

第 2 章

公開実験授業の記録

1 第8回公開実験授業（前期7月15日：井下 理担当）

1.1 【授業記録】

杉 原 真 晃

< 1 > 授業案

- 1 入室後直ちに既に再編成された班ごとに着席14:50
- 2 着席後、① すぐに簡単な自己紹介
② 確定後、座席シートへの記入
(遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再々編・席替え)
- *** 設営完了 ***15:05
- 3 (ここから一斉) 前回の授業についてのフィードバック
- 4 VTR鑑賞のオリエン(3分)
- 5 VTR上映(11分)15:10-:20
- 6 「役割」について解説と第3回へのオリエン(方法や構成など)役割演技法を解説
*** ここまでが第3回授業へのイントロ ***15:25

———— グループ討議(25分程度) ————

- 7 集団討議の実施・質疑応答：順不同、相互意見交換・コメント15:25-
ロールプレイ(15分)本音トーク(20分)計35分
- 8 座席シートリスト(A欄)の記入確認16:00
- 9 全3回の授業感想コメントシートへの記入(「何でも帳」への記入の代替)
個人用座席シート(B欄)への記入
- 10 前期の総括とまとめ、事務連絡16:10
提出16:15

< 2 > 授業実践

< 教室環境の設定、学生着席、座席シートへの記入 >14:40

< 本日のスケジュールの説明、前回のフィードバック、VTR鑑賞のオリエン >14:50

- ・『クラウンになった青年(その後)』のビデオ題材を使い、「役割演技法」を通して各々の役割を選び意見を言い合う。
- ・グループディスカッションに関して、しゃべりにくい人、とまどっている人いろいろいて、無理せずいろいろなあっていいことを伝える。
- ・話し合いのテーマを決定するのも(ある程度授業者側でいくつか提示はするが)各学生・グループで行ってほしいことを伝える。 など。

< ビデオ鑑賞 >15:05

『クラウンになった青年(その後)』(テレビ朝日「ニュースステーション」)

< 役割演技法によるグループディスカッション >15:15

- 役割演技法の説明をする。質問を聞く。
- 学生にディスカッションをさせる(12~13分)。
- 中断を入れる。解説をする。ボクサーになった京大生の話をする。 など。

< ビデオ鑑賞(5~6分) >15:40

『プロボクサーをめざした京大医学部生』(TBS番組「ZERO」)

<全体討議>15:46

- 全体討議の解説。自分のやりたいことと役割との葛藤という2つのビデオの共通点を説明し、学生自身に自らの経験に関して、または今後ありうる状況として、どうであるかを問いかける。
- 2つのビデオについて、意見・感想を求める。酒井さんの選択についての意見を挙手で求める。
→「一時的迷い、あとで後悔する」「賛成」「どちらともいえない」
- 各々の意見に関してコメントを求める（反対派の人から）。
- 授業者自らの感想と経験などを話す。 など。

<まとめ>16:05

- この度の3回の授業のねらい、意味、そして最後のメッセージを解説。
- HP『学習スタイルの変換・拡大』『ライフサイクル』
『Who are you ? Why are you here ? 』など。

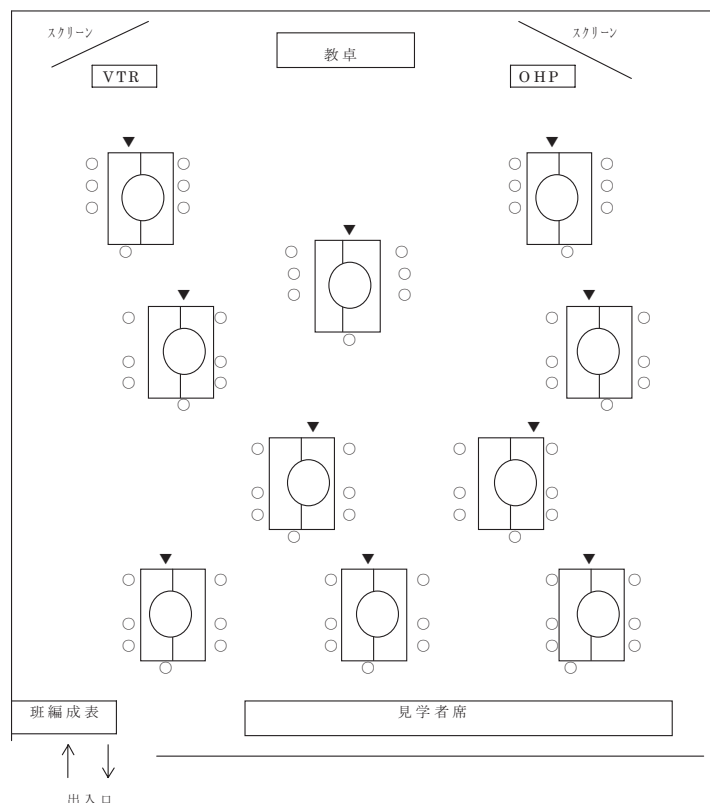
<3> 授業実践の詳細

※教室内の環境

- ディスカッション主体の授業のため、移動可能な長机を2脚ずつ向かい合わせ1つのグループとし、椅子を1つの机に3脚ずつ計6〜7脚配置。そのグループを10作った。
- OHP機器とスクリーンを教室に向かって右前に、ビデオ機器とスクリーンを左前に配置。
- 班編成表を学生が各自入室時に見られるよう、出入口付近に貼っておく。
- 本日の資料を各自でとっていきけるよう、出入口前に置いておく。
- 各グループの机の上にグループメンバーの名前を書く用紙とグループ番号を記した用紙を置いておく。

(以上、右図参照)

公開実験授業・教室の配置図



※授業内容

14:50~15:05 <本日のスケジュール、前回のフィードバック、VTR鑑賞のオリエン等の説明>

- 授業者から、本日の授業の内容・方法の説明がある。内容は以下のようである。
 - ・先週2回目で今週が3回目。
 - ・『クラウンになった青年』のビデオを素材として議論をする。各グループで「役割演技法（ロールプレイ）」を通して、本音ではなくその役割として意見を言い合う。（本音を言う時間は後ほどとる）
 - ・グループは先週と同じ。先週の議論は練習という位置づけとしてとらえる。
 - ・この時間をどういう時間にしたいか、どういった時間の使い方をするのか学生に考えてほしい。
- ディスカッションの内容・方法についての、先週の何でも帳の意見の紹介を行う。
「もう少し話したかった」

「真剣に議論を交わしたい」
「酒井さんのことがうらやましい」
「自分と違った意見を聞いて参考になった」
「グループでの話し合いについていろんな違った意見が聞けた」
「自分は（クラウンではないが）こんなことがしたかった」 など

（※この紹介を通して授業者は、議論が学生自身で進めていくものであり、自分のものとして積極的に取り組んでいってほしいということを伝えている。同時に授業者が学生の意見をふまえて授業をデザインしているということを暗に伝えている。以下の説明にも、それらの意図が表れている。）

○授業の内容・方法の説明を続ける。

- ・グループディスカッションに関して、しゃべりにくい人、とまどっている人いろいろいる。無理せずにいろいろあっていい。みんながみんなこういう場に慣れているわけではない。話し合いの練習の場でもある。
- ・全体討議をしようかと思ったが、電子メールのレスポンスや学生が書いたものを見ると、少々難しいかと思う。なりゆきを見ながら場合によってはやる。時間がいかんせんあまりないので、全部するわけにはいかないが、できるだけ授業を充実したものにしたい。
- ・（何でも帳に書かれていた教育学部1回生の女性の意見を取り上げる）
『話し合うポイントを呈示してくれたので話しやすかった。ほんとにそういうポイントも自分たちで見つけていかなければならないんだろう。』
→T：私の方で、ディスカッションのポイントについて『こういうことを話してください』と言うのは小学校の学級会ではないので、むしろ各グループで話し合いたいことを自由に話し合ってもらっていいです。ある程度方向メニューは示しますが、後は自分たちで議論したいことを議論してもらおうということ考えています。（Tは授業者を指す：以降同様）

15:05～15:15 <ビデオ鑑賞>

『クラウンになった青年（その後）』（テレビ朝日「ニュースステーション」）

15:15～15:40 <役割演技法によるグループディスカッション>

（※授業者は、役割演技法という学生にとって慣れないディスカッションを行うことに際して、前回までの学生のコメントや数年来の自らの授業実践・授業検討会の経験から、かなり丁寧にその方法や心構え、予想されるつまり等への予めの対応を話している。以下にその様子が表れている。）

○役割演技法（ロールプレイング）についての解説をする。

- ・自分の意見はまず置いておいて、親や学校の先生など、本人以外で役を自分で作って議論をする。男性だからといって母親の役をやってはいけないということはない。今の自分の性別や意見（賛成反対など）に拘束されることなく自由に決定し議論をしてほしい。
- ・先週の意見で「同じグループの反対側の人の発言が聞き取りにくい」「うちのグループには工学部が3人もいた」等があったが、グループで工夫したり、こだわらずに話したりしてほしい。
- ・最初は役割で話をし、後で本音で話をする時間を設ける。
- ・途中で自分の立場・意見が苦しくなったら、役割を変えることをしていただいても構わない。
- ・特に劇をするというわけではない。ゲームのようなそれでディスカッションを通して何かを探っていく。

○資料5を配布し（TAが配布）、役割演技法に関する注意点や心構えなどを解説する。（資料5参照）

- ・演劇における役柄として、理解をしてほしい。
- ・自分自身の意見とは違って、役割になりきりよう、想像・創造。
- ・母親、妹、あるいは弟、恋人、兄さん等自由に決めてもらっていい。
- ・その役割の中でも賛成・反対とか、理解はできるけどちょっとどうかなと思うところがあるとか、それが理由で別れましたとか、いろんな意見を言ってもらって構わない。迷ったり、揺れたり、応援したり、いろんな態度もありうる。
- ・役柄を、意見をしながら、また意見を変えていっていただいても構わない。
- ・創作劇なので各グループには司会者がいない。また後で前に出てきてもらって演じてもらうこともしない。最初は遠慮したり恥ずかしかったりするでしょうが、遠慮なくやってほしい。
- ・演劇学校ではなく、演技の指導をしているのではないので、言葉で表現してもらえば結構。
- ・動作や行為はあまりこだわらなくていい。
- ・自発的に自由に発言。シナリオもない、結論を出さなくてもいい。
- ・ある程度時間がたって、こちらで様子を見ながら、次、本音で話をするということもしたいと思う。

○さらに別資料を配布し、それに関して解説をする（TA が配布）。

- ・本音でトークする時に、実際酒井さんが自分のお兄さん・恋人等だったら酒井さんのことについてどう言うだろうか。また、酒井さんのことから離れてもよく、自分の友達のケース等話してもらって構わない。
- ・一人の人があまり長い時間しゃべってしまうと、他の人が発言することができないので、いろんな人がいろんな発言をすることができるような機会を作れるように考えていただきたい。
- ・また、「自分は文科系の議論は苦手だ」という意見もあったが、今後そうやって人と話す場面はいっぱいあるので、練習だと思ってそれなりにやってほしい。

<別資料>

「クラウンになった青年」討論ポイント <避けたい「論点・観点・発想・姿勢」> ①「他人の生き方にとにかく言うのは、おかしい。」 ②テレビ番組の作り方 ③実際の酒井さんに「聞きに行こう。」 ④「議論しても始まらない」 ⑤今は、話したくない。あなたたちとは話したくない。 <話し方のポイントの例> ● 酒井さんは、なぜ会社を辞めてしまったのか。 ● 彼の選択に「賛成」か、「反対」か。 ● 彼は、「自分の選択」に迷いがあるか。 ● 自分だったら？どうするか？	● 自分の家族だったら、応援するか？ 反対するか？ あるいは、…？（兄だったら、弟だったら、父親だったら、姉の婚約者だったら、妹の恋人だったら？） ● 自分の恋人（婚約者）だったら？ ● 親との関係： ―1 なぜ親に言えないのか。 ―2 何に拘っているのか。 ―3 親にいわなきゃいけないのか。親に言うべきか？ なぜ？ ● 自分の好きなことを見つけたら、突き進むべきか？ ● 自分の好きなことを見つけるためには？ ● 自分の好きなことを見つけられないといけないのか？ なぜ？
--	---

○質問を聞く。再度の確認をする。

- ・T：何か質問はありますか？ 途中教室内を回っているので何かあれば聞いてください。
- ・恋人や兄弟、親友がたくさんいても構わない。
- ・お互いに最初にまずどんな役かを言った上で議論を始める。
- ・T：それではとりあえずだいたい12～13分くらいをロールプレイの時間にとりたいと思いますので、どうぞご自由にお話をしてってください。それでは、どうぞ。（←開始の合図）

○学生グループによるディスカッションをさせる（約12分間）。

- ・S：（グループごとにディスカッションを始める）（Sは学生を指す；以降同様）
：（しんみりした様子のグループや笑い声のするグループなど様々な様子を見せる）
- ・T：言い忘れていましたが、名札をつけてください。
：時間がないので、どんどん始めていってください。話が盛り上がった時に終わりということになってしまいますから、少し早めに始めてってください。
：（各グループ間をうろうろと回り、様子を見て回る。特に議論に参加するということはない。）

○中断を入れる。解説をする。

- ・T：えーっと、すみません、それでは予定していた役割演技の時間はこれくらいにします。中には役割・ロールプレイの方がやりにくいので本音でやっていいですかというグループもありましたので、いいですよと言ったのですが…。

：この問題を議論するのはやさしいようでいて難しいところが結構たくさんあります。難しい理由はいくつかあるんですけど…、あんまり個人的なクラウン・酒井さんの話になると難しくなると思います。問題点は、せっかくそこまで勉強してきてこれから親も期待しているという時に、今の社会で収入があきらかに減る、まあ今日の2回目のビデオでは前の仕事とトントンくらいになったと言っていました、親の期待という点では、まだ親に言えないということですから、それについていろんな意見・賛否両論があると思います。

：先週みなさんが書いていた中にもありましたが、もし酒井さんが結婚したらああいうことができるだろうか、またもし結婚している相手が、みなさんが結婚していて、相手が、会社を辞めて「今度こういうことが始めたいんだ」と言った時に、どういう意見をその人に言うか、そこら辺のところで自分に引き寄せて考えてみたいですね。中には、自分とダブって考えて、酒井さんのことを応援したいとか、酒井さんはまだまだ決意が弱いとかあると思うんですね。

○続いて、ボクサーになった京大医学部生の話をする。

- ・T：クラウンということとか、酒井さんという年齢的にも大学的なこととかみなさんとちょっと違う。実際みなさんの京大を出て、クラウンじゃないんですけど、ボクサーになった人のこと、みなさん知っていますか。

：前TBSで偶然やっていたビデオがあり、これを5～6分見てみたいと思います。今度はクラウンではなくてボクサーですので、別に人に感動・笑いを与えたいということでボクサーになったわけではないと思うんですけど、彼の場合はお母さんとの葛藤があると思います。

15:40～15:46 <ビデオ鑑賞>

『プロボクサーをめざした京大医学部生』（TBS番組「ZERO」）

○ビデオに関して解説をする。

- ・この後、いろんな試合に出て行くが、この人が今どうしてるかは知らない。
- ・自分たちがやりたいこと・好きなことが見つまっているのか、探しているのか、好きなことが本当は別なところにあるのだけれど今はこうやってここにいるのか、一人一人事情が違うが、必ずどこかで意見の調整が必要になってくる時がある。自分を育ててくれた親との意見の違い、また自分が親になった時の子どもが親としてのみなさんの意見とは違った職業選択をするというようなこともある。そのような答えのない議論をしている。

15:46～16:05 <全体討議>

（※授業者は、ここで、学生の様子をふまえて、授業案にはなかった活動である全体論議を取り入れる判断をする。

そしてまた、学生の様子や発言をふまえて話や学生に対する質問をあれこれと変化させ、学生の反応を引き出そうとする。)

○全体議論の内容等の解説をする。

- ・T：クラウンの酒井さんのことでもいいですし、少し一般化したところでも構いません。全体でやるのはリスクが大きいというコメントも随分ありましたけど、私はそうでもないと思っています。部屋は大きいですが、たかだか人数は50人くらいですから、いろんな話をしていきたいし、ここにいらっしゃるいつものように授業を参観している先生方あるいは私ももちろんですが、みんなで自分のやりたいことを追求するのがいいのかどうか、そんなあたりも含めて議論をできればと思います。

：（遅れて来て、入り口でたたずんでいる学生にむかって）グループわかりませんか？今日初めて来た？では、ちょっと座っててください。後でまた…。

○自分のやりたいことと役割との葛藤という2つのビデオの共通点を説明し、学生自身に自らの経験に関して、または今後ありうる状況として、どうであるかを問いかける。

- ・T：さてどうでしょうか。何か、クラウンのことでもいいし、今のプロボクサーを目指している人のことなど、何か意見ある人いますか。
- ・S：（誰も挙手・発言しない）
- ・T：では、酒井さんの選択は一時的迷いであって、あとで絶対後悔する。だから反対だ。という反対派の人、ちょっと手を挙げて。
- ・S：（数人挙手）
- ・T：いるよねえ。少ないんですけど、割と。3人くらいですか。
- ：では、賛成の人。
- ・S：（大勢挙手）
- ・T：では、どっちともいえない人。
- ・S：（数人挙手）
- ・T：なかなかそういうもんでしょうね。
- ：では、反対の人に聞いて見ましょう。

○各々の意見に関してコメントを求める（反対派の人から）。

（※ここで、授業者は多数の意見に物申し、議論が活発になっていくように、少数派の意見をとりあげ、学生に直接意見を言わせる。学生の意見がなかなか出ないと見るや、意見が出やすいように論点を授業者なりに絞っていく。）

- ・T：反対派から聞きましょう。少数派を応援しますから。賛成の意見を変えましょうよ。
- ・S1：客観的に見たら『本当にやりたいこと』と覚えてしまうが、家族・友人なら彼が『本当にやりたいこと』なのか、疑問に思うこともある。一時的にやりたくなってるだけなのではないか、ということもある。
- ・T：土日にクラウンすればいいんだよね…。有休とってとか。“土日に”という意見に反対な人は？あなたが彼女ならどうしますか？
- ・S：（あまり挙手せず）
- ・T：じゃあ、自分がやりたいことが決まってない人（挙手を求める）。はっきりしている人、決まってる人。
- ・S：（挙手少数）
- ・T：はっきり決まってる人はいいな～と思う人。
- ・S：（挙手少数）

- T：はっきり決まってる人なんて、本当かなあと思う人。
- S：（挙手少数）
- T：（このことについての意見を学生に求める）
- S2：今やりたいことが、一生かけてやりたいことかどうかわからない
- T：やりたいことが決まったと思ったが迷ってる人。
- S2：（一人、挙手）
- T：（指名；マイクを渡す）
- S2：小さい頃から、やりたいことが決まっていたんですけど…。
- T：もう少し具体的に言える？言えるなら…。
- S2：臨床心理士になりたい、子どもの心の問題というものに小さい頃から興味があって、初めは医療関係からいきなと思っていましたが、教育という学校関係からという面もあるだろうし、児童相談所という面もあるだろうし、そういうどここの切り口からいったら自分がやりたいことが一番できるかということ迷っています。
- T：子どもってというのは、わりとはっきりしているんですね。そこはもう揺るぎなくあるんですね。
- S2：はい、でもそれも変わるかもしれません。
- T：変わったっていいんですよ。変わんなきゃいけないってこともないし、変わっちゃいけないってこともないし。
- T：他にありませんか？また逆にいい機会だから、みんなにこういうことを聞いてみたいということなどがあれば。普段の教室で、あんまりこういうチャンスはないと思うので。
- S3：（挙手）
- T：（指名；マイク渡す）
- S3：やりたいことがまだ決まってない人は、そのうち決まらだろうという気持ちがあるからだと思う。しかし、どのみちあと何年かすればやりたいことを決めないといけない。結局わからないままではどうかと思うかと思いますが、どうでしょうか…。
- T：なるほどね。結構今は…。
- S4：私はもう7年前くらいからやりたいことがあるんですけど、それをどういうふうに見つけたのかなって思うと、それはすごくたくさんいろいろあって、何かしたいことがあって、でもつらくてこんなつらい学問やめてやるって思ったことも20回くらいあるんですけど、それでも戻ってきちゃうことがあるんですね。そういうふういろんな経験をして、それでも捨てきれないものが自分の中の大切なものであると思います。それが人間の心の動きとか笑顔とかだから、そっちに関係する方向に行きたいと思っています。
- T：（次の学生にマイクを渡す）
- S3：それはわかるんですけど、もっと漠然としていて自分が何をやりたいのかわからないという人たちはどう考えているのかな…。
- T：なるほど、聞きたいね。（他の学生にマイクを渡すようにこの学生に指示する）
- S5：友達が中卒で祇園の舞妓をやっている。それは高校にも行かないし、親が描いていた進路と全然違ったと思うし、それは学校の先生からも親からもそうで、私は聞かされてなかったけど、聞いた時は反対の気持ちが出ました。でもそ



の人はそれを決めて、それに対しては、最近大学に入って、先が決まっていなくて、その友人を尊敬する。
自分のやりたいことが決まっていなくて情けない。

(※この2～3の学生のやりとりは、授業者を介さない学生同士の議論であった)

- ・T：情けないことなどないです。割合からすれば最近はやりたいことが決まってない人の方が多んじゃないかなあ…。じゃあ、他に。(マイクを渡す)
- ・S6：私はやりたい職業が決まっていますが、親から『それにしかなれない人にはなるな』と言われたことがある。それはどういうことかという、一直線に進まなくてもいい、どっかで違うなと思った時にその職業に縛りつけられている人間にはならないでほしいということではないかと思って、揺れているということは、ある意味、いろんな可能性に開けているということでありいいことだと思います。揺れているというのは、選択肢が広がることでもあるから絶対にひとつのことに一直線に進んでいかななくてもいいのではないかと思います。
- ・T：そうですね。今は早い時期からやりたいことを決めないといけないという風潮がある。
- ・S7：僕も今の人と一緒に、何か1つのことを決めて一生かけてやり通さないとアカンという義務はないと思う。僕もそういうことで迷ってて、何か1つ決めようとするのが苦しい。『決めなくてもいいか〜』と思うと楽になった。いろいろしたいことがあるんですが、食べるためには1つ職業を決めないとけないんですが、意思という点では自由にいたいと思います。
- ・T：『他人に決められるというよりは自分で決めたい』ということですか？
- ・S：それは当然でしょう。自分で決めるというのも自分で束縛しているようなところもある。
- ・T：決めて変えないっていうふうに決めることを。
- ・S：ん〜…。
- ・T：はい、ありがとう。他にどうでしょうか。後ろの方は…。
- ・S：(挙手なし)

(※この議論の間、発言している学生や教官を注視する他学生が多く見られる)

○学生の意見を受けて、授業者が自分の感想や経験等を話す。

- ・T：僕も大学時代に、同じクラブのやつが『井下はいいなあ』と言ってた。こっちがそれだけ将来やりたいことがあったかというところでもなく、4年の時に大学院に行くことを決めていたくらいのことです…。最近クラウンの授業をやると思うのは、自分は本当に大学の教授になりたかったのかなと思います。最近いろんなインタビューなどをすると、まずったかな、自分はもうちょっと別のコースをやりたいかなのではないかなと思うんですね。だからそれはいつになっても模索をするものなのかもしれないし、模索をするということは不安にもなるけれど決められてただ行くということよりもよっぽど自分で決められる、決まっちゃってると自分で決められないけど、不安を持ちながら選択の余地があるということは自分で決められますよね。その方がいいのかなと思います。でも、あんまり不安・揺れが大きいと、いっそのこと回りが決めてくれた方がいいこともあるかもしれません。

：学生時代の友達・後輩が東京の料理屋の息子で、新車をいつも乗り回していた。みんなが羨ましいと思っていて合宿でその話をしたら、『全然おもしろくねえよ。だって俺はもう職業が決まってるもん』と言って、卒業したら関西の……。非常にしょんぼりしていた。やっぱり外見・端から見ただけではわからない。

16:05～16:10 <まとめ>

授業者は、学生の議論を受けて、最後にまとめの話や授業者のメッセージを伝える。

○この度3回の授業のねらい、意味、そして最後のメッセージを解説する。

- ・T：（OHP資料6『学習スタイルの変換・拡大』をOHPで見せながら）…こういう話は他人事だと思っていればそれで済んでしまう話なんですけど、いざ自分のことに引き寄せて考えると、すぐ隣にいる友達と一緒に勉強している友達がその勉強とそういうことをどういうふうに結び付けているのかを本当はみんな聞いてみたいと思ってるのではないかと思います。そういう話をずっとたんと90分話せる授業があってもいいのではないかと思います、ただ50人以上になるとそれができるか、また今日で3回ですが3回でそれだけいきなりできるかというところちょっと難しいかもしれませんね。

：みなさんに暗に期待していたことは、学習スタイルを変えていこうということです。友達や先輩からありきたりの建前の話を聞いて帰るだけではなく、本当はどうだったんだろうということが帰りに話していこうかということが出来るような場所と時間を与えられていると思います。教室だから学校だからこうとかいうのではなく、自分のライフサイクルの中で何がしたいのか、親になったら親の立場で子どもにこういうことをしてあげたいとかアドバイスしてあげたくなと思います。収入がどうなるかわからないからクラウンになんかならないでせっかくなんだから情報処理の専門家になるというようなことを親はイメージしていたと思う。それがクラウンかよ、って思うかもしれない。でも子どもがそれを望んだ時に、自分は親としてその子どもに対してどういうアドバイスができるか、他人事ではない。一人一人がもっている立場とか欲求とかそういうもの、それがまた将来に変わっていくだろうし、そういうことをちょっと気が許せるなと思った友達に話してみる、それによってすごく広い意味で学習スタイルそのもの・勉強の仕方そのものが変わっていくのだと思います。

：（OHP資料7『ライフサイクルと欲求』資料8『ライフサイクルと地位』をOHPで見せながら）欲求というところの地位の変化とともにライフサイクルの変化がある。そしてこのライフサイクルをこの図を描きながら、ライフサイクルにはいろんなステージがありますが、みんながみんなこのステージで誕生と死亡は誰しもあるわけですけども、その間は立場が変わっていくわけです。その立場の変化に伴い欲求も変わってくるのです。絶えず何をしたいのかを自分に問いながら、その問いは答えが出ない、答えを出すプロセスなのであって、答えが出たと思った瞬間その人はfixされてしまう。それが自分の唯一の望みだとか。

：（OHP資料9『すばらしき世界』からの抜粋』をOHPで見せながら）私が大学1年の時に読んだ本にハックスレイの『素晴らしき新世界』というSF小説がある。それが描いている社会は、人間が生まれる前から遺伝子操作とか生まれた後、条件反射訓練センターというところで訓練して、労働者階級の人は肉体労働することが最高の喜びだと子どものころから訓練される。階級も α 、 β とか何階級か作って、みんながいろんなことを考えないですむような社会・簡潔な社会を作るというSF小説。その中に、今の我々のような悩みをもった人が出てくる。その悩

みを持つてることがその社会では異質なんです、彼が最後に完璧な社会を作り出した総統に言うことが、自分はどうなるかという心配する権利・自由が自分はほしい、自分が不安になる・揺れ動く自由を欲しているということを総統に向かって言う。

：私も自分が何をしたいのかわからない時不安だったんですが、逆にその不安は常に自分が何をしたいか問うていく、そして仮に見つかった時もそれをもう一回また問うチャンスを



自分に留保するということが素晴らしいことなんじゃないかと思います。

：（OHP資料10『Who are you? Why are you here?』をOHPで見せながら）お互いに自分は何をしたいか、親しい人に何をしたいか聞いてごらん、というのは、それはつまり、問いをもう少し深く掘り下げていくと、一体あなたは誰なんですかということだと思うんですよね。自分が何をしたいのかということは、一体自分はどういう人間なのかという問いだと思うんです。また、今この場でこういうことを議論するということは、なぜあなたは今ここにいますかということだと思います。なぜ試験が近づいていて連日徹夜をしている人がいるかもしれない、でも来るでしょ、ここに。この90分をどうやって過ごしてきたのか、過ごそうとするのか、何でも帳にただ一言書きに来たのですか？寂しいですね。そんな毎日を暮らしてるとしたら、それでいいんだろうか。何でも帳はあくまで出欠代わりじゃないということですから、そこに何を書くのか、またスタッフは何でも帳を使って何をしようとしているのか、ということです。みなさんは当たり前のように思ってるかもしれませんが、日本の国立大学・私立大学を見ても、これだけいろんなスタッフがみなさんのような素晴らしい学生さんを50人もいて、みんなで本当に質の高い授業をやってるんだろうか。先生方はこの後、授業の検討会をやっている、議論している。学生さんたちはどうしてるんだろうか。

：これで前期は終わるんですけど、これで後期に向けていくんですけど、この年のライフサイクルと教育の授業は凄かった、自分にとっておもしろかった、というものに後期になっていったほしいなと強く思います。また後期もできるかぎり来たいと思ってますし、機会があればみなさんと話をしたいと思ってますし、電子メールもそのままにしておこうと思っています。これは今学期この授業をとった人に限ってやってみたい継続して議論を続けてみたいと思っていますのです。

：今日も本当はボクサーのビデオは時間がないかなと思ってたんですが、クラスの状況を見ながら、是非みんなに見てもらいたいなと思ったのです。

：そういうわけで、完璧な閉じられた授業を最初から用意したわけではないので、いろいろ不満な点もあったかと思いますが、何とか3回楽しく授業をすることができました。

○授業をひとまず終わる。この後、別教官により、前期のレポート等課題の説明がある。

グループの座席シート

班：

この紙を記入後、授業担当者に「すぐ」（VTR を見る前に）提出してください。

班のメンバーの座席位置と 氏 名（学部名も記入してください）：

教卓



（ ） _____ ○		○ _____ （ ）
（ ） _____ ○		○ _____ （ ）
（ ） _____ ○		○ _____ （ ）
	○	
	_____ （ ）	

<資料 1 >

第3回-①

【2002年度：ライフサイタルと戦術】 7/15 スケジュール・メモ

入室前に廊下または入室後教室で、掲示により
各自の所属グループを確認する。確認後、掲示に○をつける。

班	1 入室後直ちに既に再編成された班ごとに着席/座席シートへ記入 2 着席後、直ちに自己紹介・話し合い開始。 司会者を決めるかどうかについては、班ごとに検討し決定する。 (先週と同じ班編成) (運河者や名簿ミスなどの対処と班別所属のミニ四々編・席替え)
---	---

全 体	3 前回の授業についてのフィードバック/電子何でも帳 4 VTR鑑賞についてのオリエン；授業及び見方についての確認 ● 「役割」 5 VTR 上映 (11 分) 6 役割演技法について解説
--------	--

7 グループ対議 (Part-1) 役割
8 グループ対議 (Part-2) 役割解除後

9 全体対議セッション (未定) ?

10 前回の総括としての事務連絡など (交代→大山先生?) 11 座席シートおよび感想コメントシートへの記入 (「何でも帳」などへの記入)

12 シートの提出

<資料 2 >

第3回-②

2002 年度『ライフサイタルと戦術』 2002・7・15

(個人用)

グループ対議の座席シート

授業後に提出すること

班：	氏名：	(out) 4-4	
この3回の出席状況：	7/11	7/18	7/15
(出席した日に○、遅刻した場合は△、欠席には×をつけてください)			

(A 欄)

班のメンバーの 氏名 (学歴) および座席位置：(自分の名前前の前に○印をつける)

()	○	○	()
()	○	○	()
()	○	○	()

↑ 教室

○ ()

(B 欄) <以下の B 欄への記入方法・内容は、授業の最後に行う説明に基づく>

α	β

第3回①

平成14年7月15日

第2回「クラウンになった青年」討論資料 C

次のメモはあくまで討論のヒントのための参考資料である。
 議論の順序も自由で、不同。どれから取り上げて議論してもよい。
 議論するかどうかも各人・各班の自由。
 視点/論点の提示という参考資料である。

▽ 自分の「好きなこと」(A)と「得意なこと」(B)の

一致と不一致

▽ 不一致の場合、A,Bどちらを選択するか、すべきか。

▽ リスクと安定

▽ 夢と冒険

- 自分の好きなことを見つけたら、突き進むべきか？
- 自分の好きなことを見つけないは？
- 自分の好きなことを見つけないといけないのか？ なぜ？
- ◆ 自分の好きなことが既に見つかっているか。
- ◆ 自分の好きなことをどうやって見つけることができるのか。
- ◆ 自分の好きなことを見つけないといけないのか。

第3回①④

- 筆記具は、換い鉛筆、青または黒のペシ・プ・ハ・ペンなどを使用してください。

且、14年度「クワウンになった青年」第2回「クワウンになった青年」シート			
今日の所属した班：	学部：	本日の役割：	
あなたは今日積極的に	はい	氏名：	
議論に参加できましたか？	いいえ	ハイト：	

- グループで授業中に話し合った内容についての感想・意見など：

- 今日の授業中の「グループでの話し合い」について（形式面、その他）：

- 3回の授業を通じての総合コメント（枠内に記述してください。）

- 電子何でも紙を渡す・受領した人は、その感謝を。

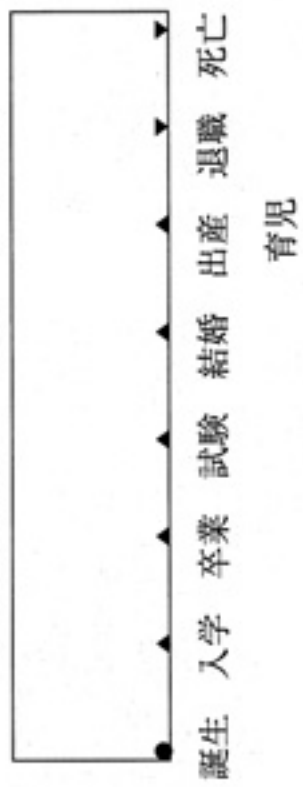
★「クラウン」について討論するにあたって

ロール・プレイ (役割演技) 法

- 1 演劇における「役割」として理解する。
- 2 自分自身の本当の意見とは切り離して、「役割」になるよう心掛ける、想像する、創造する、アドリフでセリフを考える。
- 3 役割は、選べる場合と選べない場合とがある。
- 4 後から自分自身の本当の意見を言う機会を求めることができる。
「役割上こう言ったが、私の本音は、……です。」
- 5 今回の役割は、次の通り。
 <役割の例>
 a 「相談する」母親
 ・迷う
 b 「賛成する」妹 (高校生)
 ・揺れる
 c 「反対する」兄 (大企業勤務)
 ・賛成する・応接する
 d 「揺れる」恋人
 ・反対する
 e 「理解ある」親友
 ・理解は示すが態度保留
 f 「慎重派」親友 2
 <態度の例>
 ・迷う
 ・揺れる
 ・賛成する・応接する
 ・反対する
 ・理解は示すが態度保留
- 6 司会者はいない、創作劇である。恥ずかしがらずに試みる。
 言葉で演じる、動作や行為は不要。
- 7 自発的に発言する。シナリオは無い、結論は出さなくてよい。
 発言の順番は自由。不規則でよい。
- 8 時間終了の合図でストップする。

学習スタイルの変換・拡大

ライフサイクル・ステージと欲求



<資料8 (OHPのみ)>

ライフサイクル・ステージと地位



誕生 入学 卒業 試験 結婚 出産 退職 死亡

育児

Who are you ?

Why are you here ?

<資料10 (OHPのみ)>

<資料9 (OHPのみ)>

明日は何が起こるだろうか

不安を感じる自由。

不安を感じて迷う権利。

A. Huxley 『すばらしき世界』

1.2 【検討会記録】

藤井奈津子

参加者：田中・松下（司会）・大山・溝上・神藤・藤田（志）・杉原・
笹村・藤井・井下（慶應義塾大）・矢野（大阪市大）・
藤田（哲）（京都光華女子大）

松下

今日の授業について、まず客観的フィールドワーカーからの報告を。次に前回の検討会の論点について簡単な振り返りをし、最後に授業担当者大山先生からの報告を一。

〈客観的フィールドワーカーからの報告〉（第2章 1-(1)の杉原による授業記録参照）

笹村より報告

〈前回の検討会での論点について〉（資料A参照）

松下

- (1)-1 グループ・ディスカッションが不活発だったとすれば、それはなぜか
- (1)-2 そもそも、グループ・ディスカッションの成功・不成功をどう判断するのか
- (1)-3 グループ・ディスカッションに対して教師はどんな介入を行える（行うべき）か
- (2) ビデオの教材としての意味・適切さ
- (3) コミュニケーションの形式・内容と学生の参加の関係

〈授業担当者からの報告〉（資料B参照）

井下

今日は自分ではかなりのチャレンジ（実験的な試み）をした。グループによってかなり差があり（まったく動いていないグループもあった）、グループディスカッションによってクリエイティビティが発揮されなかったため、途中でボクサーのVTRを見せることにした。このことで（酒井さんのVTRとボクサーのVTRの両方を見せることで）論点がぼやける可能性もあったが、より学生の身近なところに（自分のやりたいことを模索する・追求するということに）引き寄せられたのではないと思う。

学生たちには集団の中でどこまで自分を出して議論するかというためらいがあったので、そのためらいの中で議論をしなければならないことの難しさを感じた。学生たちは、自分にとって支障のない範囲で具体的な話をするというのに慣れていない。しかし表面的には話せなくても、自分の内では醸成している人がかなりいるように思ったため、ためしに全体討議をやってみた。

松下

今日の授業で井下先生が特に実験したところとは？

井下

ボクシングのVTRを使ったこと（授業で使ったのは初めて）と、全体討議をしたこと（京大の授業では初めて）。

〈報告を受けて〉

松下

「学習スタイルの変換・拡大」のOHPは何を意味していたのか（この部分だけ前後の話から浮いていたような気がしたが）？

井下

これは少しメタ的な視点でのメッセージだった。これは、全体の「欲求－役割」の流れとは違ったところにあるメッセージだったので、たしかに分かりづらかったかもしれない。

杉原

私も「学習スタイルの変換・拡大」のメタ的なメッセージが突然ポンと入ったので、それまでの流れからの断絶を感じた。

大山

私はむしろすごく一貫していた感じがしたが。最初のロール・プレイは、学生たちはあまり自分に引きつけてやっているようにはみえなかった（笑いがあって盛り上がっているようであったけれどそれは表層的なものにみえた）が、全体討議になってからは学生たちが主体的に自分に引きつけて考えていた。その流れからいうと、最後に井下先生が、この授業が終わってからもそれぞれが考え続けるんだよというメッセージを持ってきたことは、とても一貫していたと思う。

田中

しかし、笑いがあるところが表層的で、静かなところが深まっているというのは、表面的な考え方ではないだろうか。実際、全体討議の際には、表層的なノリ方をしていたと思われるグループのメンバーから、いろいろな意見が出ていた。

大山

たしかに田中先生の言うとおり（学生たちの心の中で展開されているものと、われわれが客観的に観察して感じるものとは同じではない）なのだが、しかし今日のグループ・ディスカッション（ロール・プレイ）は、何年か前に私たちが実際にグループに入って観察したときとは、あきらかに論の展開が違っていただようにみえた。

藤田（哲）

今日の授業ではなぜロール・プレイを用いたのか？ 今日の井下先生の説明では、ロール・プレイの意味を授業案に書いてあるレベルで理解した学生はいなかったと思うが。つまり、ロール・プレイをしたことで議論が深まったとは思えないし、その意味ではロール・プレイがあってもなくても全体討議はできたと思う。

松下

しかし発言しやすい雰囲気はできたと思うが。実際、田中先生の言われたように、全体討議のときはロール・プレイを活発にやっていたグループのメンバーから中身のある意見が出てきた。

井下

「遊んでしまう」というロール・プレイのもつある種の限界がある。去年は役割演技をしたことで、かえって本音の議論が深まったという意見が多かったのだが、今回は、役割にとらわれてかえって言いたいことが言えなかった人が多かったように思った。

溝上

今年の井下先生の授業は、今までのものを踏襲しながらもチャレンジがあって全体的に面白かった。一つの可能性としては、クラウン・ボクサーのVTRとは全く違ったタイプのVTRを見せることもできるのではないかと思った。また、今日の最後の先生のまとめは先生のメッセージという形であったが、私としては、学生がこの授業を通して出てきた経験からまとめてほしかった。

井下

学生から出てきた意見をうまくまとめられるといいのだが、このような自分自身を問題にする授業では採り上げ方がなかなか難しい。このような授業では、自己開示的な意見がなだれ式に出てきたらどうするのかという心配がある。学生自身もどう收拾していいかわからないような状況が授業の中で出てしまったときには、それをフォローしていく必要がある。つまりマネージャブルでない爆発はリスクを伴う。だからあまり強引に自己開示的な意見には持っていきたくないのだが、しかしそれなくして自分の問題を考えられるのかという思いもある。

田中

ところで、ボクサーのVTRは教材としてよかったのだろうか？ これはとても特殊な事例ではないのか？ つまり病理的なレベルに近いのではないだろうか？ だとすると病理的なレベルで自分が問題になっているような学生にとっては、ある意味で危険なVTRではなかったのか？ クラウンのVTRとボクサーのVTRでは共通しているところもあるが、家族との愛憎など、あきらかに違った面がある。

井下

クラウンのVTRとボクサーのVTRとでは、親の葛藤というところが共通している。しかしクラウンとボクサーでは、ボクサーの話のほうが学生たちにより身近なものとして感じてもらえたように思う。

田中先生の言うように、ボクサーの教材を使うことの危険性はある。しかしそれでも、あのままクラウンのVTRだけでいくよりも、ボクサーのVTRを見ることで、クラウンのVTRだけでは見えなかったものが見えたように思う。つまり、二つの教材を使うことによって、事象から離れて抽象性を引き出そうとしてみた。

矢野

ボクサーのVTRについてだが、もう一般の視聴者に向けてテレビで放映されているのだから、そんなに心配する必要はないのではないかと。世の中では、そういうコンプレックスに触れること、気づきたくないことに気づかせられることがよくあると思うが。

田中

私は、「自己実現、欲求－役割」というコンテキストの中で京大生の実例としてあのVTRを使うことが、一部の学生にとっては危険だと思ったのだが。

藤田（哲）

全体討議がうまくいった理由を考えていたのだが、学生の意見について、井下先生のきちんとしたリアクションがあったからではないかと思った。前回の検討会では、ディスカッションがうまくいったかどうかの指標として、話を聞いてもらえたという実感があるかないかということが議論されていたようだが、今日は学生のほうには聞いてもらえた（話ができた）という実感があったように思った。

矢野

私も全体討議を井下先生がうまく仕切られたこと、学生の意見をうまく引き出したこと、そこが先生の力量だったと思う。また最後のまとめについては、先ほど溝上先生は批判されていたが、私は学生の意見に注釈をつけるよりも、「自分の一生の職業を決めなければならないという強迫観念から自由になってもよい、そして自由になったところから模索を続けてもよい」という考え方を共有できたことはよかったと思ったが。

溝上

私が言いたいのは、そういうことは教えられないのではないのか、ということなのだが。つまりこちらが最後にまとめるよりも、それを各人に感じ取ってもらえればいいのではないのか？

矢野

しかし、今日の井下先生の発言はまとめというよりも補足だったように思うが。

松下

全体討議に関して言えば、最初の「酒井さんの意見について」という先生の問いかけのときは学生はシーンとしていたのだが、しかし先生はそこですぐに「自分のやりたいことについて」という問いに切り換えられた。ここが私には今日のポイントであったように感じられた。この問いのおかげで学生たちは自分に置き換えて議論することができたように思う。

大山

先生の問いかけに対して、反対意見の人にも賛成意見の人にもそれぞれを引きつけるような言葉を返されていたこともよかったと思う。また最初は先生から学生への問いかけだったのが、途中からは学生から学生への問いかけになっていった。

井下

少数派をバックアップするということ、楽観的に賛成している者には疑問を投げかけるということを心掛けた。
あと大山先生が言ったように、たしかに学生から学生へ質問が出ていたのだが、しかしそれに対して答えが出てこない（あとが続かない）というのは、どうしたらよかったのだろうか？ もう少し待つことが必要だったのだろうか？

第11回授業検討会（7/8）のまとめ

2002.7.15 松下

◆ 前回の検討会

- ・前回は、授業者の井下先生の他に、学外からの参加者が2名ありました。
- ・ビデオ視聴後のグループ・ディスカッションやビデオ「クラウンになった青年」の教材としての意味・適切さを中心に議論が行われました。

◆ 前回の論点

(1)-1 グループ・ディスカッションが不活発だったとすれば、それはなぜか

〔授業において：ディスカッションの時間の途中ですでに何でも帳の記入に移っているグループもあった。また、授業の終盤で、授業者から「話し合いがうまくいかない理由は？」という OHP が示された〕

- ・前半の講義で紹介された概念が、ディスカッションではあまり使われていなかった。まずビデオを見せて、分析の中で紹介するという順序もありうるのでは？
- ・内在的な要因だけでなく、環境的なさまざまな要因が関与しているのではないか。
例えば、明日から試験に入る授業が多い、教育学部生が多いことで互に変な気遣いが生じている、昨年度は1回めからグループの形で講義されていたので関係ができていた、これまでは大山先生の授業の後に井下先生の授業が入っていたので内容的な連続性があった、など。
- ・OHPを使うといかにも初めからうまくいかないだろうと予想していたように見えるし、グループごとの違いを無視することにもなる。口頭で伝えた方がよかったのでは？
⇒〔授業者より〕グループ・ディスカッションはもう少しうまくいくかと思っていたが当てが外れた。外れたときは使おうと準備していた。とにかく、「先生のためにディスカッションして終わりということにはならないよ」ということを伝えたかった。

(1)-2 そもそも、グループ・ディスカッションの成功・不成功をどう判断するのか

- ・そばにいても、議論の内容は十分聞こえてこないが、ディスカッションの質をどう判断しているのか？
⇒〔授業者より〕話題や笑いの質などから判断している。受験の話などをしていたグループもあった。学生たちが、じっくりものが言えた（or 聞いてもらえた）という感覚（充実感）をもてたかが重要。
- ・「主体的に選択するとは？」ということから、自分の受験や職業選択の話になるのは、むしろ自然ではないか？

(1)-3 グループ・ディスカッションに対して教師はどんな介入を行える（行うべき）か

[授業において：ディスカッションが活発でないグループに対しては、途中で「討論ポイント」が配布された（ただし、2枚準備されていたうちの1枚のみ）]

- ・ディスカッションのポイントも自分たちで見つけさせるという授業デザインになっていたが、授業としては、directive にポイントをしばって与えるということによいのではないかと期待が大きすぎるように思う。
- ・[授業者より] 次回は、見学者に、各グループにオブザーバーとして入ってもらいたいということも検討したい。

(2) ビデオの教材としての意味・適切さ

- ・ここで問題になっているのは、役割葛藤ではなく、役割と欲求の葛藤ではないか？
- ・現代の学生の悩みは、役割と欲求の葛藤ではなく、むしろ、「自分の欲求は何かかわからない」ということにあるのではないかと（ゼロックスの同僚の方が典型的）
- ・欲求も役割も、授業者のとらえ方が従来とは違ってきている。ここまで来たら、徹底的に解体してしまったらどうか？



- ・先週は欲求、今週は役割で、授業の構造としてはすっかりしていたのではないかと。
- ・今回の番組はメッセージがはっきりしていて、番組の終わり方（障害児の笑顔）やキャスターのコメントなど、いかにも夢を追いかけるのはすばらしいという作り方になっていた。「手品師」という道徳教材を思わせるところがある。しかも、番組の作り方については論じてはいけないという制限がついていた。はたして教材として適切だったか？



- ・番組の作り方の問題と素材自体の重みとは区別できているのではないかと。
- ・酒井さんの生き方だけ見せているのではなく同僚の生き方とも比較できるので、一面的にはなっていない。
- ・メッセージがあれくらいはっきりしていないと、50人の学生には難しいのでは？

(3) コミュニケーションの形式・内容と学生の参加の関係

- ・授業におけるコミュニケーションの形式が4つ出てきた（講義、グループ・ディスカッション、何でも帳、電子何でも帳）。それぞれの形式の間で、学生の参加態度に対応関係はみられるか（例えば、ディスカッションでアクセルになっている学生と、何でも帳・電子何でも帳で深い議論をしている学生とは重なっているか）。

⇒ [授業者より] 電子何でも帳については、ディジタル・ディバイドを感じた学生もいるかもしれない。

- ・何でも帳と電子何でも帳でコミュニケーション形式の違いがある（何でも帳にはリプライがないが、電子何でも帳では一往復以上のやりとりをする）のは、なぜか？

⇒ [授業者より] 自分にとってのコストの違い。電子何でも帳の方がはるかに簡単にやりとりできる。

- ・学生の参加態度には、コミュニケーションの形式だけでなく、内容（テーマ）も関係している（例えば、田中先生の授業と松下の授業での各学生のかかわり方の違いには、この両方が関係している）。

資料B

京都大学高等教育教授システム開発センター・平成14年度 公開実験授業「ライフサイクルと教育」

授業案 7月15日 (2002年度 前期最終回)

担当：井下 理 (第3回／全3回)

注：紙の「何でも帳」は、返事欄未記入

〈受講生への配布物：入室時〉

何でも帳（但し、返答欄は未記入）

- ① 本日のスケジュール・メモ（簡略化）
- ② 「個人用グループ討議の座席シート」各人 → 授業後に回収

〈班別状況設定が完了後、適宜タイミングを見て配布〉

- ③ 第2回「クラウンになった青年」討議資料C
- ④ 「班別グループの座席シート」／A4・1枚 各班1枚 → 記入後すぐ提出
- ⑤ 「ロールプレイ法」について（各人） B5
- ⑥ ディスカッション感想コメント・シート／A4・1枚 → 授業後に回収・

〈参観者：開始時に全部〉

- ① ～ ⑥ 受講生と同じもの
- ⑦ グループ編成リスト（班別・学部別）
- ⑧ 授業案（この用紙）

〈機材〉 OHP「2台」とスクリーン2台、ワイアレス・マイク2台

VHSのVTRテープ、VTRデッキ、VTRプロジェクター

〈授業のねらい〉 リレー式通年科目の前期の3人目の第3回目。

- ねらい：1)「問い」の発し方 2) 「深めていく」方法の実践
- 3)「私」と関連づける姿勢 4) 「私自身」について考える経験

〈第2回目〉

- 5)「学ぶ」姿勢を「学ぶ」ことへの導入
- 6)「話し・聴く」学習スタイルの発見（受信型からの転換と拡大）
- 7)個人・競争・支配服従ではなく、集団・協調で学ぶスタイルの導入

〈第3回の特徴〉

話し合いの過程に身を置き、その場に参画する過程で、集団で思考するという学習を体験し、その方法を学ぶ。「集団で」「話し言葉で」「過程で」学ぶということは、どういうことかをその中で自分で解答を探索する。

授業中における「自己開示・態度変容」を学習目標として強要するわけではない。

学生が各自の本音を言わなくても良い状態を逆に作り、「役割」という概念を再認識させ自覚させた上で、批判的に練習をする機会を提供することを目的として、役割を割り当てて、それを「演じる」形でグループ討議をしてもらう。

閉じられた既存の知識を外側から取り入れるスタイルだけが、教室での（大学での）学習ではないこと、特に大学においては自らが課題を発見し、解決への糸口を創出するという創造性を問われることを体験させたい。

自ら作り出すことの重要性にいつまでも気がつかず、結果として「得るものが少なかった」という帰結と

なる危険性がある。それを承知で敢えてしかし詳細は解説やこちらの手の内を明らかにしない。そうすることで受講生が感じる不満は残る危険性はあるが、敢えてそれに挑戦してみることにする。受講満足が高いことが学習効果の高さを直接的に意味しないことや不満感が次の課題や思考への引き金となる可能性に期待したい。

そうした選択がこの時点で可能なのは、この授業が通年科目であり、今後の授業で、まだ十分可能性は残っており、1年間の学習成果への期待ができるからである。

（前回と同様グループ討議）第3回目は、前2回を受けて「グループ討議の実習」本番

〈第2週のフィードバック結果〉

第1週53名、第2週54名が出席。先週から前期末試験開始のため学生は落ち着かず。

〈事前準備〉 平均7名で9班。前回と同じ編成。教室入り口に掲示。

確認したら○をつけさせる。

〈構成〉 2:45 ～ 4:15 (90分)

（内容の量から見て正味60分では時間が不足、スムーズな展開が不可欠）

メド

- 1 入室後直ちに既に再編成された班ごとに車座で着席 …………… 2:50
- 2 着席後、① すぐに簡単な自己紹介
② 確定後、座席シートへの記入
（遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再々編・席替え）
** 設営 完了 ** …………… 3:05
- 3 （ここから一斉）前回の授業についてのフィードバック
- 4 VTR鑑賞のオリエン（3分）
- 5 VTR上映（11分） …………… 3:10-3:20
- 6 「役割」について解説と第3回へのオリエン（方法や構成など）
役割演技法を解説。
*** ここまでが 第3回授業へのイントロ *** …………… 3:25

———— グループ討議（25分程度） ————

- 7 集団討議の実施・質疑応答：順不同、相互意見交換・コメント …… 3:25—
ロールプレイ（15分） 本音トーク（20分） 計35分
- 8 座席シートリスト（A欄）の記入確認 …………… 4:00
- 9 全3回の授業感想コメントシートへの記入（「何でも帳」への記入の代替）
個人用座席シート（B欄）への記入
- 10 前期の総括とまとめ、事務連絡 …………… 4:10
提出 …………… 4:15

〈問題点〉

- 1）京大は平成14年度からセメスター制度導入のため前期の試験期間を翌日に控えていて、学生は、通常の

授業期間というより試験機間に突入している。そのため落ち着かない状況にある。

- 2) 遅刻者は、授業の開始時のオリエンテーションや指示を聞いていなかったり VTR を見ていないなど、キャッチアップしにくい状況にある。
- 3) 全体討議に突然変更するかもしれない。受講生の様子を見ながら変更する予定。

〈回収〉

- 1) 「何でも帳」 → 当該欄をコピー作成
- 2) 感想コメントシート。すぐ各 1 部コピー作成。薄い字のものは慎重に。
- 3) 個人ごとの座席シート（兼相互評価シート）。コピー不要。
- 4) 班ごとにグループ用座席シート表。

〈次回〉 前期は今日の授業でおしまい。次回は、後期。9 月から。

1.3 【授業分析】

授業計画と授業構成 ― 7月15日授業（井下理教授担当）について ―

田 中 毎 実

はじめに

本節では、井下理教授（慶応義塾大学総合政策学部）の分担した3回の授業のうち最終回を扱う。井下教授の分担授業には、受講生の自己省察を個人的・集团的に進めさせ将来展望を自覚化させるという、確固とした目標がある。3回のうち最終回の授業は、一斉授業と小集団討論との組み合わせという授業形式の面からみて一つの典型を示しており、さらに教材面でも新たな試行がなされていて、十分な検討に値する。今年度の公開実験授業のうちで、まとまった検討の対象とするのに適当な授業である。

井下教授は、私たちの京都大学高等教育教授システム開発センターと慶応義塾大学総合政策学部とが協働で平成11年から3年間実施したKKJ（京都大学・慶応義塾大学遠隔連携ゼミ）の慶応側責任者であり、公開実験授業がリレー式で行われるようになった平成11年度からの主要な分担者の一人でもある。センターとの協働研究の実績は長くて深い。後者（公開実験授業の分担）では、井下教授は、一斉授業と（ビデオを視聴した上での）グループ討論との組み合わせによる授業を、最初からかなり洗練され安定した仕方でもちこみ、この面での一つのモデルとなってきた。しかもこの授業形式には、毎年さまざまな質と量で改良が加えられてきた。この点は今年も変わらない。

今年度は、「何でも帳」を電子化した「電子何でも帳」が試行され、新たなビデオ教材が導入された。前者については、多数の参加者があり議論が授業場面に返されるという形までには展開されなかったが、実施の可能性についてある感触が得られたと考えるべきであろう。後者についてもビデオの教材化について一定の議論が蓄積された。

しかし本年度の井下教授の授業、わけでも7月15日の授業で何よりも目立ったのは、事前に詳細に組み立てられた授業計画が状況に応じて柔軟に変更され、臨機応変の授業構成がなされたことである。本章では、この授業計画と授業構成とのダイナミックな相関に焦点をあてて、考えてみよう。

1 先行した授業

井下教授の分担分までに実施された授業の詳細については別に記載するが、ここでは関連する諸点だけに限定して触れておこう。

本年度のこの授業は、京大でセメスター制がとられたこと、登録と出席とを一致させることが制度上強制されたことなどにより、例年に比べて受講登録学生がかなり少なかった。まずこの点に留意しなければならない。今年度の受講生は、教員集団によって調整も選別もされなかったもので、たとえば（「ライフサイクルと教育」というテーマからして当然集中する）教育学部学生の割合が全受講生のうちで相対的に高くなるなどの変化が生じた。勉学のモチベーションという点では、選別を実施してきた例年に比べて、積極的な意欲のある受講生と単位取りのために参加した受講生が混在し、ばらつきが大きくなったかもしれない。

別に記載されているように、大山によるオリエンテーションのあと、田中が、4回の授業で「ライフサイクルと教育」という主題について説明し、「何でも帳」での受講生の記述を例に用いて、「相互性」をもって（つまり講義者と受講生が相互に対話の可能な仕方）授業に参加するように、いくぶん強硬な仕方で促した。さまざまな関連データ（毎回なされた授業評価、「何でも帳」の記述、前期をまとめる小レポートなど）からみて、この強硬な参加の促しはあまり成功してはいないようにも思われる。しかし、以後に授業が展開される相互行為様式の土台は築くことができたといえるかもしれない。

次いで松下は、4回の授業で＜学力低下＞問題に焦点づけて、グループ討論などを交えたかなり安定した授業を展開した。どの回も、グループ編成、資料、ディスカッションシートなどよく考え抜かれ整備されており、このす

ぐれた状況設定のもとで受講生も安定した形で授業に参加した。課題に向けて共同で考えるというスタンスがある程度出来上がってきたと考えるべきであるかもしれない。井下教授の授業はこれらの先行する授業を前提として展開された。

2 7月1日授業と7月8日授業

井下教授の授業は総計3回である。第1回（7月1日）は、今年度通算10回目、夏休み直前の時期である。この回では、マスローの欲求階層論を用いて、受講生たちが自分の欲求について自覚することがめざされた。検討会では、授業が安定した仕方を実施されたことが確認され、欲求階層論の教材としての用い方の妥当性などについて若干の議論があった。

第2回は7月8日であり、かつてのニュース・ステーションでの報道「クラウンになった青年」（高学歴で大企業に勤めていた青年が退社してクラウンになったという）のビデオをみて「役割葛藤」についてグループ討議を行うことが計画された。検討会では、グループ・ディスカッションの成否の判定の仕方について議論があり、さらにビデオ教材の意味づけについて意見が交換された。

このうちとくに前者（グループ・ディスカッションの成否の判定の仕方）は、かなり重要な問題である。つまり、公開実験授業がリレー式になった以後、グループ・ディスカッションが頻繁に導入されてきたことを考えるなら、私たちすべてが真剣に考えるべき課題の一つなのである。

個々のグループで行われているディスカッションの状態を把握するのは、容易な仕事ではない。かなり活発に討議が交わされているようにみえるグループでも、議論がきわめて表層的に流れているかもしれない。さらにこんな活発なグループでも、全体の活動からはずれている受講生がないわけではない。あまり活発でないグループでも、メンバーの相対的に乏しい発言をきっかけにして、かなりのメンバーのなかで深い思索が動機づけられているかもしれない。しかし、この個々人の内的変化は、何を手がかりに知ることができるのだろうか。さしあたっては、以下の三つが考えられる。

第一に、ディスカッションの直後に、メンバーの誰かに討議内容について発表してもらおうとしよう。しかし、議論が活発であったようにみえるグループの発表よりも、そうでないグループの発表の方がはるかに密度が濃い場合もある。発表の質は、見かけの活発さとは関連しないのかもしれない。あるいは発表の質は、ディスカッションの有り様よりも、むしろ発表者の能力によっているのかもしれない。

第二に、討論に参加した個々人に、感想を言わせたり、書かせたりするとしよう。その場合でも、個々人の内部で実際に進行した思索の深さと表現されたことが、きちんと対応しているとは限らない。深い刺激や思索は、むしろあまりうまく言語化できないのが普通であるのかもしれないのだから。さらに、発言の質を決めるのは、討論の質ではなく、発言者の要約能力であるに過ぎないのかもしれない。

第三に、各グループごとにかなり指向性の高いマイクをおいて討論を追跡するとしよう。これは技術的にみてできないわけではないが、その分析には、あまりにも多くの費用と時間がかかる。しかもテープで拾うことのできる出来事は、生起全体のきわめて表層的な部分であるにすぎないのである。

結局のところ、私たちは、授業に際しての受講生の内的変化を、ただ私たちの主観的印象によって把握するほかはない。討論のありようについても、通常私たちがやるように、グループ間を机間巡視してえられる主観的印象によるほかはない。受講生の内的生起を把握するのに主観的印象といういかにも不安定な判断根拠に頼らざるを得ないという点では、グループ討論も、一斉授業も、少しもかわりはない。グループ討論で受講生の内的生起がうまくたどれないというのは、一斉授業において生徒の内的変化がうまく把握できないことと同断である。私たちはこの点で一種の賭をつづけるほかはないのである。ともあれ、このグループ・ディスカッションの成否の判定問題は、今回の分析のターゲットである7月15日の授業についても、同じように中核的な問題である。

3 7月15日授業

この日の授業については別に詳細な記録がある。この授業の大きな特徴は、詳細に立案され資料なども用意された予定が、受講生たちの反応を受けて途中で大幅に修正され実施された点にある。

実際に実施されたこの授業の大きな筋は次の通りである。授業の前説に続いて、(ニュース・ステーションの「クラウンになった青年(その後)」の)ビデオを視聴させ、それに関して役割演技(青年の恋人や父親などになって演技する)によるディスカッションを行わせ、若干の説明の後、新たなビデオ(TBS番組[ZERO]の「プロボクサーをめざす京大医学部生」)を視聴させ、これについて全体討議を行い、これらを受けて授業者が総括的な話をした。このうち二番目のビデオ視聴以下は、当初計画を大きく逸脱した新たな授業構成である。

検討会では、前半の役割演技による討論については、その意義と成果についての評価が分かれたが、後半の全体討論については、授業者の受講生への働きかけ方も受講生からの反応の受け方も評価はともに高く、かなり肯定的であった。二つのビデオ(「クラウンになった青年(その後)」、「プロボクサーをめざす京大医学部生」)を教材としたことについては、評価は分かれた。この3つの論点はいずれも、授業計画と授業構成との食い違いの評価に関連している。以下ではこの3点について、順次議論しよう。

1) 役割演技による討論について

この役割演技による討論が授業目的の遂行という判断基準の下でどの程度の意味をもったかについては、検討会の評価は一定していない。討論グループ間で、活発であるようにみえたグループとそうでないグループの差があったことはたしかである。さらに活発であるようにみえたグループでも、男性が女性役割を果たしたことにたいする笑いのようなレベルの活発さでしかない場合もあった。しかしそれ以上の深い事態が受講生のうちで進行していたのか。これはよくわからない。この点についての判断は容易ではない。

試みに、前年公開実験授業の井下教授授業での役割演技による討論と比較してみよう。前年の討議では、受講生たちが役割演技によって本当の自分自身と若干の距離をとることができて、安心してある程度深い議論ができる条件になっていたようにみえた。今回は役割演技はそのような距離化の機能を果たしているようには必ずしもみえない。これはなぜだろうか。受講生たちが、役割演技による距離化を必要としていないとも考えられる。しかし、もう少し立ち入って考えてみると、今年を受講生たちは、むしろ距離化しなければならないほど深く自分の問題として授業にコミットしてはいないと考えるべきであるかもしれない。とすれば問題は、井下教授分担分の授業にあるのではなく、それ以前の受講生の組織化のありようにあるというべきである。

ただしこの授業の検討会では、このゲーム的な役割演技による「ほぐし」によって、授業後半での全体討議がうまくいったとの評価もあった。しかしそうであるとすれば、この役割演技討論は「ほぐし」のための手段的道具的役割しか果たさないことになる。役割演技討論はこのような手段の意味で構想されているわけではないから、その場合にはこの討論は失敗であったことになる。

いずれにしても、前年までの成功を考え合わせるなら、この形式の討論が有意義でありうるような受講生の主体的条件や授業の文脈があると考えるべきであろう。これは何か。これについて考えることは今後の重要な課題である。

2) 二つのビデオの教材化

授業者によれば、「プロボクサーをめざした京大医学部生」のビデオは、前半の役割演技による討論が低調であると判断したことから、急遽、導入されたものである。

「クラウンになった青年(その後)」と「プロボクサーをめざした京大医学部生」のビデオは、いずれも既定の人生コースを自分の意志で踏み外そうとする青年の物語である。前者に比べて後者が京大生にとってより身近であることはたしかである。この新たなビデオが受講生にどのように受け止められたかについては、このビデオ視聴の直後に、より一般的な役割葛藤についての全体討論がなされたために、十分には判断できない。全体討論がかなり活発になされたことからすれば、このビデオにはそれなりの教材としての力があつたのかもしれない。検討会での

議論も、このビデオの評価については十分なものではなかった。そこでここでは若干の私見を述べておくことにする。

二つのビデオには同じように、青年の将来に対する家族の期待と青年自身の将来選択との間の齟齬が描かれている。しかも青年の将来選択はともに、高学歴・専門職というコースを外れる形でなされる。ただし前者に比べて後者の逸脱は、肉体的な次元に退行し攻撃性を引き受けるという、より極端な形であり、家族との軋轢も前者とは桁違いであるようにみえる。このケースでは、このような退行が必要であるくらいに問題が深いと考えるべきだろう。青年の活動がきわめて禁欲的かつ求道的であることからすれば、退行は新たな人格的成熟に向けての創造的な退行でありうるかもしれない。しかし前者が直面する問題に比べて後者の直面する問題は、家族や自分自身との深刻な軋轢を含んでおり、多少深すぎるようにも思われる。内的な葛藤を同じように抱えている受講生にとってはつらい教材であるかもしれない。この点からすれば、「欲求と役割の齟齬」というこの授業の文脈からすれば、教材化は前者にとどめるべきであるようにも思われる。

あるいはこの筆者の主観的な判断は、あまりにも杞憂に過ぎるのかもしれない。授業の議論の文脈にコミットさせるのには適切な近さと深さをもつ教材であると評価することもできるかもしれないからである。しかしこのように授業構成の契機として道具化するには、このビデオはあまりにも生々しく深く、目的の軽さにそぐわないのではあるまいか。この点については、今後の議論を待ちたい。

3) 全体討論

授業の後半（15時46分から16時5分まで）でなされた全体討論は、この授業の白眉であった。詳細については、授業記録を参照されたい。記録を一読されればあきらかなように、全体討論が生産的に展開されたきっかけは、授業者の「質問の切り返し」であった。これに関する松下助教授による検討会での議論の要約を、以下に引用する。

「全体討議で（クラウンになった）酒井さんの選択に対して賛否を尋ねた後、やや沈黙。そこで教師から＜自分のやりたいことがあまりわからない人？はっきりしている人？＞という質問の切り返しが行われた。それをきっかけに、自分の進路選択についての自己開示的な発言が続いた。・・・あの質問が、全体討議の質を決めるポイントであった。」

これに関する検討会での発言を、今ひとつ引用しておこう。

「先生の問いかけに対して、反対意見の人にも賛成意見の人にもそれぞれを引きつけるような言葉を返されていたこともよかったと思う。また最初は先生から学生への問いかけだったのが、途中からは学生から学生への問いかけになっていた。」

このような全体討論の活発な展開は、この授業ではきわめて稀な出来事である。なぜこれが可能であったのか。これについては、様々な要因を挙げることができる。これまでの授業での井下教授による（話しやすい）雰囲気作り、直前の京大生の生活現実にとって身近なビデオの視聴、井下教授による質問の切り返しの効果など。全体討論での受講生たちの発言内容は、必ずしもそれほど深いとは感じられなかった。しかしこの共同作業の遂行によって、「今、井下教授の3回の授業が受講生の内に定着していく過程がたどられているな」といった確実な実感があった。これは、検討会の発言などをたどる限り、筆者だけの主観的印象ではなかったように思われる。

この生産的な全体討論を可能にしたのは、それまでに形作られた授業者と受講生との相互行為様式である。この様式の形成に当たって力を持ったのは、これまでの井下教授による詳細な授業計画の作成とそれに拘束されない柔軟な臨機応変の授業構成であった。最後にこの授業計画と授業構成とのダイナミックな関係について考えてみよう。

4 授業計画と授業構成

私たちは、そのつどに想定される受講生の現状にあわせて、当面必要とされる授業目標の達成をめざして、可能な限り行き届いた詳細な授業計画を立案しなければならない。しかし受講生の状況は、授業のさなかにあってさえ、そのつど十分にわかるわけではなく、しかもかれらの表層的な反応だけを取り上げても、予期された反応の範囲を大きく逸脱することが多い。受講生の反応の把握、受講生への働きかけの決定のどの局面を取り上げてみても、私

たちの活動にはつねに賭の要素が含まれざるをえない。

教師には、賭の要素を含む即時的で臨機応変の行動が求められる。そこでは教師は、自分自身の力量だけで行為を決定し遂行するという孤独な状況に立たされている。それではいずれ臨機応変な対応が迫られる以上、事前の詳細な計画など不必要なのだろうか。そうではない。臨機応変の対応が可能であるためには、自分がどこで応変であるのかを自覚する必要がある。そのためには、十分に詳細な事前計画が必要である。私たちはこの授業計画と授業構成のダイナミックな実現形態を、井下教授の7月15日の授業にみることができるのである。

1.4 【授業者によるリプライ】

公開実験授業の計画と事後検討とその省察

慶應義塾大学 井下 理

1 授業の「公開」性と「実験」性

自分の教育実践を学生以外の多くの人々に見られる経験は、大学ではまだまだ珍しい。個々の授業は、個々の先生の個人的所業であるという考えがまだ根強い。チームでの教授法や授業実践の研究や授業検討会も多くの大学でようやく広がりつつある段階だ。

そもそも一人芝居ですら観客なしには成立しないのであるから、授業というのは最初からひとりで単独に成立するものではないことがわかる。つまり、授業とは学生と教師が共に存在していることが授業成立の第1条件である。教室に教員だけしかいない「授業」というのは「授業」ではない。教室に教員だけがいても授業にはならない。学生がいて初めて授業が成立する基礎的要件がそろふことになる。

授業を構成するものは、学生、教師といった人的要素に加えて、教材、教育（学習）目的と目標、教育内容と教育方法、教育過程、教育成果などである。通常の授業はこれでよいのだが「公開実験授業」となるとそれだけではない。

「公開」授業というのは、学生・教師以外の第3者の参加が予想されている。「教師と学生」以外の他者の参加・観察が予期されている授業ということだ。この「公開性」は、授業担当者からすると誰が見に来るか検討もつかないという意味では、恐ろしい。気が重い。なぜなら、授業とは教師が学生に対して、学生だけを相手（聞き手）として想定して設計されるからである。学生の反応についてすら予測が困難であるのに、観察者が同席している教室での授業は、学生も教師も「見られる対象」として自分たちを意識してしまう危険性がある。この不自由感が、授業の円滑で柔軟な展開を難しくさせると想像するのはたやすい。授業は学生と教師だけでも学生の反応が予測しがたいのに、そこに第3者が入ってくるとなると、考慮すべき要素が付加されることになる。

公開することで本来の授業が円滑かつ効果的に展開されないと「公開」の影響はマイナスに働く。「公開」などせずに地道に、よりよい授業を目指してひたすら試行錯誤を続け、個人的にこっそりと改善の努力を継続すればよいことになる。学生を巻き込み、公開授業をして授業スキルを向上させるのは、本来の主役であるはずの学生を教師の研修のための道具としてしまっていることになる。より良い授業が目的ではなく、より良い教師になることが目的となってしまう。目的の摩り替えが生じてしまう。「公開」授業による「研修」のもつ危険性がそこにある。教授スキルの向上が第1目標となり、そのときの学生のことや実際に授業そのものが置き去りにされてしまう危険性がある。

「実験」という性格は、一方で「気を楽しませる」。実験というのは、本当の実践というより、つまり本番ではなく練習の場であり、それ故に、実験には失敗が許容されていると言う雰囲気がある。本番での失敗は許されないが、事前の練習や実験では失敗も許容される雰囲気がある。更なる改良改善に努力することを交換条件として許されるはずである、という暗黙の前提が関係者の間に成立しているかのような印象を与える。そのため「実験」というのは、「公開」よりも気が楽である。しかし、同時に「実験」はたった一度ではなく何度も条件を変えて繰り返し行われ、仔細に観察分析されて、より良い授業作りのための示唆を導き出さねばならない。が、ここでも、実験というものの特性のために授業者および授業検討者集団が陥りやすい穴がある。それは個々の実験つまり各回の試行よりも複数の試行を通じて得られる知見こそが重要であり、各回の個別の受講生はより大きな状況の中の一事例として、研究素材化する危険である。学生からすると何回も同じ授業を履修するわけではないので、次年度に授業内容や授業方法が向上しても、再度それを再履修して改善の恩恵に浴するわけではない。「実験」がどこまで、また何のために許されるのかという課題は、授業実践においても常に鋭く問われている問題である。

しかし、授業担当者から見ると「公開性」のもつ圧力は、ある時点から観察者が、授業者にとって「冷たく見る

人たち」から、新たな試みや挑戦に対して「支援する存在」へと変換する。その場において、そのときの学生たちの様子をいろいろな観点、場所、関心から詳しく眺めてくれて後で気が付いたことを授業者に伝えてくれる協力者に転じるのである。観察者も傍観者ではなく、授業を作っていく仲間となる。

今年度も気が楽になる「実験」と気が重くなる「公開」を兼ね備えた授業をチームで分担して、リレー式で授業を行った。その記録を分析し、コメントを受ける機会を得た。本稿の責務は、もらったコメントに対して感想を書くという役割のようである。

2 検討課題の選定

1) 3回連続式の講義

この授業は平成11年度より4年間同じように「3回一区切り」で繰り返されてきた。3回は3週連続という形を取ってきた。年によっては、その間に大学祭などが入り1週間隔があいたケースもあるが、間があいてはいたが、連続3回という形式で行われた。

その形を変えずに来たのは田中教授が指摘しているように、この授業のスタイルやねらいと関係する。3回連続というのは、いうなれば、HOP-STEP-JUMP という形となっており、前の回が次の回への助走となっている。

前2回は、第3回へ向けての準備となっている。最初の2回を基盤として第3回の飛躍の回が最初から企図されている構成となっている。とはいえ、最初の1回だけ受講した学生にもそれなりに何かをつかめる構成を組み、第1回と第2回だけ出席した学生でも、ひとつのまとまりを経験できるようにはなっている。しかし、難しいのは、第1回あるいは第2回も連続して欠席し、第3回目だけに突然出席する学生まではカバーできない仕組みとなっている。第3回だけ突然出てきても井下の授業の「文化」にいきなり馴染めず、討議にも自然体で参加できずに、無理につくろうかただ沈黙を守るか、様子を見るにとどまるか、いずれにせよ、学習効果は期待できない。井下の授業文化にいきなりは適応できない確率が高い。グループ討議の方法にもまた所属グループの仲間にも急には溶け込めないであろう。初対面での深い議論が不可能なのは授業場面に限ったことではない。

この3回連続の授業の前の週までに、他の先生がたのどのような授業が展開されているかは、もちろんこの授業の進めやすさを強く規定する。今年度は、田中・松下両先生の授業が基盤を形成していた。その影響のプラスを引き継ぎ、前者との相違を超えて、独自の授業展開の「文化」を形成するためには最低でも3回は必要である、という認識に立って授業計画が立てられている。これもひとつの実験条件といえよう。回数を減らしても同じ目標を達成できるかどうかを研究するのも課題かもしれない。また回数を増やした時に、より高い目標の達成が可能かどうかを挑戦することも魅力ある課題となりうる。どのような条件を所与として大学授業の研究開発を行うべきか、その問い自体も大学授業の研究課題の一部を構成する。

しかし、当面この3回という初期条件は変更せずに、少しずつ他の条件を変えていろいろ試みているのが現状であることをまず確認しておきたい。

2) VTR教材の選択について

田中教授が、VTRの素材がもつインパクトについて、特にボクサーになった京大生についてのVTRについて、教材としての適切性という観点から課題を提起している。その点について検討会では、2つの意見があったと思われる。

1つは、田中教授の指摘に同感する意見である。これは私の中にもあり、そのために教材として必ず使用するという計画ではなかった。治験が終わっていない救急薬をポケットに潜ませていた状態である。予備として用意した素材としてのVTRを臨時に用いたのが今回である。いわば非常時の臨時措置的な導入であった。教材としての適切性や有効性については、他の誰とも事前に相談していなかった。大学の授業に使う素材の事前検討作業をするという例はあまりないのではないだろうか。事前どころか事後的にも、こうした公開実験授業の場や機会にでも遭遇しないことには、教材としての適切さについて検討されることも無いし、適用した結果や効果を功罪含めて確かめようもない。その意味で教材の検証の機会など滅多に無いのが今の大学授業の現状と言えよう。

未使用の素材を使うことに躊躇している授業者（井下）の背中を押した要因は2つある。第1は、当日の学生たちの様子であり、第2はこれが「公開実験授業」であったことだろう。予備にもっていた教材VTRを、そのときの判断で臨時に使用したわけであるが、今回はたまたまその後の展開が、予期した以上に好転する結果となったので問題がなかったが、それは、いわば「幸運であっただけ」であり、充分慎重に検討され、高い確率で成功するであろうと言う見通しのもとで試用されたわけではなかった。したがって、次回も必ずそうなるという保証はない。この点がまさに検討を要する課題であり、今回検討組上に乗った理由でもあろう。

VTRの教材としての適否について授業検討会で出された第2の意見は、「ボクサーのVTRと同じようなインパクトをもつテレビ番組は現代においてはいくらかでも学生の日常生活において、見聞きする状況にあるので、それを思えば授業でその程度の教材VTRを見せたからといって大きな問題の原因になるとは思えない」という意見であった。これは私の予想外の意見であったので、なるほどと視野が広がる経験をし、参考となった。にもかかわらず田中教授が問題提起しているように教材としての適切性という観点からは、やはりまだ検討すべき点がある。それは京大の授業において、京大の学生を対象としている状況で教材VTRに自分たちの先輩にあたる京大生が画面に出てきて、鑑賞の対象となっているということである。中には、知人や友人がいるかもしれない。受講生の中にはクラブで京大のボクシング部の部員も含まれていてもおかしくない。あるいは、あまりに心理的距離が近いためにかえって抵抗感を強くもち、素材として適切ではない可能性も充分予想しうる。他人事として距離をおいてみるのが、議論のための素材として刺激性が弱いという恐れは無いとしても、逆に距離が短すぎて強烈過ぎるという難点が、充分想定できるのである。学生の中には自分自身の問題とVTRで映し出された問題性がかなりの程度で一致し、あたかもその討議課題は自分自身の問題の核心を突いている可能性もある。その場合、中には受けとめきれずにパニックとなる学生が出て来ることを授業者は想定しておかねばならない。

3) 教訓が内在化されていないタイプの「素材としてのVTR教材」

今回の授業検討会で印象に残ったことのひとつは、教材というものについての教授者の間での受けとめ方の違いが、検討会の席上、明らかとなったことだ。VTR教材といっても、井下のこの授業ではその中から何か教訓を学び取るという教材として捉えていない。むしろ、素材という程度であり、その中に何か貴重なメッセージが託されているのではない。議論誘発のための素材、議論を刺激するための促進剤と言う程度の軽い位置づけである。授業の展開のための小道具といってもよいかもしれない。鑑賞後の議論のあり方のほうにこそ、重要なポイントがある。したがって、VTRだけを単独でとりあげてそれを鑑賞したとしても、この授業で期待する学習効果は得られない。そういう意味では、クラウンを扱ったVTRも、ボクサーを扱ったVTRも、共に教室での議論という場面設定を抜きにしては考えられない。授業外で別途VTRだけを借り出してひとり鑑賞しても、こちらが教材として期待している効果はないであろう。効果がないどころか、予期せぬマイナスの効果、すなわち弊害のほうが懸念される。VTRを見た直後にそこで見た人々が話し合うために素材として用いることがこの教材の採用理由だからである。その意味では教材VTRというより素材VTRと区別して呼ぶのがふさわしいのであろう。

4) 討議形式を授業に持ち込むことについて

伝統的な教授法は、教師が教壇で一方的に講義をする方法である。ただし、この「一方的」という表現には落とし穴がある。それは、「相手のことを無視して」という意味での「一方的」という場合と「聞いている相手のことを授業者が考慮に入れた上で、もっぱら片方が話す」という意味で「一方的」に話をしている場合とでは、中身が異なるからである。

「討議形式はすべて双方向で、講義形式はすべて一方向的である」と即断できない。討議形式は常に内容が豊かで、講義形式は眠気を誘い、効果が薄いと断定できない。にもかかわらず、最近では「学生参加型授業の進め方」が注目を集めるとすぐに形式だけ模倣して済むような錯覚が流布する。討議形式や学生参加型の双方向での授業と形態が、安直な表現と共に喧伝されるきらいがある。授業の本質をつかみかねたまま、授業を外形的に見た上で軽率な判断をしているからである。形式が内容をすぐに規定するほど、授業と言うものが簡単なものではないことは、教えるという難しさを経験した人間なら容易に想像できるはずである。

形式や形態、手続き、決められたパターンにのっとれば、質の高い授業ができるかというとその保証はどこにもないことがわかる。したがって、講義形式であろうと、討議形式であろうと、それ自体が授業内容の深さ、豊かさを一義的に規定するものではないことをまずわれわれは自覚しておきたい。となるとますます、「ではいったい、どういう点に留意して授業を展開すればよいのか」ということが課題として浮き上がってくるであろう。

講義形式でも「双方向」でありうる。また充分「学生参加型」でありうる。それは授業者が、自分の話を聞いている目の前の学生たちが、どういう表情、どういう目の動き、どういう姿勢でいるか、どちらを向いているか、今、退屈していないか、眠気を感じていないかなど、いくつもの指標で、教室の環境、授業風景を慎重かつ包括的に観察し、絶えず仮説を生成し、検証しつつ、講義をしているかどうか、という点であろう。

学生が自分の話を聞いているかどうか、どのように聞いているかをモニターすることは、学生に媚を売ることではない。教師は「相手あつての商売」という言い方をする人もいる。そうした表現に抵抗感を覚える人もいる。いずれにせよ、聞き手のことを考慮に入れつつ、話し手として、表現の工夫をしているかどうか、これがまず「双方向的か一方向的か」の分岐点である。聞き手の様子を観察しつつ、授業を進める。聞き手の様子に合わせて、発信者である授業者のほうが、チューニングの作業をする。そして聞き手がわかりやすい方法で情報を発信することが、内容を効果的に伝達する早道である。極めて当たり前のことに過ぎない。しかし、この当たり前のことが、どういうわけか授業と言う場で、生成しにくいのも事実である。自覚できている要因ばかりではない。授業者自身ですら気づかぬ要因が、学生や教師に影響して、質の高い授業の成立を阻んでいることがある。そうした要因に気づき、それを克服するには、授業を「公開」し「公開実験」を繰り返していくのが、地味に見えるが最速の方法であるのかもしれない。討議形式を授業に持ち込むと同時に、講義形式でも学生参加型の授業展開を心がけることが以下の課題を検討する際にも留意点として抑えるべき点なのであろう。

5) 全体討議の展開

今回の3週連続の講義においては、大幅な臨時再編作業を授業進行中に決断して「実験的試み」として自分自身でも「いちかばちか」の「賭け」(投企)に出た。

全体討議というのは、上で見てきたように講義型と学生参加型のまさに融合した形態であるといえる。融合とは化学反応である。異なる素材がある一定の温度や湿度を持った「場」において発火点にまで熟した段階つまり臨界点を越えたときに初めて起きる化学反応に近いものがある。学生どうし、学生が教師をどう判断するか、教師が学生たちをどう受けとめるかなどなどの諸条件から全体討議の成立の可否が規定される。

教師が学生たちの様子を観察する。学生たちはそれ以上の鋭さと目の多さで教師を注意深く観察する。教師だけでなくほかの受講生たちにも観察の目を向ける。教室の雰囲気も重要な要素となる。授業の回数が、3回目にしてようやく議論までこぎつけたわけであるが、これは時間がかかったと解釈するのではなく、反対に、たった3回しかやっていないのによく全体討議までこぎつけることが可能だったな、と不思議に思うべきところなのかもしれない。同じ大学の学生同士といえども、1回生などはまだ大学というところに入ったばかりである。教室での議論などという社会的状況を初めて経験するのであるから、発言については慎重にならざるを得ないのはむしろ当然と解釈すべきであらう。全体討議という化学反応が3回で実現したのは、教師の力量というより、学生の力量である。教師は化学反応の準備ができて主体はあくまで学生であり、教師が自己開示してもそれを手段に学生の自己開示を要求する権利を有するわけではない。そもそも手段的な自己開示の欺瞞を看破できないほど学生の観察力は乏しいわけではない。全体討議は、教師からの呼びかけに呼応して学生集団がその場をそのように方向づけていった結果である。たまたま一人が発言してもそれに続く発言があるかどうかは保証の限りではない。教師の制御技術によって人為的に化学反応、連鎖反応が起こる保証もない。教師はそこではただひたすら「待つ」ことぐらいしかできない。実に受身な存在であり、無力さを自己と共に学生の前に露呈する弱い存在なのである。手を差し出すのは、学生たちの自由意思であり、授業の質を決めるのは彼ら自身なのであろう。

全体討議は予期し計画しても実現する保証はない。一種の「賭け」である。しかも、同じ素材を同じような方法と手順で用いて議論を誘発しようとしても、その時々その場の雰囲気次第で議論となる場合も沈黙となる場合もある。そのときそこにいる学生集団がどういう場の雰囲気を形成するかは教師の意のままにならない領域である。

授業計画を立てるのは教師の役割だが、その場でその時々でどういう再編や再統合が行われるのか、どういう方向づけが可能となるのか、その場になってみないと分からないというのが正直なところであろう。学生から見るとどうい教師がどういう方向にもっていこうとするのかで決まると思うであろうが、教師から見ると同じことを学生集団に対して感じる。その意味で授業とは教師と学生集団との協働の所産であることがよくわかる。教師も学生も共に相手やそこにいる人々によって影響を受け、影響を与える。そうして授業が成立するのであろう。

3 自己と対峙する授業について

検討会で大学院生から提起された問題を取り上げてみたい。それは、大学の授業において受講生に自己と向き合うことを求めることが適切かどうかという指摘である。この授業においては、第1週に「欲求」という項目を取り上げる。そのねらいは、大学における学び方についても気づいてもらいたいという趣旨である。他人事として学ぶのではなく、自己理解を進めるためにも大学の授業が役立つのだという実感をもってもらいたいというねらいがある。と同時に、それは日本の社会科学の傍観者的なあり方に対して批判的観点から、若いうちから社会事象に対する対峙の仕方を自己と関連づける重要性や意義をしっかりと学んでもらいたいという期待があるからである。

「対岸の火事」「関係性を無視したところでの傍観者的発言」。これを回避し、自己と切り離れたところで社会事象を考えることの問題点、学問のあり方、現実の諸問題や解決すべき課題に無関心である状態、その基本的姿勢をまず問うことの重要性を伝えたいと願っているからである。

自己と向きあうことは、確かに個々の学生にとってその持つ意味や重さが異なる。人によっては、過去の歴史からの重い想いを想起させる危険性すらないとはいえない。では、そのことによって惹起される問題の責任を授業担当者は、授業後も担いうるのか、という指摘であり、問いかけである。大学の授業という社会的場面においてどこまでそれが許容されるのか、といった検討課題の提起である。

検討会では、そのことについて余り議論を深めることなく経過したという印象が残っているが、この問題は、大学の授業というものをどう理解したらよいのか、という根本的な問題を構成する。教室で学生にどこまで、何を、誰が、どういう権利と義務の関係で、実行可能なのか。また、いかなる方法でそれが達成可能なのか、予想される連鎖反応としての問題性をどのように回避すべきなのか、回避可能なのか。十全な議論や検討が必要であろう。

自己開示を学生に求めるのがこの授業のねらいではない。学生に自己を直視せよと強圧的に迫っているわけでもない。しかし、自分の問題をすっかり抜きにして、人間や社会、集団などについて考えてみようといっているわけでもない。自己について考えてみようと言っているが、しかし考えた結果をクラスの友達にすぐその場で公表せよと迫っているわけでもない。

VTR素材問題ではなく、そもそも大学の授業という社会的場面で、教員がどこまで学生に自己開示や自己との対峙を求める権利があるのか、という問題については次のように暫定的ではあるが回答してみたいと思う。

冒頭にも言及したが、日本の社会科学のあり方そのものあるいは研究の進め方や研究者の姿勢を考えてもらいたいというねらいがある。自分抜きに語るのではなく、自分も含めた社会なり人間に関する事象を研究することの意味と意義と同時に、危険性や留意点などを学生に伝えて、これからの日本社会における学問研究のあり方と重要性をわかってもらうには、自己との対峙が不可欠とならざるをえない。となると、それを前提として以下の問題に答えておきたい。

それは、学生の中には過去の生活歴やいろいろな経験から、授業という場においては自分と向き合うのが極めて苦手であり、心理的精神的に苦痛を伴うケースもありうる。その場合、授業者は次の点を留意しておくことが問題を拡大せずに済む事前対策ではないだろうか。

それは、「回避行為を認める」という観点であり、学生の主体的関与、参加の程度の自発的決定を尊重する、という立場である。そのためには、第1に、授業は必修科目ではなく、選択科目であることが重要である。単位を取得しないと卒業できないという強制をかけるとその授業のスタイルや授業方法にどうしても馴染めない場合に、そうしたタイプの学生には荷が重すぎて成長のためのきっかけにはならず、むしろ心理的外傷すら残すような事態に発展しかねない。選択科目であれば、自分には合わないという学生が感知すればその科目を履修登録しなければ済む問

題である。危険は回避できるようにしておくことが肝心である。

第2に当該授業に「欠席する自由」を学生に認めることである。これでは授業に出ずに単位がもらえるのかと言うことになるがそのように主張しているわけではない。常時欠席せざるを得ないほど重いテーマかどうか、また重過ぎるテーマで毎回進める授業が果たしてよい授業かどうか、その検討も不可欠である。自然と学生が自発的に教室に来て授業を受けるようになる授業が魅力ある授業なのではないだろうか。欠席する自由と教師がどう戦うか。課題である。

第3に、教室に来ていても授業を聞かずに睡眠したりあるいは途中で退室する自由を許容する雰囲気があることも重要な要件かもしれない。第4に、強制に基づかない形での各自の参加意思決定に基づいてこのテーマに取り組んでいくことが重要である。そのことを全体の授業の始まる最初の第1回に学生に伝達し、認めることが重要ではないか。

つまり回避（逃走）の機会や回避の方途・方策を常に開かれたものとして学生に向けて用意した環境作りが重要である。逃走経路も回避機会も複数用意し、なおかつ回避行動が推奨こそされないとしても、決して特殊な禁止行為にはあたらないことを伝えておくことは重要である。

これは「言うは易く、行うは難し」である。なぜなら、今の学生一般の「安易に流れる傾向」をどこまで容認するかと言う問題と紙一重であり、隣接し、不可分であるからである。この両者を弁別しうる客観的指標は見あたらない。しかし、自己と対峙するというテーマが伴う以上、授業者はリスクがあることを認識し、無理強いをすることは避けねばならない。目的が正しくても方法や過程において判断の誤りは「実験」といえども避けねばならない。「実験」だからこそ細心の注意を払って観察および意識しておくべきことがらであろう。

その意味で討議への参画も回避も、ある程度の幅（車の運転でいうとハンドルの「遊び」）が必要である。グループ討議は、そうした余裕と自由とがあるという「効果」と逃げ道や抜け道が多すぎて「学習体験にならない」という恨みと表裏一体である。どこまで許容し、何を強制し、どこから介入して、何をどう指導すべきか、見極めは難しい。学生集団のすぐ傍まで近寄って彼らの討議を詳細に聞いて、学生たちの討議の最中の表情や、その集団のその場の雰囲気を共感的に感知しつつ、教室内の循環をしながら全体の動きを把握して授業を進めることが求められよう。

あとがき

自分の授業について他者から分析される機会は、頻繁にあるわけではない。田中教授のコメントを読んだ最初の感想は、よくここまで深く他人の授業を考察できるものだと感じさせられたということだ。自分の授業ですら、自分自身が果たしてどこまで意識的に統制して授業を展開しているかどうかかわからないのに、他人の授業を仔細に検討し、そこにあった困難さを析出することが可能なことにまず驚嘆した。と同時に、授業者自身が言語化しきれず、しかし感覚的には把握しかねていた問題点を整理した形で提示されたことに感謝の念を覚えた。これは得がたい機会であり、冒頭に書いた「公開の恐れ」と「実験の気楽さ」の損得計算の地平を越えた、予期せぬ収穫である。自分が展開した授業をここまで深く理解した上で問題点を指摘し、良かった点も客観的に記述してもらえるのは、至福の体験である。教授法の開発とか授業技術の研修を本格的にするというのはこういうことを言うのだろうとの確信を得ることが出来た。

そこにあるものは、第1に授業者の授業のねらいや目的に関する深い正確な理解、第2に詳細な観察、行動や発言、その場での雰囲気（空気）、毎回の授業の運び方など、授業中の細かい行為の一つ一つの意味や行為の意図を十分に理解した上での細かい観察。それは画素数の多い高感度のVTRを複数台用いて、授業の全部を収録しても写し取れないものである。