

V. 学内（全学への展開2）：

リレー授業「ライフサイクルと教育」の

一年を貫くもの

ーリレーをするのは誰か？ー

V. リレー授業「ライフサイクルと教育」の一年を貫くもの ーリレーをするのは誰か？ー

1. はじめに

本稿は2007年度「ライフサイクルと授業」の実践をふりかえることにより、「リレー授業」と銘打って行われた実験授業を再検討することを主眼とする。「ライフサイクルと授業」は、京都大学高等教育研究開発推進センターが提供する全学共通科目の授業であり、文系と理系の各学部から受講者が存在する。筆者は当該授業のティーチング・アシスタント(TA)を通年でつとめた。授業者でもなく受講者でもない、第三の視点から授業を記述しておくことは、本年度の試みを今後発展させてゆくうえで一定の意味をもつものとする。そうした記述の冒頭にあって、もうすこし具体的に筆者の立場を示しておくべきだろう。筆者自身は「一定の意味」をどのように考えているのか、という点について、である。事実や感想の羅列となることを避けるうえでもそれを記しておきたい。それは、「何がリレーされたのか」ということである。この点について筆者がこだわるのは、授業者・受講者ともに授業の当事者であるがゆえに逆に意識しづらい側面であると思うからである。第三の視点から記述することの利点と、そして意味とを私はここに求めたいと思う。そしてその問いはまた「誰がリレーをするのか」ということを示唆しもしよう。

本稿の構成は次のとおりである。まず前期に行われた「ライフサイクルと教育A」と後期の「ライフサイクルと教育B」の授業を筆者の視点から記述したい。前者については最初の担当者である松下の授業について、後者においては最後を担当した田中の授業について、それぞれ注目して授業の内容を綴る。そのようにして通年の「ライフサイクルと教育」を前後から挟み込むかたちで、その全体像の把握を試みる。続けて、そうした内容をもった授業において、何が起こっていたのかー誰が何をリレーしたのかーを照射することを試みたい。

2. 「ライフサイクルと教育」の一年

2-1. 前期「ライフサイクルと教育A」

前期の授業は三人の授業者によってなされた。まず構成を確認しておこう。授業者、それぞれの授業者のテーマとなるタイトル、そして担当授業日は以下のとおりである¹。

松下佳代「社会・学校の変容とライフサイクル」

4月9、16、23日、5月7、14、21日

¹ 京都大学高等教育研究開発推進センター『ライフサイクルと教育A 2007年度前期・レポート集』2007年、175頁

井下理「欲求と役割の葛藤・統合」5月28日、6月4、11日

大塚雄作「学びの多様化と教育システムの課題」6月25日、7月2、9日

さて、それでは前期において当リレー授業でどのようなことが語られたのか、記しておこう。授業内容の要約ではなく、ティーチング・アシスタントをつとめた筆者の視点からの記述である。すなわち、前期の授業を、さらには一年の授業を、ある意味で特徴づける重要な契機として、最初の授業者の松下に焦点をあてたい。

松下の一連の授業において意識されたのは、「ライフサイクルと教育」を語るうえでの時代性であった。そこでは、ライフサイクルという概念が個人のライフステージの変遷という意味とともに、社会における世代の移り行きという含意もあることを考えさせられた。そして個人にとっての教育の問題は、その個人の属する世代にとっての教育の問題としての性質を否定なく帯びる、ということも。ライフサイクル・教育・時代性の関係は、例えば、高等教育がどのような意味合いあるいは役割を有してきたか、という具体的な問いから考えをすすめることができよう²。戦後、1954年頃までのいわゆる復興期において、高等教育、すなわち大学進学は国民の一割程度のエリートにのみ与えられるものであった。「農家の後継ぎに学問はいらない」「勉強したらロクな人間にならない」といった言説に象徴されるように、高等教育の問題は、大多数の庶民の生活意識からしてみれば、無縁、あるいは対極にある問題であったろう。高度経済成長期から、「総中流」とされた多くの人々にとって「より上の学校へ」通うこと、すなわち高等教育を受けることは、より豊かな生活へと道をひらくうえで最も信頼できる手段となった。その後、バブル経済崩壊までの安定成長期においては、高等教育を受けることがいかにプラスになるかよりも、それを受けないことがいかにマイナスか、ということへと人々の関心は移る。いわゆる「落ちこぼれ」ることへの恐怖である。そして1990年代以降のポストバブル期においては、「学校へ行っても仕事がない」という現実・理解が偏在しつつ広まるようになった。

こうした説明のなかで松下は、例えば丸山明宏（当時）の「ヨイトマケの唄」を取りあげる。歌のなかで描かれる少年は、差別的な言辞でいじめを受け、母に泣きつこうと学校を飛び出る。しかしその帰路、母が男性にまじって肉体労働をしている姿を偶然目にする。そこで彼はきびすを返し再び学校へ向かう。「勉強する」と自らに言いながら。ここに高度経済成長期に人々がもっていた学校教育への思い、すなわち教育を通して上昇することの信頼がうかがえる。松下はそう指摘した。しかしなぜそもそも母は男性のなかで厳しい労働に従事しなければならなかったのか。松下の説明は戦争によって若くして夫を失った多くの女性たちの存在へと及んだ。教育に上昇への信頼をおくことが右肩上がりの経済という時代の産物であったのと同様に、上昇を強烈に求める動機そのものもまた時代によって産み出された喪失と困窮に根ざしているというわけである。

松下の提起した議論を追う段が長くなった。しかしその理由はここで喚起された観点が「ライフサイクルと教育」の一年にわたる授業を貫く問題に深く関わっていると感じているからで

² 以下、4月9日授業時に配布の資料「社会・学校の変容とライフサイクル―戦後の4つの時期区分―」による。

ある。それはすなわち、受講者である学生が、この授業をどのようにとらえるか、という問題である。受講者はみな個人のライフサイクルにおいては青年期に属する。その時期における教育の意味を考えることは、実際に自らが高等教育機関にあって受講している「ライフサイクルと教育」の授業の意味をどうとらえるかを問うことになる。さらには自らの属する世代にとっての高等教育の役割がどのようなものであるかを考えることであり、またそうした役割をもたせた時代性をとらえなおすことでもある。「ライフサイクルと教育」という授業はこうした意味においてきわめて自己言及的・再帰的性格をもっていたといえよう。こうした授業の性格と、松下の提起した視点がどのような影響を学生にもたらすのか。それはほかの場所で行われている授業や学びとどのように異なるのか。次のセクションにおいて後期の授業を叙述した後、「3. リレーをするのは誰か？」の項において考えをすすめたい。

2-2. 後期「ライフサイクルと教育 B」

前期と同様、後期も三人の授業者によっておこなわれた。テーマと担当は以下のとおりである³。

大山泰宏「私たちの日常性とところの変容」10月1、15、22、29日

近田政博「大学時代にどんな教養を身につけるべきか？」11月5、12、19日

田中毎実「子ども・青年・中年・老年」12月3、10、17日、1月7日

前期の授業に関してはその最初の担当者である松下の議論を記述した。後期の授業を振り返る本項目においては、最後の授業者である田中の授業に着目してみよう。あえて極端な言い方をすれば、田中の授業におけるディスカッションは、学生が最も困惑した様子をみせたそれであった。表層的には議論における困惑とは、歓迎すべからざることであるかもしれない。しかし筆者は学生のみせた困惑にこそ、田中の授業が「ライフサイクルと教育」の締めくくりとして果たした役割の性質をみる。

後期に行われた「ライフサイクルと教育 B」の履修は、前期に「ライフサイクルと教育 A」に出席したことを前提としている。十二月から一月にかけて行われた田中の授業に席を連ねている学生たちは、四月の松下の授業から夏休みを挟んで年の瀬に至るまで、「ライフサイクル」の一連の授業を受けてきた者たちである。小グループに別れての討論にせよ、教室全体にひらかれた意見交換にせよ、お互いに幾度となく議論の経験をもってきた者同士である。田中の授業における話し合いが最も滑らかに、あるいは和やかかつ伸びやかに進んでしかるべきであつたろう。実際はそうはならなかった。そしてそうはならなかったからこそ田中の授業は、学生同士のディスカッションを一年間つみかさねてきた当授業の最後におこなわれた意味があつたと筆者は考える。

具体的な描写に移りたい。田中の授業はおおよそ二十人弱で行われた。前期はいつとき七十人になることもあつたのに比べると、数段話しやすい規模のはずであつた。形式はこうだ。田

³ 10月1日授業時に配布の資料「2007年度 ライフサイクルと教育 B について」に基づく。

中が学生を指名する。多くの場合、問いと共に。学生は言葉を探りながら答える。その発言に対して別の者からの発言はないか、田中は全体に促す。たいていは静かなままである。田中はまた別の学生を指名する。すると、その学生は自分なりの考えを口にする。

田中が最初に行った授業で学生に課したことは、「ライフサイクルと教育」全体を振り返ること、そしてそのうえで自分たち自身で授業中の討議のテーマを決めてゆくことであつた。学生たち自身の声を聞いてみよう。四月から学生たちは授業を終えた後には必ず「何でも帳」を提出した。「何でも帳」には、授業に関してそれこそ感想であろうが不満であろうが何でも書いてよい。授業担当者をそれを読み、コメントを書き込む。そのような応答のメディアである。さて、十二月三日の授業の欄には、どのようなことが記入されていたのか。学生が書いたまを転記したい⁴。

「漠然としたテーマを与えられて意見が出てこなかったのは、やっぱりという感じだった。」

「重い空気な感じって消えないですね。」

「今までの授業もあいまいだと感じたが、今回の授業のテーマはあいまいすぎて正直発言することができなかった。やっぱり話し合うテーマから考えるのは難しすぎるのではないかなと思う。」

「ライフサイクルと教育の授業を前期からずっと受けてきて、一つ一つのつながりや、この授業全体の目的などはあまり考えていなかった。」

「今週から、『ライフサイクルと教育』の最後の授業ということですが、私は『ライフサイクル』と『教育』という2つについて考える意味が未だによく分かっていません。」

「今日はじめて受講者全員での話し合いをした。4ー5人だと『何か言わなくちゃ』とか『誰かがちゃんとコメントしてくれるはずだ』と思えるが、人数がここまで多いと『自分が話してよいのだろうか』とか『的はずれな意見を言ってしまったらどうしよう』とか不安になってしまう。(中略)でも次はちゃんと自分の意見を伝えられるようにしようと思う。」

「日本人の集まりはこういうものなのかな、と思いました。けど今までの授業を振り返る良い機会となり、やはり『ライフサイクル』という言葉に焦点を置いて今後話を進めていきたいと思った。具体的には分かりませんが・・・。」

「みんなの意見はもっともだと思いました。多人数になると、どうしても発言数が少なくなってしまう、話が進まないのでも少人数にすべきだと思いました。」

「この授業の最後のテーマは自分達で検討するということだが……。正直なところ、自分では何も思いつかない。誰かと話しあっているうちに『じゃあそれにしよう』となるのが自然でよいと思う。」

こうした学生の感想を概観するに、彼ら彼女らの困惑は大まかに二つの事実に起因すると思われる。ひとつは、それまでの授業における議論は基本的に（多くの場合四ー五人程度の）

⁴ 筆跡等による個人の特定を避けるため、「何でも帳」原本の提示は差し控える。

小グループにおいておこなわれていたのに対し、田中の授業では二十人弱とはいえ授業時間中一貫して全体での話し合いというスタイルに変わったこと。もちろんほかの授業者においても全体での討議の時間はあったが、小グループでの話し合いの内容をクラス全員にむけ発表する場であることがほとんどだったように思う。ふたつめの要因は、田中が議論のテーマを考えることをテーマとしたこと。筆者は、困惑の二つの要因のうち、前者はあくまで付随的なもので、後者こそが田中の授業を特徴づけていたように感じる。

学生の困惑に表象された、田中の授業を特徴づけているものとは、それでは何だったのか。それは自己言及性であり、再帰性であったと思う。田中が設定した議論は、表層的には一年の授業を振り返ることであった。しかし、感想の述べあいに留まらず一年の授業を総括するには、田中のしたような投げかけが必要であった。それは、「ライフサイクルと教育」の一年を振り返るために、どのようなテーマで議論していくべきか、という問いである。とするならば、「ライフサイクルと教育」の一年が自らにもたらしただのものを考えるために、いったいどのような議論や視点が有効であるのか、「ライフサイクルと教育」の最後に考える、という構造を田中の授業はもっていたといえる。学習の場においては、与えられた問いに応答していくのが常であるのにたいし、問いをたてることを問われていたのであるとすれば、学生たちの困惑は慣れ親しんだ問題解決型の思考からの出立の戸惑いであったといえよう。しかし異なる様相の問いに応答する力なり、出立への構えなりといったものこそが田中に先立つ各担当者の「ライフサイクルと教育」の授業において養われたのではなかったか。そのように考えるとき、学生の困惑は、理路整然とした回答が滑らかに行き交う討議とは違った学びの位相を、彼ら彼女らが見いだし始めていることを逆説的に語っているように感じられた。

それでも、次のような疑いの声をあげることも可能であろう。すなわち、田中の授業において展開された議論の様相は、学生たちが一年間いわゆる学生参加型の授業を積み重ねてきて、そして一種メタレベルの問いにも思いが至るようになった、という直線的な発達の過程にすぎないのではないか。数学で、ある事項を学習する際、問題を解くことに慣れたら、次に自分で問題を作成してみるとさらにその事項への理解が深まる一例えばそのように技法化される伝統的な学習とどのように違うのか、と。そうした疑問への応答のため、次項へと議論を移したい。そこにおいて、松下の授業によって始まり、田中の授業でもって締めくくられた「ライフサイクルと教育」がもつ構造の特徴をさらに掘り下げてみたい。

3. リレーをするのは誰か？

さて、前期と後期を通しての「ライフサイクルと教育」という授業のもつ構造を改めて検討するにあたり、筆者は松下の授業が年度の始めにおこなわれたこと・配置されていたことに注意をむけたい。当授業を受講している学生のほとんどが一回生である。四月に松下が話すことは、受講生にとっては大学の教室において初めて聞く話のひとつということになる。大学での四年にわたる教育が始まる時期に、自らと自らの世代にとっての高等教育のもつ意味を考えることは彼ら彼女らにどのような影響をあたえるのだろうか。大学で学ぶことの意義など考えず

に四年間を過ごし、いよいよ卒業する間際になって初めてそうしたことを探ろうとする、という青年よりは幸運であることは間違いないだろう。しかしそれだけでもない、とも思う。大学での勉強は自分（たち）にとってこのような意味がある、と理解するなり、どのような意味があるのか考えながら学ぼうという意識がめばえるなりした学生は、そうしたことを考えなかった学生よりも優れた問題意識を持ちうる、というだけであるならば、わざわざ「ライフサイクルと教育」の授業をとるまでもなかろう。入学式の祝辞にせよ、それに続いて用意されている幾種類ものオリエンテーションにせよ、あるいは入学シーズンにあわせてジャーナリズムに登場する多方面の有識者たちのアドバイスにせよ、同様の機会は豊かに提示されている。筆者はここでそうしたメッセージ群と「ライフサイクルと教育」とを比べ、後者がいかに優れているかを喧伝しようとしているわけではない。前者の多くは儀礼や商業的関心からではなく、真摯な動機づけに—いわゆる教育的な動機づけに—もとづくものであろう。大学で学ぶことに対する問題意識の喚起という点においては両者とも共通した役割をもっていると考える。では、当授業の特異性とは何か。

京都大学高等教育研究開発推進センター編纂の『大学教育学』のなかで、大学における学びの問題点がカリキュラムの視点から指摘されている箇所がある⁵。カリキュラムとは「学習者に与えられる学習経験の総体」とそこでは捉えられている。そして、初等中等教育と違い、大学におけるカリキュラムは、「かなりのていど相対的な独自性をもって存在している」としている。続けて、そのことが「大学教育の自由の現れ」という面ももちながらも、カリキュラムすなわち学生の学びが「形骸化・無効化」されやすくなることを危惧する。たしかに、どれほど周到に学生の学びが（カリキュラム編成の段階で）理論的に用意されようとも、（授業の段階において）実践のなかで骨抜きにされてしまえば、それは絵に描いた餅でしかない。『大学教育学』の叙述は、こうした実態がいかに破壊的であるかの警鐘であると共に、同様の指摘が繰り返されようとも、いかにこの種の理論-実践間の乖離が架橋されがたいものであるかを見据えたものであるように思える。

こうした問題点を意識したうえで「ライフサイクルと教育」という授業で展開された学びを再び思い返すならば、その独自性が浮き彫りにはなるまいか。そこでは、六人の授業者によるリレーがカリキュラムとして編み込まれている。そしてそうした大枠のなかで各授業者はそれぞれの授業予定を実行する。その部分は、理論（構想）を現実化させる、という構造を持つ点において、ほかの授業と変わりはないだろう。しかし松下の授業において象徴的に見られたように、「ライフサイクルと教育」は、自らに与えられた高等教育の機会、カリキュラムを、どのように実践していくかを対象化して考える場でもあった。やや込み入った言い方をすれば、理論を実践することを理論化することを実践する場である。

このような独自性を視座にしてみると、田中の議論と伝統的な学習との違いも見えてくる。「ライフサイクルと教育」の学びを振り返るには、ほかからならぬ「ライフサイクルと教育」で学んだことを総動員しなければならない。そのような再帰的な再検討により、学んだと思っていたことが掴み難さをもって立ち現れ、慣れ親しんだと思っていた議論が突然疎遠な空気を帯

⁵ 京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『大学教育学』培風館、2003年、70頁

びて沈黙がもたらされる。そうした体験を経て「ライフサイクルと教育」での学びは、固定的な学習成果として学生の理念の戸棚に片付けられることを拒否する。むしろ「ライフサイクルと教育」での学びは、その後の大学での（ひいては人生を通しての）それぞれの学びにおいて実践されることでのみ、受講者にある形と意味づけとをもって想起されるのではなかろうか。そのように考えるとき、当リレー授業におけるリレーの概念は、六人の授業者による、授業者同士のリレーに留まらない。むしろ松下の授業において予期されたような、学習者によるそれぞれの未来の学びへと向けたリレーにこそ当リレー授業の働きが最もいきいきと見いだされるのではあるまいか。それは田中の議論に内在していたような、その後に展開される学びのなかにあって事後的に振り返ることでのみ感知されるリレーでもあろう。学生は走者として走りゆくなかで、次の走者へと変わりゆく。そのような過程を経た一年であったといえよう。そしてその一年の学びは大学における四年の学びへと開かれ、さらには遥かに長く、そして複雑な走路へと広がりゆくであろう。

4. おわりに

本稿では、ティーチング・アシスタントという立場で接した「ライフサイクルと教育」という授業の特徴と性質を再検討することを試みた。手法としては、リレー授業という形式に着目し、特に最初の授業者と最後の授業者に焦点を絞ることで、一年をとおして当授業が示した独特の構造を挟み込むようにして描き出そうとすることを選んだ。そのような筆者の選択が成功に終わったかどうかの判断は読者に譲るとして、当授業のもつ多層的な魅力を改めて感じる事ができたのは筆者にとって何よりの収穫であった。松下の問いかけのもつ自己言及性は、田中が一年の締めくくりの議論をするための最初の布石として機能していた。そうした意味において、松下の授業は終わりの始まりであった。また、田中の喚起によって一年の学びを固定化することが忌避され、学生は松下が主題化していた時代と教育へといよいよ実際に歩みを進めることとなった。ならば田中の授業は始まりの終わりであると言えるだろう。

筆者は今回第一走者とアンカーに着目した。いずれ誰かが別の走者の活躍を描こうとしてくれることを期待したい。そのようにバトンを渡して本稿を終えることにしよう。