

大学授業のフィールドワークから大学教育学へ —— 公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括 ——

田 中 毎 実

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

Towards University-Pedagogy through University Class Fieldwork —— Interim Summary of the “Open Laboratory Class” Project in three Years ——

Tsunemi TANAKA

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

Research Center for Higher Education Kyoto University has carried on “Open Laboratory Class” in these three years. Through this project, we intended to accomplish three purposes ; the mutual development between an instructor and students, the faculty development between the instructor and observers, and the study on university class through participant-observation, analysis of videotape recording and questionnaire. In this interim summary, we describe the outline and the theoretical product of our project and conclude that accumulation of knowledge through our fieldwork enables us to establish the University-Pedagogy.

はじめに

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成9年度から、「公開実験授業」（一般教育科目「ライフサイクルと教育」田中毎実担当）とその授業検討会を実施してきた（注1）。このプロジェクトは、第1に、授業者と受講生との間で相互行為を繰り返すことによって両者の相互形成をめざす「授業実践」であり、第2に、ゆっくりとした日常的なペースですすむ生態学的研究や機器・調査票などによる実証的研究のための「実験授業」であり、第3に、授業観察と授業検討会を通して授業者と観察者との相互研修（FD）をめざす「公開授業」である。私たちは、公開実験授業という特異なフィールドで、授業実践、授業研究、相互研修の3つを、互いに緊密に連携させながら一挙に達成しようと努めてきたのである。

このプロジェクトの第Ⅰ期は、3年間で一応終え、11年度からは2つの新たな試みを始めている（注2）。第1に、同じ「ライフサイクルと教育」というテーマで、しかし今度は数人の教員がリレー式で講義する「公開実験授業」第Ⅱ期プロジェクト、そして第2に、京都大学（高等教育教授システム開発センター提供のゼミ）と慶應義塾大学（総合政策学部／井下理教授のゼミ）の二つの異なったゼミを、電子会議室での日常的な討論や2泊3日の合同合宿を交えて実施する、半期の「連携ゼミ」プロジェクトである。この2つの新たな企画は、第1期プロジェクトの延長上にある。複数教員による公開実験授業は、単独の教員によるそれよりもはるかに効率良く、しかも高いレベルで、相互研修や実験の実をあげるだろう。さらに、連携ゼミでは、3つの実験的状況（京大ゼミ、慶応ゼミ、電子会議室）で相互に影響を与えながら同時に進行する複雑な教育的事態について、かなり整備した記録がえられるはずである。この連携ゼミからは、「授業はどう構成されるか」についての、これまでの公開実験授業からえられた反省的・理論的な知見が、より一層たしかなものになるだろう。第1期プロジェクトでは、大きな理論的実践的成果がえられたが、同時に、解決のむつかしいままに残された課題も多くある。この成果と課題が、2つの新たな試み（リレー式公開実験授業と連携ゼミ）の前提でもあれば、土台でもある。

私たちの研究的努力を駆動しているのは、やがては高等教育の教育学（ないし大学教育学）をうち立てようとする希望である。大学教育学は、このプロジェクトが実現した授業者と学生、授業者と参観者、実践者と研究者の実践的連携をさらに広く蓄積することによって、じょじょに構築される。公開実験授業は、実践的連携による一般理論構築のための、もっとも好適なてがかりなのである。本稿では、大学教育学の樹立をめざす公開実験授業第Ⅰ期プロジェクト3年間の実践的・理論的な中間的総括を試みる。

1 第Ⅰ期プロジェクトの概要

公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトでは、3年間にわたって、およそ60回ほどの授業と検討会を繰り返してきた。授業は、毎週月曜日4時間目、数台のビデオカメラと参観者たちに取り囲まれて、午後2時45分にはじまり、だいたい4時過ぎに終わる。教室で各自の「質問・感想・意見／何でも帳」にコメントを記入している受講生たちを残して、授業者と参観者たちは、教室隣の会議室で授業検討会をはじめた。授業案、配付資料、4分割画面に再生されるビデオ映像、授業評価票などにもとづく議論は、毎回ほぼ1時間半、時には2時間に及んだ。

1) 授業の形式

受講登録学生は、3年間で、30名、100名、300名と増え続けた。初年度には、出席する学生は20名たらず。これを5、6名の参観者が見守った。3年目には、教室の収容数と授業分析の都合上、受講を制限し、300名のうち70名を選別した。毎時間50数名の学生が出席し、これを10数名の参観者が取り囲んだ。『履修の手引き』（注3）などで機会のあるごとに、「この授業は公開実験授業なので、常時何台かのビデオカメラで撮影するし、かなりの参観者があり、しかも毎回感想などを書いてもらい、授業評価などのデーターを取る」と告げた。それでも、受講生は急角度で増加した。一般的にいて、学生間での講義情報の伝達速度と精度は、それなりに高い。このことからすれば、増加は、肯定的評価とみてよいのかもしれない。受講生の大半は、入学したての1回生である。2、3回生も若干は混じり、自分の関心から参加した数名の大学院生もいた。受講生の所属学部は分散しており、3年目には、ほぼ全学部から参加者があった。「ライフサイクルと教育」という講義題目のせい、女性の受講生が多く、教育学部の学生も比較的多い。他の学部の受講生数は、ほぼ入学定員の割合どおりである。

教室では、授業者と受講生は、あらかじめ配布された授業案や資料をもつ参観者たちと5台のビデオカメラに取り囲まれた。授業終了前、受講生に授業評価票や各人の「感想・意見・反論／何でも帳」などへ記入させて回収した。「何でも帳」のコメントのすべてには、ごく短い応答のコメントを書き込んで、次回授業開始前に返却した。受講生のコメントのうち授業を構成する上で役立ちそうなくつかを選んで、印刷・配付し、前時のふりかえりと授業の導入に利用した。

授業で事前に準備したものは、授業案と「感想・意見・反論／何でも帳」のコメントからの抜粋と授業用資料である。授業案は、参観者用にやむをえず作成したが、3年たってもあいかわらずひどく粗雑なままだった。毎週書くという重い負担からして、やむをえないことである。京都大学では単位履修制限がないなどの制度上の制約もあるので、受講生に合衆国の大学なみの予習を期待することはできない。しかも、この授業では、彼らの反応に応じてそのつど臨機応変に授業を組み立て直すことをめざした。そこで、シラバスも授業案も、厳密に契約的でも固定的でもありえなかった。しかし、授業者がどこで臨機応変であったのかについて十分に自覚するためには、いずれ崩されるべき計画が、事前にある程度かなり詳細に、立てられるべきであるかもしれない。今後の課題である。

2) 授業の内容

(1) 高度一般教育と人間形成論

シラバスには、授業目的を、「学生たちの《教える存在としての人間》への自己形成を助成する高度一般教育をめざす」と書いた。「高度一般教育」は、京都大学の一般教育カリキュラムの用語であり、専門教育の準備や基礎や補完ではなく、高度な専門教育と相互補完的に高等教育を構成するものである。高度専門教育と高度一般教育からなる教育とは、マックス・ウェーバーの非難の言葉（「ハートのない職業人・専門人」）をもじって言うなら、「ハートのある職業人・専門人」を育成しようとする教育である（注4）。「《教える存在としての人間》への自己形成を助成す

ること」をめざすこの授業は、まさに高度一般教育の理念のもとにある。

この授業目的を達成するための具体的な方策は、受講生たちを、関連するさまざまな主題をめぐる議論にまきこみ、授業者が従事している「教育学の人間形成論への再構築」(注5)という学問的作業に参加させることである。それによって、彼ら自身の(それとして十分に意識も自覚もされていない)「教育に関する前理解」を反省させ、できれば再構成させて、彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を援助するのである。

これまでの「教育学」(pedagogy)は、ともすれば、欧米語の語源にある「子どもを導く術」という意味に制約された狭い枠組みのうちに、閉じこめられてきた。ところが今日では、たとえば、大人が教育する存在へと十分に成熟すること、老人が自分の老いと馴染むまでに成熟すること、死んでいく人が自分の死を受容するまでに成熟することなどが、むつかしい問題となっている。実際に、大人は、子どもたちを育て、老人の成熟を助成することによって、自分たち自身が成熟してきている。「ライフサイクルの全体を通した成熟や異世代間の相互形成」は、学校や家庭や地域が教育する力を大きく失っている今日、ますます重大なテーマとなってきているのである。ところが、「子どもを導く術」という伝統的な規定によって視野を制約されてきた「教育学」は、この緊急の大切な主題を、うまくとらえることができない。私は、このような欠陥をもつ「教育学」を、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を丸ごと問う「人間形成論」へと展開しようと努めてきたのである。

人間形成論の広い理論領域のうちで、どんな主題を取り上げてみても、人間形成のもっとも基本的な構造を示すまったく同じ図柄が、繰り返し現れてくる。たとえば、子どもの「独り立ち」(ひとりだち)の冒険は、まわりの人々との相互信頼で支えられる。子どもは、親たちから信じられ親たちを信じることができるときにこそ、この信頼をいわば跳躍台にして、親たちからの自立という冒険の道を歩むことができる。子どもの自立への成熟は、これを支える親たち自身の「生み出す力」(エリクソンの“generativity”)の獲得・成熟と噛み合って、相互形成のネットワークをつくりだす(注6)。同じように、死にゆく人々の「一人発ち」(ひとりだち)の冒険もまた、まわりの人々との相互信頼で支えられる。死にゆく人の死の受容への成熟もまた、これを支える人々の「生み出す力」の獲得・成熟と噛み合って、相互形成のネットワークをつくりだすのである(注7)。

受講生たちは、これまでのまだ短い人生の大半を、伝統的な教育学としっかりと結びついた学校教育のなかで、過ごしてきた。その結果、彼らは、「教育」や「学校」や「家庭」から適切な批判的自律的距離をとれないままに、いつのまにか伝統的な狭い「教育」理解のうちに閉じこめられている。人間形成論の議論を通じて、狭い前理解を突破させ、解放を体験させること。これが、高度一般教育としてのこの授業の目的である。この突破と解放はそのまま、彼らの「教育する存在」への自己形成の余地を開くことである。

授業内容については、毎年少しずつ改良を加えた。ライフサイクルの全体を、一年間で全部主題的に扱うことは、とてもできない。そのため、毎年、授業で扱うライフサイクルの段階や順序は異なってきた。2年度と3年度では、初年度の反省を踏まえて、青年期を最初に扱った。これによって授業では、初回から、まさに青年期のただ中にいる受講生の実存的反省と前理解の突破という基本的な方向づけを、うまく与えることができるようになってきた。

(2) 人間形成論の展開としての授業

しかし、伝統的な教育理解と結びついた狭い前理解の突破は、なにも受講生だけに強いられるわけではない。授業者である私自身も、授業の準備、実施、反省のプロセスを経て、不可避免的に突破を強いられる。参観する人たちも例外ではない。彼らもまた授業内容を批判的に吟味し、自分たちを含む授業関係者すべての相互行為の複雑なネットワークを体験し、反省することによって、同じような前理解の突破を強いられる。この点、もう少し細かく見てみよう。

私はこの3年間、公開や実験の対象であるという緊張を強いられつつ、ライフサイクルのさまざまな局面での人間形成について授業準備を続けてきた。授業の方法や技術ばかりではなく、内容の妥当性や適切性もまた、検討会などで、そのつどかなり徹底的に検討される。これによって、私自身の人間形成論研究が、すくなくとも内容的に充実した。しかし、そればかりではない。授業が進むにつれて、受講生と授業者、受講生どうし、授業者と参観者の間で、複雑にからみあう相互形成のネットワークが創り出された。授業は、受講生にとっては、「教える存在への高度一般教育」の場であり、授業者である私にとっても、受講生や参観者の目を通して授業者としての自分自身を根底から点検し、教える存在へと自己形成する場であった。さらに参観者にとっても、この授業は、他人の仕事を検討すること

によって、翻って授業者としての自分自身をも対象化し自己形成する場であった。公開実験授業は、このような複雑な「教える存在への相互形成」のネットワークが結ばれるフィールドである。

エリクソン流に言えば、胎児ですら、若い父親候補者へ父親であることを教える、教育者である（注8）。しかし自覚的に教育者であるためには、教員であれ、親であれ、上司であれ、先輩であれ、ともかくすべての世代の人々が、「教える存在」へと成熟しなければならない。私たちの授業では、「教える存在」への相互形成を、意図的に組織化しようとした。これがうまくいったか否かは、授業者の自己形成、受講生の学習、参観者の相互形成の各側面に焦点づけて、それぞれ慎重に議論する必要がある。ともあれ、私は、公開実験授業をフィールドとするこの生き生きとした相互形成の出来事を検討することによって、異世代間の相互形成論を、かなり精緻に展開することができた。授業内容を創り出し複雑な相互形成を生きという二つの意味で、この人間形成論の授業は、それ自体、人間形成論の具体的な展開であった。公開実験授業は、教育の理論構築と教育学教育の実践とが、お互いに規定しあい、循環的に推し進められる、きわめて生産的なフィールドだったのである。

3) 受講生との相互行為のツールとしての「何でも帳」

先に述べた「何でも帳」は、多くの大切な役割を果たしている。日付けごとに指定された空欄の埋め具合によって、出席を確認し、出席を促すことができる。毎時間自分の言葉で授業について何か書かざるをえないことが、受講生の授業へのコミットを高めさせる。一人の記述をまとめて読めば、その受講生の授業へのコミットの具合、授業にそって引き起こされる変化を、比較的ていねいにたどることができる。たとえば、指定された欄への書き込みは、ある受講生の場合には、一定の度合いを安定して維持するが、別の受講生の場合には日によって、ただ数個の単語が並んでいたり、記述が欄を超えて裏にまで溢れていたりする。いずれもそのつどの心の状況を示すのである。

受講生の多くは、「何でも帳」の記述を通して、授業の流れに沿って自分自身の在り方を振り返るという、かなりやっかいな仕事をしている。彼らのコメントへの私の短い応答のコメントは、受講生の反省過程に対して、ある程度は構成的な作用を及ぼした。彼らの応答がさらに、私にやっかいな再応答を求める場合もあり、その場合には、私の応答のコメントも長く複雑なものとならざるをえない。このように受講生の内的な反省に寄り添い、これを促したことによって、私は時には、読むのにたじろぐような、受講生たちの私秘的な記述にも出会った。ところが、あまり授業に食い込めない受講生は、どんなに働きかけても、熱もなければ流れもないバラバラのコメントを、ただ書き散らす。彼らへの働きかけを、出席意欲を削がずにどの程度の強さで行うべきか。これは、つねに難しいバランスの問題だった。

「何でも帳」からのコメント抜粋は、毎時間配布し、前時の振り返りや新たな授業展開に用立てた。抜粋は、何が抜粋に選ばれるかを示すことによって、授業者の望むコメントの水準を実物によって示すものでもある。抜粋のこのような使い方の形式が定まるまでに、およそ2年かかった。もっとも、このやり方を、私自身が破ったこともある。まず、年に数回、抜粋ではなく、全員のコメントを配った。抜粋に頻繁に登場する常連ができて、それが固定化されそうな気配を感じたとき、さらに、受講生の授業へのコミットメントが全般的に薄れたような気配を感じたときである。全員のコメント配布は、ひどく労力のかかる面倒な作業だが、それが所期の成果を上げた場合と、そうでない場合がある。この点、今後きめ細かく検討する必要がある。

さらに、抜粋を2種類配ったこともある。前週の「何でも帳」の抜粋と、前週配った前々週の抜粋に授業者が手を加えたもの、その2枚である。後者は、受講生が抜粋にどんな反応を記したかについて授業者がまとめて、この抜粋に書き加え、これをあらためて印刷し、配ったのである。受講生はたとえば、「前の9番のコメントはこう書いていたが、そうではないと考える」とか、「前の7番のコメントには賛成だが、別の考え方もある」とか、具体的に名指して書いている。私は、受講生どうしの討論のネットワークができかかっているものと判断して、この情報を正確に彼らへ返すことによって、彼らが意識的自覚的に議論のネットワークを生み出すように促したのである。

受講生たちはこの試みに瞬時に真正面から反応し、たちまち議論の錯綜したネットワークが現出した。しかし、このネットワークの全体像を彼らに示すためには、全員のコメント配布を繰り返さなければならない。莫大な労力が必要である。この技術的なネックによって、2枚の抜粋を配布する試みは、3週間程度で中止せざるをえなかった。先にも述べたように、平成10年度からは、インターネットによる討論の組織化と研究合宿を媒介にして、慶応義塾大学

井下理教授のゼミと連携するゼミを実施している。このプロジェクトを始めた一つのきっかけは、技術的なネックによって、公開実験授業で受講生たちの討論のネットワークをうまく組織できなかったという、深刻な反省にある。このネックがインターネットというメディアによってうまく克服されたか否かについては、別の機会に詳しく報告する予定である。

4) 授業の世界への内属性と超越性

(1) 受講生と授業者の場合

私たちは、受講生との間に、一方的な教育関係ではなく、相互的な関係をつくることをめざした。そのために、「何でも帳」によるやりとり以外にも、あれこれと手段をつくした。たとえば、受講生による授業評価については、集計結果や自由記述に限らず、すべての情報を、できるだけ早く、彼らに返した。彼らの批判的な評価や提案には、なるべく正面からこたえた。このような努力によって、彼らをじょじょに有能な授業の判定者へと鍛え上げることができたものと、私たちは自負している。授業研究の成果も、できるだけ受講生にフィードバックした。授業に関する私たちの学会発表のレジュメも、印刷して受講生に配布した。関連する論文や報告書などについては、問い合わせれば入手できるようにすると繰り返し表明した。授業後の検討会についても、受講生の参加は認めなかったものの、議論の内容はできるだけ紹介し、最後の授業では、授業概要とともに、検討会の議論内容のまとめを配布した。このような配慮によって、受講生は、たんなる被教育者ではなく、ましてや実験動物でもなく、あるていど私たちと授業構成の責任を分有する共演者になった。

責任を分有することによって、受講生は、受動的立場にとどまることができなくなる。彼らはたえず、授業そのものについてのメタレベルの反省を続けなければならない。このような反省によってこそ、彼らもまた授業の相互主体的な共演者であり続けることができるからである。受講生たちが、被教育者でありながら授業についてのメタレベルの反省を続けることは、彼らが自身の存在を二重化させることである。面倒でもあれば、わずらわしくもある。「何でも帳」に、たびたびうんざりした調子で、書かれているとおりである。しかし、このわずらわしさを抱え込むことによってこそ、彼らは、受講生という役割のパタン化やマンネリ化を超えて、授業に関わる自分と制度と文脈を絶えず読み替え、そのすべてを新たに生成していくことができる。私たちのめざすところは、役割への固定的なとらわれからの解放であり、この解放による相互的な生成の余地の創造である。同じような超越性と責任の分有は、次に見るように、授業者である私と参観者たちとの間にも、求められる。

(2) 参観者と授業者の場合

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、これのあるていど超越する。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。しかし、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（注9）。

しかし、何も授業者だけが、内属と超越の二重性を生きるわけではない。すでに見たように、受講生もまた、授業の世界に内属しながら、幾分かはこの世界を超越する。彼らの場合には、授業の世界に、さしあたってはまず受け身で、はめ込まれる。だから、彼らにとっての最初の所与は、内属性である。受講生は強いられる内属性の緊張を緩和するために、あえて自分から適当な超越性をつくりだす。視線がさまよって、いつの間にか窓の外を見ていたり、思念が浮動して、こことは別の世界へと漂ったりするのである。今日の学級崩壊現象などにあきらかなように、超越性が行き過ぎて、内属性がすっかり抹殺されかねないような場合すらある。高等教育においても私語問題などがあるが、このような華々しい現象はともかくとして、高等教育機関の教員もまた、入学したときからすでに意欲の乏しい学生を前にして、彼らの授業への参加意欲を何とかして喚起して、内属性を確保するというむづかしい課題に、日常的に直面しているのである。

受講生は、放置すれば、極端な内属性から極端な超越性への大きな振幅を、たどりかねない。私たちは、この内属性と超越性をともに、バランスの良い仕方で、守り育てなければならない。この課題がうまく達成されることによって、はじめ、学生もまた、授業という世界に主体的に参加しつつ、この世界を構成する主体になるのである。授業評価へのフィードバックや研究情報の伝達など、すでに述べたさまざまな手だては、受講生の内属性と超越性をともにバランス良く守り育てるために用いる、私たちの手段である。

参観者は、受講生とちょうど逆の立場に立つ。受講生は、当初の一方的な内属性から、超越性との適切なバランスへと、誘導されるべきである。これに対して、参観者は、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。これについては、後で論ずる。

私たちは、この授業について、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適切な機会があるごとに、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、高等学校、高等工業専門学校など)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いる。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(注10)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。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。参観者の授業への内属性はうまく発展したのだろうか。この点については、次節で検討する。

2 授業実践、授業研究、相互研修

本稿の冒頭で述べたように、公開実験授業の基本的なねらいは、授業実践と授業研究と相互研修を一体のものとして達成することにある。この3つの目的とその達成度について、ここでもう少し詳しく議論しておこう。

1) 授業実践と相互行為

我が国でもこれまで、高等教育における授業実践が、意識的自覚的に展開されなかったわけではない。これらの自覚的な努力は、場合によっては、授業実践報告としてさまざまな研究会や学会などで報告され議論されてきた。私たちのプロジェクトも、この研究蓄積に今ひとつのささやかな貢献を付け加えるものであるにすぎない。ただし、私たちのプロジェクトは、すでに繰り返し記してきたように、授業者と受講生の相互行為を広く実質的に展開し組織することに、強い関心をもっている。この相互行為の組織化には、3つの下位目標がある。相互行為を通じて、第1に、授業者自身が、教育者としても研究者としても成長すること、第2に、受講生が自発的能動的に授業に参加して成長すること、第3に、授業者と受講生のこのような相互成長を通して、(教育実践を通して学問を押し進める)フンボルト的な学問・教育共同体を作り出すことである(注11)。

今日の高等教育では、たとえば工学教育や医学教育などの広汎な領域で、具体的なテーマを与えて、その達成に向けて学生の能動性・主体性をできるだけ動員させ組織する授業方法が追求されている。この能動化や主体化は、授業

者の能動的な働きかけによって誘発される。相互行為の組織化である。今回の私たちのプロジェクトでは、典型的な文系の教養教育授業であったにもかかわらず、とくに理系の教員たちと深く生産的な議論を交わすことができた。それはおそらく、私たちには、相互行為によって学生を能動化し主体化するという、共通の切実な関心があったからである。

授業実践は、教員にとって、二重の意味で構成的である。授業実践は、一方で、教員の実践者としての自己形成を促進させ、他方で、自身の研究を発展させるのである。前者についてはすでに述べたので、ここでは、後者について述べることにしよう。教育による研究の前進という理念は、フンボルト的である。今日の高等教育においては、科学技術の爆発的な高度化・分化と、高等教育の大衆化による学生の質の低下との間のはなはだしい懸隔が、強く懸念されている。このような時代ではたしかに、フンボルトのいう学問教育共同体は、時代遅れの非現実的な理念であるかのように見える。しかし、もしもこれが非現実的であるとすれば、大学教員の教育的努力は、彼自身の研究の進展とは少しも絡まない、たんなるサービスになってしまう。私自身を含めて、身近な同僚たちの多くは、自分の教育実践を通じて自分の研究が進展するという生産的な体験を、少なからずもっている。たしかに、「教えること」は「もっともよく学ぶこと」でもある。授業が自分の理論の実証的な展開の場になることなどは、ごくありふれた普通の出来事であり、少しも例外的な体験などではない。さらに進んで、自分の体験と実感にもとづいて、「今日に至っても、フンボルト的な教育学問共同体はかならずしも非現実的ではない」と考える人は、けっして少なくはない。授業における相互行為の追求が、学生の自発的な能動的な授業参加ばかりではなく、授業者との相互成長やフンボルト的な学問教育共同体の創造にうまく結実したかどうか。すでに述べたように、私自身は、このプロジェクトにおいてこれに近い感触をえてきている。

2) フィールドワークとしての授業研究

私たちは、高等教育の授業研究をめざしている。この領域の研究にも、それなりの蓄積がないわけではない。高等教育のそれぞれの現場での研究報告、関連学会での報告などである。しかしこれらの研究には、克服すべき課題があることもたしかである。さしあたって、次の2つの問題点を指摘しなければならない。

第1に、高等教育の授業研究の多くは、海外の授業理論の直輸入であるか、さもなければ理論的一般化などには無関心な体験的实践報告であるかの、いずれかに偏りがちである。直輸入理論を私たち自身の授業の方法や制度のモデルにすることは、私たち自身がすでに（海外とは教育状況や一般的な行動様式のひどく異なる）自前の巨大な実践の場にいるという端的な事実からすれば、かなりむなしいことである。さらに、一般化の意志すらもたない実践報告は、（輸入理論とは違って）具体的ではあるが、それなりの特殊性を免れることはできない。つまるところ、この種の特殊な報告の場合には、（他者にうまく到達することのできない身勝手な言葉による自閉的な）自己満足の域をでることが、なかなかむづかしいのである。

第2に、これまでの高等教育の授業研究では、実践家と理論家とが、おうおうにして役割を分業しがちであった。分業の実態は、複雑である。たとえば、小中学校では、実践者たちの授業研究の場に、大学の研究者が助言者として招かれることがある。そんな場合、大学の研究者もまた現場をもつ授業実践者であることは、あまり誰にも（当の本人にすら）意識されないのが通例である。くわえて、きわめて奇妙なことではあるが、高等教育外の実践者たちは、自分たちの授業実践のフィールドだけを、「現場」とよんでいる。一例をあげよう。私たちの授業検討会に参加していた他の学校種の退職教員は、ある時、議論で激高したあげく、自分の授業実践に検討が加えられている当の大学教員に向かって、「あなた方と違って、私たちは、現場にいるのだから」と叫んだのである。

この情けない構図は、残念ながら、大学教員自身によっても覆されない。さまざまな調査が示すように、我が国の高等教育の教員は、自分自身を、教育者ではなく、研究者として自己規定しがちである。高等教育の授業研究者が、外国モデルの輸入でお茶を濁すのは、あるいはこの矛盾した自己規定のせいであるかもしれない。自分は「授業の実践者ではなく研究者である」と自認する授業研究者は、自分の授業で自前の授業理論をつくるという当たり前の地道なプロセスをたどるのではなく、他国の理論の紹介展示という輸入屋の仕事をして、かろうじて研究者としての自己規定（ないし面子）を守るのである。この倒錯した事態をこれまで延命させてきたのは、いうまでもなく、「国際化」というジャルゴンのもと、我が国の高等教育機関に今なお蔓延している、事大主義的な植民地根性である。

この2つの欠陥を克服する方途は、あきらかである。無反省な輸入理論と自閉的な実践報告との乖離も、理論家と実践家との分裂もともに、自分たちの授業実践の場をフィールドとする協同的な実践的研究を通して地道に一般理論を構成していくことによってのみ、克服されるはずである。この切実な展望が、私たちの公開実験授業プロジェクトを駆動してきたもっとも根源的な力である。

日常的な実践のフィールドは、現にそこで生きている人にとっては自明であるから、これを対象化して把握することは、きわめて困難である。この領域における研究は、これまで、〈ここと今〉をたやすく相対化するかに見える歴史研究や比較研究に偏ってきたが、その理由の一つはこれである。しかし、歴史研究や比較研究は自分を棚に上げて他について語ることもである。そこで私たちは、どうにかしてフィールドの自明性や日常性そのものから出発する研究を達成しなければならない。幸いにして、公開実験授業では、3年間という長い時間をかけてゆっくりと進む日常的・生態学的な授業研究と、集約的な実験的授業研究とを、同時に進行させてきた。前者は、毎回の授業検討会や論文作成・学会発表に向けた共同討議などで進められ、授業構造の構造化過程などを明らかにしてきた。

いずれにせよ、高等教育の授業研究もまた、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、実践的研究であるほかはない。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。これが、FDとしての相互研修である。

3) FDとしての相互研修

(1) FDの制約された理解と相互研修

FD (Faculty Development) 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。その時代的背景について概括的に述べるなら、一方で、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、ある場合に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。このように考えられているのである。いずれにしても、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の開発」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集団的な力なのである。

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。

(2) 相互研修への参加条件 ― 文化の共有とフィールドの保持 ―

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、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、臨時的な参加者の多くは、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团的検討作業が、かなり有効であることがわかる。このことは、たしかな手触りで確証されてきた。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で、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、（所属集团的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。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、私は、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の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。

(3) マンネリ化とその克服

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ふ、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、「前もこうだった」という、既視感や根深い徒労感がつきまといってくる。頑強な定型的パターンができあがって、容易に崩せない。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、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。かろうじて言うことのできるの、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である。

検討会への内属性は、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、押しつけて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。

これに対して、検討会からの、そしてそこに参加している自分自身からの超越性は、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。

ともあれ、先に述べたように、平成11年度以降の検討会では、同種の学校文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に、参加を制約してきた。この最低限の条件を満たしさえすれば、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育科目の授業である。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、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、「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、互いに真剣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、なお実質的な意思疎通を達成することができた。次節で述べるように、まさにこのことが、かりに大学教育学という特殊な分科を想定するなら、その成立可能性を保障するのである。

3 大学授業のフィールドワークから大学教育学へ

3年間にわたる第Ⅰ期プロジェクトの理論的な蓄積を振り返ってみるなら、私たちは、〈大学授業のフィールドワークから大学教育学へ〉という理論化の大きな道筋を描いてきたものともいえよう。本節では、私たちのプロジェクトのこれまでの理論的成果と、大学教育学の構築という今後の理論的課題について、まとめてみておきたい。

公開実験授業は、〈さまざまな相互行為ないし相互形成の錯綜体〉として構成されている。この錯綜体は、内部にいるものにとってはきわめて日常的なものとして体験される。あまりにも自明であるからこそ、きわめて対象化しにくい。実践者と参観者たちの教育状況認知・自己認知がそれぞれの主観性のレベルで自閉的に閉じこもってしまえば、あらかじめある日常性・自明性は、それとしては、意識も自覚もされないままになる。実践者どうしの相互理解をめざす意思疎通は、互いの自己理解の基盤(日常性・自明性)そのものの自覚をめざさなければならない。私たちのプロジェクトを振り返って見る限り、日常性・自明性を明るみに出す実践者どうしでの意思疎通は、十分に成立することができる。そのかぎりでは、実践者の相互理解を基盤とする「大学教育学」という一般理論もまた、十分に構築可能なのである。

自分たちの日常性を対象化することができる主体的人間的な根拠は、日常性を構成するメンバー各人の日常的状況への内属性と超越性、わけても後者の超越性である。日常性のうちにある超越性、それも相互主観的に分けもたれた超越性こそが、理論的一般化を可能にする実践的主体的な根拠であり、大学教育学そのものの成立根拠でもある。この相互主観的な超越性による理論構成を、私たちは、生態学的・現象学的と規定した。この方法論的な知見こそが、大学教育学の構築という課題を考えた場合、私たちのプロジェクトがさしあたって貢献できる点である。以下、これらについて総括的に議論しておこう。

1) 高等教育における理論と実践——フィールドから理論へ——

私たちのプロジェクトは、理論構成という面にかぎって言えば、〈フィールドから理論へ〉という、ユニークな特質をもっている。これが本当に「ユニーク」であることを立証するためには、私たちのプロジェクトを、我が国のこれまでの関連する理論の生成過程というきわめて大きな文脈のうちに、位置づけて見なければならない。しかし、当然のことながらこれは、膨大な作業を要するから、たとえ部分的にであれ、本稿の範囲で達成することはとてもできない。そこで、私たちのプロジェクトの位置づけというむづかしい課題に、ここではある特定の「戦略的な一点」を集中して観察するという便宜的な仕方、接近することにしよう。戦略的な一点とは、関連学会の機関誌における理論的成果の鳥瞰図の概観である。このように概観することによって、それ以外の理論的成果は全体として、ここからの偏差として大きく括ることができるはずだからである。

これまでの高等教育研究の多くは、所与の教育現実を、比較的手法や歴史的手法や数量化などによって、対象化的に把握してきた。たとえば、設立されて間もない日本高等教育学会の機関誌『高等教育研究』（注12）を一瞥してみよう。特集も論稿も、マクロレベル・アプローチに基づく大所高所からの立論であり、日常的な教育実践からの距離はあまりにも大きい。それにしても、これらの論文は、そもそも誰に向けて書かれているのだろうか。これらが語りかけているのは、おそらくは、理論的関心を共有する狭い研究者サークルであるか、大学内の行政官たちであるか、さもなければ公共団体の行政レベルの政策立案者であるにちがいない。けっして日常的な実践者としての仲間に向けてではないのである。

次に、大学教育学会機関誌『大学教育研究』（注13）を、一瞥してみよう。ここには、短い実践研究が数多く掲載されている。しかし、これらが何に語りかけているかを想定するのは、もっと困難である。狭い具体的な研究者サークルが思い浮かべられているようでもあり、さらには、うっすらと実践の共同体が想定されているようでもある。しかし、もっとも目立つのは、実践の様々な局面を無理矢理に数量化することによる、論文の体裁の自然科学まがいの仕方での整え方である。主観的な実践報告の自閉性をなんとかしてうち破ろうとする試みは、仲間との共同性に向けてではなく、擬似的な自然科学的装いのうちに解消されているのである。

すでに述べたように、これまでの高等教育の授業研究の多くは、離人症的なマクロレベルアプローチであるか、海外の授業理論の直輸入であるか、さもなければ理論の一般化などにはおよそ無関心な体験的实践報告であり、しかもそこでは実践家と理論家とが、おうおうにして役割を分業しがちである。離人症的な理論と自閉的な実践報告との乖離も、理論家と実践家との分裂とともに、自分たちの授業実践の場をフィールドとする協同的な実践的研究によって地道に一般理論を構成することによってのみ、克服される。この種の地道な試みも、存在しないわけではない。たとえば、『ガイドブック／大学授業の改善』（注14）を見てみよう。この大きく2つの部分に分かれた小著では、第Ⅰ部の34の事例報告をうけた第Ⅱ部で、大学教育の一般理論の展開が試みられている。この本の編集者たちの所属するメディア教育開発センターは、全国レベルの大学教員研修を地道に展開してきた、ほとんど唯一の全国的機関である。本書は、このセンターならではの試みである。

その際、第Ⅰ部実践報告と第Ⅱ部理論構成との連関は、きわめて複雑である。ある場合には後者は、前者の含みもつ理論的可能性を、補足的に展開する。別の場合には後者は、とかく前者の陥りがちな技術主義に冷水を浴びせる異化効果を発揮する。さらに別の場合には、後者は、前者に潜在する一般的法則性を抽出しようとする。この著作は、もともとが手軽さや便利さをねらったハンディな本であり、しかも第Ⅰ部の分量に比して第Ⅱ部のそれはきわめて短い。実践のための便宜の提供という、『ガイドブック』の基本的性格を免れているわけではないのである。しかし、全体の構成に明らかに読みとることのできる意図は、〈実践から理論へ〉という理論構成の道筋をきちんとたどることにある。この試みは、私たちの仕事にとっても貴重である。翻って言えば、まさにこの道筋をたどろうとすることこそが、私たちの公開実験授業プロジェクトを駆動してきたもっとも根源的な力でもあるからである。

高等教育の授業研究もまた、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、実践的研究であるほかはない。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。

一般的に言えば、教育の理論とは、教育する類の自己認識である。したがって、日常的な教育状況こそが、この理論の出発点でもあれば、帰着点でもある。教育の理論は、日常性と自明性を特質とする生活世界におけるフィールドワークとして出発し、フィールドワークのネットワーキングによって、じょじょに一般的なものへと生成する。私たちの3年間のプロジェクトは、このようにして〈フィールドから理論へ〉という理論化の筋道を愚直にたどろうとしている点で、たしかに「ユニーク」なのである。

しかし、私たちの教育状況における日常性は、あまりにも自明なので、私たちの意識的把握からは、とかくするりと抜け落ちがちである。それでは、いったいどうすれば日常性は把握可能になるのだろうか。この方法を、私たちは、相互主観的超越性による生態学的・現象学的アプローチと規定してきた。以下ではこの方法と、この方法によってえられた成果とを、順次見ていこう。

2) 授業を記述するために ― 学生の類型と授業の類型 ―

日常性からの理論化の方法と成果について述べる前に、理論化の前提である「記述」の仕方について述べよう。実はこの記述の仕方そのものが、プロジェクトの進行とともにじょじょに析出され洗練されてきたからである。私たちは、公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトを通じてじょじょに、授業を記述するためのいくつかのシエマを作ってきた。現象学的・生態学的なアプローチは、このシエマによる記述を土台として可能となる。ここではまず、これらのシエマのうちから学生の類型と授業の類型について、説明しておこう（注15）。

大学で授業を受けている学生たちを、教員の立場から、4つの類型に分けることができる。教員の授業意図にうまく「はまっているか」/「はまっていないか」、授業の流れにうまく「ノッているか」/「オリているか」という2つの軸に区切られた、4類型である。教員にとって、「はまって」「ノッている」学生との相互行為は、ごく容易でしかも楽しく、かつ深い。この類型の学生たちに焦点を当てると、授業はどんどん進み、きちんと構成されていく。しかし、その他の学生たちは、無惨に取り残され、学生は、二極分解することになる。公開実験授業では、他の類型の学生を能動的にコミットさせて、この二極分解を崩すことが、あまりうまくできなかった。授業者の徒労感の大きな原因である。

次に、大学の授業は、受講学生の活動/非活動という軸、学生の構えに積極的能動性を要求するか/きちんと受けとめる受容性を要求するかという軸の、2つの軸によって、創造型、練習型、伝達型、思考型の4つに、類型化できる。公開実験授業は典型的な思考型の授業であるから、座ったままで動かない学生に対して、「自分で考える」という徹底的に能動的主体的な構えが求められることになる。たとえば、理系の授業の大半は、伝達型・練習型である。しかし、繰り返し述べてきたように、公開授業に参加した理系教員たちは、総じて、この企画に深くコミットしている。どんな練習型や伝達型の授業でも、その授業が有効であるための死活条件は、学生がどれだけ能動的に参加するかにある。まさにこの1点で、典型的な思考型の特殊な授業を扱う私たちの議論は、十分にかみ合ったものと思われる。

私たちは、3年間の公開実験授業を通してまず、学生と授業を類型に分け、それを日常の複雑な授業実践において見当識を確保するためのマップを作成する際のシエマとして用いながら、日常的な授業という密林に分け入ってきた。この集団的な探検を通じて、マップとシエマそのものの有効性もまた、検証されてきたのである。以下、この点をまとめてみよう。

(1) 学生の4類型と授業者の徒労感

まず、学生の類型について。授業の意図にはまっていて、しかもノッている学生は、働きかければいつでもきちんと応答するし、その応答に対して正面から応答しさえすれば、さらに深い部分で応答してくる。扱いにくいのは、「はまっているが、おりている」学生である。どんな授業でも、この類型の学生は、かならず出沒する。授業意図をよく分かっていながら、しかし簡単にはノラない。コメントなどの授業への反応を、教員の授業意図から今度は自分の意図で少しずらす。つまらないプライベートなことばかり、わざと書き散らしたり、距離を取って冷笑的な態度をとったりする。まるでゲーム感覚である。背後には、かすかな悪意がある。「単位にカウントされるので出席しているが、そんなにノル気はないよ」というわけである。

気の毒な受講生もいる。ノロウとするが、授業意図がうまくつかめないで、うまくノルことができずにうろうろする不器用な学生たちである。「何でも帳」に一体何を書いたらいいのか、皆目分らない。一生懸命に「ノル」べく努力するが、どうしても外れてしまう。いつでも何か焦りのようなものを感じつつけている。しかし、彼らと授業者の意志疎通は、双方の忍耐の問題であり、いずれ隘路は打開され、彼らの多くは、遅かれ早かれ授業に積極的に適応することになる。問題は、この気の毒な学生たちではなく、最初からおりている学生である。新学年の授業開始後まもなく出席しなくなる学生が、毎年十数名いる。そればかりではない。どんな働きかけに対しても、いっこうに反応しない学生たちもいる。なかには、一応授業に来て、最初にさらさらと「何でも帳」を書いて、授業の途中で参観者とビデオの前を素通りして堂々と出ていく剛の者もいる。彼らへの授業者の働きかけは、その大半が無視され、全体的にとてむなし。

授業者が、自分の授業に自信をもちたかったら、他の3つのグループは無視して、もっぱら「はまって、ノッてい

る」学生だけをみれば良い。しかし実際にはそうはいかない。とかく授業者の目は、そうではない学生の方に向きがちだからである。実際のところ、授業の本当の勝負所は、授業にとってあまり構成的ではない学生を構成的な側に移すことにこそある。私たちの3年間の経験を踏まえていえば、のらない学生をのる側に移すことは至難の業である。1年間あれこれかわっても、何とか移せたという感覚はほとんどもてない。それが通例である。原因は、いろいろある。たとえば、理系学部生の「予期的社会化」が、文系科目への適応を最初から妨げることなど。こんな場合には、どんな工夫をしてみても無駄であり、学生は授業内容について考えることからあらかじめ自分を遮断している。この遮断は、生半可なことでは到底、覆せない。こうして、学生たちは二極分解する。授業にとって構成的な学生たちは、授業者とともにどんどん先に進む。他の学生たちは、自分たちで望んでいようがいまいが、はるか向こうに取り残されるのである。

私の徒労感の由来は、「学生の内面への働きかけ」というつかみ所のない授業目的設定にもある。京都大学の高度一般教育というカテゴリーに属するこの授業で、私は、何とかして学生たちの前理解ないし先入観に切り込みたいと考えてきた。彼らの「教育」や「発達」や「学校」などについての強固な前理解を何とかして反省の篩にかけて、思考の余地を切り開き、さまざまな思考素材を与えて彼らがまともに考えることができるように筋道をつけたい。「何でも帳」は、学生たちの内部のかなり深い層に入り込むための、手だてでもあったのである。公開実験授業であるから、私は、通常の授業ではありえないほど多量の努力を注入した。毎時間の受講生全員とのコメントのやりとりなどである。これによって、ある程度深いかかわりが可能となる。それはそうだが、そんな風にある程度深く入り込めば入り込むほど、まだ奥の方に濃い闇がある。学生個々のコメントを通読してみると、多くの場合、個々人のある思考の流れを読みとることができるが、この読みとることのできる表層の流れの奥には、あるいはこの流れを取り巻いて、深くて濃い闇がある。獲得された光の向こう側には、つねにますます濃い闇が広がるのである。この点も多分、私自身の深い徒労感につながっている。

(2) 〈教員 — 教育内容 — 生徒〉と〈教員 — 研究 — 教育内容 — 学生〉

それでは、小学校や中学校の授業と大学の授業では、いったいどこが同じでどこが違うのだろうか。初等教育に焦点づけてきた伝統的な教育学では、これまで常識的に、授業を構成する要素として「教育内容」と「教員」と「生徒」を考え、3者の関係を3角形の3辺の関係として考えてきた（注16）。たとえば、教える内容を生徒にきちんと伝達するためには、教員が教育内容を咀嚼する、教育内容を生徒の状態に合わせて加工する、教員と生徒の人間関係のあり方を整えるといったことが、決定的な条件になると考えられる。教育内容を咀嚼し、生徒の状態を理解していきながら、しかも、生徒に適合した形で教材を組み立てなければならない。こういう形で、教授・学習の過程を、3角形から考えてきたのである。しかし、大学の授業を考える場合には、もう1つ別の「研究」というファクターが介在してくる。

小学校や中学校・高校の教員にも、「何を教えるのか」という教育内容に関して、まったく決定権がないわけではない。しかしこれまでは、もっとも基本的なところで指導要領などの拘束性があり、その点で、決定権は大きく制約されてきた。大学教員の場合は、教育内容の決定に自分たちの研究内容が関連している。ここでは、教員、生徒、教育内容という3角形の代わりに、教員（研究者）、研究、教育内容、学生という4角形がある。3角形に加えて「研究」という今1つの頂点があって、これが、事態をややこしく、ある場合には面白くするのである。大学教員の場合には、自分の研究を教育に翻訳するという余分な作業が必要になる。大学教員が教えようとする内容は、多くの場合、自分のもの、自分の知識である。彼らが研究の中で悪戦苦闘しながら自分で獲得してきた知識は、そのまま学生に分からせていくためにはどうしたらいいのかという、ノウハウを含んでいる。研究はこういう形で、教育に生きる。この意味では、優れた研究者が優れた教育者になり得る条件が、たしかにあるといえるのである。

この4角形から考えると、大学の教員の研修のあり方についても考えさせられる。教えるべき内容があらかじめ決められているなら、これをそつなく効率的にこなしていくことを考えなければならない。しかし、大学の教員は、内容を消化するための目的的な道具ではなく、内容も方法も自分自身たち自身で決める。したがって、上からの研修は無意味であり、相互研修以外には考えられないのである。

(3) 授業の4類型と学生の能動的活動

授業の類型については、大学と他の学校種の間で大きな違いはない。教養教育には伝統的な人文、社会、自然の三分野があり、それぞれの分野でも、さまざまな形式の授業がある。たとえば、人文・社会科学系の授業にも、知識伝達型の授業もあれば、思索型の授業もある。そのほかにも、蓄積型の自然科学系の授業、それから創造型の芸術系の授業などもある。公開実験授業は典型的な思考型の授業であるから、学生たちには、構えの上では「自分で考える」という徹底的に能動的な主体的な構えが求められる。これに対して、理系のとくに専門基礎教養の授業は、大半が伝達型・練習型である。何度も述べたように、公開実験授業に参加した理系の教員は総じて、この授業に深くコミットしている。どんな練習型や伝達型授業でも、その授業が有効に働くためのポイントは、学生がどれだけ能動的に参加するかという事にかかっているからである。

〈学生をどのようにして能動的に参加させるか〉について考える点では、思考型の授業でも、練習型の授業でも、伝達型の授業でも、事態はまったく同じである。能動的な参加を促すやり方、考え方こそが、大学授業研究に共通するもっとも中心的な努力目標であり、課題である。公開実験授業で、学生の能動的な参加を促すやり方が成功しているかどうか。これは、伝達型の授業の担い手である理系の教員にとっても、とても重大な問題である。その意味で、お互いが携わっている授業類型は、まったく異なっているけれども、その中で出てくる本質的で基本的な課題は、結局同じなのである。

私たちは、公開実験授業のプロジェクトを通して、学生と授業に関するシェマを作成し、シェマによって簡便なマップを描き、このマップを用いて、授業改善を志向する共同作業を続けてきた。シェマもマップも、まだまだ粗雑な間に合わせであるにすぎないが、今私たちがどこにいるのかについて当面の見当識を確保するには有効であることがわかった。以下では、このマップを利用して、授業という日常性に関して生態学的・現象学的研究を通して明らかになったことを、まとめておこう。

3) 授業という日常性 ― 相互行為の構造と構造化 ―

授業における相互行為は、大半の場合、あるていど秩序だてられている。この秩序を「構造」と呼ぶとすれば、それは、相互行為そのものの蓄積によって、じょじょに「構造化」される（注17）。大学授業研究は、なによりもまず、どんな授業にもかならず見られるこの構造と構造化を把握しなければならない。公開実験授業では、日常的で自明な授業構造と、長い時間をかけてゆったりと進む授業構造の構造化とをともに、何とか把握することができた。

授業構造とは、教員と学生の行動をボタン化する力としての文化である。授業者である私は、この構造が「遭遇」、「探索」、「確立」の3つの時期を通して、じょじょに構造化されるものと考えてきた。いずれにせよ、授業が構造化されるそれぞれの時期における教員と学生の互いに心もとない試行錯誤はすべて、双方にとってそれなりの生成的意義をもっている。以下、この点を詳しく見てみよう。

(1) 授業の構造と構造化

授業は、教えるものと学ぶものの相互行為である。今日でもなお、大学授業の大半は一方的な講義であるが、それでも多くの場合、学生の内的活動が誘発され、その反応（頭や視線の動き、うつむき、あくび、居眠り、私語など）によって、講義者の語りが規制される。やはり相互行為である。3年間の公開実験授業で、私は、ごくありきたりの「一斉教授」の形式にあくまで執着したので、華々しい相互行為はあまり表立ってはみられなかった。しかし、「何でも帳」やビデオ分析や学生の授業評価や参観者による授業検討会などを通じて、一斉教授における相互行為の実態は、かなりあらわにされた。

授業における相互行為は、そのつどユニークな仕方では創造されるわけではない。それは大半の場合、あるていど秩序だてられ、類型化されている。絶え間なく変転する相互行為の流れには、たいていの場合、一定の秩序がみられる。この相互行為の秩序としての「構造」は、学年はじめから十分な形で存在してはいるのではなく、相互行為そのものの蓄積によって、じょじょに構造化されてくる。大学授業研究は、さしあたってまず、どんな授業にもかならず見られる構造と構造化を把握しなければならない。しかし、私語問題など、従来の授業形式の破綻が広く意識されてきているにもかかわらず、これまで大学教育において、このような授業構造の構造化が真正面から問われることは、ほとんど

どなかった（注18）。

他の学校種などでの実践や理論を見る限り、授業の構造や構造化が意識され議論されるきっかけは、2つある。授業構造がすっかり破壊されて、授業がはなから成立しないような場合。授業構造があまりにも固まり過ぎて、相互行為の柔軟で創造的な展開が妨げられるような場合である。いずれにせよ、このような場合の教師は、望ましい授業展開が妨げられているという、障害感につきまといわれる。その意味では、急速に大衆化の進む我が国の高等教育で構造問題が懸命に問われるのは、きわめてタイムリーであるといわなければならない。

それでは、大学授業の構造とは何か。構造の構造化とは、どんな出来事か。授業の構造と構造化には、大学とその他の学校種で違いがあるのか。授業構造は、自由闊達で創造的な相互行為を妨げる要因なのか。それとも相互行為が成立する不可欠の前提条件なのか。構造と構造化は、どんなアプローチで把握できるのか。どのような構造と構造化が望ましいのか。以下、私たちの公開実験授業プロジェクトの成果を通して、これらの点を考えてみよう。

（2）現象学的・生態学的アプローチ

授業の構造は、授業参加者にとっては日常的で自明である。想像するにおそらくは、魚にとっては、自分のまわりの水をそれとして認知することは、難しかろう。これと同じように、日常的で自明な構造は、日常的な生活者の意識からは、どうしてもすり抜けがちである。これをあえて意識化し把握するためには、現象学的な日常性研究といった手法を用いなければならない。すでに述べたように、公開実験授業では、授業者、参観者、学生など多数の人々の錯綜した視線をうまく協働させるように努めた。このような、1つの授業をめぐるさまざまな意味づけの豊かな交渉という、相互主観的な超越性による集団的現象学的アプローチを通して、私たちは、日常的で自明な授業構造を、何とか把握することができたのである。

次に、授業構造の構造化は、長い時間をかけてゆったりと進む目立たない過程である。これを短時間の実験状況で把握することは、とてもできない。時間をかけた生態学的アプローチが求められるのである。私たちは、3年間にわたる通年講義を丸ごと研究対象にするという、きわめてゆったりとしたタイムスパンをとっている。このような生態学的アプローチによって、構造化の過程もまた、何とか把握することができた。

「現象学的／生態学的アプローチ」という言葉は、合衆国の研究者たちのいくぶんルーズな使い方に準じている。彼らにとって現象学的アプローチとは、第1に、解釈学などとともに、在来の量的アプローチに対抗する、質的アプローチである。さらに第2に、心理学領域での認知論革命や人類学領域のフィールドワーク技法（参与観察）などとともに、在来の客観主義的・対象化的アプローチに対抗する、相互主観的で生態学的なアプローチである。現象学的・生態学的アプローチは、質的・相互主観的であり、在来の量的／対象化的アプローチに対抗し、これを補完する（注19）ものである。授業の現象学的研究は、シュッツ流に言えば（注20）、教員と生徒の日常的な構成（意味付与）の二次的理論的構成（意味付与）である。日常的構成の大半は、当の本人がさほど意識せずに遂行するルーティンワークであるか、さもなければ、突発的事態に咄嗟に反応する自覚以前の判断／活動である。日常的構成の二次的構成は、無／非自覚的な構成の意識化ないし自覚である。だからそれは、授業者、受講生、観察者それぞれの構成をあえて互いに絡み合わせ、互いに参照し相対化することによって、はじめて可能となる。

このことを、参与観察の立場から説明しよう。授業者、受講生、観察者は、それぞれの立場から授業に参加しつつ授業を観察する。私たちは、すでに前節で見たように、授業の一次的構成を二次的・相互主観的に把握するために、関係者全員が「参与」と「観察」（前節での表現を用いるなら教育状況への「内属性」と「超越性」）の「自己分裂」に意識的自覚的に直面するよう、積極的に働きかけた。参与者たちは、互いの（無自覚的な部分も含めて）パースペクティブを、相対化しつつすり合わせる。こうして、参与と観察（内属と超越）の分裂は、相互主観的構成を成立させる有効な道具なのである。それでは、分裂はどのようにしてもたらされるのだろうか。これについても前節ですでに議論したが、今度は「分裂」に議論の比重をかけて、今一度繰り返そう。

授業者ならふつう誰でも授業中に、参与と観察（内属と超越）の自己分裂を体験し、これを生かして授業を構成する。これに加えて、観察者の所見、ビデオ、学生の授業評価などさまざまな関連データが与えられると、授業者の安定は揺らぎ、参与と観察の分裂が増幅される。受講生たちは、ビデオや参観者に見つめられ、毎回記入する「何でも帳」や授業評価票などへの授業者の応答を体験し、自分たちのコメントや評価が授業を構成することを経験する。こ

うして、彼らも授業への参与と観察の自己分裂を体験する。参観者たちも、検討会での自分たちの議論が授業構成に生かされ、その妥当性が検証されて、自分たちが（無責任な観察者ではなく）授業構成の責任を分有する主体であることを自覚させられる。参与と観察の自己分裂を体験するのである。

こうして、誰も、ただ観察するお客さんではなく、授業を構成する主体として、責任を分有させられる。集团的組織的な参与観察は、参与と観察の分裂を生きる人々の授業の二次的構成を繰り返し擦りあわせる。これによって、授業の一次的構成が、主観的偏向の呪縛を脱して、相互主観的に繰り返し再構成されるのである。構造と構造化は、このような開かれた相互行為過程によって把握されるのである。公開実験授業は、大学授業における構造と構造化を把握するには、実に好適なフィールドである。

(3) 大学文化と「遭遇／探索／確立」の過程

大学の関係者なら誰でもが熟知しているように、どんな大学でも、授業が十分に構造化される以前に、新学期の授業開始早々すでに一定の構造があり、一定の秩序が成立している。これは、大学文化に関して授業者と学生の双方が一定の前理解をもっており、しかもそれがある程度共通しているからである。

しかし両者の前理解は、かならず食い違う面をもっているから、行動をボタン化する力としての文化について、そのつど双方で意味解釈をめぐる交渉ないし争いが、展開されることになる。具体的には、遅刻、座席取得、私語などの許容の幅、発問と応答の作法などが、相互行為を通じてじょじょに定められてくるのである。この共通理解が、授業の構造（授業の文化と呼んでも良い）の内容を規定する。ちなみに、先にも述べたように、私たちの授業検討会での大学教員と他の学校種の教員との討論では、互いの文化の差異が、着席のさせ方、発問や応答の在り方、遅刻や私語などにかかわる秩序維持の方途などに端的に示されてきた。ここには、受講生をそもそもどのような存在として扱うかという集团の前理解（文化）において、顕著な差（「子ども」扱いと「紳士」扱いなど）が認められるのである。

授業者である私には、3年間の公開授業では、授業経過はかなり似通った展開を示し、ほぼ同じ期間で、同じ3つの時期を、通過したように見えた。授業者と受講生が罅迫り合いによって、おずおずと相互行為の基盤を構築する、「遭遇」期。この基盤にもとづく相互行為によって互いの理解を深め、相互行為の安定した型を構築する、「探索」期。定まった型によって安定した相互行為が繰り返される、「確立」期。この3つの時期を区分する類型的な出来事もある。たとえば、遭遇期から探索期への移行期においては、扱いの困難な私私的コメントがほぼ消失し、授業に対して否定的なコメントが一挙に現れることなどである。かりにこの3段階説になにがしかの妥当性があるとすれば、その際には、最終段階である「確立期」こそが、受講生に安定的かつ効果的に介入できるもっとも大切な時期であるのだろうか。だから、最初の2つはなるべく短く切り詰めて、この大切な確立期だけを最大限拡張するように、努力すべきなのだろうか。

必ずしもそうではないと考える。たとえば、「探索期」を「中だるみ」と呼ぶ報告もあるが、この時期の相互行為を詳しく分析すれば、これが、かなり生産的な時期であることが分かる。むしろ、受講生と教員の双方にとって、「遭遇期」、「探索期」での互いに心もとない試行錯誤こそが、深い生成的意義をもっている。構造を求める双方の相互主体的な努力は、それ自体が相互生成であり、自己目的的な価値をもつ。だから、そのつどの構造化という力動的な運動こそが、大切である。

構造化とは、〈相互行為の構造化、相互行為による構造の突破、授業構造の再構造化〉という、限りなく循環し繰り返される力動的で生成的な過程である。この相互形成的な循環を生産的に維持することこそが、（受講生の前理解を反省させ、彼らの教育する存在への成熟を助成しようとする）この授業にとっては、もっとも大切な課題である。個々の受講生の「何でも帳」の記述を年間を通して読んでみると、授業を通して彼らの前理解が首尾良く再構成されたり、再構成され損なったりしている流れが、はっきりと読み取れる。これが、この授業の成否をきめるのである。

私たちの公開実験授業における授業研究は、授業の構造と構造化についての相互主観的超越性による現象学的・生態学的研究でもある。この研究は、授業の構造化に日常的に従事している授業者たちの集团的自己反省であり、その意味で、そのまま集团的相互的な研修であるとともに、一般的理論の発生的基盤なのである。以下では、後者の理論化について考察しよう。

4) 大学教育学の成立可能性

授業構造の構造化に関する知見は、プロジェクトの進行とともに得られ確証され、集団的討論のうちに組み入れられてきた(注21)。大学教育学は、実践者集団の具体的な教育状況からの相互主観的な超越性(観察)に担われて、じょじょに成立するものと思われる。本稿では最後に、この大学教育学の成立可能性について、大雑把に考えておきたい。

(1) 大学教育の特異性 ― 大学教育学の客観的・主体的成立根拠 ―

大学教育学について語ろうとするなら、その前にまず、学校一般の特異な部分として大学一般について語ることができるのでなければならない。世上「大学」と呼び慣わされているものは、はたしてこのような堅固な同一性を共有しているのだろうか。少し立ち入ってみると、これはどんどん疑わしくなる。

一般的に言って、近代学校とは、通常、学級や学年に編成された同年齢の多数の生徒集団と、少数の異年齢の教師集団が、難易度順に整序されたカリキュラムの流れの中で、時間割や教室・座席などのように高度にコントロールされた時空間において向かい合う、特殊な場である(注22)。ここではつねに、一方の、人やものや空間などのすべてを機能要件として洗いざらい物象化するきわめて合理的な〈システム化〉の趨勢と、他方の、互いの「生み出す力」をできるだけ発揮して互いに成熟し合うきわめて効率の悪い〈相互性〉へ向かう趨勢とが、激しくせめぎ合っている。このシステム化と相互性は、近代学校にもっとも普遍的な二律背反である。

しかしこの特性は、大学にははっきりとは認められない。逆に、大学以外の学校の多くがこのような近代学校の特性を共有していることは、大学を見ることによって浮き彫りになる。これが、実は、大学研究の教育学一般に対する存在意義の大きな部分である。大学にあっては、知識は所与ではなく生成の過程にあり、したがって、できあがったカリキュラムの整序はストレートには考えられない。合衆国ほどではないが、我が国でも社会人学生は増加傾向にあり、学生は同年齢であるとは限らない。青年期以上の年齢の学生に対して教師のとの関係は、非対称ではなく、むしろ相互性に近い。義務制の諸学校に比べれば、時間と空間の統制も最小限度である。大学の〈学校〉としてのこれらの特異性が、大学の学校文化を決定するのである。

しかし、少し立ち入ってみればすぐに明らかになるように、今日の我が国の高等教育機関は、とても一律に語ることができないほどに分化している。極端な言い方をすれば、高度な研究大学型、職業直結の専修学校型、楽しみ中心のレジャーランド型と、大きく3つに分化しつつある。教員にも、理系、文系から、芸術系、体育系などに至るまでの幅があり、彼ら自身の自己規定もまた、研究者と教育者のいずれかに偏りがちである。この大きな幅や違いを通してなお、大学一般に通ずる教育のあり方などについて語ることができるのだろうか。

たとえば、私たちのプロジェクトの「京都大学の一般教育における文系科目」という成立条件には、他の教育状況へただちに一般化できない特殊性がある。しかし、教育研究には、〈それぞれの置かれる個別状況性を突き抜けて普遍化する〉以外に、どんな一般化の手だてがありうるのだろうか。この点について考える上でも、公開実験授業は、貴重な機会であった。

私たちのプロジェクトには多彩な参加者があり、しかもこの人たちは、お互いに良くかみ合った話し合いを続けてきた。たしかに、理系と文系、大学と短大と高専などの教員どうしの相互行為が生産的だったのに対して、他の学校種の人、現場を引退した人との対話はそうではなかった。しかし、文化を共有し、学生を能動化し主体化するという共通の課題をもち、自分のフィールドに対して責任をもつ教員どうしの対話は、きわめて生産的である。このような共通条件をもつという制約条件を付しさえすれば、専門の上での幅や違いを越えて、高等教育の教授法、さらには教育のあり方そのものについて、私たちが話し合うことのできる可能性が、たしかな手触りで感じ取られてきた。公開実験授業プロジェクトをさらに拡大し、多くの人々との間に教育と研究と研修の相互性が成立することによって、私たちの特殊性はじょじょに一般化されうるものと考えられる。

大学教育学は、このような客観的・主体的な共通条件によって成立可能となる。私たちは、この条件に基づく公開実験授業プロジェクトにおけるフィールドワークのネットワークングによって、大学教育学を構築しようとしてきた。しかしこのフィールドワークからのボトムアップによる理論構築には、避けがたい難点がある。次には、このことについて考えてみよう。

(2) 生成理論とメタ理論の循環 ― フィールドワークを超えて ―

教育の理論とは、教育する類の自己認識であり、日常的な教育状況こそが、理論の出発点でもあれば、帰着点でもある。この理論は、日常性と自明性を特質とする生活世界におけるフィールドワークとして出発し、フィールドワークのネットワーキングによってじょじょに一般的なものへと生成する。これまでの「高等教育研究」なるものは、所与の教育現実を、比較的手法や歴史的手法や数量化などによって、対象化的に把握してきた。この「高等教育研究」のことばは、日常的実践にとっては所詮、大所高所からの他人の言葉である。これらのことばが描くのは、生活世界の具体性に比べれば、いわば影絵の世界であるにすぎない。

今日の巨大な学校複合体は、理論の専門的な生産部門を持っており、大学や研究機関や民間機関などの制度化された経営が、大量にしかも定期的に理論的成果を吐き出している。在来の高等教育研究なるものの大半は、これに帰属する。大量生産される理論は、教育の現実や実践への関係が間接的であり、生成する理論に対しては「メタ理論」(meta-theory)と呼ぶのが相応しい。これに対して、フィールドワークによる実践的理論は、状況に直接に対峙して果敢に現実と格闘することを通して、自らを洗練し構築していく「生成する理論」(emergent-theory)である。この生成する理論こそが、在来の言葉の不毛性を突破するのである。今日の教育の理論は、「生成する理論」と「メタ理論」とに分裂しているのである。

生成する理論は、実践のさなかで実践への応答を目指して構築されるから、実践的責任を分有し、実践を誘導する強い力を保持している。しかしその反面、理論構築の基盤である特異な状況の利害や状況を構成する諸前提には、無自覚なまま強く拘束されている。いわば、一定の「選択的な不注意」の制約のうちに閉じ込められているのである。これに対してメタ理論は、教育現実とのかかわりが間接的であるから、いわば「客観的」な立場に立ち、しかも部分的な現実拘泥することなく、全体理論を構築することができる。したがってそれは、状況に拘束された実践や生成する理論に対して、超越的な批判を加えることができるのである。しかし、メタ理論の現実へのかかわりは薄いから、それが実践への責任をとることも、実践を導くことも、およそ不可能である。メタ理論の超越的な批判は、現実を構成するどんな力も持ち合わせてはいないのである。

ただし、生成する理論とメタ理論とは、相互補完的でありうるはずである。今日の教育理論の最大の課題の一つは、両者の分裂を何とか克服して、実践状況の全体に向き合うことのできる自覚的な理論を構築することである。生成する理論とメタ理論との分裂の克服は決して、スタティックにはなしえない。分裂の止揚が実現されたように見えても、それは、ある場合には、異なった種類の生成する理論への平行移動であったり、別の場合には、新たなメタ理論へと絡み取られることであったりする。両者の調停ないし止揚は、何度も循環的に繰り返されなければならないのである。

生成する理論の反省の及ぶ射程は、不徹底であり部分的であるのが通例である。この反省を徹底することが、メタ理論的な教育の理論、たとえば在来の高等教育研究などの、基本的な課題である。しかしこの反省は、理論それ自体にも向けられなければならない。理論の理論的反省は、それが組み込まれている全体的連関に、そして自明な前提そのものへ向けられなければならない。つまり、自らを全体的文脈のうちで相対化するマクロ分析との交流が必要であるとともに、自明性を対象化するミクロ分析(フィールドワーク)との交流もまた必要なのである。

私たちが公開実験授業プロジェクトで構築をめざしてきたのは、さしあたって、私たちが現に生きている場である生活世界そのものを把握するフィールドワークをネットワーキングする生成理論である。この生成理論がつねにメタ理論との共同体制にあり、その狭隘な視野の相対化へと開かれている場合にのみ、生成理論は大学教育学へと生成することができるのである。

(3) 大学教育学へ

我が国の今日の高等教育については、若年人口減少による経営上の危機という中期的な危機から、大学設置基準の大綱化などによる短期的な危機にいたるまで、さまざまな危機について語られている。このような言説にかりに現実的社会的根拠があるとすれば、それは、経済的成長を基軸に据えた成長社会から停滞し安定する成熟社会への移行にともなう危機の部分であると思われる。我が国の戦後社会は一貫して、経済的な総動員体制に向けて巨大な学校複合体を構築してきたが、成熟社会への移行にともなって、この複合体は、全般的に深刻な機能障害に直面する(注23)。学級崩壊、登校拒否、校内暴力、学力不振、いじめ、校内暴力などである。高等教育の危機もまた、大きく括るなら、

80年代以降目立ってきたこのような諸現象の枠内にあるといえるのである。

これは、高度大衆教育状況が高等教育段階をも制したという事態であるが、このような状況に直面して、高等教育の理論化を試みる者は、解消しがたい矛盾に遭遇することになる。それはたとえば、研究対象の大量化（高等教育の一般化）・多様化（個別化、個性化、特殊化）に見合わない研究従事者の数との間の矛盾であり、この特殊な状況に直面する理論に要請される個別化（「具体的であれ」）と一般化（「広く適用可能であれ」）との間の矛盾である。この特殊な矛盾に対抗して理論を構築するためには、個人の力技よりも、むしろ集団の連携こそが求められる。

京都大学高等教育教授システム開発センターはこれまで、まさにこのような共同実践的な研究のための連携の、しっかりとした拠点ないし結節点でありたいと願ってきた。大学教育学は、このような実践的連携の蓄積によってのみ、じょじょに構築されるものと見込めるだろう。公開実験授業は、実践と理論構築とが互いに規定しあい循環的に推し進められる生産的なフィールドである。この具体的なフィールドにおける実践的連携によってこそ、内在的・共同実践的な理論構築が可能となり、大学教育の一般理論が構築されるはずなのである。

注

- (1) これまでの公開実験授業については、数多くの機会をとらえて報告してきた。たとえば、田中1996C、1997A、1997B、1997C、田中ほか1998A、田中1998B、田中ほか1998C、田中1999B、田中ほか1999C などである。本稿は、これらの個人的な作業の中間的な総括の意味合いをもつ。なお、センターとしての中間的報告『大学授業のフィールドワーク』（仮名）は玉川大学出版部から今年度中に、さらに、実証調査に焦点づけた中間報告は東信堂から刊行準備中である。本稿の内容は一部、前者の分担分と重複する。
- (2) この連携授業については、初年度が終了したばかりである。この実践に関する初発的な研究実績については、田口1999、田口ほか1999を参照されたい。
- (3) たとえば、京都大学教育課程委員会1999を参照されたい。
- (4) これについては、田中1978を参照のこと。
- (5) 人間形成論については、田中1989、1996A、1996B、1999Dなどで議論してきた。総括的な議論は現在、世織書房から、出版準備中である。とくに「教える存在」については、田中1990、1996A、1999Aなどで扱った。
- (6) “generativity”については、エリクソン1971、田中1996Aなどを参照されたい。
- (7) これはロスの議論と関連している。彼女の議論の意義については、田中1994B、1998Dなどで論じた。
- (8) 胎児の力については、Erikson, 1959、田中1996Aなどを参照されたい。
- (9) FDに関して、私は、田中1997Cでいくぶん包括的に議論した。
- (10) 私たちのセンターの学内での周知度については、京都大学高等教育教授システム開発センター1999、とくに36-39頁および自由記述欄のまとめを参照されたい。
- (11) フンボルトについての関連する議論については、田中1997Cを参照されたい。
- (12) 日本高等教育学会1999を参照。
- (13) 大学教育学会1998を参照。
- (14) 伊藤秀子・大塚雄作1999を参照。
- (15) 以下で議論する授業の分類についても、教授学の基本的なシエマについても、森昭1968（わけても206頁以下）の詳細な議論を参照のこと。在来の教授学とのきめこまかな対話は、私たちが大学教育学を展望しようとする限り、避けがたい基本的な課題である。これは、本稿とは別の機会に試みたい。
- (16) 前注で述べた森昭1968（わけても209頁以下）を参照。
- (17) 「構造」をほぼこの意味で用いるのは、たとえば、Mehan 1978、1979である。ただし、彼の場合「構造」は、たとえばビデオ分析などで繰り返し見いだされる「再帰的諸規則」である。しかし私は、「構造」と「規則」「規範」などをはっきりと区別したい。構造が相互行為の型であるのに対して、規則・規範はこのような型を型づけるものと想定される力である。つまり、構造が一次的な所与であるのに対して、規則・規範は所与からの二

次的な理念的構成物なのである。さらに、構造が、相互行為によって構成され／相互行為を構成するという力動的な文脈のうちにあるのに対して、二次的構成物である規則・規範に、このような力動性を認めることはできない。これが区別の根拠である。なお、本稿で私は、「構造」と「文化」をほぼ等置している。文化は、構造と同様に、さまざまなレベルの集団に見出される行為のパタンであり、生成の力動的な文脈のうちにある所与である。

- (18) 70年代から80年代にかけての合衆国の教育研究では、直接に「構造」という用語を用いなくとも、マイノリティ差別を再生産する教育システムの研究などで、「授業構造の硬化」が大きな研究テーマであった。同じように、我が国の教育実践の伝統では、授業構造の破綻と再構造化をテーマとする多くの研究蓄積がある。議論で実際に用いられる用語と「構造」との関連を詳細に検討しなければならないが、いずれにせよこれらの研究は、ミクロレベルの内在的な実践報告か、マクロレベルの外在的な社会学的・制度論的立論かのいずれかに片寄りがちであり、多くの場合、両者を媒介する発想や視点はあまりみられない（田中1983）。前注で規定した「構造」ないし「文化」は、このマクロとミクロの理論的媒介に適切である。理論のこの方向への展開もまた、別の機会に試みたい。

なお、私たちの実験授業では、当初から、現象学的・生態学的アプローチと実験的・調査的アプローチの相互補完を念頭においてきた。この点については、京都大学高等教育教授システム開発センター1997における、フィールドワークと学生の授業評価のすり合わせなどを参照されたい。これまでの公開実験授業では、3つの研究計画（ビデオ分析とインタビュー分析を併用する学生の行動分析／学生の授業評価の経年分析／ビデオ分析と調査の併用による授業者の「ノリ」分析）にしたがった調査を実施してきた。東信堂から刊行準備中の実証調査に焦点づけた中間報告は、これらについての研究成果である。

- (19) 80年代前半までの基本文献については、田中1983を参照。なお、現象学と日常性研究については、鷺田1989のとくに「第2章日常の藪のなかで」を参照。
- (20) シュッツは、社会科学的研究と日常性との関連について、以下のように述べている。「社会科学が行うもろもろの構成は、二次的な構成であり、社会学者がその行動を観察し説明すべき当の行為者たちが社会場面で行うもろもろの構成の構成（constructs of the constructs made by actors）である。」（Schutz 1970）
- (21) たとえば、大山1998を参照。この議論は、私自身の議論を構成する上で、とても有益であった。ここで提出されている異論に関する議論は、別の機会に試みたい。
- (22) 学校複合体におけるシステムと相互性に関しては、さまざまに議論してきた。田中1987、田中ほか1991、田中1993、1994A、1996A、1999Aなどを参照されたい。
- (23) 関連する大雑把な歴史的展望については、田中1999Aを参照されたい。

引用文献

大学教育学会編 大学教育学会誌 第20巻 第2号 1998

Erikson, E. H., The power of newborn. in: The Way of Looking at Things. Norton 1959

エリクソン（鑑幹八郎訳）洞察と責任 誠信書房 1971

伊藤秀子・大塚雄作編 ガイドブック／大学授業の改善 有斐閣 1999

京都大学教育課程委員会編 京都大学「全学共通科目履修案内」（平成11年版）1999

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——京都大学公開実験授業の一年間 玉川大学出版部 1997

京都大学高等教育教授システム開発センター編 大学教育の改善に関する京大教官の意識 京都大学教員の意識調査 1999

Mehan, H., Structuring School Structure. *Harvard Educational Review* Vol. 48 No. 1. 1978

Mehan, H., Learning lessons; social organization in the classroom. Harvard University Press 1979.

Schutz, A., On Phenomenology and Social Relation. University of Chicago Press 1970

- 森 昭 現代教育学原論 国土社 1968
- 日本高等教育学会編 高等教育研究 第2集 1999
- 大山泰宏 授業のフレームと日常知——「何でも帳」を主とした相互行為分析を通して—— 京都大学高等教育教授システム開発センター紀要 京都大学高等教育研究第4号 65-81頁 1998
- 田口真奈・村上正行 インターネットを用いた高等教育実践研究の動向と課題 教育工学会発表要旨集録 1999
- 田中毎実 職業と教育 愛媛大学教育学部教育学科 教育学論集7号 59-120頁 1978
- 田中毎実 教育可能性論の人間形成論的構想 愛媛大学教育学部教育学科 教育学論集10号 1983
- 田中毎実 学校における“Mutual-Regulation”——人間形成論的試論—— 愛媛大学教育学部紀要第一部 第33巻 1987
- 田中毎実 ライフサイクルと人間形成——序論 人間の生涯と形成—— 愛媛大学教育学部紀要第一部 第35巻 1989
- 田中毎実 おとなの成熟と異世代間相互規制（研究討議 子ども・大人・教育責任——危機的状况における教育的コンセンサスを求めて——） 教育哲学会 教育哲学研究 第61号 1990
- 田中毎実ほか 制度化と相互性——ホスピタリズムとその一事例に関する人間形成論的研究—— 愛媛大学教育学部教育学科 教育学論集13号 1-44頁（分担1-2、12-38頁） 1991
- 田中毎実 ホスピタリズムと教育における近代 近代教育思想史研究会 近代教育フォーラム 第2号 1993
- 田中毎実 教育の技術以前と技術以後——教育技術学批判のために—— 愛媛大学教育実践研究指導センター紀要 第12号 1994A
- 田中毎実 老いと死——人間形成論的考察—— 分担執筆 玉川大学出版部（分担319-362頁） 1994B
- 田中毎実 人間形成論——教育学の再構築—— 分担執筆 玉川大学出版部（分担11-38、401-38頁） 1996A
- 田中毎実 教育の本質と可能性 分担執筆 八千代出版（分担「発達と教育の論理——その「ライフサイクル論」と「相互性論」への再編成——」27-45頁） 1996B
- 田中毎実 定時公開授業「ライフサイクルと教育」——平成8年度実施のために—— 京都大学高等教育教授システム開発センター紀要 京都大学高等教育研究第2号 1996C
- 田中毎実 海図のない航海で海図を作る——「教育学教育」の可能性—— 日本教育学会四国地区『「教育学教育」を考える』 1997A
- 田中毎実 大学における公開実験授業——京都大学における一年間—— 学士会会報 No. 816 1997B
- 田中毎実 定時公開実験授業〈ライフサイクルと教育〉(2)——〈一般教育〉と〈相互研修〉に焦点づけて 京都大学高等教育教授システム開発センター紀要 京都大学高等教育研究第3号 1997C
- 田中毎実ほか 平成8年度公開実験授業の記録 京都大学高等教育教授システム開発センター 京都大学高等教育叢書3 1998A
- 田中毎実 大学教育における授業の構造と構造化 京都大学高等教育教授システム開発センター紀要 京都大学高等教育研究第4号 1998B
- 田中毎実ほか 共同研究／京都大学における公開実験授業の成果と課題 大学教育学会 大学教育学会誌第20巻第2号 177-186頁（分担177-8、182-6頁） 1998C
- 田中毎実 人間学命題集 分担執筆 新曜社（分担「キューブラー・ロス」232-237頁） 1998D
- 田中毎実 近代教育思想を読みなおす 分担執筆 新曜社（分担「教育関係の歴史的生成と再構成——システムと相互性」184-199頁） 1999A
- 田中毎実 教育学教育における学問共同体の構築と教育学の生成——公開実験授業の試みから（日本教育学会第57回大会シンポジウム2「教育学」教育の課題と地平——教育と研究の関連を問う） 日本教育学会 教育学研究 66巻1号 1999B
- 田中毎実ほか 平成9年度公開実験授業の記録 京都大学高等教育教授システム開発センター 京都大学高等教育叢書4 1999C
- 田中毎実 生涯教育から見る発達（日本心理学会公開シンポジウム発表原稿） 京都大学大学院教育学研究科 臨床教

育学講座 臨床教育人間学年報第1号 1999D

鷺田清一 『現象学の視線 ― 分散する理性』 劉草書房 1989