

# 講義から授業へ

—From Lecture to Teaching and Learning—

土 屋 章

## 1 問題の所在及び問題解決のための指標

平成 22 年度「学校基本調査（速報）」（文部科学省）によると、平成 22 年 3 月高等学校卒業者のうち大学等への進学者比率は 54.3% であり、また、大学・短大・高等専門学校など高等教育機関への進学率は、79.7% である。

この率は、大学の多様性を意味すると同時に、当該大学への多様な学生の入学（大学内部の多様性）を意味し、マーチン・トロウが 30 数年前に指摘していることを思い起こさせる。

トロウは、高等教育がひとつの歴史的段階から次の段階へ移行（量的拡大）することを「ヨーロッパにおいては、それは、限定された少数者を対象とするエリート高等教育から相対的多数者を対象とするマス高等教育への移行であり、アメリカにおいては、マス高等教育から万人に中等以後教育（post-secondary education）への接近を保障するユニバーサル高等教育への移行である<sup>1)</sup>」とする。この指摘は、現在の日本の高等教育事情を考える上で有力な示唆となる。日本の高等教育には、進学率からみてユニバーサル高等教育への確かな移行が見られる。

この移行に高等教育の質的変容を読み取り、質的変容に潜む危機や困難さを克服して行くという高等教育の課題が存在していることを見通さなければならない。この課題解決のためのさらなる前提的課題は、「高等教育機関の基本的な本質と機能にかんして、教授団や学生層に合意（consensus）が成立していない<sup>2)</sup>」とするト

ロウの提示する課題を解決するという授業もある。つまり高等教育機関の基本的な本質と機能に関する合意と、当該大学における基本的な本質と機能に対する合意形成が課題であるとも言える。

質的変容に潜む危機や困難さの事例には事欠かない。例えば「講義中の私語」「講義への無関心」「無気力」「不出席」等に象徴される「大学への不適応」は、「講義崩壊」等を示唆するものであり、これらへの対応の一つとしていわゆる大学の「学校化」を再認識するといったものである。

大学の質的変容への対応の一つとも言える大学の「学校化」は、例えば講義の終始を知らせる大学へのチャイムの導入に顕著である。「学校化」の当然の帰結は、大学における研究と教育のあり方再吟味の必要性を明確にしている。

研究と教育のあり方再吟味の具体例として、大学では、学生による授業評価、教授法の改善、シラバス作成、授業時数の確保、カリキュラム改革等が実施されている。大学における教育の改善と充実という方向性が強調され、「FD」という用語が流行している。

本論文は、大学における教育の改善とその発展深化に資することをねらい、大学の授業の現状を捉え、そこに潜む問題点（gap 或いはボトルネック<sup>3)</sup>）を特定し、大学の授業のあるべき姿に至る道筋を模索しようとしている。このことを図示すると次の通りである（図 1）。

1 マーチン・トロウ 天野、喜多村訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会、1976 年、3 頁。

2 マーチン・トロウ 前掲書 15 頁。

3 ボトルネックについては、Eliyahu M. Goldratt “THE GOAL” High Bridge Company, Third revised edition, 2006 年、Theory of Constraints (TOC) と纏められている。

(図1)

大学の授業の現状 —gap→ 授業のあるべき姿  
この gap (bottleneck) が問題であり、考察対象である。

大学の授業の現状を捉え、そこに潜む問題点 (gap 或いはボトルネック) を特定し、大学の授業のあるべき姿に至る道筋を模索する手がかりとして「大学設置基準」をとりあげてみよう。

大学設置基準で「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るため組織的な研修及び研究を実施するものとする (現行、第25条の3)」とする。この規定は、1999 (平成11) 年、独立した条文として大学設置基準 (1956 (昭和31) 年 文部令28) に追加されている。この規定のうち授業の内容及び方法の「組織的な研修及び研究」が、いわゆる「FD = Faculty Development」の根拠となる。FDは上述した gap を考察対象としていると見ることができる。この gap をどう埋めて行くか、ここに問題がある。

大学の現状は事実としてあるので、事実に対しては、①事実把握に問題はないか、②不要な事実ではないか、③都合のよい事実認識ではないか、④事実認識に偏りは無いか、⑤事実と解釈が截然と区別されているか、等の吟味をしておかなければならない。これらの吟味の後、大学への進学率の増加を認め、そこでの授業の現状を認識することとなる。

大学の授業の現状 (現実) と授業のあるべき姿 (理想) 間の gap をどう埋めて行くかが当面する問題 = 考察対象であり解を求めて行くものであるが、この当面する問題に取り掛かるにあたり前提の問題となるのが、授業のあるべき姿 (理想) の問題である。gap は、授業のあるべき姿 (理想) をどう設定するかで決まる。

大学の授業のあるべき姿とは何か。授業のあるべき姿は、①教育基本法各条文及び特にその

第7条に沿ったものか、②学校教育法第83条に規定する大学の目的からみてその達成への道筋にあるか、③社会の変化や時代の要請からみて妥当なものか、④専門的知識・科学研究・世界と人間に関する理念の体系つまり学問の客観性や普遍性へと繋がるものか、等から考慮されなければならない (授業のあるべき姿論考の第1指標)。現状を踏まえながら授業のあるべき姿を第1指標から論考しなければならないという問題がある。

しかしながら、私たちは、授業のあるべき姿を別の視点からも求めていかなければならないであろう。

オルテガ・イ・ガセットは「教授ということは、獲得さるべき知識の量が学習能力の限界を越え出るときに起こってくる<sup>4</sup>」とする。この「教授」に対する視点は、①教授すべきものは何かを厳選しなければならないということの意味すると同時に、②教授そのものが最適に構成されていなければならないということを示唆している<sup>5</sup>。教授に対する適切な見解である。この見解から引き出すことができる、教授すべきものの厳選と教授の最適化 (構造化) は、授業のあるべき姿論考の第2指標ともなるものである。知識が構造を持たないと生産的でないのは我々が屢々経験することからも第2指標の重要性を理解できよう。

教授すべきものの厳選と教授の最適化をどうするかという視点から授業のあるべき姿が考察されなければならないという問題がある。

オルテガ・イ・ガセットは続けて「高等教育の編成、大学の構成においては学生を起点としなければならないということ、知識財や教師から出発してはならないということを含意するものである。制度としての大学は学生の投影でなければならない<sup>6</sup>」とする。この見解は、学生こそが大学の中心であり、学生から出発しなければならないというものである。大学とは何かを考える土台ともなる捉え方である。

4 オルテガ・イ・ガセット 井上正訳『大学の使命』玉川大学出版部、1996年、39頁。

5 ここでは、教授 = 授業と指定している。

6 オルテガ・イ・ガセット 同上。40頁。

この見解ですぐ思い起こすのがデューイである。デューイは、「子どもとカリキュラム」の中で次のように述べる。

Not so, says the other sect. The child is the starting-point, the center, and the end. His development, his growth, is the ideal. It alone furnishes the standard. To the growth of the child all studies are subservient; they are instruments valued as they serve the needs of growth. Personality, character, is more than subject-matter. Not knowledge of information, but self-realization, is the goal<sup>7</sup>.

[訳] そうではない、と他の学派は言う。子どもが、出発点であり、中心であり、目的である。子どもの成長、発達こそが目的である。その目的のみが基準となる。子どもの成長にすべての学びは従うことになる。学びは道具であり、道具は成長の必要性に役立つかどうかで価値付けされる。人間性あるいは人格は、教科の上にある。知識や情報が目的ではなく、自己実現が目的である。

教育とは何かを考えると、デューイのここで引用した部分の含蓄ある見解を無視することはできない。ここでデューイは、子ども (the child) とするが、子どもを「学生」と置き換えるとオルテガ・イ・ガセットの見解と通底する。

教育という営為において教育対象 (子どもと学生) が変わっても、教育の底流にある理念は変わらないともいえよう。「学生を起点とする」ということは、授業のあるべき姿論考の第3指標となる。第3指標は、本稿の冒頭で述べた大学等への進学者比率増加という現状からも考慮されなければならない指標となる。

第3指標から、授業のあるべき姿が考究されなければならないという問題の存在を指摘できる。

本稿は前述したような大学の授業の現状を捉え、そこに潜む問題点 (gap 或いはボトルネッ

ク) を特定し、大学の授業のあるべき姿に至る道筋を模索するものである。道筋を模索するに当たり、授業のあるべき姿を3つの指標から確かめたところである。これら3つの指標を念頭にあるいはベンチマーキングに、授業の現状から授業のあるべき姿への実践的道筋例を提示してみたい。

## 2 講義と授業

ここではFDの限界と課題並びに講義と授業の概念を確かめる。

### (1) FDの限界と課題

問題の所在で取り上げた大学設置基準で「授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行うものとする (大学設置基準第25条)」としている。この規定から大学の授業形態 (方法) は、「講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用」ということになると解釈できよう。大学では「授業」という授業形態そのものを想定せず、「授業」という形態 (方法) で大学の授業が行われることはない。大学での用いられている「授業」という用語は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用の統名あるいは総称 (以下「総称」という。) という位置を与えられている。

このことは、筆者の所属する盛岡大学の600有余頁あるシラバスを見ても「講義」が大方を占め「授業」という授業形態を見出せないことからわかる。他大学においても同様であろう。大学には当然授業は存在するが、「授業」という形態はないということになり、あれば大学設置基準に違反することになるともいえる。

そこで「FD = Faculty Development」の根拠である大学設置基準の「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るため組織的な研修及び研究を実施するものとする (現行、

7 John Dewey "The Child and the Curriculum and The School and Society" The University of Chicago Press, 1974, p.9.

第 25 条の 3)」とする「授業」の部分<sup>8</sup>を授業形態に置き替えて具体的に記述しなおしてみると「大学は、当該大学の講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用の内容及び方法の改善を図るため組織的な研修及び研究を実施するものとする」となる。(大学設置基準第 25 条の定義から大学設置基準第 25 条の 3 の「授業」の部分<sup>8</sup>を授業形態に替えて傍線部分としてある)

考察し易いように、いくつかの授業形態のうち大学で授業形態の大半を占める「講義」を取り上げて、再度大学設置基準第 25 条の 3 を書き換えてみると、「大学は、当該大学の講義の内容及び方法の改善を図るため組織的な研修及び研究を実施するものとする」となる。要諦は「講義の内容の改善」「講義の方法の改善」を組織的に実施することであり、このことが、FD の課題であることがわかる。

問題の所在で指摘した授業のあるべき姿論考の第 1 指標に専門知識をあげてあるが、専門知識が大学における講義内容の重要部分であることは否定できない。そうすると大学設置基準第 25 条の 3 で規定するこの内容改善とは何か。専門知識の内容改善は、単位大学での「組織的研修及び研究」になじむものか。同じ研究分野・領域の教員が当該大学に複数存在する場合を除いて、専門知識の内容改善を単位大学或いは単位学部内で、組織的な研修及び研究をするのは不可能ではないかと考えられる。また、専門知識にも不易と流行を、あるいは選択の余地(第 2 指標)を認めるにしても、専門知識そのものの「内容」は頻繁に改善されるものかも疑問である。ここに FD の限界がある。

FD の対象は、以上の考察から、組織的に行うためには勢い「授業(講義等)の方法の改善」となることがわかる。講義に限定してみると「講義」という形態は大学設置基準上変更できないといえるが、講義という形態を保持しながら、講義の方法として、そこに形態としてのいわゆる「授業」の要素(第 2 指標 + 主に第 3 指標)

を加えることができないか、ということが本論のテーマ(課題)である。

## (2) 講義と授業

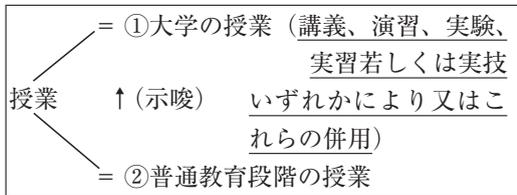
上述したように、現行の大学設置基準第 25 条では、「授業」を総称として用い、授業の形態(形態と方法は密接不離である)・方法を示すものとして、「講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用」と示している。この規定内容は、1956(昭和 31)年 10 月 23 日文部省令第 28 号「大学設置基準」第 30 条以来、改正されることなく現在に至っているものである。

大学設置基準は、1947(昭和 22)年 12 月 15 日、大学基準協会が決定した「大学基準」を前身としている。この「大学基準」では、「講義、演習、実験、実習」が用いられ、「授業」という用語が、「実験、演習、実技」を括るものとして、また「夜間授業を行う学部」「学生が授業時間外において休息運動」等の記述があり、この記述にある「授業」には、当然「講義」も含まれるものである。「授業科目」という用語も用いられている<sup>8</sup>。これらの記述から大学基準でも「授業」は、大学設置基準とほぼ同じ総称としての名辞として用いられていると見て間違いはない。

大学に関して用いられている総称としての「授業」と普通教育段階で現在広く用いられている「授業」を区別し、総称としての授業からその代表として「講義」を取り上げ、この講義に、普通教育段階の「授業」から示唆を得るものがないかを吟味するのが本稿の目的の一つである。このことを図示すると以下ようになる(図 2)。図示(図 2)した枠組みは、さらなる論考を必要としている。

8 大学基準二、基準(7)(9)(10)。

(図2)



さらなる論考のため、講義と授業の概念を確かめておかなければならない。

講義とは何か。大学で広く多く採用されている講義は「①書籍、または学説の意味を説きあかすこと。講説。②大学などで、その学問研究の一端を講ずること。普通、講読や演習に対比している、また、大学の授業全般を指してもいい。(以下略)」(『広辞苑 第6版』)である。講義という用語で「大学の授業全般」を指すという指摘は、汎用されている大学の授業方法を的確に捉えたものということができ、大方が納得できる定義であろう。

授業形態に注目した具体的説明もある。講義とは「教師が生徒の前で教育内容をことばで伝える授業の様式をいう。学生・生徒の側からすれば、教師があらかじめ準備した話を一定時間聞き、その内容を理解・記憶することを要求されるという意味において、受動的な学習形態ともいえる。ふつう講義は「休講」「補講」などというキャンパス用語とあいまって、大学などの高等教育機関での授業一般を代表するニュアンスをとまなう場合が多い<sup>9</sup>」とする。

この定義も、現在多くの大学等で採用されている主要な授業形態を端的にしかも十分に捉えたものとなっているといえる。ただ、このようなものとしての講義が、多様化している大学で、一律に多様化した学生に対応している方法か、の吟味は必要である。

つぎに授業とは何かである。「授業」という用語に関連し法規上、1872(明治5)年の「学制」で、「授ル」「教ル」「教授」「講義」等が用いられている。学制では授業と類似する用語として

「授業料(学制第94、95、96、97、100の各章等)」がみられる。「授業」は、「業」を受けることに重点が置かれており、授けることに重点をおいた「授業」という用語は見当たらない。

1879(明治12)年の「教育令」では、「授クル」「教授」とともに、「毎年授業スルコト必4箇月(第16条)」「授業料(第43条)」等、「授業」という用語が用いられてくる。1880(明治13)年「改正教育令」第17条で「巡回授業」の用語がみられる。法規上この後「授業」が多用され「授業」に代わることとなる。

「授業」という用語が今日の意味で、特に普通教育段階で多く用いられるようになるのは1955(昭和30)年以降であるとする見解がある。戦後1955(昭和30)年頃までは、児童中心主義や経験学習の強調と相俟って「学習指導」という用語に傾斜していたが、教師の指導性の復権に伴い教授ではなく「授業」という用語が多用されるとするものである<sup>10</sup>。広く受け入れられている見解である。

このうち柴田義松は、次のように述べている。「昭和30年代に入る頃から、『学習指導』一辺倒の傾向は弱まり、教授、教授-学習過程の語と並んで授業が、新鮮な息吹きをもった語として教育界に迎えられるようになった。さらに、この頃より学校現場で授業研究が教育研究者も加わって活発に行われるようになったことから一中略『授業』はしだいにわが国で最も重要な教育用語の一つとなった」とし、「この語の教育現場や教育学界での一般的用法と、1958(昭和33)年改訂以降の学習指導要領や学校教育法施行規則におけるこの語の用法にはいくらかく違いがある」と指摘する。道徳、特別活動等の過当たりの時間数を授業時数としたためであるとする。妥当な捉え方であろう。

ただ、柴田は授業という用語概念の推移を正しく述べているが、この推移に潜む「授業」の意味を指摘していない。我々はこの推移に潜在する少なくとも二つの重要な意味を指摘してお

9 平原、寺崎編集代表『新版 教育小事典(第2版)』学陽書房、2006年。

10 柴田義松「授業」奥田、河野監修『現代学校教育大事典 再版』ぎょうせい、1994年。

吉本均「授業」細谷、奥田、河野、今野編集代表『新教育大事典』第一法規、1990年。

かなければならない。①既にそれまでも「授業」という用語は用いられていたのであるから、改めて教科の指導法研究の対象となる教授+学習指導を「授業」とすることにより、その結果として授業を狭義に捉え、「授業」=「教育の方法」とすることになること<sup>11</sup>、②週当たりの時間数を授業時数としたことは、普通教育段階における道徳、特別活動等「教育活動」全てを「授業」とすることになり、大学の授業でみた総称としての「授業」概念をさらに広げてしまうこと、の二つである。

①の授業をどう捉えるか。平沢茂は「授業とは、教室において学級を単位とする学習集団と指導に当たる教師とが一定の時間(単位時間)に展開する、教科に関する教授・学習活動のこと<sup>12</sup>」とする。この定義の説明として教科に関するという用語を含めたのは「学校教育にとって授業こそが最も中核的な活動だからである<sup>13</sup>」としている。

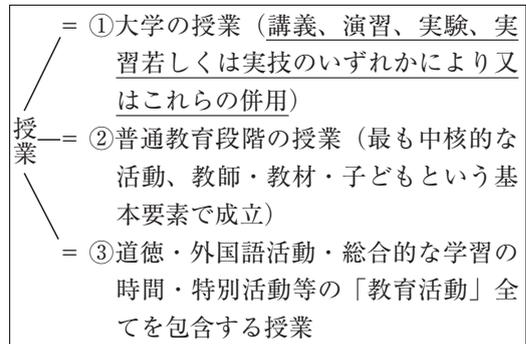
この定義と説明に使用されている用語「学級」「学習集団」「教授・学習活動」「学校教育にとって授業こそが最も中核的な活動」等から、定義されている「授業」は、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校でのものであることが理解できよう。さらに「授業こそが最も中核的な活動」から、ここでの「授業」は、大学での「専門の学芸を教授研究」や幼稚園での「保育」を除いており、大学と幼稚園を除いた学校での授業の定義であると考えてほぼ間違いない。

授業を「授業というものは、本来、子どもがもっているそれぞれの個性的な、固有のたから(可能性)を、引き出す作業である。そのための『道具』が教材である。その道具をつかうには方法があり、技術があるだろうが、何よりも大事な、教師の条件は子供の心の見えること—子供のうちにかすかに動いているものや、こと

ばにならないおもいを感じとる人間的な資質であるだろう<sup>14</sup>」とする意見がある。ここでは授業と子供(子ども)が密接不離であり、また授業には道具としての教材を認め、教材をどう使うかという方法や技術に言及する。授業の基本要素である教師、子ども、教材を適切に捉えている。ここは「授業」という用語に大学のそれを含めていないといえるであろう。

以上のことから(図2)は、次の修正を必要とすることとなる(図3)。

(図3)



本稿は、大学での講義等という授業方法に、(図3)②で用いられている、あるいは研究開発されている授業方法が示唆するものを探ろうとしている。

### 3 講義から授業への実践例—対話のある講義を求めて—

ここでは筆者の所属する大学での講義実践例を紹介する。先に引用したデューイの用語の示唆から、講義への招待(The student is the starting-point)と学生を中心にしようとする講義の展開(The student is the center and the end.)の試みと提案である。

11 「教育の方法」の大きな区分として「学習指導」と「生徒指導」と二分することは、大方の認めるところであり、教授+学習指導を「授業」としたのであるから、この授業を「教育の方法」と捉えるのは妥当であろう。授業は何を(内容)どう(方法)教えるかを含む活動である。内容は学習指導要領等で基準が示されるから、授業のウエイトは、方法にあるといえる。

12 平沢茂「授業とその改善」吉本二郎編(代)『講座 学校学3 教えることと教え方』第一法規、1988年、146頁。

13 平沢茂 同上、147頁。

14 林竹二『教育の再生をもとめて』筑摩書房、1977年、12頁。

## (1) 講義への招待(The student is the starting-point)

多様な大学・多様な学生・多様なニーズという日本における大学の現状の中で、学生の入学動機（一志既立<sup>15</sup>）が正しいものならば、次に必要となるものは、「ここで学ぶ」という意志決定である。この意志決定に影響を与えなければならぬ。そこで実践しているのが「ここで学べ」である。

ヘーゲルは、『法の哲学』の中で「理性的なものは現実的であり、そして現実的なのは理性的である<sup>16</sup>」とし、イソップ寓話の一節から「ここがロドス島だ、ここで跳べ」を引用する。

この寓話には、Seeing is Believing というタイトルがついている。ある男がロドス島ではどんな競技者よりも高く跳んだと自慢するのを見て、ある人が、ここがロドス島だ、ここで跳べ、といったという寓話である。この寓話の引用からもわかるように、ヘーゲルは、現実的なものの中に本質を見出し現実との和解を提示する。これらのことを学生に話し現実との和解「ここで学べ（跳べ）」を問いかけてみる。

この問いはささやかな問いである。しかしながら「ここで学べ（跳べ）」という問いは、改めて大学への入学目的を反芻し、迷いを振り切り現実に向き合うきっかけとなるはずである。「マタイによる福音書」第25章第29節「だれでも持っている人は更に与えられて豊かになるが、持っていない人は持っているものまでも取り上げられる」という指摘の重要性を思い起こさせるのである。出発点としての学生が「ここで学べ（跳べ）」を持ち（首肯し）、些細な事であるがこれを持つか否か、持つことができれば、自分の過去に囚われるのではなく、自分の可能性を信じ4年という時間の舞台上で生きようとする。この舞台上でさらに与えられて「豊かになる」のである。豊かになるとは何か。

豊かになるために、講義への招待で出発点としての学生に是非とも話さなければならぬの

は「leader になる」である。leader という「陣頭」「指揮・指示・命令」「意思決定」「権力・権限」「上司」「支配」「ヴィジョン」「管理」「責任」等の用語を思い起こす。これらは leader の一側面を捉えているが、学生に話すのは一側面として現れる以前の言わば leader の原点である。

leader が発揮するのが leadership である。この leadership をすべての人たちの仕事として「リーダーシップとは人間関係のことである。それは共通のニーズと関心事を持つメンバーとリーダーとの人間関係のことである<sup>17</sup>」とする見解がある。この見解は学生に「leader になる」を話すにあたって、発展性のある捉え方として示す事ができる。すべての学生に leader になり leadership を発揮しなければならないことを自覚してもらう必要がある。このことは大学生としての到達目標であり、叙上の「第1指標」と相即不離なものである。ところでどうすれば leader になれるか。

ウォレン・ベニスは、「ON BECOMING A LEADER」で次のように述べる。

At bottom, becoming a leader is synonymous with becoming yourself. It's precisely that simple, and it's also that difficult.

(Introduction to the Original Edition, 1989)

[訳] 根底のところ、リーダーになることは、自分自身になることと同じである。リーダーになることはそれほど単純なことであるが、それほど難しい。

更に2003年改定版ですべての leader は、四つの欠くことのできない能力

- ①共有できる意味を創造し他を引き入れる力
- ②明確な voice (Voice = 目的、自信、自分に対するセンスなど)
- ③誠実さ
- ④ leader の要となる適応力を持つとし、

In 1989 I urged you to discover and cultivate that authentic self, the part of you that

15 佐藤一斎 川上正光訳『言志後録』講談社、1978年、33頁。

16 ヘーゲル 上妻精他訳『法の哲学』岩波書店、2000年、序言17-18頁。

17 ジェームズ・M・クーゼス/バリー・Z・ポズナー 岩下貢訳『信頼のリーダーシップ』生産性出版、1995年、15頁。

is most alive, the part that is most you.

Now, as then, finding and nurturing that authentic self is the one sure way of becoming a leader.

(Introduction to the Revised Edition, 2003<sup>18</sup>)

[訳] 1989年、私はあなた方に本物の自分つまり最も生き生きしたもっとも自分といえる自分を見つけ耕すことを迫った。本物の自分を見つけ育てることがリーダーになる唯一の確かな方法である、とするのは、今も、あのときと同じだ。

とする。「本物の自分を見つけ育てることがリーダーになる唯一の確かな方法である」というウォレン・ベニスの見解こそ、「どうすれば leader になれるか」に対する解といえ肯綮に中る。大学生として出発する学生に、改めてこのことの自覚を促すことが求められている。豊かになるとは、自分を見つけ耕し leader になることである。

我々は「ここで学べ (跳べ)」そして「leader になる」を、講義への招待状 (The student is the starting-point) に是非とも書いておかなければならない。

## (2) 講義から授業への実践例—対話のある講義を求めて—

ここでは、leader への道筋にある対話のある講義を求める筆者の拙い実践例をいくつか紹介する。拙いものではあるが講義の活性化 (講義から授業へ) を目指す試行錯誤である。叙上の第3指標を念頭に、講義への「参加 participation」と「集中 concentration」を実現しようとする試みである。participation と concentration は、leader への要路であり講義のメルクマールである。participation と concentration は、自己教育力へと繋がっていく。

対話のある講義の最終到達目標の一つは、自己教育力の育成でもある。

## ① 「出席カード」の利用

120名程の学生を呼名すると講義時間が少なくなる。そこで勢い出席カードを用いることとなるが、本学の出席カード (B6版) には、氏名欄がある面にメモ欄がある。メモ欄への記入の指示は何もしないが、当初から数名の学生が感想や質問を記入している。この感想や質問のうち重要とおもわれるものの幾つかを前回の講義と今回の講義の繋ぎに取り上げ、評価や質問に答えるなどコメントして対応していたところ、現在、ほとんどの学生が、自ら講義の感想、質問、意見、決意、お礼、連絡、近況、を書くという状況である。学生の出席カード処理に40分ほどの時間が必要だが、読んでいて楽しい。出席カードで声を聞き次回の講義で補講するのは、まさに対話のある講義と言えるのではないかと捉えている。以下にメモ欄への記入例を紹介する。講義名は、「教育法規の研究」であり、対象は大学3年生である。

### 記入例 1

(前略) キーワードを探して文章を短くすると、内容も頭に入りよくわかる事がきました。今日もわかりやすい授業をしていただきありがとうございます。

### 記入例 2

教育基本法の条文を一つずつ学んでいきました。条文について判ることや考えたことをコメントしておく印象に残り、分かり易いと思いました。また、周りの人の意見やその理由を聞くことができ、自分と全く違う観点があることに気付いてよかった。条文は長々と難しく書いてありますが、単語 (キーワード) でまとめると、とても分かり易く短く要点がまとまるものだと気付きました。

生涯学習、社会教育、学校教育など教育の相互関係を確かめると、生きていること全てが教育 (学習) なのだと改めて思います。上手くないこと、失敗すること、成功する

18 Warren Bennis "ON BECOMING A LEADER" Basic Books, New York .xxxiii (1989) and xxiv(2003).

こと、これら全ては学びであり、これら一つ一つを実感しこれからも生きていきたいと思いました。

### 記入例3

生涯学習の範囲(対象者)はとても広く、生まれて死ぬまで学習することが奨励されていることがわかりました。生涯学習の中で学校教育と家庭教育については具体的にどのようなものか分かりますが、社会教育の具体的な取り組みが分かりません。何をするのですか。教育基本法第3条では、「あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現」とありますが、これは権利なのですか、義務なのですか。(以下略)

記入例1は、受講学生は講義を「授業」と捉えていることの証左となろう。記入例2は講義でいつも求めている「要約しなさい」要約できたら「コメントしなさい(自分の意見を形成する)」ということの成果であると捉えている。記入例3は、この講義への質問であり、次回の講義への橋渡しとなる事例である。この事例のような質問をそのまま学生に投げかけることもある。そうすることで、このことに関する理解の一層の深まりを期待できる。講義の活性化に繋がる。

### ② 出席確認呼名の工夫

いつも出席カードにこだわるわけではない。人数が多くても呼名するときもある。その場合幾つかの工夫がある。呼名の基本的な事柄とし、①本人の顔(目)をみること、②声を聞くことである。単に出席の確認が目的ではないことに意を用いる必要がある。①は、eye contactの重要性の認識であり対話の基本である。eye contactで講義のセンス(洞察力)を鍛錬することができる。eye contactは、学生を群集(単なる集団)としてはみている事を行動で示す

ことに繋がる。②は受け入れる基本である。音を聞くと同時に音を観、沈黙を聞くのである。

①、②は先に述べた第3指標「学生を起点とする」に繋がるスタンスである。欠席が多い場合は、そのときあるいは講義終了時に呼んで事情を聞くこともある。受講人数が多いので、呼名は、講義初め、講義の中間、講義の終了、一部出席カードとする(呼名計画)。

呼名後「先週も来ていないな。どうしたのかな」などと呟く。率直なコメントであり、この呟きは本人に伝わることが多い。「呟き効果」がある。

### ③ 講義の中の give and take(対話及び group - think)

宇佐美寛は、『大学の授業』の中で「講義をやめよう」のタイトル下、講義の連続時間を5分としその理由を三つ挙げているが、そのどれも示唆に富む提言である<sup>19</sup>。本稿では学生が聞くだけの講義は経験則上10分が限界であると考えている。そこで講義の要点に行き着く発問をする。マイクを持って巡回し volunteer を募る、或いはマイクを向ける。答えを得たらその答えを正しく評価し、異論或いは反対の見解を募る。このセッションも10分を限度とし目先を変えていく必要がある。以下に発問例を挙げてみよう。

発問例：大幅改定された教育基本法の法律番号が変わった意味は何か  
 : 大幅改定された学校教育法の法律番号が変わらない意味は何か  
 : (新)教育基本法の「見出し」を通して読んで何が言えるか  
 : (新)教育基本法第十八条に「見出し」が無いのは何故か  
 : 政令と省令の二本立ての意味は何か  
 : 教員の研修と地方公務員の研修の違いは何か  
 : 4月1日生まれの人の入学はいつか  
 : leader と manager の違いは何か

19 宇佐美寛『大学の授業』東信堂、1999年初版、28-29頁。

：科料と反則金の違いは何か

講義の中で十分と言える解を得られない場合指名して次回に発表してもらおう。

この講義の中の give and take で念頭においていることは次のようなことである。

ア the Socratic Method(the maieutic Method)

対話(対個人)及び group - think を通し、教育 = education、つまり educate を目指すこととなる。educate とは、外へ引き出す (e=ex=out = 外へ ducere=lead= 導く) ことである。このことは 日本語にすると同じ「教育」となる = instruction とは反対概念である。instruction は「内側に構築すること」となるからである。講義は、instruction の色彩が強いと考えている。講義から授業への道筋は、instruction から education への道筋でもある。educate できるものまで instruct していないかである。

ここで更に念頭においていることは、instruction あるいは education により「情報」を得た学生に、この情報から自らの知識を形成する仕事を求めて行くことである。単に講義や授業で得たものを分類・整理・記憶する情報化社会の目標を越えて、知識を形成するとは、情報から自らの知識形成、情報による知識精練、情報による知識組み換え、さらに知識創造の仕事のことである。コメントを求めるのは知識形成の入り口となる。知識社会の目標とも言えるこれらの仕事は、先に述べた第1指標へと繋がる。

ドロシー・レナード/ウォルター・スワップは、「知識移転の方法」として、

端的な指示/説明/レクチャー → 経験則 → 体験談 → ソクラテスマethod → 実践を通じた学習 (指導のもとでの経験)

をあげ、矢印の進む方向に向かい 受動的 → 主体的であるとする<sup>20</sup>。明快な説明であり、大学の講義 (レクチャー) の位置が受動的であることを再認識させるものである。

知識移転の方法のうち、ドロシー・レナード/ウォルター・スワップは、ソクラテスマethod に関し、「ソクラテスマethodは、積極的に聞く以上のことを生徒に要求する。第一に、曖昧な言葉や思考を明確化・精緻化することが求められる。第二に、自分自身の固定観念に疑問を投げかけ、根底にある現象についてもっと深く考えることが求められる<sup>21</sup>」とし、内容要約、推論、実際の適用考察が、知識移転に効果があることを肯定している。ソクラテスマethodに関して水線を射当てているといえる。

ただ、the Socratic Method (the maieutic Method) の限界に関し、宗岡嗣郎が「近現代法において、法と実存は完全に切り離されている」とし「規範が私たちに外在するのであれば、そこで、いかに対話をかさねても、私たちはそれを『生み出す』ことはできない<sup>22</sup>」と指摘していることにも注意しておく必要がある。正しい指摘であるからである。このことは自然科学研究においても、「平和」「人権」と言った概念においても同様であろう。大学の「講義」の存在理由ともなる。これらのことも念頭に置かなければならない。

なお、ドロシー・レナード/ウォルター・スワップが、知識移転の方法で最も強力でも最も活用されていない「主体的」方法である「実践を通じた学習 (指導のもとでの経験)」は、「指導のもとでの経験」「指導のもとでの練習」「指導のもとでの観察」「指導のもとでの問題解決」「指導のもとでの実験」を意味しているとする。まさに強力な知識移転の方法であることは首肯でき講義でも考慮するが、120人の受講生に対して、これらの活用・具体的展開には、かなりの工夫が求められよう。

20 ドロシー・レナード/ウォルター・スワップ 池村訳 『「経験知」を伝える技術 ディープスマートの本質』ランダムハウス講談社、2009年、252頁。

21 ドロシー・レナード/ウォルター・スワップ 前掲書、258頁。

22 宗岡嗣郎 『リーガルマインドの本質と機能 久留米大学法政叢書10』成文堂、2002年、「はじめに」。

### イ プロクルステース

講義の中の give and take で次に念頭においていることは、プロクルステースの寝台のことである。プロクルステースの伝説は、周知の通り、旅人を自分の家に泊めてやり、大小二つの寝台に、背の高いのは小さな臥床に、背の低いのは大きい臥床に寝かし、足りない部分は引き延ばし、大きすぎる部分は鋸で挽き切るというものである<sup>23</sup>。

この伝説は、対話による意図（泊めてやる）が「善意」であっても、同じように、講義が善意で武装されている真剣勝負であっても、学生を比喩的に「殺す」ことにならないよう配慮が求められていることを暗示している。配慮のうち、毛涯章平が「規則や権威で、子どもを四方から塞いでしまうな。必ず一方を開けてやれ。さもないと、子どもの心が窒息し、枯渇する<sup>24</sup>」とする配慮は、まさに講義をする側の重要な配慮の一つであり、leadership の内にある（leadership とは、配慮でもある）。

### ④ 講義の中の学生の発表

発問例のところでも触れたが、課題を提示し指名して、次回の講義までに調べ発表してもらっている。受講人数が多い場合、発表経験をする学生は限定されるが一定の発表効果が見られる。発表者への効果（全員の前で発表するので、発表姿勢、内容、話し方、聞く側全体を把握すること、黒板の使い方、板書、ノートの取り方指示等 = 効果的プレゼンテーション法の獲得）はもとより「聞いている側にたって発表しなければならぬ。私に発表があたったらこのことに注意したい」「A君の発表は、よく調べられており、発表の仕方とてもわかりやすく勉強になった。私もあのような発表を心がけたい」等という感想を書いている学生がいることから聴視講者への発表効果を推認できよう。この感想は、発表の内容は勿論、発表構成の重要性、声の聞き取りやすさ等に気が付いて

いるコメントである。「教授そのものが最適に構成されて」= 第2指標とは、学生のこの指摘のこのことも意味していると再認識したところである。

### ⑤ 講義概要（教材）の作成

授業という用語の使用に関し、佐々木俊介は「教師、子ども、教材の三者の働き合いによって成り立つ教育作用を、歴史的には、教授と呼んだり学習指導と呼んだりしてきたが、ここでは、教授或いは学習指導を行う中核的営みに焦点を合わせて、授業という語を使う（一部略<sup>25</sup>）」としている。大方の理解を得られよう。教授—学習指導の中核的営みを授業と捉えていることが分かり、さらにこの授業を構成するものとして「三者」としていることから、一教材が = 「者」かについては異論もあろうが、授業には「教材」が必須と捉えており、この捉え方に異論はない。

大学における講義においても「授業」の要素を取り入れるならば「教材」が必要である。例えば「教育法規の研究」という講義課題で、『教育小六法』は主たる教材ではない。教育小六法を国語の授業で言えば「国語辞典」的存在として扱う。そこで主たる教材作成が必要となる。筆者の講義では80～100枚ほどの主たる教材（タイトル「教育法規の研究」B5版、40字×48行）を作成しこれを用いて「授業」を展開している。この教材を毎年加筆訂正している。この他に補足として新聞記事等のコピー副教材を用いる。

### (3) 講義→授業→自己教育へ(自己教育の位置)

講義から授業への実践—対話のある講義を求めて—は、最終的に学生の自己教育力育成を目指している。自己教育力は、小学校から大学まで或いは生涯にわたって必要となる力である。ただ、自己教育力のレベルは小学生では高く望むべくもない。大学生ともなるとまさに自己教

23 呉茂一『ギリシャ神話』新潮社、1994年、522頁。

24 毛涯章平『肩車にのって』第一法規、1985年、はしがき。

25 佐々木俊介「授業の目指すもの」筑波大学教育学研究会編『現代教育学の基礎』ぎょうせい、1988年（4版）、247頁。

育力の完成段階である。対話のある講義の到達目標の一つである。

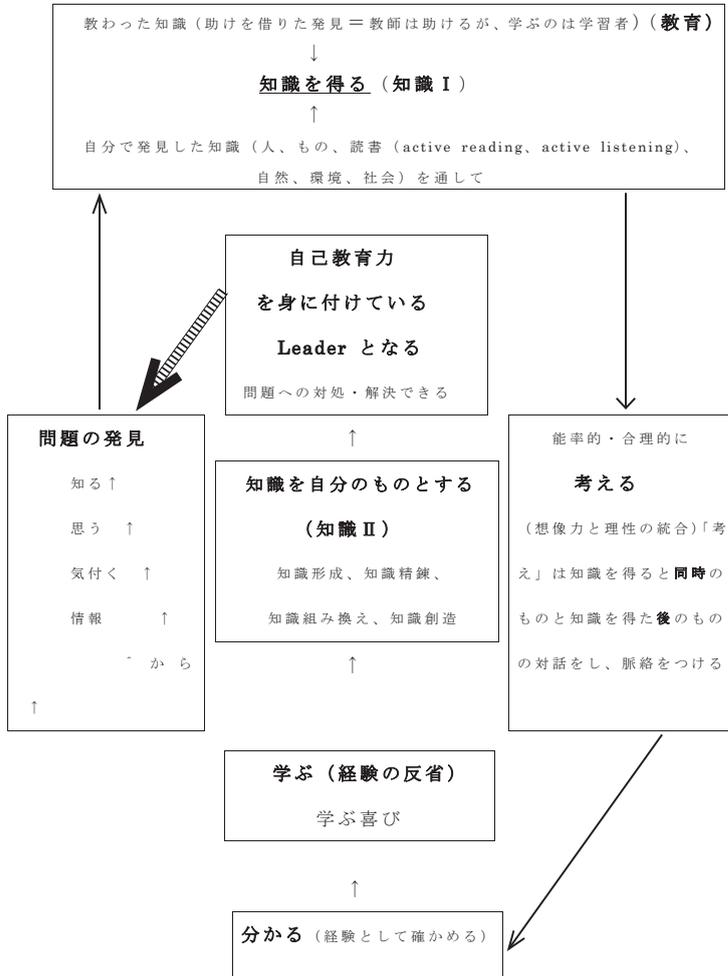
ただ、自己教育に触れている文献は多いが、この自己教育力がどのような位置にあるのか明確に示されている文献は少ない。知識獲得の方法は、学校教育（講義等他者による大学を含めた教育の代表としての学校）から自己教育へと推移し、自己教育により、今ここにいる自分が真の知識を獲得し、leader となる（自己教育力を持つということは、自分で自分を lead で

きる力を持つことに他ならない）。そこでここでは試みにこの自己教育力の位置を指定してみたい。下図はその試みである（図4）。

講義から授業への実践—対話のある講義を求めて—とは、対話のある講義をつくることで、自己教育力を持つ学生がつくられ、学科がつくられ、大学がつくられることを認識し、対話のある大学を求めて行くことに他ならない。

対話のある大学を求めてゆくことで、大学は社会的存在理由を得て維持される。

(図4)



←は stage の流れを示している。

◀は自律性へとつながる「re-spiral」である。この「自律性」とは、ダニエル・ピンクがI (アイ) と区別した行動に特徴的なモチベーション 3.0 の要素の意味である<sup>26</sup>。

26 ダニエル・ピンク 大前訳『モチベーション 3.0 Drive』講談社、2010年。