

受講者が主体的に考える プロセスについての一考察

—リアクションペーパーの相互行為分析から—

江 頭 説 子

1. はじめに

本研究の対象は、専修大学の教養科目社会学 A「社会学入門—働くことの意味を考える—」の授業である。しかし、当初から研究を目的としていたわけではなく、いわば日々の教育実践を後づけで分析したものである。筆者は、本授業を2005年度から非常勤講師として担当し、2008年度に4年目を迎えた。この間、学年も専門も異なる学生に対して、どのような授業がおこなえるのか試行錯誤した結果、講義、仕事の現場を理解するためのDVD視聴（年間4～6本）、リアクションペーパー（以下 RP と略す）と称する紙を媒介としたやりとりで構成される現在の形に至った。なかでも相互行為を成立させる道具として、RP が果たした役割が大きかった。RP の影響を受けながら変遷した授業について、やや長くなるが説明しておく。

社会学 A を担当した初年度（05年）は、大教室での大人数の授業で、双方向的なコミュニケーションをとることは無理だと考えていた。しかし当初から、年に3回の RP（A 4サイズ）を記述してもらうことは計画していた。その理由は、本講義を聞き「何が分かったのか」、「何が分からなかったのか」、「受講者が何を知りたいと思っているのか」等について、筆者が知りたかったからである。あるとき、就職活動のために授業に出席で

きず、第1回目のRPを提出できなかったという受講者から相談をもちかけられた。そこで、「就職活動を通して感じたことを感想として後からでも出してくれば良い」と返答をした。提出されたRPを読み、彼がどうして就職活動で良い結果を出せないのか首をかしげた。経験も豊富で物事を良く考えている、こういう人材が採用されないのはなぜか、疑問を感じた。また彼に落ち込んで欲しくなかったのでコメントを記述しながら、彼のような悩みを抱えている受講者が、他にもいるに違いないと思い、そのコメントを返却する際に、彼のRPと私のコメントをコピーして全員に配布しても良いかと尋ね、快諾を得た。すると、そのRPに回答するRPがいくつか寄せられた。このことをきっかけとして、受講者に知らせたい内容のRPを編集し、必要なものにはコメントをつけて配布するようになった。2年目(06年度)になると受講者から、「講義を聞いたあとに何かを言いたくてうずうずする」というコメントが寄せられたため、書きたい人は自由に書いてくれれば良い、とRP以外にもミニRP(A6サイズ)の用紙を用意した。3年目(07年度)は、最初から年4回のRPと毎回のミニRPを受講者が記述し、授業者が編集し、配布する現在の形態となった。

このように、RPとミニRP(以下RPと表記し、特に区別する必要がある場合のみRP・ミニRPと銘記する)によるやりとりは、一人の受講者の行為に端を発し、その行為に反応した受講者により作られてきたものである。つまり、受講者の主体的な営みのなかからうまれてきたものである。受講者は、最初の数回は戸惑いをみせるものの、一旦RPのもつ意味を理解すると、熱心に書き、読み、考えるという行為をくりかえしおこなった。1年間の授業を終えたとき、筆者の手に残ったのは大量のRPと言葉の宝の山であった。その宝の山の分析を試みた結果が本稿である。

2. 先行研究

今日の日本の高等教育は危機に直面している。1993年をピークに若年人

口が減少し続けていることによる大学経営の危機、大学進学率がほぼ50%となったことによる学力水準の低下（中期的危機）、大学設置基準の大綱化（1991）などにより個別大学が自立的経営を強要される（短期的危機）がその背景にある。この危機に対して、大学側はカリキュラムの整備、授業法の開発、ファカルティ・ディベロプメント（FD: Faculty Development 大学教員の教育能力を高める実践的方法）の組織化等に取り組んでいる。授業法の開発については、大学の授業についての全国プロジェクトの成果（伊藤・大塚 1999）、国立大学の授業実践・研究の報告（京都大学高等教育教授システム開発センター 1997, 2001, 2002, 2003, 東北大学高等教育開発推進センター 2007 a, b, 大阪大学大学教育実践センター 2007）、日本私立大学連盟のワークショップおよび私立大学の成果をまとめたもの（日本私立大学連盟 1999, 2001, 近森 2006, 2007）等があげられる¹⁾。なかでも本研究では、RPを媒介とした相互行為の構造を分析する目的から、紙を媒介とした授業法の先行研究について述べていく。

2.1 ペーパーによる相互行為のある授業の試み

紙を媒介とした受講者とのやりとりは、目新しいものではなく、多くの授業者が取り入れてきた手法である。しかし、紙を媒介とした受講者とのやりとりを対象とした研究はそう多くない。ここでは、事例として「大福帳」（織田 1991）、「なんでも帳」（田中 1997）についてとりあげる²⁾。

「大福帳」は、授業改善が可能になること、受講者の提案が次回の授業に活かされることを受講者が実感することにより授業への関心が高まるという発想から開発された1枚のカードである（織田 1991）。そして「何でも帳」は、「大福帳」という当時きわめて斬新であった試みに示唆され、1996年度に京都大学高等教育教授システム開発センターが主催した分析を目的とした公開実験授業で導入された（田中 1997）³⁾。「何でも帳」は、受講者が授業を通して考えたことや感じたことなど、「何でも」記入して提出し、授業者がそれにごく短い応答を書き込んで次週に返却するも

の(田中 1997)であり、ここまでは「大福帳」と変わらない。違いは、「何でも帳」では、さらに授業者が受講者の記述をいくつか選び、それを紹介しつつ次回の授業を進行させることにある。「大福帳」でも書かれた記述について授業内でふれることはあったが、受講者の記述を印刷し、配布したという点において「何でも帳」は、より積極的な活用を試みたといえる。

「大福帳」と「何でも帳」の共通点として、「自分の」〇〇帳を所有することがある。つまり紙による授業者と一受講者間の相互行為に重点がおかれていたのである。しかし「何でも帳」は、受講者の記述を印刷し配布したという点から、受講者と受講者との相互行為にまでその機能を拡大していたといえるだろう。これらの事例に、今回の研究対象である RP を加え整理したのが表 1 の「ペーパーによる相互行為のある授業の試み」である。

RP は、自分の RP を所有することはなく、受講者が記述した内容を授業者が編集し、配布するという形式をとる。つまり、「授業者と受講者」間だけでなく、「受講者と受講者」間の相互行為をも視野にいれている点に特徴がある。ここでは、授業者だけでなく観察者(第三者の研究者)による分析がなされている「何でも帳」について検討していく。

2.2 「何でも帳」の考察 —実践者による分析—

田中らは、授業者と受講者との間に、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て授業実践の研究を実施した。「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が、なかでも「何でも帳」は、多くの大切な役割を果たしたという(田中2001:20-22)。具体的には、「柔らかな出席強制」(出席する「はりあい」)、「授業へのコミットの度合や思考の流れがかなり具体的につかめる」、「コメントを読むことで、学生たちの授業への関わり方や評価を切れ目なく把握することもできる」、「コメントの抜粋資料を配付することによって、学生には、ほか

表1 ペーパーによる相互行為のある授業の試み

	大福帳	何でも帳	RP
書式	カード (A 4 版厚紙) 片面7回, 計14回分	4 cm×20 cm A 4 の綴りに印刷 定期的往復背筒	大学専用用紙: RP A 4 (4回) ミニ RP A 6 (毎回)
学生の 記入	授業の感想・提案	授業を通して考えたこと感じたことなど「何でも」	授業内外を問わず何でも
授業前	自分の大福帳を受け取る	自分の何でも帳を受け取る	前回記入の RP 集および今回記入する白紙を受け取る
授業開始	授業者が代表的な意見や質問などを紹介し, コメントをする	抜粋, コメント紹介→議論へ	必要などきのみコメント 講義内で引用することもあり
記入	授業終了直前5~10分	授業終了直前15分程度	授業終了直前10分程度
授業終了後 (授業者)	次の授業開始までに朱背	短い応答記入, 記述のいくつかを抜粋 →次回の授業の構成に活用	査読→選択→打ち込み→編集→ (コメントの記入) →印刷→配布
導入の目的	授業・学習活動の充実・活性化	公開実験授業のツール →意味世界の交渉, 再帰的, 円環的な関係の形成へ	RP: 受講者の理解度・関心把握 ミニ RP: 学生からの要望 出欠も兼ねているが記入は任意
効果	欠席防止および出席促進 積極的な受講態度形成 教師・学生間の信頼関係形成 授業内容の理解促進と学習の定着 自己変容過程の確認	講義の連続性が密となる 授業の組立に使用されることにより 授業の文脈が広がる 相互言及的な円環関係の形成	講義の連続性が密となる 授業内容の理解促進と学習の定着 授業の文脈が広がる 授業者と受講者, 受講者と受講者の 信頼関係の育成 自己変容過程の確認 相互言及的な円環関係の形成
導入校	三重大学 (織田揮準)	京都大学 (田中毎実)	専修大学 (江頭諒子)
授業科目 対象学生	教育心理学 教育学部学生, 45名	「ライフサイクルと教育」(人間 形成論) 全学共通通年1~4回生 70名	全学部共通科目: 社会学 A 1~4年次 登録127名
利用メディア	OHP, ビデオ, 印刷物, 黒板	黒板, 印刷物, ビデオ (撮影用)	黒板, 印刷物, DVD

筆者作成

の学生が授業をどう受けとめているのかがわかり, 自分の参加の仕方を客観的に振り返ることができる」, 「学生のコメントのなかには抜粋したコメントの一つに語りかけて書かれているものもあり, これを印刷して配ると, またこれへの応答がある」などである (田中 1997: 36-7)。これらのことから, 授業者である田中は, 「『何でも帳』が学生と私, 学生と学生をつなぐコミュニケーションの場になっている」 (田中 1997: 37) ことを発見した。

さらに田中は, 現象学的・生態学的アプローチから, 授業という日常性の相互行為の構造と構造化をあきらかにし (田中 2001), 大学教育学の

理論化するなわち大学授業論にまで発展させている(田中 2003)。田中は、公開実験授業をフィールドとする研究から、授業の構造は「遭遇」、「探索」、「確立」の3つの時期を通してじょじょに「構造化」されることをあきらかにした(田中2003:30)。その「遭遇／探索／確立」の過程についてつぎのように説明している。

教員と学生が互いに間合いを計りつつじょじょに接近して、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様式を構築する「探索」期。定まった様式によって安定した相互行為が繰り返される「確立」期。かりにこの3段階説が妥当であるとすれば、最終段階である「確立期」こそが、学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り、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であろうか。必ずしもそうではない。

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、学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。一般的に言って、相互行為構造からのずれ、つまり構造にたやすく回収されないやっかいな行為こそが、相互行為において生成性や創発性や相互性などが生い立ってくる成立基盤である。構造の破れ目に直面して意識的に再構造化を試みる相互主体的な努力を「自覚的構造化」とよぶことができるが、この自覚的構造化こそが、相互生成であり、自己目的的な価値をもつ。構造それ自体でも一般的構造化でもなく、自覚的構造化という力動的活動こそが、教育的にみて大切なのである(田中 2003:32-3)。

筆者は、授業が構造化されていくプロセスを「遭遇期」、「探索期」、「確立期」の3段階にわけて分析する方法に着目した。そこで本研究では、RPを媒介とした相互行為の構造について、この3段階説にもとづいた分析をおこなうこととする。

2.3 「何でも帳」の考察 —観察者による分析—

「何でも帳」は観察者のなかで、7名が分析を行っている。ここでは、相互行為の構造をあきらかにするという視点から授業を分析した大山(2001)、学生の世界から大学教育を分析した溝上(2002, 2003)、「何でも帳」の限界性について言及した井下(2001)の分析について述べていく⁴⁾。

大山はまず、相互行為分析の方法論を問い直し、(1)授業分析の方法論の転換(授業者の主観を重視する)、(2)授業観・学習観の転換、(3)授業の観察者の位置づけの転換の必要性を主張する。(2)の授業観・学習観の転換では、授業とは、学生が自ら意味の体系を組み立てていく営みであり、授業者は、学生の学びの鍵を握っているのではなく、学生の学びのきっかけにすぎないとする。さらに「良い授業」とは、「学生の積極的な意味生成の営みを惹き起こすような授業である」と、「良き授業」の意味を根本から変える必要性を説く。

そして「何でも帳」の機能を分析した結果、「連続性が密となる」、「授業の組立に使用されることにより、『何でも帳』の文脈が授業により広げられ、また逆に授業者は学生が捉えた自分の授業の意味によって、自らの授業の潜在的意味の広がりを知る」、つまり「再び学生に提示されるという過程を通して、授業者と学生双方の意味世界が広がっていく、意味世界の交渉である」と主張する。さらに「授業の内容と形式の再帰的な関係を生じさせる」ものであり、「相互言及的な円環関係にあり、互いが相互に反省しあう形式が生じる」とする(2001: 38-59)。

溝上は、学生の理解の枠組みをふまえて授業を再設計することの重要性

を提起し、「一方通行」の教授技術論から「相互行為」のある授業観への転換の必要性について、ポジション理論からの分析をおこなっている。そして、フィードバックからフィードフォワードの授業観への転換の必要性を提起している（2002：55-86）。さらに学生主体形成論の立場から、「学生は教室の世界だけで生きてはいない」、「学生は授業を白紙（タブラ・ラサ）の状態を受けてはいない」ことをあきらかにしたうえで、学生の内面世界に立脚する授業づくり、学生の理解の枠組みをふまえた授業展開を主張する。その際には、学生のもつ「他者性」を了解する限界を自覚しつつも、その他者性に根気よく対峙し対話を重ねていくことが授業であり、これが学生の成長を促す教育ないしは授業の根幹だと主張する。さらに、授業は授業者によって作られるものであるが、学生が授業者の発する考え方や知識、メッセージ等に反応して、授業者がその学生の反応を我が体験としていきるとき、「授業者は学生に教えられることによって“われ”が作られる」という状況が成立する。その学生との相互行為を導くツールのひとつとして「何でも帳」があるとする（2003：107-133）。

確かに、授業において「何でも帳」のもつ機能は有用であるが、実際に大学教育でどこまで普及するかについて検討したのが井下である。井下は、教師の負担等、費用対効果から普遍化して応用できる可能性は低いとする。可能性があるとするれば、3次世代型「何でも帳」としての「電子何でも帳」があるとする（井下 2001：65-72）。

「何でも帳」は、研究を目的とした公開実験授業のツールとして導入されたという特殊性がある。紙を媒介した相互行為は授業者への負担も大きく、一般化することは難しい。授業の内容、目的、対象とする人数等による制約がある。そして、何よりも授業者の授業観や仕事の配分により、この方法の導入の可否は決定される。また、片桐（2008：442）が指摘するように、記名で書くこうした学生たちの感想は、自分たちの印象を悪くしないように、授業者に対する媚びが入っていることもある。これらの限界

性、問題性を考慮にいれたうえで、授業において紙を媒介とした相互行為の構造を分析することは、授業改善に一定の参考になると筆者は考える。なぜなら「日々の実践にもとづいたフィールドワーク的研究は、授業の構造化に日常的に従事している授業者たちの集団的自己反省であり、その積み重ねが大学教育学という一般的理論の成立基盤になる」(田中 2001)からである。

3. 事例研究

事例研究の目的は、受講者が主体的に考えるプロセスをあきらかにすることにある。そのために、先行研究であきらかとなった知見をもとに、相互行為分析を用いて、RPを媒介とした相互行為の構造を分析していく。まず、RPの概要について説明したうえで、2007年度に記述されたRPを「遭遇期」、「探索期」、「確立期」の3段階で分析し、さらにRPのもつ「読む機能」について述べていく。

3.1 授業およびRPの概要

受講者は入室すると、講義で使用するレジメや資料の他に2週目からは前回記述したRPを編集したペーパー(以下RP集とする)、当日講義終了直前に記述するための用紙を取る。RPの記述に要する時間は、ミニRPの場合は講義終了直前5~10分程度、RPの場合は30分程度となる。年4回記述するRPについては、事前に日程を告知し、記述の前週にはあらかじめ準備しておくことを促しておく。

記述の内容は自由であり、講義に直接関係ないことでも可とする。紙を媒介とした受講者とのやりとりでは、記述する内容について講義に関連することを求める場合もあるが、筆者はエモーション・トーク(井上 2005:71)の働きを重視することから、自由な記述というスタンスを原則として維持している。井上は、「感情体験を語ることは、自分の中に確定的な感情があり、それについて語るというよりは、むしろ語ることの中で

その体験（感情）の性質や意味がかたちをなし、はっきりしてくることが多い」（井上 2005：71）という。

筆者は、授業の初期の段階では、授業者と受講者の間の信頼関係を築くことが必要であると考え。その為の第一歩として、受講者の感情を素直に表出させることが必要となる。つぎに、表出した感情が授業者によって受容されることを認識できる環境を整えることが必要になってくる。記述に際して、「何を書いても良い」、「書いた内容については採点と関係ない」と言葉で説明しても、受講者は猜疑心を持つ。その猜疑心を RP の編集・配布を通して取り除いていくことも必要となってくる。

RP を編集する手順は、査読、掲載する RP の選択、パソコンへの打ち込み、編集、印刷、配布となる。掲載する RP の選択、編集にあたっては、データ対話型の方法論を用いている⁶⁾。まず、口頭で、掲載したものは内容の良し悪し・文章の上手い下手を基準にしているのではなく、考えるきっかけとなるもの、全員で共有すべきだと判断した情報・内容を選択していることを受講者に伝える。さらに、口頭で伝えたことを、RP 集を読むことを通して実感させるための工夫が必要となってくる。具体的には、授業に関係のない内容や、授業で話した内容についての批判的な意見を掲載することをとおして、「何を書いても良い」、「批判的なことを書いても受容される」ということを体感的に理解させていく。自由に感情を表現することを受容するという意味から、話し言葉の「ん」表記（「思ったんです」「したんです」等）、誤字・脱字、やや表現としておかしい文章もそのまま掲載する。話し言葉での記述を受容することは、ささやかなことのように思うが、「先生や皆に話しているような感じがして、それが良かった」、「話し言葉だから読みやすい」、「話し言葉だから自由に思ったことを書くことができた」といったように、記述する側、読む側への効果は意外に大きい。話し言葉での記述については、あくまでこの RP のみで許容され、レポートや就職活動時に記入する書類では通用しないことを説明しておく

必要がある。また、編集の技術として、「〇〇について考える」と小見出しをつけ、共通したトピックスについて、賛成・反対といった対照的な意見を並列して掲載することや、異なる視点からの記述を掲載することにより多角的な視点をもたせることも一つの方法である。

RPの提出枚数、採用件数、配布する量（頁数）の1年間の動きをあらわしたのが、表2「RPの年間の推移（2007年度）」である。

3.2 RPの機能分析 —「遭遇期／探索期／確立期」—

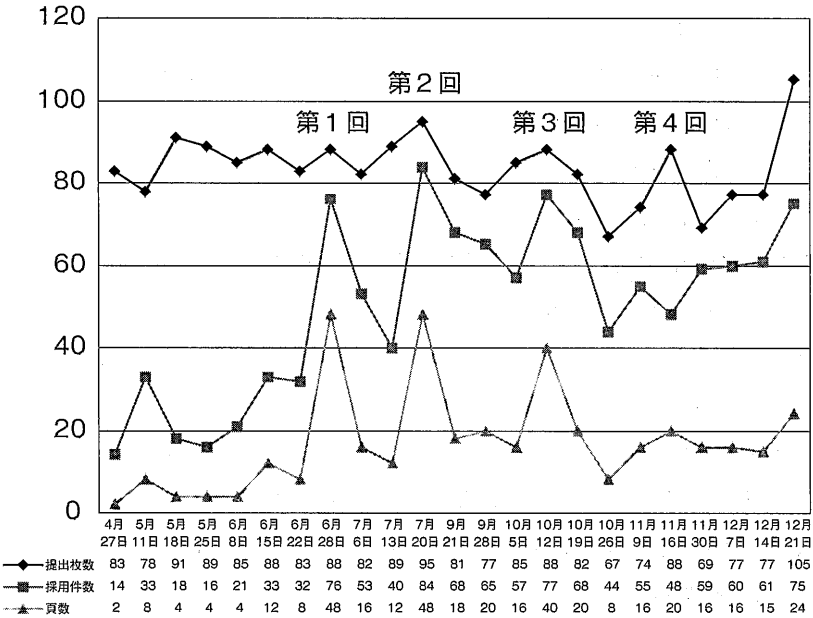
まず、受講者自身がRPをどのように捉えていくか、その変化を分析することにより、RPのもつ機能についてあきらかにしていく。分析は、「遭遇期」、「探索期」、「確立期」（田中 2001, 2003）の3段階でおこなう。時期的な目安として、遭遇期は4月の初回から第1回のRPを記述する6月末までの約2ヵ月間、探索期は第1回のRP集を読んでから第2回のRPを記述する夏休み直前までの約1ヵ月間、後期が確立期となる。

3.2.1 遭遇期

「遭遇期」には、「正直書いてもあんまりイミがない」、「めんどくさいな」、「人の意見を聞いても何も思わないだろう」と感じている受講者がいる。しかし、受講者が記述したRPを読むことにより、「同じ講義をうけている他の皆が何を感じているのかわかって面白い」といったように、RPに対する考え方が徐々に変化してくる。特に、第1回のRP集を読んだあとに、RPに対する考え方が大きく変化する。

「遭遇期」における授業者の役割は、感情を自由に表現することが受容されるということを受講者に認識させることにある。大学入学前は、「正解を導き出すことが求められる世界にいた」という受講者の理解の枠組みをふまえ、「大学での学びは必ずしも正解はなく、答えをだすことよりも、自ら問題を設定し、自分なりの考えを構築するプロセスが重要であること」を理解させる必要がある。考えることの楽しさ、重要性を理解させることにより、受講者が授業へ主体的に参加するように導くことが課題と

表2 RPの年間の推移(2007年度)



筆者作成

注) 原稿はA4で作成し、その4枚をB4の1枚(縮小裏表印刷)としているため、4の倍数のページ数になるように編集している。

なる。

3.2.2 探索期

「探索期」になると、「たくさんの意見が聞け、自分の知らなかったことが分かる良い場」、「これを読むだけでいろんな人の考えを知ることができ勉強になる」、「普段声にだして言わないような日常的な悩みを知る。1冊の哲学書などの本を読むよりも現代のリアルタイムの人の心と悩みがわかり、自分の成長に大きくつながる」、「自分の記述が幼稚に思え、恥ずかしくなる。どんな感じで書けばいいのか分かったので、前回よりも内容のあるRPがかける(はず)。思っていること、感じていることを伝えていきたい」、「色々と考えさせられながら読む(そのままの声という感じが良

かったのかも)」等、RPについての記述が多くなって来る。

また、RPを書くこと、RP集を読むことをきっかけとして、「……自分の事をよく知ろうとか、これからのことを考えようと思うようになる」、「今回は何について書こうかと思い、何日も前からRPを読んでみたり、働くことの意味、授業でやった事について考えてみた。……」、「……色々経験を集め、授業にのぞみ、RPで披露したい」、「……経験を増やそうと思っています。こう気づけた事も大切だが、有言実行が一番ですね。自分のためにやることなのだから、頑張ります」等、自己との対話をおこない、主体的に考えることにつながる兆しが見え始める。

受講者は、他者の経験や意見を知り、自分の経験や意見と照らし合わせ、自分を客観的にみることができるようになってくる。このように、自己理解から他者理解のプロセスを経て、再び自己理解へとつながるといふ、RPを媒介とした再帰性がうまれてくる。

「探索期」における授業者の役割は、コメント等の記述により介入し、考える道筋を示唆したり、多角的に思考するためのヒントを示したりすることにある。具体的な例として、「失敗について」のトピックスについてふれておく。その日の授業では、「キャリアについて考える」の導入として、グループ4～5名で、「これまで失敗したこと」について自由に話合ったあと、「失敗をどう捉えるか」についての講義をおこなった。その回は、失敗について記述されたミニRPのなかから12名分を掲載した。単に「失敗という経験について考えることは面白い、意味がある」といった内容から一歩考えを深め、「失敗から学ぶことも多いけれど、失敗しないように事前に考えることも必要ではないか」、「失敗にも後悔するのもしないのがある」、「人それぞれいろんな失敗により欠点があるからこそ、魅力を感じるのではないだろうか」等、多様な記述がなされる。そして、編集の技術として最後に「失敗という言葉を聞いて失敗学という学問を研究している人たちがいることを思い出しました」という内容の記述を掲載し、

それをきっかけとして「失敗学」についての文献6冊、さらに失敗の先にある「希望学」についての文献を紹介した。文献紹介の目的は、自分たちのこれまでの経験や知識のなかで試行錯誤したことを、客観的に分析している文献を読むことにより、さらに多角的に考えることができるようになる可能性を示唆することにある。

また意見や質問が記述されているものについては、原則として全て掲載し、可能なかぎりコメントを記述することにしていく。具体的なやりとりを2例紹介する（下線は授業者による。→以下のゴシック体が授業者によるコメント）。

「キャリアという言葉にはいろんな意味があつてなかなかやっかいだ
と思う。しかも全然ちがう意味なので、ちがう言葉をつくった方がいい
とも思う。でも、キャリア＝経歴・職歴となることは、はっきりとは知
らなかつたのでおもしろかつた。そういう意味では自分にもキャリアが
あるんだなと思った。だけど一般的に「自分にはキャリアがある」と人
に言った場合、変な顔をされるだろう。」

→キャリアの訳語について違う言葉をつくった方がいいというのは私も
同感です。そこで、機会があるごとにキャリアについて考えている人
に、「キャリアを日本語に訳すとしたら何が適切だと思いますか？」
という質問を投げかけています。これは多くの研究者共通の悩みで、
なかなか適切な訳語がみつからないのが現状です。皆さんなら、どん
な言葉が良いと思いますか。

つぎの「自分にはキャリアがある」というと変な顔をされることも
まさにそうです。先日、社会人向けのキャリア・セミナーを担当した
のですが、なかなか素直には受け入れてもらえませんでした。これま
での上へ上への垂直的なキャリアの中で生きてきた人々には、「水

平的なキャリアもある」,「キャリアは一本道ではなく紆余曲折していて多様なものだ」,「キャリアにはアップもダウンもない, あるのは自分で納得できるキャリアか, そうでないキャリアだ」と説明してもなかなか受け入れてもらえません。ですが, そこで諦めてしまっはもともこうもない。「こうも考えられませんか」,「こういう考え方も実際にあるのですよ」と手間暇かけて説明していくしかないのです。

「私の中で、『キャリア』と聞くと、『キャリアウーマン』が頭に浮かんだ。また, 男の人と方を並べて, バリバリ働いている姿の女性だと思っていた。しかし, 先生の話聞いて, キャリアは誰でも持っているものであり, すべての女性が『キャリアウーマン』なんですね。私も, 失敗した事を良い経験にし, 将来へのキャリアにつなげていきたいと思いました。余談なんですけど, 今『自分磨き』をしているので, それにも役立てていきたいです。先生にとって『イイ女』とはどういう女性ですか?

→この質問に立ち止まってしまいました。実は考えたことがありませんでした。男性からみた「イイ女」と, 女性からみた「イイ女」は違うだろうし, 私が好きな女性(女友だち)が「イイ女」か?というところダメなところもあっての友だちだし…, 堂々巡りしています。考えてみます。

「イイ女」ではありませんが, 私はよく60歳の時の自分をイメージします。60歳という年齢が還暦とはよくいったもので, 誰もが仕事, 結婚, 子育て等々の一通りの人生が一巡し, 素のままの自分に戻るような気がします。そのときに, 自分がどうありたいか, ということは時々考えます。私のイメージとしては「銀座線に乗って出かけるおばあさん」でありたいと。なぜ, 銀座線か?私は地方の出身なので, 銀

座線に妙な魅力を感じています。就職活動のときも、銀座線限定で一駅一社、会社訪問したという、「働くことの意味を考える」とか「キャリア論」を研究する立場とはかけ離れた状態でした。出かけるということは何か目的があるわけで、電車に乗るには足腰が丈夫じゃないといけないわけですよね。そういう生きる楽しみ、目的をもち、自分の足で動けるおばあさんでありたいと思っています。皆さんはどんな60歳を迎えたいですか？

また「探索期」には、自由に記述するがゆえに、受講者の教室以外の世界が表出され、授業者は受講者のもつ「他者性」に対峙する局面がでてくる。具体的な例として、「スロットで生活すること」についての例を紹介する。

「第一回でスロットで稼ぐことについて書きました、以前 RP で同じような事をしている人がいるということで、興味深く読ませてもらいました。ただ、この人と自分では大きく違っている点がたくさんあるなと感じました。

まず自分は別段生活に困っているわけではありません。ただ単に金が欲しくて贅沢がしたい理由で始めました。そして、スロットで稼げても意味がないだとか、バイトで人と接する方が意味があり幸せだとか、全くおもしろくない。スロットで稼ぐどころか、長い目で見て勝っている人はプロ含めほんの一部です、故に620万のプラスは才能があるからできることでしょう。正社員として働くならまだしも、これだけ稼げることを捨てて、時給800やら900円のバイトをするのは正気の沙汰とは思えません。そんな手段で得ようと金は金であり価値は変わりません。

前回書いた通り、自分はスロットだけでなく、ネットビジネスもしています。現在1200万程貯金があります。世間的によく思われてなかる

うと負い目も特にありません。ただフリーターというのは正社員に比べ、年をとっても金が増えないし、ボーナスもでない。バイトだけしているというフリーターは肯定の余地がなく、恥じるべきだと思います。自分もフリーターになる気は毛頭なく、苦痛ながらも仕事は一応したいと思います。働く事がこれほど苦痛であったり、人生金がある者が勝ち組、ない者が負け組だという考えは普通とは違うのでしょうか。』

→おそらく、今の世の中、金がある者が勝ち組、ない者が負け組という考え方が、普通だと思います。こういう価値観もひとつの考え方で、さすが、雑誌や新聞等でそう言っているから、そうなんだと、思ってしまうことには疑問を感じます。自分なりに考えた結果、金がある人生を目標に生きるというのなら良いと思います。皆さんはどう思いますか？

この受講者と同様に、「スロットで稼いだお金で生活をしている」という受講者が前年度にもいた。その際には、スロットで生活をしている受講者の RP に対して反応がいくつかあり、何度かのやりとりの後、その受講者はスロットをやめバイトを始めることとなった。その経緯について受講者は、「前回の RP で何人かの方が意見を書いてくれました。すごく嬉しかったし、いろいろ考えさせてくれたので感謝しています」、「人と接したいという気持ちが強くなった」、「人と話しているだけで幸せだなと思う」、「スロット生活がなかったら、人の大切さや人と接す頃の大事さに気づけなかったのかもしれない。そう思うとこの2年間は無駄じゃなかったのかも。これから先、辛いことや大変なことがあっても、人の大切さだけは忘れずに生きていきたいと思いました」と記述した。しかし、今年度の受講者については、内面世界が強かったこと、また他の受講者からの反応もなく相互行為が成立しなかったことから断ちぎれの状態で終わってし

まった。このように RP のもつ機能は絶対的なものではなく、常に相互行為が成立するわけではないという「限界性」をもつ。

3.2.3 確立期

「確立期」になると、RP に強くコミットするようになり、さらには授業へのコミットも高まってくる（下線は授業者による）。

「この教室はたくさんの方がいる。ミニ RP を読んでいて思った。みんな良い人だと思う。自分の意見をもってカッコイイと思った。」

「RP にやさしさについて書いてありました。やさしさっていうのは……………」

「RP とか書くことによって、自分自身は先生と直接しゃべったりしているわけじゃないし、となりの人と仲良しなわけでもないのに、次の週に発表される事で、先生とか、この教室の人としゃべっている感じがします。これもコミュニケーションなんですね。」

「ミニ RP でみんなの考えを知るというやり方は、自分1人で授業を聞いているというイメージではなく、話したこともない周りの人だけど、一緒になって学んでいる、という感じが強かったと思います。」

「先日、家でプロフェッショナルを見ていました。そしたら、なぜかいつも社会学の授業で見ている時ほど、あまり考えたりしなかったし、何かおもしろくなかったのです。（中略）何でだろうと考えてみたら、同じ時間に、同世代の学生達と一緒にプロフェッショナルを見ているからかなと思いました。しかも、みんな真剣に見て、みんな何を考えているのかなって思うんです。だから RP を見るのが楽しみであるし、自分も何か考えて何か RP に書いてみようと思って、それが楽しいんです。」

「一人一人同じ授業を受け、何を考え、何を感じたのか、最初はただの感想だし、そんな人の意見なんて見ても何も思わないだろう。これで出席扱いになるのは面倒だなあと正直思っていました。ですが、RPのまとめたプリントが最初返された時、驚きました。皆、もの凄く色々考えていて、よくこんな短時間の中にあのような感想がかけるなあと。そして自分の知らなかった事や思いつきもしなかった事、体験した事が色々書かれていて面白いと感じるようになり、毎回自分も頑張っ**て**思った事を素直に書こうと感じました。」

このように、他者の記述への反応のみならず、反応した記述にたいするやりとりも生まれてくる。RPが再帰性だけでなく循環性を持ち始めることにより、受講者は視野が広がり思考が深まっていくことを経験する。「確立期」になると、授業者の介入は「探索期」ほど必要なくなり、学生間で複数のテーマによる議論が生まれてくる。

RPの機能分析から、RPには、「自分の経験、考えを書くことによる自己理解を深める」という「書く機能」だけでなく、「他者の経験、考え、価値観を読むことにより他者を理解し、考える力を深める端緒につく」という「読む機能」の2つの機能があることが見いだされた。そして、RPによる相互行為は、「書く機能」による授業者と受講者との間だけでなく、「読む機能」により受講者と受講者との間にも成立する。とくに、「読む機能」が重要な意味をもっている。なぜなら、受講者は「読む機能」の重要性を認識することにより、「書く機能」を促進させるだけでなく、「読む機能」により自己の理解を深めたり、視野を広げたり、思考を深めたりすることが可能になるからである。ここでは、RPの「読む機能」に焦点をあて、さらに分析をすすめていく。

3.3 RPの「読む機能」分析

RPの「読む機能」を分析するためには、まずどのような内容について

記述されているかをあきらかにする必要がある。記述の内容を時系列に分類したのが、表3「RPの記述内容の分析」である。

分類にあたっては、田口(2002)の「何でも帳」の記述内容の分析を参考にしている。田口は、「何でも帳に」に対する受講者の発言を以下の3種に分類している。まず、授業の内容のある側面を書きとめ、そこに「面白かった」「つまらなかった」といった類の感想を足したようなもの(a. 授業のコピー)。つぎに、授業の内容とはほぼ無関係に自分の思ったことや感じたことのみが独り言のように記述されたもの(b. 独り言)。そして、授業の内容を受けとめ、それを自分にひきつけて考え、自分なりの意見が記述されたもの(c. 授業にコミット)である。筆者は、この3つの類型に、RPの再帰性・循環性を分析するためと授業の特殊性(DVDを視聴する)を加味して、6つの変数を加えた。第一に、他者が記述したRPの内容をうけとめ、それを自分にひきつけて考え自分なりの考えが記述されたもの(d. RPにコミット)、第二に、アルバイト、ゼミ、クラブ活動、就職活動等の経験について記述されたもの(e. 経験)、第三に、経験や、調査、本を読んだことにもとづいて考え、自分なりの意見が記述されたもの(f. 思考)、第四に、思考した結果何かしらの行為に移行したもの(g. 行為)、第五に、視聴したDVDの内容をうけとめ、それを自分にひきつけて考え、自分なりの考えが記述されたもの(h. DVDにコミット)、そのいずれにも該当しないもの(i. その他)である。⁷⁾

6月18日に「h. DVDにコミット」が多いのは、その回に初めてDVDを視聴したためである。7月6日に「d. RPにコミット」が多いのは、その前の回(6月28日)が第1回目のRP記述の日であり、この日に配布されたRP集の採用件数が76(採用率93%)、48ページとその量の多さと内容の濃さから、受講者に強いインパクトを与えたと考えられる。11月5日はコミュニケーション論I(自己)の講義で、規範について考えるテーマとして就職活動は茶髪か黒髪かという身近な話題を提供したことから議

表3 RPの記述内容の分析

		5月11日	6月18日	7月6日	9月21日	10月5日	11月9日	12月7日
a	授業のコピー 授業の内容のある側面を書きとめ、そこに「面白かった」「つまらなかった」といった類の感想を足したようなもの	14	4	5	3	3	4	4
b	独り言 授業の内容とはほぼ無関係に自分の思ったことや感じたことのみが独り言のように記述されたもの	3	3	5	8	3	4	8
c	授業にコミット 授業の内容を受けとめ、それを自分にひきつけて考え自分なりの考えが記述されたもの	21	9	40	40	59	53	35
d	RPにコミット 他者が記述したRPの内容をうけとめ、それを自分にひきつけて考え自分なりの考えが記述されたもの	19	1	22	6	2	0	7
e	経験 アルバイト、ゼミ、クラブ活動、就職活動等の経験について記述されたもの	6	6	4	9	12	4	5
f	思考 経験や、調査、本を読んだことにもとづいて考え自分なりの意見が記述されたもの	2	2	2	9	5	5	13
g	行為 思考した結果、何かしらの行為に移行したものの	0	0	0	2	0	0	1
h	DVDにコミット 視聴したDVDの内容をうけとめ、それを自分にひきつけて考え、自分なりの考えが記述されたもの	0	52	0	1	0	0	1
i	その他 白紙他	13	8	4	3	1	4	3
計		78	85	82	81	85	74	77

筆者作成

論が活発化し、11月9日はコミュニケーション論Ⅲ（マスコミュニケーション）の講義で、デジタル放送の賛否、携帯電話の普及率を含めた実態についてふれたことから議論が活発化した。

全体として、授業開始時は授業のコピー的な記述が多いが、授業が進むにつれ、授業へのコミット、経験、思考の割合が増加してくる。ここでは特に、「思考」のプロセスについて「読む機能」の分析をとおしてあきらかにしていく。

3.3.1 自己についての思考

「RPを読むことは自分の意見（ウラ）を考える力や、自分の経験をふり返って何を学べたのかを考える力を養えると思います……」、 「……毎授業後に感想などを書くRPは、他の学生の人たちの意見を知ることができて、良いと思います。『この人はこういう考えをもっているのか』、『この

人の考え方は自分と似ていて共感できるな』と、自分の意見と照らし合わせることで、自分の意見や考え方を、より客観的に見ることができました」というように、RPを読むことにより、受講者は自己についてより深く思考しようとする端緒につく。自己について思考する際には、受講者は自己のもつ悩みや不安が他者と同じであることに安心して思考を深めていく場合と、他者が思考していることに刺激やあせりを感じて思考しようとする場合がある。

「安心からの思考」の例

「今日配布された RP を見て、自分と同じ様な悩みを持っていることが分かり、少し安心しました。そして『自己分析』つまり己をよくしることから始めようと思いました。……」

「先週、配られたみんなの RP を読みました。すごくおもしろく、また色々と考えさせられながら読みました。就活中なので、就活関連のことが特に気になっていたのですが、就活中の人も就活が終わった人も似たような悩みを抱えているということもわかりましたし、他の項目のところでも働くということについて、また改めて考えたりもしました。……」

「不安からの思考」の例

「RP を久しぶりにじっくり読み、自分が恥ずかしくなりました。RP ではこの一年社会学 A に出て、家でもガイアの夜明けを見るようになったとか、日常生活でも社会学でのことを話したりなど、みんなそれぞれ変わってきているんだなあ。私には何か身についたのかな？もっとちゃんと毎回出席してればよかったとか。後悔でいっぱいでした。……」

3.3.2 多様性からの思考

受講者は、RPを読むことにより、他者の経験、考え、価値観、情報や知識を知る。最初は、同じ空間で学ぶ受講生のなかに、色々な考え方の人がいることに気づき、素直に驚きを表現する。そして徐々に、RPで読んだ内容をもとに自分なりに考え、思考を深め、知り得た情報や知識は自分のものとし、受講者自身の財産としていく。

「多様性への驚き」の例

「今回配られたミニ RP で、みんながマス・コミュニケーションに関して、どういう考え方をもっているのかということがよくわかり、非常に面白かったです。例えば、みんな色々な考え方があり、一人一人書いていることは少しずつ違っていたりしますが、……（中略）みんなのミニ RP を見て、他の人も自分と似た考えの人もけっこういるんだなあということがわかって良かったです。」

「RP 少しかだけ読みました。ジェンダー論に関するレポートを読んだのですが、感動しました。自分と1つしか学年が違わないのに、あんなにすごいレポートを書けるなんて。自分もあんなしっかりした文を書けるようになりたい。これもキャリアでしょうか……? ……」

「……最近この授業で RP を読むことが一番の勉強になると思っています。RP を読むと、みんな自分の具体的な経験や、日常的な悩みなどを知ることができるからです。読めば読むほど感心することもあるし、自分が知らなかった事もたくさん吸収できると思います。何日かかけて全部読みたいと思います。」

「他者の記述をヒントに思考する」例

「6.29の RP 中の〈仕事について考える〉の“自分の好きな事、趣味を仕事にすることは果たして全部が全部いいことばかりなのか

と感じています”と書いた方について私も同感しているので今回、それについて書きたいと思います。……」

「今までたくさんの RP を読んできた中で、コンビニの話がけっこう多かった気がします。でも正直私は、コンビニなんてどこでもいいし、と思ってたいては気にしていなかったのですが、ついおとといくらいに、ふと気づいたんです。私は自分でも気づかないうちに、どのコンビニに行くか、用途によって選んでいました。例えば……」

「RP のコミュニケーションを読み、自分にも思いあたることがあったので、それについて書きたいと思います。私は現在、アパレルのアルバイトをしているのですが……」

「同世代の人が何を考えているのか、というのは友達とか知り合いぐらいでしか詳しくは知り得ないから、この RP は非常によかったです。今書いている事も、9月になったら皆のが見れるので非常に楽しみです。自分は今回は……」

「RP は、今みんながどういう事を考えていきているのが表れてるなって思いました。特に、3～4年生は就活という大きな課題にぶつかっていて、毎日自分と見つめ合う時間を過ごしているのがよくわかります。私は今2年生なのですが……」

「自己についての思考」、「多様性からの思考」は、RP を読むことにより自己の思考を深めていく受講者間の再帰性のプロセスである。この再帰性に加え、複数の受講者が各々の視点から記述することをとおして、ひとつのテーマについて複眼的に思考することが可能になる循環性がでてくる。その一例として「スターボックス」をめぐるやりとりを紹介する。

「思考の循環性」の例

「RPでスタバについて書いている人がいました。この人はスタバを大絶賛していましたが、私はそうは思いません。……」

「RPを見ていて、前回スタバについてRPを書いている方に対して書いている方のRPに『平和ボケの日本人』というフレーズが書かれていたので本当にそうだなあと思いました！……（中略）良い事のウラには、必ずだれかを何かを犠牲にしているんです。国際関係だけでなく、どんな場でも言えることだと思います。だから、大学で学んだことを大事に、自分だけのうのうと生きるのではなく、その辺のことをきもにめいじて社会人になっても学んでいきたいと思いました。」

「私はアメリカのスタバの1号店に行ったことがあるのですが、その時に感動した記憶は今でも鮮明です。姉も現在、スタバでバイトしているので我が家ではスタバひいきなのですが、RPを読んで考えさせられました。売上金が本当に武器となっているのか、もっともっと調べようと思いました。」

「就職活動について」や「資格」については循環性がうまれやすいテーマであり、授業者もコメントによる介入や講義の内容で、方向性を示唆していくケースが多い。しかし、「3.2.2 探索期」で紹介した「スロットで生活すること」や「スターバックス」の事例のように、受講者の生活世界での出来事が突然トピックスとなる場合がある。その場合、授業者がすぐに介入することはできないが、受講者同士で相互行為を展開し、受講者の理解の枠組みで議論を成立させ思考を深めていく。これらのことから、筆者は、受講者はきっかけを得ると主体的に思考を深めていく能力を持っていることを強く感じた。つぎに、RPの「読む機能」が授業者に与えた影響について述べていく。

3.3.3 授業者の授業観への影響

大山(2001)や溝上(2003)があきらかにした「何でも帳」のもつ機能である、「自らの授業の潜在的意味の広がりを知り、意味世界が広がっていくこと」や、「授業者は学生におしえられることによって“われ”が作られる」という状況を、筆者はRPを媒介とした相互行為において経験した。その経験の一例を紹介する(下線は授業者による)。

「……キャリアとは経験で、その見方を多角的にしていく事についてが、この講義で言いたかった事とわかった。そうだとすると、同じ事を繰り返すばかりになれば、つまり長い間同じ場所にいれば、キャリアを積み重ねてゆくこともなくなってゆくのだろうか、という疑問を持った。つまり、年をとって変化を嫌い保守的になってゆくにつれて、重ねてゆくキャリアは意見がなくなってゆくのかという疑問だ。これが正しいならば、若い自分に多くの事を経験する事が大切だと多くの人々が語っているのも、うなずける。この事に関して、積極性が重要である事も大切だ。しかし、多角的な見方については、そうするタメには自身の内部に共感がある事、即ち多くの価値観を持つ事が必要であり、それは肯定的な物と否定的な物も同時に含んでいるので、多角的な見方をすればするほど積極性を失う事につながる事ではないのだろうか。あるいは、それでも進むとしても、タブーをおかしたり常識やぶりの方法をしたりしてしまうだろう。これは反社会的としてみつかわれたりするし、非常識と言われるようになるということだ。そして、その先にはあらゆる価値観が等価となり、無意味になってゆくという結果がある。これは、たまに老人がとても無欲になったり、宗教家などが自死的なことをするようなものだ。ただし、そこまでゆく人達はほとんどいないと思うし、それが悪いこととはいいいきれない問題でもあると思う。」

→「同じ場所にいればキャリアを積み重ねてゆくこともなくなっていく」という考えには一理ありますね。ただ、キャリアには幅と深さがあると思います。ひとつ所に留まっても、キャリアが深化していく。考えてみれば、人は基本的には毎日起きて、食べて、寝て、を繰り返しています。毎日毎日同じ事の繰り返しだと、ため息をつくこともあると思います。ただ、繰り返しやることの大切さというのもあると思います。スポーツをやっている人は実感していると思うのですが、基本の動作を繰り返しやることにより積み上がっていく技術、技能、カンというものがあると思います。それを自分でキャリアと思うかどうかですね。

もうひとつの大事な指摘。「多角的な見方をすると積極性を失うかも知れない」。これも一理あると思います。何も考えずにイケイケドンドンで生きていくことには、人生の勢いというか若さを感じます。それはそれで魅力です。多角的に考えることの第一歩は、少し立ち止まってみる、立ち位置を変えてみる、ことにあります。ある意味、慎重になっているわけですから、消極的とも考えられます。常に積極的である必要はないように思います。いつもポジティブでいると、疲れてしまうこともあると思います。人生は長いので、休み休み行くのも一つの道ですね。

それでも進むとしたら、それは「非常識」ではなく「脱常識」だと思います。（非常識と脱常識の違いは、茶髪か黒髪かで触れましたね。繰り返すと、常識をわきまえずに行動することが非常識であるのに対して、常識を理解したうえで、その常識を越えて行動していくことが脱常識です。）脱常識であれば、行動で示し、コミュニケーションを図っていけば、いつかは理解が得られると思います。ある意味私は、皆さんに脱常識を期待しています。

また、12月21日（最終講義の前の回）で記述された、主体的に思考を深めている例を2つ紹介する（下線は授業者による）。

「今朝ニュースで北九州の男性が生活困窮の為に孤独死をしたことが取り上げられていました。生活困窮の為に生活費をもらっていたのだが、辞退の書類を強制的に書かされ、生活費を受け取ることができなくなったのが原因だそうです。

私はそのニュースの特集を見ながら、とてもひとつごとには思えませんでした。何のための国の政策なのかと腹立たしさを感じました。北九州はかつて、生活保護費が全国でトップだった為、役所の人たちには、いかにして生活保護費をおさえるかというノルマがかせられていたそうです。その結果、北九州の生活保護費の割合は劇的に減り、生活に困窮した人たちの餓死や孤独死が増えました。利益を追求した結果、このようなあってはならない事態を引き起こしてしまったのだと思います。

街を歩いていると、路上で寝泊まりしているホームレスの人もいれば、ブランド品で着飾っている人もいます。その日暮らしの人もいれば、毎日何も困ることがないような生活をしている人もいます。なぜこのような「格差」が生まれてしまったのか。それは国が格差を是正するような一方的な政策を繰り返してきた結果だと思います。

『利益』や『お金』、『経済成長』を中心に考えてしまっている今の現状では、本当に豊かな『生活』というものが見えなくなってしまうと感じています。」

「最近、お金について考えました。ある話を聞いたからです。結婚してもなかなか子供に恵まれない1組の夫婦がいた。やっと授かった

子供。その子は知的障害を持って生まれた。日本全国探し回り、その子を受け入れてくれるという小学校は全寮制。毎日10円を握りしめ、公衆電話から、お母さんに電話をかけ、楽しかったこと、悲しかったこと、悔しかったこと、嬉しかったことなど1日の出来事を報告した。ある日の算数の授業で、先生に質問された。『1万円と千円と十円はどれが1番高いかな?』その子は『十円』と答えた。『どうして?』『十円はママと話せるからだよ』。

お金の大切さ・価値・怖さ・使い方……色々考えました。お金さえあれば幸せなのか?海外旅行に行ったとき、貧しい国だと小さな子供や片手のない子に『お金ちょうだい』と言われることがあります。いつもとても胸が痛くなります。

一方、最近TVで紹介されていたIT業界の若社長。外車を10台持ち、高価な時計やブランドスーツを身につけ、パーティーで有名モデルや外資系会社の社長とシャンパンを飲んでいました。『でも、本当の友達は1人もいない。お母さんの手料理をほとんど食べたことがない。』と言っていました。もちろん彼は、仕事の面では、はかり知れないほどの苦労や努力をしているんだと思います。でも人々は彼自身ではなく、彼の車や時計やカバンばかり見て、それでしか評価されていないんじゃないかと思いました。

今後、社会人となり、お金を稼いで、家族を養う立場になるので、もっとお金について深く考えていきたいと思いました。』

紹介した2つの例は、ミニ RP なので記述に要する時間は10分程度である。このような短時間に、情報として知り得たことをもとに、多角的に考える力を発揮できることは、授業毎に記述し、読み、考えるというプロセスをくりかえしおこなったことの一つの成果といえるだろう。

筆者は、「遭遇期」,「探索期」の心もとない試行錯誤をへて、ときに受

講者の「他者性」や「強い内面世界」に「限界性」を感じながらも、受講者の声に耳を傾け、授業者自身も思考することにより、「確立期」には、授業者の想像を越えた受講者の思考に遭遇し、刺激を受けた。このようにRPを媒介とした相互行為により、筆者は授業の潜在的意味の広がりを知り、受講者におしえられることによって“授業者自身”が作られていく、つまり筆者の授業観を作り上げていった。筆者の現在の授業観とは、①学びの鍵を握っているのは受講者であり、授業者の役割はきっかけを与える、いわば水先案内人（ファシリテーター）にある、②受講者は考えるきっかけを得ると主体的に考えるようになる、③そのためには、受講者の内面世界に寄り添い、受講者の理解の枠組みをふまえ、動的に授業を展開していく必要がある、というものである。

4. まとめ

本研究の目的は、受講生が主体的に考えるプロセスについて、RPを媒介とした相互行為の構造を分析することによりあきらかにしていくことにあった。

まず、RPの機能分析から、RPには、自分の経験、考えを書くことにより自己理解を深めるという「書く機能」と、他者の経験、考え、価値観を読むことにより他者を理解し、考える力を深める端緒につくという「読む機能」の2つがあることがあきらかとなった。RPを媒介とした相互行為は、「書く機能」による授業者と受講者との間だけでなく、「読む機能」により、受講者と受講者との間に相互行為をも成立させる。とくに本研究から「読む機能」が重要な意味をもっていることがあきらかとなった。なぜなら、受講者は「読む機能」を認識することにより「書く機能」を促進させるだけでなく、「読む機能」により自己の理解を深めたり、視野を広げたり、思考を深めたりすることが可能になるからである。

RPの「読む機能」分析から、受講者間の再帰性のプロセスおよび、複

数の受講者が各々の視点から記述することをとおして、ひとつのテーマについて複眼的に思考することが可能になる循環性のプロセスがあきらかとなった。RPを媒介とした相互行為においては、受講者の生活世界での出来事が突然トピックスとなる場合がある。その場合、授業者がすぐに介入することはできないが、受講者同士で相互行為を展開し、受講者の理解の枠組みで議論を成立させ思考を深めていく。つまり、受講者はきっかけを得ると主体的に思考を深めていく能力を持っているのである。

また、RPを媒介とした相互行為は、授業者自身にも影響を与えた。なぜなら授業者は、RPを媒介とした相互行為から授業の潜在的意味の広がりを知るだけでなく、受講者におしえられることによって授業者自身の授業観を作り上げていったからである。

今後の課題としては、「経験」をいかにして「思考」につなげていくかの方法論についての検討があげられる。RPの内容分析により、「経験」という概念が重要な役割を果たしていることが浮き彫りになったが、今回は分析の対象とすることができなかった。受講者は、講義やDVDの視聴を通して知り得た知識を、自身の経験をもとに思考し記述することにより思考を深めていた。これらのことから、「経験」の概念について吟味し、「思考」につなげていく方法論を構築することが、よりよい授業を作りだしていくことにつながっていくと筆者は考える。

最後に、本研究は受講者が記述するRPなしには成り得なかったものである。本稿ではごく一部しか紹介できなかったのが残念である。「最近の若者は考えない」という人がいれば、少なくとも専修大学の社会学Aの受講者に限って言えば、「本当によく考えている」と主張したい。一人一人の記述に心を動かされ、毎週の編集作業に没頭し、また筆者自身が授業のあり方について考える機会を得ることができた。受講者全員に心からの敬意と感謝をおくりたい。

注

- 1) 欧米では、1970年代から大学における授業研究は多く実施され、大学に附置された高等教育センターにより推進されていた。日本でも1972年に東海大学に教育工学研究所が設立されている。1980年代にはいり、日本は欧米の研究成果を取り入れるために多くの文献が翻訳された。代表的な文献として、D. A. ブライ：1971 [1985]、ロンドン大学・大学教授法研究部：1976 [1982]、R. ピアード・J. ハートレイ1984 [1986]、J. ローマン1984 [1987] 等があげられる。この時期の授業研究は東海大学、玉川大学、和光大学といった私立大学を中心に行われていたことがその特徴としてあげられる。
また個人的な授業実践の延長線上で書かれた文献として浅野（1994, 2002）、赤堀（1997）、宇佐美（1999, 2004, 2005, 2007）、田中（1999）、横山（2003）、古宮（2004）、安野（2005）、宇田（2005）等があげられる。
- 2) 他に代表的な事例として、感想や質問を書かせる方法は倉田（1989）、板東（1991）や、カリフォルニア大学パークレー校で物理学の教員ら（B. G. Davis デービスら）の実践（B. G. Davis, L. Wood and R. Wilson 1983 [1995]）をもとに東海大学式ミニッツペーパー、BRD（Brief Report of the Day 当日レポート方式）（宇田 2005）の採用事例が報告されている。このBRD方式については受講生が多いと実現が難しいという見解（梶田 2000）もある。さらに、近畿大学では自己理解、職業理解に変化があったかどうかを学生の記述から知ることを目的としたコミュニケーションペーパーの導入も報告されている（近森 2006）。
- 3) 公開実験授業は、全学共通科目通年、1～4回生を対象とした「ライフサイクルと教育」（人間形成論）で、田中毎実教授のもと実施された。「授業実践」、「授業研究」、「相互研修」の三つを目的として、ビデオカメラ四台で、前後左右から収録。事前に配布された授業案や資料をもつ参観者が観察し、分析を行っている。
- 4) 山内（1997）は、時系列的な変化をみることに重点をおき、学生のコミット度のタイプ化（①低→低、②低→高、③高→低、④高→高）と授業態度の関連について分析している。小野（2001）は、大学院生という「曖昧な」受講生の立場から、「何でも帳」は自己の語りが公共空間に開かれ、他者の語りに出会い、揺れを引きおこすという経験は、裏返しとして、自己自身が自己の他者になる経験を鏡に映った自己の語りであるとする。米谷（2001）は、授業者の役割に焦点をあて、学生の思考を促すアクチュエーターや、思考の進め方のひとつのモデルを示すパフォーマーである点を指摘している。田口（2002）は、「考える」力の育成を目指した授業の構造について授業コミット度から分析している。
- 6) グレイザーとストラウスのデータ対話型理論（Grounded Theory）を縮小した形の方法論として捉えている。データ対話型理論とは、分析者があくまで現象

に関わることがらをデータとして読みとり交換し、そのデータとの相互作用から理論を生み出していくものである (Glaser, B and Straus, A 1967 [1996])。RP 集の編集時点では、調査・分析を目的としていないことから、理論化は視野にない。しかし、筆者は RP 集を編集する際には、感受概念によるキーワード選出、カテゴリー化という手順を踏んでいたことから、データ対話型の方法論として表現した。記述に多く見られるキーワードを選出し、さらに講義の内容についてなのか、個人的な経験についてなのか等のカテゴリーに分類していく。カテゴリーのなかでさらにキー概念を抽出するが、このキー概念が小見出しとなる場合が多い。

編集にかかる時間は、提出された枚数、内容の密度によっても異なるが、80枚程度のミニ RP の場合、査読 1 時間、キーワード選出・カテゴリー化 2 時間、打ち込み 4 時間、編集 2 時間、印刷 30 分の 10 時間前後となる (RP の場合は約 1.5 倍が目安となる)。非常に時間と労力のかかる作業であることは確かである。

- 7) 分析は全回を対象ではなく、月 1 回をめやすに抽出した。「3.2 RP の機能分析」の期間でみると、5 月 11 日、6 月 18 日が「遭遇期」、7 月 6 日が「探索期」、9 月 21～12 月 7 日の 4 回が「確立期」に該当する。

【文献】

- 赤堀侃司, 1997, 『ケースブック 大学授業の技法』有斐閣選書。
- Alan Brinkley et al, 1999, *The Chicago Handbook for teachers: A Practical Guide to the College Classroom*, The University of Chicago Press (=小原芳明監訳, 2005, 『シカゴ大学教授法ハンドブック』玉川大学出版部。)
- 浅野誠, 1994, 『大学の授業を変える十六章』大月書店。
- 浅野誠, 2002, 『授業のワザ一挙公開』大月書店。
- 板東昌子, 1991, 「多人数講義でのコミュニケーションの試み」東海高等教育研究所編『大学再生の条件』大月書店, P 123-140。
- Barbara Gross Davis, L. Wood and R. Wilson, 1983, *ABC's of Teaching with Excellence*, The Regents of the University of California (=香取草之助監訳, 1995, 『授業をどうする! : カリフォルニア大学パークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会。)
- Barbara Gross Davis, 1993, *Tools for Teaching*, Jossey-Bass, Inc., (=香取草之助監訳, 2002 『授業の道具箱』東海大学出版会。)
- 近森節子, 2006, 「キャリア教育科目にみる教職協働と産学連携～1 回生向け『キャリア探偵団』の開発過程を事例として～」日本キャリアデザイン学会『キャリアデザイン研究』Vol. 2 : 61-72。
- 近森節子編著, 2007, 『もうひとつの教養教育 職員による教育プログラムの開発』東信堂。

- Donald A. Bligh, 1971 [1984], *What's the Use of Lectures?* (=山口栄一訳, 1985『大学の講義法』玉川大学出版部.)
- Glaser, Barney, G. and Strauss, Anselm, L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing Company. (=後藤隆・大出春江・水野節夫訳1996,『データ対話型理論の発見調査からいかに理論をうみだすか』新曜社.)
- 井上俊, 2005, 「感じる私 感情の社会学」井上俊・船津衛編,『自己と他者の社会学』有斐閣, 61-78.
- 井下理, 2001, 「公開実験授業における相互性と教授法開発—第1章へのコメント—」京都大学高等教育成就システム開発センター編,『大学授業のフィールドワーク 京都大学公開実験授業』玉川大学出版部, 65-72.
- 伊藤秀子・大塚雄作編, 1999,『ガイドブック 大学授業の改善』有斐閣選書.
- Joseph Lowman, 1984, *MASTERING THE TECHNIQUES OF TEACHING*, Jossey-Bas Inc., (=安倍美哉監訳, 1987『大学のティーチング』玉川大学出版部.)
- 梶田毅一, 2000,『新しい大学教育を創る』有斐閣選書.
- 片桐新自, 2008, 「社会学教育の意義」日本社会学会『社会学評論』58(4): 437-54.
- 片岡徳雄・喜多村和之編, 1989『大学授業の研究』玉川大学出版部.
- 木野茂, 2005,『大学授業改善の手引き 双方向型授業への誘い』ナカニシヤ出版.
- 児玉善仁・別府昭郎・川島啓二編, 2004,『大学の指導法—学生の自己発見のために』東信堂.
- 古宮昇, 2004,『大学の授業を変える～臨床・教育心理学を活かした, 学びを生む授業法』晃洋書房.
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編, 1997,『京都大学公開実験授業の1年間 開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部.
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001,『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部.
- 京都大学高等教育研究開発センター編, 2002,『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂.
- 京都大学高等教育研究開発センター編, 2003,『大学教育学』培風館.
- University of London Teaching Methods Unit, 1976, *Improving Teaching in Higher Education*, Institute of Education (=喜多村和之・馬越徹・東曜子編訳, 1982『大学教授法入門—大学教育の原理と方法』玉川大学出版部.)
- 米谷淳, 2001, 「公開実験授業における相互性と教授法開発—第1章へのコメント—」京都大学高等教育教授システム開発センター編,『大学授業のフィールドワーク 京都大学公開実験授業』玉川大学出版部, 65-72.
- 溝上慎一, 2002, 「学生の理解の枠組みをふまえた授業展開—教授技術論をのり超え

- るための視点」京都大学高等教育研究開発センター編，2002，『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂，57-86.
- 溝上慎一，2003，「学習主体形成論—学生の世界から大学教育を考える」京都大学高等教育研究開発センター編，2003，『大学教育学』培風館，107-133.
- 日本私立大学連盟編，1999，『大学の教育・授業の変革と創造—教育から学習へ—』東海大学出版会.
- 日本私立大学連盟編，2001，『大学の教育・授業の未来像—多様化するFD—』東海大学出版会.
- 織田揮準，1991，「大福帳による授業改善の試み—大福帳効果の分析—」三重大学教育学部研究紀要『教育科学』第42巻：165-74.
- 小野文生，2001，「『曖昧な』受講生の立場から」京都大学高等教育教授システム開発センター編，2001，『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部，60-4.
- 大阪大学大学教育実践センター編，2007，『魅力或る授業のために—共通教育賞受賞者による教育実践集』大阪大学出版会.
- 大山泰宏，2001，「相互行為としての授業—公開実験授業における相互行為の構造—」京都大学高等教育教授システム開発センター編，2001，『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部，38-59.
- 追手門学院大学教育研究所編，2006，『大人数授業をどう改革するか』アスカ文化出版.
- Ruth M. Beard and James Hartley, 1984, *Teaching and Learning in Higher Education*, Harper & Row, Publishers, Limited, London (= 平沢茂 訳, 1986『大学の教授・学習法』玉川大学出版部.)
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほに編著，2004，『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部.
- 田口真奈，2002，「『考える』力の育成をめざした授業の構造」京都大学高等教育研究開発センター編，2002，『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂，117-47.
- 田中一，1999，『さよなら古い講義——質問書方式による会話型教育への招待』北海道大学図書刊行会.
- 田中毎実，1997，「ある日の授業」京都大学高等教育教授システム開発センター編，1997，『京都大学公開実験授業の1年間—開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部，34-64.
- 田中毎実，2001 a，「大学授業のフィールドワーク」京都大学高等教育教授システム開発センター編，2001，『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部，14-33.
- 田中毎実，2001 b，「大学授業の実践的研究」京都大学高等教育教授システム開発セ

- ンター編, 2001, 『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部, 186-211.
- 田中毎実, 2002, 「<総括>大学授業研究から大学教育学へ」京都大学高等教育研究開発センター編, 2002, 『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂, 185-206.
- 田中毎実, 2003, 「大学授業論」京都大学高等教育研究開発センター編, 2003, 『大学教育学』培風館, 21-38.
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2007 a, 『大学における初年次少人数教育と「学びの転換」——特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）東北大学シンポジウム』東北大学出版会.
- 東北大学高等教育開発推進センター編, 2007 b, 『学びの転換を楽しむ—東北大学基礎ゼミ実践集』東北大学出版会
- 宇田光, 2005, 『大学講義の改革 BRD（当日レポート方式）の提案』北大路書房.
- 宇佐美寛, 1999, 『大学の授業』東信堂.
- 宇佐美寛, 2004, 『大学授業の病理—FD 批判—』東信堂.
- 宇佐美寛, 2005, 『授業研究の病理』東信堂.
- 宇佐美寛, 2007, 『大学授業入門』東信堂.
- 和光大学「大学入門期教育の実践的研究」グループ, 1990, 『大学の授業研究のために——和光大学の場合』あゆみ出版.
- 山田礼子, 2005, 『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂.
- 山内乾史, 1997, 「学生は何を感じ, どう変わったのか」京都大学高等教育教授システム開発センター編, 1997, 『京都大学公開実験授業の1年間 開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部, 134-47.
- 安野功, 2005, 「社会科授業が対話型になっていますか」明治図書.
- 横浜市立大学国際文化学部 上杉忍・佐々木能章編, 2004, 『教室からの大学改革「自分探しの旅」を手助けする教育を目指して』文葉社.
- 横山征次, 2003, 『大学教室革命 リ・エンタテインメント教育のすすめ』中央公論事業出版.