

Title	「大学授業フレーム」による授業進行過程の組織化
Author(s)	神藤, 貴昭
Citation	京都大学高等教育研究 (2003), 9: 99-127
Issue Date	2003-12-01
URL	http://hdl.handle.net/2433/54133
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

「大学授業フレーム」による授業進行過程の組織化

神 藤 貴 昭

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

Organization of university teaching processes by “frame of university class”

SHINTO Takaaki

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

In recent years, the situation of Japanese higher educational institutions has changed rapidly and universities are now expected to play various roles, especially in undergraduate education. Though the purposes or functions of universities are ambiguous, there is little chance for students and university teachers to consider what they should do in university classes. Accordingly students and university teachers evaluate teaching and university attendees' behavior based on within an obviously biased frame.

In this article, I define “frame of university class” as being the “principles of organization that govern events in a university class and our subjective involvement in them” that is based on Goffman (1974)'s theory of “frame”.

This article consists of two parts. In chapter 1, I theoretically investigate the structure of the “frame of university class” in detail. In chapter 2, I analyze a case of a university class in Kyoto University by using the concept of the “frame of university class”.

概 要

現在、我が国において、大学をとりまく環境が変化し、これまで相対的に研究機能が重視されてきた大学に多様な役割が期待されるようになってきた。特にこれまで比較的顧みられることの少なかった大学の教育的側面について、急速に改革がなされている。しかしながら、大学教育の目的や機能は、大学の増加・多様化によって、また歴史的な経緯によって、社会的には曖昧なものとなっていると言える。

そのような中、学生の多くは高校を経て大学に入学してくる。学生は、それまでの伝聞等によって形成された「フレーム」を持ち、それによって大学授業を意味づけ、評価することになる。一方、大学教員の側も、自らのこれまでの経験によって構築された「フレーム」で大学授業をおこない、学生の行動を意味づける。しかしながら、教員と学生、あるいは学生同士は、お互いのフレームを知ることがないまま、また「大学授業」の目的や機能について考える場もなく、大学授業は進行してゆく。

本研究では、Goffman, Eの「フレーム」論を参考にして、「大学授業における様々な出来事と、それらの出来事における我々の主観的関与を支配し組織化する、個人あるいは集団が保持している枠組み」を、「大学授業フレーム」と定義し、大学授業における教員—学生、学生—学生の相互作用について検討する。

本論文は2部から成る。第1部は「大学授業フレーム」に関する理論的前提について検討し、大学授業で生起する「うまくいかない」諸問題について、「大学授業フレーム」概念を用いて分析することの有効性を示す。第2部では、第1部において議論された「大学授業フレーム」概念を用いて、実際に講義形式を主とした大学授業を分析する。

第1部 「大学授業フレーム」に関する理論的諸前提

1. 「大学授業」について

一般に大学は、研究・教育・運営・社会的サービスというような社会的機能を果たすと考えられる。日本においては、高等教育のマス化さらにはユニバーサル化 (Trow, M., 1972) の進行、また18歳人口の減少により、大学に大きな変革が訪れている。運営については、国立大学の独立行政法人化、私立大学の財政的危機など、大学の経営環境が変化中、大学人の意識も大きく変容しつつある。また、研究については、大学評価・学位授与機構の設立や21世紀COEプログラムなどの施策によって、大学が「競争的環境」の中での評価の対象とされる状況の中、分野によっては切り捨てられる危険性があるとの指摘もある (岩崎、2003)。

このように、大学における研究、運営に関することがらが、詳細に時間をかけて議論されることなく、いわば「上からの」圧力によって一定の方向に収斂していつている。一方、大学においてその中核的機能をなすと考えられる教育機能についても同様である。たとえば、様々な議論がなされる間もなく、FD (Faculty Development) がトップダウンでなされ (山内、2000)、ボトムアップでおこなわれているとしても、ある突出したリーダーがほぼ単独でエネルギーを注いでおこなっているか、あるいは必要に迫られて重い腰をあげておこなっているという感がぬぐえない。井下 (2003) が述べるように日本におけるFD活動は、政策により義務化された面、つまり大学から見ると「外圧」による面が強い。大学評価・授業評価などについても同様であろう。有本 (2000) は我が国で自主的なFDの動きが遅れているのは、「外圧が極限に到達しなければ動かない大学や大学人の風土や体質」に原因があるとしている。

しかしながら、このように「トップダウン」で教育への覚醒を迫られる前に、個々の大学教員、個々の学生、そしてそれ以外の人々の間で、大学教育は何を目的とするべきか、大学授業ではどのような学びが期待されているかなどということは、ほとんど検討することがなかったのではないだろうか。我が国における総合的な大学授業研究の嚆矢である1989年に出版された『大学授業の研究』(片岡徳雄・喜多村和之編、玉川大学出版部) では、その結びの部分で「日本の大学教育が当面している困難も、やはり、現代の大学の目的・使命に関わる混乱に由来するとすれば、大学とは何か、現代社会において大学はどのような役割を果たすべきか、何が大学教育の目的なのか、という基本的な問いを、改めて問い直し、これを追求する責務は、まず第一に、大学教育に直接的に携わるわれわれ大学教員が負わなければならない。(喜多村、1989、p263)」と述べられている。有本 (1998) も同様に、現在の大学の変革期に大学教授職の使命を問いなおす必要があるとしている。現在の本格的な大学教育改革ブームの中、これらのことは、いっそう重要になってくるであろう。

もちろん、個々の大学、個々の学科、さらには個々の授業によって、教育目標も社会的環境も異なっており、一律に大学教育とは何かを論じることは困難である。研究重点大学、経営重点大学、教育重点大学 (田中、2002) といった大学の形態によっても変わってくるし、一般教養教育課程か専門教育課程か、または文学部、教員養成系学部、医学部、工学部といった学部によっても変わってくるであろうからである。したがって、個々の大学授業においても「この授業は何をするべきか」「この授業は何を目的とするか」といったことが問われなければなるまい。

さて、以上のように、ある大学あるいは学部において、大学授業はいかなる目的をもっておこなわれているのか、そこではいかなる学びが期待されているのか、また、学生はいかなるふりまいが期待されているのか、さらに大学授業では教師はどのような存在であるべきなのか、などということについての議論がなされないまま、大学授業がおこなわれていると考えられるのである。

それでは、このように、大学授業の目的が曖昧になっている中、どのようにして実際に大学授業は進行しているのだろうか。このことは、Goffman (1974) のフレーム論を援用することによって明らかになると思われる。以下ではGoffmanの「フレーム」論を簡単に検討した後、「大学授業フレーム」という概念を提示して、現在の大学授業の状況を分析したい。

2. 「フレーム」について

Goffman (1974) の「フレーム」論を検討する前にGoffmanが「フレーム」という概念を用いる際にモデルとしたBateson, G. の「フレーム」論を検討しよう。Bateson (1972) は「心理的フレーム」という言葉を用いており、「物理的 (数学的) フレーム」と対比して、その機能について次のように述べている。「心理的フレームには、除外のはたら

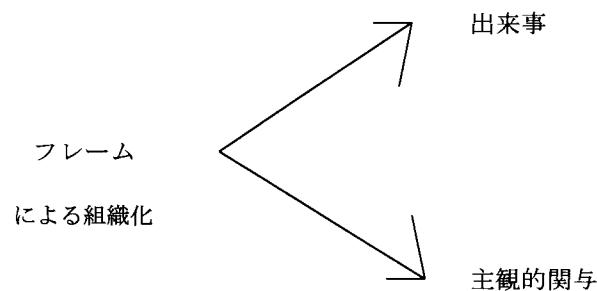
きがある。一部のメッセージ（ないしは有意の行動）が内に囲われることによって、他のメッセージが外に追いやられる。」(訳書、p271)。さらに、「心理的フレームには、包含のはたらきがある。一部のメッセージが外に追いやられることによって、他のメッセージが内に囲われる。」(訳書、p271)と述べ、「フレームのはたらきはメタ・コミュニケーション的だといえる。」(訳書、p271)としている。すなわち、心理的フレームが世界を主観的につくりあげており、コミュニケーションのありようを規定しているというのである。

その後、Goffman は上のような Bateson の「フレーム」概念を援用して以下のように「フレーム」を定義した。

「もちろん、多くの使用は、Bateson の「フレーム」の用語使用によっている。私の考えでは、ある状況の定義は、様々な出来事—少なくとも社会的出来事—を支配し、それらの出来事における我々の主観的関与を支配する、組織化の諸原理にしたがっておこなわれる。フレームとは、私が同定しうるこれらの基礎的な諸要素に言及する際に用いる言葉である。これが私のフレームの定義である。私の「フレーム分析」というフレーズは、このような経験の組織化の試みを簡潔に言い表した言葉である。」

(Goffman, 1974, pp.10-11)

この Goffman の議論に基づき、「フレーム」の働きを図示してみると以下ようになる。「フレーム」に基づいて出来事が意味づけられ、さらに関与の仕方も決定されるのである。



ある状況の定義

さらに、以下のように、Goffman は、出来事を理解する際の一番はじめの「フレーム」の作用を、「第1次フレームワーク」とし、それを「意味がないかもしれないこと」を「意味あるようにする」働きとしている。

「我々西洋社会にいる人間が、ある特定の出来事を理解するとき、どんな理解をするにしても、その際には(効果的な理解のために)、1つやそれ以上の、解釈の「フレームワーク」や「スキーマ」がともないがちであるが、それは第1次的(primary)と呼ぶべきである。

そのようなフレームワークやパースペクティブの適用は、先行する、あるいは「オリジナル」な解釈に頼ったり、戻ったりすることがないと、当事者には思われがちであるので、私はそれを第1次的(primary)と呼ぶのである。実際、第1次フレームワークでは、あるシーンの意味がないかもしれないような側面を、意味のあるものに見えているように見える。」

(Goffman, 1974, p21)

上のように、「第1次フレームワーク」は、「それ自体は意味を持たないむきだしの出来事の流れを、なんらかの組織だった意味あるシーンとして経験させる、経験の組織化の前提(安川、1991、p10)」である。

このように、Goffman が用いる「フレーム」という概念は、人間が、ある状況を、なんらかの原理によって組織化してゆくというような、能動的な面を強調している。

さて、Goffman が言う「状況の定義」は、「主観的関与」について言及していることからわかるように、人間のもつ知識構造による状況の定義（認知的作用）に限らず、感情的、動機づける、行動的な「状況の定義」も含んだ全体的なものである。したがって、「フレーム」は、認知的、感情的、動機づける、行動的な側面に影響を与えるものである。

また、言うまでもないが、Goffman が用いる「フレーム」概念では、相互行為による「フレーム」の変容や調整ということが射程に入っている。たとえば、相互行為の中で、「遊び」が「本気のけんか」に「キーイング (keying)」するということがあったり、相互行為の中であらゆる手を用いて「フレーム」を「装い (fabrication)」しようとするようなことがあることを検討している。

Goffman は、動物の「本気のけんか」が「遊び」に変容する場合に関する Bateson らの記述に基づき、「キーイング」について次のように述べている。

「動物の行動に関するこれらのコメントに留意すると、たやすくフレーム分析の中心的概念：調整 (the key) にいきつくはずである。私はここで、様々な慣行について指摘したい。その慣行によって、所与の活動、すなわち、第1次フレームワークによってすでに意味づけられている活動が、この活動に基づいてはいるが人々にとっては全く別のものに見えるような何ものかに変容させられる。この書き写しの過程を、キーイング (keying) と呼ぶことができよう。ここでは、粗雑であるが、音楽のアナロジーを意図した。」

(Goffman, 1974, pp.43-44)

このように、「キーイング」は相互行為の中で生起するが、特に明確に意識的・自覚的になされるものではない。他方、意識的になされるものとして「装い」がある。「フレーム」の脆弱性を示すひとつとして、「装い」をあげ、Goffman は以下のように述べる。

「第2のまた違った形の脆弱性が考えられる：「装い (fabrication)」である。行動を制御して、他の人たちを、何が今起きているのかに関して誤って信じさせるような、一人あるいはそれ以上の人間の努力について述べよう。極悪非道なもくろみが張りめぐらされ、そして実現されたなら、陰謀や裏切りの計画が、世界の一部を偽りに導くことになる。」

(Goffman, 1974, p83)

このように、「装い」は、相手にどのように見えるかについて細心の注意を払いながら、自己の表情やしぐさを制御し、なんらかの「フレーム」を相手に与えようとする試みである。それが成功するならば、「装い」をされた相手は、「装い」によってもくろまれた世界を経験するように、「フレーム」を変容させられるのである。

さて、見てきたように、Goffman が示した「キーイング」や「装い」は、ともに相互行為の中で生起する「フレーム」の変容や調整である。これらは、我々が通常相互行為をおこなう中で、自然に発生したり、意図的に発生させたりする現象である。

しかしながら、我々は、これら以外の形でも、相互行為の中で「フレーム」の変容や調整をおこなっている。ある「フレーム」で経験を組織化するのにゆきづまったときに、他者のフレームを参照することによって、自らの「フレーム」を意識化し、対象化し、変容させることがある。このプロセスは、「キーイング」や「装い」と異なって、応答的、対話的なものである。すなわち、他者との対話によって自らの「フレーム」を問い直す用意ができていた上でのフレーム変容である。

高等教育に限らず、教育一般において「フレーム」理論を援用する際には、教師の持っている「フレーム」を扱う際であろうと、学生の持っている「フレーム」を扱う際であろうと、〈ある「フレーム」で経験を組織化するのにゆきづまったときに、他者の「フレーム」を参照することによって、自らの「フレーム」を意識化し、対象化し、変容させるというプロセス〉が重要になると思われるのである。このような、プロセスを「フレーム」の「応答的変容」と呼ぶことにする。

「反省的实践家」の概念で教育学分野においても知られる Shön, D.A. (1983) は、専門家の「フレーム分析」の重要性を説き、「実践者が自らのフレームに気づくようになると、実践の現実にフレームを与える別の方法の可能性にも気づくことができる。実践者は自分が優先してきた価値と規範に注意し、これまで重要だとみなすことなく考慮の範囲外においていたことについてもあわせて考えられるようになる (訳書、p177)」と述べているように、「自らのフレームに気づくようになる」ことの重要性が指摘できる¹⁾。

ところで、心理学、特に認知心理学の分野でも、「フレーム」という言葉が用いられ、「フレーム」と同様の意味を持った概念として「スキーマ」「スクリプト」も用いられている。大久保 (2002) は「外界を理解する枠組み、あるいは内的な知識を使用する枠組みを心理学ではスキーマ、人工知能研究ではフレーム、社会行動の研究ではスクリプトと呼ぶ」(p129) としている。また、伊東 (1999) は、「フレーム」を「世のなかの事物が一般にどのように関連しあっていて、どのような特性を備えているのかを表す知識の構造をいう。」とし、さらに「スキーマ」とほぼ同義で用いられる。我々は、入力情報を「フレーム」にあてはめながら理解し、あるいは予測、推論を行うと考えられる。スクリプトは、定型的な出来事についての知識を表現する「フレーム」の一種と考えられる。」と述べている。

人工知能研究では、いわゆる「フレーム問題」という重要な課題が見いだされている。菅井 (1999) によると、それは「人間ならば日常生活のなかで、困難なくやっていることが、コンピュータにとっては難題であることが判明した人工知能研究における問題。」であり、「それは、さまざまに変化する環境の中で、その状況のどの部分の変化がコンピュータ (ロボット) によるその振る舞いと関連するのかを識別し、どのように記号表現すればよいかを探索する課題である。」と述べている。

このように、心理学では、外界を認知する知識の構造という意味で「フレーム」および「スキーマ」を位置づけ、その一種として「スクリプト」という概念を用いている。しかし、以下の3点が Goffman の「フレーム」論と異なると言えよう。すなわち、①なんらかの曖昧な状況を、これまでの経験によって組織化してゆくという能動的な面が重視されていない、②環境との相互行為によりダイナミックに組織化してゆくという面が重視されていない、③人間の蓄積された経験のうち、知識構造に注目し、感情的あるいは動機づけ的、行動的な経験についてはあまり考慮されていない、という3点である。これらのことは、「フレーム問題」として見いだされた困難に関係した問題であるといえよう。

本研究では、「大学授業」に関わる事態を定義する組織された原理を検討すること、そして相互行為の中で生じる、その原理の「応答の変容」を検討することが目的であるので、Goffman の言う意味で「フレーム」という概念を用いる。しかしながら、Goffman は大学授業などというようなある特殊な状況に関する「フレーム」というより、どちらかといえば、一般的な対人交渉場面に限った「フレーム」について検討していると言える。だが、以下に述べるように、「大学授業」という特殊な場面にもこの概念を用いることが可能であると思われる。本研究では、個人が大学授業をとらえる過程に限定して、「フレーム」の概念を援用する。

また、Goffman は「フレーム」という概念を用いる場合、ほとんど微視的な場面に限定している。しかしながら、大学授業における相互行為を扱う場合には、長期的な視点が不可欠である。例えば、いわゆる半期の授業では、半年にわたって約20回の授業がおこなわれる。その間には様々な相互行為がおこなわれ、大学授業に関する「フレーム」が形成されてゆく。また、大学には一般的には4年、あるいは2年、6年といった修業年が存在するが、その間に学生の授業を見る目や要求が変化してくる (Smith, R.A. & Cranton, P.A., 1992)。そのような半期の授業期間中あるいは数年の修業期間中には、他者やマスコミなど社会的に存在する大学授業に関する「フレーム」に影響される。したがって大学授業に関する「フレーム」を検討するにあたっては、長期的な視点も考慮に入れる必要がある。もちろん、Goffman は、長期的な変化に関しても述べており、例えば、「関与」に関して、大学の教室を例に次のように述べている。

「ある特定の状況では許される従属的関与と許されない関与に関しては、興味深い歴史的な変遷が見られる。たとえば、多くの大学の教室では、最近二十年間のうちに、編み物や喫煙は許されるものになってきた。おそらく、このことは、学問の場の尊厳が失われてきたこと、教授に対する学生たちの地位が向上してきたことを意味しているように。」

(Goffman, 1963, 訳書 p.54)

しかしながら、教育におけるフレームの変容について検討する際には、微視的な視点と、上のような歴史的な視点の中間的なスパンで考える必要がある。例えば、田中 (2001、p200) は、1年間の大学授業を、教授者と学生の出会いから相互行為の基盤を構築する「遭遇期」、この基盤に基づく相互行為によって理解を深め、相互行為の安定した型を構築する「探索期」、さらに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」に区分できる、としている。このように、数ヶ月から数年のスパンで個人の「大学授業フレーム」の変容過程を検討することが重要となる。

3. 「大学授業フレーム」とは何か

さて、学生は、大学授業に関する「フレーム」によって、大学授業を経験する。例えば、ある学生は、ある授業の中で、「教師は私語をしている学生に注意すべきなのにしない」という認知、「腹が立つ」といった感情、「やる気を感じない」といった動機づけ、「授業を途中で出て行く」という行動を導く「フレーム」を保持している。また同じ授業を受講している別の学生は、「自由でいい授業だ」という認知、「楽しい」という感情、「やる気を感じる」といった動機づけ、「授業に参加する」という行動を導く「フレーム」を保持している。

ここで気をつけなければいけないのは、認知・感情・動機づけ・行動といったそれぞれの側面には、自覚していて統制可能な部分、意識的な部分があるだけでなく、身体的な部分、無意識的な部分が大きいということである。例えば、「大学授業が始まると何も考えずにすぐに机に突っ伏してしまう」というような行動は、意識してそのようにするというよりは、身体が自然にそのようになってしまうという部分が大きいであろう。

以上のことをふまえ、Goffman にならって、大学授業における様々な出来事と、それらの出来事における我々の主観的関与を支配し組織化する枠組みを、「大学授業フレーム」と呼ぶことにする。「大学授業フレーム」は、大学授業に関する何らかの状況を構築する際に用いられる。

もちろん学生だけではなく、教授者も「大学授業フレーム」を通して授業をおこなう。教授者も学生も、誰もが自らの「大学授業フレーム」に基づき、大学授業のメンバーにふさわしくふるまおうとするのである。優れた教授者でも、教授法に関する信念や方略はある程度偏っており、模範的な信念や方略のすべてをカバーしているわけではない (Hativa, N. et.al, 2001)。それゆえ、学生にとっては、いろいろな信念や方略を持つ教授者、したがってさまざまな「大学授業フレーム」を持った教授者と出会わなければならない。

以上の議論に基づく、大学授業は、教授者—学生間、あるいは学生—学生間の相互行為によって、「大学授業フレーム」を調節し合ったり、あるいは「大学授業フレーム」がすれ違ったりして、進められてゆくものと考えられる。

ところで、大学授業、とりわけ講義式授業では、初等中等教育と比べ、相互行為がなく、学習者は受動的になりがちであるという批判がなされてきた。このような指摘は、現在だけではなく、例えば我が国においては、大正期における成瀬仁蔵の『大学教育法改善案』(寺崎、1999、p180)あるいは戦後まもない1951年の大学基準協会一般教育研究委員会報告(喜多村、1999、pp.154-158)においてもなされており、古くからの問題であると言える。

しかしながら、当たり前なことではあるが、大学の講義式授業といえども、教授者—学生間の相互行為がみられる(神藤・尾崎、2001)。教授者が授業計画に基づきなんらかのトピックを述べると、学生はそれらに反応し、「顔上げ」行動(溝上・水間、2001)や眠気、表情などが変化する。それらの反応を教授者は察知し、次の行動を起こす。例えば、ネガティブな反応が見られた場合は、積極的な相互作用を求めてトピックを立て直したり、授業全体の計画を変えたり、学生を当てるなど変化をつける。あるいは、逆に、教授者は学生の顔をまともに見られなくなり、うつむいて授業をおこなったり、なんとかその場をきりぬけようとごまかしたりもする。このことは、「大学授業フレーム」の概念を用いると理解しやすい。

教授者が自身の「大学授業フレーム」で状況を定義してゆき、学生の何らかの反応を期待して、何らかの行動を起こす。しかしながら、学生の方は、しばしば教授者とは異なった「大学授業フレーム」で状況を定義しているので、教授者には思いもよらない行動を起こすことになる。予想外の悪い反応ならば、教授者は自身の「大学授業フレーム」を変容させ、「今ここで起こっていること」を定義しなおす。教授者は、落ち込んだり、あるいは学生に何らかの変化を促そうとしたり、相互行為によって、さらに学生の「状況の定義」を知ろうとするだろう。

例えば、米谷 (2002) は自身の大学授業の経験について次のように述べている。「私が大学で講義を担当するように

なって3年目のことである。映画を使ったある日の授業で、一人の学生が授業終わりに提出した感想の中で、「授業中に映画を見せて、手抜きするのはやめて下さい」といった苦情を書いた。この学生の一言に、新米教員だった私はショックを受け、憤りを感じた。映画を授業で使うにあたっての私の不安や、それを打ち消すだけの苦心や努力や意図はどれほどのものか。単にプリントを配り、教科書を読み上げ、要点を板書して学生に書き写させる授業の方がどれだけ準備の手間もいらず、楽か。そんなことを独話しつつも、「手抜き」と評価された映画授業、すなわち、映画を所々見せながら対人行動を解説するナレーティブな授業をやろうとする気持ちになれなかった。(pp.174-175)」と。学生の「大学授業フレーム」に教授者が驚き、自らの「大学授業フレーム」を変えなければならなかった例と言える。

ところで、大学授業をミクロ的に見た場合、図1に示したように、教授者と学生の間（あるいは学生と学生の間）には、当該大学授業に関する認知・感情・動機づけ・行動が相互作用すると同時に、教材（とその背後にある教育内容）を通したコミュニケーションが存在する。したがって授業形式面だけでなく、授業内容面に関する認知・感情・動機づけ・行動においても、教授者と学生の相互作用の破綻が引き起こされると考えられる。教授者と学生で、ある教育内容に関する位置づけが異なってしまう場合である。例えば、人類学の授業で、教授者がレヴィ＝ストロースの「女性の交換論」を慎重に講義したにもかかわらず、学生には「差別的」だとして捉えられてしまったような場合である。この場合、どちらが「正しい」かはさておき、教授者の意図と学生の受容はかなり異なっている。教授者にとっては、ある内容がある学問体系の中での位置づけをふまえて抽象的に述べていて、そのように学生に届いたと思っていたにもかかわらず、学生は経験レベルのみの理解でとどまっているととらえられるのである。あるいは、心理学の授業で教授者が、心理学的調査法における「信頼性」について話そうとして、一つの例として子どもの「キレる」行動に関する尺度を取り上げた際に、その内容ばかりに興味に向かってしまい、「信頼性検討」という教授者側が意図した文脈が消失してしまった場合（「キーイング」してしまった場合）である。この場合、教授者が単なる事例として取り上げたことが、学生にとっては「本質」であると解釈されてしまっている。そして、教授者はそのことに気づくと、「大学授業フレーム」を修正したり、新しい「大学授業フレーム」を構築するのである。もちろん無視し強引に自らの「大学授業フレーム」で授業を進めることもある。

以上のようなことをふまえて、大学授業中の教授者の「大学授業フレーム」と学生のそれとの関わりをを図式化すると、図2のようになろう。教授者は、自らの「大学授業フレーム」で大学授業のある時点における状態を定義し、意識的であれ無意識的であれ、学生に働きかける（図中①及び②）。一方、学生は、自らの「大学授業フレーム」によって、教授者の働きかけを受け止め、さらに意識的であれ無意識的であれ、教授者に働きかける（図中③及び④）。教授者は学生からのフィードバックによって、自らの「大学授業フレーム」を調整する。

2者、例えばある教授者とある学生の出会いにおける両者の「大学授業フレーム」の関係としては、単純には次の6つのパターンが考えられよう。

第1は、それぞれの「大学授業フレーム」に差異があり、本人達が自らの「大学授業フレーム」を通してしか相手

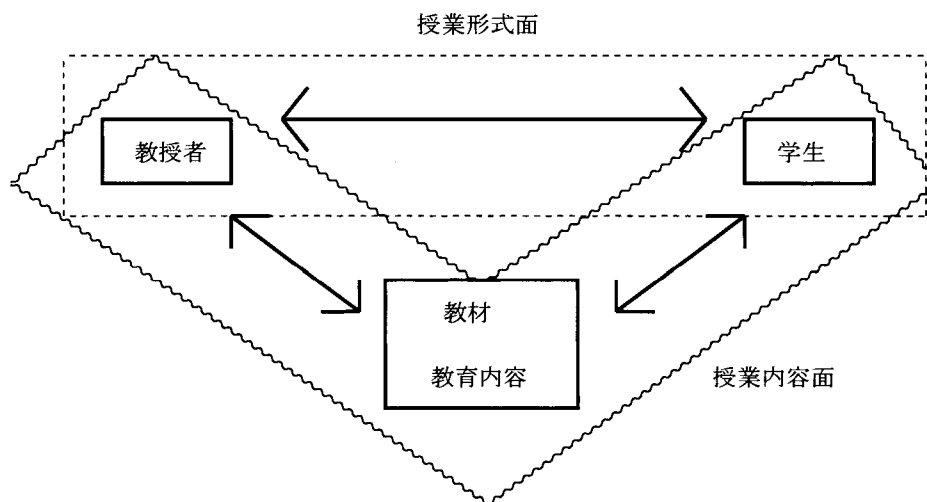


図1 授業形式面と授業内容面の相互作用

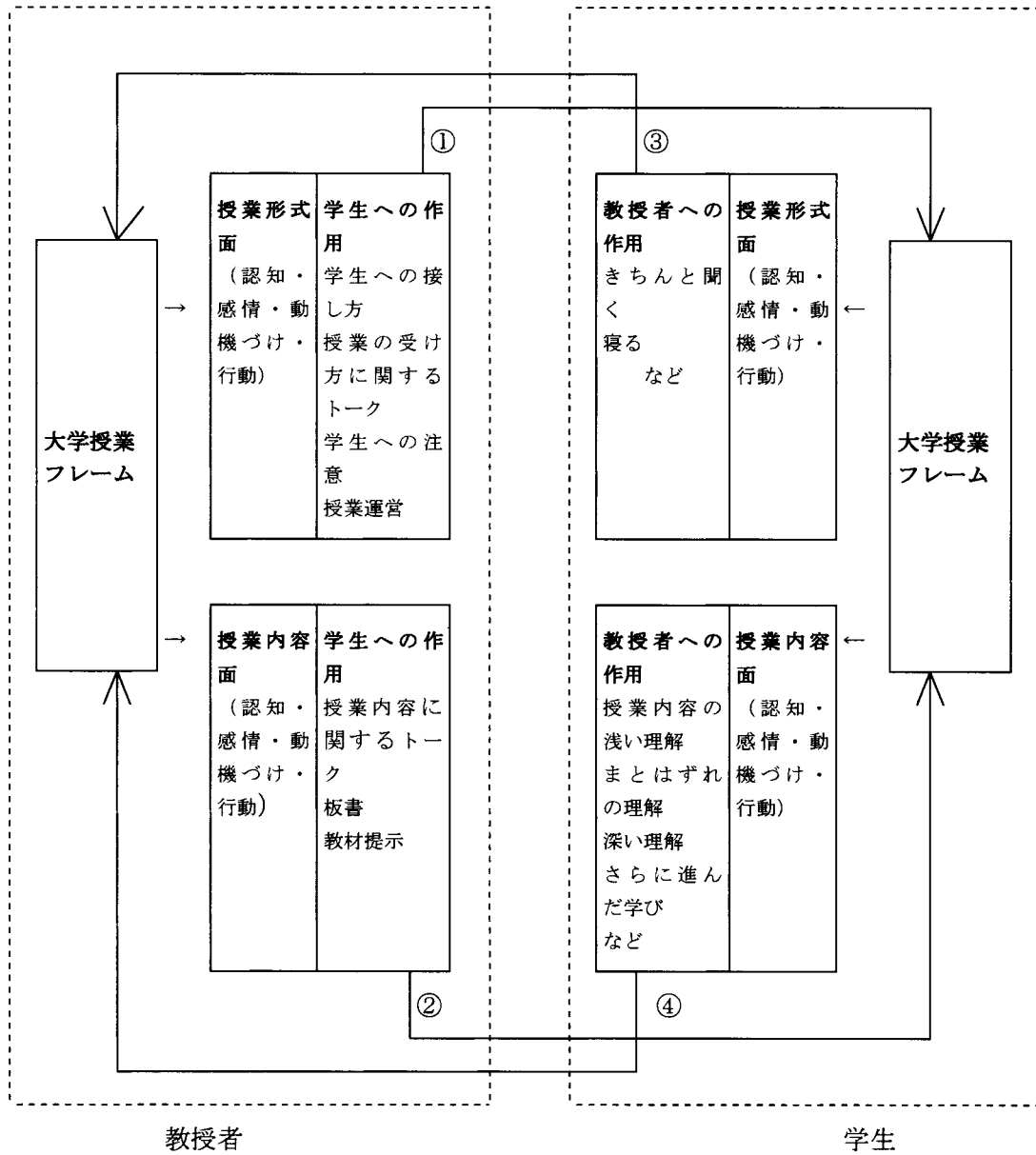


図2 授業進行中における教授者と学生の「大学授業フレーム」の調整

を認識せず、敵対してしまう場合である。例えば、一般教養科目の教授者が、定期試験の合格基準を厳格に設定しているが、学生は大学の「般教」の試験など、通すのが当たり前、と考えている場合である。この場合、お互いの「大学授業フレーム」を考え、調節することなく、敵対してしまうことになる。

第2は、それぞれの「大学授業フレーム」の差異を認識しつつ、お互いに調節し合っている状態である。例えば、ある大学授業で、コミュニケーション・シートによって、教授者が学生の授業に関する考えを知り、それに基づいて持論を展開する一方で、お互いに反省し、変容してゆくような場合である。

第3は、一方の「大学授業フレーム」に他方が飲み込まれる場合である。例えば、「大学授業とは出席したいものだけ出席するものだ」という教授者の言葉に学生が納得して、無批判的に従ってしまうような場合である。

第4は、2者の間に「大学授業フレーム」の差異があるにもかかわらず、それに気づかずに大学授業が進行する状態である。例えば、教授者が「授業コメントは自分の言葉で書くように」と自主的な記述を求める一方、学生の間では「このように書いたら通る」という模範解答例が出回っているような場合である。

さらに、上の4類型の亜種として、次のような類型が考えられる。すなわち、第5として、片一方が敵対意識をもっているが、もう片方が気づかない場合、第6として、片一方が調節しようとしているが、もう片方が気づかない

場合が考えられる。

これらの類型は教授者と学生の間だけで見られるのではない。複数の教授者の共同授業や、FDとして他の教員の授業を参観したり、お互いの授業観について話し合っている場面では、教授者同士が持つそれぞれの「大学授業フレーム」に関して、上のような類型がみられることになろう。

4. 「大学授業フレーム」の形式的構造

「大学授業フレーム」はその形式から見た場合、いくつかの点で分類できる。「大学授業フレーム」には以下のように、様々な形式的構造が存在する。

① 「大学授業フレーム」の様々なレベル

まず、「大学授業フレーム」を論じる場合、日本の大学授業一般の大学授業についての「大学授業フレーム」なのか、ある大学（たとえば京都大学）に限定される「大学授業フレーム」か、さらにはある特定の大学授業（例えば現在おこなわれているA教授による「人格心理学」という授業）に関する「大学授業フレーム」なのか明確にする必要がある。「大学授業」が意味する範囲がどの範囲なのかを限定する必要があるのである。したがって、「大学授業フレーム」には、大学授業全般に関するより一般的な「大学授業フレーム」と、ある特定の授業に関する「大学授業フレーム」を両極とする範囲存在することになろう。〈世界—日本—関西—〇〇大学—教育学部—教育心理学科—A教授担当の「人格心理学」の授業—その第4回目の授業〉というように各レベルでの「大学授業フレーム」が存在すると思われる。この各レベルの「大学授業フレーム」はお互いに規定し合っている。「大学授業フレーム」を検討する場合、どのレベルの「大学授業フレーム」かを自覚する必要がある。

② 誰の「大学授業フレーム」か

先にも述べたことであるが、大学授業においては教授者の「大学授業フレーム」と学生の「大学授業フレーム」が存在する。さらに言うと、企業人、高校教師などさまざまな立場に特有の「大学授業フレーム」が存在する。

換言すると、個人の「大学授業フレーム」だけではなく、ある集団に特有な「大学授業フレーム」が存在する。例えば、京都大学の学生が一般的に保持している「大学授業フレーム」、あるいは京都大学の教授者が一般的に保持している「大学授業フレーム」である。それらは、個別の大学、個別の学部あるいは個別の学科等の文化が規定している「大学授業フレーム」である。

③ 時間軸から見た「大学授業フレーム」

現代の日本では、大学生の多くは、(予備校を介在するとしても)高校を経て大学に進学してきた20歳前後の青年である。大学に入学する前後の学生には、「高校授業フレーム」とは別だが、それに影響された「大学授業フレーム」が存在すると思われる。高校生であっても、大学授業について予測的に考える際に、これまでの高校授業の経験あるいは伝聞等によって形成された「大学授業フレーム」が存在すると思われるのである。高校時の「大学授業フレーム」は、大学に入学することによって変容させられ(神藤・石村、1999; 神藤・伊藤、2000)、新たな「大学授業フレーム」へと組み替えられてゆく。

④ 「大学授業フレーム」が導くもの—認知・感情・動機づけ・行動

ある個人の「大学授業フレーム」は、何らかの状況において、特定の認知・感情・動機づけ・行動と結びついていると考えられる。例えばある学生は、「高等教育概論」という大学授業を、「自由放任である」という認知、「いやだ」という感情、自由すぎる授業には嫌気がさして出なくなり、「出席が報われる」授業に出ようとするというような動機づけ、さらに実際そのようにするという行動を示す。「大学授業フレーム」が導くものは、以上のような面に分類できるが、それらの複合体であると考えられる。また先にも述べたように、身体的、無意識的な部分を多く含むと思われる。

⑤ 「大学授業フレーム」の流動的な部分と固定的な部分

「大学授業フレーム」には変化しやすい流動的な部分と、変化しにくい固定的な部分があると考えられる。確固とした信念のような「大学授業フレーム」はくずすのは難しいが、軽いうわさや伝聞などで形成された「大学授業フレーム」は、なんらかのきっかけがあると変容すると思われる。

⑥ 自覚的な「大学授業フレーム」と無自覚的な「大学授業フレーム」

「大学授業フレーム」には、自覚的なものと、そうではなく無自覚的なもの、換言すれば無意識的で身体的なものが存在する。教室に入るとすぐに眠くなる、というような「大学授業フレーム」は、身体的「大学授業フレーム」である。また、自覚的「大学授業フレーム」の中には、統制可能なものと、統制不可能なものが存在する。

⑦ 「大学授業フレーム」が規定する、授業形式面と授業内容面の反応

先に述べたように、「大学授業フレーム」は、授業の受け方ややり方に関する認知・感情・動機づけ・行動(授業形式面)だけでなく、授業内容に関する認知・感情・動機づけ・行動(授業内容面)を規定すると考えられる。例えば、教授者はある内容のある学問体系の中での位置づけをふまえて抽象的に述べ、学生にもそれが伝わっているという経験をさせる。

⑧ 理想の「大学授業フレーム」と現実の「大学授業フレーム」

「こうあるべき授業」に関するフレームと、「今ここにある授業」に関するフレームが存在する。そのズレの修正にも努力がはらわれる。

「大学授業フレーム」には以上のような視点で分類が可能であり、大学授業に関わるある状況を分析するときなどの部分を扱っているのか自覚的にならねばなるまい。

5. 「大学授業フレーム」の社会的曖昧さ

「フレーム」に基づいた相互行為を検討するという作業がその効果を発揮するのは、共通した一定の定義が見られない曖昧な「フレーム」を持ちつつも、構成員がそのズレに気づかず相互行為を進行しているという状況を分析する場合であろう。「大学授業」を定義する作業は、そのような状況であると考えられる。このことを確認しよう。

教授者や学生といったそれぞれの大学の構成員が、様々な「大学授業フレーム」に基づき、他者の行動や考えを読み解いてゆき、また「大学授業フレーム」が再構成される。その場合、不幸なすれ違い、すなわち上で検討した第3から6の場合が生起しやすいと考えられるのである。これらの類型は、大学授業において生起している、様々な「問題」の多くをカバーするものと考えられる。このような「不幸なすれ違い」を放置し続けたいためにも、教授者や学生の「大学授業フレーム」がどのような状態にあるのか、どのような過程を経て変容するのかといったことを検討しなければなるまい。

同じ大学の学生同士の「大学授業フレーム」は、学生同士の相互作用によって似かよってくるであろうし、同じ大学の大学教員同士のそれも似かよってくる可能性がある。しかし、そのような相互作用が少ない場合は、かなり個性的な「大学授業フレーム」を通して大学授業を受講したりおこなったり、評価したりすることになる。その際、学生は自分の偏った「大学授業フレーム」に基づき不満を述べることもある。例えば、京都大学公開実験授業(リレー式講義)では、ある教授者がディスカッションをおこなった場合、学生に「ディスカッションが良い」というフレームが形成し、それが後の授業や教授者の評価につながっていった。教授者の側も同様に「大学授業フレーム」で学生や授業の成功度を評価しているであろう。

さらに、マクロ的に見ると、日本における「大学授業」のとらえ方が社会的に曖昧になっている要因としては歴史的なものが考えられる。一般に、大学教員には研究・教育・行政・サービスといった職務内容があるが、わが国ではその中で教育より研究に重点がおかれることは、よく指摘される(山野井、2001)。例えば、1992-93年に15カ国において実施された「カーネギー大学教授職国際調査」(江原、1996)によると、日本の大学教員は他国に比べて、研究より教育に関心があると答える教員の割合が少ない。

もともと日本では、「研究と教育の統一」というフンボルト的理念のもつ「ドイツ型大学」をモデルとして帝国大学が設立され運営されたのであるが、その教育形態は、教授者が真理を開陳するというスタイルであった。第2次世界大戦後、「下から」の高等教育(天野、1986、pp.57-58)機関すなわち教育のための機関である専門学校等の大学昇格もあり、大学における「教育」機能強化の要請が高まるが、依然として帝国大学的な理念すなわち教育軽視が支配的である(喜多村、1999、pp.129)。

一方で学生は高校の授業の延長として、あるいは「学生消費者」(Riesman, D., 1980)として、大学授業を受講する。山内(2002)は、現代において大学教員は「対人サービスのプロ」としての役割を期待されていると述べている。

現行の学校教育法では、第52条に「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と定められている。研究と教育の力点をどうとらえるかという点、教育を「研究の成果の還元」ととるか「研究とはさほどかわりなく教育のために自己目的化した教育」ととらえるかという点は、議論の余地があろう。

以上のような経緯より、無意識的にであれ「大学は研究するところ」「教員がおこなっている研究をそのまま教育に還元するところ」というとらえ方（大学教員に多いと思われる）と、「大学はわかりやすい教育を受けるところ」「教員は授業をする人」「学生は消費者」というとらえ方（学生に多いと思われる）が特に議論されることなく併存していると言える。有本（2003）は、大学組織の特徴として、自由・曖昧・重複・組織的アナーキーをあげているが、そのようなことも影響しているであろう。

また、大学授業研究者の間においても、上で見たような「曖昧さ」がつきまとう。近年、大学授業を改善する動きが活発になり、その研究も盛んになってきた。しかしながら、それらの多くは、自らが行っている大学授業（改革）の事例紹介か、海外の大学授業（改革）の紹介、さらに、IT等の新しい技術の使用報告にとどまっている。発表事例の位置づけ、研究の位置づけが不安定なまま、報告が乱立している状態である。このような、研究パラダイムがない原因は、根本的に、「授業」「大学」とは何かに関する相互的理解、あるいは差異の確認なしに議論が進んでいることにある。教授者や学生が「大学」や「授業」をどのようにとらえているのか、その「大学授業フレーム」を分析し、相対化することによって、「大学教育学」「大学授業研究」を構築する素地を作る必要がある。「大学授業フレーム」研究によって、現在数多くなされている大学授業に関する研究報告に位置づけを与えることになると考えられる（神藤、2003a）。

6. これまでの「大学授業フレーム」研究

以上で検討してきた「大学授業フレーム」を扱った研究はほとんどない。高等教育のみならず、初等・中等教育研究を含めてみわたしてみても、「授業フレーム」を直接扱った先行研究はほとんどないと考えられる。

その中で、藤川（1993）は、ものの見方を「フレーム」と定義し、教授者（静岡市立小学校教諭・築地久子氏）が授業を記述するさいに用いるメタファーをもとにして、教授者のフレームを検討している。例えば、教授者が授業を説明するに当たって、「制限」「糾弾」「開放」「実力行使」といった「権力メタファー」を用いることをてがかりにして、教師の権力について教授者がどのようなフレームを持っているのかを検討している。

一方、高等教育において「フレーム」を研究対象としたものに、大山（1998）があげられる。大山は学生に自らの「フレーム」変換を要求するような「フレーム」を持つとされる、田中毎実・京都大学教授の大学授業（京都大学公開実験授業）を検討し、まず教授者を中心に手探りの相互行為で何らかの授業の「フレーム」が確立され、そしてある程度安定した「フレーム」が何らかの契機で突き崩され、再フレーム化が起こる様子を示している。

また、京都大学一慶應義塾大学間でおこなわれた遠隔ゼミ「KKJ実践」について、神藤・田口・村上（2001）は京大側教授者と慶応側の教授者の授業観の差を分析している。さらに、神藤（2000）および神藤・田口（2001）は、運営がほとんど学生に任されたKKJ実践において、その期間（半年間）の教員や学生の「大学授業フレーム（「授業枠」）」が変容してゆく過程を検討している。

「フレーム」を扱っていないが、大学における教授に関わる信念や規範、教授過程の感情について扱っている研究がある。須田（1989）は、日本の大学教員の大学教育観が、年齢（高いほど授業が楽しい、演習・実習よりも講義の方が楽しいなど）、設置者（私立は国立より教育志向など）、専攻領域による違い（応用系の教員ほど授業で最先端の知識・技術を伝えるようにしているなど）が大きいことを示している。さらに、Braxton, J.M.et.al（1992）は、米国の大学教員の教授規範（teaching norms）に関して、主成分分析により、「対人的軽視」（「教師は授業で謙遜してしゃべる」などの項目が高く負荷）「自己中心的な成績評価」（「学生の社会的、対人的、その他の学業に直接関係のない特性を成績評価に加味する」などの項目が高く負荷）「モラルのなさ」（「授業をするとき、教師はよく酔って教室に入る」などの項目が高く負荷）「計画の不適切さ」（「教師はあらかじめ学生に知らせることなく、授業の場所を別のビルの教室に変更する」などの項目が高く負荷）の4因子を見いだしている。この4因子は、大学院生のティーチング・アシスタントにおいても見いだされている（Braxton.et.al, 1995）。

また、Singer, E.R. (1996) は、因子分析により大学教員の教授パラダイム (teaching paradigms) として、内容志向、過程志向、動機づけ志向の各パラダイムを見だし、それらは、ディシプリンや教員のジェンダーにも影響されることを示唆している。

事例研究としては、溝上 (2001) により、これまで学生があまり経験したことの少ないと思われる授業スタイル (あちこちに議論の種をまいて学生がそれを自らの視点で理解するという授業) をおこなう教授者が、学生からの授業スタイルに対する疑問に対し、その授業スタイルを複数回説明している事例が分析されている。

一方、「大学授業フレーム」が反映するネガティブな感情として、大学教員のストレスがあるが、大学教員のストレスに関する研究もいくつかなされている。Gmelch, W.H. et. al. (1986) は、因子分析を用いてアメリカ合衆国の大学教員のストレスを5因子に分類しているが、「報酬と認識 (大学側の不適切な報酬や認識など)」「拘束 (研究時間がないなど)」「学部・学科の影響 (上の教授との意見の違いを解決することなど)」「専門職・アイデンティティ (出版物の原稿の準備など)」と並んで、「学生との相互作用 (成績評価など)」因子が見いだされている。また、Brown, R.D. et. al. (1986) は、ファカルティメンバーと学生部メンバーを対象にし、ストレスについて検討しており、このうちファカルティメンバーについては時間のなさ、人間関係、仕事の特性 (研究、教育など) がストレスとして多く報告された。Gmelch. et. al. (1984) や Thorsen, E.J. (1996) においても研究の時間がないことや財源の制限などがもっともストレスフルであることが示されている。これらの研究では、教育に関するものは全般的な職務の中では相対的にストレスフルではないとされるので、あまり検討されていない。授業中のミクロな場面のストレスに注目した研究については、神藤・尾崎 (2001) があり、異なる教員のストレスについてその感じ方の個性を詳細に検討している。また、神藤・尾崎 (2000) はストレスではないが、快の状態であると考えられる「ノリ」について授業過程に沿って検討している。

また、伊藤 (1996, 1997) は、Bandura, A. (1977) の自己効力 (self-efficacy) 理論に基づき、教授者の大学授業遂行の自己効力について検討している。自己効力とは、ある行動がここまでできるという期待とそれに伴う感情である。大学授業による自己効力が、高くなるのは、「大学授業フレーム」が変容することにより、大学授業の経験の仕方が変容したからだと考えられる。

一方、学生からみた教授過程については、Pozo-Munoz, C., et. al. (2000) がアルメニアの大学生にSD法によって教授を評価させ、「教授コンピテンシー (クリアな表現など)」「教授の質 (実践的であることなど)」「教師の外面的ふるまい (エレガンスなど)」「指導性 (権威的であるなど)」を見だしている。これらは典型的な教師の要素であるとされた。

このほか、各大学・学部には隠れたカリキュラムがある。たとえばある大学の法学部には、それにふさわしい特権を身につけた上流階級の人間、「白人男性」をつくりあげるべく、建築物や備品などにはっきりした隠れたカリキュラムがあるという (Costello, C.Y., 2001)。このことは、入学してくる学生の「大学授業フレーム」を強化させたり、変容させるものであろう。

以上のように、「大学授業フレーム」もしくはそれに近いものに注目して授業過程を分析した研究は多少は存在するが、ほとんどみられないといえる。

7. 「大学授業フレーム」の「応答的変容」

さて、上に見たように、大学授業は、教授者や学生にとって、その役割、義務が曖昧なので、教授者や学生それぞれの個人の「大学授業フレーム」が持ち込まれて、大学授業が実践されるが、大学授業とは何かが問われず、したがって「大学授業フレーム」調整が自覚的におこなわれない。それゆえ大学授業をめぐる教授者や学生の間ですれちがい、やりすごしが起こっている現状である。

このように、大学授業には、「曖昧性」が存在し、さらに、構成員に問われないという問題が存在する。Goffman は、社会的に存在する「フレーム」は多層的であると指摘しているが、それゆえに、相互間でどんなフレームが通用すべきかについてつかめない曖昧さがもたらされる (栗原, 1988)。みてきたように、社会的に多層的な「大学授業フレーム」が存在すると考えられる。したがって、「大学授業」に関わる構成員は、多層的な「大学授業フレーム」のうちのいずれかを選択し、状況を定義することになる。それゆえ「相互間でどんなフレームが通用すべきかということに

ついてつかめない」曖昧さがもたらされるのである。構成員相互で「大学授業フレーム」を相対化することによって、すなわち、上で検討したような、「大学授業フレーム」の「応答の変容」の過程によって、このような曖昧さの中に何らかの基準が生じると考えられるのである。

例えば、田中ら (1998) は、ある授業において、学生が各自1冊持っている教員と学生のコミュニケーションシート（「何でも帳」）において、「学生の顔が見えない」「相互作用は名ばかりで教授者が都合のいいように組み立てているように見える」というコメントが見られた際に、学生全員の「何でも帳」記述をコピーして配布したところ、好意を持って受け入れられたことを報告している。このことは「自分と共に授業に参加している他の学生たちの授業の受け止めの様子を知ることができ、その中で自身の位置づけを知ることができたのが大きな理由のようである」と分析されている。このような「位置づけ」が重要であると思われる。

ところで、曖昧であるということは、一方でメリットでもある。すなわち、柔軟に役割や使命を変更していったり、また、既存の概念にしばられず、新しいものを創造することができるからである。しかしながら、曖昧状況においては、不問性は上に書いたようなすれちがい、やりすごしを生む。したがって、曖昧な中でも大学授業を問う試みが必要である。

また、ここで注意しておかねばならないのは、自らの「大学授業フレーム」を問うことが必要、「応答的変容」が必要と言っても、四六時中間うべきだということではなく、何か問題があったら、それを発見し、問う場があればよい、という姿勢でなければなるまい。

阪本 (1999, p196) が「このようなループ（神藤注：ゴフマンの言う「疑いの無限のループ」）を回避するには、どこかでフレーム化の運動を停止させ、その連続をくいとめる必要がある。しかし、人間の知識や判断力の有限性から考えて、目の前の親しい人々についてさえ、疑いの感情を合理的に解消することはおそらく不可能である。そのため、フレーム化は、どこか合理的判断を超えた次元において否定される必要がある。つまり、フレーム化は、タブーとされねばならないのである。」と述べるように、「フレーム」の変容を要求し続けることは、さげねばなるまい。

普段はある程度の固定した「大学授業フレーム」で大学授業を実践し、それが破綻しつつある際に検討できる程度の、問う場、相対化の自覚が必要なのである。したがって、問われない（制度として固着・安定）ことと問われる（制度を問う・不安定）ことの循環が必要になってくるのである。しかしながら、すでにみてきたように、「大学授業フレーム」について、現状は後者が圧倒的に不足していると思われるのである。

教授者にとってのこのような場としては、例えば、「授業検討会」（京都大学高等教育教授システム開発センター、1997）があげられるであろう。初等・中等教育の場合は、授業の「カンファレンス」（稲垣、1986）や授業リフレクション（藤岡、2000）があげられるであろう。また、学生自らが授業を構築する場（神藤・田口、2001）や、授業や教育に関して異なる文化を持つと思われる集団と交流する場（神藤・村上・田口、2003²⁾）も、学生さらには教員にとっても「大学授業フレーム」の「応答的変容」の場となるであろう。

「大学授業フレーム」の「応答的変容」を扱うにあたって、前述（4. 参照）したような形式的構造による分類のうち、どの部分を扱っているのかに注意しなければなるまい。たとえば、①について言うと、ある授業において「今何が起きているのか」ということに関する「大学授業フレーム」が変容する場合と、「大学授業とはどういうものか」というようなさらに根本的な問題に関わる「大学授業フレーム」が変容する場合である。学生との相互行為の中で、前者は比較的頻繁に変容するだろう。しかし、後者のような場合は、前者のような変容が積み重なった結果起こるか、あるいは、かなりインパクトの強い体験があった場合に变容するであろう。

8. 「大学授業フレーム」研究の方法

さて、「大学授業フレーム」を研究するにあたって、どのような研究方法が可能であろうか。

「大学授業フレーム」を研究すると言っても、いくつかのレベルを設定する必要があるだろう。例えば、「総合的に見て、高校から大学に入学する学生はどのように「大学授業フレーム」を変容させるのか?」「総合的に見て、教授者はどのような「大学授業フレーム」を持っているのだろうか?」というような問いには、数量的なアプローチが必要であろう。

しかしながら、授業の中での「大学授業フレーム」の変容を検討する場合、1回（90分）の授業あるいは数回の授

業、さらには半年間といったスパンの中で変容をとらえなければならない。このことは、実験心理学のような数分内のスパンで、しかも統制された実験状況である刺激にどのように反応するかを検討すると違い、多様な変数にさらされることを考慮しなければならないことを示している。さらに、上で検討したように、相互作用の中で「大学授業フレーム」は変容してゆくと考えられるのである。

「大学授業フレーム」の変容を検討するには、いわゆるエスノグラフィー的な手法が必要になってこよう。エスノグラフィーとは「フィールドワークの方法を用いた調査研究のことであり、またその成果としてまとめられた文章・テキスト (志水、1998)」のことである。その理由は以下の点にある。

第1にエスノグラフィーは、相互行為を丹念に検討してゆく手法であるという点である。これまで、大学授業研究においても、「インプットとアウトプットの差を測定する」というパラダイムが主流であった。被験者の群を分け、ある群には教授法A、別の群には教授法B、さらに統制群を設けて、教授法の効果を比較するという準実験がその典型的な方法である。従属変数に満足度や授業評価、学業成績が用いられる。この場合、半期のスパン、あるいは1回(90分)の授業を研究対象にする場合であっても、例えば、授業終了直前の数分の話にひかれて、授業評価や満足度が高くなってしまふ場合が考えられる。もとより、何に引きずられて授業評価や満足度が高くあるいは低くなったのかは特定が困難になる。この点、実験心理学において、数分内のスパンで、しかも統制された実験状況である刺激にどのように反応するかを検討するというケースとは異なる。したがって、「大学授業フレーム」の変容を検討するには、エスノグラフィー的な手法が必要になってくると考えられるのである。

第2にエスノグラフィーが日常の概念やふるまいの「相対化」の志向を持つ点がある。伊藤(1997, pp.10-101)は、エスノグラフィーの意義について、「しかしエスノグラフィーはそうした(神藤注:日常の)一連の営みの外側に視点を置くことで、人々が問題だとする事象の意味を限定し、それに対する新たな解釈の可能性を開くのである。そして、それは必然に、彼らが問題とせずに見過ごしている事象は何かという問いにもわれわれを導く。エスノグラフィーはこの意味で、種々の問題に対する理解を深化させるとともに、その問題の把握のしかたそのものを批判的にとらえ返し、新たな仮説と生成と新たな問題の発見を可能とする」と述べている。見てきたように「大学授業フレーム」が教授者や学生によってほとんど相対化されずに、大学授業が進行してゆく。そのような「営みの外側」に視点を置くことによって、相対化が可能であると思われる。ただ、大学授業研究では、初等中等教育と異なり、研究者が授業実践者であることが多いと思われる。したがって、「営みの外側」と「営みの内側」を往復することが必要になってこよう。

さて、大学授業研究において、ここで言う「営みの内側」を授業過程と関連づけて検討するためには、ただ単に研究者が授業を観察したり、最後にインタビューするのみならず、授業を撮影したVTRを見ながら教授者が振り返る過程を設けるなどというような工夫が必要になってくるであろう。

第2部では、以上の議論に基づき、教授者が、ある1回(90分)の授業において、「大学授業フレーム」をどのように調整しているのかを検討する。

第2部 教授者の「大学授業フレーム」の調整と授業の進行—事例分析の試み—

1. 教授者の「大学授業フレーム」の調整の実際

目 的

分析対象は、A助教授の授業(平成14年12月16日・京都大学全学共通科目)である。筆者は当該授業を参観していて、教授者はそのような「大学授業フレーム」のズレに敏感であり、見事に学生との相互行為でズレの修正がなされていく授業であると感じた。多くの教授者ならば強引に進行してしまうであろうところで、「大学授業フレーム」の微妙なズレを察知し、相互行為の中で教授者が自らの「大学授業フレーム」を修正したり、学生に「大学授業フレーム」の修正を求めたり、新たな「大学授業フレーム」を生成したりしているのである。

本研究では、大学授業において、どのように授業形式面や授業内容面においてズレが生じるのか、さらに教授者はそのことに気づくと、どのように自らの「大学授業フレーム」を修正したり、相手の「大学授業フレーム」を変容させたり、新しい「大学授業フレーム」を構築するのかをA助教授の授業を基にして事例研究的に検討することとしたい。

ところで、授業に関して「大学授業フレーム」という概念を用いる場合、授業一般に持っている信念のようなものと、「この授業」あるいは「次におこなう授業」に関する「大学授業フレーム」といったローカルな「大学授業フレー

ム」が想定できる(第1部4.参照)。もちろんこの2つは循環的に規定し合っている(前者の後者に対する影響の方が強い)が、ここでは、後者の意味で「大学授業フレーム」という言葉を用いる。

さて、このような比較的微視的な相互行為に注目し、教授者の「大学授業フレーム」を中心にして大学授業を検討する場合、授業を録画したVTRを教授者に視聴してもらい、教授者が何か言いたい箇所、何か感情が喚起される箇所などでVTRをストップをして、解説してもらう方法が有効であろう。そのときの学生の様子、教授者の話している文脈など授業の流れの中で、教授者の「大学授業フレーム」から見たある教授行為や出来事について語ってもらうことができるからである。

これに似たような方法に、藤岡信勝のストップモーション法、吉崎静夫のVTR中断法、Peterson, P.L.が本格的に用いた日本では吉崎静夫が発展させた再生刺激法がある。いずれも初等中等教育を対象として開発された授業研究・検討の方法である。

ストップモーション法は、授業を録画したVTR画面を一時停止させ、解説者が授業の背景説明をしたり、教師の発問や指示の意味を解説したり、教材の特質や授業の組み立てを分析したりする、さらには授業検討会の参加者にストップをかけてもらい検討をするというものであり、ストップモーション方式の授業記録も開発されている(藤岡、1991)。

VTR中断法とは「録画された授業のポイント場面でVTRをいったん停止させて、「もしあなたがこの教授者であったら、次にどのような教授行動(手だて)をとるつもりですか」というように、視聴者(他の教師)に教授行動の意志決定を求める方法である(吉崎、1997、p121)」。このように、ストップモーション法は、授業をおこなった教師というよりは解説者の解説が強調されており、また研修を目的にしたものである。他方、VTR中断法は、個別的な授業における教授者本人の意思ではなく、教師一般がどう意志決定をするか、ということを検討する目的に合致した方法である。

一方、吉崎は再生刺激法を、「授業をビデオで録画しておいて、授業終了後、学習者(子ども)あるいは教授者(教師)が授業ビデオを手がかり(刺激)として、各授業場面での自らの内面過程(認知・情意)を思い出す(つまり、記憶再生する)方法である」(吉崎、2000、p245)とし、「特に子どもの内面過程を把握する方法として注目されている」(同)としている。

先に述べたように、本研究では、教授者にVTRで自らの授業を視聴してもらい、特筆すべき箇所でストップし、コメントしてもらう方法を用いた。これは、教授者の内面過程すなわち、どのような考えである教授行為をおこなったか、そのときの学生の把握状態はどうだったか等を検討するためである。教授者には自発的にVTRをストップし、自由に指摘してもらった。VTRをストップするのは、指摘された時点の時間を記録するためと、コメント時間を確保するため、そして授業を思い出す時間を確保するためであった。このようにおこなわれたインタビューを、授業記録(テープおこし記録)とつきあわせて分析をおこなった。したがって、本研究でおこなったVTRを用いたインタビューは、「再生刺激法」の教授者への適用に近い目的をもっていると言えよう。しかしながら、教授者に自由にストップし発言してもらう点(すなわち教授者のインタビュー時点でのナラティブに多くを依存している点)、教授者に中心をおいている点で異なる。再生刺激法は、「重要な授業場面(授業目標を達成するうえでポイントとなる場面で、しかも子どもがそのときの内面状態を記憶再生しやすい、教師の発問・説明や友だちの意見表明などが行われた場面)を3～5個選択する」(吉崎、1995、p70)ということであるので、研究者側の枠組みによって授業が切り取られるのである。

本研究では、「大学授業フレーム」という「営みの内側」を扱うので、教授者に自発的にVTRをストップしてもらう方法を選択した。ここでは、VTRインタビュー法と呼ぶことにする。

方 法

1. 手続き：上述のVTRインタビュー法を用いた。教授者にVTRで自らの授業を視聴してもらい、特筆すべき箇所でストップし、コメントしてもらった。授業VTRは、授業時に教室右後方より筆者がデジタルビデオカメラで撮影したものである。
2. VTRインタビュー実施日：2002年12月26日、13時から15時30分

3. 対象とした授業：2002年12月16日におこなわれた、A・京都大学高等教育教授システム開発センター助教授担当の授業90分。本授業は『ライフサイクルと教育』という科目名で6名が担当したいわゆるリレー式授業である。A助教授はこのうち後期2回を担当し、本研究の対象となる授業は2回のうちの後の授業である。本授業では、学生が「何でも帳」というノートを持っており、授業終了時に学生が授業において考えたことなどを書き、それに教授者がコメントを記して返却した。³⁾

結果と考察

以下、授業の様子とVTRインタビュー時の教授者の発言をつきあわせて、「大学授業フレーム」調整を示してゆく。波線囲みの部分はVTRをストップさせての、インタビュー時の教授者の発言、実線四角囲み内は授業中の教授者の発言あるいは行動である(教授者の行動は〈 〉内に記した。それ以外の注釈は()内に記した)。時間は授業開始時からの経過時間である。例えば2:14は授業開始から2分14秒経過した時点であることを示す。

本研究では、A助教授がVTRをストップした場面のうち、「大学授業フレーム」調整に関わる場面を選択した。また、ストップしていない場面でも特に重要だと思われる場面(場面4、14)も検討することにする。

なお、授業内容から、I 授業開始期、II 何でも帳への応答、III 近代の社会的変化について、IV ディスカッションの4期に授業過程を分割した。このうちIIについてさらに細かい下位分割をおこなった。また、わかりやすくするために場面ひとまとまりに「構え・身体の相互行為」というような題名をつけた。

I 授業開始期

場面1 2:14 構え・身体の相互行為

はい、それではね、まず今日の授業、最初は20分くらい講義をいたします。従って、班をつくっていただいていますけれども、心持ち、体をこちらに向けてください。

もし前回の授業がうまく届いていないのなら、うまく説明しないと、と思った。前回のつてないから、集まりが悪く思った。すでに来てる学生がある雰囲気をつくってくれれば、何でも帳を読むまで時間稼ぎしようと思った。

学生はこの時点(授業開始時)で19名しか来ていない。ちなみに前回の授業では授業開始時には24名の学生が着席していた。まず、教授者は、最初はディスカッション形式の授業ではなく講義をおこなうということを伝え、授業への参加の仕方を構造化している。さらに、体の向きにも配慮している。まずは、構え、身体といったところから、積極的な相互行為を開始しようと配慮していると言える。その後、先週、(ディスカッション用に移動させていた)机を運んで元通りに戻した学生にお礼を述べている。これらのことは、「学生の集まりの悪さ」による雰囲気の悪さという学生の授業への参加にとまどいを示し、自らの理想の「大学授業フレーム」に引き込もうとしている行動であるといえる。

他方、教授者は、「学生の集まりの悪さ」という状況を、「前回の授業がうまく届いていない」こと、すなわち学生の授業内容面の反応にかかわる「大学授業フレーム」が、自分の「大学授業フレーム」と異なっていたことに原因帰属させている。

このように、教授者は、授業が始まってすぐ、授業形式面と授業内容面に関する学生の反応と、自分の「大学授業フレーム」とのズレを自覚している。そして「すでに来ている学生」がある雰囲気をつくる、すなわち教授者の「大学授業フレーム」に合ったふるまいをしてもらうということをめざしている。

II-1 何でも帳への応答① 総評

場面2 2:57 空間を清める

〈学生の中に入って行く〉

寝る子、こちらを向かない学生が気になる。(教授者から見て) 右前の反応のいい方を見ていた。また、学生の中に入っていったが、それは、空間を清めるような感じ。

ここからは前回の何でも帳記述抜粋(資料として配付)への応答の部分に入る。さて、ここでは「空間を清める」という言い方がなされている。「寝る子、こちらを向かない学生」と自らの理想の「大学授業フレーム」のズレを修正するために、学生の中に入って行く。寝ている学生に物理的に近づくことによって、身体的に教授者の存在を覚知させ、その学生と1対1関係に近い関係を瞬間的に築くのである。教授者は当然「学生は授業を聴くべき、学生が授業を聴いていないのは非常事態だ」という授業形式面に関する認知・感情・行動・動機づけをもっているが、学生は「自分ひとり寝ていても気づかれまい、目立つまい、まして教授者は苦しむことはあるまい」という授業形式面に関する認知・感情・行動・動機づけを持っている可能性がある。実際、初めて教壇に立ったとき(それが学生としての課題の発表のためであれ、新任の教師としてであれ)、学生の目線、一人一人の雰囲気ナイーブなまで分かってしまうことに、大変驚くのである(谷村、2001)。

場面3 5:33 ジェスチャー

〈学生の中に入って行く〉

疎隔感をずっと感じていたので、学生の中に入っていきこうと意図している。「えー」とかバリエーションをつくったり、何でも帳を読むことによって、かかわりの糸口をさがしている。ジェスチャーが多くなったり、前のめりになったりしている。

この部分で、教授者は、手を上に上げたり、前に出したり、ぐるぐる回したりしながら学生に話している。学生は4分の1ほどが前を向いているが、残りは配付資料を見ている。机の向きが不自然(班をつくっている状態で講義を聴いている)であることも影響しているだろう。このようなジェスチャーも身体的に教授者の存在を覚知させ、自らの理想の「大学授業フレーム」に巻き込む試みであると言える。

II-2 何でも帳への応答② 何でも帳抜粋(1)について

場面4 6:05 前回の授業の意図の明確化

〈何でも帳抜粋(1)を読む。〉

これはおっしゃるとおりですね。実は私も授業を組み立てるときに悩みまして、前回私が意図したことは、総合的学習というのを必要とする、あるいはそれが構想されているいろんな世の中の教育の現状認識があるわけです。そう言っている、主張している人たちがいったい何に着目して、どのように考えているのかをみんなで考えることを、切り口にして、教育というものをみてみよう、そういうことだったんです。わかりますか? つまり前回のことというのは、総合的学習については是非を問うというよりはね、総合的学習という

ことについて考えること通して、教育というものをみていく、そういうことを意図しています。この違い分かりますか？

上は前回の授業の意図を明確化している部分である。教授者は、この日の授業案で次のように述べている。「前回の授業において、総合的学習をディスカッションテーマに用いたのは、それ自体の是非について考えるのではなく、それをきっかけとして教育というものを考えることであつた。しかし、学生の何でも帳の記述には、明らかに全体として総合的学習の是非に関する議論に偏っている。最後のほうに議論された内容にまで関連づけて述べているのは、数名にすぎなかった。これは、授業デザインが不適切であつたのか、それとも、受講生の構えに依るところが大きいのか、考察せねばなるまい」。教授者は、前回の何でも帳を読み、前回授業において教授者と学生とで、授業内容面の「大学授業フレーム」がズレていることに気づいたのである。すなわち、「教育（さらには近代、コミュニケーション）ということを考える素材としての総合的学習」という教授者の総合的学習の位置づけと、「今日の学習のメインテーマである総合的学習」いう学生のそのズレである。そこで上のような説明を試みたと考えられる。

場面5 7:38 ハブニングで相互行為が改善

(遅れてきて(正しい)席に座ろうとした学生に「君、(席)そこやったかいな?」と言って迷わせてしまった)

このハブニングがあつて楽になった。1人の学生と、名前を呼んでしゃべつたので、みんなびびつたかもしれない。その後、口調も良く、体の動きも良くなった。また、その後板書したのでみんな前を見た。

通常、ハブニングは好ましくないとされる。しかし、ここでは教授者は「口調も良く、体の動きも良くなった」と述べている。このように、ハブニングを排除せず、ハブニングとして学生と体験すること、これによって学生との一体感が得られることは多いのではないだろうか。相互行為の破綻は、一方的な働きかけが連続して起こるところに生じていると思われる。しかしながらハブニングは、誰にとっても偶然的で統制できないものである。それに平等に立ち会うことは相互行為を一方的なものから平等なものへと修正してくれる。ハブニングに学生と平等に立ち会うことによって、すなわち、いったん学生と「大学授業フレーム」を共有することによって、授業展開がスムーズになされることが考えられる。

場面6 10:15 総合的学習のトピックがうまくいかない

そう主張している人たち(総合的学習が必要だと主張している人たち)は、何を見ているのか、どんなことを考えているのか、ということを通して教育というものをとらえなおしていく。

(総合的学習のトピックに関して)うまくいかない感じがした。少したじろいだ。

この発言も、先に見られたような、先週の教授者の意図と異なる意味で総合的学習を位置づけた学生への、授業内容面の「大学授業フレーム」の修正を呼びかけるメッセージである。これまで繰り返されてきたメッセージであるが、「うまくいかない感じ」がしたという。一般的に教授者が学生との間の「大学授業フレーム」のズレを知ることですら難しいことである。さらに、ここで教授者が挑戦している「大学授業フレーム」のすりあわせがいかに困難か、この事例では伺い知ることができる。

II-3 何でも帳への応答③ 何でも帳抜粋 (2) について

場面7 16:03 講義で聴くようなスタイルをつくる

(あくびをする学生がいる)

いつになくスタイルが一筋縄ではない。さぐりを入れている。後のパワーポイントを使った講義までに彼らが聴くようなスタイルをつくらうとしていた。本当ならこの辺で終わっているつもりだったが、読みと違った。あとの議論のとき、議論の作法を考えてもらいたかった。後の議論の注意事項でもある。

この部分について、インタビュー時、教授者は上のようなメタ的なコメントを述べている。「彼らが聴くようなスタイルをつくらうとしていた」ということは、それまで教授者の考える「聴くようなスタイル」を学生が持っていなかったことを示す。ここまで教授者は、学生の授業形式面の「大学授業フレーム」と自らのそれとのズレを意識し、そのズレにあらゆる方法を用いて格闘してきたことになる。したがって、「スタイルが一筋縄ではない」と改めてVTRで見てコメントをしたと思われる。

II-4 何でも帳への応答④何でも帳抜粋 (3) について

場面8 21:08 理解具合の深読み

(当てた学生の声が小さくてあまり聞こえない。)

(当てた学生の声が小さいので)「マイク近づけて」と言いたかったが、発言が止まりそうだったので、やめて、あとで自分で要約しようと思った。Mさん(学生)の書いた内容を深いものだと、深読みしすぎた。自分が言い直そうと思った。

VTRインタビューで「要約しようと思った」と述べているが、実際、教授者は、マイクでMさんが小さい声で説明した後、以下のように要約をはじめている。

ありがとう、ええと、つまり、今のMさんのを要約するならば、自分の受けてきた教育というものを、近代教育と仮定して、必ずしも教科学習が君臨していたわけではない、いろんな形態の学習があったし…

VTRインタビューで「深読みしすぎた」と述べているように、このMさんの説明で、学生の授業内容面に関する反応と、自分のMさんの学びに関する「大学授業フレーム」とのズレに教授者は気づいたのである。そこで、Mさんの声が小さいこともあいまって、説明しなおしたと言える。なお、説明した後、「はい、実は今の非常にいい視点です」とMさんの発言を支持している。

場面9 23:08 携帯メールへの注意

(教授者から見て左手前の学生が携帯メールをしていた)

携帯メールをしていたので注意した。このことで同じ班の学生から「何で目を見ないで注意するの

か」と書かれた(実際は教授者からは後ろ姿しか見えない位置、すなわち目を見て注意できない位置にいた)。

携帯メールをする学生は、先に述べた寝ている学生と同様、「自分ひとり寝ていても気づかれまい、目立つまい、教授者は苦しむことはない」という授業形式面の認知やそれに関わる感情・行動・動機づけを示す可能性がある。そこで、教授者はここでは直接的に1対1関係に持っていき、そうではないことを示している。また、この場面についての「何で目を見ないで注意するのか」という学生からのコメントは、「目を見て注意する」べきだ、という強固な授業形式面の「大学授業フレーム」に合わない教授者の行動に、他者から見れば過度なほど反応しているコメントだと言えよう。

場面10 27:16 ディスカッションの素地

(例をあげて、我々は非論理的な決まった枠組みで物事を見てしまいがちであることを述べている)

- ・イメージしにくそうな顔をしていた。
- ・この辺、ディスカッションの素地をつくっている。

VTRインタビューの発言によって、この部分は、単に何でも帳に関するやりとりをおこなっているのではなく、後におこなう予定であるディスカッションの「素地」をつくっていることが分かる。すなわち、学生の授業形式面の認知などが自分の理想の「大学授業フレーム」とズレているので、学生の「大学授業フレーム」を変容させようと、実際に授業で説得を試みているのである。

場面11 28:12 何でも帳の書き方

常にしっかりと、どういうつもりで、意味を込めて、その言葉を使っているのか、ということディスカッションするときにしっかり考えてください。ものを書くときにも重要なことです。十分気をつけてくださいね。

暗に何でも帳のことを言っている。このへん、地ならしができた感触があった。

ここで教授者は、何でも帳の書き方に関わる、授業形式面の「大学授業フレーム」を変容させようと「暗に」述べている。また「地ならし」とは、上で指摘したディスカッションの素地をつくる作業のことである。

II-5 何でも帳への応答⑤何でも帳抜粋(4)について

場面12 31:23 先週言ったことを繰り返す

〈何でも帳(4)読む〉
「本日の授業に向けて」Yさんが書いてくれています。ちょっと待ってくださいね。前回の復習をしましょう。〈パワーポイントのスライドを出す〉はい、前回どんな話をしたのか。

前回の後半言ったこと(近代学校について)を誰も何でも帳に書いていないので、ここで繰り返した。何回か聞いて分かることもある。

何でも帳(4)の内容に入りかけたのをやめ、前回の振り返りをおこなっている。ただし、振り返りのスライドはあらかじめ用意してあった。

このように、教授者は、前回の何でも帳から、前回授業の後半に述べたことが学生に通じていないことを察知していた。学生は「総合的学習」そのものに興味を持ってしまい、肝心の近代学校に関することを考えていないことが判明したのである。何でも帳によって、学生の授業内容面にかかわる「大学授業フレーム」と教授者のそれとのズレを発見し、このようなスライドを用意することによって、そのズレを修正しようと試みていることが分かる。

場面 13 32:30 もはや生徒ではないこと・いつ役に立つのかを考えて学ぶこと

それでね、Yさんが書いてくださっているのは、これは非常に書いていただいてうれしかったんですけどね。まず、大航海時代のキーワードっていうことが、「いつかどこかへ」ということだったわけですけれども。このYさんは、「いま自分は「いま、ここから」を重視しつつあるっていうふうに移り変わってきた」っていうんですね。で、実は大学に入って学んでいくっていうことはそれでもあるんですね。いいですか、みなさんたちはもはや生徒ではないんですよ。みなさんたちは学生なんですよ。わかりますか？ 大学に入るまではみなさんたいい生徒です。(中略) いいですか、単にこれがいつどこで役に立つのか、ということを受動的に考えるのではなく、みなさんたちが主体的にこれはいつ役に立つのか、しっかりとそれを考えながら学んでいく、とりあえず今役に立たないから学ばなくていいやということではないですよ。

寝てる学生(教授者から見て左後ろ)が気になる。「とりあえず役に立たないから学ばなくていいやということではないですよ」という発言は、寝てる学生に言うような感じもあった。

授業のこの部分では、教授者は、授業形式面(授業の受け方に関する話)を授業内容面(大航海時代のキーワードからの変容)とリンクさせて語っている。このように、授業形式のことを授業内容とリンクさせて講義する、ということがこの授業の特徴であると言える。これは「静かにしなさい」というような、授業で一般的にみられる学生への「注意」とは異なる。授業では、さらに、以下のように述べている。

この授業全体のことにもなっちゃうんですけど、私がこの授業で何をやりたかったかという、そういうね、あのう、なんて言いますか。(間がある)近代教育をテーマに考えることによって、みなさんたちが、ものを考えたり、学ぶ視点・態度、そういうことをがんばって考えてもらいたかったわけです。

ここでも、「ものを考えたり、学ぶ視点・態度」という授業形式面の「大学授業フレーム」にかかわるメッセージを直接述べている。

II-6 何でも帳への応答⑥ 何でも帳抜粋(5)について

場面 14 35:40 多様な意見に配慮

〈何でも帳抜粋(5)読む〉

同じように、同じ数だけ、私の進め方が良くなかった、という意見もありました。いいことだけ集めてるんじゃないです。

「今日の授業は楽しかった」という何でも帳(5)の記述に対して、教授者は上のように述べている。この発言は、学生の多様な「大学授業フレーム」に配慮し、またそれらを相対化する発言であると言える。ある「大学授業フレーム」を持つ学生が「楽しい」と思っても、異なった「大学授業フレーム」を持つ学生は必ずしもそうは思わない。しかしながら普段、学生たちはそのような相対化をあまりしないと思われる。このような「大学授業フレーム」の相対化を、大学に入学して間もない学生たちを対象におこなうことは、重要なことであると思われる。

Ⅲ 近代の社会的変化について

場面 15 37:50 身体の位置に介入

はい、今日のポイントです。コミュニケーション、メディア、心。

〈パワーポイントスライド提示〉

首だけだとつかれますので、どうぞ体を向けてください(学生が体を前に向ける)。

ここで寝ている学生が起きた。しゃべりやすくなった。今VTRで見ても寝てる人にドキドキする。かなり気になっている。これから、というところで寝られ、出鼻をくじかれたので。

新しい話題に入ると同時に、キーワードをまず提示している。ここで、教授者は、いてもたってもいられず、学生の身体に介入する。学生は体を教授者に向け、寝ている学生も起きた。そしてしゃべりやすくなった。教授者の理想の「大学授業フレーム」と現実のそのズレを修正するためになされた、学生の授業形式面の反応への介入である。身体的位置や向きということが相互行為にとって重要であることを示している。

場面 16 40:50 寝ている人が気にならなくなる

(活版印刷術の話)

この辺から寝てる人が気にならなくなっている。

上の「身体への介入」で全体の相互行為の質が変わったからか、教授者は右上のように述べている。寝てる学生が気にならなくなるくらい、学生全体との相互行為の質が変わったと考えられる。

場面 17 46:46 ディスカッション短縮を考える

(宗教改革の話)

時間がないのに気づいて、宗教改革の部分をしようか迷った。このあたりでディスカッションしようということも考えていた。結局、宗教改革の話をしないと議論しにくいので、ディスカッションの方を5分切ろうかと思った。失敗したら、来年1月の授業もあるわ、とっていた。

ここで教授者は「ディスカッションを切ろう」という選択をおこなっている。「宗教改革の話をしないと議論しにくい」からである。ディスカッションそのものよりも、ディスカッションの質、ディスカッションのあり方を重視した選択であると言える。これは教授者が一貫して配慮してきた授業形式面の「大学授業フレーム」を学生と教授者ですりあわせてゆくための相互行為を徹底しておこなおう、という決断でもある。

IV ディスカッション

場面 18 51:44 ディスカッションの条件をつくる

じゃあ、いいですか。自分たちのことにひきつけて考えましょう。活版印刷の後から、いっぱい、いっぱいメディアを發明してきましたね。(パワーポイントスライドを出す。(スライドには「現代社会においてメディアは何をもたらしたか」と書いてある。)) 非常に難しいテーマではありますがね。チャレンジング、みなさんどうぞ、正しいとか間違ってるとか気にせず、妄想もふくらませて、思考訓練としてこれをやってみてください。

- ・ディスカッションのテーマを与えるとき、まずグループをつくる、そしてテーマをちゃんと見て、それでテーマを言う、という順にする。
- ・教室がインタラクティブになるように、学生の中に入っていった。ディスカッションの条件をつくった。
- ・(4人グループを作る際に)最後の人が席に着くまでテーマを言わなかった。時間稼ぎで時間の話(どれくらいの時間ディスカッションするかという話)をした。
- ・(黒板に生活世界という言葉を書いて説明したことについて)「生活世界」という言葉を出したのは、抽象的な言葉と経験をつないでゆくことを訓練してるため。

この直後に学生同士のグループディスカッションが開始されることになる。「自分たちのことにひきつけて考えましょう」という言葉も、教授者の授業形式面の理想的な「大学授業フレーム」の提示である。活版印刷や聖書といった日常生活上あまり気をとめない話題が続いたからでもあろう。

ディスカッションの開始方法においても、ディスカッションの質、ディスカッションのあり方を重視した作法を踏んでいる。インタビューにおける上の2つの発言もこのことを表している。徹底してディスカッションの質、あり方に配慮がなされている。

さらに、「抽象的な言葉」と「経験」をつなぐ、ということにも配慮がなされたのである。「自分たちのことにひきつけて考えましょう。」という発言をしたのと同様の配慮であると考えられる。

場面 19 1:08:01 どうでもいいようなメディア

(学生はディスカッションをおこなっている)

学生の間を回ってみて、Faxとかのどうでもいいようなメディアを書いてだめだと思った。それで1月にも授業をやろうとして、田中先生、松下先生に聞いた。松下先生に評価のこと、このディスカッションのまとめを冬の課題にすることも話した。黒板に参考文献を書いた。

教授者は、インタビューで、机間巡視によって、「だめだ」と思ったと述べている。学生は、メディアを、人間のコミュニケーションの仕方そのものを変容させるものである、などというように学問的にとらえているのではなく、経

験レベルのみでとらえていることが判明したのである。これは、教授者が位置づけた「メディア」の文脈と、学生が位置づけた「メディア」の文脈がかなり異なっていたことを示す。すなわち、教授者が懸命に相互行為を通しておこなってきた授業内容面の「大学授業フレーム」のすりあわせが、必ずしも成功していないことを察知したのである。

場面 20 1:14:17 だめだという確信

実は、みなさんたちの、たぶん今日ちゃんとした結論を出すのが難しいと思う。今日、とりあえず、結論を出して、毎日毎日の生活にかかわってくることでありますし、私は大切に考えています。

どんだめだという確信が強くなって、キーワードを書いて課題にしようと決心した。

さらに、教授者はホワイトボードに議論のための「キーワード」を書いて、冬休みの課題にするに至った。授業の中だけで完結させることをあきらめたのである。この決断も、教授者が保持する理想の「大学授業フレーム」により、ディスカッションの質やあり方を重視するゆえであろう。そこで上のように発言しディスカッションを中止させている。

場面 21 1:21:12 テーマを冬の課題に

提案ですけれども、班で、次回は1月20日なので、その間にまとめておいてもらいたい。そのかわり、終講レポートを軽くします。冬休みの間に、分量にして、B4一枚、箇条書きで結構ですから、班のメンバーでまとめてほしい。どうですか？聞いてみましょう。私はこれを非常に強く願っています。強く拒否があれば私は考えます。拒否がある方おられますか？ お願いしますよ、いいですか。

(「班のメンバーでまとめてほしい」と述べたことについて) メディアについて考えるということと、いろんなメディアを体験すること、メールで連絡しあったりとか、この2つを意図していた。終講レポートを軽くするなど、かけひきもした。また、やってください、ではなくやってほしい、という言い方もした。

「班のメンバーでまとめてほしい」という指示は、インタビューでの発言のようにメディアに関する経験と抽象の往復を促すことを意図したものであった。ディスカッションではなされなかったこの往復を班でまとめるという作業の中で実現させようとしたものであった。そしてその言い方は教授者がやってほしいと願っている、ということを出したものであった。教授者の理想の「大学授業フレーム」の直接的な提示である。授業の最後の部分で、かなり強力に、授業内容面及び授業形式面の「大学授業フレーム」に働きかけていると言える。

2 本授業における教授者の「大学授業フレーム」の調整

1 本授業の特徴

以上見てきたように、「大学授業フレーム」に注目すると、本授業における教授者の特徴として、以下の点が指摘できる。

- ・一斉授業が主であるが学生の反応を敏感に察知し、そこから「大学授業フレーム」のズレ(教授者のそれまで保持していた「大学授業フレーム」と学生の「大学授業フレーム」のズレ、教授者の理想の「大学授業フレーム」と現在の「大学授業フレーム」のズレ)を解釈している。
- ・「大学授業フレーム」の「応答的変容」が多く見られる。
- ・学生の授業形式面への介入を多くおこなっている。特に、身体的な行動(ジェスチャー、学生の中に入っていくなど)が多く見られる。

- ・ディスカッション時に大幅な授業計画の変更をおこなっている。授業内容面のズレは修正されないまま終わっており、後にグループごとの冬の課題という形で持ち越されている。(場面19、20、21)
- ・学生の多様な「大学授業フレーム」に配慮している。(場面14)
- ・学生の授業形式面に関することを授業内容とからめて話している場面がある。(場面13)

これらを見ると、学生との間で、授業形式の面、授業内容面に関する「大学授業フレーム」のズレはあったものの、教授者によるズレを察知する努力が多くみられている。さらに、教授者の「大学授業フレーム」の柔軟な「応答的変容」が見られる。

柔軟な「応答的変容」が多く見られるというのは、教授者は逐一学生の反応を読み、自らの「大学授業フレーム」を変容させていっているということである。一方、教授者が自らの意志、例えば、「ディスカッションは質を優先する」というような意志をゆずらないという姿勢をみせている。なお、当然ながら「大学授業とは何か」ということに関する根本的な「大学授業フレーム」の変容はみられていない。

本授業では、結局は授業内容面のズレが大きいことに気づき、授業計画が大きく変更したわけであるが、「大学授業フレーム」のズレに敏感になることによって、このような柔軟な対処をとることができたと言える。

2. 授業形式面、授業内容面の「大学授業フレーム」のズレの調整

授業を全体的に見ると、特に初めの段階で学生との授業形式面のズレが大きく、それが相互行為によって修正されつつあるあたりで授業内容面のズレが明らかになり、その修正に力を入れることになっているのが分かる。

図3は、本研究でみられた、教授者による各フレームのズレの気づきから、修正までのプロセスを整理し図式化したものである。授業内容面について言うと、教授者は学生の誤解や文脈の非共有を察知し、自らの「大学授業フレーム」とのズレに気づく。自ら「大学授業フレーム」を変容させ、再説明や授業計画の変更をおこなっている。授業形式面について言うと、のっていない学生、主体的に参加しない学生や寝ている学生の存在を察知し、自らの特に理想の「大学授業フレーム」とのズレに気づき、「大学授業フレーム」を変容させている。身体的に介入したり、授業形式に関することを授業内容と連動させて述べたりしている。「授業内容と連動させる」方略は本授業独特のものであると言える。

	「大学授業フレーム」のズレの結果	相互行為による対処
授業内容面	誤解、文脈の非共有など → 「大学授業フレーム」のズレ察知	再説明、授業計画の変更 など
授業形式面	主体的に参加しない、寝るなど → 「大学授業フレーム」のズレ察知	身体的介入、授業内容と連動させる など

図3 「大学授業フレーム」の調整プロセス

3. まとめと今後の課題

本研究では、第1部において「大学授業フレーム」を定義し、理論的な検討をおこなった。第2部では、第1部において議論された「大学授業フレーム」概念を用いて、実際に講義形式を主とした大学授業を分析した。その結果、授業中、学生の「大学授業フレーム」と自らのそのズレに敏感になることによって、教授者は「応答的変容」をおこない、授業を軌道修正することが可能になることが示唆された。

従来、大学授業で教授者が、「うまくいっていない」状態を認知するのは難しいことである。特に授業内容面についてはそのように言えるのではないだろうか。すなわち「大学授業フレーム」のズレに気づかないまま授業が進行していることが多いと考えられる。うまくそのようなズレに気づいたとしても、「学生が悪い」「教師が悪い」というよう

に、個人に内在した何らかの固定した原因に帰属してしまいがちであろう。もちろん、大学生の学力低下や規範意識の低下、教授者の教育技術や教育への動機づけのなさといったことは別途検討しなければならない。しかし、大学授業をおこなっている最中の「現場」では、そこが相互行為の場である限り、何よりもまず、教授者は自己と学生の「大学授業フレーム」に注目し、場合によっては「応答的変容」をすることがなければ、「大学授業フレーム」が大きくズレたまま進行してしまい、最終的に教授者の自己満足で終わってしまう可能性がある。

さて、「大学授業」と一口に言っても、形式はさまざまで、講義形式、ディベート形式、さらにはさまざまな形態のe-Learningが存在する(神藤、2003c)。それぞれ異なったコミュニケーション形態の授業で、「大学授業フレーム」はどのように調整され授業が進行してゆくのか、その違いを検討する必要があるだろう。また、授業内容、教材が比較的はつきり提示される授業と、そうではなくて、学生が授業内容を自ら構築してゆく色彩が強い授業では、「大学授業フレーム」の調整のプロセスも異なってくるであろう。今後そのような検討も必要であろう。

注

- 1) 但し、Shön(1983/2001)では、特にGoffmanのフレーム論には言及していない。
- 2) 神藤・村上・田口(2003)は、京大と鳴門教育大学の間で行われた「京鳴バーチャル教育大学」(KNV)実践について報告している。KNV実践では、京都大学教育学部学生対象の授業と鳴門教育大学大学院在籍の現職小中高教員対象の授業を、テレビ会議システム、ネットミーティング、電子掲示板で結んで議論がおこなわれた。
- 3) なお本時の授業計画の詳細については、京都大学高等教育叢書16号(2003年)掲載の資料を参照のこと。同書には詳細な授業記録(笹村、2003)も収められている。

文 献

- 天野郁夫 1986 『高等教育の日本的構造』 玉川大学出版部。
- 有本章 1998 「大学教員の研究—大学教授の使命と市場—」 『高等教育研究』 1号, 141-161頁。
- 有本章 2000 「FDの制度化における社会的条件の役割」 『大学論集』(広島大学高等教育研究開発センター) 31号, 1-16頁。
- 有本章 2003 「大学改革の論理」 有本章・山本眞一(編) 『大学改革の現在』 東信堂、5-32頁。
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bateson, G. 1972 Steps to an Ecology of Mind: A Revolutionary Approach to Man's Understanding of himself. Ballantine Books. (佐藤良明訳 1990 『精神の生態学』 思索社。)
- Braxton, J.M., Bayer, A.E. & Finkelstein, M.J. 1992 Teaching performance norms in academia. *Research in Higher Education*, 33, 533-569.
- Braxton, J.M., Lambert, L.M., & Clark, S.C. 1995 Anticipatory socialization of undergraduate college teaching norms by entering graduate teaching assistants. *Research in Higher Education*, 36, 671-686.
- Brown, R.D., Bond, A., Gerndt, J., Krager, L., Krantz, B., Lukin, M., & Prentice, D. 1986 Stress on campus: an interactional perspective. *Research in Higher Education*, 24, 97-112.
- Costello, C.Y. 2001 Schooled by the classroom. Margolis, E, (Ed) The hidden curriculum in higher education. Routledge, New York. pp.43-59.
- 江原武一 1996 「教育と研究のジレンマ」 有本章・江原武一(編) 『大学教授職の国際比較』 玉川大学出版部 147-165頁。
- 藤川大祐 1993 『「個を育てる」授業づくり・学級づくり—築地学級を読み解く—』 学事出版。
- 藤岡完治 2000 『関わることへの意志—教育の根源』 国土社。
- 藤岡信勝 1991 『ストップモーション方式による授業研究の方法』 学事出版。
- Gmelch, W.H., Lovich, N. & Wilke, P.K. 1984 Sources of stress in academe: a national perspective. *Research in Higher*

- Education*, 20, 477-490.
- Gmelch, W.H., Wilke, P.K., & Lovrich, N.P. 1986 Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24, 266-286.
- Goffman, E. 1963 *Behavior in Public Places*. The free press of Glencoe. (丸木恵祐・本名信行訳 1980 『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて』 誠信書房.)
- Goffman, E. 1974 *Frame analysis*. Northeastern university press.
- Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E. 2001 Exemplary university teachers: knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72, 699-729.
- 稲垣忠彦 1986 『授業を変えるために—カンファレンスのすすめ』 国土社.
- 井下理 2003 「FDの現状と課題」 『IDE 現代の高等教育』 447号、5-11頁.
- 伊藤秀子 1996 「授業実践に関する調査 (I)」 『放送教育開発センター研究報告』 93号、3-22頁.
- 伊藤秀子 1997 「授業実践に関する調査 (II)」 『放送教育開発センター研究報告』 103号、3-19頁.
- 伊藤裕康 1997 「文化としての指導／teaching: 教育研究におけるエスノグラフィーの可能性」 平山満義 (編) 『質的研究法による授業研究』 北大路書房、86-103頁.
- 伊東裕司 1999 「フレーム」 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 『心理学事典』 有斐閣、761頁.
- 岩崎稔 2003 「国立大学法人化という怪物とその歴史的位置」 『現代思想』 31巻4号、106-111頁.
- 喜多村和之 1989 「大学の授業—反省と展望—」 片岡徳雄・喜多村和之 (編) 『大学授業の研究』 玉川大学出版部、255-264頁.
- 喜多村和之 1999 「現代の大学・高等教育—教育の制度と機能」 玉川大学出版部.
- 栗原孝 1988 「“みえないフレーム”の分析フレーム— E. ゴッフマンのフレーム分析によせて—」 『経済学紀要』 (亜細亜大学経済学会)、13巻2号、61-94頁.
- 京都大学高等教育教授システム開発センター 1997 「開かれた大学授業をめざして」 玉川大学出版部.
- 米谷淳 2002 「大学教育への映像メディアの活用」 京都大学高等教育教授システム開発センター (編) 『大学授業研究の構想—過去から未来へ』 東信堂、149-181頁.
- 溝上慎一 2001 「学生の理解の枠組みをふまえた授業展開—教授技術論をのり越えるための視点—」 京都大学高等教育教授システム開発センター (編) 『大学授業研究の構想—過去から未来へ』 東信堂、57-86頁.
- 溝上慎一・水間玲子 2001 「授業過程の評価指標としての学生の「顔上げ」行動」 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、99-119頁.
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 (編) 1999 『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない』 東洋経済新報社.
- 大久保街亜 2002 「表象」 道又爾・北崎充晃・大久保街亜・今井久登・山川恵子・黒沢学 『認知心理学』 有斐閣、101-138頁.
- 大山泰宏 1998 「授業のフレームと日常の知—「何でも帳」を中心とした相互行為分析を通して—」 『京都大学高等教育研究』 4号、65-81頁.
- Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E., 2000 The 'ideal teacher', implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assesment & evaluation in higher education*, 25, 253-263.
- Riesman, D 1980 On higher education: the academic enterprise in an era of rising student consumerism. Jossey-bass publishers, San Francisco (喜多村和之・江原武一・福島咲江・塩崎万枝子・玉岡賀津雄 (訳) 1986 『高等教育論：学生消費者主義時代の大学』 玉川大学出版部.)
- 佐伯胖 1981 「認知」 梅津八三・相良守次・宮城音弥・依田新 (監修) 『心理学事典』 平凡社.
- 阪本俊生 1999 『プライバシーのドラマトウルギー—フィクション・秘密・個人の神話』 世界思想社.
- 笹村俊之 2003 「第20回公開実験授業・授業記録」 『京都大学高等教育叢書』 16号、55-72頁.
- 志水宏吉 1998 「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性—「臨床の知」の生成に向けて」 志水宏吉 (編) 『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』 嵯峨野書院、1-28頁.

- 新堀通也 1992 『私語研究序説—現代教育への警鐘』 玉川大学出版部.
- 神藤貴昭 2000 「KKJ 実践における学生主導型授業の作られ方—京都大学の授業における教員の役割を中心として—」 『京都大学高等教育叢書』 7号 (『KKJ -Kyoto-Keio Joint Seminar- で何が起こったか〜授業・合宿・インターネットを通じた学び〜) 17-29頁.
- 神藤貴昭 2003a 「〈大学〉の社会的構築」 『教育方法学研究』 28巻、163-174頁.
- 神藤貴昭 2003b 「大学授業における授業フレームの調整—授業者へのVTRインタビューによる検討—」 京都大学高等教育叢書、15、85-103.
- 神藤貴昭 2003c 「大学教育メディア論」 京都大学高等教育研究開発推進センター(編) 『大学教育学』 培風館、153-176頁.
- 神藤貴昭・石村雅雄 1999 「高等学校と大学の接続に関する研究(その1)—学生の高等学校と大学における学業についての差異の認識の観点から—」 『京都大学高等教育研究』 5号、23-40頁.
- 神藤貴昭・伊藤崇達 2000 「高等学校と大学の接続に関する研究(その2)—大学の学業文化への参入と学習方略の変容—」 『京都大学高等教育研究』 6号、35-52頁.
- 神藤貴昭・村上正行・田口真奈 2003 「京鳴バーチャル教育大学(KNV) 実践における学び」 『日本教育工学会第19回発表論文集』 475-476頁.
- 神藤貴昭・尾崎仁美 2002 「教授者はどのようにストレスサーに対処しているのか—大学授業における教授者のストレス過程と自己成長—」 京都大学高等教育教授システム開発センター(編) 『大学授業研究の構想—過去から未来へ』 東信堂、87-115頁.
- 神藤貴昭・尾崎仁美 2001 「大学授業における教授者と学生の相互作用—教授者の「ノリ」に注目して—」 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』 玉川大学出版会、120-135頁.
- 神藤貴昭・田口真奈 2001 「授業枠のゆらぎ—大学における学生主導型授業構築の可能性—」 『教育方法学研究』 26巻、119-127頁.
- 神藤貴昭・田口真奈・村上正行 2001 「高等教育におけるインターネット利用の可能性—バーチャル・ユニバーシティ構築に向けて—」 『京都大学高等教育研究』 7号、121-140頁.
- Shön, D.A. 1983 *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美訳 2001 『専門家の知恵』 ゆみる出版.)
- Singer, E.R. 1996 Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Smith, R.A. & Cranton, P.A. 1992 Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33, 747-764.
- 須田康之 1989 「大学教員の研究・教育観」 片岡徳雄・喜多村和之(編) 『大学授業の研究』 玉川大学出版部、52-64頁.
- 菅井勝雄 1999 「フレーム問題」 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・立花政夫・箱田裕司(編) 『心理学事典』 有斐閣、761頁.
- 田中每実 2001 「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) 『大学授業のフィールドワーク』 玉川大学出版部、185-211頁.
- 田中每実 2002 「大学の学校化—大学教育改革の行方と教育理論」 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学(編) 『大学改革』(教育学年報9) 世織書房、95-112頁.
- 田中每実・大山泰宏・石村雅雄・溝上慎一 1998 「共同研究/京都大学における公開実験授業の成果と課題」 『大学教育学会誌』 20巻、177-186頁.
- 谷村千絵 2001 「教えるということ」 田井康雄(編) 『教育職の研究—教師を志すことの意義—』 学術図書出版社、2-16頁.
- 寺崎昌男 1999 『大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム』 東信堂.
- Thorsen, E.J. 1996 Stress in academe: what bothers professors? *Higher Education*, 31, 471-489.
- Trow, M. 1972 The expansion and transformation of higher education. *International review of education*, 18, 61-84 (天

- 野郁夫・喜多村和之(訳) 1976 『高等教育の大衆化高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』 東京大学出版会、3-52頁.)
- 山野井敦徳 2001 「大学における教員生活の実際」 山崎英則・西村正登(編) 『求められる教師像と教員養成—教職原論』 ミネルヴァ書房、129-143頁.
- 山内乾史 2000 「FD/SDの比較的考察(下)」 『近代』(神戸大学近代発行会)、86号、55-72頁.
- 山内乾史 2002 「大学の授業とは何か—改善の系譜—」 京都大学高等教育教授システム開発センター(編) 『大学授業研究の構想—過去から未来へ』 東信堂、5-54頁.
- 安川一 1991 「〈共在〉の解剖学—相互行為の経験構成」 安川一(編) 『ゴフマン世界の再構成—共在の技法と秩序』 世界思想社、1-31頁.
- 吉崎静夫 1995 「授業における子どもの内面過程の把握と授業改善」 水越敏行(監修) 『授業研究の新しい展望』 明治図書、68-80頁.
- 吉崎静夫 1997 『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』 金子書房.
- 吉崎静夫 2000 「再生刺激法」 日本教育工学会(編) 『教育工学事典』 実教出版、245-246頁.

付 記

本研究の一部は、文部科学省科学研究費補助金(若手研究B)「「大学授業」の異化—大学教育学の構築と対話的FDの開発に向けて」(代表:神藤貴昭、平成15~16年度)によりおこなわれた。なお、本研究の第2部は神藤(2003b)を加筆・修正したものである。