

国際政治学科の初年次教育における双方向型授業の一展開

少人数クラス形態からファシリテーション型授業へ

大 熊 忠 之

大学教育の目的は、いうまでもなく特定学問分野（ディシプリン）の概念体系を学生がみずから理解できるよう訓練することにある。大学では中等教育機関とは異なり、知識の完全性が前提とされていない。知識は、研究者の思考の成果としてある。つまり知識はあくまでも人為的な創作物として存在する。独創性や革新性は、研究者の方法と思考プロセスに依存している。したがって大学の授業は、学生の知的関心を発展させるとともに、概念操作のスキルを習得させることが目的となる。本学学習支援センター編『ラーニング・ナビ』は、B・S・ブルームの言説から「教育における認知レベル」を引いている。それによると教育目標には、知識「の暗記」、理解、応用、分析、総合、評価「判断」までの六段階のレベルがあり、大学教育は総合や評価という高いレベルが求められるとしている⁽¹⁾。

学習レベルの高度化を実現するためには、学生と教員との双方向コミュニケーションが必要になる。例えば論文作成の実習では添削指導が欠かせないからである。このために大学教育（理系など実験のあるところや芸術・体育など実技のあるところは技術的訓練をとまなうので当然だが）では少人数クラスで授業を行う演習・ゼミナールが重視されてきた。しかしそれは

かつての専門課程のように高年次(三 四年次)生を主な対象としていた。教員の個別的指導はディシプリンの学習に必要であると考えられていたからである。新入生については授業よりもガイダンスやオリエンテーションに関心が向けられていた。新入生に科目メニューをよく理解させ、学内手続きやルールを周知すれば、大学での学習は軌道に乗ると考えられていたからである。

しかし大学の大衆化が進み学生の関心が多様化したこと、加えて一八歳人口の減少にともなう「学力低下」が大学教育の障害として認識されるようになってきた。高校までの学校生活しか社会経験のない新入生に、大学で学ぶ精神的・物理的準備がないという事態が判明したのである。「学力低下」の実態は、学生の個人的学力レベルが一般的に低下しているという現象を意味しているだけではない。それは、知的関心のみならず精神的・身体的成長や社会化などにおける多様化でもあったのである。したがって学力低下の原因も多様である。とはいえ最大の問題は、学修目的が曖昧なまま入学する新入生の増加という事実であった。目的が不明確なために、学習も学生生活も計画性を欠き、学校や社会のリズムに振り回される学生が増えたのである。大学は学生の自発的な行動を前提として形成されている組織でありまた社会でもある。学生は大学の制度への適応を求められるが、自発的活動はほとんど許されている。ガイダンスやオリエンテーションだけでは、自発性の弱い新入生を大学へ適応させられなくなっていた。とくに大学での学習が彼らの経験した学校生活といかに違っているのかを、体験的に自覚させ、大学での学修方法を学ばせることが必要となった。

法学部では、新入生のガイダンスを強化した「オリエンテーション・セミナー」を長年にわたり実施してきた。これは一泊二日の日程で、科目の内容紹介や履修手続き、学則などの説明と個別ガイダンスをきめ細かく実施するもので、レクリエーションと親睦をも兼ねていた。他方、初年次教育の重要性についての認識も高まり、学修方法の学習を目的とする

導入科目として講義とゼミナール・演習が開講されてきた。とりわけ双方向型授業を行う基礎演習・基礎ゼミナールは、法律学科・国際政治学科ともほぼ全教員の担当とされた。少人数クラスの授業では、学生の積極的参加がなければ、規模の利点を引き出せない。そのため授業運営には工夫が要る。筆者も試行錯誤を重ねながら、授業改善にはかなり努力したつもりであるが、学生の意欲を十分に引き出すには至らなかった。

ところで最近、組織の活性化とメンバーの意欲促進の手法として、ファシリテーションという方法があることを知った。これはリーダーとメンバー、教師と学生、管理職と一般職員などの間の双方向コミュニケーションを重視し、一方的な押しつけとか詰め込みを抑え、参加者の自発的意思決定と集団活動へのコミットメントを経験させ、その過程で学習を深めさせる方法といえる。ファシリテーションは、新しいタイプのリーダー養成手法として、あるいは組織やプロジェクト・チームの効率化手法として、企業、国際機関、NGOなどで採用されている。とくにファシリテーションに不可欠な活動とされるワークショップにおいて多岐にわたるスキル（技法）が開発され、その教育（企業内教育を含む）への応用がさまざまな分野で試みられている。この方式で百人規模の授業を実施している米国の大学院の事例さえ報告されている。⁽²⁾また近年国際開発において住民参加型開発手法が重視され、女性やマイノリティなど立場の弱い住民のエンパワーメントをターゲットにした事業が実施されている。エンパワーメントとは、発言力の弱い住民が改革を担う当事者として開発に参加するように支援することを指す概念であり、さまざまな分野で提唱されている新しいアイディアである。⁽³⁾国連機関や各種NGOのフィールド報告は、途上国農民のエンパワーメントにおいて、ファシリテーターとワークショップが鍵をにぎると指摘している。多くの実例からみて、ファシリテーションは、学生のエンパワーメント（意欲高進）や相互学習の拡大にかなり期待できるように思われる。本稿の目的は、ファシリテーション型授業への転換という視点から、筆者の基礎ゼミ運

営の経験を検討し、より効果的な参加型授業のためのノウハウを蓄積することにある。

一 国際政治学科における導入教育の発展

国際政治学科では一九九〇年の開設以来、知識のインプットのみならず、個々の学生のアウトプットも重視してきた。それは、政治学分野の知識が、概念操作の技術性よりも事実の外延的解釈に依存しているという認識にもとづいている。また具体的な目標として、事実関係やその理論的理解と並んで資料の収集・整理、分析、文章作成など、学習方法の修得をも重視してきた。そこで新入生の導入教育で少人数授業を行う「入門」科目が用意された。この科目はクラス一五人程度で実施され、学生と教員および学生間の相互コミュニケーションによる学習効果を期待するものであった。「政治学入門」とか「国際政治学入門」「アジア研究入門」というように、講義科目に対応する形で一〇科目近くが前期開講された。学科教員のほぼ全員が担当したが、「入門」とセットとされた後期科目として「外国文献購読」も担当していた。科目数が多かったのは学科創設にあたりメニューを増やすように文部省から指導を受けたためであった。これらの科目は一年次必修としたために、履修生は機械的に振り分けられた。数年後には科目のテーマと受講生の関心にかなりズレがあることが明らかになり、また学生からもそれについて不満が生じていた。他方、担当教員からは、現代史の常識を欠く学生が増えていて、それが授業の大きな阻害要因として意識されるようになった。その対応はつぎのカリキュラム改訂の課題となった。

一九九五年のカリキュラム改訂に際して法学部は、学部課程の一貫性を促す意味から、専門教育と一般教育という科目区分を廃止し、また卒業所用単位を一四〇単位から一二四単位に削減した。さらに必修制を廃止するとともに、科目のセ

メスター対応を推進した。四年間を通じた学部課程としてのカリキュラム体系を編成することにしたのである。必修制の廃止は、必修科目が学生の課程修了にかなりの障害となり、再履修を繰り返す学生が少なくないことへの対応であった。とくに英語の必修を外し、英語以外の外国語を含めた選択必修とする一方、英語科目の充実を図った。これは履修生のレベルに合わない、ドリル中心の語学科目が学修意欲を低下させ、ひいては単位修得の失敗を招いているという現実認識にもとづいていた。○一年度に法学部は、入学時の英語プレースメント・テストという学力診断テストを実験的に導入し、科目履修を学生のレベルに対応させるレベル別履修方式を採用した（これは翌年より全学採用となった）。また必修制の廃止にともない、履修の体系性を確保するため科目群ごとの修得所用単位数（いわゆる群しぼり）を細かく決めている。セメスター対応は、科目学習を学期ごとに完結させ、学習の集中度を高める狙いから、できるだけ科目を一セメスター完結型とし、通年科目を減らしていこうというものであった（全科目をセメスター単位にするセメスター化は○二年に実施）。具体的には、四単位の通年科目の二分割、あるいは一学期で完結する週二コマの四単位科目化という形をとった。このような方針のもとに国際政治学科は「入門」科目の位置づけを明確化し、学修方法を学ばせる科目として「ゼミナール」に統合することにした。「ゼミナール」は必修ではないが一年次生の履修強制（履修が義務づけられるが、必修と異なり単位修得が卒業要件にはならない）としたので複数クラスの開講となった。専門科目であったゼミナールは、それまで三、四年次配当の通年科目とされ、二年間の継続履修が慣例となっていた。この方式は一つの課題をじっくり学ばせるという利点があったが、国際政治の多面性を把握させるには難点があった。そこでカリキュラムの改訂に際し、ゼミ履修の多様化を促進する観点から、ゼミナールのセメスター化に踏み切った。その一環として一年次配当の「ゼミナール」を導入したのである。また予備知識の不足を補うために講義科目として「世界現代史」を導入した。

ところが九五カリキュラム実施から数年後には、以下のような問題が発生した。すなわち「ゼミナールⅠ」の授業内容にクラスによるバラツキが目立ちはじめたこと、必修制の廃止にともない学生の科目履修が体系的性を無視したものになっていたこと、ゼミを履修しない学生が激増したことである。

そこで二〇〇二年のカリキュラム改訂で国際政治学科は大幅な改革を実施した。導入科目の明確化と専修コース制の導入である。導入科目では少人数クラスの「ゼミナールⅠ」と「外国文献購読」を「基礎ゼミナールⅠ・Ⅱ」に統合し、大学における学修方法の訓練科目として強化することにしたのである。基礎ゼミナールは複数クラス開講となるので、科目としての統一性を保つために、図書館ガイダンスを含む文献収集の方法、資料の整理、分析手法、口頭報告のためのレジュームの書き方、レポートの記述法など、全クラスで共通の要素を取り入れることとし、学科の全教員がⅠかⅡかのいずれかを担当することとした。また邦語による学習スキルの修得を確実にするために、「英語文献購読（外国文献購読の名称変更）」は履修強制を外し、外国語科目の選択とした。講義科目として「世界現代史」に加えて「国際政治入門」を開講した。これはガイダンスでは十分説明できなかった国際政治学・政治学の研究領域の概略を示し、学問的トピックスのシヨッピングリストを提供するもので、「世界現代史」よりも予備的な科目とした。これらの講義科目は複数担当のオムニバス形式で実施した。○二カリキュラム改訂は、新入生のガイダンスよりも導入教育を重視する方針を明確にしたといえる。⁽⁴⁾

専修コース制は、学生の科目履修に体系的性を確保し、ゼミ履修を促進する目的で導入された。法学部ではそれまでも法律学科でコース制がとられていたが、コースが学生の科目選好から乖離する傾向が強まっていた。したがってコース制を導入しても、それが体系的履修を促すかどうかが懸念された。そこで国際政治学科ではコース制を卒業要件と切り離す形で、いわば努力目標としてコース修了要件を用意した。そのうえでゼミナール科目は、コース制に対応する科目群におき、

選択必修とすることで未履修者の減少を狙ったのである。それと並行して英語に強い関心をもつ学生のための特別コースとして、英語インテンシヴ・コースも開設した。その後○二カリキュラムは順調に成果を上げはじめていたが、○六年に全学的な教育の品質保証を意図した「教育刷新」というカリキュラム改革方針が決まり、新入生の導入科目は、修道スタンダード科目群（必修）として全学的に規格化されることになった。

○七カリキュラムは全学的な導入科目の強化と英語など基礎学力強化を目的としていた。また学外の各種能力試験の成績の単位認定や他大学での取得単位を認める互換制度の導入にも配慮しつつセメスター化を実現するものであった。このカリキュラム改訂にあたり法学部では法律学科の科目のスリム化とコース制の廃止に踏み切った。それは法律学の学部課程を導入・基礎・発展という三段階履修方式に変更したためである。他方、教育刷新の方針のもとで導入教育の全学的規格化が決っていた。しかしディシプリンの異なる学部・学科の導入教育において授業の形式的規格化だけでは、質的保证につながらない。技術性の高いディシプリンではスキルの積み上げが必要である。他方、政治学や国際政治学のように社会のさまざまな部門・地域・文化に横断的な知識を扱うディシプリンではリベラル・アーツ的学習が不可欠となる。全学的調整の結果、○七年度より国際政治学科の導入科目は、修道スタンダード科目のファースト・イヤー・セミナー（Ⅰは全学共通、Ⅱは学科対応）に国際政治学科入門（講義・ゼミ）を加えたものとなった。「国際政治学科入門（講義）」は○二カリキュラムの「国際政治入門」よりも学修方法に重点を置く科目として、またゼミは「基礎ゼミナールⅠ」を引き継ぐものである。「基礎ゼミナールⅡ」は「ファースト・イヤー・セミナーⅡ」に移行する形となった。なお「世界現代史」は「国際関係史Ⅰ・Ⅱ」を一年次生にも開講することにしたため廃止した。

以上のような背景のもとで、筆者は、みずから担当した「基礎ゼミナール」（○七年度はファースト・イヤー・セミナー

Ⅱ) 授業の双方向性を高めるために、新たな運営方式を採用した。第一年目はいわば実験的運営であったが、二年目には若干の改善を加えるに止まった。この方式の効果を理論的に分析したわけではないし、またそのような専門知識をもち合わせていないが、経験的かつ直感的な判断としては、かなり手応えの感じられる授業に仕上げることができた。つぎにその方式について述べる。

一一 基礎ゼミナールの授業デザイン

これまで筆者のゼミナールの授業方法は、まず履修生に素朴な関心を発見させ、その問題意識を知識化するプロセスを重視した。そしてゼミのテーマとして採り上げた事象のなから、何か一つの事例を探させ、事例研究レポートを作成することを目的とした。これは科目の学習目的は、あくまでも知識の学習であるべきだという信条によるものである。「学力低下」に应じて授業を学生の関心に合致させなければならないとしても、学修目的は幼稚化すべきではない。学生には大学レベルの目標に向けて勉強する意志を固めさせることが重要である。そこで授業に対する学生のコミットメントに注目しながら、次善策を用意した。すなわち結果的に学期末に論文が完成しない場合、終了した作業 (work) を中間報告としてまとめれば、それを単位修得の評価対象としたのである。こうして授業運営を次のような手順で実施した。まず予備知識を共有するためにテキストの購読からはじめる。ゼミ生は分担して、テキストの要約を準備し、その口頭報告を行う。その後、疑問点の洗い出し、テキストの示す事実関係に関する解釈について、学生が意見を出し合い議論する。そして各自が事例を探し、どれか一つを選択して関連資料を収集し、資料から得た知見をまとめ、事例研究レポートを作成する。教員は、毎週ゼミ生の作業課題 (アサインメント) の報告を聞き、コメントを加え次週のアサインメントを課しながら、論

文作成を指導した。論文作成の手順は作業スケジュールとして提示した。テーマ設定の後、アウトライン作成、資料目録作成、資料収集、資料整理（年表作成、数値・統計資料のグラフ化。組織構造・人間関係などの図式化、引用文など資料メモの作成と分類など）、草稿執筆の順となる。この方式は、学習プロセスを作業単位に分け、その処理順序をスケジュールとして配分し、授業中のコミュニケーションをとおして課題を示して、アサインメントを課していくものであった。それは個々の学生の関心を伸ばすには効果がみられたが、教員主導になりがちであった。そのうえ個別指導に傾くとゼミ生相互のコミュニケーションが疎かになり、少人数教育のシナジー効果が得られなくなるという問題があった。

そこで〇四年度から基礎ゼミナールは、履修生を四 五人のチームに分けてグループで学習させ、それを指導する方法に切り替えた。ゼミ・テーマにもとづき、履修生を四 五チームに分ける。各チーム輪番でテキスト要約、疑問点や事例のリスト作成などのアサインメントをこなし、チームで事例を選択し、レポートを共同執筆させた。テキスト要約などの報告に当たっていないチームにも、疑問点やコメントを提出するよう促した。この方式を翌年もつづけ、以前よりは学生のコミットメントを高進させる効果をみたが、期待したほどではなかった。当時のテーマはアジアの経済発展で、履修生を中国や韓国やタイなど国別チームに分けて学習させた。テキストは渡辺利夫の『アジア経済読本』（東洋経済新報社刊）を使った。この本は、新入生の関心を引きそうな事実もカバーし、アジア諸国の経済状況を概括的に理解するには適していたが、経済学の予備知識がないと解りにくいところが少なくなかった。インターネットで補足資料を集め、そのコピーも配付したが、結果的に学生の問題意識の向上にはつながらなかった。問題はテキストの選定よりゼミのテーマ設定にあった。その原因として考えられるのは次の三点であった。第一に、学生の関心が曖昧で予備知識がほとんど皆無だったことである。次にアジア各国の国内事情についてイメージをもたない学生が大半であったこと。これは旅行など渡航経験のな

い学生が多かったことや、海外事情を伝えるテレビ番組などを見ている学生も少なかったことによる。第三に具体的経済問題についての関心が低かったことである。専門用語が多いので、大半の学生が高校時代に経済ニュースを見たり読んだりした経験がなかった。貧困とか飢饉とか失業という事態について断片的な知識があっても、その因果関係や歴史的背景などのまとまった知識はほとんどなく、そのうえ高校で「政治経済」科目を選択した人も少なかった。要するにテーマが学生の想像力の限界を超え、彼らの情報空間から乖離していた。

そこで○六年度は、昭和史、とくに太平洋戦争終結までの昭和前期をテーマとして採用することにした。いうまでもなく日本現代史の知識は国際政治学を学ぶ基礎である。前年、半藤一利の『昭和史』戦前編（平凡社刊）が出版され、きわめて良い教材であることが分かっていった。昭和前期は日中戦争や太平洋戦争の時代であった。この本はその歴史過程について詳細な情報を提供していた。新入生といえども祖父母の戦争体験を多少は聞いたことがあるとすれば、昭和前期史は学生の想像力のおよぶ事実であろうと判断したのである。

テーマのつぎに見直すことにしたのは授業の到達目標である。その頃授業で気になったことは、履修生の授業態度に落ち着きがなくなったことであった。じっくり授業に取り組もうという余裕がなく、何か焦っているようにみえた。学校の勉強にせよ本を読むにせよ、何か活動を完結するには、一時的に自分を環境から遮断し、集中しなければならない。つまり孤独な作業に耐える時間をつくらなければならない。ところが学生には孤独になることへの恐怖感が感じられた。もちろん学生も日常生活で、家族関係や交友関係のほかにメディアの流す情報をおとして社会との関係を維持している。今日のように社会変化の速度が高速化すると、環境との接触が短時間でも断絶することは、世の中から取り残されそうな不安に襲われるようなのだ。これは目標の喪失という学生の態度が、情報エントロピーの激増という環境変化の裏返しである

ことを物語るものであった。学生は携帯電話で一・二週間のスケジュールを管理できても、一学期間の学習を計画できていない。この事実を考えると、学習に係わる作業量と判断を要する作業数を限定して、負荷を軽減しない限り、学生に授業への積極的コミットメントを求めるのは難しい。

そこで授業の到達目標をテキストの購読に絞ることにした。半藤の本は五〇〇頁に及ぶ。まずこれを履修生全員に読破させることを最低の目標においた。そして期末に課してきたレポートに代えて、関連する新書を選びその書評を書かせることにした。レポート作成は、テーマ設定や資料収集、構成の構想など判断を要することからと、かなりの作業をとまなう。書評はそのうちのいくつかを省くことができる。また判断に迷う作業を減らすために、書評の書式モデルを一つだけにとどめた。書評対象の本もはじめは学生に選定させたが、不適切な選定が目立つたので、翌年からは指定した二冊のうち一冊を選択させた。

授業運営の検討で考慮したのは、チームの分け方と役割分担である。チームは昭和史の主要アクターごとのグループとし、「天皇・側近・政治家」「陸軍・参謀本部・関東軍」「海軍・軍令部・艦隊」「マスメディア・世論」「連合国（とくに中国、ソ連、米国）」とした。チーム分けは本人の希望を尊重したが、希望者が多すぎるチームは抽選による選抜とした。各チームは所属するアクターの属性に注目しながら、グループで作業を進めることになった。しかし不人気なチームは消極的な学生が集まる結果となり、積極性という点でチーム間に温度差が生じてしまった。

履修生全員にリーディング・アサインメントを課しているとはいえ、報告担当だけの輪番制にすると、非番の学生は授業に積極的にコミットしない可能性が高い。高校までの学校教育でパブリック・スピーキング（改まった場での発言）の訓練が不十分なせいか、授業中の質問さえ心理的プレッシャーを感じている学生が多い。少人数授業とはいえ一年次生だけの

クラスでは履修生の自発的発言をあまり期待できない。その意味でチームに役割を与えることは、学生に発言の機会をもたらしことになる。まず授業の進行も「司会」という役割として担当させることにした。司会チームは、報告や討論などの司会者以外に、レジメの配付、板書などの job も担当させることにした。授業ではテキストの指定箇所（毎回二章・五〇頁平均）についてつぎの作業に分け、それぞれ担当チームが責任を負う。

(1) 要約報告。テキストの要約を文にまとめ、口頭報告のレジメを作成。全員に配付するコピーを準備して、発表する。

(2) キーワードの選定。テキストから抜き出したキーワード（記載頁も指摘）を発表。選定理由も述べる。

(3) コメント。テキストの事実解釈についての評価を述べる。

(4) 疑問点の摘出。テキスト本文で理解できなかった用語や記述部分を発表。

これに「司会」を加えた五チームの輪番制により授業運営を担当することにした。コメントに加えて疑問点摘出のチームをおいたのは、クラスの履修者数が二〇人から二五人に増加し、一チーム増やさざるを得なかったためである。いずれにせよ履修生はどのチームに所属しようとも毎週授業で何か話さなければならぬことになる。

授業のスケジュール構成として、初回は運営方法のガイダンスとチーム分けに当てた。テキスト購読は作業二巡目で完結する。その後に疑問点やキーワードの整理、書評の書き方の説明、授業全体の総括を加え一五回分の内容とした。

授業デザインが固まった段階での検討事項は、配付する参考資料の選定と収集である。まず授業における学生の取り組み姿勢を想定した。もちろんこの授業では学生にテキストを読ませることに決めている。授業方針を伝えれば学生は何とかテキストを読むだろう。これは間違いない。問題は本の読み方の質である。歴史の本を物語や文学として読むのか、過

去のエピソードとしてあるいは社会的事実関係に注目して読むのかという姿勢の問題である。それはまた社会の厚みという複雑さをどれだけ感じているか、過去に支配されている現在をどの程度感じとっているかといった感覚の問題でもある。ほとんど学校生活の経験しかない新入生が、国家的政治決定と学校の学級委員会の違いを解っているとは想像できない。日本史や政治経済の科目を選択した学生は、明治憲法とか治安維持法という用語を覚えているかもしれない。しかし戦前の政治的社会的文脈のなかでそれらの用語を理解しているとは考えられない。文面を追って国語の教科書を読むようにテキストを読んでも、歴史書を読んだ経験にはならない。歴史のリアリティを実感させるためには、本物の史料に触れさせる必要があると判断した。そこでたとえ読まなくても過去の事実の存在感が伝わるような形で参考資料を配付することにした。史料はほとんどインターネットの中野文庫サイトからダウンロードし、全部で二点、七五頁ほどになった。その内訳はつぎのとおりである。(1)大日本帝国憲法、御告文および発布の勅語、(2)解説「大日本帝国憲法(明治憲法)の特色」、(3)兵役法、(4)解説資料「軍法会議／軍刑法」、(5)陸軍刑法、(6)海軍刑法、(7)解説資料「憲兵司令部」、(8)憲兵令「憲兵条例」、(9)治安維持法、(10)解説資料「御前会議／大本営・政府連絡会議」、(11)ポーツマス条約と日露戦争関連地図、(12)パリ不戦条約。上記のうち法令と条約の本文は、横書きに直されているが、漢字・カタカナ書きという当時の書式で収録されており、それだけでも時代を感じさせるものである。また配付資料のポリウムも学生のコミットメントを刺激すると期待された。

これらの資料のほかに、授業運営に係わるハンドアウトとして、ゼミ運営の説明、チームメンバー表(空欄にしたもの)、チーム分担スケジュールおよび筆者の作成した「書評の書き方(例文付)」も配付した。そのうえで初回のガイダンスにおいて、次回授業までにテキストを買っておくこと、授業用のノート、ファイル、メモ帳を用意すること、そして授業に

はテキスト、ノート、筆記用具を必ずもって出席することを指示し念を押した。これは、常識と思われることでも学生がどこまで意識しているのか確認しておかないと、教員の指示がなかったと責任回避に走るからである。筆者は、毎回の授業に大型の出席カード（はがきサイズ）を用意し、授業に関する評価や疑問点を書かせている。これは授業改善に効果があるので、この授業でもこの方式をとることにした。⁽⁵⁾ こうした準備を経て授業（クラス）をはじめることになる。つぎに授業パーフォーマンスの結果について述べよう。

三 授業パーフォーマンスと新方式の効果

○六年の基礎ゼミナールⅡと翌年のファースト・イヤー・セミナーⅡはともに後期担当となった。この二年の授業パーフォーマンスを比較しつつ問題点を整理したい。

まず○七年度に驚かされたのは、前年に比べ欠席者が多いことであった。この年は前年より入学者が増えたためにクラス履修者数が二五人と五人増えていた。しかし一年次生の授業であるにもかかわらず、初日から四人、最大一人の欠席者がいて、全員出席した日がなかったというのは初めての経験であった。基礎ゼミナールからファースト・イヤー・セミナーに衣替えしたことで、単位が取れれば出席しなくてもよい科目と思われたのかもしれない。チーム分けて初日の欠席者が集まったグループができたことが、チームの差を生み出す原因となった。この問題は後で検討したい。

授業の進行パターンはおよそつぎのような形になった。まず教員のあいさつとニュースなど話題の提供のあと、司会者を交代する。司会者は自己紹介のあとチームのメンバーを紹介し、報告担当チームを指名する。その間司会チームのメンバーがレジュメのコピー・出席カードを配布する。報告終了後、質問時間をとる。つぎにキーワード、コメントの発表、

そして疑問点の提出の後、もう一度質問時間をとる。質問時間のあと司会を終えて、授業進行を教員に戻す。教員は残りの時間で疑問点や質問に対応する。時間がないときはつぎの授業に廻す。最後に出席カードの記入時間をとるようにした。授業開始直後の学生の一般的反応は、授業方式への戸惑いであった。出席カードにも「今までの授業とは全く異なったやり方であり、慣れないことばかりでした。先生主導でなく学生主導の形だったことがとくに大変だった」とある。内容よりまず授業の進行面でサポートが必要であった。人前で発言した経験がない学生が多く、要約報告で自分の書いたレジュメを読むだけでも、「みんなの前で読むのは恥ずかしかった。みんなが分かってくれたらいいなと思った」学生もいたのである。この方式をはじめた〇六年には、司会・進行役を割り当てられた学生から、「何をどう話したらいいのか分からない」といわれたことがあり、授業の進行予定表と司会者がいうべき事項を簡条書きにして示した。台詞とト書きつきの簡単なシナリオである。翌年は授業ガイドのハンドアウトに加えたが、これで司会は安心してできる役割になったようだ。レジュメのコピー配布の手際が悪いことがあった。ページ番号がないうえステープル綴じもしていないコピーを、バラバラに配布してしまつて配布に時間がかつたのである。学生もこれはまずいと思つたらしく、カードには何人もその不手際を反省点としてあげていた。手際の悪さのほか意外だったのは筆記のスピードが遅いことであつた。キーワードやコメントの要旨を板書させたが、時間がかかりすぎるとの批判が出て、キーワードやコメントなども口頭報告に加えて書いたメモを司会者に提出させることにした。キーワードについては、司会チームのメンバーが小型出席カードに頁番号を付して転記し、それを索引作りに利用した。司会チーム全員に何かの役割をもたせる意味で、〇七年は授業の冒頭に出席点呼も担当させた。

要約の報告ではレジュメの書き方に慣れていない学生が多かつた。「一番最初の発表で全く分からなかつた。レジュメと

いうものがイマイチ分からない。どうも全体的にイキナリ難しかった。チームワークが大事だと思った」「レジメを作る（要約をする作業）は非常に大変なことだと思った。レジメを作るときに、こんな風にしたらよいなどの点があれば教えて欲しい」といった声が出された。そこでインターネットからレジメの書き方に関する情報をダウンロードして全員に配付した。二巡目になると、学生も大分余裕が出てくることが分かった。「二回目なので要約するのも発表するのも前よりスムーズにできた。みんなのレジメもどんどんわかりやすくなってきていると思った」と出席カードにある。要約はテキストの理解を深めるといふ点ではかなりの効果があった。学生の反応も「読んだだけでは、まとまらなかったけれど、要約してみると頭の中でもまとまった気がした。レジメを作ったのは初めてだったけれど、分からないところはグループの人に教えてもらったりして、チームワークも生まれた」とか「今回、要約してみても、知らないことが多かったけれど、少し理解できたと思う」「要約の作業で、細かな昭和史の動きが分かった」というほどの意識が育っていた。「レジメを事前にまとめていなくて、班でも固まっていけないから、班員とのコミュニケーションもとりづらかった。次回レジメを作る機会があったら今回よりも改善させたい。改善点：班で固まって座る。前日に打ち合わせ。ホッチキスでまとめる。誰がレジメを回すかを決めておく。レジメに誰が書いたか、何ページかを記入」という反省も見られた。

問題はコメントである。筆者は以前から授業だけでなく外部講師による講演会でなかなか質問する学生が出てこないことに気づいていた。学生は、何を質問すればいいのかが分からない状態にあったのだ。ある講演会のとき、女子学生に「講師は男性だが、貴方は女性だから女性の場合はどうなのか質問してみたら」と促したことがあった。発言者が無意識に前提としている立場に注目するようというヒントである。ゼミでこのことを話したので「いつも講演の時に質問時間があっても何を質問すればいいのかわからない。でも自分なら女性の立場から質問するのは大切だと思った。マスコミも

同じように立場に立ってとらえるのがいいと思った」という履修生がいた。学生たちは質問することのためにためらっているだけではなく、良い質問をすることの意味が分かっていた。そこでグッド・クエッションをすることは意義があること、何が良い質問なのかについて説明した。とくに強調したのは発言者の立場・属性である。一見客観的に見えるスポーツニュースでも対戦する選手の扱いは偏りがある。人気選手が無名の新人に負けた試合の場合、敗れた選手の報道が大半を占め、勝った選手については報道されないことが多い。ニュースの場合、扱われていない情報に重要な事実があることがあり、それは伝えられないわけだ。良い質問は発言者の盲点を探すことにより発見できることを力説した。学生からの反応として「Good Questionをしようというか、できるようになるうと思えた授業でした。自分の知らないことを質問するのもいいけれど、相手の意見を知るために質問する方が僕には大切だと感じました」（強調筆者）とか「ニュースを読むことや、良い質問をするために重要なのは、自分と相手の立場の違いに注意することだということが分かってよかった」という反応があった。

実はチームをアクター別グループに分けたこと、コメントの作業課題をやらせこと、キーワードを探させ索引づくりに結びつけたこと、これは要するに昭和史という歴史過程をアクター間の闘争や協調として理解する視点を学生にもたせるためであった。コメントという役割を作った〇六年には、作業内容がまだ漠然としていた。そこで翌年には「自分の属する班の立場に沿ってコメントすること」を求めた。さすがに「自分の属する班の属性からコメントを考えるのは意外に難しかった」という反応もあった。そこで「コメントの方法」というメモを作り配付した。コメントに際してテキストに記述されない事実や意見を探すことの重要性を指摘した。するとテキストに出てこない事実関係をどのように探したらいいのかという質問が出た。一般的な事実関係に関する情報は、まず百科事典に当たること、それで不十分な場合は政治学事

典や歴史事典のような専門事典を利用することを勧めた。インターネットでの情報検索でブラウザーの利用方法が分からないという学生がかなりいたので、「グーグル検索の方法」をダウンロードしてコピーを配付した。学生の集めたキーワードを索引にまとめたが、これは、それぞれのアクターが果たした役割を各チームに評価させるためであった。太平洋戦争の悪役は陸軍、善玉は海軍といったステレオタイプを覚えるのではなく、史実を科学的に認識させる狙いがあった。またキーワードの選定は索引の存在意義を知り、その利用方法を学ぶ機会となった。

悪戦苦闘しながらもアクターの視点からそれなりのコメントをした学生もいた。天皇班のあるコメントでは「天皇は、二・二六事件を鎮圧するように一二回も指示するなど冷静な判断ができたのに、陸軍や青年将校の動きに気づくのが遅く、事件が起こってから止めようとするが多かったのではないかと思います」とか、陸軍班から「『テキスト』二七一頁の陸軍が新しい陸軍大臣を出さなかった部分については、一七〇頁に書いてあるように、〈軍部大臣現役武官制〉となっていたので、強引ではあるが制度としては可能な状態でした。ただこの時、理由をはっきり述べて辞任した前任の畑陸軍大臣は、以前天皇がわざわざ指名して就任させていたので天皇をあがめていて、陸軍の判断はそれとは矛盾する独自のものでした」との指摘、マスコミ班の「マスコミ『新聞』ははじめ満蒙問題について武力制圧すべきでないといっていました。しかし満州事変が起ると、実際は明確な証拠がないにもかかわらず、中国軍による攻撃と断定して大宣伝をしました。このような行動の要因は、ラジオの台頭による危機感であり、新聞社間の競争でもありました。つまり自分たちの都合で自分たちのために裏付けのない誤った報道を流しつづけた」といった評価もあった。

疑問点を探す作業は、語句の意味を尋ねるといった初歩的レベルから史実の解釈の疑問など、抽象性のレベルが分散していて争点も断片的で範囲が広がったので、作業の焦点を絞れなかった。そこで〇七年は正当性の検証を担当させた。こ

れは、配付資料を読ませたいとの願望も手伝い、日本の政府や軍の行動が適法であったか否かを検討する作業であった。筆者が十分考えずに指示した作業であり、学生も対応仕切れなかった。「正当性について書くのは難しかった。どういう風に書けばいいのか考えるのに苦労した」というのは率直なところだろう。

全体として、この授業が学生に思考実験の機会を与えたことは確かである。学ぶということの意味を感じ取れた学生が少なくなかった。「昭和史を読んで、今まで学習してきたことは歴史のほんの一部で表面上のものだと気づきました。昭和の政府や軍隊はそれぞれ自分のことしか考えておらず、あまりにも無責任であったと思います」「昭和史を学んできて、今まで教科書で習わなかった様々な国の裏側の考え方を学べた」「この本の最後を読んで原爆の是非について考えることの深さが分かった」という学生がいた。もっと単純な例では、これだけの厚さの本を読めるとは思わなかったが、達成できたと喜ぶ学生もいたのである。毎回授業の最後に筆者は、できるだけ学生の作業結果を褒めるか、労いのことばをかけることにしていた。これは関心や知識に脆さを抱えながらもチャレンジした学生の労苦を、教員がその都度認めてやらないうと、本人たちの意欲を殺ぐ恐れがあるからである。

レポートに代えて書評を書かせることにしたが、書評を読んだことがない学生が大半だった。書評の書き方を説明した授業では、「書評のことを最初は感想文だと考えていたが、違うことが分かってきた」「書評というのは、インターネットのちょっとしたものしか読んだことがなかったが、いろいろと感想文と違いがあることを知った。索引を利用して本を読んでいると思う」という反応を見せ、学習に評価というレベルがあることに気づきはじめていた。レポートに比べ作成プロセスが簡潔で目的が明確なため、書評は短くても一貫性のある文章を書く訓練として有効であることが明らかとなった。巻末に実例を参考資料として収録しておく。

この方式は、授業参加の活動を拡大すると、学生の自発性を高められることを実証するものであった。学生の授業評価アンケートでも高い満足度を示していた。とはいえ欠席者が多いという現実、まだまだ学生の参加が不十分であることを物語る。現状の改善の方法として、ファシリテーションという技法がどれだけ利用できるのか。つぎにこの点を検討しよう。

四 ファシリテーション方式授業への課題

まずファシリテーション方式がどのようなものなのか、モデルを構成してみることしよう。ファシリテーションとは、「共に考え、共に創る」という活動方法であり、「最も効率的なファシリテーションとは、グループが作業を遂行し成果を出す手助けをすると同時に、チーム内に信頼関係と団結力を築き上げることである」とされる⁽⁶⁾。『ファシリテーション革命』の著者中野民夫の言説から、ファシリテーションの特徴を見てみよう。それによるとファシリテーションはつぎの四つの作業からなる複合的活動である。①場をつくる。人がいい形で集まり、簡単に答えの出せない問題について、質問し合う場をつくる。②つなぐ。初対面の人、対立する集団や個人の関係を改善する。③引き出す。それぞれユニークな一人ひとりの存在を認識し、経験や知恵を引き出す。④促進する。ひとりで進まなかったことを前進させる。このようなファシリテーションの正否を左右する具体的活動がワークショップである。ワークショップは、参加者の参加、体験、相互作用という活動により構成される。参加とは、ファシリテーターの誘導により、参加者自身がみずからの体験や参加者同士のコミュニケーションのなかから、自発的に学んだり創造したりすることを意味する。体験は、頭で考えるだけでなく、心や身体全体を使う作業を積み重ねることを指す。体験的学習方法には、体験する↓顧みる↓分析する↓概念化する↓

「新しい計画で」体験するという循環プロセスがある。相互作用は、仲間同士の双方向的な働きかけであり、安心できる相手から学ぶことでもある。ワークシヨップは、場づくり、プログラム、進行のファシリテーションが実現の必須条件となる。場づくりには人の選び方、会場設定、会場デザインが含まれる。プログラムは内容のみならず時間と文脈のデザインが重要になる。進行のファシリテーションは、ワークシヨップ本番で場をつかむよう促すサポート活動である。⁷⁾

ファシリテーションという視点から授業を見直したとき、筆者の弱点が明らかになった。それは授業クラスの在り方に関する認識である。セミナーが少人数授業の方式であることは知っているつもりだった。しかし筆者は依然として、授業は教員が学生を指導するものという古い観念から抜き切れていなかった。そもそもファシリテーションとはグループを組織化する技法であった。フラン・リースは「ファシリテーションは、グループ作業につきものの障害を排除し、グループ活動の効果を高めるものである」と述べている。ここでグループとは、企業や政府機関のような常設組織を指しているわけではない。各種団体の主催するワークシヨップの開催期間は数日間と短く、参加者は共通の目的で一時的に集まった人びとにすぎない。ファシリテーションの革新性は、そのような人の集合を組織し、参加者をグループの一員として活動させることにあるのだ。その中心となるのがファシリテーターである。グループの目標達成のために、共同作業を構想し管理しながら、会合を進行する責任をもつ。学校の授業では教員がファシリテーター役を果たすことになる。つまり教員は、授業というワークシヨップの場づくり、プログラム、進行のファシリテーションを準備しなければならない。

前述のように、筆者は基礎ゼミナールの新方式を考えたとき授業デザインを検討した。しかしワークシヨップ技法から再検討すると、重点はプログラム内容の文脈デザインに限られており、時間管理、進行のファシリテーションを軽視していた。とくに場づくりはまったく度外視していた。場づくりには、参加者に仲間意識をもたせ共同作業へのコミットメン

トを促すことも含まれる。ファシリテーターの最初の仕事は、参加者を短時間で組織化することにある。最大の障害は、初対面の人間が互いに抱いている漠然とした不安や警戒感の存在である。それを払拭する活動をアイスブレイクといひ、ゲーム、笑いを誘う話し合い、ロールプレーなどきわめて多様な手法が開発されている。⁽⁸⁾ つぎに必要なのがチーム編成である。ワークシヨップでは、目標達成のために参加者をチームに分けて共同作業をさせることが多い。チームとは、メンバーが合意した目標のために共同作業を行う集団を意味する。チーム編成のための人選方法にもさまざまな形式がある。筆者が昭和史をテーマとした基礎ゼミでは、歴史のアクター別チームを編成し、希望者を優先する人選方法をとった。しかし人気チームの希望者が多すぎて、第二希望や抽選によるチームが誕生した。この方法は学生の意欲高進に寄与したが、モチベーションの低いチームを作る原因ともなった。チームの人選方法として番号順とか席順など機械的手法もあるが、授業の場合は学生の関心と学習経験のマトリックス分類で分けるのが適切だろう。参加者のコミットメントを確実にするために不可欠な活動として多くの専門家が指摘するのは、参加者の合意によるルールの決定である。米国アイオワ大学の機関が発行する冊子 (Basic Facilitation Skills) には、参加者用書式にルールを提案する項目が含まれており、一般的な基本ルール (Common Grand Rules) を掲載している。その内容は以下のようなものである。「あらゆる会合に遅刻しない」「他の参加者に敬意を払い、発言をよく聞く」「スケジュール・進行予定を守る」「共同作業を妨害するようなばかばかしい質問をしない」「委任された作業は期限までに完成させる」「会合中は私語を話さない」「会場で携帯電話の電源を切る」とある。⁽⁹⁾

ワークシヨップ型授業の履修生は、共同学習の場をプロデュースするメンバーであるとする、学期の開始早々に履修生を短時間でどう組織化するかが課題となる。授業初日にガイダンスを入れるのは当然だが、学生の当事者意識を育てる

にはアイスブレイクが必要となる。短時間でできるのは、自己紹介系アイスブレイクであろう。各自が姓名、出身地、趣味などをすべて一度に話す通常の自己紹介でなく、姓だけで一巡、名だけで二巡と細切れに発言していく方式がある。これは他人の発言をよく聞かないと名前を覚えられないので、発言者の話をよく聞こうという態度を身につける効果がある。出席者の名札を回収して、ランダムに配付し、各自が手持ちの名札を相手に手渡すという方法もあるようだ。この二つの混合も考えられるが、アイスブレイクにどれだけ時間を割くかを考えておく必要がある。チーム編成は共同学習という視点からメンバーの特技を聞き出して、その解答にもとづく人選が考えられる。チームにリーダー役か世話役も必要なのでそれに関連する質問も加える。高校時代の国語・英語・数学のうちの得意科目、社会科の選択科目、部活や生徒会の活動経験のほか、大学入学後に選択した初習外国語などを尋ねる質問票を用意して記入してもらう。そのデータを組み合わせ、各チームが均等になるように人選する。この作業は質問票と集計表の作り方で時間を節約ができそうだが、ある程度時間を割く必要がある。

難しいのはルール決定にかける時間である。そもそも初対面の履修生が一気にルールづくりにコミットするとは考え難い。そこに到達するまでの手順が大切になる。中野民夫は最初に参加者の経験について尋ねることの利点を指摘している。「これまでの人生のなかで、誰かに頼まれたり命令されたりしたのではなく、自分がみずから進んでやったことに、どんなことがありますか」という問いかけを行い、「どういう時に自分からすすんでやりたいと思いますか」という質問をテーマとして、各チームで議論してもらう。議論の時間はあらかじめ決めておき、時間がくると議論を中止し、各グループの報告を聞き、それを集約してグループ全体の目標を決めるという⁽¹⁰⁾。この方法をゼミに応用して、自発的学習の経験について問いかけ、その条件について各チームで議論させることが考えられる。ルールについては事前に提示した項目の優先順

位を議論させることにすれば時間短縮が可能だろう。授業に学生参加の活動を増やすためには、質問票や集計表、記録などの書式、毎回の授業の進行予定(時間配分)表などを作成し、あらかじめ用意しておく必要がある。

ワークショップの場づくりには、会場の掲示や備品・座席の配置まで、いわば舞台装置の大道具と小道具のセッティングが含まれる。学校の座席配置は、黒板を背に教壇がありそれに向かって並行に座席が並ぶ教室パターンと少人数クラス用に口の字型配置したゼミ室型の二種類が多い。しかしワークショップでは、一回のセッションで全員討論とグループ討論を混合することも多いので座席配置を気軽に變更できる会場が望ましい。ディベートを行うクラスでは議長席を挟んで賛成・反対両サイドの座席を対面させる配置もある。筆者の見たカナダの大学では議長用のハイバック・チェアや発言者用の演台を置いている教室もあった。参加者が五〇人以上になるワークショップでは、椅子のない体育館のような部屋で床に車座になって座るといやり方もある。授業の活動(アクティビティ)スタイルによって、座席配置のデザインを考慮する必要があるだろう。また専門家のお勧めに、黒板より広い展示スペースの確保がある。すぐ消せる黒板ではなく紙に書いて次々と壁に貼る方が、何度も使えるので討論を活発にできるといふ。テーマによつては会場の雰囲気盛り上げる展示や掲示も役立つ。映像で見せるのではなく国旗・ポスター・各種グッズの実物で会場を飾るわけだ。

ワークショップはまた小道具を多用する方式でもある。注目したいのはトーキング・スティックである。たんなる木の枝か五〇センチ程度の棒だが、発言者に必ず持たせるのである。アメリカの先住民の慣習から取り入れられたとのことだが、それをもっている人だけに発言が許され、他の人はその人の話を聞かなければならない。人の話をよく聞くこともワークショップの重要な目的であり、トーキング・スティックを持たない人に聞くという意識を集中させる狙いがある。このほか合図用のベルやタイマー、進行用のフリップ、記録用紙、マーカーなどが必需品とされる。⁽¹¹⁾

参加者もまた場づくりに不可欠な存在である。最初参加者はお客さんとして出席する。しかしいつまでもお客さんでいられないのがワークシヨップである。テーマに係わる報告や討論だけでなく、進行役やチームのまとめ役が参加者にも予定されている。司会進行（座長）役のほかにタイムキーパー、記録係などのjobがある。記録は内容の記録と進行上の記録と二つの役がある。内容の記録とは討論で出された意見、提案、反対意見、評価に関するコメントなどがあり、議論の進行を円滑にし、沈滞した討論を活発にする。進行に係わる記録とは、グループ編成の人選やルールの決定、担当者の指名などその決定方法や決定過程における議論で出された意見や提案のみならず、結論を得るまでに要した時間などを記録する。これはノウハウの蓄積に威力を発揮する。記録用紙は事前に書式を決めておく必要がある。

ファシリテーターはプログラム内容の文脈のみならず時間管理もデザインしなければならない。学校の授業スケジュールはセメスター単位で計画されるが、授業の時間配分（アジェンダ）まではほとんど計画されていない。それに対してワークシヨップではセッションごとの時間配分を分単位で計画している。報告や質問・討論の時間と発言者一人あたりのもち時間も決めている。タイマーや合図用のベルとタイムキーパーが必要なのはそのためである。進行のファシリテーションとは、実際の進行が計画を逸脱したとき、場の動きを是正するファシリテーターの活動である。発言時間を守らせるために用意したフリップを使ったり、長引く議論の論点を整理して議論の方向を示したりする。そのために記録が意味をもつのだ。また発言のない人を引き込むためのヒントを与えたりする。

授業へのファシリテーション方式の導入は、学生のモチベーションを高め、学習の効率化を目的とするものである。それは授業を学生に課す work と job および教員のサポートからなるアクティビティで構成することである。いいかえれば科目の授業デザインを時間単位のコマではなく、分単位のアクティビティで編成することを意味している。ワークシヨッ

ブ・スキルはその条件をクリアする手段であるといえよう。先に触れたアイオワ大学のマニュアルに、会合ごとの目的書（Charter/Purpose Statement）と会合アジェンダ（Meeting Agenda）の書式モデルが掲載されている。目的書には、日付と参加者、予定される成果、作業課題、基本ルールなどの項目がある。アジェンダには分単位で区切った時間配分ごとのアクティビティとその担当者の欄がある。ファシリテーション型授業への移行とは、セメスター単位のシラバスを、授業単位の目的書とアジェンダに細分化し、それを実行するプロセスにはかならない。またファシリテーションは徹底してアナログ技法にこだわる方式である。したがってその活用は労働集約的であって準備にかなりの手間と時間がかかる。この方式の授業では担当教員を複数にするのがいいのかもしれない。TA（教育助手）を使う方策もあるだろう。いずれにせよファシリテーターの重要性には変わりはない。そこで再確認しておくべきことはファシリテーターとしての教員の姿勢と授業の隠れた目的である。

五 教員の姿勢と隠れた授業目的 結びに代えて

フラン・リースによればファシリテーターとは、メンバーの参加を促しながらグループを導き、グループの作業を容易にする人を指す。ファシリテーション型授業で担当教員が果たす教師としての役割は、シラバスを授業単位のアクティビティに分割して、目的書と授業アジェンダを作成すると停止する。授業本番がはじまると、教員は履修生の集団学習をサポートするファシリテーターの役を務めなければならないからだ。ファシリテーターにとって重要なことは、態度の中立性である。「ファシリテーターは、グループが議論している内容について中立の立場をとらなければならない」。「内容とは、提案されたアイディア、反対意見、決定事項、行動計画を含むグループの直面する課題である」。つまりあらかじめ振り

付けられた役割以外、進行に口をはさまないということである。学生に学ばせようとしているのは、学習スキルの体験的修得である。それは「質問する」「耳を傾ける」「わかりやすくいいかえる」「明確に表現する」「要約する」といういわゆる言語活動のこのことである。それゆえその会得は活動を体験して経験を積む以外に方法はない。⁽¹²⁾ ファシリテーション型授業は、学生がそのような経験を積む場であるといえる。

ファシリテーターが教師の役割を務めるのは、体験的学習の循環プロセスをサポートする部分である。体験する↓顧みる↓分析する↓概念化するという行動の循環において、中野民夫は「顧みる」という行動に注目し「ふりかえりシート」を提案している。それは会合の後でそこでの体験により発見したことを指摘させ、それを分析してその内容を共有させるというものである。出席カードの新しい利用法といえるかもしれない。ここでファシリテーターとしての教員が心がけるべきことは、「教える」ことよりも学生の発言を「よく聞くこと」である。学生がどれだけ授業にコミットしているのかをよく観察し、どんな態度で発言しているのか、発言しない人の場合その理由はどこにありそうかなど、発言の意図と沈黙の意味をも考えなければならぬからである。その前提として、人間が自分も含め人の心を完全に知ることは不可能であるという深い認識が必要である。教員は学生に対するリスペクトを欠くべきではないという姿勢の大切さに係わることだからである。

授業科目の目的はシラバスに記されている目標を達成することにある。しかしその科目を学んでいる学生は、学びながら自分自身と向き合っているはずである。先にグッド・クエッションについて学生に説明したことに触れた。しかし実をいうとこの説明は不満の残るものであった。発言者の立場と自分の立場の違いに注目すれば、聞き手は必ず疑問を発見できるかのようなヒントになってしまったからだ。しかし自分の立場とはどのように認識できるものなのか。これは自己認

識の問題と深く係わっている。自分とは何かということは、外部環境が自分に課す制約が何であるかを認識すること、外部に對し自分は何についてどのように働きかけたいのかという意思とが複合する問題である。人間はことを話す動物であるから、自己認識も自己規定もことばで表現することが出来る。自分のおかれてゐる世界をことばで捉え、そのうえにたつて自分の意思をことばで表現する。こうして人間は宣言する動物として存在し得る。

大衆社会であり消費社会でありかつ情報化社会である日本社会で、多くの人は観客として、消費者として、あるいは視聴者としての自分を経験している。環境から存在証明を求められることなく成長し、そのまま社会化した個人は、どのような立場を意識できるのだろうか。誰もが政治動向、経済状況、社会的事件、スポーツ、テレビ番組や映画について語っている。どんな高校生や大学生も関心のある政治家や企業経営者からタレントやスポーツ選手について話すのは熱心である。携帯電話の普及は、話したいことがいくらでもある人が多いことを示している。しかしその語りは傍觀者であるか、あるいは利害關係や交友關係に絡むきわめて私的なものがほとんどである。私的発言ではなく意見の公表の場である新聞の投書欄でさえ、正論であつても感覺的な断定や事実と乖離した願望ないし憧憬の表明という個人的感想が集まつている。

社会科学を学ぶというとき、特定ディシプリンにおける方法論の訓練と過去の研究の復習を繰り返しても、それは学生がみずから感じ取つた疑問の解明に役立つわけではない。かつて問題解決型学習と称する教育が喧伝されたことがあつた。しかし問題解決と知識が必ず直結するとは限らないのだ。例えば現在世界的な問題となつてゐるサブプライムローン金融工学という最先端知識の成果であつた。しかしこの金融商品の成功が引き起こした問題の解決に、金融工学も経済学や経営学も無力である。電子工学の発達が今日のネットワーク社会を築いたが、それはまたサイバー犯罪の激増をもたらした。しかし犯罪の摘発と発生防止には工学知識だけでは対応できない。複雑な問題を解決するには、問題を認識しそれを

知識化しなければ処方箋は得られない。その意味で方法の確立したディシプリンから学ぶべきことは多い。これは確かに疑いの余地はない。しかしディシプリンにはその真理性が妥当する限界が存在する。そして今われわれが直面しているのは、問題の意味が多義的で可変的であるという事実性そのものにある。事実の構造がそこに係わる人の視点によって変わるといふ、あたかもハイゼンベルクの不確定性原理に合致するような事態がわれわれの生きている世界に生じているのだ。サイバースペースは人間の活動空間を拡大したが、それはすべての人びとに均質な環境として存在してはいない。情報化社会はマスとしての人間存在を消し去りつつあるのだ。

学生はそのような情報空間のなかで、それなりに疑問を感じる個人として存在している。彼らは外界と情報を交換し、疑問を抱えながら生活し、勉強し、成長している。大学教育の目的が学生の学修レベルの高度化にあるのは疑いないとしても、それは主体の形成と表裏一体の関係にある。いかなる科目の学習も学生にとっては自己認識過程的一幕にすぎない。学生が自己認識を深めなければ問題を把握する感性は成長しない。つまり学生の自己認識の向上という目的があらゆる授業に隠されているのだ。教員がそれを明確に意識しなければ、授業の双方向性は向上しないであろう。

注

(1) 広島修道大学学習支援センター編『ラーニング・ナビ』二〇〇八年、広島修道大学、一五頁。

(2) 筆者がファシリテーションという用語を知ったのは国際開発学会の報告であった。開発途上国の地域開発プログラムの事例で、住民参加を促進するファシリテーターの役割が力説されていた。一九七〇年代に国連などで重視されていたのは、チェンジ・エージェンツの役割であった。チェンジ・エージェンツとは、開発にともなう各種の改革を推進する現地リーダーであった。国際的な開発支援が本格化した当時、援助機関は受入れ国の現地地域住民の理解や協力が必要としていた。そこで現地で影響力のある

個人や団体のリーダーシップが期待されたのであった。しかし建設のように事業期間を明確に設定できるプロジェクト事業ではなく、教育、公衆衛生、家族計画、女性の地位向上など、当該地域住民の意識に依存するプログラム型事業が増えてくると、住民の参加と当事者意識の向上が事業の鍵を握る。そこで住民の参加と当事者意識を促すようなリーダーが要望されるようになったという。ファシリテーターはそのような役割を担う新しいタイプのリーダーとして育成が急がれることになった。やがてこのようなリーダーシップのあり方がファシリテーションという概念に発展していった。活動への参加を促し、主体的なメンバーとしての自覚を育成し、具体的な案件に責任をもつ人材を育てる活動として、とくに重視されたのがワークショップのスキルであった。ファシリテーションとワークショップは技法概念として普遍化し、多くの分野で応用され発展した。中野民夫『ワークショップ』(二〇〇一年、岩波新書)は、さまざまな分野でのワークショップの実例とその手法を具体的に紹介している。

この本にも紹介されているが、教育分野で注目すべき活動は、国立赤城青年の家で毎年開催される全国教育系ワークショップ・フォーラムであろう。これについての詳細は次のURLでアクセスできる。<http://shunkworks.jp/wsf/index.html>

- (3) 国際開発におけるエンパワーメントは、当該地域社会におけるインフラストラクチャーの整備や制度の改革も目標となる。とはいえ現状を改革しようとする主体の形成を考慮しなければ、開発事業が一方的な押しつけになるので、当事者意識を育て、責任を負おうとする人材の養成が重視された。エンパワーメントが教育でも注目を集め、途上国のみならず先進国でも障害者やマイノリティの教育にこの視点を取り込もうとする考え方が広がっている。国連がとくに重視したのは、女性のエンパワーメントで、国連開発計画は人間開発指標とならんでジェンダー開発指標という数値概念を創案し発表している。参照、国連開発計画『人間開発報告』とくに一九九五年版「ジェンダーと人間開発」および二〇〇年版「人権と人間開発」で、この問題を扱っている。国際協力出版会刊。

- (4) 学習方法の内容を科目として扱っていた大学として、本学提携校のUNBC(ノーザンブリティッシュ・コロンビア大学、カナダBC州・プリンス・ジョージ市所在)がある。同校では一年次配当の「University」という科目を開講し、学修方法の学習を促していた。方法の学習はあらゆる科目に共通し、すべての年次に係わるので、導入教育に止まらず全科目で扱われるべきエレメントである。しかし個別科目のなかでその訓練を十分に行うことは難しい。そこで学修方法についてのカウンセリングと助言・

補習を実施する独立の組織が必要となる。筆者が訪問したカナダの大学ではどこもこうした部局をおいていた。UNBCは Learning Skills Centre を設置している。本学でも二〇〇五年に学習支援センターを開設した。

- (5) 学生による授業評価の方法としてミニッツ・ペーパーという方式がある。授業の最後の一分間に「本日の授業の要点は何か」「本日の授業でいちばん分からなかったことは何か」という二つの質問に答えさせるものである。この方式は講義で学生の理解度を確認し、学期中に授業を微調整するには有効である。筆者は講義にこの方式を採用していたが、一年次生の入門ゼミでも利用していた。基礎ゼミナールでは質問のほかに授業運営の感想を聞いた。

- (6) 中野民夫『ファシリテーション革命』、二〇〇三年、岩波アクティブ新書、六頁、およびフラン・リース（黒田由貴子他訳）『ファシリテーター型リーダーの時代』二〇〇二年、プレジデント社、二八頁。

- (7) 中野、二〇〇三年、四〇、四三頁。

- (8) アイスブレークの実例は米国のウェブサイトを検索すると数多く見つけられる。日本ファシリテーション協会のサイトではツールページに「アイスブレーク集」があり、米国のアイスブレーク・サイト・リンク一六カ所が紹介されている。

<http://www.faj.or.jp>

- (9) [http://www.uiowa.edu/~cq/2002 Basic Facilitation Primer.pdf](http://www.uiowa.edu/~cq/2002/Basic%20Facilitation%20Primer.pdf)

- (10) 中野、二〇〇三年、一一、一二頁。

- (11) 同書、九〇頁。

- (12) リース、前掲書、二三頁。

参考資料 1 First Year Seminar II 「コメントのしかた」

このクラスでは、事件や事実を見る人の立場にも注目して、ある事件・事実の記述が、どのような立場から書かれているかについて考えてもらう、

△
論

関係者の利害関係やなんらかの関心が違うと、評価は変わる。

説
▽

コメントの担当者は、自分の属する班が扱う個人や集団の立場から、テキストの記述の当該箇所（毎回の授業で扱う部分）についての解釈をまとめること。例えば、陸軍参謀本部の認識、方針、実際の行動とその結果についての記述がある場合、それを天皇の立場からみて、まず賛成か反対かを理解する。そしてその時もっていたであろう判断や評価を推測して解釈する。

注意すべきこと

・立場が違っていると、ある事実について重要な側面が、テキストに書かれていないことがある。

例えば、広島・阪神戦の野球でカープが勝った試合の報道でも、阪神側に立つメディアでは、阪神の選手のプレーは載せていても、広島の選手のプレー、とくに地味なプレーに触れていない場合がある。

・テキストに書かれていない部分の理解には、図書館の他の資料で補足する、満州事変とカリットン報告書とか、石原完爾や蔣介石のような事件や人名について、百科事典で調べる。

修
道
法
学

・百科事典の記述が不十分な場合、専門事典や資料集を使う。参考資料（レファレンス）を例示しておく。

三
一
卷
一
号

日本外交史辞典 新版 外交史料館 山川出版

平和事典 新訂版 広島平和文化センター

世界戦争事典 河出書房新社

資料集20世紀の戦争と平和 新日本出版社

20世紀世界紛争事典 三省堂

Keesing's Record of World Events

三
一
（
三
一
）

・さらに詳しく知りたいときは、専門書や資料で探す。
探し方が分からないときは、図書館の参考係と相談する。

参考資料 2 基礎ゼミナール 書評の書き方

1 書評とは

書評は、ある一冊の本を精読したあとで、その内容を要約し、著者の主張をまとめ、それを自分なりに評価するものです。公刊される書評は、読者に対してある本をどのような点で勧められるか、あるいは勧められないのか評価の基準を意識して書かれます。一般的に言えば、評者のお勧めの理由を書いたものといえます。

大学の授業の中で書く書評は、テキストの読解力と分析力とともに著者の主張に対する評価能力を見るためのものです。

書評は、読書感想文ではありません。読んだ本の印象（impression）をなんとなく書き連ねても、勉強の蓄積にはなりません。対象となる本の内容を把握し、著者の論点を正確に捉え、それに対して一定の尺度から評価をすることは、次に本を読む場合の経験として生かすことができます。

日本では、書評とか伝記のように、個人評価に係わる分野が発達しませんでした。新聞や雑誌のみならず専門の学術雑誌の書評でも、弟子や同じ専門分野の仲間同士の慰労文や敬意の表明に止まっていることが多いのです。

少し厳しいと思える評価を書く場合、書評にも注をつけると、客観性を維持できるので、注記することをすすめます。

2 書評の書き方

書評は論文や記事と違い字数が少ないので、書き方も一様ではありません。しかし学術誌などで使われる方式は一般性があるので、この方法を利用しましょう。通常の構成は以下のようになっています。

1) 評書名 評価する本の書名を下記のように書きます

著者名、『書名』発行年、版元 / 出版社

- ・書名は二重カギ括弧にいます。字数に余裕がある場合は、副題も記します。

2) 評者名 文責者を明らかにします

- ・これは書評を載せるメディアにより様々です。最後に括弧付けで記すことも多い。大学の期末試験の場合は、書名などの次に書きます。

3) 評書の構成 対象とする本の内容の骨格を示します

- ・「本書の構成は以下のとおりである」といった枕文のあとに、その本の「目次」を写します。書く書評の制限字数によって、章と節のタイトルにするか、章だけにするか決めます。

4) 本の内容 内容の要旨・要約です

- ・その本の内容を要約します。

- ・要約のやり方としては、まずパラグラフ（段落）ごとにキーワードを選びます。キーワードには、主語になるもの、述語になるもの、目的語・補語になるものを選び、これらをつないで短い文にまとめます。段落の要約を集めて節や章の要約をつくり、それらを本全体の要約に集約します。要約で重要なことは、抽象化のテクニックです。これはいくつもの具体的ことがらをまとめる概念による記述を意味します。この技術を身につけるには経験が必要ですが、初心者とはにかくやってみることが大切です。

5) 著者の論点 評書の主張・論点をまとめます

- ・著者の記述は、事実や現象の説明という部分がかなり含まれます。社会科学の場合、著者は何らかの具体的事実をとりあげ、その因果関係、あるいはそのなかの特定アクター（個人、集団、組織）の行動を評価しています。著者の論点とは、著者の記述のなかの事実や現象に関する説明部分でなく、評価や判断を与えている部分です。すでにテキストの内容については要約を示しているの、著者が与えた評価や判断を著者の意見としてまとめて提示します。

6) 評者の評価 自分の意見を示す部分です

- ・ここで評者である君たちが、自由に自分の意見を書くことができます。
- ・著者の意見に示された判断、評価について賛成でも反対でもいいのですが、反対意見を述べるときは、著者の判断や評価の基準と自分の基準とがどのように違うのか、反対の根拠を明示することが必要です。

書評の字数

- ・短すぎるとなかなか字数に収まりきらないので、ある程度の長さがある方が書きやすいものです。
- ・1000字をめどに1200字ぐらい、長くても1600字以内に収めましょう。

参考資料 3 書評例(1)

この書評はできすぎていて、盗作ではないかという疑念がぬぐえない。この書評がどこかに掲載されていないかインターネットで何度も探したが見つからなかった。盗作だとしてもこの書評を発見した一年生にはなにか能力がありそうな気がする。原文は縦書きだった。[大熊]

小林英夫『日中戦争 殲滅戦から消耗戦へ』講談社現代新書、2007年

本書は、近代日本最長の戦争である「日中戦争」とは何だったのかを「ハードパワーとソフトパワー」、「没収された手紙」の二つの手がかりから大局的かつ重層的に理解することを主眼としている。

本書の構成は次の序章と6章から構成される。

序章 殲滅戦争と消耗戦争

第1章 開戦への歩み

- 1 満州事変と抗日運動
- 2 盧溝橋事件と日中開戦

第2章 破綻した戦略

- 1 上海攻撃から南京虐殺事件へ
- 2 蒋介石の戦略はなぜ生まれたか

第3章 傀儡の国

- 1 欺かれた汪兆銘
- 2 南京「傀儡」政権の樹立

第4章 見果てぬ夢

- 1 太平洋戦争の勃発
- 2 日本の敗戦と汪政権の最後

第5章 二つのパワー

- 1 日本のハードパワー
- 2 中国のソフトパワー

第6章『検閲月報』を読む

- 1 発掘された『検閲月報』
- 2 第1期～第2期の『検閲月報』
- 3 第3期の『検閲月報』

まず序章では、近代日本軍が第一次世界大戦以降の消耗戦略戦争への変化に、日露戦争というチャンスがありながらも気づくことができなかった事を挙げている。そして第1章において開戦に至る経緯を述べた後、第2章で日本軍と中国軍の長所・短所を蒋介石の言葉を紹介しつつ明らかにし、日本軍の性質は

短期決戦向き、中国軍の性質は持久戦向きであり、それが長期戦となった日中戦争において中国軍に有利に働いたと論じている。第3章では汪兆銘傀儡政権樹立に至る「日本軍の外交に名を借りた殲滅戦略的な謀略」がその日本軍の長期的視点の欠如によるものと述べている。第4章は、著者の言う「日中戦争第三期」（1941年12月から45年8月）についてである。重慶政府側が英米からの支援を取り付け、その外交力で対日包囲網が完成を見たことで、日本軍の殲滅戦略戦争の展開が封殺された。そして著者はこれを蒋介石の消耗戦略型戦争の勝利と分析する。第5章では殲滅戦争と消耗戦争の戦争類型の対立の視点からさらにハードパワーとソフトパワーという「2つのパワー」の視点で掘り下げていく。第6章は1953年に発掘され、2003年に著者が公開にこぎつけた『関東憲兵隊通信検閲月報』の分析である。著者はこれを「下から見た日中戦争」であり、日本人・中国人の本音を語るものとしている。

著者によれば、日中戦争において勝敗を分けたのはその「殲滅戦略」「消耗戦略」という戦略思想と「ハードパワー」と「ソフトパワー」という2つのパワーの違いである。常に日本軍（日本政府）は過去の戦いで勝利した短期殲滅戦略を選択してきた。第一次大戦以降本格化してきた長期消耗戦争を知らなかったともいえる。殲滅戦争に必要なのはハードパワーであり、日本は東アジアにおいていち早く近代化に成功したことでそれを得ている。また、日本人の長所を生かす戦略でもあった。一方、中国はハードパワーでは日本に圧倒的に劣るため、強みであるソフトパワー（特に外交宣伝）を生かす消耗戦へと導こうとした。それは国土・人口共に豊富な中国だからこそ可能な戦略でもあった。空間を時間へ変え、その時間で外交関係を整え軍備を充実させることで中国は勝利を手にしたのである。

このように、本書では一貫して「殲滅戦争」「消耗戦争」という二つの戦争類型を示し、論じているが、その戦略決定において影響したのは両国の「戦争観」のようなものの違いがあったのではないか。著者の言う日露戦争の前後の「殲滅戦争」から「消耗戦争」への転換は同時に「限定戦争」から「全体戦争」への転換でもあった。従来の限定戦争は軍人同士が戦うことで勝敗を争ういわばゲーム的なものであったのに対し、全体戦争は前線・銃後を問わず国家全体で戦うものとなった。日中の戦略の違いはむしろこの違いによるもののほうが大きかったのではないだろうか。

また、盧溝橋事件や南京事件について自らの考えを書かず、教説を紹介するにとどめているのは、日中戦争の全体像を重視しようとする著者の判断がうかがえる点である。しかし、第6章の『検閲月報』の分析は、果たして本書に必要だったのか疑問である。取って付けたような印象が拭えない。

参考資料 4 書評例(2)

この書評は、明らかに学生が書いたことが判る文章である。推敲が必要な部分もあるが、書評の要約や論点の把握は一年生としてはよくできている。評者としての主張の根拠も明確な例である。[大熊]

井上 寿一 著『アジア主義を問いなおす』（筑摩書房 2006年）

現在のアジアの中で日本は、中国、韓国と相互不信を深めつつある。日本の行動に対する苛立ちから、2005年に中国で激しい反日デモが起きているほどである。本書では、こうした状況が1930年代の雰囲気と酷似しているため、当時のアジア主義の歴史的経験に学びながら今後の日本の課題をあげている。また、満州事変から日中戦争への流れを、対米協調とアジア主義（特に日中提携外交）との相克という視点から振り返り、これからの日本とアジアとの外交関係を考えることを目的としている。

本書は次の6章から構成されている。

第1章 今なぜアジア主義を問いなおすのか

第2章 「アジア主義」外交はどのように形成されたのか

第3章 「東亜モンロー主義」外交とは何だったのか

第4章 侵略しながら連帯する

第5章 なぜ「東亜新秩序」は実現しなかったのか

第6章 歴史の教訓

本書は、社会、経済、安全保障、政治の様々な分野からアジア主義を考え、その知的挑戦と政策構想を再発見することにより、私たちが継承すべき歴史的経験を明らかにしつつ、日本の外交政策に示唆するものは何か具体的に考える。

まず小泉外交と民政党内閣の外交を比較すると、前者は対米一辺倒に対し、後者は対米協調と日中提携の両方を追求していた。後者の外交の背景には満州国建国が大きく影響している。なぜなら日満経済はアメリカ経済に依存していたからだ。このように、アジア主義的な経済共同体でありながら、アメリカなしではやっていけないことが明らかとなった。

その後日本は満州事変と国際連盟脱退を機に、「東亜モンロー主義」に転向した。日本は国際的に孤立に陥る。しかし昭和恐慌から脱却するには、「東亜モンロー主義」ではなく、自由貿易体制化での輸出主導が必要だった。このような帝国主義的な利益を手放す用意がないまま、この後日本は欧米に対抗するために日中提携しようとした。[それが] アジア主義外交政策だった。中国は満州国の存在を棚上げしての、経済提携には拒否的であり、日本外交は日中国交調整の具体的な手がかりを失ってしまった。

満州事変は、その後全面日中戦争を引き起こすまでにいたった。道義を争点とする戦争で、有利に立てない日本は戦争の早期解決を急ぐ必要があった。しかし軍事的に勝利しても政治的な解決は見られず、戦争の長期化が避けがたいものとなった。しかし、日中戦争は危機であると同時に好機でもあった。そこで「東亜新秩序」が登場した。それはアメリカ資本を導入して、「東亜」地域の経済開発を進め、中国がその経済開発に必要なものを日本に求めれば日本にメリットがあるというものである。しかし、その後三国同盟を結んだことや、日本が「反帝国主義」＝アジア主義を強調したことでアメリカを経済的に交戦国としてしまい、「東亜新秩序外交」は基礎的条件を失ってしまった。そしてアメリカが「正式な交戦国」になる時が、目前に迫った。

日中戦争を解決し国際秩序を築けなかった日本は「南進」へ転換した。その後対米開戦に踏み切ったため、日本は自らアメリカに依存する国際秩序である「大東亜共栄圏」の確立も崩壊した。そして対米戦争後、日本は対米協調を自らではなく強制的にすることとなった。そこからアジア国際秩序のための対米協調を模索することとなった。

そこで著者は、対抗原理としてのアジア主義の限界を乗り越えて、東アジア共同体を形成し、その中で近隣諸国との共存を実現するためには、アメリカに対抗するために日中が提携する、それがだめなら「敵の敵は味方」だからインドと連帯する、といったパワーゲーム的思想から脱却する必要があると説く。また、日本外交は対米協調を進めながら、他方では東アジア共同体がアメリカを含む関係国すべてに経済的利益をもたらすものであることをアメリカに対して説得することができれば、外交的な発言力を強めながら、東アジア共同体へアメリカを誘うことができる可能性がある」と述べた。

私は、著者のパワーゲーム的思想から脱却する必要があるという意見にはあまり賛同できない。それはあくまで理想論であると考えているからだ。アメリカに対して日本が発言力を強めるには、今のところアジア（特に中国）と提携するなどしてアメリカに対抗できる力を持つことしかないと考える。また、その方法としての著者の意見には賛同する。東アジア共同体が完成すれば、アメリカを含む関係国とお互いの経済を活性化してより成長することができるのではないか。私はアメリカとアジアが軍事的に対立するのではなく、経済や文明の部分でお互いに向上できるような関係を築くことが重要課題だと考える。