大阪公立大学 Osaka Metropolitan University 学術情報リポジトリ

教員が互いに授業を参観する意味と問題点(人文社会科学系)

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2009-08-25
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 石村, 雅雄
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00010825

大阪府立看護大学医療技術短期大学部紀要，Vol. 8, p.79-84, 2002
Bulletin of Osaka Prefecture College of Health Sciences

講演録

教員が互いに授業を参観する意味と問題点

石村雅雄

（鳴門教育大学学校教育学部）

A Report on the Class Visit Project

Masao Ishimura

(Faculty of Education, Naruto University of Education)

Key words: FD; 大学教育; 高等教育; 授業参観; 省察; 教育改革

1. 授業を観察された教員に何が起こるのか

教員はとても多忙であることはいうまでもない。その多忙な教員は決して授業を疎かにしているのではなく，「自分はちゃんとやっている」と考えている教員が多いのも事実である*1)。しかし，その一方，学生達から授業の問題を指摘する声が少なからずあることもまた事実である。こうした状況において，大学の授業改善の契機をどこに求めればよいのであろうか。当然，教員，学生双方の側から改善の契機を探る必要がある*2)。今回の問題は，教員の側からの改善についてである。従来から，プライドを持ち，「教室の聖域」*3)に立てこもって授業をしている教員に，授業改善についてどうアプローチするかは重要な課題であった。伊藤秀子は，「教授学習過程の映像化による大学の授業改善の研究」において，教授者の自己モデリングを提唱し，ビデオで自分の授業を見てみることによって「自己の振り見てわが振り直せ」といっている*4)。このアプローチは，教員のプライドという厄介な問題に対して，自己の範囲内で解決を探らせる意味で，きわめて有効なものと考えられる。とりわけ，機器の操作に慣れ，かつそれが苦でなく，自省的な教員については有効であろう。しかし，ビデオで自らの授業を記録する煩わしさ，設置しているビデオカメラにより自らの教室内での自由な動きが疎外される煩わしさ，さらに，漸く終えた慚愧に耐えない授業をもう一度見る煩わしさ，そして，漸く自らのビデオ作品を見るにまで至ったにしても，自らの失敗をあれこれと自己正当化し，あるいは，取り返しのつかないことをしたと絶望する孤独な作業に疲れてしまう，といったようなことをどう解決できるのかという問題がある。自己に限定した解決の限界であろう。これに対して，大学の授業参観は，日常の授業の中に，とりあえずは他の教員という「他者」を気軽に受け入れていただくこと，それによって，教員個々の授業に対するリフレクションを無理なく促そうとするものである。そして，「他者」を受け入れることが，本稿で報告する他の教員の実践との繋がりを生む契機を含んでいたのである。

ところで，自らの授業に「他者」を受け入れること，「他者」によって行われている授業を見ること自体は，そう珍しいことではない。若干乱暴ないい方ではあるが，曝すことは誰にでもできるのであり，実際，米国にもフランスにもそうした例は存在する*5)。こうした段階から，教員の自らについての深い理解が自らの個性の発揮に繋

紀要委員会注：本講演録は，大阪府立看護大学医療技術短期大学部教育・研究推進委員会（FD委員会）主催により開催された第2回 教育・研究推進委員会 講習会（「授業公開の意義」，2001年12月12日）の内容を基に，紀要委員会の依頼により執筆されたものである。

*1) 例えば，教授法の工夫に時間・エネルギーを普通程度以上充てている京大の教員は9割以上いる。石村雅雄，井上義和，神藤貴昭，他『大学教育の改善に関する京大教官の意識』京都大学高等教育教授システム開発センター，1999年3月，4頁。

*2) 拙稿「高等学校と大学の接続に関する研究 (その3) －「学力」問題を手がかりとした中間総括－」『京都大学高等教育研究』第6号，京都大学高等教育教授システム開発センター，2000年10月，53-64頁，溝上慎一編『大学生論』ナカニシヤ出版，2002年，他を参照。

*3) 喜多村和之「大学における Teaching の問題－日米比較考察－」『現代の高等教育』第212号，1980年，54頁。

*4) 伊藤秀子「授業実践に関する調査 (I)」『研究報告』第93号，放送教育開発センター，1996年，4頁。

(受付日 2002年10月2日，受理日 2002年12月20日)

がり，「その個性が優れた授業に繋がる」(49頁) といった認識から，それを支えるものとしての同僚との共同体の重要性を説きつつ「教師同士は，もっとお互いの授業を見学すべきであり，授業について語り合うべきです」，「授業改善は，教師間における経験の共有と率直な対話から生まれます」(202-203頁) とするP.J. パーマー*[6]の段階に，授業を見，見られることの検討は進むべきなのであり，さらに，そうした見，見られることをどう組織するかということを検討すべきなのである。

大学の授業参観の場合，観察された教員にとっては，自らの授業を言語化すること，物語ることによって，自らの授業が自覚化され，対象化されることになり，そこでは，自らの授業に対する差異化とリフレクションがなされるのである。そして，授業が物語られることにより，これまで「外」に曝されることのなかった授業が，外から可視化されることになり，それによって繋がっていくこととなる。京都大学高等教育教授システム開発センター (以下，京大センター) で2000年度に実施された授業参観では，授業を観察した後，授業を観察させていただいたお礼も兼ねて，「感想」を返した。この作業により，参観された・した授業を巡る視点が共有され，また，これまで授業者が気付かなかった視点の提示がなされることになった。このうち後者の視点については，どの視点を取り入れていくかは授業者の裁量ということになるが，それでも，授業をまず表現しているのは参観した教員ではないのか，「感想」は参観者の視点を与えるのではないのか，との危惧は持っていた。授業直後に参観者と語り合うことで，授業者が自らの言葉で語ること，自分で気付き，自分で改善することが大事ではないのか，との思いである。実際，当該年度も授業を参観させていただいた直後に授業者の研究室に招かれ，いま，行われた授業についてお話しする機会が数例あった。いずれの場合も，授業についての反省が率直に行われ，また，授業についての思いが様々に語られた。参観者は話を誘導する必要はなく，その場に，学生でなく，授業者でもなく，ただ，そこに授業の経験を共有した者として存在し，授業者の話を聴いていただけであった。こうしたことは，カウンセリングとの類似を想定させる。今後検討を進めてみたい。この点，ハーバード大学デレク・ボク教授・学習センターでは，授業直後に，授業者と同センターの教員が，授業を記録したビデオを見，ともに話し合う中で授業の検討を進めているので，本プロジェクトとの比較検討の材料としてみたいと考えている。

こうした意味で参考になるのは，京大センターで行われている公開実験授業の検討会の進め方である。公開実験授業の場合には，その実践の1～2年目は，授業者の振り返りが検討会の冒頭でなされた。授業についての物語は，まず授業者によって語られたのである。これに対し，実践の3年目に教授者から徒労感が表明されたこともあって，現在の授業検討会では，フィールドワーカーの観察結果がまず最初に為されることになっている。その結果，「授業者の懺悔で始まり，他の参加者の儀式的慰撫で終わるというステレオタイプがあっさりと消失し，冷静な振り返りから始めることができるようになった」と評価されている。が，これは，連続した授業参観の場合ではじめて参考になるのであり，1回の授業参観の場合，まず，教授者が自らの授業について物語るのが重要ではないのかと考えている。

以上の意味で，今回の試みで重要だったのは，「感想」を返した後での手紙やEメールで返されてくる教員の対応であった。そこでは，率直に自らの授業を自省しつつ，その授業が置かれている位置への考え，自分自身の教育への思い，次の授業参観に繋がっていく様々な語り，次の授業ではこうしてみたい，他の教員はこの点どうしているのだろう，等々がなされた*[7]。しかし，こちら側からは指導はしないし，する能力もないが，参観を求める教員からは専門性を求められている，例えば，「もっと私の授業の改善すべき点を御指摘いただけるとありがたい」というようなご意見が少なからずあった。この点につい

*[5] 米国では，2001年2月に公開研究会で報告のあったカーネギー財団研究所のサポートによるホームページでの授業公開がある他，フランスでは，ADMES (Association pour Dēveloppment des Mēthodes de l'Enseignement Supērieur) による授業実践報告が行われている。

*[6] P.J. パーマー (吉永契一郎訳)『大学教師の自己改善』玉川大学出版部，2000年。

*[7] 次のようなお返事をいただいた。いずれも文責は筆者にある。
「本日は，拙い授業をご覧くださり，恥ずかしい限りです。何とか，授業を改善しようと心がけてはいるのですが，なかなかうまくはいきません。学生の知識の量と，思考力がどれほどなのか，最近よくわからなくなってきて，戸惑いが出てきていること，確かです。また，これは京大全体にいえることでしょうが，各教官がなんとなく忙しくなってきて，授業の準備にかける時間が無くなってきているのではないでしょうか。」文系専門科目担当教官
「授業観察レポートをお送り頂き有り難く存じます。大変好意的にまとめていただいていますが，正しいところは，学生のコメントにありますように『一人よがり，早すぎる，盛り沢山』というところが真実と思います。これも学部時代に学んだサイハネティックス的思考の影響大と思います。ねらい定めて命中させるのでなく，ねらいたい周囲に沢山タマをうち込むというやり方ともいえます。但し，コメントにありますように，経済学の基礎などを私のような全共(学際的) でいかに教えるか？は私自身悩むところです。私の経験では，それがどのように役立つかを伝えれば，後は学生諸氏が専門基礎の勉強意欲を持ち，2年，3年生以上への道筋ができると思っています。」全学共通科目担当教官

ては，次節で考えてみたい。

ただし，授業参観者によって「感想」の形で授業から時間をおいて返されたことは，多くの教員にとって，授業を見られることが初めてであり，その授業は教員にとって「出来事」[*8]であることを考えると別の意味を持つ。すなわち，授業を見られるという日常に対しての衝撃を一過性のもの，非日常なものとして済まさせてしまうことなく，教員の問題意識を喚起することに繋がるという点である。

2. 授業を参観した教員の役割

授業参観を行った京大センターの教員は，学生である私＝授業に内属する私と，学生になりきれない私，参観者である私＝授業を超越している私，に依って，授業を参観した。とはいえ，その結果，該当の授業に対して語られる時に使う言葉，物語はやはり教員のものであったことは否めない。そうした限定を持ちつつ，我々参観者は，授業について教授者と対話を行い，該当の授業に，他者の目を持ち込んだ。

先述したP.J. パーマーは，「専門家の助言もたいして役には立ちません。技量を高めたいと思ったら，めざすべき場所は2つ。教師自身の内面と同僚との共同体です」(200頁) と述べているが，我々は，決して，そして絶対に，P.J.パーマーのいう授業の「専門家」を演じるつもりはなかった[*9]。

また，2000年度の参観については，参観者は，授業についての改善点を中心とした返しをしなかった。授業についての改善点を中心に置かない意味は，改善点の過度の指摘は，授業についての達成感を奪い，リフレクションのきっかけを失うことになると考えた故である。筆者も京大センター所属時代に自ら公開実験授業の講師を務める経験のうちで，授業が終了した直後に問題を列挙されるのはたまったものではないことを感じてきた。公開実験授業を準備し，実施する過程で，学生とは違う他人の目を意識することで，授業に対する自省は十分に為されており，そうした形での問題は，全てがそうではないにせよ，既に気付いている問題なのである。問題の指摘の連続から来る検討会についての「嫌な」雰囲気は，教授者が気付いていない問題を気付かせることを疎外してしまうのではないかと思う[*10]。

授業を参観する時に留意したのは，該当の授業の文体を大切にすることであった。本プロジェクトを進めるに際し，京大センターの田中教授は，センターの会議，ゼミの場において「授業についてはその固有の授業文体の範囲内で議論をすべきであること」，「誰にでも一律に適用できる授業モデルはない。それを押しつければ，その人の文体は死滅する」，「お互いがお互いの文体を大切にしながら話し合うことが，faculty development (FD) には一番大切なこと」を繰り返し述べてきた。大学授業の参観は，この枠において行われたのであり，その意味で，参観者の役割は，参観した授業の教授者の授業についてのリフレクションを促進することであったといえる。かといって，参観者は単なる触媒ではない。「専門性」を持った「同僚性 (collegiality)」ということである。しかし，この両者は，気を許せばすぐに矛盾的関係に陥る。誤った専門性は，同僚性を疎外し，過度の同僚性は，専門性の意味を希薄にする。結局，2000年度の経験を通していうならば，専門性の中身は，京大センターの教員にとっては，公開実験授業やKKJ実践[*11]を通じて，高度な教養教育を実際に実践・研究し，理論的な総括を行っているものとしてのそれであるのかもしれない。そして，それを通じて当時，京大センターのスタッフが持っているリソースは，高度一般教育の内容というよりそれに臨む姿勢，態度といったものではないかと考えている。より具体的にいえば，学生の身体を通して，大学は学ぶところであるというメッセージを学生に通していく，見せていく，そして，教員 - 学生の相互性を通して，高度一般教育をともに学んでいく，ということであったのではないか。そこにおける専門性は，教育学，心理学というそれぞれのベースを通じて，その総体をサポートしていくことであって，決して，教育学，心理学の内実そのものではないのではないかと考えている。

京大センターでは，FDを担う組織の活動の一般化の

---

*8) ロバート・ニスベット (南　博訳)『現代社会学入門』(三) 講談社，1977年，216頁。ニスベットは，人間にとって，変化・変動よりも日常の持続が通常のことであり，当該の人間にとっての非日常的事象である「出来事」は必ずしも変化・変動に繋がらないこと，むしろ日常に取り込まれる持続の要素として働くことを説いている。

*9) 例えば，東海大学教育支援センター (仮称) の例では，「センターでは優れた授業のノウハウを持つ教職員数名を『教授の先生役』としてコーディネーターに選任し，授業方法を細かく指導したり，相談にのる。研修会などを通じて板書の仕方を含めたノウハウを教員に提供する他，ディベート (討論) や野外でのフィールドワークなど学生に評判のいい授業の方法も紹介する。」(『毎日新聞 Web.』2000年6月21日) といっているが，このプロジェクトはこうした方向は決してとらない。

*10) 拙稿「平成11年度公開実験授業の振り返り」『平成11年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育教授システム開発センター，2000年3月，243頁。

*11) 京都大学高等教育教授システム開発センター『平成11年度 KKJ－Koto－Keio Joint Seminar－で何が起こったか』京都大学高等教育教授システム開発センター，2000年3月。

方向を比較相対化法 (比較の場)，システム化法 (1つのモデルの提供，レファレンスの場)，ミクロ沈潜化法 (ミクロへの沈潜からマクロへ) の三方面から考えている*12)。この意味で，京大センターの教員の位置は，FD 活動の全体を俯瞰する位置、個々の教育実践に内属しつつも超越する位置にあるといえる。しかし，個々の教員もそうした内属と超越の関係は持っている。比較の場，レファレンスの場，1つのモデルの提供，そしてミクロ沈潜化は，実は，「普通」の教員集団にもできうるものであり，また，2000年度の参観者であった京大センターの教員も，当然，実践者である (京大センターの教員自身，教育学が高度一般教育として成立する＝学生の専門を越えた学びとして成立する，とはどういうことか，そして，教育学をその体系から学ぶのではなく，教育学が，人間にとって，何であるのかを学生の身体を通して学ぶということを実験的に試している) ことを考えると，我々は，大学教員が果たすべき役割のうちのある部分を肥大化させた，特殊な者といえるが，諄いようだが，実践を担っていることによって，外部者にはなっていないことは重要である*13)。

以上の2000年度，参観者としての京大センターの教員が果たした役割を考えると，「意識的な」参観者以外の教員が授業を参観することは決して無理なことではなく，むしろ，日常の自らの実践に囚われて，あまりに内属している状況に対して，眠っている超越性を活性化する意味がある。こうした教員にとって，他の教員の授業は鏡的役割を果たすであろうし，自らの授業についてのリフレクションを相対化する意味も持つであろう。そして，これにより，教員は，リフレクションした自らの授業と参観した他の授業が繋がっていくのである。

*12) 大山泰宏「外部評価に対する応答」『生成的組織評価をめざして－自己点検・自己評価，外部評価－報告書』京都大学高等教育教授システム開発センター，2000年3月，88-89頁。

*13)「スタッフは，外からは，ともすれば大学教育の専門家集団であると見なされがちである。しかし，私たちスタッフと他の教員は，大学教育の実践者であるという点では，なんら違いはない。違いがあるとすれば，私たちの場合には，実践にあたっての『教育』に関する前理解を理解に深める機会に，比較的恵まれているという点にあるかもしれない。しかしこの違いも相対的なものであるにすぎず，前理解を不断に理解に組み込もうと試みなければならないと言う点では，スタッフも他の人々もなんらかわりはないのである。専門家と素人という『啓蒙的』な構図は，ファカルティ・ティベロップメントを含む大学教員の能力向上活動には，あまりうまくは馴染まない。大学教員のこの種の活動には，自律的活動者どうしの協働こそが相応しいのである」田中毎実「おわりに」『授業参加観察プロジェクトの記録』京都大学高等教育教授システム開発センター，2001年3月，33頁。

3. 教育共同体をどう形成するのか

「研究の成果やプロセスは，本来的に個人的関心に裏付けられた個人的営為である。そのことから，その『発表』，『陳述』の場である某々科目の授業は，時間割上はある位置におかれているとはいうものの，制度的な性格を持つ『カリキュラム論議』などには本来なじまないものとみなされる」*14)。

寺崎昌男がこのように述べるように，日本では長く，大学教育の組織論は，実践的に，そして研究的にも厚く堅い壁にぶつかってきた。組織実践は，外に語られること自体が少なく，語られるにしても，講座・学科，もしくは小規模大学などのエリアで語られるのが精々であった。組織研究はそうした実践から離れて，法制度論，そして外国の組織紹介・分析に焦点を置いてきた。こうした状況は米国，フランスでも同様である*15)。

大学教育の組織として既にあるものを，現実利益の調整の要請から最小限に変えていく，もしくは，現実を越えて，あるべきものとして考える思考から脱して，実践的に地道に解いていく必要がある。その中で現在求められているのは，スローガンや組織への名前付けなどではなく，実際に共同体を組織するという実践に泥臭く，丹念に，我慢強く，関わり，実践を積み上げ，着実に総括して，さらに実践していくことである。組織していくのは，本当に大変で，ひとつひとつ丁寧に解いていくしかない。実際，授業が行われている教室の場所の確認 (「授業はどこでしておられるのですか」という問いに対し，少なくない教員からは，「**階の大講義室です」という答があったが，それは，京都大学の広大なキャンパスの中の何という建物にあるのか，そして，通称としてその学部の「大講義室」といわれているのはどこにあるのか，を確かめるのは，決して簡単な作業ではなかった)，や授業の日時の確認は実に大変な作業であった。そして，この点，このプロジェクトは，大学で実際に何が起こっているのかを参観・研究しつつ，それを通して，大学教育の組織化，そして授業改善・教育改善の組織化を試行する試みである。そして2000年度，授業参観プロジェクトに参加した者は，自分の授業を見られ，授業が他人によって語られ，それをもとにして授業について話し合う

*14) 寺崎昌男「カリキュラム改革論」『講座　日本の大学改革 大学教育の改革1』青木書店，1982年，249頁。

*15)「技量を高めるための材料はお互いが持っています。しかし，障害となるのは，学生と教師の間の壁よりも高い同僚間の壁です。この壁は，学問の世界における競争と，その結果生まれる孤立によって築かれています。さらに，教育がさまざまな職業のなかで最も個人的な営みとして行われることも障害となっています」パーマー前掲書，200-201頁。

ことをきっかけとして，他の授業と繋がっていくことまでは何とか可能であることは実践できた。が，そうした個々の動きを継続し，ネットワーキングしていく，そして教育共同体を形成していくためには，その活動を，何を，何故，どのように，ネットワーキングしていくのかを考え，意識化していくことが必要である。そして，そこから，「授業とは何か」，「高度一般教育とは何か」，「カリキュラムとは何か」など，お互いに学び会うことをデザインする，目に見えない仕掛けを形成していくことをめざしていかねばならない。よくいわれる「眠っている人」問題についていえば，眠っていてもよいのだ，目に見えない仕掛けによって自然に起きてくれること，問題の所在についての認識をそれぞれに持ってもらうことでよいのだと覚悟すべきであろう。2000年度は，この作業については，授業参観プロジェクトにご協力いただいた各先生からメールアドレスをお聞きし，メーリングリストへの参加を呼びかけるといったほんの端緒をつかんだに過ぎなかった。

こうして形成される共同体 (場の共有，相互交渉・コミュニケーション，文化の共有，連帯の絆*16) の意味は，「互いに見知らぬ関係にあっても，自分をその一員として包含していると想像される共同体である」，「想像の共同体」を強化していく意味がある。この想像の共同体には，各成員がその内実を想像し，自分なりに付与した文化があるが，授業を見，見られることによって，このプロジェクトに参加した教員においては，想像の共同体は，他者の付与した文化との一致やズレを経験することによって，文化の内実が豊かな統合されたものになっていき，成員にとっての帰属意識も高まることになる*17)。

ここで批判的に総括し，こうした実践の参考となりうるのは，従来の初等・中等教育教員の個々の実践の組織の仕方であり，初等・中等教育学校で従来展開されてきた「学校づくり」の運動である。例えば佐藤 学は，これまでの初等・中等教育学校では，意思決定方式として「合意モデル」や「葛藤モデル」によってなされてきたとし，それらを「正しい結論がひとつあることを前提にしている」ことを批判した上で，「多様な教育観と多様な教育の様式が，ひとつの学校のなかで尊重され相互に交流され共存し合う学校運営の方式」として「共存モデル」の採用を提唱している*18)。そのモデルでは，「教師の多様な教育実践を尊重し集団的な交流を促進する校長のリーダーシップ」が求められるとしているが，同じ教育現場である大学において，このリーダーシップが正当に発揮されていないために，「学校の分裂と教師の孤立」が現出していることは皮肉である。この意味で，共存モデルによって，実践を組織していくのは，新たな課題であり，初等・中等教育学校が，個々の教員の個性の発揮による子ども達の学びの誘発という新たな段階に至ろうとするいま，この課題は，大学での教育実践の組織に限定されないより広い意味を持つものである。

では，こうしたネットワークづくり，共同体の形成に，FDを組織する側 (大阪府立看護大学医療技術短期大学部の場合はFD委員会の諸先生) はどのように関わるべきであろうか。端的にいえば，そうした諸先生は，この共同体に対し，未来永劫の責任を持たざるを得ないが，それは，今後も展開されるであろう幾多の授業参観の総てにFD委員会の教員が責任を持つことではない。授業参観を通じて，広がってくる授業を見合う共同体の中において，何故参観をし合うのかを問い続ける＝授業を見ること，見られることが日常化するのを防ぐ，のがFD委員会教員の役割となろう。この意味で，京大センターの田中毎実がいうとおり，「大学の教員は本来であるなら，自発的かつ自然発生的に集まり，相互研修を実施するべきである。授業参観プロジェクトは，この相互研修のための呼び水として存在しているのであり，それ自体として完結したプロジェクトであるわけではない」*19)のである。だが，果たして，呼び水は消えるであろうか。絶えず，かつ大学の様々な部分で，固化しようとする日常の授業を異化するシステムとして，呼び水は必要なようにも思える。ひとことで大学の授業の活性化といっても，それは，一大学に限っても，その大学全体がある日，活性化するというのではなく，その大学のある部分が「社会的要請によって」活性化したときには，別の部分が見捨てられて死んでおり，その部分が活性化した時には，別の部分が死んでしまうというきわめて多様な状況 (モグラ叩き状態) を示すというのが自然な見方であろう。大学教育改革の「前衛」として，大学教員の全員が蜂起したときには，「前衛」の役割は終わるという絵空事を語るわけにはいかない。大学教育のあらゆる局面 (例えば，教授内容，教授法，学生の意欲喚起など) で総ての教員が立ち上がることなど不可能であるし，それは必ずしも求められていない。研究に重点を置き，研究に裏打ちされ

*16) 佐伯　胖，藤田英典，佐藤　学編『学びあう共同体』東京大学出版会，1996年，iii頁。
*17) 藤田英典「〈想像の共同体〉－学校生活の共生的組み替え」佐伯　胖，他，前掲書，173-174頁。
*18) 佐藤　学「教師の自律的な連帯へ」佐伯　胖，他，前掲書，169頁。
*19) 田中毎実，前掲（注13），35頁。

た教育を行う，というこれまで続いてきた日常のシステムを維持しつつ，とかく固化しがちな教授活動を「優しく」見守り，気付いたときに利用できるシステムとして授業参観の共同体は機能すべきであるように思う。別言すれば，きわめて多様で，多層，複雑な要求を持ち，かつ様々な様相を呈する大衆に対して，1つの前衛が存在することがあり得ないように，教育共同体を維持し，発展させていく作業は，今日は++の活動をサポートし，明日は，**の活動に取り組むという，果てしない無限地獄の作業であろう。

4. メーリングリストの意味[*20]

昨今の情報ネットワークの進展を見据える限り，FDの組織化に当たって，やはり，ホームページあるいは他のインターネット諸手段を有効に使用せざるを得ない。

ホームページのよさは，それへのアクセスの仕方が容易であり，かつアクセスが匿名性によって保護されていることである。しかし，FDをアレンジする側が恐れるのは，個々の教員がホームページを見るということにより免罪符を得るのではないかということである。アクセスしただけでリフレクションがなされる可能性を否定はしないが，それは「他者性」の希薄性故に，やはり薄いものにならざるを得ないのではないか。こんなことなら自分もやっているという妙な安心感を得ても仕方がない。もう1つ大きな問題は，ホームページへのアクセスから改善点の工夫の採り入れということが，授業改善についての個人的閉じこもりを強化しかねないことである。他者性の意識，他者とのコミュニケーションが授業改善，ひいては，FDのキーポイントだと思われるが，ホームページでは，必ずしもそれを求められない。この点，メーリングリストは，それに加わる際に，一定の意思表明が求められる，また，それ故に，発信者が参加者の一部をとりわけて指名してメールを流すこと，例えば，「こうして授業をしていると，京大生の基礎的な数学能力が落ちてきていると切実に感じるのですが，他に数学科目を担当している方はいかがですか」という呼びかけも可能であり，それを受け取った側は，実際に応えるかどうかは別として，考えるきっかけを持たざるを得ない。また，ホームページの場合，それを運営する者＝主体，とそれを眺める者＝客体という関係が生じやすいともいえる。ホームページ上に閲覧者が意見を書き込めるスペースがあっても，ホームページのトップページに提供される議題の重みは，他の閲覧者の書き込みによる議題提供と比較して比べものにならないという意味で，主体‐客体の関係は基本的には変わらない。メーリングリストは，この点，議題の提供者は，リストの参加者全体に開かれており，かつ議題の重さは，提供される時点では同じである。これは，公開実験授業の検討会の構造とよく似たものとなっている。すなわち，そこでは，いかなる議題が，誰によって提供されても構わないのである。FDをアレンジする側としては，メーリングリストに出てくる議論の予想の上に，そこの議論にどう関わるのかを考えていく必要があるが，おそらく，そこでのアレンジ側の立ち現れ方は，「専門家の意見」を求めるメーリングリストの参加者からの要求に，坦々とその授業への問いかけを連ね，他の参加者の議論への参加を促すことによって，その議論が同僚性に基づくものであることに引き戻すこととなろう。議論の中身として予想されるものは，実に多様で，多層な意見が飛び交うもので，そのひとつひとつを大切にして，丁寧に問いを重ねることであろうと考えている。

5. まとめにかえて

授業を参観するところから立ち上げるFDプロジェクトは，FDの自己「組織化」を目指すボトムアップ型の組織化として進められることとなろう。これには，大変な労力がかかることは，これまでの報告で明らかである。しかも，これまでの蓄積の上に授業参観プロジェクトへの参画を呼びかけるならば，授業参観そのものが膨大な数に上り，その先のFDの組織化に全く手を付けられない状況になることも明らかである。そして，これも重要なのだが，こうした事態になれば，参観にいく同僚的専門性を担う教員の力が枯渇し，研究的にこのプロジェクトに関わるという大切な点が抜け落ち，FDのきっかけである参観に追われ，結果，参観がFDのきっかけにもならないという本末転倒が現出することとなる。このため，このプロジェクトに一度ご協力いただいた先生に再度ご協力いただき，かつ，その先生に紹介していただく形で，その先生とともに，授業参観に入るという形が妥当なのではないかと考えている。そして，こうした試行の経過そのものをメーリングリストに載せ，より多くの先生方とともに授業参観を行っていくのが妥当ではないかと考えている。お互いにお互いの授業を見，見られる，それを元に互いが議論し合うという，昔の当たり前の姿に，大学の授業を立ち返らせていくという当たり前の結びが本稿の差し当たりの結論なのである。

[*20] 名古屋大学高等教育研究センターが実施しているティップスのプロジェクトを参照されたい。