

## 授業について「かたる」こと、「きく」こと

齊尾 恭子・三浦 真琴

(関西大学教育開発支援センター) (関西大学教育推進部)

### 1. 授業について「かたる」こと、「きく」こと

話者がいて聴衆がいれば「かたる・きく」という関係が自然に生まれると思うのが人情である。多くの人が関心を寄せるテーマを著名人が語る講演会では、会が始まる前から既にそのような関係が用意されていると言ってもよいかもしれない。学会発表は専門分野や問題関心、課題意識をほぼ同じくする人々が集う場所での「かたり」なので、話者と聞き手の間に理解の程度や解釈の幅の違いはあるにせよ、理論や学説、あるいは用語やコードなど共有されるものがいくつかある。ここにも話者と聴き手の関係は所与のものとして存在していると考えてよいだろう。しかしながら教育実践（授業）について「かたる」とき、かたられる内容が話者の意図するままに聞き手に届くとは限らない。いや、実に多くの場合、そこに齟齬が生じ、話者が愉快ならぬ印象を持つことになる。オーディエンスは確かに耳を傾けてはいるが、話者のねらいやねがい通りに話が届いていなければ、すくなくとも話者は「きいてもらえた」と得心するには至らない。

FD 活動の黎明期には教師相互の授業参観や授業実践の報告が公の場で求められること、しばしばであった。同じ科目を担当する一人の教師においても、年度によって、あるいは期によってでさえ、授業には微妙な違いが生じるものなのだから一すなわち授業とは「生物」(なまもの・いきもの)であるから一、他者の授業を参観しても、その実践報告を聞いても、それがそのまま聞き手の授業に直接に、忠実に反映されるわけではない。それにもかかわらず授業参観や実践報告が求められたのは、そこに自らの授業を省察し、改善するためのヒントがあると考えられたから一共有される

「何か」がある、「何か」が共有される、という予感・期待があると思われたから一である。

しかしながら教員相互の授業参観や授業実践の報告を FD 活動として実施する大学が増えないのは、あるいはその意義と価値があまねく伝えられないのは、そこに授業実践を伝えるために、そして理解するために必要なリテラシーが認知されていない、あるいはそもそも存在しないからではないのか。これが両報告者の問題意識である。

教師は自らの授業をもっともよく知る者は自分であると思込んでいる(そうでなければ、授業評価に対するあれほどの抵抗を説明できない。最近、その状況は変わってきてはいるが)。ところが、いざ自身の実践について報告する機会を得ると、適切な言葉や表現、あるいはフレームワークを探すのに苦労し、場合によってはそれを見つけられない。教師の中にいわばアナログの状態が存在する実践知、あるいは暗黙知をデジタルな記号である言葉に変換するのは、実は非常に困難な作業であるのだが、多くの場合、そのことが認識されることはない。これが実践報告ではなく、実践者の言葉による説明を伴わない授業参観である場合には、なおさらである。教師がかたる／しめすのは暗黙知であるが、聴衆がそれを暗黙知として受け取るとは限らない。いや、むしろ形式知として受け取り、咀嚼しようとするから、語り手や授業者のねらいやねがいはついぞ届かない。このような懸隔を埋めなければ、授業参観や実践報告は益なき営みとなってしまう。これを創造的に回避するためには、語り手と聴衆の間に架橋するスタッフ、話者の「かたり」とオーディエンスの「聴く」をつなぐための「訊く」という作業、それが効果的ではないかと考えている。その「訊く」という営為も当初からスタッフの中に、あるいは「かたる・

きく」という関係性の中に存在したわけではない。授業に関する相談を受け、それに応えるという業務を通じて、その必要性和効用が次第に明らかになってきたのである。少数の大学で始まっている授業コンサルティングが、今後、裾野を広げていく上で何某かの参考になる可能性も感じている。本稿はそのことを実際に体験した二人が考えたこと、思うことを筆の進むままに書き記したものである。

## 2. 授業について「語る」こと

以下に、私（三浦）が自らの授業について「語ること（語らなかったこと）」の経緯をありのままに綴りたいと思う。

### （1）授業について語らないはずが…

当初、私（三浦）は自らの授業について「語る」ことを潔しとしないという姿勢を頑ななまでに守っていた。このことについては別の機会に述べたことがあるが、理由はすこぶる単純で、教育とは語るものではなく、実践するものだと考えていたからである。語る暇があったら、その時間をよりよき実践に、あるいはその準備に費やした方がよい、そのように考えていたからだ。

以前の勤務校では、我が国で緒に着いたばかりのFD活動をソフトな形で展開するために「わたしの授業作り」というタイトルのもとで、毎回三名ほどの教員に自らの実践について語ってもらうというイベントを企画した。授業実践について担当者が自分の言葉で語るにより、「何か」が伝わるだろうし、それを聴いた参加者の実践のヒントになるだろうと考えてのことである。授業について語ることを潔しとしないというイデオロギーと矛盾したものだが、今までなかった「授業について語ること」にチャレンジしようという気持ち、そこに何某かの可能性があるという期待がまされたのである。いずれの回も大好評だった。企画の成功に気をよくしたのもつかのま、ついに企画者

も自らの授業について語るべきだとの声が大きくなり、登壇せざるを得なくなった。

その折りには時間に限りがあったので、自身の実践全般についてではなく、どのような「思い」を抱いて授業に臨んでいるのか、その「思い」を実現するために、どのような工夫と苦勞を重ねてきたのか、授業を展開する上で何に留意しているのか、それだけに絞って語った。手前味噌の誹りを怖れずに申し述べると、その回も好評を博し、以来、授業について「語る」ことに対する抵抗はなくなった。

### （2）気をよくして語ってはみたものの…

ところが、その後、愉快ならぬ経験をすることになる。このことについても他の場所で申し述べた。少し長くなるが引用する。

以前に自身の教育実践について報告をしたところ、参加者の一人から「それは三浦イズムだ」と指摘されて愉快ならぬ印象を持ったことがある。平成15年7月に開催された第11回全国大学情報教育方法研究発表会報告（私立大学情報教育協会）において、教員と学生ならびに学生間のコミュニケーションを充実させるためのチャンネルの一つとしてWebページを作成し、それをどのように活用しているかを説明した折りの話である。筆者が担当する教職課程科目では受講生の模擬授業風景（30～50分）を撮影し、それをストーリーミングビデオとしてWebページにアップするとともに、その模擬授業に対する受講生の感想ならびに科目担当者のコメントも付し、さらには既習者（卒業生・大学院学生を含む）が履修者に向けて模擬授業に関するアドバイスを提供したり、教育実習中には励ましのエールを寄せたりすることができるようにした。この仕掛けを筆者が担当するすべての教職課程科目に用意したために科目間・学年間の壁はなくなり、活発なコミュニケーションが行われるようになった。SNSが国内に普及・浸透する以前のことである。（中略）その作業（特に動画

の編集)は時間と体力を要するものだったが、この時の発表の主旨は教員と職員が協力すれば、膨大にして煩雑と思われる補助教材等の作成作業も比較的スムーズに進むと伝えることにあった。しかし、当時(あるいはその研究会の参加者に)は教職協働という概念が浸透していなかったためか、それは専ら教師が担うものとして捉えられ、作業の量や質にばかり関心が向けられたきらいがある。「三浦イズムだ」との声には、筆者の作業が授業担当者の任務・使命として自明視されることへの危惧、暴言の誹りを畏れずに換言すれば、そのような実践を報告されると同種の科目を担当する他の教員のティーチングロードが増え、迷惑を被りかねないという懸念が明に暗に感じられて、苦々しい思いをしたのである。(三浦、2013、pp.249-250)

こののち、再び、教育とは言葉で語るものではなく、必要であるならばそれは実践によって伝えるべきものであるという気持ちが強くなっていく。

### (3) とはいえ、再度、語らなければならなくな って…

しかしながらFDに関する講演会が回数を重ねるにつれ、時に補足的であるにせよ、自身の教育実践への言及が求められるようになり、授業風景への参与観察がリクエストされるようにもなった。これを拒絶すべき積極的理由はないので応じてきたが、そこには新たな発見があった。それは報告者のやり方が「イズム」の如き言葉でやり玉に挙げられるような排他的なものではないと分かったことである。

その理由について考えることはなかったが、ただいま、あることに思い当たっている。暗黙知について語るに際し、語り手は自らの実践の独自性や特異性を伝えたいのではなく、それが多くの人にとって試行できるものであり、その試行ののちに自分なりに脚色していけばよいと考えている。ところが聴き手の方はその情報を形式知として処

理しようとする、あるいは自らがその工夫なり手法なりを試すまえに言葉や概念のなかで汎用性対独自性という二分法の尺度を用いてそれを評価しようとする。この益なき扞格を報告者が幸福にも回避できたのは、実践という具象の積み重ねから汎用性に結び付くと期待される抽象を描出しようとせず、自らのうちにある(あった)理念あるいは目標、すなわち抽象をそのままに伝えようとしたからなのではないか。それは聴き手にそこで語られることが暗黙知であることを知らしめ、形式知としての解釈を敬遠することにつながったのではないか。自らが編み出した手法や工夫をいくら伝えようとしたところで、それが如何なる文脈において意味を持つものであるのか、それを理解するのは難しい。しかしどのような「思い」をもって授業に臨んだのか、それを伝えることを忘れなければ、実践を語ることに意味や価値がある、そのように考え直す機会に恵まれた。

### (4) 語ろうと欲しているところ、訊かれるばかりになって…

ところが、最近になって、授業について語るに当たり困惑する経験をした。それはオーディエンスとしてではなく、スタッフとして同席していた、本稿のもう一人の報告者より、答えに窮する質問をいくつも受けたことである。そして、そのような質問は授業について公の場で語る場面以外でも何度か投げかけられた。

答えに窮した原因は、それが語り手である報告者の予期していなかったものであること、したがって次にいかなる質問が出てくるのかも予想できなかったこと、すなわち質問の構造と意図を把握できなかったことにある。それでもなんとかその場をしのげたのは、質問が形式知としての表現、整理を求めたものではないと感じられたからなのかもしれない。

今、振り返ってみると、質問に対する答えを探しているうちに、自身がこれまで言語化の対象としてこなかったことが浮き彫りにされ、それを自

らの実践の中での位置を確認するため、省察するための佳き機会となったと言える。質疑応答によって語り手の実践が語り手の中でも整理されたのである。まさに「訊かれる」ことによって「語り」が以前にまして鮮やかに色づけられてゆく、そのような印象を覚えた。詳しくは、このあとに「訊き手」によって綴られる思いやねらいを参照されたい。(三浦 真琴)

### 3. 授業について「訊く」こと

授業について「訊く」ことについて、以下に記述する。筆者(齊尾)は現在、教員から授業についてきくことを業務としている。その際に、積極的に問いかけながら「訊く」というスタイルを取るように心がけている<sup>1</sup>。そこで本項目では、まず授業を「訊く」業務というのは、どのような状況で行われている実践であり、どのような点に留意して行われているのかについてまとめる。

#### (1) 授業を「訊く」という実践

##### i. なぜ授業を「訊く」という語を用いるのか

「きく」には様々な定義が存在するが、筆者が教員に授業実践をきく際におこなっていることを振り返ると「聞く」や「聴く」ではなく、「訊く」という表現が近いように感じたため、本稿では「訊く」を用いることとした。これは、「きく」には「聞く」「聴く」「訊く」の3つの概念が包含されているという穂田(2008)の定義を援用するものである。ここで穂田による「聞く」「聴く」「訊く」のそれぞれの定義について確認しておく。

まず「聞く」については、英語では hear であり単に音の刺激を受けること、例えば、人の声や車の音、鳥の声や川のせせらぎなど、聞こえてくる音をそのまま耳で感じ取ることだという。「聴く」については、英語では listen であり、音声言語、および非言語情報を受信し、それに意味づけをし、反応するプロセスとする。「訊く」については、英語では ask/inquire であり、「質問する」という意

味だけではなく、訊いている際に「なぜそう言えるのか」「本当に言いたいことは何なのか」などと、自己に問いかけながら「きく」ことであるという。

以上の穂田の定義を援用し、本稿では「訊く」を用いることとした。それは、教員に授業についてきく際に、私は常に「この先生は授業についてのどのような思いを持っているのか」、「この先生が授業を実践される際に基盤(ルーツ)としている、教えることや学ぶことについてのイメージは、いつどのように何によって形成されたのだろうか」と自らに問いかけながら、かなり積極的に(教員の非常に個人的な来歴に踏み込むことになるかもしれないという危険を知りつつも)「訊いて」いるためである。また、第三者である筆者には見えやすいが、当事者である教員にとっては見えにくい、授業に埋め込まれてしまっているさまざまな工夫を、筆者があえて「訊く」ことによって、自身の言葉で掘り起こすことを意図しているため、穂田のいうところの「訊く」を用いることとした。

なお、どのような状況で「訊いて」いるのかについては以下に示す。

##### ii. 実践の状況

筆者は、関西大学教育開発支援センター(以下CTLと略す)のアドバイザースタッフ(以下ASと略す)として勤務して5年になる。ASの業務<sup>2</sup>の中に、CTLにこれまで蓄積されたアクティブラーニングや初年次教育に資する授業方法や使用教材(コンテンツ)、国内外の多様な授業実践事例についての資料等について、授業に関する相談のために来室した教員に紹介・提案する業務がある。なお、外部のフォーラム等で、現在携わっている業務について説明すると、「ああ、授業コンサルティングを担当されているのですね」という反応が多く、実際にはかなりの相違点はあるのだが、便宜上、本稿において扱う業務を授業コンサルティングと表記することにする。

### iii. どの段階で授業について「訊く」のか

では、教員から授業に関する相談を受けた後、どの段階で授業実践を「訊く」のか。業務全体の流れ（下図）を、以下確認する。

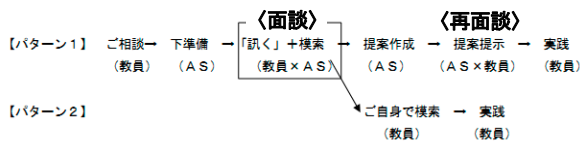


図 授業コンサルティングの流れ

授業コンサルティングの流れとしては、大きく二つのパターンに分けることができるが、途中まではほぼ同じである。

#### 【相談を受ける】

まずは授業に関する相談が、教員からCTLに寄せられる<sup>3</sup>。この段階では相談内容をキーワード程度で預かり、面談の日時を設定する。

#### 【下準備を行う】

次に、面談に向けて筆者が下準備を行う。下準備の内容としては、相談内容に関連する実践事例の資料や、相談者に関する情報(授業のシラバス、教室環境に関する資料、ネット上に開示されている相談者に関する情報、入手できる範囲での教員の著書や論文等)を収集し、ざっと目を通しておく。

#### 【面談の実施】

この面談の場が、本稿のテーマである筆者が授業について教員に「訊く」ことを行っている場である。

#### ①場の設定

まずは面談を行っている場の設定について確認する。面談の時間としては、60～70分程度である。場所は主にCTLで行い、静かな個室で行う

か、他のスタッフも常駐している明るい雰囲気のあるオープンスペースで行うかについての選定は相談者が行う<sup>4</sup>。

面談の際には必ず、A1サイズの可動式のホワイトボードとそれを支えるイーゼルを3～4組設置する。これは、相談者の授業実践を即座にホワイトボードに書き取るためである<sup>5</sup>。よって、相談者と筆者は、テーブルを挟んでホワイトボードに向かう状態となる。面談中は筆者がホワイトボードに書き取った文字や図表に顔を向け、それらを指し示しながらやりとりを行う(写真1)。



写真1 授業コンサルティングの様子

#### ②授業をどのように「訊く」のか

では、相談者の授業を、私がどのように「訊く」のか。以下に、「新しい試みを授業実践に取り入れたい」という相談者への対応について書き記す<sup>6</sup>。

#### 《まずは、「訊かず」に質問する》

まずは入室した理由についてたずねる。これらのやりとりの内容は、文章や図を交えながら筆者がホワイトボードに筆記する。その際には必ず、この表現や図でよいのかどうかについて確認を行った。

次に、相談の対象となる授業についての外的条件や周辺情報を、以下の質問項目をたずねながらホワイトボードに洗い出す<sup>7</sup>。これは暗黙知の中に埋め込まれてしまっている相談者の授業実践を言語化し明示化していくための準備でもある。

#### 〈授業の外的条件に関する質問例〉

- ・ 科目名
- ・ クラスサイズ（受講者数）
- ・ 科目のカリキュラム上の位置づけ
- ・ 教室環境（机や椅子が可動式かどうか、AV、ICT機器の設置環境、冷暖房の状況等）
- ・ 授業時間帯
- ・ 使用している教材（教科書、参考プリントの内容）
- ・ 授業の進め方（口頭解説中心、スライド中心、板書中心、演習形式等）

#### 〈受講生の印象等についての質問例〉

- ・ 出席（遅刻）状況
- ・ 受講生の受講態度の印象
- ・ ミニツツペーパー等の受講生の反応

#### 〈授業デザインの際に意識する学生のイメージについての質問例〉

- ・ 中等教育との接続や学力不足のまま進学してきたため補充教育が必要な学生
- ・ 上記理由からではないであろう不適応学生
- ・ 高度な創造性を志向している学生
- ・ その他

#### 〈新しい試みを取りいれると仮定した場合についての質問例〉

- ・ 新しい試みをどの程度実施したいか（ぜひ取り組みたい／できそうならやってみたい／少しパイロット的に試してみたい／無理はできないので内容によってはあきらめる等）
- ・ 新しい授業実践の準備のために費やすことが可能な時間（授業前後に○時間までならOK等）
- ・ 実施頻度（授業1回限り単発で実施したい、20分程度で実施したい／継続的に実施したい等）

#### 《授業実践のルーツを探るために「訊く」》

相談者の回答が文字や図表の形でホワイトボード上に一覧化された後、授業について積極的に「訊く」ことを始める。これ以降は、相談者の授業実践の中に埋め込まれた、教えることや学ぶことについての「思い」や「イメージ」を掘り起こすことを目的に、まさに学義どおり根掘り葉掘り「訊く」ことになる。

訊き進める際に、ホワイトボード上に一覧化した文字や図表に筆者がカラーマーカーでメモを加えながら、「これについては、なぜそう思われたのですか」と「訊く」。その回答についてもさらに「それはなぜそう思われるのですか」と「訊き」続ける。もちろん、ただ「なぜ」を連呼するだけではなく、積極的に言葉を補いながら「訊き」続ける。この際の筆者の意図は、相談者がいかにすればこれまでに経験してきた教えや学びの場に思いを巡らせることができるであろうかという意図を持って「訊いて」いる。相談者がなぜそのような新しい試みを導入しようとしたのか。その「ルーツ」にある、教えることや学ぶことについての「思い」や「イメージ」を創り上げる礎となった経験とはどのようなものだったのか。それを思い起こすきっかけとなるように「訊き」続ける<sup>8</sup>。

このように「訊き」続けた後、相談者の授業実践の「ルーツ」についてある程度言語化した段階で、その「ルーツ」と今回導入を希望した新しい試みとを検証し、「導入をご希望されているその試みは、先生の授業実践に必ずしも導入が必要な試みだとはいえないのでは」と「訊く」ことにしている。そこで相談者自身に依頼内容について再吟味を求める。この結果、依頼内容と相談者の授業イメージのズレに相談者が気づく場合などもある（この場合は、導入の再検討や代替案の提案を行う）。また、特にそこにズレを感じないという場合は、導入のための具体的なプランやコンテンツの提案に進む。

では、なぜ筆者は相談者にこのような立ち入ったことを「訊く」ようにしているのか。

その理由としては、授業をデザインする際に基

盤となるのは何よりも「授業に対する思い」であり、教師は教えられたように教えがちである（吉崎、2008）という知見に負うところが大きい。つまり、自らの授業実践に何か新しい試みを取り入れようとする場合に、自分自身がどのような思いを授業に対して抱いていて、教えることについてどのようなイメージを抱いているのかについて把握しておかなければ、せっかくの新しい試みが、受講生にとればこれまでの授業との連続性がなく、取ってつけたかのような授業実践になってしまうのではないかと懸念するためである。これまでの授業実践との連続性の薄い取り組みは、持続しづらくその場かぎりのものになりやすいと考えるためでもある。また、よい授業は技術に還元できない。よい授業は教師の内面と原則から生まれる（Palmer、1998）という提言に刺激を受けたこともその理由である。

#### 《暗黙知を掘り起こすために「訊く」》

次の段階としては、依頼内容のキーワードからいったん離れ、現在の授業実践の具体的な内容について「訊く」ことにしている。

では、何をどのように「訊く」のか。相談者の回答を筆者が書き留めたホワイトボード(写真2)を用いながら授業実践について「訊い」ていく。これは、ホワイトボード何枚にもわたって書かれた文字や図の中に、相談者自身では当たり前すぎて気づきにくい授業実践に埋め込まれた工夫や仕掛け等に気づくプロセスとなる。

この、ホワイトボードにむかって筆者が「訊き」、相談者が「語る」協同作業を通じて、相談者はこれまで気付かなかった自身の授業スタイルのようなものを見出す場合が多い<sup>9</sup>。

このように相談者の持つ実践知を明示化するために「なぜ、そのような工夫をされたのですか」と「訊き」続けることが、至極当然すぎてこれまで気づかなかった授業の工夫やスタイルに、相談者が出会いなおし新しい気づきを得ることを支援するのではないかという願いを込めて、より一層積極的に「訊き」続ける。つまり、相談者の中に

埋め込まれてしまっていて平素は気づくことのない授業実践の暗黙知を、相談者自身が意識できるように「訊いて」いるといえるかもしれない。

授業について筆者に「訊き」続けられ「語られる」ことは、相談者にとっては非常に稀な体験であるようで、この段階で相談者から「自分がどのような授業をしているのか言葉を得て明確になってきた」や「授業で何をどうしたいのかについてすっきりしてきた」という感想を得ることが多い。

しかし実は、この段階では当初の相談内容についてはまだ何も提案できていない。

なお、この次の段階からパターンが二つに分かれるため（P59 図参照）まずは、**パターン1**の流れについて見ていき、その後に**パターン2**の流れについてみていく。

#### 【③—1 パターン1の場合：具体的なプランの提案】

**パターン1**の場合は、この段階で相談者に具体的なプランの提案を行う。そこで提案したプランについてカスタマイズや修正の希望があった場合は追って送付することとし、面談はここで終了する。

#### 【③—2 パターン2の場合：相談者自身で模索】

**パターン2**の場合は、依頼内容について、相談者自身が持ち帰って検討・模索することを選択する場合をさす。

この場合は、具体的なプランの提案はせずに、検討・模索する際に役立つひな形となるような文献や資料、実践事例を提供する。**パターン2**の場合は、面談はここで終了する。なおこの際に、「訊き」、「語る」際に用いたホワイトボード(写真2)を携帯電話等で写真撮影し、持ち帰る相談者が多い。

#### 【④—1 パターン1の場合：再面談を実施】

**パターン1**の場合、③—1で提案した具体的なプランについて、相談者の検討結果を踏まえ、実施に向けて再面談を行う。この場合、筆者はほと



んど「訊く」ことはなく、相談者からの質問に回答することがメインとなる。ここでは筆者が質問されたり「訊か」れたりする立場にまわることもある。

なぜこの段階で筆者は「訊かない」のだろうか。理由はシンプルで、この段階になるとたいていの相談者は、悩んではいるが授業実践について具体的なプランを作成している場合が多く、授業実践について、相談者自身が気づいていないが筆者には見えているものが圧倒的に減るために、「訊く」必要があまりないためである。

【④—2 パターン2の場合：実践】

パターン2を選択した相談者の場合は、この段階で授業に臨む。実践を観察して欲しいという要望があった場合には、筆者が教室に出向くこともある。

授業実践後は、相談者自身の感想や学生のミニッツペーパー等がメールや学内便で送られてきたり、ふりかえりのための面談の予約が入ったり、面談ではないがCTLに相談者が来室し簡単な事後報告があったり、様々である。これまでどの相談者からも実践結果についてのふりかえり等の報告があり、たいへん嬉しく感じている。

この段階までくると、相談者の授業実践のふりかえりについてはもっぱら筆者が「聴く」こととなる場合が多い。ただ、次の新たな授業実践を視野に入れている相談者の場合には、次を踏まえて数点程度に絞り「訊く」ことを心がけている。

【⑤ パターン1の場合：実践】

上記④—2と同様のため割愛する。

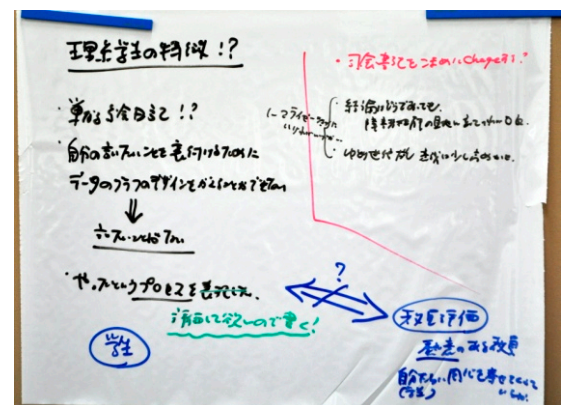
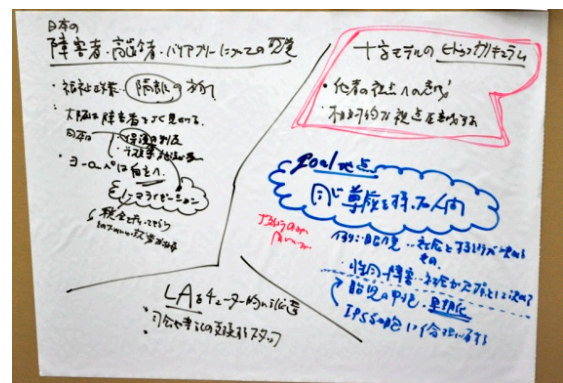
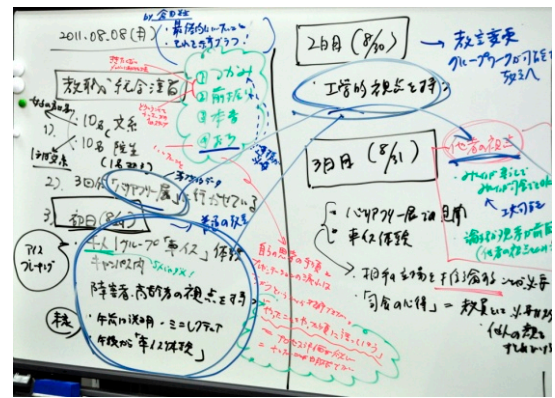


写真2 ホワイトボード（例）

iv 相談者の反応

筆者の授業コンサルティングを利用し、授業について「訊か」れ、「語る」経験をされた相談者の反応については大きく二つのタイプがあるように思われる。一点目のタイプとしては（ごく少数ではあるのだが）、面談が進むにつれて口数が少なくなり、終了間近には寡黙になるタイプがある。しかし後に「これまで授業に関して考えたことのないようなことについて考えさせられた」といった



連絡を受けることになる。

二点目のタイプとしては、終始興味深そうで「自分の授業について説明する言葉がわかった」「自分が授業でどのようなことをしているのかがわかって新鮮だった」というような感想を述べるタイプである。また、このようなタイプの相談者は、自らもペンを持ち、ホワイトボードに書き込みながら進める場合もある。以上が、相談者の代表的なタイプである。なお、これまで幸いにも相談者から叱責を受けることもなくつつがなく業務にあたることができている。

では、相談者にとって、この積極的に「訊く」という授業コンサルティングがどのような役割を果たすことができているのだろうか。筆者の感触としては、この経験を経ることで、授業を「語る」ために必要な着眼点や表現や自分自身ではなかなか把握しにくかった、授業で実際にはどのようなことをしている（しようとしている）のかについて、気づくことが可能となるのではないだろうか。

しかし、だからといってこの業務スタイルをこのまま無批判に続行することは危ういと感じている。よく整備された方法論もなく、そこにどのようなリスクが横たわっているのかについて見定めることもままならない状況がある。相談者の授業を「訊く」際には、踏み込みすぎることの危うさに気を配る必要もある。また、逆にまったく「訊く」ことができず無為な時間となってしまう怖さもある。下準備をしながら相当に勇気を奮い起こしている現状がある。「訊きすぎて」はいけないし、全く「訊くことができない」かもしれない。そのようなためらいを麻痺させることなく、それでいて、思い切って言葉を繰り出す無謀さも持ちあわせながら、今後も慣れることなく業務にあたらざるをえないというのが正直な心持ちである。

以上が、授業を「訊く」という実践についての記述である。

#### 4. 終わりに

授業について語ることの難しさについては、様々な議論が蓄積されている。しかし、授業につ

いての「かたり」を「きく」ことの難しさについての議論はなされてきただろうか。今後さらなる模索を行いたい。

また、授業を「きく」という仕事に携わっているにもかかわらず、授業について語られる講演会のフロアに身を置く際に、受講生のエピソードの細部に触れるような解釈学的な報告には出会うとつい聞きづらく何かひどく個人的な日記をのぞき見たような心持ちになり戸惑ってしまう。理路整然とカテゴリーカルに語るタイプの実践報告に安心感を覚え、解釈学的な報告を整理の足りない主観的な報告と感じてしまうのである。筆者は、なぜこのように感じてしまうのか。しかしその一方で、このような筆者自身が、担当している授業では、受講生のささやかな成長に触れたり、彼らからの鋭い質問に出会ったりする度に、心が動くことは確かなのである。それにもかかわらず、このような感覚に陥る矛盾を抱えつつも日々、授業コンサルティング業務に携わっている現状がある。講演会できく際はどうも複雑な心境になってしまうような「解釈学的」で「主観的」な授業についての語りも、CTLでASとして相談者からきく場合は、非常に豊かで示唆に満ちた語りにきこえてくるので不思議である。

授業の実践者がこれまで営んできた人生とどこかで響き合っているであろう授業について、学部にも所属しているわけではなく、研究領域も異なり、専任職ではない、第三者的な存在である筆者が、相談者の授業実践についてリスクを恐れず積極的に「訊く」という、なかなか一般的にはイメージしにくい条件下で行っているという部分に、この授業実践を「訊く」という営みの何らかの意義があるのかもしれない。

今回は、誤解や叱責を恐れず、授業について「かたる」こと、「きく」ことについて思うがまま書いてみた。これを機会に筆者の業務についてみなさまからご意見を頂戴できれば幸いである。

(齊尾 恭子)

## 参考文献

- 穂田 照子 (2009) 「「聞く」「聴く」「訊く」: 3つの「きく力」を育む取り組み」桜美林大学『Obirin today : 教育の現場から』第9号、97-112
- 三浦 真琴 (2013) 「三浦流の学生と楽しむ大学教育」『学生と楽しむ大学教育』清水・橋本編 ナカニシヤ出版
- Parker J. Palmer (1998) *The Courage To Teach*, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- 吉崎 静夫 (2008) 『活用型学力が育つ授業デザイン』ぎょうせい

## 註

- <sup>1</sup> なお、相談者から授業実践についてきく際に「訊く」というスタイルを選択することについて、実は未だに「果たしてこのような態度で本当に良かったのだろうか」、「なんとなく不遜な行為ではないのだろうか」といった迷いや、何とも後味の悪い思いをぬぐい去れない心情にある。
- <sup>2</sup> CTLには他にもASがいるが、必ずしも筆者と同様の業務に携わっているわけではない。
- <sup>3</sup> 最も多いのは「グループワークを授業に取り入れたい」、「学生同士が教え合うような授業デザインは可能なのか」、「協同でレポートライティングに取り組ませたい」「集中講義をワークショップ形式で行いたい」といった協働的な学びの導入に関する相談である。その他には「なぜ講義中に学生がメモを取らないのだろうか」、「私語がひどいので学生を授業に巻き込む工夫をしたい」、「受講生が多様な視点で思考できるよう促す教材を作成したいのだが」、「ミニツペーパーにコメントをしたいがどのような点に留意すればよいのか」、「PBLについて知りたい」、「授業がどうも上手くいっていない気がして不安だ」等、幅広い相談が寄せられた。
- <sup>4</sup> 相談者の希望によっては、個人研究室を訪問して行う場合もあった。
- <sup>5</sup> ホワイトボードの使用についても相談者に確認の上でおこなった。大きさが気が進まないといった場合は、A3サイズの内紙になるべく大きめの文字で記録を行い、後の授業について「訊く」段階で、用紙を机上に広げ、共有する形を取った。
- <sup>6</sup> 例えば、「PBL型授業の先進的な実践事例を知りたい」、「ワークショップで使用可能なコンテンツはどのように探せば良いのか」等のご相談の場

合は、以降に言及するような形で「訊く」ことはない。

<sup>7</sup> ここまでについては文章にするとたいへん長く感じるが、事前の下準備の段階で以下の質問から得られる情報についてはある程度できていることが多い。相談者とのやりとりやホワイトボードへの記入についても、さほど手間取ることもなくスムーズに行うことが可能である。なお、下準備として収集した情報について、筆者から言及することはなるべく避けるよう心掛けている。収集した情報はあくまでも筆者が「訊く」際に持つ「仮説」を立てるための参考に用いている。

<sup>8</sup> もちろん、すべての相談者がある場で「ルーツ」に思い至るわけではなく、沈黙になる場合もある。また、これまでに経験はないがもし相談者がかすかであったとしても不快を示すような場合は、すぐにでも「訊く」ことを中止し、予め用意しておいた具体的なプランやコンテンツの提案に切り替えるために準備はしている。しかし、幸いにもこれまでそのような状況にならずに済んでいる。

<sup>9</sup> 例えば、教材のナンバリングに関する工夫や、Power Point 作成の工夫、座席の決定の方法、演習用のワークシートのデザイン、教科書選定の際の基準、受講生へのコメントの返し方等である。