

生涯教育方法論教育の方法論について

- 「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」の授業を手がかりに

石飛 和彦

0 : はじめに

本稿は、生涯教育の方法論を教育する、という実践の方法論をめぐるものである。考察のための具体的な手がかりとして、筆者の担当する授業科目「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」の授業を参照することになる。この授業を、筆者は後述するようないささか変則的であるかもしれないやり方で運営しているが、幸い、不思議なことに、学生諸君からは意外な好評を得ているようで、また、様々な授業の中でも印象に残り、半期の授業を通して得るものがあったという声も聞こえてきた。そうであるならば、この授業を手がかりにして考察をすることは許されると思われる。

ところで、すぐさま気づかれるとおり、「生涯教育方法論教育の方法論」というテーマには、幾重にも自己言及的な擦れが含まれている。すなわちまず、教育について教育する、という自己言及があり、また、方法論を扱う方法論、という自己言及がある。さらにまた、教育という営みを学校制度の枠組から解放しようとする理念が生涯教育という概念に含まれるならば、その生涯教育について学校教育の枠組の中で教育することにも、擦れは含まれる。

以下の考察では、そうした奇妙な営みである生涯教育方法論教育について、そのありようを解明する。そして、「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」なる授業がいくぶんなりとも教育効果をあげているとすれば、そのありようを参照することによって、生涯教育方法論教育の方法論のひとつの方向性を提起することも許されることになるだろう。またそこから、それが単なるひとつの授業科目の運営の方法論を超えて、大学教育一般の教育方法に応用可能であるような方法論のひとつの方向性を提起することが目指されることにもなるだろう。

1 : 「方法論(methodology)」という概念について

ここでまず、議論の出発点として、「方法論」という概念について整理しておこう。すなわち - これは「社会教育特講 III」の初回授業で説明することでもあるのだが - 「方法(method)」と「方法論(methodology)」を区別しておく必要がある。いうまでもなく、文字通り、「方法」とは「やりかた」のことであり、「方法論」とは「方法 = やりかた」にかんする「論」(method-ology)のことだろう。ここにも、「方法論」が「方法」にメタ次元から言及する、という関係をすぐさま見て取ることができる。しかし、もう少ししていねいに議論を進めていく必要がある。

なによりまず「方法」は、具体的なものであり、かつ、つねにその全貌が明らかになることのないものである。たとえば、教育の方法というものを想起してみよう。私たちはさまざまな「教育の方法」を知っているし、実際に行ってもいる。たとえば『教育学用語辞

典』によると：

教育方法 *educational method; teaching method*

教育目標を達成するために指導者が実践において用いる方法。具体的には、講義、問答、討論、ドリル、問題解決、学習ゲーム、ロールプレイング、見学、体験等があげられる。教育目標や教育内容、教材、学習者の実態等に応じて、適切な教育方法が選択されるべきである。(以下略) 岩内ほか(2006)、p.67)

いうまでもなく、ここに挙げられている以外にも教育方法は様々に挙げられるし、また、ここに挙げられている個々の具体的な「方法」のそれぞれについても、より細かく具体的な下位分類を設定することもできるだろう。そして、それらは私たちの周りで日常的にごくふつうに行われている。

さて、ここで興味深いのは、具体的な「方法」のどのひとつをとっても、その具体的な「やりかた」を記述しつくすことができない、ということである。たとえば子どもに掛け算の九九を習得させることひとつをとっても、子どもに九九の理屈をどのように口頭で説明し、さらに暗唱の練習やドリルとどのように組み合わせて行うか、その「やりかた」をいちいち細かく挙げようとしてもきりがないであろうことは、すぐにわかるだろう。もちろんおそらく、算数の教育方法のテキストや参考書には、掛け算の九九を習得させる「やりかた」が述べられているかもしれない。しかし少し考えればわかるように、そうした記述をマニュアルとして用いそれに従うだけでは、実際に子どもに掛け算の九九を習得させることはできないだろう。この点について、筆者が別の機会に生涯教育ゲームについて論じた際に用いた比喻をふたたび参照しよう：

生涯教育場面にゲームを導入する場合、こうしたテキストを見て、その説明に従ってその通りに実施できれば、おそらくしかるべき面白さとしかるべき教育的効果をもつゲームを実践できるはずである。しかし、この「はずである」というのがくせものである。比喻を使おう。テキストとは、料理のレシピのようなものである。レシピに従ってその通りに料理できれば、写真どおりの料理が説明どおりのおいしさで完成する「はずである」。しかし、問題はそこからではないだろうか？ - 同じレシピから実際に料理がうまくなりいかなかったりするのどのような仕組みによってなのか - うまく料理する人の実践はどのような仕組みによってシステムティックに常にうまい方向に展開し、うまくなく料理する人の実践はどのような仕組みによってシステムティックに常にうまい方向でない方向に展開していくのか - しかじかの材料をしかじかのレシピで調理すれば説明どおりのおいしさを生み出せる、というその実際の仕組みはどういうものなのか？ - 同じ問いを、ゲームの場合にも立てることができるだろう。(石飛(2004),p.26.)

教育の「方法」は - あるいはそもそも「方法」というものは、テキストに書いてあるような抽象的な説明のことを指すのではなく、実際にその実践がうまく行われているときにそれがどのような仕組みによって行われているのか、その具体的な「やりかた」を指すのであるはずだ。そしてしかしまた、そうした「やりかた」は、あらかじめ決まったマニュアルないしレシピから演繹的に産み出されるものではなくて、それを実践する人々の具

体的なやりかた、コツ、tips、「勘と経験」、等々を含み、またつねにその場その場の状況の中でスポンテニアスに産出される。だからそれは具体的であればあるだけ記述しつくすことが不可能にもなる。あるいは正確にいうと、「方法」をマニュアル的に記述しつくして一義的に確定することは、不可能である以上に、私たちがごくふつうに日常生活を営んでいる限りにおいては、不必要である。私たちの日常実践は、ある「やりかた」についてあらゆる人・状況に適合可能な「方法」を一義的に確定した上でそこから演繹的に現実の実践を行う、というふうに営まれているわけではない。また、ある実践を習得すること(たとえば新米の教員がベテランになって、掛け算の九九を上手に教えられるようになること)は、「正しい一義的な「方法」」を習得することによって達成されるわけではない。要するに、「方法」というものは、私たちの日常生活を成り立たせる具体的なものでありながら、その具体的な「やりかた」を記述しつくすことができない、のである。

「方法」がこのようなものであるとき、それでは、「方法論」はどのようなものとなるだろうか。さしあたり、先に述べたとおり、「方法論」は「方法」についての「論」であり、すなわち、「やりかた」の記述だ、と言えそうである。しかし、それだけではない。「論(-ology)」という限り、それは論理(logic)によって貫かれている、ということの意味している。すなわち、具体的かつ際限のない「方法」を、ただたんに行き当たりばったりに記述していくのではなく、その背後に、ひとつの一貫したロジック、「論理」を見出し、それによって、日常実践の中でルーティン化し不可視化している「方法」を可視化し客観的な研究対象あるいはカイゼン可能な操作対象とすることを可能としようとするのが「方法論」だ、ということになる。

話がややこしくなってきた。整理しよう。

私たちの日常生活は「方法」によって成り立っている。それら「方法」は、一義的に確定することはできず、記述しようとするとき際限なく散逸していくものであるし、そもそも通常は一義的に確定しようとする必要もないものである。そしてしかし、「方法論」とは、そうした「方法」の背後に一貫した「論理」を見出そうとするものである - これは、パラドックス的であるようにも見える。

さらに話をややこしくすることになるのだが、「方法論」の可能性は「方法」の可能性の条件である。つまり、じつは「方法」は、「方法論」が可能であるからこそ、可能になる。なぜなら、「方法論」が不可能であるばあい、言い換えれば「方法」の背後に一貫した「論理」が仮に無かったとするならば、そもそも「方法」は「方法」として存在することができない - つまり、単なる結果オーライのいきあたりばったりでしかなくなることになる。だから、「方法」が「方法」であるといえるためには、その「方法」は具体的な実践の中でシステムティックに一貫した結果を産出することができるという事ができなければならず、それはすなわち、その背後にながしかの一貫した「論理」を(仮に記述しつくすことができないにせよ)前提することになる、というわけである。そして、その「論理」が(仮に記述しつくすことができないにせよ)存在することが、「方法論」にも可能性をもたらすのである。

こうしたいささか錯綜したいみにおいて、「方法論」という概念は、「方法」という概念と自己言及的ないし反映的(reflexive)な関係を持ちつつ、ひとつの役割を受け取ることになる。すなわち、私たちの具体的な実践を可能にしている「方法」の背後にあるシステム

ティックな「論理」を探求する、という役割である。

(もちろん、こういう錯綜した議論を、学生諸君に対して「生涯教育方法論」の授業で論じているわけではない。しかしこれらの議論は、「生涯教育方法論」なる授業を運営していくためのロジックを提供するものである。ついでにいうならば、この議論は、じつは、エスノメソドロギーが「人々の方法 ethnomethod」を研究対象として扱い、そしてその「人々の方法 ethnomethod」をそのまま「人々の方法論 ethnomethodology」と呼び直し、そしてまたそのエスノメソドロギーという言葉をそのまま、みずからの研究方法論の呼び名としても採用している理由の説明にもなっている(Garfinkel(1967)(1974=1987)(1986))のだが、それはここでは措く。)

なにはともあれ、以上の議論を経て、筆者の「生涯教育方法論」の授業は、ひとつのきわめてシンプルな方針を得ることになる - すなわち、あれこれの「方法」についての知識を言葉でマニュアル的に論じるのでなく、実際にあれこれの「方法」で実践をやってみて、そこから「方法論」を探っていく、というものである。

さてしかし、筆者の授業について検討する前に、さらにもうひとつの迂回をしておくことにする。先にふれた擦れのもうひとつ、生涯教育方法論について学校教育の枠組の中で教育することについて、見ておく必要がある。

2：学校教育と方法論 - 制度化された知の体系

まず実践をやってみて、そこから「方法論」を探っていく - こうしたやり方は、しかし、大学の授業、とくに講義科目として想定されている授業としては、いささか変則的なものになる。なによりも、「講義」という教授法には一定の歴史をもつやり方のパターンというものがある。それは学生の側からいっても、いままでの学校教育の中で受けてきた授業のパターンとしてなじんでいるものであるだろう。ところで、本稿で注目するのは、そこに、教育に関する制度化されたひとつのイデオロギーが含まれている、という点である。『新教育学大事典』の「講義法」という項目を見てみよう：

講義法 *lecture method*

概念

主として教師の講義、説明によって学習者に知識を伝達していく方法で、教授法としては最も歴史の古い方法の一つである。比較的短い時間に大量の知識を体系的に伝えることが可能であり、しかも集団の成員全員に同一の内容を提示できる利点がある。しかし授業全体を教師の口述による講義法で流すことは、小・中学校段階はいうに及ばず、高等教育段階でも今日では問題視されてきている。口述の際にも視聴覚メディアを併用したり、あるいは他の学習形態と適宜転換を図ることによって学習者が受け身的なることを防ぐ工夫が必要である。もちろん講義の内容そのものを学習者にとって魅力あるものにすることが先決である。(細谷ほか(編)(1990))

ここに見られるのは、教えるべき知識があらかじめ用意されていてそれを学習者に向けて伝達する、というモデルである。それは、「説明によって知識を伝達していく方法」という概念規定に端的に見て取れるが、じつはそれよりも、この文章が「講義法」を批判する

とき、その批判のやり方の中にこそ、イデオロギーが見て取れるのである。

ここで「講義法」の問題点として批判されているのは、「学習者が受け身的になる事」であり講義内容に「魅力」が欠けることである。それは、効率的に大量の知識を伝達できるという「利点」の裏面であって、だから、その解決もまた、その欠点を補い利点を活かすように提案されることになる。上に引用した文章につづく項目の後半「留意点」の記述を見てみよう：

留意点

講義法は今日においてもなお重要な教授法であり、以下の諸点を考慮すれば、学習者の自己活動を引き起こし、目覚めさせておくことも可能である。1) 講義を明確に分節化する、2) 学習者各自に資料を配ったり、板書を併用する、3) 他の授業時間のテーマないし他教科の教材と関係ある着眼点を探し出す、4) 教師が事物について知っているすべてのことを自分で提示して言うのではなく、事物を理解させるために必要なものを選択して話す、5) こうして、教師の教えたいものを学習者の学びたいものに変えていく工夫を事前に構想しておき、授業の途中でも学習者の反応状況に応じてその構想に微調整を加えながら授業を展開する、ことである。 / さらに、有田和正が唱えるように、1) 固定観念をひっくり返す、2) 思考のあいまいさをつく、3) 意表をつく、4) 教材と新鮮な出会いをさせる、5) 事実を確かに見させる、ようなネタを教師は用意しておく必要がある。教師の講義、説明は、ある内容を客観的に伝え、覚えさせることが本質ではなく、学習者のパトスに訴え、感動をも突き動かすような仕方、つまりレトリック的に行う必要があるからである。(同上)

つまり、一方で、教授する内容をあらかじめ体系化しておくこと、他方で、学習者の側の興味を喚起すること、それらのために、知識の伝達方法が工夫される必要がある、というわけである。このときに「教育」は、いかにあらかじめエラポレートされた知識をいかに伝達するか、にかかるとなり、また、その成功は、その与えられる知識に学習者の「パトス」がいかに感応するかという機序にかかるとなる。

このあらかじめエラポレートされた「知識」は、前節で引用した比喻でいう「レシピ」に相当するもので、要するにここで問題となっているのは、工夫されたレシピを印象深く伝えること、であるといっている。

さらにここに、上に引いた引用文では言及されていなかったが、「評価」の問題がかかわってくるだろう。すなわち、教育は、講義法等のやりかたで知識を伝達したのちに、それら知識がどれだけ学習者の身についたか、その効果を測定する「評価法」と組み合わせられることによって、完成する、というわけである。

本稿の目下の関心である大学教育にひきもどしてみるならば、現在全国の大学でさかに行われているFD活動の基本的な枠組みはこうしたものであろう。すなわち、カリキュラムの次元であらかじめ十分にエラポレートされた知識体系を、シラバスであらかじめ提示し、授業ではそれら知識の伝達法を工夫し、学生の興味関心を喚起し、その教育効果を試験等で評価し、あるいは授業の出来そのものを学生による授業評価で評価し、教育効果を測定し保証する、というわけである。

こうしてみると、「講義法」が前提とし再生産している枠組みそのものは、疑問に付されるどころか、いよいよ強化されつつあるといえるだろう。

この枠組みは、「制度化された知の体系」を前提とし、かつ再生産する。すなわち、たゆまぬエラボレーションと一般化、標準化をつうじて、カリキュラムの制度化、教授法の制度化、評価法の制度化を実現し、それによって、制度化・標準化された教育効果と、その成果である学習者を産出しようとする。その制度化・標準化された教育効果を保証する社会制度上のシグナルが「学歴」だ、というわけである。

このばあい、学習者に関わってくるのは、「知」があらかじめどれだけエラボレートされた形で、すなわち「正しく」かつ「有用な」ものとして準備されているか、であり、また、それらの「知」が、内容そのものとしても、また伝達のやり方によっても「おもしろい」かどうか、ということである。これらはいずれも、学習者にあらかじめ、ないし、あとから受動的に（そもそも「パトス pathos」とは語源的にいって受動の意味である）関わってくる、ということになる。さきほどのレシピの比喻をふたたび用いるならば、あらかじめ理想的につくられた完成品から逆算されたレシピがひとたび作成され、それが効果的に提示されたなら、あとは上手においしい料理ができたかどうかを食べてみて確認（評価）するだけ、ということになる。ここで興味深いのは、レシピを見ておいしい料理が出来なかった場合（すなわち、教育をして効果が上がらなかった場合）に、正しいのはレシピのほうで間違っているのは現実の料理のほうだ、ということである。あるいは、教育効果が上がらなかった場合、正しいのは「制度化された知識」のほうで間違っているのは現実の学習者ないし卒業生だ、というわけである。「正当化理論」のマイヤーが例に出すとおり、高校を卒業して高卒の「学歴」を与えられるということは、数学や歴史といったしじかのカリキュラムの知識を修得したということであり、だから、現代の制度化された学歴社会の中では、学歴を有することが能力や資格の証明になることになるわけで、学歴所有者の実際の能力がいちいち確認されることもないし、もしその者が数学の問題が解けなかったとしても、間違っているのは「学歴」のほうでなく現実のその人物（高校で習ったはずの数学を忘れてしまった、等々）ということになるわけである（Meyer(1977), Meyer&Rowan(1977)）。先に触れた、現在の大学で行われているFD活動の枠組み、カリキュラムのエラボレーションからシラバスの提示、教授法の工夫から教育評価、授業評価という一連の流れは、じつは、それによって「学歴」に「現実」を近づけることを保証する品質管理システムのようなものであり、そのかぎりにおいて、『新教育学大事典』の項目で描かれまた批判もされていた大量生産的・効率的な「講義法」の枠組みの延長上にあるといえるのである。

さて、こうした議論を確認したうえで、本稿のテーマである生涯教育方法論教育のはなしに戻ろう。

前節で確認したとおり、「方法」とはふつうの人々が実際に行っている「やりかた」のことである。そうであるならば、それはあらかじめどこかに存在する理想的な完成品から逆算して作られたレシピのようなものではなく、また、「評価」にあたって現実にあてがわれるモノサシのようなものでもない。ごくふつうの人々の具体的な実践の中にあり、そこに発見されるものである。まず実践をやってみて、そこから「方法論」を探っていく、という授業においては、そこで見出される「知」は、まずもって学習者じしんのものであり、さいしょから学習者じしんに関わっているし、学習者の現実を否定するものでもない。ただ、学習者（たち）じしんによっては、往々にして、気付かれていない（し、そもそも記

述べられつくした事などかつてなく、また、状況に応じてそのつど更新されるので常に完結することなく新たな発見を含む)ものである。こうした授業が、たんに「方法論」を教育する授業である、というだけにとどまらず、制度化された学校教育の枠組みそのものを批判的に問い直すものである、というのは、こうしたいみにおいてである。

ともあれ、実際の授業はそうした大風呂敷に似合わず、じつにささやかに行われている。次節で紹介しよう。

3：生涯教育方法論を教育する学校教育実践

さて、筆者は1997年度から「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」を担当しているが、2003年度からは、この授業で特に「生涯教育ゲーム」をとりあげてテーマとしている。2008年度のシラバスは、次のようになっている：

授業科目名 社会教育特講 III (生涯教育方法論)

開講区分	春期	開放状況	全学部	対象年次	2・3・4年
選択必須	選択	週時間数	2	単位	2.0

授業目的

本授業は、生涯教育を学び実践していく上で必要な方法ならびに方法論を検討することを目的とする。

授業概要

「生涯教育」とは、所与のものではなく、私たちが具体的な取り組みを通じて実現しつつある・あるいはこれから実現して行くべきひとつの理念である。生涯教育の方法論とは、従って、いかなる具体的な方法で「生涯教育」を実現するか、ということである。授業では、そうした生涯教育の方法と方法論とを、具体的に検討していきたい。

授業計画・方法

- 1 : introduction
- 2 3 : 「生涯教育」「方法」「方法論」とは
- 4 1 2 : (各参加者の発表と討論という形式による授業を考えている)

成績評価方法 平常点の他、レポートを課す。

テキスト・参考文献

吉田新一郎 『効果10倍の“教える”技術 授業から企業研修まで』PHP研究所

ちよんせいこ 『人やまちが元気になるファシリテーター入門講座 17日で学ぶスキルとマインド』解放出版社

堀公俊, 加藤彰, 加留部貴行 『チーム・ビルディング 人と人を「つなぐ」技法 (ファシリテーション・スキルズ)』日本経済新聞出版社

履修上の注意等 特になし。

さて、ここに見られるとおり、この授業は、受講学生の発表と討論という枠組に半期のカリキュラムの多くを割いている。

第1回目の授業では、この授業全体の概要とねらいを、イントロダクションとして説明する。この授業は、生涯教育の専門的支援者の技術としての、教育方法論の学修を目的としている。そのなかで特に、「生涯教育ゲーム」をとりあげてテーマとする。具体的には、受講学生でグループを作り、グループ発表として実際に40分程度の「生涯教育ゲーム」のセッションのプログラムを組んで、受講生を参加者として実際に実演し、それを授業後半で全員で検討する、というやりかたをとる。以上のような説明をしたうえで、そのあと、受講学生の人数等を勘案しながら、発表のための「グループ分け」を行う。受講者の人数にもよるが、各班3人から5人程度のグループが4ないし5班程度できる。これらのグループに、以後の授業日程の中で発表日を割り当て、およそ各班2回程度ずつ発表がたまるように決めておく。

第2回目、第3回目(半期の授業日程と受講学生のグループ数にもよるが、ほぼ2回程度)の授業では講義を行う(その理由のひとつは、受講学生、とくに発表担当順の早い班の学生たちが、準備をする期間をおくことにあるわけだが)。そこでは、本稿の前節までで述べたような「方法」「方法論」「学校教育と生涯教育」といった論点について、概説することで、生涯教育という領域での「教育方法論」の特性 - 学校教育での、特に講義を範例とする教授法とは異なって、教育内容・教育目的・カリキュラム・受講生・等々がいずれも多様であり、制度化・パターン化されていない状態でゼロから「教育」を立ち上げるための「方法」「方法論」が必要とされる - を強調している。また、「生涯教育ゲーム」は、学校の授業がひとつのゲームであるような意味における「ゲーム」のオルタナティブであると言え、「ゲーム」の運営に精通することは、じつは広い意味での教育の「場づくり」に精通することでもあるために、じつは学校の授業を含む「教育方法論」の基本を習得することにもつながる。「生涯教育ゲーム」のプログラムを設計し・運営する工学的・方法論的な視点を身に付けることは、学校教育を含む生涯教育の支援者としての専門的技術の習得において重要である(この点については、拙稿(2004)(2005)(2006)(2008)で特に「空気」の管理」として定式化した視点にかかわる)。さらにまた、これらの「生涯教育ゲーム」の運営の技術は、生涯教育の領域にとどまらず、「アイスブレイキング」「エンカウンターグループ」「ファシリテーション」「会議術」等々の技術として広く用いることができ、人間関係形成の専門的技術として、キャンプリーダー、心理カウンセリングから、ビジネスマネジメントの領域にまで現在広く活用されている。以上のようなことを説明し、また、シラバスに挙げた文献やそれ以外の参考文献(とくに、生涯教育専攻「課題図書」として指定している図書リストの中から関連書を挙げる)について簡単に紹介し、また、生涯教育専攻で行っている「合宿研修」でのプログラムとの関連にも注意を喚起し、「生涯教育方法論としての「生涯教育ゲーム」」についての概念を提示する。さらに、ビデオやWeb等の視聴覚教材を用いて、実際の「生涯教育ゲーム」の例を提示し、注意点を指示する。

以後の授業では、順次、担当班の発表をもとにして授業が構成される。たとえば、ある回の班は、次のようなプログラムを組んで実施した(資料参照)。資料としてあげたのは、

【資料 ある担当班の作成したプログラム（授業配布レジюме）】

発表班の作成したプログラムの概要のレジュメである。こうしたレジュメを事前に作って、実際にゲームを実践した上で、授業の後半で検討に入る。その際に、参加者全員に上記レジュメを配布し、また、発表担当班のメンバーから順に、当日のプログラムの全体的な反省、工夫した点、うまく行った点、うまく行かなかった点、改良の余地のある点、改良のアイデア、等々を発表する。また、他の授業参加者は、まず授業内で小レポートとして上記の諸点について書いた上で、順次、発表していく。また、担当教員である筆者も、ゲームの実践そのものについて、また担当者や参加者のコメントについて、コメントし、特に「方法論」として指摘する点があればその点に注意を喚起するようにして解説を加える。

授業は大略、こうした順序で実施し、半期のカリキュラムの最終回に、全体を総括して簡単な講義を行ない完了する。

さて、このように、この「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」という授業は、まったく、実際にあれこれの「方法」で実践をやってみて、そこから「方法論」を探っていく、という方針で運営されている。筆者があれこれの「知識」を講義する、というやりかたは極力ひかえられており、しかしそれにもかかわらず、冒頭でも述べたとおり、幸いにも、不思議なことに、学生諸君からは意外な好評を得ている。また、これは学生の側からもそういう声が上がりが、また授業を担当して例年感じることもあるが、半期の授業が進展していき参加者がゲームのプログラムを繰り返し、また検討を重ねるごとに、じっさいに全体的にプログラムの運営が上達してくるのである。これは、ようするに習うより慣れるということでもあろうが、同時に、その教育効果の理由として次のようなことが考えられるように思う。

1) 協働的学習

先に、「参加者がゲームのプログラムを繰り返し、また検討を重ねるごとに、じっさいに全体的にプログラムの運営が上達してくる」と書いた。ここで重要なのは「全体的に」ということである。つまり、ここでは、参加者たちが個人のレベルで学習し能力を向上させるというよりは、集団のレベルで全体的に学習し、集団的な次元で能力を向上させているように見えるのである。

この点については、別の機会に、「状況的学習論」を参照しながら説明した(石飛(2006)、レイヴ&ウェンガー(1991=1993))。「状況的学習論」においては、「能力」とは個人の内部に蓄積されているものではなく、それぞれの社会的状況のなかに「埋め込まれて」ある。レイヴ&ウェンガーが徒弟制の仕事の習得を典型例として参照しながら指摘したとおり、ある仕事を遂行する能力は、その仕事が行われている現場の状況に実際に参入する能力であり、その具体的な参入を抜きに個人の内面的次元の能力として捉えることはいみがない。そこでまた、ある仕事を習得する学習プロセスとは、その仕事の現場の状況になんらかのかたちで参入し具体的に相互行為の関係性の中に身を置くことによって実践的に身に付けることを意味する(それをレイヴ&ウェンガーは「正統的周辺参加」として定式化している)。そのときに学習は、たんに個人の内面的次元のプロセスとしてではなく、実践をおこなう集団の共有財産の拡大としておこなうことになる。

授業においても、参加者たちが自らゲームを運営し、あるいは互いの運営するゲームに参加し、生涯教育ゲームという実践を具体的に経験し、自分の目で見て身体的に実感し、

また検討を重ねることによって、参加者全員にとってアクセス可能な共有財産として、経験やノウハウを蓄積しているのである。

このことは、前節で参照した学校教育の教育観・学習観と対照的である。講義型の教育を範例とする学校教育では、教えるべき知識があらかじめあり、それを伝達し、学習者が内面に蓄積する、それを試験によって評価し、教えるべき知識が習得されているかをチェックする、というふうに、個人主義的な能力観が支配的となっている。そしてこのことは、たとえば大学教育において、社会で求められる能力、という触れ込みで「コミュニケーション能力」等々として概念化されており、あたかも、円滑なコミュニケーションが、巧みなコミュニケーションを可能にする個人の内面的能力によって成立するかのとき幻想、また、そうした個人的能力を（巧言令色的に？）向上させることが可能でありまた望ましいことであるかのとき幻想をあらわにしている。いうまでもなく、実際の社会的なコミュニケーションは協動的なものであって、たんに個人的「能力」(?)を向上させることによって円滑になるようなものではない。現代の大学教育の現場で「コミュニケーション能力」の向上がめざされるのは、たねをあかせば、大学にとってのある意味でいわば顧客である企業社会が、卒卒者を採用する際に（というより実際には不採用にする際に）要求条件として提示する（というより実際には、不採用にする理由付けとして、「コミュニケーション能力」「人間力」といったきわめて恣意的な「能力」の不足を提示する）ためなのであって、だからといって大学教育がそれを真に受けて、学生の「コミュニケーション能力」の向上を図る必要は、じつはないわけであるし、そもそも、そうした「能力」が仮に存在するとすればそれは、個々の学生の個人的な「能力」としてではなく、何らかのコミュニケーション実践のそれぞれの関係性の中に埋め込まれたかたちで存在していると考えられるのである。

グループ学習・グループ発表のつねとして、とうぜん、この授業にも、熱心な参加者と、さほど熱心ではない参加者とが存在する。しかし、重要なのは、そうした熱心な参加者も不熱心な参加者もふくめた「全体として」、能力が蓄積されていく、ということである。

2) 方法「論」の習得

それでは、具体的に何が学習されていくのか。回を重ねるにしたがって、むろん、さまざまな便利なノウハウのようなもの、テクニックのようなもの - つまり「方法」の次元に属する事柄 - が蓄積され、見習われ継承されあるいは少しずつ改良を加えられたり洗練されたりしていく。たとえば、ゲームを行なう際にBGMとして音楽を流しておくとの場の雰囲気作りがグッと容易になる、といったノウハウが定着したのもそのようにしてである。

しかし、より重要なのは、そうした個々の「方法」の蓄積ではない。実践を重ねるにつれて上達していくのは、いわばゲームの運営、進行の「呼吸」のようなものである。時間のマネジメント、進行の段取りといった、いわばさまざまな「方法」に通底するより抽象的な「方法論」の次元の事柄が、感覚として身につくのである。

つまりこういふことだ。「ゲーム」の運営のポイントは、場の「空気」をいかに管理するか、ということであり（この点については石飛(2004)で論じたとおりである）、「空気」が適切に管理されていけば、参加者は快適に、充実した時間をもつことができるが、逆に「空

気」の管理が適切でなければ、場の空気が「ダレた感じ」になったり逆に「せわしなく落ち着かない感じ」になったりして、充実した時間を持つことができないということになる。授業の担当者として筆者はこの点について特に注意を喚起し、ゲームの検討の際にもその点に留意したつもりである。そしてなにより、こうした場の「空気」をもっとも感じているのは、ゲームの参加者であり運営者である学生たち自身なのである。したがって、通常であれば看過されるかもしれないそうした「空気」に注意を喚起し、場の「空気」に対する身体的な感覚を育て、その感覚に言葉を与えることによって、参加者たちは、実践の中で行われているさまざまな「方法」を、実践の内側から、一貫した「論理」 - 「空気」の管理、といった - のもとに捉え返す「方法論」の視座を得ることになるのである。

それによって、ゲームの実践の回を重ね、検討を重ねることにより、自分たちの実践を合理的に捉えなおしカイゼン可能なものとしていくことになるのである。

3) ビデオ撮影による「反省的視点」の導入

こうした実践の捉え返しのための仕掛けとして、この授業ではまた、ビデオカメラによる撮影という方法を用いている。授業で行われるゲームの実演は、すべてビデオカメラによって撮影されているのである。

じつは、2003年度に最初にこの形式の授業を始めたときには、ビデオ撮影したゲームを授業の中で見直して検討の材料としていたが、ここ数年は、撮影したゲームを授業の中で直接見直すことはしていない(ビデオ上映の時間を省略してそのぶんゲームの実践を増やすことを選んだ)。だから、授業参加者にとって、直接的には、ビデオ撮影があってもなくても同じであるようにも思われるかもしれない。

しかし、実際には、ビデオで撮影されているという意識は、確実に、ゲームの実践に影響を与えている。参加者たちは、明らかにカメラの(つまり「他者」の、客観的な)視線を意識しつつゲームを行なっているのである。このことは、「ゲーム」に反省的意識をもってかかわる、という「方法論」的な視座の設定に、役立っていると思われる。

4) 制度的「知」の組み換え

以上に述べた点はすべて、授業時間内に起こっている事柄だった。しかし、じつはこの授業の教育効果の最大のもは、この授業が授業として設定されたということそれじたいから来ているとも考えられる。それは、前節でふれた「制度としての学校教育の知の体系」ということに関係する。

この授業が学生にとって強い印象を与えるのは、「ゲームをやることも授業なんだ」ということのようなのである。学生たちの中には、ゲームのようなことが得意な者はけっこう多い。彼らは、たとえばボランティア活動の中で、あるいはキャンプ等のレクリエーションの中で、あるいは日常的な例えばちょっとしたコンパの席で、あるいはテレビのバラエティ番組を見て、ゲームのようなものに親しんでいる。しかし、それが「知」として学ぶに値するものである、ということを知らないのである。「授業」とは講義を受けたり暗記をしたり試験をされたりしながら真面目に知識を蓄積することであって、みんなでゲームをやったり楽しく充実した時間を共有したりすることは「授業」の正反対である、という区別が、彼らの中に厳然としてあるようである。だからこそ、「授業でゲームをやること」という授

業が授業として成立する、ということじたいが、彼らの「制度化された知の体系」を組み替えることになるのである。

このことによって、第一に、彼らの日常的な諸活動 - ボランティアからコンパまで、あるいは卒業後に就職した際の会議ファシリテーションにいたるまで - と学校的な知の体系とが地続きに捉えられるようになる。そのことは同時に、第二に、彼らが日常的に行ってきた諸活動のひとつひとつが、「方法論」という視線からあらためて捉えなおされ、合理的に理論化されカイゼン可能にされる余地をもっている、ということを理解させることになる。じっさい、学生たちがもともと得意としている(つमりの)ゲームやコミュニケーションは、それだけではまだまだ洗練されておらず、カイゼンの余地を含むものであることがほとんどである。生涯教育の専門的支援者の育成、という授業の趣旨からするならば、そうしたももとの能力に、より専門的・自覚的に方法論的洗練を重ねていくことが求められる。また逆に言えば、そうした専門的・自覚的な方法論的洗練を重ねていくことによって、学生たちは、たんなる学校の授業を越えた彼らの日常的な諸活動にまで地続きに、能力を発揮していくことができることにもなるのである。

4: 考察 - 「なにもしないこと」をめぐる実践

さて、ここでとりあげた授業は、「生涯教育の方法論」を教育する授業であったからこそ、学生たちが自己教育という面でも自覚的に取り組み、それによって教育効果があがったのだ、とも見ることができる。そして、それだけであれば、本稿で述べたような教育の方法論は、他のテーマの授業や教育場面にすぐさま応用可能ということにはならないだろう。

しかし、筆者は、ここで参照した「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」の授業を手がかりにして、より広い範囲の授業や教育場面での教育方法(論)を捉えなおすことができるように思う。そのことを、「なにもしないこと」という視点から考えてみたい。

じっさい、「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」の授業の肝心なところで、授業担当者である筆者は、「なにもしていない」。学生たちがゲームを実演しているのを、ビデオカメラで撮影しているだけである。それだけであるのになぜか、ゲームの発表担当班の諸君は一生懸命になってゲームを運営し(レジュメまで作成してくるのだ) またゲームに参加する学生諸君は楽しくゲームをやり、それで、こちらの狙い通り(またそれは、ゲーム運営担当者に対しての事前のインストラクション通り、ということでもあるのだが)「参加者みなが充実した時間を持ち、その経験が「学び」につながっていくように」なるのだ。

この「なにもしないこと」を、たとえば心理臨床カウンセリングの「来談者中心療法」の「傾聴」という実践になぞらえることも、ある意味では、可能かもしれない。ここではカウンセラーは、クライアントの言葉にひたすら耳を傾け・受け止めつづけることによって、クライアント自身の治癒し・成長していこうとする力の動くのを待つ。「なにもしないこと」による教育、というアイデアの中心には、こうした実践がイメージされるだろう。

しかし、おそらく、もうひとつの点を強調することが必要である。それは、「なにもしないこと」の実践によってなにもないところにゼロから「教育」を立ち上げる事を可能にするような、「場」の設定、ということである。すなわち、ある「場」を設定し、そこに参加者を導き、そこで参加者に自由に活動をさせることによって、参加者が自ら「学び」につ

ながら経験を得る、という仕組みをつくっていくことである。

そうした「場」の設定について、さしあたり抽象的に、1)物理的な次元、2)方法の次元、3)制度の次元、という3つの次元で整理してみよう。

物理的な次元とは、「場」の物質的な側面、ようするにリソースのことである。具体的にはたとえば、授業を行う場所のことであり、そこに準備されている用具のことである。「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」の授業は、生涯教育実習室という、カーペット敷きの広い部屋で行った。普段は長机が黒板に向けて平行に並べてあるが、「方法論」の授業のときは、時間の初めに皆でまず机をかたづけ、ゲームのできる広い場所を物理的に作る。そしてまた、ゲームが終わったら机を口の字型または班ごとの島型に並べて、小レポートを書き、ゲームの検討に移る。あたりまえのこのようだが、このような物理的な次元での「場」を設定し、また活動に合わせて適切にアレンジする(ことが可能である)ことは重要である。たとえば通常の学校の授業を行うような教室は、講義型の授業を行うのに最も適切のように(しかもそうした活動を外れることができにくいように固定的に)物理的・空間的にアレンジされている。それはいわば、あらかじめ活動を「教育」的な型にはめていくような「場」である。それに対して、カーペット敷きの広い実習室は、きわめてルーズで可変的な「場」を物理的・空間的に提供し、それによっていわば「なにもしないこと」を実践可能にするようにあらかじめ設定されているといえる。またそこにはさらに、BGMを流すのに利用可能なラジカセであるとか、ゲームの小道具に利用可能なボールやフラフープやベルやホワイトボードや・・・様々な備品が準備されている。このようなリソースはすべて、この「方法論」をはじめとする生涯教育専攻のカリキュラムの様々な授業を可能にすることを念頭に、アレンジされているものである。そうした備品類を含めた物質的なリソースを適切にあらかじめ設定しておくことは、「場」の設定の第一のポイントである。

第二に、方法の次元、というのを挙げるができる。これは、ゲームで言えばルールと戦略に相当することから次元である。具体的にいえば、授業の運営の方法・フォーマット・段取り・等々であり、たとえば「その週の担当班の運営のもと、40分間ゲームをやる、それをビデオに撮影する、ゲームの後は発表班の準備したプログラムのレジュメを配布して、各自小レポートを書き、その後、ひとりひとりゲームについてのコメントを言う」といったフォーマットをあらかじめ設定しておけば、そのフォーマットがひとつの「場」を設定することになり、その中で参加者は自由に活動を行うことになる。たとえばこれも通常の学校の授業では、このフォーマットがあらかじめ緊密に決められており(たとえば、小学校入学以来の習慣づけによって生徒たちは、机にきちんと座る・前を向いて喋らずに教師の言うことを聴く・発言するときは手を上げる・等々の振る舞いを無意識に身体化している)そのフォーマットが遵守されている限り、「授業」という活動が極めて円滑に(逸脱なく)営まれることになる。それに対して、「方法論」の授業は、いかにもルーズでオープンなフォーマットを設定しており、授業担当者が「なにもしない」でも円滑に参加者の活動がおこなわれるような「場」が可能となっているといえる。

そして第三の、制度の次元については、前節でも触れたとおりである。「社会教育特講 III (生涯教育方法論)」という授業は、大学の授業でありながら「ゲーム」を行なうということで、遊びと教育を分断する制度的な知の体系の組み換えを可能にしている。このこ

とがつまり、制度的な次元での「場」の設定ということである。おなじゲームをやっても、それを生涯教育の専門的支援技術と意味づけるような制度的文脈が設定されているのであって、それは、実際の授業を行う以前に - つまり実際にはまだ「なにもしない」前に - 完了しているような「場」の設定なのである。

これら三つの次元は、相互に浸透しあってもいる。たとえば、何がどのような物理的リソースとして利用可能であるかは、方法の如何によって、つまり工夫次第で、可変的である。投げても危なくないボールが必要なとき、新聞紙を丸めたものが活用され、また、長机は玉投げのさいのバリケードとして活用されることになる。物理的リソースがどのように利用されるかは、方法の如何にかかっているし、どのような方法が開発され運営されるかは、物理的リソースにかかっているわけである。こうした関係はまた、制度的次元との間でも成り立っていて、たとえば、どれだけ斬新な方法が試みられるかは、どれだけ制度的発想から自由になれるかにかかっているし、そうなればむしろその逆も成り立ち、すなわち、制度的な常識を覆す新鮮な(学びにつながるような)経験を、斬新な方法が可能にする、ということも言えるわけである。

このように「場」の設定を捉えるならば、授業という実践を、あらたに捉えなおすことが可能になるだろう。つまり、じつは例えば通常の大学の講義型の授業でさえ、しかじかの「場」としてあらかじめ設定され(てしまっ)ているのであり、なにもないところにゼロから「教育」を立ち上げる事のひとつの「結果」なのだ、ということである。このように見ると、本稿で参照した「社会教育特講 III(生涯教育方法論)」の授業の「なにもしないこと」の実践は、たんなる「講義」型の授業に対するオルタナティブとしてだけでなく、授業というものをゼロベースから捉えなおしそこにあらためて「場」を設定しなおし「教育」を立ち上げなおすヒントにも、なるように思われるのである。

【 文 献 】

Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall.

- (1974=1987)「エスノメソドロジー命名の由来」山田富秋、好井裕明、山崎敬一訳『エスノメソドロジー 社会学的思考の解体』せりか書房 所収
- (ed.) (1986) *Ethnomethodological studies of work*. London, Routledge & Kegan Paul.

細谷ほか(編)(1990)『新教育学大事典』第一法規出版(「講義法」項目執筆は豊田久亀)
石飛和彦(2004)「生涯教育場面に導入される「ゲーム」について - 「空気」の協働的管理 - 」『天理大学生涯教育研究』no.8, pp.23-35.天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室

- (2005)「生涯教育ゲームの分析枠組 / 分析可能性」『天理大学生涯教育研究』no.9, pp.30-49.天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室
- (2006)「生涯教育ゲームと状況的学習論」『天理大学生涯教育研究』no.10, pp.40-52.天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室
- (2008)「ゲーム終結時に発生する拍手について」『天理大学生涯教育研究』no.12, pp.41-54.天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室

岩内亮一、本吉修二、明石要一編(2006)『教育学用語辞典』[第四版]学文社(「教育方法」項目執筆は藤川大祐)

Meyer, J.W.(1977)"The Effects of Education as an Institution" in American Journal of Sociology Vol.83, no.1. pp.55-77.

Meyer, John W & Brian Rowan(1977)"Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony" in American Journal of Sociology Vol.83, No.2. pp.340-363.

レイヴ, J & E, ウェンガー (1991=1993)『状況に埋め込まれた学習』産業図書

* 本研究は、「社会教育特講 III(生涯教育方法論)」授業をてがかりにしてまとめられた。授業担当者の目論見に付き合っ、それを超えるような授業をつくりあげてくれた受講生の皆さんに感謝します。また、授業発表レジュメを資料として引用させていただいた 2008 年度一斑(奥野・當山・大口・山口・飯田)のみなさんに、重ねて感謝いたします。