

チョークとトーク、そしてワーク

宮寺晃夫

人間総合科学研究科教授

(1) 講義と授業はちがう、という意見がある。学生とのあいだに、双方向のやり取りが成り立っているかどうかが決め手らしい。だが、学生の参加は、意見をいわせたり、課題をしらべさせたりすることだけで、なされるものではない。黙って聴かせているだけでも、学生に考えさせていく講義であれば、双方向のやり取りは成り立っている。

わたしは、あえて授業をしようとは思わなかった。ひたすら学生に聴かせるだけで終始し、質問も、講義終了後に個別に添ってきた。一方向的といえはそのとおりだが、このほうが、知識を伝えるには好都合だと考えてきた。

知識を伝えるだけでよいのか、と評しがる向きもあるかもしれない。「知識」がなにを意味するかの詮索はさけたいが、考え方も、技術も、道徳も、ひろく「…のし方について知っていること」とするならば、知識の一種だ。知識であるならば、言葉で伝え

ていくこともできる(もちろん、伝えていくことはできても、成功裡に相手の身に付くかどうかは別問題だ。そこまで責任をばたそうとすると、相手の自由意思の領分に踏み込むことになる。そして限りなく授業に近づくことになる)。

いうまでもなく、これはプラトンの知識論の受け売りだ。プラトンは、知識をもつことは、行為できることだ、という知行合一論の持ち主として知られている。「徳は教えられるか」という問いかけに、「徳が知識であれば、教えられる」と応じたのもプラトンだ。

こういう主知主義の議論にこだわるのには理由がある。それは、せめて大学では、真偽の決着や正・不正の判定を、冷静な言論にゆだねるべきだと考えるからだ。権威をバックにしたもの言いや、パフォーマンスを利かせた説得は、理性的な言論の場にふさわしくない。大学は、言論によって支えられる公共空間のモデルであるべきだ。

そのモデルを学生にしめす場が、講義である。人のいうことをよく聴き、人のいうことに誠実に応答する。それが言論の場だ。だからわたしは、学生に、まずわたしの言葉をよく聴いてほしい、と呼びかけてきた。

(2) このように、言葉で知識を伝えるわたしの講義は、2年前、思わぬ試練に立たされた。それは、学類の必修科目に、聴覚障害の学生が受講することになったときだ。障害学生支援委員会からのアドバイスでは、しゃべるだけの講義ではなく、講義内容をできるだけ板書するように、とのことであった。トークに偏っていたわたしの講義は、チョークに重心をシフトすることをよぎなくされた。もちろん、チョークはトークに換えられない。じっさいには、わたしのトークは、ノート・テイカーのサポートにより、ワード化され、幸うじて伝えられることになった。

ところが、つぎの年に、おなじ科目にこんどは視覚障害の学生が受講することになった。支援委員会からは、板書の内容をできるだけ口で説明するように、というアドバイスがとどいた。わたしは、板書のたびに、「いま黒板に半分重なり合ったふたつの円を描いているが、注目してもらいたいのは、円Aによって排除された円Bの残余部分の狭さなのだ」などと口で補うこと

にしたが、これで真意が伝わったかどうかはおぼつかない。

ふたつの経験は、言葉による知識伝達を重視してきたわたしにとって、どちらも試練であった。ただ、救われたのは、年度がずれていたことである。最初の年度にはチョークが、つぎの年度にはトークが、それぞれ伝達媒体の主演を演じてくれた。しかし、ほんとうの意味での試練は、上のような学生が同時に受講生になったときであろう。視覚にも、聴覚にもうったえられない講義は、どのようにすれば成り立つのであろうか。

そういう講義をシミュレーションしていくと、けっきょく、トークとチョークを交互に切り替えながら、やりくりしていく場面が想像される。それらのどちらにも頼らない、以心伝心の便利な伝達媒体があれば別だが。

(3) わたしの所属する学会のシンポで、さくねん、いま売り出しの社会学者(京都大学助教授)と、きわどい議論をした。それは、メディアの革新が、教育になにをもたらすかを主題とするシンポであった。M・O氏は、電子メディアの普及は人と人とのつながりを直接的なものにし、即時的なものにもし、これまでの伝達媒体では不可能であったことを可能にした、と発言した。タイケイによるメッセージの受け渡しは、面倒な解釈行為を必要としない情報の直接

的な共有だ、というのだ。これにたいするわたしの反問はこうであった。そういう伝達は、「知識の伝達」といえるのか。

伝達の直接性と即時性は、発信者にも受信者にも、おおくの便益をもたらしてくれる。しかし、おかげで意義がうすれていくものもすくなくない。伝達するときのむだやずれもそのひとつだ。英語でいえば、'redundancy' があたるかもしれない。こちらの真意がうまく伝わるかどうかの「もどかしさ」や、相手の真意を押し量るさいの「じれったさ」もそうだ。それがあから、わたしたちは言葉えらびを慎重にする。相手の言葉から意味をあれこれ類推したりもする。この、言葉を挟んだ、こちら側とあちら側の操作がうまく結びついたとき、わたしたちは「知識が伝わった」と実感する。そういう知的な操作を必要としない、どこかのカルトが開発した「ヘッドギア」の類では、「知識の伝達」にはならないのである。

ようするに、知識が伝わるには、双方の工夫と努力、つまりワークが必要なのだ。講義はそれを、する者にも受ける者にももとめている。問題は、そのワークを、どこまでシステム化できるのか、いや、してよいのかである。

(4) 大学の講義をFDしていくと、どこに行き着くことになるのか。すくなくとも、

小・中学校と同じように、「授業研究」の活性化に行き着くだけではすまい。だいいち、授業のうまい・へたと、講義のよい・わるいとは、同じ尺度では測れない。前者は評価のシステム化でならすことはできても、後者をそうしたらとんでもないことになる。講義のよい・わるいは、それぞれの分野の専門性とふかくかかっているから、一律の評価にはなじまない。かりにわたしの講義にたいして、「チョークとトークだけに頼らずに、もっと最新の教育機器をつかうように」との評価—授業評価！—がなされたとすれば、まあ考えておきましょう、と受け流すほかない。

まわり道のように、よい講義を生み出すには、講義の担当者に、講義内容のねたの研究に精一杯たずさわってもらうことだ。そして、講義者としてたくわえをふやしていただくことだ。そのための自由とゆとりを工面することも、FDの仕事ではないか。もとをたどれば、講義のよい・わるいは研究のふかい・あさいに行き着く。FDしなければならぬのは、講義に先立つ研究の現場である。

もっとも、このばあいFD (Faculty Development) とは、「学部の開発」というようなシステム開発ではなく、字義どおり、「能力の発達」という、個人のワークへの支援を意味しなければならなくなるが。

(みやでら あきお/教育哲学)