

## リプライ 2 講義改革：討論型授業という試み

東京工業大学大学院社会理工学研究科教授  
宇佐美 誠

宇佐美と申します、よろしく申し上げます。

小林先生のお話の冒頭でもご紹介がありましたように、そもそも私がNHKの「白熱教室 JAPAN」に出ることになったきっかけの1つは、小林先生が、公共哲学ネットワークのメーリングリストで、「対話型講義をしている方は情報提供を」という呼びかけをされて、「私もやっています」とお知らせしたことでした。ですから、その番組が元になってできた本の合評会で、小林先生とこうしてご一緒させていただくのは、たいへん縁浅からぬところがあるわけです。

しかも、後でお話しします私自身の授業のやり方は、あちらこちらの箇所で、小林先生がお話しされたのとかなり似ていると思われるだろうと思います。これは決して事前に示し合わせたわけではなくて、対話型講義というものを行う人は、講義の基本的な構え、もっと言えば大学教師としての構えといったものがお互いに似ているのだらうと思います。もちろん、授業の進め方の細かなところは教師によって違うわけですが、しかし基本的な考え方には一致なり類似なりがあるのだというようにご理解いただければと思います。

何かメモ書きがあった方がよいかと思ひまして、1枚用意しました（別掲）。だいたいこれに沿ってお話ししますが、そのなかで宮崎さんのコメントにもお応えしてゆきたいと思ひます。まず、タイトルの「講義改革」——これは小林先生が年来唱えられてきた「学問改革」にちなんだものです。副題にある「討論型授業」ですが、ここまでのお話で出てきました「対話型講義」と基本的に

## 講義改革：討論型授業という試み

宇佐美 誠

1. それは何ではないか？
  - 1.1. 講義改革：一方向型から多方向型へ
  - 1.2. 私の体験と試行錯誤：ケンブリッジから京都を経て東京へ
  - 1.3. 討論型授業への誤解：学生が思いを自由に語り合う場
  - 1.4. 討論型授業の目的：教育効果の向上，知識習得＋愛知（philosophia）体験
2. 意義と限界は何か？
  - 2.1. 2種類の行為：目的としての行為／手段としての行為
  - 2.2. 講義の2側面：単位取得・知識習得の手段＋知り考える楽しみという目的
  - 2.3. 討論型授業の意義Ⅰ：緊張感・積極性 → 知識習得の促進，受講を楽しむ
  - 2.4. 討論型授業の意義Ⅱ：適用力・批判力・立論力・討論力
  - 2.5. 討論型授業の限界：講義時間の短縮 → 効率的な知識伝達が困難に
3. どんな工夫をしているか？
  - 3.1. 授業時間の分割：講義セッション／質疑・討論セッション
  - 3.2. 予習の徹底：厳選した予習用資料，予習の手引き
  - 3.3. 成績評価：発言の質と量による平常点 → 自発的な挙手へ
  - 3.4. 教室での対応：ほめる，すくう，のばす，くわえる
4. どのように応用できるか？
  - 4.1. 大学から高校・中学へ：予習用資料の平易化，グループ討論とその発表
  - 4.2. 大学から研修・講演へ：共同熟慮型の研修，参加型の講演
  - 4.3. 新たな言説文化の生成へ：異質な他者との公共的討論を楽しむ学ぶ文化

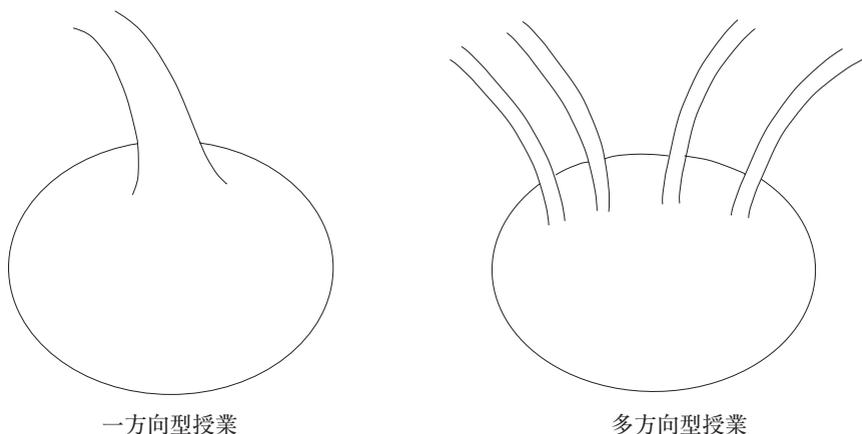
は同じものをご理解ください。「討論型」とわざわざ言うのは、他者と意見が違うことから学ぶという側面を強調したいという思いがあるためですが、基本的には「対話型」と同じ意味でして、「対話型講義」に商標登録をとっている宮崎さんのご提案に対抗して、「討論型授業」を商標登録しようというわけではありません。

討論型授業にはいろいろな形がありうると思いますが、私自身がこの10年余りやってきましたのは、講義セッションの後に質疑・討論セッションをおくという方式です。「白熱教室 JAPAN」でご覧下さった方もいらっしゃるかと思いますが、前半の約1時間で、初めにまとめて板書をした後、講義をします。マイケル・サンデル教授の「白熱教室」では、学生とのやり取りの後で講義となるようですから、私のはちょうど順番を入れ替えたような形でして、後半の30分ぐらいで、学生が質問したりコメントしたりするわけです。この質問やコメントは、講義の内容についてとか、あるいは講義で話さなかったけれども予習用資料にある内容——というのも、私の授業はすべて予習を前提していますので——、あるいは関連する論点についてとなります。多くの場合には、学生の質問に私が解答したり、コメントに私が応答したりというように、双方向的に授業が進むわけですが、ときには——そしてこれが私のねらいの1つでもあります——学生同士で議論になることもあります。

### 多方向型授業としての討論型授業

では、こういった討論型授業のどこが講義改革と言えるのか。私は毎年、いろいろな講義のガイダンスで、飽きもせずに同じ絵を書き続けています（図1）。左側は、湖に太い川が1本だけ流れこんでいるというイメージです。この湖がクラス、つまり講義室にいる学生たちで、川は教師です。川の水が高いところから低いところへ流れるように、知識をより多くもっていると想定されている教師が、学生たちに向けて知識を一方向的に流しだす。学生は、それをこぼさないように受け止めて、頭に詰めこんで、そして試験のときに吐き出すという

図1 授業の二つのタイプ



ことが求められているわけです。私はこれを「一方向型授業」と呼んでいます。

明治時代からの伝統的なやり方であるこの一方向型授業には、もちろんいい面があるわけで、それは、限られた時間内でたくさんの知識を効率的に伝えられるという点ですね。ところが、どんな授業もそうであるように、この授業のやり方にはよくない面もある。一番よくないと私自身が考えるのは、あんまり面白くない——むつかしい学問的な話を1時間半も聞かされ続けるというのは、やはり少しつらいだろう——という点であります。もちろん、学生にとっては日課なので、こなしてゆけるわけですが、しかしもっと面白い授業のやり方があれば、それを試すことには十分価値があるのではと思います。

そこで、私がかねてから唱えているのが、図1の右側のイメージです。湖があるのは同じですが、ここでは細い川が、いろいろな方向から何本も湖に流れ込んでいます。この細い川の1本1本が、皆さん学生自身なんですと、授業の最初に説明するわけです。それぞれ異なった観点から発言しあうことで、「ああ、そんな考えもあるんだ」、「そういう具体的な問題にもこのテーマは関係しているんだ」などと、お互いに気づくことができる。そして、意見が違うときには、実際に学生同士で議論にもなるわけです。これは、人の話を一方的

に聞かされるよりも楽しいだろうし、またお互いがお互いに利益を与えあうことができる。これが私の理想とする「多方向型授業」でして、それを実現するためのものが討論型授業というわけです。宮崎さんのコメントとの関連で言えば、人の話を聞くことの重要性というご指摘がありましたが、まさにその通りでして、学生がお互いに他の人の意見をよく聞く、そしてよく聞いた上で自分の発言をするということがないと、討論型授業はなかなかうまくゆかないわけです。

この討論型授業を私が最初に体験したのは、ケンブリッジでした。イギリスのケンブリッジではなくて、アメリカのボストンの隣にあるケンブリッジです。97年から99年までハーバード大学に客員研究員としていましたとき、大学院の講義にいくつか陪席させてもらいました。その講義ではどれも、討論型授業が多かれ少なかれ行われていまして、それはもう大変な衝撃を受けました。じつは私も、93年に初めて大学の教壇に立ったときから、学生たちとの対話を織り込んだ授業をしてはいましたが、現在のようなスタイル——NHKで放送されたようなスタイル——ではなかったわけです。ハーバードで本格的な対話型授業を実際に体験したことは、私にとっては非常にインパクトが大きかった。もっとも、当時すでにかなり有名だったサンデル教授の例の学部講義には、残念ながら参加する機会がありませんでした。

アメリカから日本に帰ったとき、私は討論型授業をこの国でもやれるのではと考えていました。戻ってきて間もなく、同志社大学の大学院での非常勤のお誘いがありまして、その講義で初めて討論型を試みました。その後、東京工業大学に移ってここでもやがて始めまして、他にも東大、名古屋大、北大、慶応、早稲田などでこのやり方を続けて、今日にいたっています。

### 討論型授業は何でないか

次に、討論型授業とは何かというよりも、討論型授業は何ではないかということをお話ししたいと思います。討論型授業という手法がNHK番組で世の中

に知られたのは、大変よかったと思っています。ただ、いろいろな人が私の授業を見て、あるいはより広く討論型授業を自分なりに解釈した結果として、ときどき起こりうる勘違いは、学生が自分の意見や印象を自由に語りあう授業というようなイメージです。ところが、決してそうではない。討論型授業はまさに授業なのです。授業ですから、教師は明確に目的をもっていて、その目的を効果的に達成するために討論型をやっているわけです。ですから、学生にただ自由に語りあわせる場などではないのです。

では、私にとって授業の目的とは何か。その1つはもちろん教育効果の向上でして、つまり知識の習得です。ただ、ここで言う知識は、従来考えられてきたよりも広いものです。私の専門の法哲学で言いますと、誰がどんな学説を唱えたかといったことだけではなくて、そういう学説を道具として使いながら、現代の具体的な問題について、どんな角度から切り込むか、どのように分析するか、どうやって自分の考えを深めてゆくかというやり方ですね、そのやり方に関する知識の全体のことを言っています。こういう広い意味での知識を伝えて定着させる上で、討論型授業は非常に効果的なのです。このことは、宮崎さんからのご質問にありました、対話型講義のメリットは何か、それから教師が手間暇かけて討論型授業を始めるインセンティブは何かという点に関わっています。私の答えの1つは非常に単純で、討論型授業は効果的に知識を伝えることができるというものです。そういうメリットがあるから、教師にとっても討論型授業を試してみるインセンティブは十分あるだろうと思います。

それでは、なぜ討論型授業は効果的に知識を伝えられるのか。仕掛けはじつは単純です。学生は、授業中に発言することが求められているのだと聞かされます。私の場合、授業の初回にかなり丁寧に説明します。そうすると、何か発言しなくては、できればよい発言をしなくてはと思いますから、予習用資料をしっかりと読んでくる、それに当日はもちろん教師の話を集中して聞くようになる。これは大事なことでして、こういう心構えがありませんと、講義中にもし急に話を振っても、「すみません、もう1回言って下さい」というようなこ

とになるんですね。ところが、「ああ、だめだ」というような落胆の顔を教師は決してできませんので、これがなかなか辛いところで…。そんなことを毎日繰り返していると、だんだん胃が悪くなって胃潰瘍になったりしますから、お互いのために、やはり学生が緊張感をもつことが非常に重要なわけです。ちょっと脱線しましたが、学生が発言するのを前提に予習したり授業に臨んだりすれば、クラスに緊張感が出てきて、知識をたいへん効果的に伝えられるというわけです。

### 〈手段としての講義〉から〈目的としての講義〉へ

この知識の効果的な伝達というのに加えて、私の場合には、もう1つ授業の重要な目的があります。それは、一方向型授業はあまり面白くないと先ほど言ったことに関係しているわけです。この点をご理解いただくために、まず人間の行為には、それ自体が目的である行為と、何かある目的を達成する手段としての行為とがあるということをお話ししたいと思います。例えば、コンサートのチケットを買うこと、これはコンサートで音楽を聴くために行う〈手段としての行為〉ですね。それに対して、コンサートを聴くことは、それ自体を楽しむという〈目的としての行為〉になります。このように、理屈上は2つの種類の行為を区別できるわけですが、現実には同じ行為がこの2つの側面をあわせもっているということがしばしば起きます。最初はお金を稼ぐためと始めて始めた仕事がだんだん面白くなって、やりがいが出てきて、いまや自分の人生の一部だというようなのは、その典型例ですね。

では、大学の講義はどうだろうかと考えてみますと、学生にとっては当然、単位をとれないと卒業できないわけですし、それに法科大学院では——私が他大学でやってきた講義は法科大学院のものが多いわけですが——、よい成績をとろうという傾向が学生の間に強くあります。つまり、〈手段としての講義〉ですね。

しかし、私としては、受講するという行為が、ただ単位を取るため、よい成

績をとるための手段だけではなくて、授業それ自体を楽しむという〈目的としての講義〉にもなってほしい。毎回授業を受けている時間には他のことができない——例えばバイトができない、資格試験の勉強ができない、デートもできない——というわけですから、やはり授業時間に学生が楽しめるようにする責任が、われわれ教師にはあるのではという思いがあります。討論型授業の場合には、学生は自分の意見を話すことを楽しめ、また集中して予習したり講義を聴いたりしていますから、理解が進むことでも授業を楽しめるというわけです。もっと言えば、これは、「フィロソフィー」の原義である、知識を親しく感じるという〈愛知〉を体験することにも通じます。そういうふうにして、授業自体を楽しんでもらいたい——これが教師としての私の願いです。そして、宮崎さんが問われた討論型授業のメリットの1つは、この〈目的としての講義〉を楽しんでもらえるということだと思っています。

### 討論型授業はどんな力を鍛えるか

もう少し具体的な話に進みますと、私の科目の多くは、法哲学とか政治哲学とかに関わる内容で、抽象的なものが多いんです。それ以外の科目も教えてきましたが、かなり抽象的なモデルを教える科目です。そこで、学んだ抽象的な理論を何か具体的な問題に適用するというのを、質疑・討論セッションで学生がやるように示唆しておくわけです。そうすると、学生は、授業で学んだ理論を、今までは自分が考えなかった新しい問題に適用しようと一生懸命考えます。こうやって〈適用力〉をつけてゆきます。

それから、とくに法哲学では、1つの論点をめぐって2つ以上の立場が対立しあうということが多くて、私はよく「法哲学は〈論争の学〉だ」と言っています。そこで、授業のなかでは、いろいろな学説を批判的な仕方でも教えます。批判的に教えるというのは、この学説はここが強みだが、そこは不十分だという形で説明するわけです。そして、そういうふうに説明する私自身の立場に対して、今度は学生自身が批判的になるようにと促しています。例えば、東京

工業大学では、「東工大 OCW」というウェブサイトで、すべての授業のシラバスと、非常にたくさんの授業資料を公開しています。それで、私の「法哲学」のページをご覧いただくと、ある回には、私が書いた論文を予習用コピー資料として配っているのに、そこでの私の議論のうち、「最も説得力がないとあなたが思う点は何か」という奇妙な設問を OCW で見つけることができます。これは、私が論文や授業のなかで述べることも批判的に受け止めてもらいたいという趣旨なんです。あなた自身はどう考えるのか、誰の立場に賛成するのか、それとも何か別の意見があるのか、というように問いただすわけですね。これは〈批判力〉を高めるための工夫です。

この〈批判力〉とも関係するのが、〈立論力〉であります。先ほど宮崎さんが小林先生のご本にそくして指摘されたステレオタイプという話にも関わりますが、みんながこう言っているから、そうに違いないとか、この立場ではそういう結論になるはずだとかと最初から決めつけてしまわないで、自分自身で議論を組み立てる力です。自分がなぜそう考えるのか、あるいは特定の学説のどこがどう間違っていると思うのか、その理由を自分の言葉で——もちろん授業で学んだ理論のツールを活用しながら——順を追って説明してゆくという力を高めてほしいと思って、授業をしているわけです。今見てきました〈適用力〉、〈批判力〉、そして〈立論力〉、これらはどれも授業で伝えようとしている知識の重要な要素ですし、またこれらを身につけてゆくプロセス自体を楽しんでもらいたいと思っています。

### 授業設計のいろいろな工夫

他方で、不十分な点、不足な点というのは何事にもあって、討論型授業にも当然あるわけです。小林先生が指摘されたように、1時間半という講義の時間枠は決まっていますから、どうしても講義セッションを短くしないと質疑や討論ができないわけです。講義セッションが短くなるということから、知識の伝達の不足が起こる。これをどのようにしてカバーするかですが、教室のなかだ

けでなく教室の外でもいろいろ工夫が必要です。

私の場合、まずは毎回の授業前にあらかじめ知識を伝えるということで、予習してくるようになってあります。だから、学生にとってはけっこう大変です。しかし、私自身が体験したハーバード大学の大学院授業では——小林先生はケンブリッジ大学にいらしたので、それによく似た状況かと思いますが——、それはもう大変な量の予習を要求するんですね。1回の授業のために予習する論文が全部で100頁を軽く超えるとか、さらには本1冊読んでくるなんていうのも珍しくない。それと比べれば、私の求める予習量などはかわいらしいもので、たいしたことない——そういうふうに学生たちに言って、予習を前提した授業をしています。それから、私は東工大での大学院授業では、予習用のコピー資料を読むときのポイントが分かるような手引きとなる設問を、東工大OCWで公開しています。これは少々手間がかかりますが、おかげさまで学生にはけっこう好評で、それだけでなく学外からもかなりのアクセスをして下さっているようです。

では、教室のなかでの工夫はどうかですが、これは学生側のインセンティブに関わっています。先ほど宮崎さんから、手が挙がるまで待つのか、それとも指名するののかというご質問がありましたが、私は断然手を挙げてもらいます。でも、手が挙がらないという心配をしたことはないですね。どうして次々に挙がるのかと言いますと、理由の1つは平常点なんです。質疑・討論セッションのなかでの質問やコメントに対して、質と量の両方で平常点をつけると、授業の初回によく言ってあるので、そうすると学生としては、履修すると決めたからには、準備して発言するしか仕方がない。これは非常に重要でして、よりたくさんの学生が討論に参加すると、それを聞いている参加者一人一人の利益が大きくなるので、より多くの利益をお互いが与えあうことができる。まさに多方向型授業です。

もともと私ども大学教員は、人が書いたり話したりすることを評価するのが仕事の一部になっていまして、例えば学会誌に論文を載せてほしいという投稿

がありますと、この論文は載せるに値するかしないかを判定して、編集委員会に知らせるといった査読の仕事があります。これは書いたものを評価する作業ですが、話したことを評価することもよくやります。例えば、若手の学会報告を聞いて出来がよいという場合には、投稿を勧めたり、あるいは別の仕事で原稿を頼んだりします。そういうわけで、学生の発言も、よく準備して発言しているのか、予習せずに発言しているのか、授業の内容をよく分かって話しているのか、分からずにとりあえず手を挙げたのか、かなり正確に判定できます。そこで、学生とやり取りしながら、手元の座席表で細かく記録をつけまして、これが平常点になってゆくわけです。

### 教室での対応のコツ

教室での学生の発言に対する対応としては、4つほど配布資料に書いておきましたが、まず「ほめる」。「いい意見だね」とまず言う。とくに授業の初めの方の回では、発言があるたびに、もうパブロフの犬のように条件反射的にほめる——あまり種明かしをし過ぎると、東工大での今後の授業のときに差し障りがあるかもしれませんが。このように口ではほめながら、頭では学生の発言で足りない点や不正確な点をどう訂正して、そこからどんなふうにも話を展開しようかというように考えるわけです。だから、まずほめる。これはかなり大事なことだと私は思っていて、きょうお越しになっている方でお子さんをお持ちの方は、子育てに関する本を読まれたり、子育てに関するセミナーを聞かれたりした方もいらっしゃると思いますが、ほめることの重要性がときどき説かれていますよね。誰でもほめられると嬉しいわけですから、そうするとまた次に発言しようという気になる。これは討論型授業ではとても大切です。

それから、「すくう」と書いてありますが、2つの意味がありまして、1つには、よい内容とそれほどでもない内容が発言のなかに含まれているときに、よい部分を掬いとる。もう1つの意味がありまして、全面的に間違っているなという発言の場合にも——先ほど小林先生も言われましたが——「君、それはちょっ

とね」というような言い方は絶対にしない。私の説明が少し不十分だったかも、というふうに対応する。相手を救うというのは非常に大事です。もちろん、私が口頭でどのように対応しているかと、学生には見えない手元でどのように平常点をつけているかは別の問題ですので、採点の方は厳密にきちんとやりますが、教室のなかで学生が萎縮してしまわないようにするのは、すごく大事なテクニックだと思います。

それから、次の一步を踏み出すように促すというのが、「のぼす」ということです。考えを明確化させたり、自分の抽象的な意見があてはまる具体例を考えさせたりします。先ほどの宮崎さんのコメントにありました、既製品の消費に留まらないようにという課題に関わっています。

4番目の「くわえる」というのは、学生の発言をきっかけにして、講義セッションでは話さなかったけれど、このような論点や学説がある、あるいはこういう関連する研究領域があるということを付け加えるということです。ある学生の発言を足掛かりにして、受講者みんなが次の段階へいっしょに一步進んでいくことができるというわけです。

配布資料の最後の4.は、時間の関係で省略させていただいて、質疑応答でもしご質問が出れば、触れることにしたいと思います。どうもありがとうございました。