

## 授業という秩序問題

### —FDのための基礎的な授業分析視角の導出—

村山 詩帆（高等教育開発センター・講師）

#### 1. 秩序問題と授業

教師の教育者としての資質向上をめざすFD（Faculty Development）のカギが授業にあるかのようにしばしば語られる。だが現実には、授業の改善すら遅々として進まない。この原因の少なからぬ部分は、授業の「良し悪し」を規定しているさまざまな要素を、特定の要素に還元する、還元主義に陥りがちな性格にある。「教師に教える気、教育技術がないから授業が成り立たない」、「学生に学ぶ気、学力が足りないから授業が成り立たない」といった言辞は、そのような還元主義的傾向の表れにほかならない。そもそも、授業を学問的認識の対象にするには、教師はあまりにも対象に接近しすぎている<sup>(1)</sup>。ここでは安易な還元主義にできるだけ陥らないよう、まずはあまりに基礎的な事項であるが故に自明視されがちになっている授業の成立基盤について、議論を整理しておきたい。

ごく当然のことではあるが、もし教師が教授する役割を放棄し、学生が学習する役割を放棄して教室に集まってこなければ、授業は成り立たない。ルーマンは授業を教師と学生による相補的な相互行為のシステムとし、権威・状況管理・発言時間が教師にとって圧倒的に有利になるよう非対称的な役割構造をもつとみる（Luhmann 訳書 2004, 144 頁）。だが現実には、教師と学生による集まりの構造をもっている限り、いかなる授業も秩序状態にある。あからさまに抑圧的なやり方で管理された授業や、誰も教師の指示に従わない荒れ放題の授業であっても、教師と学生が教室に集まっている点では、秩序が形成されているのである<sup>(2)</sup>。

ここからは、学生が主体的・積極的に授業に関与し、教師がこれに真摯に応じるという授業は、さまざまに形成されうる授業秩序の一形態にすぎず、常識的に抱いている授業イメージが多分に理想主義的な性格をもっていることがわかる。では、なぜ学生の主体的・積極的な授業への関与、教師の真摯な授業への関与が困難になるのだろうか。

#### 2. 授業改善の社会的背景

フーコー（Foucault 訳書 1977）に倣えば、授業は社会的技術によって人々を制御する権力装置、人々を学習の主体たるべく服従を強いるという構造的な矛盾をもった装置だということになる。石戸（2000, 38-42, 234 頁）は、この構造的な矛盾をめぐるフーコーとルー

マンの教育論を、次のように対比する。フーコーがそうした構造的な矛盾を抑圧的に働くとみるのに対し、ルーマンは「選抜コード」によって人々は授業へと包摂されるので、授業のもつ構造的な矛盾は回避されるとみる。たとえば1872年に明治政府により発布された学生序文には、「人々自ラ其身ヲ立テ其ノ産ヲ治メ其業ヲ昌ニ」するために全人民が学校に通うべきことが説かれている。ここには、学問による選抜に「立身出世」というインセンティブを与え、人々を学校教育へと動員しようとする意匠が隠されている。

だが現代社会では、選抜コードがいかんにして人々にとって意味あるものになるかは、別途に考察を必要とする課題である。授業は単位認定の材料となる成績評価の仕組みを備えているが、成績評価が作り出す優劣の選抜コードが学生にとってどれほど意味あるものなのかは疑わしい。もし学生が単位を取得できるかどうかに関心がなければ、学生は授業に動員されても、最低限の関与しか示さないだろう。

高等教育に対して産業界が不信感を抱き、採用システムが高等教育の成果を軽視してしまえば、成績評価は学生にとって授業への強い関与を促す選抜コードにはなりえない（安田 1999, 125 頁）。また、小塩（2003, 71 頁）によれば、教育を受けても成果が上がらないリスクが大きければ、人々は教育を受けることを躊躇する<sup>(3)</sup>。高等教育が学生にとって意味ある選抜コードを提供できなければ、授業への強い関与を引き出すことができず、授業は抑圧的なものになる。これを緩衝する方法のひとつは、学生が授業内容そのものに関心を抱くよう工夫を凝らすことであるが、低い水準に基準を合わせるかたちでの「同質化」を図ることもできる（竹内 1995, 207-208 頁）。

こうした「同質化」による授業秩序の形成も紛争を処理するひとつの方法ではあるが、理想とされる授業の秩序状態からの偏差が大きくなるため、授業が形骸化しているようにみえるかもしれない。だが、授業をめぐる諸問題の原因を教師の怠慢や学生の堕落ぶりに還元しても、決して問題はなくなる。

授業をめぐる問題が目立つようになった背景には選抜コードの無効化があり、さらに選抜コードの無効化は高等教育のマス化がもたらす学歴インフレといった、社会的文脈の変化に連動している。授業という現象は、マクロな社会構造に埋め込まれているのであり、その変化に応じて異なってくる。このように考えてみると、常識的に抱かれている授業イメージは、かなり厳しい条件を満たさなければ成り立たない秩序状態であることが理解できよう。また、マクロ・レベルの社会構造の変化がミクロ・レベルの教師と学生の行動に影響をおよぼすならば、授業をめぐる諸問題の原因を個々の教師や学生のせいにはできない。

ただし、授業を望ましい秩序状態へと改善することを課題にした場合、個々の教師や学生に働きかけるしか方法はないように思われる。なぜなら、マクロな社会構造を政策的な介入によって意図どおりに操作するのは非現実的である。したがって、授業の改善を現実的にめざすには、マクロな社会構造のように政策的介入による操作が難しい要因について

は、あらかじめ与えられた前提とみなすしかない。もちろん、教師と学生の相互作用については十分な配慮がなされるべきである。これは教師と学生どちらか一方の落ち度が誇張されるのを防ぐという点において、教育評価の公正さにも関連している。

こうしたことから、以下では授業をとりまく社会的文脈については与件とし、教師と学生の相互作用からなる授業には、いかなる秩序状態がありうるのかを概観する。その上で、特定の秩序状態にある授業にどう介入すれば、教育成果をもたらす授業秩序が形成されるのかを、探索的にではあるが検討する。

## 2. 授業秩序の諸類型

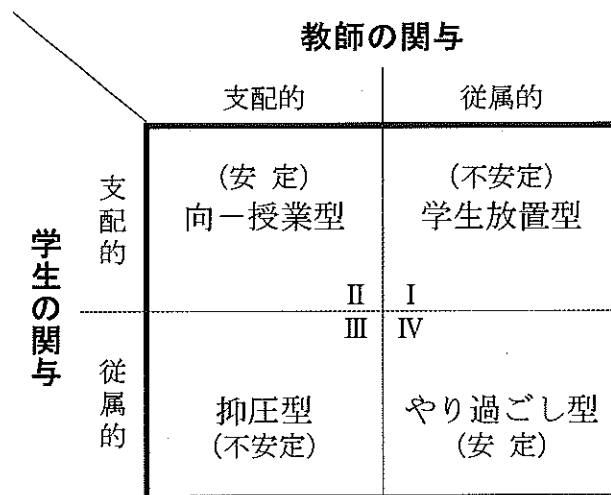
### 2-1 授業をめぐるインセンティブと秩序形成

授業を構成する教師と学生は、授業にどのように関与するかを自ら決定する余地をもっている。策定されたカリキュラムが策定者の意図どおりに利用されるかどうかは、少なからず教師と学生による授業への「関与」にかかっている。ゴッフマンが定式化した関与の概念を援用すれば、個人が行為する上で調和のとれた注意を払ったり、注意を払うのを控えたりする能力と定義される（Goffman 訳書 1980, 48 頁）。ゴッフマンはさらに、関与には①注意・関心の大部分が払われる「主要関与」と、②主要関与を維持しつつ並行してさり気なく続けられる「副次的関与」があるとし、いずれが支配的／従属的であるかは文脈によって変わるとしている（Goffman 訳書 1980, 48-50 頁）。授業中の居眠り、かつて教師を苛立たせていた授業中の私語、近年の授業中の携帯電話は、本来支配的であるはずの授業への関与が従属的な地位へ格下げされていることの例である。

こうした授業への関与を規定する要素としては、教師の場合、学生の学習態度、学生の評判、同僚評価などがあげられる。現段階では、どこまで関与を規定する要素になるかは定かではないが、学生による授業評価などは、教師が授業への関与を改善するものとして位置づけられている<sup>(4)</sup>。一方、学生の授業への関与を規定する要素には、授業の内容や成績評価の方法、さらには教師の魅力など、さまざまなものがありうる。

だが、授業への関与を規定する要素が実際にどこまで教師と学生の行為を規定しうるのかは、別途に検証を要する問題である。また、考慮する要素が多くなれば、きわめて煩雑な議論を展開しなければならなくなってしまう。ここでは便宜的に、議論が煩雑なものにならないよう、学生の評判や授業評価など、いずれの要素が授業への関与をどれだけ規定するのかについては留保し、教師と学生の授業への関与が支配的／従属的かだけを問うことにする。それでも、教師と学生の相互作用から授業がどう成り立ちうるのかを理解するための簡便な図式は提出できるだろう。さしあたり、教師と学生による授業への関与が支

配的／従属的の2つのカテゴリに分類し、それらを組み合わせると、図のような4つの授業秩序を表す類型が得られる。



図：教師と学生による授業への関与の4類型

まず、第I象限は教師が授業に従属的な関与しか示していないのに対し、学生が支配的な関与を示している「学生放置型」である。第II象限は教師・学生ともに授業への関与が支配的な「向一授業型」、第III象限は教師の授業への関与が支配的であるのに対し、学生は従属的にしか授業に関与していない「抑圧型」、第IV象限は教師・学生ともに授業への関与が従属的な「やり過ぎし型」となる。これらはもちろん理念型であり、実際の授業では教師の授業への関与が支配的／従属的であるかには程度のちがいがあ、明瞭に分類できるわけではない。

図に示された4つの類型のうち、教師と学生の利害が一致したかたちで制御されているのは「向一授業型」と「やり過ぎし型」である。もっとも理想的なのは「向一授業型」であるが、教師と学生はいずれも授業を成り立たせるために大きなコストを支払わなければならない。したがって、大学のすべての授業が「向一授業型」に変わることは期待できないかもしれない。竹内(2001, 47頁)は、かつての大学に私語がなかったのは、休講の多いことが退屈な授業の緩衝材になっていたからだとしている。ところが「やり過ぎし型」では、授業を成り立たせるコストを教師と学生のいずれにとっても最小化できる。その点で、「やり過ぎし型」は教師と学生の従属的な関与からなる形骸化した授業秩序であるにもかかわらず、教師と学生の双方にとって強いインセンティブをもつ。ルーマン(Luhmann 訳書2004, 41-43頁)が指摘するように、教室という組織のおかげで教師自ら授業の成果を決めることができる上、教師と学生の共犯関係を基礎として成り立っているため、「やり過ぎ

し型」はきわめて問題化しにくい。

これら「向一授業型」と「やり過ぎ型」の2類型とはちがい、「学生放置型」と「抑圧型」では両者の利害は一致していないため、授業は不安定なかたちで制御されていることになる。とりわけ、授業への関与が支配的である学生に対して従属的な関与を示す「学生放置型」では学生が不満を抱きやすく、クレームも生じやすい。ただし実際は、これほどあからさまに問題のある授業への関与を示す教師が無数に存在するとは考えにくい。「抑圧型」に関しては、教師にあからさまな非があるわけではないためクレームは生じないとしても、学生が不満を抱きやすくなることは容易に想像がつく。授業評価についても高い評価は期待できないだろう。

## 2-2 授業秩序をめぐる戦略

授業秩序は必ずしも安定したかたちで成り立つとは限らない。この理由は、教師と学生の両者が授業に支配的な関与を示すことが理想的であったとしても、教師と学生は授業への関与に伴われるコストを低減するよう動機づけられやすい点にある。これがひいては教師と学生のあいだに相互作用をもたらし、授業秩序が異なる秩序状態へと移行していくことも十分に予想される。

例示すれば、教師と学生の利害が一致せず、不安定な状態にある「学生放置型」と「抑圧型」の場合、教師と学生は両者とも不満を抱えたまま授業に関与するため、「認知的に不協和」な状態におかれる。通常、この状態に耐え続けることは難しいので、教師と学生は不満を緩衝するよう戦略的な行動を企てる（Festinger 訳書 1965, 1-32 頁）。

具体的にはまず、「学生放置型」では教師にとって学生の不満がクレームに転じるのを避ける戦略として、「向一授業型」へ移行する、もしくは「やり過ぎ型」へ移行する、のいずれかの選択肢がある。このとき、教師が学生の授業に対する支配的な関与に応じるだけの力量をもっていなければ、「やり過ぎ型」に移行せざるをえない。学生の質問からのりくりから逃げたしまう、成績評価を甘くするなど、学生の授業への支配的な関与を挫くよう働きかける行動は、その好例である。学生にとっての戦略は「向一授業型」へ移行することであるが、教師の授業への関与を変えるほど実行力をもつ戦略があるとは考えにくい。せいぜい、授業中や授業の後によく質問してみるか、学生の自立性を尊重してくれているのだというように認知的に不協和を解消するくらいの、絶望的な戦略に止まるだろう。

「抑圧型」では、教師の授業への関与は支配的なものであるから、はじめのうちは学生の授業への関与を支配的なものに変え、「向一授業型」に移行することを戦略目標にする。だが、学生の授業への関与を支配的なものにしようとする試みがことごとく失敗すれば、教師自身が支配的な授業への関与を維持することができなくなる。こうして、よほど頑強な教師でなければ、やがては「やり過ぎ型」へと傾いていく。ブルデューが指摘する、

教師的言語が理解されていないことや、理解不全が起きていることを認めてしまう諦念などは、そうした過程を指している (Bourdieu 訳書 1999, 186 頁)。授業への関与が従属的な学生が時間の経過とともに自ら支配的な関与を示すようになるわけではなく、むしろこうした「やり過ぎ型」への移行を目論むだろう。島田 (2001) が報告している「要領よく」単位を取得しようとする学生の組織的・戦略的行動は、その動かぬ証拠である。

こうしたことから、授業秩序には教師と学生の相互作用をつうじて異なる秩序状態に移行する余地があるものの、「やり過ぎ型」への誘惑がかなり大きいとみて間違いない。したがって、望ましい授業秩序を形成するには、教師と学生の授業への関与をコントロールするための補助的な機制が構築されなければならない。

### 3. 補助的な機制の構築

#### 3-1 授業評価による授業秩序の再編

学生による授業評価をはじめとした大学改革の動向は、教師と学生の授業への関与に少なからず影響を与えている。溝上 (2004, 16-19 頁) は、1990 年代以降、学生の授業出席率が上昇するなど、キャンパスライフにおける学業のウェイトが変容してきた様子をレビューしている。ただし、授業評価を適正化し、定着化を図るのであれば、まず授業がいかなる秩序状態にあるのかを適切に判別し、いかなる処方が有効であるかを特定するまでの一連の過程をシステム化しなければならない。

とりわけ「抑圧型」の場合、教師の側ではなく、学生の側に問題がある場合も含まれている。高校で生物を履修してこなかった医学部の学生、確率・統計を学ばなかった経済学部の学生などは、通常の授業が抑圧的に感じられるだろう。これらの例では、教育の成果がなかったとしても努力の多寡に還元しきれない問題があるため、教師がその責めを負う理由はない。なぜ「抑圧型」の授業秩序が形成されるのかを診断し、「向一授業型」の授業秩序に移行するためのコストを低減する仕組みが提供されなければ、教師は「やり過ぎ型」に移行するよう動機づけられる。リメディアル教育は、教師が期待する水準に学生を支援してキャッチアップさせるものである。この意味では、リメディアル教育は「抑圧型」の授業担当教師が授業評価で不利益を被るリスクを低減してくれるシステムである。

このように、授業の秩序状態は教師の関与によってのみ形成されたものではないので、教師の教育者としての資質を把握したり、教師の責任を問いただしたりするために授業評価を実施することは慎まなければならない。「学生放置型」と「やり過ぎ型」のように、教師の授業への関与が支配的ではないような、あからさまなケースについては教育者としての資質が疑われるが、授業の秩序状態を診断するには、学生による授業評価の取り扱い

方法を改善する余地がある。

学生による授業評価の質問項目は、ほとんどの場合、順序尺度（値の間隔が等しいかどうかは保障されていない、大小や優劣のような順序をあらわす尺度）が用いられている。この順序尺度は距離や重量のように絶対的な原点をもたないため、他の授業評価との差異は必ずしも授業の質的な差異を厳密に比較することはできない。また、選択科目の授業を学生に迎合するかたちで行えば、質の低い学生が集まる「やり過ぎ型」の授業秩序が形成されることになる。「学生とのコミュニケーションをはかる」ことを重視してしまえば、やはり教師による学生への迎合は避けられない。

学生による授業評価のような資料を有効に活用するには、成績評価の方法やそれに関連する教師と学生の行動的側面（出欠の確認、遅刻・退席や携帯メール、それらの学生の行動に対する教師によるサンクションなど）といった、できるだけ客観的な行動を測定する質問項目からアンケート調査票を作成した方がよい。とりわけ成績評価は、学生を授業へと動員する選抜コードとして機能することが不可欠であるため、成績評価をないがしろにする行動が放置された場合、教育の成果が上がるとは期待できない<sup>(5)</sup>。こうしたことから、成績評価をないがしろにする学生の行動に教師がどう対処しているかをうまく測定できるかどうか、学生による授業評価の重要なポイントになる。

### 3-2 「告発」と「退出」による制御

学生が現在の秩序状態を自己にとってより望ましい秩序状態へと変革しようとする「奪取」の戦略をしばしば試みるように、教師は成績評価を現在の秩序状態を維持しようとする「支配」の戦略に利用することができる（Murphy 訳書 1994, 239-240 頁）。確信犯的に「学生放置型」や「やり過ぎ型」の授業秩序を維持しようとする教師に対して、「よりよい社会のため」などと説いて授業改善を促そうとしても成果は期待できない。だからこそ、教師の授業への関与が支配的なものになるよう、学生による授業評価を導入せざるをえなくなるのである。しかし、学生による授業評価だけでは教師の教育者としての質を向上させることはできない。学生による授業評価というかたちで授業の外部から教師と学生の相互作用を制御する以外にも、授業の内部から教師と学生の相互作用を制御する仕組みが考案されてよい。

そのための仕組みとしては、「退出」(exit)と「発言」(voice)による「機会主義」の抑制メカニズムが注目に値する。ウィリアムソン (Williamson 訳書 1980) は、企業間の取引関係を維持するにあたり、自らに有利な情報はアピールし、不利な情報については隠蔽することによって利益を得ようとする行動原理を「機会主義」と呼んだ。ウィリアムソンによれば、機会主義にもとづく行動が発覚すれば大きなダメージを被るので、そのような行動は減っていくことになる。だがこの仮説は、機会主義が発覚するリスクがあるという予期を

前提にしている。したがって、機会主義的な行動が抑制されるには、機会主義の発覚を容易にする補助的な仕組みがなければならないことになる。

「退出」と「発言」は、その仕組みのひとつである（小田切 1992, 21-22 頁）。「退出」とは、簡単にいえば取引関係を解除することであるが、取引相手は退出を警戒してこちらからの求めに応じざるをえなくなる。ただし、実際に退出を行使した場合、それまでの取引相手への投資が無駄になり、新たな取引相手を探すコストをこちらが負担しなければならない。このため、いきなり退出するのではなく、「発言」という行動がとられる。この行動派、状況の改善や、取引関係のあり方について交渉することをさす。なお、発言が取引関係を維持していく上で有効になるのは、退出という切り札があるからである。

「学生放置型」や「やり過ぎ型」の授業は、授業を形骸化させながら授業を成り立たせている点で、機会主義と同型的な性格をもっている。現実には、「学生放置型」や「やり過ぎ型」の授業であっても、授業に支配的な関与を示す学生が（シラバスに騙される、他にロクな授業がないなどの理由から）幸か不幸か紛れ込む。選択の余地のない必修科目であれば、なおさらである。そのような学生は「向一授業型」へ秩序状態を移行させようとするインセンティブをもつ。「学生放置型」や「やり過ぎ型」といった授業秩序にプレイクスルーをもたらす契機は、ここにある。

授業からの退出、すなわち履修放棄が続出すれば、教師の評判は貶められる。これは教師にとって不利益をもたらすので、教師は授業の改善へと動機づけられる。もちろん、退出の行使がごく少なければ、退出した学生はただのドロップ・アウトとして処理されてしまうリスクがある。さらには、退出した授業が必修科目であれば、最履修というコストを負担しなければならない。これらのリスクやコストを小さく抑えることができなければ、よほど腹に据えかねる授業でない限り、学生が退出を行使することはない。しかし、発言を許容する雰囲気は授業にあるかどうかを問う項目を大学の教育目標、もしくは学生による授業評価のアンケート調査票に設け、これを重みづけすることによって、学生はいくぶん発言を行使しやすくなる。

教育評価をただ実施しても授業改善には至らない公算が大きいかもしれない。だが、こうした少数者の発言に配慮する仕組みを構築していくことによって、より望ましい授業秩序への移行が可能になるものと期待できる。

#### 【註】

- (1) 対象との近接性を切断した上で近接関係をつくることは難しい。また、仮にそうした近接関係を確保できたとしても、対象についての学問的認識を伝達しようとするれば、ただちに問題が生じる（Bourdieu 訳書 1997, 33 頁）。
- (2) もちろん、これは一種の均衡状態にほかならず、均衡を秩序とみなしている。だが盛



山(1991, 8-9 頁)が指摘しているように、私的均衡を社会的均衡ととりちがえるならば、問題はどこにもないことになる。FD を目的とする場合、授業秩序は何らかの社会的均衡に支えられたものでなければならない。

- (3) 荒井(1995, 126 頁)による私的内部収益率を参照すると、近年でも6%を上回る値を示しているが、1970年代以降は逓減傾向にある。
- (4) 学生による授業評価アンケートを人事に関わる教育業績の査定に直接用いる大学は、恐らくそう多くはない。大山(2004, 62-63 頁)によれば、授業評価には信頼性と妥当性の点で解決すべき問題はあるが、あまりにも劣悪な授業を行っている教師を判別する役割を果たし、他者の視点に晒されることでリフレクションが展開されるなどとしている。
- (5) 島田(2001, 53-54 頁)は、「遅刻・早退・欠席への指導もない」大学授業の原因が、学生を自立しつつある大人として扱ってきた点にあるとみる。しかし、この見解は「学生の自立性を尊重せよ」という教育イデオロギーに原因を帰属させるものに止まっており、なぜ自立性を欠いた学生を「自立しつつある大人」として扱ってきたかを不問にしている。その理由は、恐らくこうである。教師は教師としての役割を演じるための手段を欠いているにもかかわらず、教師の役割を遂行しなければならない。この矛盾を解消し、教師としての立場を認知的なレベルで防衛するためのロジックとして「自立しつつある大人」が用いられることになる。

#### 【引用文献】

- 荒井一博 1995, 『教育の経済学—大学進学行動の分析—』有斐閣。
- Bourdieu, P. 1984, *Homo Academicus*, Editions de Minuit, (=1997, 石崎晴己・東松秀雄訳『ホモ・アカデミクス』藤原書店)。
- Bourdieu, P., Passeron, J-C., Saint Martin, M. 1965, *Rapport Pédagogique et Communication*, Mouton & Co. (=1999, 安田尚訳『教師と学生のコミュニケーション』藤原書店)。
- Festinger, L. 1975, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Row, Peterson and Company (=1965, 末長俊郎監訳『認知的不協和の理論—社会心理学序説—』誠信書房)。
- Gould, R. & Sigall, H. 1977, “The Effect of Empathy and Outcome on Attribution: An Examination of the Divergent-Perspectives Hypothesis.” *Journal of Experimental Social Psychology*, 13: 480-491.
- Goffman, E. 1963, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering*, The Free Press (=1980, 丸木恵祐・本名信行訳『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて—』誠信書房)。
- 石戸教嗣 2000, 『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣。
- Luhmann, N. 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

- (=2004, 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会).
- 溝上慎一 2004, 『現代大学生論—ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる—』日本放送協会。
- Murphy,R. 1988, *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion*, Oxford University Press (=1994, 辰巳伸知訳『社会的閉鎖の理論—独占と排除の動態的構造—』新曜社).
- 大山泰宏 2004, 「教育の評価—教育評価の理論と実践—」、山野井敦徳・清水一彦編『大学評価の展開』東信堂, 55-80 頁。
- 小塩隆士 2003, 『教育を経済学で考える』日本評論社。
- 盛山和夫 1991, 「秩序問題の問いの構造」、盛山和夫・海野道郎編『秩序問題と社会的ジレンマ』ハーベスト社。
- 島田博司 2001, 『大学授業の生態誌—「要領よく」生きようとする学生—』玉川大学出版部。
- 竹内 洋 1995, 『日本のメリトクラシー—構造と申請—』東京大学出版会。  
—— 2001, 『大学という病』中央公論社。
- Williamson,O.E. 1975, *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*, The Free Press, New York (=1980, 浅沼萬里・岩崎晃訳『市場と企業組織』日本評論社).

#### [付 記]

本稿は、第 1 回佐賀大学 FD・SD フォーラムの講演「授業という秩序問題」に加筆・修正を施したものである。