

# ポジション・チェンジを促す大学の授業検討会

## －世界観を相対化させるポジショニング概念をもとに－

溝上 慎一

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

### 1. FDの方途としての授業検討会

筆者の所属するセンターでは、FD（ファカルティ・ディベロップメント）の一方途として、授業後におこなわれる「授業検討会」を提唱してきた（京都大学高等教育教授システム開発センター，1997；2001）。それは、異なる立場から多様な視点を持つ物語が交錯することで、授業への多様な見方が促される意義があるとされる。J.M.Atkin の提唱する「羅生門的アプローチ」という手法でもある（cf. 佐藤，1996）。

さて、溝上・田口（2003）では、授業検討会における次のような瞬間に、授業者は自身の授業への新たな見方、気づきを得ることが実証的に明らかにされている。すなわち、（1）参観者の外在的視点による問題の意識化、（2）承認的応答、（3）参観者の解釈カテゴリーを通しての授業への気づき、（4）否認的応答から自らの見方を産出、という対話構造が参観者との間に生起する瞬間である。

しかし、これら（1）～（4）の個別具体の対話構造は、次に示す「ポジション」「ポジショニング」の概念を用いて、一次元上のより一般化された概念に抽象化が可能である。この点を示すことが本研究の目的である。

### 2. ポジション・ポジショニングの概念とその機能

「ポジション (position)」や「ポジショニング (positioning)」の概念は、Ries & Trout (2001) に端があるとされる (Harré & van Langenhove, 1991)。Ries らによれば、彼らは「ポジション」や「ポジショニング」の概念を、多数の商品を例にした広告業、マーケティング戦略として用い始めたそうである。たとえば、「我々はアメリカで三番目に大きなコーヒー会社です」というときの「三番目」という位置づけを戦略としておこなうことができれば、それは立派なポジショニングである。「軽いビール」「ドライビール」なども「甘いビール」に対するポジショニングの結果である。

Ries ら (2001) の概説には、ポジション・ポジショニングの機能が2つ提示されている。1つは、あるモノのポジションが他のモノとの相対的關係で決まるということであり、もう1つは、ポジションは「取る (take up)」ものだということである。このことは、どのポジションを取るかによって、すなわち、ポジショニングの仕方によってそこに連関する他のポジションが異なってきた、ポジショニングをしたポジションから見える世界観がまるで異なるという結果を引き起こすことを示唆している。

たとえば、ある商品（コーヒー）を「三番目」というポジショニングのもと経営している会社は、「最大手」「二番目」の大手コーヒー会社を意識していることだろう。自分たちは、それらの会社にはかなわないが、自社製品を最大限にアピールして少しでも売り上げを伸ばそうとしている。ところが、「最大手」のコーヒー会社にとっては、三番目の会社などほとんど眼中にない。それよりもむしろ、紅茶やお茶の他の会社とのマーケット争いが大きな課題であり、コーヒーという商品が他の紅茶やお茶という商品に負けないような販売戦略をいつも検討している。極端な例ではあるが、このように2つあるいはそれ以上の要素間の関係を見る場合、どの要素にポジショニングをおこなうかで、そこで示される全体の世界観、ダイナミクスがまるで異なってしまうことがある。そのダイナミクスのイメージは、図1、図2のように示される。

(注) どの要素も客観的には実在するが、関連がある要素とみなされるかどうかは、どの要素にポジショニングするかによる。

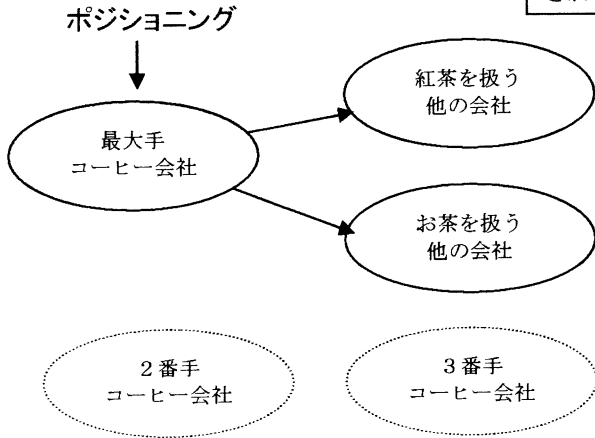


図1 最大手コーヒー会社にポジショニングして見える世界観

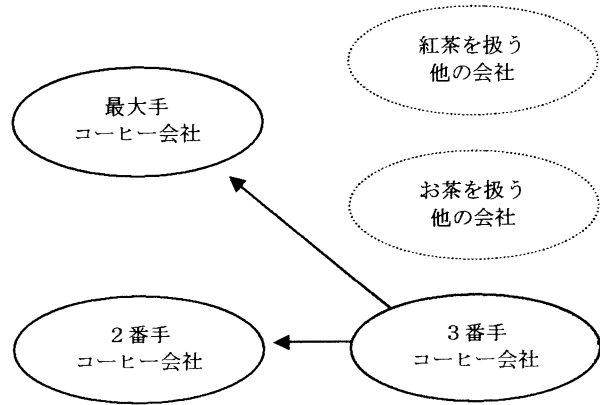


図2 3番手コーヒー会社にポジショニングして見える世界観

### 3. ポジション・チェンジを促す場としての授業検討会

【分析事例】溝上・田口（2003年、『日本教育工学雑誌』27(2), pp.165-174）で扱った2000年度、京都大学公開実験授業。全学共通科目の主に1、2回生を対象とした授業で、科目名は「ライフサイクルと教育」、受講学生は約100名のリレー式授業である。分析対象となったのは、リレー講義の第一授業者T教授の授業および授業検討会である。

【結果と考察】紙面の関係で、ここでは「(1) 参観者の外在的視点による問題の意識化」の場面のみを再分析して提示する（残りは発表当日提示する）。初回（4/24）の授業で、グループ・ディスカッションなどしないと学生に宣言したT教授は、すぐその後の2回目（5/1）の授業からグループ・ディスカッションを組み込んだ授業構成に修正した。その原因は、4/24時の授業検討会での参観者との議論にあった。そこでは、講義に対する学生の反応が良かったと振り返ったT教授に対して（＝相対化なしの純粹リフレクション）、参観者Cが「学生の書いたものが優秀だ」とあったが、そこまで優秀だとは思えなかった」とコメントした。T教授は、この参観者Cの見方にポジショニングして、先ほどの（純粹）リフレクションを相対化する。そして、「反応の悪い学生層が1割ほどいる」「この二極分解が問題だ」という見方を表出する（図3参照）。2回目の授業へのグループ・ディスカッションの導入は、この議論をもととしている。ここで明らかにされたことは、T教授が参観者Cの視点にポジショニングし、そこからもとの（純粹）リフレクションを見た結果、違った世界が見え新たな問題意識が生起したと言えることである。

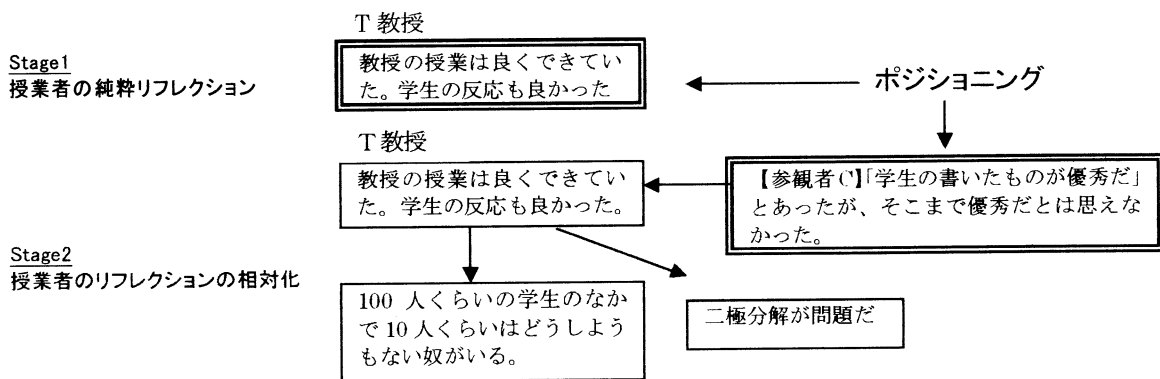


図3 ポジショニングの違い（ポジション・チェンジ）によって授業への見方が変化する  
(注) ここでの図式はすべてT教授の意識世界のものである。