

将来の大学教師としてのスキル向上を目指して：
大阪市立大学文学研究科の「大学教育実習制度」(20
11年度導入)における挑戦

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 大阪市立大学大学教育研究センター 公開日: 2024-09-09 キーワード (Ja): 大学教育実習, ヨーロッパ史, 歴史教育 キーワード (En): Internship at University, European History, Teaching and Learning of History 作成者: 北村, 昌史, 米岡, 大輔 メールアドレス: 所属: 大阪市立大学, 日本学術振興会
URL	https://doi.org/10.24544/ocu.20171218-146

Title	将来の大学教師としてのスキル向上を目指して：大阪市立大学文学研究科の「大学教育実習制度」(2011年度導入)における挑戦
Author	北村, 昌史 / 米岡, 大輔
Citation	大阪市立大学大学教育. 10 卷 1 号, p.23-30.
Issue Date	2012-09
ISSN	1349-2152
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学教育研究センター
Description	
DOI	10.24544/ocu.20171218-146

Placed on: Osaka City University

将来の大学教師としてのスキル向上を目指して 大阪市立大学文学研究科の「大学教育実習制度」 (2011年度導入)における挑戦

*Profession preparation for university teaching. 'Internship at university'
at Graduate School of Literature and Human Sciences, Osaka City University*

北村 昌史 (大阪市立大学大学院文学研究科)
米岡 大輔 (日本学術振興会特別研究員 (PD))

KITAMURA, Masafumi
Graduate School of Literature and Human Sciences, Osaka City University
YONEOKA, Daisuke
JSPS Research Fellow

キーワード: 大学教育実習、ヨーロッパ史、歴史教育

Keywords: Internship at University, European History, Teaching and Learning of History

はじめに

小論の目的は、2011年度から大阪市立大学大学院文学研究科に導入された「大学教育実習制度」に関わった教員と実習生の体験を整理することである。これによって、当該制度のみならず、他研究科や他大学における同種の制度を今後運用していく際の参考となる情報とともに、大学および大学院における教育を考える手掛かりを提供したい。

本制度の目的は、このテーマに関わる学部FD (2011年6月24日)の資料によれば、大阪市立大学大学院文学研究科の出身者に対して、通常の大学院教育による研究者としての資質に加えて、大学教員として自己形成する力をあたえることにある。これにより常勤・非常勤を問わず大学の教壇に立った時のスキルの向上が図られる。同時にこの制度の修了者には修了書が発行され、公募などの履歴書に修了したことを記載することで、大学教育について一定の研鑽を積んだ経験があることが採用側に伝わることを意図している。

こうした目的のもと導入された制度の特徴を、既にオーヴァードクター(以下、OD)による授業研修制度を導入し、その内容と成果について公表されている

京都大学大学院文学研究科の「プレFDプロジェクト」との比較のもと手短に整理しておこう(田口真奈・出口康夫・赤嶺宏介・半澤礼之・松下佳代、2010)。共通点としては両制度ともにclosedなものではないことがあげられる。市大の「大学教育実習制度」は市大の大学教育研究センターの協力のもと進められ、また学部FDにより教員間の情報の共有が図られる。京大の「プレFDプロジェクト」も同様であり、京大の高等教育研究開発推進センターが関与している。

相違点をあげれば次のようになる。第一に、京大の「プレFDプロジェクト」では実習生によるリレー形式の授業となっているのに対して、市大の「大学教育実習制度」では、専任教員の担当授業の一部(3コマ)を実習生に割り振り授業を担当してもらう形になっている。第二に、京大では同じ授業を担当する実習生同士の相互啓発が、ビデオの撮影や研究会での討論で制度化されているが、市大では教員の指導のもとの実習という形が前面に出ている。もちろん市大でも、他の実習生による授業参観や事前事後研究による相互啓発の機会があり、京大でも教員の関与はあるが、実習の経験をより高次のスキルにする仕組みの原則は異なっている。第三に、京大では学部生対象の入門講義に実習の授業を割り当てているのに対して、市大では広く

学部の専門教育の授業において実習をおこなうことになっている。

こうした制度の導入が承認されたのは、2010年12月開催の文学研究科教授会においてであった。この段階で2011年度の授業は既に確定しており、西洋史専修教員の担当授業のうちこの制度で利用できるのは北村担当の西洋史通論（2部・後期火曜1限）のみであった。それで、西洋史専修の教員の合議のもと、北村がおこなう予定であった近代ヨーロッパ史の授業に組み込める内容を講義できる、ということで西洋史専修のODのうちハプスブルク帝国の「民族」問題に取り組んでいる米岡（2010年3月博士号取得）に白羽の矢が立ったのである。もともと北村がこの「西洋史通論」で予定していたのは、専門とするドイツにイギリスとフランスを加えた、西ヨーロッパレベルの国家・社会の比較史であったが、これに米岡が専門とするハプスブルク帝国を加える。米岡には、英仏独とちがう、「国民国家」の枠組みにとらわれない近代国家の姿を提示することが期待された。これにより授業内容が飛躍的に充実することになる。博士号取得後の米岡にとっては、ボスニア・ヘルツェゴヴィナの「民族」の実証的な研究をより大きな射程に広げるよい機会となるはずである。

以下、小論は、「はじめに」1、2、4を北村が、3を米岡が、下案を作成し、相互に検討した上で完成させている。「おわりに」は米岡の作成した文章に北村が加筆したものである。

1. 授業実習対象科目全体の構成

まず、実習対象となった科目全体の大きな流れを確認しておこう。

授業全体としては、19世紀ヨーロッパの国家の構造を比較史的に論じるのが目的である。日本の学会において「典型的な」近代化を遂げた、とかつては評価されたイギリスとフランスの国家に、ヨーロッパ中部から東部に位置した二つの帝国が対比されて論じられる。これに加え、「国民国家」を前提とするイギリス、フランス、およびドイツの国家と、その民族問題の複雑さゆえに「国民国家」を前提としないハプスブルク

ルク帝国という比較もおこなう。こうして比較の軸が複数設定されることで、19世紀のヨーロッパの国家の多様性やそれぞれの特殊性が受講生に伝わることが意図されている。

第1回の授業において、授業の目的を説明するとともに、「大学教育実習制度」に基づき米岡が3回授業を担当することを説明し、彼の授業担当について受講生の了解を求める。

次に、19世紀の国家構造を語る前史として、18世紀までのヨーロッパの国制史・社会史研究の基本視角を現在も形成していると思われる二宮宏之の「フランス絶対王政の統治構造」(同著『全体をみる眼と歴史家たち』木鐸社、1986年所収)を紹介する。この論文では、フランスの絶対王政が「絶対」的な権力をもっていたという通説が批判され、自然発生的な社会的結合関係を王権側がとりこんでできあがった組織を「社団」と呼び、その「社団」を介してようやく絶対王政の統治が成り立っていたと論じられた。フランスでは「大革命」によって「社団」の解体が一気に進み、かわって中央集権的な国家が出現した。そうしたフランス革命の財産は、ナポレオン戦争によりヨーロッパ全体に広まる。

以上の背景説明をうけて、四つの国家の構造を説明することになる。

イギリスについては、近年注目を集めているブリューアの財政=軍事国家論を紹介し、フランス革命以前の段階で既にイギリスの国家が集権的なものに変貌していたことを指摘する。これは、17世紀の末以来大陸の戦争に積極的に介入するようになったイギリスの政府が、軍事費調達のための国債を積極的に発行するようになり、この結果国家権力が拡大したと論じるものである。

フランスの政体は、フランス革命以来頻繁に変遷した。70年間続いた第三共和政をのぞくと、数年から十数年で政体が変わっている。これは、革命によって出現した強力な国家にどのような体制が適合的なのかについて容易に共通理解が形成されず、より民主的な政治体制(共和制)か、強力なトップ(国王、皇帝、強力な権限をもつ大統領)を抱く体制かをめぐって、現実の政治体制で様々な実験がおこなわれたからだと解

積できよう。

ドイツに関する授業では、まず神聖ローマ帝国に関する近年の動向や阪口修平『プロイセン絶対王政の研究』1988年、中央大学出版部によりつつ、18世紀のドイツにおいても二宮のいう「社団」を介した統治が成り立っていたことを指摘する。ナポレオン戦争を契機とする1806年の神聖ローマ帝国の解体は、ドイツの「社団」の大枠を形成していた制度の解体を意味し、またナポレオン戦争からウィーン会議にかけて300の領邦は40弱に再編されるが、これは領邦という「社団」の解体整理を意味する。他方、ナポレオンへの敗北をきっかけでおこなわれた各領邦の改革が、「社団」を解体の方向に進めた。最後に1871年に誕生した「ドイツ帝国」が、ポーランド人などドイツ人ならざる民族を多く抱え込んでいるため「ドイツ」だけの国家でもなければ、他方地方分権的性格が強く、「帝国（ここでは中央集権的な国家）」でもないことを指摘する。

以上が北村担当分の授業の内容であるが、それに続く米岡担当分は第1回（1月10日）がハプスブルク帝国前史、第2回（1月17日）がアウスグライヒ体制、第3回（1月24日）が民族問題と国制の関連をあつかう。この3回については、3.1で詳細に扱う。

2. 実習生への指導内容

ここでは指導の大きな流れについてふれておきたい。

学部単位では、2011年10月7日の「合同事前指導」（90分）、および2012年2月8日の「合同事後研修」（90分）と「大学論・大学教育論FDセミナー」（90分）により、「大学教育実習制度」の目的、大学教育の現状、および実習についての総括的討論がおこなわれた。だが、これらは全体的な教育実習の指導であり、具体的な授業内容などについては実習科目の担当教員である北村が、米岡を指導するという形でおこなった。

既に教育実習をおこなうことが決まった段階で授業内容を考えておくよう北村が指示していたが、米岡の作成した授業案を検討したのは11月になってからであった。そこでの議論をうけて12月の末に第2案の検討をおこない、正月休みに米岡が最後の調整をおこな

い、授業に臨んだ。各回の授業とも、前週の土曜までに最終案を米岡が北村に電子メールで送付し、授業直前に簡単な最終確認をおこなった。

指導の際に北村が留意したのはほぼ次の3点である。

第一に、授業内容を厳選して3コマの間にきっちりと授業が終わるように指示した。これは、米岡担当分の授業が授業全体の最後であり、終わらなかった分を次の時間に廻す、という処理ができないからである。その結果、授業の論旨が明確になり、それぞれの授業も余裕をもって進められたのだが、受講生のイメージをふくらすようなエピソードの類が削られてしまい、ハプスブルク帝国のイメージがつかみづらい、という指摘が後の検討会でも出された。

第二に、11月の段階では、「国民国家」を前提に授業を組み立てた北村に対する遠慮からか、「国民国家」の枠を外れた国家であるハプスブルク帝国の意義が伝わりづらい授業案を米岡が作成してきたが、「国民国家」単位では19世紀のヨーロッパの国家は理解できないということを前面に出すように指示した。米岡の最初の授業の第1声は、「前週までの授業とは違う観点から話をします」であり、この言葉で米岡の授業の意味が受講生には伝わりやすくなったであろう。

第三に、プレゼンテーションについてはとくに指示をしなかった。これは、もともと米岡の地声が大きく、また研究報告などを聞いても、論旨が明快で伝わりやすく、とくに大きな問題はないだろうと判断したからである。ある程度の失敗を自分で修正するのも実習のうちであり、授業の進め方について米岡が見事に修正したのは後にのべるであろう。

以上の指導をへて米岡担当授業は3回あったわけだが、3回の授業とも公開授業としてあつかった。とくに第3回の授業は明確に研究授業と位置付けて、文学研究科の建物の数ヶ所に掲示をおこない、広く参加を呼び掛けた。他の授業についても、FD委員会委員長の三上先生や大学教育研究センターの飯吉先生には参観をお願いし、また西洋史専修の教員、大学院生、ODにも参観の案内を送った。

毎回の授業終了後、短い検討会をおこない、その場で修正すべき問題（板書など）は指摘したが、最終的

な検討会を最後の授業の翌日25日(水)におこなった。この検討会は、教育実習制度で定められたものではなく、北村と米岡が実習の経験をより有益なものにするため独自に設定したものである。最後の授業の際に米岡担当授業についてのアンケートをおこなった。この結果も検討会で紹介された。最後の授業の際に受講生にも参加を呼び掛け、受講生のうち1名が検討会に参加してくれたのは、授業を受ける立場の者の意見が聞けて貴重であった。彼を含む十数名で米岡担当分の授業に関して活発な議論がおこなわれたが、それについては3.3でとりあげる。

授業の定期試験を1月31日(火)におこない、翌日に北村・米岡両名で採点をおこなった。試験は、100点満点で、北村担当分から80点、米岡担当分から20点出題し、それぞれ自分の担当分について採点し、合算したものが試験の素点となった。試験の答案を巡って簡単な検討会をおこなった。

3. 実習生からの報告

3.1 準備作業と授業内容

今回の大学教育実習に参加した実習生の米岡(以下、「私」)は、西洋史通論において「近代ハプスブルク帝国史」を主題とする全3回の授業を担当した。以下では、講義を実施するまでにおこなった準備作業を振り返ったうえで、実際の授業全般の概要をまとめることにする。

大学教育実習を担当するにあたり実習生はまず、2011年10月7日にひらかれた合同事前研修に参加した。そこでは、大学教育研究センターの教員による、大学教育の現状についての講習を受けたのち、実習担当者が事前に作成したワークシートをもとに授業計画について検討し合った。この研修により、授業内容のまとめ方、授業の実践方法および評価方法など、実際に講義をおこなううえでの心構えや注意点を事前に確認しておくことができた。

以上の事前研修をふまえて授業計画を作成する際、私は、カリキュラム上における「通論」という授業の性格そのものと、対象となる受講生のことを念頭におき、全3回の授業を通じた目標をあらかじめ設定する

ことにした。通論の目標は、文献を精読する講読・演習や、歴史学の専門領域に特化したテーマを扱う特講とは異なり、歴史全般の流れを理解することにある。さらに通論には、歴史学を専攻しようとする2回生以上の学生だけではなく、教員免許取得を目指す他学部の学生等も受講生として出席することもあった。そこで私はなによりもまず、限られた授業数のなかで受講生がハプスブルク帝国史をおおまかにでも理解できることを授業の目標とした。

次に、このような目標設定にもとづき全3回の実際の講義内容を定める準備を進めた。その際とくに苦労したのは、今回の西洋史通論1全体の内容とのつながりのなかで、ハプスブルク帝国に関する授業内容をどのようにしてまとめるべきなのか、という点であった。今回の西洋史通論「19世紀ヨーロッパ国家比較史」の講義では、北村教授との事前の相談のもと、英・仏・独そしてハプスブルク帝国を比較しながら、近代ヨーロッパの国家構造の展開過程を受講生に理解させることが最終的な目標とされていた。そのため私の授業が、ハプスブルク帝国に関する多様な歴史的事象に注目しすぎる内容になってしまうと、受講生にとっては、その内容と授業全体の流れとの関係性が理解しがたい状況になりうると考えられた。そこで授業内容に関する北村教授との事前の検討会も踏まえて、実際の授業では、ハプスブルク帝国に関する細かい歴史的事象を可能なかぎり省略し、帝国の「国家」としての展開過程とその特質のみを説明することに決めた。具体的には、ハプスブルク帝国の「国家」体制の転機であるアウスグライヒ体制成立に至る歴史と、その体制の統治構造および民族問題の様相について概説することにした(アウスグライヒ体制については30頁の図参照)。そのうえで、こうしたハプスブルク帝国近代史の学習を通じて、受講生が、英・仏・独への着目だけでは見通しえないヨーロッパ近代史を理解することを最終目標としたのである。

私が全3回の授業のなかで実際に話した内容は次のとおりである。なお各講義に際しては、内容の概要や地図・統計をまとめたレジュメを準備し受講生に配布したうえで、適宜板書をしながら授業を進行した。その際、ハプスブルク史に関する代表的な邦語文献

((大津留, 2007) (オーキー, 2010) (南塚, 1999)) についても授業で紹介した。

第1回目の授業では冒頭で、西洋史の授業においてハプスブルク帝国史を学ぶ意義を簡潔に話した。西洋史通論 全体の授業とのつながりのなかで私の全3回の授業の位置づけを受講生が明確に理解できるよう、ここで強調したのは、ハプスブルク帝国史の学習を通じて、英・独・仏のような国民国家としての成立過程とは全く異なる視点からヨーロッパ近代史を学習しようということであった。そのうえでハプスブルク帝国が、オーストリアとハンガリーを基軸とするアウスグライヒ体制という国家体制をどのようにして築きあげるに至ったのか、ということ、近世からの帝国の歴史的道程にも言及しつつ説明した。

次に第2回目の授業においては、前回の授業内容を振り返ったうえで、ハプスブルク帝国のアウスグライヒ体制における統治構造の特質についてまとめた。今回の授業では、歴史的な流れ自体の説明を重視した第1回目の授業とは異なり、より具体的な歴史的事象や事件を取り上げることを試みた。とくに、受講生が帝国の統治構造の複雑な様相を理解しやすいように、大きく分けて2つのポイントに内容を絞りながら授業を進行した。まずハンガリーとオーストリアそれぞれの内閣や議会、選挙制度などの国政の在り方とその諸問題について説明した。そのうえで、アウスグライヒ体制を支えた帝国としての国家体制の内実について概説した。

第3回目の授業では、ハプスブルク帝国が多民族国家として抱えていた民族問題について、とくに言語問題に焦点をしばり説明した。ハプスブルク帝国では、オーストリア、ハンガリー、そして1878年に帝国領となったボスニアそれぞれにおいて民族問題が生じており、それが統治構造としてのアウスグライヒ体制の維持を揺るがす問題にも直結していた。こうした帝国全体の歴史状況を受講生が理解できるように、今回の授業ではとくに、これまでの授業内容にも言及しつつ、オーストリア、ハンガリー、ボスニアそれぞれにおいて生じていた民族問題の様相を個別に概説した。そして最後に全3回の授業のまとめとして、歴史上さまざまな矛盾や問題を内包しつつも、国家としての一体性

を保持し続けたハプスブルク帝国にも着目して、ヨーロッパにおける近代国家の形成過程を学ぶことも重要である、と締めくくった。

3.2 実際に授業を担当してみても

ここではまず全3回の授業実践の方法を振り返りつつ、最後の授業で実施した授業アンケートも参考にし、その実践方法および授業内容そのものの問題点を再確認してみたい。こうした作業が今後この大学教育実習制度に参加する実習生の方々にとっても有益なものとなれば幸いである。

まず授業の実践方法についてであるが、今回の授業では、「ハプスブルク帝国史」という高校で世界史を学んだ受講生にとってもそれほどなじみのないテーマをとりあげた。そこで私は、受講生がなるべく授業についてこられるように、各回の授業の最初と最後に授業内容の要点を必ず繰り返し説明することにした。さらに第2回目の授業からは、前回の授業内容を振り返ったうえで、授業を開始することにした。こうした授業の実践方法は、アンケートをみるかぎり、受講生がそれほど前提となる知識のない授業内容でも要点を理解しやすくなったり、授業全体の流れを確認できたりするという点で、一定の成果があったものと考えられる。

しかし各回の授業における時間配分に関しては反省すべき点がみられた。たとえば第1回目の授業では、授業中における板書のタイミングや受講生への質問の時間等を十分に検討することなく授業にのぞんだ。そのため、予定よりも早く授業が進行した。そこで第2回目と第3回目では、板書のタイミングをあらかじめ設定したり、授業内容の区切り目に質問時間をもうけるようにしたりした。これにより授業の進行具合に関しては若干スムーズになったものの、受講生のアンケートには、こうした進行方法では授業の流れが途切れてしまうと感じられるという指摘がみられた。そのため、授業の進行方法についてはさらなる改善の余地があるものと思われる。

他方で授業内容については、先述のとおり、西洋史通論の授業目標を念頭におき、ハプスブルク帝国史を学ぶうえで重要なトピックにあらかじめ限定してお

いたため、受講生のアンケートからは、それほどなじみのないテーマにもかかわらず、授業内容は理解しやすかった、という意見がみられた。しかし受講生の一部からは反対に、ほとんどなじみのないテーマであるため、内容の全体を理解することが難しかったという声も聞かれた。とくに第2回目と第3回目の授業においては、ハプスブルク帝国の統治構造や民族問題の様相について具体的な人物名や事件も紹介しながら授業を進行したため、受講生にとっても負担が大きかったかもしれない。いずれにせよ、とくに今回の授業のように、受講生にとって前提となる知識の乏しい内容に関しては、受講生がよりスムーズに授業内容を理解できるように何らかの対策が必要であると痛感させられた。

3.3 実習を振り返って - 検討会と事後研修

以上の実習授業の総括として2012年1月25日に、授業に実際に出席した西洋史の教員と大学院生および学部生が参加する検討会を開いた。さらに2月8日には今回の実習生に加え、事前研修にも参加した文学部の教員や大学教育研究センターの教員の出席のもと事後研修が開かれた。この両会合では私が、既述した授業内容とその感想・問題点等について発表すると同時に、出席者からも私の授業についての質問・意見等を述べていただいた。以下では、両会合の出席者から挙げられた質問や意見と、それに対する私の回答についてまとめておこう。

両会合のなかで私の授業に対する質問・意見として挙げられた点をまとめるならば、以下の3点に集約される。第一に、実際の授業の時間配分についてどのような準備をして授業にのぞんだのか、という質問が挙げられた。これに対して私は、第1回目の授業では板書のタイミングや質問の時間を予定しなかった一方、その反省を踏まえて第2回目と第3回目では、授業内における板書のタイミングや質問の時間をあらかじめ設定して授業にのぞんだ、と述べた。ただそれでも、実際に受講生から質問が出された場合には、その質問者と私の1対1で授業を進めているような感覚になり、他の受講生が授業の進行から阻害されているのではないかという懸念をしばしば覚えることがあった、と回

答した。これを受けて会合の出席者からは、こうした受講生の質問への対応策としては、質問者とは別の受講生にその質問に関する意見を聞くなどの方法により、受講生全体のなかでその質問を共有することが可能なのではないか、という意見が得られた。この点については、こうした対応により質問の時間そのものが、他の受講生が抱えている疑問の解消にもつながり、受講生全体の授業に対する関心をさらに促すことにもつながると思われるので、今後の授業実践に活かしていきたいと思う。

第二に、上述したようなハプスブルク帝国史に関する授業内容をどのようにして選定したのか、という質問が挙げられた。これに対して私は、「通論」という授業の性格と出席するであろう受講生の関心度を想定して、ハプスブルク帝国の近代史をおおまかにでも理解できることを授業の目標とした、と述べた。しかし他方で、実際の授業ではハプスブルク帝国の統治構造や民族問題など、受講生にはほとんどなじみのない内容を取り上げたことから、カリキュラム全体における授業の位置づけと、実際に授業で話したい内容をすり合わせることの難しさを痛感した、と答えた。この点については、会合における議論のなかで、今回の授業のように内容が受講生の前提となる知識の乏しいものになることがあらかじめ想定できるならば、最初の授業で受講生の前提知識をはかたり、あるいは、その興味を高めたりする「つかみ」が必要ではないか、という意見が聞かれた。たとえば私の授業の場合であれば、事前のアンケートなどの実施により、東中欧およびバルカン地域の地名や都市名、あるいはハプスブルク帝国史に登場する人物名や事件などに関する受講生の前提知識を確認したり、その地域の特徴そのものについて私の留学経験や海外調査の体験談などを交えて話すなどの時間がもてれば良かったかもしれない。そうすれば私自身の授業の進行方法や内容そのものの軌道修正も可能になると思われるので、今後の授業においてはこの点についても十分に注意をはらい準備をおこないたいと考えている。

そして最後に、今回の実習制度が私自身にとってどのように有益であったか、という質問が挙げられた。これに対して私はまず、実際に授業を行って得られた

経験は今後授業を担当していく際の貴重な糧になるだろうと述べた。さらに授業準備を通じて、ハプスブルク帝国に関するこれまでの自らの知識を再確認したり、主たる研究領域であるボスニアという地域からハプスブルク帝国全体の動向をどのように捉えるのかという問題関心に改めて気付かされたりするなど、自らの研究活動そのものを振り返る良い機会にもなった、と答えた。

このように今回の実習制度は、私自身が授業のなかでいくつかの問題に直面しながらも、おおむね滞りなく進行することができ一定の成果を収めたといえる。

4. 教員にとっての教育実習制度

本章では指導する立場にある教員に対してこの制度がもつ意義を北村がのべておく。

まず、大学院生の指導にとってこうした機会がある意義は大きい。実証的な研究をもとに提出される博士論文の後、学位を取得した者が研究者としてさらに成長するためにはその細かい研究をより大きな見通しの中に位置づける作業が必要である。今回の授業を通じて、米岡はボスニアの民族問題の、当該地域にとどまらない、ハプスブルク帝国における意義を明快に語った。本人の頭の中では以前から考えられていたのだろうが、それが言語化された意義は大きい。また、どのような形の授業であれ、専門家でない人間に自分の研究をわかるように語る作業は自分の研究を一般化・普遍化して考える手掛かりとなるだろう。

次に教員の研究や授業内容の拡充にとって「大学教育実習制度」は大きな意義をもつ。

第一に、通常の大学院生の指導には、彼らの研究発表や論文を読んで、批判的にコメントを返し、それを通じて大学院生の研究を指導するだけでなく、教員側が自分の研究者としての考え方や感性を磨いていく側面がある。今回の「大学教育実習制度」では、ベクトルが逆であり、授業の方向を教員から投げて、それに若い世代の研究者から反応が返ってくる。これは北村にとって大変刺激的な経験であった。しかも、米岡は北村担当分の授業に常出席しており、20歳近く違う若手研究者の視線にさらされて北村が授業をおこな

うのは、かなりの緊張感を伴っていた。この緊張感を乗り越えるには自分の問題意識を見つめ直す必要がある。

第二に、決められた時間できっちり北村の担当分を切り上げて、米岡にバトンタッチしなければならず、今まで以上に1時間ごとの授業の意義の明確化と授業計画の厳格な実行が必要であった。その結果、北村の授業の構成が明確に受講生に伝わりやすいものとなったのではないかと思考している。

第三に、19世紀ヨーロッパ比較史に関する北村の理解の深化がもたらされた。従来は授業などで単純なイメージで語っていたイギリスやフランスの国家について、財政＝軍事国家論の議論を消化したり、フランスにおける政治体制の変遷の著しさを意義について考えたりしたりすることにより理解を深め、それに米岡担当分のハプスブルク帝国の授業を聴講することで、ヨーロッパの国家の構造の違いについての理解が深まったといえる。

以上、今まで北村から米岡への助言を、書類などではそう書かなければならないので「指導」という言葉を使ってきたが、実際は実習生を受け入れた教員にも実りの多い、若い研究者との共同作業であった。

おわりに

小論では「大学教育実習制度」が実習生のスキルや意識の向上に大きく貢献することを明らかにできた。この制度を修了したことが、公募などで採用する側にどのように評価されていくかについては今後の動きを見ていく必要があろう。教員の側にも、博士号を取得した者に対する指導の場として意味があり、他方教員自身の授業や研究の進展に寄与しえることをのべた。

とはいえ、「大学教育実習制度」にはまだ改善の余地がある。この点、大学教育実習制度の最初の実習生として感じた問題点を米岡が以下のように明確に指摘している。

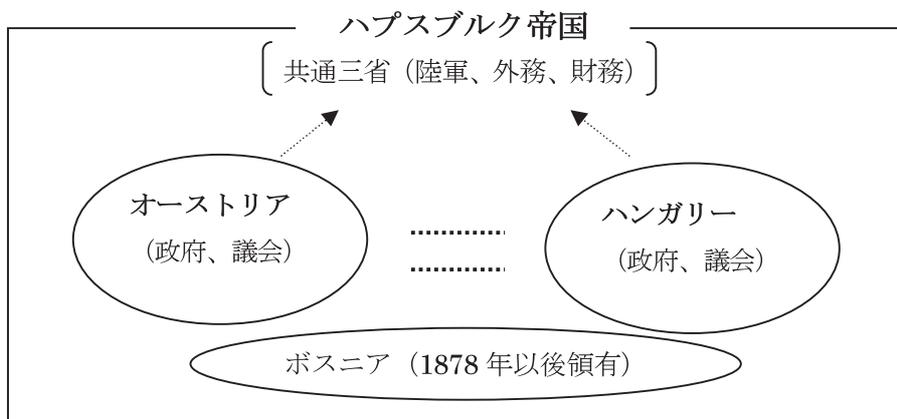
すなわち、まず実習生の担当する授業数が3回に限定されていた点である。指導教員の負担や実習生の教育歴を考慮するならば、3回という授業数は妥当かもしれない。しかし実際に授業準備をおこない授業を進

める段階になると、3回という授業数では内容において必要最小限の情報しか盛り込むことができず、授業の進行にともなう軌道修正を行う余裕もなかった。こうした状況は、受講生にとっても、事前に取り捨選択された内容のみを短期間で理解せざるをえなくなるなどの過度な負担をしいることにつながるだろう。

また今回の実習制度には、参加者が2名しかおらず、他のさまざまな分野の授業内容やその実践の方法等について十分に学ぶ機会が得られなかった。より積極的にこの実習制度への参加を呼びかけ、少なくとも数名

の参加者が集まれば、他の実習生と相互に公開授業を行い出席し合うことで、授業計画や内容に関する自主的な検討会を開くことができ、大学教育の在り方そのものに関するより幅広い知見も得られるようになるだろう。

以上は米岡個人が感じた問題点ではあるが、北村も同感である。これらが解消されれば、この大学教育実習制度はさらに定着し、将来における大学教育の担い手を育成する柱となっていくものと思われる。



図：授業で活用したハプスブルク帝国のアウスグライヒ体制の概略図

この図は、1867年にアウスグライヒ体制を成立させたハプスブルク帝国がオーストリアとハンガリー各々の国家的政体を基軸としつつ、ひとつの「国家」として成立していたことを端的に明示しようと米岡が作成したものである。なお、より詳細な帝国の統治構造については、(大津留, 2007, 26頁) 参照。

参考文献

大津留厚 (2007) 『ハプスブルクの実験 増補改訂版』、春風社。
 オーキー・ロビン、三方洋子訳 (2010) 『ハプスブルク君主国:1765-1918』、NTT出版。
 南塚信吾編 (1999) 『ドナウ・ヨーロッパ史』、山川出版社。

田口真奈・出口康夫・赤嶺宏介・半澤礼之・松下佳代 (2010) 「未来のファカルティをどう育てるか 京都大学文学研究科ブレFDプロジェクトの試みを通じて」『京都大学高等教育研究』第16号。
 小山哲 / 上垣豊 / 山田史郎 / 杉本淑彦編著 (2011) 『大学で学ぶ西洋史 [近現代]』、ミネルヴァ書房。