

研究ノート

## コロナ禍からの学問共同体の創造

——「文通」による「共に読み、書き、考える」  
遠隔講義の一試行——

川 合 全 弘

### 目次

- 1章 はじめに
- 2章 形式と方法
- 3章 内容と目標
- 4章 教育効果の分析
- 5章 おわりに

### 1章 はじめに

筆者は、京都産業大学法学部において毎年秋学期に「西洋政治史Ⅱ」と「西洋外交史Ⅱ」という二つの講義科目を担当している。本稿は、令和二年度秋学期におけるそれらの実践例報告に基づく、政治史学教育の方法論的考察である。

令和二年度は、コロナ禍の暗雲とともに幕を開けた、異常な年であった。感染症防止対策として対面授業が中止され、その代わりに急遽オンライン授業形式が導入された。それに臨んで、情報通信技術（以下 ICT と略記）に疎い筆者は右往左往せざるをえず、春学期の半年間は、学部同僚や情報センターなどの助けを得ながらオンライン授業を何とかやり遂げることに終始した。とはいえこの間の右往左往と試行錯誤との経験は、筆者のような老教師にとり、一旦立ち止まって、あらためて授業という自らの長年の職業的営みについて反省する好機ともなった。この反省は、①大人

数講義の授業形式が含み持つ問題点とその改善策という従来しばしば論じられてきた問題に加え、② 遠隔授業を強いられたことによってこのたび再認識することとなった対面授業の——「一期一会」とも呼ぶべき——有難さ、③ コロナ禍のような異常事態が有する教育論的意義、④ 高等教育における ICT の活用法と問題点など、多岐にわたった。とはいえ筆者の乏しい準備と力量とで、これら数多くの反省点をここで網羅することはできない。とりわけ④について、筆者はいまだ定見どころか初歩的な知識さえ持ち合わせない。それゆえ本稿では、②の再開を待望しつつ、特に①と③に的を絞って筆者の授業実践例の報告と考察とを行うことにしたい。

さて筆者が令和二年度秋学期に実施した二つの遠隔講義の特徴は、一言で言えば、ICT による対面講義の擬似的再現やその複製を至上目標とせず<sup>(1)</sup>、むしろ対面できない現状を逆手に取って、講義を、文通しながら教師＝学生間での文書の周期的なやり取り（講義原稿の配信→学生による「意見・質問」の提出→次回講義原稿におけるその優秀作の紹介と応答）に基づく文書中心式双方向型授業へと組み替える点にある。本稿の『『文通』による『共に読み、書き、考える』遠隔講義の一試行』という副題は、この方法論的特徴を示したものである。他方この試みの狙いは、コロナ禍の異常事態をむしろ好機と捉え、教師＝学生間の遠隔距離を学生の学問的対等性の条件に変え<sup>(2)</sup>、じっくりと時間をかけて文通を共有することによって<sup>(3)</sup>、

---

(1) 15回の講義回数中、「西洋政治史Ⅱ」では7回、「西洋外交史Ⅱ」では6回だけ動画を併用した。したがって講義の方法と形式に即して類型化するならば、筆者が試行した遠隔講義は、文書（講義原稿）を主とし、動画（講義録画）を従とする併用型のオンデマンド講義であった。詳細は、後掲別表の1と2を参照されたい。

(2) 教師の教壇と学生の座席とが対向して配置された教室での対面講義では、講義が、教師による授講と学生による受講という、相互の役割分担に基づく知識の型通りの授受へと矮小化しがちである。筆者が試みた遠隔講義では、教師の講義、学生の「意見・質問」、それへの教師の応答を、それぞれ文章化して同じ講義原稿の中に並列させた。2章の「質疑応答の方法論的工夫」の項目で説明するように、これは教師と学生との間に等しく学問に寄り組む人間としての資格の本質的な対等性を認め、学生が教師の講義に対して批判的距離を取ることを容易にし、自らの考えを率直に表現できる雰囲気を作るための措置である。

(3) 通常の対面講義では教室における一時間半の講義が授業の中心を占める。教師と学生が直接互いの姿を見、声を聴く、この一時間半の対面が、実は教育の核心を成す人格的触発

独自の思考力の育成と学問的共同性の意識の醸成を促す点にあり、「コロナ禍からの学問共同体の創造」という表題はこの目標を示す。

大まかに言えば、筆者の試みもまた、対面授業が困難な現況を ICT の利用によって打開しようとする一方法ではある。しかしそれは、映像や音声の伝達に力点を置くのではなく、むしろ文書のやり取りを重視する点で、今日のオンライン授業の一般的な傾向といささか趣を異にする。筆者があえて時流に背く途<sup>(4)</sup>を採ったのは、講義の映像と音声を配信して事足りりとする応急処置的な対応だけでは、大人数講義という授業形式の本来的な問題性をかえって放置する結果になるのではないかと考えたからである。実践例の報告に先立って、ここで、なぜ筆者が文書中心の遠隔講義を構想したか、あらためてその理由を要約しておきたい。

理由は次の二つである。一つは、コロナ禍によって人の対面が不可能となった現在の異常事態こそ、文字の意義を再認識する好機なのでないか、という期待である。人間は言葉によって考え、言葉によって考えを伝える。話し言葉は、考えるという人間の精神的活動の最も生き活きとした表れで

---

、の大変貴重な機会であることを、我々はこのたびあらためて思い知らされた。とはいえこの自覚が薄れた場合、対面講義は、週に一度大勢の人間が互いに疎遠のままに暫く同席するだけのルーティン・ワークに墮してしまう。せっかく対面しながら、学生は、教師にとってもお互い同士にとっても没個性的な匿名の存在のみである。ここに大人数講義の最大の弊害がある。他方筆者が試みた遠隔講義では、授業の時間的枠組みが、講義資料の配信から学生による「意見・質問」の提出までの足掛け6日間全体へと拡大する。この間に学生は、自分の生活リズムに応じ、自分の心境に引き付けて講義内容を咀嚼することができる。提出した「意見・質問」が講義原稿上に採用された学生は、匿名性を脱して独自の氏名と見解を持つ、人格的存在となる。このとき受講生の間に初めて、学問共同体の意識が可能となる。というも、共同体意識はけっして味気ない没個性集団の中に生まれず、むしろ互いの個性を実感しうる問柄の中に、そして共感や敬意、驚きや反発などの精神的交渉を通じて育まれるからである。

(4) オンライン授業形式については、教師が講義と称してわずかの紙数のレジュメを配信するだけで済ますことへの、学生や一般社会からの不満の声がしばしば聞かれた。この声を意識した大学側の一般的な対応が、オンライン授業における映像と音声の配信の義務付けであった。これはたしかに社会的不満に対する応急処置として必要なことであった。とはいえこれは単にそれだけのことにすぎない。文書配信方式一般に対して十把一絡げの批判を向ける今日の風潮には、そもそも文章を読み書きすることに対する軽視ないし忌避という、日本の大学社会の根深い悪弊が潜んでいるように思われる。

あろう。しかし直に対面でできず対話できない中で、人間は否が応でも文字（書き言葉）に頼らざるをえない<sup>(5)</sup>。しかし逆に言えば、この状況はむしろ文字に親しむ、今日甚だ乏しくなった機会を回復する好機ともなりえよう<sup>(6)</sup>。文字を噛みしめ、それが醸し出す豊かな意味の世界を味わうこと、自らの考えを正確に文字に託して他者に伝えること、この知的労作業の繰り返し

---

(5) 大仰な譬え方かもしれないが、目下の閉塞状況と比べるために筆者が念頭に置いた歴史的状况は、釈迦やイエスが亡くなった後、その聖なる教えをどのようにして伝えるべきかという難問に直面した信徒たちの状況である。釈迦やイエスはその言行によって具現した生きた教えは、彼らの没後、それを減ぼさせまいとする信徒たちの思いが籠められた文字によって記録され、やがて仏典や聖書と成った。もはや釈迦やイエスに直に接することが叶わない今日、我々はこの文字による記録を通じて彼らの説教に触れることができる。これを思えば、文字は、二千年以上の時空を隔ててなお心から心への伝達を可能とする、最古の遠隔メディアである。対面授業の直接的現前性を奪われ、あらためてその有難みを痛感することによって、筆者の脳裡に浮かんだものが、この歴史的状况の比喩であった。この比喩には次の二つの含意がある。一つは、金言や聖書として敬意をもって接されたときに文字が豊かな力を発揮すること、これである。同様に 15 回の学問的文通を営み豊かなものとするためには、我々も凡人なりに精一杯心を籠めた文字によって綴ることが必要である。いま一つは、教師と学生とが共にこの比喩における信徒の立場にあること、これである。すなわち教師と学生とは、授講-受講（教える-教わる）という対向の関係に立つばかりでなく、むしろ本質的には同資格で言葉を介して考えを交わしながら共に学問的真理（釈迦やイエスの説教）に近づこうとする学問共同体（信仰共同体）を成すはずである。このたびの遠隔講義の試行は、この本質論的文通による実験でもあった。

(6) 筆者のこのような期待にとって ICT は両義的な可能性を持つように思われる。というのも、ICT は音声と映像の配信によって文字に頼ることなしに擬似的な対面授業やその複製を可能にするからである。かつてテレビが人々から読書の習慣を奪い去ったように、利用の仕方次第で ICT は人々が文字に親しむ機会をむしろ加速度的に減少させることもありうる。筆者が講義動画の配信回数を全授業回数の半分以下に抑えたことには、このような考慮もあった。ちなみに、刈谷剛彦は、「たくさん読ませて、たくさん書かせる」オックスフォード大学のチュートリアル（個別指導中心の教育方式）と対比しつつ、日本の大学教育の特徴を大人対象の講義科目を通じて「広く浅く」学ばせる点に見出す一方で、「デジタル化の進展は、『広く浅い』学びをさらに強化する可能性さえある」と警鐘を鳴らす（刈谷剛彦「オックスフォードからの提唱 —— 抵抗の場たるべく「広く浅い」学びから脱却せよ ——」、『中央公論』2021年2月、43頁）。次も参照されたい。刈谷剛彦『コロナ後の教育へ —— オックスフォードからの提唱 ——』中公新書ラクレ、2020年12月。事情の異なるオックスフォードの事例をそのまま日本の大学に当てはめることはできないものの、「たくさん読み、たくさん書き、深く考える」ことが人間の精神的な成長にとって不可欠であることは、洋の東西を問わない。コロナ後の社会における ICT のさらなる普及を思えば、大学教育において簡便さに流されず、学生の成長にとって真に有益な ICT の利用法を見出すことは、重要な課題であるように思われる。

は、必ずや学生に「考える」という能動的で創造的な活動を促すはずである。そしてまたその成果は学生の文章力の向上や思索の深化として、期末試験を待たずとも直ちに「意見・質問」に表れるはずである。この成果を皆で共有するために、筆者は毎回講義原稿の前半部を、前講に寄せられた優秀な「意見・質問」の紹介とそれに対する筆者の応答とにあてた。これは、授業参加者（教師と学生）全員によって形成される学問共同体の、文字による視覚化を意図したものである。文字の力を信頼し、教師＝学生間の文通とその共有とによって学問的な共同性を講義原稿の紙面に再現すること、これがこの質疑応答に託した筆者の期待であった。

いま一つの理由となったものは、コロナ禍が、異常事態であるからこそ教育的な契機を含んでもいるのでないか、という予感である。異常事態は、従来我々が当然視してきた生活と社会と文明の日常的なあり方を揺さぶり、それらに対する疑いと批判の眼を育む<sup>(7)</sup>。総じて日常的なるものへの距離を可能にするこの批判眼は、学問の研究と教育における独自の原動力とも成りうるはずである<sup>(8)</sup>。なるほど大学にとって、対面授業を不可能にしたこの異常事態にオンライン授業をもって速やかに対処することは、さしあたり何としても必要な措置であった<sup>(9)</sup>。しかし他方において筆者には、異常事態

(7) 山崎正和は、このたびの新型コロナ感染症が「近代人の秘められた傲慢に冷や水を浴びせ、人類の過去の文明、都市文明発祥以来の歴史への復帰を促す」、大きい歴史の意味を帯びていることを指摘した（山崎正和『哲学漫想』中央公論新社、2021年2月、173頁）。

(8) 筆者は別稿で、コロナ禍の只中に入学した令和二年度一年次生が帯びるある種の「敏感さ」とその教育論的意義とに言及した。次を参照されたい。川合全弘、「コロナ禍が育てた若者の『歴史眼』～ナチス・ドイツ史 事始め～」、2021年3月22日、『法学学・政治学専門家による News 解説!』、京都産業大学法学部ホームページ。

(9) この切迫した必要性の背景には、社会的な事情もあったように思われる。一つは、コロナ禍の中でも対面授業を継続した小中高校とそれを中止した大学との顕著な対照性や令和二年度新入学生の不憫に対する同情論などから出た、大学の教育姿勢に対する社会的な批判の高まりであり、いま一つは、デジタル化に立ち遅れた日本の教育界一般の現状に対する危機意識の高まりであろう。この二つの事情の偶然の重なりが強い社会的圧力となって、コロナ禍とデジタル化とがそれぞれ投げかける巨視的な問題を見据えることなく、対面授業の中止をひたすらオンライン授業によって補うだけの皮相な正常化の動きへと大学を駆り立てたのではなからうか。状況が落ち着き始めた今、大学人が腰を据えてこれらの巨視的問題を考えるときである。

に臨んで大学の為すべき仕事は、ひたすら無難にそれを切り抜け、何事もなかったかのように日常に復帰することだけでない、と思われた。近年筆者は、担当する科目「西洋政治史Ⅱ」において、近代ドイツにおける国民形成史を主題とする講義を行ってきた。この主題の眼目は、ナチズムの歴史的意義を一世紀余に及ぶドイツ人による国民形成努力の過激化の帰結として把握する点にある。言い換えれば、ナチズムの問題性をヒトラーなどの特定の「悪役」に帰せず、むしろ性急に善き国民たることを追求したドイツ人自身の生き方の歪みを見出すこと、ここに講義の焦点がある。さて従来この講義において学生の理解を阻む最大の壁は、「善い国民を形成する」、「国民として善く生きる」というその主題自体が、日本の平和な日常に安住する学生の私人的な自己意識にとって全く縁遠いものと感じ取られてしまう、という点にあった。この壁を越えられない限り、ドイツ国民形成史やその暴走の極みとしてのナチズムについていくら言葉を尽くして論じてみたところで、それらは学生にとって所詮他人事にすぎず、「遠い昔の、遠い国の話」で終る。しかしコロナ禍は学生の日常意識を揺さぶり、ひょっとしたら彼らの国民としての共通感覚を覚醒させることによって、この学習上の壁に穴を開ける機会となるのではないか。この期待めいた予感が、筆者をこのたびの遠隔講義の試行へと導いた二つ目の要因であった。

ところでこの試行における最大の懸念は、対面での講義すら学生の関心や意欲を引き出すことが難しいのに、文書中心の遠隔講義ではなおさらその困難が大きくなるのでないか、という点にあった。筆者なりにこの懸念に応えるための工夫を幾つか試みたものの、それらがどれほどの効果を挙げることができたかは、あらためて検証してみなければならない。それゆえ本稿は、筆者が試みた文書中心型遠隔講義の教育効果、特に文字の読み書きの苦手な学生、総じて学習の意欲と能力に乏しい学生<sup>(10)</sup>にとってのそれを検証する試みでもある。

---

(10) 教育効果の分析という教育論的な視座に立つため、本稿では便宜上このような断定的表現を用いる。この表現に含まれる問題性については、4章末尾で触れる。

## 2章 形式と方法

### 授業の概要

令和二年度秋学期開講の「西洋政治史Ⅱ」と「西洋外交史Ⅱ」は、上述したように、オンデマンド型オンライン講義の形式を採り、教師＝学生間での文書のやり取りを主な方法として用いた。時間割の上で「西洋政治史Ⅱ」は月曜2時限に、「西洋外交史Ⅱ」は火曜3時限にそれぞれ指定されていたが、両科目とも概ね指定日の3日前に moodle<sup>(11)</sup>上で講義資料（講義原稿、講義動画、その他資料）を配信し、指定日の2日後を期限に moodle上でそれについての「意見・質問」を提出してもらうこととした。それゆえ「西洋政治史Ⅱ」は概ね金曜配信、翌週水曜提出期限の足掛け6日間、「西洋外交史Ⅱ」は概ね土曜配信、翌週木曜提出期限の足掛け6日間が授業期間となる。なお両科目の配当年次は「西洋政治史Ⅱ」が2年次、「西洋外交史Ⅱ」が3年次であり、受講登録者数は「西洋政治史Ⅱ」が150名、「西洋外交史Ⅱ」が99名であった。後掲別表の1と2に授業の概要を数値で示した。表中の1～15は講義回数を、①は第1回レポート、②は第2回レポートを指す。「その他資料」には、講義原稿と講義動画と以外に配付した参考資料（論文、新聞記事、図表、絵、写真、動画用フリップなど）が含まれ、数字はその篇数を示す。なお成績評価については、毎回の「意見・質問」に3点（3点×15回＝45点）、第1回レポートに30点、第2回レポートに25点を配当し、合計100点満点で評価した。

### 講義資料の方法論的工夫

筆者が配信した講義資料の中心は、毎回平均で数千字に上った講義原稿である。講義原稿は、前回の講義に関する質疑応答を掲載した前半部と今回の講義本文を記した後半部との二部から成る。講義本文は、例年砕けた

(11) moodle とは、“Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”の略称であり、京都産業大学でも利用されている「e-Learningに必要な学習管理システム」のことである。



話し言葉で行う対面講義の内容を要約し、かなり厳密な書き言葉によって論文調に仕上げたものである。当然ながら難易度は例年よりも上がった。高い文章読解力を持ち合わせた学生もいれば、そうでない学生もおり、抽象論が得意な学生もいれば、具体論を好む学生もいる。あるいはまた知の勝った学生もいれば、情の勝った学生もいる。受講生のこの多様性に極力幅広く対応できるよう、講義原稿（本文と質疑応答）と講義動画との作成にあたって、同じ主題をできるかぎり「論理」、「比喩」、「因縁」の相異なる観点から三重に論じるように努めた。「論理」とは文字通り主題の論理的な解説であり、「比喩」とは歴史的事例を挙げたり学生にとって身近な事柄に譬えたりして主題を具象的に説明することであり、「因縁」とは主題に対する筆者自身の思い入れとその由来とを語ることである。本文では「論理」を、質疑応答では「比喩」を重視した。講義動画では因縁話に力点を置き、感情を込めてそれを語ることによって、理屈に偏りがちな講義原稿の弱点を補うように努めた。

### 質疑応答の方法論的工夫

学生には、講義資料を読み、視聴し、100～500字程度でまとめた「意見・質問」を提出してもらった。字数指定にかなりの幅を設けたのは、上述のような受講生の多様性への配慮からである。提出された「意見・質問」の中から優秀なものを毎回十篇程度選び、その氏名を紹介した。また特に優秀なものや講義主題との関連で重要なもの2～3篇についてその全文を掲載し、併せてその意見や質問に対して筆者からかなり入念な応答を行った。これが講義原稿前半部を成す「質疑応答」である。上述したように、筆者の意図においてこの質疑応答こそは、受講生を一つの学問共同体へと導き入れる通路である。言い換えれば、遠隔から一人ひとりで授業に参加する学生が、この質疑応答を共有することによって、講義主題について皆で共に考える仲間の一員となること、ここに筆者の狙いがあった。イメージをもって言うなら、この質疑応答は、いわゆる白熱教室のような実際の集会形式を採らないものの、読む者自身の脳裡で活発な討議として展



開する紙上フォーラムのようなものである。

したがって筆者は講義資料の準備に際してこの質疑応答の編集に最も労力を費やし、またそこに幾つかの工夫を盛り込んだ。その主なものは、①「です体」の採用、②資格の対等性の承認、③個々の「意見・質問」の独自の主題解釈としての学問的意義づけ、④比喩の多用の四点である。①の意図は、「である体」を用いた講義本文（教師としての筆者の解釈を明示する場）と区別するとともに、自由かつ対等の雰囲気と討議の場としての臨場感とを生むためである。授業科目は教師による学生の成績評価の手段でもあるから、講義本文では主題に関する教師の解釈を明示することが必要であり、そのためには断定的な響きを帯びる「である体」を用いることが相応しい。しかし教育の目的は成績評価それ自体にあるわけでない。本来の目的たる学生自身の精神的成長のためには、教師の解釈を鵜呑みにすることよりも、それを手掛かりとして学生自身が考えることの方がいっそう重要である。質疑応答はそれを促すための場であるから、語り掛け口調の「です体」を採ることが相応しい、と判断した。①が文体論であるのに対して、②は同じことを資格論に即して意図したものである。質疑応答を自由で対等な討議の場とするためには、教師—学生の対向的關係を一旦離れ、学生と教師を学問的真理という同じ目標に向かう対等の論者として遇する必要がある。そのためにはまず教師自身が自分の解釈を相対化すること、つまりそれを講義主題の解釈論における「正解」として扱うのではなく、むしろ多様にありうる解釈の中の一つとして扱うことが第一歩となる。これは、視点を変えて言えば、学説史の整理とそこにおける教師自身の解釈の位置づけの作業にほかならない。③は、②と同様の姿勢を学生の「意見・質問」の扱い方に適用したものである。①、②に比して、これは難事である。というのも、学生から寄せられる「意見・質問」は、いかに切実なものであっても、専門学の主題に関する解釈として洗練されたものばかりではないからである。むしろそれらはしばしば、主題を限定する専門学の境界線を越え、広大な人生問題へと広がってゆく。それを素人の議論として退けることは容易い。しかし質疑応答を実際に自由で対等な討議の場

とするためには、教師もまた専門家の鎧を脱いで生身の人間として討議の場に立つ必要がある。<sup>(12)</sup> 学生の「意見・質問」が真面目で重要なものである限り、教師は、そこに潜在する講義主題との関連を進んで見出し、それを、学知の種子を孕む独自の解釈として意義づけるよう努力すべきである、と思われる。なぜなら人文・社会・自然科学の授業一般において、学生が提起する素朴な人生問題と真摯に向き合う努力こそは、高等教育に従事する人間をして、単に専門的学知の教授に自足する「教員」たるにとどまらず、むしろ学生の人間形成に助力する本来の意味での「教師」たらしめるからである。同じことが学生についても言いうる。すなわち、学知と人生知とを往復する作業を繰り返すことによって、果てしなく細分化しゆく個別専門科学の知識を自らの人格へと統合する努力こそが、学習する人間をして本来の意味での「学生」たらしめるはずである。総じて学知と人生知との、ないし専門知と教養知との有機的総合をめぐるこの課題は、教育課程における専門教育科目と一般教育科目との組織的な配置や関連付けを考える上で重要であるばかりでなく、そもそも高等教育のあらゆる現場において考慮されるべきである。一つ一つの授業科目の運営において、また一人一人の教師と学生の学問的実践において、専門的な学知と普遍的な人生知とを繋ぐ努力が存在しなければ、専門教育科目と一般教育科目とをいかに巧みに組み合わせた教育課程を作成してみたところで、それが目指す知の総合性は結局のところ「絵に描いた餅」に終わるだけであろう。

さてそのような努力に際して④が役に立つ。というのも、専門学の主題を日常生活上の経験に譬えて説明することは、学生にとって主題を身近なもの、具象的に理解できるものとし、ひいては学生が普遍的な人生問題と

---

(12) もちろんこれと逆方向の方法、つまり対等な討議の参加資格を、一定以上の専門的訓練を経た者に限定する、という方法もありうる。例えば、受講の条件として主題と密接に関連する所定の論文の読了などといった準備学習を義務付けることなどが考えられよう。筆者の方法はこれと方向性を逆にするものの、必ずしも本質的に対立するわけではない。本文次行以下で述べるように、筆者の方法は、専門的な学知と普遍的な人生知とを繋ぐ通路を拓こうとする、教師側の心構えを強調するものである。学生の側にも、学生と称する以上、同様の心構えが必要であることは言うまでもない。

の関わりにおいて講義主題の意義を直観できるようにするからである。近代ドイツにおける国民形成史を主題とする筆者の「西洋政治史Ⅱ」に即して言えば、講義における「善きドイツ国民」への筆者の問いかけは、「善き人間」への普遍的な問いかけを根底に持ち、それとの関連づけを得ることによってこそ、多くの学生にとって身近で切実な主題、他人事ならぬ我が事となりうる。筆者にとってこの質疑応答は、学生の学力向上を目標として専門知と人生知とを媒介する教育実践の現場でもあった。

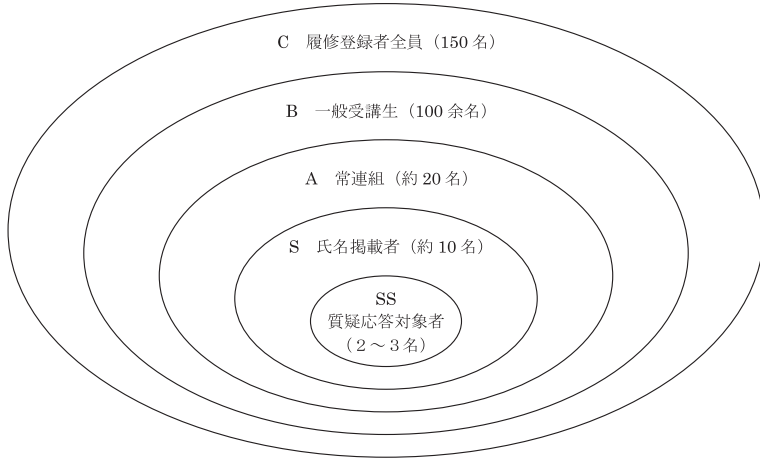
### 受講生の同心円構造

講義の回数を重ねるとともに、やがてしばしば「意見・質問」の優秀作に選出される言わば常連組（両科目とも十数名～二十名）が定着した。優秀作の選出基準を質と量との二点に置いたので、常連組が書く平均字数は、一般受講生の平均字数よりもかなり多めの400～600字程度に上った。計2回のレポート（各1,200～2,000字指定）と併せると、常連組が授業を通じて書いた総字数は概ね一人当たり1万字を超える。この常連組の熱意と努力が受講生の間に学問共同体の意識を醸成する原動力となった。西洋政治史Ⅱに即して次頁の図1で示したように、全受講生は、この常連組（A）を中核とし、その外側に一般受講生（B＝「意見・質問」を提出する毎回の平均人数）、履修登録者全員（C）へと順に拡大する同心円構造を成した。講義原稿で取り上げる質疑応答の直接的な対象者（SS）は毎回2～3名であり、これ以外に優秀作10名程度（S）について氏名のみを掲載した。質疑応答を活発にし、学問共同体の輪をさらに拡大するためには、この直接的な質疑応答対象者（SS）の人数を増やすことが望ましい。しかし筆者の労力と時間の限界および講義原稿の紙数の実際的な制約によって、毎回2～3人の質問に応答することで精一杯であった。筆者としては、この同心円構造を媒体として学習の熱気が次第に中心から周辺へと波のよ

(13) コロナ禍の教育論的意義に対する筆者の期待は、この点——専門学の主題と普遍的な人生問題との媒介——にあった。

うに伝播することを期待した次第である。しかし複数個の同心円の関係が、実際に伝播のそれとなったのか、それとも断絶のそれであったのかは、検証すべき点の一つである。

図1 〈「西洋政治史Ⅱ」受講生の同心円構造〉



### 3章 内容と目標

授業の形式と方法は、その内容と目標に適合するとき、実際に効果を発揮する。また授業の内容と目標は、「はじめに」で述べたような現下の特殊事情に応じて調整される必要がある。このような視点から、令和二年度秋学期に開講した「西洋政治史Ⅱ」と「西洋外交史Ⅱ」の内容と目標について説明したい。

まず両科目の大まかな講義内容を示すために、それぞれの講義目次を別表の3と4に記す。講義内容の体系性を明示するため、講義回ごとに内容を記すのではなく、むしろ各講義項目の右端に内容と講義回との対応関係を記載した。両科目ともに大まかな講義内容について近年大きな変わりはない。ただしいずれも半期分の内容としてはやや多すぎるために、例年、進行上の都合に応じ、また受講生の関心に応じて、一部を割愛している。今

回の割愛部分は斜字体によって示した。今回は質疑応答にかなりのスペースを割いたために、例年よりも割愛部分がやや多くなった。

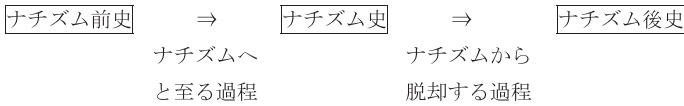
## 「西洋政治史Ⅱ」の内容と目標

「西洋政治史Ⅱ」の内容は要するに19～20世紀のドイツ政治史にほかならないが、それを解釈する際に筆者が採る視点の特徴は、この二世紀間の政治史をドイツ人による近代国民形成の一連の経過と見なすこと、ここにある。ドイツ人は、隣国フランスの市民革命に触発され、19世紀初めに民族単位での国民国家形成の途を歩み始めて以降、二度の市民革命（1848年と1918年）の挫折、ビスマルクによる「上から」の小ドイツ的建国（1871年）、二度に及ぶ世界的覇権への挑戦と敗戦（1914/18年と1939/45年）、民族分断（1945/49年）と再統一（1990年）という、数々の劇的な出来事を通して今日に至った。これを、権力者の恣意や国際情勢の影響などといった個々の偶発的事象の羅列として叙述するのではなく、むしろ「善き国民」たることを目指してドイツ人自身が実践した国民的遍歴として解釈すること、あるいは、人生遍歴の劇的に演出された物語を「人生劇場」と呼ぶとするなら、ここ二世紀のドイツ政治史をドイツ人の——国民としての生き方を上演する——「国民劇場」として物語ること、これが筆者の云う国民形成史の視点である。

このような解釈学的視点自体は令和二年度の「西洋政治史Ⅱ」でも変わらない。しかしこの度は、上述のように、遠隔講義の不利を学問的な文通の好機に変えたいという筆者の意思、およびコロナ禍の異常事態が持ちうる教育論的な契機への期待という、二つの特殊事情が加わった。この意思と期待を実現するために、筆者は、受講生が講義の全容を一望できるよう、講義内容に例年よりもやや大胆な演出の手を加えた。それは、ドイツ国民形成史の焦点をナチズム期に絞り、それ以前をナチズム前史、それ以後をナチズム後史として位置づける、というものである。次頁の図2を参照されたい。

図2は、ナチズムという国民主義の暴走現象をドイツ人の国民的遍歴に

図2 〈ナチズム期を焦点とするドイツ国民形成史の再構成〉



おける中心的な —— 人生遍歴における挫折に等しい —— 負の出来事と見、前史ではそこへと至った経緯や原因を探り、後史ではそこからのドイツ人の立ち直り方を調べる、という三部構成によってドイツ国民形成史を物語風に再構成するものである。このような単純化は、ナチズムの以前と以後の歴史がそれぞれに持つ独自の意義を軽視してしまうという欠点を伴うものの、他方で二世紀間のドイツ史を一つのまとまりある全体として見易くする利点を生む。またナチズム史を人生上の挫折に等しい「国民の挫折」として擬人化することは、コロナ禍の異常事態下に置かれた学生が、挫折と立ち直りの物語<sup>ゲシヒテ</sup>としてのドイツ国民の歴史<sup>ゲシヒテ</sup>に感情移入することを容易にする、という効果を伴うはずである。

政治史は政治学と歴史学を合成した科目であるから、その教育目標は政治学と歴史学のそれぞれに即して立てうる。「西洋政治史Ⅱ」の教育目標は、政治学に即して言えば、人間の総合的な自己理解に不可欠の一部分たる国民的自覚を獲得し、政治を国民としての自己自身の営みと認識する政治学的思考力を身に付けることであり、歴史学に即して言えば、人間の社会生活の歴史性に思いを致し、自分が生きる社会の「現在」を、「過去」からの長い意味連関の中で理解する歴史学的思考力を獲得することである。

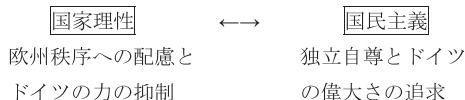
### 「西洋外交史Ⅱ」の内容と目標

「西洋外交史Ⅱ」の内容と目標は「西洋政治史Ⅱ」のそれと大きく変わらない。いずれもここ二世紀のドイツ政治・外交史を対象とし、政治学的思考力と歴史学的思考力の養成を目標とするものである。ここでは両者の相違点に力点を置いて、簡単に説明したい。最大の相違点は、「西洋政治史Ⅱ」では独立自尊の主体たろうとする国民の意志と情熱（国民主義）を重視するのに対して、「西洋外交史Ⅱ」ではそのような国民的美徳の中に

潜在する —— ナショナリスト的尊大さや独善性の肥大化といった —— 否定性を見て取り、その暴発を未然に防ぐ政治家の理性的判断力（国家理性）を重視することにある。ドイツは19世紀ヨーロッパの勢力均衡体系において「中原の国」たる位置を占め、勢力均衡の要としての困難な舵取り役を否応なしに背負わされた国であった。すなわちドイツの勢力は、大きすぎても小さすぎても、ヨーロッパ列強間の勢力均衡 —— すなわちヨーロッパの平和 —— を脅かすことになるため、ほどほどの勢力でなければならない。これがいわゆるドイツ問題の内実を成す。国民が当然ながらドイツ国民国家の発展と偉大を望む一方で、政治家はドイツの膨張に対して隣国が抱くこれまた当然の懸念にも配慮しなければならない。19世紀後半、ビスマルクはこの難題に対して小ドイツ主義という古典的な解決策を与えた。それは、ヨーロッパの平和の力学的構造とそこにおけるドイツの力の適切な大きさを計算し抜くことによって、国民が19世紀初め以来渴望してきたドイツ統一を、国民が望む規模よりも幾分小さめに実現する、苦心の妥協策であった。西洋外交史Ⅱでは、大政治家ビスマルクがドイツ問題について示したこの賢明な判断を「ビスマルクの国家理性」と呼び、それを基準として19世紀末から20世紀末にかけてのドイツ外交の適否や巧拙を時期ごとに考察することを主な内容としている。

その際、筆者の視点の特徴は、ドイツ外交のあり方をめぐって国民の意志（国民主義）と政治家の判断力（国家理性）とが不可避的に対立せざるを得ないことに注目する点にある。言い換えれば、ドイツの政治家は、ドイツの偉大さに向けられた国民の至極当然の自尊感情を、自らの理性的判断に従って抑制しなければならないという困難な任務を、上述のような地政学的条件によって言わば運命づけられているのである。下の図3はこの対立関係を示したものである。

図3 〈ドイツにおける国家理性と国民主義の対立関係〉





ドイツの政治家は、この避け難い対立関係を、調和の関係やせめて均衡の関係へと導かなければならない。第一次世界大戦後のヴェルサイユ条約への対応問題を例に取るならば、当時戦勝国がこの条約を通じて敗戦国ドイツに無理難題を押し付ける一方で、国民は挙ってこの不当な条約の受け入れに反対した。しかしながら講和のためにドイツ政府は国民の反対を押し切ってでもそれを受け入れるしかない。大政治家シュトレゼマンは苦しみつつこの任務を果たし、他方言葉の本来的な意味におけるポピュリストのヒトラーは、これを屈辱と受け止める国民の自尊心に訴えることによって政権の座に就き、後の戦争に途を拓いた。例年筆者はこの問題（ドイツにおける国民主義と国家理性との対立の不可避性）の解説に苦心する。なぜなら、今日の学生の常識、ひいては戦後日本社会の常識によれば、国民の意志こそが正義と平和の源泉であり、政治家はもっぱらそれに追従する立場（いわゆる国民目線）に立たなければならないからである。しかしながら上述のようにコロナ禍はこの因習的な常識を揺さぶった。国民が常に正しく判断するわけではなく、個人がエゴイズムから自由でないように、そもそも国民という集団的主体もまた集団としてのエゴイズムを免れない。コロナ禍はこの言わば当然の事実にあらためて眼を向ける機会を人々に提供した。令和二年度の「西洋外交史Ⅱ」では、コロナ禍が帯びるこのような啓蒙的契機に期待して、上記の視点を例年に比べてより前面に押し出した。すなわち、国家理性による指導をかなぐり捨てて、ヒトラーという希代のポピュリストによって先導されるドイツ国民主義の暴走としてナチス外交を解釈することがそれである。

「西洋外交史Ⅱ」の教育目標は、「西洋政治史Ⅱ」と大きく変わらない。あえてそれと対比的に言うならば、その教育目標は、学生が、国民としての自らのあり方を国際社会というより広い世界から振り返る冷静な自己批判の眼を獲得するとともに、この重要な仕事に携わる政治家の高度に理性的な役割を正当に評価する姿勢と判断力とを身に付けるようになること、ここにある。

## 4章 教育効果の分析

一口に教育効果と言っても、どういう場で何を目標として行われる教育かによって、その測定の方法は変わろう。本稿が考察の対象とする教育は、一般的に言えば大学という高等教育機関において学生の学力向上を目標として行う教育であり、より限定的に言えば西洋政治史・外交史という専門学において上述のような高度の学力の獲得を目標として行う教育である。令和二年度秋学期には、文書中心の遠隔講義という、特殊な形式と方法を採用したことから、この形式と方法およびその背景となったコロナ禍の異常事態がはたして教育効果にどのような影響を及ぼしたかを検証することが、ここでの主題となる。以下においては、学生が提出した「意見・質問」<sup>(14)</sup>と成績評価の結果とを主な資料として、令和二年度秋学期の「西洋政治史Ⅱ」と「西洋外交史Ⅱ」の教育効果の検証を試みたい。

### 質疑応答における方法論的工夫の具体例

令和二年度秋学期の特徴は、文書による質疑応答方式を採用した点にある。2章で述べたその方法論的工夫（①「です体」の採用、②資格の対等性の承認、③独自の主題解釈としての「意見・質問」の意義づけ、④比喩の多用）<sup>(15)</sup>を具体的に例示するために、政治史Ⅱの第13講<sup>(15)</sup>に対する「意見・質問」の優秀作とそれへの応答を次に引用したい。なお見易くするために、筆者の応答については本文よりも一字下げ、学生の意見・質問については二字下げるとともに教科書体で表記した。

(14) この「意見・質問」は毎回の授業で提出してもらったが、最終回だけは「質問」の代わりに今回の遠隔講義方式全般についての「感想」を記述してもらうために、「意見・感想」とした。これは教育効果を測定するためのアンケート調査を意図した措置でもある。

(15) 第13講の主題は、ヨーロッパにおける反ユダヤ主義の長い歴史を遡りつつ、ホロコーストへと至るナチス・ドイツによる反ユダヤ政策の段階的な展開を考察する、というものであった（講義目次5のオ「ユダヤ人問題の『最終的解決』」とカ「アルベルト・シュベアにおける国家理性」）。別表3を参照されたい。なお第13講についての質疑応答は、筆者の都合により、第14講についての質疑応答と併せて、第15講の講義原稿に掲載した。

第13講への意見・質問の中からは、「差別」の背後には必ず宗教や正義の存在があることを鋭く指摘してくれた、T君とK君の意見を紹介します。

〈T君〉 今回の授業では宗教という存在が非常に印象に残った。宗教とは時に安定を求めるものであり、時に進歩を阻むものではないかと私は考える。宗教とは自分たちが信仰する対象を明確にすることで自分の道を定め、不安定な精神にならないようにするという点では非常に心の安定を望める。しかし今回の授業でもあったようにキリスト教徒では金を貸し利息をとる商売を悪とする考えがありその仕事をしているユダヤ人を悪とする傾向がある。この商売は経済を進歩させるのに必要不可欠なものであるはずだが宗教による考えによりその進歩が阻害されているといってもいいだろう。また宗教は集団を生み、その集団により差別に対する罪悪感を緩和されることにより差別に拍車がかかるところから差別社会が生まれる要因とも考える。人を導く宗教が人との間に差別を生まれさせていることから宗教とは人が生んだ矛盾なのではないかと考える。

〈K君〉 講義と資料を通じて思ったことは、差別という概念の裏側には必ず「正義」という名目が存在するということです。今回はナチスによるユダヤ人差別を詳細に学習したわけであるが、始まりはいわばキリスト教への思想違いであると思います。講義内で、ユダヤ人はキリスト教徒が批判する金融業に従事したことで迫害を受けたということも学習した。しかし、よく考えると今では金融業という存在は当たり前前の位置にいる。ドイツでも金融業を営む人は必ずいる。過去と現在を比べた時に、やはり表立った強い主張の大抵は宗教に関係して起きているのだろうか。ヒトラー然り、自分たちを支えるまたは強い服従心を抱かせる存在には気づかない間に正義が宿るのだと思います。自分たちと違う派閥が湧くと、否定するという行為が過去は過激であったのでしょうか。現在でも、トランプとバイデンの支持者同士の対立が過激化していますがやはり、正義が関係していると思います。で

すので、レジュメに記載されていた、ユダヤ人迫害は立派なドイツ国民を形成するための積極的国家政策であるということに対し、違和感しかなかった。単なる言い訳に感じ取ってしまいました。<sup>(16)</sup>

人の世になぜ差別があるのかという根本的な問いに対して、お二人の意見は答えようとしているわけです。ナチス・ドイツにおいてだけでなく、いつの時代、どんな国にも差別は存在してきました。我々も現在コロナ禍の中で日々それを経験しています。よく自省してみれば、自分の心の中にもたしかに差別意識は存在します。問題をそういう次元から捉えるとき、あらゆる問題は他人事ではなく、切実な問題となります。さてお二人は差別を、宗教とそれが作り出す正義の観念とに根ざすものではないかという推論を立ててくれました。私も同感です。インドのカースト制はバラモン教の教義に基づきますし、近世までの日本仏教界における差別主義は仏教の因果応報思想によって正当化されていました。ただし差別をもつばら宗教の問題と見てしまうと、宗教に無関心な現代人にとって差別は依然として他人事に止まるような気がします。イスラエルの歴史家ハラリは『サピエンス全史』において、差別を「穢れ（pollution）」や「不浄（impurity）」の観念と結びつけて論じています。これらの観念自体が宗教的な起源を持つものですが、しかしそれらは宗教の次元にとどまらず、環境の汚染（pollution）やウイルスの感染（infection）にも応用可能です。要するに、人間には「穢れたもの」や「清浄でないもの」を嫌う気持ちがあり、身の安全からそれを避けたいと思う心が、人に穢れや不浄（あるいはそれらを具現する人間）を遠ざける行動を取らせるわけです。そして穢れや不浄を嫌う人間のこの関心に応えるために、何が穢れで何が清浄かについて体系的な教義をつくって説明してきたのが宗教であったわけです。ただし宗教こそが差別の元凶であったのかというと、そうではないと思います。釈迦はインド社会で不

(16) 学生二人の意見・質問は、誤字の訂正など最低限の修正を施すだけに止め、ほぼ原文のまま引用した（以下の引用についても同様である）。この二人は、上述の「受講生の同心円構造」における常連組に属する。

可触賤民 (untouchable) として差別されてきた人々を救おうとしましたし、イエスは進んでライ病の患者の中に分け入りました。したがって宗教本来の心は「一切無差別」にあったはずですが、とはいえ穢れや不浄を嫌う人間の心は容易に抑えられませんし、またそこにはそれなりの合理性 (感染症予防、環境汚染防止、景観美化、公序良俗など) も存在するわけです。ここまで広げて考えてくれば、差別の問題が誰にとっても決して他人事でないことが分かります。

さてナチズムにおける差別は、1) 反ユダヤ主義 (ユダヤ人差別) と 2) 人種主義 (劣等人種差別) と 3) 優生学 (障害者差別) の複合体です。1) は西洋のキリスト教世界に古くからあるもの、2) は欧米列強の帝国主義的膨張に伴うイデオロギー、3) は近代医学・生物学の一系譜です。いずれも不当極まりない差別ですが、それぞれに正当化されてもいました。K 君の表現を借りれば「正義」によって裏付けられていたわけです。本講では、我々にもなじみのある 3) に即して、それが公衆衛生学や疫学と関連する発想であり、今日でもウイルス感染した鶏・豚・牛の殺処分が当然のこととして行われている現状に言及しました。我々の文明自体が家畜の大量殺処分を正当化しているわけです。その殺戮行為を人間にも向けたのがナチズムでした。

### 質疑応答における同心円構造の効果①—— 常連組にとって

この第 13 講についての質疑応答の例に見て取れるように、質疑応答<sup>(17)</sup>では上記四つの方法論的工夫を極力多く盛り込むように努めた。本来なら、それら四つがそれぞれ個別にどういう効果を挙げたかを検証することが必

---

(17) そこで取り上げた二人の学生の意見は、差別という行為の背後にそれを実行する者の悪意だけでなく、宗教的教義や正義論が存在することに注目するものである。そこには、反ユダヤ主義をナチス特有の悪事と速断する画一的解釈を超える認識の萌芽がある。質疑応答では、上記①～④の方法論的工夫を用いて、学生の意見を対等に遇し (①)、②)、宗教史やユヴァル・ノア・ハラリの人類文明史などに基づいてそれを意義づけ (③)、コロナ禍やウイルス感染した家畜の殺処分の比喩を用いて (④)、ナチス・ドイツの反ユダヤ政策を我が事として受け止めるべきことを論じた。

要であろう。とはいえ今のところ筆者にかかる詳細な分析のために必要な知識や技術がない以上、その実行は困難である。ここでは教育効果をそれら全てが相俟って生み出す総合的な結果として大まかに捉えることとした。教育の目標は学生の学力向上にあるから、教育効果はそれがどの程度達成されたかによって示される。まずここでは、受講生自身の感想<sup>(18)</sup>に基づいて、文書による質疑応答方式が受講生の学習意欲や学力向上にどのような影響を及ぼしたかを推測してみることにしたい。

さしあたり予想されることは、しばしば質疑応答の直接的対象者として選ばれた「常連組」にとって質疑応答方式の教育効果が高いこと、これである。というのも、講義原稿上で優秀作として自分の文章や氏名が紹介されることは学生の名誉心に訴えかけ、また自分の意見・質問に対する直接的な応答が得られることは学生にとって自分の講義理解度を測る大きな手掛かりとなると思われるからである。上に紹介した T 君が講義最終回で記した次の感想は、それを端的に証言している。

この講義全体を通して今までドイツ政治に関心を全く持たなかった自分がここまでドイツ政治について考えるとは思いませんでした。実際この授業で学ぶことはとてもたくさんあり、自分自身が新しい考え方をすることができ、少なくとも自分自身の力になった授業だと講義全体を通して感じました。授業については自分の理解度が知りたかったので個人的にはこの部分は間違っていてこの部分の考え方は良いなどの返しがあればより授業に前のめりになれるかなと感じました。しかしフィードバックでたまに選ばれるのが嬉しくて次回も頑張ろうという気持ちになっていたのでフィードバックという取り組みは非常に良かったと思いました<sup>(19)</sup>（傍点は引用者）。

(18) 註(14)に述べたように、第15講では15回の講義全体についての感想、とりわけ文書による質疑応答方式についての感想を受講生に求めた。

(19) このような感想は T 君に限らず常連組にはほぼ共通して見られる。西洋外交史 II の常連組からも一人 (M 君) 挙げてみる。M 君は次のように述べている。「毎回の講義に対する」

ところでT君が上掲の引用文中で「返し」と「フィードバック」という二語で区別して言及している事柄は、本稿における教育効果の分析にとって重要な論点を成す。T君が云う「返し」とは、提出された全ての「意見・質問」に対する筆者からの——実際には行えなかった——コメントを指し、「フィードバック」とは、講義原稿上で優秀作として取り上げたものに対する筆者からの——実際に行った——応答を指すものである。T君が指摘する通り、「返し」があれば受講生の学習意欲は確実に増すと思われる。とはいえ、百人を超す受講生全員に毎回「返し」を行うこと、それも単に励ましの言葉にとどまらない、学問的に内容のあるそれを行うことは、そう容易なことでない。そこで筆者が選んだ方法は、全員に「返し」を行う代わりに、2~3篇の優秀作を選んでそれに懇切に応答することであった。<sup>(20)</sup>これは筆者自身の力量と労力の限界を考慮して筆者

、質疑応答の報告を、次回レジュメに掲載しながら進めていく方法は、非常に有意義な点が多くあると考えます。まずは、優秀意見が取り上げられることに対して、自分の意見との比較を行い、新たな視点での考え方に触れ、良い刺激となり、次回学習につながる。そして、優秀意見者として掲載されることによる、手ごたえ、自信を持つことができ、ある意味では、より良い学習意欲の一つにもなるのではないかと考えます。オンライン授業にありがちな一方通行の授業ではなく、双方向性が高く、この意見共有の機会は、対面授業に負けず劣らない、有意義な機会であったと考えています(傍点は引用者)。M君の意見は、筆者が質疑応答に込めた意義を正しく「意見共有の機会」、すなわち学問的共同性への通路として理解してくれている。

(20) これ自体もそう容易な仕事ではなく、筆者の実感のままに言えば、この文書による質疑応答方式には例年の対面講義の倍ぐらいの手間暇を要した。というのも、例年教室において話し言葉で行う質疑応答を、論文に準じて質的に高く量的に長い文章に置き換えなければならないからである。しかしながら、本稿の執筆に際して他の授業実践報告をいくつか調べたところ、多人数の講義科目において実際に受講生全員に「返し」を行う実践例があった。「橋本メソッド」における「シャトルカード」がそれである。橋本勝によれば、「シャトルカード」と称する交換日記のような冊子に毎回標準で300字の感想・疑問文を受講生に書かせ、翌週授業時に「一人一人に手書き返信コメントを付して返却する」、というこの「回答負担はかなりのものであり、睡眠時間を削って、それに取り組む私の姿を『修行僧』にたとえる人もいる」、という。次を参照されたい。橋本勝「多人数講義でのアクティブラーニングの無理のない導入に向けて——ヒントとしての橋本メソッド——」、『名城大学教育年報』第12号、2018年3月、27~34頁。

受講生全員にコメントを返す橋本氏のこの労作業はそれだけでも驚嘆に値するものであるが、同時にそれは、アクティブラーニングの導入によって多人数講義科目の授業形式自体を言わば多人数の「ライト」な演習科目のそれに変えてしまおうとする、氏のいっそう



なりに工夫した方法であるが、他方でそこにはこの限界に起因する欠点が伴う。それは、1章末尾で触れた、「学習の意欲と能力に乏しい学生」が文書中心式の講義について来られず、置き去りになる恐れ、またその結果として、——2章末尾で述べた——受講生の同心円構造が「断絶」の構造になる恐れである。次にこれについて考えてみる。

## 質疑応答における同心円構造の効果②——一般受講生と「学習弱者」とにとって

文章の読み書きが苦手な学生にとって、文書中心方式が近寄りがたく感じ取られることは容易に予想できる。次のFさんの感想はこの点を強調するものである。

今回のオンライン講義の意見質問欄は私にとって授業を理解するのに少しだけ難しいと感じました。その理由として、文字を読んでそれに対する意見や質問をすることが苦手であったからです。他の受講生はどうかわかりませんが、私はホワイトボードに書かれたことをノートに自分で写して、テストの前にそれを確認することで疑問や意見が生まれます。今回ではそのことが厳しかったので難しいと感じました。ただ、他の受講生の質問や意見を見ることができるところでは、私自身の知識にもなりました。なので、先生の講義動画を見ながら重要語句が

---

ㄨ 大胆な企ての一部でもある。この「橋本メソッド」を法律専門学（民法Ⅱ）の大人数講義に応用した「吉永アレンジ」も、同様の意図に基づく試みである。次を参照されたい。吉永一行「学生の発表を中心とした大講義科目の運営手法——『橋本メソッド』の一応用例として——」、『高等教育フォーラム』、Vol.9、2019、113～118頁（ちなみに筆者は元同僚の吉永氏によるこの論文から、「橋本メソッド」やその応用版たる「吉永アレンジ」という、大人数講義についての有益な改革法を教わった。感謝したい）。他方筆者の試行は、講義科目の基本形式は変えず、そこに「読み、書き、考える」要素を大幅かつ有機的に組み込もうとするものである。大人数講義科目にアクティブラーニングのグループワーク的手法を導入する橋本氏や吉永氏の企てと、非対面・文書中心・単独沈黙思考型を採る筆者の試行とは、外形的には全く対照的であるものの、大人数講義という授業形式の問題性に関する認識や、学生自身の学習の能動性を強化しようとする意図は深く共通する。

書かれたレジュメに私自身で書き込む形式がいいなあと出すぎたことを言うようですが思っていました。<sup>(21)</sup>

Fさんの感想は、文書中心主義には忌避的であるものの、「他の受講生の質問や意見を見ることができる点では、私自身の知識にもなりました」とも述べ、質疑応答における受講生の同心円構造については肯定的に見ており、それを「断絶」の関係とは受け止めていない。この点は他の一般受講生にも共通しており、自分の「意見・質問」が採用されないことを「壁」や「断絶」として見る感想はほぼ皆無である。とはいえしかしながら、「意見・質問」を提出する受講生は履修登録者の全員ではない。政治史Ⅱに即して上掲図1に示したように、「B 一般受講生(100余名)」の外側に「意見・質問」を提出するに至らない学生が50名弱存在した。同心円構造における「壁」や「断絶」は、「A 常連組」と「B 一般受講生」との間でなく、恐らくここ(BとCの間)にある。上に紹介したFさんは、常連組ではなかったものの、全15回の授業に皆勤した熱心な受講生である。Fさんのような——長文読解力は別として——学習意欲の高い学生に対して、文書中心型質疑応答講義はある程度の教育効果を挙げた、と一応考えてよかろう。この点は次項で再論する。問題は、「意見・質問」を提出するに至らない50名弱の学生に対してこの講義は教育

---

(21) Fさんの感想は、文書による質疑応答方式への抵抗感を表明すると同時に、講義形式について遠慮がちに代案を提示している。それは、長文の論文風の講義原稿の代わりに、要点だけに絞った講義レジュメを配信し、受講生は講義動画による解説を視聴しながらその講義レジュメに書きこみをする、という形式である。これは、ICTの利用によって従来の対面講義をできる限り忠実に再現する、最も自然な方法であろう。この場合、講義レジュメが対面講義における板書、講義動画が教師による教室での口頭解説にあたる。実はこれの方が教師にとっても負担の少ない方法である。それにもかかわらず筆者がそうしなかった理由は、1章で述べたように、この方法では、コロナ禍の積極的契機を活かした大人数講義の改善でなく、コロナ禍以前のその擬似的な復旧にしかならない、と考えたからである。とはいえ、ただでさえコロナ禍で打撃を受ける中で、授業水準までもが上昇することは、一般的な学生にとって苦痛であったに違いない。あらためて読み返してみると、Fさんの感想文からは、口調が遠慮がちであるだけにかえってそのような学生の本心が伝わってくるようである。

効果を挙げることができたのかどうか、である。これについては、そもそも当人たちの文章による証言が存在しない。そこでその代わりに、この問題に言及する常連組の学生の有力な意見を参照することにしたい。次に紹介するN君の意見は、学力ばかりでなく、そもそも学習意欲の乏しい学生が常にある程度存在すること、授業の照準をそこに合わせる必要はないことを主張する。

全体の意見（授業システムについて）：質疑応答は質が高く、私もそれに影響を受けてもっと頑張ろうというモチベーションにつながった。上位のやる気のある人にあわせてレベルを決めると周りがついていけなくなるが、そもそも受講生全員が真面目に受けるとは限らないため、このスタイル、難易度を変える必要はないと考える。レポート課題は授業の復習に役立った。必読文献も読み応えのあるもので理解の促進や意見を生み出すことに繋がった。全体の感想（授業を通して）：高校の世界史でもドイツの国民国家への歩みやナチズムにはふれる。しかしドイツだけを見ているわけではないので、世界情勢をベースにナチズムを解釈しようとする。世界史を習っていない者ならヒトラーなどの突発的な犯行というのを真に受けてしまうだろう。私はこの授業から「国民形成史」という新たな視点でナチズムを解釈することができた。そして新たな視点を得たがゆえに、私は歴史や国民国家のあり方を〔その視点を持たない——引用者による補足〕人々が理解するのは難しいと考える。<sup>(22)</sup>

N君の意見は、筆者の試行した遠隔講義が常連組に対して発揮した教育効果の高さを証言する反面、それが学習の意欲と能力に乏しい学生を实

---

(22) N君は、令和二年度秋学期の西洋政治史Ⅱにおいて筆者が最も高い成績評価を与えた受講生の一人である。N君が意見の末尾に記す、自負心の込められた二文は、筆者には、彼が西洋政治史において努力の末に高い学力を達成した証左と感ぜられる。これこそ本試行講義が設定した教育目標であった。

際上見捨てるものでもあったことを<sup>1</sup>図らずも<sup>2</sup>強調するものとなっている。筆者としてはこれを事実と認めざるをえない。一面においてこの事実は、予期に反する結果というよりも、むしろ結局のところ1章で述べた本試行講義の厳格な方法と高い目標設定との論理必然的な帰結とも言う。学習の意欲と能力に乏しい学生をどのように教育すべきかという問題は、本稿にとっては手つかずのままに残された課題である、<sup>(23)</sup>と言わざるをえない。これについては、本章末尾であらためて言及する。

### 質疑応答における同心円構造の効果③——共感としての理解

前項でFさんに即して少し触れた、一般受講生にとっての教育効果について、もう少し掘り下げて考えてみたい。次に引用するS君の感想は、先に引用した政治史Ⅱ第13講に対するT君とK君の意見に言及し、それを自分自身がどう受け止めたかについて述べている。

---

(23) 次の対談は、この問題を主題とする興味深い論考である。内田樹、ウスビ・サコ「いま必要なのは『ゲリラ』的教育だ」、「中央公論」、2021年2月、46～56頁。内田は学習の意欲と能力に乏しい学生を「学習弱者」と名付け、次のように述べている。「大学はこれまで『学習強者』をデフォルトに制度設定していたんじゃないかと思うんです。たしかに積極的に授業に参加して、発言し、研究室まで質問に行き、図書館やコンピュータなどの教育資源を活用できる活動的な学生にとっては、大学は非常に利用価値の高い場所でした。でも、そんなことができる学生は実は一握りなんです。それができない多くの『学習弱者』を僕たちは見捨ててきたんじゃないか。……それがオンラインに移行して、実は学習弱者のほうが多数派であり、かつ彼らが教員とのコンタクトを望んでいながら、その回路が用意されていなかったという事実が露呈した」(同、48頁)。内田が「学習弱者」のために推奨する教育法は、「バイアクシデントの教育機会」を提供する「非公式でゲリラ的な教育活動」である(同、49頁、53頁)。内田はその本質をこう説明している。「オンライン授業の問題はそれが本質的にオンデマンドだということですよ。アカデミアとは本来、学生たちがふらふらできる場所のはずです。ものはずみで『そんな学問分野がこの世に存在するとは知らなかった科目』を履修し、図らずも学ぶ気がなかったことを学んでしまったという偶然性がアカデミアの豊穡性と開放性を担保していたと思うんです。アカデミアの強みは『バイアクシデント』な出会いを提供できることなんです」(同、49頁)。これらの発言から見て取れるように、内田氏の主張は、単に「学習弱者」のための教育改革論に尽きるものでなく、むしろ「アカデミア」の本質に関する独自の見解に根ざしつつ、大学社会に横行する通俗的なFD(ファカルティ・ディベロップメント)論議そのものを疑う、強度の批判性を帯びたものである。

TさんやKさんの、差別の裏には必ず宗教や正義があるという二人の意見を読んで興味深く感じた。確かに宗教の違いで考え方の異なる者同士では差別が起きてもおかしくないし、宗教の中で集団で味方がいれば気持ちも駆り立ってしまう。更に、自分は「正義」だと信じ込んでいるので差別に対しての罪悪感も薄いことだろう。それがヒトラーのユダヤ人迫害にも繋がっているとも考えられる。……西洋政治史Ⅱを受けていて毎授業ごとの自分の意見や質問の提出で教授が答えていく質疑応答は授業の理解につながっていました。私の意見や質問が取り上げられることはなかったですが、他の人のレベルの高い良い意見や疑問を見て参考にさせてもらったり質問や意見に対しての応答を見て授業の理解が効率よく進んでいました。正直、私はこの授業が難しく感じていましたが質疑応答で理解した部分も多いです。なので質疑応答はすごくオンライン授業で(24)すごく助かっていました。

S君の感想で注目すべき点は、第13講に対する質疑応答に関して、筆者の長文の応答に全く言及せず、むしろもっぱらT君とK君の意見に興味を示していることである。常連組のT君が、先に引用したように、筆者からの「返し」や「フィードバック」を重視していたことと比べると、これは大きな相違である。先に挙げた、質疑応答に関するFさんの意見——「他の受講生の質問や意見を見ることができる点では、私自身の知識にもなりました」——も考え合わせるならば、このことは一般受講生における講義理解の特徴的なあり方を示唆しているように思われる。つまり読解に難渋しさえする筆者の論文調の講義原稿に直に接近するのではなく、むしろまずは同心円構造において隣接する常連組の意見・質問に興味を持ち、それを手掛かりとして講義を理解する、という仕方である。これこそ、筆者が受講生の同心円構造に期待した「伝播」の関係である。それでは何が同心円構造に伝播の効果をもたらすのか。次に引用する一般受講生Su

(24) S君は常連組に属さない一般受講生である。

君の感想は、伝播作用を生む要因が近い者の意見に対する「共感」であることを証言している。スポーツ観戦を例に引いて無自覚のナショナリズムの危険性を論じた、常連組のNa君の意見に言及して、Su君は次のように述べている。

今回の講義でとても共感できる意見がありました。それはNa君の「スポーツなどでとりあえず日本人だから応援する。」という意見を見て、自分でも確かにそうだと思います。人の意見を見るまでそれに気づいていない（＝自分の中にも差別意識とまではいかないまでも区別するという事が潜在的に行われている）事に気づき、驚きました。ナチズムは大々的に行われていたとはいえ、人の無意識を利用した大変戦略的で恐ろしいものだったと再認識しました。また授業を通しての感想としては、この授業を通して自分の政治に関する考え方の基礎を見つけないと最初の頃の講義で目標にしていたものが、様々な受講者の方の意見を見てみると、「なるほどそんな考えもある」と講義ごとに考えが右往左往して結局目標としていたものは定まらなかったというのが結果ですが、その分多くの方の考え方を身につけられたと思うのでそれを今後活かせるようにしたいと思いました（傍点は引用者）。

この発言は、一般受講生において講義の理解がまずは常連組の意見への共感として成立したことを物語っている。しかしそれと同時に、Su君は、共感的な理解法が基礎的政治観の確立という当初の自分の目標を達成するには至らなかったこと、言い換えれば、他者の意見への共感が講義の理解への第一歩であっても終着点でなかったことも率直に述べている。同心円構造のこのような伝播効果とその限界について、筆者は講義期間中に感じるところがあり、西洋外交史Ⅱの第9講の講義原稿に次のように記した。この項目のまとめに代えて、次にそれを引用したい。

第8講ではレポート優秀作5篇を抜粋して紹介した。5篇それぞれに

対して納得・感心・賞賛の感想が多く寄せられた。

そのことについて私があらためて思ったことがある。それは次のようなものである。

- 1) 「分かる」ということがそもそもどういうことか、ということであらためて考えさせられた。これは、優秀作を読んで「よく分かった」、「すごく納得した」という感想が多かったことから、私が思ったことであり、まだぼんやりとした感覚に過ぎないが、あえて説明すれば次のようなことである。教師－学生間におけるよりも、学生－学生間における方が、「分かる」ということが成立しやすいように思う。学生－学生間では年齢や立場や環境が近い。そこに「分かる」ということが成立しやすいということは、「分かる」ということが、まずは相手が語ることの中に自分自身の経験を見出したときに成立するのではないだろうか。自分がぼんやりと思っていたことやかつて痛感したことを相手の言葉の中に鮮明な形で見出した時に、「分かった」という強い実感が生じるのではないだろうか。このような意味での「分かる」ということは、学問的理解の最終到達点ではないけれども、それへの入り口として大変有効であるように思う。それを授業の中に適切に取り入れる必要を感じた次第である。
- 2) レポート優秀作5篇に多数の好意的な感想が寄せられたことから、皆さんが相互に意見交換をしたいという欲求を持っていることを感じた。このことは、上記のこととも関連していよう。それらの感想を公表すれば、優秀作の作者自身にとっても励みとなるものと思われる。採点・成績評価という枠組みと別に、純粋な知的交流の場をどう設けるか、工夫の必要を感じた次第である。

## 成績評価の結果

ここまで、受講の感想という、学習主体自身の主観的評価に基づいて教育効果の検証を試みてきた。次に筆者による成績評価の結果という、専門



家的客観性を有する基準に従って教育効果を検証することにした。

令和二年度秋学期の成績評価結果の特徴を調べるために、通常の対面講義形式で行った令和元年度秋学期のそれと比較した。その結果をまとめたものが下記の表1である。受験率は令和元年度については学期末筆記試験の受験者数を履修登録者数で割った百分率数値で示し、令和二年度についてはレポート提出者数（2回の平均値）を履修登録者数で割った百分率数値で示した。合格率とは合格者数を履修登録者総数で割った百分率数値を、実合格率とは合格者数を実受験者数で割った百分率数値を指す。

両科目とも、受験率、合格率、実合格率の全てにおいて令和二年度の方が元年度を上回る。言い換えれば、相対的に令和二年度においてより多くの学生が科目の履修を全うし、より高い学力を達成した。この結果には、正の要因と負の要因両方の関与が考えられる。正の要因としては、①令和二年度にオンデマンドのオンライン形式を採用したために令和元年度と比べて履修の便利さが増したこと、②毎回の「意見・質問」の得点を積み重ねて45点満点の平常点として算入する成績評価方法を採用したために令和元年度と比べて平常点の比重が高まり、勤勉な学生にとって合格の可

表1 「西洋政治史Ⅱ」と「西洋外交史Ⅱ」の成績評価結果の対前年度比較

	西洋政治史Ⅱ				西洋外交史Ⅱ			
	履修登録者数	受験率	合格率	実合格率	履修登録者数	受験率	合格率	実合格率
令和二年度	150人	72.0%	68.7%	90.4%	99人	77.3%	71.7%	89.9%
令和元年度	103人	66.0%	53.4%	80.9%	140人	75.7%	63.6%	84.0%

(25) 令和元年度の「西洋政治史Ⅱ」と「西洋外交史Ⅱ」とにおいては学期末筆記試験にそれぞれ70点と90点を配当し、残りを平常点に当てた。この平常点の差（西洋政治史Ⅱで15点、西洋外交史Ⅱで35点）が学生の履修行動とその結果としての受験率や合格率に影響を及ぼしたことは考えられる。というのも、学期末筆記試験に最低合格点の60点以上が配当されている場合、ほとんど平常点を持たないまま学期末筆記試験だけで勝負する無謀な猛者が必ず出てくるからである。その場合、受験率が上昇し、合格率と実合格率は下降する。両科目とも、令和二年度と令和元年度の間で、受験率の差よりも合格率・実合格率の差の方が大きいのは、このためであると考えられる。

能性が例年よりも高まったこと<sup>(26)</sup>、③ 幾つかの工夫を盛り込んだ質疑応答方式によって受講生の間に同心円構造が生まれ、それが「伝播」の教育的効果をもたらしたこと、の三点が挙げられる。他方負の要因として考えることは、④ 高い教育目標を掲げ、その方法として文書中心方式を採用したことによって、講義の水準と難易度が上がり、「学習弱者」を講義から遠ざける効果を及ぼしたと思われること、これである。ちなみに成績評価基準の程度は例年と変わらなかった<sup>(27)</sup>。

これら正と負の要因が表1に見られるような成績評価結果の向上にそれぞれの程度関与したかは、今のところよく分からない。それを正確に分析するための知識や技術を筆者が持ち合わせないからである。とはいえ両科目とも、令和二年度と令和元年度の間で、受験率の差（西洋政治史Ⅱで6.0%、西洋外交史Ⅱで1.6%）よりも、合格率の差（西洋政治史Ⅱで15.3%、西洋外交史Ⅱで8.1%）と実合格率の差（西洋政治史Ⅱで9.5%、西洋外交史Ⅱで5.9%）の方が大きい。ここから見て、上記④が一部の学生を科目履修から遠ざける負の要因となりはしたものの、①～③の要因がそれを補って余りあるだけの正の教育効果をもたらした、と推測できるのではなかろうか。

## 学習の意欲と能力に乏しい学生、あるいは「学習弱者」についての再論

本稿ではここまで、学習の意欲と能力に乏しい学生、「学習弱者」およ

(26) あるいは平常点の積み重ね方式が学生の勤勉さを促した、とも考えられる。いずれにせよ令和二年度の文書中心式講義では、学生は一学期間合計で少なくとも十万字（講義原稿以外の資料を含めれば二十万字以上）の文章を読み、数千字（「常連組」の学生では一万字以上）の文章を書かなければならなかったから、ある程度の勤勉さを持たなければ履修を全うすることはできなかった。このことは、学生の文章力と学習態度とを鍛える正の要因となったと考えることもできる反面、学習の意欲と能力に乏しい学生を講義から遠ざけ、受験率や合格率を押し下げる負の要因となったとも考えられる。その可能性を考慮したのが、本文に挙げた要因④である。

(27) 一方令和二年度春学期の成績評価基準は例年と比べて緩く設定せざるをえなかった。突如のコロナ禍と全面オンライン授業化とに、教師も学生も速やかに対応しきれず、その特殊事情に配慮することが必要であったためである。この半年間の言わば猶予期間があったからこそ、秋学期の文書中心式遠隔講義の試行が可能となった。

び図1に示した同心円構造の最周縁部に位置する学生（政治史Ⅱで50名弱、外交史Ⅱで20数名）の三者を同一視して論じてきた。しかし実際には、これら三者は互いに異なる。まず「学習の意欲と能力に乏しい学生」と「学習弱者」とは概念上異なりうる。前者は学習主体の力量不足を主題とする概念であるのに対して、後者については教学制度を含む学習環境の劣悪さを主題として概念構成することも可能である。<sup>(28)</sup> 他方、同心円構造の最周縁部に位置する学生は、実際には一つのまとまりある集団でなく、様々に異なる理由から履修を全うしなかった学生である。そこには、「学習の意欲と能力に乏しい学生」や「学習弱者」が含まれるだけでなく、そもそも履修するつもりがなかった学生や、あるいは履修してみたものの講義にさほど興味を持てなかった学生が含まれる。<sup>(29)</sup> 筆者の講義に興味を示さなかったからといって、その学生を直ちに「学習の意欲と能力に乏しい学生」と見下すことは、控え目に言っても穏当でない。筆者自身の学生時代を振り返ってみても、人格形成の只中にある若者の興味を専門学の一講義が独占できるとは、到底考えられない。この点に関して教師に為しうることは、註(12)とその該当本文で言及したように、専門的な学知と普遍的な人生知とを繋ぐ努力である、と思われる。

## 5章 おわりに

本稿で報告した二つの遠隔講義は、あくまでコロナ禍の異常事態下における臨時的な試行にすぎない。筆者にはコロナ後にこれをそのまま継続す

---

(28) 前掲註(23)で紹介した内田樹氏においても、「学習弱者」の概念は、学習主体の力量問題に力点を置くものというよりも、むしろ「アカデミア」の本質を認識せず、もっぱら自分たちに都合な学生層だけを念頭に教学制度を設計してきた大学側の独善や怠慢を標的とするためのものであるように思われる。

(29) moodleに一度もアクセス歴のない学生が、筆者担当のどの講義科目にも必ず数パーセントは存在する。履修登録の上限が緩く設定され（一学期24単位）、授業料が履修単位毎でなく半期毎に一定額に定められた制度の下では、履修するつもりのない科目でも一応履修登録だけはしておくという履修行動はけっして不思議でない。

るつもりはない。とはいえ異常時におけるこの試行を通じて筆者はあらためて「良い授業」についてあれこれと思案し、そこから多くの知見を得たように思う。「例外は通常の事例よりも興味深い」とはカール・シュミットの言である<sup>(30)</sup>。コロナ禍の異常事態もまた、物事の真相を一瞬明るみに出す閃光のような役割を果たしたのではなかろうか。ともあれ筆者は、異常事態の下で自分が授業や総じて教育について何を考え、どのように実践したかを、記憶の定かなうちに記録に留めておきたいと考えた。本稿は、いわゆるFDをめぐって大学社会に流通する一般的な言説とあるいは趣を異にするかもしれない。とはいえ筆者としては、自分なりに長年積み重ねてきた実践に基づく、内発的な授業改善論を試みたつもりである。本稿が堅実なFD論議に多少なりとも寄与できるとするならば、まことに幸いである。

〈謝辞〉

教育効果の分析のために、主な資料として、毎回の講義時に学生が提出した「意見・質問」（第15講では「意見・感想」）を利用した。それは、授業改善を目的とする本稿にとって実に有益な情報の宝庫となった。そればかりではない。このたび読み返してみると、筆者にはそれが、思いがけず異常事態の下に置かれた学生たちが時々の切実な思いを文字に託した、コロナ禍の貴重な証言集でもあるように感じられる。苦境に耐えつつ熱心に意見・質問・感想を寄せてくれた受講生の皆さんに、心から謝意を申し述べたい。

2科目×15回分を合計すると、「意見・質問」の延べ提出数はおよそ三千篇近くに上る。字数に換算すれば、およそ百万字に近い。今回の原稿執筆のために、この多数のデータの処理を本学教育支援研究開発センターにお願いした。同センター事務室の福原由衣さんは、このデータを、科目別、講義回数別、受講生別に一覧できるよう、エクセルのファイルに纏めてくださった。このファイルのおかげで分析が捗った。温かいご支援に心からお礼を申し上げます。 2021年8月15日 筆者記す

---

(30) C. シュミット（田中浩／原田武雄訳）『政治神学』未来社、1976年7月、23頁。

別表1 「西洋政治史Ⅱ」(受講登録者数150名)の概要)

講義回	講義原稿 字数	講義動画 時間(分)	その他 資料	「意見・質問」と レポートの提出人数	配点
1	無し	29	3	110	3点
2	10,300	無し	5	109	〃
3	6,500	34	4	107	〃
4	9,300	無し	3	115	〃
5	8,800	無し	3	116	〃
6	7,200	32	6	109	〃
7	9,200	無し	1	97	〃
8	無し	47	2	107	〃
9	7,700	無し	2	107	〃
10	10,000	無し	2	102	〃
11	4,300	無し	2	98	〃
12	9,200	無し	6	113	〃
13	4,100	54	6	110	〃
14	5,000	46	1	102	〃
15	10,800	12	0	98	〃
①				106	30点
②				110	25点

別表2 「西洋外交史Ⅱ」(受講登録者数99名)の概要)

講義回	講義原稿 字数	講義動画 時間(分)	その他 資料	「意見・質問」と レポートの提出人数	配点
1	無し	48	5	73	3点
2	8,700	無し	7	74	〃
3	5,100	57	4	78	〃
4	8,100	無し	0	78	〃
5	6,600	27	4	70	〃
6	5,000	無し	2	75	〃
7	4,000	54	1	73	〃
8	6,100	無し	2	67	〃
9	5,600	無し	2	75	〃
10	1,300	34	5	67	〃
11	8,600	無し	2	69	〃
12	4,300	無し	5	70	〃
13	3,600	無し	2	68	〃
14	9,400	無し	1	66	〃
15	4,100	18	2	65	〃
①				77	30点
②				76	25点

別表3 〈西洋政治史Ⅱ講義目次〉

0. ガイダンス	1 講
1. ドイツ問題とは何か	
ア) 国民の境界設定の困難 —— 小ドイツ、大ドイツ、全ドイツ	2 講
イ) 国民主義と国家理性の均衡の困難	3 講
2. ヴィルヘルム帝政期における組織されたナショナリズムの発展	
ア) 市民層の「封建化」	4 講
イ) 帝国主義の政治 —— 国民意識との関連において	5 講
3. 第1次世界大戦と前線世代の誕生 —— 何がナチズムの母胎となったか	
ア) 大戦前における市民層の政治的状況 —— 「父と息子」の世代対立	6 講
イ) 総力戦としての第一次世界大戦と前線体験	7 講
ウ) 革命的ナショナリズム —— 前線世代による国民形成	8 講
エ) 前線世代による急進的ナショナリズムの自己克服の試み	9 講
4. ワイマル共和政期における共和主義的国民 —— 理性的共和主義者の試行錯誤	
5. ナチズムと反ユダヤ主義 —— 抗議的国民運動から全体主義独裁へ	
ア) ナチズムの諸要素と諸段階	10 講
イ) ヴェルサイユ条約の修正	11 講
ウ) 大ドイツ国民国家の実現	11 講
エ) 東方ゲルマン帝国の夢	12 講
オ) ユダヤ人問題の「最終的解決」	13 講
カ) アルベルト・シュペアにおける国家理性	13 講
6. ドイツ分割と二つのドイツ国民	
ア) 西独の国家理性としての「西側結合」と「過去の克服」	
① アーデナウアーと「西側結合」	14 講
② ヴァイツェッカーと「過去の克服」	14 講
③ マルティン・ヴァルザー —— 「過去の克服」に対する審美的批判	15 講
イ) 国民的中立主義者の試行錯誤	
ウ) 社会主義的国民の挫折	
7. 再統一と欧州統合の間で —— ドイツ国民意識の行方	

別表4 〈西洋外交史Ⅱ講義目次〉

0. ガイダンス	1 講
1. ヴィルヘルムⅡ世	
ア) ヨーロッパ政策から世界政策へ	2 講
イ) ドイツの国際的孤立と第一次大戦	3、4 講
ウ) ヴィルヘルム外交はなぜ失敗したのか	5 講
2. シュトレゼマン	
ア) 西と東の間に立つドイツ	6 講
イ) シュトレゼマンの国家理性としての履行政策 〈第1回優秀レポート紹介〉	7、9 講 8 講
ウ) 東方外交	10、11 講
3. ヒトラー	
ア) ヒトラー外交のイデオロギー性	
イ) 東方ゲルマン帝国の構想	
ウ) ナチス・ドイツの国際的孤立と第二次世界大戦	
4. アーデナウアー	
ア) 敗戦と追放と分割	12 講
イ) 中立・非武装・再統一の世論	13 講
ウ) アーデナウアーの国家理性としての西側結合	14、15 講
5. コールとヴァイツェッカー	
ア) ヴァイツェッカーの国家理性としての過去の克服	
イ) 「ベルリンの壁」とその崩壊	
ウ) 西側結合の枠組みにおける再統一	