



Title	高等教育における教職授業「教育原論」の考察(2) : 対話的能力の形成に向けて
Author(s)	中戸, 義雄; 山崎, 洋子; 岡部, 美香
Citation	大阪大学教育学年報. 2001, 6, p. 99-110
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/12633">https://doi.org/10.18910/12633</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 高等教育における教職授業「教育原論」の考察(2)

### —対話的能力の形成に向けて—

中戸義雄      山崎洋子      岡部美香

#### 【要旨】

本論は、山崎洋子と谷村千絵の執筆による論文「高等教育における教職授業「教育原論」の考察(1) —教育学教育の改革を求めて—」(2001)の続編であり、1999年度に山崎が大阪大学で行った「教育原理」の授業を授業者と受講生の意識変容に焦点をあてて記述し、その授業実践を第三者の視点を介在させて考察したものである。ここでの考察によって顕在化したのは、第一に、授業内容が受肉化されるためには、高等教育機関であっても、授業者と受講生とが、あるいは受講生どうしが互いに全人格を傾けながら対話し、それを通して時空を共有し相互に意識が往還する回路を作り上げていくような授業を展開する必要があること、第二に、そのような授業を展開することによって教育についての新たな知が生成され得るということである。

#### 第1節 問題の所在

本論は、山崎洋子と谷村千絵の執筆による論文「高等教育における教職授業『教育原論』の考察(1) —教育学教育の改革を求めて—」(2001)の続編である(以下、山崎・谷村論文を第1論文、本論を第2論文と呼ぶ)<sup>1)</sup>。第1論文では、1999年度に大阪大学で行われた教職教育の授業「教育原論」の目的、内容、方法について、授業者である山崎自身が報告し、谷村が考察を加えた。谷村の考察から、教育の理念、理想、原理に関する学問的専門知識は現代のリアルな問いと往還する形で教育学的思考の基盤となること、そして、教育学に関するそうした学問的専門知識のあり方を模索することが教育学教育研究の重要な課題の一つであることが導き出された。

この第2論文では、授業という限られた時間と空間、そして人間関係のなかでいかにして学問的専門知識と現代のリアルな問いとを往還させるか、あるいはまた、そのように限られた時空、そして人間関係のなかで現代のリアルな問いと往還させ得るような専門知識とはいかなるものか、について考えてみたい。

以下では、まず第2節で、授業者である山崎が受講生のコメント・態度から窺い知ることのできる想いと山崎自身の想いを相関的に記述し、受講生の問題関心や自覚が変容していく過程を描出する。それを受けて、第3節では、受講生と山崎、あるいは受講生どうしの想いの往還における教育学的な知の生成の枠組みを捉えようと試みる。この第3節は、近代教育思想の授業における知の生成の枠組みについて岡部が、共同体における学びについて中戸が考察する。

#### 第2節 教育学教育における知の形成と生成

##### —自己認識、自己形成への関心から他者育成の自覚へ—

第1論文においては、内容や方法といった授業の構造に主に焦点を当てながら、終講時において授業者と受講者の双方がある種の充足感を得るに至った「教育原論」の授業について叙述を行った。では、なぜこのような授業が可能になったのであろうか。なるほど、受講生の学力水準は高く優秀な者が集まっている。読書量も多く、理解力や分析力もある。しかし、彼らは興味のないことには徹底して反抗する気質をも持っていた。おもしろくなければ居眠りし、遅刻したり欠席したりする。そんな状態であったが、しかし、第1論文で触れたように終盤に至った頃には、授業者と受講生という境界を超えて主体的・能動的な意識が生まれた。言葉を超えた形で相互の関係が深まり、結びついていったのである。そこへと至った要

因は、受講生の意識や態度の考察によって解明することができる。そこで、まず授業者である山崎が受講生の提出したコメントに基づいてその過程を描出することにしたい。

### (1)授業序盤の受講生の意識—興味と関心の二面性—

では、序盤の授業で受講生たちはどのように感じていたのであろうか。初回には教育という営みにパラドックスがあることを説明しながら、それでもなお教育という営為なくして「人間」にはなれないことを話し、さらに、教育や人間形成の問題を対象化しながら、各自、主体的に教育の在りようを考えてほしいと強調した。真剣な顔が並び、講義室には新鮮な気風が漲っていた。

「自分の視野を広げたい」(4/19理1)、「今まで受動的に受けてきた教育だが改めて教育とはと尋ねられるとその答えを出すのには時間がかかるだろうが、特に現代の教育現場ではその答えがまさに求められていると思う」(4/19人1)、「今まで全く関心がなかったが、教育問題を考えることは重要だ」(4/19法1)。概ね、受講生の意欲と意識は高い状態にあった。

しかし、第1論文の表3に示した授業内容を見て分かるように、序盤での授業には極めて理念的なものが配されている。だれもが「教育」を受け、「教育」を体験した上でここに集まっているため、その体験から完全に自由になり距離を取って捉えることは極めて難しいことが予想された。しかも、意図的にはあるが、近年の教育学の研究動向の一つである「啓蒙的な教育学を解体する立場」や「反教育学」が排除されているため、斬新な理論ではなかった。体系化された教育学を機械的に教授しているわけではないにしても、教育という営みについて、過去の思想家の想いや願いを時代背景と共に解釈した知見を淡々と伝達しようとしたに過ぎない。もちろん、歴史や思想に関心のない学生に対する興味づけについては努力したが、しかし、かといって全員が充足感を覚えているわけではなかった。それ故、移ろい易い興味や関心は、平板な授業展開の中で怠惰な空気に転じた感があった。それは受講生の次のような否定的なコメントに象徴されている。

「学校の先生は、皆、このような授業の内容を胸に生徒に接しているとは考えにくい」(5/17経済1)、「申し訳ありません。ほとんど寝てました。出直してきます」(5/17人1)、「難しい言葉の概念の説明になっている」(5/24法1)、「何をやっているのかよく理解できなくなりました。自分でまとめることが下手くそだからついていけなくなった」(5/17経済1)等々。

難しいことを承知で授業をすすめてきたわけであるが、一部に漂う退廃的な雰囲気は無視し難くなってきた。この圧迫感や重圧感を完全に拭い去ることは出来ず、講義日が近づくに憂鬱になる時もあった。しかしながら、逆の反応もあり、それが授業者を支える時もあった。また、中には授業の内容を自己形成史と重ねて捉える者も見られた。

「教育史ってややこしいけれどおもしろいです。人科の授業よりよっぽどおもしろい。エミール読んでみようと思います」(4/26人1)、「正直におもしろいです。一般の講義よりも専門的で」(5/10人1)。「我が家には不登校の弟がいます。この授業は自己反省の機会となっています」(5/10人1)。「母は教師です。最近母と学級崩壊や教育についてよく話すようになりました。これまであまり話しなかったのですが」(5/10人1)。

意欲を消失した者が増える一方で、興味や関心を深める者も同様に増えてきたのである。その二極分化の現象は、まさに十人十色であることを物語っていた。ただ、それが「体系的過ぎる」(5/10人1)傾向にあったことは否めない。

その結果、「今までの授業で様々な教育論を学んできましたが、難しい言葉だけをただ習っているだけで、どうも薄っぺらいものとしてしか私の中には残っていません。自分なりの考えと組み合わせで比較したり、反発したりできません。次元が高くてついていけないのでしょうか。……自分に当てはめて考えて、自分なりにとらえるような学習がしたいのです。今のままでは想像力のある子供を育てようとする教育者になるどころか、自分が全く創造性のない人間のような気がします。理論とは一体何なのか今いちよく分かりません」(5/31法1)。

こうしたコメントは知的好奇心の「完全な消失」にすら思われた。受講生は自己形成の過程を対象化しようとするが、収束不可能で不安定になり、拡散傾向に陥っていったのである。その結果、思考は暗闇へ

と進まざるを得なくなってくる。授業者にも焦りが生まれてきた。交錯し混沌とした意識こそが考える原動力を生み出すのではないかと自らを鼓舞しつつも、悶々とした想いを引きずって気怠い梅雨期の授業に臨まざるを得なくなったのである。

## (2)授業中盤の受講生の状態—苦悩・葛藤・停滞から収束をめざして—

教育や人間の不可解さへの気づき、内面にある教育理想の錯綜。そして、混沌とした雰囲気。「授業の場」は閉塞状態の感があった。「何とか意欲を持ち続けてほしい」「教育という営みの深遠さに興味を向けしてほしい」。この願いが膨らみ始め、転機の訪れる予感がした。コメント文への授業者の返答にも、畢竟、力が入ってくる。だが、座学中心の講義では如何ともし難い。そんな状態を切り拓いたのがグループ活動であり、その課題は次の3つであった。

### (グループ活動の課題)

1. グループ活動による議論をととして、現代の教育問題にアプローチする。
2. アメリカと日本の新しい試みの事例を客観視し、そこから何らかのヒントを見いだす。
3. 第二次世界大戦後の日本の学習指導要領の変遷を理解し、今後の教育・学校について考える。

受講生の悶々とした状態を痛いほど意識した授業者は、知識伝達を最小限に留め、受講生同士の疑問や意識をぶつけ合う場を設定した。教室内での巡回では議論を身体で受け止めた。グループのリーダーの状態や議論の進行状態を把握し、コメント表と同様に意見や質問を率直に投げかけた。このような初歩的なことを怠らなかつただけであるが、それでもグループ活動は多くの意味をもたらし、モチベーションの形成に寄与したようである。

「今日はグループの皆さんの実のある意見を聞いて、大変勉強になりました。学級崩壊というのは大変難しいテーマだと思っていましたが、いろんな意見が出てよかったです。これからも活発化していきそうで、大変楽しみです」(6/14経1)、「シリアスに同世代と語り合う場がなくなってきた今、この授業は貴重やと思いました」(6/14経1)、「様々な内容について、もっと深く話し合いたいと思った。その為には、自分も事前に下調べをしなければ!」(6/14文3)、「5人で話し合ったが、高校、中学校での国旗・国歌の捉え方は全く違っていた。どうしてこんなに違うのか調べなければ!」(6/14人1)等々。語ること、コミュニケーションすることに意味を見出す者が大半となり、各自が主体的に授業に参加し、図書館でも調べるようになってきたのである。

しかし、テーマを探し議論を纏める過程で、逆に苦悩を増幅する結果となった者もいた。

「自分がものすごい心のキズを受けた体罰に対して、それを行った教師を支持する意見を3人からどんどん言われて一時ショックがよみがえって苦しかった」(6/14人1)、「議論が進みません。自分も今ひとつ協力ができず、責任を重く感じて…。議論を深化させていきたい」(7/12理2)

こうした生々しい意見も出てくるが、やがてそれを乗り越えてインタビューに出かけたり、新聞や雑誌の切り抜きを収集したり、インターネットや書物を用いて論点を絞るような積極的な行動をとる者が増えてきた。それらをグループ別に簡潔に要約し、そこにコメント(アンダーライン)を加えて配布した資料の一部が次の表1である。なお、実際の配付資料では、グループの人数を記した箇所には個人名が書かれているが、ここでは守秘義務を考慮し削除した。

＜各グループの活動状況、7月5日配布資料＞<sup>2)</sup> (表1)

グループ活動の現時点での動向

本講義の受講生を10のグループに分け、厳しい時間的制約を受けながらも、討議と考察を続けてきた。その活動内容には、立論の仕方やメンバー構成によって、熱の入れ方や論の展開に多少の違いが生じているが、しかし、概ね、その活動に方向性が出てきたように思われる。そこで、各グループの論考を共通にすべく、以下、それぞれのグループの「問題設定＝問い」と論議の進行状況を記しておきたい。

第一グループ (5名)

「不登校、いじめ」という問題とその対策について討議し、現時点では、「学校教育とはなにか」「教育とはなにか」という問いに至っている。(これらの問いを収束させる概念枠組みを各自がいかにかに創造するかが、今後の課題であるように思われます。)

第二グループ (5名)

「改訂学習指導要領の問題点」について提起すべく、考察へのアプローチを教科カリキュラムに即して考えている。その際、「個性の教育」「学校選択の弾力化」という動向にも目を向け、学力保障の観点に集約した論の展開を意図している。

第三グループ (6名)

「体罰」について考察している。その際、具体的に経験者(グループ内)の意見を考慮しながら、体罰と虐待、教師・生徒関係、家族問題(共依存)など広い観点から論議を進めている。

第四グループ (6名)

「学級崩壊」について議論している。実体験がほとんどない課題であり、具体相に立ち入れない感がある。議論の方向性としては、教育システムの改善が課題という結論づけがなされつつある。(ここに根源的な問いとして、教育とはいったいなにか、ということへの考察が必要であるように思われます。)

第五グループ (7名)

「教師論」について、そのあるべき像を求めて熟考している。現実の教師の問題点、専門の力量の内実、資質についての考えなどを、集約する方向で議論している。(教師の専門職性については、ユネスコでもずっと論争されているように思っています。一度、調べてみて下さい。)

第六グループ (7名)

「学級崩壊」について、その実態、問題点、原因の面から議論している。現時点では、「教師原因論」の観点から多くの意見を収集し、その考察をとおしてアプローチしている。(教師の力量の限界を考慮しつつも、教師として可能な方法を模索しようとする姿勢に、現実認識の確かさが伝わってくる。)

第七グループ (7名)

「子どもの自主性とわがまま」「体罰」「学級崩壊」「登校拒否」について議論をし、現時点では、「学校とはなにか」「学校教育とはなにか」という教育の本質的な問いに至っている。本グループでは、教育の目的を、「経験、道徳、社会的協調性、教科の学習」としている。(教育の内実を支えるこれらの要素概念が、いかなる構造や関係にあるかが、今後の考察を方向づけるように思われます。)

第八グループ (6名)

「大学教育と中高の教育との違い」から議論の端を發し、大学における「単位」「出席チェックの有無」「必修」「入試」「転部・転科」の議論を経て、大学における「自由と管理・統制」という古くて新しい問題に行き着いている。(かつて歴史的な事件となった大学の自治とも不可分なテーマであり、永遠の課題でもあります。)

第九グループ (6名)

「日の丸、君が代の法制化について」、各自が母校の教師にインタビューし、新聞紙上に現れた多様な見解を精力的に集めて考察している。問題が個人の思想信条にかかわるだけに、慎重な論議が必要であるが、このことを念頭におき、また、今年度の審議課題を考慮に入れ、各自の問題提起がなされている。現時点では、「若者の問題関心の低さ」が指摘されている。(問題提起を具体的な行動につなげることが、社会改革の第一歩だと思います。が、まず、この問題に真摯に取り組むことがわれわれには課せられています。)

第十グループ (5名)

「教師問題」「軍国主義の教育」「総合学習」「子どもの育ちの時空」「塾」など、広く現代の教育問題を論議し、現時点では、「学校教育」「家庭教育」「塾の学習」の三つの領域に存在する問題の観点からアプローチし、これまでの論議を収束させつつある。(これをより深化させるためには、メンバー全員の相互の議論が必要であるように思われます。)

思考すること自体の葛藤。リアリティをもって課題に対峙する苦しさ。これらは遠大で崇高なテーマに伴う現象である。しかし、上記のような文章化と対象化の後、精神の躍動が見え始めた。口角泡をとばす議論、そこに投げ込まれるジョーク、若者独特の澆刺とした笑い、エネルギーで飽くことのない

関心。講義室の空気が絶えず動いていた。時に見られる議論の行き詰まりさえもが、充ち溢れた感情の中にあつた。

「はっきりとした答えはでない。けど、一人ひとりの考えは深まった」(7/5人1)、「まとまってきた。難しい問題だけれど、考えることはすごく大切だし、いろいろな考え方もあるのだと思った。また、自分と同じ考え方の人、さらに発展している人もいて、楽しかった」(7/12人1)。「だいぶんまとまってきたし、話し合いも深まってきた。なんか楽しいです。この授業は大成功です」(7/12人1)。

ようやく授業者に安堵感が生まれ始めた。が、逆に、それぞれのグループには緊張感が漂い始めたようである。そして、試行錯誤の授業は終盤へと至ることになるのであつた。

### (3)授業終盤の活動展開と意識—燃焼から啓発へ—

発表当日の7月19日、午後4時20分からの授業にも関わらず、各グループは発表を控えて「朝から準備に余念がなかった」(7/19文2、文3)。それぞれのグループのレジュメには討議の過程が記され、提言が列挙されていた。博覧強記の様相。博引旁証の山。綴られた文字には実証性と説得性があつた。聞き手は啓発され、誰ひとり早く終わろうとは言い出せない雰囲気であつた。

この発表を終えた長い長い時間の印象を表したコメント「外面的には最悪の授業だつたと思うが、各グループの発表を聞くことができ、費用対効果でみるとすばらしかった」は先にも紹介したが、他の者のコメントにも疲労感と充実感の混在する文が綴られていた。

「今日は朝から学校に来て、16:00前によく仕上がつた。辛かつた。今まで何をやってん！と言われると反論できないけど。完成して良かつた」(7/19人1)、「今日の発表のテーマは重いものばかりであつた。私もほんやり考えていることだが、他人もこんなにしっかり考えてることに驚いた」(7/19人1)、「『議論や発表の教育』の必要性をひしひしと実感した」(7/19人1)、「1ヶ月以上話し合った成果が出たと思います。今日も夏休みなのに……すごいつて思った。学級崩壊についてはレポート書くときにもっと掘り下げようと思います」(7/19人1)、「今日朝からまとめていましたが、まとめようとすればする程、議論が広がっていつて收拾がつかなくなつてしまいがちでした。でもこういう議論をしないと教師職の裏側がみえてこないの、いい経験になつたと思う」(7/19理4)、「各グループの精力的な活動に、その様々な切り口のあり方に驚かされた。こうしてみるとまだまだいろんなことができたような気がする」(7/19理2)

プレゼンテーションのあり方に対する意見や反省についてのコメントもある。

「驚いたことに、皆が真剣に取り組んでいた。ここまで積極的な授業はめつたにない。しかし、後半、時間が無いということで質問がカットされたのはとても残念だつた。第2グループの発表は詳しくて、構成もしっかりしていたので、個人的には好感を持ちました」(7/19経1)、「発表の仕方を工夫しなければ。教職をとろうとしているのに！」(7/19法3)、「今日は朝からがんばつた。けど討論に力を注ぎすぎて、レジュメの制作がきちんとできなかった。結果口上で説明することになったが、緊張して全てを言い尽くせず、内容が薄くなつてしまった。リーダーなのに情けない。また、きちんとまとめて班員に配ろうと思つている！」(7/19法1)と。

また、あるグループのリーダーは苦悩の末の想いを次のように述べている。

「発表、緊張しましたよ。でも、何かとても充実した気分です。こういう機会を与えてくれた先生や協力してくれた皆様、メンバーの皆様、感謝します。他のチームの発表もとても興味深かつたです。自分たちほど調べたチームはいないだろう、と思つていたのに、それぞれがしっかり調べてきて、自分たちの味を付けて発表してくださつたのは、非常にすばらしかつたな、と思つました」(7/19文1)。このグループは母校でのインタビューや脱落しそうな年長の留学生への激励を経てこの日を迎えた、という事情があつたため感激は殊の外であつた。

こうしたコメントからは、学びの本質がどのようなものであるかが見えてくる。テーマはどれをとつても、確固たる解決法が見出せないものである。それ故、確かに、全ての提言が論旨明確で透徹した整合性ある理論であつたとは言い難い。しかし、重要な点は、それがたとえ近代的・現代的な教育理論であつて

も、それを学ぶ際に触媒的に作用するのは機械的な方法ではなく人間の感情であり、また、感情の一種である意欲は、人間の相補関係の中で喚起されるということである。人間にとっての豊かな学びは合理的ではなくても極めてプリミティブな雰囲気の中で生まれ、それを支える教育関係もプリミティブな臨床的要素があって初めて成立すると言えるのではないだろうか。また、教育現実の改革・改善の地歩は、理性的・批判的な思考・精神だけでなく、共に英知を出し合って洞察し議論していこうとする連帯意識や連帯精神が不可欠なのではないだろうか。その人間の繋がりによって、分断された知が総合され人間の全体性に回帰されるのではないだろうか。田中毎実に即するならば<sup>3)</sup>、「統合化、臨床化、反省化」のベクトルが混在するある一瞬に、人はその自己実現のディメンジョンを揚げるのではないだろうか。また、佐藤学の語を借りれば<sup>4)</sup>、授業の時空に内包されたケアリングとヒーリングが学びを再生させるのではないだろうか。

このように見てくると、授業者が最終的に伝えたかったメッセージは、連携と連帯の対話的精神であったことがわかる。反省的思考に基づいた授業改善への努力は続けなければならないが、受講生一人ひとりの結束力・洞察力を信頼しながら自由な討議の時間を保障したことは、その意味において間違っていないかのように思われる。言うまでもなく、知の総合を不可欠とする課題探究も学問探究の場でなされる授業の一環として位置づけられるからである。

### 第3節 対話による教育(学的)な知の生成

#### (1)近代教育思想との対話（岡部美香）

山崎による前節の授業実践報告のなかで読む者の興味と関心を掻き立てずにはおかないのが、序盤から中盤にかけて授業の場に生じたドラマティックな変化ではないだろうか。

このような変化を引き起こしたものとしてまず第一に挙げられるのは、山崎自身も指摘するように、グループ活動という方法論を授業にとり入れたことであろう。では逆に、そうした変化が見られる前の序盤の授業が、退廃的な雰囲気や包まれ、学生たちと山崎が圧迫感、重圧感に押し潰されそうになったのはなぜなのか。

序盤の授業は、近代教育思想に関する講義を中心とするものである。筆者（岡部）も、「教育の本質及び目標に関する授業」を担当する際には、必ず近代教育思想をその序盤に組み込んでいる。そして、やはりそこで退廃的な雰囲気や圧迫感、重圧感に類似したものを感じたことがある。それは、いま思い起こせば、授業方法上のことではなく、本質的な意味で対話的要素が欠落していたからではなかったか、と思うのである。

そこで以下では、山崎の行った「教育原論」の授業のうち、近代教育思想の講義を中心に展開された序盤の部分に焦点を当て、近代教育思想を学ぶ意味と教える意味、そして授業者の役割について検討する。そのなかで、近代教育思想の授業における対話とは何かについて考えてみたい。

#### ◎学生は近代教育思想への知的好奇心を喪失したか

前節の授業実践報告によると、序盤の授業では「教育という営みについて、過去の思想家の想いや願いを時代背景と共に解釈した知見を淡々と伝達する」ことが試みられている。これは、第1論文の表3に即すならば、「現代の教育問題を過去の教育史の中でその全体像を顧慮しながら、相対化して捉える」ためである。ここには山崎の次のような配慮がうかがえる。山崎は、授業開始時の学生について、「だれもが『教育』を受け、『教育』を体験した上でここに集っているため、その体験から完全に自由になり距離を取って捉えることは極めて難しい」と予想している。それゆえ、自分自身の思考を束縛しかねない主観的な体験から学生たちが適当な「距離を取って」現代の教育や人間形成の問題を考えることができるよう、教育に関する歴史的観点からの相対化という作業をとり入れたのである。この段落冒頭で引用した文中の「淡々と」という表現には、学生たちの主観的な体験に対して自分の主張をいきなりぶつけるのではなく、まずは歴史的事実にできる限り即した知見を提示しようとする山崎の禁欲的、かつ学生に対して開かれた

態度が感じられる。

しかし、一部の学生が示した反応は、山崎のそうした配慮と必ずしも噛み合っていない。「難しい言葉だけをただ習っているだけで……自分なりの考えと組み合わせて比較したり、反発したりできません。次元が高くてついていけないのでしょうか。……自分に当てはめて考えて、自分なりにとらえるような学習がしたいのです。」この学生のコメントを山崎は「知的好奇心の『完全な消失』」を象徴するものとして捉えている。しかし、筆者はむしろ、授業の場を支配しつつあった圧迫感、重圧感にも押し潰されないほどの強烈な、教育思想という知の体系への好奇心をそこに感じる。さらにいえば、「(授業で学習した教育思想を)自分に当てはめて考えて、(現代の教育状況を)自分なりにとらえるような学習がしたい」(括弧内は岡部)というこの学生の思いは、山崎が設定した「教育や人間形成の問題を対象化しながら、各自が主体的に教育の在りようを考え」というこの授業全体のねらいとまさに一致しているように思えるのである。

### ◎教育する者が語る《教育》と教育される者が語る<教育>

ここで学生の思いと授業者の願いが一致しているとするならば、にもかかわらず、授業に対する学生の反応と授業者である山崎の配慮が噛み合わなかったのはなぜなのか。

山崎は、学生たちが「『教育』を受け、『教育』を体験した」者であることを前提として授業を組み立てている。たしかに、約20年にわたる年月、教育は日々、彼らのもっとも身近に存在し、空気のように、時には暖かく、時には息苦しさを感じさせながら、彼らを包んできたことだろう。ただし、彼らにとっての教育は、ほとんどの場合、もっぱら教育される側から見た<教育>であるといえる。翻って、教育思想家は、ほぼ全員が教育する側の立場に立っている。つまり、教育思想は、教育する側から見た《教育》を語ったものだといえる。もちろん、どの教育思想も教育される側のことを最大限に考慮しようとしてはいるが、やはりそれは教育する側から見るという立場を越え出すことはできない。

このように考えるならば、教育思想のなかの《教育》は、単に難しいからではなく、それが教育する側の視点から、教育する側の言葉で語られたものであるがゆえに、もっぱら教育される側にいた学生たちにとってはピンとこない、あるいはしっくりこないのだといえるのではないか。果たして、先ほども挙げたように、学生のなかには、授業のなかで紹介される教育思想について、「自分なりの考えと組み合わせて比較したり、反発したりできません。次元が高くてついていけないのでしょうか」という感想を述べる者がいた。次元の高低についての判断は留保するとして、教育思想のなかで語られる《教育》と学生が思い描く<教育>との間には、容易に重ね合わせることでできない、いわば「位相」の違いが見られるのは確かなようだ。

もちろん、授業者の山崎はそのような違いがあることを承知の上で、いやむしろそのような違いがあるからこそ、もっぱら教育される側から見ただけの<教育>を相対化するためのオルタナティブとして、過去の教育思想を授業内容に組み込んだのだろう。ところが、先に挙げた学生は、「次元が高くてついていけないのでしょうか」と、教育思想のなかの《教育》と自分が体験的に捉えた<教育>との違いを次元の高低で表現している。《教育》と<教育>との間に容易に重ね合わせることでできないほど大きな位相の違いを感じるとき、さらには前者を「次元の高い教育」、後者を「次元の低い教育」と捉えるとき、学生たちにとって過去の教育思想はただ敬遠すべきものとなり、それゆえに過去の教育思想を手がかりに現代の教育状況、すなわち彼らが実際に体験してきた教育状況を相対化することはいっそう困難な作業となるであろう。

### ◎《教育》と<教育>との対話

では、「教育の本質及び目標に関する授業」で近代教育思想をとり上げる意味はないのだろうか。そもそも近代教育思想を学習あるいは研究することの意味は、近代教育思想を今日の教育状況の生起してきた過程に位置づけることによって、今日の教育状況を説明するための論理的根拠と言葉を獲得することにある。そうだとすれば、現代の教育状況とそれが抱える課題を把握し、かつ教育の本質やそのあり方について考える授業の序盤に、近代教育思想を振り返るという試みを組み込むことは、やはり必要であるといえ

よう。

ただし、先に見たように、教育思想のなかで語られる《教育》と学生が体験的に捉える＜教育＞との間には位相の違いがある。しかし、たとえば、右目で見たとときと左目で見たとときの物体の位置がそれぞれ微妙にずれているからこそ、両目で見たとときに物体との正確な距離を測ることができ、物体の奥行きを感じることができるのと同様に、《教育》と＜教育＞とが異なるからこそ、両者を切り結ぶことによって、学生は教育というものと適切な「距離」をとることができ、教育という営みの奥深さを感じることもできるのではないだろうか。ただ、物体を見るときのように、《教育》と＜教育＞とを自然に切り結ぶような機能を人間は具えていない。実際、授業の序盤で学生たちは《教育》と＜教育＞とに引き裂かれ、ともすれば拡散しようとする思考に苦悩している。

《教育》と＜教育＞とを切り結ぶには、《教育》と＜教育＞との対話を図ることが必要となる。しかし、学生たちはまだ《教育》を語る言葉を知らない。さらには、自分の体験してきた＜教育＞を対象化して語ることも十分にはできない。彼らは《教育》を学び、《教育》と＜教育＞とを対話させることによって、＜教育＞について語る言葉を獲得する。したがって、学生が近代教育思想を学ぶということは、学生が《教育》と対峙し、自分のなかに漠然と存在する＜教育＞とそれとを対話させることによって、＜教育＞を語る言葉を獲得するとともに、教育と適度な距離をとりつつ、教育という営みの奥深さを感じることだと考えられる。このように考えるならば、近代教育思想の学習は、それそのものが対話的なものであり、そうでなければならぬということができよう。

#### ◎《教育》と＜教育＞との中間者としての授業者

その場合、学習の場である授業のなかで、授業者は学生を《教育》と＜教育＞との対話へと方向づけ、勇気づける必要がある。このためには、授業者は《教育》について語ることはもちろん、同時に《教育》と＜教育＞との相違を把握し、それを分析する言葉をもっていなければならない。つまり、授業者は教育する側と教育される側との間にいる者、すなわち《教育》と＜教育＞との中間者として両者を媒介する役割を担うのである。だからこそ、授業者は、もっぱら教育される側に立ってきた大学1回生にも、またもっぱら教育する側に立つ小、中、高などの教員にも、それぞれが自分の体験してきた＜教育＞を相対化できるような、そしてまた、教育という営みと適切な距離をとりつつ、その奥深さを感じとれるような手がかりを提供することが可能となる。

しかし、ただぼんやりと間にいるだけではいけない。授業者は、近代教育思想および近代教育思想を学ぼうとする人々と適切な距離をとり、山崎が主として中盤以降の授業のなかで行ったように、彼らが全力でぶつけてくる疑問や問題意識を全身で受け止め、また彼らに意見や質問を率直に投げ返すこと、すなわち彼らと対話することが必要なのである。

この対話に際して、授業者はつねに《教育》と＜教育＞とに引き裂かれた状態に置かれるだろう。上で、《教育》との対話を始めた学生は《教育》と＜教育＞とに引き裂かれ、ともすれば拡散しようとする思考に苦悩していた。しかし、学生よりもむしろ中間者としての授業者こそが、より早くから、そしてより長い間、その対話の渦中に身を置き、苦悩するのだ。こうした対話によって授業の場にうねり湧き上がる内面の思考のダイナミズムと外面の議論のダイナミズムが、近代教育思想の授業における臨床の知を授業者にもたらすのである。

ここまで考えてきたように、近代教育思想の授業を進めるのに対話が不可欠であるとするならば、山崎が行った授業の序盤で、その場が停滞しているように思われたのは、対話的な要素が欠落していたからというよりも、対話によって授業の場にダイナミズムが生起されるまでの、そのダイナミズムの潜伏期間なのかもしれない。では、私の授業はどうだろうか。息詰まるような重苦しいあの停滞に、今回は勇気をもって耳を傾けてみようか。

#### (2)共同体における学び（中戸義雄）

以下ではまず、「教育原論」の授業の中盤以降に大きな変化をもたらしたグループ活動に焦点を当てながら検討していきたい。

### ◎グループ活動と教師

なぜグループ活動なのか。授業者である山崎は「知識伝達を最小限に留め、受講生同士の疑問や意識をぶつけ合う場を設定」するためであるという。では私(中戸)自身はどうであったらう。話し合いを中心としたグループ活動は、個々の授業を担当する際に単発的に取り入れることは多いが、発表形式を含んだ継続的なものは4年前に1度あるだけだ。それは今回の山崎と同じように、大阪大学の教職授業を担当した時であり、実質的に通年形式のものであった。主に後期の授業を中心としてグループ活動を取り入れたわけだが、正直なところそのもっとも大きな理由は全体で30回に及ぶ授業で私が息切れしたからである。

グループ活動は、授業を一人の教師と多数の学生とが相対する形から、学生同士が向かい合う形へと変化させる。「授業における主人公は教師ではなく生徒(学生)である」という言い古された教育の理想をひとまず実現させ、たとえ表面的な形であっても授業に活気をもたらすことができる。つまり、教師は一時的に楽ができると感じるのだ。授業中盤以降に見られる山崎の「安堵感」もこういった意識とまったく無縁とはいえないだろう。4年前に私が担当した授業の場合には、テーマ設定など一部を除けばグループ活動のほとんどすべてを学生に委ねる結果となったが、授業者のこういった「不純な」動機とは裏腹にそれぞれのグループがかなり充実した発表を行っていた。しかし山崎の授業は、このような無責任さとは正反対の場所に位置する。学生の議論への関与、進行状態の把握、そしてそれらを学生に直接の言葉で、あるいはまた配付資料によって投げ返すことで彼ら自身のいる場所を照らし出す。停滞や葛藤の中にあるグループ活動を牽引するのでも突き放すのでもなく、ある一定の距離を保ちつつ伴走者としてそこに居合わせる。そうすることで、グループ活動での話し合いが単なるおしゃべりという時間の空費を回避しうるのである。

グループ活動の成否はもちろん何よりもまず、学生の活動にかかっているのだが、それを支えるのはこうした伴走者としての教師の存在だといえるのではないだろうか。

### ◎グループ活動における知の生成

学生にグループ活動は何をもたらしたか。それがまず明確にあらわれているのが序盤から中盤への変化であろう。序盤の授業では「教育という営みについて、過去の思想家の想いや願いを時代背景とともに解釈した知見を淡々と伝達しようとした」と山崎が位置づけているように、講義形式を通して授業者が主体となって授業を構成し、知識の流れや意識の流れを生み出す。その流れを受け入れ自分のものとする学生がいる一方で、それをうまく受けとめられず流れの外にはじき出されたり、自ら退いてしまう学生もいる。それはこの時期の受講生のコメント内容が肯定的なものとする否定的なものに二極分化していることに端的にあらわれているだろう。

そしてグループ活動の始まる中盤に変化があらわれるのだが、詳細に見ると、この変化も一様のものでしてとらえることはできない。たしかに「皆さんの実のある意見を聞いて、大変勉強になりました」とあるように、グループ活動の中での他のメンバーへの共感、ともに考えることの喜びが表れている。これは体系的で極めて密度の高い近代教育思想の講義が序盤に展開される中で、学生がそれぞれに考察を深めながらも、自分の想いの行き場のなさに当惑した後を感じる一種の解放感ともいえるだろう。しかし、グループ活動を進めていく中でそういった共感だけではない差異、違和の感覚も浮かび上がってくる。「・・・どうしてこんなに違うのか調べなければ」、「・・・一時ショックがよみがえって苦しかった」など。議論を繰り返しながら自分の視野を広げていく者がある一方、自分の経験とのかかわりで苦悩を深めていく者もいる。けれど、グループ活動は唯一無二の答えを求める場ではない。教育的な知自体、そういったものではありえないはずだ。拡散しかねないこの状況に方向づけを与えていくことになるのが、最後に行くグループ発表といえよう。

グループ発表を準備していく上では、「まとめ」が必要となってくる。そして同時にそれは大きな壁ともなりうる。「・・・まとめようとすればする程、議論が広がっていった収拾がつかなくなってしまいがちでした」という声にもあらわれている。しかし、まとめにはある1つの意見を探り入れて他を排除してできあがるものではない。メンバーがそれぞれの意見を突き合わせ、重ね合わせる中でグループとしての見解を作り上げていく。そして、この見解がメンバーに影響を与え、再びそのメンバーが・・・という

往復運動が繰り返されていくのだ。個々の多様性が、1つの発表テーマに取り組む際に足かせであるというより、むしろ議論を発展させる原動力となる可能性を秘めている。

また、総仕上げとして実際に発表を行い、他のグループ発表も見ること、自分たちの考察の特質や限界を知ることが可能となり、より客観的な視座を獲得することができる。グループそしてクラスといった複数レベルの共同体における学習をもたらしうること、これが授業という限定された時空のもとに多くの者が集うことの1つの意味とは考えられないだろうか。

### ◎授業研究の視点

私たちは注1にも述べているように、この第1論文および第2論文の執筆者を中心に、高等教育における教育学教育のあり方に関する研究プロジェクトを立ち上げ、いくつかの成果を公にしてきた。まず個人の授業実践を記録し、自分の授業を反省することから出発した。それによって、無意識のレベルにあった自分の授業像を明確化することがある程度まで可能となったと考えられる。その後さらに、同じ研究領域を基盤として教育実践を行っている他者の視点を重ね合わせ、相互に批判を加えることで、自分たちの実践・記録をより立体的に把握し検討しようとしたのが昨年の「高等教育における教育学教育実践の研究への試論」であり、また今回の2つの論文である。授業内容の検討、成績評価への視点など今後も考察を進めていく必要があるだろう。だが、これまでほとんど問われることのなかったことがある。それは授業研究への学生からの視点だ。言うまでもなく、学生の存在なしに授業は成立しない。しかし授業研究において学生が対象としてとらえられることがあっても、主体としてそれに関与した例は皆無に近いと思われる。

たしかに、山崎の授業などにも見られるように、コメントなどを通して学生が授業内容や方法をどうとらえているかを窺い知ることはできるが、それは授業構成全体を見通しての発言とは言いがたい。また私たちがこれまで行ってきた授業記録を、受講した学生が同じような感覚をもって受け入れるとは限らない。たとえば、私のような放任的な教師の下でのグループ発表と今回の山崎のように教師が積極的に関与するグループ発表とで、(同一の指標をもうけることは不可能に近いが) いずれの場合にも学生が一定の成果を得たと仮定すれば、それぞれの場合に学生は教師のあり方をどう考えていたのか。つまり、教師が語るそれぞれの授業という「物語」を彼らがどう評価し、また学生の中では授業がどういう「物語」として描かれているのか。岡部の指摘する《教育》と〈教育〉との位相の違いともかかわってくるはずだが、その方法論については今後の検討課題となる。高等教育においては、授業の中だけではなく授業研究においても教師と学生との対話がなされる時期にきているのかもしれない。

### <注>

- 1) 山崎洋子・谷村千絵「高等教育における教職授業の『教育原論』の考察—教育学教育の改革を求めて—」(『大阪大学教育学年報』第6号、大阪大学大学院人間科学研究科教育学系、2001年)。既に筆者らは、50歳代、30歳代、20歳代の研究者らが共同し、世代を超えたかたちで研究していこうとする試みを、高等教育における教育学教育のあり方に関する研究プロジェクトとして立ち上げている。

中戸義雄「大学授業実践ノート」(『大阪大学人間科学部紀要』第25号、大阪大学人間科学部、1999年、pp.141-159.)、岡部美香・中戸義雄・谷村千絵「高等教育における教育学教育実践の研究への試論—2000年度前期開講『教育本質論』の授業記録から—」(『教育学論集』第16号、愛媛大学教育学部教育学研究室、2000年、pp.23-63.)を参照。

- 2) このような資料と共に伝達したのが、7月19日(月)の発表に際しての準備についてである。授業の始まる40分前の午後3時40分に二階の印刷室または講師控え室へ発表のレジユメを持参し、受講生人数分のコピーを必要があることを口頭と文書にて周知徹底した。こうした配慮については、「重要なことは口頭だけでなく文書でも伝達しなければ、忘却したり失念する」という近年の学生の資質の特徴を押さえた上でのことである。
- 3) 田中每実「臨床的教育理論と教育的公共性の生成」(『教育学研究』第67巻 第4号、日本教育学会、2000年、pp.427-436.)を参照されたい。この論文の中で田中は、「バラバラに分化した教育関連諸分科の統合化、臨床化、反省化によって、教育的公共性を担う認識主体が生成する。所与としての『教育するわれわれ』は、この認識

主体に支えられて、教育的公共性へと生成する」(p.428)と述べ、その後の叙述において、統合化については、教育人間学によって分化された教育理論の原理的統合がなされ、臨床化については、臨床教育学によって理論的統合と実践者集団との連携がなされ、反省化については、大学教育論における教育的公共性が生成されると論述している。

- 4) 佐藤学『学び その死と再生』(太郎次郎社、1995年)を参照されたい。

**The Findings of meaningful teaching methods of  
" Principles of Education " at University Classroom  
- Toward the development of the dialogic thinking ability -**

NAKATO, Yoshio

YAMASAKI, Yoko

OKABE, Mika

In this paper, teaching methods of " Principles of Education " at Osaka University classroom (1999) are reported and considered. From this findings two points are clarified : (1) Even in higher education, meaningful understanding should be made by the dialogue between students and lecturer, or between students and students; The dialogue creates real mutually exchange among themselves their thoughts, ideas, feelings, experiences, and so on. (2) That kind of class could generate a living knowledge about the education.