OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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-
Author(s)	山﨑, 洋子; 谷村, 千絵
Citation	大阪大学教育学年報. 2001, 6, p. 87-98
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8979
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第6号（2001年）
Annals of Educational Studies Vol.6

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—

山崎洋子　　谷村千絵

【要約】

周知のように、教育学教育においては、とりわけ教育理念や教育方法などの教授・講義においては、そこで語られる教育理論とその授業実践とは相即不離の関係にある。換言するならば、教育の営みを支える理論は、本来的に、その教育実践の中で、つまり教育学教育の中で正当性を確認・実証・検証されることを不可避とする。本稿はこの点を念頭におきつつ、筆者・山崎が1999年度に行った「教育原論」[1]の授業実践を対象化し記述したものである。この授業の特徴は、教育に関する基礎知識の伝達に加えて、子どもや学校をめぐる問題を取り上げて検討する場を保障した点にある。それは従来の「教育原論」の講義では採用されなかったグループ活動を通してなされ、このいわば「方法原理」が受講生の内面に「対話」「思索」の意味の深淵さに接近する契機を生成した。また、この実践記録に対して谷村が考察し、教育学の学問的専門知識は、授業者と学生との相互往還的な対話の中で、学生のリアルな問いと往還する形で学的思考の基盤となりうること、またそのような知のあり方を模索することが、教育学教育研究の課題の一つであることが示唆された。

第1節　問題意識

本論で取り上げる教育原論は、教育職員免許法施行規則に定める教職に関する科目の第2欄「教育の本質及び目標に関する科目」に相当する必須科目（2単位）であり、その授業は、一般に、教育哲学や教育人間学などを学的基盤にして講義形式でなされている。教育思想及び教育思想史を研究対象としている筆者にとって[2]、教育という営為についての知識・見解を講義することは、今後の教育学研究の観点からも自らの人間形成の観点からも有意味かつ知的な創造の機会である。また、同時に、青年期の受講生にとっても教育学を学ぶということは、自らの育ちの認識（自己認識）と自らを形成する営み(自己形成)のテーマに接近することであり、また、双方の問いを自覚的に引き受けることに繋がる。なぜなら、教育学を学ぶとは、そこで得た理解を合わせ鏡にしながら、現代に生きる人間として自らを問い形成していく営みに他ならないからである。さらに、俎上に載せられた事象は、人間による人間のための日常の営みという性質をもっているが故に、そこに包摂される理論は遙か遠くの抽象的な世界の出来事ではないからである。したがって、教育学を学ぶことは、受講生一人ひとりがリアリティある自己認識と自己形成への問いを基盤にして、次なる世代を生成するいわばジェネレイティヴィティの意味への問いに向き合い、次世代育成を自らの課題として引き受けていく教育や人間形成の多義性を学ぶことなのである。

とは言え、年々青年期の延長が顕著となっていく現代社会において、高校卒業直後の青年がその営為の意味を理解するのは容易なことではない。資格を単に立身出世的な道具として見ていないか。免許取得、単位取得だけが目的化しているのではないか。多様な疑念が生じても不思議ではない。本稿はこのような不安から発して、教育原論の授業をリアリティあるものにすべく講義にグループ活動を取り入れた、一つの授業実践の記録である。そしてこの記述によって本授業を客観視し、新たな知を生成することを目指したい。そこでまず、第4節までを授業者である山崎が担当し、授業者としての意識や思いに着目しながら授業実践を記述・考察する。そして、第5節では、そこに第三者の視点を投入し分析・考察する。なお、その視点としては、世代的にも教育・研究的にも中間的な立場にある人物のそれが妥当であると判断し、谷村がその執筆を担った[3]。

第2節　授業の全体像の概観 —受講生の特徴と講義の目的・内容・方法—

(1)受講生の特徴と受講人数

本講義は、全学共通教育機構においてなされている教職の専門科目であり、主として人間科学部、法学部、経済学部の1年生を対象とする。だが、入学したばかりの学生は、教職につくか否かを決めかねている状態にあり、固い決意をもって受講している者は少ない。また、4月当初の段階では「とりあえず、教職の授業を取ろう」と軽い気持で受講していた者が、5月の連休明けぐらいになると過密な授業スケジュールを確実にこなしていくことができなくなり、卒業要件に入っていない教職科目を放棄するようになる。このような状況は、教員養成系の大学を除く一般大学では多々みられることである。しかも、大阪大学では、教職科目は5限や6限の時間割枠に設定されているため、3限や4限に授業がない者が、その時間を自主的な学習に当てて5限の授業を待つという状況にはなり難く、とりわけ梅雨期以降になると悪天候と疲労が重なって欠席者が増え、やがて脱落する者まで出てくる状態である。

このような事情から、登録学生60名の内、最後まで受講した学生は（表1）のようにちょうど50名であった。なお、最初の数回の授業後に受講を中止した者が8名いる。また、本講義は一人ひとりの学生が主体的に教育問題について考えることをねらいとしたグループ活動を採用しているため、その活動そのものを忌避する気持ちが原因となって脱落した学生が2名存在する。その理由をある学生は筆者に対して、最後まで受講できないことを詫びた上で、「発言することが苦痛である」、「自分で調べて考えをまとめることが苦手である」(6/21経1)などと釈明している。これは本授業で採用したグループ活動の短所でもあり、消極的な者をどのように意欲づけながら受講させるかという課題があることを物語っている。

＜教育原論 受講人数一覧＞　（表1）

学部	学部1年		学部2年		学部3年		学部4年		計		総計
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	
文学部			1	1	1	1			2	2	4
人間科学部	9	13							9	13	22
法学部	2	6				1			2	7	9
経済学部	8	1							8	1	9
理学部	2		1		1	1	1		5	1	6
計	21	20	2	1	2	3	1		26	24	50

(2)本講義の目的・内容・方法

さて、本講義の目的は、①歴史的・社会的な観点から取りあげた、教育に関する基礎理論を理解し、②それらを吟味・検討しつつ、また、そこから得た知見を基盤に据えつつ、「教育の本質」について考究し、③そのことと同時に、現代の学校教育の諸課題に目を向け、それを自らの課題として引き受けようとする「自覚」を養う、という3点に集約できる。これらの目的は一見茫漠としているように看取されるが、マクロ的視点とミクロ的視点を併用・援用する授業スタンスによって焦点化できると授業者は考えた。現実の事象への適度な距離の取り方を可能にする能力は、人間を対象とする学問領域では極めて重要である。そこで、その説明としてパフォーマンスしたのが「紙コップ」の例である。白い紙コップを目の前にすっと持ってこられるとそれが何であるかを判断するのは難しい。また、余り遠くに置かれてもぼやけた白い物しか見えず、正確な事物として捉えられない。つまり、事物の精緻な理解のためには、適度な距離感を自由自在に取ることができる能力が必要なのであると。これらを説明した上で講義目的と講義内容を示した資料を配付した。以下の(表2)は、第1回目の授業の際に配布した資料の一部である。「本講義の目的」と「本講義の主たる内容」の箇所のみを取り出して次に示しておきたい。

＜講義第一日目・4月19日の配付資料の抜粋＞　（表2）

1．本講義の目的

本授業は、教育職員免許法施行規則に定める教職に関する科目・第2欄の「教育の本質及び目標に関する科目」に相当する授業科目(2単位)である。「教育職員免許状の取得の手引き」において述べられているように、本学では、人間科学部で開講されている「人間形成原論」との読み替えも可能である。このことが暗示しているように学校教育における教育学の根本には、生物学的な意味での<ヒト>がその特質である人格・人間性を具えた<人間>に<成る・育成される>という、<人間形成><人間生成>の問いが存在しており、このことを理解することなく教育の原理を論じることはできない。

しかしながら、現実の家庭や学校に目を向けると、その状況は本質論を顧慮した論議に至らず、ますます混迷の度を深めているといっても過言ではない。しかも、今日の学校教育を取り巻く問題状況は、多様で多重の要因が複合的に絡まって生じているが故に、一義的に規定された理論によって解決の糸口が見いだせるわけではなく、極めて困難な状況下にあることも厳然たる事実である。しかし、学習指導要領の変遷の歴史が示唆しているように、現象面だけに焦点を当てた解決策では、システムの機能不全のさらなる進行は必至である。それ故、現実を軽視することなく、まずは原点に立ち返る必要性や意味があると言えよう。また、人間が人間を育てるという他者育成の理論は、客観的な教育論のように看取されるが、同時に、自らの自己形成を理解するという自己理解にも通底している。つまり、子どもや学校をめぐる理論の考察は、「二重理解」の問題を内包しているのであり、この点にも教育学の困難性が認められる。そこで、比較的葛藤の少ない方途として採用できるのが、先人の思想に触れることを介して、人間形成や教育の問題を考察することであろう。

では、多くの教育思想家は、人間形成や教育の課題をいかに捉えていたのであろうか。本講義では、次世代の育成という責任・課題に真摯に向き合う営為の第一歩を踏み出すべく、代表的な教育思想家の理論や実践に目を向けつつ、それを客観的に受け止めることを通して、<教育とは何か>について思考し、その基礎的理論を習得することを目的としたい。そしてまた、学校教育の教育原論に限定するのではなく、人間形成という根本問題に立ち返りつつ<ヒトが人間に成るとは>、<子どもとは>、<おとな・大人とは>、<育つ・成長する・発達するとは>、<子どもをおとな・大人へと育成するとは>、<教育の必要性・可能性とは>等々についても熟考してほしい。

2．本講義の主たる内容

①啓蒙期及び教育学確立期の教育思想
②新教育運動における教育思想—イギリス、ドイツ、アメリカ、日本の場合—
③現代の教育思想—実存的な教育思想と教育人間学の立場—
④現代社会における学校教育の動向—臨教審路線以降の教育問題—

以上の目的と内容を遂行するために、序盤は主に講義中心の授業を、中盤は講義とグループ活動を、終盤はグループ活動中心の授業を行うことを説明した。それ故、本授業の方略には、つまりグループ活動によって授業をリアリティあるものにするという方法には、自己学習にいかに向かわせるかという授業時間外の課題が内在しているといえる。それは同時に、多義的な教育思想をいかに「現代に生きる理論」として捉えさせるか、という授業課題と表裏一体を成している。

第3節　授業内容と授業方法

(1)授業内容の概括

講義テーマ、授業内容、グループ活動などは概括的に次の（表3）のように纏めることができる。

＜11－Ⅰ「教育原論」授業内容＞　（表3）

月日	講義テーマ	講義内容	ビデオ	グループ活動
4／19	ガイダンス：「教育原論」の講義について	・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。		
4／26	Ⅰ．啓蒙期及び教育学確立期の教育思想 1．啓蒙期以前	・ルネッサンス期の教育思想の特徴 ・コメニウスの大教授学 ・カントの啓蒙について ・ルソーの教育理論と子ども観		
5／10 5／17	2．啓蒙期の教育思想 3．産業革命と教育 4．教育学の始まりとその思想	・ペスタロッチの教育理論と子ども観 ・産業革命前史としてのロック教育思想と子ども観 ・オーウェンの教育思想 ・助教法とパノプティコン原理 ・ヘルバルトの教育思想（目的論、教授論、多方興味論、タクト論）	「自然に還れ」を掲げているアメリカのサドベリーバレー校(45分)	
5／31	Ⅱ．新教育運動における教育思想—イギリス、ドイツ、アメリカ、日本の場合— 1．新教育運動の概括 2．中心的実践家・理論家とその活動	・社会的背景、生起要因、特徴 ・レディ、リーツ、ゲヘーブ、沢柳政太郎、野口援太郎、木　下竹次、野村芳兵衛、及川平治、羽仁もと子、フェリエールの新教育思想の特徴		

6／7	3. アメリカ進歩主義教育とデューイの教育思想 4. キルパトリックのプロジェクトメソッドとその系譜	・アメリカ進歩主義教育の特徴 ・プラグマティズム ・デューイの経験概念と学校論 ・キルパトリックの基本命題 ・プロジェクト		グループ編成(20分)(原則：異った学部、異年齢の尊重)
6／14	5. 現代日本における学校教育の諸問題	・問題群へのアプローチについて		グループ別討論(80分)
6／21	Ⅲ. 現代の教育思想-実存的な教育思想と教育人間学の立場- 1. ディルタイとボルノーの思想	・日本の学習指導要領の変遷 ・経験概念の変遷(ディルタイ、ボルノー、ガダマー) ・ボルノーの哲学的人間学の特徴（方法的諸原理）		グループ別討論(50分)
6／28	2. ランゲフェルトの教育人間学	・ランゲフェルトの子どもの人間学	アメリカのチャーター・スクールの試み(45分)	グループ別討論(60分)
7／5	Ⅳ. 現代社会における学校教育の動向-臨教審以降の教育問題- 1. 開かれた学校の諸相	・現代日本の新しい学校創設	きのくに子どもの村学園の実践(News 23、毎日放送、10分) 北星学園余市高校(News 23、毎日放送、10分)	グループ別討論(60分)
7／12	2. 現代の学校や子どもをめぐる問題	・グループ活動の全体的動向		グループ別討論(70分)
7／19 2コマ	3. これからの教育のあり方-教育実態と提言			グループ別発表(210分)
9／6	4. 教育と人間形成の課題-まとめに代えて-	・グループの発表に対するコメント ・世代継承と教育、成人性		

Ⅰから Ⅲの講義では「教育原論」という科目の性格を考慮し、極めて専門的な知識を取り上げた。当然のことながら、理解を助ける資料を準備し、板書、図解、具体事例の提示によって説明した。しかしながら、これらの思想は、高校時代に倫理社会や世界史・日本史を学習した者には比較的馴染みがあるであろうが、そうでない者には敬遠され、それ故、理念的・抽象的な概念の講義は容易ではないと推測された。また、現実の学校教育の問題についても「対岸の火事」的な捉え方をせざるを得ない場合が生じるであろう。だが、かといって、一人ひとりの理解度を授業時間内に確かめながら進めることにも限界がある。これらを考慮し、限られた時間枠で受講生の理解度や疑問点をできるだけ知ろうと採用したのがコメント表である。

(2)授業者と受講生との対話的取り組み—相互回路の構築—

本授業では４回分のコメントが書けるA4サイズのコメント用紙(俗称コメント表)を各自２枚ずつ配布した[4)]。それは授業終了時に授業内容についての意見などを書いて提出してもらい、そのコメントに対して授業者が応答を書き込むためである。そして、その受講生からのコメントの要点を受講生別に教官用ノートに書き写し、受講生の意見が一目瞭然に分かるようにした。そのコメント表を次の授業開始時に返却するが、受講生はこの返却されたコメント表を読み、そしてまた、その日の授業が終了すると、次のコメント表にその講義に対する意見、質問、感想などを書くのである。この循環によって問題意識を高め、意欲が出るように図った。また、全てのコメント表は最終レポートに添付して提出するようにした。これらは授業のフィードバックというよりは、むしろ言葉による人間的な「対話の営み・かかわり」ということができよう。

では、なぜこのような手の込んだことを試みているのであろうか。もっと簡略化できないのだろうか。こうした疑問が生まれる。それは、たとえ一方向的なスタイルの講義であっても、授業者にとって講義は舞台に立ってパフォーマンスをしているようなものであり、それ故、受講生の反応が授業の存続を左右する、と推察されるからである。受講生の目の輝き、視線の鋭さ、身体全体から発される声なき声。これらが授業者の一挙手一頭足に被さると、授業者は暗闇に投企された感すら覚える。また、受講生の座る位置さえもが、授業者の精神に突き刺さり授業意識に影響を与える。講義後はその日の授業を内省しつつ、苦渋の選択としてコメント表に目を通すことになる。話し方がうまいわけでも、ジョークやウイットに富んだ話術も持ち合わせているわけでもない、そんな未熟さ故に受講生のコメントに一喜一憂する。「しゃべるのが早い」「板書の字が薄い」という指摘はさすがにないが、「講義の最初にテーマを黒板に書いた後も

話が次に移るときには、今から○○○について話しますと言ってほしい」(4/26、法1)という技術的要望なども出てくる始末である。

他方、受講生もコメントの返却を待ち望み、他者のコメントも気がかりなようであった。ある学生は、「僕のコメントにはほとんど先生の返事(?)が書かれていませんでした。それに対して僕の友人は朱書きでいっぱいでした。どこが違うのか不思議に思い見比べてみると、‥‥友人のはびっしりと授業に対する感想や意見などが書いてありました」(5/31経1)と述べた後、コメントによって自らが喚起されたと続けている。毎回全員の者に応答するのは、かなりの時間と労力を要し、授業準備とコメントへの応答の書き入れを合わせると、講義かグループ活動かにかかわらず、一回の授業に6−8時間の準備時間が必要となることを覚悟しておかねばならない。なぜなら、全く初めての授業内容ではなくても、受講生の関心は同じではないからである。

また、グループ活動でも同様に受講生と授業者の意志疎通を図った。リーダーや記録係の責任において討論を記録しそれを提出してもらい、その内容に対する意見や疑問を書き込んで返却し、随時、議論集約の方向を探るように図った。グループ活動は授業時間内だけでは不可能であるため、それぞれが主体的に別途時間を設定して調査したり討論したりせねばならない。このことは受け身の授業に慣れた者にとっては苦痛であるが、それを乗り越えてこそ意味がある。そのため意欲の停滞した者への受容的な働きかけが不可欠となる。そこで、終盤のグループ活動では、各グループの意見や調査の状況を纏めた資料(次稿「高等教育における教職授業『教育原論』の考察—対話的能力の形成に向けて—（2）」参照)を配付して共通理解を図り、最後の発表の授業までにレジュメが出来上がるように助言した。しかし、グループ活動は、最終的にはメンバー相互の結束力に負うところが大きく、それ故、課題や目的を絶えず確認しておく必要がある。そのため7月5日に配布した資料が次のものである。

＜7月5日　配布資料1＞

(グループ活動の課題)
1．グループ活動による議論をとおして、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。

(3)成績評価とレポートの課題

以上のような複合的な授業スタイルであることを考慮し、平常点(出席状況)15点、グループ発表35点に分け、最終試験は筆記試験ではなくレポートとしてその配分点を50点とし、総合的に評価することを知らせた。なお、最終レポートの課題を次のように定め、次のような文書を7月5日に配布し、7月19日に再度掲示して伝達した。

＜7月5日　配布資料2＞

「教育原論」（月曜　5限）の課題について

担当：山崎洋子

＜課題＞　1．経験、社会性、個性などの観点から「教育や人間形成」についてあなたの考えを述べなさい。
　　2．現代の教育問題について、グループ討議に基づきながらあなたの考えを述べなさい。(資料添付可)
＜提出方法＞
　　1．上記二つの課題について、それぞれ内容に適したタイトルをつけ、A4サイズの用紙に4000字程度で論じる。
　　（できればワープロを使用すること。40字40行の書式）
　　2．返却したコメント表を添付する。
　　3．表紙に、部、学科、学年、学籍コード、登録番号（コメント表提出時の)、氏名を記載する。
　　4．最終講義日9／6（月）の通常の講義時に提出。

以上が7月の夏休み直前までの授業の内容である。そして、各グループの発表は9月に先送るのではな

く、夏休みの期間に入っていたが、7月19日の5限と6限の2コマ続きに設定した。これは結果的に休憩なしの210分授業となった。このことを経済学部1年のNは、夏休み期間中で、しかも時間オーバーという状況に陥ったことに触れた後、「外面的には最悪の授業だったと思うが、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。自分のグループは『教師論』について討論したが、他の色々なテーマにも興味があり、それが他のグループの発表によって、多少なりとも問題意識が喚起されたのは良かったと思う。発表も無事に終えることができ、ひとまず安心」(7/19経1)と経済学部生らしい評価をしている。そして、そのコメントに授業者も、「私も止められませんでした。教師論、とても深い議論でした」と応答したのである。グループ発表は休憩を提案する余地のない白熱した授業となったのである。

このような充足感がもたらされた理由については、それを直ちに解明したい衝動に駆られるが、紙幅の都合上、受講生と授業者双方の意識変容とその分析については、次の論稿「高等教育における教職授業『教育原論』の考察—対話的能力の形成に向けて—（2）」に譲ることにし、次に最終のレポートがどのようなものであったかを見ていくことにしたい。

第4節　学習成果・レポートとアカウンタビリティ

(1)問題意識の収束化・言語化

7月19日の授業後、受講生はレポート作成に向けて、より研ぎ澄まされた理論構築の努力をせざるを得なくなっていった。夏休み期間を挟んだ結果、提出されたレポートが極めて完成度の高いものであったことは言うまでもない。その題目を纏めたものが以下の表である。なお、レポートの課題2がグループ活動に基づいて論じることを前提にしているため、ここではグループ活動のテーマも併記した。また、レポートは属するグループの討議だけでなく、他のグループの発表を踏まえて書かれているものがあり、その成果の一端がそこに現れていることを付言したい。

レポートのタイトルはその内容をより的確に表現したものでなければならず、このことは再々授業で強調したが、実際に、無題の3名を除く者のタイトルと内容は一致していた。下記(表5)のタイトルから窺えるように、漠然とした初期の興味や関心が次なる段階に向かっていることがわかる。実利的な目的に終始しているかに見えた者も、「教員免許」の背後に極めて重い意味があることを自覚したのである。自らの思考を文章化した自信が終講の「授業の場」に漂い、緊迫感と充足感の表れた顔が並んでいた。人間の生きる過程そのものに教育や人間形成の課題があるという認識に至ったのである。それは試行錯誤と迷いの中にいた授業者にも反射されてきたのであった。

＜レポートテーマ一覧＞　　（表5）

学部	学年	男女	最終レポート題目	グループ活動テーマ
人間科学部	1	女	・「教育」の存在理由、存在価値 ・「学級崩壊」—グループ討議に基づいて—	学級崩壊
	1	女	・ペスタロッチに学ぶ教育のありかたと人間形成 ・新カリキュラムの導入による問題点	受験問題
	1	女	・教育や人間形成について—「子供にとっての大人とは」— ・現代の教育問題について—「教師の熱意の必要性」—	教師論
	1	女	・人間形成における教育論 ・学級崩壊	学級崩壊
	1	女	・「死」の意識の稀薄さ ・新しい学力観を	学力とは
	1	女	・子供の個性について ・国旗・国歌の法制化に関して思うこと	「日の丸」「君が代」問題
	1	女	・「指示待ち」の子どもを作る小～高の教育と大学の教育について	受験問題
	1	女	・タイトルなし(ペスタロッチからフリースクールに流れる思想に言及)	受験問題
	1	女	・教育や人間形成について ・学級崩壊の解決策	学級崩壊

	1	女	・教育のありかたを考える ・体罰	体罰是非論
	1	女	・学校はどうあるべきか ・学校教育における個性の考察	「日の丸」「君が代」問題
	1	女	・個性を育成する現在の教育のあり方について	いじめについて
	1	女	・人間関係における「人とのかかわり」 ・教育問題と政治家の思惑について	いじめについて
	1	男	・経験による人間形成 ・体罰について	体罰是非論
	1	男	・学校の「教育」と家庭の「教育」 ・カリキュラム変更の問題点と、その解決策	カリキュラム論
	1	男	・個性とこれからの教育について ・体罰はどうあるべきか	体罰是非論
	1	男	・個性とは何か ・日の丸、君が代の法制化と教育現場	「日の丸」「君が代」問題
	1	男	・「成長」の中での人との関わり—「希薄化する人間関係」に関する一考察— ・「学校」・「家庭」・「塾」の教育—21世紀の「塾」の役割—	学校・家庭・塾の教育と役割
	1	男	・教師とは(日本の教師の現状、教師の悩み、改善策の提起) ・体罰について—大人と子どもの関係の視点から—	体罰是非論
	1	男	・教育における自尊心の必要性 ・学級崩壊における私見(開放的な学校建築の事例集添付)	学級崩壊
	1	男	・「良さ」とは？「悪さ」とは？ ・旧来の「管理教育」とこれからの「チャータースクール」	学校における管理主義と自由主義
	1	男	・タイトルなし(学校の果たす役割、学校での経験) ・タイトルなし(チャータースクールについて)	学校における管理主義と自由主義
法学部	1	女	・私の人間形成と学校の関係 ・グループ発表「学級崩壊」を通して考えたこと—担任教師だけの責任 ではすまされない、そして、教師の多忙さの発見—	学級崩壊
	1	女	・教育と人間形成の元締めである「学校」について ・体罰についての考察	体罰是非論
	1	女	・子どもを育てるということ ・学級崩壊	学級崩壊
	1	女	・私にとっての教育と教師の定義 ・学級崩壊の原因と対策案	学級崩壊
	1	女	・教育はどうあるべきか—きのくに子どもの村学園より— ・理想の教師とは	教師論
	1	女	・現在の学校教育制度の中で、学校内外でおこなうべき教育とそれによる人間形成 ・現代の教育問題について	「日の丸」「君が代」問題
	1	男	・教育・教師と社会環境	学校・家庭・塾の教育と役割
	1	男	・人間形成の場としての学校 ・管理と自由	学校における管理主義と自由主義
	3	女	・経験の積み重ねによる人間形成 ・現代における教師の在り方	教師論
経済学部	1	男	・今、求められる教育 ・学校教育と教師を考える	教師論
	1	男	・これからの学校教育 ・いじめについて	いじめについて
	1	男	・「人間形成」を決定づける二つの要素 ・新カリキュラム導入における問題点	カリキュラム論
	1	男	・人格形成に役立つ教育 ・「学級崩壊」を斬る	学級崩壊
	1	男	・自分自身を見つめることの大切さ ・教師の問題点と「いい教師」とは	教師論
	1	男	・教育は人間形成にいかに関わるべきか ・グループ討議を終えて	学級崩壊
	1	男	・教育の人間形成への影響 ・崩れゆく日本、崩れゆく学級	学級崩壊
	1	男	・「洗脳」と「薫陶」—幼児教育の必要性— ・学校の明日—新興勢力「塾」との比較から—	学級崩壊
	1	女	・経験からみた人間形成と教育 ・教育における自由と管理について	学校における管理主義と自由主義
理学部	1	男	・人間形成に学校教育がどうあるべきかについて ・カリキュラムについて	カリキュラム論
	1	男	・現在の学校教育での人間形成について ・現在の学校教育の抱える諸問題とその解決策	いじめについて
	2	男	・教育とは、ひとがひとを育てるとは	学級崩壊
	3	男	・人間形成の段階 ・これからの教育	カリキュラム論

	3	女	・経験という視角から、社会性という視角から、個性という視角から ・体罰について	体罰是非論
	4	男	・個性と人間形成 ・学級崩壊と教育システム	学級崩壊
文学部	2	男	・タイトルなし(学級崩壊)	学級崩壊
	2	女	・教育と人間形成 ・日の丸、君が代の法制化について	「日の丸」「君が代」問題
	3	男	・教師と生徒の関係について ・体罰について	体罰是非論
	3	女	・「タテ型」と「ヨコ型」仲間集団と人間形成について ・現在の学歴社会と教育について	学級崩壊

(2)アカウンタビリティの視点

では、本授業のアカウンタビリティ(成果達成責任)はどの点に見出されるであろうか。人間の内面世界の変容を対象とした学問領域の授業では、事物を対象とした実験系諸科学の授業のように目に見える形の成果・物が現れてはこない。だが、大学が高等教育の専門機関である限り、学的特殊性やそこに課される禁欲性を顧慮しながらもなお、授業についてのアカウンタビリティの検討が求められる。その指標として従来一般的に取り上げられてきたのが、成績評価やその平均点などであろう。しかし、本授業では傍観者的な受講は不可能であるが故に数量化されたものよりも、むしろ重要な指標は、一人ひとりの受講生が本授業を経由して自らの人生を「良く生きること(well-being)」に真摯に向き合い、自己にリアリティを与えていく営み「自己実現(self-realization)」への途を自分のものとして捉えようとする意識が形成されるか否か、その萌芽が見られるか否かであろう。そこで想起されるのは、本授業でも取り上げたデューイの自己実現論を支えている人間観、すなわち4つの本能論である。子どもには、会話、個人的親交、コミュニケーションなどの社会的本能、構成的衝動などの制作的本能、探究的本能、表現衝動などの芸術的本能の4つがある、とデューイは述べていた[5]。本授業は期せずしてこれらの本能に働きかけることの意味を再確認する結果となったように思われる。

ただ、こうした相互的・往還的(mutual)な授業は、構えず、肩を張らず、自然に為されることに本来的な善さがあり、そこに真の意味での相互性が生まれるように思われる。換言するならば、それは、授業には苦悩も葛藤もあることを自然なこととして引き受け、甘受することである。また、人格と人格の往還に基づく授業が成立し、受講生も授業者も学んでいる状態である。そこにはおそらくヘルバルトの「教育的タクト」が存在するであろう。さらにまた、授業という動的活動と思索という静的活動に存在する間隔、バランス、リズムをいかに取るかという、授業者のアイデンティティに属する「授業スタイルの原理」も授業者固有にあろう。例えば、活力に充ちた青年期受講生の体力の回復は早いが、中年後期の筆者にはそれは時間を要する生にかかわる事柄であり、それ故、いかなる授業方法を採用するかは授業の数だけ存在すると言っても過言ではない。また、コメント表を受講生全員に公開しようとするならば[6]、受講生の数もせいぜい20人程度が限度であろう。このようにアカウンタビリティの視点は多々あるが、まずは教育学教育実践の記述を積み上げ、そこに生まれた新たな知を繰り返し検討する必要があるように思われる。

そのためには、本授業に対して第三者的視点を投入して検討する必要があるだろう。そこで次節では、高等教育にかかわり始めたばかりの谷村がその任を引き受けて、検討を加えることにしたい。

第5節　授業実践の検討

(1)授業者の自己成長欲求

大学一年生の「教育原論」。入学してくる学生の学力低下、授業態度の悪化が指摘される今日、授業の内容・方法ともに考えなければならない問題は多いが、その中で、筆者（谷村）は、授業者の山崎が授業に対して、まず次のように表現していることに、あらためて新鮮さを覚える。

「筆者にとって、教育という営為の知識・見解を講義することは、今後の教育学研究の観点からも自ら

の人間形成の観点からも有意味かつ知的な創造の機会である。」

自らの教育学研究の問い直し、そして（おそらく教師として、また研究者としての）自己の人間形成を、授業を通して行おうという、率直な自己成長欲求。誰のための授業かといえば、少なくとも何割か（もしや半分？）は自分のためだというのである。

学生の教育に熱心な教師というと、自己犠牲的な奉仕の姿勢、あるいは、とくに高等教育においては、学生の主張を押さえつける独善的かかわりといったイメージが、つい思い浮かんでしまう。山崎の授業態度も、決して熱くないわけではなさそうだ。しかし、同時に実践記録を見る限り、そういった教師特有の暑苦しさが教師自身の成長欲求によって昇華されていく印象をも受けるのである。コメント表への回答などに割かれる膨大な時間をみても、自らの体力の回復の遅さを漏らしているところからしても、実際、どれほどのエネルギーを費やして毎回の授業にあたっているのだろうと考えると、思わず敬服してしまうほどだ。そして、そのかかわりの根幹には、自己の成長に貪欲であろうとする授業者の姿勢が貫かれていて、どこか小気味よい。

高等教育の授業において、教師に距離感を感じる多くの学生は始めから冷めており、彼らを熱するためには教師はかなりの「奉仕」を要求される。一方で教師との距離が近い学生は、権威関係に自ら巻き込まれやすく、そうした場面では教師は学生が自分を絶対視しないよう、クールな対応も要求される。教師の率直な自己成長欲求は、そのバランスに振り回されないための一つの機軸なのかもしれないと、駆け出し教師の筆者は、一つ勉強させてもらった。

先の引用の後は、こう続いている。

「また、同時に、青年期の受講生にとっても教育学を学ぶということは、自らの育ちの認識（自己認識）と自らを形成する営み（自己形成）のテーマに接近することであり、また双方の問いを自覚的に引き受けることに繋がる。」

学生のための、学生の自己認識・自己形成のための授業。そういってしまうと、いわゆる「自己啓発セミナー」に近いが、教育学教育において、そうした側面を積極的に見ていこうとすることは、避けられないことなのだろう。というのも、山崎が述べているように、授業の場において、＜教育＞は、学問の対象であると同時に目の前で進行する現象でもあり、現実に人間が変容するということを恐れていては、＜教育＞にはならない。学問としての教育学に、少なからず「自己啓発セミナー」の側面があることも、自覚すべきなのだろう。こうした視点から教育学教育をとらえた場合、そこに学問的地平をどのように切り開くか、というのが難しいところだ。それはつまり、教育学の専門知識と教育実践とは相即不離であるとした上で、では、それらはどのように結びつきうるのかという問題である。

当然のことだが、たとえばペスタロッチの教育理念を教授すれば、彼の教育理論が実践されて、学生がペスタロッチの理想としたような人間的な変容をする、ということはない。学生に向かい合っているのは、ペスタロッチではなく授業者である。学問としては、教育理念を対象化、相対化し、その現代的意義を問う。授業としては、教育理念を学び、研究してきたことで自分に浸透したもの、その学問的取り組みが自分の血となり肉となった部分で勝負する。学生は、教育理論と教育実践の結びつき方の一例を、彼らの目の前の、授業者であり研究者である一人の生きた人間を介して学ぶのではないだろうか。

その点について、授業者の山崎は、「相互・往還的な授業は、構えず、肩を張らず、自然に為されることに本来的な善さがあり」、と述べているが、それは生身の自己をさらすことを甘受する姿勢であり、学問と実践との狭間に身を置くことに対する一種の開放感があるように思われる。そして、その諦めにも似た開放感は、学生の自己成長のための授業を求めるという気持ちと、やはり、授業者自身の率直な自己成長欲求に裏打ちされているように思われるのだ。

授業者の自分の欲求にも素直な情熱が、学生を動かす。自分のためだけでなく、学生のためだけに、ということでもない。たとえば、グループ活動を取り入れたことで学生の自己活動が活発になり、充実感が得られたようであるが、このグループ活動は一つの契機なのではなかったろうか。その導入やサポートの

仕方、コメント表を介しての授業者の語りかけなどを通して感じられる授業者の姿勢に、学生はお仕着せの「教育熱心さ」とは異なる授業者自身のエネルギーを感じ、もしかすると、学生にしてみれば「そんなに面白いことがあるの？」という意外に素朴な感覚で、授業に引き込まれていったのかもしれない。授業者のリアルな姿に、学生がリアルに反応した、その相互往還的に進んでゆく＜教育＞の場の面白さ、学生と授業者の双方が場に引き込まれてゆく感覚の魅力が、そこに息づいているように思われた。

(2)学生の被教育体験

ところで、この授業構成では、学生が「リアリティある自己認識と自己形成への問い」へと開かれることを提示しつつ、学生の被教育体験を対象化するということは個々に任される形となっていた。実際は、学生の現在の身の周りにだけではなく、その内側にも、長い時間積み重ねられてきた被教育体験がある。それを意識化することへの働きかけを、積極的になす必要はないだろうか。

というのも、筆者自身が学生として教育学の授業を受け、また今は駆け出しの授業者として学生の前に立つとき、学生（当時の自分も含めて）の中に、自分が受けた教育に不満はたくさんあるが、教師としての意見を求められると、途端に保守的で規範的になる、そうした自己矛盾的な側面を見ることが時々あるからだ。過去の「生徒」として実際に体験した世界と、思い描くあるべき「教師」としての世界とが、同じ＜教育＞という現象を語るうえで結びつかないのである。そうした状況において、学生にとっては、「教え育てられた」存在である自分と「教え育てる」存在に成りゆく自分を、一つのパースペクティヴに収めることが最初の課題になるだろう。被教育経験を対象化し、言語化する試みは、その一助になると思われる。

また、これはうがった見方かもしれないが、内申書と偏差値の競争の中を生きてきた学生は、自分のリアリティとは別のところで、教師や学校が要求してくる「優秀さ・熱心さ」を戦略的に熟知し、無意識に応答する術を身につけている。要領よく授業内容をまとめ、「現代社会の教育を考える上で、大変意義深く重要であると思われる」と書くくらい、簡単なことなのだ。むしろ、そうした形式的なストラテジーを超えて、「自己にリアリティを与えていく営み」を行うことの方こそ、難しいように思われる。とりわけ、授業形式においては、それが単なる知的操作に終わらない工夫が要となるだろう。その意味でも、自分の体験に照らして思考するということは、リアリティある発信の起点となるのではないだろうか。

たしかに、自分の過去を語るという作業は、学生が個人的・心理的な問題に直面した場合に、授業者がどこまでケアできるか、また、そのようなことが授業を通して行われるべきか、という問題がある。しかし、カウンセリングではない学問の場であることや、複数の学生との議論が可能であることが、よいバランスを生む可能性もある。

今日の教育学や、あるいはマスメディアで報道される教育問題において、被教育者の生活のリアリティは、どれほど尊重されているかという疑問もある。本授業の目的にも、「今日の学校教育を取り巻く問題状況は･･･極めて困難な状況下にある」と表されているように、今日においては、学校教育を否定的にとらえる傾向が一般的だ。筆者もそれに全く賛同しないわけではないが、目の前にいる学生たちがすべて過酷で救い難い学校生活を過ごしてそこに座っているのであろうか。問題が無いことはなかっただろう。辛い体験や虚しい体験をしたこともあるだろう。しかし、一方で、それなりによかったことや得難い体験を積み重ねてもきているのではないか。

生まれてから多くの時間を学校空間の中で生き、学校文化に身をひたして生きてきた現代日本の若者たちは、良くも悪くも、そして顕在的にも潜在的にも、学校文化、学校の価値観から、現実的で多大な影響を受けている。こうした状況にあって、教育学を教える者が「学校教育＝問題」と暗黙理に設定して理想的な教育理念を提示することで、学生はかえって現実が見えなくなるという恐れもある。最近まで学校に帰属していた主人公たちが、自らの言葉で学校生活の問題点、改善点を発信してゆく。そうしたことを始点として、なおかつ学問的な姿勢を失わない、というような授業構成はできないだろうか。筆者自身、教育学の研究に際しては、被教育体験－得難い体験と得たくなかった体験－を礎にして問いを措定している。このことを考えるならば、教育に対する学生のリアルな問題意識を引き出すことが、もっとも直接的な教

育学教育であるように思われる。教育の理念、理想、原理に関する学問的専門知識は、古典として祭られることなく、そうした現代のリアルな問いと往還する形で、思考や対話の基盤となるものではないだろうか。

こうした教育学の専門知の模索は教育学教育研究の重要な課題の一つであるが、その方途は、稿を改めて、第2論文「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－」の中で探究されるであろう。

＜注＞

1）教員免許科目の「教育原論」のカリキュラムについての先行研究には、科学研究費を得て「教育原理」研究会（研究代表者・牧　昌見）によってなされたものが2つ存在する。それらは、「教員免許科目『教育原理』のカリキュラム開発に関する研究」（『国立教育研究所紀要』第97集、1980年3月）と「教員免許科目『教育原理』のカリキュラム開発に関する研究—第2次報告書—」（『国立教育研究所紀要』第100集、1982年3月）であるが、管見の限りでは、その後は存在しない。

2）大阪大学において筆者（山崎）が教職科目を担当したのは、1998年度の道徳教育論が最初である。また、2000年度から教育原論は教職教育学と教育人間学の2科目に再編されたという事情もあり、本授業科目は1999年度に閉講された。

3）谷村は、現在、大阪大学人間科学研究科博士後期課程の3年生として在学しながら、2000年度から私立の大学において教職科目の授業を担当している。なお、執筆者二人の年齢差は26歳であるが、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「大学授業ノート」（『大阪大学人間科学部紀要』第25号、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』愛媛大学教育学部・教育学研究室、2000年8月31日）を参照。

4）この方法は京都大学高等教育教授システム開発センター教授、田中毎実が1996年の大阪大学人間科学部での集中講義において採用されていた方法であり、筆者（山崎）はそれをアレンジして用いている。なお、高等教育に関する研究としては、田中毎実『京都大学公開実験授業の一年間　開かれた大学授業をめざして』（京都大学高等教育教授システム開発センター編、玉川大学出版部、1997）がある。

5）J. Dewey, The School and Society, Rev. ed., 1915, pp.43-44.
周知のように、本書はデューイが実験学校の親を対象にして行った講演が基になっており、その初版は1899年であるが、彼の経験概念や子ども観は、わが国の1989年の学習指導要領で採用された生活科や2002年に改訂施行される学習指導要領において取り入れられる「総合的な学習の時間」などを支える理論として授業者は捉えている。

6）ちなみに、1998年度の道徳教育論の授業では受講生のコメントに授業者のコメントを書き入れた全員コメントを毎回印刷して返却していた。この時には、書き手が誰であるかが分からないように、氏名、学籍番号等を修正ペンで消して印刷したが、その一連の作業にかなりの時間を要したために、翌年からは返却コメントの印刷配布を取りやめたという経緯がある。対話の回路を構築するためには、この方法が最適であることは言うまでもなく、1998年度の受講生からは、「この方法が多くのことを考える契機を得た」と評価されたことを付け加えておきたい。

The Findings of Meaningful Teaching Methods of "Principles of Education" at University Classroom (1)

- Toward the Development of "Education of Pedagogy" -

YAMASAKI, Yoko TANIMURA, Chie

This paper is to take teaching practice of " Principles of Education " at Osaka University in 1999 as an object of study, to describe and consider the process of the lecture. The first auther and lecturer, Yamasaki that is associate professor of Naruto University of Education and part-time lecturer of Osaka University, has found in the class that the students, which were permitted to discuss freely on school problems, have naturally gotten a real insight into the cause of the school problems and the basic knowledge of education. The students themselves have learned the meanings of dialogue and thought in the classroom as the learning community.

The second auther Tanimura, a part-time lecturer of Kyoto Female University and graduate student of Osaka University, mentioned that academic knowledge should be practically and mutually concerned with real questions from students, and it will be the base of thought and dialouge. On this base, we quest our way toward living knowledge of education in the study of the education of pedagogy.