The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ジェネレイティヴィティ概念を基底とした「教育原論」の授業実践(2)-教育原論の授業が目指すもの-
Author(s)	谷村, 千絵; 中戸, 義雄
Citation	大阪大学教育学年報. 2002, 7, p. 11-18
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/9296
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７号（2002年）
Annals of Educational Studies Vol.7

ジェネレイティヴィティ概念を基底とした「教育原論」の授業実践(2)

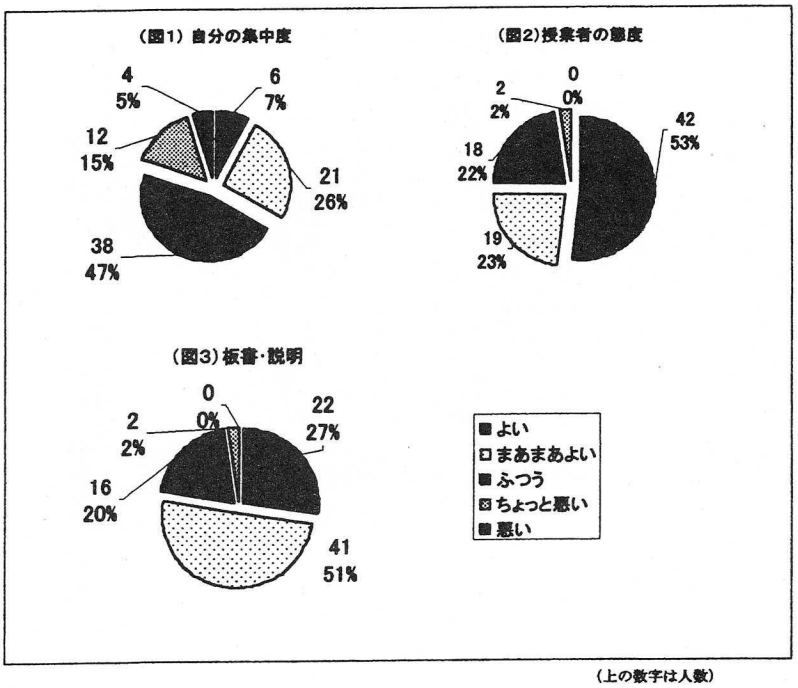
―― 教育原論の授業が目指すもの ――

谷 村 千 絵　　中 戸 義 雄

【要旨】
本稿では、筆者（谷村）による京都女子大学2001年度前期開講「教育原論」の授業実践に対して、受講生に回答を求めたアンケートの結果を谷村が提示し、それをもとに中戸が考察する。今回の授業では、E. H. エリクソンのライフサイクル論からジェネレイティヴィティ概念を取りあげ、それを中心に教育原論の授業を試みた。学生へのアンケートの結果では、ジェネレイティヴィティ概念を授業内容の基底としたことに対して、手応えを感じさせるものもあったが、同時にその提示の仕方や説明の仕方に問題があったことも明らかにになった。これらを受け具体的な授業方法・内容・目的等について中戸が検討し、教育原論系授業のあり方を探究する。

1．アンケートの結果

第１論文「ジェネレイティヴィティ概念を基底とした『教育原論』の授業実践(1)」において、E. H. エリクソンのライフサイクル論からジェネレイティヴィティ概念を取りあげ、それを中心に構成した教育原論の授業実践を、授業者の視点で記述した。一人一人の学生の意識は、もちろん、そこで述べた授業者の意識とは別個のものである。以下では最後に行った授業に関するアンケートの結果を述べるが、それは、授業者が見ていた授業の現実、予想した学生の様子からは、かなり異なっていた。
まず、(図1)(図2)(図3)は、学生の集中度、授業者の態度、板書や説明の仕方に対する、学生からの評価である。

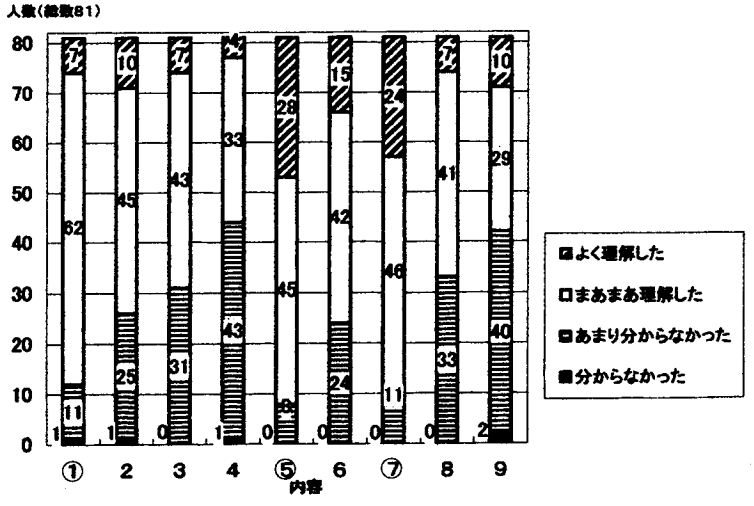


（上の数字は人数）

(図1)の自分の集中度に対する自己評価は、「ふつう」が約半数で、「良い」「ままあよい」が33%である。授業者にしてみれば、学生の受講態度は比較的熱心だと感じていたので、もう少し高い評価をしても良いのではないかと思われた。さて、(図2)(図3)の授業者の態度、板書・説明への評価であるが、これだけを見ると、「よい」「まあまあよい」の合計がどの項目においても80%近くになっているので、概括していえば、この授業はひどい失敗例にはならずに終わったようではある。

ところが、授業内容の理解を、いくつかの内容項目ごとに学生自身に自己診断してもらったところ、かなり厳しい数値が現れた。それが次の(図4)である。

(図4) 内容別理解

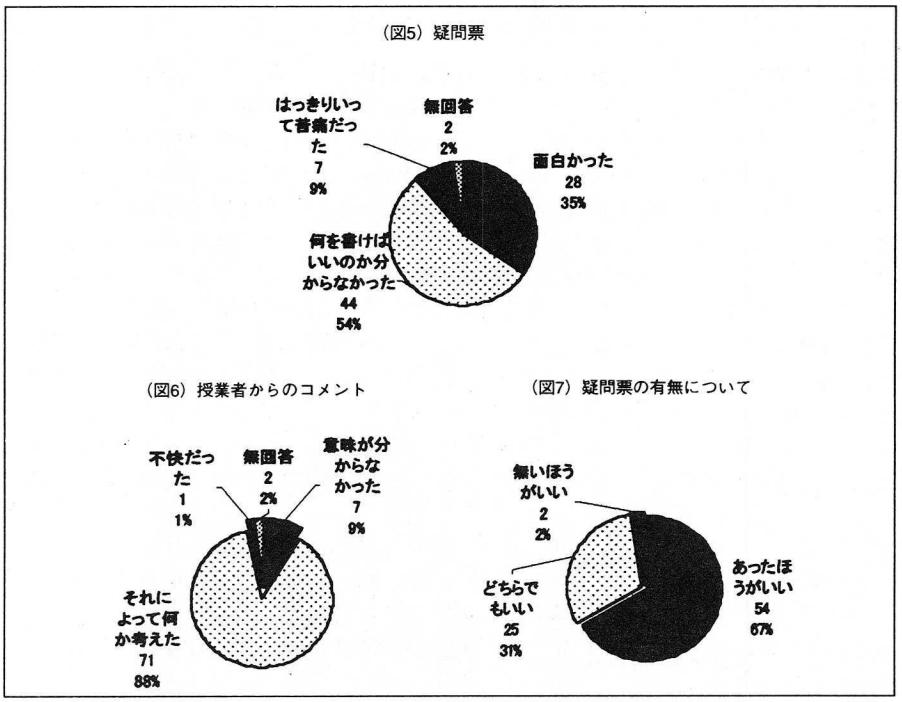


図（4）の「内容」

① 日本の教育問題の歴史的な流れ
2 個人史と社会史との関連性
3 意図的教育/ 無意図的教育
4 教育の予測可能性と予測不可能性
⑤ 信頼関係と役割関係
6 アイデンティティ　対　アイデンティティ拡散の葛藤
⑦ 親密性　対　孤独感の葛藤
8 ジェネレイティヴィティ　対　停滞の葛藤
9 関係性のダイナミズムとしての教育

「よく理解した」という答えは、最高の項目でも30人にいたっていない。とくに前半の授業で提示した専門的内容（2～4）、後半のジェネレイティヴィティや関係性（8，9）については3分の1から約半数の学生が「分からなかった」「あまり分からなかった」と答えている。全体的に見て、学生が「おおよそ理解できた」と納得しているのは、図中に現れているように、

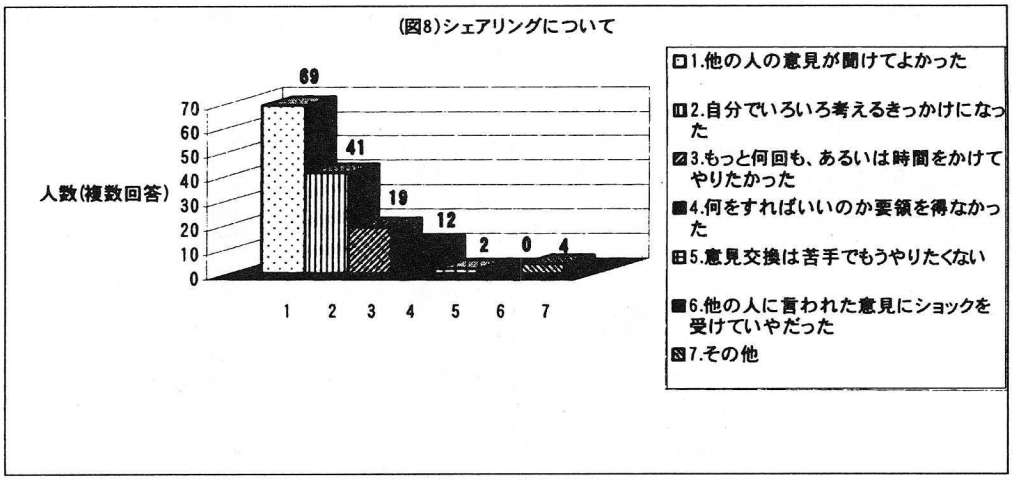
「①教育問題の歴史的な流れ」
「⑤信頼関係と役割関係」
「⑦親密性　対　孤独の葛藤」
の3項目だけであった。



(上の数字は人数)

(図5)(図6)(図7)は、疑問票に関するアンケート結果である。実際に何も書かずに提出したことのある学生はほとんどいなかったにもかかわらず、半数以上の学生が「何を書いていいか分からなかった」と答えていることも驚きであった(図5)。また「苦痛であった」と答えた学生をあわせると、63%もの学生が、なんらかの困難を感じていたことになる。しかし、そうした困難があっても、疑問票があること、授業者からのコメントが返されることに対しては、総合的に見て肯定的な評価をした学生が多かった(図6)(図7)。

また、シェアリングについては、(図8)に見られるように、肯定的な評価が多かった。授業者と学生という関係だけではなく、学生同士の関係性からも、多くのことが理解され、生み出されたようである[1)]。



2．アンケート結果および期末レポートの課題設定からの考察

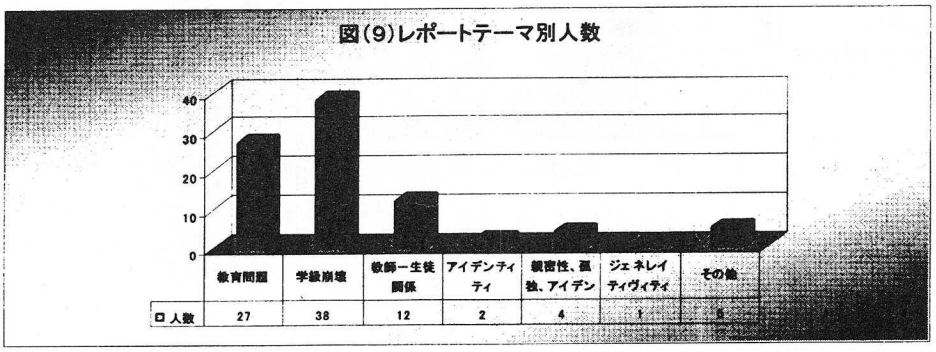
はじめに、(図4)で明らかになった、理解度が高かった3項目の共通項を考えてみたい。「①教育問題の歴史的な流れ」では、学生自身が最初に考えた今日の日本の教育問題をベースにして説明を試みたため、学生にとっては「自分の考え」に「専門的な見地からの展望」を付加する形で理解でき、受け取りやすかったと思われる。「⑤信頼関係と役割関係」は、学校現場をルポしたVTRを実際に見て、そこから話を広げたものであり、具体的にイメージしやすかったといえるだろう。「⑦親密性　対　孤独の葛藤」は、友人関係や家族関係、恋愛関係など、おそらく大学一回生の学生にとってリアルな悩みや問題と直結していることが予想される。つまり、学生が授業内容を自分につながるものとしてとらえ、具体的にイメージし、今現在自分のこととして興味関心があるという場合において、学生自身の納得感が高まっているのである。このことは個々の疑問とコメントのやり取りだけでは、なぜか授業者に見えていなかった面である。

疑問票では、毎回、学生とやり取りをしていると思ってしまっていた。しかしながら、感想の中には「前半の授業では無理やり作った」「実は何を書いていいか分からなかった」というものが多く、とくに前半の授業に関しては、「めんどくさかった」「無理やりつくる疑問に不全感を覚えた」「疑問を書いてもそれが解決されないことに不満が募った」という声が目立った。内容別理解の自己診断を見ると、そうした状況も当然だと思われる。

また、授業の改善点として自由記述を求めたところ、「具体例がほしかった」「VTRをもっと見たかった」「何について話しているか分からないときがあった」などの意見が多かった。概念説明の仕方が抽象的で分かりにくかったようだ。疑問票では、授業内容で理解不可能だったことを書いてもいいとしていたのだが、「授業者に回答を求めるのではなく自分で考えるための疑問」という面を積極的に強調したので、書きづらかったのかもしれない。また、疑問票の記述の中で、授業で取り上げるものとそうでないものとがあったため、参加意識より疎外感が助長された嫌いもある。

このアンケートの結果からは、無理やり疑問票を書いたが実際に納得して理解したことは少なかった、という学生の姿も浮かんでくる。もちろんそうした学生がいたことは、授業者の責任である。しかしながら、(図2)(図3)とあわせて考えると、学生にとって、内容理解の自己診断の低さが、授業者の説明や態度の問題としてとらえられているとはいいがたい。学生と授業者の双方にとってリアルで意味のある授業を行うためには、学生が率直な意見を表明できる関係作りから始めなければならないことが分かる。疑問票を「疑問」だけに限定してしまったために、授業者に伝えたいことも伝えられなかった学生もあったろうと思う。もちろん、欄外に自由な意見や要求を書いてくる積極的な学生もあったが、授業者は学生の授業に対する要望や質問に耳を傾ける態度を、もっと積極的に示すべきであった。

一方で、疑問票に関して、「難しいところはあったが、自分でしっかりと問題をとらえ、何らかの形で考え、意見として挙げられるようになった」というような授業の感想も多くあり、疑問を見つけて書く作業は、大変でも意義があったと思われる。今後は、疑問票の導入や説明の仕方を工夫し、毎回ではなくする、疑問でないものも書いてよいことにする等、柔軟なものにしてゆきたい。



最後に期末レポートのテーマについてであるが、(図9) に示したように、その多くはジェネレイティヴィティを基底とするという当初の本授業の内容目的とは大きくずれたものとなった。おそらくテーマ設定のしやすさ、学生にとって身近であること、VTRが刺激的だったことなどから、VTRで見た学級崩壊に関するもの、一時間目の授業で学生自身が考えた今日の諸教育問題に関するものが圧倒的に多く、ついで教師－生徒関係、親密性と孤独、アイデンティティとなり、ジェネレイティヴィティについて書かれたものは一つだけとなったのだろう。もちろん、学生には疑問票から自由にテーマを設定するよう指示したので、テーマ設定は学生の成績評価には影響していない。

テーマは異なっていても、授業内容で触れた人間関係のダイナミズムや葛藤に触れているものもあった。しかし、当初の授業目的からすると、導入として提示したはずの教育諸問題や、例として取り上げたはずの学級崩壊現象への取り組みへの方が学生の関心をひきつけてしまったといえよう。

本授業の目的である、ジェネレイティヴィティを授業内容として提示するということに関していえば、はじめの導入の4時間は本当に必要だったのか、VTRでは「学級崩壊」というトピックに引きずられ、学生の関心を授業目的に向けることが不十分だったのではないか、後半は学生の興味関心につられて、ジェネレイティヴィティよりも「親密性　対　孤独」のダイナミズムのほうが主になってしまったのではないか、という反省点が挙げられる。ジェネレイティヴィティについては、疑問票のやり取りやシェアリングを通して、他者との出会いに目を向け、関係性の意味を問い直すことから気づいてほしいという思い、概念として頭で理解するだけではなく実感してほしいという気持ちもあった。そのため、理屈で説明してしまうのではなく、学生の反応をみて言葉を足すという、まどろっこしい展開になった。しかし、まだ教育実習にもいっていない一回生に対し、そうした授業者の思惑はかなり身勝手であったかもしれず、しかも90人弱という学生を対象とする授業では、場当たり的で学生に任せすぎる側面があったかもしれない。結果として、もともと他者との関係性に関心のあった学生を引き付けることはできたかもしれないが、そうでない学生は、それぞれの興味関心に任せる形になってしまったといえよう。それを学生の自由な学習の生起としてみることもできる。しかしそれは同時に、授業者の統率力の無さの結果であるといえるかもしれない。これらの点については、以下の中戸の考察にゆだねることにしたい。

3．原論系授業は何を目指すのか

以上のようにアンケート結果をもとにし、授業者である谷村が「教育原論」の授業実践について考察を行ってきた。以下では、第1論文で示された授業記録および本稿での谷村の考察に対して中戸が検討を加えていきたい。谷村の授業実践について述べる前に、教育原論系授業の現状を確認しておく必要があるだろう。原論系授業は教職の必須科目であるが、今から約20年前に国立教育研究所が行った教育原理のカリキュラムに関する総合的な研究[2]などからも明らかなようにミニマム・エッセンシャル（ないしはコア・カリキュラム）が存在しているとは言い難い。また今日においても、数多く出版されている原論系テキストの目次項目が多種多様であること、あるいは担当教員の専門領域が多岐にわたっていることなどからもこの状況に大きな変化があるとは考えられない。

第1論文の共同研究の経緯でも多少述べたが、原論系の授業内容をその教育目標・目的に従って大まかに分類すると以下のようになるだろう。①教育思想（史）や教育史など歴史を軸とした授業。このような授業では日常の中に自明のものとしてある教育現実を、教育の歴史や思惟を学びながら相対化する思考を身につけることを重要な目的とする。次に②現実の教育問題を取り扱った授業。これはまさに、教育現実をより深く考察することを目的とするが、そこでは学生たちの（被）教育体験を生かすことができる。そして③体系的・網羅的な授業。これは教育の理念や制度あるいは方法など全般を対象とし、教育（学）への鳥瞰的な視点を得ることを目指す。もちろんこれらは明確に区分されるというよりも、それぞれの要素が組み合わさって授業が構成されていることが多く、授業担当者の専門領域によっては当然これ以外の内容も考えられる。

これらの区分から考えると、谷村の授業は②に力点を置いて展開されながら、ときとして教育に関する

思考の相対化を目指したものといえる。そういうことを確認した上で、第1論文の3に示された授業計画およびその立案理由を見てみよう。「アイデンティティー私はだれ？」、「親密性－他者と仲良くするとは？」などエリクソンのライフサイクル論を基礎にしながら、学生にとっても魅力的と思われる項目が並ぶ。ただ、この計画だけを一瞥した場合、これが教育学の授業計画であると即座に了解する者は少ないだろう。むしろ心理学的な印象が強いのではないだろうか。このことは教育学の学問的アイデンティティに関わる問題であり、これまでにも議論が重ねられてきているがここでは本論のテーマから多少離れてしまうので、これ以上は触れることはしない。けれども、実際に行われた授業内容をみるとかなり「教育学の授業」らしくなっている。

そして谷村は、この計画を立案した理由を3つ挙げる。①ジェネレイティヴィティ概念という授業者にとってリアルな素材による授業構成、②（①を受けて）教育の研究と実践の融合、③学生が教育や自己存在、自己形成過程について考えるためにリアルな授業であること、である。これらの理由は並列的というよりも、授業者の谷村がもつ意識を1つの出発点として授業計画が順番に展開されているとみる方が妥当であろう。これは学生にとって何が必要かという点から授業を計画するのとはまったく逆の発想になっている。

このような計画に対して、授業者の都合を優先しているという批判も可能だろう。しかし、教育に対する学生の意識に基づいて展開された導入部分の4時間からも明らかなように、この③は決して軽視されているとはいえない。そもそも教育という巨大なテーマを対象とする原論系の授業の場合、学生にとって何が必要なのかということを選び出すことは容易ではない。かと言ってあれもこれもと欲張って詰め込んでいくと、網羅的ではあるがきわめて表層的な授業内容になりかねない。その点で授業者が自家薬籠中のものとしている概念をもとに、教育という現象に切り込んでいく（表現は悪いが）確信犯的な今回の試みは1つの授業戦略といえる。

また、授業者はやや否定的にとらえていたが、この導入部分の4時間については、原論系授業の学年配当が多くの大学で1年生に集中している現状を考えた場合、中等教育から高等教育への橋渡しに当たるこの時期に、学生のもつ（被）教育体験の「洗い直し」を行うことは重要な意味があると考えられる。さらにこれはカリキュラム編成の問題になるが、教員免許法の改正を受けて原論系授業の時間数が2単位から4単位へと倍増しており、これをすべて入学直後の時期に配当するのではなく、まず2単位分を教育への入門編として開講し、残りの2単位分を卒業前にそれまでの学習のまとめとして開講することで、教職課程全体を有機的な結びつきをもつものとして学生に提示することも可能となるであろう。

そして第1論文の5と6に示された授業の展開では、教育のもつリアリティを示そうとする授業者の試行錯誤がうかがえる。特に5の記述の中には「予定調和的な教師―生徒関係に収まりきらない・・・」「あるべき教師―児童関係の枠組みを自ら突破して・・・」と、同じ様な意味をもつフレーズが短い節の中に4回も繰り返されている。これを言葉遣いの無意識的な性向とみるよりも、理念的な教育関係のイメージから学生を解き放とうとする授業者の奮闘ぶりが伝わってくると感じるのは、筆者の単なる肩入れにすぎないだろうか。

そのほかにもVTRの視聴やシェアリングの実施などの授業方法が示されているが、VTRについて少し述べておきたい。NHKのこの番組は、いわゆる「学級崩壊」という現象を98年当時の日本中に知らしめる契機ともなった非常にインパクトの強いものであった。そのため、疑問票の記述内容やレポートのテーマ選択にも明確に表れているように、授業者の予想を越えてその後の授業展開を強く方向付ける結果となった。この番組を取り上げたことの当否は即断できないが、全体で10回、VTR視聴後で言えばわずか5回の授業ではこの内容を学生が消化し、その中にある意味をとらえなおすためにはやはり時間が不足していたと言わざるを得ない。他者と関わることのダイナミズムを理解するための材料としてこのVTRを利用するというのであれば、視聴後ではなく視聴前にいくつかの視点を授業者から提示しておくのも1つの方法であろう。そうでないと、学生がVTRの中にある「衝撃的な現実」に飲み込まれてしまうことを避けることは難しい。

本論文前半のアンケート結果からは、授業者と学生の間の意識のずれを垣間見ることもできる。特に疑問票について「何を書けばいいのか分からなかった」「はっきりいって苦痛だった」という点に授業者は

驚きを感じている。これは授業者の目からは熱心に見えた学生の姿勢とのギャップによるものと思われるが、高校まで受動的であることに慣らされ、自らの意見を示す場をもたなかった彼らの「学校体験」が影響を及ぼしていることは指摘しておく必要がある。また、「疑問票を『疑問』だけに限定してしまった」と授業者自らも述べているように、この疑問票を学生と授業者のコミュニケーション・ツールとしてより積極的に活用することは可能であっただろう。

ここでいくつかの問いを授業者に投げかけておきたい。授業全体で言えば、先程も述べたようにある概念を切り口として授業を構成することは１つの戦略であるが、その場合に授業で取り上げることのできなかった他の内容をどう補っていくのか。そして本授業は教育（学）全体の中でどこに位置づけられると考えているのか。またこれは筆者自身への問いでもあるが、原論系の授業を受けたことで学生は何が得られたと考えるのか。授業者の今後の実践においてこれらへの答えは示されていくであろう。

また、レポートテーマの偏りなどから、授業者は授業目的からの結果のずれを感じている。たしかにジェネレイティヴィティ概念を伝える（ジェネレイティヴィティを教える）という点についていえば、この授業は十分満足のいくものであったといえないかもしれない。しかしgenerateすなわち「新しいことを生み出す」という動詞をもとにしたジェネレイティヴィティ概念は、授業を進める上での重要な駆動力であったということはできる。それは、「自分の人間としてのあり方、人とのかかわり方など、無意識だったことを意識することができた」「教師になって生徒に関わっていくとき、関係性のダイナミズムの中で生きている（教育する）ことを思い出すと思う」といった学生からのメッセージからもこの授業や授業者がジェネレイティヴであったことをうかがい知ることができるからである。

４．今後の授業研究

以上のように第１論文では谷村の授業記録を提示し、本論文では授業アンケートの調査結果を提示、考察し中戸がそれに対するコメントを加えた。すでに述べたように本研究は、これまでの筆者らによる教育原論系授業の共同研究の一環として位置付けられるものであるが、それを踏まえた上で今後のいくつかの課題を示しておきたい。

本研究では、アンケート調査を用いることで数量化された授業結果を、これまでの研究では初めて提示することができた。もちろん調査手法の点でまだ初心者の域を出ないが、授業を客観的に評価していくという点でまず一歩を踏み出したといえる。今後はリアリティを伝える授業記録の叙述的な側面と、こういった数量化しうる側面とのバランスを図ることでより包括的な授業研究を進めていくことが必要だろう。またこれはすでに以前の研究でも指摘しているが、授業者側の授業記録を示し、その記録そのものに対する学生側の考察を突き合わせる試みも考えられる。そのことで両者の側から見た立体的な授業像が明らかになる。そして、近接した研究領域の授業者の視点を取り入れることが、ほぼ同一領域の授業者同士で行ってきた筆者らの授業実践研究を進展させていく上で、不可欠の課題といえるようになってきた。同じ研究領域の者であれば、たしかに受講者的な立場にならずに授業内容を検討することが可能であるが、それを既知のものと思い込んだり、同じような視点からとらえがちなために、授業内容を問い、揺さぶりをかけることが難しい。たとえば本稿の授業実践において中心となるエリクソンやジェネレイティヴィティ概念は教育学だけではなく、心理学や社会学の領域でも重要な位置を占めている。そこで、たとえば心理学の研究者・授業者がこの実践を検討すると、何が見えてくるのか。これは私たちにとっても大変興味深いところである。

筆者らは、地理的に距離の離れた同領域の実践者が手を携えることでこれまで授業研究を進めてきた。そこに近接領域の実践者が加わっていくことで、大学の授業が授業者自身にとっても学びの場としての姿をあらためて示してくれるのかもしれない。

<注>

1）「その他」の意見として自由記述されたものは、以下の４つ。「自分の考えをもっと言えばよかった」「似たり寄ったりでぱっとしなかった」「自分の意見をいっておどろかれたら、と躊躇した」「最初はいやだった」

2）「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『国立教育研究所紀要　第97,100集』1980,1982　を参照。

The practice of a series of lectures "The Principle of Education" based on the concept of "Generativity" (2)

— Direction of the lecture of "The Principle of Education" —

TANIMURA Chie　　NAKATO Yoshio

In this paper Tanimura present and review the results of questionnaire given to to students who was attended, "The Principle of Education" at Kyoto Women's University on 2001. In the class the lecturer took up the concept of "Generativity" in E. H. Erikson's theory of Life Cycle . The results of questionnaire proves that some students appreciate the lecture "Generativity" and some students question the lecture's way of presentation and explanation .Regarding this review, Nakato exams the purpose,contents and organization of the lecture and pursues what "The Principle of Education" should be.