



教育学専攻院生による「教育学教育」実践の今日的展開に関する事例検討：葛藤・逡巡・困難の成立機制と向き合い方を中心に

太田, 知実
馬場, 大樹
惟任, 泰裕
山下, 晃一

(Citation)

研究論叢, 26:75-87

(Issue Date)

2020-09-04

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012437>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012437>



教育学専攻院生による「教育学教育」実践の 今日的展開に関する事例検討

—葛藤・逡巡・困難の成立機制と向き合い方を中心に—

太田 知実（神戸大学大学院・院生） 馬場 大樹（千葉経済大学）
惟任 泰裕（中九州短期大学） 山下 晃一（神戸大学）

1. はじめに

本稿は、若き教育学専攻者たる大学院生や初任期の大学教員が、それまでの研究活動にだけ打ち込む日々から、非常勤講師として、あるいは専任教員として初めて教育活動に取り組むようになった際に、いかなる葛藤・逡巡・困難に直面することになったのか、それらをどのように捉え、いかに向き合ったのかを報告するものである。

各報告はこうした困難面に焦点を当てるものであり、必ずしもそれらを解決した、あるいは事態が好転した成功例を報告するものではない。とりわけ教育活動の対象である学生の成長・発達を詳細に述べるのではなく、講義者・教員としての各報告者の内面的な省察、しかも苦悩を主とした報告である。本稿の当初の題目案として「困難と希望」と記すことも候補としていたが、直接に「希望」が示されているとは言えない。しかしながら、困難や苦悩に向き合い、その意味を各報告者なりに解釈しながら打開策の手がかりを求める姿自体は、先行する教育学専攻者たる私たちの世代から見れば、これからの教育学の希望を指し示してくれているとも言える。

報告者3名の専門領域はそれぞれ、教育制度論、社会科教育論、日本教育史である。担当講義は、教育行政学・教育方法論・教育原論など、いわゆる教職専門のうち教育学に属する講義である。それゆえ各報告は「教育学教育」が有する特性によって以下のような刻印を打たれるものになっている。

第一に、他の学問分野とは異なり、「教育学教育」は自らの活動を自己言及的に講義の俎上に載せることになる。たとえば、明示的にであれ暗黙裏にであれ「良い教育」を意識するとき、自らの大学教育実践がそれに適うのか自ずと自己評価せざるを得ない。一斉授業の問題点を一斉講義の中で説明するという矛盾への自己嫌悪等、上記性質に由来する逆説に大いに苦しめられる¹⁾。

第二に、教育学専攻者は「効果の高い」学習過程および指導方法についての興味関心を有し、関連する知見にも数多く触れ、さらには現代学校教育の権力性や抑圧等の負の側面への批判についても熟知する傾向にあるため、学び手の主体性を重視せざるを得ないし、重視したいことが多い。ゆえに「教育学教育」では、教育学という学問のおもしろさを伝える際にも、他の分野に比して自らに課す制約は少なくないであろう。この点で、教育学における研究と教育の関係性・統合は、他分野と異なる固有性を持ちうる。

第三に、教育は、たとえ操作主義的との誹りを受けようとも、学習者の学びと育ちを総合的に支援・助成して豊かな「生」の保障を目指すものであり、それを講述素材とする「教育学教育」は、人間そのものを扱い、文化・科学の再構成を目指す高度な教養学、人間教育・教養教育になるとも言われる²⁾。こうした観点からすれば、単に知識を獲得させて学修成立とすることを良しとせず、また、専門技術を伝授して職業人を養成するだけでな

く、青年期にあって社会参入や人間関係等の不安を抱える学生に対して可能な限り包括的な支援や全人的教育を目指すのが「教育学教育」の使命ともされうる。

以上のような特性を持つ「教育学教育」については、周知のように、かねてより日本教育学会や教育思想史学会など諸学会においても論じられてきた³⁾。それはかつて、わが国における大学教育のあり方が構造的に変化することを受けて展開された議論のようにも思われる。近年では、現世代が足下の基盤の動揺や自らの存在不安に気を取られ、将来世代へのバトンタッチを顧みる余裕がないのか、さほど積極的に論じられてはいないようである。だが、デジタルネイティブ世代でもあり、グローバル社会に自己責任で生きることも強調される等と捉えられる現代の学生が、かつてとは異なる特性を備え、大学教育実践上の工夫が新たに必要／有効になるとすれば、また、高等教育機関が量的・質的な時代の推移の中で、その教育のあり方を変えているとすれば、再び教育学教育を論ずべき時にさしかかっているのかもしれない。

本稿は必ずしもかつての議論の蓄積に十分学んだものではない。とはいえ報告者は3名とも、大学院において近年の教育学研究に日々触れながら、自らの「教育学教育」に関する発想や態度を鍛えられてきた。したがって、彼らの大学教育実践は、教育学の蓄積から有形無形に影響を受けながら生成・展開しており、まごうこと無き教育学研究の産物とも言える。

さらに直接的には、私ども神戸大学の教育学論科学コース（ないし大学院としては学び系A）の担当教員が曲がりなりにも行ってきた「教育学教育」の「成果」の一端も含まれている。もし彼らの実践に反省すべき点があるとするれば、彼らにだけ帰せられるものではない。私たちにもまた、引き受けるべき責任が

ある。

以上のことから本稿は、単なる大学院生・若き教育学徒の教育活動面における成長過程の記録として読まれるだけでなく、先行世代としての私たちが手がけてきた／手がけている「教育学教育」実践の課題や成果（あればの話だが）を振り返る「形成的評価」のための貴重な手がかりとしても読まれるべきものと言える。自己開示をいとわず報告してくれた3氏に敬意を表すると同時に、読者諸氏の温かい眼差し、そして私どもスタッフへのご叱正をお願いしたい。

2. 大学教育実践を通じた「教える意義」の再発見⁴⁾

筆者は様々な方々のご厚意で、大学等の非常勤講師として教育学概論や教育行政学の講義を担当する機会を得ている。その経験で最も大きく変容したのは、「教える」という行為についての考え方である。教育学研究者にとって核心的ともいえるこの変容は、ときに厳しく、ときに嬉しい受講生の反応から生み出されたものであった。その変容過程を追いながら、若手研究者にとって授業を担当することが持つ意味の一端を考察したい。

（1）「教えるという行為」への反発と葛藤

筆者は当初、「教えるという行為」に良い印象がなかった。教える側の“押しつけがましき”に強い反発を覚えていたからである。現代の日本によくあることだが、小中高の12年間、「学ぶ意味」はすべて「受験合格」に回収され、学習者としての自分は、学ぶ意味を考える機会や学びの楽しさを剥奪されたように思った。もちろん、教える側（教師・親）に悪意はなかっただろうし、自分自身が「過剰適応」していた面もある。いずれにせよ、今思えば恥ずかしいことだが、こうした感覚を初めての講義担当までに十分に整理でき

ず、「教えるという行為」を表層的・皮相的に捉えたままであった。

この状況下で、講義を準備する際に最も重視したのは、「教えるという行為の“押しつけがましき”を排除し、受講生が学ぶ意味を感じられる」ことである。とくに、講義が知識注入型に陥り、何らかの考え方を“押しつける”ことを極端に忌避した。また、受講生自身が講義内容を「我が事」と捉えて、少しでも「学ぶ意味」を深く実感できるようにと、彼ら自身の「体験」に根ざす講義を心がけた。

具体的には、彼らの被教育体験を基にした感想や意見を書いてもらったり、発表してもらったりする時間を多く取り、説明は最小限に縮減するよう努めた。また、限られた説明の中で、「面白い」発想転換や考え方を伝える等の工夫も講じた。こうして少なくとも自分なりに、「教えるという行為の“押しつけがましき”」を排除したはずだった。

ところが、ある日、教室近くの化粧室に入った瞬間、「太田先生の授業が一番重いわ…」と受講生2人が会話している場面に遭遇したのである。彼女らは私を見た途端、顔色を変え、「いや、〇〇先生の授業の方が重いかな～」と、目をそらしながらフォローしてくれていた…。この瞬間、自身が最も忌避していたはずの「押しつけがましき」授業を、自分こそが展開しているのではと、かなり大きなショックを受けてしまった。

講義終了後、「重い」と言われた理由を筆者なりに考え、次の2点が浮かんだ。

第一に、形式面での問題である。注入型講義を避け、学生自らが考えることを重視したことにより、筆者は彼らの意志を尊重できたと思いこんでいた。だが、学生からすれば、「自分で考える」ことを“押しつけられた”にすぎなかったのかもしれない。いわば、「自由の強制」というパラドクスに陥っていた懸念がある。

第二に、内容面での問題である。先述の通り、教育をめぐる「面白い」発想転換等を伝えようとしたが、そこには、自分自身が面白いと思うことは受講生も自然に面白がってくれるはず、という甘い前提があった。そのため、“なぜ”それが面白い考え方と言えるのかは、(説明時間の縮減も作用して)いつも十分に説明できないままであった。その結果、学生は、「理由は分からないが、この発想転換は大事らしい、覚えなければならないのか」等と“押しつけがましき”を感じてしまったのではないか。

上記の分析は、教え手である自己の再発見にもつながった。つまり、学生に「自ら考えてほしい」と言いつつも、それ自体が教師の要求として“押しつけがましき”を含みうるし、また、発想転換と称しつつも、彼らに知ってほしい内容(ある種の「正解」として)想定してしまっており、これらが「重さ」を強めたように思えた。「教え」が学ぶ側に伝わるまでの詳細なメカニズム、特に、押しつけがましきを含まざるを得ないという不可避的な性質について理解不足だったと、今では仮説的に総括している。

この“事件”によって、従来の「教えるという行為」への反発や講義の基本姿勢は、見直しを余儀なくされた。すなわち「押しつけがましき」を残すか無くすかの二分法でなく、それを引き受けるしかないと“腹をくくった”上で、いかに引き受けるか、何をどう排すべきかと考え直し、少しでも適切なものに変えようという方向転換である。

(2) 大学等における「講義」の意義の発見

とはいえ、この方向転換は自分にとって容易ではない。「教えるという行為」への反発も、根底から消し去るには時間がかかる。ただ最近、受講生の反応に助けられながら、ようやく“教えることのもつ積極的な意義”を筆者

なりに実感することもある。

① “知的態度”の成長への助成という意義

以下に紹介するのは、「教育行政学」（私立女子大学・教職科目・1回生配当・受講生70-110人程度）における2つの例である。

一例目は、いわゆる「モンスターペアレント」問題を扱った時である。授業の冒頭に率直な意見を書いてもらおうと、「大人としてどうかと思う。なぜあんな理不尽なことを言うのか分からない」など、いわば“大人への批判”が多く挙がる。子ども側・学ぶ側からの期待の裏返しとも言えるが、あまり我が事として捉えているとは言えない。どこか他人事であると同時に、“無い物ねだり”の問題も感じる。その反面、「自分は良い大人になりたい」という責任感・正義感が読み取れるような気もした。

こうした把握の下、講義のねらいとしては、受講生が将来、教師や保護者になる可能性を考慮して、青年期にある彼らの視点を、意識的に子ども側から大人側へ、学び手側から教え手側の立場へと切り替えるよう働きかけたことを考えた。そこで、保護者の抱える本音や困難を紹介した新聞記事等の資料を用いて、「“困った”親ほど“困っている”親」という発想転換の例を示し、「皆さんが親になったとき、どうなるだろう」と投げかけた。

すると、授業後の感想では、「最初は『ひどい親だ』と思ったが、自分も親になると不安を抱え、同じように言うかとも思い直した」「教師になったら、親の不安に寄り添いたい」などを書いてくれた。いわば、正義を振りかざす場に安住せず、親＝大人という異質な他者の立場への想像力を働かせてくれたようである。彼女らの特長の一つである「共感力の高さ」を活かしながら、知的態度を発達させたとも評価できる。

他方、単に講義者の発想を模倣しただけかという不安もよぎる。こちらの顔色をうか

がいながら、「正解」を記したのだとすれば、「剥落する学力」になるおそれもある。講義をする側になって初めて、教えるという行為の難しさを痛感するようになった。

二例目は、こうした不安を軽減させる好機になった。具体的には、講義全体の終盤に近い回で、組織的授業改善を扱った時である。まず、教員同士が教材開発や授業づくりを協働して心から楽しむ英国の事例を紹介した後、わが国の高校英語教員だった田中容子氏の授業実践報告から⁵⁾、「教員が互いに支え合うことで、HRや部活動ではなく授業のなかでこそ、生徒の尊厳を回復させる実践が可能になったと分析できる」ことを説明した。

すると、授業後の感想の一つに「先生の尊厳は、日常ではなく授業でとりもどしていくという認識を改めてすべきだと思った」（下線原文ママ）というものがあった。これは第一に、「生徒」の尊厳にしか言及しなかった講義者に対して、「教員」の尊厳にも言及しており、前述の視点の切り替えを習得した可能性があること、さらに第二に、後者の事例に対する講義者の分析枠組みを、前者の事例の捉え直しに適用して、教員らのいきいきとした姿の意味を解釈していること、第三に、これらは教員の精神的充足が重要という着眼に連なっており、今後の働き方改革等の検討にも応用可能であること、という3点において、受講生自らが知的作業を行い、意味ある言説を生み出したように思えた。

これを彼らの知的態度の成長・発達と見なすなら、教育者としての筆者の使命は、単に「自分で考えよ」と言うだけでなく、「自分で考える方法」を彼らと「共有（押しつけるのではなく）」することだと感じた。すなわち、教育を読み解く上で重要と思われる視点や発想転換を伝えると同時に、受講生がそれを自ら検証・反論・発展する機会を保障すべきだと考えるに至った。端的には、理論・学説に

せよ講義者の見解にせよ、講義中の説明がどう生み出されたかという思考プロセス（対象設定、問いの明確化、事の本質に迫る発想転換、発想転換の射程・限界・条件設定など）を明晰に言語化・伝達しなければならない。こう考えると、これはまさしく論文執筆にも求められることであり、あらためて研究力量と教育力量の不可分さを認識させられることにもなったのである。

②教育学の理論・概念自体の“教育内容（講義内容）”としての意義

次に紹介するのは、看護学校2校での「教育学概論」（各受講生25人、50人程度）の例である。受講生は教員志望ではないし、看護師国家試験で教育学が出題されるわけでもない。こうした状況下では、①で論じた「どう教えるか」のみならず、「なぜ教育学の理論や概念を教えなければならないか」という内容面をも考えさせられることになった。

当初、「発達段階論」等を、受講生が将来の患者理解の際に使える「知識」として伝えようとした。だがそれでは知識注入に陥る懸念が拭えない。上述の筆者の信念や経験からすれば、やはり「受講生が自ら考える」ことにつなげたい。そう思って、ふと発達段階論の第一人者であるエリクソンの理論を学び直すと、以下の気づきがあった。

周知のように彼は、人生のどんな段階であっても人間は「個人の欲望と個人の生きている社会文化からの期待との間の葛藤と緊張のもとで生きていく」という考え方にに基づき、それを乗り越える発達の支柱として「人格的活力」を設定する⁶⁾。実は、彼がこの理論を展開した背景には、当時のアメリカの公民権運動にコミットした経験があるという⁷⁾。実際、彼の著書は黒人に多く読まれ、「どんなに否定的アイデンティティを押しつけられていても、どのステージからでも自分を変え、社会を変えることができる、という論理構成

が、被抑圧者を励まして」きたとされる⁸⁾。

こう考えると、同理論は最初から時間と地域を越えた普遍的説明を目指したものというよりは、人間の歴史的・社会的な被規定性にこだわったものであり、この理論自体もまた歴史性や社会性を帯びている。だからこそ単なる客観的記述・説明に終わるのではなく、当時の人々を大いに「励ます」役割を担った点も魅力に感じた。

同時に、自分自身が同理論のことを、あたかも自然現象や所与の真理のように「啓示」されたもので、普遍的な人間発達を示す唯一の「正解」のように誤解してきたことにも気づいた。確かに、同理論は汎用性の高さゆえに評価も高いのだろう。現代の日本人にも適用可能な部分も多い。だがそれは、現代の日本と当時の米国の歴史的社会的課題が重なる部分が大きいからとも考えられる。つまり同理論は、エリクソンが当時の人間と社会を深く捉えるために彫琢していった「メガネ（概念装置）」だったのであり、時代と地域の制約の下で人為的に作られた知的遺産であることを改めて銘記する必要がある。

こう考えれば、教育学の講義で扱う際も、単に患者の置かれた状況の理解や判定に用いる指標・知識として伝えるのではなく、むしろ受講生が、これから人間や人間社会について考察するための一つの“知的な道具”として提示すべきではないか。すなわち、エリクソンがどのような信念や考えで人間や社会を捉えたか、そのときにどんなロジック・レトリックを用いたか、等を伝え、それを自分の知的なツール・財産として修得してもらえば、受講生自身のこれまでの生活・発達を振り返った上で、これからの人間や社会のあり方について考え・表現し、さらには行動に移していくことを、講義を通じて後押しできるのではないかと考え直すこととなった。

こうして教育学の理論や概念は、人間や社

会を分析・検討し、一人でも多くの人が幸せに生きる社会を構想する際に有効な「教養」や知的ツールとなりうるものであり、大学等における教育内容として非常に適したものと言える。筆者自身、こうしたツールになりうる概念・視点・発想転換などを生み出せる「教育学としての教育行政学」研究者になりたいと切望し始めている。総括すれば、教えの“押しつけがましき”を引き受けると腹をくくったからこそ、教育学研究者としての責任や面白さを改めて発見できたと言える。

3. 「学問のおもしろさ」との闘い

一高偏差値大学での教職科目の担当を通じて

筆者は博士課程後期課程3回生の頃より、全学部対象の「教育の方法及び技術」に当たる科目を、いわゆる高偏差値大学において担当させて頂いている。本科目の担当に際しては、ひとえに当非常勤講師の枠を斡旋いただいた先生のご厚意によるものであり、院生の身でありながら当大学での講義を担当することに変え恐縮する思いであった。しかしながらその一方で、恥ずかしながら「昔ながらの大学人」の姿に憧れ大学院進学を決めた身としては、当大学の大講義室において講義ができることは非常にうれしく、心の踊る思いであった。以下では、筆者がそうした「昔ながらの大学人」を志向するがゆえに生じた葛藤をご覧いただければ幸いである。

(1) 「学問のおもしろさ」への傾倒

先述したような憧れを抱いていたこともあり、筆者の授業では、何よりも「学問のおもしろさ」を伝えることをめざした。ただし、浅学菲才の身には「学問のおもしろさ」なるものについてその中身を把握することは難しく、先取りして言えば後に触れる筆者の試行錯誤はこの「学問のおもしろさ」の内実をめぐってなされている。よって、その内実につ

いては後述することとし、当時においては極めて雑駁とした把握しかできていなかったことを先に述べておく。

当時の筆者が、この目標に即して最大限に自覚的に採った方策は、その内実を分析することではなく、「学問のおもしろさ」の他にこちら側から学ぶ理由を提示しない、というものであった。というのも、筆者の学部時代の経験に照らして、定期テストや受験、教師や親からの評価といった、中等教育段階までに強く存在する外在的理由を引きずった学生が多いように思われたからである。そして、こうした外在的理由に引きずられてしまうことが、筆者自身が曲がりなりにも感じてきた「学問のおもしろさ」を見えなくさせてしまっているのではないか。そのために、「学問のおもしろさ」を学生に感じてもらうためには、学生が自覚的ないし無自覚的にとらわれている外在的理由を引き下げることができれば、学ぶということが本来備えているはずのおもしろさが再度立ち現れてくるのではないかと考えられたのである。

ただし実際には、「学問のおもしろさ」なるものの内実を具体的に掴みかねていた以上、とにかく手探りで自分がおもしろいと感じた部分を中心に授業を構成するのみであった。しかしながら極めて幸いなことに、このように暗中模索する中でも、学生の知的好奇心に支えられる形で、決して少なくはない手応えを感じながら授業を進めていくことができた。例えば、初回の授業ではオリエンテーションとして、授業という対象を分析する上で構成されてきた概念にこだわって教育方法学の学説史を追うことを説明し、補助資料として内田義彦の社会科学における「概念装置」に関する議論を紹介している⁹⁾。まず初年度に驚いたことは、概念装置を通じて授業をとらえるという知的作業に強く関心を向ける学生が複数名いたことである。また、教授一学

習論から学び論への転換といった教育方法学における理論の変遷についても、その思想的な背景までもを含めた内容の説明に食いつく学生の姿が目立った。このように、とにかく手探りではあっても自分自身が「学問のおもしろさ」を感じた部分に対して共鳴してくれる学生の姿を得られたことは、まさしく内在的理由に基づく学びを成立させることができたものとして、大いに自信となるものであった。

（２）「学問のおもしろさ」を伝えるという消極性

しかしながら、「学問のおもしろさ」という大義名分のもとに授業を行い、かつ学生に支えられて多少なりとも手応えを感じることのできる環境は、自らの正当性を増長し続けてしまうという危険性ははらむ。それだけに、自分自身でその理想や自らの現状を問い直すことが強く求められた。

自分の授業を問い直させられた出来事として、ある時、授業の終わりにある学生から、「授業はおもしろかったですけど、専門性が身についたかというところとわからないですね（笑）」という感想を受け取ったことがある。こうした感想と連続して、教師として授業を実際に遂行する上での力量形成を、授業力量の決して十分ではない筆者がなせるのかについても、大きく再考させられた。例えば筆者の授業では、教材開発には「上からの道」と「下からの道」という二つの発想があり、子どもが食いつく授業をつくるためには後者の発想によって作られたおもしろ教材の作成が求められるという議論を紹介している¹⁰⁾。しかしながら、大学の授業においておもしろ教材を準備できることは極めて稀である。このようにして、教師としてあるべき授業について語りながら、自分自身はあるべき授業をしていないというケースが容易にありえるの

である。

ちなみに上の例に関して言えば、筆者は、「筆者の授業（ひいては一般にみられる大学の授業）がなぜ退屈に感じられるか」を分析し客観的に説明しうる概念として、「教材」や「下からの道」が有効に機能することを説明している。筆者の授業の位置づけを強弁するならば、授業を「分析し説明できる」とことと「実践できる」とこの間には質的な差異が存在していることを前提として、前者の力量形成に特化した授業をめざしていると言うことはできよう。しかしながら、当然教師には後者の力量も求められるのであり、そもそもその両者を分断してとらえることの是非も問われうる。少なくとも、学生が教師をめざす上で抱いていた授業づくりへの不安を払拭できていなかったことを痛感させられた。

ただし、将来教職に就く上での不安を解消するといった点に限らず、学生目線に立って学生のニーズに応えるということに対しては極めて消極的であった。その要因としては、自分の感じた「学問のおもしろさ」を伝えるという目標設定が自分本位に過ぎるものであったことは間違いのない。だがそれ以上に、外在的理由を引き下げることができれば「学問のおもしろさ」が再度立ち現れてくるに違いないという楽天的な想定が、学生を「大人扱い」し過ぎるというある意味で消極的な姿勢に繋がっていたのである。

というのも、筆者にとっては、「学問のおもしろさ」への欲求という内在的理由に基づいて自発的に学びに向かう姿勢こそが「大人」としてあるべき姿であり、学生を「大人扱い」し自発性を尊重するという教師の「消極的」な姿勢が、学生を「大人」へと成長させるように思われていたのである。また逆に言えば、学びを成立させるために学生のニーズを汲み取り、手取り足取り支援するという「積極的」な姿勢は、そこまでしなければ学びが成立し

ない対象として学生を「子ども扱い」するように感じられていたのである。

自分自身を最大限に好意的に解釈するとすれば、こうした考えのもとには、少なくとも建前上は、学生を内在的理由に基づいて学びに向かう「大人」という自分と同様の対等な存在として認めたいという思いがあったのかもしれない。すなわち、「教育する者—される者」という非対称性から生じる「上から目線」に与することへの、筆者なりの抵抗であったのかもしれない。ただしこのことは、「大人」という規範的な人物像を自他に押し付けるある種のエリート意識、言い換えれば別種の「上から目線」に加担することでもある。また、そもそも何の権力差も存在しない完全な対称関係という真空状態を夢想する場合においてのみ、「上から目線」への批判は成立しうる。実際には、「大人扱い」をすることと内在的理由を生み出すことは同値ではなく、かつ教師として「評価」という営みを免れない以上、「大人扱い」の名目のもとに過度に消極的な姿勢をとることは、教育の責任を蔑ろにしているものと受け取られかねない。

(3) 「学問のおもしろさ」の積極的規定へ

このように考えてみると、外在的理由を引き下げさえすれば「学問のおもしろさ」が再度立ち現れてくるに違いない、という考えが消極的なものに過ぎなかった点に問題があるように思われる。よって最後に、今後の展望として、自身の経験を振り返りながら、「学問のおもしろさ」の内実をできる限り積極的に規定することによって、授業として実現する道を探索しておきたい。

まず一つ目に、「学問のおもしろさ」の内実として、特に教育学の内容面に関して学生の知的好奇心を満たすことが挙げられよう。特に、教育とは人間が生活する上で深く関わ

らざるをえない事柄であるだけに、授業を受ける学生も被教育経験を通じて疑問や不満を抱きやすいものと考えられる。それだけに、そうした疑問や不満の根源を解き明かしたい、言葉にしたいという思いを学びへの意欲として、また解き明かせたという快感を「学問のおもしろさ」として、昇華させていく必要があるのではないかな。

例を挙げれば、教育内容や教材といった概念について、単にそれらの概念そのものを理解したとしても感動を得ることは少ないであろう。事実、筆者の経験としても、授業1年目の試験において「これらの概念について具体例を付して説明せよ」という作問を行ったところ、具体例まで含めて板書の内容をそのまま受験勉強風に暗記して回答する学生が一定数みられた。特に高偏差値大学に在学し、深く理解せずとも試験をパスする力量を備えた学生だけに、授業の内容が自分自身の疑問や不満に応えうるということに気づかせる必要がある。とすると、教育内容と教材という一見すると至極当たり前に感じられるこれらの概念がどのような問いに答えうるものなのか、例えば「良い授業とは何か?」という誰もが一度は抱いたことのある問い、かつ十人十色に解答の仕方が存在する問いに対して、教育内容と教材という各次元を導入することによって、他者と共有可能な授業の客観的分析を保障するものとして、当概念が理解される必要があろう。学生からすれば、教育内容と教材という概念の理解を通じて、「良い授業はなぜ良いと言えるか」についてのより妥当な説明が可能となるのである。

この例をさらに踏み込むことによって、「学問のおもしろさ」の内実として二つ目を展望することができる。すなわち、客観的分析という形で他者と共有可能な言説を生み出するという、科学的思考そのものの魅力である。このように教育学の内容面について知的的好奇

心を満たすこと以上に、科学的思考を駆使するという方法面からも産物が生じるのである。

先述した例を引き続けば、教育内容と教材という概念は、単なる経験則や印象論としての授業批評を脱し、客観的な事実の把握に基づく授業の分析を可能にする。このように、概念を設定するという行為自体が、厳密性や客観性を礎にして、他者との対等な言論を可能にするのである。でなければ、特に経験則がものを言う教育という営みにおいては、不当に経験値の多寡に重きが置かれ、新参者の言説が封殺されてしまうことにもなりかねない。「学問のおもしろさ」の一つとして、自由で、かつ他者との対等なコミュニケーションをもたらしてくれる点を挙げることができよう。

さらに言えば、上二つの概念は、例えば総体として優れた印象を抱く授業に対しても、「教育内容レベルにおいては優れているが、教材レベルにおいては優れていない」という、それぞれの次元での検討を可能にする。すなわち、ある事柄に付随する功罪両面や留保条件の設定といった、分析的な事実の把握が可能となるのである。特に、自己責任論の跋扈する世代・社会において、どこまでが自分の問題でどこからが社会の問題かという視座を可能にする分析的な思考は、各人の「生きやすさ」を生みはしないであろうか。

僭越ながら述べてきた「学問のおもしろさ」を、具体的にいかにすれば授業として実現できるかについては現段階において明言することはできない。しかしながら、筆者のこれまでの授業が、「大人扱い」を名目として学生にとっての大学での学びの意味を軽視するものであったとするならば、本稿において、少なくとも筆者の考える「学問のおもしろさ」が学生の育ちにいかに寄与しうるかが検討されたことは、決して少なくない意義を有する

ように思われる。

4. 研究と教育の精神的矛盾のなかで

(1) 着任当初の困惑

筆者は2018（平成30）年4月、九州地方の私立短期大学に就職した。現在は「保育原理」「教育原理」などの専門科目の講義を行うほか、幼稚園の「実習担当者」を務めている。就職が決まったのは大学院博士後期課程の2年目の途中であり、十分な研究力量を身につけないまま、ポストが空いたタイミングで就職せざるを得なかった典型的な人間である。しかしながら着任初年度の筆者を苛んだのは、「研究ができない」ということではなく、どうすれば教師としての社会的責任を果たせるのかということであった。

短期大学に着任して大きな動揺をもって受けとめたのは、一つには学生たちの人柄のよさであり、いま一つには、それにもかかわらず講義を行うことが難しいと感じたことである。この2年間で筆者が会ってきた学生たちの多くは、様々な課題や悩み、不安を持ちながら、それでもなお「よい保育者になりたい」という願いを持つ者たちであったことは間違いない。しかし1年目の講義においては、私語が鳴り止むことはなく、せっかく時間をかけて準備をしても、それは「賽の河原の石積み」の如きものであった。「教師の悲しき性」として、講義が上手くいかなければ準備に時間をかけるものであって、準備に時間をかけたぶん、それが上手くいかない場合の失望は大きい。その頃の筆者も例外ではなく、日々の無力感に苦しめられるなかで、教育学研究者あるいは大学教員としての自己を見つめ直すことを強いられたのであった。

なぜ講義において私語が鳴り止まなかったのか。それは「不徳の致すところ」であったと言うほかないが、実のところ学生たちは、私語が多い教室も、講義中に私語をする自分

たちのことも好きではない。楽しそうに私語をしているように見えながらも、「教室がうるさいのが嫌だ」「話をしたくて私語をしているわけではない」という「本音」を話してくれる学生が少なくない。それでも私語が絶えないのには、彼らなりの「事情」があるのだ。私語を「教室自治」の問題として互いに注意できればよいものの、青年期の人間関係において「空気の読めない行動」をすることは極めてリスクであるし、何よりも（筆者の）講義が「ツマラナイ」のである。さらに言えば、当初は真面目に頑張ろうと思っていた学生たちが、私語の多い教室とそれを止めることのできない「情けない教師」に対して鬱憤を溜めていたことも、指導をさらに困難にしているところのものであった。

このような「ボタンの掛け違い」は、どこで生じたのだろうか。思えば、どのような学生であっても入学試験の際には緊張し、合格通知を受け取った時は嬉しかったはずである。期待をもって入学した短大の講義から「逃避」するのは何故なのか。それは少なくとも筆者の講義の内容が、彼らが抱える「不安」を解消してくれるものではなかったからだろう。ここで言う彼らの「不安」とは、「自分は保育者になれるのだろうか」というものであるが、それに対して「ペスタロッチがなにをしたか」「倉橋惣三がなにを言ったか」などということは別段の意味を持たないように見える。意味を見出せないことを学び続けられるほど勉強が好きなわけでもない彼らは、理解不能な概念が頭上を飛び交うなかで、どんどんと自信を失い、将来への「不安」をさらに強めていく。言うなれば講義中の私語は、教師の側への抗議を含んだ「問題行動」として捉えられるものであって、その根本にある「不安」の解決が図られなければならない。

（2）「実習指導」の再構成

短大の教師として学生を育てるためには、彼らの「不安」と向き合って、「自分たちは保育者になるのだ」という自信と自覚を持たせなければならないというのが筆者の思い至ったことであるが、彼らの「不安」を増幅させているものに、「実習指導」の問題があった。言うまでもなく、大学において「実習」を専門とする教員は存在せず、それぞれ異なる専門を有する教員が「担当者」というかたちで「実習指導」を受け持たざるを得ない。それゆえに、「実習担当者」たちは何を指導すればよいかということに少なからぬ戸惑いを持つことになるし、何よりも「実習担当者」たちが数年で転出しているために、事務手続きを含めて、その業務がまさに「行き当たりばったり」の状態になっていたのである。学生たちの大きな関心は「どうすれば実習をうまくやれるのか」ということにあり、それと向き合うことができれば、「何も教えてくれなかった」という恨みを残す結果となる。

「実習指導」の核となるべき保育技能については、各領域の先生方のご協力を仰がなければならなかったが、幸いなことに、多くの場面において絶大なご協力を得ることができた。そのため、筆者を含む「実習担当者」たちの手で最初にやるべきことは、その業務をシステム化することであった。筆者が着任した初年度の「実習指導」には、まともな年間計画が存在しなかったうえ、前任者たちからの引継ぎ上の問題もあって、「指導」と「事務」が混同されてしまっていた。どのような問題が起こるか分からないなかで、年間計画を立てる余裕など無かったのかもしれないが、このような状況下においては、繰り返される意味のない「実習指導」のなかで、学生たちは「這い回る」ことを強いられる。その他の「実習担当者」とともに、「実習事務」を整理したうえで、「どのように学生を実習までもつ

ていくか」という観点からカリキュラムマネジメントを行うことが喫緊の課題であった。

年間計画ができてくると、学生の抱える課題がより顕在化してきた。それは彼らの学力面の自信のなさであり、とくに文章を書くことに苦手意識を持っているということである。この問題と向き合うために筆者たちは、「面談」を土台として「実習指導」の再構成を試みた。その際に手掛かりとなったのは、生活綴方の実践であり、そこから影響を受けた口頭詩の保育実践であった。例えば清水えみ子『ちがうはくととりかえて』（1964年）は、東京都足立区千住の幼稚園教諭であった清水さんが、子どもたちが話したことを書き取ったものであるが、これを読むと子どもたちの感性の鋭さ、瑞々しさに驚かされるばかりである。そのほか優れた実践家や研究者が言うところを勘案すると、人間には「発達の筋道」と言うべきものがある。清水さんの著作が感動的であるのは、子どもたちの思いや願いが率直に表現されているだけでなく、彼らが話を聞いてもらうなかで「言葉の力」を養い、後年に文字を獲得するための土台を身につけることを実践的に示しているからであろう。それは大学生の場合も同じであり、「書けない」からといって「書くこと」に拘泥するのではなく、「書けない」のであれば、「発達の筋道」をさかのぼって、「話すこと」から始めなければならない。筆者たちは目下、試行錯誤のなかで、面談をとおして学生の「言いたいこと」を整理し、「書きたいこと」にまで繋げるための「実習指導」の確立を目指している。

（3）教育学研究者の悩み

筆者個人として何ができるのかという問題にも言及しておかねばならない。ここであらかじめ指摘しておきたいことは、筆者が勤め

ている短大は決して「教育困難校」ではないということである。学生たちの多くは、確かに勉強が好きではないのかもしれないが、「保育者になる」という目標が明確であり、かつて彼らを苦しめたであろう「なんで勉強しなければならないのか」という疑問はもはや存在しない。しかしこのことは、彼らが「保育者になりたいわけでない」と言い出すと途端に「難しい学生」に変貌することを意味すると同時に、最も包括的な科目を担当する筆者に、学生たちがより「保育者になりたい」と思わせるような動機づけの役割を要求する。現場経験の豊かな教員であれば、子どもの素晴らしさや保育者としての喜びを熱く語れば事足りるのであるが、残念ながら筆者にはそのような経験も実践もない。それが筆者を苦しめるのである。

教育学言説の「限界」も、筆者を悩ませるところのものであった。これはあくまでも「修行不足」による括弧つきの「限界」であるのだが、学生たちのニーズに合った言説を産み出すことはなかなか難しい。筆者が「面白い」と感じたことを話しても、学生たちは「何を言っているんだろう」という顔をしているし、「絶対評価と相対評価」について話をした時には、『絶対評価では頑張ったら5がつく』って言うけど、私は数学1だったよ』などと言われる始末である。もちろん本人が「頑張らなかつた」のかもしれないが、講義をしている本人からすれば「傷つけて申し訳ない」と心の中で詫げるしかない。言うなれば筆者と学生たちは、これまで生きてきた経験の内実も、その眼に見える世界も全く違っているのであり、したがって胸にストンと落ちる言説も異なっている。そして筆者は、これまで自分に都合の良い言説ばかりを受容してきたことを反省させられるのであった。

このような悩みをどのように乗り越えたのかということを説得的に語ることができれば

よいのであるが、実のところいまだに乗り越えられてはいない。ただし、教師として必要な立ち振る舞いや配慮は少しずつ身につけてきたように思う。それは例えば、「指定座席制」の導入や「穴抜き」のワークシートの使用である。筆者は、大学での指定座席などというのは、「自治」と「自由」を制限するものであると考えていたのであるが、自由に座ると学生たちは喋りたくなる。それで「私語をするな」というのは、飢餓状態の人間の前に食べ物を出して、「食べるな」と言っているようなものである。また学生たちは、長時間にわたって話を聞くということに苦痛を感じる。なぜなら「身体のエネルギー」が余っているからである。「身体のエネルギー」が余っているならば、少なくとも手を動かすようにすればよい。これらは理念レベルではないテクニックの問題であり、さらに言えば高等学校とのギャップを埋めるための配慮である。高等学校の時にできていたことが大学に入ってできなくなるというのは、明らかに教師の側の問題である。そして学生たちに「勉強をしている」という思いを持たせることこそが、彼らに自信をつける第一歩であるのだ。

ただし「指定座席制」にしても「穴抜き」のワークシートにしても、あくまでも対処療法なのであって、筆者は現状に満足しているわけでも、これが最善の方法だと言っているわけでもない。今はこれでやるしかないというだけである。近年、教師のバーンアウトが度々取り上げられているが、初任者に限らず、教師というものは決して自分を追い込みすぎてはならない。教師が自分を追い込むと、結果的に学生の不利益につながる。こちらが勝手にイライラしているのにもかかわらず、それを敏感に察した学生に「真面目に聞かなくてごめん」などと言わせてはならない。新米教師にできる唯一のことは、自らの不出来の申し訳なさと、それでも自分の教え子でいて

くれることへの感謝を胸に、「成長するまで待ってください」と念じながら、できる限りにおいて努力をすることである。もちろん若さゆえにできることも沢山あるのだから、経験不足は目をつぶっていただくほかない。

5. むすびにかえて

以上、本稿では「教育学教育」実践の困難をめぐる3つの報告が示された。若き次世代が自発的に編んだ青春の記念碑のような作品に、トウの立った私が口出しするのは無粋で躊躇するが、ありがたくも彼らからの依頼ゆえ、「はじめに」に加えて「むすびにかえて」でも若干の言を記させていただく。

さて、3つの報告は、それぞれ最近の学生に正面から向き合うなかで、自らの教育上の理念やこだわりをどう設定したか、いかなる自己内外の要因でそれらが阻害されたか、その際の自身の思考や心象風景がどうであったか、傷つき悩みながらも次の一步をいかに踏み出したか、丁寧に自己を対象化・記述・分析している。この意味では、「当事者研究」的な印象を受けるものであった。

各報告の示す諸困難は自分の経験とも大きく重なり、今や克服したかどうか思い出せず、初心を忘れたことに気づかされ、懐かしいやら情けないやら複雑な心境になる。また「その出来事をそんな風に捉えるか!？」と素朴に疑問に思ったり、あるいは過去の自分の捉え方が正しかった（無論、そうとは限らない）と自負する材料にして、次世代の真剣な苦悩を昔の自分の正当化（都合良い記憶改ざんもある）に使うという、先行世代の身勝手な特権も享受してしまったりした。

とはいえ、それぞれが直面した問題・課題を、単なる“あるあるネタ”のように扱って済ませるのはもったいない。われわれ先行世代も「教育学教育」実践の当事者として、過去の苦悩の記憶、惰性で日々無意識下に沈め

ている現在の失敗、そして経験蓄積による少しの成功体験を呼び起こしながら、あらためて「当事者研究」的な作業を試みて、報告者らと共に世代間での「教育評論」を展開するための好機にしたい¹¹⁾。

論点例を挙げれば、各報告の共通点の一つに、教育実践の権力性とそれを浴びる学生への感受性が高いこと、学問への期待と敬意で自分の過信や増長を抑え、教育力の未熟さを甘受していること等がある。その一方、現代学生への温かいまなざしや繊細な機微・共感を土台としつつも、教育学の蓄積や方法論も活かし、彼らの成長を促す働きかけを懸命に模索している。近年の教育学が教育の権力性批判⇨近代教育の否定に陥り、教育を再創造できないと言われてきたが、すでに次世代は、この限界を断つ実践に着手しているのではないか。「教育学教育」の発展という視点から、あらためて共に議論できればと思う。

【註】

- 1) 松浦良充「『教育学』は『教育』できるのか」『日本教育学会大会研究発表要項』第57号、1998年、29頁。
- 2) 寺崎昌男「〈アンダーグラジュエート〉のカリキュラム改革と教育学教育の位置」『教育学研究（日本教育学会）』第62巻第1号、1995年、34頁。
- 3) 長尾十三二「教育学教育を通して、教育と教育学を考える」『教育哲学研究（教育哲学会）』第69号、1994年、99-108頁など。
- 4) 本稿は、山下見一ほか「教育行政学における知的蓄積の継承と刷新—若手研究者による『教育行政学』講義実践の可能性—」『教育行財政研究（関西教育行政学会）』第47号、2020年における筆者担当箇所の続編に当たり、より具体的な実践例の検討を試みたものである。
- 5) 田中容子「授業を生活指導から問い返す」『高校生活指導』2010年夏号、108-117頁。
- 6) 服部祥子『生涯人間発達論』医学書院、2000年、9-12頁。
- 7) 杉山光信「市民社会論から栗原社会学へ」『社会学評論（日本社会学会）』59（1）、2008年、59-61頁。
- 8) 栗原彬「私を探す・私から自由になる」同編『人間学』世織書房、2015年、63頁。
- 9) 内田義彦『読書と社会科学』岩波書店、1985年、133-159頁。
- 10) 藤岡信勝『教材づくりの発想』日本書籍、1991年、37-38頁。
- 11) 中内敏夫「序論 教育評論とは何か」同著『教育評論の奨め』国土社、2005年、12-13頁。

【執筆分担】

- 1・5…山下、2…太田、3…馬場、
4…惟任