

学生の自己形成と教師教育

徳 本 達 夫

Self-formation of the Students and the Teacher Education

Tatuo Tokumoto

1. 問題の所在と対象

(1) 教育原理における学びの中身と厳格な成績評価

学生は何を、いかに学べば、受講科目を学んだことになるのか。授業者は学生の学びをどのように援助し、評価するのか。授業担当者は、この課題に対する合理的な回答を持つことが要請される。専門性が高く、評価基準が明確な科目については、この問いへの回答は簡単であろう。教育原理の場合はどうか。少なくとも、筆者に関しては試行錯誤の連続である。

誰もが教育を受けた経験を持つため、教育に対しては一家言持つ。一億総教育評論家といえる事態である。自分の経験を語る事が教育の在り様を鋭く突くことは多い。だが、教育原理における専門性に各自の経験は、どう位置付くのか。自分の経験を広く深く捉えようとすれば、経験の狭さや浅さに気付くであろう。教育の在り様を自分の経験を生かしながら考えていくには、学としての教育学、あるいはその応用としての教育原理の学習が必要となる。

教育原理という科目は教育に関わる事象を総合的、構造的に明らかにし、それらを実践的に生かすという性質を持つ。教育の理念、目的、内容、方法、制度、児童生徒、教員、教授・学習、教材、評価等が大項目となる。教育原理が拠って立つ教育学が学問としての体系性を確立していればともかく、科学としての教育学は途上である。総合的、実践的人間学とでもいべき教育学の特質ゆえ、教育の理解は広範で深達なものにならざるを得ない。その意味から授業を受講した証として持つべき教育原理の学びとはいかなるものであるのかが問われる。

近年の大学生の学力低下に伴って、大学審議会が大学教育の出口の評価を強調するようになった。厳格な成績評価である。教育原理の成績評価は従来もなされてきた。筆者も受けてきたし、実施してきた。それらはどこまで自覚的であり、厳格であったのか。時代は、より厳格さを要求する方向で動いている。この点からも、上記の問いは当然の課題である。

(2) 教職を取り巻く状況

いじめ、学びからの忌避、学級崩壊等、子どもと学校、教育をめぐる状況は困難さを増している。問題は幾重にも関連し、複合汚染的な状況を呈している。こうしたなか、大学教育における教職課程教育のなかでも、教育心理学と並んで基幹科目と位置付けられる教育原理の授業は、学生に対してどのような力量を形成しようとしているのか。教職課程教育全体、あるいは、大学教育全体のなかで教育原理はどのような役割が期待されるのか。新たに開設された教職の理解に関する科目（教職入門、教師論という名称で開講される大学がある）とは違った教育原理の独自性とは何か。授業担当者はこういった問いへの回答を求められている。

政治的には、首相の私的諮問機関である教育改革国民会議の中間報告が出された（2000.9.

22)。より多くの市民が自覚的に教育改革の論議の中に加わるためにも、教育の現状と未来に責任を有すべき市民の一人として、中間報告に対しても応答する力量が必要となろう。そのような市民としての教育に関する教養の在り様も検討される必要がある。

今日、教職課程教育は幾多の困難を抱えている。少子化の進展を理由とする教員採用数の減少にともない、国立大学の教員養成系学部の定員 5000 人削減が進行している。教育職員免許法の改正が行われ、教育実習の期間延長、介護等体験特例法実施に伴う 7 日間の介護等体験の導入等、幾多の改革が進行している。教育職員免許状の取得までにはより多くのハードルが課せられるようになった。

本稿は上記の問いへの応答を、筆者の H 女子大学における過去数年間の実践から試みたものである。報告の中心は 1999 年度の授業に基づくが、適宜、他の年度の実践にも言及する。議論の叩き台となれば、幸いである。先駆的な実践報告はある。浅野誠¹⁾は、早くからこの問題に自覚的で、実践的研究を重ねている。教育方法学・生徒指導という研究分野の問題というよりは、授業を学びの主体同士の呼応関係ととらえる視点が基本にあるからこそ研究的実践報告がなされるのであろう。教育学研究は自己の実践を対象化する作業から始めたい。

2. 大学教育における教職課程教育

(1) 学生の存在および学びに関わる現状

教職課程教育の基幹科目の一つである教育原理の授業は、学生の実態理解から始まる。学生の実態理解は教育原理授業の出発点であり、授業内容を決定する重要な柱である。現代日本を生きてきた学生が語る実態、学生自身がなす問題提起に対する応答を欠く教育原理の授業は、教育学の成立を社会的、歴史的背景と無関係に紹介する講壇的授業になりかねない。

中野光たちは、教育学（あるいは教育原理）は、「警世の学」であり、「希望の学」として存在するという観点から『教育学』教科書を執筆している²⁾。人間が社会的、歴史的な存在である以上、人間は時代や社会によって創られつつ、時代や社会を創っていく。時代や社会の持つ病である負の側面が子ども・学生の身の上に生起するのは当然である。授業者は、受講生の上に表れた時代や社会の持つ負の側面を見抜く目を持つ必要がある。同時に、そうした負の側面を克服するためにどのような方向性と目標を持って対応すればよいのかを、生身の大人として、指し示す責務がある。「創られながら創る」存在としての自覚を踏まえて創られるという客体的条件を、いかにして創るという主体的条件に生かしていくかである。少なくとも、時代や社会と無関係の第三者的な教育原理授業は、受講生の心に響くとは思えない³⁾。授業実践を公表している、例えば武田忠⁴⁾や勝山吉章⁵⁾の実践も学生の実態理解から始まっている。全ての授業において、学生が示す時代や社会への反応に授業者としてどのような反応を示すかが問われている。とりわけ、教育体験に関する内容に関わる授業においては、そうでありたい。筆者の体験があるからこそその思いである。学生が当事者として学ぶという実感を、教育原理授業から得たか否かがまずは授業の基本的姿勢として問われる。

(2) 学生の問題提起

「本授業では何を、どのような理由で学びたいか」を初回の受講アンケートで書いてもらう。学生の実態理解の一助とするためである。以下はいずれも教員志望で、「是非とも」「できる限り」教員になりたいという 2 年次生のものである。いじめ、学級崩壊、教員のあり方、学校の意味、教員と生徒の関係等、学校教員として直面するであろう課題を取り上げている。

「私はこの授業で、教育とはどうやって作られるのかを学習したいです。なぜならば、教育と聞くと、いろんな事が浮かんでくるけれど、何が基になっているのか私自身わかっていないからです。だから様々な教育（家庭環境）なども取り上げてほしいです。」

「現代の社会の教育をするべき学校というところで、いろいろな問題が起きている。ニュースの中でもよく取り上げられるようになってきている。いじめ問題をはじめ、登校拒否などがなぜ起きているのかということについて取り上げたい。なぜなら、今の学校での1番の問題だと思うからだ。もちろんこれらのことはすべて学校の責任だとは思わない。家庭での教育の仕方にも何らかの問題があるのだと思う。これらのことを総合して、これらの問題について取り組んでみたいと思う。」

「日本の受験のための教育について、学級崩壊になっている現状やイジメについてを取り上げてほしい。理由は、これからもその教育制度が続いた時、その中で問題が生じてくるため。」

「私が今、最もこの講義で取り上げてもらいたいと思っていることは、学級崩壊・不登校などといった、今実際に教育現場でおきている多くのさまざまな問題です。まだ私は十代ですが、もう私が小中学校に通っていた頃とは全く違う問題が現場でおきているはず。それは私が通っていたような地方の学校と東京や大阪といった大都市にある学校の間にも何らかの違いがあるはずなのです。だから、そのようなことについて具体的に知りたいたいです。」

「・心の教育について／・学校の役目→教師と生徒の関係のあり方を学びたいので。／・君が代について→最近、校長先生を自殺に追いこんだというニュースを聞いて、興味を持った。／・いじめ問題」

「・現在の教育方針についてほんとにそれでいいのかわかるか／・子どもたちの前で教師はどうあるべきなのか／・イジメや不登校の実態／・偏差値で決められる子どもたち／・体罰について」

「高校時代のことから、教師と生徒の関係について授業で取り上げたい。教師は、生徒たちにとってどういう立場でいなければならないのか、そういうのを、話を聞いたり、ビデオをみたり、本を読んだりして、発見していきたい。」

「今の世の中における教育の現状とそのあり方について先生や皆と討論や話し合っていて考えていきたい。現代社会のひずみともいえるいじめ問題や、学歴社会について（受験戦争時代について）考えていきたいと思う。常にTVやラジオ、新聞などで取り上げられているが、実際には文部省も、教師も親もそれが当たり前とか、あまり深く考えずにいると思う。これは、問題にあたいする価値あるものではないだろうか。私は見落としのない教育の考え方について学んでいきたい。」

「現代の子どもたちの生活と学校での過ごし方。そして、それは正しいことなのかどうか。私は田舎の小さな小学校で育ったため、“受験”という言葉を意識せず、勉強も“受験のため”ではなく“自分のため”にして来ました。ある時は自然とふれあうことで生物の“命”を知り“生きる喜び”を学び、またある時は、クラス全員、学年全体で自ら、生徒の意志によるボランティア活動によって人とのふれあい、協力、団結のすばらしさ、助け合うことの大切さを学んできました。もちろん机の上の勉強もしてきました。」

しかし、現代では、“受験のための勉強” = “自分のため、自分の将来のため”につながり、机の上での勉強のみが重視されている。この考え方はいつから出たものなのか、何故、そういう学び方しか考えられないのか。これらを考えてみたい。」

これらは相対的に自覚的な回答である。全体的には、一般的で漠とした回答である。回答時間の不足が理由なのか、課題設定、問題提起という行為事体に不慣れなためであろうか。

これらの課題に対しては授業の中で検討できる。問題は、それらの理解がどこまで教育原理を学んだものとしての識見になるかである。受講生が記した学びたい内容と自分の体験との関わりを、どこまでも当事者的に捉え、専門的な観点に立つ解決の方途を探る学びを提示する必要がある。同時に、学びたい課題により自覚的になる必要がある。そこで問題の所在を明確にするため、卒業論文執筆段階での問題提起を示すことによって、学生が抱える共通の課題を明らかにしたい。

以下の資料は、H女子大学文学部初等教育学科学生の卒業論文のまえがきである。筆者は卒業論文指導において自分史を踏まえた卒業論文が持つ意義を語っている。そのような卒業論文を書くことを通して、時代や社会との関連の中で自らの学びと育ちを確認し、教育のあるべき

姿を展望することは学びの根幹となるからである⁶⁾。当事者意識は学びを具体化する。そのような卒業論文作成の取組みは一定の成果を上げていると評価される。学生は卒業論文作成時点以前に漠たる課題を授業等を通して提起してはいる。先に示した受講生の学びたいテーマがそれである。それらの課題を広く、深い視野から対象化しつつ、当事者として取り組む姿勢を形成するにはどうすればよいのか。授業者の力量が問われてくる。

私は、高校生になってから、自分にとっても自信をなくし始めた。それまで「勉強ができる子」であったのに、高校に入って思うようないい成績がとれない。かといって勉強以外のことに人より優れているところを探しても特に何も見つからない。性格がひねくれていて、人間関係もうまくいかない。(表面的なつきあいしかできない。)そういう自分に気付いて、自分という人間に自信がなくなっていったのである。

そして、自分の気持ちや行動が、とても複雑で矛盾していて、また、「不安な自分」がいつも心のどこかにいる、ということに気付いた。複雑な気持ちや行動というのは、私は、「人と関わりたい」という気持ちを強く持っているのに、行動では人と関わることを避けていることがある。また、私は、人から自分のことを「良く(いい人間として)見られたい」「やさしくしてもらいたい」という気持ちがとても強いように思うが、私自身は他者に対してとても冷たい時があるのだ。「やさしくしたい」と心の中で思っているのに、行動が伴わない時もたくさんある。

私は、私がどうしてこんなふうなのか、ということを考えて。そうすると、私は、私が自分のことをありのままでは受け入れられないでいる、ということに気付いた。そしてそのことが、他者のこともありのままでは受け入れられなくさせている、ということが分かった。

私は、ありのままの自分を受け入れられるようになりたい。なぜなら、ありのままの自分を受け入れられなければ、自分を殺してしまうだけでなく、他者をも殺してしまうからである。

私は大学受験の時、最も親しくしていた友人の合格に対して、心から「おめでとう」と言うことができなかった。私のこの論文のテーマの一番の動機である。(A生)

親元を離れて大学に入り、その生活の中で、客観的に自分を見つめる機会を多くもてたこと、また授業や、ゼミの中で友人や先生方との深い話し合いが持てたことで、私は、自分が友人・教師・両親との人間関係の中で、どれほど自分を見失ってきたか、はっきりと意識するようになった。私は、いつも本当の自分を隠し、大人の言うことを素直にきく「優等生」であることを一生懸命努めてきた。人からの評価や視線を気にしながら生きてきた。主体性を持つことも許されなかったが、もし持ったとしても「悪い子」として見られるため、人からはみ出した行動をとることを恐れるようになっていた。

そのような窮屈な生活の中で生かされていると、人が自分たちと同じ世界の輪から離れ、自由に生きようとするのが許せなくなるのである。他人の成功や幸福を素直に受け入れられず、憎しみすら覚えるのだ。そこで感じる疎外感や孤独感、脅迫感は並大抵のものではなく、今よりさらに自分を押しつぶし、外との関係を切ろうと働きかけるのである。このように私は、常に見えない何かに突き動かされて生きてきたのである。現在も、その生き方から脱しきれていない。

しかし、このように感じているのは、私一人ではないのではないだろうか。私と同じ時代を生きてきた人、また私たちの時代のもとを作ってきた大人たち、そしてこれからの時代を生きていこうとしている子どもたちにも、程度の差はあれ、感じるものがあるように思うのだ。なぜなら、私自身、そのような人々の文化的・教育的影響を受けて育ってきているし、私もその流れの中で、他の人々に何らかの影響を与えながら生きてきているからである。(B生)

私は、今、大学生である。教師を志していたため、大学に進学した。大学選びも、迷うことなく初等教育学科のみを受験した。そして、小学校教諭を目指学んでいくはずだった。しかしである。講義を受けたり、ゼミでの話し合いなどをしていくうちに、自分が、教師になるならない、つまり専門性を身につけていく以前の段階であることに気づき始めた。言葉を変えると、人間ではなかったということである。その一番の理由は、他人の目ばかりを気にする自分のなさであろう。人間ではなかった、と考えるようになったのはいつも抱いていた、特に理由のない不安感、何をやっても沸いてこない心

からの充足感・満足感がピークに達していたことが素地になっている。

その思いの根源の一端が、学校教育にあったのではないかということ、講義やゼミでの学びで気づいた。その時、自分の今までやってきたこと、学校においては勉強がいったい何だったのか、と思い、空虚感に襲われた。約15年間にガタガタと自分の中で崩れ去っていった。そして、大学生でもあるにかかわらず、本業であるはずの勉強、学問の仕方、学び方を知らない自分にもぶつかりダブルパンチをくらった。しかし、そんな思いと同時に「学ぶ」ことの楽しさも知った。学んでいくことで、自分の苦しい思いから脱出しつつあるからであろう。

いろいろな「学び」の側面に触れたことで、私の中で、「学ぶ」ことがどのようなことなのか分からなくなってきたのである。小学校から勉強、つまり学んできたはずなのに、今の自分と言えば、他人の目を気にしている自分でない自分である。私は一体何を学校で学んできたのだろうか。

そこで、この研究では、人間にとって「学ぶ」ということは何か、どういうことなのかを自分なりに明らかにしていく。(C生)

学生はさまざまな課題を抱えつつ学生生活を送っているが、主たるものはここに紹介したような存在不安と個性喪失、学力の低下と歪みと大別できよう。

存在不安と個性喪失に関しては、学生Aの場合は、共働きであった両親の保育所への迎えが遅いことを担当保母から愚痴をこぼされたことがひとつの遠因になっている。さらに、高校時代に教員から受けた心ない発言も大きい。このような幼少期の原体験、青年期の体験が存在不安を招いているにも拘らず、当初は、そのような存在不安を全て自分の責任に負わせようとする姿勢にあった。また、それが却って自分を苦しめることになっていた。大学時代の学びを通して、現代日本という時代と社会が生んでいる病に対して向き合い、病が生まれた背景を確認することによって自分の存在肯定へ、さらには本来的自己の形成へと至らせている。

学力の低下と歪みに関しては、大学入学以前に「優等生」としての学びを続けることによって、本来的自己を見失い、周囲の眼が気になる学生としての自己形成を逃げてきた様子が窺える。学生B、学生Cはともに、自分が抱えている課題が現代日本に共通のものであることを見抜き、「優等生」的学びを克服するための学びの道筋を明らかにした。そこから質の高い学びを同じ卒論ゼミ生と展開していった。学力の低下と歪みは対のものとして存在する。学力の歪みが是正されると、学びの質も高まるといえる。

(3) 教職課程教育の課題

いずれの場合も、これまでの生き方、学びを相対化するなかで、生き方、学びが持つ歪みを自覚することに繋がった。対象化作業である。いずれも当事者性、対象化、構造化が学びを深める上での重点目標となった。中野光が強調するように、主権者形成の教育思想は教育学が追求してきた世界的遺産である⁷⁾。主権者形成の教育思想を自らのものとして自覚できるような学びの世界を展開することは、大学教育、教職課程教育がなすべきことであろう。学生が示す問題提起への応答は、主権者形成の教育の一環として展開されることが求められる。さもなくば、教育の名に値しない。いわんや、似非宗教的な世界に学生を誘うことでもない。筆者自身の問題でいえば、沈痛な課題を抱えた学生たちの学び直しの場に立ち会うことは、教員自身の生き方を問うことであった。

学生は程度の差はあれ、以上のような共通した課題を抱えている。このような存在不安と個性喪失の時代下、子ども・青年、教育をめぐる問題は複雑多岐に及んでいる。こうした状況の打開は、大田堯が強調するような子育て・教育の原理である個体の保持と種としての人類の持続に立ち返ることが必要となる⁸⁾。それは教育の根本法である教育基本法にいう教育の目的の再確認である。一人ひとりが「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者」に育つ

教育の実現である。この理想の実現は、一人ひとりの人間に、各人が持っている天賦の才能、人間的な富の全てを開花させる手段を与えることを通してはじめて可能になる。

だが、「学校化社会」の中で青年は巢籠もり状態にあり、偏差値という見えない背番号に息苦しさを感じ、実存的不安に苛まれている。教育が一人ひとりが主体的に生きることへの「助成的介入とすれば、学生に対する批判的介入も必要」⁹⁾となる。学生が自らの存在不安に向き合いつつ、そこから逃避するのではなく困難な教育状況に立ち向かうには、相応の覚悟が必要であることを自覚させる必要がある。主権者形成の教育である。そのような姿勢と力量を形成しない限り、今日の教育が生んだ弊害を放置することになる。学生を一人の人間として、尊敬することにはならない。ただし、批判的介入は性急には進められない。存在感を感じられるような癒しの対応を前提とする関わりが必要であることはいうまでもない。

こうした意味で、大学教育における教職課程教育は幾多の困難を抱えた学校現場に就こうとする学生を励まし、教育の諸課題の解決をめざす志と能力を形成する教育者としての資質形成のための授業である。と同時に学生の自己形成—自分探し、自分創り—に繋がる取組みであることが期待される。こうした営為が教育者として、かつ市民の教養としての教職理解に繋がろう。これはとりわけ開放制教師教育がなすべき課題であろう。現代の教育課題が生まれた背景に対する認識を深め、確かな対策にむけての姿勢を育て、学ぶことへの手応えを感じさせることは大学の教職課程教育がなすべきことである。価値観が多様化する今日、単なる社会適応の訓練ではなく、より確かな自立と共存の能力の育成が必要である。教職課程における学びを当事者性を踏まえた開かれたものにする必要があるとなる。ユネスコ学習権宣言（1985年）の理念の具現化である。当事者としての学びを通してこそ、「与えられるものの過剰、獲得するものの過少」¹⁰⁾時代を象徴する歪んだ学力の克服、あるいは学力の剥落現象の克服は可能になる。

いずれも、根本には人間主義（ヒューマニズム）が追求してきた目標である一人ひとりの人間に、各人に与えられている天賦の才能、人間的な富の全てを開花させる手段を与えるという視点がある。それはまた、教育原理授業のもととなる教育学という学問が、「人間（ホモ・サピエンス）にきわだった特徴としてみられる生理的誕生と社会的誕生との間のずれを、どのように埋めるのがよりよいか」を追求してきたことに明らかである¹¹⁾。人間は「生理的早産」（ポルトマン）を特徴とする動物であり、固有の基本的行動様式である直立二足歩行、言葉、洞察力ある行為を開かれた世界のなかで獲得する。それ故、個性が生まれる。天賦の才能の発揮に繋がる個性の磨きが求められる。だが、今日の世界は個性を育むような開かれた世界たりえていないのが現状である。個性喪失の時代、複合汚染的な状況を呈している。1997年の神戸事件をはじめとする事件は家庭、学校、地域社会、社会の在り方、ひいては大人の生き方を根底から問い続けている。現代の子どもの成熟度の問題は大人のそれだからである。

こうした子どもと教育をめぐる一連の問題状況は、子どもたちの社会性の低下の結果ではなく、社会力の低下と捉える門脇厚司の指摘は示唆的である¹²⁾。だが、社会力という発想は今に始まったことではない。1947年時点にある。教育基本法の教育の目的条項がそれである。「平和的な国家および社会の形成者」としての力量を形成することは、社会力がなくしてはできないことであり、また、そのような社会力自体の形成をこれまでの教育はめざそうとしてきたのではないのか。しかも、その社会力とは、個人の次元でいえば、人格の完成をめざすというものになる。教育の持つ主体的、創造的性格が強調されなければならない。その意味からも、教育基本法の教育目的はきわめて創造的な視点を持った文章である。むしろ、問われるべきは戦後55年、教育基本法制定53年の2000年時点においてもなぜゆえに、そのような理想から遠い現実があるのかという問いを問うべきではないのだろうか。栗原彬のいう生命原理と対極の生産

原理¹³⁾、生産至上主義に走った経済政策の結果であろうか。とすれば、そのような政策の持つ危うさに社会はどこまで自覚的だったのだろうか。今日の問題でいえば、バブル=泡経済の崩壊とその後のゼロ成長への批判にどう向き合っているのか、しかも、等身大でもってである。ゼロ成長が、なぜかくも批判されなくてはならないのか。持続可能な経済成長という視点は人間の生き方を考えるうえで不可欠であろう。世界人口 60 億人、そのうち肥満 12 億人、飢餓 12 億人という数字がある。このような関係の中で暮らす一人の「私」に、どこまでの自覚と痛みがあるのか。主権者形成の教育とはそのような自覚と痛みを伴うところから始まる。

3. 教職課程教育の実践—教育原理の場合—

(1) 授業目的と内容、方法

(中等) 教育原理の授業目的、内容、方法などは以下である (『講義概要』)。

目的：教育は誰もが子育て・教育の対象になった体験を持つという意味で普遍的行為であり、人類の誕生と共に生まれた歴史的事象でもある。だが、どのような教育が人間の幸せに繋がるかは定かでない。人間と社会の双方にとって必要不可欠な社会事象でありながら、今日、「教育」によるさまざまな病理現象がある。いじめによる自死、教師による体罰死、虐待、学級崩壊をはじめ、精神的失業状態におかれた子どもたちは、その結果である。「透明な存在」と自ら命名した神戸事件の少年の訴えは、同世代の若者にひろく共感されている。他方、ナイフ殺傷事件の記憶も新しい。

本授業では、こうした教育や学校をめぐる厳しい困難な状況の中、あえて教職をめざす受講生の志の高さに応えたい。子どもが健康で文化的な生活を送る上で私たちはどのような援助ができるかを教職をめざす一人として、歴史的・社会的構造の検討を通して、子どもの権利条約が強調する「子どもの最善の利益」の観点から考えていく。これまでの自己体験を振り返りつつ、学びの当事者としての自覚を持ち、教育問題の所在を構造的に明らかにし、解決の方向を探り、社会・歴史・人間に対する見識を高めてほしい。

内容：①子育て・教育の原理の全体像—個体の維持と種の持続—②日本と欧米における教育目的—理想的人間観との関連から—③学校の成立と発展—文化遺産の継承の意味—④義務教育観の転換—国家への義務から学習する権利へ—⑤教育内容と方法の基本—生きて働く学力—⑥授業の原理—学びにおける事件—⑦生徒理解と実際—教育愛と教育敬—⑧学校の機能不全—学級の崩壊から再生へ—⑨教職の専門性と倫理性—役割自己と本来的自己—⑩家庭、地域、学校の連携—学びの共同体へ—

参考文献：佐藤学『学びの死と再生』(太郎次郎社)、大田堯『教育とは何か』(岩波書店)、倉田侃司他『教育の基礎』(ミネルヴァ書房)、天野郁夫他『教育の原理』(東京大学出版会)

評価：(観点) 基礎的事項の理解を前提に、自らの教育観が拡がり、深まったか。多様な見方、総合的見方が培えたか。問題を当事者として把握できたか。(材料) 毎回の授業寸評、レポート、試験、授業への参画度その他。

ここで示したものは、子どもと文化、教育の関係を幅広く扱った関連科目「子どもと文化」(教養科目、一、二年次後期)の授業概要と共通している。本授業を教育原理受講生のなかで、一年次段階で履修している者は1割程度である。履修した学生には子どもと教育の問題を幅広い観点から把握する姿勢と力量が形成されているために、教育原理授業の学習が円滑に進むという面はある。『授業概要』は以下である。

目的：『最後の植民地』(B. グルー、1975)であった女性も、1975年の国際婦人年を契機に性差別撤廃を果たしつつ今日に至っている。しかし、今なお「最後の最後の植民地」の人がいる。子どもである。なぜ、彼らは「最後の最後の植民地」「16億の小さな囚人たち」(人間になろう！16億と連帯する会議、ドメス出版)なのか。言葉をもたない弱み。大人から養われる存在。労働の世界から締め出される存

在。いずれも、子どもには責任はない。彼らは「子ども」であるがゆえに、大人の「植民地」である。5歳を待たずに死を迎える世界の子どもの数、一日3万500人。一方、いじめで自死する日本の子ども。これが現実である。『星の王子さま』の訴えも空しく響く。所詮、大人は子どもを「喰う」存在なのか。

本授業は時事資料、児童文学等を材料に、子どもの視点から大人文化（制度、意識）を問い直し、大人と子どもが共に「いい気持ち」になれる道を探る。この作業は「女・子ども」とこれまで一括されてきた女性による世直し作業である。「育児100%責任論」も見られる現代、母親への負荷は大きい。子どもへの加害者にならないために、子どもと連帯して現状を拓きたい。若さに期待する。子どもとは18歳未満の人間。そう、ほんの少し前はあなたも子どもだった！子どもの福音書である子どもの権利条約を友に。

内容：①虐待される子ども—親の意識と背景②早期才能開発教育の功罪—結果は20年後？③不登校と学びからの逃走—学校の苦しさ④いじめ社会の子ども—本当の敵は？⑤失業状態の「フツー」の子ども—当てにされていた時代⑥反逆する子ども—祖父、親殺しから子ども殺しへ⑦H系バイトの女子高生⑧路上に生きる子ども—学びのリアリティ⑨戦争の道具—安上がりな秘密兵器⑩死刑を待つ子ども—責任は社会？本人？⑪大人と子どもの未来—永遠の敵からパートナーへ—

参考文献：村瀬学『子ども体験』（大和書房）、本多勝一『子供たちの復讐』（朝日文庫）、斎藤茂男『父よ、母よ』（講談社文庫）、本田和子『異文化としての子ども』（筑摩学芸文庫）

評価：（観点）自己の子ども観が拡がり、深まったか。多様な見方、総合的見方が培えたか。問題を当事者として把握できたか。（材料）毎回の授業寸評、レポート、試験他

(2) 受講生の概要

対象は、文学部国文学科、英文学科2年次生（前期開講）であり、中学校一種、高等学校一種免許が取得可能である。受講生数は再受講生数を合わせて150人前後である。前任者から引き継いだ1997年は227名、1998年は242名、1999年は196名、（過年度生100名）。

第1回目の受講アンケートによれば、新規受講生96名中、66名が教職志望であり、かつ志望度は何が何でもという強い意志を表明している。また、学びたい内容と理由については、既に触れたように、幅広く現代教育の諸問題の理解を求めている。

(3) 授業で扱う資料

主として、各種新聞記事プリント、参考書（1999年は『やさしい教育原理』有斐閣、1997年を使用した）、および映像資料である。各種新聞記事は、時事的資料を教材提示器を用いて紹介する場合と、印刷配布する場合とがある。ちなみに1999年の配布資料は、以下である。

「学級崩壊」、(朝日新聞、1999年5月10日)、「よい教育？」(上、中、下)(朝日新聞、1999年5月12日、19日、26日)、「教師が社会を支える時」(朝日新聞、1998年4月12日)、東京都「できない先生はクビ覚悟を」(朝日新聞、1997年11月16日)、「余録」(毎日新聞、1999年4月11日)、「教育課程審議会まとめ」(毎日新聞、1998年6月23日)、日本教育学会第57回大会公開シンポジウム記録（『教育学研究』第66巻第1号、1999年3月）、その他である。

映像資料は、NHK特集やNHKスペシャル等で放映された「日本の自画像」(1996年放映)、「映像でつづる昭和史」(1990年放映)、「学級崩壊」(1998年放映)、「若き教師たちへ」(1992年放映)をはじめ、「教育トゥデイ」のなかのトピックスをいずれも部分的に活用している。

(4) 授業における目標と授業展開の基本

「講義概要」と重複するが、授業の重点項目としては、上述のような観点から教育の諸原理に関する基本的全体的理解、教師としての実践的理解を主権者形成とからめて展開している。日本国憲法、教育基本法、学校教育法、子どもの権利条約、ユネスコ学習権宣言等の理念の実感

的理解が重視されるのは、受講生の個人的体験と時代や社会との関係を把握する能力や姿勢の形成が大事にされるからである。教育基本法がいう教育目的の具体化である。

ユネスコの学習権宣言の理念を具現化することは全ての学習者の課題である。成り行き任せの客体ではなく、自分と歴史を作り出していく主体としての学びが強調される。存在不安と個性喪失を超え、歪みのある学びから脱却するためにも、学びが自己および他者や世界に対する責任性の自覚から出発することが必要となる。子どもの権利条約第12条がいう意見表明権に即していえば、対他暴力や対自暴力といった不本意な自己表現ではなく、ありのままの自分を表現する、本意な自己表現の実現である。子育て・教育の原理の実現は家庭、学校、地域の連携の上に立った、教育を是正する力を国民が持つことが欠かせない。子育て・教育の原理に反する教育の管理主義を越えるには国民の教育に対する意識が鍵となる。これによって教育が国民全体に対して、直接に責任を負って行われることになる（教育基本法第10条）。徹底した学びが新しい時代を開く。学校教師が特定の利益の代弁者ではなく、「全体の奉仕者」（同第6条）であるためには、授業そのものが知的な興奮と新たな力を獲得する喜びに満ちていることが必要であり、そのような興奮を、学生が感じとることのできる授業が必要である。学生には、学ぶ権利にふさわしい教育を求める権利がある。それが条約のいう、子どもの最善の利益に即したものとしよう。その授業とは知識出し入れの銀行型ではなく、課題提起型のそれである。

授業方法は、こうした目的に合致していなければならない。まず、授業者による題材提示と説明、学生各自の応答、学生の相互交流、学生各自の応答レポート作成と提出の組み合わせである。2回目からは、授業冒頭での補足説明が加わる（原則的に毎時）。授業者はレポートの内容から学生の理解度と問題関心の拡がりを確認し、遅くとも2日以内に返却する（所定の返却場所を設定し、学生が自主的に受け取る方式による）。他に関連図書の見聞報告会、筆記試験、筆記試験の補足説明からなる。

(5) 実際の授業概要

第1回 (4.12) 授業ガイダンス。①受講アンケート②教育の原理とは何か。③教員免許と自動車運転免許④教育の現状と課題／映像資料「日本の自画像」（部分）

第2回 (4.19) 教員とは何か。①教員免許②教員の専門性／映像資料「課外授業」（部分）

第3回 (4.26) 学校教育といじめの現状と課題／映像資料「日本の自画像」（部分）、他

第4回 (5.10) 教師の養成、採用、研修／映像資料「若き教師たちへ」（部分）

第5回 (5.17) 教員の資質、授業の原理、教育内容と教育課程

第6回 (5.24) 不登校、学級崩壊の現状と課題／映像資料「学級崩壊」（部分）、他

第7回 (5.31) 学校教育の歴史、理念と内容、方法／映像資料「昭和史」（部分）、他

第8回 (6.7) 教育基本法の理念と現実

第9回 (6.14) 地域、家庭、学校の連携 (1) ／映像資料「教育トゥデイ」（部分）

第10回 (6.21) 地域、家庭、学校の連携 (2) 1950年代の生活と学び

第11回 (6.28) 青年期の教育、生涯学習の理念と実際

第12回 (7.5) 子どもの権利条約の理念と実際

第13回 (7.12) 筆記試験

第14回 (7.19) 筆記試験の補足と授業総括 (1)

第15回 (7.26) 授業総括 (2)、教育関連書論評レポート発表会、成績報告、学生による授業評価

(6) 評価

筆者が評価において重視するのは、当事者としての身体的反応を踏まえた応答能力の形成である。そのために時事問題等の具体的な事実の提示を通して、事実相互の構造的な理解、事実に対する応答能力の形成を図ろうとする。毎時間の授業への応答がそのまま次回の授業の導入になる。したがって毎時間、授業の計画、実施、評価をくり返していることになる。

問題は、学生は何を、いかに学ばば、教育原理を学んだことになるのか。授業者は学生の学びをいかに評価するかである。評価は自覚的に行なっているつもりである。評価の材料は毎時間の授業への応答、総括レポート、関連図書の論評レポート、筆記試験、等であり、評価項目は基礎的事項の理解、当事者性を踏まえた応用力等である。評価の観点は授業のねらいと連動する。学びは双方向であるべく、学生へのフィードバックを心がけている。大学審議会答申がいう、厳格な成績評価の実施は不可欠であるが、学生の学びを支え、励ますような授業実践が要請される。受講前に比し、学生における学びの当事者性は自覚されてはいる。それがどこまで教育原理を学んだ証としての合理性を持つかは読者の批判を待つほかない。

成績評価の報告は、受講生に試験の総括を兼て行なう。評価材料と観点の説明、最終評価の結果の報告等である。概略は掲示でも示す。異議申し立ても受け付けている。

日常の授業における応答レポートは、課題に対する各自の応答が記される。毎授業時、次回の授業開始時に、学生の応答について授業者から補足、感想を述べて、学びの定着を図ろうとする。応答レポートは題材あるいは題材についての説明に対する学生の応答を求める。反応であって、解答ではない。「優等生」的な反応を期待してはいない。受講生各自が自分の過去の経験との関連の中で題材と対峙していれば評価は高い。ユネスコ学習権宣言にいう「読み」「書き」の理念に合致していると考えからである。なお、評価の記入は線の太さで表している。よく応答していると感じられるものは太い線、一般的で表面的な応答と感じられるものは細い線である。このような表示方法は厳密さに欠けるという批判はあろうが、評価は漠たるものであるという認識および見易さという観点に立つてのことである。応答レポートは、遅刻をしても、あるいは本気で応答していなくとも、隣の学生からの情報によって若干のことは書くことができる。教育の原理に関わる総合的理解に繋がる当事者としての学びが必要であることを自覚するべく要求するためには筆記試験は欠かせない。

関連図書の論評レポートは、授業開始後に課題として提示している。関連図書としては、以下のものを中心に紹介している。制約された時間内での思考ではなく、ある程度まとまった時間内での応答を繰り返す中で論評を試みてほしいという願いからである。なお、一定の時間を設定し、発表希望者を募って発表してもらっている。(註：やや古典的なものが多いが、江沢穂島「よみがえれ、中学」岩波新書、多賀たか子「はいすくーる落書き」朝日文庫、石川茂利夫「中学校教師」講談社文庫、金賛汀「ぼく、もう我慢できないよ」講談社文庫、三浦綾子「石ころのうた」新潮社文庫、林竹二「教えるということ」国土新書、佐高信「師弟」現代教養文庫、斎藤茂男「父よ、母よ」講談社文庫、本多勝一「子供たちの復讐」朝日文庫、辺見庸「もの食うひとびと」角川文庫、その他、「学級崩壊」関連のものを紹介した。)

筆記試験は、資料、サブテキスト、ノート等持込み自由である。ただし、学生相互の相談、ノートの複写・持込みは禁止している。以下は筆記試験問題の一例である。1999年前期の第2回目の追試験での出題(一部省略)である。

< () 内に適切な語句、数字等を記入し、後の問いに答えなさい。 >

教職科目の一つである (1) 教育原理は、何を学ばば学んだことになるのか。それをいかに評価する

学生の自己形成と教師教育

か。教育評価の方法には () 評価と () 評価とがある。前者は自動車学校方式で、その応用として () 評価がある。後者の問題点は 30 年前に、ある若い母親から指摘された。(2)「義務教育」なのに、誰かに 2 や 1 の「落第点」をつけるようになってるのはおかしい、と。▼共同体が機能していた時代には、全ての共同体構成員が一人前になることが求められた。大和言葉で言う () である。今日でも、その理念は生きている。日本国憲法第 () 条及び () 法第 () 条に規定される義務教育の理念である。下線部 (2) はこれを論拠にしている。義務教育では 9 年間の ()、つまり、(3) 国民全員に共通に必要な基礎的教育が保証される。基礎学力である。それが保証されないことへの批判である。評価方法への批判は付随的問題とみてよい。義務教育の義務は () や () の () に対するものである以上、母親の批判は当然である。▼問題は、下線部 (3) の中身は何か。また、それを全ての子供に対していかに保障するかである。日本国憲法第 () 条や () 法第 () 条には、その方法が記してある。「 」と「 」の文言である。同じ事柄を述べていながら表現に差があるが、日本が () 年に批准した子どもの権利条約第 2 条中の () の捉え方は参考になる。つまり、(4) 条約ではそれを固定されたものとせず、変化するものとして捉える立場に立つ。条約は、子どもには学ぶ権利にふさわしい教育を求める権利があることを謳う。それが条約のいう、「()」に即したものとなる。▼このことは、戦前は十分ではなかった。学校は子どもの教育を () 的・() 的に行なう施設であるが、具体的な姿は時代によって異なる。日本国では黒船ショック以来、明治維新政府が () () を合言葉に国家の近代化を推進するため 1872 年「()」を發布し、国民皆学をめざした。日本臣民は () 憲法下、() () () の義務を負っており、学校では () 年明治天皇の勅令として出された略称 () のもと、「極端な () 主義」推進の教育が展開された。1930 年代には「() 主義」の動きも盛んになり、学校では体罰は教育の手段と化した。▼結果は敗戦。ここに戦前の教育は否定され、戦後教育は () 年に制定の () 法や () 法の下、出発した。教育の目的は新憲法の基本理念 () に即して「() をめざす」ことに置かれた。一人ひとりが「() 的な国家及び社会の ()」に育つことが教育の目的となった。今日の教育はどう評価されるか。問いと模索は続く。▼冒頭の下線部 (1) については、知識の面では以上のことを理解すること、さらに、学生のこれまでの被教育体験の意味を明らかにすること、現代の教育課題が生まれた背景と対策に対する認識を育てることが考えられる。また、学ぶことへの手応えを感じさせることも必要である。とはいえ、この意欲に関してはどう計るか。存在不安と個性喪失の時代にあって、若者は巣籠もりしていると同時に偏差値という見えない背番号に息苦しさも感じている。学びが起きるには、自分の存在を肯定的に見る感覚が必要である。したがって教育が主体的に生きることへの助成的介入とすれば、教育原理は教職科目の一つにとどまらず、(5) 青年期学生の主体的自己形成を助成する重要な科目であり、学生に「批判的に介入する」営みも必要である (173 頁)。▼教員は教員免許が持つ社会的責任についての自覚をもって、学び続けることが肝要である。学校教師も本来は、一部の利益の代弁者ではなく、「()」だから。教師に求められることは、まず学ぶことである。「決められたことを教えこむ授業から、教師自身が深く学ぶことによって支えられる授業へ」(119 頁) という提案の通りである。新しい教育課程では、従来の ()、道徳、特別活動の他に、() の時間が加わって 4 つの柱になる。4 つめの柱については、学習指導要領がないため教員の力量がより問われる。▼要するに、すべての問題解決には (6) 子育て・教育の原理に立ち返ることが必要となる。(7) 種としての人類の持続に繋がる、(8) 一人ひとりの人間に、各人が持っている人間的な富の全てを開花させる手段を与えることである。教育原理を学んだ証とは、家庭、学校、地域の連携の上に (9) 下線部 (6) (7) を踏まえた、教育を是正する力をどれだけ身につけるかであろう。

問 A：下線部 (1) について、本文中の解説を批判的に検討しなさい。

問 B：下線部 (2) 本文中の解説で足りない部分があれば、指摘しなさい。

問 C：下線部 (3) あなたの義務教育体験とその後の体験を踏まえ、このことを検討しなさい。また、

問 D：下線部 (8) は下線部 (7) に繋がるという。なぜか。あなたはこのことを実感できていますか。

問 E：下線部 (4) (5) これらの観点から本授業を批判的に検討しなさい。

問 F：下線部 (9) あなたは、何を、なぜ、問題にしたいですか。

出題意図は以下である。まず、教育の原理に関する基礎的知識は教育原理を学んだ証として

必要である。教育原理の専門的最低知識が何であるかについての合意は未成立である。各種の教育原理教科書の章構成の通りである。授業で何を取り上げ、試験で何を出题するかは授業担当者の教育原理観に左右される面がある。教員採用試験問題の内容や意図を踏まえながら、基本的には、授業で取り上げた成績評価、学校制度、教師、教育基本法、義務教育、教育の目的、その他である。

いずれにせよ、学びの原動力は教育現実に対する喜び、期待、怒り、疑問、等から生まれる。それこそ一生抱えてもよいような課題に出くわすことは幸いなことである。知ったかぶりをすることで、「見て見ぬ振り」を決め込むのではなく、教育現実の苦しさを自覚することから始めたい。もっとも上記の出题内容が拡散的であることは否めない。基礎事項についての理解を要求することが結果的に拡散的な出题になっている。個人の経験を学びに生かすには、学校現象を読み解くためのさまざまな基礎的知識が必要となる。そのための試験問題と意図を持っている。学校、教育をめぐる現状理解と打開の展望を幅広く得るためである。学生が息苦しさを感じている元凶を明らかにし、打開の展望を示すことが教育原理授業のねらいのひとつである。授業ではもちろんのこと、試験問題にもそのことを確認するような問題を出した。試験の題材は講義概要、あるいは配布資料、参考書等で扱ったものの重点項目が中心であり、授業中の小試験で扱ったものが大部分である。なお、成績評価に関しては、教育課程審議会が2000年10月に学校での成績評価を従来の5段階相対評価から絶対評価へと転換することを明らかにした。

記述問題はいずれも学びの当事者としての応答を求めるものである。原稿用紙のマス目を用意することによって、字数制限している。資料、ノート等持込み自由という条件のもと、無制限にノートや資料を引用しても無意味である。あるいは、自分の中に入っていない知識はいくら参考図書があっても役には立たないということも実感される。

括弧問題は各1点(本試験の場合と出題数は異なる)、記述問題はAが10点以上、他は各20点以上(回答が優れていれば配点以上の評価)の計159点満点。筆記試験も授業の一環、授業の総括という位置付けに立ち、試験問題は朗読し、若干の補足説明をしている。また、試験実施をもって授業終了という位置付けはせず、試験の後始末を兼ねて、総括を行っている。問題量が多いのは、試験の中での新しい発見があればとの思いもある。合格基準は、時間的にも、問題量からしても70点以上あれば、学びの成果としては十分とみている。問Eは、別途、レポート扱いとしたため、配点の対象に含まれない。

参考までに本年前期筆記試験の出題傾向は以下の抜粋にも明らかである。

▼NHK「真剣十代しゃべり場」(2000.7.22 放映)では、何のための学校かが話題になった。元来、schoolの語源は()を意味し、古代の学校は奴隷に労働させた貴族たちが通っていた。近代に入り、多くの人学校に行くようになったが、子ども自身のための学校になったのは第二次世界大戦後のことである。学校体系も進路が塞がれた()型ではなく、()型になった。[中略]友人が敵になるような()評価ではなく、一人ひとりの学びを励ますような()評価が必要である。[中略]▼学校は人類と民族の()の継承と発展を()的・()的・計画的に行なう社会的機関である。[中略]▼課題を抱えつつも、学校での教育を通して「未来を担う子ども」に対する期待が高まるのは(5)「理想の実現は、根本において()にまつもの」という()法の文言の通りである。[中略]▼学校は、戦前に比べると子どもの利益に合致している。では、子どもが本来の学びを実感できない理由はどこにあるのか。学校を「子どもに開く」とは、子どもに対する期待、子ども自身が取る責任も生まれることを意味する。そのような期待と責任を引き受ける力量を形成することが必要であり、子ども時代から自分探しと自分作りが出来る環境があれば十分なのだが。(6)「学習権宣言」にいう「読む」「書く」を自分自身の学びにおいていかに評価するか。そのような「読む」「書く」力は身につけているか。「基礎学力」をつけることと、自分探しと自分作りの姿勢を育てることとは両立するはず。▼戦後の教育

学生の自己形成と教師教育

の目的は（ ）におかれた。一人ひとりの個人が（ ）的な国家及び社会の（ ）に育つことが教育の目的となった。「人間の尊厳の確立」であり、本学の教育理念でいう「性能伸長教育」でもある。[中略] 学校教職員、保護者、地域住民の連携による学校改革の営みが求められている。教員免許を持って卒業する学生も同様に期待される。どのような授業を展開すれば本来の学びを実感できるか、問い続けられる。

問A：下線部(6) どのような学びをすれば、これらは自分のものになるのか。

他(略)

評価は口頭で行うほか、以下のような掲示をだす。必ずしも万全な連絡とはなっていないが、授業者としてはこれを作成することで授業の反省、対象化を図ることはできる。

教務連絡（追試験の実施についての連絡含む）

1999（平成11）年8月23日

文国英2他 教育原理 受講生へ

<全体的感想>

例年同様、豊富な内容を扱いました。受講生には十分に学んで頂いて感謝しています。おかげで授業の目標はほぼ達成できました。授業論評レポートへの授業者からの説明、試験の後始末もできました。時間配分の不備で実力を発揮出来なかった受講生もありましたが、概して、毎回の授業レポートで確かな学びをしている方は相応の結果がでています。毎回、授業冒頭で前回分の課題について説明をしましたが、理解を確かにされた成果です。図書論評レポートにも、手応えのある作品を取り上げた優れたものが沢山ありました。（いじめ、学級崩壊、中学教師、中学校の教育実践等々、広範囲にわたって取り上げられていました。授業の中でもっと多くの作品を紹介したいと思います。）口頭発表された13名には、改めてお礼申します。時間の都合でその機会がなかった方には申し訳ありません。学生相互に意見交換をしてみてください。学びのパートナーに出会えるでしょう。なお、新聞等の書評欄、読書案内欄等にも目を向けてみてください。図書論評レポートの書き方の参考になります。

受講生には満足度の高い自己評価が多数でした。初回の約束事を守って頂き、集中度の高い受講態度で臨まれた成果でしょう。評価は自分が一番よく知っているのでしょうか（合格率は2年次生64%、最履修生83%）。さらなる学びを。授業者への評価にあるように、授業上の工夫によっては学生の学びがさらに高まるものと思います。今回、特別に追加の試験を行なったのもそうした授業者への評価によるものです。授業者の課題です。

目下、教育問題に熱い視線が注がれています。教職単位としてだけでなく、市民の教養としても教育のありかたを考えて下さい。今後とも、当事者として考える姿勢を持ち続けて下さいますように。

<単位認定について>

1. 評価材料と評価基準

評価材料：A：日常レポート14回、B：筆記試験（基礎事項69点、論述部分90点、合計159点満点（時間的に70点とれば、十分です）C：図書論評レポート

評価基準：以下のいずれかに該当すれば、B判定以上の合格。

A：10ポイント以上、B：基礎25点以上、論述25点以上、C：C以上、の全てを満たすか、

A：17ポイント以上、B：基礎30点以上、論述30点以上、C：A以上の内、2つを満たす場合

2. 特別に行なった追加の試験で相応の成績があれば、1. に準じて評価した。

3. 再履修生については、Bを中心に、A、C、事情によっては前回分も考慮した。

<評価についての異議申立て・お問い合わせについて>

1. 7月26日に個人成績票を配付の上、説明した通りですが、納得出来ない方は、以下の日時に、返却済みレポート、資料等を持参の上、どうぞ。(略)

<F判定の受講生へ> (略)

<不合格の受講生へ>

1. 概して、B：筆記試験に関して基礎的事項の理解が不十分でした。基礎的事項だけでも20点は取れます。<全体的感想>を参考に、次回に実力を発揮されますように。

付記：掲示見落としによる不利益については、授業者は責任を負えません。(以上) 徳本達夫

専門性を踏まえた教育原理の学びとは何かは、くり返し問われている。成績評価に対する以下の受講生の問（1998年）もその一例である。この声に対しては以下の通り、掲示および授業の中で説明を加えた。本掲示中の回答例をそのまま試験当日回答した受講生が若干名とはいえ、いた。活字や教師を絶対視する、あるいは呑みにする傾向に対して授業者は自らを相対化しつつ、関わる必要がある。

教務連絡（98.7.8）

文国英2他（中等）教育原理受講生へ

1. 試験について（略）
2. 試験に関わるレポート提出について

試験問題のうち、以下はレポート用紙に書き、試験当日提出して下さい。

- (1) 子ども（学生）には、学ぶ権利にふさわしい教育を求める権利がある。その観点からの本授業を批判しなさい。具体的な内容と方法に即して。
 - (2) これまで検討した内容に関わって不明点、疑問点、その他があれば。（注：前回、お書き頂きましたが、追加版です。なお、「どんな（試験）勉強したらよいかわからない」というレポートを頂きました。教職科目の一つとして授業を展開したつもりです。学習内容を振り返って見て下さい。）
3. 最終レポートについて（再確認のためです）（略）
 4. 成績評価について

「うわさだが、先生の思いと反する（ことを書く一補足）と必ず落とされると聞いた」というレポートを頂きました。半年もお付き合い頂き、このような不安をお持ちになるのは、誠に遺憾です。授業者としての責任はとります。

考え方1。「先生の思い」が日本国憲法や教育基本法、学校教育法、学習指導要領、子どもの権利条約等に即したものである場合。「反すると必ず落とされる」のは当然です。その場合は、「先生の思い」ではない。免許を持つのは、ご自分にとっての利益であるにとどまりません。

（参考）昨年の試験問題〔（ ）に適切な語句を入れる〕と学生の回答例

- 1：体罰禁止規定に関わって、「,,（ ）は許されるが、（恋愛）は禁止されている。」
- 2：ポルトマンの「生理的早産」に関わって、「,,基本的行動様式である（遊ぶ）（食べる）（眠る）がある。」

3. その他、時代錯誤の回答例 明治時代と昭和時代の混同

考え方2。「先生の思い」が個人的な趣味に基づく場合。私としては、そのようなつもりはありません。あれば、どうぞ、遠慮なく異議を申立て下さい。（試験後、毎回、受け付けています。）このような声が、「学ぶ権利にふさわしい教育を求める権利」に即して出されたのであれば、大歓迎です。誰もが教育を受け、また、教育することができるため、万人が教育に対して、一家言ありだからです。大事なことは、どのような見解であれ、その根拠を問うことです。詳しくは、2（1）のレポートでどうぞ。

5. 総合的評価と結果

(1) 厳格な成績評価との関連

以上のような取り組みを試みているとはいえ、本稿の課題である、何を学んだら教育原理を学んだことになるのか。どう評価するかについては明確な答えを持たない。次世代に対する期待値としての評価基準の高さという言い方もできる。逆に、自学自習が学びの本道とすれば、どこまで厳密にするべきかはさらに検討する必要がある。少なくとも、受講生が将来自学自習に励むであろうとの予測に立った評価ではない。学生が示す様々な事実に即した評価に徹して

いる。むろん授業者として、学生の学びを支え、励ますように総合的評価を意識してはいるが、総合的評価をどう付けるかが難問である。浅野誠も教育方法学的に学びを促しつつ、かなり要求度の高い授業と評価を行なっている¹⁴⁾。授業通信を通して、多人数授業の欠陥を補おうと精力的に取り組んでいる土橋信男も、初期登録者数を含めた合格率は41—68%という¹⁵⁾。勝山も学生の理解の実態を厳しく把握している¹⁶⁾。不合格を出すことは、教員としての教授能力を問われかねないものだけに、厳格な成績評価を行うことは、授業者の学生への尊敬や願いの表明ともいえるのではないか。

日本教師教育学会、全国私立大学教職課程研究連絡協議会「研究大会」等では、大学教員の授業実践が報告されてきた。その中での難問が評価に関するものである。そこでも試験問題のうち論述試験については紹介されたことがあるが、実際の評価の部分に関してはブラックボックスである。筆記試験の問題の公開はどこまでなされているのか。筆者の出題がどこまで教育原理学習の評価として合理的であるのか、授業全体を含めて同業者の批判を待ちたい。

(2) 受講生の応答例

救いは、受講生が高い学びを得ていると自己評価していることである。むろん、それは学生の手柄に帰すべきものである。授業者としては学生のさらなる学びを保証するためにいかなる授業上の創意工夫をすればよいのかという絶えざる課題を抱えている。受講生の応答はその意味で授業者を鍛える貴重な指針である。まさしく、学生は「教師の教師」である。そのような立場に学生と立たせ続けることが教員としての資質向上に繋がるであろう。

今まで私が受けてきた教育は、まさに、つめ込み型の教育であった。点を取ることに一生懸命になり教科書に出ていることを丸覚えして、それで充分勉強している気になっていた。しかし大学に入り、高校までに勉強してきたものをほとんど忘れ去っている自分に気付き、今まで何を学んできたのかと空しく思うことが多くなっていった。そんな中で教育原理を受講し(1)本当にきつかった。毎回、様々なことを、自分の頭で考えさせられたからだ。これまで、既に出来上がったものを丸ごと頭に詰め込むことに慣れていて私にとって、逆に何も手を付けられていないものを自分なりに形にしていこうというこの授業は、大変苦しく難しかった。内容の表面的なことは理解できても、先生が質問されるような、深い内容については、理解できない。しかし、その理解できないという気持ちが逆にどうしても理解したいという気持ちに変わり、自分から積極的に学ぶ姿勢が表れ始めたように思う。さらに、分からないなりにその問題を解決しようとし、(2)友人同士で互いに自分の考えを口に出し相手の考えと自分の考えを交えて話し合うようになった。自分の意見を否定されたり、時には相手の考えに圧倒されたり、冷や汗をかきながらも、こうすることでより深くその問題に触れることができたし、他人の考えを受け入れ、共に成長できたように思えた。ただ話を聞くだけでなく、自分から学ぼうとした中で見付けた発見は大きく、解決できた時には、何とも言えない喜びがあった。質問に対して話し合える時間がこの授業にはあった。自分が授業に参加していると実感できた。そして、(3)分からないことで逃げずに向き合おうとした自分の変化に気付いた。本の前書きに「みんなで学ぶ」「学ぶことは変わる事」という記述がある。今まで点をとることにだけ向き合っていた自分が、他人と意見をかわし、小レポートで授業に向き合った。そこに「みんなで学ぶ」ということの意味が少しずつ見え始めたように思える。そして、このように変わった自分がいるということは、この「教育原理」で学んだことは、高校時代まで受けてきた教育とは根本的に違うと言える。自分から学ぶこと、考えること、皆と考えを分かち合うこと、これらから得た学びは、決して簡単にはがれ落ちるということはない。本のまえがきを読み、改めて「教育原理」の授業が自分の「学び」の姿勢を変化させるものであったことを確信した。(D生)

学生Dは、「本当にきつかった」という。下線部(1)のように「自分なりに形にしていこう」という授業であるためである。教育の原理を自分の過去の経験を踏まえながら、他者の経験と交流させ

ながら、法律や教育思想と絡めつつ、体系化していく作業そのものが教育原理における学びであろう。体系化されたものを知識として学んでも実際の教育実践の中でどれだけ有効であろうか。まずは、学生自身が学びの主体となって、自らを形成する作業を繰り返すことが必要であろう。そこから、下線部(3)のように「逃げずに向き合おうとした自分の変化気付く」。高校時代までの学びとの違いを指摘する。下線部(2)のような、他者との共同的学び合いの成果でもある。

教育原理を受講する以前、この授業では(1)「教育とは何なのか」を先生によって教えてもらう授業だと思っていた。しかし、実際は、教えてもらうだけではなく、自ら考えるものであった。自分で答えを見つけだそうとする事に意味があった。授業は私達にその大きな問いに向かい合うための場であった。教師を目指すという事は、今までの生徒という立場からだけでなく、教える側からの視点で教育問題について考えなければならない事に気付かされた。教える側というのは私にとっては今までにない初めての立場であり、これからは、力をつけていかなければならないものである。この教育原理の授業により、私は、私なりに得たものが多かったと思う。

(2)私が今まで小中高と経験した学校生活で感じとった教育現場がすべてではないという事に気付く、もっと世間に目を向けなければならない事がわかった。自分だけの経験で物を言うのではなく、他者の意見も交えてみなければいけなかった。そうすることで自分の教育に対する偏見をなくさなければいけないという事も学んだ。教育へのマイナスイメージにより、さらに教師を目指したいという願望も高まっている。もちろんプラスのイメージもある。教育を受けてきたからこそ今の私がい、教師になりたいという気持ちもあるのだ。この授業を受けて、新たに変わった教育への考え方を大切にしながら、これからも、難問に向き合う事を忘れずにしていきたいと思う。(E生)

学生Eは、D生と同様の意味のことを下線部(1)で表明している。また、自らの経験を広く、深く位置づけることの必要性を強調している(下線部(2))。いずれも授業の目的は達成されていると見てよい。両名とも初めての履修であるのに対して、以下の学生は二度目の履修である。

私は、この教育原理の授業を受けて、良かったなあと思ったのが、自分は教わる立場から教える立場になるための意識を強く持つ様になれたことです。そのためにも、(1)教師という立場は、時代や社会に敏感にならなければいけないという事も当然だなあと思いました。

性格だけ良ければ良いとか、頭だけ良ければりっぱな先生という概念は捨てなければいけないと感じました。実際、専門職として教師は一定の資格という物を要求されるけれど、免許状だけでは、今の時代は難しいと思います。だから、教育公務員にもっと研修を与えたいなあと思いました。

私自身もこれから、(2)もっと専門的な力、人間性、基本的な生活力を身につけ、多くの事を生産していかねばいけないと思います。そうして、今の「学力の完成を重視する」教育概念を変える1人の教師になりたいなあと思っています。

子ども達に生きる力を身につけさせ、理屈でなく、体を通して体験、経験して欲しいと思います。

教育とは、想像力に富んだ人間を作る事ではないかなあ、この授業で気付かされたと思います。

だから良い教師は、その子ども達の想像力を導き出さなければいけないのではないのでしょうか？(F生)

VTRを織り交ぜての講義で、とてもわかりやすかった。このVTRを見ることで、現在の教育問題やいろいろな事実等を知ることができた。また、あまり暗くなかったのでメモが取りやすかった。そしてこの講義のおかげで、新聞やニュースを見るようになった。

(1)今まで何度も「新聞を読み」「ニュースを見ろ」と言われたが、たいてい3日ぼうずで終わっていた。この講義を受け、それが何故大事なのか、何故必要なのかを知り、毎日(ニュースは毎日とはいかないが)目を通すようになった。そして自ら学ぶことの大切さがわかった。「消費」ではなく「生産」

を」という言葉が自分のものになるよう努力しようと思う。教育の基本とは、いつも疑問を持つことにあると思う。「何故なんだろう」と思うことから学びが始まるのではないか。

毎日レポートを書くことで、その時間の内容が自分の頭に入っているかの確認ができた。(2)最初は自分の思いを言葉にするのに時間がかかったが、回数が増えるにつれ、スムーズに書けるようになり、そんな自分に正直驚いた。毎回少しずつでも書き、積み重ねることが大事だと改めてわかった。(G生)

私は2年生のときに教育原理を受け、今年は2回目の受講である。1年前私はなぜ自分が落とされたのかよくわからなかった。いろいろ考えて出てきた答えは、「テストができなかったのだろう」という点に達した。しかし、今回は講義を受けるときに昨年のノートも持ってきて、開きながら聞いていた。ほとんど同じ内容をやっているにも関わらず、比べてみると1年前とノートが違うことに気づいた。昨年は先生の話聞いて、きちんとメモをとり、先生の言う事は聞き逃すな、というようなノートだった。だから、自分の意見や考えの書いてあるところがなかった。それに比べて今年は、もちろん大事なことは書いてあるが、(1)自分の意見がたくさん書いてあった。どうしてこんなに違いがあるのだろうかと考え、一人よがりの勉強、教育を学ぶという原点、授業に対する態度、などさまざまな点で欠けていた。そう思えばNHKを見るようになり、見れないときはビデオにとってまで見るほどに成長した。そのようなことを考えると、「どうして教師になりたいと思ったか」、「なぜ今教育原理を受講しているのか」と、自分に問い掛けることが多い。また、地域で文化を学ぶことも大切だが、せっかくいろいろな県から来た人がいる学校で、友達や先生たちと意見交換し、自らの経験を隠さずにありのままの自分で話すことによって、文化を学ぶことができると思い、実行した。だから、(2)私にとって2回目の受講は、教育ということを知る、その中で“生きる”ということを学ぶ、という点でとても意味のあるものになったと思う。

(3)先生はなぜ終わり5分前になってから感想を書くように言うのですか。以前「授業を受けているいろいろな疑問点が浮かぶから、そういうことは自分でわかると思う」とおっしゃいました。確かに聞いてたり、映像を見ると疑問点が浮かびます。でも、書こうと思ってもどンドン進むので両方同時にはうまくいきません。人間は1つの行動を集中してやるものです。まして、私のように書くことの遅い人は努力しているものとても大変です。しかも、1コマ目なので次の授業に遅刻しそうになります。“学ぶ側に権利がある”という言葉も常に聞いています。そういうことを考えると、終わり5分前はまだしも、2、3分前はかなりつらい部分があるので、時間を意識しながらすすめてほしいと思いました。(H生)

F生やG生が下線部(1)で言うように、時代や社会の中で生きる子どもに関わる教員は時代や社会に関心を持つことが要請される。主体的な学びが生まれると、主体的な応答が始まる。H生の下線部(1)のように。しかも、三名ともそのような力が身につけていると感じている。主体的な学びは喜びを伴う(下線部(2))。

次のI生も同様のことを指摘している。自分探し、自分創りの一環としての授業目的は実感されている(下線部(1))。それは相対的なものではなく、絶対的なものである(下線部(2))。同時に、下線部(4)(5)(6)で言うような他者や世界、過去や未来と繋がった「私」という存在を実感している。何よりも学ぶことは変わることである。それを自ら実感できることは幸せである(下線部(3))。下線部(8)のような他者との対話・交流が生む学びの成果であろう。なお、下線部(7)は受講生の消費者意識を喚起するための筆者の問いかけである。

今回、私にとって教育原理は、(1)自分を考える、向き合うことのできた授業だった。去年よりも授業で、自分が全体的に深く考えられた、学べたと思う。一回一回、一つ一つのコメントも映像を見て考えることができたので書けたと思う。先生の言っていることも、前はただとにかく早くメモをとらなければとあせってとっていたけれど、今回は、考えてメモもとれた。

私が授業をとって、(2)一番に言えること、よかったことは、人と比べるのではなく、自分がどうなのか、私自身と比べられた、自分についてもよく考えられる授業であったのがよかったと思う。前よりも「自分と向き合えた」のではないかと考えている。自分がやっていることは何か、何をしようとしているか、何をやったらいいのか、そういうことを考えなくてはと思った。去年は、どこかで人と比べて、うまくいかないことは人のせいにしていただと思う。「それはだめだ」と思っているはずなのにくり返してしまっていた。しかし、今回は、自分自身について考えようとしたし、考えられた、自分に向き合うことができたのではと思います、(3)自分が変わったと思う。

今回は、教育するというを、前よりもかなり真剣に考えられたと思う。そして、それがとても重いことだけれども、とてもすごいことなのだと感じた。

(4)教員というのが、ただ目の前の子どもだけにかかわる、そこにいる子どもだけをみるのではないということがわかった。今の社会全体がどうなっているのか、子どもをとりまく環境は、子どもたちがおかれているところを、常に、自分対子どもだけではなくて、もっと周りを見なければならぬことが多くあることをいつも考えていないといけぬ。自分は何をしているのか、自分は何をするのかを意識して、自分の前の子どもとかかわっていかなければ、子どもをみることはできないということが感じられた。

また自分の周りにあることを、周りにあると思うだけで、あたり前のように感じるだけで何も考えずにいることは、とても楽だけれども、それでは自分がある意味がない。そんな自分では、子どもにそう感じさせない、感じない力をつけられないし、子どものことを考えていくことも、一緒に学んだり、考えたりすることもできないと思う。自分の周りにあるものは、周りにあるだけではなくて、あたり前だけれども、自分はその中に生きているということを忘れてはいけないと思った。これまでに映像でいろいろな時代を見てきたけれども、(5)それは切れているのではなくて、ずっとつながっていることで、そのつながったその中で、今自分が生きているということを感じた。周りを周りのこととして意識しないしていると、問題があっても、そのままごしてしまったり、問題自体が見えなくなって全体で流されて、大事になってしまう恐ろしさも感じた。自分は全体の中の一人なのだけれども、それで終わっていたら、それでは自分が私である意味はないのではないかと、誰でもいいのではないかと、もしかすると誰もいなくてもいいのではないかと。(6)自分は全体の中の一人なのだけれども、それで終わらずに、その中で自分はどうするのか、何をしたらいいのかということを考えていこうと考える授業だった。自分を考えることは、社会や環境や時代など、全てにつながることで、そういう中で、「自分はこれだ！」というものが持てるのではないかと。

子どもに関わるということ、教育するということは、その前に自分がどうかを考えることが本当にあたり前に大切で、そしてそのあたり前に大切なことをしっかり意識していないといけぬ、子どもにつけていこうとしている力は、求められている力は、自分自身にも、求められている力だと感じられる授業だった。

自分がいままで意識しなかったことはたくさんあって、考えてもいなかったこと、知らなかったこともたくさんあったのだということを知った。「人格の完成をめざす」など、法律や目的とか方針についても、「知らないと考えられない」という言葉が、これまでの小中高の学校時代を考えても、本当に実感できたし、考えなければならぬことがたくさんあるということを毎時間感じた。

子どもにつけたい力は、当然自分にもつけなければならない力で、自分がこれから自分にどう力をつけるかの方法（発信すること、失敗するかもしれないけれど、とにかくやってみること、知ることなど）を知れたり、感じたりすることができた。(7)最初の授業で言われた、「お金をはらった価値はありましたか」は、授業から学べたことは多くて、これからも考え続けていかなければいけないことも多くあって、私にとっては絶対に「払った価値あり」の授業だった。

(8)今回の授業から、自分の考えを友達にも話してみるようになった。いままでは話す前に、もやもやといろいろ考えてやめてしまっていた。しかし、今回からとにかくやってみただが、すると友達の考えを知ることができたり、私とは全然ちがう考えをきけたりして、注目していなかったことを見ることができて、自分もまた考えることもできた。その他にやってみようと思って始めたこともある。

人と比べるのではなく、自分が自分と比べられた、自分と向き合うことができたと思う授業だった。(I生)

このように、応答が確かになることが学びの成果である。受け身であるうちは、学びが学生自身のものにならない。当事者としての学びを要求する筆者として、以上の応答は評価してよいと思われる。いずれにせよ、今日、問われているのは、学校知とでもいうべき、自分の身体を離れたところでの知識ではなく、身体知とでもいうべき、生身の身体の中にある知識である。「生きて働く学力」ともいえる。単なる物知りであることではなく、賢いということが市民の教養として求められているのだから。

6. 今後の課題

課題は多い。総じて、主権者育成に繋がる学びの共同体作りを実現するための実地の場と機会を保障することである。これによって学生の自己形成により一層寄与できるであろう。

第1に学習主体である学生の共同学習能力を形成するための工夫である。浅野を始めとする優れた実践に共通している点である。授業時間内での共同学習にとどまらず、教室外の共同学習を組織したい。授業時間内に学生の相互交流の時間を意図的に持ったことは有効であった。刺激的な題材の場合は、授業時間以外にもそのような場を持ってほしいとの願いは学生に届いていた。共同の学びの機会をさらに保証するべく、多人数のための授業工夫を図りたい。杉江修治¹⁷⁾の実践も参考になろう。

第2に共同学習を必然とするような刺激的な材料の提示、あるいは材料の精選である。限られた時間の中で学習材料の精選を図るうえで、優れた参考書は不可欠である。自学の参考になる。また、他者の経験から学ぶ上で、同学者の学びの成果と課題についての報告書も貴重になる¹⁸⁾。先輩の教育実習の報告会への積極的な参加も大事にされなければならない。

いずれにせよ、教育原理授業は職業教育としての教職課程教育ではない。将来の教師としての能力形成は必要不可欠であるが、狭い範疇での教職課程教育は意識していない。従来の教員養成から教師教育への転換もこうした発想に立つからである。養成、採用、研修といった一貫した流れのなかで教師教育を考える視点に立つ教職課程教育であることが要請されている。そこで強調されるべきは、教師自身の学びの当事者性であろう。学習権宣言に繋がる学びの当事者性を持った者が次世代への責任を果たせるであろう。複合汚染を続ける社会と教育の中で「ゾンビチャイルド」を生み出す事が分かっているながら、さらなる「人体実験」を繰り返す事はできるのだろうか。大人世代は総体としては、子どもを喰らう存在でしかないのだろうか。子どもを儲け主義の餌食にするしか能がないのだろうか。仮にそうであるとすれば、教師はどちらの立場に立つのだろうか。教師という職業が持つ子どもに対する優位性・絶対性を責任性の自覚へと転換させることなくしては、危い。この意味からも子どもという次世代に対する責任性を自覚すべき専門職としての教師の基礎知識とは何か。絶えざる問である。教員免許が持つ社会的責任についての自覚を持つべく、授業者同士の授業実践の相互交流は不可欠である¹⁹⁾。

付記 本稿は、日本教師教育学会第10回研究大会(2000.10.7)にて口頭発表したものに加筆したものである。貴重なご指摘を頂いた同業者に感謝する。

註

1. 浅野 誠 『大学の授業を変える 16章』大月書店、1994年
2. 中野 光、平原春好 『教育学』有斐閣、1997年、205頁
日垣 隆も全国の大学における優れた教育実践を報告している。『〈検証〉大学の冒険』岩波書店、1994年

3. 30年近く前、筆者が学生時代に受けた教育原理の授業もそういう傾向があった。ある日の授業は「こうきょういく」が話題になった。しかし、内容は碩教育であった。そのような考えがあることを知ったという点では学びになったが、当時の国民的関心事であった公教育事体についての説明については記憶がない。時代や社会における学問や教育の在り様が根本的に問われていた時代であったから、公教育の在り様に言及されなかったのは残念であった。学びたいことは自学すべし、と自学の必要性を教示されたという点では、本当の授業であった。
4. 武田 忠 「教員養成大学の学生にみる学ぶ力の喪失とその回復」(日本教師教育学会年報第7号『学校の問い直しと教師教育の課題』(1998年)14-24頁
5. 勝山吉章 「大学における教育の困難と「教育ガイダンス」としての教育学入門教育」(全私教協『教師教育研究』第11号,1998年)51-62頁
6. 徳本達夫 「卒業論文考」(『広島文教教育』第13巻,1999年)1-13頁。なお、卒業論文執筆者は年度順に、都築雅美(1995年度)、福本優子(1996年度)、注連本慶子(1997年度)の三名である。各自がその後の学びを踏まえた卒業論文の要約を発表することが期待される。
7. 中野 光,志村鏡一郎編著 『教育思想史』有斐閣,1978年。なお、安川寿之輔 『大学教育の革新と実践—変革の主体形成—』(新評論,1998年)は大学での学びを歴史と切り結ぼうとする迫真の教育実践である。
8. 大田 堯 『教育とは何か』岩波新書,1990年
9. 田嶋 一,中野新之祐,福田須美子 『やさしい教育原理』有斐閣,1997年,173頁。なお、吉田 昇,長尾十三二,柴田義松編 『教育原理(新版)』有斐閣,1986年,は教育原理の「モデル・テキスト」として長く活用されてきた」という出版社の評の通り、専門性を踏まえた内容になっている。
10. 大田 堯 前掲書,72頁
11. 中内敏夫 『学力とは何か』岩波新書,1983年,217頁
12. 門脇厚司 『子どもの社会力』岩波新書,1999年
13. 栗原 彬 「おとなになれない,なりたくない若者たち」(石川恵美子,野本三吉編 『子どもと若者の現在』明石書店,1990年)
14. 浅野 誠 前掲書,126頁
15. 土橋信男 「私立大学における教職課程教育の再創造の課題」(全私教協『教師教育研究』第10号,1997)16-27頁
16. 勝山吉章 前掲論文,61頁
17. 杉江修司 「多人数授業での協同学習」(『東海教師教育研究』第15号,1999年)
18. 2000年は,教育実習体験の報告書,卒業論文の報告書等を活用し,好評であった。徳本達夫他「教師教育と教育実習」(『広島文教教育』第14巻,2000年)85-112頁
19. 季刊「大学と教育」(東海高等教育研究所)は,毎回,教育実践報告を掲載している。また,和光大学授業研究会『語りあい 見せあい 大学授業』大月書店,1996年,は相互交流の好例である。筆者たちのささやかな取組みも別途,報告したい。

—平成12年10月23日 受理—