

定時公開授業「ライフサイクルと教育」(1)

—— 平成8年度実施のために ——

田 中 毎 実 (高等教育教授システム開発センター)

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成8年度に京都大学の全学共通科目として「ライフサイクルと教育」(月曜4時限、通年)を提供するが、同時に、これを定時公開授業として教官の学内研修のために活用したいと考えている。詳しく言えば、第一に、この授業を、学内一般に公開してオープンな相互研修の手掛かりにすると同時に、第二に、本センターで計画中の「FDセミナー(教授団の能力開発のための相互研修)」の一環としても利用できればよいものと考えているのである。本稿では、このような複合的な意図のもとに計画されているこの公開授業の実施の意義と問題点について、現在の時点で可能な限り広範な角度から、予備的な考察と検討を加えておきたい。

1 定時公開授業実施のために

当センターでは、現在進行中の「大学教授法の総合的研究」(平成7・8年度科研費)のほか、授業に関する学生の広汎な意識調査や学生の授業評価のための標準的な評価様式の作成など、幾つかのプロジェクトを計画し、その一部についてはすでに実施している。「FDセミナー」は、立案中の計画のうち、教官の研修に関わる企画の一つである。本センターの提供する全学共通科目「ライフサイクルと教育」は、相互研修の機会として広く一般に開放し公開するとともに、できれば企画中のこのセミナーの一環としても有効に活用したいと考えている。

現在、当センターでは、FDについての理論的な検討を多角的に進めており、さらに月例研究会などを通じて討論の場を構築し公共的な議論の実績をも蓄積しつつあるが、それとともに、FDに関するセミナーの具体的な計画——期日、期間、場所、対象、定員、内容、編成、修了認定、回数など——についても、現在立案中である。FDの基礎理論については、月例研究会での議論の蓄積などを踏まえて、別の機会に論点を総括的に概観し必要な議論を展開するつもりである。ただし、現時点でも「FDセミナー」を開設しようとする場合の最小限の成立諸要件について語ることはできる。たとえば、高度な専門的自己決定性を共有する高等教育のスタッフたちの研修は、初任者研修などのほんの一部の僅かな例外を除けば、原則的に言って、一方的な授業・受講という形式をとることはできない。研修の世話をする側のスタッフも含めて、すべての関係者の「相互研修」という形で実施するほかはないのである。この意味でも、世話をするはずの側のスタッフによる授業をたたき台とする研修は、この本来の「相互」研修の意味でのFDに、まさにぴったりと適合しているものと考えてよいだろう。

ともあれ、FDセミナーの一環である無しにかかわらず、この公開授業と検討会は、今日の小学校などでどこでもごく普通に行われている「研究授業」のスタイルを踏襲して、実施することにしたい。つまり、第一に、できるだけまとまった読み切りの性格をもつ一回の授業を実施し、次いで第二に、それについての批評会(自評、質問、意見交換、まとめ)を行うという、二部建てにするのである。このような研修は、初等教育段階をはじめとする諸学校ではごくごく日常的に実施されており、すでに分厚い実績を積み上げてきている。われわれは、内容においても形式においても、なによりもまずこれらから学ぶべきなのである。公開授業では、われわれに可能な限りオーディオ・ビジュアルな記録や分析の技術を動員して、授業の分析と討論を補助するつもりであるが、研究授業の骨格そのものは、どんな小学校でもごく普通に行われているものと少しもかわりはないのである。

この公開授業では、できるだけ多様な参加者によるダイナミックで面白い授業研究を行いたい。この点からすれば、授業は新たな参加者に対してそのつどにオープンである必要がある。したがって、授業の「一回ごとの完結・読み切り」というスタイルは、できるだけ崩さないようにしなければならない。もちろん、通年の授業をすべて開放する以上、もしも可能なら、同じ授業者と参加者が一年間にわたって継続的にかかわり、このような相互研修によって参加者のすべてが一つの集団として、ともに成熟することが、望ましい。しかし、参加者のすべてに、そのような長期にわたる拘束を課すことは、およそ可能でもなく、適切でもない。この二点を考慮に容れるなら、今回われわれは、

〔一回ごとの完結した授業群が、全体として、統一的な文脈を構成する〕ような、授業を組み立てなければならないだろう。

以上のような授業形式はともかく、授業の具体的内容については、授業者である私が前任校である愛媛大学で平成7年度前学期に実施した「教育哲学／人間形成論」の授業内容をほぼそのまま踏襲するつもりである。もちろん、今回の京都大学での授業期間が通年であり、半期であった愛媛のほぼ二倍であることに応じて、個々の主題の検討の密度を増やすばかりではなく、新たな主題をも導入しなければならない。この点については、本稿に挿入してある愛媛大学のシラバスと京都大学のシラバスを比較していただきたい。「青年論」などが、新たな主題に該当する。なお、付け加えて言えば、私は、愛媛大学で実施した授業の内容をほぼそのまま踏襲することによって、この授業を京都大学でいう「高度一般教育」（正確には「教育学という専門教育を媒介した高度一般教育」）のカテゴリーに組み入れることができるものと考えている。この判断の根拠と妥当性については、本稿の最後で議論する。

もちろん、京都大学と愛媛大学の授業をとりまく諸条件には、さまざまな差異がある。それはさしあたってまず、受講生のありよう、授業期間の長さ（通年と半期）、全学共通科目と教員養成学部開講科目、公開授業と通常授業、などの諸点である。これらの差異が、実際の授業展開にさまざまな作用を及ぼすだろう。しかしこれらの差異は、そのままでは授業の構成と展開にとっては、プラス条件でもマイナス条件でもない。そこで私は、この差異をできるだけ、授業の「生産的展開の契機」として活用するよう努力したい。

二つの授業が同一の内容でよいという判断の妥当性を検討するためには、まず、愛媛大学でおこなった授業（「教育哲学／人間形成論」）を振り返っておかなければならない。この授業について私は、昨年度の日本教育学会の課題研究で、かなり詳細な報告を行った。以下ではまず、この報告に関連する資料をすべて採録し、次いで、新たな授業構成を支える理論的な基礎として活用するために、これらの資料について可能なかぎり理論的な検討を加えることにしよう。

2 「課題研究3 教育学教育の課題」

以下の記録は、1995年8月25日から27日にかけて東京都立大学で開催された日本教育学会第54回大会（メインテーマ「戦後50年と教育学」）第3日目のプログラムであった「課題研究3 教育学教育の課題」での私の発表内容と、これに関連する諸資料である。この課題研究は、27日の9時30分から12時までの予定であったが、実際にはおよそ20分あまり時間を超過して終了した。司会は、稲垣忠彦（滋賀大学）・樽松かほる（桜美林大学）の両氏であり、提案者は、私・谷川彰英（筑波大学）・松平信久（立教大学）・森 透（福井大学）の4名である。

谷川の発表内容は、聴衆に小学校の生活科でのきわめて良質な実践を髣髴とさせるものであり、これとあわせて、氏は、会場で実際に多彩な演技や実技を展開することによって、学生たちに活動させることに焦点を置いた自分の授業形態を、参加者たちに追体験させた。松平の発表もまた、学生たちの「表現活動の自己組織化」をテーマに据えた、ユニークなものであった。この発表のかなりの部分は、学生の表現活動の成果である合唱のテープを実際に聞かせることで占められていた。しかもこの授業実践は、氏の発表によれば、学科の教育学教育の全体計画に、うまく嵌め込まれているのである。最後に、森の発表は、授業の学部を挙げての組織化を正面から主題とするものであった。大量の関連資料を配布した上で、氏は、学部や附属学校などから多くのメンバーが参加して見事に組織化された福井大学における教育学教育について、きわめて精力的で示唆的な発表を行った。

これらの見事な報告に比べると、私の報告が旧態依然たるものであることは、明らかである。私の授業は、学生たちを活動させることなどにはあまり頓着せず、在来の授業形式に頑固に拘泥しており、しかも学部の他の成員などとの連携を図ることもなく、まったくの個人プレーに終始している。しかし私の発表は、私のように並——ないし並以下——の教授能力しかもたない教員が、学会発表というプレッシャーのもとで、どの程度の授業改善に取り組むことができたかということを示す一つの証言である。この点では、私の発表もまた、幾許かの資料的な存在価値をもつといえるのかもしれない。

4名の発表に引き続いて、これらについての全体討論が行われたが、これは、およそ1時間10分あまり活発に展開された。しかし、この討論は、残念ながら時間の制約によって、途中で切断されることになった。ここでは、詳細な資料を配布して自分の授業実践を報告する会員もいたが、討論の大半は、提案者たちの議論に正面から噛み込むもの

であった。私の提案に関連して言えば、たとえば、①「教育学教育におけるミニマム・エッセンシャルズ」についてどのように考えるべきかという問題、②学生の「反知性主義」なるものの内容とそれへの対応の仕方、③「研究と教育」との使い分けについての考え方と実際の対処の仕方、④「旧来の授業方式」と「学生の活動に焦点づけた新たな方式」との組み合わせをどのように考えるか、などの大切な問いが、矢継ぎばやに出された。これらはいずれもが、私の考えを進める上で有力なきっかけになりうる大切な問いであるが、それだけに、この場での私の応答は、今にして思えば不十分きわまりないものであった。これらに正面から応えることは、私自身に残された、今後の重大な課題である。

「教育学教育の課題」という課題研究は、日本教育学会大会でここ数年、連続して開催されてきた企画の一環であるが、今回は、教育学教育の授業実践の具体的内容に踏み込むことによって、きわめて豊かな議論が展開された。企画者であり司会者である稲垣忠彦教授の力によるところが多いと考える。本稿では、後の議論のために、このような生産的な企画に参加した記録をすべて残しておくことにしたい。それはなによりも京都大学での「高等教育における教授システム開発研究」の出発点を、ほかならぬこの——愛媛大学での研究と教育の中間的な総括の意味を持つ——仕事によって定礎しておくためである。以下、今回の発表に関連する資料を、なんら手を加えることなく掲載しておくことにする。掲載する資料は、以下のとおりである。

資料1－学会当日配布資料

資料2－発表要旨集録掲載原稿

資料3－稲垣忠彦教授宛（6月2日付け）書簡

資料4－『教育学研究』掲載原稿

なお、「資料4」はすでに、日本教育学会の教育学研究編集委員会が編纂する『教育学研究』63巻1号（1996年3月刊行）に、「学部科目〔教育哲学／人間形成論〕の実践」（日本教育学会第54回大会課題研究「教育学教育の課題：私の教育学研究」）として掲載されている。今回、本稿でこれを転載することについて、私は、編集委員会に対してあらかじめその趣旨と必要性を大雑把に説明して、了承いただくように要請した。この要請はすぐにうけいられ、「1996年4月30日付け」の「教育学研究編集委員長 天野正治」名で、「転載許可」をいただくことができた。天野先生をはじめとする学会の関係各位のご配慮に対して、ここで深い感謝の意を記しておきたい。

3 資料1－学会当日配布資料

——「私の教育学教育実践：学部科目－教育哲学／人間形成論の実践について」——

現在担当している科目は、卒業研究の論文指導（「教育哲学研究」通年）と修士論文の論文指導（「教育人間学課題研究」通年）を除けば、学部では、「教育の本質」（前学期）／「教育哲学・人間形成論」（前学期）／「道德教育の研究」（後学期）／「教育学演習」（後学期）であり、大学院（修士課程）では、「教育人間学特論」（前学期）／「教育人間学演習」（後学期）／「道德教育の総合的研究」（通年／前学期5回分担）などです。メニューは盛り沢山ですが、残念ながら、私の授業実践の水準はどれをとってみても、内容面でも、技術面でも、モラルの面でも、あまり高くはありません。しかし、大衆化された大学では、教員自体も大衆化されていますから、今日の大学では、並以下の教員が普通にやれるような教授システムを何とかして開発する必要があります。その意味では、今回の発表は、私自身にとって絶好の反省の機会です。この発表では、上記授業科目のうち、別紙のように計画し、実践した、「教育哲学／人間形成論」について報告します。その前にまず、地方の教員養成学部で、私たちが授業で日々直面している諸問題について、まとめておきましょう。

1) 「大学と教育学の動揺」と教育学教育

今日、教育学教育を実践しようとして私たちが直面している問題には、大学一般の問題から私たちの学部固有の問題に至るまでの大きな幅があります。しかし、ここでは、このようなレベルの差は斟酌せず、問題をただ列挙しておきます。この問題群は、学生の側のそれと教員の側のそれとに、大別されます。

学生の側には、次の三つの問題があります。第一に、今日の大学生が一般的に「反知性主義」——端的に言えば「本嫌い」——の傾向にあること。第二に、義務教育教員への世間の風当たりのきつさや教員採用率の激的な低下などの社会情勢によって、教育学部入学者の質や教職へのモラルに、大きな否定的変化の傾向がみられること。第三

に、教育学関連科目の授業参加者は、全課程の教員志望学生、教員養成課程だが教員を志望しない学生、「ゼロ免」課程で一般企業志望の学生、などからなる大量の混成部隊であること。いずれを取ってみても、授業の組み立てに際して、教員の側の対応をひどく難しくする条件です。

教員の側にも、次の四つの問題があります。第一に、新課程（ゼロ免）の発足、教員免許状の教職必修科目・単位の増加、大学院の発足、教養部の改組などによって、開講コマ数とメニューが、否応なしに増加していること。第二に、変貌する学生たちとの主観的距離が広がり、彼らを相手にする授業への教員の主体的コミットメントの感覚が薄れるにつれて、教員の内部では研究と教育が耐えがたいほど乖離してくること。第三に、教育問題の爆発や教育理論の急速な拡散などによって、学部での教育学教育で学生に伝えようとする「ミニマム・エッセンシャルズ」が何であるのかが、うまく見えなくなっていること。第四に、外側から大学の制度的な改革が強いられている状況で、教員は、思いも付かない様々な雑事に追われて、教育はおろか研究の時間も十分には確保できなくなっていること、などです。

これらの厄介な問題に、さらに、教員個々人の私的な問題が加わります。教員の年齢が高まれば学生との年齢差が広がると同時に、まきこまれる雑事が必然的に増えて、学生との接触時間は必然的に減ります。そこで、学生との心理的距離はますます広がります。さらに、個人的なことを書かせていただきますなら、私はここ数年、教育研究者としてのアイデンティティが大きく動揺させられてきています。私の所属する学問領域である教育哲学では近年、「教育学の脱構築」について語る人がいます。ところが、現場や実践とかかわる場所から翻ってみますと、かつて理論が存在した場所にはむしろ、在来の理論や輸入理論が破綻した廃虚しか見えないような気がしているのです。簡単にいえば、教育学を「脱構築」しようとしても、それ以前にむしろ「構築」そのものがはなはだ不十分だ。こんな風に見えるのです¹⁾。上記の「ミニマム・エッセンシャルズが見えなくなった」という状況認識は、この教育学研究者としてのアイデンティティ喪失感と、強く相関しています。

現状では私たちは、教育現実や在来の理論や新しい輸入理論などと何とか適切な関係を新たに作り出し、教育学の——「脱構築」ではなく——「構築」を図りつつ、これと同時に進行的に、教育学教育を行わなければならないのではないのでしょうか。もしそうであるとすれば、これは一種の「自転車操業」——古い言葉ですね——ですから、教員におそろしいほどの労苦を強いる厄介な事態であるわけです。

2) 「教育する存在への教養教育」としての教育学教育

この面倒な事態に対してびったりした処方箋を書くことは、とてもできません。できることはせいぜいのところ、幾つかの便宜的・部分的な解決策や彌縫策を提起するくらいのところまでです。私が当面考えているのは、以下の諸点です。

第一に、受講生たちのうちにある教職への異なったスタンスを十分に考えに置いて、授業を、「教員への職業教育」としてよりも、むしろ、「教育する存在としての人間 (homo educans) への教養教育」に重点をおいて、構成したいと考えています。つまり、教職に必要な技術や知識を伝達するよりも、むしろそのような知識や技術の成り立つ人間的な土台となる「教育的なセンス」の養成を目指し、わけても、学生が自分たちのもつ「教育に向かう解釈枠組」を組み換えたり確立したりすることに役立つような授業を展開したいのです。

第二に、学生たちの多くが共有する「反知性主義」に対抗するために、授業では、できあがった理論の正確な伝達などを目指すよりもむしろ、理論がじょじょに出来上がっていく生成の現場に立ち合わせるように、努力したいと考えます。これによって、受け身の授業参加が、幾分でも主体的なコミットメントにかわれば、とても喜ばしいことです。

第三に、方法の面で考えなければならないことは、受講生が多人数であり互いの基本的構えが異質であることを、むしろ〈逆生にとって〉生かすことです。そのためには、集団の規制力を有効に活用し、学生たちの受講への多様な反応を、彼ら自身の認識枠組を「ゆさぶる」手段として生かすことが、必要だろうと思います。もちろん、このような「双方向的な」授業の組み立ては、一方的にしゃべる授業に比べて、おそろしいほどの負担を教員に強います。ここでは、「やるべきこと」と「やれること」との間に、適切な妥協点を見つけることが必要です。私は、「半期の授業期間に1回のテストと3回程度の小テストを繰り返して、これを手掛かりに双方向的なやり取りをする」という、あまり目ざましいとは言えないような、中途半端なやり方をとっています。今回はこれを、できるだけ発展させたいと考えました。

この三つの提案のいずれも、あまり見事な解決策というわけではなく、取り繕いや妥協の産物でしかないことはたしかです。しかしこの場合、一刀両断に問題を解決するような鮮やかな方策などは、どこにも存在しないのではないのでしょうか。いずれにしても、この妥協的な解決策の究極に目指すところは、[学生の解釈枠組の揺さぶりと再構成]です。このような人間の存在と認識の基本的枠組への攻撃は、「アテネにたかる虻」以来、まさに「哲学」の仕事であるわけです。この発表で「教育哲学／人間形成論」を取り上げるのは、これが、今述べた提案の実現可能性を検討するのに、恰好のモデルになるからです。

3) 「教育哲学／人間形成論」の授業実践について

「教育哲学／人間形成論」は、〈教員養成課程〉の学生の時間割表では、「教育哲学」であり、教職に関する選択必修科目ですが、なかでも小学校教員養成課程（教育学専修）の学生にとっては、実質的にはほぼ必修科目であるはずで、さらにこれは、情報科学・国際文化・生活文化の三つのコースからなる〈情報社会課程〉の学生の時間割表では、「人間形成論」であり、情報科学／国際文化コースの学生にとっては選択科目ですが、生活文化コースの学生（一学年20名内外）にとっては必修科目です。

この受講対象学生の多様性からして、この科目は、「教員養成のための職業教育としての教育学」であり、同時に「教養教育としての教育学」でもあるという、二重の性格をもたざるをえません。この変則的な授業形態は、現在急速に進められています教員養成学部の定員削減による再編成によっても、消滅するものとは思われません。むしろ、今後教員養成学部の授業形態が向かうほかのない、一定の方向を示しているものと考えます。ともあれ、この二重の性格をまとめて授業を組み立てることは、けっして容易ではありません。私は先にも述べましたように、この二重の性格を「教育する存在への教養教育」という形で、何とかまとめあげたいと考えています。

それにしても、なぜ〔教育哲学／人間形成論〕という二重の表題なのか。これについては、次のように考えています。まず、「教育哲学」は、領域においても深さにおいても何の制約も設けない「教育に関する徹底した反省」です。したがって教育哲学は、「子どもを導く術」という語源によって制約された在来の教育学（pedagogy, Pädagogik）の反省の範囲を、限りなく拡大します²⁾。つまり、教育の理論の範囲は、まず第一に、子どもと青年に限らず、老いや死を含めたライフサイクルの全体に及ぶべきです。さらに第二に、〔教えることによる被教育者の発達〕ばかりではなく、〔教えることによる教える者自身の成熟〕をも視野に組み入れて、異世代間の相互形成をまるごと理論の射程に含むべきです。このように〔ライフサイクルと異世代間の相互形成〕をまるごと全部対象とする理論を「人間形成論」と名付けるとすれば、「教育哲学」は、まさにこのような「人間形成論」であるのです。この授業の二重の標題が意味するところは、まさにこのことです。

ところで、私は近年、このような〔教育哲学／人間形成論〕を構築しようと試みてきましたが、それはまだまだ成立の途上にあります。このように努めてきたきっかけは、いくつかあります。それは、森昭教授の未完成なまま中断した遺著『人間形成原論』³⁾であり、現代の様々な学校論や教師論との対話であり、愛媛心理臨床研究会でのホスピタリズム事例や児童虐待事例との出会い⁴⁾であり、県の事業である生徒指導学校訪問事業への参加によって受けた衝撃です。授業科目〔教育哲学／人間形成論〕では、このようなきっかけによる私の理論生成過程に、学生たちの参加を求めたいと考えています。今のところ、これが、学生たちの認識・解釈枠組の再編成を目指す「教育する存在への教養教育」のもっともよい手立てであると、考えているからです。

次頁の〔表I〕には、「ライフサイクル」と「異世代間の相互形成」に焦点づけて、授業における各論の位置関係を表示しておきます。〔表I〕に示されていますそれぞれの小テーマについて、「ゆさぶり」を掛けたい学生の〔教育に関する解釈・認識枠組〕を想定しています。ここには、私が暗黙のうちに想定している「授業の内在的目的」があるわけです。以下、これをまとめておきます。

4) 授業の内在的諸目的

この授業では、「教育」を「子どもの発達への教育者の一方的な働きかけ」と見る学生たちの先入観を、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を丸ごと問題とする、「人間形成論」の視野へと拡張したいと考えます。このことは、「教育」を〔異世代間の相互性の文脈で読み直すこと〕でありますし、さらに別の言い方をすれば、「教育」を〔教育する側である大人の側の、まさに自分自身の問題として、反省的に、つまり内外にコミットしつつ、考えること〕でもあります。以下の記述を読まれる場合には、次の〔表I〕を、適宜参照して下さい。

〔表 I〕 授業の内容的連関

	ライフサイクル	異世代間の相互形成
ホスピタリズム	初期 — 中期	施設漂流と不適応
児童虐待	初期 — 中期	凝固家族とラベリング
老いと死	終末期 — 中期	看取りによる相互形成
教員養成	中期 — 中期 — 初期	学校化と “homo educans”

このようにして、「教育」において「教育する大人の側」、つまり「自分たち自身の側」が反省の主題になりますと、さらに突っ込んで、自分たち自身が無反省のまま自分たちの内部に温存してきた「教育に関するステレオタイプな思念」もまた、無傷ではすまなくなります。この思念とは、たとえば、「教育することは、本質的には善い事だ」だとか、「子どもは、無限の可能性をもっている」だとか、「子どもは本来、学習したがっているのだ」だとか、「子どもは本質的に、無邪気かわいい」だとか、「努力すれば何でもできる」だとかいった、〔常套句〕で表現できます。

これらの常套句が十分な反省を加えられないままに実践に持ち込まれ、一定の規制力をもちますと、ある場合には、子どもたちをも、大人たちをも、追い詰めてしまいます。たとえば、「子どもの無限の可能性」といった常套句や「努力万能主義」などは、今日のが国では、子どもたちをあたかもどんな加工に向けても無際限に開かれた素材でもあるかのように、物象化することに手を貸し、子どもたちを無意味な競争に駆り立てています⁶⁾。これらの常套句に反省を加えることが「哲学」の仕事であるとするれば、「ステレオタイプな思念からの解放」もまた、まさにこの授業の目的でもなければなりません。

もちろん、この授業では、学生のもっている「視野や知識の範囲を拡大すること」も、大切な仕事であると考えています。たとえば、ホスピタリズム論や児童虐待論では、「教育」の問題をまず、「学校に限らず、さまざまな場面——家庭や施設や警察や病院など——で生起する、日常的な出来事」として捉えさせたいと、考えます。さらに、この日常的な出来事が、巨大な「学校複合体」の部分機能であると同時に、このマイクロレベルでの出来事が、ほかならぬこの巨大な学校複合体全体の再生産や再構築に大きくかかわっているという、いわば〔マイクロレベルとマクロレベルの力動的な相関〕⁴⁾という実態に、学生たちの注意を向けさせたいと考えます。最後に、私は、施設や家庭での「大人の成熟」の問題、「教員の職業的キャリア全体を通しての形成」の問題、「老いと死」に際しての相互的な成熟の問題などを扱うことによって、学生たちの「教育」についてもつイメージを、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を見通すレベルにまで拡大したいと考えます。

この授業で扱う個別の論点について、もう少し立ち入って述べておきましょう。まず、「ホスピタリズム論」では、人間の関係様式ないし組織化様式の二つの類型である「システムと相互性」が互いに不可欠であり補完的であることを論じて、一方的に「相互性」のみを称揚するロマンティックな議論の病理性を、明らかにしたいと考えます。次に、「児童虐待」論では、回りの人々の「善意」のラベリング（「かれらは虐待家族だ」）のもつ破壊的作用について論じます⁶⁾。さらに、「教員養成」論では、誰も完成したものはいないことを指摘し、さらに教育責任という観点から、教育する側の人たちがすべて、問題を一人で抱え込むのではなく、互いに「助けてくれ」と言うことのできる「強さ」——エリクソンのいう「徳」——を共有する、組織だった連携をつくりだすことが必要であることを説き、この視角から、学校論に立ち入ろうと考えています⁷⁾。

以上のようにして、学生たちの知識の範囲を拡大し、さらに彼らの先入観に働きかけて、〔教育責任を担う主体形成の余地〕を広げること。まさにこのことこそが、この授業の目指す「教育する存在への教養教育」なのです。ところが、今回、このような意図のもとで、勇んで授業を実施した結果は、あまり芳しいものではありません。むしろ、私の学生たちの先入観への強圧的な働きかけが、彼らの反発を生んでさえいます。以下これらの反省点を、総括的に検討しておきましょう。

5) 授業の実施状況と反省諸点

授業を実施した結果、学生たちの反応から、私の側に反省すべき多くの点があることに、否応なく気づかされました。振り返ってみますと、教育学会での発表を念頭に置いて、いつもよりも力を込めて準備したことが、むしろ、逆に作用してさえいます。この点など、いささか落胆しないわけにはゆきません。

(1) 授業計画と実施実態との乖離

当初の授業計画と実際に実施した授業との違いについては、別表を参照してください。実際の開講回数は、当初計画14回に対して13回ですから、まずまずです。しかし、たとえば、当初計画に示した大切な項目である「教員養成論」に触れることがほとんどできませんでした。当初、学生に配ったシラバスでも「教員養成論」には触れていましたので、学生からもこの点で、配慮を求める指摘がありました。

シラバスはあくまで「計画」でしかありませんから、それが、授業の実態と進行に合わせてそのつどに変更されることは、やむをえないことです。そればかりか、むしろ、状況に適合しようと努力していることの現れとして、称揚されてしかるべきことであるのかもしれませんが。私自身としては、当初計画が量的に切り詰められたにしても、私自身が当初伝達したいと考えてきた内容はほぼ伝達されたとも、考えています。しかし、この結果は、ただたんに私自身の怠惰の帰結であるにすぎないのかもしれませんが。いずれにしても、この点については、方法論的にも内容論的にも、もっときちんと突き詰めて考えて、総括すべきかもしれません。

(2) 受講者数の問題

受講者数（総計83名）と単位取得者数（総計71名／表の丸括弧内）は、次頁の〔表Ⅱ〕に示しているとおりです。この数は、例年の受講者数のおよそ3分の2というところですが。この科目は、先にも述べましたように、一部の学生たち（情報社会課程生活文化コース）にとっては必修科目であり、他の学生たちにとっても比較的拘束度の高い授業です。にもかかわらず、履修選択率が極度に低いのは、たしかに大きな問題です。

〔表Ⅱ〕 受講者数と単位取得者数

		2回生	3回生	4回生以上
情報社会課程	生活文化		19 (18)	3 (2)
	その他		4 (4)	2 (2)
小学校課程		2 (2)	35 (27)	12 (11)
その他／中学校課程			3 (2)	3 (3)

その原因としては、多くの理由が考えられますが、しかし何よりもまず、月曜一時限という授業時間帯の悪さが挙げられるでしょう。受講対象学生が多くの課程にまたがるという特殊な事情を斟酌しますと、なるべく多くの学生が聴講できる時間帯を設定しなければなりません。ところが、全教官が100名を越す教育学部のカリキュラムの超過密状態のもとでは、すべての課程で受講可能な時間としては、どうしてもこんな時間しかとれないという問題があるのです。先にも述べましたように、今日の教育学部の全体的趨勢とすれば、どうしても開講科目数が大きく増えるほかはありませんので、事態は例年悪化しています。たしかに、「あえてこんな受講しにくい時間を設定して、本当に受講したい学生だけを選択する」という考えも成り立ちますが、ここではそんな考え方は、一部に現に必修科目として受講を義務づけられている学生たちがいる以上、まったく成立しないと思います。この意味では、来年度以降は、ぜひともこの時間帯を再考する必要があるでしょう。

ともあれ、私たちの学部の学生たちの受講状況からすれば、月曜日の一時限目という彼らにとっては最悪の時間帯でのこの授業への参加率／単位取得率は、ともに、まずまずではないかと考えられます。ただし、教育学専修の学生の受講率（3回生29名中12名）の低さと成績の相対的な低さが、教育学専修の学生を指導する立場である私には、強い反省材料として残ります。

出席を取っていませんので確認はできませんが、小テストなどを見るかぎり、毎回70名前後が出席していたようで

す。この70名前後という数は、きちんとしたパーソナルな対応を取るのには、かなり難しい数字です。実施概要で書いていますように、総計6回の小テストないしレポートを課して、そのうち2回は、全員にコメントを書いて返しました。このような往復運動は、とても厄介で、やってみた実感から言えば、今回の実施回数が限度であるように思います。

(3) 準備のやりすぎと学生への対応の強圧性

小テストなどは、6回行い、すべてについてできるだけきちんと読み、テストの翌週には、授業の素材になりそうな数枚の答案を印刷して配布し、これにもとづいて指名による討論を行い、さらに私の考えを示しました。そのうえ、6回のうち2回は、すべての答案に対してコメントを付して返却しました。いま一度繰り返しますが、授業者である私には、ほぼ能力と時間の限度一杯の作業でした。私自身の「非能率」が、あるいは責められるべきであるかもしれませんが、実際に他の多くの仕事に支障が生じたのはたしかですから、このやり方を私のすべての他の授業にも拡張することは、實際上とても不可能です。たとえば、前期に同時に開講していた「教育の本質」(受講生180名あまり)では、3回程度の小テストを行い、やり取りすることが、限度一杯でした。全員にコメントをつけて返却することなどは、とても不可能です。この「教育哲学/人間形成論」の授業を振り返って、努力の投入量だけを見るなら、私自身がこれほど良い教師であったのは、まさに始めてのことです。

ところが、この私の努力の多くは、ある意味で「やりすぎ」でした。第一に、私が学生たちの答案のすべてに書いたコメントは、だいたいひどく短くて、彼らには「ぶっきらぼうで、配慮のない」応答であるかのように、受け取られた節があります。第二に、学生の先入観に働きかけるために、無反省な先入観の現れている答案をあからさまに取り上げて授業の素材にしたことが、当の本人にばかりではなく、先入観を共有している学生たちにも、「過度に攻撃的」であるように、見えたようです。第三に、いつもの授業とは異なり、資料を多く準備し、細かな計画をきちんとたてている分だけ、私の側に心理的な余裕がなく、学生たちの遅刻や些細なお喋りなどへの許容性がきよくたんに低くなっていて、学生からは「怖い」という反応が多くありました。このように「ぶっきらぼうで、配慮がない」とか、「過度に攻撃的」とか、「怖い」とかの反応があることは、とても重大な問題です。彼らとのあいだに端緒的にでも一種の信頼関係があれば、こんな反応はでなかったものと思われれます。この意味では、私は、学生たちとの距離の目測を誤り、信頼関係などの「授業の基本的な成立条件を欠いたままで暴走する」という、重大な誤りをおかしたものと考えています。

(4) 中途半端な相互性と内面への立ち入り過ぎ

学生からの反応で、私にとって何よりもまず衝撃的であったのは、「先生の考え方は、一方的だ」だとか、「先生は、自分の偏った考えに、私たちを一方的に引き込もうとしている」という鋭い反応でした。これらの学生たちの反応を、どう考えればよいのでしょうか。「自分の頭で考えるように」という私の授業は、たしかに、「自立を強要している」わけです。このことを考えるなら、学生たちが自分の先入観を攻撃され、安定性を揺るがされたと考えて、攻撃の矛先をこちらに向けるのは当然だとも、考えられます。この点では、私がこの授業を通じて作りだそうとした「私と学生たちとのあいだの相互性」が、できかかっているのかもしれませんが、しかし、この相互性は、初発的な「相剋性」の範囲を、まだとても離陸してはいません。

もう一つ、とても衝撃的であったのは、学生たちのなかに、小テストなどの答案で、本来、他人にあまり語りたくないはずの、「自分たち自身のとても個人的な問題」を書いた者が、幾人もいたことです。ホスピタリズムや児童虐待や肉親の老いや死の問題は、このような内在的な反応を呼び起こす特質を、もっているようにも思えます。さらに、学生の先入観に働きかけようとする私の構えが、学生たちの「深く内在的な反応」を呼び起こしたのかもしれませんが、いずれにせよ、たしかにこれもまた、私と学生との間の「相互性」の初発的な形ではあります。しかし、この学生たちの「告白」に十分に対応できる関係は、私たちのあいだには、まだとてもできてはいません。その意味では、私の授業は、ただ彼らの告白を誘発して、彼らの傷を無意味に露出させただけで終わった、とも考えられます。この場合には、私の授業は、彼らにとって、極端に言えば「犯罪的」ですらあります⁸⁾。これもまた、私が、「学生との距離の目測を誤った」結果だとも考えられます。私として彼らに取ることでできると考えた手だてはすべて取りましたが、それではまだまだとても、十分とはいえないのかもしれませんが。

以上のように、反省する多くの点がありますが、反面で、「この授業はとても面白かったから、最後まで付き合っ

た」という学生がとても多くいたことも、事実です。この授業に関しましては、深刻な反省と達成感が同時にあります。いずれにせよ、授業は、どんな場合でも、「賭の要素」を欠くことはとてもできないようです。このことを今、私は、あらためて痛感しています。

6) おわりに

昨年度、愛媛大学教育学部自己点検・自己評価委員会で、授業について教員の側に記述式のアンケート調査を実施し、それをまとめるために回答を読みましたところ、幾つかの回答で「時間一杯しない／休講がある／補講しない／学期末でもないのに授業を打ち切る」などの非難が記されていました。思わず冷や汗がでました。これらはすべて、私のことです。雑用の多さ、研究会や学会への参加、研究時間の逼迫、冷房もない教室での大人数授業など、弁解はいろいろ考えられますが、いずれも世間では通用しないのかもしれないかもしれません。事情は今年も変わらず、たとえば7月一杯まで授業期間は設定されていました。私の基本的な構えは、教育学会での発表という圧力があっても、まったく変わることはありませんでした。圧力のもとで休講こそ減りましたが、授業時間は、いつものように、決められた時間の半分余りでしかありません。

「教育する存在への教養教育としての教育学教育」という今回の試みもまた、すでに述べましたように、教育学教育を取りまく諸問題にとって、あまり見事な解決策というわけではなく、取り繕いや妥協の産物でしかないことはたしかです。いずれにしても、この妥協的な解決策の究極に目指すところは、〔学生の解釈枠組の揺さぶりと再構成〕です。このような人間の存在と認識の基本的枠組への攻撃は、「アテナイにたかる虻」以来、まさに「哲学」の仕事であるわけです。この発表で「教育哲学／人間形成論」を取り上げましたのは、成功したにせよ、失敗であったにせよ、ともかくもこれが、一つの恰好のモデルになると考えたからです。

注

- 1) 田中每実「研究討議〔ライフサイクルの危機と教育理論の再構築〕に関する総括的報告」(教育哲学会編『教育哲学研究』第69号、1994年)
- 2) 田中每実「人間形成論の内容的展開の試みーライフサイクルと相互形成ー」(岡田渥美編『人間形成論ー教育学の再構築ー』玉川大学出版部、1996年)
- 3) 森 昭『人間形成原論』黎明書房、1977年
- 4) 田中每実「ホスピタリズムと教育における近代」(近代教育思想史研究会編『近代教育フォーラム』第2号、1994年)
- 5) 田中每実「教育と発達の論理」(原 聰介編『教育の本質と可能性』八千代出版、1996年)
- 6) ホスピタリズム事例と児童虐待事例については、共同研究の形で世織書房から刊行の準備中である。
- 7) 田中每実「教育養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化ー人間形成論的考察ー」(平成4年度大学教育方法等改善経費による研究報告書『教員の資質・能力の構成分析とその養成に関する理論的・実証的研究』、1993年)
- 8) これについては、エンカウンター・グループ体験との関連があるが、これについては別の機会に集中的に議論することにしたい。

1) 平成7年度「教育哲学／人間形成論」授業計画（シラバス）

学部等	教育学部	授業科目の区分	教養教育科目	共通基礎教育科目	専門基礎教育科目	専門教育科目
授業科目名	教育哲学／人間形成論		担当教官名	田中毎実内線(3332)		
対象学生	各課程3年次			学期及び曜時限	前学期(月曜一時限)	
単位、必修・選択の別及び教室名	2単位	必修	選択必修	選択	教室名	301
授業のキーワード	発達	ライフサイクル	相互形成	システム		
授業の目標及び期待される学習効果	<p>在来の教育学(pedagogy)の自己理解は、「子どもを導く術」という語源的意味によって制約されてきた。今日ではこの狭隘な自己理解は、教育諸現象の理解を妨げている。本講義では、在来の教育学に徹底的な哲学的原理的な反省を加え、これを、人間のライフサイクル全体と異世代間の相互形成を対象とする人間形成論に再構成する作業の端緒を講述する。</p>					
授業の概要	<p>入門講義であることを考慮して、講義では、ホスピタリズムや児童虐待の事例、そして、「老いと死」や「教員養成」などを具体的手掛かりにする哲学的な考察によって、人間形成論の輪郭を描く。</p> <p>第1回 教育学と人間形成論 第2回 ホスピタリズムの人間形成論(1) — 事例の概観 — 第3回 ホスピタリズムの人間形成論(2) — 学校複合体と施設措置 — 第4回 ホスピタリズムの人間形成論(3) — ホスピタリズムの意味 — 第5回 児童虐待の人間形成論(1) — 現況と事例の概観 — 第6回 児童虐待の人間形成論(2) — 虐待と家族生成 — 第7回 児童虐待の人間形成論(3) — 児童虐待と相互性 — 第8回 「老いと死」の人間形成論(1) — 老いと死の現状 — 第9回 「老いと死」の人間形成論(2) — 老いと死の受容と相互形成 — 第10回 「老いと死」の人間形成論(3) — 老いと死と相互形成 — 第11回 教員養成の人間形成論的検討(1) — 教えることの人間学的意味 — 第12回 教員養成の人間形成論的検討(2) — 教員と学校の社会的機能 — 第13回 教員養成の人間形成論的検討(3) — 教員の自己形成と教育 — 第14回 ライフサイクルと異世代間の相互形成(1) 第15回 ライフサイクルと異世代間の相互形成(2)</p>					
授業内容のレベル	特に問わない					
履修資格	特に問わない					
テキスト、教材、参考書	テキストは用いない。そのつどに、関連資料を配布する。					
授業の形式、視聴覚機器の活用	講義。数回、授業の初めに小テストをする。					
成績評価の方法	期末試験と小テストとレポートなどを総合して評価する。					
メッセージ	特記事項なし					

2) 当初計画

授 業 展 開	授 業 内 容
第1回 4月17日 副題;教育学と人間形成論	「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、あわせて今日の教育現実を振り返ることによって、これまでの教育学の自己理解が狭隘すぎることを示し、新たに「人間形成論」を展開する必要があることを説明する。
第2回 4月24日 副題;ホスピタリズム論(1)	受講生には、講義者のホスピタリズムに関する論文の該当箇所をコピーして、わたす。これにもとづいて、ホスピタリズムの総合的な人間形成論的検討を行う。その際、典型的なホスピタリズムの事例であるM事例を参考にして、学校複合体と施設措置、システムと相互性などにそれぞれ焦点を当てて、考察を行う予定である。
第3回 5月1日 副題;ホスピタリズム論(2)	
第4回 5月8日 副題;ホスピタリズム論(3)	
第5回 5月15日 副題;児童虐待論(1)	受講生には、講義者の「児童虐待」に関する論文の該当箇所をコピーして、わたす。これにもとづいて、「児童虐待」に関する総合的な人間形成論的検討を行う。講義では、まず、児童虐待の現状と事例を検討し、次いで、家族と外部環境との交渉に焦点をあてて、虐待と家族生成の関連を検討し、最後に、児童虐待の人間形成論的意味を総括的に検討する。
第6回 5月22日 副題;児童虐待論(2)	
第7回 5月29日 副題;児童虐待論(3)	
第8回 6月5日 副題;「老いと死」論(1)	受講生には、講義者の「老いと死」に関する論文の該当箇所をコピーして、わたす。これにもとづいて、「老いと死」に関する総合的な人間形成論的検討を行う。講義では、まず、老いと死の現状を統計などのデータを用いて把握し、次いで、ライフサイクルにおける老いと死の位置を様々の議論によって把握し、最後に、老いと死の受容による成熟と、老いと死を結節点とする相互形成連関について、考察する。
第9回 6月12日 副題;「老いと死」論(2)	
第10回 6月19日 副題;「老いと死」論(3)	
第11回 7月3日 副題;教員養成論(1)	受講生には、講義者の「教員養成」に関する論文の該当箇所をコピーして、わたす。これにもとづいて、「教員養成」に関する総合的な人間形成論的検討を行う。講義では、まず、教えることの人間学的な意味を検討し、次いで、教員と学校の歴史を講述する。さらに、今日における教員と学校の社会的文化的機能とその問題点について議論したのちに、教員の職業的・人間的な自己形成過程と児童生徒の自己形成過程との相互連関について、考察を加える。
第12回 7月10日 副題;教員養成論(2)	
第13回 7月17日 副題;教員養成論(3)	
第14回 7月24日 副題;人間形成論概観	以上の講義に基づいて、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論をまとめ、人間形成論の大雑把な見取り図を描きたい。

(なお、6月26日は、附属小学校教育実習事前指導のために、休講)

3) 実施概要

授 業 展 開	授 業 内 容
第1回 4月17日 副題;教育学と人間形成論	「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、あわせて今日の教育現実を振り返ることによって、これまでの教育学の自己理解が狭隘すぎることを示し、新たに「人間形成論」を展開する必要があることを説明した。講義者のホスピタリズムに関する論文の該当箇所をコピーして配布した。
第2回 4月24日 副題;ホスピタリズム論(1)	まず、ライフサイクル論と異世代間相互形成論について大雑把に述べ、次いで、近代学校/近代家族/児童期・青年期の同時発生がホスピタリズム問題と連動するというマクロレベルの問題を論じ、最後に、ホスピタリズムが相互性の障害と関連することを指摘して、ホスピタリズム論へ導入した。
第3回 5月1日 副題;ホスピタリズム論(2)	「これまでの講義で、印象に残ることを論ずるように」求める小テスト①を実施した。次いで、M事例に関する論文の前半を説明し、学校複合体と施設措置の関連を議論し、わけても、施設措置の意味をラベリング論から説明した。
第4回 5月8日 副題;ホスピタリズム論(3)	まず、先回の小テストの答案の一部をコピーして配り、これについて教師の見解を示すとともに、答案を参考にして、これまでのマクロレベルの歴史的社会的議論とミクロレベルの事例に関する議論の相関に焦点づけて、必要な議論と補足を行った。
第5回 5月15日 副題;ホスピタリズム論(4)	M事例の後半について論じ、家族と施設に焦点づけて、ホスピタリズム論をまとめた。さらに、背景にある学校の問題について、とくに教師とラベリングの問題を中心に議論した。最後に、次回以後の講義のために受講生には、講義者の「児童虐待」に関する論文の該当箇所をコピーして、わたした。
第6回 5月22日 副題;児童虐待論(1)	まず、これまでのホスピタリズム講義に関する総括的な小テスト②を実施した。終了後、児童虐待の現状について、愛媛心理療法研究会で議論されたことや統計的な状況などを説明して、児童虐待問題について、導入を試みた。
第7回 5月29日 副題;学生の「思考」について	先回の小テストの答案を、全員に若干のコメントを付して返し、必要なかぎりでは補足的な議論を行っておいた。さらに答案に認められるステレオタイプな発想の典型例を幾つか取り上げ、ロマンティックな児童中心主義的思念や「子どもの無限の可能性」なる発想の歪さを指摘し、自分で考えることの意義を強調した。
第8回 6月5日 副題;児童虐待論(2)	資料に沿って、A男とB男の連続虐待の事例の概要を説明した。その際、外部からの「虐待家族」というラベリングと内部の虐待における「犠牲の羊戦略」が家族を凝固させていることを論じた。
第9回 6月12日 副題;児童虐待論(3)	簡単な図式的なまとめの表(付表「児童虐待覚書」を参照)を配布して、解体家族/凝固家族/生成家族というモデルによって、M事例/虐待事例/通常事例の相関を論じた。最後に、講義者の「老いと死」に関する論文の一部と、今日の日本のライフサイクルに関する統計資料をわたした。
第10回 6月19日 副題;ライフサイクル論	これまでの児童虐待講義に関する総括的な小テスト③(添付資料を参照)を実施した。次いで、ライフサイクル論の大雑把な把握のための概括的な講義を行った。先回渡した統計資料にもとづいて、今日の我が国のライフサイクルの現状について、とくに中年女性と老人の自己実現問題に焦点づけて議論したのである。レポートを指示した。

<p>第11回 7月3日 副題;「老いと死」論(1)</p>	<p>先回の小テストについて、全員にコメントをつけて返した。同時に、「これまでの講義で印象に残ることを論ずるように」求める小テスト④を実施する。自分の問題として記述する答案が増えているが、反面、第三者には読みづらい（おそらく本人にとっても書きづらい）きわめて個人的な答案もあることを指摘した。最後に、老いと死に関して講義者が実施した「おばあさんからの聞き書き」という調査の結果の概要を説明し、問題への導入を試みた。</p>
<p>第12回 7月10日 副題;「老いと死」論(2)</p>	<p>レポート⑤を回収し、先回の小テストの結果についてコメントを加えた。次いで、老いと死に際しての成熟の問題と異世代間相互形成の問題に焦点づけて、配布した資料の説明を行った。</p>
<p>第13回 7月17日 副題;人間形成論概観</p>	<p>レポートに関する若干のコメントを述べ、これまでの講義をライフサイクルと相互形成という角度からまとめ、人間形成論と教育哲学の関連について今一度総括的に論じ、最後に、まとめの小テスト⑥（添付資料を参照）を実施した。</p>
<p>第14回 7月24日</p>	<p>都合により休講</p>

付表 児童虐待覚書

1 ブラックボックスとしての家族	
1	境界に住むものと内部に住むもの一姉の破壊的位置と祭り上げ
2	家族関係の離人性と虐待－意志疎通障害と虐待－
3	血縁の無視と男性性の排除－連れ子と実子－
4	退行と癒合－凝固家族の成立 父親の強迫反復／母親の強迫反復／男の子の退行と癒合 凝固家族と生成家族（中井久夫／サザエさん論）
2 ラベリングと境界維持－凝固家族再生産の外的メカニズム	
1	現実構成の抑圧的一元化と流動化－虚偽／同調／無関心／実存的利害
2	ラベリングの争いと相互性の欠如
3	ラベリングの作用－制度化と凝固家族の成立
3 祭儀としての虐待－凝固家族再生産の内的メカニズム	
1	犠牲の羊戦略－疎遠さの危機と虐待／家族周期の危機と虐待
2	全員一致の虐待と凝固家族の成立
3	凝固と生成

児童虐待に関する授業に対して、感想・意見・疑問・質問などを書きなさい。

この児童虐待の講義に入ったころ、私は、この家族の中の「お姉さん」の立場がわかりませんでした。家族が十数人もいて、一部屋を独占しているということ、二十歳も越えたいわゆる「大人」が、自分の弟が虐待されていても、無関心というのには、それこそ、不気味だと思いました。大人と言ってしまうと、この両親も大人です。しかし、前回にもあったように、大人だから、成熟できているとは言えないのだということも思わされました。このお姉さんは、外とは何ともないよう^に接しているのでしょうか。たとえ、家族から危険な存在としてまかりあげられていたとしても、どういった気持ちで、この家族の中にいるのでしょうか。虐待しているこの両親には、「虐待することによって無理矢理家族が崩壊しないようにしている」という理由がみえてきました。しかし、このお姉さんは何故これほど無関心でいれるのか。私にはわかりません。けれどそこに何かゆがんでしまった家族の生き方に関するものがあるのでしょうか。

授業への要望を記しなさい。

教育 学部 学年 課程 (専攻・専修・コース) 番号 氏名

このお姉さんは、どの立場に立っている。君はこのお姉さんの世界はどの世界だと思えるか？

教育 学部 学年 課程 (専攻・専修・コース) 番号 氏名

児童虐待に関する授業に対して、感想・意見・疑問・質問などを書きなさい。

A

人間というものは、つくづく、人では生かれない動物だと思っ
 ひどい虐待を受けながら、その親から養われようとしているのである。
 小学生ぐらいの子は、だいたい、心を許せる友は、なかなか、つ
 れないし、この家族の他に **相談できる大人**も、いないので
 あらう。もし、そういう人たちがいたら、虐待する親に対してひど
 いいひびき、おとしめがでてきて当然、その子が、虐待されてい
 た子どもは、親が、自分にとって一番、身近な存在で、一番必要
 な人であったのだらう。そのことを考えると、この虐待されてい
 た子どもは、つらかったであらうが、虐待だとは思わず、愛情とま
 でいわないが、周囲の人が、感じていたものよりは、ちがう、とらえ方
 をしていたのだらう。

中学校、高校での部活動の上下関係で、二人に、自分たちは
 こりされてきたから、下の子にも、受けつかわせておく場合がある。家族でも
~~押し~~
 押し付けがましい態度があるのには、驚いた。

授業への要望を記しなさい。

[Blank box for student requests]

教育学部 学年 課程 (専攻・専修・コース) 番号 氏名

こころ親の存在を相対化できるようにするために、長い時間と自由の発
 言がほしい。君はもとそうなの。そうすると、Aのこころの議論は少し少く
 ようになる。

教育学部 学年 課程 (専攻・専修・コース) 番号 氏名

君は、この講義で、講義者がもっとも伝えなかったことは何であったと考えますか。このことについて、簡単に書きなさい。

大筋としては、あたりまえに思われていることをあたりまえとしか見ないような見方、考え方を打ち破って、いこうとした講義で、あたと思う。その前提に立って、教育について言うと、「教育とは子どもを導く術ではない。」ことや「おとなというものも決して安定したものではない。」ということも、明らかにしたのだから、また、家族についても決して、安定したものである、あるのではない、自分で形成していくものであるし、その形は、多様に変化していくものであることに、気付かせてくれた。これらのことから考えると、この講義では、私達が問題にぶつかったとき、「あたりまえ」の部分から考えなおして、いこうとする態度や姿勢が、必要なんだということも、先生は、おっしゃったから、たのびたいから。

君は、君の聞いてきたこの講義のやり方で、講義者が今後改めるべき欠点はどんな事だと思いますか。

飲み会の次の日や雨の日になると、感想文を書かされるという印象が強い。これは、先生が意図されたものか、どうか分からないが、これは一番、よかった。

君は、君の聞いてきたこの講義のやり方で、講義者が今後も変わらずに行うべき良い点はどんな事だと思いますか。

先生が言いたいことを、私が明確にしている点は、私にとっては、分かりやすかった。また、私達の中にある既成の考え方を、ほら、おうとする話し方や、講義全体に流れる姿勢は、これからは、持ち続けてほしいと思う。

この講義の全体を通して、君の先入観に何らかの変化があったとすれば、それはどんな所ですか。思いつくかぎり、書いてください。

おとなも、子どもと同様、変化し、成長し、成熟するものであるという点。私はどこかで「一人前のおとな」になることを目指しているような部分があるが、私が漠然と考える「一人前のおとな」は、この世の中には存在しないのではないだろうかと思うようになった。つまり、どんなおとなも、成長し、続ければ、その一方で「間違えもあつた」という意識が強くなってきた。

また、家族というものは、形がかわらず、安定しているのがあたり前という考えから脱け出せたことも私にとっては、良かった。家族のつながりや、形成過程は、不安定で、どの様にも変化してゆくものであることがむしろあたりまえとして語られるようになったと思う。

また、「教師には、限界がある」と正面から言われたことも私にはショックだった。教育は、まっぴい言葉で語られることが多いが、この言葉は、私の気持ちを楽にさせてくれた。

君は、自分の受講態度をどのように評価しますか。

前回受講したときよりも、やはり強くなったというか、しっかりと受講できたように思う。後期には、「道徳教育の研究」で、もう一度、田中先生に、しっかりとついていこうと思う。

~~1111~~ 課程 ~~1111~~ 専攻・専修 ~~1111~~ 学年 ~~1111~~ 組 ~~1111~~ 番号 氏名 ~~1111111111111111~~

4 資料2－発表要旨集録掲載原稿

— 教育学教育の課題 —

(学部科目「教育哲学／人間形成論」の実践について)

今日の大衆化された大学では、教員たちも大衆化されているから、何とかして私どものような並の教員でも普通にやれるような教授システムを開発しなければならない。今回は、この問題意識に基づいて上記の学部科目の実践について報告する。

1) 大学と教育学の動揺と教育学教育

地方の教員養成学部で教育学教育を実践しようとして、私たちが今日直面している問題群は、学生の側の問題と教員の側の問題に大別される。

学生の側の問題／①今日の大学生一般の反知性主義 — 端的に言えば「本嫌い」 — の傾向。②義務教育教員への世間の風当たりのきつさや教員採用率の激的な低下などによる、教育学部入学者の質や教職へのモラルにおける否定的変化の傾向。③教育学関連科目の授業参加者が、全課程の教員志望学生、教員養成課程とゼロ免課程の一般企業志望学生などからなる大量の混成部隊であること。

教員の側の問題／①ゼロ免の発足、教員免許状の教職必修科目の増加、大学院の発足、教養部の改組などによる開講コマ数の大幅な増加。②学生たちの変貌による教官の側の授業へのコミットメントの感覚の薄れ。③教育問題の爆発や教育理論の拡散によって学部の教育学教育によって教えようとする「ミニマム・エッセンシャルズ」が不分明化していること。④大学の動揺とともに教員が雑事に追われて余裕を無くしていること。

これに加えて、私の場合にはたとえば、年齢が増すことによる雑務の増大や学生との心理的距離の広がりなどの個人的な事情があるが、この他に、今日の困難な教育状況の変化に伴う在来の教育理論の教育現実への指南力や解釈力の著しい低下という問題がある。教育哲学の領域では近年「教育学の脱構築」について語られているが、それ以前に「構築」そのものが不十分なのである。われわれは、〔教育学の構築を図りつつ同時に教育学教育を行う〕という難問に直面しているのである。

2) 「教育する存在への教養教育」としての教育学教育

上述の諸問題への根本的解決策はない。可能なのは、幾つかの彌縫策や妥協策をとることだけである。

- (1) 受講生たちの教職への異なったスタンスを考慮して、授業を「教員への職業教育」としてよりも、むしろ「教育する存在としての人間 (homo educans) への教養教育」として構成する。つまり、教職に必要な技術や知識の伝達よりも、むしろ知識・技術の人間的土台となる「教育的なセンス」の養成を目指し、わけても、学生たちの「教育への解釈枠組」を組み換えたり確立したりするのに役立つ授業を展開する。
- (2) 学生たちの「反知性主義」に対抗して、授業では、出来合いの知識の正確な伝達を目指すよりも、理論が徐々に出来上がっていく生成の現場に立ち会わせるように努力したい。
- (3) 受講生が多数であり教職への構えが多様であることを、むしろ逆手にとって生かす手立てを考える。つまり、集団の生産力と規制力を活用し、彼らの多様な反応を、彼ら自身の認識枠組をゆさぶる手段として生かすために、可能な限り双方向的な授業の組み立てを試みる。しかし、このような授業方式は教員に膨大な時間と努力を求めるから、「やるべきこと」と「やれること」との間に適切な妥協点を見つけなければならない。

これらの妥協策・彌縫策の目指すのは、学生の教育的解釈枠組の揺さぶりと再構成である。人間の存在と認識の基本的枠組への攻撃は、「アテネにたかる虻」以来、まさに哲学の仕事である。この発表で「教育哲学／人間形成論」を取り上げる所以である。

3) 「教育哲学／人間形成論」の授業実践について

この科目は、教員養成課程の時間割表では「教育哲学」であり、教職に関する選択必修科目であるが、なかでも小学校教員養成課程の教育学専修の学生には、実質的に必修科目である。さらにこれは、情報科学・国際文化・生活文化の三コースからなる情報社会課程の時間割表では「人間形成論」であり、情報科学／国際文化コースの学生には選択科目であるが、生活文化コースの学生には必修科目である。

受講学生の多様性からして、この科目は、「教員への職業教育」と「教養教育」という二重の性格を持たざるをえない。この変則的授業形態は、激変している教員養成学部の将来において消滅する特異例ではなく、むしろ今

後の方向を示す典型例である。私は、この二重の性格を「教育する存在への教養教育」という形で、何とかまとめた
いと考えているのである。

それにしても、なぜ〔教育哲学／人間形成論〕という二重の標題なのか。まず、教育哲学は、領域においても深さ
においても何の制約も設けない「教育に関する徹底した反省」である。教育哲学は、「子どもを導く術」という語源
によって制約された在来の教育学（pedagogy. Pädagogik）の反省の範囲を限りなく拡大する。つまり、教育の理
論の範囲は、①子どもと青年に限らず老いや死を含めたライフサイクルの全体に及ぶべきであり、②教えることによ
る被教育者の発達ばかりではなく、教えることによる教える者自身の成熟をも視野にいれて、異世代間の相互形成を
まるごと理論の射程に含むべきである。このように〔ライフサイクルと異世代間の相互形成〕を主題とする理論を
「人間形成論」と名付けるとすれば、教育哲学はまさにこのような人間形成論である。講義の二重の標題が意味する
のは、このことである。

私は近年、このような〔教育哲学／人間形成論〕を構築しようと試みてきたが、そのきっかけは、森昭教授の未完
の遺著『人間形成原論』であり、現代の様々な学校論や教師論との出会いであり、愛媛心理療法研究会でのホスピタ
リズム事例や児童虐待事例などとの出会いであり、県の事業である生徒指導学校訪問事業への参加によって受けた衝
撃である。授業科目〔教育哲学／人間形成論〕では、このきっかけによる私の理論の生成過程へ、学生たちの参加を
求めたい。授業計画、揺さぶりをかけたい学生の認識枠組の予想、実施経過、学生の反応、自己評価など、関連する
資料は会場で配布する。

5 資料3－稲垣忠彦教授宛（6月2日付け）書簡

拝 啓

鬱陶しい季節になりましたが、先生には、お元気でお過ごしのことと存じます。

教育学会へ提出したレジユメのコピーを、お送りいたします。先にお送りしました発表計画を要約したもので、新
味はまったくありません。このレジユメの末尾で書いていますように、発表の当日には、①当初配ったシラバス、②
とくに「揺さぶり」をかけたかった学生の教育認識枠組の一覧、③実際に実施した授業の経過報告、④実施した授業
に関する自己評価などをまとめて配布するつもりです。

現在、「教育哲学／人間形成論」の授業は、後半の三分の一に入りつつありますが、すでに当初計画と3週間分く
らい食い違ってきています。遅れているのです。この遅れは最後まで付きまといそうなので、切り詰めるべき主題を
選択する必要があります。この点、早急に決断しなければなりません。

何よりも、教育学会での発表というプレッシャーがあって、必要以上に緊張して授業をしています。先日学生に書
いてもらったレジユメの「授業への要望」欄で、「もう少し穏やかに話していただけませんか。怒ったようで怖いで
すから」と書いていた女子学生がいました。びっくりしましたが、すぐに思い当たり、反省させられました。従来か
ら、授業の準備をしすぎるとアドリブがきかなくて却って不自由だという感じは強くもっていたのですが、自分が張
り切りすぎて学生を苦しめるようになるなどは、まったく思ってもいませんでした。

これまで長年やってきた自分の授業を振り返ってみても、これまでなら、長い怠惰な弛緩のなかに時々緊張が走っ
ていて、その特種的な緊張の数瞬がとても気持ちのよい出来事であったような気がしています。しかし、今回は、私
も学生も、短い授業時間——相変わらず時間一杯はとてもできません——の始めから終わりまで、緊張しっぱなし
です。わけても、少し反省してみれば、私の方には、学生たちの些細な私語やよそ見に対する許容度が、極端に低
くなっているようです。毎時間、詰まらないことで良く怒鳴っているようです。学生が「怖い」と書くのも無理あり
ません。

これまで現場で実践を見ていて、「むやみに張り切っている教師ほど、眼が見えずしかもサディスティックだ」と

いうことをしばしば体験し、良く良く承知していたはずでした。それなのに、ほかならぬ自分自身がこんなことになるとは。自分ながら驚くやら、呆れるやらです。まるで新人に戻ったようで、本当に不細工な話しです。

以前なら、一方的な講義という形式での授業でも、弛緩と緊張のリズムのなかで、表面的な言語的コミュニケーションはなくとも、深い部分で呼応関係が成立しており、学生との双方向的な状況構成が出来ていたように思います。しかし、今回は、私から学生たちへ渡そうとする情報が多すぎて、しかも学生たちの認識枠組を変えようとする意図が先行し過ぎて、徹頭徹尾一方的な講義になっているようです。このような傾向を食い止めるのに、数度のレジュメを介してのコミュニケーションという手立てなどを考えたのですが、問題は、こんな技術的な手立て以前の、こちらの構えにあるようです。この点、いったい何が起きているのかについて、発表までに、他の人に伝達可能なまでに考えを煮詰めてみたいと考えています。

先に送っていただいた他の発表者の方々のレジュメを拝見して、大きな衝撃を受けました。私はこれまで、自分が分担している科目数からして、自分が一つの科目にそんなに力を注ぐことは不可能だと勝手に決めてかかっていた。だから、他の人々もそんなもんだらうと見くびっていたわけです。こんなにも労力をおかけになり、きちんとした授業を計画され実施されて、こんなにも頑張っておられる方々があるとは、本当に思いもよらないことでした。自分の傲慢さと想像力の欠如した馬鹿さ加減に、つくづく自分自身で呆れています。

その際、とくに盲点であったのは、ティーム・ティーチングという発想でした。これらのご発表のなかに紛れ込みますと、まるで私だけが、一人相撲を取っているようです。たしかに、大学では教員の側も集団であることを有効に生かさない手はないわけです。ともかく、いろいろと勉強になります。おそらく、当日会場で参加される方々も、ずいぶんと多くの貴重な情報を得られることになるだろうと思います。

ともあれ、このような良い勉強の機会を与えていただき、ありがとうございます。私だけがつまらない日常的な発表をして、他の頑張っておられる方々の引き立て役に廻りそうですが、それもまた良いか、という風に考えています。当日、皆さんにお会いできるのを、今から楽しみにしています。

松山は今年は雨続きで、珍しく晴天の続いたこの二三日も、散歩していますと、どんな小さな川にも水が豊かに溢れています。渇水の翌年で、とても幸せです。

季節の変わり目です。くれぐれもお体を大切に。

敬 具

田 中 毎 実

6 資料4 - 『教育学研究』掲載原稿

学部科目「教育哲学／人間形成論」の実践

課題研究での報告を目指して、本年の前学期にこの講義を実施したが、学生には多くの肯定的な反応とともに、若干の否定的な反応もあった。以下、発表会場での議論を念頭において、まとめておく。

1) 大学と教育学の動揺と教育学教育

今日地方の教員養成学部での教育学教育が直面している問題群には、学生側の問題と教員側の問題がある。学生側には、①大学生の反知性主義（端的に言えば「本嫌い」）、②教員採用率の激減などによる入学者の質や教職志望率の急速な低下、③受講生における教員志望者と非志望者との混在、などの問題がある。教員側には、①教員免許法での教職必修科目の増加、ゼロ免や大学院の発足、教養部改組などによる開講コマ数の増加、②学生の教職離れによる教員の講義への意欲の衰え、③深刻な教育問題や教育理論の拡散などによる、教えるべき「ミニマム・エッセンシャルズ」の不分明化、④学部運営などの雑事に追われた教員の余裕の喪失、などの問題がある。加えて、在来の教育理論

の現実解釈力や実践指導力の著しい低下という問題がある。教育哲学の領域では近年、「教育学の脱構築」について語られているが、それ以前に、「構築」そのものが不十分なのである。私たちは、「教育学の再構築を図りつつ、同時に教育学教育を行う」という難問に直面しているのである。

2) 「教育する存在への教養教育」としての教育学教育

これらの問題群には根本的解決策はなく、ただ以下のような彌縫策や妥協策があるだけである。①教職への構えのバラツキを考慮して、講義を「教員への職業教育」ではなく、「教育する存在としての人間 (homo educans) への教養教育」として編成する。つまり、技術や知識の伝達よりも、むしろその人間的土台となる「教育的センス」を磨き、「教育についての解釈枠組」を再構成し確立することを目指す。②学生の「反知性主義」に対抗して、出来合いの知識・技術を押しつけるのではなく、理論の生成過程に立ち会わせるように努める。③受講生の質の違いや多さを逆にとり、彼らの多様な反応を彼らの認識枠組をゆさぶる手段として生かすように、できるだけ講義を双方向化する。まとめていえば、この講義が目指すのは、学生の解釈枠組の再構成である。人間の存在と認識の基本的な枠組への攻撃は、「アテネにたかる虻」以来まさに「哲学」の仕事なのである。

3) 「教育哲学／人間形成論」の授業実践について

この科目は、教員養成課程の時間割では「教育哲学」であり、情報社会課程では「人間形成論」である。受講生に合わせるなら「教員への職業教育」と「教養教育としての教育学」の分裂が必至だが、分裂は「教育する存在への教養教育」という形で調停したい。それでは、なぜ「教育哲学／人間形成論」という二重の標題なのか。教育についての徹底した反省である教育哲学は、「子どもを導く術」という語源に制約された教育学 (pedagogy) の対象領域を拡大する。まず、老いや死に至るまでのライフサイクルの全体が主題化され、さらに、教育実践を通しての教育者自身の成熟が視野に入れられ、異世代間相互形成が主題化されるのである。「ライフサイクルと異世代間相互形成」を扱う理論を「人間形成論」と名付けるなら、教育哲学は、まさに人間形成論なのである。私が教育学を人間形成論へ再構築しようとしたきっかけは、森昭教授の未完の遺著『人間形成原論』であり、愛媛心理療法学研究会でのホスピタリズム事例や児童虐待事例などとの出会いであり、県の事業である生徒指導学校訪問事業への参加がもたらした衝撃である。講義「教育哲学／人間形成論」では、この私の理論生成過程へ学生たちの参加を求める。

4) 講義の実施状況と反省点

講義は、前学期の月曜一限に13回（教育実習事前指導などで2回休講）実施し、受講者83名（教員養成課程55名）単位取得者71名（教員養成課程45名）であった。レポート1回と小テスト5回を課したが、テストの翌週には数名の答案を印刷配布して討議した。うち2回の答案は、全員に簡単なコメントを付して、返却した。講義者の負担はほぼ限度一杯であったが、この労力に見合うほどの成果はなく、むしろ反省点が多く残された。①「ライフサイクルと相互形成」論／「ホスピタリズム」論／「児童虐待」論／「老いと死」論／「教員養成」論からなる当初の授業計画のうち、教員養成論は、時間がなくて扱えなかった。②この科目は幾つかの課程で必修ないし選択必修であるため、受講の便宜を図り月曜一限に開講したが、これが逆に受講者数を制約した。③学会発表の圧力の下で準備をやりすぎて講義者が心理的余裕をなくした結果、講義は、遅刻やささいなお喋りを一切許さない〔ハイテンション〕のままに進み、〔長い弛緩と短い緊張〕がリズムカルに繰り返される通常のゆったりしたペースをすっかり失ってしまった。④学生たちの認識枠組への攻撃は、「講義が一方的だ」とか「一方的な考えに引き込まれている」とかの反応を引き起こしたが、これは、ステレオタイプを脱却させ自分の頭で考えさせようとした講義者の「自立の強要」への彼らの否定的応答である。⑤小テストなどで、他人に知られたくないはずの個人的な問題をあからさまに書いた学生が数人いるが、告白に対応できるだけの関係が成立していないこの講義では、告発を誘発したこと自体が、学生との距離の目測を誤った講義者の失敗である。教師・生徒関係は、いつでも「深ければよい」というわけではけっしてなく、そのつどの状況に規定された「適切な」距離と深さが、そのつどに存在するはずである。

7 資料の解説

以上の資料について、若干の解説を加えておく。

1) 「資料1－学会当日配布資料」について

大会当日におけるこの課題研究の時間は、最初の報告者4名各々の報告がそれぞれ20分程度で総計一時間半を越え

るだろうこと、さらにその後のフロアーからの質疑の時間を確保しなければならないことなどを考え合わせるなら、全体として圧倒的に不足することが予想された。そこで、あらかじめ会場でかなり詳細な資料を配布しておく必要があった。ところが、私は、学会の開催日直前まで関連資料の整理に手を付けなかった。これは、私のいつもの怠惰によるものであるばかりではない。これはおそらく、授業が必ずしもうまくいかなかったことが「しこり」となって作用した、私自身の一種の防衛反応としての逃避行動であったものと思われる。

そのために、きわめて個人的なことだが、学会開催日の直前に、これまで離れて暮らしていたきわめて身近な親族の不幸に出会い、その遠い町での喪の儀式の最中に、発表原稿のワープロをおおいそぎで打ち、町のコンビニで長い長い時間をかけてコピーをとった。学会の期間には、東京とその町の間を新幹線を用いてトンボがえりすることになった。おかげで、深刻な儀式のあいだは、心理的な余裕がまったくなく、ひどく悲しまなくてすんだ。まことに奇妙な副産物であったが、これも今となっては良い思い出である。

学会当日に配布したこの資料を今一度読み返してみると、関連する問題を列記したまま、自分自身の考えを突き詰めることもせず、ただ投げ出しているところが目立つ。このように問題を残したままの箇所の一部は、たしかに大会当日に有益な質問を誘発するというポジティブな作用をした。しかしこれは、あくまで計算外の幸せな帰結であり、例外的な出来事であるにすぎない。いずれにせよ、発表の完成度や自己完結性から言えば、このような議論の不徹底は強く非難されてしかるべきである。

2) 「資料2－発表要旨集録掲載原稿」について

これは、教育学会大会での発表要旨集録の原稿であるが、「資料3」を参照していただければ明らかなように、この締切りの時点では、まだ授業は進行の途上にあり、三分の一程度の日程を残していた。そこで、授業の反省も、この時点ではまだまだ不徹底であった。論述の内容も、「資料1」程度の密度もなく、学会の当日に向けて多くの論点をただ提起したままにとどまっている。一読して明らかなように、この不十分な文章の大半は、「資料1」の前半部分の要約といつてよい。

原稿の末尾で指摘した「今後に残された課題」のうち、とくに「見込まれる学生の先入観」のリストアップは、ついに実施できなかった。これはもちろん、学生たちの講義への反応が、当初に予期していたもの——これについては「資料1」などでかなり詳しく記しているの、それぞれに該当箇所を参照されたい——とはあきらかに食い違っていたからである。この点についての反省は、「資料1」でも「資料4」でも繰り返しおこなっている。

3) 「資料3－稲垣忠彦教授宛（6月2日付け）書簡」について

これは、上記「資料2」のコピーを稲垣教授にお送りした際の書簡である。本来、個人的な性格のものではあるが、このような形での公開を妨げるような記述は認められないものと考えている。稲垣教授には公表することについて、すでに了解をいただいた。今一度ここで、私的な書簡の公開を含めて、この論稿の発表に際して、さまざまなご助力をいただいたことについて、感謝の意を記しておきたい。この書簡では何よりもまず、この時点でこの講義の展開について講義者本人が抱いていた深い困惑が、きわめて率直に記されており、さらに、この厄介な事態の原因について、講義者のこの時点で可能なかぎりでの反省が記されている。ここでの反省点については、私は、「資料1」の後半で、これをさらに発展させる仕方論じている。

今一度繰り返すなら、この書簡は何よりもまず、講義の途上での講義そのものについての講義者本人のかなり正直な証言であり、その意味で、貴重な資料的価値があるものと考えている。敢えてここで掲載させていただいた所以である。現時点では、ここでの暫定的な反省点の呈示における議論の不徹底さが、「資料1」で内容的に十分すくい上げられているか否かが、むしろ深刻な問題である。反省はなお不徹底な水準にとどまっているものと懸念されるからである。

4) 「資料4－『教育学研究』掲載原稿」について

これは、学会当日の議論を踏まえた上で、「資料1」を可能な限り切り詰めて、要約したものである。当日の議論のすべてを細かなニュアンスまで含めてきちんと受け取ることは、ここで与えられた枚数の制約の下では、およそ不可能である。私にできることは、学会当日に議論が交わされたさまざまな論点を十分に意識しつつ文章を作成し、わけても原稿の末尾で「深さ」に関する議論を受け止めておくことだけであった。しかし全体としてみれば、この原稿は、今回の私の議論のもっとも過不足のない要約になっているものと考えている。

8 残された課題と展望

すでに繰り返し何回か指摘したように、学会当日には、私が予期していた以上の活発な議論が展開された。これらの議論を踏まえると、この授業に関していくつかの深刻な反省点が、否応なしに浮き上がってくる。以下、さしあたってまずはこれらの反省点について述べておこう。

1) 「ミニマム・エッセンシャルズ」の問題 —— これは、授業で伝達しようとする教育内容に関する議論である。学会の討論では、学生が教育学関連の授業の答案に「ケスタロッチ」と書いたというきわめて象徴的な事例が提出され、これをめぐって、若干のやり取りがあった。私は、「何をミニマム・エッセンシャルズと考えるのか」という問いに対して、〔授業〕を〔授業者が、自分にとっての主体的・実存的な真理によって、受講生たちの主体的・実存的真理に働きかけ／働き返されるコミュニケーション過程〕として編成するというイメージを提起するという、いささか迂回した形で応答した。

しかしこの応答はもちろん、この問いかけに対する解答そのものではなく、むしろ解答の提起されるべき方向を示唆した発言であるにとどまる。さらに言えば、この私の解答の仕方は、「授業で何を教えるべきか」という具体的な内容を問う切実な問いを、「授業者と受講生とのコミュニケーションによる知の共同化・普遍化」という形式的なメカニズムのイメージを提起して、はぐらかすものでさえある。ここで私が提起したイメージを、このような授業の場において苦勞している仲間たちに疎通可能な形で彫琢すること、そしてさらにこれを字義どおりに自ら実践することが、ともに —— たとえかなり困難ではあれ —— 私に課せられた今後の重大な課題である。

2) 「教育する存在への教養教育」の問題 —— 今回の発表で、私は、先にも繰り返し記したように、受講生たちの教職への構えのバラツキを考慮して、授業を「教員への職業教育」ではなく、「教育する存在としての人間 (homo educans) への教養教育」として編成したいと記し、さらに「技術や知識の伝達」よりも、むしろその人間的土台となる「教育的センス」を磨き、「教育についての解釈枠組」を再構成し確立することを目指すと述べた。この場合の三者 —— つまり、「技術と知識」、「教育的センス」、「教育についての解釈枠組」—— 相互の関連は、学会ではかならずしも論議の主題にはならなかった。しかしこれは、私自身がまだうまく説明できないでいる、重大な論点である。しかもこれは、授業の目指す教育目標の問題と直結している。良く知られているように、今日の高等教育では、在来の貧しい「教養教育」にかわるべき「高度な教養教育」や「高度一般教育」などが求められている。私たちの「教育する存在への教養教育」という課題設定は、たとえば「癒す存在としての人間への教養教育」(医学部) や「作る存在としての人間への教養教育」(工学部) などの問題とも通底して、新たな教養教育ないし一般教育の方向を示唆するものでもある。これをきちんと考えることもまた、重大な今後の課題である。

3) 学生の「反知性主義」と教員の「研究と教育の分裂」の問題 —— これもまたすでに記したように、私は、学生の「反知性主義」に対抗して、「出来合いの知識・技術を押しつける」のではなく、「理論の生成過程に立ち合わせるように努める」と記した。学会当日には、この「反知性主義」なるものの意味内容をただす質問はあったが、このような状況判断の妥当性に関する疑義は別段提起されなかった。しかし、他の発表者のきわめて楽しそうな、学生たちの参加意欲を駆り立てる授業実践の報告や、私自身の授業への多くの学生の肯定的な反応を思い合わせるのなら、学生たちには —— 「本嫌い」とは位相を異にする —— ある種の「健全な知性主義」といったものが、確実に共有されていると考えるべきである。私は実はそのように考えているので、機会があればこの「反知性主義」と「健全な知性主義」との関連について議論するべきであった。ところが実際には、私は、そのもっとも適切な機会を逃してしまったのである。

学会当日には、「研究と教育の分裂をどのように克服しているのか」という問いが提起された。これについては、私自身は、「研究と教育とをわがままに一致させている」とだけ応えた。しかし、正確に言えば、もちろん私は、学生を目の前にした授業で私自身の「研究と教育」を即自的に一致させることができるなどと考えていたわけではない。今日の授業の現状を考えるかぎり、そのように考えることは、楽観的であるというよりも、むしろ妄想的ですらある。そうではなくて、私は、やりかた次第によっては、私の理論構築過程で現に作動している私自身の「健全な知性主義」を学生たちの潜在している「健全な知性主義」へ連携させることができるはずだと考えた上で、「授業において研究と教育をわがままに一致させている」と述べたのである。

このような私の記述に、一種の度し難いオプティミズムが潜在していることはたしかである。いうまでもなく、こ

こでの私のオプティミズムとは、私と学生が「健全な知性主義」を共有しており、しかもその二つが共通の根をもち互いに疎通可能であると、私自身が信じている点にある。しかしながら、このような楽観論なしには、どのような学問的営為も、そして教育的営為も、本来成立しえないのではあるまいか。つまり、われわれの日常的な生活世界に帰属しこれを支えるものと考えられるわれわれの「健全な知性主義」こそが、すべての学問的営為の出発点であり回帰点であるとともに、あらゆる教育的営為の成立根拠であると考えられるのではなからうか。

「研究と教育の一致」の問題が提起された時点で、私は、「健全な知性主義」に関する議論を提起するべきであったが、その提起の機会を逸してしまった。いずれにしても、まずこのような私自身の思念ないし信念を自他へ疎通可能なものに彫琢しなければならぬ。そのためには、こでの「健全な知性」なるものを、学問論や科学論や知識論などを通じて原理的に分析し説明するとともに、在来の「学力」や「知能」や「学校知」などの諸概念と関連させながら、これを全面的かつ構造的に規定する必要がある。この原理的・実践的な仕事は、上記の「教養」論を補足して現代的な教養論を全面的に展開するものともなるはずである。今日における「教養論」は、おそらくこのような特殊な理路を辿るほかには論じきれないであろう。

4) 授業の「深さ」の問題 —— この点については、私が学会の当日に授業の反省点として簡単に指摘したことが、その後の若干の論議の呼び水となった。この議論についての私の側の総括は、「資料4」の末尾で述べた以下の言葉で、ほぼ尽きている。

「小テストなどで、他人に知られたいはりの個人的な問題をあからさまに書いた学生が数人いるが、告白に対応できるだけの関係が成立していないこの授業では、告白を誘発したこと自体が、学生との距離の目測を誤った授業者の失敗である。教師・生徒関係は、いつでも「深ければよい」というわけではけっしてなく、そのつどの状況に規定された「適切な」距離と深さが、そのつどに存在するはずである。」

このような総括に対しては、さしあたって二つの反論が想定できる。

まず第一に、「適切な距離と深さ」などのきわめて具体的な問題について語ろうとするのなら、なによりもまず私自身が、ほかならぬこの授業における「距離と深さ」について、抽象的な反省ばかりではなく、もう少し具体的に語るべきではなかったのか。少なくとも、私の発表には、そのような具体性のかけらも認められない。

次いで第二に、小学校や中学校などの教師たちの多くは、授業の流れのうちのある特権的な瞬間において幾度か、自分と生徒たちとの間で「互いに呼応する深い気持ちの通い合い」を体験することによって、それ以後の授業への高い動機づけを与えられている。このような教師たちの特権的ではあるがきわめてありふれた体験を前にするならば、疎通の「深さ」についての私の否定的な言い分は、実践者にとって抽象的であるばかりか、場合によっては破壊的さえある。少なくともこの発言は、教師たちの日常的で切実な実感とはるかにかけ離れているであろう。

この二つの疑念ないし問いに対しても、ここで十分に応えることはできない。それというのも、「深さ」に関する私自身の発言が、実のところは、十分に理論の言葉に成熟していない私自身の「実感」のレベルにとどまっているからである。さらにここには、高度な専門性をもつと期待される授業者と高度な自律性をもつと期待される受講生たちによって構成される高等教育の授業の「特異性」の問題もまた、関連しているように思われる。いずれにせよ、これらの論点を勘案しながら自分自身の実感を理論の言葉のレベルにまで鍛え上げることもまた、私自身の残された今後の課題の一つである。

以上の諸点について、ここでただちに十分な解答を提出することは、とてもできない。私としてはこれらの重大な問題を、今後、「高等教育における教授システムの開発」というもっと大きな文脈のなかで、持続的に考えてゆきたいと考えている。

ここで大切なことは、この教授システム開発という問題は、大学という場で授業を担っているわれわれ自身のきわめて主体的で実存的な問題だ、ということである。つまり、われわれは、この問題に対して、通常の研究のように、外在的・対象的にかかわることはできない。この問題に対して応えるという難しい仕事は、高等教育で授業を担うわれわれ自身のコミットメントを抜きには成立しえず、われわれの共同的な自己反省の作業としてのみ実行可能なのである。私は今後、「高等教育教授システム開発センター」において、さまざまな共同研究を組み、さらに何よりもまず自分自身の授業実践を土台にして、上述の諸課題を徐々に達成するように努めてゆきたい。わけても、全学共通科

目「ライフサイクルと教育」の公開授業において、これらの点について、徐々に解答をもとめて行くことにしたいと考えている。

9 高度一般教育としての「ライフサイクルと教育」授業

全学共通科目「ライフサイクルと教育」は、愛媛大学教育学部での「教育哲学／人間形成論」の授業とは異なり、教員養成という制約された文脈を離れて、「高度一般教育」という文脈に組み入れられる。それでは、教育学部における「教育哲学／人間形成論」から全学共通科目である「ライフサイクルと教育」への移行に伴って、ぜひとも考慮に入れておかなければならないのは、どのような事なのだろうか。先に私は、「ライフサイクルと教育」の具体的教育内容については、〔愛媛大学で実施した「教育哲学／人間形成論」をほぼこのままの形で踏襲すれば、京都大学の高度一般教育として実施できるはずだ〕と述べた。この判断は妥当なのだろうか。まず、この点について考えてみよう。

「高度一般教育としての教養教育」という考え方について、京都大学は、以下のように説明している。

「高度一般教育としての教養教育の目的は、究極的には各自における人間を尚ぶ思想と実践の創出にあります。学問に取り組むものは、自らの学問を通じて、人類社会にどのような貢献ができるのかという反省を絶えずしていかなければなりません。現代における人間存在をめぐる重要な諸課題に正面から応える能力を育成するには、高度の専門性をふまつつも、その中に閉じこもることなく、幅広く人間本性に直接かかわる学問分野を深く学ぶ必要があります。それによってさらに、新しい方法で問題を総合的に把握、根本的な解決をはかっていくために必要な諸能力が展開していくことでしょう。それを本来の目的とするのが高度一般教育としての教養教育です。(京大広報No.435別冊参照)

この高度な一般教育を実現するために、多種類で高度な内容をもつ全学共通科目が、原則として京都大学の全学部の学生を対象に開講されることになりました。」(全学共通科目履修案内 平成7年度 京都大学 4-5頁)

以上の規定によっても、このような高度一般教育とたとえば基礎的入門的な教養教育や高度な専門教育などとの相互関連は、かならずしも十分に明確になるわけではない。しかし、この規定からすれば、いわば〔教養教育と専門教育という二つの個別的な教育的営為を人間形成という全体を統合する教育目標に向けて突き抜けたところ〕に「高度一般教育」が構想されていることはたしかである。われわれの構想する授業がこの意味での「高度一般教育」に該当するか否かについて判断するためには、前項で指摘した「教養」の新たな規定を試みるのが、最小限の前提条件である。ここでは、大雑把な予備的な議論だけを試みておこう。

われわれの授業「ライフサイクルと教育」が、先の諸規定の述べるような意味での「高度一般教育」でありうる根拠の一つは、すでに示しておいた。つまり、愛媛大学で実施した授業について、私は繰り返し、〔受講生たちの教職への構えのバラツキを考慮して、授業を「教員への職業教育」ではなく、「教育する存在としての人間(homo educans)への教養教育」として編成したい〕と記し、さらに、〔「技術や知識の伝達」よりも、むしろその人間的土台となる「教育的センス」を磨き、「教育についての解釈枠組」を再構成し確立することを目指す〕と述べた。今日の高等教育では、専門教育重視の陰でスポイルされた在来の貧しい「教養教育」にかわるべき「高度な教養教育」や「高度一般教育」などが求められている。「教育哲学／人間形成論」の授業実践における「教育する存在への教養教育」という課題設定は、たとえば、「癒す存在としての人間への教養教育」(医学部)や「作る存在としての人間への教養教育」(工学部)などの問題とも通底して、〔専門教育を媒介にして新たな人間形成を可能にする〕高度な教養教育ないし一般教育の方向を示唆するのである。「教育哲学／人間形成論」は、この意味でまさに高度一般教育でありうるのである。

高度一般教育とは、専門教育にとっての基礎教育ではなく、むしろ専門教育を媒介としこれを発展させた高度な教養教育である。高度な教養とは、今日の複雑な技術社会・産業社会へ専門的職業人として十分に適応することができ、しかも自身を人間として自己規定する、すなわちウェーバーの言葉を応用的に用いるなら、「ハートのある専門人」(Fachmenschen mit Herz)を支える「知の力」である。このような「高度一般教育」のイメージとその文明的な重要性については、高度産業社会がその姿を現してきて以来、シュランガーなど多くの人たちが繰り返し強調して、論じてきている。授業「教育哲学／人間形成論」がこのような意味での「高度一般教育」でありうる根拠は、人間形成論の学問論からも示すことができる。

人間形成論は、学問論的に見るなら、在来の教育学の狭い自己理解を突破して「教育」を「人間」の「ライフサイクル」と「存在構造」の全体から再把握しようとする理論的試みであるが、この突破は、「教育学」を破壊したり脱構築したりするものではなく、むしろ「教育学」の出現する初発的段階に認められる理論構成力を十分に回復させ、これを再生させたり再構築させたりしようとする理論的営為]である。たとえば、学習不振児や登校拒否児とかかわる人々のことを考えてみよう。かれらは、これらの子どもたちに関連する内的・外的な諸条件のすべて、ミクロレベル・マクロレベルの諸条件のすべてをできるだけ理解し、これらすべてに働きかけようとして、この全体的な活動に見合う全体的な理論を求める。このようにして求められる理論が「教育学」であるとすれば、この教育学は本来、「教育」という営為を「人間存在の具体的な全体性へかかわろうとする全体的な働きかけ」、すなわち「人間形成」と見なすように求められていることが明らかである。その発生的初源に遡行するなら、「教育学」は、本来、「人間形成論」である。いいかえれば、人間形成論とは、教育学の発生的還元による教育学そのものの再生であり、再構築なのである。

教育学の発生的還元とは、たとえば、教育学の発生連関へ歴史的・思想的に遡行することではない。そうではなく、教育学の発生する日常的な生活世界の各瞬間に働いている理論への素朴な希求へ還帰し、このようにして日常性に認められる理論生成力から力を得て、今日の価値喪失状態から今一度自分自身を回復することにはかならない。私たちがこれまで、人間形成論の構築を目指して「ホスピタリズム」や「虐待家族」や「死の看取り」などの臨床教育学的なテーマに執着してきたのは、もっぱらこのような理論的回復を目指すからである。

日常的な生活世界への還帰によってあらためて見いだされるものは、「教育する存在」と「教育を必要とする存在」と「教育の可能な存在」の三つの人間存在規定がたがいに複合し錯綜する複雑でダイナミックな、異世代間の形成連関である。今回の授業「ライフサイクルと教育」では、第一に、受講生たちに、日常的な生活世界に遡行することによって教育学が学問的生成力を回復することを、具体的に示すとともに、同時に第二に、このような理論の再生作業にコミットさせることによって、かれらに「教育する人間」と「教育を必要とする人間」と「教育の可能な存在」の三つの人間存在規定を自らのものとして引き受けさせ、異世代間の相互形成連関において教育責任を担う主体的形成力を目覚めさせ、回復させることを目指しているのである。このきわめてヒューマンな目標においても、「ライフサイクルと教育」は、高度一般教育でありうるのである。

ところで、この授業を具体的に立案するにあたっては、先に列挙した愛媛大学での実践から提起された諸問題のほかにも、数多くの新たな問題が立ち現われ、しかも十分な解答が与えられないままに残存している。ここではただ、これらの点を列挙しておこう。

- 1) シラバスをどうするか。現在のきわめて大雑把なシラバスで十分と考えるのか、それとももっと詳しいシラバスを作るべきなのか。極論すればここには、シラバスを授業に関して授業者が受講者に向けて振り出す「約束手形」と考えるのか、それとも授業の実際の進行とともに不可避免的に崩壊すべき「暫定的な当初計画」にすぎないと考えるのかの、大きな対立がある。私の考えはあきらかに後者に近いが、この点については、教えるべき内容の質や量の問題などかかわって、もっと議論があってしかるべきであろう。
- 2) 私は、かなり無能力な教師である上に、一切の教員免許状をもっていない。大学の教官として小学校などの教育現場を見学したり研究授業へ参加したりした貧弱な間接経験はあるにしても、教育実習の直接経験はなく、授業を公開した体験もない。さらにいえば、古典的な一斉教授やゼミナールについては若干の修練をつんできてはいるが、たとえば、醜く汚い板書と無計画な印刷資料の配布以外のどんな視聴覚教材も使ったことはなく、さらに発問や小集団討論の併用などについても殆どどんな知識も体験も見識もない。これらをどのように個人的に補完するかが今後の重大な課題である。
- 3) この授業は、特定の学部の提供授業ではない。さらに、受講案内には、毎回若干の参観者があること、ビデオ撮影を行うこと、受講生のレポートを報告書へ援用する場合のあることなどの細かい事項を記した。これらの条件によって受講生がどの程度の人数になるのか、今の時点では十分に予測することはできない。さらに、受講者数には、授業時間の設定が大きな力をもつが、月曜の4時間目という授業時間の設定は、もっぱら、研究授業終了後の批評会への教員の参加の便宜を図ったものである。この時間設定が受講者数にどのような作用を及ぼすかも、よくはわからない。いずれにしても、この研究授業に実際に出席する受講者数が確定するまでには、かなりの時間がかかり

そうである。公開授業の実施の形態は、この受講者数によって大きく作用されることになるだろう。

- 4) このこととかわかって、出席のチェック、評価、学生評価などをどのように行うのかという、実際的な問題が生ずる。臨機応変な仕方、これらについても判断しなければならないが、今のところ、愛媛大学で行ったような小レポートのやりとりはおよそ不可能であろうと考えている。これとは別の、学生からのフィードバックの受けとめ方を何とか考えなければならない。

以上の諸点を勘案して、今後、可能なかぎり詳細な計画を立案し、実施してゆくつもりである。なお、参考までに、現時点で立案し最初の講義で配布を予定しているシラバスを次頁以下に掲載しておく。次号では、京都大学における今年度の公開授業の実践報告と反省を行い、さらに次回の実践への展望を示すつもりである。

補注)

本稿は、本年度の4月までに書きおえていた。それから数カ月が経過した現時点では、すでに本年度の公開授業のおよその輪郭（受講生や公開授業の参加者など）が定まっている。しかしながら、今回は、あらかじめ提出したこの原稿を生かすことにして、本年度の公開授業については次回に一括して議論することにしたい。

1) 平成8年度「ライフサイクルと教育」授業計画（シラバス）

学部等	高等教育教授システム開発センター	授業科目の区分	全学年共通科目A群		
授業科目名	ライフサイクルと教育	担当教官名	田中 毎実 075-753-3089		
対象学生	全学の1年次から4年次まで		学期及び曜時限	通年（月曜四時限）	
単位、必修・選択の別及び教室名	4単位	選 択	教室名	141（2回目以降は楽友会館2階会議室で）	
授業のキーワード	発 達	ライフサイクル	相互形成	システム	
授業の目標及び期待される学習効果	<p>これまでの「教育学」(pedagogy)の仕事の範囲は、その「子どもを導く術」という語源的な意味によって大きく制約されてきた。今日ではこの教育学の狭い自己理解の仕方は、複雑で巨大な教育諸現象の理解を妨げている。本講義では、このようなこれまでの教育学に原理的な反省を加え、これを、「人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互形成」を主題とする「人間形成論」に再構築する作業について、考えていきたい。この教育学の人間形成論への再構築は、今日の具体的で切実な教育現実によって求められており、しかもすでに完了しているのではなく、いままさに進行中である。したがって、学生諸君もこれらの問題を、抽象的な議論としてではなく、自分たちの身に即した問題として、しかもただ教え込まれるのではなく、理論の生成過程に主体的に参加する仕方で、考えることができるだろう。このようにして学生諸君は、本講義を通して、教育学のもっとも先端的な学問論的な議論に参加しつつ「人間」とその形成・生成について深く考えるという意味で、「高度一般教育」の一つのタイプに出会うことができるのではないかと考えている。</p>				
授 業 の 内 容	<p>講義では、ホスピタリズムや児童虐待の事例、そして、「青年」や「老いと死」や「教えること」などを具体的手掛かりにして、人間形成論の学問論的な議論に徐々に参加させる。</p> <p>第1回 ライフサイクルと相互形成 — 授業の全体像について — 第2回 今日の教育状況とその理論 — 資料の読解(1) — 第3回 今日の教育状況とその理論 — 資料の読解(2) — 第4回 ホスピタリズムの人間形成論(1) — 事例の概観 — 第5回 ホスピタリズムの人間形成論(2) — 学校複合体と施設措置 — 第6回 ホスピタリズムの人間形成論(3) — ホスピタリズムの人間存在論 — 第7回 ホスピタリズムの人間形成論(4) — ホスピタリズムの人間形成論的意味 —</p> <p>第8回 児童虐待の人間形成論(1) — 現況と事例の概観 — 第9回 児童虐待の人間形成論(2) — 児童虐待と相互性 — 第10回 児童虐待の人間形成論(3) — 児童虐待の人間形成論 — 第11回 青年の人間形成論(1) — 青年と家庭・地域・学校 — 第12回 青年の人間形成論(2) — 自閉と漂流 — 第13回 青年の人間形成論(3) — 青年論の現在 — 第14回 「老いと死」の人間形成論(1) — 老いと死の現状 — 第15回 「老いと死」の人間形成論(2) — 受容と相互形成 — 第16回 「老いと死」の人間形成論(3) — 「老いと死」の人間形成論 —</p>				

<p>授業の概要</p>	<p>第17回 「教えること」の人間形成論(1) — 教えることの人間学的意味 — 第18回 「教えること」の人間形成論(2) — 親と教師 — 第19回 「教えること」の人間形成論(3) — 教えることと歴史 — 第20回 「教えること」の人間形成論(4) — 教えることとライフサイクル — 第21回 人間形成論のために(1) — ライフサイクル論の概観 — 第22回 人間形成論のために(2) — 相互形成論の構築 — 第23回 人間形成論のために(3) — 人間形成論の構築と展開 — 第24回 大学の教育とこの授業</p>
<p>授業内容のレベルと履修資格</p>	<p>いずれも特に問わない</p>
<p>テキスト、教材、参考書</p>	<p>テキストは用いない。そのつどに、関連資料を配布する。</p>
<p>授業の形式、視聴覚機器の活用</p>	<p>講義。毎回、授業のおわりに小レポートの提出を求める。</p>
<p>成績評価の方法</p>	<p>小レポートなどを総合して評価する。</p>
<p>メッセージ</p>	<p>この授業は、京都大学高等教育教授システム開発センターの提供する授業ですから、実験的な性格をもっています。たとえばこの授業では、講義者と受講生の双方向的なやりとりを重視し、それによって授業の内容や構成を繰り返し組み立てなおしていきます。したがって、このシラバスそのものもまた、講義者と受講生諸君との融通のきかない「契約」といったものではなく、むしろ授業を作っていく共同の作業のための「足掛かり」であるにすぎません。</p> <p>このような授業を行うのには、人数がおのずから制限されてきます。おおむね80名までで、受講生を制限したいと考えています。さらに、これは外部に開かれた公開実験授業ですから、毎回、若干の参観者がありますし、常時数台のビデオで撮影しています。最後に、この授業について公式の報告書を提出することになっていますが、その報告書の内容として、一部、受講生諸君の小レポートの文章などを匿名で引用することがあります。この報告書の内容について受講生は当然のことながら「知る権利」をもっていますから、報告書の発行される予定である平成9年度5月以降に、講義者に問い合わせてください。</p> <p>受講にあたっては、以上の諸点をあらかじめ了承してください。</p>

2) 当初計画

授 業 展 開	授 業 内 容
第1回 4月15日 副題;ライフサイクルと相互形成	講義全体の意図と計画について、配布するシラバスにもとづいて説明する。その際、「教育」と「教育学」の意味と語源をたどり、これまでの教育学の自己理解が狭すぎること示し、新たに「人間形成論」を展開する必要のあることも説明する。なお、毎回各人に小レポートを書いてもらうために、その形式などについても説明する。
第2回 4月22日 副題;今日の教育状況とその理論(1)	受講生には、講義に関連する今日の教育状況を説明する諸統計を配布する。これらを通して、これ以後の講義でわれわれが「ライフサイクル」と「異世代間の相互形成」を考えるにあたっての、現実的な諸前提についてひとあたり考察しておく。この二回のセッションの最後に、ホスピタリズムに関連するM事例の資料を配布する。
第3回 4月13日 副題;今日の教育状況とその理論(2)	
第4回 5月20日 副題;ホスピタリズム論(1)	先に配布したM事例を概観し、この事例のもつ意義について、以後のわれわれの考察にとって必要な限り多くの論点を提起しておく。
第5回 5月27日 副題;ホスピタリズム論(2)	事例に現れた関連施設の協働体制のありかたから出発して、今日の巨大な学校複合体の機能と機能障害について議論し、これらの社会現象の根底に、「システム」と「相互性」という社会的連帯の二つの形式のあいだで適切なバランスをとるという困難な問題のあることを指摘する。
第6回 6月3日 副題;ホスピタリズム論(3)	ホスピタリズム論の系譜をたどり、あわせてこれと「被包性」や「基本的信頼」などを主題とする原理的な議論との関連を検討する。さらに、この人間学的考察と学校複合体に関する社会学的検討とのクロス・オーバーを試みる。
第7回 6月10日 副題;ホスピタリズム論(4)	以上の考察をまとめて、ホスピタリズムの人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の児童虐待に関する関連事例の資料を配布する。
第8回 6月17日 副題;児童虐待論(1)	先に配布した虐待事例を概観し、以後のわれわれの考察にとってこの事例のもつ意義について、可能な限り多くの論点を指摘する。
第9回 6月24日 副題;児童虐待論(2)	児童虐待事例を「ラベリング論」と「犠牲の羊」戦略から説明し、これによって、家族の連帯形式が「解体」、「凝固」、「生成」であることを指摘する。そして、家族ライフサイクルの変化に沿った家族生成過程における相互形成のあり方について、可能な限りひろく議論する。
第10回 7月1日 副題;児童虐待論(3)	以上の考察をまとめて、児童虐待の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の青年論に関する関連資料を配布する。
第11回 7月8日 副題;青年論(1)	配布資料に基づいて、今日の青年をとりまく家庭、地域、学校などの現状と変化の趨勢について総括的に述べ、これらの環境条件が青年の自己形成のあり方に与える作用について考察する。

<p>第12回 7月15日 副題;青年論(2)</p>	<p>今日の青年の自己形成のあり方を、その心身の特殊なあり方——「自閉」と「漂流」——から、検討し、新たな青年論を展開する必要性について論ずる。</p>
<p>第13回 10月7日 副題;青年論(3)</p>	<p>以上の考察をまとめて、青年の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の「老いと死」論に関する関連資料を配布する。</p>
<p>第14回 10月14日 副題;「老いと死」論(1)</p>	<p>配布資料、さらには関連する調査の結果などに基づいて、今日の「老いと死」をめぐる状況を概観し、老いと死の受容が困難となっている現状を説明し、この「受容」こそが老いかつ死につつある人々の課題であることを論ずる。</p>
<p>第15回 10月21日 副題;「老いと死」論(2)</p>	<p>「老いと死の受容」を可能にする成熟に向けての自己形成と相互形成について、キューブラー・ロスなどの理論や関連するライフサイクル論などの諸理論を参照しながら、まとめて考察する。</p>
<p>第16回 10月28日 副題;「老いと死」論(3)</p>	<p>以上の考察をまとめて、「老いと死」の人間形成論について、中間的な総括を行う。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。最後に、次週以降の「教えること」論に関する関連資料として、講義者の教員養成論の一部を配布する。</p>
<p>第17回 11月11日 副題;「教えること」論(1)</p>	<p>配布資料によって、「教員養成」をめぐる基本的な理論的構図を明らかにし、この議論を一般化することによって「教えること」の人間存在論的意味について概論的な説明をする。</p>
<p>第18回 11月18日 副題;「教えること」論(2)</p>	<p>上述の説明を、「教えること」を課題づけられている今一つの人間存在のあり方としての「親」にまで拡張し、教える立場に立つことの人間存在論的意味について具体的に議論する。</p>
<p>第19回 11月25日 副題;「教えること」論(3)</p>	<p>親と教師を包括的な家庭論・学校論の文脈に位置づけ、今日の「教えること」の意味を、マクロレベルで歴史的、社会文化的に把握することを試みる。つまり、中世的な共同体の解体後の個人化され国家化された仕方で成立した「教育」を今日あらためて「相互形成」として再規定することの意味を、文明史的に考える。</p>
<p>第20回 12月2日 副題;「教えること」論(4)</p>	<p>「教えること」の人間形成論的意味を、在来のライフサイクル論における中年論の枠内で、中間的に考察する。その際、「ジュネラティヴィティ」と「中年期危機」に焦点を置いて、「教えること」の意味を中年期の自己形成と相互形成の連関からとらえる。その際、受講生の小レポートを手掛かりとする相互討議を試みる。</p>
<p>第21回 12月9日 副題;人間形成論(1)</p>	<p>これまでの講義で論じてきた「ライフサイクル」に関する議論を、ここで総括的に検討する。ライフサイクル論の歴史的な系譜と理論の諸類型を概観し、この論の現代という特殊な時代に制約された在り方について考え、適切なライフサイクル論の輪郭を描く。</p>
<p>第22回 12月16日 副題;人間形成論(2)</p>	<p>これまでの講義で論じてきた「異世代間相互形成」を、ここで総括的に検討する。その際、すでに論じた「相互性」と「システム」の対立、そして「生成」、「凝固」、「解体」という社会的連帯形式などの連関から、考察をすすめる。なお、冬休み後に提出する最終的なレポートについて、その形式を説明する。</p>

第21回 1月13日 副題;人間形成論(3)	レポートを回収する。本講義をまとめる仕方で人間形成論のアウトラインとその意義について考察する。その際、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論を内容とする「人間形成論」が、これまで不十分にしか構築されてこなかった「教育学」を再構築するものであることを、あきらかにする。
第21回 1月20日 副題;大学授業論	本講義を振り返りながら、その内容と形式の両面から、大学における高度一般教育の一端としての本講義の意義と問題点を学生諸君とともに総括的に検討する。その際、先に回収したレポートを手掛かりにして、議論を展開する。