

大学教育の実践的研究を介して臨床的人間形成論へ

田 中 毎 実

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

Toward the Integrated Clinical Theory on Menschen-bildung through Practical Research on the University Education

Tsunemi Tanaka

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

This paper is an introduction to a dissertation for a Ph.D. in Educational Studies, Kyoto University, entitled "The Construction of the Integrated Clinical Theory on Menschen-bildung". The dissertation is designed for the reconstruction and recovery of the theory of education. As the theory was originally derived from educators' self-reflections on their own activities, so it was practical, self-reflective and self-involved. However, developed as an academic discipline and founded chairs in various insitutions, the theory of education has gradually lost such original traits as of practice and of self-reflectivity. Now it should recover the alienation from its original traits in order to cope with the practical difficulties in our complicated educational situations. The recovery can be done especially through the practical research on the university education, such as the researchers' self-reflection on their own educational activities. So the construction of the integrated clinical theory of Menschen-bildung as the reconstruction of the theory of education can be accomplished through the researches such as the projects of Research Center for Higher Education, Kyoto University.

はじめに

今日では、膨大な量の教育関連理論が日々産出され、公開されている。しかしそれらの多くは、巨大な業績産出システムの幾分無機的な自己回転の所産であって、深刻な問題に直面しつつある教育現実の内に参与的に参与しつつこれに回答する仕方で生み出されているわけではない。本研究では、教育の理論が教育現実への内的関与性を取り戻す方途を求める。

教育の理論は、今日の困難な教育状況に真摯に対峙するために、臨床性、実践性、自己関与性、自省性、理論的統合性などの学理論的特性を確保しなければならない^(注1)。私たちは本研究で教育理論のこの学理論的展開を、教育理論の臨床的人間形成論への再構築と名付ける。このような教育理論の学理論的な展開ないし再構築は、大学教育の臨床的研究を介することによって可能になる^(注2)。教育理論を臨床的人間形成論へと再構築すること、しかもその際、大学教育の臨床的研究を手がかりにすること。これが本研究の目標であり戦略的手順である。この目的を達成するために、本研究では2つの下位目標を追求する。第1に、大学教育の新たな臨床的研究を手がかりにして、在来の大学教育研究の学理論的前提を根本から見直すことであり、さらに第2に、この新たな大学教育研究を包摂する教育理論一般を臨床的人間形成論へと再構築することである。

本研究前半の第1章・第2章で論ずるように、私たちの実施してきたさまざまな大学教育研究プロジェクトは、実践関連性、臨床性、理論的統合性、自己関与性、自省性などの特性をもっている。今日の高等教育の深刻な危機にあって在来の大学教育研究の非力さが目立ってきているが、それは、これらがおおむね自閉的に特定の限定された分科の

みを基礎としており、しかも実践に対してつねに外在的であったからである。臨床性や自省性を特質とする新たな大学教育研究は、危機に内在的にコミットできない在来の研究の学理論的欠陥を克服する。そればかりではない。新たな大学教育研究の今述べたような学理論的特性は、本研究後半の第3章・第4章で論ずるように、まさに在来の教育理論が今日まで志向してきた学理論的転回のありかたを先取りするものでもある。この志向性の果てに結実する新たな分科が、臨床的人間形成論である。つまり、新たな大学教育研究は、在来の大学教育研究を学理論的に転回させることによって、教育理論そのものの臨床的人間形成論への学理論的展開を可能にするのである。

私たちの大学教育研究は、大学教育研究の学理論的転回にとって自己目的的な意義をもつとともに、教育理論の学理論的展開にとっては手段的な意義をもつ。新たな大学教育研究はこの二重の意義をもつのである。しかし臨床的大学教育研究の展開は臨床的人間形成論を、大学教育研究という特殊な研究領域の範囲内で、内容的により豊かにするものである。この点からすれば、新たな大学教育研究の展開と臨床的人間形成論の展開は、手段と目的の連関にあるというよりも、むしろ直接に連続した理論的展開であるというべきである。本研究の目的は、大学教育研究を手がかりとする臨床的人間形成論の展開と構築である。

臨床的人間形成論への学理論的転回を達成するために、本研究では順次、次のような検討作業を実施する。まず第1章と第2章では、私たちの大学教育に関するさまざまな実践プロジェクトとそれについての臨床的諸研究をまとめ、この実践と研究が大学教育研究の学理論的転回にとってもつ意義に焦点づけて考察をくわえる。次いで第3章と第4章では、近年の教育理論の展開に内在する学理論的志向性を臨床的人間形成論の生成をめざすものとして取り出し、この志向性の生み出した中間生成物ともいうべき人間形成論の学理論と具体的内容について論ずる。最後に第5章では、新たな大学教育研究を通して人間形成論を、さらには臨床的人間形成論を展開するという本研究の課題がどの程度達成されたかについて総括し、残された課題についてまとめる。

本研究の課題は包括的かつ原理的であるから、これを達成するためにはかなり膨大な作業が求められる。したがって本稿でこれを十分な形で完結させることはできない。第5章で述べるように課題の多くはなお今後に残されたままであり、その意味で本研究は、課題達成へ向かう暫定的中間的な総括であるにすぎない。ともあれここではまず、本研究の位置づけられる学理論的・実践的文脈について鳥瞰図的に概観しておこう。

第1節 臨床的人間形成論とは何か

1 大学教育研究の新傾向とその学理論的特性

本研究における大学教育の実践的研究は、臨床的人間形成論を構築するための手がかりである。ところでこれまでの大学教育研究の多くは、大学という特異な組織ないし制度についての歴史研究、比較研究、制度研究、組織研究などの一環であった。しかし近年この領域では、新たな理論的動向が出現しつつある^(註3)。大学の日常的教育実践の場をフィールドとする臨床的アプローチに沈潜して、教育実践と協働しようとする研究動向である。本研究で検討する私たちの研究開発プロジェクト群もまたこの動向のうちにある。在来型の大学教育研究の多くは、研究者自身が編み込まれている教育実践の文脈からは遊離しており、理論の自生的かつ自省的な基盤からあらかじめ切断されている。日常性に沈潜する臨床的理論は、在来型理論に否応なしに臨床性、自己関与性、自省性を獲得させる力をもつ。この意味でこれらの研究は、その存在そのものが批判的かつ構成的である。しかし臨床的理論が、たんなる批判を超えて向かうべき方向を十分自覚的に見定めているとは思われない。臨床的理論に向かう動きは、量的にはもはやたんなる兆候の域を確実にこえつつあるが、いまだに十分な理論的裏づけと方向づけとを獲得してはいない。本研究のめざす目標の1つは、新たな理論群に自身の学理論的特性を自覚化させそれら自身を位置づけるマップを与えて、これらを励ますことにある。この学理論的特性とは、すでに述べてきたように、臨床的人間形成論のそれである。

教育の理論とは、ホルクハイマーによる「社会の批判理論」の規定(「人間の自己認識」)を援用するなら^(註4)、「教育する人間の自己認識」である。教育にかかわる言説のすべては、個人的集团的「自己認識」であり、それらは既存の言説群の織りなす文脈のうちに編み込まれつつ、文脈を新たに織り直す。こうして不断に生成する文脈の全体が、そのつどの「教育する人間の自己認識」として教育現実の全体を構成する。個々の教育実践は、このような教育現実のうちに組み込まれており、そこから意味を与えられるのである。教育の理論の学理論的特性は、本来、臨床性、自己関与性、自省性などにあるといえよう。

教育領域の臨床的アプローチが教育実践と協働するためには、実践の意識化を徹底し、自らの編み込まれている文脈の全体と自覚的に向きあい、文脈全体を主体的に編み直さなければならない。文脈全体の主体的編み直しは、教育実践が問題に出会うとき、不可避免にとらざるをえない態度である。問題の解決のために実践の当事者たちは、当の問題を包摂する文脈の全体を見据え、そのために援用可能なあらゆる知見を動員する。この点では、実践者も理論家もかわるところはない。臨床理論による文脈全体の主体的読み直しは、理論そのものの全体化、問題に向けての理論的統合化を伴っている。この意味では、臨床的アプローチの学理論的特性は、理論的統合性にもある。

全体化された教育認識は、教育する人間の情性化した自己認識を自覚的に編み直させ、実践主体と理論構成主体との合体を成就し、このような主体形成を通して「教育する私たち」としての「教育的公共性」^(註5)を生成させる。この点、大学教育の実践的研究は特権的である。それというのもここでは、実践者と研究者がおおむね一致しているから、教育的公共性を成立させることが比較的容易なのである。本研究は、大学教育研究の実践関連性、当事者性という学理論的特性を生かして、教育理論の臨床的人間形成論への再編成をめざすのである。それでは臨床的人間形成論とは何か。本研究の前提として、これについての暫定的な理解を呈示しておこう。

2 臨床的人間形成論とは何か

今日では、家庭、地域、学校、(塾や予備校などの)補完的教育機関、(これらから疎外された子どもたちのための養護施設などの)収容施設、社会教育機関、関連行政機関、(教員養成学部や福祉関連学部などの)スタッフ養成機関、関連研究機関、(マスコミなどの)広報・世論形成機関などが互いに癒合して巨大な「学校複合体」が出現している^(註6)。しかもこの学校複合体は、大半の場合、自動的・無機的に作動して、さまざまな教育問題や教育理論を自生的に産出している。

臨床的人間形成論とは、巨大な学校複合体が産出する教育問題や教育理論などに対してつねに自らを開き、それらとの臨床的出会いをきっかけにして、関連する知見を総動員しつつ、「人間からみて教育とは何か」という人間存在論的人間形成論の問いと「教育からみて人間とは何か」という人間形成論的人間存在論の問いとを往復的循環的に問い続ける統合的原理的分科である。臨床的人間形成論は、教育理論を「教える存在としての人間」の自己認識として受けとめ、さらに教育問題を「教える存在としての人間」である自分自身の問題として受けとめて、自己認識を不断に再編成する。この意味で、その学理論的特性は、臨床性、自己関与性、自省性、理論的統合性などにあるといえよう。

この臨床的人間形成論の学理論的特質は、在来教育理論のそれとは大きく食い違っている。たとえばこれまでの教育理論は、けっして臨床的とはいえず、むしろ教育現実に対して二重の意味で外在的であった。まず第1に、教育理論を産出する中枢としての高等教育段階での教育学の研究・教育組織は、たとえばドイツに典型的にみられるように、社会学講座などとは違って社会的自己規定のためにあまり大きな努力を払うこともなく、中等教育機関教員養成などのために早くからあっさり制度化された^(註7)。さらに第2に、我が国の教育学は当初、蕃書取調所やお雇い外人の伝統を受けて、欧米先進諸国の文物を仲介するロシア的な意味での「インテリゲンツィア」の仕事であった。教育の理論は、まじめな自己規定の努力の経験も実績もなく制度のうちに安住し、ここから教育現実に対して(伝達であれ、指導であれ、批判であれ)外在的に関わってきたのである。

在来教育理論には、臨床性と自己関与性が根本的に欠如してきた。これに加えて次のような問題もある。先にも述べたように、教育の大衆化と高度化の果てに出現した巨大な学校複合体には、大学の教育学科や教育学講座や教育ジャーナリズムなどの形で、教育に関する言説の生産部門が付属している。この理論生産部門そのものがかなり巨大であり、その無機的な自動回転が関連諸業績を無際限に産出しつづけている。さらに、関連学会の専門化と細分化のような仕方でも自閉的な自家生産の回路ができあがるにつれて、絶え間なく産み出され続けるこれらの業績は、ますます臨床性と自己関与性を失ってくる。自閉的な理論産出回路が高度に整備され細分化された分科へと拡散することによって、理論そのものもまた意思疎通の手だてを欠いたままバラバラに拡散し理論的統合性を大きく失ってくるのである。

教育理論は、状況的責任に応答するためには、何とかして臨床性、理論的統合性、自己関与性、自省性などを確保しなければならない。しかしこの学理論的变化は、教育理論内部の自生的な展開によってはおよそ不可能である。唯

一の手だては教育理論が教育問題に無媒介に直面することである。これによって教育理論は、問題解決の当事者性と自省性を確保することもできるし、問題解決に向けて関連するすべての知識を動員して、実質的に理論的統合性を獲得することもできる。本研究の第3章と第4章でみるように、一部の教育理論は近年着実にこの方向をたどってきている。この方向の極点に結像するのが、臨床的人間形成論である。大学教育の実践的研究は、大学教育という焦眉の教育問題に直面することによって教育理論が臨床性と自己関与性・自省性を確保して学理論的自律性を維持するもっとも良い手がかりである。本研究では、このような意味で大学教育の臨床的人間形成論の展開を試みるのである。

1960年代以降の経済成長に伴って社会の巨大な自律的領域となった教育現実がさまざまな問題を析出するにつれて、教育の理論には、外部から知や技能を伝達したり指導や批判を加えたりすることではなく、教育現実の構成者たちの自己認識の獲得や主体的実践者への自己形成に協働することが求められてきた。先に述べたように、教育の理論は、「教える人間の自己認識」の生成に参与し「教える人間の自己形成」(教育的公共性の構成)において協働すべきなのである。この課題を達成するためには、教育の理論は、まず第1に、その思索の範囲を(ギリシャ語を用いた比較的新たな合成語である“pedagogy”の語源的意味である)「子どもを導く術」に狭く限定することなく、(実践者であり理論構成者でもある大人を含めて)「人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互性」にまで拡大しなければならない。さらに第2に、実践者集団(教える人間)の日常的自己認識を支える臨床的研究(フィールドワーク)を実施しなければならない。この2つの課題の意義については以下の本論で順次論ずるが、この2つを同時に遂行しようとする分科をひとまずは、臨床的人間形成論とよぶことができる。この新たな分科を構成するもっとも基本的な連関を図式化すれば図1のようになる。

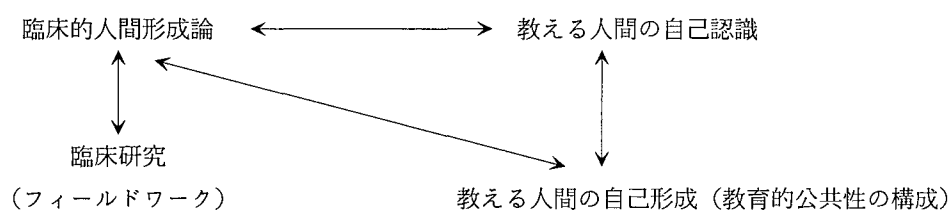


図1 臨床的人間形成論の位置

この図から明らかなように、臨床的人間形成論の根本的な達成課題は、自らの仕事を「教える人間の自己認識」の生成へ、さらに「教える人間の自己形成(教育的公共性の生成)」へと結合させることにある。臨床的人間形成論においては、このような形で理論の担い手と実践の担い手との連携の在り方が問われる。この問いがもっとも切実に問われるのは、大学教育研究の新たな流れにおいてである。

第3章、第4章でみるように、臨床的人間形成論には、さまざまな理論的試みが先行している。それらはすべて、今日の教育状況の急角度で全面的・構造的な変化に対応して、教育学の基本的枠組みを組みかえようとする試みである。これには、たとえば教育人間学、人間形成原論、人間形成論などを挙げることができる。私たちは、この文脈のうちに人間形成論の構築と展開につとめてきた。教育の理論の本質的難点を克服し、しかも同時に現在の社会の多くの局面に認められる教育危機に向き合おうとすれば、否応なく教育の理論を統合論的・原理論的な人間形成論へと再構成しなければならない。そして私たちは、大学教育の臨床的研究こそが人間形成論から臨床的人間形成論への学理論的展開を実効的に駆動する力をもつものと考えているのである。

3 臨床的人間形成論から教育的公共性の生成へ

大学教育研究の新たな理論的動向は、ひとまずはミクロレベルアプローチへ臨床理論的に沈潜するが、次いでそこから、自分の編み込まれている文脈の全体性をとらえ返し、理論的全体化をはかる。臨床的教育理論は、所与の教育現実の全体に向き合うために、自分自身を全体化するのである。

しかし、理論の全体化をめざす限り、その際(臨床理論に自明な前提として非反省的に指定されている)「教育」を(それと不可分の「人間」にまで遡って)規定し、同時に(ほかならぬその)「人間」を(それと不可分の「教育」

にまで遡って)規定しなければならない。先に述べたことを繰り返すなら、「人間からみて教育とは何か」という人間存在論の人間形成論の問いと「教育からみて人間とは何か」という人間形成論の人間存在論の問いを、関連する知見を総動員しつつ交互的循環的に問うのである。

このように所与の具体的教育現実から出発して「人間」と「教育」を原理的かつ相互規定的循環的に問いつつ教育現実の全体に向き合うまでに自身を全体化する教育理論の理論化運動が、臨床的人間形成論である。したがって、大学教育の具体的状況から出発する本研究は、「大学教育の臨床的人間形成論」とよぶことができる。大学教育のミクロレベルにおける実践的研究という新たな理論的動向は、臨床的人間形成論の展開という大きな理論的文脈のうちに位置づけられるのである。大学教育の人間形成論は、ポストモダンの脱構築によって教育や人間形成の具体的状況における問題設定を「ズラシ」状況的拘束から逃走しようとする試みを状況内部へ引き戻す。したがってこれを、「ポスト」ポストモダンのことであるということもできよう。

ともあれ、大学教育の臨床的人間形成論は、まだ出発したての分科であるにすぎない。本研究ではこの生まれたての現況と大雑把な輪郭を描くことになる。臨床的人間形成論とは、教育理論を臨床化し原理化・全体化する運動であり、それによって教育する人間の自己認識を成立させ、教育的公共性を生成させる。したがって、大学教育の臨床的人間形成論を次のように規定することもできる。それは、臨床的研究(大学教育論)と原理的研究(人間形成論)とが互いに互いを基礎づけ合う仕方で循環を繰り返し、その結果じょじょに教育的公共性(「大学教育を担う私たち」)を生成する理論の全体化運動なのである。

大学教育のミクロレベルアプローチをめざす新たな理論的動向は、教育的公共性の生成を駆動する一契機であり、この運動のうちにあってこそ確実な自分自身の見当識を獲得することができる。しかしそれだけではない。本書後半の2章で議論するように、この理論的構成運動にコミットすることによって、教育理論そのものが、昨今それが陥ってきた不毛で自閉的な無限の回転運動から救い出され、あらためて教育的公共性の生成に加わることができる。この序文に続く2つの章では大学教育の臨床的研究の到達点と課題について議論するが、それに先立ってまずミクロレベル研究が必要とされる大学のマクロレベルの現況について大雑把な見通しを示しておこう。

第2節 大学教育の現況——学校化と脱学校化とのせめぎ合い——

我が国の高等教育は、トロウの3段階論^(註8)を援用するなら、すでにユニバーサル段階に達しつつある。にもかかわらず、関連する諸機関はいまだに研究機関から教育機関への移行を十分に達成してはいない。これが今日の根本的な教育的課題である。我が国の高等教育は、大衆化の段階に達してからきわめて短期間に、ユニバーサル段階への道のりを駆け抜けた。この間に、旧態依然たる教育の仕方と新たに大量に流入した学生たちの学習意欲とは、じょじょにしかしおそろしいほどに不適合となり乖離してきた。しかもこの乖離は、高度に複雑化し情報化した産業社会の方から大学に課せられる教育期待の歯止めのない高度化によって、よりいっそう増幅される。日常的教育実践の場をフィールドとする授業研究の急増を背後で支え駆動しているのは、おそらくこのような教育機関への移行の不十分さに気付いた大学自身の焦燥感であり、この乖離を埋め合わせようとする切迫した意識である。

この現状認識は大局的にみれば間違っていないであろうが、しかし、もう少し立ち入って細かく見ると、今日それぞれの大学が直面している「教育」問題は、きわめて多様である。この多様性のなかで、それぞれの大学が組織課題として直面する「学問の論理」、「教育の論理」、「経営の論理」それぞれの割合も必ずしも一律ではない。個々の大学はそれぞれの組織状況に合わせてそれぞれの仕方、「教育の論理」をその教育システムのうちに内在化しなければならない。この全般的な動きにおいては、以下で述べるように大学教育を効率化・機能化・システム化して「学校化」^(註9)しようとする運動とそれへの対抗運動との間に深刻なせめぎ合いがみられる。

1 大学教育の学校化と脱学校化

大学の教育は、研究者でもある教育者によって担われている。したがってここには、学問の論理を教育の論理に翻訳し変換するという大切な仕事がある。これが、大学の教育を難しくもし面白くもする。フンボルト的な学問・教育共同体という理想^(註10)は、この面白さに支えられているものとみることできる。実際に、多くの大学教員を教育に向けて動機づけているのは、教育の場面においても自分の研究について確証や発見がえられるという素朴で日常的な

実感である。さらにいえば、学問の論理と教育の論理の占める割合は、個別大学の特殊性によってまったく異なるから、大学の学校化は、この個別性や特殊性の問題と密接に関連する。しかし、学校化は、眼前にある構造的危機に直面するためには、どのような組織にとっても、ひとしなみに不可避なのである。

今日の大学の危機は、なによりもまず、大衆教育状況が高等教育段階をも制したことに起因する。高度化・大衆化という新たな事態へ対応するために、大学は、何よりもまず組織を効率的に「学校化」するほかはない。一般的に言って、近代学校とは、学級・学年制、難易度順に整序されたカリキュラム、時間的空間的統制などを特質とする近代社会に固有の社会装置である^(註11)。これまでの大学は、この効率的な教育システムとしての近代学校からの偏差によって規定することができた。しかし、近年、大学教育に関わって盛んに議論される「カリキュラムの整備」、「受講制限」、「シラバス」、「授業法の開発」、「授業評価・教育評価の導入」、「FDの組織化」などすべては、在来の大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ学校化しようとするものである。加えて、急速に進む国立大学の独立法人化や評価機構の設立などの制度的変化が文書主義などを通して、組織を「効率的」経営に向けて官僚制化するように仕向ける。これによっても、学校化の趨勢は大きく加速される。もちろん、学校化に対抗する動きがないわけではない。しかしそれは、たとえば、すでに現実的成立根拠を失った「学問教育共同体」をなおも称揚する(いずれは消滅せざるをえない)いささか反動的な動きを別にすれば、まだまだひどく弱体である。

今日の大学については、さまざまな危機が語られている。ここには、大学設置基準の大綱化などによって個別大学が自立的経営を強要されるといった短期的危機から、急速な若年人口減少による大学経営の危機や進学率の相対的上昇による学力水準の低下などの中期的危機にいたるまでの大きな幅がある。あきらかなように、これらはすべて高等教育の大衆化に関わるものとして括することができる。しかし危機は、短期的中期的なそれには限られない。表層的な危機ばかりではなく構造的なそれもある。高等教育の構造的危機は、戦後以来持続的な経済成長をビルドインしてきた成長社会が停滞し安定した成熟社会へ移行することにとまなうものである。戦後社会は一貫して、経済的総動員体制に向けて先に述べたような巨大な学校複合体を構築してきた^(註12)。しかし、成熟社会への移行にともなってこの複合体は自らを維持する駆動力を失い、全般的に深刻な機能障害に直面している。学級崩壊、登校拒否、校内暴力、学力不振、いじめ、校内暴力などである。高等教育もまた、大きく括するなら80年代以降目立ってきたこのような諸現象の枠内にある。高等教育の長期的なスパンから見た危機は、この文明論的変化への高等教育の適応問題にこそある。

大学の教育システムの危機は深刻である。一方の高度化・大衆化にとまなう諸問題を「学校化」によって何とかしのいだにしても、他方の成熟社会への移行に伴う構造的の問題にに応えたことにはならない。先に列挙した学級崩壊などの深刻な機能障害に直面している今日の初等・中等教育は、行き過ぎた学校化に何とか歯止めをかけるべく痙攣的な努力を続けている。たとえば、授業日数や授業時間の削減、教室のオープンスペース化、(部分的な知識・技能重視から全体的人間的な活動的諸力の育成に焦点づけた)「新しい学力観」の登場、総合的学習などである。この点、大学教育も例外ではなく、学級崩壊や学力不振などに類する問題に直面しつつある。たとえば、私語などにみられる在来の大学文化の解体、学生たちの学習意欲喪失や閉じこもりなどである。今日の大学では、一方で効率的な学校化の組織的努力が求められると同時に、他方で学校化を超えた脱学校化型の組織的努力もまた求められている。この学校化と脱学校化とのせめぎ合いという事態については、本論文の以下の議論で詳細かつ具体的にみることになるが、これに先立ってここではまず、大学カリキュラム改革、授業改善、Faculty Development(以下FDと略す)という3つの局面それぞれに焦点づけて大雑把な見通しを描いておこう。

2 大学のカリキュラム、授業、FDと学校化

1) 大学カリキュラム改革における学校化と脱学校化

大学カリキュラムをめぐっては、今日、問題が山積している。これらの問題をいささか無秩序に列挙するとすれば、以下ようになる。科学の急速な展開と知のあり方の根本的变化への対応、創造性への教育、臨床知への教育、専門職業人の養成、生涯教育への対応(リカレント教育)、国際的・国内的な大学間移動の時代におけるカリキュラムの互換性、学校種間などの接続(中等教育と高等教育、学士課程教育と大学院教育、教養教育と専門教育)問題、補償教育(中等教育での偏った選択、入試の多様化、急速な大衆化による低学力)問題、顧客としての学生・父母のニーズ重視の発想、大学カリキュラムにおける評価の問題などである。

これらの列挙された問題群をよくみると、学校種間の接続問題や補償教育問題を動機として語られる場合とそのほかの場合とでは事情が大きく異なることがわかる。接続問題や補償教育問題では、これまでかなり程度の低く粗雑な制度化しか見られなかった我が国の大学に対して、学校教育機関としての整備(学校化)が求められている。しかし、そのほかの場合には、大学教育の学校化ではなく、むしろ学習の共同性ないし相互性への再構築ないし再生という形で脱学校化が求められているものとみることができるのである。学校教育の共同性ないし相互性への再編という議論は、今日では、初等・中等教育段階でさかんに論じられている。これは、大学では授業者と学生との相互性という形で実現されるが、それはまた、教育と研究との一致というフンボルト的理念の範囲内にあるものともいえる。このカリキュラム改革ばかりではなく、大学授業改善の動きについても、学校化と脱学校化とのせめぎ合いがみられる。

2) 大学授業改善における学校化と脱学校化

大学授業改善については、たとえば、パソコンや情報機器など急速な情報技術革新に依拠した教育技術開発や遠隔教育などが、さまざまに議論されている。同時に、これまでの一方通行の授業に対する深刻な反省から、学生主体の授業や学生参画型の授業が求められている。前者の情報技術革新への対応の大半は、新たな技術への追随である。このような追従的対応はたしかに、学生の能力の多様化に対処するための教育の個別化という課題など今日の教育問題の多くに解決のヒントを与える。そればかりではない。たとえばインターネットは、教育の個別化に向けて利用可能であると同時に、日常的な授業場面とは別の新たな学びの場を創り出すことをも可能にする。インターネットを利用する遠隔教育は、たとえば国際的・国内的なカリキュラムの互換性を可能にする上で、学びの個別化と新たな場の構成という二重の面から有用なのである^(註13)。しかし、情報技術革新が切実に求められるもっとも大きな根拠は、従来の一方通行の授業を克服する手段として大きな期待がかけられているからである。

一方通行の授業を批判する声を突き動かしている動機はさまざまである。突き詰めて言えばここでも、大学教育の学校教育機関としての整備(学校化)が求められている場合と、学習の共同性ないし相互性(脱学校化)が求められている場合とを区別することができる。学生参加が求められるのは、まず一方では、今日の大学教育のユニバーサル段階で、大量に進学してくる学生のうち在来の一斉教授などでは授業に抱き込めない意欲の低い学生へ、何とかして授業への参加意欲を促すためである。しかしそればかりではなく、他方では、臨床場面で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性を育てるためでもある。この2つが立脚する教育状況はまったく異なっており、私たちは、この2つを両端とするスペクトルを想定することができる。しかし、このスペクトルを縦に引き裂く今ひとつの異なったスペクトルがある。一方の、大学教育の制度的な能率化や効率化(つまり学校化)を求める文脈と、他方の、大学教育に相互性(つまり脱学校化)を求める文脈である。これを図式化すると、4つの参加型授業類型があることになる(図2参照)。

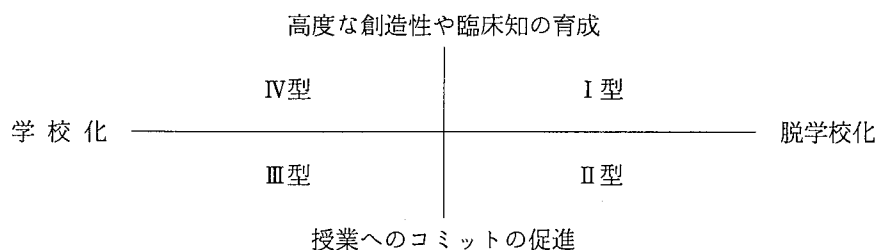


図2 学生参加型授業の4類型

たとえば、工学系カリキュラムに組み込まれたロボットコンテストは、強いて言えばI型ないしII型にあたり、医学系の入門プログラムに組み込まれた臨床的ケース研究は、I型あるいはIV型にあたり、短大などでの参画型授業の多くは、II型ないしIII型にあたるといえる。次章以下で詳細にみるように、京都大学高等教育教授システム開発センターでは近年、学生との双方向性授業をめざす公開実験授業(私単独で実施したものとリレー式の)や、京都大学慶應義塾大学連携ゼミ(KKJ)などを実施してきた。リレー式公開実験授業は、私単独で実施してきたそれまでの公

開授業での「何でも帳」という教師と学生との授業構成的相互行為のツールを引き継ぎ、さらに教師との討論や小集団討論など授業形式のめまぐるしい使い分けなどを加えて、多様な授業形式の展示場となってきた。KKJは、2つの大学の日常的なゼミ、合宿ゼミ、電子掲示板での日常的な討論という3つのリアリティの設定と教師集団の時機をみての介入を特質とする、学生主体のゼミである。図1の類型でいえば、I型を追求するものである。とはいえ、これらのプロジェクトはすべて、それぞれに固有の特性をもっている。この私たちの試行から見えてきた範囲で、特性の異なる4つの授業について——幾分か恣意的だが授業構成者である私たち自身の主観的印象に依拠して——それぞれの特質を一覧表にまとめておこう（表1参照）。これもまた、大学授業を考える場合のマップの1つではありうるだろう。

表1 具体的な4つの授業の比較

	一斉授業	演習・実験	公開実験授業 単独	公開実験授業 リレー式	KKJ
相互性のツール	所作 (言語)	討論・実験 テキスト	何でも帳	何でも帳 討論	討論 合宿 電子掲示板
教師の指導性	低	中	高	高	高
教師の活動量	大	中	大	大	小
教師の負担	小	小	中	大	中
学生の活動量	小	中	中	中	大

この4種類の授業を相互に比較してみると、右に行くほど学生参加の度合いが高くなっている。学生参加型授業は、教師の高度な指導性を要求するが、この表にみられるとおり、通常の授業形式に比べて、かならずしも教師負担を多く求めるわけではない。さらに言えば、かりに相互行為の仕方をマニュアル化できるかぎりマニュアル化するとすれば、その準備には多量の労力が必要であるが、ひとたびマニュアルができあがれば、労力は激減し、教師や学生たちの創造的な働きかけや働き返しの余地が大きく作り出されるはずである。

学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、大学は、これまで不十分だった教育のマニュアル化・システム化を試みなければならない。大学教育を学校化しようとする試みである。教師に求められる指導性の質は、授業が学生へのどんな働きかけをめざすかによって決まる。学生の部分的な能力ではなく、その存在の全体へ何とかして実効的に働きかけようとするれば、授業の相互主体的構成が求められ、教師には学生との間に相互性を構成する高度な指導性が求められる。このような高度な指導性は、教師が生涯をかけてまさにこのような相互性体験を蓄積することによってのみ、じょじょに獲得されるであろう。これは、大学教育の脱学校化である。こうして授業改善の面でも、学校化と脱学校化のせめぎ合いが認められるのである。

3) FDにおける学校化と脱学校化

カリキュラム改革や授業改善を担う大学教員の能力開発活動（FD）の組織化もまた、今日の我が国の大学（とくに国立大学）では、「伝達講習・上からの制度化」型と「相互研修・自発的組織化」型の2類型に大きく分かれる。強いて言えば、前者は学校化であり、後者は相互性化ないし脱学校化である。

今日の大学教育の危機に対応して、FDの組織化が急速に進められてきている。わけても国立大学の場合、FDが平成11年度から努力義務とされ、同時に、教育改善等経費による財政的裏付けが付与された。このような条件下で急速に展開されるFD組織化の大半は、ごくごく初期的な段階であるにすぎず、少数の特定個人の超人的努力に依存し、さらには上からの制度化に頼りがちである。このような状況でのFD組織化には、4つの類型がある。まず「学校化」

(伝達講習)型か「脱学校化」(相互研修)型かという類型区分がある。次いで、トップダウンによる「制度化」型かボトムアップによる「自己組織化」型かという類型区分がある。この2つをクロスさせると、以下の4つのFD組織化類型がみいだされる。

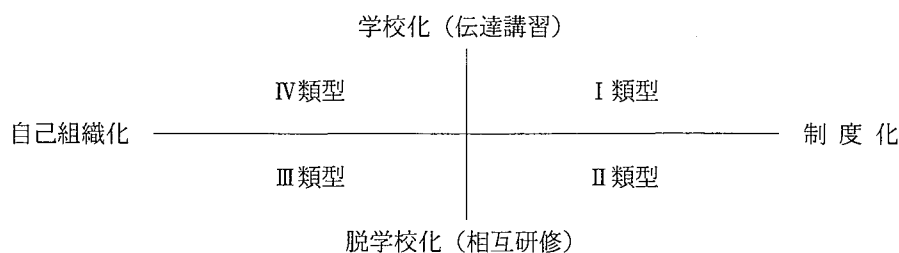


図3 FDの組織化類型

I類型とIII類型についてはすぐに述べる。II型は、たとえば北海道大学高等教育機能開発総合センターが開発してきた合宿方式FD研修事業などであり、IV型は、たとえば筆者が参加した関西大学教員組合が主催したFD講演会などである。ともあれ、4つの組織化類型の差異は、I型とIII型との差異に端的に示される。この2つについて、それぞれの基本的特性を相互に対照してみよう（表2を参照）。

たとえば、これも第2章で議論するように、京都大学高等教育教授システム開発センターは、FDの組織化にあたって「できるだけ多くのメンバーを巻き込む上からの効率的な組織化方式」（I型）と「公開実験授業などでの、じっくりと相互研修を積み上げていく組織化方式」（III型）とを同時に達成しようとして、調停のむづかしい両者の矛盾に苦しんできた。今日の国立大学の多くもまたこの矛盾に苦しみながらも、それぞれにそれなりの解決法を見いだしこの矛盾をなんとかしのいできている。

しかし、表2の「他類型との相関」欄に示されているように、一方の類型に専念することによってこれを突き抜けて他方の類型に移行することが可能である。学校化型FDと脱学校化型FDは、ただたんに対立するばかりではなく、場合によってはお互いに基礎づけ合うのである。I型とIII型とのこの肯定的で積極的な相関は、カリキュラム改革や授業改善を含めて、大学教育の学校化をめぐる動きの全般においても認められる。今日の大学教育の教育状況においては、私たちはつねに、学校化と脱学校化との拮抗や対立や相互補完の複雑な関係のさなかで、そのつどの実践的な決断を迫られている。大学教育における実践的研究は、まさにこのような苛酷な状況に、アプローチしなければならないのである。

表2 FDの典型的2類型

	I型 学校化・制度化型	III型 脱学校化・自己組織化型
参 加 動 機	他動的	自発的
達 成 効 果	啓 蒙 効果の浅さと一過性	自己開発 効果の深さと持続性
組 織 化 方 式	全体への呼びかけが容易 マニュアル化可能で、均質なプログラム 操作可能で効率的	組織化が一部に偏りがち マニュアル化不可能で、予見できないプログラム 操作不可能で非効率
他類型との関連	III型への移行もありうる	I型の指導者研修でありうる

以上のように、大学教育における学校化と脱学校化は、カリキュラム、授業、FDのどの局面をみても重要な実践的・理論的な係争点となりつつある。しかもこの対立は、本研究で繰り返し論ずることになる〈システム役割の整備とそれをこえる異世代間相互性との連関〉^(註14)に深く関わっている。このことについては、主に第4章で議論する。

第3節 大学教育の実践的研究から臨床的人間形成論へ

1 大学教育の学校化と大学授業の構成の理論的構成

大学のカリキュラム改革、授業改善、FD組織化のどの局面をみても、大学の学校化と脱学校化の2つの志向性の競合が見られる。在来教育関係にはあまりうまく適合せず、学力や意欲に問題のあるかのようにみえる大量の学生を前にして、大学の教育システムのうちでこれまであまりにも不十分だった教育機能の効率化を図り、マニュアル化・システム化を是非とも試みなければならない。私たちが大学教育の学校化とよんできたのは、このような動きである。これまでの大学教育は、教育や研究や管理など組織機能全般がそうであったように、わけてもその教育機能において自己組織や自己統制をあまりにも蔑ろにしてきた。この意味では大学教育の学校化は不可避である。

しかし今日の初等中等教育は、学級崩壊、不登校、中途退学、そしてこれに対応しようとする学校のスリム化、新学力観、総合的学習などにみられるように、もはやうまく機能しなくなった学校化から何とか脱却しようとして痙攣的努力を続けている。しかし、繰り返し述べてきた今日の大学における「学力や意欲に問題のある大量の学生」は、初等中等教育でこのような痙攣的努力を強いてきた学生たちにほかならない。このことを考え合わせるなら、大学の学校化はいわば「いずれ負けるとわかった戦い」でもある。とはいえこれを遂行しないでおくこともできない。カリキュラム改革をみても、授業改善をみても、FDの組織化をみても、学校化という不可避的趨勢が読みとれる。私たちは、一方でこの趨勢を生き抜きながら、他方でこの趨勢を突き抜ける方途を求めなければならない。求められているのは、学校化と脱学校化の〈高いレベルでの〉折り合いなのである。この折り合いをめざして、大学のカリキュラム改革と授業改善とFDの組織化は、互いが互いの前提となって相互規定的に循環しつつ進められなければならない。

しかしながら、この折り合いの有り様は、それぞれの教育機関が置かれている個々の教育状況の差異によってさまざまである。したがって、実践的な意味で必要であるのは、この折り合いのありようについて一般的で啓蒙的な見解を求めるのではなく、この折り合いを適切な仕方で見いだすことのできる教育者集団が組織されることである。FDは、本来ならこのような意味での教育者集団の自己生成であるべきである。その際にはとくに、実践者が、学校化と脱学校化との間に引き裂かれて、専門的な自律的行動という点からみても、官僚制的な組織行動の遂行という点からもきわめて中途半端であり、専門家集団と組織官僚制のいずれの側からみても中途半端ないわば「半身の関わり」しかなしえないことに留意する必要がある。この点については、本論文の末尾で議論することとなる。

ともあれ、今日の大学教育の現場では、「教育の論理」を現実化しようとする運動とともに、学校化と脱学校化のせめぎ合いが展開されている。このせめぎ合いのなかで、単純に学校化だけを志向して大学教育の場をただひたすら効率化し機能化しシステム化しようとする動きも目立っている。この強力な学校化への動きに対抗して、何とかしてバランスを取らなければならない。そのためにはたとえば授業研究によって、大学の授業場面もまた(他の学校種のそれと同様に)関係者全員の相互的な状況構成の場であり、徹底的な学校化にはうまく馴染まないことが示されなければならない。次章以下の私たちの授業研究が示しているのはまさにそのことである。

大学の授業研究は、私たちのさまざまな研究プロジェクトをはじめとして、その成果が最近、急速に蓄積されつつある。しかし、それでも他の学校種での膨大な研究蓄積には、まだはるかに及ばない。この領域での近年の授業研究は、大まかに言えば伝統的な実証的研究と現象学的生態学的研究^(註15)との2つに大別される。後者は、「実践者による教育状況の日常的・一次的構成」の「理論的・二次的構成」をめざす研究群である。さらに、この2つを接合しようとする研究もある。つまり、実証的授業研究の流れに帰属しながら、自然科学的手法を真似ることによって擬似的に科学の装いを得ようとする類ではなく、教師および学生による授業という状況の主観的構成に重点をおく研究である。伝統的な実証的研究を除くこれらの新たな研究傾向にはすべて、教育主体・学習主体の状況構成に寄り添うことによって強い実践関連性をもっている。本研究で扱う私たちの研究はすべてこの流れに帰属する。

日常的構成に着目する実践的研究は、事例研究的に状況構成主体へ着目しつつ具体的実践からボトムアップで構築される。大学教育の研究では多くの場合実践主体と研究主体とが一致するので、これらの研究は不可避的に実践的性

格を帯びざるをえない^(註16)。大学教育の場へ滔々と押し寄せる学校化へ対抗する動きは、このような実践的研究によってこそ強く支えられるはずである。

2 大学教育の臨床的人間形成論へ

大学教育の日常的実践的研究は、授業者によって主導的に構成される大学授業の世界が、きめ細かくみれば受講生を含めたさまざまな相互主観的構成の織り成す相互行為の錯綜体であることを示している。ただし、相互行為の網の目は、授業にたずさわる私たちの目の前にいつでもある「事実」であるとともに、ある場合には私たちのめざすべき「規範」でもある。授業者であれ、受講生であれ、授業関係者の状況関与が低下すれば、相互行為はたちどころに規範化される。たしかに、たとえ教師側の一方的働きかけと学生側の無視といった場合であれ、そのような不幸な仕方でも相互行為は交わされているということ是可以である。しかし、授業が授業であるためには、相互行為は、働きかける側と働きかけられる側の双方に形成的に作用する仕方でも展開されなければならない。「事実としての相互行為」は、エリクソンのいう意味での「相互規制」(mutual regulation)ないし「相互性」(mutuality)^(註17)として、「規範としての相互行為」(相互形成)になることが望まれるのである。

それでは、このような相互形成は、どうすれば実現できるのだろうか。私たちは、これまでの研究プロジェクトで授業者の授業構成に焦点づけて、相互形成のさまざまな成立条件(つまり、教師による学生の枠組みの受容、教師のストレス対処や授業構成戦略、パースペクティブの交渉など)について検討してきた^(註18)。大学授業をフィールドとするこのような臨床的な実践研究を互いに結び合わせて、臨床的な人間形成論を展開することができる。これはそのまま実践者集団の自己認識であるから、この認識受容による個人的・集団的な意識化ないし自覚化によって、実践の相互行為化が可能になるはずである。この臨床的人間形成論の実践的意味については結論の章で細かく議論するが、ここでは、大雑把な予備的考察を加えておこう。

大学教育研究では、日常的な実践者と理論構成者とは多くの場合一致しているので、〈教育状況のフィールドワークから反省的に理論を構成し、再び教育状況へ帰る〉という教育理論本来の在り方は、ここでこそもっとも純粋な形でみとめられる。カリキュラム構成、授業改善、FD、さらには学校化と脱学校化との調停などの実践的課題は、日常性を基点とし着点とするこのような個人的・集団的反省によってこそ対応可能なのである。

大学教育研究は、大学および大学教育の不断の日常的生成に向き合おうとする。したがって大学教育研究は、「制度」としての「大学」ないし「大学教育」という「事実」(歴史的・社会的文化的・法的な「被構成物」としての大学ないし大学教育)の把握をめざすわけではなく、拘束する制度化の力のもとで人々によって日常的に構成され生成する大学という組織、さらには大学教育という実践について、その統合的、臨床的、反省的な把握をめざす。そのようなものとして、大学教育研究は不断に生成する。

それでは、このような大学教育研究を大学教育学^(註19)と呼ぶことができるだろうか。良く知られているように、「教育学」(pedagogy)は語源的には「子どもを・導く・術」を意味する^(註20)。したがって、必ずしも子どもと大人の教育関係を前提としない「大学」における大学教育研究は、厳密に言うならば、「教育学」であることはできない。すでに述べたように、〈所与の具体的教育現実から出発して、「人間」と「教育」を原理的かつ相互規定的循環的に問いつつ、教育現実の全体に向き合うまでに自身を全体化する教育理論の理論化運動〉を臨床的人間形成論と呼ぶとすれば、この分科は、「子どもを・導く・術」という「教育学」の語源的制約を「異世代間の相互性とライフサイクル全体」の把握へと突破する実践的な統合理論でありうる。第4章で述べるように、この統合理論が人間形成論である。したがって私たちのめざす大学教育研究は、「臨床的大学教育学」ではなく、「大学教育の臨床的人間形成論」と名付けるべきなのである。

3 臨床的人間形成論へ

今日の大学教育では、授業、教育課程、教育評価、FDなど、どの局面をとりあげても、教育体制の効率的で物象化的なシステム化、すなわち「学校化」を志向する強い趨勢が認められる。学校化と脱学校化のせめぎ合いは、物象化的なシステムとして構想され発展してきた近代学校の歴史的な命運と強く関わっている。つまり、近年の大学教育をめぐる動きは、近代教育システムの存続をめぐる主戦場が、急速に大学教育の場に移りつつあることを示して

いるものともいえよう。しかもこの主戦場は、おそらく最後の決戦場である^(註21)。大学と大学教育に関わる理論の構築は、今日のこの緊急の実践的必要性によって駆動されている。

大学の日常的教育問題の地平から少し離れて状況の全体をみると、私たちはこれによって初めて、初等中等教育の関係者たちと同じ問題地平にたつことができるのだということが出来る。大学の教育学研究者は、これまでもっぱら他人事として「学校の学校化」について論じてきた。これに対して大学教育の臨床的人間形成論は、「それは君の足元の問題だ」といわなければならない。大学教育の学校化に関わる議論は、初等中等教育の実践者たちと共同の主体的議論が可能となる新たな地平を切り開くのである。

今一度繰り返すなら、臨床的人間形成論とは教育理論の理論化運動であり、ここで理論は、所与の具体的教育現実から出発し、「人間」と「教育」へと相互規定的・循環的に問い深めつつ、教育現実の全体に向き合うまでに全体化されるのである。大学教育の臨床的人間形成論は、大学教育という具体的教育現実から出発する理論の全体化運動であり、臨床的研究(大学教育論)と原理的研究(人間形成論)とが互いに互いを基礎づけ合う仕方で循環を繰り返し、その結果じょじょに教育的公共性(「大学教育を担うわたしたち」)を生成させるのである。本論文は、この不断に生成する全体化運動のうちから、一定の時点での運動の軌跡を切り取った記述である。

本論文の構成はこの全体化運動の展開にしたがっている。大学教育の臨床的人間形成論は、さしあたっては大学教育へのミクロレベルアプローチを内容とする臨床的研究である。この臨床研究の進展は、包括的・原理的な人間形成論によって支えられており、翻って逆に人間形成論を内容的に展開させるとともに臨床的自省的理論へ再編成させる。つまり、臨床的人間形成論へと再編成を進めるのである。しかし、この複雑で錯綜した理論化の運動をそのままに記述することはできない。そこで私たちは、さしあたっては臨床的研究と原理的研究とに分けて記述するという方略をとらざるをえない。本書の前半の2つの章と後半の3つの章は、このような意味で臨床的研究の部と原理的研究の部に分かれているのである。しかしこの分け方はあくまで便宜的であり、教える人間の自己認識と教える人間への自己形成は、臨床的研究と原理的研究との循環を通して徐々に達成されるのである。

たとえば、すでに述べたように、今日の学校複合体においては大学を含めてすべての場面で学校化と脱学校化の折り合い方が問われている。この学校化と脱学校化との折り合いの仕方は、個別的教育状況においてそれぞれに異なるはずである。しかしここで大切なことは、たとえばその折り合い方について一般的に論ずることではなく、この折り合いの仕方について適切に判断し達成することのできる主体の形成をめざすことである。この主体形成がFDであるが、これは、教える人間への自己形成、すなわち教育的公共性の生成の重要な一環である。臨床的人間形成論はこのような実践的文脈のうちにある。

私たちの大学教育のフィールドワークないし臨床的研究は、一方では、大学教育の自覚化を介して臨床的人間形成論の生成に結びつき、教育の原理的研究を前進させるものとなる。しかし同時に他方では、私たちの研究は、大学教育の主体化を介して教育的公共性の生成に結びつく。臨床的人間形成論の構築は教育する人間の自己認識であり、教育的公共性の構築は教育する人間の自己形成である。この関連を以下のように図示することができる。

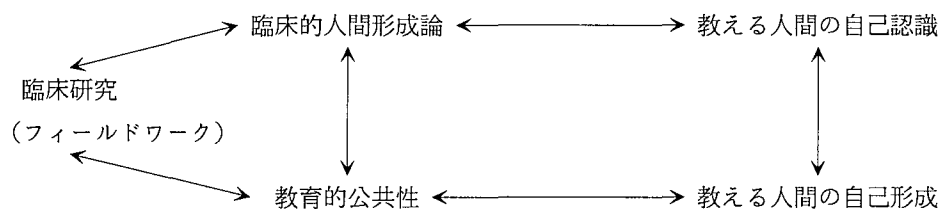


図4 臨床的研究、人間形成論、教育的公共性

この構造連関は本研究の基本的な骨格である。しかし、以下の議論展開が具体的に示しているように、臨床的研究の記述にも原理的研究の記述にも、他方の側への移行と帰還という循環の契機が含まれる。本研究の各章は、密接な相互連関のもとにある。ともあれ、まず大学教育の臨床的研究について具体的に検討を加えることから始めよう。

注

- 1) 今日の教育状況の抱える諸問題については、本研究では以後さまざまな仕方で議論する。ここでの大きな論点は、列挙している臨床性、実践性などの学理論的特性が教育理論に本来帰属するものであるかあるいは外から付加されるべきものかということにある。この点について私たちは、「確保」という言葉を用いていることからあきらかなように、前者の見解をとっている。この判断の妥当性についても本論文で議論することになる。なおこれらの学理論的特質のそれぞれについては、本研究の随所で、わけても第4章で内容的に規定する。さしあたってたとえばここでの「臨床性」とは、「病の床に臨む」という原意を生かして「実践的で具体的な局面に焦点づけて」とか「具体的な問題に直面して」とかのさまざまな含意をこめて、〈理論生成的な力をもつ教育現実と直面する理論の様態〉を示すものとして、きわめてラフに使用する。したがって臨床性と実践性(ないし実践関連性)はほぼ同義である。なお本研究の主題であり序章にも表題として掲げられている「臨床的人間形成論」については、教育学、教育人間学、人間形成原論、人間形成論などについて論ずる第3章と第4章を受けて、第5章で詳細に論ずる。
- 2) ここでの「大学」は、初等教育・中等教育に続く組織的な教育の場を総称する。もう少し踏み込むなら、たとえば近代学校として整備され学校化されてきた初等・中等教育機関のありようからの偏差として語ることもできる機関などといわば消極的に規定することもできるが、これもあくまで暫定的な規定であるにすぎない。私たちが「大学」という言葉を用いて「高等教育」という言葉を可能な限り用いまいとするのは、本文(第5章第2節)で議論するように、「大学教育学」という概念は教育学との連続性において把握可能だが、「高等教育学」はそうではないからである。
- 3) 山内乾史(2002)を参照のこと。
- 4) Horkheimer(1933)の「自己認識」という規定は、批判的社会理論の問題連関で語られているにもかかわらず、「批判的」という形容で修飾されていない。ここにはおそらく、〈自己認識は批判的にしかありえない〉という判断が介在しているものとみて良い。しかしHorkheimerの見解をこのようにまとめることが妥当であるとすれば、この見解を教育理論にそのまま適用することはできない。教育の理論は、「現に教育しつつある存在としての私たち(第4章で述べる〈その存在そのものによって若い父親に対して形成的な力を及ぼす胎児〉をも含めて)」という自明性から出発せざるをえない。したがって教育の理論は、たしかに「教える人間の自己認識」であるほかはない。しかしこの自己認識は、自己批判や批判的自己対象化であるばかりではなく、意識的自覚的な自己受容や自己肯定であって良いのである。
- 5) 教育的公共性については、第5章第1節を参照。
- 6) 学校複合体については、田中(1987、1993A、1993B)を参照。
- 7) Flitner(1985)を参照。
- 8) Trow(1972)を参照。
- 9) 「学校化」については、田中(1987、1993B、1996、1999A)を参照。
- 10) Humboldt(1956)を参照。さらに、関連する議論については田中(1997)を参照。
- 11) 近代学校については、田中(1987)を参照。
- 12) 総動員体制と教育システムの構築との関連については、田中(1999A)を参照。
- 13) 情報技術革新と大学教育の関連については、第2章第2節を参照のこと。
- 14) システム役割と異世代間の相互性は、人間形成論の根本概念である。この点については第4章を参照。学校複合体におけるシステムと相互性については、これまでにさまざまな角度から議論してきた。田中(1987、1993A、1994A、1994B、1996、1999A)、田中ほか(1991)などを参照されたい。
- 15) 現象学的生態学という用語は、70年代から80年代にかけての合衆国への現象学的・解釈学的アプローチの導入時に若干の研究者たちによって用いられた。これについて私は、田中(1983)で総括的なレビューを試みた。90年代に解釈学的アプローチがそれなりに根付くとともに、このプリミティブでいささか乱暴な用語法は姿を消す。しかしこの(あろうことか文化人類学の参与観察から構造主義心理学までを含めて一切合切すべて射程に組み込

もうとした) 80年代初期のダイナミックな議論は、すっかり姿を消すことになる。この推移を考える際には、たとえば、前編著 (Karabel, J. and Halsey, A. H. 1977) の序文での激しい学問論的な論議に比して、おなじような議論がほとんど姿を消した最近のハルゼイの編著 (Halsey, A. H. et al., 1997) の序文の大きな内容的な変化がきわめて示唆的である。私たちにとっては、この学問論的論議はけっして決着済みであるわけではない。本論文にみられるように、私たちは、公開実験授業などの研究開発プロジェクトをとおして、中絶した方法論的論議を実践的に展開することをめざしている。

- 16) 今日の我が国では、教育実践者と理論構成者との間ではかなりはっきりした分業システムが存在している。本研究の主題の一つである「教育的公共性」は、この分業を越えたところではじめて生成する。その際、本来なら大学における理論構成者が同時に教育実践者であること、そして大学以外の学校種の教育実践者もまた(教育についての自分たちの日常的前理解を理解にたかめようとする)理論構成者であることが、バランスよく強調されなければならない。しかしここでは、大学教育研究の固有性を際立たせるためにあえて前者だけを幾分過度に強調している。なお、我が国の大学は、たとえば入試の難易度などを尺度とすれば、合衆国のそのように「研究大学」から「コミュニティカレッジ」にまで至るような仕方で階層化されている。しかしさまざまな調査が示しているように大学教員の自己規定は、この階層化に見合う仕方で「研究者」から「教育者」へとなだらかに変化しているわけではない。ただ、昨今の急速な少子化による深刻な経営危機が大学教員の自己規定そのものをこのような方向に変えることは十分に予想される。
- 17) エリクソンの相互性論については、Erikson (1964) を参照。関連して比較的読みやすいのは、Erikson (1963) である。ライフサイクルと相互性との相関をヴィジュアルに把握するためには、Erikson, E. H. & J. (1981) を参照。
- 18) 京都大学高等教育教授システム開発センター (2002) に所収されている実証的な諸論考を参照のこと。
- 19) 「大学教育学」の構想については、私は、田中 (1999B、2000、2001、2002) など、理論的準備を進めてきた。その際、1999B では授業論を、2000では大学教育の特質を、2001では大学教育学の学問論を、2002では大学教育をとりまく状況論を、それぞれに議論した。ここでの議論はこれらを受けている。なお、京都大学高等教育教授システム開発センターの関連する議論は、京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学教育学』(培風館 2003刊行予定)で展開する。
- 20) 「教育学 (pedagogy, Pädagogik)」の語源については、森昭 (1968) の39-40頁を参照。
- 21) たとえば2000年度教育社会学会大会のプログラムを眺めると、次の4点が目に付く。1) 一時は盛んであった学問論論議が全般的に衰弱している。2) 日常的状況でのフィールドワークに拘泥する「新しい教育社会学」も退潮気味である。3) かといって(社会史ブームを引き継いで)「新しい教育社会学」に代わろうとした歴史社会学も伸び悩んでいる。4) かわりに目立つのは高等教育の教育社会学の隆盛である。高等教育学会が教育社会学会の「出店」の観を呈しているのは、この教育社会学会の趨勢を受けているからであるとも言えよう。これまでの教育社会学会のそのつどの流行は、必ずしも自生的な根を持つものではなく、むしろ輸入理論のモデルチェンジによるものであった。しかし教育社会学における今回の高等教育ブームには、輸入理論のデザイン変更という背景は見えない。これにはむしろ、一定の社会的基盤があるものと見て良い。この意味では今回のブームは、教育社会学が所与の教育現実にしかりと根差しつつあることを示しているものともいえよう。大学が近代教育全般を見直す主戦場になりつつあることは、この「社会的基盤」ないし「教育現実」と密接に関連している。この社会的基盤ないし教育現実については、全体的・構造的に把握を試みなければならない。この意味で、私たちと教育社会学的研究とは一定の協働が可能である。

引用文献

- Erikson, E. H., *Childhood and Society*. Norton 1963 (仁科弥生訳『幼児期と社会1』『同2』みすず書房 1971)
 ———— *Insight and Responsibility*. Norton 1964 (鑑幹八郎訳『洞察と責任』誠信書房 1971)
 Erikson, E. H. & J., "On Generativity and Identity.: From a Conversation with Eric and Joan Erikson". in;

Harvard Educational Review vol. 41 1981

Flitner, W., Wissenschaft und Schullwesen in Thüringen von 1550 bis 1933. (Wilhelm Flitner Gesammelte Schuriften 5.) Schoningh 1985

Halsey, A. H. (ed.) et al., Education, Culture, Economy, and Society. by Oxford University Press. 1997

Horkheimer, M., Traditionelle und kritische Theorie. in: Zeitschrift für Sozialforschung VI/2. 1933

Humboldt, W., Über die innere und äußere Organisatiton der höhren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. in: Die Idee der deutschen Universität, Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neugegründung. Darmstadt 1956 (梅根悟訳『大学の理念と構想』明治図書 1970)

京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想——過去から未来へ』東信堂 2002

森 昭『現代教育学原論』国土社 1968

田中毎実「教育可能性論の人間形成論的構想」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集10号』) 1983

——「学校における“Mutual-Regulation”——人間形成論的試論——」(『愛媛大学教育学部紀要第I部』第33巻) 1987

——「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『近代教育フォーラム』第2号) 1993A

——「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化——人間形成論的考察」(『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』平成4年度大学教育方法等改善経費による研究報告書、愛媛大学教育学部) 1993B

——「教育の技術以前と技術以後——教育技術学批判のために——」(『愛媛大学教育実践研究指導センター紀要』第12号 1994A

——『老いと死——人間形成論的考察——』(分担319-362頁) 玉川大学出版部 1994B

——「発達と教育の論理——その「ライフサイクル論」と「相互性論」への再編成——」(『教育の本質と可能性』八千代出版 1996

——「定時公開実験授業〈ライフサイクルと教育〉(2)——〈一般教育〉と〈相互研修〉に焦点づけて」(『京都大学高等教育研究』第3号) 1997

——「教育関係の歴史的生成と再構成——システムと相互性」(森田尚人他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社) 1999A

——「大学授業のフィールドワークから大学教育学へ——公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括——」(『京都大学高等教育研究』第5号) 1999B

——「学級の日常的生成と歴史的生成／シンポジウム『学級思想』」(教育思想史学会『近代教育フォーラム』第9号) 2000

——「序章／大学授業のフィールドワーク」および「第5章／大学授業の実践的研究」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク——京都大学公開実験授業——』) 玉川大学出版部 2001

——「総括／大学授業研究から大学教育学へ」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想——過去から未来へ——』) 東信堂 2002

田中毎実・鷹尾雅裕「制度化と相互性——ホスピタリズムとその一事例に関する人間形成論的研究——」愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集13号』1-44頁(分担1-2、12-38頁) 1991

Trow, M., The Expansion and Transformation of Higher Education. General Learning Press 1972 (天野郁夫他訳『高学歴社会の大学：エリートからマスへ』東京大学出版会 1976)

山内乾史「大学の授業とは何か——改善の系譜——」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想——過去から未来へ——』所収) 2002

(追記)

本稿は、平成14年度に京都大学大学院教育学研究科に提出した学位請求論文「臨床的人間形成論の構築——大学教

育の実践的認識を手がかりにして——」の「序章 臨床的人間形成論へ」である。本論文全体の構成は以下の通りである。なお、これは世織書房から刊行される予定である。

序章 臨床的人間形成論へ

はじめに

第1節 大学教育の臨床的人間形成論とは何か

- 1 大学教育研究の新傾向とその学理論的特性
- 2 臨床的人間形成論とは何か
- 3 臨床的人間形成論から教育的公共性の生成へ

第2節 大学教育の現況—学校化と脱学校化とのせめぎ合い—

- 1 大学教育の学校化と脱学校化
- 2 大学のカリキュラム、授業、FDと学校化

第3節 大学教育の実践的研究から臨床的人間形成論へ

- 1 大学教育の学校化と大学授業の構成の理論的構成
- 2 大学教育の臨床的人間形成論へ
- 3 臨床的人間形成論へ

第1章 大学教育のフィールドワーク——公開実験授業をめぐる——

はじめに

第1節 第Ⅰ期プロジェクト

- 1 授業の形式
- 2 授業の内容
- 3 受講生との相互行為のツールとしての「何でも帳」
- 4 授業の世界への内属性と超越性
- 5 授業実践、授業研究、相互研修

第2節 第Ⅱ期プロジェクト

- 1 第Ⅱ期プロジェクトについて
- 2 第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ
- 3 第Ⅱ期プロジェクトの新たな展開
- 4 学校言語の徹底と乗り越え——公開実験授業における基本的な対立——

第3節 大学授業の実践的認識

- 1 プロジェクトの位置
- 2 授業を記述するために——学生の類型と授業の類型——
- 3 授業という日常性——相互行為の構造と構造化——

第2章 反省的認識と主体形成——フィールドワークから教育的公共性へ——

はじめに

第1節 関係構成の実践的自己認識(1)——歴史研究、比較研究、臨床研究——

- 1 臨床的アプローチと歴史的アプローチ
- 2 「学級」の日常性へ
- 3 比較と歴史のなかの「学級の思想」
- 4 大学における「学級」生成
- 5 生成する学級のフィールドワークへ

第2節 関係構成の実践的自己認識(2)——メディアによる関係構成——

- 1 公開実験授業からKKJへ
- 2 ゼミとしてのKKJ

3 ラインの向こうとこちら

4 KKJ 研究からバーチャルユニバーシティ研究へ

第3節 教育主体の集团的自己形成——FDから教育的公共性へ——

1 FDの意味

2 大学教員の能力の固有性と教師集団の成熟

3 京都大学高等教育教授システム開発センターのFD活動

4 啓蒙活動型と相互研修型のバランス

5 『成長するティップス先生』をめぐる

6 FDの組織化と教育理論の啓蒙問題

第4節 臨床的人間形成論へ

1 大学教育の特異性——大学教育の一般理論の成立可能性——

2 生成理論とメタ理論の循環——フィールドワークのネットワーキングへ——

3 臨床的人間形成論へ

第3章 教育人間学から人間形成論へ——臨床的人間形成論に先行する理論的試み(1)——

はじめに

第1節 森昭における教育人間学の展開と挫折

1 「建て直し型」認識投企の遂行と挫折

2 「建て直し」の「建て直し」へ

第2節 教育人間学、人間形成原論、人間形成論

1 人間学と教育学

2 教育人間学の構想

3 『教育人間学』から『人間形成原論』へ

4 人間形成論の固有性と方法

第4章 人間形成論の展開——臨床的人間形成論に先行する理論的試み(2)——

はじめに

第1節 発達と教育の見直し

1 「発達と教育」から「ライフサイクルと異世代間の相互性」へ

2 「教育目的」の読み換え

3 「教育可能性」の読み換え

第2節 ライフサイクルの人間形成論

1 「物語」としての「ライフサイクル」——語義の詮索——

2 虚構としての「ライフサイクル」の成立と解体

3 現代的ライフサイクル論の成立と展開

第3節 相互性の人間形成論

1 異世代間の相互性とシステム化

2 生成、凝固、解体

3 「程の良さ」という共通感覚——システムと相互性の調停——

4 人間形成論から大学教育の臨床的人間形成論へ

第5章 臨床的人間形成論の構築

はじめに

第1節 教育理論における臨床理論の意義と限界

1 教育的公共性と臨床的教育理論

2 臨床的教育理論における教育的公共性の生成

3 臨床心理学の私事性と公共性

- 4 臨床理論と教育的公共性
- 5 大学教育の臨床的人間形成論

第2節 臨床的人間形成論のために

- 1 臨床的人間形成論とは何か
- 2 臨床的人間形成論における理論と実践
- 3 半身の構えと相互性
- 4 臨床的人間形成論と教育的公共性