論　文

「教育デザイン」構築の基盤
―「教育実地指導」の授業を通して考える―

教育学研究科言語文化系教育
府　川　源一郎

「教育デザイン」という用語に触れたとき、かなりの違和感を抱いた。現在でも、それがまったく払拭されているわけではない。もっとも、多くの方々と議論しているうちに「教育デザイン」という確固とした概念が確立しているわけではないことや、それぞれの方々も、かなり自分に引きつけてこの用語を解釈していることも分かってきた。そこで、本稿では、稿者なりの問題意識を中心にして、かなり自由に「教育デザイン」について考えていく。

ただし、「教育デザイン」の問題を、観念的に論ずることはしないつもりである。というのも、本学の昨今の論議の中で「教育デザイン」という用語が浮上してきたのは、横浜国立大学における「教員養成」をどのように展開するのかというきわめて実践的な論議の中からだったからである。とりわけ重要なのは、2011 年度から発足する本学大学院の新しい「教育学研究科」に「教育デザインコース」が設置され、全員が「教育デザイン」という授業科目を受講することになった、という事実である。本学における、「教育デザイン」論議は、こうした文脈に大きく規定されている。

つまり、ここで「教育デザイン」という概念について考えることは、そのまま、私自身が本学で行う教育行為を通して、どのような人材を育成しようとしているのか、また具体的な授業科目の中で、何を目的として、どのように実践していくのか、という問題と密接にからんでくるのである。いや、そうした地平に立って「教育デザイン」について考えようとするのでなければ、ここであらためて「教育デザイン」と言う概念を検討する意味はない。

以下では、こうした立場から、稿者の大学での授業実践を材料にしながら、「教育デザイン」の基盤に関する問題を、きわめて具体的な地平から考えようとするものである。

1　「教育デザイン」の出発点として「教育実地指導」の授業を位置づける

稿者は現在、2010 年 10 月から、新しく始まった学部の「教育実地演習」という授業科目を担当している。対象学部は学部の一年生。学生たちは、前期 (春学期) にクラス分けされた 20 名である。学校教育課程の学生の定員は 240 名だから、全体は 12 クラス編成、そのうちの一クラスを稿者が受け持った。

前期は「基礎演習」という教科名で、どのクラスも別の教員が授業を担当していた。そこでは、これからの大学における学習に必要な知識探索技術の習得と、教育に関する基礎情報に触れることを目的として学習が進められた。あわせてそれぞれのクラス集団は、学生同士の人間関係の構築や情報交換の場としても機能してきた。

そうした学生たちが、この授業「教育実地指導」で、初めて直接「学校現場」に触れ、実践的教育について考えるスタートラインに立つのである。授業は、一年生の後期（秋学期）、金曜日の午前中。場合によっては、午後にまたがる時間帯を使う。学部一年生の時間割では、この時間帯は「教育実地指導」のために、優先的に確保されている。

「教育デザイン」のカリキュラム構成という観点からみるなら、この「教育実地研究」という授業科目は、「教育実習」へと発展して「教員免許状」の取得につながる職業教育の出発点であり、同時に、教育という実践行為の本質とその特徴を考察する「教育研究」という営みの出発点に位置づけられる。というより、私たちは学部の一年生段階の「教育実地授業」を、そうしたカリキュラムの展望の基底に据えて「教育デザイン」の全体像を考える必要がある。なぜなら「教育デザイン」という思想とその具体像は、大学院の授業としてのみ存在するのではなく、学部段階からなだらかに大学院教育へと連

続していく総体として構想されなければならないからだ。

その総体のおおまかな見取り図を、仮にカリキュラムという形で示すならば、次のような系列と内容とに分けて考えることができるだろう。

すなわち、カリキュラムの形式的枠組みとしては、学部教育の段階においては、「教育実地指導」から始まって、学校教育で取り扱う教育内容やそれぞれの教科教育法を学び、その後に教育実習に参加して、教育免許状を取得させるという一連の流れが構築されている。それぞれの授業科目は、文部省の「課程認定」を受けており、その単位を積み重ねることで、公的な教員資格を取得し、社会に出て特定の職業に就くことが現実的な目的になる。「教員養成」教育が、実際的な「職業教育」であるゆえんである。言うまでもなく、学校教育制度の中に位置づけられた職業としての「教員」になることだけが「教員養成」教育の役割ではない。様々な職業の中には「教員」的なセンスが必要な職業が存在するのだから、そうした職に就きたいと考えている学生をサポートすることも大きな使命の一つである。

学部の上に置かれた大学院教育学研究科では、必須科目として「教育デザイン」が置かれている。ここでは、教育現場との関わりを意識して、教育行為や教育実践を視野に置きつつ研究を進めることになる。こうして、本学の教育カリキュラムは、究極的に、それぞれの学生が自らの「教育デザイン」を構築できるような能力の育成を目指して設計されている。

また、「学問の府」である「大学」で学ぶということから考えるなら、このカリキュラムを通して、社会に出て、それぞれが教えるはずの教育内容、教育方法、あるいは教育制度そのものに対する本質的な考察、あるいは現状への疑いや反省的な思考方法などを、学生たちに身につけさせる必要がある。それには、それぞれが選択した「学問分野」に即した学習の訓練がなされなければならない。すなわち、それぞれの専門を通して、自らの問題関心を徹底的に研ぎ澄まして設定した課題を着実に粘り強く追求していくような姿勢と態度の育成、あるいは多くの情報を博捜しその中から的確に目的物を選択できるような技術と方法の修得、緻密な思考を展開できるような言語力と判断力の養成、さらには、豊かな感性としなやかな身体運動を通して文化的創造行為に関わることへの喜びの実感、などの多様な体験が、各専門領域の中で深められるはずである。実際、それは従来から、大学や大学院の教育内容としてもっとも大事にされてきたものであろう。それを別の言い方をするなら、「研究」である。学生たちの研究活動は、最終的には、卒業論文や卒業制作、あるいは修士論文などの形になって結実し、社会へ向けて公開されて、他者の評価を受ける。

このような専門的な研究姿勢が十分に耕されていない場合、貧弱な教育観のまま職業としての教職に就いてしまう可能性がある。言うまでもなく、教育という営みは、単に既成の教育内容を伝達するだけの行為ではない。そこで取り扱う教育内容は、進展していく学問研究と直結しており、それ自体が日々更新されていくダイナミックな人間文化と等価なのである。つまり、大学における教育は、最新の学問の成果から導き出されてくるものであり、学生たちがそこに参加して得られる確かな実感こそが、「教員養成」の基盤になる。深く学ぶ体験から得た喜びや、その苦しさに裏打ちされていない教育行為は、結局その場しのぎの受け売りにしかすぎない。学ぶ主体としての充実した研究の体験を経ていない教員が、主体的に学ぶ学習者を育てられるはずがない。

あらためて確認するまでもないが、以上のような教師教育の考え方は、戦後教員養成の原点とも重なる。というのも、もっぱら国家の要請する教育内容を伝達することを重視した戦前のような「師範教育」から脱却し、教育行為や教育内容を「学問」のレベルで検討することを目ざして出発したのが、戦後教師教育だからだ。稿者は、本学が目ざしている「教育デザイン」とは、こうした戦後教師教育の原点を見据え、同時に現代社会の中の新しい教育の見通しのもとに構築され、具体的にカリキュラムとして組織されたものだと考えている。

とするなら、「教育実地指導」という授業科目は、こうした理念を具体化するための、初めの第一歩として位置づけられる必要があるし、それを実際の「学校観察」という行為に中に、具現化していかなければならない。以下には、そうした理念をどのように具体的に展開したか、また学生たちがどのように反応したかを、稿者の見解を添えて記述していく。

手探りの試行錯誤の実践ではあったが、学生たちにとって初めての「学校体験」とその記述の中から、稿者自身が学んだり、あらためて考え直したりしたことも多かった。おそらくそれらは「教育デザイン」という概念を考えていく上でも、意味のある知見となるに違いない。

2 「教育実地指導」の授業の実際

稿者は、担当したクラスに所属している 20 名を A 市の H 小学校へ、数回にわたって引率した。ちなみに、ほかの大半のグループは附属学校へ行き、そこで様々な体験している。別に、稿者と同様、公立の一般校に参観したクラスもある。担当者によって、実際の小学校への参加回数はまちまちであり、また大学における自らの参加体験の交流の方法も、それぞれの担当者に任されている。

①第一回目の学校参観

第一回目は、できるだけ先入観を持たせないで、それぞれが自由に学校現場を見ることを目的とした。どの学生も初めて「教師の卵」として学校へ行くのだから、できるだけ予備知識を持たないで、とりあえず見たこと聞いたことを受けとめることが重要だと考えたからである。

もちろん、全く先入観を持たない、などということができるはずがない。ここでは、こちらからは、事前に参観する学校の立地条件や歴史的経緯、あるいはその学校の抱えている様々な条件などを予備知識として解説することはしなかった、という意味である。当然のことだが、どの学校もそれぞれ地域の人々との関わり方は異なっており、また教職員集団の意識や校長先生の考え方なども違う。

とりわけ神奈川県内の小学校の数は、全国有数の規模で学校数も多い。その総数は、891 校（内、公立 859、私立 30、国立 2）で、学級数は 17039 ある。稿者は、ここ 30 年ほどの間、国語の授業参観を中心にして、神奈川県のあちこちの小学校へ様々な形で訪問しているが、県内各地域の学校間で相当の差異があることについては、よく承知しているつもりである。小学校の国語の授業を参観することが多いので、その限られた部面からだけの比喩的な発言を許していただければ、相互の学級の教育実践は実践史に位置づけるなら 30 年以上の幅がある。教育理念、指導方法、教育技術などを含めれば、おそらくもっと大きな振幅がある。学生には、その違いを身をもって体験しておいてもらった方がいい。[1)]

というのも、終局的には、それぞれの学校や学級の実態に即して「教育行為」の問題を考えていかなければならないからである。学習指導要領や教科書だけが、教育実践の方向を決めるのではない。将来、各地の様々な学校に配置された学生が、それぞれの学校の実態に即したカリキュラムを策定するためには、目の前の子どもたちにつけるべき「学力」をそれぞれの地域の文化の中に探り、それを具体的な教材との交流の中で、学習者の内側に豊かに育むことの出来る実践的力量が必要になる。そうした力量を発揮できるような教員を育てることこそが、大学における「教員養成」の役割だろう。おそらく、「教育デザイン」を描くことのできる能力は、そうした柔軟で可変的な実践的力量へと転化していくものであるはずだ。

そのために望ましいのは、さしあたって、多様な教育の現場を見ておくような体験をさせることである。学生たちは、この後、三年間に、教育実習も含めて数校の学校参観の体験をすることになるが、それ以外にも様々に学校現場や教育の場と接する機会がある。そうしたチャンスをうまく生かすことは、それぞれの学生がそれぞれの「教育デザイン」を描く上でも重要なポイントになる。

もっとも、ただ漠然と多くの学校を見るだけでは、それだけのことになってしまう。学校観察には、大きく言って二つの視点が必要になる。一つは、観察主体である「学生の立ち位置の確認」であり、もう一つは「学生自らの教育体験の相対化作業」である。

その視点を、最初に学生たちを学校現場に連れて行ったときに考慮した二つの具体的な指示に即して考えてみたい。

学生の立ち位置と「先生」という存在

一つは、「君たちは、子どもや教師から『先生』と呼ばれる資格で参加することになる」と告げたことだ。これが、「学生の立ち位置の確認」ということの具体化した指示である。学生たちは、この一言でかなり緊張する。というのも、学校現場へ参観に行くのは初めのことだし、実際は高等学校を出てから半年くらいしか経過しておらず、社会参加への心構えが十分でない場合が多いからである。しかし、学校現場へ行くのに、ニュートラルの立場で参加しようとしても不可能である。それは、この参観がとりあえず「教師の卵」としての行動だということと関係する。学生の学校参観は、公的機関の公的時間に、公的な営みとして行われる。それ以外ではあり得ない。そのことの意味をまず押さえる必要がある。もちろん、だから、きちんとした服装をする必要があるとか、

挨拶をきちんとすべきだとか、そういう説教をしたいわけではない。

重要なことは、自分の学校参観が、公には「教師の卵」としてしか成立しえないという事実に対する諦念と、それを自覚し続けることへの覚悟を持ち続けてもらいたいということだ。隣のお兄さんとして付き合うのとも違うし、親戚の子どもにちょっかいを出すのとも違う。そうした水平の関係の中では成立したことが、もしかすると、「先生」として接したときには、成り立たないかもしれないし、逆に、だからこそ成り立ってしまうかもしれない。教師という権力機構の一端に荷担することへの恐れと、それ故にこそ生まれる圧倒的な優越感と敗北感。それはこれから続く「教師教育」の過程の中で、繰り返し経験する感覚のはずである。その最初の逡巡を忘れないようにしたいと思うし、それはこれからも繰り返して反芻する必要があるように思う。その意味で、児童から初めて「先生」と呼ばれた時に、自分が何を感じたのかということを記憶しておくことは、きわめて大事な問題なのである。

今回、その時のことを、W さんは「『先生』と言われ慣れていないため、照れくさいと思う反面、嬉しい気持ちでいっぱいでした」と書いている。またY さんは「少し違和感があった。そして、自分は先生になると感じた瞬間であった。」と記している。最初はこれで十分だと思う。まずはここから始まる。この学生たちも、すぐに教育実習などを通して、先生と呼ばれることに慣れていく。その時に「先生」と呼ばれることに、ある種の衒いと同時に恐れとを持ち続けることがいかに難しいか、また、実際に職業としての「教職」に就いた時に、いかにそうした感覚を忘れやすいか、それは稿者自身も先輩方から、何度も繰り返し留意するようにと、言われてきたことである。こうした発言とその背後にある思想は、後輩へと引き継いでいくべき大事な財産だと思われる。

自分の体験とその相対化

二つ目は、「学生自らの教育体験の相対化作業」という点に関してである。先ほど、神奈川県の学校の多様さに触れたが、学生たちにそれを引き当てると、さらにその多彩さは拡大する。というのも、学生たちは全国各地から集まっているからだ。学生たちは、自分の地域で、自分が受けてきた学校教育の経験をもとにして、目の前の教育の事実を考える。それは当然のことであるし、まっとうな反応である。しかし、それはあくまでも限られた地域の、個人的な出来事でしかない。

初めての学校訪問で、学生たちが見るものは、自分の過去の教育体験、あるいは現在の大学生活の感覚と照らし合わされる。自分が当たり前だと思っていたことは意識化されない。反対に、自分にとって新鮮に映ったことには、敏感に反応する。まず、それらを、ランダムに表出させる。

「最初の学校訪問で、自分が『発見』したことを、できるだけたくさんメモしよう」というのが、稿者の指示である。学生たちは何を見たか、以下にそのいくつかあげてみる。

もっとも多かったのは「トイレがきれい」という反応である。稿者は、この学校のトイレの設備は通常の学校とほとんど変わらないと判断しているが、学生たちのメモが集中したのは、これだった。おそらく学校のトイレに対する自分の経験と照らし合て出てきた反応だろう。学生たちが小学生だったのは十数年前であるから、現在の学校のトイレと学生たちが経験したそれとが、それほど大きく違っていたとも思えない。それにもかかわらず、こうした声が出るのはなぜか。

ささいなことのようだが、ここにも「自らの教育体験の相対化」作業を考えるためのきっかけがある。学校という公共の空間で、排泄する場所やその行為の意味をどのように考えるのか、おそらくそれに関して、多くのすぐれた研究と蓄積があると思われるが、残念ながら稿者は、今、そうした知識や情報は持ち合わせていない。しかし、小学生たちが、学校という公共空間の中で、もっとも不安な感覚を抱くのがトイレだろうと言うことだけは、十分に想像できる。食事と排泄は、人間生活の基本中の基本である。それが安心してできなければ、勉強などが身に入るはずがない。

小学校生活がはるかな過去になってしまった学生たちは、小学校のトイレはこんなにきれいなんだ、ということをあらためて「発見」したのである。逆に言えば、彼等は、小学生の時には、トイレを汚く暗く不安を感じる場所と意識していたのである。それは、衛生的条件とか、採光の具合などといった物理的な条件整備とはまったく別の問題である。どのように清潔な環境を整えたとしても、小学生にとってトイレとは、大人と異なる感覚を誘発するところだったのである。

自分の教育体験を相対化するためには、まずは、そ

うした自ら教育体験を克明に思い出す必要がある。今となってはほとんど忘れてしまっているようでも、思い出す手がかりはある。それを豊かに思い出さない限り、自らの「教育デザイン」は貧弱なものになってしまう。また、大学生になった自分が、なぜ「トイレがきれい」と感じたのかを深く考えることも必要だ。その理由を、「トイレが実際にきれいだったから」、あるいは「トイレがきれいに見えたから」で済ませないこと、大げさに言えば、そこに大学での自分の「研究」へとつながる〈学び〉の萌芽がある。

さらに、学生の反応は続く。「あらゆるものが低く設置されている」「ランドセルの色が多い」「雑巾を椅子の下にぶら下げている」これらの事実がなぜそうなっているのかを追求していくと、この一見つまらないような現象から、社会的時代状況や、学校特有の文化の問題などが引き出されてきそうである。何より、それぞれの学生が、小学生の体験と重ねて感じた違和感から、こうした自分の反応が生まれたということへ自分自身が気づくことが重要だ。

これらの反応は、次の週に大学へ戻ってから、一つ一つ付箋紙に書き出し、それをグループで討論しながらグルーピングさせる。その際、それぞれの学生は、なぜこれが自分にとっての「発見」だったのかを、興奮気味にまくし立てる。またそれに同意する学生もいるし、それは当たり前だと反論する学生もいる。そうしたやりとりの中で、同じ大学生にもかかわらず、それぞれの持っている小学校生活の体験が、相互に異なることに気づいていく。もちろん、ただ自分の小学校の時の思い出を交流しているに過ぎない場合も多い。脱線話も多く出てきて、単なるおしゃべりで終わってしまうグループもある。しかし、それはそれでもいい。

さらに、「ドリルやってるときは塾みたい」「わからなくても黙ったままの子もいる」「調理実習は女の子が片付けをしていた」などと、小学校教育の実態に対する批評意識の断片も見られる。こうした視点も当然のことながら、それぞれの学生の体験に根ざしている。現状を大きく変える可能性を持ったこの種の批評意識は、これからの大学での学習の中で、さらに拡げられ深められていくべきものだろう。

付言すると、横浜国大でも多くの先生方が、学生たちが受けてきた自分の教育体験を交流し、そこから現在の教育について様々な観点から考察を深めていく授業を試みておられることは、様々な機会に仄聞している。稿者も、学部の三年生を対象にした「初等国語科教育法」の授業の中で、自分の教育体験を記述し、それを手紙にして当時の教師や友だちに送り、返事をもらって相対化を図るという試みをし、それを一書にまとめたことがある。いずれにしても、学生が外へ出て教育現場を参観するときには、それぞれの教育体験をベースにものごとを判断したり、観察している立ち位置がどこから生まれているのかを自覚化させる方略を多彩に用意することが必要なのである。[2)]

②第二回目の学校参観

第一回目は、自由に一年生から六年生までの教室を、障害児学級や国際教室をも含めて自由に参観させてもらったのだが、第二回目は、一クラスの授業をじっくりと見せていただくような計画を立てた。

わざわざ指導案を用意してもらうのは負担になるので、通常どおりの授業を一時間だけ見せていただくことにした。ちょうど音楽祭へ向けてほかのクラスとの合同練習の予定があったので、その練習風景を一時間拝見してから、同じ子どもたちの算数の授業を参観した。学生にとっては、この音楽祭の練習における子どもの様子と比較して、いわゆる坐学の学習の様子が見られたことは有益だったようだ。

観察したのは算数の図形の授業だった。学生には、次のような指示をした。「子どもを観察すること。その際、自分が一番気になる子どもをよく見ることと、それと全く対照的だと思われる子どもの二人の子どもを見ること」。ここでも、気づいたことを各自にメモさせた。

授業は、一斉授業の形式で、行われていた。一時間の授業をフリーに見学させても良いのだが、そうすると、教師の指導技術に目を奪われやすい。それはそれで意味がないことはないが、ここでは、あえて学習者に目を向けさせた。授業中の学習者のどこに目を付けて、何を観察するのか、この問題は、かなり射程の深い問題である。とりあえず、学生には、子どもの表情が見える位置に立つことに注意させた。二つのタイプという具体的な漠然とした指示であったが、学生が撰んだのは、教師の指示に従順に従わずに一見気ままに作業しているように見えるA君に集中していた。Yさんは、事後のレポートでこう書いている。

●一人につき二人の児童を観察し、発表したが、驚くことに、皆ほとんど同じ子を見ていた。いくら一クラスにたくさんの子どもがいようとも目立つ子はいるということが分かった。しかし、内容を聞いていると、同じ子を観察していたのは分かったが、視点が違ったため、その子についてついて新たに気づくことやさまざまな表現の仕方があるということに驚いた。

いろいろな子どもがいる、というのは当たり前のことだが、そこで思考を止めてしまうと、具体的な観察へは進まない。それぞれの子どものどこがどのように異なるのか、そこに着目する視点を持つ必要がある。そのために、ここでは、「気になる子ども」と、それと「対照的な子ども」という指示の仕方をしたのである。

Y さんが書いているように、この授業を観察したほとんどの学生にとって、「気になる子ども」とは、教師の投げかけに素直に従わないように見えた A 君であった。おそらく、A 君が「気になる子ども」として、多くの学生から注目を集めたのは、授業中の行動が多少反抗的だと思えたからであろう。その底には、もし自分が教壇に立ったら、A 君のような児童をどのように取り扱ったらよいのか不安だ、という観点がすでに芽生え始めている。それを「教師の側の視点」と言い換えても良い。学生たちは、授業を観察しながら、「自分だったらどうするか」を常に意識しているのである。

こうした反応は、単なる観察者ではなくて、将来教員になることを予定した「予備教育」の一貫なのだから、当然と言えば当然である。また、仮にも「先生」と呼ばれる立場で、参観しているのだから、そうした意識がなければ、意味がない。もちろんそれは大前提である。

だが、実際に教壇に立ち、ある程度の裁量をもって、教育実践を主導できるならともかく、学生はあくまで学生でしかない。それにもかかわらず、授業観察後の話し合いでは、「もし自分が先生だったら」と言うような発言を求められることが多い。それまでは、実際に授業を受ける側、つまり A 君の側にいたにもかかわらず、想像するしかない教師の側の思考をしなければならないのである。責任のあることをしたくても何もできない立場であるにもかかわらず、そうした答を求められる。あるいは、しなくてはならないと思い込む。学生たちは、学習者の側と教師の側の二つの立場の間に宙吊りにされるのだ。

実は学生たちのこうした立場と姿勢とは、在学中、ずっと続く。現場を観察すれば観察するほど、そうしたジレンマが増大する可能性もある。四年間の間、あるいは大学院も含めて、かなり長い間そうした宙吊り状態にあることは、制度上仕方がないとは言え、「教育デザイン」の成立という観点からは、大学の教育課程をどうするかという立場に立って、考え続けていかなければならない問題である。学生にしても、観察者の方が適しているパーソナリティと、観察するだけではなく行為者として行動する方が適しているパーソナリティとがある。そうした学生の特性に合わせて、カリキュラムを考えるという方向もあるだろうし、そうした立場を意図的に交替させてそれぞれの立場を想像的に経験させるような教育方法もあるだろう。

なお、今回の「対照的だと思われる子どもの二人の子どもを見る」という指示については、学生たちに十分に意図が伝わらず、それぞれの「気になる子ども」をめぐっての議論と考察と言うことになってしまった嫌いがある。最初は、「気になる子ども」という指示だけでもよかったのかもしれない。これに関しては、なお試行を続ける必要がある。

②第三回目の学校参観

第三回目は、学生にとって初めての二つの体験を用意した。ひとつは、学生たちをそれぞれ学級へひとりずつ配置して、給食をともにさせようと考えたことである。つまり、食事を一緒にするのだ。二つ目は、校内研究会への参加である。

最初の、食事体験から述べる。学生たちには、第一回目の訪問時から、休み時間には小学生と外で遊ぶことを促してきた。幸いに、どの訪問日も好天だったので、戸外で小学生たちと過ごす 20 分間の休み時間は、格好の運動時間であったようだ。子どもを知るには、まず一緒に遊ぶこと、室内で教材研究をするよりは、そのほうがよっぽどいい。稿者も、先輩方からそのように教えられてきたし、実際、それがかなり重要なことであるのは間違いない。小学生は、全身の感覚をフルに回転させて、ものを考え、感じ、表現する。そうした身体まるごとの子どもを理解するためには、戸外での遊びは、きわめて良い機会である。なによりも、動的な身体感覚をともなうコミュニケーションの中で得られた経験は、教室の中の子どもを見る視点を決める際のきわめて大きな素地になる。

訪問先の校長先生も、同意見だった。そればかりではなく、校長先生は、運動場を活発に走り回る学生たちを見て、せっかくなら子どもたちと食事を一緒にさせたらどうか、という提案をしてくださった。渡りに舟である。ただし学校側が学生分の給食の用意を事前にするのは面倒なので、学生たちは弁当持参である。

これは、学生たちにとってきわめてインパクトのある体験だったようだ。どの学生も、一人で教室に参入することが不安だったが、すぐに打ち解けることができて安心した、と言う異口同音の反応があった。学生たちは、食事をしながら様々な質問ぜめに会い、学級の中にすんなりと迎え入れられたのである。先ほど稿者は「食事と排泄は、人間生活の基本中の基本」だと述べたが、はからずも、ともにものを食べることの効用は、こんなところからも確認できる。各自が「教育デザイン」を描こうとする根幹には、こうした、相互交流や共通体験を通した信頼関係がなければならない。また、そのような信頼関係を生み出す豊かな場の設定を保障するものとして「教育デザイン」を構想する必要がある。

二つ目は、校内研究会に参加したことである。これまで稿者は、このA市のH小学校へ、年に二・三回の割合でおじゃまして、先生方の授業を見せていただき、その後、開催する校内研究会の席上で、授業に対する指導助言をしてきた。その研究会の場に学生たちを、ぜひ立ち会わせたかったのである。しかしこの企画は、当初は、実現しない可能性もあった。二・三名の学生が参加するならともかく、20名近くが参加するとなると、場所の問題が生じるからである。これも少々無理を申し上げて、授業とその後の校内研究会を、普段の教室ではなく、図書室で公開するという手立てをとって解決していただいた。

社会に出たら、人は、職場の人間関係の中で、成長していく。そうした場を垣間見ておくことは、「職業教育」としても大事な体験になる。さらに、学校という公的な機関の中で、教師集団が一時間の授業をめぐって様々な角度から発言し合い、なごやかではあるが厳しく切磋琢磨しあっている場を見ることは、教員という仕事が持っている共同性と創造性とを具体的な活動の中で経験することができる。

校内研究会は、この学校の5年生担任の先生が国語の授業を、一時間公開した。学習指導案を作製し、それをもとに校内全員の教員が参観する。その後、その授業をめぐっての討論会。この学校では、数年前から、グループ討論の後、全体での意見交流をし、その後に講師の講話というスタイルで研究会を進行している。全国的に見ても、校内授業研究会は、ほぼこれと同じようなやり方である。

授業は、新任三年目の若い先生の授業だったが、教科書の教材に自作の教材を加えて教材構成をした点が意欲的で、また児童とのコミュニケーションも良く取れており、焦点のはっきりとしたいい授業だった。それだけに、参観した先生からも、たくさんの意見が出て研究会自体も盛り上がり、問題点も明確になった。もちろん学生たちが発言するチャンスはなかったが、その一部始終を近くで見ることができた。

Nさんは、次のように書いている。

●自分の知らない所で、今までも先生たちが授業を見て意見を言い合っていたのかと思うと新鮮だった。一時間もない、ほんの一瞬の授業のために、先生同士で、方向性や工夫すべき点を話し合って、また反省もして授業をより良くしていっているのだと感じた。

また、Wさんも、こう言っている。

●校内研究会は固い感じの会議を想像していたが、グループの話し合いを中心とした自由なものだったので驚いた。やはり現場の先生方の目のつけどころは違うなと思った。貴重な体験になった。

教育実習などに参加すれば、自分たちの指導教員となるはずの先輩の先生方が、こうして一時間の授業のために大変なエネルギーを注いでいること、またそれを義務としてではなく、和気藹々と、また時には厳しいやりとりの中で行っていることを見たことは得難い経験だったと思う。

もちろん、ここでの体験はあくまでも出発点である。実際、現場の教員たちの話し合いを傍聴しても、そこで何が問題にされているのか、また個々の子どもたちをどのように見るのか、具体的な教材研究のあり方などは、学生にはほとんど理解できなかったに違いない。しかし、ともに教育を作り上げていくという大きな作業の末端に確かに触れたという感覚や、社会参加の糸口をつかん

だというかすかな実感を学生たちは得ることができた。それは、間違いなくこれからの四年間を過ごしていくに当たって、重要な基盤になるはずだ。

3 「教育実地指導」から「教育デザイン」へ

「教育デザイン」をすることのできる能力の育成という大きな方向へ進む基礎過程、それも大学内の坐学ではなく、実際に現場へ参加する最初の授業における、稿者の取り組みと学生の反応を紹介してきた。最後に、「教育実地指導」の授業を担当して、あらためて確認したことも含めて、稿者なりの「教育デザイン」に対する考え方をまとめておく。

一言でいうなら、「教育デザイン」という教科目が大学院に置かれているからと言って、それに対応する実体的な教育内容があるのではない、ということだ。少なくとも「教育デザイン」という概念は、品詞分類的には「名詞」には属さない。また、名詞としての「教育」を、教育する側が「デザイン」するものではない。すなわち、「教育デザイン」という概念は、あらかじめ定められた対象としての「教育」を、教師が「デザインする」ことを意味するのではない。

教育行為は、教材を媒介として、教師と学習者との様々な交流の中に現象として立ち上がるものである。とするなら、「教育デザイン」も、主体と対象との絶えざる交渉の中に現象として立ち上がる。というより、「教育デザイン」という概念は、そういう形で表出されるよりほかにはあり得ないのである。

視点を変えて、今度は学生たちの〈学び〉に即して「教育デザイン」という概念を考えてみよう。学生たちにとって「教育デザイン」とは、自己の教育体験を相対化し、また既存の学校という存在を疑い、なおかつそこで学ぶ子どもたちへの共感と違和感とを梃子にしつつ、専門領域への学びを深めていく、そうした過程の総体である。同時に、それは各自がそれぞれ実感として体験する「経験」であり、それにともなう諸感覚や認識をも包摂したものだ。

そうのような「教育デザイン」体験を、それぞれの学生が、あるいは教師たちが、目の前の学習者とともに、日々更新し続けることができるようにすること、そこに稿者の考える「教育デザイン」の姿がある。

2010.01.16 稿

注

1) 学校数は、神奈川県『「平成 22 年度　学校統計要覧」統計表』による。

2) 府川源一郎編著『過去と記憶の“リ・メイキング”―学校時代の「事件」に出会いなおす方法―』太郎次郎社 1998 年