

「実践知と技術知の架橋をめざして」

森脇 健夫

(三重大学教職大学院)

1. 大学教員になった背景（理由やきっかけ）

大学入学は一浪した後、1976年の4月でした。いろいろな意味で人生の大転換でした。見るも聞くも初めての東京での大学生活、中高一貫制の男子高校出身の私にはすべてのものが輝いて見えたのを憶えています。毎朝のキャンパス生活（駒場キャンパス）は、朝のアジ演説を聞くことから始まります。立看が林立する中を講義室に向かうのが日課でした。当時、学生紛争は収まりつつありましたが、それでもセクトどうしのゲバ棒による襲撃事件もあり、学生紛争のザワザワが残っていました。

私は、自分の将来をほぼ何も考えずに大学に入ってしまった「クチ」でしたから、大学に入って何かやろうととくに思っていたわけではありません。4月のサークル勧誘でたまたま「セツルメント」というサークルの子ども会を見に行ったところ、その帰りに先輩（東京教育大学）にアパートに連れていかれ、人生初のマージャンをすることになってしまいました。そこは新入生にはきわめて刺激的な「同棲」の現場でもありました。当時、「同棲」とか「共棲」という言葉がはやっていました。

気がつけばそのサークルに入るようになっており、その子ども会に参加することになったことが、今の私につながっているような気がします。セツルメント運動とは、関東大震災時に東大の医学生が弁当箱に注射器を入れて（現在の衛生観念から言えばアウトですが）走り回ったというところから来ています。氷川下セツルメントは文京区にある印刷工場街を根城（徳永直の『太陽のない街』の舞台）に学生たち（100人以上の学生がさまざまな大学から集まっていた）がそれこそ、さまざまな活動を行っていました。

子ども会自体は、毎週土曜日の午後に地域の公園に子どもたちを集めて遊ぶ、というものでした。でも普通の子ども会と違うのは、子どもたちの生活背景を知る、ことが必要だということで一週間の他の曜日の夜に子どもたちの家を訪問するということを毎週行っていたことです。子どもと話したり保護者の話を聞いたり、勉強をみたりしていました。夜に自転車で廻っていて警察官に呼び止められたこともあります。

子どもたちと接する中で、印象に残っていることは、子どもが好きだ、とかかわいらしいということではなくて、「子どもの世界の不思議」とか「子どもも自分の与えられた世界の中で必死で生きている姿」でした。今でもクスクスと思い出すのは、茂くんという子がトイレに入って、紙がなかったんだと思いますが、「チョコレートを頂戴」と何回もトイレの中から言うんですね。なぜトイレでチョコレートを食べたくなるんだろう、不思議なことだったのですが、実はその銀紙を使っていたんですね。

実は今日（2021年12月31日）にも面白いことがありました。孫の6歳のひかる君の幼稚園での話です。男の子の友達の話をしていたのですが、「女の子はどう？」と聞いたら、友達ではない、ある女の子の話をしてくれました。その女の子は少し太っているようですが、「オレとけっこんしろ」と「低い声」で友だちに言ってくるそうです。ひかる君も言われたということで、その子のことを紹介してくれたのですが、女の子は男の子だけでなく、女の子にも言っているとのことでした。言われた男の子はひかる君も含めて「いやだ」と言ったそうですが、女の子の中には「いいよ」と言った女の子もいたそうです。「オレ」というところと「しろ」というところが、印象に残ったようです。なんてことないエピソードかもしれませんが、それこそ「なぜ」がたくさん浮かんできます。不思議な世界です。

そんなことの積み重ねが今の私の子どもの見方の原点になっています。セツルメント的な子どもの見方は、生活背景を子どもの中に見て、社会改革へ、またそういう見方ができる自分へと自己変革をしていく、というコンセプトだったと思うのですが、私が学んだのは、「子どもの世界の不思議」でした。

そのことが後年、大学院教育学研究科への進学とつながっています。

セツルメント運動に参加していた人たちは、とくに法律系の学生はブル弁（ブルジョア弁護士）ではなく、社会変革を担う弁護士になりたい、という希望を持つ人が多く、その影響も強く受けましたが、教育の世界のことも知りたいということも強く思うようになりました。だからといって教師になりたいとはあまり思いませんでした。

なお、セツルメントサークルには強烈な学生文化が宿っていました。第一分野：セツルメント活動、第二分野：大学生生活、第三分野：恋愛でした。分野の優先順位はありませんでしたが、学生の生活をこんなふうに分けていました。もう一つ挙げれば、自己否定による成長という「神話」です。その否定されるべき自己を自覚するために、「その人の初印象を語る」タイムのようなものもありました。また学生が読んでおくべき本というのが伝承されており（例：乾孝『私の中の私たち—認識と行動の弁証法』いかだ社、1977年）、それも学生文化を支えるものでした。

* 学部時代の思い出

学部自体の講義の思い出と言え、フランス語で苦勞したこと（フランス語は大学院の試験にもあって、勉強し直しもとてもたいへんでした）、カードづくりのプログラミングの授業（情報の講義だったと思います）、法学部では600人の大講義の思い出（教授が自分の講義ノートを読み、それを600人の学生が一心に講義ノートをとる姿。咳払い一つできない雰囲気でした。5分遅れて入ったら「出ていけ」と言われたことは今でも覚えています。アクティブラーニングとは対極にあるような授業でしたが、おそらく受講生の頭の中はアクティブだったのだらうと思います。

卒業論文がなかったのも、教授の先生とお話する機会がまったくなかったのですが、フラ

ンス法の山口先生のゼミに選ばれ（試験成績がよくないと選ばれませんでした）半期間、ゼミに参加できました。それは密かな誇りでした。

クラス活動では「各大学祭を分担して廻ってそれを比較して、東大の大学祭で報告する」ということをやっていたらしいことがわかりました。今から思えば、なんということをやっていたんだろうとも思いますが、けっこうノリでみんな楽しかったのだと思います。

* 院生時代の思い出

セツルメント活動で感じた子どもの不思議を探究してみたい、と漠然と考えていました。それを哲学的に、心理学的に考えることもできましたが、先輩の忠告を受けて、学校での具体的な環境の中で考えてみたいと思い始めました。大学院の試験は、法学部の最終試験と日程が重なり、大学院の試験を早退し、法学部の試験を途中から入る、というアクロバティックなこともして、なんとか合格させてもらったのですが、今から思えば、なぜ合格できたかよくわからないくらいの「でき」でした。「形式陶冶とは何か」という問題が出て、まったく歯が立たなかったのを覚えています。面接試験で「子どもの学習意欲について研究してみたい」と言ったら「それは難しいね～」と口々に言われました。

教育学研究者については、全く何の知識もなく、柴田義松と稲垣忠彦を名前だけで「この人だろう」と思っていたらまったく逆だったことを入学後に知ることになります。それほど、教育学については、ゼロからの出発でした。指導教官は誰でもどんなテーマでも引き受けていただけるということで柴田先生にお願いをしました。

院生になって感じたカルチャーショックは、指導教官の指導が全くなかったこと、何をどう勉強すればよいのかまったくわからなかったことです。とくに後者の悩みは深いものでした。同期の他の院生は、教育学部出身者が多く、卒業研究の延長線上に修論のテーマをたてていて、その見通しもあったと思いますが、私はそうはいきませんでした。法学の場合、ある程度学問の系統性があり、自分の立ち位置（講義を聞く場合もこの教授の説は少数説だということを知ることができる）と地図を明確に持って学習可能なのですが、教育学はすべての人が「お山の大将」で、それぞれのつながりがわからない状況でした。当時の教育学は、「横文字を縦にする」「教室の事実からかけ離れた空中戦」からやっとなげ出そうとしている状況で、しかもきわめて党派的でした。

大学院での学習は、他の教員の演習もありましたが、私は指導教官の柴田ゼミが中心でした。そのゼミは、院生主体の運営でした。何をやるかについても院生が決め、教官は事後的に了解する、というものでした。ゼミの討論も院生が中心で、最後に「柴田先生、何かありますか？」という形で「とくに……」という感じで終わっていました。

柴田先生との指導・被指導関係はとても薄く、結局、仲人を頼んで引きうけていただいたこと、東京の教員養成課程を持つ大学の組織の事務局をやらせていただいたこと、が主なつながりでした。先生はソビエト教育の紹介者・翻訳者として有名で、かつ経験主義教育批判

の急先鋒だったことは、著書や論文を読んで間接的に知りました。ちなみに修士論文は、とても忙しい柴田先生の時間を割くことが願いできず、当時、東大の附属の校長をしていたので、その校長室で10分ほど話したのが唯一の「指導」でした。

*** 指導教員の先生、当時の院生どうしのかかわり、影響を受けた考え方。**

指導教官との関係は薄かった（私的にはとてもお世話になった）のですが、柴田ゼミの先輩、とくに博士課程の方々（臼井嘉一、二杉孝司、赤羽潔、山崎準二、他）から多くのことを学びました。先輩と後輩の関係、については山崎さんが「先輩にしてもらったことを後輩に返す」と言っていたのを覚えているのですが、そういう哲学が行きわたっていました。それがなければ、私の院生時代はなかったと思っています。当時のゼミの主要な課題は、経験主義批判の理論的枠組み（柴田義松の「教育内容と教材の区別と関係性」をベースにしつつ、経験主義の時代の実践をどのように再評価できるか、という課題でした。年一回の学校見学（北海道の思い出が一番印象的です。児童数が1人の学校、余市の「ヤンキー先生」の学校等）は思い出深いです。一般教授学ではだめだ、ということで教科教育をこれからはやらなければならない、ということで教科を決めての教科教育学の樹立をそれぞれの課題としました。しかし、院生時代は、自分の将来が見えず、かつ教育学についての研究履歴の薄さの劣等感で暗いものでした。修士論文もすっきりしないまま書いてしまった後悔があります。

M2（M1 かもしれません）のときに、藤岡信勝氏が北海道教育大学から東大に赴任します。最初は研究室に閉じこもっていて他の人々と没交渉だったので、私たちとも親交がありませんでしたが、M2からは研究室を出て柴田ゼミに参加をし始めました。この方の「頭のきれぐあい」にまず驚いたのですが、研究室やその生活ぶり（いつ寝ているのだろうか？）に圧倒されたのを覚えています。彼自身に学んだことは大きなものがあります。今の私の研究の礎となっています。

藤岡氏は、柴田氏の経験主義批判の「教育内容—教材」の枠組みを授業分析の枠組みへと発展させます。「教育内容—教材—教授行為—学習者」という枠組みです。3人（有田和正、山本典人、久津見宣子）の歴史学習を各レベルにおいて比較するという大胆な試みを説得力ある論文に仕上げてしまいました。この枠組みは現在でも基本的に、私の授業分析の枠組みとなっていますし、「観」への着目もこの論文にルーツがあります。次に、社会科学の論理を直接援用して授業分析の枠組みにする仕事をしました。ものづくり（活動）をアブダクションの論理で説明する、という論文です。この論文も私の一つのモデルとなっています。3つ目は、藤岡氏をとおして、板倉清宣氏、宇佐美寛氏と出会うことができたことです。板倉氏からは、授業書の発想だけでなく、「発想法カルタ」にあるような「常識」ではない常識を学びました。宇佐美寛氏は、当時、院生どうしが結婚をして子どもが生まれることに対して「豚でも子どもは生まれる」という酷いことを言ったという逸話がうわさとしてありました。しかし宇佐美氏の批判精神の強靭さ、文章の透明さとしつこさは、私の教育学の感傷的

な文章イメージを根本から変えることになります。

藤岡氏は「理論が有効だというならば実践で示せ」とまるでクルト・レヴィンのようなことを常々言っていて、自ら教材づくりや授業づくりにかかわっていました。「釧路の漁業の授業」「人口ピラミッドの授業」「有田コレラ禍の授業」「飛び地の授業」等、鮮烈な印象を残しています。教育学研究者が教材づくりに手を染めていいのか、という周囲の批判の中、彼は堂々とこの仕事にとりこんでいました。

これが初めて私が「教育（学）」の面白さを体験した経験です。教育学の面白さ、というよりは、問いの答えを得るためには学問の越境も辞さず、という藤岡氏の研究スタイルの斬新さでした。教育学にはなかなか関心が持てなかった私が社会科学の論理の実践分析の援用に、「これでいいのだ」と安心感を持つことができました。私自身、その中でも歴史哲学にのめりこんだのを覚えています。当時、藤岡氏と一緒に読書会をしていましたが、K.ポッパーの『歴史主義の貧困』を読んだり、歴史に法則性はあるかという課題で論文を集めていたので、教育学プロパーの面白さではなかったかもしれません。しかし一方、J.Dewey の *occupation* に興味を持ったのもこの時期でした。

80年代半ばは、教育技術の法則化運動が燎原の火のごとく、若い教師を惹きつけていった時期でもあり、その影響のもとに藤岡氏が中心になって授業づくりネットワーク運動も生まれます。多くの若いやる気のある教師とともに私も参加することになります。私はD2が終わったときに大阪教育大学への就職が決まり、大阪に赴任します。

D1,2の2年間はやっと自分が楽しく思える研究ができた時期です。就職が決まったことは嬉しかったのですが（同期の中で最初でした）、藤岡氏との研究がこれ以上できないことはとても残念でした。なお、90年前後（藤岡氏がアメリカ留学後）、彼は自分の仕事を歴史教育の改革に絞っていきます。自由主義史観を標榜するようになり、教科書づくりの道へと自ら入っていきます。藤岡氏の「転向」についていった人、途中で離れた人、ついていかなかった人、藤岡氏の元に集まった人たちはいずれかの道を選択することになります。私は「途中で離れた人」に入っています。史観自由主義と自由主義史観の間には大きな溝があると感じていました。史観は自由であるべきだと考える私は、教科書裁判で有名な家永氏の『太平洋戦争』を「歴史事実の選択が家永氏の史観によってなされている」というコメントをし、家永氏に藤岡エピソードの戯言と断罪されました。一方、「青い目の人形物語」を載せた藤岡氏編の『教科書が教えない歴史の授業』が売れに売れて、数ページ執筆でこんなに原稿料が入るのだと驚きました。

* 大阪教育大学への着任

1984年に大阪教育大学に講師として赴任します。社会科教育講座です。ほとんど業績はなかったのですが、「タイミングのよさ」だけで就職しました。「4月に教壇に立ってくればいい」と言われただけで当時はまったくシラバスもなく、まったく実習経験もない私はと

まどうばかりでしたが、とりあえず藤岡氏の教材、授業づくりの考え方をベースに講義を組み立てました。一学年 900 名以上いる学生に対して社会科教材を 6 回くらいリピートでやれたのは、講義の試行錯誤と洗練する機会を得たという意味で、今思えばよかったと思います。

当時、大阪教育大学には二部（夜間学部）があり（二種免を一種免にする）、現職の先生方が通っていました。土曜日の夜の 7 時 20 分から 9 時までというものすごい時間に現職の先生方を相手に授業をしました。一杯吞んでから授業を受ける、なんていうのも珍しくありませんでした。現職の教員から見れば、「ひよっこ」の現場を全く知らない院生上がりのお話を我慢して聞くのは、いま考えてみると本当に申し訳なく思い出します。でも何人かの現職教員は温かく、現場の話をよくしてくれました。「授業を呑む会」（お酒に酔って言いたいことを言う会）をつくって夜学の学生（先生）たちとよく吞みました。今まで私の知らなかった世界を知ることができました。

大阪教育大学には 7 年間いたのですが、この 7 年間はとても濃い経験として私の中に残っています。教員が 300 人以上いて、教授会は一時間経っても人数不足で始まらない、教授会はさながら教授会スターが丁々発止と立ち回る舞台のような様相を呈していました。三重大学に来て、一時間してぼちぼち人数が集まって始まる教授会の話をしたら、とても受けたのを覚えています。私にとっては時間通りに教授会が始まるほうが不思議でした。

大阪教育大学に勤めて定年まで無事にいることはけっこう難しいことでした。事故に事件、病気など、その 7 年間でも何人かの知り合いの方が亡くなりました。日航ジャンボ機の墜落事故に巻き込まれた方もいます。ハラスメント等で職を失った方も社会科の中で一人ではありませんでした。同僚の関係は、大阪らしく、お互いの玄関に土足で入りあうような関係でした。教室における教員間の人間関係があまりよくなかったのも、そのはけ口を求めてかどうかわかりませんが、釣りによく出かけ（チヌ釣りの面白さを教えてもらいました）、いろいろな人とよく呑みにいきました。研究は、藤岡氏の後を追うような研究、デューイの歴史教育論や地理教育論の研究、また教材・授業づくりをしました。「河内木綿の授業」、「からだで学ぶ地図の授業」、「テレビの授業」、そして「青い目の人形の物語」の授業など、けっこうな勢いでいろんな授業を現場の教師と一緒に学びました。教材・授業づくりが研究だと考えていました。授業づくりをするためにこの時期につくった教師との小さなサークル（「さだの会」と言います）は 30 年経ても今でも続いています。長持ちするサークルの「秘訣」は「メンバーの人生の共有」にあると思います。そのときどきの課題でつながることから、人生を共有する人間関係に昇華するときに、つながりは保たれます。

2. 三重大学での思い出

* 学校教育講座の教員として（当時の講座の様子、同僚の先生、学生…）

1991年10月、三重大学に赴任することになります。その節、佐藤広和氏から電話をもらって「割愛をお願いしにいくから、大阪のいいところを教えてほしい」と言われ、海遊館を紹介したら、「呑むところを紹介してほしいという意味だった。海遊館とはどんなセンスをしているのだ」と後々までからかわれました。佐藤年明氏は、私の家から三重大学までの電車での順路を調べていただきました。

赴任して、周辺に悪意を持った人間がいないことの幸せを感じましたし、とくに教室事務の担当がいることに驚きました。大阪教育大学では、事務的な手続きはすべて教員個々と総合事務のやりとりで行われるシステムだったので、三重大学はとても優しいシステムのように感じました。また教育方法学の担当として赴任したために、大阪教育大学とは異なって（社会科講座だったということも理由ですが）、女子学生の割合が圧倒的に高いことに驚きました。

10月赴任だったので、年度途中からということもあり、最初は学生とまったく没交渉でした。当時、教育学教室は7人の教官、各学年14人の学生がいて、全体で70人くらいいました。年一回、一年生担当が中心となって一泊二日の全体合宿を行っていて、11月だったと思いますが、そこに参加したのがデビューとなりました。上級生、とくに4年生がとても大人びていて、からかわれたのを覚えています。

同僚との関係も大阪と比べてジェントルなものでした。ただ、問題がないわけではありませんでした。当時の教育学教室と心理学教室は仲があまりよくなく、いろいろな問題で対立していましたし、教育学の教員どうしても難しい関係がありました。

学生との間に関係性を築けたのは、42期から卒論指導生を受け持つことになったことがきっかけです。中山さん、久田さん（旧姓）が初めての指導生です。教育学は心理学と差異化の路線を歩んでいて、よく呑む（先輩後輩の関係の濃さ）と卒論指導の厳しさとレベルの高さを誇りにしていました。佐藤広和、年明氏の母校の京大がそういう指導をしていたこともあり、他の教員も含めてとても丁寧で厳しい指導をしていました。卒論前の一週間はホテル缶詰とか、赤だらけで誰の卒論かわからない、教育学教室の卒論発表会では教員どうしがやりあう（指導生の卒論に対する批判に、その指導教員が答える）、などという伝説はこの頃のものでした。卒論評価も教員全員でしていました。一方、初期の院生では、大阪教育大学からついてきてくれた手島さん、福田さん、丹野さん、卜藏さんたちとのとても熱い交流ができました。

教育学と教育心理学は公的には冷たい関係だったと思いますが、教育科学グループという、特別支援教育、幼児教育を含めたグループがあり、そこでは年に一回の懇親合宿をしていました。釣りも一緒にしました。「釣りのときには大学の話をしない」ことがモットーだった時代です。教育心理の教員とは公には冷たい関係でしたが、個人的にはいろんなことを話しました。戸田先生の話はまだ覚えています。戸田先生が若かりし頃、三重大学も学生運動で荒れに荒れていた時代があり、セクトどうしのゲバ棒を用いた戦いで戸田先生が身を挺して学生を守った話などは、夢のような話でした。

学生との関係がとても親しくなったのは、担任として45期の教育学の学生を持ったときからです。当時は私も若かったし、担任としても前のめりでした。このころは学生との関係が密で、昼休みになると、弁当やパンを買ってきて何人かの学生が研究室で食べている、という状態が常でした。うるさくて隣の研究室にはたいへん迷惑をかけていたと思います。当時の社会は、アルコールに対して許容的で、かつハラスメントという概念がまだありませんでした。大学祭が5月にあり、新生は入学したとたんに、大学祭の準備に入らせられます。大学祭には、恒例の仮装行列があり、大学から津駅？まで、思い思いに仮装した学生がお酒をペットボトルに入れ、呑みつつ練り歩きました。

その後、51期（学校教育：故廣岡氏が「人発」の担任）、57期学校教育、62期学校教育、67期学校教育の担任をすることになります。担任学年の学生とは1年生からの付き合いで、それぞれの時期に私の歳の取りように応じて関係をつくることができました。うちの研究室に入らなかった学生とも交わした言葉の数々が、いまの自分をつくっているような気がしています。

* 授業や学生指導について（ゼミ、研究会）

授業は「教育の方法と技術」の中の「授業論」を担当し、その他にも学校教育専攻生のための「授業観察分析法」「課題研究」などを担当しました。三重大大学の学生は大阪教育の学生と比べて真面目で大人しい、という感じがしていました。

45期の学生とは、プライベートも含めていろんなことを話したし、問題も起こりました。行方不明の学生をみんなで探したこともありました。今でも当時の関係が残っていて、あれから20年以上経っているのに、会って話をすると、一瞬で当時に戻ってしまう感覚があります。ゼミでは、論理的に話をし、考え、書く、ということができるようになること、実践現場にかかわりながら卒論を書くことにこだわってきました。今では、現場への参入、インタビュー等、普通になってきていると思いますが、当時は文献研究が主でこのようなタイプの卒論は皆無でした。学校現場に入ることが難しかったことがその前提にあります。

その後、教員採用試験はとてつもないものになっていきます。49期の学生の教員採用試験事情は小学校で20倍というひどいものでした。このあたりの多くの学生は教員以外の道を歩んでいます。その傾向は全国的なもので、教員養成大学の非教員養成課程の設置、学生数減がやってきます。三重大大学でも非教員養成課程をつくることになり、51期入学生から人間発達課程が設けられ、学校教育は心理と教育が一体化され、学教と呼ばれるようになります。人間発達科学課程は、20名定員で心理学色がとても強い課程として出発しました。

その直前から教育学と心理学の教員の関係も変わりだします。伊藤彰男、河合優年氏が三重大大学の短期学部から学校教育に移籍してきたのが大きかったと思います。従来の教育学と心理学の壁が破られ、今のような普通に話せる関係が作りだされてきます。その関係性の変化があったからこそ、新課程の設置に注力できたのではないかと思います。

新課程「人間発達科学課程」が出来てからは新科目「身体・知と学び」や「異文化コミュニケーション」を担当するようになります。これらの科目は、自分の知見の幅を広げることの一役買っていると思いますし、現在の教職大学院の科目にもつながっています。

しかし、独法化（2004年）以降、大学は「兵糧攻め」と自主改革の強要で選択肢がなくなっていく「息苦しさ」がつのっていきます。

その後、研究室は留学生も含めて多くの学生を迎え、大規模になっていきます。中国、タイへの学校視察旅行も毎年のように行い、天津師範大学との提携の中、留学生も毎年2人ずつ迎えるようになります。うちの研究室卒業生が日本人学校や青年協力隊として海外で働くという道に進む方がいるのは、もしかするとそういう経験があるからかもしれません。

* 研究発表（学会発表，研究論文，科研…）

三重大学に来てからしばらくは、藤岡氏の研究の継承ということを考えていました。しかし90年代に入ってから、教育学界の動向も変わっていきます。指導要録の改訂を契機にした評価のあり方、あるいは学力、学校ということに焦点が当たっていきます。一時間の授業をどうするか、と発想からはなかなか論及できない問題に焦点が当たりだしました。藤岡氏が教育学研究から姿を消し、それと入れ替わるように佐藤学氏が脚光浴びることになります。佐藤学氏は藤岡氏とは対極的な位置にあるように思えました。直観的に言えば、藤岡氏が一点突破主義の研究スタイルであるとすれば、佐藤氏のそれは、最初から非常に広い（佐藤氏は呑んだときに自嘲気味に「大風呂敷」「はったり」と自分の教育学を評していました。）しかし、ただ単に事項が広がっているだけではなく、すべてがつながっていて、構造もあるというのが佐藤学氏の教育学の「すごさ」なのですが・・・）

2000年に東大に内地留学に出かけます。藤岡、佐藤両氏とも東大にいたのですが、私は迷わず佐藤氏のもとで研究を進めたい、とお願いしました。「学ぶ」ということを原点に据えた教育方法学がどのような射程でどんな内容・方法論を開拓していくのだろう、という問題関心でした。

佐藤・秋田ゼミは、院生が総勢35名くらいいて、ランダムに2分割し、曜日と時間を分けてゼミをしていました。ゼミでは院生の報告が主で、ゼミの前までにレポートを人数分用意して読んでおくこと、コメンテーターがコメントを用意しておくこと、などがルールとして決まっていました。博覧強記の佐藤学氏のコメントと秋田喜代美氏のフォローによって成り立っていたゼミでしたが、私の中でもっとも印象的だったのが、コメンテーターのコメントの仕方でした。報告者の内面に寄り添って共感的に課題意識を明らかにし、その世界が十全に成り立っているか、という観点からのコメントでした。これまでの私は、宇佐美氏の影響を強く受け、共感的というよりは最初から批判的にコメントする、というのが常でしたので、このコメントの仕方はまさに異文化でした。

この一年間の収穫は、佐藤教育学の全貌に触れたこと（ケアの発想、学校制度の普及に関

する植民地の役割、学校選択制の意味等)、浜之郷小学校に2回ほど行けたこと、そして鯨岡峻氏の講義を受けたことです。心理学には多少の反感を持っていたのですが、鯨岡氏の現象学的心理学には興味関心を大いにもつことができました。後年、研究の軸となる質的研究、アクションリサーチのキーワードもこの時期にルーツがあります。

大阪教育大学での7年間は、藤岡氏との共同研究(自分だけがそう思っていたのです)が主でしたが、この時期に、関西の若手研究者との交流も始まります。グループ・ディダクティカという、京大の院生、卒業生が主になってできた学習会・研究会でしたが、そこに参加をさせてもらいました。この研究会で学んだことも多く、同世代(私より少し若い)の東大以外の研究者の問題意識の鮮明さやアンテナの高さにとても驚いたのを覚えています。

この研究会が母体になって、『学びのための授業論』(1994年)、『学びのためのカリキュラム論』(2000年)、『学びのための教師論』(2007年)、『教師になるために教師であり続けるために』(2012年)、『深い学びを紡ぎ出す』(2019年)の5冊を勁草書房から出すこととなります。20年間、それぞれの時期の教育動向に合わせて論陣をはってきた本です。しかし、原点は「教育(文化)内容の広がりや深さが学習成立の主要因である」というテーゼだと思っています。私の主要な研究もこのグループ・ディダクティカの中で行われていくこととなります。この研究会での忌憚のないやりとりは、自分の研究を進める上で大いに糧になってきましたし、それぞれの時期の作品は、今読み返しても輝きを失っていないと思います。残念なのは、あまりにも忌憚がなすぎで、後進の若手研究者が育たないことでした。京大の院生もときどき参加してくれたのですが、みなさん脱落してしまいました。そのかわり、ではありませんが、現場教員が参加してくれることにはなっています。

科研費研究については、大阪教育大学時代は応募してもリジェクトされ続けていたのですが、三重大学に転任し、とくにこのグループ・ディダクティカに参加するようになって、他のメンバーの採用された申請書から学んで採用されるようになりました。このグループ全体で科研費研究をしたときは、私が事務局になったので実務がたいへんでした。

『学びのための教師論』(2007年)の前提となったのが、ライフヒストリー研究です。おそらく、この方法論は藤原顕氏(福山市立大学)によって紹介されたものだと思いますが、この方法を用いて教師の実践を理解するアプローチはとても魅力的でした。このライフヒストリー研究、ライフヒストリー的アプローチがこの時以降、私の科研費研究のキーワードとなり、ほぼはずれなく採択されていくこととなります。

ライフヒストリー研究は、一教師の人生を明らかにするという個別事例研究でしたが、「それが他の教師にとってどんな意味があるのか」という問いに答えようとするのが、以降の研究課題となります。「観と授業スタイル形成」の相即的発達モデルの開発と検証、はその試みの一つと言えるかもしれません。

佐藤学氏は、1980年代の心理学のナラティブターン、あるいはショーンの反省的実践家像の提起の上に、授業の技術的な把握(それを全面的に否定しているわけではありませんが)に対して実践的知識、あるいは熟練教師の思考様式といった研究課題を提示します。教師像

についても、技術的熟達者像に対して反省的実践家像を示しました。ただ、教師としての成長過程（例えば実践的知識をどう学ぶか、どう伝えるか）についての言及はあまりされていません。このあたりに斎藤喜博から綿々と連なる「授業＝芸術作品」という系譜を私は「感じて」しまいます（誤解・曲解があれば申し訳ありません）。

ここまでの教育方法学の流れを大きく二つの潮流に分けると、技術志向的な流れ—技術—技術的熟達者—一般化（普遍化）指向—科学的な探究—透明な文体—仮説実験授業—教育技術の法則化運動—授業づくりネットワーク運動 VS 鑑賞主義的な流れ—実践知—反省的実践家—芸術作品—鑑賞—質的な文体—斎藤喜博—学びの共同体、と示すことができるでしょうか。私の勝手な思い込みかもしれませんが、この両派はおそらくアプローチの違いであって目指すところは一緒だと考えます。その架橋こそが自分の仕事だと同定するところから私の研究スタイルは来ています。

ここ数年間は、めあて（目標）とふりかえりの研究をしています。めあて・ふりかえりが必要だということは、全国学力学習状況調査の結果分析の中で言われてきたことですが、教委の授業改善の運動になることによってかなり浸透はしたものの、一方、めあて・ふりかえりの形骸化、定型化を生み出していることが問題だと感じられたことがきっかけです。

めあて（目標）の研究をしていくうちに、熟練教師の授業の中で、授業のめあてが一つではなく、中期のめあて、長期のめあてと多層的になっているのではないかと、そのことが授業における臨床的対応を可能にしているのではないかと考えるようになりました。臨床的対応そのものは、まさに即興的で実践的知識を用いて行われるのですが、それは全くの暗黙知ではない技術知の力をかりているのではないかと考えるようになりました。そこでめあての6要件（ループリックふう）を明らかにし、教育内容研究へのアクセスを必須とするめあての進化（深化）を表現することにしました。また引き続きふりかえりの6要件も明らかにしました。

こうした試みは、私なりの実践知と技術知の架橋への挑戦だとも考えています。

なお、以上とは別に、2007年頃（三重大学「感性研究プロジェクト」の影響が強い）、質的心理学会の北海道大会に参加したことをきっかけにバフチンと出会うことになりました。もともとナラティブにはとても関心があった（私は物語大好き人間）のですが、田島氏の報告を聞いたことがきっかけです。対話の面白さ、対話と理解の関係、そのことは、バフチン研究会の立ち上げ、PBL教育との関係づけの中で今日まで至っています。

* 三重県教育委員会・各市町教育委員会との関係

三重県教育委員会には、2007年ごろから「学力向上アドバイザー」としてかかわり、教科書選定委員会や高校入学者の公私比率委員会の委員長をやらせてもらったりしました。その集大成ではありませんが、2013年12月から2021年12月まで8年間の県教育委員会の教育委員を務めてきました。教育委員会制度は、私とちょうど同じ年に生まれているので

すが、制度の趣旨はレイマン・コントロールにあると考えています。インフォームド・コンセントやセカンド・オピニオンが医療行為において必要であると同じ理由で、教育世界のあらゆる種の閉鎖性に風穴をあけておく必要があるという主旨だと考えます。

私が県の教育委員をやっていた時期がちょうど三重大学教職大学院立ち上げの時期でもあり、その点ではいろいろなことがスムーズに運んだという点はあったと思います。教育委員をやっていて、印象に残っていることは次の3つくらいでしょうか。

一つは、教育行政の幅の広さと難しさです。先代の広田教育長の言葉でもあり、また岩崎元委員ともお話をさせていただいて話題になったのですが、「行政は公平、公正、迅速性を旨とすればだいたいのことは解決できるし、その手ごたえもあるが、教育行政はそう簡単にはいかない。それは一つ一つのことがかけがえのない価値をもっていて選択と集中ができないように見えるからだ」。幅の広さについては、学力問題から「紀州犬」「烏骨鶏」の選定委員会の承認まで、驚くほどに仕事がバラエティに富んでいることです。先例主義に陥りやすく、日々の事件の処理に追われ教育長会見は謝罪が主な会見内容になってしまう、ということが起こります。旧制度の教育委員会の最後6か月教育委員会委員長をさせてもらったのもいい経験でした。質問をする県会議員にとっては「ハレの舞台」を物見遊山に見ていたら、急に追加質問という形で質問が降られてバタバタし、また質問時間の制限で質問カットされるという体験をしました。

二つ目は、全国教育委員の組織があるのですが、その視察旅行でアメリカに行かせてもらったことです。ワシントン州のチャータースクール、バーモンド州の特別支援学校、エリートスクール等、とても興味深いものでした。その際、買い物、食事に行ったスーパーの椅子に座ってあたりを見た情景が忘れられません。さまざまな人種の人々が普通に行きかう光景でした。ダイバーシティと日本では標語のように使われますが、ダイバーシティは当たり前であって、むしろユニティが課題になる社会。まさにそのことを実感しました。

三つ目は、委員会マターの中で、いつも後に引きずるのが、教員の懲戒処分です。刑事、民事のあとの行政処分は、厳しいものがあります。とくに過失の場合、どうしても処分そのものが必要かどうか、私には納得できないことが多々ありました。「教師＝聖職論」はまだ底流に残っていて、過重労働もそうですし、行政処分の「漠然とした根拠」にもなっているのでは、と考えます。普通の人々が専門職としての教師を目指す、という時代がいつか来ることを願わざるを得ませんでした。

教育委員の経験で私の財産となったのは、いろいろな業界の人とつきあえたことです。たたきあげ一代で会社を築きあげた会長職のMさん。「人をその気にさせる」「場をまるく収める」名人でした。剣呑で有名なY教育長と私が呑み会で険悪になったときに、Mさんのおかげで知らない間にY教育長と握手をしていた、という記憶が鮮烈です。委員をやめてからも一生つきあっていきたいと思っています。

各市町教委との関係は、主には学力問題の教員研修で呼ばれる、ということでした。熊野市、伊賀市、伊勢市、志摩市（ここ2～3年）とは、「全国学調」の分析をした上での課題

の所在を明らかにする、という継続的な関係をつくってきました。他の市町からも何か要請があれば、基本的に引き受ける、というスタンスでかかわってきました。

学校現場や各市町教委は、そのときどきの課題に対する専門家の知見を求めています。学校経営、人権教育や総合的な学習、いじめ等の問題への対処、特別支援教育、生徒指導や相談、各教科の授業研究等……。適切な人材を探すことは東京や大阪のような大都市ではともかく、三重県のように大学が少なく地方都市が散在するような地域では容易なことではありません。ある程度、私たちもジェネラリスト（いろいろなことに知見を持っている人材）が必要だと思います。かつて私は、ジェネラリストについて否定的なイメージを持っていました。プロフェッショナル（専門家）と相反するのではないかと疑問を抱いていました。しかし、県教委や各市町教委の仕事をする中で、ジェネラリストとプロフェッショナルは矛盾しないのではないかと考えるようになりました。ジェネラリストの対義語はスペシャリストであり、プロフェッショナルではないのです。つまり、プロフェッショナル、専門性を持ちながら、かつジェネラリストであることは可能であり、そうあるべきだと現在は考えています。ですから教委や学校からの依頼（結構広範にわたる課題についての依頼がありました）は基本的に断らない、というスタンスでかかわってきました。教育方法学と言っても、UDから習熟度別学習、授業技術、評価の方法、学力問題とかなりテーマ性は違う諸課題がありますし、それだけではなく、小中一貫教育や学校の統廃合、教師の働き方改革や幼児教育、家庭教育のあり方まで見解を求められてきました。「私は専門ではないので…」と逃げることもできたかもしれませんが、ある程度勉強してでもその要請に応える必要があると考えてかかわってきました。そのことは間違っていなかったと思っています。

*三重県の学校現場について

三重県の学校教育現場は、ここ30年でかなり開かれたものになってきています。1990年代、赴任した当時は、小学校の学校現場には入れたものの、中学校には附属を除いてまったく現場に参入することができませんでした。

中学校が閉鎖的だったのは、現場が荒れていたこと、教科の授業研究が行われていなかったことも大きな原因でした。2000年前後からの学力問題の生起、ゆとり教育の見直しの流れの中で、教科の授業研究が始まり、佐藤学氏の「学びの共同体」を中学校現場に取り入れる動きも出てきたことで、2010年代以降、中学校でも学力向上を目指した授業改革が重要な課題として認識されるようになってきたのです。一方、小学校では、伝統的な学校文化が失われる（例：総合学習の東大淀小学校、初志の会の川越南小学校）ことが起こっていました。なお、2010年代、高校はまだ荒れが落ち着いていない状況でした。

学校文化が失われ、築き上げられないと、校長のリーダーシップに頼らざるを得なくなります。しかし校長の任期は長くても3年であり、3年が過ぎれば学校は「元の木阿弥」どころか「荒れ果てた荒野」になってしまう可能性もあります。SDG'sは学校にとってこそ必

要な考え方だと思います。

3. 教職大学院の5年間

* 三重大学教職大学院の創設へ向けて設置申請書の作成

三重大学に教職大学院ができたのは、他の教員養成系の大学からかなり遅れてのことでした。2015年の秋ごろから準備を始め、2016年設置審の審査を受け、その年の9月に認可が下りるというタイトなスケジュールの中で、こんなことだけは実現させたい、といろいろ知恵を絞りました。「理論と実践の往還」という誰もが首肯する理念は、カリキュラムに具体化されなければまったく意味がありません。私は、主にカリキュラムをどうつくるか、という項目を設置審申請書で担当しました。

その核となる科目として「地域の教育課題解決演習」と「東紀州実習を含む長期実習」を立てました。地域の教育課題解決演習については、当初、教職大学院の時間割の午後をすべて充てるという発想で構成しました（あまりにも過重負担になるということで、運用上は木曜日の午後だけになりましたが）。東紀州実習については、三重大学の南紀プロジェクトの関連で教職大学院として何かできないか、と検討した結果、このような実習を設けることになりました。設置審の審査でも、東紀州地域とギブアンドテイクの関係をつくるべきと指摘を受け、東紀州地域の現職教員が教職大学院で学べるようにするにはどうすればよいか、を真剣に検討したこともありましたが、なかなか困難でした。

長期実習についても、思っていた以上に学校現場の意識は後ろ向きでした。10日間という短い期間なので、実習校として快く引き受けてもらえるのではないかと甘く考えていたのですが、学校現場に「新たな負担」になるのでは、という懸念が私たちの説明では払拭できなかったからです。幸い、「学校の風通しをよくしたい」と考える熊野市教育委員会が骨を折ってくださったこともあって、受け入れが実現しました。5年経った現在、東紀州サテライトを中心とした学校への支援や長期実習時の院生の活動への現場の評価もあり、東紀州長期実習は定着しつつあります。

2016年度の教職大学院の開学の準備の中で3つの困難がありました。一つ目は東紀州実習、二つ目は連携校実習、三つ目は附属の実習でした。この3つの条件整備はすごくたいへんで、私はこの条件をクリアできたことを密かに「奇跡」と呼んでいます。二つ目の連携校実習は田邊先生のご尽力でこれ以上ない形で受け入れていただくことになりました。附属校実習も4校巡りについて、疑義が出されたものの、市川先生の「発達を幼稚園から中学生まで見れる」ことの意義の主張はとても助かりました。織田先生と附属での説明では、多くの方からの理解が得られましたが、「これ以上負担を増やさないでほしい」、「どこか違うところでやってほしい」という意見に戸惑うこともありました。5年目の今の時点では、附属を含めて学校現場の理解はかなり得られてきているように思います。

設置審申請では、この二つの科目を目玉にして、共通科目を編成し、自分のやってみたい科目をつくりました。ライフヒストリーやアクションリサーチなど、自分の研究と関連する科目名にして、それが設置審だけでなく、課程認定も通ることに充実感を覚えました。ただし、今にして思えばあまりにも属人的な科目構成は後継してもらうことがほぼできない、ということを念頭におかなければならないことを失念していた、との反省もあります。

* 「議長」としての職責 教育委員会との連携・協力

「議長」という名称は、既設の大学院の同じポストがそういう名称だった、というところから来ています。実は何の権限もないのが「議長」であり、やや自嘲的に「議事の進行をする係」と私は人に説明してきました。現在、専攻長という管理職手当が出る職に格上げされたことをとてもうれしく思っています。

議長としての私の役目は、とにかく大学院の立ち上げを円滑に進めること、10名の専任教員の力を合わせるように場や課題を設定すること、とくに研究者教員と実務家教員の溝をつくらないことをモットーにやってきました。

もっとも気にしていたことは、現職教員学生の定員充足でした。教職大学院の周知のために県教委、各市町教委、校長会、組合、いろいろなところを廻りました。実務家教員の天野先生と飛岡先生は29市町の教委をすべて訪問してくれました。各機関とも総論は賛成なのですが、いざ教員に勧めてもらえるかといえば、それは期待できないのが実情です。県によっては、各市町教委が学費を持つところもあれば、管理職登用のルートとして教職大学院を位置づけているところもあります。大学側も二年目の学費を無料にするなどの優遇措置をとっているところもあります。それに比べると三重大学の場合、個人の意思に全面的に委ねられています。おそらく「行ってみたい、勉強してみたい」と一瞬でも思える現職教員は多いと思うのですが、タイミングや状況とあわないことが多々あり、10名の定員を満たすのが例年、難しい課題となっています。その状況にありながらも、平成の教職大学院では4年間40名の定員のうち39名を確保してきました。これは私たちの誇りと言ってよいと思います。

定員確保と出口である学部新卒学生の教員採用試験合格については常に気にしていましたが、カリキュラムの内容充実や主催企画の実現にも取り組みました。暗中模索ではありましたが、ある程度、教職大学院を軌道に載せることができたと考えています。

4. 教職大学院における教育と研究

* 学生の指導や大学院の授業で大切にしていること

自分の探究してみたいテーマについては、できるだけ尊重してその探究が実現するよう

に支援するのが教員の役割だと思っています。その上で、学修成果報告書作成にあたって大事にしてほしいこと、また実現できるような訓練が必要だと考えています。なお、学修成果報告書は修士論文とは違い、義務ではないし、その執筆過程も単位化されているわけではありません。しかしながら、私たちは修士論文に勝るとも劣らない質を求めようという合意のもとに指導支援をしてきました。

私が大事にしているのは、①研究として成立していること、②文章・文体が整っていること、です。研究として成立しているとは、課題と目的が適切であること、先行研究の概観がしっかりしていること、リサーチクエスションと仮説が明確に示されていること、その仮説が検証されていること、そして成果と課題を明らかにすることです。自分で実験授業をしてそれを報告するスタイルが多いのですが、それが「あれやった、これやった」（こういうタイプの報告を「あれこれ報告」と呼んでいます）報告に終わってしまいがちです。また文章・文体については、その構成を含めて論文を書く訓練を必ずしもしていないので、自己流で間に合わせてしまいがちになってしまいます。そうした状況を打破するために毎年、論文の書き方講座を行い、短文を書くという訓練をしています。

授業では、できるだけ自己探究と協同学習ができるように授業を組み立てています。しかしあまりに自由な枠だと、とくに現職教員学生は、何を学びに来たのかわからない、という気持ちになりますし、かといって受動的な講義だと鬱憤がたまります（鯨岡氏のような講義であれば別ですが…）。また、自由な枠組みにしていると、こちらも「伝えたいことが伝えられない」もどかしさを感じることもあって、時々私自身の考えも伝える時間を設けさせてもらっています。うまくいっているかどうかは、まだ自信がありません。ただ、TTを多く用いているので、他の教員から学べることは多いと感じています。表現教育としての教育実践での園部先生からはとくにいろんなことを学びました。

教職大学院では、学生の学修への前向きな姿勢にとってもやりがいを感じることができましたし、とくに高校の教員と知り合いになり、高校を内側から見ることができたことが私にとって新しい経験でした。これまで高校どうしの連携事業のアドバイザーとしてかかわってきた経験はあるのですが、個性的な高校の教員と話ができるということは私にとって新たな世界を知ることができた経験になりました。

5. 学生・院生や教員の皆様へ

令和の教職大学院については、規模が大きくなり全体的になったということで、これまで学校経営力開発コースの教員が担ってきた仕事が分業化し、効率的に進められるというよさが生まれる一方で、温度差のかなりある全体をどう束ねるか、また各機能が分散化し無責任体制になってしまわないか、という心配も生まれます。杞憂であればいいのですが、その兆候はとて強く感じています。なぜ、現職教員学生の定員充足が必要なのか、共通認識がないように思いますし、今後どのように発展させていくべきなのか、というビジョンが欠け

ているのでは、と感じます。三重県の教育をどう変えていくのか、何が問題で、そのために三重大学の教職大学院（もちろん微々たる力ですが）がどのような貢献をできるのか、を明らかにし共有する必要があると思います。与えられた仕事を着実にこなす、ことについてはとても誠実に取り組む教育学部の教員文化があると思いますが、全体状況の中で本教職大学院の位置を把握し、課題解決に向けて新しい動きをつくることができるでしょうか。

学生・院生に対しては、「自分のやろうとしていることを相対化し、その中でもう一度選びなおす」ことを期待しています。もちろん、選びなおす対象は元々自分がやろうと思っていたことにかまいません。相対化するには、知見を広げること、比較対照すること、異見に耳を傾けること、そのような思考活動が必要です。それが「学ぶ」ということなのだと思います。教職大学院に来たのだから、何かを学ぶつもりは十分にあると思うのですが、「学べない硬直した頭と心になっていないか」を常に自分に問い返す、そういう心持（姿勢）を持ち続けてほしいと願っています。それが教職大学院の学びの醍醐味を引き出すポイントだと思っています。

(2022年1月1日 脱稿)

後書き)

私は自分の研究の一つの方法論として教師のライフヒストリー研究を採用してきました。教師の実践の「現在」を知るためには、その方の実践の発生論的理解が有効だと考えてきたからです。面はゆいのですが、その方法論を今回は自分に適用してみることにしました。振り返ってみると、三重大学の30年は、その間の独自の歴史的展開もあるのですが、それ以前とも強くつながっています。事前に質問項目をいただいて、その項目に従って記述を進めることでそのことを再発見することができました。紙上での質問をしていただいた織田先生にはこの場を借りて感謝の意を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

付記

本稿は今年度をもってご退職となる森脇健夫先生に、ご自身の自分史（ライフヒストリー）の執筆について、論集の編集委員から依頼して作成していただいたものである。