

教員自身の「異教科間コミュニケーション」

柳瀬 陽介（英語教育学講座）

要約

教科教育学専攻の四つの共通科目（必修科目の「教科教育学研究方法論」と「教科教育融合プロジェクト」、および選択科目の「教科教育学の実践的展開」の「教科教育学の実践的検証」）については、三つの時期を経て始動したとまとめられる。すなわち、2014（平成26）年4月から2015（平成27）年3月の構想期、2015（平成27）年秋から2016（平成28）年3月までの準備期、2016（平成28）年度の実施期である。筆者は、構想期に三名の改組委員の一人として四科目を立案し、準備期に四科目の取りまとめ役として実務調整を行い、実施期に「教科教育学研究方法論」の実行委員長を務めた。本稿ではその経験から、これら四科目の始動において、様々な教員がいかにか、いわば「異教科間コミュニケーション」とも呼べることを行ったかを簡単にまとめる。まとめる際は、それぞれの時点で作成し共有した文書を基に執筆をしたが、もちろん、このまとめには筆者の主観が避けがたく含まれている。だが言うまでもなく、筆者の狙いは、自らの主観を客観的事実などとして報告することではなく、自らの主観を提示することによって、関係者および新たな読者の思考を喚起し、これに類する教育改革を実行する際の一つの手がかりとすることである。

I 構想期

構想期（2014（平成26）年4月から2015（平成27）年3月）においては、三名の改組委員の一人として、教育学研究科全体の改組に関わりながら、新設される教科教育学専攻の目玉としての共通科目の創出に携わった。この時期はひたすら会議と書類作りに追われ、個人的に体調を崩していた時期にも重なるので、ひたすら「辛かった」というのが正直な気持ちである。なんとか最後までやりとげることができたのは、他の二名の委員（下村哲先生と鈴木明子先生）の誠意があったからである。組織の仕事を最後に支えるのは、金でも名誉でもなく、仲間であるという思いを新たにした。

この構想期に関しては、「改革ありき」と「二種類の融合」という観点からまとめてみる。

1. 「改革ありき」

上述したように四つの共通科目は、教育学研究科の改組への取組の中から生まれてきた。筆者の個人的な認識では、最初は「改革ありき」で「とにかく、新しくできる教科教育学専攻の特徴となる共通科目を作ること」という研究科長の命を受けての始動だった。筆者は、このようなトップダウンの改革は「改革のための改革」「看板のすげ替え」だけに終わることが多いという懐疑的な意見をもっている。だが、それだからこそ当事者の一人として、表面だけを取り繕った改革だけはしたくなかった。そのようなおためごかしは、組織上層部が書類上で自らの業績として誇るだけで、実行者の教師は自分がやっていることの意味を失い疲弊し、その結果、意義を失った授業を受ける学生が最大の被害者となるから

である。名実が乱れ、ことばから意味が奪われ、外面だけを取り繕った空話空談が横行すればその共同体は自壊する。言語教育に携わる筆者としてはそんなことのお先棒だけは担ぎたくなかった。

現時点(2017(平成 29)年1月)では初年度が終わろうとしているだけで、これら四科目について評価を定める時期にはないが(注)、現時点での手応えは少なくとも筆者にとっては「悪くはない」ものであった。学生からも院生からもそれなりにこの新しい試みを評価する声が出てきている。「改革ありき」の考え方を否定的に捉える筆者からすれば、これは自己の信念を否定することにもつながる事例ようだが、たしかに「とにかく何かを変えなくては」という焦燥感から、意義ある何かが生まれることもあるのかもしれない。

いや、関係者の多くが不全感を覚えていたところにタイミングよく改革が始まったというべきだろうか。ともあれ、筆者は、この一つの事例だけから「改革ありき」という発想を全稱的に肯定するつもりなどないが、執筆者の信念にすこしのゆらぎが生じたことは正直に認めなければならない。もっとも、現時点での肯定的な評価も、数年後には開始当時の高揚感にすぎなかったとの評価に変わるかもしれない。教育の効果の評価は多角的に、そして長期に渡って継続的に行わねばならない。だからこそ、このような報告書をまとめる意義があるのだろう。

2. 二種類の融合

上記に「改革ありき」と書いたが、もちろん、研究科長から何の指針も示されなかったわけではない。研究科長は改組の早い段階から、「教科教育学専攻」という名称を定め、「教科分断的ではいけない」、「教科教育の内容に相当する分野を純粋理論的に研究している文学部や理学部ではやっていない、教育学研究科としての特色を出さねばならない」、「一部の人々が抱いてしまっている『教科教育学』の古いイメージを刷新し、『教科教育学』という専攻名をアピールできるような理念が見える科目にしてほしい」といった見解を明らかにしていた。これらの指針を最初から提示し、それをぶらさずに堅持し、細かいところは委員に任せてもらったことに対しては研究科長に感謝したい。(いうまでもなく、指針を定めないままに部下に仕事を委ね、細かなことばかりに口を出す上司ほどやりにくいものはない)。

三名の改組委員は、これらの指針を踏まえ、「理論と実践の融合」と「教科(専修)間の融合」という二種類の融合を基本方針とした。

「理論と実践の融合」とは、教科教育学専攻が机上の空論だけを研究・教育するのではなく、理論を実践現場において試すことを意味し、この方針は、後日「教科教育学の実践的展開」の「教科教育学の実践的検証」の二つの選択科目に結実した(これらを必修科目にしなかったのは、必修科目とした場合の大人数に現実的には対応し難いという消極的理由であった)。

「教科(専修)間の融合」は、これまで「理科・数学・技術情報・社会」と「国語・英語・日本語」と「家庭科・体育・音楽科・美術科」の三つに分けられていた組織を(学校教育の科目ではない日本語を分離独立させた上で)、一つの専攻でまとめる際に必要とみなされた方針である。もし教科教育学専攻という一つの組織が、実際は10の教科(専修)がバラバラなままに同居しているだけの寄り合い所帯でしかなければ、「教科教育学」という古くて新しい看板は有名無実のものになる。また、別稿でも述べる現代社会の複合化に伴

う諸問題解決に資することができる研究者・実践者を育てることができない。そのため、10教科（専修）の学生のみならず教員もが互いにコミュニケーションを取り学ばざるを得ないような革新的な科目を作ることを構想し、後日、この方針は、「教科教育学研究方法論」と「教科教育融合プロジェクト」という二つの必修科目に結実した。

II 準備期

文科省からの改組認定を経て構想期から半年経った2015（平成27）年秋から2016（平成28）年3月までの準備期においては、改組において大量の書類を提出させられた疲れを引きずっており、かつ、まだそれまであまり話をしたこともない10教科（専修）の教員が、新たな教科教育学専修という組織の一員としての自覚をもち、かつ、新たな四つの科目という課題に挑戦してゆく姿勢を共有するための時期であった。

この準備期に、四科目全体の取りまとめ役を拝命した筆者が心がけていたのは（僭越な物言いを臆面もなくさせていただくなら）、一方でますます増える仕事に疲弊している教員同士の共感を大切にして情感的な共同体意識を少しでも醸成しながら、他方で理念の共有により機能的な組織としての体を整えることであった。共感を大切にするために、会合で負担増から新科目に対して否定的な意見が出ても、筆者としては極力それを「そうはいつでもやらなければならないのだから」と抑圧してしまうのではなく、「そこまで負担があるとは知りませんでした。情報に感謝します。他の教科でも同じようなことはありませんか」などと積極的に尋ね、否定的な感情もできるだけ共有するようにした（これに関しては、別稿の対話論におけるボームの考え方に基づいた）。

理念に関しては、授業では「知の革新」と「持続可能性」の二つを、実施・運営にあたっては「相互理解」、「相互信頼」、「名目」、「実質」、「相互協力」の五つを打ち出した。

1. 授業の基本理念

教科教育学研究方法論と教科教育融合プロジェクトの授業にあたっては、学生と教員にとっての「知の革新」と「持続可能性」が担保された制度設計・運営をすることを基本理念とした。知の革新と持続可能性は、言い換えるなら理想と現実、あるいはアクセルとブレーキである。一方で、学生と教員にとって、10教科（専修）が共に教育について学ぶ中で知の革新が生じるという理想に向けてアクセルを踏みつつ、他方で授業を受ける学生と授業を準備する教員のそれぞれが倒れず持続することが可能なように現実的な諸条件を考えブレーキに足を載せておくというバランスを保つことを大切に考えた。改革は、仮に創始者が熱意にあふれて始めたとしても、当初の熱気が冷めるにつれ、あるいはメンバーが変わるにつれ、だんだんと形骸化してしまうことも珍しくない。そうならないように、アクセルも踏みすぎず、ブレーキも踏みすぎずに、あくまでも現実の毎日の中で追求できる理想を目指した。

哲学者鶴見俊輔は、かつてこう述べていた。

「星まで高く飛べ」。私はそういう考え方に背を向けるようになってきた。高い高い理想を掲げたくない。キリスト教の「天にまします父のように全かれ」の言葉は確かに胸に落ちたが、断じてそれに負けまいというのが、私の二十歳過ぎからの哲学です。

理想は地面すれすれに低く低く掲げたい。(鶴見 2002, 99-100 ページ)。

理想を追求する際に、「現実を踏まえブレーキに常に足を載せておきながら」などといえ
ば、謹厳なる諸氏からは叱られそうだが、ますます過酷な労働条件になる職場で 一た
またまこの原稿を研究室書いているのは日曜だが、筆者は本日も多くの同僚に出会った。メ
ールでの交信も引きも切らない— 理想を追求するためには、現実を考えてのブレーキが
不可欠であると筆者は考えており、授業に関しても、一見相反するこれら二要素を同時に
提示することを方針とした。

2. 実施・運営にあたっての基本方針

授業の理念が共有されても、そこから派生する様々な仕事を分担する際に仲間割れ(「総
論賛成, 各論反対」)の状態になってしまつては元も子もない。そこで「10 講座から構成
される教科教育学専攻は、相互理解と相互信頼に基づき、名目と実質のバランスを保つよ
うに相互協力する」ということを、実施・運営にあたっての基本方針とした。

この基本方針は五つの部分からなるが、以下、それらを簡単に説明する。

(1) 相互理解：これまで 10 講座がそろって話をする機会は少なく、互いの講座の事情
もよくわかっていない傾向にあった。今回の改組を契機に、教科教育学専攻としてまと
まり、教育学研究科の三本の柱の一本として活躍するためには、互いの講座の事情を的確に
理解するように努める。

(2) 相互信頼：もし仮に 10 講座が互いに対して疑心暗鬼になり、少しでも他講座を出
し抜いて自講座が得をするように行動しようとするなら、教科教育学専攻は内部から弱体
化し、今後の教育学研究科改革・大学改革において結局はどの講座の力も弱くなってしま
うと考えられる。10 講座は一種の運命共同体として正直に実情を語りあい相互理解に基づ
いて、常に互いを信頼して、教科教育学専攻としてまとまることに努める。

(3) 名目：広島大学の教育学研究科および教科教育学専攻の強みの一つは、10 の教科
すべてが独立した講座として存在し、それぞれの存在感を示していることである。この 10
講座それぞれの存在感をここでは「名目」と称する。

(4) 実質：10 講座はそれぞれの存在感を示すという名目を有する一方で、講座規模の
大小もあり、10 講座が仕事分担を機械的に決めたなら、規模の小さな講座の教員の仕事量
が大きくなりすぎることになりかねない。ここでは仕事量を「実質」と称し、その「実質」
と「名目」を保ちながら、そのバランスを探究するように、教科教育学専攻は努める。

(5) 相互協力：正直で誠実なコミュニケーションにより相互理解と相互信頼を常に更
新させながら、名目と実質のバランスを図り、教科教育学専攻が一つの専攻としてまと
まった存在感を示すようにする。一方、仕事量の大きな格差が生じないようにするため、教
科教育学専攻の構成講座とメンバーは互いに柔軟な協力関係で仕事を進める。

またこの点で忘れてはならないのは、ある経験豊かな教員から、初年度のうちにこの授
業運営についての「申し合わせ」を作成し、それを文書化して共有することであった。そ
の「申し合わせ」により幸い、二年目の体制への移行も大過なく進んでいる。改革におい
ては、こういった実際的な配慮が重要であることを再認識した。

Ⅲ 実施期

2016（平成28）年度の実際の様子については、他の報告に詳しいので、それらを読みながら批判的に振り返ることが必要だろう。ここでは筆者が個人的に失敗したとと思っている一つのことについてのみ書く。

1. 「主要教科」という表現

筆者は以前から個人的に、現代社会では、身体性の強い科目である体育・家庭科・技術・音楽・美術などが学校の基盤科目となり、その上に基礎科目としての国語と数学、さらにその延長上に応用科目としての社会・理科・外国語・情報が付け加えられるべきだという価値観をもっている。身体性が軽視される現代社会において、身体から感じる心を育てなければ、頭の発達も不十分になる、あるいは非常に歪んだものとなると考えているからだ。

しかしその基盤科目を総称する適切な名称がない。個人的には「身体系科目」と呼んでもいいと考えているが一般には理解してもらえないだろう。江戸時代までの日本語では「芸術」は、絵画や陶芸などだけでなく、工芸や武芸や文芸も含む広い意味を有していたことからすれば、「芸術系科目」と呼ぶことも考えられるが、この名称も誤解されるだろう。私が聞く限り、体育・家庭科・技術・音楽・美術の教員にもこれらの科目を総称する適切な名称を持ち合わせていない。（ある教員は、適切な名称を問う私に対して「絶滅危惧科目」という答えを返してくれたが、さすがにこのブラックジョークはきつすぎる）。

他方、多くの中高現場などでは、国語・数学・英語、そして社会・理科を「受験科目」や「主要科目」と表現している。筆者は、ある意味、事実の端的な表現である「受験科目」はまだしも、「主要科目」という表現は、上述の基盤科目→基礎科目→応用科目の価値体系とは相容れないので極力使わないようにしている。世間通用の表現として口頭で引用的に使用する時も、空中で英語の二重引用符（” ”）の身ぶりをしながら使うようにしていた。

教科教育学研究方法論のある回で筆者が話をしていた時、筆者はその身ぶりをつけて「いわゆる『主要教科』」といった表現を口にしたが、（私のいう基盤科目を教える）ある教員からは、やはりたしなめられた。このあたりの感覚は、「いわゆる『主要教科』」 — あるいは書きことばでは「主〇科目」と伏せ字にするべきだろうか — として認識され、明治以来常にエリートが推進してきた（ということは、ひょっとすると庶民的感觉からはもっとも縁遠い）「英語」という科目に従事している筆者の無自覚な驕りなのかもしれない（これは皮肉でもなんでもない正直な気持ちである）。

創造的な対話が繰り返される場では、しばしば新しい表現が生まれるというが、今後はこれらの総称も含めて、私たちは新しいことばも求めてゆかなければならないのかもしれない。

以上、当時の文書を読み返しながら、自分の主観を文章化し、文章化された自らの主観を読み返しながら（いわば「二次観察」（ルーマン）しながら）四科目始動の様子を振り返った。この振り返りについて、読者の批判的読解（二次観察）が加えられ、その過程で生じる思考が、これからの「異教科間コミュニケーション」の活性化につながることを願い、この短い報告を終える。

（注） しかし、教育の意味の評価を定める時期とはいつなのだろう。巷間に言われるように10年後、30年後、100年後なのだろうか。もしそのような後年の評価がナンセンスだと

いふのなら、その断定は何に基づいているのだろうか。執筆者は、教育へのビジネス的価値観・制度の無批判的な導入に根源的な疑問を抱いており、短期的な数値目標管理にも懸念を抱いている。詳しくは、以前、当時の研究科長にも提出した下の文章を読んでいただきたい。

「研究力強化に向けた教員活動評価項目」への回答前文

<http://yanaseyosuke.blogspot.jp/2014/09/blog-post.html>

参考文献

鶴見俊輔（2002）『読んだ本はどこへいったか』 潮出版社