

大学と教育現場との連携に関する研究ノート

—教育的・非主体的連携から研究的・主体的連携へ—

人間発達文化学類教授 松 下 行 則

1 課題と方法

本研究の課題は、「大学教員」（大学教師、大学教授）の社会的活動としての教育現場との連携の意味を捉え直すことにある。その際、大学教員としての私自身の個別事例を紹介しつつ、それに批判的検討を加えることとする。その作業を課すのは、これまでの「大学教授」論を著す多くの論者が、自己のアイデンティティを崩さないようにするためか、他者の批判はしても、自己の社会的活動の事実を客観的・研究的に捉えようとしていないことに不満を感じるからに他ならない。

しかし、そのためには、2つのことを前提として検討しておかなくてはならない。第1は、そもそも大学教員の仕事とは何かという問題である。アメリカにおいては、「教育」「学問研究」「社会的活動」の三機能（三者）が「今日まで広く大学の使命、機能に関する社会的なコンセンサスとなってきた」（23-114、文献番号-頁数。以下同様。）と言われる。この三機能（三者）の批判的検討を通じて、それらの構造的連関の解明を試みることである。第2は、大学教員の社会的活動を示す関係概念としての「連携」という行政的な流行語は、いかなる意味をもっているのかという問題である。その本質的把握を試みてみたい。

本稿は、資料的にも、論理構成の点でも十分ではないので、本格的な検討は、いずれ別の観点から他日を期したい。

2 研究と教育・社会的活動の矛盾的統一

大学教員の仕事とはいったい何だろう。先の三機能が理念として語られることはあっても三者（機能）を調和的に遂行している教員は一人もいないといってよい。それらを遂行している大「学者」がいたとしてもそれはまったくの偶然の産物であろう。多くの大学教員は、時間が物理的である以上、どれかに重きを置いた仕事をしている。私も「職業としての学問」を福島大学で始めて17年間になるが、その間、先の三者をそ

の時々自由な精神と職業上の役目に応じて、迷いながらもこなしてきた。

(1) パーキンスの呪縛？

さて、アメリカの大学をもとに、この三者の機能を明確に打ち出したのが、J・A・パーキンスであった（1-199）ことはよく知られている。パーキンスは、大学は「人類の根本的な知識欲が集約されて実現した制度」（11-12、9-15参照）というカール・ヤスパースの考え方を敷衍し、知識の獲得・伝達・応用が一つの過程として連続しているとしてこう述べる。長いが引用しておこう。

「…理性の使用による知識の獲得は、話の筋書のほんの一部に当たるだけである。獲得された知識は、他に伝えられねばならない。でなければそれは消滅する運命にある。次に、獲得され伝達された知識は、広く使用されなければ、知識は新しい知識を生み出さないし、また生き生きと広がってゆく活力も失ってしまう。知識がまるで化学的連鎖反応をするように広がってゆくからこそ、知識応用の方法とともに、知識伝達の過程そのものが、知識開発の前線に働く者を興奮させ、かれらに追求の道をつき進むようにさせるのである。」（14-13）この知識の「力動的本質」が、つまり「この三つの機能が共に働いてこそ、知識はこの世を変えるような爆発的な力を発揮するし、またできたのである」（同上-14）という。

この知識観に立ってパーキンスは、知識の獲得を「研究調査の使命遂行」に、知識の伝達を「授業すなわち教育の使命遂行」に、そして知識の応用を「社会サービスの使命」と「同一視」（同上-16）する。

多かれ少なかれ、パーキンス以降の論者は、パーキンスを引用するかしないかは別として、この三機能を大学教員の仕事を考えるときの指標や対抗軸としてのように思われる。

しかし、このパーキンスの知識観に基づく「研究・教育・社会サービス」への適用には飛躍がある。知識が獲得・伝達・応用過程を通じて豊かになっていくこ

とは知識の本質ではあろう。しかし、それを三者と同一視はできない。

ここで言われる知識とは抽象的に成立する概念であり、その限りで正しいが、研究と教育と社会的サービスは、実体概念であり、それが直結することはない。少し考えただけでも、研究過程の中に、すでに伝達機能は存在することがわかる。研究者が研究したことを論文化することは、まさに伝達である。詳しくは後に論じる。

パーキンスがその知識観を実体概念化したときに生じたこの「機能主義」の呪縛がその後の研究者を捉えたと言つてよいのではないだろうか。

(2) 研究と教育の矛盾的統一

ではまず、〈研究と教育〉の機能をめぐる主な議論を整理しておこう。

① 予定調和

近代の大学像が「フンボルト理念」をもとに形成されてきたことはよく知られている。大学教員の使命(任務)を、「完全には発見されていない」「永久に発見され尽くされない」学問(25-186)、つまり研究と教育の統一、もっと言えば「研究を通じた教育」(20-55)に置いたとされる。しかしこの理念は、「大学の大衆化」に向かう時代の趨勢と共に変化を遂げてきた。

② 不分離

フンボルト理念が研究と教育の予定調和を解いたとする考え方はその後も影響を与えてきた。その典型例を近代国家の大学政策に求めてもあながち間違いではないだろう。日本の帝国大学令が「国家ノ枢要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攷究スルヲ以テ目的トス」(明治19年勅令第3号 第一条)と規定し、教育と研究の一体性を説いたのに始まり、戦後日本では「大学教育の改善について」(1963年、以下38答申)に始まる戦後の各種の審議会答申が予定調和を説く。例えば38答申は、「大学の教員は、その専門の分野においてすぐれた能力を有するものでなければならない。」「大学の教員に対し、教育研究に専念してその成果をあげることがを期待し、…」と述べて、〈研究と教育〉とは言わず「教育研究」という表現でその一体性を強調する。

立場は違うが、天野和夫は、自己の大学像を整理しつつ、こう言う。「大学における教育活動は、本来研究活動と不可分のものであり、そのため大学の教員に対しては、それぞれの専門分野における研究者として

の適格性が要求されるのである。」(4-16)

③ 「予定調和」の解体

天城は、〈研究と教育の一致という予定調和説〉を批判し、「動機の強い少数のエリート学生を対象にした、かつての象牙の塔におけるすぐれた学者のもつカリスマ的な魅力が教育力と受けとられた時代」(2-21)の産物とした。新堀も天城と同様の認識を示した上で、「学生への迎合や人気取りが真の教育ではなく、教師の責任でないことはいまでもないが、研究と教育、研究者と教育者との自動的両立という牧歌的な予定調和説が通用しなくなっていることだけは事実であろう。」(同上-63)とした。ともに時代状況追従型の〈研究と教育〉認識を示している。このことは結果として〈研究と教育〉を「機能分担」(分離)していく発想を生む(同上-20)。フンボルト理念の否定である。

④ 現実的対立・緊張

天野郁夫はこう言う。「近代大学の理念は、研究と教育の統合にあったわけですが、この二つの幸せな結びつきが、現代の大学では、きわめてむずかしくなっています。」競争的環境にあつて「ますます研究志向を強めている、あるいは強めざるをえない、大学教授と、教養教育にせよ、職業教育にせよ、教育だけを期待して入学してくる学生との間には、こうして基本的なところで、利害の対立というか、食い違いがあるわけです。大学教授の側からすれば、学生は研究の妨げとみえるし、学生の側からすれば、教授たちは教育ぎらいの専門バカの集まりに見える。このすれ違いもまた、大きな問題です。」(3-41)

宮坂は、理念的には「研究と教育の統一」を認めつつ、こう言う。「しかし、よい研究者であるということ、即よい教師になれるわけではない。研究と教育とは実のところ対立・緊張の関係に陥りやすいものである。」(12-211)「研究と教育とは、即自的には矛盾・対立するものというのが事実であろう。」(同上-213)

天野は、現状の矛盾をつき、宮坂は統一を目指しつつ、現実の対立・緊張関係を説く。

⑤ 研究と教育の矛盾的統一

以上〈研究と教育〉の機能をめぐる主な議論を整理してみたが、これに収まらないC.カーなどの議論もある(文献2参照)。その他にも、声高には叫べないが「研究軽視説」(文献24参照)があるだろう。

では、大学教員の仕事の本質とは何だろうか。まず

フンボルト理念を近代歴史的始源とすることは間違いない。そこで言われている意味は、先に紹介した通りであるが、同様にこうも言われていた。「そこ（高等学問施設——引用者）では孤独と自由が支配的な原理となる。」(7-210)この意味は深い。研究という仕事は、まさに「孤独と自由」の中で行われる「当人のみが関与する私事」(14-62)である。何を研究するかは、研究者の自由であり、「学問のための学問」である。ウェーバーが言うように、「学問に生きるものは、ひとり自己の専門に閉じこもることによってのみ、自分はここにのちのちまで残るような仕事を達成したという、おそらく生涯に二度とは味わわれぬであろうような深い喜びを感じることができる。」(21-22)この研究という仕事以外に大学教員（この場合は学者・研究者というべきだが）を特徴づける概念はあり得ない。大学が大衆化され、マス段階からユニバーサル段階になり、研究の比重が軽くなると、この研究という仕事を抜きに学術研究教育者としての大学教員を語ることはできない。それは、そもそも研究者が養成される段階を見れば、一目瞭然である。学問を探究するという「孤独と自由」に耐えることを教えられるのは、多くの場合、徒弟的養成を通してである。こうして養成された研究者の就職先が「実力と運」という半偶然性に左右されるところとしても、研究者である実体も意識も普遍性をもつ。その出自からすれば、できれば研究者養成機能をもつ大学・大学院に勤めたいと希望する、そして、それがかなわなければ、その後のステップ・アップを希望するのが多くの研究者の志向である。「趣味」と言われようと、「社会に役立たない」と言われようと、研究したいことをすることによって、「職業としての学問」は成り立っている。

しかし「学問のための学問」を志す私事のある研究者であるが故に、それを公事（公開・公表）、つまり伝達する矛盾的過程が研究にはつきまとっている。研究者は公表しないでは研究が完結しない。これを＜研究の社会化＞の第1過程と呼ぶことが出来るであろう。

つまり、大学教師は研究者であるがゆえにそれを公表する過程が必要であるということになる。

では、その公表とはどのように行われるのか。もちろん論文・著作として公表されるのが第1である。少なくともこの過程で研究は完結する。研究を通して社会貢献している訳である。これを社会貢献と呼ばずして何と呼ぶだろうか。

しかし「職業としての学問」を選んだ大学教員は、

もう一つの公表過程を必然的に含み込むことになる。それが＜研究の教育化＞、つまり＜研究の社会化＞の第2過程である(22-13参照)。しかしこの第2の過程は、第1過程と矛盾した関係にある。研究を論文化することによって一度完結した過程を、＜教える＞という新たな機能を加えもう一度、社会化するという二重の過程を踏まなくてはならないからである。それゆえ困難が伴う。できれば二度手間は避けたいということになる。

しかし大学に採用されれば、この二重性を避けるわけにはいかない。研究者であると同時に教員としての道を歩まざるを得ないからである。しかしそこに研究以上の喜びは発生をしない。だから教育者としての困難は想像以上である。

なぜなら大学教員は、その養成段階（大学・大学院時代）で、教員としての能力や社会的コミュニケーション能力を養成されることはまずない(5-88)。研究者養成ではあっても教員養成ではないから、それが養成されることがあっても、まったく偶然的である。先述したように、もっぱら研究能力を徒弟的に養成され、研究業績をあげることを運命づけられる。それなのに大学教員として勤め始めたその日から、教育者としての能力を問われる。だからその能力形成は、FDの取り組みが喧しく言われる昨今であるが、本来、組織的ではなくもっぱら個別的で経験主義的である。また講師・助教授・教授昇任段階でも、もっぱら研究能力（研究業績）を基準として評価され、教育能力はまず問われない。この養成・昇任のシステムによって大学教員の意識はほぼ決定されていく。研究と教育は統一されることなく、常に矛盾の関係の中で推移していく。もしそれが統一されるとすれば、フンボルト理念で言われたように、「研究を通じての教育」が試みられ、そこから教育の実が上がり、研究ヘフィードバックするときである。しかし本来、教育という仕事自体も＜教えること＞と＜学ぶこと＞の矛盾的統一の関係にあるから、大学教員の＜研究と教育＞は二重の＜矛盾＞の中で推移しているわけである。

(3) 研究・教育と社会的活動との関係

＜研究と教育＞が常に二重の矛盾にさらされながら、教員の個人的な努力によって、どうにか統一的方向を探究してきたのが大学教員の歴史であったといつてよいだろうし、今後もその努力は変わらないだろう。しかし、この矛盾をさらに推し進める考え方が1970年代

以降大きなうねりとなって大学教員に押し寄せてきた。それが社会的サービス、社会的活動、大学開放、地域貢献という外的圧力である。

「象牙の塔」批判、「閉じられた大学」批判、「社会的責任」論など、その意図はどうかあれ、結果として大学教員の学問研究を軽視・否定しつつ、大学教員を大学の場から「社会」へ引きづりだそうとする。

それはどのように考えればよいのであろうか。

① 三位一体

これまで2つの立場が表明されているようである。一つは、教育・研究・社会的活動（サービス）三位一体説である。例えば岩永はこう言う。「学問の府では、サービスは知識の応用活動であり、研究や教育の成果を公開講座、講師派遣、各種委員会委員、コンサルタント、カウンセラーなどへの活動を通して、地域社会へ還元することは社会からの信頼や信用をえるために欠かせない営みである。」「これらの営みも大学の本来の活動から導き出される活動である。」(23-12)

この考え方は、もともとパーキンスによって提唱されたアメリカの大学のあり方を表現したものである。なお、アメリカのパートナーシップ論は概してこの考えに入れてよいであろう（文献8参照）。

また、国家対国民、国家対市民、国家対地域という対抗構図で議論を立てている「地域に根ざした大学づくり」（文献19参照）、「学問の国民化」「国民のために大学」論（文献6）という視点も概してこの考え方に近い。いずれ検討したい。

② 余力・余分

これに反して別府のような見解もある。「生活の糧をえている大学での仕事をこなしただけで、余力があったら学外での仕事を引き受けるという意味である。あくまで『余力があったら』の話で、組織にいる同僚を犠牲にして社会的活動をしなければならないという意味ではない。」(5-25)

しかしいずれの見方も納得できるものではない。パーキンスに影響を受けアメリカナイズされた第1の見方について、岩永は同じ論文で現実としての社会的活動への無理解をこう嘆く。「理念の段階から社会的活動が軽視されてきた」(23-150)。「必ずしも本来の機能とはみなしにくい側面があり、…」(同上-153)。「社会的活動が極端に軽く扱われている状況」(同上-155)。「社会的サービスのウエイトが最も低い」(同上-207)。「大学と地域交流が評価される場合でもその理由は『自分の研究によい刺激がある』」(同上

-209) から。

この下りを読むと、社会的活動はまさに実施段階のみではなく理念段階から大学本来の仕事ではないことが教師の現実によって否定されている。

第2の見方はどうだろうか。余力論としての社会的活動は一応納得できるが、社会的活動軽視論として一蹴されかねない弱点をもっている。

どちらも大学の新しい機能として追加された社会的活動の本質を捉えていない。

その本質は、研究・教育と矛盾しつつ存在する<研究の社会化>の第3過程であるという点にある。

三位一体説のように何ら矛盾なく予定調和的に三者が並び立つことはない。しかしまた別府のように社会的活動を軽視することも間違いである。いみじくも岩永が非難したのは裏腹に、「研究によい刺激がある」から社会的活動が意味を持つてくるのである。現実にはそうではない頼まれ仕事が多々あるとしても、大学本来の仕事は<研究を通しての社会的活動>である。この視点から、サービスの社会的活動を見直し、研究に位置づけなおすことが必要だろう。

3 連携とは「一方通行」?

次に、教育における連携問題を考えてみよう。

連携のつく言葉をちょっと考えただけでも産（官）学連携、高大連携、学社連携、学校と地域・家庭の連携などが思い浮かぶ。（また同様の言葉に協力・協同・協働、業務提携、異業種間交流、連帯などの言葉がある。）しかしこの連携という行政用語は多用される割には、その意味が明らかでない。

私に関わる3つの例で考えてみよう。最初に高大連携。このこと自体は「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（中教審答申、1999年12月）を契機（11-22）として使われ出した言葉であり、私自身も高校から請われて、大学の出前講義に出かけたことがある。

さて、勝野は高大連携を「高校と大学が、それぞれの教育資源を活用しつつ、連携協力して行う教育活動の総体」（同上-68）としつつも、イメージを明確にするために「高校生を対象として、大学の教育資源を活用して行う高校の教育活動」を「狭義の高大連携」と呼び、「高校と大学の連携による、高校教育及び大学教育の改善充実に資する取組」を「広義の高大連携」と呼んでいる。問題点を指摘しておこう。第1に、連

携概念は何ら説明されておらず、連携は「連携協力」と言い換えられているにすぎない。第2に狭義の概念では高校が主体とされ、大学の主体性が提示されていない。つまり、連携であるからには双方に主体性があるって当然のように思われるが、それが示されていない。第3に広義の概念では連携目標が提示されているが、各主体の本来の活動目標との違いが述べられていない。

しかし、勝野は同時にこうも指摘している。「高大連携の活動の主体は、基本的には各高校や生徒」（同上-80）である。「これまでの高大連携は、生徒を高校から大学にいかにも円滑に移行させるかという観点から、大学の教育資源を高校の教育活動に活用する『一方通行』の取組がほとんどであった。」（同上-174）しかし現在、「双方向化と多様化による連携概念の拡大」がもたらされていると言う。勝野は都立高校二校と中央大学商学部を取組を「高大接続教育プログラム」として紹介している（同上-177～178）。

次に、学社連携について見てみよう。学社連携は、佐藤によると1974年の「在学青少年に対する社会教育の在り方について家庭教育、学校教育と社会教育との連携―」から使われている用語で、第1に「学校による社会教育の利用としての学社連携」、第2に「役割分担としての学社連携」（19-216）があるとしている。近年は学社融合という言葉も使われ、「学校教育の中で活用しやすいプログラムや教材を開発し、施設の特徴を活かした事業を積極的に展開していくこと」（同上-248）に特徴があると言う。ここでも問題点を指摘しておこう。

第1の規定では、社会教育の側の主体性が表現されていないのに「連携」という言葉が使われている。第2の規定も意味が理解しがたい。役割分担をしているのであれば、それぞれがそれぞれの役割を果たしているのだから、あえて「連携」という必要がない。これも高大連携の時に指摘したのと同様の指摘ができる。本体の活動での役割分担（子どもの教育・育成での）があるうえで、何かの必要性・目的があって連携が生じるのであって、相互主体性が問題であるはずなのだが、それが明示的ではない。

最後に、学校と地域・家庭の連携。これを私の専門分野である道德教育問題に見てみよう。

『学習指導要領解説 道德編』（平成11年）には「家庭や地域社会との共通理解を深め、授業の実施や地域教材の開発や活用などに保護者や地域の人々の積極的

な参加や協力を得るなど相互の連携を図るよう配慮する必要がある。」（13-95）と述べられている。

「相互の連携」と言われているが、相互性は表現されていない。保護者や地域の人々を学校のために協力させよ、そのイニシアチブを学校が取れと言っているように見える。

またこうも言う。

「道德教育は、児童の日常生活のすべての機会や場面で行われる。そのため、学校、家庭、地域社会がそれぞれの役割を果たし、一貫した方針を保ちながら、児童の道德性を豊かにはぐくまれるよう努める」（同上-96）。

それぞれの役割を果たすことは、それぞれの領域が考えることであって、学校が示唆することではないはずだが、努力目標を学校が家庭と地域社会に提示している。

なぜこういう認識に至るのだろうか。こう言う。

「急激な社会変化や価値観の多様化が進む中で、子どもたちの心は不安定になっている。学校と地域が共に補い合い連携しながら一貫した道德教育を進めることが、特に重要である。」（同上-97）ではなぜ、こうした「指導性」が意識されるのか。それをいみじくもこう述べる。「教育の専門機関としての学校」は地域・家庭を「責任をもって指導していく立場」であり、「学校が支援側に回るような取組も必要」であるが、「共に子どもを育てていくという視点に立った緊密な連携が求められる。」（同上-101）つまり主体はあくまで学校である。地域や家庭の主体性は等閑に付されることになる。

以上の3つの事例が同様の連携イメージを持っているのは偶然ではない。そもそものはじめから相互主体性を明示してはいない。

相互が主体ではないということは、言わずもがな一方が主体であり、他方が客体（対象）であるということである。あるいは、一方が主体であり、他方が限りなく主体性を剥奪された状態でありながら、あたかも主体であるかのような幻想主体であるということでもある。こう考えれば、他方に主体がないことが納得できる。つまり、両者は対等に並び立っていないということになる。関係の非対称性と言えよう。

これこそが＜教育における連携＞である。ではどちら側に主体があるのか。学校と社会・家庭の場合は、教育を組織的に掌握する公的機関である学校がその主体であり、社会教育機関と学校では、微妙な関係だが、

学校側に主体があり、社会教育機関は学校に利用してもらう側である。社会教育施設を有効活用するかどうかは学校の判断による。高校と大学とでは、社会的活動が社会サービス（奉仕）である場合の連携だから、高校が主体である。つまり連携する者同士は、対等平等ではなく、「一方通行」の関係であり、それをあたかも対等平等な関係のような装いを示す言葉としてこの連携という言葉が使われているということになる。

つまり客体（幻想主体）の側から言えば、＜連携させられる＞ということである。ここに教育という営みの特殊性が示されている。教育においては主体の双方が対等に主体性を発揮するという事はまずありえない。一方が判断主体で、他方が利用される関係性の中で教育の世界は作られているからである。だから教育の世界は「うさんくさい」と言われる。しかしこのことを主体側が自覚しないでは、教育の世界を論理的に語れなくなる。

では＜教育における連携＞概念を私なりに規定しておこう。

教育における連携とは、教育行政分野で使われる関係概念であり、すでに異なる活動内容と領域をもった非対称的な主体が、本来の活動を補完・拡充する意図や名目で、一方通行的なリーダーシップを発揮しつつ、一時的な擬似的な協力関係を結ぶことである。解説しておこう。

第1に、連携は関係概念であるから、双方は、連携する以前に他とは異なる活動領域（本体）をもっている。連携以前に本体の活動を持っているから、その本体の目標をあくまで補完するあるいは拡充する意図を持つことになる。しかし実を言うと、連携活動はあってもよいが、なくてもよい活動である。連携活動は本体の活動ではないので、いつでもやめることができる。やめても大きな支障はない。第2に、連携する双方が＜判断主体－利用＞関係にあるとしても幻想主体も何らかのかたちで主体性を発揮していると考えなくてはならないから、双方向的な方向性が模索される。多少なりとも相互に利益があることが前提となる。第3に、連携は恒久的ではない。連携は双方が常に蜜月でないとうまくいかない。そうでないと、中断されたり、中止されたりする。蜜月はいつまでも続くものではないから、連携は一時的で一過性となる。

4 大学と教育現場との教育的連携

(1) 大学と教育現場の連携—私の場合—

では、大学と教育現場との連携はどうであろうか。私は、教員養成系の教育学（道德教育）研究者であるから、連携対象は、主に小・中・高の教師教育分野の諸団体・諸個人となる。しかし私の場合、他方に地域への関心があり、地域における教育の諸団体や家庭、諸個人と連携することになる。

まず教師教育における連携対象は、附属学校園、公私立小中高校、それと連動する教育研究会、教育委員会、教職免許認定講習、大学主催の公開講座、授業改善セミナーなど、公的な教育関係が主である。

地域における連携対象は、公民館・学習センター、自然の家などの社会教育機関、精神保健センターなどの公的福祉機関、看護学校などの医療関係機関、市民の教育学習会、家庭での教育相談などである。

私の連携活動は、以上のような様々な分野に及ぶ。その内容は、講演、各種審議会での審議、教員論文審査、指導・助言、教育相談、提案授業など多種多様である。多くが一過性を特質としている。しかし、継続的とも言える特殊な事例が一つある。それが附属小学校で毎年1回開催される公開研究会での指導・助言である。これについては説明が必要だろう。私の場合、1990年に福島大学に赴任した時から道德教育研究者（最初は、道德教育と特別活動をともに担当した）と認知されていたので（当時、私自身の研究の中身から言うと、「道德教育」よりも「特別活動」（生活指導）に近かった）、1990年から2006年まで、1年間の内地研究期間を除き、毎年、指導・助言に当たってきた。しかしこの場合も毎年だから形式としては継続的であるが、実質としては一過性である。公開研究会の1ヶ月前に一度の事前指導・助言を行い、研究会当日、同様に一度の指導・助言を行うという恒例行事であり、日常的な継続性はない。

つまり連携の本質は、その形態からいうと、先述したように一過性にあり、それが継続性をもつ本体の大学内での研究・教育との大きな違いである。これは何を意味するか。要するに、連携とは、研究・教育に比して、言葉の正確な意味で「余分な活動」であり、それゆえにやってもやらなくても双方に大きな利益があるとはいえない活動であるということである。新堀が言うような「大学のわくを越えたこの種の教育活動（社会教育活動）も本質的に（教育と——引用者）同

一であり、ただ相手が学外に求められているという差があるにすぎない」(2-66)のではない。その連携を受け入れる他方を大きく突き動かすことはない。しかし、そのことに直観的に気づき始めた私は、2000年前後(大学教員10年目あたり)から、社会的活動つまり連携の在り方を模索するようになった。この一過性を突き崩すことはできないのかと。そうして辿り着いたのが、教育現場での2002年から始めた〈大学教授による道徳授業プログラム〉であった。この連携は一過性を乗り越えられたのか。最初の10年を簡単に振り返りつつ、2005年の試みを紹介し、批判的検討を加えたい。

(2) 連携問題の発生

道徳教育研究者としての基礎を作っていなかった1990年から数年間は、研究と教育そのものが課題だったから、毎年1回の附属小学校での公開研究会は「余分な活動」の域を出なかった。できればなくならないかと思ったものである。また、研究会当日は、指導・助言と称して、大学で理論的に研究したことを現場に伝達することが役割と考え、何が理論で何が実践的方法であるのかと大上段にご託を並べる域を出ない、高飛車な大学教員であったと反省することしきりである。現場の悩みや困難と「接続」させて道徳授業理論を構築するというような発想はあっても、その実現のための研究的・方法的手法はもっていなかった。だから、年1回のこの研究会を研究的に把握することはなかった。この状態が7、8年続く。

私の中で道徳教育研究を揺るがす〈連携問題〉が発生するのは、現職派遣の院生を指導するようになった1997年頃からである。もともとと学問研究は実践のためであると勘違いしていた私は、史資料を渉猟し、重箱の隅をつつく「実証的研究」になじめずにいた。それゆえ現職の院生と「価値の明確化」の理論と実践を実践的に検討しながら、道徳授業の新しいアプローチを探求していくことが研究すべき課題と考えた。

古い「価値の内面化」理論と実践を越えて、「価値の明確化」を教育現場に広めることが私の実践課題であると自覚するに至った。

こうして教育現場との恒常的・日常的な連携を考えるようになる。実現されなかったが、福島伊達地区の新たな道徳研究会の新設構想を附属小学校教師と模索した。次に「価値の明確化」の理論と実践を広めるため、郡山市小学校教育研究会道徳部会の教員相手に一過性の一方通行の「講演」ではなく、実践方法の深い

理解につながるだろう「模擬授業」を含む講演を実施する。しかし、「価値の明確化」の伝道者を自認した私としては心許ない。その帰結として私自身が現場で授業をやるということに行き着く。今でこそ大学教授による授業は大学と学校現場の連携事業の一つになり、福島大学でも多くの人が参加しているが、林竹二の現場授業を初めとして、先例が幾つもあるにも関わらず2002年に始めたときは、大学の先生が教育現場で授業をやるなんて珍しいですねと言われた。奇異の目と感心の目とが交錯していた。2002年度と2003年度に合計7回の授業を附属小・中、公立小学校で行った。クラス参観などの事前の準備を行い、道徳教育研究者としての自分を教育現場のまな板の上に載せた。

(3) K教諭・H中学校・郡山市中教研

① H中学校での事前の授業参観

さて2005年には、2004年度修了の他専攻の現職院生であったK教諭に誘われて、郡山市中学校教育研究会道徳部会第二次研究協議会(以下、中教研と略)の公開授業(10月27日)でH中学校を会場に提案授業を行うことになった。他校の教員を迎えての授業はまったく初めてであった。H中学校長も全面的にバックアップしてくださった。

② 生徒との関係づくり

提案授業の1ヶ月以上前の9月中旬から約50km離れたH中学校を訪問し、K教諭の授業やHRをはじめ、そのクラスに付いて回り、他の教諭の授業もみせていただいた。デジカメ、VTR、ICレコーダーを持ち込み、生徒の様子を見たり、名前を覚えたりした。学活や運良く空いた数学の自習の時間を使って、私の人となり話し、生徒の〈好きなもの〉を尋ねたり、私の特技でもあるコマ回しを披露した。こうしたわずかばかりの関係づくりに精を出した。

9月15日(国、美)、16日(社、理、音)、20日(数、国、英)、26日(道)、29日(道)と5日間参観し、26名の生徒の名前をほぼ覚えることができた。コマに興味をもってくれた男子生徒もいた。

③ 道徳授業3時間プログラム

こうしてK教諭学級での道徳授業が始まる。

道徳授業は公開授業1時間ではなく、3時間プログラムを組み、公開授業は3時間目に設定した。主題は「人のために生きる?」で、日時は、10月3日、17日、そして公開授業の27日であった。

その内容を少し紹介しておこう。

主題は、「よい生き方」には無数の解があることをいくつかの事例を示し、生徒自身が自分に焦点を当てたよい生き方があるだろうという道德の根本問題の一つをポイントに置いた。

3時間プログラムの意義としては、道德性の形成にとって、1主題1時間ではなく、単元的に継続した取り組みになることにある。

3時間プログラムの各時間の具体的なねらいは、以下の通りだった。

第1時 (10/3)	自己犠牲的な生き方の典型とも言える「マザー・テレサ」の生き方を知ることを通して、なぜ自己犠牲的に生きることができるのか考える。
第2時 (10/17)	自分の夢を実現するために自宅に学童保育専用施設を創設した授業者自身の生き方を知ることを通して、自己実現的な生き方を考える。
第3時 (10/27)	自己犠牲的な生き方として推奨される一方で、仕事に対して不誠実な生き方として論断された「手品師」(資料)の生き方考えることを通して、「私にしかできないこと」としての生き方を考える。

第1時も第2時も現実に生きていた(いる)主人公の生き方を客観的に捉えることを主題とした。マザー・テレサの「自己犠牲的」とされる生き方の秘密はどこにあるのか、私自身の「自分らしい生き方」はどこにあるのかを問いかけた。

外部向けに第3時のための「授業案内」を作ってくれたK教諭は、第1時「マザー・テレサの生き方」の授業結果についてこう述べている。「マザー・テレサ、名前は知っていてもどんな人物かわからない子どもたち。VTRの視聴を通して、マザーがもっとも貧しい人々のために生涯を捧げた事実を知りました。なぜ、マザーはそんな生き方ができたのか? 4人構成の班活動によってイメージーションをふくらませ、話し合い活動が行われました。生徒の感想は…『すごい』『カッコイイ!』『絶対にできない…でも、見習って生きれば、私もこういう気持ちを持てるかな』『自分の生き方を見つける』『身近なことでも生かせる』。第2時について、同じくK教諭は、「VTRのニュース番組から流れる松下先生の姿。生徒から挙がる歓声のどよめき。4,200万円の私財を投げ、毎月10万円のポケットマネーを出しながらの学童保育『あそび塾きんこんかん』経営。金額の大きさに生徒は驚きの声をあげる。『松下先生が学童保育を始めた本当の理由はなんだろう?』の問いに、グループで意見を出し合いまし

た。約8分間のVTR資料をもとに、じっくり話し合う子どもたち。子どもたちの話し合いの時間を十分に確保した授業でした。生徒たちからは、マザー・テレサならぬ『ファザー・松下』の声があがりました。『マザー・テレサや松下先生みたいにはできないけど、自分の生き方を見つめたい』『がんばれば私も夢を実現できるかな』という生徒の感想から、授業者の思いは子どもたちに届いたようです。—自分の生き方を見つける、『手品師』のステージに乗せるための2時間を終えました—と書いた。

④ 3時間目の提案授業「手品師」

K教諭は、先の「授業案内」にこう書いた。『『手品師』の生き方をめぐって価値葛藤場面を設定。価値葛藤の手法の是非よりも、手品師の自己犠牲的な生き方は是か——これを探求する姿、自分の生き方と手品師の生き方を重ね合わせて考えを深める子どもたちの姿を見てほしい…他者を包み込む生き方が、もしかしたら道德かもしれない——という授業者の思いが込められた1時間です。』

子どもたちの授業の感想も気にはなるところだが、連携対象である参観者教員の感想をいくつかまとめて紹介しよう。

- ・時間がきても「まだやりたい」という声がたくさん出てきていたのには驚きました。勉強になりました。
- ・手品の導入にワクワクしました。もうすでに、心は中学2年生(に)になりました。3つ紹介されましたが、4つめの魔法がかかっている子どもたちの生き生きと授業に参加する姿に感激しました。
- ・ディベートのルールがわかっており日ごろの授業での訓練が感じられた。
- ・両方の意見をのびのびと発表している事に驚きました。どちらの意見が正しいという授業ではなく、今日のようにまずは意見を交換し合うという事が大事だと思います。違う意見に対して、考えを述べ合う姿にも温かさを感じました。やはり、ふだんの学級経営の良さがでますね。

以上の参観者の感想には大きな特徴が2つある。1つは道德の授業に対する驚き、2つに「普段の学級経営」に対する参観者の「読み込み」である。

ここでは、連携問題として大切な後者の点を考えてみよう。それは要約すると私の授業は私のみの授業

に³あらず⁴を現場の教師はよく知っているということである。学級担任が作り出した学級に乗っかって第三者の私が授業を行ったという客観的事実である。＜学級経営がうまくいっていないと道徳の授業はうまくいかない＞は神話のように教育現場で語られるが、まさに担任以外が授業をすれば、「普通の学級経営」の姿が映し出されるということである。参観者の指摘は、私の授業を見て私をほめつつ、実はK教諭の学級経営をほめているという構造を示していることになる。

これは何を意味しているのか。それは、私がどんなにがんばって提案授業をしたところで、それはただ1回性の経験として現場教師や子どもたちの心に残るに過ぎないということである。卑下するわけではなく、大学教員＝研究者として私の役割はここにはないと言わざるをえない。この事実を冷静に受けとめる必要がある。

⑤ 3時間プログラムのその後——中断と再開

このプログラムの後、連携をどのように継続するかということで、時々の中断はあるが、2005年度は3学期までK教諭学級に入り、道徳授業を参観させていただいた。11月10日から2月17日までの8回。2006年度は6月28日から7月12日の3回お邪魔した。その後、福島大学で夏に開催された「授業改善セミナー 道徳」で講師としてK教諭に参加していただいたが、その後、中断し、そして2007年2月22日に、H中学校で「心の先生」として、各学年約100名の生徒に対して1時間ずつの授業を3時間行い、教員たちへの講話を行った。

5 教育的連携から研究的連携へ

これまでの私自身の試みの意味と限界を考察してみよう。私の試みが＜大学教授による授業＞としての＜道徳授業プログラム＞として結実したことは、私の意識の中では確かな連携事実として認識できる。この実践を通じて、教育現場が求めている研究者像を垣間見ることができたからである。とりわけ2002年以降の提案授業は、主観的には道徳授業論の啓蒙・普及をねらったものではあったが、教育現場は、研究者自身が不慣れた現場でまな板にのり、授業を行うことにより、教育現場にアプローチするその真摯さを、＜実践の理解者としての研究者＞として評価したということになる。その後、講演会に呼ばれる時に紹介される言葉が「教育実践を理解してくださる研究者」である。＜大学教授による授業＞を始めてから教育現場

の私に対する見方が変化し、それはうわさとして広がっていったことは確かであろう。この効果はあったもののこれは研究者本来の姿ではないことも、今回の分析ではっきりと認識できた。つまりこの連携が＜教育的・非主体的＞連携（求められた連携）としては意味をもっていたとしても、研究的・主体的連携とは言えないという点である。ここで示された教育現場の発想を見ればわかる。現場は、研究あるいは理論軽視であり、研究者不要論を色濃く持っている。だから研究者としての大学教員の連携は、この研究軽視・否定の連携を「越えていく」視点を提示していかない限り、結果として「知識の切り売り」に終わる。連携の本質が一過性であったとしても、研究的連携であるべきで、研究的連携であるからこそ、実践が充実するという方向性を模索しなくてはならない。その道は遠いが。

しかしその方向性としては、第1に、これまでの教育的・非主体的連携思想を解体することである。つまり、教育現場に関わることは、一過性であり、必要だが「余分な活動」であるという客観的事実を受け入れることから始めるべきである。その事実を抜きに、教育的で非主体的な継続性幻想に囚われれば、研究者として消耗・疲弊していくことになる。いやそうならないために、一過性を連続させて、教育現場を研究のフィールドにする道はあるが、誰も取れる道ではないし、それが研究になるかどうかとも疑わしい。だからここで研究者の本質に立ち返る必要がある。それは何よりも、個別具体的な歴史的・現在的事実を対象化し、抽象化して理論を形成するということである。研究なくして教育がないように、研究なくして連携もない。

第2に、研究者に求められる一過性の連携を研究化していくことである。研究のために連携していく方策を試みることである。連携するからこそ研究が進む道を探求することである。具体的に言えば、教育現場が研究者を利用するように、研究者も研究のために教育現場を利用するという双方向性が必要だろう。ここから遠い道の一步が始まるかもしれない。

参考文献

- 1 天城勲『大学をみつめて』リクルート、1986年。
- 2 天城勲編『新しい大学観の創造』サイマル出版社、1978年。
- 3 天野郁夫『日本の大学像を求めて』玉川大学出版

- 部, 1991年。
- 4 天野和夫『大学の内と外』大明堂, 1984年。
 - 5 別府昭郎『大学教授の職業倫理』東信堂, 2005年。
 - 6 大学問題検討委員会編『日本の大学 その現状と改革への提言』勁草書房, 1979年。
 - 7 フィヒテ他, 梅根悟訳『大学の理念と構想』明治図書, 1970年。
 - 8 現代アメリカ教育研究会編『学校と社会との連携を求めるアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1995年。
 - 9 カール・ヤスパース, 森昭訳『大学の理念』理想社, 1955年。
 - 10 加藤寛, 吉村融, 阿部美哉『新時代の高等教育を考える』PHP 研究所, 1986年。
 - 11 勝野頼彦『高大連携とは何か』学事出版, 2004年。
 - 12 宮坂広作『大学改革と生涯学習』明石書店, 1997年。
 - 13 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』平成11年5月。
 - 14 J・A・パーキンス, 井門富士夫訳『大学の未来像』東京大学出版会, 1969年。
 - 15 H. ラシュドール, 横尾壮英訳『大学の起源(下)』1968年。
 - 16 斎藤諦淳編著『開かれた大学へ』ぎょうせい, 1982年。
 - 17 桜井邦明『大学教授』地人書館, 1991年。
 - 18 H. シェルスキー, 田中正徳, 阿部謹也, 中川勇治訳『大学の孤独と自由』未来社, 1970年。
 - 19 東北の社会教育研究会編『地域を拓く学びと協同』エイデル研究所, 2001年。
 - 20 潮木守一『世界の大学危機—新しい大学像を求めて—』中央公論新社, 2004年。
 - 21 マックス・ウェーバー, 尾高邦雄改訳『職業としての学問』岩波書店, 1980年。
 - 22 ホワイトヘッド, 久保田信之訳『ホワイトヘッド教育論』法政大学出版局, 1972年。
 - 23 山野井敦徳, 清水一彦編著『大学評価の展開』東信堂, 2004年。
 - 24 安岡高志, 滝本喬, 三田誠広, 香取草之助, 生駒俊明『授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社, 1999年。
 - 25 別府昭郎「ヴィルヘルム・フォン・フンボルトとベルリン大学創設の理念」『教育学研究』第70巻第2号, 2003年6月。
 - 26 河原国男「M. ヴェーバー大学教育論とその思想的位相の“両面性”」『教育学研究』第73巻第1号, 2006年3月。
 - 27 松浦良充「遠景としてみる大学・高等教育研究」『教育学研究』第72巻第2号, 2005年6月。