

## 教育改革と視聴覚教育

岡村 達雄

教育改革の時代だ、と言われて久しい。「改革」が「例外」ではなく常態となると言った方がよいのかもしれない。大学の「現場」にいるものの感覚としては、「そこまですなくとも」というのが実感ではないか、そうも言われる。「改革」が日常性を帯びた結果、非日常性が触発する想像力を調達するのがむずかしくなる。そうなる現状批判がもつ新たな社会構想力も弱々しくなる。批判精神は厳密で的確な現実への分析と総合に裏打ちされているものだが、それもかつてのようではなくなっている。

昨今の大学の現状は、「改革」の意味する価値や〈知〉の触発力をもたらず批判の対象性からも遠のいている。それは勝手に傾向的な見方だとされるかもしれない。しかし、問題は、私たちの日常である大学にとって〈教育改革〉とは何か、それを問う以外にないだろう。

『日本の教育改革』（中公新書）は、先年亡くなられた同僚で友人であった尾崎ムゲンさんの著書である。日本近代教育の歴史を〔国民〕国家の教育「改革」の歴史であるとする観点からまとめられたものだ。そこでは教育の歴史は「改革」の連鎖だと捉えられている。その方法が成功しているか否か、これは別個の問題である。しかし、教育改革を捉えるひとつの視点であるには違いない。このような方法論とともに、「改革」の現実と實際を〈知る〉〈実践する〉、それが重要だ。

講義やゼミで、そのような場合にはビデオ

など視聴覚教材を活用するのが普通である。数年前の年度始めに、視聴覚教室に収蔵されているビデオのリストから関連するものを検索し、授業に備えようとしたことがあった。リストで確認してみると目的に適う内容のものは無いことが判明する。実際、それまでビデオの使用などを敬遠していたところがあったので、実状は意外であった。こうして、とりあえずビデオ教材販売のカタログから関係するものを抽出し購入手続きをした。考えてみると、これまでこうした経験はなかった。ということは、はっきりいえば、授業方法では「保守的」だったということなのである。責任感に欠けているとは言えないまでも、褒められることでもない。

ところで、この種の教材となっているのは、ほぼ放送大学で使用されたものがベースとなっており、それとは別に特定教材を目的として作成されたものは見あたらない。実際に、利用できそうなものがどれほどあるか、あげておこう。

放送大学ビデオ教材から「教育改革」と関連するものとして購入した、シリーズ『私の教育改革』として3本ある。「生と死を見つめる授業」「高校生とボランティア」「知的障害児と保育」で、いずれも45分である。これとは別にリスト上では「教育（教育学）」の項目に『現代日本の教育課題』など50本がある。しかし、「戦後改革の意味」以外は、社会的な関心事がテーマとなっている。教育学では、「教育の歴史」シリーズの15本がある。

このようなビデオ教材を実際に活用できるかとなると、問題は多い。第1に、いずれも放送用の講義形式であり、それ自体、従来型の講義なのである。もちろん、この種のをそのまま使用できない。第2に、講義、ゼミで必要なものは、テーマを展開したり、拡張して研究への意欲を喚起させたり、問題意識を深め広げうるような、〈素材〉〈資料〉的なものであって、この観点からすると、それらの条件を満たすものになっていない。

このような事情を踏まえると、実際に利用できるのは、テレビ放映時に録画したドキュメンタリーなどで、教員の多くはそうしている。この場合は、放映時間、コマーシャルなど処理に手数がかかる。

以上のようなことは、もともと、テーマ「教育改革」をどのように展開し、問題の所在を指摘するか、そこから始まったことだ。結局、上記の教材ビデオの使用は断念、そのかわりにテレビからの録画を採用した。これはこれで映像たるゆえんのはたらきを發揮した。

それにしても、法文学舎の施設状態の老朽化は限度にきている。110数名用の教室でのビデオ使用は、もう時代的である。教壇横のビデオ機器の収容木箱は、IT時代への移行に取り残された教室の風景を象徴している。ソフトとハードのずれだともいえる。これは早い時期に解消されるに相違ない。

このようなありふれた経験をしながら、「教育改革」とは、じつは学生諸君にとって、学習すべき内容をもつ「なにものか」ではなくて、あるいは教育する側にとって、適切に構成された知識の束としての「教材」でもなく、教育、学習、研究が現になされている〈場〉を共有して、議論を通した体験の質を高めていく方途を探ることから始まるだろう。

私たちは、いま、どのような「教育改革」

のなかに置かれているか、素描してみよう。

文学部では、8学科制から1学科制（総合人文学科）への改革が今年度より実施に移された。この改革が文学部の創設から80周年の画期を記し、その足跡を刻むものになるか否か、それはさしあたり文学部の教員や学生たちがどのように振る舞うかにかかっている。

この10数年、大学をめぐる改革は、息つく間もないほどのテンポで進展して、かつてとは明らかに異なる変貌を遂げてきた。こうした大学改革は、20年前の臨時教育審議会に始まり、90年代初頭の大学設置基準の改訂、いわゆる基準の「大綱化」によって、各個別大学レベルで「自主改革」が進められてきた。グローバル化と市場原理は、自由化・規制緩和と競争主義が、当初はマクロの分野で、ついでミクロの領域でも問題になってきた。競争的環境におかれた大学は、ミクロではひとつひとつの講義、ゼミなど正規の授業に対する学生による授業評価など、マクロでは、入試選抜制度、外部評価制度、第三者評価制度などの制度化がすすめられてきた。こうした状況は、学生にとっては「改革」とは何か、それを問う問題としての〈素材〉であり、自らもその一部にほかならないことを自覚する契機なのだ。当事者性をもつ改革主体という位置にあって、制度的実践の行為者なのだ。

「改革」を論ずる方法でもあるというべきであろうか。

たとえば、私の制度的実践にすぎないものだが、それを特殊なこととして片づけないで、「改革」と言う文脈に据えて意味を与えることはできる。

9月末の午後、法文学舎D棟1階の演習室に向かう。夏休みを終えて、後期の始まりという、学生諸君にとっては、久々の友人たちとの再会や受講する授業への気がかりなど、

なにかしら4月の時とは違って、こうした雰  
囲気は経験済みといったゆとりも、廊下での  
行き交いから感じられ、これは、この時期に  
垣間見られる季節の質感だと気がつく。年  
によって、そのような感覚に微妙な違いがあら  
われ、それも楽しみである。

ドアを引いて開く。ほぼ、満席で24～5名  
が思い思いに席に着いている。

授業科目の位置づけ、趣旨、授業計画の日  
程の概要などについて説明する。授業のテー  
マ、方法の方針を記載し、次のような書き  
加えをして用意したプリントを配布する。

◇私たちは日常の暮らしの中で、社会現象と  
して立ち現れ、〈教育〉という名で語られ  
る、さまざまな行為、振る舞い、「出来事」  
に出会う。それらのひとつひとつには然る  
べき原因があるとされ、そのような〈教  
育〉現象の背後に隠されている諸々の事象  
の意味を、明らかにすべきであり、そう出  
来るといふ声が聞こえてくる。

たとえば、佐世保の小学校で、同級生の女  
の子を学校の教室で死に至らしめてしまっ  
た少女がいる。この少女の行為は、マスコ  
ミ、メディアの恰好の「記事」の材料とな  
って洪水のように溢れだし、「児童」「悪  
口」「先生」「懲戒」「保護観察」などの言  
葉が飛び交った。言葉に付着した〈通念〉  
はその独特な語り口をともなう。こうして  
「少女とは何者か」「学校とはいったい何な  
のか」「教師」に出来ること、してならな  
いことは何か。

こうした「問い」を「問う」ことが始まる。  
それらにどれほどの意味があるのか。

日常に起きる、こうした場面は「よびか  
け」であり、それに「振り向く」ことを通  
じ、人は〈主体〉となるのだ、と説明され  
てきた。

この授業では〈教育現象〉からものごと  
の〈本質〉に迫りうるような認識の方法を  
念頭において、自由な議論の場を創り出せ  
ないものか、考えていきたいと思う。

後先になってしまったが、この授業科目  
は、文学部の1年生対象の後期開設「知のバ  
スポート」の一つで、2年次に分属する希望  
「専修」を決める際の参考に資するために位  
置づけされたものである。いわば、「改革」  
の所産である。

提案にしたがって、4グループに分れて、  
サブゼミ活動への体制をつくる。ゼミの全体  
テーマを「教育における平等と不平等」とし  
て、基本テキストを橋木俊詔編著『封印され  
る不平等』（東洋経済新聞社、2004年7月）  
とする。

1年次における演習方式は初めてのことに  
なった。人数が多くなればむずかしい。各グ  
ループは2回ずつ全体ゼミで発表し、その準  
備を含めたサブゼミ活動を自主的に行う。こ  
れに加えて、ゼミの最後に提出する個人レポ  
ートの作成を課する。全体、サブ、個人とい  
う3つのレベルでのゼミ活動となることの  
趣旨を説明する。準備期間をとり、11月4日  
のAグループ発表を初回に、12月21日まで2  
巡して終了した。最終回はまとめとレポート  
集の作成に当てる。

以上が、この科目の実際である。このゼミ  
という〈制度的実践〉を通して、いくつもの  
ことを考えさせられた。1年次の演習方式は  
むずかしいのではないか。テーマとテキスト  
は適切だろうか。議論が成り立つだろうか。  
発表用のレポートの作成に支障はないだろ  
うか。

しかし、これらは杞憂に終わった。今日の  
日本の階層社会化と学校教育との関係につ  
いて、想像以上に強い関心を寄せている。何が

平等で不平等か、経験的なレベルでの理解を方向づけ、問題の所在、論点がはっきりとした。ゼミ方式は初めてということもあり質疑応答が繰り返され、心配は無用とってよかった。後半はよく準備され、学習能力を発揮した。私からは、「大疑発問」と共同論議が肝要だと発言する。

全体ゼミで、印象に残ったシーンがある。諸個人の能力の形成において、何が不平等をもたらすのだろうか。この論議では、もちろん、文化的再生産論、文化資本などに議論が集中した。テキストには対人コミュニケーション能力の差が不平等をつくり出すという指摘がある。恵まれない生活、不当で、ネガティブにされたという感じが能力を損なうのだとすれば、ここでも恵まれたものがコミュニケーション能力が高いということになる。こうなれば出口なしではないか。コミュニケーション能力とはいったい何か。能力は個人の所有物というより共同的关系で形成されるのではないか。コミュニケーションは伝え合いの〈場〉とそこにいる者たちの相互承認、そこを分かち持ちたいという感情、関わりたいという意欲、貢献への希望などによって左右される。いま、ここで成り立っているコミュニケーションの内実は、ゼミ参加者の沈黙をさえ共有できる信頼感によって決まってくるのではないか。このとき、一瞬の沈黙が、ゼ

ミ室に訪れ、視線だけが円形になって顔を見合わせたもの同士の間を飛び交った。そのような気がした。

この1年次におけるこうした議論とサブゼミ、全体ゼミは意義があると思う。

論議も後半になって、テキストの編著者の立論の仕方、いささかバイアスのかかった論述と表現に見られるある種の傾向性をもつ問題性を感じ取り、ゼミの議論の批判力の前に耐えられないのではないかと、そうした自信のようなものが生まれていたのである。

「教育改革」は、学生によっても試行され実践されたのだ。大学における講義、あるいは高等教育機関における教育、学習、研究は、なによりも、実践かつ制度的実践の探求なしには成り立たない。自己の教育・研究活動では「される」側との制度的規範をめぐる対立や緊張を退けるのではなく、それを受け止める過程を注視してみたい。

視聴覚教育は視聴覚の機器や教材をもって、一方通行的な教授＝学習の過程の限界を超え、その可能性を探求し、「される」側の学習する能力を拡張することを目指してきたといえようか。

この機会に教育改革と視聴覚教育との関係という視点から、私の体験としての「教育改革」考とさせていただいた。