

ジョイント・アテンションと教材との関係

■ 古市 直樹 (高知大学)

キーワード ジョイント・アテンション、教材、教育内容、教材研究、授業研究

1. 教材という概念

1.1 教材という生成

「教材」という日本語は何を意味しているのか。あらためて整理したい。

小笠原喜康によれば、日本における「教材の「ある・なる」論争」は、教えと育てという2つの概念に関わっている。小笠原はまず、日本における教えと育てのいずれを重視すべきかについての議論が近代学校教育制度に起因していることを指摘する。

「こうした考え方の違いからの対立は、1872（明治5）年に「学制」によって近代教育が始まって以来、幾度となく繰り返されてきた。それまでの江戸時代には、こうした分裂はなかった。庶民の通う寺子屋が目ざす目的と、士族が通う藩校・郷校が目ざす目的が、最初から分かれていたからである。寺子屋は、「往来物」による実務的な知識・技能の習得であり、藩校・郷校は武士としての人格の修養という具合にはっきりしていた。しかし近代学校は、その両方を抱え込んで出発した。」（小笠原2014 p.18）

そしてこの対立が教材概念にも影響してきたという。

「明治の頃の過度の教え込みの反省から始まった「大正新教育運動」は、必ずしも大きな浸透にはならなかったものの、その後の教材の考え方に影響を与えている。その頃の国定教科書は、それが教材のすべてであった。国家の定める教科書の形として、教材は厳然として「ある」ものだった。しかし篠原助市は、1929（昭和4）年の『理論的教育学』で、教師ばかりか生徒も解釈して体験となったときに初めて生きた「教材となる」と述べる（pp.26-27）。こうした考え方は、戦後の生活経験学習を支える思想的バックボーンになっていく。」（小笠原 2014 p.18）

即ち、教材は予めあるのか教材に何かがあるのかという議論、教材は存在なのか生成なのかという議論は、教育課程論における系統主義と経験主義との対立にも密接に関わることになる。

「戦後の生活経験学習は、すぐに「這い回る経験主義」と批判されて、米ソ東西対立の世情の中で科学教育重視の流れに飲み込まれていく。1950年代後半から1960年代に入ると学問中心カリキュラム運動が起こり、科学的学問的な知識を重視する考え方から、柴田義松らによって、さらに1970年代に入ると宇佐美寛・藤岡信勝らによって、教育内容と教材とを概念的に分けるようになる。こうしてその後続く、教材の「ある・なる」論争が展開することになった。」（小笠原2014

p.18)

つまり、「教材の「ある・なる」論争」は「教育内容」と「教材」との概念的区別に基づいて顕在化することになる。そしてこの概念的区別の方法が、教育課程論において系統主義と経験主義とで異なるといえよう。

「教材の「ある・なる論争」は、…（中略）…教えるべき内容があり、それに基づく教材が明確に「ある」のか、それとも教師や生徒の解釈の過程を経て教材と「なる」のかという対立である。

藤岡は、1982（昭和57）年の『授業改革事典』において「教師の解釈によって教材になったりならなかったりするのでは、教材のもつ客観的特質があまりに軽視され」（p.312）ると、「なる」派教材観を批判する。そして科学的概念を教育内容、それを教えるための具体的な手段を教材とする、内容と教材の分離を提唱する。これによって生活経験学習でなおざりにされた科学的知識の重要性が担保され、かつ手段としての教材の開発を進められると藤岡は考えた。」（小笠原 2014 p.18)

「では、教材に「なる」派にとっては、教材とはどういう概念だろうか。「なる」派にとっては、教師と生徒の解釈が問題となるので、「ある」派の言う教育内容なり教材は、あくまで一つの出発点にすぎないことになる。そしてまた「なる」派の教材観では、到達点としての教材は、理念上オープンエンドである。つまり教材とは、「ある」派にとっては子どもたちの認識の「到達点」を意味し、「なる」派にとっては「出発点」を意味する。」（小笠原 2014 p.19)

但し小笠原は、「ある」派と「なる」派を上記のように理解しつつも、自身は行為への着目の重要性に基づいて教材概念を機能主義的に理解しようとしている。

「だが…（中略）…知識が行為において意味をもつとすれば、そうした行為とのかかわりで教材の概念もとらえるべきではないか。そうだとすれば、教材の概念はこれまでのように実体的な概念ではなく、すべて何かと何かを関係づける働き概念でとらえるべきである」（小笠原 2014 p.19)

以上では、教えと育て、教材であることと教材にな

ること、系統主義と経験主義といった概念対に関わることとして「教材」と「教育内容」との関係が考えられている。「教育内容」が意味しているのは育てられる何かよりも教えられる何かであり、教えと「教育内容」とが一体となっており、育てと「教材」とが、あるいは育ち等の自動詞としての学びと「教材」とが一体となっている。教材の「ある」派は「教育内容」と「教材」との一体性や相関を前提としてむしろまず「教育内容」の方に重点を置く。そして特に、科学における理論を「教育内容」として重視する。科学における理論そのものは科学の結果や成果であって科学の方法としての考え方や学び方ではない。教えられる何かは必ず抽象性を有しているが、上記の「ある」派は、教えられる何かを更に、科学よろしく、実在する何か、即ち客観的に存在する何かとしても認識している。そのため、教材も、教えられる何かと一体となって、あるいは教えられる何かと相関して客観的に「ある」、と考える。

筆者が分析してきた小集団学習の事例では、それとは対照的に哲学が、しかも哲学の方法としての考え方・学び方が表れていた（e.g. 古市 2016c）。科学としての思考にも実際には含まれているような、根本的な前提を問うていく批判的思考が前面に出ていた。そしてそのことにより、教えられる何かの抽象性ではなく探究される真理の抽象性が前面に出ていた。また、当該事例において哲学としての思考を促進したのは教材であると考えられるが、そこで教材は単なる物であるともいえる。教えのためにある物とはいききれないし、ましてや、教えられる何かを意味として明確に有している物とはいえないからである。つまり、「なる」派の「教材」概念に通じる。

「なる」派は、教えられる何かが客観的に存在するとは考えず、また、いかなる物も解釈しだいで教材になりうると思う。はじめから思考の自由を重視している。機能主義的な「なる」派は、物を、機能を有する物、即ちメディア（媒介物、媒体）として考え、特に、その機能しだいで教材になりうる物として考えるであろう。その機能には、各当事者の解釈という思

考も含意されているが、更には、小笠原もいうように各当事者の行為も含意されている。

教材は物とその物が教材であるような意味とからなる。或る物の或る意味がその物が教材であるような意味であるかどうかはその物の機能しだいである。そのいみで、教材は機能を必ず含意しているといえる。或る物がそれを有していることによって教材であるような機能を、教材は必ず含意している。ここで機能が含意している行為を前面に出すと、そして、教材が機能を含意しているということに着目して教材をメディア（媒介物、媒体）として強調すると、教材研究における関係論を、行為論として、また、行為論を通じて空間論、構造論的空間論として行える。

1.2 教材研究における課題

「教材」は、教えられる何か（①）と、それを教えたり学んだりするための諸々の課題（task）（②）と、その課題において使用される何か（③）を含意する。事か物かでいえば、①②は事であるが、③は、事（③-a）であるとも物（③-b）であるともいえる。

「教育内容」や「教具」と比べると相対的に②や③-aが「教材」であるとも考えられる（藤村 2006 p.208）。では、英語ではどうか。山田（2014）は、カリキュラム論や教育課程論における系統主義と経験主義との両立を図るために、“(teaching) materials”と“subject matter”という2つの概念を用いて、「体系性」の高低という軸と「マター掘り起こしの可能性」の高低という軸とからなる4象限を考える（p.132）。共に「教材」と訳されるこの“(teaching) materials”と“subject matter”という2つの概念は、いずれも、③-aであるとも③-bであるともいえる。“(teaching) materials”と“subject matter”との違いは、教師が教材として子どもに伝えたり示したりするのか、それとも、意味生成により授業等の最中に何か当事者の学びにとって重要になるのかの違いであるが、そのような違いが事と物との差異に基づいて理解されているわけではない。

但し一般的には、subject matter (Lehrstoff) は③-a

を意味し、teaching material (Unterrichtsmaterial, Lehrgut) は、特に teaching materials (Unterrichtsmaterialien, Lehrgüter) とされる場合には③-bを意味する。「google 翻訳」や google の画像検索の結果からもそのことをうかがえる。山田は事と物との差異を重視しているわけではないが、今一度、teaching materials を物、subject matter を事として強調すべきではないか。山田の考える teaching materials と subject matter との差異に組み合わせて考えれば、teaching materials は、まだ教師が教材たる最低限の意味しか付与していない物であり、subject matter は、授業中のコミュニケーションや思考等の行為を通じて物、特に teaching materials に付与される意義深さであり、実際の授業中の出来事が反映された意義深さである。

subject matter は、事、「……ということ」、即ち授業中の生成や授業中に物に付与される意味である。しかし、subject matter という事に物のありようがどう含意されるかは、曖昧なままであり新たに問われなければならない。そのような問いは、授業中の物や空間や行為の生成を検討する筆者の試み（e.g. 古市 2015; 古市 2016a）につながる。

但し、教材とは教師が「教材」という何かである。日本語における教材概念の曖昧さが示唆しているように、教材研究とは主に教師による実践的探究の文化であり、それ自体は、厳密な学術的性質を有しているとは限らない。よりよい授業の実践的探究の文化であるレッスン・スタディ (lesson study) と同様、教職の専門職性に関する問題である。

よって、教材研究では、所定の教科書を教師がどう使うべきかという問題も重視されてきた。教科書そのものは、教えられる何かが集約されているので最も教材らしい教材であるともいえる。小笠原によれば、教材の存在が明確に認識されるようになったのは「知識が印刷という形で、それを保有する人格から切り離され外化されて以来のこと」であり、「その典型が、コメニウスの『世界図絵』であった。」（小笠原 2014 p.19）しかし、所定の教科書を教師がどう使うべきかという

問題は日本特有の問題であるともいえる。柴田義松は、教科書への関心により、日本における教材研究の独創性の乏しさを指摘している。まず、日本における教材と教科内容との概念的区別の曖昧さを指摘している。

「教科書は、「教科の主たる教材」と法文でも言われ、教材の中で特別の地位を占めているが、現在では教科書だけが教材ではないし、各教科で学習される内容、つまり教科内容と教材とは明確に区別される必要がある。同一教材の学習を通して様々の内容が習得されたり、逆に同一内容が様々の異なる教材によって学習されるからである。ところが、我が国では戦前に形成された教科書絶対主義の影響などから、教科書その他の教材を使って何かを教えるのでなく、教科書そのものを教えるという教科内容と教材との同一視がいまだに根強く残存している。」(柴田 2001 p.161)

そして、教材と教科内容との区別の曖昧さゆえに教材研究が教材解釈にとどまっているという。

「このため我が国の教育現場では、教材を自分で選択・発掘したり、構成するという教材研究の伝統も十分に根づいていない。かわりに、多くの教師の間で教材についての研究の中心となっているのは、教材解釈である。これは、教科書に与えられた教材をどのように噛み砕いて子どもに教えるかという指導法の研究の中に教材研究を解消してしまうものであって、教材そのものの教育的価値、善悪は問わないことになってしまう。教材研究とは、できるかぎり質の高い授業の実現を目指して、教材づくりから授業づくりに至るまで、教材について行われる一連の研究活動全体を指す。」(柴田 2001 p.161)

確かに、日本における教科書のあり方は日本における教材と教科内容との概念的区別の曖昧さを象徴している。しかし、教科書が物とその物が教科書であるような意味とからなるということを踏まえると、教材と教科内容との概念的区別が容易になる。教科書は教材であり、教材は物とその物が教材であるような意味とからなるが、その物が特に教科書であるためには、教科内容としての教えられる何かが集約されている教材

であるという意味まで必要だからである。教材と教科内容との概念的区別が明確になれば、教材研究を所定の教科内容にとらわれずに行うことができる。筆者が分析してきた社会科の小集団学習の事例では、生徒たちが与えられた教材についての思考において民主主義や市民性という概念を相対化しつつあった(e.g. 古市 2016c)。生徒たちのそのような思考を取り込んで社会科の所定の教科内容にとらわれずに独創的な教材研究を行うことは重要であろう。

他動詞としての学びのためにも教材と教科内容との概念的区別が必要である。柴田は、「基礎・基本」の習得のためにもそのような区別を明確にしなければならないという。

「「基礎・基本」が何であるかの曖昧さは、各教科において生徒が習得すべき概念・技能等の「教科内容」と、そのために使用される「教材」との区別もつけられず、混同されていることにも表れている。そのために教科内容の精選と、教材を削減し教科書を薄くすることが同じにされてしまい、教科書中心主義の教育をはびこらせる要因ともなっている。少なくとも、教科内容の精選と教材の精選とは次元の異なる作業であることを明確にし、精選した内容については、地域や学校の実態に即して豊かな教材を選択してこそ、「基礎・基本」の確実な習得を図ることが可能となることを確認すべきであろう。」(柴田 2004 p.180)

つまり、たとえ他動詞としての学びを目的としても、自動詞としての学びがその手段あるいは方法として必要になり、教材はまず自動詞としての学びに関わっている。また、他動詞としての学びや教科内容に比べ、自動詞としての学びや教材は抽象性を必要とはしていない。佐藤学は、教材の具体性が現実性であることが重要であると主張する。

「教科を教材に具体化して組織する際に、「構造」と並んで重要なのは、その知識の「レリヴァンス(現実との意味連関)」である。「レリヴァンス」とは、教育内容の知識の現実的あるいは社会的な文脈における意義、つまりその知識の社会的な意義を意味している。教科学習においても「レリヴァンス」は必要な要件で

あるが、総合学習のように現実的な主題を中心に組織されたカリキュラムにおいては一層重要である。」(佐藤 2001 p.158)

教材研究において、全体社会の現実と共に学級社会の現実を考慮したり、子どもたちにとっての現実やそれとの相関において初めて現れる教師自身にとっての現実を考慮したりするためには、教材研究を授業研究として行い、実際の授業において教材がどのように生成しているかを明らかにしなければならない。そのことは、特に「総合学習のように現実的な主題を中心に組織されたカリキュラム」の教材の研究において重要であるとすれば、社会科のような総合的な学びを目的とする教科の教材の研究においても重要である。筆者はこれまでに特に社会科の授業場面を扱って授業研究を行ってきたが、授業研究を教材研究として行う場合にまず社会科の授業場面を扱い社会科の教材について検討することは妥当であろう。

2. ジョイント・アテンションと教材や教えられる何かとの関係

授業における自動詞としての学びの具体性を精緻に理解する上で、ジョイント・アテンション (以下 JA) という概念装置は有効であった (e.g. 古市 2016a; 古市 2017)。JA とは、コミュニケーションにおける複数個体の注意ないし注視の連鎖的生起であり、特に、二者 (一個体と集団という二者、集団と集団という二者も含む) が同じ物を連鎖的に注視することである。JA は授業研究において教室におけるコミュニケーションと教材とを一体として扱い社会的関係性と物や空間とを一体として分析するための概念装置となる。しかし、教材は何かを誰かに教えるためにあるので、教えるという行為や教えられる何かを必要としており、そこでは他動詞としての学びも必要になる。JA は教材を介して教えや教えられる何かや他動詞としての学びにどのように関与しうるのであるのか。

筆者の修士学位論文の主題はコーチングであった (古市 2010; 古市 2016b)。コーチングは、教えるではなく育てであり育ちという自動詞としての学びを促進す

る行為であるため、教材や教えられる何かや他動詞としての学びを必要としていない。また、コーチングは概念上は意図的行為であり、それゆえ方法でもある。一方、JA という共同行為は必ずしも意図的行為であるとは限らない。よって、JA の検討は主に JA の機能の検討である。JA が意図的に行われているか否かは問われにくい、その分、どれだけ当事者の多いコミュニケーションにも JA を見出すことはできる。また、JA とは特に三項関係の JA である。教えるという行為も、概念上、教える相手と教えられる何かという 2 種類の対象、2 種類の目的語を必要とするので三者関係であり、コーチングと対照される。教えるという行為は、そのように三者関係であるという点で、示すという行為と同じである。示すという行為は JA の構成契機である。よって、JA と教えるという行為との同一性をもとに JA をコーチングと対照させることもできる。

いわゆる「実技教科」の授業の事例や、まして特別支援学校・学級の事例や更には運動部活動の事例を扱うとなると、コーチングとして認識されるべき場面も多いであろう。学問中心の教科では、教えられる何かの多くが教材という注視の対象物に意味として付与されるが、アート中心の教科ではそうではない。アート中心の教科では、教えられる何かは、伝え方を初めとする行い方、即ち、どうコミュニケーションを行うかを初めとするどう行為するかであるとしかれないので、まずはコミュニケーション全般やひいては行為全般が教育学的関心の対象となるため、見るという行為ばかりを偏重することはない。しかし、そのような幅広い関心はそもそもどの教科にも内在している。学問中心の教科においても、学問のみが教えられるわけではない。そもそも、当該教科において教えられる何かの中心が学問であるか否かは相対的であり、また、学問を思惟やコミュニケーションからなる諸研究の総体として考えれば学問自体も行為であるといえよう。

教えられる何かは、いかなる教科においても、読み書きの対象となるような注視の対象物の意味としてあるばかりではない。市民性を教えることも、言語を教

えること (e.g. Jewitt 2007) も、読み書きされる何かを教えることにとどまらない。どうコミュニケーションを行うかを初めとするどう行為するかを教えることもある。例えば、どう会話するかやどう読み書きするかを教えることもある。

立ち歩きに制約のある教室における授業ではコミュニケーションや共同行為は主に会話である。会話は音声言語を扱う行為であり、読み書きは文字言語を扱う行為であるが、いずれも、見るという行為を含んでおり、見るという行為の一種であるともいえる。会話と読み書きとを一体として分析するためには、見るという行為に着目すること、特にJAに着目することがやはり必要となる。つまり、たとえ教えられる何かを授業における物の意味にではなく授業中のコミュニケーションそのものや行為全般に見出す場合であっても、JAはむしろ重要な主題となる。

3. 高等教育に関する示唆

本稿では、思考の自由や行為を重視していかなる物も解釈しだいで教材になりうると思えたり教材研究を行為論や空間論として行ったり、教材と教科内容との概念的区別を明確にして教材研究を所定の教科内容にとらわれずに行ったり、自動詞としての学び（認識の構造が変化すること全般）やその具体性、教材の具体性と現実性を重視したり、行為そのものに教育内容を見出したり、ということが考えられた。これらのことは、高等教育の研究においてマニュアル作成を偏重する上滑りの議論に終始せず、活動的で協同的で省察的な学びを支える経験主義の哲学を徹底する上で必要であらう。

また、教材研究を授業研究として行うこと、実際の授業において教材がどのように生成しているかを明らかにすることの必要性も本稿において主張された。ICTの発展と普及により物理的な教室の必要性や意味が問い直され「アクティブ・ラーニング」や「反転学習」等の実践が推奨されている現在の高等教育において、JAという概念装置は、授業実践の事例を行為に着目して精緻に理解することに寄与するという点で

有意義であらう。会話という共同行為に着目し、共同行為としての読み書きにも着目し、行為の必要としている空間や身体や物にも着目し、行為や空間や身体や物のありようの変化を精緻に分析することによって、高等教育における授業実践の事例研究に寄与することができる。どれだけ当事者の多いコミュニケーションにもJAを見出すことはできる。教えられる何かを、授業における物の意味にではなく、会話や読み書きを中心とする授業中のコミュニケーションそのものや行為全般に見出すのであっても、JAは重要な主題となる。

引用文献

- 藤村宣之 2006. 「教材と学習材」, 森敏昭・秋田喜代美 編『教育心理学キーワード』有斐閣, pp. 208-209.
- 古市直樹 2010. 「授業における子ども間のピア・コーチング」(修士学位論文 東京大学)
- 古市直樹 2015. 「授業におけるジョイント・アテンション：空間論の手がかりとして」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55巻, 385-394.
- 古市直樹 2016a. 「授業中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：教室空間における共同行為としての会話を分析する試み」, 『日本教育工学会論文誌』第39巻, 第4号, pp. 305-319.
- 古市直樹 2016b. 「コーチングの系譜と理念」, 『子ども研究』(大阪樟蔭女子大学子ども研究所紀要)第7巻, pp. 27-34.
- 古市直樹 2016c. 「小集団学習における指す行為の機能：小集団の共同行為における教材の意味の生成」, 『臨床教科教育学会誌』第16巻, 第1号, pp. 77-87.
- 古市直樹 2017. 「小集団学習中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：中学校社会科の授業場面を事例として」, 『質的心理学研究』第16号, pp. 174-190.
- Jewitt, C. 2007. "A Multimodal Perspective on Textuality and Contexts." *Pedagogy, Culture and Society* 15(3): 275-289.
- 小笠原喜康 2014. 「教材の歴史・概念・種類・メディ

ア」, 日本教材学会 編『教材事典：教材研究の理論
と実践』東京堂出版, pp. 18-19.

佐藤学 2001. 「カリキュラムと教育内容・教材」, 日本
カリキュラム学会 編『現代カリキュラム事典』ぎょ
うせい, pp. 158-159.

柴田義松 2004. 「教科内容の精選」, 日本教育方法学会
編『現代教育方法事典』図書文化社, p. 180.

山田雅彦 2014. 「subject matter と material の差異に
着目した教材分類の試み：「上から」「下から」分類
を出発点に」, 東京学芸大学教育学講座学校教育学
分野・生涯教育学分野 編『教育学研究年報』第33号,
pp. 123-140.