

論文

校内授業研究会における会話生成の微視的分析の必要性

The necessity of micro-analysis of conversation in in-house lesson study sessions

古市 直樹 (高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻)¹

FURUICHI Naoki¹

*1 Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education*

ABSTRACT

In this paper, first of all, the importance of basing theoretical argument about educational practice on the philosophy of collaborative learning is derived anew from some issues on the trend of the revision of the course of study. Generally, the philosophy of collaborative learning tends to be confused with the theory of cooperative learning. We understand the essence and the existence of knowledge, learning, curriculum and teacher or how they should be on the basis of the philosophy of collaborative learning. Some suggestions on educational practice are derived from there. In particular in regard to teachers' learning, the necessity of micro-analysis of conversation in in-house lesson study sessions is presented.

はじめに

本稿では、学習指導要領の改訂の動向に鑑みて考えられる問題や課題から、まず、あらためて明確に「協同学習 (collaborative learning)」の哲学を教育実践に関する諸論考の基礎に据えることの重要性が導き出される。「協同学習」の哲学は「協力学習 (cooperative learning)」の理論と対照されるものであるが (e.g. 古市 2018c), 両者はしばしば混同される。本稿では、知識や学びやカリキュラムや教材や教師のあり方を、あるいはそれらがどうあるべきかを「協同学習」の哲学に基づいて理解し、教育実践に関する示唆を得る。具体的には、教師自身の学びに関して、校内授業研究会における会話生成を徹底的に分析することの必要性が示される。

1 学習指導要領の改訂の動向をどう理解したらよいか

学習指導要領改訂の歴史は「経験」「総合」「生活」の重視と「系統」「知識」「分化」「科学」の重視との間を行ったり来たりする振り子のものであるということが通説になっているが、それはある意味では史実の歪曲である。例えば、民主主義を標榜する戦後すぐの「生活単元学習」「問題解決学習」に象徴されるような経験主義と、いわゆる「ゆとり教育」と言われる教育民営化の時代の新自由主義的な経験主義とは異なる。前者は教育学や教師の実践的探究の歴史に根差しているが、後者はある意味では経済界主導のものであり国際経済の情勢を反映している。

また、「経験」や「総合」と「知識」や「科学」とが対をなすと考えることにも科学者は違和感をもつであろう。本来の近代科学は、(主観を排除するという建前はあるとはいえ)研究者自身が身をもって(特に視覚的に)経験したことに基づいている経験科学である。なおかつ、既存の知見を総合的に活用して新たな真理を探究する営為である。つまり、前掲の二項対立において「科学」は科学の実践ではなくその前段階としてまず過去の科学の成果を学習することにとどまっている(そこでは(子どもが)仮説や問いを立てることもない)。即ち、「座学」を基本とする集約的・系統的な近代学校教育の制度を前提としているからこそ、経験ではなく系統として、また、総合ではなく分化として考えられてしまっている。前掲の二項対立そのものが、そもそも「科学」の意味を矮小化しているという点で不適切である。

しかし、そのような矮小化が学校教育の一般的な実態であったとすれば、あえて「振り子」のイメージを継承し、「振り子」の打破のために、そして経験に基づく総合的な探究としての真正の科学を学校現場においても追求しやすくするために、学び概念や知識概念の再構成の必要性を主張することもできる。「振り子」を打破する

ためには学び (learning) 観や知識観そのものを改めていく必要がある、と主張するのである。

例えば、まずは教科ごとの学びとしてこそ、知識の「学習」「習得」だけではなく「構成」「構築」も必要になる。このような考え方は、いわゆる「社会的構成主義」の学び概念・知識概念を有する「協同学習」の哲学にも典型的にみられ、プロジェクト型単元の実践の契機としてこれまでも散見してきたが、理念のレベルにとどまりやすく、学校現場において浸透しにくかった。「アクティヴ・ラーニング」が学習指導要領による法的拘束力をもつようになった今、あらためて学び観や知識観の変化が求められる。

新学習指導要領の趣旨については、歴史的・社会的・政治的背景や学習指導要領の変遷に照らしつつ学校現場においてどのように共通理解を形成したらよいであろうか。そのような理解は、教育課程編成や日々の教育実践に影響するとすれば、どのようなものであるとよいか。「学力」「資質・能力」「コンピテンシー」「〇〇力」「知識」「内容」「技能」「スキル」「態度」「情意」「人間性」等の認識は、評価目的の認識とも相関する。教育、アカウントビリティ実現、選抜・選別というように、学校現場における教師による評価の目的は幾つかある。それらを混同せず、具体的な評価方法構成等の際にそれらの間の関係性について考察し自身の役割や自身の存在や自身の教育実践について省察し続けることは、自立した専門家としての教師の学びや育ちにおいて不可欠である。

学習指導要領は、規則や規制と「裁量」や自由との関係、他律と自律の関係をめぐる大きな主題となる(安彦 2017)。教師に対する直接的な規制についてだけでなく、子どもたちにとっての「アクティヴ・ラーニング」や学び合いという形式のあり方¹、子どもたちにとっての教室における会話の規則のあり方についても考える契機となる。教室における会話の規則は、「ペア学習」や「小グループ学習」の方法として明示されるものだけではない。学級全体での会話を通してその学級なりの意味や知識を構成していく「練り上げ型授業」(石井 2017)においても、暗黙のうちに、ひいては無自覚に規則が共有されている。学習指導要領と教室における顕在的な規則や潜在的な規則とは、教師にとって同じ問題圏に含まれる。

学習指導要領は公教育の政治的中立性の保証にも関わっているが、一方で、自立した専門家たる教師の自律的判断はどのように保障されるか。教室における民主主義を尊重し子どもたちの自律的共立 (autonomous interdependence) としての自立を追求するならば、そして、安彦忠彦のいうように、教師の自立と子どもの自立とが相似であり一体であるとすれば(安彦 2017 p.22),

公教育の中立性を、教師たちの自律的共立としての自立に見出すことにより、教職の高度な専門職性と両立することができる。学習指導要領の理解そのものも、「協同学習」の哲学に基づいて教師たちが自律的に構成してよいのではないか。

2 学校現場における教科内容構成

新学習指導要領では、学校現場に「教育内容の精選・重点化」が、また、「教科等横断の学習」のためのカリキュラム・マネジメントが委ねられているが、そのためには、学校現場においてまず「人的・時間的余裕」を確保しなければならない(安彦 2017 p.20)。そして、石井英真によれば、学校現場に委ねられた「本質的な教科内容の精選・構造化」は、「真正の」学びたる「教科する(do a subject)」学びの実現として行われなければならない(石井 2017 p.46)。

「教科する」としてと学問すること等とは同じではない²。教科と教科内容を構成している諸々の文化(学問や技術・芸術等)とは異なる。

例えば社会科について考えてみよう。社会科は日本において民主主義のための公教育の中核をなす教科として戦後に新設されたものであり、様々な学問の契機が社会科において市民性育成のために総合されている。市民性育成が目的になっているという点では、社会科における地理や歴史についての学びは普通の地理学や歴史学(としての学び)とは異なる。「社会科する」の中の「地理学する」「歴史学する」等があるとしても、また、「社会科する」としての「地理学する」「歴史学する」等があるとしても、それらは普通の「地理学する」「歴史学する」等とは異なる。

学問や技術・芸術そのものの「面白さ」と教科内容の「面白さ」とも同じではない。例えば、社会科における学問的な「面白さ」と市民性育成に伴う「面白さ」との差異や関係はどうなっているのか。その2種類の「面白さ」を両立する契機として探究(自立的探究)があるのだろうか。そもそも、市民性育成に「面白さ」は必要なのか。社会認識や自他認識(の再構成)には苦しさや悲しさや怒りや悔しさも伴うはずである。

「面白さ」とレリヴァンス(現実的問題との関連性)³や有用性とはどう関係しているのか。例えば数学の場合はどういえるか。物事の本質をなるべく簡潔に理解しようとする純粋数学は哲学の一種であるともいえるし、大学の数学者はまずそこに「面白さ」を感じるのだろうか、教科としての「数学」において一般的な生徒にそのような「面白さ」を感じてもらうことは簡単ではないのではないか。とはいえ、生徒も「面白さ」を有用性(現実的な生活や社会で役立つということ)にしか見出せないわ

けではない。数学的な「面白さ」をどうとらえ、生徒にそのような「面白さ」を感じてもらうためにはどうすればよいのか。

理科の場合はどういえるか。例えば、実験で不思議な現象を経験してわくわくしたり、謎の多い宇宙の構造について掻き立てられたりするような自然科学的な好奇心と、基礎的な自然科学の知識が生活や社会にどう関わっているか(特にどう役立っているか)ということへの興味とは、どう関係していたらよいのか。

芸術のことも考えてみよう。芸術という文化の本質は、感性に基づいて既存の現実を巧みに表現したりそれを共有したりすること(例えば寓意)であるともいえるし、感性に基づいて(うったえて)新しい現実を形成することであるともいえる。「国語」の教科書で扱われる文芸作品であれば、前者は「あるある」のような俵万智の作品、後者はオノマトペ表現が独創的な宮沢賢治の作品に象徴されるであろうか。真正性をそのどちらの方向で追求することもできるが⁴、芸術のカリキュラムの構成において両者をどう組み合わせて考えたらよいか。

いずれにせよ、学問すること等とは異なる「教科する」こととして教科内容を構成するための教師の実践的見識が問われる。リー・ショーマン(Lee Shulman)のPCK(pedagogical content knowledge)という概念は、学びに関する実証的検討が行動科学から認知科学へと移行するに伴い1980年代半ば以降に教科教育研究における中心的論題となった。PCKは「授業と学びを想定して翻案された教科内容の知識」であり、「教科内容(content)」「教師と子どもの認識(cognition)」「授業と学習の文脈(context)」という3つの「C」を重視することを促す概念であった(佐藤 2016 p.85)。PCKという概念は、教師の有する知識に教科教育研究において着目すること、カリキュラムを知識の機能としてとらえること、授業の事例研究を介してカリキュラムと教師教育を一体として検討することを促し、教職の専門職性を特に教科教育の文脈において強調するものとなった。

PCKは、「内容知識(content knowledge)」が「教育学的推論(pedagogical reasoning)」によって「翻案(transformation)」された結果としての知識領域であるよりも、「授業と学びにおいて出現する学問(教科)の表現様式」であるとも考えることもできる(佐藤 2016 p.86)。佐藤学は、デューイやヴィゴツキーやブルーナーを挙げて「協同学習」の哲学に基づき、教科内容やPCKという知識を、実体としてではなく授業における「学びのデザイン」という機能そのものとして考え、教科教育研究を、「デザインとしての知識」の研究、学びのデザインとしてのPCKの研究、「授業実践における学びのデザインと結合した教科教育研究」として考える(佐藤

2016 pp.86-87)。⁵

藤江康彦は授業や学びのデザインについて次のように考えている。

「授業に関する教師の仕事は、授業の計画をたて (plan)、授業を行い (do) そして評価する (see) という作業に分けられるとしばしば考えられてきました。「授業を行う」ことは、事前の計画 (plan) を実現する (do) ものとしてみなされていたのです。しかし、実際には単に計画をそのまま実施に移したものではありません、実際に行ってみなければどう展開するかわからないような複雑で未知なものなのです。授業のデザインという考え方は、このような複雑性や曖昧性を授業の本質であるとする授業観に根ざしています。授業を行うという教師の仕事は、教師があらかじめ立てた計画通りに子どもを操作し動かすことではありません。子ども一人ひとりの学びの道筋を大切にしながら、それらを編み上げる作業です。編み上げてはほどこき、ほどこいてはまた編み上げる作業が授業前でも、授業中でも、授業後でも不断に続けられます。」(藤江 2016 p.27)

そして、「授業をデザインすることをめぐる教師の仕事」として特に「テーマを設定する」「コミュニケーションを組織する」「認識を共有する」という3つが重要であるという(藤江 2016 p.27)。

「教科する」学びを実現するような PCK はどのようなものであろうか。教師が教科内容を構成するとすれば、子どもは、たとえ自律的に学んでいるようであっても、ともすると、お釈迦様の掌の域を出ない孫悟空のような存在になりがちである⁶。しかし、そのような〈他律による自律〉をも子どもが超越していくことを期待して、「目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)」が研究されたり⁷、subject matter という教材概念が重視されたり⁸してきた。そして、佐藤によれば、教師だけでなく子どもも知識や学びを「デザイン」するし、そもそも「デザイン」は特定の誰かの行為であるよりはコミュニケーションや社会的関係性の有する機能である(佐藤 2016 pp.86-87)。デザインについての佐藤や藤江の論述も示唆しているように、PCK は、プロジェクト型カリキュラムの「デザイン」としても、また、コーチングのための実践の見識としても必要である。主題・探究・表現からなるプロジェクト型カリキュラムでは、主題からどのような問い(あるいは課題・目的・目標や方法)を導き出すかは子ども自身に委ねられるが、探究・表現に寄与する働きかけ(コーチング)においても、また、そもそも主題の設定においても、教育者ならではの実践の見識が求められる。

「教科する」学びが有する真正性は、日本では「学校の知識 (school knowledge)」批判の文脈において論じ

られ、学問共同体の有する知識の性質として認識されてきた。しかしこの認識においては、学問と教科との差異が無視されており、また、真正性の本質が十分に考慮されていない。「著者(ラテン語の autor)」から「著者性(authorship)」や「真正性(authenticity)」が派生したのであり(佐藤 2016 p.87)、真正性は知識の性質であると同時に学びの性質、学びの原著性、学びの根本的創造性である。「教科する」学びを実現するための PCK は、プロジェクト型カリキュラムを通して学びの根本的創造性を支え高めるコーチングのための PCK である。これが学習指導要領等においても教師たちに求められるようになったといえよう。

3 「協力学習」と「協同学習」

PCK は教師たちが実践経験に基づいて形成していく実践の見識 (practical wisdom) であり実践の中の理論 (theory in practice) である。筆者はこれまでに「協力学習」と「協同学習」との差異や関係について論じてきた(表 1) (e.g. 古市 2018c; 古市 2020)。「協力学習」の理論とは対照的に「協同学習」の哲学では、教師たちは、教育実践の中で実践の見識として理論を構成し創出していく自立した専門家集団(プロフェッショナル集団)として認識される。「協力学習」と「協同学習」との比較は、知識観や学び観やカリキュラムの比較であるとともに、教師や教師自身の学びをどう認識するかの比較であり、教育実践や教師のあり方について総合的に考察する上で有意義である。

「協力学習」は社会心理学に基づいており、クルト・レヴィンの「集団力学(グループ・ダイナミクス)」を淵源とする。「協力学習」では、協力そのものが目的であったり(e.g. デイヴィッド・ジョンソンとロジャー・ジョンソン)、教科内容や自立した専門家としての教師の質を問わない汎用性のあるスキルやマニュアルが重視されたり(e.g. ロバート・スレイヴィン)してきた。

「協同学習」の理論的基礎は教育哲学であり、いわゆる「社会的構成主義」である。ジョン・デューイの思想やレフ・ヴィゴツキーの理論等に基づく認識論がひとまとめに「社会的構成主義」と称される。過度の一般化に加担してはならないし厳密には論者ごとにみていく必要があるが、概して、物心の一体性、環境・活動・社会と思考(内省)の一体性、経験と知識の一体性が重視される。また、特に佐藤学の提唱する「学びの共同体」は、デューイ等の民主主義概念に基礎づけられており、民主主義そのものとしての学びを理想とする。ここで民主主義とは、多数決のような手続きのことではない。マイノリティ(弱い立場にある少数派)や「はみ出し者」(所定の規則に従えない者)をむしろ学び合いの契機やより

表1 「協力学習」と「協同学習」の比較

	「協力学習」	「協同学習」
理論的基礎	・社会心理学 ・簡便なスキルやマニュアル	・教育哲学、いわゆる「社会的構成主義」 ・自立した専門家としての教師の実践的見識
知識観	伝えられるもの・示されるもの・教えられるもの	構成されるもの（具体的な社会において、あるいは具体的な社会的関係性そのものとして）
学び観	まさに学習（「…を学ぶ」「…を習う」）	認識の構造の変化（特に細密化）やそれに基づく探究
カリキュラム	プログラム（目標・達成・評価）	プロジェクト（主題・探究・表現）

妥当な合意の形成の契機として重視することであり、生き方（a way of life）としての民主主義である。マイノリティや「はみ出し者」の思いを積極的に考慮し、既存の規則をより合意（偽りの「合意」ではない真の合意）たるものへと絶えず再構成していくことである。^{9 10}

知識観や学び観は「協力学習」の場合と「協同学習」の場合とでどう異なるか。「協力学習」の場合、知識は伝えられるもの・示されるもの・教えられるものとして考えられ、学び（learning）はまさに学習（あるいは習得）という他動詞として考えられる。日本語における「…を学ぶ」「…を習う」という一般的な学び概念を考えればよい。一方、「協同学習」の場合、知識は構成されるものとして考えられる。知識が具体的な社会において、あるいは具体的な社会的関係性そのものとして構成されると考えられる。そして、学びはまず認識の構造の変化（特に細密化）として考えられる。学び（learning）がいわば自動詞として考えられる¹¹。そして、特に探究による認識構造変化、探究としての認識構造変化が重視される。¹²

カリキュラムについてはどういえるか。「協力学習」の場合、目標・達成・評価からなるプログラムが、「協同学習」の場合は、主題・探究・表現からなるプロジェクトがカリキュラムの基本的構造をなす。

プログラム型カリキュラムにおいて目標とは、目的よりも具体的で現実的であり、達成されたか否かの客観的評価がなされやすいような形で設定される。ただし、プロジェクト型カリキュラムにおいても、教師が授業中に行為や思考に対してそのつど評価（価値づけ）を行うことは普通であろう。

プロジェクト型カリキュラムにおいて主題とはモチーフであり思考や学びの契機であり、そのものが批判対象になってもよいし、ひいては最終的には消えてなくなってもよい。主題をもとに具体的にどのような問題や課題や目的（や目標）を設定するかは各自に任されているので、主題は粘土のような素材であるともいえよう。

プログラムでは何かが分かることの喜びで学びが終わるとすれば、プロジェクトでは何かが分からなくなることの楽しさで学びが始まるともいえよう。確かに、そのような楽しさは、分かるという成功経験もしてきた者こそが感じやすいとも考えられる。〈何がどう分からないか〉が分かるという〈無知の知〉によって感じられる interestingness（興味深さであり可能性が認識されていることを含意している）であるとも考えられる。しかしいずれにせよ、そのような楽しさがなければ、〈知れば知るほどいっそう知りたくなる〉ということや〈学べば学ぶほどいっそう学びたくなる〉ということは生じにくいであろう。

プログラム型カリキュラムは「基礎・基本」から「応用・発展」へという直線（あるいは階段）として考えられるが、プロジェクト型カリキュラムにおいては、「基礎・基本」と「応用・発展」との区別や関係が曖昧である（あるいは多元的に多様に見出される）¹³。このことは、例えば、外国語の語彙や文法等の学習についていわれることに通じる。外国語の語彙や文法等の学習は、文章のない単語帳等で集約的に行うよりも、会話や読み書きという具体的な課題への取り組みを通して芽づるのようになり結果的に成立させる方がよい、としばしばいわれる。その方が、学習された語彙や文法等が具体的な文脈の中に位置づけられていることになり忘れられにくいし用いられやすい、と考えられるからである。

ここには、子どもの学習を子ども自身による探究として実現したいというように、子ども自身による探究を子どもの学習に生かしたいという教師の思わくが表れている場合もあろう。「総合的な学習の時間」「教科横断」等においても教師の意図と子ども自身の活動目的等とは異なるし、そのような差異を考慮することはプロジェクト型カリキュラムの構成において重要である。「総合的な学習の時間」「教科横断」等において、教師は当然、幾つかの教科を総合するという意図を有する。しかし子ども自身は、与えられた主題から自身なりの問い等を導き出すこと、そしてその問いに対する答え等を探究する

ことに夢中になればよい。子ども自身は、「あの教科のあの知識とあの教科のあの知識を組み合わせる…」等というように殊更に教科の総合（横断）を考えなくとも、例えば、自身にとっての切実な問いに対する答えやそれを明らかにするための方法を探究することによって結果的に、様々な教科に関わるような学び（思考や行為）をしていた（そう教師がみなせるようなことをしていた）、ということであれば十分である。そもそも、ありうるあらゆる知識や文化を幾つかの所定の教科に明確に分けて理解しておくことには無理があるともいえるし、「教科」という枠組みはさほど確固たるものではなく政治的である。

4 「協同学習」のための授業研究

「協同学習」との比較を通して以上のように理解される「協同学習」を教師はどのように実現するのか。元来の「協同学習」はごりごりの思想でありそのまま実践可能なものではない¹⁴。知識や学びについての哲学であり、その特有の学び概念や知識概念を理解しないままスキルやマニュアルとして実践しようとしても成功しない。また、スキルやマニュアルを遂行したか否かではなく、自立した専門家としての教師の質そのものが成否を分けるともいえる。「耐教師性(teacher-proof)」があるとされるスキルやマニュアルに依存せず、各教育現場の具体的な状況や文脈に即して、協同的な学びを教師自身が根本から自立的に創造することが求められる。よって、元来の「協同学習」は、どんな教師でも成功させることができるものではなく、そのため、スキルやマニュアルのように広まりにくい。

世界各地で、明瞭な教育成果を性急に求めるトップダウンの教育行政が教育投資の有効性（費用対効果）を測定するために「協同学習」を「協同学習」の単純なスキルやマニュアルへと歪曲し一斉に画一的に普及させようとしてきたが、失敗例が少なくない。「協同学習」の成功は、小手先のスキルやマニュアルにではなく、教師自身の育ちにかかっている。草の根で教師たちが自立的にじっくりと「協同学習」に取り組むことを（たとえトップダウンの教育行政主導であっても）促すこと、そして、その取り組みを担う教師たちを、自立した専門家たる存在へと予め育てておくことや取り組みの中で（取り組みによって）育て続けることが必要である。一過性の大々的な運動（movement）としてではなく、自立した専門家たる教師たちの漸進的なネットワークとしてこそ「協同学習」は成功しうる。理論や実践例は十分に蓄積されているのであり、あとはそれを行政において、直接的に教育実践マニュアルに反映させようとするのではなく、教師教育（教員養成・教員研修）に反映させ、実践

的・省察的探究としての授業研究（lesson study）の文化に基づく自立した教師たちの長期的な成長¹⁵を促せばよい。「協同学習」の実践にこそ、研究者（探究者）としての教師を育てることの必要性、「請負仕事の実施係」の域を出て根本的なことから問い直し根本的なことから創り上げていく哲学者かつ自立した専門家としての教師を育てることの必要性がある。

自身たちの方法や理論や知識を自身たちで構成し創出していく自立した専門家集団は技術的熟達者ではなく省察的実践家の集団である。教師は現実的には下働きに従事する者としての側面を有することもある。スキルやマニュアルへの依存がやむをえない場合もある。例えば、最新の医学的知識に基づく保健や養護については、学校現場の教師たちの多くがスキルやマニュアルに依存せざるをえないかもしれない。しかし、授業は教師の主要な仕事であり教師特有の仕事である。日本では古くから、教師たちが各学校の内外で自主的に授業研究や教材研究を展開してきたし、教師たちの寄稿からなる雑誌も盛んに刊行されてきた。このような教師たち自身による研究の文化が、スキルやマニュアルの普及のための研修制度になり下がらないようにしなければならない¹⁶。大学に所属する授業研究者のすべきことは、スキルやマニュアルを開発することよりも、教師たち自身による授業研究や教材研究を支援し促進することではないか。教育現場で教師たちとの共同研究を行うこともそのことに寄与するであろう。¹⁷

そもそも日本の教師たちは知識構成や「協同学習」を大切にしてきた。「ペア学習」「小グループ学習」といった形式やスキルやマニュアルにとらわれず、学級全体での会話を通してその学級なりの意味や知識を構成していくという「練り上げ」を行う授業（石井 2017）も、「社会的構成主義」の知識観・学び観を反映しており「協同学習」であるともいえるからである。特定の「正解」が存在するという前提にせざるをえない場合はあるが、その「正解」にそれぞれの子どもが自身の経験や思考に基づいて様々な意味を付与してよいはずであり、それもある意味では知識の構成である。

「ペア学習」や「小グループ学習」に比べ、学級全体で協同的に知識を構成していく「練り上げ」を行う授業は、スキルやマニュアルによって容易に実現されるものではない。日本の教師たちが授業において「練り上げ」を行ってきたことは日本の教職の高度な専門職性の象徴であるともいえる。ただし、そこでは、日本の教師たちが担ってきた学級経営や学校経営も教職の専門職性に含意されうるということも重要である。日本の教師たちは同僚性に基づく協同によって学級経営やひいては学校経営をも上手く行ってきた。授業において「練り上げ」が

可能であることは、教師たちが授業と学級経営やひいては学校経営とを一体として行っていることの流れであるとも考えられる。それはカリキュラム・マネジメントに関わる問題であるともいえる。

5 校内授業研究会における会話生成の微視的分析の必要性

学習（他動詞としての learning）については、主に、学習が成立したか否か、目標が達成されたか否かという結果が重視され評価される。よって、「協同学習」においても主に結果が関心事である。一方、探究や自動詞としての learning は、際限なく続く認識構造変化であり、ある時点からある時点までの変化の過程そのものであるため、量（どれぐらい）よりもまず質（どのように）が必ず問われるものである。よって、「協同学習」の研究では質的研究が重要である。

プロジェクト型カリキュラムにおいて学びを「パフォーマンス評価」で評価することも、蓄積された成果物を見るだけでは、すくなくとも教育（学びや育ちの促進）のための評価としては不十分である。映像記録や音声記録をもとに学びの過程をこまやかに質的にとらえることも必要である。発話内容の自動文字起こしのソフトウェアが改良されていけば発話内容の分析の負担は軽くなる。

今日、「コンテンツ・ベース」のカリキュラム（教え）から「コンピテンシー・ベース」のカリキュラム（育て）への転換が求められている。しかし、その先に更に、能力（独立した個人に実体として存在するものとしての能力）という概念自体も批判され、可能性（できる／できない）は状況や関係性しだいであるとまで考えられよう。よって、「どんな状況・どんな関係性においてどんなことができる（できない）か」というように、状況や関係性をこまやかにとらえなければならない。つまり、能力の評価のためにも質的研究が必要になる。

可能性（できる／できない）は場の構造や関係性にある。場の構造や関係性がどう展開してきたかによって決まる。つまり、「能力」や「障害」のようなものは、個人の中に実体として存在しているのではない。こう考えることは、「アクティヴ・ラーニング」の評価においても必要である。子どもの可能性を、独立した個人の有する実体としてではなく、場の構造全体、関係性全体の可能性として認識し理解し評価していかなければならない。場の構造や関係性の全体をなるべく網羅的に詳細に記述することが「アクティヴ・ラーニング」の評価においても必要である。

そして前節でも述べたように、「協同学習」を可能にするのはスキルやマニュアルやハウツーではない。教師たち自身による実践的・協同的・省察的探究としての授業

研究や教材研究の文化である。また、そこで形成されていく教育専門家らしい実践的見識である。

教師たちは、自らで熟考し自らで試行錯誤を重ね自らの方法や理論や知識を自らで根気強く構成していく自立した専門家集団、省察的実践家の集団、プロフェッショナル集団である。学校現場において教育実践を通して教師たち自身が協同的・省察的に授業研究や教材研究を行う。そのような実践的探究（によって形成される教師たちの実践的見識）に基づいて、学校現場において教師たち自身がカリキュラム・マネジメントも行う。これらのことは、「協同学習」の立場から主張されることであるとともに、基本的に新学習指導要領の趣旨にも合う。既述の通り、新学習指導要領では、教科内容をはじめとする教育内容の精選・構造化や総合的な学びのためのカリキュラム・マネジメントが学校現場の教師たちに委ねられており、「教科する」学びを実現するための PCK も、プロジェクト型カリキュラムを通して学びの根本的創造性を支え高めるコーチングのための PCK として教師たちに求められるようになったからである。

トップダウンで提示・提供されるようなスキルやマニュアルやハウツーよりも、教師たち自身による協同的探究が学校現場における教育実践を通じたカリキュラム・マネジメントを可能にして特徴づけている。学校現場で教師たちが教育実践を通して行うカリキュラム・マネジメントは、授業中の事実への絶えざる「戻し」「つなぎ直し」の重視された話し合いである。カンファレンス型であれワークショップ型であれ、思考や会話の内容を授業における事実や現実に絶えず「戻す」「つなぎ直す」ために授業映像や授業で用いられた教材等の資料をどう活用するかが重要になる。

実践的・協同的・省察的であるという過程の性質が学校現場における教師たちの授業研究やそれに基づくカリキュラム・マネジメントを特徴づけるからこそ、まず過程の質が精緻に検討されなければならない。授業における会話生成だけでなく校内授業研究会における会話生成も質的に精緻に検討されなければならないということ、教師たち自身による授業研究としても（教師たち自身による授業研究）の研究としても質的研究が重要になるということである。そして、校内授業研究会では、いわゆる「机上の空論」に陥らず思考を授業における事実や現実に絶えず「戻す」「つなぎ直す」ために会話における授業映像や教材等への共同注視が必要である。

筆者は授業の事例をジョイント・アテンション（以下 JA）に着目して分析してきた（e.g. 古市 2016a; 古市 2017）。JA とは、特に、二者（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。「真正の学び」は「対象性(objectivity)」

を必要としている（佐藤 2016 p.87）。授業の事例を JA に着目して微視的に分析することによって、授業中の会話という共同行為の質的研究を精緻に行うことができ、特に、教材という対象についての学びの研究として教育研究らしく遂行することができた。校内授業研究会における会話生成を質的に精緻に検討するためにも、また、それを特に授業映像や教材等への共同注視に着目して行うためにも、校内授業研究会の事例を JA に着目して微視的に分析することが重要である。

また、前掲の筆者の研究によれば、JA という概念装置は、事例における会話と読み書きとの関係、音声言語（発話内容）と文字言語（筆記内容）との関係を解明することにも寄与する。音声言語と文字言語との関係あるいは「話し言葉」と「書き言葉」との関係を新学習指導要領に基づく授業場面としてどのように考えたらよいかについては、「ことばの革命」を標榜する具体的な提案（例えば「練り上げ型授業」の発展的継承の提案等）がなされている（e.g. 石井 2017 pp.40-41, pp.44-45）。JA という概念装置があれば、例えば言語のあり方に関するそのような提案を事例の微視的分析による精緻な質的研究に基づいて授業研究の文脈においてだけでなく（授業研究の文脈の内在する）授業研究会の研究の文脈においても行えるであろう。

註

¹ いわゆる「社会的構成主義」によって論証されているのは人間の普遍的性質である。広義の「アクティヴ・ラーニング」もやはり人間の普遍的性質である。一斉授業（知識の教示伝達である狭義の一斉授業）という形式にとらわれない学び全般が広義の「アクティヴ・ラーニング」であるとすれば、「アクティヴ・ラーニング型」等という特定の型があるのではなく、その意味で、人間は元来は誰もが「アクティヴ・ラーナー」である。一斉授業（および学級、学年、時間割、プログラム型カリキュラム等）の方がはるかに、適応のために特別な訓練を要する不自然で人為的なものであり、歴史の浅いローカルな型である。近代西欧において大量生産をモデルとして開発された産業主義的な型である。

「落ちこぼれ」や「吹きこぼれ」も特に一斉授業に起因する。不登校等と同様、近代学校教育への不適応であるともいえる。教師になろうとする者の多くは、一斉授業（および学級、学年、時間割、プログラム型カリキュラム等）のような近代学校教育のシステムや文化に適応することができた人々である。そのような人々は、「いじめ」の被害者や不登校児童生徒や「吹きこぼれ」や「落ちこぼれ」であった人々、学校にあまり「よい思い出

のない人々に比べ、近代学校教育のシステムや文化について無批判になりがちである。

しかし、自らも探究者として生きる教師であれば、一斉授業のどこが探究や探究のための学びに適さないかを批判的に分析できるのではないか。一斉授業という近代西欧社会における現実的な必要性に応じたものがはたして現代社会における現実的な必要性にまで応じられるのかという問いによる批判だけでなく、そもそも、必要性や要求に応じるという請負仕事の域にとどまらない探究者としての教師や子どものあり方に一斉授業がどれだけ適しているのかという問いによる批判もできよう。教師や子どもが「社会化」の域を出て「主体化」し、民主主義社会の構成員である自立した市民として自身の考えを表明し、ひいては、社会における必要性や要求を規定している社会の価値認識様式そのものを揺るがしうような探究者として生きるならば、どのような授業のあり方がのぞましいであろうか。

「アクティヴ・ラーニング型」という特定の型を想定しないでおくことも、排除を防ぎ民主主義の実現に寄与する。「アクティヴ・ラーニング」がたとえ民主主義の実現を目的とするものになっても、議論の能力の格差が民主主義への参加に関する不平等につながりかねないからである。

² 石井は真正性概念の系譜に関する考察も交えつつ教科と学問との関係について詳述している（石井 2020 付論 VI）。

³ ここでレリヴァンスとは、「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」（佐藤 2001 p.158）である。

⁴ author は何かを作り出して増やす者であり、真正性（authenticity）は、何かを（あるいは何事も）自らなすことやその根源性であり、根源性の反映された本物らしい生々しさや信憑性や「出所の正しさ」であり、また、既知の事実や経験と合致していて確かに信頼できるということである。よって、真正性にはレリヴァンス（relevance）に通じる意味もあるといえよう。また、いづれにせよ、自動詞としての learning が考えられる。自動詞としての learning は知識構成であり認識や世界の構造の細密化だからである。一方、他動詞としての learning（何かを学ぶこと、習うこと、学習すること）の場合、知識は、構成されるものであるよりも伝達・教示されるもの（伝えられるもの、示されるもの、教えられるもの）である。

一般的に、学びの真正性（authenticity）とは、当該の教科内容を構成している諸文化（学問や技術・芸術等）の本質を含んでいるということである。あるいは、（社会

や生活における)現実と関連していること(relevance), ひいては社会や生活における具体的な有用性(「社会や生活で役立つ」ということ)であり, 更には, よく教師たちのいう「必然性」全般を含意しうる(「必然性のある学び(問い, 課題)」)。

本文で述べたように, 感性に基づいて既存の現実を巧みに表現したりそれを共有したりすること(例えや寓意)だけでなく, 感性に基づいて新しい空間に新しい現実を形成することも, 芸術という文化の本質をなし, その意味で当該教科における学びの真正性に含意されている。しかし, 既存の現実を表現したりそれを共有したりすることは更に, (社会や生活における)現実と関連していることという意味でも学びの真正性に含意されている。⁵ デザインは意匠と和訳される。あるいは意匠と計画とからなるとされる。いずれにせよ, 意匠はデザインの必要条件である。このことが示唆するように, デザインには, 美(美しさ), 装飾(装い・飾り), 嗜好(嗜み・好み), 生活, 日常, 親しみやすさも含意されている。これは「設計」等にはない含意であり, 学びの真正性やレリヴァンスという概念に通じる。

⁶ その限りでは, PCKを通して認識される世界は干物のようであるともいえよう。干物は, 味も形も加工されたものであり, 一定の形のまま保存でき, 水分が抜けていてドライであり, 自ら動くことはないし死んでいて不可逆的である。また当然食べるためのものであり, (人間が食べる上で)「無駄」が抜け落ちていて都合がよい。旨み(本質)は凝縮されており(個体の生の具体的な現実性が捨象されており), ゆえに噛めば噛むほど味が出るが, 噛み応えがあり噛む力が必要であり, 水で戻すと食べやすくなる。(上記の中には, PCKよりもむしろ純粋な(ごりごりの)学問的知識にこそ該当するものもあるが。)

生きている身体には, 干物からは計り知れない面がある。干物を水で戻そうとしても, 生命としての身体が蘇生するわけではない。生きている身体は大海にある。子どもが海でまずは干物ではなく生きている身体, 生き物に出会うことが大切だ。……このように否定的に PCKをとらえる者もいるかもしれない。

PCKを「農家の知識」と対照される「料理人の知識」に例える者もいるであろう。食べやすいように素材を細かく切ったり煮て柔らかくしたり味つけをしたり殺菌したり毒を抜いたりするのもよいが, 時には, 採れたての新鮮な(また, そうであるからこそむしろ安全な)知識を「産地直売」で子どもに提供したい。提供された新鮮な知識をどう料理するか, どう食べるか, どう消化するかについては(即ちどう解釈しどう自身の思考に組み込むかについては), 単一の正解などないのだから, 子ども

自身に任せてみるのもよい。更には, まずは, (食物としての)生き物を育てるという農業自体を子ども自身に経験してもらいたい。……といった文字通り牧歌的な比喩が思い浮かぶ。

⁷ 「目標にとらわれない評価」では, 当該単元の教育実践の中で教師自身の考え方や感じ方が変わっていつてしまうことが, 当該学級等における学び合い(認識の構造の変化の促進し合い)に教師も参加していること, あるいは教えと学びとの相互内属(古市 2015a)として, むしろ肯定的に認識される。当該単元における教師自身の思考や学びの過程が, 当該単元における当該学級等の全体の思考や学びの過程に組み込まれているものとして認識される。あるいは, そのような全体の思考や学びの過程が, 教師自身の思考や学びの過程と相関的に現れたものとして認識される。「目標に準拠した評価(goal-reference evaluation)」という現在の日本における一般的な評価方法では, 単元(あるいは教育課程全体)を通して評価のための教師の価値認識様式がぶれないようにしようという「条件統制」が行われるが, 「目標にとらわれない評価」では, たとえ教師自身の価値認識様式が変化していても, そのような変化を詳らかに記し, 事後の(合意に基づく)正式な評価枠組み設定の際にそれを他の当事者に示せばよいと考えられる(「条件開示」)。

なお, PCKについても論考している八田幸恵は, カリキュラム開発において「目標に準拠した評価」が「羅生門的アプローチ」に反するものとして提唱されたわけではないことを強調している(八田 2019)。ある意味では「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」を架橋しようとしている。

⁸ 「教材」という概念の問い直しでは, 英語において「教材」に相当する概念として(teaching) materials だけでなく subject matter も挙げられる(山田 2014)。そして, 「教材」に実際の共同思考, 共同行為, 学び合いという生成においてこそ成立するものという意味を込めるためには subject matterの方が「教材」の英訳として妥当である, と考えられる(古市 2016b; 古市 2018b)。⁹ 「マグロ丼とシラス丼, どちらの方が罪深いのか」「そもそも心や意思や魂や精神や命は数えられるのか」「数えられるとしても, 身体を単位として(1つの身体につき1つの命)などというように数えられるのか」「だとしたら身体はどうやって数えられるのか」「縄文杉は樹齢何千年とはいうけれど(あれは植物とはいえ)1つの命として何千年も生きたことになるのか」…(中略)…

「多数決は数の暴力だ。いじめだ。マイノリティやみ出し者を排除しているんだ。」「僕は空気を読めないんじゃない。空気を讀んだ上であえて乱している。確信犯的に乱してい

るんだ。そんな僕をみんなは避けて無視する。」…

以上は、ある高校生が理科の授業中につぶやいていたことを筆者なりに要約したものである。彼は学級で孤立を感じ学級における決め事について普段から批判していた。上述のような彼の思考は、合意形成の問題（多数決という方法の妥当性、共同体、世論、大衆、……）や、ひいては靖国神社の合祀の問題等にも関わっており興味深い。

彼に対して、筆者はその場で「そんなことを考えていたらごはんを食べられなくなるよ」と言いそうにもなった。彼はおとなから「この子の考え方は危ない」とまで言われたこともあるそうだ。確かに、「そもそも命は数えられないかもしれない」と考えることは、全体主義等の肯定につながるかもしれない。それは日本の国体思想を想起させるようなものかもしれない。しかし、多数決ではない真の合意形成を追求するという民主主義の本質的契機を認識することにもつながるかもしれない。多数決は「1つの身体につき1つの心が存在する」という個人の存在を前提として行われるが、彼はそのような前提を疑うのである。確かに、この社会で個人の存在を疑うことは現実的には難しい。しかし、衆愚政治に陥らず熟議に基づいて構成員各々の考え方や思い方や感じ方を考慮する真正の民主主義は、弱者や逸脱者をもケアし包摂して合意を修正し真の合意形成を追求していくものである。

合意形成には、その過程における各当事者の考え方等の変化が必要となる場合もあろう。それは、表層的なものであれば「面従腹背」や「譲歩」のようなことを含むかもしれないが、根本的なものであれば、例えば当事者の価値認識様式そのものの変化である。その意味で、民主主義は学び合い（認識の構造の変化を促進し合うこと）として考えられる。民主主義社会の構成員である自立した市民として自身の考えを表明する子どもや教師は、ひいては、社会における必要性や要求を規定している社会の価値認識様式そのものを揺るがしうるような探究者として生きる存在である。必要性や要求に応じるという請負仕事の域にとどまらない存在であり、「社会化」の域を出て「主体化」した存在である。「主体」としての教師や子どもたちの学び合いとして学校における民主主義を考えたい。

価値認識様式そのものの変化の必要性があるということは、子どもの価値認識様式を強制的に変化させてもよいということを意味するわけではない。これは、公教育としての道徳教育に関してしきりにいわれてきたこと（例えば「国を愛する子ども」を作るよりも〈子どもに愛される国〉を作ろう」ということ）にも通じる。当事者間で自由を承認し合い自己と他者にとって生きやすい

社会や世界の創造を追求することは、民主主義や民主主義のための公教育の理念であるが、そのような尊重し合い（の徳性の高まり）自体が、強制されたものとしてではなく、最も基本的な合意として実現されなければならない。学び合いや共同経験を通して当事者間で納得を伴って自発的に生じなければならない。

¹⁰ 「アクティヴ・ラーニング」では、家庭等の「文化資本」がもろに子どもの学力に表れてしまう（そのため社会的な格差が縮小せずむしろ拡大しうる）ともいわれる。授業において協同と探究による発展的な学びを重視するために基礎的な学習を家庭等における個々人の予習に委ねるという「反転授業」にも、そのような危険性が伴う。しかし、どの子どもの有する文化も「文化資本」たりうるようにカリキュラムを構成すること、その意味でカリキュラム構成における民主主義こそが、「アクティヴ・ラーニング」によって追求されなければならない。たとえ「アクティヴ・ラーニング」が労働者育成という経済界の関心事の反映された概念であっても、また、たとえさしあたり「アクティヴ・ラーニング型」という特定の学び方が考えられるのであっても、「アクティヴ・ラーニング」を選抜・選別（特に「エリート選抜」）やいわゆる「エリート教育」の手段として考えるよりもまず真正の民主主義の実践として考えなければならない（「アクティヴ・ラーニング」用の評価方法も、曖昧さゆえにむしろ教育の平等や選抜・選別の公平性に寄与する場合がある）。「アクティヴ・ラーニング型」という特定の型も、民主主義の実践・実現に利用されるものでなければならない。²⁰ 世紀の日本においても、「問題解決学習」や生活綴方のように、経済的・社会的・文化的に不利な子どもの有している潜在的な可能性（例えば自身の境遇の客観視によって生活や社会における現実的な諸問題を我が事としてとらえられたり本気でその問題を解決したいと思えたりすること）を生かそうとする取り組みがあった。そのような子どもにも質の高い学びを保障するために子ども各々の生活における経験が重視されたのである。大正新教育も、「新中間層」のような比較的高い社会階層の家庭の子ども向けのものばかりではなく、生活綴方教育や農家出身である及川平治の教育に代表されるように公立学校でどの子どもの学びも保障するために行われたものも多い。

真正の民主主義はマイノリティの思いをも考慮する絶えざる合意修正である。そこでは、少数派の考え方に触れて批判的思考が促進される等して当事者各々の学びが促進されうる。更に、結果的にどのマイノリティも無理のない自身なりの学び方を許され尊重されることによって、当事者各々の学びが促進されたり十分に高く評価さ

れたりするかもしれない。民主主義の実践の過程と結果、いずれにおいても学びの促進が生じうる。そして「アクティヴ・ラーニング」を、民主主義の実践の過程と結果、いずれとしても考えることができる。即ち、「アクティヴ・ラーニング」を民主主義の実践そのものとして行うことも、「アクティヴ・ラーニング」の方法をめぐって民主主義を実践することもできる。後者は、端的には「アクティヴ・ラーニング型」という特定の型を設定しないでおくということである。しかし、たとえ「アクティヴ・ラーニング」を特定の型（「アクティヴ・ラーニング型」）として考えても、それが生活綴方のように真正の民主主義の実現を目的として作られた型であれば、「アクティヴ・ラーニング」を民主主義の実践の過程として考えることもできるのかもしれない。

「習熟度別指導」も、課外指導（補習指導等）としては、一般的な公立学校でも正当化されうる。ただし、教職員の「働き方改革」が求められる中で課外指導の時間を確保することが難しくなってくると、結局は、受験対策指導や「落ちこぼれ」・「吹きこぼれ」予防を塾や予備校や家庭に委ねることになる。そうなるとやはり家庭の貧富や「文化資本」の問題が出てくる。学校で大学生や塾講師や予備校講師等に補習指導や受験対策指導を行ってもらえる場合もあるが、正規の教育課程や日常的なケアとの連続性のある指導を行うためには、また、教職の専門職性に鑑みても、教師自身による直接的指導やマネジメントは不可欠である。カリキュラム・マネジメントは、あるいは事務職員や地域住民等にも支えられて事務や部活動指導等による教師の負担を減らすような「チーム学校」の取り組みは、受験対策指導や「落ちこぼれ」・「吹きこぼれ」予防のために最低限必要な「習熟度別指導」を公立学校において保障するためにも必要である。

教師の多忙さが問題になっているとはいえ、「教員」を増やすことは不可欠ではない。教員養成を主に大学院レベルで行うようにしたり国家資格制度を導入したりすることによって教職の専門職性やまして地位を高めようとすると、結果的に「教員」が減ることもやむをえないのではない。重要なことは、「教員」の増減がどうなろうとまず「教員」の職務を精選することである。病院では「医師」だけが働いているわけではないが、現在の日本の学校現場ではあまり教職において中心的ではない仕事も「教員」に任せがちである。

給食費の徴収・管理業務は象徴的である。文部科学省が2020年11月4日に発表した「学校給食費に係る公会計化等の推進状況調査の結果について」

(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00364.html) によれば、いまだに74%の教育委員会が給

食費の徴収・管理業務を学校現場の「教員」たちに任せている。そのことによる「教員」たちの負担の中には、「保護者」との関係の悪化による間接的なものもあるであろう。

¹¹ 素朴な概念から科学的な概念へという概念変化（概念変容）は、自動詞としての learning を象徴するような研究主題のひとつである。藤村（2016）は心理学において概念変化がどのように研究されてきたか（あるいはその前史）を整理している。

¹² 認識の構造が変化することは、当然、「…を学ぶ」という学習としての学び（他動詞としての learning, 所定の内容の学びとり）だけではない。ただし、学習は、認識の構造の変化の一種または一部であるとともに、認識の構造の変化の手段や契機にはなる。継承と創造とは一体である。認識の構造の変化の契機として、他者との対話や教材との対話や自己との対話があるし「まねび」「なぞり」もある。

要するに、模倣（倣い・習い、「まねび」「なぞり」、学習、継承）は創造（「かたどり」）に含まれているとともに創造の手段や契機なのである。「協同学習」の立場からすれば、模倣自体、学習自体が目的になってはならない。「協同学習」の立場からすると、プログラムはプロジェクトに反しないがプロジェクトの一部にすぎないし、学習は探究に反しないが探究の一部や手段にすぎないし、あるいは学習が探究そのものであることがのぞましい。

教師たち自身による授業研究（lesson study）という探究も、探究者である教師たち自身にとっては何かを明らかにしようとしているだけのものであるかもしれないが、それが結果的に、あるいは対象化されると、学習（他動詞としての learning）やひいては育ちにもなっている。¹³ しかし基礎的な学習も、プロジェクトに関するものとして行うことはできる。また、「協同学習」のように組織されてはいない（個人学習の共同化）くらいの形で行うこともできる。それは例えば、積極的に誰かと会話する必要はないが困った時に誰かに助けを求めることができる、というくらいの緩やかな関係性に基づいて個々人が自身の課題に取り組むというものである。

¹⁴ よって、「協同学習」の実践のためにも「協同学習」のスキルやマニュアルが適宜利用されることもある。その典型が、「学習科学」において「協調学習」と邦訳されるところの「協同学習」である。「学習科学」において「協調学習」といわれているものは「協同学習」の方法を活用した「協同学習」である。例えば、「協調学習」の具体的かつ有効な方法として提唱された「知識構成型ジグソー法」は、「ジグソー法」を「社会的構成主義」に基づいて活用したものである。「協同学習」の哲学で

ある「社会的構成主義」をもとに知識が（具体的な社会において、あるいは具体的な社会的関係性そのものとして）構成されるものとして考えられている一方、「ジグソー法」という「協力学習」由来の方法が利用されている。東京大学 CoREF の提供している「協調学習 授業デザインハンドブック」（第 1～3 版）

（<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/17626>）や「使い方キット（定番教材）」

（<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5661>）を参照されたい。「協調学習 授業デザインハンドブック」は東京大学 CoREF と教育委員会と教師たちの実践研究連携の成果であり、「使い方キット（定番教材）」は校種・教科ごとに示されている。いずれも、やはりマニュアルのような簡便なものではないが、授業案や具体的な教材等を含んでいる。

既に述べたように、「反転授業」は、基礎的な学習を家庭等における個々人の予習に委ねてしまうことによって、学力格差の拡大を助長しかねない。学力に家庭等の「文化資本」が影響することを「反転授業」が助長しかねない。また、「協力学習」には、基礎的な学習を小グループで確実にを行うために開発された「チーム基盤型学習 (team-based learning: TBL)」という方法があるが、その方法では探究による発展的な学びは期待できない。一方、「知識構成型ジグソー法」は、「反転授業」や「チーム基盤型学習」とは違って、授業の中で協働を通して探究と基礎的な学習とをともに（なおかつ連動させて）確実にを行うための方法である。

ただし、「協調学習」やそのための「知識構成型ジグソー法」の提唱者であり東京大学 CoREF の副機構長であった三宅なほみは、「協調学習」が学習スキル等ではなく学びに関する人間の生得的機構であることを主張していた（三宅 2016）。コミュニケーションと思考はともに言語でありともに言語生成である。その意味では、コミュニケーションと思考との明確な区別は困難である。よって、自己と他者とを明確に区別することも困難である。ひいては、学びは必然的に協同性を有する。

¹⁵ 新学習指導要領がこれに反する性質を有していることの今後への影響を、安彦は次のように危惧している。

「2017 年 3 月末に公表された次期学習指導要領の小学校と中学校版は、結果的には「内容」上の削減はなく、授業時数を増やすことにも限界があるのに、「方法」上は、基本的に時間のかかる AL 的な学習指導と授業形態が必要なので、そのことについての記述が非常に増えている。結果的に、抑制的とはいえ「教育方法」面での提言・助言的説明が増え、かなり細かい提言が書かれているので、教員個々人の創意工夫は、伸び伸びと自由には行えない

ことになろう。このような変化は、学習指導要領改訂に関する、平成 28（2016）年 12 月 21 日の中教審答申が従来のタイトルに「及び必要な方策等」という文言が加えられていることにみる人もいるが^{原文ママ}、部分的にはそうかもしれない。若い経験の浅い教員は、一時的には歓迎するかもしれないが、長い目で見たとき、教員の力量の向上に益するかどうかが疑問である。

また形式面では、「法的拘束力」は変わらないので、細かい記述それ自体が細かい規制力を生むこととなり、「規制緩和」の方向は事実上修正されることになろう。教員は、教える内容のみでなく、指導の方法や形態まで縛られるとの感を抱くと思われる。学校現場の教員の多忙さや経験の浅い世代の教師の増加を考えると、教員は単なる公教育の下働き、第一線の駒として、従順に黙って指導の任を務めればよいと見られているように思われ、「専門職者」としての自律的な専門家と認められていない扱いだといってよい。」（安彦 2017 pp.18-19）

¹⁶ 教員研修には様々な目的や形式があるが、教員免許状更新講習は、日本の教員が概ね 10 年に 1 回だけ、しかも大学等に集まって参加する講習であり、指導主事等ではなく大学教員を講師とする。このような講習は、「明日すぐ使える」スキルや「特定のことにすぐに役立つ」スキルの学習に終始するのではなく、長期的に見て様々なことに示唆のあることを知ったり考えたりする機会であることも必要であり、また、参加者各々が学術的な知見や論点を考慮しつつ省察を深めて長期的な探究の契機を生み出すような機会でなければならない。

校内授業研究会も、「授業モデル」の学習（古市 2018a）や特定のことにすぐに使えるスキル（技能）の学習であるよりもまずは省察や探究の促進である。自立した専門家としての教師を育てるためには、教師自身による授業研究や教材研究に象徴されるように、教師自身による省察的探究を促すことは不可欠である。

「教師は学び続けなければならない」とか「教師は学び続ける専門家だ」とかいったことにおいて、「学び」とは何であるかが大問題である。公僕のような下働きの考え方に終始している教師の「学び」や、まして特定のことにすぐに役立つ「明日すぐ使える」スキルやマニュアルやハウツーの教示を求める教師の「学び」は、まさに学習（習学）にとどまっている（勿論、学習すらしようとならない教師もいて、そのような教師の存在の方が問題であるともいえるが）。確かに、学びは「まねび」という語源からしても他動詞として、ならい（倣い・習い）として考えられるのが自然である。しかし、learning という概念は自動詞としても使われる。皮肉ではあるがあえて learning に倣って学びもまず自動詞として考え、教師の

学びもまず自動詞として考えれば、省察的实践家らしい学び、自立した専門家らしい学びが考えられやすくなる。

ある空間の内側にいる場合と、その空間を外側から認識する場合とは感じ方や物事の見え方が異なる。学習指導要領の法的拘束力をあまり感じることがないという教師も、マニュアルのような分かりやすくして簡便なものを提供してもらえないと不満そうにする教師も、自身の内在する学校現場の教育実践の空間を外からとらえて自身の経験を相対化するような批判的思考や哲学を行っていない。そうすることの必要性をそもそも感じていないであろう。「主体化」しておらず「社会化」の域にとどまっており、理不尽さや不自由さに耐えられるというよりもそもそも理不尽さに気づいたり不自由さを感じたりしにくくなっているのではない。

上記のような教師たちは、「子どもの学力向上のための授業改善」の要求を、授業のスキルやマニュアルを教示してもらおうことと引き換えにすんなり受け入れうる（「言われた通りに）授業を変えるだけでよいならスキルやマニュアルに頼ればよい」というように。「授業改善」と「学力向上」との間にある「媒介的变化(Intervening Changes)」(Lewis et al. 2019)である教師自身の学びや育ちの重要性を説かれても、もうそれは十分に重視されているものだと思うかもしれない。教師の学びをスキルやマニュアルの学習(習得)としてしか認識していないのであればそう思うであろう。

権威づけられたものに従いスキルやマニュアルに依存するという公僕らしい下働きの精神が、「学びの共同体」をめぐる垣間見えることもある。「学びの共同体」という権威づけられたものに関心をもって近寄ってひいては依存しようとしても、スキルやマニュアルのように簡便なものを得られないためすぐに見切りをつけてそこから離れていってしまう、というようにである。

¹⁷ このことに関連して、特に高知県における「学びの共同体」をめぐる状況を紹介しておきたい。

高知県では、自立した専門家集団としての教師集団が十分に形成されていない中で「学びの共同体」を(本来それは哲学やヴィジョンであるにもかかわらず)スキルやマニュアルとして軽々に取り入れようとして上手くいかなかったという過去がある。高知県において「学びの共同体」は、個々の自立した専門家としての教師や自立した専門家集団としての各学校の教師集団がネットワークを形成したり、そのようなネットワークが自律的に維持されたりということを欠いており、単なる一時の一枚岩の運動(movement)にすぎなかった。

確かに、スペシャリストの重視やスキルやマニュアルの重視も、また、かつての「教育相談」の流行も、(単に

新しくて分かりやすいものが好まれているということを表しているだけでなく)教師自身の長期的な成長や確実な成長を重視するというような悠長なことを言っていられない公立学校の現場の状況を表してもいる。しかし、高知県で「学びの共同体」が一世を風靡したのは全国学力調査において高知県の子どもの学力が低いという結果が出るよりも前のことであり、喫緊の学校教育改革の必要性ゆえのことではなかった。むしろ、高知県の子どもの学力の低さの原因として「学びの共同体」がやり玉にあげられた。とはいえ、高知県における「学びの共同体」は、旧態依然とした教育観や授業観が変わらないままベアや小グループやコの字という形式が導入されただけのものではなかった。教育や授業のあり方を規定するはずの理念や哲学が共有されていなかった。高知県において「学びの共同体」は、その理念や哲学が共有されないまま、相応しい教師の育ちを待たずにすぐに見切りをつけられた。

高知県における「学びの共同体」の流行と衰退には、高知県と高知市との関係が関わっていた。都道府県と中核市との対立は全国各地にみられるが、高知県では、高知県への対抗として2000年代半ばに特に高知市が「学びの共同体」を普及させようとした。高知県において「学びの共同体」の普及がトップダウンの試みであったことは事実であるが、それは高知県ではなく高知市によるものであった。中核市では教員研修の権限も都道府県から独立しており、高知市が独自に「学びの共同体」の実践を推し進めようとしたのである。しかし、2007年に悉皆調査としての全国学力調査が再開されて、高知県の子どもの学力が全国最下位クラスであるという調査結果が出ると、教育行政における高知県と高知市との対立は沈静化した。高知県のプライメイト・シティである高知市の子どもの学力向上のために高知県が積極的に支出を行うようになり、そのせいもあって高知市も高知県に対して従順になり、「学びの共同体」は高知県における子どもの学力の低さの元凶とみなされて攻撃され排除された。しかしそのような攻撃の内容は極めて浅薄であった。「学びの共同体」がスキルやマニュアルやハウツーとしてしか認識されなかったことと同様、あるいはそのような浅薄な理解を象徴するかのようになり、難癖をつけるようなことも言われた。「学びの共同体」の提唱者である佐藤学の居眠りやポケットに手を突っ込んでいる姿が不遜な態度として喧伝され、「学びの共同体」は、精緻な論理によってではなく半ば扇動された教員たちの不快感によって排除された。「学びの共同体」が本当に高知県の子どもの学びに(そして教師の学びに)寄与しなかったとすれば、それは、「学びの共同体」という哲学やヴィジョンが哲学

やヴィジョンとしては共有されず表層的な形式（スキルやマニュアル）としてしか認識されていなかったからであり、そのような浅薄さが、短絡的で軽率で強烈な「学びの共同体」排除運動にも表れていたし、そのような排除運動に利用されもしたのである。実際、いまだに、高知県における「学びの共同体」言説からすると「学びの共同体」（端的には「協同学習」）特有の知識観・学び観・カリキュラムは十分に理解されてはいないように思われる。

そもそも教育行政に問題がある。全国各地の教育改革において、費用対効果（いわゆる「コスパ」）の高さを数値で示すことが強く求められるようになった。長期的に堅実に教師を育てたりそのために教師の省察的な学びを促したりということは軽視され、スキルやマニュアルが横行するようになった。そして、明確な分かりやすい成果が出ない取り組みにはすぐ見切りがつけられるようになった。実際、スキルやマニュアルは短期間で明確に（強引に）成果を出すためのものである。そのように強引に性急に出された成果が長続きしないこと（Easy come, easy go.）は既に何度も実証されている。

上記のような全国的な趨勢のせいもあるが、特に近年の高知県（高知県の教育委員会）では、授業改善と学力向上との間にあるはずの「媒介的变化」があまり考慮されない。即ち、教師自身の変化（教師自身の学びや育ち）が問題にされないまま、「学力向上のために授業を改善しろ」「授業を改善して学力を向上させろ」という単純な指導ばかりがなされる。「媒介的变化」とは、「教師たちの知識」と「教師たちの信念」との、「教師たちの信念」と「専門職的な学びのルーティンと規範」との、そして「専門職的な学びのルーティンと規範」と「指導の道具とルーティン」との相関的な変化である（Lewis et al. 2019）。

新学習指導要領では、本質的な教科内容の精選や構造化を各学校現場で教師たち自身が行うことが求められている。よって、「勉強」の文化を無批判に継承してしまう教師ではなく、教科内容を構成している学問や技術・芸術等を自身によるそれらの十分な経験に基づいて実践的に扱える教師、教科内容についてそれぐらい優れた専門的・実践的見識を有する教師がむしろ求められているはずである。そうであるにもかかわらず、教師自身の学びや育ちが問題にされず、学力向上のための授業改善の方法としてスキルやマニュアルが横行する。

高知県の学校教育の歴史において、教師たちはむしろ民主主義という理念を大切にしてきたようにも思う。というより、権力や権威に抗う「革新」の気概をもっていた。ただし、自分たちで熟考し自分たちで試行錯誤を重ね自分たちの方法や理論や知識を自分たちで根気強く構

成していくという自立した専門家集団、省察的実践家の集団、プロフェッショナル集団にまでなっていたとはいえない。また、教育委員会は公教育の理念や目的を語る時に民主主義という概念をほとんど使わない。そのせいか、民主主義という概念で「自立的・協同的に民主主義を担っていける市民を育てることが公教育だ」等というように学校教育を論じられてもしばしばきょんとしている教員がいる。日々の教育実践の現実からはかけ離れているように思われるのかもしれないが、学校教育の必要性の根本的な前提に関わる〈そもそも論〉を敬遠しようとする現職教員にしばしば出会う。革新的であるはずの高知県の教師たちの方がむしろ、皮肉にも、自ら進んでトップダウンの教育行政に支配されようとしており、公僕としての下働きの思考に終始しようとしており、ひいては、明確で分かりやすい成果を性急に求められることをむしろ望んでいるようにも思えてくる。個人主義から全体主義への、あるいは民主主義から権威主義への積極的移行の契機である「自由からの逃走」が想起される。

最近、高知県内で、「学びの共同体」がスキルやマニュアルではなく哲学であるという話をした時も、「学びの共同体」では授業の見方がわからない、「具体的なスキルやマニュアルなしにどうすればよいのか」といった眩きが聞こえた。現職教員の年齢が二極化し、若い教師も「即戦力」として活躍することが求められている今、教師たち自身による自立的な授業研究や教材研究や、それらを通じた教師たち自身の確実かつ長期的な成長といった悠長なことは言っていられないのかもしれない。汎用性の高い簡便なスキルやマニュアルをトップダウンで普及させることが求められざるをえないのかもしれない。新学習指導要領によって教育方法や指導方法も法的に拘束されるようになった。しかし、できる限り教職をまずは自立した専門職として認識し、授業研究や教材研究における自立をもっと大切にしてほしい。学び(learning)がまずは自動詞（認識の構造が多様に細密化していくこと）として考えられるということを踏まえ、多様な教師たちが多様な見方を共有し合うことによって省察や学びや探究を促進し合い、なるべく根本的な前提や学習指導要領の問い直しを含む実践研究を行ってほしい。自立した専門家であるためには、請負仕事のように所与の問題に取り組むのではなく、自ら問題を立てることから始めなければならない。即ち、そもそも問題をどう認識すべきかという哲学から始めなければならない。

自由によってこそ自己が問われる。確固たる強大な何かに寄りすがりたくもなる。しかし、ある学校では、「個人研究テーマ」と「MY 講師制度」による「共同研究」

という校内研修のスタイルによって各教師の個性と自律性が生じていき、当初「自由が一番困る」とぼやいていた教師たちも改革の2年目にはそれぞれの「個人研究テーマ」を明確化していったという（佐藤 2006 p.249）。

「自由が一番困る」という考えには、出来合いの問いや答えに基づいて「導入・展開・まとめ」という形式で行われる一斉授業への囚われも表れていたかもしれない。自らが則っているそのような形式を教育のあり方として素朴に絶対視し、研修や講習にまでそのような形式の順守を求めていたのかもしれない。まずは教師自身がプロジェクト型（主題・探究・表現）で学びと探究を続ける自立した教育専門家でなければならない。

いずれにせよ、教師が根本や本質を問い直す哲学的な思考を軽視してあえて下働きの思考に終始しスキルやマニュアルに依存しようとする原因は、教師の日々の多忙さだけではないであろう。教師たち自身による創造的な授業研究や教材研究を支援し促進するためには、研究時間の確保の他に何が必要であろうか。筆者は大学に所属する研究者であるが、教育現場において教師たちと学び合い、教師たちとの共同研究も行ってきた。その中で、筆者なりに研究に関する助言は行ってきた。勿論、筆者のような外部の人間の助言がそのまま無批判に受け入れられたことはないと思うが、そのこと自体はむしろのぞましいと思っている。教師たちの協同的自立や協同的哲学に基づく創造的探究としての実践研究を支援していきたい。

引用文献

- 安彦忠彦 2017. 「学習指導要領の原理的考察と今次改訂の特質」日本教育方法学会 編『学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討』図書文化社, pp. 10-22.
- 藤江康彦 2016. 「授業をつくる」秋田喜代美・佐藤学 編著『新しい時代の教職入門 [改訂版]』有斐閣 pp. 21-47.
- 藤村宣之 2016. 「探究と協同を通じた一人一人の子どもの「深い理解」：教育心理学（学習論）からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会 編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社, pp. 83-98.
- 古市直樹 2015a. 「反省的実践としての「指さし」：教師の授業研究の視座」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 54 巻, pp. 433-439.
- 古市直樹 2015b. 「小集団学習におけるコミュニケーションに埋め込まれたメタ認知：手元を指す行為に着目した事例検討」『関東教育学会紀要』第 42 号, pp. 13-24.
- 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. 「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.
- 古市直樹 2018a. 「ブルース・ジョイスのピア・コーチング理論：校内研修に基づくカリキュラム・デザインにおける授業モデルの必要性をめぐって」『高知大学教育実践研究』第 32 号, pp. 259-269.
- 古市直樹 2018b. 「ジョイント・アテンションと教材との関係」『高知大学教育研究論集』第 23 巻, pp. 49-55.
- 古市直樹 2018c. 「協力学習の理論的課題：事例の内在的分析に向けて」『樟蔭教職研究』第 2 号, pp. 87-96.
- 古市直樹 2020. 「社会科地理歴史教育の理論的課題の空間論的考察：協力学習批判を通して」『高知大学学校教育研究』第 2 号, pp. 175-182.
- 八田幸恵 2019. 「教育評価における共通教育目標・内容設定の方法論を探る：カリキュラム開発の「羅生門的接近」をめぐって」『教育方法学研究』第 44 巻, pp. 37-48.
- 石井英真 2017. 「資質・能力ベースのカリキュラム改革と教科指導の課題：教科の本質を追求する授業のあり方」日本教育方法学会 編『学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討』図書文化社, pp. 35-48.
- 石井英真 2020. 『[再増補版] 現代アメリカにおける学力形成論の展開：スタンダードに基づくカリキュラム設計』東信堂.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., and Goldsmith, L. 2019. "How Does Lesson Study Work? Toward a Theory of Lesson Study Process and Impact." In R. Huang, A. Takahashi, and J. Pedro da Ponte (Eds.) *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective*. Springer Nature Switzerland AG 13-37.
- 三宅なほみ 2016. 「「協調学習」の考え方」三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾 編著『協調学習とは：対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房 pp. 1-33.

- 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.
- 佐藤学 2006.『学校の挑戦：学びの共同体を創る』小学館.
- 佐藤学 2016.「教科教育研究への期待と提言」『日本教科教育学会誌』第38巻, 第4号, pp.85-88.
- 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.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K14094 の助成を受けたものです。記して深謝いたします。