

平成 20 年度修士論文

自律的な授業研究のあり方に関する一考察

京都教育大学大学院

学校教育専攻 学校教育専修

中島 信

指導教官 加用 文男

指導教官 岡部 美香

目次

はじめに	・・・ 1
第1章 佐藤学の教師論	・・・ 7
第1節 教師言説を巡る現状	・・・ 7
第2節 教師言説混乱の背景	・・・ 8
第3節 教育学における教師の語られ方	・・・ 9
第4節 佐藤の教師論	・・・ 12
第5節 反省的实践家としての教師	・・・ 17
第2章 佐藤学の授業研究論	・・・ 19
第1節 「授業研究」の歴史	・・・ 20
第2節 「授業研究」への批判	・・・ 22
第3節 新たな授業研究を実現するために	・・・ 25
第4節 研究主体としての教師の自律性	・・・ 30
第3章 授業研究の具体的実践	・・・ 34
第1節 学びの共同体	・・・ 34
第2節 教師の構えとカリキュラムの創造	・・・ 36
第3節 同僚性	・・・ 38
第4節 佐藤による事例の検討	・・・ 40
おわりに 自律的な授業研究のあり方について	・・・ 48
参考文献	・・・ 55

はじめに

1. なぜ今授業研究なのか

学校は、中央教育審議会答申『今後の地方教育行政の在り方について』（1998年9月）以来、政府による一般行政改革における地方分権・規制緩和の一環として、学校の裁量権限の拡大と、学校教育課程全体に及ぶ意思決定過程への親・地域住民の参加拡大とを進めてきた。この答申では、学校について、「子どもの個性を伸ばし豊かな心をはぐくむため、学校の自主性・自律性を確立し、自らの判断で学校づくりに取り組むことができるよう学校及び教育行政に関する制度とその運用を見直す」ことが主な観点として挙げられ、その対策として「学校の裁量権限の拡大」「学校運営組織の見直し」「学校運営への地域住民の参画」が改革の具体的内容として掲げられた。各学校の校長は「自らの教育理念や教育方針に基づき、各学校において地域の状況等に応じて、特色ある教育課程を編成するなど自主的・自律的な学校運営を行うことが必要である」とした。各教師については、教職員の資質向上と意識改革を図ることが重要とし、「教職員一人一人が、学校の教育方針やその目標を十分に理解して、それぞれの専門性を最大限に発揮するとともに一致協力して学校運営に積極的に参加していくこと」が求められた。子どもを取り巻く状況の変化に対応し、より多様な活動を通じて、子どものよさを様々に引き出す教育活動を、教職員が一体となって支え展開していくことの重要性が指摘され、研修内容・方法の改善と、学校運営に積極的に参画していく意欲や態度を培うために教員に対する研修の充実が必要とされた。

これを受けて、教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（1999年12月）では、教員研修の現状について「幼児・児童・生徒との人格的触れ合いを通じ、個性・能力に応じて適切な指導を行うという教員の職責の特殊性にかんがみ、他の一般公務員と比較して特段の配慮が要請されることから、教育公務員特例法において、教員の主体的な研修を期待し、その自覚を促したり、任命権者にきめ細かな対応を求めるなど、より積極的な位置付けがなされている」としながらも、さらに各教員の得意分野作りや個性の伸長と、日々の職務への傾注で生まれる課題への自主的・主体的な研修とを強調する二つの見直しの方向を示した。

教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」1999年12月 IV 研修の見直し、2 見直しの方向より

① 研修を行うに当たっては、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、更に積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図るようにしていくことが大切である。

② 教員が生涯を通じて自らの資質能力の向上を図っていくためには、何より日々の職務に傾注することにより様々な力量を身に付け、それらの職務の遂行を通じて見いだされた課題について、研修を行い、その解決を図っていくことが必要であり、このため、個々の教員の自発的・主体的な研修意欲に基づいた研修を奨励し、そのための支援体制の整備を図ることが必要である。

また、中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」（2002年2月）においては、教員免許更新制の可能性に関連して教員の資質向上に向けた提案がなされた。特に「学校における研修の充実」により「教員の専門性の向上」を図り、「信頼される学校づくり」のために「学校からの情報提供の充実」、「授業の公開の拡大」、「学校評議員制度等の活用」、「学校評価システムの確立」、「新しい教員評価システムの導入」が求められている。

「学校からの情報提供の充実」に関しては、個々の教師、特に学級担任に対して、次のように述べている。

中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」（2002年2月）

Ⅱ 教員免許更新制の可能性、4 教員の資質向上に向けての提案、(3) 信頼される学校づくりのために、より

① 学校からの情報提供の充実

学校の教育方針を保護者が知ることができるのは、まず、学級担任を通してであろう。学級担任には、学校及び学級の教育目標、授業の進め方や子どもたちの様子、これらの教育成果等について保護者に十分説明し、保護者の意向も把握しつつその理解を深める日常的な努力が極めて重要である。このような教員の努力を支援する校長のリーダーシップに期待するとともに、教員一人一人は、このような説明責任を果たす力量の向上が必要である。

このように、教師は積極的に研修参加し、授業を公開することのみならず、学校及び学級教育目標、授業の進め方や子どもたちの様子、これらの教育成果等について保護者への十分な説明が求められている。

このほかにも、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（2005 年 10 月）では、「教師に対する揺るぎない信頼を確立する－教師の質の向上－」として、「信頼される教師の養成・確保、採用、現職研修の改善・充実」のための研修のあり方について、「講義形式だけでなく、実践的な指導力を向上させるとともに、内容・方法の工夫・改善を図ることが必要である」と、教師の研修の見直しが指摘されている。

また、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006 年 7 月）では、「これからの社会の進展や国民が求める学校像を展望すると、教員の資質能力を確実に保証するための方策を講ずる必要性は、平成 14 年の答申時に比べて、格段に高まっているものと考え」とし、教員の資質能力を確実に保証する必要が近年になり特に高まってきたことを指摘し、「教員養成・免許制度の改革の具体的方策」として「教員に対する信頼の確立に向けて」という題の下、各学校には教員同士が高めあう同僚性や学校文化が、各教師には質の高い日常的な取り組みと日々絶ゆまぬ研究と修養とが改めて要請された。

中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006 年 7 月）

Ⅱ 教員養成・免許制度の改革の具体的方策、6 教員に対する信頼の確立に向けて－国、大学、教育委員会、学校、教員等に対する期待より

○ 各学校においては、魅力ある職場づくりを進めるため、教員同士が学び合い、高め合っていくという同僚性や学校文化を形成することが必要である。このため、個々の教員の能力向上だけでなく、学校におけるチームワークを重視し、全体的なレベルアップを図るという観点から、校内研修の充実に努める必要がある。また、有機的、機動的な学校運営が行われるよう、校務分掌などの校内組織の整備や、個々の教員の知識・経験を他の教員も共有できるよう校内体制づくりを進めていく必要がある。

○ 教員の資質能力の向上や、教職を魅力ある職業とするための様々な施策も、教員自

身が、自己研鑽に励み、質の高い教育活動を行っていくという日常的な取組があつてこそ、成果を生むものである。このため、教員には、こうした関係機関の取組を教員に対する期待と励ましとして受け止め、日々絶ゆまぬ研究と修養に努めていくことが求められる。

このように現在、学校の教師は日々の教育活動への専心のみならず、個人の特性に合わせた自主的な研修と、学校の信頼確立のため学校目標を含む実践の説明責任を求められている。

これまで、答申等の指摘を見てきたように、教師の研修において自主的・主体的に教師同士が学びあい、高め合っていく同僚性や、学校でのチームワークを重視し、全体的なレベルアップを図る校内研修への参加といった、質の高い教育活動を行うための日常的な取組みによる自己研鑽を一言でまとめると、教師による「自律的な」授業研究の実現と言い表せるだろう。また、教師による自律的な授業研究において求められる教師の自律性とは、自主的・主体的に自分の授業を説明すること、つまり、自分の授業の目標を自分で決め、授業内容がどうであったかを自分の言葉で語ることができることといえる。

さらに特に近年、格段に教員の資質への要請が高まっている事態のもとで「学校教育の成否は何よりも教員の在り方にかかっている¹⁾」と注目される今、改めて教師の力量を高めるための授業研究のあり方も見直される必要がある。

2. なぜ佐藤学の授業研究か

これまで、授業研究は教育学の研究領域の一つとして、主に教育方法学において、指導内容の選択と編成、教材研究、授業分析、学級編成、指導スキルとストラテジー、教授組織などを主なテーマとして研究されてきた。現在も、教育方法学では、隣接科学である教育工学、教育情報学、教授心理学などとはそれぞれ異なる独自の学問的基盤を主張しつつ、社会学や工学や心理学などの手法を積極的に取り入れ、量的研究法と質的研究法を組み合わせた研究が盛んに行われている²⁾。

近年、授業研究は、従来の授業の成否が教師の指導法や学習者の個人的な能力に依存するという考えを越え、教室を、文化的・社会的状況の制約の下、複数の学習者と教師がそ

¹⁾ 中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」 2002 年 2 月。

²⁾ 平山満義編著『質的研究法による授業研究』 北大路書房 1997 年。

れぞれ独自の活動を展開しながらも、相互作用をとおして影響を与え合いながら学習活動が進行している場と捉えるようになった³。

これらの研究は授業過程において時々刻々と展開していく相互作用のダイナミズムを分析する理論枠組みの構築と、それら理論枠組みに基づいて行われる実証的研究の蓄積として成果を挙げている。

しかし、このような授業過程における相互作用のダイナミズムを分析する研究でさえも、実証性、技術的合理性にとらわれていると批判しているのが佐藤学（1951～）である。佐藤は、これまでの授業研究の実証主義的・経験科学的な手法の限界を指摘し、授業実践の主体である教師を、存在論的な視点で新たに定義することで、授業研究を教職の自律性を樹立する教育諸研究総合の場として新たに提唱し、構築しようとした。佐藤はこの新しい授業研究を通して、経済のグローバル化、ポスト産業主義の到来、民主主義の個人主義と市場主義への帰結などで急速に失われてきた学校と教師の自律性を再構築し、教師が直面する複雑で多様な期待に応えていこうとする⁴。

しかし、佐藤が提唱した授業研究は広く一般の学校現場に浸透しているとは言えない。自ら授業に参加し、新たな授業研究に取り組んできた佐藤の授業研究が、なぜ一般に広がらないのか。その理由はいったいなんなのだろうか。

これまで、佐藤の「反省的实践家としての教師」概念や「実践的思考」、「実践的知識」の理論的な整合性を批判的に問う研究⁵やそれらの実践への応用のあり方を理論的に考察する研究⁶は成されてきた。しかし、佐藤の理論が現場に取り入れられるときに起こる齟齬や問題点について研究されたものは見当たらない。以下では、佐藤が提唱する授業研究論をあらためて考察し、佐藤が提起した新たな授業研究が持つ意義と、それが現場の教師によって取り入れられたときに含まれる危険性について考察する。今後、佐藤の論をいかに批

³ 一例として、高垣マユミ編著『授業デザインの最前線』 北大路書房 2005 年。

⁴ 佐藤学『教師というアポリア』 世織書房 1997 年 p.8。

⁵ 米澤正雄「教育研究者における『反省的思考』の必要性」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要 15』 2000 年 pp.1-10。

久我直人「教師の専門性における『反省的实践家モデル』論に関する考察（1）」『鳴門教育大学学校教育研究紀要 22』 2007 年 pp.23-29。

⁶ 大場志津子・青柳宏「子どもの『学び』と授業研究」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第 30 号』 2007 年 pp.139-152。

判的に継承すればよいだろうか。今後、教師がどのように自らの実践の意味を語り、授業研究を深めていくことができるのかを検討したい。

第1章 佐藤学の教師論

1. 教師言説を巡る現状

授業研究についての考察を始める前に、まず、教師を取り囲む現状を分析し、佐藤が教師や教職をどのように捉えているかを明らかにしておこう。

今日、教師はどうあるのか、また、教師はどうあるべきなのだろうか。理想の教師像を文献に求めれば、様々な方面からの要求が記されているし、身近な人に尋ねてみれば、それぞれの経験から十人十色のあるべき教師の姿を聞ける。しかし、自らが一教員として学校で働くことを前提に考えた場合、何を目標として教師でいけばよいのか、この問いに明確な答えを得ることは難しい。

教育学において、教師や授業を専門に研究してきた佐藤学（1951～）は次のように言う。

教師の研究を専門領域の一つとしてきたにもかかわらず、教師に関わる何らかの言明を求められると、いつも語る言葉を探しあぐねて躊躇してしまう。教師について語ることは、砂上の楼閣を築くような虚しい作業に思えてならない¹。

無数の人々が教師への敬愛と軽蔑、憧れと反発、共感と反感、期待と絶望などの感情を表現しているが、それらの言葉はすべて、お決まりの言葉や常套句の反復でしかない。その反復する連鎖の中にもう一つの言葉を添えたとして何の意味があるだろう。必要なことは、この執拗な反復を生み出している構造を解剖し、この反復を断ち切る言葉を提出することにある²。

しかし、その「反復を断ち切る」言葉を探りだす切り口を、いったいどこに求めればよいのだろうか。

日本各地で親や地域の教育力の低下が危機として叫ばれ、その救済や調整を期待された学校の果たすべき役割は多様化している。個々の教員への要求もこれまでになく拡大し、多様化している。教師は、自らの存在の意義について考え語ることよりも、直面する多様な出来事への対処に神経を使い、保護者や地域からの過酷な要求に献身的に応えることが求められている。佐藤は、こうした教師をめぐる言説の現状を「教師の外部における過剰

¹ 佐藤学『教師というアポリア』世織書房 1997年 p.3 (以下『アポリア』)。

² 『アポリア』、p.3。

な語りと内部における沈黙」とし、「一種のアポリア（難題）」になっていると指摘する。

教師に対する批判や期待が氾濫すればするほど、教師たち自身は、それらの言葉に込められた教職に対する無理解に憤り絶望し、さらには自らの存在を証明する言葉を喪失して教職の誇りや使命までも見失ってきた。そして、教師たちが自らの言葉を失って沈黙すればするほど、教師に対する過酷な期待と過剰な告発がますます反復されて押し寄せてしまう³。

この難題の構造を整理し、解決への展望を開くことは、日々の教育活動や雑務に追われる教師自身には難しい。佐藤は、この難題を解く責任が教育学にあるとする。しかし、一方ではまた、これまでの教育学が、教師の外部の語りと内面に抱え込んでいる複雑な感情とを繋ぎ合わせ、循環させることに失敗してきたことを問題視している。ゆえに佐藤は、教育学自体を脱構築する必要を指摘する。

（これまでは）教育学自身も、このアポリアの中心に飲み込まれて翻弄され、マスメディアが消費財として提供する教師批判に無批判に加担したり、あるいはこのアポリアを巧みに回避する一時しのぎの姑息な方略を教師たちに提供し続けてきた。「教師」という問題領域に接近する教育学自体が内と外にひき裂かれてきたのであり、教育学自体の脱構築が求められているのである⁴。（括弧内は引用者。）

2. 教師言説混乱の背景

教育学の脱構築の必要性を指摘した佐藤は、そのための前提として、まず、教師言説の混乱の原因を考察する。そこで原因として指摘されるのが、学校教育の＜規範性＞と＜正統性＞の衰退である。

教師についての言説がこれほどまでに混乱しているのは、教師の存在と実践を根底で支えてきた学校教育の＜規範性＞と＜正統性＞が衰退したからである⁵。

³ 『アポリア』 p.4。

⁴ 『アポリア』 p.4。

⁵ 『アポリア』 p.8。

佐藤がここで言う<規範性>とは、「国民国家を統合し産業社会の発展を推進し民主主義の建設を推進する」という社会的な規範を機能させてきた学校教育の側面のことであり、<正統性>とは、一世紀以上にわたって、学校と教師が社会的な規範を体現し伝達する「正統な」<装置>あるいは<主体>として、ゆるぎない位置と使命を与えられてきたことを意味している。

佐藤は、現代の日本社会においては、経済のグローバル化によって国民国家の枠組みが揺さぶられ、ポスト産業主義に至っていることから、効率性の神話が崩壊し、民主主義の進展が個人主義と市場主義に帰結し、学校という装置と教師という主体を支えてきた<規範性>と<正統性>が急激に衰退しつつある、と捉えている。また、マスメディアの拡大と情報化社会の発展によって、学びの機会が学校外において爆発的に拡大し、学校の存在価値を不透明にしているという現状もある。さらに、国民全体の高学歴化と受験体制の深刻化が、学校と教師の権威を急速に失墜させただけでなく、子どもたちを競争と差別に駆り立ててきた学校と教師に対する複雑なルサンチマン(怨恨の感情)を人々の意識の底に拡大するものとなっているという。

そこで佐藤は、このような社会に対応した学校と教師の再定義が求められていると指摘する。

では、どのように学校と教師はあらためて定義されるのであろうか。また、学校教育の<規範性>と<正統性>の衰退を背景とした教師言説が混乱する中、教育学研究は、教師言説の脱構築のために何ができるのだろうか。

3. 教育学における教師の語られ方

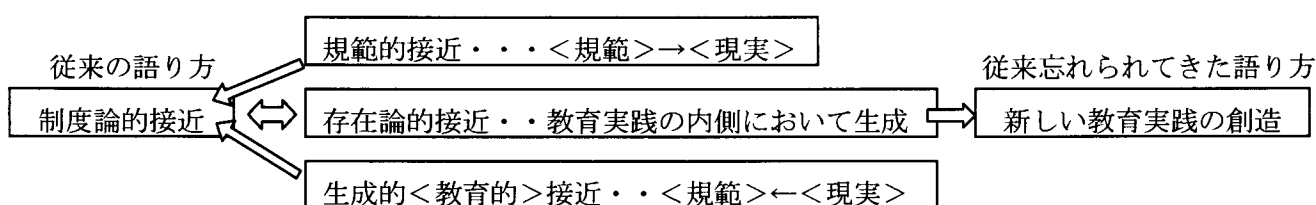
佐藤によれば、教育学はこれまで、教師について「教師はいかにあるべきか」(ought to)を問う規範的接近か、「いかにして教師になるか<養成するか>」(becoming a teacher <educating a teacher>)を問う生成的<教育的>接近において議論してきたという。しかし、この二つの語りは、その中間に存在する「存在論的接近」という語り方を無意識のうちに排除してきたとも指摘する。

前者(引用者注: 規範的接近)は<規範>から<現実>へと下降し、後者(引用者注: 生成的<教育的>接近)は<現実>から<規範>へと上昇していて、この二つの接近は、

同じコインの両面のような関係をなしている。しかし、この二つの接近は、その中間に横たわるもう一つの接近を無意識のうちに排除してきたと言えよう。「教師であること (being a teacher) はどういうことなのか」、「教師であることは何を意味しているのか」、そして「なぜ私(あなた)は教師なのか」を問う存在論的な接近(ontological approach)である。もちろん、この問いを等閑視してきたのは教育学者だけではない。教師においても「教師であること」への問いは無意識の中に幽閉されていて、稀にしか現出することはない。教師の意識の深層に押し込められた存在論的な問いは、教職生活の中で何度も浮上して意識の混乱をもたらしているが、通常は危険な問いとして注意深く避けられている⁶。

佐藤は、これまでの教師の語り方に多く見られる、在るべき理想の教師像という視点からの「規範的接近」と養成方法という視点からの「生成的<教育的>接近」のどちらもが、制度的な視点からの教師の意味づけや養成や研修方法といった制度の改編へと向かうのに対して(制度論的接近)、忘れられていた「存在論的接近」は、教育実践の内側において生成し、新しい実践の創造へと機能するという。以上を図示すると図1のようになる。

教育学における教師の語り方の視点(図1)⁷



佐藤は、教師を存在論的に語ることは、教師の「あり方」や「居方」といった存在の仕方を問うことであるが、これは、どれだけ追求しようとも安定した解答に到達することのできない難題(アポリア)であるという。<制度論的接近>が、「教師とはどういう職業なのか」「教職の責任と役割は何であるのか」など、教師としての「立場」や「役割」を問うのに対して、<存在論的接近>は、「教師であること」を問うのであり、教師としての「あり方」や「居方」(存在の仕方)の意味を語ると言う。しかし、佐藤によれば、これ以上に大

⁶ 『アポリア』 p.5。

⁷ 『アポリア』 pp.4-7 の内容を図示した。

きな違いが、この二つの接近の間には隠されているという。それは、教職への＜制度論的接近＞が現実的な解決を想定した問題(problem)、あるいは、理論的な解決を想定した論題(issue)として成立しているのに対して、＜存在論的接近＞としての教職への問いは、どれだけ追及しても安定した解答に到達することのできない難題(aporía)として成立しているということである。

教職への＜存在論的接近＞は、いわばどこまでも循環して答えを確定できない「魔方陣」のような問いであり、教職という仕事が『専門職として確定するのは不可能な専門職』(impossible profession)であることの自覚を促す問いなのである⁸。

実のところ、教室や職員室などで、日々、子ども、保護者、同僚らと教育実践に生きる教師にとって、自らの「あり方」や「居方」を問い直す（「存在論的接近」により教師である自分を問う）ことは、なんら特別なことではない。

佐藤は、このような教師の日常の生活世界を教師の経験世界と表現する。教師の経験世界において、「存在論的接近」は、どこまでも循環して答えを確定できない「魔方陣」のような問いとして絶えずつきまとう、危険な問いだと佐藤は言う。

教育実践のなかで、教師は、子どもや文化や社会との対峙を迫られ、自らの存在の意味を絶えず問われる存在である。教師は、「教師であること」の意味を問うことを通して、子どもの現実を自らが関与すべき現実として受容し、新しい現実の創造へと向かっている。教師は、教えている子どもから「なぜ勉強しなければならないの？」と問われることがある。このとき、教師は、一般的な学校の意義について語るだけでは、その子を納得させることができない。この場合の応答は、問うたその子と共に今生きている、教師である私として、その子が今、取り組む勉強の意味を語る必要がある。このようなとき、教師は、かけがえのないその子に勉強を教える者として、自分はいかなる存在なのかを問い直す必要に迫られる。もちろん、教師は、日常の場面において、「教師であること」への問いをひき受けるか回避するかを選択することができる。しかし、現場で教育実践を続ける以上、自らの存在について問い直しを迫られる出来事との出会い自体は、避けることができない。佐藤の言う「存在論的接近」は、この意味において「教育実践の深層に付着し続ける問い」と言える。

⁸ 『アポリア』p.6。

4. 佐藤の教師論

佐藤は、＜存在論的接近＞による教師の語りを、教師の職業生活を対象とする研究の中核に位置づけている。そしてこの＜存在論的接近＞が、＜制度論的接近＞において探求される教師論や授業論や教師教育論の根底にも貫かれるべきだと考えた。この＜存在論的接近＞というアプローチを用いて、佐藤は、教師という概念を再定義し、新しい教育実践のレトリックを創出する方途を探索してきた。その結果、導出されたのが「中間者」としての教師という理念であった。

佐藤は、近代において「教師」という概念が析出され発展し衰退した過程をもう一度たどり直し、この概念が、さまざまな次元にわたる二項対立的な関係を一方から定義し制度化して成立し発展してきたと指摘する。教師という存在は多面体のような複合性を持ち、いくつもの中間項によって構成されているにもかかわらず、ある一方から、つまり、＜制度論的＞に定義され、制度化されてきたという。佐藤はまず、教師が本来持つ、中間的な性格を復権するところから、再定義の作業を開始する。教師という存在は、どのような明確な定義を与えたとしても、現実には「中間者」(intermediator)だと佐藤は述べる。

たとえば、教師という存在は＜こども＞と＜大人＞、＜母性＞と＜父性＞、＜素人＞と＜専門家＞、＜大衆＞と＜知識人＞、＜学習者＞と＜教育者＞、＜実践家＞と＜理論家＞、＜芸術家＞と＜科学者＞、＜市民＞と＜官僚＞、＜従属者＞と＜権力者＞、＜俗人＞と＜聖人＞など、さまざまな二項関係における中間的な性格を露にしている⁹。

佐藤によれば、元来「中間者」である教師を、一方的に規範化し、定義し、制度化することは、個々の教師の日常意識において、その身体を引き裂き、存在論的な危機へと導く大きな矛盾となって現れるという。佐藤は、この例として、教職を選択する人々の多くが教職に対して抱く主な魅力である「創造性」と「倫理性」における矛盾を挙げる。

佐藤は、教育という文化的実践の「創造性」と、個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する「倫理性」(人道性)を、教職に就く人々の多様な動機の中で、誰にでも共通して意識されている教職の魅力だとする。この教職の「創造性」と「倫理性」は、教職に、他の機械的な反復に終始する仕事や自己の利益を中心とする仕事、または些末な日常性に忙殺され

⁹ 『アポリア』 p.9。

る仕事と比べ、比較にならないほど魅力的なイメージを与えている。確かに、これらの魅力は教職という仕事の本質についている。

だが、しかし、佐藤は、この魅力を語る教師たちの大半は、もう一つの重要な側面を意識的に無視しているか、あるいは、無意識のうちに見落としているという。現実には、学校という場所ほど「創造性」が抑圧され「倫理性」が剥奪されている場所は少ない。現実の学校は、機械的な反復に終始する場所であり、子どもも教師も自己中心的な競争を強いられる場所であり、些末な日常性に忙殺される場所である。どの教師も、どの子どもも、教育の「創造性」と「倫理性」を渴望しているにもかかわらず、現実の学校は、それを抑圧し疎外し剥奪する装置として機能している。この矛盾した現実の中で教師の身体は引き裂かれ、そこに教師の存在論的な危機が絶えず成立している、と佐藤は述べる。

佐藤は、「中間者」としての教師の仕事を「再帰性」(reflexivity)、「不確実性」(uncertainty)、「無境界性」(borderlessness)という三つの概念で特徴づけている。佐藤曰く、「これらの三つの特徴は、学校教育の自明性(規範性と正統性)が解体しつつある現在、いわばむきだしのかたちで現出しており、そこに教師の存在論的な危機を生成し、教師文化と呼ばれる特徴的な意識や行動を生み出している。¹⁰⁾

＜再帰性＞

まず、ここで佐藤がいう＜再帰性＞とは、教育社会学者ウォーラー（1899～1945）によって「投げた手に舞い戻ってくるブーメラン」にたとえられたような、教師の仕事における責任の「やり場のなさ」を意味している。

佐藤は、教育という実践を、自己の外に対して働きかける実践でありながら、同時に、自己の存在と、自己と周囲との関係を問い直し、組みなおす実践でもあると捉えている。

子どもが悪い、社会が悪い、家庭が悪いといくら批判を外に向けようとも、その批判のつぶてはブーメランのように回帰して自らが負うべき責任として舞い戻ってくる¹¹⁾。

佐藤によれば、この＜再帰性＞は、一方で、教師独特の独善性と閉鎖性を生み出しているという。

¹⁰⁾ 『アボリア』 p.12。

¹¹⁾ 『アボリア』 p.13。

子どもの抱えている問題も学校の抱えている問題も、その多くは政治や経済や文化一般の問題であり、教育問題の解決は、一般の社会の人々や親や子どもたち自身が解決すべき問題であるにもかかわらず、教師はそれらの問題を独善的に解釈し自らを中心とする閉鎖的な解決へと帰着させがちである。一般社会の教育に対する無責任と教師の過剰な責任意識とが合体すると、この事態は加速度的に進行することになる¹²。

しかし、佐藤は、もう一方で、教職の＜再帰性＞が、教師の実践に反省的な性格をもたらし、学校の教室に生起する個々の経験を教室内外の文化的な営みと循環させる基盤を形成すると指摘する。

佐藤が提示している「反省的实践」(reflective practice)と呼ばれる教育実践の新しい様式は、この＜再帰性＞、とりわけその後者の性格を基礎として提起される。佐藤は、多くの調査や教師へのインタビューから、実際の教師の成長をもっとも強く動機づけるのは、自らの実践経験に対する「省察」と「反省」であり、その教師の経験を熟知した同僚の助言だという。教師の成長の契機が教室における経験世界のなかで同心円的に構成されることや、同じ学年の同僚や同じ教科の同僚の見識、そして学校全体の専門的文化の成熟度が教師の成長にとって決定的な意味を持つことは、教師の仕事の＜再帰性＞と関連する、教師の専門的成長における反省的性格を示すものである。

佐藤によると、この＜再帰性＞は、教室の中と外にある文化との交渉において輻輳的に機能するという。教師は、自己の教室を外へと開き、教室の文化を外の文化と通わせないかぎり、自らの実践を変革し自己の成長を達成することはできない。他方また同時に、いくら外の文化を学び吸収しようとも、その文化を教室の内側で具体的な実践に結実させなければ、自らを成長させることはできない。

このように、教職における＜再帰性＞は、教師の成長過程において教室の内と外との同心円的・螺旋的展開によって行われる「反省的实践」を要請する。佐藤は、教室を、社会の多様な文化がそれぞれの役者（生徒）を獲得して演じられる「劇場」の様相にたとえている。劇場としての教室で反省的实践を行う教師は、教室の窓と扉を開き、多様な文化の「仲介者」となり、その「劇場」の「舞台監督」としての役割を果たすのだという¹³。

¹² 『アポリア』 p.13。

¹³ 『アポリア』 p.95。

＜不確実性＞

二つ目に挙げられた教師の仕事の特徴である「不確実性」は、教育社会学者のローティにより、「職業的風土病」として提示された教職の特徴である。

佐藤は、他の専門職においては、扱う問題の解決の多くが科学的な知見や合理的な技術によって図られる「確実性」で基礎付けられているが、教師の仕事はそのほとんどが＜不確実性＞によって支配されている、と指摘する。ある教師のある教室で有効だったプログラムが別の教師の別の教室で有効である保障はないし、ある文脈で有効だった理論が別の文脈でも通用するとは限らない。教育実践の評価も同様である。

教育の実践は価値の創造や喪失に関与する以上、その評価も特定の立場を定めて遂行せざるをえないが、ある立場から完璧と評価された実践が、別の立場からは全面的に否定されることも少なくないのである。このように、教職という仕事の複合性は絶望的な「不確実性」を導いている¹⁴。

佐藤は、この＜不確実性＞への反動として、教師が教育の理論や学識に対する根深い不信感を抱き、既存の権力や権威に追随したり、身内だけに閉じこもる徒党を形成したり、情念主義や努力主義へと傾斜したり、といった教師特有の意識や行動を展開するという。また、普遍的で万能なプログラムを追い求めたり、マニュアル主義の書物を買ってあさったり、あるいは、見える結果を至上のものとして、学びの結果を過剰にテストで測定したり言語化させたりするのも、この＜不確実性＞による不安から派生する教師の心性と行動だと指摘する。

しかし、＜不確実性＞を自らの仕事の宿命として受け止め、存在論的視点からのアプローチで「教師であること」への自己言及を開始した教師は、もはや、科学や技術やシステムやプログラムの「確実性」の虚構に身を委ねることはできないだろう、と佐藤はいう。教師は、この＜不確実性＞の自覚を通してこそ、教育実践の創造的性格と探求的な性格を実現する回路を復権することができるというのだ。なぜなら、教職の＜不確実性＞は、教師が直面する教育実践の文脈依存性と、価値の多元性と、理論の複合性を表現するものであり、それゆえに教師に対して教育問題の多元的総合的な探求を要請するからである。先

¹⁴ 『アポリア』 p.13。

に示された教職の＜再帰性＞という特徴から要請される「反省的实践家」としての教師の実践は、この＜不確実性＞がもたらす教職の創造的性格と探求的性格を特徴として有すると佐藤は言う¹⁵。

＜無境界性＞

三つ目の特徴として挙げられている＜無境界性＞とは、「教師の仕事が、時間的にも空間的にも連続的に拡張する性質を持っている」ことを意味している。

佐藤によれば、教職の＜無境界性＞は、教師への＜存在論的接近＞が成立するクリティカルな領域を形成するという。医者の仕事が一つの病気の完治によって終結し、弁護士の仕事の一つの起訴の決着によって終結するのに対して、教師の仕事は一つの単元の完結によって終わらない。教師の実践は「ネバー・エンディング・ストーリー」であり、教室のカレンダーと時計だけが仕事にゆるやかな区切りを与えているとする。

佐藤は、この＜無境界性＞は、まずは、教師の職域と責任の無制限な拡大をもたらしているとする。特に、家族や地域の教育機能が衰退し、子どもの生活における危機的な現象が拡大すると、この＜無境界性＞はいっそう激しく作用するという。学校外の行動まで管理する生徒指導、非行対策を目的とした部活指導、予備校よりも念を入れた受験と進学の指導をはじめ、交通指導や歯磨きの指導からエイズや流行病から身を守る保健指導にいたるまで、およそ子どもの生活に関わる問題のすべてが、学校教師の責任として覆いかぶさってくる。この職域と責任における＜無境界性＞は、教師の日常生活において、恒常的な多忙と教職の専門性の空洞化と、学校と教室の運営における規則主義と慣例主義を導き、職業的アイデンティティの危機をもたらす¹⁶。

佐藤は、この＜無境界性＞から脱却する道は、主に二つの方向で探られているという。一つは、教師の職域を機能的に専門化し、個々の教師の役割と責任を限定することで、学校組織を細分化された公務分掌の集合体として経営する方向である。現在の学校の大半は、この方向で「無境界性」に対処していると佐藤は分析する。しかし、この対策は規則主義と慣例主義に拍車をかけ、教職本来の専門性から遠い種類の会議を増加させ、事態の本質的な解決から遠ざかる解決策だと言う。

もう一つの解決方向は、教師の自律性と専門性を尊重し、一人ひとりの教師の実践領域

¹⁵ 『アポリア』 p.15、p.97。

¹⁶ 『アポリア』 p.15。

に、総合性と統合性を保障する方向である。この方向では、教師には自律的専門家としての反省的性格と総合的性格が求められ、また学校運営には、個々の教師の主體的関与と同僚相互の連帯が求められるという。いわば、大学や総合病院に見られるような専門家共同体としての組織運営を教師にも求める見方である。教職の〈無境界性〉という特徴は、積極的にいえば、学校を専門家の共同体へ移行させる必要を提起している、と佐藤は言う¹⁷。

後者の方向へ進めば、この〈無境界性〉は、教職の専門領域に自律性を要請する基盤を準備する、と考えられる。

5. 反省的实践家としての教師

このように、佐藤は、〈再帰性〉〈不確実性〉〈無境界性〉という、教職の三つの特徴それぞれが、教師文化の否定的な内容を示すだけでなく、積極的な内容および可能性をも包含していることを指摘する。これら三つの特徴における否定的な内容は、〈規範的接近〉や〈生成的（教育的）接近〉というアプローチで捉えた場合に出てくるものであり、積極的な内容や可能性は、〈存在論的接近〉から教師の実践を捉えた場合に浮かび上がる教職の特徴といえる。

佐藤によると、これら三つの特徴は、1980年代以降、教師文化研究においては、「反省的实践家」、という、新しい専門家像と専門的文化の可能性を表現する、積極的な契機として捉えなおされてきているという¹⁸。従来、専門家とは、「科学的技術の合理的適用」の原理にもとづき、科学的な理論や技術に習熟し、それらの知識や技術を実践に適用することに熟達した者、つまり、「技術的熟達者」を意味していた。これに対して、「反省的实践家」としての教師は、子どもたちが生きる、複雑な、泥沼のような問題状況に身を置き、彼らの学習を援助する活動の意味と可能性を洞察する「活動過程における省察」を展開する専門家をさす。また、親や同僚や他の専門家と協力し、より複雑で複合的な価値の実現をはかる実践も展開する。このような「反省的实践家」としての教師は、これまでの「技術的熟達者」として語られてきた教師とは質的に異なる専門的文化を形成する、と佐藤は言う。

「反省的实践家」に求められるのは、特定の普遍的で客観的な理論や技術ではない。「反省的实践家」としての教師に必要なものは、複雑な文脈と複合的な問題に対処できる「洞察」と「省察」と「反省」の能力であり、それらの実践的思考を基礎とした見識と判断力なの

¹⁷ 『アポリア』 p.99。

¹⁸ 『アポリア』 p.102。

である。

佐藤によれば、教師文化の研究は、「反省的实践家」という教師像の提起により、新しい領域と課題を獲得した。反省的实践は、まず教師の知識領域を、教育学や教育心理学の枠組みから一挙に拡大した。「反省的实践」は、複雑な状況における複合的な問題解決過程であり、教育学や心理学だけでなく、文学、政治学、社会学、文化人類学、認知科学、哲学、倫理学などが、必要な教養になる¹⁹。

さらに、反省的实践は、教師が教室で生成し活用している実践的な知識や見識に関する研究を発展させる。そうした知識や見識は、状況依存的で経験的で熟考的で総合的な性格を有している。そして、一人ひとりの教師の教室で生成され、教師相互の実践と経験の交流を通して共有され、蓄積され、伝承されて、教職の専門的文化を形成するのだという。

こうした「反省的实践家」の専門的文化は、いくつかの特徴的な様式をもっている。まず、専門的文化の生成の基盤は教室の実践における反省的思考である。そして、その文化の表現様式は、子どもの成長や自らの実践の事例を物語として報告する「語り」(narrative)の様式であるという。新しい授業研究においては、この「語り」の言語とレトリックで結ばれた専門家の共同体を建設することが企図される。このような、専門的文化の研究は、実践的知識と思考の研究、教師の同僚関係の研究、教師の活用する言葉と比喩の研究、専門的共同体における教職生活と教師の成長過程の研究など、新しい領域と課題の開拓を要請していると佐藤は言う²⁰。

佐藤によれば、日本の「反省的实践家」としての教師の専門的文化は、これまでも、官僚的・制度的な文化の傍らで、インフォーマルな文化として形成され、伝承されてきたという。校内の研究授業、校外の多様な自主的研究サークル、多数の種類の教師向けジャーナル、書店に並ぶ多数の教師の実践報告。これらは、諸外国には見られないわが国の特徴的な教師文化であり、「反省的实践家」としての文化の根強い伝統を示している。わが国の教師文化の研究は、これらインフォーマルに培われてきた教師の専門的文化の価値を明らかにし、そこに探索されてきた教職の公共的使命を復権しつつ、その文化を創造していくことが求められているのだとする²¹。

¹⁹ 『アポリア』 p.103。

²⁰ 『アポリア』 p.103。

²¹ 『アポリア』 p.104。

第2章 佐藤学の授業研究論

佐藤は、教師を「中間者」として捉え直すことにより、教職が持つ＜再帰性＞＜不確実性＞＜無境界性＞という特徴に反省的実践家としての積極的な意味を見出した。佐藤によれば、学校における授業は、教師の教育活動の核になっているという。したがって教師のあり方を捉え直すことによって、授業もまた新たな視点から捉える必要が出てくる。一般に、学校における授業の改善は、主に校内での授業研究のなかで行われている。より良い授業のあり方は、授業研究を通して検討される。佐藤は、各学校で行われる校内研究会に積極的に関わることで、授業研究のあり方を問おうとした。

佐藤は、授業に参加することを通して授業を観察し記録することを、「パンドラの箱を開く」行為と表現する。参加する形で授業研究を行うことによって、これまで行われてきた「授業研究」への懷疑が深まり、研究の先に残った希望にすがらざるを得ない状況になったからだと言う。

ビデオ・カメラとノートを携えて教室に入り、授業の観察と記録を始めて今年（1992年、筆者注）で13年になる。最初の記録ノートの表題は「パンドラの箱」。すべてが詰めこまれ、開けると災いのすべてが抜けだし、最後に「希望」だけが残る箱。そんな記録になることを願ってつけた名前である。・・・中略・・・その箱を開けると解決不可能な複雑な混沌と出会い、最後に残る「希望」の二文字に頼らざるをえない様相を深めてきた。

こうして、私は、教室の内側から授業に接近すればするほど、ますます「授業研究」から遠ざかり、「授業研究」への疑いは深まるばかりである¹。

「授業研究」への懷疑を深めた佐藤は、「授業の科学」や「教授学」の建設を断念せざるをえなくなったという。しかし、だからこそ彼は「授業の科学」や「教授学」の呪縛から解放され、別の角度から授業の研究を進める覚悟を固めることができたともいう。彼にとって、新しい角度からの授業研究の可能性は、最後に残された「希望」である。一度開いた「パンドラの箱」を見なかったこととして閉ざすことはできないのだ²。

では、佐藤が疑いを抱いた「授業の科学」や「教授学」とはどんなものだったのだろうか

¹ 『アポリア』 pp.25-26。

² 『アポリア』 p.26。

か。「授業研究」の歴史を佐藤の記述に沿って追ってみよう。

1. 「授業研究」の歴史

佐藤は、明治の近代学校成立以来続いてきた、教師たちが相互に授業を記録し、反省し、検討するという研究の流れを、広義の授業研究と定義する。その上で、現在、広く行われている授業研究を狭義における「授業研究」とし、1960年代以降の産物として区別する。

「授業研究」は、佐藤によれば授業を固有の理論研究の対象とし、経験科学の方法でその過程の法則的な理解や技術原理の一般化を図るものである。戦前の「授業論」や「教授学」が、授業の目的と価値を説く規範学、または、先験的に記述された技術学であったのに対して、1960年代以降に始まった「授業研究」は、具体的な授業を対象化し、経験的な方法で研究し、授業技術の科学的な体系化や技術原理の合理的な理解を追求するものであった。経験科学を標榜するこのような「授業研究」の登場以後、「授業の理論」「授業の科学」「教授学」「教授技術の体系」等の建設を求める研究が、教育研究者を中心に開拓され、しだいに現場の教師たちの実践と研究にも影響を広げていった³。

佐藤によれば、「授業研究」の成立と展開を促した直接的な契機は、「諸外国からの教授理論と授業の科学的研究方法の導入」および「一般的認識論の哲学と、学習と発達心理学の教育への応用」であった。また、これに加えて、1958年の学習指導要領改訂に伴う教師の研究領域の限定、高校進学率と大学進学率の急上昇を背景とした「学力」への関心の高まり、高度経済成長を背景とした「科学教育」振興政策の展開と科学技術信仰の形成、産業主義イデオロギーを背景とするシステム工学や経営理論の学校への浸透などとの関連も、佐藤は指摘している。

経験科学的な「授業研究」が広まるにつれて、教師の授業実践の反省と研究のスタイルも大きく様変わりした。特に、「授業研究」の普及によって、教師による授業研究の方法、様式、制度が変化した。学校現場にテープ・レコーダーが普及し、教師によって「T（教師）」「C（生徒）」の発言記録の作成と分析が進み、数々の団体の開発した教材パッケージの効果の検証、諸々の授業技術の効果の検討といった研究が広まった。「授業研究」では「教師も研究者」と見なされたため、教師たちは「有能教師」「プロ教師」としての技術を磨き、自身の実践を「科学的方法」で分析して、次々に「研究論文」を作成していった⁴。

³ 『アポリア』 pp.27-28。

⁴ 『アポリア』 p.29。

さらに佐藤は、「授業研究」の形成と普及に貢献したさらなる要因として、政治的な要因を指摘する。つまり、「授業研究」の普及が、教育行政上の制度的統制と結びついていた点である。

佐藤によれば、「授業研究」の形成と普及は、学者や教師といった研究推進者の主観的な意図を超えて、学校管理政策と教師の研修に対する制度的統制とに深く結び付けられていたという。経験科学的な「授業研究」の普及自体が、高度経済成長期の産業主義イデオロギーを背景とした学校教育政策の一環として、政治的な意味を担わされていた。学校教育政策に取り入れられた「授業研究」は、官僚的な教育行政の枠内に閉ざされた「教職の専門化」を推進し、また、それを補強するという現実的な機能をはたしてきたと佐藤は分析する⁵。

以上のような歴史を持つ「授業研究」を推進してきた研究者を、佐藤は大きく二つのタイプに分類し、経験科学的な授業研究の限界を指摘する。

まず、一つは教室を「ブラック・ボックス」とみなす研究者のタイプである。このタイプの研究者は、授業過程における諸要素の機能の因果関係を定量的方法で探求しようとする。

もう一つのタイプの研究者は、教室を「ガラス箱」とみなし、あたかも作業場をガラス窓を通して見るように教師と子どもの活動を記録し、授業過程の技術の合理的な理解を追及する。教室を観察することによって、質的方法を用いつつ、授業過程の理論的解釈を求める先行研究の多くも、このタイプだったという。

どちらのタイプの研究者も、個々の授業実践の研究を通して「授業の科学」と「教授学」の建設を標榜したし、授業を完結した固有の対象領域として設定した上で「授業研究」を教育学研究の一領域に押しあげた。そして、新たに多数の専門的な「授業研究者」を生み出し、多くの研究論文が発表されていった。しかし、研究者は、どこまでも「授業研究」を専門とする「学問的」研究者であり、教室で自ら実践を試みることもなかった。そのため、「ブラック・ボックス」を開けることも「ガラス箱」の中に踏み込むこともなく、したがって、「パンドラの箱」を開くこともなかった。たとえそこに「パンドラの箱」を見た人がいたとしても、何よりも優先されたのは、「ブラック・ボックス」や「ガラス箱」の機構の合理的な解明であった⁶。

⁵ 『アポリア』 p.30。

⁶ 『アポリア』 pp.26-27。

佐藤は、このような「授業研究」が一般に広まった背景には、4つの「神話」があったと指摘する。「授業研究」が現実的な意味と効用を持ちえたのは、これらの「神話」を「科学」と見誤らせるだけの、素朴な科学技術信仰と学校信仰が存在したからである。また、それを内側から推進させる、擬似的な主体としての産業主義社会の教育政策と教育イデオロギーもあった⁷。

4つの神話とは、①「学習概念の心理学主義—授業過程の法則的認識の神話」、②「普遍的教授学の神話」、③「教科教育学の神話」、④「授業研究者の主導性の神話」である。一つ目の「学習概念の心理学主義—授業過程の法則的認識の神話」とは、「教授—学習過程」と呼ばれた授業の過程は合法則的な過程であり、法則定立学として「授業の科学」が成立可能であるという前提である。その「科学的な法則」は、学習と発達の心理学研究を基礎として解明されうるとされる考え方である。二つ目の「普遍的教授学の神話」とは、授業の過程は合理的な技術で構成されており、すぐれた授業の一般化により合理的技術の体系化が可能であるという前提である。つまり、教科内容、子どもの認知、教師の特性といった個別性を越えた一般的な授業の理論（一般教授学）が存在しうるという考え方である。三つ目の「教科教育学の神話」とは、「授業の科学」（一般教授学）が成立する以上、「教科教育学」も固有の理論領域で成立するという前提のことである。四つ目の「授業研究者の主導性の神話」とは、授業の実践の開拓者は教師であるが、授業を科学的・理論的に研究する専門家は教育研究者であり、「授業研究」の理論を建設した研究者は教師の実践を指導できるという前提である。

2. 「授業研究」への批判

佐藤は、このようにして進められた「授業研究」が、教室を完結した固有の対象領域として社会的文化的文脈から切り離し、単純化したため、肝心の授業実践を考察するのに必要な言葉を届けることができなくなってしまった、と述べる。このような研究は、教室が本来持っている複雑性をそぎ落としてしまうため、「授業研究栄えて授業減ぶ」結果になっているという⁸。

佐藤は、授業と学習を文化的・社会的実践として捉え直すことで、これら「授業研究」の神話を支えた諸前提を批判し、乗り越えようとする。授業と学習を文化的・社会的実践

⁷ 『アポリア』 p.34。

⁸ 『アポリア』 p.27。

として捉えるということは、授業の過程を科学的技術と合理的理論の実践への適用過程として捉えることではない。具体名を持った子どもや教師の存在、空間、環境、子どもたちや教師自身の教材に対する疑問や興味、個々の子どもの活動や経験の具体的な内容と意味、様々な価値などが含まれたものとして、授業の過程を捉えることである⁹。

まず一つ目に、佐藤は授業を、複雑な社会的文脈で展開される複合的な諸価値の実現と喪失の過程であり、心理学で基礎づけられる過程は対象の一面を反映しているに過ぎないと指摘する。仮に心理学研究の法則が明示された場合にも、その法則の適用によって実践が説明しつくせるものではない。これは、前節で挙げた「授業研究」を支えた神話①「学習概念の心理学主義—授業過程の法則的認識の神話」への批判に相当し、授業のあまりに素朴で単純化した理解を批判するものである。

次に、背景にある素朴な理論信仰と技術信仰を批判する。例えば医療技術が一般化され、「医療技術学」の建設がなされれば、現実の医療が改善されるとは言えないのと同様に、仮に「授業技術の一般化」が行われ、一般的技術原理としての「教授学」が建設されたとしても、それらが授業実践においては形式的模倣以上の効果は期待できないとする。これは、前節の神話②「普遍的教授学の神話」への批判に相当し、すぐれた授業の一般化により合理的技術の体系化が可能であるという考えを否定している。

三つ目は、前節の神話③「教科教育学の神話」への批判であり、佐藤は、教科教育学が孕む二重の矛盾を指摘する。第一の矛盾は、「一般教授学」と「授業研究」の成立が危ぶまれれば、「教科教育学」の成立も存在基盤を失うこと、第二の矛盾は、「教科教育学」の研究の担い手が教科教育の実践家と、該当する教科の学問・文化の専門的研究者とから、教科教育研究専門の研究者へと移行するにつれ、その研究が、教室の実践領域からも学問と文化の専門領域からも遠ざかってきたことである。ゆえに、佐藤は、基本的に教科教育学を学問の一分野として成立するとは見なしていない¹⁰。

最後に、佐藤は、④「授業研究者の主導性の神話」への批判として、研究者の理論信仰と権威的態度の存在を指摘する。研究者が、「授業研究」の理論を建設することで教師の実践を指導できるという素朴な理論信仰を持ち、教師の仕事の複雑さを理解せず、教師に対して傲慢な権威的態度をとっていたとする。授業が「科学的理論」と「合理的理論」の適

⁹ 『アポリア』 pp.33-36。

¹⁰ 佐藤は、例えば学校教育より広義の音楽教育が学問分野として成立しうるとしても、一般的な「音楽教育学」から、教科教育学として「音楽科教育学」を樹立し探求することは、授業の研究に深刻な矛盾を生じさせると指摘する（『アポリア』 p.35）。

用過程ならば、「授業研究者」こそが実践のパイオニアだったろうし、そうなるべきだった。しかし、彼らは授業を自己の研究の資料として活用はしても、自ら教室に入り教壇に立つことはしなかったという。

実は、佐藤は述べていないが、「授業研究」を進める教師の側にも、この理論信仰と権威的態度への積極的な追従が存在したと考えられる。多くの教師は客観的で正しい授業の改善方法とは、自らの実践を科学的に分析し教育や学習の理論を合理的に実践へ適用することだと信じていたし、科学的な分析方法や理論の提示を期待する中で、研究者の権威的態度を積極的に受け入れ、支持する態度が生まれていた。研究者と教師双方が「研究者の主導性」を信じ、支える共犯的な関係にあった。

以上の批判を踏まえて、佐藤は、授業研究について4つの提起を行い、今後授業研究がめざすべき方向性を示した¹¹。

一つ目は、授業と学習過程の見直しについてである。佐藤は、授業と学習の過程を、「教育」と「心理」の言語では語りつくせない複雑な過程と捉える。授業の過程が教師と子どもとの文化的・社会的実践の過程であるならば、価値中立的な過程ではありえない。授業の過程は、政治的、経済的、社会的、文化的、倫理的価値の複合的な実現、あるいは喪失の過程だとする。

二つ目は、実践概念の見直しについてである。「授業研究」では、「教育実践」を「理論」と「技術」の適用領域として想定してきた。しかし、授業の過程は、合理的技術の適用過程ではなく、教師においては、複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程であり、高次の省察と判断と選択を要求される意思決定の過程である。

三つ目は、「授業研究」成立の基礎となる専門領域の見直しについてである。佐藤によると、すでに上でも述べたように「授業の科学」「教授学」「教科教育学」という固有の専門領域は存在しない。「授業の研究」と「教科教育の研究」は、複合的な教育問題が生起する「対象領域」を示す概念である。これらの領域は、まず、教師の実践の場として成立するものであり、次に、研究者においては、多様な学問領域が交錯する共同研究の場として具体化されるものとする。

四つ目は、新たな授業研究の存在基盤及びその担い手、相互の責任と共同のあり方についての考察である。佐藤は、教育学研究としての授業の研究は、特定のスペシャリストの専有領域ではなく、すべての領域の研究者の総合研究の場であると捉えている。また、教

¹¹ 『アポリア』 p.36。

師の行う授業の実践的研究と、教育研究者の行う授業の理論的研究とは同一の対象を共有しつつ、その課題と責任において別の領域を形成すべきものであり、同時に共同すべきものとする。

3. 新たな授業研究を実現するために

では、この4つの方向性を具体化する新しい授業研究とはどのようなものなのだろうか。佐藤は、新たな授業研究の存在基盤の中核に、教師特有の知識と思考様式を据える。彼は、シカゴ大学のシュワブ（Joseph Schwab 1909～1988）の理論を基に、「理論の言語」に対比させた「実践の言語」に着目する¹²。そして、この「実践の言語」という観点から、教育実践者である教師が持つ特有の知識と思考様式を、それぞれ次のように特徴づけた。

まず、教師がもつ特有の知識は「実践的知識」と呼ばれる。この「実践的知識」は、次の5つの特徴をもつという¹³。

一つ目は、教師が普段、具体的な問題の解決に活用する「実践的知識」の機能的で柔軟な性格についてである。「実践的知識」は、限られた文脈に依存した一種の経験的な知識であるため、学問的な研究者が保有している理論的知識と比べると、厳密性や普遍性に乏しい。しかし、具体性や機能性に優れ、非常に柔軟な知識である。この「実践的知識」は、既知の事柄を再発見したり解釈しなおして得られる「熟考的な知識」（deliberative knowledge）として性格づけることができるという。

次に、教師の有する「実践的知識」は、特定の子どもの認知（cognition specific）、特定の教材の内容（content specific）、特定の教室の文脈（context specific）に規定された事例知識（case knowledge）として蓄積され伝承されている。したがって、その形成のためには授業の事例研究（臨床研究）の方法が有効であると考えられる。

三つ目に、教師のもつ「実践的知識」は、特定の学問領域に還元できない総合的な知識であり、実践的な問題解決のために多くの学問領域の知識を総合して得られる知識である。さらに言えば、それは、既知の学問の知識の枠を越えて、不確定な状況に探りを入れながら未知の問題の解決に向かう知識であり、その状況に内包されている多様な可能性を洞察し、よりよい方向を探索する知識だという。

四つ目に、教師の有する「実践的知識」は、顕在的な知識としてだけでなく、潜在的な

¹² 『アポリア』 p.38－43。

¹³ 『アポリア』 p.41。

知識としても機能している。実際、教師の意思決定場面では、意識化された知識や思考よりも、無意識の思考や暗黙知や信念がより大きな役割をはたしている場合も多い。したがって、教師の「実践的知識」の研究では、多様な視点から授業の深層、複合性、豊かさの解明へと向かう接近が求められる。

最後に、教師の有する「実践的知識」は、個性的な性格を持ち、個々の教師の個人的な経験に基礎を置いている。したがって、教師の「実践的知識」を高めるためには、相互の知識の交流を行うだけでは不十分であり、相互の実践的な経験を共有する機会が保障されなければならないとする。

佐藤は、これら教師の「実践的知識」に加え、教師独自の専門性を支える「実践的思考様式」の存在も指摘する。佐藤は「実践的思考様式」について、熟練教師の思考活動と新任教師の思考活動とを二種類のモニタリングで比較調査し¹⁴、教職の専門領域で機能している5つの具体的な特徴を導き出している¹⁵。

まず、教師の実践過程での豊かで活発な思考を特徴として挙げる。熟練教師が他者の授業を初めて観察する際の言明をオン・ライン・モニタリング（実況記録）したところ、同じ授業の観察を行った初任者に比べ、明らかに場面数や文節数に富んだ具体的表現がなされていたという。佐藤は、この特徴が教師の「実践過程における即興的な思考」の存在を現しているとする。

次に、佐藤は、教師が授業における不確定な状況に対して積極的、感性的、熟考的に関与していることを挙げる。佐藤は同実況調査で、熟練教師と初任者の発話が、何について（対象）、どのように（内容）、いかなるつながり（関係）でなされているかをそれぞれ比較分析した（章末に図示）。

この結果、熟練教師は言明対象のバランスが良く、対象相互を連関させて問題を捉え、根拠や理由を伴って観察内容を述べ、子どもの言動に現れる動機や意図を推論し、発話していたことが明らかになったという。熟練教師は他者の授業を観察する場合、自己を授業

¹⁴ 佐藤は、「教師の実践的思考様式に関する研究」（『教師というアポリア』世織書房 1997 所収）にて、「オン・ライン—オフ・ラインモニタリング・システム」と名付けられた発話プロトコルと診断レポートという二種類のモニタリング方法の組み合わせ調査から、初任教师 5 名と熟練教師 5 名とで同一の授業を観察し、その過程における各教師の発見、思考、判断などの比較研究を行っている。その結果、熟練教師が、初任教师には見られない専門家に特有の「実践的思考様式」を形成し機能させていること、および「実践的思考様式」の 5 つの特徴が確認できるとしている。

¹⁵ 『アポリア』p.42。

者の立場にしている。そして、刻々と変化する子どもの言動や表情に積極的に関与して、その意味を解釈し、発言の意図を推論し、自己の働きかけの意味を反省的に吟味している。また、絶えず、授業の展開の展望を見通しながら、場面ごとに生じつつある問題状況を把握し、その状況の複雑な関係を認識しながら、子どもの発言内容に即して、それを援助しうる適切な問いかけや対応を熟考しているという。つまり、「不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度」が、前述の即興的思考の内容として示されるとする。

三つ目に、熟練教師が多元的な視点から授業の複合性に接近していることを挙げる。佐藤は、学習に関する命題の中で、子どもの理解に関係した言明の割合を熟練教師と新任教師で比較分析した。その結果、熟練教師が、子どもの教材に対する感情や思考や、子どもの目線に立った授業者の働きかけや授業過程での相互作用の意味を深く思考していることがわかったという。また、授業の事実を多元的な視点から捉え、複雑な実践的問題を構成し、多様な選択肢を準備し、適切な方策を探っていることも明らかになったという。以上のことを佐藤は、「実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合」と表現する。

四つ目は、熟練教師による授業と学習の文脈に即した思考を挙げる。すなわち、熟練教師は、子どもの発言一つを、授業展開の時間的な関係や内容的な関係の中で、また、他の子どもの思考との関連の中で理解し、それに即応した思考と判断を行っているのである。教師は授業の展開において、子どもの発言を自らの発問にのみ照らして理解し、適切であるか評価するのではない。その子の発言が、それまでの学習展開のどの発言とどう関連して生じたのか、その子の前の発言からどう変化しているのか、また、その発言は他の子ども達にどう影響を与えているのかなど、さまざまな関係において受け止め、それに応じた対応を行っている。

佐藤は先の調査において、子どもの発言や行為に関連する発話を、時系列との関連と人との関連とに分けた。さらに、時系列との関連を①それ以前の発言との関連付け②その後の対応との関連付け③授業全体の展開との関連付けに、人との関連を①教師—生徒②生徒—生徒③発言—聞き手④一人あるいは学級の変化に、それぞれ分類した。その結果、熟練教師は子どもの発言を、それ以前の発言とのつながりと、その先の展開への予測で捉え、全体の授業の展開に位置づけて理解し予測していることが明らかになった。さらに、子ども一人ひとりや学級全体の変化について繊細な注意と配慮が払われていること、また、発言していない子どもにも注意を向けていることや、教師の教育活動と子どもの学習活動と

を連鎖として関連付けて捉えていることも明らかになった。

佐藤は「文脈化」(contextualized)を、「ある事象を事象が生じている場の構造に即して関連付けること」として定義する。熟練教師は、単に授業に関する理論的知識や方略のレパートリーを豊富に保有し、それをルーティーン化して授業に適用しているだけではない。授業過程で生起する複雑な事象を関係付けて認識し、変化する文脈に対応して思考を柔軟に展開しながら、自己の実践的な知見や見識を形成し機能させている。このように、具体的に文脈化された思考の存在は、熟練教師の授業の創造性と即興的対応の豊かさをも含意する。このように、教師の「実践的思考」は「実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考 (contextualized thinking)」として特徴づけられる。

最後に五つ目として佐藤は、教師が授業の諸事象相互の複雑な関係を発見する過程で、その授業に固有な問題の枠組みを絶えず構成し、再構成していることを挙げる。佐藤は、教師の授業観察過程での発見や思考がどう展開し、どのように総括されていくのかについて、他者の授業をビデオ観察する過程で記録された発話プロトコルと、観察後に記述されたレポートについて、熟練教師のものと初任教師のものとを比較検討することで明らかにしようとした。その結果、熟練教師には、一つの事象を他の事象との関連で理解する方法を通して、事象相互の意味連関を見出し、授業固有の問題を構成していく思考過程が見られたという。

例えば、授業をビデオ観察する過程で記録された発話プロトコルにおいて、熟練教師は、同じ授業の中の身体の動きを問題にする場合でも、「表情がなくなってきた」「子どもが固い感じがして気になってきました」というように、その場限りの印象としてではなく、それ以前からの変化として捉えているという。また、その子の身体の動きを学習の内的な状態の象徴的な表れとして問題にし、「考えるというところへ向かってきた」「何か考え込んでいるっていう感じ」と表現する。さらに、その原因を、授業の課題が曖昧であるための「戸惑い」、授業者の発問が子どもの発言の脈絡から離れたことによる「ずれ」、あるいは子ども自身の発言の曖昧さや、子どもの発言への授業者の応答の固さなどによる「わかりにくさ」等に求め、その授業展開に一貫する問題の発見につながる方向で問題にしているという。

また、授業後のレポートにおいても、熟練教師はその授業の問題を、断片的な印象の集積として捉えていない。教材自体の解釈、教室の雰囲気、発問と子どもの発言への対応、

授業展開の全体構造など、それぞれに問題を焦点化し、関連付けて記述している。そして、その授業の中核となる問題や主題を探り、それに接近する方向で場面場面で表象された問題の構造化と再構成を行っている。

このように、佐藤は、教師の実践的思考様式は「授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略」として特徴づけられるとする。

佐藤はこのように、教師固有の実践領域における「実践的知識」と「実践的思考様式」の存在を認め、それを授業研究の中心に据え、授業研究における教育の理論と実践の関係を新たに組みなおそうとする。その場合、授業研究に携わる研究者が、「実践の言語」と「理論の言語」あるいは「実践的研究（教師の研究）」と「理論的研究（研究者の研究）」の相互の独自性を認識しなければならないと指摘する。研究者は、教師たちが、自分たちとは異なった独自のレトリックとディスコースを形成し、その上で実践的な諸問題の解決にあたっているという事実を認識すべきだと言う。教師たちによる具体的で実践的な諸問題の解決の場面において、「実践」は単なる「理論」や「技術」の適用領域ではない。授業研究を行うのが現場の教師であろうと、教育研究者であろうと、経験科学的な「授業研究」の推進者たちが想定したほど、授業は単純なものではないのだ。

このとき、教師側も、自らが組織しているにもかかわらず複雑に展開する授業の過程に対し、謙虚に向き合うことが必要となる。確かに、教師自身が引き受けている具体的で実践的な諸問題の解決の道筋は、「理論」や「技術」の適用として説明することもできる。このことで授業を一つの理論から合理的に説明したいという欲求は満たせるかもしれない。しかし、授業における具体的で実践的な諸問題の解決の道筋は多様に存在する。自らの語る解決の道筋と他者の語る解決の道筋が異なることや、双方が矛盾する可能性も常に存在する。教師は授業における問題の具体的な解決を現実的に考えた場合、自らの授業の普遍性を標榜したり、自分の実践を卑下したりして授業の複雑性から目をそらし、切り捨てるわけにはいかない。自らがその授業を組織し、授業者としてその場へ関わっていることから見えてくる複雑性を、そのまま「実践の言語」にのせて共同研究の場に持ち込み語ることが求められている。

以上のような認識に立って、改めて「実践の言語」と「理論の言語」の相違を確認することで、教師が行う授業の研究（実践的研究）と、研究者が行う授業の研究（理論的研究）の新しい関係を創出できる。佐藤は、（教師の行う）実践は単なる理論の適用領域ではなく、

そこから、実践的な理論が形成される領域であると言う¹⁶。授業研究において、「実践の言語」と「理論の言語」の相対的独自性を承認することは、「理論の実践化」(theory into practice)だけでなく、むしろ、「実践の理論化」(theory through practice)あるいは「実践的理論」(theory in practice)の創出へとつながるのである。

4. 研究主体としての教師の自律性

授業の研究は本来的に実践的知識と実践的思考様式を基盤に据えた「実践的研究」である。このように考える佐藤は、授業研究の目的を授業の改善、その内容を実践的な問題解決、そして、その成立を実践的経験の創出と反省に基礎づくものとして捉えようとする。佐藤は、そのような授業研究の主体は教師であると明言する。これは、これまで授業研究への制度的統制から教師の自律性を取りもどす道の開拓という政治的な意味あいも含んでいる。

佐藤によれば、経験科学を標榜する「授業研究」の進展は、教育知識の理論的専門家による専有と特権化を進め、教師の成長を科学的技術の合理的適用という「技術的熟達」の領域に限定してしまった。教師の「技術的熟達」は、理論的専門家により示された理論や方法を習得することで達成されと考えられた。その結果、教師は自らの実践を科学合理的に説明し、授業方法も科学的な手順にのっとりよう法則化を徹底しようとした。この結果、教師の自律性は衰退させられてしまった。こういった事態に対抗して、教師が主体の「実践的研究」として授業研究を再生することは、教師の「実践的見識の形成」を軸として、教師の専門化の過程を構造的に転換し、オートノミーを取りもどす道を開拓するという政治的な意味を担うものだ¹⁷。

佐藤は、相互の学問的立場や理論的立場を越え、総合して共同研究として具体化し展開する新たな授業研究を提案し、教師と諸分野の専門家の協同による「実践的討論」が形成されるべきだとする¹⁸。教師たちが直面している実践的な問題は、いずれも複合的な側面を持つ総合的な問題であり、それらの問題の解決を志向する教師たちの実践的研究は、学問・文化の諸分野の専門家や教育研究諸領域の専門家との協同を必要不可欠としている。このため、教職の自律性を樹立するために教育諸研究を総合する基礎として、また、それらの

¹⁶ 『アポリア』 p.43。

¹⁷ 『アポリア』 p.44。

¹⁸ 『アポリア』 pp.45-47。

諸研究と教師の実践的研究とを結合する基礎として、授業の研究の必須の領域として、このような共同研究は展開させなければならないという。

佐藤は、教師と諸領域の専門家の協同による「実践的討論」は、教師たちの実践的研究を促進し、専門的見識を高める基礎となるとみる。佐藤によれば、教師たちはこれまで、独自の実践的研究（実践の記述と反省）を通して数々の「ストーリー」を形成し、それらの「ストーリー」を相互に交流して、実践的な知見の蓄積と専門的文化の形成をはかってきた。しかし、教職の自律性を樹立するためには、それらの「ストーリー」は反省的に批評される必要があるものであり、教育以外の諸分野の「理論的ディスコース」と交流して「実践的ディスコース」にまで高められなければならない。

では、反省的な批評の場はどう構築すればいいのだろうか。

佐藤は、「授業研究」「教授学」「教科教育学」の学的な独自性を否定したものの、これらの諸分野で過去に開拓されてきた個別研究の価値のすべてを否定はしていない¹⁹。授業の哲学的研究、授業の歴史的研究、授業の心理学的研究、授業の社会学的研究等として、あるいは、個別教科の内容研究として、教師の「実践的研究」に理論的知識を提供し、対応する学問領域の研究と教育実践とをつなぐ架け橋を建設してきたものも少なくないという。佐藤は、これらの個別のディシプリンを基礎とした授業の研究が、教師の実践的研究の推進と反省を支えてきたし、今後とも、教育諸研究に携わる者が責任を負うべき領域であり続けることは疑いえないという。むしろ、それらの諸研究は、一層、教室のアクチュアルな実践的問題と密接な関係を強めながら、しかし同時に、安易な実践場面への適用は回避しながら、教師たちの実践的研究を側面から援助する位置を獲得しようという。

さらに佐藤は、教科教育研究についても、授業は必ず何らかの教科の内容を伴っており、教科教育研究から切断された授業の研究は抽象論でしかないと指摘する²⁰。「教科教育学」という固有のディシプリンの存在は否定されても、「教科教育研究」（授業の数学的研究、文学的研究、音楽的研究、教科教育の心理学的研究、歴史的研究など）は教師の実践的研究の基礎として要請されているとする。

また、佐藤は教育研究者の重要な役割として、授業の関連諸領域の理論的研究の前提として、教室の複合的な問題の性格を理解し、教師の実践的研究を促進し援助する仕事について述べている。佐藤によれば、この仕事は、それ自体は研究者の固有の役割の枠外に位

¹⁹ 『アポリア』 pp.50-51。

²⁰ 『アポリア』 p.51。

置しているが、個別領域の教育の理論研究が実践性を獲得し、教師たちの実践的研究との協同を推進するための必要不可欠の努力であるとする。つまり、教育研究者は、書物から学ぶだけでなく、教室の事実や教師の仕事の具体からも学ぶ必要があるものであり、できれば、教師たちと協同で実践的な問題の解決に参加する経験が必要だという。佐藤はこれを、教育研究者が担う実践的研究と呼ぶ。

佐藤は、教育研究者による、旧来の理論的研究と上で述べた実践的研究の位置づけについて、どちらもあくまで対等とする立場をとる。これまで実施されてきた教育研究者による実践的な研究とは、教師たちの実践の反省と研究を援助し彼らの専門的成長を促す授業の臨床的・事例的研究、教師たちの教材やカリキュラムの開発を援助し促進するカリキュラム開発の実践と研究、養成教育と現職教育の両面で教師の専門的成長を促す教師教育の実践と研究、あるいは、学校文化の閉ざされた枠組みを批判し学校を教師の専門的協同の場に再組織する実践と研究などが挙げられる。これらの実践的な領域は、その多くは直ちに学術的研究としての具体的な成果には結びつかないだろうし、また、結びつけるべきでもないが、教育研究の実践的性格からいって、理論研究の業績と比較して軽んぜられるべきではないと佐藤はいう²¹。

佐藤は、新たな授業研究は、教師による実践的研究を中核としつつ、教育研究者による実践的研究と理論的研究とを加えた「実践的討論」の中で総合、具体化し、展開する必要があるとする。教育研究者は、自己の専門性の限定と同時に、その問題が実践の局面で包含せざるをえない総合的な性格に対する認識も求められ、教師たちの実践と自己の専門研究の立脚するディシプリンとの間を激しく往復しながら、同時に、教師の実践的研究を援助する教育諸研究の総合を達成する役割を担うのだという。

では、教師は、「実践的討論」に向けて具体的にどのように授業研究を実践していったらいいのだろうか。

²¹ 『アポリア』 p.54。

実況調査比較分析カテゴリー（p.26 参照）を一覧にすると以下のようになる。

対象	内容	関係		関係の具体
教授に関する 命題	事実			
	印象			
	推論	意図		
		代案		
		見通し		
学習に関する 命題	事実	※	理解に関連した命題	理解内容
	印象			理解の兆候
	推論		理解に関連していない命題	
その他				

※ 学習に関する命題において、事実、印象、推論には、それぞれ、理解に関連した命題、理解に関連していない命題があるとする。

第3章 授業研究の具体的実践

前章で述べたが、佐藤は新しい授業研究には4つの点の見直しが必要であると述べている¹。

① 授業と学習過程の見直し

授業と学習の過程を、教師と子どもとの文化的・社会的実践の過程として、政治的、経済的、社会的、文化的、倫理的価値の複合的な実現、あるいは喪失の過程とみる。

② 実践概念の見直し

授業の過程を合理的技術の適用過程ではなく、複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程であり、高次の省察と判断と選択を要求される意思決定の過程とみる。

③ 「授業研究」成立の基礎となる専門領域の見直し

「授業の科学」「教授学」「教科教育学」という固有の専門領域の見直し。授業研究の場を複合的な教育問題が生起する「対象領域」とみなし、まずは教師の実践の場として成立するものであり、研究者においては、多様な学問領域が交錯する共同研究の場として具体化されるものとみる。

④ 新たな授業研究の存在基盤及びその担い手、相互の責任と共同のあり方を見直し

教育学研究としての授業研究を、特定のスペシャリストの専有領域ではなく、すべての領域の研究者の総合研究の場とみる。また、教師の行う授業の実践的研究と、教育研究者の行う授業の理論的研究とは同一の対象を共有しつつ、その課題と責任において別の領域を形成すべきものであり、同時に共同すべきとみる。

ここでは、これらの4つの視点を踏まえながら、佐藤が示す授業研究の具体的な内容について検討していく。

1. 学びの共同体

佐藤によれば、これからの授業研究は、授業に「学びの共同体」が実現されているかどうか判断することが中心となるという。

「学びの共同体」とは、「教師と子どもとが個人として直接的に関わり合い、個性の違いが尊重され、協同の活動をとおして個と個が擦り合わされて学び合う小さな共同体」²のこ

¹ 佐藤学『教師というアポリア』世織書房 1997年 pp.36-37。

² 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店 1999年 p.120（以下、『デザイン』）。

とである。この共同体では、子どもたちが教師とともに本質的な主題を中心として自然な形で協同して深く学び合うことができる。また、その学びは、コンピュータなどのメディアのネットワークによって学校外とつながることで、より広い社会的な文脈を基礎とする学びとなり、さらには、学校と地域の連携によって学校外の多様な人々に支えられた学びへと展開するのだという³。

佐藤は学びを、「対象（教材）、他者、自己、それぞれとの出会いと対話」として定義している。教材と出会い、他者との協同を通して多様な考えに出会い、対話を実現し、自らの思考を生み出し吟味することが、佐藤のいう学びなのである。このような学びは、本来的に協同的であり、他者との協同にもとづいている。ここでは、相互の聴き合う関係が重視される⁴。

佐藤はこのような学びが、教室内の全員に成立する授業を組織しようとする。つまり、学ぶレベルを通常の授業レベルよりも高いレベルに設定すると同時に、教室で最も低いレベルの子どもの問いを授業の中に取り込む組織作りを目指すのだ。

佐藤は、この困難な課題を達成するための授業方法として、小グループによる協同的な学びを提唱する。授業の発展やまとめの段階において小グループによる協同的な学びの場面を取り入れることで、一部の子どもの限定された学びがすべての子どもの学びへと広がり、多様な疑問や意見の交流によって「背伸びとジャンプ」のある学びへと発展させることができるという。

佐藤は協同的な学びの場面において、わからない子どもが「ねえ、ここどうするの？」と仲間に問いかける指導を徹底すべきだという。わからない子どもが切り捨てられ、一部の子どものだけの学びになることを防ぐためである。わからないときはいつでも仲間に問いかけることができるという安心感が重要だという。

協同的な学びはこのように、問いかけから学び合う関係によって成立するが、佐藤はこの学び合う関係を「さりげない優しさ」と表現する。学び合う関係におけるコミュニケーションは「ねえ、ここどうするの？」という、わからない子からの問いかけによって成立

³ 『デザイン』 p.114。

⁴ 佐藤は、学びとは「背伸びとジャンプ」であり、すでに知っていることやわかっていることに習熟しても、それを「学び」と呼ぶことはできないとする。学びとは既知の世界から出発して未知の世界を探索する旅であり、既存の経験や能力を超えて新たな経験と能力を形成する挑戦だとする（佐藤学『学校の挑戦』2006年 p.38（以下『学・挑戦』））。

する。ただし、わからない子が問いかけない限り、わかっている子はあえて教えようとはしない。いったん求められると誠実に応答するが、自らは積極的に教えようとはしない。この意味での「さりげない優しさ」によって結ばれた学び合う関係が協同的な学びを豊かに発展させる基礎となるとする。

佐藤によれば、この「さりげない優しさ」を子どもの間に育むために、これまでの教師の指示は、「できた人はできない人に教えてあげて」から「わからない人はいつまでも自分一人で考え込まないで隣の人にきくんだよ」へと変更される必要があるという。また、グループ活動中の子どもが「先生、先生」と、クラスの仲間に尋ねる前に教師に質問してきた場合、その子の質問に直接答えるのではなく「隣の人にきいてごらん」と、グループ内の子どもと子どもをつなぐ働きかけをする必要もある。さらに、例え、教師が話している最中でも教室の仲間から「ねえ、ここ、どうするの？」と尋ねられたら、必ず誠意をもって仲間の要請に応えるようにすべきだともいう⁵。

佐藤は、グループ活動における学び合う関係を基礎とした協同的な学びが、これまでの集団学習や班学習と異なることを強調する。集団学習や班学習が、集団もしくは班のまとまりを重視するのに対して、協同的な学びにおける学びの主体はあくまでも個人であり、グループ活動の中で決して一体化を求めず、むしろグループ内の個々人の考えや意見の多様性を追求し、差異における学びの成立を目指すという。このことから、小グループの協同的な学びの指導においては、決してグループ内の考えや意見の一致やまとまりを求めてはいけなし、班学習のように小グループを代表して意見を言わせてはならないという。

このことから、協同的な学びにおいて、リーダーは存在しない方が望ましいという。協同的な学びは個々人の多様な学びのすり合わせであり、どの子も対等な立場で参加すべきだという。

2. 教師の構えとカリキュラムの創造

佐藤は、この「学びの共同体」の実現を確認するためには、教室の子ども達の中に聴きあい学び合う関わりが生まれているかどうかを、教師の聴き方、あり方といった構えとカ

⁵ この倫理は、小学校1年生でも遵守すべき倫理として確立する必要があるという。まずは隣の仲間に相談し、そこで解決できなかったら教師を呼ぶということを習慣づける必要があり、そうすることで協同的な学び合いの基礎ができるという（『学・挑戦』p.38）。

リキュラムの創造という二点から判断する必要があるという。

まず、教師の構えについてである。

佐藤は、教室を訪問し教師の息づかいと言葉と身体を見ることで、その教室が子どもにとって居心地のよい場所であるかどうか、その教室で子どもたちの中に聴き合い学び合う関わりが生まれるかどうかを判断できるという。教師の心と身体が子どもたちの言葉にならないメッセージを受け入れ、その息づかいや感情の鼓動と共振し合っているかどうかが決定的だという。教師自身が一人ひとり個性をもった子どもの存在をまるごと受け入れることから、教室に相互に聴き合う開かれた関わりが生まれるという。

次に、新しいカリキュラムの創造が実現しているかどうかを判断する必要がある、と佐藤は述べる。

これまで一般に「カリキュラム」と言えば、学期や年度のはじめに立てる授業や学習の「計画」を意味していた。しかし、「カリキュラム」の本来の意味は「学びの経験」にあり、その経験の軌跡である「学びの履歴」にある。佐藤は、カリキュラムの本義を、学期や年度の始まる前に「計画」として立てられるものというより、むしろ、学期や年度の過程において子どもの学びの軌跡として創造され、学期や年度の終わりに子どもの学びの履歴として出来上がるものとして捉え直す。この立場から見ると、教室はカリキュラムを開発する場であり、教師と子どもの手跡を残したカリキュラムが創造される場になる。換言するなら、これまで生産性と効率性を追求し「目標・達成・評価」モデルで組み立てられて実施されてきたカリキュラムを、学びを意味ある経験として組織する「主題・探求・表現」モデルで捉え直すのである。「主題・探求・表現」モデルのカリキュラムにおいては、学びの個別性と共同性を基礎とし、主題を中心に活動的で協同的な探求が学びの過程として組織され、レポート、本作り、劇などの形で表現し、学びの経験を文化的・社会的・倫理的に価値あるものにする実践が組まれる。教科書の網羅的な知識を効率的に習得することを目的とし、その結果をテストで測定するだけではないのである⁶。

このように、佐藤は、新たな授業研究の内容として、教師の構えとカリキュラムの創造という二点から「学びの共同体」の成立を問うていく方法を示す。

では、どのようにして子どもが問いかけから学び合う姿や、教師の構えの適不適、また、新しいカリキュラムの創造の仕方やその内容等を検討すればよいのだろうか。

⁶ 『デザイン』 pp.111－113。

3. 同僚性

佐藤は、教師の構えや新しいカリキュラムの創造を検討する新しい授業研究の基盤に「同僚性 (collegiality)」を据える。「同僚性」とは、教師たちが授業を公開し合い、専門家として学び育ち合う連帯のことである。「同僚性」とは、それぞれの教師の個性と多様性が尊重され、すべての教師が一年に一度は授業公開をし、批評し合うことによって形成される。特にこの「同僚性」は、小学校においては学級間の壁、中学校高校においては教科間の壁を越え、すべての教師によって参加、実践されることが重要だとされる⁷。

佐藤は、これまでの校内研修が、参観者による授業の改善点の指摘や意見表明の場になっていたことが根本的に間違っていたと指摘する。「同僚性」に支えられた授業研究は、授業者、観察者それぞれが自分の視点から教室の学びの様子を語り、批評し合う事例研究となる必要がある。この事例研究において、一人ひとりの教師が相互に学び合う場を実現するために、佐藤は「同僚性」を築く話し合いの原則を三つ挙げる。

- a 話し合いの対象を「どう教えるべきだったのか」におくのではなく、「子どもがどこで学んでいたのか、どこでつまづいていたのか」の事実におく。

佐藤によれば、授業研究の目的は「すぐれた授業の創造」ではなく、「学び合う関係の創造」と「高いレベルの学びの実現」である。このため、話し合いの中心は教材の解釈や教師の技術にではなく、教室の子ども一人ひとりの学びの具体的な事実におかれなければならない。その省察の細やかさと確かさと豊かさが創造的な授業の基礎を準備するという。

- b 話し合いにおいて参観者は「授業者への助言」ではなく、その授業を観察して自ら「学んだこと」を述べ、その多様性を交流して学び合う。

一般的に言って、教師は学び下手だと佐藤はいう。特に同僚の教師から学ぼうとしないことを最大の問題とする。教師間に互いの仕事を尊重し、尊敬し合う関係が築かれていない職場で「同僚性」が育つわけがないし、個別の教師の成長が生まれるわけがないという。

⁷ 佐藤は学校改革を実現する上では、学校の機構と組織を単純化し、教師 20 人規模の学校において、年に一人が 5 回程度の研究授業の機会を確保する必要を説く (『デザイン』p.135)。

校内研修で参観者に求められるのは、授業者への「助言」ではなく、参観者自身の「学び」の交流である。この転換をはかるだけで、校内研修はすべての教師にとって魅力的な学び合いの場となり、誰もが率先して授業者を志願する連帯が形成されるという。

- c 話し合いにおいて参加者は最低一言は発言すべきであり、声の大きい人や指導的な人に支配されない民主的な討議を実現すべきである。

佐藤によれば、どの学校の校内研修も声の大きい教師や指導的にふるまう教師を中心に話し合いが組織されているが、それらの教師が実践的に優れていることは稀だという。教師の仕事は本質的に地味な仕事であり、むしろ、もの静かな教師の中に子どもの学びを育てる教師が多い。校内研修を活性化するためには、多様な教師の多様な声が交流される必要があるが、もの静かな教師の率直な意見も尊重されるべきである。このため、どの教師も一言は発言するという最低限の基準が設けられるべきだと佐藤はいう。そもそも授業を参観して、授業者に感想を例え一言であっても告げることは、最小限の礼儀でもある。しかし、この最小限の基準や礼儀が守られていない研究会が多く、その原因は司会にもある。司会は、どの教師も発言する機会を保障し、できるだけ率直で具体的な発言をひきだすよう努めなければならない。しかし一般に、授業研究の場において、司会役の教師はよけいな介入をしすぎている場合が多い。司会が話題をしぼったり意見をまとめたりする光景がよく見られるが、むしろ黙って一人ひとりの発言を聴くことが重要である。司会は役割上、話し合いの焦点をしぼり話し合いをまとめることに精力を注いでいるが、そのことによって話し合いが硬直化し内容の薄いものにならないよう、注意する必要がある。「しぼらない」「まとめない」を鉄則にして司会をつとめるのがベストであり、「言いつばなし」の研究会のほうが実りが大きいとする。

佐藤は、このような「同僚性」を基盤にした事例検討を中心とした授業研究により、教師の授業の実践的研究の独自の課題と責任が明確になるという。佐藤は、あくまで、教育諸研究を総合し、教職の自律性を樹立するための基礎として、この授業研究を定義する。2章でも述べたが、これまで教師独自の実践的研究（実践の記述と反省）で形成された数々のストーリーは、教職の自律性の樹立が社会から求められている今、反省的に批判される必要があり、教育以外の諸分野の「理論的ディスコース」と交流して「実践的ディスコー

ス」にまで高められる必要があるという。この場合、批判の対象とされる教師が語るストーリーとは、佐藤のいう＜存在論的接近＞により明らかにされる側面であり、教師特有の「実践的思考」や「実践的知識」により熟考され、創造される授業実践のことである。これまで＜制度論的接近＞が、あるべき学校や教師像から出発し、授業を特定の理論枠組みから対象化して分析し、経験科学的な方法で検証してきた語り方では教師のストーリーは明らかにされない。

ではここで、佐藤が紹介する二つの事例を取り上げ、過去の授業研究の語り方と比較しつつ、新たな授業研究の具体的内容を考察してみよう。

4. 佐藤による事例の検討

はじめに、中学校 1 年生の英語の授業、現在進行形を使った疑問文と応答をスキットとしてグループ練習する事例をみてみよう⁸。この事例は子どもの協同的な学びの素晴らしさとして取り上げられている。事例の中心は、「英語の試験をするといつも優秀」だが、「誰とも話ができない緘黙の男の子」高志（仮名、以下同様）と、「3 学期も終わりに近づいているというのに人称名詞も be 動詞も何もわからないという極端な低学力」の幸子である。

場面 1

「唯一の友人である正人と身をすり合わせるように座っていた」高志は、グループ学習のため、男女混合の 4 人グループに組織されるため、教科担任の「若い教師」に手を引かれて、正人とは異なるグループに移動させられた。高志はいやがって、「哀願するようなまなざしを正人に送る」が、別のグループになった正人にはどうすることもできない。佐藤には「若い教師」は無意図的にこのグループに分けたように見えた。「高志の極度に不安な表情も正人に救いを求める哀願のまなざしも、この教師は気付いていないようだった」という。

場面 2

高志が入った 4 人グループは、女子が 3 人、男子は高志だけだった。その女子 3 人の中に、「このクラスで最も英語を不得意とする」幸子がいた。その幸子が、高志が隣の席にいたので、正人に代わって高志の世話をみようとする。しかし、肝心の英語がからっきし

⁸『学・挑戦』 pp.28-35。

わからないので、同じグループの他の二人、由美と雅恵に、教師の問いを何度も問い直す。何から何まで由美と雅恵に尋ねないと高志の相手がつとまらない幸子のあわただしい様子を見ながら、次第に高志のこわばった表情に微笑が浮かぶ。高志にとって、自分の世話をしようと必死に由美と雅恵に尋ねてはスキットをこなそうとする幸子の姿が「うれしくもあり、ほほえましく映った」ようで、幸子がやっとの思いで「What is she doing?」と高志に問いかけると、高志は「She is playing table tennis.」とささやくような声で応えた。

場面 3

ささやくような声で応答した高志に、幸子が満面の笑みで応答した。幸子は、ますます夢中になって、次のスキットに挑戦するため、由美と雅恵へ続けざまに質問を浴びせる。そんな幸子の様子を高志は満面の微笑で見守っている。

幸子は高志に「ねえ、高志君、少しだけ待ってね。私、何もかもわからないから、わかったことをノートにまとめるから、ちょっとだけ待ってて。」と伝えると、何も書き込んでいない真っ白なノートの 1 ページ目に「I am, You are, He is, She is, We are, You are, They are」と書き、高志に「ねえ、ねえ、これ、全部あってる?」と尋ねた。高志は大きく「うん」とうなずく。それを確認した幸子は、2 ページ目に「ぎもんし」とひらがなで書いて、「ねえ由美、『ぎもんし』って漢字、どう書くの?」と聞いて、「疑問詞」と漢字で書き改め、その下に「what, where, when, who, how」と書いて、「うわあ、どれもこれも初めてだあ」とつぶやきながら、その意味を書いた。

間近でこの様子を観察していた佐藤は、このとき奇跡に遭遇したように感じられたという。授業が始まる前まで、「何一つ理解していない極端な低学力の生徒」だった幸子が、目前でその日の課題とこれまでの内容まで「すべてを理解しその理解を自らノートにまとめている」という、劇的な光景であり、協同的な学びの真髄を知らされる光景だとする。

その後、さらに幸子と高志のやり取りは続き、次第に高志のささやくような声が大きくなっていったという。

佐藤は、幸子がこれほど必死に英語に取り組んだのは、高志が緘黙で人と会話ができないという弱さを何とか自分の力で支えたいと願ったからだと分析する。そして高志が幸子の問いかけにささやくような声で応えたのは、幸子の精一杯の好意に何とか応じようと思ったからであり、英語を大の苦手とする幸子がたどたどしく学ぶ姿を見て、高志のほうも

精一杯の好意で励ましたいと願ったためだとする。佐藤はこの互いの好意の交換を「互恵的な関係」として、協同的な学びを生み出した背景として説明している。

分析

この場面では、子どもの活動の様子について、発話、動き、表情、その子の性格や生活背景までもが総合して記録されている。この記述はある学問理論を前提にして対象を簡略化し、経験科学的な手法で観察、記述する手法ではない。また、協同的な学びの実現の説明も、一般性、普遍性を持つ法則として語られているわけではない。ここでは徹底して子どもの具体的な活動から解釈されたことを語り、どのように学びが成立したかを語りだそうとしている。この語り方が全てではないという点からすれば、授業者や他の観察者などから補足や異論を受けつけ、再考し、学びの語り方を批判検討する多様な語り方と交流する可能性にも開かれていると言えるだろう。

ところで、この事例においては、幸子や高志にとっての授業時間が充実したものになったことは、彼らの人生において意味があるといえるだろう。しかし、ここで佐藤が語っているのは、「極端な低学力」とされた幸子が、高志の「緘黙」という弱さを何とか自分の力で支えたいと願い、必死に英語に取り組んだという幸子の生き方の変容であり、また、そうした幸子の「精一杯の好意」に「何とか応じよう」と、「ささやくような声」で応答し、次第に大きい声での返答するようになっていったという高志の生き方の変容である。子どもたちが授業のなかで充実した時を過ごし、ものの見方や生き方に自信を持ったり、前向きになったりしたことを教師が認識するということは、子どもと教師との間の人間的な信頼関係やコミュニケーションを豊かなものにするためには必要なことだろう。また、そういった子どもの変容を認識することは、自分が教師として果たしている役割のかけがえのなさを感じ、さらには、教職を続けることへの自信を高めることへとつながるかもしれない。しかしながら、はたして、授業改善のための事例としてこれら子どもの生き方の変容について知ったところで、教師はどのように授業の改善へとつなげていけばよいのだろうか。

仮に、この事例で描かれた出来事を幸子と高志それぞれの発達と解釈すれば、それら発達をどう促すかという議論ができるかもしれない。しかし、そういった議論の場合、たまたまその授業が幸子と高志にとって有意義な時間を過ごす「出会い」の場となり、「生き方の変容」が起きた、という様々な不確実な要因を含んだ出来事を、彼らの次なる発達への

一「手段」とみなすことになる。これは、子どもの偶発的な「出会い」や「生き方の変容」を、それ自体の内容や意味を語り出すのではなく、発達を促すための意図的な授業の改善の手立てとする、つまり、その子どもたちの人生の意味を意図的な授業改善のための道具として利用することになりはしないだろうか。

次に、小学校5年生の国語の授業において、詩を読み味わう事例を取り上げる⁹。この事例は、教師が子どもの探求する思考をいかにつなぐかをよく表した出来事として取り上げられている。中心人物は「何年も学校で口を開いたことがない」緘黙の俊樹と、「大学院の修士課程を修了して着任した直後（5月、筆者注）」の担任の志村裕行さんである。場面は、四角に並べられた机の一边に担任が座り、さらにコの字型に机が並べられ、40人の子どもたちが座る教室で、「担任と子どもの目線の高さが同じ、大学のゼミナールのような空間」で始まる。

場面1

クラス担任である志村さんは白紙のメモ用紙を配り、「われは草なり」の詩を読んでイメージした事柄を書くよう指示し、「この草はどんな草なのか」「どんな感想を抱いたのか」を記入してほしいと要求した。子どもたちは、「それぞれのイメージを結晶させていた」ようで、メモ用紙を受け取ると黙々と書き始めた。ときどきつぶやきが交換され、静かな作業の時間が続く。

「志村さんは、最初に俊樹のところに行き、そっと耳元で励ました。俊樹の作業が進んでいることを確認した後は、順次、援助を必要とする子どものところに出かけて助言をしている。手を挙げて援助を求める子どももいる。こういう作業は、たつぷりと時間をとって細やかな対応をする必要がある。その大切さを、志村さんはすでに熟知しているようである。予定されていた時間は5分であったが、志村さんは延長することにした。ほとんどの子どもが夢中で記しているからである。8分が経過したところで、志村さんは「あと1分でまとめよう」と声をかけた。もう一度、俊樹のところに行って、作業が進んだことを確かめると、志村さんは全員に（草のイメージを、筆者注）問いかけた¹⁰。

⁹ 佐藤『教師たちの挑戦』小学館 2003年 pp.84-91（以下『教・挑戦』）。

¹⁰ 『教・挑戦』p.84。

場面2

志村さんはここで、「今日は5月14日だね。4番の人から順番に指名するよ」と言って、「4番の人」と指名した。それに応えて正志が発言する。同様に8番の指名と発言が終わり、12番を指名し、12番の和子が発言しかけたその時、発言を遮って、志村さんが突然厳しい口調で、少しおしゃべりをしていた健史に「健史、人の話をちゃんと聞きなさい」と叱った。佐藤にはこの叱責の口調が厳しく、唐突なタイミングに思えたという。その後、16番への指名と発言が終わり、「20番の人」と指名したとき、教室に「一瞬緊張が走り」、先ほど叱責を受けた健史が「やべえ（やばい）、先生、やべえよ」という声を発する。その声を無視して、志村さんは「俊樹、どう？」と尋ねる。俊樹は志村さんの顔を見て、ゆっくりと首を横にふった。このとき、佐藤は「すべての状況を認識した」という。

私がすべての状況を認識したのは、このときである。俊樹は緘黙の子どもだった。何年も学校で口を開いたことがない。志村さんが指名を4番から始まる順番で行ったのは、俊樹に発言する機会を提供したかったからだ。その意味をはじめて知った私は、指名の仕方では志村さんの稚拙さに失望した自分を恥じた。唐突と思われた健史に対する叱責も、20番の俊樹が指名されると健史が「やべえ」と声をあげることを、志村さんは予想していたからである。もっとも結果的には、志村さんの配慮は逆効果だった。健史は、志村さんの思惑を承知していて、叱責への反発として「やべえ」と声をあげたからである。・・・
後略・・・¹¹

俊樹がゆっくりと首を横にふると、志村さんは、「となりの正弘君、俊樹の書いているのを読んであげて」と正弘を指名した。突然の要請に正弘はどぎまぎしながら、俊樹からメモを受け取ると読みだす。俊樹はすっきりした表情で自分の意見が発表されるのを聞いている。しかし、正弘は途中でメモが読めなくなり、行き詰る。すると、俊樹が指でメモ用紙を指差しながら正弘に伝え始めた。こうして俊樹の意見は、正弘のリボイス（re-voice）によって全員に伝えられたと佐藤は語る。俊樹の満足した表情が感動的だったと佐藤はいう。

¹¹ 『教・挑戦』 pp.87-88。

場面 3

この後、志村さんは 24 番、28 番、32 番、36 番と番号で指名を続け、それまでの発言のつながりから切断されている意見も出てきた。しかし佐藤は、これは 4 の倍数での機械的な指名なのでつながらなくても仕方がないとしている。

そして、志村さんは、高見順の「敗戦日記」をクラスに紹介する。戦争の混乱期に強迫神経症に陥った高見が幻覚を覚えたことなどを説明する。その一言ひとことに、俊樹の目が鋭く光ったという。そして、「わが心のごとく」凍りついた畑の土をうたった一節を紹介したことで、子どもたちが「絶望の下には希望があるんだ」と口々につぶやいていたという。

志村さんは「われは草なり」が「敗戦日記」のなかにあったことを紹介し、その一節を読み上げ、さらに他のエッセイの一部も紹介した。子どもたちは一言ひとことをうなずきながら受け止め、そしてため息をついて「全然ちがってた」とつぶやく。佐藤は、もちろん、ここは違っていいと指摘する。担任の志村さんは最後に「君たちの感動が違ってても、それはそれですばらしいんだよ。自分の中に生まれたものは、君たち一人ひとりのものだから、それはとっても大切にしなければいけないものなんだよ」と強調して、授業の幕を閉じた。ずっと鋭い目を走らせていた俊樹は、大きくうなずき、そして微笑んだという。

分析

この事例でも、子どもの活動の様子が、発話、動き、表情、その子の生活背景を含めて総合的に記録されている。記述は少なくともある学問理論を前提にして経験科学的な分析としてなされてはいないし、協同的な学びの実現も、一般性、普遍性を持つ法則として語られてはいない。

ただ、この事例が前の英語の事例と異なるところは、佐藤が、教師の意図や働きかけを子どもの学びと強く結びつけて説明しているところである。例えば、場面 1 で担任が十分な時間をとってメモ用紙に詩のイメージを書かせる活動をしたことや、その時間帯に俊樹のメモの内容をチェックしたことが、のちの番号指名と正弘による「リボイス」や、俊樹の豊かな表情に結び付いたとされているのである。このような事例検討を中心とした新しい授業研究の場において、このように教師の意図や働きかけと子どもの学びを強く関連づけて意味づけることは珍しくない。

授業中、どのように指名するか、発言にどのように反応するか、どの意見と関連付けど

う議論を意味づけるのかといった教師の判断には、ほとんど無意識な状態での瞬間的な経験やカンが働いている。佐藤はそれを「実践的な知識」や「実践的な思考」として表現したが、それらは個別の状況の中に巻き込まれていることで働く種類の知である。その状況を対象化して対策を立てようとしたとたん、それらの経験やカンはその瞬発力を失い、判断の力を失ってしまう。この瞬間的な判断力を具体的に身につけるためには、状況に巻き込まれながら判断する経験を積んでいくこと以外にない。

しかし、この詩の授業の語りのように、教師の意図や働きかけが、子どもの学びに深く結びつけて有意義だったと授業研究のなかで語られた場合、教師はその後の自分の実践において、有意義だとされたその行為の再現を試みるのではないだろうか。これは、教師が、授業のなかで常に状況に巻き込まれた瞬時の判断を強いられていることに起因する。教師は授業研究において、ある行為が「よかった」と言われると、状況に依存した不自由で場当たり的にならざるを得ない判断から脱却し、「よい」行為を繰り返し、自分と子ども双方にとって有意義な授業を意図的に作り続けたいという誘惑に駆られるだろう。これとは逆に、「よくなかった」と評価された行為は、瞬時に起こした間違った判断として二度としてはいけないものと考えるのではないだろうか。

また、佐藤は授業研究を、＜存在論的接近＞を基盤としたものとすべきだと提言し、その具体的な内容を定めてきた。そのため、佐藤の授業研究において語られる教師の居方、構えは、一人の人間の生き様、一人の人として多様な現実を背負う子どもに向き合う姿、あるいは職業人としての教師のアイデンティティとつながっているし、子どもの経験や学びは、社会的な評価対象としての子どもの成長という側面だけでなく、子ども自身が引き受けて行く自らの生き方や、世界や自分自身への信頼感とつながっている。この事例のなかでは、大学院を修了してすぐ着任したという経緯を持つ志村裕行さんという人間、職業人の生き方が描かれ、また、「何年も学校で口を開いたことがない」緘黙の俊樹という一人の子どもの生き方が描かれている。このように、語りの内容が意図的な指導行為と因果的に結び付けられて語られたとき、授業研究の対象は教師や子ども自身が見出すはずの、その人の人生の意味となる。

これらのことから、複雑な文脈が影響し、多様な意思決定と問題解決の過程を経ているにもかかわらず、その授業の意図と結果の結びつきが「よかった」と評価された場合、そのよい評価を受けた実践をもう一度、可能ならさらに質のよいものとして再現できなければ、授業研究でせつかく肯定された活動を次時以降の改善のために生かせなかった、無駄

にってしまったと教師は捉えるのではないだろうか。また、教師は「よく」できた授業を再現することが、教師や子ども個々の充実した人生の時間をこれから先も保証することになると考えはしないだろうか。逆に、もしその授業の意図と結果の結びつきが悪かったと評価された場合、間違った授業を繰り返すことは、教師、子ども双方の生き方をさらに間違ったものにすると教師は考える可能性がある。つまり、佐藤の授業研究では、その授業で起きたことが「よくなかった」と評価されることが、指導方法として間違っているだけでなく、その子どもたちとともに今を生きる教師の、人間として、あるいは職業人としての生き方やあり方自体が間違っていたと評価することにもなりかねない。こうなると、子どもや教師が過ごしていた授業そのものの意味を否定、もしくは今後の改善のための乗り越えるべき悪しき教訓としてしまう可能性がある。この結果教師は、授業で過ごした時間をこれ以上否定されることがないよう、似たような状況に陥らせないために、子どもの学びや教師のあり方を徹底して管理する方向へと向かうともかぎらないのだ。

このように、教師は、よかったとされる因果的な語りを再現するために、もしくは悪かった語りを二度と再現しないために、入念に事前の準備を行うことが考えられる。行き着く先は、旧来の技術的合理的な授業と授業研究ではないだろうか。しかも、やっかいなことに、この場合に技術的合理性の対象となるのは、従来の教科指導ではなく、教師と子どもの存在であり、関係であり、授業という場である。このように、教師は、佐藤の提唱する存在論的な語りを基礎とした授業研究を実践した場合、技術的合理性では作り得ない一回的に生成されるものを、技術的合理的に作らなければならないと考えるジレンマ状態に陥ると予想される。

おわりに

これまで、第1章では、佐藤の論に即して、教師の置かれた現状と教職の特徴を分析し、教師の存在を再定義することで教師言説を脱構築する試みをまとめてきた。

佐藤は、教師をめぐる現在の言説の混乱状況が「一種のアポリア（難題）」を形成しているとし、この難題の構造整理と、解決への展望を教育学に求めた。

佐藤は教師を、これまでの「制度論的接近」から「存在論的接近」で語り直し、教師を「中間者」として＜再帰性＞＜不確実性＞＜無境界性＞という三つの特徴で再定義した。これまで＜制度論的接近＞により問題として語られていた教師の専門性や専門家像を、新たに＜存在論的接近＞から、積極的な契機、可能性として捉えなおした。

第2章では、佐藤による授業研究批判を通して、これまでの科学的知識による法則的な授業理解とその研究を、教師独自の「実践的思考」や「実践的知識」を基礎とした授業研究へ転換する試みをまとめた。

佐藤は、60年代以降広まった、授業を固有の理論研究の対象とし、経験科学の方法でその過程の法則的な理解や技術原理の一般化を図る手法を「授業研究」と定義した。学校教育政策の一環としての政治的な役割もあって、学者や教師の間に広く普及したという。しかし、授業を法則的に理解できるという素朴な科学技術信仰と学校信仰は、教室を完結した固有の対象領域として社会的文化的文脈から切り離し、単純化したため、肝心の授業実践に届かない言葉を生み出し、「授業研究栄えて授業減ぶ」結果となったと指摘した。

このような現状を打開するために、佐藤はまず「授業研究」において「科学」と見誤っていた「神話」の存在を確認する。その上で、教育実践者である教師が特有の「実践的知識」と「実践的思考様式」を持つことを前提とし、授業の「実践的研究」が行われる必要があるとした。さらに、教師による「実践的研究」を核に、教育研究者による実践的研究と理論的研究とを加えた「実践的討論」の場において研究は総合され、具体化し、展開されるとした。

第3章では、佐藤が示す授業研究の具体的なあり方を押さえ、さらに二つの事例を検討することで、佐藤が提唱する授業研究が実践された場合の影響について明らかにし、今後の自律的な授業研究のあり方を考察した。

佐藤によれば、これからの授業研究は、授業に「学びの共同体」が実現されているかどうか判断することが中心となるという。「学びの共同体」とは、「教師と子どもとが個人として直接的に関わり合い、個性の違いが尊重され、協同の活動をとおして個と個が擦り合

わされて学び合う小さな共同体」のことである。

佐藤は、この「学びの共同体」の実現は、教室の子どもたちの間に聴きあい学び合う関わりが生まれるかどうかにあるとし、教師の「構え」と「カリキュラムの創造」という二点からの判断が必要だとした。さらに、教室で一人残らず学びが成立する授業を組織するために、学ぶレベルを通常の授業レベルよりも高いレベルに設定すると同時に、教室で最も低いレベルの子どもの問いを授業の中に取り込む組織作りの必要性を指摘し、この困難な課題を達成するための小グループによる協同的な学びを提唱した。

そして教師はこの小グループの活動の様子をお互いに公開し合い、専門家として学び育ち合う連帯（「同僚性」）を基盤とした事例研究によって、子どもの学びや経験としての新しいカリキュラムの創造という教師独自の課題や責任が明確になるとした。

このように、佐藤は、教師から見た授業を「複雑な文化的・社会的文脈で生起する複合的な問題の解決のための絶え間ない判断と選択の過程」とし、そこに、子どもの学びを「教材と教師と他の子どもとの出会いの中に参加する文化的・社会的経験」とみようとする¹²。この学びは、合理的な技術の適用では説明しきれないほど複雑で一回性を強く含んだものである。

佐藤は、学校の教師が教育により意図的に引き出そうとする子どもの「無限の可能性」を、発達する能力の「無限の可能性」ではなく、子どもの学びがその学びを規定している状況（環境と関係）によって「無限」のヴァリエーションを示す「可能性」として捉えている。

教師ならばだれもが知っているように、教材や仲間との関わりや大人の働きかけによって、子どもは多面体のようにいろいろな姿を見せてくれる。そのヴァリエーションの多様性が「無限の可能性」なのである¹³。

しかし、ひとたび授業研究の場で、教師による指導の結果として子どもの変容が語られたとたん、前提としていた学びのヴァリエーションとしての「無限の可能性」が失われ、複雑な文脈における高次の省察や判断を再現するというジレンマに陥る可能性がある。＜

¹² 『アポリア』 p.33。

¹³ 佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社 1997 年 p.23。

存在論的>に授業研究を行うことで、もともと技術合理性に取り込まれていなかった、子どもや教師の学びという<存在論的>な領域が、意図的・計画的な学びの実現という<制度論的>な領域へと取り込まれてしまう。これが、「はじめに」の p.5 で述べた、危険性である。

例えばどんなに注意深く多様な文脈や関係を織り込んで<存在論的>な領域として子どもの学びを豊かに語りだそうとしても、授業の改善を期す授業研究のなかでその語りが取り上げられた場合、その事例の語りのなかから、こうあるべきという規範的な解釈が生まれる危険がある。

本論文、第3章4節の冒頭で挙げた中学校1年生の英語授業の事例記述は、子どもの活動の具体的な様子について、総合的に記述され、しかも、授業を一般性・普遍性を持つ法則の適用過程として語らない配慮がされていた。しかし、この事例でも、教師の意図と生徒の学びを因果的に結びつけて語られる可能性を指摘することができる。

例えば、場面1で、観察者である佐藤から見て、教科担任である「若い教師」は、「無意図的」にグループを分けたようだったとされ、生徒である「高志」の「不安な表情」や「救いを求める哀願のまなざし」に「気づいていないようだった」とされている。これらは、いかに法則として語っていないのだと前後に注意書きが加えられていても、こうした語句が挿入されていること自体が、授業改善を期する教師からすれば、「若い教師」の「無意図的」な行為が、あるべき授業実践における配慮の欠如であったと理解され、望ましい意図を持って適切な配慮を行っていれば、本来のあるべき授業が生み出せたのだと捉える可能性があるのだ。

教科担任の「若い教師」、生徒の「高志」が、場面1において、それぞれどのような感情を持ち、どう思考、判断、行動したのか、その正解を設定することは難しい。それは、私たちが、常にその場に巻き込まれた状態で様々な感情に影響されながら思考し、判断し、行動しているからだ。そして、私たちは、その行動とともに生まれる新たな状況へとさらに巻き込まれつつ、感じ、思考し、判断し、行動する。教師は、どれだけ緻密に計画された授業案があろうと、児童・生徒の反応から瞬時に授業速度や指示内容等の修正を行う。しかし、このとき、授業の修正をした教師本人ですらその判断の根拠を十分に説明することは難しい。ましてや、事前に授業内容を詳しく知らされていない子どもたちは、授業の一場面ごとにどう感じ、どのような理由で思考、判断、行動したのかということは、問われた本人であっても説明は困難だろう。そういった正解のない出来事の原因を、授業研究

の場において子どもや教師の学びや生きる意味として語ると、教師は、語られた子どもや教師自身の生き方を、人生において有意味な時間と捉えるのに留まらず、より「豊かで充実」した授業へ向けた改善のための手段として意味づけなければいけないと考えるようになる危険があるのだ。しかし、これまで何度も述べてきたように、人生の意味は、人間が生きることの目的ではあっても、何らかのための手段にはならない。無理に手段にしようとしたとたん、生き生きと体験されていたはずの意味がかき消されてしまう。

佐藤は、＜存在論的＞なアプローチを、授業研究の基本に据えることを提唱した。しかし、実践現場において佐藤のいう新たな授業研究を進めるなかで、＜制度論的接近＞へと＜存在論的接近＞がとりこまれてしまうとすれば、私たちは対策を考える必要があるだろう。

「はじめに」で述べたように、自律的な授業研究とは、校内において教師が自主的・主体的に授業の検討を行い、教師同士が互いに高め合う日常的な自己研鑽の取り組みのことであった。この自律的な授業研究のためには、教師は自身の授業のねらいを自分で定め、自らその過程を反省し、結果を語る自律性が必要である。この教師の自律性を考えたとき、これまでの考察から、一つの提言を導くことができる。それは、授業を二種類に分けてそれぞれ別のものと意識して語ることである。つまり、一つは、科学的理論の現実への適用として技術合理的に説明できる分析的な語りであり、もう一つは、複雑な文脈で展開される高次の省察と判断と選択を伴った意思決定と問題解決の結果としての、一回的にしか生成しない学びについての語りである。この際、前者は主に仮説検証の手順で評価され、後者は子どもの具体的な言動や様子から、子どもや教師である自分が学ぶこと、生きることの意味を語り合うことになるだろう。後者の場合、気をつけなければならないのは、具体的な子どもの言動や様子を語る際、教師の意図と強く関連したり、不用意に評価に結びつけたりして語らないようにすることである。教師は、子どもの学びが、複雑な文脈における多様な判断と選択を伴う意思決定と問題解決の結果として現れていることを忘れてはいけない。活動の結果として現れた子どもの学びを意図的に再現しよう、もしくは二度と起こらないようにしようとする欲望を自覚し、その気持ちと距離をとる必要がある。この2つの語り方の区分けは、地域の方々や保護者といった教育関係者と語り合うときにも重要となる。自らの授業で子どもの学びの多様性のみを語っていては、教師の意図や責任を明確にできないだろうし、授業を経験科学的に分析して語っているだけでは、子どもの学びの多様性を説明しきれないだろう。さらに、これらの人との間においても、多様な学びを

意図的に管理しようという誤解が生まれる可能性がある。このため、教師は、自らの二種類の子どもの語り方の根拠を理解してもらおうと努めなければならない。

このように、多様な学びと経験科学的な授業研究の分析を分けていくことで、一方では佐藤が提唱する<存在論的>な授業の語りが守られる。目の前に立ち現れる可能性に満ちた「子どもの無限のヴァリエーション」を殺すことなく、子どもの「多面体」のような姿を授業過程の出来事として語るができるのだ。そして、もう一方では、経験科学の方法による技術合理的な授業改善も追求できるのだ。

最後に、質的、量的二つの研究方法を組み合わせた授業研究が持つ危険性について触れておこう。平山義満(1945～)は、質的研究法の一つであるエスノグラフィー法と量的研究方法(統計処理)とを組み合わせた研究法を提唱し、授業研究を行っている¹⁴。彼は、エスノグラフィー法がもつ、「自然場面¹⁵」に寄り添うことで「状況の展開に沿った文脈依存の解釈」が可能になるという利点と、量的研究方法が確立した「信頼性確保の手続き」とを組み合わせることで、従来の量的研究方法の「表面的妥当性¹⁶」を高めることでは迫れなかった、授業における教師や子どもの行動の潜在的な「価値意識、規範、個人の役割」を反映する高い「生態的妥当性¹⁷」と、高い「信頼性¹⁸」とを備えた知見として導き出そうとする。

14 平山義満編『質的研究法による授業研究』北大路書房 1997年 pp.70-85 (以下『質・研究』)。

15 研究者が現地に一定期間継続参加して観察し、設定した場面のこと(「現地参加観察法」により設定された場面『質・研究』p.39)。長期の参加により直接観察される授業を「自然学級場面」とも呼んでいる(『質・研究』p.34)。つまり、研究者が長期に渡り継続的に関わるなかで、研究者の存在自体がその場の人々にとって「自然なもの」と捉え得るようになった場面のことをさすと考えられる。

16 観察者がその研究方法によって対象を正しく観察できているかという妥当性のことをいう。ここでは、質問紙法、カテゴリー分析法、インタビュー法などで得られる「一過性のデータ」による「表出行動」で測る妥当性尺度のこと(『質・研究』p.61)。

17 得られた解釈が「被観察者の潜在的」な「本音」に根ざしている度合い。エスノグラフィー法が有する高い「内的妥当性(結論が経験的事実に照合して適切に表されている度合い)」がこの尺度を可能にするという(『質・研究』p.67)。平山は、エスノグラフィー法によって研究する授業は「さまざまな文脈が交互に関連しあい、一回しか出現しないという生鮮性」を持つと捉えている(『質・研究』p.53)。このような特徴を持つ授業を、①現地に長期滞在し、「相互関連的」な観察から「継続的なデータ」を得て、②現地の情報提供者に直接インタビューしたり、現地の事実と照合したりすることで解釈を確かめる「現地踏査的手法」を用い、③直接経験の具体的データに基づいた体感的な検証を行うことで、観察対象の「深層に肉薄」した「本物の果実」「真実を表すエミク」としての知見が得られるとし、この度合いを「生態的妥当性」として表現している(『質・研究』p.61)。

18 エスノグラフィー法独自の信頼性保障の基準に沿った手続き(『質・研究』p.61)と、統計的手法が持つ信頼性(『質・研究』p.73)という二種類の組み合わせで得られるとする。

しかし、ここにも、これまで佐藤の論を通して考察してきた、子どもや教師が授業場面を生きていることそのものが、教師（および研究者）によって授業研究の素材とされてしまう危険性を指摘できる。

平山は、授業研究の目的を「授業の構成要素を探り、その中から効果要因を同定し、その理論的説明を行ない、理論構築を図ること¹⁹⁾」としている。この上で、従来の量的研究法と併せて質的研究法を用いることで、子どもや教師の「時間的、状況的文脈」を「反映」した、対象の「より深い意味（真実）」を、授業者以外の学問的な研究者が「信頼性」をもって主張できるようになることを「期待」して研究している²⁰⁾。しかし、こういった方法は、授業の要因を「同定」し、授業理論を構築する過程で、授業の「より深い意味（真実）」が、子どもや教師それぞれの世界における自尊心や生き方そのものと結び付けて語られる可能性がある。こうなると教師は、第3章でみてきた佐藤の事例と同様、自尊心や生き方をかけて授業改善へと向かう危険がある。また、統計的手法によって「より深い意味（真実）」こそが、求められるべき「唯一の」あるいは「最良の」ものとして、より強固な「信頼性」とともに主張されるようになると、教師はいつそう子どもや教師自身それぞれがもつ自尊心や生き方を肯定しようと、「よかった」行動を必死に再現したり、「よくなかった」行動を必死に回避したりしようとするだろう。この結果、豊かであるはずの子どもや教師の学びおよび経験の語りから多様性が奪われ、教師は状況に依存した複雑な出来事を、意図的に繰り返すことや避けることに追われる状況に陥ると考えられるのだ。

平山によれば、戦後教育学の研究領域の一つとして取り組まれてきた授業研究には、「単に学問としての自立を図るだけでなく、教師の指導技術を向上させる要因あるいは条件の発見という、教育実践界の長年の要請に応えようという切実な願いがあった²¹⁾」という。授業研究のなかで授業の「より深い意味（真実）」を分析する必要性の根拠をそういった現場からの要請に応えることとして説明することもできる。しかし、いくら現場自らが授業の「より深い意味（真実）」の解明を望んでも、結果として教師が、子どもや自らの生き方を今後の授業改善のための道具とみなす事態に陥ることは避けなければならない。なぜなら、それは、子どもや教師の豊かで多様であるはずの生き方を限定してしまうことになりかねないからだ。

¹⁹⁾ 『質・研究』 p.3。

²⁰⁾ 『質・研究』 p.71。

²¹⁾ 『質・研究』 p.2。

このように、授業における多様な学びの様子や自己のあり方といったその人の生き方に関わる領域に触れる語りは、授業の意図的な改善のための教師の指導や意図との因果的な結びつけや評価と明確に分け、注意深く語っていく必要がある。そうした区分けをしてこそ、授業に生きる教師は、その時、その場の状況以外の第三者から抑制や限定を加えられることなく、一人の教師として子どもたちと向かい合い、職業人としての力量を向上させつつも一人の人間としても有意義な時間を子どもとともに過ごすことができるようになるのである。

以上述べたように、今後求められる自律的な授業研究は、教師の、多様な学びの様子と合理的な授業改善との意図的な語り分けを必要としていると考えられる。

<参考文献>

【論文】

大場志津子・青柳宏「子どもの『学び』と授業研究」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要第30号』2007年 pp.139-152

久我直人「教師の専門性における『反省的实践家モデル』論に関する考察(1)」『鳴門教育大学学校教育研究紀要22』2007年 pp.23-29

佐藤隆「学校の現在を射抜き、未来を拓くカリキュラムの力(書評、佐藤学『カリキュラムの批判』)」、『教育Vol.47、No13』国土社1997年 pp.112-114

松本康「『反省的实践家』としての教師」『初等教育資料693』東洋館出版社1999年 pp.72-75

浜田博文「『臨床的アプローチ』の成果と課題」、日本教育経営学会第48回大会課題研究論文2008年 pp.1-10

水崎富美「世界と自己の間の円環運動(書評、佐伯胖ほか『表現者として育つ』)」「『教育Vol.46、No.5』国土社1995年 pp.100-102

米澤正雄「教育研究者における『反省的思考』の必要性」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要15』2000年 pp.1-10

【著書】

秋田喜代美ほか『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会2005年

姉崎洋一ほか編『解説教育六法』三省堂2008年

稲垣忠彦『授業研究の歩み1960-1995年』評論社1995年

稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店1996年

木原俊行『教師が研ぎ合う「学校研究」』ぎょうせい2006年

斎藤喜博『斎藤喜博全集13』厚德社1971年

佐藤学『学びその死と再生』太郎次郎社1995年

佐藤学『教師というアポリア』世織書房1997年

佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社1997年

佐藤学『教育改革をデザインする(シリーズ教育の挑戦)』岩波書店1999年

佐藤学『教師たちの挑戦』小学館2003年

佐藤学『学校の挑戦』小学館2006年

ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版 2001 年

高垣マユミ編著『授業デザインの最前線』北大路書房 2005 年

平山満義編著『質的研究法による授業研究』北大路書房 1997 年

藤岡信勝『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版 1991 年

水越敏行監修・梶田叡一編著『授業研究の新しい展望（現代の教育技術学上巻）』明治図書
1995 年

吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい 1991 年

綿貫秀一・伊藤順康『教師教育学序説』川島書店 1996 年