

私のアクションリサーチ＝研究の反省と方法の模索

センター研究員・教育学研究科教授 佐藤 学

秋田（司会） 佐藤学さんから「私のアクションリサーチ＝研究の反省と方法の模索」と題する講演をお願いします。たぶん、ここで話されることは学校の先生方のセミナーではまず話されないテーマだと思います。今日の参加者の約半数は学校に関わっている若手の研究者です。そして半数が学校の研修主任あるいは校長先生で、広い視野から学校づくりを推進している先生方です。ですから、研究者の側から何を考えて学校づくりに参加しているのかを佐藤さんから話していただければと思います。

佐藤 このような講演形式で自分の研究のことを話したことがないのですが、今日はせっかくの機会をいただいたので、こういう場でしか話せないこととお話しようと思います。お手元に資料を準備しました。このプリントにはアクションリサーチを行う研究者が研究としてどのように考える必要があるのかを列挙し、後半は学校改革のストラテジーについてまとめておきました。それをすべてお話しする時間はないので、ここでは僕の経験にそってお話したいと思います。

<始まりの始まり>

僕がアクションリサーチを開始してから25年になります。今53歳だから28歳のときに始めたわけです。大学院の学生の頃から教室を参観する活動は続けていたのですが、アクションリサーチのかたちで本格的に開始したのは三重大学に赴任して1年目の28歳のときです。それ以来、若いときはもっと回っていましたが、これまで平均して毎週2校から3校の学校を訪問して教室の出来事を観察するようになりました。三重大学に赴任したのは何よりも教員養成に携わりたかったからですが、それよりも「もう二度と東大に戻りたくない」という思いが強かったのが率直なところですが、ところが、それから8年後の1980年に東大に戻ることになったのですが。

もともと教師になりたかったこともありますし、教育学において教師教育の仕事がもっとも重要であると考えてきたのです。そう考えた場合は、東京の大学よりも地域、地方の大学のほうがいいわけです。地域には可能性があると考えていました。教育の改革について言えば、僕は「多極陣地ゲリラ戦」をやるしかないと思っていましたし、今でもそう思っています。つまり一人ひとりの

教師と協同し、一つひとつの学校を協同で改革するほかはない。もちろん一人でできることは限られていますが、逆に、一人でもできることがある。一人でもできることをきっちりとやっつけていこう、これが僕のアクションリサーチの出発点でした。

僕が三重大学に赴任した1980年は、中学校に校内暴力が吹き荒れた年です。おりしも三重県でしたから尾鷲中学校の校内暴力事件、この事件が学校の危機をめぐるマスコミ報道の出発点になったわけですが、その事件と遭遇したわけです。僕は大学院時代からアメリカの学校とカリキュラムについて研究していましたので、学校と教師が批判の対象になる、教育の危機によって教師がスケープゴートにされていくということは予測がついていました。そして、やがては文部省の存立基盤も危うくなって公教育全体が危機に瀕する事態がくる。今から考えると、相当先見の明があったと思いますが、僕はそこまで予測していました。この状況に対峙するためには、教育の公共性という問題を考え直さなければならないし、民主主義の問題を僕たちの生き方の問題として見据えていかなければならない、そういう思いで、学校を変えるためには学校の内側から変えていかなければならないし、教室を変えるためには教室の内側から変えていかなければならない、それらを実現する教育研究をしたいと考えたのです。

その出発点において考えたことは、将来まで見通して僕は一人で孤軍奮闘しなければならないだろう。僕の考える研究はどこからも評価されないだろうし、おそらく定年まで単独で一人で闘い続けるしかない、そう思い込んでいました。よもや今日のような研究会が成立し、こんなに多数の若い研究者との連帯が築けるとはまった

く想像していませんでした。

この思考の経緯からもわかるように、僕のアクションリサーチの出発点は民主主義の実現という政治的オリエンテーションによるものです。その当時の僕は教育の中の保守主義とどう闘うかを必死で考えていたのです。たとえば、政治の闘いというのは多数派にならなければ勝てませんよね。しかし、文化の闘いは違う。文化の闘いにおいては、いつも少数派が勝利し、多数派が負けますね。文化の闘いは少数派であることによって勝利するのです。さらに一人でも勝てる、一人だから勝てる闘いがあります。思想の闘いです。新しい思想というものは単独の一人からしか生まれえないし、その一人の思想が世界を動かし世界を変えていきます。学校の改革は一種の文化革命ですから、少数派で勝てるし、それを思想の闘いと結びつけば一人でも勝利することができる。僕は20代後半にこういう考え方を形成していたわけです。20代でここまで達観するのは天才的ですよ（笑）。

そうして学校改革のアクションリサーチを開始したのですが、学校を訪問し教師と協同して経験したことは、自分が何も見えないし何も言えないということでした。僕は大学院時代はけっこう優等生だったと思います。本も誰よりも多く読んでいましたし、教育学の知識もかなり豊富に持っていると思っていましたから、実際に教師教育に携わり学校に行けば何らかの貢献ができると思っていたのです。

しかし、大学院生のとき経験していた教師との研究会は、実践者が来て実践記録を報告するのを聞いて、その記録にもとづいて話し合うという形式でした。そういう研究会に来て実践報告をする教師というのは、自分の実践をストーリーとして語る教師だし、実践記録そのものがすでにテキストになっているわけですね。そういうストーリーを聞いてそのテキストを読んで何かもの言うわけですから、経験の浅い院生でも何がしかのことは言えるわけです。簡単にコメントできるし理解したつもりになれるわけです。

ところが、三重大大学に赴任して、たとえば僕の授業を受けた卒業生が教師をしている教室で授業を参観すると、その教師自身が混乱していますし、教室の出来事は混沌としているわけです。もつれにもつれていると言ってもよい現実と向き合うわけです。そこで起きている事柄をどう考えればいいのか、どう認識しどう語ればいいのか、そういう根本的な問いに対して、まったく無力な自分にたじろぐほかはない。教室を訪問するたびに、ますます自分の中の混沌とした思いと混迷が深まって、語る言葉を失ってしまいました。

そのときは「教育失語症」と名づけたのですが、教育に関する概念や言語がことごとくわからなくなってしまったし使えなくなってしまった。「学習」「能力」「発達」「学校」「教師」それら基本的な言葉でさえ、すべて納得できなくなる。専門の辞書を引いても、その説明に納得できない。それらの説明には嘘があると、そこまではわかるのですが、しかしそれを的確に表現する自分の言葉がない。これはとてもつらいものがある。あまりにつらいものだから、3年間は断筆することにしました。実際の断筆期間は2年と少しでしたが、その期間、僕は一篇も文章を書いていません。この断筆はその後の僕にとって大きな意味をもったと思っています。

論文は断筆したのですが、教室の参観の数は多くなりました。僕が観察と記録で重視したのは映像による教室の記録でした。大学院生のころは8ミリフィルムで記録したのですが、これは編集も含めると1時間の授業に数十万円もかかってしまう。そのうちビデオによる記録が開発され、三重大大学に赴任した頃は「ユーマティクス」という方式のビデオテープを使い、スタジオ用の大きなテレビカメラを車に積み込んで教室を記録した時期もありました。しかし、その翌年にビデオ機器が家電化され、ベータ方式とVHS方式のビデオテープとビデオカメラが開発されて、教室の映像記録が簡便にできるようになりました。発言記録による授業のコミュニケーション分析がテープレコーダーの普及によって実現したのと同様に、ビデオカメラの簡易化は授業研究における「技術革命」へと発展すると予測していました。それ以来、僕はビデオカメラの授業研究への応用を率先して行ってきました。

それ以来、実に多くの学校を訪問し授業を参観してきました。三重県の学校で言えば、およそ3校に1校は行ったと思います。それから兵庫県の学校も多く回りました。撮影したビデオ記録も何度となく見ました。その当時は、学校を訪問するといっても、研究会では端っこに参加しているだけでした。そのスタンスがよかったと思います。僕は「講師」という役割を拒んでいましたから、それだけ純粋に教師たちから学ぶことができたわけです。

最初の数年は「いい授業を見よう」「いい授業を見よう」と考えていました。僕も「優れた先生」に憧れていた時期があったのです。しかし、数年たってから、もっと普通の教師の日常の授業をていねいに見ていかなければだめだと思うようになったのです。日本の教師は幼稚園と小学校と中学校と高校で約100万人いるわけです。「優れた先生」の「いい授業」と呼ばれるものは、その

中のわずかでしかないわけです。それでは研究というものに値しませんね。

ところが、有名な教師とか優れた授業者を追っかけているうちは楽だったんです。なぜなら、そういう授業者の実践は最初から「ストーリー」が見えていますし、実践の中の問題もはっきりと現れています。だから、そういう授業を見て何かを記録し何かを語ることは容易なわけです。ところが、普通の教師の日常の授業を見て、それについて何かを記録し何かを語るとなると、途端に難しい問題にぶちあたります。

たとえば、新任の若い教師の授業について欠けているところを指摘するのは簡単ですね。あそこが足りない、あそこが不十分、あそこが問題だったと容易に言うことができます。しかし、その新任の若い教師が困っている問題をどう解決するのか、その新任の若い教師にとってもっとも有効な助言は何かと考えると、これはとても難しいことです。観察者の授業の見方と能力が厳しく問われることとなりますね。つまり普通の教師の日常の授業を観察し研究することは、とても難しいことなのです。それを知った僕は、ひたすらフィールドノーツを細かくとることに専念しました。このフィールドノーツのタイトルが洒落ているのですが、「パンドラの箱」という表題をつけたノートでした。僕は今でもこの頃のフィールドノーツ「パンドラの箱」を何冊も大切に保管しています。なぜ「パンドラの箱」というタイトルをつけたかという、わからないことだらけをたくさん記したとして、雑多なもののすべてを取り払っても最後に「希望」の二文字が残ればいいという願いによるものでした。この当時の僕のフィールドノーツへの思い入れがよく表現されているタイトルだと思います。

<パンドラの箱を開く>

ところが、後になって「パンドラの箱を開く＝授業研究批判」という論文で書いたのですが、「パンドラの箱」というのは出来すぎた比喻だったし、危険な比喻だったと思います。つまり、僕は教育研究の「パンドラの箱」を開けてしまったわけです。「パンドラの箱」を開けると、教育研究は不可能になってしまうわけです。

その当時は、まだ授業の科学というのは実証主義が花盛りのときでした。行動科学の方法が科学的研究の主流を形成していた時代です。日本の大学に授業研究、授業科学、教授学、教育方法学という講座が生まれるのは1960年代でした。1970年代にはオコンの教授学とかフランダースの相互作用分析とかブルームの教育目標の分類学とかが日本に導入され、それらの理論や分析枠組みは

行動科学に支えられ、教師の実践に多大な影響を及ぼしていました。これらは要するにコミュニケーション分析ですね。それと教育目標とその評価研究です。1970年代には各都道府県に教師の研修を目的とする教育センターがつくられ、各大学には教科教育を専門とする研究者が配置され、教科教育関連の学会が次々と組織されます。教育方法と教授学と教科教育学が行動科学をベースとして専門の研究のジャンルを形成し、それを基盤として官民双方の教師の研究会が組織されたわけです。

その当時の授業研究の中心課題は、どうやって授業研究を科学的に自律させるかでした。ソビエトもアメリカも東ドイツも西ドイツもそうでした。この四つの国の授業研究の代表的な理論はほとんど翻訳されて紹介され、それらがモデルとなって日本でも授業研究と教授学の建設が進行しました。僕がいたのは東京大学でしたが、東京大学でもご存知のように稲垣忠彦さんを中心に教授学研究会のメンバーの拠点となり、齋藤喜博を中心とする教師の研究に協力していました。僕が院生の頃ですが、稲垣先生は指導教官であったこともあって、僕に何度も教授学研究会に参加するよう促されました。稲垣先生は当時、これから教授学を建設する研究者が多数必要だから、教育の歴史研究をやる院生は10人に1人でいい。佐藤も歴史研究だけでなく現場に根ざした授業研究と「二東のわらじ」を履くべきだと教えてくださったわけです。しかも、当時の東京大学の学校教育では、一般的な教授学ではだめだ、どれか一つの教科に踏み込んだ教授学を研究する必要があると言われていました。僕は「カリキュラム」という射程で研究していたので、いずれの教科にも踏み込まなければいけない、どうすればそれが可能になるのだろうかとずいぶん考えたものです。ともあれ、僕の同世代の研究者に教科教育の研究者が多いのは、こういう背景があったのです。

しかし、何度も教授学研究会に参加するよう誘われても、僕は一度も参加しませんでした。教授学研究会の持ち方に批判があったからです。教授学研究会では、研究者と院生が前に座られます。そして院生もいっばしに授業者にコメントをするのです。僕はその話を聞いて腹が立ったのです。これは明らかにおかしい。授業を一度も経験したことのない研究者や院生が、授業の創造に何十年も努力してきた教師に壇上から「助言」し「指導」という関係は本末転倒だし、明らかにおかしい。その人たちを批判する気はないが、自分がそこに参加することは嫌だし、そうすべきではないと考えました。だから当時の院生の多くは教授学研究会の会に参加していたのですが、僕は一度も参加したことがありません。

僕にとっての授業研究は、稲垣忠彦先生という尊敬すべき先達をモデルとしていましたが、もう一方では稲垣先生のように歩めないという孤独なスタートだったのです。まるで我流ですね。「パンドラの箱」というフィールドノートには何か孤立した絶望感のようなニュアンスもこめられています。しかし、ここで幸運だったのは、ちょうど時期を同じくして、英米の教育研究を中心に、新しい教室研究（classroom research）が始まっていた。授業研究のパラダイム転換ですね。それまでのprocess-product research（過程—結果モデル）と呼ばれる行動科学的な数量的研究から教室における経験や出来事の意味を問う質的研究が開始されていました。それらは芸術批評や文学批評をモデルとするものであったり、文化人類学的手法を応用するものであったり、エスノグラフィーの会話分析を応用するものでした。今振り返ってみると、英米でブームとなったこれらの研究の大半は無駄な研究に終わった僕は思います。このパラダイム転換は、あまりに性急であったし、アカデミックな領域で華やかに展開したものだから、教師の実践を深く認識し教室の出来事を豊かに認識するものには成熟しなかった。日本においては特にそうだったと思います。

しかし、このパラダイム転換が、僕のように「パンドラの箱」を開けた人間には、つまり従来の科学的方法から離脱した人間には、とても心強い支えになったことは事実です。院生の終わりごろから、僕は8ミリフィルムで教室を記録することを開始しました。当時、映像記録を活用する教室研究を行っていたのはイギリスのイースト・アングリア大学の研究者だけでした。ところが8ミリフィルムによる記録と編集は高価です。その当時、ある一つの授業について一本の納得のゆくプレゼンテーション用フィルムを編集したところ、50万円もかかってしまいました。三重大大学の僕の初任給が12万円という頃です。これでは破産してしまいますね。しかし、この着想は、数年後にビデオによる授業の記録と研究の方法へと発展します。

余談になりますが、僕のビデオを活用した授業研究と教職研修の方法に早い段階で最も関心を寄せたのは、マグダリン・ランパートとリー・ショーマンでした。特にランパートはこの方法をいち早く自らの研究に取り入れて数学教育実践の研究とそのプレゼンテーションおよび教師教育の方法へと洗練させます。リー・ショーマンはご存知のように、この方法を教職の専門職化の基礎となるケース・メソッドに導入していきます。この点でも僕は幸運でした。僕の研究を最も早くアメリカで熱心に紹介してくれたのは、美術教育のエリオット・アイズナー

でしたが、それに続いてランパート、ショーマンという一線の研究者との交流と連帯が30代の前半で生まれたわけです。幸運なことに、僕ほど教師と協同し学校を基盤として実践的研究の経験をつんでいたアメリカの教育研究者は、その当時は少なかった。それが僕にアメリカの研究者との幸運な交流を実現させたのです。これも余談ですが、その幸運な交流の基盤として、僕の研究が、アメリカの進歩主義教育のカリキュラム改革の歴史研究であったことも重要だったと思います。この博士論文は『米国カリキュラム改造史研究』（東京大学出版会）として公刊されていますが、アメリカにおけるプロGRESSIVISM（進歩主義）の教育実践の歴史について、僕はかなり徹底して実践資料を渉猟して研究したので、僕ほど詳しい情報や知識を持っている研究者はアメリカにも稀でした。これも幸運な交流と協同の重要な基盤となったと思います。いずれにせよ、僕はいつも幸運な条件に恵まれて研究を進めてこれたのだと、今更ながらに思います。

結論から言いますが、学校を訪問し教室で教師と協同しながら、僕が次第に明らかにし自分のスタンスの前提にしてきたのは、教師が行う授業研究とわれわれ研究者が行う授業研究は決定的に違うわけです。何が違うかというと、教師が行う研究は「実践的な問題の解決」を目的としています。それに対して、われわれ研究者が行う研究は「実践的な問題の解決」ではないわけです。われわれ研究者が行っているのは「実践的な問題の解決」ではなく「理論的な問題の解決」です。ですから、僕の場合、教室で授業を観察していても、頭の半分は参観する教師と同様に「実践的な問題の解決」について考えていますが、頭の半分あるいはそれ以上に「理論的な問題の解決」について思考しています。参観させていただいている先生には悪いのですが、僕は授業を参観しながら「内職」のように自分の仕事をしているわけです。

僕は「実践的な問題」をプロブレム（problem）と呼び、「理論的な問題」をイシュー（issue）と呼んで区別しています。プロブレムは「問題」ですが、イシューは「論題」です。僕はいつも「問題」と呼ばれるものを三つの次元に分けて考えます。これは今では自動的にやっけていて、実践的思考の習性のようにになりました。問題の一つ目の次元は「プロブレム」であり「実践的な解決」が対応します。問題の二つ目の次元は「イシュー」つまり「論題」であり「理論的な解決」が対応します。そして問題の三つ目の次元が「アポリア」です。「アポリア」というのは「難題」と訳すといいと思うのですが、誰も解決し得ない問題です。実践的にも理論的にも解決でき

ない難題を「アポリア」と呼んでいます。教育の実践は「プロブレム」と「イシュー」だけでなく「アポリア」まで含みこむものだとは僕は認識しています。どうしようもない問題だけ引き受けざるをえないという問題ですね。この三つの次元の問題のうち、研究者が扱うのは「プロブレム」と「アポリア」の中間段階の「イシュー」です。したがって、研究はいつも「イシュー」の分節化によって始まります。

研究者が行っているのは理論的問題の解決です。知識と概念の生産なのです。だから、研究者の仕事として、何らかの理論と対決し、そこに新しい知識や概念が生み出されないと、それは研究とは言えません。学校の中で、教室の中で、僕はいつも実践的な問題の解決に協力しながら、理論的な問題を考えています。どう論題を設定し、どういう議論でどう解決に近づくのか、この議論のことをディスコースと言いますが、新しいディスコースを探究し創造していくわけです。これがとても強力な力を持ちます。

僕はご存知のように、一時期、テレビとか新聞に多く出ていたときがありました。しかし、テレビや新聞は視聴者が何十万人、何百万人もいるけど、現実を動かす力は予想以上に弱いのです。一番強いのは本ですね。本でも堅い本です。たとえば、「学びの共同体」もそうだけど、「対話としての学び」という概念、「三つの対話的实践としての学び」という概念や、「同僚性」という概念や、「反省的实践家」という概念は、いずれも学校改革で強力に作用していますね。これらの概念は、いずれもアカデミックな探究から生まれ、堅い本の中で論じてきた事柄です。

ひとつ例をとると「学びの三位一体論」と言っているのですが、「モノとの対話（認知的実践）、他者との対話（社会的実践）、自己との対話（実存的実践）の三つの対話的实践としての学び」という概念ですが、これはもともとカントの「啓蒙とは何か」という論文で示され、フーコーが晩年に同じタイトルの論文で論じた「実践」の概念を基礎としています。それとドゥルーズの「反復と差異」の哲学がアイデアの基礎となっています。そこから生まれる「実践」の概念に、デューイのコミュニケーションの理論とヴィゴツキーの発達の理論とが総合されているわけです。僕の提唱している概念は、決して思いつきで言っているわけではないし、それなりの根拠を熟考した上で議論しているわけです。この学びの概念は、次第に浸透して教室を変え、学校を変える力を獲得してきました。だから、僕は学問の研究というのは、他の何よりも強力なものだと思っています。

もう一度、「パンドラの箱」の話にもどりますが、「パンドラの箱を開く」という論文は、これまで「授業研究」とか「授業の科学」と言われた科学的研究はどれも虚妄であるという、きわめてラディカルな主張をした論文です。つまり、1960年代以降にアカデミックな領域で「授業研究」や「授業の科学」が成立するのですが、それらはいくつかの心理学や教授学の前提に立っているわけですが、それらの前提は成立しないということを論じたわけです。そこから研究者と教師との関係の見直しや教授学や教科教育学の見直しを迫っているのですが、この論文は授業研究を専門としている人のほとんどを敵にまわす覚悟で執筆したのですが、反響は大きかったけれど、ついに反論は起こりませんでした。

あの論文を僕はほとんど憤りに近い思いで書いています。当時の教育学者のほとんどは、学校を訪問するのに講演で回っていたわけです。教育学というのは巨大なマーケットをもっているんですね。教師の研修というと、すぐに大学の先生に講演をさせるでしょ。授業を実践したことのない学者が、実践経験豊富な教師を相手に講演を行うという倒錯した関係がある限り、学校や教室が自由に創造的な実践の場になることは不可能ですね。そういう安直なシステムに、教育学者は気楽に乗っているし、教師も気楽に乗っている。それが教師の研修の一つのシステムになってゆく。

1960年に開設しだした地方の研修センターは、僕が「パンドラの箱を開く」を書いた1980年代の終わりには全国で212箇所もありました。それぞれが年間に千近い講座を組んでいる。教師はどんどん研修のために学校外に連れ出され、教師が最も成長する場は学校なのですが、学校の中の研修が空洞化してゆく。こういう構造的な問題が生まれます。

この構造的な問題を作り出したのは教育学です。教師はよく「教育学は役に立たない」と言いますが、もっと見てほしいのは、その教育学が制度をつくっていることです。そう見なければいけない。教育学と教育の心理学が制度をつくり教育の実践を規制している。それを批判的に見ていかなければならないし、制度に埋め込まれた教育学を突き崩さなければいけない。

しかも、教室で具体的に起きているのは、教育学だけの論題ではない。政治の問題でもあるし、文化の問題でもあるし、言語の問題でもある。日本の社会と文化の縮図として教室の出来事は起きている。教室の出来事を特定のディシプリンで裁断することはできない。しかし、実践的な問題解決のプロセスなら記述できる。だから教師にとっては経験から学び経験を再構成することが必要

なんです。

「パンドラの箱を開く」という論文を書いた後、それまで五つのルートを持って展開していた授業の科学の流れは崩壊していきました。もっと真っ当な批判が、あの論文に対して寄せられてよかったと思うのですが、予想と期待に反して反論はなかった。事実として、「授業の科学」を求めるアカデミズムの授業研究は消滅していったのです。そこから、また新たな問いが生まれてきます。「授業の科学」の建設が虚妄であるとすれば、じゃあ教室の授業を対象として研究している教育研究者は何をやっているのか、何をすべきかという問いです。これは、もちろん僕自身への問いでもあるわけです。パンドラの箱を開いたのは、他ならぬ僕自身だったわけですから。

<教室を記録し教室で研究すること>

先ほど言いましたように、三重大で仕事をしていた頃に、たくさんの教師と出会い、たくさんの教室で授業を参観し記録してきました。保管しているものだけでも2千本の授業のビデオ記録があります。この間に貴重な経験をいくつもしているのですが、その一つは教師たちと出会い、教師たちから学んだことです。この会場にも後ろのほうに小畑公四郎さんが来ておられますが、小畑さんからもたくさんのことを学びました。なかでも今日体調をこわして欠席の石井順治さんから多くのことを学んできました。

僕は鈴鹿市に住んでいて石井さんは四日市です。土曜日は一緒に研究会を行っていたのですが、日曜日に石井さんが、その一週間なり一ヶ月に記録した授業のビデオ記録を持って僕のマンションに来るんです。そして半日、二人で授業のビデオ記録を見て語り合います。その当時は僕も教室で授業をして記録をとっていました。そのビデオも検討する。だいたい200事例ぐらいを検討したでしょうか。この事例研究が僕の授業を見る目をつくってくれたと思います。面白いですよ。石井さんが授業をするときは、僕がカメラで記録するんですが、石井さんの動きが読めるわけです。だから、撮影したビデオ記録を見ると、僕のカメラのほうが先に石井さんが指名する子どものところに向かっていて。逆に、僕が授業をするときは、石井さんがビデオで記録するのですが、僕の動きを石井さんは予測できるから、僕の動きよりも先に石井さんのカメラが動いている。石井さんとは、そういう関係だったのです。

そのような同調するきっかけが生まれたのは、ある学校に石井さんと二人で行ったときのことです。僕は29歳だったと思います。三重大に赴任して3年目だったと

思います。このときのことは忘れられないです。その学校で授業を見るのは石井さんも僕も初めてでした。当時は、研究授業を録音テープで記録して、その録音記録を昼休みに起こしてプリントし、その発言記録のプリントを使って研究会をもつのが一般的な方法でした。その学校も、このやり方で研究会を行っていました。ところが、授業者は緊張してよくありがちなのですが、テープレコーダーのスイッチを入れるのを忘れて授業をしてしまった。だから発言記録の資料が準備できない。そのとき、石井さんが「じゃあ、僕がつくるよ」と、観察した授業の発言記録をすばやく書き始めたんです。僕は隣で見ていたのですが、全部で発言が134ありました。僕は、これはウソだよ、そんなに正確に記憶できるはずがないと思っていたのです。石井さんが書き終えたとき、他校から来た一人の参観者が「私の記録したテープを使ってください」と録音テープを届けてくれました。その録音テープで、石井さんの書いた記録をチェックしたんです。すると、一つひとつの語尾のニュアンスまではほぼ完璧に再現されていたのです。僕は石井さんのすごさに驚嘆して、「この人は神様だ」と思いました。

そのときはただただ驚嘆しただけですが、やがて、その秘密が分かるようになり、僕自身も数年後には、石井さんと同様、授業の出来事を克明に再現できるようになりました。つまり、授業の中の出来事はすべて偶発的なものですが、すべて必然的でもあるのです。授業の中の出来事はすべて複雑な文脈の中で相互に関係をつくりだして次の出来事が生まれています。すべてが織物のように絡み合い関わりあっているのです。その複雑な関係の中で一つひとつの出来事をみることができるようになれば、授業の出来事を克明に再現することは難しいことではなくなります。石井さんは、若い頃から一週間に一回は自分の授業を録音テープで記録して克明に授業記録に再現することを行っていたと言います。その経験の蓄積が、この能力を形成したんですね。僕の場合は、授業の観察を2000回ほど経験する中で、同様の能力を形成することができました。

このように観察した授業を細部にわたるまで克明に再現し、複雑な出来事の一つ一つを関連付けて認識する能力は、授業を研究する者にはどうしても必要な能力です。この能力は、長年の経験で訓練するほかはないわけですが、初心者でもある程度は接近することができます。たとえば、今日、このホテルに来るのに熱海駅から来ましたでしょ。漠然とここに来るのではなく、初めて来たわけだから、ひとつひとつの風景と出会って来たとしたら、駅前からここまでの20分の景色のほとんどが再現できま

すね。つまり、絶えず異人として、ストレンジャーとして教室に入り、一つひとつの出来事と仔細に出会ってゆくという観察の構えをとれば、初心者でも授業の複雑な展開を細部にわたるまで再現できる観察が可能です。だから、フィールドワーカーはいつも異人でなければならぬし、絶えず教室で新鮮な発見を積み重ねなければならぬのです。このような観察の構えは、初心者のうちからぜひとも身につけておくべきことだと思います。

石井さんのようなベテランの教師から学ぶことと同じくらい重要だったのが、三重大大学の教え子である若い教師たちから学ぶことでした。ベテランの授業は見ていてよくわかるのです。素晴らしいところも問題もよく見えます。ところが、若い教師は何が問題なのか、そして、その若い教師のどこに将来にわたって花開く素晴らしさが眠っているのかもわからない。足りないところを指摘することは簡単ですが、その教師が伸びてゆく芽のところを見出すのはとても難しい。それだけに若い教師の授業の観察はベテランの教師の観察以上に、こちらの力量が問われるし、自分を鍛える貴重な経験になりました。

<学校のアクションリサーチへ>

初期の経験をふりかえって、一番大きな意味をもったのは滋賀県の豊郷小学校での経験でした。豊郷小学校は、今は校舎の改築をめぐる町長と校長が対立して新聞やテレビで何度も報道されているから、ご存知でしょう。あの学校が、僕が最初にアクションリサーチを試みた学校でした。三重大大学に赴任して4年目だったと思います。あの学校は複雑な地域でとても難しい学校だったんです。豊郷小学校に僕を結びつけてくれたのは、若林達也先生という、これまた石井さんに匹敵するすごい実践家でした。

若林さんの授業はとても鮮烈な印象でした。若林さんはほとんど授業の中で話さないんです。ともかく、子どもの発言をよく聴いている。そして、子どもが集中してまじめになりすぎたなと思うと、ぶーっとおならをする。子どもたちは「わあ、先生、またおならした。嫌だあ」と打ち解けて、また集中した話し合いが再開される。そういう授業なんです。

この若林さんは研究会でももの静かなんだけど、子どもの伸びてゆくところ、教師がつまづくところ、伸びてゆくところの省察がものすごく的確です。その若林さんが豊郷小学校から他校に転勤することになって、その後の研究会を僕に依頼されたのです。鈴鹿峠を越えて、3年間で50回ほど、豊郷小学校には通いました。そこで学校のすべての教師とともに学び合う研究会を続けまし

た。この経験がその後のアクションリサーチの出発点になりました。

その前は、神戸市の御影小学校の元校長で、国語の授業研究の大家と言っているけど、氷上正さんという方がいらっちゃって、この氷上先生を石井さんから紹介してもらって同じ研究会に出るようになって、ずいぶん学びました。氷上さんは社会党の党首をした土井さんを教えた先生です。当時、氷上さんは、関西地方の各地の学校の研究会を支援していたんですが、どこかの学校に呼ばれるたびに「佐藤さん、一緒に行きませんか」と声をかけてくださるんです。それで氷上さんに同伴して、たくさん学校を訪問しました。氷上さんの素晴らしいところは、授業の巧拙についてあれこれ教えないんです。子どもの学びの姿や教材の本質についてコメントされるだけです。いわゆる大正期の教養人というタイプの教師で、おおらかだし精神的に自由だし、そしてユーモアにあふれている。氷上さんは御影小学校の校長時代に齋藤喜博を呼んで、齋藤喜博を関西と中国地方の学校に紹介し結びつける役割をはたした人ですが、齋藤喜博とは対極のタイプの教師でした。僕は、この氷上さんの学校との関わり方が素敵だと思って、丁稚奉公のように氷上さんにくっついて学校を回りました。氷上さんがどのように教師と関係を築いているのか、氷上さんがどう授業を観察しているのか、どうコメントしているのかをつぶさに学んだわけです。

この丁稚奉公の修行を経て、初めて一人で責任をもって関わったのが豊郷小学校だったのです。それからの3年間はとても充実していました。おそらく、僕がどの教師でも根底において信じられるし、信じていることができるようになったのは、この豊郷小学校でさまざまな先生方と一緒に学校をつくっていった経験があるからです。けれども、今から考えると、この豊郷小学校で僕が行った助言や援助は、そのほとんどが少しピントが外れたものだったと気恥ずかしく思い起こします。よくも、あんなこと平気で言ったなあと恥ずかしさだけが襲うほどです。それでも、豊郷小学校は県下でもっとも困難で荒れた学校から、県下でもっとも授業において定評のある学校へと変貌をとげました。それだけ、学校の教師が心をつにして、子どもの学びの創造に向かえば、これほど学校はみずみずしい場所になるのだと実感したことは何より大きな経験になりました。そして、その当時、僕は30歳前後で、アクションリサーチという言葉も知りませんでした。やがて、自分の方法をレヴィンが数十年前に開拓していたことを知り、アクションリサーチとして自覚化するようにもなります。

しかし、学校は順調に改善され、教師たちは成長してゆきましたが、僕自身は自分の成長が思うように進展せず、一面で苦しい日々となったことも事実です。今でも思い起こすのは、毎回、豊郷小学校から帰るときのことです。僕のマンションは鈴鹿市にあって鈴鹿峠を車でこえて滋賀県の豊郷小学校を訪問するわけですが、帰宅はいつも深夜になり、自動車専用道路を時速150キロぐらいで飛ばして帰るわけです。僕は車の運転が大好きで、しかもスピード狂でした。ところが、途中で帰れなくなるんです。傲慢にも教師に助言した自分に対する自己嫌悪と、自分では責任を負えない中でいっばしの意見を言ったことへの反省が押し寄せてきて、泣き出してしまって車が運転できないわけです。学校に行くと学べることが山ほどあるので、いつも出かけるときは喜びいさんで出かけるのですが、帰路は自己嫌悪と自分の能力のなさに対する自責と口惜しさと責任を負えない心苦しさと涙があふれ、孤独で重苦しい気持ちに襲われていました。まさに、行きはよいよい、帰りは怖いですね。そうすると、もともとスピード狂だから、ついつい猛烈なスピードで車をぶっとばしたくなる。そのおかげで、赤切符のスピード違反で何度も何度も警察につかまりました。驚かれるでしょうが、払った罰金だけで合計すると50万円ぐらいになります。いかに辛い思いと自責の念に苦しんでいたか、おわかりでしょう。豊郷小学校には3年間で50回通ったといいましたが、いつも帰路は「もう、こんな研究は辞めよう」、「もっと学校の現実や教師と距離がとれる研究をしよう。もう学校を訪問し教師と協力するスタイルはとるべきではない」という結論になる、そういう日々だったのです。これは、正直に告白しますが、今も続いているというのが率直なところですよ。

学校との協力関係、教師との協同というのは、きれいごとではないと思います。外部の人間だから言えることもあるし、言わなければいけないこともある。東京都などの学校で授業の研究会に参加すると、検討会で意見が出なくて、司会が「どなたか意見はありませんか？」の連発で沈黙の中で予定の時間が過ぎてゆく、ということがあります。そういう時は、憤りにかられて、灰皿を投げて激怒することも多いです。若い教師で授業者にされた人には、「異動届を出した方がいい」「こんな学校に2年も3年もいたら、あなた自身が駄目になってしまう」と告げ、校長には「こんな学校にしたあなたの責任をきちんと考えてほしい」と怒鳴ります。ところが、そういう激怒のあとに、一人ずつ少しずつ意見が出始めて、そのあと一気に盛りあがるんです。僕はこれ以上、落ち込みようがないほど落ち込んでいたというのに。・・・これ

が日本の現在の学校の現実なんですね。こういう場所に遭遇したら、僕はあえて激怒することになっています。それが現場に関わっている研究者の責任だと思うからです。

結局、つまるところ、教師との協同において派生している問題の本質は、見る－見られるという関係が生み出す権力関係の問題なのです。この権力関係は、教師相互の中にも生まれます。授業の提供者のほうは一方的に見られる関係に立たされるわけで、何を言われても受け入れざるをえない立場にいます。他方、見る側は、一方的に見る側にいるわけですから何でも無責任に言えるし、一方的に評価できる立場にいるわけです。このことに僕は気づいていましたら、何とか教師と対等の立場に立とうと、最初の頃は僕もよく授業をして見てもらいました。しかし、これは愚かなことだと気づいたのです。僕が授業をすればいいという問題ではないのです。研究者と教師という権力関係がそれで壊れるわけではないですから。僕は当時は30そこそこの年齢だから「佐藤先生と呼ばないで佐藤さんと呼んでよ」と何度もお願いしましたが、それでも「佐藤先生」と呼ばれてきましたし今も呼ばれています。これも呼び名を変えればいいという問題でもないですよ。結局のところ、僕らはこの権力関係をまっすぐに受け止めるしかないのだと思います。そこで悪戦苦闘するしかない、というのが僕の結論です。

<欧米の研究との交流>

僕のアクションリサーチは、その出発点から欧米における教室研究、フィールドワークの研究と密接につながっていたことは先にお話ししたとおりです。27歳で三重大学に赴任した頃から、いえ大学院の学生の頃から、僕は毎日午前中の2時間は、欧米の学術誌に掲載された教室研究や学校研究や教師研究の文献を読みあさってきました。日本のみならず海外の学術誌を読んで、その領域の最先端の知識を常に身につけておくというのは、どの分野の研究者にも必要不可欠なことだと思いますが、残念なことに、これを実行している教育学の研究者は少ないのが現実です。秋田さんは、これを私のゼミにでておられた頃から今日まで実行されています。だから彼女は国際的な舞台上で一線で活躍できる研究者なのです。僕は、これを大学院の博士課程から始めました。

僕の教室のフィールドワークとアクションリサーチは、英米を中心に起こっていた教育研究のパラダイム転換と並行して行っていましたし、そういう自覚のもとで実施してきました。このことは僕の研究のもう一つの顔をつくっています。

最初は文献と書簡による海外との交流でしたが、15年ほど前からは、直接、欧米を訪問し、そこで教室のフィールドワークやアクションリサーチを行っている研究者と協同で学校に入る、あるいは、欧米においても日本と同様に、私自身が学校現場との連携を築き、そこでアクションリサーチを展開する、そういう活動に挑戦してきました。この点でも、僕は非常に恵まれていました。15年前から今日にいたるまで、アメリカが中心ですが、この領域の第一線の研究者から「マナブ」「マナブ」と呼ばれて、対等に協同で仕事をする機会に恵まれてきたからです。私の著書に登場する人々、私の著書で引用している人々のほとんどと親密な交流をもってきました。これは私の財産ですし、私の研究の最大の基盤となっています。この幸運は、何よりも彼らよりも私のほうが教室での経験や学校での経験が豊富であり、教師の仕事の特徴と学校を変えることの難しさを熟知していたことにあります。それともう一つは、学問的探究の基礎となる哲学において、多少、僕が深く学んでいたこともあると思います。あともう一つは、僕の人なつっこい性格もうまく機能したのだと思います。何しろ、海外との交流は幸運でした。

アメリカの学校現場でアクションリサーチを行うと、日本では体験できない難しさもありました。アメリカでは事例研究は、もっぱらナラティブで行われます。つまり教師の実践報告の「お話」を事例として検討するわけです。僕はビデオ記録による事例研究を提唱してきましたのですが、これがなかなか定着しません。アメリカの教室で授業をビデオで記録するのは容易なことではないのです。まず子どもの肖像権が問題になるからすべての親の承諾が必要ですし、それよりも教師自身が肖像権にこだわって撮影は困難です。さらにアメリカのような他者の評価が決定的に意味をもつ社会では、おいそれと授業のビデオを知らない人に見せるのは命取りになりかねません。よほど校内に信頼関係が築けていないと、ビデオ記録を使った研修は教師の同意をえられません。さらに仮にビデオ記録を使ったとしても、教師同士は率直に意見を言えません。アメリカの文化は、相互に他者を尊重する文化ですから、他者の批判となる意見はとても言えないし、もしそれを言ったらその人との関係の修復に一生かかるほどの問題になりかねません。だから、アメリカの授業研究は、事例研究と言っても、なかなか本質的な討議がしにくいのです。

15年ほど前から、毎年一ヶ月はアメリカ各地の大学を訪問して、そこで教室のフィールドワーク、あるいは学校のアクションリサーチを行っている研究者と研究を交

流し、協同研究を進めるという活動を行ってきました。この経験は、僕を一回りも二回りも大きくさせてくれましたし、何よりも日本とは異なる学校の現実や教師の文化を経験し、より広い視野から自分の仕事を見つめ直す機会となりました。5年前からは、メキシコの教育省の政策顧問もしていますが、メキシコでの政策提言と学校改革の経験も、アメリカやヨーロッパでは体験できなかった貴重な経験となっています。

僕のアクションリサーチのもう一つの幸運は、教育関係以外の人々との協同を実現したことです。これも僕は幸運だったと思います。もともと教育学が教育学の専門の人だけの閉じた関係の中で学問研究をしていることに、僕は若い頃から強い批判意識をもっていました。教師が教師だけの狭い世界をつくっていることも同様です。幸い、僕の大学院の指導教官であり、僕が就職してからは授業研究において最も親しい先達として共に研究してきた稲垣忠彦先生も、同様の姿勢をもっておられました。その稲垣先生を媒介として、演出家の竹内敏晴さんと知り合いましたし、ずいぶん身体のことでも学びましたし、詩の授業と日本語の授業について谷川俊太郎さんと親しくさせていただきました。僕の言葉と芸術の思想の形成において、30代から40代にかけて、谷川さんからどれほど学んだかはわかりしれません。同様に、僕の思想に影響を与えた人として、作曲家の三善晃先生がいらっしゃいます。他にも芸術家、建築家など、多数の人との協同の仕事から学んできたのですが、谷川さんと三善さんからは芸術の思想のみならず哲学について学んだように思います。そのほか、政治学者や社会学者など、実に多くの人との協同の仕事が僕を育ててくれました。これらは、教室のフィールドワークや学校のアクションリサーチとは無縁のように思われますが、僕にとっては同じ地平の仕事であり、同じ地平の出会いと経験になっています。僕としては、若い頃から自分を「教育学者」として考えたことはなく、「教育」を対象とする「人文社会科学の研究者」と考えてきました。その結果、通常の教育学者では考えられないほど、間口の大きな仕事をするようになったのです。

<立脚点としてのフィールドワーク>

僕は自分の歩んだ道が、お聞きのように、かなりがむしゃらの道だし、個性的な道なので、それがどれだけ若い人たちの参考になるのか、わかりません。これは僕という個人の研究者の一つのスタイルだというふうに受け止めてもらいたいと思います。少なくとも僕にとっては、こういうがむしゃらな道しか道はなかったのです。

ただ、僕が皆さんと共有しうるのは、教室の事実から学び教師の仕事から学んできたという事実です。この会場に小畑さんが見ているとお話ししましたが、小畑さんの学校を訪問し、一緒に旅館の風呂に入って、いろいろな話を聞いたり話をしたことを僕は20年後の今も鮮明に覚えています。10年ほど前には、変化しない現実が口惜しく、一緒に泣いたこともありました。それほど、小畑さん個人の教師からもたくさんのことを学んできたのです。教師から学んだことを列挙すれば、何十冊本を書いても書き足りないほどです。

教室の事実から学んだことも同様です。僕自身の経験から言って、授業の事実が確かに細部まで見えたのは、授業の参観が3千回に達した頃、今から15年ほど前からです。それまでの10年間は、教室で授業を参観し記録していても、ほとんど何も見えていませんでした。これも自分の経験を一般化するのには言い過ぎだと思いますが、僕は、教育の研究者が教室の授業のように複雑な対象を理解するには、数千回に及ぶ授業の観察経験が必要なのだと思います。教室のフィールドワークや学校のアクションリサーチは、その本質から言って、きわめて高度な理論的研究を伴っていないと成就しないと思っていますが、それと同時に、この仕事は職人的な部分が多く占めていて、ある程度の場合をふむ経験から学ぶ作業を基盤としていると思うのです。

したがって、教室のフィールドワーク、学校改革のアクションリサーチは、その方法を研究者自らが自分で自分のスタイルとして形成する必要があります。ですから、僕は、院生たちに学校を紹介したり教師を紹介したりはしません。なぜなら、フィールドワークの研究は、相手との関係づくりから研究がスタートします。関係づくりそのものが研究の方法論の重要な要素なのです。研究の方法論が進展し深まるに連れて、教師の協同関係も深まるという関係があります。だから、すべては自ら切り開くしかないわけです。

よく初心者の学生や院生から自分も授業をすべきでしょうか、という質問を受けます。僕の場合は、最初の7年ほどはよく授業を実践していました。観察者として教室を見るのと実践者として教室を見るのではまったく違う世界です。その世界の二つを行き来するのが、フィールドワークであると考えていますので、その二つの世界を体験する必要があったのです。この二つの立場を一貫して持続している研究者もいます。先にお話ししたミシガン大学のマグダリン・ランパートです。彼女は、大学近くの小学校で午前中は数学教師として授業を行い、午後は大学で教育研究者として研究と講義を行っていま

す。このスタイルを彼女はもう30年も続けているのです。それだけに彼女の論文には深い洞察と説得力があります。しかし、僕はそのスタイルはとっていません。ランパートと同じことを行えば、同じような研究しかできないでしょう。僕は僕のスタイルで僕にしかできない研究を持続する必要があるのです。

一般的に言って、若い学生や院生は、多少は授業者として実践する経験をするのを勧めます。教師が授業者として経験する世界を体感し認識してほしいからです。しかし、それをどれほど経験し持続するかは、それぞれの人があるような研究を進めるのかにかかっていると思います。

いずれにせよ、フィールドワーカーにとって最も重要なのは、フィールドノートです。フィールドノートを「記録」と考えている人が多いと思いますが、フィールドノートは「記録」ではありません。僕は、フィールドノートは研究のための一種の「テキスト」だと思っていますし、「半テキスト」というか「前テキスト」として記されていないと意味がないと思っています。僕の場合は、ノートは左ページと右ページの二つを使います。左ページは観察した事実を詳細に記します。メモも入ります。右ページは、その日の夜に叙述するノートで、ここでは僕の発見や思考を記したエッセイのような叙述で記します。この二つが揃っていないと「テキスト」として活用できないと思います。これは、しかし僕の方式です。それぞれ自分のスタイルを見つけてください。

フィールドノートの書き方として大学院の学生に最初に僕が要求するのは、「教室の出来事の風景」を叙述することです。その記述を読むと出来事の風景が再現されて、そこから思索が触発される、そういうノートのつくり方です。どうして「風景」にこだわるかというと、出来事の風景が細密画のように描き出せないと、どんな抽象的思考も深まっていけないからです。そして、今の学生や院生に一番欠落しているのは、この風景を具象的に描き出す能力だと思うからです。レーニンの『哲学ノート』という本があって、そこにとっても納得のゆく事柄が書かれています。レーニンは認識は「感性的認識」から「理性的認識」へと発展するけれども、「理性的認識」が最も高い次元ではないと述べ、「理性的認識」より高い認識として「感性的認識」と「理性的認識」を統合した「具体的認識」というレベルがあると言っています。そのとおりだと思います。もっとも高度の認識は抽象化された認識ではなく、その抽象化した認識を具象化した具体的認識なのです。

同様のことは、ヘーゲルの『精神現象学』の中にも出

てきますね。ヘーゲルは、生きた現実を対象として、ある学者たちは分類シラベルをはって缶詰の知識にしまっているし、ある学者たちは骸骨の骨だけをとりだしてこれが本質だと言っている。この二つは、どちらも生きた現実を死んだ現実に行っているだけである、と皮肉っています。そのとおりですよ。生きた現実を生きたまままで認識する必要があるわけです。生きた現実をいきたまままで再現するフィールドノーツを記すことで、観察された対象は研究対象としての「テキスト」になります。その意味で、生きた現実を生きたまままで叙述するセンスと能力がないとフィールドワークもアクションリサーチもできないと思います。

アクションリサーチは、一言で言えば「経験から学ぶ」ことを基本としています。その方法の要点をお手元のプリントに列挙しておきました。以下のとおりです。

- 1) 本を読むように現実を読み、本から学ぶように現実から学ばなければならない。
- 2) 特異性 (singularity) を認識する。研究とは同一化ではなく差異化である。
- 3) 経験は体験ではない。経験は他者との出会いであり自己の編みなおしである。
- 4) 観察記録 (フィールドノーツ) は事実の記録ではない。事実の構成であり研究対象としてのテキストの創作である。
- 5) 経験から学ぶためには、絶えず「驚き」と「発見」を経験するストレンジャー (異邦人) でなければならない。
- 6) 経験から学ぶためには、ナラティブ (物語) の方法を必要としているが、同時にナラティブ (物語) の限界を認識しておく必要がある。

この要点のほとんどはすでにお話しましたので、最後の6)だけを少し補足します。経験から学ぶということは、経験に意味を与える物語が必要です。経験はナラティブに語られて初めて経験になると言ってもいいでしょう。しかし、そこに同時に危険性もあることを認識しておく必要があると思います。その危険性というのは、教育がすぐに物語になってしまうことから生じます。教師はストーリーテラーですね。ストーリーで語ることなしに、教師の仕事の経験は語れません。だから、教師はストーリーテラーになることによって、教育の経験を創造する実践家になることができます。だから、教師は宿命的にストーリーテラーであると言ってもいいと思います。

ところが、経験が経験として成立するためには物語の

様式が必要ですが、教育の物語は、ともすれば美談に傾斜しがちです。もともと現実の経験を物語で表現するときには、すべてを完結した物語で表現するのは不可能ですから、現実の経験と物語で語られる現実との間には齟齬と矛盾があるのですが、教師の語るストーリーは美談になりがちだし、現実との齟齬や矛盾や教師や子どもの葛藤が捨象されて、自己完結した一つのまとまりのある物語になりがちです。そういう物語の語りで語られてしまうと、教育研究が成立しようがありません。なぜなら、教室の現実と語られた現実との間の差異があらゆる教育研究の存立基盤だからです。一つの物語として完結し美談としてまとまったナラティブは、いくら精緻に語られようとも、教育研究には無益で無意味なものと言ってよいでしょう。教育実践の方法としてナラティブを位置づけるとすれば、観察された教室の事実の矛盾が矛盾として叙述され、教師や子どもの葛藤が葛藤としてそのまま叙述される必要があります。しかし、現実には、矛盾が矛盾として叙述され、葛藤が葛藤として物語に叙述される必要があるのですが、そのような物語が語れる教師はわずかしきません。したがって、この問題の解決は容易ではないのですが、ここでは問題だけを指摘しておきたいと思います。

<学校改革のストラテジー>

もう少しだけ時間があるので、最後に、僕のアクションリサーチが25年かけて到達した学校改革のストラテジー (方略) の概要についてお話したいと思います。その要点をお手元のプリントに列挙しておきました。以下のとおりです。この要点にそって時間の許す限り、お話したいと思います。

[学校改革のストラテジー (方略)]

- 1) 学校改革の二つの原理：「公共性」と「民主主義」
空間概念としての「公共性」(多様な声の交響) = 教室を開く
多様な人々と共に生きる技法としての「民主主義」
- 2) <学びの共同体>としての学校のヴィジョン
学校を組織する三つのキャノン = リテラシー・デモクラシー・コミュニティ
教室の改革, 同僚性の構築, 学習参加の実践
- 3) <対話的实践としての学び>
学びの三位一体論 (対象世界との対話, 他者との対話, 自己との対話)
学びの作法としての三つのC (care, concern, connection)

学びの越境性 = 差異に成立する学び

互惠的・協同的学びの形成

4) <聴き合う関係>による<対話的コミュニケーション>

対話的コミュニケーションが授業において成立する要件

授業における教師の仕事 = 「聴く」「つなぐ」「もどす」

授業の改革 = 子ども一人ひとりの尊厳の樹立, 教材の価値の探求, 教師自身の信念 (哲学) の尊重 = この三つを同時に追求すること。

5) <同僚性の構築>

教師の仕事のフラグメンテーションとアイソレーションとの闘い

教育実践の創造を軸とする教育専門家の創造的連帯

教師集団の専門家としての自律性 (倫理と責任) の樹立

6) 反省的实践家としての教師の専門家像

7) <活動システム>としての学校

<有機体>としての学校 = 理論 (theory) と活動 (activity) と気 (spirit)

8) 学校改革の三段階

- 1) どんな子どもにも対応できる教師の形成
- 2) どんな教師にも対応できる子どもの形成
- 3) どんな校長にも対応できる学校の形成

まず「学びの共同体」としての学校改革の定義を示すと、「学びの共同体」としての学校改革とは、学校が子どもたちが学び合う場所になるだけでなく、教師たちが教育の専門家として学び合う場所になり、さらには親や市民が教育事業に参加して学び合う場所になることを意味しています。この学校改革は、二つの哲学的な原理によって支えられています。その二つとは「公共性」と「民主主義」という二つの哲学的な原理です。言い換えれば、「公共性」と「民主主義」を、学校の構成員のすべての活動の基本とすることが「学びの共同体」づくりの基本哲学です。

「公共性」というのは多様な他者に開かれた空間 (場) を表現する言葉です。学校改革を推進するとわかるのですが、現在の学校は教師にとっても子どもにとっても親にとっても公共空間になっていません。学校は内側からしか改革できませんが、どの学校も内側が公共空間として組織されていないので改革が進展しようがありません。通常、小学校は、教室の壁が改革を阻んでいますし、

中学校と高校では教科の壁が改革を阻んでいます。この二つの壁をとりはらって、学校を多様な人の多様な活力が交流する公共空間に再構成する必要があります。

もう一つの哲学的支柱は「民主主義」です。民主主義というと、多数決の原理とか、意思決定の手続きとして理解されがちですが、私の言う「民主主義」は、デューイがそう定義しているのですが、「a way of associated living」つまり、「多様な人々と共に生きる方法」を意味しています。その意味で、学校改革において教室の学びにも職員室のミーティングにも「民主主義」を徹底させる必要があります。

たとえば中学校に行くと、生徒のことがよく職員室で話されています。だけど、1年間、職員室で話題になる生徒の数は限られています。全校生徒の1割程度です。職員室で話題になる生徒は、問題行動を起こす生徒、成績が特に優秀な生徒、部活において特に優秀な生徒などです。一方では、親の払っている税金の10倍以上のサービスを受けている生徒もいれば、もう一方では中学校に3年間も在学したのに、職員室で一度も話されない大多数の生徒がいて、彼らは親の収めている税金の10分の1しか教育サービスを受けていません。こういう学校である限り、その学校は「民主主義」の学校とは言えないでしょう。どの生徒の名前も登場するような職員室にならないと、「民主主義」の学校にならないと思います。

「民主主義」は校内研修においても同様です。いつも若い教師を授業者にして、まわりがあれこれ助言をする研修は「公共性」も「民主主義」も実現していません。それに校内研修の話し合いにおいて、いつも声の大きい人が校内研修を統率しているような学校は「民主主義」が実現しているとは言えないと思います。教師自身が一人残らず自らの授業を公開し合い、さらにお互いに同僚の経験から学び合う関係を築かないと、どんな学校改革も成功を収めることはできないと思います。

もう一つ理念的なことを説明しておく、僕は、学校は古今東西にわたって、三つのキャンノン (規範) によって組織されてきたことを重視しています。その三つのキャンノンとは、「共通教養 (literacy)」「民主主義 (democracy)」「共同体 (community)」の三つです。この三つのキャンノンによって学校は十全の機能を発揮することができますが、この三つのキャンノンのうちどれか一つでもくずれると、学校教育は機能不全に陥ってしまいます。そして僕は、今日の学校をめぐるさまざまな危機は、学校を取り巻く社会においてこの三つのキャンノンが崩れているところから派生していると思っています。「学びの共同体」としての学校改革は、「公共性」と「民

主義」の二つの哲学的な原理によって推進し、この三つのキャンソンを復権する闘いとして進行するというのが私の学校改革の基本哲学です。

そして、学校改革の途上において最も大切なことは「対話的なコミュニケーション」によって学びの実践を推進することです。少し考えればわかることですが、学校ほど「対話」の重要性が語られる場所はないのに、学校ほど「モノログ」の言葉が支配している場所も珍しい。この「モノログ」の会話を「対話」のコミュニケーションに転換していく実践が「学びの共同体」づくりであると言ってよいと思います。

この「対話的コミュニケーション」の中核にあるのが「聴き合う関係」です。したがって「学びの共同体」としての学校の一つの特徴は、静かな学校であるということです。僕は「学び」は他者の声を「聴く」ことからスタートすると考えています。その意味で「学び」は能動的と言うよりも、むしろ受動的な活動です。古代ギリシャの言語では「受動」と「能動」が一緒になった「中動態」というものがあつたと言われています。その「中動態」を僕は「受動的能動性」という言葉で表現していますが、他者の声を「聴く」ことから生まれる「応答性 (responsibility)」が学び合う実践の基礎にならなければいけないと思っています。

そのことともう一つ、「活動システム」としての学校というコンセプトについても簡単に説明したいと思います。ここで言っている「活動システム」というのは、そのシステムに参画し活動することによって、知らず知らずのうちに「民主主義」を学び、聴き合う関わりから学び合う関わりへと導かれる、そういうシステムを示しています。「学びの共同体」としての学校づくりは、そういう「活動システム」をデザインし実践する改革として展開されます。

この「活動システム」が十全に機能するためには、「理 (theory)」と「活動 (activity)」と「気 (spirit)」の三つが必要です。「理」はディスコースです。学校は一つの制度ですが、「学びの共同体」としての学校は「学び」の理論のディスコースによって活動システムが構成されています。「活動」は文字通りの「活動」です。実践と言ってもいい。僕は、この二つ、つまり理論と実践だけでは「活動システム」は活性化しないし創造性を獲得できないと思っています。もう一つの「気」が生き生きと流れていないと、学校は機械的なシステムとしてしか機能しないと思うのです。いい学校は「いい気の流れ」がある学校です。この「気」の部分、スピリットの部分も活動システムが有効に機能する重要な要素になる

と考えています。

最後に、このプリントの最後に記した「学校改革の3段階」について触れておきます。僕は、学校改革を3段階で構想しています。第一段階は、どんな子どもにも対応できる教師を形成する段階です。第二段階は、どんな教師にも対応できる子どもを形成する段階です。この二つ目の段階を推進することが「学びの共同体」づくりにおいてはとても重要です。日本のこれまでの学校改革の実践の最大の問題の一つは、教師だけで懸命に学校を変えようとしていることです。教師だけがテンションがあがつて、生徒は何も動いていない。むしろ受身になって寝ている。これでは「学びの共同体」どころか、学校改革が進展しようがない。もっともっと子どもを信頼し、子どもたちに責任をもたせ、子どもたちと共に改革を推進しなければいけません。

「学びの共同体」づくりとしての学校改革は、子どもも「主人公 (protagonist)」, 教師も「主人公」, 校長も「主人公」, 親や市民も「主人公」になって推進する改革です。特に、子どもが「主人公」として学び合う関係づくりを積極的に責任をもって進めることが何よりも重要です。教師はもっと子ども・生徒を信頼し、彼らの改革のアイデアと活力を最大限に引き出す必要があります。この学校改革の第二段階すなわち、どんな教師にも対応できる子どもを形成することなしに「学びの共同体」は学校のシステムとして成立しないことは繰り返し強調しておきたいと思います。

そして、学校改革の第三段階は「どんな校長にも対応できる学校」になることです。これも第二の段階と同様、現実には重要です。日本の学校は通常、3年で校長が変わります。この第三段階まで改革を進めておかないと、校長が変わるたびに改革が水の泡になるようでは、その地域の学校改革の拠点としての役割をはたすことはできません。たとえ「学びの共同体」づくりに否定的な校長が来たとしても、最低3年間は持ちこたえられる学校になっていないとだめだということです。

さて、もう時間が来たようです。手探りの状態から学校のアクションリサーチを始めてから25年、今ではこのメモにあるような学校改革の哲学とストラテジーを構想し実践する段階まで来ました。「学びの共同体」づくりの拠点を浜之郷小学校と岳陽中学校に築き、この二つの学校が全国の教師たちに公開されることにより、僕の推進する学校改革は一挙に全国化し、今では僕のところに毎日平均で3件以上の協力依頼が来ています。それらの学校の大半はすでに「学びの共同体」づくりの学校改革を推進している学校です。つまり、少なく見積もっても、

全国の千校以上の学校が浜之郷小学校や岳陽中学校をモデルとする学校改革を推進していることになります。これほどの急速な改革が全国的に拡大するとは、僕自身、想像していなかったことです。この動きは数年後には、おそらく数千校というレベルに達するでしょう。この全国各地の学校改革の挑戦の中に未来への希望を託したい

と思っていますし、僕自身も、もう一度原点にもどって、教室の事実と子どもの学びと教師の実践からよりいっそう深く学びながら自らの研究を少しずつ前進させたいと思っています。少し時間がオーバーしたようです。これで僕の講演を終わりにします。(拍手)