

当事者研究から考える校内授業研究のあり方

檜葉みつ子・柳瀬 陽介¹
(2020年10月5日受理)

School-Based Lesson Studies Inspired by “Tojisha-kenkyu”

Mitsuko Kashiba and Yosuke Yanase¹

Abstract: While many teachers acknowledge that school-based lesson studies are useful for their professional development, those studies occasionally become routinized and fail to deliver diverse perspectives without promoting collegiality. This paper selects “Tojisha-kenkyu,” a community-based study of mutual help by those concerned with difficulties, as a type of practitioner research that may evolve school-based lesson studies into a new kind of research activity with distinct procedures and epistemology. School-based lesson studies inspired by “Tojisha-kenkyu” require changes in the conceptual understanding of causality, agency, practice, power, and teacher competency. The paper also discusses the feasibility of introducing such research into the current school education context in Japan.

Key words: professional development of teachers, epistemology of practice, teacher collegiality, narrative

キーワード: 教員研修, 実践の認識論, 教師の同僚性, 物語

1. はじめに

1.1 校内授業研究をめぐる現状

校内授業研究は、校内研修として実施される授業研究であり、授業者の授業力量形成と、協働する学校全体の教師の授業力向上を目的として(吉崎, 2019)、行政研修の一環、または学校独自の取り組みとして実施される。

授業研究には、「事前検討—授業研究・授業参観—事後協議」のサイクルがあり、国立教育政策研究所(2011)の実態調査では、複数の教師が参観する研究授業とその後の批評等を組み合わせたものが大部分(小学校99.3%, 中学校93.5%, 公立高校81.5%, 私立高校72.7%)を占めていた。また、年間開催数は、校種による差(小学校では6~10回, 中学校・高校では1~5回が最も多い)がある(ibid.)ものの、ほとんどの学校において、年間に1回以上の授業研究が行わ

れていた。

明治期に始まった授業研究は、教師の力量形成のための校内研修の柱として教育現場に浸透し発展してきた。佐藤(2009)は、教師としての成長に最も有効であったことの調査では、「自分の授業の反省」「同じ学年(教科)における授業の研修」「校内研修」が最も多かったことから、教師に望まれているものとして、校内研修の重要性を主張する。

しかし、その一方では、課題の存在も指摘されてきた。稲垣・佐藤(1996)は、学習内容の規定や研修の制度化の中、模範となる方法を求める授業観や研究観の影響で、定型化の進む「研究授業の形式性・閉塞」(p.178)の問題を提起した。その後も、「授業研究が形骸化し、意義が希薄になっている」(千々布, 2005, p. 103)、「校内研修に取り組むことによって充実感を感じている教師が少ない」(高木・藤井, 2010, p. 93)等、「行事、儀式として授業研究が行われるという倒錯」(稲垣ら, 1996, p. 178)は続いている。

模範とすべき授業の公開と、その実践から指導技術

¹京都大学国際高等教育院

を学ぶことを前提とする、定型化した校内授業研究の問題点を、筆者らは次のように捉えている。教師全員の授業力量形成と協働関係による学校全体の教育力の向上という校内授業研究の目的に照らしてみると、まず、指導過程や指導技術・工夫に重点を置いた授業を追求することができ、授業の構想力を鍛える場として、特に経験の少ない教師にとっての有用性は高い。しかし、その反面、授業の見方が一面的・固定的なものになり、目の前の生徒との関係において展開されるべき固有で多様な授業へと拓かれないことが危惧される。次に、熟慮された授業づくり・実施と観察・振り返りのプロセスを丁寧に行うことで多くの実践知が交流される可能性があるものの、現状では時間不足による簡略化、とりわけ振り返りが定型化されていることに起因して、研究成果が学校全体で十分に共有されていない。そして、これらの結果、協働的な仲間関係の醸成には至っておらず、校内授業研究が個人の課題解決や学校全体の教育力の向上に結びついていないことである。

このような認識のもと、我々は「当事者研究」に着目し校内授業研究のあり方を捉えなおすことを試みた。なお、本研究では、「校内授業研究」を以下のように定義する。授業実践の共有と検討を主な内容とする校内研究会であり、その参加者は、授業担当教師、同じ教科を教える教師、学年主任や研究主任、管理職、および外部からの指導助言者によって構成される。時に近隣学校の教師が参観することもある。特定の教科だけではなくどの教科にも当てはまることを想定しているが、国立大学附属学校での研究大会のように参加者を広い範囲から求める大規模イベントのような授業研究は、今回の考察からは除く。

1.2 校内授業研究の1つの典型

よく行われている校内授業研究の1つの典型は、以下の(a)～(f)の6つの特徴を有しているとまとめることができる。

(a) 上から与えられる研究テーマ：発表者の研究テーマは、当人が定めるものではなく、学校（校長や研究主任など）が決める。しかし、学校はしばしば教育委員会や文部科学省が推奨する教育方法や教材を研究テーマとして定める。発表者は、研究テーマに関して選択の余地はなく、ただそれを受け入れる。

(b) 分析よりも示範：「他人の模範となるようなよい授業を示す」ことが校内授業研究の暗黙の前提や期待となっている。多くの発表者は授業を参観してもらったあと「つまらない授業で申し訳ございません」と平身低頭するが、そこからうまくいかなかった要因を自ら分析するといった研究的な態度は見られない。

(c) 前景化されにくい文脈情報：学校・学級・学習者・教師などが抱える固有の事情は背景に押しやられてしまい、研究テーマなどで定められた教育方法や教材などがもっぱら前景化される。そのような教育方法・教材は、通常、国などが推進する「よきもの」であり、それによって授業が成功するのが一般的・普遍的とみなされている。したがって、授業がうまくゆかない場合は、それは当該教師個人（＝発表者）の力量と努力に問題があるとされ、背景にある文脈要因が議論に上ることはほとんどない。

(d) 被告のような発表者：上の(a)から(c)も絡み、発表者は「分析も釈明も抜きに、とにかく示すべき模範を示せたかどうか」で自己評価することが多い。その結果、多くの発表者は授業参観後の研究協議では、刑事裁判の被告のように反省の意を示しながら、指導助言者からの説論的な批判をあたかも裁判官からの判決のように拝聴する。

(e) 一般参加者による無難な質問：自分自身がいつ発表者になるかわからない一般の参加者（同僚教師など）は、研究協議でも教材の出典などを尋ねるなどの細かな質問に終始し、本質的で究明的な質問はほとんどしないことが多い。

(f) 指導助言者による裁定：指導助言者として外部から招かれる大学教員や指導主事などは、研究協議の最後にコメントを述べるが、それに対する質疑応答の時間は設けられないことが多い。上述したように、これは、あたかも裁判における裁判長の判決言い渡しのようなものである。このように、指導助言者が発表者や一般参加者などとは異なる別格扱いされていることは、しばしば入退場が、発表者と一般参加者が起立した上で行われる作法からも伺える。

これらの(a)～(f)の特徴から、校内授業研究での発表者の多くは、示範責任をもちながらも、実践の分析も文脈的条件の説明もほとんど許されない立場におかれ、権力者としての指導助言者の裁定を待ちながら研究協議が終わるのを待つ状況にあることがわかる。一般参加者にもこの権力構造を再生産する行動様式を取ることが求められている。もしこのような校内授業研究に研究的要素があるとしたら、それはもっぱら指導助言者の見識を拝聴することでしかないかもしれない。

2. 当事者研究への着目

2.1 なぜ当事者研究なのか

上に特徴づけたような校内授業研究を多く経験した筆者らは、当事者研究に着目しはじめた。当事者研究

とは、簡単に言えば、ある問題を抱える本人が、専門家からの一義的な介入（投薬や入院など）を受けるだけの受身的な存在から脱却し、自分の問題を自ら、仲間とともに「自分自身で、共に」研究して、問題を解決できないにせよ、問題に対処することを学ぶ共同体文化である。当事者研究の特徴は後にもう少し詳しく述べるが、当事者研究が扱う問題と教育現場が扱う問題には重要な共通点を見出せる。

第1の共通点は、教育現場が抱える問題の多くは、Schön (1983) も言うように、複合的な問題であり、特定の教育方法や教材の採択といった単一の介入手段だけでは解決しないことである。Schön のことばを続ければ、実践現場の問題は、単一原因を操作することにより結果を改善するという「技術的合理性」(technical rationality) あるいは「実証主義的認識論」(the Positivist epistemology) でとらえるべき単純なものではない。それは、複合性・不確実性・不安定性・独自性・価値葛藤 (the complexity, uncertainty, instability, uniqueness, and value conflicts) にみちた実践状況 (Schön, 1983, p.14) を勘案に入れた実践の認識論 (epistemology of practice) (ibid.) に基づいて省察されるべき問題である (こういった認識論の詳しい検討は本論後半で行う)。

第2の共通点は、第1の共通点と重なることも多いが、教育現場には、教師や学校では解決どころか介入すらしがたい背景要因が多く存在し、問題の「解決」が期待できないからである。たとえば家庭や地域の事情は複雑に絡み合った要因によって長年の歴史をもつものであり、教師や学校としてはその問題に「対処」するしかない (中川・柳瀬・榎葉, 2019)。そのような状況下で何らかの問題が生じた場合、教師や学校としてはリカバリー (回復: 以前の状態へ戻ること) ではなく、レジリエンス (再起: 過去と違う現在に再び適応するように自らのあり方を変えること) を求めるしかないことも多い。問題解決ではなく、問題への対処や問題からのレジリエンスを志向する点において、校内授業研究と当事者研究が重なるところは多い。

以上の理由で、筆者らは当事者研究に着目し、以来、それに関する理解を深めていった。その後、筆者らは、さまざまな学校や教育センターなどで当事者研究的発想がどれだけ可能か検討を続けた。特に、筆者の一人は、某教育センターで、さまざまな教科に渡る小中学校教諭の中核的人材を育成するための年間事業の指導助言者となる機会を得た。そこでは同センターの指導主事と綿密な連携を取りながら、当事者研究という用語こそ前面に出さないものの、その精神を取り入れた研修を3年間にわたって実施し、それなりの成果を上

げてきた (さまざまな事情でその実践を公表する機会はまだない)。本論文はこういった筆者らの経験にも基づいている。次項では本論の発想の原点である当事者研究の概略を示す。

2.2 当事者研究とは何か

当事者研究については、その発祥の地である「べてるの家」や主導者の向谷地生良による報告 (浦河べてるの家, 2002, 2005; 向谷地, 2009; 向谷地・浦河べてるの家, 2018)、外部観察者の分析 (斉藤, 2002; 野口, 2018)、哲学的な分析 (石原, 2013)、東京大学先端科学技術研究センターの熊谷を中心とした発展的な研究 (熊谷, 2017, 2018, 2019, 2020)、英語教員養成や言語教育の文脈での論考 (榎葉・中川・柳瀬, 2018; 中川・榎葉・柳瀬, 2019; 中川・柳瀬・榎葉, 2019)、教育実践研究への展開 (Yanase, 2020) など、すでに多くの報告や研究が公刊されているので、ここではその具体的詳細には触れず、当事者研究の根本的な考えのみを示す。

「べてるの家」の当事者研究の中心人物である向谷地 (2017) は、当事者研究を説明するキーワードとして「仲間」、「語る」、「研究」の3つを上げている。それらを使って、当事者研究を (再) 定義するならば、それは「ある問題を抱えて苦しむ焦点当事者が、協働研究当事者という『仲間』と共に、その問題について『研究』というモードで『語る』ことにより、問題との和解法を見出す共同体的実践文化」となるかもしれない。この (再) 定義では、「当事者」に対して限定句をつけることでこの語のもつ多義性を解消することを試みている。「当事者」の一般的な定義は、たとえば「その事柄に直接関係している人」(『デジタル大辞泉』) であるが、当事者研究における「当事者」は、問題を抱えて苦しむ人だけでなく、その人と共にその問題との和解法を解明しようとする人、およびその人の問題と関わりがある人も含む多義的な概念である。本論では、問題を抱えた本人を「焦点当事者」、本人と共に問題との和解について探究する当事者研究のメンバーを「協働研究当事者」、当事者研究には直接関わらないものの、本人の問題との関わりが深い人を「周縁当事者」と区別することにする。限定句なしに「当事者」と言えばこの3種類の当事者すべてを意味し、限定句ありではそれぞれの種類の当事者を指す。この区別により、「当事者」とは問題を抱えた本人だけでないことを明示すると共に、当事者研究がそれぞれ異なる立場の人間が協働的かつ対等に関与することで問題の和解を目指すことをも明確にする。なお「問題との和解」の「和解」も向谷地が重要な用語として使っていることばであるが、具体的な意味としては本論では上述の

「問題への対処」や「問題からのレジリエンス」を意味することばとして使う。

3. 当事者研究的な校内授業研究とその含意

3.1 当事者研究的な校内授業研究

前項の規定に基づく当事者研究的な校内授業研究は、以下の6つのような特徴を取りうる。ここではその特徴を、発表者の立場からの特徴と、主催者の立場からの特徴の2つに分けた上で説明する。これらの特徴の理論的含意については次節で詳述する。

発表者の立場から

(1) 物語様式による通時的報告：報告の形式を、従来の教育研究に多い、「問題の同定→特定教育方法・教材の採択→問題の解決」という、「ある特定の介入手段による問題解決」という図式で行うのではなく、「あるべき状態の提示→状態の破損→破損から生じる危機→危機への対処」という図式(Bruner, 1986, 1990)で報告する。従来の報告の主題が特定の教育方法・教材による介入の効果があったかどうかを検証することであったのに対し、物語様式による報告の主題は、複数の当事者(教師という焦点当事者と、学習者や保護者あるいは同僚教師などの周縁当事者)が経験する出来事とその意味を、外面的な行為と内面的な心情の2つのレベルから記述することである。当事者研究的な校内授業研究では、ある介入手段により問題が解決するという‘success story’を報告のあるべき姿とせず、ありのままの現実をできるだけ忠実に語る‘true story’を求めるとする。

(2) 背景状況も報告：物語様式での報告ということから含意されることでもあるが、当事者研究的な校内授業研究では、問題をめぐる社会的・経済的・文化的・歴史的な背景なども報告する。従来型の実験形式の報告が、介入手段導入の成否だけに切り詰めた記述を目指したのに対して、当事者研究的な校内授業研究は、質的研究で言われる「分厚い記述」を目指す。

(3) 発表者による研究サブタイトルの決定：校内授業研究は、組織によって主催される研究である以上、研究は学校(あるいはその上部組織)の目指す目的の中で行われるべきであろう。したがって研究のメインタイトルは学校などが決める。だが、そのメインタイトルをどのように具体的に捉え、どのような研究課題を設定するかは発表者(焦点当事者)に一任する。このことにより、発表者自身が(メインタイトルが示す範囲の中で)もっとも痛切に感じている問題を取り上げることができ、発表者の主体的関与を促す。

主催者の立場から

(4) 安全で安心できる場の確保：従来の校内授業研究が、ともすれば「模範となる授業を示せたかどうかで裁かれる者と裁く者、およびそれを傍観する者」と、裁きの権威・権力を中心として構成された場となってしまうことに対して、当事者研究的な校内授業研究では、すべての参加者が安全感と安心感をもって参加できる場を形成することを第一優先事項とする。

(5) 特権的な参加者を認めない：従来の指導助言者は、質問や反論を受け付けない最終裁定者であったり、入退場が他の参加者一同起立のもとで行われたりするなどの特権をしばしばもっていた。当事者研究的校内授業研究では、主催者はいかなる参加者にもそのような特権を認めない。もちろん外部からのいわゆる有識者を指導助言者として招くことはあるが、発言権や接遇・待遇において、それらの外部権威者などを特別扱いなどはしない。「職位や専門知識において異なっても、人間としては対等」(柳瀬, 2014)という原則を貫く。

(6) 全員に協働研究当事者としての参加を求める：従来、一般参加者は、些末な質問をする以外は受身的な存在であり、発表者の授業の良い点および指導助言者のコメントを受け取る、いわば研究の消費者のような存在であった。しかし、当事者研究的校内授業研究では、一般参加者も、発表者や指導助言者と共に、発表者の抱える問題への対処を共に考える。一般参加者も協働研究当事者として当事者研究に参画することで、焦点当事者を支援すると同時に、自分自身の実践への洞察も得て、問題に対して仲間として研究的に語り合える共同体を形成する。

3.2 認識論的変容と理論的根拠

当事者研究的校内授業研究の上記の特徴は、会の運営方法という外面的な違いだけではなく、発表者・主催者・指導助言者・参加者の認識という内面的な違いをももたらす。認識の変容なしに、外面的特徴だけを実現させようとしても、それはやがて自己矛盾から徐々に破綻するような会になるだけであろう。この項では、当事者研究的な校内授業研究がもたらす認識論的変容と、そのような変容が重要であることを示す理論的根拠を説明する。なお(1)から(6)の番号は、前項の番号と対応している。

(1) 単一の因果関係の立証から共起的な諸要因の記述へ：物語様式による通時的報告がもたらす認識論的変容は、研究のあり方に関するものである。従来、実践的な教育研究においても、研究とは「Aという介入を行えば、それが原因となって、Bという望ましい結果が生じる」という単一の因果関係を立証するこ

とが一種のゴールドスタンダードとして暗黙のうちに推奨されてきた(柳瀬,印刷中)。当事者研究的な校内授業研究は、そのような認識の妥当性は、極めて限定的な事象にのみ成立するものであると考える。現場教師が捉えている問題を扱うには、物語様式による報告で、共起し相互に複合的な影響を与えているさまざまな要因がどのように展開したかを通時的に報告する方が妥当であり、教育実践研究の認識論の修正を提言する。とはいえ、この提言は少なくとも Schön (1983) 以来のものであり、別に新しいものではない。また、あからさまな言い方をすれば、現場ですぐれた実践を行っている教師が、教科教育系の学会発表に興味を示さないことから、少なくとも事情通には周知の事柄である。それにもかかわらず研究のあり方が、ブルーナーの用語を借りるなら、科学規範様式(paradigmatic mode)から、物語様式(narrative mode)(Bruner, 1986, 1990; 柳瀬, 2018)へとなかなか変わらないことの背景には、以下の要因があると考えられる。

i) 学界自体の戦略: 物語様式への転換は、17世紀の科学革命以来進行している学問の自然科学化という近代の流れに真正面から反対する流れであり、学界としての権威獲得という点では効果的な戦略ではない。他の学問よりも、一般的な人々(大学院教育を受けていない教師、保護者、市民)に対して語りかける場合が多い教科教育学の場合、それらの人々があまり知らない科学的な用語を使えば、批判からの防護壁を自動的に作ることができるが、一般の人々も習熟している物語様式で語る場合、その真価がすぐに判定されてしまう。実際、貧困な物語として教育について語れば、SNSで見られるレベルの論争と大差なくなり、専門家としての権威は得られない。

ii) 論文生産の効率性: 複雑な事象を単純な因果関係の問題に翻訳してしまい、研究とは、その因果の妥当性を統計的に検証することであると割り切ることは、論文の執筆と査読のスピードを上げるため、研究キャリアの形成や学会の維持のためには好都合である。逆に物語様式の記述報告は、分厚い記述を必要とし、その査読も、所定の研究手続きを踏んでいるかいないかといった単純なものとはならず、より困難なものになり、論文生産の効率性が低くなる。(もし効率を保とうとすれば、低いレベルの物語が量産され、i)で指摘した学界全体の権威失墜が生じるかもしれない)。

iii) 研究者個人としてのリスク: 自然科学的なトレーニングを受けてきた教育系の研究者個人としては、研究のあり方を転換させることは、自分のこれまでのキャリアを否定することである。また、物語様式とい

う新たな研究方法を習得することは、その習得の間、論文が書けなくなるというリスクを伴う。この背後には、単純化された自然科学的方法、すなわち実験群と対照群を設けた上で一義的な介入を行い、その結果を統計的に検証するという手続きは、基本的なものなら修士課程の2年間で習得可能であり、かつ、その学習内容も明示化されており学習が容易という点もあるかもしれない。逆に物語様式で報告するという技芸の習得は、長い年月にわたる経験とそこからの省察を要するものである。また、その学習内容も明示化されておらず、学習や習得は直線的に進行するとは限らない。そのような技芸に、研究キャリアの途中から取り組むのはリスクが大きすぎる。

だがこれら3つの要因はあれど、校内授業研究は、学界や学者事情とは本来無関係なものであり、科学規範様式に拘る理由はない。教育現場で実践者の関心を呼ぶ出来事が、単純な因果関係だけで把握できる限定的な事象ではなく、数多くの要因がさまざまな様態と程度において相互に影響を与え合い、かつその相互作用が時間の流れと共に変化していく複合的(complex)な出来事であるなら、古くから歴史や説話(あるいは近代からの小説)という形で複合的な事象の動態を描いていた物語様式で報告をすることの方が妥当であろう。そしてそのような物語様式を、科学規範様式の判断基準で裁断することは誤りである。ブルーナーも言うように、これら2つは別種の認識様式である。

誤解のないように述べておくと、校内授業研究で物語を採択することは、高度な専門知をもつ研究者だけを対象とする学会での科学規範様式での研究を否定するものではない。両者は異なるオーディエンスを対象とする別の知の様式として併存するべきであろう。ただ、それらが生み出すどちらの知が、現実問題の改善につながるかは、歴史の判定を待つべきである。

(2) 個人帰属の行為主体性から諸縁による作用起因性へ: 背景状況も報告することが含意する認識論的変容は、ある行為・作用が生じることの源泉を、特定個人にのみ求めるのではなく、その個人本人とその個人の周りにある諸要因の共存に求めるという行為理論の転換である。この行為理論の転換はラトゥールの社会学に求められる(Latour, 2005; ラトゥール, 2019)。近代においては、行為(action)とは、行為者(actorあるいはagent)が意図を抱き、その意図を実行することで成立するものという認識論が大勢を占めている(國分, 2017)。しかし、行為の開始から終了までを行為者の意識の働きによるものとする考え方については神経科学からも疑義が出されているし(その古典的な研究はリベット(2005)である)、何より私たちの日

常生活においても、「気がついたらある事を行っていた」ということは珍しくない。ラトゥールの行為論や國分の中動態理論にしたがうなら、行為の成立を特定個人の意識的な行為主体性に求める私たちの慣習は、数々の権利や責任を個人に帰属させる近代社会の制度によって要請され維持されていると考えるべきであろう。そうすると、個人の権利や責任を問う法律的な事例ならともかくも、現実問題について pragmatic (実務的・現実的・実践的) に対応する場合は、問題の原因となった行為を行ったのは誰だという「犯人探し」を止め、その行為、あるいはその行為に関連する諸要因の共起あるいは相互関係性を記述し、どのような機縁でその問題が発生するかを分析する方が有効であろう。

ラトゥールは、“action” および “agency” を人間中心で考えるのを止め、人間といった主体 (subject) だけでなく、客体 (object) も “action” や “agency” に関与すると考える。この考えを日本語でも明示的に表現するためには、“action” を「行為」ではなく「作用」と訳し、“actor” も「行為者」ではなく「作用項」と訳して、“agency” は「行為主体性」ではなく「作用起因性」と翻訳するなどして、抽象性を高めた用語を用いた方がいいのではないかと筆者らは考えている。たとえば、ある学習者が課題に熱心に取り組むという「作用」があったとする。近代的な思考では、その「作用」の原因を、その学習者の意欲の高さなどの個人的な要因に求める。しかし、熟達教師なら理解しているように、そういった「作用」は、諸縁の重なりから生じると見るべきである。その学習者個人の意志だけではなく、たとえば、周りの学習者の課題の出来具合、競い合う学習共同体意識の高まり、それに対する教師のフィードバック、課題とフィードバックを共有するメディアの使いやすさ、学習者と教師の時間的余裕、課題と学習者の興味・教師の熱意との一致などの数々の諸要因が共起し総合作用関係にあったからと見るべきであろう。「意欲が高い」とされる学習者が常に熱心に課題に取り組むわけではないのは、課題への熱心な取り組みという「作用」は、その取り組みに関わる諸条件が整ってから成立するものだからである。ある「作用」をもたらす「作用起因性」は、その「作用」を体現した特定個人だけにではなく、その「作用」に関わる諸要因の共起と相互作用全体に求めるべきである。

このような認識論的転換を経ることによって、教師も現実問題に対して包括的かつ緻密に対処できるようになるのではないかと。少なくとも、問題の全体像の把握と諸細目への注意は、有能な熟練教師の特徴の1つである。校内授業研究は、過度に単純化した認識論で

はなく、諸要因の相互作用という全体的な複合性を重視する認識論を大切にすべきであろう。

もちろん、教師が、権利や責任の問題を片付けることを最優先する官僚として動く場合は、行為を個人に帰属させた方が話は早い。「悪いのは〇〇」として、その個人を罰するなり切り捨てればよいからだ。だが、官僚的な処置が教育現場に時に必要であるかもしれないにせよ、学校や学級がそのような裁定ばかりを行う場所になれば、学校・学級は、「富める者がますます富み、貧しきものがますます貧しくなる」既存格差の再生産の場となるだけであろう。学校・学級は、さまざまな人々が集い、共同体を形成する中で、それぞれの個性や可能性を見出してゆく場所ではなくなる。「既存の社会的・経済的・文化的な格差は個々人の努力の差だけによってできたものだ」と市民に信じ込ませる悪しき新自由主義的発想を社会秩序の維持とでも考えない限り、学校・学級は、人間が集い協働する時の力 (power) を実感させる機縁と考えるべきであろう。個人帰属の行為主体性から諸縁による作用起因性へと認識論的転換は、学校教育の根幹に関わるものとするらいえないだろうか。

(3) 実行者から省察の実践者・探究の実践者へ：研究サブタイトルを発表者が決定することは、発表者を、上部で決められたテーマに基づく授業をうまく実行できるかどうかで査定される実行者から、自らが選んだサブタイトルの課題で自らの実践を省察し探究する省察の実践者 (reflective practitioner) (Schön, 1983)、あるいは探究の実践者 (exploratory practitioner) (Hanks, 2017) へと転換することを意味する。発表者は、指示された課題を実行できたかどうかを特権的な指導助言者に裁定されるだけの存在ではなく、自らが自らの問題に向かい合い、校内授業研究の参加者という仲間の力を借りながら、問題に関連する諸要因を記述し分析するという研究者となる。もちろん研究者とはいえ物語様式で報告する以上、科学規範様式に基づく研究者とは異なる形で報告を伴う。しかし、発表者はもはや被告席で判決を待つような存在ではなく、当事者研究という共同体的で協働的な研究の主宰者となる。これは次項から述べる「権力」の観点からすれば、権力を指導助言者などの特定個人に限らず、発表者ひいては一般参加者へと権力拡充 (empowerment) することでもある。

(4) 属人的で固定的な権力観から社会的で動的な権力観へ：安全で安心できる場を確保することに伴って、権力 (power) を、(組織内の) 特定個人に固定的に帰属するものとみなす権力観から、共存する個々人が関わりあう協働過程から生じるものだとする

社会的で動態的な権力観への転換が行われる。上の(2)では、「人間が集い協働する時」の“power”を「力」と表現したが、人々が自由に集い協働することを基本的人権の1つと考えれば、この“power”は「権力」と訳す方がふさわしい。

この社会的で動態的な権力観は、政治哲学のアレント(2015)に由来するものである。アレントは権力を、「強制力(force)や個人的力量(strength)のような、不変の、測定可能な信頼できる実体ではなく、人々が共に行為する時に生じ、人々が離散すると同時に消え去る」(Arendt, 1958, p. 200)ものであるにすぎないとする。アレントの語る権力は、民主主義的権力と言い換えることができるが、それは特定個人に帰属するものでも固定的に永続するものでもなく、複数の人々が協働的な関わりを続ける限りにおいてのみ生まれるものである。さらにその関わりについてアレントは、「ことばと行為が袂を分かたず、ことばが空虚でなく行為が暴力的でなく、また、ことばが意図を隠すためではなく、現実を明らかにするために使われ、行為が関係を毀損し破壊するためではなく、関係を打ち立て新しい現実を創造するために使われる場合のみ実現化するものである」(ibid.)と述べる。こういった権力観の再規定とそれに伴う権力拡充は、すべての参加者に対する平等性を保証し、場の安全感と安心感の確保の礎ともなる。当事者研究でも、それに類するオープンダイアログでも、主宰者は、メンバー全員が安心して発言できることの重要性を強調する(熊谷, 2017, 2018, 2019)。この項目に限らず、行動変容と認識変容は表裏一体となっていることを忘れてはならない。

(5) 判断の一時停止：特権的な参加者を認めないことは、行動面では外部から招いた研究者や指導主事を特別扱いしないことを意味するが、その原則を心理面でさらに敷衍すれば、それは参加者一人一人が自分の見解や判断すらも特権化しないことにつながる。「聞く」ことの重要性を唱える人は多いが、対話の際に、相手の話を虚心坦懐に聞ける人は少ないだろう。多くの人は、相手の話を聞きながら自分自身の思考を展開したり反論や次の自分の発言を準備したりしている。あるいは「それは違う」「その通りだ」といった判断を早めに下し、それ以降はその判断に適った情報ばかりに関心を寄せる確認バイアスに陥る人も少なくない。大抵の人にとって、自分自身の考えや価値そしてそれらに基づく判断は別格のものであり、それを擁護することが無自覚のままの第一優先事項となっている。

対話論のボーム(2007)は、「コミュニケーションが何か新しいものを創造できるのは、参加者がお互い

に、自由に、偏見なしに、他人に影響を与えようなどとせずに傾聴することができる限りにおいてのこと」(Bohm, 2004, p. 3)だとしている。その創造は、自分の思い込み(assumption)を特権化してそれを正しいと結論とすることもなく、かといって、それを否定する態度を逆に特権化して「そのように思い込んではいけない」とも抑圧せずにいるということ、つまりは、「決めつけない」(to suspend)ことによって可能になる(ibid.)。判断を一時停止して、「誰もが自分の心の中で起こっていることだけでなく、その場で起こっているあらゆる機微に対しての感受性を高める」こと(ibid., p. 46)が対話の肝要であるとボームは説いている。当事者研究的な校内授業研究は、特権的な意見を目に見える形でも見えない形でも認めず、まずは誰の発言であれ、すべての意見を決めつけることなく傾聴することを求める。

(6) 個人的能力の開発から社会的能力の開発へ：当事者研究的校内授業研究は、全員に協働研究当事者としての参加を求めるが、そのことの認識論的含意は、校内授業研究の目的が、個人個人の能力を育成することから、そこに集う人々の社会的能力を開発することへ移行することである。従来の校内授業研究では、ある意味、発表者がターゲットとされ、その特定個人の能力を伸ばすことが主眼となっていた。発表者と一般参加者は、指導助言者のコメントを普遍的に妥当なものとして拝聴した。そのような会では、積極的で自由闊達な対話がないことは上で確認してきたことであった。

これに対して、当事者研究的な校内授業研究では特権者を認めない対等な立場での研究的な対話を促進し、多面的な検討を行う。多面的であるがゆえに、単純で一義的な結論(問題解決法)は出ないが、問題へのさまざまな見方への理解が深まり、問題にいかに対処し、受けたダメージからどう再起するかというレジリエンスを高めながら、問題と和解してゆくかという知恵をつけてゆくことができる。そこには「こうであってはならない」という一面的な決めつけから解放された「こうあることもできる」というこれまで否定されていたことの正統性が認められることも生じる。これは、自分たちがもつ権力の範囲の拡張であるとも解釈できるだろう。こういったことは、複数の見解が自由に表明される社会的関係があって初めて可能になる。これをアレントは「複数性」という概念で、ボームは見解の「差異」を尊重するという態度で強調している。私たちは単独的な知性によってではなく、社会的な知性によって複合的な現実問題に対応できるわけである。

かくして当事者研究的校内授業研究は、孤立した個人ではなく、社会的な関わりをもつ人々の集合としての教師共同体の能力開発を目指すものとなる。だがこの社会的能力は、ある特定の人間集団に獲得されそこに固定的に維持されるものではない。社会的つながりとは、つながろうとするコミュニケーションがある限りにおいて保たれるのであり、コミュニケーションが絶えてしまえば、そこに同じ人間集団が残ったとしても、社会的能力は残らない。また、学校の教師集団もやがてはメンバー交代を迎えるものであることを考えると、校内授業研究の目的は、現在の教師集団に固有的に帰属する社会的能力を高めるといよりは、現在の教師集団メンバーのそれぞれが次にどのような人々と出会うにせよその人々と協働的な共同体を形成できる社会的能力を高めるものとなる。私たちはしばしば「個人か社会か」という二分法で物事を考えるが、人間という動物は、社会的な個人であり、個人的でもあり社会的でもある。その個人が社会性を発揮する時に社会が形成され、何らかの理由で発揮できない時に社会が毀損され、孤立した人間の集合状態に陥ってしまうわけである。当事者研究的な校内研究は、とりあえずそこに集った人間集団で社会的能力を発揮し、問題への和解決法を探究するが、それが目指しているのは、その特定人間集団固有の社会的能力ではない。当事者研究的な校内授業研究が開発する能力は、社会的能力といっても、それはラトウールの言い方を借りるなら特定の「グループ」にのみ帰属する能力ではなく、「グループ形成」に関する能力である。

以上の6つの点で、当事者研究的な校内授業研究は、運営面においても認識面においても、従来の校内授業研究とは大きく異なる。だが、このように構想され、少なくともある教育センターで実践された校内授業研究は、日本の教育現場で広く採択されるだろうか。採択されたとしてもそこに落とし穴や限界はないだろうか。以下に、当事者研究的な校内授業研究の現実的な見通しについてまとめた。

4. これからの校内授業研究のあり方

最後に、当事者研究的な授業研究の目指すものが学校現場で受け入れられるか、また成立するかという点から検討し、今後の見通しを述べる。

まず、教師の省察的な実践力を高めようとするならば、当事者研究的な授業研究はその目的に叶ったものだと言える。「すぐれた授業」を求めて授業研究に参画してきた教師にとって、授業を評価することから省察の対象とすることへの転換は難しい（佐藤，2009）。

佐藤（2009）は子どもの学びに焦点を置くことでその転換を遂げたが、当事者研究的な校内授業研究では、授業者（発表者）の「危機への対処」への協働による支援を課題とすることで、授業を評価ではなく省察の対象にしている。また、当事者研究的な校内授業研究の場面では、意見交流が互恵的に展開されて、同僚性も培われてゆく。これらの特徴から、当事者研究的な校内授業研究には、授業後の振り返りを重視する校内授業研究の一つとしての意義が見出せる。

しかし、もし、校内授業研究で授業づくりの力を高めようとするのであれば、一般的な「事前検討―授業研究・授業参観―事後協議」のサイクルを、特に事前検討の段階を丁寧にして実施する方がよい。石井（2020）は、大量に採用されている若い教師が教材研究や授業づくりに課題を抱えている現状から、授業を構成する力を育てることの重要性を述べ、授業デザインのしかたや、事後検討会での学びの深め方について示している。授業の成立に苦勞している初任者等、経験の少ない教師のためには、そのニーズに応えるような校内授業研究の場を提供すべきであろう。

次に、当事者研究的な授業研究が実際に学校で成立するかに目を向ける。理念と共に研修のシステムを構成するのは組織推進体制（場）とスケジュールリング（時間）である（秋田，2017）。教師の自己成長の意欲や、教師間の協力的関係の存在が校内研修を促進する（北神，2010）ため、まず、当事者研究的な校内授業研究の場には、研究課題を持った省察できる発表者、ファシリテーション能力のある主催者、協力的で研修意欲のある参加者がそろっていることが望ましい。次に、時間に関しては、馴染みのない研修方法を軌道に乗せ、教師にその効果が実感されるまでに、少なくとも複数回の実施は必須である。継続の必要性は、前述の教育センター主催で筆者の一人が担当した研修が、年間を通して実施されたことから理解されるであろう。当事者研究的な校内授業研究の組織的な成立のためには、これほどの人的・時間的な資源が必要とされる。

その点に関する学校の現状は、多忙化や世代間の考え方の違いによる教師同士のコミュニケーション不足、研修に充てる時間の不足などがこれまでも問題視されており、研修を充実させるための資源は決して豊富だとは言えない。新教育課程に移行中の現在、アクティブ・ラーニング型の授業、道徳や小学校での英語などの新しい課題に対応する力をつけるため、また、主体的に学ぶ教師として成長するため、校内授業研究の充実が求められている（中央教育審議会，2015）が、その中に当事者研究的な校内授業研究が位置付くかどうかは、学校におけるカリキュラム・マネジメントの

問題でもある。

このように見てくると、当事者研究的な校内授業研究がただちに広く採択されるとは考えにくい。しかし、校内研修には、学習する教師を組織する場として、学校経営においても中心的な役割を担うという一面もあり、その活性化は学校管理職にとって重要な課題である（北神・木原・佐野，2010；田村，2019）。「学びの共同体」の理念が、学校改善と共に広がってきた（佐藤，2018）ように、当事者研究的な校内授業研究が、学校問題の解決につながる研修方法だとして、スクールリーダーの目に留まることはありえよう。学校全体でとまではいなくても、例えば、教師による学校内外でのサークル活動のような、私的で小さな規模でならばさらに採用されやすいとも思われる。当事者研究的な校内授業研究はいきなり全面的な採択を求めるのではなく、周縁的な場所で部分的にでも導入してゆくことが現実的なものかもしれない。

【引用文献】

- 秋田喜代美（2017）。「日本の授業研究の独自性とこれから」鹿毛雅治・藤本和久（編）『授業研究』を創る』（pp. 150-167）東京：教育出版
- アレント，H.（著）森一郎（訳）（2015）『活動的生』東京：みすず書房
- 石井英真（2020）『授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための5つのツボ』京都：ミネルヴァ書房
- 石原孝二（編）（2013）『当事者研究の研究』東京：医学書院
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門』東京：岩波書店
- 浦河べてるの家（2002）『べてるの家の「非」援助論』東京：医学書院
- 浦河べてるの家（2005）『べてるの家の「当事者研究」』東京：医学書院
- 榎葉みつ子・中川篤・柳瀬陽介（2018）。「卒業直前の英語科教員志望学生の当事者研究—コミュニケーションの学び直しの観点から」『中国地区英語教育学会研究紀要』第48巻，95-105。
- 北神正行（2010）。「校内研修の活性化とスクールリーダーの役割」北神正行・木原俊行・佐野享子（著）『学校改善と校内研修の設計』（pp. 100-116）東京：学文社
- 北神正行・木原俊行・佐野享子（2010）『学校改善と校内研修の設計』東京：学文社
- 熊谷晋一郎（編）（2017）『みんなの当事者研究』東京：金剛出版
- 熊谷晋一郎（編）（2018）『当事者研究と専門知—生き延びるための知の再配置』東京：金剛出版
- 熊谷晋一郎（編）（2019）『当事者研究をはじめよう』東京：金剛出版
- 熊谷晋一郎（2020）『当事者研究—等身大のくわたし—の発見と回復』東京：岩波書店
- 國分功一郎（2017）『中動態の世界—意志と責任の考古学』東京：医学書院
- 国立教育政策研究所（2011）『教員の質の向上に関する調査研究報告書』
https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf
- 齊藤道雄（2002）『悩む力』東京：みすず書房
- 佐藤学（2009）『教師花伝書—専門家として成長するために』東京：小学館
- 佐藤学（2018）『学びの共同体の挑戦—改革の現在』東京：小学館
- 高木宏康・藤根基貴（2010）。「校内研修の歴史と研究動向」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No.18, 93-103
- 田村知子（2019）。「授業研究・校内研修推進のためのマネジメントサイクルとリーダーシップ」村川雅弘・木原俊行（編）『授業研究のフロンティア』（pp. 95-111）京都：ミネルヴァ書房
- 千々布敏弥（2005）『日本の教師再生戦略—全国の教師100万人を勇気づける』東京：教育出版
- 中央教育審議会（2015）『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（平成27年12月21日中央教育審議会答申）』https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 中川篤・榎葉みつ子・柳瀬陽介（2019）。「当事者研究が拓く，弱さを語るコミュニケーション—校内のコミュニケーションリーダーとなる英語教師を目指して」『全国英語教育学会紀要』第30巻，271-286。
- 中川篤・柳瀬陽介・榎葉みつ子（2019）。「弱さを力に変えるコミュニケーション—関係性文化理論の観点から検討する当事者研究」『言語文化教育研究』第17巻，111-125。
- 野口裕二（2018）『ナラティブと共同性』東京：青土社
- ボーム，D.（著）金井真弓（訳）（2007）『ダイアログ』東京：英治出版
- 向谷地生良（2009）『技法以前—べてるの家のつくりかた』東京：医学書院

- 向谷地生良 (2017). 「あらためて当事者研究とは。そして病院に導入し、実践するには。」『精神看護』2017年5月号, 236-241
- 向谷地生良・浦河べてるの家 (2018). 『新・安心して絶望できる人生—「当事者研究」という世界』札幌: 一麦出版社
- 柳瀬陽介 (2014). 「人間と言語の全体性を回復するための実践研究」『言語文化教育研究』第12巻, 14-28
- 柳瀬陽介 (2018). 「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか」『言語文化教育研究』第16巻, 12-32
- 吉崎静夫 (2019). 「授業研究の意義」村川雅弘・木原俊行 (編) 『授業研究のフロンティア』(pp. 2-15.) 京都: ミネルヴァ書房
- ラトゥール, B. (著) 伊藤嘉高 (訳) (2019). 『社会的なものを組み直す』東京: 法政大学出版局
- リベット, B. (著) 下條信輔 (訳) (2005). 『マインド・タイム』東京: 岩波書店
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bohm, D. (2004). *On dialogue*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hanks, J. (2017). *Exploratory practice in language teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. New York: Oxford University Press.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Yanase, Y. (2020). The distinct epistemology of practitioner research: Complexity, meaning, plurality, and empowerment. *JACET Journal*, 64, 21-38.

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 JP16K04770 の助成を受けたものです。