

真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする
学校改革の検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 黒田, 友紀 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007331

真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革の検討

The School Reform Focusing on Authentic Learning and Learning Communities

黒田 友紀
Yuki KURODA

（平成 24 年 10 月 4 日受理）

はじめに 研究の主題と方法

本稿では、真正の学び（authentic learning）とラーニング・コミュニティ（learning community）を中心とする学校改革に着目し、真正の学びとラーニング・コミュニティの概念と、学校改革の実際を検討することを目的とする。

2007年に広井良典らが行った「地域コミュニティ政策に関するアンケート調査」において、「コミュニティの中心」の特に重要な場所として学校が1位に挙げられたという（広井, 2010, p. 24）¹。この調査は地域コミュニティ政策に関する調査であり、特に「コミュニティ」や「コミュニティとしての学校」を詳細に定義しているわけではないが、コミュニティの中心として学校が第一に取り上げられているのは興味深い。このような状況は、近年、「地域運営学校」「コミュニティ・スクール」といった学校が展開され、学校が地域の資源を最大限に活用する「学校の地域化」と、学校の資源を地域に開放する「地域の学校」を具現化し、学校が地域の教育・文化の拠点となることを目指す方策にもみてとれる²。また、子どもたちを取り巻く環境は厳しくなり、不況や経済格差などにより子どもが十分に育つ環境が整わない家庭や地域の問題もクローズアップされている。加えて、現在の日本は、学校外の学習時間が世界最低レベルであり、子どもたちの「学びからの逃走」（佐藤, 2000）が指摘されて以降、現在も課題であり続けている。このような状況も引き受けつつ、近年、「学びの共同体」の哲学とヴィジョンのもとで、すべての子どもの学びを保障するための学校改革が各地で行われている。子どもが質の高い課題に挑戦し、教師の自律性と専門性を高めるための授業改革と校内研修を中心に、真正の学びとラーニング・コミュニティを創造することを目指した学校改革が広まりつつある³。本稿では、とくに真正の学びとラーニング・コミュニティに着目して検討を行う。

先行研究として、佐藤学は「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」（1994）において、「著者性（authorship）」と「真正性（authenticity）」を尊重し合う学習共同体としての連帯を教室に形成し、教室という政治空間に公共的領域を擁護し拡大する基盤を準備する政治的实践として教育実践を編み直す学校改革の概念的なモデルを示した。また、『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』（2012）において、「学びの共同体」の学校改革の哲学とヴィジョンを示し、協同的な学びにおける「学びが成立する要件」のひとつに、教科の本質に即した学びで

ある「真正の学び」を挙げている⁴。それぞれの学校において取り組みが広まり、実践が蓄積されている一方で、「学びの共同体」におけるコミュニティや、教科の本質に即した学びとしての「真正性」の概念は、十分に検討されているとは言い難い⁵。「真正の評価」を取り入れた授業の実践研究（小川・片平, 2005; 片平・小川他, 2010）や、教育評価の領域における「真正の評価」「真正の学習」を対象とした研究（遠藤, 2003; 石井, 2011a, 2011b; 黒田, 2006）も蓄積されつつある。例えば、石井は、「真正の学習と学力」をもたらす教育目標・評価論を提案し、文化的実践としての「真正の学習」の構造と、その学校カリキュラムの構造を構想しており示唆に富む（石井, 2011a; pp. 254-290）。しかしながら、「真正の学び」と「ラーニング・コミュニティ」を中心とした学校改革について、その概念と実態の両方から明らかにする研究は管見の限り存在しない。

そこで、まず、佐藤の「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」において扱われている「真正性」の議論を参照しつつ、ライオネル・トリリング（Trilling Lionel）とチャールズ・テイラー（Taylor Charles）が言及している「真正性」について検討を行う。次に、近年新しい学校改革のパラダイムとして「コミュニティ・パラダイム」を提案し、「スモール・スクール」と「真正な授業と学び（authentic teaching and learning）」を主張するケネス・ストライク（Strike Kenneth）と、ストライクが参照するアラスデア・マッキンタイア（MacIntyre Alasdair）の「実践にとっての内的な善（goods internal to practices）」を取り上げ、真正の学びとコミュニティの関係を検討する。そのうえで、実際に「学びの共同体」の哲学とヴィジョンのもとで授業研究や学校改革に取り組む事例を提示して、真正の学びとラーニング・コミュニティを学校に実現することの意義を検討したい。

1. 真正性の概念の検討

佐藤は、「著者性」と「真正性」を尊重し合う学習共同体としての連帯の形成に着目し、「権威」「著者性」「真正性」という近代の概念が「著者」という同一の語源から派生したことに触れながら、「著者性」が剥奪されている構造が教室においても再生産されており、著者性を剥奪された知識が、第一人称（私）の世界においてアイデンティティを構成する契機も、第一人称複数（私達）の世界においてコミュニティを構成する契機も喪失していることを指摘する（佐藤, 1994, pp. 17-25）。本節では、佐藤の「真正性」と「真正の学び」をめぐる議論を参考に、トリリング、テイラーの「真正性」の概念を検討する。

米国の英文学研究者であるトリリングは、『<誠実>と<ほんもの>—近代自我の確立と崩壊—』（*Sincerity and authenticity*）（トリリング, 野島訳, 1976）⁶において、自我の成立とその在り方、自我の対立と分裂について分析を行った。「真正性」の語源としてのギリシア語の‘*authentēs*’とは、もともと「主体的行為」を表すとともに、「加害者」、「殺人者」、さらには「自殺者」の意味であったという⁷。トリリングは、真正性は近代以降、誠実が意味するものよりももっと激しい倫理的経験、すなわち自我とは何か、自我に忠実であるとはどういうことであるかという問題に関する切迫した考え方が含まれていることを始めに指摘している。その切迫感は、「崩壊した意識、自我」やルソーのいう「引き裂かれた魂」にみられるように、自我の成立や同一性の確立と同時に自我の崩壊が生じることからくるものである。それゆえ、「あたかもそこにしかと存在しているという現実感」（訳者傍点）や「存在感」を見出すことができ

ることに、「真正性」という言葉をあてている。すなわち、トリリングが取り上げる真正性は、自我、自己と深く結び付いており、その自我の成立と崩壊のなかで、時に揺らぎつつそこにある自我の存在や価値を示しているといえよう。

次に、テイラーの真正性についての言及を取り上げたい。『〈ほんもの〉という倫理』(*The ethics of authenticity*, 田中訳, 2004)において、真正性の概念の起源を、私たちの内面にある、「内側から発せられる声」にあると述べる。それは、何が正しくて何が間違っているか直観的に感じ取る能力、道徳性を授かっているという18世紀の概念から導き出されたものである。「自分自身に忠実であれ」ということは、自分だけがはっきりと表現したり自分自身を定義したりできるような、自分は他の誰でもない自分だけの可能性を実現することになり、これが近代の真正性の理想であると述べる(テイラー, 2004, p. 41)⁸。

佐藤は、真正性とは、テイラーが指摘するように倫理的概念であり、「真正の学習とは、自らの在りようを模索する倫理的学習である」という。真正性を探求する教育実践は、「自分探し」の学びを構築する実践に具体化されているとし、「教師と子どもが『自分探し』の欲求を基盤として自分の世界を生き、自分の『内なる声』を発見して、その『内なる声』に忠実に生き、その生き方の妥当性を自己の『内なる声』にもとめることを学ぶ時、『真正』の学習が成立している」という(佐藤, 1994, p. 24)。佐藤によると、「真正性」の探求は他者との関係を拒絶した自己の内側の世界に成立するが、その自己の世界への沈潜と再構築の営みによって、自己の内側で他者と交渉し合う新たな連帯の絆を獲得し、この教育実践は、アイデンティティとコミュニティを相互媒介的に構成するという(同上)。しかしながら、ここでは、アイデンティティとコミュニティを相互媒介的に構成する新たな連帯の絆について、詳細に検討されているわけではない。

それゆえ、再びテイラーに戻って、真正性とアイデンティティの関係から確認しておこう。テイラーは、真正性を考える上で、まず人間の生の一般的特徴として、もともと「対話的な性質」(訳者傍点)があることを引き合いに出す。自分自身を理解し、アイデンティティを定義できるようになるには、言語を用いて自分にとっての「重要な他者」とのやりとり、すなわち「対話」が必要不可欠であると指摘する。真正性は、自己の内側から発せられる声であり、自己内の対話を求める。テイラーのアイデンティティ概念には、その本質に自分以外の他者との対話や関わりあいがあり、すなわち、「他者との絆」を要求している。それは、自分とは何者かを定義するには、自己と他者との違いを理解する必要があり、そのためには理解可能性という地平に照らし合わせなければ、アイデンティティは定義することはできないからである。真正性を求める際には、他者と対話し、異なる他者を承認して、ともに生きる様式が求められている。佐藤は「自己の内側で他者と交渉し合う新たな連帯の絆」と述べ詳述はしていないが、テイラーに基づくならば、真正性の探求において、自己と他者との対話によって形成された共有された「逃れられない重要な地平」、すなわち、「自らより多くの責任を引きうける生き方」(テイラー, 2004, p. 101)を要請しているのである。

トリリングとテイラーの真正性の概念の検討から、真正性とは、自らの内側から発せられる声と対峙しながら常に自己や他者との対話を続けることによって、時に自我やアイデンティティの揺れや崩壊さえも含みつつ、生きる様式を共有することであるということができただろう。教育実践に引き付けて考えるならば、真正な学びとは教師と子どもが自己内対話と他者との対話のなかで、自分の意見や意識の葛藤、時に自分の存在をも脅かされつつも、自分の内な

る声に敏感になるということであろう⁹。そして、重要なのは、テイラーが指摘しているように、異なる他者との対話によってこそアイデンティティが規定されることを考えるならば、授業において、子どもと教師が異なる他者として理解可能性という地平を共有し、自らより多くの責任を引き受ける生き方として授業や課題を経験する必要があると言えよう。テイラーは「逃れられない地平」といったことばで共通の土台を示してはいるが、トリリングとテイラーの真正性の議論からは、コミュニティについては明示的ではない。そこで、次節では、新しい学校改革のパラダイムとして「コミュニティ」に着目し、新しい学校像を提案するストライクの議論の検討を行いたい。

2. 真正な授業と学びとコミュニティ ストライクとマッキンタイアを参照して

ストライクは、その著書 *Small schools and strong communities: A third way of school reform* (2010) において、新しい学校改革のパラダイムとして、「コミュニティ・パラダイム」を掲げ、現在の「チョイス・パラダイム」と「スタンダード・パラダイム」とは異なる学校像を提案している（表1参照）。90年代から推進された公立学校選択と州による統一テストとアカウンタビリティを重視する改革が求められているなかで、ストライクは、これに対抗するための方策として「スモール・スクール」と「真正な授業と学び」を提案している。

表1 学校改革の3つのパラダイムと特徴

パラダイム	コミュニティ	スタンダード	チョイス
改 革	コミュニティとしての学校	スタンダードに基づく改革	市場を志向する学校選択
問題の中心	疎外	厳格さの欠如 組織的な一貫性の欠如 アカウンタビリティの欠如	消費的選択の欠如 公的支配の非効率性
鍵となる 解決法	オーセンティックな教育 実践の熟練 民主的コミュニティを重視するスモール・スクール	スタンダード 連携した学校システム アカウンタビリティ	選択・市場・競争
動 機	内在的 専門的なスタンダード コミュニティへの関与 ケア、信頼	外在的（政府による） アカウンタビリティに基づく インセンティブ メリット・ペイ	外在的（市場による） 市場に基づくインセンティブ
教育の目標	実践にとっての内的な善 自律性、市民性、倫理的関係 個人的な成功、全体の生産性 共通善（common good）	州が規定するスタンダード 主に経済的な目的 個人的な成功 全体の生産性 公共善（public good）	製作者により提案される 消費者により選択される 個人的な成功 全体の生産性 公共善（pubic good）
カリキュラム とペダゴジー	イニシエーションから実践へ 真正の教授 コア・ヒューマンスティックなカリキュラム テーマ型・焦点化され共有されたカリキュラム	スタンダードによって定義 されたカリキュラム テストによって特徴づけら れた本当のカリキュラム	消費者によって選択される 手続きを経て提供される
現象としての 教育	スモール・スクール 真正の学びと授業	スタンダードの設定 テスト政策の重視 厳格な（数値）評価 報酬と制裁（メリット・ペイ、閉校・職員入れ替え等）	公立学校選択

出典：Strike (2010) pp. 129-137を参考に、筆者が作成した。

ここでストライクが強調しているのは、田舎にある学校に代表されるような、親しさと場所に愛着を持ち人々がルーツを共有する「場所のコミュニティ」としての学校ではなく、都市部にある見知らぬ人々のあいだで一貫した共有するミッションを持つ「目的のコミュニティ」としての学校である (Strike, 2010, p. 11)。ストライクは、「目的のコミュニティ」を基盤とするスモール・スクールは、学校改革にとって大きな貢献ができる可能性を持っているという¹⁰。

ストライクは、コミュニティとしての学校を主張するにあたって、教育の中心となるコミュニティとして「実践のコミュニティ」と「民主的なコミュニティ」を挙げている。

「実践のコミュニティ」とは、人間が創造し、豊かさを見出してきた実践の習得をうながすことで若者の生活を豊かにするコミュニティである。ストライクは、生徒たちの学びを手助けしようと思うなら、「真正な授業と学び」が必要であり、この学びを実現するにはコミュニティが必要であると述べる。真正な授業と学びのコンテクストは、教える事柄に精通している人とそうでない人との関係であり、優れた教師とはコーチのようであり、生徒は実際に仕事をする人 (workers) のようであると述べ、徒弟モデルとして説明している。学術的な科目などは、理論や技能といった静的なものではなく、その概念、規範、理論、技能というものは、人間のコミュニティにおいて創造され、維持されている人間の実践である。ひとがものごとを学ぶというとき、様々なコミュニティの人々の交流によって発展され、維持された規範や思想、技能を習得してコミュニティのメンバーになり、コミュニティによって維持されてきた方法で、世界というものを経験している。すなわち、オーセンティックな授業と学びには、コミュニティが必要不可欠であり、実践を共有する「実践のコミュニティ」に参入することを意味している。

もう一方の「民主的なコミュニティ」とは、美德や市民性の価値を伝承するコミュニティであるという。現在、「ひとりでする／いる ("YOYO"=You're on your own)」という個人主義的な考え方が蔓延しているが、民主的なコミュニティの主要な要素は、「私たちはここに一緒にいる ("WITT"=We're in this together)」ことであり、平等と尊厳や価値に基づいたある種の連帯意識である。この民主的なコミュニティのなかで規範が形成され、真正の授業によって、民主的なコミュニティのメンバーとして、自分たちの生活にとって望ましいものとして民主的なコミュニティを経験するシチズン (citizen) へと人々を変容させるのだという。

良きコミュニティを創るに際し、ストライクはたびたびマッキンタイアの「実践にとっての内的な善」を参照している (Strike, 2010, p. 42, p. 158)。この「実践にとっての内的な善」は、上記の「コミュニティ・パラダイム」の教育の目標としても掲げられている。ここで、マッキンタイアの徳 (道徳性) の再構築について言及する際の「実践」についての議論を確認しておきたい。マッキンタイアにおける「実践」とは、「首尾一貫した複雑な形態の、社会的に確立された協力的な人間活動」であり、「それを通してその活動形態に内的な善が実現される」ものである。また、実践に入るということは、「同時代の実践者たちとの関係にとどまらず、私たちに先行してその実践に従事した人々、とくにその業績によって当の実践の範囲を現在の地点にまで拡張した人々との関係に入ること」として、その伝統と権威を実践から学ばねばならないという (マッキンタイア, 篠崎訳, 1993, pp. 230-238)。

また、マッキンタイアも、トリリング同様に文学における登場人物の在り方を検討することで、「同一性」と「物語的な自己性」をめぐる議論を展開しており、興味深い。物語における同一性、あるいは、登場人の同一性が保たれるのは、「特殊性 (particularity)」と「自己の申し開き能力 (accountability)」を含んでいるからだという。申し開き能力とは、義務を果たす(あ

るいは果たせない) ことに責任があり、これは死を持ってしか終わることがないことである(マッキンタイア, 1993, p. 155)。また、物語的自己については、誕生から死に至るまでを貫くひとつの物語を生き抜く過程で、〈私〉は私自身のもので他の誰でもない、それ自身の特殊な意味をもつひとつの歴史の主体であることを示す。申し開き能力については、単に申し開きができる者というだけでなく、常に他者にも申し開きを求め得る者、他者にその問いをかける者でもある(マッキンタイア, 1993, pp. 266-267) という。ここで展開されている同一性の議論において、他者にも問いかけるという対話の性質を持っていること、そして、「自己についての物語的見解は、常に私の同一性の源である諸共同体の物語のなかに埋め込まれている」(マッキンタイア, 1993, p. 271) というように、コミュニティを必要としている。

このマッキンタイアの同一性と申し開き能力は、テイラーの真正性とアイデンティティの議論とも共通点を有する。特に、自己の申し開き能力として、自分自身が死を持ってしか終わることができないような一貫性と責任をもって、自分自身、そして他者に対して申し開きを求め問いかける、すなわち対話に開かれている点、そして、その基盤にはコミュニティの人々によって構成されている善、あるいはともに生きる様式を共有する点である。

ストライクは、真正な授業と学びにはコミュニティが必要不可欠であり、実践を共有する「実践のコミュニティ」に参入することや、「民主的なコミュニティ」の価値を明らかに主張している。そして、マッキンタイアの「実践にとっての内的な善」を参照することによって、コミュニティにおける「実践」の性質、すなわち、それぞれが特殊的で固有の生を持って、コミュニティの構成メンバーとして自己と他者への対話に開かれているべきものであることを示している。

最後に、ストライクの「実践のコミュニティ」が多層的なラーニング・コミュニティから構成されることを指摘しておきたい。具体的な教育実践について考えるならば、子どもと教師は学校・教室(あるいは仲間)というコミュニティに属し¹¹、ある目的のコミュニティに参入していく際、あるいはある教科や学問の世界に参入する際に、それぞれの動的なラーニング・コミュニティが創造され、そこへ参入することによってメンバーとなり、その世界を経験していく。そのコミュニティは、同時代の実践者たちと、自分たちに先行する歴史・実践をもつないでおり、時間的な広がりを持つ。つまり、コミュニティは一枚岩ではあり得ず、幾重にも重なるラーニング・コミュニティから成り、対話を通して、一緒にいる私たちの実践を通して協働で構成されるものであろう。

3. 学校改革における事例の検討

それでは、日本において真正の学びとラーニング・コミュニティを実現しようと取り組む教師や学校の実践例を取り上げたい。ひとつは、東京都の小学校において「臓器移植」をテーマとした国語の授業であり、もうひとつは、千葉県八千代市陸中学校において全校がオーセンティックな学びを追究する学校改革である。

(1) 「臓器移植」の授業において展開された、子どもたちの内なる声の重なり

『「臓器移植」君ならどうする? ~理由や根拠を明らかにして話し合おう~』(東京都小学校5年生・伊藤利恵子教諭)は、2010年11月12日に公開研究会の提案授業として行われた授業である¹²。臓器移植について「自分はどう思うのか」という問いをめぐって、教室を超えた対話を

子どもたちが求め、それによって内なる声の探求と亀裂がラーニング・コミュニティにおいて生じており、真正の学びが追究されていた授業であったと考えられる。

授業では、これまでに臓器移植について新聞やさまざまな資料から調べて考えてきた子どもたちに、伊藤教諭が、「みんなの思っていることを友達に伝えていきましょう。伝えて終わりではなくて、友達の思いを聴いて、聴いた自分がどう思ったのか、自分をしっかり見つめていきましょう」「あなたは、臓器移植に今、賛成ですか。反対ですか。」と尋ねるところから始まった。その時、自分がドナーの立場だった場合、レシピエントだった場合、あるいは、自分の家族がドナーだった場合にどうするかを、理由や根拠を明らかにして伝えようという指示があり、すぐにグループでの交流が始まった。

グループでは、新聞や資料の難しい内容を一生懸命に読み、「えっと、ここには、こう書いてあるけど…」と資料にもどって考える子どもたちの姿が多い。この課題は、さまざまな立場で「あなたはどう思うのか」が問われるが故に、「私は反対だ／賛成だ」と明確に表明するのが難しかったようだ。自分の臓器か、自分の家族の臓器の移植かによっても判断が異なりうる。

グループでの学び合いから全体に戻り、まずタケちゃんが「この、周りの人たちに（＝授業を参観している大人に対して）、ドナーカードを持っているか、レシピエントにあげるか、あげないか、マルしている人がいるか」を訊きたいと言ったところから始まった。参観者で手を挙げた人が少なかったため、ヤマモトくんが「面倒くさいのか、提供したくないのか分からないけど、とても少ないと思う」という意見を言い、次にメグちゃんは、手を挙げた大人に「なんで、提供したいと思ったのか」と質問した。「自分が死んでも誰かの役に立ちたい、家族も同意しているから」という参観者の返答に、伊藤教諭は質問者のメグちゃんに戻し、「私だったらあげるのが怖いけど、あげるというのはすごいと思う」というメグちゃんの意見をクラスへと戻した。

自分の臓器を提供する／移植をするのは良いが家族の臓器提供を躊躇する子どもや、自分がレシピエントになった場合の後遺症などから怖さを表明する子どももあり、ひとりの子どもの中でも、自分のなかの「線引き」に悩んでいる様子がうかがえる。授業の最後に、臓器移植について考えたことを発表する機会があり、始終移植に反対の声をあげていたヤマモトくんは、「最初と同じ反対ですが、自分が臓器提供するかしないかは、その時になってみないと分からない。でも臓器でもなんでもくれてやる！という考えなんですけど、…（略）」と発表した。臓器移植を受けたら命を大切にしますが、家族の臓器提供は反対だと語ったオカダくんは「臓器移植を軽く見ないで、もっと大切に考えてほしいと思いました」と言い、海外での臓器売買についても触れ、「人の命を大切にしていないのではないか」と発言をした。

この授業での課題が、「あなたはどう思うのか」を突き付けており、子どもたちが内なる声に真摯に応答しようとしていたため、グループでの学び合いでは困難な部分もあった。そこで授業の始めにおこった、参観者である大人に質問するという展開に伊藤教諭も参観者も驚いた。もちろん、授業は参観者との意見交換の場ではないため伊藤教諭はクラスの子どもの学びに戻そうとしたが、それは、個人の内なる声と、クラスのグループだけでは解決し得ないと思ったことから発せられた他者へのつながりを求める発言であった。内なる声を問う課題が、クラスの仲間だけではなく、その場を共有していたフロア全体に、他人事ではいられない対話をうながすことになり、ラーニング・コミュニティを拡張させた瞬間でもあった。

授業の詳細な分析は別の機会としたいが、授業の最後の場面に注目したい。ひとつは、ヤマ

モトくんの揺れである。グループとクラスでの他者の声と自分の内なる声を重ねることで、はじめから移植に反対意見を表明してきたヤマモトくんだが、最後の最後に臓器移植に対する想いに揺れが生じていた。あなたはどう思うのかと尋ねられた時、自分の課題として引き付けられ、ヤマモトくんは、「自分が臓器提供するかしないかは、その時になってみないと分からない」と言ったのだ。真正の学びを追究する授業では、常に同一性や一貫性が危機にさらされ得る。自分の声と他者の声を重ねることを可能にするのは教室というラーニング・コミュニティであり、声の揺れを許し引き受ける場として共有されている。また、最後に発言したオカダくんは、臓器移植の現実と臓器の人身売買の問題へとつなぐ発言をしていた。伊藤教諭は、「2010年7月に15歳未満の子どもの臓器提供が可能になり、色々な現代的なことがらに子どもたちをつなげたかった」ことから、臓器移植という課題に挑戦したと授業後の協議会で語った。伊藤教諭の願いは、子どもたちの話し合いのなかで、自分の生き方、他者の生き方、社会の在り方につながっていったと言えるだろう。この挑戦的な課題は、今後子どもたちが現実と直面しうる倫理的な実践であったと言えるだろう¹³。

(2) オーセンティックな学びを追究する授業改革（千葉県八千代市睦中学校）

千葉県八千代市立睦（むつみ）中学校（以下、「睦中学校」とする）は、「学びの共同体」づくりに取り組んでいる学校のひとつである。同校での学びの共同体の実践は、平成20年度から始まり（田邊雅三校長）、平成21年度から平成23年度までは武森公夫校長のもとで改革を進め、現在は伊東稔雄校長によって進められている。

睦中学校の改革については、佐藤学が『総合教育技術』「学校見聞録」の2012年2月号において取り上げている。ここでは、平成21年度から23年度までの睦中学校での改革を強力に推進した武森前校長による学校改革、とくに真正の学びに焦点をあてて、校長としての取り組みに着目したい¹⁴。

武森前校長は、校長としての学校改革の取り組みについて、「出会いと対話の創造」が鍵であるとインタビュー調査で語った。その哲学のもと「き（聴・訊）きあい、つなぎあい、学びあう教育の創造」を平成23年度の改革のグランド・デザインとして、年間11回の公開研修会の実施と、「学び合う集団」づくり、すなわち「あらゆる教育活動の場において出会いと対話の場面を創出し、「子どもが本音で語り合う場」を設定するために、さまざまな行事での縦割り活動や日常での取り組みを行った。歌声対話集会などの学校行事、校内研修、授業など、すべてにおいて「対話」が中心に据えられている。そのとき、子どもも教師も地域の大人も本音で語り、自分の内なる声とそれを他者の声と重ねていくことを通して、「真正の学び」を実現することを目指した。

睦中学校では、上で述べたような学校全体の取り組みのなかで、とくに教科の本質に迫る「真正の学び」を取り入れた授業に挑戦している。授業における「真正の学び」がいかにかに生じているか、また教科における課題の検討は別の機会に設けたいが、武森前校長の関わりのエピソードに、真正の学びに関する重要なことがらが垣間見える。武森校長は、日々の生活においても対話を重視しており、それぞれの先生と話す機会を設けて、先生方に「この教科の本質は何ですか？」「先生はなぜ先生になったのですか？」「社会科って何ですか？」「音楽って先生にとって何ですか？」といった質問をするのだという。そして、そのような質問に対して、先生方が夢中になって話し、対話が広がっていくのだと語る。

武森元校長は、佐藤学の教育実践、すなわち、教師と子どもによる対話を通じた授業と学習において、対象世界との認識論的關係、他者との社会的關係、自己との倫理的關係の編み直しとしての実践（佐藤，1994）を重視していると語り、教師との対話は、校長として、子ども、授業、教師、学校を支える方策のひとつとなっている。武森元校長がそれぞれの教師と対話を行うエピソードは、授業を行う教師に対して、教師自身と対象教科・学問世界との対話、自己を再構築するための対話、授業をする子どもたちとのラーニング・コミュニティにおける対話を促しており、それぞれの教師をより自覚的に真正の学びへと向かわせる契機となっている。例えば、校内研修の授業の後に行われる協議会においても、武森元校長は、授業においてある教材を扱うことにはどのような意味があるのか、また、ある教科・学問が教師自身にとってどのような意味があるのか、教科・学問世界を教師と子どもが学ぶとはどのような意味があるのかを問う。このような対話によって、校長として学校改革や、ラーニング・コミュニティのイメージを創造しつつ、学校全体で共有されている。

今回は、武森校長の校長としての取り組み、とくに教師との対話という限定的なエピソードに焦点をあてたが、学校におけるコミュニティは、子どもも教師もそれぞれが異なるバックグラウンドと固有の経験を持ってそれぞれのラーニング・コミュニティとして形成される。陸中学校において、ラーニング・コミュニティを多層的で常に再構成されるものとして教師が自分の課題として自覚的に捉えること、そしてそのイメージが学校で共有されていることが、現在の授業と学校の改革につながっていると言えるだろう。

おわりに

本稿では、真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革について、「真正性」の概念やコミュニティに焦点をあて、そのうえで、実際の授業改革や学校改革に照らして検討した。著者性が剥奪され、アイデンティティとコミュニティを構成する契機を喪失している学校空間において、真正性と真正の学びを実現することによって、学校や授業の中ですべての子どもたちが自分の内なる声を聞き、他者との対話に開かれることで自らを定義することを可能にし、多層的なラーニング・コミュニティのなかで、自らより多くの責任を引き受ける生き方を提示する可能性を持つことを示した。本稿では、真正の学びとラーニング・コミュニティの概念と、実際の授業改革および学校改革のなかでいかに実践されているかを検討してきたが、それぞれの授業において、教師がいかに課題を設定し、授業場面においていかに真正の学びが生じていたかなどの詳細な授業分析を行うことができなかった。具体的な授業場面における課題の真正性に着目した授業分析や、現在、真正の学びに着目して日々の実践に取り組む授業・学校改革の事例のさらなる検討は、今後の課題としたい。

註

¹ 広井は、学校が1位となったのは、明治以降「学校」および「学区」というものが地域コミュニティの中心かつ主要単位であったことを考えれば予想の範囲内であると述べ、コミュニティの中心としての学校の重要性をあらためて指摘している（広井，2010）。

- ² コミュニティ・スクールは、2004年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の一部改正により、学校運営協議会を設置し、教育委員会の判断により保護者や地域住民が合議制の機関である学校運営協議会に参加し、一定の権限を持って学校運営に参画できる学校である。
- ³ 2012年の『総合教育技術』9月号において、「学びの共同体『どの子も伸ばす授業』の作り方」という特集が生まれ、多くの学校が学校改革を行っている様子を取り上げられている。また、2007年度より、東京大学大学院教育学研究科のプロジェクトとして、「学びの共同体」に取り組む各地の小・中・高等学校について、協同的な学びの実現、同僚性の構築、校内研修の改革、リーダーシップに焦点をあてて、授業観察やインタビューによる調査が行われており、「『学びの共同体』に基づく学校改革の挑戦」として報告書が出されている。
- ⁴ 学びが成立する要件として、真正の学び（教科の本質に即した学び）、学び合う関係（聴き合う関係）、ジャンプのある学び（創造的・挑戦的学び）の3つの要素を挙げる（佐藤, 2012, p. 33）。
- ⁵ 公立学校コミュニティ論について、松下丈宏は特に佐藤学、黒崎勲、ケネス・ストライクを検討しているが（松下, 2011）、学校選択論を含む教育をめぐる現在の状況がそれらの議論された90年代と大きく異なることも鑑みるならば、さらに検討される必要がある。また、「コミュニティ」については、しばしばコミュニティの特徴として、同質的価値を持ち排他的帰属性を求める閉じた空間として捉えられる。例えば、齋藤純一は公共性と共同体の違いを説明する際に、コミュニティについて「公共性は、共同体のように等質な価値に満たされた空間ではない。共同体は、宗教的価値であれ道徳的・文化的であれ、共同体の統合にとって本質的とされる価値を成員が共有することを求める」と説明する（齋藤, 2000, pp. 5-6）。
- ⁶ 邦訳タイトルは、『<誠実>と<ほんもの>—近代自我の確立と崩壊—』であるが、訳者は本文中において、sincerityを「誠実な自我」、authenticityを「ほんものの自我」と訳出している（トリリング, 1976, p. 240）。
- ⁷ 本来、真正性ということばは、芸術作品における真贋の見極めや、付けられている値段だけの値打があるかどうか、世の賞賛に本当に値する作品であるかどうかを調べる用語として使用されていたという（トリリング, 1976, p. 129）。一方の誠実ということばは、ラテン語の“sincerus”から由来し、清潔な、確かな、もしくは純粋な、混ぜものをしていないという意味をもつ（トリリング, 1976, pp. 23-24）。
- ⁸ 一方で、近代から現代へ時代が移るに従って、真正性が、自己実現や、やりたいようにやる、やりただけやるといった自己中心性へ陥り墮落したものに力を与えてしまうことも指摘している（テイラー, 2004, pp. 40-41）。
- ⁹ 授業での教師の発問の方法として、子どもたちの考えや概念を「ゆさぶる」発問が日本の教育実践のなかでもよくみられる。本稿において検討はできないが、子どもをゆさぶる発問は、トリリングが示す真正性に表されるように、子ども自己の存在を揺るがし、存在感や価値に触れようとする真正性の一面を示していると考えられる。
- ¹⁰ 一貫した共有されたミッションをもつ「目的のコミュニティ」をどのように捉えるかは、別に検討すべき課題である。例えば、「チョイス・パラダイム」において、一貫したミッションや理念にしたがって学校を選び取ると考えれば、「目的のコミュニティ」としての学校

は自律的で個人が責任を持つ「強い個人」の集合という意味を帯び、小規模の学校であるチャータースクールなどの選択できる学校が想定できる（私立校も含まれる）。米国において学校選択制度が普及している現状もあり、ストライク自身は、実際に都市部における多様なタイプの学校を認めている（Strike, 2010, pp. 93-99）。ただし、現実の米国の都市部では、マイノリティや低所得層の子どもたちが多く、経済的自立も強い結びつきも有していない場合が多いため、「弱い個人」を基盤とした「目的のコミュニティ」を基盤とした学校実践や学校改革が必要であると考えられる。また、「土地のコミュニティ」としての学校も、親しさと場所に愛着を持ち人々がルーツを共有するからといって一貫した共有されたミッションを持つとは限らない。そうだとすれば、いかなる学校も異質な他者から成る「目的のコミュニティ」としての学校として捉え直す必要があると考えられる。

- 11 初めからコミュニティに帰属するという表現は、適切ではないかもしれない。共有された価値を所与のものとして受け入れるというよりはむしろ、対話を通じてコミュニティに参入し、コミュニティ自体を形成、構成していくと考えるべきだろう。
- 12 伊藤教諭には、2009年の東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻・基礎学力向上プロジェクトの調査以降も継続的に御協力賜っていることをここに感謝したい。録画DVDと授業記録を提供頂いたことも重ねて感謝申し上げる。なお、本文中の子どもの名前はすべて仮名である。
- 13 本報告では詳細な分析ができないが、例えば、何が適切な判断であるかという正義の問題にもつながり得る。詳細な授業分析については、別に機会を設けたい。
- 14 ここでは、2012年1月から2月に、東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻・基礎学力向上プロジェクトで行ったインタビュー調査と調査報告書に依っている。年度末のお忙しい時期に調査に御協力賜わったことをここに感謝したい。報告内容については、同プロジェクト『「学びの共同体」に基づく学校改革の挑戦〈第5集〉』第4章「千葉県八千代市立陸中学校」（黒田友紀、杉山二季、松本亜紗美、鈴木悠太による共著、pp. 73-99）を参照されたい。
- 15 課題の真正さについては、真正の評価論やパフォーマンス評価における課題の真正さについての議論が示唆的である。例えば、真正の評価論については、ウィギンズ（G Wiggins）をはじめとした研究者らによってパフォーマンス評価などの課題の真正さについて検討されており、それぞれの授業において、目標と評価の観点からの検討も必要である（遠藤, 2003; 石井, 2011a, 2011b）。

【引用・参考文献】

- 遠藤貴広（2003）「G. ウィギンズの教育評価論における『真正性』概念—『真正性の評価』論に対する批判を踏まえて—」『教育目標・評価学会紀要』第13号 pp. 34-43.
- 広井良典（2010）「コミュニティとは何か」広井良典・小林正弥編著『コミュニティ 公共性・コモンズ・コミュニティアリズム』持続可能な福祉社会へ【公共性の視座から】1巻 勁草書房 2010年 pp. 11-32.
- 石井英真（2011a）『現代アメリカにおける学力形成論の展開 スタンダードに基づくカリキュ

ラムの設計』東信堂

石井英真 (2011b) 平成20-23年度科学研究費補助金若手研究 (B) 研究成果中間報告書「『教科
する』授業を目指す中学校教育のデザイン—パフォーマンス評価を通して授業とカリキュ
ラムを問いなおす—」

片平克弘・小川博士・鈴木宏昭・津田陽一郎・郷田剛 (2010) 「理科教育におけるオーセンティッ
クタスクの開発と実践—循環型 Web 検討システムを用いたタスク改善プロセスの分析—」
『理科教育学研究』50巻 3号 pp. 57-66.

黒田友紀 (2006) 「ボストン市におけるパイロット・スクール改革の検討—オーセンティック・
アセスメントを中心に—」『アメリカ教育学会紀要』第17号 pp. 13-21.

黒田友紀 (2012) 「公開研究会の報告2: 教育のコミュニティとしての学校改革—ケネス・ス
トライクを参照して—」日本学校教育学会『学校教育研究』26号 pp. 215-218.

アラスデア・マッキンタイア (篠崎榮訳) (1993) 『美徳なき時代』みすず書房

松下丈宏 (2011) 「公立学校コミュニティ論の再検討」『日本教育政策学会紀要』第18号 pp. 53-
63.

小川博士・片平克弘 (2005) 「信頼できる評価法としてのオーセンティック・アセスメントの
可能性—オーセンティック・アセスメントの特徴とオーセンティック・タスクの事例分析
—」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』4号 pp. 135-145.

齋藤純一 (2000) 『公共性』岩波書店

佐藤晴雄編著 (2010) 『コミュニティ・スクールの研究—学校運営協議会の成果と課題—』風
間書房

佐藤学 (1994) 「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ」森田尚久・藤田英典・黒崎勲・
片桐芳雄・佐藤学編『教育のなかの政治』教育学年報 (3) 世織書房 pp. 3-30.

佐藤学 (2012) 『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット No. 842 岩波
書店

小学館 (2012) 「特集1 徹底研究! 世界に広がる注目の教育実践のすべて—学びの共同体式『ど
の子も伸ばす授業』の作り方」『総合教育技術』小学館 9月号 pp. 12-43.

Strike Kenneth (2010) *Small Schools and Strong Communities: A Third Way of School
Reform*, Teacher College Press: New York.

チャールズ・テイラー (田中智彦訳) (2004) 『〈ほんもの〉という倫理—近代とその不安』産
業図書

東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻基礎学力向上プロジェクト (佐藤学研究室)
(2008-2012) 『「学びの共同体」に基づく学校改革の挑戦』〈第1集〉から〈第5集〉

ライオネル・トリリング (野島秀勝訳) (1976) 『〈誠実〉と〈ほんもの〉—近代自我の確立と
崩壊—』筑摩書房