



教師の学びと省察 一人ひとりを学びの主権者に 育てる協同的学びの創造



2014年夏の合宿研究会
佐藤 学

学習院大学文学部教授

21世紀の学校と学びの専門家としての教師

- *「質 (Quality)」と「平等 (Equality)」の同時追求
- *「プログラム型」(階段型＝習得と定着)カリキュラム(目標・達成・評価)から「プロジェクト型」(登山型＝思考と探究)カリキュラム(主題・探究・表現)へ
- *「協同的な学び」(collaborative learning)
- *「学びの共同体 (learning community)」としての学校

教師の危機＝基盤の崩壊

日本の教師の優秀さを支えた四つの基盤

1. 高い教育水準(1970年代まで)
2. 高い教員給与(1990年代まで)
3. 高い採用倍率(1990年代まで)
4. インフォーマルな専門家文化(授業研究、校内研修、研究サークル)(1980年代まで)そのいずれもが崩壊し、教師の質は危機を迎えている。

それに加え、教育学部・教育大学の危機がある。



)

教師の質の危機＝高度化と専門職化の遅れ 小学校4年担任教師の教育歴(TIMSS 2011)

国	修士以上	学士	教育大学	国	修士以上	学士	教育大学
日本	5	86	9	ポーランド	96	3	1
オーストラリア	65	29	5	アメリカ	63	37	0
チェコ	93	1	4	台湾	26	72	2
イギリス	36	61	2	香港	21	72	7
フィンランド	81	17	0	韓国	21	72	7
スロヴァキア	99	0	0	アラブ	19	72	9
ロシア	79	0	21	タイ	11	86	1

教師の高度化、専門職化の遅れ 中学校2年数学教師の教育歴(TIMSS 2011)

国	修士以上	学士	教育大学	国	修士以上	学士	教育大学
日本	9	91	0	タイ	16	79	1
オーストラリア	64	36	0	アラブ	26	70	4
イギリス	38	57	5	アメリカ	62	38	0
フィンランド	78	19	0	台湾	38	62	0
ニュージーランド	35	55	10	香港	33	62	5
ロシア	99	0	1	韓国	37	63	0
シンガポール	10	87	2	シリア	16	45	41

数学の授業に対する生徒の確信 中学校2年 (TIMSS 2009 の結果)

)

国	とても確信がある	あまり確信がない
ロシア	97	3
ポーランド	90	10
アラブ	89	11
アメリカ	84	16
スペイン	84	16
オーストラリア	76	24
イギリス	73	27
シンガポール	71	29
スウェーデン	71	29
フィンランド	62	38
日本	21	79

教職生活への満足度 (TIMSS 2011 の結果)

国	満足	やや満足	不満足	国	満足	やや満足	不満足
デンマーク	70	27	3	アメリカ	47	46	8
ポーランド	64	36	1	フィンランド	41	51	8
オーストラリア	56	37	7	シンガポール	29	59	12
イギリス	53	36	11	日本	28	58	15
ドイツ	49	44	7	韓国	19	69	11

教える専門家から学びの専門家へ

専門家の実践＝「科学的技術の合理的適用 (technical rationality)」から「行為の中の省察 (reflection in action)」へ
(Donald Schon, The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 1983)

「技術的熟達者 (technical expert)」から「反省的实践家 (reflective practitioner)」へ

21世紀の教師は「教える専門家」から「学びの専門家」への転換を遂げている。

教師教育の専門性基準

（学習院大学教育学専攻の実例）

- ① 教職の公共的使命を深く認識し、子どもの学びの委託に応える教育科学と学習科学を体得している。
- ② 学問的教養と教職教養を基礎として、教科の内容と学び方について深い理解を形成している。
- ③ 学校と教室の文化的社会的文脈について認識し、創造性と協同性を啓発する方法で教育実践を遂行する。
- ④ 教育実践について反省的で系統的な研究を行い、専門家共同体の一員として同僚性を発揮して学校経営に参加し、教育の質の向上に貢献する。
- ⑤ 持続可能性や多文化共生や市民性の教育など現代の課題を担い、地域の保護者や市民や他の専門家と協同して、学校教育の創造的革新を遂行する。

教師教育の知識基礎

専門家教育は「専門性基準 (professional standard)」にもとづく「知識基礎 (knowledge-base)」を要請している。

教師教育の「知識基礎」は、「市民的教養」「教科教養」と「教職教養」の三つの領域の「知識基礎」の開発研究を要請している。

「教科教養」は pedagogical content knowledge の開発研究を必要としている。PCK = 授業と学びに翻案された教育内容の知識

「教職教養」の「知識基礎」は、学びと発達理論、授業研究理論、学校経営と教室経営理論、教育の哲学、教育社会学の知識などを専門家教育として総合することを求めている。

教師の学びと成長

教師の成長＝職人としての成長 (craftsmanship) と専門家としての成長 (professionalism) ＝両方が必要。

- ① 職人＝技法 (artistry) と矜持 (誇り) ＝＜技術 (technique)＞でも＜技能 (skill)＞でもない。＝模倣と習得によって達成 (型の模倣と創造)。徒弟制 (apprenticeship) による学び。
- ② 専門家＝知的な判断 (judgment) と倫理 (応答責任 responsibility) と自律性 (autonomy) ＝理論と実践の統合＝探究と経験によって獲得＝事例研究 (ケースメソッド)
- ③ 専門家共同体の重要性＝同僚性の構築、職人性 (仕事の丁寧さ) と専門性 (知性と責任) をエートス (精髓) とするディスコース・コミュニティ

教育の現実（民主主義と専門性の危機）

- 日本の教育改革において分権改革は学校と教師の統制の強化になるというパラドクスが進行。
- PISA調査、TIMSS調査の結果において、日本の学校と教師の自律性は最低レベルを示す。（いまだに教師が教科書を選べないのは日本と中国だけ。）
- 教育委員会制度の改悪（学校と教師の自律性を強める世界の動きに逆行）。
- <市民性の教育（citizenship education）>が、今なお実現していない数少ない国の一つ。



教育の現実（質の危機）

- 教師の危機＝教師の賃金は去12年間で17%も低下した。
（世界で最悪の事態）
- 国際的には教師教育は、大学院レベルが標準化している。
（TIMSS2011の65か国の調査結果によれば、小学校で22%、
中学校で24%の教師が修士号取得。日本は小学校で5%以下。
中学校で9%以下でアフリカ諸国レベル）
- 幼児教育レベルは危機的＝「子ども認定保育園」による幼児教育のフランチャイズ化。



専門家教育は理論と実践の統合

理論と実践は三つの関係をもっている。

理論の実践化 (theory into practice)

実践の理論化 (theory through practice)

実践の理論 (theory in practice)

「省察 (reflection)」と「熟考 (deliberation)」による「実践的知識 (practical knowledge)」と「実践的見識 (practical wisdom)」の形成

専門家の「思考スタイル」の学び = think like lawyers

学びの共同体における 学びの定義

- 学びは既知の世界から未知の世界への旅 (journey) であり (Dewey), 新しい世界、新しい他者、新しい自己との出会いと対話である。
- 学びは個人的活動ではなく社会的活動であり、自然的過程 (能力や技能の形成) ではなく、文化的過程 (意味と関係の構築) である。
- 私は、学びを対象世界 (テキスト) との対話、他者との対話、自己との対話の三つの対話的实践として定義している。この定義によれば、学びは認知的实践 (世界づくり) であり、対人的实践 (仲間づくり) であり、実存的实践 (自分づくり) である、
- 学び = <意味と関係の編み直し> = retexturing and re-contextualizing of meaning and relations
- 学びは<他者の声を聴く>ことから出発する。<聴き合う関係>が対話的コミュニケーションを生み出し、対話的实践が学びを準備する。(「話し合い」ではない！！！！)

学びの共同体の学び

- なぜ、「共同体」なのか。＝今日の教育の最大の危機は「学びの疎外（alienation）」にある。疎外の克服は共同体の恢復によってでしか、克服できない。
- 学びの疎外は＜対象性の喪失＞と＜他者の喪失＞と＜意味の喪失＞に起因している。
- ＜学びの実践＞によって子どもも教師も＜学びの主権者＞になること＝私たちの改革の目的。



学びの実践は三つの＜疎外＞の克服

- 学びにおける三つの疎外＝①＜対象性＝テキストと活動＞の喪失、②＜他者＞の喪失、③＜意味＞の喪失＝学びはこの三つの疎外を克服する実践である。
- ＜対象的实践の協同としての学び＞として、子どもと教師の学びを再定義する。
- ＜対象性＞の恢復は、子どもの学びにおいては「真正の学び」として実現する。
- ＜対象性＞の恢復は、教師の学びにおいては＜学び＞のデザインとリフレクションにある。

どの子どもも一人にしない 一人ひとりを学びの主権者に



共有の学びを丁寧に、ジャンプの学びを大胆に 宮古島北小学校



日本の授業における 3種類のグループ学習

日本で普及している3種類のグループ学習とその理論的基礎。

1. 班学習と呼ばれる「集団学習」＝集団主義(collectivism＝集産主義)の伝統(1930年代から1960年代)

2. 協力学習 (Cooperative learning)による「話し合い」学習。アメリカでも日本でも最も普及している。(Johnson & Johnson, Slavin)

3. 協同的学び(collaborative learning)(Vygotsky, Dewey)

学びの共同体における協同的学びは、ヴィゴツキーの発達最近接領域の理論と、デューイの民主主義と対話的コミュニケーションの理論を基礎としている。



3種類のグループ学習の差異

① 小集団学習 (collective learning)

学びの活動単位は集団。班長(リーダー)を決める。役割を決める。グループ内の意見はまとめられ、同一となる。

通常、班は5人から6人で組織される。

② 協力学習 (cooperative learning)

学びの活動単位はグループ。ジョンソン兄弟の仮説＝「個人よりグループ」「競争よりも協力」が生産性を高めるという仮説が基礎になっている。「話し合い学習」として展開される。

③ 協同学習 (collaborative learning)

学びの活動単位は個人(「個と個のすり合わせ」)。ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」が理論的基礎。「聴(訊)き合う関係」による学び合い。ジャンプのある学びが求められる。

学びの課題をデザインする

日本の授業のほとんどは＜わかりきったことをくどくど説明する＞授業になっている。＝＜ジャンプ＞のない学びでは、子どもは＜夢中になって学ぶ＞ことができない。

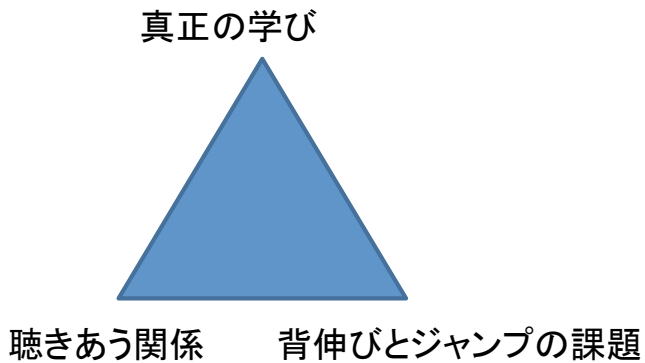
＊協同的学びを＜共有＞（教科書レベル）と＜ジャンプ＞（教科書以上のレベル）の二つのレベルで組織する。

＊レベルをあげないと低学力の子どもは救われない。（上海、フィンランドの教訓、日本も同様）

- ＜ジャンプのある学び＞は低学力の子どもに必要。低学力の子どもの学びは＜発展＞から＜基礎＞におりる。
- ＜ジャンプ＞によって＜学び合い＞は発展する。
- ＜ジャンプのある学び＞は、学び上手な子どもを育て、教師の専門家としての成長を促進する。

学びの成立要件

- どの授業においても「共有の学び」(教科書レベル)と「ジャンプの学び」(教科書以上のレベル)の二つの協同的学びを組織している。
- また、学びの成立要件として＜真正の学び(authentic learning)＞と＜聴き合う関係＞と＜ジャンプの課題＞の三つの要件を掲げ、この三つを充足する学びを追求している。



＜ヴィゴツキーの発達の最近接領域＞

← 他者の援助や道具の介助によって達成できるレベル

学 発達¹の最近接領域 発 (明日の発達水準>

習

達

← 一人で達成できるレベル
(現下の発達水準)

協同的学びの可能性は、ZPDにある。

真正の学び(authentic learning):
「話し合い主義(dialogism)」＝
「対象の喪失(missing object)」の克服b

「対象(テキスト)」は、私たちの協同的学びにとって決定的に重要である。対象を喪失した「話し合い学習」は克服しなければならない。「対象性」の重要性について、レオンチェフは次のように述べている。



「活動の基本的で、時には構成的といわれる性格は、その対象性にある。適切に言えば、＜対象 (Gegenstand)＞は、すでに潜在的に活動そのものの概念を含んでいる。＜対象なき活動＞という表現は、まったく無意味である。」(レオンチェフ)



真正の学びと対象性



ジャンプの学びの風景



学びの＜デザイン＞と＜リフレクション＞

- ① 「プラン」と「デザイン」の違い
「プラン」は授業前に決定される。「デザイン」は授業過程においても構成される。(積み木遊び)
- ② デザインは単純(simple)に省察と関わりを繊細(sensible)に。
- ③ ＜始まり＞がすべて＝優れた教師は始めにすべてをかける。
- ④ 学びの課題の＜デザイン＞と学びの省察＜リフレクション＞が新しい授業研究

授業研究の改革＝デザインとリフレクションへ

＜伝統的スタイルから革新的スタイルへ＞

伝統的スタイル＝事前研究（プランづくり）と事後研究（結果の検証、授業の批評）、行動科学、仮説＝検証モデル、主たる対象は教材と指導法、目的は教材とプログラムの開発

革新的スタイル＝学びの＜デザイン＞と＜リフレクション＞、教科の学問と学習科学と教育学、質的研究、主たる対象は学び、目的は教師の専門性の開発

＜真正の学び＞＜聴き合う関係＞＜ジャンプのある学び＞の三つの要素を＜デザイン＞し＜リフレクション＞する。

伝統的授業研究＝三つのCの欠落

- 伝統的授業研究＝＜過程－産出モデル(process-product research)＞＝インプット・アウトプット・モデル＝行動科学(行動心理学)が基礎の＜工学モデル＞
- 伝統的授業研究は、三つのC(＝認識(cognition)、内容(content)、文脈(context))が欠落している。
- しかし、現実の授業は、content specific, context specific, cognition specific である。＝個性記述法による研究が必要。

授業研究のパ ラダイム転換



	伝統的授業研究	革新的授業研究
目的	指導案と授業技術の改善と評価。	学びの省察による教師の実践的認識の形成
対象	指導案、教師の活動（発問など）	子どもの学びの経験、学び合う関係
基礎	行動科学、教育心理学	認識論哲学、学習科学、人文社会科学
方法	数量的方法、分析と一般化と法則化	質的方法、事例研究、個性記述法
特徴	因果関係の分析（インプット・アウトプット・モデル）	意味と関係の布置の認識、実践的思考
結果	指導プログラム、指導技術	教師の実践的認識、学びのデザイン
表現	命題的認識、手続き的理解	語りの様式、実践的知識と実践的見識

＜デザイン＞と＜リフレクション＞

① 「プラン」と「デザイン」の違い

「プラン」は授業前に決定される。「デザイン」は授業過程においても構成される。(積み木遊び)

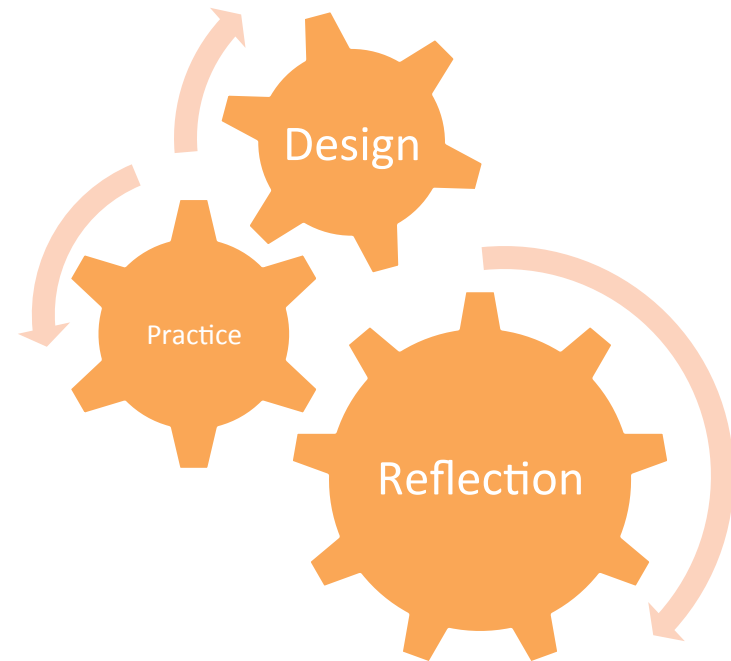
② デザインは単純(simple)に省察と関わりを繊細(sensible)に。

③ ＜始まり＞がすべて＝優れた教師は始めにすべてをかける。

④ 学びの課題の＜デザイン＞と学びの省察＜リフレクション＞ が新しい授業研究

授業研究のサイクル

授業研究のサイクル＝＜デザイン＞と＜リフレクション＞によって実践が推進される。



校内研修による同僚性(collegiality)の形成

授業の事例研究の目的は＜評価＞ではない。＜助言＞でもない。＜教室の事実＞から＜学び合う＞ことにある。

学びの事実を中心に話し合う。（どこで学びが成立したのか、どこで学びがつまづいたのかを観察した事実をもとに話し合う。）

授業者に対して＜助言＞を行うのではなく、教室の事実を観察して何を学んだのかを話し合う。

教師が協同で学び合い、授業の専門家として育ち合う同僚性を校内に築く。

教師の実践的ディスコースの成長

- ◎ 授業研究は、言葉によって構造化されている。授業の語りの言葉の構造を「実践的ディスコース」と呼ぼう。この「実践的ディスコース」が、教師の学びの共同体を構成している。
- ◎ 教師の実践的ディスコースには、教師が授業実践において機能させている「理論と実践の統合」が具体的に表現されている。
- ◎ 教師の実践的ディスコースは、教師の専門家共同体の中で成長する。私の推進している「学びの共同体」の学校改革における授業研究においては、以下のような実践的ディスコースの「構文的構造 (syntactic structure)」の成長過程がみられる。

1st step: How to teach math?

2nd step: How to teach math to each child?

3rd step: How to teach children doing math in collaborative learning

4th step: How to teach each child doing math in collaborative learning ?

5th step: How to learn to teach different children doing math in collaborative context?

学校経営の中心は「校内研修による同僚性の構築」

授業実践の創造をとおして専門家として学び育ち合う関係＝同僚性 (collegiality) どのようにして＜同僚性＞を校内に築くか。

- ①校内研修を学校経営の中核にすえる。
- ②すべての教師が最低年一回は授業を公開する。
- ③授業研究を＜事前研究(指導案づくり)と事後研究(授業批評)＞から＜学びのデザインと省察＞に変える。:「授業」の研究から「学び」の研究へ
- ④中学校、高校では教科単位ではなく学年単位で授業研究を行う。
- ⑤学校の研究テーマよりも個人の研究テーマを重視する。＜個性と多様性の尊重＞

校内研修による同僚性(collegiality)の形成

授業の事例研究の目的は＜評価＞ではない。＜助言＞でもない。
＜教室の事実＞から＜学び合う＞ことにある。

学びの事実を中心に話し合う。（どこで学びが成立したのか、どこで
学びがつまづいたのかを観察した事実をもとに話し合う。）

授業者に対して＜助言＞を行うのではなく、教室の事実を観察して
何を学んだのかを話し合う。

教師が協同で学び合い、授業の専門家として育ち合う同僚性を校内
に築く。

観察とビデオ記録の活用とナラティブ・アプローチの併用が効果的
である。

教師の学びの共同体

- 教師の学びの共同体＝professional learning community の構築が、現在の教育学研究の中心課題になっている。
- 教師組織・学校経営・カリキュラムの改革が必要＝less is more, simple is better, small is sensible.
- 教師の学びは、その教師の教室を中心として＜同心円的構造＞をもつ。

教師の学びの風景



教師たちの学びの風景



授業研究の国際化



1999年、James Stigler “Teaching Gap” が出版され、日本の授業研究が世界に紹介されて以降、「授業研究(Lesson Study)」が、世界各国に爆発的に普及する。

現在では、授業研究は、お家元の日本以上に、世界各国で普及している。その特徴は「教師の専門性の開発」の方法として授業研究が推進されていることにある。(TIMSS調査の結果によれば、学校内の授業研究の回数は小学校では日本は中の上、中学校では下位、高校では最下位)

世界授業研究学会(WALS)の研究は「授業研究による教職専門性の開発」と「学習研究による認知発達」の統一がめざされている。

学びの共同体のアジア・ネットワーク(1)

• 中国



•



インドネシア



学びの共同体のアジア・ネットワーク(2)

- 韓国



- 台湾



学びの共同体のプラットフォームと国際ネットワーク

- International Platform for School as Learning Community (Website) will open in October, which enables world teachers to join the network of “School as Learning Community”.
- 2014年11月 The First International Conference of School as Learning Community
- 2014年11月、The Second International Conference of School as Learning Community を学習院大学で開催する予定。
- 日本の改革の現状については、「学びの共同体研究会」のホームページを参照。
(広告)
- 10月4日 輝く世界の女性教育学者たち(国際シンポジウム) 学習院大学