HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教職の「高度化・専門職化」の世界的潮流 ： 相手を操作可能対象とみなすのではなく、相手から学ぶ専門家としての教師
Author(s)	永島, 孝嗣; 守屋, 淳
Citation	子ども発達臨床研究, 22, 61-84
Issue Date	2025-06-20
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.22.61
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/95706
Type	departmental bulletin paper
File Information	06-18821707_22.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

講演会記録

教職の「高度化・専門職化」の世界的潮流

― 相手を操作可能対象とみなすのではなく、相手から学ぶ専門家としての教師 ―

永島　孝嗣[1]・守屋　淳[2]

Worldwide Trends of Professionalization of Teaching Profession:

Teacher as a professional who does not regard the child as being controllable, but learns from the child

Takashi NAGASHIMA, Jun MORIYA

要旨（講演会案内文）

昨今の教員不足は、労働環境がブラックであるという文脈で語られがちであるが、たとえば医師は、労働環境は著しくブラックであるが、医学部の人気は未だに続いている。この違いを生んでいるものが、「高度化・専門職化」ではないか。

1990 年代以降、世界の教職は、制度面を含めて高度化した。例えばイタリアのレッジョエミリアの保育では、保育士は「子どもが世界の声を聴く、その声にならない声を聴く」専門家、つまり子どもの世界認識から学ぶ専門家として位置づけられている。このことが保育士の地位向上に劇的な効果を発揮し、収入等も跳ね上がった。日本のように「未熟な存在の面倒をみる仕事」と思われている限り、教職は専門職とはみなされず、待遇も改善されない。

本講演では、現行の制度のもとでも、日本においてどのような、教職の「高度化・専門職化」が可能であるのかを、全国の先行事例などと世界の事例、そして教育学を接続することを通して、参加者で考える機会としたい。

キーワード：教職の高度化・専門職化、授業研究、子どもから学ぶ、学校改革
Professionalization of teaching profession, Lesson study, Learning from the child, School reform

[解題]（守屋）

本稿は、2024 年 11 月 30 日に当センター教職高度化研究部門が企画・運営し、学内で開催された（オンラインで同時配信も行なった）講演会「教職の『高度化・専門職化』の世界的潮流－相手を操作可能対象とみなすのではなく、相手から学ぶ専門家としての教師－」の記録である。

講師の永島孝嗣氏は医学部医学科を卒業した後、大学院で数学・数理科学を専攻し、さらに佐藤学教授（東京大学・当時）の指導を受けて教育学研究者に転じたというユニークな経歴の持ち主であ

[1] 麻布教育研究所　副所長
[2] 北海道大学大学院教育学研究院　教授（2025 年 4 月より同・名誉教授）

10.14943/rcccd.22.61

る。現在、年間100校以上の公立学校を訪問し、学校改革の支援者として活躍されている。共著者として名前を挙げさせていただいた守屋は、佐藤学氏が主催する「学びの共同体研究会」の場で永島氏の知己を得、研究会の場で、あるいは一緒に訪問した道内の学校等で、氏から多くを学ばせていただいている。今回の講演会においては司会を務めさせていただいた。

以下は当日の録音をもとに文字起こししたものだが、紙幅の都合上、一部を省略している。また、当日は豊富な画像、映像などの資料をお示しくださり、我々の理解を助けてくださったが、これらもやむを得ず省略させていただいた。

読者は、国内外の教育事情、教育学研究の現状に対する豊かな学識に裏付けられつつ、実践現場との深い関わりに基づいた、きわめて具体的で示唆に富む永島氏の講演から、多くを学ぶことができるであろう。そして、教職に関わる常識と思わされてきたいくつもの見方の誤りが、事実に基づいて否定されていることに気づかされるだろう。それと共に、氏が実例をもとに示してくれる教職の持つ可能性に、希望を持つこともできるのではないだろうか。

この貴重な提言を受けて、本教職高度化研究部門ではさらに研究を深化発展させていきたいと願っている。

[講演会記録]

＜永島＞

皆さん、こんにちは。麻布教育研究所の永島と申します。どうぞよろしくお願いいたします。私はこの10年以上、平日はだいたい毎日どこかの学校にいるという生活をしています。伺った学校の先生方から学んで、その学んだことを通じて学校同士をつなぐというような仕事をさせていただいています。

■学校の辛さの様態

今本当に学校現場が辛いんです。ご存知のように特に今年度、最もひどいのが欠員です。3学級規模の小学校で4人欠員がいるような学校すらあります、それでは もう、どうにもならない。欠員がない学校に伺うことの方が珍しいです。大体平均2人いないっていう状態が小学校では広がっています。

成り手不足の問題は、報道等でも、実感としても色々あると思います。ですが、その理由が全部ブラックだからに帰着されてしまっているのも本当はおかしなことです。例えば、医者ってめちゃくちゃブラックなんです。同期はみんな医者やってますからよくわかります。でも、未だに医学部っていうのは非常に人気で、前よりも加速してるぐらいです。なぜそうなのかというと、当然待遇面はあるんですけど、それ以上に専門職性が高いからというところが非常に重要なところです。例えば1つ例を申し上げますと、火傷の治療は、昔は乾かした方がいいと言われたんです。急性期を過ぎたらなるべく早く乾燥させた方がいい。しかし今は逆なんです。なるべくウェットな状態に保つ。だからサランラップとかを貼った方がいい。このようにどんどんアップデートされてくわけですね。そういう時に「私は火傷は乾燥させる方法で、これだけの患者治してきたから今後も絶対に乾燥させるべきなんだ」っていう医者ってあんまりいないんです。もちろん乾燥させた結果、治った患者さんもいるんですけど、ウェットにした方が治る人数が増える、ないし早く治ったり後遺症が少ないのだったら、その方がいいなっていう風に考えていけるんですね。学校はそのように考えられているか、そこに問題の根源があると思います。

子どもたちは毎年約1000時間の授業を受けます。12年間例えば高校まで受けるとすると、12000時間の授業受けているんですね。なので、みな教育評論家です。教師じゃなくても、一般の方みんながです。で、その結果、何が起きやすいのかと言うと、小学校の先生が例えば宿題をもっと出してくださいって言われた時にです、保護者に競り負けてしまうことが往々にしてあります。しかし、専門職であれば、宿題はこういうデメリッ

トがあるから自分はこういう理由で出してないとか、本来そういう説明ができないといけないわけです。医者は患者さんの望む通りの治療は、基本的にしません。逆にその患者さんが知ってる知識レベルで判断することはいかにまずいか、ということをきちんと分かってもらえるように説明して、治療方針の同意を取ります。つまり、プロは、素人の人たちとは違う水準の教育学を持ってなきゃいけないはずなのに、宿題1つを取っても、いじめの案件1つを取っても、不登校の案件を取っても、起きた問題に対して、保護者の要求と教師が持ってる知識レベルがそんなに乖離していないというのが最大の苦しみであり、そこに問題があるんですね。

日本はこの30年、教職の高度化が進んでない国と言われています。今、修士号なしで教師になれる国は、先進国ではもうありません。もっと言えば、20代採用の半分以上は博士号をもっているという国すらあります。つまり教師というのはそれだけ高度な専門職であるという状態が、もう制度的に出来上がっているわけですね。この教師の中には、保育士も含みます。

この30年スタックした理由というのは、逆に言えば80年当時の日本の教師が世界的に最高水準だったからです。1980年の段階で、小学校教師を4大卒で固められた国というのはまだそんなに多くなかった。しかし日本では、基本的に大学を出た人間で固められていました。そして教員研修も充実していた。経済などと同じく、当時進んでいた結果逆に、この40年世界から取り残された状態にある、というところに苦しさがあるわけです。

先ほどブラックだからなり手がいないわけではない、と言った一つの例を挙げます。今週の火曜日行ってきた中学校なんですが、ここの中学校は学校改革を始めて2O年以上の学校。21年目、すごいですよね。この学校、教育実習生で溢れています。ここの学校の卒業生が教師になりたい子が多すぎて全員は受け入れられないから、教育実習生を3人に1人しか受け入れられないっていう状態です。聞いたことないですよね、今時。この学校は東京都の大きな学校で、そもそも20年前になぜ学校改革を始めたのかというと、最も荒れた学校だったからです。東京都で1番窓ガラスが割られた中学校。それで、なんとか学校改革を始めなきゃいけない、生徒指導でなく授業内で子どもを支える、生徒から学ぶ、という学校改革を行って、今21年目に当たる学校なんです。近年で言うと、写真からもわかるとおりウクライナからの避難の子たちが集まってきてる中学校です。ウクライナから避難してきて、日本の公立学校に通うと、多くが不登校になってしまう。だって、日本語も英語もわからない子たちが一斉授業ひたすら受けたところで、辛いわけです。でも、この学校は一切一斉授業やってないから、子どもたち同士、google翻訳とかを駆使しながら、グループ内でずっと学び合っているので、ウクライナの子たちが通い続けることはできている。一貫して、授業内で子どもを支える、どの子もひとりにしない、ケアの関係をつくることを、授業で行っている。だから、どんどんいろんな学校から外国籍の子が集まってきちゃう、ということが起きています。

この学校の授業風景ですが、この写真こんなに見学者が多いのは、例えば不登校支援をしているNPOたちがこの学校を見に来ているからです。この学校、非常に不登校が少ないんです、他の近隣校に比べて。どうして不登校が少ないのかってことを不登校支援のNPOが学びに来ている姿です。今、不登校支援のNPOの方が、学校より全然お金を持ってます。これも矛盾ですね。この日は、NPOがこの学校の研究に金銭的な支援をしてくれるということを約束してくれました。学校のお金のなさがだんだん世間にも知られてきていますね。それはありがたいことです。

この学校のすごいなって思うところはですね、自習と授業の区別が写真からは、ほとんどつかないんです。常に子どもが支え合いながら、自分で学んでいる。しかも、この写真、これは本当に自習なのですが、課題が「ペンギンは普通、南極大陸やその近辺に生息しているが、中には赤道近く

に生息しているペンギンもいる。そのペンギンが生息できる理由を、風や海流の働きを含めて説明しなさい。また、エルニーニョ現象とラーニャ現象ではどちらがペンギンが生息しやすいか、理由を説明して答えなさい。」これが自習の課題ですよ。すごいですよね。

また、もっと私がびっくりしたのが、この学校、今年危機だったんです。なぜ危機だったのかというと、大規模異動がぶつかってしまって、3分の1以上、20人近くの教員が入れ替わったんです。校長先生はそのことに、すごい危機感を持っていて、「もうダメかもしれない」と昨年の年度末はおっしゃってたくらいだったのに。実はこの課題を作った教員は今年来た年配の教員なのです。一斉授業しかしてこなかった教員が半年でここまで成長できている学校はなんなんだろうと、私自身びっくりしました。子どもに助けられているのはもちろんあるんですけど、でもこういう課題ってそう簡単に考えられるものじゃないですよね。しかも自分がいることのできない自習でそれを行う。子どもへの信頼があるんだなってすごく感じるところです。

■授業外で支えるモデル

まず日本の学校がブラックな理由の1つとして、困難を抱える子どもを授業外や個別で支えるモデルから脱却できてないんです。小学校で言えば、いかに丁寧な添削とか、マルつけとか、コメントを書いてあげる指導が大事かとか、あと、個別で抱え込んで教師が教えることがよいことという発想だったり。中学校で言えば、困難な子は授業はもう無理だから行事と部活で輝かせるって発想だったり。高等学校も基本的には放課後補習とか、どんどんその補習時数を増やすことによって、なんとか進学先を確保しようとしたりですね、基本的に困難な子は授業外で支えようという。でも、授業外でやっていくと、教師の仕事は終わらなくなってしまう。生徒指導で困難な子1人いるだけで大変なのに、それが5人になったらどうなるの、10人になったらどうなるの、っていうのが先ほどの東京都の学校の初期の姿であったりするわけです。だから、授業で勝負していく学校をどうつくるかっていうところがどうしても急務です。

例えば高等学校の例で申し上げると、偏差値30台のある高等学校で、学校改革が始まる前に生徒たちにこちらのアンケートを取りました（スライド掲示）。 五件法で､授業中「我慢している」「やや我慢している」「どちらとも言えない」「あまり我慢していない」「全然我慢していない」とかですね。何割がネガティブな回答をしたと思いますか。衝撃でした。先生方は半分弱ぐらいがネガティブかなって想定していたみたいですが、そうしたら、9割でした。9割の生徒が我慢していると答え、9割が先生は大事にしてくれないと答え、9割が仲間も自分を大事にしてくれないと答えた。すごい結果です。その当時の授業形態は、いわゆる一般的な高等学校の授業、テスト体型での一斉授業です。

この写真はそこから5年後の写真です。テスト体型の教室はなくなり、生徒の表情も豊かですね､しかしこのような授業改革を行った後でも、ごらんのように2割はまだ我慢しているという回答だったんです。もうこの時には偏差値30台にも関わらず4大進学実績等の成果もでだしたり、就職なんかもすごいいいとこに就職できるようになったりという成果は出てたのに、まだ2割はネガティブ。研究主任は頭を抱えました。5年経ってもまだ2割もいるのかって。我慢の項目だけでなく「先生から大切にされてる」も、初期の1割から6割になったのはすごいことなんですけど、でも、まだ4割もネガティブな子がいる。この学校は今年度8年目なのですが、ネガティブな子はほぼいなくなりました。この差はなんだと思いますか。

5年と8年で何が違うか。実は5年目の頃は、既に一斉授業から完全に脱却し、先生の話を聞くことが中心ではなく、子どもたちがグループで仲間と支え合いながら自分で学ぶ授業になっていました。が、そのときの課題がすべて小問だったのです。小問ということは、できる子は先の問題に

進む、できない子はずっと1問目やっていたりします。そこが辛かったんです。しかし、この3年ぐらいは、全部大問で授業をするようになりました。

大問でというのは、先ほどのペンギンの課題みたいなものです。ああいう風に、大きな問題を通して、小問的なこと（＝基礎）がきちんと学ばれるっていうような授業形態をするようになってから、ようやく我慢している子がいなくなったということです。こういうのも教育学的に非常に大事なことです。小問で構成されるか、大問で構成されるのか、特に学力が低い子どもたちにとって、大きな影響を与えます。低い子ほど、基礎を丁寧に、易しい問題（小問）で、と考えている間は、保護者の教育学的知識との乖離がないわけです。生徒指導に疲弊していたこの高校が、今や保護者に胸を張って、探究させることの重要性を発信しています。保護者、地域住民、議員、そして教師自身も一般にはとらわれている、素朴信念や自己の成功経験と、教育学の最新の知見との乖離をざっと70項目お示ししたのが、配布資料になります。

■一斉授業

日本の学校がブラックであることと専門性が低いこと、両者は密接な関連があるのですが、まず大前提として、一斉授業をまだやってること、それがまず一番大きなところです。今ご紹介した高校でもそうでしたが、一斉授業から脱却というのは学校改革の初期段階にすぎず、まだ高度化ではありません。目指すことは、ひとり残らず学ぶですから。一斉授業からの脱却は世界的には90年代です。既に30年以上遅れですが、未だに高等学校の99パーセントは一斉授業をやっています。全国小中学校も、調査にもよるのですけれども、一斉授業からの脱却を日常的にできている学校は未だに13パーセント程度。つまり8校から9校に1校しかない、小中学校ですらですね。高等学校なんか全国5000校のうち10校もないという状態です。

ところで、なぜ一斉授業の脱却が世界では90年代だったのかを皆さんご存知ですか。学校でこの話をすると、大抵社会科の先生が一番ピンときて言ってくださる。そうです、ベルリンの壁の崩壊がかなり大きい。ヨーロッパはむしろ一斉授業から脱却というよりも、崩壊させられたと言った方が正しい。例えば札幌市内の公立小学校、中学校の各教室に中国の子どもが10人いる状態を考えてもらったらわかりやすい。その状態で一斉授業できますかって。そういう状態に追い込まれたというのがドイツだけの問題じゃなくてヨーロッパ全体の問題でした。未だにドイツは移民バックグラウンドの方が3人に1人とかそういうレベルです。

つまり、多数派であった一斉授業についていける子が必ずしも多数派じゃなくなるということが起きて一斉授業から脱却するわけです。しかも、それを理由に教育学はより高度化できたところもあって、多数派の子が楽しい時間であっても、やっぱり何人か厳しい子どもたちがいるわけですよね。その厳しい子を大切にしていくことで、よりインクルーシブ（包摂性）、ひとり残らずになっていく。移民と出会うことで、教育の目的は、多数派に近づけることではない、と学んでいくわけです。むしろ、どうやったら、移民の子でも学べる教室であったり、移民の子と元々の子がトラブルにならない教室を作っていくのかってことを本気で模索していったっていうのが、90年代。日本は島国であることと、ある意味、移民に対して厳しい政策をとってきているということで、この流れにはのらなかった。ただ現実問題、日本の公立学校も、多くのところで多国籍な状態にどんどんなってますよね。私の関わっている学校でも、そうです。先述の東京都の中学校が一斉授業から脱却する流れと、世界の一斉授業脱却の流れは全く同じなわけです。一斉授業についていけない子を何とかするために、授業そのものと義務教育の目的を変えたわけです。

あともう1つ移民とはまた別に、特別支援の増加の波が世界には2つありました。第1波が核家

族化です。幼児期に重要なコミュニケーションを取れる量と質が、核家族化になると家庭依存になってしまう。昔のように大家族でいれば、当然子どもも多いし、あと働かないおじさんがいたり、大家族の中にいろんな人がいるから、子どもと様々なコミュニケーションをとっている人が必ずいるわけですね。だからいまだに発展途上国の大家族では特別支援の割合は少ないと言われています。特別支援の子どもの増加がまさにこの 80 年代とぶつかってきます。

特別支援の増加の第 2 波はタブレットです。子どもが不適切な行動を取ったりね、むずかったりしたら、YouTube のビデオ見せちゃったり、ゲームさせちゃったりっていうのが、今もう日常的にどこでも起きています。乳幼児期の、人とのコミュニケーションの中で起きるべき発達が妨げられている結果、小学校入学時にかなり厳しい状態になってるのが現状です。これに対して世界はどのような対策をうっているのかというと、義務教育を引き下げています。今平均は 4 歳です。一番早い国が 3 歳。日本はまずこれだけでも遅れているわけです。後手後手に対応がまわっているっていう状態です。コロナ対応見たらわかりますよね。明らかに科学的エビデンスで動かなかったわけです。学問軽視が著しくて。

教育政策も、私の師である佐藤学が、当時民主党政権の時に修士必修化、つまり修士を持ってないと教師になれないという、世界標準にするための政策を推し進めようとしましたが、政権交代でなくなってしまいました。その結果、大半の専門家が予想した通り、教員不足でボロボロになってしまって、とき既に遅し、こんな時期に修士化なんかできないですよね。もっとハードル上げるのかって話になってしまう。悪循環の中から抜け出せなくなっている。

世界的には、移民を通じて学んだり、特別支援の子を通じて学んだりしながら、授業を変えていくという流れが、出来上がっているにも関わらず、日本の授業が進まない理由のもう 1 つ大きな問題としては、特別支援学級です。ご存じの通り、2 年前には国連から勧告を受けています。障害者の権利条約違反だと。通常級の授業を障害のある人にとっても学べる授業にすることが障害者の権利であるにも関わらず、未だにニーズという名の下、隔離政策をとっている。数年前の文科省の指導である、特別支援学級で半分以上過ごさせなくてはならない、交流学級の時間を増やしすぎてはならない、などは明らかに逆行していることがわかると思います。障害者の権利条約にサインしている国としてはあり得ない、と勧告を受けても、そのままです。なにも変わってない。だから、どれだけ教育学軽視の政策、教育に限らないことですが、学問軽視の政策を取られてしまっているかっていうところが非常に根深いし、辛いところです。

あともう 1 つ、一斉授業の脱却の契機になった研究というのをちょっとご紹介したいのですけれども、Mehan の行った有名な研究です。70 年代に世界中の教室の談話分析を Mehan が行いました。結果、どこの国でも IRE ストラクチャーと名付けられた構造でした。IRE ストラクチャーというのは、要は小発問を繰り返す授業のことです。発問（Initiative）して子どもに答えさせて（Response）、それを合ってるとか間違ってるとかいう評価（Evaluation）を加えるという授業です。多分日本の中学校の 9 割以上はまだこれをやってると思いますが、これが特別支援の子に悪影響を与えるってことがわかってきたわけです。というのも、普通に考えたらおかしいじゃないですか。知ってる人が知らない人に尋ねてですね、それは合ってるとか間違ってるとかいうコミュニケーションなんて。本来、コミュニケーションは、知らない人が知っている人に尋ねて、感謝で終わるというものです。もちろん平気な子は平気なんです。「クイズだ」って楽しめる。でも、元々他者とのコミュニケーションに障害をもってる子にとってはそうではない。この IRE、小発問で授業されている先生は無意識に息を吸うようにやれますので、数えてみると 1 時間の授業で下手すると 100 回は行っています。ということは 1 日 6 時間授業を受けると例えば 500 回。要するに間違った

コミュニケーションを学ぶ機会が1日500回ある。1週間で2500回になります。これをIREシャワーと呼んでいます。これが、hidden curriculum（明示されていないにも関わらず存在しているカリキュラム）を形成してしまっているわけです。だから、よかれと思ってみんなを楽しませようと思ってやっている双方向型の一斉授業にも、問題があるわけです。元々、一方通行型の一斉授業ってのは、子どもを指すこともせず教師がずっと喋るものですから、それが問題だとされて双方向型に変わったわけですが、双方向型であったとしても、支援を要する子どもを相当厳しくさせてしまう要素があると、答えられない劣等感や話されている内容についていけないことを含めてですね。

■学力差を敵とみなすか、味方とみなすか

3個目の話題提供としては、学力差をめぐる教育学の発展の話です。これは教育関係者なら誰もが興味を持つことだと思うのですが、同質集団の方が伸びるのか、異質集団の方が伸びるのか、についてです。つまり、教室の内部で学力の差が激しい方がいいのか、激しくない方がいいのか。このことが90年代に決着したおかげで、世界中、習熟度別学習はなくなりました。日本でも、東京都と大阪府以外では基本的にないですよね。ちなみにさきほどの東京都の中学校は歴代校長がずっと抗って、未だに習熟度を入れていません。都教委からどれだけ指導されても習熟度は絶対入れないってことをやりきっています。

結論としては、明らかに異質集団の方が伸びる、ということです。つまり、移民の子がいたり、特別支援の子がいることは、むしろデメリットじゃなくメリットだという風に捉えられるようになった、これは大きいです。このことが結局、教師がより高度化し尊敬されるようになった一つの流れをつくりました。オランダの小学校は、1・2年複式、3・4年複式、５・６年複式で、大規模校ですら複式学級をつくっています。複式は決してやむを得ず小規模校がやることではなくて、わざと学力差を拡大させるためにやっているんだと。能力差、学年差、個性差など、差がある方が、学びが成立しやすい。実際に日本の小学校でもそれに取り組んだ小学校があります。例えば、1ヶ月前に行ってきた福島県の小学校の写真ですが、3・4年複式の社会です。この中に特別支援学級の子が3人います。その子たちは支援級にいた時には全然書くことができなかったのに、通常級でこういう学びをするようになってから、写真のようにすごい量を書けるようになったとのことです。先述の通り小問ではなく毎回大きな問題で授業をやっている。結局レベルがすごく高くなっちゃうんですけど、子どもたちは大盛り上がりです。5・6年複式の算数でも、たとえば巨大鉛筆の展開図を作ることをやっていました。8角柱と円柱と円錐との接合部をどうつくるのか、を子どもたちが夢中で取り組んでいました。

この学校はなぜこういう教育をやろうとしたのかというと、特別支援の診断がついている子どもが全校生徒の41パーセントで、一斉授業が成立しなかったからです。学力調査で県平均を100とした時に60とかそのぐらいしか取れない状態で。しかし、学校改革を始めて、4年目なんですけれども、昨年度も今年も県平均100とした時に160とか170。それで、校長先生が県の論文を書いています。その中で紹介されていましたが、5・6年複式の社会、近現代の日本史では、大学入試共通試験の問題を使っていました。共通試験って五択で正しいものを選べなんですが、それを添削しなさいという課題でした。間違った選択肢を見つけ子どもたちが添削するっていう授業で。これは研究授業でもなんでもなく、日常で普通にこういう課題でやっている。日常でやらないと、子どもは育たないですよね。学力差はあった方がむしろいい、課題の前では、われわれの能力差など、どんぐりの背くらべという中で育つわけです。

当然、この事実を知ると、日本の最大の矛盾は高校入試ですね。高校入試は学校別の習熟度です。そのため、先進国で高校入試やっている国も、やはりありません。もちろんトップの3校ぐらいは入試がある場合もありますが、それは中学受験と

同じ感覚です。ほとんどの高校は入試はありません。日本の高校生の学力が低いのは、高校入試をやっているからです。ちなみに、日本の高校生の家庭学習時間って 65 か国中 65 位なんです。先生のなり手はいない、子どもは学ばない、今のままでは本当にまずいわけです。

■学校改革

そのために、まずは一斉授業から脱却しなきゃいけないわけですが、日本だってこの 20 年、そういうことを学校単位でチャレンジした学校は山のようにある。おそらく小中の 2 校に 1 校はやっていると思います。20 年の中で 1 回ぐらいは必ずそういう校長先生が着任してやっている。しかし、ほとんど続いてないです。その結果、10 何パーセントしかやれてないっていう状態になっているんです。その理由をはっきりさせてかなきゃいけない、というのが今日の骨子です。日本において授業改革を行おうとした学校の多くが、2 代目もしくは 3 代目の校長によって潰されています。北海道でもおそらく起きていると思います。なぜこれが起きてしまうのか。逆に先ほどの学校のように 21 年続いた学校と何が違うのか。この学校の校長先生は、学校改革をはじめて 7 代目の校長先生です。ちなみにエリア的に言うと、東京都は最も進まないところです。大阪と沖縄、あと政令指定都市、横浜、川崎、神戸とか、かなり難しいです。政令指定都市の中でも古いところほど難しい。

何がその 2 代目、3 代目によって潰されるところと潰されないところとを分けるのか。東京都みたいな難しいところでもなぜ続いたのかというと、授業改革ではなく、学校改革と位置づけたかどうかです。授業改革は授業改革単独では成し遂げられないことは、世界でも示されています。つまり「授業だけ」変えることはできないわけですね。いくつか重要な点があるのですが、今日メインで取り扱いたいことは、授業研究の量と質を変えることです。

授業研究のやり方が違うんです。まず量ですが、私自身、関わった学校でも途中途絶えた学校ほど、授業研を行っている回数が少なく、学期に 1 回程度です。国研の調査でも、教師の授業研究に対する負担感が最も高いのは、学期に 1 回やってる学校です。それより頻度が上がると、むしろ負担感が下がる。年間の回数で 3 回から 5 回の学校が負担感がピークです。ちなみに研究協議まで行う回数なので、ただ授業を見ただけとかは 1 回と数えない。1 時間まるまる観察して、研究協議まできちんとしてるような授業研究をそれぐらいの頻度でやるのが、教師にとっては最も授業研究をやりたくない、と感じるという調査結果です。

一方で長年続いているこの学校は例えば年間 26 回、ほぼ隔週で全体授業研を行っています。

次に質の問題ですが、この学校の研究主任が書いた研究方法をちょっとご紹介しますので、皆さん読んでみてください。国語の研究主任が書いたので、端的でわかりやすいと思います。

研究方法概要

（1）8 月を除く全ての月で、毎月 2 回（無理な月は 1 回）は、全教員で 50 分「観察して」直後に「協議して」、子どもから学ぶ機会を保障する。

（2）授業者としてのスキルアップは日常で行う。授業を変える挑戦は、毎日、最低 1 時間は行う。

（3）日々の挑戦の失敗談を、気軽に職員室で雑談できる雰囲気を醸成する。

（4）授業研究の日は、その日々の挑戦が子どもと噛み合うようになるために、参観者の子どもの学びをみる観察の能力を伸ばす日と位置づける。

（5）授業研究の日は、観察ができないゆえ授業者は学べない日なので、授業者には負担をかけず、子どもに配る教材と座席表のみの用意とする。授業者は、あいうえお順など機械的順序で定める（本校に来たばかりの異動者には、観察と協議の機会を保障するために、一周目の順序からは除外する）。結果、全員同じ回数とは限らない。

（6）研究記録は、毎授業研後、すべての参観者が、

子どもの学ぶ姿から学んだこと（子どもの名前を必ず出して、その子から学んだことを記す）を、当日中に研究主任宛にメール送信したものを集めたものとする（省エネで後で読みたくなる研究紀要をめざす）。授業ごとにファイリングせず、教師ごとにファイリングした一人ひとりの学びの履歴とする。

＊　指導主事や外部支援者を招く授業研究は（1）の毎月2回には含まない

＊＊　法定研修等とは趣旨が異なる（＝授業者のための会（指導案作成を含む））ため兼ねない。法定研修は、全体会としては行わず、指導教諭等と少人数で行う。

＊＊＊　外部支援者を招く授業研究や公開研究は、研究の継続性のために、本校在籍4年目以上の先生の中から、1週間前に校長による指名（現況を踏まえた、学校経営のための布石とするため、事前には決めておかない）とする。

観察の目的

授業の観察は、子ども全員（一人ひとり固有名詞で）がそれぞれの時間、学んでいるか学んでいないかを見る自らの判断のトレーニングとして臨んでください（今まで見きれなかったもの・見えなかったものを、見えるようにするための研究です）。

観察の際の注意

授業には遅れずに参加できるようにしてください。子どもに話しかけず、観察に徹してください。

研究協議会進行

（0）協議のテーマ：「今日の子どもの学ぶ姿から、教師自らが学んだこと」

（1）グループ協議（15分）：グループ内発表にならないように、フリートークで

・子どもから学んだことだけでなく、解釈できなかった子どもの事実についても共有する

（2）全体協議（15分）

・子どもの名前を必ず出して、その子から学んだことを語る

・全員発言（一人30秒（30秒でチン、45秒でチンチン強制終了））

（3）授業者が学んだこと：自評にしない

・全体協議で出た子どもの事実の中で、自分が気づいていなかった事実に絞って語る

＃（守屋注）以上の「研究方法」について参加者はグループ討論を行なった。その結果、以下のような感想・質問があった。

・我々教員は失敗をさらけ出すことに抵抗があるということにあらためて気づかされた。
・研究授業の「直後に」協議することはたしかに大事だ。時間が経てばすぐに忘れてしまうものだ。
・元高校教員だが、やはりほとんど授業研究は行なわれていなかった。
・「全教員で」一つの授業を観察する間は、その授業以外の子どもたちはどうしているのだろうか？
・「授業研究では授業者は学べない」というのがまったく自分にはない発想だった。記録のまとめ方も参考になった。

＜永島＞

ありがとうございます。これは、もう3年前のものなので、今は変わってる部分もあると思います。学校改革の一貫としてどんどんアップデートされてるんですよね。最初の頃は指導案も書いていたみたいです。

授業ごとに記録をファイリングしないというところ、面白いですね。やはり、昔は授業ごとだったそうで、でもあまり読まれなかったから変えたとのことです。記録を、参観した教師の学びの履歴、ととらえなおしたわけですね。4月上旬の学び、4月下旬の学び、5月上旬の学び、5月下旬の学び、みたいな感じで。当然半年前のことなんて忘れてるわけで、読んでみると俺こんなバカなこと書いてたみたいなことがよく起きてると言っていました。あの頃あんなことにこだわっちゃってたのか、みたいなことが書いてあったりで。あ

とは、このようにしてから、異動してきた人が記録を読むんですって。去年誰々先生って何考えてたのかな。恥ずかしいから読むなよとか、なんかそういう会話が色々繰り広げられてるそうです。あの頃はアホなことを言ってましたとか。でもこれ、私は今そう思いますよみたいな。やっぱ異動してきた人たちは似たような考えを持ってるんですよ。それがどんどん変わってくるんですよね、持論が、授業研を通して。異動者がこうやって学校文化の中でどんどん変化していくわけです。

■新しい授業研究の理論

ここで理論的な話にはいりたいと思います。この授業研究のあり方にも、教育学の知見が重要になります。元々の伝統的な授業研究というのは、基本的に授業者のスキルアップを目的としてやってきたわけですよね。しかし、なぜ授業者のスキルアップを目的としないというふうに授業研究が移り変わっていっているのかというと、大きく2つの理由があります。まず1つ目は、基本的には新人以外の教員は授業研で年に一回程度、挑戦したところで授業は変わらないということがわかってきたからです。授業研のために特別な準備をして、10時間とか例えば準備するじゃないですか、特に小学校では。授業研究の準備時間が非日常ということは、そこでやった授業を日常化できないということです。普段の授業準備って、1時間あたり下手すれば10分もできないわけです。非日常の授業づくりが日常の授業づくりに必ずしもつながらないことがわかると思います。

さらには教師教育学の研究で分かってきたのは、例えば50代になっても授業が進化している教師は、年に1回の研究授業の時にはむしろ挑戦していないということなんです。もっと圧倒的に日常的に挑戦しているというわけです。しかし、研究授業を授業者のスキルアップの日という風にしてしまうと、教師だって人間ですから、絶対変わったことをして見せようって。で、その結果、むしろ日常で挑戦しなくなってしまうという逆の現象すら、教師のライフヒストリー研究で指摘されています。なので、一番大事なのは、研究授業で挑戦しない学校をつくるということです。日常で挑戦してねっていう学校にしていく。そのためには、授業者が学べない日という風に定義しないと厳しいということなのです。授業者のための日である限り、授業者は晴れの日の授業をしてしまうし。だから1人一授業としている学校が一番進まないんです。1人1授業だと、1年に1回の晴れの日ですから、変わったことやりたくなりますよね。

次に二番目の理由ですが、教育方法学の結論として、70年代で必勝法研究は終わったんです。70年代は科学化の時代で、物理学のような決定論的世界観にあこがれ、取り憑かれたかのように正しい方法、いいやり方みたいなのを追い求めたわけです。しかし、今からすれば当然のことですが、やってみればやってみるほど、普遍的に通ずる、つまり、どのクラス、どの先生でもうまくいく授業方法なんかないということがわかってくるわけです。たとえば、小学校では散々ごんぎつねで授業研究をやりました。やりましたけど、ごんぎつね必勝法なんか見つかってないですし、分数の割り算必勝法も見つかってないですし、逆上がり必勝法も見つかってないわけです。つまり、指導法というのはむしろ文脈依存で、学級集団によって変えていかなきゃいけない。中学校で教えていたら1組でうまくいった授業が2組でうまくいかないのは普通ですよね。同じ学校でですよ。同じ学校で同じ学年で同じ授業者がやっているにも関わらず、1組と2組で授業がうまくいったりいかなかったりするわけです。授業方法というのはこれくらい繊細なものです。あと、当然指導案研究も散々やりました。A先生の作った指導案をB先生が使うと崩壊することすらある。つまり、先生によって指導法というのも、合う合わないが当然あったりするわけです。

だから、授業研は方法研究から脱却しなきゃいけないっていうことなんです。日本の学校の授業研がうまくいかない、楽しくない理由は、未だに方法研究から脱却できてないからなんです。もっとこうしたらよかったのではないか、こういう意

味で残念だった、と言っても、方法によいもわるいもないので、機能しないわけです。例えば、学びの共同体をやっていると言っている学校でも、日常ではグループを使っていない先生が、平然と研究授業だけは4人グループとジャンプ課題でやるみたいなことが起きてたりするんです。やはりそういう学校はうまくいかないです。だって、その方法はいいって思ってる教員と嫌だって思ってる教員で、学校が分裂することになりますから。これが、2代目、3代目の校長が潰す要因になっています。学校が分裂してしまうんです、方法研究にしてしまうと。この方法がいいって思う教員と嫌だと思う教員に分裂してるから、2代目の校長からしたら、嫌だっていう教員の気持ちも聞くべきだよなって、思うわけです。潰すというのは、決して悪意があって潰してるとは限らないわけです。2代目の校長とか3代目の校長って、学校が分裂した状態よりは、世間の他の学校でやってるスタンダードな一斉授業をやった方がいいかな、みたいに消極的になってしまうというのが全国で起きてることです。

そのため、本当に大事なのは、授業方法は自分で決めていいんだということを教師にどれだけ保障できるかということです。変えない権利はないが、変える方向は日々自分で決めるということです。もっと言うと、改革を始めた学校、今年から始めますという学校は、一斉授業をほとんどの先生がまだされてるわけですよね。なので、日常の授業が一斉授業の先生には、研究授業も一斉授業でしていただきます。つまり、一斉授業で何が起きてるのかの問題点を把握していくことを通じて、結果的に一斉授業のどの部分からいじっていったらいいのかとかを考えるということなのです。

授業研究を特定の方法研究にしてはいけないというのは、そういうことなんです。普段起きてることを把握して、その結果何をどう変えていくのかを自己決定していく。例えば、一斉授業であの子とあの子が学べてないのはわかっていたけれども、実はよく見てみるとその子達だけでなくあと5人も学んでない、なんてことに気づいたら、やっぱり方法を変えようと思うわけです。教師は結局見えていることが変われば、方法を変えたくなるので、見えることを変えられる校内システムをつくらないと、教師は自分の足で歩いていけないんです。

1年間、毎月の授業研を結果的に全部一斉授業で行った高等学校の例ですが、2年目の5月に伺ったら、3分の1ぐらいの先生がグループを使っていて、びっくりして、それまで一斉授業しかなかったんですよ。で、授業研の時に聞いてみたんですよ。なんで変えたんですかって。そりゃ毎月さ、ずっと一斉授業見せられてきて疲れたとか。子どもがあれを毎日6時間も受けてるのかと思ったから、とか、なんかそういう、最初は冗談のようなことが返ってきたんですけど、途中からだんだん真面目な発言もでてきて。この学校、偏差値55ぐらいの学校なので、全員寝ない、全員板書とるんです。だから、先生方は一斉授業で学べてると思っていた。でも、やっぱり試験でできない子たちをじっくり観察してみると、〇〇君にとっては書くという行為は学びなんだけど、〇〇さんにとっては書くのは写経であって、学んでないんだってことがわかったと。つまり、書くという行為が学びになる子どももいれば、学びにならない子どももいるということを知ったわけです。衝撃だった、自分にとっては、と。書くと覚えられた人だったみたいです、この先生は。結局、教師にとってどれだけ成長できる場に授業研というものがなれるかというところにかかっている。授業研究の日は、観察ができないので授業者は学べない、と書かれていましたね。本当にそうなんです、授業は毎日しているわけですから。観察と協議によって見る力を上げていくことが大事なのです。

良い指導法があるわけではない、ということは、当然ですが、世界中で困りました。だって、やっぱりいい方法って欲しいじゃないですか。でも、ないってことは、方法研究しても教師教育においてあまり意味をなさないのかと、当然悩みますよね。その結果、今度は熟達者研究をだいぶ行って、スーパーティーチャー研究と呼ばれたり。そうい

う教師はどこの学校行ってもある程度授業が通じる。異動した先でも授業がうまくいってる教師を研究していったわけです。何が違うんだろうって。そうしたら、わかったことは大きく2点です。1つは、方法にそれほどこだわらない教師であるということ。要するに、自分はこの方法じゃないとダメだみたいな固執をあまりしないということが1つ。もう1つは、見る力が全く違うというところです。90年代の東大でもかなり行われた研究ですけど、授業ビデオを見せて 自由にどんどんボイスレコーダーに吹き込んでってもらう、気づいたこととかを。新人教師や授業がうまくいってない教師と、スーパーティーチャー的な教師では見てる場所が全然違ったり、見てる量が全然違ったり。あと可能性、あの子はこうしてる可能性とこの可能性とこの可能性があるみたいにね。感じているものの束が全く違うってことがわかってきたわけです。

なので、教師教育として、見えるとか、子どもの声にならない声を聞くことを大事にしていこうということになりましたが、2000年代に暗礁に乗り上げる部分があります。なぜならば、見る力は個人差の方が激しくて、しかもあまり伸びないと。例えば20代、30代、40代、50代で比較研究してみたら、教師のキャリアが長ければ見えるのであれば、教師をやっているうちに伸びる力だということになるわけですが、20代と50代が変わらない、平均的に見た時に。これって教師を続けても伸びない力なんだ、ということがわかったわけです。

見る力についてわかってきたのは、まず自分の授業で見る力は伸びない。あと、1人で見に行っても見る力は伸びない。高等学校の授業公開週間が必ず崩壊するのはそれが理由です。どんどん見に行く人が少なくなり、いつの間にか立ち消えになる、これが全国で起きています。それは、1人で見に行っても、子どもから学べないからです。自分の見方で元々、見えることをただ見て終了になってしまう。あとよく一部の時間だけ、見に行ける時間だけ見に行ってくださいみたいな授業研究をやってる学校がありますが、これも子どもから学ぶことにはつながりにくいことがわかっています。授業の最初に起きたことが、その後の子どもの行動にどうつながるのか、非常に重要です。だから絶対中心授業に遅れてはいけないわけです。そのことも先ほどの研究方法に書いてありますね。あとは、これはよく小学校であるのですが、かなりの頻度でやっているのに、授業が全く変わっていかない。それは、授業を2校時に見て、放課後協議してるようなスタイルの学校です。これでは、全く見る力がつかない、だから授業も変わらない。なぜ、2校時にやってるのかというと、子どもが元気だからとかね、午後だともう低学年はぐったりしてるからとか。なんかそういう理由をつけてるんですけど、よいものを見せる授業研から脱却できてないわけですね。日常で起きてることから学ばなきゃいけないんだから、ぐったりしてる状態から学べばいいんです。あとは先ほど国研の調査で申し上げた通り、頻度が低いと全然見る力はつかない。学期に1回程度ではもう全く意味がない。だから、負担感が強いのでしょう。意味がないことにつきあわされている感覚だから。

なぜ2000年代暗礁に乗り上げたかというと、基本的には個人研究として見る力を伸ばそうとしてきたからです。でもその後、見る力を伸ばすには同僚教師がいてくれないと無理だってことがわかってきたわけです。要するに、同じ子ども見ていたのに全然違う見方をしてる教師がいたり。あとは、自分が気にならない子どもをなんかやたらとじっと見てる先生がいてくれるおかげで、なんでだろうと思って近づいてみたら、えっ！、みたいなことが起きていたとかですね。このように、一緒に参観してる同僚の身体同士の相互作用すらも非常に重要なこともわかってます。協議だけでなく同僚同士は非言語コミュニケーションをしている。もちろん、協議は非常に大事です。他者の目と脳を借りて、曖昧な自分の学びの意味を形成していくと書いてある部分です。

なぜ協議は直後でないといけないのかというと、子どもから学んだことというのは、印象に残って

ることではなく、つまり印象に残ったことというのは大体元々知ってることなんです。むしろ言葉にできないような、モヤモヤしたような状態が、今まで見えないものが少し見えかかってきてる時なので、それを他者と協議をすることで輪郭をはっきりさせていくということをしなくてはならない、だから、直後に協議することは非常に重要なわけです。見る力を伸ばすというのは大事なんだけれども、それを伸ばすのは同僚教師がいてくれないと無理だということがわかって、世界中、校外研修ではなく、校内研修、インハウス・レッスンスタディという言い方になってきたわけです。発展途上国ほど伝達型の研修を校外でやります。先進国ほど自分の学校の子どもから学ぶということが大事なんだと変わっていきました。同僚同士でね。学校によって子どもは全く違いますから。

参観者は50分の参観と30分の協議というのも短いですよね。協議を短くコンパクトにして頻度を上げていく工夫をしているわけです。言い方も変わってきています「最低月1で全教員で観察して、直後で協議して学ぶ機会の保障」。つまり、授業研を、公務員の義務としてではなく、専門職の権利であるととらえているわけです。一人一授業という言い方だと、あなたが教室をひらくのは公務員としての義務だ、みたいな言い方に感じてしまいます。そうでなく、どう専門職としての権利という風に位置付けていくかなんですね。

■勤務時間内の研修は義務ではなく、専門職としての権利

本当に、研修は義務ではなく権利なのです。例えば皆さん、医者ってどれぐらいの頻度で研修やっているか知ってますか。外来診療表を見てみてください。開業医ではなく、大きな病院の。そうすると、「消化器内科、火曜日休診」とか必ず、週一回休診日があります。その日は医師はお休みでも出張でもありません。全員、その科の医者は必ず病院にいなくてはならない日です。その日に1週間分のカルテを全部どんと積み上げてカンファと呼ばれる症例検討会をやっています。よく自習にしてまで授業研やる意味があるのかと特に高校の先生は言い出しますが。いや、医者は外来診療5日のうち1日ストップさせてでも研修会やっているわけです。勤務時間の10パーセントを研修に充てるというのは専門職の常識です。にも関わらず、だいたい月の法定時間ですら180時間ですが、教師たちは下手すると300時間近く働いてますから、300時間のうちの90分て何パーセントですか。0.5パーセントすら割けないって言ってるのはどういうことなんだっていう話なんです。ちなみに医者の給料って大きい病院と小さな病院のどっちが高いか知ってますか。小さければ小さいほど高い。大きければ大きいほど安いんです。その理由は、研修が受けられるかどうか。大きい病院は必ず研修がしっかりしてるから、給料安くてもみんな働こうとする。だから本当に義務じゃなくて権利なんです。研修によって報酬を得てるっていう感覚なんですね。小さい病院に行けば行くほど、当然人数少ないんだからまともな研修がない、そのため給料は高いです。だから、若いうちにそういう病院に行ってしまうと、その後の医者人生が真っ暗。そういう世界なんです。

世界中の学校での授業研究や校内研修の頻度は同じく週1です。大事なのは、専門職というのは、勤務時間の中で最低週1で自らの専門的実践を振り返る機会が保障されている職業だということです。弁護士たちも大きいファームほど、判例検討会を週一でやっています。

あともう1つ大事なのは、プラクティス研究という分野があるんですけど、要は実践に関わる人の研究です。プラクティス研究で明らかになったのは、実践というものは、職人のものづくりと異なり、反復すればするほど精度や質が高まるというわけではなく、やればやるほどルーチン化しむしろ下がるということがわかってきているのです。つまり、教師にとっての実践は授業ですが、授業をすればするほどむしろ下がる。新人の頃は別ですが、ある程度ベテランになってからです。思い当たるところはないですか。医者も診療という実践をしているわけですが、同様なのです。研修な

しに診療ばかりしてると、必ず診療の水準は下がる。例えば、患者を邪険に扱ってしまったり、雑に見てしまったり。医者の世界でも週１で研修する中で、患者さんには聞かせられない会話をしてるわけです。あれ、見落としたかな、とか。うん、検査を多分追加しなきゃ今後まずいんだろうなとか、あと１週早ければもっと効果があったか、とか。そういうことを専門職同士で聞きあっているわけです。授業研も保護者がいたらとてもできないですよね。あのとき学べてなくてみたいなことと、同じように。これがあるから、実践は、ルーチン化に堕すことなく、発展し続けられるわけです。

だから教師も授業だけ変えろという風に言われて、授業研がない学校、あっても学期に１回しかない学校、やりたくない授業を無理やりやらされるというような学校である限り、成長できないのです。きちんと授業研究をやれる体制を整えないと、授業改革なんてものはできないということが非常に重要なところです。先ほど「本校に来たばかりの異動者には、観察と協議の機会を保障するために、１周目の順序から除外する」と書いてありました。すごいですね、ただ今年からは３年目以上で中心授業者を回すっていうルールに変わったそうです。なぜなら、１年目の教師と２年目の教師が行うと、どうしても非日常の授業になってしまうからだそうです。周りの目を気にしてしまってと。だから、やりたくない授業を見せるって状態を作りたくないから、３年目以上にしようと。２年もあれば、この授業研の方法の中で、みんな癒されてくんですね。別にやりたくない授業しなくていいんだとか、授業を見せても批判されないんだとかいうことを２年丸々経験してから、安心して自分のやりたい好きな日常の授業やってくださいみたいな風な状態に。だから、異動者に中心授業をさせないっていうのは、これすごいことだなあと。挑戦は人の見てないところで毎日どんどんやるという裏テーマで。あと、こうやって私のような外部訪問がある時は、４年目以上って書いてありますけど、今年度から５年目以上に変えたそうで。要するに、この授業研究を４年間まるまる本気で取り組んだ人が、最後はこういう公開の時に公開でやってこうということだそうです。

観察して協議によって、子どもが見える、声にならない声を聞けるようになることがなぜ大事なのかというと、結局、教師が自己決定していけるようになるための研究なんです。何をどう変えなきゃいけないのかを人からのアドバイスでなく、日常で自分で決められるようになっていく。だから、この授業研の時というのは、〇〇先生の授業をお借りして、自分が子どもを見るトレーニングをさせてもらってるっていう発想。だから、授業者は学べないと位置付けてる。その見る力が少し上がるということを通じて、自分のクラスで起きてることにちょっと気づきが増えたら、ここ変えてみようってことをやれるようにしていく研究として捉えています。自律性が専門職として非常に重要なわけです。

ご存知の方も多いと思いますが、ショーンによる有名な研究がこの地平を切り開きました。ショーンはたくさんの専門職を研究した結果、専門性は、知識と技能が高いからだけではなく、『状況との対話』によって構成されている、むしろ知識や技能は初期教育レベルにすぎないという結論です。教師は、他の専門職と比べて知識技能が高くないので、それまでは専門職とはみなされてきませんでしたが、知識技能とは別のところに専門家の定義が変わったため、専門家への道がひらけたわけです。教師としての有能さは知識技能だけではなくて、状況との対話ができる、つまり、子どもが見えてるか見えてないかってことが非常に教師の専門職性を支えてるんだという研究です。だから新しい教職のキーは、本当に観察する力なんですね。こういうことがやれている国では、教師の再就職先が引っ張りだこです。教師を辞めた後で、再就職先が例えば企業の人事部とかなんです。人を見るプロ。やりやすさとかやりにくさを見る。みんなが働いてる場所を見たら、あそこは人間関係悪そうだな、あの人自分の能力の半分で働いてるな、何らかの意味で多分あの人苦しさを

抱えてるなとか、そういうことを感じる専門性です。40年ちゃんと子どもの学びを支えてきた人だから、人のやりにくさとかやりやすさがわかるわけです。そういう専門性なんです。だから、世界中でますます教師は尊敬されています。

紹介文にイタリアのことを書きましたけど、イタリアの授業研究は、こんなふうに定義されてます。「子どもが世界の声を聴く、その声にならない声を聴く。」これも同じです。全て通底するのは、ここでは声で表現して、リスニングと表現していますが、五感です。見るも、視覚のみでなく五感です。声にならない声を聞いていこう。誰がどういう意味でやりにくかったり、こういう意味でやりたくないって感じたり、もしくは我慢していたり、あと、他者から大切にされてないと感じていたりですね。そういうことも含めて、人の声にならない声を聞けるような教師になっていこう。そのためには、教師が安心安全で研究できるような学校になっていないとダメだということです。

授業研究に関して一旦の結論です。新しい授業研究の目的は、子どもが学んでるか学んでいないかを、即座に即興的に判断できる五感で感じられる精度を常に上げていく、更には、みえる質やその可能性の束を広げていく、これは学びの三位一体論における「対象との出会い」という立場の目的論です。「自己との出会い」という立場の目的論で言えば、月に最低1回は自分の悩みと向かい合うことができること。人の教室の子どもを見ながら、結局自分の教室の悩みを考えてるわけです。悩みを眼の前の子どもに投影しながら、自らの悩みと向かい合う時間としての授業研なわけです。そして「他者との出会い」という立場の目的論でみれば、先ほど日常で挑戦することが大事だと言いましたが、やはり、他者からエネルギーもらわないと日常で挑戦できないんですよ、続かない。他者の実践や他者の授業の子どもからエネルギーをもらう。実際、月2で授業研やってるような学校は、月1よりも、圧倒的に進化のスピードが違います。かなり挑戦の頻度が上がるから、紹介した中学校のように異動者が、半年であれほど成長していく。

最後に頻度についてですが、なぜ専門職の研修が基本的に週1なのかというと、大体頑張ろうと思った気持ちが続くのは1週間ということもわかってるんです。例えば水曜日に授業研があって、なんかもうちょっとちゃんと自分のクラスもやらなきゃなとか、例えば思う。しかしそれがぎりぎり続くのは翌週の火曜日ぐらいまで。1週間後の水曜日にはルーチンワーク化してるという経験はありませんか？だから本当は週1でやりたいんです。しかし、日本の学校の今の働き方の現状で週1は不可能なので。だからギリギリ効果の出る月1から始めて、月1の負担感が教師みんなないな、と思った学校が月2に増やしていっているという流れです。一気に月2回にはあげられないです。大揉めになって校内は大戦争になってしまう(笑)。なので、最低月1で、からはじめていくわけです。

最後、私自身の悩みでもあったものなのですが、こういう授業研を整備した学校にいればどんどん成長していくわけですね。だけど異動した先に授業研が全然ない学校に赴任する確率の方が高いわけです、現状10%台ですので。全国の先生方がそのことをものすごい悩まれていて、なぜなら、新指導要領的なやり方っていうのはそこそこ身についても、本質的には技術論ではなく、そうした授業は子どもを見ながら即興的に作ってくものですから、やっぱり子どもを見る研究をさせてもらえない状態はすごく辛いわけです。要するに方法ではなくビジョンなので、新指導要領というものは。主体性ってどうやったら出てくるのかっていう、こうやったら主体性が出てくるなんていうほど簡単な話じゃない。

なので、異動した先に授業研がない学校に行った先生たちをどう支えたらいいのだろうというのがこの10年ぐらいの悩みだったんですが、試験的に、皆に押されてこういう会を立ち上げました。「授業の専門家になるための子どもから学ぶ会」。全国の、異動した先が授業研がない学校に当たった先生たちが事務局になって頑張って運営してく

れていて、今メンバーだけでも 50 人ぐらいいるんですけれども。だから、もし授業研がない学校、管理職の先生方はぜひ自分の学校にこういう授業研の仕組みを作ることを目指してほしいんですけど、授業者の先生方は、校内に仕組みをつくれるとは限らない。なので、よかったら一緒に学びましょう。こういうものを各地の会と連携しながら、最低月 1 やっていくことが大事だと思います。

■再び学校改革　現代的な学校へ

結局、授業を変えなきゃいけないとか、専門性を高めていこうとするのであれば、教室を変えろ、授業を変えろという前に、教師の学習権保障をしなくてはならないというところが 1 番重要なところです。教師が、子どもを操作可能対象とするのではなく、子どもから学ぶ専門家になっていくのと同じように、管理職は 先生方を操作可能対象だと思わないことです。共通理解をつくるとか、認識の変革とか、そういう暴力的なことを考えないこと。他者の認識は共通にならないし、人の認識を変えるなんてことはそう簡単にできることではないし、そもそも、していいことかどうかすらわからない。変えるのではなく、変わりうる環境をつくる、つまり教師が学びやすい学習環境を学校内に整えるということをやっていかなくてはならない。結局、入れ子構造になります。職員室と教室は似てしまいますから、職員室にどれだけ主体性を高められるかが、結果的に教室で主体性が高まることにつながってきます。

だから、学校という場所は、今まで、子どもだけじゃなく教師もやられてきてるんです。教育委員会とか行政とか管理職によって。だからうまくいかないんですね。教育学の発展っていうのは、結局、他者を「これは正しい教育である」という名目で矯正するのではなく、自らが自分の意思で成長していける環境を整えるプロにしていくということ。先生の仕事は子どもが育つ環境を整えるプロ、管理職の仕事は先生が自分で学んでいけるような環境を整えるプロとしてやっていかないといけないっていうところが本講演の結論です。続かない学校は、どんなによい方法であったとしても、教師の自己決定が尊重されていない学校でした。子どもの中にも、教師の中にも、疎外感を感じる人を出してしまっている学校でした。ひとり残らず、になっていないわけです。

最後に、教師の学習環境として、授業研究だけでなくもう一つ必要なことがあります。本来であれば初期教育で、つまり、修士課程、博士課程で免許を取るように日本がなれば、学校現場でそこまでやらなくてもいいのですが、現状では、教育学を学ぶ機会も校内で保障しなくてはならない。最初にお配りした 70 項目などを学べる文献輪読等を行うということです。授業期間は難しいと思うので、授業のない期間に。修士とか博士で学んでもらうような文献は、1 人では読むことが難しいです、私もそうでした。先生たちも 1 人で読もうとしたらちょっとめげてしまうような文献を読む機会を保障する必要があります。それについても、先述の会と同じく、別の会として、月 1 でこちらは全国の高校の先生に押されて立ち上げました。オンラインで月 1 で文献を読んでます。専門的な文献を。だから、子どもから学ぶ授業研究と教育学文献輪読、最低この 2 つやらなきゃいけないんですよね。校内環境としては、授業研を整備する、授業のプロになるための授業研を整備することと、教育学をきちんと学ぶ機会、この 2 つを校内でやっていくのが要だと思います。少し伸びましたが、参考文献を提示して終わります。ありがとうございました。

・授業研究入門 . 稲垣忠彦ほか (1996). 岩波書店 .
・ビデオによるリフレクション入門 . 佐伯胖ほか (2018). 東京大学出版会 .
・省察的実践とは何かプロフェッショナルの行為と思考 . Schön(1983) 柳沢昌一ら訳 (2007). 鳳書房 .
・レッジョエミリアと対話しながら . Rinaldi(2006) 里見実訳 (2019). ミネルヴァ書房 .
・教育方法学 . 佐藤学 (1996). 岩波書店 .

＃（守屋注）以下休憩をはさんで質疑応答の時間となった。ここで出た主な質問は以下の通り。

・大学生として教職の授業を受けているが、大学教員ごとに教育観が異なっているので戸惑う。国内外の大学ではどの程度教員間で共通理解が成り立っているのか？
・「個別最適な学び」について、永島先生が考えていることを教えていただきたい。
・複式の授業についてもう少し詳しく知りたい。

＜永島＞

まず、大学の先生がちゃんと統一した授業を行えてないという点についてですが、本当に学生の皆さんごめんなさい。というのも、日本の教員養成課程の教員の元々歴史的な多数派は、教科教育学の人たちなんです。私も東京学芸大学で教えていますけど、東京学芸大学の教員で教育学の人はかなり少数派です。むしろ、北大など、研究者養成大学のほうが、教育学の人間は多い。教科教育の人たちは、どちらかというと教科の専門性の議論が強い結果、本当に申し訳ないんですけれども、全然違うこと言ってる、ないし、古典的と思います。

で、それとつながってくるのが、ご指摘の個別最適化だと思います。複式教育の話とも絡んできます。ご紹介したいのがエデュケーション 4.0 で、これは、世界経済フォーラムで、世界中の先進国の指導要領の基本的な共通点のエッセンスとして提示されたものです。

Personalized and Self-paced learning
Accessible and Inclusive learning
Project-based and Collaborative learning
Lifelong and Student-driven learning

例えば日本の大学の教員養成課程の担当者が、上記を理解して授業が組めているかというと、甚だ疑問だという風には思ってます。例えば、座席がそもそもテスト体型になっている時点で。例えば、コラボラティブという言葉が入っている通り、協同的な学びというのはもう世界の指導要領の常識であり、教室はグループの座席やコの字の座席以外は大学も含めてほぼ存在しません。また、複式の教育というのは、その対になっているプロジェクトベーストラーニング（PBL）なんですね。協同が生まれるには、課題を高くしなくてはならない。なぜ 3・4 年複式で授業が成立するのか。普通に考えたら、3 年生の内容と 4 年生の内容どうすんの？というのは自然な発想ですよね。そこでは課題を 5、6 年生のレベルにして行っています。これが PBL です。 5・6 年複式は、中学生レベルの課題、1・2 年複式は 3、4 年生レベルの課題をやってます。そういうプロジェクトに参加することを通じて、プロジェクトに失敗した子どもでも各学年のねらいレベルのことは学べるという授業形態を PBL というわけです。例えば、私が最初に見た複式のすごい実践は 1・2・4 年複式でした。沖縄の僻地です。1 年生 1 人､2 年生 2 人､4 年生 1 人の国語の授業で漢詩「春暁」をやってました。課題は、孟浩然が見えた風景を読み描こう、で。教師の内心は、1 年生は漢字をいくつか覚えてほしい、2 年生は漢和辞典の引き方を学んでほしい、4 年生は少し解釈まで踏み込めたら嬉しいな、っていうねらいで授業されました。途中一番盛り上がったのは、2 年生の 1 人が 4 年生に向かってですね、結局、漢字で意味を推測しているに過ぎないから、中国の人が見えた風景はそれではわからないさあ、みたいなことをね 4 年生に言ったの。4 年生がえ？みたいな感じで、先生の方を見る。先生も！言われてみればうーん。子どもたちがすごいですよ。本質的なところを突きましたよね。書き下し文も配られていましたが、確かに、ただ漢字で当ててるだけです。その先生すごくて、次の日の授業で、youtube で春暁を中国人が発音してるのを持ってきたそうです。子どもたちは音読みだ！って盛り上がって、ということは同じだってことになったそうです。音が同じだから、中国の人が考えてることはわかるはずだって。

これが PBL、漢文プロジェクトを通じて、結局読み描けなかった子どもでも、その学年それぞれのねらいレベルの学びをきちんとできている。

だから、複式教育は基本的に PBL を知らないと行えないわけです。学年ごとに違う課題を用意するのであれば、複式はデメリットでしかない。で、PBL と個別最適というのは対極に位置します。

education4.0 で、個に相当することは、パーソナライズドという言葉。パーソナライズドラーニング（PL）はやはり世界的な常識です。文科省が最初に使った言葉である、学習の個別化、個性化に対応します。つまり、プロジェクトの中で、どの部分を学んだり、どこからアプローチしてみたりするかは、子どもによって自由、その結果学ばれる内容が子どもによって違うことも起きるという状態を作りたいのが PL。つまり、PL は PBL と一体のものです。それに対し個別最適化という言葉は英語では、individual optimization なので、全く違う意味です。personalized と individual、これは日本語では同じ「個」という言葉に落ちちゃいます。だけど、英語では明確に区別されています。individual は、divide を語源とし、つまりバラバラ、人によって違う課題を行うことです。つまり、個別最適化とは、自由進度学習のことで、PBL（＝同じ課題を行うこと）とは対極をなします。

そのため文科省は最後まで個別最適という言葉を入れることに抵抗しました。抵抗したということは、圧力があったということですが、それは経産省からです。経産省は、基本的には「未来の教室プロジェクト」というシナリオ 5 を推進する立場です。シナリオとは秋田喜代美先生が日本に紹介しましたが OECD2002 による公教育の未来シナリオというものです。公教育は今後現状を維持するのか、発展するのか、崩壊するのか、というシナリオが、2002 年の時点で提示されています。ヨーロッパはシナリオ 3,4 の発展路線を行きました。アメリカの北部のお金のある州も同様です。一方で、アメリカの南部の州はシナリオ 5 の崩壊路線です。

経産省は基本的に何をすすめたいのかというと、学校の民営化です。学校の民営化のためには重要なのが個別最適化。個別最適化は、教育産業、要は塾がずっととってきている手法だからです。個別最適化を入れれば、学校を塾産業に譲渡できるわけです。先程お話した通り、個別最適化は子どもによって違う課題をやります。だから、できる子はどんどん先に進むという学習形態です。実は個別最適化論は、スキナーのプログラム学習、ブルームの完全習得学習などを背景としながら、世界的には 70 年代に盛んに研究されました。その結果、公教育では絶対に導入しないことになりました。そうして、教育産業に残った概念です。公文式にしても、四谷学院 55 段階制にしても、塾産業は基本個別最適化でやってますよね。それに対して、公教育ではそうではありませんね。むしろずっとそういうことはやらないようにしてきました。そのため、個別最適という文言は、どこの国の指導要領にも入っていません。しかし、経産省としては、基本的に学校を民営化して経済を活性化させたいんです。なぜなら、1 校あたり人件費含め大体年間 5 億円かかっているとして、日本の公立学校 3 万 5000 校あります。3 万 5000 掛ける 5 億円を考えてみてください、十兆単位の市場が生まれるわけです。すごいことですよ、これが毎年のように生まれるわけですから。内部植民地化して経済発展させるっていうのが、経産省がやろうとしていることです。これが未来の教室プロジェクトです。その結果、文科省は無理やり個別最適という言葉を入れさせられました。「化」を取ったのが文科省のギリギリの抵抗だったと秋田先生から聞いています。

個別最適と協働っていう風に 2 つ対置されていますね。これは意味不明なんです。なぜなら、協働という概念は元々個を含む概念で、個がしっかり入ってないとダメなので。協力と個別の対置だったらまだわかるんですけどね。協働というのは元々個人がやるのを支え合うという概念です。先ほどのこの学校の風景を見てもわかる通り、基本個人でやっているんです。グループは個人学習が 4 つ集まってる装置です、これが協働と協力の違いです。つまりグループ活動のような協力ではないわけです。

海外の教育学の教科書にはこのように、21 世

紀型の教室、19 世紀型の教室でデスクアレンジメントが違うということが載っています（21 世紀型はグループの座席、19 世紀型はペアで前向き）。書かれている通り、21 世紀型の机配置は、ライブラリースタイルであると。要するに自分でやる教室（self-paced learning）だから、図書館と同じなのです。図書館でべらべら喋っちゃダメでしょ。だから、4 人グループって喋る装置ではないのです。むしろ、非言語コミュニケーションメインで子どもたち同士が支え合うというのが、グループの基本的な考え方です。だから、言語的であったとしても、ボソボソであったり、教室は活発ではなく、静謐になります。

例えば、互いに書いているものを見る読む、頷くとか指差しする、どの資料を読んでるのかを覗き込む。体育の授業で言ったら、相談し、作戦会議やアドバイスをするのではなくて、他者の動きを見て、次に自分が動く時に活かす。音楽の授業であれば、他の人が出してくれた音のおかげで、自分自身がまた出す音を変えたくなるとかですね、非言語メインの装置としてグループというのがある。これが協同、だから、話し合い学習、教え合い学習ではないわけです。これは教育学では、collaborative learning（協同）とcooperative learning（協力）として区別されています。

ところで、協同と協働、２つの漢字を見かけますね。しかし、意味は全く同じです、どちらも外来語である collaboration の訳ですので。文科省は、協働を使っています。官公庁は基本的に語源で翻訳するというルールなので、collaboration に labor という単語が入ってますから、「働く」を当てています。それに対して、学者というのは基本的に意味で訳を作りたがります。同じ課題に取り組んでいないと、collaboration は起きないので、課題は同じ、という意味で、日本教育学会や教育方法学会ではこっち（協同）で書いています。

Education4.0 で、Project-based and Collaborative learning と一体で書かれている理由がわかったと思います。課題は同じでないと、協同は起きないのです。

まとめると、複式の授業で非常に重要なのはプロジェクトベースドで、その結果が学ばれることはパーソナライズされてるおかげで、それぞれの学年のことを学べるっていう状態になっていて、このことと個別最適化論は全く別ということです。

違う課題をやってしまうんであれば、極論すれば、同じ教室で学ぶ意味もありません。公教育、学校崩壊論です、学校はいらないという話につながります。公教育の発展をめざすシナリオ 3,4 とは違う方向を向いていることです。先ほどの OECD2002 とか education4.0 とか、こういうものは今インターネットのおかげで比較的簡単に手に入りますから、ぜひ見てみてほしいです。行政用語にふりまわされないためにも。

＃（守屋注）さらに、以下の通り追加して質問が出された。

・「医師は患者が望むとおりの治療をしない」のに対して、教師は子どもや保護者に振り回されているということを言われたと思うが、子どもの自己決定や親からの自立についてどう考えておられるか？結局、親の望み通りに学ばされることになっているのではないか。
・ICT に関して、世界的には一人一台端末の使用は現在どのような状況にあるのか？
・大学教員として学校改革を支援するとき、子どもの学びから学ぶ校内研をする基盤のない学校に入る場合はどのようなことから取り組めばよいか？

＜永島＞

ありがとうございます。

まず ICT から、先程までの話につながりますので。基本的に世界中が ICT を教室にしっかり入れた、1 人 1 台パソコンを入れたのは 2000 年代後半です。2007 年とかぐらい。なので、日本が入れたのは 10 何年遅れです。ただし、むしろ文科省は意図的に入れなかったようです。その理由の一つは、タブレットは学力低下を引き起こすことは、ある程度理論的には分かっていたからで

す。教育学の世界ではですね。ただ、大人も使ってるんだからやはり入れるべきという論も当然ありますので、その部分の攻めぎ合いの中で、日本はお金がないということを名目にしながら文科省は牛歩戦略を使っていた。で、なぜ牛歩戦略をとっていたのかというと、学力低下問題もあるんですけど、それ以上に大きかったのは、教育産業による学校の乗っ取りを防ごうと思ったからです。公教育の崩壊にしたくなかったからだと思います。どこの国もタブレットが基本的には学校乗っ取りの入り口になっていくわけですので。現在、無償メンテ期間などという名目のもと、教育関連企業の方が校内をうろうろしていますよね。

皆さん多分あまりご覧になられたことないと思うので、1つご紹介します。民営化された小学校の姿ってこんな感じです。小学校2年生で、150人教室です。このような州では、教師は2/3以上リストラされています。アメリカの南部の州でことごとく起きて、既に完了してしまったことです。教師は子どもの管理人、教職の高度化とは真逆の向きです。授業は全部ビデオとゲーム。芸能人による一斉授業ビデオ。しかもその年代に1番人気のある人たちから、男の子、女の子、お笑い芸人とか3人から選べるんです。自分の好きな相手のビデオを10分ぐらい見て、場合によっては視線カメラとかまでついていて、ちゃんと見てないと「ちゃんと見て」とか言うんですけど。例えば「今から分数の足し算について説明するよ」って始まるわけ。それで、一斉授業ビデオ見て、じゃあ頑張ってねってAIドリルが始まって、ピコピコピコってやって、いい点取るとその芸能人の隠し映像が見れるみたいな。パブロフの犬の刺激反応系を利用した、うん、そういう世界です。その結果、トランプ大統領が生まれてくるわけですけど。北部の州は、education4.0で20人教室なわけですから、深刻な分断です。

学力テストでは、いわゆるA問題の結果はそれほど変わらないです、北部の州と。しかし、もうB問題とか探究的なことやらせたら全く話にならない、非認知を含め。だから、中世のように一生貴族階級と庶民階級が交わらないって言われています。同じものを学ぶにあたっての学び方が、芸能人ビデオとAIゲームで大教室で学んだ子どもと、探究と協同で少人数で学んだ子ども、つまりProject-based and Collaborative learningで学んだ子どもとの違いが激しすぎて。フェイクニュースをなぜあそこまで信じるのかって考えられないと思うんですけど、ビデオとゲームで学んだ子どもならそうなりますよ、本当に。

だから今のままの経産省の方針というか、現政権の方針でいくと、明日は我が身です。50代教員は逃げ切れると思いますが、40代は逃げ切れない。南部の州の教員たちで、優秀な教員がどうなったかといったら、全部私学や北部に引き抜かれました。だから、南部に残った教師は従順で、子どもの管理をする人、という高度化と真逆の向きになっているのが現状です。

教育がICTに傾倒することは非常にリスクが高いです。ただし、ICTの使い方として、他国は15年先にやってくれましたから、先行研究も積み重なっているので、それを使っていけばいいわけです。ICTとはどのような文房具なのかという、教育学の知見の蓄積ですね。シンプルに言うと、紙でできることは紙でやる、紙でできないことをタブレットでやる、ということです。動画、音源、先程の算数の八角柱の展開図だったら、展開図はタブレットの方が見やすく早い場合もあります。技能面を支えることがタブレットでは多いです。だから、体育、美術、家庭、音楽、英語の一部とか、そういう科目でタブレットをどんどんどんどん活用していって、紙でできることは全部紙で。紙は圧倒的に認知的な効果が高いというのは、認知神経科学の学者たちが散々言ってきてくれていることです。皆さんも難しい文章を画面では読めないのではないでしょうか。私も難しい論文読むときは絶対印刷します。教科書レベルでも、自分の能力の限界に挑戦している子どもがいるのですから、画面ではなく、紙を配ることは、教育経済学でも重要とされています。紙が最もコストをかけるべきところなのです。紹介した東京都の学校

も、教材の印刷費はかなり使っていますが、お知らせなどはペーパーレスを進めているそうです。

次に、自律性や自己決定の問題ですが、ご紹介したいことが、例えば、カリフォルニア州の指導要領には、teacher as social changer（社会変革者としての教師）としっかり書いてあります。教室で当たり前にしてくれると、社会が変わる、ということです。例えば、日本でも体罰を教室で本当の意味で禁止にした結果、企業での体罰はなくなりましたよね。パワハラって言われるようになりました。ちなみに私の同級生たちは3大銀行に入っても上司から殴られています。なぜなら、学校でまだ殴る時代、そういう時代でしたから。しかし、今はさすがに大企業で上司が殴るなんてありえないでしょう。それは学校が禁止したからです。ティーチャー・アズ・ソーシャルチェンジャーなので、いかに教室で理不尽をなくし、声にならない声を聞き、どんどん変えていけるか、が非常に大事なわけです。学校は、世間がこうだから、と、子どもを世間に適応させる場ではない、それは現代的な学校ではないということです。

先ほどの中学校では、例えば道徳の授業で、嘘ついちゃダメなんていう、道徳の授業はしていません。実際の世の中で嘘というものがどう扱われているかとか、嘘について分析した論文とかも資料として配って、一方的な言説の問題を含め、子どもたちが嘘について考えていくというような授業展開をしています。このように、授業を本当に学びの場にしていっています。子どもを子ども扱いしてません。道徳の授業は、基本的に地域の大人を集めてできる授業をやる、というのをコンセプトに、自分の関わっている多くの学校が道徳を構成しています。子どもを子どもとして低く見ない、ということを徹底するということをやっています。だから、このような道徳の授業では、道徳の内容すら、教師は子どもから学ぶのです。

先ほど取り扱いました、続かない学校は、教師の自己決定が尊重されておらず、学校が2つに分裂している学校、教師がひとり残らずは大切にされていない学校であるわけですが、世界的な学校改革は、教師、生徒、ともに、自己決定が尊重され、ひとり残らず、他者から大切にされていると感じる、淡いおかげさまでつながっていく学校です。つまり、自律性や自己決定の問題は、学校改革の根幹の問題ということです。そのため、親や世の中の価値観そのものを常に、問うていく実践の営みといえるでしょう。

校内研修とは別に、1ヶ月に最低1冊は本を読もう。そうすると10年間で100冊読めるから、偉大なる教養人になろう、みたいなことをやってる学校も結構見かけます。やはり、本を読んでると学習者の立場になるから子どもの気持ちもよくわかる。ここわかんねえなと、もう読みたくねえな、つまらない、ここはおもしろいとか、そういうことを含めてですね、自分が学習者の立場になることを通じて、子どもを支えていけるわけです。学習者としての教師像も、学校改革としては重要だと思います。

最後の質問である、学校への大学教員の関わり方ですが、私が学校に入る時は基本的には3つ。最初に必ずお願いしていることが、先述のとおり、一斉授業でもいいから授業研をやりましょうということです。授業研をやらない限り学校改革は絶対無理ですということは言った上で、それの準備に1年とか、かけることが多いです。年度の途中から学校って変えられないですから、根回ししたり準備したりしていきながら、授業研究が最低月1やれる学校になれるかっていうことを行います。早い学校は1ヶ月程度で準備しちゃうし、かかる学校は2年かけながら準備していく。授業研の裏の自習の問題や、子どもを帰すか帰さないか、部活の問題や、反発する教員の問題、そこを準備期間で丁寧に洗い出し、その学校に応じた方策を練る。

もう1つは、机の配置をテスト体型だけはやめてもらう。コロナのせいで全国的にそんな学校ばっかりになってしまいましたが。あれは歴史的にはもう矯正教育の文脈でしか使われませんから。少年院の教育でしか使っていない装置です。本当はそれも問題と思いますが。テスト体型は、俺以

外見るな、周りとは関わるな、というヒドゥンカリキュラムですので。なので、あの装置だけはやめてほしいと。子どもの学習環境として前向きにしたいのであれば、横はせめてくっつけてねって。比較的多いのが、教師に３つの中から選んでもらっている学校が多いです。４人グループになるか、コの字になるか、前向きでペアになるか、どれかで授業をするようにして、テスト体型で授業するのやめてくださいと。仮に一斉授業だったとしても。子どもの学習環境（机）と教師の学習環境（授業研）の２つを揃えること、これが揃ったとき、学校改革がスタートすると。このことの重要性を文献などをまじえながら管理職と相談します。

最後の１つは、最も重要で、「ビジョン」です。この学校は今の問題点をどう捉えていて、授業を変えることを通じて何を解決したいのかという、校長の学校経営として何が今問題だと感じていて、それのために授業を変えるんだっていう、何らかの教員みんなが同意できるビジョンを提示してもらうっていうことが非常に重要です。特に、持続可能性のためには、ビジョンが不可欠です。例えば、先ほどの高等学校では、９割が我慢してるという状態の時はビジョンはいらなかった。なぜなら、みなが問題だと感じている事自体が、ビジョンそのものだったからです。生徒指導に苦しんでいる学校も同様です。しかし、だんだん子どもが良くなってきた時に、何のために学校改革をやってるんだってのがわからなくなる、ということがよく起きます。そのときに、どんなビジョンを打ち出せるかです。この高校では、３代目の校長先生がしっかりとした新たなビジョンを打ち出したので、持ち直したんですけど。「うちの子たちは傷ついてきたから自己肯定感が低くて。結果、第１志望として行こうと思う進路がとても低い。大学なんか行かなくていいって子もそうだし、就職も別にこのぐらいでいいかとか、生きることをそれほど野心的に思ってない」。その時に打ち出されたビジョンは、『子どもが毎年のように進路を変える学校』。こうなりたいっていう進路がコロコロコロコロ変化してっちゃうような学校、というビジョンを打ち出しました。授業で支えることによって、つまり、４月にはああ言ってたけど、６月にはこう言ってて、９月にはこう言ってて、みたいな。子どもがどんどん進路を変えていける学校にしようっていうビジョンのもと、授業でちゃんと支えようと。その中で、小問ではなく大問が生まれてきました。だから意外と、ビジョンがないがしろになるのはむしろ初期ですね。大体荒れた学校が始めるから最初はビジョンなくてもやれるんですよ。だけど、途中からそこはやっぱりビジョンがないと先生方崩れ出しますんで。校長がどれだけビジョンを提示できるかというのは大事です。特にそれほど問題を感じてない学校で学校改革をやる時には最も大事なのはこのビジョンだと。何らかの今起きている問題を、これが問題だということをみんなが共有していくこと。つまり、認識というのを共通にするのはさっき暴力だと言いましたけど、ビジョンや問題点やミッションの把握は共有していかないといけないということですね。

まとめると、システムは２つ、教師の学習環境としての授業研究、子どもの学習環境としての机配置。この２つだけは早くなんとかしてしまわないと進みません。そこだけは文献紹介や講演とかを通じながら、授業研究がどういう意味があるのかとか、机がどういう効果を生んでしまっているのかとか、教育学的なエビデンスとかバックグラウンドとかを提示したりしながら、校長をバックアップしていきます。そして、最も重要なのが学校独自のビジョンです。

＃（守屋注）さらに以下の通り、もう一点質問が出された。

・大学の保育科の教員だが、日本においては保育の方が学校教育より進んでいるのではないか？保育の可能性等について教えていただきたい。

＜永島＞

２つお答えしたいと思います。まず、保育に関

して言うと、私立と公立でも全然保育が違うので非常に難しいんですけれども、公立の保育園に関して言えば、ご指摘のように日本の保育園はレベルが高いです、学校教育に比べて。保育の現場のキーワードは、環境構成という言葉です。環境構成とは、口で子どもに適正な行動をさせるのではなく、どのような環境であれば子どもたちは適切な行動ができるとか、振る舞いができるとか、学ぶことができるとか、つまり環境によって子どもを支えていく、ということが保育では常識です。しかし、小１になった瞬間に全部口頭指示になるということが起きています。口頭指示は基本的に従属性です。一方、環境構成は主体性のためのものです。そのため学校改革がすすんだ小学校は、指示したいことは口頭ではなく、全て指示書です。子どもたちは指示書を読みながら次に自分が何をやるのか考えて、小１の体育の授業でも一切指示がないなんて学校を去年見ました。どういう環境ならば体育の学びがうまく成立するのかをよく考えているすごい実践でした。保育に戻ると、２極化してしまっていると思います、劣悪な環境で働いている私立や、一方、レッジョエミリアをとり入れているような高額な私立などに。つまり公教育としてではなく、学校選択制に近い状態で、アメリカ的になってしまっているともいえるかもしれません。お話させていただいた通り、義務教育の年限が下がっていないからなのです。義務教育は無償とするという日本国憲法の範疇に入ってない結果、そういうことが起きている。教職の高度化とともに、まず、幼保と高校を義務教育化することが急務でないかと思います。

もう一つは、評価です。保育が進んでいるのは、評価から解放されているからです。子どもを評価しようとしている限り、教師自身は変わらなくていいし、権威的になってしまう。つまり子どもから学べない、すなわち高度化できないということです。

日本の学校は、子どもも教師も評価でがんじがらめになっています。三観点評価を含め、道徳の教科化でも、道徳をどう評価するのかが大きな問題になりました。先述の、嘘の実践の学校でも、評価のために最初は毎回ワークシート出させてたんですね。いい資料とかをたくさん配って、課題も地域の大人が取り組むような課題でやっているのに。しかし、どうも子どもの書いていることが、何か嘘くさい、先生たちがみんな思ってたそうです。よく最後の５分で毎回書かせてるふりかえりの文章のような胡散臭さ（笑）。そこで、教員たちみんなで話し合ったらしいです。結果、ワークシート出させるのやめようってことになったそうで、英断ですね。道徳ノートをつけさせることにしたそうです、日記のように。提出もさせないし、誰にも見せないでいい、せいぜいグループの仲間に少し共有できるぐらいの道徳ノートをつけて、学期の最後にその道徳のノートを読みかえしながら作文を書く。その作文だけで評価する。提出しなきゃいけないのは、その学期の最後の作文だけで、道徳ノートは人に読ませないっていう方針にしたら、子どもの学びが深まるようになったそうです。

教師による評価で学びをコントロールするのではなく、子どもが自分の備忘録としてのノートを常につけられるようにして、別にその備忘録を教師が読まなくても、子どもが学んでるか学んでないか、をどんどんどんどん、五感で判断していけるような教師になっていくために、授業研究が必要なんだ、ということです。子どもをとにかく評価的な目線で見ない。それよりも、学んでるか学んでないかの常に支援者であろうとするという。学んでないあなたが気になってるよ、本当に学べてるのかなっていう気持ちで。評価者でなく、徹底して支援者なのです。だから、常に教材をたくさん色々持ちながら、子どもが嫌になったら、もうその課題で引っ張らないで、「わかった。もうみんなやりたくないんだね」と言って、次の課題に行ったりしてる学校をよくみます。長年続いている学校は強いですよ。そういう学校ほどですね、中心授業ですらも先生たちはそういう振る舞いができるようになっていきます。同僚からの評価の目線から解放されているわけです。授業研の中心

授業で課題を撤回するなんて、普通見たことありますか。私はいっぱい見てます。もうみんなこの課題がいやなんだねとか言って、わかったわかったとか言って。で、準備もしてなかったので焦りながら、教科書の何ページ開いてとか言って、その場で即興的に教科書の課題にすり替えたりです。そういうことすらされてます。だから、指導案型じゃないってのはわかりますよね、即興性。子どもとの状況との対話によって授業を展開できるようになるために、子どもが見える教師になる、声にならない声を聞こえる教師になっていこうって、子どもから学ぶ教師、高度化とはそのような教師像です。