

対話的授業論のためのメモ2
状況論と関わってみる－レイブを読む

宮崎清孝

第1メール－学習としての教師の自己変革

10/27

綿引兄

宮崎です。

体調が悪いといいながら、素早く深く反応していただいてありがたいです。
実際、兄が完調になってくださらないと、我々の学びの速度が遅くなってしまいますよ。
特に私の学びが。これは世界的？（まあ、これくらいかましておきましょう一少なくとも、
教授学ファミリー的（綿引メール、高橋金三郎による横須賀批判を参照）に、という矮小
なものでないことは確かですから）大損害ですよ。

この種の問題は、少なくとも実践家としては、もっともっと具体的状況を示した上で、
そこでの「自己変革」の問題やらその困難さについて考察すべき所です。

是非お願いします。

しかし今思いつきましたが、塚本先生のランニングメールが、「自己変革」のいろいろな
形を示したものとして読めそうです。

それに、むろん下に兄があげられている、「大変だが楽しかった」実践、そしてそれに対
する振り返り。

教師の、こういう自分についての振り返りが、「自己変革」を確かな動きとして確定して
いくような気がします。今佐藤学などのおかげで流行ってきたリフレクション、振り返り、
ということの意義が、そこにあるような。そしてそれが、子どもの「自己変革」を見いだ
す芽を育てるのでは。

この辺りの事情は、もっともっと慎重に、幾つも実践の事例を検討する中で行わない
と、不毛になりそうなので、今は「保留」にさせて下さい。

はい。そして、展開をお待ちしています。

自己変革を、仮に修業と言い替えると、修業の道の険しさ、そこにおける自己変革の難
しさは、いろいろいわれていると思います。それだけに、違うことをいいたい、と感じま
す。異を唱えたいからというより、人が常識として言っていることには裏があるはず、と
いう思いです。

外に目標とする「高い」ものがあり、それを目指す、という発想だと、険しい。

でも、一步でも動いていること（上にとは限らない）、それ自体が目標の達成であり、自
己変革だとしたら。そういう、運動（目標への道ではなく）すること自体、動くこと自体
が目指すこと、という発想をとりたい。

ところで自己変革についてなのですが、今考えていることがあって兄のメールをキャッ
チしたのです。斎藤の教材解釈論と、細谷・高橋の、教師の学び＝子どもの学び論の二つ

から、学習論は、学習者の話だけで終わってはだめで、学習し、学習者と関わるものとしての教師を取り込まなければならない、ということを考えていたのです。そして、学習というものが、単に知識を増やしていくことではなく、学習者が変わっていく（学習者の自己変革）であるとすれば、当然そこで教師の（学習者にむかう中での）自己変革ということが問題になる、と。

細谷・高橋の、教師の学び＝学習者の学び論をさらに徹底させてみて、

教師の学び（方）が、子どもの学び（方）に、（否応なしに）大きな影響を持つてしまう、

というのを作業仮説にしてみたら、と思います。

そこで思いついたのがレイブです。佐伯さんが持ち上げている「正統的周辺参加論」という、状況的な学習論の提唱者です。兄が引用されているように、学習とか発達を、関係が変わる中で自己が変わっていくこと、という考えを打ち出した人です。この人が、1998年のものですが、teaching, as learning, in practice という論文を書いています。「実践の中での、学ぶこととしての教えること」という論文です。

だいたい、正統的周辺参加論とか、状況的学習論者というのは、教師に冷淡なのです。まあ、「子どもの主体性」大事、という発想の一つで、アンチ学校的なところが大です。この点は佐伯さんもそうで、彼が言っていることはいいのに、教師に対して上から目線的、というか、「提言」する姿勢を常にとるのは、私の遺憾とするところです。

その点、レイブも、たとえば学習にとって teaching は必要条件でもないし十分条件でもない、といいます。ただし、彼女は teaching と書いて、すぐに instruction（教示）というのです。つまり、教え込み主義的なものを、teaching だとしているわけです。

だいたい学校批判、教師批判は、教授をそういうものとして把握している、しています。それ以外の可能性はワザと無視しているのか、知らないのか。多分、あまりリアルに知らない、身近にない、ということでしょう。

レイブもそうなのですが、そこはさすがに、題名で分かるように、教師を学ぶものとして理解するのです。そしてこれまでの学習論では、great teacher をうまく扱えてない、ともいうのです。

というわけで、なかなか面白いのですが、そろそろ眠くなりました。というわけで、続きはまた。

第2メールーレイブの状況的学習論

10/28--1

綿引兄

宮崎です。

昨日、眠たいといってメールを終えたのですが、なぜがあまりよく眠ることができず。今もまだ眠たい。

それはともかく、自己レスです。

ところで自己変革についてなのですが、今考えていることがあって兄のメールをキャッチしたのです。斎藤の教材解釈論と、細谷・高橋の、教師の学び＝子どもの学び論の二つから、学習論は、学習者の話だけで終わってはだめで、学習し、学習者と関わるものとしての教師を取り込まなければならない、ということを考えていたのです。

実践者にとっては当然の前提だろうとは思いますが。

教師と学習者は、学習者の学習の場面で、学ぶ世界を共有していくのです。

学ぶ世界とは、今の学校で多くの場合には教材です。でも場合によっては（いわゆる生徒指導的な、生徒の生活や家庭に関わる場面では）、生徒が悩んでいる問題やその生活、ということです。

学習者（生徒）が学ぶとき、教師は自ずとこの学ぶ世界を共有するので、教師の学び方が、生徒の学び方の教師による理解に大きな影響を与え、ひいては生徒への働きかけに影響を与えて、つまりは学習という活動にとって、学ぶものとしての教師は外側にあるものではなく、その活動の一部なのです。

こういうことを論じることが何につながるか、と思われる方もいるでしょう。教材の理解と、子どもの理解が、独立した別々のことじゃない、ということです。子どもが変わること（とりあえずは教材の理解について変わる、ということに限定してもいい）と、教師としての自分が変わることが独立した別々のことじゃない、ということです。

もう一つ、付け加えておくと、これは“どんな教え方をしている教師”においてもそうなんだ、ということ。分かりやすくいえば、よろしくない教え方をしていようが、そうでなかろうが。教師が変わり子どもが変わるといえるとき、常に変わっているのだから、問題は、どの方向に変わっているのか、いくのか、ということ。

そこで思いついたのがレイブです。佐伯さんが持ち上げている「正統的周辺参加論」という、状況的な学習論の提唱者です。兄が引用されているように、学習とか発達を、関係が変わる中で自己が変わっていくこと、という考えを打ち出した人です。この人が、1998年のものですが、teaching, as learning, in practice という論文を書いています。「実践の中での、学ぶこととしての教えること」という論文です。

だいたい、正統的周辺参加論とか、状況的学習論者というのは、教師に冷淡なのです。まあ、「子どもの主体性」大事、という発想の一つで、アンチ学校的なところが大です。

その点、レイブも、たとえば学習にとって teaching は必要条件でもないし十分条件でもない、といいます。ただし、彼女は teaching と書いて、すぐに instruction（教示）というのです。つまり、教え込み主義的なものを、teaching だとしているわけです。

レイブのこの論文は以前から読んでいて、「子どもの学び教師の学び」でも引用してあります。しかし今回もう一度読み直してみました。

前提として、レイブにとって学習とは、兄が佐伯本を引用していらしたように、ある関係の中に入っていくこと、それによって変わっていくこと、です。知識というものも、関係の中で生きているので、常識的にいうところの知識（**とは**である、というような命題＝言葉）はそれ自体では知識でなく、それがまわりの世界とどういう関係にあるかによって知識が変わってきます。

たとえば、その「知識」が、受験に必要なだ、という場合（こういうのを“状況”というわけですが）に、「言葉として覚えた」ときのあり方と、

その「知識」が目の中の生活の問題を解くのに必要になって（別の”状況”に入ったわけです）、「ああ、なるほどそういうことか」と思ったときのあり方と、

知識として別のものになっているわけです。

最初は覚えたものだけで、それを後で思いだして、使った、というような道筋があったとして、覚えた「言葉」は、最初の状況から切り離して後の状況へと入れていったわけですが、その場その場で意味を持った知識自体は、その場に独特のもので、つまり別の状況に入ったことで新しい知識になる、ということです。

レイブの学習論のもう一つの特徴は、知識（いわゆる知的な、認識論的なもの）だけを考えてはいけないというもので、学習を変化だとすると、最終的にはアイデンティティの変化だ、ということです。

このアイデンティティの変化ということ。理解しにくいです。単純に考えると、たとえば自分が教師であるとか、学生である、とかいうこと。したがって図式的には、たとえば学生が教育に興味を持って、教員試験に受かり、学校に就職して、という流れが、つまり学習であって、「学校」「教育界」というコミュニティに”参加”していくことで、「学生」というアイデンティティから「教師」というアイデンティティへと変わっていく、というような言い方ができます。実際、レイブもそういう感じでいっているところがあります。

でもこれだと、分かりやすい分、どうも不足しているというか、つまりません。（まあ実際のところ、この種の研究は多いでしょう）。アイデンティティというのは、自分のあり方、生き方、行動の仕方、難しくいえば、存在論的な面、と、言い直してみたくになります。

とすると、考え方の変化とか、それに伴う行動の変化、たとえば兄がよくあげるような、子どもの前だと踊りも踊れちゃう、面倒な探求も面白くできちゃう、というのが、つまりそれです。

この種のものを普通いう知識という言葉ではいいにくいのはいいとして、では「能力」だといいたくなります。でもレイブたちはそうはいわない。今あげた、兄の場合を考えると、「能力」という言い方がちょっと違う、というのが感じられませんか。

「能力」というと、試験で計りたくなります。でも、兄の例だと、試験では計れなさそう。でも、目の前で兄の姿を見るとこれはちゃんとそうになっている（つまり「行動」変化として現れている）ので、実際にある。

実際にあるのに計れないのは、つまり「試験」というのはそれ自体一つの「状況」で、同じ行為が違った意味を持つてしまうから。

なんか講義みたいになりました。実際のところ、明日の大学院の講義で、このへんをやる予定なので、つい予行演習。→前田さん、質問があったらしてください。

あまり長くなっても、迷惑メールなので、またここで一区切り。

3. レイブの教師論

綿引兄

宮崎です。

引き続いて。

実のところ、明日の講義のためだけでなく、今書く必要がある文章のアイディアを練っているメモでもあります。迷惑ですね、はい、ごめんなさい、皆さん。

さて、こういうレイブにとって「教える」とはどういうことになるのか。

By contrast, one central point of the apprenticeship research is that learning

is the more basic concept, and that teaching (transmission) is something else.

Here I take the view that teaching is neither necessary nor sufficient to produce learning, and that the social-cultural categories that divide teachers from learners in schools mystify the crucial ways in which learning is fundamental to all participation and all participants in social practice.

多分ここでの「教える」は、彼女にとっては=instruction（教示）としているものとは違う捉え方の場合、ということだと思います。で、それは、

学習者たちのコミュニティに対して、質の高い教育的な資源(resources)を本当に利用できるようにしてあげようとする、コンテクストを越えた、支援の(facilitate をとりあえずこう訳します)努力、

Teaching, by this analysis, is a cross-context, facilitative effort to make high quality educational resources truly available for communities of learners. Great teaching in schools is a process of facilitating the circulation of school knowledgeable skill into the changing identities of students. Teachers are probably recognized as "great" when they are intensely involved in communities of practice in which their identities are changing with respect to (other) learners through their interdependent activities.

ということ。また、

学生の変化していくアイデンティティへ、学校の知的な技能を流していくことを支援する過程。

学習とは学習者のアイデンティティの変化なわけで、それは学習者が参加していくコミュニティの中のいろいろなもの（教育的資源）と学習者が自分で関係を持っていくことで可能になるが、その関係を持つことを支援する、ということとまとめてみましょう。

なんだかわからない？

アイデンティティの変化というのを、考え方の変化、行動の仕方の変化、として、もっと極端にある教材の理解の変化（理解していく自分の変化）としてみましょう。コミュニティの中の質の高い教育資源とは、たとえばいい教材です。それを学習者が利用可能にできるようにする（学習者に提供する）ことで、学習者がそれを自分と関係づけることで自分を変えていくことができるように助ける。

今度はどうでしょう。

なんだか、あたりまえになった？

自分でいうのも何ですが、この自分の解説以上に分かりやすいのはお目にかかったことはありません。逆に言うと、ご本人たちの書いたものも、いろいろな解説も、もっと「ありがたそう」です。

キモは、「質の高い教育資源」「利用可能にする」という言葉で何を考えるか、です。よくあるのは、「必要な情報」を、「ネットにあげてアクセスが容易になるようにする」というものです。え？

いやほんと。『学習科学ハンドブック』という本の最後の方に、教師教育についての章がありますが（以前英文で読んでまったく忘れていた一印象低し）、そんなネット教育の提案がいろいろ紹介されています。

まあそういうのが多いのが実情です。状況論的学習論には。

それはともかく。レイブはここで教師が great と人々の考えられるのはどういうときか、語っています。大事なところなので、全訳します。

教師が偉大な、と人々に考えられるのはおそらく次のようなときだ。彼らが、実践のコミュニティに強く巻き込まれていて、その中で学習者との相互依存的な活動を通して、（他の）学習者との関係で彼らのアイデンティティが変化していくときに。

独特の言い方なので分かりにくいですね。

実践のコミュニティ、というのが特に。これをどう理解するかが、キモだと思いますが、とりあえずは、学校（制度として、というだけではなく、そこに実際にいる人たちの集まりという面も含めて）としておきましょう。

アイデンティティというのは、既にいったように、単に教師という身分（制度的な意味で）ということだけでなく、またそもそも『教師』という枠だけでくくれない、その人の人間的な存在の仕方、活動の仕方だ、と理解しておきましょう。とすると、学習者の方も当然同じ意味で学習しているわけで、実践のコミュニティというところで、学習者と教師が変化し合う、学び合う、ということに、すごく平板にいうとなります。で、こう理解すると、私がこの前にいったことと、かなり似てきます。

でもそこに入る前に、次のレイブの考えを見ておきましょう。レイブ曰く、

偉大な教師の学習に注目した研究は発見しにくい。それに偉大な教師の教え方(teaching)に注目した研究もまれだ。学習に関する研究は、ほとんどが“教示 instruction”についての、つまり学習を改善するために学校状況において、特定のレッスンのようなもの(lesson-like things)を教えるための、没人間的な（人間性を欠いた depersonalized）ガイドラインについてのものだ。（中略）それは teaching を、子どもの頭に植え込むべきものについての、狭く特定の処方箋にしてしまう。それは教師から teaching を取り上げてしまう。

It is difficult to find research on learning that focuses on great learners learning, but it rarely focuses on great teachers teaching either. Research on learning is mostly research on "instruction," on depersonalized guidelines for the teaching of specific lesson-like things in school settings in order to improve learning.

これは重要な指摘ですねえ。いわゆる教授法の研究と、教師の teaching の研究とは違う。後者が、学習者の学習と関わるのだ、ということです。

この点で、最近3年間、私が教育心理学会で関わってきたシンポが思い出されます。そのテーマは、教科学習に心理学は寄与できるのか、というものでしたが、もっというと、個々の教材を抜きにして教授法の善し悪しをいう研究は意味がない、ということが主たる論点でした。そして、私にとっては、この論点は、教師とその学びということを抜きにして学習を研究することは意味がない、という主張を含意していると思われました。

つまり、単に個々の教材に応じた教授法を、という主張であるとすれば、それは教科教育学でやれば（あるいは心理学と協働で）いいのです。でも、個々の教材に応じた、ということは、もっというと、個々の教材の、個々の教師による理解に応じた、ということな

のだと思うのです。もちろん、教材解釈です。ここで上にあげた2つ目のメールに戻るわけですが、教材解釈というのが、単に授業で発問を作るための技術ではない。学ぶ世界を学習者と共有すること。個々の教材を、教師がさまざまに理解することが、

- ・それについての学習者側の理解を理解するために必要だ。
- ・そこからその教材に即した重要で、かつ学習者の理解に即した問いをつくり出すために必要だ。
- ・学習者の教材についての理解の中から、新しい問いを発見するために必要だ。

ことによって、学習者の学習を進めることを助けることができるわけであり、この意味で学習する教師が、学習者の学習活動の不可欠な一部分（むしろ、逆も真。学習する学習者が、教師の学習活動の不可欠な一部分）であるわけです。

もう一度、レイブに戻りましょう。今紹介した文の先で、レイブはセラピストについて語ります。これはドライヤーという、レイブが紹介して有名になった？研究者の研究からのものです。

セラピストは、解釈を通して、クライアントの主体性(subjectivity)の特徴付けを引き受け、その解釈に基づいてクライアントに対する彼らの行為を方向付ける。彼ら自身の参加については、セラピストはそれを、彼らは患者のために行っているという見方に貶めてしまう。あたかも彼らは、生じることに入り込み、それに影響を与える彼ら自身の状況付けられた理由、興味、目的、関心を持たないかのようなのである。結果として、どちらの参加者にとっても、セラピーの活動に関わるとはどういう意味なのか、はつきりしなくなる。両者ともに、お互いによってのみ特徴づけられるからだ。同じ状況が、学習についてだと称している研究を支配している。それはわたしたちから、主体(subject)としての学習者と、同時に主体としての教師の明確な分析を奪ってしまう。

Therapists take charge, via interpretation, of characterizing the subjectivity of the clients, and direct their own actions towards clients in terms of those interpretations. When it comes to their own participation, therapists reduce it to the view that they are acting on behalf of the clients, as if they had no situated reasons, interests, goals, or concerns of their own that enter into and affect what u-inspires.

生きている人間としての教師と、生きている人間としての学習者が出会う。双方が、それとして作り合う、ということだと思います。教師が、学習者を「学習者」という枠に入れてしまっただけで、自分の方も「教師」という枠に入ってしまった存在になってしまう、ということでしょう。

ただし、下線部の理解は簡単ではないでしょう。レイブも果たしてどのくらい分かっていっているのやら分かりません。教師だって人間なんだ、という当然のことなのですが、それを「酒も飲めばカラオケもする」的な理解では、どうもうまくいきそうにありません。あくまでも、教師になろうとしている人間、であるわけですし。ただ、一般的な状況理論屋には、そう受け取られそうです。というのも、学校外の社会と関係づける、ということが好きなので。

リアルな事実としていえば、たとえば兄が時々いわれる、大学時代はつらくて、教師になったときようやく生きることができると思った、という、そういう者として教師になった、ということですね。それが、兄に独特な授業のやり方・子どもへの向かい方＝教師としてのアイデンティティを創り出すことにある程度貢献している、ということでしょう。レイブは、事例は出していないか、と聞かれるかもしれません。一つ、出しています。

Margaret Carlock という高校の化学の教師の授業です。ただし、ちょっとだけで、具体的なところ、特に教師が何をやっているのかは分かりません。抽象的には、「教師の捉えている問題は、学生が、彼らの集合的な変化する生（life 生活というべきか、一章という意味に捉えるべきか）の一部として、化学に熱心に参加することをいかにして可能にするかを考えることだ」とあります。そして、

それが含んでいるのは、化学の実験室を、社会的な組織が学生によって形成されるようなものへと変えていくこと、そこで実験と教室での仕事が学生と共に協働的に発展させられ、教授と学習の境界が、学習者も tutor（教える人）になることで破られることである。tutoring をやる設定をして、子どもたちにまずは他者を助けるという目的のために化学と関わらせ、それを通して勉強の目的としての化学への関わりを深めていく機会を生み出し、それによって学生を引き込む、

This involved a complex process of transforming the chemistry lab space into one whose social organization was very much shaped by the students, with laboratory and class work collaboratively developed with students, breaking lines between teaching and learning as all learners became tutors; drawing students in through tutoring arrangements that created opportunities for kids to engage with chemistry first for purposes of helping others and through that, to deepen their engagement with chemistry as an object of study.

というようなことがいわれています。そしてこれを可能にするのは、Carlock の化学の知識と、それを学生たちにどのように利用可能にするのかについての知識だ、Carlock's knowledge of chemistry and of how to make it available to students was a critical part of this effort.

と。

ああ、残念です。まず最後の、Carlock の知識云々の抽象的であること。それにもまして、彼女の描いている授業像。「教授法」ですね、教育心理学会のシンポ企画者（西林、宮崎など）からみると。それとも、「学習法」だということでしょうか。

こういうところ、つまり、本来化学の内容、概念の関係であるとか、そこにおける謎とか誤りとかについての検討であるべきところが、社会的な関係、クラスの組織の話にずらされてしまうところが、レイブのみならず、状況論者や日米ヴィゴツキー論者にすごく多いのです。社会的実践、ということをいい、また認識論的な話だけではない、というところからでしょう。ここが、私の決定的に同意できない点です。

この異見を、枠組みとしてはレイブのものを使っていおうとすると、参加していく「実践共同体」とは何か、ということになります。レイブ自身の、イベリアの仕立て職人のように、端的に言えば職業教育の場合には、これは難しい問いではありません。でも、学校、特に初等教育の場合には？

私としては、知の世界を、この候補としたいと思います。知の世界が実践？ 知を生み出したり、理解したりする、実践であり、それをおこなっている人たちの共同体です。もっと狭く？ いえ、文化、といってもいいですが。ただし、日本文化、というようなものではなく、普遍性を持った文化です。これだとすごく抽象的ですが、たとえば文学作品の場合なら、テキストそれ自体と、そこから可能な解釈の空間、またそのテキストに関連する別のテキストやら、知的な習慣、それに、そのテキストに関わって実現されている「読み方」とか小説の書き方、とか、等々の世界。その作品や、それに関わる作品を書いた人、

読んだ人、が、実践共同体です。

科学関連ならば、むしろその対象となった領域の諸概念やその関係性、そこで起こりうるいろいろな“誤り”さらにその対象で体现される理解や研究のやり方、といったものです。実践の共同体はこちらの方が分かりやすいですね。たとえば物理学者（になり得る人たちを含む）の世界、というわけです。

これらは、いずれも、「認識論」的な領域です。でも、たとえば科学者がそうですが、認識を主たる存在目的とする存在の仕方をしている、という言い方が可能であり、「存在論」的な面もあるわけです。

さらにいえば、これはあくまで、今教室で多い「教科の勉強」を問題にしています。これは、「公教育」が持っている歴史的、制度的な性質によるでしょう。でも、たとえば「生徒指導」といった事態では、先に書いた言葉でいえば、学習者と教師が「共にする世界」が違ったものになるし、そこではより「存在論的」な、つまり行動へとつながる論点が重要になるでしょう。また、学校外の社会との関係も。でもここでも、共にする世界をめぐる、教師の学習があり、それがあがるために生徒の学習が成立する、という事情があるはずです。この場合、学習は、より、行動の仕方の変化、関係の持ち方の変化、といったことになるでしょう。ということからして、教科学習と生徒指導は基本同じ構造を持つだろうし、二つは混じり合える、ということになるでしょう。

というわけで、レイブの考えから何を学べるのか、見てきました。

レイブ（的な、状況論的）の発想は、今非常に大きな影響を持っています。でも、レイブのように great teacher を位置づけようというような人は、他に知りません。上に書いたように、彼女は、「これまでの学習の研究は学習の研究ではなく instruction の研究だった」といっていて、これは非常に流行った考えになっています。その際、instruction と一緒に、教師もどこかへ流されてしまうのです。そのくせ、つまり、教師をきちんと理論的に位置づけることなく、そのくせ、そういう理論を使って、教師にはお説教、いやもとい、提言がなされるという。教師が学習者の学習の外側に位置づけられるので、そういうことになるように思います。

資料

レイブとヴェンガー 「状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加」 産業図書

Lave, J. 1996, Teaching, as learning, in practice. Mind, Culture, & Society, 3(3), pp.149 - 169.