

格差社会における教育の民主化と 協調自律学習の開発

西之園 晴 夫

1. はじめに

わが国ではさまざまな分野で格差が拡大しつつあることが懸念されているが、教育についても例外ではない^{1,2)}。とくに大学の授業料は高騰しているが、そのことによって大学に進学できる学生の家庭での年間所得は高い方に分布しているため、低所得者層の子弟はますます大学教育の昼間課程への進学は困難になりつつある。授業料の高騰が正当化される理由として、従来無償であったヨーロッパの大学でも授業料を徴収する国が現れたことが引用されることがある。変化の激しい社会にあって高等教育はますます重要になりつつあるが、これに適応するために生涯学習社会を実現しようとしている国々においては、安易に授業料を徴収したり高額にしたりすることはできない。それは教育の民主化に逆行するからである。世界的にみるならば、教育費の高騰に対処するために採用されてきたのが遠隔教育であるが、わが国ではエリート教育からマス教育に移行する段階で、キャンパス教育のために用意された教育内容を通信教育に拡張するものであった³⁾。職業専門教育としてのマス教育はイギリスの公開大学などと比較すると不徹底であった。さらにユニバーサル教育に移行しようとしている現在においても、その教育内容ならびに教育方法については十分に検討されていない。ユニバーサル教育においては、教育内容は職場においての高度専門教育が期待されるとともに、教育方法も協調自律学習であることが望まれている。そこで本論文においては教師教育の立場から在職学習を前提とした協調自律学習の方法を開発することの試みを紹介している。

1) 刈谷剛彦『階層化日本と教育危機—不平等社会から格差社会へ』、有信堂高文社（2001）

2) 吉川 徹『階層化する社会意識—職業とパーソナリティの計量社会学』、勁草書房（2007）

3) 鄭 仁星、久保田賢一編著『遠隔教育とe-ラーニング』、北大路書房（2007）

2. 大学の授業料問題と学習の機会

2.1. 高騰する授業料

情報社会がさらに知識基盤社会へと進展するに従って、安定した職業生活を営むために高等教育にまで進むことが求められるようになってきている。ところがわが国の大学の授業料は高額であるので、経済的理由で進学を諦めなければならない事態になる家庭も少なくない。知識基盤社会において知識を習得するために高額の費用を負担しなければならないとすると、格差が個人の能力によってではなく経済力によって引き起こされることになる。そうなると富裕層は学習することによって安定した生活を維持することができるが、低所得者層は再生産され固定化し、その結果として労働の質は低下し、失業手当が増大して、治安が悪くなるという悪循環に陥る懸念がある。これは1960-70年代にヨーロッパ諸国が経験してきたところである。

わが国の教育はこれまでの近代化路線で求められる優秀な人材を育成することに重点をおいてきたが、情報社会では優秀な人材を育成すると同時に、低所得層の子弟にも安価あるいは無償で学べる機会を保障することが重要な課題である。図1は国立大学と私立大学の授業料と入学料の変化を示したものであるが、最近では私立大学の入学料が少し減少し始めているものの、授業料は上昇しているので合計としてはまだ高騰の一途にある。このような高騰がいつまでも続くことはありえないから、いつかは頭打ちとなりやがては低減していくものと予想されるが、そのときには大学間の格差

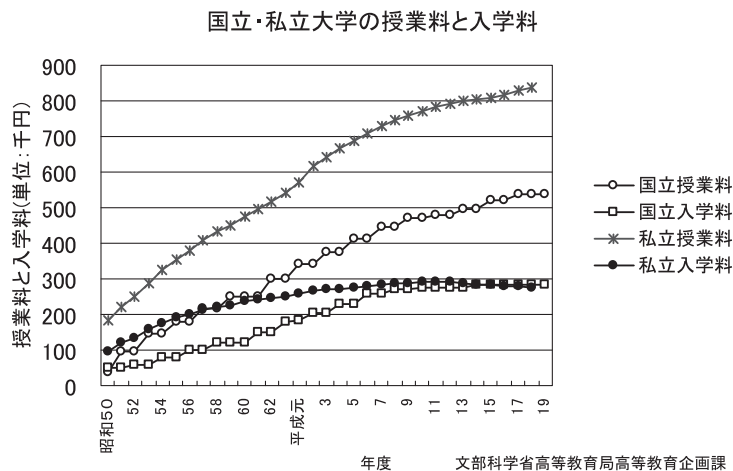


図1 大学授業料の高騰ぶり

は大きくなっているだろう。大学の授業料が上昇し始めたのは昭和50年すなわち1975年頃であるが、そのころに何が起こったのか。

2.2. 高等教育の無償化の動向

1960-70年代にヨーロッパの福祉国家は深刻な財政危機に陥っていた。イギリスではかつて「揺りかごから墓場まで」というキャッチフレーズにも象徴されているように、1942年に作成された「ベヴァレッジ報告」が第二次世界大戦後になってつぎつぎと実施され先進的な福祉国家になった。しかし、1960年代中頃には、「イギリス病」あるいは「老大国」として福祉政策が見直されていた。その時期に生まれたのが生涯学習という考え方である。これは1965年に、ユネスコ成人教育部長だったポール＝ラングランが、ユネスコ成人教育推進国際委員会で、“Lifelong integrated education”という言葉を用いたことに端を発しているが、その後出版されたR・ハッチンスが著した『学習社会論』（1968年）から生涯学習という概念が生まれたとされている。このような考え方はその当時の北欧などですでに経験もあり、まったく無から生じた考え方ではない。国連では第21回国連総会（1966年）において「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（A規約）」が採択され、1972年には高等教育についても無償化の方向に進むべきことを決議し、それが1976年に発効した。第13条2項で（a）は初等教育の無償化、（b）では中等教育無償化を規定しているが、（c）の項目はつぎのようになっている⁴⁾。

（c）高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする

日本政府はこの国際規約を1979年に批准したが、特に（c）の項目についての回答はつぎのようになっていて、中等教育ならびに高等教育を無償教育にするという方針に拘束されない権利を留保するとしている⁵⁾。

4) 外務省 “経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（A規約）” www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2b_004.html

5) 外務省 同上日本政府回答 www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/2b1_012.html#2-13-2

第13条2(b)及び(c)の留保

高等教育(大学)において私立学校の占める割合の大きいこともあり、高等教育の無償化の方針を採ることは、困難である。

なお、後期中等教育及び高等教育に係る機会均等の実現については、経済的な理由により修学困難な者に対する奨学金制度、授業料減免措置等の充実を通じて推進している。

したがって、我が国は、社会権規約第13条2(b)及び(c)の規定の適用にあたり、これらの規定にいう「特に、無償教育の漸進的な導入により」に拘束されない権利を留保している。

この回答で注目されるのは高等教育(大学)としている点である。これは高等教育のうちの大学だけと考えるべきなのか、あるいは国連決議の高等教育を大学の意味であると解釈したのかは不明である。1970年代に国際的には高等教育も無償化を実現しようとする動きがあった時期に、わが国では授業料の急激な高騰が始まったのである。国連決議に述べられている高等教育の無償化は、大学だけではなく高等教育レベルのさまざまな職業教育についてもそれを目指していた。このような動向のなかで、わが国の政府の方針は高等教育の無償化を断念しているが、このことがその後のわが国の大学の授業料の高騰を招いただけでなく、高等教育レベルでのICTの活用を非常に遅らせる結果になり、高等教育についての新しいコンセプトを追究することも最初から放棄してしまった。

2.3. 授業料高騰が大学教育に及ぼす影響

授業料が高額であるということは大学に入学してくる学生の社会階層がますます富裕層に移りつつあると解釈できる。そのために学力が不足していても富裕層の子弟は進学することができ、そのような学生にたいして対面授業と少人数教育という手厚い学習指導がなされている。図2から解釈できることは、私立大学昼間学部には籍している学生の家庭の年間所得がもっとも高く、国立大学昼間学部がそれに続き、夜間学部が最も低い年間所得の子弟という順になっている。同図の破線で示されているのは国民全体の年間所得の分布であり、200万円以下が高い率になっているのは0-100万円と100-200万円の数字が合計されているためである。以上のことから授業料が高騰すればグラフは右へ移動することが推測されるので、高騰する授業料に対応できる世帯数は少なくなり、大学における少子化の影響はますます大きくなる。

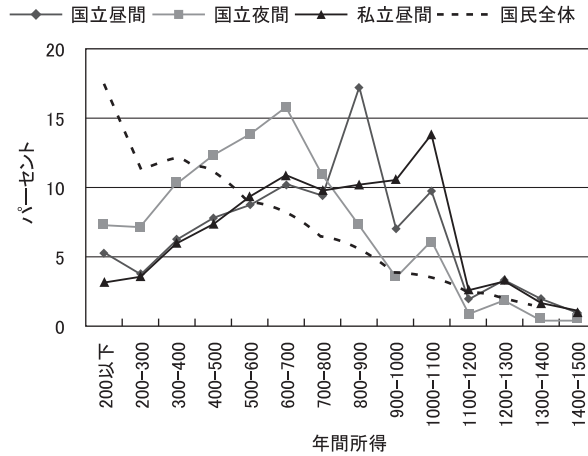


図2 平成16年度の大学の授業料と年間所得

国立夜間：267,900円 国立昼間：535,800円 私立昼間：817,953円
 授業料（2004）

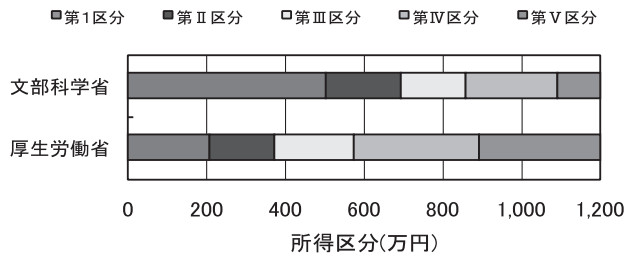


図3 文部科学省と厚生労働省の所得区分の違い（2004年度）

さらに注目しなければならないのは、文部科学省も学生の家庭の年間所得による5段階の区分を行っているが、境界所得が厚生労働省の区分と大きく異なっていることである。厚生労働省の区分では最も低い第1階級は209万円以下であるのに対して文部科学省の区分では第I五分位が504万円以下となっている。文部科学省の区分では大学に在学している家庭の年間所得によって区切っているため、大学に進学できなかった家庭の経済状況は反映されていない。文部科学省が認識している在学生の家庭の所得区分は高い方に大きく偏っているため、国民全体の経済意識とはかなりずれていることに注意する必要がある。

3. 中等教育の民主化と職業教育

3.1. フランスの中等教育の改革

20世紀後半は、先進諸国において中等教育の民主化が推進された半世紀でもあった。わが国は第二次世界大戦後にアメリカの占領政策によって戦前の軍国教育が一掃されるとともに新制中学校が生まれ、その後の高等学校へとつながる単線型の教育制度となった。しかしヨーロッパ諸国では貴族階級が革命などによって身分制度としては廃止されたものの、第一次ならびに第二次産業革命によって生まれた富裕層がいわゆる上流階級として労働者階級を支配するという構造が生まれた。そのような階級社会を打破するために起こったロシア革命は、世界的にさまざまな影響を及ぼしましたが、なかでも階級社会が教育制度にも反映した複線型制度は、教育改革の重要な課題となっていた。その典型的な例がフランスの教育改革の歴史にみることができる。

フランスでは第二次世界大戦終結後の国を再興するにあたって、ランジュバン・ワロン計画が大きな影響を及ぼした。図4に示しているのは1965年当時のフランスの教育制度であるが、中等教育は上流階級が通うリセと労働者階級が通うコレージュ

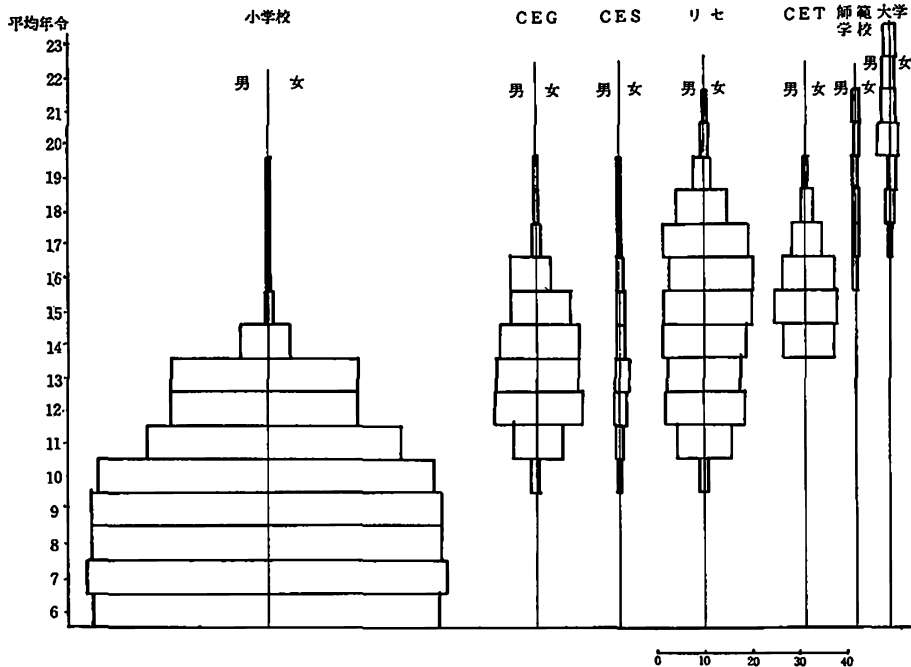


図4 1965年当時のフランスの教育制度 (西之園, 1968)

(一般教育コレージュ CEG, 技術教育コレージュ CET, 中等教育コレージュなど)とが複線型の教育制度を形成していた。これらのリセやコレージュはそれぞれが社会階層を反映して固定化しており, そのことが階層間の移動を困難にして教育制度が社会の階層化の再生産に貢献していたために社会の活力を失わせていた⁶⁾。

高等教育に進学するのは図5に示しているように上級幹部の子どもが45.0パーセント, 中級幹部の子供が25.0パーセントであるのに対して, 工業労働者の子どもが1.1パーセント, 農業労働者の子どもが0.7パーセントという低い割合であった。このように教育の機会均等が社会階層によって異なることが社会的不平等であると考えられていたので, この不平等な状況を克服するために教育改革が実施されてきた。現在ではすべての子どもがコレージュに進学し, さらにすべての社会階層の人々がリセに通う単線型教育制度になっている。社会階層を反映した複線型教育制度を日本のように単線型教育制度に改めることが教育改革の主要な目標だったのである。その結果, 現在では表1に示すように単線型の教育制度になっている。

このようにして中等教育段階を複線型制度から単線型制度に転換し, 労働者階層の中等教育資格であるブルベ, セルティフィカ, ディプロムなどさまざまな名称で呼ばれていた資格を整理するとともに, 高等教育入学資格である一般バッカロレアに加えて技術バッカロレアと職業バッカロレアとを設けるとによって, 労働者階層から高等教育に進学する道を広く広げた。その成果として図6に示すように技術バッカロレア

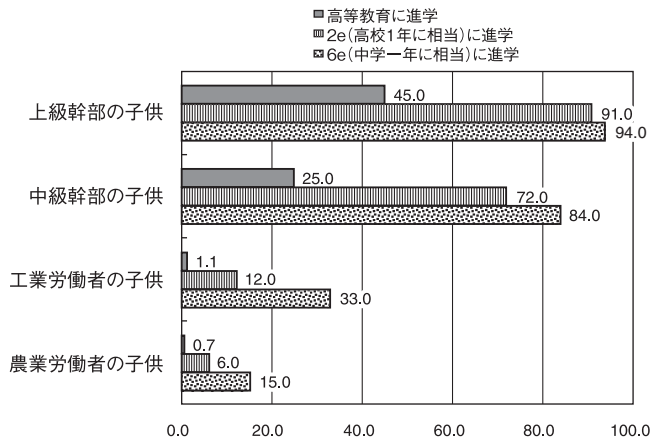


図5 1965年当時の高等教育への進学者

6) 西之園晴夫「フランスの教育改革が技術教育に及ぼした影響」京都大学工業教員養成所研究報告第4号 pp. 1~9 (1968)

表1 フランスの現在の教育制度（フランス教育省のデータから作成）

18歳	職業バツカロレア		リセ	中等教育	
17	職業最終学年	一般バツカロレア 最終学年 第一学年			技術バツカロレア 最終学年 第一学年
	職業第一学年				
16	CAP CAP 最終学年	BEP BEP 最終学年			
15	CAP 第二学年	BEP 第二学年	一般および技術第二学年		
14	第三学年			コレージュ	
13	第四学年				
12	第五学年				
11	第六学年				
10	中等コース 2			初等学校	初等教育
9	中等コース 1				
8	初等コースレベル 2				
7	初等コースレベル 1				
6	準備コース			幼児学校	
5	年長部				
4	年中部				
3	年少部				

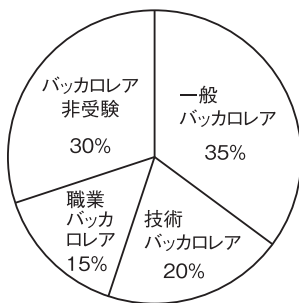


図6 バツカロレアの受験者の割合

と職業バツカロレアの受験者数が増加している。とくに職業バツカロレアは、その内容がサービス業と生産業であり、一般バツカロレアと同じく職業教育関係の高等教育に進学できる。2005年度の受験率は70パーセントであり、合格率は80.1パーセントであったから結果としてリセの卒業生の56パーセントが高等教育に進学する資格を取得したことになる⁷⁾。

わが国では、最近、大学への進学者の争奪戦が進行していることと大学入試の改善のために高大連携が叫ばれているが、それが特定の大学と特定の高校による提携契約であっていわば高校生への囲い込みとして機能しているのではないかと懸念される。その結果は有名大学

7) Ministère de l'Éducation Nationale, Le système éducatif (http://media.education.gouv.fr/file/2008/59/1/1_33591.pdf) データはさらに更新されている (2009)。

に進学できる高校に人気集中し、それが中学校、小学校へと連携が進んでいるので、小学校段階から高額授業料を徴収する学校が増加し始めている。このときの宣伝文句が「対面授業」と「少人数教育」であるが、これは富裕層のセレブ志向に呼応するいわゆる経済的なエリート学校あるいはエリート大学を目指すものであるといえるだろう。このような状況は現在世界的に進行している変動社会における高等教育の在り方とは完全に逆行するものであるし、貧困層にとっては無縁の教育制度になりつつあるのである。

4. 高等教育の改革と学習サービス

4.1. 高等教育の民主化

21世紀になって教育改革はいよいよ高等教育へと進んできた。なかでも1999年に出されてボローニャ宣言ならびにそれに続く一連の改革案は、21世紀のヨーロッパの高等教育を理解するのにきわめて重要である。ヨーロッパの教育は基本的には国民生活の安定化を目指しているといってもよい。わが国が産業育成、科学技術振興といった施策を重要課題としていつも強調されるが、もう一方では変動社会に生きている国民にとっての生活基盤を確保するためのセイフティーネットとしての教育制度は確立していない。大学全入を迎えて多人数授業と学生の多様化という問題に直面しているが、大学はエリート教育からマス教育への移行期に大学組織や教育方法の大きな改革を経験することなく、大講義室での多人数授業で対応してきた。最近の大学全入の事態も学力によって進学が決まるというよりも家庭の経済力で決まりつつある。そのことが学力の多様化を一層促進しているが、これに従来の対面授業と少人数教育で対応しようとする教育費はさらに高騰する。

反面、授業料を無償あるいは低額に留めておくことは福祉国家を目指すヨーロッパの国々においても必須事項であり、そのための教育政策が推進されている。わが国の高等教育とヨーロッパのそれとの決定的な違いは、わが国の大学が明治期の文明開化と殖産興業の文脈のなかで国家によって高級官吏の養成を目指して創設された東京大学に象徴されるのに対して、商人の街として栄えたボローニャで1088年に創設された学生の協同組合が大学となったボローニャ大学に代表される⁸⁾。教会の権威に基づく神学を基本として設立されたパリ大学とは別の系統であり、現在ヨーロッパ連合が

8) 星野まりこ『都市を創る市民力 ボローニャの大実験』、三推社／講談社（2006）

推進しているボローニャ・プロセスであって⁹⁾、福祉国家を目指す国々が高等教育のユニバーサル化に対処する仕方を端的に物語っている。競争原理によって大学の活性化を図るのか、共有できる問題に取り組むために協調路線をとるのかによって実現される大学像は大きく変わってくる。ボローニャ計画との関係で注目されるのはヨーロッパ委員会 EC が早くからエラスムス計画を実施して、ヨーロッパ域内での学生の移動性を高めるためのいろいろな施策を実施してきている実績があることも見逃せない。ボローニャ大学の創立 900 周年記念式典はヨーロッパ域内の大学関係者が出席して盛大に挙行されたが、そのときに発表されたのが大学大憲章 (Magna Charta Universitatum) である。その後 10 年を費やして準備されたボローニャ宣言は、ヨーロッパ統合後の大学教育の根幹ともなっており、着々と整備が進められている。現在進行している高等教育のユニバーサル化では 1988 年の大学大憲章、1999 年 6 月 19 日のボローニャ宣言、2005 年のノルウェーのベルゲンで成立をみた質保証についてのボローニャ・プロセス、2007 年のロンドン・コミュニケへと継承されている。

高等教育の経費は各国で例外なく増大しているが、わが国では授業料の値上げによって対処してきた。しかしそれも限界に近づきつつある。卓越性と普遍性とは限られた予算をどこに重点的に配分するかという相克する側面もあるが、わが国ではその争点が不明確なまま旧来の枠組みで大学の拡張が進められてきたために、今や大学は生き残り作戦としてのオープンキャンパス、学校訪問、出前講義など学生数を確保するために経営上のさまざまな対策で忙殺されるようになっている。大学教育の将来展望が不透明なままに競争原理が導入されて、今後の大学経営は逼迫し続廃合が繰り返されていくことが予想される。大学教育の理念や建学の精神とは関係なく大学経営は困難になりつつあり、さらに高等教育のユニバーサル化に対応する明確な方向性も見えないままに ICT 活用が叫ばれて、経費削減との整合性がはっきりしない研究投資と過当競争のための出費が続くものと予想される。自由放任 (Laissez-faire) の教育政策は国民一人ひとりに際限ない教育費負担を強いており格差拡大を促進しているといつてよい。

一方、特にヨーロッパにおいては無償あるいはきわめて低額の授業料で対処しながら、高等教育の転換を図っているが、ICT を活用することによって大規模な遠隔教育施設を設置するとともに欧州高等教育圏 (EHEA, European Higher Education Area)

9) 大場 淳「ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応—評価の規準 (standard/references) を中心に—」、『大学改革における評価制度の研究』、COE 研究シリーズ 28、広島大学高等教育研究開発センター (2007)

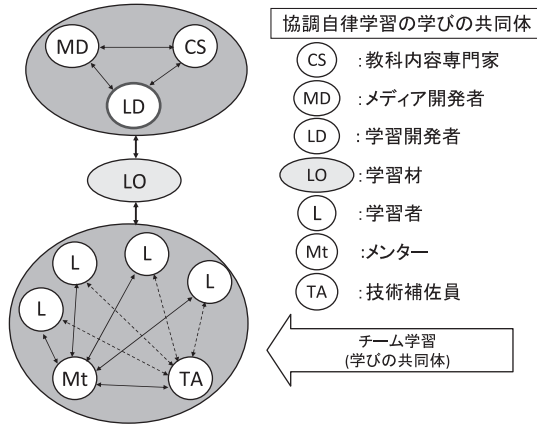


図7 学習材を中心とした学習サービス

を形成し、欧州単位互換制度（ECTS European Credit Transfer System）を発足させて、ネットワーク型の大学が生まれつつある。このような教育システムでは、学習者が協調自律して学習できる学習材が必要であるが、それは図7に示すような構造として記述できる。

5. ユビキタス学習のシンボリック設計法

5.1. 授業設計とシンボリズム

日常生活からスタートする実証的な教育研究を重視するならば、これまでの行動科学や認知科学などの科学的知見を適用する枠組みとは異なる枠組みが必要である。技術を応用科学とする技術観では、教師の経験や勘は主観的で非科学的であるとみなされる。しかしながら授業は絶えず変容しており、学習者の状況も複雑でたえず変化しているので、授業者の経験に基づく判断はきわめて重要である。これは三枝が主張している「客観的規則性に基づく形成の判断力過程である」とする技術観に相当するものである¹⁰⁾。そこで授業者あるいは学習設計者の個人的知識を出発点としての研究方法を開発することが課題である。

学習サービスを開発するための設計方法は、従来の教育目標からスタートする方法と全く異なっている。筆者は1999年以来10年間にわたって大学での多人数授業（最

10) 三枝博音『技術の哲学』、岩波書店（1951）

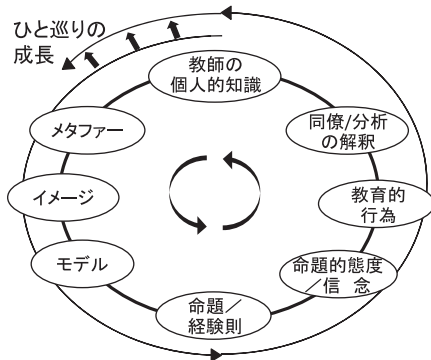


図8 授業者の成長モデル

のステップの状況を説明する。

A) 個人的知識

個人的知識からスタートして、経験を重ねることによって設計者あるいは教師が成長していくものととらえられている。個人的知識あるいは暗黙知についてはポラニーの優れた考察がある¹¹⁾。なかでも詳記不能とよばれている知識による設計技術は重要である。授業設計や学習についてはさまざまな理論が提唱されているが、それらを出発点とするのではなく、解釈・修正段階において既成の理論を参照する。

B) メタファー

組織経営においてシンボリズムの視点が注目されている^{12,13)}。組織はさまざまな価値観、経歴、文化、思想などをもっている人が集まって構成されているが、その人々がある目的を目指して力を結集するとき、言葉だけでは合意に達することが困難である。そこで共有ビジョンをどのように形成するかが重要な課題である¹⁴⁾。直喩や換喩などと同じように比喩の下位概念として隠喩がある。これがメタファーである。具体的には設計者が表現したいものをほかの事例にゆだねる方法である。たとえば授業をポストンマラソンに、教材開発を服の仕立屋に、学校を百貨店あるいは病院であるなどのメタファーが用いられている。筆者の授業では、計画と段取りを事前に厳密に検討してそのとおりに作業を進める木工や金工の技術ではなく、対象の変化に即し

多で276名)におけるチーム学習を開発してきた。そのときに基盤となるのが協調学習と自律学習であるが、そのときの設計手法を紹介する。

図8に示しているのが現段階での開発手順である。設計はどこから始めてもよいが基本的には特定の教育理論あるいは学習理論に依拠するのではなく、設計者あるいは教師の個人的知識をベースとしている。そこでそれぞれの

11) ポラニー, M.『個人的知識—脱批判哲学をめざして』(長尾史郎訳 1985), ハーベスト社(1958)

12) 高橋正泰『組織シンボリズム—メタファーの組織論』, 同文館出版, 東京(1998)

13) Morgan, Gareth "Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory", *Administrative Science Quarterly*. Vol.25-4, pp. 605-622 (1980)

14) ピーター・M センゲ他『フィールドブック 学習する組織「5つの能力」』(柴田昌治 + スコラ・コンサルト監訳, 牧野元三訳, 2003), 日本経済新聞社(1994)

て対応していく醸造技術に喩えている。メタファーはいったん決まるとあまり変化しない方が良い。それは参加者に混乱をもたらすからである。

C) イメージ

授業開発はまだこの世に存在していないものを現実を実現することである。したがってその開発手法は科学的認識から開始することはできない。あくまでも設計者が実現したいと考えているものを具体的に表現することがその第一歩である。秋田は教師の授業にたいするイメージを調査しているが¹⁵⁾、同じ教師であっても授業の実践が進むに従ってイメージも変化するものであるから、具象的なものに喩えるのではなく抽象的な図式で表現した方が使いやすい。現在はパワーポイントを使用することができるので、図式を組み合わせて表現するとよい。授業設計や教材開発は一度で完成するものではなく、試行錯誤を繰り返すことが多い。とくにこれまでに経験したことのないような授業や教材では、いくら綿密に設計しておいても学習者は思わぬ方向に進むことが多い。したがってまず単純なイメージから始めて、実践しながら修正を加えていく。

イメージの開発について、筆者が佛教大学で経験した授業開発で採用した状況を紹介する。2000年度春学期で228名の多人数の学生に対して金曜日の4時10分から5時40分までの90分間にわたっての授業であった。最初は5-7名の学生のグループ学習から始めたが、しだいにメンバーがそれぞれ明確な役割を果たすチーム学習へと改善され、現在では協調自律学習へと発展してかなり安定した授業として定着しており、教材は市販できるまでになっている。学生は当初はまったく見通しが立たないので模索状態が続いたが中間に発表しなければならぬ事態に当面して、とにかく意見を集約して発表の準備に取り掛かった。しかし中間発表から最終発表までの期間での課題意識が不明確になり、最終レポート提出間際になって準備するという状況であったので、後半の課題を各自が明確にしてレポートを作成することとしたが、この状況では個人差が大きくなりチーム学習の特質が活かされなかった。そこで前半をさらに充実させて、共有課題として「個性と我（が）はどのように違うか」という個人の価値観にかかわる問題を十分に討議させて、中間発表の時期を遅らせるとともに最終発表を課した。これによってレポートの内容は充実したが、文章が十分に吟味されていなかったため、3回のショートレポートに分割して2ページ毎にチーム内で相互にコメントをつけながら回覧するという方式を採用した。これによってレポートの質は

15) 秋田喜代美「5章授業をイメージする」、『成長する教師』(浅田匡他編著), 金子書房 (1998)

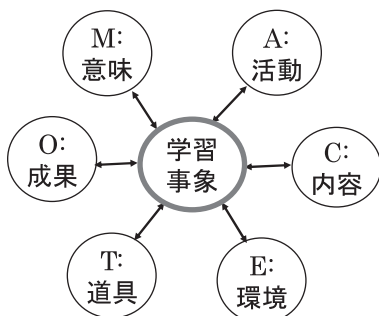


図9 学習設計の MACETO モデル

格段に改善された。

D) モデル

モデルを採用することは知識を創造することにおいて重要である。モデルの事例として野中らの SECI モデルがあるが¹⁶⁾、プラトンの対話の知、デカルトの分析の知、デューイの行動の知、西田幾多郎の経験の知の哲学を前提としたものであり、それを理解する必要があるので実用的でない。

そこでこれまでの教育実践の経験から形成した MACETO モデル (図9) を使用している。学習する意味、活動、内容、環境、用具そして学習成果を記述することによって、ユビキタス ICT 環境における主体的な学習を設計するものであり、それぞれの要素に対して意味をあたえる問題意識、学習行動のための行為動詞、学習環境の事例、学習するための用具、そして学習成果を記述するための成果物やパフォーマンスを記述する用語などの事例がリストとして用意されている。SECI モデルが哲学者の思想を理解することを前提としているのに対して、この MACETO モデルでは自分の身近な活動に適用してみることによって理解することが可能である。そこで主体的に活動している趣味のついてこのモデルを適用すると、要素のそれぞれの具体的なイメージが明確になる

E) 命題／経験則

従来の心理学や認知科学で科学的知見を表現する命題は、厳密な理論的考察に耐えられなければならない。ところが日常的な教育実践では、設計段階、実施段階、分析・解釈段階で思いついたことをメモしておくことが重要である。このような命題は、経験則であってこの段階では主観的な知識である。その知識を保存しておき、それを次回以降の授業設計に活用して繰り返しその真偽が確認できるなら、妥当性のある命題であると考えてよい。さらに研究会などで提示したときに他の実践者も合意したならば、間主観的に妥当であると考えられる。授業では暗黙知や詳記不能の知識が多いので、このような知識を仮説命題あるいは経験則として受け入れることが重要である。

16) 野中郁次郎, 紺野 登『知識創造の方法論—ナレッジワーカーの作法』, 東洋経済新報社 (2003)

F) 命題的態度／信念

教育においては自己の信念によって行動することが多い。このとき対象の客観的規則性を理解している上での行動は技術として受け入れられるし、デイヴィッドソンの命題的態度あるいは信念に相当している¹⁷⁾。したがって知識を命題として表現しておくことは重要である。

G) 教育的行為

個人の行動を外部から観察することによって、その動機を知ることはきわめて困難である。行動におけるインテションを分析する方法として、行動から逆行して行動の理由をインタビューする方法があり、授業における教師の信念については教育学の分野で研究は進んでいる。

H) 同僚／分析の解釈

授業研究や教材の共同開発では、同僚によるカンファレンスが重要である。このようなカンファレンスを通して個人の独断的な判断を回避することができる。さらに教師もまた常に学習途上にあるので、普遍妥当な知識を主張することは困難である。また分析についても量的分析だけでなく、質的分析の研究も進んでおり、そのときには解釈が重要になる。Morgan は主観と客観とを結ぶ軸上に解釈学を位置づけているが¹⁸⁾、まさしく主観から出発した授業設計あるいは教材開発において、客観的なデータあるいは記録を解釈することが重要になる。

以上の経緯からも明らかなように、授業は完成することはない。授業者もまた授業実践を通じて学んでいるのであり、授業は教授者と学生とを含む「学習する組織」であるとみなして組織論の立場から検討することが可能である。

6. おわりに

従来の教育研究では、理念や理論が先行してそれを実現することが実践であるとされている。この枠組みでは教育を高邁な行為であり、学校や大学は正統な制度であるとみなしている。しかしわが国の現在の教育制度の実態は、社会の階層化を再生産する装置として機能している。これを克服するのは UNESCO や OECD が提唱している公式外学習 (non-formal learning) と非公式学習 (informal learning) であろう。高等教育のユニバーサル化のために無償教育を開発する運動は世界的規模で推進されている

17) デイヴィッドソン, D. 『主観的, 間主観的, 客観的』(清塚邦彦他訳, 2007), 春秋社 (2001)

18) Morgan: 前出

るが、従来の学校や大学という閉じられた環境ではなく、人々はユビキタス ICT 環境で生きているので、それに対応する学習を開発することが求められている。

(にしのその はるお 兼担研究員)