理論と実践の往還を捉え直す一対話型論証の場合一

京都大学高等教育研究開発推進センター教授 松下 佳代

松下 佳代(まつした かよ)

京都大学博士(教育学)。京都大学教育学部助手、群馬大学教育学部助教授などを経て、2004 年から現職。専門は教育方法学、大学教育学。能力論、学習論、評価論で、大学と中学校・高校を主なフィールドにして、〈新しい能力〉、ディープ・アクティブラーニング、パフォーマンス評価などの理論的・実践的検討を行っている。現在、日本学術会議会員、日本カリキュラム学会代表理事、中央教育審議会大学分科会及び初等中等分科会教育課程部会の委員等を務める。

著書に『〈新しい能力〉は教育を変えるか:学力・リテラシー・コンピテンシー』(ミネルヴァ書房、2010)、『ディープ・アクティブラーニング:大学授業を深化させるために』(勁草書房、2015)、『深い学びを紡ぎだす:教科と子どもの視点から』(勁草書房、2019)、『対話型論証による学びのデザイン:学校で身につけてほしいたった一つのこと』(勁草書房、2021)など多数。

1. 理論と実践の関係はどう語られてきたか

松下佳代教授 きょうは、私のほうから最初に60 分ほど講演をさせていただきまして、その後、荒 木先生と、30分ほど対談をさせていただくという ことになっております。本日の私の資料は、ただ 今チャットのほうに貼られていますので、そちら からダウンロードをなさってください。ほんの少 しだけ変えたところがありますが、ほぼそのまま です。本日、「理論と実践の往還を捉え直す」とい うお題をいただきまして、私が最近やっています、 対話型論証ということについてお話ししていきた いと思います。今おりますセンターが、高等教育 の研究開発を行うセンターですので、大学もフィ ールドなんですが、それ以外に中学校や高校もフ ィールドにして、研究や実践支援を行っています。 そういう意味で、ただ今の院生さん3名のご報告、 いずれも大変、興味深く伺いました。

私の研究テーマは、能力と学習と評価というのが主なんですけれども、きょうは一番新しい本の『対話型論証による学びのデザイン』を基に、お話ししていきたいと思います。これが本日のアウトラインです。まず、理論と実践の関係ということについてお話しして、その後、対話型論証、多分、お聞きになるのが初めてという方も多いかと

思いますので、その理論とモデルについてお話し し、それから中学校・高校、大学での事例をお話 しします。そして、実践例を基にもう一度、この 理論と実践の関係について、往還という点から振 り返っていきたいというふうに思っております。

では、まず理論と実践の関係はどう語られてきたかということです。本日、これも先ほどお話があったんですけれども、立命館大学教職大学院のディプロマ・ポリシーというのをちょっと拝見しましたら、その中にも「実践知の科学化と理論知の実践化」ということが書かれていまして、これがまさに実践と理論の往還を表す一つの言葉だというふうに思います。それから、また「専門知識と実践的指導力を有する」ということが書かれていますが、これもまた、往還に関わるところかなと思いました。

背後にある問題意識:理論と実践の乖離



- 「大学で学んだ理論は、教育現場で役に立たない」
 - 学会のセミナーでのある現場教師の語り
 - 教師教育で学んだ内容が、教育現場で「洗い流される」 (Zeichner & Tabachnick, 1981)

そうは言いましても、なぜこれが問題になるか というと、往々にして、理論と実践ということが 乖離しやすいからだというふうに思います。大学 で学んだ理論は、教育現場で役に立たないという ことは、結構、耳にします。実は、私は、母と姉 が小学校、中学校の教員をしておりまして、もう 両方とも辞めていますが、もう母や姉からもしょ っちゅうこういうことを聞かされてきした。また 先日、カリキュラム学会の秋のセミナーで、ある 現場の先生がまさにこのことをおっしゃったんで すね。教師教育の研究でも、大学で学んだ内容が 教育現場で「洗い流される」、ウォッシュアウトさ れるというようなことがいわれています。こんな ふうに、理論と実践が乖離しているとか、あるい は、大学で学んだことが実践現場に出るともうき れいさっぱりなくなってしまうとか、そういうこ とがいわれてきたわけです。

それだからこそ、じゃあ、理論と実践をどういうふうに結び付けるのかということが問題になるわけですね。そのことを考えるために、まず理論というものが何なのかということを考える必要があるかなと思います。教育における理論というのは、大きく三つのタイプに分けられるというふうに思います。左側に、一般的な区別を書いています。そして、右側に日本学術会議の教育学分野の参照基準の表現を挙げています。日本学術会議では、今までに33分野で、教育課程を編成する上での参照基準を作っていまして、その中の教育学分野の参照基準については、私、その委員長を務めさせていただいたのですが、2020年に発出されたところです。この二つを使いながらお話ししていきたいと思います。

最初は規範理論というものですね。これは、参照基準の中では規範的アプローチというふうに書いていますが、教育を通して、何が、どのように実現されるべきかを考察するものです。目標とか、人間像とか、教育のあり方とかが議論されますが、そういうことについての理論です。2番目は記述理論。参照基準では、実証的アプローチというふうに書いたんですが、教育が、事実として、どのように行われてきたか、今、どう行われているか、それから、今後、どういうふうに行われていくだ

ろうかということを実証的に記述・説明しようと するものです。例えば、教育心理学とか、教育社 会学などでは、割と記述理論の性格を持った理論 が多く使われていると思います。

「理論」の種類

● 理論の3つのタイプ

【一般的な区別】 【教育学分野の参照基準(学術会議, 2020)】

- 規範理論(normative theory)・・・「規範的アプローチ」 =教育を通して、何が、どのように実現されるべきかを考察するもの
- 記述理論(descriptive theory)・・・「実証的アプローチ」
 教育が、事実として、どのように行われてきたか、行われているか、行われていくかを、実証的に記述・説明しようとするもの
- 処方理論(prescriptive theory)・・・「実践的アプローチ」
 教育の対象となる人間、あるいは教育という行為(行動)・活動・制度を、いかにして、現在の状態からより望ましい状態に変えていくかを検討・構想するもの

それから、3番目が処方理論。ちょっと処方と いう訳がいまひとつなんですが、prescriptive theory、どうすべきかということですね。これを 参照基準では、実践的アプローチというふうに書 きました。教育の対象となる人間、あるいは教育 という行為・活動・制度などを、いかにして現在 の状態からより望ましい状態に変えていくかを検 討・構想するものです。これをやろうと思ったら、 現在の状態については記述理論、それから、こち らの望ましい状態というところでは規範理論の手 を借りないといけないこともあります。でも、こ の理論の一番の関心は、現在の状態からより望ま しい状態にどう変えていくことかということです ね。これは例えば、私が専門とする教育方法学の 分野でも議論されていることがらです。このよう な理論のタイプの違いを知った上で、院生の皆さ んが、自分は特にどこを学んできたかを振り返っ ていただければなというふうに思います。

アクションリサーチ



- 実践的アプローチの代表例: アクションリサーチ
 - 創始者はレヴィン(Levin, K.)
 - 「よい理論ほど実践的なものはない (There is nothing so practical as a good theory)」
- アクションリサーチとは
 - =現実社会の中の集団を対象として、その集団や成員の改善・向上の実践と、集団過程に関する基礎的研究が、実践→研究→実践というように表裏ー体をなして循環的に進められる研究(レヴィン)
 - =「現実の問題を解決することをめざした、または、目標となる望ましい状態 に向けて変革していくことをめざした実践と研究をおこなっていくもの」(中村, 2008. p. 2)

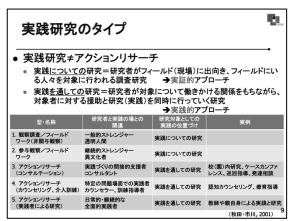
この中でも、特に実践的アプローチが、きょう

の理論と実践の往還というテーマに直接、関わっ てくるところです。この実践的アプローチの代表 例が、アクションリサーチといわれるものです。 創始者はクルト・レヴィンという方で、レヴィン の言葉でとても有名なのが、「よい理論ほど実践的 なものはない」という言葉ですね。この言葉から すると、理論と実践は、そもそも先ほど言ったよ うな乖離したものではなくて、良い理論であれば、 それこそが実践的なんだということになるわけで すね。その彼が提案した方法論というのが、アク ションリサーチです。彼の専門分野は社会心理学 ですが、現実社会の中の集団を対象として、その 集団や成員の改善・向上の実践と、集団過程に関 する基礎的研究が、実践→研究→実践というよう に表裏一体をなして、循環的に進められる研究の ことをアクションリサーチと呼んだんですね。

その後、このアクションリサーチという言葉は、 もう少し広く捉えられるようになっていると思い ます。別に、この現実社会の集団の問題だけでは なくて、現実の問題を解決することをめざした、 または、目標となる望ましい状態に向けて変革し ていくことをめざした実践と研究を行っていくも の、それをアクションリサーチというふうに呼ぶ ようになっています。

ここで注意しておきたいのが、実践研究イコール、アクションリサーチではないということです。 秋田先生、市川先生は、この実践研究というのを大きく五つのタイプに分けておられます。この1番目、2番目は、それぞれ観察調査、参与観察です。参与観察になると少しフィールドと関わりが出てくるわけですけれども、ここは、実践についての研究ということになります。

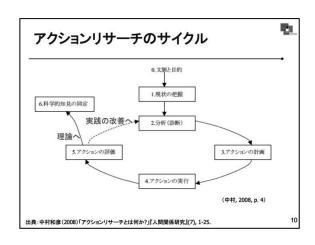
それに対して、下の3、4、5のタイプがアクションリサーチで、より後ろにいくほどアクション、実践への関与が深くなります。3番目は、例えばコンサルテーション、4番目はカウンセリング、介入訓練ですね。そして5番目は、実践者自身が研究をするというタイプのアクションリサーチです。多分、教職大学院で修士論文を書かれる場合は、こういった実践者自身が研究者になるという形のアクションリサーチをなさった方が結構いらっしゃるんじゃないかなと思います。



今、申し上げたように、実践研究は大きく二つに分けることができます。一つは「実践についての研究」。研究者がフィールドに出向き、フィールドにいる人々を対象にして行われる調査研究です。それから、もう一つは「実践を通しての研究」。研究者が対象について働きかける関係、これはいろいろなんですが、働きかける関係を持ちながら対象者に対する援助と、研究、実践を同時に行っていく研究です。

実践についての研究は、実践を対象にはしていますが、実証的アプローチです。一方、実践を通しての研究は、実践的アプローチです。その代表例がアクションリサーチということになりますね。アクションリサーチのサイクルを、中村和彦先生はこんなふうにまとめておられます。

まず、研究をやろうと思った文脈・背景、そこから研究の目的が立ち上がってきます。その文脈と目的の下で現状を把握する。というのも、アクションリサーチというのは現状を作りかえることに関わりながら、同時に研究を行っていくものだからですね。まず、現状を把握し、そして分析・診断を行い、それに対して、じゃあ、どういうふ



うに働きかけていくのかというアクションを計画 し、実行し、そして、その結果を評価する。その 後、二つ矢印が出ているのが重要なところで、ア クションの評価結果というのは、一方では実践の 改善に回っていきます。PDCA とちょっと近い感 じになりますかね。

もう一方は、アクションの評価から、もともと アクションを行ったときに背景に何らかの理論が あるはずなので、その理論を見直すことによって、 新しい科学的な知見が得られる、そういうふうに なります。つまり、アクションリサーチをやりな がら実践が改善されると同時に、理論も更新され ていく、そういうふうになるわけですね。

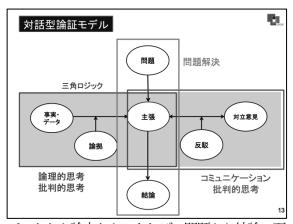
2. 対話型論証とそのモデル

では、ここからは、具体例として対話型論証を 使いながら、今のサイクルについて見ていきたい と思います。

今回のコロナ禍でもひしひしと感じたんですが、この予測困難な時代に、子どもたちをどんなふうに将来の社会の成員として育てていくのかということについて、学校に対する要求がどんどん多く、また高くなってきているというふうに思います。

私は、小学校から大学までさまざまな授業や教育実践を見てきた経験から、もし、私が学校で身に付けてほしいことを一つに絞るとすれば何ですかと問われたら、こう答えたいと思います。対話型論証の力であると。対話型論証というのは、ある問題に対して他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動のことです。この活動の中に問題解決とか、論理的思考、批判的思考、コミュニケーションなどが含まれます。よくこういったものは目標のリストや育てるべき資質・能力のリストとして挙げられるんですが、それをばらばらの要素ではなくて、対話型論証という、ひとまとまりの活動として示したものが、このモデルになります。対話型論証モデルです。

ある「問題」、これは教師が与える場合もあれば、 生徒・学生が自分で設定する場合もあります。 そ して、その問題について、何らかの問いに対する 答えとして「結論」を導いていくわけですね。 レ



ポートとか論文とかになれば、問題から結論に至 るところまでに、さまざまな「主張」が含まれま す。その主張を構造化して、最終的な結論に導く わけです。主張の一つ一つは、何らかの「事実・ データ」、そして、それを解釈するときに根拠とし て使う「論拠」によって正当化されています。論 拠には理論や概念、それから、国語などの場合に は、読み手の経験なども使われることもあります。 それから、右側のほうですが、同じ問題に対して、 自分とは異なる意見とか、「対立意見」がたいてい 存在します。それに対して「反駁」を加えていく ことで、なぜ自分の主張が正しいのかということ を示していくことが必要になります。この両方の 腕を伸ばして、主張をより適切なものにしていく わけですね。そして、そういった複数の主張から、 最終的にこの問題に対する結論を導いていきます。

先ほど、ご発表の中で『走れメロス』のお話が あって、「メロスはいつ勇者になったのか」「誰が 走れと言っているのか」という問いが立てられて いました。とっても面白い問いだなと思ったんで すが、それがこの「問題」の部分ですね。この問 いは、多分、先生が出されたのかなと思いますけ れども、それに対して生徒はおそらく『走れメロ ス』のテキストの中から、ここの部分がそれを考 えるのに必要な部分というのを取り出してくると 思うんですね、そして、それについて何らかの解 釈をしていくんですが、なぜ、そういうふうに解 釈できるのかという、その「論拠」が必ずあるは ずです。例えば太宰治の作品についてのいろいろ な知見かもしれませんし、もしかしたら自分の経 験ということもあるかもしれません。そういった ものが論拠となって、「誰が」ということに対して、

例えば「読者が」とか、そういう主張が出てくる と思います。

一方、それとは違って、例えば「走れ」というのは、メロス自身が言っているんだという意見も出てくるかもしれません。この二つは、もしかしたらどちらが正しいということではなくて、両方とも正しいかもしれません。ただ、こちらの人は、いや、なぜメロスじゃなくて、読者と考えるのかということを言わないといけないですね。最終的には、どちらもあり得るということも、文学作品の読みなどの場合はあるかもしれませんし、そういう多層的な読みができることが意味のあることだとも思います。

この赤い囲みの部分、これは従来から「三角ロジック」といわれてきたものですが、ここで論理的思考とか批判的思考を養う。それから、右側のほうでコミュニケーションとか批判的思考というものを養う。そして、縦の軸、ここが問題解決ということに関わる部分です。これらの要素のそれぞれについて次のスライドで説明をしておりますので、後でご覧になってみてください。

この対話型論証モデルは、トゥールミン・モデ ルを拡張したものです。トゥールミンは科学哲学 者です。哲学では三段論法のように、いつでも真 になるようなロジックはどういうものかというこ とが古くから議論されてきたんですが、それは、 日常生活の中で人々がやっている論証とは必ずし も同じではない。さまざまな人々が日常生活の中 で使っているロジックというのはどんなものなん だろうかと考えて、その形式を明らかにしようと したわけですね。それが、後にトゥールミン・モ デルというふうに呼ばれるようになりました。ト ゥールミンは、さまざまなフィールド、これは場 面でもありますし、分野でもあるんですが、そう したさまざまなフィールドで共通する部分と、そ れからそれぞれのフィールドによって異なる部分 というのが何なのかを明らかにしようとしました。 私はこれを、教科とか総合とかを超えて共通する 部分と、それから教科ごとの見方・考え方みたい な教科固有の部分を捉える上で使えるんじゃない かなと思ったわけです。

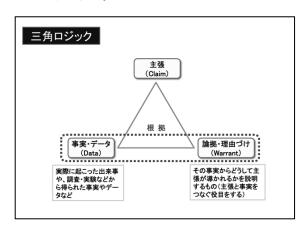
ちょっと、トゥールミン・モデルの詳しいご説

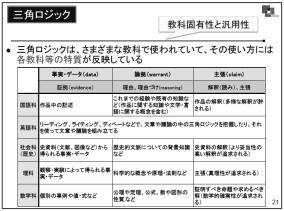
明をしている時間はないので、飛ばしますが、そのトゥールミン・モデルを拡張し、より分かりやすくしたものが先ほどの対話型論証モデルです。特に元のトゥールミン・モデルの中では他者というものが描かれていないので、その他者というものを描こうとして、右側に対立意見というのを付け足したわけです。

今、申し上げた対話型論証モデルの中には、三 角ロジックというのが含まれていました。実は、 後ほどお話ししますが、もともと対話型論証モデ ルというのは、大学での実践のために使い始めた んですね。ただ、今も入っている高槻中学校・高 等学校で、あるとき中1の国語の教科書を見たら、 三角ロジックの説明があったんです。これは、中 1の「玄関扉」という説明文の中の例です。「日本 の玄関のドアはたいてい外に開くのに対し、欧米 では例外なくといっていいほど内側に開くのであ る | という文章があって、その後に、著者はこの 同じ事実から全く異なる二つの主張ができるとい うことを言っているんですね。一つは「欧米は、 外来者を客として受け入れる文化だ」という主張、 それからもう一つは、「欧米は、外来者を敵として 拒む文化だ | という主張です。なぜ、同じ事実か ら全く異なる主張が生まれてくるかというと、そ れは理由づけ、先ほど論拠と言った部分ですが、 それが異なるからだと。最初のほうは、内側に開 くということで迎え入れるような感じになる、い らっしゃいませというふうになるからだと。後の ほうは、内側に開いて敵だと思ったらぴしゃっと 閉めることで、侵入を防ぎやすいというふうに考 える。そうすると、敵として拒む文化だとなる。 こういうふうに、同じ事実からでも、理由づけ・ 論拠が異なることで、まったく異なる主張が導か れるというわけです。

先生方はよく生徒や学生が何か意見を述べたときに、その根拠はなんですかと尋ねられると思うんですけれども、その「根拠」というのはこういうふうに「事実・データ」の部分と「論拠・理由づけ」の部分からなるということになります。事実・データはあまり狭く捉えないでくださいね。理科や数学の数値などだけではなくて、社会科でも、先ほど言いましたように国語なんかでも使え

るものです。事実・データと、論拠・理由づけ、 この両方が「根拠」には含まれるということがわ かるわけですね。





高槻中高でこのお話をしたときに、地歴の先生 が出してくださったのがこの例です。レオナルド・ ダ・ヴィンチの「最後の晩餐」を見せて、「ルネサ ンスは中世でしょうか、近世でしょうか」という 問いを考えるのはどうだろうかと。横においた中 世絵画と見比べると、本当に全然、違うなと思う んですが、ここに中世とルネサンスの違いが感じ 取られるわけですね。この遠近法や明暗法が使わ れているというところから、それは中世絵画には なかった新しい技法だから中世とは異なる新しい 時代、近世であるということが言えると。ただ、 先ほどの中世の絵を見てもらったら分かるように、 両方ともキリスト教を素材しているところは同じ なんですね。そこに目を向けると、ルネサンスに は中世的な要素が残っているということも言えそ うなんです。なので、この両方を見ることによっ て、ちょうど中世から近世の過渡期にあったとい うことが読み取れる。この有名な絵画からそうい うふうな解釈ができるということになります。

三角ロジックについては、すでにいろいろな教 科で、アーギュメントとか、アーギュメンテーションといったような言葉で議論されてきています。 これもちょっと詳しくはご説明できないですが、 それぞれ皆さん、担当される教科のところで探してご覧になると、きっと何か論文を見つけることができると思います。まさに共通部分と、それから教科による異なる部分というのが、これを見るだけでも見えてくるわけですね。

ここまでお聞きになった方の中には、これはシンキングツールに似ているなと思われた方もいらっしゃるかと思います。シンキングツールは小学校から高校まで普及していますよね。関西大学の黒上先生が中心になって広めておられますけれども、これは思考に関係する動詞を取り出し、それを絵や図などの形で表して、児童・生徒に思考スキルを身に付けられるようにしようというものです。

このシンキングツールと、今の対話型論証モデルの違いというのは、シンキングツールは、例えばこのバタフライ・チャートだと、教科に関係なく、「理由づける、多面的に見る、多角的に見る」といったようなことをやるために使います。それに対して、対話型論証モデルというのは、教科や活動による多様性とか固有性も重視しています。それから、シンキングツールはこういう動詞に対応するものなので、粒の大きさ、粒度(グラニュラリティー)が小さいですが、対話型論証モデルは、ひとまとまりの活動でもう少し粒度が大きい、そういう違いがあります。

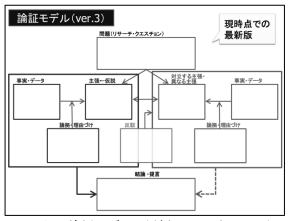
3. 中学校・高校での事例

ここから、具体例を見ていきたいと思います。 新しい学習指導要領では、小・中学校でも、高校 でも、ここに青く示したような部分(例えば、「主 張と論拠の関係や推論の仕方など、情報を的確に 理解し効果的に表現する」など)が改訂のポイン トとして挙げられているんですが、これらはいず れも対話型論証の一部ということになります。

私は、ちょうど 2015 年に『ディープ・アクティブラーニング』を出した頃から、大阪にある高槻中高にアドバイザーとして入っています。「活きる

学び、繋がる学び」、つまり大学に入って終わりじゃなくて、その後も、学び続けて成長していくことや、よりよい社会と幸福な人生を創り出すことを目指そうとしておられます。もちろん、進学校でもあるので受験指導もされますが、一方で探究や課題研究にも力を入れておられる学校です。この中で、2018年度から「論証モデル」――「対話型論証モデル」だとちょっと長いので「論証モデル」というふうに言いますが――、「論証モデル」を活用する試みがいろいろな教科や、総合などで行われてきました。

その中でいくつかのバリエーションが生まれてきたんですね。これは、三角ロジックですけれども、三角ロジックを組み合わせたものとか、対話型論証も少し複雑になったものなどが出てきています。いずれにしても、教育の場で使ってみてあらためて感じたのは、トゥールミン・モデルの場合は問いというのを特に立てていなかったんですけれど、やはり問いとか、問題というのが非常に重要であるということですね。従来から授業の中での発問の重要性ということは言われていますし、また現在では探究の中でもいかに問いを立てるかが重要であるというのはよく言われていることかなと思いますが、あらためて、本当にそうだなと強く感じるようになりました。

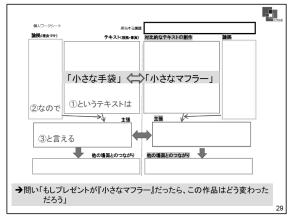


こちらが論証モデルの最新のバージョンです。 一見すると複雑に見えると思うんですが、なぜこういうふうな形になったかといえば、いろいろ使ってみて、生徒がつまずきやすいところをフォローしていくとこうなったということです。

どこが新しいか、前と違っているかというと、 実は対立意見を言う人にも同じように事実・デー

タとか、論拠・理由づけというのがあって、主張 をしているわけですね。なので、自分の主張のほ うだけそれを書くのではなくて、対立意見(対立 する主張・異なる主張)の方にもそれを書こうと。 そして、それが分かった上で、例えば青の側の人 は、赤の側の主張に反駁を加えていくということ が必要になる。この反駁は、もしかしたら事実・ データに加えられるかもしれないし、論拠・理由 づけのところに加えられるかもしれません。なの で、全体に矢印を付けています。ディベートだっ たら相手を論破して終わりということでいいのか もしれないんですけれども、実際に問題について 考えていくときには、自分の意見に最後まで固執 して、相手を論破して終わりというのではなくて、 相手の議論から学ぶということも重要になってき ます。ですので、赤の側からも、点線の矢印を入 れているわけですね。

次に具体的な授業の例をお話ししていきたいと 思います。まずは、中学1年の「小さな手袋」と いう文学教材を使って行われた授業から取ったも のです。担当の石堂先生は、子どもたちに教科に おいても自ら問いを立てるということをできるよ うになってもらいたいということで、この授業を なさっていました。そして、物語を考えるときに は、比較・対比というのは非常に重要な読みの技 法であるということで、その力も身に付けさせた



いということでした。この物語は、シホさんという小学3年生の子が、あるおばあさんとの交流があったんだけれども、しばらくおばあさんとの交流を断った後、たまたまおばあさんのいる病院に行くことがあって、そこでおばあさんが編んだ小さな手袋を受けとるという形で話が展開していき

ます。

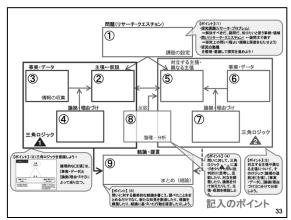
子どもたちは、こういうふうな三角ロジックの 変形版を使いながら、物語を読み解いていきます。 赤字のところを見てください。「①というテキスト (事実・データ) は、② (論拠・理由づけ) なの で、③(主張)と言える」という構造になってい ます。そして、これについて本文では書かれてい ないことを仮想で出した上で、作者の内海さんは、 なぜそう書かないでこういうふうに書いたんだろ うか、ということを考えるわけです。例えば、あ るグループから、なぜ、「小さな手袋」であって、 「小さなマフラー」ではなったんだろうかという 問いを出してきたんですね。そうすると、小さな マフラーだったら、3年生のシホのために編んだ ものであっても、6年生になっても巻くことがで きるかもしれないけど、手袋だったらもう小さす ぎて入らないということで、この2年半の空白が より胸に迫ってくる、そういう仕掛けないんじゃ ないかというような意見が出てきました。この意 見が出てきたときは、子どもたちも、ああ、そう かという感じで、本当に教室の中にざわざわと波 が立っていくような、そんな感じでした。

ここでは二つの三角ロジックを対比することによって、読みの技法としての比較・対比ということも学んだ。それによって、読みを深めることがなされていたわけですね。

2番目は、今とは全然違うものということで、高2のSDGs 探究の例をご紹介します。これはずっと一緒に共同研究をしてきた高槻高校の前田先生がなさった授業で、京大大学院の田中孝平さんから資料を提供してもらいました。この授業は「総合的な探究の時間」にあたるものなんですけれども、高槻では高2でSDGs に関わるようなテーマを選んで、それについて自分で調査なども行いながら探究していくことをやっています。これは、さっきお示しした最新のバージョンですね。そして、それぞれの要素の部分をA4、1枚にまとめていくことをやって、最後、2月にポスター発表をやります。

論証モデルを展開していくときに難しいところというのは、さっき共時的、通時的ってお話がありましたけれども、まさにモデルは共時的なん

ですね。けれども、何か物事を考えていくとか、 発表するとかいうときには、通時的に、つまり時間軸に沿ってやっていく必要があります。そういうわけで、どのように時間軸に沿って進めていく のかということを、こういうふうに取りあえず番号をつけて示しています。



まず、①から始まって、問いに対する②主張を仮説として考えて、それを裏付ける③事実・データを見つけ、④論拠・理由づけを介して、主張を正当化していく。一方、それとは⑤異なる主張についても、同じように⑥事実・データと⑦論拠・理由づけがある。それに対して⑧反駁を加える。そして両者の主張を統合して、最後に⑨結論を導く、という具合になります。

ただ、ロジカルにはこういうふうになるんですけれども、皆さんも論文などを書いて経験しておられると思いますし、私も常日頃感じていることでもありますが、実際には、こういうふうには進んでいかないですよね。なかなか最後まで問いがうまく立たなかったりすることはよくあって、結論が出て初めて、これが実は自分がやりたかった問いだったんだということが分かったりもする。ですから、これはあくまでも仮の番号だと思ってください。

2 学期からは生徒は個人で探究を進めていくのですが、1 学期は、SDGs に関わるいくつかのテーマを扱いながら、対話型論証についてあらためて学んでいきます。これからご紹介するのは1学期の授業です。この授業ではミスコンをめぐる改革を取り上げることで、「ジェンダー平等を実現しよう」という SDGs のゴール 5 について考える、そういう授業でした。

このなかでは、上智大学がミスコンを廃止した というニュースを使って、なんでミスコンを廃止 したんだろうかを考えていきます。ただ、ミスコ ンは廃止したんだけども、ソフィアンズ・コンテ ストという新しいコンテストはやっているんです ね。それをどう見るかということを、ソフィアン ズ・コンテストの実行委員の方をお招きして、イ ンタビューも行った上で、自分の論をまとめてい くことをやりました。実行委員の方が、「自分たち はミスコンはやめたけれど、ソフィアンズ・コン テストというのはやっている。でも、そもそも人 を順位付けるようなコンテストは果たしてやって もいいんだろうか」という問いを投げ掛けられた。 それに対して、開催すべきだ、開催すべきではな いという、それぞれの立場を基に、論証モデルを 使って、自分の論を展開していくということをそ れぞれの生徒がやりました。

この生徒は、開催すべきであるという立場に立って、「これからの時代にふさわしい理想的なコンテストとはどのようなものだろうか」という問いについて論証を組み立てています。ルッキズム、見た目主義ですね、そういったような考え方も学んだ上で、この子はなんで外見だけが特別視されないといけないんだろうか、見た目の評価だけがなぜ特別視されないといけないんだろうかというところから、議論を立てています。これはこれで、なかなか面白い議論になっているんじゃないかなというふうに思います。

こういったものを含めて、1 学期のうちは、教員の側から問いを出していきますけれども、2 学期からは自分で問いを立てて探究を行い、最後に、ポスター発表をやっています。これは田中さんがまとめてくれた生徒の振り返りですが、「論証モデルをうまく使えば、自分の伝えたいことが伝わりやすい」とか、「今後必ず大切な考え方になってくる」とか、そういうようなことを言ってくれています。

4. 大学での事例

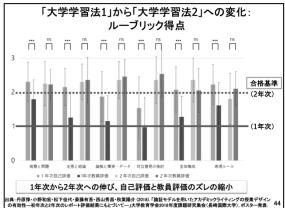
次は大学の事例をお話ししていきたいと思いま す。実は、最初に対話型論証モデルというのを作 ろうと思ったのは、新潟大学の歯学部の先生から、 「大学学習法」という授業でレポート書かせているんだけれども、そのレポートの評価はどうすればいいんでしょうか、というご相談を受けたことがきっかけでした。ルーブリックを作るとして、そもそもレポート評価のルーブリックはどうやって作ればいいんだろうかということで、先行研究を参考にして、このモデルを作ったというのが出発点でした。今は1年生だけでなく2年生でも「大学学習法」の授業をやっていて、特に2年生のところではアカデミック・ライティングをメインに学んでいます。この授業では、最初の方で、1年生のときに書いた自分のレポートを論証モデルで分析してもらいます。

これは、シンプルな感じのモデルなんですが、 さっきの対話型論証モデルの構造をちゃんと学ん だ上で、書きやすくするために、こういう四角の シンプルな形にしています。これだと、手書きで ささっと書けるという点もメリットです。

これが私たちの作ったルーブリックなんですが、このルーブリックの各観点は、論証モデルの要素を二つずつセットにしたものになっています。「背景と問題」「主張と結論」「論拠と事実・データ」、それから「対立意見の検討」といった具合です。あとの二つの観点は、論証モデルにはないものですが、全体の流れがうまくいっているかという「全体構成」と、剽窃をしていないとか、字数制限を守っているとか、そういうような「表現ルール」ですね。これらの観点のそれぞれを、4段階に分けて見ています。

これが1年生の「大学学習法1」から、2年生の「大学学習法2」への変化を、ルーブリック得点で見たものです。0、1、2、3の4段階です。これ、青いのが1年生の評価で、オレンジ系が2年生の評価です。どちらも薄いほうが学生による自己評価で、濃いほうが教員による評価です。まず、1年のときは、学生の自己評価が教員の評価に比べてかなり高いですよね。それが2年生になるとほぼ同じようになってきます。そして、教員の評価で見ると、1年から2年に向けてかなり上がっているのが分かります。つまり、1年生から2年生にかけて力が伸びていること、また学生の自己評価と教員による評価のズレも小さくなっている

ということがはっきりと示されているわけです。



実際に、学生に感想を書いてもらっても、彼らの成長がうかがえます。1年のときは何を書いているかよく分からなかった。1年のときはさまざまなスタディスキルを学ぶので、論証モデルは本当にさらっとしかやっていないんですね。2年生で徹底的に学んで、それでようやく「読み手のことを考えた、伝わりやすい文章の構成が分かった」と。今から考えてみると、1年生の時のレポートは恐ろしくて読めないとか書いています。こういうふうに、本当にどの学生も、1年生から2年生にかけて成長を実感していました。

レポートを書くことは、評価課題ではあるんですが、単に評価のための課題、成績を付けるための課題ではなくて、学習のための評価、そして、学習としての評価にもなっているというふうに思います。

私自身の授業についてもちょっとご紹介しようと思います。私は、1年生の前期の少人数セミナーを持っているんですが、内容に関する目標と、能力に関する目標の二つを設定しています。このうち能力に関する目標では、「批判的に読み、論じ、書くことができるようになる」ということを挙げています。これは授業計画なんですけれども、例えば第4回のところで、学力論争を取り上げています。このときの代表的な論者のお一人だった苅谷剛彦さんの書かれた資料を読むところで対話型論証モデルを初めて使います。ある学生が書いてくれたモデルをお示ししますが、この段階では、論拠と主張のところがほとんど区別がついていません。

私は、何回か繰り返して、資料を読むときにこ

のモデルを使って分析してもらい、そして、授業 の後半では、プレゼンの段階、それからレポート 書く前に、このモデルを使って構想を報告しても らっています。それを見たら、学生のプレゼンや レポートの大体の構造が分かるんですよね。なの で、非常に指導もしやすいと感じています。

これは、最終的に先ほどの学生が、マイケル・サンデルの本に出てきたエンハンスメントの問題についてレポートを書いてくれた、そのときの論証モデルです。スポーツ選手がステロイドを使って能力を伸ばすことの是非を論じたものです。最後の結論部分を抜粋して載せていますので、もしよろしければ、後でご覧になってみてください。

今、お話しした二つの例は、両方とも初年次教育だったんですが、それ以外に医療系の専門教育でも使われています。例えば、これは治療計画を立てるというときに、ある事実・データから治療計画 A を立てた。けれど、この事実・データに対しては、別の治療計画 B も立てられる。どうして治療計画 A のほうが治療計画 B よりも良いのかということを、この反駁のところに書いてもらうという形で使っています。これは理学療法学科の授業の中で使われたのですが、学生たちは非常に臨床推論がやりやすくなったと言ってくれているそうです。

それからこちらは同じ大学での別の授業です。 医療系では多職種連携ということがよくいわれます。お医者さんだけじゃなくて、例えばこの大学だったら理学療法士と、看護師と、臨床工学の技術者と、作業療法士を育てているんですけれども、それぞれが同じ患者さんに対して見るところが違うんですね。その違いをそれぞれが作った三角ロジックをつきあわせることで気づかせる。こういうコメディカルといわれる医療者たちがどういうふうに多職種連携をしていくのか、それを学ぶさいにも対話型論証モデルは使われています。

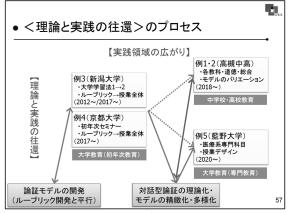
5. 対話型論証における〈理論と実践の往還〉

最後に、今、見てきた対話型論証を使って理論 と実践の往還ということについて考えてみたいと 思います。最初にお見せした表ですけれども、私 自身の実践への関わりを、これを使って見てみる



と、高槻中高の場合はタイプ3・4 あたりかなと思います。それから、新潟大学の場合は4のほうがより近いかなと思います。医療系の藍野大学の場合もそうですね。あと、京都大学の場合は、タイプ5のところに入るかなと思います。

きょうお見せしてきた五つの事例を通して、私 も理論と実践の往還をやってきたなと思って、ち ょっとこういうふうな図を書いてみたんですが。



最初は、先ほど申し上げたように、新潟大学の 歯学部の先生からご相談を受けて、ルーブリック を一緒に作ったところから始まりました。ルーブ リックというのは単に形だけ作るのは結構、簡単 にできるんですね。観点があって、段階をいくつ か設けて、マトリックス形式にすれば、何とかル ーブリックらしきものになります。けれども、重 要なのは、ディメンションとか、観点とかいいま すが、そこの部分をどんな理論にもとづいて、ど ういうふうに設定するのかということです。そし てその上で、目の前の学生たちの学びの様子をよ りよく捉えられるように段階を設定していくわけ です。どういう観点でルーブリックを設定するか といったときに、私は、それこそ根拠になるもの がいると思ったんですね。それで、論証モデルと いうものを参考にしました。

今日はお話しできなかったんですけれど、牧野 由香里さんという関西大学の先生がいらして、早 くに亡くなられたんですけれど、トゥールミン・ モデルを参考に「十字モデル」というものを作っ ていらして、それを少しアレンジして対話型論証 モデルを作りました。

その後、京大の自分の授業の中でもやってみようと思って、使ってきました。その中で気付くことも結構ありました。例3と例4は、大学の初年次教育なんですが、先ほども申し上げたように、三角ロジックが中1でも教えられているということが分かって、それだったら、中学校、高校でもできるんじゃないかということで、高槻中高で、2018年度から始めたんですね。しかも、いろんな教科、領域で先生方に試していただきました。

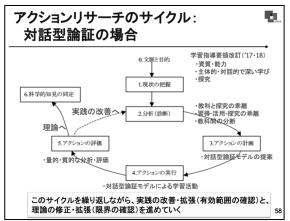
その中で、最初のモデルにこだわらないで、あのモデルが示そうとしている部分は大切にしながら、より使いやすいように各教科の固有性に合わせて、いろいろな形に変えていくというバリエーションが生まれてきました。あるいは、習得・活用・探究といわれるものの、どの段階で使うかということによっても変わります。探究だと、自分で問題を設定して、何らかの形で結論を出すという、その一連のプロセスを体験してみるということがとても重要なので、最初に挙げたフルモデルというのが必要かなと思いますけれども、先ほど国語の例で見たように、教科の習得を目指すような授業だと、二つの三角ロジックを対比させて使うというような方法もすごくいいやり方だなというふうに思います。

こういうふうにして、モデルのバリエーションが出てきたことにより、より対話型論証の理論化が進みましたし、またモデルの精緻化とか多様化ということも進んでいきました。

この上の例 1・2 は、大学から中学校・高校へ広がっていったということなんですが、この下の例 5 は初年次教育から専門教育へ広げていった、ということになります。そして、評価に使うだけじゃなくて、授業デザインに使うということですね。こういうふうにして、学校段階も含めて実践領

域が広がっていくということ、それから、理論と 実践の往還がなされるということ、その両方が行 われていったというふうに言えると思います。

アクションリサーチのサイクルでいうとどう なるか。これは高槻中高の場合でお話しします。 ちょうど学習指導要領改訂があり、そして、新し く大学入学共通テストが始まるという時期でもあ りました。その中で、資質・能力とか、主体的・



対話的で深い学びとか、探究といったようなこと に焦点が当たるようになってきたわけですね。

その中で、高槻中高の現状を見たときに、教科 の授業と、課題研究あるいは総合的な探究の間で 少し乖離があるんじゃないかなというふうに思い ました。また、教科の習得のところと探究のとこ ろにも少し乖離があるのかなと。それから、これ は中高でよくあることだと思うんですけれど、教 科を超えた研修は ICT 活用なんかではあるんで すが、授業デザインということについてはなかな か教科を超えたところで問題を共有しにくいとい うこともありました。そういう状況の中で、対話 型論証モデルというのを使って、それぞれのとこ ろで授業づくりをしてみるということを、前田先 生を中心に進めてくださって、実際にやってどう だったかを見ていきました。きょうは、生徒の声 をご紹介しただけですけれども、量的な分析も田 中さんがやってくれています。

その中で、確かに実践のほうの改善もやらない といけないし、それから、理論的な知見としてく み取れるところもあるというようなことが分かっ てきたわけですね。こういうふうなサイクルを繰 り返しながら、一方で、この実践の改善や拡張を やる。拡張というのは、裏返すとどこまで有効な のかという有効範囲の、あるいは限界の確認ということでもあります。それともう一方で、理論の 修正と拡張ですね。これも同じく、理論の限界を 見定めることでもあります。それを、両方を同時 並行で進めていくことが必要になるわけですね。

実践と理論の往還をしやすくするためにどういうことを私たちがやったのかというと、実践に対して、理論を埋め込んだツールである対話型論証モデルを提供したということです。ただし、その際に、「技術的合理性」に陥らないようにする必要がありました。よく理論と実践の関係でいわれる問題として、理論と実践を切り離して、理論から実践への一方的な適用、科学的な原理・技術の合理的な応用と捉えるということが、「技術的合理性」として批判されてきたわけですね。これは、ドナルド・ショーンが指摘したとおりです。

<理論と実践の往還>をしやすくするために

- 実践に対して、理論を埋め込んだツール(対話型論証モデル)を提供
- 「技術的合理性」*に陥らないように*理論と実践を切り離し、両者の関係を、理論から実践への一方向的な適用、
 - モデルに柔軟性をもたせる(実践知が盛り込めるようにする)
 - 実践→理論の回路を確保する
 - 実践研究のコミュニティを作る
 - 教師自身も、実践研究(タイプ5)の担い手になる

科学的な原理・技術の合理的な応用と捉える

研究者も、実践する

じゃあ、技術的合理性に陥らないようにするために、どういうことを私たちの研究の中でやってきたかといったら、まずモデルに柔軟性を持たせたところが一つの特徴かと思います。これは、実践の中での気付きを、モデルの中にも生かせるようにしたということです。それから、理論から実践だけじゃなくて、実践から理論への回路を確保したということですね。そして大事なのが、実践研究のコミュニティをつくるということです。教師自身、例えば前田先生も、タイプ5の実践研究の担い手になっておられますし、それから研究者である私自身も実践をするということです。教師、実践者も研究者、研究者も実践者という、こういう関係の実践研究のコミュニティをつくるということが大事だと思います。

ちょっと時間が延びてしまいましたけれど、私

の講演はこれで終わりです。ご清聴、どうもあり がとうございました。

井上雅彦教授 松下先生、どうもありがとうございました。それでは、これより松下先生と、本学、 教職研究科教授の荒木寿友先生との対談を行います。よろしくお願いします。

対談

荒木寿友教授:よろしくお願いいたします。本学教職研究科の荒木と申します。松下先生、ありがとうございました。今から30分ぐらいですけれども、お話をさせていただこうと思います。松下先生と私は、20年以上前から研究会でずっとご一緒させていただいております。今回、いろいろお話を聴きながら、どんなことをお話ししようかなと考えていました。

最初に挙がっていた現場の先生の捉え方として 出てきた「理論は役に立たないんだ」っていう話 があったかと思います。僕は、ここには二つぐら い意味があるんじゃないかなと思っています。そ れは、大学教育、教員養成課程で示されている、 いわゆる理論といわれているものが現場にマッチ していないというか、古臭くなってしまっている そういった意味で、現場で不適応が起こっている という意味。そして、もう一つは、例えば今、松 下先生がおっしゃってくれた、対話型論証という 一つの理論を、いわゆる現場の先生が咀嚼して、 自分の現場に合うような形に変えることができな い現場側の問題なのかと。2 通り、いわゆる、教 育理論が現場で役に立たないというときに、二つ の背景が考えられるかなと思ったんです。松下先 生、どちらもあると思うんですけれども、どっち が原因として大きいと思いますか。

松下先生: どっちが大きいかってなかなか言えないと思うんですが、両方あると思うんですよね。きょう、この講演の前の3人のご発表を伺っていると、すごく教職大学院での学びが大きかったっておっしゃっていたので、それは教職大学院での学びと、現場の実践とを結び付けるような授業と

か、実習が行われたからだと思うんですね。多分、 そのときには理論がマッチしていたのであろうし、 また理論をどういうふうに解釈して、実践と結び 付けるかということについても、もしかしたらア ドバイスもあったかもしれません。あと、理論が すごく一般性とか抽象性が高かったりしたときに、 現場とつなぐのに解釈の努力が必要ですよね。初 めは使いにくいんだけども、分かってくるとすご くそれの含蓄がある場合というのもあるわけです。 例えば、私のきょうお話しした対話型論証モデ ルもちょっとそのきらいがあるかもしれないんで すが、あまり現場に近いと、別に悪いってことは ないんですが、使いやすいけれどもそれほどすご さも感じないというものもあると思うんです、理 論の中には。だから、現場に適用するときに、非 常に解釈の努力を要するというのは悪いことばか りでもないかなと。そこに、実践者としての力量 も問われるところがあるし、そういった力を付け るのも教職大学院の目標じゃないかなと思います。

荒木:教育養成課程で、理論とか、いろいろ説明するんですけど、その中でこの理論を僕ら伝える教員側がどこまで解釈をして、咀嚼と言ったらあれですけども、現場の実際の場面において、こういうふうに応用できるってとこまでを提示しないと、これが理論ですよってそのまま出したところで、恐らく、僕らもそれが実際、現場でどう活用されるかってところまで想像せずに、提示する場合もあったりする場合もあるので。そこら辺は、気を付けていく必要があるのかなというのは思いました。

松下先生:大体、大学教員のほうも、それがどういうふうに適用されるか十分、分かっていない場合もあるかなと思いますし。それを示したとしても、いろいろな新しい状況に遭遇していくはずですから、そこでまた新しく自分で解釈し直したり、理論として学んだことをちょっと作り替えたりとか、いろんなことをやらないといけないと思うんですね。だから、私は、どういうふうに解釈するかということまで教えることが教え過ぎになるとは思わないですね。

荒木:必要になってくると、僕は思いますね。こんな先生になりたいと夢を描いて新卒採用で現場に入った瞬間、5月ぐらいですけど、リアリティーショックがあるってコルトハーへンが言ってますが、ギャップをものすごい感じることがあるじゃないですか。さまざまな想いを持って現場に入ってきたのに、実際の学校現場というのがもうそれどころじゃなくて、日々のことをこなしていくのに精いっぱいになってしまって、それどころじゃないというような、そういうところのリアリティーショックがありますよね。実際、現実の業務をこなすことで精いっぱいになってしまって、せっかく学んだものを生かすことを忘れてしまうという現実もあるのかなと思いますね。

松下先生:リアリティーショックは、あらゆる仕事場でいわれることで、医療系でもそうですし、それこそ普通の会社に就職した人でもそうだと思います。特に学校の場合は、どういう地域のどういう学校に入っていくかで大きく違ってきますね。また職場の人間関係なども、私もいろんな学校に呼ばれていきますけれど、この学校だったら本当にいろんなことができて、先生がたも協力してくれて楽しそうだなと思うときと、ちょっと緊張感があって大変そうだなと思うときがあります。本当に最初の職場がどういう職場かによって、ずいぶん違うんじゃないですかね。

荒木:それが最後にお話しくださった、いわゆる 実践研究のコミュニティーつくるところと、もし かしたら結び付いてくるのかなと思いますが。今 回、高槻中高がメインに話をしていただきました が、どんな教員集団になってますか。あそこまで 研究進んでるってことは、かなり自由な雰囲気な のかなって感じはしましたね。

松下先生:皆さん、いろんなことにチャレンジされているなと思っています。あとSSHとかSGHNとか、そういったところで課題研究にも熱心でいらっしゃいます。私が今、入っているところは、SSHとかSGHNじゃないクラスですので、それ

ぞれのコースでだいぶ違うかなとも思います。ただ、全校挙げての授業研究というか、授業参観して研修会を開くといったことは、2015年頃からずっとやっていますので、そういう意味では、だいぶオープンな雰囲気ができてきているんじゃないかなと思いますね。

荒木: OECD の Education 2030 の中で、生徒エ ージェンシーがすごく注目されているんですけど、 生徒エージェンシーを発揮するための共同エージ ェンシーとか、教師のエージェンシーとか、そっ ちも書いてありますね。教師エージェンシーを見 たときに、教師の自主性っていうか、自立性って いうのは、いわゆる教師自身が自由に物を考えて、 自由に研究していったりとか、自主とかっていう ところ、そこをすごく重視していかないと、生徒 エージェンシーも育っていかない。いわゆる、学 校の文化として伸びてないじゃないかみたいなこ とが、確かいわれてると思います。そういった教 師エージェンシーというか、教師の成長そのもの を見ていくときって、教師がある程度、自由にで きるっていうところって僕、すごく大事なポイン トかなと思うんです。松下先生、教師がいわゆる 自分で伸びていくときに必要な環境設定もあると 思うんですが、ときにどういう周りのサポートが あったら教師は伸びていけるかなというふうに考 えますか。押さえつけるような、いわゆる技術合 理性をすごく周りから注入されるような環境だと、 なかなか先生は伸びていきにくいかなと感じがし ます。

松下先生:技術的合理性の下で与えられる理論というのが、自分がいいと思えない理論の場合もあるでしょうしね。ただ、例えば学校である研究課題を立ててやっていくというような場合は、それについて一定、自分も関わりながらやっていく必要があると思います。私が、今まで見てきていい雰囲気だなと思う学校は、ある程度共通点があるかなと思います。まず、校長先生がビジョンをお持ちなんですが、それに加えて、先生がたが自主性を発揮しやすいような環境づくりを、校長先生が熱心にやっていらっしゃるということですね。

先日、ある東北の高校に行ったときに、高校ってまだ GIGA スクール構想が入っていないじゃないですか。その高校では1人1台端末でやっていらっしゃるんですけれど、校舎によっては、非常にWi-Fi がつながりにくいという教室がありました。

それで、Wi-Fi 接続のためのアクセスポイントを学校の中にいくつか設定したとおっしゃっていました。教育委員会からは駄目だっていわれていたらしいんですけれど、校長先生は「いや、僕が始末書を書いて済むぐらいだったらお安いもんだから」とおっしゃっていて、生徒たちが、学ぶための環境というのをつくるのに体を張ってやっていらっしゃる。それが、先生がたにも伝わると思うんですね。すごくいい雰囲気で、先生がたが授業や研修をやっておられました。自由なことをやると、失敗することもあると思います。失敗したときに、フォローしてくれたりとか、何かアドバイスくれたりとか、そういうような関係があるかどうかは非常に重要だと思います。

荒木:どこの組織でもそうだと思いますけども。

松下先生: そう思います。子どもたちにも言える ことかなと思いますね。

荒木:クラス集団の中で、担任の先生が失敗して もいいんだよというようなおおらかな気持ちでい るというのは、子どもたちも伸び伸びしやすいで すし、チャレンジしやすくなりますし。チャレン ジすれば、必ず伸びていくところもありますから ね。

松下先生:あと、大学というところは大学院も含めて、社会関係資本をつくるところだと思うんですね。つまり、2年間なり、4年間なり一緒に学んで、先ほどのお話にもあったようにたくさんレポートを出さないといけなくて、本当に四苦八苦しながら頑張ったと、そこで得た仲間はすごく大きいと思うんですね。それから、大学の先生とのつながりというのも大きいと思うんです。だから、自分が悩んだときに、そういう仲間と議論ができ

るとか、先生からアドバイスをもらえるとか、そういう関係がずっと大学院を終了してからも続く、それがすごく重要なことじゃないかなって思います。一つの関係に頼っていると、そこの関係が悪くなったときに他に頼れるところがないので、いくつかのコミュニティーを多重に持っておくということが重要だと思います。大学院の人間関係というのは、そういうものになり得るというふうに思いますね。

荒木:熊谷晋一郎さんが、自立というのは、たくさんの依存先を見つけることだみたいなことを述べていて、まさにそれだと思うんですよ。いろんなつながりがあって、いろんなつながりの中で自分というのを見つけていって、こっちが駄目ならこっちというような形で、そこで自分の力をどんどん伸ばしていくというようなこと。その場としての教職大学院での役割というのは、確かに一定あるのかなというふうに今、話を聴きながら思いました。あと、いろんな小学校とか、中学校に入ること多くて、小学校、中学校の雰囲気というのも、外から入るからこそ分かることって結構あります。

以前、そこはすごく雰囲気がいい学校なんですけれども、道徳の実践でかなりチャレンジな実践されていました。それはそれでうまくいったとは思うんですが。校長先生が冒頭の挨拶で、「研究授業というのはチャレンジなことをやる場であって、そのチャレンジしたことに関してまず先生を讃えたいと思います」というような感じで挨拶されたんです。授業が良かった、悪かったではなくて、チャレンジしたということそのものについての賛辞をまず校長先生が述べられていたのが、こういう校長先生だからこそ、先生がた伸び伸びできるんだなというのは感じましたね。

松下先生:先程の熊谷晋一郎さんの話ですが、内田樹さんも同じようなこと言っておられますね。 "I cannot live without you."って、あなたなしでは生きられないという「あなた」をどれだけ増やしていけるかというのがその人の成長を示す、と。生まれて間もない頃は、お母さんしかいないんだ

けど、そういう人がたくさんできていくことが成 長だと。全く同じことですね。

荒木:対話型論証モデルを今、中学校、高校、大学というところで実践されてますけど。これ、もうちょっと低い段階、例えば小学校とかのほうまで一般化していくことって、先生、可能だと思いますか。

松下先生:この本の書評を書いてくださったある 先生は、小学校でも十分、使えるんじゃないかと 書いてくださっていました。でも、私が知っている例だと、附属小学校みたいなところだとあるんですけれども、事実・データと論拠というのが、 割と区別が難しいと言う感じがしますね。私は、 事実・データから主張を導いたときに、その主張に対して、「どうしてそう言えるのか」って問われたときに返す言葉が、論拠だというふうに思っているんですね。その関係がうまくつくれると、なぜ、こういうふうな構造になっているのか、普通だと、意見に対して根拠というふうに一対一の関係みたいになっているところを、どうして三角でないといけないのかというのが、より分かってくると思います。

ある小学校に授業を見に行ったときに、4年生で、救急車の有料化というテーマについて子どもたちが議論していました。片や有料化すべき、片や有料化すべきでない、と主張するわけです。なぜ、そうなるかといったら、片一方は、救急車を呼ぶ人は、老人が多くて、そういう人たちは生活が結構、厳しかったりするので、有料化されると大変だということを言うのですが、それは身近なおばあちゃんの話とかを聞いて、そう言っているんですね。片一方は、大したことでもないのに、急病とかじゃない理由で救急車を呼んで、本当に必要な人が救急車を使えないということが起きている。それは問題だみたいなことを言うわけです。そういう例を見ていると、小学生でも使えるかなって思えました。

広く使えるかどうかですが、まずそれを使う教 員の側が理解して使いこなすというのが、結構、 大切な点かなと思いますね。 荒木:三角ロジックぐらいであれば、全然、使えるかなって感じはしますし、教科の中でももちろん使えるんですけど。総合的な学習の時間とかで、ただの調べ学習で終わってしまう総合学習とかが多いので、そこにこういったロジックというか、論証のモデルを使っていくことによって、総合学習とかの質が上がるんじゃないかなって感じはしました。そのためには先生がおっしゃったように、先生、教員の側が、まずこのモデルを使い切ることができないといけないというのはもちろんだと思いますけれども。

松下先生:調べ学習とか、探究なんかで、みんなネットで調べてきたことで発表しようとしますよね。ある時間の制限の中では、ネットの情報はそれなりに重要だと思うんですけれども、そのネットの情報も本当にたくさんあって、どの部分を切り取って、それについて自分でどういうふうな意味付けをするかってところがとても重要だと思うので、そこを考えさせるときには、このモデルを使うのは結構いいのかなというふうに思いますね。

荒木:ネットで調べて、事実がこうだって積み上げて、そこから先が欲しいんですよね。そこから、概念学習とかでいわれてるコンセプトを作っていくために、論証モデルって有用なんじゃないかなというふうには思いました。

松下先生:あと、事実っていっているけども、ある事実で論を組み立てている人と、それとは違う事実で論を組み立てている人。事実って、客観的に存在していると思われているけれども、自分の主張を正当化するときには、使う事実を絶対に選択しているはずなんです。なぜ、この人はこの事実を使って、こういう主張になっているのかということは、小学校の頃はそんなに言えないかもしれませんが、ちょっと意識させるといいかなというふうに思いますね。

荒木:あと、事実なのか、主張なのかってところ の分別もそうですね。 松下先生:そうですね。よく事実と意見の区別といわれますけど、そんな単純なものでもないです。

荒木: ないですからね。 結構、難しいですよね。

松下先生:難しいです。事実を選んでくるところ に、既に主張が入っていたりもしています。

荒木:自分自身のバイアスが入ってるときもあり ますからね。

松下先生:これは、本当に大学院でも、私たちのような職業研究者でも言えることで、社会に出ても関係してくることだと思っています。

荒木:僕らもそうですよね。自分の言いたいことを、どっか別の先行研究で言ってくれてたら「やった!」って思いますもんね。言ってくれてるみたいな感じで、すごい喜んでしまうところが実はあったりとかして。

対話型論証、松下先生が、最初に問いって結構、 大事だよねみたいなことをおっしゃってくれてた んですけども。具体的に、教師が準備する場合の 問いであれば、教師が準備したらいいんですけど も、子どもたち自身が問いを準備していくときに 具体的にこんな工夫をされていたというような、 先生側のいわゆる準備の段階のこととか、何かご 存じですか。問いづくりが、一番総合にしても、 何にしても難しいと思うんです。

松下先生:高槻の場合は、高校1年生のところでは、『未来の年表』という本がありますね、あれを使って、これから自分が80年なり何年なり生きていく中で、どういうふうに世界が変わっていくんだろうということを想像しながら、それに関連することをテーマに選ぶということもやっています。あと、私は、論文、レポート書くときもそうなんですけど、最初に抱く違和感とか、意外性とか、あれって思うことですよね。それを大切にするようには言っています。だから、私の初年次のゼミでも、前半は講義とディスカッションなんで

すけれど、その中でちょっと違和感を持たれそうな教材をいろいろ準備して、そこで引っ掛かったものをテーマに自分で掘り下げていってくださいということを言っていますね。違和感、これは荒木さんもよくご存じだと思うんですけれども、デューイなんかも言っていますが、あれっと思うことが探究の出発点だと思うんです。ただ、それをちょっと忘れてしまったりしやすいんで、それを大切にすることが重要かなと思います。

荒木:問いに入る前の段階って実はあって、デューイが「不確定な状況」という形で最初言ってますけど、不確定な状況は必ずしも問いではないんですよね。もやっとするというか、落ち着かない状況というか、そこがスタートになる。そこをいかにつくり出していくかというところなのかなって。問いの前が、多分あるんだろうなって感じは。

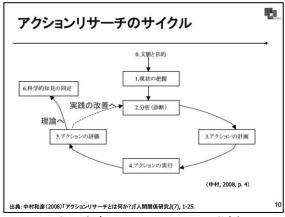
松下先生:そういうのに自分で直面というか、遭遇できる子もいるし、そうじゃない子にはできるだけ教師がアンテナを張り巡らせて出会わせる。例えば、さっきのミスコンの話もそうです。この授業をなさった前田先生も、いつもそういうアンテナを張っておられますね。これだったら生徒がちょっと、へえと思うんじゃないかとか。最近作っておられるものでいうと、炎上した CM、YouTube なんかでいっぱい上がっています。どうして、これが炎上したんだろうかということを考えさせるとか。生徒たちも YouTube をしょっちゅう見ているので、そういったところで社会の問題につながっていく。

荒木:炎上CMも面白いですね。

松下先生:炎上CM面白いですよ。本当に、ジェンダーのバイアスがすごく入ったりしています。

荒木:もうそろそろ最後になってくると思うんですけど、アクションリサーチのサイクルありますよね。教職大学院なんか、まさに現状把握のとき、M1のときに、研修で3週間現場に入るんですけど、そこで現場のとこを把握して、そこから自分

の研究仮説っていうのを導き出すっていう形、そこが分析のほうに入っていくんですが。そこから、研修2のほう、これはM2、4月に7週間行くことになってるんですけど、そこに向けてどういう授業を組み立てていくのかっていうことをやっていくんですが。ここで、アクションリサーチのサイクルを2年間で回していくのが、いわゆる教職大学院の役目なんです。



そのときに大事になってくるのが、分析をして、アクションつくっていって、実行したとき。実行から評価、実行してるときだと思うんです。そこでうちの場合は、実務家の先生が研修校に通って、そこで院生にいろんなアドバイスをしていくんです。メンター的に関わりながら、実践力量も高めていきつつの研究課題とかも練り直しとかをしていくんです。これ、メンターの存在がなかったら若いときってしんどいと思うんですね、自分で回していく。松下先生ぐらいのレベルになっていくと、回していくことができると思うんですけど、若手のうちはメンターをどう準備してあげるかというところって結構、重要だと思いますし。

コルトハーへンの ALACT モデルも、必ずメンターが入って、教職教育者が入った上でのリフレクションしています。そこら辺、うまいメンターって言ったらあれですが、メンターの存在って先生自身、どこかで感じたことってあります? いわゆる、実践研究のコミュニティーの中に同僚の先生が入ってるとかっていうので、それがメンター的な存在になっていたのかなというのがあるかもしれないんですけれども。

松下先生:結構、研究とか熱心にやっている学校

には、メンターなのか、共同研究者なのか難しいですけども、割とそういった方がおられるところが多いですね。若手の教員に対しては、研究主任などが重要かなと思いますね。私なんかは若手の先生と直接つながるというよりは、まず研究主任とか教頭先生とかとつながっています。研究主任の先生とつながりながら、若手の先生と間接的につながる場合もあれば、学校によっては研究主任の紹介で、直接、若手の先生とつながる場合もあります。

荒木:メンターの存在があって、初めて反省的実践家に教師がなっていけるのかな。自分だけの反省ではなくて、反省を促してくれる存在がいて、反省的な実践家になっていけるんじゃないかなっていう、それによって理論と実践がつながっていくリフレクションだと思うんです。そのリフレクションを促す人の存在が大事なポイントになってきて、それが最初の話とつながるんですけど、いわゆる教師の自立とか、自由さを奪わないようなメンターの存在というのが大事になってくるのかなというふうには思っています。

松下先生:教職大学院は、コルトハーヘンのモデ ルをメインで教えていらっしゃる?

荒木:僕は、教えているんですけども、別にそれ に限らずでやってます。

松下先生: どういうふうに授業をなさっているの か興味を持ちましたけれども。

荒木:それはまた別の機会にお話します。もう時間になっちゃったので、最後に一つだけ。今回の本の『対話型論証モデル』の副題が、学校で身に付けてほしいたった一つのことってなっています。ここに引っ掛けて、これから現場に出ていく先生に対してこの力を身に付けてほしいなというような、たった一つを言うとしたらどんな力になりますかね、松下先生にとっては。

松下先生:一緒に学び合える仲間がいるってこと

かな。

そもそも「学校で身に付けてほしいたった一つ のこと | という言葉は、「対話型論証 | という言葉 がとても難しいので、副題には少し分かりやすい 言葉を使って、手に取ってもらえるようにしたい と思ってつけたんです。でも、それは、小学校か ら大学までいろんな授業、教育実践を見てきて、 本当に感じることなんですよ。根っこ、結構、同 じじゃない?って。小学校だから駄目ということ もなく、いい授業しておられるなと思ったら、結 構こういう構造になっている場合ってあるんです。 さっき、荒木先生が言われた小学校でも使えるん じゃないかというのも、本当に作り方次第ではで きると思いますし、これまで日本の歴史の中で優 れた実践といわれてきたもの、例えば、仮説実験 授業なんかも同じような構造ですし。なので、こ れは本当に実感なんですね、うそ偽りない。

ただ、本当は「一つ」に絞るのは難しくて、対 話型論証ということだけではなくて、今、言った 学び合える関係、社会関係資本的なものというの もとても重要だと思います。

それから、多分、コルトハーヘンだったらリフレクションの力もあるんじゃないかなと思います。ただ、私自身は、ちょっとリフレクションと言われ過ぎてるなと思っているところがあります。リフレクション強要されるとしんどいですよ。リフレクションって、何か自分が実験的なことを、これまでやっていないこと何かやったときに振り返りたいと思って、やるもんだと思うんです。振り返りなさいって言われてやるものじゃないと思う

んですよ。何か新しい試みをやってみて、実際に それがどうだったのかというのをちゃんと見て、 ここは駄目だったなとか、ここんとこはうまくい ったぞみたいな形で回していくという自己調整型 学習みたいなものとか、自立的に学びを進めてい くということなので。リフレクションだけを取り 出して、騒がないほうがいいんじゃないかなって 思っております。

荒木:自分の嫌なところを見るってところにつながりますから、タイミングって多分あると思うんです。今回、前半の院生の発表で、高橋先生が過去の失敗した実践をお話されましたが、あれも、あのタイミングじゃなかったら、多分、蓋をしていたと思うんですね。そういった意味では、タイミング見計らっての強制的に振り返ってもらうことも必要になってくるのかなとちょっと思いますけれども。

松下先生: そういえば、高橋先生もおっしゃって いましたよね、根拠をもって話ができなければ、 世間話と一緒だ、と。

荒木:そうですね。では、時間になりましたので これで終わりにしたいと思います。少し延びてし まいましたけれども、松下先生、ありがとうござ いました。

松下先生:どうもありがとうございました。