

行為主体性と経験学習

—歴史性と未来性の間のコロナ禍を生きる教師の語りから—

三野宮春子 (大東文化大学文学部)

Agency and Experiential Learning:

Teacher Narratives during the COVID-19 Pandemic Between Historicity and Futurity

Haruko SANNOMIYA

1. 背景と目的

新型コロナウイルス感染症拡大に伴い2020年2月末から全国一斉臨時休校が唐突に始まって以来、教育現場は二転三転する行政方針に翻弄された。休校処置延長や分散登校の状況にもよるが、最大で約150時間の授業時間が失われ、各学校は様々な混乱への対処に追われた。コロナ禍は、単に従来の規範に従ってはいは対処できないような、教育実践上の課題や学校文脈の不安定化をもたらしたのである。しかし、この事態を逆方向から捉えるなら、硬直した制度が不安定になる状況とは、新しい教育方法を試したり組織を再編したりする好機にもなり得る。例えば、以前から重要性が認識されながら遅々として進展していなかったICT導入は、コロナ禍を契機に喫緊の課題として再定義され、一気に加速した。

本研究では、概して混乱が最も大きかったコロナ禍初期の2020年度に、公立学校教師3名の協力を得て一年間にわたるインタビュー調査を実施した。調査の過程で筆者は、学校や自治体が時代の要請に応じて組織構造を刷新しようと試みたり、教師たちが実践文脈を再解釈・再創造する可能性に関心を寄せたりする程度において、予想以上に大きな差があるという点に興味を持った。そして、未来を思い描いて行動しようとする意志や能力が分岐点になっているように思われたため、行為主体性モデル¹⁾と経験学習モデル²⁾に照らして協力者たちの語りを読み解きたいと考えた。「研

¹⁾ 本研究のインタビュー部分は、東京大学大学院教育学研究科付属学校教育高度化・効果検証センター「2020年度若手研究者育成プロジェクト」の一環として飯高匡展氏とともに実施した。インタビューで焦点化された話題のうち学校行事、部活動、学校組織運営については、行為主体性と転換的行為主体性という視点から三野宮(2023)にて論じている。本稿では、その研究目的に鑑み、行為主体性と転換的行為主体性の区別は行わず、両方を「行為主体性」と呼称する。

究ノート」である本稿の中心課題は、学術仮説の検証や生成よりも、協力者たちが学習指導に関して語った内容を整理することであるが、考察において上記2つのモデルを統合する可能性も考えてみたい。

2. 先行研究

本稿では、教師たちが教育実践をどう実現・向上させ、自分たちの専門的資質や能力をどう高めているか理解するために、ピースタラ (Biesta, et al., 2015) による行為主体性モデルとコルブ (Kolb, 1984) による経験学習モデルを参照して、協力者たちの語りを整理し考察する。両モデルには、歴史性と未来志向性を連結するという共通の特徴を見出だすことができる。今ここの具体的実践場面で利用される概念や規範等は過去の実践を通して生成されたものであるという歴史性、そして、そのような概念や規範等を再定義することによって新たな実践が可能になるという未来志向性である。以下、本稿で参照する行為主体性モデル (2.1) と経験学習モデル (2.2) について、それぞれの理論的背景と併せて簡潔に説明する。

2.1 行為主体性モデル

行為主体性 (agency) は、環境 (他者や集団、物理的環境、規範や制度等を含む) に働きかけでは環境だけでなく自分自身も変容させるような行為を遂行する能力である (石黒, 2018)。よって、主体に備わった内的特性を指して一般的に主体性、自発的、自律性、積極性等と呼ばれる概念からは区別される。主体は必ずしも環境から直接的な刺激を受けて条件反射のように行動を起こすとは限らず、例えば3時という時刻に「勉強開始の時間」という意味を付与することによってゲームを止めるという行為へ自らを向かわせるような、環境から与えられる刺激を意図的に再構成する方法 (二重刺激: double stimulation) によって目標行為を達成することができる (Vygotsky, 1978)。教師の行為主体性と言った場合には、授業改善やら保護者対応やらの様々な文脈の具体的状況で教育実践を行う過程で、進んで規範を受け入れて業務を執り行う能力に留まらず、状況や文脈自体を再定義しながら目標行為を遂行する能力が含まれる (Oolbekkink-Marchand, et al., 2017)。自分の意志や判断で教育実践を方向付ける能力と、その能力を発揮する行為の統合体が、教師の行為主体性なのである (Hardar & Benish-Weisman, 2019)。

行為主体性を発揮している人々は、既存の社会的・物理的・制度的制約から一方的に制約を受けるのではなく、まだ実現していない可能性を志向して現状に働きかける (Vossoughi & Gutierrez, 2016)。よって、個人と社会、現実態と可能態の相互作用を通して、社会制度の変革が可能になると考えられるのである (Gutiérrez, 2008)。矛盾を内包し硬直した組織や文脈に揺さぶりをかけよ

²⁾ 本稿の目的は非常時の教育実践における教師たち自身の経験学習を理解することであり、生徒の経験学習をどう支援するかという問題は扱っていない。後者に関しては、大学教育における経験学習の指導事例を記述した三野宮 (2019) がある。

うとする行為主体性の基盤には、先述の二重刺激の原理と、「抽象から具体への上昇 (ascent from the abstract to the concrete)」の原理がある (Engeström, et al., 2014)。後者は、環境に関する具体的知識を抽象概念と擦り合わせて弁証法的に省察する過程を経て、再構成された具体へと還元することである (ibid.)。つまり、現実態の具体的諸相を把握するだけでも、抽象概念を理解するだけでも変革には繋がらず、両方向から構想して行動を起こすことによって可能態が具現化するのである。

エミルバイヤーとミシャによると、行為主体性には3つの側面が関わっている (Emirbayer & Mische, 1998)。1つ目は、過去に形成された思考や行動が繰り返されているうちに型となって蓄積し、行為主体性が発動する際に様々な型の中から適当なものが選択的に利用されるという、「反復」の側面である。2つ目は、未来への期待や恐怖等に影響されて思考や行動の型への修正が企てられる、「投影」という側面である。そして最後に、反復的側面の歴史性と投影的側面の未来志向性から同時に影響を受けながら、現在の状況や課題に応じて目標行為を達成しようとする、「評価・実践」の側面である。ピースタラ (Biesta, et al., 2015) はこの議論に依拠して、行為主体性の達成に影響を与える要因の布置をモデル化した (図1)。

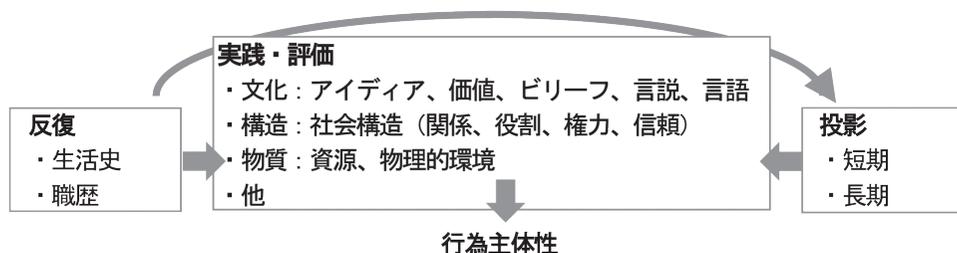


図1 行為主体性の達成 (Biesta, Priestley, and Robinson, 2015, p. 628 をもとに作成)

本研究の協力者たちが学校行事、部活動、学校組織運営に関して語った内容から、行為主体性について三野宮 (2023) で得られた知見の概要は、次のようなものであった。感染症という自然災害の外圧によって、通常は非常に変化しにくい性質を持つ教育実践の文脈が突如一変し、行事や部活動を実施するにあたって従来通りの規範を単純に反復利用できない状況が生じた。クラスターが発生し易い条件を回避しながら体育祭や部活動練習を実現するためには、状況の物理的・社会的・制度的条件および主体の想いに合わせて他の規範を取捨選択したり、新しい方法を創造したりする必要があった。行為主体性とは、主体と状況の相互作用を通して主体と状況の両方が変化する過程で目標行為を達成することであるが、主体が状況の成り行きに任せたり、状況を慮らず情熱を押し通したりすると行為主体性は成立せず、様々な矛盾が生じた。その一方で教師たちは、コロナ禍ゆえの教育実践文脈の変化によって思いがけず行事の簡素化や部活動時間の適正化等が一気に実現した状況を経験することにもなった。一度こうして手に入れた新しい規範を、感染症の終息と同時に消失

するに任せて以前の文脈に逆戻りするか、維持しようという決意のもと行動を起こすかによって、将来の実践状況で利用可能な資源を拡充できるか否かが決まってゆくであろう。

2.2 経験学習モデル

経験学習理論の根底には、学びは情報の断片を頭に詰め込んだ成果ではなく、主体が様々な学習資源を用いて知を創造する過程であるという存在論と認識論がある。コルブ(D. A. Kolb)は経験学習モデルを提唱するにあたり、レウイン(K. Lewin)、デューイ(J. Dewey)、ピアジェ(J. Piaget)が近代経験学習理論の源流であると特定し、三者の共通点を以下の6点に集約した。

- (1) 学習は結果ではなく過程である。学習の核心は、記憶した断片的情報の量ではなく、経験を通じて知識を創っては創り直してゆく過程である。知は、暗記し再生するものではなく、探究の過程で立ち現われるものである。
- (2) 学習は経験に立脚する連続した過程である。あらゆる学習は過去に得た知識の学び直しである。知識は過去の経験から形成され、未来の体験を方向付ける。ただし、発達が起こるのは現在の過程においてであるから、将来の準備のために現在を犠牲にしてはならない。
- (3) 学習の過程では、対立するモードが止揚される。レウインは具体的体験と抽象的概念、デューイは衝動と理性、ピアジェは調節と同化というモード間の止揚が発達をもたらすと考えた。日常生活を通して形成された素朴概念を単に科学的知識で置き換えるような勉強ではなく、両者を弁証法的に統合することが重要である。学習が生起する状況は本来的に緊張と葛藤に満ちていて、それを解消する過程が学習であるとも言える。
- (4) 学習は全体的な過程である。その過程では、認知、知覚、情動、運動のような個々の領域が別々に機能するのではなく、諸機能が有機的に統合された全体として働く。特定の機能だけを刺激する科学的実験の状況は異なり、実際の学習環境は遥かに複雑である。
- (5) 学習において人と環境は相互に交渉する。相互作用が起こる今ここの状況は、主体と環境の相互作用によって形成される。主体は環境の諸条件に影響を受けると同時に、環境が持つ意味も主体の態度や目的に影響されて変化する。
- (6) 学習は知識創造の過程である。日常生活経験に基づく個人の知識は、社会的に共有され歴史的に継承された体系的知識との相互交渉を経て洗練される。また、後者も、前者を通して検証され修正される可能性がある。人は、このように変化し続ける知識を参照しながら、過去の経験の意味や未来の体験の在り方を、創造しては更新してゆく。

以上の点を踏まえて、コルブは体験を省察することによって知識へと変換する創造的過程が学習であると定義し、経験学習モデルを提示した³⁾(図2)。今日では、コルブの経験学習モデルは教育やビジネスをはじめ様々な領域で応用されていて、省察(振り返り)の重要性が広く認識されている。

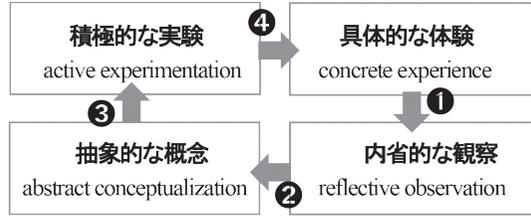


図2 経験学習 (Kolb, 1984, p.33 をもとに作成)

このモデルは、どの局面から開始しどの局面で終了するというのではなく、全局面が循環してスパイラル状に過去から未来へと連続してゆくことを表している。「具体的な体験」の局面では、主体は具体的な状況のなかで他者や対象物との相互作用を体験する。これは特定の仮説を検証するような学習体験ではなく、その場で展開する相互作用に没頭するような体験である。次に、「省察的観察」では、体験中に何が起こり、それについて何を考え感じたかを詳細に振り返る。この局面では体験の安直な意味付けを避け、可能な限り多角的に現象の内省的観察を行う。それに続く「抽象的概念」の局面においては、個人的体験の省察内容を社会通念や体系的知識等と擦り合わせて抽象化し、自分なりの概念や仮説を生成する。そして最後の「積極的実験」では、体験と省察の過程で抽出された概念や仮説を未来の具体的な状況に適用する方法を模索したり、問題解決に向かう計画を立てたりする。

行為主体性概念と経験学習理論を比較すると、主体と環境の相互作用が両者に共通の基盤であることが分かる。また、どちらのモデルも、相互作用が起こる場である現在が、過去から未来への連続した時間軸上にどう位置付けられ得るかを示唆している。行為主体性モデルでは「反復」が過去、「評価・実践」が現在、「投影」が未来に志向している。一方、経験学習モデルには時間軸が明示されていないが、各局面が省察者に要求する志向性は相互に異なるので、次の局面に移行（図2の矢印①～④）する際に志向性の切り替えが必要になることが推測できる。「内省的観察」は過去、「具体的な体験」は現在、「積極的実験」は未来、そして「抽象的概念」は（ローカルな）不遍性に志向すると考えられる。

3. 方法

実質的なコロナ禍初年度である2020年5月から2021年3月に、協力者である公立中高教師3名それぞれと4回ずつ、半構造化インタビューを実施した。協力者(3.1)、データの収集方法(3.2)、分析方法(3.3)について説明する。

³⁾ 本稿では、具体的状況の中で主体が対象と相互作用を行うことを「体験」、省察され意味づけられた体験を「経験」と呼び、両者を区別する。英語で著されたKolb(1984)では両方とも“experience”であるが、例えば野外体験や職業体験といった行事を行えば、体系的知識と連結させなくとも自動的に学びが起こるという誤解を避けるため、日本語では生の「体験」と意味付けされた「経験」とを呼び分ける。

3.1 協力者

協力者たちは公立の中学校または高等学校で25年以上勤務する男性で、Aは校長、Bは保健体育教諭、Cは英語教諭である。個人情報保護のため、協力者の属性を以下順不同で記す。彼らの勤務校は北海道、東北、近畿にあり、いずれも人口100万人超の地方都市から自動車です1時間程度の距離に位置する。教諭2名の校務分掌は教務課と生徒指導課、2年生正担任と1年生副担任であった。

協力者たちを機縁法により選出する際には、指導主事、校長、研修講師の経験があり学校教育の事情に詳しいこと、体験を省察的に語る能力を備えていること、勤務地が過去30年にコロナ禍以外にも大災害を経験していることを基準とした。3名の校種や役職は異なるが、本研究は結果の一般化を目指すものではないため、妥当性への影響は無いと考えてよい。

3.2 データ収集

インタビューは1回あたり約60分、協力者1名と質問者2名がオンライン（Zoom）で実施し、書面で承諾を得て録音した。筆者と他1名の質問者は、事前に報道記事、教育者向けの雑誌、協力者の所属校や居住地のウェブサイト等で情報収集を行い、質問に反映させた。

2020年度は、日本の学校にとって実質的にコロナ禍初年度であった。本稿を執筆している2022年でも感染状況の推移を予測することは困難で、諸関連問題への効果的対策についての見解も割れているが、当時は今よりもCOVID-19の特徴や予防法に関する情報が限られていて、混乱が最も大きい時期であった。インタビュー全4回の実施期間と、それぞれの時期を特徴づける事柄を簡単にまとめておく。

- (1) 第1回（2020年5月24日～5月29日）2月27日に安倍首相（当時）から突然の全国一斉臨時休校が要請されて以降、4月初旬には7都府県に発出された緊急事態宣言が全国へと拡大され、外出自粛期間も延長されて、全国の殆どの学校が5月末まで休校や分散登校となった。文部科学省（以下、文科省）は3月に「新型コロナウイルス感染症に対応した学校再開ガイドライン」を示し、5月にはGIGAスクール構想前倒しの方針を公表した。
- (2) 第2回（2020年8月11日～8月18日）学校再開後は全国的に入學式や運動会等の行事が簡素化または中止される傾向にあった。授業時間数確保のため夏季休業を短縮した自治体が9割に上った。一時的に新規感染者数等が低く抑えられ、7月下旬からGo Toトラベル事業が開始された。
- (3) 第3回（2020年12月10日～12月20日）9月中旬に菅内閣が発足した。10月にGo To Eat事業も開始されたが、感染急拡大に伴い同月末には飲食店に時短要請や休業要請が出された。12月下旬には国内でも変異種（デルタ）が確認された。
- (4) 第4回（2021年2月22日～3月13日）1月初旬に関東4都県に緊急事態宣言が発出され、翌週には7府県が追加された。一時的に感染が落ち着いた近畿地方等では2月末に緊急事態宣言が解除されたが、間もなく第4波へと突入していった。

3.3 分析方法

インタビュー終了後は毎回できる限り時間を空けずに逐語記録を作成し、繰り返し読み込んで解釈を深めた。全4回分の逐語記録が揃ってから、学習指導に関する言及を文脈から切り離さずに抽出し、教師の行為主体性という観点で協力者ごと、話題ごと、時期ごとに語りの特徴を探った。その際、行為主体性の発動は、具体的な実践状況で充実感や違和感を覚えた出来事を自分事として振り返ったり、その状況で他にどのような判断や行動の選択肢があったらと思う巡らせたりする行為に関係しているように思われたため、経験学習の視点を加えてデータの考察を行った。

4. 結果

コロナ禍の学習指導に関する協力者たちの語りを、教師の行為主体性と経験学習の観点から整理するうえで、分析過程で帰納的に構成された4つの下位項目(4.1～4.4)を設ける。さらに、より長期にわたる行為主体性や経験学習の特徴の一端を捉える目的から、過去の震災とコロナ禍を結ぶ視点についての項(4.5)を加える。

個人情報秘匿のため、協力者A～Cの所属校はそれぞれA～C校、その所在地はA～C市、A～C県と記し、その他の団体名や学校行事等の名称にも変更を加えている。鉤括弧内は協力者の発言を直接引用する部分で、丸括弧内の英字と数字は、直接・間接引用部分の語り手とインタビュー開催回を表す。例えば(A1)は、第1回インタビューでAによって語られた内容であることを示す。

4.1 長期臨時休校という文脈

「まさか令和の時代に疫病で学校が、教育の場が失われるとは思ってもみなかった」(A1)という発言に表れるように、概して日本では生徒と教師が学校に集うことが当然視されてきたため、対面授業ができない事態は教育の場の喪失を意味し、長期臨時休校中に教育活動を維持するためには新たな場や方法を創出する必要があった。A校では、2月末の休校開始当初は紙媒体の宿題を配布する以外に学習を支援する方法は無かったが、かねてより反転授業の校内研究に取り組んでいた教師チームが率先して遠隔授業の方法を同僚たちに伝え、5月中旬からは教師たちが配信した動画を観ながら学校の時間割に沿って自宅学習ができる環境を提供できるようになった(A1)。このような体勢が整ったので、もしも再び感染が拡大し休校になったとしても学習指導が継続できる自信が付いた(A1)とAは語った。

休校中にA校ホームページに掲載された文書を見ると、情報や連絡だけでなく、生徒や保護者の気持ちを思いやる温かい言葉が添えられていた。筆者がそのことに言及すると、Aは、常に「この言葉が生徒や保護者にどんなふうに見えるだろう」と意識して文章を作成し、教師たちに確認してもらってから掲載していると説明した(A1)。同様に、校長として教師たちに向けて話す時には、「先生方が今まで頑張ってきたことを正当に評価する」よう心掛けつつ、学校の強みと弱みを

分析して方針を「言葉の力で明確に」示すことが大切だと考えていた(A1)。

A校とは対照的に、B校とC校では授業実施の代替手段確保の策を講じることなく、学校再開の日を迎えた。B校では例年も3月は高校入試に伴う登校禁止日が多いため、臨時休校が発表される前に既に春休みの宿題を配布していた。そのためBは、例年の3月が「少し長くなったかなぐらゐの雰囲気」だと感じていた(B1)。学校再開後には当初4月に予定されていた宿題確認テストも約1カ月遅れて実施され、例年通りの学習指導のんびりしたペースで進んだだけで、あまり深刻な問題に直面したという認識はなかった(B1)。

C中学校では、学習が遅れるという危機感はさらに薄く、それどころかコロナ禍を対岸の火事のように感じて臨時休校を喜んでいた生徒も少なくなかった(C1)。次第に友人が恋しくなり登校を望むようになった生徒たちもいたが、もっと好きなだけ家でゲームに興じる生活を続けたかったと休校期間終了後に話す生徒たちもいた(C1)。特に第3学年には、学習機会の消失を何とも思わず、感染しても構わないと公言して何か月も無防備な行動をとり続けた生徒の団がいたので、学習や進路達成に支障を来す可能性を説いて強めに指導しなければならない時もあった(C3)。

休校期間中には、A校教師たちは交替で在宅勤務を行い(A1)、B校とC校では教師全員が通常勤務を継続した(B1, C1)。3校とも職員室は教材研究、打合せ、家庭連絡等で活発に動いていたが(A1, B1, C1)、授業時数確保のため激務に苦しんだC校教務主任(C1)を除き、大抵の教師たちには入念に教材研究を行うための時間的余裕が生まれた(A1, B1, C1)。学校再開にあたって協力者たちは、「やっと生徒が登校してくる」(A1)、「生徒を相手にしてるのがね、仕事なんで」(B1)、「ああ、やっぱり授業っていいな」(C1)と喜びを表現した。

長期臨時休校によって多くの授業時数が失われたが、Cによると、その影響で行事等が削減された結果として授業が「切れないでできる」ようになり、教科書が進み、例年は割愛せざるを得なかったコミュニケーション活動にじっくり取り組む時間も確保できて、まるで「授業時数が増えた」ように感じられた(C3)。また、Cはこの年、「ある意味コロナのおかげ」で手に入れた時間的余裕を使って英検の自校開催を実現させたところ、常々学習意欲の低さが問題視されていた3学年の生徒たちも積極的に受験した(C3)。「[このような出来事があると]頑張ってしまうっていうね。教員病ね」(C3)。一斉臨時休校中に暇を持って余り自堕落な生活を送っていた生徒たちも、徐々に自覚的に時間を使えるようになり、周囲に気を遣って衛生面でも行動の変化が認められるようになった(C3)。Cはその変化をもたらした要因について、例年よりゆったり進む時間の中で「自分と見つけ合ってる時間ができてるんじゃないのかな」と語った(C4)。

4.2 授業改善に向けた自己研修という文脈

Aは着任当初から意識的に教師の協働的学びを仕掛けてきた。校内の教師3人ずつの授業研究チームを初年度は6組立ち上げ、翌年は学校の重点課題に応じて観点別評価チームやICTチームを増やし、さらにコロナ禍になってICT研究を2チーム体制にした結果、9組までに規模が拡大していた(A1)。Aが課題を選び、適任だと思われる教師に個別に参加を打診してチームを発足さ

せた後は、各チームで授業改善に向けて実践的な研究活動を行い、年に5回、職員会議後に成果発表会を行う(A1)。Aは「私が仕掛けを作ってるんですけど、職員間の雰囲気は、いかにも自分たちが主体的にやってるみたいなの、そういう雰囲気がすごく醸成されて」いる様子に喜びを感じている反面、「本当であれば、今やってることはどうなんだろうっていうふうに自分でリフレクションする部分がやっぱり必要だと思うんですね。校長がなんか褒めてくれたなみたいなのところでもやっていると、そこは次のステージに行けない」と俯瞰的な視点から限界を認識している(A2)。「基本的に[校長が提供した]枠組みの中で自己満足的にやってるっていうことなので、本当の意味での主体性までいってないんです。作られた主体性でやってるので」(A2)。それでもAは、「本当に休みなく皆さん一生懸命やってくれてるので、まあ取りあえずは今の段階で、有難いなどは思ってます」と教師が多忙である実態に理解を示し、やり甲斐を感じながら取り組んでいる現状を相応に評価している(A2)。

A校では、校内研究チームの成果が実り、一方的な講義形式から生徒の活動中心の授業へ転換を果たすという目標は、概ね達成できた(A4)。しかしAは、「みんな楽しそうに授業は受けてます。それが一番なので」という成果は認める反面、「ワイワイガヤガヤやってる雰囲気で、そこで先生も騙されてないか」とも危惧する(A4)。そのようにAから指摘されると、体験型・対話的活動と知識定着を架橋する方法を工夫し始める教師もいるが、単純にグループワークを減らしてしまう教師もいる。Aは「そういう意味で言ってるんじゃないんだけど」ともどかしく感じながらも、校長の言葉の影響力を自覚して「もうちょっと伝わるように伝えなきゃいけないな」とA自身ができる対応へと意識を向けた(A4)。

A地区の英語教育部会では、他県のX高校勤務の教師を招聘して「Xモデル」の研修会を開催した。その結果、現在はA地区の各校でXモデルに基づく授業が行われている。Xモデルはオーリングリッシュの授業手順を定式化したもので、Aによると「フォーマットが決まって、割と英語の技能はあんまり無くてもできる」ため活用し易いという利点がある(A2)。

B校職員室では、感染予防のためグループワークの自粛が求められた際、「いわゆる昔の授業をするしかねえな」という声が聞こえてきて、Bは「そうなのか?」と疑問に感じたことがあった(B4)。B自身は、身体接触を伴う競技を避けたり、用具の消毒に気を配ったりして、慎重に授業内容と方法を精査していた(B1)。

Cも学校再開以降、行政のガイドラインを基本としつつ、教科特有の学習活動を実施すべきか否かの個別具体的な線引きは、学習効果と安全性の微妙なバランスを考慮して最終的には自分で行っていた。例えば、室内を歩き回り相手を変えながら会話する活動は中止したが、英語にコミュニケーション活動は欠かせないと考え、ペア活動を継続するために机の配置や向きを工夫した(C1)。Cは授業中にマスクで表情が見えないことが一因で、「遠い感じがしますよね。今まではすごく近かったんですよ。生徒との心の距離ですね」と感じていた(C1)。最後のインタビューでも、一年を振り返って「生徒たちの笑顔が見えないっていう、そのもどかしさっていうか。細かい表情が見えないので。それは向こう側もそうだったんだろうなっていう。[中略]ノンバーバルの部分が、すごく、

いかに今まで大事だったのかっていうことを感じさせられたかな」と語った (C4)。

4.3 情報通信技術 (ICT) の導入と活用

一斉休校が始まると、A校では Google Classroom 導入を検討したが、生徒全員分の ID が用意できず、別の教育系 SNS を利用した (A1)。県の予算で大手予備校の動画も無償提供されたが、全国の高校生が一斉に使い始めて回線が混み合うとダウンしてしまい、A は日本が ICT 後進国だという実感を強めた (A1)。また、A 県のサーバも容量が少なく、改善を求めて掛け合ったところ速急な対処は難しいと回答された。しかし、A は「コロナのおかげで先生方のそういう ICT に対するハードルが一気に下がったので」、県の対応を待つ間に好機を逸してはならないと考え、PTA から資金援助を得て回線を引いたりルータを手配したりして、A 校独自の緊急対応を行った (A1)。全校生徒 700 名以上のうちインターネットに全く接続できない生徒が 2 名いたが、県から機材の貸与を受け、問題は生じなかった (A1)。このように A が校長として各所と交渉しながら生徒の学びを止めないために奮闘していた一方で、国や自治体のトップが「殻に籠ってしまって」(A2) 施策を打たないせいで学校現場に制約が課される場面も見られた。例えば、A 県の県庁所在地である Y 市は、市立学校に Zoom 等の使用を全面的に禁止した (A2)。A は、「国際都市ですよ、Y 市」と指摘し、セキュリティを不安視する声があったとはいえ、行政の保守性が学びの損失を招いたことを批判した (A2)。

A 校の数学教師たちは、A 地区の数学教育部会を契機に、以前から継続して反転授業の研究を進めていた。その取り組みは A 地区全体に波及効果をもたらし、近隣他校でも数学授業のウェブ配信がコロナ禍以前から始まっていた。その甲斐あって、臨時休校の際は他の公立高校に先駆けて遠隔授業の準備を整えることができ、A は「やっぱり先行体験ってすごく大事」だと実感した (A1)。せっかく ICT 活用が進んでも、感染が落ち着いたら白紙状態に戻る可能性はないかと筆者が尋ねると、A はその可能性はゼロではないが、授業を動画配信することによって自分の授業を客観的に見つめ、自粛期間中に生徒が主体的に自宅学習に取り組む姿を目撃した経験には意味があると答えた (A1)。

いったん対面授業が再開されると、案の定、教師も生徒も反転学習から意識が離れて単純にコロナ禍以前の授業形態に戻りかけていたので、A は夏期休暇中の学習指導は可能な限り遠隔で実施するよう教師たちに呼びかけた (A2)。そして、例年は紙媒体の宿題を課していたが、最後の数日間に急いで片付けたり友だちの宿題を書き写したりする生徒もいるという問題を解消できるような代替手段を講じた結果、例えば 2 年生英語科は夏季休暇中に遠隔で 10 回の授業配信や定期的な確認テストを実施することになった。また、例年は終業式後も 1・2 年生を対象に 10 日程度の補習を実施するのだが、調査年度は授業時間調整のために夏季休暇が短縮になったので、補習も中止にして遠隔指導の方に力を入れた (A2)。「今まででは考えられなかったような夏休みの学習管理みたいなことが進みますね」(A2)。

B 校は対照的に、遠隔授業の準備に進展が無いまま学校再開を迎えた。B 県でも生徒対象に端末

や通信環境に関するアンケート調査が実施されたが (B1)、その集約結果が目に見える形で教育実践に反映された形跡はなかった。「やらなきゃいけないかもねって言いながらも、結局こうやって学校が再開してるので。でもね、最近になって、いずれまた休校とかなるだろうから、その時の準備はしなきゃいけないって話は校長なんかから出てます」(B1)。当時 B 校は 1 人でも感染が確認されたら即刻休校にする方針であったが、B はそのことを筆者たちに説明している最中にハッとした表情になり、「その前にいろいろ準備しとかなきゃいけないですよ、本当はね。気付きました、今」と言い、「それぐらい呑気な感じなんですよ。すいません」と反省を述べた (B2)。B 校では、夏休み中も例年通り対面で補習授業を実施し、紙ベースの宿題を課した (B2)。

以前 B は体育教育の様々な研究会に参加して、ICT を活用した先進的な授業実践の発表を聴く機会が多かったので、何年も前からそれを参考に対面授業に取り入れてきた (B4)。体育館にパソコンとプロジェクタを持ち込んで動画を見せて動きのポイントを解説したり、保健の内容を視覚的に伝えるために PowerPoint のスライドを使ったりする授業方法が、コロナ禍以前から B 校体育科全体に定着していた (B4)。このように積極的に ICT を活用してきた B と同僚たちであったが、遠隔授業は実際に体験していないため、あまりイメージが湧かない (B4) と話していた。そのため、B の同僚たちの間では、遠隔授業を行うのであれば、教育センターが各教科の單元ごとに 1 種類の動画を制作して全县に配信すればいいという素朴な意見も出ていた (B2)。筆者が、他校や他県の動向について情報収集を行って独自に取り組んでいる人はいないか質問すると、「基本的には、やっぱり県立学校は県からの指示を待ってるような感じ」で、あまり「突拍子も無いこと」をする人はいない (B2) という回答であった。

B 校の教師用パソコンは Wi-Fi 非対応でカメラ非搭載の旧型であるため、動画作成やウェブ会議を行う術はなく (B1, 3)、B は「じゃあ、個人で準備するものなの」(B1) と疑問を抱いていた。一部の教師が自前のウェブカメラを持ち込んで職員室内で試したこともあったが、それも一時の盛り上がりで終わってしまった (B2)。夏休み前に県がようやく Google Meet の使用を認めたが、早速それを利用しようということにはならず、管理職が「万一の事態では活用しましょう」と発言するに留まった (B2)。ようやく年末までに Wi-Fi が整備されたが、教師用のパソコンは旧式で Wi-Fi 非対応で、さらに私物の端末でネットワークに接続することは禁止されているというチグハグな状態に陥っていたうえ、教師の ICT 活用研修もまだ一度も実施されていなかった (B3)。「今が一番、なんかね、中ぶらりん」(B3)。

調査年度中に、B 校は県の ICT 研究校に指定されたが、少なくとも年度末まで ICT 活用は殆ど進まなかった (B4)。それまで B 校では、数学教師 1 人が学校全体の情報設備の管理を一手に担ってきたが、コロナ禍になっても、研究指定校になっても、校内分掌の人員配置に変更が加えられることはなかった (B4)。その数学教師は休日も出勤して設備や機材を管理するうえ、機器操作が苦手な教師の世話まで焼かなければならなかった (B4)。

C は、GIGA スクール構想責任者であった高谷浩樹氏が「学校の情報環境整備に関する説明会」(2020 年 5 月開催)において、通信環境が整わない一握りの家庭に配慮して ICT 活用を完全放棄

してはコロナ禍の緊急事態に対処できないと「すごく熱く語って」いる映像を視て「いや、まさにそうだな」(C1)と感じ、それまでの過度の平等主義が教育活動の足枷になっていたことを認識した。Cは休校期間中にCTube(C独自の授業動画配信)開始を試みたが、校区に光ケーブルが無いと知り断念した。しかしC市では市長が率先し、文科省の指示に先駆けてICT整備に向けた予算再編に取り掛かった。Cはそのスピード感を「小回りが利いてる」(C1)と称賛した。第2回インタビューでCは「うちの学校、光回線になりました」と笑った。東京の業者による教育系ソフトの講習会も終わり、生徒全員にパソコンが配給される目途も立った(C2)。これにより、Cはウェブ上の素材を教材として使ったり、海外在住者をZoomでゲストとして招いたりして、授業を充実させる様々な試みを行った(C3)。しかし、配給されるはずだった生徒分の端末に関しては、全国的に生産が間に合わず、年度末になっても未着であった。「3年生が3月の13日が卒業式なので、今さら3年生に渡してもしょうがないんじゃないかっていう感じはしてますけど」(C4)。

Cは自分の動画編集スキルに磨きをかけようと、年末までに新しいコンピュータやソフト等を購入していた(C3)。Cによると、勤務時間中に授業動画等を作成する余裕はないので、「いつやるの?って言ったら、夜でしょ」となり、学校のコンピュータは持ち出し禁止なので、自宅で授業準備を行うための機材は「もちろん」自己負担となる(C3)。新卒で着任した時に自腹で30万円のワープロを買って以来、Cにとって業務に必要な物品を自前で用意するのは当たり前になっていて、自己犠牲を払ってるという感覚はさほど無い(C3)。ICT活用の機運が高まり環境が整っても、「動く人は動くし、動かない人は動かないし。『私は苦手だから』っていう受け身の人は元々そうだろうっていう感じですよ」(C4)。

4.4 新しい生徒像と教師役割の変化

A校の教師たちは、それまで教科内容は全て教師が教えるものだと考えていたが、一斉休校中に外部コンテンツを利用したり、生徒の自主学習を前提とする教材を作成したりする経験を経て、学習を総合的にコーディネートするという新たな役割に気づくことになった(A2)。県の予算で全生徒に無償提供された大手予備校の動画配信サイトには膨大な数の講座があり、明確な目的意識を欠く生徒は何から手を付けて良いか途方に暮れることが予想できた(A2)。そこでA校では、生徒のニーズに応じて講座を取捨選択して時間割のような「枠組み」を提供することと、動画視聴後に行う宿題や確認テストを作成して「進行管理」を支援することを、教師たちの新たな役割として位置づけた(A2)。

「自分で勉強する力のない子との学力差はすごく広がってると思います」(A2)。Aは、例年であれば部活動や授業等に使われていたはずの時間を有効活用できた生徒たちが「学校に引っ張られる部分が全く無くなった」分まで学習時間を確保したので、その時間を無為に過ごした生徒との学力差が一層拡大したという感触を得ていた(A2)。それを予測したAは教師による「枠組みと進行管理」を強調してきたが、それでも「自分で学ぼうとする意欲のある生徒じゃないと、その場を設定して、教室という場を設定して、こっち向かせてみたいな所がないとやっぱり厳しいのかな」と

感じた (A3)。大手予備校の調査でも、上位層の生徒はコロナ禍の負の影響を殆ど受けていないが、中間層以下の学習時間が大幅に減り、模擬試験結果の差も例年より広がったと報告されていた (A3)。A 校の生徒たちは「性格的にはすごくいいし、仲間づくりも上手だし、すごくいいんですけど。でも本当に勉強を必死でやるっていう所はごくごく一部の生徒、[中略] 中位層からガタッと落ちる」(A3)。

A 校生徒たちの共通テストの得点は、概して伸び悩んだ。出題傾向がセンター試験とは劇的に変わり、総合的な思考力が試される問題が増えたため、過去問を解いて努力を重ねた生徒が報われる試験内容とは言えず、教育水準が高い養育者のもと理想的な学習環境を享受してきた生徒たちに増々有利な内容になったと A は感じた (A4)。また A は、自分で考える習慣のある生徒には探究学習のような学び方も有効であるが、知的好奇心が育っていない生徒には、相当量の資料から情報を読み取って比較するような学習活動は非常に困難なので (A3)、全国の殆どの学校では探究学習とは呼べない「調べ学習」で止まってしまうだろうと予測していた (A4)。

調査年度の3年生は「入試制度改革に振り回された学年」であった (A4)。まず、共通テストに英語外部テストを導入する方針が発表され、1 年次から全員で外部テストを受験していたが、文科省は突然これを取り止めた。次に、文科省は国語と数学を記述式にすると表明した後で、これも棚上げにした。その挙句のコロナ禍で、突然の臨時休校に見舞われ、健康管理等に気を遣う不自由な一年を過ごしていたのである (A4)。A は、探究学習をはじめ文科省が掲げる理念には共感するが、それを現実的な政策に落とし込んで成し遂げる段になると (A3)、現場の声に耳を貸さずに非現実的な政策を断行して失敗するパターンが繰り返されていると指摘した (A1)。

B 校3年生も、共通テストの成績は全国と比べて良いとは言えず、苦戦していた。「B 県は全国的に見ても多分授業をやった方だと思う。休校が少なかった。授業やってたはずなのに」(B 4)。B は、従来通りの授業を継続したがゆえに行わなかったことの中に、翌年に向けた改善の糸口があるかもしれないと考えを巡らせた (B 4)。そして、危機感を持って学習への向き合い方を自分で模索した生徒は、通常どおり授業を受けた生徒よりも自主性が育ち、結果として成績が伸びたのかもしれないという推測を述べた (B 4)。「生徒にね、考えなさいとか自分でやりなさいって言っても、今までなかなかね。目の前に先生が常にね、目の前に学校があれば、なかなかできなかったと思うんですけど。生徒たちも今年はそういうのを考えたりとか、よりそういう力を試される場面が多かったと思うんで」(B3)。

調査年度には東京オリンピックや某私立大学の組織経営を巡って、いわゆる「体育会系」の負の面が注目を集める事件報道が続いた。単純にスポーツ選手が体育会系というわけではないはずだ。そもそも「体育会系」とは何なのか、体育教師である B の見解を尋ねてみた。B は、保護者や地域住民に対応する際によく「なぜ～するんですか」とクレームのような言い方をされる時でも、丁寧に説明するとあっさり納得が得られ、苦情ではなく質問だったことが事後的に分かることが多いという話をした (B4)。そして、誰もが情報提供を望む時代になり、以前にも増して透明性が求められるのに、「いわゆる体育会系のノリって『いいからやれ』とか『こうなんだ』とか、[中略] あ

とは付度とか暗黙の何かとか」を改められていないことが問題の核心であると指摘した (B4)。

Bは、著名な競技経験者がオンラインで個人指導サービスを提供し、意欲のある生徒は自分から指導者を選んでアプローチできる時代になったと説明し、学校教育がいかに「教室に集まるよ、そこでこっち向いて授業受けんだよってというのが当たり前」の制度に頼ってきたか自覚するようになったと話した。「なんか負けちゃうなって、負けないようにしなきゃなって」(B4)。Bは、教師も生徒の注意を引き関心を高める技術の向上を図る必要があると感じる反面、学校教育における教師と生徒の関わりは純粋な技術的指導に留まらないとも考えていた(B4)。「教わる側にとっては『それ要らないのに』って情報まで入ってくんだろうね。ちゃんとズボン履けとか」といった側面を認めた上で、生徒と全般的に関わる点こそ学校教育の価値だという考えを述べた (B4)。

Cは休校期間中に独自に授業動画を配信し、それを観るよう生徒たちに指示していた (C1)。しかし生徒たちが自力で学習を進めることは難しく、Cは「全然駄目ですね」と、結局は学校再開後に全範囲をやり直したことを話した (C2)。「言われなくてもやる子はやるし、言われてもやらない子はやらないっていう。それで叱られて、しゅんとしてっていうことの繰り返しなんだろうなっていうことが、やっぱり見てて分かりますよね」(C4)。その差を生むのは「結局のところ家庭なんだろうな [中略]。例えばスマホを自由に使わせてるだとか、そういうようなルールなく、全く自由に放任してる所はやっぱりやらないだろうし」とCは語った (C4)。

Cは、「コロナをどうするっていうのは国に任せて」、学校現場は「子どもたちの教育を保証」するための授業体制を整えることに集中すべきであると考えていた (C2)。「コロナ禍ではあるけども子どもたちは生き生きしているし、この状況の中で十分楽しんでるなっていうのは伝わってきます」(C2)。

4.5 過去の震災経験と本研究のインタビューの振り返り

学習指導と直接は関係ない内容であるが、行為主体性や経験学習を別の角度からも考察するために、協力者たちが過去の大震災の経験と現在のコロナ禍を(どう)結び付けたか、また、インタビュー全体をどう振り返ったか、ということを書き記す。

A市を襲った大震災についてAが語った記憶は、当日のうちに車を運転して避難所へ生徒の安否確認に向かったことと、家屋の倒壊は多数あったが奇跡的に生徒も保護者も全員無事だったので、「こういう時だからこそ連れて行ってあげよう」と計画通りに学年全体で修学旅行を実施したことであった (A1)。Aは当時の経験がコロナ禍で活かされることは「それほどは無い。まあ、間接的には何かはあるとは思いますが」(A1)と語った。

B県では大震災に見舞われた際にも休校期間があったので、Bはコロナ禍の休校中に生徒にどんな情報を発信すべきか考える際に、震災当時の経験を思い出して生徒の不安感に寄り添うよう心掛けた(B1)。本研究の調査期間中にも大きな地震があった。その時Bは県の強化合宿の指導中であったが、生徒は全員すぐに集合してBの指示を仰ぎ、津波警報発令に備えて迅速に持ち出し荷物の準備をした。生徒たちが冷静に対応する様子を見て、Bは語り継がれる災害の教えや学校の避難訓

練が活かされていると実感した。そして、コロナ禍でのマスク着用、手洗い、三密回避を実行する力も、普段の集団生活で培われるものであるという認識を新たにした (B4)。

Cは、震災で危うく命を失った友人の体験談を聞いた時に「無力しか感じられなくて、どうしようもない」と思ったが、その無力感はずっと変わらない (C1)。Cは「歴史は繰り返してね」と前置きし、災害の経験を伝える江戸時代の石碑があっても教訓は年月の経過と共に風化したと話した。C市でも調査期間中に大きな地震が起きたが、そのことをCは「普通だった」と言い、「うちの学校の生徒は、自分の椅子のところに頭巾を置いてあるので」(C4)と補足した。

第4回インタビューの終了時に、Aは、インタビューを通して自分の考えに気づくことができ、「カウンセリング受けてみたいいな」感覚があったと話した (A4)。Bは、「多分こういう機会がないと、何も考えてなかったと思います。何となく早くコロナが落ち着けばいいなと」感じるだけだっただろうと言い、「[コロナ禍]を機会に、学校っていうのは、人から物を教わるとか学ぶとかっていう形が、結構変わってくんじゃないですか」という推測を語った (B4)。Cの場合は、コロナ禍の一年を振り返って何らかの気づきや考え方の変化があったかと筆者が質問したところ、ICT活用スキルの向上が教師には求められていると話し、「そういう気持ちがさらに強くなったぐらいで、教育観とか特に変わってないです。それ[変化が無かったこと]は勿体無いとも思わないし」(C4)と断言した。「その現状を受け入れて、あまりカリカリしないで、おおらかに乗り越えていこうよっていう。やれることをやっいていこうよっていうところかと思って」(C4)。AとのインタビューはCより後だったので、出所は明かさずにCの発言をどう考えるか尋ねてみると、Aは「そんな方、いらっしゃるんですか?」と驚きを見せてから、「その場その場で対応していくしかないという考え方でいえば、そうかも分からないですね。ただ組織論とかいうことであれば、生きる部分は随分たくさんあるとは思いますがね」という見解を示した (A4)。

5. 考察

はじめにコロナ禍の学習指導などについて協力者たちが語った内容を考察し (5.1)、それを踏まえて、行為主体性と経験学習がどう接続し得るか検討して作業モデルを示す (5.2)。

5.1 協力者たちの語りの考察

協力者3名が学校再開の喜びを表現したように、生徒を相手に授業を行うことは教師にとってアイデンティティにも関わる専門的行為であり、学校の中心的な機能である。しかし、コロナ禍に見舞われ、長期間その役割が果たせない事態に陥っても、B校やC校は進んで打開策を講じるわけでもなく、いつ来るとも知れない感染症の終息と行政からの指示や支援を待っていた。学校は、その機能が失われても組織自体は維持されていくような、恐ろしく安定した構造を持つと言えよう。

そのため、どうしても立ち行かない状態になるまで、教師も生徒も、組織構造や活動文脈、そして自分たちの思考や行動を変容(行為主体性の発動)させる必要に迫られている事態に気づかない

こともあるかもしれない。B校の校長は臨時休校が明けた後になって、いずれ再び休校になる時の準備をしておく必要に言及した。また、夏休み前にGoogle Meetが使用可能になっても、万一の時に使おうと話すだけで、結局のところ一度も使わなかった。さらに、B校はICT研究指定校になった後も組織編制を見直そうとせず、学校全体の情報設備の管理を数学教師1人に任せたまだった。

これと対照的に、A校ではすぐにICT研究チームを2組に増強して、コロナ禍に対応しようとした。A校の研究チームは、授業改善の取り組みであると同時に、組織構造自体を変える試みにもなっている。教師に求められる知識や技術が多様化した今日、勤続年数が長い教師から短い教師へ一方向に実践知が伝達されるという考えは成立しない。チーム制導入は、校内の諸課題への現実的で迅速な対応を容易にするだけでなく、上意下達の風土から民主的な職場環境への転換や、変化を肯定する風土の醸成にも貢献し得る。Aは校長として、教師たちが行為主体性を発揮し易い環境になるよう目配りし、チームの立ち上げや活動方法に関して新たな基本構造を提供している。

Aによると、教師たちはICTや外部コンテンツのような新しい教育資源を効果的に活用する方法を模索する過程で、新しい指導観や役割を獲得していた。環境(新しい教材や媒体)との交渉を通して主体自身(教材観や役割)も変容させているので、行為主体性が達成されているように見える。しかし、Aは、「本当の主体性」には到達していない部分もあると説明していた。授業改善の文脈において行為主体性を発揮している教師にとって、具体的な状況で他者(校長Aなど)から提供される指摘や助言、参照する実践事例(Xモデル英語授業など)は、盲目に従うべき絶対的な規範ではなく、授業者の問題意識や目標と擦り合わせて(相互作用)、自らの行為を調整するために利用すべき資源の一部である。「本当の」行為主体性が発揮される時には、助言者すら想定しなかった新奇性を持つ成果が生まれ、教師は現在の規範が許容する枠から一つ突き抜けた創造的な実践者になることだろう。

抽象的な学習教授理論が根底にある教授法を学ぶ際は、主体は理論と深く関わる過程で新しい知識や視点を獲得し、教科領域の理解や学習観などを更新することが要求される。理論が具現化された個々の実践は、目に見える現象としては多種多様であるが、熟達者であればそれらに通底する特徴を抽象レベルで見出すことができるだろう。本質的な授業改善の過程では、授業と授業者が相互作用的に変容する(行為主体性)のである。一方、よく〇〇方式などと呼ばれるような、指導手順を定式化したものは、抽象を経由せずに具体が示されるので活用し易いかもしれないが、教師の成長(教授理念や教授法との相互作用の成果)を要求しないツールである可能性が考えられる。理念や理論を脇に置いて、具体的な指導手順だけが共有されると、教師の個性や固有の教育文脈との相互作用を経っていない、判で押したように同じような授業が行われる。成功事例を表面的になぞり、具体を具体で置き換えても、本質的な授業改善には繋がらない。

生徒の学びについても同じことが言えるであろう。今日、新学力観に基づく探究学習や協働学習が促進されているが、いずれも、生徒が主体として環境や体系的知識との相互作用に没頭して、新しい意味の創り手になることを重視する学習法である。相互作用には、完全に主体の思い通りの結果にはならないという特徴がある。したがって、決められたゴールに最短距離で辿り着くのではな

く、迷い、失敗し、遠回りすることも含めた学びが想定される。コロナ禍では学校からの干渉が薄らぎ、生徒たちの自主性（の欠如）が前景化した。コロナ禍の体験を自分なりに省察し、その状況とどう関わるか考えて決断するような体験は、真正な学びのように思われる。これまでの学校は、目的意識が曖昧な生徒でも黒板を向いて座ってられる教室の空間配置や時間割など、ただ従っていけば表面上は学習活動が維持できてしまう様々な規範が提供される場であった。コロナ禍でそれらの規範が十分に機能しない状況となり、学習との新しい関係の結び方を模索したか否かの違いが、学力の二極化を進行させた可能性も指摘された。また、共通テストでは過去問を解くような努力が報われないという言及があったが、過去問を解くことより考えること、苦しい努力を重ねるより面白さを発見すること、つまり他人が教えることができない力が新学力観の中核を為すのであれば、従来の過干渉とコロナ禍での非接触の中間のどこかに、教師・生徒・学校が育ち合うのに適した三者の距離感を探ることはできないだろうか。「何から手を付けて良いか途方に暮れる」過程や、自分の目で指導者を選んでみる体験にも、新しい学びの可能性が含まれているかもしれない。

教育の未来に志向することは、未来の出来事を正確に予知して早くから備えるのではなく、予期しない状況が生じて、その状況と交渉できるよう主体や組織のレジリエンスを高めておくことだと考えられる。B校がアンケート調査を実施しても結果を実践に反映させなかったことから分かるように、現状の理解が自動的に具体的行動計画に結び付くわけではない。不安定で曖昧な状況で行為主体性を発揮しながら教育実践を行うためには、未来に軸足を置いて現在状況を意味づける能力や態度が肝要である。正解が予知できないことは考えても努力しても仕方ないという運命論的態度ではなく、予測しきれないことが起こるだろうという前提に立って、自分と組織の柔軟性を高めておくのである。Aは反転授業に触れて「先行体験ってすごく大事」と語った。そして、夏季休暇中の学習指導を遠隔実施することに挑戦してみたのである。夏休みに補習を行い紙媒体の宿題を課す指導は、過去の実践から生まれ現在まで全国の多くの高校で共有されてきた規範である。印刷物かICTかという媒体の優劣が問題なのではなく、Aが未来志向の選択をして、まだ見たことのない実践を創造して体験してみようと試みたことに意味がある。

コロナ禍を契機に、全国的にICT環境の整備が急激に進んだ。このように一気に実現できたはずのことを、日本はずっと先延ばしにしてきたのである。教育機器は、万一の事態になって急にフル活用できるものではない。B校でWi-Fiが整備されてもパソコンがWi-Fi非対応だった例と同様の「チグハグな状態」は、A校とC校とでも発生していた。物品・設備の手配以外にも、利用ルールの整備や、授業改善に役立つ使用方法の研究や効果検証まで含めると、多大な時間と試行錯誤を要する。逆説的であるが、失敗回避を優先する安定志向ゆえに現状維持が目標になってしまっている硬直した社会・組織構造では、危機管理は機能し難い。

協力者3名はいずれも意欲的に教育実践に取り組む教師たちであるが、行為主体性の発動に関して個人差が認められた。厳密には、主体として相互作用する対象の範囲が異なるように見える。例えば、Bはカメラ非搭載の教師用パソコンを問題にしているが、Cは早々に自己負担で機材を購入して動画を作成・配信するためのスキル向上に余念がない。ここで、Bの方は学校の物理的環境の

整備に関わる文脈が抱える問題を気に掛けているが、Cは自分の決断や行為の影響を及ぼし易い直近の状況に限定して働き掛けている。これは、「コロナをどうするっているのは国に任せて」や「その現状を受け入れて、あまりカリカリしないで」というCの言葉にも表れている。行為主体性の発揮には、直近の状況に対応する、文脈や構造を変化させるために長期的かつ戦略的に取り組む、という両面がある。Aの場合は、状況や文脈に加えて、地域社会や日本の動向も考慮に入れた上で、学校組織や行政組織も自らの相互作用の対象に入れている。

また、コロナ禍と震災それぞれの具体的状況を、大規模自然災害時の教育実践という抽象レベルで結び付けて自分なりの意味を抽出することへの関心の度合いも、協力者ごとに異なっていた。Aは初め震災とコロナ禍を関連付けていなかったが、そうすることで何らかの発見をする可能性に興味を示していた。そして、年度末には非常時の体験から組織運営などの大事な示唆が得られると語った。Bは、心身の安全や健康のケアという面で共通点を見出だし、判断形成に活かしていた。一方で、Cは最初から一貫して、災害に関してできることは何もないと割り切る姿勢を変えなかった。自らの責任範囲を限定してそれに集中すること、または、社会・学校教育・個々の実践という三者の関係を視野に入れて、より全方位的に行為主体性を発揮することが、教師の成長や教育成果にどのような影響を及ぼすか、より包括的で実証的な調査が必要であろう。

5.2 行為主体性概念と経験学習理論を融合したモデル試案

以上の考察をもとに、図3のように作業モデルを作成した。過去の「具体的体験A」を詳細にふり返る「内省的観察」では、それまでの体験を方向付けていた反復的側面(価値や規範など)への気付きが生まれる。「抽象的概念」では、別の経験や知識体系と擦り合わせて、価値・規範を修正したり、新たに創造したりする。「積極的実験」は、修正・生成された抽象的概念を用いて従来とは異なる活動文脈や組織構造の在り方を展望したり、新しい振る舞い方を計画したりする、投影的側面である。内省的観察・抽象的概念・積極的実験を往還する過程(双方向の矢印②③)では、具体と抽象、歴史性と未来志向性という2組の対立するモードが、弁証法的に止揚される。過去の経験から抽出した価値などが未来の計画に反映されて「具体的な体験B」に繋がってゆくこともあれば、主体の理念や未来への希望に影響されて過去や現在の体験を構成する諸要因が意味づけられ

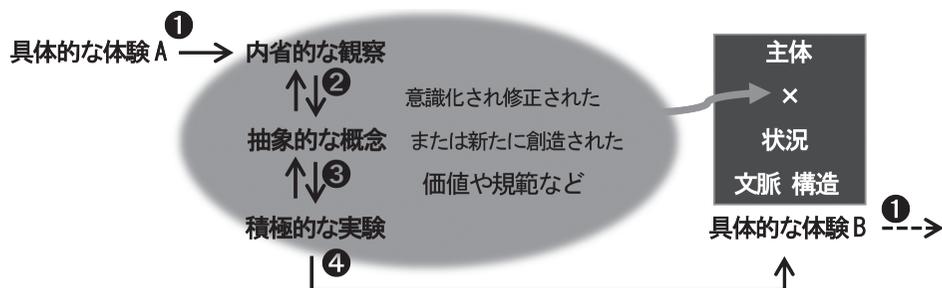


図3 行為主体性概念と経験学習理論を統合するための作業モデル

ること（二重刺激）もある。

価値や規範を吟味する過程を軽視して具体的体験 A から積極的実験へと進んでしまうと、具体的体験 A で起こった相互作用の本質を深く理解していないため、次の具体的体験 B で想定外の状況に遭遇すると関わり方を柔軟に調整することができず、従来どおりの振り舞い方を押し通したり、行為の遂行それ自体を断念したりすることになる。他方で、未来志向性が貧弱な場合には、理念や願いを政策や実践計画に落とし込んで具現化することができず、机上の空論に終わってしまう。

行為主体性は、主体と具体的状況（社会的・物理的・制度的な諸々の要因を含む）が相互に働きかける過程で相方ともに変化が生まれる現象（相互作用）を引き起こす行為遂行能力である（図3では「×」で表している）。体験の省察を通して修正・生成された価値・規範・知識・道具・アイデンティティなど様々なものは、次の具体的体験 B 以降において、状況との相互作用の資源として、そのときの主体と状況の在りように応じて選択的に利用（×印へと延びる矢印）される。

主体を取り巻く環境には、常に変化し続けている「状況」と、安定的であり変わらない「文脈」や社会・組織の「構造」がある。コロナ禍や大震災のような不測の事態は、従来の行動規範を異化し、通常は変化しにくい学校教育の諸文脈も揺さぶられた。未来の予測が難しい状況で立ち尽くしていた教育実践と、抽象的概念を使って未来から現在を照らすことによって歩を進めた実践をいま一度振り返ってみることは、災害大国に住む私たち教育者にとって、大事なことではないだろうか。

謝辞

協力者である3名の先生方に、インタビューで貴重な対話の機会を頂戴できたことについて、心中よりお礼申し上げます。

引用文献

- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21: 118-128.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148-164.
- Hardar, L. L. & Benish-Weisman, M. (2019). Teachers' agency: Do their values make a difference?. *British Educational Research Journal*, 42 (1) : 137-160.
- 石黒広昭. (2018). 「主体性」. 能智正博・香川秀太・川島大輔・サトウタツヤ・柴山真琴・鈴木聡志・藤江康彦編『質的心理学辞典』(p. 153) 東京：新曜社.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hardar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers'

- perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- 三野宮春子. (2019). 「リフレクションの留意点：学生が経験学習サイクルを活用できるよう支援するために」. 『英米文学論叢』第51号, pp. 23-36.
- 三野宮春子. (印刷中). 「不測の事態における教師の行為主体性と転換的行為主体性—コロナ禍を生きる教師の語りから—」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』第62巻.
- Vossoughi, S. & Gutierrez, K. D. (2016). Critical pedagogy and sociocultural theory. In Indigo Esmonde & Angela N. Booker (Eds.) *Power and Privilege in the Learning Sciences: Critical and Sociocultural Theories of Learning* (pp. 139-161), New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.