

<研究報告>

教師が<研究する>意味についての研究

越智康詞	信州大学学術研究院教育学系
酒井真由子	上田女子短期大学
紅林伸幸	常葉大学教育学部
加藤隆雄	南山大学人文学部
川村光	関西国際大学教育学部
長谷川哲也	岐阜大学教育学部
宮野尚	信州大学学術研究院教育学系

キーワード：教師，教員離れ，研究する意味，当事者研究，信濃教育会教育研究所

1. はじめに

1.1 概要

本研究は，教師が「研究すること」，あるいは「研究」というツール／メディアが有する潜在的可能性に着目することで，教師・教師集団の主体性・専門的自律性の実現に寄与しようとするものである。教師の潜在力を引き出し，教育改善の一助となることが最終目標だが，本報告は，こうした一連の研究推進のための準備作業（概念整理等）を行うものである¹。

1.2 問題の背景—なぜ教師に「研究」か—

高度成長期からバブル期にかけ，日本の学校は，典型的な society3.0 ともいえる，安定した社会・経済的体制（+子育てに熱心な直系家族的な家族構造・一億総中流社会）に支えられ，また，そうした社会を支える拠点として維持・発展してきた。ところがその後の社会のグローバル化や情報技術革命を経て，現在，学校を取り巻く環境は大きく変容すると共に複雑化・流動化し，安定した社会・経済的環境を前提としてきた学校教育体制を内・外から揺るがし始めている²。

変化が常態化し，先の見えにくい状況で求められるのは，差異を敏感に感じ取り，変化にしなやかに応答するレジリエントな体制であり，とりわけ，複雑で流動化する現場（カオスの淵）において，新たな資源・可能性を生み出していく教師・教師集団の創造的な適応力である。そのためには，子どもに直接対面する，教師・教師集団の豊かな感受性と柔軟な対応力，そしてそうした力を育て，実現するための条件整備（資源の投入）と権限の拡張（専門的自律性）が不可欠である。

確かに，教育の理念や方針のレベルでは，主体的で対話的な学びの強調や，子ども（ニーズ）の多様性への配慮，情報化への迅速な対応等々，現実社会の変化に即した対策が定着し

つつある。しかしながら他方で、新しい理念を実現するための学校の組織構造や教育の制度的体制、とりわけ変化に対応するその仕方自体はさほど変化せず、むしろ、上から求められる要求が増えることで、指示命令に従う組織系統は一層強化されつつあるようにも見える。

こうした状況は、ある種の悪循環をもたらすものである。教育現場には課題が山積し、変化に対応する改革は急務である。そう思うからこそ、急いで変革を促そうとするが、そうした要求の増大が教師を追い込み、行為を硬直化させ、複雑で日々変化する現場での柔軟な対応力・応答性を低下させるという悪循環が生まれるのである。我々が危惧するのは、教師が矢継ぎ早に出される指示や命令に精神的・身体的な労力を奪われることで、教職の「専門的自律性」の縮小がさらに進み、教師であることの醍醐味や意欲の源泉（子どもたちとの応答的な関係性）それ自体が奪われてしまうのではないかという点である。

教師の立場を難しくしているのは、こうした組織・制度的体制ばかりではない。教育については誰もがステークホルダーであり経験者である。今日ではテレビ・雑誌に加え、SNSなどの情報メディアも発達し、教師をネタにし盛り上がりようとする言説も氾濫している。たとえそれが教師を支援する善意の言説であったとしても、そうした語りは教師（当事者）不在のまま消費され、しかもそれが実際に政策（指令や監視）に影響を及ぼす。

ここ数年話題にあがるのは、教師の多忙化やバーンアウトなどの問題である。今日では若者の「教員離れ」が深刻化するに至っている。近年、ようやく教師の労働条件改善の重要性が認識されるようになってはいる。だが、上述した現状の概略からもわかるように、客観的な労働時間や仕事量の削減だけでは、根本的な解決、とりわけ教師の精神的疲労や教職希望者の減少の問題は解消されないだろう。教師の主体性・主観性、とりわけ働き甲斐などの質的な観点も軽視すべきではない。

しかし暗い話ばかりではない。教育の領域では、こうしたジレンマを見事に乗り越えてきた歴史・蓄積があるし、先に見たように、そこで耕されてきた理念や方法論的な知見は政策にも反映しつつある。たとえば「主体的・対話的で深い学び」に象徴されるように、急いで結果を求める（知識を詰め込む）よりも、待つ（内発性を引き出す）ことによって、子どもたちの学び・成長を引き出そうとする取り組みが定着しつつある。教師であれ、子どもであれ、学びの本質は変わらないはずだ。教師の成長・学びを支援するためにも、「教師主体」の自己学習を引き出す、そうした学びの環境を整備する必要がある。

とはいえ、ただ現状を維持したまま、教師を信頼して待つ、というだけではなかなか変化は難しいだろう。教師は目の前の課題の処理に忙しく、他の可能性を検討する余裕はない。古い教師文化が個々の教師の自由な行動や新しいチャレンジを制限しているかもしれない。教師の内発的で創造的な活動を促し、さらに言えば、これを教師集団全体としての向上へとつなげていくには、なにがしかの工夫・仕掛け（メディア）が必要だ。その一つの方法として本研究が目指すのが、「研究」である³。「研究」というツールを用い、あるいは「研究」というメディアを媒介にした分散型のゲームが展開していく中で、現場の複雑さに見合ったボトムアップな知の生成・蓄積が進むと共に、教師同士、さらには教師集団と他の関係者

との間に、協同的な文化・関係が醸成されていくのではないか。

2. 研究活動とその意義について捉えなおす：<成果>偏重から<研究すること>へ

「研究」というツール・メディア（言語ゲーム）の効果的な活用が、我々の提案である。そして、いかなる仕方で「研究」を概念化し、どのような仕掛けを施すことで、その効果的な活用につながるのかが、本研究の「問い」である。そして、本報告の目的は、「研究」を有効活用するための準備作業として二つのテキストと一つの実践に学ぶことを通して、「研究」の特性や波及効果を言語化し提示することにある。二つのテキストとは、1) 上野千鶴子の『情報生産者になる』のテキスト、2) 『当事者研究の研究』のテキストである。そして、一つの実践とは、3) 信濃教育会の教育研究所における「研究」の実践である。

ここで、二つの疑問に答えることで本研究の立ち位置を明確にしておきたい。

まずは、そもそも教育の「研究」を推進してきた大学院（教育学研究科）から、高度な専門的職業能力を備えた人材を「養成」する教職大学院へと移行させることが、今日的な課題ではなかったのか。ただでさえ多忙な教師に、さらに「研究」まで加えるのか、という疑問である。確かに、旧来の「研究」イメージを踏襲し推進する方法、とりわけ新しい教育技法の開発に向け教師を競わせたり、「研究の専門家（研究者）/研究の見習い（教師）」といった序列を残す方法は、即座に停止すべきだろう。むしろ、教師にとって「研究」することの意義を言語化すると共に、「研究」概念自体を再構成していく必要がある。

次に、「研究」を広く捉え、ボトムアップな「研究」活動を通して教師・教師集団の成長を促す活動は既に全国各地で展開されていて、ありふれているのではないかという疑問である。実を言うと我々も、今後そうした実践を研究し、学ぶ予定である⁴。だが、少なくとも一般的な傾向としては、実践現場での「研究」のイメージは過度に個人化され、また、それぞれの共同体の内部で閉じている（多様で統一性に欠ける）のが現状だ⁵。開かれた交流を促すことに「研究」のメリットがあるならば、「研究」の意義や方法（原則）について言語化し、社会（教育界）全体でこれをシェアしていくことが求められる。

本研究を通して我々が主張したいことは、「研究」という言葉のイメージを、その最終成果（目的論的観点）に特化した見方から解放し、<研究すること>や<研究をメディアとする言語ゲーム>それ自体が有する可能性に目を向け直すことである⁶。

こうした提案は、(学術的な)哲学から哲学対話への転換に類比的かもしれない。頂点を巡る高度な争いばかりが哲学だとすると、非専門家は哲学の営みから排除されることになる。それでは哲学のメリットは社会全体に広がらない。むしろ、<哲学する>という思考・対話の営みを万民に解放し、より多くの人々をこの世界に招き入れることが肝要だ⁷。

2.1 上野千鶴子の『情報生産者になる』のテキストより

上野(2018)のテキストは、「研究」の方法について述べた、あまたある解説書の一つであるが、本テキストは、単なる研究方法(ノウハウ)の提示に止まらず、教育者としての上野が、なぜ情報生産(研究)活動を実践することに意義があるのかについて言及したメタ・

テキストでもある。この点は、本書のタイトルが、「情報生産の方法」ではなく、『情報生産者になる』というように、「なる」ことに価値を置いている点に現れている。本テキストが扱うのは、広い意味で、生き方（世界や知に対する態度）の問題なのである。

そもそも<研究する>とはどういう活動なのか。「真理を発見するための探求活動」というのは当事者目線の記述であるが、上野は、ややメタ的な視点から<研究活動>をとらえ、次のように描写している。

「研究とは、まだ誰も解いたことのない問いを立て、証拠を集め、論理を組み立てて、答えを示し、相手を説得するプロセス」（上野 2018, p. 9）

この簡潔な記述には「研究」の三つの側面が描き出されている。すなわち、①「（自己に到来する差異に敏感になり）問いを立てる」という自己との対話の側面。②「証拠を集め、論理を組み立て」というように、自己の推論（仮説）を世界と対話させ、仮説の確からしさやモデルの実践的有効性を高めていく方法的な側面。③「相手を説得」という言葉に示されるように、探究の成果を公開し反応を得るなど、他者との対話の側面。研究活動は、これら三つの側面が同時に展開する、統合的なプロセスとして遂行されるものである。

(1) 自己との対話：問うことの意味

リサーチ・クエスチョンがなければそもそも「研究」ははじまらない。「問い」とは、現実を切り取る角度のことで、「問い」が鮮明になることで、情報の洪水に溺れることなく「研究」を遂行できる。このように、「研究」において「問い」の重要性はしばしば強調されることだが、ここで「問い」たいのは、そもそも「問い」を立てて世界（既存の知）とかかわることに、どのような意味があるのか、ということである。

上野は、高等教育レベルの教育を受ける意義として、「勉強（しいてつとめる）」から「学問（学んで問う）こと」への転換、つまり「正解のある問いではなく、まだ答えのない問いを立て、自らその問いに答え」ることにその核心を見出している（上野 2018, p. 9）。後者は、既存の知をただ受容するだけでなく、その矛盾や別の可能性に常に敏感であろうとする批判的な態度をもたらす。批判的態とは、（これまでの）答えに納得していない、ということに他ならず、そうした態度を持つことで、常識や権威や既存の枠組みから自由になる、という。このように「問い」こそは、まさに私たちが情報「消費者」のポジションから情報「生産者」のポジションへと移行させる転換機なのである。

ところでここで上野は、「情報生産者」になることは、単なる「消費者である」より「何倍も楽しいし、やりがいも手応えもある」（上野 2018, p. 11）と、強烈に読者に呼びかけている。「楽しい」という表現は、個人の好みの表面に過ぎないように見えるが、ここでの上野の呼びかけには、上野の哲学的主張並びに現代社会への批判が込められているように思われる。

上野自身のテキストからは外れるが、ここで「問い」を持つこと、「情報生産者」になる

ことの哲学的意義並びに現代社会批判的な意義を掘り下げるために、二つのテキストを補助線として挿入することにする。

ひとつは、國分功一郎（2023）の『目的への抵抗』というテキストである。本書はタイトルが示すように、目的（目的＝手段関係）がこの社会を隈なく支配する状況にノン唱えようとするものだ。國分は言う。目的は必要だが、全てを目的に還元するのは暴力的である。これに対し、既定路線に疑問を差しはさみ、対象化して吟味することには、現実的に行動の選択肢を広げるだけでなく、人生に「遊び（余白）」を導入する効果がある。彼は、「既定路線に疑問（問い）」を差しはさむ仕方で、「目的を超え出る経験をできるところに人間の自由がある」（國分 2023, p. 195）とまで述べているが、こうした「自由」の尊さ（自由を奪われることに無頓着な私たちへの異議申し立て）への主張は、まさに上野の「楽しい」という呼びかけと共鳴しているといつてよい。

二つ目のテキストは、養老孟司（2023）の『ものがわかるということ』である。ここで養老は、人間は記号や役割に安住する傾向があり、とりわけ現代のような脳化社会（情報社会）では、数字（測定可能な側面）ばかりに目が行くことで、実際の子どもや患者の身体は、ノイズとして扱われるようになってきていると指摘している。日々の実践に没頭する、あるいは居心地のよい情報に囲まれ安堵する私たちの意識は、自らの意思と身体で現実を探ろうとする余裕や動機を奪われている。与えられた状況で受け身に生活する「情報消費者」のままであれば、養老が指摘するように、私たちは、記号に沿わない差異をすべからず遮断しスルーするようになるだろう。このように大量の情報・記号に囲まれ、その処理・消費に翻弄されるこの時代において、「問い」を持って立ち止まり、他者の声、身体のざわめきに耳を澄ませようとする態度は、より一層切実に求められているといえるだろう。

(2) 世界（観察される事実）との対話

第二の、「証拠を集め、論理を組み立てて、答えを示し」という世界との対話の側面であるが、これも<研究する>という活動をメタレベルから記述した「手続き」の描写として受け取ることができる。すなわち、「研究」する当事者の自己意識としては、なにがしかの「知の生産（真理の発見）」活動に携わっているのだが、彼が行っているのは、情報を集め、推論（仮説）を構成し、これを世界（観察可能な事実）と対話させながら、洗練させていく、という活動である。「信念や信条に基づいて主張を唱えるのではなく、検証可能な事実に基づいて、根拠のある発見」（上野 2018, p. 31）をすることが科学的方法の真髄であり、いかなる作品も、反証（誰もが検証）可能な形でその命題を提示しておくのが基本ルールである。

そして誰もがこの「手続き」に従い、研究成果のみならず、情報生産の仕方についての情報も含め他者に開示することで、知は誰にとってもオープン（どの程度信頼できるものか評価・検証可能）なものになる。科学が信頼できるのは、それが真理を生産するからというよりも、このような「手続き」に従うからだ。

上野は「研究」技法を学ぶことの意義について、「答えのない問いに立ち向かうための・・・ノウハウ」、「いかにして知識を生産するかというメタ知識を得ること」にあるとし、その意

義を「予測も制御も不可能な世界のなかで、どこでも、いつでも生き抜いていけるような智慧を持つことができるようになること」（上野 2018, p. 375）に置いている。

だが、より身近な日常・場面でも、こうした「研究」に付随する諸特性が有するメリットは明らかである。たとえば「研究」は、山積する課題を前に、現状を嘆く（規範的に批判する）態度から、所与の現実をまずは事実（の複合体）として受け止め、事実在即し、論理整合的に解決策を導き出そうとする態度への転換を促す。この転換により、知と権威の融合、信念による事実の捻じ曲げ、思考の固定化・硬直化を防ぐことができ、多様で複雑な現実への応答性が高まる。

科学知識をその結果（成果）において捉えるのではなく、知識が生み出される「手続き」に意識を向ける方法は、「正答主義の学習観」から脱し、探究学習する方法を洗練させていくための指針にもなる。実際、これからの理科の学習においては、「かたちを変えると重さはどうなるか」といった「科学的知識」の習得のみならず、「形を変えても重さは変化しないことを確かめる（証明する）にはどうすればよいか」といった＜科学すること＞の学習もより一層求められるようになる（石井 2015）。

知の生産に携わる経験を有することは、それ自体がこの情報社会を渡り歩く上で、貴重な財産となる。上野によれば、たとえ膨大な情報を有していても、情報を消費するだけの「情報ディレタント」は、ないものねだりや揚げ足取りになる傾向がある。これに対し、「情報生産者の立場」を経験した者は、「この情報はどのように生産されたのか？」等、「その楽屋裏」を考えるなど、「情報の消費のしかたも変わって」（上野 2018, p. 11）くるのだ。

(3) 他者との対話：つながりと公共性

最後に「相手を説得するプロセス」に象徴される、他者との対話（公共性）の側面も、「研究」に（付随的というより）本質的な要素であることを強調しておくべきだろう。上野は、「情報生産とはコミュニケーション行為」であり、「誤解の余地のない明晰な表現で、揺るぎのない論理構成のもとで、根拠を示して自分の主張で相手を説得する技術」が論文というアウトプットには求められる。従って「相手に伝わらない責任は情報生産者」にあると強調している（上野 2018, p. 23）。また、彼女は「知の共有財である学問には、自分の研究が先行する何に負っているのかの手の内を情報公開する、というルール」があり、「この味はどうやって出したのか、どうしてもマネができない」という「秘儀や名人芸はアート」であり、研究ではないなど「研究」において、対話的な「手続き」の重要性を繰り返し強調している（上野 2018, p. 53）。上野が、「かみあう議論をする」（いろんな考えがある、で終わらない）ことを求めるのも、研究という営みの、システム合理性をしっかりと機能させる上で不可欠だからである⁸。

以上、三つの側面の検討を通して浮き彫りになることは、「研究」の営みは、きわめて個人的な「問い」（自己の深部に向かう）、と「公共性」（他者・社会貢献に向かう）が、メビウスの輪のごとく、相互につながりあっている点である。そもそも、「誰も立てたことのない問い」を立てるには、「すでに誰がどんな問いを立て、どんな答えを出したかをしらなけ

ればなら」ない（上野 2018, p. 19）という意味でも、自己の「問い（オリジナリティ）」の探究は、教養（これまでに達成された知の体系）と密接につながっている。

また、知を探究する一連の「手続き（「証拠を集め、論理を組み立てて、答えを示し）」が、同時に、他者を説得する方法でもあるという二重性も重要である。反証可能性に開かれた仕方で知を提示するというルールも、事実からの否定のみならず、他者（別の視点・理論）による批判に開かれていることを含意する。いつでも非を認める準備があるからこそ、自己を世界や他者へと開くことができる。「研究」の他者との対話の側面は、ともすればレトリックのような付随物と思われがちだが、「研究」に内在する要素であることをしっかり認識しておくことは重要である。

「研究」のこうした開かれた性質は、「研究」がそれ単独の実践として閉じることはなく、ネットワーク状に、また時系列的につながりあった実践（一手）であり、個々の「研究」の遂行が同時に既存の知のシステム全体に影響を及ぼす行為であることにもつながっている。さらにまた、「研究」実践の集合はその実践が繰り広げられるその土台（ルールやプラットフォーム）それ自体をも整備していく営みでもある。「研究」という共通の方法に従う者が増えることで、検証不可能で根拠のない、伝統や権威にのみ依拠した言葉や言説は次第に淘汰されていくだろう。「研究」が直接生み出した成果としての知識・知見のみならず、こうして共通の言語や規範、議論の共通土台自体が洗練され広がっていくこと自体、「研究」活動が集合的に生み出す貴重な成果であるといえる。

2.2 <研究する>ことに伴うオルタナティブな意義を『当事者研究の研究』に学ぶ

<研究する>ことの意義が、知の生産に留まらず、より広範な意義を持つものであることを積極的に示した実践として、北海道の「浦河べてるの家」で始まった「当事者研究」の実践・運動がある。

当事者研究とは、「障害や問題を抱える当事者自身が自らの問題に向き合い、仲間と共に『研究』する」（石原 2013, p. 12）ものである。研究活動を通して、当事者が自らを「語り」、「探究」することで、「自己を再定義し、人とのつながりを回復することを促す」（石原 2013, p. 12）機能を持つ。

当事者研究のオルタナティブな実践的意義について述べる前に、当事者研究も、「研究」の発展に寄与する有望な研究分野である点を押さえておくべきだろう。確かに、既存の科学的探究の常識からすると自己を対象とする「研究」は、観察者と観察対象が融合した、最も不適切な「研究（知の生産）」の在り方であるように見える。だが、誰がどのような「問い」を持ち、どのような「研究」をしようとそれ自体にとがめられる理由はない。「研究」において重要なのは、事実による反証、他者による批判に開かれているといった「手続き」的条件に従うことである。「研究」の価値を受け取るのは他者であり、あまりに普遍的な意義を提示しきれない「研究」は、接続を産まないだけかもしれない。しかし逆に、当事者ならではの、マイノリティであるがゆえの優位性もある。マイノリティである当事者の経験を知るには、当事者自身の経験こそが一次データであり、また、マイノリティである当事者が自ら

の「問い」を深めることは、未探索な領域での新たな知を生み出す上でも、マジョリティが維持してきた常識一般の性質（弱点等）を逆照射する上でも有効である。

河野（2013）は、「人間の生活を断片化して、そこに外側から線形的な変化を引き起こそうとする」客観的な「研究」がいかに「実践の現場では無力か」という立場から、教育やリハビリテーションにかかわる知は「自己教育を推進し、自律的な生活を獲得するためにある」（p. 75）と述べている。言葉や知識も人類が進化してくる中での、生き残りをかけた「道具」であるという広い視点を取るならば、当事者研究こそ本来の知の在り方に近いものだ、ということも可能である。

当事者研究という研究ジャンルの発展は、近代を自明とする中で構築されてきた科学パラダイム自体をもゆさぶるインパクトをも持ちうるものだが、ここではこれ以上の深入りは避ける。本報告にとって興味深いのは、当事者研究の持つ次の二点である。

ひとつは①当事者研究は、それ自体が統合失調症のような精神障害からの回復など治療的に有効である点。そして第二に、②マイノリティによるマイノリティの社会運動を（当事者主権を超えて）刷新させる政治的な実践である点である。もちろん、この二つの側面は相互に深く結び付いている。マジョリティの常識にとらわれない、自分たちの活動基盤を自ら構築する政治的実践活動（②）は、同時に治療・自己洞察的意義（①）を持つからである。

(1) 治療機能：直接「治療」を目指さないことで、「治療効果」を高めるパラドックス

当事者研究は、精神的な病の新しい治療法として発展してきた。

そもそも、精神障害とは何か。なぜ精神疾患に陥るか。精神疾患は、客観的な病因に由来する病というより、複合的な状況の産物である。一般的な病（治療）のケースでは、症状と病気を区別し、症状の背後にある病因の解明（診断）が治療においても重要な意味を持つ。しかし、精神疾患の場合、病因の特定は困難で、その診断は「症状の集合」によってなされる。精神的な障害は、目に見える身体的な障害以上に、*impairment* と *disability* の区別が困難で、*disability* はそのまま、本人に帰属される問題として処理されがちだ⁹。

特に、その行動・症状が、他者や社会に影響を及ぼす（既存の秩序を揺るがす）ものである場合、家族・医師は患者の行動管理を迫られ、患者は、ひたすら自己抑制や自罰的な反省を求められることになりやすい。このように、当人と周囲の安全・安心を求める行為（治療実践）自体が、当人を追い詰め、症状を悪化させる要因となるといった悪循環が生じている。

当事者研究（自分の課題に研究的態度で接近する）は、精神障害者が抱えるこうした行き詰まりを解消する、一つの有効な方法である。

石原によると当事者研究が生まれたきっかけは、「統合失調症を抱え、親を困らせる『爆発』を繰り返すあるメンバーに、向谷地が『爆発の研究をしないか』と誘いかけた時だった」（石原 2013, p. 15）という。『自分を見つめるとか、反省する』のではなく、まさに『研究』するということに、『冒険心をくすぐる』何かがある」（石原 2013, p. 16）。「研究」という設定を取り入れることで、人格と症状が切り離され、通常は表出の困難な「弱さや苦勞」の情報公開も可能になる。あるいは、「自己病名」をつけるなど、問題を研究対象として「外

在化」することで、むしろ回復に向かうことができるようになる。

当事者研究には、複合的な状況をもたらす精神的なもつれを解きほぐす効果がある。たとえば、自己の身体を「研究」するには、自ら行動し、痛みをシグナルとして捉え、関係・組み合わせ（どういう条件でどうなったか）を探るといった「実験的構え」が求められる。こうした実験により、有効な資源や効果的な生き方の手がかりを得られる一方、これまで試練の場（苦悩の源泉）でしかなかった日常生活が、徐々に耐えうるものにもなる。なぜならこの「実験的構え」を通して、これまで当人のダメさの証拠であり反省を迫る出来事だった失敗や間違いが、「研究」のための有益なデータ（興味深い現象）へと転換されるからだ。

以上から、「研究」に含まれる世界との対話（世界への開かれた態度）の側面には、知を非合理的信念から解放する効果のみならず、どん詰まりの状況から自己を解放する（距離確保の）効果があり、治療的にも有効なのだ、ということがわかる。

ところで「研究」には、上で見たように、事実との対話の次元のみならず、他者との対話の次元を開くものであったが、その点も治療的に有効である。

ここで思い出すべきは、精神障害者は、言葉を語ることを封じられた人々である、という現実である。統合失調症の患者は、社会から隠され、病気や症状など、自分を語ることが拒絶されてきた。『問題行動』の経歴を持つ精神障害当事者は、『自分を語る』さいに高いリスクにさらされている」（石原 2013, p. 17）。語らないから、自己を外化できない。他者に共感してもらえない。自己の思考のオルタナティブな可能性へと開くチャンスを失ってきた。だが、「研究」はこうした問題をも解消する。それというのも、「研究」が開く空間には、語り手の安全性を確保するという機能が備わっているからである。「研究の内容と研究者の人格は切り離されるべきものであり、研究内容に対する批判は研究者の人格の攻撃になってはならないものとされる」ため、言葉を奪われてきた当事者が「抑圧されずに一次データを語れる場を確保」できるのである（石原 2013, p. 52）。

「研究」とはそもそも共同的な行為であり、孤立した人間を相互につなぐ効果を持つ。同じテーマを目指す仲間と共同研究を行うだけでなく、「研究」とはそもそも他者に向けて行われる言語行為だからだ。『研究』がもつ共同行為という側面は、語り手の安全性を確保し、『つながりの回復』をもたらすものともなっている。」（石原 2013, p. 21）

(2) マイノリティによる社会運動の推進：語る主体の回復、仲間とつなぐ

当事者研究は、単なる当事者による当事者の治療（≒自律的な自己学習）でなく、同時に、マイノリティ（苦悩や困難を抱える人たち）によるマイノリティのための社会運動でもある。

マイノリティとは、人知れず苦勞（標準からの差異・不利益）を持つ存在で、社会から忘れられた存在である¹⁰。たまに、社会を乱す困った存在、あるいは支援の必要な弱者（カテゴリー集団）として社会（他者）によって発見され、迫害を受けるか、強者により保護されるようになる。悪意であれ善意であれ、他者の決定に従い、保護・監禁・排除（転校の勧め等）を受ける。

当事者研究は、マイノリティの存在と権利を社会に認めさせ、その力の獲得を実現させる

当事者運動を引き継ぐものだ。当事者運動は、当事者ニーズや当事者主権を唱えることで、強者の視点で弱者を保護するという自己中心的な支援（福祉）の欺瞞を告発した。

しかしながら、ここには様々なジレンマが含まれている。第一は、当事者運動が利用するカテゴリーは大雑把なものでしかないし、しばしば他者（マジョリティの立場）から与えられたものだ。そのため、権利獲得運動を展開すればするほど、当該カテゴリー（集団的同一性）が実体化され、カテゴリー内部の差異が消滅する一方、「我々／彼ら」という敵対性を強めることになる、というジレンマに陥る。

当事者研究という方法は、まさにこのジレンマを脱し、乗り越えるものとなる。「研究」のまなざしは、他のカテゴリーとの共通性（連帯の可能性）の発見を促す一方、カテゴリー内部の差異に詳細に分け入り、同質化への圧力を弱毒化する。「研究」は、仲間を代表する（繋がる）実践でありつつも、仲間（カテゴリー集団）をさらに外部へと開き、最終的には人類（公共）的貢献をも目指すものでもある（石原 2013, p. 22）。「研究・学びの構え」で接すれば、他者は「競争相手」でなく、異なる視点を持つ協同探究者として現れてくる。

当事者運動がもたらす第二のジレンマは、マイノリティ（特に、精神疾患などの場合）は、しばしば語る権利どころか、そもそも自ら（の苦労やニーズ）を解釈する言葉を奪われ、自分が何者であるかも十分理解できていないという事実由来する。この事実があるため、いくら当事者主権が尊重されても、自己責任の原則で不本意な帰結の引き受けまでも求められるなら、ひたすら当惑するしかない。精神的な障害を患う人たちが、容易に専門家の決定・言葉に依存するようになる背景には、こうした事情もある。

確かに、専門的な診断を得ることで、社会的な保護を受けられ、専門的な治療を受ける権利を手にすることができる。他方で精神疾患患者はその診断を通して、還元的な生物学的解釈を与えられ、「苦労の解釈や対処法を編み出していく」当事者性を奪われがちだ。彼らは、精神医療的な管理のもと、身体的・精神的な保護を得られる一方で、「悩むこと」や「苦労すること」そのものが奪われるというジレンマ状況に置かれることになるのだ（熊谷 2013）。

こうしたジレンマを乗り越えるには、自分たちの経験を理解可能にする言葉・理論を自分たちで生産し、社会に深く定着した「言説体制」を更新していくしかない。専門的な理論は強い味方だが、当事者不在の「言説体制」から自由であるとは言い切れない。当事者研究は、あらゆる資源を活かしながら、当事者自身の苦労や特性を言語化し、自分たちの納得のいく解を探し続ける活動であり、支配的な常識・言説を書き換えるという政治的な作用と、自己治療的な効果とを同時にもたらす実践なのである（熊谷 2013, 2020）¹¹。

3. 信濃教育会の教育研究所での実践分析

3.1 調査の概要

本研究ではいかなる方法で「研究」に取り組むことが有効か、教師が「研究」に取り組むことにどのような意味があるのかを確かめるため、教師が「研究」に取り組む活動を支援している、信濃教育会の教育研究所の研究者へのインタビュー調査を行った。信濃教育会の教

教師が<研究する>意味についての研究

育研究所の研究員 5 名を対象に、半構造化インタビューの手法で調査を行った。インタビュー調査の時期は 2023 年 9 月である¹²。

3.2 信濃教育会の概要

本調査の分析を報告する前に、信濃教育会の教育研究所の概要と取り組みを示しておこう。

信濃教育会は、「明治 19 年に創立した長野県の学校教職員で組織する職能団体」（武田 2023, p. 73）である。次世代を担う『子どもの健やかな成長』を目的として、会員が自ら会費を出し合い、会員のための研修や助成、誰もが参加できる講習・講座、研究大会などを行っている。現在は長野県内の小中学校の教職員を中心に、1 万人を超える会員がいる（武田 2023, p. 73）。

信濃教育会には、研究調査部、雑誌図書編集部、教科用図書研究部、教育博物館、教育研究所、生涯学習センターなどが設置されているが、なかでも、本調査が対象とするのは、現職教育と教育実践研究を目的とする教育研究所である。教育研究所は、戦後の昭和 22 年に『県内に根をおろし、現場の実践的課題を研究対象とする、現職教育の場』として、「信濃教育会と県教育委員会とのパートナーシップのもと創設」された（信濃教育会）。現在では毎年、長野県教育委員会が現職教員 6 名を教育研究所に派遣しており、この 6 名は研究員として教育研究所に 2 年間所属する。教育研究所の入所式は 4 月に行われ、研究員は 1 年間、学校現場から離れて、長野市にある信濃教育会館の教育研究所で研修を受けながら研究を行う。2 年目は学校現場に勤務しながら、月 1 回程度の 2 年次実践研究会でお互いの実践を持ち寄り、学び合いを続け、6 月 7 月には研究発表会でこれまでの研究の成果を報告する。2 年目の 3 月に修了証書を授与される。

教育研究所には、テーマ研究会（振り返り）、全国の学校への視察、在籍校への参観、本の読み合わせ、教育専門家の講義、実習、研究発表会、Zoom による勉強会などの研修が用意されているが、研究員が自ら求めて参加したり開催したりすることもある。こうした学びのなかで、研究員は研究を行い、1 年次の終わりには自分の研究テーマに沿った論文を書く。

3.3 分析結果

(1) 現場で抱いた葛藤

教師が 1 年間、学校現場を離れて信濃教育会の教育研究所の研究員になるに至った理由は何なのだろうか。インタビューから見えてきたのは、研究員が学校現場で教師として子どもと向き合っていく中で生じてきた子どもの思いに対する分からなさであった。

「この子たちが何を思ってここにいるのか、私は分かっていたいなかったなと思った瞬間があったんです。それで、子どもの思いって何なんだろうなというか、それを知れる自分でありたい」（A 研究員）

また、子どもと向き合うなかで、子どもの思いと教師としての自分の思いとのずれに気づ

いたり、子どもの思いを尊重したいがために生じてくる不安や葛藤を抱えたりしていた研究員もいる。

「子どもの声なりなんなり、内に秘めているものが少しずつ見え始めてきてしまって、それは自分の思いとはずれている。そういうところに気付いてしまって、ああ、今のままやっていたらどうなっていくてしまうのだろうかというのがきっかけ」(B 研究員)

「常に学級経営のことが自分の中でいちばん大事にしたいことで、そんなふうにもいつも思いながら、これでいいのかな、これでいいのかなということどこか引っ掛かったりとか。でも子どもたちのことも考えたいと思って、だから子どもたちと一緒に例えば運動会をつくっていくとか、何かするのでも必ず子どもたちと相談してというふうに行っていたつもりだけれども、でも結局私の意に添わせていただけなのではないかなという葛藤がずっとあった」(E 研究員)

教師は先の見えない複雑な状況の中で、日々の授業や業務をこなさねばならない。悩みや葛藤を抱いたとしても、立ち止まって考えたり、同僚と話し合ったりする時間を確保することは難しい。特に近年の学校現場には、社会が求める新しい課題に即して、アクティブラーニングや主体的・対話的で深い学び、ICTの活用、英語教育、情報教育、プログラミングといった新たな教材や教授法などが次から次へと求められている。一方、教師は「それが子どものためになるのだったらやってみよう」が、「とにかく現場は、新しいことはやりたいけれどもまずは明日の授業。明日の5時間、6時間の授業をどう組み立てるかとか、1カ月後に控えている運動会をどうするか」(D 研究員)に追われている。D 研究員は「結局、新しいことは言葉だけは入って」くるが、「形だけさっとやり方を知って、知ったつもりになってしまっている」ことに、「ずっと引っ掛かって」いたという。教師はひとまずノウハウを取得してうまく授業を行ったとしても、葛藤や引っ掛かりを抱いている。

(2) 振り返りと対話による自己研究

教育研究所での「研究」とはいかなるものなのか。教育研究所の特徴は、「実践に即した事例研究を中心とし、実践の『振り返り』と『学び合い』を重視」した「研究」(信濃教育会)を行うことである。研究員は「研究」の過程で、自分の実践のビデオ記録を何度も視聴し、レポートを作成する。ビデオ記録は、研究所に入所が決まった時点から自分の実践やクラスの様子を録画しておいたものである。そして月に1回程度、それぞれの研究員の実践のビデオ記録とレポートを見合いながら、研究所の所長や所員、他の研究員と共に、考えたり感じたりしたこと、自分がその場面をどのように見たかなどを話し合ったり、自分が気づいていなかった点を指摘してもらったりしながら、「その場で共有」(D 研究員)していくテーマ研究会(振り返り)が行われる。このテーマ研究会(振り返り)が「学びの柱になっている」(D 研究員)という。

教師が<研究する>意味についての研究

自分の実践を振り返るには、録画しておいたビデオ記録が主となるが、それ以外のメディアも使っている。たとえば、「ビデオもそうですし、ビデオに撮っていなかった自分の記憶の中のその子とか、気になって記録していたノートをもう一回見てみたりとか」(A 研究員)、「自分の学年だよりとか、子どもの文集とか、生活ノートの言葉とか。ああいうものも振り返ったときに、あのときのあれも私の研究に関わっているのかもしれないと思えば振り返りの対象なので」(D 研究員)と、手書きの記録や学年だより、文集なども見直している。さらに、「今度は参観に行って目の前にいる子どもたちを見てみたり」(A 研究員)と、実際の子どもの姿を見て確認する作業も行っている。テーマ研究会では、本人がビデオ記録等の子どものことを綴ったメディアを繰り返し見て、自分の言葉でレポートを書くことに加え、ビデオ記録とレポートを複数人で見て対話することで、一つの出来事を多方面から見つめ直していることが窺える。

教育研究所では研究員がレポートを書く機会も多い。テーマ研究会でビデオによる振り返りを行うにあたり、レポートを8枚書くというが、それ以外にも特任所員からの講義を受けたり視察に行ったりするたびにレポートを書くという。こうしたレポートに対し、「やはり研究の中では、自分の考えをちゃんと文字に起こすというところは大事」(B 研究員)であると前向きに捉えている。その時の自分の考えを文字にすることで、「4月のときのレポートと自分の今はもう視点が変わってきている」(D 研究員)と、自身の考えや視点の変化に気づくことができるという。

振り返りと対話を通して行う教育研究所での「研究」は、子どもに対する「研究」ではなく、「自己研究」であるという。A 研究員は、「教育研究といたら何かのやり方を研究するとか、授業がうまくいく方法を研究するとか、そういうことなのかなと思っていた」というが、「この研究はそうではなくて、子どもを見ながら私というものを研究していくんだなと。(略)子どもの研究でありながら自分の研究であるというか」と語っている。「子どもの姿を見てみると、子どもを変えようとか、やり方を変えようとかいうのではないなと思って。子どもはそのままそこにいてくれればいい」(A 研究員)と、子どもを変えるためではなく、自分自身の見方を問い直すことが「研究」だと指摘する。

(3)自分の「問い」が立ち上がる

こうして、研究員は、ビデオ記録等を用いた振り返りと対話を通して自分の研究テーマに取り組んでいくのだが、その中で、新たな「問い」が立ち上がってくるようだ。C 研究員は、「今までの授業はすごく子どもたちが主体的に見えていた場面もあった」というが、振り返りの中で、子どもたちが「私とか周りの子どもたちの雰囲気は付度して」いたために「主体的に見えていたのではないか」という考えに至り、子どもの主体性を「今まで表面的に」しか捉えていなかったことに気づいたという。C 研究員は現在、「子どもの主体的な学びはどういう学びなのか」という根源的な「問い」を持ちながら、授業実践を振り返り、「研究」を進めている。

D 研究員は振り返りを行いながら、「私のルールとか授業の教材の価値にぐっと引き付け

る」ため、「私の授業になり」、そこから「こぼれる子どもが出てくる」こと、そして「それは結局子どもの思いに添っていなかった」ということに気づいたという。その気づきから、「子どもたちから始める授業とか、子どもの問いから授業をスタート」するというのを、「ここ10年ぐらいずっと言われている」が、そもそも「子どもの問いが立ち上がるのはどういうときか」という「問い」が立ち上がった。D 研究員は、ビデオ記録だけでなく、子どもの文集や生活ノート、観察日記、自分の学年だよりなども材料にして、徹底的に振り返りをしている。振り返りをする中で、他者から「与えられた問いは表面的なもので終わってしまう」が、「その子ならではの」「思いがある問い」を持っていれば「学び続けられる」のではないかという仮説を立てている。D 研究員が自分の「問い」を持って「研究」していること自体が、「問い」に対する一つのあり方であり、子どものモデルになる可能性がある。

E 研究員は、授業場면을振り返る中で、自身の子どもへの関わり方に批判的な視点を向けている。E 研究員はこれまで、「その子から何とか言葉を引っ張り出そう、引っ張りだそう」とすることが、「教師としてすべき関わりだ」と思っていたという。しかし、「研究」を進める中で、「でもそれは私側からの要求」であり、「その子の側からこの状況を見ると、もうそんなに畳みかけないでくれ、僕は僕で一生懸命考えているんだからちょっと待ってくれ、ということなのではないか」という思いに至る。ここから、E 研究員は、これまでの自分は「子どものことを分かった気になって」いて、子どもに対して「できるようにさせてあげなければ」という関わりをしていたことに気がついたという。そして、「では子どもたちからはどんなふうに見えるのかな」と、自身の関わりや言動を子どもの視点で見つめ直そうとしている。

研究員は、振り返りや他者との対話を重ねながら「研究」を進める中で、これまで見えていなかった点に気づき、自分の「問い」が立ち上がってくるのである。

(4) 子どもや実践に対する見方・視点の変化

研究員は仲間と共に学び合い、「研究」をする中で、子どもや実践に対する見方や視点の置き方が変化していくという。D 研究員は「自分がずっと見ていて、自分が思い込んでいたものをレポートに書いてテーマ研に持っていくと、見方が変わ」と語る。テーマ研究会で、対象児に対する自分の思いをレポートに書き、発表すると、所長や所員、他の研究員から、「それってこうなんじゃない」などと別の見方を言われたり、指摘を受けたりする。その上で「もう一回見る」と、「たしかに私が書いていた見方はそうだったけれども、180度変えればそうにも見えるな」と新たな見方を得ていく。「見て、言われ、見て、言われ、見て、言われ」というのを「ずっとスパイラルのように」行っていることで、「4月のときのレポート」に書かれていることと今とでは、見方が変わってきているという。ビデオ記録を繰り返し見たり、レポートに自分の考えを書き起こしたりすることに加えて、他者との対話を行うことで、新たな視点を獲得していく。

研究員が、自分の授業実践や子どもへの関わりのビデオ記録とその記録に関するレポートを他者に見てもらおうこと、さらにそれをもとに他者と対話をしていくことは、かなり勇気

教師が<研究する>意味についての研究

がいるように感じるが、B 研究員は「いろいろな先生と同じ場面を見て対話をする場面や機会」で、「自分にはなかった新たなものを教えて」もらうことが「面白い」という。相手の欠点を見つけたり、反省を求めたりするのではなく、お互いが、自分の考えが正しいわけではないという謙虚さを持ちながら、リスペクトし合い、共に考えていこうとする対話が、教育研究所の「研究」にはある。

こうした振り返りや対話は、子どものすごさや面白さに気づくことにつながるという。「子どものすごさに気付くとか、面白い、よさに気付く。そういうことはやっけていてすごく面白い」(B 研究員)。教師とは、もともと子どもの素晴らしさを知っている者のように思うが、「子どもたちの感性に皆さん驚いたり感動したりとか、これまでもってきていると思うのですが、よりそれを感じるようになっていて、子どもたちって素敵だなと思えることがうれしい」(E 研究員) という。

また自分の授業実践に対して欠けていた視点を見出した研究員もいる。B 研究員は、これまでの自分の授業には、「遊びとか自由さ」が「あまりなかった」ことに気づいた。そこで、遊びや自由を「授業の中に入れていったらどういう子どもの姿が見えるのか」と期待を持ち、「ちょっと挑戦はしてみたいな」と考えている。

研究員が変化したのは、子どもや授業実践に対する見方だけではない。研究やリフレクションに対する捉え方も変化している。B 研究員は、学校現場でも研究授業が行われているが、学校現場での授業研究は「研究」ではなかったと指摘する。学校現場での授業研究は「その日暮らし、そのときのパフォーマンス」であり、学校での振り返りは「自分の至らなさを自覚する」ような「自分の修行」だった。しかし、教育研究所での「研究」は「本当に自分が知りたいことは何なのか、自分が考えたいことは何なのかというところからスタートでき」、自分の「問い」が「少しずつはっきりしていくこの過程は、すごく面白い」。さらに、教育研究所では「子どもの姿をリフレクションする」ことで、「自分が見えていなかった面白さ」を「発見」でき、「反省だけがリフレクションではない」と、「リフレクションの捉え方も変わった」という。ところで、B 研究員は「研究の中では、自分の考え」を「文字に起こすというところは大事」だと指摘する。自分の子どもに対する見方や考え方などを自分の言葉で語ることも「研究」の重要な要素である。

研究員は、実践への没頭から解放され、自分の「問い」を持ちながら「研究」をしていくことで、子どもや授業実践に対する見方が変化していく。そして研究員はそのことに面白さを感じている。

(5) 教育研究所での研究と学校現場での実践のズレ

こうした研修や「研究」を行っていくなかで、研究員たちは、教育の本質的な「問い」と、学校現場における実践との間にあるズレを感じていくようだ。D 研究員は、学校現場にしていると、「アクティブラーニングとか、主体的・対話的で深い学びとか、ウェルビーイングとか、そうしたら今度は自由進度とか ICT とか英語教育」など、「どんどん新しいことが入ってくる」が、教育研究所では、新しいことではなく、「根本にあるものとか、本当に大事な教師

と子どもの関係とか、子どもと子どものつながり」を学び「研究」しているという。そして「その本質を知れば、その新しいことはきっと現場に行ってももっとうまくできる。」(D 研究員)と語る。D 研究員は教育研究所で、スキルやノウハウを身に付けるのではなく、教師と子どもの関わりの本質的な部分を「研究」することに意義を見出しているのだ。しかし、D 研究員は、そこには「苦しさ」が伴うという。

「私たちは子どもの見方とか子どもの本質の捉えを、ずっと半期やってきたんですね。11月に実習をするのですが、いざ授業をやるとなると、どうしても教師の手立てとか私たちのスキルの的なものが、私の中にレポートににじみ出てしまうようで。今までやってきたこととちょっとずれてしまうの、分かりますかね。一回実践をするとなると、子どもから始めたかったはずなのに、それって私のねらいじゃないのかな」(D 研究員)

学校現場で授業実践をすることになったとたんに、スキルやノウハウで子どもを動かそうとするのではないかと葛藤している。「そのズレが、これから自分でどうバランスを取っていくのか」(D 研究員)と悩みは尽きない。「寝ていた子を起こしてしまったように。寝かしていたものを、知らなかったものをどうするのだろうなど、今思っています」(D 研究員)。

またB 研究員は、これまで行ってきた学校での授業研究には、「ゴールがある研究というか、結論はやる前から見えているでしょうみたいなのが多」かったという。しかし、教育研究所で行っている「研究」は「先が分からないから、どうなっていくんだと。本当に真っ暗な状態もあるし、ちょっと光が見えてきたみたいな。(略) 本当に次がどうなるか分からないのがこの研究の面白さ」であり学校での授業研究と教育研究所での「研究」には「大きな違いがある」と語る。

研究員らは、来年度、学校現場に戻った時に自分はどうバランスを取るかという不安はあるものの、研究員同士で「子どもといたときってすごく楽しかったなとか、あのときはすごく大変さもあったけど充実していた」(A 研究員)など、学校現場に戻りたいという話をするという。研究員らは、1年間、学校現場から離れた場所で振り返りと対話を中心とした「研究」を行うことで、「研究すること」に面白さを感じ、教師の主体性・専門的自律性を取り戻しているといえよう。

4. 結論と課題

教師が「研究」する意義とは何か。暫定的な結論・提案として、以下の点を挙げておく。
①教師が自ら「問い」を持って実践にかかわることで、目先の課題や自明視された枠組みから距離を取り、実践の意味を熟考することが可能になる。そうすることで教師は、現場のニーズに応答的になる一方、普遍的な価値世界とのつながりも深まり、実践における主体のポジション(内発性)と専門的自律性(アイデンティティ)を確保しやすくなる。

教師が「研究する」意味についての研究

②自らが探究の主体となり、探究のマナーを身につけ、知の無際限な性質を熟知した教師は、探究する子どもへの理解・共鳴力が高まり、また探究的学びの良質なモデルともなるだろう。とりわけ、真理を実体化しない、知に対する謙虚な態度（無知の知）は重要である。

③「研究」を共通の目的とする空間は多元的で、それぞれの卓越性はあるものの、正解や優劣の序列はない。「研究」がメディアとなりつながることで、失敗は発展の資源、異論は新たな発想の源泉となり、教師の相互作用の場は、学びのコミュニティへと変容する。

④「研究」には、教師や実践知を相互につなぎ、ネットワークを生み出す効果がある。研修モデルでは、能力は個人に帰属され、その効果は既存の教員文化に埋もれがちだが、「研究」の理念や方法がシェアされ広がると、時間・場所・領域を超えて、知やアイデアの交流が容易になる。「研究」を基盤とした対話・交流が展開することで、共通に使用される言語も洗練され、さらには、教師の実感に即した語りを支える言説基盤の構築にもつながる。

⑤現場の複雑さに見合った妥当性の高い知見を得るにはボトムアップな「研究」を蓄積していくことが必要である。願いをもって現場に身を置く教師こそ、変化を敏感に感じ取るセンサーである。研究マインドを持った参加者が増えると、ネットワーク全体の感度が高まる。

信濃教育会の研究員へのインタビュー調査で得られた結果は、当該研究所における活動のほんの一部を切り取ったものに過ぎない。しかしながら、こうした簡単な調査からも、研究員がそれぞれ自分の「問い」に向き合い、他者の力も借りつつ自らを振り返り、それぞれの仕方で課題を乗り越えようとする様子が明らかになった。また、インタビュー調査時の雰囲気においても、実践を語る彼らの言葉がとても生き生きしている姿が印象的であった（実際、私たちは何度も、研究員の口から「面白い」という言葉を聞くことができた）。これらの事実から、教師が研究活動に携わることには、少なからざるプラスの効果があることは明らかである。

もちろん、個人レベルでいくら成果が挙がっても、現場に戻ってその成果を広げていくことができるか否かは、別の問題だ。現状の蝸壺化した組織体制では、成果は自己の教室内に留まるか、既存の教師文化や習慣に埋没してしまう可能性も高い¹³。知の交流や蓄積を促す点に「研究」の力が宿るのだとすれば、これは大きな課題といえる。また、研究所の研究員は、ある意味でとても恵まれた条件（トータル2年間で、1年次は現場を離れ研究に専念できる）を与えられた者であるともいえる。もし、全ての教師に同じような条件を保障しようとするなら、膨大な費用がかかるだろう。とはいえ、こうした拠点や選択肢があることの意味は小さくない。また、信濃教育会のような組織のよさは、学校を超えて教師たちをつなぎ、相互に学びあう場を設定するなど地域全体の教育力向上に尽力している点だ。会員により支えられた互助的な組織であり、特定の政治的立場や組織利益に縛られないので、子どものための教育（に向けた「研究」）という理念を純粹に追求できる点も魅力的である。

本研究報告は、あくまで探索的なもので、今後の研究の土台を築こうとするものである。冒頭でも述べたように、いかなる仕方で「研究」を概念化し、どのような仕掛けを施すことで、その効果的な活用につながるのかが、本研究を貫く「問い」であるが、事例の検討も、

まだ緒についたばかりである。今後は研究校などでの実践や教職大学院などでの実践に目を向け、調査の範囲を広げていきたい。

確かに、教職大学院は研究機関ではなく、実践的な教師教育の場となることを目指し成立したのだが、「研究」か「実践」かという二項対立に終始する必要はない。ボトムアップな知を生み出し、教師を主体化し、つなぎ、元気づける「研究」はいかにして可能かを探究することで、教職大学院の潜在力をさらに高めることができるのではないか。実際、各教職大学院において、「研究（指導）」の資源は豊富であり、それぞれの教師教育の現場で、教師の実践研究をいかに展開させるべきかについて、様々な実験的試みが繰り返されているものと考えられる。好事例を拾い上げ、広く展開する媒介となることや、いかなる事情でどのような障害が立ちはだかっているのかなどの分析を行うことも今後の課題である。

注

¹ 執筆者の一人である越智（2023）は教師に必要な力として、「臨床の知」についても言及している。「研究」も「臨床の知」も、いずれも教師の主体性・自律性の意義を強調する点で共通している。「研究」のよさは、それぞれの成果やそこに含まれる実践の営みを相互につないでいく作用を持つ点にある。

² 環境は教育現場に多様面から揺さぶりをかける。まず、教育に求められる成果（アウトプット面）において、変化の常態化を背景に、受け身で画一的な教育は批判され、主体性や創造性が求められるようになった。また、環境変化の影響は、特別な教育的ニーズを持つ子どもや多様化する背景（貧困、虐待、ヤングケアラー）を持つ子どもたちへの対応や、グローバル化に伴う教育の自明性の揺らぎなど、教育の足元からも押し寄せ、教師は日々、想定外の事態への対応を迫られることも増えている。さらに近年では、デジタル・メディアの浸透など、教育を支える技術的基盤も大きく変容し、その新たな活用法の開発も求められている。

³ 教育実践の改善のために、教師の力量形成のために、研究的手法を取り入れようとする試みは何も新しいものではない。松木（2008）のように学校変革につなげるものや井上（2021）のように教師自身がアクション・リサーチャーになる、というような提案もすでになされており、本研究と方向性を共有するところが大きい。ただ、本研究は、実践の改造という成果に留まらず、教師を主体化し自由にする側面での「研究」の意義を強調する点、「研究」をメディアとすることで、知や関係者を相互につなぐことに価値を置く点に特徴がある。

⁴ レッスンスタディなど教師が「研究」を行うのは日本の特徴といえる。ただ注意すべきは、佐藤（2008）が指摘するようにアカデミックな授業の科学が、授業研究の様式を「一面では洗練させ、もう一面では形式化した」（p. 45）点である。教育研究者と現場の相互交流が生じ、洗練された手法が現場に流れ込んだ面はよかったが、他方で当時の「科学」のイメージが客観主義的な実証主義に偏り、そうした研究世界での価値序列が現場にも流れ込むことで、悪影響を及ぼしたのではないかと推測する。研究者による現場の植民地化が生じていたとすらいえるかもしれない。「研究」が教師世界の内部で閉じるのでもなく、逆に研究者と

教師が「研究する」意味についての研究

の関係で従属的立場に置かれるのでもない仕方での開かれた「研究」の発展が望まれ得よう。

⁵ 既存の「研究」イメージに引きずられ、成果ばかりに注目が集まる傾向、既存の（徒弟制的な修行）研修という枠組みに回収され、実践共同体に閉じるか行政の代弁者となり、「研究」の持つ自由さや相互につなぐ機能が十分展開できないでいるケースが少なくない。

⁶ 確かに「研究」において、「通貨（知の認証制度）」の信頼性は死活的に重要である。悪貨が良貨を駆逐する事態を危惧し、「研究」の拡張に反対する意見はもっともである。だが、「研究」の混乱を恐れて実践研究や自己研究を「研究」から排除するよりも、「研究」を多層化するなど両立可能な方法を考案すべきだろう。たとえば中心と周縁を分化させ、中心領域では、厳格な方法的基準で信頼性を担保する一方、周縁領域では複雑な現実や変化への応答性をより重視した研究活動を行う、などの役割分担を行うのである。ただし、中心と周縁は価値的な序列ではない。中心と周縁にはそれぞれの役割があり、いずれも必要だ。いずれにせよ大切なのは異なる領域同士の交流を失わないことだ。

⁷ 我々は、必ずしも成果を軽視しているわけではない。むしろ適切な成果を得るためにも、こうした「急がば回れ（不確実性に耐える）」方式が有効であると主張したい（ネットワーク効果を考えると、参入障壁を低くしたほうが、結果として良い影響を広げることができるだろう）。もちろん、逆に方法の統一性に欠けると情報の複雑さが高まり収集がつかなくなる。ここで、哲学対話や自己学習ではなく、「研究」を推奨する大きな理由は、「研究」には、人と人、知と知をつなぎ、刺激しあい、蓄積を可能にする側面が含まれているからである。

⁸ 上野は「自分の作品から最終的に固有名が消えること、そうしてそれが誰もが利用可能な公共的な財になること」（上野 2018, p.25）が最終ゴールであると述べているが、こうした記述はある種の断念への要求であると同時に、「研究」を通して人類の文化生産にかかわりを持つことの意義を再度強調するものでもある。

⁹ 現実の精神疾患の治療は、社会生活に何らかの支障が生じてから、他者（家族等）によって病院につれてこられ、病院では、家族や社会の意向に沿いながらトップダウンで患者に治療・矯正が行われる。社会や環境の側の要因は軽視されがちなのである。

¹⁰ 誰もが、なにがしかの苦労や特殊性を保持しており、また、何人も他者に依存せざるを得ないという意味では、誰もがなにがしかの意味で弱者でありマイノリティである。

¹¹ 「依存症」の人たちは失敗を恐れ、行動を控える傾向がある。苦労を忘れるために「薬物を使い、「力」に依存する。このように、過剰防衛、不都合なものは見ない（臭いものに蓋）」という発想が、問題を悪化させる。だが実際は変化し続けているほうが楽である。「研究」に最終的な正解がないように、依存症の自助グループも「回復とは回復し続けること」を合言葉に実験的構え持ち続けている（熊谷 2013）。

¹² インタビューは信濃教育会館で約2時間にわたり、5名同時に実施した。なお、本調査の実施にあたっては、信州大学教育学部研究委員会倫理審査部会の承認を得て行われた。

¹³ 「研究」文化を広く浸透させていくには、人事の在り方や組織上の変革も必要だろう。たとえば担任が学級全体の責任を持つ学級王国的な体制だと、教育の平等の観点から新規な

行動への不平・不満が生まれやすく、個性を伸ばす（固有の「問い」を問い、探究する）方向には抵抗が生じやすい。これに対し幾人かの教員が協同して指導に当たる学年担任制のような方式であれば、むしろ多様な教師がいたほうが望ましいということになるだろう。

文 献

石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準, 2015

石原孝二「当事者研究とは何か」『当事者研究の研究』石原孝二編, 医学書院, 2013, pp. 11-72

井上典之「教師が自己成長できるために—アクション・リサーチを育てる—」『教師の学習と成長 人間教育を実現する教育指導のために』浅田匡・河村美穂編, ミネルヴァ書房, 2021, pp. 187-208

上野千鶴子『情報生産者になる』ちくま新書, 2018

越智康詞『「臨床の知」とは何か』『教師をめざす人のための 臨床経験の理論と実践—「臨床の知」が拓く教員養成課程』森下孟・青木一編著, 北大路書房, 2023, pp. 2-13

河野哲也「当事者研究の優位性」『当事者研究の研究』石原孝二編, 医学書院, 2013, pp. 73-111

熊谷晋一郎「痛みから始める当事者研究」『当事者研究の研究』石原孝二編, 医学書院, 2013, pp. 217-270

熊谷晋一郎『当事者研究 等身大の〈わたし〉の発見と回復』岩波書店, 2020

國分功一郎『目的への抵抗』新潮新書, 2023

佐藤学「日本の授業研究の歴史的重層性について」『授業の研究 教師の学習』秋田喜代美・キャサリン・ルイス編, 明石書店, 2008, pp. 43-46

信濃教育会「教育研究所の目的と運営方針」信濃教育会 教育研究所の案内

https://shinkyu.or.jp/wp-content/uploads/2021/03/lababout_mokuteki.pdf

(最終閲覧日 2023年11月27日)

武田育夫「教師の力量を高める信濃教育会の取組み」『中部教育学会紀要』第23号, 中部教育学会, 2023, pp. 73-77

松木健一「学校を変えるロングスパンの授業研究」『授業の研究 教師の学習』秋田喜代美・キャサリン・ルイス編, 明石書店, 2008, pp. 186-207

養老孟司『ものがわかるということ』祥伝社, 2023

付 記

本研究は、科学研究費助成金『「開かれた主体集団としての教師」モデルの構築と『研究メディアの可能性の研究』（課題番号 23K02208, 研究代表者：越智康詞）による研究成果の一部である。

(2023年11月30日 受付)

(2024年2月29日 受理)