

グローバル資本主義・政治・教育

田中裕喜

Global Capitalism, Politics, and Education

Hiroki TANAKA

キーワード：グローバル資本主義、政治、知性の平等、教育、学びの共同体

1 グローバル資本主義の席卷

米ソの東西冷戦終結後の1990年代の半ば以降、一強と化したアメリカ流の市場原理主義的な資本主義が、国境を越えて世界各国で導入された。市場経済のもつ競争機能、資本増殖の効率化機能を、国内規模や国家間規模ばかりではなく、世界的規模で発揮させようとする動きが強化された。

このグローバル化した資本主義が、各国の経済を不安定にさせ、国民の生活に多大な影響を引き起こしている。今日では、ICTの飛躍的な発展によって、モノの生産やサービスの提供とは無関係な巨額の資本が世界の金融市場を移動しているため、ひとたび価値の暴落が起きるとその被害は世界的規模にまで拡大する。2007年のサブプライム・ローン問題とその翌年のリーマン・ショックに端を発する世界金融危機はその典型であった。また、環境コストの負担を嫌うグローバル資本は、環境規制の緩い新興国を選んで資本を集中的に投下することから、それらの国々で環境破壊や環境汚染を引き起こしている⁽¹⁾。

それらとともに、グローバル資本主義のもたらす深刻な影響と見なされるのは、労働環境の破壊である。グローバル資本は賃金の低い場所を求めて世界中を自由に移動するため、先進国の労働者は新興国の労働者と競争しなければならず、結果として先進国の労働者に賃金低下の圧力が働くのである。わが国でも、1990年代半ば以降、パート、アルバイト、契約社員、派遣社員などの非正規雇用労働者が増加している。非正規雇用労働者が役員を除く雇用者全体に占める割合は、1994年に20.3%であったのが2004年には31.4%に急増しており、その後も微増をつづけて2014年では37.4%（1962万人）に達している⁽²⁾。このことが、国内における働く貧困層、いわゆるワーキングプアの急増と経済格差の拡大を引き起こしているのである⁽³⁾。

グローバル資本主義による労働環境の破壊は、子どもの生存権、学習権、幸福追求権をも脅かしている。2013年に公表された「国民生活基礎調査」⁽⁴⁾によると、2012年の日本における18歳未満の子どもの貧困率は16.3%に達しており、過去最悪を記録した。しかも、ひとり親家庭に暮らしている子どもでは54.6%にも達しており、OECDに加盟している33ヶ国の先進国の中でも最悪の数字である。学校教育法19条では、経済的理由によって就学困難と認められる児童・生徒の保護者に対して、市町村は必要な援助を与えなければならないとされているが、公立小中学校の児童・生徒の総数に対して占める就学援助受給者の割合は⁽⁵⁾、1995年度に6.10%であったのが、2012年度では15.64%にも達している⁽⁶⁾。

一方で、グローバル資本は、国際競争力の強化を名目として、政府に対して法人税の大幅な引き下げを要求し、政府もこの要求を受け入れてきた。1990年に37.5%であった法人税率は、1998年に34.5%、1999年に30.0%、2012年に25.5%と下降の一途をたどり、2015年は23.9%に引き下げられた。

そして、政府は、この法人税の減税分を補填するかのように、消費税を引き上げてきた。1989年の導入時点で3%であった消費税率は、1997年に5%、2014年に8%と上昇し、2017年4月からは10%に引き上げられることが決まっている。今や、グローバル資本は、一国の政府を従属させ、国民の暮らし向きを脅かすほど強大な存在となっているのである。

2 政治とは何かを問い直す

私たちは、際限なく自らを肥大化させていくグローバル資本主義を、ただ手を拱いて見ているよりほかないのだろうか。政府は、グローバル資本の要求を鵜呑みにした政策を実行する一方で、経済格差によって生じた社会の亀裂を国家主義的なアイデンティティの幻想によって糊塗することに熱を入れている。こうした経済と政治の寡占化がすすむ状況にあって、私たちは、「政治とは何なのか」を根本から問い直す必要にせまられているのではないだろうか。

このことを考えるために、ジャック・ランシエールの哲学を導きの糸としよう⁽⁷⁾。政治とは、一般に、国家や自治体の議会における社会的な意思決定の制度やプロセスのことを指すと考えられている。けれども、ランシエールは、このような通常の意味での政治をポリスと呼んで、彼の言う意味での政治と峻別している。

ポリスと政治のちがいは、何だろうか。彼は、古代ローマの歴史家であるティトゥス・リーウィウスが書き残した平民たちによる分離独立の寓話を例にとる。当時の貴族にとって、平民たちは名前のない存在、ロゴスを奪われた存在、話す可能性のない存在であった。ところが、アウエンティヌスの丘に集結した平民たちは、武装蜂起をするのではなく、代表者を立て、彼に名前をつけ、貴族に対して言葉を発するべく送り出した。

すなわち、彼らは自らを、相手の戦士と対等の戦士とするのではなく、平民にはその固有性がないとする人々と同じ固有性を共有する、話す存在とすることによって、別の秩序を、つまり別の感性的なものの分割＝共有を創設するのである。平民たちは、こうして、貴族をまねた一連の発話行為を行う。(……) 要するに、平民たちは名前をもつ存在として振る舞うのである。平民たちは、違反行為を行うことで、話す存在として、つまりたんに欲求や苦痛や憤慨を表すだけでなく知性を表明する言葉を与えられた存在として、姿をあらわにする⁽⁸⁾。

ポリスとは、この寓話において貴族が暗黙裡にしたがってきた秩序のことである。それは、「身体の秩序であり、それはある身体にその名前に応じて何らかの地位や役割を割り当てるような、行為の仕方、存在の仕方、話し方のあいだの分割＝共有の数々を定義する。すなわちそれは見えるものと語りうるものの秩序であり、この秩序はしかじかの活動が見えるものにし、しかじかの活動が見えないものにし、しかじかの言葉を言説として聞こえるようにし、しかじかの言葉を音としてしか聞こえないようにする」⁽⁹⁾。要するに、ポリスとは、社会の当事者としての役割と分け前があるかないか、話す存在として数えあげられる権利があるかないかを定義している「感性的なものの布置」⁽¹⁰⁾を指している。

それに対して、ランシエールの言う政治とは、この寓話において平民たちが試みたような、ポリスの秩序の偶然性を明るみに出し、その変容を促す示威行動のことである。

私はここで政治という名を、ポリスの活動と対立する、十分に特定された活動に割り当てるよう提案する。すなわち、当事者を決め分け前があるかないかを定める感性的なものの布置を、定義上その布置のなかに場所をもたぬ前提、つまり分け前なき者の分け前という前提によって切断する活動である。この切断は、当事者を決め分け前があるかないかを決めてきた空間を再配置する一連の

行為というかたちで現れる。政治的活動とは、身体をかつて割り当てられてきた場所からずらし、そうしてその場所の運命を変えるような活動である。政治的活動は、今まで見られる場をもたなかったものを見えるようにし、音だけがあつたところに言説が聞こえるようにし、音としてしか聞かれなかったものを言説として聞こえるようにする⁽¹¹⁾。

こうしたポリスの秩序との係争というかたちで生起する文化規範の変容を促す示威行動を駆動し、ポリスの論理のなかに裂け目を生じさせているのは、平等の論理である。

政治の唯一の原理である平等は、政治に固有のものではなく、それ自身のなかに政治的なものをまったくもっていない。政治が行うのは、状況に合ったかたちで平等に現実性を与え、係争というかたちでポリスの秩序の中心に平等の確証を刻み込むことだけである。ある行動の政治的な性質を作り出すのは、その行動の対象でも、行われる場でもなく、もっぱら行動の形式である。それは、係争の創設、つまり分離によってしか存在しない共同体の創設に、平等の確証を刻み込む形式である⁽¹²⁾。

ここにいう平等とは、知性の平等、話す主体の平等を指している。この平等は、その生きたる証拠を、ポリスの論理との係争、ポリスの秩序が間違えていることの表明というかたちで、身をもって示すことにおいてしか、実在しえないものなのである。

ランシエールの政治概念を理解するために、次のことを押さえておこう。ポリスの秩序において統治が可能なのは、統治者と市民とのあいだで言語が共有されているからであるが、それと同時に、統治者においては、両者の言語が根本的に異なるものとして捉えられ分割されており、相互理解が目的にはされていないということである⁽¹³⁾。係争としての政治的行為は、言語の了解をめぐるこのような二重性、パラドックスを暴露して、「話す身体の数々が、言うことの秩序、行為することの秩序、存在することの秩序のあいだの分節化のなかで配分されている仕方を再配分する」⁽¹⁴⁾のである。

このようなランシエールの提起する政治概念は、「分け前なき者に分け前はない」「役割なき者に役割はない」と宣告するグローバル資本主義に対して、根本的な再考を迫るものではなからうか。統治者による社会的な意思決定に対して「語るはずのない者」とされてきた一人ひとりの市民が「知性の平等」を自覚し、公共のことがらについての思いや願いを語りはじめるという意識や行動の変容の意義は、けっして小さくないように思われる。

3 「知性の平等」の自覚をもたらず教育へ

ならば、「知性の平等」の自覚はどのようにしてもたらされるのか。それは、教育という営みに負うところが大きいのではないだろうか。ランシエールもそのように考えており、彼は、政治についての哲学的探究に先立って、教育についての哲学的探究を行っている。ただし、彼の考える教育は、一般に思念される教育とは大きく異なっている。それはどのようなものなのか。

ランシエールの教育についての探究は、ジョゼフ・ジャコト (1770-1840) という教師の実践、のちにジャコト自身が「普遍的教育」と呼んだ教育方法を拠り所にして展開される。ジャコトは、フランスからベルギーに亡命した後、ルーヴェン大学でフランス文学を教えることになった。ところが、ジャコトには生徒たちの言語であるオランダ語がまったく分からず、他方、生徒たちにはフランス語が分からなかった。ジャコトと生徒たちの間には共通の言語がなかったのである。そこで、彼は、フェヌロンの小説『テレマックの冒険』の蘭仏対訳本を生徒たちに通訳を介して渡し、オランダ語訳を参考にしながらフランス語の原文を暗記すること、そして、そこから読み取り考えたことのすべてをフランス語で書くことを求めた。この止むに止まれぬところから生まれた実践の成果は、ジャコトの期待をはるかに超えるものであった。

彼は「生徒たち」にフランス語の基本的な要素について何の説明も与えなかった。綴りも活用も説明しなかった。彼らは知っている単語に対応するフランス語の単語を独力で探し、その語尾変化の理由をさぐったのだ。そして独力でそれらの単語をつなぎ合わせて、今度は自分でフランス語の文章を作れるようになったのだ⁽¹⁵⁾。

これは、驚くべきことではなからうか。私たちは、ふつう、自分の知らない何かを学ぶときに、そのことを深く理解していてすぐれた説明を行える教師が必要であると考え。どんな生徒にも分かるように教えらるる教師をいい教師であると見なしている。教師もまた、いっそう的確な説明を生徒に与えようと言葉を費やす。ところが、ここでは、あろうことか、生徒たちが教師からの説明を受けることなく外国語を学んでしまったのである。

ランシエールがジャコトとともに提唱するのは、教師が教材についての説明を施さない教育である。

ジョゼフ・ジャコトを捉えた啓示は、説明体制の論理を逆転させなければならぬ、ということに帰着する。説明は理解する能力がないことを直すために必要なのではない。反対に、この無能力こそが、説明家の世界観を構造化する虚構なのだ。無能な者を必要とするのは説明家であってその逆ではない。無能な者を無能な者として作り上げるのは説明家である。何かを誰かに説明するとは、まず第一にその人に向かって、あなたは自分ではそれを理解できないのだと示すことだ。説明は教育者の行為である以前に、教育学の神話、すなわち学識豊かな者と無知な者、成熟した者と未熟な者、有能な者と無能な者、知的な者とばかな者に分かれた世界という寓話である⁽¹⁶⁾。

つまり、ランシエールは、自分の知性が相手の知性と平等であることを前提にしている者だけが、相手に何かを学ばせることができ、相手の知性が何をなしうるかを自覚させることができる、そう考えるのである。

問題は博識な者たちを作り出すことではない。自らを知的に劣っていると思い込んでいる者たちを立ち上げらせ、彼らがはまり込んでいる泥沼から抜け出させることだ。それは無知という泥沼ではなく、自分自身に対する侮蔑という泥沼、自分自身のうちにある理性を備えた被造物に対する侮蔑という泥沼である。問題は、解放されかつ解放者である人間たちを作り出すことなのだ⁽¹⁷⁾。

ランシエールは、教師が説明を施さないということとともに、生徒を教材、テキストとじっくりと向き合わせるということが重要であるとする。

彼〔ジャコト〕は自分の学識からは何一つ伝授しなかった。だから生徒が習得したのは教師の学識ではない。生徒たちの知性を書物の知性と格闘させておくために自分の知性を引っ込めることで、彼らを自分たち自身の手で抜け出すことのできる円環の中に閉じ込めるようにしたということにおいて、彼〔ジャコト〕は教師だったのだ⁽¹⁸⁾。

一人ひとりの生徒の知性が結びつけられるべきなのは、教師の知性ではなく、書物の知性である。だからこそ、教師の説明は不必要なのである⁽¹⁹⁾。彼はこう述べている。「一冊の書物は一つの全体である。新たに学ぶことのすべてを関連づけられる一つの中心であり、新しいことの一つ一つを理解し、そこに何が見えるか、それについて何を考えるか、そしてそれをどうするかを述べる手段を見つけることのできる、一つの円環である」⁽²⁰⁾。この円環のなかに入り込むことによって、生徒は「それを書いた者の知性を探究し、その知性も自分の知性と同じように振る舞うということを確認する」⁽²¹⁾ことができるのである。

ランシエールが説明をしないこと、テキストと向きあわせることに加えて教師に求めているのは、生徒が知性をどのように駆使しているかを見定めることである。

教師は質問し、語ることを命じる。すなわち、自覚されることのなかった、あるいはまた顧みられることのなかった知性が発現するように促す。そしてまた、その知性の仕事が注意深く行われたこと、強制から逃れるためにどんなことでも構わず口にしていないことを確認する⁽²²⁾。

これは、具体的には何をすることなのだろうか。「彼〔生徒〕は習得するすべてのもの（……）について話すように、そして彼には何が見えるか、それについて何を考えるか、またそれをどうするかを言うように求められる。そこでただ一つだけ絶対に必要な条件が課される。言うことはすべて書物の中に具体的に示さなければならないということである。課題作文や即興も同様の条件で行うように求められる。生徒は自分の文章を構成するのに書物にある単語や言い回しを用いなければならない、自分の論証に関係する事実を書物の中に示さなければならない。要するに、生徒が言うことはすべて、教師が書物の中に具体的に確認できるようでなければならない」⁽²³⁾。ここでは、教師に学識が求められているのではない。求められているのは、生徒が「持続的に探究しているということを確認すること」⁽²⁴⁾なのである。

人間を解放しようとする者は、学者としてではなく人間として、教育するためではなく教育してもらうために、質問しなければならない。そしてそれを厳密に行うことができるのは、実際問の内容について生徒より多くを知っているのではない者、生徒に先駆けてその知的な旅をしてしまったのではない者、つまり無知な教師をおいてほかにない⁽²⁵⁾。

このような教師によって、生徒が「知性の平等」に目醒め、自らの知性を自律的に行使していくことが、ランシエールの考える教育なのである。

3 ランシエール哲学の実践的可能性—「学びの共同体」

このようなランシエールの教育についての哲学的な探究は、今日の社会における教育の実践に具体的に反映することが可能なのだろうか。私の見たところでは、教育学者の佐藤学が国内外の学校の教師たちとともに進めている「学びの共同体」としての学校改革は、その実践的な可能性を示しているものと考えることができる。

佐藤は、学びを、対象世界との出会いと対話、他者との出会いと対話、自己との出会いと対話の、三つの対話的实践として再定義している。学ぶ活動は、対象世界の意味を構成する活動、自己の輪郭を探索しかたちづくる活動、他者との関係を紡ぎあげる活動、これらの三つの活動が相互に絡み合いながら展開される活動であるとして、これを佐藤は「学びの対話的实践の三位一体論」と呼んでいる⁽²⁶⁾。そして、次のように述べている。

学びの対話的实践の三位一体論は、学びからの疎外を克服する理論でもある。学びの実践は、学びからの疎外を克服する実践である。（……）学びの疎外は、三つの側面において生じている。一つは「対象の喪失」であり、二つめは「他者の喪失」であり、三つめは「意味の喪失＝自己の喪失」である。学びから逃走している子ども、低学力の子ども、学びに希望を失っている子どもは、いずれもこの三つの疎外を経験している子どもたちである。学ぶ権利を実現する実践は、この三つの疎外を克服する実践であり、教室における学びもこの三つの疎外の克服を中心に遂行されるべきである⁽²⁷⁾。

「対象の喪失」の克服として追求されるのは、教科の本質に即した対象性の回復である。具体的には「学びにおいてテキスト（資料、事実、現象）との対話を重視すること、それらに媒介された活動（mediated activity）として学びを遂行すること」⁽²⁸⁾が企図される。実際に、「学びの共同体」づくりを推進している学校の授業を見てみると、教師が多弁を控え、子どもに「どこからそう考えたの？」と尋ねて、何度も何度もテキストに「もどす」様子を目にする事ができる。これは、ランシエールがテキストの説明を施さないこと、テキストとじっくり向き合わせることを重視していることと符合する。両者はともに、学びの効率性ではなく、学びの真正性（authenticity）⁽²⁹⁾を追求しているのである。

「意味の喪失＝自己の喪失」の克服として追求されるのは、学びにおける筆者性の回復である。これまでの学校の授業では、無名化され脱文脈化された知識を、一斉授業をとおして生徒に伝達し習得させることが目的とされてきた。それに対して、「学びの共同体」の学校の授業では、質の高い課題を設定し、テキストとの対話によって生まれる一人ひとりの生徒の認識と表現の個性、多様性が尊重され奨励されており、それらの差異をとおして学び合うことが目的とされている。この点においても、「知性の平等」を教育の前提に置くランシエールの哲学と響き合っていることは、次の言葉のうちに見てとれる。「同質な人間を集団化するところ、すなわちある精神をもう一つの精神と一緒に束ねてしまうところには知性はない。各々が行動し、自分の為すことを語り、現に行ったということを確認できるようにするところに知性はある」⁽³⁰⁾。両者はともに、一人ひとりの生徒がすでに知っていることと新たに知りえたことを自ら関連づけ探究することを重んじているのである。

これらに加えて、佐藤の「学びの共同体」の理論と実践では、「他者の喪失」の克服が追求されている。具体的には、教室のなかに教師と子どもの、子どもと子どもの「聴き合う関係」を育むことが企図される。佐藤は言う。「学校ほど対話の重要性が叫ばれている場所はないが、学校ほどモノローグが支配している場所もない。校長の言葉、教師の言葉、教室の子どもの言葉、そのほとんどがモノローグである。このモノローグの言葉をダイアログの言葉に転換する基礎となるのが「聴き合う関係」である」⁽³¹⁾。ちなみに、ランシエールの教育をめぐる探究では、「学び合う仲間の喪失」の克服という視点は見られない。

こうした「学びの共同体」の理論と実践は、近代学校に代わる「21世紀型の学校」を実現するヴィジョンとして提起されている。佐藤は、「21世紀型の学校」の成立基盤として、「知識基盤社会（ポスト産業主義社会）への対応」「多文化共生社会への対応」「格差リスク社会への対応」「成熟した市民社会への対応」の四つの特徴を挙げている⁽³²⁾。これらの特徴は、裏を返せば、「グローバル資本主義が猛威を振るう社会への対応」と言い換えることができる。グローバル資本主義に根こそぎにされてしまうことのないしなやかな市民を育てることは、現在の学校と教師にとっての公共的な使命であり、その実践を支えることは現在の教育研究者にとっての中心的な課題であると言えるだろう。

註

- (1) 中谷巖『資本主義はなぜ自壊したのか』集英社 2011年 36 - 37頁
- (2) <http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000046231.html>
- (3) 2013年分の民間給与実態統計調査によると、1人当たりの平均給与は正規473万円、非正規168万円であり、これを男女別にみると、正規の男性527万円、正規の女性356万円に対して、非正規の男性225万円、非正規の女性143万円となっている。
<https://www.nta.go.jp/kohyo/tokei/kokuzeicho/minkan/gaiyou/2013.htm>
- (4) <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa13>
- (5) この数字は全国平均値であり、都道府県や市町村ごとに偏りがみられるが、今や児童・生徒の約6人に1人、40人の学級であれば6.25人が家庭の貧困によって就学困難な状況に置かれている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/02/1344115.htm
- (6) このような深刻な状況を受けて、政府は、2014年8月29日に「子供の貧困対策に関する大綱」

を閣議決定し、「教育の支援」「生活の支援」「保護者に対する就労の支援」「経済的支援」の四つの分野の支援策をとりまとめた。けれども、この大綱では、高校生に対する給付型奨学金の拡充は明記されたものの、当事者や有識者がかねてより要望していた子どもの貧困率を削減するための数値目標は掲げられていない。ひとり親家庭の保護者に支給される児童扶養手当の増額は検討にとどまり、高等教育の機会を保障するための給付型奨学金の創設も盛り込まれることはなかった。付記：政府は、2015年12月になって、第二子と第三子に対する児童扶養手当を2016年8月分から所得に応じて増額することを決定した。ただし、第一子に対する支給額は据え置かれるなど、内容としては不十分なままである。

- (7) ランシエールは、グローバル資本主義のもとで富の無制約化がすすんで寡頭制権力が拡大し、デモクラシーへの憎悪が高まっていることを批判的に分析している。ジャック・ランシエール(松葉祥一訳)『民主主義への憎悪』インスクリプト 2008年(Jacques Rancière, *La haine de la démocratie*, La Fabrique, 2005)
- (8) ジャック・ランシエール(松葉祥一・大森秀臣・藤江成夫訳)『不和あるいは了解なき了解 —政治の哲学は可能か』インスクリプト 2005年 52 - 53頁(Jacques Rancière, *La mésentente: Politique et philosophie*, Galilée, 1995.)
- (9) 同上 60頁
- (10) 同上
- (11) 同上 60 - 61頁
- (12) 同上 63 - 64頁
- (13) 「命令が目下の人間によって理解されるということから導き出せるのは、ただこの命令が確かに下されたということ、命じる者が確かに自分自身の仕事に成功したということ、したがって命令を受ける者も、その延長線上にある自らの仕事を、たんなる感覚と十全な所有の分割=共有に従って、しっかり実行するであろうということだけかもしれない」(同上 91頁)。
- (14) 同上 100 - 101頁
- (15) ジャック・ランシエール(梶田裕・堀容子訳)『無知な教師 —知性の解放について』法政大学出版局 2011年 6 - 7頁(Jacques Rancière, *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987.)
- (16) 同上 10頁
- (17) 同上 150頁
- (18) 同上 18頁(括弧部は論者)
- (19) ジャコトが用いた『テレマックの冒険』というテキストは、小説家フェヌロンが政治についての教えを伝説の形をした物語にするために、ホメロスやウエルギリウスの詩、子ども向けの素朴なお話、神話や地理についての学問的なテキストを同時代のフランス語に置き直したものである。ランシエールは、それを「ある言語がその形式と力量のおおよそを示している書物の一つ」(同上 31頁)であるとしている。
- (20) 同上 31 - 32頁
- (21) 同上 60頁
- (22) 同上 44頁
- (23) 同上 30 - 31頁
- (24) 同上 51頁
- (25) 同上 44 - 45頁
- (26) 佐藤学『学びの快楽 —ダイアローグへ』世織書房 1999年 37 - 79頁
- (27) 佐藤学『学び合う教室・育ち合う学校 —学びの共同体の改革』小学館 2015年 312 - 313頁
- (28) 同上 307頁

- (29) 同上 306 - 307 頁
- (30) 『無知な教師』 49 頁
- (31) 『学び合う教室・育ち合う学校』 314 頁。佐藤は、「聴き合う関係」がダイアローグの言葉を生成するとともに民主的な共同体を生成すると言うとき、次のデューイの言葉をしばしば引用している。「聴覚 (the ear) と生き生きとほとぼしる思考や情動との結びつきは、視覚 (the eye) とそれらとの結びつきよりも圧倒的に緊密であり多彩である。観ること (vision) は観照者 (spectator) であり、聴くこと (hearing) は参加者 (participant) である」(John Dewey, *The Public and Its Problems*, Henry Holt & Company, 1927, pp.218-219)。
- (32) 佐藤学『学校を改革する 一学びの共同体の構想と実践』岩波書店 2012年6 - 14 頁