

# 学習過程・教育実践の記録と評価

Records and Evaluation  
on Learning and Education Practice

2024.03

福井大学総合教職開発本部  
教員研修の高度化に資するモデル開発事業  
教師の「主体的・対話的で深い学び」を支える評価モデル・DXシステムの開発  
学習過程・教育実践記録基礎研修ユニット



## 序

柳沢 昌一

### 21 世紀において求められる学習と近代教育の理念

OECD・UNESCO・世界銀行をはじめとする国際機関、そして各国の教育政策の中で、変動する世界の中で生きる力（コンピテンシー）を培う新しい学習のあり方とそれを実現するための政策が繰り返し提起されてきた。グローバル化と AI 化が加速的に進む世界経済が必然的にもたらす新たな時代の要請として、定型的知識の伝達・反復を中心とする学習から、変動する状況の中で主体的協働的に探究し省察する力を培う教育の必要性とそれを支える新しい教師の役割が求められている。求められる学習と教師の役割の変化をめぐる基本認識は、フィンランド、シンガポール、カナダ、オーストラリア等 OECD の取り組みと密接に協働する諸国のみならず、アメリカ・ヨーロッパ、そしてケニアやエジプトをはじめとするアフリカ諸国においても共有されてきている。

しかし、教育史の眺望に立つならば、それは事新しい主張ではなく、主体的協働的な学び、自ら考える力を培う教育・自己教育への希求は近代教育の出発以来の理念・企図の展開の現段階として捉え返すべきことだろう。立憲制・共和制とその主体への問い、ルソー・カント以来の公共社会とその主体の形成を目指す近代教育の根本的理念にそれは根ざしていること、そしてその後の苦闘と屈折、展開と反動の歴史的な歩みの中での現段階として捉え返していくことが求められる。その上で、自律への学習への企図が、構成的協働的な学びのあり方の提起も含めて、またそれを支える省察的实践者としての教師のあり方まで含め、改めて改革の基本的方向定位として世界的に共有されてきていることは、むしろ近代教育という未完のプロジェクトへの長い展望において、積極的に捉えるべきことだろう。

### 「評価」・アカウントビリティと市場主義による「改革」圧力とそれがもたらす現実

しかしそうした基本的な方向定位の共有とは裏腹に、改革をめぐる動向、とりわけイギリス・アメリカに代表される政策動向は、数多くの批判と研究が示しているように、アカウントビリティ・市場主義による学校の競争的淘汰を促し、自律と協働の基盤、長期的に培っていくべきその文化とコミュニティへの努力を、短期的達成と評価の強制と競争によって洗い流しかねない状況が生み出されてきている。

変革を外部、そして上から急速に引き起こそうとする施策は、即効性を求め、より根本的で時間を要する学習と教育の基本的なモードの質的な転換という困難を要するプロセスをブラックボックスに入れたまま、測定が容易な項目をめぐるテストスコア・評価の獲得競争に学校・教師・生徒を強制的に巻き込んでいく。教師養成も企業ベースのより短期的な、パッケージ化された研修への代替が拡大し、結局は短期的な教師の入れ替わりを助長する結果をもたらしている。イギリスとアメリカにおいて展開されているアプローチとそれが引き起こしている事態は、この二つの国が持つ世界的な影響力もあり、そこでの改革の展開に深い影、否定的な影響をもたらしてきている。こうした「改革」が何をもたらすのかが明白になってきている状況の中でも、この「先進国」の教育政策とそのアプローチが、国際機関が資

金援助とセットとなったアカウンタビリティ・評価の要請を通して、さらにシステム化された形で被援助国の企図を梓づけていくプロセスがエスカレートしていくことになる。

## もう一つの長い展開への途

### 省察的実践・教師のプロフェッショナルアイデンティティ・専門職学習コミュニティ

アカウンタビリティ中心の政府による教育改革に翻弄され続けてきたアメリカの教師教育の長い苦闘を当事者として歩み続けてきたザイクナーはいわばその総括とも言うべき著作の最終部で、危機を超える途をカナダ、オンタリオ州トロントを基盤として教育改革と教師教育改革への企図を進めてきたマイケル・フランとアンディ・ハーグリーブスの **professional capital** のアプローチに求めている。それは実践の中での実践者自身の探究を専門性の核心として捉えるショーンの省察的実践の提起、そして学校を拠点とする教師の実践・研究を通じた力量形成を支える専門職学習コミュニティへの企図と密接に関わっている。

教育改革の鍵としての教師の実践力とそれを支える研修、あるいは学習コミュニティをめぐる取り組みの展開と深く関わって、日本の学校における授業研究への関心、そしてそれを世界における教育改革とそのための教師の研修の改革に活かそうとする取り組みが進められてきている。後述するように、とりわけアカウンタビリティ政策の圧力の中で、授業研究の短期的伝達導入を志向する取り組みは根本的な矛盾を孕んでいる。しかし、もし、日本の教師文化を支えてきた授業研究の背後にある構成と歴史、近代日本における学校拠点の教師の協働研究とそのコミュニティ形成の長期的な企図、そしてそれを支えるネットワークと教員養成教育機関における組織的展開を私たちが捉え返すことが出来るならば、そしてそのプロセスと組織の構成・展開過程を捉え直し、現在にそれを再構成的に活かしていくことで着るならば、その歴史的な経験・省察、そして現在の企図は、世界の国々とそれを支援しようとする諸機関が、教育改革を目指しつつ、その短期的達成を目指す梓組みと施策の呪縛の中で失敗を繰り返す現実を乗り越えていく展望をひらくための実践的組織的なアプローチにむけての、トロントにおける経験・省察に加えることのできる、もう一つの具体的な手がかりとなりうるのではないか。本報告書では、こうした問題意識に立って日本の授業研究・教育実践記録の蓄積の再検討・再評価、実践記録を通じた学習過程・実践過程の内在的な省察を基軸とする教育評価のアプローチと組織をめぐる研究、そしてそうした省察的実践と教師の学びを支えるコミュニティ形成、およびそうしたコミュニティを持続的に支える省察的機構への展望へと問いを進めて行くこととしたい。

(この文章は日本教育学会「教育学研究」第 88 巻 1 号 (2021 年 3 月) に寄せた教育研究の現在第 23 回、「教育改革と省察的実践のコミュニティへの企図」の冒頭に掲げたものである。教育改革と教師の力量形成、およびそれを拘束する評価の問題に関わる福井大学教職大学院の基本的スタンスを示すものとして本報告書において再録する。)

## 構成

- I 日本における授業研究・教育実践記録の再検討・再評価 [1]
  - 教員研修において実践記録を取り上げる意義、活用する可能性を考える 石川 英志 [3]
  - 戦後の教育実践研究の歴史的展開とその実践記録論のノート 寺岡 英男 [15]
  - 福井大学附属中学校における教育実践研究の展開 柳沢 昌一 [25]
  
- II 実践内在的な教育評価へのアプローチ [45]
  - 教育評価のエビデンスとしての実践記録 遠藤 貴広 [47]
  - 省察の深さとその評価をめぐる 遠藤 貴広 [55]
  - 反照的均衡としてのモデレーション:総合的な探究の時間における学習評価の方法論的展望 遠藤 貴広 [77]
  - 公的組織における評価の現状と省察的学習としての評価への展望 柳沢 昌一 [87]
  - 実践内在的評価の学的基盤としての教育実践研究の方法論 柳沢 昌一 [95]
  
- III 省察的な実践評価・研究のプロセスとそれを支える専門職学習コミュニティ [109]
  - 実践内省察としての教育実践研究のプロセスとデザインと教師の専門職学習コミュニティ 柳沢 昌一 [111]
  - 学校拠点の専門職コミュニティとそれを支える省察的機構への展望 柳沢 昌一 [131]



## Ⅰ 日本における授業研究・教育実践記録の再検討・再評価

教員研修において実践記録を取り上げる意義、活用する可能性を考える 石川 英志

戦後の教育実践研究の歴史的展開とその実践記録論のノート 寺岡 英男

福井大学附属中学校における教育実践研究の展開 柳沢 昌一



# 教員研修において実践記録を取り上げる意義、活用する可能性を考える

教師の学びと成長につながるために

石川 英志

## 1. 教師の学びを支えてきた実践記録とその変遷

本論の目的は、教員研修に実践記録（注）を位置付けることの意義や可能性を原理的に考察することにある。これまでの授業研究を構成するプロセスや枠組の在り方を問い、実践記録とそれをめぐる諸行為（綴る、読む、同僚や第三者と語り合う等）を位置付けた教師の学びとその協働化（教員研修）に関するモデル構築に向けた基礎的な考察を行うものである。

実践記録は、わが国の学校教育の歩みのなかで、教師の学びと成長を支えてきた。教師の手で綴られる実践記録は、活字化されることによって、ひととひとのつながり、さらには時間や空間を越えた出会いを可能とすることで、教師の学びの公共的な場の構築に寄与し、教師が自らの実践を問い、新たな実践の創造に取り組んでいくために欠かせない貴重なメディアの役割を果たしてきた。優れた実践と評価されるものは教育雑誌に掲載されたり、本として刊行されたりして、広く読み継がれ、目標とすべき実践やその成立要件を考える上での手がかりともなってきた。

私事となるが、私の父は戦後まもない昭和22年（1947年）に師範学校卒業後、中学校や小学校の教師となり、昭和の終わりに校長として務め上げるまで、学校教育の現場で実践と向き合い続けてきた。父の書棚には東井義雄、斎藤喜博、芦田恵之助をはじめとする実践家の単行本や著作集、授業づくりに関する教育雑誌等が並んでいたことを記憶している。その中の何冊かは今、私の手元にある。開いてみると、線が引かれたり、文の傍らにメモが記されたりした箇所もあって、著者の実践家に自分を重ねて文脈をたどり、考え方や指導技術に学ぼうとしてきた痕跡が残されている。そうした本を読んだことをきっかけに、

遠路わざわざ足を運んで公開研究会に参加し、授業参観したこともあったと聞いている。

一方、現在の教師の学びやその関心の動向に目を転じてみると、実践記録をめぐる綴る、読む、同僚と語り合うといった行為は、教師の日常生活からめっきり姿を消してしまっている。私の見た狭い範囲ではあるが、そもそも実践記録そのものを公刊した本は減り、教育雑誌の特集テーマから実践記録に関連するものは見かけないようである。このような背景には、他者の一人称の実践記録に綴られた具体的な文脈に即した経験を、今後取り組む自分の実践の考え方や指導技術の形成に結び付けようとする傾向から、実践の複雑な脈絡を捨象した指導のノウハウ本のコンテンツを自分の実践の計画や指導方法の参考や根拠とする傾向へと、教師の学びの関心や志向が移ってきたことがあると考えられる。また、私はこれまで岐阜大学に在籍して、教職大学院現職教員院生の実践研究の指導にあたりるとともに、岐阜県の小・中学校の授業研究や教員研修に多少なりとも関わってきたが、校内研修や教員研修に授業記録（逐語記録）や実践記録を位置付けて活用を図る学校や教育委員会はこの30年余のスパンで減少し続けてきた。

教師の学びから実践記録が次第に消えていったその一方で、実践記録に代わって「実践論文」が多くの教師によって執筆され、教育委員会等主催のコンクールに応募提出され、選考の結果として優れた論文が公表されるシステムが確立されてきたことが大きな変遷として挙げられよう。学校現場において、実践論文を実践記録と様式上どう区分してきたかについては、教育実践に関する教育学や教育心理学の領域の学術論文の形式的、内容的な様式に準拠したものから、実践記録に近接して様式の設定が

曖昧なものまで様々なヴァリエーションがあると考えられる。本論では、実践論文とは研究課題の設定、研究方法の明確化、データの客観性の担保とそれに基づく研究成果の検証等の様式にしたがって構成されたものであり、そのもとでどのような手だてで、発問、教材開発等が子どもの豊かで深い学びを導き出したかを明らかにし、その成果を今後の実践に還元することを目指していると捉えておきたい。

実践論文の様式は、実際に多く行われている校内授業研究の様式との対応において成り立っている。実際に多く行われている校内授業研究の様式とは、「授業改善」を目標とする指導方法の改善を軸に、教師の手だてをどう工夫すれば、子どもの学びはどう深まるかに焦点を当て、本来は複雑な文脈や状況の下に生成される一回性の出来事としての授業、多面性や多層性や偶然性に富む授業過程から、計画（インプット）と成果（アウトプット）のつながり、例えば、教師による特定の手だてや教材の工夫→子どもの思考の変容といった操作的な因果関係を抽出し、その知見や技術を今後の授業の改善に活かすというものである。

そうした様式のもとに構築される校内授業研究の具体的な手順、そこで生み出される授業改善の技法等は汎用性があるため、ICTとの親和性も高く、1990年代以降、ICTの普及によって学校内、学校間、さらに地域を越えて全国レベルで広がってきた教師のネットワークのもとで交流や共有や蓄積が急速かつ大幅に進んでいった。

## 2. 教師の学びにとって実践記録を綴ることの意味や可能性を考える

しかしながら、広く普及してきた校内授業研究の様式、それと対応した実践論文の様式に依拠するだけでは見落としやすい授業の重要な側面があることを指摘しておきたい。前述のように、授業は多様で複雑な側面をもち、事前に予測できる操作可能な側面だけでなく、予測のつかない操作困難な出来事としての側面をもち合わせた一回性の営みであり、既成の理論の枠内に収まらない別の可能性に開かれている。

ある授業場面で考えてみると、子どもたちとのやりとりのなかで思わぬ展開となってしまったので、切り返しの発問をして、当初の計画の軌道に戻すことができ安堵したが、後でその場面の子どもたちの発言を再解釈してみると、唐突で偶然的とは言えず、それが出てきたその子どもたちの必然性があることが見えてきた。自分にはそ

れが見えておらず、あの場面で発言としっかり向き合っていて、その奥に潜むその子どもたちの問いや気付きを出してもらい、他の子どもたちとも共有を図って一緒に考えてもらえれば、当初の目標とは異なるが、もっと深い探究を学級として展開できたかもしれない……。

自分の思惑どおりに子どもを動かそうとしていた自分に気付いて、子どもの考えや学びと教師の目指すところとのずれに向き合うことは、教師にとって勇気がいる、痛みも伴う。教師は好き好んでずれているわけではないからである。しかし、子どもの考えをこちらの道筋にどうすれば引き寄せられるか、どう切り返したらよいかというこちらの都合だけで解決を図るのではなく、なぜあの考えが出てきたのか、なぜあの場面で考えが変わったのかと、その考えの背景や根拠を推察することを通して、子どもの考え方や感じ方に対する自分の向き合い方を問い、自分の受け皿（用意していた計画や構想）が狭かったのではないかと省察することは、授業を改善する上での教師の基礎的で確かな学びとなりうる。

授業は計画に基づいて進められていくが、実際に展開される授業は計画段階で用意された指導案でもって説明し切れるものではない。教師と子どもたち、子どもたちどうしの相互作用の文脈において、こちらの思惑や計画を越え、思いもかけない子どもたちの考えや反応が生起し、それに対する修正や対処の判断が驚きや戸惑いやスルー等の感情を伴いつつ行われていく。授業者がそのような授業の複雑さに分け入り、一人称の主観的なプロセスとして綴るものは、客観性を重視する実践論文では排除されやすいあるいは周辺の、副次的な位置付けにとどめられがちである。しかし、子どもたちに働きかけ働き返されるやりとりのなかで子どもの成長の機微に目をこらし、それを自分の言葉でかたどることは、今後の教師としての知的な洞察や判断の深まりにつながっていくはずである。そこに、実践論文では周辺化や消去される可能性のある実践記録を綴ることの大きな意味や価値がある。

実践者自身にとっての実践記録を綴ることの意味や価値を今少し考察してみたが、自分の手元に実践記録を置いた自己検討を越えて、同僚や第三者に開き、一緒に読み、語り合うコミュニティ、実践記録を介した協働的な学びの展開を次のステージとして想定しておきたい。実践記録は一人で読む以上に、それをめぐって共同で談話するプロセスで自他ともに大きな意味が生まれてくる。同じ実践記録の同じ子どもの学びの姿を前にして、人によって感じる、考える、着眼点が違うことを見

つけることは、子どもを育てる機微に目を開かされることにつながり、教師の大切な学びとなる。例えば、自分では問題があると読んでいた、考えていた（むしろ思い込んでいたと言う方が正確かもしれない）ある子どもの動きをめぐって同僚あるいは第三者からよさを指摘されるといったこともありうるだろう。そういう経験が子どもへの穏やかで幅のある見方や、子どものなかにある可能性をみつける洞察力を育てていく契機となる。

そうしたステージに向かうことを視野に入れて、実践記録を綴るにあたっての留意点や期待を寄せる点を五つほど挙げたい。なお、私はこれまで学校現場の先生方と共同して、実践記録の一環を成す授業記録に基づく「授業分析」を特定の教科に限らず実践研究のベースにおいてきた。したがって以下に挙げたのは教科通底的な事項であり、各教科・領域の特性を考慮すれば、他の特記すべき点が当然出てくるはずである。

- 1) 実践記録に掲載する授業について、とくに子どもの学びに関する箇所（発言や行動、作文やノート等）を、できるだけ精細で客観性のあるものとするように努める。教師と子ども、子どもどうしの相互作用の様相を示す授業記録はその中心となる。実践記録の作成プロセスでは授業の単位時間や単元の全体を視野に入れておくことが大切だが、実践者自らの問題意識や関心に基づいて取り上げたい場面を絞って授業記録を作成して解釈を行う。それを切り込み口として授業や単元全体にまで及ぶような意味付けができれば、なおさらいいだろう。絞った特定場面の授業記録は、発言内容の概要ではなく、発言に言い淀みがあったら、できるだけそのままに記す、また指名発言だけでなく周囲の子どもの反応したつぶやきもわかる範囲で記すといった詳細さに配慮したい。後で読むと、そうした表現の末端部や周辺部に大きな意味が隠されている場合があるからである。子どもの発言や行動にはできるだけ固有名（いうまでもなく個人情報であることに配慮して仮名とする）を付ける。子どもをCとする記録を見かけるが、それだと学級の子ども一般になってしまう。実践記録を綴るとは、個々の子どもの成長の具体的で固有な様相を書きとめ、それをつなげてその子どもの今後の可能性を発見するプロセスの中核とするものだと考えるからである。
- 2) 実践記録を綴る対象となる授業として、子どもとの新たな関係づくりに踏み出したいとか、ルーテ

ィン化した授業から脱却したいといった何らかの問題意識やころざしをもって挑戦しようとしてきたその試行錯誤の途上のプロセスを綴る。そのような実践は、同僚や第三者が共感的に読み、考え、かれらと実践者とが対等に学び合える関係に導いてくれるはずである。

教師が問うたり、説明したり、行動したりすることによって、授業の中味や価値の大筋は形づくられ、それに応える形で、子どもが答え、書き、話し合うものだという、教師を主体、子どもを客体とする授業の在り方に、何らかの問題意識をもたなければ、多忙な教師は安住してしまうものである。しかしそうした状況から踏み出したいという願いの実現を目指して、様々な取組や挑戦を行っている教師が大勢いることも事実である。実際にはなかなかうまくいかず、迷いや苦しみがある一方で、こんな試みをしたら、子どもの新しい可能性の発見があった、教師自らの考え方も変わってきたというところに、教師の仕事のやりがいや魅力が生まれてくる。そのようなプロセスを書きとめたものは、同僚とくに若い教師は自分と重ねて読み、目指す方向を考える上で貴重な契機となるはずである。

- 3) 先述したことも重複するが、実践者の構想や計画の範囲内に収まる子どもの学びの成果を表すもの（子どもの発言、作品、ノート等）だけでなく、はみ出ているものやずれているもの（子どもの問い、発想、行動、相互作用等）も位置付けて、そこにどんな意味や可能性があるかを推察し、それを手がかりとした実践者自らによる省察（子どもとのやりとりにおける気付きや判断、今後に向けた構想の見直し等）の具体的な内容を載せる。
- 4) 実践記録を取る範囲や様式に関するものである。範囲とはここでは、時間的、空間的な限定、対象とする子ども等を指している。時間的な範囲は特定のある授業場面、1単位時間、単元全体、年間等、様々な時間のスパンが挙げられる。空間的な範囲は、授業の内容となる特定の教科とその単元、授業と学校生活、複数の教科等が挙げられる。対象とする子ども等とは、教師とある特定の子ども、特定の子どものたちのグループ等が挙げられる。これらを組み合わせれば、いろいろな範囲が考えられるが、初めから決めておく場合もあれ

ば、はじめは社会科の1単元全体の学級の子どもたち全体を対象としていたが、見学調査後からあるグループにフォーカスを当てることにするといった変更も当然ありうる。様式とはここでは、計画と事実との関係を実践記録にどう持ち込むかに関することである。先述したことと重複するが、計画から出発し、それとの照合関係において実際の展開を分析し、計画を検証するといった実践論文の定形化された枠組が教師のなかに内面化して、それにならって実践記録も綴る方が書きやすいかもしれないが、実践とそのなかでの子どもの可能性をもっと時間的、空間的に自由に見たり、推察を交えて意味付けたりすることがなされてもいいのではと考える。

例えば、長岡文雄氏の実践記録を少し取り上げる。長岡氏は奈良女子大学文学部附属小に長らく勤務し、実践記録の三部作『考えあう授業』（1972）、『子どもをとらえる構え』（1975）、『子どもの力を育てる筋道』（1977）を公にしているが、それらは様々な角度から読み、学ぶことができるキャパシティの大きな実践記録の集大成である。今でも読むと、どの子の考え方や感じ方に対しても子どもたちが敬意をもって聴き合い、それがユーマある反応やつぶやきとなって次々と表れ、実践のみずみずしさが伝わってくる。ここで注目するのは、毎朝の「朝の会」での輪番で担当がまわってくる「友だちの話」や毎月1回書く「近ごろ変わったこと」の作文である。「朝の会」は、他のすべての授業の基礎として、「外界に問いかける目」「よく気づく目」が育つ場、「友だちの話」を聴く場として、日常の授業の原型として考え、決して余技的、形式的な取り扱いをしていない。朝の会で発表担当の子どもが持ち込んだ事物、それに関わるお話をめぐる子どもどうしのやりとりを手がかりにして、偶然性に富んだ内容における「教師のはたらき」や「学習を深めた要件」等を分析し、他の社会科（同校では「しごと」と言う）の授業での教材との出会いに活かしたり、朝の会での子どもの思考の発展の筋道をたどり、その発展の可能性を検討したりしている。長岡氏は次のように述べている。

「『友だちの話』で、話し手より聞き手に重点を置く。話し手に要求しないで、聞き手の質問を豊かにさせる。このことで『書き型』の児童もおっ

くうがらないで自由に話ができやすいし、質問に答えながら話ができるので気が楽になる。『きのうは大阪に行きました。終わり』と発表した一年生も『だれと』『何を買ってもらったの』『ぼくも行ったけど会わなかったね』などに関わられ、次の回には『よし、あんなことも今度は言おう』というように発達する。ここに、発表を契機として『みんなで作り出す学習の喜び』をもつ。更に重要なことは、『本当に問題をつかむこと、そしてそれに正対するという学習を重ねること』であり、『児童が自然に表現の意欲をもち、話題や表現技法を豊かに身につけ、書くことへの抵抗もなくなる』ということである。

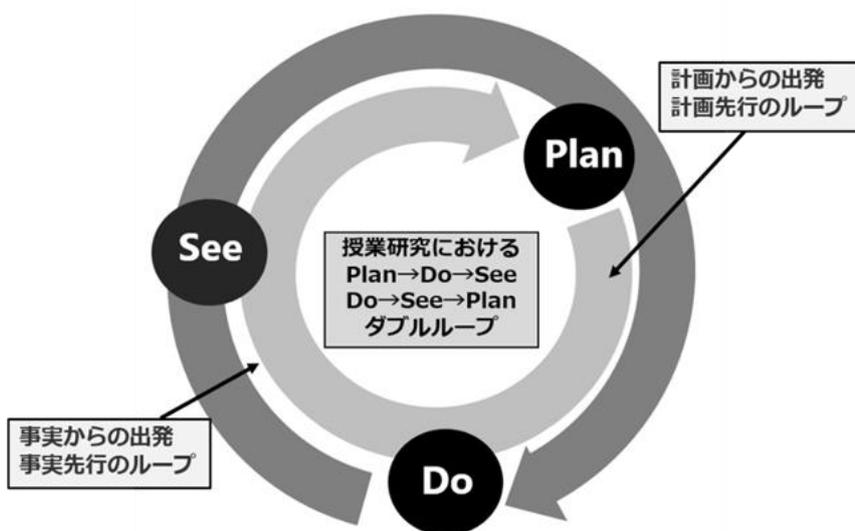
5) 教師の使う言葉に関するものである。教師が自らの実践知の内容をなんとか文章の形で表出しようとした場合、外部の研究者によるあるいは教育政策文書に登場する理論や概念を借りてきて、それらによって表現が与えられてしまうことが懸念される。学校現場の授業研究の場で先生方と話していて、例えば、学習指導要領等に登場するキーワードの一つである「教科横断的」をめぐって、自分の専門教科を「越境」することへの戸惑いや難しさ、自らのなかにある教科アイデンティの揺らぎを語っていたのに、いざ文章として表現する段になると、それまで思索してきた内容やプロセスに蓋をして、「教科横断的」をあっさり登場させて、実践の正当性を外側から持ってきた概念で裏付けようと意図しているようにも見えた。新しい教育の在り方を期待させるような言葉に依拠して、授業の事実を解釈し意味付けようとしている。そうした言葉が標語として消費されているとも言える。そのような行き方を取らずに、素朴だが、授業のなかの子どもの事細かな言動、その背後にある成長の機微に向き合って、そこから感じたこと、気付いたこと、驚いたことを具体的な事実と結びつけてなんとか表現を与え、同僚とそれを交わし、表現を洗練させていくしかないのではと考える。

以上羅列的ではあるが、挙げてみた。それらは、実践記録の読み手がどう読み、語り合えばよいかともつながっている。この点については次に考察していきたい。

### 3. 教員研修に実践記録を読むこと・語り合うことを位置付ける一仮説検証から事実解釈へー

はじめに、教員研修（校内授業研究等）のプロセスに実践記録をめぐる諸行為（読む、第三者や同僚と語る等）をどう組み込むかについて原理的に検討する。続いて、実践記録と向き合う教師個人のスタンスや実践記録をめぐる語り合いに臨むスタンスについて検討する。

授業研究のプロセスは、二つのループ、すなわち仮説や計画から出発するループ Plan→Do→See→Plan…と、授業の事実（教師の実際の発問や説明、個々の子どもの発言や行動、作文やノート等）から出発するループ Do→See→Plan→Do…の両者をまわす、その絡み合いの展開であると捉えておきたい。それぞれを「計画先行のループ」（計画ループ）と「事実先行のループ」（事実ループ）と呼称することにする。図にすると、次のようである。



二つのループをたどっていくと、同じ Plan、Do、See をまわるにしても、文脈上それぞれに意味が異なる。計画ループでは、Do は目標を実現するための Plan に従って遂行される。その結果について、See は Plan を参照して行われ、Plan にフィードバックする。See からの情報による Plan の修正や再構成という調整の仕組みを担保しつつ、ループ全体が Plan とその背景にある目標を軸に循環している。一方、事実ループでは、Do が起点となる。教師の Plan から距離を置いて、何かが起きているとみなされる。そこで、Do には、事前の Plan の遂行にとどまらない、子どもたちとの相互作用の文脈における判断や対処としての教師の Do、子どもたちの多様な Do も入ってくる。授業は目標志向的な営みだが、教師が目標

を占有しているわけではなく、どの子どももこのことを理解したい、できるようになりたいといった願いや目標を抱えて Do を展開している。See はそれらの Do の背景や根拠、Do どうしの絡み合った関係に着目し、個々の子どもの願いや目標（教材への関心や問題意識）の展開、それらと教師の意図や目標とのずれの動的な関係等を捉えることが中核となる。そこから、教師の Plan だけでなく、背景の目標も検討の対象として見えてきて、それらの修正や再構成を図る形で循環していく。複雑な文脈や状況の下に生成される一回性の出来事に向かって開かれ、それを受け入れ、位置付けるループである。

これら二つのループとその絡まりは、教師の学びのループとその絡まりでもある。授業研究は、計画ループによる仮説検証と、事実ループによる事実解釈をどう関連付けるかという、両者の動的関係のなかで展開されるものだと言える。前者の計画ループでは説明のつかない例外

として割り切って捨象した事実を、後者の事実ループで拾い上げて、新しい意味が生まれることもありうる。

学校現場の教師の学びの現状は、原因、目標、方法、成果等から構成される計画ループを軸にこれまで展開されてきたと言えるだろう。複雑な文脈や状況の下に出来る授業から、「授業改善」に向けた短いスパンで実現可能な目標の設定のもとに「これこれの教師の手だてや教材開発→子どもの問題解決思考の向上」（原因→結果）といった操作的関係を単純化して抽出し集積することに

努め、それらの操作的関係から構成される技術的な実践に関する知見を形成してきたのである。計画ループがこのような主導的な役割を担い、事実ループは周辺的な役割に置かれてきたのは、学校の現状として、多忙化解消に向けた教員研修の縮小や時間制限のなかで成果に向けた能率化や効率化が求められていること、たびたび出来る様々な事案に対して即座により望ましい対応が迫られ、教師の行動や思考の視野が狭められてしまっていること等があるためと推測される。

さらに、学校内部の状況だけでなく、外部の教育的動向も校内授業研究の様式に大きな影響を与え、計画ループの主導を支えてきたと言ってよいだろう。2000年から3年ごとに実施されてきた OECD による読解リテ

ラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野にわたる PISA (Program for International Student Assessment) 調査であり、2007 年から実施されてきた全国学力・学習状況調査である。PISA 調査については、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野にわたる生徒の回答を分析することで、教師の指導方法と生徒のリテラシースコアの間に一定の相関関係があることを明らかにし、それに基づいてどのような教師の指導方法や教材の特徴が生徒の学習成果の向上につながるかを示唆している。全国学力・学習状況調査についても、各校や教育委員会等による調査結果の分析に基づいて、学力向上に向けて効果を上げる教材開発、指導方法の改善や開発が取り組まれてきた。

しかしその一方で、国際的な動向に対応して、日本ではインクルーシブ(社会的包摂性や共生を重視した)教育を、教育の諸分野でいかに具体的に推進するかが大きな課題となっており、インクルーシブな授業づくりを日々の学校教育のなかでどう進めるかは現在、喫緊の課題となっている。それは、できる、やれる、わかることを最優先した一部の子どもたちが活躍する授業(成就型授業)から、参加したい、参加しなければならないとどの子どもも願い、実際に動き始めるような授業(参加型授業)への転換と捉えることができるだろう。授業研究の分野でこれまでも探究されてきたテーマだが、今回のインクルーシブという概念の登場を契機に、参加型授業の実践化に向けて授業研究のプロセスを具体的にどう展開すればよいかを、教員研修において協働的に考えていかなければならない状況にある。

それでは、教師の学びをより豊かにする授業研究とそれに関する教員研修はどのような方向へ舵を取っていけばよいのだろうか。その展望として、主導的な計画ループに対して、もう一つの事実ループを活性化することで、計画ループの在り方を問い直し、改善を図るプロセス、つまり「仮説検証の主導と事実解釈の周辺化」の現状から、「仮説検証と事実解釈の相互往還」への転換を図ることが重要だと考える。というのも、子どもたちの多様な考えとその相互作用の尊重はインクルーシブな授業の中核となる目標となるが、計画ループからすれば、予想外、偶発的を本質とする子どもたちの多様な考えとその複雑な相互作用の様相は、想定範囲内の安定性、事前の計画可能性からはみ出し、事前の枠組では説明のつかないものとなりうる可能性がある。それだけに、計画ループを軸に展開してきた校内授業研究のプロセスに、周辺化されてきた事実ループを関与させることが重要で

ある。事実ループを関与させるとは、子どもを主語とする様々な Do と、それらの相互作用から成る授業の諸事実の意味付けを、教師サイドの目標や計画との関係性に絡みとられてしまうことのないように多様に展開するということである。実践記録はそのような意味付けを手助けする重要なメディアとなりうると思う。教師が個々の子どもの育ちの機微や教師が教えることの奥深さや面白さを洞察し、外部の理論を手がかりとしつつも、意味付けるに相応しい自分の言葉を模索し発見し、教師の自立性を培う内なる教育学の言説を形成する場となる。

しかし、やはり実施上の課題となるのは、計画ループへの事実ループの関与を時間的にショートスパンで行う、例えば一つの単元の範囲内で、計画ループに対して、事実ループに実践記録の作成を組み入れて関与させるといったことは、多忙な教師にとって困難だということである。大事なポイントは、子どもたちによる様々な Do を、教師サイドの目標や計画との関係性のなかに還元して解釈することから解放して、もっと開かれた解釈ができるようにすることにある。そこで、実践者の行った授業の特定場面に絞って逐語記録を同僚たちの協力も得て作成し、その逐語記録と実践者及び参観者の立場からの解釈とをセットにしたミニ実践記録を作成し、それをもとに語り合う校内授業研究のコミュニティを行うといったことが考えられる。ちなみに、手元にある一つの事例(小1国語「たぬきの糸車」の研究授業とそのミニ実践記録)を概略的に紹介する。同僚や外部者が参観し、授業後に協議会で話し合った後、参観者が分担して作成した逐語記録(速記録)も手がかりとして、それぞれに注目した特定の場面の考察を行い、10日ほど暫くしてから持ち寄って交流したときのものである。以下はその一つであり、外部者によるものである。本教材は、主人公のいたずらものたぬきが、きこりのおかみさんの回す糸車を毎晩見に来るうちに、糸車の魅力に引かれるようになったが、仕掛けられたわなに引っかかってしまい、おかみさんに助けてもらう。その後、きこりの夫婦が下山した冬の間、おかみさんのように糸車を回して糸を紡ぐことができるようになったというお話である。

取り上げた授業場面は、糸を紡ぐたぬきの気持ちを子どもたちが各自で書いて話し合うところである(個人名を伏し、その代わりに子どもの個性性を重視してアルファベットで区別できるようにしてある。Tは教師、Cは氏名不明を表す)。

C「たぬきは手伝いをしようと思って回している」、

T「誰の?」、C「おかみさん」、KY「(※たぬきは) ちょっとむずいなあと思ってる」、T「なんで?」、KY「回してみたけど、本物はむずかしいなあって」、C「質問です。どこがむずかしいの?」、KY「全体です」、C「でもねえ、KY君に質問です。『じょうずな手つき』と書いてあります」、KY「でも、あせってむずいと思います」、NS「前、助けてくれてありがとう、お礼に糸車回したよ」、F「糸車、面白いなあ」、T「今、面白いなあとか、お礼とわかる文、だい4ばめんにある?」、C複数「ないです」、T「糸車の回す音はどう?」、C「キーカラカラ キーカラカラ キークルクル キークルクル」、T「これって、おかみさんの音と?」、C「同じです」、T「じょうずにやっているとわかる場所はどこにあります?」、KY「あるよ。76ページの音は自分(※おかみさん)とおなじ音だから、じょうずとわかる」、MY「77ページに『じょうずな手つき』と書いてあるよ」

この場面は、たぬきの気持ちをめぐって異なる考えが絡み合っている出ているので、ぜひきちんと掘り下げて読み、味わってみたいと考えた。

KY「ちょっとむずいなあと思ってる」、「本物はむずかしなあって」をきっかけに、たぬきにとって糸車を回すのは難しいのかをめぐって異なる考えが出された。さらに、たぬきは糸車を回しているのはどうしてかをめぐってわなに引かかったのを助けてくれたことへのお礼なのか、糸車を回すことそれ自体が面白いからか、という別の違いも同時に入り込んできている。

そうした中で、もう少し深く考えてみたいと関心をもったのが、KYさんの考えはどこから来ているかである。他の子どもから「どこがむずかしいの」と質問が出たとき、KYさんは「全体です」と答え、そのまま流れてしまったが、「全体です」はまだ思いを言葉にできず、とりあえず答えたということであって、先生があせらせないように時間をとって尋ねてもよかったのではなかったかと思われる。何が出てくるかなと先生もそう思ったはず。

一方、複数の子どもたちは、教科書本文にある「たぬきが、じょうずな手つきで糸をつむいでいるのでした」を根拠に、たぬきにとって糸車を回すのはむずかしくないという考えを安定した形でもっている。だから、KYさんの考えのほんとうのところは周りの子どもたちに理解されているとはいいいがたい。意外な意見

と受け止められているように思われる。先生もそうだったかもしれない。

それでは、KYの一連の発言「ちょっとむずいなあと思ってる」、「回してみたけど、本物はむずかしいなあって」、「でも、あせってむずいと思います」は、どのような考えのもとで発せられたのだろうか。ここが大事で、みんなで一緒に考えれば、さらに深めることができたのではないだろうか。

その後で、「じょうずにやっているとわかる場所はどこですか」と先生が質問したときにも、KYさんの考えが顔を出している。MYさんが周囲の子どもたちを代表するかのよう「77ページに『じょうずな手つき』と書いてあるよ」と発言したのに対して、KYさんは、たぬきの糸車を回す音がおかみさんと同じ音であることを根拠に、おかみさんが「じょうずとわかる」と発言した。

授業後、発言の外に、KYさんの考え方をもうちょっと知りたくて、話し合いに入る前にワークシートに書いたもの(「たぬきのきもち」の欄)を見せてもらった。「バレずにせいこうした。やったあ。きょうまだきていないよ。よっしゃあ。でもちょっとむずいなあ」と書かれていた。

以上のKYさんの一連の発言やシートに書いたものをつなげてみて、KYさんにはたぬきの世界がどう見えているか、その考え方にどんな伸びしろがあるかを共感的に考えてみようとした。

KYさんは、おかみさんたちの木こり夫婦が雪の降る冬、下山して村で生活している間に、山小屋にこっそり入り、「バレずにせいこうした。やったあ」とシートに書いているように、はじめはむずかしかったけど、冬の長い時間をかけてやっている間についに成功するようになった、そういった長い時間をかけてきたたぬきの試行錯誤のプロセスに想像をめぐらせている。

また、「本物はむずかしいなあ」とKYさんが言うのは、おかみさんのやっているのを障子越しにこっそり見ていたときと、実際に自分が本物の糸車でやってみたときとは大違いだ、そんな意味合いがあると推測できる。そして、おかみさんにバレないようにやっているのだから、いつ戻ってくるかもしれないというあせる気持ちもあったのではないかとKYさんは想像し、「あせって、むずい」と言ったのではないかと推測される。

物語の中に深く入り込めるKYさんの想像力豊かな

面を発見できたように思う。ぜひ仲間みんなにも発信できればと思う。みんなの安定した考えに、あれっという気付きをもたらしてくれるのではないだろうか。いまはまだちょっと変わったことを言う子程度に思われているかもしれない。だから、今後、先生の側でどんなことができるか、考えてもらえればと思う。おそらくKYさんに対する見方を豊かにすることは、子どもたちにとってもおおいに意味あることだ。

話を少し前に戻して、今後の仮説検証と事実解釈の関係の在り方を「仮説検証と事実解釈の相互往還」と先述したが、その点について次に説明する。校内授業研究に着手するとき、授業仮説（授業研究を通して検証を目指そうとする一定の定式化された見解としてまとめられた言説）、その検証に向けた研究手続を設定することが、授業研究のスタートに不可欠だと広くみなされ、定着してきた。たしかに授業研究に携わる教師たちがスタート段階で自分達のもつ授業に対する問題意識や関心や見解を表現し相互理解しておくことは大切である。それをまとめた授業仮説が教師たちの考えの反映された言説であれば、今後の取組にとって必須のアイテムとなる。しかし、同僚との共通の研究仮説ということで、圧縮され端的に表現された言説にしようとするのが研究仮説を教育の本質にまつわる繊細さや複雑さを捨象した抽象的で一般的な言説に変えてしまい、教師たち固有の問題意識と乖離してしまうことになる。では、集約的な表現、同僚との共通性といった性格を少しでも考慮した授業仮説を設定するにはどうすればよいか。なかなか難しい問題であるが、研究仮説なるものをスタート段階ではなく、ループの後ろの方にもってくるというか、研究授業を実施し、その諸事実をめぐる解釈・考察にもとづいて仮説それらしきものが浮上してくるのがよいのではないか。その浮上してきたものを文字通り仮説として、次の研究授業のループに入って計画と実施を行い、その諸事実をめぐる解釈・考察にもとづいて、先の仮説の検討や再構成を図っていく。そのプロセスは、計画ループに事実ループを絡ませて修正や再構成を図っていくことを意味しているのではないか。事実ループとしての授業の諸事実をめぐる共同的な解釈・考察では、教師間の解釈の違いや多様性を互いに尊重することを通して、それまでの授業観や学習観を相対化し問い直すことを大切にしたい。教師の学びの本質はそのようなものだからである。

最後に、実践記録と向き合う教師個人のスタンス、実践記録をめぐる同僚や第三者との語り合いに臨むスタン

スについて、八つほど挙げておきたい。

- 1) 実践記録に登場する教師その人と子どもたちに敬意を払い、共感的に読むことを実践記録への向き合い方の基本とする。どこに問題や課題があるかと、はじめからあら探しの意識で臨むのは教師の学びとはいえない。
- 2) 実践記録は、時間の経過とともに次々と登場しては消えていく授業の多様で多層的な事象と、その意味するものや背景にあるもの（すなわちその場で直接的に目に見えない時間経過を通底する教師の目標やその変化、即時的には捉えられない子どもの学びや成長の様相等）を、後に参照可能となるように教師の言葉で残したものである。したがって、読み手が過去から現在、現在から未来へという時系列に捉われることなく、自由自在に往来できることから、実践記録を深く豊かに読める可能性が生まれる。リアルタイムでは、Aさんという子どもの追究を時系列でピックアップしたり、Aさんの変容に教師やBさんの考えがどう影響したかを推測したりすることは困難である。実践記録があつてこそ、時間を遡って読んだり、反対にこの先の追究を推察したりとか、それによって別のストーリーの可能性の糸口をつかんだりとか、時間の流れを自由に行き来して個々の子どもの学びや成長の芽をめぐって語り合うことができる。これを根拠に、子どもを取り巻く目標の妥当性、教師による教材との出会いの設定等も丁寧に吟味することができる。そもそも授業の複雑さや奥深さは、時系列に沿った計画→実践→検証という枠組では表層的なものしか引き出せず、それでは授業研究が面白くなるはずがない。
- 3) 実践記録の記述の仕方に制約されるが、子どもの学びに関する諸事実（発言や行動、作品やノート等）、教師の教えに関する諸事実（指導案、発問、説明等）や記述（子どもたちの学校生活や学びの様相に関する現状把握、子どもへの願い等）を動員して関連付けて、子どもや教師の思考の動きを推察することを何よりも重視する。それが、子どもの目線に立つ、子どもの側から授業を見る、という授業づくりに欠かせない視点や洞察の醸成につながるものとなる。教師の発問や板書、設定した目標や教材の妥当性等の検討は、子どもの思考の動きの検討を経ずには成しえない。
- 4) 学習指導要領にこれこれと目標が挙げられている

から、この教科ではこう書かれているから、この教科はこうあるべきだから、といった学習指導要領等の文言との照合や、それを根拠に蓄積して形成してきた自らの手持ちの尺度だけで、実践者や子どもの発言や行動に対して価値付けることをしない。実践記録のたとえ些細に見えたことであっても、それに対する自らの問いや気付きをもとにした意味付けを大切にす。

- 5) 実践記録は、たしかに実践者が綴ったものであるが、読み手に手渡された時点でその手元を離れたとみなすべきである。実践記録をめぐる語り合いに実践者が参加した場合、その実践者に向かって、参加者がなぜあの場面でAさんに質問したのですかといった疑問や質問を第三者的に発するのではなく、実践記録にある実践者の言葉や行動、子どもの発言や行動等をつなげて推察や想像を働かせるように努め、疑問や質問への回答を自らの言葉で表して、実践者や他の参加者に発信するようにしたい。そこから当事者意識をもった参加者による語り合いが展開される。
- 6) 実践記録をめぐる語り合いは、教師の計画や指導技術の妥当性等の検討に焦点を当てがちだが、その前に、何を子どもたちは学ぼうとしているか、学びつつあるか、学んだかを実践記録に記載された子どもの発言や作品を関連付けて考察する。その考察を深めることが、実践者の計画や指導技術、子どもへの働きかけ等の検討につながる。
- 7) 登場する子ども一人ひとりの成長の可能性（伸びしろ）を具体的に形づくるプロセスを読み手の個人読み、コミュニティの語り合いのいずれにおいても大切にす。子どもの成長の可能性は、誰から見ても明らかなひとまとまりの実体として存在するのではなく、子どもの複数の片言隻語や行動のなかに、断片的、分散的に潜んでいて、それらを読み手が関連付けて捉え、その子ならではの学びの物語を紡いでいくなかで浮かび上がってくる。それは読み手の洞察力を磨く経験となる。
- 8) 実践者自身や他の読み手がどう捉えているかに目を向け、自らの捉え方も含め共通点や相違点を探り、相対化する。その捉え方の根拠とするものは実践記録のどの箇所にあたるかに目を向けたい。それらを手がかりに、自分の考えについてもっと別の考えを展開できないかと問い直したり、同じ事実から別の解釈の可能性はないかを探ったりす

るのもよいだろう。実践記録をめぐる語り合いの意味は、誰の意見を正しいとするかを追究することにあるのではなく、多様な子どもと授業の見方を発見し、学ぶことにこそ見出すべきである。

#### 4. 実践記録を介して「教育の弱さ」と向き合う教員研修を考える ―ビースタの議論を手がかりに―

本論を締めくくるにあたって、邦訳が昨今相次いで出されているオランダ出身の教育哲学者ガート・ビースタ（Gert J.J. Biesta）の議論を一つの手がかりにして、実践記録の意義や可能性を考えてみたい。

ビースタは「教育の弱さ」やそれに伴う危うさ（リスク）から議論を出発させる。「教育の弱さ」とは端的には「教育的なインプットとアウトプットの完全な一致がけって生じないだろうという事実」である。これをめぐって、「教育を強く、確実で、予測可能で、リスク・フリーにしよう」とする教育理論、教育技術、教育政策等によって解決や克服を図ろうとする教育学的スタンスと、「教育の弱さ」を「たんなる欠陥、たん処理されたり克服されたりするべきもの」ではなく、むしろそれこそ「教育を可能にする真の条件」であると理解し、その解明を幾つかの教育的主題（創造性、コミュニケーション、教えること、学習、解放、デモクラシー、わざ）のもとで行おうとする教育学的スタンスを対置させ、後者の立場から議論を展開している。

ビースタは言う。「リスクがあるのは、教育がロボット同士の相互作用でなく、人間同士の出会いだからである。このリスクがあるのは、生徒が錬成され規律化される客体と見なされるからでなく、活動し応答可能な主体と見なされるからである」、「教育からリスクを取り除くことは、まさに教師たちがますますやろうとしていることである。それは、政策決定者、政治家、一般の出版社、『群衆』、経済協力開発機構（OECD）や世界銀行のような組織が、教育界からの要請がなくても、ますます期待しているところである。彼（女）らは、教育が強くなり、確実になり、予測可能になることを求め、あらゆる段階の教育がリスク・フリーになることを求めている。これが、学校教育に課された仕事が増える所定の『学習成果』の効果的産出として構成されていく理由であり、その成果は、少数の教科か、限定された一まとまりの同一性、たとえば、善良な市民や順応的な生涯学習者のそれにかかわるものである」。

教育の世界の内部だけでなく、政治的、経済的、国際

的な諸分野や一般市民からの強力な要請も働いて、教育をもっと強く、確実に、予測可能でリスク・フリーなものにしようとする教育学、あらかじめ定められた「学習の成果」をめざす「原因と結果の教育学」の圧倒的な趨勢のもとで、「教育過程と教育実践を因果的なやり方で操作する過程」が措定され、それによって「教育過程の複雑さを抜本的に縮減」してしまう可能性があるのではないか、「教育的なインプットと教育的なアウトプットのつながりに潜在的に影響するすべての要因をコントロールする」ことはどのような価値があり、そもそもそれは望ましいものなのかと問っている。

一方、それらとはベクトルが異なる、「教育の弱さ」へと積極的に向かう「出来事の教育学」の重要性を挙げる。それによれば、教育の過程や実践は操作的な仕方だけで稼働するものではないとして、教育の弱さや危うさに肯定的に正対し、教育のインプットとアウトプットの一致はどこまでも決して生じえないという事実を克服されるべき欠陥や課題と理解するのではなく、そこに教育のリアルな真実が豊かに潜在すると認め、他者との関係性に依拠する子どもの主体性形成を容易に制御できない出来事として捉える。

ビースタの議論を本論に引き寄せて、次のような問いを立てて考えてみたい。果たして実践記録、それをめぐって読み、語り合う教員コミュニティ（教員研修）は、教育の根源的な弱さや危うさを引き受け、これに正対する教師の育成や相互の議論のためのメディアやプラットフォームとなる可能性、つまり「出来事の教育学」を学校現場の立場で議論し、協働的に構築し発信する可能性をもっていると期待してよいのだろうか。

この問いへの答えに相当するものは、先述の「2. 教師の学びにとって実践記録を綴ることの意味や可能性を考える」で挙げた「実践記録を綴るにあたっての留意点や期待を寄せる点」（5点）、同様に「3. 教員研修に実践記録を読むこと・語ることを位置付ける－仮説検証から事実解釈へ－」で挙げた「実践記録と向き合う教師個人のスタンス、実践記録をめぐる同僚や第三者との語り合いに臨むスタンス」（8点）に埋め込まれていると考える。両者間で重なるものもあり、次のようにまとめた。

- 実践記録を綴るにあたって計画と事実の関係をどう持ち込むか、そして実践記録を読む、語り合うにあたって、計画と事実の関係をどう捉えるかということに、授業実践に対する実践者あるいは読み手の基本的なスタンスが表れてくる。実践者も読み手も、

手にしている計画を尺度として、子どもの思考や学びの事実（子どもの発言や行動、作品やノート等）を価値付け、意味付けることに囚われず、そして教師サイドの枠組からはみ出して捉えきれないような子どもの思考や学びの事実（予想外、例外、無関係とみなされるもの）をそぎ落とそうとせずに、その具体的な諸相にどんな意味や可能性が潜んでいるかと問い、これにいかに応答するかと自らを開いていくことが大切である。

- 子どもの思考や学びに関する事実（発言や行動、発言や行動、作品やノート等）、教師の教えに関する諸事実（指導案、発問、説明等）や記述（子どもたちの学校生活や学びの様相に関する現状把握、子どもへの願い等）を動員して関連付けて、その背後にある子どもや教師の思考の動き、それらの相互関係や変化を推察する。

- 教師の計画や指導技術の妥当性等の検討に焦点を当てることにすぐに向かいやすいが、何を子どもたちは学ぼうとしているか、学びつつあるか、学んだかを子どもの発言や行動や作品を関連付けて考察することを重視する。その考察を深めることが、遠回りのようだが、実践者の計画や指導技術、子どもへの働きかけ等の検討につながってくる。

- 子ども一人ひとりの成長の可能性（伸びしろ）を具体的に形づくるプロセスを、綴る、読む、語り合うのいずれにおいても大切にする。子どもの成長の可能性は、誰からみても明らかなひとまとまりの実体として存在するのではなく、子どもの発言や行動に断片的、分散的に潜んでいて、それらをつなぐことによって構成される。

- 子ども一人ひとりの成長の可能性（伸びしろ）を具体的に形づくる作業は、実践記録を綴るときだけでなく、読み、語り合うときにも同様に行われ、出席者によって共同的に展開される。そこには、実践記録は読み手に手渡された時点で執筆者たる実践者の手元を離れたとみなす考え方がある。さらに、実践記録というものを、完成して閉じたものではなく、未完成なものと考え、実践者は読み手に完成した実践記録を手渡すのではなく、枠組を手渡すという考え方もできるといってよいだろう。

以上のようにまとめたが、計画（仮説）と実践（事実）のずれに対する積極的な意味付けの探究、ずれに対する意味付けに伴う評価枠組の再構築、個々の子どもの固有性や子どもの成長の可能性の具体的な構築から

みた計画や評価枠組の問い直し、実践記録をめぐる当事者（授業者）と外部者（読み手）の協働（書き手と読み手の非対称性の越境）による実践の多元的な意味付け、といった複数の主題が絡み合って通底している。それらの主題は、「教育的なインプットとアウトプットの完全な一致がけっして生じない」ことを「たんなる欠陥、たんに処理されたり克服されたりするべきもの」ではなく、むしろそこに「教育を可能にする真の条件」を見出し、それを積極的に活かそうとする「出来事の教育学」を中心のあるいは周遍的に構成する主題となりうると考える。

本論は、実践記録をめぐる綴る、読む、語り合うことの教師の学び、教師の協働的な学び（教員研修）にわたる意味や可能性の探究から出発して、これまでの授業研究の原理や枠組の再考、さらに実践記録を活かした「出来事の教育学」構築への展望と、議論を進めてきた。

日本の学校現場の授業研究のこれまで長い歴史や現状を顧みれば、「原因と結果の教育学」を共通基盤とする状況のなかで「出来事の教育学」を位置付け、拡充を図ることは容易ではない。しかし、授業という実践を仮説－結果－検証といった因果関係の枠組で展開するだけでなく、両者の教育学の間の葛藤や折り合いやバランスを引き受ける、すなわち、「原因と結果の文脈」の堅固な実践枠組に対して、小水石を穿つという喩えの如く、子どもの成長の機微を豊かに深く綴った実践記録を手がかりに、前者の枠組に小さな穴を穿ち、相対化を図る、計画外や偶然、予想や説明のつかない事実（ほとんどは子どもの発言や行動、子どもどうしの協働の様相）から見た計画の問い直しと再構成を図る、仮説－結果－検証の枠組にこだわらない解釈の多様性を尊重すること等は、今後のインクルーシブな授業実践を支える授業研究の重要な原理であり、それに基づく授業研究の地道で継続的な発展が望まれる。

#### 注

「実践記録」とひとくちにいても、学校教育のどの領域や諸相に焦点を当てるかによって実に様々なものがある。本論は、学校教育の実践の中核にある「授業」に関する実践記録に焦点を当てるものとする。時間的なスパンは、複数年間、1年間（年度）、単元、単発の1時間、ショートスパンの特定の場面等と様々であり、対象者としては、学級の子どもたち全体、特定のグループや個々の子ども

も（抽出児童・抽出生徒）の学びのプロセス等に焦点を当てたものがある。また、対象領域としては、特定の教科、複数の教科間の関連性、授業と学校生活の関連性、授業と家庭生活の関連性等が挙げられる。記録化の様式としては、発言逐語記録及びその解釈、教師と子どもの教えと学びの軌跡を遡及的にたどったストーリー、子どもの学びの過程・結果におけるノートや作文や作品、外部観察者によるフィールドノート等が挙げられる。教育実践の複雑性・多様性・多層性に対して特定の諸観点から切り取ることによって様々な様式の記録が生成される。

#### 引用・参考文献

- 秋田喜代美（2004）「教育の場における記録（インストラクション）への問い－その展開と現在の課題－」藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報10 教育学の最前線』世織書房
- 秋田喜代美（2005）「実践記録と教師の専門性」『教育』No.719 特集 教師が実践記録を書くとき 国土社
- 秋田喜代美（2005）「学校でのアクション・リサーチ－学校との協働生成的研究－」秋田喜代美・恒吉遼子・佐藤学編『学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会
- 石川英志（2023）「教師の学びと専門性発達を支える授業研究の原理を再考する」『考える子ども』No.419 社会科の初志をつらぬく会
- 伊藤亜紗（2021）『「うつつ」的利他－ケアの現場から－』伊藤亜紗編『「利他」とは何か』集英社
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門』岩波書店
- 上田薫（1973）『ずれによる創造』黎明書房
- 大橋洋一（1995）『新文学入門－T. イーグルトン「文学とは何か」を読む－』岩波書店
- 重松鷹泰（1980）「実践記録の価値」『現代教育科学』No.282 明治図書
- 柴田好章（2013）「授業分析による理論構築と授業過程の可視化手法」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社
- 杉田浩崇（2014）『「エビデンスに基づく教育政策・実践」時代における教師の専門職性に関する一考察－ピースタの『学習化』に対する批判を中心に－』『愛媛大学教育学部紀要』第61巻
- 長岡文雄（1972）『考えあう授業』黎明書房
- 長岡文雄（1975）『子どもをとらえる構え』黎明書房
- 長岡文雄（1977）『子どもの力を育てる筋道』黎明書房

長岡文雄（1986）「教育実践者の児童理解」『教育方法学  
研究－日本教育方法学会紀要－』第11巻  
ガート・ビースタ（田中智志・小玉重夫監訳）（2021）  
『教育の美しい危うさ』東京大学出版会  
日比裕・重松鷹泰（1978）『授業分析の方法と研究授  
業』学習研究社  
広田照幸（2019）『教育改革のやめ方－考える教師、頼  
れる行政のための視点－』岩波書店  
前田勝洋・実践同人たち（2007）『授業する力をきたえ  
る－子どもをやる気にさせるワザと仕掛け－』黎明書  
房 ※本書では、成就型授業から参加型授業への転換  
に関わる授業技法が具体的に考察されている。  
村上靖彦（2023）『客観性の落とし穴』筑摩書房

吉永裕也・片山紀子・山中一英・遠藤貴広・新井肇・山  
口圭介・田原俊司・筒井茂喜（2021）「教職大学院の  
学びとその成果－この10年の課題と今後の展開可能  
性－」『兵庫教育大学研究紀要』第58巻 山中一英分  
担執筆「3.教職大学院の営みに現前する問いとその  
試論的考察」（提案②）  
教育雑誌の特集として、  
『現代教育科学』（1980）No.282 特集 なぜ「実践記録」  
を書くのか 明治図書  
『現代教育科学』（1982）No.304 特集「実践記録」をどう  
分析し解釈するか 明治図書  
『教育』（2005）No.719 特集 教師が実践記録を書くと  
き 国土社

# 戦後の教育実践研究の歴史的展開とその実践記録論のノート

寺岡 英男

教員研修高度化推進支援事業として、福井大学では三つの高度化プロジェクトが進められた。この中の取組みに、福井大学教職大学院における探究的な学習・研修において蓄積された長年の豊富な先行事例研究（継時的・横断的分析）の記録のデジタル化がある。この取組みの一環として、私は、上記の福井大学で取組まれた事例研究（報告書、長期実践報告など）以外の、戦後において先行し蓄積された教育実践研究とその実践記録（特に授業研究を中心）の収集を、岐阜大学名誉教授の石川英志先生とともに行った。以下は、私の担当した作業に関わって、収集した資料が物語る戦後の教育実践研究とその実践記録の軌跡についてまとめた論考である。

## 0. 戦後授業研究の展開と実践記録論

以下では、教育実践研究といっても、その中でも特に授業研究を取り上げ、それとその実践記録（授業記録）論を中心にみていきたい。

授業研究は1950年代の末頃から、大学において取組まれはじめ、以降「授業における一般原理」を目指しながら、多様なアプローチによる取組みへの分化・発展していく。そうした大学を中心とする授業研究の流れとは別に、現場教師による実践研究も蓄積されていく。この後者の流れは、戦前からの自由主義教育運動の流れが戦後においても脈々と受け継がれたものということができる。

前者の授業研究の流れに立ち返り、それ以降の展開をみると、いくつかの見直しと転換の節のあることがわかる。初期の取組みから始まって、現場教師による教育実践研究や民間教育研究運動の教科研究等の取組みと成果を拠り所としたり行動科学からの流れも含めた70年代

までにかけての「授業の科学化」を目指す研究、80年代の伝達型授業の見直しから学習者レベルの授業への移行を経て、90年代には学習を社会的・文化的実践への参加と見る新ヴィゴツキー学派などによる学習観の大きな転換がなされた。この転換と関わって、授業研究の中心的な担い手である佐藤学からは、これまでの授業研究が「1つの神話としての」授業研究だったという、内部からの厳しい批判がなされる。さらにそうした転換の流れにいつそう棹をさす形で、D・ショーンによる専門的実践者の捉えなおしと理論と実践の関係の新たな枠組みの提起がなされる。以上のような「授業研究」の積み重ねとそこでの節々における見直しという経緯を経て、今われわれは教育実践研究とその記録のあり方の再構築という大きな課題に直面していると言える。

以下その経緯に立ち入ってみたい。

## 1. 授業研究の成立

### （1）宮坂義彦による「授業研究の現状」の整理

日本において授業研究がスタートするのは1950年代末である。宮坂義彦の「授業研究の現状」に拠って以下紹介してみたい（宮坂,1968）。まず宮坂は、冒頭に、この初期の研究に属するものを次のように上げている。

重松鷹泰・上田薫他「R・R方式による思考体制の研究」（1965・黎明書房）

小川太郎・木原健太郎他「教授過程における人間関係の研究」（1959・名古屋大学教育学部紀要）

砂沢喜代次他「学習過程の実践的研究」（1959・明治図書）  
末吉佛次編「集団学習の研究」（1959・明治図書）

宮坂はさらに、「それからすでに 10 年近い年月が経っている。その間、授業研究者の数も増え、授業研究の構想がさまざまな角度から提起され、それぞれの構想に従って研究実践が行われるようになってきた」と述べ、授業研究にアプローチするモデルあるいは仮説の特徴に従って、代表的な研究として以下のアプローチを挙げている。

(1)哲学的・論理的接近 砂沢喜代治ら北大グループ、小川正、(2)社会学的接近 木原健太郎(名古屋大学)片岡徳雄(広島大学)、(3)サイバネティックスの接近 駒林邦男(岩手大学)。

このほかに、杉山明男(神戸大学)、柴田義松(女子栄養大学)、宮崎典男(教科研・宮城国語部会)、庄司和晃(成城学園初等学校)、吉本均(広島大学)なども挙げられている。

そして、このようなわが国の授業研究のきわだった特徴として、「それらが授業外の知見から演繹したモデルあるいは仮説をもって授業に接近しているということである。」と指摘している。

宮坂は他方で、このような授業研究とは違って、「リアルな授業の事実から教授の指針を見出してきた現場教師による教授学的知見の蓄積を他方に持っている。この中には、規範的教授学に対する根強い不信から、時には経験主義的な色彩を帯びたものもあるが、それらは総じて事実に立脚した健全さを持っていると言えよう」と述べ、こうした「わが国の帰納的授業研究の頂点にたっている」ものとして、斎藤喜博の実践をあげている。

## (2) 北海道大学グループの授業研究と授業記録

上記の宮坂義彦による整理の中であげられている北海道大学の砂沢喜代次等の初期の研究は、そのあとで「授業研究」を起こし、五大学共同研究(1962年)と全授研(1964年)の結成へとつなげる主導的な役割を果たしたものとして知られている。以下では砂沢のもとで中心的な役割を担い、以降「授業研究」をリードした一人である鈴木秀一が語った当時の状況を紹介してみたい。(土井捷三,2016)

鈴木は、1950年代後半、生活綴り方教育実践の報告・記録が『やまびこ学校』『学級革命』『村を育てる教育』というように次々と出版されたことで、このような教育実践を生み出すため、教育学研究者は何をすべきかを考えさせられたと書いている。「このような実践の本質を小川太郎さんは『ヒューマニズムとリアリズム』と表現し、勝田守一先生や太田堯先生が生活綴り方教育方法の持つ特質を認識論の面や子どもの主体性発揮の仕方の面から指摘するというをやられました。」しかし生活綴り方教

育から、「教育実践についての科学的な認識を創り出すことが難しく、そこを克服するためには客観的・実証的に授業を観察し、記録し、検討することが必要ではないか」と考える。こうした授業研究の実証化への意思は、五大学共同研究と全授研の結成につながった。加えて、ちょうど1960年前後に、オコンの『教授過程』など外国からの教授理論と研究方法が導入され、そこでのテープレコーダの利用は、それ以前の「印象批評や権威主義的評定」を克服して、「実証的な」授業研究を探るうえで大きな拠り所となった。

## (3) この時期の実践記録論のいくつか

鈴木秀一は、別の論文で実践記録について言及している。(鈴木,1972)

「実践記録(運動)に対して、及びその教育学者の解説などに対して、客観性の欠除を指摘し、科学として確立すべきことを主張したのは、教育社会学者木原健太郎氏であり、授業記録など実証的手法で授業分析を試みようとしたのは、重松鷹泰氏のグループ、広岡亮蔵氏らのグループ、砂沢喜代次氏のグループなどであった。これらの「授業研究」は、研究方法でいえば、記載的方法ないしは分類的方法とよばれる研究方法上の特質をかなりよく示している」、という。

この研究方法の段階区分は、古生物学研究者の井尻正二の『科学論』に拠って位置付けたものである。(井尻正二,1966)ただ、今日において授業記録を位置づけるには、異なる枠組みが求められると思われる。

次に勝田守一「実践記録をどう評価するか」1955をみておきたい。(勝田,1955;久島,2023)

1950年代の教科研は、「すぐれた教育実践の一般化」を通じた教育科学の建設を目的とし、教師と研究者との「共同研究」が取組まれた。しかしその後「実践されているすぐれた教育のやり方そのもの」から迫ることが主張される。ただそうした実践的研究に研究者たちはどう寄与することができるか、研究者の役割も問い直される。勝田は言う、「『すぐれた』実践をそのあとから追いかけて、『裏から舵を取っていく』という研究者の態度が、はたして実践を一般化することなのかという疑問が生まれた。以上のような反省の上に立って私たちは実践記録の評価について考えていきたい。

私たちは、実践記録は、教師の綴り方だと考えている。なぜ実践記録を書かなくてはならないのか。公開というも

のを、なかまをつくり、なかまを広げる過程で討論するものと解するならば、肯定する。記録は単に私的な覚書やひそかな逃避の感傷ではない。それは、なかまとともに語られ、問題が発見され、整理され、意識しなかったものに意識の光が当てられるためのものである。共通のねうちをもつものが掘りおこされるのである。」

ここでいわれる「なかま」とは、教育科学研究運動のなかまという意味でとらえることができるだろう。そして実践記録について、勝田は、「抽象化するのではなく、形象化すること」と述べている。これは、本質の科学的認識過程における「抽象化」ではなく、「科学」とは別の「文学（芸術）」的な営みにおける「形象化」を意味しているという。勝田は言う、

「実践記録は、主体的感性的な認識を理論的に抽象化するのではなく、形象化することを通じて真実を語ろうとするからである。そして形象化による真実の表現は、理論が抽象性と非現実におちいるのをくいとめる。

形象性は、必然的に典型へと結晶する。実践記録が、模範性にわざわざいされるのは、そのゆがんだ姿である。これを克服するには、やはり、なかまとの話し合いの中で、きびしい批判と検討を通さなくてはならない。典型は、話し合いと経験の交流によって、あやまった強調を削り取り、偶然的なものを洗い流し、不当に省略されたものを付け加えて形づくられる。典型は意識された実践のすべての場合を含んでいながら、なお感性的な生き生きとした形象をもって表現されている。」

この時期には、教育実践の科学化が模索され、いろいろな領域で論争も起こるが、それをまとめたものに国民教育編集委員会の『戦後教育問題論争』があり、その中に「実践記録の科学性をめぐる」と題する成田克矢の論文がある。(成田, 1958)

成田は実践記録の「科学性」について、当時の代表的な論を取り上げている。1つは上に見た勝田守一の「実践記録は教師の綴り方だと考えている」立場であり、もう1つは清水義弘の、「教育実践及び実践記録が『呪術的性格』をあらわしている」という立場である。(清水, 1955) 前者の勝田の立場については、「これからの日本の教育科学は、国民生活を根に持った、『現場の実践の中でたくわえられた知恵と問題意識を土台にして』つみあげられなければならない、従って、『われわれの教育科学は、すくなくとも現段階では、実践過程を忠実につづること、実践に事実を記録することによって、土台のつくりなおしから再出発する必要がある』」として、教科研の主張を確認している。他方の清水の立場については、海後勝雄の主張も加えて批判する。(海後, 1955) 海後の考えは、教育学を社会科学

としての教育科学と教育技術学に区分し、実践記録や記録内容の中核とする教育実践、教授や指導の過程を教育技術学の対象として、教育科学の対象とは区別するものだった。それについて成田は、

「私は、教育科学が、教育実践の分析ととりくまないのであるならば、好んで教育科学ということばを用いないようにしてもらいたいとさえ思う。それは、そのような科学がどんなに厳密な方法的基礎をもとうとも、どんなに高度な専門性をもっていても、それは要するに教育学の基礎学ではなく、周辺科学にすぎないのであると考える。教育科学における教育実践の脱落、したがって教育実践の過小評価ということは、実はその教育科学の科学性が極めて低く、借り物にすぎないことの証拠であるといえよう。」と批判する。そしてさらに、「清水氏にしても、海後氏にしても、既成の、教育研究以外の諸科学かの角度から教育を見ることによって、科学と実践の二元論におちいつている。」もちろん「教育科学は、社会学的研究や心理学的研究も拒否するものではない。諸科学の手法による教育の分析が、教育学の発展に寄与したところは、はかりしれないほど大きいといわなければならないであろう。」と述べた後、次のように言う、

「しかし、それらの研究成果をもってしても、教育という行為、実践の内面的な法則性を、科学的に解明しはしなかったといっても、決していいすぎではない。だからこそ実践記録が必要だったのである。外がわからなく、教育実践そのものの中から教育を理解しようとすることなのである。教育学が、正に教育学として、独立の科学となるための方法的探究の出発点こそが実践記録とその分析であったのである。」

## 2. 1960～70年代の授業研究(教授学)の展開

先に宮坂が取り上げた1950年代末以降の授業研究について、前出の鈴木秀一は次のように述べている。(鈴木, 1972)

「経験主義の変種にほかならないとする柴田義松氏の批判(柴田, 1970)や科学的分析以前の段階とする東洋氏の批判(東, 1967)があり、それぞれに、既存の『授業研究』の弱点を鋭くついたものであった。既存の授業研究の弱点を克服する努力は、柴田、東両氏のみでなく、多くの研究者によって試みられてきた」。

この克服の試みは、研究対象と方法を異にする立場からのアプローチへと展開していった。それらは、例えば、① 斎藤喜博等の優れた授業実践をモデル化し、教授学の一

般化を図ろうとする立場、②民間の教科研究における教科内容・教材の再構成によって、科学的概念の形成過程を授業過程に具体化する方法での「教授学」建設、③教授＝学習過程を支配する変数を取り出し、その変数間の関係から授業の最適化を図ろうとする行動科学化からのアプローチなどがあった。

授業研究の成立期について宮坂がきわだった特徴として指摘していた、「それらが授業外の知見から演繹したモデルあるいは仮説をもって授業に接近しているということ」とは異なり、この時期に取組まれていた研究は、実際のすぐれた授業実践の成果をモデルあるいは拠り所としてのアプローチであった。またこの頃から、「授業研究」という用語にとって代わり、「教授学」という用語が使用されている。これは、「授業研究」が対象とするのが、授業過程で、それは実践的で複合的で未分化な過程であり、他方、「教授学」が対象とするのは、そうした複合的な過程の中での、科学的な概念が形成される教授＝学習過程を意味することによる。以下ここでは、①と②のアプローチについて、とりあげてみたい。

### (1) 齋藤喜博の授業実践の理論化

齋藤喜博の授業実践については、前節での授業研究の成立期にあげられていた。その後齋藤による授業実践の理論化によって、教授学の一般化を追求しようとした齋藤と、彼を中心とする教育科学研究会・教授学研究会の会の立場をあげておきたい。

その前に、齋藤喜博の初期の頃の実践記録について触れておきたい。齋藤が新任の時期を過ごした玉村小学校では、1926（大正15）年から、当時の校長のもと、奈良女高師付属小学校の木下竹次の『学習論』の実践に学びながら、実践と研究が行われたという。（吉村敏之, 2011）吉村の論文の中では、当時の齋藤の実践の記録についての考えが紹介されている。

「子どもの事実を調べて記すことが、齋藤の力量を培う支えとなった。基礎学力の調査にとどまらず、子どもの生活をとらえ、記録した。自分の毎日の実践を、大判の大学ノートの見開き上下2頁分の「教室記録」に記した。教師としての「自己訓練」である。」（「教師としての自己訓練」『野草』第3号1977）そして島小では、他の教師たちに自分の実践を記録させたという。それは、「記録のとり方、整理の仕方、表現の仕方を勉強してもらいたい」という思いからで、

「記録がとれるということは、教師に解釈する力とか、

発見する力とか、疑問を持つ力とか、感動する力とかがなければできないことである。また、そういう力が教師につけば実践も高まるのだし、逆に実践が高まり、教師に力がつけば記録のとり方も表現の仕方も高いものになっていく」（「教室愛」1941『全集1』）

次に、稲垣忠彦の「齋藤喜博における授業論の展開」にしたがい、齋藤の授業論の展開と教科研・教授学研究会の会の関連について触れてみたい。（稲垣, 1969-1970）

齋藤は授業像を次のように示している。

「戦前のピラミッド型の学級の体制において、授業もそういう体制を利用しながらすすめられていたが、戦後、ピラミッドの体制はくずされ、底辺の子どもたちは解放された。しかし、そこには統制のない、混乱した授業が現出してはいないか。また画一的、形式的な授業が支配的していた。これらの授業の否定に立って、齋藤は次のような授業像を示している。…「解放」と「組織化」「構成」、それはルーティーンや放任とは対立的な、主体的、創造的な仕事である。」（『授業入門』）

そうした授業像のもとの授業の展開を、稲垣は次のようにまとめている。

「授業の展開の過程のなかには、当然のことではあるが、教師と子どもの解釈のちがうことがあり、子どもと子どもの解釈のちがうことがある。また一人ひとりの子どもも、授業の展開に応じて、自分の解釈や思考を、柔軟に、また鋭く、変化させていたり、とまどったり、新しい発見をしていたりしている。それはことばで出るときもあり、ことばではなく、かすかな表情や身ぶりによってあらわれていることもある。しかも子どもは、おたがいのそういう変化に、敏感に反応し合っている。

教師は、それらの一つ一つを、また学級全体の反応の仕方を、そのときどきに、のがさず敏感にとらえ、それに反応し、その底にあるものを見きわめ、それに対処して考え、新しく指揮し、組織し、授業の展開をはかっていかなければならない。」（『授業』）

そうした授業実践を論理化し、理論化した著作と、教育科学研究会・教授学研究会の会での取組みについて、稲垣は次のように紹介している。

「島小学校の授業の総括としての『授業』（1960）が、島小において展開された実践の総体の論理化、結晶としての性格をもっているのに対して、『授業の展開』（1964）は、授業の中核的問題として「展開」をとりあげ、それを分析的にほりさげられたものであり、『教育学のすすめ』（1969）は、『授業の展開』を中軸としつつ、授業の構造を明確にし、体系的にのべられたものであり、両書とも明確な理論化への志向をもった著作である。そして、この二書は、そ

の成立と内容において教育科学研究会・教授学研究の会における斎藤さんの活動と密接な結びつきをもつものであった。

斎藤喜博は、「自ら授業の理論化の仕事を開始し、教育学研究者特に若手の研究者との共同を呼びかけた」。そうして教育科学研究会・教授学研究の会が理論と実践の結合を目指して、教師、教科の専門家、心理学者、教育研究者の共同の作業として教授学の構築が目指される。斎藤は、授業の展開（教授＝学習過程論）を、「現場で請け負わなければならない仕事」として行い、理論と実践を架橋する役割を果たした。

これに参加した研究者として、稲垣忠彦や柴田義松らがいる。

## （2）民間の教科研究における教育内容・教材の再構成を軸とした授業研究

本節の冒頭のべたような、既存の授業研究を克服する試みを、前出の北海道大学の教授学研究グループは、以下のように取組んだ。このグループ自身の1958年以降の研究も含めた既存の授業研究に対する批判的吟味を含んでいる。その批判的吟味とは、「教育内容と方法とを切り離し、教育方法、指導技術に授業の成果（つまり授業過程における子どもたちの認識活動の結果、習得したもの）を帰するいわゆる技術主義的研究であり、他は、授業の進行とそこにおける子どもたちの認識活動に影響を与えらると思われるさまざまな要因を羅列的にとりあげ、その総体を記述しようというまるがかえ主義（wholism）、些末主義（trivialism）の研究である。」（鈴木, 1972）

当時は、民間教育研究運動における教育内容・教材の再構成による教科研究の成果があげられていた。日本では戦前から「科学と教育の分離」の考えのもと教科書が作成され授業が行われてきたが、民間の教科研究では、この考えの批判の上に、科学の立場からの教育内容・教材の再構成が取り組まれ、すべての子どもに高いレベルの教育内容を習得させる授業づくりがめざされ、実際にその成果をつくり出していた。それらは、数学教育協議会の「水道方式とタイル教材、量の理論」、明星学園の「もじのほん」や仮説実験授業研究会の「授業書」による授業などである。そこでこの教授学研究グループは、研究の拠り所として、このような民間の教育内容・教材の再構成による取組みをあげ、それをふまえた教授学研究の基本的課題として、「言語教育、数学教育、自然科学教育、社会科学教育の内容と方法を確立すること」を設定し、「すべての子どもに

高いレベルの科学を教授しうる多くの授業書をつくり出し、教授学的法則に関わる知見を集積する」という研究方法で取組んだ。

なお、この当時進められた授業研究の一般的法則性の追求については、批判が出されている。例えば仮説実験授業研究会の板倉聖宣は、次のように言う、

「教育学者はいつも教育全般、授業一般に対する法則を見つけようとしてむなしい努力を続けてきました。…内容なしの方法はないんです。具体的な内容についての研究なしには、教育の法則性は見つからないわけです。私は、『授業書』というものを作って授業の法則性を明らかにしようとしています。」（板倉聖宣, 2008）

## 3. 1970-80年代の伝達型授業の見直しと学習者レベルからの授業の捉え方への移行

この時期の授業研究では、それまで支配的であった伝達型授業の見直しと、学ぶこと・子どもの思考過程へ、そしてその系としての教師の教授行為へと視点は移行する。（寺岡英男, 1989）

### （1）行動主義心理学から認知心理学への転換と学習者レベルからの授業の捉えなおし

学習理論の領域では、行動主義心理学から認知心理学（情報処理的アプローチ）への転換がなされた。これを通して、授業における子どもの思考過程、問題解決過程に改めて関心が注がれたことの意義は大きい。例えば、1989年の『すぐれた授業とはなにか』（佐伯胖, 1989）は、認知心理学、教育心理学、教育学の研究者が共同してまとめたもので、サブタイトル「授業の認知科学」にあるように、できる限り具体的な、特定の授業実践のなかでの子どもの変化をフォローすることで、授業の中の子どもの思考過程を徹底的に分析し、理解の形成過程を明らかにしようと企図された。

### （2）稲垣忠彦による授業の臨床カンファレンスの提案

稲垣はこの時期、自身の「教授学研究の会への参加から、カンファレンスの試みには、一つの転回がある」と、率直に述べている。

「教授学研究の会は、実践者と研究者との、実践にもとづく共同研究の場であり、研究者には、実践の理論化が期待されていたが、その役割に対して疑問を抱くようになって

ていた、言葉のうえでの理論化でいいのかという反省を持つようになった。…もっと実践をていねいに学んでいこう、『研究者の立場から』ではなく、自分にとって、自然なスタンスで、その研究会のワン・オブ・ゼムとして研究に加わろうと考えるようになった、と。(稲垣忠彦, 評論社 1995 pp.3 - 4)

新たに提案された授業のカンファレンスは、「クラスの一人ひとりの子どもに対して、プロフェッションとしての責任の意識に支えられた、実践の事実にもとづく討議がおこなわれ、それが一人ひとりの教師の力量を豊かにし、さらに教職全体の力量水準をあげていくとあるように、「なによりも、専門家としての教師の力量形成を目的とするものであり、専門家集団としてのプロフェッションの力量の水準をあげるとともに、実践の基礎となる理論の形成を目的」とした。そこでは授業記録だけでなく、主にビデオの利用しての討議が、サークルだけでなく、学校という場で行われた。また、教師の専門家としての力量形成とその場の問題が改めて課題としてたてられることになる。

### (3) 民間の教育研究運動における「わかる授業」から「たのしい授業」への転換

戦後成立した民間の教育研究運動においても、「わかる授業」から「たのしい授業」への変化があらわれてくるのもこの時期である。例えば、1973年に創刊された雑誌『ひと』の創刊者の一人、板倉聖宣は、「この雑誌一般の教育雑誌としてはじめて『たのしい授業』『たのしい学校』づくりをその主張においたといえると思う」と述べている。(板倉,1974) 板倉はさらに言う、

「戦後のこれまでの教育研究運動は、いわば子どもたちに『わかる授業』の開発を中心にすすめられてきたといってよい。その点仮説実験授業のねらいだけははじめからかなりちがってきていた。『わかる授業』よりも、むしろ、子どもにとっても教師にとっても『たのしい授業』の開発を第一目標にして研究をすすめてきた。『わかる授業』というときは、教えられることがわかるに値するもの—わからなければならないもの—であることが前提になっています。…それが本当に学ぶに値することであるとしたら、それを教えることは子どもにとっても教師にとってもたのしい授業になるはずだと私は考えるのです。」

この論議に前後して、数学教育協議会での授業へのゲームの導入、社会科での「ものをつくる授業」の創設や歴史教育協議会での安井俊夫らの子どもに視点をすえ直しての楽しい授業づくりの動きなど、さまざまな教科で「た

のしい授業」づくりの動きがおこった。このことを藤岡信勝は、「教材観の転換」と表現し、「『高いレベルの科学をすべての国民のものにする』という理想、それが実現するはずだという信念(かの『ブルーナー仮説』にも表現された)につき動かされて、60年代の教科研究は進められてきた。『わかる』ことは至上の価値であった。そうした価値観が相対化されたことは、教育研究の流れにおいて一つの時代が「終わりつつあることの徴候であった」と受け止め、併せて、これまでの教育内容・教材レベルから教授行為や学習者レベルも加えた授業研究の見直しを提起する。

(藤岡信勝,1987)

### (4) 子どもを中心とした授業実践—伊那小や堀川小の継続的な取り組み

上にあげた取り組みでは、子どもの学びを中心とする視点からの授業の見直しが行われたが、ここでみる長野県伊那小学校と富山県堀川小学校の実践では、それらとは異なる出自がある。これらの学校の実践は、いずれも戦前の大正期からの教育実践の取り組みに源を持つもので、子どもを中心とした学びという視点からの取り組みが、それ以降の支配的な公教育の下での授業様式の中で、それに抗い、実践を積み上げてきたという特徴がある。

伊那小学校にあっては、学校全体での息の長い総合学習に組み、そこでの子どもたちの追究の展開と、それに合わせて開かれるコミュニケーションとが重層的に展開し、力が培われていく。また、堀川小にあっては、長期にわたって自らの構想によって探究を重ね、その歩みを伝え、自らの探究の経験と照らし合わせながら聴き取り、課題について考え合う授業を実現していく。時代の支配的な流れに抗して、あくまでも子どもたちの探究的で長期にわたる学習を積み上げてきた2つの学校について、伝達型授業の見直しと、学ぶこと・子どもの思考過程へと変わろうとする中、改めて、その取り組みへと関心が高まるのも必然である。(伊那小学校,1980,1983-1991; 堀川小学校,1984)

### (5) この期の学習者レベルからの授業の捉え方の移行と関係した実践記録論

ここでは、坂元忠芳の『教育実践記録論』をみておきたい。(坂元忠芳, 1980)

「教育実践記録には、まずなによりも、教師自身の活動が記録されなければならないが、そればかりではない。子

ども自身の活動、また子どもの活動をめぐる父母の活動とそれをとりまく諸状況が記録されなければならない。…しかし、教育実践記録の中心は、なんとと言っても、子どもがどのように発達していったか、その発達をうながす教師の働きかけはなんであったのか、ということの記録である。このことが記録されていない場合は、教育実践記録と言えないほど、それは重要な要素である。

…ところで、このような実践記録を教師自身が書くだけでなく、それを発表し、さらにみんなで分析し、批評しあうのは、どういう意味があるのだろうか。…教育実践記録は、そういう実践の事実とそれに対する教師の態度・思想を公開するという意味を持っている。それは一回限りの実践の記録であるが、そのなかから、子どもの発達に対する教育的働きかけの規則・法則とその教育的意味—子どもにとっても教師にとってもかけがえのない—を、ぎりぎりの成功と失敗の試みをもって明らかにするという意味を持っている。そして記録はそのことを通して、教育実践を集団の共有財産にしていくことを意味する。…教育実践記録の分析と批評は、だから必然的に、記録を提出した人とそれを分析し、批評する人々との相互批評の形をとる。

記録は客観的なものにされていく。その客観性の基準は、教育的働きかけによって、どのような子どもの発達の事実が生み出されたかということによって決定される。子どもの発達の事実が、教師の主体的な思想や態度の内容を判断する基準なのである。だから、教育実践記録の客観性の基準は、記録のなかに、子どもの側からの発達の事実の記録が、どう含まれているかによって決まってくる。教師の側から、子どもの発達をとらえるだけでなく、子ども自身が自分の発達の事実を、自己の側から表現すればするほど、その教育実践記録は客観性を与えられるのである。この意味で、教育実践記録における最後の批評者は、子ども自身だといっても良いのである。」

#### 4. 新たな学習観の提起による授業研究の新たな方向性、枠組みの見直し(90年代)

##### (1) 学習観の転換—学習を社会的・文化的実践への参加として捉える

80年代が、伝達型授業という授業や学習の見方・枠組みの囚われからの模索であるとするならば、この時期は、そうした囚われを乗り越える新しい学習観が示されることによって、授業研究の新たな方向性、枠組みの定位がなされたと言える。その学習観とは、80年代における認知心理学の情報処理的なアプローチの限界を超えて、主に新ヴィゴツキー学派によって提起されたもので、「知の営み」について、「個人の頭の中の表象の操作」としてしか

考えてこなかった境位から脱して、学習を社会的・文化的実践への参加として捉える視点を示すものであった。(J・レイブ,E・ウェンガー,1993)

石黒広昭は、社会文化的アプローチの実践的意義について、端的に次のように言う、

「1つは、学習の過程や成果を個人に内在する能力の問題とするような宿命論的な立場から解放すること…もう1つは学習の持続可能性である。…実践が時間的にも空間的にも拡張していくことによって、その実践の内実はどんどん変わっていく」(石黒広昭,2004,p.23)

この学習観の転換は、それまでの定型化された伝達型授業・個人主義的な学習観のたんなる批判を超え、学習をそれが生起する社会的活動状況との関わりに焦点を当てることによって、学習や学習の場としての学校という枠組みを根本から問い直す課題を提起しているという意味で、極めて大きな意義があった。その中で改めて「学校知」が問い直され、新しい学びの共同体の構築の必要性が出された。

##### (2) 佐藤学による60年代以降の「授業研究」の内部からの批判

この大きな転換の流れの中で、授業研究の中心的な担い手である佐藤学から、『『バンドラの箱』を開く』と題する、60年代以降の「授業研究」の批判がなされたことは大きな衝撃だった。それは、学習を社会的・文化的実践への参加として捉えるみる視点からみると、これまでの「授業研究」という名でなされた研究をどう受け止め、再構成したらよいか、という課題についての、いわば内部からの批判・提起であった。(佐藤学,1992)

佐藤は次のように言う、

「現在言われている『授業研究』は1960年代以降の産物である。…『授業研究』はしかし、一つの『神話』ではなかっただろうか。『授業研究』が現実的な意味と効用を持ちえたのは、その『神話』を『科学』と見誤らせるだけの素朴な科学技術信仰と学校信仰が存在し、それを疑似的な主体性により内側から推進させる産業主義社会の教育政策と教育イデオロギーが存在していたからではないか。」と。

そして、『授業研究』は、諸点を共通の課題意識とするとして、たとえば「すぐれた授業を典型化し広めるためには、その典型に込められた技術原理を一般化する理論的研究が必要」等をあげ、「これらは当然すぎるほどの妥

当性をもっていたし、それらの課題の追求は、教育研究が教師の実践の世界と通いあう扉を開き、教育研究者と教師との幅広い協同を実現する一つの段階を示していた。」と述べる。そのうえで、「問題は、そこから先にある」と指摘する。

「上記の課題の自覚のもとに扉を開いた『授業研究』を推進した教育研究者たちの多くは、『授業の科学』と『教授学』の建設を一義的に掲げたため、『授業研究』をそれ自体固有の理論領域に設定して、『授業に関する研究』を『授業についての研究』に置き換え、さらには、それ自体を固有の完結した理論研究の対象領域に限定して、『授業研究』に閉ざしてしまった。『授業の科学』の建設により、『授業の科学化』と授業技術の『合理化』が志向されたのである。ここで『授業』は、理論研究の対象領域であるだけでなく、それを通して得られた理論的知見と科学的技術の適用領域でもあった。その把握を前提として、『授業研究』と『授業』の閉ざされた相互依存的な関係が成立しえたのである。」

佐藤は、内部からこのように「授業研究」の辿ってきた問題を厳しく指摘しながら、同時にこれからのとるべき途について、次のように提起している。

「しかし、授業と学習の概念は、一定の教授原理と心理学原理の適用過程と見る見方に閉ざされるものではない。授業と学習を文化的実践の一つの形態として捉え、さらにはそれらを文化的実践と相即不離の性格を持つ社会的実践の一つの形態として捉える見方も成立するからである。授業と学習を文化的・社会的実践の一つと見る見方からすれば、授業は、教師にとっては、複雑な文化的・社会的文脈で生起する複合的な問題の解決のための絶え間ない判断と選択の過程であり、子どもにとっては、教材と教師と他の子どもとの出会いの中に参加する文化的・社会的経験であり、その傘下の仕方を通して、文化的、政治的、経済的、社会的、倫理的な価値を実現したり喪失させられたりする生々しい過程である。」

### (3) 佐藤学 授業と学習という実践の再構成へー『教室という場所』から

前節で、1960年代以降の授業研究の批判と、授業と学習の再構築について課題を提起した佐藤学は、その後自ら編集した『教室という場所』の中で、再構築の課題を受け止め、そのための方途を示そうとしている。(佐藤, 1995)

その中で佐藤は、「教室とはどういう場所なのか」と問いながら、この「問いは、授業と学習(=教育実践)に対

する新しい概念を準備している」として、その概念を、「政治的・社会的・経済的・工学的・文化的・倫理的・美学的な内容等を含む多元的な実践であると同時に、対象世界との意味的な関係を構築しつつ、対人関係と自己内関係の編み直しを遂行する多層的な自洗である」と再定義している。この再定義された授業と学習(=教育実践)をふまえて「教室という場所」を捉えなおせば、「学び合う関係づくり(making sense and making connections)と学び合いの共同を成立させるための教室の「再文脈化(recontextualization)」という、新しい教育実践の課題を準備するものとなるだろう」という。

この著作の中で、柳沢昌一は、「問いと分かち合いの拡大と深化」と題する章を担当している。柳沢は、「学習をめぐる議論の中に、新しい展開の芽もたしかに存在してきている」として、教育内容の編成に焦点化していた研究の流れから授業や学習者自身の探究へと射程を延ばそうという動きや「学校知」を問い直し、新しい学習の共同体を模索しようとする」展開が生まれていることをあげている。さらに、レイブ、ウェンガーの『状況に埋め込まれた学習』が新しいパラダイムに向けての明瞭な提起を含んでいるとして、個々の学習者・参加者のアイデンティティ形成、学習の活動とコミュニケーションの編成の展開、そして実践共同体の展開が密接に連動し、深く絡み合っていく過程であること、周辺からの参加を重ねて十全な担い手に成長していく過程として学習を捉えていることなどをあげている。

ただ、レイブらの例示は、長期にわたるその具体的な相互作用—相互変容を捉えるものとはなっていないとし、それを捉えるには、長期にわたる連続的な記録・省察の積み重ねが求められ、外からの観察、参加観察というこれまでの方法には自ずと限界があり、「その条件となる実践の拠点を実際に作りだしていく取組みと連動して、実践の内在的な省察として進めていくアプローチが必要となる。実践的省察者=省察の実践者としての共同と相互吟味の関係の形成が軸となるが、そこでは、旧来の実践—研究(観察)という区分の転換が求められる」と述べている。そして「主体的な学習への取組みの中で持続的に展開され積み重ねられてきた記録・研究の中に、長期にわたる学習の発展の具体的な動きを理解する上で貴重な糸口が与えられている、として長野県伊那小学校の総合学習の記録を取り上げ、子どもたちの追究の発展過程を跡づけ、それを支える条件、構成を求めていきたいと思う」という。(柳沢昌一, 1995; D・ショーン)

## 5. それ以降の新たな模索と可能性と本事業

前節でみたように、佐藤の表現を借りれば、「パンドラの箱」は開かれた。しかし、それにも関わらず、そうした課題に迫る枠組みや研究方法については、依然として模索が続いていた。例えば、岩波講座『シリーズ 授業』1991の刊行がある。これは新しい授業研究の模索の1つの方法として、授業の事例研究の試みを行うもので、それを通して、実践的討論の形成のための教師と諸分野の専門家の協同の足がかりをつくることを目的とする企画であった。しかし、企画者の一人稲垣忠彦は、『シリーズ 授業』を終えるにあたり、別巻の中で卒直で真摯な総括を行っている。(稲垣, 1991)

『シリーズ 授業』は、私の教育研究の歩みにおいて、先にも述べたように夢の実現であった。そして、それは同時に、私の非力や、教育研究のむずかしさ、その奥ゆきを思い知らされる場であった。いっしょに共通の実践報告をきき、共通の映像をみる。

そこから問題をひき出し、理論的に意味づけ、説明する。共通の具体的な対象を介するだけに、洞察力のちがいが、研究の蓄積と力量の差があらわになるのである。」

新たな学習や学校の枠組みをつくりかえていくために、研究方法としては、『シリーズ 授業』の採る、授業の事例研究を基本とすることは恐らくは正しい選択であると思われる。しかし、その事例研究をどのような枠組みへの組み換えの中で行うかについては、旧来のままに止まったものであった。それがこのシリーズの不十分さをもたらすとともに、逆に新たな条件が用意された場合での、事例研究の可能性を示唆するという大事な意味をもつ試みとなった。

稲垣は、不十分さについて、「授業の全体についての報告はあるものの、映像としては限られた一時間の場面での検討であり、また、多くの場合、授業者にとって、初対面のメンバーの多い研究会であった」と述べている。そして、それを踏まえて、事例研究の可能性として、1時限という限定された場面ではなく、継続的な研究、教科を軸とする研究等が重要であること、事例研究の目的は、教師の専門家としての成長、プロフェッショナル・ディベロプメントにあること、学校が教師のプロフェッショナル・ディベロプメントを目的とする事例研究の場となること、を指摘している。

このような稲垣の指摘している不十分さを克服する方

向については、前節の最後に紹介した柳沢昌一が『教室という場所』所収の「問いと分かち合いの拡大と深化」の中ですでに述べている。そのことを最後に確認しておきたい。ここでは、「実践の拠点を実際に作りだしていく取組みと連動して、実践の内在的な省察として進めていくアプローチが必要となる。実践的省察者＝省察的实践者としての共同と相互吟味の関係の形成が軸となる」と述べている。その具体的な取組みは、福井大学教職大学院が取組んできて、この教員研修高度化推進支援事業としてその記録がデジタル化された、探究的な学習・研修において蓄積された長年の豊富な先行事例研究(報告書、長期実践報告など)に示されている。これについては、柳沢昌一の論考に譲りたい。

最後にこの時期の記録論として、以下の論文をあげておきたい。(遠藤貴広, 2018; 藤田和也, 2013) 前者は、福井大学教職大学院の関係者からの、後者は教科研からの論考である。

### 引用・参考文献

- D・ショーン『省察的实践者とは何か』柳沢昌一他監訳、寫書房 2007
- J・レイブ, E・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』産業図書, 1993
- 東洋「教授学の構想」『教育学全集 1 教育学の理論』小学館 1967
- 石黒広昭『社会文化的アプローチの実際』北大路書房 2004
- 井尻正二『科学論』築地書店, 1966
- ここでは、この時期の「授業研究」は、井尻正二の「科学論」でいう研究方法でいえば、記載的方法ないしは分類的方法研究方法の段階区分にあたりと述べているが、それはあくまで自然科学研究の研究方法をもとに、しかもこの時期の「授業研究」を対象としたものと捉えるべきである。それ以降の授業研究で、それぞれ展開される授業研究が、どの研究方法の段階区分になるのか。むしろいま求められるのは、その後の授業研究の見直しの中で、とりわけ、D・ショーンの提起する省察的实践研究という新しい探究的な研究において捉えなおされる枠組みの中で、実践研究、そして実践記録が位置づけなおされることになるとと思われる。
- 板倉聖宣『科学と教育』仮説社, pp.193-214 2008
- 板倉聖宣「本誌の創刊をとりまくさまざまな情況ー「わかる授業」より「たのしい授業」へ」『仮説実験授業研究第1集』仮説社, 1974
- 稲垣忠彦「斎藤喜博氏における授業論の展開」『斎藤喜

- 博全集』第 4-6 卷解説、国土社のち『授業研究の歩み』  
評論社 1995 再録
- 稲垣忠彦「シリーズをおえて－授業の事例研究と教育  
研究」(岩波講座『シリーズ 授業』別巻－実践の批評  
と創造－) 1991
- 遠藤貴広「教育評価のエビデンスとしての実践記録」日  
本教育方法学会『教育方法 47 教育実践の継承と教育  
方法学の課題』図書文化、2018
- 海後勝雄『教育科学入門』東洋館出版社、1955
- 勝田守一「教育実践をどう評価するか」(『勝田守一著作  
集』第 3 巻、国土社 1972
- 久島裕介「1950 年代の勝田守一における教師の教育研  
究論の展開－実践記録のいちづけに着目して」『東京  
大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室 研究室  
紀要 第 49 号』2023
- 佐伯胖他著『すぐれた授業とはなにか－授業の認知科  
学』UP 選書、1989
- 坂元忠芳『教育実践記録論』あゆみ出版 1980
- 佐藤学「『バンドラの箱』を開く」森田尚人他編『教育  
学年報 1 教育研究の現在』世織書房 1992
- 佐藤学編『教室という場所』国土社 1995
- 柴田義松「授業研究の方法論」『教育』No.250 1970
- 清水義弘『教育社会学の構造』東洋館出版、1955
- 鈴木秀一「教育学研究における実験」(「教育学研究」  
Vol.39.No.2, 1972
- 寺岡英男「1970 年代における民間教育研究団体の『教  
材観の転換』をめぐって」『福井大学教育学部紀要』  
第 39 号、1989
- 土井捷三「鈴木秀一先生・全授研・集団志向」北海道教  
育学会『教育学の研究と実践』第 11 号、pp.7-9
- 成田克矢「実践記録の科学性をめぐって」国民教育編集  
委員会『戦後教育問題論争』誠信書房、1958
- 藤岡信勝「教材を見直す」岩波講座教育の方法 3『子ど  
もと授業』1987
- 藤田和也「書くことと分析。批評し合うこと」久富善之  
他編著「講座 教育実践と教育学の再生 第 2 巻」  
『教育実践と教師 その困難と希望』かもがわ出版  
2013
- 堀川小学校『生きかたが育つ授業』明治図書 1984
- 宮坂義彦「授業研究の現状」(教育学叢書 10『教授と学  
習』第一法規) , pp.223 - 232, 1968
- 柳沢昌一「問いと分かち合いの拡大と深化」(佐藤学編  
『教室という場所』国土社 1995
- 吉村敏之「子どもが見える教師の眼力－斎藤喜博の成  
長－」宮城教育大学紀要第 46 巻、2011

# 専門職学習コミュニティの歴史的な形成過程

福井大学教育学部附属中学校における教育実践研究の展開（1963-2011）

柳沢 昌一

はじめに：

## 専門職学習コミュニティへの問いとその背景

2008年夏、アメリカの新政権の誕生に寄せたアメリカ教師教育学会誌（*Journal of Teacher Education*, Vol.59）の提言特集の中で、カーネギー財団のアン・リーバーマンは学校における専門職として学び合う教師のコミュニティ（Professional Learning Communities）の実現こそ、教育改革の鍵であると来るべき政権に対して提起している。1980年代後半以後の教育改革、そして教師教育改革のさまざまな試行と失敗の繰り返しを通して、学校拠点の教師が専門職として互いに学び合うことのできるコミュニティを時間をかけて培っていくことがもっとも実効性ある学校改革の要諦であることが、アメリカにおいて、EU、そしてオセアニア、中東やアジアの国々においても、教師教育改革の最前線に立つ研究者・実践者の間で共通理解になりつつある。<sup>1</sup>

子どもたち学習と生活を直接支えている教師の力、その発展こそが教育の発展の基軸であることは、改めて言をまたない。しかし、その教師の力量形成がどのような支えによって可能となるのかについて、これまでの改革の取り組みはその核心に迫りきれずに来たといえるだろう。これまでさまざまな講習やワークショップ、長期研修が繰り返し組織され制度化されてきたが、短期的な、そして学校の組織や集団のプロセスと離れた学習や研究は、長期的・共同的な改革の展開につながっては行かなかった。

教師自身が、自身の学習経験と教師としての経験の中で時間をかけて培ってきた学習・教育の編成を、発展させていくこと、つまりは組み立て直していくには、

その培われてきた経験の重さに対応する長い再構成への自覚的な取り組みが必要となる。しかもそれが、長い学校の伝統に根ざし、共同的に培われてきた学校の文化に根ざすものであることを思えば、教師個人への取り組みに止まらず、学校における共同の文化の再構成をも不可避にともなうことになる。学校において、自分たちの学習と教育を踏まえ、新しい学習の可能性にも学び、学習と教育を問い直し発展させていくための協働の学習プロセスが展開され次第にコミュニティとしての文化の中に組み込まれていくこと、学校が子どもと教師が学び合うコミュニティとなっていくことなしには、学校改革は展開していくことはないだろう。断片的な知識や技能の習得、あるいは一過的なその場だけの経験に止まりがちな研修やワークショップを中心としたいくつもの教師教育改革の取り組みの空転の後、「専門職として学び合う教師のコミュニティ」へと問いが深められてきていることは必然であるといえる。

しかしそれは、この「学習コミュニティ」へのアプローチの重要性と同時に、その困難さを示すものでもある。教師の長い経験に根ざした学習と教育のとらえ方とその行為の様式は、表層の技法や方略というより、むしろ自身の職業的なアイデンティティの核心であり、そしてさらに長い学習者としてのアイデンティティのプロセスに根ざしている。そしてそれはこれまでの学校の伝統・文化によって共同的に形成されてきている。もしその発展的な再構成をめざすとするならば、その長い経験の蓄積と共同的な編成の重さに耐える長期展望と長い省察と実践の積み重ね、新しい文化形成のプロジェクトの積み重ねが必要となる。その長いプロセ

スを支える自覚的な展望を見だし得ない限り、性急な成果を求め、結果として学習と組織の文化の共同的な編成の高度化には何も作用しないような個別的・表層的・弥縫的な施策とそれへの対応に右往左往する事態が繰り返されることになるだろう。そうした改革の空転を重ねてきた諸国において、それを超えるもっとも確かで、同時に困難なアプローチとして「専門職学習コミュニティ」への関心が向けられてきている。

近代日本における授業研究の展開と「専門職学習コミュニティ」再生の課題：学校における教師の持続的な協働研究に焦点を当てるこのアプローチともかかわって、とりわけアメリカにおいて、近代日本の教師と教員養成機関の協働によって培われてきた学校での教師集団の「授業研究」に、関心が寄せられてきている。専門職学習コミュニティへの関心は、学校での教師の協働の授業研究への関心と深く関わっている。

日本においては、20世紀初頭以来、師範学校やその附属学校を核とし、関連する拠点校とそこでの公開授業研究会のネットワークを通して校内研修という形で協働の研究を進める取り組みが組織的に進められてきた。奈良女子師範学校附属小学校を拠点とする「学習研究」のネットワークは全国にわたっている。戦後もそうした取り組みは、重要な伝統として、日本の教師の力量形成を支え、日本の教育の水準を支える基となってきたと言えるだろう。

しかしこの間、学校内外のさまざまな要因によって、校内での共同研究は展開し衰退し続けてきたと言わなければならないだろう。その拠点であった附属学校においてすらすでに共同研究が成り立たない状況が広がっている。個別化された仕事、さらに膨大になっていく事務、そして加えてさまざまな断片的な研修に追われ、学校での共同研究、学び合うコミュニティへの取り組みは、日本においても、困難な条件に置かれている。

教育改革・授業改革、そして教師の新しい段階での実践力形成のために、教師が専門職として学び合うコミュニティを再構築していくことが、日本においても重要な課題となっている。

小学校を中心とした授業研究が総体としてはその勢いを失っていく状況の中で、福井大学教育学部（教育地域科学部）附属中学校の、とりわけ1990年代以降の研究の展開は重要な意味を持っている。それが教科に

分かれ緊密な協働研究が困難であるとされてきた中学校における取り組みであること1)、探究とコミュニケーションのコミュニティという視点を鮮明に打ち出し長期的な学習のカリキュラムデザインによってそれを支える実践を重ねてきていること2)、さらに教師自身の協働研究のあり方を問い、持続的に発展させてきていること3)によって、その取り組みは教育実践改革・教師教育改革のもっとも鮮明な改革モデルの一つとしての評価を与えられてきている。

知識基盤社会に生きる知的な力、探究しコミュニケーションし協働する力を培うことのできる公教育の実現が求められ、それを支える教師の実践力形成を支える「専門職学習コミュニティ」の実現が世界的に問われているこの時期に、附属中学校における教師の実践と省察の歩み、それを支える協働研究のコミュニティの働きとその形成過程をその展開に即して学んでいくことは、この多重の、しかも困難な課題に対して具体的な手がかりと、長期にわたる取り組みへの展望を与えてくれるものとなるだろう。

専門職として教師が学び合うコミュニティを、これまでの伝統を踏まえそれを超えてどのようにして実現していくのか。その長いプロセスへの展望が求められる。

福井大学教育学部附属中学校における探究とコミュニケーションを中心に据えた授業の展開、学年プロジェクト、そして部会を中心とした教師の協働研究の形は、長い学校における実践・省察・再構成の積み重ね、その文化形成の厚みによって支えられている。1963年の独立開校以来、その文化はどのようにして形成されてきたのだろうか。構成員が3年から7年程度で入れ替わる学校において、その文化はどのように継承され、またとらえかえされ再構成されてきたのだろうか。

附属中学校では開校と同時に学校づくり授業づくりの協働の実践研究を進め、翌1964年より、ほぼ毎年、公開研究集会と合わせて『研究紀要』を発行するとともにその蓄積をこれまで4期にわたる総括的な著作の出版によってその歩みをさらに広く表明することを積み重ねてきている。

研究紀要と著作において示されている各教科・特別活動をめぐる実践の記録とそれをめぐる研究、研究の方法・組織・展開をめぐる試行錯誤と探究を歴史的・形成史的にとらえ返していくことは、附属中学校にお

ける「自主・協働」の学校文化、「探究するコミュニティ」、そして専門職として学び合う教師のコミュニティの編成とその文化がどのようにして培われてきたのかを、現実の歴史的な歩みを通して明らかにしていくことに繋がる。常にその中心的な担い手が引き継がれていく学校において、世代を超えて、あるいは世代を継いで、共有されたテーマと発展的な探究・コミュニケーション・協働の編成の模索が続けられ、学校文化として培われていくプロセス、そのダイナミズムが、積み重ねられてきた記録を系時的に読み解いていくことで浮かび上がってくる可能性がある。もし、それを明らかにすることができるならば、わたしたちが、それぞれの場において実践・省察を核とする学習コミュニティを培っていこうとするとき、長い展望と具体的な編成を考える重要な手がかりとなるに違いない。

しかし、その膨大な記録の総体を読み解いていく取り組みを進めていくためには、それ自体、長期の、また協働的な研究プロジェクトの組織化が必要となる。また、歴史的な実践研究の方法・概念・組織の配備と彫琢が求められる。ここで進めうる跡づけは、附属中学校の実践と研究の記録をめぐる試行的な探究、そしてそれを通したアウトラインと論点の確認に止まる<sup>2</sup>。

## 1. 「自主・協働」の中学校を創る

### 創設プロジェクトと基本的方向定位 1963-1972

開校と同時に教育研究の組織化が進められ、翌64年6月に最初の紀要が刊行されている。新しい学校の最初の年、そこでの活気ある学校づくりと教員集団の意気込みと息づかいが、そこから伝わってくる。研究主題は「人間形成と学習指導の統合をめざす教育の実践」であり、学習者の「自主的活動」「主体的思考」に主眼がおかれている。

この紀要には国語・社会・音楽・学級活動・視聴覚教育の5分野の実践とそれをめぐる教師の取組がまとめられている。そして冒頭には、吉村校長が「研究主題」と「学習指導についての基本的な考え方」を記している。附属中学校における協働研究の起点において、どのような学習が目指されていたのか。吉村の叙述は、その歴史的な記録である。

その導入部分において、吉村は次のように中学校教育が直面している状況について語っている。

現下の我国中学校教育は詰込主義的な高校進学を受験準備に追われ、教育の正道である全人的な人間教育の見地から逸脱する傾向にあること、これを何とか防止することが中学校教育の根本的な課題であることは天下周知の事実である。(No.1, 1964, p.1)

そして、そうした問題とかがわって、この新しい学校がどのようにそれを克服しようとするのか、その方向性を次のように提起している。

我々は教育の目標並に方法において、心身一如、知情意一体の全人教育を標榜し、学校教育の全体の組織運営において、この中学校教育の根本課題の解決の方向において、教育実践を方向づけようと努力してきた。教科教育の指導を詰込主義の弊に陥らしめず、人間性の全面的啓発、全人的人間形成に統合することを指向した。また特別活動を社会的人間形成の有効な場として重要視し強調してきた。(No.1, 1964, p.1)

それに続く部分において、吉村はこの学校における研究とその主題のあり方について、次のように記している。

今回の研究発表の国語科、社会科、音楽科の教科に関するものは、日頃の実践研究の一断片であって、研究主題に直接的に結びつけて理論化することは必ずしも意図していない。研究主題は日常の連続的な一連の教育活動の全体の根底に流れている理念的な志向原理であるに過ぎない。今回発表の研究の一つの主眼点は、何れの教科の学習においても子供の自主的活動、特に主体的な思考活動を強調し、これを実際に具現化する方法の探究に向けられた。(No.1, 1964, p.1)

研究は、まず何よりも実際の学習、そこにおける「自主的活動」「主体的な思考活動」を実現する「方法の探究」に向けられ、主題を直接理論化しようとするアプローチは取らない。そのように断った上で、実際の学習指導にかかわって討論してきた論点が9点にわたって指摘されている。

まず、冒頭の問題（「詰込主義的な高校進学を受験準備に追われ…」）とそれに抗して求める学習にあり方にかかわって、2点の捉え方が示される。

(イ) 基礎的な学力を養うことは義務教育の基本的な要求である。しかし人間形成と学力の養成とは決して相反し矛盾するものではない。学力の養成を通じてのみ人間形成は達成される。

(ロ) 教育の全般において、知情意一体、心身一如の全人的人間観に立脚して、頭と心と心情との相互作用的統

合を原理とする子供の自主的活動を重視する。自主活動は単なる自発活動ではなく、教師の指導は常に背景に強力に働き、子供に多様にして効果的に刺激を与える必要がある。子供の自主的活動を育成し、主体的な思考を促進するためには、教師は思考誘発の問題場面を設定し、問題意識を高める創意工夫をこらさなければならない。(No.1, 1964, p.1)

続く(ハ)(ニ)では、「知識・技能・技術の習得」は『「感ずること」・『実感の体験』・『なるほどとうなずくこと』に裏づけられる」ことが必要であること、「機械的の反復」「暗記」は「永続的な学力の養成にとっては無効であり、非効率的な方法である」ことを指摘し、これに対して次のような知のとらえ方が対置されている(ホ)。

知識の客観性は、それが他の類似の応用場面に使用される場合に、より広い有効な適用性を持ち、機能する知識となることであり、個人のより広い知識体系の中に編入せられ統合せられて、一の新しい創造的な概念、一の新しい主体的な意味を獲得することである。(No.1, 1964, p.2)

求められる知のあり方とかかわって、吉村はもう一つ、知と「経験の文脈」のかかわりについて指摘している。

(へ)『「知ること」』は『「考えること」』『具体的な場面において判断すること』を通じてのみ効果的に達成される。知ことは学習素材(教材)についてその意味を知ることである。意味を知ることとは一定の素材について、個人の経験の文脈(context)に基いて、一の主体的判断を為すことである。『「考えること」』において、推論し、論証し、検証することは、事実の観察、分析、比較、総合の過程を経て一定の主体的判断をなすことである。判断は問題そのものとりあげ方、素材の選択、結論の仮説的予想において、個人の過去の知識・興味・関心など、経験の文脈に基いて行われる。故に学習指導は個々の子供の経験の文脈を常に充分顧慮しなければならない。

(ホ)考える過程は凡て問題解決的であり、考えしめる為には有効な問題場面の設定を前提条件とするとともに、精選された豊富な教材を準備し提供することが必須の条件である。(後略)(No.1, 1964, p.2)

ここで提起されている知識観・学習観は、デューイの認識論、そして学習論をめぐる吉村の研究に根ざしている。それは近代教育の出発以来の実践と研究に源流をもち、今世紀初頭の新教育運動とその研究に根ざ

すものであるとともに、1980年代以後、改めて提起される構成主義的学習観、そして現在の知識基盤社会における「キー・コンピテンシー」「生きる力」とそのための学習のあり方に繋がっている(注<sup>3</sup>)。

最後の2点は、学習における共同性・「集団」にかかわっている。とりわけ、最後の教師のチームにかかわる論点には、この学校創設のプロジェクトの「体験」が反映している。

(チ)学級を基盤として行われる学習は集団における共同学習である。学習指導は集団における人間関係を重視しなければならない。人間関係とは単に形式的な仲よし関係ではない。経験内容の相互交換によって、社会化された討論或は発展的な対話などの学習形態を通じて、経験内容の質的飛躍をなすことである。集団の中において個々の成員は常に自分の考えを他人の鏡に照らし合わせて反省し、客観化し、他人の考えを知ることによって、自己自身をよりよく知り、自己を高めることである。集団教育によって、質の高い能率的な学習が可能となる。

(リ)集団における共同学習は団体競技の如き、一のチーム・ワークである。その指導方法は教員全員の、学校教育全体に対する協力的なチーム・ワークの体験に基づいて体得される。学級経営並に学校経営を向上させる基礎は一つの学校全体の教師のチーム・ワークを高めることにある。このことによって学校教育は成果を挙げ、能率を高めることができる。このことの自覚は我我がこの一年間の教育体験を通じて学びとった一の収穫である。(No.1, 1964, p.2)

この学校がその出発点において目指すべき学習、そして知と経験のあり方を、開校というプロジェクトの中心あった吉村がどのように捉えていたのか、この最初の紀要の序は、それを明確に語っている。しかし、それは当然のことながら、今後の長い実践と研究の積み重ねを通して目指し、実現していくべき方向性であって、当然のことながら、それが即座に実現されているわけではない。各教科の研究と実践報告には、これまでの学習の現実の中から、新しい方向に向けて歩み出そうとする、その最初の動きが記録されている。この出発の時期の授業の構成と展開、そして授業研究の視点・方法はどのようなものだったのだろうか。紀要の最初の時期は、現在のようにすべての成員が毎年研究をまとめる形ではなく、3年間で各教科の授業研究が一巡する形となっている。

国語科においては、「生徒ひとりひとりが読み取ったことを仮説として、グループでお互いに検討し合い。

確かめる。学級全体ではグループの結論を仮説として一斉討議で検証し、確認する…」という学習の形が目指され、その方向での授業の構想と記録が紀要に収められている。

「グループでの検証はあたたかい友情に支えられた対話の形で、話し手と聞き手は自由に交代しながらひとつの叙述を完全なものに充足する過程であり、学級全体での討議はその文章をどうとらえ、どう意味づけて、どう判断したかを具体的根拠に立って知的に承服させる説得という形をとるだろう。もし反対意見の提示があれば、それを対立契機として活発に討論がすすめられるばかりでなく、そのことはグループに新たな連帯感と闘志をわきたたせることになり、その判断の根拠はことばで説明を求められ、そのために文章の読み取りも一層深められることが期待できる。」(No.1, 1964, 国語科 p.1)

授業の基本的構成そのものは、説明文の段落と構成を把握することを主眼とし、段落ごとに順を追って要点を確認していくステップの中にグループ学習を挟み込むものとなっている。

社会科では「社会科歴史的分野の学習における基本的学習能力の育成」、音楽科では「歌唱教材の問題点とその指導」をそれぞれテーマとし、教材をめぐる研究と検討を中心とした叙述が展開されている。

学級活動にかかわる取り組みをまとめた章は、この新しい学校の基盤となる学級というコミュニティがどのような方向性と活動によって築かれていったのかを伝える記録となっている。「Ⅰ 主体性をもった学級活動」「Ⅱ 学級活動の計画」「Ⅲ 学級活動の実践」の三部から構成されているが、学級活動の課題をめぐるⅠでは 1962 年の指導要領改訂によって学級活動の時間が週 1 時間設定され、それが「学級における民主的な人間関係に結びついた生徒の自主的自治的活動である」と提起されていることを踏まえ、「われわれ教師としても教師自身がこの学活を単に天下りの教育内容として受け止めるのではなくて、主体的に必要性和欲求度を高めて受け止める必要がある」と述べられている。「自主的民主的な態度育成」、教師と生徒・生徒と生徒との人間関係を豊かに育て上げていくために最も基礎となる重要な時間、「生徒の学校活動における基盤」として学級活動を位置づけ 3 年間のめあてと具体的な計画が設定されている。「学級活動の組織を活用し、自治的な運営になれる」「なんでも話し合い、相談しあえる学級のふんいきをつくる」「学級の集団の中であって、自己をよくみつめていく態度を養う」(1 年)、「学校生活

の中堅としての自主的活動」(2 年)、「最終学年としての責任と進路の決定」(3 年)という学年ごとのめあての設定、遠足・体育大会・修学旅行をはじめとする行事や日常的なレクリエーション、進路をめぐる学習を含む 3 年間の構成、そして 1 時間の活動の基本的な過程が示されている。「①焦点の意識」「②考えの発表」「③課題の共通化」「④解決への実践」「⑤反省と自己の確立(集団の中で考え、話し合い、実践したことをとおして、自己個人のあり方を反省し、さらに交渉をはかる)」という 5 つの局面が基本的過程としてあげられているが、それは課題解決的な学習プロセスを協働的に進めるサイクルとして把握されているととらえることができるだろう。具体的な実践として、1 年生の「後期学級会活動の計画」、2 年生の「修学旅行」、「将来の抱負」の指導案が掲載されている。この附属中初期における「自主的な生活態度の育成」をめざす学級活動の模索と展開は、「主体性を高める学習指導の組織化」を主題とする教科における研究と相まって、「自主・協同」の学校文化の礎石となる。

#### 協働研究の方法と組織

翌 1965 年の紀要では副主題として「主体性を高める学習指導の組織化」が加えられ、66 紀要の第 3 号では、それが研究主題に掲げられる。この 3 号では授業研究の展開が記されている。「授業分析の話題」として「(a) 教師の発問、助言について」「(b) グループ学習について」「(c) 教師の構えについて」「(d) 板書について」「(e) 資料について」「(f) 学習ルールについて」「(g) 宿題、予習について」「(h) 学習準備について」「(i) 学級づくり」が挙げられている。主題である「主体性を高める学習指導の組織化」にかかわっては、「生徒」「教材」「集団思考」の三点についてその「組織化」の視点が検討されているが、その第 3 点「集団思考の組織」の中で、「主体的思考活動」「問題解決学習」の重要性が強調されている。この論点をめぐる授業とその研究会での話し合いの積み重ねの中で出された論点が次のように紹介されている。

では、そういう思考学習をよりよく推進するためには、どうしたらよいか。授業分析を通じて話し合った結果をのべると、次のようである。

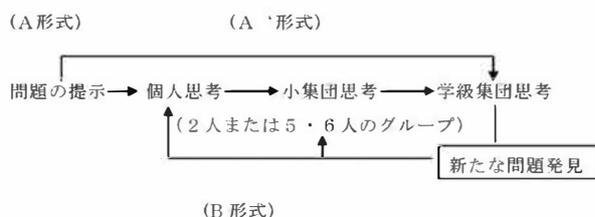
- ・まず、考える時間と場をできるだけ多く与えること。
- ・思考素材をできるだけ豊富に準備すること。
- ・つまづきを分析して、生徒にとりくみやすくすること。
- ・深く掘り下げて考えるような指導助言をすること。

- ・思考は何について、何を考えるかということを確認にすること。
  - ・小集団、学級集団での討論を重視すること。
  - ・「なぜか」「どんなになっているか」「どうしてか」「どう考えたらよいか」という疑問を育てること。
- 毎日の学習時において、疑問が発生してこそ、その混乱をどう解決していくかの家庭にあって主体的思考がなされるのである。「疑問はありませんか」のばく然とした発問によっては決して育つものではない。(No.2, 1965, p.12)

具体的な授業における「集団思考の組織」については「広く行われている」「一斉学習」をめぐる、それが「生徒たちが受身の姿勢になりやすい」「ちょうだい式授業、おしつけ式授業になりやすい」「一問一答式授業になりやすい」「ハイ・ハイ主義の授業になりやすい」「学習活動が一部のできる生徒に片寄りやすい」という弊害をもつことを指摘し、つぎのように「集団思考」「小集団学習」を組み込んだ授業のあり方を提起している。

私たちは、生徒が自分のものとしてうけとめ、協力して学習を進める態度と実践力をもった主体的な生徒を育てることをめざし、ひとりひとりの考えを質的に高めようと考え、そのために小集団学習を取り入れている。私たちは、授業分析のときにも、このような学習では、たしかに、一斉学習で発言しない生徒がグループ内では、自分の考えを活発にのべているという実態を確認しあっているのである。この事実、この実態に着眼するとともに、こうした話し合い学習を通してのみがき合い、ひびき合いによって養われる積極性・協同性、そこにもその意義を認めたい。人間をしあわせにする学力は人間と人間の協力とみがかき合い、ひびき合いによるものであるということを再認識したい。(No.2, 1965, p.2)

そのような重要な意義をもつものとして捉えられる「小集団思考」は、個人の思考と学級での共同の思考とを結ぶものとして次のような構造の中に位置づけられる。



## 2. 協働研究の方法の模索 1972-1982

人事異動によって創設のプロジェクト経験を共有したコアメンバーが次々と学校を去り新しい任務に向かう。一から学校を作っていく経験を共有していた時期とは、協働研究の基本的な条件が一変することになる。創設期の場合においては学校の基本的な展開のサイクルを創るために協働の取り組みが進められ、その基本的な方向性については明確な提起がなされているが、授業づくりと研究としてのまとめ方については、各教科にまかされていたと考えられ、紀要の各教科の担当部分は、組み立ても叙述のスタイルも一定の形が共有されるのではなく、独立している。研究の進め方・スタイルにおいては教科の独自性が強い。

しかし、学校創設期の協働プロジェクトの時期が過ぎた後、そしてそのプロジェクト経験を共有したメンバーが移動した後、それに代わる共有の基盤を意図的に設定していくことが必要となってくる。この時期、どのように協働研究を進めていくかをめぐる議論が進められていく。

独立開校から10年目の1973年の紀要第10号には、この時期の議論の状況、研究の協働基盤への模索の状況が報告されている<sup>4</sup>。

### 本年度の研究の焦点

研究の方向について、教材に視点をあてながら研究をすすめていく点では共通の理解がなされていた。しかし、研究の方法あるいは手続きなどについては各教科の独自性にまかされ必ずしも共通点を見いだすことができなかった。本年度はこれらの点にも原則的ではあるが、つぎのような共通理解のもとに研究を推進することを確認している。

1. 各教科の独自性を尊重した継続研究とする。
2. 生徒の主体性あるいは創造性の育成に視点を置く。
3. 研究の手続きに共通点をもつ (No.11, 1974, p.6)

創設期の研究において、「生徒の主体性あるいは創造性の育成」が一貫した主題であり(2)、そのアプローチは「各教科の独自性を尊重」するもの(1)であったことを引き継ぎつつ、しかし、創設プロジェクトに代わる協働研究の共有の基盤を意図的につくっていくことが必要となり、「研究の手続きの共通点」を模索することが求められるに至っていることをうかがうことができる。

各教科の独自性を尊重し、とりわけ「教材内容」を中心に研究を深めていくことを重点とするなら、その研究は各教科の領域の中で完結し、当然、学校全体で

の研究の共有とその運営においては困難な状況が生まれてくる。

教科の独自性を尊重しながら研究をすすめていく場合、教科の教材内容について共通の話題をも討議していくことは現時点では困難である。(No.11, 1974, P.6)

そしてそれに対する対応として「研究をすすめる手続き」の共通性が求められていくこととなる。その共通性をめぐって、次のように記されている。

したがって、研究をすすめる手続きの上から次のような課題に共通の理解を求める。

(1) 各教科で生徒に何を指導するかという教育理念を明確し、より具体化する。

(2) 生徒の主体性について実態の把握をする。

(5) 同じ教育内容について複数の学級で実践し比較したり、同一教材での指導を他校で実践し、比較研究をすすめることによってより一般的な教材の追求をはかる。

(6) 同時に、評価の方法、資料の処理の仕方についても追究する。(No.11, 1974, p.6)

そして、こうした多様な課題を確認した上で、その状況については次のように語られている。

この研究は取り組み、取り組むほど時間と労力、そして忍耐の必要な課題であり、数多くの困難な事態に直面している。つまり、本年度の研究は研究手続きの確立という面にも光を当てたが、実践結果の累積についてはその緒についた段階であり、比較研究、評価の問題については、未だ混迷の状態にあることは事実である。(No.11, 1974, p.7)

実際の授業に焦点を当て、そのプロセスを克明に記録し解明しようとする授業研究・授業分析の取り組みは、小学校と大学の連携によって1960年代に一つのブームを迎えていたが、公開研究授業の伝統を踏まえたこの授業分析は、1970年代には大きな壁に直面していたと言えるだろう。主体的な学習、思考体制といったテーマと、一時間の授業の会話を中心としたデータの分析手法との間には、大きな乖離が存在している。すでに附属中学校の実践研究の中でもその最初期から指摘されているように、主体性・思考力の形成プロセスは長い学習の蓄積とそれを支える「集団」の展開が必要であり、その現実的な展開のテンポ、疑いなく数年単位の持続を要する展開と、一時間の授業のデータ分析との間にはいくつもの階層が存在している。データの集積とその操作的分析上の理由から分析の単位を短く制限した方法にエネルギーを注げば注ぐほど、現に

展開しているひとり一人の学習者の経験の脈絡、それらが幾重にも絡み合っただけでなく、コミュニケーション、そしてそれらの経験が積み重ねられることによって培われている学習のコミュニティとその文化のプロセスはその狭隘すぎる分析枠組みから排除され、つかみがたいものとなっていく。一時間の授業に集中する授業研究は、そうした限界と問題をともなっている。一時間（あるいは数時間）の授業の分析に膨大な時間とエネルギーを投入する授業分析・授業の「科学的」研究のブームは、1970年代に入ると反省期を迎えることになる。授業研究の展開において、重要な画期となった『授業の研究』を進めてきた堀川小学校における授業研究においても、一時間の授業の克明な分析を中心とした研究から、ひとり一人の子どもの長期にわたる探究とクラスでのコミュニケーション過程の展開過程を、一人に焦点化した追跡によって跡付けていく研究へと大きくアプローチの転換が図られていく。附属中学校における授業研究の方法論をめぐる模索が進められる時期、そしてその「混迷の状況」が率直にしてきされる時期は、日本の授業研究にとっても第1期の反省、そして混迷と模索の時期であったといえるだろう。

共通の研究手続きの模索にかかわって、この時期以後附属中学校では「教育工学的なアプローチ」が進められる。この時期、そうしたアプローチが導入される背景には、教員養成系学部における教育学センターの設置がかかわっている。1971年、東京学芸大学ほか4大学に設置された教育学センターは70年代半ばには20を超える大学に設置される。そして新設されたセンターと附属学校の連携によって、授業の研究が進められていく動きも始まっていく。

#### 授業研究の方法論の模索「教育工学的なアプローチ」

授業を質問紙調査や会話分析のデータ分析によって数値的に解析しようとする取り組みは1970年代半ばから始まっていく。とりわけ「充実した学習の成立をめざして」と主題を変えた1976年以後の数年間、東京学芸大学教育学センターの小金井正己「授業スキルの海瀬のための授業分析と授業評価」をはじめとする研究に示唆を受けた授業分析が進められていく。OSIA (Observational System for Instructional Analysis) と呼ばれる研究方法に依拠したアプローチでは研究は次のように進められる。(1)「授業設計」では、目標を「目標行動」して表し、その目標と内容のマトリック

スを作成し、評価問題・教授方略を作成する。(2) 授業記録の段階では、授業のVTRやテープレコーダーで録画録音するとともに授業者・学習者・観察者のそれぞれの自己評価・評価を行う。(3)「授業分析」の段階では録音録画されたデータをもとに、「3秒、5秒、1分、1文、1発言、1行動などに」分節したプロトコール(protocol-「授業原簿」)を作り、「類別整理し、整理票を作成」し、マトリックスと「必要な分節の流れ図」を作成し、「他の授業分析例と比較検討する」。これらを踏まえ(4) 授業評価ではそれらを踏まえ「授業改善」に活かして行く。その具体的な視点として4点が挙げられている。(①実際の授業を行動に視点をあてて、どう改善していくか。②どのような状態のとき、どんな刺激を与えるか。③情報は、生徒がよく考えるためには、どのくらい(定量) どのような内容(定性的)がよいか。④発問と応答のパターンはどう展開されているか。) 本編では各教科で1時間の授業について、上記の方法による分析が試みられている。<sup>5</sup>

こうした「教育工学的なアプローチ」について、当時の校長による序(瀬川洋)には次のように記されている。

教育研究のアプローチの仕方には種々あるが、本校の同人の行き方は、いわゆる「教育工学体な工学的アプローチ」であると受取ってよい。これは「学習目標の明確化とその評価」という副題の立て方からも推察される。即ちまず授業過程の詳細な分析から出発し、教育方法上必要な要素概念を抽出し、これらを一つの流れに組織する、という行き方である。p.(1)

この教育工学的なアプローチの選択は、これまでの「研究主題」「主体性を高める学習指導」の変更と相まっている。新しい主題は「充実した学習の成立をめざして」、そしてサブテーマは「学習目標の明確化とその評価」である。この「研究主題設定の経過」については前校長(塚谷敏勝)が語っている。「着実に主体性が根を下ろしてきた面があるが、彼等に求め続けた主体性が、現実の授業の中で、何が、どの程度定酌したかをミクロに、また、マクロに検討してみると、着実に主体性が根を下ろしてきた反面、旧態依然として、何等変容がみうけられない面があることも、率直に認めざるを得なかった。」「これまで求め続けた研究の成果を多としながらも、その反面、主テーマ追求のマンネリ化と、当初から持ちつづけてきた豊かな主題追求の発想の枯渇もまた率直に意見として出されている。」とし、3年計画で「目標-内容-方法-学習集団」を順

次研究していく計画をたて、その1年次として「学習目標の明確化とその評価」に取り組むこととしている。研究方法をめぐる転換が、主テーマをめぐる、そしてこれまでの取り組み全体についての問い直しとかかわっていたと言えるだろう。

OSIAを用いた授業分析は紀要の第14号(1978)から16号(1980)に収録された各教科の取り組みにおいて展開されている。その取り組みの経過とそのアプローチの妥当性をめぐって16号の総論の中で考察がなされているが、そこでの論点は、授業を通して展開される探究とコミュニケーションにおける意味理解の過程を捨象してそれを「行動」の相に還元し、観察データとして集積し数量的に測定しようとするこのアプローチの限界にかかわっている。「教師の行動の比率が大きくても、あるいは沈黙活動が時間が多くても、そのことによって、授業の良し悪しは言及できないこともある。つまり、OSIAのカテゴリーによる発問と応答に関する整理表による分析結果だけでは、その授業における教師の意図や行動の機能を推測することに困難な点がある。」そして、教師の意図ばかりでなく、学習者の探究の意味もまたそこではあらかじめ捨象されている。

また、こうした方法で授業改善につなげていくためには「授業設計」がより細部にわたって要求されることになり「授業過程の主要な分節、あるいは、下位目標行動の達成に対して、計画的な方策や、生徒の反応に応ずる修正的な方策をシミュレートしておくことが必要ある」と指摘されている。研究アプローチとそこでの測定と分析のメカニズムが、授業づくりのあり方にも影響を与えていくことになる。

**充実した学習のイメージ** この時期には、学習をめぐる質問紙調査も行われている。1977年1月に行われた調査が1979年の紀要の中で紹介されているが、その中で「充実した学習」とは何かについて次のような声が寄せられている。

	生徒から	教師から
①	・うちこめる	・自ら整備できる
②	・達成できる	・ゆとりある ・明確な
③	・次々と疑問のでてくる ・よく考える	・精選された

④	・調べることがある	・解決のしかた、手順がわかる ・ルール化された
⑤	・先生と生徒が一体となって、十分に理解しあえるとき ・問題がみんなの発言で解決したとき ・自主的、積極的にとらんだとき ・クラス全員が一つのこと集中したとき	・能力差を考慮した課題や発問ができる教師 ・子どもの思考の筋の読み取れる教師 ・課題意識のある生徒 ・主体的態度のある生徒 ・求める生徒 ・集中できる生徒
⑥	・わかった できた ・やったゾー、満足感、次時も ・よく理解でき、応用がきく	・向上した ・効果があがった ・わかった ・充実感 ・満足感がある ・次への発展、転移ができる。

挙げられた論点を読むならば、開校以来この学校において目指されてきた授業と学習のあり方が、この時期においても、学習者自身によって「充実した学習」の要件としてイメージされていること、そうした学習の経験が培われてきていることを覗くことができる。

この時期の研究アプローチに対しては、その当時から、実践者の立場から課題や問題点が指摘されている。このアプローチの初年次の報告となる紀要第14号の国語科のまとめでは、「目標行動化によって授業計画が、詳細化され自信をもって学習指導に当たれること」をはじめ、その効果を確認した上で、次のような論点が「大きな問題点」として指摘されている。

- ①授業展開が、ややもすると教師中心のものとなり、生徒達は教師のひいた路線の上ののっかる危険性をはらんでいること。
- ③自己評価の回を重ねすぎると、生徒たちは拒否反応をおこす場合もありうること。(No.14, 1978, p.37)

また16号の英語科では授業分析について、「授業の質の客観的裏付けの証拠としては意義がある」「自分の行動を客観的に捉えることができるようになった」とその「効果」にも言及しつつ、次のような現実的な問題点を指摘している。

- 授業分析には時間がかかり過ぎる為、多くの授業分析を行うことは不可能である。少数の分析からでは、授業改善につながる要素を抽出することができるか疑問であり、今後検討を要する課題である。

○授業1時間をすべて分析（特に OSIA によるカテゴリー分析）しても、種類の要素が入り過ぎ、分析結果は余り意味がなくなる。問題場面のみ分析の方が意味がある。(No.16, 1981, p.222)

OSIA を用いた授業分析の取り組みが進められた最後の年の紀要の総論では、その研究経過にかかわって、次のような指摘がなされている。

- ①昭和53年度は OSIA のカテゴリーや分析手法の理解、各教科でのサブカテゴリーの開発を行い、教授スキルの開発をめざしたが、前者のことに終始したのが現状であった。

(ア)この分析手法による授業評価については整理表から以下のことが明らかになってきた。教師と生徒の行動の比率、教師の発問の質（開いた発問、閉じた発問など）、教師が引き出す生徒の応答回数、授業運営の比率、生徒の割込みの回数、沈黙活動の時間などである。これらのことがらは授業の改善点を全体的な立場で指摘できることもある。が、教師の行動の比率が大きくても、あるいは沈黙活動の時間が多くても、そのことによって、授業の良し悪しは言及できないこともある。つまり、OSIA のカテゴリーによる発問と応答に関する整理表の分析結果だけでは、その授業における教師の意図や行動の機能を推測することに困難な点がある。(No.16, 1981, pp.2-3)

1977年の研究の発足当初、第1年次「授業目標—授業内容」から出発し、第2年次に「授業方法」、3年次に「生徒集団」という視点を加えながら、OSIA を用いた授業分析によって研究を進めていくという計画は、1981年に第2段階の報告をまとめ、続いて「生徒集団」を組み込んだ研究の段階に入っていくが、この段階に至って、前半の取り組みのとらえ返しを踏まえて、方法においてもまた求める学習のあり方についての方向性においても、再度の転換が進められていくことになる。この第二期後半において、主たるテーマは「充実した学習の成立をめざして」の「教育工学的なアプローチ」による授業分析から、「開かれた学習意欲を育てる」、そのための「授業と学校・学級風土の改善」へと変化していく。

### 3. 「開かれた学習意欲」 方向性の再定位 1983-1988

1983年の紀要第17号は、第二期の第3サイクルであると同時に、以後の基本的方向性「開かれた学習意欲を育てる」に向かう転換点と位置づけることもでき

る。

国語科の研究は、そうした方向転換を鮮明に顕している。その冒頭部分において、これまでの研究を次のように捉え、新しい方向を提起している。

本校がたどってきたのは、「教育工学的」アプローチによる研究から授業を改善していこうというものであった。(中略)それは、学習目標を行動化することによって明確化し、また授業における相互作用を分析することによって発問をくふうし、手ごたえのある応答を引き出すものであった。そこに、改善の糸口を見つけてきたのである。つまり、授業におけるしくみを分析総合することで、有効な設計、確かな実践、優れた評価へと結びつけていく方法である。そうした工学的研究の基調にあったものは、教師からの授業改善の視点であったといえよう。

3年次一学習意欲を引き出す課題設定—小説教材の読みを中心として—(56・57年度)今、我々は「意欲的に学ぶ生徒集団の育成」という副主題のもとに、このような国語科研究テーマを設定してきたわけである。そして、それは今までとは方向を違えて、授業改善の視点を生徒の側にあてて考えようというものである。

生徒の学習意欲に支えられずには、どんなすぐれた授業もありはしないのである。(No.17, 1983, pp.19-20)

そうした新しい方向を実現していく新しい授業のあり方も同時に提起されている。「課題読み」と呼ばれるその授業は、国語における一つの作品の解釈をめぐる、一つの課題をめぐる読みから発展的に課題を設定しつつ、単元全体を一連の課題追究過程として構成しようとする企図であり、それは1時間の授業の構成を超えて、一単元全体を一連の課題をめぐるプロセスとしてデザインするものである。その意図は以下のように述べられている。

我々教師が、幾度となく文章を読み返すのと同じように、生徒もまた、教師という指導者を介さずに自力で文章に対するべきではないだろうか。文書を熟知した教師と、読んできてあったとしても予習程度の読みの生徒とが、授業の中で、最初から教師によって文章をコマ切れにかみくだいてもらいながら文章を読んでいくことが、果たして中学段階の読みといえるのだろうか。そこにあるのは、極論すれば生徒と文書の間には、初めから教師の介在が当然であり、そうでなければ生徒は文章を読まない、読めないという“生徒愈けもの説”ともいえる論理ではなかったか。

我々が、現在「課題読み」(今までは「一人調べ」といつてきたのであるが、誤解も多いので改めた)と名づけた「一人で文章を調べながら読む」という方法を導入して研究テーマの解明にあたってきたのは、以上のような理由である。(No.17, 1983, pp.21-22)

翌1984年の紀要18号は、「意欲的に学ぶ生徒集団の育成(その2)」というサブタイトル通り、前年の転換を受けて研究が進められる。そして85年には附属中学校のはじめての刊行書『開かれた学習意欲を育てる—授業と学校・学級風土の改善』がまとめられている。この著作は、第一期の取り組みを土台として第二期の研究の展開をまとめると同時に、その後の研究の方法を改めて定位するものともなっている。序文(久高喜行)には、次のように記されている。

“剥落の教育”という言葉がある。(勝田守一・中内敏夫、『日本の学校』)入試に合格すれば、あるいは社会に出てしまえば、それまで学校で学んだことの大半は忘れてしまう、そんな教育を指している。入試に合格することを目的としたテスト中心の教育とは、まさにそのようなものかもしれない。そこで学んだ知識・技能の多くは、生きて働く力とはなり得ず、また、生徒たちの意識や行動に変革をもたらすものともなり得ない。知識にしる技能にしる、それらは本来人間の思考や行動の幅を広げ、人間を自由にするものである。そうであってこそ、真の知育であり、技能教育である。(『開かれた学習意欲を育てる』, 1985, p.1)

ここで批判されている広範な学習の現状、そしてそれに抗してめざすべき学習の方向性は、開校期、第一期に鮮明に提起された基本的方向性と重なっている。第二期の展開を経たこの段階において、出発以来の基本的な方向性が改めて選び直されることになる。このことを受けて、19号・20号では主題を「開かれた学習意欲を育てる教材と指導法の開発」として研究が進められるが、放送教育全国集会の開催とかかわって「視聴覚メディア」の利用の授業づくりに集中することを余儀なくされ、新主題での本格的な取り組みは1989年、第21号以降となる。

#### 4. 3年間の探究とコミュニケーションのスパイラル 1989-2002

##### 探究・創造・表現する学習の展開

『開かれた学習意欲を育てる』における基本的な方向性の再定位を受けて、1989以後、協働研究は学習者

自身の「自己活動」と「学び合い」を軸とする学習活動の展開の実現に向けて旋回し始める。第21号(1989)では「自己活動を重視し、学び合いを大切にした授業の創造」がサブテーマとなっている。1990の第22号の社会科では、そうした方向での新しい動きが報告されている。

- ①「自己活動を重視し、学び合いを大切にした授業の創造」の実践研究は社会科の場合、今年度から本格的に取り組み始めた。とにかく、生徒が動く授業、生徒の学習活動を引き出す授業をめざしての研究であったが、毎日が悩みながらの実践であった。その中で、研究主題の解明においては、教師自身の持っている社会科のイメージ、授業観を根本的に変える必要があることを痛感している。生徒を主人公とする授業・教科で育てるべき能力・態度とはそれぞれ具体的なイメージとともに明確にしていくことである。
- ②次に、自己活動・学び合いを組織していくためには、生徒に学習というのは自分たちで課題を見つけ解決していくものであることを価値付けることが大切である。そして、生徒の能力を授業を通して確実に育てていくことが痛感された。社会科においては、社会現象を見る目を育てること。資料を選択し、読み取り、考察する力を育てること。自分の見方・考え方を1つの論理として組み立てる力を育てること。討議するための力を育てること。これ等の能力を日々の授業で鍛えていくことの大切さを感じている。(No.22, 1990, p.40. 西恵一・中島文男)

また理科においては「自主と協同による学び合い学習の効果」にかかわって、学習者自身の振り返りが紹介されている。

授業というものは、クラスの中でみんなで話し合うことによって、自分の意見を持ち、他の人の意見を聞いて自分の意見を深める。つまり、自分で疑問を見つけ、それをみんなで解決していくことが大切なことだと思います。理科で実験した後、それについてモデルを考える場合、まず自分の考えでモデルを作り、それを斑で話し合っ、それから全体討議で、ああでないこうでもない話し合いをします。(山下暁美) p.64

こうした授業づくりの動きにかかわって、1994年の24号に、以後の長期的な学習過程展開とカリキュラムデザイン編成の出発点になる一つのモデルが提起されている。ここの提起は、1970年代半ばから90年代に至る附属中における研究の展開を改めて批判的に検討し直した上で、以後の研究の基本的な枠組みを提起す

るもの、附属中の協働研究史の重要な変曲点の一つとなっている。その内容を検討しておこう。

この「研究概要」の前半では第二期の研究の批判的なとらえ返しを踏まえて、新しい段階での授業とその研究の展望が提起されている。197 第二期の「教育工学的なアプローチ」にかかわって次のような指摘がなされている。

科学技術の急速な進歩に基づくコントロールの思想が諸学の背景にあり、スキナーらにはじまった人間行動の制御・予測・説明を目的とする心理学を土台とした教育研究にも、その教授・学習について受動的な人間観や学習観があったといえる。

これに対して次のような学習観・学習者観が対置される。

しかし、生徒自身の学習において、個々の認識や思いが学習の過程を通してどのように構成されていくかは、一人ひとり異なっている。生徒が新しく学習する場合には、常に先行学習に影響され、身の回りの世界について個有の解釈をしているものと思われる。つまり、生徒は授業者や他の学習者の知識を真っ白な状態で受動的に取り入れているのではなく、知識の獲得や情意の高まりが生徒個有の思いや体験、既有知識に影響されているのである。従って、学習活動の様々な場面において、学習者どうしが自分の考えをぶつけ合い、互いに影響を及ぼし合うことを通して、自分の考えをより明確にしていくことを重視する必要があると考える。

個々の学習者の思いや体験、すでに獲得された知識をもとにして、学習者自身が自ら構成していく学習展開について研究を進めていくこととなった。 p.5

そしてそうした方向の選択は、直面している「急激な社会の変化」の中で求められる力にかかわっている。「確かで柔軟な思考力、豊かな創造力や表現力、そして自己学習力」・「学習者自身が自らの課題を見つけ、選択し、解決し、判断していくことによって、自分はいかに生きるべきかを決定し、行動していく能力」、そして「氾濫する情報を的確に処理し、自分にとって価値あるものへと活用し、創造していくことのできる能力」。ここで指摘されている状況把握・そして求められる力は、知識基盤社会に生きる力としてその後もそして現在も、課題として繰り返し提起されてきていることと重なっている。そしてその後の附属中学校の協働研究において幾度も再確認されていく課題意識でもある。「その基礎を中学校時代に培っていこうとするのが、

本研究のめざすところである」と提示している。

### 「学びの過程の重視」

#### 「思考過程を練り上げる学習過程」

個々の生徒は課題解決や目的追究の過程で、それか獲得している知識から必要な情報を取捨選択してそれらを組み立て、追究の活動から新たな知識や学習能力を獲得する。しかし、学習を進めていく中で、時には既存の知識・技能だけでは行き詰まり、意欲が減退することも考えられる。このとき、教師の支援、級友からの助言・教え・発言が必要になる。解いたり、つくったり、実験したり、表現したりしながら、大切な区切りにさしかかるたびに、めいめいの結果を比べ合い、確かめ合い、おぎない合いながら、集団思考によって問題を解決できるように導く場の設定が必要となる。それらの支援・助言を受けることによって、概念が拡大し、新たな知識が獲得されることになる。その結果、次の活動にすすもうとする意欲が高まり、成就感や効力感も増してくるであろう。

「これらの一連の学習活動の繰り返しを通して得られる思考や概念の変容する過程のことを、「思考過程の練り上げ」ととらえる。」とし、あらためてその展開一構成を次のように再提示している。

学びたいという欲求を表す**発意**、学びをつくり出すにあたって自分を見つめる**分析**、明らかにしたい目標を立てながら学習計画を練る**課題設定と学習構想**、そして**探究・創造・表現**の活動、最後に**振り返り**を行う。(ゴシツクは原文 p.7)

学習指導計画では、学習目標を明確にするためにどうしてもはずせない本質的な目標や、その目標を支える基礎的な目標など、すべての学習者にその達成をはからなくてはならないという目標を明確にしていく。その上で、何時間もの授業を通して少しずつ伸ばしたり、深めたりする向上目標や、いつどんな形であらわれるかわからないが長い目で見て学習の土台づくりに欠かせない体験を与えていくといった体験目標なども押さえておく。

多様な目標を列挙し一つずつ「順に達成していただく」の「目標つぶし」の授業に終わらせないために、目標は「しばらくはしばらく重要なものだけをおさえていくようにしたい。」と指摘されているが、「目標」をめぐるこの一連の提起はその後の「核となる学び」に繋がるものと捉えることが出来る。そしてそうした絞

られた目標に向かう授業はその規模と時間も、これまでの枠組みとは異なる。

こうした一連の学びの過程では、1時間ごとを独立のまとまりを持ったもの、それなりの完結性をもったものとして考えない。指導の体系性と一応のまとまりを保障すると同時に、授業者と学習間でつくりあげられる教育活動そのものの自由闊達な展開をさまたげないようにしたいためである。従って、5～20時間かけて取り組む単元や題材としてのまとまりを基本におく。

しかしこのより大きな単元もまた孤立したものではない。3年間のカリキュラムの総体としての展開は図のような「学習過程の練り上げ」のモデルでイメージされる。

図のように、思考が深まる一連の活動が、中学校3年間の初期段階から漸次つくられていくことになる。カリキュラム上でこうした単元が位置づけられれば、段階を追って学習活動のレベルが高まると同時に、有効な概念形成がはかられ、意欲が高まり、思考力・判断力が育ち、知識・技能の習得もレベルをあげてなされていくと考えられる。

同じ紀要には、音楽における「創作的表現学習」の試みとして3学年の「オペレッタづくり」の実践とその検討が収められている。翌96年の紀要ではこのオペレッタづくりを組み込んだ「3年間を見通した『オペレッタづくり』に至るまでの一連の流れ」、3年間の音楽科のカリキュラムの構成が提起されている。北典子先生のこの総合的なプロジェクト学習とそれを核とする3年間の有機的なカリキュラム構成は、「練り上げ」「練り上げ」モデル、螺旋的に発展していく学習過程とそれを軸とするカリキュラムを実践的に提起するものとなっている。(注<sup>6</sup>)

オペレッタの取り組みは、並行して進んでいた学年活動の展開とも連動している。この時期、校外学習や修学旅行をテーマを持ち探究する調査活動として位置づけ、実行委員会を中心に組織し運営していく取り組みが進められ、この修学旅行において、創作音楽作品を発表する取り組みも進んでいく。

発意し構想し、探究・創造・表現し、振り返るサイクルを重ね、3年間の長期にわたるカリキュラムイメージを模索していく模索が、まずは音楽や特別活動、そして次第にさまざまな教科でも模索が始まる。

こうした展開が生まれ始めていく時期に、そうした

展開を捉え直し、より広く伝えるとともに、今後の発展の可能性を探る第2冊目の刊行本の編集が始まる。

『探究・創造・表現する総合的な学習—学びをネットワークする—』(注7)は4部から構成されている。

I章 学びをネットワーク化する中学生

II章 学びを支え ネットワークを支える

III章 総合的な学年プロジェクトの展開

IV章 探究・創造・表現する教科学習とそのネットワーク  
「国際化・情報化」(英語・技術)「生活力」(保健体育・家庭・学校保健)「表現力」(国語・音楽・美術)  
「探究・共同的な学び」(社会・数学・理科)

V章 学びをネットワーク化する教師の共同研究

IV章 学び合う共同体のために

この著作の編集過程とその組織、そしてそこでの協働探究を通じて構成された附属中学校の実践の総体をとらえ描き出そうとする新しいデザインは、その後の附属中学校の実践と協働研究に、また大学における学校拠点の実践研究を核とする新しいコースの実現にも大きな影響を与えていく。

その影響は、大きく分けると3点に分節してとらえることができる。

第1は「探究・創造・表現」を中心に据えた3年間の学習サイクルの実践と展望である。総合的な学習の時間・「学年プロジェクト」における3年間の発展的な活動サイクル、そして「核となる学び」を軸とする教科の3年間のカリキュラム構成が二つの大きな軸となるが、そうした長期の展開をとらえ返す記録の重要性も同時に提起される。第2はそうした学習を支える教師の協働研究組織の新しい編成であり、教科を超えた少人数の部会での研究と学年会における学年プロジェクトの展開が軸となる。そして第3には、そうした学校での協働研究を支えるネットワークの発展がある。

「3年間で視野に入れた発展的・継続的な探究活動」

(No. 28, 2000, p. 1)

1999年の刊行書における共同研究を受けた2000年の『研究紀要』第28号の「研究概要総論」では教科における「核となる学び」を軸とするカリキュラム、そして「学びの総合化を語る学年プロジェクト」の構想が提起されている<sup>8</sup>。そうした長い脈絡をもった学習を構想していくことの意味について、「総論」では次のように提起されている。多様な学習や活動を組み込んだ「クロスカリキュラム」の取り組みは「学びの広がり

という点で効果的」ではあっても「学習内容を中学3年間においてバラバラに配置し、その時々で学びを完結させてしまうだけでは、1つ1つの追究がとぎれることとなり「単元、教科、教室を越えた学びにまで発展しにくく、実生活に活用される学びにまで成熟しにくい」として次のように新しい附属中における「学び」のデザインを提起している。

そこで、3年間のつながりの中で探究・創造・表現する活動を組織し、新しく向かう主題追究にこれまでの学びが意味を持って連続することを子どもが自覚することが重要となる。本校の教科学習では、教科の本質に通じる学習内容の重点化と学習活動の連続性を図って、子どもが見通しを持って自律的に学びを展開できるように、核となる学びを設定し実践研究している。また、教科での学びを取り込み、知識や経験を統合する総合的な学習としての学年プロジェクトでは、社会参加や道徳性の発達につながる主題追究が図られるように学習活動を有機的に配列している。このような教科と学年プロジェクトによって、子どもがこれまでの学びを新たな学びと関連させ、再構成しながら総合的に活用し、知的ネットワークを構築できるようにしている。つまり、子どもが自ら知的なネットワークを築くために、これまでの学びや経験を生かして多様な探究活動ができるような主題のつながりと活動展開の連続性を重視している。(No.28, 2000, p. 3)

こうした長期にわたる探究の連続性の構想と実践は、それを支える新しい枠組みと組織を必要とする。その重要な支えの一つが実践と省察の記録であり、もう一つが教科と学年プロジェクトを支える二つの小グループ(部会・学年会)であり、さらに実践・省察のサイクルを支える外部のネットワークである。記録を媒体とする探究とコミュニケーションと省察の組織とその発展については節を改めて辿ることとし、ここでは長期の探究を支える組織とネットワークの展開を確認していく。

中学校の3年間の学習と生活をつなぐ新しい学習の軸、「学年プロジェクト」とそれを支える組織について、『研究紀要』第28号ではそのねらいについて次のように記されている。

社会参加や道徳性の発達につながる主題の共同探究を通して、学び方や問題解決などの能力を伸張するとともに、自分たちと社会との関わりを見直し、よりよい自分たちの生き方を創造していこうとする活動でありたい。さらに自分たちの学びの成果を学校や地域社会に対して、多様な方法で表現しようとする活動でありたい。

それは以下のような特質を持っている。

- 学びの総合化…教科で培った知識や経験を総合する学びの活動
- 総合の主体は子どもたち…子どもたちの興味・関心に基づいた主題の設定
- 自主的・共同的な学びの展開…自主的、共同的に探究・創造・表現する学び
- 学校文化の継承と発展…本校研究の連続性と必然性の重視

そしてこれまでの学年活動の蓄積を踏まえた3年間のプロジェクトの具体的な構成については次のように記されている。

本校の学年プロジェクトでは、1年生の主題に基づく調査活動、2年生の文化祭企画や修学旅行での調査活動、3年生の演劇活動という学年ごとの追究活動が組織されている。1年生の宿泊学習から3年生の文化祭学級演劇まで、学年集団としての学びが積み上げられていくようにネットワークされ構成されている。体験・政策・調査活動といったように、その活動形態も内容も様々である。しかし、ジャンルは違っていても、一つの活動の成果が次の活動に生かされ、繰り返されていくことを大切にし、学びのネットワーク化を図ろうとしている。1年生の調査活動が2年生の修学旅行での主題追究の土台となり、さらには3年生の演劇での表現活動となる。

個々のサイクルが以後のサイクルに活かされ、それを基盤に新しい段階のサイクルが生起していく。螺旋的な展開、「練り上げ」「繰り返す」モデル、そして音楽科において展開されてきていた3年間の有機的なカリキュラム編成とその実践がここでの「ネットワーク化」における基本的な枠組みの土台となっている。

最初の課題意識から始まる発意、それをふまえた分析・構想、そして探究・創造・表現、最後に省察・自己評価というサイクルを回しながら、生徒たちは自らの主題を深め、追究していく。本校の学年プロジェクトは、このような繰り返しながら繰り返されるサイクルの積み重ねと3年間にわたる継続性と発展性を見通して組織されている。

さらにこうした実践と省察の持続的な積み重ねが、新しい学習の文化、そしてその「共同体」への展望に繋がっている。それは「子ども自身が自主的、共同的に探究・創造・表現しあう活動を可能にしていく」とともに、「これまでの枠にとらわれない連携・ネットワーク化の可能性を教師自身が探っていくこと」にも結

びつき、「さらには、一つの共同体としての学年の文化を育むと共に、新たな学校文化の創造へとつながっていく」ことが展望されている。

ここでの2つめの論点、教師の探究をめぐって、続く部分において次のように指摘されている。

学年プロジェクトは、必然的に学年プロジェクトを軸とする教師の共同実践を生み出すことにもなる。つまり、教科や教室の壁を超える教師の連帯と共同研究が生まれていくわけである。また、ややもすれば校務分掌の一環に止まりがちな学年会が、学年プロジェクトを支えるという長期にわたる共同の仕事の軸を持つことにより、それについて話し合い・協力して活動を支え、責任を担う一つのプロジェクトチームに成長していくことになる。とりわけ、教科中心の中学校では、学年所属の教員が一つのプロジェクトに向かって共同で実践していくという試みは有効なのではないかと考えている。そのことが、教師自身も子どもとともに共同して探究・創造・表現する学び手となっていくことになる。

新しい教師の「共同実践を生み出す」こと、それを通して教師自身が「子どもとともに共同して探究・創造・表現する学び手となっていく」ことが重視されていくことになる。

もう一つ、教科の「核となる学び」を中心とした3年間のカリキュラムへの取り組みについても、新しい協働研究の形が提起されていく。大きな転換の一つは「学びの履歴」・学習展開を跡付けた記録をふまえて3年間の核となる学びを中心とするカリキュラムを構成していくアプローチであり、それによってまず実践展開され、そのプロセスが省察され、その記録によってカリキュラムを再構成が続けられるサイクルが形作られていくことになる。このサイクルは、授業における学習の構想と展開について語り合い、その記録を読み合い検討する教科を越えた少人数のグループである「部会」を中心に進められる。2001年の『研究紀要』第29号の段階では、この部会は「ネットワーク研究」として「主題・探究・表現・生活力」の四つで構成されているが、2002年からはテーマ別の編成から個別的な主題に限定しない教科を超えた協働の授業研究グループに組み替えられている。その理由について、2003年の『研究紀要』第31号では次のように記されている。

「そもそも授業にはたくさんの要素が絡み合い、お互いにかかり合って同時進行している。従って、部会ごとにテーマを決めたものの、その範疇だけでは議論しにくかったり解決できなかったりすることが多い。例えば、

「主題は当然、子供の探究活動を視野に入れたものだ。主題だけに目を向けるのも難しい。」「探究はコミュニケーションによって促進される。コミュニケーション抜き  
の探究に関する研究なんて難しい。」等である。研究内容そのものよりも、各部会の研究範囲を確定するのに神経を使うという現状があった。

そこで第Ⅶ期研究では、小集団による部会設定のよさを最大限に発揮するため、あえて部会名をつけずに、純粋に授業研究をする場とした。それぞれの教科を目指す「探究するコミュニティ」にむけて、授業デザインを語り、実践し、子どもの学びの履歴をもとに省察し、カリキュラムを再構成していく研究活動を部会を基盤として行うのである。

### 表明・記録・省察の彫琢 『中学校を創る—探究するコミュニティへ』

2003年、第3の刊行書にむけての取り組みが進められる。

記録に描きだされた実践の展開を読み直す。

互いの実践、多様な実践の展開がどのような関係となっているのかをつかみ直す。

読者にその展開と複雑な編成をどのように表し共有していくかを考えるなかで、探究とコミュニケーションの筋立て、「探究するコミュニティ」の重層構造をより鮮明にとらえ返すことが求められていく。

福井大学の学校改革実践研究コースのスタッフを加えた編集のための協働研究が重ねられ、また東京大学の佐藤学・秋田喜代美も加わった検討も行いながら、探究とコミュニケーションとそのコミュニティの展開と編成を探り描き出すプロジェクトが進められていく。筋を追い、関係を探る読みとり・捉え直し・描き直しを重ねながら、実践記録のより鮮明な筋がつかみ直され表現されていく。各学年の授業、学年プロジェクトの多様な展開、教科の探究の相互関係、教師の協働研究の編成と展開、それを支える大学院の構成。探究とコミュニケーションの展開を支える多様で多重の構成が捉え直され、その重層関係と相似性・相互性が捉え直され、構造把握を模索しつつ、それを表す著書全体の構成が形作られて行くことになる。結果として構築された4部の構成は、附属中学校における教科と学年プロジェクトにおける探究のスパイラル構造と同型の構造をもつものとなる。

I部「探究するコミュニティへのアプローチ」では

まず1年春の数学の授業の導入部分から入り（1章）、2年の理科における多様な実験の展開（2章）、3年夏の国語におけるストーリーづくりを追って（3章）、附属中学校における3年間の探究的な学びの発展を迫体験していく。後半では学年プロジェクトの重要な構成である学年での創作音楽劇のプロジェクトの展開が描かれ（4章）、これらの探究を支えている「デザイン」と「カリキュラム」の構成が提示される（5章）。

I部における探究とコミュニケーションの原型的な展開、そして全体像と基本的なデザインの提起を受けて、II部では、すべての教科における「探究とコミュニケーションの展開」が5つに分節されて編集されている。「探究のサイクル」（1章）「探究のスパイラル」（2章）「教科を問い直す」（3章）「協働のプロジェクト」（4章）「探究するコミュニティをデザインする」（5章）という編成は、附属中において進められてきた各教科の「核となる学び」・そのプロジェクト的な総体における多様な次元を表してもいる。

III部「省察的实践者のコミュニティ」では、教師の協働研究の展開と編成に光を当てている。第1章「教師たちの歩み」では、教師の力量形成のプロセス・学習プロセスが聴き取りと回想のもとに描き出されている。そうした教師の学習を支える校内における「協働研究のデザイン」（第2章）、そしてそれと連動する福井大学大学院における「学校改革実践研究コース」の構成と展開（第3章）が示される。教師が専門職として学び合うコミュニティの創造が、もう一つの重要な主題として提起されている。

第IV部は、I II IIIにおいて描き出された「探究するコミュニティ」の展開と編成、そしてそこでの提起をどのように受け止め、そこからどう学び取っていくのか、本論を受けた3つの論稿が収録されている。（「探究する「学校文化」の形成を支えるもの」（1章 秋田喜代美）、「ロングスパンの学習活動を支える物語としての記録」（2章 松木健一）、「探究するコミュニティの漸成を支える」（3章 柳沢昌一））

中学生の3年間の探究、教科と総合での学習、そしてそれを支える教師の協働研究とさらにそれを支える多重の編成。螺旋を描いて「探究するコミュニティ」の総体を描き出そうとするこの著作の最初の読者として佐藤学はその読み解きを「序」として寄せている。

（序 21世紀型中学校のヴィジョンと実践＝探究する学びの共同体づくり）

学びの改革と授業とカリキュラムの創造は、何より学校内の教師たちの同僚性によって確かな基礎が与えられる。その意味で、福井大学教育地域科学部附属中学校における研究スタイルから学ぶべき点が多い。同校では、中学校教師の同僚性の最大の障壁である教科の壁を打ち破り、教科を越えた部会による授業の研修を持続してきた。その焦点は生徒の学びの改革にあり、教師の授業スタイルの変革にあった。そして、この二つの変革の難となったのが、学びの経験を生徒の固有名のストーリーで記録するドキュメンテーションの改革であり、単元レベルにおける学びの軌跡を記録し議論する研究スタイルの確立であった。

### 改革プロジェクトの持続性への挑戦

2005年春、『中学校を創る』の編集の中心であった牧田先生が転出し、向当先生が研究主任を引き継ぐ。そしてこの年に、小林先生・高橋先生が、附属中学に赴任してくる。

「練り上げ」「繰り上げ」モデルの提起以来、とりわけ1999年の『探究・創造・表現する中学生』から2004年の『中学校を創る』の間の時期、附属中学校において、3年間の核となる学びを中心とした教科学習、そして同じく3年間一つのテーマを追う学年プロジェクトという二つの軸を持つ実践と省察、それに基づいたカリキュラムの開発が進められてきた。2004年の『中学校を創る』という表題は、それが21世紀の新しい中学校を創造するプロジェクトであることを鮮明にしている。

その大きな展開は、しかし、必然的に次の困難な課題を導くものでもある。それは附属中学校の開校・創設のプロジェクトの後、世代継承の中で生じてきた困難さである意味でそれは重なっている。創設期の、否応無く協力が求められる状況の中でもともに働くことに培われた共同性を基盤とし、その上に展開される活動とその文化は、メンバーの移動によって、その創設プロジェクト経験の共有という基盤に依拠できなくなったとき、その継承と発展をめぐる困難な状況に直面せざるを得ない。新しく参画してきたメンバーにとって、そうした基盤の上に構築された学習や活動は既に与えられたものとしてあり、それを創ったメンバーと同じように思考し、展開し、その意味を理解することは難しい。とりわけ、それが、中学校教育の広い現状を踏み越えて、新しい質と構成をもった学習と学校生活を創り出そうとするプロジェクトである場合には、

教育における改革的なプロジェクトの持続性の問題は、教育改革の実現にかかわるもっとも重要な主題の一つである。改革プロジェクトの一定の展開の後、必ずそのプロジェクトと内部と外部に経験のギャップが生まれる。もし、このプロジェクトの展開を維持しようとして経験を積んだ構成員からなるコアが長期にわたってそれを支え続ける場合には、内部の水準は維持される可能性があるが、外部との溝は広がっていくことになるだろう。そしてそれはこの改革が、広がりをもつことを妨げるメカニズムにも繋がっていく。

逆に、新しいメンバーの参与を積極的に求めていく場合には、プロジェクトの内部における改革プロジェクト経験のギャップが困難な問題をもたらすことになる。経験を蓄積したメンバーの選択や判断を、その経験の対応する積み重ねを有することなしに理解することは難しい。その選択・判断の結果が優先され踏襲された場合にも、形骸化は免れない。その逆の場合には、積まれた改革への企図、その経験・蓄積・文化は活かされず、また1から出発し直すこととなる。そのいずれの途を選んでも、改革のプロジェクト経験を発展的に持続していく展望にはつながっていかない。そして多くの学校改革のプロジェクトは、日本においてもまた世界においても、その創設経験を共有するメンバーの世代の限りにおいて持続するに止まり、その多くは中核メンバーの交代とともに、改革プロジェクトとしての役割を失っていく。

しかし、先駆的な改革のプロジェクトにおいて、そうした持続性をめぐる壁を打開しえない状況が続く限りは、広範な教育改革を実現していくことは事実上不可能ということになるだろう。この巨大な制度を一举に組み立て直す力など想定しようもなく、したがってまず可能な小さな渦から出発していくしかない。そしてその小さな渦としての改革プロジェクトが、持続的展開し、さらに共有されていく道筋を見いだせず、常により大きな既存のパターンの再生産の力に回収され続けていくとしたら、その持続性すら実現できないとしたら、それは改革の不可能性を証明していることに等しくなってしまうだろう。

しかし、繰り返し提起され続けているように、グローバル化する経済社会、そして加速する知識基盤社会への傾斜とそこでの仕事に求められる質の転換は、加速的に進み、そこで求められる力（キー・コンピテンシー）と伝統的な学習のスタイルのもとで訓練され評価されてきた学力の間のギャップは拡大し続けている。

短時間で解けるように作られた問題を、与えられた手続きにそって速く正確にこなしていく作業を、個人個人が相互にコミュニケーションすることもなく指示に従って進めていく学習が支配的である限りは、いまだ解決の方策が見いだされていない問題に、そして長い基盤づくりのプロジェクトの積み重ねを要する課題に、そして多くの異なった人々の間に、コミュニケーションを通して協働の活動を生み出していくことが求められる企図に挑戦する力を培っていくことは難しい。若い世代の学習経験と、知識基盤社会の現実の中で要求される力とのギャップは広がり続け、雇用のミスマッチが拡大していく。すでに1980年代から繰り返し警鐘がならされ続けてきたことが現実化してきている。その紛れもない現実に直面している中で、学校、とりわけ中等教育そして高等教育における学習の基本的なモードの転換は一刻の猶予も許されない。そして改革への多様で広範な取り組みがどこにおいても一定の展開を見ながらその持続をふさがれてきた現実を、その問題を打開することがもっとも重要な課題となっていると言えるだろう。

そのような布置を踏まえるならば、2004年の『中学校を創る』以後、その時期の新しい実践とカリキュラムの開発を推し進めてきた中核メンバーが次の学校へと移動していく時期の附属中学校の協働研究は、内部での協働研究の彫琢と外部とのネットワークの展開を通して、その中心的な課題に挑戦してきたと言えるだろう。『シリーズ 学びを拓くく探究するコミュニティ』の全6冊を通して描き出されている実践と省察の歩みは、そうした改革的なプロジェクトの持続性という課題への挑戦の過程としてとらえ返すことができる。新しいメンバーが、蓄積されてきた経験と文化を活かし、自身の実践と省察を発展させていく営みは、附属中における専門職学習コミュニティにおいて、どのようにして支えられているのだろうか。本書第2部においてその構成が明らかにされているが、改めてここでも、重要な構成について再確認していきたい。

#### ①新しいメンバーの実践・省察・再構成のサイクルの持続的な積み重ねを協働研究の展開を通して支える

6月の公開研究会での授業・その単元の展開の記録化・その実践記録の展開と発展可能性の探究、後期の授業研究会、そして3月には紀要刊行に向けての一年間の実践記録の再検討と次の段階の課題が検討されていくことになる。

もう一つ、学年プロジェクトの三年間を協働で支える営みもまた、実践・省察・再構成のプロセスを中学生とともに、また学年会の仲間とともに持続的に積み重ねていく重要なプロセスである。

#### ②三重編みの協働研究：互いの実践を交流し合う部会・協働して学年プロジェクトを支える学年会・教科の研究ネットワーク

そうした教科と総合の持続的な実践・省察・再構成サイクルは、部会と学年会というそれぞれのグループ、小さなコミュニティによって支えられている。そこでは実践の展開と発展の芽、そして課題がつねに語り合われる。そしてその中で、それぞれの経験の蓄積、それぞれの意味づけ判断が表され、学び合われていく場となる。そして学校の内と外の教科のネットワークも研究の展開を支えている。

内部での話し合いは、しかし、通常の場合にはむしろ展開を語り意味をさぐるものとしては機能しない場合の方が多い。忙しすぎる日常の中の会議は、時間を惜しまざるを得ず、事務的な連絡と急を要する問題の把握に止まらざるを得ない。

附属中学校においては、記録の構成とそれをめぐる研究会の組織、そして研究企画における自覚的な運営を通して、部会が実践のプロセスを語り合い意味づけ合う場となることを意図的に支えている。

#### ③公開研究会・外部の実践交流の場への積極的な参加

年2回の実践記録の読み合いを中心に据えた研究会、そして実践の展開をより広く共有するための公開研究会、そして「実践研究ラウンドテーブル」をはじめとする実践交流の場への積極的な参加は、内部での話し合いを、内部でのみ通用するものに止める、あるいは内部においても時間を惜しみ事務処理と問題追及に傾いていく必然的な趨勢に抗して、自分たちの実践を外へへと表現するために展開をさぐり、その意味を言葉にしていく必要性を内部に生み出していく契機となる。外部からの参与、外部への表明の必要が、内部でのコミュニケーションを、その展開を表現し直し、意味づけ直すきっかけともなりうる。

しかし、外部とのコミュニケーションがそのように作用するかどうかは、その外部からの参与者、あるいは外部との交流の質と編成の問題にも大きく左右される。もし明日の授業にすぐ役立つ方策にしか関心のない聞き手しか想定できないならば、そこでは長期にわたる改革のための探究について語ることは難しい。む

しろ参加者によって内部の実践が狭められていく力として働くことになるだろう。より深く実践の展開を問いつなぐコミュニケーション、より長い展望をもって教育実践を語り合う開かれた研究コミュニティの創出は、それぞれの学校における内部の実践コミュニティを支える上でも重要となる。

#### ④積み重ねられた実践の展開を迫体験し共有していく手がかりとしての記録

単元・年間、そして3年間。さらに自分自身の実践と省察の歩みをとらえ返す節目における別冊紀要・著書の編集。より長い展開に向かう記録の重層構造が、それぞれの実践の持続性を支え、ひいては実践コミュニティの持続性を支えるもっとも不可欠の軸となっている。多くの、短期で収束する改革プロジェクトと、持続的に展開していく極少数の改革のコミュニティとを分かち重要な要素の一つが、実践経験を共有するための記録とその組織の違いであると言えるかもしれない。属人的な経験にのみ頼っていたとしたら、その人が去ることによって蓄積されたプロジェクト経験もそこでの智慧も失われることになる。実践の展開とそこでの判断が記録として残されていることは、次の世代がそれまでの実践とプロジェクトの展開から学びとる手がかりをゆたかにしてくれていることは疑いない。

#### ⑤中期的に歩みを跡づけ振り返り意味を問い直すサイクル 記録をじっくり読み直すサイクル

しかし、いくら記録が残されていたとしても、それを読み深め検討するサイクルなしには状況は変わらない。附属中学校の協働研究においては、節目ごとに互いの実践記録、そして先人の実践記録の蓄積を組織的に検討し直すサイクルが展開されてきている。小林先生は、赴任時、当面の授業づくりの必要に迫られて前任者牧田先生の実践記録を幾度も読む。しかし、その段階においては実践経験のギャップもあって「読んで読んで自分の中におちてこない」。そして継続的な実践とその跡づけを重ねながら、2年目の冬、特別紀要の編集を通して改めて牧田先生の実践記録と自身の二つの実践記録を検討し直す中で、探究しコミュニケーションする学習の意味と展開をとらえ返していくことになる。高橋先生も、同じ特別紀要の編集の中で『国語研究録』の3年間の編成とその働きをとらえ返していく。そして学年プロジェクトを支え、研究企画として部会を支える営みの中で、そして4期目の著作であ

るこのシリーズへの取り組みに向かう動きの中で、『中学校を創る』の総体としての構成の意味をつかんでいく。紀要別冊の編集と刊行、そしてこのシリーズの編集と刊行の実践そのものが蓄積された実践記録を組織的に読み解いていくサイクルとなっている。

#### ⑥協働研究の運営とコーディネーター・コミュニティの働き

学校における教育研究の推進を担う部門が置かれている学校においても、その運営は通常一つの校務分掌に域に止まり、協働研究の編成と展開＝専門職学習コミュニティについて、研究的に学び発展させていくことの意味を自覚することは少ない。附属中学校においては、第6期、そして『探究・創造・表現する総合的な学習』における提起以後、研究企画の中心メンバーによって、協働研究のあり方・専門職学習コミュニティの働きそのものについて、自分たちの実践の展開と省察に基づいた、そして他の学校の研究組織についての比較検討も踏まえた事例研究を重ねてきている。その歩みは毎年の紀要の総論において積み重ねられてきている。

毎週木曜日の4限の時間帯に行われている研究企画での話し合いでは、毎回、それぞれの部会での話し合いの様子、そこでの発展の芽、そして直面している課題が語り合われる。そしてそれぞれの経験からその展開や意味をどうとらえるのかが語られる。そうした語り合いを通して、研究企画は、部会での協働研究のコーディネーター同士の実践的なカンファレンスとして機能している。そして、その研究企画での語り合いの雰囲気やまた部会の進め方に活かされていく。研究企画は、専門職学習コミュニティを支えるコーディネーターとしての力を培うコーディネーター・コミュニティとしての働きを持っていると捉えかえすことができる。そしてそうしたコーディネーター・コミュニティにおける省察を踏まえながら、協働研究の展開と編成がつねに調整・再構成され、そしてさらにその意味について毎年の紀要において、また著作を通して検討が重ねられて来ている。

結びに代えて 現実の大地から立ち上がる  
from the ground up

附属中学校の協働研究の50年近い歩みを辿り、この学校における専門職学習コミュニティとそこでの実践

と省察の生きたプロセスと、その背後にある長い文化の形成プロセスを探ってきた。

附属中における多様で重層的な活動、その展開と編成、相関と持続を探ってきて、そこに共有された核となる編成があることに気がつく。授業においても、プロジェクトに於ても、また教師の協働研究においても、小さな語り合う渦が渦にあり、渦と渦が刺激し合い、またあるときには協働しながらより大きな結びつきがつくられていくが、そのときにも小さな渦はいつも重要な働きを持ち続ける。そしてグループとグループ、チームとチームのあいだの交流の場面、より大きなコミュニティの場面においても、語り合い聴き合う関係が活かされる。小さなグループからクラス、学年、そして学校に至るより大きなコミュニティまで、そして中学生のコミュニティにおいても教師のコミュニティにおいても、大切な関わり方、編成は相似的である。小さな語り合いを重ね、それを練り上げ、繰り上げていく中で、次第により大きな互いに聴き合い語り合うコミュニティを編んでいく。ブロックを積むように組み立てる組織ではなく、小さなコミュニケーションの繰返しをとおして、螺旋を形作り次第に大きなループを生み出し、その中で編成を彫琢し、フラクタルなコミュニティの複雑な重層を編み上げていく。

もう一つの鍵は、その結びつき・共有と持続を支える公表と交流の場、記録の組織、それらによって仲立ちされた世代のサイクルへの配慮ということになるだろうか。同じプロセスを教師もまた協働研究を通して、大切に歩もうとしている。そして、教師たちが自身の実践と研究においてプロジェクト展開し共有し、記録化し、広く表明し長く共有する取り組みを重ね、そうした力を自らの内に培おうと悪戦苦闘しているがゆえにこそ、生徒たちの探究とコミュニケーションとプロジェクトを励まし支えることができるとも言えるだろう。

そうであるとするなら、私たちが、それぞれ持ち場で、語り合う小さな渦をつくることは大きな意味を持っていることになる。困難に直面しているそれぞれの現実の中に、自分たち自身の取り組みの展開とその意味を語り聴き合う小さな渦を、時間をかけて育てていくこうと動き出すとき、すでに互いに細分化されたコンパートメントに閉じ込められコミュニケーションの時間と空間を失っている状況を打開しようとする実践は始まっていることになる。そして、それを結び、持続的に展開していく知恵とそのための編成を、私たち

が互いの実践と苦闘を通して模索し共有していくことができれば、それは新しいより広い、そしてより長い持続を持つコミュニティの可能性を拓くことにつながる。福井大学教育地域科学部附属中学校の実践の歩みとその省察を伝える50年の記録の蓄積が、そうしたコミュニティを拓き培うための一つの渦として働き、活かされていくことを願っている。

---

<sup>1</sup> Ann Lieberman and Désirée H. Pointer Mace “Teacher Learning: the Key to Educational Reform” *Journal of Teacher Education* ,2008 59: pp.226-234. L.Darling-Hammond, . ed. *Professional Development School: School for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press. Ann Lieberman and Désirée H. Pointer Mace (2008). “Teacher Learning: the Key to Educational Reform” *Journal of Teacher Education* ,Vol.59, No.3, pp.226-234. S. Hord (ed),*Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press, 2004. L. Stoll , & K.S. Louis ed. *Professional Learning Communities*, Open University Press,2007. Ann Lieberman, Lynne Miller( ed.) *Teachers In Professional Communities: Improving Teaching and Learning* (Series on School Reform), Teachers College Press, 2008. S. M.Roberts, & E. Z. Pruitt, *Schools as Professional Learning Communities: Collaborative Activities and Strategies for Professional Development* , Corwin Press; Second Edition, 2008. C. A. Mullen, *The Handbook of Leadership and Professional Learning Communities* , Palgrave Macmillan,2009

そして、そうした専門職学習コミュニティの中心に、授業改革をめぐる協働研究、Lesson Study が置かれ、日本の小学校での授業研究の蓄積に関心が寄せられてきている。

その試行的な探究においても、その膨大な蓄積、そして長期にわたる学習コミュニティの生成をとらえる視点と方法はやはり求められる。

附属中学校における学校づくり・授業づくりとそのための実践研究の組織的な展開が、新しい協働の学びのあり方を求めるプロジェクトの長期にわたる積み重ねであることを踏まえるならば、そのとらえ返しにおいても、プロジェクトの総体としての編成とそこでの重要な構成がどのように組織されまた展開していったのかを検討すること

が、中心的な枠組みとなりうる。プロジェクトの編成については、プロジェクトの主題 (①)、その方法 (②)、実際に進めていくための組織編成 (③)、その成果の表明の様式 (④)、そしてそれをとらえ返す省察のサイクルの編成 (⑤) の5つの局面が、それぞれの段階でどのように選択され構成されあるいは維持されていったかを探ることが必要となる。

そうした個々の局面の分析もふまえながら、実践・省察のコミュニティが、どのように生まれ、長期にわたるいくつかの節目を通して発展していくのかを探っていくことが求められる。

<sup>3</sup> そこで批判されている知のあり方、学習のあり方もまた、現在の学習の現実であり続けているけれども、その歴史は、近代教育よりもはるかに古い。それは歴史とともに古い源流をもっているが、それが社会的に組織されていくのは17世紀以降、宗教改革のうねりの中で組織されていく学校においてである。旧教におけるイエズス会の学校、新教におけるコメニウスの学校、そしてそれ以後のベルやランカスターの学校において、白紙に見立てた大量の学習者の頭脳に印刷機で知識を印刷するというイメージに基づく巨大学校が組織化されていく。17世紀末以降の新教育＝近代教育の企図は、そうした学校を克服する新教育の実現を目指して出発する。

<sup>4</sup> 「教材の精選・構造化」というテーマを掲げたわれわれは、そのテーマの共通理解と実践研究の方向を得るため、種々の討論を重ねてきた。本来ならば、その結果をここに総論として掲載すべきであるが、あえて討論の内容を対話形式で再録させていただく。

このような形式で掲げた理由として

1. 討議内容の実態をできるだけ忠実にあらわしたい。

ア 統一理論を各教科へおろすのではなく、各教科の実践をふまえて総論をまとめていこうとする研究の体制を理解していただきたい。

イ 用語の定義づけの場合、断定的な文章表現より、話し合いの形式の方が、細かいニュアンスを伝えやすいのではないか。

本校研究の内容が、はっきりした形にまとまるにいたっていない。

<sup>5</sup> こうした「教育工学的なアプローチ」について、当時の校長による序(瀬川洋)には次のように記されている。

「教育研究のアプローチの仕方には種々あるが、本校の同人の行き方は、いわゆる「教育工学体な工学的アプローチであると受取ってよい。これは「学習目標の明確化とそ

の評価」という副題の立て方からも推察される。即ちまず授業過程の詳細な分析から出発し、教育方法上必要な要素概念を抽出し、これらを一つの流れに組織する、という行き方である。p.(1)

この教育工学的なアプローチの選択は、これまでの「研究主題」「主体性を高める学習指導」の変更を相まっている。新しい主題は「充実した学習の成立をめざして」、そしてサブテーマは「学習目標の明確化とその評価」である。この「研究主題設定の経過」については前校長(塚谷敏勝)が語っている。「着実に主体性が根を下ろしてきた面があるが、彼等に求め続けた主体性が、現実の授業の中で、何が、どの程度定着したかをミクロに、また、マクロに検討してみると、着実に主体性が根を下ろしてきた反面、旧態依然として、何等変容がみうけられない面があることも、率直に認めざるを得なかった。」「これまで求め続けた研究の成果を多ししながらも、その反面、主テーマ追求のマンネリ化と、当初から持ちつづけてきた豊かな主題追求の発想の枯渇もまた率直に意見として出されている。」とし、3年計画で「目標－内容－方法－学習集団」を順次研究していく計画をたて、その1年次として「学習目標の明確化とその評価」に取り組むこととしている。

<sup>6</sup> 北典子・松木健一「表現活動をめぐり北実践が語ること」

<sup>7</sup> 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『探究・創造・表現する総合的な学習－学びをネットワークする－』東洋館出版社、1999.

<sup>8</sup> 大橋巖・小林弘幸「研究概要総論－学びをネットワークする子どもたち(3年次)～探究・創造・表現する活動を通して～」、『研究紀要』No.28, p. 8.

本稿は、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『専門職として学び合う教師たち』(シリーズ 学びを拓く《探究するコミュニティ》第6巻)の第3部第3章「専門職学習コミュニティの歴史的な形成」(柳沢昌一)を再録したものである。本章は、第3部の1章2章と連動しているため、独立した形で再録するための修正を行った。附属中学校における専門職学習コミュニティのより具体的な展開をめぐって、ぜひ同書の全体を検討いただければ幸いである。

## II 実践内在的な教育評価へのアプローチ

教育評価のエビデンスとしての実践記録 遠藤 貴広

省察の深さとその評価をめぐって 遠藤 貴広

反照的均衡としてのモデレーション:総合的な探究の時間における学習評価の方法論的展望 遠藤 貴広

公的組織における評価の現状と省察的学習としての評価への展望 柳沢 昌一

実践内在的評価の学的基盤としての教育実践研究の方法論 柳沢 昌一



# 教師教育カリキュラムの構造とその背後にある実践科学の認識論

教育評価のエビデンスとしての実践記録をめぐって

遠藤 貴広

## 1. 福井大学教職大学院における教師教育カリキュラムの構造

福井大学教職大学院（2008年4月に大学院教育学研究科教職開発専攻として創設後、2018年4月から大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科）では、創設時から「理論と実践の融合」を実現するために、院生が所属する学校を拠点にした長期にわたる協働実践研究プロジェクトを核にした教育課程が編成されている。また、必修領域の共通科目は全て、専門分野を異にする実務家教員と研究者教員が（オムニバスではなく）チームで担当する事例研究を中心に構成されている。さらに、実践研究の方法論としては、実践に内在している理論を長期的な視点から多角的に検討しながら、そして院生自身が新しい教育実践を展開し省察を重ねる中で、実践の中からの理論化を進め、実践者としての認識の枠組みを問い直していくプロセスを厚く記述していくことに重点が置かれている。

これらは1年次4月からの1年単位の実習ないしはインターンシップを繰り返す中で取り組まれているが、特に学校拠点の協働実践研究プロジェクトとしては、〈学校の課題と現実から出発する〉〈実際の実践を通して学び研究する〉〈学び合い自己改革する組織をつくる〉という形を実現するために取り組まれている。そして、新しい授業づくり・学校づくりに協働で取り組み、教員相互で検討し共有し合うサイクルを生み出し定着させていくことが、このプロジェクトの中軸とな

っている。ただし、この形だけを見ていると、既存の校内研修・校内研究と変わらない。福井大学教職大学院では、このプロジェクトについても、専門分野を異にする実務家教員と研究者教員からなるチームを学校ごとに組織し、〈長い実践経験に基づく識見〉と〈研究に基づく視点・方法〉が学校での実際の協働研究の中で交わり活かされ融合する体制が2008年創設時から取られている。また、この取り組みについては、上川等に大学で行われる合同カンファレンスの中で、他の学校に所属している院生や他のチームの実務家教員・研究者教員からなる新たなグループで集中的に事例検討を行うことが繰り返されると共に、毎週火曜午後に行われている大学教員のFDの中でも繰り返し検討されるサイクルが整備されている。さらに、毎年2月と6月に行われている実践研究福井ラウンドテーブルにおいて、他地域・他分野の実践者や研究者との小グループでのセッションの中で1事例あたり100分の時間をかけて検討が行われ、より広い視野から実践に内在している理論を検討するサイクルも整備されている。

このような多重のサイクルの中で展開される長期の協働実践研究において最も重要な基盤となっているのが、実践者である院生が自身の長期にわたる実践ならびに協働実践研究の展開を書き言葉で綴る実践記録である。子どもたちの作品やレポート、映像や音声、日々のノートなど様々なデータを駆使して紡がれる、院生自身の授業実践の記録。大学院入学前までに実践者として取り組んできたこと、転機となった出来事、大学院入学後に教職大学院のスタッフや院生の協力も得ながら進めている勤務校での長期にわたる院生自身の協

働実践研究や組織マネジメントの展開に関わる記録。大学での授業の中で集中的に検討する他校の長期にわたる実践研究の展開や、実践のプロセスと組織に関わる研究書を手がかりに、実践を架橋する理論からの照り返しによって捉え直すようになった実践的認識の枠組みを表現した記録。これらが学校の実践のリズムに合わせた大学院の年間サイクルの中で定期的に検討され、修了年度後期に『長期実践研究報告』として一人1冊ずつの冊子にまとめられ、公刊される。この冊子は次年度以降、後代の院生や大学教員そして学外者にも読まれ、カリキュラム評価の最も重要なエビデンスとなっている。このような長期にわたる重層的な実践研究の展開をまとめた記録の検討をカリキュラムの基盤に据えることで、学校を拠点にした協働実践研究の展開が短いスパンでのシングル・ループのサイクルに陥ることを回避している。この取り組み方については、福井大学教育学部の教職課程や、教員免許状更新講習を含めた福井県の教員研修プログラムにおいても連動する体制が整えられている。

以上のような実践の構造は、専門職養成のカリキュラムの理論としては、どのような特質を持つものなのであろうか。まず、福井大学教職大学院では、1年次4月から学校での実習が位置づけられ、この実習に取り組みながら、実践に内在している理論の検討や実践の中からの理論化が図られている。それは、大学で基礎的な理論を学んでから学校（実習）で応用・実践するといった形で進められる「基礎→応用」「理論→実践」図式とは真逆の展開である。この背後には、実践の中の理論は探究するのを支えることはできるが、教示することはできないという見方がある。

また、専門職大学院として、既存の科学観を前提に専門職分野に関わる基礎科学の確立を求めるのではなく、実践の内側からその展開と構成を記述し解明する実践研究の発展を改革の軸に据えることが、カリキュラム改革の基本スタンスとなっている。それは、長期にわたって発展を持続させている学校の実践研究の歴史を繙く中で、あるいは附属学校園を中心に大学と学校との連携・協働を模索する中で見出されるようになった視点である一方で、ドイツ社会学における実証主義論争などにも学びながら、近代自然科学の認識論を前提とした研究方法論からの脱却を志向してのものもある。善し悪しの判断は別として、学部・大学院・地域の教員養成・教師教育カリキュラム全体の構造が専門職養成のカリキュラムの理論としてどのような特

質を有しているのか、そして、そのカリキュラムの中で主軸を担っている教育実践研究の方法論がどのような科学の認識論を前提としたものであるのかについては、大学ごとに確認・整理が必要だろう。

## 2. 教育評価のエビデンスとしての実践記録——近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で

### (1) 日本の教育実践研究におけるエビデンスをめぐる諸相

2018年6月15日に閣議決定された第3期教育振興基本計画では、「今後の教育政策に関する基本的な方針」の一つとして、「教育施策を効果的かつ着実に進めるとともに、教育政策の意義を広く国民に伝え、理解を得る上でも、施策の目的に照らして求める成果を明確にするとともに、客観的な根拠（エビデンス）を整備して課題を把握し、評価結果をフィードバックして既存の施策や新たな施策に反映させるといった、客観的な根拠に基づくPDCAサイクルの確立をさらに進めていくことが必要である」ことが示されている。それは2017年6月9日に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針2017」等でも示されていたEBPM（evidence-based policy making）（証拠に基づく政策立案）推進体制構築に向けた取り組みを反映したものである。この動きは教育行政・政策以外の社会一般にも広がっており、例えば経済学の視点から大規模データを根拠に教育議論を分析した中室牧子『「学力」の経済学』（2015）は一般書としてもベストセラーとなった。さらに、同じエビデンスでも、（対象者の割当てを厳密かつ無作為に行う）「ランダム化比較試験（RCT: randomized controlled trial）」によって得られた複数の実証研究知見を統計的に統合する「メタ分析（meta-analysis）」ないしは『システマティック・レビュー（systematic review）』を行ったものが最もレベルの高いエビデンスとされているが、そのメタ分析の結果をさらにメタ分析する手法で整理した研究も日本に紹介されるようになってきている（ハッティ、2017, 2018）。

ただし、教育におけるエビデンスの活用の仕方に目を向けると、不適切と思われるものも多くあることが指摘されるようになり、そもそも教育研究におけるエビデンスとは何なのかといった点をめぐっても議論が盛んになっている。例えば日本教育学会機関誌『教育

学研究』第38巻第2号(2015年6月)では「教育研究にとってのエビデンス」と題する特集が生まれ、多方面から問題提起がなされている。この特集の中で、教育方法学研究者からは石井英真(2015)が、政策レベルのみならず教室レベルの教育実践の論理からエビデンスを問い直す視座を明らかにしている。以後、教育方法学研究者としても様々な論点整理がなされるようになってきている(例えば熊井, 2016; 藤江, 2017)。

本稿では、これらの成果に学びつつも、検討に際しては、教育実践研究におけるエビデンスは何であるべきか・どうあるべきかという方向ではなく、特に日本の教育現場での実践研究において教育評価のエビデンスとして機能しているものは何かという方向からアプローチする。また、検討の対象となる「教育実践研究」については、実践者が教育現場で行う自身の実践についての研究を中軸に据える。教育実践について外部の研究者が行う研究よりも、教師が自身の教育現場で日常的に行う実践研究のほうが、子どもたちの学びのあり方に量的にも質的にも多大な影響を与えているからである。さらに、「教育評価」については、教師が自身の教育活動を改善・発展させるために自身の教育活動の実態を把握する営みを中心に据える。それは、子どもたちの学習状況や教師の教授行為を第三者が厳密に測定するというベクトルとは全く異なるものである。本稿では、手続き上の厳密性よりも、実践上の有意性、教育現場での実行可能性、そして教育実践研究としての持続可能性に注目して、上記のような対象設定を行う。

日本の教育実践研究の中で重要な役割を果たしてきた教育評価のエビデンスとして、本稿では、実践者が自己の実践を書き言葉で綴った「実践記録」に注目する。実践記録を基盤にした教育実践研究は戦前から長く取り組まれているものであるが、テクノロジーの進展で様々な記録媒体が利用できるようになってきている今日においてもなお重要な位置を占めている。以下、筆者の身近な事例から検討を進めていきたい。

## (2) 実践記録を土台にした教育実践研究の展開

筆者が2008年4月から大学教員として実践を続けてきた福井大学教育学部(2016年3月まで教育地域科学部)の教員養成カリキュラムでは、教職課程コア科目に位置づいている一連の「教育実践研究」において、学生は学部1年次から地域の子もたちと長期にわた

る協働探究プロジェクトや個別支援活動を展開し、そこで経験したことを実践記録に綴り、それを中心資料に事例研究を行うことが繰り返されている。その成果は、毎年度末に作成する「個人最終報告書」や、4年次に教職実践演習のまとめとして作成する「教職学習個人誌」といったより大きな記録にまとめられ、学外者(高校生、現職教員、教育研究者等)も多数参加する「公開クロスセッション」において、学生一人ひとりの長期にわたる協働実践研究の展開が検討される。この教職学習個人誌は同学部の教員養成スタンダードにおいて「証拠となる学習成果物」として位置づけられ、教職課程修了を根拠づける最も重要な資料となっている(遠藤, 2018)。

これは、教職大学院の教師教育カリキュラムとの連動を図る中で取り組まれているものでもある。福井大学教職大学院(2008年4月に福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻として創設後、2018年4月から福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科)では、大学院入学前までに実践者として取り組んできたことや、大学院入学後に教職大学院のスタッフや院生の協力も得ながら進めている勤務校での長期にわたる自身の実践の展開を実践記録に綴り、その実践記録を中心資料に事例研究を重ねるサイクルが組織されている。同時に、学内外の多様な実践者が書いた実践記録を協働で検討することで上記の実践研究をより充実させるためのセッションも多く組み込まれている。こうして進められる長期にわたる協働実践研究の展開は、2001年から年に2回開催されている「実践研究福井ラウンドテーブル」において、異教科・異校種そして異地域・異業種のメンバーからなる数人のグループで、事例あたり約100分の時間をかけて検討が行われる。その趣旨は案内チラシを通じて次のように伝えられている。

### 実践の長い道行きを語り 展開を支える営みを聞き取る

地域や職場で自分たちの実践をじっくり跡づけ、その省察をふまえて実践を編み直していく。地域・職場を大人同士の実践を通して学び合う協働体(コミュニティ)に変えていく。その中で一人一人が、省察的で主体的な実践者としての力を培っていく。そうした地道な取り組みが少しずつ蓄積されてきています。

試行錯誤を重ねながら大切に進められてきているそうした取り組みを、より広く伝え合い、じっくり展開を聞き取り、学び合う場を作りたいと思います。

### 小グループで実践の展開を聴き合います。

実践記録を土台に実践の歩みをじっくり語っていきたいと思います。心に残っている場面。言葉、表情、行為。その時々を感じていたこと。ふりかえる中で見えてきたつながり。話し合いと記録づくりの中ではじめて気づいたこと。いま改めて跡づけ直して考えていること。

語られる展開に耳を傾け、活動の場面を共有し成長のプロセスを探っていきたいと思います。実践の過程をじっくり語り・聞きあう場、実践を共有して協働探究できる関係がより広く培われていくことが、その後の実践への問いの深まりを支える拠り所になると思います。

このような取り組みを通して蓄積された実践研究の成果は長期実践研究報告書にまとめられ、冊子となって公開される。この冊子は次の世代の院生や他大学の関係者に広く読まれ、院生が書き残した実践記録を媒介に、院生一人ひとりの実践経験が広く継承される装置となっている。

同様の形は、福井大学と福井県教育委員会との共催で実施している教員免許状更新講習でも取り込まれ、また、福井県教育委員会主催の教員研修でも「教育実践研究」として受講者が実践記録を書いて持ち寄り、その実践記録を異校種・異教科・異年代のチームで検討する「クロスセッション」が悉皆研修の中軸に位置づいている（遠藤，2017）。

このような実践記録を土台とした教育実践研究は元々、福井大学教育学部附属学校園で取り組まれていたものがベースとなっている。例えば旧附属中学校（2017年4月から附属義務教育学校後期課程）では、全教員が自身の実践を短くとも単元レベルで実践記録に綴り、その実践記録を異教科・異年代の同校教員に大学教員が加わったチームで検討することが、同校の「教育実践研究会」として長く続けられてきた。それは次のようなサイクルで取り組まれてきたものである（柳沢，2015，p.63）。

実践記録への取り組みはまず、時系列に組み込みの経過をたどり直すことから始まる。クラスの総体としての動きだけでなく、それとは異なる経路を歩む生徒の取り組みも改めてたどり直される。多様なアプローチの中から、その生徒はなぜそのアプローチを選んだのか、話し合いの中で他の生徒の取り組みを聴いて自分自身の関心を拡大させていくという動きが生じたのはどのような理由によるのか。逆に、そうした転換に関心を寄せようとしないのはどうしてなのか。重要な展開場面に即して、部会において、また夏と春の集

中の研究会において、実践の記録、その文脈に即して考える、記録に基づく省察のカンファレンスが進められていく。そして事後的な省察、協働的な探究によって捉え返された展開の把握に即して、事前におかれた展開の枠組みは問い返され、実際の長い展開の総体の中でそれぞれの局面がどのような意味をもつ段階だったのかを踏まえて、段階ごとの見出しが明示されていくことになる。こうした実際のより複雑な展開に即して再構成された実践把握の省察的なフレームが、次の実践を構想した際に活かされ、より発展的で実際に即した探究の見積りに繋がる。その新しいデザインによる活動の展開もまたさらに予期せぬ発展や問題を生み出すことになるが、それがまた次の省察的記録のサイクルで捉え返されていく。

このようなサイクルを通して執筆・検討された実践記録は毎年、同校の研究紀要に収められ公開されることで広く読まれ、同校の教育実践研究の歴史として蓄積されている。さらに、研究紀要に掲載されている実践記録は5年程度のスパンで編み直され、そこから見いだされた新たな展望が出版にまとめられ、さらに広く読まれる（例えば福井大学教育地域科学部附属中学校研究会，2010，2011）。上記の福井大学教職大学院の取り組みは、この旧附属中学校で展開されていた教育実践研究の構造と相似を成すものであった。

この実践記録を土台とした教育実践研究は、教育評価としても重要な役割を果たしている。実践記録の執筆にあたり、実践者は子どもたちの作品やレポート、映像や音声、日々のノートなど様々なデータを駆使して、学びのストーリーを紡いでいく。この営みは「学習経験の総体」「学びの履歴」としてのカリキュラムを捉える努力であるとともに、実践者がそのカリキュラムをどのように捉え、カリキュラム・デザインにどう生かしているかを表現するものでもある。こうしてできあがる実践記録は、教師が自身の教育活動のありようを示す重要資料であるとともに、それを多様なメンバーで検討し、後の教育活動の改善・展望につなげる営みは「教育評価」に他ならない。

これは一地方ないしは一大学で起こっている特殊な事例である。しかしながら、ここで紹介した一連の取り組みの中軸に、実践者が書く実践記録が位置づき、その実践記録を中心的な根拠資料に教育評価が営まれていることは、確かな実践の事実である。それは、教育評価のエビデンスに実践記録を位置づけることで発展を持続させている教育実践研究の展開があるということでもある。

### (3) エビデンス概念の再定義

教育評価のエビデンスとして実践記録を位置づけた教育実践研究の方法論は、エビデンス概念としてはどのような意味を持つものなのだろうか。

教育社会学者の中澤渉 (2018) は、教育政策とエビデンスに関する論考の中で次のような指摘を行っている (p.159)。

教育現場にとって必要となるのは、具体的な事例や実践記録の蓄積だ。教育現場で何か問題があれば、おそらく過去の似たケースを探し、それを参考にしたい、と思うのではないか。しかしこうした事例の記録は、科学的に有力なエビデンスと見なされないことが多い。

このように、実践記録自体の価値は認めつつも、一般にそれをエビデンスと見なすには無理があるという把握である。

エビデンス概念を思想史の視点から再検討した今井康雄 (2015) は、「それを信じるのに何の根拠も必要ない」という意味が含み込まれている「明証性 (Evidenz)」という哲学概念に注目する。そして、教育実践が、実験・調査から引き出され説明責任 (accountability) につながる「近代科学的エビデンス」(証拠・論拠) への方向と、学習の経験から引き出され応答責任 (responsibility) につながる「生活世界的エビデンス」(明証性) への方向へと引き裂かれつつも、両方の契機を必要とする様相を描き出している。

同様の整理は、現象学をベースにした人間科学においても見られる。例えば西研 (2015) は、前述の近代科学的エビデンスにあたるものを「経験科学的 (自然科学的) なエヴィデンス」と呼ぶのに対し、生活世界的エビデンスにあたるものを「(体験) 反省的エヴィデンス (明証性)」と呼んで区別している。今井も西も、E.フッサールが『デカルト的省察』(1931)、『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(1936)、『経験と判断』(1938) といった著作で示した構想を手がかりに、上記の整理を行っている。本稿では、近代科学的エビデンス (証拠・論拠) ないしは経験科学的 (自然科学的) なエヴィデンスにあたるものをまとめて「近代自然科学的証拠」と呼び、また、生活世界的エビデンス (明証性) ないしは (体験) 反省的エヴィデンス (明証性) にあたるものをまとめて「体験反省的明証性」と呼ぶことにする。

この整理を手がかりとすると、教育実践研究においては、近代自然科学的証拠を得るために、少しでも妥当性の高い測定方法を開発していく努力が求められつつも、体験反省的明証性を確保するために、実践者が自身の実践の捉えを丹念に吟味するという方向も追求していく必要がある。

2000 年以降の日本の教育実践研究の展開に大きな影響を与えているものの一つに、D.ショーンが提起した「行為の中の省察 (reflection-in-action)」という視点がある。それは (あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする)「技術的合理性 (technical rationality)」モデルの前提になっていた実証主義の研究方法論を専門職の実践研究に適用することを批判する中で示された視点で、近代自然科学の認識論を人文社会科学に適用することを批判するものとも読める。この中でショーンは、教師を省察的実践者として位置づけ、教師の「行為の中の省察」(行為のただ中で進められる、状況を変化させる思考) を支えるための実践研究の方法論を構想する中で、「評価については、生徒の学習の進捗を中央統制的に管理し客観化した形で計る尺度を探るといったやり方から、それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する方向へと転換が図られる」と指摘している (ショーン, 2007, pp.350-351)。この構想を引き受けるなら、「それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する」ものとして、実践者が自身の言葉で綴った記録が評価に不可欠となる。

ただし、ここで急いで断っておくと、実践者が自身の言葉で綴った記録が実践研究や評価に不可欠だからと言って、それで統計的なデータが全く不要になるというわけではない。実践者が独断に陥る危険を回避するために、近代自然科学的証拠にあたるデータが使われる必要はある。しかし、それでも「学習の経験は、その帰結によって測ることはできず、過程を意味づける個別的な応答責任によってしか把握できない」(今井, 2015, p.197)。そのため、教育実践研究におけるエビデンスとしては、近代自然科学的証拠にあたるデータは独断を排するための利用にとどめ、体験反省的明証性の確保を主軸に据える必要がある。このようなエビデンスの構造から、実践記録を土台にした教育実践研究が引き続き要請され、それが「それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その

展開を自分の言葉で叙述によって説明する方向」での評価を具体化するための道筋となる。

#### (4) 実践記録の科学性をめぐる

福井大学ならびに福井県での実践記録を土台とした教育実践研究の展開は、長野県伊那市立伊那小学校や富山県富山市立堀川小学校など、長期にわたって発展を継続させている学校との交流の中で、そして、これらの学校で蓄積されていた実践記録を丹念に検討する中で醸成されたものである(福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編, 2006a, 2006b)。この点で、日本の教育実践研究の歴史に根ざしたアプローチと言える。

日本の教育実践研究史をたどると、実践記録をめぐるはいくつかの論争があった。代表的なものとしては、「記述の不完全性とその主観性」「文芸的記述のパターン」「潜在的な英雄主義と模範主義、一般化の態度」といった実践記録の呪術的性格に対する清水義弘の批判(1955, pp.25-32)と、その批判を受けて展開された勝田守一らの実践記録論(例えば勝田, 1972)がある。また、このような論争を総括するもの(例えば成田, 1958)や新たな実践記録論(例えば坂元, 1980; 竹沢, 2005)も数多く発表され、教育実践研究の方法論として一定の蓄積が果たされている(大泉, 2005, 2007; 坂元, 2007; 藤田, 2013)。そして、これらの蓄積を踏まえ、実践記録を位置づけた教育評価論も構想されるようになってきている(田中, 2013)。

この研究史の到達点の一つとして、例えば教育科学研究会では、教師が実践記録を書くことは、「書くことを通して自らの子ども理解(対象認識)とはたらきかけ(実践的行為)を振り返り(対象化し)、それによって、子ども把握→はたらきかけ→より確かな子ども把握と教育認識→よりの確なはたらきかけ、という螺旋状の回転運動をしながら、教師としての実践力量を自己形成していく方法」(藤田, 2013, p.217)として位置づけられている。また、ただ書くだけでなく、書いた実践記録を仲間と「分析」(科学的根拠や経験則に基づいて、あるいは子どもの実態に即して、それ[実践的行為や判断]が適切であったかを検討)し「批評」(実践の過程における子どもと教師、あるいは子ども同士の生き方・価値観のぶつかり合いや交流のようすとその意味合い、実践のようすから読み取れる実践者の子ども観・人間観・教育観などを議論)することも

求められる。さらに、「実践→記録化→分析・批評」のプロセスを通して、「実践している最中あるいは直後における振り返り」「それを記録化する時点での対象化(自分の実践を書き言葉に置き換えていく作業を通しての省察)」「仲間と検討し合う場での多角度からの対象化(省察の客観化)」という3つの異なる次元での省察が実現するという(pp.219-220)。このような取り組みや視点を通して、呪術的性格が疑われる実践記録にも科学性を追求する努力が重ねられている。

しかしながら、先に紹介した福井の取り組みに目を向けると、方法論上の違いも目に留まる。例えば福井の取り組みの典型である実践研究福井ラウンドテーブルでは、異教科・異校種そして異地域・異業種といった形で、なるべく異質性の高いメンバーからなる小グループで、実践の検討が行われる。それは、サークルの仲間といったメンバーとは全く異なる関係である。また、実践の報告・検討の場に目を向けると、厳密な分析・批評というよりは、互いの取り組みを尊重しながら長期にわたる実践の脈絡を対話の中で丁寧に繙くという方向性が重視されている。それは、教育現場での実践研究を持続可能なものにしていくための知恵でもあるが、人間科学としての本質観取に求められる(異質な他者との)公共的な場面での「確かめあい」(西, 2015)を保障するものにも見える。ただ、そうは言っても、福井での実践記録を土台にした教育実践研究の展開は、教育実践についての科学研究を放棄してしまった取り組みと位置づけられてしまうのだろうか。

ここでは、前述の清水と勝田による論争から間もない頃に出された次の総括に注目したい(成田, 1958, p.231)。

諸科学の手法による教育の分析が、教育学の発展に寄与したところは、はかりしれないほど大きいといわなければならないであろう。しかし、それらの研究成果をもってしても、教育という行為、実践の内面的な法則性を、科学的に解明しはしなかったといっても、決していいすぎではない。だからこそ実践記録が必要だったのである。外がわからでなく、教育実践そのものの中から教育を理解しようとするのである。教育学が、正に教育学として、独立の科学となるための方法的探究の出発点こそが実践記録とその分析であったのである。それは、決して特定のイデオロギーの具体的展開などというものでないのである。いや、むしろ、実践記録は、事実を事実として承認することに何らのおそれをいだかないところから出発できたものなのである。事実を歪めたり、「科学的」と誇称する

ことによって、その実、事実の総体的本質的な認識を、局限し、一面的現象的な認識にすりかえ、結局誤った認識へと導く危険性の大きい、偏狭な操作主義に頼ったりする、非科学的なメンタリティの支配に対して、それは真正面から反省をせまるものとなるであろう。

60年前の指摘であるが、ここには科学自体の意味を捉え直そうとする姿勢も読み取れる。例えば「教育実践の中でうまく機能しているのかもしれないが、科学的ではない」と言うとき、そこで想定されている「科学」とはいったい何なのだろうか。

#### (5) 研究方法論の背後にある科学の認識論

福井で展開されている教育実践研究の方法論については、例えば柳沢昌一（2011）が詳しい説明を行っているが、そこで前提となっている科学の認識論に関わっては次のような立場が示されている（p.429）。

実践研究の方法とそこでの省察の妥当性は、その後の実践の展開にどのような作用を及ぼすかを慎重に見極めなければ判断しえない。データの収集と分析の手続きの厳密さやそこで導かれた結果が（実践から隔てられた）研究コミュニティのメンバーに新しい知見をもたらすかどうか、実践研究としての意味と妥当性の問題を縮減することはできない。長期にわたる実践と省察、それに基づく再構成とそのより慎重な長期的検証の積み重ねが、実践の発展にとっても、また実践研究の妥当性への問いにとっても不可欠な条件となる。こうした根本的な条件が形成されることなく戦わされる方法論をめぐる議論は、結局はそれぞれの根拠の著しい制約を指摘しあうに止まらざるを得ない。

この立場は、C.アージェリスとD.ショーンの行為理論（action theory）を検討する中で示されたものであるが、それ以前に、1961年のドイツ社会学会におけるC.ポパーとT.アドルノの報告に端を発する「実証主義論争」の展開を踏まえて見いだされたスタンスでもある。特に、この論争に1963年から関わり、『理論と実践』（1963）、『社会科学の論理によせて』（1970）、『認識と関心』（1968）といった著作も刊行していたJ.ハーバーマスの認識論・方法論研究は重要な参照軸となっており、その総括となる『コミュニケーション的行為の理論』（1981=1985, pp.166-168）での次のような把握に注目している（柳沢, 2011, p.424）。

社会科学研究者は研究の焦点となる社会的な相互行為・コミュニケーションをめぐる単に「観察者」に

とどまることはできず、そのプロセスへの「参加者」とならざるを得ない。傍観者として観察しうるのは、対象操作的行為に止まり、コミュニケーションの行為、コミュニケーションの中での了解過程については、それを理解しようとしてコミュニケーションの（仮想的ではあっても）当事者として文脈を追うことなしには把握しえない。

本稿でこの点に関する詳しい検討はできないが、この認識論自体は以前から広く知られていたものだろう。このような認識論に立ったとき、実践研究で用いることができる、あるいは実践研究の成果として示しうるエビデンスとしては、どのようなものが想定されるのだろうか。近代自然科学的証拠を主軸にしてしまうことには問題がある一方で、実践記録以外にはどのような選択肢が考えられるのだろうか。教育実践研究におけるエビデンスを問うことは、実践研究の方法論とともに、そこで前提となっている科学の認識論を問うことである。

#### 引用・参考文献

- 石井英真（2015）「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す：教育の標準化・市場化の中で」『教育学研究』82(2), pp.216-228.
- 今井康雄（2015）「教育にとってエビデンスとは何か：エビデンス批判をこえて」『教育学研究』82(2), pp.188-201.
- 内田良（2015）「教育実践におけるエビデンスの功と罪」『教育学研究』82(2), pp.277-286.
- 遠藤貴広（2017）「地域の学校に根ざした長期実践研究とそれを支えるネットワークの拠点：福井大学教職大学院の取り組み」石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ』日本標準, pp.148-159.
- 遠藤貴広（2018）『『実践の中の理論』の探究を支える教員養成カリキュラムの構造：福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に』全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社, pp.33-40.
- OECD教育研究革新センター編（2009）『教育とエビデンス：研究と政策の協同に向けて』岩崎久美子ほか訳, 明石書店.
- 大泉溥（2005）「日本の教育科学と教育実践記録の形成と展開」『実践記録論への展開：障害者福祉実践論の立場から』三学出版, pp.31-53.
- 大泉溥（2007）「実践研究の方法論としての実践記録づくり」『心理科学』28(1), pp.1-27.
- 勝田守一（1972）「実践記録をどう評価するか」『教育研究運動と教師（勝田守一著作集 第3巻）』国土社, pp.83-91.

- 熊井将太 (2016) 「教授学研究における『エビデンス』の位置価に関する検討：ドイツにおける『可視化された学習』をめぐる議論を手がかりに」『山口大学教育学部研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理』66, pp.57-72. 国立教育研究所編 (2012) 『教育研究とエビデンス：国際的動向と日本の現状と課題』明石書店.
- 坂元忠芳 (2007) 「実践記録の学問的意味について」『心理科学』28(1), pp.28-43.
- 坂元忠芳 (1980) 『教育実践記録論』あゆみ出版.
- 清水義弘 (1955) 『教育社会学の構造：教育科学研究入門』東洋館出版社.
- ショーン, D. (2007) 『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳, 鳳書房.
- ショーン, D. (2017) 『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』柳沢昌一・村田晶子監訳, 鳳書房.
- 竹沢清 (2005) 『子どもが見えてくる実践の記録：「困った子」ではなく、「困っている子」として』全国障害者問題研究会出版部.
- 田中耕治 (2013) 「教育評価論としての『実践記録』」『教育評価と教育実践の課題：『評価の時代』を拓く』三学出版, pp.88-97.
- 辻智子 (2015) 「記録と教育研究：社会教育実践の視点から」『教育学研究』82(2), pp.265-276.
- 中室牧子 (2015) 『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 西研 (2015) 「人間科学と本質観取」小林隆児・西研編『人間科学におけるエヴィデンスとは何か：現象学と実践をつなぐ』新曜社, pp.119-185.
- 中澤渉 (2018) 『日本の公教育：学力・コスト・民主主義』中央公論新社.
- 中岡成文 (2018) 『増補 ハーパーマス：コミュニケーション的行為』筑摩書房.
- 成田克矢 (1958) 「実践記録の科学性をめぐって」国民教育編集委員会編『戦後教育問題論争：教育実践の科学化のために』誠信書房, pp.210-238.
- ハッティ, J. (2017) 『学習に何が最も効果的か：メタ分析による学習の可視化 教師編』原田信之ほか訳, あいり出版.
- ハッティ, J. (2018) 『教育の効果：メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』山森光陽監訳, 図書文化.
- ハーバーマス, J. (1985) 『コミュニケーション的行為の理論 (上)』河上倫逸・M.フーブリヒト・平井俊彦訳, 未来社.
- ビースタ, G. (2016) 『よい教育とはなにか：倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳, 白澤社.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2010) 『学び合う学校文化』エクシート.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2011) 『専門職として学び合う教師たち』エクシート.
- 福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編 (2006a) 『学習過程への問い (学習過程研究クロノロジー I 1987-1995)』.
- 福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編 (2006b) 『実践コミュニティと省察的機構 (学習過程研究クロノロジー II 1996-2007)』.
- 藤江康彦 (2017) 『「エビデンスに基づく教育」に関する研究の動向』日本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討：「資質・能力」の形成と「教科の本質」をめぐって (教育方法46)』図書文化, pp.140-150.
- 藤田和也 (2013) 「書くことと分析・批評し合うこと：教育実践記録の意義」教育科学研究会『教育実践と教師その困難と希望』かもがわ出版, pp.211-230.
- ブリッジ, D.・スメイヤー, P.・スミス, R.編 (2013) 『エビデンスに基づく教育政策』植植雅義・葉養正明・加治佐哲也編訳, 勁草書房.
- 柳沢昌一 (2011) 「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』78(4), pp.423-437.
- 柳沢昌一 (2015) 「省察的実践者としての教師の協働探究を支える：学校拠点の専門職学習コミュニティとそれを支える省察的機構への展望」『臨床教育学研究』33, pp.53-66.

#### 付記

本稿の第1節は拙稿「学校拠点の長期協働実践研究を軸にした教師教育カリキュラムとその背後にある実践科学の認識論」(日本教育学会 第77回大会 公開シンポジウム I 『教職の高度化における「理論と実践の往還」』2018年8月31日、宮城教育大学、発表要旨)を、また第II節は拙稿「教育評価のエビデンスとしての実践記録：近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で」(日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題：教育実践研究のあり方を展望する』図書文化、2018年10月、第II部3章、96-109頁)を修正・再構成したものである。

# 教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察

省察の深さとその評価をめぐって

遠藤 貴広

## 1. 反省、振り返り、内省、省察

2013 年度も福井大学 教育地域科学部 学校教育課程の教員養成カリキュラム改革として様々な取り組みが進められた。特に大きかったのは、2013 年 12 月 14 日（土）と 21 日（土）に開催された「教育実践研究 公開クロスセッション」である。この内容については、たとえば『福井新聞』2013 年 12 月 15 日（月）朝刊で、「教職目指し実習、総合学習／大学、高校生 成果を報告／福井大が初 理想像新たに」という見出しで次のように報道された。

教員を目指す福井大生と県内外の高校生が、グループ単位で互いの学びの成果を報告し意見を交わす試みが 21 日、福井市の同大で開かれた。新たな視点を通して取り組みを見つめ直すとともに、大学と高校の連携を強化するのが狙い。大学生は授業で実践したことを振り返り、目指す教師像を探った。

同大教育地域科学部は学生が授業で実践した成果を報告し合う「クロスセッション」を毎年行っている。今年は初めて県内外の高校生を招き、14 日に続き開催した。／同学部の 1～3 年生約 200 人と、県内 7 高と北海道、静岡、宮崎など県外 8 高から生徒計 80 人、高校などの教員約 20 人が「クロスセッション」に参加した。5 人程度のグループをつくり、前半は高校生が総合学習での取り組みを報告。グループ編成を変えた後に大学生側が報告した。

急な開催案内であったにもかかわらず、教育再生実行会議第四次提言『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について』（2013 年 10 月

31 日）が出された直後であったこともあってか、12 月 14 日と 21 日の 2 日間で、大学生 297 人、高校生 117 人、その他（現職教員・大学院生等）41 人、計 455 人による大規模なセッションとなった。

このとき学生たちは、普段とは異なる聴き手に対して、特に高校生にも伝わる言葉と話し方をよく吟味しながらセッションでの報告を行っていた。この状況により、表現の仕方を変えることを通して、自分が取り組んできた実践に対する認識の仕方も変え、それまでの授業では得られなかった新しい視点で自分が取り組んできたことの意味を問い直す契機となっていたことが、セッション後の参加学生によるコメントからうかがい知ることができた。次年度以降も続けていくことを求める学生の意見が多かったことから、2014 年度は 4 学年すべての学生が参加する公開クロスセッションとすることが決まっている。

こうして、毎年確実に進化を遂げていることを実感することができているわけであるが、現在の日本の教員養成制度自体が抱えている問題も多い。2012 年 10 月 6 日に福井大学で開催され、筆者も登壇した日本教育方法学会 第 48 回大会 課題研究 I『教職スタンダードの設定と教員養成教育の充実—「教職実践演習」の実施に向けて—』において、佐久間亜紀が「教員養成改革の動向と課題—教職実践演習が提起する問いとは—」というタイトルで、教職実践演習の根本に潜む問題点の指摘を行っている（佐久間、2013）。それは、これまで本学部でも取り組んできたことを改めて批判的に問い直すことを強く迫るもので、以後、実践者としてどのようなスタンスで取り組みを続けるかが問われ

た。

2013年度はまた、筆者自身が家庭の事情で、自宅を引っ越して長距離通勤をするようになり、また、後期授業期間中、日常的に育休日を確保するために育児短縮勤務の形を取ることであり、生活リズムが一変した。この年は、それまで一緒に取り組んできた同僚の産休、育休、異動も相次ぎ、これまで取り組んできたものを継続させられるかということ自体が大きな課題となっていた。幸い、他の同僚の活躍が功を奏し、なんとか乗り切ることができたわけだが、ここから、改革の持続可能性についても改めて考えるようになった。

さらに、授業期間終了後、2014年2月5日に兵庫教育大学教職キャリア開発センターで行われた兵庫教育大学教職キャリア研究会の講師に呼ばれ、「授業時間外の探究活動をどう充実させるか—学生による省察的実践の基盤—」というタイトルで、本学部のフレンドシップ事業「探求ネットワーク」での取り組みを中心に話題提供を行い、多くの有意義な質疑が寄せられた。

これに引き続き、2014年3月3日には、兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパスで開催された兵庫教育大学教職実践演習に関する研究会『教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成を考える』にも講師として呼ばれ、本学部の教職実践演習と教員養成スタンダードについて話題提供を行った。この研究会には、弘前大学の福島裕敏も講師として招かれており、兵庫教育大学、弘前大学、福井大学の3大学の教職実践演習の取り組みを具体例に挙げながら、長時間にわたって議論が行われた。

両研究会とも、兵庫教育大学において専門の異なる教員がチームを組んで企画・運営されたもので、多様な視点から質疑が寄せられる一方で、研究会としてのまとまりも強く感じた。他大学でも、専門の異なる教員がチームを組んで真剣に考えている様子を目の当たりにし、大きな刺激となった。

また、研究会後の参加者とのやりとりで、私が「教員としての実践的資質能力の有機的統合・形成」をめぐる問題として提起した次の点に注目が集まっていたことが分かったことも興味深かった。

反省はできるが、省察ができない。振り返りはできるが、省察ができない。内省はできるが、省察ができない。

それは、反省、振り返り、内省、省察の違いに関わる問題であると同時に、省察の深さをめぐる問題でも

ある。ただ、この点の整理については、これまで筆者自身は論文等で何も示していなかった。

そこで本稿では、筆者が2013年度の取り組みを経て、福井大学教育地域科学部学校教育課程における教員養成カリキュラム改革とその背後にある理念をどのように意味づけるようになったのかを、筆者が2013年度に発表した論文を再構成する形で示した上で、何を念頭にして先の省察の深さをめぐる問題を提起したのかを明らかにし、今後の研究課題を示すこととしたい

なお、本稿では、英語のreflectionの訳に「省察(せいさつ)」という言葉をあてている。それは、ショーン『省察的实践とは何か』(柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007年)の訳注を参照してのことである。この点、いまだに見解の一致が見られないので、改めて紹介しておきたい。

reflectionはアージリスとショーンにより広められた概念であるが、もともとは、本書の50年前にジョン・デューイにより、「その人の信念の根拠を評価すること」(Dewey, J., *How We Think*. 1933)と定義されたものに原点を求めることができる。reflectionには反省、ふり返り、内省、省察などの訳語があり、本書の佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』(ゆりみ出版、2001年)では反省、省察が用いられている。自分の過去の行為について、批判的な考察を加えることを意味する「反省」では、過去の指向と批判性が強く出てしまいかねないこと、過去をかえりみるという意味の「ふり返り」には、批判的な考察というニュアンスは減退するものの、過去への指向性が残ること、また、深く自己をかえりみることを意味する「内省」では、自分の内面を見つめることのみが重視される可能性があることから、私たちの今回の全訳では、原則として「省察」という訳語を採用している。(中略)／なお、省察には「しょうさつ」「せいさつ」という読み方があり、心理学や哲学などの学問領域ごとに異なった読み方がある。省は、「はぶく」や「官庁」の意味では「しょう」、「かえりみる」の意味では「せい」の読み方が多いこと、また中国語の省の読み方はshengとxingで、どちらもショウという呼び方ではないことから、さらに、広辞苑では「せいさつ」となっていることから、本書では「せいさつ」という読み方を採用した。(v頁)

また、「省察(reflection)」という言葉の定義については、「何らかの信念または一定の知識形態について、それを支持する土台や、それが示唆するさらなる結論に照らして、能動的に、粘り強く、注意深く考察すること」(Dewey, 1933, p. 9=邦訳、1950、9-10頁を改訳)

というジョン・デューイ (John Dewey) の「省察的思惟 (reflective thought)」の定義に原点を求めながらも、本稿では後述 (第7節) の通り、デューイの定義を発展させたジャック・メジロー (Jack Mezirow) による定義に注目している。それは、「省察を、過去の学習について意図的な再評価をおこない、その内容、プロセス、想定ゆがみを見極め直すことを通して、これまでの学習の妥当性を再検討する作業である」ととらえる見方」である (Mezirow, 1991=邦訳、2012、22頁)。この点、本稿で用いる「省察」は、自分の良くなかった点を改めようとするだけの「反省」や、過ぎ去った事柄を思い出すだけの「振り返り」や、自分の意識や感情に気づくだけの「内省 (introspection)」とは全く異なる概念であることを予告しておく。

加えて、本稿では「協働」という言葉を「共同」との対比で用いている。この対比については、秋田喜代美 (2000) による次のような説明が知られている。

複数の人間がやりとりを通して学び合うことは協働学習 (collaborative learning) と呼ばれる。広辞苑で見ると「共同、協同、協働」は同義である。教育関連書の中でも「きょうどう」にはさまざまな漢字が当てられている。だが本書では、グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業 (co-operation: 同じ対象に働きかける) と、グループとして何かを共有していく協働学習 (collaboration: 共に働く、耕す) を分けて考えたい。なんらかの共同作業なしには協働学習は起こりえない。だが、協働はなくとも共同は成り立つからである。一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果や作品を共有することが共同である。一方、協働は、そこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学び合うことである。知の探究、表現、結果としての作品の共有は行きつ戻りつの往還的であるが、その過程の共有が協働学習の過程なのである。(75-76頁)

このように、「共同 (co-operation)」に対して「協働 (collaboration)」という訳語のあて方で対応させているわけだが、本稿では、紅林伸行 (2007) の「協働の同僚性としての《チーム》」という点にも学びながら、同質性を原理とするグループによる「共同」に対し、異質性を原理とするチームによる「協働」という形で単純化して区分しておく (遠藤、2012c)。

## 2. 「教職実践演習」実施をめぐる

2010年度入学生から教職課程の必修科目に位置付

いている「教職実践演習」の実施にあたっては、すでに多くの問題点が指摘されている (例えば佐久間、2013)。本稿では教育方法に関わる次の3つの問題に焦点を絞りたい。

第一に、「教職実践演習 (仮称) は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである」(中央教育審議会、2006) と規定され、「学びの軌跡の集大成」を把握するために「履修カルテ」といったものが利用されるようになっているが、それは本当に教員養成の充実に資するものとなるのか。

第二に、前述の「学びの軌跡の集大成」という位置付けから、教職課程の省察 (reflection) という面が強調されるが、制度的に省察を促しにくい状況になっているのではないか。

第三に、この科目の実施に向けては、文部科学省から、含めることが必要な事項、授業内容例、到達目標、目標到達の確認指標例、授業方法が具体的に示されているが、これにより教員養成の標準化が進行し、大学ごとの特色が出しにくくなるのではないか。

以下、このような教育方法上の問題がある中で、2年前倒しで実施し始めていた福井大学教育地域科学部ではどのような取り組みが行われているのか、その背後にどのような理念や原理があるのか、それを踏まえると、今後どのようなことが課題となるのかを明らかにしたい。

## 3. 教員養成カリキュラム改革の現状

### (1) 実践コア科目

2008年4月、福井大学では教職大学院 (大学院教育学研究科教職開発専攻) の開設に伴い、教育地域科学部の学校教育課程における教員養成カリキュラムの改革も行われた。それは次のような特徴を有するものである。

- ① 全学年が協働して地域の実践コミュニティに参加しながら省察的に学ぶ。

- ② 教育実習前に多様な実践・臨床経験を保障することにより、1年次から実践を想定した教職の学習を行う。
- ③ 実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける。
- ④ 全学年をまたいだ世代継承サイクルをカリキュラムに埋め込む。

それは、3つの実践コア科目「教育実践研究A・B・C」を軸にしたコア・カリキュラムによって成り立っている。

一つ目の「教育実践研究A」は、教職入門、介護等体験事前・事後学習、教育実習事前・事後学習を含み込んだ科目で、教員養成課程所属の全学生が異コース(教科)異学年でチームを組み、授業づくりや教育実践に関する協働探究を重ねる授業である。教育実習の他に、附属学校等での授業参観、介護等体験、模擬授業、教科教育での取り組みの振り返りもこの授業の中に位置付けている。

二つ目の「学習過程研究(教育実践研究B)」は、「探求ネットワーク」と呼ばれるフレンドシップ事業を中軸にした科目で、総合学習・特別活動・組織学習の実習として位置付けている。5月から12月の隔週土曜日に福井市内の児童・生徒が福井大学に集まり、学生の企画・運営で長期にわたる総合活動が行われている。それが大学の授業としても構造化され、様々なカリキュラムの事例研究が行われている。

三つ目の「学校教育相談研究(教育実践研究C)」は、「ライフパートナー」と呼ばれるフレンドシップ事業を中軸にした科目で、生徒指導・教育相談の実習として位置付けている。それは、福井県内の不登校・発達障害児を教育委員会と連携して大学生が支援するもので、大学の授業では個別支援の実習としてケース・カンファレンスが行われている。

いずれも「しんどい」体験・実践・探究を伴うものであるが、やりっ放しにはしない。長期間にわたって協働で取り組んできたことを長いスパンで振り返り、そこでつかんだものを実践記録に綴る。それを多様なメンバーで検討し、取り組んできたことの意味を協働で問い直す(そのため、原稿は「すべて公開」が基本)。そこでの対話を手がかりに、実践記録を書き直し、報告書に残して蓄積する。この報告書を通じて、経験が後輩に継承され、世代を超えた協働探究を実現するた

めのカリキュラム構造が追求されている。

そこには実践者として次のような信念がある。すなわち、深い学びには深い経験が必要である。しかし、ただ体験を繰り返しているだけでは何も学べない。人は体験したことを振り返り、その意味を多様な視点から何度も問い直すことで、実践について深く学ぶことができる。絶えざる経験の再構成として教育を捉えるなら、再構成するに値する濃密な経験が必要であり、その意味を多様な視点で深く問い直す省察の積み重ねが必要である。

これは、経験の絶え間ない再組織・改造として教育を把握するデューイの教育哲学(Dewey, 1916)を手がかりにしたものであるが、教育実習の長期化に関わる課題を示した佐久間(2010)の次のような指摘も支えとなっている。

ただ実習期間を延長しただけでは、学生の力量は高まらない。学生は、実習によって学ぶのではなく、実習体験を振り返ることによって学ぶからである。実習生指導を学校現場に『丸投げ』にせず、学生の体験を省察する場を創出できるかどうかが鍵となる。(185頁)。

本学部では学生も「省察」という言葉をよく用いている。ただし、授業で定義を固定することは行っていない。むしろ、学生が自身の省察的実践の経験を手がかりにしながら、省察とは何かを問い続けることを重視している。たとえば前述の「探求ネットワーク」では、自分たちの取り組みを振り返る場として学生企画によるラウンドテーブルが定期的に持たれている。それは「省察の仕方を省察すること」(佐久間、2012、30頁)を行う場としても位置付けられ、毎回異なる企画で自分たちの取り組みを問い直す新たな視点を探ることが学生によって続けられている。それは素朴ながらも実践認識の「フレーム分析(frame analysis)」(Schön, 1983、邦訳327-333頁)につながるもので、「自分がした行為の中の省察について省察すること(reflection on reflection-in-action)」(同上260頁)を促す場ともなる。この中で学生は、自分自身が実際に実践し経験した「行為の中の省察(reflection-in-action)」についての叙述を重ねるとともに、他者の「行為の中の省察」に寄与する方法で実践事例を蓄積し記述することを続けている。

## (2) 異コース異学年型クラスター方式での授業

本学部で2011年度に新設された「教職実践演習」は、この取り組みの延長線上に位置付くものである。本学

部で「教職実践演習」は4年次通年で、1～3年生が受講している「教育実践研究A-I・II・III」の授業と同時間・同教室で実施することを基本としている。これにより、教員養成課程に所属する全コース（教科）・全学年の学生が一堂に会する授業を実現することが可能になった。ここで4年生は、教職課程全体を振り返り、その意味を繰り返し問い直すことを行うわけだが、この授業ではコース（教科）と学年の異なるチームでの協働探究が基本となっているため、別コース（教科）の1～3年生が4年生の省察を支えることになる。

現代社会では、たとえばOECDのDeSeCoプロジェクトにおいて、異質な人々からなる集団(heterogeneous groups)で協働していくことがキー・コンピテンシーとしても求められている。しかし、日本の教員養成系大学・学部は概して学生集団内の同質性が高い。本学部の場合、同コース(教科)・異学年でのタテの関係と、異コース(教科)・同学年でのヨコの関係は従来からあった。そこで本学部では、さらに学生集団内の異質性を高めるために、異コース(教科)・異学年のナナメの関係を多様に確保し、異質な人々からなる集団で協働して省察的な探究を重ねる構造をより厚くするために「教職実践演習」の枠組みを利用している。

学部の教員養成カリキュラムをめぐっては、学生が切実感を持って大学の授業に臨めないという点も深刻である。たとえば本学部の学生の場合、教科専門の弱さが問題点として指摘されることがある。しかし、それは教科に関する科目の単位を増やして克服できるような問題ではない。たとえ教科に関する科目の数が増えたとしても、学生がそれを学ぶ意味をつかめないまま受講を続けていけば、学生にとっても教員にとっても徒労に終わる。その科目を学ぶ意味は、教育実習を終えた後でないと見出しにくいのだが、実習後に気づいたのでは遅すぎるというジレンマがある。また、自分が担当する教科をなぜ学ばないといけないうのかという点は、専門教科を同じにする者同士では問にくいというジレンマもある。そこで本学部では、教職課程の意味を問い直す4年生の省察を別コース(教科)の1～3年生が支えることで、教職課程の各科目で学ぶことの意味を1年生のうちから4年生の切実な声を受けて考えると同時に、自分が担当する教科を学ぶことの意味を公教育の理念に照らして教科をまたいで繰り返し問い続けるカリキュラム構造が追求されている。

ここにはキャリア形成支援としての意味合いもある。

たとえば大学新卒者の採用選考にあたっては、どの業種でも、大学の成績評点ではなく、大学で学んだ中身を問うことが一般的になっている。他方で、在学中に充実した体験をしていながら、その意味を伝えられない学生が多いという状況もある。ここで重要になるのは、自分が取り組んできたことを振り返り、その意味を問い直し、人生のストーリーの中に位置付けることである。ただし、それは自然にできるものではない。同じ経験を共有していない他者に伝えることを繰り返し鍛えていないと実現しにくいものである。そこで、同じ課程の学生集団でありながら、その集団内の異質性を高める装置をカリキュラムに埋め込むことで、自分が取り組んできたことの意味を、同じ経験を共有していない他者に繰り返し伝える機会を保障している。

#### 4. 協働的な省察的探究の基盤

##### (1) 学習自叙伝の編み直し—ポートフォリオを超えて

上記の実践的取り組みについて、学生は活動の節目ごとに実践記録を執筆し、それを多様な視点で検討した上で、改訂された実践記録の電子ファイルを電子ポートフォリオに蓄積することを繰り返している。そこで、この電子ポートフォリオを利用して、ポートフォリオ評価を行うことはすぐできる。しかし、本学部の「教職実践演習」ではそれを学習評価の中心には据えていない。

4年間の「学びの軌跡の集大成」を確認するための履修カルテを補強するために、到達目標に関わる学習成果物を収めたポートフォリオが多く大学の用いられている。このポートフォリオにより学びの軌跡を振り返り、ポートフォリオ検討会において目標達成の証拠となる学習成果物を示しながら、ループリックを用いて目標達成の状況を確認するというやり方が一般的だろう。

本学部の3年次までの教職科目では同様の取り組みが多くなされている。しかしながら、4年次の「教職実践演習」では、電子ポートフォリオに蓄積されている教職科目のレポートや実践記録や報告書を読み直し、教職課程で学んだことの意味を自分のライフストーリーに位置付け直した学習自叙伝(learning autobiography)<sup>1</sup>の作成とその検討が中心的な課題となっている。この学習自叙伝は、本学部で「学習個人誌」と呼ばれ、教科教育と教科専門それぞれの学習個人誌を作成・検

討・提出した上で、最後に教職学習個人誌を作成し、異コース（教科）・異学年のチームで検討した上で報告・提出することが、「教職実践演習」単位取得のための必須条件になっている。そして、提出された教職学習個人誌は、教職実践演習実施報告書『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち—』等に掲載され、それが公刊されることで、すべての人に公開されることになっている。

この構造により、学部の教職課程4年間で学んできたことの意味が、それまでの20年以上の人生のストーリーに位置付けられ、そして、その後40年近く続く教職キャリアの展望につなげられる。ここで学生は、高校までに形成されてきた学習観を改めて問い直した上で、大学卒業後の学習の在り方に問いを向けることになる。さらに、ここで紡がれたストーリーは報告書を通じて後輩に読まれることで、経験が後代に継承されるとともに、学外の人々にも読まれることで、本学部で取り組まれていることの中身が様々な分野の人々と共有される。こうして、ポートフォリオを超える形で、本学部独自の教員養成の充実が図られている。

## (2) 学生の省察的探究を支える教員の協働構造——反省の強要を避けるために

教員免許状更新講習における「教職についての省察」と同様、教員養成課程における「教職実践演習」においても、「省察」と称して、これまで取り組んできたことの悪い部分を無理矢理取り出して改めさせるということが起こりうる。それは反省の強要であって、本来の省察とは全く異質のものである。

この点については、前述の佐久間が、まず現職教師教育カリキュラムにつきまとう危険として問題提起を行った上で（佐久間、2012）、「教職実践演習」実施にあたっての課題の一つとして次のような指摘を行っている（佐久間、2013、121-122頁）。

第3に、この科目「教職実践演習」を積極的に実施する場合にも注意が必要となる。2年間または4年間の学生生活の振り返りを、単位認定権をもつ教員の下で強制的に行うことになるからである。

フーコーは、羊飼いが羊一頭一頭に心を配るように、各個人をその内面からとらえ、告白を通して絶えず監視するような権力のあり方を「牧人＝司祭形権力」として指摘した。この科目は「履修カルテ」の携行や4年間の振り返りの強要など、4年間にわたる監視を学生に内面化させる技術によって、意図しないうちに学

生の思考や行動の自由を奪い、一定の規範に一層従順に服従する教員を量産させる可能性がある。この科目に象徴されるような教員養成の積極的実施が、意図せざる結果として、国民を生かす権力、すなわち主体的に服従させる権力に加担したり、大学の自律性をさらに縮小する流れに加担したりする結果を生む危険をもつことに、十分な注意が必要である。

ジョン・デューイは、振り返りという思考は、強要されるものではなく、あくまで能動的に行うものと指摘している。すなわち、デューイは「省察的思考（reflective thinking）」を「何らかの考えや信念、または一定の知識の形態を、その根拠や、示唆されるさらなる推論に基づいて、能動的に、持続的に、そして注意深く、考察すること」と定義した。その上で、省察的思考は「しっかりした根拠に基づいて考えを形成するという、意識的で自発的な試み」である点で、他の思考形態と異なると指摘していた。

単位認定権をもった教員が、学生に学びを振り返らせるという教職実践演習の基本的枠組みが、一定の強制力をもつことは逃げようのない事実である。「履修カルテ」の内容や、振り返りの内実をどのようなものとして実現するか、今後慎重に探究される必要がある。

このような指摘を受け止めるなら、反省の強要を回避しながら本来の省察を支えるための実践構造をどう実現するかも、教育方法上の課題の一つとなる。

「教職実践演習」については、4年生をコース毎に小さなグループに分け、教員が学生一人ひとりを細かく丁寧に指導していくことが、運用上負担が少なく済む。本学部でもこの形態を求める声は確実にある。しかし、あえて実施上困難を伴う異コース異学年の「クラスター」をベースに実践を行っている。それが学生の省察的探究に果たす役割については前述の通りであるが、他方で、ここに編み込まれた大学教員の協働構造も重要である。

本学部で金曜午前に学校教育課程全コース全学年一斉に行われている「教育実践研究A」「教職実践演習」の授業には、教職大学院の教員も全員関わっている。これにより、どのクラスターにも専門の異なる研究者教員と実務家教員が配置され、専門・経歴・立場の異なる教員がチームを組んで学生の探究・省察を支える協働構造が成り立っている。

担当教員一人ずつの少人数クラスの場合、その教員の視点は学生の中で絶対化しやすく、学生の思考の自由を奪う危険性がある。他方、本学部のように、専門・経歴の全く異なる教員がチームでより多様な大人数のクラスターを担当する場合、学生一人ひとりを細かく

丁寧に指導するという事は難しくなる。また、クラスター内にいる同じ学生の探究の成果に対して、教員間で異なる解釈・意見が示され、学生は教員からの指示を素直に受け取ることが難しくなる。

しかし、この構造により、特定の教員の指導に学生が従順に服従することはなくなり、教員が示す解釈・意見も相対化される。教員の指示に純朴に従うことができない不安定な状況に、学生は自律的に判断することを繰り返すことになる。これが、学生による協働探究の原動力にもなる。

他方で、この構造は教員にも不安な心情を生む。自分が示した解釈・意見が学生の議論の俎上に載せられてしまうからである。しかし、これが教員の省察的探究をも促す仕掛けとなる。なぜそのような判断をしたのかを、切実に問い直さざるを得なくなるからである。

こうして、「やらされ」感の強い過酷な状況の中でありながら、よりましな省察を行えるようにするための取り組みが進められている。

## 5. 教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観

以上のような取り組みの背後には、教職を学習の専門職として再定義し、卒業後、生涯にわたって学び続ける土台を築くこと、また、専門職として学び合うコミュニティの一員として、互いの取り組みを尊重し合い、そこから学び合うこと、さらに、公教育の担い手として、自身の取り組みを公衆のものとし、その意味を広く世に問うことといった理念がある。そして、このような理念を実現しようと思うと、評価の枠組みにも大きな転換が求められる。

ただし、このような理念や新たな評価観を、授業担当者が構想しているだけでは改革は実現できない。新たな教員養成のヴィジョンを、学内の教員はもちろん、教員の採用と研修を担う教育委員会とも共有する必要があった。そこで、このヴィジョンを示すために本学部の「教員養成スタンダード」を策定し、教育委員会との合同協議を通してヴィジョンの共有が図られた。

### (1) 教員養成スタンダードの理念

福井大学教育地域科学部で策定された教員養成スタンダードにおいては、「【A】本学部の教員が共有すべき使命」「【B】本学部の学生が目指すべき目標」「【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経

験」「【D】証拠となる学習成果物」「【E】学習成果物の評価規準」の5つの要素で構成されているスタンダードの具体的な中身と共に、それがどういう理念で策定されたものなのかが示されている。それは次のような書き出しで始まっている。

スタンダード (standard) という言葉は現在、基準や標準という意味で用いられることが多いですが、元々は軍隊の集結地点を示す旗を意味する言葉でした。スタンダードは本来、皆が目指すべき旗印となるもので、実践や活動の拠り所となるものです。

福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードは、本学部で教員免許取得を目指す学生が、教師になるにあたって目指すべき目標と、その目標に向かって行われた学習の成果を評価するための基準を明確化したものです。本書に示された教員養成スタンダードには、新しい学校教育と教師、そして専門職としての教師の能力と学習の評価に関する大切な理念が埋め込まれています。

このように、冒頭でスタンダードという言葉の意味自体を独自の視点で再定義した上で、教員養成スタンダードの位置付けが示されている。

ここから、教員養成スタンダードの理念の背後にあるものが、より詳しく示される。まず説かれるのは、現代の学校教育と教師をめぐる社会認識である。

大人が自ら学び自ら考える力を発揮し、異なる考えの人々と対話し、激しい変化の中で方向性をしっかり定めて進んでいく。あらゆる重要な事柄が、すべての人が参加できる開かれた対話の空間において、その事柄に関心を共有する人々によって判断され遂行される。21世紀はそんな時代になりつつあります。

21世紀の学校教育は教師だけが担っていくのではありません。また、学校だけが教育を担っていくのでもありません。教師、保護者、地域の市民、様々な専門職といった、まさに地域の教育に共通して関心を持つ人々が、関心の輪を創り出しながら連携し、地域が一体となって人づくりを支えていくのです。

ただし、このことは、21世紀における学校教育の役割が小さくなるということを意味しているわけではありません。学校教育は、すべての人に開かれた公教育を担う中心的な存在として、ますます重要になります。

こうして、現代社会における学校教育や教師の位置が確認されたところで、そこで重要な役割を果たす教師という専門職をどのように養成するのか、福井大学教育地域科学部での取り組みの特徴が示される。

このような力量を形成するために、福井大学教育地域科学部における教員養成カリキュラムは、以下のような特徴を持って構成されています。

第一に、公教育の担い手としての教師を育てるという使命のもと、幅広い専門領域のスタッフが協働して支えていることです。多様な教科内容領域を専門とするスタッフ、教科教育を専門とするスタッフ、教育学を専門とするスタッフが、まさに公教育を担う教師として、それぞれの専門領域を超えて、近年の重要課題の解決過程への参加を目指す新しい授業やカリキュラムを開発しています。さらには、地域づくりの専門職を育てる地域科学課程のスタッフとも協働し、学校教育課程の学生と地域科学課程の学生がともに参加する活動を組織することで、地域の視点から学校教育を考えられるよう支援しています。

第二に、学部の早い段階から、子どもたちの成長と発達を促す協働的な実践に参加することです。本学部の教員養成カリキュラムにおいては、「教育実践研究 A（教職入門、介護等体験、教育実習）」、「教育実践研究 B（学習過程研究：探求ネットワーク事業）」、「教育実践研究 C（学校教育相談研究：ライフパートナー事業）」といった実践科目群がコア科目として1年次から位置づいています。協働的に実践し省察するコミュニティに参加すること、また養成段階に特有の実践経験を積むことによって、協働で実践する状況の中で省察し学び続けると同時に、より切実さをもって必要な学識を形成していくこととなります。

第三に、先輩たちが自身の学びの履歴を残し、それを後輩たちに伝えていく世代継承サイクルを実現していることです。たとえば、教育実習前に大学において行われる先輩の模擬授業に後輩が生徒役として参加する、また、1年時から異学年で様々なブロックを作って地域の子どもたちと一緒に長期間活動する、さらに、通常の授業においても、1年時から4年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直すといったことを行っています。そして、すべての学生が、大学で学んだ成果をまとめ、自身の成長の足跡を残していく「学習個人誌」を作成・公刊しています。この学習個人誌は後輩たちが読み、協働探究の成果や経験が後の世代に受け継がれていきます。

それは前述の通り、次のような特徴を有するカリキュラム構造である。「①全学年が協働して地域の実践コミュニティに参画しながら省察的に学ぶ。②教育実習前に多様な実践・臨床経験を保障することにより、1年次から実践を想定した教職の学習を行う。③実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける。④全学

年をまたいだ世代継承サイクルをカリキュラムに埋め込む」。そして、このような特徴を有するカリキュラムの背後には、「教職を学習の専門職として再定義し、卒業後、生涯にわたって学び続ける土台を築くこと、また、専門職として学び合うコミュニティの一員として、互いの取り組みを尊重し合い、そこから学び合うこと、さらに、公教育の担い手として、自身の取り組みを公衆のものとし、その意味を広く世に問うこと」といった理念が埋め込まれている。このことが、上記のような記述で明らかにされているのである。

しかしながら、最も重要な当事者である学生は、少なくとも大学入学時にはこの点を理解していない。そこで、教員養成スタンダードの冊子にこの内容を盛り込み、それをオリエンテーション時に確認することが毎年繰り返されている。

さらに、次のような形で、教員養成スタンダードの背後にある能力観や評価観も明らかにされている。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

したがって、教師に必要となる能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習

を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

これは、福井大学教育地域科学部独自の教員養成スタンダードの策定に向けて、教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究(八田・遠藤,2010)を行う中で見いだされたポイントであり、教員養成カリキュラムの背後にある能力と発達と学習に関する考え方が埋め込まれている。

しかしながら、この点の詳細については、昨年度までの本報告書では明らかにされていなかった。そのため、学外で福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードが紹介されながらも、その背後にある能力観や評価観については無理解のまま、歪曲された総括がまかり通ることも起こりつつある。また、この点は、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシー、そしてその体系性・整合性を確かめるのに用いられるカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーにも影響を与えるもので、放っておけば、新しい能力の形成が古い枠組みの中で行われ、カリキュラム内の歪みを大きくしてしまう危険性もある。

そこで本節では以下、他学部・他大学とも共有可能な能力ないしは評価の枠組みとして、OECD DeSeCoのコンピテンス概念に注目し、それを手がかりに、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観を明らかにする。

## (2) 参照枠としての DeSeCo コンピテンス概念

### a. 新しい能力の選択

OECD が 1997~2003 年に DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [鍵となる能力の定義と選択: その理論的・概念的基盤])と呼ばれるプロジェクトを展開し、個人が人生で成功しながら社会が良好に機能するために必要な能力を「キー・コンピテンシー (key competencies)」として明らかにしている。それは、PISA (Programme for International Student Assessment)、PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)、AHELO (Assessment of Higher

Education Learning Outcomes) といった 2000 年以降の教育政策に大きな影響を与えている国際リテラシー調査の理論的・概念的基盤となっているもので、次のようなカテゴリで整理されている。

#### カテゴリ 1 : 道具を相互作用的に用いる

- A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
- B 知識や情報を相互作用的に用いる
- C 技術を相互作用的に用いる

#### カテゴリ 2 : 異質な人々からなる集団で互いに関わり合う

- A 他人と良好な関係を築く
- B 協力する (チームで取り組む)
- C 対立を調整し解決する

#### カテゴリ 3 : 自律的に行動する

- A 大きな展望の中で行動する
- B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する
- C 自らの権利、利害、限界、ニーズを表明する

PISA で毎回調査が続けられている読解・数学・科学のリテラシーは、カテゴリ 1 の「道具を相互作用的に用いる (use tools interactively)」能力に位置付けられている。また、2003 年の PISA で調査された問題解決能力は、カテゴリ 3 の「自律的に行動する (act autonomously)」能力に位置付けられている。さらに、これまでの PISA では調査されていないカテゴリ 2 の「異質な人々からなる集団で互いに関わり合う (interact in heterogeneous groups)」能力についても、今後調査が行われることになっている。

### b. 能力概念の再定義

前述の DeSeCo は、これから求められる能力を選択する前に、これまでの能力概念を再定義するプロジェクトでもあった。しかしながら、日本では、キー・コンピテンシーとして新しく選択された能力のカテゴリへの注目に比べて、DeSeCo で再定義された「コンピテンス (competence)」と呼ばれる能力概念についての関心は薄かった。そこで起こりうるのは、新しい能力が古い能力概念で評価されてしまうという状況である。新しい能力概念を無批判に受容してしまうことには注意が必要であるが、少なくとも DeSeCo のキー・コンピテンシーのような新しい能力の育成を考える場

合、「ホリスティック・モデル (holistic model)」と呼ばれる DeSeCo 独特の能力概念を踏まえた教育や評価の方法を考える必要がある。

要するに、DeSeCo によって採択されたコンピテンスの基礎的モデルは、複雑なデマンド (需要・要求) と心理社会的な前提条件 (認知的・動機づけ的・倫理的・意志的・社会的な要素を含む) と文脈を、有能なパフォーマンスや効果的な行為を可能にする複雑なシステムに結合させるという点で、ホリスティックで動的なものである。したがって、コンピテンシーは行為や文脈から独立して存在することはない。それどころか、コンピテンシーは、デマンド (需要・要求) との関係の中で概念化され、ある特定の状況の中で個人が起こす行為 (意図、理由、目標を含む) によって顕在化する。(Rychen & Salgnik, 2003, pp. 46-47=邦訳、2006、69 頁を改訳)

ここには、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える傾向がある。それは、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えるアプローチとは一線を画するものである。上のような見方に立てば、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は成り立たない。ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできな

いということである。

ここで鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の事実のみならず、その事実が生み出された状況を、学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。

### c. キー・コンピテンシーの核心

DeSeCo のキー・コンピテンシーについては、「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で互いに関わり合う」「自律的に行動する」という3つのカテゴリーがよく知られているが、実はその中核には「省察性 (reflectiveness, reflectivity)」と呼ばれるものが位置付けられている。それは省察的に思考し行動することを個人に求めるもので、状況に対峙するために特定の公式や方法を規定通りに適用するだけでなく、変化に対応し、経験から学び、批判的なスタンスで思考し行動することが求められている。そのために、社会的圧力から距離を取り、異なる視点を持ち、自立した判断を行い、自身の行動に責任を持つことができる程度の社会的成熟に達することが個人に求められるとも説明されている (OECD, 2005, pp. 8-9=邦訳、207-208 頁)。これこそが、DeSeCo が選択した能力の要であり、これなしに先の3つのカテゴリーに整理されたキー・コンピテンシーの形成がなされても、実社会ではうまく機能しないのである。

例えば、PISA の科学的リテラシー (scientific literacy)

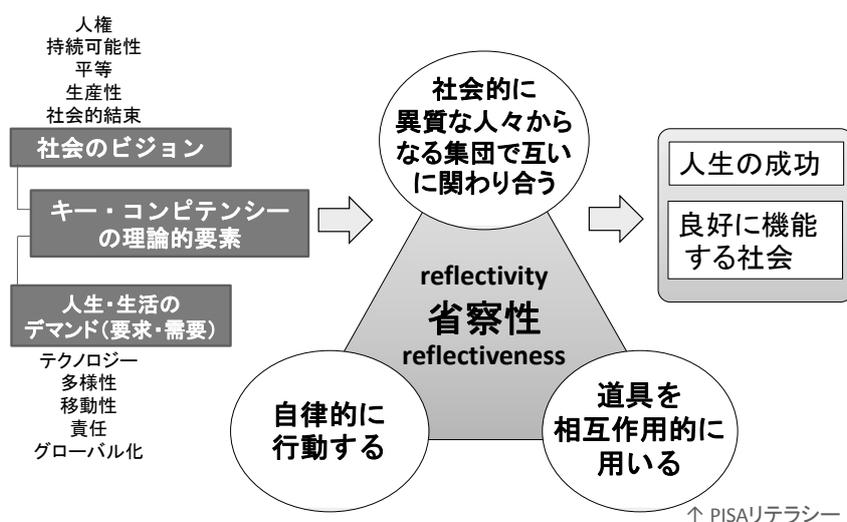


図 DeSeCoキー・コンピテンシーの全体枠組み (Gilomen, 2003, p.184, Figure 1)

は、キー・コンピテンシーのカテゴリー1-B「知識や情報を相互作用的に用いる」能力に位置付けられているが、そこで求められているのは、問題解決のために既有的知識や情報を活用することだけではない。それよりもむしろ「情報自体の本質—その技術的基盤や社会的・文化的・イデオロギー的文脈・影響—についての批判的省察」がこのキー・コンピテンシーに必要とされている(OECD, 2005, p. 11=邦訳、2006、211頁)。

省察性として挙げられているものは、「批判的省察(critical reflection)」とも呼べる営みにも関わるもので、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すことを求めるものでもある。

### (3) 教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観

ここから、DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりに、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観について検討を行いたい。以下、教員養成スタンダードの理念において「新しい評価へ」という見出しで説明されているものを再び引用しながら、その特質を明らかにしていきたい。

教員養成スタンダードでの評価に関わる理念は、次のような書き出しで始まっている。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

この背後には、まず「真正の評価(authentic assessment)」論がある。それは、標準化されたペーパーテストのみに頼る体制を批判する中で模索されたもので、現実世界で直面するような課題に取り組ませる中で評価を行うことを志向する立場である。具体的には、ある特定の文脈での人のパフォーマンス全体を直接的に評価する「パフォーマンス評価(performance assessment)」や、学習過程で生み出される作品や記録を系統的に蓄積したポートフォリオを用いて評価を行う「ポートフォリオ評価(portfolio assessment)」が行われる。本学独自の典型事例としては「学習個人誌」と呼ばれる学習自叙伝(learning autobiography)を軸にし

た評価活動が挙げられる。

この背後には、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えるアプローチは採らないという立場も埋め込まれている。そのため、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は行わないこととしている。裏を返せば、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードにおいては、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉えるアプローチが採られているということである。そのことは、次のような形で明言されている。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

こうして、DeSeCoが採用したホリスティック・モデルと同様の能力概念が福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードに埋め込まれていることが謳われているのである。

この能力観に立ったときの評価の在り方については、次のように説かれている。

したがって、教師に必要となる能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

ここで確認できるのは、評価に向けた取り組み自体も学習として位置付けるというアプローチであり、裏を返せば、学習活動としても実施するに値する評価の形を追求しようとする立場の表れである。それは、総括的評価や評定のみを前提とした「学習の評価(assessment of learning)」から、診断的評価や形成的評価を強調した「学習のための評価(assessment for learning)」へ、さらに省察や自己評価やメタ認知を強

調した「学習としての評価 (assessment as learning)」へと、評価研究の焦点を移行・拡張させることを謳ったものでもある。

この点は、また、「実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける」というカリキュラム構造とも連動している。ここで「省察的探究 (reflective inquiry)」として学生の学習に求められるのは、「自分たちが取り組んできたことを振り返って、その意味を問い直す際に、自分の思考の習慣を問い、実践での認識の仕方を問い、そして自分が置かれている状況を問うこと」である(遠藤、2012b、7頁)。それは、省察的思惟の視点から探究の理論を提起したデューイの思考論を中心に、ドナルド・ショーン (Donald A. Schön) による専門職実践の認識論と、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の「意識化 (conscientization)」概念を源流とする批判的省察 (critical reflection) のアイデア (例えば Mezirow, 1991) を援用したもので、専門職教育の一つの基軸になりつつあるものである (Lyons, 2010)。こうして、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すという、DeSeCo の「省察性」にも通底する考え方が、学習評価の在り方にまで貫かれているのである。

評価の在り方については、続けて次のような説明もなされている。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

ここにも、DeSeCo のコンピテンス概念 (ホリスティック・モデル) が埋め込まれている。実際の評価にあたっては、ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が

機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできないということが自覚されている。前述の通り、そこで鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の事実のみならず、その事実が生み出された状況を、学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。

この点で手がかりとされているのが、例えば日本で戦前から続く、実践記録を媒介にした教育実践研究である。長期にわたって巻き起こる事実をつなぎ合わせて紡がれた実践のストーリーは、学びの脈絡を明らかにしたものに他ならず、それを協働で吟味し、実践の意味を問い直していくプロセスは、「学びの履歴」「学習経験の総体」としてのカリキュラムを評価することにもつながる。

学生が経験したカリキュラムの評価にあたっては、あらかじめ設定されていた目標に基づいて評価するだけではなく、目標にとらわれない評価 (ゴール・フリー評価) として実際に起こった出来事に真摯に向き合い、設定されていた目標や学習の在り方自体も問い直すことが、学生にも担当教員にも求められている。

このような営みの中で、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直す批判的省察も行われる。それは省察性として DeSeCo のキー・コンピテンシーの中核に位置付けているものにほかならない。これなしに、教員養成スタンダードで示されている能力の形成は望めない。そこで、「通常の授業においても、1年時から4年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直す」ということも繰り返し強調されるのである。

## 6. カリキュラム概念の拡張

### (1) 養成と採用と研修をつなぐ方法原理

いくら高尚な教員養成のヴィジョンや理念を掲げて、それが教員採用や採用後の研修に結び付かなければ、絵に描いた餅で、いつか破綻する。そこで、教員の養成と採用と研修をつなぐ方法原理にも目を向ける必要がある。

本学部の教員養成カリキュラム改革は、教職大学院

での取り組みとも連動している。また、福井県ではすでに福井大学教職大学院と連携した教員研修が進みつつある（福井県教育庁学校教育政策課、2013；川上、2013）。こうして、教職大学院を媒介に、本学部における教員養成と福井県の教員研修が確実に連動しつつある。たとえば2012年度の初任者・5年目・10年目教員対象の悉皆研修では、年度末に担当教科・所属校種・採用年度の異なる教員4・5人がチームを組んで、各自が取り組んできたことを実践記録にまとめて報告し合う「クロスセッション」が行われている。それは、本学部の「教職実践演習」で行われている「教職学習個人誌報告会」と同じ構造である。こうして、本学部の教員養成カリキュラムで取り組んできたことが、そのまま採用後の研修で活かせる形が整いつつある。

また、本学部4年生が作成した教職学習個人誌は、教職実践演習実施報告書等を通して、採用を担っている教育委員会とも共有可能である。これにより、その年に採用された本学部出身者が本学部の教員養成カリキュラムで何を学んできたのかが具体的に分かるため、採用後の研修内容の調整に活かすことができるとともに、採用の在り方を問い直すための資料にもなり得る。福井県でも教員採用の方法が大きく変わりつつある中で、求めている教員と養成・採用している教員間の「ずれ」についても、大学と教育委員会が連携して吟味していく必要がある。

## (2) 「実践コミュニティの変容過程」としてのカリキュラムへ

教職学習個人誌のような学習自叙伝を通して、学生も教員も研修担当者も「学習経験の総体」「学びの経験の履歴」としてのカリキュラム<sup>2</sup>を具体的に把握することが可能になりつつある。それは今、カリキュラム評価のための最も重要なエビデンス（証拠資料）に位置付きつつあり、数値目標に基づいた評価の代替となる「真正の評価（authentic assessment）」をくぐらせたアカウンタビリティ・システム<sup>3</sup>の実現にも寄与しつつある。

教職課程担当教員としては、異コース異学年での学習個人誌の検討により、その学習コミュニティの中で個人の実践的認識がどのように問い直され、その経験が後の世代にどう継承されるか、そして、この実践構造により教員養成・教師教育をめぐる実践コミュニティがどのように変容していくのかを把握できるようにしないと、妥当性の高いカリキュラム改革は望めない。

い。それは、学習の専門職としての教師の職能発達を、地域の実践コミュニティにおける社会文化的活動への参加の仕方の変容過程として位置付け直した上で<sup>4</sup>、地域の教師教育に関わる新しい文化を醸成していく試みでもある。

そこで今後、カリキュラムを「実践コミュニティの変容過程」としても再定義し、学習自叙伝や実践記録をカリキュラム評価の中核エビデンスに位置付けることで、より妥当性の高いカリキュラム改革を図る仕掛けを構想することも重要な課題となる。

## 7. 省察の深さとその評価をめぐる

前節では、教員養成カリキュラムの社会文化的側面に目を向けてきたが、その一方で、個人の認識の変容をどう捉えるかという点も依然重要である。省察的探究のスパイラルを中軸に位置付けた本学部の教員養成カリキュラムの場合、次のような感覚を覚える学生ないしは大人をどのように支えていけばよいのかということも課題となる。

反省はできるが、省察ができない。振り返りはできるが、省察ができない。内省はできるが、省察ができない。

前述の通り、これは、兵庫教育大学 教職実践演習に関する研究会（2014年3月3日）で話題提供を行う中で筆者（遠藤）が述べたものである。このとき念頭にあったのは、ユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）の『コミュニケーション的行為の理論』（Habermas, 1981）などを手がかりに「妥当性の検討」という面からデューイの「省察」概念を整理したメジローの「変容的学習（transformative learning）」の理論である（Mezirow, 1991）。

メジローは、デューイが「批判的探究（critical inquiry）」と名付けた「問題を認識し形式化し、証拠に基づいて理由づけをおこない、仮説を立て、それを検討し、研究からのフィードバックに基づいて仮説を再形成するプロセス」に注目し、次のような解説を行っている。

デューイが定義した省察は、探究の成果を結論として定式化することをめざしているが、その結論を支える証拠（「土台となる」主張や「確証された」主張）の再検討も、省察のなかに含まれる。この再検討プロセスは結果として、主張の根拠となる想定形成へとつながる。（Mezirow, 1991＝邦訳、2012、142頁）

このような見方ができるデューイの「省察」概念であるが、デューイ自身の論述では区分が不明確であった。そこで、メジローは「省察」概念を、①内容の省察、②プロセスの省察、③問題の想定省察、の3つに区分けし、その意味を次のような例で説明している。

たとえば、ジョーが自分の年齢について本当のことを語っているかどうかを確かめるといふ問題があるとしよう。〈内容の省察〉では、ジョーの毛髪の色、顔のしわ、あるいは学校を卒業した年といったように、肉体的な特徴に注意を払うことでよいだろう。〈プロセスの省察〉では、お互いに関連する特徴を見出す努力を十分にしているかどうかの評価を通して、将来同じように問題を解決できるよう、私たち自身の態度を改善することをめざすだろう。〈問題の想定省察〉では、その問い自体の利点や、問いが機能的に関連しているのかについて質問をするようになるかもしれない。たとえばなぜ、私たちはジョーの年齢を気にかけ、また気にかけるべきなのかといった質問である。もしジョーが身体的に健康であり、活動的で生産的であれば、彼の年齢は私たちには意味を持たないと結論づけるだろう。(Mezirow, 1991=邦訳、2012、146-147頁)

メジローはまた、ショーンの「行為の中の省察 (reflection-in-action)」との関係で次のような解説も行っている。

私たちはたとえば、次のように自問自答することがある。「このことを認識したとき、自分はどんな特徴に気づいたのだろうか〔プロセスの省察〕。このような判断をするときの基準は何だったのだろうか〔想定省察〕。この技能を実現するとき、どんな手続きを用いるのだろうか〔プロセスの省察〕。解こうとする問題に、自分はどんな枠組みを与えているのだろうか〔想定省察〕」と。行為の中の知の生成をめぐる省察はたいいてい、行為の中の知の生成を構成する素材をめぐる省察へとまっすぐにつながっていく (Schön, 1983, p. 50=邦訳、2007、50-51頁。なお、〔 〕は、著者(メジロー)による解説である)。(Mezirow, 1991=邦訳、2012、156-157頁)

ここでメジローが成人学習の取り組みとして最も重視する批判的省察は、問題の想定省察に位置付けている。また、内省 (introspection) との関係では、次のような説明を行っている。

〈内省 (introspection)〉とは、私たち自身や私たちの思考や感情について考えることを意味する。自分自身について気分が良いと感じ、経験を楽しんでいる

と気づいている状態がその一例である。内省は、学習以前の妥当性を検討しないので、非省察的である。

(Mezirow, 1991=邦訳、2012、149頁)

さらに、これら間にある相違点を明らかにするために、次のような例も示されている。

たとえば、ジョンという知人に対する否定的な感情に気がつくというのは〈内省 (introspection)〉であり、内省は感情、知覚、思考、行動に気づくことである。これに対して「ジョンは悪いやつだ」と決めるのは〈思慮深い行為 (thoughtful action)〉であり、証拠や、前学習 (学習以前) をもとに判断を下している。思慮深い行為には、〈内容の省察〉 (私たちが〈何〉を認識し、考え、感じ、それに基づいて行動するのかの省察) が含まれる。〈プロセスの省察〉とは、私たちが〈どのようにして〉認識や思考、感情、行為といった役割を演じるのかを検討することであり、その行為をどのくらいの効果を持つてするのかを評価することである。たとえば、「ジョンは悪いやつだ」という結論に達するために用いた証拠である事象について、誤解はなかったかどうかと自分に問いただすことがあるだろう。〈想定省察〉という行為を通して、〈良い〉とか〈悪い〉とかがジョンを理解し判断するのに適切な概念だったかについて問い直しを迫るようになる。想定省察には、〈なぜ〉そのように認識し、考え、感じ、行動をとったのかについて気づくことが含まれる。あるいは、ジョンを判断するプロセスのなかの軽率な判断や概念的な不十分さ、あやまちの習慣に意識を向けるようになることである。(Mezirow, 1991=邦訳、2012、150頁)

このような整理を踏まえると、今後、次のような点も重要な課題となる。すなわち、省察的探究や批判的省察を追求していると言いながら、自分の良くなかった点を改めようとするだけの「反省」や、過ぎ去った事柄を思い出すだけの「振り返り」や、自分の意識や感情に気づくだけの「内省」にとどまっていないか。「内容の省察」や「プロセスの省察」に加えて「問題の想定省察」にまでつながる取り組みがなされていることが実践記録等にどう表現されているか。このような視点から、省察の深さをどう評価していくか。

この点、まだ明確な評価基準としては表現されていないものの、学生による協働的な省察的探究の証となる学習個人誌や個人最終報告書といったレポートを検討する際、素朴ながら次のような質の違いに注目することはあった。

① これまで取り組んできたことを羅列しているだ

け。

- ② その時々で何を考えてそのような取り組みや判断を行ったのが記述されている。
- ③ なぜそのように考えるようになったのかまで考察が及んでいる。

ただし、これらの違いは単純に区分けできるものではない。同じ学生のレポートであっても、取り上げる事例によって違いがある上に、「できている／できていない」と二分することができないグラデーションがある。それで成績評定やレポート採点の基準としては明示できていなかったわけであるが、省察の深さや質の違いを考える上では重要な論点となる。前述の「内容の省察」「プロセスの省察」「問題の想定省察」といった区分けも考慮しながら、新たな整理が求められる。

なお、この点に関わっては、批判的省察の起源に関する次のような説明も注目に値する。

批判的省察の起源は、ブルナーが進めてきた、ピアジェ派の「脱中心化」概念に関する研究に求めることができる。ピアジェ派の理論における脱中心化とは、自己中心的な認識ポジションがより〈客観的〉なものにとって代わり、概念的スキーマと実証的・経験的な経験とのあいだにある分離を調和させることができるようになることである。(Mezirow, 1991＝邦訳、2012、209頁)

このとき、自己中心性は、一般的な発達的一段階となるわけではなく、その個人が所属するコミュニティの文化的な条件や価値にはっきりと関連したものとして現れてくるということが、ブルナーによって指摘されている(Bruner, 1971＝邦訳、59頁)。そこで、個人の認識の変容ないしは省察の深さを検討するにあたっては、その個人が関係する実践コミュニティに、自己中心性との関係でどのような文化的条件・価値が埋め込まれているのか、また、脱中心化との関係でどのような社会文化的な活動が営まれているのかという面にも目を向ける必要がある。

## 8. 熟議的コミュニケーションとしての評価へ

前述の「学習としての評価」に関する最新の研究(Dann, 2014)においても、改めて活動の社会文化的側面から評価と学習の関係を編み直すことが展望されている。ここで、例えば社会的構成主義(social constructivism)の視点から「発達の最近接領域(ZPD:

Zone of Proximal Development)」(ヴィゴツキー、2001)への注目が改めて確認されるわけだが、それを文化歴史的活動理論(CHAT: Cultural Historical Action Theory)<sup>5</sup>の視点から敷衍し、発達の最近接領域の中に見出される学習可能性を、教師ではなく生徒が統制する方策が展望されている。そして、その取り組みを進展させるために、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を進展させた「熟議的コミュニケーション(deliberative communication)」の側面が学校に求められるという(p. 163)。それは次のような特質を有するものである。

- (a) 互いに異なる見方を突き合わせ、その異なる見方についての議論を明確にして示すための時間と空間がある。
  - (b) 他者への寛容さと敬意があり、参加者は他者の議論を傾聴することを学ぶ。
  - (c) 集団的な意志形成の要素、すなわち、意見の一致(コンセンサス)ないしは少なくとも一時的な同意に達する、あるいは差異に注意を向ける努力がある。
  - (d) 権威や伝統的な見方も問題として取り上げられることがあり、自分自身の伝統に挑戦する機会がある。
  - (e) 生徒が教師の統制なしにコミュニケーションし熟議を行う、すなわち、問題を解決したり異なる視点からその問題を浮き彫りにしたりするために生徒間で討議を行う余地がある。
- (Englund, 2006, p. 512)

メジローの変容的学習の理論を踏まえると、この特質は、批判的省察の感覚を学校教育の中で培っていくのにも必要不可欠な条件となる。本稿で詳しい理論的な検討はできないが、このような視点から、これまでの学校での学習の在り方を改めて問い直すことも必要である。

この点、本学部の教員養成カリキュラムでは、例えば前期の前半(4～5月)に異コース異学年のチームで公教育の課題について協働探究を行うサイクルが2008年度入学生から毎年繰り返されている。チーム内のメンバー一人ひとりが別々の資料<sup>6</sup>と経験を手がかりにしなが互いの意見を突き合わせ、そこからチームで共通のテーマを立て、チームとしてどのような考察を行うかを議論し、それをチームレポートにまとめて他チームの学生に報告することが、学校教育課程全コースの学生の必修課題となっている。この中で、公教育の課題について全く考えたこともなかった新入生の報告にも上級生がじっくり耳を傾け、ファシリテーター役を務める3年生のコーディネートによって、チームとしての意見の一致が図られる。この中で、これ

まで受けてきた学校教育の中で前提とされてきたものが問い直されると同時に、大学の伝統の中で上級生の間で因習化しつつあるものが、新入生からの素朴な質問によって問い直されることが起こっている。これが、少なくともチーム内では、授業担当教員による統制ではなく、学生間の傾聴と討議によって成り立っている。この中で各個人に熟慮が促され、それが批判的省察の第一歩となっている。このような営みが、本学部のコア・カリキュラムの至るところで見られる。

ただし、授業中に繰り返される学生間の省察的なコミュニケーションが、本当にメンバー全員の熟慮と合理的討議によって成り立つものとなっているのかという点については別に吟味が必要である。そして、ここに授業担当教員の重要な役割がある。

現段階では、授業前に出される個人レポートから学生個人のチーム討議前の熟慮の程度を把握し、授業後の改訂レポートに付される「自身の報告について、誰からどのようなコメントが得られ、それを手がかりに何を考え、本レポートをどう改訂したか、また、他のメンバーの報告で特に考えさせられたことは何か、さらに、授業中どのような議論を行って現在のような考察に至ったのか」を示した付記から、学生も教員も討議の成果を具体的に検討できる態勢が、レポート提出様式によって整備されている。しかし、まだ実践上の課題は多い。この点を大学における教員養成カリキュラムの中でより確実なものにし、そしてそれを持続可能なものとするために、本学部の教員養成カリキュラムではどのような調整・修正が必要となるのか。そもそも、このような取り組み方自体に問題はないのか。それは、省察の深さとその評価をめぐる実践上の課題となる一方で、「熟議的コミュニケーションとしての評価」という新たな視点での展望にもつながる。

## 8. 新たな〈新しい能力〉をどう受け止めるか

キー・コンピテンシーや社会人基礎力といった〈新しい能力〉の育成・評価に向けた動きは、2010年以降注目されるようになった「21世紀型スキルの評価と教授(ATC21S: Assessment and Teaching of 21st-Century Skills)」プロジェクト(以下、「ATC21S」と略記)の進展とその白書の日本語版(Griffin, McGaw, & Care, 2012=邦訳、2014)の刊行により、さらに加速する可能性がある。

このプロジェクトの中では、「21世紀型スキルとは

何か」ということに明確に答える定義は示されていない。その代わりに、次のような4つのカテゴリーと10のスキルが挙げられている。

### 思考の方法

1. 創造性とイノベーション
2. 批判的思考、問題解決、意思決定
3. 学び方の学習、メタ認知

### 働く方法

4. コミュニケーション
5. コラボレーション(チームワーク)

### 働くためのツール

6. 情報リテラシー
7. ICTリテラシー

### 世界の中で生きる

8. 地域とグローバルのよい市民であること(シチズンシップ)
9. 人生とキャリア発達
10. 個人の責任と社会的責任(異文化理解と異文化適応能力)

さらに、これら10のスキルそれぞれに、どのような知識(knowledge)、技能(skill)、態度(attitude)・価値(value)・倫理(ethics)が対応しているかが示されている。この枠組みについては、それぞれの頭文字を取って「KSAVEモデル」と呼ばれている(Binkley et al., 2012=邦訳、2014)。

学習評価に関わっては、知識構築(knowledge building)のための新たな評価の在り方として、「学習が同時に伴う(concurrent)状況に埋め込まれた(embedded)変容的な(transformative)評価」という点が何度も強調されている。

学習が同時に伴う評価(concurrent assessment)とは、評価が即時に学習のために使用できることを意味する。これには、より直接的な手続きについてのみならず、高次のプロセスの情報をフィードバックする、効果的なデザインが必要である。変容的評価(transformative assessment)とは、評価が単に過去のパフォーマンスを説明し、直後にとるべきステップを指し示すものではなく、学校の内外で個人やチームがより幅広い問題に取り組み、チームの他メンバーや他チームとの活動とをどう関連させていけばいいか、その方向性を示すことを意味している。(Scardamalia, Bransford, Kozma, & Quellmalz, 2012=邦訳、2014、130頁を改訳)

これらは、ICT の利用の仕方といった具体的な取り組み方に違いはあるものの、大きなコンセプトとしては、これまで筆者が「協働的な省察的探究としての評価 (assessment as collaborative and reflective inquiry)」といった表現で意味付けてきたもの(例えば遠藤, 2012a)と共通するところが多い。ただし、このような新たな能力や評価や学習の在り方を、これからどのように受け止めていけばいいのかという点については慎重な吟味を要する。DeSeCo のコンピテンス概念と同様、新しい能力が古い枠組みで評価される危険を回避するために、どのような取り組み方が求められるのか。また、PISA 受容によって引き起こされた帰結を思うと、このような新しい能力が次々と求められる社会文化的状況を歴史的にどう見たらいいのか。このような点についても、実践を続ける中で改めて批判的な問い直しを続けたい。

#### 付記

本稿第2～6節は、遠藤 (2013b) と遠藤 (2013c) を統合し再構成した遠藤 (2014b) を加筆・修正したものである。本研究は科研費 (23730738) の助成を受けたものである。

#### 註

- 1) これは福井大学教職大学院の長期実践研究報告と同様の発想で取り組まれ始めたものであるが、「自叙伝」という視点での意味付けについては全米教育アカデミー教師教育委員会 (National Academy of Education Committee on Teacher Education) による提言 (Darling-Hammond et al., 2006) も手がかりにしている。
- 2) この点については、たとえば佐藤 (1996, 105-109頁) を参照のこと。
- 3) それは「真正のアカウントビリティ (authentic accountability)」という言葉でも説明されるものだが、この点に関わる実践研究の展開については、遠藤 (2010) も参照のこと。
- 4) 人の発達をコミュニティにおける社会文化的活動への参加の仕方の変容過程として把握する視点については、Rogoff (2003) を参照のこと。
- 5) 山住勝広 (2004) によると、「活動理論 (activity theory) あるいは文化歴史的活動理論 (cultural-historical activity: CHAT) は、人々の協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析とデザイン、そして変革を統合した研究を展開する領域横断的なパラダイムである。それは、人間行動、すなわち人間の創造活動や社会実践、その発達・成長の社会的・文化的・

歴史的次元を複合的に理解していくための理論的枠組みを提起する。同時に、既存の制度化され確立された実践活動を新たにデザインし、変革し、新しい実践活動を創造していくための参加介入的研究を実行しようとする」(69頁)。

- 6) 例えば2013年度の1年生は、入学直後の4～5月のサイクルにおいて、次の文献の中から1冊選択・検討してレポートを提出している。①福澤諭吉『学問のすゝめ』(1872-1876年、1880年) (福澤諭吉『学問のすゝめ』岩波文庫、1978年; 福澤諭吉著、小室正紀・西川俊作編『学問のすゝめ』慶應義塾大学出版会、2009年; 福澤諭吉著、檜谷昭彦訳『現代語訳 学問のすゝめ』三笠書房、2010年)、②カント『啓蒙とは何か』(1784年) (カント著、篠田英雄訳『啓蒙とは何か 他4編』岩波文庫、1974年; カント著、中山元訳『永遠平和のために／啓蒙とは何か 他3編』光文社古典新訳文庫、2006年) ③佐々木毅『学ぶとはどういうことか』(講談社、2012年)、④ジョン・デューイ『子どもとカリキュラム』(1902年) (ジョン・デューイ著、市村尚久訳『学校と社会／子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、1998年)、⑤マイケル・サンデル著、鬼澤忍訳『公共哲学—政治における道徳を考える—』(ちくま学芸文庫、2011年)。

#### 文献

- 秋田喜代美 (2000) 『子どもをはぐくむ授業づくり：知の創造へ』岩波書店。
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, & M., Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. [M.ピンクレイ・O.アースタッド・J.ハーマン・S.ライゼン・M.リプリー・M.ミラーリッチ・M.ランブル著、山口悦司・林一雅・池尻良平訳 (2014) 「21世紀型スキルを定義する」P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア編、三宅なほみ監訳、益川弘如・望月俊男編訳『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房]
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: Norton. [J.ブルーナー著、平光昭久訳 (1972) 『教育の適切性』明治図書]
- 中央教育審議会 (2006) 「教職実践演習 (仮称) について」『今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)』別添1。
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149-166.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., with Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The design of teacher educa-

- tion program. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. [J. デューイ 著、松野安男 訳 (1975) 『民主主義と教育 (上・下)』岩波文庫]
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition). Boston, MA: D. C. Heath. [J. デューイ 著、植田清次 訳 (1950) 『思考の方法：いかに我々は思考するか』春秋社]
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Earl, L. M. (2007). Assessment as learning. In W. D. Howley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (2nd ed.) (pp. 85-98). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 遠藤貴広 (2010a) 「日本の場合：PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか：PISA・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、第5章、181-202頁。
- 遠藤貴広 (2010b) 「協働探究を支える省察の構造：実践の背後にある能力観・評価観」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会編『学び合う学校文化』エクシート、第Ⅲ部第1章、194-205頁。
- 遠藤貴広 (2012a) 「実践コミュニティの持続的発展を支える評価：協働的な省察的探究としての評価へ」日本社会教育学会編『社会教育における評価 (日本の社会教育 第56集)』東洋館出版社、第1部第3章、46-57頁。
- 遠藤貴広 (2012b) 「教育地域科学部における教員養成カリキュラム改革の現状：教職実践演習の開設と教員養成スタンダードの策定」『福井大学高等教育推進センター年報』第2号、3-12頁。
- 遠藤貴広 (2012c) 「教師の同僚性」『指導と評価』第58巻12月号、22-24頁。
- 遠藤貴広 (2013a) 「実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究の構造：福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 (教職大学院) 『教師教育研究』第6巻、279-298頁。
- 遠藤貴広 (2013b) 「学生の省察的探究を支える組織学習の構造：『教職実践演習』をどう利用したか」日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題 (教育方法42)』図書文化、第Ⅲ部3章、125-137頁。
- 遠藤貴広 (2013c) 「教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観：DeSeCoのコンピテンシ概念を手がかりにして」『福井大学高等教育推進センター年報』第3号、10-25頁。
- 遠藤貴広 (2014a) 「グローバル社会で求められる能力と教育方法」広石英記編『教育方法論』一藝社、第12章、175-185頁。
- 遠藤貴広 (2014b) 「教職における専門性形成の基盤：教員養成カリキュラムの展望」福井大学教育地域科学部『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち— (教職実践演習2013年度実施報告書)』福井大学教育地域科学部、5-30頁。
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (5), 503-520.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. [P. フレイレ 著、三砂ちづる 訳 (2011) 『被抑圧者の教育学 (新訳)』亜紀書房]
- 福井県教育委員会 (2013) 『教員研修の在り方検討会報告書』
- 福井県教育庁学校教育政策課 (2013) 「学び続ける教員を支援する教員研修」『中等教育資料』平成25年5月号、16-21頁。
- 福井大学教育地域科学部 (2012) 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち— (教職実践演習2011年度実施報告書)』福井大学教育地域科学部。
- 福井大学教育地域科学部 (2013) 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち— (教職実践演習2012年度実施報告書)』福井大学教育地域科学部。
- 福井大学教育地域科学部 (2014) 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち— (教職実践演習2013年度実施報告書)』福井大学教育地域科学部。
- Gonczi, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, & M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium* (pp.119-131). Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Gilomen, H. (2003). Concluding Remarks. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 247-251). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. [P. グリフィン・B. マクゴウ・E. ケア 編、三宅なほみ 監訳、益川弘如・望月俊男 編訳 (2014) 『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房]
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. [J. ハーバーマース 著、河上倫逸 ほか 訳 (1985-1987) 『コミュニケーション的行為の理論 (上・中・下)』未来社]
- 八田幸恵・遠藤貴広 (2010) 「福井大学教育地域科学部『教員養成スタンダード』の策定に向けて」八田幸恵 [研究代表] 『教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究：福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて』実践的な教師教育研究拠点の基盤形成 平成21年度福井大学教育地域科学部重点

- 研究 研究成果報告書、1-11頁。
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『まなびを学ぶ（ワークショップと学び1）』東京大学出版会。
- 川上純朗（2013）「高度専門職にふさわしい生涯職能成長を実現する教員研修プログラム体系の開発：実践・省察型の研究・研修と学校拠点方式を用いた福井県教育研究所の取組」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）『教師教育研究』第6巻、39-78頁。
- 紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての《チーム》：学校臨床社会学から」日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号、36-50頁。
- Lyons, N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 3-22). London: Springer.
- 松下佳代（2007）「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点：Tuning Projectの批判的検討」『京都大学高等教育研究』第13号、101-119頁。
- 松下佳代編（2010）『〈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。
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. [J.メジロー著、金澤睦・三輪建二監訳（2012）『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』鳳書房]
- 森透（2013）「福井大学における教育実践研究と教師教育改革：1980年代以降の改革史と教職大学院の創設」日本教育学会『教育学研究』第80巻第4号、466-477頁。
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. [「コンピテンシーの定義と選択 [概要]」D.S.ライチェン・L.H.サルガニク編、立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、199-224頁]
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. [B.ロゴフ著、當眞千賀子訳（2006）『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』新曜社。
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies: Overall goals for competence development: An international and interdisciplinary perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (chap. XV.4, pp. 2571-2583). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (chap. 2, pp. 41-62). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. [D.S.ライチェン・L.H.サルガニク著、野村和訳（2006）「コンピテンスのホリスティックモデル」D.S.ライチェン・L.H.サルガニク編、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、第2章、61-83頁]
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., & McLaughlin, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the second DeSeCo symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- 佐久間亜紀（2010）「6年制教員養成の問題点：国による教師の再統制化」『現代思想』第38巻第5号、176-189頁。
- 佐久間亜紀（2012）「省察とは何をするのか：デュイに学ぶ教師教育の方法」日本教育学会特別課題研究委員会『現職教師教育カリキュラムの教育学的検討』研究報告書、第I部3章、21-30頁。
- 佐久間亜紀（2013）「教員養成改革の動向：『教職実践演習』の意義と課題」日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題（教育方法42）』図書文化、第III部2章、111-124頁。
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店。
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R., & Quellmalz, E. (2012). New assessments and environments for knowledge building. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 231-300). Springer. [M.スカールダマリア・J.ブランズフォード・B.コズマ・E.クエルマルツ著、河崎美保・齊藤萌木・大浦弘樹・館野泰一訳（2014）「知識構築のための新たな評価と学習環境」P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア編、三宅なほみ監訳、益川弘如・望月俊男編訳『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房]
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. [D.ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）『省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房]
- 田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店。
- ヴィゴツキー著、柴田義松訳（2001）『思考と言語（新訳版）』新読書社。
- 山住勝広（2004）『活動理論と教育実践の創造：拡張的学習へ』関西大学出版部。
- 柳沢昌一（2011）「実践と省察の組織化としての教育実践研究」日本教育学会『教育学研究』第78巻第4号、423-437頁。
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

資料 1 平成 24 年度 福井大学 教育地域科学部 教員養成スタンダード 共通

【A】本学部の教員が共有すべき使命

1. 公教育の担い手としての自覚を持った教師を育てる。
2. 子どもが社会の一員として主体的に生きていけるよう、子どもの学習・発達を支援する教師を育てる。
3. 多様な人々と協働し、社会と教育の受け手に対する応答責任を果たす教師を育てる。
4. 生涯にわたって省察的に学び続ける教師を育てる。
5. 学識に支えられた指導力を発揮する教師を育てる。

↓↑

【B】本学部の学生が目指すべき目標

1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。
2. 実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。
3. 活動的で協働的な学習を子どもたちが行うことができるよう、適切な学習環境・生活環境をつくり出す。
4. 教科の特性に応じた問題解決的な学習を子どもたちが行うことができるよう、教科固有の様々な方略を理解し用いる。
5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。
6. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験ををつくり出す。
7. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて、教科と教科外活動における長期に渡る探究的な学習を支える指導と評価の計画を立てる。
8. 子どもたちが民主的に集団活動を運営する実践的能力を発達させるよう、様々な文化的活動や集団活動をつくり出す。
9. 子どもたちが生き方を模索するプロセスを理解しており、平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深め、個性的に発達するよう支援する。

↓↑

【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験

1. 子どもたちの成長と発達を促す実践に参加する。
2. 実践と省察を繰り返す専門職的な学習のプロセスを経験する。
3. 教科が成立する根拠や意義、歴史的背景について理解を深め、教科の目的・目標・内容について考えさせる。
4. 教育内容と方法、および人間の学習・発達や教育の理念・歴史・制度に関する理解を統合的に発達させるために、総合的事例に基づいた事例研究を行う。
5. カリキュラム・単元・授業・学級集団の運営方法に関して実践的に理解を深めるために、カリキュラム・単元・授業・教材・活動の開発と提案を行う。
6. 学識を形成し発達の足跡を残していくために、学習個人誌を作成する。
7. 後の世代を育てることを通して発達し、また自身の発達を後の世代に伝えるために、世代継承サイクルを組み込んだ学習コミュニティを実現する。
8. 民主的な集団活動の運営が求められる協働的实践を行う。
9. 子どもたちの個別的なニーズを把握し受容的に関わる実践を行う。

↓↑

【D】証拠となる学習成果物

方向性	内容
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自身の実践・学習を組織化する。</li> <li>2. 物語（ナラティブ・ストーリー）として構成する。</li> <li>3. 時間軸を意識し、過去・現在・未来の時間の流れに自己を位置付ける。</li> <li>4. 専門職的实践のビジョンを意識する。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 過去の自身の学習個人誌</li> <li>2. 教育実習の記録、各教科および道徳の指導案・教材・子どもの作品</li> <li>3. 介護等体験の記録</li> <li>4. 探求ネットワークの報告書</li> <li>5. ライフパートナーの報告書</li> <li>6. 学生からの評価、コメントに関するもの</li> <li>7. 教職員からの評価、コメントに関するもの</li> <li>8. 文献・論文リスト</li> </ol>

↓↑

【E】学習成果物の評価規準

1. 追究の継続性	専門職としての目標の達成のために、実践研究に十分に継続して従事してきている。
2. 追究の協働性	他者の追究を跡付け、理解し、援助してきている。
3. 追究するテーマの質	重要なテーマを追究し、深い分析を行い、学術的根拠に基づいた説得的な議論を展開できている。
4. 視野の広がり	広い視野のもとに自身の追究のテーマを位置付けている。
5. 追究の遂行性	実践と省察をデザインし、実行し、報告している。
6. 追究の重層性	1年時から積み重ねてきた報告群が証拠として含まれ、それらに随時言及しながら、自身の学習をストーリーとして描いている。
7. 専門職的实践のビジョン	自身の生涯に渡るライフコースを展望し、個性的な発達を遂げようとしていることがわかる内容になっている。





# 反照的均衡としてのモデレーション

総合的な探究の時間における学習評価の方法論的展望

遠藤 貴広

自由で平等ではあるが、複数の理にかなった宗教的・哲学的・道徳的世界観によって深く分断された市民から成る公正で安定的な社会が、長期にわたって存続することはどのようにして可能か。(Rawls 1993/2015=2022: xxv)

本稿では、パフォーマンス評価の信頼性確保のために実施されてきたモデレーションのプロセスを、ジョン・ロールズ (John Bordley Rawls: 1921-2002) の主著『正義論 (A Theory of Justice)』(1971年)によって知られるようになった「反照的均衡 (reflective equilibrium)」という倫理学方法論に仮説的に見立て、規範的政治理論の視点から学習評価の実践をめぐる新たな論点を探る。それは、前段落の政治的構想をめぐる重大論点に、教育実践研究や教師教育研究としてはどのような迫り方が可能になるのかを探究するものでもある。

このように書くと、至極思弁的な構想に見えるが、実際は福井大学連合教職大学院拠点校・連携校等の実践に長く寄り添う中で見いだされるようになった原理的課題である。とりわけ、福井県内外の高校の総合的な探究の時間で典型的に見られる、新たな学習評価の実践の展開から発想するようになったものが大きい。

そこで本稿では以下、高校の総合的な探究の時間における学習評価に関わって、まず筆者が学校現場での実践に長く関わる中で目の当たりにしている問題をどのように捉えているのかを明らかにした上で、上の論題に関わる現時点での展望を示したい。その上で、この展望に関わる筆者の大学教育実践者としての実践の展開を明らかにしたい。

なお、教育評価におけるモデレーションに関する先行研究や実践は多いが (例えば佐藤・香田 2015; 佐藤・浦

郷 2017)、それを反照的均衡という倫理学方法論の面から位置づけているものはない。

## I 高校の地殻変動

### 1. 2019年改訂高等学校学習指導要領のインパクト

筆者は2017年頃から教職大学院スタッフとして高校を担当することが多くなったことから、頻繁に高校を訪問するようになっていく。また、筆者はこれまで主に評価を切り口にカリキュラムと教育方法の研究を行ってきたことから、学校現場では教育評価に関する研修や相談に対応することが多い。

このような状況の中で実感するのが、2020年頃から日本の高校で学習評価の改革が加速していることである。以前は中間・期末のペーパーテスト一辺倒だった高校が多かったが、2020年頃からパフォーマンス評価やポートフォリオ評価に取り組む学校が急増し、生徒のパフォーマンスの質の違いを確かめるルーブリックを策定する学校も多くなっている。このような動きはSSH (スーパーサイエンスハイスクール) 指定校では2010年頃から見られるようになっていたが、2020年頃から他の高校でも目立つようになり、高校全体で地殻変動が起こっている。

この頃から高校の学習評価に焦点化した図書の刊行も相次いでいる (例えば西岡 2020)。2021年8月には国立教育政策研究所教育課程研究センターから高校全教科・領域で『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』(以下『参考資料』)が出され、これを解説する動画も2022年から独立行政法人教職員支援機構のホームページで無料公開されるようになっていく。以後、高校教員対象の学習評価に関する研修は、この『参考資料』と

解説動画を事前に参照した上で演習や議論を行う形が多くなった。コンピテンシー（資質・能力）ベースを謳う2018年改訂の高等学校学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」が求められるようになり、2019年改訂の指導要録で高校でも観点別学習状況の評価が求められるようになったことの影響は大きい。

## 2. モデレーション元年？

2019年改訂の高等学校学習指導要領は2022年度から全面実施となっているが、そこに今までなかった動きもある。学習評価の面で興味深いのは、モデレーションに向けた取り組みである。

高校の指導要録で観点別評価が採用されることが決まってから、特に「思考・判断・表現」の評価を、パフォーマンス課題とルーブリックを用いたパフォーマンス評価で行うことを試みる学校が増えている。福井県内の高校の中には、従来のペーパーテストによる期末ないしは中間の考査の代わりに、レポート等、単元ごとのパフォーマンス評価で成績評定を行う教科・領域も出始めている。

ただ、後で詳しく述べるように、パフォーマンス評価は採点者の判断に委ねる部分が大きいため、採点者間の信頼性（reliability）を確保するのが難しい。このこと自体は小中学校でも起こる問題ではあるが、日本では高校のほうが信頼性を求める傾向がある。そこで、観点別の評価規準・基準やルーブリックの策定が進んでいる高校を中心に、評価結果（解釈）の調整を図るモデレーション（moderation）や、評価過程（方法）や評価基準の補正を行うキャリブレーション（calibration）に取り組む高校が出始めている。

ちなみに、モデレーションとキャリブレーションという言葉の使い方は論者によって異なる。概して、評価結果の調整を図るときに（狭義の）モデレーション、評価過程や基準の補正を図るときにキャリブレーションという言葉が使われる傾向があるが、両方含めて（広義の）モデレーションと呼ぶことも多い（遠藤 2022: 125）。以下、本稿ではキャリブレーションも含めた広義の意味でモデレーションという言葉を用いる。

今後、パフォーマンス評価が日本の高校に根付くかどうかは、このモデレーションが高校の通常の研修や業務の年間サイクルに位置づくかどうかにかかってくる。2022年時点の福井県内の高校では、夏休み等の休業期間中に集中的に取り組む学校があった一方で、定期考査期間中の午後の空き時間に教科ごとに取り組むといった形で、学期ごとの業務サイクルに位置づけることを計画す

る学校も出始めている。

このように学校内でモデレーションを行う形ができ始めているが、日本の高校は学校間格差が大きいので、学校をまたいだモデレーションもいずれ必要になる。学校をまたいだモデレーションについては、2017年に福井県教育総合研究所で実験的に「総合的な探究の時間」を想定したものが取り組まれている（中村ほか 2018）。また、2017～2021年度には、福井県の中学校・高校採用2年目の教員全員を対象にした学習評価に関する若手教員研修の中で、学校間グループ・モデレーションに関わるワークショップが福井県教育総合研究所等で行われている。いずれも、所属校のみならず担当教科・校種をまたいだグループで行うモデレーション研修である。これが今後、福井県内外の高校にどれくらい広がり定着するかも、高校におけるパフォーマンス評価の広がりを大きく左右する。

モデレーションに向けた取り組みは、教師間だけでなく、生徒間でも見られるようになってきている。例えば、レポート等を生徒相互で評価し合い、そのように評価した理由を生徒間で突き合わせる中で、生徒が評価規準・基準やルーブリックを立ち上げ調整・補正していく実践が、福井県内の複数の高校で見られるようになってきている。さらに2021年度からは、福井県立武生高等学校が主導するSSH交流会支援事業「SDGs×Diversity!」を軸に、複数の高校の生徒が学校をまたいでグループ・モデレーションを行う取り組みが展開している（辻崎 印刷中）。

## 3. 共同研究の展開

2020年度まで、高校における学習評価の実践に関わる研究については、筆者一人あるいは学内の同僚や教職大学院拠点校・連携校の教員と行うことが多かった。しかし、2021年度から他大学の研究者・教員と取り組む機会が増えた。

例えば、2021年度から北陸地区国立大学学術研究連携支援事業の「科研費等の外部資金の獲得を目指した研究活動」として、本所恵（金沢大学）・増田美奈（富山大学）とともに「高等学校における探究学習の指導と評価」について共同研究を行うようになった。1・2ヶ月に一度のミーティングと共同での学校訪問を続けながら、北陸地方の高校の取り組みについて、福井大学以外のメンバーとともに検討する機会が格段に増えた。ここで新しいアイデアが次々と得られるようになり、2022年度には「学校間グループ・モデレーションのための地域プラットフォームの省察的構築」という研究課題で科研費（科学研究費補助金）（基盤研究C）も得られるようになった。それは

次のような概要の共同研究である。

パフォーマンス評価の信頼性を確保するために、評価者間で評価結果の違いを調整するモデレーションが必要である。特に学校間格差の大きい日本の高校では、学校をまたいだメンバーでモデレーションを行うことが必要となるが、日本にはその実施を支える地域プラットフォームがない。そこで本研究では、学校間グループ・モデレーションを支える地域プラットフォーム作りを実際に進めながら、その成立要件と構築方法を明らかにする。グループ・モデレーションについては、教師の教育的鑑識眼の形成にも寄与することが知られているが、互いの価値判断の基準を問い直す学習にもなる。それは民主主義の基盤形成にもつながるもので、本研究ではこのプロセスを「省察的モデレーション」として意味づけ直し、市民性教育・主権者教育の視点から学習評価の概念を再定義することで、学習評価の実践から公教育の理念を問う回路も明らかにする。

福井県内外の高校における学習評価の実践の展開に同僚や共同研究者たちと丁寧寄り添うことで見いだせるようになった研究課題である。

2021年度から、理科教育関係の研究者との国際共同研究も始まっている。それは、本学連合教職大学院で協働している寺田光宏先生(岐阜聖徳学園大学)が研究代表者を務める科研費(国際共同研究加速基金)(国際共同研究強化B)「中等教育カリキュラムにおけるプロジェクト型学習のあり方の研究」によるもので、筆者は研究分担者として参画している。それは次のような概要の国際共同研究である。

本研究は、資質・能力育成を志向した教育改革が先行しているドイツと協働研究することにより、現教育課程の主である教科学習と探究をはじめとするプロジェクト型学習(PBL)のあり方(位置づけや関係性)を理論的・実証的に明らかにする。そのため、生徒の資質・能力育成を実現するPBLの日独の現状を調査分析する。さらに、日独の中等学校において協働してPBLを実践し、生徒・教員の活動を参与観察し現状と課題を比較し、日独の教科とPBLのカリキュラム(評価を含む)を支える教員のあり方について検討し明らかにする。

この国際共同研究では、ドイツ北部のキール大学にあるドイツ随一の理数教育研究所IPN(Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik)のIlka Parchmann教授との協働が中軸となっており、定期的にドイツとつないでのオンライン・ミーティングが重ねられている。筆者以外のメンバーは化学・理科教育やドイツ教育が専門で、筆者だけドイツ教育についても理数教育に

についても専門的に研究したことがないという状態。それゆえ不安もあったが、実際に共同研究が始まると、むしろこの状態が心地よく、これまでになかった楽しみとなっている。

コロナ禍で2021年度はまだ海外渡航のハードルが高かったが、2022年度から徐々に水際対策が緩和され始め、2022年9月前半2週間(8月31日出国～9月15日帰国)北ドイツに滞在。Parchmann氏のアレンジで、シュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州にあるHeinrich-Heine-Schule Heikendorf校、Kieler Gelehrtenschule校、Gymnasium Kronwerk in Rendsburg校、Hermann-Tast-Schule Husum校、RBZ Wirtschaft校を訪問して、授業参観・学校見学と意見交換を繰り返した他、ベルリンにあるPeter-Ustinov-Schule(Integrierte Sekundarschule)校でも学校見学と共同研究打合せを行った。

シュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州の中等教育学校では2022年秋学期(8月～)から「プロフィールゼミナール(profile seminar)」と呼ばれる新科目が始まり、日本の高校の理数探究や総合的な探究の時間と類似の構想でプロジェクト型学習が展開されることになっている。今回のドイツ出張では、このプロフィールゼミナールが学校現場ではどのような形で始まり、実践を進める上でどのようなことが課題となっているか、開始時点での実態を確かめることになった。

詳しくは別のところで報告するが、学習評価の面でどの学校にも共通していたのが、プロジェクトの出来栄の良さより、そのプロジェクトをどのように遂行し、その遂行を通して何を学び何ができるようになったのか、そのプロセスをどう評価するかということのほうが大きな課題となっていることである。それは日本の高校の総合的な探究の時間でも課題となっているもので、この点、日独での比較研究は日独双方にとってメリットがある。

この国際共同研究については、ドイツから帰国直後の2022年9月16日に日本科学教育学会第46回年会の課題研究『中等教育カリキュラムにおけるプロジェクト型学習のあり方の研究』において、研究の出発点が確認された。次節で、筆者が「総合的な探究の時間における学習評価をめぐる論点」と題して行った報告を共有する。

## II 総合的な探究の時間における学習評価をめぐる論点

本節では、日本の中等教育カリキュラムにおいてプロジェクト型学習が先行している事例として、高等学校の

「総合的な探究の時間」に注目し、そこで特に学習評価をめぐっては何が論点となるかを整理しながら、中等教育カリキュラムにおけるプロジェクト型学習のあり方を問い直す一助としたい。

### 1. 総合的な探究の時間における学習評価の構造

日本の高等学校における総合的な探究の時間は元々、1999年改訂の高等学校学習指導要領において「総合的な学習の時間」として創設された領域で、2003年から全面实施となっていた。そんな中、2016年12月の中央教育審議会答申において「高等学校においては、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置づけを明確化し直すことが必要と考えられる」とされたことを受けて、2018年改訂の高等学校学習指導要領において「総合的な探究の時間」に名称変更となった。

総合的な探究の時間の取り組み方については、学校ごとに大きな違いがあるものの、高等学校の教育課程の中でプロジェクト型学習の色が最も強い領域であることは共通している。また、「理数探究」等、教科の系統の中で行われる探究とは異なり、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象としていることが、共通する特質となる。

こうして、各学校の実状や地域性に応じた多様な展開が見られるようになってきているが、学校をまたいで共通する実践課題に学習評価の問題がある。

総合的な探究の時間の目標を構成する資質・能力の3つの柱（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）や評価の観点（知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度）は他領域・教科と共通する一方で、指導要録においては「総合的な探究の時間の記録については、この時間に行った学習活動及び各学校が自ら定めた評価の観点を記入した上で、それらの観点のうち、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する等、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で端的に記述する」という独特の位置が与えられている。このような状況の中で、通知表での表記の仕方も学校ごとに違いがあるわけだが、記号や数値で観点別学習状況や評定が示される各教科と比べて比較可能性が低く見えることから、生徒や保護者の関心も呼びにくく、記載実態が見えにくくなっている。

しかしながら、昨今の大学入試改革状況を鑑みるに、特に調査書（内申書）において「総合的な探究の時間の記録」が大学入試の合否判定に与える影響が大きくなって、ハ

イスティクスな性格を帯びることになることが予想される。そして、ここで何がどのように評価されるかが、総合的な探究の時間におけるプロジェクト型学習の進展を大きく左右することになる。

### 2. ルーブリックを用いた評価の多様な展開

プロジェクト型学習が位置付いた総合的な探究の時間における学習評価実践の展開に目を向けると、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）の指定を受けていた学校を中心に、ルーブリックを用いた評価に取り組む学校が多くなっている。特に、プロジェクトの展開の質や、そのプロセスを通じて育まれる資質・能力を把握しようと思うと、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価が必要になり、その評価の基準を共有するツールとして、作品やパフォーマンスの質の違いを区別する指標となるルーブリックが用いられる。

当初は、教師が策定したルーブリックを用いて教師が生徒の作品やパフォーマンスを評価する形が主流だったが、実践の早い段階でルーブリックを生徒と共有し、生徒による自己評価や相互評価に利用する学校が確実に増えている。自身のプロジェクトの改善に資する情報は自分で収集できるようにならないと自律的な学びになっていかないということを考えると、当然の成り行きである。

さらに2020年頃から福井県内の複数の県立高校で、ルーブリックが共有されていない状態で生徒が他者の作品やパフォーマンスを（たとえ主観的でも）評価してみても、その評価の理由を他の生徒と突き合わせながら、生徒がルーブリックを策定する実践も見られるようになってきている。たとえ生徒による自己評価が行われていると言っても、教師が策定したルーブリックに従っているだけでは、教師から押し付けられた規準・基準で自己評価させられているだけ、という状態になってしまう。卒業後の生涯学習を見据えると、自分のプロジェクトの改善に資する評価の基準も自分で見いだせるようにならないと、探究者として自走できない。このような見通しの中で、教師ではなく生徒がルーブリックを策定する展開が起こっている。

### 3. 評価の方法論をめぐるジレンマ

このように総合的な探究の時間の中で新たな学習評価の展開が起こり、それが各教科の探究にも応用されるようになってきているが、そこにジレンマもある。科学教育に関わるものを例に挙げると、「総合的な探究の時間」でルーブリックを用いて評価を行う場合、そこで展開しているプロジェクトが人文社会系の科学的探究を伴うものであ

っても、近代自然科学の認識論の枠組みを前提に評価がなされてしまうことが多い、という問題である。

総合的な探究の時間における学習評価については、理数教育振興を担うSSHが発展の土台を作り、それで一定の水準が確保されるようになったことは確かである。ただ、たとえ自然科学をベースにしたプロジェクトであっても、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象とする総合的な探究の時間の特性を考えると、人文社会科学の認識枠組みも考慮に入れる必要がある。わけても、近代自然科学の認識論に基づく実証主義の方法論を前提にした（あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする）「技術的合理性（technical rationality）」モデル一辺倒に陥っていないか、再検討が求められる。それは、科学教育実践の研究方法論にも通底する論点となろう。

#### 4. 学習評価をめぐる論点

以上のような状況の中、総合的な探究の時間における学習評価をめぐるのは次のような論点が考えられる。

第一に、「総合的な探究の時間」で展開されるプロジェクト型学習をめぐるのは、プロジェクトの出来栄の良さより、そのプロジェクトの遂行を通して何を学び何ができるようになったのかを捉えることのほうが学習評価としては重要であるが、プロジェクトの遂行を通して何を学び何ができるようになったのかを、どう把握・評価するか。また、その評価に用いる規準・基準を誰がどのように設定・共有し、それをどう運用するか。

第二に、総合的な探究の時間における学習評価では、生徒による自己評価を位置づけている実践が多く見られるが、それが教師から押し付けられた規準・基準で自己評価させられているだけという状態にならないようにするために、どのような運用の仕方が考えられるか。

第三に、プロジェクトの遂行を通して何を学び何ができるようになったのかを生徒がどう把握しているかを確認するために、省察（reflection）の営みが重要になるが、省察の深さの違いを評価するために、どのような基準を、どのように設定し、どう運用するか。

第四に、モデレーションを通じた信頼性の確保が精緻になされればなされるほど、また、そこで用いられるルーブリックや評価基準が明確にされればされるほど、さらに、そこで採用される評価の方法が厳格になればなるほど、人の判断が入り込む余地がなくなり、価値をすり合わせる民主的な対話プロセスから離れていってしまうことも考えられるが、たとえ効率的にモデレーションを実施

できるようになったとしても、過度の調整による教育の標準化・画一化のリスクが残る中で、複数の異なる価値が共存でき、そして価値観の違いが生きるモデレーション・システムとはどのようなもので、それはどのようにして構築できるか。

このような論点がある中、第一から第三の論点については、すでに別のところで私見を明らかにしている（遠藤2014a; 遠藤2018b）。そこで本稿では次節以降、第四のモデレーションをめぐる論点に焦点をあて、学習評価の方法論をめぐる新たな展望を示したい。

### Ⅲ 学習評価の倫理学方法論

#### 1. パフォーマンス評価の信頼性

2017・18年に改訂された学習指導要領の全面実施に際し、学習評価の在り方が大きな課題となっている。コンピテンシー（資質・能力）ベースを謳う学習指導要領において、基礎的な知識・技能のみならず、それを活用した思考力・判断力・表現力や、主体的に学習に取り組む態度も含めたコンピテンシーの評価をどう構想するか、多様な研究が進んでいる。

思考力・判断力・表現力を評価するために、パフォーマンス課題とルーブリックを用いたパフォーマンス評価が行われ、主体的に学習に取り組む態度を評価するために、ポートフォリオを用いた評価が行われるようになっていく。パフォーマンス評価やポートフォリオ評価については、先行していた欧米の理論と実践に学びながら2000年頃には日本でも取り上げられるようになり、一定の実践研究の蓄積もあるが、それほど普及しているわけではない。

広がりや阻害している大きな要因は、信頼性確保の難しさである。パフォーマンス評価もポートフォリオ評価も、必ず人の判断を伴うため、同じパフォーマンスを評価しても、評価する人によって評価結果が異なる。評価者間での信頼性が確保されていなければ、入試のようなハイステイクスな評価には利用できない。そのため、教育目標に対する妥当性が低いと分かっているにもかかわらず、信頼性を確保しやすい評価方法だけに取り組む状況が続いている。

信頼性を高めるための取り組みとして、評価者間の判断や基準のズレを調整する「モデレーション」という方法が考案されている。例えば、同じ生徒の作品を複数の教員が別々に評価してみ、互いの評価結果を突き合わせ、評価結果を調整するとともに、評価基準の解釈の仕方や評

価過程を修正・調整していく、といったことが福井県内外の高校でもすでに実践されている。このとき、複数のメンバーが一堂に会して実施するものについては特に「グループ・モデレーション」と呼ばれる (Gipps 1994=2001)。

## 2. 判断基準を問い直す学習としてのモデレーション

グループ・モデレーションのプロセスでは、同じ生徒のパフォーマンスに対して他のメンバーから別の見方が示されるため、評価の信頼性の確保のみならず、教師の教育的鑑識眼の形成にも資することが知られている (遠藤 2014b)。筆者が実施してきた取り組みでも同様の成果が確認できたが、加えて、評価結果や評価基準・方法をすり合わせようとする中で、参加者が相互に学校教育で何を大事にしているかを語り合う姿が確認された。モデレーションのプロセスが、各参加者が自分自身の価値判断の規準・基準を確認し、その土台にある教育理念を問い直す機会となっていたのである。

民主的な社会の実現に向けては、異質な他者と協働する中で互いの価値判断の規準・基準を問い直す営みが欠かせない。市民一人ひとりが社会の一員として、あるいは政治の主体として価値判断の規準・基準を問い直すことを続けないと、個々人の熟慮と異質な他者との対話によって既存の価値を問い直す感覚が鍛えられず、多数決に依存した意思決定に陥ってしまうからである。グループ・モデレーションも、信頼性確保の土台として見るだけではなく、行動や判断の拠り所となる規準・基準を多様な視点から問い直し続ける契機として位置づけ直す必要がある (遠藤 2019)。

## 3. モデレーションの両義性

しかしながら、モデレーションを通じた信頼性の確保が精緻になされればなされるほど、また、そこで用いられるルーブリックや評価基準が明確にされればされるほど、さらに、そこで採用される評価の方法が厳格になればなるほど、人の判断が入り込む余地がなくなり、価値をすり合わせる民主的な対話プロセスから離れていってしまうことも考えられる。このようなジレンマがある中で、本研究では、むしろ価値をすり合わせる民主的な対話プロセスを実践構図の中軸に据え、この対話を充実させる方向でグループ・モデレーションのプロセスをどう機能させられるか、それによってモデレーション等の評価の概念はどう再定義されるか、という点に注目する。

たとえ効率的にモデレーションを実施できるようになったとしても、過度の調整による教育の標準化・画一化の

リスクが残る中で、複数の異なる価値が共存でき、そして価値観の違いが生きるモデレーション・システムとはどのようなものか。それはどのように構築され、それを構築する中で既存のモデレーション概念はどう再定義されるか。このような問いに迫るために本研究で注目するのが、「反照的均衡」と呼ばれる倫理学方法論である。

## 4. モデレーション概念の拡張

反照的均衡とは、特定の個別判断と体系化された一般原理とが適合している状態ないしは両者を相互調整する推論プロセスのことである。「最終的に私たちの原理と判断とが適合しているから〈均衡〉なのであり、どのような原理に判断を従わせたのか、および原理を導き出した前提が何か〔という判断・原理・前提の相互の照らし合わせの過程〕を知っているのだから〈反照的〉と名づけられる」 (Rawls 1971/1999=2010: 29)。

教育評価におけるモデレーションは一般に、評価者間信頼性を確保するために行われることが多い。しかし、そのプロセスに目を向けると、各評価者の素朴な信念に基づいた個別判断の突き合わせでしかない場合がある。そこで、各判断の拠り所となっている規準・基準を整理・調整すると共に、その規準・基準から導き出される結論を他の事例での判断と突き合わせることで、評価の妥当性を高める努力もなされる。これらは、①価値に関する素朴な確信を特定し、②その確信によって導き出される個別判断を説明する一般原理を定式化し、③定式化された一般原理から導き出される結論と個別判断を突き合わせる、という反照的均衡の三段階 (松元 2022) に対応するプロセスと見ることもできる。

ただし、ここで留意すべきは、モデレーションによって調整された判断や基準の正当性はどのように担保されるのか、という問題である。たとえ評価者間で判断が一致し、その判断に適合する評価基準も見出されたとしても、その評価基準自体が教育目標との関係で妥当性を欠いたり、その教育目標も正当性を欠いたりすることは十分ありうるからである。

この点で手がかりとなるのが、「広い (wide) 反照的均衡」という見方である。それは「狭い (narrow) 反照的均衡」として相互調整がなされる個別判断と一般原理に加えて、より幅広い自然的・社会的事実に関わる「背景理論」についても均衡化の構成要素に含める見方である。教育評価においてもこの見方を手がかりにすると、個々の事例の判断や評価基準に対してなされる「狭いモデレーション」に対して、基準全体の適切さや目標体系の妥当性を

吟味することに関わる「広いモデレーション」という見方も対峙させられる。例えばカリキュラム評価の中で取り組まれる「ゴール・フリー評価 (goal-free evaluation)」（目標にとらわれない評価）も、この「広いモデレーション」につながるものと見ることもできよう。

## 5. 省察的モデレーションへ

今後は、反照的均衡として位置づけられるモデレーションを「省察的モデレーション (reflective moderation)」と呼ぶことにし、個々の事例の判断や評価規準・基準に加えて、規準・基準全体の適切さや目標体系の妥当性を吟味することを促すことで、学習評価の実践から公教育の理念を問い直す回路とすることを構想している。

序論で確認したように、教育評価におけるモデレーションに関する先行研究や実践は多いが、それを反照的均衡といった倫理学方法論の面から位置づけているものはない。ただし、2000年以降の日本の教育評価論やカリキュラム設計論に大きな影響を与えたグラント・ウィギンズ (Grant Wiggins) が、「真正の評価 (authentic assessment)」論や「逆向き設計 (backward design)」論を提唱する以前、1987年にハーバード大学に提出した博士学位請求論文『教育目的としての思慮深さ (*Thoughtfulness as an Educational Aim*)』（Wiggins 1987）の中で、「判断 (judgement)」概念を反照的均衡としても位置づけている。モデレーション概念に直結するものではないが、教育目標・評価論における倫理学方法論の水脈として検討の余地がある。

本研究では、価値判断の基準を吟味する学習としてモデレーションを位置づけることも強調しているが、この面では、社会科教育等、市民性教育・主権者教育の諸分野において一定の蓄積がある。この知見を学習評価の実践にどう生かせるか。逆に、「省察的モデレーション」「広いモデレーション」といった視点から市民性教育・主権者教育の実践をどう再構築していけるか。このような視点からの教育実践研究も今後求められよう。

## IV 教員養成カリキュラムでの実践展開

前節では倫理学方法論の面から今後の学習評価のあり方を展望したが、最後にこの展望に関わる筆者の大学教育実践者としての実践の展開を明らかにしておきたい。

筆者が担当している福井大学教育学部1年次前期必修の教職科目『カリキュラムと教育方法』では、教員採用試験の論作文問題等を事例にした最初のレポート課題が1

年次4月に課されるとともに、提出されたレポートについてはまず受講者同士で評価することが行われている。これは、高校まで教師から評価してもらうことばかりであった中、評価者・採点者の視点に立つことを意識するためのメニューとして2008年から始めたものであった。ただ、ここで受講者たちは、他の受講者との評価の仕方の違いを目の当たりにし、自分自身が暗黙のうちに抱いていた評価の規準に気づくようになり、その規準を吟味するようになる。そして、その吟味を通して更新された評価規準に基づいてレポートの改訂を行う。改訂レポートの提出に際しては、誰からどのようなコメントが得られ、それを手がかりに何を考え、それを踏まえてレポートをどのようなポイントで改訂したのかを、付記として明示する。このサイクルが学期中に何度も繰り返され、各レポートの改訂版の付記を追うことで、自分が抱いていた評価の規準が毎回のレポート検討を通してどのように更新されていったか、その改訂プロセスを振り返ることができる。学期末の最終レポートについては、授業者である筆者から一旦ルーブリック案が提示されるが、これはあくまで叩き台で、受講者との議論により修正されることも約束され、授業者・受講者双方が納得できる規準・基準で成績評定がなされる状況を確保している。

このようなプロセスを通して、受講者同士ならびに受講者・授業者間で評価規準・基準の調整が図られると共に、受講者・授業者双方がそれまで抱いていた価値判断の規準・基準を問い直すようになる。このようなサイクルが、筆者が担当する教職科目の至るところに埋め込まれている。

このようなプロセスは、学生がチームとなった長期にわたる協働探究プロジェクトの中でも展開される。

例えば教育学部1年次通年必修の教職科目『総合的な学習の時間と特別活動』では、受講者がチームを組んで、チームレポートを作成することがある。そのチームレポートは、WebClassと呼ばれるLMS (学習マネジメントシステム) を介して、全受講者が閲覧できる設定となっている。このような状況の中、受講者一人ひとりが、まず個人でベストレポートを選出し、その選定結果をチームメンバー内で突き合わせる。この段階でチームメンバー全員が同じチームレポートをベストレポートに選出することはほとんどない。そこで、チーム内でメンバーそれぞれが大事にしていた規準を確認・共有した上で、次はチームでベストレポートを選出する。この協議の中で、チーム内グループ・モデレーションが行われる。

ここで、チーム内では調整ができていても、チームが異

なれば、選定したベストレポートも異なる。そこで、所属チームの異なるメンバーからなるクロスグループでも協議を行い、そこで互いのチームが大事にしていた規準を確認・共有し、このチームをまたいだグループでも調整を図る。こうして、チーム内のみならずチーム間でもグループ・モデレーションがなされる。

ただし、これは1年生だけのチームで、チーム内の多様性が低い。そこで、チーム内のメンバーの多様性を高めた状態でグループ・モデレーションが行える構造も追求する必要がある。

例えば福井大学教育学部では、1年次必修の『教職入門』、2年次必修の『学習支援実習』、3年次必修の『長期教育実習 事前・事後学習』、4年次必修の『教職実践演習』を全て金曜2限目(10:30~12:00)の時間帯に通年で開講し(通称「金2」)、教育学部1~4年生全員が学年・コース・専門教科が異なるメンバーでチームを組んで協働探究することを4年間繰り返すカリキュラムが、学部教職課程の中軸に据えられている(遠藤 2018a)。この中で、前年度のチームポスターの中から最も良いと思えるものを選出し、その選定理由を突き合わせる中で、チームポスターの評価規準を吟味するグループ・モデレーションも行われているが、『カリキュラムと教育方法』や『総合的な学習の時間と特別活動』といった1年生のみの科目より、メンバー間の多様性が高いことから、より広い視野から評価規準の吟味がなされることになる。

この授業の一環で、毎年12月中旬に地域の高校生や教員等、すべての人に開かれた学習成果報告会「福井大学教育学部 教育実践研究 公開クロスセッション」が開催されているが、このクロスセッションでは、学年・コース・専門教科のみならず所属チーム・学校・校種・職種も異なるメンバーがグループを組んで、それぞれの協働探究の歩みを聴き合い、価値づけていく。このグループでのクロスセッションに先立ち、ポスターセッションも行われ、そこで優秀ポスター賞の選出も、参加者全員の投票によってなされると共に、参加者各自の選定理由については記録に残され、次年度に新しいチーム内で再検討するサイクルも作られている。こうして、さらに広い視野から評価規準の吟味がなされる。

このように、福井大学教育学部では教員養成カリキュラムの至るところに省察的モデレーションにつながるものが構造的に埋め込まれており、教員として採用されるまでに、学習評価の倫理学方法論について考えるための原体験が得られるカリキュラムも追求されている。この原体験があると、その体験の省察によって、この理論につ

いての探究や実践もやりやすくなるからである。

折しも2022年度から福井大学は、教員養成フラッグシップ大学としても新たな歩みを始めている。今後は学習評価の方法論の面でも新たなモデルを示していきたい。

## 付記

本稿Ⅱ・Ⅲは、遠藤貴広「総合的な探究の時間における学習評価をめぐる論点」(日本科学教育学会 第46回年会 課題研究『中等教育カリキュラムにおけるプロジェクト型学習のあり方の研究』1A1-E5、2022年9月16日オンライン)ならびに遠藤貴広「反照的均衡としてのモデレーション: 熟議的コミュニケーションとしての評価の実践基盤」(日本カリキュラム学会 第33回名古屋大学Web大会 自由研究Ⅱ-3、2022年7月10日オンライン)の発表要旨や発表資料を再構成したものである。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費 21KK0040 及び 22K02283 の助成を受けている。

## 文献

- 石黒太(2007)「ロールズと民主主義: ロールズ正義理論における民主主義の位置」『法哲学年報』2006 巻、190-197、260頁
- 板橋亮平(2010)「反照的均衡にかんする一試論: 日本におけるジョン・ロールズ研究の分析と限界」『法政論叢』47 巻1号、73-87頁。
- 稲村一隆(2013)「自由主義と弁証法: ジョン・ロールズの反照的均衡について」『思想』1072号、50-72頁。
- 井上彰編(2018)『ロールズを読む』ナカニシヤ出版。
- 遠藤貴広(2014a)「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察: 省察の深さとその評価をめぐる」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教師教育研究』第7 巻、163-183頁。
- 遠藤貴広(2014b)「パフォーマンス評価とポートフォリオ評価」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、第6章第1節、366-378頁。
- 遠藤貴広(2017)「教育実践を支える評価: 民主主義の新たな基盤」田中耕治編『戦後日本方法論史(上): カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房、第6 章、147-166頁。
- 遠藤貴広(2018a)『『実践の中の理論』の探究を支える教員養成カリキュラムの構造: 福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に』全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社、第2章第2 節、33-40頁。
- 遠藤貴広(2018b)「資質・能力の形成を支える評価」細尾萌子・田中耕治編『教育課程・教育評価』ミネルヴァ書

- 房、154-167頁。
- 遠藤貴広 (2018) 「教育評価のエビデンスとしての実践記録：近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で」 日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化、96-109頁。
- 遠藤貴広 (2019) 「コミュニケーションとしての評価」 田中耕治編『評価と授業をつなぐ手法と実践』ぎょうせい、第12章、141-154頁。
- 遠藤貴広 (2022) 「評価方法を設計・検討する視点」 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門：人を育てる評価のために [増補版]』有斐閣、第4章1節、118-126頁。
- 神島裕子 (2018) 『正義とは何か：現代政治哲学の6つの視点』中公新書。
- 川本隆史 (2005) 『ロールズ：正義の原理』講談社。
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2021) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 総合的な探究の時間』東洋館出版社。
- 齋藤純一・田中将人 (2021) 『ジョン・ロールズ：社会正義の探究者』中公新書。
- 佐藤真・浦郷淳 (2017) 「総合的な学習の時間における情報活用能力の育成に関する研究：グループ・モデレーションによる評価研修を手がかりに」 関西学院大学教育学会『教育学論究』第9号-2、107-117頁。
- 佐藤真・香田健治 (2015) 「総合的な学習におけるモデレーション研修に関する研究：観点『課題を見つける力』のルーブリック開発を通して」 関西学院大学教育学会『教育学論究』第7号、53-61頁。
- 辻崎千尋 (印刷中) 「武生高校におけるモデレーション実践の展開」『福井大学教育実践研究』第47号。
- 中西亮太 (2021) 「ロールズの反省的均衡とはどのような思考か：P4Cにおける正当化の様式」『思考と対話』Vol. 3、24-34頁。
- 仲正昌樹 (2013) 『いまこそロールズに学べ：「正義」とは何か?』春秋社。
- 中村敏明・野尻友佳子・倉見昇一・高阪将人・吉川喜代江・佐野明彦 (2018) 「探究的な学習における資質・能力の育成と評価の在り方：県内の先行実施校の実態調査から見えてきたもの」 福井県教育総合研究所『研究紀要』第123号、137-153頁。
- 西岡加名恵 (2020) 『高等学校 教科と探究の新しい学習評価：観点別評価とパフォーマンス評価実践事例集』学事出版。
- 福間聡 (2007) 『ロールズのカント的構成主義：理由の倫理学』勁草書房。
- 松元雅和 (2017) 「規範研究における実証研究の役立て方：反照的均衡を中心に」『政治思想研究』17号、98-123頁。
- 松元雅和 (2022) 「反照的均衡」 山岡龍一・大澤津編『現実と向き合う政治理論』放送大学教育振興会、第10章、178-192頁。
- 山岡龍一・大澤津編『現実と向き合う政治理論』放送大学教育振興会。
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press. = 鈴木秀幸訳 (2001) 『新しい評価を求めて：テスト教育の終焉』論創社。
- Rawls, J. (1971/1999). *A theory of justice* [revised edition]. Harvard University Press. = 川本隆史・福間聡・神島裕子訳 (2010) 『正義論 (改訂版)』紀伊國屋書店。
- Rawls, J. (1993/2015). *Political liberalism* [expanded edition]. Columbia University Press. = 神島裕子・福間聡訳 (2022) 『政治的リベラリズム (増補版)』筑摩書房。
- Rawls, J. (1999). *The law of peoples: With "The idea of public reason revisited"*. Harvard University Press. = 中山竜一訳 (2022) 『万民の法』岩波現代文庫。
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press. = 田中成明・亀本洋・平井亮輔訳 (2020) 『公正としての正義 再説』岩波現代文庫。
- Wiggins, G. (1987). *Thoughtfulness as an educational aim*. Unpublished dissertation: Harvard University Graduate School of Education.



# 公的組織における評価の現状と省察的学習としての評価への展望

社会教育における評価の展開事例を通して

柳沢 昌一

## 公的組織における評価の現状

### 評価と組織の逆スパイラル

2001年の「行政機関が行う政策の評価に関する法律」の成立以来、その基本方針を含む改定も経ながら、公的組織とその政策をめぐる評価の組織化が進められていく。その展開は国家的な財政危機への対応、そして新自由主義的政策への傾斜とも重なり、政策評価は、その目的としては組織のアカウンタビリティと政策の「有効性」を高めることを掲げながらも、現実的には予算削減とそのための方策選別の道具として働いていくこととなる。

そうした状況の中で、組織の存立をかけて進められる「評価」の現実の中では、多くの場合、個々の組織に相応しい評価の目的・方法・組織とその妥当性にかかわる問い返し・研究を進める余裕なしに、形式的な評価方法のイメージと組織維持にとっての効果と、可能な限り簡便な作業を進めていくことを余儀なくされることになる。その作業は結果として組織と政策の有効性・透明性を高めるものとはほど遠く、むしろ「評価」をめぐる膨大な作業が本来の仕事を圧迫し、形式的・一般的な評価項目が状況に即した実質的な活動の展開を阻害し、評価の権限の階層化が組織の硬直化を助長していると指摘されたとしても、これを否定することは難しい。これまでの評価の支配的なあり方、公開性・公平性の確保を、どこにでも当てはまる、より単純化された指標と形式的な操作によって導かれる数値によって推し進めようとする方法と組織が、そうした問題をさらに強化することになる。公的組織の中

で「評価」の現実直面している多くの実践者は、そうした「評価」の逆機能に直面している。

こうした「評価」の現実に対するより合理的な対処として、おそらく三つのアプローチを想定することができるだろう。一つは①否定あるいは回避であり、二つ目は評価作業の極小化への取り組みであり、第3は評価の目的の再検討と方法組織の転換への企図である。そしてその中でも、公的組織における評価に直面している人々にとっては、二つ目の選択肢が唯一現実的なものと見なされるに違いない。「評価」がもたらす問題・現実を予想しつつ、しかし必要に迫られて実際に対処せざるを得ない状況に置かれるならば、「評価」にかかわる作業を極小化し、またそれが活動とその担当者にもたらす負担を出来る限り小さくすることをめざすこと、いわば「極小化戦略」をとることは、当然のことといえよう。そして、こうした現場のニーズに応えようとするより簡便で、評価のための特別な学習プロセスを圧縮できるパターン、マニュアルやワークシートが求められていくことになる。しかし、こうした戦略の選択は、実際には、むしろ「評価」の逆機能をさらに拡大させるスパイラルに組織を巻き込んでいく副作用をもたらすことになる。当事者に評価活動のための時間と学習プロセスを可能な限り小さくしようとする戦略は、組織と政策の目的やその展開・効果への精査・省察のプロセスとその説明を省き、与えられた、どこにでも当てはまる、より簡便な手続きによる数値の導出に還元しようとする。目的やプロセスを顧慮することなく、評価の形骸化と数値化された指標の自己目的化が進み、しかも結果的にはその数値を上げるための取り組みに、組織全体が巻き込まれていくことにならざるを得ない。直面し

ている課題に即した新しいチャレンジも、地域の中で長い歴史の彫琢されてきた独自の取り組みも、自らの目的・ミッションから導かれる企図も、一般化された単純な枠組みの中ではその価値を表現することは難しい。結局は、「客観的」という名のもとで、たとえば参加者数や満足度といったもっとも一般的な指標、固有の役割・目的や状況についての学習と省察のプロセスを欠いた状態でも判断できる指標がもっとも優先されるという事態を回避することは、この戦略をとる限り、この畏にはまっている限りは難しい。もしこうした状況にはまり込んでいる組織に対して、ここにその組織のミッションと存立理由、そしてそれに適う活動とその成果を問う評価者が立ち現れたならば、その組織が自らの目的をみうしなして、組織防衛のみに走っていると評価したとしてもしかたがないだろう。

極小化戦略が実践にもたらす弊害・逆機能を想起することができる、そうした実践感覚を培っている人々は、当然、そうした行き方を回避する、あるいは拒否する路を探ろうとするだろう。むしろ第1のアプローチ、評価そのものの回避・拒否の選択こそもっとも賢明な選択であるとする判断が導かれることになる。社会教育の実践と研究において、「評価」の取り組みが、ある意味では意図的に、回避されてきた背景には、そうした実践感覚に基づく暗黙の選択が働いていたととらえかえすことが出来るだろう。形式的操作的な「評価」がもたらす問題は、教育の分野、学校教育における評価・試験をめぐる競争とそれによる学習の著しい拘束の問題はすでに明らかであったのだから。

しかし、公的組織において、またとりわけ市民の主体的な学習を支える基盤としての公的な社会教育において、アカウントビリティと評価への企図の基盤にある提起を根本的に否定しうるものなのか、これらの企図の背景を踏まえて判断していくことが求められる。評価の方法と組織の妥当性と現状の弊害にかかわる問題、そしてさらに、公的組織において評価とその公表が求められる理由について、公的組織の評価にかかわる研究の中で、どのように問われてきたのか、社会教育における評価への問いを構成するためにも、その展開を視野に入れておくことが必要となる。

## 評価研究の混迷と旋回

1960年代半ば、ジョンソン政権における社会政策の展開とその分析と評価の展開は、公共政策においても、またその評価についても、重要な起点となるが、この時期の政

策・研究・評価における科学技術とその合理性にかかわる楽観主義は、1970年代以後批判にさらされ、評価研究についても懐疑に陥っていく。この中でそれまでの技術主義・非政治的な量的方法を前提とする「合理主義的政策評価」に対置する新しい評価の方法を求める多様なアプローチが模索されていく。参加型評価・これらのアプローチの多くにおいては、評価のプロセスが、それにかかわる当事者にとって意味ある学習プロセスとなることが重要な鍵となることを意識している。

一方、こうした展開の後でも、前者の評価研究の伝統は、とりわけコスト削減の必要性が高まるなかで、その根拠を求める動きの中で再強化されつつある。

二つの伝統、二つの評価へのアプローチが併存する状況を踏まえつつ、ポーヴェンスらは、そうした評価をめぐる分裂状況を超える展望について問いを進めていく。「政治的な世界の内部で評価を展開する」。評価プロセスそのものが否応なく政治のプロセスの内部に組み込まれていること、その厳然たる現実を組み込んだ上で、しかし単なる決断主義やその裏返しのシニシズムに陥ることなく、より妥当な評価を実際に展開していくために、何が求められるのか。ポーヴェンスたちが手がかりにするのは、ションとリーンが社会政策をめぐる実践者の知とその形成過程をめぐる提起したコンセプト「フレイム・リフレクション」である。否応なく自身が政策過程にかかわることになることを自覚しつつ、分析者自身が自分の認識の枠組みとその作用をつねに、そして継続的に省察し捉え返すこと、そして同時に他の枠組みとのコミュニケーションを持続していくこと。その両者を通して、自身の枠組みそのものを政策過程の中で再構成し続けていくこと。政策評価の妥当性・「効果」は、そうした省察一再構成を通して実現されていくことになる。ポーヴェンスたちは、政策評価・政策分析の研究において、政策評価者・分析者・研究者の、政治的実践の内部での省察、それを含む学習過程が不可欠となることを指摘している。

## アカウントビリティと市民の学習

もう一つの公的組織の評価の必要性をめぐるより根本的な問いは、アカウントビリティの問題と深く関わる。アカウントビリティ・評価の実践と研究史の錯綜した、むしろ混乱に満ちた展開を跡づけた論稿の中でポーヴェンスは、この問いを自ら引き受けようとしている。

アカウントビリティ概念をめぐる研究史と研究状況を俯瞰し、その再構成に取り組もうとする論稿の中で、ポー

ヴェンスは改めてアカウントビリティが、それにかかわる企図のあらゆる未熟さと混乱にもかかわらず、根本において求められる理由について論じている。アカウントビリティは、公的組織の効率性や にかかわっているだけではなく、公的機関の「正統性」というより根本的な土台にかかわっている。

ポーヴェンスは、 の指摘を受けつつ、次のように述べている。政府が、批判的な公衆に直面する状況が強まっていること

パブリック・アカウントビリティは政府に対する公衆としての市民の信頼をたしかなものとし、市民とその代表者との間の、そして政府と構成員との間のギャップに対して架橋することをめざすものである。

ハーバーマスが『公共性の構造転換』の中で析出し、『後期資本主義における正統性の危機』において改めて主題化したように、またショーンが公的組織の主要なエージェントであるプロフェSSIONナルに対する素朴な信頼とその危機として描き出したように、前近代的な権威主義的な秩序の土台の上に、そこでの素朴な（無批判な）信頼の上にたって、民主制がもっとも新しい、したがって表層における組織として形成されてきた段階が過ぎ、その基盤においても、批判的なとらえ返しが進む中で、むしろ政府に対する素朴な信頼（より古い秩序によって培われた秩序に対する信仰心）は堀崩され、しかもなお、民主制にふさわしい、批判的な検討と討論に基礎づけられた正統性を実現するには至っていない状況、正統性の危機が続いている。この民主主義における正統性の危機と超えていく途は、民主主義自身が掘り崩してきたとも言える前近代的な、権威に基づく正統性への回帰への途は、近い過去にそれが現にあったことによって、それの方が現実的あるととらえる傾きが繰り返されるにかかわらず、それは前近代的な状況への反動的な 回帰と成らざるを得ないだろう。

民主制における正統性の再構築、民主制に相応しい正統性の実現は、それに適うひらかれた議論が、自ら考え討論し、社会的に判断する主体としての市民が次第に拡大する社会において正統性を勝ち取っていく長い道のりを進んでいくよりほかはない。公的組織がアカウントビリティを高めていくことはそのために、いかに困難で、組織の現状にとって負荷の大きな取り組みであったとしても、挑戦しなければならない課題であり続ける。そしてそれと相即する、市民の側における、社会的な組織のあり方について自ら考え、討論し、判断する力とそれを支える学習と文化の形成についていえば、社会教育は、そうした学習

基盤の形成をミッションとしている制度である。

## 評価と社会教育・生涯学習の三つの結節点

ここまで公的組織の評価と社会教育をめぐる連関の諸相を駆け足で辿ってきた。そこには三つの結節点を見いだすことができる。社会教育の実践と組織は公的組織全般におけるアカウントビリティと評価への動きの中に、ある意味では受動的に組み込まれつつあること、これが一つ目の接点である。第二の結節点は、求められる評価のプロセスにおいて当事者・関係者の省察的な学習の実現が問われてきていること、評価と専門職・市民の学習プロセスと組織の問題にかかわる。いうまでもなく、市民・専門職の学習プロセスとその組織化の問題は、社会教育の実践・研究の中心的主題である。そして前節で触れてきたように、公的組織のアカウントビリティ・評価の基盤にある市民自身による公的組織の選択と判断という、民主制における公的なものの正統性への問いが存在している。

第一の接点からはじまったプロジェクト研究は、一方で評価をめぐるさまざまな組織の取り組みの現実とそこでの格闘の報告（事例研究）を互いに重ねつつ、また他方で平行して、評価をめぐる先行する領域、関連する領域における展開を追って進められた。その中で第二の接点、評価と学習をめぐる内在的な連関が視界に入ってくることになる。当事者の学習と組織の発展につながる”学習としての評価”のデザインとそれを支える研修の形を求める探究は、一方で社会教育実践研究の中で培われてきた省察的な学習組織の実践と研究を評価の視点から再検討する研究につながり、他方で、そうした視点と編成に立った実際の取り組みを進めつつその展開を検証する協働的なアクションリサーチが進められていくことになる。第一・第二の接点をめぐる協働研究の展開の中で、三つ目の、ある意味では公的社会教育の存在理由にもかかわる、市民の学習と公的組織のアカウントビリティの連関が浮かび上がってくることになる。公的組織の説明は、社会の主体として省察的に、また相互的に思考し選択するパブリックな市民の批判的コミュニケーション圏・その可能性に向けてなされる。そして、「国民の自己教育・相互教育」を目指して出発した社会教育の営みは、その可能性を実現しようとする協働的なプロジェクトに他ならない。

## 省察的な学習としての評価とその機構

### 実践の内からの提起：操作的な評価の作用とその打開への途の模索

これまで繰り返し指摘されているように、2001年の「行政機関が行う政策の評価に関する法律」の成立以後進む公的組織とその政策をめぐる評価は、財政危機の深刻化と新自由主義的政策への傾斜とも重なり、一方では組織のアカウンタビリティと高度化を掲げながらも、現実的には予算削減のための政策選別の道具として働くこととなる。そうした作用は指定管理制度・独立行政法人等、この情勢の中で設置された新しい組織ほど強く働く。定員削減圧力のもと成員の仕事量が拡大する中、従来の業務に加えて自己評価のための作業が新規に、組織の存廃にもつながるものとして課されることになる。

もし組織に長期の展望と余力があるなら、「評価」という課題を自らの組織のあり方を問い直し、その展開の意味と成果を表明し、今後の方向を見定める機会として活かす途もありうるが、前述のような状況におかれた組織では、「評価」をめぐる作業量を極小化しつつ、その限界内で結果を少しでも有利に導こうとする方略がおそらく唯一現実的ものと映るに違いない。いきおい、個々の組織に相応しい評価の目的・方法・組織とその妥当性にかかわる問い返し・研究なしに、既存のフォーマットに沿って、組織維持にとっての効果と可能な限り簡便な作業の遂行が最優先されていくことになる。短時間で処理することの出来るよう単純化された、そして数量化された指標・方法、それに対応したマニュアルやワークシートが準備され、与えられた枠を埋め、数値を求める取り組みが進められる。木村論文にあるように「まずは数字」というムード、問いを進め検討する時間を惜しみ、評価されやすい（と想定する）数値を優先する雰囲気、組織を支配することになる。

しかし、当事者に評価活動のための時間と学習プロセスを極小化しようとする戦略は、単にそれが皮相な評価しか生み出さないということ以上に、結果的に重大な副作用を組織にもたらす。極小化戦略は、組織の目的や実践プロセスの意味、そして長い展開の帰結への問いの排除を引き起こし、そのために、目的との関連も曖昧なまま、また実践の意味やその帰結への問い返しもないまま、組織防衛のために測定しやすい数値を迫りかける強力なドライブが生まれ、自己目的化されていく状況をもたらす。講座数・受講者数・イベント等への参加者数と毎回の満足度調査の結果、貸し出し冊数、来館者数、相談件数、そし

て満足度等、の数値の上昇が目的化していく。数値に結びつき易い取り組みが強化される一方、そうでない取り組みは回避されていくことになる。関連する部門との間で、評価の数値をめぐる競争におかれることにより、この傾斜はさらに強化される。そしてひとたびこうした枠との競争が始まればその枠組みを疑問視することはさらに困難となる。組織の内部で自己評価する側も、それを評価する側も、こうした枠組みに組み込まれている状況においては、その組織、その地域が直面している課題に即した新しいチャレンジも、地域の中で長い歴史の彫琢されてきた独自の取り組みも、自らの目的・ミッションから導かれる企図もその価値を表現することも評価することも難しく、抑止され、数値を追う活動だけがその意味も目的も曖昧なまま競争的に拡張していくことになる。組織の目的を見失った短期的な取り組みによる数値追求は、進めば進むほどむしろ組織の活動の意味とひいては存在意義を失わせていく深刻な事態に繋がっていくことになる。

極小化戦略が実践にもたらす弊害・逆機能を予期する、その実践感覚を培っている人々は、当然、そうした行き方を回避する、あるいは拒否する路を探ろうとするだろう。むしろ第1のアプローチ、評価そのものの回避・拒否の選択こそもっとも賢明な選択であるとする判断が導かれることになる。社会教育の実践と研究において、「評価」の取り組みが、ある意味では意図的に回避されてきた背景には、そうした実践感覚に基づく暗黙の選択が働いていたととらえかえすことが出来る。形式的操作的な「評価」がもたらす深刻な弊害は、学校教育における評価・試験をめぐる競争とそれによる学習の拘束という現実の中ですでに明らかであったのだから。

しかし、公的組織において広く市民＝主権者に対してその目的・働きとその帰結を精査し公表することを求める要請がすでになされている段階において、アカウンタビリティと評価はもっとも基本的な公的組織としての存在理由の証明と正統性の問題と結びついていることを踏まえるならば、その排除は民主制における公的組織としての自己否定につながらざるを得ない。

### 学習としての評価とその展開

極小化も回避の途も採れないとすれば、残された選択肢は、公的な組織として、その存立の目的に適用形での実践とその発展につながる評価の方法・組織を模索し、実現していくことである。操作的な評価をめぐる生じてきている諸問題に抗する、新しい評価へのアプローチが、大村論文や遠藤論文においても取り上げられているように、

この問題をめぐる先端の実践と研究の中で模索されてきている。「学習としての評価」、そして実践の中で生きて働く力を重視する評価(authentic evaluation)という方向性がそこでは追求される。評価のプロセスを、その組織に関わる多くの関係者による協働の学習過程として組織していく。学習者自身が、自らの学習をとらえ返し表現して営みを大切に、その実践と表現をより深く検討し、評価に活かしていく。こうした、実践とその組織の評価に関わる「学習」への取り組みは、社会教育実践と研究におけるコミュニティにおける共同学習と自己教育への企図とも相関するものであることに気づく。2部の前半に収められた諸論文では、学習の展開とその支援を焦点としてきた社会教育において、目的とも密接に関わって、「学習としての評価」への取り組みが様々な形で進められつつあることが示されている。中島論文では北海道開拓記念館をはじめとする施設を運営する財団法人における地域住民でもあるボランティアとの協働の企画・運営・評価への取り組みが紹介されている。また木村論文ではさっぽろ市民カレッジにおいて、受講者自身が講座の節目において記すメモや感想を講座の展開に反映させると同時に「形成的评价」としても活かしてそうとする自身の取り組みを報告している。恵庭市生涯学習基本計画の評価を進めた藤野の論文は、その取り組み自体を一つの「社会教育実践」としてとらえ返すに至った経緯が語られている。参加型評価の取り組みの中で、評価にあたる市民が「現場」を訪れ話を聞き、実際に関わろうとする動きが新たな展開につながり、「評価がコミュニケーションツールの役割を果たしている」「評価を通して市民と行政の学び合いが展開されている」という意見も出されてくる。評価の中にある省察と探究、そうした意味での学習を促す可能性を活かし、むしろ社会教育の目的にせまる、したがってそれだけの時間と組織化を進める意義のある社会教育実践として捉え直す行き方が提起されている。

こうした転換は、一時的・単発的な制約の中では生じがたい。恵庭においても、計画と実践と評価が長期的に積み重ねられていく長期の展望の中で、それは生じている。伊東論文において跡づけられている福生市の公民館評価の取り組みにおいても、2年間を超える職場内部での、公民館の意味と実践の構造、そしてその評価の視点と方法をめぐる検討・研究が重ねられ、それは職員の力量形成のプロセス＝研修として位置づけられ、展開されている。そうした構成に支えられてはじめて、公民館の意義、実際の取り組みの意味をとらえ返す省察と探究が進むことになる。水野論文では、若者を支える施設にかかわって、従来の

評価に抗する新しい長期的・組織的な評価への企図と展望が示されている。「数値評価」では、「青少年施設がどんな成果を生み出しているのか説明ができない」。短期的な「個別事業評価」や「単年度事業評価」では「やっていること」の評価はできても「やれていないことも含めて、長期スパンで事業所の取り組みを評価するには不足である」。そう考え、京都ユースサービス協会での「施設事業の10年を検証する取り組み」がはじまる。過去の「事業報告資料からの洗い出し」、この期間に在職した職員からの「聞き取り」から10年間の取り組みを概観する資料が作成され、これをもとにこれまでの展開、その背景をふまえた現在の取り組みの捉え直し、これからの展望をさぐる「ワークショップ」が設定される。それは当事者にとって、自分たちが「やってきたこと」「成果」を捉え直す機会となると同時に、「事務所・事務局・理事者が評価についての基礎データと今後の施設運営イメージを共有する」場、関係する当事者にとっての「学習としての評価」の組織化されたプロセスとなる。

こうした取り組みを踏まえて、水野は「若者にかかわる仕事の評価における留意点」と「個別事業の数値評価を超える評価のあり方」を提起している。その中軸となるのが「活動の定点観測としての長期ふり返り」である。これらの施設で支えるべき「若者の成長や学び」は、個々の行事や取り組みの時間枠での評価では視界に入ってはこない。一人一人の、「成長や継続的な変化」を焦点に据えた、長期的な跡づけが必要となるが、そうした長期的な視点は、施設全体の取り組みの評価にとっても重要な意味を持つ。水野は施設の根本的な、そして大きな目標(ミッション)に立ち返って、「その目標観に即した基軸を盛り込んだ評価が行われる必要がある」とし、「個別催しの評価を束ねた上で、いかに“地域”の青少年育成の営みに影響を与えることができたのかという評価軸で取り組みを評価する視点が必要」と指摘している。

こうした長期的な跡づけに基づく複眼的な評価を実現し、さらに発展させていくための課題として水野は三点を挙げている。一つは、評価の主体とかかわってそこに「若者」自身が参画する可能性を探ること、二つ目は長期の成長の跡づけ(事例研究)にかかわって、そうした展開を追い、記録し、外部にも伝わる表現を与える、そのための「トレーニング」が実践者に必要となり、それは単に「評価」のためではなく、実践者としての力量形成という中軸にかかわる課題であること。三つ目は、「目標」そのものの捉え直しの視点であり、これについて水野は次のように述べている。

「目の前の変化に固執し過ぎるのではない、若者の大人への道行きを確かめ続けるような、そのための青少年行政や活動施設が何ができているか、絶えずふり返っていくような評価を、無理なくルーティンワークとして現場に取り入れていくということが、これからの若者の成長に関わる営みを評価することの最大の課題である。」

ここでの一連の提起は、操作的な枠組みでの評価の「極小化」戦略に対抗するアプローチ、しかも一過的なワークショップ型の評価の限界を超えて実践の中での省察を日常的に発展させ、より長い展望のもとに、組織の目的とも関わらせて捉え直して行く評価のあり方を提起するものといえるだろう。

こうした京都ユースサービス協会における評価への取り組みの背景には、事例検討を中心に据えた職員の協働研究の長い積み重ねがありそれを通した「トレーニング」の蓄積が存在している。そしてその展開はこの間の社会教育実践研究、社会教育実践の中での学習研究とも結びついている。第3部の越村と村田は、社会教育実践の中で培われ彫琢されてきた省察的な協働の学習プロセスとその組織の意味を、参加型評価・「学習としての評価」とのかかわりから改めて問い直している。ひらかれた実践の相互評価の場でもある「公民館集会」。日々の実践をふり返り学習の発展の可能性をさぐる営みを、より持続的なとらえ返しに繋ぎより広い問い直しに結ぶ「記録」の編成とその意味。戦後の社会教育実践の中で彫琢されてきた長期にわたる協働の学習とその組織の価値が改めて「評価」とのかかわりから照らし出される。

社会教育実践の長い積み重ねの中で培われてきた省察的なコミュニケーションを持続的に支える学習とその組織の編成は、水野の提起するような日常の実践に根を下ろした、長期的複眼的な評価を模索し展望していく上で、具体的な展開・組織と構成の理念を学ぶ上で重要な手がかりを与えてくれる。しかし、そうした省察的コミュニケーションの持続的構成は、短期的に組み立て得るものにはあり得ない。日常の実践の中に、小さな省察のコミュニケーションを重ね、それをつなぎ、広げつつ、新しい実践コミュニティの文化を培っていく、そうしたサイクルの積み重ねが求められる。そのことを勘案するならば、そうした文化と蓄積を持たない組織の現実において、どのようにそれを培っていくのか、実践の場での長い形成過程とそれを支える組織への問いを合わせ進めることが、このアプローチの実現可能性にも関わって、不可欠となってくる。第3部の後半の諸論は、こうした課題に関わって現在展開されつつあるプロジェクトからの報告である。

私たちの多くが組み込まれている組織の内部では、自分たちの実践の歩みを長期にわたってふり返り、その意味を確かめ、展望をひらくコミュニケーションの機会は、あらかじめ著しく制約されている。組織活動についてその意味と成果をとらえ返し表現することが長い間求められてこなかったことがまずあるが、加えて人員削減が進み組織が多忙化する中で互いの取り組みについて語り合う時間も失われるなど悪条件が増してきている。実践と組織のとらえ返しと課題の析出は、それにかかわる新たな仕事をもたらすことにつながるが故に、むしろ当事者自身によって抑止されてしまうことも少なくない。そして、とらえ返しの機会となるべき「評価」そのものが、短期的な効果と省察を要しない(むしろ排除した)計量に傾斜し、より深いとらえ返しを抑止する作用をもたらしている。

外部からも、また内部からも幾重にも抑止された状況の中で、どのように省察的コミュニケーションの糸口を見いだしていくのか。その端緒は、組織と個人が置かれた状況とサイクルによって当然異なるが、実践・組織と遮断された自由な時空でも、また規制と形式に囚われた課題遂行場面でもなく、実践の展開とより自由な省察が照らし合う状況の設定が最初の鍵となる。実践的な文脈を断ち切ることなく、しかし、組織の内部にあるその表現を抑止する様々な作用から相対的に自由なコミュニケーションをどう実現していくか。省察的学習のコーディネーターの、状況の中での智慧が求められる。新井・菊池論文は、聞き取りを通して実践の意味と展開を実践者自身が語る時間と空間を生み出そうとする取り組みを通して、省察的コミュニケーションの第一歩を実現しようとする取り組みを伝えている。それは語り手にとっても、聴き手にとっても、現場が置かれた困難な状況を踏まえつつ、それに抗して実践とそこでの思考の筋をふり返り表し聴き取ることで、省察的コミュニケーションをひらき実践を語り表す言葉を紡ぐ挑戦である。

もしこうした省察的なコミュニケーションが、実践の脈絡と乖離することなしに継続的に展開される条件がひらかれるならば、そこでの省察が実践に活かされ、その展開がさらに省察的コミュニケーションの場で意味づけられまた新たな課題が見いだされ、それがまた実践の展開に反映していくといった発展的な循環が生まれてくる可能性、それが一つの文化となって定着していく可能性は広がる。平川論文で報告されているお茶の水女子大学における社会教育主事講習、羽田野・杉山論文で検討されている福井大学における公民館職員のための公開講座は、

いずれも一年、あるいは二年という長期にわたって実践者が実践の問い直すカンファレンスとその記録化を軸に構成された新しい研修の形を提起するものとなっている。これらの研修においては、これまで取り上げてきたような省察的コミュニケーションを継続的に進め、特定の分野や地域を超えて、よりひらかれた（パグリックな）コミュニケーションにひらく集会の双方を組み込んだ構成を取っている。そしてまた、これらの講習・講座においてカンファレンスを重ねながら積み重ねてきた省察に基づく実践記録が年次ごとに刊行されるに至っている。こうした実践の持続的な省察を軸とする研修と、地域・職場における実践との間に連動するサイクルが長期的に展開されるならば、より多くの組織における、実践に埋め込まれた省察に基づく評価の展開を実現する可能性が生まれてくるだろう。

### 公的評価機構の開発と高度化という課題

実践の内部での省察、そして実践に密接に結びつつ、実践者自身の省察とその相互交流を支える取り組みの展開は、さらにそうした実践的省察に根ざした評価を公的なものとするサイクルとそのための組織・機構を必要とする。この段階が、これまでの監査の形式に囚われた形式的な裁可に止まるならば、それによって実践の場での省察的な評価は抑止されることになることは疑いない。公的な評価システムの高度化が重要な、そして不可欠の課題となる。

この公的な評価機構のあり方を考える上でも、組織の内部での評価、組織間・実践コミュニティ間評価のあり方についての検討は大きな手がかりとなる。公的な評価も実際の実践の場での展開と省察と乖離したものを、それらを抑止するものであることは許されず、エンパワーメントするものとなることが求められる。そうした公的な評価にあたる評価者についても、当該の組織の目的・実践の展開について跡づけ、そしてより広い社会的文脈の中での再検討に関わる省察的探究的な学習過程なしに、妥当な評価がなし得ることはあり得ない。公的評価は、実践の場における省察的自己評価、相互的な評価の継続的・組織的な取り組みを促し支え、その取り組みによってまとめられ公表された記録に基づいて行われることが求められる。

公的評価には、その組織に関連する多様な関係者（ステイクホルダー）が加わるとともに、当該の分野について長期にわたってかかわり研究している実践研究者、さら

には分野を異にしたメンバーの参加も求められるだろう。これまでの評価研究の中ですでに提起されているように、また本書の諸論文の中でも確認されているように、こうした多様なメンバーによる、資料に基づく検討・研究・協議は、当該の組織と実践に関わる実践的で相互的な学習プロセスとして組織されることが必要となる。

さらに、そこでまとめられる評価は報告書として公表されるとともに、当該の組織にとっても今後の発展につながるものとなることが求められる。評価がその分野の組織・施策の発展につながるものとして機能しているかどうか、長期のサイクルの積み重ねの中で、評価の組織と作用そのものの評価が組み込まれている必要がある。そうした評価機構そのものの評価は、当然実践の場での展開とつき合わせて行われなければならない。評価の方法・視点・基準・組織そのものが、つねにこうした評価の評価を通して継続的に検証され、発展的に再構成されていくことが必要となり、逆に言えば、それがなされない場合、その固定化によって実践の場での発展が抑止される。

現状においては、形式的操作的評価を超えて、実践の場での省察的で発展的な自己評価を支える公的な機構をどう実現していくかは、公的組織の多くの分野において重要な課題となっていくだろう。

公的組織における評価が提起される以前においては、そうした組織の公的な認証については、事前の行政的な認可手続きと監査が重要な意味を持ってきた。評価のサイクルが重視されることによって、許認可行政中心の構造は変化を遂げていくことになるだろうが、当該の組織に関わる行政機関が評価においても重要な役割を果たすことは続くだろう。しかし、これまで検討してきたような新しい形での、実践の省察を通して実践の発展を支えていくための評価を実現していくためには、実践に深く関わりつつ長期にわたってその展開を跡づけ研究を重ねていく組織との連動が不可欠となるだろう。大学は、そうした研究の機関として、これまでの教育・養成・研修の役割に加えて、評価に関わっても、役割を果たしていくことが求められる。そして当該の分野に関わる学会は、とりわけ重い責任を担うこと、評価の発展を実質的に支えていく役割を担うことを自覚すべきだろう。村田論文においても指摘されているように、社会教育分野の評価における、社会教育学会の具体的な取り組みが求められる。

### 参考文献

Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*. Academic Press.

- Bovens, M. (2006). *Analysing and Assessing Public Accountability: A Conceptual Framework*, European Governance Papers No. C-06-01
- (2007). "Public Accountability", *The Oxford Handbook of Public Management*, Oxford University Press.
- (2007). "New Forms of Accountability and EU-Governance," *Comparative European Politics* 5, 104-120. doi:10.1057/palgrave.cep.6110101
- (2010). "Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism," *West European Politics*, Online publication date: 10 August 2010.
- Bovens, M. et.al. (2006). "The politics of Policy Evaluation", *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford University Press.
- Durkheim, E., (1950). *Leçons de sociologie. Presses Universitaires de France*. [ 宮島喬・川喜多喬訳『社会学講義』みすず書房, 1974 ].
- 遠藤貴広「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革における『真正の評価』の役割：ホジソン職業技術高校の卒業プロジェクトを事例に」『福井大学教育地域科学部紀要第IV部教育科学』第64号.
- 源由理子「参加型評価の理論と実践」三好皓一編『評価論を学ぶ人のために』日本思想社, 2007.
- Goodin, R. (2003). *Reflective Democracy*, Oxford University Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1-2. Suhrkamp*. [河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論（上・中・下）』未来社, 1985, 86, 87].
- 源由理子(2011). 「地域社会における行政と住民の協働による評価-評価プロセスの活用(Process Use)の観点から」『日本評価研究』Vol.11, No.1.
- 源由理子(2011). 「参加型評価の理論と実践」『日本社会教育学会紀要』No.47.
- 三好皓一編(2008). 『評価論を学ぶ人のために』世界思想社.
- Schön, D.A. (1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. London, Temple Smith.
- (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books. [ 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房, 2007 ].
- (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D.A., Rein, M. (1994). *Frame Reflection*. Basic Books.
- 高橋由紀 (2010). 「男女共同参画政策」の評価と行政評価のミスマッチ —質問紙調査結果から—  
[http://blog.canpan.info/g\\_evaluation/img/20120630report2\\_takahashi.pdf](http://blog.canpan.info/g_evaluation/img/20120630report2_takahashi.pdf)
- 田中耕治(2008). 『教育評価』岩波書店, 2008.
- 山谷清志編(2010). 『公共部門の評価と管理』晃洋書房.
- 山谷清志(2012). 『政策評価』ミネルヴァ書房.

# 実践と省察の組織化としての教育実践研究

長期教育実践研究の目的・方法・組織の省察のために

柳沢 昌一

教育実践をめぐる「アクション・リサーチ」・「臨床研究」への企図が、長い試行錯誤を重ねつつ、教育学・教育心理学・教育社会学をはじめ、領域横断的に進められてきている（佐藤,1998;志水,2001;佐藤他,2004;秋田他,2005;田中・森・庄井,2008;柳沢,2008）。実践のプロセスにより深く問いを進めようとする研究は、しかし、対極にある二つの前線において困難な挑戦を要する課題に直面している。一方で、実践に深く関わり、持続的な展開を支え、その過程への問いを漸進させていくことが求められる(Cole,1996;石黒,2005;柳沢,2008)。他方で、その実践への探究の意味・方法・組織をめぐる学的な基盤への問い、学史と研究史の遡求、不断に拡大する研究領域への批判的な討究が求められる。二つは相補的であるとはいえ、限界のある個々の研究のプロジェクトにおいて両立させることは難しい。しかし、両者が媒介なしに併置される、あるいは個々の研究がさらに細分化された枠に閉じ込められていく状況を放置することも許されない。困難ではあっても、二つの前線へのアプローチを架橋する、媒介する関節を探る企図が求められている。この小さな論稿において、実践をめぐる認識論・方法論の検討と学校における授業研究の長期にわたる展開過程の跡づけとを敢えて結ぼうとするのは、二つのアプローチの内在的な連関・その関節を探る企図が必要であるからである。前半では、実証主義論争を起点とする J.ハーバーマスの社会科学方法論研究の論点を確認しつつ、その論点とも深くかかわる C.アージェリスと D.A.ショーンの Action Theory、そこにおける実践の中での省察・研究の構成と作用について検討していく。後半では、富山市立堀川小学校における 50 年を超える授業研究の歩み、そこで実践と研究の転換とその意味について問いを進めていく。二つの追跡を通して、実践の内

部において長期にわたる実践・省察の展開を支えつつ、その省察を領域を超えて交流・共有していくことをめざす実践研究のあり方を探っていくこととしたい。まず、教育研究における実践と研究とのかかわりをどう捉えるのか、そこから問いを進めていく。

## 1. 実践の学における実践と研究の循環

教育科学の目的と方法をめぐる研究においてしばしば言及されてきたように（白銀,1974;堀尾,1979;木村・倉元,2005）、デューイは 1929 年の著書『教育科学とその源泉』において教育科学と教育実践の内在的な関係について論じている(Dewey,1929,1984)。教育科学にとって教育実践こそ探究すべき問いの源泉であり、また研究の帰結の価値がそれによって最終的に検証されるプロセスもある。「実践のみが、研究の結論を検証・実証し、さらにそれを修正・発展させることができる」(SS16)。そうした相互関係を前提とするならば、実践と研究は、そこから研究が生まれ、その帰結が新しい実践を促し、その実践を通して研究が検証・再構築され、さらにまた…という循環の中にあるということになろう。そうした関係について、デューイはこの著作の最後に次のように表現している。「教育は、本来、終わりのないサイクル、あるいは螺旋(Spiral)である。そしてその内部に科学を含みこんで展開される活動である」(SS40)。

実践と研究の循環、そしてそれにとまなう研究のあり方をめぐる問題は、実際には教育研究のみに限られてはいない。政治学・社会学・心理学・人類学をはじめとする人間の実践・社会的行為に関わる諸学において共通する課題でもある。そしてこうした実践にかかわる諸分野において、それらを横断して、実践をめぐる科学のあり方、

その根本的な枠組みと方法をめぐる議論が繰り返し展開されてきた。とりわけ、対象を外部から操作しその厳密性によって方法論的な妥当性を確保しようとする「科学」のモデルを社会的実践についても適用しようとするアプローチと実践に参与する学を志向するアプローチとの間で、認識論的問題を含む対峙と交錯が繰り返されてきた。

そうした議論の幾つもの渦の中でも、1961年チュービンゲンで行われたドイツ社会学会におけるC.ポパーの報告とT.アドルノのコメントに端を発する「実証主義論争」は、その後多くの研究者を巻き込みつつ展開され、社会学に止まらず実践にかかわる諸領域にインパクトを与えるものとなる。こ(D.A. Schön, n.d.)の論争にその初期からかかわったJ.ハーバーマスは、その論争以後も、フッサール、アドルノ、ポパーらの実証主義・客観主義批判を批判的に引き継ぎ、現象学的社会学・分析哲学・解釈学・社会システム論をはじめとする諸領域の研究方法論・メタ理論をめぐる論争を重ねてきた。その持続性において、またそこで検討される研究の広がりにおいて、『理論と実践』(Habermas, 1963)・『社会科学の論理によせて』(Habermas, 1970/1982)・『認識と関心』(Habermas, 1968)・『コミュニケーション的行為の理論』(Habermas, 1981)をはじめとするハーバーマスの認識論・方法論研究は、社会的実践をめぐる研究方法論への問いを進める上でもっとも重要な参照軸となっている。その総括ともいえる1981年の『コミュニケーション的行為の理論』の中でハーバーマスは、実践と研究について、およそ次のように基本的把握を示している。社会科学研究者は研究の焦点となる社会的な相互行為・コミュニケーションをめぐって単に「観察者」にとどまることはできず、そのプロセスへの「参加者」とならざるを得ない。傍観者として観察しうるのは、対象操作的行為に止まり、コミュニケーション的行為、コミュニケーションの中での了解過程については、それを理解しようとしてコミュニケーションの(仮想的ではあっても)当事者として文脈を追うことなしには把握しえない。(対象操作的な枠組みを取る限り、相互主体的な行為も対象操作的な枠に還元・縮減され、その相においてしか把握されない。)ハーバーマスは、自身の実証主義批判の帰結をそう概括しながら、「この批判的見解はすでに、パースからデューイに至るプラグマティズムの科学理論の系統において展開されてきた」ものであることを改めて認めている。(Habermas, 1981, pp.160-163)

しかし、こうしたメタ理論的な批判と提起は、実践の内部への参与とそこでの省察のアプローチが学として組織化されていくプロセス、その持続的展開を通してしか、そ

れ以上に前進させることはできない。実践の中での省察、そして研究のあり方への問いの深化のためには、具体的な実践、フィールドでの問いの展開と、それを踏まえた方法論、そして組織論への企図が不可欠となる。こうした実践の中での省察と理論をめぐって、実践内部での組織学習を焦点に研究を進めてきたC.アージリスとD.A.ショーンの実践研究、認識論・方法論の研究は、そうした企図を進めていく上で、重要な視点とフレームを与えてくれている。ここでは続く2節において彼らのAction Theoryの視点・フレームを検討し、3節ではより具体的に教育実践研究の視点・方法・組織の展開過程に問いを進めていくこととしたい。

## 2.実践の中での省察・研究の展開と構成

C.アージリスとD.A.ショーンのAction Theoryを中心にアージリスとショーンは共著であるTheory in Action(Argyris & Schön, 1974)、Organizational Learning(Argyris & Schön, 1978)をはじめとする著作とその基盤となる実践・研究プロジェクトを通して協働探究を重ねてきている。二人の仕事は、経営学・マネジメントの研究において、現在にいたる組織学習研究のもっとも重要な源泉の一つとして位置づけられているが(Dierkes, Antal, Child, & Nonaka, 2001)、専門家の知とその働き、またその形成のための学習組織の研究を通して、エンジニアや教師、医療専門職をはじめ多くの分野の専門職の専門性とその教育をめぐる研究と実践に大きな影響を与え続けている。とりわけショーンのThe Reflective Practitioner(Schön, 1983)は教育改革にもなって求められる教師教育の再構築への企図にも強いインパクトを与えてきている。アメリカにおける教師教育改革の動きを踏まえた佐藤学の精力的な紹介を得て(佐藤, 1997)、1990年代以後日本においてもreflective practitionerは改革の動向を導く主導的なコンセプトとして働いている(柳沢, 2007)。

アージリスとショーンは、自らの実践研究のアプローチをハーバーマスらを援用しつつ「実証主義」・「客観主義」と対峙するものとして位置づけ、その認識論・方法論の構成を自身の学習論のフレームと照らして論究している。ここでは、実証主義的な研究方法論の批判を通してAction Theoryの方法論が主題的に論じられているアージリスの『厳密な研究における内的矛盾』(Argyris, 1980)、多様な事例研究をもとに専門職の実践の中での省察・探究の構造とそれをめぐる研究のあり方を展望しようとするショーンのThe Reflective Practitionerを採り上げていく。

アージリスとショーンの分析においては、実践の中で  
の省察についても、実践の研究についても、それらを学習  
プロセスとしてとらえ、その構成・展開・作用の解明が進  
められていく。学習プロセスの分析の基本的枠組みは<  
単一ループ学習 single loop learning>と<多重ループ学習  
double loop learning>の二つの学習の様態・編成である。

<単一ループ学習>は<多重ループ学習>との対比を  
通してしか理解しがたい。<多重ループ学習>では、実  
践・探究を通して導かれた帰結を通して、その組織のもっ  
とも根本的な規範を含む編成のあらゆる局面が必要に応  
じて捉え直され再構築されていくことを含む学習過程と  
して捉えられているが、これに対して<単一ループ学習  
>では、検証は組織編成の根本的な規範（編成）には及ば  
ず、問題の原因は個々の構成員（あるいは個々の個別要素）  
に帰せられ組織の規範・基本的編成は温存される。

ショーンが *The Reflective Practitioner* において採り上げ  
ている複合的な問題に直面した時の「技術的エキスパート」  
の対処の仕方にかかわる分析は、自身の思考と実践の  
基本的枠組みに省察が及ばない単一ループ学習の制約内  
での実践の一つの具体的な例示ともなっている。

「多くの実践者が（技術論的な）厳密性か（実践的な）有  
意性かをめぐるジレンマに対してとる対応は、自分が持  
っている専門的知識に合わせて実践状況を切り取ってし  
まうことである。（中略）彼等はカテゴリーに入らないデ  
ータに意識的に注意を向けないようにする。たとえば経  
営情報システムの設計者は、そのシステムから得られた  
情報がどのような経営上の抗争のきっかけとして作用す  
るかについて関心を持つことを単純に避けるようになる。  
“ジャンクカテゴリー”（自分にとっていらぬものをクズ  
としてまとめるカテゴリー）を活用して矛盾するデータ  
をクズとして説明しようとするかもしれない。

さらに悪いことに、対人援助の専門家の中には、援助に  
抵抗するようなクライアントを排除し、彼らに「問題のあ  
るテナント」「反抗的な子ども」というレッテル張りをす  
るかもしれない。このような戦略は総じて、自分の専門に  
おけるスタンダードとなっているモデルや技法に対する  
信頼性を保とうとする実践者自身の利害関心に強く規定  
されることによって、実際の状況や取るべき処置を、読み  
誤ってしまう危険をもたらすことになる。このような状  
況に置かれると、専門家はクライアントの犠牲によって  
自らのエキスパートとしての感覚を維持しようとするこ  
とがありうるのである。」（Schön,1983,44-45）

ショーンの分析は技術的エキスパート個人とクライエ  
ントの関係に限定した説明になっているが、このメカニ

ズムは、「客観主義」的な研究においては、方法論上の「厳  
格さ」の要請という形を取ってむしろ組織的構造化され  
ているともいえるだろう。一元的に操作しうる実験状況  
を確保するためにより統制しやすい単純化された要素・  
命題に焦点を当てていく必要が生じ、さらに統計的に意  
味のある母集団を確保するためにも、多数のデータを統  
一的な手法で収集することが不可欠となる。必然的に  
個々の対象とのコンタクトの時間はより短時間にするよ  
うに構成されなければならない。そうした大量調査を繰  
り返すことは難しく、一回の調査で得られたデータで分  
析を進めなくてはならない場合も多い。こうした幾重も  
の限定が加わる“研究”の状況をふまえるならば、これらの  
“研究”において、その研究方法・手法・専門的知識に合わ  
せて「実践状況を切り取」ることはむしろ当然であり、そ  
れ以外のより複雑なことがらが「ジャンクカテゴリー」に  
排除されることもまた必然ということになる。そして、  
そうした制約をふくむ基本的な方法・概念、実践とのかか  
わりへの批判的省察への契機もまた排除されていくこと  
になる。

アージリスは、実証主義・客観主義・厳格主義の研究が、  
基本的な枠組みへの省察のサイクルを欠いた<単一ルー  
プ学習>の枠に止まっているとし、そうした省察の抑止  
が、それをめぐる組織に及ぼす影響について、次のような  
多重の抑止の連鎖としてとらえている。

個々の実践者・研究者における基本的な枠組みへの問  
い返しの抑止 **primary inhibiting loop**<抑制メカニズムの一  
次的な転回>は、それがさらに組織的な二次的な抑制メ  
カニズムの転回 (**secondary inhibiting loop**) に繋がっていく。  
この第2のループをめぐって、アージリスは4つの問題  
を上げている。まず第一点は「抑制的な学習の状況にお  
いては、行為者は、自身の行為が他者にどのような影響  
(**impact**)を与えるのか、そして抑制の度合いがどの程度  
に及ぶのかについて眼を閉ざしてしまう」ことである(a)。  
第二は、そうしたその妥当性を検討し直す可能性が絶た  
れた限定的な条件・ルールのもとで当事者間に「競争的な  
勝ち負けのダイナミックス」が生じること(b)であり、そ  
れにとまって「各部局間の抗争」(c)が引き起こされる。  
そして、それぞれが自身の立場を守ろうとすることによ  
って「組織的な政治抗争」(d)が引き起こされることにな  
る (Argyris,1980,15)。

こうした構成要因は相互に結びついて働き、さらに状  
況をめぐる情報の曖昧さや矛盾・混乱を拡大させ、それが  
さらに防御的・抑制的なメカニズムの強化に繋がるとい  
う負のスパイラルが転回していくことになる。その負の

旋回は最終的には隠蔽・改竄・虚偽の報告といったさまざまなタイプの防衛的行動を引き起こすことになるとアージリスは指摘しているが、こうした行動は当然処罰の対象となるがゆえにそれらを偽装し隠匿すること (camouflage) が繰り返し重ねられていくことになる (ibid.)。

アージリスは、より基本的な枠組みの批判的検討を回避する限定的な学習過程がシステム・組織にもたらす波及的な影響を、多重の逆スパイラルとして階層的に描いている。多数の企業や学校の組織改革のプロジェクトへの関与、そこでの実践経験と内在的な分析を背景に描き出されるこの逆スパイラルの批判的分析は、あるいは、あまりに鋭角すぎるものと受け止められるかもしれない。しかし、リーマンショック以後の経済破綻、福島第一原子力発電所の事故の巨大なインパクトの渦の中にある私たちは、それらと深く関わる金融工学・原子力工学と、それらを組織原理の基盤とする巨大組織をめぐる問題、操作的な科学と組織とがもたらす逆機能のメカニズムに対してもう目を閉ざしているわけにはいかないだろう。その学的方法とそれに大幅に依存し拘束された組織の問題解明は、当の工学的アプローチによって解明することは不可能である。アージリスの指摘する多重拘束のループは、おそらくこうした研究方法論と組織に支配された複合体の問題を分析する手がかりとなりうるだろう。

こうした操作主義的方法論の拘束は、教育組織においてもけっして無関係ではない。むしろ、学校はあらかじめ規定されたマニュアルと評価方法に枠付けられた日常的な学習の組織化を通して、基本的な枠組みへの問いを抑制した<単一ループ学習>の社会的な母体として機能し続けてきたとも言えるだろう。もちろん厳格主義的方法論の厳密な適用を、細部において徹底しようとする”研究者”の眼には、学校の内容も評価も組織もその“厳格さ”において不十分であると映るだろうが。このことを考え合わせると、大学において、正統性を持つ所与の方法として学ばれた“科学的研究方法”を、無批判に学校の実践に適用しようとするような動きが広がるならば、アージリスが指摘するような組織学習の負のスパイラルがさらに進行していくことにならざるを得ないだろう。現職教員が大学院において研修・研究するサイクルの拡大は、この負の螺旋を回避し、学校と大学の相互的な発展に結びつけようとするならば、これまでの教育研究・実践研究の視点・方法・組織の根本的な問い直しを不可避のものとする。そしてもう一つ、学校における個人評価・組織評価の導入についても、同じ課題が指摘されなければならない。

こうした矛盾-逆スパイラル状況を超えて実践の中で

の探究とその組織化としての実践と省察と研究を発展させていくアプローチとしてアージリスとショーンは<多重ループ学習>、省察的实践とそれに対応する組織学習の構成を提起している。

<単一ループ学習>との対比の中で言及したように、<多重ループ学習>は活動や組織を統合する基本的な価値の変化を導くような問題の発見やそうした価値そのものの問い直しであり、それが多重ループ学習となっているかどうかを判断する鍵となる指標となるのは統合の基盤となる基本的な諸価値の変動につながるような現象について議論がなされるか、そしてそれが発展的な変化に帰結するかどうかであるとアージリスは述べている (Argyris,1980,15-17)。

活動や組織の基盤となっている価値や編成、そうした基盤となる構成そのものの問い直しにつながる多重ループ学習のプロセスとそうした問い返しを含まず (むしろそれを抑止して)、要素と部分的な手だての修正に止まる<単一ループ学習>との対比は、ショーンの省察的实践者の行為内省察と技術的エキスパートによる所与の方法の適用との比較とも呼応している。ショーンは *The Reflective Practitioner* の第5章において行為内省察の構造について、それを四つの相に分節して論じている。「基本的な問題設定そのものについての評価につながる実験」

「直面する状況を個々固有のものとして捉えつつ、その状況に耐えうる過去の経験をそこに持ち込むこと」「状況の中での実験における厳格さ」「省察の媒体としての仮構世界」の四つの局面であるが、ここでは第3の論点に問いを絞る。その「状況の中での実験における厳格さ」の論点は、客観主義と異なる、省察的实践の妥当性検証のあり方とかかわっている。ここでショーンは実験結果の妥当性の検証をめぐる、J.S.ミル、ポパー、そしてデューイを踏まえつつ、検証の三つの方法について検討している。第1は「一致の方法」であり、「Aが存在するならば、現象Qがまた存在している」ということであり、第2は「差異の方法」であり、「Aが存在しないならば、現象Qもまた存在しない」ことを証明することである。この二つの方法に基づいて、原因を証明する実験を組織しようとするならば、想定しうる多様な要因について、それぞれその要因の有無のみが異なりそれ以外は同一であると認められるような実験状況を作り出し、その経過を比較検証することが必要となる (RP,141-156/160-

162)。しかし、多くの社会的な実践にかかわっては、一つの要素は、他の要素と密接に連動して形成され、しかも変動しており、個々の要素のみを切り離して操作すること

は難しい。

ショーンの論点はもう一つ、社会的な実践において実践者は当事者であって、その実践の目的やプロセスから離れて、研究仮説とその検証のために操作的に実験状況を作るようなアプローチとは根本的に条件が異なっていることにかかわっている(RP,147/162)。

こうした条件を踏まえるならば、社会的実践の状況の中で「一致」「差異」による方法に基づく比較実験を徹底させていく自然科学モデルの通常の方法を機械的に援用することは難しい。このことを前提に、ショーンは改めて「実験」の意味を問い直し、実践の中での「実験」の構造について検討して行く。「もっとも包括的な意味において、実験するという行為は、行為によって導かれるものを確認すること」を意味する。そうした実験の原意に立ち返った上で、ショーンはそれに即して、実践の中での省察においてどのような実験・検証がなされているのかを、3つの局面に即して指摘している。第1は、「探索的な実験 *exploratory experiment*」(RP,145/163)であり、それは実際の実践に先だって可能性を探る働きである。第1のそれが、予備的なサイクルであるのに対し、第2は、実践プロセスと通してその中で進められる検証である。実際に状況に働きかけつつ、その働きかけがどのような展開・効果をもたらすのかを、状況からの応答を確かめながら検証していく営みをショーンは「動きを確かめる実験 *move-testing experiment*」ととらえている。そして第3は「仮説の検証」であるが、ここでの仮説は先に検討したような自然科学志向の実験モデル(<統制された実験>RP,144/162)を前提にした場合のような、つまり比較実験を組織することを前提に操作的に細分化された特定の要素や命題に縮減されたものではない。むしろそこで焦点となっているのは、省察的実践の構造の第1点として指摘されている「問題構成」、問題と状況をとらえる「フレーム」である。そしてその妥当性の検証は、実際にその方向に向かって「状況の変化」が生じたかどうかによって行われる。

実践の中での、その実践の前と過程と後において展開される実験・検証の固有の「厳密性」についてショーンは、次のようにそれを把握している。

「(実践の当事者でもある) 探究者の第一の関心は、状況に変化をもたらすことである。(中略) 彼はその状況を自分の目当てと一致させようとするとき、厳密な意味での実験を行うことになる。同時に、実践を行って失敗しても、隠さず失敗の証拠を集めようとする。彼は自分の仮説を不十分なものとした状況からの抵抗について、省察しながら学んで行かなくてはならないし、問題把握の枠組

みが不十分であったこととその理由についても省察しながら学ばなくてはならない。」(RP,153/169)

実践の中で、「状況との会話」を通して行われる「実験」は、その視点・方法・枠組みが状況に対して意図した効果をもたらさない場合には、状況からの実際の「抵抗」を免れない。実践を通してその効果・影響をとらえ返す、その意味での「厳密な実験」は、実践の継続の中で、そこでの当事者としての働きかけと省察・働きかけの再構成の繰り返しの中でこそ行われることになる。こうした実践の中での「実験」、そこでの働きかけと省察と再構成を中心とする営みは、実践研究にとっても中心的な探究、妥当性検証の核心となる。

実践の中での実験は、それが予期した結果をもたらした時に終結するが、しかし、これを実践研究として組織していく上では、そこでの探究の行程、そこでの問題把握と働きかけと応答の解釈と展開の意味とそこでの判断とその帰結を、暗黙の内に止めるのではなく、その展開と判断と帰結を、ほかの、他の実践者＝探究者と共有できる形で著すこと、そのための再度のより包括的な省察の組織化が必要となる。ショーンは、そうした実践研究のあり方として4つのアプローチを上げている。第1のフレーム分析 *Frame analysis* (RP,309)は実践にアプローチする際の視点・枠組みとその展開の研究であり、第2のレパトリー形成の研究 *Repertoire-building research* (RP,315)は、実践の展開とそこでのアプローチ・判断を、レパトリーとして共有していくための研究である。第3の探究の基本的な方法と架橋理論に関する研究 *Research on fundamental methods of inquiry and overarching theory* (RP,317)、第4の行為の中での省察に関する研究 *Research on the process of reflection-in action* (320)は、「行為の中での省察」研究の基本的な方法論と理論的枠組みをめぐる省察であり、ショーンがこの著書を通して取りくんでいる研究そのものであるといえるだろう。

では、こうした実践研究は、実際にはどのような方法・組織・叙述様式をとることになるのだろうか。ショーンは、省察的実践をめぐる事例研究の展開とその方法を主題とする著書を1991年に編んでいるが、その序論・結論においても、まずは編者としてそこに収められた多様な実践へのアプローチの特長を捉え整理するに止まり、実践研究・事例研究の方法論について組織的・具体的な提起はなされてはいない。この点で、ショーンは *The Reflective Practitioner* においてもまた91年の *The Reflective Turn* においても、認識論の次元での検討はされても、具体的な研究方法・研究の構成については語っていないと読者に受

け取られることになるだろう。しかし、とりわけ **The Reflective Practitioner** において、実際の事例に即して描き出されている実践とその内部での省察の展開の構成・フレーム、そしてそれを描き出すショーンの叙述の構成をとらえ返すならば、ちょうどショーンが、実践者の行為と思考の脈絡を跡づけ展開を探り分析していくのと同じように、著作において現に展開されているショーン自身の探究と叙述を通して、具体的な方法・フレームの構成と働きをとらえる返すことはできる。その方法はもちろん、ショーンの提起からの必然的な帰結として、一つの定型的なパターン・手続きとして析出できるものではあり得ない。むしろ、個々の事例とその記録に対応して変化していくのであるが、その変化に一定の方向性・志向性を読み取ることが可能である。

**The Reflective Practitioner** で採り上げられている事例は、建築のデザイン実習、精神分析のスーパーバイズの場面、工学部の実験、一人のエンジニアのライフストーリー、企業のマネジメント、都市計画のプランナー等、その分野の多様性に目を奪われがちであるが、これらの事例の展開とその展開を描き出し分析するショーンの方法・デザインに着目するならば、前半部3・4章の会話記録の分析を中心としたアプローチと、後半部の諸事例においては明らかに方法と叙述構成が異なっていることに気がつく。6章においては、ショーンは一人のエンジニア (Dean Wilson) が、南アメリカにおける開発プロジェクトに参画し、それまで培ってきたフレームを活かした取り組みを進めつつ、同時に、そのプロジェクトの経験を通して、自らの専門性の枠組みを大きく転換していく歩みを、長い生涯にわたる転換として跡付けていく。マネジメントの章(8章)においては、中間的なマネージャーを介して、第一線の現場における探究的なコミュニケーションの活性化を支えていく組織マネージャー「G」の働きに焦点があてられている。Gの働きは、焦点となる現場の課題に直接かかわるものでも、またその解決に示唆を与えるものでもない。その場における探究が活性化するための触媒となる人を送りこみ、そして探究を重ねる時間を保障すること、もつばら探究活性化の条件、組織学習の転換の支援にかかわっている。ショーンのアプローチは、より長期にわたる探究の発展的な展開、そしてより重層的な組織学習の展開の厚みを視野に収めようとする方向に展開し、10章における「専門職の意味と社会における位置づけ」という最終的な考察に向かっていく。

こうした方向感覚ともかかわって、ショーンはこの著書の最終盤、9章において、この著書における研究アプロ

ーチの限界と今後の展望について言及している。ショーンはここで、後半採り上げた事例にかかわって、専門職の認識を規定している要因として「役割フレーム」という、前半までの分析枠組みにはない新しいフレームを提起し、より広い社会的な文脈にかかわる「役割フレーム」が専門家・実践者の実践と省察の枠組みの新たな発展につながっていく重要な要因となり得ることを示唆した上で、そうした専門職の成長とかかわって次のような実践研究の展望を示している。

「(実践者の実践と省察を支える) 比較的安定した構成(実践の手段・言語・レポーター・状況を認識するシステム・包括的な理論・そして役割フレーム)は、しかし、固定的であるのではなく、変化していくものである。(中略) それらは、実践者の実践における省察を通して、決して頻繁にはないけれども、変化する。専門職の成長と実践の認識論にとって決定的なものとなる、こうした種類の省察について学んでいくことは、この本の中で進めてきた分析よりも、さらに継続的で長期的な分析 (a more sustained longitudinal analysis) を必要とするだろう。」(RP,275)

ショーンの提起は、専門職の生涯にわたる成長、そして最終章で展開される専門職のより広い社会的・歴史的な役割への展望とかかわって提起されているが、この「より継続的長期的な分析」、持続的長期実践分析の必要性は、これまで検討してきたことを踏まえるならば、実践研究の視点・方法・結果の妥当性の検証という問題ともかかわっている。実践研究の方法とそこでの省察の妥当性は、その後の実践の展開にどのような作用を及ぼすかを慎重に見極めなければ判断しえない。データの収集と分析の手続きの厳密さやそこで導かれた結果が(実践から隔てられた)研究コミュニティのメンバーに新しい知見をもたらすかどうか、実践研究としての意味と妥当性の問題を縮減することはできない。長期にわたる実践と省察、それに基づく再構成とそのより慎重な長期的検証の積み重ねが、実践の発展にとっても、また実践研究の妥当性への問いにとっても不可欠な条件となる。こうした根本的な条件が形成されることなく戦わされる方法論をめぐる議論は、結局はそれぞれの根拠の著しい制約を指摘しあうに止まらざるを得ない。しかし当面は、そうした条件の形成にプラスに働くアプローチを、より発展可能性の高いアプローチとして選択していくことが求められることになり、そうした時期は長期にわたって続くことになるだろう。

### 3.授業研究の持続と転換

富山市立堀川小学校の授業研究の展開を手がかりにもし、提起されているような実践展開の持続的長期的な跡づけを目指そうとするならば、おそらく当面のところ三つのアプローチが想定しうるだろう。一つは個人の実践者の長い実践と省察の歩みを追うことであり、二つ目は歴史的なアプローチから残された記録や証言から実践とそのコミュニティの発展過程を再構成的に探っていくアプローチであり、三つ目は、これは極めて困難な企図となることは疑いないが、長期にわたって持続的に展開されている実践の場、そのコミュニティに根ざして実践と省察の多重のサイクルを内部から跡付けていくアプローチである。第三のアプローチ、実践と研究の視点・方法・評価の枠組みの構成・遂行・検証のサイクルを重ねていくことは、実践上の有効性を通して研究の妥当性の検証を重ねていく上でも、さらには実践そのものの長期間を要する展開を実現していく上でも、もっとも重要な中心的アプローチとなるだろう。こうしたアプローチの可能性を探る上で、学校において長期にわたって実践研究・授業研究を持続的に進め発展させてきた取り組みとその記録は、もっとも重要な手がかりを与えてくれる。例えば、大正期以来の奈良女子師範附属小学校の実践と記録、研究学級の取り組みを継いで展開されてきた長野師範附属小学校・信州大学教育学部附属長野小学校の総合学習の記録、戦後において展開された斉藤喜博を中心とする島小学校における授業研究・教師の協働研究の多様な角度からの記録、そして1950年代の授業研究を起点に継続的に実践研究を重ねてきた学校の実践と記録をはじめ、実践の場での実践研究が長期にわたって蓄積されてきている。授業研究がLesson Studyとして、教師の力量形成と学校改革推進の重要な要として世界的な関心を集めつつある中で、短期的に普及できるパターン(それは単一ループ学習に止まる)を超えて、教師の成長とコミュニティの発展につながる実践=研究アプローチを探っていく上でも、持続的長期的に実践研究を展開してきた学校の取り組みの検証は、大きな意味を持つ。福井大学教育学部・教育地域科学部・大学院教育学研究科では、1980年代末から、一方で附属学校と協力しつつ協働の授業研究・実践研究を進めつつ、戦後の授業研究の拠点的な学校における長期的な授業研究の方法と組織をめぐる研究を進めてきた(福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース,2007a,2007b)。数多くの学校の実践記録を検討する中で、とりわけ富山市立堀川小学校・長野県伊那市立伊那小学

校の取り組みについては、長期的な実践の展開を追う記録の組織とそうした実践の跡づけを支える教師の協働研究の編成の両面から検討を重ねてきている(長谷川,1989;向当,2004)。その中で、ここでは堀川小学校における実践と実践研究の展開過程を取り上げていくこととしたい。

堀川小学校における授業研究への取り組みは1955年に始まっている。奈良女子師範附属小学校を経て、当時名古屋大学教育学部に所属していた重松鷹泰の参画を得て進められた研究は、1959年、最初の著書『授業の研究』としてまとめられている。授業における子どもの思考に焦点をあて、多人数の観察者・記録者を配して授業における個々の子どもの発言の展開やその相関を詳細に記録し、子どもたち自身の作品や記録等とも合わせながら、授業を通した子どもの思考の構造(「思考体制」)とその展開を解明することが目指されている。

62年の『授業の改造』を経て『授業創造の過程』(1966)、『授業の開発』(1968)においては「子どもの思考を育てる」ための「授業内容の革新」に焦点があてられていくが、73年の『個の成長』、78年の『自立性の開発』の時期においては、通常の授業の単元の枠を越えた子どもたちの長期的な課題探究のプロセスへの追究が始まっていく。84年の全3冊に及ぶ『生きかたが育つ授業』では、30年にわたる授業研究の展開が、これまでの著作の批判的な検討を通して跡付けられ、従来の授業の枠組み、授業研究の方法とその枠組みを大きく超えた協働研究のあり方が提起されている。

その後の堀川小学校の研究においては、基本的にこの『生きかたが育つ授業』における提起の水準を世代を超えて持続的に継承しつつ、総合的な学習の時間の創設、それを対応する評価等、時々の教育改革の課題に応えつつ、その実践と研究の成果を発信し続けていると言えるだろう(『自己実現をはかる授業』,1994;『個と歩む』,2000;『子どもの学びと自己形成』2006)。

もっとも新しい2009年の『子どもたちが自分を生きる授業』では、「自己変革を促す校内研修」という副題にあるように、教師の歩み、協働研究を通した専門職としての学習のプロセスが主題となり、そこでの実践と研究、話し合いと教師の「自己改革」の展開が描き出されている。

こうした半世紀を超える堀川小学校の実践・研究の展開は、実践の構想・実践・省察、そしてそれをふまえた基本的視点・方法の転換をともなう多重の再構成サイクルを形成している。それは、多重ループ学習の長期的な展開過程としてとらえ返すことができるだろう。「子どもの思考を育てる」という根本的な方向定位は、「系統主義」や

「科学化」・「基礎基本」といった、むしろより古い起源をもちつつ常に新しい意匠で繰り返される操作的学習への傾斜に抗しつつ、協働研究の軸として選択され続けてきたが、同時に、探究的な学習の編成においてもまた研究方法においてもまたその叙述方法についても、初期条件に囚われた編成を、実践の省察・検証を通して組み立て直す営みが重ねられてきている。それらの転換の中でも、『個の追究』から『生きかたが育つ授業』における革新はそれ以前の実践・実践研究の批判的な省察と基本的構成の再構成をとまなう大きな変動の起伏を形作っている。ここではこの転換点を中心に前後の展開とその意味を探っていく。

『生きかたが育つ授業』の上巻「理論編」において、30年間の授業研究の展開が著作の分析を通して検討される。その中で、それまでの授業研究の積み重ねの中で生じてきたある疑念、基本的な実践のとらえ方の転換につながる契機となった疑念について、それがもたらされる状況の分析を含めて語られている。そこでは、「共同」して考える授業のイメージ、めざすべきあり方として共有されている一つのパターンが批判的にとらえ返されている。

「ある課題が提起される。子どもたちはその課題について各人が考えや解決のための側面に目をつける。それを発表する。教師がそれをとりあげる。ひとりひとりの子どもは、その課題について、全体的な解決構想をもつのでなくて、それぞれが側面から解決のための一部の考えを出し合う。教師の全体構想に合う考えはとり上げられ、教師の考えに合わないものは黙殺されるか、捨てられてしまう。こうして、教師の考えによって取捨選択された一つの解決が作り上げられる。」(p.78)

個々の子どもの思考のプロセスを追ってきた堀川小学校の研究は、そうした授業パターンではひとり一人の思考の発展に大きな制約が働くことを浮かびあがらせてしまう。

「子どもたちの話し合いは、自分の構想を見直したり、深めたりするためのものでなくて、教師が主導権をにぎっていて、ブラックボックスともいえる解決法にむかって、こうも考えられる、ああも考えられると教師に向かって発表するのである。極端に言えば、教師が持っているブラックボックスに対する当推量の考えを打ちだすともいえる。教師は、子どもの考えの真意や背景とはかかわりなく、その一部をとりあげ一部は捨て去るという操作をして、みんなで共同思考をしたという結論を導き出す。子どもたちは、教師の顔色をうかがい、友だち仲間の意見についても、直接に仲間として語り合うのではなく、教師のとりあ

げかたを媒介として、教師にむかって意見を申し述べるという学級社会を作りあげていく。教師主導による結論は記憶されるべきものであり、過程における疑問などは、自らのうちに飲み込み、ただひたすら結論の正しさを信じこまなくてはならない。したがって、教科、教材の内容が授業の目標となり、学習は内容の理解と記憶に閉じ込められてしまう。(中略) こうした授業からは、子どもたちの生きかたを育てるという考え方は生まれえない。」(p.78)

ここで批判的に描出されている「共同思考」をめざす授業は、一方では、予めテキストに示されている方法と手続きについて、それを教師の指示に従ってなぞり、アドバイスを受けつつ反復習得していく授業が慣習化している現実から見れば、学習者の参加・発言とその交流を促しつつ共同で一つの課題に迫っていく闊達な授業として見なされるだろう。しかし、学習者の思考、自ら問題を追究し、その妥当性を問い、考えを発展させていく力を「生きかた」・生涯にわたる構えとして培っていくことをめざす立場からすれば、そこで批判されているような問題がむしろ必然的・構造的に生じてしまうことが明らかになっていく。教師が授業の内容と構想にかける時間と研究プロセスに対して、学習者に与えられている調査・実験・検討の条件・時間は著しく制約されている。そうした制約された条件での検討についての断片的な報告とその錯綜に耳を傾けるよりも、これに対して準備してきている教師の発言や反応を注視することの方がはるかに合理的だろう。自分の検討についても、同じように断片的な探究しかしていない仲間の反応よりも、教師の反応こそ重要になるだろう。批判されているように、こうした授業の行程は、曲がりくねった迷路を彷徨ったあげくに与えられた答えに行き着く、意味の理解出来ない儀式のように学習者に映りかねない。まっすぐに所与の「正しい」手続き・答えに向かいそれを理解し習得する方が合理的であると、「適用」型・単一ループ学習に馴染んだ学習者は感じるに違いない。

学習者自身が考える力を培っていく授業をめざしつつ、しかし、ここで採り上げられている授業のパターンは、それを実現するための十分な条件を構成しえていない。その条件の組み替えは、ひとり一人の教師自身にとっても、学校組織自体にとっても、基盤となる安定した枠組みの転換を要する挑戦となる。

堀川小学校においては、多様な探究の可能を許容する大きなテーマにかかわって、長期にわたって自らの構想によって探究を重ねていく授業を実現していくことによ

って、上述のような「共同思考」の授業の限界を打開しようとする授業改革が進められていく。子どもたちの追究は1時間・単元の時間枠を超えて数ヶ月から年単位に及ぶものとなり、自身の責任において構想し実際に試し、その結果をふまえて基本的アプローチを発展・修正するサイクルが持続的に進められていく。それぞれの探究の歩みと直面する問題が語られる授業の子どもたちひとり一人の発言は、その長い歩みと試行錯誤とそれを通じての発見とその意味を伝える長い物語となる。そしてそれを自らの探究の経験と照らし合わせながら聴き取り、直面している課題について考え合う場面が設定されていく。そこで提起された意見やアドバイスを活かすのも、またそれをさらに批判していくのも、それぞれの学習者＝探究者の判断であり責任でもある。探究の歩みは、それぞれのファイルに時々の思考とともに記録され、常にその記録をもとに探究は重ねられていく。それは、「共同思考」の授業とはその主題設定においても、またとりわけ一貫した探究の息の長さに置いて根本的に異なっており、むしろ研究者の探究とその交流の場としての学的コミュニティに近い。教師は、子どもたちの探究の記録を丹念に読み、それぞれの固有の歩みを見守り支えている。そしてそれらの多様な探究の歩みが聴き取られ、検討される授業を、必要に応じて組織していく。

こうした中心的な授業の組み立て直しにともなって、授業研究の視点・方法も、その重心が大きくシフトしていくことになる。克明に記録される短時間の授業のデータを中心に、その中で個々の子どもの思考の展開とその相関関係を網羅的に検討し、構造を探ろうとする初期の研究に対し、問いは息の長い探究のプロセスを通して、学習者の基本的な思考と探究のあり方を探り、その容易に変わらない様態が、実践の展開、試行錯誤を通してまたコミュニケーションを通して長い時間をかけて展開していく歩みに向けられていく。積み重ねられた学習者自身による記録と作品の検討が重みを増すにつれて、授業研究の関心は「授業」の通常の枠をはるかにこえて進む探究とコミュニケーション、そして「生きかた」＝アイデンティティの形成プロセスの時間系へと転換されていくことになる。実践記録は積み重ねられる探究の多重のループ、その螺旋を、とりわけその転換点における検討・省察を凝視しつつ追跡し、その重層をとおして探究者自身の「生きかた」(アイデンティティ)が展開していくプロセスとそれを支えるコミュニケーションをとらえ返す構成をとる。

堀川小学校の研究は2009年の著作では、その研究の焦点はさらに展開を見せている。そこでは子どもたちの「生

きかた」につながる学習を支える教師の「生きかた」とそれを支える学校での協働研究の学習プロセスに焦点が当てられている。教師自身が自らのこれまでの学習観を転換していく困難をとまなうプロセスをどう支えるか。その記録と分析は、ショーンの提起する専門職としての基本的な枠組みの転換につながる持続的・長期的な省察的実践の研究という提起を具体化するものとなっている。

#### 4. 一般化の問題と組織学習的転換の必然性

学校の協働研究を長期にわたって展開してきている実践とそこでの実践研究について、そこでの成果が(短期間には)共有しがたいものとして、その意義を限定的に捉え、むしろ短期に普及・適用しうるアプローチを“一般性”を持つものとして評価する傾性が、操作的研究・「客観主義的研究」とも関わって根深く存在している。こうしたとらえ方の基盤には、当然、その当事者自身の「学習」の基本的モードが前提されている。与えられた定式の適用を習得する学習、その正確で機械的な適用を学習成果ととらえる学習観、単一ループの支配的な学習観がそこでは省察なしに働いている。

しかし、持続的・長期的な実践と省察の展開をどのようにしてより広く共有していくかという問いについては、長い展望において問い続けていくべき課題であることは疑いない。その問いは、持続を支える基盤としてのコミュニティと制度への展望と結びつくことが必要となる。実践の場で長期にわたって培われてきた実践の知が、それに相応する長期的な学習プロセスなしに、短期的に伝達・共有されることはあり得ない。しかし、もし実践者が、いくつかの他の実践コミュニティにおける実践と省察の展開、そしてそれを通しての実践者とそのコミュニティの時を要する形成過程を(仮想的な参加者＝記録の読者＝省察者)として研究し、それを一つのレパートリー、長期的な発展の把握の一つのフレームとして、自らの実践とそのコミュニティにおける実践・省察に活かして行くなければ、そしてその展開を通じた自身の探究を続けていくなれば、たとえば堀川小学校の実践の記録と研究の蓄積は、歴史的なそして現在の実践・省察の行程の省察・記録であり、新たに自らの場で長期の実践と省察をめざそうとする実践者＝探究者にとってもその展開の行方を探る上で、参照することのできる重要な手がかりとしての意味を持つ。実際に、福井大学の教育実践研究・学習過程研究の協働研究においては、堀川小学校・伊那小学校・島小学校・国立市公民館保育室運営会議・長野県松川町問題学

習等の実践記録・実践研究の系時的な検討分析と比較が、大学における研究と実践、そして協働研究を進める学校における実践と研究の展開を構想する上においても、重要な手がかりとなってきた。もちろんそれは機械的適用とは異なり、私たち自身の条件・状況との対話の中でとらえ直されてはじめて活かされるものであるが、これらの長期的な記録と研究の、残された課題をも含む蓄積が、長期にわたって実践コミュニティを培おうとする新しい営みにとって重要な拠り所となることは疑いない。

## 5. 長期実践研究のフレームと方法をめぐって

長期にわたる実践研究として三つのアプローチの可能性について3節の冒頭に触れたが、そうした研究、とりわけ第三の実践の場における長期研究の方法・枠組み・叙述・組織にかかわって、アージリスとショーンの提起、堀川小学校における展開、そして福井における協働の実践研究の展開をも踏まえて、その論点・アウトラインに触れておきたい。そうした探究＝研究の展開はそれ自体が、いくつかの必然的な壁に対する挑戦の積み重ね、それにもなう＜多重ループ学習＞・探究（研究者（とその依拠するコミュニティ）自身の転換過程を内包することとなる。長期の教育実践と省察の歩み、その多重のループを内在的に追う研究は、まず、堀川小学校における授業研究の展開の中で実現されてきているように、学習者の探究とコミュニケーションの長い展開、とりわけそれまでの活動の基本的な様態が探究と省察を通して再構築されていくサイクルを踏まえつつ、多重のループがどのように展開されていくかを跡付けていくことが起点となる。アイデンティティの形成・再構成のプロセスがそこから浮かびあがってくる。しかし、そうした展開は、相互的なコミュニケーション、協働的な活動の展開なしには起こりえない。そうした相互行為の展開は、実践と省察のコミュニティ（アージリス＝ショーン的な把握では「組織学習」）のよりゆるやかな基盤の展開と結びついている。探究とプロジェクトの多重の展開過程の跡づけを通して、ひとり一人のアイデンティティとコミュニティの形成過程を探っていくことが必要となる。そうした学習者とそのコミュニティの展開は、それを支える教師とそのコミュニティの展開とも必然的に連鎖している。そこにおける協働の実践と研究、アイデンティティと専門職としての学習コミュニティ（Professional Learning Communities）の形成過程への問いが、第一の次元と相似の、そしてより基底的第二の次元として開けていく。

学習者とそれを支える教師の相互的な学習過程をとらえる枠組みは、世代のサイクル、世代間の成長の相互性、そしてその相互的サイクルそのものの展開過程という視点につながっていくこととなる（世代のサイクルの視点）。そうした世代間を含む多重の形成サイクルの背後に、それらを支え、あるいは拘束する組織とその担い手の現状とその形成過程への問いが要請されることになるだろう。とりあえずは、教師の学習コミュニティの支え手、そのコーディネーターとそのコミュニティ（ネットワーク）の形成への問いが、学校における学習・実践を支える上で重要な鍵となってくる。そしてそれは教育の専門職の力量形成を支える大学院・学部における教育実践のあり方、その担い手と組織の問題とも重なる。もし、関連し合う諸次元への問いが、長期的な実践研究として連動して進められるなら、教育改革の現実的な長期プロセス、そこでの困難な壁とそれを超えて進むループの可能性を探る研究にも繋がっていくだろう。

個々の次元で中心的な軸となる探究的なプロジェクトの多重の展開、アイデンティティとコミュニティの形成にかかわっては、その起伏に富んだ展開を跡付けるフレームを、実践研究を通して構成し再構成していくことが必要となってくる。探究とコミュニケーションの複合的な展開過程について（寺岡・柳沢・流,1992）、危機と葛藤を通して漸成するアイデンティティのプロセスについて（Erikson,1986,1980）、成長していく実践コミュニティ（Wenger,1998；Wenger et al.,2002）、そして世代継承のサイクルと相互的世代形成作用について（Erikson,1964；柳沢,1985；Lave&Wenger,1991）、私たちは、先行する実践の中での省察による諸研究からも学びつつ、実践と省察のサイクルの長期の積み重ねを通じた探究を続けてきている。

実践過程の分析・叙述については、その展開・発展を跡付ける上でも、また要因・条件を探る上でも、展開の脈絡－形成の時系列の秩序を崩さない跡づけ・叙述・検討が基本となる。個別の要素を状況・アイデンティティ・コミュニティの文脈から抽出裁断するのではなく、総体の展開と照らして意味を問い直すことが重要となる。

記録・データ収集については、予め評価・研究の必要上、操作的に設定したパターンを固定化するというアプローチは、むしろ意図的に避けられる。基本的に、実践と実践の内部での探究と省察にとって必要な限りでの記録をできる限り組織し、実践の発展と必要に応じて記録を発展させていくことが求められる。それらの蓄積をより長い展開のサイクルにおいて省察的にとらえ返していくプロ

セスが重ねられる。その都度の記録における関心や記録の様態、そこでの省察の深度が、実践・探究・研究の展開にもなって必然的に変化・発展していくこと自体が形成過程分析の重要で有力な証拠資料となる。実践の中で、また実践について、それぞれの時点で語られること、その記録もまた拠り所となるが、それについてもまた、コミュニケーション状況と実践の脈絡に即して精査される。

展開過程の跡づけ・検討・そのより長い展開の中での捉え直しは、基本的にその実践の次の、より長い展望を開くための省察＝研究として展開されるが、その歩みの筋道とそこでの省察の跡づけと再検討は、聞き手・読み手にとっても、自身の実践経験を越えた経験のレポーターとして、重要な手がかりとなる。聞き手・読み手の問い立ては、実践の脈絡、そして当事者にとって自明のこととして語られず、したがって暗黙となっている連関に光をあてることになる場合も少なくない。実践と内と外に、長い展開過程を語り聴き、著し読み深めるサイクルをつくることは、互いの実践省察の力を培うことにも繋がる。こうした省察的コミュニケーションの組織もまた実践省察＝研究の深化に不可欠の編成となる。

実践の中での省察の組織化としての教育実践研究について、その多重のフレームといくつかの方法/編成にかかわる論点のみをまとめてきたが、その作用と意味は、実践に即した叙述と分析を通して検討されるべきことである。福井大学教育地域科学部附属中学校(2004,2010,2011)・福井市至民中学校(しみん教育研究会,2008)をはじめとする諸学校における長期的な実践研究、福井大学教育学部における学習過程研究をめぐる協働研究から現在の教職大学院の企図にいたる長期実践研究群(2007-2011)を検討していただければ幸いである(柳沢,2004)。

## 6. 実践の中での省察の多重の組織化としての教育学 —アクション・リサーチを超えて—

教育実践研究は、観察者＝非当事者(stranger)的な「フィールドワーク」を超えて実践にかかわる「アクション・リサーチ」へと歩を進めてきている。しかし、そこには外部からの関与・「介入 intervention」という前提は温存されている。そうした関与の枠に止まる限り、そうした<役割フレーム>に規定される限り、実践の根本的な枠組みが形成され、さらにそれが実践と省察の展開を通して組み立て直されて行く長期の循環に問いを進めることは不可能となるだろう。そうした制限された枠組みのもと、学習の転換・「教育改革」という、必然的に極めて長期にわたる

多重のループの広汎な複合体とならざるを得ない企図が視界の外に置かれることもまた必定となる。歴史を継いで進む教育の構築・省察・再構築の企図において、教育研究者もまた、大学・学会をはじめとする教育研究組織への責任を通して、そして何より教育実践の省察の組織化としての教育研究を通して、重要な当事者・実践者で在り続けなければならない。教育実践研究を、学校・地域・行政・大学を横断して、さらに教育にかかわる極めて多様な領域をも結んで、それぞれの拠点における<実践者＝省察者＝研究者>による、実践の中での省察の持続的な展開と、領域をこえるその交流・相互検証・共有の組織化として進めていくことが求められる。そのためには教育学研究、大学における教育研究・教育の専門職養成にかかわるセクションが、教育改革への多様な渦・実践し省察するコミュニティを支える省察的機構としての機能を実現していくことが必要となる。

### [参考文献]

- Adorno, T. W., et.al. (1976). *The Positivist Dispute in German Sociology*. London: Heinemann  
EducationBooks.[Trandlated by G. Andy and D. Fisby]
- Adorno,T.W.,et.al.(1969).*Der Positivismusstret in der deutschen Soziologie*. Luchterhand.[城塚登・浜井修訳 『社会科学の論理 ドイツ社会学における実証主義論争』,河出書房新社,1979].
- 秋田喜代美・佐藤学・恒吉僚子(2005). 『教育のメソロジー—学校参加型マインドへのいざない—』東京大学出版会.
- Argyris,C., Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice Increasing Professional Efectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris,C., (1980). *Inner Contradictions of Rigerous Research*. Academic Press.
- Argyris,C., (1992). *On Organizational Learning*. Blackwell.
- Argyris,C., (1992). *On Organizational Learning: Second Edition*. Blackwell.
- Argyris,C., Schön, D.A. (1978).*Organizational Learning*. Addison-Wesley.
- Bernstein, R. B. (1976). *The Reconstructing of Social Political Theory*. New York: Harcourt Brace Jovanvich.
- Cole,M.C.(1996). *Cultural Psychology*. The Belkap Press of Harvard University Press.[天野清訳 『文心理学』新曜社,2002].
- Dewey, J.(1933) *Logic : Theory of Inquiry*. (魚津郁夫訳 『論理学』,中央公論社版『世界の名著』第48 巻所収)

- Dewey, J.(1929) *The source of a Science of Education*. Kappa Delta Pi .[John Dewey the Latter Works 1925-1953 vol.5,Southern Illinois University Press,1984]
- Dierkes, M.D.,Antal,A.B.,Child,J.,Nonaka,I. (2001).*Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford University Press.
- Erikson,E.H.(1964).”Human Strength and the Cycle of Generation” in E.H.Erikson ,*Insight and Responsibility*;W.W.Norton.
- Erikson,E.H.(1968).*Identity : Youth and Crisis*: W.W.Norton.
- Erikson,E.H.(1980).*Identity and the Life Cycle : A Reissue* .W.W.Norton.
- 福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース (2007a). 『学習過程への問い』 .
- 福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース (2007b). 『実践コミュニティと省察的機構』 .
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2004). 『中学校を創る 探究するコミュニティへ』 東洋館出版社.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2010). 『学び合う学校文化』 エクシート..
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2011). 『専門職として学び合う教師たち』 エクシート.
- Habermas,J.(1963). *Theorie und Praxis: Sozialphilosophische Studien*. Berlin: Luchterhand. [細谷貞雄訳『理論と実践』,未来社, 1975]
- Habermas,J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp. [奥山次良他訳『認識と関心』 未来社,2001].
- Habermas,J. (1970/1982). *Zur Logik der Sozialwissenschaften: Beitrage zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp. [清水多吉 他 訳『社会科学の論理によせて』, 国文社, 1991]
- Habermas,J.(1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd1-2*. Suhrkamp. [河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論 (上・中・下)』 未来社,1985,86,87].
- 長谷川のり子 (1989). 『子どもの学びの発展過程に関する一考察 -堀川小学校の授業研究の展開を通して-』 福井大学教育学部シリーズ コミュニケーションと発達.
- 堀尾輝久 (1979). 「現代における子どもの発達と教育の課題」, 『岩波講座子どもの発達と教育』 第1巻, 岩波書店.
- Husserl, E. (1996). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. Hamburg, Felix Meiner. [細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』 中央公論社, 1974].
- 稲垣忠彦 (1973). 「教育実践と教育研究」 『教育学研究』 第40 巻第4 号.
- 稲垣忠彦 (1995). 『授業研究の歩み 1960-1995 年』 評論社, 1995.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 (1998). 『教師のライフコース -昭和史を教師として生きて-』 東京大学出版会.
- 稲垣忠彦 (2007). 「実践研究に基づいた成長への学びを(巻頭インタビュー)」 『悠+』 ぎょうせい 第24 巻第4 号
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996). 『授業研究入門』 岩波書店,
- 石黒広昭 (2005). 「実践を領る」, 鹿毛雅治編『教育心理学の新しいかたち』 誠信書房.
- 木原健太郎 (1968). 『授業への挑戦』 黎明書房.
- 木村拓也・倉元直樹 (2005). 「デューイ教育学構想における教育実践とテクノロジーの関係 -20 世紀初頭における許可学の教育学への移入をめぐる論理構造-」, 『教育情報学研究』 No.3.
- 向当誠隆 (2005). 『協働の実践を省察 再構成する力を培う社会科』 福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース 学校改革実践研究報告 8 .
- Lave,J., Wenger,E.(1991).*Situated Learning*. Cambridge University Press.[佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』 産業図書,1993].
- 無藤 隆・麻生武 (2008). 『育ちと学びの生成』 質的心理学講座, 東京大学出版会.
- 長野県伊那市伊那小学校 (1982). 『学ぶ力を育てる』 明治図書
- 長野県伊那市伊那小学校 (1981). 『内から育つ子ら』 信濃教育会出版部.
- 日本教育方法学会 (2009a). 『日本の授業研究授業 上巻 -研究の歴史と教師教育』 学文社.
- 日本教育方法学会 (2009b). 『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』 学文社.
- 能智正博 (2011). 『質的研究法』 臨床心理学をまなぶ6 東京大学出版会
- ポパー, C. R., (1980). 『推測と反駁 -科学的知識の発展-』, [藤本隆志・大内義一訳], 法政大学出版局.
- ポパー, C. R., (1998). 『フレームワークの冒険 -科学と合理性の擁護-』, [ポパー哲学研究会訳], 未来社.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.[野家啓一監訳 『哲学と自然

- の鏡』,産業図書,1993].
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism: Essays: 1972-1980*. University of Minnesota Press. [室井尚・吉岡洋・加藤哲弘・浜日出夫・芹茂訳『哲学の脱構築 - プラグマティズムの帰結-』, 御茶の水書房, 1985].
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭1998『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会.
- 佐藤学 (1997). 『教師というアポリアー - 反省的实践へー』, 世織書房.
- 佐藤学 (1998). 「教師の実践的思考の中での心理学」, 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会,1998.
- 佐藤一子他 (2004).アクション・リサーチと教育研究 , 東京大学大学院教育学研究科紀要. No.44 .
- Schön, D.A.(1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. London, Temple Smith.
- Schön, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.[佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の智慧』ゆみる出版,2001.
- 柳沢 昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房,2007].
- Schön, D.A.(1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Schön, D.A.(1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. Teachers College Press.
- 重松鷹泰 (1961). 『授業分析の方法』 明治図書.
- 重松鷹泰・上田薫・八田明平 (1963). 『授業分析の理論と実際』 黎明書房.
- 志水宏吉 (1998). 『教育のエスノグラフィー - 教育現場のいまー』 嵯峨野書院.
- 志水宏吉 (2001). 「研究 VS 実践 - 学校の臨床社会学に向けてー」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 Vol.41.
- 白銀和彦 (1974). 「ジョン・デューイの教育科学論 - 『教育科学の源泉』を中心にー」 『東京女子大学附属比較文化研究所紀要』 No.35.
- 田中孝彦・森博俊・庄井良信 (2008). 『創造現場の臨床教育学』, 明石書房.
- 富山市立堀川小学校 (1959). 『授業の研究 子どもの思考を育てるために』明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1962). 『授業の改造 子どもの思考を育てるために』, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1966). 『授業創造の過程 教育内容の革新のために』, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1968). 『授業の開発 創造性の教育を求めて』, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1973). 『個の成長 可能性の開発をめざして』, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1978). 『自立性の開発』, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1984a). 『生きかたが育つ授業』上巻, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1984b). 『生きかたが育つ授業』中巻, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1984c). 『生きかたが育つ授業』下巻, 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (1994). 『自己実現をはかる授業』 明治図書
- 富山市立堀川小学校 (2000). 『個と歩むーくらしをつくる子どもとともに (総合学習への挑戦)』 明治図書.
- 富山市立堀川小学校 (2009). 『子どもが自分を生きる授業ー自己変革を促す校内研修』 明治図書.
- Wenger,E.(1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Wenger,E., et.al.(2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.[桜井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社,2002].
- やまだようこ (2007). 『質的心理学の方法ー語りをきくー』 新曜社.
- 柳沢昌一 (1985). 「E.H.エリクソンの心理社会的発達理論における「世代のサイクル」の視点」, 『教育学研究』 Vol.52, No.4.
- 柳沢昌一 (1989). 「学習過程研究の方法と課題」, 日本社会教育学会『現代成人教育内容論』 東洋館.
- 柳沢昌一 (2004). 「アイデンティティ・相互性の視点」 日本社会教育学会『成人の学習と生涯学習の組織化』 東洋館.
- 柳沢昌一 (2004). 「実践のコミュニティと省察的な機構」 日本社会教育学会編『成人の学習』, 東洋館.
- 柳沢昌一 (2007). 「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教師教育研究』第1巻.
- 柳沢昌一 (2008). 「社会教育実践研究の現在」 『教育学研究』 Vol.75, No.4.
- 淀川茂重 (1947). 『途上 - 研究学級の経過ー』 信濃教育出版部.

本論文は、日本教育学会「教育学研究」における「教育学方法論をめぐる特集〈教育学における新たな研究方法論の構築と創造〉（第78巻第4号, 2011年12月）のために執筆され、その後福井大学教職大学院『教師教育研究』5, 2012に再録されている。今回の再録は後者による。福井大学における長期的な学習過程研究とそれにもとづくカリキュラムの理論的基礎づけをめざした論稿である。

### III 省察的な実践評価・研究のプロセスと

#### それを支える専門職学習コミュニティ

実践内省察としての教育実践研究のプロセスとデザインと教師の専門職学習コミュニティ 柳沢 昌一

学校拠点の専門職コミュニティとそれを支える省察的機構への展望 柳沢 昌一



# 学び合う学校文化の重層

—探究し省察するフラクタル・コミュニティ—

柳沢 昌一

## 1. 教育改革の核心としての〈学習の転換〉

教育改革をめぐる議論は、「ゆとり」か「基礎基本」かをめぐって揺れ動いているように見える。新聞の見出しを追う限り、そこでは前回の指導要領において「ゆとり」に向けて振れた振り子が今回の改訂によって大きく揺り戻した、と事態はとらえられていると言えるだろう。しかし、こうした表層の把握は、世界的な、そして日本における教育改革の基本的な必要性と方向性をとらえ損ねている。1960年代以降、それまで拡大に拡大を重ねてきた学校教育制度、そこにおいて定型化し伝統化した学習とそれを中心とする学校生活のあり方への根本的な問い直しが進み、1970年代以降、新しい時代の学校と学習のあり方を具体化しようとする志向を持った教育改革への取り組みが世界各国において進められてきた。私たちの社会が持続的に発展していくために不可欠な自己改革のために、そのもっとも重要な鍵が、社会のあり方を自治的に再構成していくための民主主義の実質化とそのための学習・教育の転換にあることが、すでにこの時期に提起されている。1980年代、そして新しい世紀を迎えようとする1990年代末、各国において教育改革の長期展望が提起される。OECDのPISAをはじめとするプロジェクトもこの時期に出発している。こうした世界的な教育改革の動きの中で、主体的で協働的な知を培う学習とそれを支える学校の実現への企図が重ねられてきてい

る。

しかし、学校教育は、すべての子どもたちに関われ、その長期にわたる生活と学習での場として組織された巨大な公的制度であり、しかもすでに100年をはるかに超える歴史の中ですべての世代がその学校で学んだ経験を持つ。そこでの学習の基本的なあり方を組み替えること、その学習文化の転換は、他の組織や制度の改革とは比較にならないほど、困難なプロジェクトとならざるを得ない。一つの企業においてもその組織文化の転換には熟慮された改革のアプローチと組織学習、そしてその持続が求められるが、学校教育改革はそのシステムとしての規模、公的な制度としての法的な基盤、そして関係する人々の多様性、そして歴史的な蓄積の長さにおいて、はるかに複雑で重い課題となる。繰り返される教育改革の企図とその帰結は、そうした重さ、困難さを物語っている。

しかし、経済社会のグローバル化、産業構造の転換、そして変動の中で新しい知を生み出しコミュニケーションし協働する力が求められる世界の展開はむしろ加速しながら進み続けている。そうした世界の中で私たちの社会を保ち発展させていくために、そして一人一人が主体として位置を占めていくために、学習のプロセスと編成を転換し、知識基盤社会に生きる力を培う学校を実現していくという課題は、差し迫った現実的な課題となってきている。世界的な構造変化のもと、生き残りを懸けて組織とそこでの学習の改革を進めつつあるセクションと、

それを進め得ずに来ている組織・制度との間のギャップは、年を追うごとに拡大してきている。社会において現実に求められている力と伝統的な学習の現実との溝は広がり続け、若い世代の学習経験と次の時代の中核的担い手を求める企業や組織の採用との間の大きな断層が顕わなものとなってきている。この断層の拡大を放置すること、19世紀末以来の学習の様式を温存し、転換する社会に必要な力の育成に背を向け続けることは、その改革がいかに困難なものであったとしても、もはや許されるべきではない。

学校とその改革の歴史と現状を踏まえ、実効性のある転換を実現していくにはどうすればいいのか。その転換にとまなう不安と不安定さを自覚しつつ、そのプロセスをマネジメントしていくにはどうすればいいのか。1960年代以降の公教育改革への試行と挑戦の積み重ねを踏まえて、その複雑さと重さ、規模の問題、そして変化のプロセス自体に含まれる難問に耐える改革への展望が求められている。現在とはたとえ少数の取り組みではあっても、持続的に進められている学習の転換への企図、そこでの新しい学習の文化の編成・構造とその機能、そしてそうした新しい文化が形成されてくる長いプロセスを明らかにしていくことは、より広い学習の転換への展望をひらくためにも、重要な具体的手がかりを与えてくれるものとなるだろう。福井大学教育地域科学部附属中学校における、新しい学習を実現しようとする持続的な実践・研究、それによって培われてきた「探究コミュニティ」と学校文化、そして何より、中学生と教師の協働探究の長いあゆみを伝えるこのシリーズは、より広い学校改革の展望をひらこうとする企図との一環として編まれている。

## 2. 福井大学教育地域科学部附属中学校の歩み

附属中学校では、1963年の独立開校当時より、校訓として「自主・協同」を掲げ、学校における教育実践研究の主題を「人間形成と学習指導の統合をめざす教育の実践」「主体性を高める学習指導の組織化」とし、「詰込み主義的な主知主義の弊」を打開する主体的な学習の実現をめざす共同研究を進めてきた(福井大学学芸学部附属中学校,1964)。以来、実践と研究、試行錯誤を重ねながら、その基本的な

方向性は現在の主題「学びを拓く《探究するコミュニティ》」に至るまで貫かれてきた。その50年近い実践と研究の歩みは、近代学校が発点から理念として掲げられ、戦後改革において改めて目的として再定位された課題、自ら考え、それを交流し、共同社会のあり方を自ら方向付けることのできる主体としての力を培う学習の実現という公教育の歴史的な課題を引き継ぎ具体化しようとする取り組みであると同時に、これまで述べてきたように、現代の社会と学校が直面する課題、知識基盤社会に生きる力を培う学習をどう実現していくかという課題についての先駆的な実践と研究の蓄積でもある。附属中学校においてどのようにして「自主・協同」の学校が築かれていったのか、探究とコミュニケーションを軸とする学習がどのように編まれ、培われ、そして継続的に発展してきているのか。そこにおける文化の編成と展開を問うことは、私たちがそれぞれの場において新しい学習の文化とそのコミュニティを拓こうとするとき、大きな手がかりとなりうる。全6巻にわたるこのシリーズ全体がそのために編まれているが、第1巻の結びにあたって、附属中学校における探究とコミュニケーション、探究するコミュニティ、そして世代を継いで継承発展していく学校文化の編成と構造に、改めて問いを進めていくこととしたい。

まず最初に、附属中学校における探究的な学習の基本的な展開と編成とその働きを確認し(Ⅱ)、次にその基本的なサイクルが発展的に、また省察と再構成を含みながら、積み重ねられていることによって編まれていくより大きな探究するコミュニティの展開とデザインを探り(Ⅲ)、さらにはそれらを支える基盤へと問いを進めていくこととしたい(Ⅳ)。まずは、一つの授業における学習の記録をもとに、附属中学校における探究とコミュニケーションのもっとも基本的なデザインとその意味を探っていくこととしたい。

## 第2節 探究しコミュニケーションする単元の基本的な構成

—スズメノカタビラの授業のプロセスとデザインの再考—

### 1. 基本的な単元のデザイン

附属中学校における探究的な単元には、探究を支えコミュニケーションを深めるためのいくつかの特徴的な構成が組み込まれている。本書の 章に収録された実践記録、1年生の理科、校庭のスズメノカタビラの秘密を探る授業の記録においてもそれは鮮明に表されている。実地の観察を通して課題を探り（発意）、その課題について仮説を立て、それをどう検証していくか研究の方法と手続きについて構想する（構想）。その構想に基づいて実際に調査や実験を工夫し実行し、そこから得られたデータを記録、その結果を仮説と突きあわせながら考察する（構築）。探究の展開と明らかになったことをそれぞれがまとめ、それらを小グループによる中間的な検討会で発表し交流する（表明）。そこで他のグループの調査・実験とそれを踏まえた推論と突き合わせ、自分たちのアプローチについて再検討した上で（省察）、再度実験・検討とその表明に向けての取り組みが展開されていく。一つの探究のサイクルが交流・検討・省察のサイクルを経て再考され、それらの経験と比較・省察を活かして、同様のサイクルが再度、発展的に展開されていく。附属中学校の協働研究の歩みの中で「練り上げ・繰り上げ」と呼ばれる特徴的な単元構成である。（加藤,1994）

もう一つ、「スズメノカタビラ」の実践では、コミュニケーションの編み方にも、特徴的な構成が取られている。少人数（4人）のグループが研究の基本的な単位であるが、中間の検討会もまた、違ったグループから集まった4人が互いに研究を紹介し話し合い、さらにそれを自分のグループにもどってそれぞれのセッションでの報告と討論を共有するという形が取られている。（ジグゾー班）

発意から始まり、構想し実際に研究を組織・構築し、その結果を表明するサイクルが、省察的なコミュニケーションの機会を介して螺旋的に重ねられる探究のサイクル。一人一人の発言と聴き合いを保障する二つの小グループと全体での討論によって構成されるコミュニケーションの重層。そこには、単純な手続きの反復か“自由な”（当て所ない）探索か、単線的プログラムかオープンエンドか、教師主導か子ども中心か、といった二分法を超えた協働的な探究を、しかもそのプロセスを通じてその力を培いながら発展させていくための、形成的な探究とコミュニケーションのデザインの存在を読み取ることができる。

その基本的な編成について、そこでの特徴的な構成はどのような意味と必然性をもっているのか。実際の探究の展開・発展にとってどのような作用をもたらしているのか。スズメノカタビラの授業の記録、そこに描き出された探究とコミュニケーションの展開を改めて辿り直しながら探っていくこととしたい。

## 2. 実践と省察の螺旋的な展開の意味と作用

**小さなプロジェクト** 記録は1年生の5月、野草マップづくりの授業の様子から始まっている。

「5月。顕微鏡の操作方法やスケッチなど観察するための技法を獲得した後、校地内の野外観察を行った。この時期、校地にはオランダミミナグサやスズメノカタビラなどがよく見られる。その後、校地内の野草マップの作成に取り掛かる。作った野草マップには植物の種類やその分布についての情報が盛り込まれている。」

これらの野草マップから得られる情報をもとに野草に関する研究課題を設定し、協働して解決していくことが教師から提案される。

課題設定にあたってはまず各自が自分たちのグループのマップから気づいたことを書き出し、それらを班で紹介し合い、5つに絞る。その後で、今後の調査や実験の方や共有の仕方も意識しながら、クラス全体での話し合いが行われる。すべての班の論点の中に含まれていたスズメノカタビラに焦点が当てられて、「スズメノカタビラが、トラック付近でも生きていけるのはなぜか。」という共通の課題が設定されていく。

最初の校地内での野草の探索は、教師の提案（発意）のもとに出発するが、まずは研究の方法を確認した上で（構想）、実地の観察が進められる（構築）。そこでの観察はメモをもとに「野草マップ」として顕され共有される（表明）。顕されたこのマップを吟味し、それぞれが次の探究の課題を探り（次の探究の展望のための省察）、班で絞り、さらにクラスでの話し合いをもとに、共通の課題が設定されていく（次の、より大きな協働探究の発意と合意形成）。

この4時間の、小さなプロジェクトの中にも、附属中学校における協働探究プロジェクトの特徴的な構成が組み込まれている。発意－構想－構築－表

明一省察の小さな探究のサイクルをその中に読み取ることができる。一人一人が観察し課題設定を行い、小グループで突きあわせ、さらにクラス全体でも調整していく。観察記録の検討を踏まえながら次の探究の展望を探る省察のプロセスは、次の実験へと直接につながっている。一人とグループとクラスの三重の調整(コーディネーション)を、自覚的に、しかも話し合いを通じて協働的に探っていくプロセスも特徴的である。

### 最初の実験：その構想と構築

小さな試行的な探究とその検討共有をふまえた共通の課題設定を受けて、各グループでそれぞれの仮説の設定と調査・実験が進められていく。記録は2班の探究を追っていく。

啓一：根が多く、長いから、(たくさんの水分を集めることができ)トラック付近でも生きていけると思うよ。

怜子：茎がやわらかいから。踏まれても伸び縮みできるから。  
(それを調べるには)他の植物と比べながら、実際に踏めばいいんじゃない。

怜子：スズメノカタビラって少しの水分でも生きていけるんじゃないの。雨だけで十分だとか。茎とか葉が細いから、水分が蒸発しにくいのかも。

衛二：根ごと引っこ抜いて、水を少しだけ与えたとのと、水をいっぱい与えるのと比べればいいんじゃない。

「少しの水でも生きていける」、このことを他の植物との比較によって証明するために、このグループではオオバコとスズメノカタビラとを同量の水を入れた試験管に入れて比較実験を行い、4日間の間に水を多く吸収し枯れてしまったオオバコに対して、スズメノカタビラの方が吸収も少なく青々としたままだったことを確認する。この結果を受けて敬一はスズメノカタビラが少量の水で長く生きられるのは「自分の体の中に水分をたくさんため込んでいるからではないか」と推論する。怜子は「スズメノカタビラが保水できるのは、オオバコに比べ葉幅が狭く、水分を蒸発させにくい」からではないかと考える。千秋は、二人の意見もふまえながら、「茎や根にも」何か秘密があるのではないかと考え、「もっと客観的なデータを示す必要があるのでは」と考える。

一方9班では、根に注目しグラウンドの中央や端に生えている様々な植物を根ごと採取し、顕微鏡で根の側面や断面を観察し比較しようとする。根が細す

ぎ、側面や断面の顕微鏡での比較はうまく行かなかったが、多くの植物の根の比較によって、スズメノカタビラの根が、他の植物よりも「倍以上」生えていることに気がつく。またグラウンドに生えている植物の多くがスズメノカタビラ同様、ひげ根の構造を持つことが明らかとなる。

実地に観察し、条件を調整しながら比較実験を行う。しかし、まだ比較の対象は限られており、その限界の中での推論に止まっている。互いの取り組みを紹介しあう中間の発表の場は、それぞれの限られた実験と比較を、突き合わせ、多様なアプローチを共有し、それぞれの探究の課題を探っていく場となる。この報告会に向けて、それぞれの班は自分たちのこれまでの取り組みとそこで明らかになってきたこと、それを踏まえての推論を整理していく。自分たちの実験から導かれた成果とその理由を、他のグループのメンバーにも伝わるように、そしてそこでの比較・検討(それは相互的な評価でもあるが)に耐える形で表現していくことが求められることになる。

**中間報告会(ジグゾー班)** この実践においては、中間でのグループ間の探究の共有は全体会での発表ではなく、異なる班から集まった4人の小グループで互いの取り組みを紹介し合うという方式がとられている(ジグゾー班)。このセッションで、2班の怜子は2班と同じく含まれる水分に注目した4班の秀人の報告に接することになる。4班ではオオアレチノギクとスズメノカタビラを取り上げ、熱によって水分を飛ばし、前後の質量の変化を測る実験を行い、双方とも含まれていた水分の割合に大きな変化がないことを導き、スズメノカタビラが特に水を多くため込んでいるのではないと報告した。自分たちと同じ課題について、異なった方法で、異なった植物との比較実験を行い、まったく逆の結論を導いている4班の報告に接して、怜子はその実験方法を秀人から詳しく聴き取り2班に持ち帰って報告している。

**二度目の実験** 怜子の報告を受けて、2班では、4班の実験とその結果も踏まえ、新しい実験の計画を立てていく。前のサイクルでも比較していたオオバコとスズメノカタビラとで、4班と同じ実験を行うことを決める。

この比較実験ではオオバコよりスズメノカタビラの方が多くの水分を含んでいることが明確となる。

前半での実験と合わせて、2班では「スズメノカタビラは他の草より少ない水でも生きていくことができ、さらに水を体内にためておくことによって、トラック付近でも生きていける」という結論を持って発表会に臨むことになる。

**クラス全体での発表会** クラスでの発表会では、それぞれの班が報告をA4枚にまとめそれをプロジェクターで投射してプレゼンテーションを行う。根の形状を調べていた5班は、スズメノカタビラの「根はひげ根になっていて、他の植物よりもその数が多く、広い範囲まで広がっているため、わずかな水分や肥料分でも効率よく吸収でき、グラウンドでも生きていける」という報告する。6班では、後半の探究では気孔の数に注目し、シロツメクサとスズメノカタビラとの比較において後者の方が単位面積あたりの気孔が少なく、その分蒸散が少なく水分を溜めておきやすいと指摘する。3班も、茎の観察からそこに中空を見だし、そこに水を蓄えるのではないかと報告している。

これに対して4班は前半のオオアレチノギクとスズメノカタビラの比較実験から両者が溜めている水分に違いが見られなかったことから、スズメノカタビラが「特に保水しているわけではない」とする報告を行う。

5班、6班、3班の報告、そしてとりわけ前半の4班の実験をふまえて保水の実験を行った2班の報告と、4班の報告とはそれぞれ対立する結論を導いている。全体会の中で教師は対立に焦点を当てた問いを投げかけている。2班と4班における実験の違いは何か。この問いに対して純一が、「比べている植物が違う」と応えている。それぞれのグループが限られた条件の中で進めてきた実験と、そこから導き出せる考察を共有し、突きあわせたとき、それぞれの探究の限界が照らし出され、同時に個々のグループの限定された実験や調査の情報を組み合わせるときのどのように事態はとらえ返せるのか、交流の場の意味、そこでの省察の意味もまた浮かびあがってくる。オオアレチノギクとスズメノカタビラは、オオバコよりも保水する量が多い。スズメノカタビラの保水量が多いことを確認するためには、比較の対象を考慮し、それを拡大していくことが必要となってくる。2班の怜子は、4班の取り上げたオオアレチノギクについて、それがスズメノカタビラと同じ性質を持っているのではないかと推

論し、それを調べる必要があると考えるに至る。4班の光里は、友人達とともに昼休みや放課後の時間を使ってさらにヒメジョオン・ヒメムカシヨモギを含めた検証実験を行い、スズメノカタビラが他の植物より多くの水分を含んでいることを明らかにしていく。

一連の展開は、校庭の植物の生態と組織をめぐる学習であるが、同時にそれが科学における探究・実験、比較と判断の方法と組織をめぐる学習でもあることを教師は重視している。実験手続きの厳密化、比較の条件の整序、そしてより多くの植物との比較のデータを集積していくことによって、より妥当性の高い結論を導いていく過程を、一連の調査・実験とその省察・交流の積み重ねの中で、自分たち自身で生み出し経験していくこととなる。

この授業では、全体会でのプレゼンテーションの後に、一人一人が自身の「探究の道筋をもう一度辿るレポート」を作成し、そのレポートを班を超えた小グループで交流するセッションを行っている。実験と報告会、その後の再実験と全体会。その中で実感しはじめた探究とコミュニケーションの意味が、振り返りレポートの中で表現され直される。その場で状況に即して判断してきたこと、選択して進めてきたことにつながりやその妥当性が再吟味されることにもなる。そしてまた、他の班、他の人たちの探究の展開とそこでの判断にも学ぶことになる。一つの單元の中での多重の探究のサイクルの記録づくりを通じた検討は、その後の理科での実験やプロジェクトの進め方を構想する上でも、重要な拠り所となっていく。そして教師もまた、そうした一人一人の探究とその省察の記録を読み解きながら、学習の実際をとらえ直し、今後の授業のあり方を考えていく。この実践記録は、そうした教師の省察を通して描き出されている。

### 3. 探究のプロセスの基本的な構造とその作用

この授業において、そして附属中学校の多くの教科の授業において、探究とコミュニケーションのサイクルとその重層的な積み重ねという編成が、ゆるやかに共有されている。思考、探究、あるいは問題解決のプロセスの中で、必然的な局面、あるいは段階が踏まれていくことについては、探究的な学習の

実現を求める研究の中で、いくども言及されてきた。近代教育学、近代の学習理論の起点ともいえるヘルバルトにおいてすでに明確にその提起がなされている。ペスタロッチの実践、そこでの探究の過程を踏まえた教授の展開が提起されている。そして現代の学習研究のもっとも有力な源泉の一つであり続けているデューイが思考＝問題解決のプロセスにかかわって、その5段階について繰り返し言及し彫琢しようとしてきたことは周知のことがらに属する。

しかし、ヘルバルトにおいても、デューイにおいても、その段階論が毎時間の授業の進行の定型としてとらえられ伝達されていくとともに、主題と状況に応じた探究の展開、その省察と構想を支える準拠枠としてではなく、授業を拘束する枠組みに転化していくことにもなる。ヘルバルト主義はそうした授業を縛る固定的な定型の象徴として批判されていく。(稲垣, 1967)

ヘルバルトやデューイの段階論は、基本的には、探究を一回りのサイクルとしてとらえるものとして理解されているが、現実の探究のプロセス、問題解決の展開は、幾重にも探究を重ねながら問題を次第に解明し、その克服への方策を試行錯誤しつつ具体化していく一連のシリーズ、多重のサイクルの形を採らざるをえない。探究を一つのサイクルとしてとらえるか、多重のサイクル、発展的なスパイラルとしてとらえるかは、学習過程の把握にとって一つに分かれ道となる。

デューイの探究をめぐる研究をふまえ、現代の専門職の学習過程、組織学習の研究を切り開いてきたショーンは、アージリスとの共同研究の中で、「ダブル・ループ・ラーニング」、多重のサイクルを重ねる学習のモデルと、一つのサイクルで完結する学習（「シングル・ループ・ラーニング」）とを区別し、学習の基盤となる条件・基準・価値そのものを問い直し、組み替えながら進めていく「ダブル・ループ・ラーニング」を、探究的な学習、専門職に求められる学習の中心に据えている。(Ageris, C., SCHÖN, D.A., 1974)

附属中学校における探究の編成、ここで跡付けてきた理科の授業においても、ひとつひとつのサイクルにおいて、それまでの段階での探究の展開と残された課題をとらえ直し(省察)、それをふまえて取り組みの方向性を改めて定位し(発意)、その方向で進

めるために調査しつつ構想を立て(構想)、実際に材料と設備と整えて実験を行い(構築)、その結果を整理して表現し交流して(表明)、これら一連の展開を省察し、次につなげていくサイクルが、幾重にも重ねられていくことになる。

単元の構成において、それぞれの班の中心的な実験とその検討報告が、中間報告会を挟んで、2度、大きなサイクルとして重ねられている。構想から実験・発表まで含む十全な探究のサイクルを、そこでの経験の交流と省察を踏まえて、組み立て直して再度展開していくことが、学習の基本的なデザインに組み込まれている。そのことの意味は、一つのサイクルの探究の経験をふまえ、次のサイクルを発展的に拓いていく上で重要な位置を占める「省察」の意味と働きに焦点を当てることによって明らかになってくる。

#### 4. 省察と再構成のサイクルの意味についての考察

O E C D - DeSeCo のキーコンピテンシーのフレームの中で、求められる三つの知的な力の根本に省察性 (REFLECTIVENESS) が位置づけられている。自分たちの実践の経験と、他の人々とのコミュニケーションを踏まえて、自他の実践を省察し発展的に再構成していく力は、学ぶという営みの中心、そして多数のメンバーからなる民主社会に求められる知的な力の核心であるということができよう。しかし、現実には学校における学習やプロジェクトの展開の中で、省察の深まりはいくつかの壁によって阻止されてしまっている。例えば、あらかじめ手続きと答えが明示され、それを習得していく学習を想定してみよう。そこで間違いが発見された場合には、もとのマニュアルに戻り、それをもう一度反復習得する方が早く、それまでの経過をさかのぼって精査する必要性は乏しい。次の展開もまた、その段階でのマニュアルに沿って、順を追って進めていくに止まる。そうした学習においては、省察も構想も極端に切り詰められている。

では、そうした教授習得型の学習ではなく、特別な単元や総合的な学習の時間におけるプロジェクト的な活動の場合はどうだろうか。ここではより複雑な構成を持った活動を自分たちで調整して取り組んでいくことが期待されている。しかし、ここに

も大きな制約が働いている。こうした活動の展開には準備も含めてより多くの時間配分が必要となるが、厳しい時間の制約のもとでは多くの場合、こうした活動やプロジェクトは一回限りの取り組みに止めざるを得ない。しかし、他の活動から孤立した単発の取り組みに止まる場合、そこでの経験やそれを通じて見えてきた限界や発展可能性を検証し、次の活動に発展的に活かしていく機会は存在しない。そうした制約の中での活動の感想や「反省」が、そのとらえ返しにおいて浅く、次の活動の展開を導くような方向性と具体性に乏しいものとなるのは必然的である。もう一度修正、あるいは抜本的に組み立て直して取り組むチャンスがないとするならば、取り組みの限界や問題の発見は、その未熟さや失敗を示す否定的な意味しか持たない。そこでの反省は後悔にしかつながらない。実際に行ったことについて限界や問題を精査することを回避しようとする機制が働くのは当然のことと言えるだろう。「反省会」は活動の「終わりの儀式」に止まり、残される記録はそれに参加したこと、欠席しなかったことを証明する「しるし」としての意味しか持たない場合が少なくない。二度と自分が取り組まないのならば、済んだことについて拘泥するより早々に区切りをつけ、次の新しい課題に取りかかった方が合理的に違いない。学校における多くの体験的な学習活動、総合的な学習の取り組みがそうした制約のもとで行われ、その浅さが批判されることになる。

そうした教授－習得の反復学習と一回限りの活動の双方とも、省察を深めるという点では、大きな限界を持っていることを踏まえるならば、逆に、附属中学校の学習やプロジェクトにおいて採られている螺旋的な活動の編成、自分たちの活動の展開を精査・比較検討し発展的に再構成していく編成の意味も明らかになってくる。プロジェクトのとらえ返しや省察は、改めてそれに挑戦する機会が確保されているからこそ有効に働くと言えるだろう。「繰り返す単元構造が探究力を高める」とこの実践記録ではとらえ返されているが、小さな探究からはじまり、その展開を省察し発展的に再構成していくサイクルの積み重ね、附属中におけるスパイラルな探究とコミュニケーションのデザインは、省察のサイクルを重要な関節・環として構成され、その力を培い探究を発展されるための基本的な枠組みとなっている。スズメノカタビラの秘密を追う中学生の探究の

記録からもそのことを読み取ることができる。

## 5. コミュニケーション編成

単元構成のもう一つの特徴であるコミュニケーション編成についても検討しておこう。この単元での探究は、基本的に4人のチーム（「班」）で進められている。自由にアイデアを出し合い聞き合える人数、そして実験に取り組みやすい人数に抑えられていると言えるだろう。

特徴的なのは中間発表会の際のグループ編成である。グループでそれぞれに探究が進める形態を採る場合、それらを互いに交流し、共有する場の構成は重要であり、個々の、また全体での探究の深まりを大きく左右するものとなる。それは、それぞれの限定されたアプローチを超えて協働探究を構成していく上で重要であると同時に、自身の取り組みをより開かれた場で表明する力を培うことそのものが重要な価値を持っている。そのことを念頭に、いくつかの発表の形態を想定してそれぞれの働きについて考えてみよう。

まず、この中間の段階でそれぞれのグループの取り組みの経過を全体の場で順次発表し合うという形を採ったと想定してみよう。この附属中学校クラスの場合を例にとれば1クラスは40人であり、10のグループに分かれている。それぞれ独自の実験を各グループが行い、その展開とその結果と判断を中間段階で共有する、その報告会で、このような形態をとった場合、どのような状況が想定されるだろうか。ここでの共有は、同じ課題を同じ方法で探究している授業で結果のみを出し合う場面とは異なっており、それぞれのグループが、自分たちのアプローチの選択の理由、その展開、そこでの結果とそれを踏まえた判断まで、一連の経過を説明する必要があり、それに対応する報告時間の確保が必要となるだろう。しかし、中間段階では報告・発表のための準備の時間は限られており、それを手短に、しかも鮮明に伝えることをお互いに要求することも難しい。こうした条件を踏まえるならば、全体での報告においてまだ未熟でたどたどしい報告が続く場面、そして聴き手の注意力がそれに着いていくことができない状況が生まれてくることは容易に想定しうる。それは聴き手の集中力の問題というより、また報告の問題というより、共有の場の設定の問題と

いうことになるだろう。

そうした状況が容易に想定されるために、すべてのグループの報告ではなく、ある特徴的な取り組みをしているいくつかのグループを選び、教師がじっくり話しを引き出し、それをクラス全体で共有しながら課題を共有していくという形の方が選択される場合もあるだろう。中間段階ということ considering、効果的な交流を優先するならば、この段階での共有にとってはこうした設定の方が効果的ということになるだろう。しかし、この場合には、自分たちの取り組みを自分たちで表明する機会、そこでの力の形成にはつながらない。

自分たちの活動をより多くの人に分かりやすく表明する、プレゼンテーションを構成し表明する力は、これからの時代の社会的な活動に欠かせない力であると言えるだろう。その力は、自分たちの探究を深めつつ、それを広く表明し、聴き取られあるいは伝えきれない経験の積み重ね、その経験とその省察を通してはじめて培われる。中間報告会のような場面での報告の経験の積み重ねは、その意味で、成功も失敗も含めて、重要な学習の一つとなる。より多くのメンバーにそうした経験の機会を保障しつつ、しかもコミュニケーションの深まりを確保していけるような場面設定が求められる。スズメノカタビラの実践で採られている小グループで、グループを代表して報告するという様式（ジグゾー班）は、そうした機会をより多くのメンバーに保障していくことを考える上での一つの提案となっている。その方法と組織は中間段階における全体会での発表/共有の形のいくつかの問題を回避し、進行形のそれぞれの取り組みを共有する、いくつかの効果を見込むことができる。

- ①すべてのメンバーが、グループを代表して自分たちの取り組みについて報告することが求められることになる。グループのメンバー一人一人が、取り組みの総体についても発表者としての責任を持つことが必要となり、自分たちのグループの取り組みの全容を改めて把握しようとする状況を生み出すことになる。
- ②小グループでの報告（4報告）であることによって1人あたりの報告と応答の時間を全体発表の場合（10報告）より長く確保することができる。
- ③一方的なプレゼンテーションにする必要は無

く、報告に対して、自由に質問したりそれに応答したりすることができる。（②の時間確保とも連動して）整理された報告を十分に準備できない場合でも、質問にこたえつつ補足しながら話ることができる、聴き取ることができる。

さらに、グループのメンバーが違ったセッション、異なった組み合わせのセッションで報告・交流し、そこでの反応や意見、そして比較してみても自身の判断を持ち帰ることによってつぎのような状況が生まれてくる。

- ④多様な意見や比較を、関連する他のグループの取り組みから学べることをグループに持ち帰ることができる。また有効な情報を探り、もとのグループ（「班」）に持ち帰って説明する責任を一人一人が負うこととなる。
- ⑤それぞれが異なるセッションでの報告と話し合いを改めて振り返り語る、もう一つの省察のコミュニケーションがもとのグループで生まれることとなる。その中で新しい課題が浮かびあがってくる。

小さなグループでの取り組みが、クロスしたセッションでの交流によって結ばれ、さらにそれぞれのセッションでの話し合いがもとのグループにおいて共有される。一人一人の報告とその聴き合いによって多重に編まれたコミュニケーションに支えられて全体での話し合いが進められるとき、単に短時間の断片的なプレゼンテーションとそれへの応答によって進められる時とは、大きく基盤条件が異なってくる。チーム（「班」）とクロスしたセッション（「ジグゾー班」）による二重編みの小グループが一人一人の発言と応答の機会を生み出し、多様なコミュニケーションと実践の渦を創り出す。クラス全体での話し合いは、そうしたゆたかな多重の語らいのネットワークを基盤として展開されていく。2回目の実験を踏まえた発表会は、こうした基盤の上に、全体へのプレゼンテーションとして行われる。そして、その後、一人一人が自分たちの探究の展開を跡付けるレポートを作成し、さらにそれをクロスしたセッションで共有する場が構成されている。最後のクロスセッションは、グループの協働探究基盤とした一人一人の探究の歩みを語り、とらえ返し、聴き合い、次につなげる重要なサイクルとして位置づけられていると言えるだろう。そこでは常に、一人一人が探究者として、またそれを表現するものとして、

またそれを聞き、省察し評価し合うものとしての役割が求められることになる。

もちろん、自分たちの探究のプロセスを相手が想起しやすいように語ったり、説明不足を補うような問いを出しながら相手の探究のプロセスを探っていくように聴いたりすることが最初からできるわけではない。しかし、テーマを共有し、それぞれが独自のアプローチで取り組んでいる中で、相手の取り組みとその結果に関心を示し自然に応答していくところから、コミュニケーションは深まっていく。そうした渦がいくつかの小グループの中に生まれるならば、そこで語らいが展開していく雰囲気次第にクラス全体を包んでいくことになる。そしてそれらがもとの班に持ち帰られることによって、そこで改めてその内容が共有されることになる。こうしたセッションの積み重ねを通して、自分たちのプロジェクトの展開を、相手に追体験しやすいように語り、また相手の報告を聴きながらそれを補足するような質問や関連する自分たち自身の取り組みを紹介したりしつつ相手の探究の全体像を探っていくような聴き方が、次第に多くのメンバーのものとなってくる。それは、単なる手法の問題ではなく、探究するコミュニティを培うという点においても、また一人一人が探究し、コミュニケーションし、協働する力を培う上でも、重要なプロセスであり、力でもある。

## 6. 評価の深化 省察の構造化

こうした探究とコミュニケーションの展開、そこで培われる力をどのように評価していけばいいのか。探究的な学習の重要性が強調される度に決まって繰り返される疑念と課題にかかわっても、ここでの実践の展開と記録は重要な手がかりを与えてくれている。とりわけ、中間での報告会、そして最後に置かれた自分自身の探究を跡付ける「レポート」の作成とその交流が評価とも密接にかかわることになる。この「レポート」は、これまでの探究の経過とそこから導かれる知見、そしてその経験そのものの意味にかかわる自己省察であるが、それは自身の探究プロセスの自己評価にもつながるものとなる。そして、それを互いに聴き合い、読み合うことは相互評価、そして探究の進め方についての経験と

知恵の共有につながっていくことになる。教師にとっても、それは、一人一人の探究の展開や課題を理解し、また評価する上で重要な手がかりとなることもまた疑いない。探究的な学習の評価にかかわって、学習を通して生み出される表現や作品による評価（パフォーマンス評価）や、過程での資料や記録を保存するポートフォリオ評価が重視されるに至っているが、学習者自身が、自身の探究のプロセスと帰結をレポートにまとめ、それを共有しながら次の学習へと活かしていく取り組みは、それらの要素を含み、さらに自己省察と共同の省察を重ねた報告として探究の評価にとって重要な提起となっている。

## 7. 主題の設定について 探究の持続的な発展とその主題

探究的なプロジェクトにおいて、その主題はその起点において問われるべきことであるが、しかしそれはそれ以前の展開、そしてそれ以後の発展の見通しや条件と切り離して確定できるものでもない。これまでの探究の経験と知見の積み重ねと、その都度その都度の新しい状況や条件への探索の中で、探究の発展可能性を探り、そして教科での学習・学校での学習を通して培うべき力とその実現のプロセスを導くものとなるかどうかを見定めながら設定していくことが求められる。

この1年最初の単元における主題設定について、授業者である竹澤先生はこの主題が身近な生活圏における科学的な探究につながる設定であることを特に重視し次のようにその意図を記している。

「自分たちの生活に近い素材はその追究プロセスで、課題の持つ学問的な意義を、実感を伴って感じることができるからである。萌芽期の子どもたちを科学的な探求活動に誘う上で、自分たちのライフゾーンに根ざした科学を体験することは、これからの科学的な探求活動に期待を持たせることになるのではないだろうか。」

もう一つ、竹澤先生は、この課題が一つの単純な手続きや答えに至るものではなく、多様な調査や実験のアプローチを、しかも一年生でも可能な形で模索できることも強調している。自分たちで実際に手に触れ、観察し、さらにさまざまな実験を構想して探究し、さまざまな角度から謎に迫っていくことができる。身近にあるがゆえに、観察や実験に繰り返

し挑戦することができる。多様であるからこそそれぞれのグループでの独自のアプローチが生まれ、それを突きあわせて相補的に問いを進めることの価値を実感できる。螺旋的な探究の積み重ね、多様なアプローチの間のコミュニケーションを発展させていくことのできる主題が選択されていることがわかる。それはより長い、3年間の理科においえる探究、そしてそれより長い科学探究とそのコミュニティに繋がっていく、その入り口となることを意識して設定されていると言えるだろう。主題設定と探究・コミュニケーションの編成とは、密接に規定しあっている。

### 第3節 持続的に重ねられる探究のプロジェクト

#### 長期的・総合的編成態

#### 1. 長期的な探究展開のカリキュラム開発

1) 探究しコミュニケーションする力を培う長期にわたる発展的な単元の積み重ね

一年生の春の理科の授業の展開、そこでの探究とコミュニケーションの展開と構成について検討してきた。探究と省察の螺旋的な積み重ね、班とジグゾー班の二重編みの編成、それを支える記録と評価、そして主題設定。一つの単位の中に組み込まれたこれらの構成が、中学生の初めての探究とコミュニケーションへの挑戦を支えている。

しかし、断片的な知識の記憶や定型的な手続きの習得とは異なり、探究しコミュニケーションし、協働する力の形成は、一つの単位における取り組みによって達成されることはありえない。この1年春のプロジェクトは、より長い探究とコミュニケーションの積み重ねに向けての最初の挑戦、そして誘いと

して位置づけられている。そして重要なのはそれに続くより長い探究の持続的な積み重ね、その本体である。各教科において、目指すべき学びの質を表す「核となる学び」が提起され、その実現に向けて、一つの単位における探究とコミュニケーションの実践と省察が、それ以後の単元に活かされていくことを意識した3年間のカリキュラム構成が模索されている（「核となるカリキュラム」）。

理科におけるカリキュラムは、図のように構成されている。「科学に挑戦」する1年目では、「身近な物質に視点を当てた探究」をめざし、2年次では「微視的な視点を育む探究」を通して「科学を使いこなす」ことをめざす。それらを踏まえて3年次では、巨視的な視点を育む探究を通して科学史と自身の将来へと展望をひらき「科学を広げる」ことを目指していく。新しい課題をめぐって、実験方法・調査方法を探っていく度に、これまで進めてきた実験での経験が活かされ、また探究経験の積み重ねからそのプロセスの見積もりや組織化も発展していく。

2年次の「化学カイロ創作プロジェクト」では、1年に取り組んできた様々な実験方法を活かして化学カイロに含まれる物質の成分を分析し、それを踏まえて自分たちで調整した新しい分量の科学カイロを作っていく。3年次のプロジェクト、自分たち自身の「プリンキピア」の製作では、これまで自分たちが取り組んできた様々な実験の歩みを振り返りながら、科学史の展開というより広い展望の中で、探究の歩みとその意味を跡付けている。そこでは科学者の探究、そこでの試行錯誤を、自分たち自身の探究の歩みの経験を通して、当事者の思考を探りながら跡付けていく。それまでの探究を活かし、また新しい実験と情報を駆使して謎を探究し、さらにはそうした探究の展開を科学史の脈絡へと開いていく。科学的な探究の主体として、そして科学を介したコミュニケーションの当事者としての力を培い、自分たちの探究と科学と歴史を結ぶ展望をひらくことが目指されている。

数学における「核となる学び」は、「関係を探り構造をつかむ」である。数学科のカリキュラムは「それぞれの単位は一つ一つ独立しているものではなく、その後の単元の土台となったり、また逆に前の単元の復習を後の単元で行うことになったりと、単元も常に互いに関係し合ってスパイラルに構成されている」。

1年のはじめ、附属の数学は、伝統的に中学校数学の教科書の最初に置かれている単元「文字の式」から入るのではなく、まず「平面図形」から入り次にそれを活かして「立体図形」に進んでいく。ひとり一人が自由に具体的に図形を操作しながら規則性を探っていく。その探究を活かして、より複雑な構造へと問いを進めていく。探究する学習とその発展的な積み重ねを、実際の学習の経験を通して自分たちのものとしていくことを、単元間の連続性の配慮によって支えている。

図

国語科では一年間の国語科での取り組みを踏まえ、それぞれがそれにかかわる研究を進め、国語科研究録としてまとめる取り組みを1年から3年生まで毎年重ねていく。その意味について、道上賢一先生は次のように語っている。

3年間を貫く学びの軸として国語研究録の活動を行う。国語研究録は、ロングスパンの継続した活動によって生徒たちの学びの成長を図ろうとするもので、学年ごとの3回のサイクルを通して徐々に学びを深めていくことを目指す。この国語研究録の活動によって培われた力は、文学教材や説明的文章教材を使った学習、あるいは表現の学習といった日々の学習における学びの質を高めていくことにも生かされる。また逆に、こうした日常の学習における学びの積み重ねが、国語研究録の活動でのテーマ設定や追究の深まり、表現の向上といったことにつながっていく。このように国語研究録と他の学習活動とが相互に関わり合い、それぞれの学習活動における学びの深まりが相乗効果を生み出しながら、生徒たちの学びを深化させていく。

また国語研究録の活動には、学力の向上を把握しにくい国語科という教科において自らの成長を自覚することができるという意義がある。自分の3年間のレポートの変化、1年生と3年生のレポートの質の比較をすれば、それは一目瞭然である。学習成果を目に見える形で自覚できることは、生徒たちの学習意欲を高めることにつながるはずである。

国語科の国語研究録は、明確に、一年次における取り組みとその反省が2年次の研究に、そしてそれらの省察を踏まえて3年目の研究録に展開していくサイクルを生み出し、そうした大きな自身の研究の枠組みが、日常的な国語の授業と「相乗効果」を生み出すことを目指している。

春の校庭での雑草探しの小さな探索が、グループで語られクラスで共有され、次の実験に繋がり、その検討と省察を通して再実験が計画されていくよ

うに、一つの単元での探究とそこでの経験の省察が、その後の単元における探究の土台となり、さらにそこでの展開がその後の単元での取り組みに活かされる。実践と省察の発展的な積み重ねは、単元と単元の間にも明確に働いている。

## 2) 学年プロジェクトという大きな協働探究への挑戦

こうしたより大きな協働探究と省察の発展的積み重ね構造、螺旋構造は、学年全体で3年間かけて一つのテーマを追究していく総合的な学習の時間の取り組み「学年プロジェクト」において、より鮮明にその螺旋構造を読み取ることができる。本巻に収録された学年プロジェクト「プロフェッショナル」の展開を例に採ってみよう。学年3クラス、120人のメンバーによる3年間の継続的な協働研究プロジェクトである「学年プロジェクト」は、「総合的な学習の時間」を中心に特別活動の取り組みとも連動して進められるが、その長い企図は、1年5月の学年での宿泊学習、そこで行われる学年のテーマをめぐる話し合いから出発する。宿泊学習への参加と運営、そしてそこでの話し合いへの参加と運営は、3年間の全体からすればきわめて小さいけれども、新しく集まった1年生にとって、初めて挑戦する一つの協働プロジェクトのサイクルとなる。その後、6月・7月をかけて、3年間の学年プロジェクトのテーマを決定するための予備的な調査と話し合い、調整が重ねられていく。120人のメンバーが共有でき、3年間にわたって持続的に問い続けるに値する主題を決定することは、それ自体がきわめて困難な課題への挑戦ということになるだろう。先輩達の取り組みの記録、直接の聴き取り、自分たちの関心にかかわるアンケートや、可能性のあるテーマについての予備調査が進められ、いくつかの競合するテーマのプレゼンテーションも行われ、時には対立や紛糾もありながら、一つのテーマを設定していく取り組みが進められ「プロフェッショナル」というテーマが絞られる。9月の文化祭では、自分たちの学年プロジェクトのテーマ設定とその意味、そしてそれにかかわる初発の取り組みについて、ステージでのプレゼンテーションと展示による二重の発表を行う。柳原先生は、1年生の文化祭での発表について次のように表現している。「1年生もさまざまな工夫がなされた発表を行うが、1年生は2年生の発表

に圧倒させられ、次の活動をつくっていく原動力になる」。2年生は、1年生を「圧倒」する内容と表現が求められているということでもあるが。

テーマ設定と初発のサイクル、そしてその発表を受けて後期のサイクルが進んでいくが、その一つの山となるのが3月に行う学年での3日かけた校外調査活動である。「プロフェッショナル」をテーマとした学年では、これまでの調査では取り上げることのできなかつた24種類の職業人から聞き取り調査を行っている。それらを含め一年間の取り組みをまとめ、また一人一人のレポートが収録された報告書『プロ魂』が刊行されている。

2年目のプロジェクトは、1年間の歩みを振り返るところから始まっている。実行委員会が作成したときどきの記録をふまえてまとめられた小冊子を読み進めていくと、それぞれの取り組みでの手応えやそこで感じた問題も思い出され、これからの進め方や課題も浮かびあがってくる。例えば、いくども重ねてきたインタビュー。あらかじめ用意した質問をして、一問一答で終わり、深まっていけない。問いを深めるインタビューが、前期の一つのポイントとなる。それは、1年目の課題をテーマについて「視野を広げる」取り組みとしてとらえ返し、3年目をまとめる年として想定し、2年目の課題を「深める」ことに据えることとも密接にかかわっている。福井新聞者の記者を招き、取材について学ぶ機会を設定することになる。

京都の「わたしの仕事館」を訪れた5月の校外調査、そして新聞記者を招いた取材について学習を経て、9月の、2度目の文化祭では1年半の「プロフェッショナル」についての協働探究をプレゼンテーションと展示によって表現していくことになる。

「附中商店街」というコンセプトで、2年生の教室がある2階のフロアのすべての教室と廊下を使って、8つの職業を紹介するブースが作られる。これまでの聞き取りや記録を活かし、必要に応じて改めてインタビューを行って、それぞれの職業、そこでの「プロ魂」を伝えようとする展示が進められる。

文化祭後、プロフェッショナルとは、という問いをどのように収斂させていけばいいのか悩みながら、修学旅行を活かした調査の構想が進められる。東京での調査、そしてNHKで番組「プロフェッショナル」を担当しているディレクターからの聞き取りでは、これまでインタビューの経験を積み、学ん

できたことも活かされて、相手の話の筋を聴きながら自分が感じ考えたことから問いを発して深めてい聞き取りも生まれてくる。

3年生の前期、そして文化祭に向けては、これまでの附属中学校における協働の活動の経験の蓄積を、クラスの総力を挙げて創造し表現する演劇活動に取り組む。後半、これまでの学年プロジェクトの歩みを辿り、自分自身の将来への展望と結び、後輩達に残す報告書が編まれる。

学年プロジェクトの展開は、最初の小さなプロジェクトである宿泊学習での話し合いから始まり、共通テーマのもと、協働研究のプロジェクトを重ね、それを通して学年規模の探究するコミュニティを培っていく、それ自体が長い大きな一つのプロジェクトとなっている。それは個々の単元のプロジェクトを次に活かし、3年間のカリキュラムを貫く「核となる学び」へと迫っていく教科の探究のデザインと重なり、しかも生徒の実行委員会中心の企画・運営において、学年という規模において、一つのテーマを最初から掲げている点において、また文化祭という大きな表現と交流の場を中心に据えている点において、それを越えた大きなプロジェクトとなっている。学年の共通経験、またその交流を通じた学校の文化の経験が、それぞれの教科のプロジェクトにとっても基盤となり源泉ともなる。またその逆に、教科でのプロジェクト経験がより大きな規模でのプロジェクトにもまた活かされていく。

### 3) 分散-重層コミュニティのフラクタル

もう一つの特徴的な構成、探究とその交流を支えるコミュニケーション編成は、一つのクラス・一つの単元を超えてそのように展開していくのだろうか。スズメノカタビラの授業では、4人程度のチーム、クロスするセッション、そして全体での話し合いが探究のプロセスに即して編まれながら展開されていくが、こうした構成は、より大きな学年プロジェクトにおいても見て取ることができる。ここではクラスと、クラスを解き(クラスの境界をクロスした)課題別・小テーマ別のグループの二つの二重編みの組織編成が取られることも多い。そしてこの学年のプロジェクトでは、要所要所で、他の学年、学校全体での交流の場が持たれ、そこで展開と成果を表明が行われる。文化祭はその最も重要な舞台であり、それぞれの学年のプロジェクトが提起され、

評価し合い、刺激を受けて、長いプロジェクトが再構成的に展開していくことになる。

学年プロジェクトはさらに、学校の外部に調査や成果表明の相手と場を求めていく。修学旅行は、その学年のコアとなるプロジェクトのための調査旅行として組織され、同じ時期、1年生も校外での調査を展開する。修学旅行や福井市の合同音楽祭においては、自分たちのプロジェクトと密接にかかわるメッセージを創作音楽ドラマとして演奏してきている。学年プロジェクトの報告書は、そうしたコミュニケーションの広がりや踏まえて、自分たちの活動の歩みと成果を伝えるものとして編まれる。

クラスの中でのコミュニティの分散的で、しかもその間を省察的コミュニケーションを介して重層的に重ねていくコミュニティ編成は、クラスを超えた学年のプロジェクト、そして学校の全体とその外部におけるコミュニティの編み方にも活かされていく。

しかし、一つのプロジェクト、一つの探究における経験と知を、その場だけに個々の、そしてその人だけの、言わば孤立した経験と知に止めずに、持続的発展的に後の取り組みに活かしていくことは決して容易に起こることではない。どのようにすれば、一つの探究、一つのプロジェクトの展開を、時を経て、次の展開に活かしていく、その持続と発展の状況を生み出すことができるのだろうか。自他の既往の経験と知を保持し、共有し、次の新しいプロジェクトにおいてそうした情報を組織的に検討し構想を立て、発展的に活かしていくための独自の組織化のサイクルが必要となる。附属中学校における実践のサイクルの中では、世代間の実践の相互交流、そして探究の記録の組織化と共有が、この実践と実践を結ぶ関節のサイクルとして重要な役割を果たしている。まず、学年を超えて探究・プロジェクトの展開を共有する場面において働いている世代間の相互作用・世代のサイクルに焦点を当てていこう。

## 2. 世代のサイクルと学校文化 継承と発展のせめぎ合い

学年プロジェクトの一年間のサイクルの中に、各学年の取り組みを共有するいくつかの重要な機会が位置づけられている。はじめての学年プロジェク

トの立ち上げと3年間にわたるテーマの設定に挑む一年生にとって、3年生の経験を聴くこと、そして残されたプロジェクトの記録を手にとることがもっとも重要な手がかりとなる。前期の最後の置かれた文化祭は、それぞれの学年のそれまでの展開を表現するもっとも重要な機会となる。それぞれのプレゼンテーションと展示に、刺激を受け、自分たちの取り組みの成果も確認して、後期の取り組みに進んでいく。

文化祭の中心である3年生の演劇もまた、この学校が開校したその最初期から培われてきた学校文化である。クラスで作り上げる演劇は。それまでの中学生活に共同の表現を与える、もっとも重要な機会として位置づけられている。半年がかりで構想と準備が進められ、文字通り中学生活とクラスの誇りを懸けた作品づくりへの挑戦が行われる。舞台道具づくり・シナリオづくり・演技と演出等等、多岐にわたる分業とその高度な調整が必要な演劇というプロジェクトは、学年プロジェクトや教科で培ってきた協働探究の力を土台として、さらに困難な領域への挑戦となる。2年生・1年生にとって、3年生の演劇とそこでのプロジェクトの質に接して、自分たちが挑戦するプロジェクトを見通していく。

教科の探究もまた学年を超えて交流される。附属中学校において音楽、そして合唱はとりわけ大きな位置を占めている。入学式において、新入生を迎える合唱の響きに、はじめてこの学校のメンバーとなる一年生そして新しく赴任した教師もまた、この学校の文化の洗礼をうけることになる。連合連合音楽会の演奏に向けての3年生の学校での演奏、そして文化祭における合唱コンクール。そして卒業式での3年生のハレルヤの合唱。先輩達の次第に洗練されていく協働の響きに接し、次の世代もまた自分たちの響きを培っていく。

一年間の要所要所で行われる国語研究録の授業では、学年を超えた研究の交流が意識的に組み込まれている。例えば、学年の出発の時期、3年生は昨年の研究録を踏まえ、1年生・2年生が研究録に取り組んでいくときの手がかりとなるようなレポートを選択し、さらに1年生のためのアドバイスを含めた紹介資料を作る。レポート選択と1年生のための国語研究録の説明資料づくりそのものが、自分たちの取り組みを読み直しそれを評価し、またその意味を表現し直す学習であり、またそれを通して自分たち

自身の課題を探っていく営みとなることが重視されている。2年生は選択されたレポートを読み、評価の視点について考え、自分たちの2年目の取り組みについて考えていく。1年生は資料とそのアドバイスを手がかりに、国語研究録についてイメージを広げていく。

それが可能となるのも、クラスにおける表明と聴き合いの積み重ね、そこでの探究と表現の彫琢によるのであり、またこうしたより広いコミュニケーションの場において他の学年のより深められた報告洗練された表現に接することが、クラスでの探究と表現がめざすべき水準を指し示すことにもなる。クラスでの授業、各学年のプロジェクトは、クラスを超え、学年を超えた探究と活動の表現と共有の場、そこでのインパクト、経験の共有によって支えられている。刺激を受ける。そして自分たちの活動の目標となる。

一つの学年の学習が、他の学年の学習を支え、また刺激する。まとめられた報告書、図書室に置かれ手がかりとして時に応じて読み継がれていく報告書が、長い探究を語り、またそこに自分たちが積み重ねいく文化の蓄積・厚みを伝えることになる。一つの学年の挑戦は、その時期の他の学年の実践を支えるだけでなく、記録を通じて、その後の世代の取り組みを支える礎の一つとなる。

このように学年を要所要所での学年を超えた表現とそれを味わい合う機会が編まれた学校全体のコミュニティのサイクルの中で、そしてそうした表現が文化として蓄積された空間の場において学ぶことによって、個々のクラス、個々の学年の取り組みは、個々の領域の内部で閉じているのではなく、そうしたコミュニティのコミュニケーションとの接点を可能性として常に含んで展開されていくことになる。一つの学級、一つの学年のチャレンジが、他の学年の探究の目当てとなり刺激となり、そうした呼応し合うコミュニケーションの機会の存在がより質の高い探究を支えていく基盤となる。世代をこえた交流の編成を通して、個々の探究と実践は、閉鎖された経験に止まることなく、学校文化をさらに発展的に培っていく営みと結びついていく。そのコミュニティと文化へ参画しようとして、新しい世代は培われた経験の基盤に支えられて、その基盤の上に探究への挑戦を始めることができる。そしてその文化を、自分たち自身の挑戦によって活性化させ、

新しい層を加えていく責任を果たしていくことになる。

### 3. 記録が探究と探究とつなぐ 省察と記録化のサイクルという関節構造の組織化

実践と実践、世代と世代の結びつきは、表明の場、共有の場における直接のコミュニケーションによって、そしてそこでの強いインパクトによって活性化されていくが、もう一つ、文章・書き言葉・記録によって、その場におけるコミュニケーションを超えて持続的に共有されていく。これまで探ってきた附属中学校の授業とプロジェクトにおいては、スズメノカタビラの授業のレポート、学年プロジェクトの報告書、国語研究録において、それぞれに、自分たち自身の探究を跡付ける記録が大切に編まれ、読み合わせ、重ねられてきていること、学習の構成の中で大きな位置付けが与えられていることを確認することができる。探究とコミュニケーションの持続的な展開を支える書き言葉・記録の意味について、ここで改めて整理し、検討しておきたい。その前に、書き言葉と記録が学校教育においてどのような位置を占めるべきものなのか、そしてその現実がどのような状態になっているのか、確認しておきたい。

1) 学校における書き言葉と記録 その重要性と現実

小学校1年生における五十音の学習にはじまり、大学・大学院における学位論文に至るまで、学校において書き言葉・論述の力の習得が特別な、中心的な位置を占めていることは疑いない。話し言葉(SPEECH)が、基本的には、いまとこの状況を共有するコミュニティでのコミュニケーションの媒体であるのに対して、書き言葉(SCRIP)T)はいまとここを超えたより広い公共圏におけるコミュニケーション、そして歴史的な時間展望に開かれたコミュニケーションの媒体であり、それを学び使いこなすことが、より大きな協働社会の構成員としての力として求められるがゆえに、そしてその力は小さなコミュニティの内部では培いがたい力であるがゆえに、学校という場が組織されてきたということもできる。たしかに学校は、歴史的にみても、まず何より書き言葉を学ぶ場として展開してきたといえるだろう。

しかし、大きなコミュニティへの橋渡しとしての学校では、書き言葉はまだ大きなコミュニケーショ

ンの中での媒体として機能しないままに学ばれていることが、むしろ恒常化している。与えられるテキストの文字は、先人からのメッセージとしてではなく、暗記し復唱するための題材としてとらえられ、また学習者が顕す書き言葉は、もっぱら暗記が正確にできたか、教えられた手続きが間違いなく再現されているかどうかを測るための証拠として用いられ、読み手に自らの探究や思考を伝えるものとしてはとらえられてはいない。コミュニケーションの媒体が、ここでは操作の正確さを示す痕跡として、機械的に測定されるデータに還元されてしまう。そこでは、書き表すことは、より遠くの、より多くに人々に自らの実践と思考を伝える言葉としてではなく、教育測定（評価とは言い難い）のために、与えられた書式に与えられた手続きの正確さを示す、そのための証拠を残すための作業に転化してしまう。

## 2) 持続的な探究とコミュニケーションに不可欠な媒体としての書き言葉・記録

最初に取り上げたスズメノカタビラの実践における報告、そこでのレポートの場合において、書き言葉・記録はどのように働いているだろうか。スズメノカタビラの秘密を探る探究において、毎回の観察のメモ、検討プロセスの覚え書き、実験の計画やそこでのデータは、中間報告会で一人一人が全体を報告するために組織化され、チームの中で共有される。それらがクロスしたセッションでそれぞれに報告し、他のグループの探究と比較検討され、そのプロセスもまたチームに持ち帰られる。それらを突きあわせ、次の調査・実験が展開され、全体への報告としてまとめられる。ときどきに作られるメモと報告をふまえ、この単元の最後に、個々人によって、自己の探究の歩みを跡付け直していくレポートがまとめられ、その個人レポートを紹介しあうチームを超えた少人数の報告会が持たれる。その都度の状況の中での断片的な省察と記録を探究の展開に即して読み直し、自分たちの探究の発展と限界についてとらえ直し、表現していくこのレポートは、以後のプロジェクトにおいてそれぞれが新しい探究の展開を探るときにも一つの手がかりとなっていく。こうした探究のプロセスをふり返るレポートは理科ばかりでなく、数学をはじめさまざまな教科のプロジェクトにおいて位置づけられている。

学年プロジェクトにおいても、一年間の協働探究の展開が報告書として編まれ、それは3年間を通じ

て重ねられていく。国語科においても研究録が毎年、クラスごとに編集され刊行されていく。すでに触れたように、その報告は、次の世代が自分たちの学年プロジェクト、自分自身の研究録の構想を立てるときにもっとも重要な手がかりとして読み継がれていく。自分たちがより以前の学年の報告を手がかりとして読み検討する経験をしているがゆえに、自分たち自身が表し残す報告もまた、時を隔てて、新しい世代に読み継がれていくことを当然、想定することになる。いまはまだここにはいない、いまコミュニケーションすることができない、しかし確実に時を経て現れ来る読み手に向けて書き表す。書き言葉の力の重要な働きを意識して、報告は書き表されていくことになる。

では自分たちのプロジェクト、探究の長い歩みを跡付ける報告は、学習者・実践者自身にとってはどうのような意味を持つのだろうか。これからのプロジェクトや探究の可能性と展開を探るために、先輩達の探究の報告を手がかりとする場面がそれを考える手がかりとなる。先輩達の過去の実践の展開の記録を辿りながら、またそのいくつもの可能性につながる様々な記録に接しながら、自分たちがこれから進めていく探究の方向と展開の具体的なステップとを想定していく手がかりとして働くことになる。自分たち自身の探究のプロセスを、より長い展望にたつて問い直すことは、ときどきの状況の中での自分自身の判断の妥当性をその後の帰結にも照らして再検討し、その意味を確認し、あるいはそうした状況のもとでのより有効な選択の可能性を改めて熟慮する機会をもたらすことになる。そうして吟味されたより長い探究プロセスの把握は、以後の自身の探究を、より長い視野に立って構想していく上で、先達の実践とその記録とともに、それ以上に直接的な拠り所となるだろう。そしてそのようにして展開した次の段階の探究・プロジェクトをさらにもときどきの記録に即して省察し、より長い展望の中でとらえ返していくことを重ねていく時、状況の中での記憶、そして与えられた書式に頼る活動とは次元を異にした、プロセスの記録に支えられたプロジェクトの展開が生まれてくる可能性が開かれる。自身の研究録の歩みをとらえ返し、また先輩達の研究レポートを読み解きながら次の国語研究録の構想を立てようとする時、自分たち自身の学年プロジェクトの報告書をふり返りながら、また先輩の報告書も参考に、今後の進め方について、学年の全メンバーとともに考えるためのブックレットをまとめているプロジェクト実行委員会の話し合いの中で、そう

した記録を生み出し、記録に支えられた長期プロジェクトの展開がすでに生きて働き始めている。

書き言葉と記録は、経験を再現し、伝える媒体であるが、とりわけより長い実践の持続的な展開をとらえ返そうとする時に、重要な手がかりとなる。そうした長い展開を跡付ける記録は、それをまとめる当事者にとっても、またその読み手にとっても、実践の長期にわたる展開の省察と展望のための枠組みを提起するものとして働くこととなる。

近代公教育において、書き言葉の力は、その目的ともかかわってきわめて重要な意味を持っている。近代公教育は、成文法である憲法を自らのものとし、さらに自らそれを協働して作る（書く）ことのできる共同社会の主体の形成をその目的に掲げてきた。そこで目指された自己立法の主体の自己教育は、法を読み、そして書く力の育成を理念としている。書き言葉の力、それを通して広いコミュニティの主体としてコミュニケーションする力は、その基、共通の基盤である。（Kant,1784, Condorcet, 1792）

そして、現在、知識基盤社会に生きる力、「思考力・判断力・表現力」をはじめとする力の育成をめざす現在の教育改革への提起の中で、書き言葉、記録と論述の力の重要性が改めて強調されてきている（中央教育審議会,2008）。そこでは具体的に次のような学習活動が例示され、その重要性が強調されている。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する  
（例）・日常生活や体験的な学習活動の中で感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを用いて表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する  
（例）・身近な動植物の観察や地域の公共施設等の見学の結果を記述・報告する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする  
（例）・需要、供給などの概念で価格の変動をとらえて生産活動や消費活動に生かす  
・衣食住や健康・安全に関する知識を活用して自分の生活を管理する
- ④ 情報を分析・評価し、論述する  
（例）・学習や生活上の課題について、事柄を比較する、分類する、関連付けるなど考えるための技法を活用し、課題を整理する  
・文章や資料を読んだ上で、自分の知識や経験に照らし合わせて、自分なりの考えをまとめて、A4・1枚（1000字程度）といった所与の条件の中で表現する  
・自然事象や社会的事象に関する様々な情報や意見をグラフや図表などから読み取ったり、これらを用いて分かりやすく表現したりする  
・自国や他国の歴史・文化・社会などについて調べ、分析したことを論述する
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する  
（例）・理科の調査研究において、仮説を立てて、観察・実験を行い、その結果を整理し、考察し、まとめ、表現したり改善

したりする

- ・芸術表現やものづくり等において、構想を練り、創作活動を行い、その結果を評価し、工夫・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる  
（例）・予想や仮説の検証方法を考察する場面で、予想や仮説と検証方法を討論しながら考えを深め合う  
・将来の予測に関する問題などにおいて、問答やディベートの形式を用いて議論を深め、より高次の解決策に至る経験をさせる

そしてさらに、こうした「レポートの作成や推敲、発表・討論」といった活動が、国語科に止まらず、理科や社会科をはじめ「すべての教科で取り組まれるべきもの」であることが強調されている。

しかし、こうした改めでの指摘は、学校の学習のこれまでの現状において、そうした書き言葉の力を培う学習活動が十分に展開されずにきていること、今なお課題であることを示してもいる。

最後にもう一つ、書き言葉の力のもう一つの重要な次元に触れておかなければならない。書き言葉の主体、より広く、より長く読まれていくテキストの主体となることは、空間的にも時間的にも開かれたコミュニケーションの場に、発言の責任を負うものとして参与することを意味している。小さなグループ、クラス、学年、そして学校とその世代をつなぐサイクルへと、表現の経験を重ね、広げながら、次第に彫琢されていく言葉の力は、そうした開かれたコミュニケーション圏、公共性の主体としての力、そこにおける探究とコミュニケーションの力を培っていくことと繋がっている。それは、未完のプロジェクトとしての公教育の理念、そしてグローバル化する社会における教育改革の焦点と確実に結びついている。

## 第4節 探究するコミュニティの編成と残された課題

### 学び合うコミュニティを拓き培う実践のために

1年生の春、校庭の野草の生態を学ぶ理科のクラスの探究の跡付けから出発し、単元と単元を結び、「核となる学び」を中心に据え長期にわたる学習の展開を重ねていく教科の取り組み、そして3年間一つのテーマを追う学年プロジェクトのサイクルを跡付け、探究とコミュニケーション構成とその持続を支えている編成を探ってきた。

単元の中にある、探究を発展的に重ねていく構成、そして一人一人の気づきや疑問、そして自身の探究の展開とその意味を伝える言葉を大切に語り聴くコミュニケーションの場の編成。さらにその過程を吟味検討し次の展開につなげていくことを支える記録。単元の中にあるそうした編成は、単元と単元、学年と学年とを結ぶより大きなプロジェクトとコミュニケーションの場においても、より大きな規模において、しかし、同じように活かされている。探究と探究、プロジェクトとプロジェクト、世代と世代が出会い、互いの実践を表明し聴き取り、触発し合う場は、同時に、自らの実践をさらにふり返り、今後の展望をひらく場でもある。小さな渦が日々の授業の中に大切に重ねられ、次第に大きく育てられた探究と表現、その大きな渦が出会う場が、学校の1年のサイクルの節目を形作る。

これまでの自分たちの実践をふり返り、さらにそれを踏み越えようとするひとつひとつの営みとその力は、一人一人の探究を前に進めるだけでなく、グループ、クラス、学年における探究するコミュニティを、次の段階へと進める力でもある。そしてそれは、「探究するコミュニティ」としてのこの学校、そしてその学校文化を、さらに次のサイクル、次の可能性へと突き動かしていく力でもある。

記録という媒体が、探究と省察の営みをより精緻なものへと進めることを促し、その持続性を支え、それにもとづく構想に具体性を与える。そして、いまこのコミュニティに集うメンバーの広がりや時間の制約を超えて、さらに広く、そして長い時間展望に立った、もう一つ大きな探究するコミュニティへと実践をひらく媒体となる。記録を通じて、附属中学校の実践の歩みを追い、探究しコミュニケーションするコミュニティの編成を探り、同時につねに、自分たち自身の実践の展開の現実と可能性を考えながら問い進めてきた読者・再検討者としての環達達も

また、記録を通して、このより広い探究するコミュニティに加わってきたことになる。

転換がつねに進み、拡大する社会の中で、与えられた固定的な手続きを学ぶ学習から、探究しコミュニケーションし、協働する知の力が求められている。附属中学校における実践とそのコミュニティ、そこにあるフラクタルなプロジェクト、フラクタルなコミュニティの輻輳は、新しい知を培っていく学校の可能性を具体的な営みを通して私たちに提起してくれている。

小さな春の探究から、学校文化のサイクルまでを追った跡付けを経て、次の山、より困難な課題群が視界に入ってくる。そうしたコミュニティと学校文化はどのようにして拓かれ、培われ、そして持続的に発展していくのか。教師は協働探究する授業を支える力を、どのようにして培っていくのだろうか。そして教師の協働的な力量形成を支える基盤とは何なのか。新しい学習を社会的な広がりにおいて実現していくために、こうした、コミュニティの形成とその担い手をめぐる一連の問いを進めていくことを避けて通ることはできない。第6巻において、附属中学校の協働研究の歴史、そして一人一人の先生の探究する授業をめぐる実践と省察のあゆみに沿って、この一連の問いへのもう一つの探究を進めていきたい。

### 参考文献

- Agiris, C., Schön, D.A.(1974), *Theory in Practice*, Jossey-Bass.
- Agiris, C., Schön, D.A.(1978), *Organizational Learning : A theory of action perspective*, Addison-wesley.
- Condorcet, (1792). “RAPPORT ET PROJET DE DÉCRET SUR L’ORGANIZATION GÉNÉRALE DE L’INSTRUCTION PUBLIQUE”(阪上孝訳「公教育の全般的組織についての報告と法案」『フランス革命期の公教育論』岩波書店,2002)).
- Dewey, J.,(1910).*How We Think*. (植田清次訳『思考の方法』、春秋社,1950)
- Dewey, J.,(1916)*Democracy and Education*. 松野 安男訳『民主主義と教育』,1975,岩波書店。
- Dewey, J.(1933) *Logic : Thory of Inquiry*. (魚津郁夫訳『論理学』、中央公論社版『世界の名著』第48巻所収)
- Faure,E.et.al. (1972) .*Learning to Be : The world of education today and tomorrow* 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳『未来の学習』1975
- 福井大学学芸学部附属中学校 (1964)『研究紀要』第1号.
- 福井大学教育学部附属中学校研究会(1985).『開かれた学

- 習意欲を育てる－授業と学校・学級風土の改善』東洋館出版社。
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(1999).『探究・創造・表現する総合的な学習 学びをネットワークする』東洋館出版社。
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2004).『中学校を創る 探究するコミュニティへ』東洋館出版社。
- G8. (1999). Charter – Aims and Ambitions for Lifelong Learning, Cologne. (「ケルン憲章－生涯学習の目的と希望－」)
- Herbart, J.F.(1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.*(三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書, 1960)
- 稲垣忠彦(1966)『明治教授理論史研究』評論社, 1966.
- Kant, I(1784). 'Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung', in *Berlinsche Monatsschrift 4, 1784 :481-494, Kants gesammelte Schriften, Bd. VIII:33-42.*  
(篠田英男訳, 岩波文庫版, 1974, 小倉志祥訳, 理想社版全集 13, 1988, 福田喜一郎訳, 岩波書店版全集 14, 2000)
- 小林真由美(2007)「関係を探り構造をつかむコアカリキュラム」福井大学教育地域科学部附属中学校『探究するコミュニティの創造』研究紀要第35号別冊数学科。
- The OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project (2005), *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES : Executive Summary*, 2005.
- 加藤正弘(1994).「研究概要 意欲を高め、可能性を拓く学習活動の展開」(福井大学教育学部附属中学校『意欲を高め、可能性を拓く学習活動の展開』研究紀要 第24号, 1994.
- MALITZA, Mircea et.al.(1979). *No limits to learning : bridging the human gap. A report to the club of Rome* (大来 佐武郎訳『限界なき学習 ローマクラブ第6レポート』ダイヤモンド社, 1980)
- 高橋和代(2007).「言葉を通して他と関わり、追究を深めるためのコアカリキュラム」, 福井大学教育地域科学部附属中学校『探究するコミュニティの創造』研究紀要第35号別冊国語科。
- 竹澤宏保 (2008).「スズメノカタビラの生態を探究する理科・1年」(「萌芽期の子どもたちが協働で取り組む科学的探究学習」 福井大学教育地域科学部附属中学校『学びを拓く《探究するコミュニティ》』研究紀要第36号)
- 中央教育審議会 (2008).「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」
- Wenger, E.(1999) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* Cambridge University Press.
- Wenger, E. et.al.(2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press,( 櫻井 祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』, 翔泳社, 2002.)
- 柳原有紀(2010)「プロフェッショナル1」(本書, 第1章第1節)
- 柳原有紀(2010)「プロフェッショナル2」(本書, 第1章第2節)
- 柳原有紀(2010)「3年間の学びの発展を促す表現活動」(本書, 第1章第3節)



# 省察的実践者としての教師の学習コミュニティを支える

学校拠点の専門職学習コミュニティとそれを支える省察的機構への展望

柳沢 昌一

はじめに:実践の場での教師の学習とそのコミュニティへの関心

省察的実践、実践のカンファレンス、専門職学習コミュニティ。そして、分散型リーダーシップ。複雑化し変動する状況の中での専門職と専門職教育をめぐる改革の実践と研究の前線において、密接に連動する一連のコンセプトが共有されてきている。教師の専門性とその形成とその組織・制度をめぐる議論と研究、そしてその改革をめぐる実践の中でも、この連動するコンセプトは中心的な軸となってきたといえるだろう。

しかしそうした新しい専門職の学びとそのコミュニティ、そしてそれを支える組織制度をどのようにして連動させて形成していくのかという点についての問いと実践は容易に進んでいかない。個々の論点に限定されたスキルや方策の普及、あるいは複合的であっても個別の取り組み、試行錯誤の段階を抜け出し切れずにいると言わなければならない。一方では、省察的実践・専門職学習コミュニティ・分散型コミュニティといった一連の実践把握の概念の生成と展開を追いつつ、他方で専門職教育改革、教師教育改革の展開に内在しながら新しい学習とそのコミュニティの現実的な形成過程を探っていくことが求められる。

本稿では、専門職教育改革の基軸となっているドナルド・ショーンの省察的実践者とその教育、およびその組織をめぐる議論を改めて確認し、後半では、改革期の教師の専門性形成とそのコミュニティを実際にどのように持続的に支え結んでいくのか、福井大学における取組を踏まえた省察を進めていくこととしたい。

## 1. 専門職の知とその教育をめぐる危機:技術的合理性の組織問題と省察的実践への企図の曲折

1983年に刊行されたドナルド・A・ショーンの *The Reflective Practitioner* (以下『省察的実践者』と表記)における専門職の知とそれを支える専門職教育の構造転換の提起は、その後も加速的続く変動の中で専門職とその組織のあり方を考えるフレームとして、またその改革を方向付ける基本概念として、教師教育を含む幅広い分野において共有されてきている。

しかし、その初発の問題設定において実践の中でのわざ *art* の再評価が起点となっており、しかもそれが技術的合理性との鮮明な対抗軸として提示されるために、ショーンの議論の総体がこの導入部の論点に還元された形で理解されてしまう、そしてまた、組織と学習、その構成の構造転換をめぐるショーンの議論の展開について読者の関心が遮断されてしまうということが繰り返し起こってきている。

ショーンの研究の長い歩みをたどるならば、実践と研究の主要なテーマは、むしろ変動期の組織とそこにおける変革のための学習とその組織にあり、それらを軸とする総体としての社会における探究的な学習、**public learning** への展望を切り開くことであったことを読み取ることができる。『省察的实践者』においても、全体の論理構成においてこうした組織制度改革への問いが貫かれている。ここではこの著作とそれに続く *Educating The Reflective Practitioner* (以下『省察的实践者の教育』と表記) において、専門職の知とそれを支える専門職教育の組織・制度をめぐる改革がどのように展望されようとしていたのか、またそこにどのような困難と問題の所在が捉えられていたのか、改めて確認しておきたい。

#### 専門職の知の転換の必要性：技術的合理性モデル・エキスパートモデルの限界と逆機能

省察的实践とその組織をめぐるショーンの一連の提起は、技術的合理性を軸とする認識論とそれに依拠する専門職教育カリキュラム、そしてそれらに支えられたエキスパートモデルの専門職のあり方への批判、そしてその転換を求めるものとなっている。技術的合理性とそれに基づく専門職のあり方がなぜ批判的に問い返されなければならないのか。その問題をどう把握するかが、それ以後の議論の展開の跡づけを規定することになる。

ショーンは、『省察的实践者』の第1章、そして続く『省察的实践者の教育』の第1章において、1960年代以後のアメリカにおいて専門職に対する信頼が大きく揺らいでいく状況を追い、その中で既存の知、さらには操作的な研究方法に基礎づけられた知を適用することによって問題を解決することを謳うそれまでの専門職の知の正統的モデルでは、つねに新たに生起し続ける、したがって定型的な解決策のない、そして複合的で価値葛藤的でもある問題状況に対処出来なくなっていることを繰り返し指摘している。

そして、そうした問題状況の中で、問いを立て探索し、試行錯誤を通して問題解明と解決の方策を探る知の営み、省察的实践のモデルを専門職の知の中心的なモードとして定位することを提起している。

こうした問題提起に対しては、技術的合理性に基づく知の適用範囲を限定し、それを超えた領域において新たな知のあり方を提起するもの、したがって両者はそれぞれの領域を持ち並列されるとする捉え方もありうるだろう。そうした捉え方に立つならば、技術的合理性に基づく定型的知のこれまでの基礎の上に、応用的実践的な知としての省察的实践の視点を付加していけば足りるということになり、専門職教育の形もこれまで通り、基礎研究・応用研究・実習、さらには継続教育という秩序が維持できることになる。ショーンの提起をそのように限定的に理解し現状の組織の中に補足的に取り込もうとするアプローチが繰り返されることになる。

しかし、ショーンの技術的合理性に対する批判は、そうした適用の範囲の限界の必要に止まるものではなく、むしろ、そうした知の枠組みを基盤的・支配的な地位に置き、それに囚われ続けることが、専門職個人の、そして社会的協働的な問題探究へのプロセスを阻止する強力な呪縛として働いていることに向けられている。

『省察的实践者』の第5章において、実践場面において直面する既存の知見や方法では対処しがたい状況に直面したときに、技術的合理性に基づく厳密性を基盤とする知の枠組みが実践者にどのように作用するのかについて言及している。

「多くの実践者が(技術論的な) 厳密性か(実践的な) 有意性かをめぐるジレンマに対して採る対応は、自分が持っている専門的知識に合わせて実践状況を切り取ってしまうことである。(中略) 彼等はカテゴリーに入らないデータに意識的に注意を向けないようにする。例えば経営情報システムの設計者は、そのシステムから得られた情報がどのような経営上

の抗争のきっかけとして作用するかについて関心を持つことを単純に避けるようになる。

「ジャンクカテゴリー」を活用して矛盾するデータをクズとして、つまりは排除すべきものとして説明しようとするかもしれない。」

そしてそれは、私たちにとってより身近な発達支援、対人援助の専門職の場合においても例外ではない。ショーンは次のような例を挙げている。

「さらに悪いことに、対人援助の専門家の中には、援助に抵抗するようなクライアントを排除し、彼らに「問題のあるテナント」「反抗的な子ども」というレッテル張りをするかもしれない。このような戦略は総じて、自分の専門におけるスタンダードとなっているモデルや技法に対する信頼性を保とうとする実践者自身の利害関心に強く規定されることによって、実際の状況や取るべき処置を、読み誤ってしまう危険をもたらすことになる。このような状況に置かれると、専門家はクライアントの犠牲によって自らのエキスパートとしての感覚を維持しようとするところがある。」

アージリスは、さらに、厳密な方法を維持しようとして起こるこうした抑止と排除が組織に対して引き起こす問題について言及している。その妥当性を検討し直す可能性が絶たれた限定的な条件・ルールのもとで当事者間に「競争的な勝ち負けのダイナミクス」が生じ (b)、そうした枠での「各部局間の抗争」(c) が引き起こされる。そして、それぞれが自身の立場を守ろうとすることによって「組織的な政治抗争」(d) が引き起こされることになる (Argyris,1980,15)。こうした構成要因は相互に結びついて働き、さらに状況をめぐる情報の曖昧さや矛盾・混乱を拡大させ、それがさらに防御的・抑制的なメカニズムの強化に繋がるという負のスパイラルが転回していくことになる。その負の旋回は最終的には隠蔽・改竄・虚偽の報告といったさまざまなタイプの防御的行動を引き起こすことにな

るとアージリスは指摘しているが、こうした行動は当然処罰の対象となるがゆえにそれらを偽装し隠匿すること (camouflage) が繰り返し重ねられていくことになる (ibid.)。

技術的合理性に支えられ拘束された専門知は、したがって単に複雑な状況に対応できないということに限界付けられるというに止まらず、それが専門職の知の最大の根拠でありつづけていることが、実践的問題状況に対する専門職の探究を抑止し、さらに組織的な問題状況への取り組みの阻止と、他方で技術的合理の枠内での競争のダイナミクスを助長し、問題状況と乖離した専門職組織の自己展開とそこにおける隠蔽・改竄・虚偽への逆スパイラルへのドライブとして機能していると分析している。あくまで技術的合理性とそこにおける厳密性・確実性を専門職の知とその正統性の基盤にとらえ、状況の中での探究を核心とする省察的实践の知を付加的で、また根拠付けも意図的な形成も不可能な属人的力量にとらえる限りは、専門職の知とその組織が抱える拘束とその負のスパイラルは克服することができない。ショーンとアージリスのアプローチは、後者の知のプロセスを跡づけ、それを支え発展させる条件を解明し、そうした条件を実現する組織と機構のあり方に迫ろうとするものであり、省察的实践はそこにおいて、専門職の知の中心であり、その正統性の基盤でもあるものとして捉えられている。実践の知の展開の中の、定型化しやすい部分において、既存の知の適用は可能であり、その機械的で厳密な適用が可能でありまた求められる。しかし、それこそが専門知の中核であり重心であり、正統なあり方であるにとらえるならば、それは上述のような実践の展開の動態とその総体へのより困難な探究への企図を抑止する認識論的枠組みと化すことになる。

省察的实践を中心とする枠組みにおいて、実践者は、問題状況を探り、その状況を捉えそこに働きかける手がかりとなる過去の (自他の) 可能な限りのアプローチやフレームを考量しつ

つ選択して実験し、それが状況にもたらす動きや状況からの抵抗を検証しそのアプローチやフレームの効果の検討・再構成を重ねつつ、状況への働きかけと自身のフレームの再構成を不断に重ねていく。省察的实践はそうした一連の状況との相互作用の中での探究的实践、実践的探究のサイクルとして捉えられている。そして自身の認識の枠組みの不断の再構成は専門職としての構え・役割の展開と連動する。技術的適用を中心とするエキスパートモデルから実践の中での探究者モデルへの転換が求められることになる。

では、その実践の中での探究を核心とする専門職の力量とその構成を『省察的实践者』においてショーンはどのようにとらえているのだろうか。第3章、4章における建築デザインと精神分析の専門職の探究過程の事例分析を踏まえて、ショーンは「行為の中の省察の構造」とその特質を、五重のプロセスとしてとらえている。その5点は以下の通りである。

①状況の中での問題設定の枠組みそのものを転換、②過去の経験をレポートリーとして現在の状況把握に活かすこと、③状況の中で、再設定する枠組みや手立ての妥当性を、実際に状況の中で試すことによって厳密に検証すること（状況の中での実験の厳密性）、④建築におけるスケッチブックや設計図のように、状況とそこへの働きかけの作用をシミュレーションする、あるいはそこで働く力と関係を把握するためにその状況と実践をモデル化して検討するための「仮構世界」、言い換えるならメタの記述の枠組みを発展させること、そして最後に、⑤探究に向かうスタンス、状況に対応しながら基本的枠組みを転換するとともに、選択した枠組みについて実践者・当事者としての責任を併せ持つこと、である。

しかし、この「行為の中の省察」、状況との対話に焦点化された専門職の力量の把握は、ショーンはこの著書全体において提起している専門職の力の、重要ではあってもその一部にすぎな

い。本書全体の論の展開を踏まえるならば、そのショーンの提起しようとする専門職の力量の総体は、状況との対話を含む、次のようなより高次の多重構造としてとらえられる。

Iは、前述の状況との省察的な対話であるが、それは「行為の中の省察」の半面であり、もう一つ、クライアントとの関係、そこにおける省察的対話関係の問題が重要となる。第IIIに、専門職がその営みの意味と価値を、社会的に、またパブリックに表明し、またそうしたコミュニケーションにおいて省察していくという役割と課題が、最終章において提起されている。そして、これは概念・フレームとして明確に提示されているというよりも、ショーンが描き出す事例の中に示されていることであるが、IV次の世代の専門職を育てること、そしてそのことも含めて、本書全体のテーマであるが専門職とその力量形成のための社会的機構への責任についても言及されているということになるだろう。

I 状況との省察的対話 II クライアントとの省察的対話 III パブリックなコミュニケーションへの責任 IV 次世代育成の責任 V 専門職とその力量形成の機構への責任のうち、『省察的实践とは何か』の中では、Iに焦点が当てられ、IIとIVはその背後に描き出され、IIIとIVは、課題提起として示されている。

続く1987年の著書、『省察的实践者の教育』では専門職教育の事例を通してIVが焦点化され、IIの問題、コミュニケーション問題が前面に置かれることになる。そしてまたVの専門職教育改革の問題がより具体的に提起されていく。ショーンは、専門職の多重の構成をもつ省察的力量的形成をどのようにして実現していこうとするのだろうか。

#### 省察的实践者の力量形成を支える教育の提起： 省察的実習の三つのモデル

『省察的实践者の教育』の中で、ショーンは大学において正規のカリキュラムの枠の外、あるいは内部で営まれている実習の伝統、行為を

通して学ぶ営みとそれを支えるコーチングに手  
がかりを求めている。建築デザインのスタジオ  
での実習、音楽演奏のマスタークラスの演奏指  
導、精神分析のスーパーヴィジョン、ショーン  
とアージュリス自身による組織におけるカウン  
セリングのセミナー、そしてショーンが取り組  
んだマサチューセッツ工科大学の都市計画のセク  
ションにおけるコアカリキュラム改革の実践。  
異なった専門職における実践的教育（省察的実  
習）を事例として取り上げながら、ショーンは  
3つのモデルによってそこでの実習とコーチ  
ングの展開と作用を分析していく。三つのモデル  
は **follow me, joint experiment, hall of mirror** とそ  
れぞれ名付けられている。

最初の **follow me**（私を追いなさい）のモデル  
はもっともイメージしやすい、また伝統的なも  
のと言えるだろう。コーチの自身が展開する実  
践を学生が追うことを通して、そしてそこでの  
実際の取り組みの展開を通して実践のわざを学  
んでいくアプローチである。しかしこのアプロ  
ーチにおいてもいくつかの困難な壁と、またそ  
れが作用したとしても残る問題が指摘されてい  
る。実習の初発の段階で、学習者はコーチの実  
践の展開をどう追えばいいのかすら分からない  
状態が生じることは免れず、意味も分からぬま  
まに従っていくことを求められていると感じざ  
るを得ない局面が現れる。そうした状況にあっ  
てなおもコーチを追うことが求められるとき、  
一方ではそれが盲従に陥る危険がつきまとい、  
逆にその恐れを強く意識して追跡を拒絶してし  
まうことにもつながっていく（過剰学習と学習  
不信）。そしてそうした両極端に振れることを回  
避できたとしても、このアプローチにおける学  
習は、新しい複雑な状況に直面し **follow** するモ  
デルがないときに、第一の当事者としてその問  
題に取り組むための力を培うという課題に直接  
応えるものとはなり得ないだろう。

第2のアプローチ **joint experiment**（協働の実  
験）は、そうした壁を打開するという点におい  
て中心的モデルとなる。ここでは学習者とコー

チは、ともに新しい問題状況に取り組む協働探  
究者であり、ともにその問題をめぐる実験に参  
画していくことによって、そこでの不可避の試  
行錯誤をともにし、それに相応しい新しいフレ  
イムとアプローチを探ることを通して、互いに  
実践者としての力を培い、またその支援者とし  
ての経験を発展させていくこととなる。

しかし、このアプローチには、第一のそれと  
は裏腹の困難さがあると言えるだろう。この第  
2のアプローチにおける学習者は、すでに自分  
の課題を持ち、自分なりのアプローチでの探究  
を始めているということが前提されている。し  
かし、そうした前提が成立していない場合には、  
そしてそれが大半であるが、協働探究の企図は  
長い試行錯誤を持ちこたえることが出来ず、第  
一のパターンにシフトするか停止するか岐路  
に直面することになる。

第3の **hall of mirror**（鏡のホール）のアプロ  
ーチは、こうした第1・第2の問題と壁を踏まえ  
た、新しい省察的実習のデザインの提案と位置  
づけることができる。ショーンはこうしたアプ  
ローチの事例としてデヴィッド・サッチスとス  
タンレー・シャピロによる精神分析の協働的な  
スーパーヴィジョンを取り上げている。ここで  
は、研修医がそれぞれ、自分が取り組んでいる  
臨床の事例の展開とそこで直面している課題に  
ついて語り、それに対して他のメンバーがその  
展開について当事者の一人として探究に参画し  
ていくことが推奨される。それは一面では、共  
同実験が相互にまた複合的に展開されていく状  
況であるといえようが、ここでもやはり試行錯  
誤とそれを容易に打開できずにセミナーが停滞  
する局面が訪れることが描き出されている。打  
開策が提示できないようなセミナー、そして教  
師は、専門職教育として意味をなさないとい  
う通念に根ざす疑念が、ついにセミナーの場  
で語られることになる。しかし、この状況の中  
で二人の教師は打開策を直接提示するのでは  
なく、学習者（研修医）が患者との間で直面  
している窮地と、このセミナーにおける困難と  
の間の類

似性・並行関係に気付くことを参加者に促す。

予め適切な方策を持ち、探究のプロセスなしに即座にそれを適用できる専門家を求めるクライアント、そうしたクライアントの求めに呼応しようとして、探究の抑止状況の中で答えを導こうとして必然的に身動きできない状況に陥る臨床医。そしてそうした臨床の状況を反映してセミナーでの探究も進まないことによってセミナーの意義そのものに疑いが生まれてくる状況。探究を抑止する悪循環が、二つの場と通じ、連動し合っただけで生きていくことについての省察が求められていくことになる。

自分自身が直面している実践の展開とその拘束と、セミナーにおいて生じる相互的な探究の展開とその拘束とを照らし合わせながら省察していく。セミナーで語られる他のメンバーの実践の展開を、当事者の立場に参与しつつ跡づけ、そこでの捉え直しと自身の実践とを照らし合わせる。そこでは、多重の実践の展開のストーリーとその省察とが、互いに照らし合う状況が生み出されることとなる。コーチの実践の一つの脈絡を追うこととなる第一のアプローチ (**follow me**)と対比するならば、それは、複数のストーリーを意図的に照らし合わせながら追跡していく状況、多重の展開の省察が鏡のように照らし合う状況を生み出そうとするアプローチ (**hall of mirror**)と捉えることが出来る。そしてまた、語られる状況を共有する協働探究、仮想的な共同実験状況が複合的に生まれていることにもなる。

このアプローチにおいても、省察的な実践の跡づけをめぐる協働探究の意義が把握出来ない段階、その取り組みの意味が理解できない、決して短くないプロセスが現にありそれがショットカットできない重要な過程でもあることは、この事例の中に示されている通りであるが、それぞれの段階に即する可能性のある多様な事例が語られ、また複数の事例の比較による相対化を組み込んだアプローチとなることによって、**follow me** のアプローチの限界を超える可能性も帯びている。註2

『省察的実践者の教育』の最後に置かれているショー自身によるマサチューセッツ工科大学の都市開発部門の新しいコアカリキュラムの企図は、もしそれが順調に展開されたならば、省察的実践者の教育のもっとも組織的な取り組みとして位置づけられるべきものだったといえるだろう。カリキュラム改革のための企図として、複数の分野の教師が協働して取り組んだこのコアの授業は、ボストンの一地区における社会的な問題に学生がチームで実地に取り組むことを一方の軸としながら、その取り組みに密接に関わる形で探究の基盤となる学的なアプローチを学んでいくことが目指された。そしてその個々の専門に関わる関連授業にも、他の専門家も参加するという形が取られることになる。このプロジェクトは一方で闊達な協働探究の渦を巻き起こすことになるが、それが大きくなるにつれて同時に外部からも、また内部においても、強い批判と抵抗を呼び起こしていくこととなる。学生がこのプロジェクトに打ち込めば打ち込むほど、より多くの時間をそこに投入することになり、裏腹の関係にある外部の教員からは当然批判が湧き起こってくることになる。また、内部の構成員、教員の中にも学生の中にも、このプロジェクトが時間と労力がかかりすぎるといふ不満が生まれてくる。一方で、このプロジェクトに意義を見だし、継続的に関わっていく学生が現れ授業としては発展していく一方で、そうした批判や不満を背景に、この授業は必修のコアから外されることになる。ショーはこの企図の曲折と挫折について、省察的実践の教育をめざす企図が直面する組織的な抵抗をめぐる事例として『省察的実践者の教育』の最後に補論として置いている。省察的実践者としての力量形成をめざす企図は、そこに参与する学習者にとっても、またこれまでの定型的なパターンによって固定された組織においても、既存の秩序の動揺と価値低下の危機を引き起こし、したがってそれに対する強い抵抗を必然的に呼び起こすことをショーの分析は描き出している。

こうした過程が不可避であることを踏まえて、省察的実践のための学習をどう実現していくのか。ショーンの到達点と提起を受け、それを越えた実践と探究が求められることになる。その先を目指そうとするときにも、ショーンが最大限実践として把握し、またそこでの困難の中で構想として提示していることは、大きなよりどころとなる。実践的なアプローチとしては、省察的実習をめぐる三つのアプローチ、とりわけ相互的な省察を照らし合いながら生み出すカンファレンス、hall of mirror のアプローチであり、それを支える省察的機構への構想である。

『省察的実践者』の第10章における大学の組織改革への提起はそのことと密接に関わっている。そこでショーンは次のような省察的実践を支える機構としての大学の展望を語っている。

「大学は研究のための問いの源泉として、また学生のインターンシップの場としてのみならず、省察的実践にアクセスするための源泉として、専門職の実践に関心を持ち始めるようになる。その結果、学術研究のための大学の活動としては周辺的だと考えられてきた活動に、新たな意味が与えられるようになる。フィールドワーク、コンサルタント、現職の実践者のための継続教育はこれまで二次的な活動あるいは必要悪と考えられることが多かったが、それらが研究手段として第一級の地位にのぼり、大学の主要な仕事となるだろう。」

「省察的研究のテーマは、＜省察的研究者＞と＜実践者でもある研究者＞の間の対話から生まれ、またテーマ設定は、実践者が担当できる研究をすべきであるという要請により一定の制約を受けるだろう。その結果、ときには研究の実施を悩ませるような問いに対して新たなアプローチも生まれるだろう。実施することも省察的研究のプロセスに組み入れられる。というのは実践者も研究に参加するので、彼らはそこで洞察し、洞察の成果を用いるからである。実践者と研究者はお互いに行き来可能な境界を持ち、当然のことながら、研究キャリアと実践キャリアとが織り合わされてゆくだろう。」

このことと連動して、ショーンは「実践機関はみずからを研究と教育の中心と見なすことになるだろう」とし、そしてこうした機関と結び

ついた専門職大学院が、「大学の中での省察的研究のセンター」としての機能を果たすものとして発展していく構想を提示している。

実践の場における省察的実践とその力量形成への企図と、大学におけるそれに対応する実践と授業、そして組織改革への企図が相互に連動して進められ、相互的互惠的な実践と研究のサイクルを生み出す。ショーンの構想は、実践の知の転換をめぐる諸個人の学習とともに、それを支える実践の場と大学におけるそれぞれの組織改革、さらにはそうした連動する革新を持続的に支え結ぶ、新しい媒介組織の創造を必要としている。それは、教師教育の分野に引き付けて言うならば、学校における省察的実践への企図と、大学教育におけるそれに関わる授業改革組織改革とを、相互に連動して進めていくこと、それを相互に結ぶ新しい組織を生み出していくことを意味している。

これまで辿ってきたように『省察的実践者の教育』の事例分析は、省察的実践への学習の可能性への探究であると同時に、それが学習者自身にも組織にも抵抗を引き起こしていく、そのプロセスとその必然性についての探究ともなっている。しかしその事例分析は大学教育の内部とその近接機関における取り組みに止まり、もう一つの、ある意味ではより決定的な実践の場における研究と教育の展開へと踏み込むことはできてない。この残された、より困難な複合的な課題へのアプローチが、ショーンの提起以後様々な分野において進められてきている。組織学習研究の展開、そして実践コミュニティをめぐる取り組み、さらにそうした展開を受けた専門職学習コミュニティとそれを支える分散型リーダーシップをめぐる教育改革の事例研究は、そうした動向の展開を示すものであるといえるだろう。省察的実践への学習過程が、葛藤と抵抗を孕む長期的なプロセスとならざるをえないことについてのショーンの提起を踏まえるならば、そうした長期的な学習を支える持続的学習組織、専門職学習コミュニティの実現が必然

的に求められることになる。そして、そのコミュニティを培っていくプロセス、さらに長い形成へのプロジェクトの継続、歴史的継起と創成を要する過程を想定して行かなければならない。福井大学における学習過程研究をめぐる協働研究においては、教育改革・教育実践研究・教師教育改革をめぐる諸研究・諸事例研究の追跡と、日本の戦前戦後における学校における協働研究の歴史的展開についての事例研究、そして福井の学校と結ぶ協働研究と連動する大学改革の企図を結ぶ実践と研究のプロジェクトを重ねてきた。本来ならば歴史的展開への展望を踏まえた上で、専門職学習コミュニティの持続的展開に問いを進めていくべきであるが、紙幅の限界もあり、福井における学校拠点の協働実践研究とそのコミュニティの取り組みに直接向かうこととしたい。

## 2. 専門職学習コミュニティのサイクルとその多重の構成

省察的実践者の力量形成を支える専門職学習コミュニティを持続的に支えていくためにどのような編成とコーディネーションが必要となるのか。ショーンの議論と企図、そこで描き出される幾重もの問題と照らしながら、ここでは福井大学教育地域科学部附属中学校における教師の協働研究の企図の展開を追い、その長い歩みから学んでいきたいと思う。

独立開校した 1963 年以來の附属中における協働研究の半世紀を超える展開は、ほぼ毎年刊行されてきた研究紀要によってその稜線をたどることができる。「自主・共同」の学校の理念と密接に結び、生徒自身による主体的な学習を実現しようとするこの学校における研究の根本的テーマは、曲折はありつつも見失われることなく問い続けられてきた。しかしその協働研究の方法と組織については、暗中模索と試行錯誤の連続であったこともまた、この記録の中に記されている。初期の、個人個人が自身の授業・研究・表現のスタイルを持ち込んだの探索的なアプロ

ーチは、学校創設期のメンバーが学校を去るについて変化していくことになる。次第に研究の方法論を明確にし、「教育工学化」の方向をめざすべきという力が働くことにより、数量的な処理を求める研究スタイルへと傾斜していく。しかし、一時間の授業における発言と行動をさらに断片化して、数滴に処理することに膨大な時間を要求する手法、長期的な学習の展開とその意味への問いとそこに見いだされるはずの文脈を結果的に極端な形で粉砕してしまうことになるこうしたアプローチについては、授業者の中からも強い疑念と転換への提起がなされることになる。それまでの「教育工学的」アプローチの転換が明確に記されている。

それ（教育工学的アプローチ）は、学習目標を行動化することによって明確化し、また授業における相互作用を分析することによって発問をくふうし、手ごたえのある応答を引き出すものであった。そこに、改善の糸口を見つけてきたのである。つまり、授業におけるしくみを分析総合することで、有効な設計、確かな実践、優れた評価へと結びつけていく方法である。そうした工学的研究の基調にあったものは、教師からの授業改善の視点であったといえよう。」

これに対して学校全体として「意欲的に学ぶ生徒集団の育成」を副主題に据え、そのこととかわって国語科では「学習意欲を引き出す課題設定」が研究テーマに据えられる。その意味が次のように指摘されている。「それは今までとは方向を違えて、授業改善の視点を生徒の側にあてて考えようというものである。生徒の学習意欲に支えられずには、どんなすぐれた授業もありはしないのである。」

その後、研究主題は「ひらかれた学習意欲」に焦点化され、そのための授業のあり方を求める実践が進められていくが、同時に数量化・測定による研究アプローチが併存する状況も続き、生徒の学習意欲、そして主体的な学習の展開を跡づけ、解明するという主題にふさわしい研究アプローチの組織化は課題のままに残されていくことになる。

その後、国語科における「課題読み」、長期的

な共同の創作作品作りに取り組む音楽科、そして調査を組み込んだ修学旅行をはじめとするプロジェクト的な学年活動が展開されていくことになる。しかし、そうした授業改革の展開と、一方での従来の枠組みを脱しきれない研究や紀要のあり方の間のギャップは拡大していくこととなる。実践の展開をどのようにとらえ返し表現していくことができるのかが課題となってくる。1990年代の末、蓄積されてきたプロジェクト的な学習の展開をとらえ返し表現し、その意味を問い直していく協働の取り組み、実践をめぐる論集の編集刊行の企図が始まる。註3

そこではこれまでの紀要における叙述形式とは異なる、新しい実践の表現のあり方が模索される。長期にわたる協働プロジェクトの展開を時系列に即して跡づける。活動の道行き、その文脈の中で、時々思考や実感もまたナラティヴに語られる。そして長い展開のなかでどのような活動と認識の変化が生じていたのかを探り、その意味を吟味し、またその展開をもたらした要因を探りつつ描き出そうとする叙述の形が模索されていく。それは実践の中で実践者の思考・判断をその展開に即して吟味検証する営みと重なり省察的实践についての省察のためのアプローチともなっていく。

こうした表現への協働の探究の結果として、それまで個々の取組としてバラバラな枠で描かれ、研究としてまとめられプロジェクトや授業が、当事者である生徒たちの継起的長期な学習として、漸成的な積み重なりと連関として描き出されていくことになる。そしてこのとらえ返しの中から、附属中学校における新しい総合的な学習のデザインが生み出されていくこととなる。3年間にわたり、自分たちが設定した大きな主題をめぐる継起的で多様なプロジェクトの複合体としての学年プロジェクトは、その後、現在に至るまで、附属中学校における探究的な学習の支柱として働き続けている。

同時に、この協働の著作の叙述の形、そしてそれ以上に、そうしたプロセスの展開に即した

省察を協働ですすめるアプローチそのものが、教育実践研究の一つの方法論・組織論への手がかかりを与えるものとなる。その後、附属中学校の研究紀要の叙述は、生徒たちの協働探究のプロセスを、起点から試行錯誤を踏まえた曲折、そしてサイクルを重ねながら自分たちの認識の枠組みと活動の編成を展開させていくに至るまでを追うことを中心に据え、そのプロセスを支える働きと組織についての研究を重ねていくものへと大きく転換していくことになる。

### 授業改革プロジェクトにおける持続性問題

いくつかの条件に支えられて協働探究の活性化とそれにとまなう探究とその組織の展開が生まれとき、当事者にとって、その展開は自分自身の成長と相即するものであり、したがってその意味を実感し、その水準を維持し、さらに発展を目指そうとすることは自明のこととなるだろう。しかし、そうした展開以後に参加するメンバーにとって様相は大きく異なってくる。大きな展開を遂げて以後の状況は、それ以前の、通常の実践と組織のスタイルとは形態的にも質的にも大きな落差があり、それを目の当たりにしたとしても、その段差に見合う学習プロセス、時間を要する実践と省察のサイクルの積み重ねなしには到達できない水準のものであるということは厳然たる事実として動かない。そして、それに要する学習プロセスがこれまでの経験に基づく限り見積もりがたいものということになれば、それに挑むよりも、それを回避しようとする抵抗が生まれてくることは必然的といえるだろう。むしろ問題はそこにある落差の存在であり、この問題の解決は、落差をなくし平準化することであるという判断が合理性を持つことにならざるを得ない。

しかし、改革のプロジェクトの展開が一度生じたあとの落差について、次の世代の参加にもなつてこうした「合理的な」選択が繰り返される限り、展開は持続されずにもとの水準に引き戻される、あるいは後発の世代によって後ろ向きの“革新”が起こるといった事態が繰り返さ

れることになるだろう。実際、学校改革の企図をめぐる研究においてしばしば言及されているように、一定の成果を挙げた改革プロジェクトとその組織の多くにおいてそうした事態が反復されており、改革の持続性(sustainability)が改革の企図とその研究の重要な主題となってきた。

附属中学校においても、著書の刊行における協働研究の大きなうねりとそれと連動する長期的な探究とその記録を軸とする授業と授業研究の双方の大きな展開の後、その時期を共有するメンバーが移動によって次々に学校を離れていく時期、当然そうした時期を共有していない新しいメンバーが加わってくる時期に、この持続性問題に直面していくことになる。

#### 持続性問題への附属中のアプローチ

当時の附属中においては、この問題が生じてくることが半ば意識されており、教師の協働探究、専門職としての学習コミュニティとしてのサイクルを、新しいメンバーが直面する大きな落差を意識した形でより意図的に彫琢していくことが目指されてきた。次のような三つのアプローチが連動して展開されていく。

- ①世代を超え教科を超えた部会を中心とした教師の省察的な授業カンファレンスの継続
- ②学年プロジェクトという協働プロジェクトの学年会のチームによる支援。
- ③実践記録を通したより長期にわたる省察とその共有。

授業づくりとその省察のための部会:(省察的なカンファレンス) 4人ほどの、教科を超えたメンバーがお互いの授業づくりについて語り合う部会は、附属中での専門職学習コミュニティのもっとも重要な軸となっている。この実践について語り合い聴き合う場は、短期的な課題解決・課題解決的な会議とは対極にあり、長期的な授業づくりへのお互いの取り組みについて、悩みを含めて何を語ってもいいという雰囲気が醸し出されている。というより意図してそうした状況を生み出そうとコーディネーター役である研究企画

のメンバーが意識している。したがって当然、年度当初は、新しく附属中に加わった先生の戸惑いや悩みを、経験を積んだ、あるいは経験を重ねつつあるメンバーが聴き、自分自身の経験も踏まえながらいっしょに考えていくことが中心となっていく。

学年プロジェクトの意味(協働の授業づくりのプロジェクト) 1990年代末の実践の捉え直しを通じて生み出されてきた3年間にわたる学年プロジェクトによる総合的な学習の時間の取り組みは、それをチームで支える教師にとっても、探究的な学習の長期サイクルを支えつつ学ぶ重要なサイクルとなっている。そのプロジェクトは、それまでの創作演劇や調査を組み込んだ修学旅行等の特別活動の蓄積や音楽科の創作音楽等の展開を踏まえ、3年間にわたる学年全体での長期にわたるプロジェクト漸成サイクルとして営まれていく。1年前期、長期間をかけて探索的な調査も進めながら3年間学年で協働して探究していくテーマを設定し、後半から2年次かけてチームによる組織的な調査や実践を進め、2年次末の修学旅行もまたそのテーマに関わる遠隔地における調査として有効な場を設定して行われる。同時にそれまでの探究の経験を多様な形で表現し発信する取り組みも展開されていく。表現する活動は、自分たち自身の実践の展開と成果、そこでの経験の意味を問い返すことを求めるものともなる。こうした長期の継起的プロジェクトは生徒にとって附属中における3年間のもっとも重要なサイクルとなっており、教師にとってはチームで支える長期的な授業、チームティーチングの大きな実践プロジェクト、そして実践を通じて協働探究的な学習の現実の展開を学ぶプロセスという性格も帯びている。このプロジェクトの中で、それぞれの教師が培ってきた協働探究の知恵と経験が活かされ、それが実践とその帰結を通して、新しいメンバーにも共有されていく状況が3年間の時間をかけて進められていくことになる。プロジェクトを重ね、そこでの試行錯誤を通して学び方を転換させて

いく生徒たちの成長に立ち会うことによって、新しく附属中に加わったメンバーの学習観・教育観・生徒観もまた展開していくこととなる。**実践記録を通したより長期にわたる省察とその共有。省察的な実践記録への転換**

実践の場における記録も、また実践に関わる研究の様式も、その多くは予め設定した観点と方法に従って実際の展開のチェック項目を記録するものが大半であり、その観点が達成されたか否かをチェックし記録することが目指されている場合が少なくない。しかし、こうした記録のモード、先決的視点枠組みによってフォーマットされた記録では、予期せぬ展開や新しいイノベーションの記述は枠外におかれ、予め設定された枠が画然とすればするほど、そしてそれをめぐる評価が強化されればされるほど、設定された枠内での達成への競争的なドライブが個人にも組織にも働き、枠外におかれた展開を顧慮する余地は狭められていく。ショーとアージュリスが技術的合理性批判の文脈の中で指摘したメカニズムは、実践の記録とその評価においても否応なく働いていくことになる。

こうした先決的記録に対して、附属中においては、実践の中での試行錯誤や曲折を含むプロセス、その中での予期せぬ展開やイノベーションを含めて、事後的に実際の展開に即して跡づけ直し、その展開と創成に相応しい新しい叙述の枠組みを探り、記録化していく取り組みが重ねられてきた。

実践記録への取り組みはまず、時系列に組みの経過をたどり直すことから始まる。クラスの総体としての動きだけでなく、それとは異なる経路を歩む生徒の取り組みも改めてたどり直される。多様なアプローチの中から、その生徒はなぜそのアプローチを選択したのか、話し合いの中で他の生徒の取り組みを聴いて自分自身の関心を拡大させていくという動きが生じたのはどのような理由によるのか。逆に、そうした転換に関心を寄せようとしなないのはどうしてなのか。重要な展開場面に即して、部会におい

て、また夏と春の集中的な研究会において、実践の記録、その文脈に即して考える、記録に基づく省察的カンファレンスが進められていく。そして事後的な省察、協働的な探究によって捉え返された展開の把握に即して、事前におかれた展開の枠組みは問い返され、実際の長い展開の総体の中でそれぞれの局面がどのような意味を持つ段階だったのかを踏まえて、段階ごとの見出しが明示されていくことになる。こうした実際のより複雑な展開に即して再構成された実践把握の省察的なフレームが、次の実践を構想して際に活かされ、より発展的で実際に即した探究の見積りに繋がる。その新しいデザインよる活動の展開もまたさらに予期せぬ発展や問題を生み出すことになるが、それがまた次の省察的記録のサイクルで捉え返されていく。

こうした省察的記録は、当事者の長期的な実践理解と構想の枠組みをめぐる省察と再構成にとって決定的な意義を持っているが、それだけではない。その記録は、その実践に立ち会っていないものにとっても、長期的な実践の展開をたどり、その展開を捉える枠組みを学ぶ機会を生み出してくれるものとなる。新しく附属中のメンバーになった教師にとって、この実践記録の展開は、自分自身が経験していない、しかしこれから取り組んでいく必要のある探究の、もっとも重要な手がかりとなる。

三つの、連動する協働探究サイクルの支えは、新しいメンバーが、これまで培ってきた学習観・授業観とは異なる、協働探究的な学習の支え手としての経験と学習を重ねていく時間のかかるプロセスを支えている。連動するサイクルを中心的に支える研究企画の週1回の会議は、学校での協働研究の企画推進の会議というよりもむしろ、それぞれの部会を支える取り組みの展開について語り、省察し共有する、それ自体がコーディネーター同士のカンファレンスの場へと変化していく。

つねに学習観の段差に直面してとまどう新しいメンバーの格闘があり、それを支えつつ学習

のコミュニティを維持し持続されることに意を注ぐメンバーの地道な努力があり、より質の高い取り組みへの企図のチャンスを探っているメンバーの挑戦がある。附属中における協働研究はそうした諸世代の努力と世代間の支え合いとそのコーディネーションの不断の高度化によって持続されている。

### 3. 改革の企図における単独峰問題とコミュニティ間支援組織の必要性:教職大学院の役割

しかし、そうした内部での、専門職学習コミュニティの高度化による持続性への挑戦だけでは解消しないもう一つの問題が、このコミュニティとその外部との間に存在している。改革の企図の展開にともなって生まれる、改革プロジェクトを進めるコミュニティにおける実践の水位と、これまでの定型的な実践の地平との間の落差は、改革プロジェクトが持続的に展開すればするほど拡大し、そこに新たに参与する個人にとってより困難なチャレンジを要求し、また組織間コミュニケーションにおいてもより困難さが増していくことになる。教育実践における幾多の先駆的な取り組みの歴史を振り返ってみても、その到達点をより広く共有しようとする局面において、困難な壁が繰り返し立ち現れてきた。これまでの組織文化に変動を与えない、局所的・部分的なイノベーションが普及することと、組織文化そのものの転換を要するイノベーションの拡大とは、その困難さの度合いにおいてまったく質が異なっている。どのようにして先端部分で生み出されてきた組織改革の企図とその持続的展開をより広範な改革への展開に結びつけていくか。そのことをめぐってはおそらく三つのシナリオが想定されるだろう。

**第1のシナリオ:普及アプローチの逆機能** まず予想されるのは、先端的な企図の成果を、伝達しやすい形に加工して普及させるというモデル、組織文化に変動を与えずに広げようとするアプローチだろう。しかし当然のことながら、こうしたアプローチによって組織改編を避けた形で

改革を”普及”を実現しようとすることは、微細なパーツの普及はあり得ても、改革と呼びうるプロセスの広範な展開にはつながり得ない。むしろこうしたアプローチへの要求に直接応えようとして、普及しやすいユニットとその提示方法の開発に向かおうとするならば、それは改革プロジェクトのコミュニティを、既存の組織の枠内へと巻き戻していく力として作用することになる。より伝達しやすい（よりこれまでのモードに親和的な）主題と方法と展開に近づけようとする力が改革のコアのメンバーにおいても働く状況が生まれ、コミュニティ全体が既存のモードに向けて後ろ向きに傾斜していくことにならざるを得ない。

**第2のシナリオ:単独峰の選択の意味と問題** 普及への企図がもたらす問題を予期する場合、短期的な共有を優先せず、将来の改革の状況の進展と拡大を待ち、改革の持続的発展を優先するアプローチが選択されることになるだろう。しかしこの場合にも、すでに述べたとおり、改革の企図の持続とそれ以前の状況の地平との間のギャップの拡大とそれをめぐる諸問題のさらなる深刻化に直面せざるを得なくなる。ここでも改革の実践はジレンマに直面することになる。

#### もう一つのアプローチ:新たな改革への企図を支え、展開の渦に結ぶ支援組織の創出

もしこのジレンマを、普及への傾注の逆接に陥ることなく、また単独峰に止まることなく乗り越えていくアプローチを探ろうとするならば、一つのコミュニティの経験の普及という前提を超えた取り組みが求められる。むしろ、その外部において、より多くの改革への小さくても可能性を秘めた渦を育て、それらと蓄積された改革の経験とが出合う場、それぞれの中心的なメンバーが省察的に学び合うコーディネーター・コミュニティ、メタコミュニティを、個々のコミュニティを超えて生み出していくというアプローチへの挑戦がなされるべきだろう。福井大学教職大学院は、コミュニティとコミュニティを結び、担い手と担い手、そして未来の担い手

が学び合うもう一つの省察的実践のメタコミュニティとして働くことをめざして生み出されてきた。

このもう一つの省察的実践のコミュニティは、基本的に附属中学校と大学との協働によって培われてきた実践コミュニティの基本的デザインを前提としている。大学院における営みの中心には、学校を超え世代を超え少人数で自身の実践の展開とそこでの思考を語り聴く省察的カンファレンスが据えられている。そしてその企図の軸はそれぞれの学校での協働プロジェクトの展開と省察を支えることに置かれる。実践と省察の長期的な展開を問い直す記録、長期実践研究報告が、それぞれの実践の持続を支え、またその共有を支えるもっとも重要な媒体となる。そして、夏と冬の学校の休業期に行われる集中研究会では、学校改革の長い企図を跡づけた長期的な実践の検討が行われ、その中で附属中学校の記録もまた読み継がれている。

教職大学院の拠点校、そして院生のいる連携校のネットワークは県内外に拡大してきている。年2回ひらかれる長い実践の経験とその省察を、記録をもとにして語り聴く少人数でのセッションの複合、実践研究福井ラウンドテーブルの参加者は、500人を超える規模になってきている。2001年、20名ほどの参加者で始まった交流会であるが、改革をめざすコミュニティとコミュニティ、担い手と担い手が、それぞれの実践を照らし合う省察的カンファレンスのためのひらかれた場として、確実にその意義の共有が進んできている。附属中学校のメンバーもここに毎回参加し、その長い実践記録、したがって通常では外部では読まれることの少ない記録をじっくり語り、また改革を志す外部の聴き手とともに考える重要な機会となっている。

現職の、学校での企図の中心となるメンバーである院生と、そうした学校に長期のインターンとして参画する若い院生の実践と省察、そのコミュニケーションを支える大学院のスタッフの仕事とそれに関わる力量形成サイクルもまた

省察的実践のコミュニティとして編まれていくことが求められる。実践と研究の、それぞれにこれまで分離してきた分野から集まったメンバーが、チームを組んで協働して学校と院生を支える活動を通して、お互いの背景の違いに基づく判断を照らし出しながら、あるいは補い、あるいはぶつかり合いながら支援の取り組みが進められていく。年に2回行われる広域実践交流研究会、ラウンドテーブルの企画と運営は、スタッフにとって重要な協働プロジェクトとなっている。協働プロジェクトの運営、それぞれ分担してチームで進めている学校支援をはじめとする取り組みの展開、そして一人一人の経験と研究を語る話し合い・研究会が、毎週火曜日の夕方、これもまた少人数に分かれてのセッションの複合として営まれている。そしてスタッフもまた、それぞれの一年間の実践と研究を報告・論文としてまとめること、それを相互の検討し合うことも、重要な仕事であり研究であり支援者としての学習でもある営みとしてお互いに課している。教職大学院出発から7年を経て、そこには狭隘なコンパートメントに枠づけられた既存の大学組織とは異なる実践コミュニティが培われてきている。

#### 結びに代えて 予期される次の問題と展望

しかし、持続性と単独峰の問題は疑いなく改革のための企図とその組織が必然的に直面する問題であり、したがって学校の改革組織だけでなく、それを支える組織の場合においても生じることになるだろう。大学、大学院における教師教育改革の企図もまた、一つの組織において一定の展開を遂げるとともに、その問題に必然的に直面することになる。

組織問題のメカニズムがそうであるとするならば、それを超えていくアプローチについてもまた共通するということになるだろう。ここでもまた、個々の企図を個々のコミュニティを超えて支えるメタ組織を生み出す、省察的な協働への模索が求められることになる。こうした意

図から、3年前、教師教育改革協働コラボレーションが発元し、それぞれの大学における教師教育改革の企図を交流するための取り組みが、これもまた試行錯誤を重ねながら進められてきている。大学を超えて、実践と研究の企図を支え合うためのコミュニケーションを持続的に支え発展させていく。そのことの重要性和可能性に気付くならば、たとえば、実践研究の展開を支える学会もまた、そうした役割を果たしうる組織の一つに数えることができるだろう。実践の展開とその脈絡を重視する研究アプローチを

目指す臨床教育学会は、そうした役割を果たしうる機構である。分野を超えて発達支援職の力量形成を支える営みをめぐる実践と研究を照らし合わせようとするこの特集自体がそうした企図と繋がっている。

学校がより困難な状況と課題に晒され続けている中で、学校を支え改革を担う教師の学習プロセスとそのコミュニティを培う営みの広範な展開が求められてきている。そして、そのためにこそ、その学校における営みを支え結ぶ組織への挑戦が求められている。

[参考文献]

- Argyris, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*. Academic Press.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2004). 『中学校を創る：探究するコミュニティへ』 東洋館出版社.
- (2010). 『学び合う学校文化』エクシート.
- (2011). 『専門職として学び合う教師たち』エクシート.
- 福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース (2007a). 『学習過程への問い』.
- (2007b). 『実践コミュニティと省察的機構』.
- 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)「教師教育研究」編集委員会 (2007-) 『教師教育研究』.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2004). 『中学校を創る：探究するコミュニティへ』 東洋館出版社.
- Schön, D.A.(1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. Temple Smith.
- (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.[柳沢昌一ほか訳『省察的実践とは何か』 鳳書房,2007].
- (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D.A. & Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. Basic Books.
- 柳沢昌一(2011). 「省察と実践の組織化としての教育実践研究」, 『教育学研究』78-4.
- (2013). 「省察的実践と組織学習 D.A.ショーン『省察的実践とは何か』(1983)の論理構成とその背景」『教師教育研究』6.

本稿は日本臨床教育学会『臨床教育研究』3 (2015.06) に所載の論文「省察的実践者としての教師の協働研究を支える」に加筆したものである。



## 学習過程・教育実践の記録と評価

Records and Evaluation

on Learning and Educational Practice

編集発行

福井大学総合教職開発本部

教員研修の高度化に資するモデル開発事業

教師の「主体的・対話的で深い学び」を支える評価モデル・DX システムの開発

学習過程・教育実践記録基礎研修ユニット

2024. 3.

〒910-8507 福井市文京3-9-1