

実践と省察の組織化としての教育実践研究
福井大学教職大学院における長期教育実践研究の目
的・方法・組織の省察のために

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柳沢, 昌一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/6877

実践と省察の組織化としての教育実践研究

福井大学教職大学院における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・組織をめぐる学制的な基盤への問い、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と考えからである。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、そこでの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究している(Dewey,1929,1984)¹。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る。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、そしてそれにとも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加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(Adorno, et. al. 1969, 1976)。こ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る単に「観察者」と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デ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る、実践内部での組織学習を焦点に研究を進めてきたC.アーギリスと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. アーギリスと D.A. ショーンの Action Theory を中心に

アーギ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) は教育改革にと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)。

アーギリスとショーンは、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ギリスの『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。

アーギ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ア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、それにともなって「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.)。

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止した＜単ループ学習＞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進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うるか、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返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²。「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、実験するということは、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、実践プロセスを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「フレイム」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、隠さずに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のフレイム分析 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のレパートリー形成の研究 Repertoire-building research (RP,315)は、実践の展開とそこでのアプローチ・判断を、レパー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、省察的实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は可能である。

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ヒストリー、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」の働きに焦点が当てられている。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、もっぱ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わか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・レパートリー・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、けっ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、それに対応する評価等、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も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。教師がそれを取りあげる。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か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・一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

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、その中での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・長期的な省察的实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、アージェ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、それにともなう＜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（アージェリス＝ショーンの把握では「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、そしてより基底的な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イムを、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して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・研究の展開にと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パトリーとして、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、その多重のフレイ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<役割フレイム>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³としての機能を実現していくことが必要となる。

¹ この著作は後に『デューイ後期著作集』.[John Dewey the Latter Works 1925-1953 vol.5, Southern Illinois University Press,1984]に収録されている。本稿での引用は後期著作集による。

² 以下、この著作からの引用においては、RP と略記し英語版のページ数と、柳沢・三輪監訳版のページ数を併記する。

³ D.A.ショーンは *The Reflective Practitioner* の最終章の後半において、省察的機構としての専門職大学院のあり方のビジョンを提起している（Schön, 1983,326-354）。福井大学教職大学院は、地域の学校における省察的实践のコミュニティを支える省察的機構の実現をめざしている。

参考文献

- Adorno, T. W. , et.al. (1976). *The Positivist Dispute in German Sociology*. London: Heinemann Education Books.[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).『教育のメソドロギー - 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 Reconstructuring 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, Bdl-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 transzente 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・戸茂訳『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 - 反省的实践へ - 』, 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 - 』 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 - 」, 『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 - 」 『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—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—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 - 語りをきく - 』 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 - 』 信濃教育出版部.