

## 教育改革と省察的実践のコミュニティへの企図

柳沢 昌一

### I. 教育改革と教師の力量形成をめぐる布置

OECD・世界銀行をはじめとする国際機関、各国の教育政策の中で、変動する世界で生きる力（competencies）を培う学習・教育をめぐる提言と施策が繰り返し展開されてきた。グローバル化・AI化が加速化する VUCA の時代の要請として、定型的知識・技術の伝達・反復を中心とする教授・学習から、流動する状況下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教師の役割が求められる。学習と教師の変革をめぐる基本認識が共有されてきている。（OECD, 2005,2018; Word Bank, 2013a）

しかし方向定位の共有と裏腹に、改革をめぐる現実の政策、とりわけイギリス・アメリカに代表される政策動向は、既に多くの批判・研究が示すように（Ravich,2013,2016）、アカウントビリティ・市場主義により学校の競争的淘汰を促し、自律と協働の基盤、長期的に培う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を生み出している。

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・教育の基本モードの質的転換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・エビデンス評価をめぐる競争に学校・教師・生徒、そしてその支援組織をも強制的に巻き込んでいく。教師の養成も企業ベースのパッケージ化され短縮された研修への代替が進み、結局は短期的な教師の入れ替りを助長する結果をもたらす。英米の施策とその帰結は、両国が持つ影響力もあり、世界の改革に深い影、否定的な影響をもたらしている。国際機関による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枠づけていくプロセスがエスカレートしていくことなる。

アカウント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 Zeichner (2018)は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・オンタリオ州において長期にわたり教育改革と教師教育改革への企図を進めてきた Hargreaves と Fullan(2015)の professional capital アプローチに求めている。学校における教師の専門職としての学習・文化の形成こそ改革の基盤であると捉えるそのアプローチは、専門職の省察的実践をめぐる Schön の提起、そして学校を拠点に教師の力量形成を支える専門職学習コミュニティ（Professional Learning Communities, PLC）への企図と密接に関わっている。

こうした改革動向と関わって、日本の校内研修・授業研究にも関心が寄せられてきている。（Stigler & Hiebert,2009; Darling-Hammond, Wei, Andree, 2011; Schleicher, 2012, World Bank, 2013）日本の教師文化を支えてきた校内研修・授業研究は短期的達成を求める施策とは相容れないが、専門職コミュニティにおける教師の実践を通じた学習の具体的なあり方を示すモデルとはなりうる。もしその背後にある構成とその歴史、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組織の編成を捉え直し、現在に再構成的に活かしていくことが出来るならば、その把握と展望は日本における今後の改革のみならず、世界における改革とそのため教師の学習コミュニティの形成を支えるフレームとなりうるかもしれない。授業研究を学ぼうと海外から訪れ

る研究者・教師が次第に増し協議と協働探究を重ねる中で、また授業研究を主題とする海外向け研修の要請を受けアフリカ・アジアで改革に取り組む人々が直面する課題を共有していく中で、そして今回、教育学研究編集委員会より「学校拠点方式の教職大学院の海外展開をめぐる」という表題での論稿を求められるに至って、福井において地域の学校改革を支え教師の実践コミュニティを培うことを中心に据えた長期的な企図に携わってきた私たちも、世界的な教育改革の布置の中での日本における企図の意味と役割の捉え直しを迫られることになる。本稿はその大きすぎる、しかし避けて通ることの出来ない課題をめぐる最初の報告となる。教師の力量形成・専門職学習コミュニティとそれを支える省察的機構という三重のフレームから日本の企図を捉え直し、世界的な改革への展望の中でその意味と課題を問い直していくことをめざすが、まず、教師の専門性の核心としての省察的実践とその力量形成への問いの起点として、Schön の提起を再確認しておきたい。

## II. Schön における省察的実践とその基盤への問い

1987 年の著書 *Educating the Reflective Practitioner* の中で Schön は実践場面において実践者が直面する複雑な状況、所与の標準方策の適用では対処しえない問題状況について次のように特徴付けている。それは a. 類例・前例のない固有の状況であり、b. 単独のアプローチを超えた輻輳する問題群であり、さらに状況とその把握の双方に「価値の対立・葛藤」を孕んでいる。しかも問題複合は、単一ではなく、「複数の局面において同時に」生じている (Schön, 1987, pp.5-7)。

Schön はその渦中で状況に探りを入れ、試行実験を重ねつつ把握の枠組みを構成し、打開・展開を導く実践者の営みを「状況との省察的対話」・〈行為の中の省察〉として捉え返していく (Schön, 1983, 1987; Schön & Rein, 1994)。

状況との対話・実践の中での探究とフレーム省察をめぐる *The Reflective Practitioner* における Schön の叙述は短時間の事例から入り、多分野の事例を横断し、長期の、複数主体の相互的・協働的な事例へと進み、最終部では専門職とその教育の組織機構の再構築、そして専門職が決定的役割を果たす社会における改革的学習過程、巨大な相互的省察的実践の展望へと向かっていく。

しかし、所与の標準的な概念・手続きを習得し、厳密に適用することを正統とする学習観、技術的合理性に根ざした学習が学校、そしてまた大学の専門職教育において

も支配的な状況の中で、省察的実践の力を培う学習はどのようにすれば実現できるのか。1987 年の著書はこのことを主題としている (Schön, 1983)。Schön は、従来の大学の専門職教育カリキュラム、基礎研究から始まり応用研究を経て最後に実習に取り組むという構成ではその力は実現できず、これを逆転し実践に関わる実習とコーチングを軸に据え、その経験を活かしそれを支える形で応用研究・基礎研究を組織するカリキュラムへの転換の必要を提起し、著書全体を通して多分野の実習とコーチングの事例分析を、短期的個人的な事例から長期的組織的な企図へと漸成的に進めていく。

この中で Schön はコーチングの三つのモードを提起している。第 1 は「follow me 付いてきなさい私を追いなさい」であり、熟達した実践者 (コーチ) の実践とその中でその思考の展開を跡づけていくことを中心に据える。第 2 の「joint experimentation 協働実験」は学習者自身が直面する問題状況の中で学習者とコーチが協働して探究する状況に焦点を当てる。そして第 3 の「hall of mirrors 鏡のホール」と名付けられたアプローチは、実際にはすでにコーチングの枠組みを超えている。多くの学習者=実践者、支援者=実践者が、互いの問題状況とそこでの思考、行き詰まりと試行錯誤を、自らの問題として探究し、協働探究するとともに互いの実践の展開を自らに照らして問い返す相互的な省察の輻輳状況を持続的に生み出していこうとするアプローチであり、Sachs と Shapiro の精神分析のゼミナール、そして Argyris と Schön によるコンサルティング・スキルのゼミナールが取り上げられている。最終章の MIT 都市計画部門のコアカリキュラム改革の企図では、フィールドワークを基盤に、関連諸科学の学習を連動して進め、複数の教員が協働して院生の取り組みを支える企図の展開が描かれる。実践・省察のプロジェクトサイクルを軸に研究を連動させて進めるカリキュラム改革がそこでは目指されている。

①実践のプロセスを追い、そこでの思考を探り学ぶ。②自らの問題状況の中で支援を得つつ協働実験に挑戦する。③互いの実践とそこでの探究のプロセスを照らし合い、探究し合う場(hall)において学ぶ。三つのアプローチの輻輳は、すでに実践省察のコミュニティ、専門職としての学習コミュニティにつながる把握を含んでいる。

## III. 専門職学習コミュニティ: 展開と拘束

1980 年代前半に展開された Goodlad らによる学校・行政・大学の協働による教育改革のための組織的取り組み

を目指すパートナーシップへの企図を受け(Sirotnik & Goodlad, 1988)、また連邦レベルの教育への危機意識、『危機に立つ国家』(The National Commission on Excellence in Education, 1983)に代表される教育改革への提起を背景に、80年代後半以降、全米有力大学の教育学部長を中心とするホームズグループによって学校と大学を結ぶ教師養成改革の運動が進む(Holmes Group, 1986, 1990, 1995)。その経験を踏まえ94年に Darling-Hammond によって編まれた著作は、PDSの基本的な意義を再確認するものとなっている(Darling-Hammond, 1994)。「同僚性と共有された実践とスタンダード」が「専門職にとって本質的であり」、「PDSのもっとも基本的な目的であり、知の共有、チームでの計画、そして協働的な省察を促す」。それは「まったく新しい教師の学習のフレームを創造しつつあり」、「教育の営みを通して学び、実際に行うことを通して学び、協働することを通して学ぶ」ことを中心に据える。そしてそれは「若い世代の教師ばかりでなく教師教育者や経験を積んだ教師の学習」も含んでいる。

しかし、国レベルの危機意識を背景に、大学連合体のイニシアティブにより養成教育改革の軸で急速に進められたこの取り組みの内部には新しい軋轢と問題、課題が生まれる。96年、全米教育学会において Myers が「PDSを超えて」と題する報告を行っている(Myers, 1996)。「90年代のPDSの取り組みの分析に基づく一つの提案」として Myers は「専門職学習コミュニティとしての学校」というコンセプトを提起している。この報告の中で Myers は、PDSの取り組みが学校と大学とのパートナーシップの創出と学生の実習改革を軸に進み、学校における学習者と教師の学習と成長に十分な力点が置かれてこなかったことを指摘し、次の四つのビジョンを提起する。1)学校を相互的な倫理観に支えられた学習者のコミュニティとしてとらえる。2)学習を経験に根ざした知的な構成として捉える。3)教師の営みを専門職としての問題解決として捉える。4)専門職の知を実践の知として捉える。そしてこうした取り組みを構成主義的な知、専門性形成、そして成人学習をめぐる提起との関わりの中で捉えていく必要を提起する。翌97年には Hord、98年には DuFour による PLC を表題に掲げる著作が刊行されていく(Hord, 1997; DuFour, 1998)がそこではセンゲの「学習する組織」・システム思考をめぐる提起(Senge, 1990)が重要な視点・枠組みとなり、学校マネジメントの当事者のための組織学習の提案となっている。

2001年の No Child Left Behind Act 以後、教育改革をめぐる政策が、テスト成績による公立学校の競争的な淘汰

を含む施策へと進む中、2008年 Lieberman らは新大統領選に向け、教育改革の鍵として教師の学習コミュニティとそのネットワークによる支援を提起している(Lieberman, A., & Pointer Mace, 2008)。その提起は、Goodlad 以来の大学学校パートナーシップの提起、PDS とスタッフの力量形成に関わる取り組み、全国的な教師の研修ネットワークを研究者として長く支えてきた経験を踏まえ、90年代末の E. Wenger らの実践コミュニティをめぐる理論的提起(Wenger, 1998, Wenger, et.al. 2002)を組み込んだ構成となっている。そしてそれは当時スタンフォード大学の同僚であり、教師教育改革に取り組む盟友であった Darling-Hammond がオバマ候補の教育政策アドバイザーであったこともあり、次の政権における教育政策転換の基本的方向となり得る可能性を持っていた。しかし現実にはオバマ政権はシカゴで競争的な学校再編を推し進めた当事者を教育長官に指名し競争的淘汰政策は強化されていく。

冒頭で触れた Fullan と Hargreaves はすでに1992年の共著の中で学校における子どもの学習と教師の学習の並行関係、後者の発展が前者の発展と連動することを指摘し、教師の学習の重要性を提起し(Fullan & Hargreaves, 1991)、その後の PLC の取り組みにも繰り返し言及しているが、2015年の *Professional Capital* の中では、競争的淘汰政策が続くアメリカにおいて PLC の企図もその動きに組み込まれていく状況を批判している。PLC を標榜しつつ、それを一連の組織管理の手法に矮小化し、マニュアル・チェックリスト・短期ワークショップによる伝達研修のレパートリーに組み込む事態が生じていることを指摘した上で、二人はあらためて学校において省察的实践と長期的な専門職としての学習文化を培っていくこと、*Professional Capital* を築いていく必要を提起している。オンタリオ州とトロント大学の協働によって組織された教育改革センターにおける地域の学校の改革と教師の学習を支える長期的な取組を基盤に展開されてきた Fullan と Hargreaves の理論的提起は、アメリカにおける教師教育が、短期的成果を求める教育政策のもと、企業ベースの教員養成コースが簇生し大学における教員養成という前提そのものが揺らぎつつある危機的状況の中にあって、またそうした政策がもたらす問題の顕在化とそれに対する明確な批判が高まってきている中で、教育改革・教師教育改革を実現するための中心的アプローチとして捉え返されてきている。

#### IV. 日本における実践研究の歴史的展開

こうしたアプローチとかかわって日本の教師文化に根ざした授業研究・校内研修にも世界的な関心が寄せられてきている。もしその長期にわたる形成過程を捉え返すことができるならば、教師の専門職学習コミュニティをどう培い持続させるかという問いへのもう一つの、より長い実践的展開を背景とする手がかりとなり得るだろう。『授業研究入門』・『日本の教師』・『教師のライフコース研究』をはじめとする稲垣忠彦の研究群は授業研究とそのコミュニティ、およびその支援組織の日本における歴史的展開、その稜線を照らすものとなっている。(稲垣・佐藤,1996; 稲垣,1993; 稲垣・寺崎・松平,1988)。

『日本の教師』第20巻で稲垣は学校における「教師の教育研究」の歴史的展開を辿っている(稲垣,1993)。「研究の起点」として沢柳政太郎の「実際的教育学」・淀川茂重の「途上」と並んで上田三平の「教授法研究の過程」を取り上げている。「実践の場での教師を主体とする教授法研究の過程を示し、他者からの批評と自己批評にもとづく実践の漸進的な改造を示す」上田の提起は、その後の『自己批評』『授業批評会』『内省』(芦田敬之助)、『反省』(斎藤喜博)にもつながっていく。稲垣は「実践、そしてそれを担う自己への反省が重視されていること」、〈実践の中での省察〉への志向が近代日本における教師の研究に通底すると指摘している。

この把握と関わり稲垣は学校における研究・研修の展開を描いている。沢柳は成城小、淀川は長野師範附属小、上田は福井師範附属小の実践研究をそれぞれ基盤としているが、二章では長野県赤穂小の研修記録、さらに成城小、奈良女高師附属小の研修・研究組織の記録が取り上げられている。

さらに、稲垣は長野師範卒の71名の教師のライフコースを追った共同研究(稲垣・寺崎・松平,1988)の中で、学校での研究・研究の経験が教師たちの長期的な実践力形成に及ぼした影響とそれを支えた拠点学校ネットワークの所在を明らかにしている。「授業研究が常に行われ、それを参観する事により、授業の在り方や学級経営の姿を見せて貰い、目が肥え実践力を養った」という証言をはじめ、教師たちは学校での研究・実践・経験を自身の成長の重要な要因の上位に挙げている。稲垣らはこうした研究・研修の機能を持った学校がこの時期の長野県に地域ごと存在していたことを明らかにしている。人事移動により拠点校・附属学校で協働研究に携わり力量を培った教員が再び各地の学校に散り学校を支えていく。附属学校を「長野

県の人材タンク」と一人の教員は表現しているが、教師の学習コミュニティとその担い手を育てる拠点校・附属学校の機能が描きだされる。

実習のあり方に関わる記述も、そのネットワークと関わり合っている。当時は附属学校における実習7週間、地域の学校への「参観旅行」1週間が行われている。実習の中心を占める「実地授業・批評会」は、現在に至るまで日本の教師文化に位置付いているが、それは附属学校における現職教員の協働研究に不可分に結んで展開されている。地域の学校への参観旅行においても「先輩教師たちによる公開授業とそれにもとづく研究会」が行われていることが記されている。師範学校における養成段階の学生のための実習のサイクルが、同時に現職教員自身による実践研究・公開授業・協働研究会の持続的組織的な展開を支えている。

当時の附属での実習は7週であるが、班ごとのローテーションで行われるため、附属学校では実習がほぼ通年で行われる。師範と附属を兼ねる教員が連携の要、実践研究の要としての役割を果たす。木下竹次・篠原助市・重松鷹康をはじめ教育実践・教育学研究の中心的な担い手がその経験を基盤に自らの教育研究を構築している。奈良女高師附属小・戦後の奈良女子大学附属小は校内での協働研究・全国規模の公開研究会、そして雑誌『学習研究』のネットワークを通して、授業改革と教師の力量形成のための拠点としての役割を現在に至るまで果たし続けているが、戦前からの歴史を持つ附属学校・拠点校の多くは地域でその役割を担い続けている。

教師の力量形成を支えるネットワークとして稲垣はさらに、学校を超えた研究会・サークルの展開、そしてそれを支える研究者の取組にも光を当てている。『教師の教育研究』では4章において恵那・上越・東北のサークルの記録、5章において教育科学研究会の集会の意味をめぐる勝田守一の論稿、林竹次の附属校における「臨床研究」を軸とする大学院構想が取り上げられている。

67年の勝田の論稿は広がりつつある「事例の多数主義」・「統計処理」中心の研究を批判し実践と経験の探究を「理論の光に当てながらぶつけ合い」、「典型を創造」する重要性を指摘し、その場として「研究集会」の意味を捉え直す。78年、宮城教育大における大学院構想として著された林竹次の提言では、医学教育と照らし附属学校における実践研究を軸に、経験を積んだ現職教員の院生と研究者との協働により「臨床的な教育の学」の創出を第一の使命として位置づけている。

しかし、勝田や林の提起は実践研究の基盤が脆弱化し

つつあることへの応答でもある。林の提言には教育系大学院が「文学部、理学部のミニ版」に陥ることへの危惧が示されているが、それは戦後の教育系学部の現状を反映している。実証主義への勝田の警鐘は教育学研究の方法そのものが実践プロセスから乖離する危険性を感じ取ったことだろう。教育系学部における附属学校での実習は大幅に短縮され、大学との組織的結びつきは弱まり附属の存在理由が繰り返し問われる事態が現在まで続いている。国際情勢も映して進んだ国内冷戦ともいべき状況は、行政と大学・組合の対立を激化させることとなり、学校における教師の協働研究・校内研修、民間ネットワーク、行政による研修の分断と弱体化が次第に進んでいく。

## V. 省察・実践のコミュニティとその機構

全国的に大学と附属学校との関係が弱まり協働研究の基盤喪失が進む中、90年代後半、福井大学附属中学校研究会と大学の教員チームの協力により実践研究報告を編み刊行する企図が展開される。『探究・創造・表現する総合的な学習』と題されたこの著書は、3年にわたる長期プロジェクト学習と探究的協働的な教科学習のデザイン、その展開を跡づけ検証する実践記録アプローチを提起すると同時に、教師の学びにも光を当てる(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会,1999)。学習の長期展開を協働して跡づけ記録化する営みを通して学習を捉える視点・枠組みが発展していくことを教師と研究者双方が当事者として実感することになるこの経験は以後の附属の協働研究の基本編成となるとともに、大学側では記録を媒介とした実践の探究・省察をコアとする新しい大学院カリキュラムの着想が生まれる。2000年、学校改革実践研究コースの試行が始まり、同年9月当時急浮上してきていた国立の教育系学部・大学広域統合への政策動向に抗する教授会見解「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」の中で、学校と大学とのパートナーシップ・PDS・省察の実践への企図を踏まえた新たな学部・大学院を目指すことが宣言される。05年以後専門職大学院に向けての企図が始まり、07年学校拠点の実践研究を軸とする教職大学院が発足する(福井大学大学院学校改革実践研究コース,2007)。ここでは探究的な学習とそれを支える教師の力量形成の学習コミュニティの組織、そしてさらにそれを支える組織の側の学習過程について、一連の企図に基きその編成とその作用を探っていくこととした。探究とプロジェクトの漸成モデル 附属学校の授業展開

を追う時、そこに共有された編成を見て取ることが出来る。個人とグループでの探究をクラスで照らし合わせ進める協働編成とともに、探究の長期的な多重サイクルに重要な特徴がある。探究テーマは単元全体を貫く主題であり、長期協働探究を要し、学ぶべき力につながり、かつ多様なアプローチを可能とすることが求められる。初発の小さな探索の展開と共有を通して長期的な主題探究への構想をたて、小グループごとそれぞれのアプローチで数時間をかけ調査・実験が展開され試行錯誤と調整のプロセスが重ねられる。この展開と成果を共有・省察するセッションがグループを超え組織され、見えてきた可能性や課題をもとに再構成した調査・実験・探究が展開されていく。最終セッションでその成果を交流し一連の展開をレポートに纏め以後にその経験を活かしていく。

漸成的な探究の多重サイクルモデルは、単サイクルモデルとその並列とは機能的に大きく異なる。前者では活動の構想・組織そのものが、サイクルを重ねるごとに交流省察を通して発展的により長期の展開を要する編成へと組み立て直されることにより、初期の試行錯誤とその省察は後の展開を導く重要なプロセスとして活かされ、探究する力・組織する力・それらを表現する力が活動の発展と連動して発展していく。単サイクルモデルは、一度での完結が前提であり、与えられたコース・手順に沿って事を進めるか、オープンエンドで結果を問わない活動に甘んじるか、あるいは失敗のまま終わるかしかなく、最後の「反省」は、2度目がない前提である限り次に活かす目処はなく、終りの儀式と参加証明に止まらざるを得ない。探究型の学習をめぐる図式の多くは、デューイも含め、単サイクルの展開の機能的局面の説明とその反復の示唆に止まりサイクルを発展的・拡大的に積み重ねる構成とその機能を明らかに出来ていない。

附属学校では教科の年間カリキュラムにおいても、各単元の探究が以後の単元の基盤として活かされることを意図して、単元配列も調整され、多重サイクルとして機能することが目指される。

一つの大テーマを学年全体で3年間かけて協働探究していく学年プロジェクト(学P)では、複数年にわたるプロジェクトの多重サイクルが漸成的に構成されていく。数ヶ月かけて予備調査や多重の討議を重ねてテーマを設定し、内部に複数のプロジェクトチームを構成して調査・実践を進め、校外学習・修学旅行も主題探究のための調査旅行として生徒企画で取り組まれる。9月の文化祭では学Pにおける探究の成果を展示するブースや全校共有集会が行われ、各学年の展開を互いに学ぶ場として構成され

る。3年間の展開は、報告書に纏められるとともに、組織運営の記録も保存・公開され、後の学年のコアメンバーは記録を検討しつつ自らの活動を構想していく。経験のない規模のプロジェクトに挑み、試行錯誤と調整を重ね、次の展開に活かしていく経験を重ねつつ、他の学年の取組の展開と記録に学び、自他の経験をさらに長い企図につなげていくプロセスを通して、協働実践力を培う漸成的な多重プロジェクトサイクルが展開されていく。

**教師の協働探究** こうした長期的な探究の力を培う学びを支える教師の側の実践と研究のサイクルもまた、生徒たちの多重サイクルと連なり、同型の構成を持って構成されている。経験年数の異なる4・5人からなる教科を超えた研究部会が毎週行われ、互いの授業の構想や展開把握が語り合われる。探究経験の少ない教師が抱く授業づくりへの不安や迷いを、経験を積んだ教師が受け止め共に考えるプロセスが重ねられる。各部会には研究企画部のメンバーがそれぞれ入り各部会の展開を支えつつ、研究全体の舵取りを担っている。

3年間の学Pを支える学年会ももう一つの実践研究チームとなる。新しいメンバーも活動に2年3年と伴走し試行錯誤の連続を通じての生徒たちが協働実践力の発展を実感する中で、学校文化の中心的な担い手となっていく。

研究の年展開は二サイクルからなり、前期6月には春の単元展開を踏まえた公開教育研究集会が行われる。単元全体の展開を学習者の探究の筋を中心に跡づける実践記録が夏に書かれ、集中研究会において大学院からの参加者も交えたセッションで検討される。秋サイクルでも新たな単元の学習が進められ、教科ごとの研究会が組織される。3月に記録の再検討と年間の省察・次年度への展望の集中研究会が組織され、次の年度に向かう。協働研究の主題は5年サイクルで設定され、年度ごとに展開に応じたサブテーマが置かれる。5年間の長期的な発展と、教師間の世代継承サイクルがそこでは意識されている。

省察を介した発展的漸成的な多重サイクル、年—複数年の展開を支える長期編成・世代のサイクル、そして多重の記録のサイクル。教師のこうした実践研究の経験の蓄積は、生徒たちとともにつくる学習・探究に活かされている。

**教職大学院の編成** 学校での協働研究を支える事をめざす教職大学院のカリキュラムは、学校のサイクルの展開と年リズムを踏まえ、省察を深め交流を広げ、さらに実践の基盤となる研究を組織する形で構成される。教員が一人学校を離れて大学院に入り細分された単位を習得する

従来の形とは異なり、学校での長期的な協働研究・研修に大学院の教員が関わり試行錯誤を共にして進めるプロジェクト群を基盤に据え、節目ごとに学校を超えた実践省察のカンファレンスを大学において重ねていく実践・省察サイクル(A)、学校の休業期を中心に実践研究の基礎理論を深め、長期的な実践記録を編んでいく集中サイクル(B)、長期実践研究をより広く交流し検討する公開研究会・ラウンドテーブルと長期実践研究報告(C)の三層の連動するサイクルからなる。

教職大学院の教員は、学校・行政において多様な実践経験を持つ者と多分野の研究を背景とする者からなるが、すべてのメンバーが教師教育の実践と理論をめぐる協働探究・協働研究を進めるコミュニティの成員となることを企図している。学校拠点の取組は実践と研究をそれぞれ背景とするメンバーが加わったチームで支え、毎月の合同カンファレンスは全チーム参加で進められる。実践研究の基礎理論に関わる集中講座・ラウンドテーブルも、FDも兼ねてすべての教員参加で運営されている。毎週火曜夕刻に行われる合同研究会では授業運営について相談するとともにそれぞれのアプローチからの実践研究の交流、そして教師教育をめぐる基本文献と動向の共有検討が重ねられその成果は『教師教育研究』として編まれる。年二回のラウンドテーブルの企画運営もこの火曜の研究会の重要な構成となる。一連の構成は、附属学校における学校拠点の教師の協働研究の多重構造とサイクルをモデルとして構築され、大学教員自身が実践研究とそのコミュニティを自ら作り展開することを通してその支え手としての力を培っていくサイクルとなることが目指されている。

学校における生徒と教師の学習コミュニティとそれを支えるコーディネーター・コミュニティ、そして学校とそのコーディネーターを支える教職大学院の学習コミュニティ編成。多重のコミュニティはいずれもが実践と省察のサイクルとその多重組織を内部に構成しつつ相互に結び支え合う編成を形作っている。個々のコミュニティの展開を支えつつ、多層・多系のコミュニティが互いに照らし合い支え合う関係とバランスを生み出すグローバル・コーディネーション、多階層・多系コミュニティマネジメントとでも呼ぶべき新たな実践の力が求められるに至っている。学校を支える諸組織においてそうしたマネジメント力が求められることになる。これまで辿ってきたことを踏まえるなら、その力もまた、そこへの挑戦・実践と省察、その積み重ねと交流によって培っていく他はない。

## VI. 世界的な「教師政策」ともう一つの途

アメリカにおける省察的実践と PLC へ企図の曲折を追い、照らし返す形で日本の展開を辿り PLC の多層・多重編成へと問いを進めてきたが、他方において国際的な教育政策の中で、アカウントビリティ重視の施策がスタンダードとして無批判に組み込まれ、再生産される機序も止むことなく進んでいる。ここでは世界銀行の「教員政策」を事例に、そのメカニズムを探っておきたい。

世界銀行は 1962 年より教育支援に取り組み、2011 年の Education2020 以後、SABER(Systems Approach for Better Education Results)と呼ばれる教師政策を各国で推進している。知識伝達から「批判的思考力・問題解決・そしてチームワーク」の力を培う学習への転換、そのための教師の役割の転換を目的に明確に掲げると同時に、その実現のためにエビデンスの集積検証とそのため診断ツールの開発を進めることが明示されている(World Bank,2020)。

Framework Paper では(World Bank,2013a)先行研究を踏まえ、学習と教師の転換の方向を確認し、その重要な鍵が教師の研修、とりわけ学校における授業改善の協働的取り組みであることが強調され、代表例として日本の授業研究が挙げられているが、同時に数量的なデータの収集・分析によるアプローチが繰り返し強調され、そのための評価システムが提起されている。評価のためのルーブリック(World Bank,2013b)では研修の項目について、研修の多様性と頻度、定型評価の有無がチェック項目として挙げられているがフレームワークに示されている協働・授業改善という中心事項は反映されていない。カウントしやすい項目設定の必要が優先され目指すべき方向と評価項目の乖離・齟齬が早くも始まっている。さらに質問フォーム(World Bank,2013c)では研修に関わる 18 項目は機会提供の主体、参加範囲、内容項目、形態についての外形的チェックリストに止まる。フォームへの回答と調査員による現地調査に基づく参加各国の評価報告書(SABER Country Report)が刊行され、研修についても聞き取りがなされているが内容は 10 行程程度の外形的紹介に止まっている。

18 年の研修施策再検討の報告書(Popova,et.al. 2018)では「エビデンスと実践のギャップ」が指摘され、改めて目指す方向を確認し(ここでも日本の授業研究が取り上げられている)より詳細・多項目にわたる新たな質問紙が提案されているが改革の方向性と質問紙の設定との間のギャップは繰り返される。

SABER の見直し (2.0) と関わって、学校での実際の授業の評価システム(Tech)が示されている。観察シートは 1 コマの授業につきクラス文化・授業・社会情動的スキルの 3 部門・9 パート、30 項目のチェックリストから成る。授業の部分はファシリテーション・理解のチェック・フィードバック・批判的思考の 4 パートに分かれ各項目には、関連する観察可能な行動が示されている。

「ファシリテーション」のチェック項目として、明確な目的と行動の明示、鮮明な内容説明等、教授型の教師の行動項目が列記されているが、学習者の主体的な活動を促し支えるファシリテーションの視点とは齟齬をきたしている。「理解のチェック」「フィードバック」の項目においても生徒の課題達成を常時チェックし、即座に対応する行動が明示されている。

授業をめぐる最後の項目、SABER にとって重要な目的となるはずの「批判的思考」の部分は三つのチェック項目からなる。「教師はオープンエンドの質問をする」「教師は考えることを要する課題(task)を与える」「生徒はオープンエンドの質問をし思考課題を遂行する」。簡便にチェックできる指標に還元しようとするために「オープンエンド」の課題提示(教師)と質問(生徒)と課題遂行の行動確認に止まり、実際の思考のプロセスもそこでの「批判」の有無も問われない。実証主義批判の中で指摘されてきたように、コミュニケーションと思考のプロセス、そしてその意味はコミュニケーションの参加者の視点・立場からしか理解できず、物的操作の観察データに還元することは出来ない(柳沢, 2011)。「批判的思考」はここでもブラックボックスのままとなり、観察可能なチェック項目への傾斜によって必然的に排除されていくことになる。「オープンエンド」の発問と質問だけがチェック表でカウントされ、プロセスとその意味は問われることはない。

「批判的思考力」を育てる学習への転換、そのための教師の役割転換実現を目的としその展開を評価するはずの SABER・Teach においても、実際の観察シートの内実は、外形的にカウントできる教師の行動リストに止まる。シートに拘束される観察は、授業の実践を細分化された行動の有無によって点数化し、その評価が教師個人・学校、そして国際機関による国への資金援助にまで直結することにより強力な多重の強制力をもたらす。チェック細目は、授業での一挙手一投足までも管理するシステムとして作用し、目的と背理する結果をもたらすことになる。計量主義・技術的合理性は、それが実践プロセスに及ぼす作用を自ら解明・省察す

る方法論を欠き、機能不全をさらなる計量によって補償しようとする悪循環を無自覚に生み出していく。

こうした問題の解明・打開には実践プロセスの展開を探る事例研究のアプローチが不可欠となろう。そのために評価者・探究者自身の実践力量形成が必要となることを避けて通ることは出来ない。

## 展望のために

学習の転換と教師の役割転換をめざす企図の展開と曲折を跡づけ、新しい学習と教育を生み出す長いプロセスを支える学習コミュニティの必要とそれを持続的に支える多重の編成を探り、改めて世界規模の「教員政策」の現状とそこで働く機序を確認してきた。基本的方向性とそれを実現するために教師の学校における授業改革のための協働学習のコミュニティの重要性をめぐる理解が広く共有され日本の授業研究への関心も広がっているが、同時に基本方向と相容れない行動チェックの評価システムの貫徹も進んでいる。

こうした現実に抗して改革を進めていこうとするならば、教師の学習コミュニティを中心に据えつつ、それを支え拘束する組織と政策をも含めて省察的実践のプロセスとしてとらえ返し再構成していく包括的実践研究アプローチが求められることになろう (Cohen& Barners, 1993; Schön & Rein, 1994; Moran, et.al.2006)。授業から政策までを含む多重・多系・多時間系の複合実践をめぐる探究とそのマネジメントへの挑戦が必要となる。専門分化が著しい中、総体としての学習・教育の改革の企図を支える教育学的構想力が問われることになる。

Clandinin, D. J., Husu, J. (2017). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*.

Cohen, D.K., Barns, C.A. (1993). *Pedagogy and Policy*. In Cohen et.al. ed. *Teaching for Understanding*. Jossey-Bass Inc.

Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Darling-Hammond, L.; & Rothman, R. (2011) *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.

Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*.

Moran, M., & Rein, M., & Goodin, R. E. (2006). *The Oxford handbook of public policy* (Vol. 6). Oxford University Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press. [木村優・篠原岳司・秋田喜代美訳『知識社会の学校と教師』金子書店, 2002].

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Holmes Group. (1990). *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools: Executive Summary*. Holmes Group.

———. (1986). *Tomorrow's teachers*. Holmes Group.

———. (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. Holmes Group.

Holmes partnership. (2007). *The Holmes Partnership trilogy: Tomorrow's teachers, tomorrow's schools, tomorrow's schools of education*. Peter Lang.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). *Teacher learning: The key to educational reform*. *Journal of teacher education*, 59(3).

Myers, C. B. (1996). *Beyond the PDS: Schools as Professional Learning Communities. A Proposal Based on an Analysis of PDS Efforts of the 1990's*.

OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencies- Executive Summary*.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD.

Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., Arancibia, V. (2018). *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*. Word Bank.

Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Vintage.

———. (2016). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.

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『省察的実践とは何か』鳳書房, 2007].



- . (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Inc. [柳沢昌一・村田晶子監訳 『省察的実践者の教育』 鳳書房, 2017.]
- Schön, D.A.& Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. Basic Books.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*.
- Sirotnik, K. A., & Goodlad, J. I. (1988). *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases*. Teachers College Press.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., et al. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. [桜井祐子訳 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社, 2002.]
- World Bank. (2013a). *What matters most for teacher policies: A framework paper (Systems Approach for Better Education Results Working Paper Series No. 4)*. World Bank.
- . (2013b). *SABER-Workforce Development: Example of Benchmarking Rubrics for Topic-Level Data*. World Bank.
- . (2013c). *SABER-TEACHERS SECTION 6. PROFESSIONAL DEVELOPMENT*. World Bank.
- . (2020). *SABER TEACHERS OUTCOMES*  
<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=1&sub=0>
- 稲垣忠彦. (1993). 教師の教育研究. 日本の教師 20. ぎょうせい.
- 稲垣忠彦・佐藤学. (1996). 『授業研究入門』. 岩波書店.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久. (1988). 『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.
- 上田三平. (1909). 教授法研究の過程. (稲垣忠彦. 教師の教育研究. 日本の教師 20. ぎょうせい, 1993.)
- 興津妙子・川口純. (2018). *教員政策と国際協力: 未来を拓く教育をすべての子どもに*. 明石書店, 2018.
- 織田泰幸. (2011). 「学習する組織」としての学校に関する一考察— Shirley M. Hord の「専門職の学習共同体」論に注目して—. 論に注目して『三重大学教育学部研究紀要』, 62.
- . (2016). 「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究: DuFour PLC モデルの理論的検討. 三重大学教育学部研究紀要 67.
- 小野由美子. (2019). 国際教育協力における日本型教育実践転移の成果と課題 —授業研究を事例に—. *教育学研究* 86-4.
- 木下竹次. (1923). 『学習原論』 目黒書店. (中野光編 世界教育学選集 64, 1972).
- 木村優, & 岸野麻衣. (2019). *授業研究 実践を変え, 理論を革新する*. 新曜社.
- 千々布敏弥. (2014). *プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生: 日本にいる「青い鳥」*. 教育出版.
- 寺岡英男. (2007). 学習の転換と教師教育の新たな枠組みづくり. *教師教育研究* 1
- 寺岡英男, 柳沢昌一, 流真名美. (1993). 学習過程における認識発展と< 追究-コミュニケーション編成 > の展開. *福井大学教育学部紀要* (46).
- 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教授会. (2000). 地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方.
- 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. 東洋館出版社.
- 福井大学大学院学校改革実践研究コース. (2007). *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.
- 松木健一. (2002). 臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築: 福井大学教育地域科学部の取り組みを例に (< 特集 > 教育における臨床の知). *教育学研究* 69(3).
- 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. *教育学研究* 80-4.
- 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.
- . (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.
- . (2015). 省察的実践者としての教師の協働研究を支える: 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* 3.

## 追記

本論文は日本教育学会『教育学研究』第 88 巻 第 1 号 2021 年 3 月に所載の論文「教育改革と省察的実践のコミュニティへの企図」を再録したものである。

編集委員会より「学校拠点方式の教職大学院の海外展開をめぐる」というテーマでの寄稿の依頼があり執筆したものであるが、結果として学校拠点の教職大学院の意味を世界的な教育改革と日本における学校における教育研究・授業研究の歴史の二つの軸からとらえ直す機縁を与えられた。

福井大学教職大学院の企図をめぐる歴史的省察の試みとして検討いただければ幸いです。

なお教育学研究の論文のアドレスは以下の通りです。  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku/88/1/88\\_65/\\_pdf-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku/88/1/88_65/_pdf-char/ja)