

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）

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-08-10 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/10098/00029221

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。¹

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²。

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。

(ヘ)『「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、経験の文脈に基づいて行われる。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³)。

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。この附属中最初期における「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。

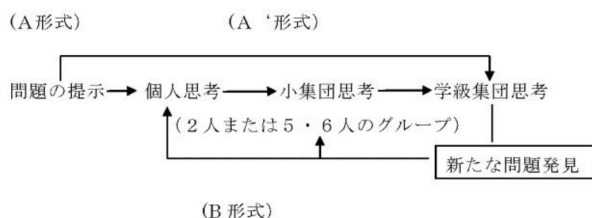
- ・まず、考える時間と場をできるだけ多く与えること。
- ・思考素材をできるだけ豊富に準備すること。
- ・つまづきを分析して、生徒にとりくみやすくすること。
- ・深く掘り下げて考えるような指導助言をすること。

- ・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⁴。

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て展開してい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)どんな内容(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。⁵

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って、一つの課題をめぐると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と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“生徒怠けもの説”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とかかわって、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とかかわっている。「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て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かうとするのが、

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、それまで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ある。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「しぼりにしぼった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⁶）

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年間の視野に入れた発展的・継続的な追究活動」
(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⁸。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追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、お互いにかかわ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つ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で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、純粹に授業研究をする場とした。それぞれの教科の目指す「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「省察的実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を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、この二つの変革の鍵となったのが、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かつたら、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＜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部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合う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り返しをとおして、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。

¹ 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。

³ 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。

⁴ 「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。

⁵ 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。

⁶ 北典子・松木健一「表現活動をめぐり北実践が語ること」

⁷ 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.

⁸ 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。