

学校における〈実践と省察のコミュニティ〉を支える省察的機構としての教職大学院

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/10098/00029225

学校における〈実践と省察のコミュニティ〉を支える 省察的機構としての教職大学院

柳沢 昌一

はじめに

主体的・協働的にプロジェクトを展開する実践力、そこで求められ生かされる知的な活動の技術と能力、そしてその背後で働く省察的な思考力。OECD のキー・コンピテンシーの提起をはじめとし、21 世紀の社会の主体に求められる力とそれを実現するための教育改革の基本的方向性は、国を超えて、世界的に共有されています。その実現のために学校におけるこれまでの学習の転換が求められ、その鍵がその担い手である教師の新しい学習への挑戦とその力量形成に懸かっているという認識も共有されてきています。

しかし、広汎で、長い歴史を持つ制度・組織である学校の改革とその核心である教師の力量形成を、それに見合う質と規模において支える具体的な施策については、むしろ混乱が続いていると言えるでしょう。一時期イギリスやアメリカの政権によって推し進められた、すべての学校と教師を短期的に改革へと巻き込もうとする試験競争と資格化に頼る施策は、結局のところ目指すべき方向とは逆の、長く馴染んだ古い個別競争的な学習の強化とそれへの反発や逃避に帰結して行くことが誰の目にも明らかになってきています。そして、こうした、つねに新しいものとして繰り返される古い政策に抗して、学校における教師の主体的な実践コミュニティ、専門職として学び合うコミュニティを培うことをめざす根本的に新しい学習観に立つアプローチが展開され、困難な状況の中でのその地道で着実な取り組みが重ねられ、国によっては政策の柱に組み込まれる状況も生まれてきています。学校を担う現職の中核教師と若い世代の教師を結ぶ PLC アプローチ

(Professional Learning Communities Approach) は、改革を実質的に推進するもっとも有力な途として、改革の最前線において選択されてきています。(Bryan,2013 ; Edwardsa,2012 ; Lieberman, et al. 2008 ; 柳沢,1911a)

福井大学においても、教職大学院という新しい枠組みを通じて、改革を担う専門職としての教師のコミュニティを支える組織を創設し取り組みを重ねてきました。この目的のために、福井大学教職大学院は、これまでの大学院のカリキュラムや編成とはまったく異なる組織とカリキュラムの編成を取っています。ここでは、その編成、組織学習の基本的な構成について、ごく要約的な記述にとどまりますが、論点をまとめておきたいと思います。

(補注) 教育改革を実現していく上で、そしてそのために教師の実践的力量形成の条件を構成していく上で、なぜ実践コミュニティ、専門職学習コミュニティというアプローチが求められるに至っているのかについては、教師教育における改革、さらに広く専門職教育の歴史的展開を踏まえた検討が必要となります(柳沢,2007a,2007b)。20 世紀末以後の教師教育改革・専門職教育改革に大きな影響を与えてきたドナルド・ショーンが、20 世紀後半の専門職への信頼の危機を踏まえて実践と状況とクライアントから学び探究し、省察を通して力量形成を続ける専門職のあり方を省察の実践者として定位したとき、ショーンは同時にそうした専門職の省察の実践を阻止する官僚的組織の構造、そしてそれを打開する新しい組織学習(省察的組織機構)を実現することが不可欠であることを提起していました(Schön,1983)。ショーンとアーギリスが切り開いた組織学習という視点とアプローチ

(Argyris&Schön,1978)は、経営学の中で一つの重要な学的潮流として発展し、その前線は改めて構成主義的な学習研究と交差するに至っています。この学的潮流の中で、今世紀に入ってウェンガーの実践コミュニティのコンセプト(Wenger,1998 ; Wenger, et al. 2003)は、その最前線として位置づけられて来ています。1980年代後半、ショーンの提起を背景に展開されたアメリカの教育学部の共同体、ホームズグループの教師教育改革運動における専門職形成学校（Professional Development School）の多くが退潮に向かいますが、そうした状況に抗して世紀を超えて持続的に進められてきた取り組みが、あらためて実践コミュニティの概念・視点と出会って再定位され、専門職学習コミュニティアプローチとして新しい発展を見るに至っています。福井大学における取り組みは、基本的には日本における戦前からの学校での授業研究・授業改革の企図、戦後の社会教育を含む実践の場での実践記録・実践研究の組織的展開、そこでの方法論・組織論の蓄積の研究検討を踏まえて展開されてきていますが、ショーンやウェンガーの提起、そこでの視点・枠組みからも学んできました。その意味では、1980年代以後持続な教師教育改革の展開と並行しています。

1. 学校における改革のための実践と省察のコミュニティを支える

実践コミュニティは、組織の内部に、その現状を踏まえ展開の可能性を探り、長期的に働きかけていく担い手、コーディネーターの働きなしに、外部から提起や提示によって発展することはありえません。しかし、コーディネーターの力量は、試行・錯誤とその経験の省察・交流・検討・研究なしに、あらかじめ備わっているわけではありません。組織の内部で、小さな試行錯誤とその省察・交流が積み重なって状況を生み出し、コアメンバーがコーディネーターとしての実践経験と識見を培っていくことができる状況、そしてそれともなっていく小さな実践コミュニティが生まれ、展開していく状況が醸成されていく可能性を探っていくことが求められます。小さな実践の展開を互いに語り合う省察的なコミュニケーションを大切に育てる。このことがまずもっとも重要な起点となります。

しかし、小さな挑戦は、決定的に重要な最初の一步ですが、そのままでは学校改革という課題には大きな距離があります。より長い、より広い、そしてより質の高い協働探究のコミュニティに繋ぐ、展開のスロー

プを拓いていく必要があります。持続的な発展のための、長期的で協働的な働きかけが必要となります。その働きかけは、短期的・局所的・定型的な方策に還元することはできません。コミュニティの状況と発展可能性を相互に探りながら試行錯誤して見定めていくこととなりますが、その際にも、関心の払い方、状況と可能性の探り方についてはいくつかの基本的な構えが求められます。

1) 小さな協働探究のサイクルをひらき、持続的展開につなげる。

1a 個々の枠を超えたコミュニケーションと協働を生み出す。

1b 長い生成過程のリズムを大切にし、安定したサイクルを支える。

1c そこに必然的に生じる学習観・実践観の省察と転換という困難な壁に向かう。

2) 展開に即して実践の協働探究の質を高め、編成を調整する。

これまでの枠を超え、プロジェクトの持続的な展開が生まれてきた段階においても、さらに次の課題、壁が存在しています。取り組みの進展にともなって、学習の内実についてもその組織についても、より質の高いものに挑戦しようとする動きが生じてきます。そのことは、一方では、取り組みの安定的な持続にとって、また新しくこの取り組みに参画しようとするひとにとって、より困難な状況を生み出すことにもつながってきます。発展と持続、そして新しい世代の学習との間で、新しいバランス、より複雑な取り組みの調整が必要となり、組織の再調整が必要となってきます。

3) 長い持続的な展開と世代のサイクルを意識し、コミュニティの文化形成に結ぶ。

その持続発展性が焦点となってくると、実践の発展的展開を、世代を継いで支えていく組織のあり方への問いが重要となってきます。個々の個人の力量、コーディネーターの力量から、中心的なメンバーの交代も含む、世代のサイクルという視点が求められてきます。福井大学教職大学院において、拠点校との連携を基盤とする教育研究の組織を重視してきたことはこのこと

と関わっています。実践コミュニティの中心となるコーディネーターがともに学び合う教職大学院は、個々のコーディネーターの力量形成に留まらず、学校における専門職学習コミュニティの中心的コーディネーターが、学校を超えて、また世代を継いで経験を共有し、その経験に学んでさらに発展させていくことを支えるコーディネーターコミュニティ、世代のサイクルを支える場・組織となることもまた企図しています。教職大学院の前身である教育学研究科学校改革実践研究コースを含めると、すでに10数年にわたり、4、5世代にわたり、中心メンバーが、教職大学院を拠り所としてこれまでの実践の展開を吟味し、他校の実践に学び、自校の実践展開可能性を研究しつつ、学校における専門職学習コミュニティのコーディネートを重ねてきている学校もあります。(学習・成長の基盤的サイクルとしての<世代のサイクル><世代のサイクル>と正統的周辺参加)

2. コーディネーターの実践コミュニティを支える。

自身の実践を省察し、互いのそして先達の実践に学び、実践コミュニティを支える働きについて考え、実践し力量を培っていく。そのために、教職大学院では、すべてのカリキュラム・授業を通して、それらが学校における実践を省察し交流しより深く検討する時間と場となること、そしてそれが長期にわたり発展的継続的、そして省察的に展開していくサイクルとなることを企図して構成されていきます。

- ① **月例カンファレンス**: 実践の歩みのクロスカンファレンスを中心に据える。5人程度じっくり聞き、いっしょに考える。教職大学院のスタッフはファシリテーターに徹します。
- ② **ニュースレター**: 一人一人の、それぞれの学校の探究の展開を共有するニュースレター。分散型コミュニティを結び、開くもう一つの媒体です。年10回発行しています。
- ③ **集中研究**: 実践コミュニティの理論と実践の集中的な研究

cycle1 の科目群 長期にわたる学習のコミュニティの発展過程を追う実践記録の分析

cycle2 の科目群 実践コミュニティと組織学習についての実践研究の検討

cycle3 の科目群 自身の取り組みの展開を長期実践研究報告としてまとめる。

- ④ **長期実践研究報告**: 自身の2年間、そしてその背後にある実践の展開も踏まえて、実践の展開、その省察の積み重ねを長期的に再検討し、報告書として著す。
- ⑤ **ラウンドテーブル**: 長期にわたる自身の実践と省察の積み重ねについて、地域を越えた集うメンバーと共有する。6人程度の小グループにおける実践の共有。一つの報告について、100分程度の時間をかけて語り、聴き合います。400人を超える実践者・研究者が集います。

3. FD コミュニティとしてのスタッフコミュニティの持続的展開を互いに支える。

上記のような取り組みが教職大学院を実現していく上で、それを支える教職大学院の担当者の力量とその協働組織をどう実現していくかということが、大きな、ある意味ではもっとも困難で切実な課題となります。そのような担い手を求めることがはたして現実的に可能なのか。その力が形成されるとしたらそれはどのようなプロセスによるのか。そしてそれはどのようにして持続的に維持され、また発展していくのか。これまでの、あらかじめ実践の前に、能力と組織を準備するという発想に立つならば、そうした疑念が生じること、むしろそれは不可能であるという結論に至ることは疑いありません。

たしかに、そうした力と組織は、教師の実践的力量形成と同様ですが、実践とその省察を通して培われていくものであり、実践に先んじて予め形成しうるものではありません。学校における協働実践を支える取り組みを協働して進め、その展開を省察研究、比較検討し、それらにもとづき実践を更に発展させていく地道な努力の積み重ねに拠ってしか進んでいきません。教職大学院以前においても、私たちは附属学校、関連する諸学校の諸先生、そして多くの先行する学校改革の協働の企図の展開と歴史から学びつつ実践を重ねてきました。そして教職大学院の成立以後、より組織的に学校拠点の共同研究を支えつつ、その展開を追い、さらにはそれを支えようとする自分たち自身の実践を省察・再構成し共有する取り組みを進めてきています。わたしたちにとっては、学校における取り組みへの参加とその前後のスタッフ間の相談の時間も、諸学校の

状況を踏まえて大学院における授業の内実を検討する時間も、そして毎週火曜日夕方にひらかれるスタッフの共同研究協働FDの時間やラウンドテーブル、さらに今回のような関連する大学との交流の機会もまた、実践を支える新しい研究者、大学教員のあり方とそのため力量形成のサイクル、もう一つの専門職学習コミュニティ・コーディネーター・コミュニティの営みに他なりません。

4. 実践と省察の組織化としての教育実践研究

最後に、教育実践とその研究としての教育学の関係、そしてその実践—研究と教職大学院の役割について、触れておきたいと思います。近代における教育改革運動とそれに密接にかかわる近代教育学の展開には、明確な起点があります。フランス革命と革命政府における公教育の企図。そのインパクトとそれに続く動乱を受けたプロイセンの諸改革。そのプロイセン改革の重要な基軸となる公教育・教師教育・そして大学をはじめとする一連の教育改革において、その主軸を担うフンボルトらは、カント、そしてフィヒテの改革構想、その哲学を導きの糸として新しい教育制度を構想し具体化していきます。自らの共同社会のあり方を規定する基本法（憲法）を自らつくる共同の主体の一人一人の学習プロセスを支える。与えられた規範を受容し服従することを基調とする教育から、社会の、そして憲法の主体として自ら考える力を育てることを中心に据えた教育への転換。それはルソー、汎愛学舎、そしてペスタロッチの教育思想・教育運動の中心的理念であり、カント、フィヒテ、そしてヘルバルトをはじめ、改革の哲学と運動としての啓蒙主義の中心的な哲学的構想であり実践的理念に他なりません。神学中心の大学から、自ら考えるための哲学と科学研究を中心とする大学への転換、教義を復唱させる学校、鞭でそれを強いる学校から、子どもたちの活動と探究を中心とする学校への転換。そしてそれを支えることのできる教師を実現するために創られた、新しい教育に接しながら学ぶことのできるゼミナールという名の教師教育機関。近代教育学は、そうした教育改革運動と教師教育の運動が、プロイセンから、フランス・アメリカ、そして世界の教育改革の frontline に広がっていくサイクルを通して進んでいきます。アメリカに創設されたごく初期のペスタロッチ主義の（つまりは「開発主義」的な）教師教育学校に、東京師範学校の最初のメンバーも学

んでいます。日本最初期の近代学校、東京師範学校は、ペスタロッチ主義・開発主義を掲げて出発しています。

近代教育学の源流の、もっとも重要な源泉であるの一つであるカントは、汎愛学舎の教育実践にかかわって、およそ次のようなことを表明しています。新しい人間の教育の理論は、実践の試行錯誤を通して、その積み重ねの中から実現していくより他はない。そのために、改革の実践を進め、さらにそれをひらかれたコミュニケーションの中で吟味検証し、共有することが求められる。汎愛学舎とそれをめぐる実践者・研究者たちの協力は、そこに必然的な志向錯誤があるとしても、そうした新しい教育を生み出すための実践であり研究の企図として不可欠なものなのだ。ケーニヒスブルク大学のカントのポストを継いだヘルバルトは、みずから大学に教育改革の実践と教師教育と教育研究の三重の役割を担う学校＝ゼミナールを創設し運営しつつ、教授学研究を進めていきます。

20世紀初頭、アメリカの新しい研究大学の中に教師教育の部門が組織されていく、その初期において、シカゴ大学の実験学校と教育学部の創設の中心となったデューイは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述しています(Dewey, 1929, 1984)。教育科学にとって教育実践こそ探究すべき問いの源泉であり、また研究の帰結の価値がそれによって最終的に検証されるプロセスでもあります。「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ります。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ます。「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)。

デューイの提起は、現代における実践研究と専門職教育改革の重要な基軸となっているD. A. ショーンの行為理論に引き継がれています。実践における検証に根拠づけられることなく、専断された手続きの厳密性によってその「科学性」が担保されるかのような前提に立つ技術的合理性が有力になる状況においては、技術的「厳密性」と実践的「有効性」の間のジレンマが激化し、前者の優先とその制約によって、その枠を超えた複雑な問題が、それがいかに重要であっても、

排除されていくという事態が引き起こされていきます。こうした「科学」と実践との現実に抗して、ショーンは省察的実践の持続的展開、組織的展開を主軸にすえた、実践の理論、学的探究とその組織としての、実践基盤の専門職大学院の実現を提起していきます。そうした大学院においては、省察と研究を介した実践、そして実践を出発点とし、実践の展開を通して彫琢され、評価されていく学的研究が、相補的に、つねに分断されることなく進められていくこととなります。それは、実践と研究とを本来べつの二つのものと前提した上で、それらを結びつけ、融合しようとする行き方とは、基本的な科学観・研究観、実践観の基盤において異なっています。実践と研究を一つの探究と協働の深化発展の不可分の二つの契機として捉える。カント、デューイに連なる近代教育学の潮流、そして現在の教育改革の基盤にある構成主義的学習論・認識論にかかわって、教職大学院は、技術的合理性に深く囚われた研究の、その妥当性の問い直し、教育研究の根本的な構造転換をめぐる問いとも、密接に結びついています。

参考文献

- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning*. Addison-Wesley.
- Bryan, H. & Jillian Blunden, J.(2013).The place of community in professional development: a study of newly qualified teachers and newly appointed heads of department engaged in the Masters in Teaching and Learning, *Journal of Education for Teaching*,39-1.
- DeSeCo(2003). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES : Executive Summary*.
- Dewey, J.(1929) *The Source of a Science of Education*. Kappa Delta Pi .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。
- Edwardsa, F.(2012).Learning communities for curriculum change: key factors in an educational change process in NewZealand, *Professional Development in Education*,38-1.
- Fichte, I.H.(1807). *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Vernindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*,1807,梅根悟訳「ベルリンに創立予定の、科学アカデミーと緊密に結びついた、高等教授施設の演繹的プラン」,『大学の理念と構想』明治図書, 1970, I.H.Fichte, *Reden an die deutsche Nation*,1808, *Fichtes Werke VII*,1971,大津康訳,1928,岩波書店,1970)
- 福井大学教職大学院『教師教育研究』Vol.1-6, 2007-2013.
- 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』エクシート.
- Kant, I. 汎愛学舎論(尾渡達雄訳『カント全集』第16巻,理想社,1966.pp.139-145.A447-452.)
- (1784). ‘Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung’, in *Berlinsche Monatsschrift 4, 1784 :481-494*,*Kants gesammelte schriften*,Bd. VIII:33-42.(篠田英男訳,岩波文庫版,1974,小倉志祥訳,理想社版全集 13,1988,福田喜一郎訳,岩波書店版全集 14,2000)
- (1798). *Der Streit der Facultäten in drei Abschnitten*. (「学部の争い」小倉祥訳『カント全集』第13巻,理想社,1988年.,「諸学部の争い」角忍・竹山重光訳『カント全集』岩波書店,2002年).
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. (2008). “Teacher Learning: the Key to Educational Reform” *Journal of Teacher Education*, Vol.59, No.3, pp.226-234.
- Mullen, C. A. (2009). *The Handbook of Leadership and Professional Learning Communities*, Palgrave Macmillan.
- Schön, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.[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.
- (1991). *The Reflective Turn*. Teachers College Press.
- 柳沢昌一(1995).「問いと分かち合いの拡大と深化-学習共同体の漸成-」,佐藤学『教室という場所』国土社.
- (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『成人の学習』,東洋館.
- (2007a).「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」福井大学教職大学院『教師教育研究』Vol.1.
- (2007b).「解説」Schön, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.[柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か』鳳書房,2007].
- (2011a).「実践し省察する教師のコミュニティ」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『専門職として学び合う教師たち』.
- (2011b).「省察と実践の組織化としての教育実践研究」日本教育学会『教育学研究』,78-4.
- 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].