

研究論文

## 教職大学院カリキュラムにおける理論と実践の往還について ー正統的周辺参加の理論を足場としてー

佐長 健司\*

### On The Interaction of Theory and Practice in The Curriculum of Graduate School for Teacher Education: From The Viewpoint of Legitimate Peripheral Participation

Takeshi SANAGA

【要約】教師は学校共同体に参加し、教育実践に熟達して一人前の教師になっていく。一方、教職大学院は、実践の場である学校共同体と理論を探究する学問共同体の結節点である。そこでは、学生は知り得た理論によって実践的な常識を疑い、実践の熟達を括弧に入れる。そうすることによって、新たな実践の可能性を開く。ここに、「学び続ける教師」になるための、理論と実践の往還が始まる。

【キーワード】教職大学院、理論と実践の往還、正統的周辺参加、ダブル・バインド、学び続ける教師

#### 1 本小論の目的

目的は、理論と実践の往還について考察することにある。教職大学院のカリキュラム原理としてのそれは、どのようなものであるのか。また、それを原理とするカリキュラムによって学生はどのように学修と研究を行うのか。これらの問いに答えるように、考察したい。

佐賀大学大学院学校教育学研究科は、専門職大学院である。修了によって授与される学位は教職修士(専門職)である。そのため、カリキュラム原理の1つとして、理論と実践の往還があると考えている。すなわち、理論だけの学修と研究ではなく、実践についてのそれらも欠かせない。学校教育について理論的に考察でき、実践もできるように、教師としての資質を高いレベルで形成することが目指されているのである。

場合によっては、「理論と実践の融合」とも言うようである。しかし、「融合」などはない。なぜなら、理論と実践の両者は水と油のようなものだからである。むしろ、両者は対立し、緊張関係にあるとみるべきである。そもそも理論は

普遍性を志向する一般化の思考であり、実践はその時、その場の特殊で1回限りの個性的な行為である。熟達によって実践は向上し、安定する。しかし、理論は安定した実践を揺さぶる。すなわち、一般化を求める理論は、一般化の視点から個性的に熟達した実践の常識、あるいは自明性を疑い、問い直すのである。

やはり、理論の世界と実践の世界とは異なり、2つの世界を往還すると考えるべきである。そこで、理論と実践の往還について、世界と学習者と学習活動とが相互構成の関係にあるとみる、レイヴ(Lave,J.)とウェンガー(Wenger,E.)の正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation)の理論を足場として考察したい。また、理論と実践の往還について考察するので、自己言及的に理論的にだけでなく、実践的にも論じる。

第1に、理論的な足場とする正統的周辺参加について確認する。それは学習を実践の共同体への参加とみるが、実践の内外での語りの差異が、共同体への参加を左右することについて述べる。また、複数の共同体への参加こそが学習を強化する

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

可能性をも論じる。

第2に、本研究科のカリキュラムの分析をする。本研究科において、筆者は専任教員として教育カリキュラムを実践しているが、客観的に分析したい。理論と実践の往還について、カリキュラムの構造及び授業科目の内容構成の視点から明らかにする。また、理論と実践の往還に向き合う学生のコンフリクトについても言及する。

第3に、学生の学修と研究についての、学習カリキュラムの実践について述べる。1人の特定の学生の、入学時から2年次の修了までの学修と研究について、具体的に記述する。また、そこに認めることができる理論と実践の往還について、一般化して論じる。すなわち、それは学問共同体と学校共同体への同時参加であり、その参加のあり方について明らかにしたい。

## 2 正統的周辺参加における理論と実践

### (1) 状況に埋め込まれた学習

レイヴとウェンガーによる正統的周辺参加の理論は、サッチマン(Suchman, L., A.)の状況行為論(situated action)を継承する理論である。サッチマンによれば、あらゆる行為は状況に埋め込まれている(Suchman 1987)。すなわち、すべての行為は状況的行為なのであり、「あらゆる行為が常に特定の社会的で物理的な環境に埋め込まれている(situated)限り、行為の解釈には状況が極めて重要」である。それにもかかわらず、「行為についてのこの事実は、あまりにも自明なので、無視されてきた」と言う(Suchman 1987:178)。行為が状況に埋め込まれるということは、行為と状況とが相互構成の関係にあることを意味する。すなわち、状況によって行為がなされ、行為によって状況が強化される。さらには、行為と状況によって、行為者自身も行為する者になっていくことを意味する。

学習も例外ではなく、行為である限り、状況に埋め込まれた学習(situated learning)である。そこで、レイヴとウェンガーは、次のように述べる。すなわち、状況学習論によれば、学習は「包括的

な理解が人をまるごと包み込むのであり、世界についての事実的な知識のまとまりを受け容れることなどではなく、世界のなかで世界とともに活動し、活動する者と、活動と世界とが互いを構成する」(Lave/Wenger 2006:33)のである。

ここでは、学習も活動なので、学習は学習者にとっての状況を構成する事物、及び他者との相互作用によって可能になるのである。そのため、学習としての活動も、学習者自身、学習の対象及び学習の場なる世界も、相互作用によってつくられると考える。換言すれば、学習活動、学習者、世界の3つを切り離し、個々に焦点を当てるならば、いずれも的確にとらえられなくなると言えよう。わたしたちは、学習活動によって、状況としての世界をつくり、学習者になり、学習者となるからこそ学習活動が可能になるのである<sup>(1)</sup>。

学習者にとっての世界は、共同体である。それは一定の目的を共有し、実践を行う人々の集団であり、実践の共同体(communities of practice)と呼ぶ。学習は実践の共同体への参加として、人々から意味と価値が与えられる実践でなければならない。学習は実践の共同体を状況とし、そこに埋め込まれた実践としての参加なのである。

共同体への参加という学習に対する見方は、普遍的である。近代の学校における学習はもちろん、前近代の徒弟制の分析をも可能にするからである。たとえば、レイヴとウェンガーはユカタン半島のマヤ族の産婆、西アフリカのリベリアのヴァイ族とゴラ族の仕立屋の学習についての分析を紹介する(Lave/Wenger 2006:67-72)。また、現代アメリカの高等学校における「物理」の学習をも論じている(Lave/Wenger 2006:99-100)。このように、時代や地域、社会や文化を限定することなく、多様な学習を一般化して分析できる理論なのである。普遍性を志向する理論として、一般化のレベルが高いということは説明力の大きさを意味する。すなわち、理論的に優位である。そのため、足場として活用する。

### (2) 正統的周辺参加としての学習

ここでは、正統的周辺参加の理論について、3つのことを確認する。第1は、学習についての見方を脱中心化（decentering）することである。すでに述べたように、学習は共同体への参加である。一方、学校教育の伝統的な常識は、学習を内化（internalization）とする。すなわち、個人が知識や技能を個人の内面において形成し、所有するように考える。しかし、学習は知識や技能の習得を超えて、学習者が共同体の一員になっていくことを学習の成果とみるのである。それは共同体の再生産でもあり、学習者と共同体とが相互構成の関係にあるとする。このように、個人の内面から共同体へと視野を拡大して学習をみるのである。

第2に、参加のあり方は正統的で、周辺的でなければならないことがある。非正統的な参加はあり得ない。正統的とは本物のメンバーであることであり、他のメンバーから承認されなくてはならない。また、参加は周辺（periphery）から始め、しだいに十全（full）へと移行する。つまり、はじめは新参者として簡単で些細な、責任の軽い行為から始める。その後、しだいに熟練し、古参者として共同体の全体にかかわり、重要な役割を担うように学習としての参加は進むのである。

第3に、周辺参加者は両義的な存在であることを強調したい。すなわち、正統的周辺性は「参加することに集中できる位置にあるならば学習は力強くなり、正統的ではあるものの十全参加から遠く切り離されるならば（社会的に広い視野からすれば当然のことだが）、学習する力は弱められる」のである。また、「正統的周辺性は関係する複数の共同体を結びつける位置でもある」と言う（Lave/Wenger 2006:36）。

両義的存在とは、学習する力が強くなる性質、及びそれを弱くする性質の、両者が認められることを意味する。程度の差はあっても、1人の学習者が反する2つの性質をもつことである。強くなるのには、教え込みではない学習カリキュラム、学習資源の利用、実践への透明なアクセスなどが欠かせない。一方、これらのいくつかでも欠くならば、学習する力は弱くなる。

また、複数の共同体を結びつける位置にあることは、関係する異なる共同体への同時の参加によって、参加のあり方を見直したり変えたりすることもできる。この点でも、学習する力を強くしたり、弱くしたりすると言えよう。たとえば、ある共同体において自明視される参加のあり方が、関連する別の共同体においてはそうではないことに気付くような場合があるだろう。別の共同体からみて、当たり前を疑うようになることである。

ここで、本小論の主題である理論と実践の往還について述べるなら、それは理論の共同体と実践の共同体への同時参加を意味することになる。学校教育を担う教師、あるいは教職志望の学生にとっては、教師と学習者及び保護者等が参加する学校共同体が学校教育に関する実践の共同体となる。一方、彼女ら／彼らにとって、理論の共同体は学校教育に関する学問共同体である。

したがって、学校教育の理論と実践の往還を行うことは、両者の共同体を結びつける位置に移り、両者の共同体に同時に参加することになる。ただし、教職経験を重ねてきた教師は学校共同体への十全参加をしつつある。そのため、学問共同体への参加を始めることによって、学校共同体への十全参加を括弧に入れ、周辺性を回復することが学習する力を強くする。なぜなら、学問共同体における理論の学習が、学校共同体における新たな実践の可能性を開くからである。後に詳述するが、学問と実践の2つの共同体の結節点となるのが教職大学院であり、両者への参加を始める場となる。

### （3）実践と語り

共同体への参加においては、語りが重要になる。言うまでもなく、言語が学習の道具として最も強い力をもつからである。そこで、レイヴとウェンガーは、「実践について語ること（talking about a practice）と実践のなかで語ること（talking within a practice）とを明瞭に区別しなければならない」と言う。さらに「実践のなかで語ることは、それ自体が実践（たとえば、取り組んでいる活動を進めるために必要な情報の交換等）なのであるが、実

践について語ること（たとえば、物語、共同体の伝承等）をも含んでいる」ことにも目を向けなければならない（Lave/Wenger2006:109）。一方、実践のなかで語ることとは切り離して、実践の外部で実践について語ることがある。それが理論としての語りならば、特定の実践ではなく、一般化された実践について明らかにするものとなる。

学校教育について言えば、学校共同体の外部に身を置いて、その実践について外側から語る行為が学校教育の理論研究である。理論は、学校教育に関する学問共同体において求められる実践としての語りである。換言すれば、学校教育に関する学問共同体においては、外側から学校教育の実践について語ることが、学問共同体の実践のなかで語ることである。その語りが適切に行われるならば、学問共同体への正統的周辺参加となるが、学校共同体への正統的な参加ではない。

つまり、実践のなかで実践として語ることと、実践の外側から実践について語ることとを区別する基準は、参加しようとする共同体が求めている実践に見出すのである。また、学校教育の学問共同体と学校共同体の2つに参加することは、両者において実践のなかで実践として語るようにしなければならない。もちろん、いずれかにおいて実践について語るとしても、それは実践のなかに身をおいて実践として語るなかで、その必要性に応じて正統性を得ることができるのである。

学校共同体と学問共同体を結びつける位置にあって両者に参加する。すると、学校教育に関する学問共同体への参加としては、学問的実践のなかで一般化された学校教育について語ることができなければならない。同時に、学校共同体への参加としては、学校教育の特定の実践のなかで、実践として語ることができなければならない。これらの語りを適切に行うことができるように、語りについて学ぶことが正統的周辺参加となる。

### 3 理論と実践の往還のカリキュラム

#### (1) マクロな理論と実践の往還

教職大学院としての本研究科は、平成 28 年 4

月に開学して、3年目を迎えた。その理念は、高度な実践力を形成した教員を育成することによって、地域の学校教育の発展に貢献することである。教育学研究科（修士課程）を廃止し、学校教育学研究科（専門職修士課程）の学校教育学専攻の1専攻のみである。コースは3つあり、授業実践探究コース、子ども支援探究コース、教育経営探究コースである。学生定員は20名で、佐賀県教育委員会からの派遣による現職教員の学生が10名、学部からのストレートマスターをはじめとする一般入学の学生が10名となっている。教育組織は、見なし専任教員3名を含んで合計14名の研究者教員と実務家教員とによって構成されている。

さて、地域の学校教育の発展を重視するなら、育成したい人材は学校変革を担う教員の養成となる。教職経験を有する現職教員を対象とする場合は、学校変革を担うことができるリーダー教員としての養成を行う。そのため、理論研究にもとづいて学校変革の研究計画を立案させ、その一部を学校現場において研究的な実習として実践し、その成果を発表する。そうすることによって理論的に考察し、課題を明確にして学校変革に向けた実践ができる教員としての資質を向上させていく。

一方、ストレートマスター等の教職経験がない学生の場合は、将来の学校変革への参加のための基礎的能力を形成するように求めたい。そのため、学校教育の課題について理論的に考察するとともに、課題の克服に向けた実践を始めることができるフレッシュマンの養成を目指している。

このような理念を実現するために、カリキュラムを構造化している。カリキュラムのシークエンス原理は、課題探求である。履修のスタートは、学校教育の研究課題を理論的に明らかにする「教育実践課題研究Ⅰ（目標設定確認科目）」（2単位必修）となっている。この科目は少人数の演習として実施され、学生がそれぞれに研究課題を設定し、理論研究を行うとともに、2年間の研究計画を作成する。一方、カリキュラムのゴールは、「教育実践課題研究Ⅱ（目標達成確認科目）」（2単位必修）において、実習と理論研究の成果をまとめ、

実践研究論文を作成するなどし、発表を行うことにある。これらの科目がスタートとゴールになり、その間に理論的な授業科目と実践的な実習科目を履修するシーケンスになっている。

理論と実践の往還はスコープであり、理論的な授業科目と実践的な実習科目を履修するなかで、マクロに達成できると考えている。たとえば、共通必修科目として、「教育課程編成の基礎と課題」

(2単位)がある。この科目では、教育課程の概念と理論についての理解を目的として講義と討議を行うようになっている。ここでの理論的な理解を生かして、学校現場における実践を試みる実習科目を履修することができる。

このようなカリキュラムのスコープの構造において、理論と実践の往還が試みられる。すでに述べたが、理論は一般化して学校教育の実践について外側から語ることである。しかし、授業等の実践は1つの理論によって実践が可能になるのではない。実践は理論よりもはるかに広いので、実践のすべてについて語るならば、非常に多くの理論を必要とするからである。多くの理論を同時に語ることは、できない。そのため、選択した特定の理論の視点から、実践について語ることになる。そうすることによって実践を見直し、新たな実践を試みることで実践の改善になる。

このような試みにおける理論の語りが、外側からの学校教育の実践についての語りである。その語りは、理論研究を実践する学問共同体への正統的周辺参加を開く。そこで、学生にはそれぞれの課題に応じて理論的な文献を読み、学術団体の研究大会への参加を促している。たとえば、授業実践探究コースの場合は、各教科教育の学術研究団体、教育方法やカリキュラム研究のそれらである。また、学生は1年目に2年生の研究発表を聴講し、2年目には自身の研究成果をまとめ、研究発表を行うことを義務づけている。教育学研究科(修士課程)の場合のように、修士論文は義務づけていないが、実践研究報告書の作成を必須とし、さらには学校教育学研究科『紀要』への投稿を促している。もちろん、論文投稿をする場合は、一定の

論文指導をも行っている。

## (2) ミクロな理論と実践の往還

一方、実習科目は、多様に提供されるようになっている。それぞれのコースによって異なり、履修学生の研究課題に応じて、個別の実習計画を立案し、実習としての教育実践を行うようになっている。学部の教員養成の実習の場合と異なるのは、実習を行う学生はすでに教員免許をもっていることである。したがって、法的には1人で教壇に立っても問題はない。また、ストレートマスターであっても、一定程度の実践力が認められる。

授業実践探究コースの実習科目は、4つある。ストレートマスターは「基盤実習(1年次)」, 及び「学校課題探求実習」(2年次)である。前者は、「学校課題探究実習」に先立って、教育実践の基本(教師の基本的な通常業務)について实际的に学ぶとともに、実践的な課題を発見することを目的に、授業実践を試みるようになっている。後者は、課題に応じて、調査や授業実践を試みて分析や解釈を行い、課題解決のための実践を試みることを目的としている。

一方、現職教員の学生の場合は「異校種実習」(1年次)、及び「学校変革試行実習」(2年次)を履修する。前者は、自身が所属する学校とは異なる隣接校種の学校園において授業実習を行い、学校間の差異と連携について考察することが目的である。後者は、自身が所属する学校の課題に即し、新たな授業やカリキュラムと実践の開発を組織的に試みることによって、リーダーとしての実践的な指導力の向上を図る。同時に、学校変革に貢献することを目的としている。いずれの実習も通年開講で、200時間(1日8時間×20日と事前・事後指導40時間)、5単位となっている。

理論と実践の往還として実習から理論研究へのフィードバックは、直接的には実習期間中に定期的に行うカンファレンスとリフレクションにおいて行う。前者は、大学において学生と大学教員とが一堂に会して、実習における実践の報告と意見交換、大学教員による助言が行われる。リフレク

ションは、実習校において実習生と実習校のメンター教員、大学の指導教員の3者で討議をするようにしている。いずれにしても、実習生自身が実践的な課題と思えることを報告し、その内容について外側から実践について語ることになる。

たとえば、ある教科の授業実践を実習として行ったが、教師としての実習生が予想しない反応が学習者から示され、戸惑ってしまったという場合である。そのときの具体的なようすが報告されると、指導教員は助言をする。たとえば、予想していない反応をも受け容れるべきであり、必要であれば授業の目標を動かすことも考えるべきではないか、と。このような指導教員の助言は実践としての語りではなく、外側からの実践についての語りとなる。そのため、それは一般化された理論的な語りとなってこよう。ここでは、実践からのフィードバックとして、学生が実習の授業のために自覚していた理論とは異なる、別の理論によって実践について語る機会となる。このような場面にも、理論と実践の往還が認められる。

実習科目の他にも共通必修科目、あるいはコース専門科目においても、理論と実践の往還は認められる。それは、理論を理解させ、理論を使って実践の分析、あるいは解釈を行わせるように指導する場合である。

たとえば、授業実践探究コースの専門科目「学力と学習評価の研究」(2単位)の場合は、学力と学習評価に関する理論を講義する。その後、履修学生がそれぞれに具体的な授業あるいは学習評価の実践を取り上げ、学び取った理論によって分析するレポートを作成し、発表する。また、その成果を対象に成績評価をしている。もちろん、理論を活用して実践を分析することは容易ではない。そのため、分析の事例を示し、レポート作成のプロセスにおける指導もしている。

### (3) 理論と実践の往還による成果

カリキュラムのゴールとなっている「教育実践課題研究Ⅱ」は、目標の達成を確認する科目である。「教育実践課題研究Ⅰ」によって設定した目

標の達成を明らかにするように、2年間の研究成果をまとめ、研究成果報告書を作成して発表することを義務づけている。発表は口頭での発表と『紀要』での発表の2つを課している。なお、後者は研究の概要、あるいは研究論文のいずれかである。

口頭での発表については、佐賀県教育委員会と連携し、佐賀県教育センターにおいて発表会を開催している。それは、大学院修了予定者が実践研究の成果の発表を、地域に公開することである。そうすることによって、地域の教育委員会及び学校からの評価を得るとともに、それらとの連携・協働を強化したいのである。

これらの口頭と論文による発表が、2年間の実践研究として、それぞれの課題に応じた理論と実践の往還を具体的に示す語りになっていると言えよう。そこでは、理論的な語りと実践的な語り、すなわち学校教育の実践について外側から語ることと、実践の場に身をおいて実践のなかで実践として語ることとの2つのいずれも欠かせない。また、2つの語りを関係づけ、学校教育の変革と発展への展望、あるいはその手がかりを明らかにすることを期待しているのである。

たとえば、授業実践探究コースの学生の場合は、学校教育のカリキュラムや授業に関する理論を述べ、新たな試みとしての授業実践の事実と分析、あるいは解釈を記述することが一般的である。そのような構成による、研究成果のまとめとしての研究論文を求めている。そこでは、先行研究の把握、論文の構成、文献からの引用等の研究作法をも指導している。そうすることが、学問共同体への正統的周辺参加を促すことになるからである。同時に、新たな授業実践のあり方について具体的に述べることによって、学校共同体への正統的周辺参加をも求めている。

繰り返し述べているが、理論は普遍性を求める思考であり、一般化の見方である。実践は特殊な1回限りの、個性的な行為である。教育実践について言えば、教師は経験を重ねることによって、実践に熟達していく。正統的周辺参加として言えば、熟達は十全参加である。教師が理論を知るこ

とは、理論は一般化なので、一般化の視点から実践に対する見方を変えることである。見方を変えるならば、実践の新たな可能性を見だし、新たな実践を試みることが可能になる。決して、理論によって実践がつくられるのではない。理論は、実践に対する見方を変えることによって、新たな実践の可能性を示唆するに過ぎない。

たとえば、教科の授業実践の場合、発問の理論を知っていても学習者の実態を知らないのであれば、授業はできない。学習者の実態を知るには、学習者の発達段階や心理等についての理論を知ることが必要である。他にも、授業の内容を基礎づける学問の理論を知ることでもある。

しかし、現実的には、あらゆる理論を知ることにはできない。それでも、知り得た1つの理論によって、実践に対する見方を変えることができる。すると、新たな実践を構想し、構想したそれを試みることができるのである。もちろん、実践の後は省察を行う。ここに、理論と実践の往還による授業研究が成立する。実践の熟達を揺さぶる、非常識とも思えるすぐれた理論であれば、1つの理論であっても、実践は大きく変わるであろう。

#### (4) 理論と実践の往還におけるコンフリクト

理論と実践の往還を原理とするカリキュラムにおいて、学生にはコンフリクトが生じることが多い。コンフリクトは、実践に対する見方を新たにする理論を受け容れることと、熟達した実践との両者のあいだに生じる。講義と実習指導を担当する教員の立場からすれば、一般的には、次の3とおりの場合が認められる。

第1は、残念なことに、コンフリクトを克服することができない場合である。十全参加をしつつある経験が豊かな教師は、教師としての自己を強固に形成している。熟達した実践は習慣となり、自己は習慣によって形成されるからである。熟達した実践において、そのなかで自己は溶解する。すなわち、実践はこれでいいのか、教師としての自己はどうあればいいのかなどとは問わない。すなわち、自己を主題化することはないのである。

このような教師にとって、熟達した実践に対する見方を変える理論は、自己をも揺さぶる。非常識とも思える理論は、自己を否定するように思えるのである。そのため、理論に対して抵抗、反発する。自己防衛するかのように、理論から目を背け、熟達した実践を正当化する、これまでの思い込みや常識に固執する。そうすることによって、教師としての自己、熟達した実践を変えないのである。

第2は、次項において具体的に紹介する学生のように、コンフリクトが生じない場合である。非常に少ないが、大学院に入学する以前から、自身の教育実践に対する疑念を深め、理論を学ぼうと意図している場合である。教師として、すでに学校共同体への参加として実践を行い、大いに実践的に学んでいる。しかし、教育実践、あるいは教師としての自己に対して違和感や不安、疑念を深めている。すなわち、これまで行ってきた実践とは異なる実践の可能性があるのでないか、と自身に問うているのである。また、実践を変えることによって、新たな教師としての自己を実現することを求めているのである。このような問いに、すぐれた理論は応える。したがって、コンフリクトは生じない。

第3は、コンフリクトが生じるものの、やがてそれを克服する場合である。当初は、第2の場合のように、自己が否定されたいと思ひ、抵抗する。しかし、時間をかけて、その克服に向かうのである。そこでは、教師としての、新たな自己への変容を試みることと、これまでどおりの自己を維持したいとの思いが衝突している。あるいは、ベイトソン(Bateson, G.)が論じるダブル・バインド(double bind)、すなわち二重拘束のような状態に陥っているようである。それが深刻な場合は、自己を捨て去るような、覚醒的な自己変容が認められる(Bateson 1985, Bateson 2002)。それは苦しく、ある種の危険も含んでいるので、信頼できる指導者との協働が欠かせない<sup>(2)</sup>。したがって、教職大学院においても、指導教員の資質が問われるのである。すなわち、理論研究ができることはもちろんだが、学校の実態をよく知り、教師の立場

にもなって考えることが求められよう。

#### 4 理論と実践の往還の実際

##### (1) 理論研究の実際

ここで紹介し、分析の対象とするのは、江島薫の場合である。江島は佐賀県立高等学校の教員で公民科を担当し、教職歴は18年である。リーダー教員としての成長を期待され、佐賀県教育委員会からの派遣によって2017年4月に本研究科に入学、授業実践探求コースに所属し、2019年3月の修了予定である。

江島は、研究の目的を明確にして入学してきた。すなわち、ハーバーマス (Habermas, J.) のコミュニケーション理論を活用することによって、生徒が議論する公民科の授業を開発したい、と言う。コミュニケーションの視点から、これまで行ってきた自身の授業実践を改善したいのである。ハーバーマスについては、公民科の授業において現代思想を紹介するなかで触れたことがある。しかし、その著書を本格的に読んではいなかった。

指導教員である筆者の研究室には、翻訳されたハーバーマスの主要な著書が何冊かはあった。しかし、いずれも熟読したことはなかった。議論については、すでにトゥールミン (Toulmin, S., E.) に学んでいて、その主要な著書は全冊精読し、その研究成果を足場とする論文も書いていた<sup>(3)</sup>。一方、ハーバーマスについては、理性的な議論による合意が可能だとする理想主義者のようなイメージしかなかった。しかし、江島がハーバーマスを読むのであれば、いっしょに読まなければならないと思うしかなかった。

江島は、中岡成文によるハーバーマスの入門書 (中岡 1996) から読み始めた。2017年4月20日の演習 (「教育実践課題研究 I」) において、レジュメを作成し、口頭発表をしている。いきなりハーバーマスの主著を読むよりも、準備として入門書を読むことにしたのである。ハーバーマスの研究活動と思想、主な著書等について、その全体を視野に入れることができる。

2017年7月11日には、授業実践探究コースの

1年次研究計画発表会が開催された。江島は、次のように研究テーマを設定している。すなわち、「他者との協働による意思決定を行う公民科授業の研究—コミュニケーションを原理とする授業実践の開発を中心に—」である。このように研究テーマを設定し、研究の目的はさらに明確になってきた。公民科の授業では、少子高齢化やグローバル経済、安全保障等の現代社会の諸課題を取り上げる。容易には解決できないそれらについて、議論によって協働して考察を行う。そのような授業を開発し、実践することを目指している。

研究テーマの発表の後、2017年7月13日から、ハーバーマスの文献の読解を始めた。長期休業の期間も欠かさずにレジュメを作成して、報告と議論を行った。次項で述べる実習の期間を除いて、それは2018年3月27日まで続けられた。ハーバーマスのコミュニケーション理論の書 (ハーバーマス 1985, ハーバーマス 1986, ハーバーマス 1987), 及びその関連文献の読解には、ほぼ1年の期間を要した。演習の回数は、前者の読解だけでも29回を数える。それは3分冊で、合計約1200ページもある。それにもかかわらず、理解が容易ではない文献の読解という地味な作業にねばり強く最後まで取り組んだことは、高く評価したい。

ハーバーマスの議論の展開は緻密で、分野を超えて多様な研究成果が詳細に検討されている。コミュニケーションが主題であるため、内容は総合的で、予備知識も幅広く必要とされる。そのためもあってか、江島は読んでも理解できないと訴えることがあった。そのようなときは、理解できなくても、読み通すべきだと励ました。着実に理解しながら読み進めるようなことは、あり得ない。しかし、最後まで読み通せば、全体が文脈となって以前には理解できなかった部分も理解できるようになることがある、と助言した。

ハーバーマスのコミュニケーション理論は、近代社会における、理性のパラドックスによって構成されていると思える。近代的な理性によって前近代の悪弊や因習などの非理性的なものから解放されるが、その一方で合理化が生みだす自律的な



システムに支配される。そこで、理性的なコミュニケーションによってシステムに対抗するべきである。ハーバーマスの理論的な射程は、理性的なコミュニケーションの実践による、合理化された社会における生活世界の回復にある、と読んだ。

江島は、2018年4月には、ハーバーマスのコミュニケーション理論とレイヴとウェンガーの正統的周辺参加の理論を援用し、一般化して高等学校公民科授業についての考察を行うようになった。すなわち、授業理論を明確にして、公民科授業の開発を始めたのである。それは、外側からの授業実践についての語りから、授業実践のなかでの実践についての語りへの転換とも言えよう。

#### （2）実践研究の実際—1年次実習—

異校種実習では、高等学校教員の江島は隣接校種の中学校で実習を行うこととなった。実習校は、佐賀大学教育学部附属中学校であった。2017年8月17日には、実習計画の発表と検討会が行われた。そのときの、江島の異校種実習における研究テーマは「授業コミュニケーション活動の研究」であった。

実習校のメンター教員は、社会科担当教員の野田英樹であった。野田は教育学研究科を修了して、研究論文も書けるし、授業実践もすぐれている<sup>(4)</sup>。野田は正統的周辺参加の理論を授業原理として、現実的な社会的問題を取り上げる社会科授業を実践している。特に、ラーニング・パートナーと呼ぶ学校外部の専門家や一般市民と生徒が議論する授業によって、生徒が市民的アイデンティティを形成することについて研究している。

2017年9月19日から実習が始まり、江島は、野田の助言を受けながら、中学校社会科の授業を開発し、実践を行うこととなった。当初は、野田の授業を参観したり、補助的な指導を担当したりしている。また、野田の授業実践を対象に正統的周辺参加、及びハーバーマスのコミュニケーション理論の立場から分析を試みることもしている。

その後、野田の助言にしたがって、江島は実習としての授業実践を行うこととなった。中学校第

3学年社会科公民的分野の授業「憲法改正の是非—自衛隊を憲法に明記するか—」であり、討論を活動の中心としている。2017年9月27日の授業の実施後は、授業における発言の記録を作成し、ハーバーマスの理論的な概念である真理性、正統性、妥当性の3つのカテゴリーによって生徒の発言を分析している。

#### （3）実践研究の実際—2年次実習—

2年次の「学校変革試行実習」は、現職教員の学生がそれぞれの所属校において、新たな試みを行うことが実習の目的である。江島は、高等学校公民科の新たな授業の開発を目指して、2018年3月から準備を始めていた。同年4月12日には、2年次実習の計画の発表と検討会が行われた。今回の実習における研究テーマは、「公民科協働学習で育まれる学力の研究」である。ここでは「コミュニケーション」の語が消えているが、実習と理論研究とを総合する2年間の研究テーマは次のようである。すなわち、「主権者を育む公民科協働学習の研究—コミュニケーションを原理とする授業開発を中心に—」である。

開発されたのは、高等学校公民科「政治・経済」の授業「働き方改革について—裁量労働制の導入について検討しよう—」（5時間）である。単元の目標は、次のとおりである。すなわち、「働き方改革の一環として導入が図られようとしている裁量労働制について検討することで、労働法制、労働者を取り巻く現状を根拠にして労働の意義を捉え直し、社会を構成する一員として自己の意見を表明するとともに、探究を続けていこうとする態度を養う」と述べられている。

学校変革試行実習なので、所属校の校内研究会等において公開授業を行い、校内の他の教員の参加を得て協議を行うようにしたい。しかし、今回は佐賀県高等学校教育研究会公民科部会の授業研究会における、提案授業として実施した。2018年7月10日の午後に授業公開と授業の検討会を行った。佐賀県内の高等学校の公民科の教員、及び中学校社会科の教員等、合計で約30名の参加を得

ることができた。

当日公開された授業は、単元5時間のうちの3時間目の授業である。その目標は「労働法制、労働の現状を理解し、裁量労働制の導入について批判的に検討する」ことである。また、「他者の意見を受容し、よりよく自己の意見を述べる」ことも挙げられている。授業では、労働環境や裁量労働制について調べてきたことを生かして、グループ・ディスカッションを行うことが活動の中心であった。8つのグループのそれぞれに、地域の新聞社の記者がラーニング・パートナーとして参加し、生徒と議論するようになっていた。

あるグループでは、仕事と生活との両立が大切だが、どうしても仕事を優先することになり、個人の努力には限界があるとの現状がラーニング・パートナーから報告される。それに対して、生徒からは、自分は働いていないからよくわからないが、企業は利益を優先するから、長時間労働を容認しているのではないかと、との発言もあった。これらのような意見が交わされ、労働に対する社会の見方や国の政策が変わらないのであれば、労働環境の改善は難しいということが明らかになった。高等学校公民科の授業ではあるが、生徒が市民社会の一員として意見を述べることによって、市民社会への正統的周辺参加を始めたと言える。また、そこではハーバーマスが求めるような理性的なコミュニケーションの実践の試みがなされていることが確認できた。

授業後の協議会では、提案授業の意義を高く評価する意見が多かった。たとえば、高等学校でも「アクティブ・ラーニング」の導入が求められているが、そのモデルとなる授業であったと言う。また、労働問題の現状についてリアルな討議がなされていることに驚いた、という意見もあった。一方では、グループ・ディスカッションにおいては発言する生徒とそうでない生徒との格差が認められるので、さらに教師の指導が必要だとの指摘もあった。また、調べてディスカッションするような活動的な授業を行うためには、授業時間の確保が難しいという公民科の教員の多くが抱えてい

る問題についても議論がなされた。

江島は実習としての授業実践を終えて、授業分析のためのデータを作成している。学校教育学研究科第1学年の学生の協力も得て、グループ・ディスカッションの音声データの文字起こしをしている。また、裁量労働制の導入について、生徒に書かせた意見を一覧表にまとめるなどの作業を行っている。これらのデータの作成を終えたら、ハーバーマスの理性的コミュニケーションの理論の視点から分析することになっている。

#### (4) 理論と実践の往還の達成

2018年7月に、江島は日本社会科教育学会第68回全国研究大会(2018年11月3~4日、会場は奈良教育大学)における研究発表の申し込みをしていた。発表題目は、「主権者を育む公民科授業の開発研究—ハーバーマスのコミュニケーション理論を授業原理として—」である。学校変革試行実習としての授業実践の準備とともに、全国学会の研究大会における研究発表についても構想していたのである。

実践した研究授業の分析、省察とともに、理論的な主張も明確にするようにして、研究発表資料の作成に取り組んできた。2018年9月には発表要旨の原稿を研究大会事務局に送付している。こうして発表内容を明確にするとともに、毎週の演習ではその詳細について検討を行うようになった。

研究発表の概要は、次のようである。研究課題は、公民科授業における主権者教育の実践について具体的に明らかにすることにある。すでに主権者教育として多様な取り組みがあるが、コミュニケーションの視点からの授業開発を考える。ハーバーマスのコミュニケーション論によれば、理性的な近代社会においては、合理化による政治や経済の制度が自己組織的なシステムとして生成され、自律的に機能するようになった。このことは前近代の因習や悪弊からの解放を実現するが、生きられる生活世界を支配する。そのため、理性的なコミュニケーションによってシステムに抵抗し、生活世界を回復しなければならないと論じる。

求められる理性的コミュニケーションは事実確認的発話行為による真理性、規範的発話行為による正統性、及び表示的発話行為による誠実性を要求するものである。また、学校における実践であっても、現実の社会的問題についてのコミュニケーション行為によって、市民社会への正統的周辺参加を果たさなければならない。このような社会参加としてのコミュニケーション行為を公民科の授業原理とすることについて、考察している。

江島が論じる公民科の授業原理は、3つある。第1の目標原理は、理性的コミュニケーションによって支配的なシステムに抵抗する意見を述べることによって、市民社会への正統的周辺参加を行う主権者の育成である。第2に、内容原理はシステムに対する人々の異議申し立てによって構築される現実の社会問題、あるいは社会的論争問題を学習内容とすることである。第3に方法は、理性的なコミュニケーション行為としての議論であり、議論の成果を生かしての意見の発表である。このように理論をまとめた江島は7月に実践した研究授業の概要、及びその分析を加えて構成する研究発表を行った（2018年11月4日）。

この研究発表は日本社会科教育学会全国研究大会におけるものだが、江島はその後も研究を精力的に継続している。その成果を研究論文にまとめ、佐賀大学大学院学校教育学研究科『紀要』（第3巻、2019年3月刊行予定）に投稿した。それは「主権者を育む公民科授業の開発研究—ハーバーマスのコミュニケーション理論と正統的周辺参加論を授業原理として—」と題し、12ページの紙幅がある。ここに、理論と実践の往還を確かに認めることができる。もちろん、江島には「学び続ける教師」として、さらに成長することを期待する。

## 5 小括

正統的周辺参加においては、周辺性が重要である。なぜなら、周辺の位置にある新参加者は、複数の共同体を結びつけ、複数のそれらに参加することが可能になるからである。

複数の共同体に参加することは、それぞれの共

同体における参加のあり方を見直すことになる。すでに参加している共同体において自明視していた実践が、別の共同体への参加によって疑わしく思えるようになる。そのため、十全参加を括弧に入れて周辺性を回復するようになる。すなわち、新参加者としての、再度の参加による新たな学びが始まるのである。

教職大学院における理論と実践の往還による学修と研究について、江島の場合を紹介した。紹介した場合を一般化すれば、次のようである。教職大学院に入学する現職教員の学生は、将来は地域の学校におけるリーダー教員としての活躍が期待される。しかし、彼女ら／彼らはすでに教師として十分な経験を積んでいる。そこでは、学校共同体への十全参加を果たしつつある。十全参加は、熟達である。授業について言えば、授業実践を重ねて熟達しているならば、チャイムが鳴るとともに教室に入り、すぐに授業を始めることができる。発問や指示、板書を行うことにも、学習者の反応に応じることにも迷いはない。考えることなく言葉が発せられ、自然に身体が動くのである。

このような熟達した実践を疑う視点を与えるのが、理論である。新たに知ることができた理論は、自明視する実践の熟達を揺さぶり、その問題点や欠陥をあらわにする。あるいは、日々の熟達した実践に対して漠然と抱いていた疑念を、理論が明確にする場合もある。いずれにしても教師は自らの実践を疑い、改善の必要性を感じる。このように理論を知ることが、学問共同体への参加の始まりである。その後は、多数の専門的文献を読解し、学術団体の研究大会にも参加するようになる。

学問共同体への正統的周辺参加を始める教師は、理論によって自らの実践を検討し、これまでの実践の熟達を括弧に入れる。そうすることによって、新たな実践を始める機会が得られる。理論的な語りを含んで、実践のなかでの語りを新たに試み始める。それは、学校共同体における周辺性の回復である。このような新たな学びに向かう周辺性の回復こそが、「学び続ける教師」には欠かせないのではないか。

最後になったが、江島薫には心から感謝の意を表したい。いっしょにハーバーマスの文献を読み、学び直す機会が与えられたことを喜んでいる。

## 注

- (1) ハイデガー (Heidegger,M.) が論じる道具的連関、及び目的一手段の行為連関として、世界をみることができる。教師が授業を行うには教科書、発問の言葉、黒板、チョーク、ワークシート等の道具を使用する。しかも、これらの道具は単独ではなく、授業を行うにあたって必然的に関係づけられて使用される。また、授業は手段として、学習者の学力の育成という目的のために行われる。たとえば、学力の育成は手段として、生徒が希望する学校に進学するという目的のために行われる。進学も手段として、生徒の職業選択の幅を広げるという、目的を達成するために行われる。このように授業という行為は道具的連関、及び目的一手段の行為連関として可能となる。これらの道具的連関と行為連関は教師が埋め込まれている世界であり、形成的な性質を持っている。行為に熟達することは、道具的連関と行為連関を拡大、強化する活動として世界をつくる。ただし、熟達は世界のなかで自己を見失うように、自己を非主題化していく。しかし、「死への先駆け」と呼ぶような、思い切った決断によって本来的自己を実現することができる (ハイデガー2013)。正統的周辺参加としてみるならば、熟達が十全参加であり、本来的自己の実現へと向かうのが周辺性の回復であろう。なお、覚醒的な周辺性の回復には、ベイトソンが論じるダブル・バインドの克服が必要になるとも考えられる。

- (2) 教師のダブル・バインドについては、次において論じている。

佐長健司, 2017, 「学校カリキュラムと教師の自己変容のシステム論的検討」佐賀大学教育学部『研究論文集』第1集第2号: 71-82。

- (3) 次に、状況論的な視点からトゥールミンの議論の理論を再解釈している。

佐長健司, 2013, 「『トゥールミン・モデル』の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回」佐賀大学文化教育学部『研究論文集』第17集第2号: 1-16。

- (4) たとえば、次である。

野田英樹, 2016, 「状況論的アプローチを用いた相互行為による中学校社会科授業の一考察—歴史的分野「戦後の日本と世界」を事例に」佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター『佐賀大学教育実践研究』33号: 185-201。

## 引用・参考文献

- 中岡成文, 1996, 『ハーバーマス—コミュニケーション行為—』講談社。
- ハーバーマス, ユルゲン, 1985, 『コミュニケーション的行為の理論 (上)』(訳・川上倫逸他) 未来社。
- ハーバーマス, ユルゲン, 1986, 『コミュニケーション的行為の理論 (中)』(訳・岩倉正博他) 未来社。
- ハーバーマス, ユルゲン, 1987, 『コミュニケーション的行為の理論 (下)』(訳・丸山高司他) 未来社。
- ハイデガー, マルティン, 2013, 『存在と時間』(訳・高田珠樹) 作品社。
- Bateson, Gregory, 1985, *Steps to An Ecology of Mind*, Ballantine Books.
- Bateson, Gregory, 2002, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Hampton Press.
- Dreyfus, Hubert, L., 1991, *Being-in-the-World : A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, MIT Press.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne, 2006, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Suchman, Lucy., A., 1994, *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press.

(2018年2月8日 受理)