

教育実習における「社会的な学び」の可能性を見出す試論

——「場」の萌芽と創発を結ぶ大学と実習校との連携への期待から——

湯口雅史*, 西村公孝**, 佐藤公子***

(キーワード：教育実習, 「場」, 同僚性)

1. 目的

本稿の目的は、授業実践をはじめ様々な教育活動を実践的に学ぶ教育実習において、「社会的な学び」の設定の可能性を、企業経営分野で注目されている「場」の論理を参考にして、検討することにある。教育実習は、大学で学んだ理論を子どもを前にした実践を通して自己内で解釈し、理論と実践とを結びつけることにより授業力を高めることが大切なこととして考えられている。授業力を高めることは、当然ながら中核に位置付けながらも、教師として身に付けなければならない資質や能力は他にもあり、学校現場に立つ即戦力者は、授業力以外の力も期待されていることは事実である。

近年、変化を続けている学校において、一つの事象について複数人（チーム）で解決にあたることの重要性が叫ばれるようになってきた。本来、教師は自分の周りに湧き出てくる問題に対して、教職への責任感と使命感から自己完結を志向する気質を強くもっている。しかし、現在の学校においては、教師一人の力では、到底解決できない問題が押し寄せている。そこで学校は、組織的な取り組みやチームによる解決を志向しようとしている。このような状況において、協働する力を発揮するためには、教育現場への入り口となる教育実習において、社会的な学びの経験が生きて働くと考えるのである。以上のことから、教育実習において、そこに現れた問題に対し、関係する周りの人達と協働することによって解決に向かうという経験の場をつくることの可能性について検討していく。

2. 時代の変化と学校の“ゆらぎ”から見えてくる組織力強化の必然性

2-1 近代社会とポスト近代社会

“時代が変わった”または、“時代が変わってきている”という言葉をよく耳にする。実際どのような変化が、我々の周りで起こっているのだろうか。学校現場においては、保護者や地域から一昔前からでは考えられない学校教育に対する多様な価値観からの意見が学校に寄せられ、学校がゆらいでいることは事実である。そして、このような多様な意見に対する対応に苦慮しているのである。石戸は、「時代の移りとともに、学校の機能が、次世代に文化遺産を伝達することから、社会に適応できる人材を育成することへと変わってきている。しかし、社会変化に適応できる人材を育成することと学校が社会に適応していくことがイコールとして考えられていない¹⁾とし、社会変化に適応できる人材を育成するには、学校自体も社会変化に適応できるものでなければならないはずであると、指摘している。

では、学校の在り方をどのように考えていけばいいのだろうか。本多は「一昔前は「近代社会」と呼ばれる時代であった。それに対して現代はすでに「近代社会」とは異なる諸特性をもつ「ポスト近代社会」に相当程度足を踏み入れている²⁾と述べる。「近代社会」とは、規則（ルール）によって型（パターン）を維持する構造優先の中世社会を脱構築して、構造のほか機能の発想を取り込むことに成功した社会である³⁾。それは、掟や慣習が支配する社会から人々を解放し、「機能」を中心とする社会への転換を促した。すなわち、近代社会は、効率と合理性を重んじる「機能優先」の社会づくりである⁴⁾。このような社会において教育は、与えられた共通の教

*鳴門教育大学生活・健康系コース（保健体育）、（兼）教職キャリア支援センター

**鳴門教育大学授業実践・カリキュラム開発コース、（兼）教職キャリア支援センター

***鳴門教育大学特別支援教育専攻、（兼）教職キャリア支援センター

育内容を一生懸命消化すれば、まずは成績や学歴などの教育達成を手にすることができ、その教育達成に基づいて学校を出た後の社会的地位についても、かなりの確実性で予測することができた。このように、近代社会は「機能優先」「業績優先」の考えに立って、効率化、合理化を取り入れた社会である。

21世紀に入り、日本社会は「都市化」「少子化」「家族の変容」等、急激に変貌している。学校教育においては、その役割が大きく変化し、学校の危機という認識が日増しに大きくなってきている。学校の危機とは、近代社会では当然のこととして考えられてきたことが、「ゆらぎ」として学校にふりかかっているということである。例えば、近年の情報革命と呼ばれる社会変化は、教師よりも子どもの方が新しい知識を身に付けている場合がある。また、子どもたちが学校に行くのは、何かを積極的に身に付けて、自分に付加価値を付けるためではなく、学校に行かなければ「落ちこぼれるから」仕方なく通っているということが、高校進学率が8割を超えた頃、中退率が上昇していることから推測できる。また近年、「不登校」「キレる」「学級崩壊」といった「新しい荒れ」が急激に増え出した。これらは、学校というストレスの場に耐えきれない子どもを大量に生み出した結果であろう。このように、学校が自らの存在意義として考えられてきたことから逸脱した「ゆらぎ」が、ここ何年間で急激に増加しているのである。

近代社会においては、このような「ゆらぎ」を「規律」「効率」「合理化」から制御してきた。学校においては、「ゆらぎ」を禁止や規律と照応させ対処してきた。しかし、先に述べたようにそれだけではうまくいかない出来事が、最近数多く報告されている。学校の標準モデルがうまく当てはまらなくなってしまったのである。「ゆらぎ」とは、人間が自分のもっている言語や概念によって思考していることからみ出た現象であり、勝手に悪くよけいなもの、望ましくないものとして見なされる。実際、攪乱、逸脱、ノイズなどと呼ばれ、その価値を貶められてきた⁵⁾。近代社会からすれば、このような「ゆらぎ」は制御すべき対象でしかない。しかし、ポスト近代社会では、ゆらぎは、構造を脅かしたり、解体させたりする要因ではなく、システムを別様の存在や構造へと駆り立てる要因である⁶⁾、と今田はいう。ポスト近代社会では、「ゆらぎ」によって発現する多数のミクロな要素が関係し合って、一つの秩序形成の方向に向かうことのマクロ的な反映を基本と考える。先に示した学校の「ゆらぎ」に関しては、学校の標準モデルからは逸脱した意見を、学校の全体性（制度や機能）から効率性を基に考えていくのではなく、多様なミクロなゆらぎと複数の教師がチームで向き合うことで、初めて今ここに降りかかっている問題が解釈され、学校そのものの存在意義を見出す。つまり、学校は、制度や機能、効率、合理化などから、押し寄せて来た意見への対応を考えるのではなく、「ゆらぎ」に対して様々な意見をもちよる空間をつくり、社会的に解決の方向に向かわせることによって、初めて目の前の問題を意識化でき、学校がイニシアティブをとりながらコトが進んでいくのである。

2-2 意味空間としての学校

このように考えてくると、学校においても機能優先の場から、意味が大切にされる場へと変わらなければならない。学校が「機能空間」から「意味空間」へパラダイムを転換しなければならないのである。高橋は、「学校という場所を、これまでの一元的で均質な空間から、多元的で祝祭性に満ちた象徴的な空間に組み替えていくことが必要である。」⁷⁾と述べている。象徴的な空間とは、子どもと子ども、子どもと教師、子どもとモノ（学習内容）とが応答的な関係でお互いが存在し、ともに文化の創造過程において立ち現れてくる。それは、意味とシンボライズされた関係性によって構成された空間のことである。そこでは、子どもは、学ぶという活動を通して、「自己発見」や「自分探し」の旅に出ることができる⁸⁾。このように、学校という場（空間）とりわけ授業において子どもは、まず教室空間において教師が決めた授業規律を鵜呑みにし“よい子”でいるのではなく、友だちや教師との関係性の中において、「何をどうしたいのか」という意味を感じ自ら自律的に意味ある教室空間をつくる1人の仲間として存在するべきである。そして、学ぶことに関しては、教師から提示された内容を獲得していくのが学ぶことではなく、その内容とかかわり、周りの友だちとかかわり、そこに学ぶ意味を見出し、子ども自身から出てきた“意味をもった内容”を学ぶ場として、授業の場が生起する。そして、高橋は学校空間の在り方を、「まず第一に、これからの学校は、＜学ぶヒト＞（ホモ・ディスケンス）としての子どもが、自分の生きる世界を常に新しく発見し、その生を自己組織化してゆける空間でなければならない。」⁹⁾と述べ、子どもも教師も、そして学校空間も、「自己組織化」¹⁰⁾を実現させる力や環境をもたなければならないとしている。

一方、今の学校の現状を見てみると、日々起こるゆらぎ事象に対して教師は、これまで培ってきた経験知を駆使し対応しようとしているが、上手くいかないことが多く報告されてきている。それは、一昔前は、「前はこのように対処して解決した」ということで、1人で対応できていたものが、近年はどうも過去の経験だけでは事が

進まない状況が生まれてきている。さらに鷺山は、「今日の教育現場は、子どもの変化・親の変化に応じ、教師は教える以外の職務の多さから、まさに万能人であることが求められている」¹⁰⁾とし、「自立性」「総合性」「創造性」を先生方が十全に発揮できる学校に、作りかえていかなければならないとしている。

3. 学校組織と「同僚性」の欠如

3-1 「同僚性」の必要性

時代の急激な変化と共に、学校も意味空間としての在り方を求め、“ゆらぎ”をエネルギーとして自己組織的に変態していかなければならないことを考えてきたが、それは、現場で活躍している教師自身の考え方も、自分1人で問題解決に向かうのではなく、共同体として知恵を出し合いながら共通の方向性を「ゆらぎ」から見出しながら変化させていかなければならないのであろう。佐藤は、『「同僚性」で結ばれた職場、すなわち、実践を創造し学び合う専門家の共同体としての職場は、学校的意思決定への民主的参加を保障しない限り、形成することも維持することも不可能である。この側面においても、今日の学校は危機的状況にある。』¹¹⁾と述べ、学校で起きている出来事に対して協働して対応する組織観がまだ確立していないことを指摘している。

従来の学校は、学校組織で動くというより、学級や学年、教科など分掌組織の中で教職員が活動したり、1人の教師が全ての責任を背負い問題解決に向かったりして完結させる風土があり、学校の中に小さな学校がいくつも存在し、教職員の帰属意識は学年や教科などの分掌組織にあったように思う。佐藤はこのような組織の在り方を、「学校は、多様な教育観をもつ人々が共同で集団的な実践を推進する組織であり、問題の事務的な処理よりも、問題解決の努力を通して形成される合意と連帯の形成のほうが重要な価値をもっている。』¹²⁾と分析している。このことから、教師1人1人の経験知をもちよった参加活動が自然と起こるような雰囲気がつくられていることが、学校の自己組織的な運営力を高めていくために必要な部分であると考えられる。ここでいう経験知とは、子どもや保護者とのかかわりや授業実践での経験ではなく、目の前に出現した問題に関して、1人1人が相互に協力して合意と連帯を形成しながら解決に向かうという経験を重視する。このように考えると、学校が自己組織的な運営力を強化していくためには、「同僚性」が常に存在し、そこに参加する教員の経験知が大きく影響するのである。

3-2 教育実践力向上への取り組みの成果と課題

教員養成系の大学では、「教育職員養成審議会答申（第3次）」（1999）や「在り方懇」（2001）の報告に見られる問題点を踏まえ、教育実習に関しての改善を進めている。本学でも「特色GP」での取り組みにより、「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム－鳴門プラン－」を実施し、授業実践力や省察力の育成について成果を上げている。本年5月に、徳島県教育委員会教職員研修課の指導主事の先生方に、初任教員の現状についてインタビューに出向いたときに出てきた内容に、「授業は、上手である」というやりとりがあった。また、本学附属学校の教員からも、「黒板の前に立ったときの雰囲気が、慣れているという感じを受ける」と評価されており、コア・カリキュラム－鳴門プラン－の成果が現れつつあるようである。

しかし、上に指摘した「相互に協力して合意と連帯を形成しながら解決に向かう」という、「同僚性」という視点からの教育実践力育成については、どのように考えていけばいいのだろうか。教育実習期間においては、実習生は与えられた授業実践課題について各人が課題解決を試み、授業を行うことにより授業力を高めている。そこに、「同僚性」が存在しているであろうか。実際、授業構築を情報として、自分と指導担任との対話は強いが、実習生同士の横のつながりに関しては、情報の交換はあるにせよ合意と連帯を形成しながら解決に向かうという内容が弱いのではないかと推測する。教育実習期間において、授業実践力を高める内容は当然強化していかなければならない。その上に、「同僚性」を意識する場面を創ることはできないだろうか。

4. 教育実習場面への『「場」の論理』の援用

4-1 教育実習場面における「場」の生起

「場」という言葉には、様々な定義がされている。伊丹は、『「場」とは、人々が参加し、意識・無意識のうちに相互に観察をし、コミュニケーションを行い、相互に理解をし、相互に働き掛け合い、共通の体験をする、その状況の枠組みのことである。そこでは、人びとが様々な様式で情報を交換し合い、その結果人びとの認識（情

報集合)が変化する, このプロセス全体が情報の相互作用で, 場とはいわばその相互作用の「容れもの」のことである。]¹³野中は, 「『場』とは, 物理的空間(オフィス, 分散した教務空間), 仮想空間, 特定の目的を共有している人間関係, あるいはこのような人間同士の共有しているメンタルスペース(共通経験, 思い, 理想)のいずれでもありうる。場所的プラットフォームである。それは「関係」の空間であり, そして, 空間と時間を同時に含む場所性の概念である。]¹⁴西口は, 「『場』とは, 物理的・組織的な諸条件のもとに, 限られたメンバーが相互作用するとき, 共通して認識される「関係性のプラットフォーム」である。そこでは, 定点的な結果情報にも増して力動的な過程情報がリアル・タイムで共有され, 常にメンバー間の関係性との意味づけと再編してゆく。このような意味での場は, あたかも生き物のように生成・変化し, 新しい臨界を自己組織化してゆく。]¹⁵このように, 3人ともそれぞれに少しずつちがう言葉を使用し定義しているが, 相互に矛盾するものではなく, 「情報」「関係」「空間」をキーワードに, 共通しているように思う。その共通性は, まず, 状況そのものが大切にされ, 物理的あるいは関係的な空間(意味空間)であり, 人びとの間の相互作用が起きる「容れもの」として重要な役割をもっている, という点である。次に, ヒエラルキー的な命令構造から何かが生まれるのではなく, かなり「自然」にコトが起きていくというプロセスが重要であり, それが自己組織的に展開されていく部分が強い, という点である。さらに, 「場」の中で自己組織化が起きていくのは, 人々の間の関係がうまくいっているからであるとする, 関係のあり方を重視しているという点である。「場」に参加することにより, そこに参加している者とコミュニケーションを行いながら, 問題解決していく経験を有することはもちろんであるが, そこに集まった仲間の変容を肌で感じながら, 関係の在り方を学ぶことも重要なのである。

このように考えてみると, 教育実習において「場」を生起させる場面を創ることの大切さが見えてくるのである。しかし, 実習生が自分たちの実習活動から創発された問題に自由に集い, そこから何かが生まれるというプロセスが重視される場面を創り出すことは難しい。実習生は, 日々めまぐるしく変化する子どもとのかかわりや授業実習の準備に追われ, 余裕なく実習期間を過ごすということが少なからず当てはまる。そこでは, 同じ境遇を共有している仲間としての存在は認めるものの, 一つの問題を共有する「場」を創り出す時間と余裕はない。しかし, 「場」へ参加し社会的に学ぶことは, 先に述べたように, これから学校現場に乗り出す実習生においては, 経験させておきたい大切な場面である。では, どのように考えれば「場」を創起させ, 社会的な学びを経験させることができるのだろうか。次では, 「場」が生まれる条件について考えていきたい。

4-2 教育実習における「場」を構成する要素

伊丹は, 「場」を構成するものを, その場に参加するメンバーが4つの「場の基本要素」をある程度共有されることが大切であるとする。場の基本要素とは, ①アジェンダ(情報は何に関するものか), ②解釈コード(情報はどう解釈すべきか), ③情報のキャリアー(情報を伝えている媒体), ④連帯欲求, である¹⁶。

“アジェンダ(主題)”とは, 「会議の議題が典型例で, 情報の相互作用が何に関するものなのかを指定しているものである。指定は, ごく詳細なものでも, あるいは一種の「方向性」のようなおおまかなものでもかまわない。「我々は何についてのコミュニケーションをしたいのか」を示すものである。]¹⁷としている。実習で考えれば, 「子ども」が重要なアジェンダとなる。

“解釈コード”とは, 「情報の相互作用に参加するメンバーが発信するさまざまなシグナルがどのような意味であるかを解釈するルールのことである。]¹⁸このルールをもっていないと, コミュニケーションが成立しない。これは, その「場」に参加しているメンバーの仕草や発言, 活動の様子を常に気につけて, どのような意味をもつのかを了解していないと, そのメンバーが発する情報を解釈することができないのである。解釈コードの共有とは, 「場」への参加者がこのような理解や了解をかなり共通にもっていることである。はじめから, 解釈コードが「場」の中で成立しているということはない。しかし, 「場」が成熟してきたり, 学び方を理解してきたりすることにより, 解釈コードは自然と共有されていく。実習生の間では, これは教科専門性や実習クラスでの子どもとかわった経験がこれに当たるのではないだろうか。

“情報のキャリアー(運び手, 媒体)”とは, 「会話される言葉であったり, コンピュータの画面の言葉やグラフであったりする。そうした当たり前のキャリアー以外に, もっと微妙なキャリアーも存在するのがふつうである。たとえば, 会議に参加していることに代表される「物理的空間の共有」は, しばしば自動的にさまざまな情報のキャリアーの共有を可能にしている。(中略)空間は情報のキャリアーに満ちているのである。]¹⁹これを, 実習中の創発された「場」に置き換えて考えてみると, 例えば, 授業構成を考える際に媒体にする単元構想がこれに当たる。また, 生徒指導面では, 配属された学級の雰囲気やルールが情報のキャリアーに当たるのではない

だろうか。

“連帯欲求”とは、「自分以外の人々と何らかのつながりをもちたいという欲求である。ヒトは1人で生きているものではなく、社会的な存在であるということの根源にある欲求である。」²⁰⁾連帯欲求は、その場に参加しているメンバーが程度の違いこそあれ共有しているということは、他者が発する情報との共通部分をもちたがっているということである。このように情報の相互作用によって、他者がどのような情報を持ち、発信しようとしているかという状況について共通部分を発見すると、心理的共振が始まる。心理的共振とは、自分と同じような情報を持ち発信していこうとしている状況を理解し、心理的な連帯感、つまり共感が起こることであるから、これが起こることによって、心理的エネルギーが高まり「場」が大きく成長していくのである。しかし、連帯欲求には、様々な理由でメンバー間に強弱の差がある。そのために、この欲求の共有度が弱ければ、情報の相互作用が起これたとしても、アジェンダや解釈コード、情報のキャリアを共有していたとしても、「場」としての成長は低調に推移することが十分にあるのである。実習においては、この“連帯欲求”を常に意識させ、「場」が展開するときに感じられる心理的共振の心地よさを、経験させていきたいのである。

ここまでは、「場」の4つの基本要素を実習場面において解釈してきた。「場」が成立するとは、この4つの基本要素が参加しているメンバーによって共有されることが重要な条件である。

4-3 大学と実習校と連携による「場」の生成

伊丹は、「場」が生成しない例として、「場」に参加しているメンバーの間の情報の相互作用を少なくする方向に「場」が働くときと述べている。場の基本要素から考えると、アジェンダの分断、情報キャリアの矮小化、解釈コードの細分化が起こる²¹⁾。ということである。また、連帯欲求の強弱差の拡大も大きく影響を及ぼすのである。

「場」は、「情報の相互作用と心理的相互作用の容れもの」とであるとすると、教育実習では「子ども」をアジェンダとすることで、「場」は生まれやすい。しかし、「場」が生まれただけでは学びはすすまない。「場」が育っていかなければ、社会的な学びも進んでいかないのである。伊丹は、そのような「場」が生まれ、育つことを「生成」という言葉を使い、「ある少数の人たちの間に始まる散発的な相互作用の輪が小さな萌芽として発芽し、そこで議論が活発になって、そこから輪が広がり、さらに多数の人々を巻き込むようになり、そして最後には多くの人々が参加して、共通理解という情報秩序を生めるような場として成立していく。そうしたパターンが、場の生成パターンの一つの典型である。」²²⁾と「場」には生成のパターンがあることを説明している。場はまず萌芽として生まれる。そして、その萌芽が育ち、場として機能し始め“成っていく”。つまり、場が育つプロセスは、「萌芽誕生」と「成立」という二段階でとらえることができる。

この「萌芽」と「成立」という二段階を、大学と実習校との連携から考えてみたい。主免実習事前指導の内容に、「場の萌芽」場面を設定し、その「場」が実習の中で成長していく過程で、新しい方向性と新しい秩序が確立する「場の成立」が起こり、そこに社会的な学びが埋め込まれると考えるのである。

実習における「場の生成」は、場の萌芽が生まれ、そして、子どもとかかわることで問題意識という創発現象が起き成立する。したがって、場の生成のプロセス全体への関与のことを「場の生成マネジメント」と呼ぶとすれば、それには「場の設定マネジメント」と「場の創発マネジメント」の二つがあることになる。設定マネジメントとは、そこで起きている場の設定を努力するマネジメントであり、この部分に関して、大学側が賄うことができないかと考えている。創発マネジメントとは、創発現象に何らかの影響を与えようとする努力のマネジメントである。伊丹は、創発という言葉の意味から、「創発のマネジメントという言葉は、一見矛盾に聞こえるかもしれない。創発という自立のプロセスを他律的にマネジできるのか、という疑問がありうるからである。たしかに創発プロセスの多くの部分を他律的にマネジはできない。それではそもそも「創発」ではなくなってしまう。」と述べる。しかし、「場の創発自体は自律的現象なのだが、経営側から見たときには、それを、全くの偶然ではなく、ある程度の確率で何か起きることは想定しているのである。だから、「場を創発させる」という多少の他律的な表現も意味をもちうるのである。」とも述べるのである。つまり、実習における創発プロセスに関して、他律的な介入が必要であり、実習生に任せっきりにしての「場」の生成は存在しないということになる。

さらに伊丹は、「場」の生成には、設定と創発のミックスの重要性を強調する。「経営の関与は息をするようなリズムをもつ。ときに手を加え、ときに放置する。場に直接的にタッチして関与し、そして場から離れる。そのリズムを間違えてはならない。手を加え続けでは、創発のエネルギーが出てこない。放置しっぱなしでは、マネジメントの意味がない。「任して任さず」その呼吸が大切である。」²³⁾と、「場」へのかかわり方を説明している。

実習生が創る「場」へのかかわりも、同じようなことが考えられるのではないだろうか。我々は、「場」がそこに存在しているかないかの二元論で考えてしまいそうである。「場」とは、常に存在しているものではなく、参加者と外部からの情報により創られたり、消えたりするものなのであるから、指導担任による「任して任さず」の微妙なリズムが、どうやら大切になりそうである。

5. 教育実習における「場」の生成による“社会的な学び”の可能性

教育実習において、大学は、教員としての資質・能力の育成を目的としたのカリキュラム実践により、教員になるための力量を高め、責任をもって実習に参加させる。実習期間においては、実習校でのプログラムに委ね、指導担任による指導により実践力が高められるという枠組で実施してきている。そこには、大学と実習校との連携が希薄であるという指摘が浮かび上がってくる。そこで、「場」の論理から導き出される社会的な学びの実践に、大学／実習校との間を埋めることへの展開が期待できるのではないだろうか。具体的には、主実習事前指導時に、実習生の教育実践に関するリアルな課題を、「子ども」というアジェンダから「場」を萌芽させる場面を設定することで、彼らの協働性への意識付けの初期段階としてとらえることを目指すことができる。同時に、実習の形態として、個々が課題をもって各々が実習に望もうとしていたことから、チームとして実習に参加しようとする「同僚性」を創起させることも目指すことができるのである。これにより、まずは「場」の萌芽が担保される。次に、「場」の創発マネジメントにより、実習校での授業実践と子どもとの関係から生まれる問題意識を、情報のキャリアーとして浮かび上がらせることにより「場」を成立させられると考える。その後、指導担任の「任して任さず」の微妙なリズムからのかかわりにより「場」を成長させることにより、社会的な学びの経験を存在させることができるのである。

これまでの検討をふまえれば、教育実習において「場」を生成させる可能性を見出すことができたと考える。大学において「場」を萌芽させ、実習において「場」を創発、そして、成立させるという展開が期待できるのである。これは、「場」を生成させることが目的ではなく、社会的な学びの経験をもたせたいということである。しかし、この展開に向けて、いくつかの問題が浮かび上がってくる。例えば、大学と実習校との綿密な打ち合わせが前提として浮かび上がる。そして、「場」の創発に欠かせない情報のキャリアーをどこに求めるか。さらに、「場」を成長させる時間を実習の中にプログラムとして組み込むことが可能であるか等、これから検討していかなければならない。これらの点については、今後の大学と実習校との連携による取り組みを実現させたいものである。

注（引用・参考文献等）

- 1) 石戸教嗣 日本の教師文化 東京大学出版会 1994 p. 81
 - 2) 本田由紀 多元化する「能力」と日本社会 NTT 出版 2005 p. 7-8
 - 3) 今田高俊 自己組織性とモダンの脱構築「社会の発見<神奈川大学評論叢書第四巻>」お茶の水書房 1994
 - 4) 今田高俊 近代性の社会学 放送大学教育振興会 1992 p. 79
 - 5) 今田高俊 前掲書4) p. 85-86
 - 6) 今田高俊 前掲書3)
 - 7) 高橋 勝 学校のパラダイム転換 川崎書房 1997 p. 21
 - 8) 高橋 勝 前掲書7) p. 21-25
 - 9) 高橋 勝 前掲書7) p. 28
- 註 自己組織性とは、システムが環境との相互作用を営みつつ、自らの手で自らの構造をつくり変える性質を総称する概念である。(今田高俊 自己組織性と社会 東京出版会 2005)
- 10) 鷺山恭彦 知識基盤社会における教員養成と人間形成 学文社 2011 p. 43-45
 - 11) 佐藤 学 教師というアポリアー-反省的实践へ- 世織書房 1997 p. 406
 - 12) 佐藤 学 前掲書11) p. 406-408
 - 13) 伊丹敬之 野中郁次郎 西口敏宏 場のダイナミズムと企業 東洋経済新報社 2000 p. 4-5
 - 14) 伊丹敬之 野中郁次郎 西口敏宏 前掲書13) p. 5
 - 15) 伊丹敬之 野中郁次郎 西口敏宏 前掲書13) p. 5

- 16) 伊丹敬之 場の論理とマネジメント 東洋経済新報社 2005 p. 105-107
 - 17) 伊丹敬之 前掲書16) p. 104-105
 - 18) 伊丹敬之 前掲書16) p. 105
 - 19) 伊丹敬之 前掲書16) p. 105-106
 - 20) 伊丹敬之 前掲書16) p. 106
 - 21) 伊丹敬之 前掲書16) p. 109-110
 - 22) 伊丹敬之 前掲書16) p. 196
 - 23) 伊丹敬之 前掲書16) p. 230
-
- 1) 橋本啓紀 正統的周辺参加理論の教育実習研究への展開試論 中四国教育学会教育学研究紀要第47巻 2001
 - 2) 西園芳信 教師教育における「省察（リフレクション）」とは何か 日本デュニー学会紀要 第52号 2011
 - 3) 藤井義久 教員資質能力自己評価尺度の開発 リベラル・アーツ 5, 1-12, 2011
 - 4) 藤沢伸介 「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程 風間書房 2004
 - 5) 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト 教育実践の省察力をもつ教員の養成 共同出版 2010
 - 6) 鳴門教育大学コア・カリキュラム開発研究会 教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラムー鳴門プランー暁教育図書 2006

An Essay on Identifying the Possibilities of Social–Setting Learning in Teacher Training

— Expectations on collaboration between universities and teacher training schools :
linking the development and fruition stages of Ba —

YUGUCHI Masafumi*, NISHIMURA Kimitaka** and SATOU Kimiko***

(Keywords : Student teaching, collegiality, Ba)

Our objective is to consider the possibilities of establishing a social learning setting in the framework of teacher training referencing the theory of Ba. In recent years, there has been extensive mention of the importance of team efforts in handling various issues of the kind that can no longer be resolved by conventional common sense responses, in the school setting. We strongly feel that teacher training should apply the experience of solving problems and reaching agreement between the parties involved through a process of discussion and cooperation. Previously, school culture was such that teachers attempted to solve such issues on their own or with other teachers who were teaching the same grade. This environment has meant that it is has been difficult to implement this aspect of teacher training, since today's school environments are characterized by more of a culture of collegiality. We can surmise that the concept of participating in a cooperative format where participants learn and implement concepts has not yet been established.

We believe it is important to create a setting in the context of teacher training where teachers can solve issues together with their colleagues, facilitating participation—and therefore boosting experiential knowledge—utilizing a cooperative format. Adopting the theory of *ba* in regards to participation in a cooperative format with others, we also added consideration of the two phases of development and fruition. Based on this, we see that extensive cooperation between universities and student teaching schools is indispensable in the process of Ba management, and we believe the concept will be useful in future initiatives.

*Health and Living Science Education (Health and Physical Education), (and) Center for Educational Career Development

**Practice of Teaching and Curriculum Development, (and) Center for Educational Career Development

***Special Needs Education, (and) Center for Educational Career Development