

〈特集 序言〉

教育実践をいかに語るか

—〈特集〉「教育実践研究の課題と展望」によせて—

山口恒夫 信州大学教育学部教育科学講座¹⁾

1. はじめに

教育学研究は、「理想の教師像」や「あるべき教授＝授業」を語る規範学から、現実の教育実践の構造や授業実践の具体的な展開過程を科学的に探究しようとする事実学へとシフトしてきた。授業研究を例にとれば、「名人芸」や「職人芸」の世界に押しとどめられていた「すぐれた授業」を支えている〈実践知〉の内実を解明しようとする試みが多角的に行なわれ、それに伴い学校の教師と大学の研究者との共同研究も増加した。また、昭和40年代以降に全国的に設置された「教員養成系大学院」に都道府県教育委員会から派遣された「現職教員」が入学し、研究に参画することによって、学校における教育実践・授業実践をめぐる課題を解決しようとする教育方法学研究・授業研究・教科教育学研究が飛躍的に発展した。

だが、こうした実践的教育学研究の進展に問題がなかったわけではない。第一に、事実学としての教育諸科学研究の進展により教育学の細分化が起こり、教育の個別的な事実の解明が、「教育」や「人間の生成・変化」という包括的事象の文脈の中にどのように位置づけるのかという問いがなおざりにされる傾向が出てきた。第二に、現実の教育実践の解明において「科学的な」研究手法をとろうとするあまり、教育実践の中の「観察可能」なデータに依拠した「実証性」「厳密性」のみを追究して、かえって研究の妥当性を損なうような研究が見られるようになった。授業に子どもたちがどのように主体的に取り組んだか、あるいは学習活動に子どもたちがどのように「魅了」されたかを、数量的に測定しようとする試みなどは、「実証的」な教育実践研究の悪しき傾向である。第三に、実践的教育学研究が、既成の教科や学習指導要領（その「解説」）を無批判的に前提とし、その内容をいかに効率よく教えることができるかという、単なる教育技術・技法の研究に還元されてしまう傾向が見られる。

こうした教育実践研究に見られる研究方法への無自覚さには、「教育実践をどのように語れば、教育実践を適切に語ったことになるのか」という根源的な問いが欠けている。教育実践を語る言語の創出は、唯一の正解があるわけではなかろう。むしろ、それは、「教科」の専門性や研究分野を超えた批判的検討が、大学の研究者と教育実践に携る者を巻き込んで協働して進められることによって蓄積されることによってはじめて達成されるはずであ

¹⁾ 『信州大学教育学部研究論集』平成21年度編集委員長

る。こうした問題意識のもとに、『信州大学教育学部研究論集』第3号では、「特集 教育実践研究の課題と展望」を組むこととした。

2. 教育実践を対象とする研究の困難

教師の専門性や「省察的实践家」(Schön, 1983)としての教育専門職の育成の重要性が叫ばれている現在、教育実践研究のあり方も問い直されつつある。教育実践研究に携るのは、大学をはじめとする研究機関の研究者ばかりではない。教育現場で現実の子どもたちを想定しながらカリキュラム開発や教材研究を行ない、授業計画を練る学校の教師、また教育相談にあたるカウンセラーや医療の現場で患者と向き合いインフォームド・コンセントに関わる医療者も、教育実践の担い手であり、その研究を推進する主体である。

教育実践研究のあり方への問いかけは、授業研究のあり方ばかりでなく、理論(知)と実践(知)の関係、教育研究者と教師の関係性、教育実践に直接携る者と子ども(クライアント・保護者)との関係、あるいは教師間の同僚性に基づく研修や校内研究のあり方など広範な問題群を含んでいる。そして、授業記録や教育実践に関わる事例の一つひとつには、こうした問題群が重層的に存在しており、個々の記録や事例がその実践をどのように語り、記録や事例から何を読み取るかも、教育実践研究を構成する重要な契機である。

だが、このような教育実践研究にはある困難がつきまとっている。その困難とは、一回限りでやり直しのきかない教育実践が持つ「鮮度」を失わずに、その実践を「研究」という「一般性」を求められる次元に変換し、それを適切に語る方法を見出すことの困難である。言い換えれば、その困難とは、教育実践を対象とした研究に携る者が、そこに展開される事象をどのように語れば、妥当性をもってしかも生き生きと教育実践を語ったことになるのだろうか、という問いに集約される。すでに述べたように、従来の教育実践研究は、この困難に正面から立ち向かうことを回避し、ともすれば「教育実践を語る方法」に対して無自覚であるか、あるいは実践者＝観察者による「印象批評」に終始するか、はたまた外部から観察でき、数量的に測定できる事象のみを教育実践の「事実」と捉える安易な「実証性」へと依存する傾向があったことは否めない。

3. 教育実践研究の方法をめぐる研究動向

こうした教育実践研究の方法への無自覚さや「印象批評」、あるいは「実証的方法」といった従来の研究方法から脱却し、研究の枠組みや実践を語る概念装置自体を新たに創出する努力がまったくなかったわけではない。最近の10年に限定しても、日本教育学会機関誌『教育学研究』では、2007年から2009年にかけて、「教育実践研究の現在」と題して教育学の各領域における実践的研究動向のレビューを行っている(村瀬, 2007, 高井良, 2007, 松下, 2007, 古賀, 2008, 柳沢, 2008, 青木, 2009)。また、これとは別に、教育学研究における授業研究の可能性や「事例研究を通じた教育学の再構築」を論じた研究論文もある(柴田, 2007, 森, 2007)。あるいは、近年の教育問題への積極的な対応やケ

アリングとの連関を目指す臨床教育学や臨床教育人間学の研究動向を背景として、1996年日本教育学会大会において「臨床教育学に何を期待するか」と題して、「臨床教育学が従来の教育学研究の欠陥を反省的に乗り越えるための示唆を与えることができるかを検証」することを目指して設定された課題研究も、そうした新たな教育学研究方法の模索の現れである（酒井、2002、窪島、2002）。さらに、授業研究の領域についてみると、秋田喜代美等の一連の著作（秋田／ルイス、2008、秋田、2007）や日本教育方法学会が昨年刊行した『日本の授業研究 上・下』（日本教育方法学会、2009）も、我が国の授業研究の成果として注目される。

この他、教育哲学の領域でも、1980年代にすでに、「哲学的探究の教育実践における意義」と題する「研究討議」が行われ、その中で谷川が、「実践的教育研究の危機」として、従来の実践的研究に「教育現象に深く楔を打ち込み、教育のあり方を根本的に問いつめる姿勢」が希薄であること、また「指導要領や教科書に盛られている内容を深く問い直すことをせず、ただいかに教えるべきかの技術論に走っている」現状を指摘している（谷川、1983）。

こうした教育実践研究の方法に関する研究動向についてここで詳述する余裕はないが、そこでの共通認識は、「従来の授業研究が子どもたちの学習のプロセスを重視してはいても、それを表現する概念・言語を十分に持ちえなかった」（村瀬、2007）という指摘に象徴される。

従来の教育実践研究には、「いきいき」とか「遊びこむ」といった言葉が踊っている。これらの言葉は、実践に立ち会った者にはたしかに実感できるであろう事象を表す「鮮度」に満ちた言葉であり、「それが思わず生みおとされるその固有の場所の中では、それぞれの一回かぎりの、真実の言葉なのである（そうでないことももちろんあるが、そうであることも一生に一度はあるのだ）」（見田、1986）。しかし、「このような鮮度の高い言葉は、言葉がその中で生きている〈関係の海〉の中から言葉として釣り上げられたとき、たとえば『子どもはすばらしいのです』という観念の一般性として抽出され、流通するとき、それは『教育くさい』言説として、あのわたしたちをへきえきさせる特有のにおいを発散しはじめる。魚が魚でなくなる時に、『魚くさく』なるのと同じに」（見田、1986）。こうした言葉に彩られる研究が、教育実践を名人芸の世界に押しとどめ、そこに内在する〈知〉を神秘化する役割を果たしたことは言うまでもない。

その反動として、こうした「教育くさい」言説を回避し、〈教え - 学び〉の教育関係を「手段 - 目的」の関係に還元し、「客観性」や「実証性」を標榜する研究も依然として多数見られる。そこでは、「科学的厳密性」を志向するあまり、複雑で不確定な教育実践の事象を単純化し、数量化できる事象にのみ目を向けようとする傾向が見て取れる。

これらの一見相反する研究姿勢には、じつは共通の前提があるように思われる。それは、他者（の思考）をコントロールしたいという教える側の〈欲望〉である。また、それは、自らの教育の営み（作用）がもたらす効果や結果を可視化したいという〈欲望〉でもある。

教育とは、その関係を解消することが目的となるという特殊な関係的な営みであるが、教師の〈教え〉へのパトスや意欲を支えているのは、自らの教育行為（作用）が〈学び手〉の変容をもたらすという期待・願望である。たしかに、教師は、目の前の子どもの姿を想定し、その変容を期待して、教材研究やカリキュラム開発、授業計画の立案を行う。また、授業後に行われる授業カンファレンスにおいて、学習活動を通して子どもが変わった（成長・発達を遂げた）という実感を持つこともあろう。こうした予測・期待や教育効果の実感なしに、〈捉えどころのない〉教育という仕事に打ち込むことは不可能であろう。

しかし、授業実践の前に子どもの変容の姿を想定（期待）することと、その期待に基づいてカリキュラムを構想し授業の展開を準備すること、そして教育作用・学習活動を通して子どもが変わったという認識を得ること——この三者の間の距離は想像以上に大きく、ましてこれら三者を因果論的に結びつけることは危険でさえある。

授業研究において、しばしば単元の目標が「達成」されたか否かが「子どもの姿に即して」語られることがあるが、子どもの発言・吹き・学習ノートに記された言葉といった片言隻句をもって子どもの変容の根拠とすることには一定の抑制がはたらかなければならない。子どもの「目の輝き」や「吹き」を無批判に〈学び〉が成立していることの根拠（evidence）とすることは、そこに立ち会う実践者=研究者が自ら見たいものを見ているにすぎないことが多々ある。それほどまでに教師の〈欲望〉は根が深い。医学者=哲学者である木村敏の謂いに倣うなら、教育の意図（期待・願望）があり、教材やカリキュラムを用意し、結果として〈学び手〉に何らかの変容が見られたとして、その変容が、「教育したから起こったのか、教育しているうちに起こったのか、教育したにもかかわらず起こったのか」²⁾は分からないからである。まさに、「教師は子どもの最終的な姿を決定しえない」のである。

教師がコントロールできるのは、教材研究に基づくカリキュラム・メイキングと授業計画の構想の部分のみであり、これらが実践状況において生身の子どもと出会った瞬間、そこに生起する〈学び〉は自己展開をはじめるのであり、そうした〈学び〉の生成に関与するのが後述する教師の「行為／実践の中の省察」である。

4. 教育実践研究の特異性

教育実践研究には、他の「科学的」研究とは異なる特異性がある。それは、研究主体と研究対象の間に「当事者性」が関与している（せざるをえない）ということである。つまり、教育実践研究の特異性は、教育実践を対象とする研究主体が—実践者自身であれ、教育実践に関与する研究者であれ—研究対象から身を引き離して、それを第三者的に「客観的に」記述・測定・評価するわけにはいかないという点にある。たとえば、授業実践研究

²⁾ 木村敏は、ある対談において、「・・・精神療法で患者が・・・治った場合、精神療法をやったから治ったのか、精神療法をやっているうちに治っちゃったのか、精神療法をやったにもかかわらず治ったのか、その区別がつかないということなんです。」と語っている（柄谷・木村，1985:201）。

に携る者は、授業者として授業実践研究に関わる場合も、また大学の教科教育学の研究者として授業者と協働してカリキュラム開発や教材解釈に関わる場合も、当該の授業に参加する生身の子どもたちの〈学び〉が成立することを期待して授業研究に関与するのであって、決して「科学者」のように実験室で条件を一定にしてある作用とその結果を記述・測定・評価するわけではない。なぜなら、「複雑さ、不確実さ、不安定さ、独自性、価値の衝突」(Schön, 1983:33)を含む実践状況にはたらく〈知〉は—それを〈実践知〉と呼ぼうが、〈臨床の知〉と呼ぼうが—実践のただなかに巻き込まれながら、実践状況に内在する「教育(学)的課題」と「〈学び〉の当事者たる子どもたち」の双方への応答＝責任(responsibility)を含むからである。この「当事者性」こそが教育実践研究の特異性の根源であり、「省察的実践家」の「省察」を基礎づける根源的契機である。

「省察」には、事後的な「行為／実践についての省察(reflection-on-action/practice)」と「行為／実践の中の省察(reflection-in-action/practice)」の二種類がある。授業研究を例にとれば、前者が授業後のカンファレンスや事例研究における実践の振り返りに相当するとすれば、後者は、授業実践のただなかでの「状況の観取・判断・応答」の連鎖においてはたらく〈知〉である。しかもこれらの二様の「省察」は別々に存在しているのではなく、相互補完的であることを忘れてはならない。「行為／実践の中の省察」が有効に働くには、教育実践研究のコミュニティにおいて蓄積された知見への参照が不可欠であり、また実践者の「行為／実践の中の省察」は、事後的な「行為／実践についての省察」によってはじめて明らかにされるからである。

それはちょうど、囲碁や将棋の対局における一手一手を「問いと応答」の連鎖—ある種のコミュニケーション過程—と捉えるなら、プロ棋士の「読み」を支える高度で複雑な思考過程(「行為／実践の中の省察」)の一端が対局後の「感想戦」(「行為／実践についての省察」)によって明かされるのに似ている。それはまさに、相手を自己の「勝手読み」に引き入れようとするばかえってその期待は裏切られ、その裏切りに戸惑いつつ「こんな考え方があったのか」と自らの先入見を覆される事態の進行に驚かされる高度な技芸の世界と、子どもの思考をコントロールしようとするばかえってその期待・予測は裏切られ、自らの「教育作用(教え teaching)」がどのような「学び learning」をもたらすのかを前もって確定しえない「もどかしさ」を孕む教室での授業実践の研究・探究の世界とが重ね描きできる事態である³⁾。言い換えれば、囲碁や将棋の対局は、それがどのような結果や効果(試合の勝ち負けといった)をもたらすかにその目的があるのではなく、考え抜かれた二つの思考(読み)が「美しい棋譜」として盤上に表現されることにその目的を見出しているのと同様に、授業実践(研究)も、教師の〈教え〉が教師の思惑どおりに子どもの変容(成長・発達)をもたらすことにその目的があるのではなく、〈教え〉と〈学び〉の相互作用の中で、一瞬なりとも「〈学び〉が成立した!」と感じ取れる瞬間を味わうことが無上の喜び

³⁾ 「知(knowing)」と「教え(teaching)」及び「学び(learning)」の概念分析については、シェフラーの著作を参照されたい(Scheffler, 1960 & 1965)。

になるはずである。

5. 教育実践(研究)において「目的」と「結果」を区別すること

教師の〈欲望〉は教師の仕事を支える動因かもしれない。しかし、「省察的实践家」としての教師は、その〈欲望〉を抑え、自らに現象するものに対してさえ「判断停止 (エポケー epokhe)」を行なう必要がある。「省察的实践家」が「技術的エキスパート (technical expert)」と区別されるのは、後者が自分の所属する専門職のコミュニティに蓄積された知識や技術を身に付ければ付けるほど、「問題解決」の資質・能力が高まると考えるのに対し、前者は、「問題」を解決して、問題状況の混乱を沈静させ、不確定性を安定させるだけでなく、「新たな混乱と不確定性へと踏み出すこと」、つまり「状況との相互作用の新たな意味を見出すために、そこから離脱しなければならない」という点においてである (Schön, 1983:163)。「技術的エキスパート」は、専門的コミュニティの「言葉」を学習することによって、自らの領域の「実践の見通しやイメージ、テクニックのレパートリーを増やしていく」ことができるようになるとともに、「自らの実践の場で何を見つけ出し、その見出した事象にどのように応答したらよいかを学ぶ」。こうして、〈実践知〉は「ますます暗黙的で、無意識になり、自動化されていく」(Schön, 1983:60)。

だが、〈実践知〉の暗黙化・自動化は、「視野の偏狭」と紙一重である。専門領域が専門分化すればするほど、「経験と理解の全体性」から遠ざかる。〈実践知〉の暗黙化・自動化は、さらに、専門家が「自分がしていることをあらためて考えてみるという重要な機会を逃して」しまいかねない。つまり、専門家は、『「行為の中の知」のカテゴリーにそぐわない事象に対して選択的に盲目になり」、自分にとって馴染みのある事象だけに目を向ける「過剰学習 (overlearning)」の状態に陥る危険がある (Schön, 1983:61)。新人教師ではなく、むしろベテランの教師が「燃え尽き」やすく、新しい状況に適応しにくいといわれるのも、このためである。

では、教師の〈欲望〉から解放され、日々の教育実践の繰り返しに倦むことなく、教育実践を語る言葉の〈鮮度〉を保ちつづけるには、何が必要なのだろうか。この問いへの正解は未だ見いだされていない。しかし、その答えに近づく第一歩は、教育実践における「目的 aim」と「作用過程」と「結果 result」とを区別することにある。デューイは、「エネルギーの表出」によってもたらされる「単なる結果」と「目的」を対比させ、砂漠の砂粒が風に吹き飛ばされ、その位置が変わったという場合は、「結果ないし効果 (effect) はあるが、目的 end はない、・・・つまり時間的に前の事態を発端とし、後の事態を目的とし、中間に起こったことを変容と実現の過程と考える根拠はない」という (Dewey, 1944:101)。目的をもった活動とは、「内的な連続性をもった」活動であり、「ある一定の時間内に子どもたちによる一連の行為が順次起こっても、それが教師や他の誰かによって押し付けられたり、他者の指示に基づくものである場合」は、教育の目的についての議論の対象とはならないし、また「自発的な自己表現という名の下に、気まぐれでバラバラな行為を許すこ

と」も、教育目的の議論からはずれてしまう (Dewey, 1944:101-102)。要するに、教育の目的とは、子どもの興味・関心に従うと言いつつ、その実、教師の掌の上で子どもの思考や活動をコントロールする授業展開に内在するのでも、また、学習の主体は子どもであると称して、子どもの気まぐれな「遊び」を子どものなすがままに放置することに内在するのでもない。重要なのは、「目的」と「作用過程」と「結果」とを区別した上で、それらがどのように子どもたちの思考を刺激し、教材・カリキュラム・教師の介入というメディア(媒体)として「内的連続性」を実現したかを検証することである。

この検証方法には、「事例研究」、「エスノグラフィの方法を用いた研究」あるいは「解釈学的研究」とさまざまであろう。今後、教科教育学の研究を含む多様な教育実践研究において、具体的な教材と子どもの実態に基づく検証作業を蓄積することが期待される。

6. 『研究論集』を〈臨床の知〉の活発な発信源に

本特集には、藤森氏、岡田氏、越智氏から三篇の学術論文が寄せられた。いずれも、「教育実践の場に展開される事象をどのように語れば教育実践を適切に論じたことになるのか」という問いに真正面から取り組んでいただいた労作である。今後、こうした特集を契機にして、本『研究論集』が、教育実践研究の方法をめぐる議論の場となるとともに、教育実践を語る新たな言葉の創出と発信の源となることを期待したい。

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美／キャサリン・ルイス (2008) 『授業の研究教師の学習：レッスンスタディへのいざない』 (明石書店)
- 秋田喜代美編著 (2007) 『授業研究と談話分析 改訂版』 (放送大学教育振興会)
- 青木栄一 (2009) 「教育政策研究の現在」『教育学研究』第76巻第1号
- Dewey, John. (1944) *Democracy and Education*. The Free Press. (松野安男訳 (1975) 『民主主義と教育 上・下』岩波文庫)
- 堀尾輝久 (1983) 「哲学的探究の教育実践における意義」『教育哲学研究』第47号
- 柄谷行人・木村 敏 (1985) 「対話 他者に教えること または〈言語ゲーム〉の共有」『現代思想』Vol.13-12
- 古賀正義 (2008) 「学校研究の現在」『教育学研究』第75巻第1号
- 窪島 務 (2002) 「教育実践学の再構築としての臨床教育学」『教育学研究』第69巻第4号
- 松下佳代 (2007) 「カリキュラム研究の現在」『教育学研究』第74巻第4号
- 見田宗介 (1986) 「言説の鮮度について」『朝日新聞論壇時評』
- 森 透 (2007) 「教育実践の事例研究を通じた教育学の再構築」『教育学研究』第74巻第2号
- 村瀬公胤 (2007) 「授業研究の現在」『教育学研究』第74巻第1号

- 村田 昇 (1983) 「研究討議に関する総括的報告」 (哲学的探究の教育実践における意義) 『教育哲学研究』 第47号
- 酒井 朗 (2002) 「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性—『あたらしい教育学の創造』と『問題への対処』をいかにして同時達成するか—」 『教育学研究』 第69巻第3号
- Scheffler, Israel, (1960) *The Language of Education*. Charles C. Thomas Publisher
———, (1965) *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. The University of Chicago Press
- Schön, Donald A., (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc,
- 柴田好章 (2007) 「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性」 『教育学研究』 第74巻第2号
- 高橋 英 (1983) 「教育実践におけるアポリアー—学校教育の視点より」 『教育哲学研究』 第47号
- 高井良健一 (2007) 「教師研究の現在」 『教育学研究』 第74巻第2号
- 谷川彰英 (1983) 「関心・実践・哲学」 『教育哲学研究』 第47号
- 柳沢昌一 (2008) 「社会教育実践研究の現在」 『教育学研究』 第74巻第4号