

授業研究の新しい方向性

— 反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用 —

樋口 聡

(2010年10月7日受理)

An Innovative Direction of the Research on Class Teaching:
Action Research by Reflective Practitioner and Utilization of Visuals

Satoshi Higuchi

Abstract: This paper's purpose is to explore a new direction of the research on class teaching in order to clarify the theoretical basis of advanced teacher education with database. In our study, teacher is regarded as reflective practitioner. A teacher as reflective practitioner reflects his/her own practices of teaching and makes efforts to improve them. A teacher actually works on observation, recording, analysis, interpretation, reporting, discussing in the case study of teaching practices, and then acquires and shares the sense-making ability through narratives of the practices. We attempted to understand such teacher's reflection and efforts comprehensively, and suggest reformed perspectives for teacher training. The following points were suggested: 1) the importance of case study, 2) the tacit knowing of a teacher as reflective practitioner, 3) the improvement of teaching practices and the development of a teacher himself/herself as action research, and 4) the construction and utilization of database of practices as visual humanities.

Key words: case study, reflective practitioner, action research, visual humanities

キーワード：事例研究、反省的実践家、アクション・リサーチ、映像人文学

1. はじめに

本稿は、従来の教員養成の形を越え、データベース構築を利用した教師養成のあり方を探究する研究の理論的背景として、授業研究の新しい方向性を探るものである¹⁾。その研究では、教師を反省的実践家と捉えている。反省的実践家である教師は、自らの授業実践を反省・省察し、それをより良いものへと改善すべく努力する。その営みは、これまで多くの教師によってなされてきたものであるが、本研究は、それを体系的に理解し、実践力のあるすぐれた教師の養成論の新たな展開へとつなげようとするものである。その場合の「養成」は、教員養成大学・学部によるいわゆる教員養成を意味するだけでなく、すでに教師としてのキャリアをスタートさせた現職教員をより良い教師へ

と押し上げ、育成していくことをも、含んでいる。

本稿の表題にある「授業研究」は、従来の教科教育学などでなされてきた授業を対象にした理論的研究を越えて、授業実践の改善がもくろまれた営みを包括的に意味している。それは、従来の「研究」の概念を拡張あるいは変質させるものであり、その考え方の背景にあるのがアクション・リサーチである。そして、本研究では、授業実践の反省的記述がデータベース化され、それが豊かなアクション・リサーチをなしうる反省的実践家としての教師の養成に寄与する可能性を探究する。その反省的記述としてのデータには、言語による記述とともに、授業実践の映像の収録が含まれ、それが重要な役割を果たすものと考えられる。

以上のような問題の広がりから、本稿では、まず授業研究再考の議論を取り上げ、次に反省的実践家とし

ての教師とはいかなるものかを明らかにし、理論的背景の骨格をなすアクション・リサーチをめぐる議論を整理し、そして映像活用のために、映像をめぐる問題の一例を考察することにする。

2. 授業研究再考

教育心理学者の鹿毛雅治は、授業研究を再考するにあたり、「作業としての授業」と「実践としての授業」を区別する。鹿毛の区別によれば、「作業」とは、合格基準が外的に定められていて、それをクリアすることを目指して効率的に営まれる行為のことであり、指導案の書き方、発問の仕方など、授業づくりに関わるマニュアルなどによって設定される外的な基準をクリアすることを目指してなされるような授業は、作業としての授業だという。マニュアル通りに行えば、誰でも一定の成果を出すことができることが前提になっており、それ以上の高い水準のパフォーマンスは求められないことも、作業としての授業の特徴である²⁾。

鹿毛は、作業を支援する作業サポートシステムの一例として、向山洋一によって始められた教育技術法則化運動における教育技術を挙げる。そして、そこに見られる授業研究の作業モデルの特徴として、次の3点を指摘する。すなわち、1)「すぐれた技術・方法」がアプリオリに想定されていること、2)授業の表現形態が定型化されていること、3)授業研究を一般的な原理の追究過程として捉えていること、である³⁾。また、作業授業観に理念的根拠を提供する考え方として「授業設計」が挙げられ、その特徴は、法則化運動を念頭においてみれば理解されるように、①どの地域のどの学校のどの教師にもできる一般性、普遍性、②教師や学習者の特定を求めない匿名性、③別の教師によって再現できる再現可能性、そして④目標がすべての出発点であり成果の評価規準になる目標優位性、である⁴⁾。

これに対して、「実践」とは、常に「よりよいレベル」が求められ続けるような営みであり、「何がよいのか」という点を絶えず吟味しつつ、自らの経験を総動員しながら、問題の解決に向けて、構想し、実行し、評価を繰り返していくプロセスだと、鹿毛は言う。鹿毛が挙げる実践の例は、「合唱の練習」である。何回も歌い込み、かなり満足度の高い段階にまで上達していたとしても、なお課題を見出すことができ、目指すべきさらに高い水準が常に残されていて、「百点満点」を想定することが不可能な営みが実践なのである⁵⁾。

実践としての授業の特徴は、作業としての授業と対比的で、①この地域のこの学校のこの子どもたちに對

するこの「教師である私」によるユニークさ、独自性、②一つ一つの授業は別のものであり一般化できない個別性、③再現不可能な一回きりの出来事としての一回性、そして④教師個人の専門性と学習者の姿（実態）が授業展開の核になる当事者優位性、である。実践サポートシステムは、授業設計と対比的な「授業デザイン」の考え方を取り、その特徴として1)授業づくりの主体として教師を位置づけること、2)手続き、効率、成果によってではなく「意味」を中心とした調和のとれた有機的システムとして授業を捉えること、3)教育観、学習観、文化観を反映し授業に命を与え方向づける「ねがい（学習を通して学習者に期待される成長や変革など）」を中核とすること、4)教師による「学習者の実態」のとらえが不可欠な要素であること、が挙げられる⁶⁾。こうした議論をもとに、鹿毛は、授業研究について、「授業が独自性、個別性、一回性、当事者優位性という性質を持っているという実践授業観を前提にすれば、実際の授業を一つ一つ丹念に検討していくような事例研究を基本としたアプローチが最も適していることは明らかだろう」⁷⁾と述べる。

鹿毛の授業研究再考は、人が人を教えるという授業の現場は、実践授業観に立って理解するより他はありえず、「作業」が放つ効率性の幻惑に惑わされることなく、実践サポートシステムの構築に向けた「実践」を地道に推進していく自覚と実行力が教育関係者に問われる⁸⁾という、授業研究の基本姿勢を鮮明にしている。しかしながら、鹿毛は、こうした「作業」と「実践」の区別が、かなり乱暴な議論であることにも気づいている⁹⁾。それは、鹿毛が気づくように、「作業」と「実践」の区別がかなり微妙で、はっきりと二分できるものではないということから考えられることである。一方で、鹿毛は、作業授業観はあくまでも理念型としてのみ存在する「虚構」である¹⁰⁾と述べる。それは、必ずしも適切ではない。

例えば向山の「学級集団形成のための法則」¹¹⁾などを改めて見てみると、鹿毛が取り上げた作業サポートシステムとしての法則化運動の教育技術は、向山が自らの教育実践の中で紡ぎ出した「クラスの出来事の共通性」のまとめでしかなく、それは、科学的な意味での「法則」と呼べるようなものではない。つまり、「作業としての授業」のサポートシステム構築につながる向山の「法則化」は、その内実は、彼の「実践としての授業」から出てきたものであり、このサポートシステムを受け止めた教師たちは、それぞれに「実践としての授業」に向かうしかない、のである¹²⁾。要するに、鹿毛も指摘するように実践としての授業が現実なのであって、それに対照的に作業としての授業が理念とし

て、あるいは虚構としてあるのではない。作業授業観においては、それに付随するマニュアルが重要な意味を持っているだろう。マニュアルの典型の一つは「取扱説明書」だと思われるが、われわれは、取扱説明書に従って電気製品の設定を効率のかつ適切に行うことができたり、あるいは説明書があるにもかかわらずうまくできなかったり、といった個別的な経験を持つのであり、それは実践なのである。マニュアルは理念というよりも、実践のための原理である。したがって、「作業」もまた理念などであるわけではなく、われわれの実践という経験の中の一つの行為のタイプでしかない。それは、マニュアル通りに行うことに留まる類の行為である。指示（マニュアル）に従って電車の切符を買うという作業的行為は、理念などではない。

鹿毛の授業研究再考論から得られる重要な知見は、仮にマニュアル的なものを使用するにせよ、すでに指摘されたように、学校現場での授業はマニュアルに従った作業ではありえず、完結することなく絶えずより良いものを目指す実践であり、授業研究は、実践のための原理としてのマニュアル作成に向かうこれまでの「科学研究」を越えて、個々の授業を個別的に検討する事例研究に向かうべきだ、ということである。

3. 反省的実践家としての教師

それを使えばすばらしい授業ができてしまうといったマニュアルなどを夢想するのではなく、授業が実践でしかありえないことを自覚し、地道に実践を繰り返していく教師の姿は、反省的実践家のそれと重なる。反省的実践家とはいかなるものか。まず、ドナルド・ショーン (Donald Schön) の *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983, ならびに佐藤学らによる日本語訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』、柳沢昌一らによるもう一つの日本語訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』を見てみることにしよう。

柳沢らによる翻訳は原著の全訳であるが、佐藤らによる翻訳は部分訳である。佐藤らの部分訳において原著の中核部分にあたる注目されたのは、まずは、「行為の中の省察 (Reflection-in-Action)」によって特徴づけられる実践をめぐる認識論¹³⁾ である。それが第一のポイントである。

ここで Reflection-in-Action という大きなタイトルのもとで、knowing-in-action, reflecting-in-action, さらには reflecting-in-practice と呼ばれているものは、さまざまな実践のフィールドで、有能な実践家が、言

葉でははっきりと述べるできない質的な判断を見事になし、特に意識しないままにすぐれたパフォーマンスを提示するという事実の中に想定してみることができる、広い意味での「知」と関係している。通常、認識の問題と言えば、言語による概念を通しての知識の獲得を意味するものと理解されているが、ショーンの「行為の中の省察」は、さまざまな行為それ自体の中にわれわれが「知る」こと「分かる」ことが付随していることに着目するのであり、その「為すことによって分かること」「できることによって知ること」といった性質の認識の存在を認めて論じること、それがここで問題になっている実践をめぐる認識論である。

このような実践をめぐる認識論を展開した論者の一人に、ショーンはマイケル・ポラニー (Michael Polanyi) を挙げている。ポラニーは人間の知識について改めて考察を展開し、暗黙知 (tacit knowing) の存在の重要性を指摘する。その基本的な論点は、「われわれは言葉にすることができるより多くのことを知ることができる」¹⁴⁾ ということである。ポラニーが暗黙知の存在を示すのに挙げる例の一つが、顔の認知である。われわれは、学校でいつも出会っている子どもたちの顔をどのように認知して一人ひとりを区別することができるのか、さらに或る子の顔の表情からどのようにしてその子の気分を認知することができるのか。こうしたことは、教師が日常の教育現場で何ということもなく実行していることであるが、それを可能にしているのは、顔や顔の表情についての言葉による明示的な理解ではなく、言葉では語るできない或る種の理解であり、それが暗黙知なのである。このことは人間の知識獲得全般にわたって言うことができる、とポラニーは考える。すなわち、人間が知識を発見し、また発見した知識を真実であると認めるのは、すべて経験を能動的に形成 (shaping) あるいは統合 (integrating) することによって可能であり、その能動的形成・統合こそが、知識の成立にとって欠くことのできない偉大な暗黙の力 (tacit power) なのである¹⁵⁾。

その統合は、内在化 (indwelling) という積極的な姿勢によって可能になる、とポラニーは言う。暗黙知には近位項 (proximal term) と遠位項 (distal term) という二つの項を考えることができ、われわれの注目は近位項から遠位項へと移り、近位項である諸要素について明確に語るができなくとも、その集まりである全体を遠位項たる包括的存在として感知することができることになる。ポラニーは、この「内在化」というキーワードを、テオドル・リップス (Theodor Lipps) らの感情移入 (empathy) 論と結び付ける¹⁶⁾。

ショーンの実践をめぐる認識論ならびにボラニーの暗黙知の議論から、内在化や感情移入といった能力を持つ教師が、省察すなわち反省のできる教師だと、まずは言うことができるだろう。その「行為の中の省察」や「内在化による暗黙知」の行使は、例えばコツヤカンといった身体知をめぐる金子明友の現象学的運動学の議論¹⁷⁾とも重なってくる。反省的実践家としての教師は、目の前にいる子どもと教師としての自分自身がいかなる状況の中にあるのかを、コツヤカンを媒介にして見抜くことができ、子どもに道しるべを示すことができる教師だとも言うことができるのである。

ショーンの著作に戻ろう。*The Reflective Practitioner* で着目される第二のポイントは、従来の専門家像である技術的熟達者と比較された反省的実践家の特徴描写と、反省的実践家になるための具体的な手がかりについての示唆である。ショーンの論述¹⁸⁾から、教師に焦点化して考察し、箇条書きにまとめてみよう。

- 1) 反省的実践家としての教師は、意味づけ認識し計画する能力が、自分自身と同様、児童・生徒にもあると考えている。
- 2) 反省的実践家としての教師は、計画された教育行為が児童・生徒によって異なった意味を持つことを理解しており、教師として自分が行っている行為がどんな意味を持っているのかを発見しようとする。
- 3) 反省的実践家としての教師は、自分が理解していることを児童・生徒が使用することができるようにならなければならないと考えている。
- 4) 反省的実践家としての教師は、自分が理解していることを反省し直す必要があることを知っており、児童・生徒との対話を通して自らの専門的熟練の限界を見出そうとする。
- 5) 反省的実践家としての教師は、児童・生徒に対して一方的な信頼を寄せることを求めない。教師の権威は、教師のあるがままの能力に開かれているべきであり、児童・生徒が教師の権威に不信を抱くようなことがない関係が構築されるべきである。教師の知に対する児童・生徒の尊敬を、状況の中で教師の知を児童・生徒自身が発見することによって生じさせる。
- 6) 反省的実践家としての教師は、自らの潜在能力を最大限に活用して教育行為に従事し、教師の行為が児童・生徒に対して持つ意味を学ぶことに努めながら、専門家としての教師の教示の意味と教師の行為の合理性を児童・生徒が理解できるように援助し、或る時には児童・生徒との対立を進んで引き受ける。
- 7) 反省的実践家としての教師は、「実践の中の知」

をはっきりと自覚し反省することができ、自らを児童・生徒に向き合うことのできる存在にする。

- 8) 反省的実践家としての教師にとっての満足は、児童・生徒に対する助言の意味の発見、自分自身の「実践の中の知」の発見、自分自身の発見といった、種々の「発見」による。
- 9) 反省的実践家としての教師は、自分自身の実践の研究者であり、自己教育の継続的な過程に関与している。
- 10) 反省的実践家としての教師にとって、自己の誤りを認識することは、自己防衛なのではなく、むしろ新たな発見の源である。
- 11) 反省的実践家としての教師は、「私の仕事の中で何が私を満足させているのだろうか」「どうすれば、そんな経験をもっとすることができるのだろうか」と問うことができ、自分自身を児童・生徒の立場に置いてみることができる。

そして、ショーンの著作からの第三のポイントは、研究と実践の関係の再考から得られる反省的実践家としての教師の研究活動のあり様である。実証主義の遺産である「技術的合理性」の限界が気づかれ、専門家の知識の不確かさや不安定さといった状況においては、教師は反省的な研究者になり、研究と実践の関係を作り直す、とショーンは言う。研究は実践者の活動となるのである。そして、ショーンは、実践者の「行為の中の省察」の能力を豊かにするために、実践の直接的文脈の外で遂行される「反省的研究」があり、それには4種類あるという。1) 実践者が問題と役割に枠組みを与える方法についての研究としての「フレーム分析」、2) 「行為の中の省察」に役立つ方法の事例を蓄積し、記述する機能を提供する「レポーターを築く研究」、3) 理論が状況にあっていると言えるように状況を再構成する「探究と理論の橋わたしをする基本的方法に関する研究」、そして4) 研究者は、自分が理解しようとしている現象に対する自分自身の影響に気づかなければならない実験の当事者である、といったことの意味をもたらし「「行為の中の省察」の過程に関する研究」である¹⁹⁾。

結局、反省的実践家としての教師とはどのような教師なのか。ショーンの著作やボラニーや金子の議論から言えることは、概念による言語的理解を越えた暗黙知（さらには身体知）を有効に機能させて自分自身の行為と心情を反省する（＝深く考える）ことができる教師であり、それによって、児童・生徒の実態を把握し、教師としての自分自身を理解するとともに、児童・生徒と教師との関係の全体的状況を感知し、教育実践

の改善を継続していくための(新しい形の)「研究」ができる教師である。この「反省(省察)」の側面に加えて「実践」の側面を確認すれば、前節で指摘されたように、反省的实践家としての教師は、簡便なマニュアルに頼って効率的に事を済ませてしまおうとする欲望を放棄して、一回性、個性を持った教育実践を地道に継続していく自覚と実行力をもった教師なのである。

4. アクション・リサーチ

ショーンの著作に、「実践者は、研究と実践のキャリアを出たり入ったり動きながら、時間をかけて反省的研究者になるだろう²⁰⁾」という記述があったように、反省的实践家の行為は「研究」と緊密に結び付いている。その場合の「研究」は従来の学問研究を単純に意味しているのではなく、新しい形の「研究」が想定されている。専門家に求められる資質を、実証主義の遺産としての「技術的合理性」から「行為の中の省察」へと転換させようとするショーンの思想には、従来の実証主義的な学問の「研究」観を変革し、研究と実践の関係を変容させようとする考え方があられる。その考え方が具体的に現われた形として、アクション・リサーチを見ることができる。ショーンも、「探究と理論の橋わたしをする基本的方法に関する研究」の中で、クルト・レヴィン(Kurt Lewin)らの「アクション・サイエンス」に言及している²¹⁾。

ケン・ツァイヒナー(Ken Zeichner)によれば、教育におけるアクション・リサーチの伝統は、英語圏において5つの主たる流れを見ることができる。すなわち、1)クルト・レヴィンの研究から発展し、コロンビア大学のホーリス・マン-リンカーン研究所のステイヴン・コーリイ(Stephen Corey)へと受け継がれるアメリカのアクション・リサーチの伝統、2)イギリスの教師によるカリキュラム改革ならびにローレンス・ステンハウス(Lawrence Stenhouse)やジョン・エリオット(John Elliott)といった研究者たちによって1960年代から1970年代に展開されたイギリスの「研究者としての教師」運動、3)オーストラリアのディーキン大学のステイヴン・ケミス(Stephen Kemmis)やロビン・マクタガート(Robin McTaggart)らによって進められたオーストラリアの参加型アクション・リサーチ運動、4)1980年代に主に教師たちによって展開された北米の現代的「教師・研究者」運動、そして5)大学の特に教員養成の研究者たちによってなされた自己探求リサーチの伝統²²⁾、である。

日本でも、すでにアクション・リサーチには関心が

寄せられており、数冊の書物が出版されている。リチャーズ, J.C.・ロックハート, C.(新里眞男訳)『英語教育のアクション・リサーチ』(研究社出版, 2000年), 佐野正之(編)『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究—』(大修館書店, 2000年), 横溝紳一郎『日本語教師のためのアクション・リサーチ』(凡人社, 2000年), 酒井朗(編)『進学支援の教育臨床社会学—商業高校におけるアクションリサーチ—』(勁草書房, 2007年)などを挙げる事ができる。アクション・リサーチとは何かについて、例えば「アクション・リサーチは教師が授業を進めながら、生徒や同僚の力も借りて、自分の授業への省察とそれに基づく実践を繰り返すことによって、次第に授業を改善してゆく授業研究である²³⁾」といった理解が示され、問題の確定—予備的調査—仮説の設定—計画の実践—結果の検証—報告、といったアクション・リサーチの流れも紹介されている²⁴⁾。また、上記のリチャーズとロックハートの著書の翻訳者の新里は、教師自身が「自分の授業形態を振り返り、じっくりと思考する」ということから授業改革が始まるという考え方が、アクション・リサーチの基本となる「省察(reflection)」にはあり、これまで(普通の)(英語)教師には、主に海外の言語学者や言語教育学者が考え出した理論や教授法、指導技術を学んで習得し、それを実践に応用することが期待されてきたが、指導についての知識や理論を生み出し発展させていくのは授業改善の主体である教師自身であると捉えることが、アクション・リサーチの重要なポイントである、と述べている²⁵⁾。アクション・リサーチでは実践の改善がねらいであり、その主要な担い手は現場の教師なのである。さらに、アクション・リサーチの重要な特徴を、社会心理学を基盤に広く防災人間科学の立場からアクション・リサーチについて研究している矢守克也の『アクションリサーチ—実践する人間科学—』に見てみることにしよう。

矢守は、アクション・リサーチの理論的基盤として社会構成主義(social constructionism)を位置づけ、われわれの意味を帯びた世界が社会的表象としていかに構成されるのかの議論を整理し、オーストリアの社会心理学者ワーグナー(Wagner)の4つのヴァージョンに加えて、第5の理解, hyper-strong versionを、以下のように提示している。

モノ(object)の世界も、心(subject)も、それ自体として自存しているわけではない。世界にあらわれるものはすべて、社会的に構成された〈subject〉の前に、社会的に構成された〈object〉があらわれるという形式で与えられる。言いかえれば、〈object〉

の基体となる object, 〈subject〉の基体となる subject は、それぞれ自存しない。社会的表象とは、この両方の契機（事後的に、〈object〉あるいは〈subject〉となる両契機）が混融した事態から、〈object〉と〈subject〉を分凝的に構成する作用であり、同時に、その作用そのものを隠蔽することによって、本来、〈object〉でしかないものを、「外部」に自存する object であるかのように、かつ、本来、〈subject〉でしかないものを、「内部」に自存する subject であるかのように、現出させる作用のことである。社会的表象という作用を欠落させた世界があるとすれば、それは、something in the world—両契機が混融した状態—と呼ぶしかない²⁶⁾。

研究者という subject（主体）と研究対象（object）とは初めから別々に存在しており、研究者が研究対象を調査したり実験したり分析したりしてデータを取り、それを客観的に（objective）まとめていくことが「研究」である、といった研究観を根本から覆す世界の認識観が、ここには示されている。観察者である研究者が、観察される研究対象者を観察するという行為は、それ自体が一つの世界を構成するものであり、研究者（〈subject〉）の観察によって研究対象（〈object〉）も構成されるのである。

授業研究にあてはめて考えてみよう。授業は教師と児童・生徒の共同実践としてなされるのであるが、その授業実践を、当事者である教師が省察によって改善しようとするアクション・リサーチに従事すれば、実践家としての教師を含んだ授業世界の構築とともに、研究者としての教師の存在が生成される。授業（世界）の変化・改善が目指されるとき、これまでの実践的な授業研究では児童・生徒の変化・成長がことさら問題にされる傾向にあるが、授業世界に含まれる実践家としての教師の変化・成長もまた重要なアクション・リサーチの研究対象なのである。社会構成主義の立場に立って、「アクションリサーチでは、目標状態の実現へ向けた長期的な時間プロセスの中で研究者／対象者構造を転換し、それに応じて複数の方法、ツール、プロダクツをその中に配置することが重要である」²⁷⁾、あるいは「アクションリサーチとは、特に現場に生きる人々の目には永劫不変の環境（object）としてあらわれているものの多くが、実は他でもありえる〈環境〉（〈object〉）に過ぎないことを研究者を含む当事者全員の努力によって明るみに出し、その認識に立って実際に〈環境〉を変革していこうとする共同実践の運動、に外ならない」²⁸⁾といった矢守の主張を理解することによって、それを授業研究の理解と

も重ねることができるであろう。

矢守のアクション・リサーチ論から着目すべきも一つの論点がある。それは、ディシジョン・メーカーとセンス・メーカーをめぐる議論である。何らかの意思決定（ディシジョン・メーカー）が求められるとき、或る選択肢の選択とその結果の可能性をこれまでの経験の蓄積から「条件と反応」のセットとして学習したとしても、それは学習者にそのオートマチックな再生を強制することになり、多くの場合、主体的なディシジョン・メーカーを促すことにはならない、と矢守は述べる²⁹⁾。矢守は防災教育のために考案した「クロスロード（実際に災害を経験した人たちの実話から取った意思決定場面を yes, no の 2 者択一式の選択ゲーム形式で学習するためのツール）」のことを考えている。このような災害の時にはこうした対応を取るべきだといった、いわゆる「防災マニュアル」の作成やそれによる学習が、防災のためのアクション・リサーチではない、と矢守は言うのである。そうではなく、「クロスロード」は、かつて災害を体験した当事者の「センス・メーカー」を基盤として、今後防災にとり組もうとする当事者たちの「センス・メーカー」を誘発するのであり、その点においてこそ、こうした学習ツールは、「個人化」した社会においてナラティブ（語り）を基盤としたアクション・リサーチを展開するのに相応しいものとなるのである³⁰⁾。

矢守の論述の中で、ディシジョン・メーカーは「実践の中での語り」、センス・メーカーは「実践についての語り」と言い換えられる。それは、先に見たショーンの「実践の中（in）での省察」と「実践について（on）の省察」と交差するだろう。体験者のディシジョン・メーカーをあたかもマニュアルのようにして習得するのではなく、ディシジョン・メーカーを体験者が振り返ることによってなされるセンス・メーカーを学習者がなぞることによるセンス・メーカーの共有が大事だというのである。そして、自助・共助・公助の協働は、セオリーからナラティブへの転換、ディシジョン・メーカーからセンス・メーカーへの転換、そして、防災マニュアルから〈防災ナラティブ〉への転換を伴ってはじめて、実効性のあるものとなるだろう³¹⁾、と矢守は述べるのである。授業研究に敷衍させて考えてみれば、「こういうときにはこうすればいい」といったデータを収集してマニュアルを作ることが最終的に目指されるべきなのではなく、「こういうときにこう対応した」といった事例が収集され、その事例を通して、その後続く実践者が、先行する実践者が自らの実践に与えた「意味づけ」をなぞることによって共有し、そのことが実践の改善へと

資すること、それがアクション・リサーチとしてなされるべきことだと言うことができるだろう。そのことは、授業実践は、マニュアル通りになされる作業などではなく、完結することなく絶えずより良いものを目指す営みであるという、第2節で見ることができた見解ともつながるのである。

アクション・リサーチとは、「こんな社会にしたい」という思いを共有する研究者と研究対象者とが展開する共同的な社会実践のことだ³²⁾、という矢守の主張を受け止めれば、教育におけるアクション・リサーチとは、「こんな教育にしたい」という思いを共有する教師と児童・生徒が展開する共同的な社会実践だということになる。教育そのものが「変化」や「介入」を重要な特徴として有しており、その意味では教育実践そのものがアクション・リサーチだということになるだろう。個々の教育実践を反省し、実践としての営みを継続していくことが教師として生きていくことであり、教育実践では言うまでもなく教師は重要な契機であるから、教師としてのあり方への介入や教師としての自分自身の変化への反省も、アクション・リサーチには含まれることになる。しかしながら、それは、何ゆえに「リサーチ」と呼ばれるのか。それは、さしあたっては、研究者の業績として学会誌に論文を発表するためになされる研究ではないとしても、反省というメタ的視点に立ち、実践を観察、記録、分析、解釈、報告、討議する…といった行為が、いわゆる研究という営みが持つ特性そのものであるからである。そして、その本質的な論点は、ショーンの議論にもあったように、実証主義的な研究方法論の一面性を打開する力を、このアクション・リサーチは持ちうるのであり、従来の「研究」の変革をもたらす可能性への期待が、それを「リサーチ」と呼ぶことを正当化するのである。アクション・リサーチという研究は、客観的な理論の構築を目指すのではない。だからといって、理論と全く関係を持たないわけでもない。観察や語りといった営みによって、抽象的な言説様式であらざるを得ない理論に「表現力を与える (vivify)」こと³³⁾もまた、アクション・リサーチの基本的意義なのである。

5. 映像活用

アクション・リサーチによる授業研究においても、児童・生徒へのアンケートやインタビュー、児童・生徒の学習の自己報告、授業の録音やビデオによる記録などを、適切に使用することは必要であろう。研究者としての教師が授業実践を振り返る（反省する）ための重要な手立てを、それらの資料や方法は提供する

からである。録音やビデオによる授業記録については、授業で起こったことをそのまま把握し、それを繰返し再生、観察することによって教師の自己省察能力を開発するのに役立つことが指摘されている。他方、マイクロフォンやビデオ・カメラの設定自体が授業の質を変えてしまうことや、録音・撮影の位置の偏りなどの限界があり、録音やビデオによる記録は単純に客観的な資料だとは言えないことにも注意が促されている³⁴⁾。確かに研究者の介入によって授業の質が変わるのであるが、それを授業記録の客観性を乱してしまうノイズと捉えるのではなく、その介入によって授業の質の改善が図られるとすれば、むしろそれを意図的に取り込んでしまうことを、アクション・リサーチの重要な特性とすることができるのではないかと、筆者は考えている。アクション・リサーチでは、その「研究者」とは、基本的に、実践家としての教師なのである。研究者=実践家としての、すなわち反省的実践家としての教師の実践改善のための介入は、教育実践そのものだと言うことができるだろう。

さて、本稿では、授業研究に対する視野を拡張して、映像活用の問題を考えてみる。注目するのは、大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」である。このCOEプログラムのメンバーの一人である園寺司は、このプログラムの2002・2003年度報告書の第8巻『映像・音響記録DVD』の「まえがき」で、「インターフェイスの人文学」は、整然と分割された知のあり方ではなく、あらゆる境界を横断するしなやかな、異なった知のあり方をもとめることを宣言し、次のように述べる。

近代という時代がつくりだしてきた分割のマトリックス(基底板)が揺らいできたことはまちがいない。諸学問、諸芸術、知識人と一般人、演者と観衆を整然と分割し位階的システムの中に収めてきた基盤は、今誕生しつつある世界にはなじまない。マトリックスに変化をもたらした要因は多様で、重層的なものだが、それらの要因のなかでも特に重要なもののひとつに、デジタル技術に裏打ちされた情報化社会、サイバースペースの誕生がある³⁵⁾。

こうした問題意識のもとで、書き言葉、印刷技術、本というメディアを基盤としてきた人文学の変貌を見据え、これからの人文学にデジタル・メディアがどのような役割を果たしえるのかを明らかにすることを、このCOEプログラムは企図している。実際に試みられたのが、共有性の高いデータベースの構築と、デジタル・データを利用するソフトの開発、そして成果の

発表については、衛星通信も利用したインターネット配信などであった³⁶⁾。園府寺らによるデータベース構築の試みは、美術史学などでのアーカイブ制作の新しい形の探究といった意味合いが大きい。しかし、それに留まらず、われわれの教師養成のためのデータベース構築に関する研究も、この「インターフェイスの人文学」の企ての延長上で考えることができるのではないかと思われる。教育に関するこれまでの研究も、書き言葉、印刷技術、本というメディアを基盤としてきたことは同じであり、さらに、大学教育において教員を養成するというシステムが、やはり文字文化を中心とした講義をオーソドックスなスタイルとしてきているからである。

また、このプログラムは「映像人文学 (visual humanities)」なる新しい学問領域の提唱も行っている。映像人文学班の代表を務めた山口修は、視聴覚機器のテクノロジーの飛躍的な進歩の大きな影響を受け止め、未来指向性および社会との互惠関係を重視する「応用音楽学」、人間文化の見えにくい側面に切り込むことを目的とする「わが学」に並んで、静止画や動画を包括する映像の持つ「移動性」「固定性」「遍在性 (時空自在性)」に着目して人間文化の理解を図る「映像人文学」を提唱する³⁷⁾。従来の学問の枠組みを越え、ボラニーらの暗黙知にも大きな関心を寄せ、映像の力を最大に活用しようとする「映像人文学」は、授業研究の新しい方向性を求めるわれわれの研究とまさに交差するものであろう。むしろ、われわれの映像活用は、単に視聴覚機材の利用といったこれまでのレベルに留まらずに、映像人文学といった包括的な試みの一つとして考えられるべきなのである。

『映像・音響記録 DVD』に付された DVD は、データベースの試行的制作物である。東南アジア仏教・ヒンドゥー教彫刻の調査結果、アフガニスタン—大阪大学遠隔講義の国際配信の記録、国際フォーラムやシンポジウムの記録、バレエ・パントマイム芸術の研究プロセス、「科学技術と倫理」の公開授業の記録など、さまざまなコンテンツが収録されている。まさにデータベース構築の模索である。われわれの教師養成のためのデータベースにおいては、授業そのものの収録が中心となると思われるが、単に教室にビデオ・カメラを持ち込み録音・録画するという事に留まらず、それに対する実践家としての教師のナラティブ、児童・生徒の声、さらに教師も含んだ研究者の解説・解釈・コメントなども、多様に収録することが試みられるべきであろう。

6. まとめ—教師養成論を目指して—

授業研究の新しい方向性をどのようにまとめることができるだろうか。「実践としての授業」論から導かれたように、授業研究の新しい方向性は、まずは、「事例研究を基本としたアプローチ」だと言うことができるだろう。これまでの心理学的研究でよく見られるような実験群と対照群を設定して指導法の有効性を有意差などの数値によって検証するといった授業研究ではなく、個々の授業を事例として観察、記録、分析、解釈、報告、討議するといった方向性である。その際の研究の動機も、新しい方向性を有している。すなわち、学会誌で認められるような理論構築のための「科学的研究」を第一に目指すのではなく、端的に「当該の授業の改善」が、新しい授業研究の動機である。それがアクション・リサーチであった。

ここで注意しなければならないのは、事例研究としての観察、記録、分析、解釈、報告、討議といっても、これまでの科学的研究と全く異なることがなされるわけではなく、科学的研究が全面的に否定されてしまうことではない、ということである。事例の観察、記録、分析、解釈、報告、討議も、基本的には言語という人間共通の道具によってなされ、その分析や議論には論理的な推論という方法を使うことになるのであり、それは科学的方法の基盤でもあるからである。また、授業の改善という動機は重要なポイントであるが、その場合の「改善」という価値を含んだ視点は、これまでの科学的方法に対比されるような画一的方法を定立しない、ということにも注意が必要だろう。実際には、事例研究としての授業研究を行い、改善された状況を生み出すべく試行錯誤が繰り返され、そこに結果として大きな知が形成されるといったことが、今われわれが持ちうる授業研究のイメージである。その試行錯誤は単なる徒労の繰り返しではなく、知の生成と共有が目指されるべき目標である。その知とは、こうすればこうなるといった因果関係的な原理 (=マニュアル) の集成としての知識ではなく、社会構成主義に立脚する矢守の議論にあったように、根本的には「語り (ナラティブ)」を通してのセンス・メイキング (=意味の生成) の共有による意味生成能力としての知である。具体的には、ショーンが指摘したように、フレーム分析、レパトリ構築、理論と実践の橋渡し、研究者=実践者としての自己理解、といったことが授業研究でなされる。

新しい授業研究の担い手は誰か。その中心的な主体は、授業を実践する教師である。これもまたアクション・リサーチの重要な特性であった。そのとき、教師

は研究者となるのであり、それが反省的実践家としての教師の姿である。もちろん、従来の学問研究の研究者も、アクション・リサーチに従事することができる。その場合は、実践家としての教師との共同研究となるのであるが、研究者には、学問の専門的知識もさることながら、より重要なこととしては、反省的実践家としての教師同様、経験を能動的に形成・統合し、他者に内在化・感情移入する反省・省察の能力が求められるのである。

さて、教師養成論を目指して、どのような課題が浮上するだろうか。養成が目指されるのは、反省的実践家としての教師である。実践家であるためには、簡便なマニュアルを求めてしまう欲望を放棄し、よりよい実践を求めて地道に実践を繰り返すことを引き受ける意志が、まずは必要である。その自覚と意欲のもとで、反省・省察のための意味生成能力の育成がなされねばならない。われわれの研究では、その育成のために、映像の力を活用したデータベースの構築が大きな可能性を持つのではないかと考えるのであった。実際に、どのようなデータベースを構築するのか。これまでのアクション・リサーチの実事例や大阪大学のCOEプログラムの例を詳しく検討することによって、具体的な構築のフォーマットを作成する必要があるだろう。それはこれからの課題である。

最後に、具体的な教科の教師養成の問題として、省察や暗黙知についての議論との関連で本稿の第3節で取り上げた金子の指摘に言及しておこう。金子は、これまでの体育教師の養成カリキュラムに見られるねらいを、以下の3点に見ている。

- 1) 学習者に発生させるべき身体運動の生理学的、力学的、心理学的な精密科学的なメカニズムを知り、合理的、経済的な習練活動のマネジメント科学的な方法論を理解できること。
- 2) 学習者に活発な習練活動を意欲的にさせるための教育的な方法論を熟知し、指導段階を系統的に設定し、その学習効果を適切に管理し、その成果をテストによって客観的に評価判定できること。
- 3) 学習者に教える身体運動をひととおり体験して、学習者の運動学習内容を身体で理解できるように、幅広い実技実習をして、必要な一定レベルに達していること³⁸⁾。

この、運動諸科学、体育方法学・スポーツ方法学、実技実習、の三領域が、現在の体育教師養成カリキュラムの柱となっているのであるが、学習者に動感運動(身体運動を自ら行う際の動ける感じ)を指導し発生

させる能力、すなわち直接に学習者の動感意識(身体運動を行っているときの自己意識)に関わって、その身体知の形成に参画できる能力を育成するカリキュラムにはなっていない、と金子は批判する。創発身体知に基づいた促発身体知の育成と金子が呼ぶ問題が、困難であるがゆえに、これまで十分に組織的に探究されてこなかったのである。それは、確かに身体運動の指導者である体育教師には必須の重要な課題である。この大きな課題に向かう一つのステップとして、本研究の試みは位置付けられるであろう。

【註】

- 1) 本稿は、平成22年度科学研究費補助金(基盤研究(C))による「実践力のある体育教師養成のためのデータベース構築に関する研究」(研究代表者:新保淳,静岡大学,課題番号22500540,平成22年度~)の分担研究として執筆されたものである。
- 2) 鹿毛雅治「授業研究再考」田中克佳(編)『「教育」を問う教育学—教育への視点とアプローチ—』慶應義塾大学出版会,2006年,309-311頁。
- 3) 同書,312-317頁。
- 4) 同書,311-312頁。
- 5) 同書,310頁。
- 6) 同書,318-322頁。
- 7) 同書,322頁。
- 8) 同書,324-325頁。
- 9) 同書,325-326頁の註5。
- 10) 同書,324頁。
- 11) 向山洋一『学級集団形成の法則と実践』明治図書,1984年初版,1987年10版。
- 12) 樋口聡「学習集団の組織化と学びの個性・協同性」『学校教育』第1093号,2008年,14頁。
- 13) 佐藤らの訳書で、「行為の中の省察」と結び付いた認識論を「実践的認識論」としているが、これは不適切な訳である。佐藤の訳者序文からは、明らかにそのような理解を見ることができ(ショーン(佐藤学・秋田喜代美訳)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版,2001年,7頁)。ショーンのテキストにある原語は, epistemology of practiceであって, practical epistemologyではない。したがって、訳書の19頁から始まる節のタイトルも「支配的な実践的認識論」では意味不明であり、正しくは「実践をめぐる支配的な認識論」とすべきである。実践をめぐる認識論(epistemology of practice)には、「行為の中の省察」と結び付くものもあれば、一方、実証主義的なもの(the Positivist

- epistemology of practice) (原著, p.34) もあるのである。柳沢らの訳では「実践に関する支配的な認識論」となっている(ショーン(柳沢昌一ほか訳)『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房, 2007年, 21頁)。なお, 本稿での引用に際しては原著とともに二つの訳本を参照して, 訳に一部変更を加えている。
- 14) ポランニー (高橋勇夫訳) 『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫, 2003年, 18頁。ポランニー (佐藤敬三訳) 『暗黙知の次元—言語から非言語へ—』紀伊國屋書店, 1980年, 15頁。Polanyi, M. *The Tacit Dimension*, Gloucester, Mass.: Peter Smith, 1966 (Reprinted 1983), p.4. 本稿での引用では原著とともに二つの訳本を参照して, 訳に一部変更を加えている。
- 15) 高橋訳, 21頁, 佐藤訳, 18頁。Ibid., p.6.
- 16) 高橋訳, 38-40頁, 佐藤訳, 33-35頁。Ibid., pp.16-18.
- 17) 金子明友『わざの伝承』明和出版, 2002年。同『身体知の形成(上)(下)』明和出版, 2005年。同『身体知の構造』明和出版, 2007年。
- 18) ショーン (佐藤ら訳), 前掲書, 131-171頁。ショーン (柳沢ら訳), 前掲書, 305-325頁。Schön, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983, pp.287-307.
- 19) ショーン (佐藤ら訳), 172-207頁。ショーン (柳沢ら訳), 325-342頁。Ibid., pp.307-325.
- 20) ショーン (佐藤ら訳), 前掲書, 204頁。ショーン (柳沢ら訳), 前掲書, 340頁。Ibid., p.324.
- 21) ショーン (佐藤ら訳), 194-197頁。ショーン (柳沢ら訳), 336-337頁。Ibid., pp.319-320.
- 22) Zeichner, K. "Educational Action Research" in: Schmuck, R. A. (Ed.) *Practical Action Research: a Collection of Articles*, Second Edition, California: Corwin Press, 2009, pp.24-42.
- 23) 佐野正之 (編) 『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究—』大修館書店, 2000年, 31頁。
- 24) 同書, 53-60頁。
- 25) リチャーズ, J. C.・ロックハート, C. (新里眞男訳) 『英語教育のアクション・リサーチ』研究社出版, 2000年, 訳者まえがきiii頁。
- 26) 矢守克也『アクションリサーチ—実践する人間科学—』新曜社, 2010年, 205頁。
- 27) 同書, 25頁。
- 28) 同書, 230頁。
- 29) 同書, 38頁。
- 30) 同書, 37頁。
- 31) 同書, 41頁。
- 32) 同書, 11頁。
- 33) 同書, 241頁。
- 34) 佐野 (編), 前掲書, 67-68頁。リチャーズ, ロックハート, 前掲書, 13-14頁。横溝紳一郎『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社, 2000年, 156-160頁。
- 35) 関府寺司「まえがき」『映像・音響記録DVD (大阪大学21世紀COEプログラム・インターフェイスの人文科学, 2002・2003年度報告書第8巻)』大阪大学大学院文学研究科, 2004年, 6頁。
- 36) 同書, 7頁。
- 37) 山口修「映像人文科学の提唱」『映像人文科学 (大阪大学21世紀COEプログラム・インターフェイスの人文科学, 2002・2003年度報告書第6巻)』大阪大学大学院文学研究科, 2004年, 14-20頁。
- 38) 金子明友『身体知の形成(下)—運動分析論講義・方法編—』明和出版, 2005年, 275頁。