

教育方法学の学問的固有性をいかに教えるか

吉田成章
(2020年10月5日受理)

Wie Soll die Eigentümlichkeit der “Study of Educational Methods” Gelehrt Werden?

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: Die Frage danach, wie die Eigenrümlichkeit der Pädagogik gelehrt werden soll, ist zur Zeit eine der wichtigsten Diskussionsthemen der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung nicht nur in Deutschland, wie die Standards der Bildungswissenschaft und Lehrerbildungsstandards, sondern auch in Japan, wie Standards der Pädagogik und Kerncurriculum für Lehramt. Um die Frage handelt sich der vorliegende Beitrag, indem ich als Autor und Hochschullehrer die Veranstaltungen der „Study of Educational Methods“ an der Universität Hiroshima reflektiere. Durch der Analyse der Veranstaltungen wird die Eigentümlichkeit der Pädagogik in Japan als den Vermittlungsdisziplin zwischen pädagogischer Theorie und Praxis gezeichnet.

Stichwörter: Study of Educational Methods, Eigentümlichkeit der Pädagogik, Hochschuldidaktik, Online-Veranstaltung

キーワード: 教育方法学, 教育学の学問的固有性, 大学教授学, オンライン授業

1. 教育方法学の学問的固有性を問うことの意味

一つの学問体系の固有性と独自性を問う議論は、大学の成立と講座の変遷、そして学問研究を支える学会等の学術団体の重要な争点であった。教育学分野に関してみれば、心理学・医学・統計学といった33の分野の一つとして日本学術振興会より2020年8月18日付けで教育学分野の参照基準が報告された（日本学術会議心理学・教育学委員会教育学分野の参照基準検討分科会2020, 参照）。この参照基準は「大学教育の質保証のための教育課程編成」のための基準である。すなわち、教育学という分野が大学教育としてどのように質保証の要求に応えることができるのかが問われている。

本稿は、大学教育としての教育学教育、とりわけ教育方法学教育の意義と課題を明らかにすることを目的としている。教育学における教育方法学の位置づけについて中野和光はすでに次のように指摘している。「教

育方法学は、教育学の中でもっとも固有で、その自律性と存在理由に関わる学問である。その意味で、教育方法学の学問的性格は、教育諸科学全体に大きな影響を与える」（中野2006, 76頁）。この意味で、教育方法学の学問的固有性とその存在理由を問うことは、教育学そのものの意義を問うことにつながる。

教育方法学の学問的固有性あるいは教育方法学研究の学的性格は、これまでも様々に議論されてきた。教育方法学を主たる領域として議論してきた日本教育方法学会は、設立50周年記念企画として『教育方法学研究ハンドブック』を編纂し、教育方法学の学問的性格に関わる議論の蓄積とその帰結を整理している（梅原2014, 参照）。

佐藤(1996: 1-3) および中野(2014: 12) が指摘するとおり、教育方法学に対応する英語・ドイツ語は多様に存在している。それは、教育方法学が「子どもたちと社会の日常的現実の共通感覚から出発した教育方法学は、経済的政治的背景、教育政策的背景を含めて、実証科学的研究、批判科学的研究、歴史的研究比較の研

究などの研究を通して、そのより深い理解に向かい、教育学の熟慮に基づいて教育方法の理論と方法を構想し、提案を行う」(中野2014, 12頁) 学問だからである。教育学の参照基準で示されるような教育の対象および解釈的・実証的・実践的アプローチのすべてをカバーする学際的学問として教育方法学は成立している。したがって、「教育方法学の学際的性格は、教育方法学が扱う問題が、特定の学問分野(ディシプリン)に還元できない複合的な性格をもつ問題であること、および、特定の視点からの説明や解釈にとどまらず何らかの総合的な選択や判断を伴う実践的な問題であることに対応している」(佐藤1996, 4頁)といえる。

他方で一貫しているのは、教育における理論と実践との関係性である。「教育方法学は、教育方法を客観的にも歴史的にも実在するものとしてとらえ、その固有性を探究してきた。その際の焦点は、理論と実践の相互作用(実践の開発と理論的解明、実践者と研究者との協同)に注目することである。両者の間では実践のほうが、たえず先行しより複雑であり変化をもたらしてきたのであるが、同時に実践の解釈や価値づけを行い、その見通しや方向性を与えるのが理論である。実践に依拠して考えるという点では経験科学であるが、方法論や体系性を追究しているので、論理学の側面も有している」(梅原2014, 19頁)。理論に先行する実践を解釈し意味づけ方向づける学問としての教育方法学の学問的固有性は、恒吉宏輔によって次のように捉えられる。教育方法学は、「現実の教育や実践現場の抱えている問題や状況を『評論』するだけの『説明科学』でもありませんし、また問題の解決とは無関係に理念のみを『解説』するだけの『思弁科学』でもありません。そうではなくて、教育の『理想と現実』の間をつなぐことによって、つまり原理的であると同時に実践的であるようなアプローチによって、問題の所在をつきとめ、解決の糸口をさぐりだす『実践科学』を志向している学問なのです」(恒吉1994, 5頁)。だからこそ、深澤広明が指摘するように、「教育方法学研究は、教育実践を方向づけ、教育実践に学術的に寄与する概念や用語を提言してきた」(深澤2014, 24頁)のであり、その概念や用語をいかに大学教育において教えることができるのかが問われているのである。

大学教育としての教育方法学教育の意義と課題を検討するにあたって、本稿では筆者自身の学部・大学院の教育方法学関連講義・演習の分析をもとに考察する。その際、自身の実践報告という意味よりも、受講生や講義・演習に関わったTA(Teaching Assistant) 院生の振り返りをもとに、教育方法学の学問的固有性をいかに教えることができるのかという課題に論究する。

2. 学部の「教育方法学」講義・演習での取組

筆者が担当している主な科目は、以下の通りである(研究者総覧の2020年度の授業担当数は65件)。なお、「特研」とは「特別研究」の略称であり、大学院生用のゼミ科目である。

- ・教養科目: 教養ゼミ
- ・教職科目: 教育課程論, 教育方法・技術論, 教育実習指導, 教職実践演習
- ・専門科目: 教育方法学, 教育方法学演習, 教育学総合演習, 卒業論文
- ・大学院科目(M): 教育方法学特講, 教育方法学演習, 教育科学のための研究法と倫理, カリキュラム・マネジメントの理論と実践
- ・大学院科目(D): 教育学講究, 教職授業プラクティカム, 教職教育ポートフォリオ,

・ゼミ: 3年ゼミ, 4年ゼミ, M特研, D特研
 ここではまず、「教育方法学」の講義と演習を検討する。2019年度「教育方法学」講義の概要は以下の通りである。

- ・対象: 教育学部第5類教育学系コース1年生
- ・プログラムにおける位置: 専門教育科目(教職科目)
- ・開講: 第4セメスター木1・2コマ
- ・TA: 1名
- ・受講生: 86名

講義計画は図1のとおりである。キーパー・吉田(2016)を指定テキストとし、各章を「予習ワークシート」に沿って予習をし、2コマ連続で講義を行った。TAは教育方法学研究室のD院生であり、第11回の「子どもの権利と教育的関係」に関する講義は、TAによる教職プラクティカムとして実施された。教職プラクティカムとは、大学院人間社会科学部研究科教育学プログラムの「教職担当教員養成プログラム」の授業科目であり、博士課程後期の3年間で教職担当の大学教員としての力量を形成するプログラムのうちD2で履修する科目である。

受講生は教育学部第5類教育学系コース1年生を主な対象としつつも、教職科目であることもあって、毎年100名前後の学生が受講する。筆者は2019年度入学の教育学系コース1年生31名(教育学部教育学系コース令和01年入学生であるため、「教教01生」と表記する)のチューターであるため、2年次に履修する「教育方法学演習」との連続性のもとで、教育方法学の学問的固有性をどのように教えようとしたのかを検討する。

- ①：教育方法学の対象と方法
- ②：「教育学と心理学との関係」から見た教育方法学研究の意義と課題【序】
- ③：教育方法学研究における PISA 調査のインパクト【第2章】
- ④：PISA 後ドイツにおける教授学的思考【第1章】
- ⑤：ドイツ教授学と教育方法学研究【第3章】
- ⑥：日本における授業研究の展開と課題
- ⑦：授業における「行為」【第4章】
- ⑧：「行為」に着目した指導案の構想と教材研究
- ⑨：授業研究と授業分析【第5章1】
- ⑩：授業研究と校内研修【第5章2・3】
- ⑪：子どもの権利と教育的関係
- ⑫：授業研究における授業の記録と解釈【第6章】
- ⑬：授業における個と集団との関係【あとがき】
- ⑭：評価の視点から見た教育実践
- ⑮：総括討議—教育方法学の意義と課題

図1：2019年度「教育方法学」講義計画

2020年度「教育方法学演習」の概要は以下の通りである。

- ・対象：教育学部第5類教育学系コース2年生
- ・プログラムにおける位置：専門教育科目（教職科目）
- ・開講：第1 Semester 火2 コマ
- ・TA：1名
- ・受講生：33名（内聴講生：1名）

受講生33名のうち2名が3年生、1名が留学生、1名が教育学系コース以外のコースからの受講生であり、残りの29名はチューターをしている教職01生であった。演習は、グループ毎に深澤・吉田(2020)の一章を担当し、そのプレゼンテーションとディスカッションで構成した。4月からのオンライン授業では、福田・吉田(2016)で取り上げられた算数の授業ビデオを視聴し、5月にはその検討を通じて学習集団の授業を検討し、希望する受講生のみで福田恒臣氏とZoomで話し合う場も設けた。グループ毎のプレゼンテーションとディスカッションが始まったのは、オンライン授業の継続が決まった5月以降であった。

演習では、毎回「予習ワークシート」に「予習」と「振り返り」を記入させ、受講生同士でそれぞれの書き込みを見合う時間を設けてきたが、オンライン授業となったため、Bb9掲示板を用いて「予習」と「振り返り」を記入させ、相互に閲覧できるようにした。図2はその一例であり、図3のとおり毎回の演習の冒頭にTAからBb9への「振り返り」の書き込みを取り上げる機会を設けた。

オンライン授業であるため、90分の演習の進行の「型」をあらかじめ図4の通りに示した。対面授業であっても同様の展開ではあるが、「型」を示し、まず5月の間は授業者が授業進行をリードし、6月はTA

に進行のリードを委ね、7月からは受講生が進行をリードできるように提示した。



図2：Bb9掲示板による「予習」「振り返り」の記入

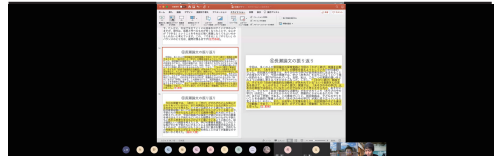


図3：TAによるBb9への書き込みの振り返り

時間軸	内容	メディア
10:30-10:40	前時までの復習 予習の確認	Teams Bb9 掲示板（予習）
10:40-10:50	発表班のプレゼン	Teams、その他
10:50-11:00	グループでの質問項目の検討	Teamsのグループチャネル
11:00-11:10	グループから発表班への意見・質問	Teams
11:10-11:15	発表班からの「問い」の提示	Teams
11:15-11:30	グループでの「問い」に関わる議論	Teamsのグループチャネル
11:30-11:50	グループ毎の議論内容の発表と議論	Teams
11:50-12:00	まとめとふりかえり (Bb9 掲示板への書き込み)	Teams Bb9 掲示板（振り返り）

図4：演習進行の「型」の提示

プレゼンテーションの方法は自由であることにしたが、すべての班がパワーポイントにてプレゼンテーションを行った。オンラインツールは大学が整備している Microsoft Teams を使用し、図5のような様子で展開された。受講生の顔が見えないことの不自由さもあるが、チューター学年であることもあって、授業者としてはそこまでの不便や不満は感じなかった。

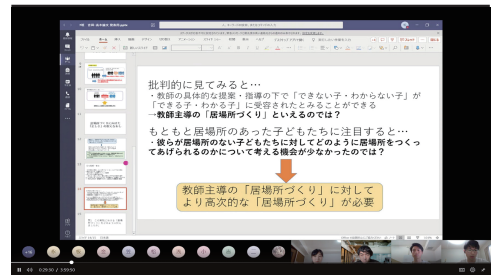


図5：発表班による担当論文のプレゼンテーション

授業進行をTAへ、そして受講生へ委ねていくにつれ、授業者も顔を出す時間は10分弱となり、授業者は演習終了直前のコメントにのみ専念するようになった。図6のように、スライド一枚程度の分量で最後に演習全体のコメントを提示し、進行やプレゼンそのも

へのコメントはほとんどなくなり、演習90分で到達した教育方法学的な意義と今後の課題への授業者の「振り返り」の披露のみに専念することになった。



図6：教員によるまとめのコメントの場面

TAには、毎回の演習後の「振り返り」コメントを次の演習の冒頭に取り上げてもらうこともあり、Bb9上の振り返りコメントも演習の感想だけでなく、他者の意見や考えに触れるようなコメントが増えてきた。図7は一つの例としてTAが選んできたものであるが、検討した論文の内容、ディスカッションの内容、そして自分自身の教育学に対するスタンスが明示されるコメントが書き込まれている。

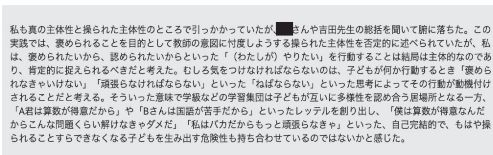


図7：事例で取り上げた回に対する振り返りコメント

図8のように、ある学生の「振り返り」コメントに対して、他の学生がコメントを重ねる場面も演習の後半には見られるようになった。また、このコメントに見られるように、個人的な応答ではなく「8班として」の集団的な応答が意識されている。なお、本演習の「班」は、受講生の希望（どの論文を担当したいか）を聞いた上で、授業者が強制的に割り振った。対面の演習であれば、黒板で受講生に自由にグループ構成をさせていたが、オンラインであるためお互いの顔色を見ながらのグループ構成は難しいと判断したためである。

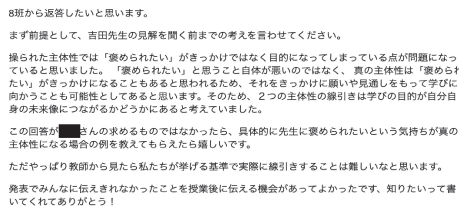
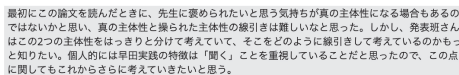


図8：掲示板における議論

演習の最終回は、深澤広明教授による講義でしめくった（図9参照）。教室に集まれる受講生は20名以下に制限されていたため、半分の受講生はTeamsからの参加であったが、板書を用いながらの講義室で聴講した2020年度前期唯一の授業であった受講生も多かった。演習の最後には、深澤教授の講義を踏まえて、自分自身にどんな「問い」が立ち上がったのかを考えさせ、グループで議論するとともに板書に整理して演習を終えた。なお、成績評価は予習・復習・授業への参加と最終レポートによって行った。



図9：深澤広明教授による対面と非対面の同時展開

演習後に、2019年度の「教育方法学」講義と本演習とをセットで振り返るアンケートを受講生に実施した。回答は12名から得られた。問いは12問であり、「Q1 教育方法学の学問的固有性を講義・演習を通じてどの程度学べたと思いますか?」、「Q2 教育方法学の学問的固有性をもっとも学べたのはどの場面ですか?」の後の回答を検討していきたい。

まず表1のQ3では、本演習自体を学習集団の授業づくりになぞらえた擬似的な学びだと捉える学生が数名見られた。授業者自身は、「学習集団の授業を学習集団の授業で教える」ことを意識していないわけではないが、小中高のそれと大学のそれとは根本的に異なっている点があると捉えている。それは、学生自身が取り組むべき「問い」を設定するという点である。むしろ、小中学生であっても、幼稚園児・保育園児であっても「問い」を生きている。しかし大学では、特に教育学系コースの学生には、教育学的な「問い」を学ぶこと、「問い」を教育学的に深めていくことを求めている。

表2は、教育方法学の教育方法についてのアンケート結果である。オンラインでの演習に対するコメントが多いが、9番のコメントのように自分自身の教育観についての省察も見られる。

表3は、教育方法学の学問的固有性についてのQ6-8のアンケート結果である。Q6・7の授業者が捉える教育方法学の学問的固有性が受講生にどのように捉えられたのかという点については、やや否定的な回答

が多い。理論と実践の往還を多様な視点から読み解くといったコメントが、講義と演習をセットに捉えて複数回答されている。Q7では自分自身の教育方法学の学問的固有性についての認識について問うたが、講義と演習で学んだことは概ね反映されつつ、10番のコメントのように学問的固有性はないと捉えたコメントも見られる。この10番の回答者は、表4のQ12に見られるように、学問的固有性ということよりも、教育実践にいかに関心をもって教育方法学の講義と演習を受け止めていることがわかる。

表4は、Q10-12のアンケートの結果である。「個と

集団」や「理論と実践」といったキーワードとともに、教育方法学の講義と演習の学びが振り返られていることがわかる。表5は、これら一連の演習をTAがどのように振り返っているのかをアンケートした結果である。TAにとっては、集団による学習集団に関する学習という演習が肯定的に振り返られている。

表1：「教育方法学」学生アンケート Q3の回答

Q3	Q2でそのように感じたのは、なぜですか？
1	実際に自分たちで話し合うことで自身が学習集団の一員であることを認識することができ、多様な視点を得ることで、教育方法について展望することができたと感じているから。
2	意見交換で自分とは違う多様な意見をもつ人の意見を聞くことが出来て、納得することも反論することもあり、自分の考えをより深めることが出来た。
3	演習で様々な実践から教育方法学を見ることができたから。
4	議論の中で実践と理論を行き来する様子を感じることができたから。
5	同じ論文を読んでも気付けなかったところや文脈的な解釈の違いから学べたことが多かったため
6	自分の読み、ほかの人の読みに触れることで教育観の違いに触れることができた。
7	方法学の特徴の一つに、「批判的思考」や「問い直す」ことが挙げられると思い、各班の発表や論文に対しての様々な意見を聞き、自分自身の考えを問い直す場面が多くあったから。
8	論文が教育実践、分析、その分析を実践に活かそうとする、という一連のサイクルで書かれていたように感じたため
9	論文や自分の考えを批判的に考え直すことができたから。
10	演習中にたくさんの気づきがあったため。
11	他の人の意見をたくさん聞くことができたから
12	他の人のおかげで気づけたことがたくさんあるため

表2：「教育方法学」学生アンケート Q4の回答

Q4	教育方法学の講義・演習の「教育方法」（講義・演習の方法）をどう感じましたか？
1	自分達で一から構成して議論（授業）を行うことができ、発問の仕方や認識が明確になる論点の提示の仕方を深く思索することができたため、とても有意義なものであったと思う。
2	話し合いが多く、他の人の意見が沢山聞けてとても良かったと思う
3	論文によって授業の進め方を変えているときがあったので、先生なりの考えがあるのだろうなと思っていた。
4	グループで議論をする機会が多くて良いと感じた。
5	リモートでの難儀な授業だったが方法や導入がしっかりしていて学びの活動に打ち込めた
6	対面で行う方が効率的であった（班構成等）可能性は否定できないが、オンラインの性質上班での活動と全体での話が完全に切り離されることでかえって踏み込んで話げることができた。
7	全体での発表の前に必ず毎回班での話し合いの時間が設けられていたため、意見を言いやすかった。
8	講義は難しかった。双方向性を確保することが難しい講義においてフィードバックを軸に双方向性を確保しようとしていたのかな、と感じた。演習の「教育方法」は大変だったけれど、「主体的・対話的で深い学び」を具現化したもののように感じた。まず、論文を自ら読んで予習しなければならない。（操られた主体性かもしれないが）発表班は自分たちで発表をどうしていくか、どのような議論をしたいのかの準備が必要。そして演習中はグループ内、全体での「対話的な学び」。そして、最後に振り返りを書くことで演習の内容を整理することができ、「深い学び」につながっているのではないかと感じた。オンラインの掲示板だとみんなと投稿が共有できるのでその点はオンラインで良かったと感じた。
9	絶対的に正しいということがないでモヤモヤして終わることが多かったが、自分の教育観について考えさせられることが多かった。
10	人とのつながりが多く設けられていたし、語りかけられていると感じる講義・演習でした。
11	とても話しやすく、いろんな価値観や視点をもてた。
12	学習中心で自分たちで学ばせつつコメントや授業構成で足場かけもされていると思う

表3：「教育方法学」学生アンケート Q6-8の回答

Q6	「教育方法学」の学問的固有性を吉田はどのようなものと捉えていますか？	Q7	Q6でそのように感じたのは、なぜですか（どの場面からそう感じたか）？	Q8	教育方法学の学問的固有性はあなた自身はどこにあると思いますか（あるいはないと思いますか）？
1	学習集団作り		最後の講義の際にそのようなことを述べていたと思うから。また、テキストが「学習集団作り」中心に書かれていたから。		学びの集団作り
2	様々な視点から、また様々な子どもを対象にした教育について検討、分析することが出来ること		異なる子どもを対象にした（幼児教育、通常教育の荒れた学級、特別支援学校）の実践を検討したから。		時代や求められる能力によって研究対象（成果）が変わること
3	個人を見ながら全体を見るもの		個人に焦点を向けながら全体の話へと進むことが多かったように感じたから。		論理的でありつつ変数にも対応できるもの
4	実践と理論を行き来する学問。		班の考えを発表させるときに理論に対する具体例をあげさせていたから。		実践と理論を行き来するところ。
5	無用の教材を、多様な視点から考えること		題とされる論文が、発表班と受け手、TAさん、吉田先生の立場から多種多様に議論が進んでいると感じたから		実践や経験に対して無数の評価をする権限があり、それを共有することで論や考えを深められる点
6	今回の演習で吉田先生の講義は少なかったので演習からは吉田先生の考えは多くは読み取れなかったのですが、教育方法学の講義では抑圧からの解放が強調されていたと感じました。		吉田先生が講義の中で「授業は抑圧からの解放である」とおっしゃっていたことが印象的だったからです。		私は集団に着目する学びづくりと感じました。
7	すみません、分かりません。		分かりません。		批判的思考力や正解と思われているものを何度も問い直す力を育てること。どの学問にとっても重視されることだとは思いますが、自分の中ではそのような思考回路が形成されたことに方法学の影響が最も大きかったと感じた。
8	主体-主体のドラマをどのように形成していくのか、どのようにすれば形成できるのか考えていく学問		吉田先生の論文を読んで		研究対象が広い、そして常に「よりよい教育実践を実現するためには」ということを考えている
9	教えられる子どもの学びだけでなく、教える教師が学ぶこともも着目できるものととらえているのではないかと感じた。		居場所づくりの話のときに、居場所をつくられているのは誰か問い直すなど、教える側が得たものについての言及が多かったような気がしたから。		常に教師や子供の行動の背景にある思想を読み解いていくところ。
10	教育の原点を捉え直すことのできるもの。		最終講義の問いから。		ないと思います。
11	教育方法の意義と課題を探り続けること。		答えがないように感じたから。		学ぶ人にどれだけ影響を与えられるか。
12					実践を通して議論しあって教育をよりよく探求していくところ。また、教育学の中でもとくに、人と人のかかわり（教師と子ども、子どもと子ども）に注目しており人間形成に関する教育学において欠かせないと思う

表5：演習TAの振り返り

Q1：TAとして参加した講義・演習で、受講生に吉田が伝えようとしていた「教育方法学の学問的固有性」とは何か ・実践をいかに理論的に考えるか、理論をいかに実践的に考えるか。この過程からどんな教育の方法を創造できるのか ・そして上記の過程は応答の過程で応答を考えることである。
Q2：受講生が学んだと思われる「教育方法学の学問的固有性」とは何か 学習集団＝関係性の学問。実践を通して考える学問
Q3：吉田が伝えようとする「教育方法学の学問的固有性」と受講生が学んだと思われるそれとが一致する場合、一致しない場合、何がその要因となっていると考えられるか 学習集団で実践しながら学習集団を考えていたから（応答による見方の拡大などを身をもって体験したから）
Q4：教育方法学の学問的固有性を吉田は「どのように」講義・演習で伝えようとしていたか、あるいはしていなかったか 組織化とゆきふり（演習外での議論の活性化）
Q5：Q4の「教育方法学の教え方」について、TAとしてどのように感じたか（こういう意味がある、ここに課題がある、違う可能性がある、etc.） 掲示版や授業準備のためのTAとの相談会など、授業外での学びの深化の場をどのように保持するの、どのようなフィードバック（授業外→授業）やゆきふり（授業→授業外）を投げかけるのか
Q6：TAである自分自身の「教育方法学（研究）」の捉え方からみて、TAとして参加した講義・演習で教育方法学研究者として学んだ点、学べなかった点、気がなった点があったとしたら、どこか 集団の組織化でいかに学びが深化するのかを学んだ（集団づくりの大切さ）。またある意味で理論と実践の往還（教育方法学者による教育方法実践）。コメント返しを繰り返して（何を読み取ってどのように返すことが深まりをもたらすのか）
Q7：Q6のように回答したのは、なぜか 教育的な（教育方法学的な）見方ができなければコメントへのフィードバックや議論の論点の相談などはできないと感じたから
Q8：受講生アンケートから感じた点、考えた点はどこにあるか（具体的な講義・演習の1シーンと関連つけて） 他者との議論と応答、それによる見方や世界の拡大と深化を楽しんだのだと感じた。自分たちで問を提示し、それへの応答に対してまた応答を重ねていく点の難しさも感じつつも、掲示版などを通して授業外でも考え続けた場面。 Ex) 授業者の吉田より「操られた主体性が何が悪いか」と問われたことで、演習中の「操られた主体性は否定されるべきである」という考えはゆきふられ、その後の振り返りでも「主体性」の問題は「この実践では、褒められることを目的として教師の意図に付随しようとする操られた主体性を否定的に述べられていたが、私は、褒められたいから、認められたいからといった（わたしが）やりたいたい」を行動することは結局は主体的なものであり、肯定的に捉えられるべきだと考えた。むしろ気をつけなければならないのは、子どもが何か行動するとき「褒められなきゃいけない」「頑張らなければならない」といった「ねばならない」といった思考によってその行動が動機付けされることだと考える。や、「真の主体性」も「操られた主体性」も自己の形成に大変重要な意味をもっているのではないかと感じた。」(K田)といった解釈へと広がった。

3. 大学院における教育方法学関連の講義の取組

大学院における教育方法学関連の講義の取組として、「教育方法学特講」と「カリキュラム・マネジメントの理論と実践」の二つの講義を取り上げる。

まず、2020年度「教育方法学特講」の概要は以下の通りである。

- ・対象：大学院人間社会科学部教育プログラム
- ・プログラムにおける位置：専門教育科目（教職科目）
- ・開講：第1ターム水1・2コマ
- ・TA：1名
- ・受講生：16名
- ・講義計画：毎週グループで選択した論文を読み、講義とディスカッション

表6・7の講義後のアンケートQ4・Q10の結果が示すとおり、本特講は教育哲学、教育経営学、幼児教育学といったそれぞれの専門分野を自分自身のスタンスとして教育方法学を振り返っており、それぞれのスタンスからオンラインでの講義運営を振り返るコメントが多く見られる。なお、受講生の半分が留学生であ

表4：「教育方法学」学生アンケートQ10-12の回答

Q10 教育方法学をこれら深めていく上で、教育方法学の講義・演習はあなたにとってどんな意味を持つと思いますか（あるいは、意味は持たないと思いますか）？	Q11 Q10でそのように感じたのは、講義・演習のどの場面からですか？	Q12 Q11でその場面を選んだのは、あなた自身が「教育」をどのように捉えているからだと思いますか？
1 教師と生徒の関係づくりや教師の立ち位置に示唆を与えてくれるもの。それを通して、教育の在り方を再構築させてくれるもの	講義の全ての場面	「教育」の考え方は千差万別であり、他者の思考と交わることで、自身の世界を拡張し、自分により深い刺激を与えてくれるものという考え方。
2 いろいろな人の立場に立つて物事を考えたり、あえて現状上とされている教育について批判的な見方を積極的にしようとすると思う。	今まで私は教育を受ける対象である子どもにしか注目していなかったが、教師の思想やメタ台本など教師の立場からも検討していく必要性を感じた。また、あえて批判的にみると、話し合いの態度が高くなり、議論がより深く進むことが分かったから。	教育において、教える・教えられるの関係や学ぶ・学ばせるの関係は固定化せず常に流動的であるというのが1点目、2点目は教育における価値観は他者との関わりによって常に更新、刷新アップデートされていくものである。
3 メタ的に考えたり、批判的視点を得ることができたのでこれらは他の教育学研究においても役に立つと思う。	演習で、発表準備をするときや、予習・復習をするとき、班での話し合いや先生の話で新たな視点を得たとき	他者とのかわり（直接話したり、本を読むことによって著者の考えを得る）によって自分の世界を広げることができるもの。
4 理論を考える上で実践をもとにして考えることを促す。	班の考えを発表させるときに理論に対する具体例をあげさせていた場面。	理論だけで語ることはできないものとして捉えているから。
5 論文や参考書を丸々眺みするのではなく、懐疑的な目を持って他人と共有、または自身の中で多様な評価を下していく考え方を身につけてくれたこと	論文を読んでから、他班の発表を聞き自分に足りなかった点、自分はこう考えていたが別の人はこう考えていたなどの反省、交流ができたから	教育を多様な担い手、手法、価値観、評価など様々な要因があり、それを適材適所と選別、採用して行かなくてはいけないデリケートだが挑戦的なものだと捉えているから
6 集団における教師と生徒の関わり、生徒同士の関わりから学び、指導を考える。	演習での班での話し合いと自分自身の対象論文から	教育は人との関わり合いの中で育まれるから。
7 学んだことを自分が将来教員としてどのように実践に役立てるか、という視点が加わったこと。	理論・実践を学んだが、改めて「これをやればこうなる」という正解は存在しないのだと思い、方法学を学ぶ意味を考えたときに、Q10のような視点を持たなければ自分にとっては「研究」は意味を持たないと思った。	固有名詞論議の目の前の一人と向き合い育てること
8 理論と実践は不可分であり、両者は2つに1つであるということ	福田先生とオンラインで交流したときに実践と同じことをおっしゃっていたの聞いて	以前は教育改革で政府や文部科学者が求めていることと、現場の小学校教諭の語る現状がマッチしておらず、その意味で「理論」と「実践」は別であると思っていた。しかし、吉田先生と福田先生のように研究者と実践者がつながっている例をみることができ、考えが変わった。今は「教育」をさまざまな関係における相互的な関係はたつきかけ、それに伴う影響の及ぼし合いだと捉えている。
9 個にとっての教育、集団にとっての教育、個と集団で影響し合っている教育というように、教育によって意図通りに生じる作用とともにそれと付随して起こる作用への注目ができるようになったという点で意味を持っていると思う。	特に限定した場面ではないが、実践に対する議論を通してそう感じた。	実践ありきのものであり、その中で様々な人の欲求や願望が入り混じっているものとして「教育」をとらえているからだと思う。
10 自らが向き合うことになる学習集団のとならえかたに影響を与えたいと思います。	演習を通して学習集団づくりの実践を読み、みなど議論を重ねてきた場面。	教育には、集団内の関わりやつながりが重要になってくると捉えているのだと思います。
11 教師としてのあり方や理想の教師像		
12 直接授業内容は関係ないが、吉田先生の、学生の意見を見当外れと跳ね返さずすべて寄り添って意図通りに生じようといったんじゃないか」と解釈して返して下さる教育方法が、自分の意見を出し合っただけで授業を作っていく形の授業に不慣れな私たちにとってとても学びやすいものであった。教育方法学の授業の教育方法からも学ぶことがたくさんあり私の経験にとってとても価値があった	いろいろなどころ	

り、日本の教育実践そのもの、あるいは日本に固有な教育方法学という学問領域そのものに興味を抱いて受講する院生も多かった。

表6：「教育方法学特講」アンケート Q4の回答

Q4 教育方法学の講義の「教育方法」（講義の方法）をどう感じましたか？
1 単に授業の仕方を学ぶものと捉えていたが、授業研究や、カリキュラム研究など奥深いものと感じた。
2 講義で使われたテキスト等は少し難しかったが、ディスカッションや事例の検討について取極は多かった。
3 教育方法学の講義の「教育方法」がいいと思います。グループとして自分の研究関心と関連する方法学の論文と一緒に討論し、多角的な視野を発見することができます。そのあと、先生の説明を聞いて、自分の理解に役に立ちます。
4 先生の講義スタイルは学びや発見、気づきを大切にしてくれる講義で、考える幅を広げてくれた。
5 抽象的な議論も多く、「今何を問われているのか」「何に向かって議論しているのか」が掴めないうま時間が過ぎることがありました。対面の授業ではやはり、その点についてTAに確認をとったり、近所で確認を取ることができましたが、オンラインではなかなかその部分での会話が難しかったように思いました。
6 グループで論点を話し合ったあとに全体での共有だったため、自分になかった視点がより明確になり、よかったと思う。
7 「教育方法」は主に教育方法学が捉える分野に関する論文を読んで、その論文に対する問いや教育方法学に対する問いを考え、グループで討論します。また、クラス全員が発表し手、先生のご説明や解釈によって、知識を深めて勉強します。
8 ドイツの教授学、レッスンスタディ、生徒指導
9 講義という教育方法は議題に関する基礎づけと論点のまとめという2点が必要だと思います。
10 たえば、受講者の意見を一覧性の高いPowerPointのスライドに書いていくことは、板書を想起させる。先生がスライドにおける受講者の意見を交差させながら意味付けていくことができていたことで、オンラインでも従来の授業の要素を織り込めることを示してくれたように思う。
11 いいと思います。「講義」の内容を理解することだけでなく、内容、またはその考え、研究方法に疑問をもって、その「講義」をより深く理解できるようにするための、とてもいい方法だと思います。
12 オンライン授業の原因もあるかもしれないが、受け入れるのが難しいと感じました。
13 対象論文に対して、「問い」を立てることは対象を理解するためには必要なことだと思いました。さらに、それらを交流することで自分では気付かない見方がふれることができました。また、それぞれの関心に基づいた論文が選択されたので、そこで紹介されていた文献などから関心のあるものが見付かり読みを広げることができました。
14 自分的には、「どう読むか？」というざっくりとした捉えきれない問い方が心地よく感じました。

表7：「教育方法学特講」アンケート Q10の回答

Q10 教育学研究をこれから深めていく上で、教育方法学の講義はあなたにとってどんな意味を持つと思いますか（あるいは、意味は持たないと思いますか）？
1 多方面からの解釈の仕方を深めていくものだと思う。
2 教育学研究を進め上で、政策や制度だけでなく、授業の形態やカリキュラムの編成等も欠けてはならないという視点に改めて気づかされた。
3 自分の教育研究のなかで、教員を研究対象とします。この中で、教育方法学の理論や方法論などを用いるかもしれないと思います。
4 論文を読むときには、自分なりにしっかり読み込むことが大切だと感じた。このとき、自分がどのようなスタンスで、どのような問題意識を潜在的に持っているかで読み方が決まってくるものであり、正確に自分の立ち位置を知ることが重要だとわかった。また、他者は自分とは異なる解釈をしているので、他者の考えを教えてもらうことで、自分の考察の幅を広げることができるようになることを学べた。
5 特に意味について感じるのは、研究のスタンスや理論と実践の関わりについての部分で今後の研究に興味深いと感じました。
6 客観的な情報から、自身が一定の切り取り方をすることによって、自分の理解にしているのだけというように内容を関わりととらえられたこと、自分から。
7 教育方法学の講義は新たな視点を提供してくれました。実は教育問題をとらえる際に、方法論的な視点をなければならぬと思います。これからの教育研究に教育方法学的な視点から考えてみようと思います。また異なる研究室の皆様からのご意見を聞いて、自分も更新していくような気がしています。
8 教育学研究みな扱う領域は全部一緒かもしれないが、それぞれの注目すべきところ、要はポイントが違う。方法学は方法学なりの問いたての仕方がある。
9 自分の研究を幼児教育学という枠の外から見ることの意味があると思います。
10 論文や本を読むときにどのように内容を関わりととらえるか、対話する。
11 自分の研究領域だけではなく、別の領域（教育方法学、教育経営学など）のことを勉強できて、それぞれの領域とのつながりも勉強できて、考え方も広がっていききました。
12 教育学の研究手法論、事例や実践に対する見方、読み方の基本を身につける点で意味を持っていると思います。
13 自分の研究において、その対象となる理論や実践などを受け身ではなく、複数のものと関連付けて、批判的に問いながら向き合うこと
14 方法学とは何かを客観的に把握できる場所

表8は、特講を担当したTAの振り返りである。教育方法学の学問的固有性については、教育方法学のカバーできる範囲の広さやそのアプローチの多様性と柔軟性が再認識されつつも、グループによる議論を中心とした議論を深めきれなかったことがリフレクションされている。確かに、大学院の専門の講義であるため、教育方法学そのものを講義するというスタンスは授業者としてもとりやすい一方で、やや授業者自身が捉える教育方法学のイメージや観念を教授するのみに留まった側面がある。TAが指摘するとおり、論文の読解だけではなく、授業実践の検討といった理論と実践の往還をより具体的に学問的作業として受講生に感じさせる講義構成が必要であった可能性も示唆されている。

次に、2020年度「カリキュラム・マネジメントの理論と実践」（以下、「カリ・マネ」）の概要は以下の通りである。

- ・開講部局：大学院人間社会科学研究科専門職学位課程教職開発プログラム（教職大学院）
- ・開講：第2ターム木曜1・2コマ
- ・TA：2名

表8：特講 TAの振り返り

Q1：TAとして参加した講義・演習で、受講生に吉田が伝えようとしていた「教育方法学の学問的固有性」とは何か ・理論と実践の往還 ・ほとんどの研究課題を「教育方法学的問い」に言い換えることができる。
Q2：受講生が学んだと思われる「教育方法学の学問的固有性」とは何か ・実践課題を研究の出発点としている。 ・「教育方法学」という学問としてカバーできる範囲が広い。
Q3：吉田が伝えようとする「教育方法学の学問的固有性」と受講生が学んだと思われるそれと一致する場合、一致しない場合、何がその要因となっていると考えられるか ・「実践」とは何か、「実践がない」という状況はあり得るのか、といったことについて講義・議論する場面がほとんどなかったため、「理論と実践の往還」にまでは至らなかったように思う。 ・講義の中で、どんな研究課題についても「教育方法学」の立場からアプローチできることが示された反面で、それによって受講生が捉える「学問的固有性」が曖昧になった部分があったように感じる。
Q4：教育方法学の学問的固有性を吉田は「どのよう」に講義・演習で伝えようとしていたか、あるいはしてなかったか ・研究領域を横断する形でのグループ編成や実践経験の有無に基づいた新たなグループ作成、受講生から挙がるさまざまな意見を「教育方法学」の立場から言い換えることなどによって伝えようとした。
Q5：Q4の「教育方法学の教え方」について、TAとしてどのように感じたか（こういう意味がある、ここに課題がある、違う可能性がある、etc.） ・研究領域を横断しつつ、研究関心はなるべく近いと吉田先生が判断した）受講生たちでグループを編成していたことを、実践におけるグループづくりの方法の一つとして受け取った。実際にどれだけの受講生が該当するかは別として、普段は研究室のメンバーとしか話さずとる場があったことは有意義であったのではないかと、一方で、最終回で行った研究室毎（教育方法学・教育社会学/幼児教育学/その他）での議論が一番盛り上がった、と語る受講生も居て、各回の議論にTAとしてほとんど介入できなかったことは反省点となった。そもそも介入すべきか、という問題でもあるが、オンライン授業においてはグループ別での議論などを俯瞰することができなかったため、介入するならばどのグループに介入するか、という判断もできなかったことは今後の課題となる点である。
Q6：TAである自分自身の「教育方法学（研究）」の捉え方からみて、TAとして参加した講義・演習で教育方法学研究者として学んだ点、学べなかった点、気になった点があるとしたら、どこか ・グループ編成の方法や受講生の発言へのフィードバックの方法など。
Q7：Q6でそのように回答したのは、なぜか ・グループ編成の際に全員の研究関心を開いたり、ある発言が「教育方法学」のどこに位置付くのかをフィードバックしたりしていたことから、受講生にとっては、「教育方法学特講」における自分の居場所や、自分の研究関心や論文の読み方と「教育方法学」との距離感を知ることができたのではないかと感じている。
Q8：受講生アンケートから感じた点、考えた点はどこにあるか（具体的な講義・演習の1シーンを関連づけて） ・最終回を対面授業としたことから、オンライン授業との違いをより具体的に感じる点ができたのではないかと（例：箇のグループの盛り上がり方を肌で感じられるか否か、等）。授業形態がどうであろうと、授業者の目的・目標が大きく変わることはいないだろうが、対面/オンラインの合う・合わない、は人によって異なることを改めて感じた。

- ・受講生：8名（教職開発専攻（教職大学院）：3名，音楽科専攻：3名，教育学専攻：2名）

教職大学院の講義科目として開設されている本講義は、図10のようにカリキュラム「を」「で」マネジメントするという中心となるコンセプトの周りに6つのテーマを配置し、図11のように教職大学院の院生、音楽教育学の院生、そして教育学専攻の院生が関わるグループ構成で講義の進行を行った。

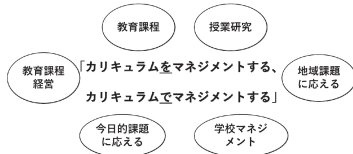


図10：授業シラバスと「キーコンセプト」(TA作成)

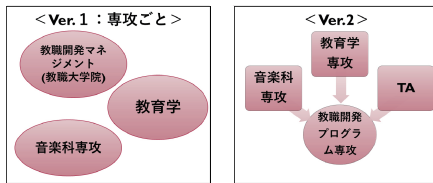


図11：グループ活動の構成 (TA作成)

オンラインでの少人数講義であり、実践的な学習も重視するため、図12のようにオンラインによる板書の共有なども、オンラインに対応した教育方法の習熟の観点から積極的に取り入れた。

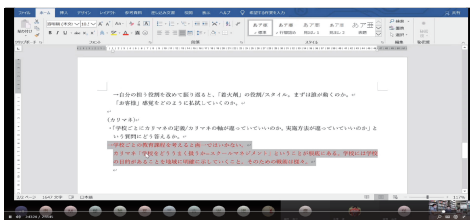


図12：オンラインによる板書の共有

また、カリキュラム・マネジメントに取り組んだ小澤圭介教諭にゲストティーチャーとしての話題提供もつとめていただき、図13のように広島県立庄原格致高等学校の取組と広島県立吉田高等学校の取組を受講生に披露してもらった回も設けた。小澤教諭の実践の取組は、小澤(2020)や吉田(2020)の「ポスト・コロナの学校教育」の話題にも言及しながら、自身のここ6年ほどの実践を3つのクールに分けて話題提供された。



図13：ゲストティーチャーによる実践報告と検討

小澤教諭の取組のキーワードとして、受講生たちは「^たたかれる」, 「授業改革アレルギー」, 「地元で育てたい」, 「自分たちの言葉」, 「学校」, 「がんばって」, 「言葉の定義を直す」などを挙げた。これらのキーワードについて、「^たたかれる」という言葉をキーワードにした班は、そのキーワードを選んだ理由として、「小澤教諭の話を通じて仮説を立て新しいことを始めるためには『受け売りの言葉』ではなく、現場の現状に合わせて自分たちのなかから生まれた言葉によって定義する必要があることがわかったからだ」と述べた。別の班からは、当時の授業改革ブームにさまざまな型が取り入れられてきたことで「授業改革アレルギー」が蔓延していた教職員集団に、「地元で育てたい」「自分たちの言葉」で表わされた「論理的思考力」とは何かということを開かれた問いとして教職員に投げかけたことを聞いてもらったこと、言い換えれば、小澤教諭にとっての「批判的他人の存在」が小澤教諭の「定義を問い直す」姿勢を創り上げていったのではないかという指摘もなされた。また、他者から^たたかれることで、「言葉の定義を直す」ことをキーワードとしていた班は、このように前提を問い直すことは教育学的にも重要なことだと指摘した。この小澤教諭による話題提供の回は、先の教育方法学特講の受講生からも約5名がオンラインで講義に参加した。そのため、小澤教諭による話題提供の教育学的意味に触れる検討やコメントも多く見られた。

講義終了後のアンケートでは、表9のQ4に対する回答のように、オンラインでの受講の困難さや、様々な研究関心・専門からの講義であったこと感想が多く見られた。

表10のとおり、カリキュラム・マネジメントと教育方法学との関係について問うたQ6・7では、受講生自身にとっての「カリキュラム・マネジメント」がリフレクションされ、定義づけられている。

表11・12のTAによる振り返りからも、カリ・マネでは、教育方法学そのものの学問的固有性を教えるというところに強調点が置かれるというよりも、教育方法学の知見を用いていかに実践的な課題に応答し、

表9: 「カリ・マネ」アンケート Q4の回答

Q4	カリマネ講義の「教育方法」(講義の方法)をどう感じましたか?
1	オンラインでも前と出来るのだなとは思って、ディスカッションが閉ざされているオンライン空間内で行われていたのが、話し合いが促されたときに他グループの話している内容に耳をきき立てると話題をステアールして…が来なかったため、ネタ切れした際に地獄を見た
2	教える側それぞれの考えや思いで授業をすることができることがわかった。言い換えるとそれぞれの人がカリマネができるということ。講義の方法では、「Q3」で回答したように受講生の立場で講義をされておられる。特に受講生がはじめて顔を合わせた最後の講義の最後に、音楽を研究されておられる方に、「カリマネを歌にして」というリクエストがありましたが、それこそカリマネだと思いました。なぜなら、カリマネを意味を離れて作詞する。カリマネをどのようにとらえるかで曲調が異なる。そして、歌い手の声、さらにオペラにするなら役者がつながられて1つの作品になる。これこそカリキュラムマネジメントだと思った。最後の講義でほんとうにままとしてお話を伺えたことに喜びをかんだ。
3	カリキュラム・マネジメントについて正解がないため、グループワークやみんなの発言に対する吉田先生の返答を聴くことで、いろいろな視点から自分の考えを明確にしたりに驚いたりすることができた。
4	講義形式だけではなく、一緒に講義を受ける者との課題への取り組みから新たな課題が生まれる流れに対して、今までに新鮮な感じがあった。
5	授業中、グループディスカッションを利用して、皆の考えや意見交換を行うことがいいと思う。
6	PowerPointのスライドが、教員の役割を果たしていた。先生が、受講生の意見を位置づけつつ関わらせながら授業を作ろうとしているように思えた。

表10: 「カリ・マネ」アンケート Q6・Q7の回答

Q6	「カリキュラム・マネジメント」を教育方法学の立場から教授されることで、何が学べたと感じましたか?	Q7	Q6でそのように感じたのは、なぜですか(どの場面からそう感じたか)?
1	経営学の立場からの初・々の話は、「人材が…」とか「PDCAが…」という話ばかりで、何故「カリキュラムを」マネジメントする必要があるのかという部分に理解が全く乏しかった。今回の授業では、今まで理解出来ていなかった部分で改めて教えたような気がしたため、少し理解が進んだのかなと思う。	1	私がQ6の内容を問題意識として抱えていたから(吉田先生の話の端々から感じた)
2	自分の持っている専門性や、得意な分野からカリマネがデザインできるということ、これをチームで立案すれば総合的な学習の時間はおならぬと思ふ。総合的な学習の時間での探究の過程は、ひとサイクルおつたあとの振り返りでも、新たな課題を発見することになるが、教育方法学の立場は探究の過程そのものとサイクルの単位ではある場合もあるかも知れない。カリマネは「つながり」「ひらがら」と捉えたので、いろいろな教育の方法があることを学びました。	2	庄原格知高校のカリマネで、論理的思考力を手段に授業の改善をはかり、生徒の進路を保障する取り組みや、吉田高校の地域活性化に取り組み、その「本物」と出会って皆様の生き生きとした姿を見ることができた。それぞれのカリマネの「軸」「手段」をについて考えられるようになったから。
3	カリキュラム・マネジメントは、どの立場からでも言えることがあり、それを否定することはできないこと	3	私は音楽学の立場からカリキュラム・マネジメントについて学び、教育学を主な専門としてはいないため、カリキュラム・マネジメントについての視点が他の人と違うような気がしていた。しかし、その立場からの考え方も意見が否定されることはなく、立場の違いを受け入れようとしていたと感じたから。
4	知識を教えるだけでなく、自ら考え生み出す作業を行うことが学びであると感じた。	4	何か答えがあるまでその答えを突き止めるというよりも、それぞれの研究課題に応じて所属校での「授業研究」を軸とした取組を構想する作業を行うときに新しいことを生み出すための話合いから学びとは何かと考えた。
5		5	
6	吉田先生がどのように実践家と関わろうとしているかというところが、自分が実践家とどのように関わらなければならないのかを振り返った。	6	現職の先生と吉田先生との対話

具体的な教育方法を描いていくのかに重点が置かれていたことがわかる。

4. 教育方法学の学問的固有性を教えることの意味

教育方法学の学問的固有性をいかに教えることができるのかに関して、次の三点を指摘することができる。

第一に、教育方法学の学問的固有性をいかに捉えているのかに、教育方法をいかに教えるのかも依存しているという点である。筆者は、教育方法学関連の講義・演習では、理論と実践との密接な関係のもとで、どのような教育方法を提案しようのかに教育方法学の学問的固有性があることが強調されて教授している。受講生のアンケートからは、理論と実践を関係づける教育学は、その解釈多様性と多様なアプローチおよび

表11: カリ・マネ TA ①の振り返り

Q1	TAとして参加した講義・演習で、受講生に吉田が伝えようとしていた「教育方法学の学問的固有性」とは何か ある問いに対して、黄金律のようなただ一つの答えを教授する(される)のではなく、受講生各々が答えを創り出すこと
Q2	受講生が学んだと思われる「教育方法学の学問的固有性」とは何か Q1と同じことの場合もあるが、ある受講生のアンケートにもあるように「学問的固有性がない」というスタンスをとる人からすれば「無い」という場合もある。また、「分からない」「考えてもいないかな」ということもある。
Q3	吉田が伝えようとする「教育方法学の学問的固有性」とは受講生が学んだと思われるそれと一致する場合、一致しない場合、何がある原因となっていると考えられるか Q1,Q2より、一致しているものもしているものもある。それは吉田先生が一つの答えを教えようとするようなスタンスではないため。吉田先生と同じ答えを持った場合もあれば、そうでない場合もある。
Q4	教育方法学の学問的固有性を吉田は「どのように」講義・演習で伝えようとしていたか、あるいはしてなかったか これらどちらの面もあると思うが、「発問」と「対話」を用いていて、学問的固有性を受講生のそれが見つけられるようにしていたと考える。
Q5	Q4の「教育方法学の教え方」について、TAとしてどのように感じたか(こういう意味がある。ここに課題がある。違う可能性がある。etc.) 核を教える大学院の人たちに据えていたため、どうしても他の受講生が置いていかれている状況になったこともあった。間接的指導であるし、受講生のレスポンスもとれるが、「何の時間なんだろう…」となる場面もあったのではないかと感じた。集団学習、オンライン学習の限界かもしれないが、
Q6	TAである自分自身の「教育方法学(研究)」の捉え方からみて、TAとして参加した講義・演習で教育方法学研究者として学んだ点、学べなかった点、気づった点があるとしたら、どこか 発問への思考や議論を通してそれぞれが答えを創り出すためには、どんな発言でも許される空気を作る必要がある。そのような空気感がこの講義にはあったように思われる。発言したい人もいれば、恐る恐る意見を言う人もいる中で、それがうまく機能していたのは、「指示」や「発問」が明確だったからではないかと考える。このことは重要だと深澤先生・吉田先生もよく授業研究で指摘していることだが、実際に行動するのは難しいと感じている。その点を学んだ。
Q7	Q6でそのように回答したのは、なぜか 私が何を人に問う場合、何を問いたいのかが曖昧なことが多く、上手く伝わらないことが多いため。
Q8	受講生アンケートから感じた点、考えた点はどこにあるか(具体的な講義・演習の1シーンと関連づけ) 上述していることと同様、受講生によって講義のどのシーンに「学び」を感じていたかが違っていた。最後の「カリマネを音楽で実現する」にカリマネとは何かを感じた人もいれば、様々な背景の人との議論でやりとりこそ「学び」を得た人もいた。吉田先生ももう言うように、教育は関係性の問題、受け手がどこでどのように教育されたと感じるかが表れていたと感じた。

表12: カリ・マネ TA ②の振り返り

Q1	TAとして参加した講義・演習で、受講生に吉田が伝えようとしていた「教育方法学の学問的固有性」とは何か ・ものごとを見る視点、特に実践を分析するための視点や問い(what, how, why)を立てること。 ・問いへの応答
Q2	受講生が学んだと思われる「教育方法学の学問的固有性」とは何か ・カリキュラム・マネジメントを理解するための視点や、所属校でのカリマネ実践や事例検討を通して学んでいた。各受講者は、他の受講生との交流の中で、自分のものを見えるスタンスを明らかにしたり、また自分にはないさまざまな視点や学びがもたらされていたのではないかと思う。
Q3	吉田が伝えようとする「教育方法学の学問的固有性」とは受講生が学んだと思われるそれと一致する場合、一致しない場合、何がある原因となっていると考えられるか ・一致しない場合: カリキュラム・マネジメントの講義の中で、「教育方法学的に見る・考える」ということは明言されていないこともあり、受講生のアンケートからは「教育方法学の学問的固有性」の存在を考えながら授業を受けているかわからないという答えが目立ってきたように思う。 ・一致する場合: 一方で、「教育方法学を専門としている吉田先生から学ぶこと」は意義があったという回答は多かったように思う。そのため、吉田先生を通して伝わる教育方法学という学問を受講生は学び取っていたといえるため、吉田先生が「これが教育方法学の固有性だ」と言っていくでも伝わっているものもあるのではないかと思う。
Q4	教育方法学の学問的固有性を吉田は「どのように」講義・演習で伝えようとしていたか、あるいはしてなかったか ・必ず、実践や事例の検討をする際には、分析するための問いを提供することを通じて伝えようとしていたと思う。その問いの出し方は、吉田先生自身が各受講生の性質(と言った失礼かもしれませんが)を見ながら出され、固まった思考をほくしたり、同じ事例を見るときでも多様な意見が出るようにしたりと受講者やTAからは気づかれないような配慮もされていたのではないかと思う。(のちの検討会を通して、気づいたことずいぶん。)
Q5	Q4の「教育方法学の教え方」について、TAとしてどのように感じたか(こういう意味がある。ここに課題がある。違う可能性がある。etc.) ・今回は分析するたの問いを提供すること教育方法学の固有性であり、吉田先生が意識されていたことだと思ったのだが、一方で、問いや論点を押し進んでいく授業は他にもあるため、このことが果たして固有性といえるレベルまで行くのかは判断がつかなかった。
Q6	TAである自分自身の「教育方法学(研究)」の捉え方からみて、TAとして参加した講義・演習で教育方法学研究者として学んだ点、学べなかった点、気づった点があるとしたら、どこか ・グループで何か共通して考える際に、問いに対し意見が出やすい問い(論点)と出にくい問い(論点)があるという点を受講生としていたらあまり意識することはないが、仮に自分が授業をするならと考えると、確実に、自分が受講生になんて問うのかはこだわりのポイントの一つだと思う。問いを基に意見を引き出すように問う出し方であったり、受講生個々のスタンスを明確にさせる問いが多く出されたりするのでも学びの一つ。一方で、どういった風に自分で立てるのかは先生のセンスなのか、それとも自分で問いを立ててみる経験をしたらどういられるようになるのか気がついた。
Q7	Q6でそのように回答したのは、なぜか ・私の授業で文献を読んだら大体はその文献を読んできた発表者が問いや論点を立て、受講生も同じで「合う」として話し合おうと思ふ。しかし、話し合える受講生もあって、受講生の話し合いがうまく発展していけないという論点を立てることがほとんどで、そのたびに先生からのフォローが…そのため、論点自体の方でもっと悩み、いまだによくわかっていない。一方で、今回のカリマネのTAについている中で、問いの立て方が明確に理解できたわけではないが、吉田先生から出された問いで印象に残っている問い・軽く衝撃を受ける問いがあったので、Q6では問いの立て方に関しての回答をした。
Q8	受講生アンケートから感じた点、考えた点はどこにあるか(具体的な講義・演習の1シーンと関連づけ) ・[Q4: カリマネの講義の「教育方法」をどう感じましたか]という回答で、オンライン授業ならではの回答がでていて面白かった。同じ場所を共有しながら他の人の意見や聞くことで集団的な関わりの中に「話しやすさ」が生まれると思うのだけれども、オンライン空間になると、空間が完全に遮断されるということが起こるので、平常集まって議論する際とは少し違和感があるのだからと思った。

考え方が重要であることに迫っていることがうかがえる。大学院生のようにすでに教育学研究に対する一定

のスタンスをとっている学習者にとって教育方法学は、自身の教育関心を広げ深める一つのオプションとして教育方法学は位置づけられている。他方で、TAの振り返りでも言及されているとおり、理論と実践との関係づけが弱い場合には、教育方法学の学問的固有性を強調して教えることは難しい。理論的な教授と実践的な解釈実践という教育内容が、講義と演習でも重要な意味をもっていることがうかがえる。

第二に、教育方法学関連の教育方法は、教育方法学の学問的固有性を学ぶために重要な意味をもつという点である。対面であるかオンラインであるかには関わらず、教育方法学をどのような講義・演習から「教える一学ぶ」のかは、学習者に一定の意味づけを与える。内容の提示の仕方や学習者の意見の取り上げ方、議論のまとめかたやコメントの仕方から、学習者は多くのことを学んでいるし、多くのことが学べる教育方法学の教育方法を求めている。ただし、Bb9掲示板を活用した教育方法学演習などでは、授業時間外の予習と振り返りの場面での他者との学び合いも重要な意味をもつことが示されている。教育方法学は、学校における授業のみをその対象とするのではないと同様に、教育方法学を教える学ばる場面も大学の講義・演習のみに限定されるわけではない。教育方法学の学問的固有性をどのように教えるのかは、教育方法学をどのように学ぶことで教育方法学を学んだといえるのか、という捉え方にも依存しているといえる。

第三に、教育方法学の学問的固有性を誰に、何のために教えるようとしているのかが、教育方法学の教育方法を検討する際には重要であるという点である。大学院の講義のように、教育学研究・実践に対する一定のスタンスをすでにもって講義に臨む学習者と、学部1・2年生のように教育学研究という学問に初めて触れる学習者とは、教育方法学を何のためにどのように教えるのかは大きく異なっている。筆者自身は、教育方法学が多様な教育対象をカバーし、多様な研究アプローチをとりうるという学問的固有性に鑑みれば、教育方法学はいかなるスタンスで教育にアプローチしようとしても学ぶ意味がある学問だと捉えているが、教育方法学とはどのような学問であり、そのことにどのような意味があるのかを判断するのは学習者自身である。学習者が教育方法学を学ぶ意義を自分自身で考えられるために筆者が授業者として重視しているのは、意識的な他者の意見の反映である。その仕掛けの一つが、ゲストティーチャーや講義間の連携といった講義室外の他者との関わりであり、いま一つがTA院生および教育方法学研究室の院生・学生の講義・演習への参画である。教育方法学研究室の院生・学生が

他者として、教育方法学の意義や課題を受講生と交流し、そのことによって院生・学生自身の教育方法学研究の深化・発展にもつながることを期してTA院生とともに講義・演習を計画・実施してきている。これは、筆者自身が教育方法学の学問的固有性を教える対象を、受講生と同じ程度に、いや場合によってはそれ以上に教育方法学研究室の院生・学生を重視しているためでもある。TAである院生を講義室に置くことができるかどうかはそれぞれの科目の状況に依存するが、教育方法学を教える授業者自身に他者の視点からの振り返りを提供し、誰のために教育方法学を教えようとしているのかを授業者自身も明確にしておくことが重要ではないだろうか。

【参考文献】

- 小澤圭介 (2020) 「空間を共有できない授業だからこそみえた『多様な価値観』の大切さ」 広島大学教育ヴィジョン研究センター 草原和博・吉田成章編著『ポスト・コロナの学校教育—教育者の応答と未来デザイナー—』 溪水社, 98-99頁。
- 梅原利夫 (2014) 「教育方法学研究の固有性」 日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』 学文社, 14-19頁。
- ハンナ・キーパー, 吉田成章編 (2016) 『教授学と心理学との対話—これからの授業論入門—』 溪水社。
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』 岩波書店。
- 恒吉宏輔 (1994) 「まえがき」 同編『教育方法学』 福村出版, 3-5頁。
- 中野和光 (2006) 「教育方法学の学問的性格」 広島大学大学院教育学研究科教育学教室編『教育科学』 第26号, 76-106頁。
- 中野和光 (2014) 「教育方法学への誘い」 日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』 学文社, 8-13頁。
- 日本学術会議心理学・教育学委員会教育学分野の参照基準検討分科会 (2020) 「報告大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野」 (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200818.pdf>2020年9月29日最終確認)
- 深澤広明 (2014) 「教育方法学研究の対象と方法」 日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』 学文社, 20-27頁。
- 深澤広明・吉田成章編『学習集団研究の現在 Vol.3 学習集団づくり育てる「学びに向かう力」—授業づくりと学級づくりの一体的改革—』 溪水社。
- 福田恒臣・吉田成章 (2018) 「個と集団にドラマを引き起こす教育的タクト：算数科授業から」 深澤広明・吉田成章編『学習集団研究の現在 Vol.2 学習集団づくりが描く「学びの地図」』 溪水社, 86-101頁。
- 吉田成章 (2020) 「ポスト・コロナの学校教育の課題と展望—『応答』と『つながり』を軸とした教育の世界へ—」 広島大学教育ヴィジョン研究センター 草原和博・吉田成章編著『ポスト・コロナの学校教育—教育者の応答と未来デザイナー—』 溪水社, 162-170頁。