

書評：教育方法学『教育の学習化』を問い直し教育的価値の探究へ

田中眞帆 埜寄志保

はじめに

『教育研究の新篇章』第Ⅱ部は、本書評論文（以下、本稿）が対象とする「教育方法学」の章（以下、本章）の他に、「教育心理学」及び「発達研究」の章で構成されている。このことは、教育方法学研究が「教師」や「教授」よりも「子ども」や「学習」を強調しながら発展してきた歩みと関係していると推測される。本章の筆者である石井英真氏は、米国における教育目標・評価論に関する研究及びカリキュラム研究、戦後日本の教育実践・教育実践研究に関する研究、現場との協働による「教科する」授業の開発研究などに势力的に取り組み、多数の著書や論稿を発表しており、本章では戦後日本の授業研究運動の歴史的検討の成果を整理し、教育方法学研究における今後の課題と展望を示している¹。特に、佐藤学の授業研究批判を嚆矢に展開した「パラダイム転換」前後における教育方法学研究の理論的諸系譜の軌跡を丁寧に辿ったことは、本章の重要な仕事のひとつである。近年、教育を「学習」の言語に置き換えて語る傾向やその問題性が指摘されているが（ビースタ 2016）、本章もパラダイム転換以降の「教育実践」の描き方、すなわち「教え」と「学び」を二項対立的にとらえて「学び」を一面的に強調する図式に切り込み、その限界を指摘している。筆者の主張を評者なりに引き取れば、本章は教育方法学研究がこれまで取り組んできた教育実践および教育実践研究の蓄積に改めて目を向け、「教えること」の含み持つ意味や価値の復権を提起する試みである。

本稿では、教育方法学研究が取り組むべき課題に照らして本章の意義を整理しつつ、「教えること」を主題化していく展望を示すことを試みたい。第一節では、本章の内容を概観する。予め断っておくが、本章は教育方法学研究を下支えしてきた多様な系譜の仕事を書き起こすことを主眼に置いているため、そのねらいをなるべく捨象しないために、本稿でも具体的な研究者名や研究グループ名をあげながら各節の内容を整理する。第二節では、本章の意義を提示する。後に詳述するように、本章での筆者の主張は、教育方法学研究が取り組んできた教育実践研究の発展の複雑性や、教育内容論の議論を活発化していくことの必要性、教育実践特有の「教え」と「学び」の連続性や統一性を我々に再発見させる。これらに目を向けながら「教えること」に光を当てるとき、「教育実践の学」としての教育方法学には、複雑で暗黙的で文脈依存的な「教育技術」の概念を再定位することが求められる。これについては第三節で論じたい。

（埜寄志保）

1. 本章の概要

ここではまず、各節に沿って本章の内容を概観する。

本章第一節では、教育方法学の確立を決定づけた戦後の授業研究運動の展開の軌跡が詳しく描かれ、多様な授業研究アプローチの系譜が相互に影響を及ぼし合いながら存続・展開した過程とそれぞれの功績が示されている。特に、本節で示される戦後授業研究の系譜図（114頁、図1）は、本章の取り組みにおいて重要な見取り図となっている。教育の科学を構築することを目指して出発した戦後初期の教育学では、教師と研究者の議論により、教育目的や教育内容、単元計画、教材などの「計画としてのカリキュラムの開発」の研究が盛んに行われるとともに、日本の社会や子どもの現実と根差した優れた教育実践（無着成恭や東井義雄、斎藤喜博など）の研究の成果も多数発表された。その後、1950年代末には、学習指導要領の改訂や、東欧の教授学研究及びアメリカの行動主義的な教室コミュニケーションの研究の紹介などを受け、教育課程論レベルの議論は次第に縮小し、どの

ように教えるかという授業論レベルの議論へ実践的・理論的関心がシフトすると、「授業研究」「授業分析」を掲げた教授・学習過程に関する研究が進展した。こうした背景から「授業研究ブーム」が起こり、1963年には日本教育方法学会の前身にあたる「全国授業研究協議会」（全授研）が設立された。授業研究の内部では複数のアプローチが出現したが、このうち「授業の科学」をめざす系譜では、教育工学研究が教授メディアやツールの開発を進め、名古屋大学グループが客観的記録に基づく子どもの思考体制の解明をめざした。実践を指導する「教授学」をめざす系譜では、広島大学グループが「学習集団」の指導論を明らかにし、北海道大学グループが「授業書」の開発研究を確立した。加えて、教育実践の「典型の創造」を志向する「教授学研究の会」では、柴田義松が民間教育研究団体による「教科内容・教材研究」の蓄積に立脚した授業づくりの研究を進め、稲垣忠彦が授業研究を「教師教育」へと接続させ、さらに吉田章宏が「授業の現象学」を追究した。「教育技術の法則化運動」が活発になった1980年代には、教授学の建設をめざす系譜が「教育技術」概念を原理的に問い直し、広大グループの吉本均や北大グループの流れを汲む藤岡信勝らによって「教師の授業づくりの内的過程」に着目した理論的枠組みが提起された。

第二節では、佐藤学の授業研究批判を端緒とする教育方法学研究のパラダイム転換が整理され、子どもの「学び」が強調されるに至った教育方法学研究の動向が示されている。佐藤は、従来の授業研究が前提とする「神話」²を指摘し、「神話」に基づく研究者主導の授業研究が「教師の専門的自律性」を衰退させ、教師の成長を「技術的熟達」に限定させてきたと問題を提起した。佐藤の批判は「理論の実践化（theory into practice）」を目指す授業研究のみならず、全授研や教授学研究の会のような「実践の理論化（theory through practice）」を試みる授業研究にも向けられた。そして、ショーン（D.A.Schon）の「省察の実践」論をもとに、佐藤は教師の「省察」による「実践の中の理論」の再構成の営みとして授業研究を進めることを主張し、「授業研究」の脱構築と再定義を試みた。同時に、カリキュラム概念や教師像の脱構築も図られ、佐藤はカリキュラムを「教育計画」から「学びの履歴」として、教師を「教えることの専門職」から「学びの専門職」として再定義した。こうした佐藤の問題提起を嚆矢に、教育方法学研究では、研究者主導による「授業づくりの一般的な原則」の解明を目指す授業研究に代わり、教師を主体に据えた、「教師の力量形成と授業改善」及び「カリキュラム開発」の契機としての授業研究を重視する傾向が強まっていった。加えて、「新しい学力観」の提起や新しい学習心理学の紹介を背景に、「教育計画」に基づいて教えることよりも、子どもの個別具体的な経験を重視する「学び」を強調する風潮が強まっていった。

第三節では、ポストモダニズムの影響のもと、教育方法学研究が「パラダイム転換」をどのように受容していったのかが概観され、第一節で示された授業研究の諸系譜及び隣接諸領域の研究の展開が示されている。「授業の科学」を追求する系譜においては、教育工学研究は「訓練の客体としての教師」から「自らの実践を研究し成長する教師」へと教師観を転換させ、「教師の意思決定過程や内的経験」に着目して、教師自身による授業リフレクションのための手法の開発が盛んに行われた（例えば、吉崎静夫の「再生刺激法」、藤岡完治の「カード構造化法」など）。もとより授業研究を「教師による子ども研究」と位置づけていた名大グループは、授業分析における質的手法と量的手法の統合の試みなど、授業分析の方法論の開発やその基盤となる認識論の洗練を進めるとともに、海外に向けた「授業研究（Lesson Study）」の発信も活発に行っていた。他方、佐藤学が「理論の実践化」を批判し、オルタナティブとして「実践の中の理論」を取り上げたことから、「実践の理論化」をめざして教授学を追求してきた系譜は、その姿を潜めることとなった。そうした中でも、教師教育研究を継承発展させた山崎準らの「教師のライフコース研究」や、藤原頭らの「ライフヒストリー的アプローチ」による授業研究、藤原や松下佳代らの研究グループであるグループ・ディダクティカの「学習者」論をふまえた授業論やカリキュラム設計論などが発表されていった。加えて、民間研の教育実践研究に根ざして理論化を進めてきた系譜では、柴田義松や藤岡信勝が勢いを失っ

た後、生活教育や生活綴方的な教育実践に根差した「臨床教育学」の系譜が形成されていった。

カリキュラム研究においては、米国のカリキュラム研究のパラダイム転換が日本のカリキュラム研究に影響を与え、科学的・目的合理的なカリキュラム開発をめざす伝統的な研究が批判され、カリキュラムの政治学や社会学などが中心的な研究テーマとなった。「生活科」や「総合的な学習の時間」の創設などを受けた 1990 年代の一連のカリキュラム改革では、体験的な学び・探究的な学びが重視され、「生活や文化や学問の領域」ではなく「子どもの学習過程や発達過程」からカリキュラムを規定する傾向が強まり、心理学研究者がカリキュラムレベルにおいても影響力を強めていった。また、教育の不確実性や不可能性が指摘され、研究者が実践の問題から遠ざかる一方で、教育の実践的問題に積極的に取り組む研究も展開された。安彦忠彦は、学校や子どもの状況や個性を重視した「学びの履歴に解消されない教育計画論・教育課程論」としてのカリキュラム研究の知見を整理した。根津朋美は、カリキュラム社会学をカリキュラム評価研究へとつなげ、中留武昭は、カリキュラム開発の管理・運営過程を対象化する研究を進めていった。田中耕治は、佐藤学らが批判した、タイラーからブルームに至る米国の目標標準型のカリキュラム開発・評価論の研究に一貫して取り組み、教育心理学者ではなく教育方法学研究者による教育評価研究の基盤を作った。加えて教科教育研究では、構成主義や社会的構成主義の知識観・学習観から大きな影響を受けながら、授業実践や教科書作成が行われた。そこでは、教科の内容を問い直す志向性を欠いたまま、学習の活動や形態の次元での議論が展開されがちであったが、教授学研究の系譜にある一部の研究者によって、教授・学習過程論や教科内容・教材論が模索されていった。

第四節は、2000 年代以降の「コンピテンシー・ベース (competency-based)」「スタンダード・ベース (standard-based)」「エビデンス・ベース (evidence-based)」などの改革が教育学研究に及ぼしてきた影響を批判的に検討している。ここでは、近年の教育改革が抱えるいくつかの問題が提起されている。学校と社会とのレリバンスを主題化するこれらの改革は、教育目的・目標論や教育課程論レベルの議論及び教育の技術的側面の構想に関わる議論を活発化させる一方で、教育内容論の吟味を経ないままに能力一般や学び方を直接的に目的・目標論の中に位置づけることを許している。また、これらの改革が教育研究を自然科学の言語や一般性・抽象性の高い言葉で語る傾向を強めてきていることと並行して、教育実践研究の担い手が心理学者や教職課程担当者・実務家教員などにシフトしていく中で、規範論的・思弁的な教育学研究者による教育実践研究が衰退し、日本の教育実践を語る言語と理論がやせ細ってきている。さらに、ポストモダン体験の中で「教えること」が否定的に捉えられ、「学習」が神経科学や情報学で解明や操作が可能なものに矮小化されてきている状況の下、これらの改革の展開が教育実践の複雑性を捨象した手法主義や授業の標準化を招いている。ただし、そうした中でも、教授学や授業づくりの理論の蓄積を再評価したり、批判的に継承・発展させたりする研究も展開されつつある。解釈学的方法をベースとするこれらの研究においては、授業の全体性を損なわない実証科学的方法の融合など、方法論の吟味が待たれる。

以上の整理をふまえ、「おわりに」では、パラダイム転換における佐藤の枠組みの限界を指摘した上で、それを乗り越える新たな視座が示されている。ここで筆者は、「教えること」と「学ぶこと」を分断して二項対立的に捉えることに代えて、教えることと学ぶことの相互作用のスペクトラムの中に教育実践を位置づけることを提案する。スペクトラムの内実（「教え込み」と「まねび」の間の多様なバリエーション）を解明・類型化し、多様な領域で営まれる教育実践のそれぞれの固有性をメタ的に意識化・概念化しながら、教育実践研究を展開していくことが必要であると提起する。とりわけ教育方法学研究では、教育課程論・教育計画論としてのカリキュラム研究を再評価することや、教育内容論レベルでの教える学ぶ価値のある内容をめぐる価値対立の議論を組織することも進めながら、忘却されてきた「教える」という営みのアートを再発見し、そこから「学び」の複雑さや豊かさを再確認するとともに、複雑性を持った教育実践を対象化するための言語を豊かにすること

が求められるとしている。

(桒寄志保・田中眞帆)

2. 本章の意義

本章で筆者が指摘するように、今日では教育研究を自然科学的な手法や論理で語る傾向が強まり(127頁)、教育や学習の概念は再び数量的に確かめられ得る範疇に矮小化されつつある。公教育の使命からいえば、一人ひとりの子どもに知識や技能を遍く獲得させることは学校教育の重要な関心事であり、教育のシステムやツールの効果・効率が要求されることも然るべきである。しかしながら、日本の教育実践は、実証主義的な測定文化にはなじまない人格形成・人間形成的な重要な役割や機能を担っている。教授と学習の相互作用の中にある複雑さや豊かさ、それらの意味や価値を再確認していく作業は、「教育実践の学」としての教育方法学研究の急務であるといえるだろう。その上で、教育実践の持つ複合性に目を向けることは重要である。「おわりに」で筆者も述べているように、教育実践における問題は、教師や子どもといった主体の問題に還元することが妥当であるとは言いがたく、授業論、カリキュラム論、教職の専門性論などの多様な次元で論じられる必要がある(133頁)。それぞれの次元(部分)の総和ではなく、多様な側面を持った統一的な複合体として、教育実践を対象化することが重要であると考えられる。教育方法学が今後取り組むべきこのような重要な課題に照らせば、以下にあげる本章の整理や主張には大きな意義があったといえる。

第一に、本章は教育方法学研究の歴史的展開を整理し、教育方法学を構成する諸系譜の多様性やそれぞれの盛衰を描き出した。大学の研究者と現場の教師が協働して研究を推進してきた教育方法学研究においては、教育学における理論的課題だけでなく、教育現場が直面する実践的課題の解決や改善に向けても研究が行われる。そのため、教育方法学が内包する教育実践研究の蓄積や研究の主題、枠組み、方法論といったものは非常に多岐にわたり、複雑な様相を呈する。本章が行った理論的系譜の整理は、学際的性格ゆえに複雑な展開を遂げてきた教育方法学研究の発展の軌跡を再確認し、それぞれの系譜の貢献を改めて明示した点に意義がある。例えば、「教授学」およびそれを背景とする諸研究は、「学び」論の高まりの中でその功績が忘却されてきたものの、筆者の示した図1の系譜図を見れば、それらの系譜の果たしてきた役割の大きさは明白である。

第二に、本章は教育方法学における教育内容論レベルの議論の必要性を明示した。筆者の整理を概観すると、これまで「学び」論の隆盛によって「教え」論の衰退が招かれ、それと共振して内容論の議論がたびたび脇へと追いやられてきたことがわかる。現場において特色あるカリキュラム開発が求められる出来事があったにもかかわらず、研究者によって学術的・理論的に十分に検討されてきたとは言い難い状況が指摘されている(124頁)。さらに、新自由主義的な性格の強い教育改革の下、コンピテンシー論が主眼に据えられるようになると、能力一般や学び方をめぐる議論が教育目的論に置き換えられ、教科指導においてさえも内容論の吟味が周辺に置かれることとなった。教育実践研究の固有性を脅かすこのような状況に対して、筆者は授業論や学習論に解消されない「教え学ぶ価値のある内容をめぐる議論を組織していくこと」を提起している(133頁)。人類の文化的営みの蓄積として教育内容を再定位し、文化を介したコミュニケーションという基底的な構造に教授・学習過程を立ち戻らせる視点を提示した本章の主張は、一般的で抽象的な言説では覆い尽くせない教育固有の論理や価値を対象化して再発見していくことの意義を提示しているといえるだろう。

第三に、本章は「教えること」と「学ぶこと」の関係をスペクトラムで表現し、パラダイム転換以降顕著であった学びの片面的な強調を乗り越えた。佐藤の問題提起は、授業研究を「省察」に基づく「実践の中の理論」の再構成の営みとして授業研究を捉え直すことを求めるものであったが、「新しい学力観」の提起や「教えること」に対する否定的な見方の高まりが、子どもの「学び」を軸に活動的で協働的な授業を是とした風潮とあいまって、日本の教育方法学研究における大きなパラ

タイム転換を生じさせた。しかし、実際は佐藤の意図に反して省察と技術は分断され、「学び」へと傾斜していくこととなった。この課題に対して筆者は、「教えること」と「学ぶこと」をスペクトラムとして捉えることによって、それぞれの営みが持つ複雑さ、豊かさ（アート）の再発見が可能になると述べている（133頁）。「教授—学習過程」という言葉が表すように、本来、「教えること」と「学ぶこと」は教育実践の両輪である。特に、教育方法学研究が主として対象とする授業について言えば、学習者、教師、そして教材や教具を媒介として伝えられる教育内容がそれぞれ相互作用を及ぼし合うことで成立している。「教えること」と「学ぶこと」を分断しない筆者の視座によって、こうした複雑な事象が関連しあって成立している教育実践の豊かな実相を保ったまま、その全体像を捉えることが可能になった。

以上、本章の3つの意義について論じてきた。教育実践を対象化していく上で、教育の主体である子どもと子どもの学びに焦点化していくアプローチは重要である。ただし、繰り返し述べてきたように、教育実践は子どものみで成立する営みではなく、教師の専門的な教授活動や、教授・学習のプロセスが生じることを可能にする教室環境やカリキュラム、教育政策、さらにはそれらの根幹となる教育自体の目的に対する問いなど、複数の次元の要因が複雑に関わり合っている。「教育実践の学」としての教育方法学は、研究対象となる教育実践の複雑さの自覚の下、複数の次元での専門的な議論を展開させながら、その学際性を保持して研究を発展させる必要があるだろう。

次節では、上述の三点の意義のうち第三の点に焦点化し、教育技術の観点から、教育方法学研究的今後の課題を展望することを試みる。本章がとりあげていない関連論文を引用しながら、本章から示唆された議論を評者の立場からさらに展開させることによって、本章の持つ意義をより具体的に捉え直していきたい。

（田中眞帆・埜寄志保）

3. 本章からの示唆

佐藤（1994, 31頁）はこれまでの教師像を「教育の技術と経営の科学化と合理化を志向し、有能な教師による効率的な教育の遂行」を標榜する「技術的熟達者としての教師」像とみなし、それを乗り越えるモデルとして「反省的实践家としての教師」像という新たな教師像を再定義した。「反省的实践家としての教師」像の提起は教師を「学びの専門職」として再定位することを含んでいたが（117頁）、こうした「学び」の強調は「教え」やそれに内包される教育技術の問題を研究の中心から遠ざけさせたのではないだろうか。西之園（1994, 138頁）は、技術という言葉そのものが「技術主義」あるいは「技術的」という言葉でマイナス面を表現するために用いられることすらあり、「とくに教育において技術主義が批判されるあまり、教師にとって重要な技術の学術的研究が等閑に付されてきたきらいがある」と指摘している。また、梅原（2015）は、教育方法学研究が授業における指導の4つの過程（指導のねらい：目標と評価、指導のしくみ：システムの確立、指導の内容：内容と配列の創造、指導の実際：指導の技術の行使）を「絶対に分断しないで」対象化し、研究の中心に「指導の技術研究（技術学）」を位置づけていると強調している。

上記の西之園（1994）や梅原（2015）が教育技術に対する否定的な捉え方の克服を試みているように、教育方法学研究において教育技術を対象とした研究は軽視されがちであった。技術の持つ否定的イメージを払拭し、教育技術自体の有する価値を再確認していくためには、教育技術の行使を実践の省察の対極に位置づける従来の枠組みを問い直す必要があるだろう。

教育技術とは、「法則的知識・経験と教育目的・子ども（学級）の状況とをかみあわせて、子どもへの働きかけの形を構想・発明する行為である」（藤原 1991, 167頁）という定義があるように、眼前の現実に応じて柔軟に作り変えられるものであり、その技術が発露するに至った文脈に依存する。教育技術の内実を明らかにすることは同時に教育実践で起きた事実について読み解くことであ

り、必ずしも「省察」と対立するものではないといえる。また、教育技術に関わりの深い教師の意思決定研究においても、教師の「教えること」が複雑な推論、試行の末に行われていることが示されている。吉崎（1988）による教師の意思決定モデルでは、生徒の注意、反応、行動などをキュー（手掛かり）として、予想と実際の反応とのずれやずれの原因を認識し、教材内容と授業構造（教授方法）について適宜代替策を呼び起こして対応行動をとることが示されている。このように、「教えること」は常に学習者の「学ぶこと」に呼応した教育技術の行使が伴っており、「教えること」と「学ぶこと」との間には不可分な相互作用がある。この相互作用においては、目の前の学習者の様子から自らの実践を即時的に捉え直す専門的な省察を含んだ教育技術が不可欠である。別言すれば、教育技術とは本来教師の省察を包含する概念であり、合理性や効率性の観点から語り尽くすことは困難であるといえる。

本章が提示した「教えること」と「学ぶこと」のスペクトラムは、「学ぶこと」に傾斜しがちな教育実践研究の「教えること」の側面に改めて光を当て、その統一の性質を示した点で大きな意義がある。さらに教育方法学が「教えること」を対象化した研究を実装していくためには、教育技術学の蓄積から「教育技術」概念を再発見し、スキルや手法に還元されない「教育技術」概念の内包を問い直す議論を展開していく必要があるといえるだろう。

（田中眞帆・埜寄志保）

おわりに

本稿では、筆者の論考をもとに、「教育方法学」が人間形成の根幹にかかわる学問として「教えること」を主題化して教育実践を捉え直すことや、教育技術とその蓄積が有する価値を再確認する必要性について論じてきた。

これまで教授学や教育技術が教育方法学研究から忘却されたと言わざるを得ない状況に至った背景には、「教えること」を対象化し、言語化することの難しさがあるのではないだろうか。熟達教師の教育技能は経験やカンに支えられた暗黙知であるため伝承が困難とされており、暗黙知を他の教師といかに共有し、授業の技能を発達させるかという実践的な課題が指摘されている（生田 2012）。すなわち、状況依存性が高いために実践を対象化し、実践から理論を構築することが困難である。一方で、佐藤が授業研究に関する「神話」として批判したように、「理論の実践化（theory into practice）」を目的とした結果、教師は「T」、生徒は「C」として匿名性の強い記号に単純化して置換されて表されるようになり、実践の多様性・固有名性が剥奪され、同時に教師が自分の実践を語り記述する言語は抽象化し、やせ細っていったという過去がある。実践における多様性・固有名性を保持したまま理論化を目指すのは容易なことではないのである。

教育実践の場に生起する事象の複雑さを捉えるには、その場に参加している子どもや教師の固有名、そして固有の背景を持った個人同士がいかに関わり合っているかという授業の複雑なダイナミズムが事実即して豊かに語られる必要がある。幸いなことに、日本には数々の教師が自らの実践を対象に研究を行って優れた成果を残してきたという長い歴史があり、教えることのアートや言語の蓄積が、また、そうした実践をもとに教師が授業について語る文化が醸成されている。日々の授業における「教えること」にスポットを当て、歴史的な知見から得られる示唆を丹念に解明していくことは、ICTの浸透やグローバル化によって学校という場で学ぶことの意義そのものが問い直されている昨今、大きな意義を持つといえる。

教育実践の全体性や文脈固有性を尊重して語ることの意義は、研究者や教師といった教育関係者に広く周知されているが、筆者は、さらに教育実践そのものを対象化する言葉を十分に持つことの必要性についても提起している。実践の多様性・固有名性を重視し、実践の当事者の語りとして教育実践を実践中の言葉だけで語っていると実践の中に埋没してしまい、筆者の言う「教育くささ」

を帯びることとなる（134頁）。特定の文脈の中でのみ生起する事象にも、普遍性のある意義や課題や他の文脈における応用可能性がある。これらを看過せず描き出すためには、ディシプリンの言葉と論理を用いて教育実践を対象化し、専門的な教育研究においても活用できる知見や、他分野への波及力のある新たな発見を求めていく必要がある。本章でも紹介されていた名大グループは、重松鷹泰による「教育の科学化」という授業分析の理念を継承し（重松 1961, 18 頁）、逐語記録を中心とする授業の詳細かつ客観的な記録に基づいて授業分析を行っている。子どもの具体的な学びのあり方を通して「強靱な真に実践を指導する力を持った」教育理論の構築を目指して行われる授業分析は、「教育学研究の《基礎研究》としての志向性」を有している（柴田 2007, 54 頁）。

このような研究を手掛かりに、「教えること」にかかわる教育技術をそれが登場した文脈を保持したまま表現することができれば、属人的な能力に帰することなく教師の成長を促す方法が明らかになる可能性がある。その際、詳細な事実に基づく逐語記録のような資料が、教師の授業中の思考過程の追究に活用できるだろう。さらに、教師自身が「教えること」について語る言葉を持つことは、教師の成長や教員養成という観点でも効果を発揮するだろう。教育実践の中に息づく複雑さや豊かさを共有しつつ、「教えること」を対象化して捉えることによって教員養成の問題を乗り越えるうえで重要な示唆が得られると考えられる。

（田中眞帆）

〔注〕

- 1 同じく授業研究の歴史的展開を整理した論考として、石井（2006）、石井（2014）があげられる。
- 2 筆者によれば、佐藤は、従前の授業研究が授業を合法的な過程にとらえ、その一般法則が研究者主導の心理学的知見を基礎に解明できることを前提としていると指摘し、そうした教師や研究者たちの心性を「神話」と批判した。

〔文献〕

- 生田孝至（2012）「教師の自己成長を促進する研究」西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄編『教育工学における教育実践研究』ミネルヴァ書房，121-140 頁。
- 石井英真（2006）『プロジェクト TK』の授業研究方法論の独自性と課題：戦後授業研究史からの応答」田中耕治編『高倉小学校と京都大学大学院との連携による授業研究』科学研究費補助金中間報告書，15-38 頁。
- 石井英真（2014）「授業研究を問い直す－教授学的関心の再評価」日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化，36-48 頁。
- 梅原利夫（2015）「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。
- ガート・ピースタ著、藤井啓之・玉木博章訳（2016）『よい教育とは何か－倫理・政治・民主主義－』白澤社。
- 佐藤学（1994）「教師文化の構造＝教育実践研究の立場から」稲垣忠彦、久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会，21-41 頁。
- 重松鷹泰（1961）『授業分析の方法』明治図書。
- 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－重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに－」日本教育学会『教育学研究』第 74 巻第 2 号，189-202 頁。

西之園晴夫（1994）「現職教員による教育技術研究のための研究方法論の検討」鳴門教育大学研究紀要（教育科学編），第9巻，135-149頁。

藤原幸男（1991）「三木清の技術論と現代の教育技術」日本教育方法学会編『学校文化の創造と教育技術の課題』明治図書，161-171頁。

吉崎静夫（1988）「授業実施過程における教師の意思決定」日本教育工学雑誌，第8巻，61-70頁。

〔附記〕

本稿は，名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻自治会主催（企画・運営：野村駿・上地香杜）による読書会での議論をもとに執筆されたものである。読書会での文献は下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真・岩下誠編『教育研究の新章』（世織書房，2019年）である。読書会や本企画の趣旨については，本誌の「趣旨説明」を参照されたい。