

教師教育カリキュラムの構造とその背後にある実践
科学の認識論：
教育評価のエビデンスとしての実践記録をめぐって

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-04-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 遠藤, 貴広 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10873

教師教育カリキュラムの構造とその背後にある実践科学の認識論

教育評価のエビデンスとしての実践記録をめぐって

遠藤 貴広

1. 福井大学教職大学院における教師教育カリキュラムの構造

福井大学教職大学院（2008年4月に大学院教育学研究科教職開発専攻として創設後、2018年4月から大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科）では、創設時から「理論と実践の融合」を実現するために、院生が所属する学校を拠点にした長期にわたる協働実践研究プロジェクトを核にした教育課程が編成されている。また、必修領域の共通科目は全て、専門分野を異にする実務家教員と研究者教員が（オムニバスではなく）チームで担当する事例研究を中心に構成されている。さらに、実践研究の方法論としては、実践に内在している理論を長期的な視点から多角的に検討しながら、そして院生自身が新しい教育実践を展開し省察を重ねる中で、実践の中からの理論化を進め、実践者としての認識の枠組みを問い直していくプロセスを厚く記述していくことに重点が置かれている。

これらは1年次4月からの1年単位の実習ないしはインターンシップを繰り返す中で取り組まれているが、特に学校拠点の協働実践研究プロジェクトとしては、〈学校の課題と現実から出発する〉〈実際の実践を通して学び研究する〉〈学び合い自己改革する組織をつくる〉という形を実現するために取り組まれている。そして、新しい授業づくり・学校づくりに協働で取り組み、教員相互で検討し共有し合うサイクルを生み出し定着させていくことが、このプロジェクトの中軸とな

っている。ただし、この形だけを見ていると、既存の校内研修・校内研究と変わらない。福井大学教職大学院では、このプロジェクトについても、専門分野を異にする実務家教員と研究者教員からなるチームを学校ごとに組織し、〈長い実践経験に基づく識見〉と〈研究に基づく視点・方法〉が学校での実際の協働研究の中で交わり活かされ融合する体制が2008年創設時から取られている。また、この取り組みについては、土日等に大学で行われる合同カンファレンスの中で、他の学校に所属している院生や他のチームの実務家教員・研究者教員からなる新たなグループで集中的に事例検討を行うことが繰り返されると共に、毎週火曜午後に行われている大学教員のFDの中でも繰り返し検討されるサイクルが整備されている。さらに、毎年2月と6月に行われている実践研究福井ラウンドテーブルにおいて、他地域・他分野の実践者や研究者との小グループでのセッションの中で1事例あたり100分の時間をかけて検討が行われ、より広い視野から実践に内在している理論を検討するサイクルも整備されている。

このような多重のサイクルの中で展開される長期の協働実践研究において最も重要な基盤となっているのが、実践者である院生が自身の長期にわたる実践ならびに協働実践研究の展開を書き言葉で綴る実践記録である。子どもたちの作品やレポート、映像や音声、日々のノートなど様々なデータを駆使して紡がれる、院生自身の授業実践の記録。大学院入学前までに実践者として取り組んできたこと、転機となった出来事、大学院入学後に教職大学院のスタッフや院生の協力も得ながら進めている勤務校での長期にわたる院生自身の協

働実践研究や組織マネジメントの展開に関わる記録。大学での授業の中で集中的に検討する他校の長期にわたる実践研究の展開や、実践のプロセスと組織に関わる研究書を手がかりに、実践を架橋する理論からの照り返しによって捉え直すようになった実践的認識の枠組みを表現した記録。これらが学校の実践のリズムに合わせた大学院の年間サイクルの中で定期的に検討され、修了年度後期に『長期実践研究報告』として一人1冊ずつの冊子にまとめられ、公刊される。この冊子は次年度以降、後代の院生や大学教員そして学外者にも読まれ、カリキュラム評価の最も重要なエビデンスとなっている。このような長期にわたる重層的な実践研究の展開をまとめた記録の検討をカリキュラムの基盤に据えることで、学校を拠点にした協働実践研究の展開が短いスパンでのシングル・ループのサイクルに陥ることを回避している。この取り組み方については、福井大学教育学部の教職課程や、教員免許状更新講習を含めた福井県の教員研修プログラムにおいても連動する体制が整えられている。

以上のような実践の構造は、専門職養成のカリキュラムの理論としては、どのような特質を持つものなのであろうか。まず、福井大学教職大学院では、1年次4月から学校での実習が位置づけられ、この実習に取り組みながら、実践に内在している理論の検討や実践の中からの理論化が図られている。それは、大学で基礎的な理論を学んでから学校（実習）で応用・実践するといった形で進められる「基礎→応用」「理論→実践」図式とは真逆の展開である。この背後には、実践の中の理論は探究するのを支えることはできるが、教示することはできないという見方がある。

また、専門職大学院として、既存の科学観を前提に専門職分野に関わる基礎科学の確立を求めるのではなく、実践の内側からその展開と構成を記述し解明する実践研究の発展を改革の軸に据えることが、カリキュラム改革の基本スタンスとなっている。それは、長期にわたって発展を持続させている学校の実践研究の歴史を繙く中で、あるいは附属学校園を中心に大学と学校との連携・協働を模索する中で見出されるようになった視点である一方で、ドイツ社会学における実証主義論争などにも学びながら、近代自然科学の認識論を前提とした研究方法論からの脱却を志向してのものでもある。善し悪しの判断は別として、学部・大学院・地域の教員養成・教師教育カリキュラム全体の構造が専門職養成のカリキュラムの理論としてどのような特

質を有しているのか、そして、そのカリキュラムの中で主軸を担っている教育実践研究の方法論がどのような科学の認識論を前提としたものであるのかについては、大学ごとに確認・整理が必要だろう。

2. 教育評価のエビデンスとしての実践記録——近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で

（1）日本の教育実践研究におけるエビデンスをめぐる諸相

2018年6月15日に閣議決定された第3期教育振興基本計画では、「今後の教育政策に関する基本的な方針」の一つとして、「教育施策を効果的かつ着実に進めるとともに、教育政策の意義を広く国民に伝え、理解を得る上でも、施策の目的に照らして求める成果を明確にするとともに、客観的な根拠（エビデンス）を整備して課題を把握し、評価結果をフィードバックして既存の施策や新たな施策に反映させるといった、客観的な根拠に基づくPDCAサイクルの確立をさらに進めていくことが必要である」ことが示されている。それは2017年6月9日に閣議決定された「経済財政運営と改革の基本方針2017」等でも示されていたEBPM（evidence-based policy making）（証拠に基づく政策立案）推進体制構築に向けた取り組みを反映したものである。この動きは教育行政・政策以外の社会一般にも広がっており、例えば経済学の視点から大規模データを根拠に教育議論を分析した中室牧子『「学力」の経済学』（2015）は一般書としてもベストセラーとなった。さらに、同じエビデンスでも、（対象者の割当を厳密かつ無作為に行う）「ランダム化比較試験（RCT: randomized controlled trial）」によって得られた複数の実証研究知見を統計的に統合する「メタ分析（meta-analysis）」ないしは「システマティック・レビュー（systematic review）」を行ったものが最もレベルの高いエビデンスとされているが、そのメタ分析の結果をさらにメタ分析する手法で整理した研究も日本に紹介されるようになってきている（ハッティ, 2017, 2018）。

ただし、教育におけるエビデンスの活用の仕方に目を向けると、不適切と思われるものも多くあることが指摘されるようになり、そもそも教育研究におけるエビデンスとは何なのかといった点をめぐっても議論が盛んになっている。例えば日本教育学会機関誌『教育

学研究』第38巻第2号（2015年6月）では「教育研究にとってのエビデンス」と題する特集が組まれ、多方面から問題提起がなされている。この特集の中で、教育方法学研究者からは石井英真（2015）が、政策レベルのみならず教室レベルの教育実践の論理からエビデンスを問い直す視座を明らかにしている。以後、教育方法学研究としても様々な論点整理がなされるようになっている（例えば熊井，2016；藤江，2017）。

本稿では、これらの成果に学びつつも、検討に際しては、教育実践研究におけるエビデンスは何であるべきか・どうあるべきかという方向ではなく、特に日本の教育現場での実践研究において教育評価のエビデンスとして機能しているものは何かという方向からアプローチする。また、検討の対象となる「教育実践研究」については、実践者が教育現場で行う自身の実践についての研究を中軸に据える。教育実践について外部の研究者が行う研究よりも、教師が自身の教育現場で日常的に行う実践研究のほうが、子どもたちの学びのあり方に量的にも質的にも多大な影響を与えているからである。さらに、「教育評価」については、教師が自身の教育活動を改善・発展させるために自身の教育活動の実態を把握する営みを中心に据える。それは、子どもたちの学習状況や教師の教授行為を第三者が厳密に測定するというベクトルとは全く異なるものである。本稿では、手続き上の厳密性よりも、実践上の有意性、教育現場での実行可能性、そして教育実践研究としての持続可能性に注目して、上記のような対象設定を行う。

日本の教育実践研究の中で重要な役割を果たしてきた教育評価のエビデンスとして、本稿では、実践者が自己の実践を書き言葉で綴った「実践記録」に注目する。実践記録を基盤にした教育実践研究は戦前から長く取り組まれているものであるが、テクノロジーの進展で様々な記録媒体が利用できるようになっている今日においてもなお重要な位置を占めている。以下、筆者の身近な事例から検討を進めていきたい。

（2）実践記録を土台にした教育実践研究の展開

筆者が2008年4月から大学教員として実践を続けてきた福井大学教育学部（2016年3月まで教育地域科学部）の教員養成カリキュラムでは、教職課程コア科目に位置づいている一連の「教育実践研究」において、学生は学部1年次から地域の子どもたちと長期にわた

る協働探究プロジェクトや個別支援活動を展開し、そこで経験したことを実践記録に綴り、それを中心資料に事例研究を行うことが繰り返されている。その成果は、毎年度末に作成する「個人最終報告書」や、4年次に教職実践演習のまとめとして作成する「教職学習個人誌」といったより大きな記録にまとめられ、学外者（高校生、現職教員、教育研究者等）も多数参加する「公開クロスセッション」において、学生一人ひとりの長期にわたる協働実践研究の展開が検討される。この教職学習個人誌は同学部の教員養成スタンダードにおいて「証拠となる学習成果物」として位置付けられ、教職課程修了を根拠づける最も重要な資料となっている（遠藤，2018）。

これは、教職大学院の教師教育カリキュラムとの連動を図る中で取り組まれているものでもある。福井大学教職大学院（2008年4月に福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻として創設後、2018年4月から福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科）では、大学院入学前までに実践者として取り組んできたことや、大学院入学後に教職大学院のスタッフや院生の協力も得ながら進めている勤務校での長期にわたる自身の実践の展開を実践記録に綴り、その実践記録を中心資料に事例研究を重ねるサイクルが組織されている。同時に、学内外の多様な実践者が書いた実践記録を協働で検討することで上記の実践研究をより充実させるためのセッションも多く組み込まれている。こうして進められる長期にわたる協働実践研究の展開は、2001年から年に2回開催されている「実践研究福井ラウンドテーブル」において、異教科・異校種そして異地域・異業種のメンバーからなる数人のグループで、一事例あたり約100分の時間をかけて検討が行われる。その趣旨は案内チラシを通じて次のように伝えられている。

実践の長い道行きを語り 展開を支える営みを聞き取る

地域や職場で自分たちの実践をじっくり跡づけ、その省察をふまえて実践を編み直していく。地域・職場を大人同士が実践を通して学び合う協働体（コミュニティ）に変えていく。その中で一人一人が、省察的で主体的な実践者としての力を培っていく。そうした地道な取り組みが少しずつ蓄積されてきています。

試行錯誤を重ねながら大切に進められてきているそうした取り組みを、より広く伝え合い、じっくり展開を聞き取り、学び合う場を作りたいと思います。

小グループで実践の展開を聴き合います。

実践記録を土台に実践の歩みをじっくり語っていき
たいと思います。心に残っている場面。言葉、表情、行
為。その時々を感じていたこと。ふりかえる中で見えて
きたつながり。話し合いと記録づくりの中ではじめて気
づいたこと。いま改めて跡づけ直して考えていること。

語られる展開に耳を傾け、活動の場面を共有し成長の
プロセスを探っていきたいと思います。実践の過程をじ
っくり語り・聞きあう場、実践を共有して協働探究でき
る関係がより広く培われていくことが、その後の実践へ
の問いの深まりを支える拠り所になると思います。

このような取り組みを通して蓄積された実践研究の
成果は長期実践研究報告書にまとめられ、冊子となっ
て公開される。この冊子は次の世代の院生や他大学の
関係者に広く読まれ、院生が書き残した実践記録を媒
介に、院生一人ひとりの実践経験が広く継承される装
置となっている。

同様の形は、福井大学と福井県教育委員会との共催
で実施している教員免許状更新講習でも取り込まれ、
また、福井県教育委員会主催の教員研修でも「教育実
践研究」として受講者が実践記録を書いて持ち寄り、
その実践記録を異校種・異教科・異年代のチームで検
討する「クロスセッション」が悉皆研修の中軸に位置
づいている（遠藤，2017）。

このような実践記録を土台とした教育実践研究は
元々、福井大学教育学部附属学校園で取り組まれてい
たものがベースとなっている。例えば旧附属中学校
（2017年4月から附属義務教育学校後期課程）では、
全教員が自身の実践を短くとも単元レベルで実践記録
に綴り、その実践記録を異教科・異年代の同校教員に
大学教員が加わったチームで検討することが、同校の
「教育実践研究会」として長く続けられてきた。それ
は次のようなサイクルで取り組まれてきたものである
（柳沢，2015，p.63）。

実践記録への取り組みはまず、時系列に組み込みの
経過をたどり直すことから始まる。クラスの総体とし
ての動きだけでなく、それとは異なる経路を歩む生徒
の取り組みも改めてたどり直される。多様なアプロ
ーチの中から、その生徒はなぜそのアプローチを選
択したのか、話し合いの中で他の生徒の取り組みを聴
いて自分自身の関心を拡大させていくという動きが生
じたのはどのような理由によるのか。逆に、そうした
転換に関心を寄せようとしなないのはどうしてなの
か。重要な展開場面に即して、部会において、また夏
と春の集

中の研究会において、実践の記録、その文脈に即し
て考える、記録に基づく省察的カンファレンスが進め
られていく。そして事後的な省察、協働的な探究によ
って捉え返された展開の把握に即して、事前におかれ
た展開の枠組みは問い返され、実際の長い展開の総
体の中でそれぞれの局面がどのような意味をもつ段階
だったのかを踏まえて、段階ごとの見出しが明示され
ていくことになる。こうした実際のより複雑な展開に
即して再構成された実践把握の省察的なフレームが、
次の実践を構想した際に活かされ、より発展的で実
際に即した探究の見積もりに繋がる。その新しいデザ
インによる活動の展開もまたさらに予期せぬ発展や
問題を生み出すことになるが、それがまた次の省察
的記録のサイクルで捉え返されていく。

このようなサイクルを通して執筆・検討された実
践記録は毎年、同校の研究紀要に収められ公開され
ることで広く読まれ、同校の教育実践研究の歴史
として蓄積されている。さらに、研究紀要に掲載
されている実践記録は5年程度のスパンで編み直
され、そこから見いだされた新たな展望が出版
本にまとめられ、さらに広く読まれる（例えば
福井大学教育地域科学部附属中学校研究会，
2010，2011）。上記の福井大学教職大学院
の取り組みは、この旧附属中学校で展開されて
いた教育実践研究の構造と相似を成すものであ
った。

この実践記録を土台とした教育実践研究は、
教育評価としても重要な役割を果たしている。
実践記録の執筆にあたり、実践者は子ども
たちの作品やレポート、映像や音声、日々
のノートなど様々なデータを駆使して、学
びのストーリーを紡いでいく。この営みは
「学習経験の総体」「学びの履歴」として
のカリキュラムを捉える努力であるとも
に、実践者がそのカリキュラムをどのよ
うに捉え、カリキュラム・デザインにど
う生かしているかを表現するものでもあ
る。こうしてできあがる実践記録は、教
師が自身の教育活動のありようを示す
重要資料であるとともに、それを多様な
メンバーで検討し、後の教育活動の改
善・展望につなげる営みは「教育評価」
に他ならない。

これは一地方ないしは一大学で起こっている特殊な
事例である。しかしながら、ここで紹介した一連の取
組みの中軸に、実践者が書く実践記録が位置づき、
その実践記録を中心的な根拠資料に教育評価が営ま
れていることは、確かな実践の事実である。それは、
教育評価のエビデンスに実践記録を位置づけることで
発展を持続させている教育実践研究の展開があるとい
うことでもある。

（３）エビデンス概念の再定義

教育評価のエビデンスとして実践記録を位置づけた教育実践研究の方法論は、エビデンス概念としてはどのような意味を持つものなのだろうか。

教育社会学者の中澤渉（2018）は、教育政策とエビデンスに関する論考の中で次のような指摘を行っている（p.159）。

教育現場にとって必要となるのは、具体的な事例や実践記録の蓄積だ。教育現場で何か問題があれば、おそらく過去の似たケースを探し、それを参考になりたい、と思うのではないか。しかしこうした事例の記録は、科学的に有力なエビデンスと見なされないことが多い。

このように、実践記録自体の価値は認めつつも、一般にそれをエビデンスと見なすには無理があるという把握である。

エビデンス概念を思想史の視点から再検討した今井康雄（2015）は、「それを信じるのに何の根拠も必要ない」という意味が含み込まれている「明証性（Evidenz）」という哲学概念に注目する。そして、教育実践が、実験・調査から引き出され説明責任（accountability）につながる「近代科学的エビデンス」（証拠・論拠）への方向と、学習の経験から引き出され応答責任（responsibility）につながる「生活世界的エビデンス」（明証性）への方向へと引き裂かれつつも、両方の契機を必要とする様相を描き出している。

同様の整理は、現象学をベースにした人間科学においても見られる。例えば西研（2015）は、前述の近代科学的エビデンスにあたるものを「経験科学的（自然科学的）なエヴィデンス」と呼ぶのに対し、生活世界的エビデンスにあたるものを「（体験）反省的エヴィデンス（明証性）」と呼んで区別している。今井も西も、E.フッサールが『デカルト的省察』（1931）、『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』（1936）、『経験と判断』（1938）といった著作で示した構想を手がかりに、上記の整理を行っている。本稿では、近代科学的エビデンス（証拠・論拠）ないしは経験科学的（自然科学的）なエヴィデンスにあたるものをまとめて「近代自然科学的証拠」と呼び、また、生活世界的エビデンス（明証性）ないしは（体験）反省的エヴィデンス（明証性）にあたるものをまとめて「体験反省的明証性」と呼ぶことにする。

この整理を手がかりとすると、教育実践研究においては、近代自然科学的証拠を得るために、少しでも妥当性の高い測定方法を開発していく努力が求められつつも、体験反省的明証性を確保するために、実践者が自身の実践の捉えを丹念に吟味するという方向も追求していく必要がある。

2000 年以降の日本の教育実践研究の展開に大きな影響を与えているものの一つに、D.ショーンが提起した「行為の中の省察（reflection-in-action）」という視点がある。それは（あらかじめ技術的に規定された方法に則って得られたデータに従う認識を「客観的」「科学的」とする）「技術的合理性（technical rationality）」モデルの前提になっていた実証主義の研究方法論を専門職の実践研究に適用することを批判する中で示された視点で、近代自然科学の認識論を人文社会科学に適用することを批判するものとも読める。この中でショーンは、教師を省察的实践者として位置づけ、教師の「行為の中の省察」（行為のただ中で進められる、状況を変化させる思考）を支えるための実践研究の方法論を構想する中で、「評価については、生徒の学習の進捗を中央統制的に管理し客観化した形で計る尺度を探るといったやり方から、それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する方向へと転換が図られる」と指摘している（ショーン、2007、pp.350-351）。この構想を引き受けるなら、「それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する」ものとして、実践者が自身の言葉で綴った記録が評価に不可欠となる。

ただし、ここで急いで断っておくと、実践者が自身の言葉で綴った記録が実践研究や評価に不可欠だからと言って、それで統計的なデータが全く不要になるというわけではない。実践者が独断に陥る危険を回避するために、近代自然科学的証拠にあたるデータが使われる必要はある。しかし、それでも「学習の経験は、その帰結によって測ることはできず、過程を意味づける個別的な応答責任によってしか把握できない」（今井、2015、p.197）。そのため、教育実践研究におけるエビデンスとしては、近代自然科学的証拠にあたるデータは独断を排するための利用にとどめ、体験反省的明証性の確保を主軸に据える必要がある。このようなエビデンスの構造から、実践記録を土台にした教育実践研究が引き続き要請され、それが「それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その

展開を自分の言葉で叙述によって説明する方向」での評価を具体化するための道筋となる。

（４）実践記録の科学性をめぐる

福井大学ならびに福井県での実践記録を土台とした教育実践研究の展開は、長野県伊那市立伊那小学校や富山県富山市立堀川小学校など、長期にわたって発展を持続させている学校との交流の中で、そして、これらの学校で蓄積されていた実践記録を丹念に検討する中で醸成されたものである（福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編，2006a，2006b）。この点で、日本の教育実践研究の歴史に根ざしたアプローチと言える。

日本の教育実践研究史をたどると、実践記録をめぐるはいくつかの論争があった。代表的なものとしては、「記述の不完全性とその主観性」「文芸的記述のパターン」「潜在的な英雄主義と模範主義、一般化の態度」といった実践記録の呪術的性格に対する清水義弘の批判（1955，pp.25-32）と、その批判を受けて展開された勝田守一らの実践記録論（例えば勝田，1972）がある。また、このような論争を総括するもの（例えば成田，1958）や新たな実践記録論（例えば坂元，1980；竹沢，2005）も数多く発表され、教育実践研究の方法論として一定の蓄積が果たされている（大泉，2005，2007；坂元，2007；藤田，2013）。そして、これらの蓄積を踏まえ、実践記録を位置づけた教育評価論も構想されるようになっていく（田中，2013）。

この研究史の到達点の一つとして、例えば教育科学研究会では、教師が実践記録を書くことは、「書くことを通して自らの子ども理解（対象認識）とはたらきかけ（実践的行為）を振り返り（対象化し）、それによって、子ども把握→はたらきかけ→より確かな子ども把握と教育認識→よりの確なはたらきかけ、という螺旋状の回転運動をしながら、教師としての実践力量を自己形成していく方法」（藤田，2013，p.217）として位置づけられている。また、ただ書くだけでなく、書いた実践記録を仲間と「分析」（科学的根拠や経験則に基づいて、あるいは子どもの実態に即して、それ「実践的行為や判断」が適切であったかを検討）し「批評」（実践の過程における子どもと教師、あるいは子ども同士の生き方・価値観のぶつかり合いや交流のようすとその意味合い、実践のようすから読み取れる実践者の子ども観・人間観・教育観などを議論）することも

求められる。さらに、「実践→記録化→分析・批評」のプロセスを通して、「実践している最中あるいは直後における振り返り」「それを記録化する時点での対象化（自分の実践を書き言葉に置き換えていく作業を通しての省察）」「仲間と検討し合う場での多角度からの対象化（省察の客観化）」という3つの異なる次元での省察が実現するという（pp.219-220）。このような取り組みや視点を通して、呪術的性格が疑われる実践記録にも科学性を追求する努力が重ねられている。

しかしながら、先に紹介した福井の取り組みに目を向けると、方法論上の違いも目に留まる。例えば福井の取り組みの典型である実践研究福井ラウンドテーブルでは、異教科・異校種そして異地域・異業種といった形で、なるべく異質性の高いメンバーからなる小グループで、実践の検討が行われる。それは、サークルの仲間といったメンバーとは全く異なる関係である。また、実践の報告・検討の場に目を向けると、厳密な分析・批評というよりは、互いの取り組みを尊重しながら長期にわたる実践の脈絡を対話の中で丁寧に繙くという方向性が重視されている。それは、教育現場での実践研究を持続可能なものにしていくための知恵でもあるが、人間科学としての本質観取に求められる（異質な他者との）公共的な場面での「確かめあい」（西，2015）を保障するものにも見える。ただ、そうは言っても、福井での実践記録を土台にした教育実践研究の展開は、教育実践についての科学研究を放棄してしまった取り組みと位置づけられてしまうのだろうか。

ここでは、前述の清水と勝田による論争から間もない頃に出された次の総括に注目したい（成田，1958，p.231）。

諸科学の手法による教育の分析が、教育学の発展に寄与したところは、はかりしれないほど大きいといわなければならないであろう。しかし、それらの研究成果をもってしても、教育という行為、実践の内面的な法則性を、科学的に解明しはしなかったといっても、決していいすぎではない。だからこそ実践記録が必要だったのである。外がわからなく、教育実践そのものの中から教育を理解しようとするのである。教育学が、正に教育学として、独立の科学となるための方法的探究の出発点こそが実践記録とその分析であったのである。それは、決して特定のイデオロギーの具体的展開などというものでないのである。いや、むしろ、実践記録は、事実を事実として承認することにより何らのおそれをいだかないところから出発できたものである。事実を歪めたり、「科学的」と誇称する

ことによって、その実、事実の総体的本質的な認識を、局限し、一面的現象的な認識にすりかえ、結局誤った認識へと導く危険性の大きい、偏狭な操作主義に頼ったりする、非科学的なメンタリティの支配に対して、それは真正面から反省をせまるものとなるであろう。

60年前の指摘であるが、ここには科学自体の意味を捉え直そうとする姿勢も読み取れる。例えば「教育実践の中でうまく機能しているのかもしれないが、科学的ではない」と言うとき、そこで想定されている「科学」とはいったい何なのだろうか。

(5) 研究方法論の背後にある科学の認識論

福井で展開されている教育実践研究の方法論については、例えば柳沢昌一（2011）が詳しい説明を行っているが、そこで前提となっている科学の認識論に関わっては次のような立場が示されている（p.429）。

実践研究の方法とそこでの省察の妥当性は、その後の実践の展開にどのような作用を及ぼすかを慎重に見極めなければ判断しえない。データの収集と分析の手続きの厳密さやそこで導かれた結果が（実践から隔てられた）研究コミュニティのメンバーに新しい知見をもたらすかどうか、実践研究としての意味と妥当性の問題を縮減することはできない。長期にわたる実践と省察、それに基づく再構成とそのより慎重な長期的検証の積み重ねが、実践の発展にとっても、また実践研究の妥当性への問いにとっても不可欠な条件となる。こうした根本的な条件が形成されることなく戦わされる方法論をめぐる議論は、結局はそれぞれの根拠の著しい制約を指摘しあうに止まらざるを得ない。

この立場は、C.アージリスとD.ショーンの行為理論（action theory）を検討する中で示されたものであるが、それ以前に、1961年のドイツ社会学会におけるC.ポパーとT.アドルノの報告に端を発する「実証主義論争」の展開を踏まえて見いだされたスタンスでもある。特に、この論争に1963年から関わり、『理論と実践』（1963）、『社会科学の論理によせて』（1970）、『認識と関心』（1968）といった著作も刊行していたJ.ハーバーマスの認識論・方法論研究は重要な参照軸となっており、その総括となる『コミュニケーション的行為の理論』（1981＝1985, pp.166-168）での次のような把握に注目している（柳沢, 2011, p.424）。

社会科学研究者は研究の焦点となる社会的な相互行為・コミュニケーションをめぐる単に「観察者」に

とどまることはできず、そのプロセスへの「参加者」とならざるを得ない。傍観者として観察しうるのは、対象操作的行為に止まり、コミュニケーション的行為、コミュニケーションの中での了解過程については、それを理解しようとしてコミュニケーションの（仮想的ではあっても）当事者として文脈を追うことなしには把握しえない。

本稿でこの点に関する詳しい検討はできないが、この認識論自体は以前から広く知られていたものだろう。このような認識論に立ったとき、実践研究で用いることができる、あるいは実践研究の成果として示しうるエビデンスとしては、どのようなものが想定されるのだろうか。近代自然科学的証拠を主軸にしてしまうことには問題がある一方で、実践記録以外にはどのような選択肢が考えられるのだろうか。教育実践研究におけるエビデンスを問うことは、実践研究の方法論とともに、そこで前提となっている科学の認識論を問うことである。

引用・参考文献

- 石井英真（2015）「教育実践の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す：教育の標準化・市場化の中で」『教育学研究』82(2), pp.216-228.
- 今井康雄（2015）「教育にとってエビデンスとは何か：エビデンス批判をこえて」『教育学研究』82(2), pp.188-201.
- 内田良（2015）「教育実践におけるエビデンスの功と罪」『教育学研究』82(2), pp.277-286.
- 遠藤貴広（2017）「地域の学校に根ざした長期実践研究とそれを支えるネットワークの拠点：福井大学教職大学院の取り組み」石井英真編『アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ』日本標準, pp.148-159.
- 遠藤貴広（2018）『『実践の中の理論』の探究を支える教員養成カリキュラムの構造：福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に』全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社, pp.33-40.
- OECD教育研究革新センター編（2009）『教育とエビデンス：研究と政策の協同に向けて』岩崎久美子ほか訳, 明石書店.
- 大泉溥（2005）「日本の教育科学と教育実践記録の形成と展開」『実践記録論への展開：障害者福祉実践論の立場から』三学出版, pp.31-53.
- 大泉溥（2007）「実践研究の方法論としての実践記録づくり」『心理科学』28(1), pp.1-27.
- 勝田守一（1972）「実践記録をどう評価するか」『教育研究運動と教師（勝田守一著作集 第3巻）』国土社, pp.83-91.

熊井将太 (2016)「教授学研究における『エビデンス』の位置価値に関する検討：ドイツにおける『可視化された学習』をめぐる議論を手がかりに」『山口大学教育学部研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理』66, pp.57-72.

国立教育研究所編 (2012)『教育研究とエビデンス：国際的動向と日本の現状と課題』明石書店.

坂元忠芳 (2007)「実践記録の学問的意味について」『心理科学』28(1), pp.28-43.

坂元忠芳 (1980)『教育実践記録論』あゆみ出版.

清水義弘 (1955)『教育社会学の構造：教育科学研究入門』東洋館出版社.

ショーン, D. (2007)『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳, 鳳書房.

ショーン, D. (2017)『省察的实践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』柳沢昌一・村田晶子監訳, 鳳書房.

竹沢清 (2005)『子どもが見えてくる実践の記録：「困った子」ではなく、「困っている子」として』全国障害者問題研究会出版部.

田中耕治 (2013)「教育評価論としての『実践記録』」『教育評価と教育実践の課題：『評価の時代』を拓く』三学出版, pp.88-97.

辻智子 (2015)「記録と教育研究：社会教育実践の視点から」『教育学研究』82(2), pp.265-276.

中室牧子 (2015)『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン.

西研 (2015)「人間科学と本質観取」小林隆児・西研編『人間科学におけるエヴィデンスとは何か：現象学と実践をつなぐ』新曜社, pp.119-185.

中澤渉 (2018)『日本の公教育：学力・コスト・民主主義』中央公論新社.

中岡成文 (2018)『増補 ハーバーマス：コミュニケーション的行為』筑摩書房.

成田克矢 (1958)「実践記録の科学性をめぐって」国民教育編集委員会編『戦後教育問題論争：教育実践の科学化のために』誠信書房, pp.210-238.

ハッティ, J. (2017)『学習に何が最も効果的か：メタ分析による学習の可視化 教師編』原田信之ほか訳, あいり出版.

ハッティ, J. (2018)『教育の効果：メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』山森光陽監訳, 図書文化.

ハーバーマス, J. (1985)『コミュニケーション的行為の理

論 (上)』河上倫逸・M.フーブリヒト・平井俊彦訳, 未来社.

ビースタ, G. (2016)『よい教育とはなにか：倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳, 白澤社.

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2010)『学び合う学校文化』エクシート.

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2011)『専門職として学び合う教師たち』エクシート.

福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編 (2006a)『学習過程への問い (学習過程研究クロノロジー I 1987-1995)』.

福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編 (2006b)『実践コミュニティと省察的機構 (学習過程研究クロノロジー II 1996-2007)』.

藤江康彦 (2017)『「エビデンスに基づく教育」に関する研究の動向』日本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討：「資質・能力」の形成と「教科の本質」をめぐって (教育方法46)』図書文化, pp.140-150.

藤田和也 (2013)「書くことと分析・批評し合うこと：教育実践記録の意義」教育科学研究会『教育実践と教師その困難と希望』かもがわ出版, pp.211-230.

ブリッジ, D.・スメイヤー, P.・スミス, R.編 (2013)『エビデンスに基づく教育政策』柘植雅義・葉養正明・加治佐哲也編訳, 勁草書房.

柳沢昌一 (2011)「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』78(4), pp.423-437.

柳沢昌一 (2015)「省察的实践者としての教師の協働探究を支える：学校拠点の専門職学習コミュニティとそれを支える省察的機構への展望」『臨床教育学研究』33, pp.53-66.

付記

本稿の第1節は拙稿「学校拠点の長期協働実践研究を軸にした教師教育カリキュラムとその背後にある実践科学の認識論」(日本教育学会 第77回大会 公開シンポジウム I 『教職の高度化における「理論と実践の往還」』2018年8月31日、宮城教育大学、発表要旨)を、また第II節は拙稿「教育評価のエビデンスとしての実践記録：近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で」(日本教育方法学会編『教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題：教育実践研究のあり方を展望する』図書文化、2018年10月、第II部3章、96-109頁)を修正・再構成したものである。