

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

Evidence and Resource Utilized in Material Development by Practitioners and Researchers

Haruko Sannomiya

The University of Tokyo

April, 2019

No. 30

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo

実践者と研究者の協働による教材開発場面で活用される エビデンスやリソース

三野宮 春子

Evidence and Resource Utilized in Material Development by Practitioners and Researchers

Haruko Sannomiya
The University of Tokyo

Authors' Note

Haruko Sannomiya is a doctoral student, Graduate School of Education, the University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, the University of Tokyo. It was also supported partly by JSPS KAKENHI Grant Number 18H05584.

Abstract

The purpose of the current study is to understand what evidence can be like that educational research should aim to produce in order to support practitioners' professional decision-making. This study problematizes the lack of practitioners' perspectives in the heated debate over how research findings can benefit practitioners. As an attempt to envision an alternative, it takes a heuristic approach, starting with a set of working definitions, which wait for revisions to follow when fuller accounts become available in the future.

The author conducted seven semi-structured interviews with five teachers/researchers, who had been members of her project on creative language activity development, to understand what kinds of theories, research findings, and other resources were available and useful for them. As a result, four participants intentionally chose to make subjective judgements informed by reflection on their first-hand experiences along with research-based suggestions. Only one participant, who highly valued objectivity, refrained from using his felt sense and intuition in his decision-making, avoiding personal commitment to his students' learning.

The study proposes that education researchers themselves experience using their and others' research findings to improve their own teaching, especially in university teacher training courses, so they free themselves from the objectivity bias and explore what evidence can be like that really contributes to practice.

Keywords : evidence, teacher education, activities, EFL

実践者と研究者の協働による教材開発場面で活用される エビデンスやリソース

1. はじめに

本研究の目的は、研究者だけで議論されることの多い「教育におけるエビデンスとは何か」という問題を、実践者の視点に寄り添って検討することである。そのために、まず先行文献を批判的に検討し、教育専門家の実践的判断を下支えできる研究知見を《エビデンス》、研究知見以外で同様の働きをするものを《リソース》と大まかに作業定義を設定する。まだ見ぬ教育学の未来像を描くため、「知らないから接近できない」ではなく《接近しながら知ってゆく》ヒューリスティックなアプローチを試みたい。

本研究は、幼小中高大の英語教育実践者・研究者たちが協働で取り組んだアクティビティ（以下、活動）開発プロジェクトの参加者5名の協力を得て、面接調査を実施した。活動を開発・活用する過程で実践的判断を下す際、協力者たちは何をエビデンスやリソースとして選び取り、何を拒絶したのであろうか。エビデンス（実践者に役立つ研究知見）を生産する教育学を実現するためには、実際に実践者たちが判断形成に何を役立てているか把握しようと努めることが不可欠であろう。

2. 文献調査から作業定義へ

「エビデンスに基づく教育」は、1996年にハグリーブスが提唱して以来、今日まで盛んに議論されている。彼によると、教育学の責務とは、エビデンスを蓄積し、教職従事者たち（教師や政策企画者など）が実践上の複雑困難な課題について専門的判断を下す際に参照できる知識基盤を提供することである（Hargreaves, 2007）。教

育学は、自らを応用科学として明確に再定義し、実践に役立つ研究知見を累積的に体系化できない限り、実践者から机上の空論として軽視されるような知見しか産出できない（*ibid.*）。そして、研究と実践の乖離が深刻化すれば、研究の質も教職の専門性も低迷する。この悪循環を断ち切るために力を合わせるべきなのに、研究者の多くは自己防衛と現体制維持を優先し、実践改善や教師教育への貢献が不十分だという問題から頑なに目を背け続けるので、外圧を伴う急進的な改革が必要である（*ibid.*）。

この手厳しい糾弾は、強い反発も招いた。たとえばハマスレイは、「エビデンス」の厳密な定義も無く、教育研究を評価する明確な基準も示されないまま「エビデンスに基づく教育」の機運が高まることに異議を唱える（Hammersley, 2007, p. 18）。そして、教育学研究の「状況は単純ではないし、修正も簡単ではない」（*ibid.*, p. 22）と抗議する。しかし、教育実践者が複雑で不確定な状況下で日々困難な課題に直面していることを考えれば、教育研究者だけこのような言い分を通せるのだろうか。定義や評価基準など全て万端に整うまで何もしなくてよいと言うのか。

ハグリーブス（2007）は、医学と対比することで教育学の現状を浮き彫りにした。これに対し、人間や社会を対象とする教育学は物理法則や化学反応を関心事とする医学とは異質の存在論や認識論に立脚するので、自然科学研究の方法を使って教育学の課題に接近するには限界がある、と反論する研究者たちもいる。たとえばビースタ（2016）は、「エビデンスに基づく教育」は所与の目的を達成するための効果的介入が専

専門的行為であるかのように見なし、初めから変数を制限して因果関係を検証するような研究を正当化する議論であるから、医学と性質の異なる教育学にはそぐわないと強調する。

しかし、本当に医学は人間や社会の複雑さを度外視して、手術や投薬といった介入が臓器に与える直接的効果だけを問題にしているのだろうか。英語教育学者の柳瀬（2010）は、医学においては、サンプル数の大きいランダム化比較実験から得られた知見を「強い」エビデンスと位置付ける「エビデンスに基づく医療（evidence-based medicine: EBM）」と、個別具体的な経験を重視する「ナラティブに基づく医療（narrative-based medicine: NBM）」とが、対等で相補的な関係にあると説明する。医療実践は複雑で、患者や医療従事者の心理や社会的環境についての研究も、治療方針決定に貢献しているのである。

ディーブルとヴォーガン（Deeble and Vaughan, 2018）は、生産するエビデンスが「強い」順に、教育学研究を「システムティック・レビュー」「ランダム化比較実験」「事例研究など」「事例報告や意見陳述」という4つの階層に区分している（図1）。これには量的・質的研究ともに組み入れられている。OECD-NITS シンポジウムでコーディングレイ（Cordingley, 2018）はこの図に触れて、特定の研究課題において上位レベル

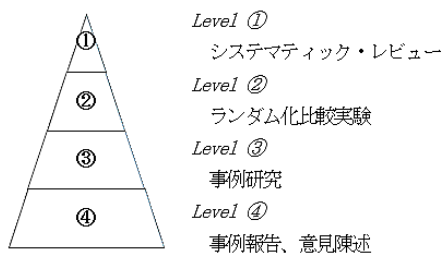


図1. 教育学におけるエビデンスの階層づけ
(Deeble and Vaughan, 2018, p. 150 を参考に作成)

の研究が成立するには、その下位レベルに十分な厚みが必要だと示唆した。一方、システムティック・レビューで領域内の研究動向を把握すれば、特定の課題や方法への偏りが具体的に指摘できる（たとえば、Winner and Vincent-Lancrin, 2003）。そう考えると、ある重要課題を十分に説明する知識基盤を構築するには、その課題を扱う個々の研究が妥当性や信頼性を担保するだけでなく、研究者たちの戦略的な協働のもとに相当数の多様な研究が生産されなければならない。

そもそも「エビデンスに基づく教育」の中核にある問題意識は、研究方法の優劣を決めることではなく、エビデンス（教育専門家たちの実践的判断を下支えするような研究知見）を体系的に蓄積して知識基盤を築くという任務の遂行である。ところが、研究者目線で議論するうちに「量か質か」という方法論・存在論・認識論へと巧みにすり替えられ、またしても実践者を置き去りにしてしまう。だからこそ、教育研究者には、「実践に役立つ」という出発点に何度でも立ち戻る構えが要求されるのだ。

西（2015）は、科学にエビデンスは不可欠だと断言し、教育学は人間科学として「人を支援する実践を支える」（p. 119）という本文を全うするのに役立つエビデンスを生産するのだと説く。バシー（Bassey, 2007）も、教育実践上の判断に貢献するのが教育研究だと述べ、教育現場をフィールドとするだけで教育実践への貢献を目的としない研究は教育研究ではない、と明言する（p. 145）。研究方法よりも、研究の使命や目的に照準を合わせたエビデンス議論である。

石井（2015）によると、エビデンスによって支援できる教育実践者の判断の種類には、現実態としての子どもや授業に関するもの、望ましい授業像や教師像といった可能態に関するもの、

そして可能態を実現する *具体的方法の発明や構想*に関するものがある。ベライターとスカーダマリア (2008/2016) も目的を基軸に教育研究を分類し、現象や問題の理解を目的とする *基礎研究*、よい実践の特定と政策誘導を目的とする *決定指向の研究*、応用研究に基づく *イノベーション*、という3種類に整理している。この両方に、《創りながら理解する》アプローチが含まれている(3番目)。知は、現実態の中で静止し、研究者に記述されるのを待っているとは限らない。理想や夢を実現させようと模索する最中に立ち現れてくる知もあるのだ。

研究知見や情報は、利用者側にはどう見えるのだろうか。ソーヤー (2008/2016) は、膨大なデータから必要な情報を瞬時に検索できる高度情報化社会では、特定の領域を限なく体系的に学ぶというより、折々に必要な知識を必要くらい入手して目的を果たすような学習が増えると予見する。学術的知識基盤も研究者の占有物ではなくなり、実践者をはじめ幅広いユーザーがアクセスして活用するものになるかもしれない。机という道具が使用者の目的に応じて物置にも踏み台にもなるように、エビデンスも実践者のその都度の関心に応じて異なる活用方法が見出されてゆく(竹田, 2015) 時代が来たのだろう。

そうすると、学術知見が現在の権威的地位を失って実践知などと同列に位置付けられる、学問の非特権化・民主化が進むと考えられる。ビースタ (2016) は、行為主体と状況が対話する過程で知識が形成され、その知識は次の行為を選びとるための知的な仮説として利用されるというデューイの認識論を援用し、学術的知見もそのような仮説の一つに過ぎないと主張する。また、客観性や再現性を重視する種類の研究が支配的な領域もあるが、鯨岡 (2015) によると、

人と人の接面で展開する実践を研究するには、代替不可能な参加者の当事者性が重要である。他者の主観(意図・想い・情動)が自分の主観に入り込んでくる実感を伴う間主観的で間身体的な理解が、教育学には不可欠なのだ (ibid.)。

研究を使って実践を支えるという点をさらに突き詰めると、研究者がもっと直接的に実践者の判断形成を支援することも想定に入ってくる。英語教師教育を研究するゴロンバックとジョンソンによると、教師が教師教育者による継続的媒介を得られず自助努力のみに頼るなら、自らの実践を批判的に分析して理論的にも矛盾のない教育実践を構想できるようになるまで、不必要に長く困難な道を進むことがある (Golombek and Johnson, 2015)。教師たちが各々の経験の中で教育に関する素朴概念をどう持つに至るか理解し、教師たちとの対話的かかわりの中で立ち現れる発達の最近接領域に働きかけるのが、研究にも精通する教師教育者の役割なのである (Johnson, 2015, p. 518)。エビデンスを提示されれば教師が自力で素朴概念を修正できるとは限らない。エビデンスを判断形成の道具として使う力を養うための援助も必要とされるのである。

以上の文献調査の結果を踏まえて、本研究におけるエビデンスの理論的枠組みを大まかに整理し、データ収集・分析に先立って図2のようにまとめた。本研究はまず、《エビデンス—広義》

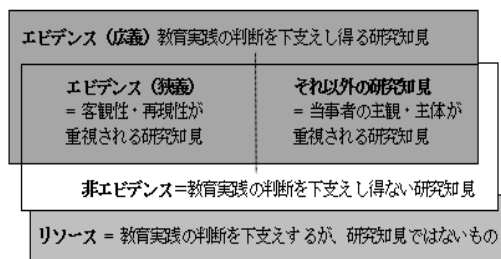


図2. 本研究における「エビデンス」の枠組み

の作業定義を「実践的判断を下支えし得る教育学研究の知見」とする。実践への貢献を目的としない研究知見は、たとえ論文の終盤に教育実践への示唆が唐突に付け加えられていても、エビデンスの範疇から除外する。エビデンスには、効果的介入方法の検証を目的とする予測統計に依拠した教育学研究の知見《狭義のエビデンス》とナラティブを含む質的研究などの知見《それ以外の研究知見》の両者を含む。その際、いわゆる「強い」エビデンスと呼ばれるものが実践に強い貢献をするとは限らないので、エビデンスに階層は設けない。図1のモデルは、異なる方法による研究が相互貢献的に知識基盤を支えるという示唆に富むものではあるが、そのピラミッド型の配置が優劣を連想させる点や、隣接する2つのレベルだけが直接的関係で結ばれるような印象を与える点で、修正の余地を残すと思われる。最後に、実践的判断形成に活用されるとしても、理論体系や研究方法に頓着せずに生産され、知識基盤構築への貢献が期待できないような知識や言説（たとえば、素朴概念・前例継承・実践報告など）は、本研究ではエビデンスと区別して《リソース》と呼ぶ。

重ねて強調するが、これは作業定義である。「エビデンスに基づく教育」のような共通認識形成の途中にある課題に接近する際、明確な定義が確定していないアイデアは無効化するハラスレイのような態度ではなく、曖昧で予期的な可能態を追究する過程でその輪郭を徐々に出現させて事後的に作業定義を修正してゆくアプローチの方が、建設的ではないだろうか。

3. 方法

3.1. 本研究の背景と特色

上述の作業定義を用いると、知見や言説がエ

ビデンスやリソースと認められるのは、生産された時点ではなく、実践的判断に貢献し得ると分かったときである。そうであれば、エビデンスについての議論には、実践者が実践の文脈でいかなる知見をどう利用するか（しないか）に関わる理解は不可欠であるはずなのに、実際には実践者の視点や声が欠落している。

筆者は2015年度と2017年度に「丸暗記と機械的反復だけの英語教育からの脱却」「即興的・協働的・創造的な外国語アクティビティ(活動)の開発」を目的として「英語アクティビティ工房(以下、工房)」という開発研究プロジェクトを主宰し、2年間で22回のワークショップ型勉強会を開催した。勉強会の参加者は、幼小中高大の現職教員、英語教育学を学ぶ大学生や大学院生、英語・教育・演劇などに興味を持つ人々だった。概ね、研究と実践の両方を重視する教育専門家の共同体と呼ぶことができる。

本研究は事例研究であり、結果の一般化を目指すものではない。活動開発という極めて実践的で具体的な教育活動に没頭していた実践者・研究者の経験や、現在の教育観への影響に焦点を当て、当事者たちの省察的な語りを傾聴することにより、実践者にとって本当に有益なエビデンスとは何かという問題に接近する。

問いを、「(英語)教育の実践と研究に関心を持つ協力者たちは、活動開発・活用という教育実践場面において何に注目し、いかなるエビデンスやリソースを参照するか」と設定する。

3.2. データ収集

本研究の主要データは、工房参加者の協力を得て行った面接の逐語記録である。面接の一部は、工房ウェブページや活動開発中の記録ビデオを参照・観察しながら行った。面接の狙いは、

表 1. 協力者たちの工房での経験

	a	b	c	d	e	f
白田里香	○	○	○	○	○	○
赤井奈美		○				△
青木健一	○	○		○		○
紺野怜子	○	○	○		○	○
黒瀬佑介	○	○		○		△

注 a 工房参加 (2015年), b 同 (2017年), c 学会発表 (2015年),
 d 同 (2017年), e 個人で活動開発, f ファシリテーション体験

2015, 2017年当時の記憶を正確に再現することではなく, その事例の記憶に触発されて面接時点で当事者の語りに映り込むビリーフを理解することである。

協力者は, 勉強会への参加回数が最多だった以下の5名である(仮名, 面接実施順)。

白田里香 中学高等学校教諭8年目, 大学非常勤講師1年目。修士(英語教育学)。

赤井奈美 大学4年生。社会人経験あり。教育実習を終え, 卒業論文を執筆中。

青木健一 中学高等学校教諭3年目。学士(法学, 文学)。

紺野怜子 高等学校教諭, 勤続30年。修士(英語教育学)。

黒瀬佑介 教育大学准教授, 専任10年目。博士(英語学)。専門は, 動機づけ。

白田と紺野は大学院で, 赤井は大学で, 筆者の授業を履修したことがある。青木は筆者が招聘した講師によるワークショップの受講が, 黒瀬は学会で筆者の発表を聞いたことが, 工房参加のきっかけであった。各協力者の工房における経験は表1にまとめている。また, 筆者自身は, 高等学校で11年勤務した後, 大学勤務が6年目, 博士課程に在籍中である。

基本的には2018年7~8月の期間に各協力者

と1回ずつ, 1対1で約3時間(休憩を含む)の半構造化面接を行い録音した。ただし, 白田には, 筆者の質問練習を兼ねた初回の予備面接にも参加いただき, 2回分をデータとした。また, 2017年11月に包括的合意を得て実施していた青木の面接記録も, 本研究との関連が深い内容だったので, データに加えた。

本研究は, 東京大学倫理審査専門委員会より承認された研究計画(審査番号18-120)に基づき, 協力者からインフォームドコンセントを得て実施している。また, 協力者には事前にメールで, 面接に先立って話す内容を準備する必要はないが, 工房の活動を思い出したり, 自らの活動開発・活用を省察したりしていただきたいと伝えてあった。

面接中は, 協力者が筆者との関係を慮って社交辞令的または模範的発言をする可能性も考慮し, 協力者本人の思考や実感に基づく発言かどうか判断する材料として, 詳細な補足説明や具体例を逐一求めた。実際は工房などで体験を共有し互いの人となりや背景を知っている利点の方が大きく, 核心的な質問をするのに役立った。

3.3. 分析方法

まず, 面接の録音を聴き, 研究関心に関係ない部分を除外し, 合計約17万字の逐語記録を作成した。逐語記録は協力者本人に開示した。

次に, それを繰り返し読みながら記号・要約・感想・疑問を書き込み, 文脈が損なわれない程度のもとまりに話題の変わり目で分割した。面接は一問一答というよりも対話形式で行われたので, 大抵の話題は緩やかに推移し, 他の話題との境界は曖昧であったが, 話者の力点が変わったと解釈できる部分を注意深く特定した。その後, 各まとまりを話題の類似性に基づいて分

類し、どの参加者がどのような話題にどの程度触れていたか大まかな傾向を把握した。最後に、話題ごとに逐語記録を再度読み込み、協力者たちが語った内容や語り方を比較しながら、それぞれの特徴を洗い出した。

4. 結果と考察

面接で語られたトピックと、協力者それぞれが語った程度は、表2に示すとおりである。

4.1. 開発過程における学び

協力者が工房の経験をふり返って語るとき、開発過程で得た気づきに重点を置いて語る傾向が見られた。活動開発は、複雑な実践的判断の連続である。その過程における知の更新は、どのように達成されたのだろうか。

工房の勉強会は、長時間発表を聞いて議論する形式ではなく、活動を「みんなでワシャワシャってやって作っていく」（赤井）協働作業の

場になっていた。他者と共に動きながら自分で気づいていくという点で、参加者たちは「工房は完全に他の[勉強会や研修会]と違いますよ、完全に」（紺野）と感じている。

この先も自力で活動開発をするならどう取り組むか質問すると、白田は、まず知っている活動を書き出し、それらに足りない要素や理想的活動の特徴を洗い出して開発目標を設定し、活動を「やりながら修正していく」方法を探りたいと答えた。これは、工房で普段用いていた基本の手順と同じである。白田が以前に独力で活動を開発した際は、最初から頭の中で完璧なものを作ろうとして、時間だけが過ぎ、煮詰まったそうだ。工房では誰かが何か思いつけば全員で即座に試してみ、さらに修正案が浮かべば再び動いてやってみる。白田はその過程に立ち会うことによって、活動の効果に影響を与える要因のうち何が重要なのか直接見て具体的に考えることができたことと振り返る。また、そのような折に筆者が時々ボソッと話す開発の勘所や理論が「何かストーン」ときて自分のものにできたと感じられたと語る。それは、白田にとって理論が実践に接地した瞬間なのだろう。一方を他方に活かすという意味で理論と実践を繋げるような知から、理論が実践に埋め込まれ実践が理論に根付くように、両者を分離せず丸ごと生きるような知へと変容するとき、知は「ストーン」と落ちるのかもしれない。

白田は、工房の活動を通して、自分自身のさまざまな面を発見したと語る。インプロ（即興劇）を応用した活動を初めて体験したときは、即興で話す内容が思いつかず、体を動かすのも気恥ずかしくて、「苦手かも」と思った。自分が次に何を話そうか考えていると相手の話を聞き逃してしまい、何か言おうと思ったときには既

表2. 語られたトピックと語られた程度

	白	赤	青	紺	黒
<i>活動の開発</i>					
1 開発過程の学び	◎	◎	◎	○	△
2 ビデオ視聴の気づき	◎	△	○	○	○
3 教育者間の協働	△	△	◎	○	×
<i>活動の活用</i>					
4 活用事例と間接応用	◎	◎	◎	◎	△
5 学習者観察と調査紙	◎	◎	◎	◎	△
6 ファシリテーション	◎	×	◎	◎	×
<i>開発や活用を支えるもの</i>					
7 問題意識・ビリーフ	◎	△	◎	△	○
8 学術知見・専門知識	◎	◎	◎	○	△

注 ◎詳細に語った、○語った、△触れた、×(殆ど) 語らなかった

に話題が変わっているので結局何も言えない、という体験に戸惑った。しかし、「ああ、これがコミュニケーションなんだ。私いつも人の話聞いてなかったんだ」と気づき、それを改善するためにもインプロを続けようと思った。

人は言葉を一生涯学び続けるものなので、英語教師は英語学習者でもある。体を使って現在完了形のコアイメージをつかむ活動を試したときには、白田自身が「他の人が言っているのを見て、こういうふうに言うんやとか、こっそり学んだ」ので、その活動が英語学習に役立つと納得できた。また、彼女は体を使って学習することが苦手だったが、今は「体得できるというか、体得、体を通じて経験的に学べる」ことの重要性を実感している。そして、参考書のように体系的な説明は学習がある程度進んでから既習事項を整理するには役立つが、まだ英文法の全体像を視野に収められない初学者のニーズに応えるには具体的感覚を使う学習も重要だ、というビリーフを形成するに至っている。

4.2. 活動試用時のビデオ視聴

それぞれの面接の終盤に、工房の活動開発・試用時のビデオを視聴し、気になることを自由に話してもらった。2017年、多様に解釈できる絵カードを見ながら質問に答える活動を開発するにあたって、白田は猫 10 匹を描いて制作した絵カードを CATS と名付け、筆者は 10 人の子どもの絵カードを作って DAYS と呼んだ。

DAYS 試用時のビデオを観ながら、黒瀬は、一人が質問に答えるたびに他の参加者たちが“*Oh, I see!*”のように反応している点に言及した。黒瀬はそれを、話を聞いて理解したと相手に伝える認知的信号であり、「わかりました、じゃ次いきましょう」という意味だと解釈する。

他者の発想に出会って何かしら心が動いて反応したとは思えないか尋ねてみたが、それには否定的だった。ところが、続きを再生すると、黒瀬自身が質問に答えて参加者たちを大笑いさせているシーンだった。「これ、たぶん黒瀬さんも自分で言って笑ってると思うんですけど。面白さを感じていますよね、黒瀬さん」と筆者は指摘した。ビデオの黒瀬は身体や感情を豊かに使って活動に参加しているのに、分析的に語る際には、どのシーンを見ても認知以外の要素を削ぎ落して解釈するようだった。

白田は、DAYS の参加者は絵の子どもたちに感情移入しているが、CATS では猫たちと心理的に距離をとっているようだと言った。DAYS に描かれた 10 人は個性や人間関係が「いろいろ [に] 見え」るが、CATS では特定の反応を引き出そうとする作者（白田）の意図が前面に出ていて「まずいなあ」と分析した。白田が「画力だけじゃないと思うんですよ」と考え込んでいるので、筆者が DAYS を描いたときに使った原則を、絵カードの具体的な部分を示しながら解説した。それを聞く白田には、「擬人化した方がいいかもしれませんね。猫じゃなくて、猫人間みたいな」とアイデアが浮かんできた。

筆者：あと、もしかすると猫がディスプレイになっていくところが、体の模様があまりパーソナリティと関係ないのかな。人間だと着てるものとかも、その子のパーソナリティとか。

白田：ありますね。[中略] ああ、猫の服を着させる。

筆者：そうね。アクセサリーつけさせるとか。何かを啜えさせるとか。

白田：なんかちよつとできそうですね。そういうふうにしていったらいいんだ、なるほど。

開発仲間である筆者との対話に媒介されて、活動開発の勘所を自分のものにしてゆこうとし

ている。活動の改良方法をついつい模索しながらビデオに見入る視点は、活動開発で悩み抜いた経験を持つ協力者にのみ顕著だった。

4.3. 教育者間の協働

青木は、体験と省察を螺旋状に循環するアプローチが工房で功を奏したのは、活動を試した結果を素直に見て率直に話し合える集団だったからだと考える。活動を一緒に見て話すと、他者が自分とは異なる観点でどう活動場面を切り取るかが分かり、それを足掛かりに自分の視点を豊かにできたと感じている。勤務校の同僚とは、各自が使った活動の話をする時間を業務の隙間を縫って作るだけで精一杯だが、「でも本当は『ちょっと [一緒に活動を] やってみましょうよ』と言いたいなあ」という気持ちがある。

紺野にとって最も印象的だったのは、工房の安心できる場作りだった。「何が起こっても認めて、みたい。否定されることが無かった気がするんですよ。」しかし、安心安全な学習環境の大切さは至る所で強調されているので、工房で体験しなくても分かるのではないかと聞くと、「分かんないですよ、でも。口で言ってもわかんないと思います、その場の雰囲気って」という返事だった。頭で分かっていることでも、全身で感じて分かる体験が加わると別次元の理解に達する、ということなのであろう。

4.4 活動の活用と間接的応用

教師が日々授業のたびに工房のように手の込んだ教材を開発できると考えるのは、非現実である。一方、工房で体験した活動をそのまま完全に模倣したとしても、個別の生徒や集団のニーズに合うとは限らない。黒瀬以外の参加者たちは、活動を適宜アレンジして使っていた。

ある活動を使うかどうか判断するとき、要求される英語の難易を問題にする教師が多いが、青木は、活動の条件を一つ二つ変えるだけで難易は割と簡単に調整できると語る。彼が挑戦を感じるのは、生徒を夢中にしている「エッセンス」を活動に見出し、それを生かしたアレンジをすることである。白田も、活動の基礎構造は変えずに生かし、それ以外の周辺的な構造をその都度の目標に合わせて調整している。「思い付きで」活動すると、どの構造を変えるべきかという見極めを誤り、失敗に終わると言う。

工房での経験は、他の活動を使うときにも間接的に役立っている。白田は工房でカード作りを経験して以来、個々のカード教材の価値を厳しく見定めるようになった。基本的には、教師が手に持って見せるだけならスライドで十分で、生徒たちが触り動かしながら主体的に活動するなら面倒でも作る価値があると考えている。紺野も、工房で即興性と事前準備の関係を理解してからは、アクティブ・ラーニングの代表的手法であるシンク・ペア・シェア (think - pair - share) を使う際、たとえばシンク段階でどの程度準備すればペア段階にどう影響するか、意識して時間配分に気を配るようになった。

黒瀬は、英語教授法を教えるのに役立てたいと考えて工房に参加していたが、実際は「ちょっとした休憩」に数回使っただけで、その際も特別な意図を持って活動を選んだわけではなく、活動後にふり返って授業内容に繋げることもしなかった。工房でよく使った活動には、自己調整やフロー理論を体験的に理解するのに役立つと話し合っていたものもあるので、動機付けを専門に研究する黒瀬がその活用を検討しなかったのは、筆者には意外だった。黒瀬は、彼自身は活用しないが、学生たちが将来使える

活動レポーターに加えられるよう「話のついでで、紹介」するのだ、と説明する。

4.5 学習者の観察とアンケート調査

赤井は、中学校での教育実習に向けて、活動を取り入れた授業の指導案を作成していたとき、非伝統的授業は現場で受容されないと大学教授から厳しく助言され、不本意ながら訳読中心の指導案に作り直した。また、歌の活動を使ってみたいと発言した際は、別の教授から「あんなもんね、高学年になるとみんな嫌になるよ」と言われて「ペしゃんとなった」。しかし、実習校に行ってみると、活動中心の授業が展開されていて、洋楽を歌うウォームアップが良く機能していた。生身の学習者に会う前から、発達段階仮説や過去の個人的経験の枠をはめると、授業作りの可能性を制限しかねない。

黒瀬以外の協力者は、活動中の生徒の反応を描写する際に最も饒舌になった。教師にとって学習者の反応がことのほか大きな関心事だということの表れだろう。青木は、「ゴールだけ目指して、もう英語も崩れてワーっていう子もいれば、割とちゃんと言いたいんだっていう子もいる」と個々の生徒をよく見ていて、活動の楽しみ方や学び方は一つではないと肯定している。いろいろな生徒と一緒に活動し、想定を越える何かが生まれるときに、青木も生徒たちも高揚感を覚える。「各班の発表がそれぞれオリジナルでっていうときには自然と生徒も見ちゃって、オオと声にならない声みたいなのが出る。」

この4名は、生徒へのアンケートも頻繁に使っている。赤井は、「生徒が自信がついてるとか満足だったりとか楽しかったとか」を目標にしたいので、生徒の声を聴きたいのだと言う。白田は、大学非常勤講師として教える英語教授法

でもアンケートを実施し、学生自身による学習状況の捉えを手掛かりに授業計画を修正したエピソードを語った。実用性が高く、生徒の声に直接触れられる方法としてアンケートを重宝しているが、内省や言語化が苦手な生徒の情報は得られにくい点を認識している。青木も、生徒の「意見をもっと汲み取ればなあ。もちろん観察も、余裕ないからできてないし。書いてもらってもバイアスがかかって『先生に書くしな』というもあるし。もう少し汲めればなあ」と、情報収集ツールの特徴を理解している。紺野は、前年に卒業した生徒たちとは頻繁に活動を行っていたが、現在受け持っている学年には協働学習を嫌がる生徒が多いため、工房の活動を使わずにいる。「やっぱり学習者のようすによってなので」と、機が熟すタイミングを見定めようとしている。4人にとって授業作りの一番のパートナーは、学習者であるようだった。

それと対照的に、黒瀬に授業中の学生とのエピソードを質問しても、「さあ、どうでしたか」「覚えてないです」というように、あまり具体的な話を聞くことができなかった。学生たちが授業のどの部分で困難に直面すると思うか尋ねると、黒瀬の専門外の内容は「僕自身も理解してないから、説明とかうまくできなくて、学生の方も理解できてない」可能性はあると答えた。「まあ、自分自身が理解しないといけませんよ、論文とか本とか見直して。」学びの質が教授者の説明のうまさにかかっていると考えるなら、教授者は自分の専門知識と説明技術さえ磨けばいいことになり、学生の学びを見とる必要は感じないであろう。

4.6 ファシリテーション

白田・青木・紺野は、授業で活動を使う際に

ファシリテーションの難しさを痛感すると話した。青木は、活動の指示を出すときに、いつも同じ一言を余計に付け加えてしまう癖を自覚している。白田は活動を止めるタイミングがつかめず、「どうしようかな、いけるかなあ、もうちょっと見とこうか、で、やっぱりいけなかった」というパターンが多いと自己分析し、これは「数こなせばできるようなものでもない」と感じている。紺野は、「分かっているんですよ、頭の中では。分かっているのに、できないんですよ」と話し、ダンスと同様、手本を見たらすぐ踊れる人と、ゆっくり手解きを受けて踊れるようになる人と、努力しても成果がなかなか出ない人がいると説明した。そして、多少のまごつきは「個性として目をつぶってもら」うとして、「本質を外」さないファシリテーションを目指したいと言う。白田も、ファシリテーションは教師それぞれの「性格とかも結構関係してる」ので、上手い人を真似ても自分には「しっくりこない」ことが多いと話す。技術の獲得ではなく発達、並びに自己変容を望んでいるのだ。

4.7. 問題意識とビリーフ

白田は以前、活動は教師が教えた内容を定着させるためのものだと思っていた。しかし、一つの文から連想する内容を動きで表現する活動を工房で体験したとき、参加者全員が見事に違う動作をしたのを見て、「あ、違うんだ」と思い、自分や他者の表現に出会う「ワクワク感」の大きさに「ちょっとショックを受けた」。それ以降、活動による言語材料の定着と同じくらい、活動自体を重要視している。定着のための効率良い学習を目指して頑張れば頑張るほど、生徒の気持ちが英語から離れていくと感じている。

青木の場合も、無味乾燥な学習を変えなければ

ならないという問題意識や、創造的な言語経験を生徒に提供したいという願いが、彼の実践を支えている。「問題出して、覚えてないなあとか、そういうこと言う会話が主になっていくと、なんかしんどいなあっていうのがありましたね。」そのせいか、自分が体験してみても気持ちが乗らない活動は、「できない」。たとえば、教科書本文を1回音読したら90度向きを変え、4回読んで正面に戻る、四方読みと呼ばれる練習方法については、「何か言葉に鈍感になってるだけじゃない？4回って。結局4回読ませるってこと。よりたくさん読まなければいけないって、そういうことに追い込んでいるような。そんな感じはやりたくないな」と感じる。彼にとって授業実践はアイデンティティと切り離せないもので、ビリーフに反する活動には拒否反応が表れて、活用しないというより「できない」ということなのであろう。

黒瀬は、教育大学で英語教育法を教えるうえでの目標を、学生たちの「性格がしっかりとしていく、まあ、良くなっていく」ことと表現した。そのために、学生には常々「何ごととも一生懸命やる」ようにと精神論を説いている。学生が授業の内容に興味を持つかどうかは「別にどっちでもよくて」、たとえ大学での勉強が学生の「役に立たなくても、一応要求されてるので、それについて努力をしようか」というところに興味がありますよね」と話す。筆者は、教職を志す学生たちが英語教育法で学ぶべきことは数えきれないが、人間は「何ごととも」できるわけではないし、シラバスに盛り込めることも限られているので、できる限り学生たちのニーズを理解して決断するのが教師教育者の仕事ではないのか、という見方をぶつけてみた。すると黒瀬は、授業から何を学べるかは「もう学

生に任せてもいいかな」と思っているので、黒瀬が設定する課題を「してもらえないのかなというだけのこと」なのだと説明した。

筆者は、黒瀬が面接で度々口にする「だけのこと」という表現が気になった。他4名のエピソード描写には願いや葛藤が色濃く映し出されていたのに、黒瀬はまるで授業作りや学生の学びを自分から遠ざけるような語り方をした。面接は友好的な雰囲気に進んだのに、なぜか肩透かしのような空虚さがあった。活動紹介が学生の役に立つかと質問しても、「他の要因も関係してくる」ので「可能性はあるのかなというくらい」という返事だった。教員養成にコミットする黒瀬の生の声を聞き出そうとする筆者に、黒瀬は確率や変数の一般論で答えていたのだ。ある考えが浮かぶ——黒瀬は科学的・客観的態度を守ろうとしていたのではないか。

4.8 学術知見や専門知識

赤井は、実習校の教諭からジグソーを使ってみるよう助言され、それが何なのか分からず困ったことがある。ジグソーはさまざまな協働学習に応用できる活動構造として近年注目を集めているので、教職課程で勉強しなかったのか疑問に思い尋ねた。「やったとしても多分サラッと。こういうのもある、こういうのもある、こういうのもあると羅列の中の一つだったと思うんで。」白田も、重要事項がぎっちり詰め込まれた学習指導要領のページについて、同様のことを指摘している。「全部大切なんです。そしたらその、大切度が薄まってくる。」そうではなく、工房のように「実際体験した後にポンって言われ」の方が体験と理論が繋がり、「しっくりくる」と話す。つまり、教育改革の中核となる重要概念を《図》、その理解に役立つ文脈や具体例など

を《地》とすれば、習指指導要領には地が乏しく、ページをぎっしり埋め尽くす幾多の図が結果的に背景化して見えているということだ。

青木は普段から熱心に自己研鑽を積んでいて、専門用語の知識も豊富である。しかし、学術用語の権威性に頼って相手を説得しようとする教師に出会うことがあり、抵抗を感じ、第二言語習得論などの理論を学んだり用語を使ったりすることに心が持てないと言う。しかし、筆者がカリキュラムやルブリックを作る際に学術的概念を道具として使った体験を語ると、青木は、相手を萎縮させる武器ではなく授業作りの道具として概念や用語が使えるのであれば、その方法を学ぶことには興味があると話した。

青木とは対照的に、白田は以前から学術知見の活用に肯定的で、むしろ学術知見に明確に裏打ちされない判断を下すことを後ろめたく感じていた時期もあった。しかし今は、経験に基づく教師の主観的判断も「そんなに悪くないような気もする」と話す。経験を積んだ教師が肌で感じて分かる直観的理解は、学術的知見と組み合わせさせて使えるものだと考えている。また、英語学習の学術的理論を知らない生徒たちでも、まるで「野生の勘」が働くかのように、良い活動のときは「目が違う、ほんとに違う」と語る。

研究者の中には、教育成果が上がらないことを教師の無知・怠慢のせいだと批判する人がいる。白田は、それはピーマンが嫌いな子にも食べさせようと苦勞して微塵切りにしている人に「なんで食べさせないんだ？」と文句を言うのと同じであり、「めっちゃ嫌いなんですけど。じゃあ、やっってくださいよ」と感じる。一方で、研修講師に招かれた研究者が中高生に対して模範授業をすることについても、生徒を知らない高名なスペシャルゲストを教師が無批判に模倣

するのが一番危険だと考えている。白田には、「良い教授法、効果的とかってというのが、学習者がいないところで決まってるな」と見える。教師の見方や想いに寄り添った教師教育や研修が求められている。

5. 結論とまとめ

語られた内容や語り方を分析した結果、黒瀬と他4人の間に大きな差異が見出されたが、これは筆者の想定外であったことを、初めに明言しておきたい。協力者5人と筆者は工房で頻繁に顔を合わせ、理論と実践の両方を尊重しながら英語教育や活動開発のさまざまな知識や意見を共有してきた。しかし、今回は研究目的の面談だという意識も働いていたのか、黒瀬の中の客観性を重んじる研究者の顔が強く前面に出たように見受けられる。そして、この客観的態度（つまり対象との心理的距離）が、彼自身の授業実践や学生の学びから黒瀬を隔てる要因となって、他人事のような印象を与える語りとして表れたのではないだろうか。

他の協力者4人は、実践や学習者から距離を置くような客観性ではなく、実践や学習者を多角的に捉えるような客観性を目指していた。同僚と授業を検討し合ったり学習者アンケートを実施したりすることによって、他者の視点を辿って自らの実践やビリーフを対象化し、省察的に理解しようとしているのである。4人にとって、教育実践や生徒の学習は切り離せない自分自身の一部であるから、それに関わる実践的判断を下す際の最も重要なリソースは、経験に裏打ちされ願いに方向づけられた主観的理解と、生徒や同僚の主観的理解に媒介されて客観性を帯びた省察的理解である。

協力者の語りは、活動を開発・活用する過程

が、教育者としての自己や実践文脈との新しい切り結び方を創る営みでもある、ということを示している。既存の情報や概念でも、自らの身体感覚に接地させて知り直すと、全く違う理解に変わった。学術理論や研究知見が実践者の発達に貢献するためには、論理的に理解されるだけでは不十分で、具体的体験の中でその働きが実感される必要があった。教育理念や教授法や評価基準を長いリストにまとめて提示しても、それらが実践場面で機能するさまをありありと思いつくことは困難だし、まして実感を伴うような理解は望めない。

活動のファシリテーションを支えるような身体化された知に比べれば、言語や数値に記号化される学術的知見は、たとえ事例研究であっても、抽象度が高い。地図にたとえれば、実践者は小さな街を自分の足で歩きながら、毎日出会う人々や物事と関係を深め、より詳細で個人的意味を持つ地図を心身に刻んでゆく。研究者は、地上から少し、または遠く離れた上空から実践を見下ろして、より広い地域の地図を書く。実践者が現在地（現実態）から未知の実践の可能性（可能態）に向かい旅をするとき（イノベーション）、上空から見れば（つまり、抽象概念を使えば）簡単に移動できそうに思える距離でも、地上の人は荷物を背負い直したり障害物をよけたりしながら、現在地と地図をいちいち照合して歩くのだ。研究者も地図を持って街に出て（つまり、研究知見を使って教員養成課程の改善などに真っ向から取り組んで）、どのような研究知見が実践に役立つか（エビデンスとは何か）という問題に我が事として向き合ってみてはどうか。客観性というバイアスから解放されれば、まだ見ぬ「エビデンスに基づく教育」を、創りながら理解してゆけるのではないだろうか。

引用文献

- Bassey, M. (2007). On the kinds of research in educational settings. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. pp. 141-150. London, UK: SAGE Publications.
- ビースタ, G. J. J. (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). 東京: 白澤社.
- ベライター, カール & スカーダマリア, マルレーネ. (2008/2016). 研究に基づくイノベーションに向けて (多々納誠子, 訳). OECD 教育研究革新センター (編), 『学びのイノベーション: 21 世紀型学習の創発モデル』. pp. 87-117. 東京: 明石書店.
- Cordingley, P. (2018, 6 月 3 日). OECD-NITS 初期教員準備の政策・改革・実践におけるエビデンスの理解と活用にむけて. (シンポジウム, ベルサール御成門タワー, 東京).
- Deeble, M. & Vaughan, T. (2018). *An evidence broker for Australian schools*. Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.
- Golombek, P. R. & Johnson, K. E. (2017). Reconceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile*, Vol. 19, No. 2, pp.15-28.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture in 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. pp. 3-17. London, UK: SAGE Publications.
- Hammersley, M. (2007). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. pp. 18-42. London: Sege Publications.
- 鯨岡峻. (2015). 「接面」からみた人間諸科学. 小林隆児・西研 (編), 『人間科学におけるエビデンスとは何か』. pp. 187-228. 東京: 新曜社.
- 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・市場化のなかで——. 『教育学研究』第 82 巻, 第 2 号, pp.30-42.
- Johnson, K. E. (2015). Reclaiming the relevance of L2 teacher education. *The Modern Language Journal*, Vol. 99, No. 3, pp. 515-528.
- 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ビデンスとは何か』. pp. 119-185. 東京: 新曜社.
- ソーヤー, R. キース. (2008/2016). 学習を最適化するということ: 学習科学研究の意味. (多々納誠子, 訳). OECD 教育研究革新センター (編), 『学びのイノベーション: 21 世紀型学習の創発モデル』. pp. 61-86. 東京: 明石書店.
- 竹田青嗣. (2015). 人文科学の本質的展開. 小林隆児・西研 (編), 『人間科学におけるエビデンスとは何か』. pp. 1-60. 東京: 新曜社.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2003). *Art for Art's Sake?: The impact of arts education*. Paris, France: Education Research and Innovation, OECD Publishing.
- 柳瀬陽介. (2010). 英語教育実践支援のためのエビデンスとナラティブ—EBM と NBM からの考察—. 『中国地区英語教育学会研究紀要』 No. 40, pp.11-20.

Copyright © 2010-2019 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

