

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

**Reviewing the Relationship between Education
and Evidence:
Focusing on the Process How a Teacher Finds “Evidence”**

Shigesato Suzuki

The University of Tokyo

April, 2020

No. 36

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

「教育とエビデンスの関係」の検討：
教師が「明証性」を付与するプロセスに着目して

鈴木繁聡（東京大学）

Reviewing the Relationship between Education and Evidence:
Focusing on the Process How a Teacher Finds “Evidence”

Shigesato Suzuki
The University of Tokyo

Authors' Note

Shigesato Suzuki is a PhD 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

Abstract

This study aims to review the relationship between education and evidence and obtain a new perspective by focusing on the process how a teacher finds “evidence” in his or her educational practices. In this study, I interviewed a teacher called did not conduct questionnaire surveys in an environment where evidence-based education was required. I chose A, a retired school principal of age 60s, as a research participant. I used SCAT or steps for coding and theorization to analyze the data obtained from the interview.

After describing the research method, I analyzed the transitions of A’s educational view. Then, I reconsidered the "relationship between education and evidence" through A’s perception.

Through this research, I pointed out that a teacher, who emphasizes the “learning experience” of the “child,” is interpreting “living world evidence” as a way to respond to accountability which is based on modern scientific evidence through the pursuit of responsibility.

Keywords : Evidence Based Education, Teacher Education, Qualitative research, SCAT

「教育とエビデンスの関係」の検討： 教師が「明証性」を付与するプロセスに着目して

1. はじめに

1.1. 目的と背景

本研究の目的は、教師が「エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスに着目し、「教育とエビデンスの関係」を再検討するための新たな視座を探索的に得ることである。

「教育とエビデンスの関係」は今井（2015）によってモデル化されている。今井（2015：5頁）はエビデンスがその「証拠能力」によってではなく、「エビデンスと呼ばれること」によって威力を発揮することに着目した。そして、そうであるがゆえにエビデンスが各国の教育政策に影響を与えるほど力を持つ一方で、その政治的・レトリック的な効果が批判の対象になっていることを指摘した（今井 2015：5-6頁）。エビデンスはこのような“複数の力が自らの文脈にそれを組み込もうとして争う争奪の場”（今井 2015：10頁）になっているが、「教育とエビデンスの関係」をめぐる従来の議論は、エビデンスが教育を支えるか掘り崩すかという単純な図式になっていた（今井 2015：11頁）。そこで今井（2015）は、エビデンスが組み込まれる文脈を「近代科学」と「生活世界」に分けて図1のように整理した。

今井（2015）によれば、教育における「エビデンス」は「近代科学的エビデンス」と「生活世界的エビデンス」という2種類の文脈に引き裂かれている。「近代科学的エビデンス」とは、“人為的な場面設定によって日常生活から切り離された実験がバイアスのないデータを算出”（今井 2015：9頁）するという「実験科学」と、“懐疑によって日常生活のしがらみを断ち切った理性がそのデータを数学的な論証のなかに組み込んで

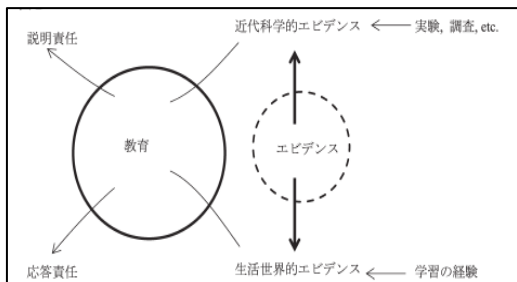


図1：教育とエビデンスの関係（今井 2015：11頁）

世界についての整合的な説明を与える”（今井 2015：9頁）と考える「数学的論証」、いわば「学習の結果」に基づいて「明証性」が付与されるような「エビデンス」である。OECDによる国際学習到達度調査（PISA）や全国学力・学習状況調査などによって正当化される教育方法などが「近代科学的エビデンス」に該当する。一方で、「生活世界的エビデンス」とは、具体的な学習の過程のような「学習の経験」を通して、“それが「腑に落ち」たり「納得」できたりする具体的なわれわれ”（今井 2015：10頁）によって「明証性」が付与されるような「エビデンス」である。学習者の“成熟や成長と呼ばれるような変容”（今井 2015：10頁）を教師が感受することによって正当化される教育方法などが「生活世界的エビデンス」に該当する。

さらに今井（2015）は、「エビデンスに基づく医療」の議論を参照しながら、教育における責任を、教育行為外の利害関係者に対する責任である「説明責任」と、パターンリズムではなくパートナーシップに基づく目の前の子どもに対する責任である「応答責任」に分けた（今井 2015：7-8頁）。そして、「近代科学的エビデンス」は「説明

責任」を、「生活世界的エビデンス」は「応答責任」を支えているとした（今井 2015：11 頁）。

その上で、今井（2015：11-12 頁）は教育がどのような「エビデンス」にも確実な支えを見出せないと指摘した。まず、「近代科学的エビデンス」は「学習の結果」に着目するがゆえに、教育における生活世界的な検証の場となる「学習の経験」をブラックボックス化してしまう。そのため、学習者の「学習の経験」によって確認されるほかない教育実践では、＜生活世界的エビデンス～応答責任＞のラインが基盤となり、「近代科学的エビデンス」はそのラインに間接的に関わらざるをえない（今井 2015：11 頁）。一方、「生活世界的エビデンス」も、学校教育が近代的な制度であるために、「学習の経験」が教師の期待に全面的に応えることはなく、応答責任に直結しているわけではない（今井 2015：11 頁）。このように、教育における「エビデンス」は、教育行為外の利害関係者への「説明責任」の基盤として頼りにされる一方で、子どもへの「応答責任」の基盤として頼りにされるような両義性を持ちながら、教育の確実な支えにはなりきれないという性質を持つ。

今井（2015）の議論は、“エビデンスをめぐる言説を説明責任と応答責任のラインに分け、教育実践におけるエビデンスが応答責任のラインにあることを自覚的に描き出している”（杉田 2019：36 頁）点で評価されている。しかし、ここで注目したいのは、今井（2015）が「教育実践の基盤」としている「生活世界的エビデンス」に対して、どのように「明証性」が付与されるのかということである。今井（2015）は教師が自身の教育実践の効果を「学習者の経験」を通して「腑に落ち」たり「納得」したりすることで、「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与すると説明していた。しかし、Biesta（2007:20 頁）が「何が

教育的に望ましいのか」という教師の認識論的な前提によって何を「効果的」とするのが左右されると述べるように、教師自身の教育観によって教師が何に「腑に落ち」たり「納得」したりするのが左右される。したがって、今井（2015）のモデルにおいて、「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与（図 1 の「学習の経験」から「生活世界的エビデンス」への矢印）が教師のどのような教育観に基づいて行われているのかを、具体的な「教師の語り」を通して検討する必要がある。

1.2. 「教師の語り」に着目した先行研究と本研究の課題設定

Slavin（2002）の主張に代表される「エビデンスに基づく教育」が浸透するにつれて、エビデンスを「つかう」主体である教師にも焦点が当たり始めている。熊井・杉田（2019）は 5 名の教師へのインタビューを行い、教師が「エビデンス」（近代科学的エビデンス）⁽¹⁾をアイデンティティ形成の文脈でどのように位置づけているのかを検討した。その結果、学校現場では「学校外への説明責任」を背景に、テストやアンケート調査の数値という「教育実践の結果」によって実践の根拠を明示する「近代科学的エビデンスの身体化」が起きつつあることを指摘した。その上で、「近代科学的エビデンス」は教師によって“実践を支えていた勘やコツ、経験、実践の対極にある「客観的」なもので、勘や経験の世界では見えなかったものを見えるようにし、実践をより高める可能性を持つもの”（熊井・杉田 2019：124 頁）として意味づけられているが、「近代科学的エビデンス」の追求が強調されすぎると、応答責任が蔑ろになることが危惧されていると指摘した。

熊井・杉田（2019）の研究は、「近代科学的エ

ビデンス」にどのように「明証性」が付与されているのかを明らかにしながら、それが「説明責任」を支えつつ「応答責任」に与えかねない危険性を示唆している。このように教師へのインタビューを通して「近代科学的エビデンス」への「明証性」の付与を問う研究があるならば、同じくインタビューを通して「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与を問う研究があってもよいだろう。

そこで本研究では、2007年に全国学力・学習状況調査が始まり「エビデンスに基づいた教育」を求められる環境下にながらも、生徒に対してアンケート調査などを行わず、「近代科学的エビデンス」による教育実践の正当化を試みなかった教師に着目することにした。なぜなら、「近代科学的エビデンス」の追求に依存していないことが、「生活世界的エビデンス」を教育実践の基盤とし、「学習の経験」を通して「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与している一つの証左になると考えたからである。

1.3. 本研究の構成

以上を踏まえて、本研究では教師のインタビューを通して、今井(2015)による「教育とエビデンスの関係」を再検討することにした。具体的には、教師の「教育観」を分析しながら、教師が「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスに着目する。

以下、第2章で研究の方法を述べた上で、第3章では研究参加者である60代退職校長Aの教育観の変遷を分析する。それを踏まえて第4章ではAの認識を通して見える「教育とエビデンスの関係」を考察し、最後に本研究から得られた知見と課題を述べる。

2. 研究の方法

2.1. 研究参加者

本研究では「近代科学的エビデンス」による教育実践の正当化を試みなかった教師に着目する。したがって、研究参加者の選定基準を第一に「教師であること」、第二に「エビデンスに基づいた教育を求められる環境にながら自身でアンケート調査などを行わなかったこと」に設定し、「目的志向のサンプリング」(Flick 2007=2011: 148頁)を行った。その結果、60代の退職校長Aが研究参加者に選ばれた。

Aを研究参加者に選んだ理由は次の2点である。第一に、2007年に全国学力・学習状況調査が始まり、数値に基づくエビデンス(近代科学的エビデンス)が求められる環境が構成されながらも、Aは自身の授業でアンケート調査などを行わなかったからである。杉田(2019: 29-30頁)は“科学の真実性が受け入れられたのは実験の結果よりも、それを取り巻く様々な言説やモノの変化があったからである”(杉田 2019: 29頁)というLatour(1987=1999)のアクターネットワーク理論(ANT)を参照しながら、全国学力・学習状況調査自体が客観的・中立的であるからではなく、それを受け入れる土壌が整っているからこそ「意味あるもの」として受容されることを指摘した。また石井(2015)は2007年から全国学力・学習状況調査に代表される「スタンダードに基づく教育改革(standards-based reform)」によって「エビデンスに基づく教育」が強調されてきたことを指摘している。Aは2007年以降も担任や管理職を経験しているため、「(近代科学的)エビデンスに基づく教育」が受容されやすい環境下にいたと考えられる。しかし、Aは「近代科学的エビデンス」による検証から距離を置いてきたことから、「生活世界的エビデンス」を教育実践の基盤にしなが

ら「明証性」を付与していることが予想された。

第二に、Aは筆者と研究開始前から知り合いであり、ラポール（信頼関係）が形成されていたからである。大谷（2017：6-7頁）は研究参加者（インタビュー）に適した人の条件として、「①フォローアップインタビューが可能である」、「②できるだけ言語化の能力が高い」、「③語りたいことがあり、かつあなたをその語りたい相手と認識してくれる」の3つを挙げている。筆者と研究参加者の間にラポールが形成されていることは、「③語りたいことがあり、かつあなたをその語りたい相手と認識してくれる」点で重要であり、Aが研究参加者として適切であると考えた⁽²⁾。

2.2. データの採取と倫理的配慮

データの採取は、201X年9月に1回、半構造化インタビューによる詳細な聴き取り（in-depth interview）を行った。インタビューの総時間は、2時間56分であった。インタビューは第三者のいない状態で、対面で行われた。

インタビューにあたっては、書面と口頭で研究の趣旨と研究者の守秘義務に関する説明を行い、書面による研究参加の同意を得た。筆者と研究参加者の間に利益相反の関係はなかった。また、インタビューの際には研究参加者の語りたい気持ちを最優先にし、研究参加者の語りでさらに追究したい箇所がある場合には、話の腰を折らないように注意しながら、その箇所に戻って質問することを心掛けた。なお本研究は、筆者が所属する東京大学ライフサイエンス研究倫理支援室の倫理審査専門委員会の認可（承認番号19-185）を受けている。

2.3. データ分析の方法

インタビューは録音後、逐語記録を作成し、それを分析データとした。データの分析にはSCAT（Steps for Coding and Theorization）（大谷2008a, 2011, 2019）を用いた。SCATとは、4つのステップによるコーディングを行い、そこから得られた構成概念をもとにストーリー・ラインを書き、理論記述を得る分析手法である（大谷2011：155頁）。具体的には、まずマトリクスの中にセグメント化したデータを記入し、それぞれのデータに対して「〈1〉データの中の着目すべき語句」、「〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句」、「〈3〉それを説明するための語句」、「〈4〉そこから浮上するテーマ・構成概念」の順にコードを考案し付与していく。その上で、〈4〉の「テーマ・構成概念」から“データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの”（大谷2008a：32頁）である「ストーリー・ライン」を記述し、そこから最終的に理論記述⁽³⁾を得るという分析手法である。

本研究の分析にSCATを用いた理由は2つある。第一に、SCATの表には分析の過程が明示的に残るため、分析者が分析の妥当性を確認し、恣意的な分析を行っていないかを検討する機能を有しているからである（大谷2011：157頁）。分析のプロセスを明示することは、筆者自身が妥当性を確認するだけでなく、読者や査読者による反証可能性を高めることにもつながる（大谷2008b：347頁）。

第二に、SCATは質的データの潜在的な意味の概念化を目指す本研究の枠組みに適しているからである。山元（2017）によれば、SCATは質的データを分析する手法の中でも、“データの中の

潜在的な意味の概念化を支援する点で優れている” (山元 2017: 133 頁)。SCAT のこのような特徴は、A が「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスを深く分析する本研究の枠組みに適していると判断した。

3. A の教育観の変遷

本章では、A の教育観の変遷を概観し、A が「指導力」や「学習者」をどのように捉えているのかを記述する。その際に A の語りを引用しながら SCAT による分析の結果を示していくが、本文中の [斜体] は A の語りの部分的引用、「A:」で始まる斜体の段落は A の語りのまとまった引用を表す。A の語りにおけるインタビュアー（筆者）の発言は、<斜体>で示す。また補足が必要な箇所には筆者が（）で補足を付記した。なお研究参加者のプライバシーを確実に保護するため、引用するデータには最小限の修正を加えている。

3.1. A の経歴の概要

A の教育観の変遷を取り上げるにあたり、最初に A の経歴の概要を示す。A は公立小学校、公立中学校、公立高校を卒業し、X 教育大学に入学した。専攻は保健体育であり、大学は 5 年間で卒業した。A は大学を卒業後、臨時採用の教員となり、卒業後 5 年間（うち 1 年は派遣労働を行い、教職から離れていた）で 4 つの小学校（うち 1 つは小中学校）に勤務した。臨時採用時代の A の略歴は表 1 の通りである。

A は小中学校 3 で中学の体育を担当した以外は、各小学校で担任を任されていた。

大学卒業後 5 年目で教員採用試験に合格し、A は正規採用の教員になった。正規採用後は小学校 3 校に合計 24 年間勤務し、担任やチーム・ティーチング（以下 TT）の担当を任された。その

表 1: 臨時採用時代の A の略歴

大学卒業後	学校名	勤務期間
1 年目	小学校 1	約 7 カ月
2 年目	小学校 2	約 2 ヶ月
	小中学校 3	約 9 ヶ月
3 年目	派遣労働	
4 年目	小学校 4	約 1 年
5 年目		2 ヶ月

後、臨時採用時代を含めると 8 校目となる小学校 8 で管理職（教頭）になり、そこに 3 年間勤務してから小学校 2 校で 3 年ずつ校長を務めて退職した。正規採用時代の A の略歴は表 2 の通りである。

表 2: 正規採用時代の A の略歴

学校名	勤務期間	役職
小学校 5	9 年	担任
小学校 6	13 年	担任・TT
小学校 7	2 年	担任
小学校 8	3 年	教頭
小学校 9	3 年	校長
小学校 10	3 年	校長

3.2. A の教育観の分析

3.2.1. 教育実習を通して形成された A の教育観

A は公立高校を卒業後、X 教育大学に入学する。しかし、教育大学に入学した理由は、高校 3 年生時に友人から「一緒に教育大学の体育科に入らないか？ほぼ 1 日スポーツをやって過ごせるよ」と言われたことに魅力を感じたからであり、教育大学に入学したにもかかわらず [教師という

か、教職がいいとかはほとんどない]ような状態だった。

しかし、このような教職に対するAの態度は、大学3年次の教育実習後に一変する。Aは自身の教職に対する態度が変わった理由として、教育実習期間中にAが仲良くなった児童3名が、教育実習が終わった後にバスを乗り継いで約20キロ離れたAの自宅まで会いに来てくれたエピソードを挙げた。この経験以前のAは、教師は[教えるのが仕事だ]という印象を持っていたため、[教えたから子どもがどうなるかということまではあまりイメージしていないというか、(子どもの)変容だとか愛情のバックしてくるものだとか、そこまでイメージしていなかった]という。しかし、この経験を通してAは[実習が終わって子どもたちが来た時に、「こういう風になんか返ってくるんだな」と感じるようになったという。ここからはAが教職の「教師—子ども関係における相互作用性」を感受したことで、教職への「生きがい・やりがい」の意味付与を行った様子が見えらる。その結果、Aは教職を志望するようになった。

一方で、この教育実習ではAの指導力観にも影響を与えるエピソードがあった。Aの教育実習が終わるときに、実習校の教師たちが送別会を開いたが、その送別会の場で「一読総合法」と「三読法」(国語の物語文の読解指導法)⁽⁴⁾について[喧々譁々]の議論があったという。教育実習生でありながら、その議論に入ろうとしたAはベテランの教師から「お前には無理だ」と言われた。Aは[それがちょっとカチンときて。「やっぱり力をつけないと駄目だな。(教師に)なってやる」と思い、教師を目指すことにしたとも語っている。

ここでAが「つけなければいけない力」と感じていた内容について聞くと、Aは[指導法、教

育技術]と語り、ベテランの教師から「お前には無理だ」と言われたことを[ベテラン職人と素人って言うことですね。「素人は黙ってる」と。そしたら「プロにならないといけないな」(と思った)]と振り返っている。ここからは、Aが教育実習時に「教育技術に関する知識量の多寡」によって決まる指導力観に触れて、「教育技術と知識を多く持つ専門家」という理想の教師像の獲得を行いながら、「教育の非専門家」としての自己認識を行ったことがわかる。

田中(2003:118頁)によれば、「教師の指導力」には「実体概念」と「関係概念」という2種類の捉え方がある。「実体概念」では、「教師の指導力」を板書の技術や語呂合わせなどの「テクニク的なもの」と捉えて、「いつでも・どこでも使うことができ、どんな子どもにも同じ効果をもたらすことができる能力・技能」(田中2003:118頁)とみなす。一方、「関係概念」では、「教師の指導力」を“教授行為の相手次第で変化するもの”(田中2003:118頁)と捉え、“同じ教師でも、どんな状態の学校で教えているかによって、その指導力は高くなったり低くなったりする”(田中2003:118頁)と捉える。以上のAの語りを踏まえると、Aは「教師の指導力」を「実体概念」として捉えていると解釈することが妥当だろう。実際、筆者が「その時の「プロ」ってどういうイメージでしたか?」と聞くと、Aは次のように答えた。

A: その時はもうまるっきり「教師力量=優れた教育技術」。教師がまずは(優れた教育技術)持っている(と考えていた)ので、子どもの方に重心は一切なかったです。子どもが付いて来てくれるというか。力を持ってわかりやすく理解できて、そういう授業ができて

ばね。そのための力量をというのは持ってな
きゃダメだなっていう。

以上のことから教育実習を通して、Aには教職
の「教師—子ども関係における相互作用性」の感
受による教職志望の形成が起きながら、同時に
「実体概念としての指導力観」の形成が起きてい
たことがわかる。

3.2.2. S 教師との出会いと A の教育観の揺らぎ

臨時採用の教員として 4 校目の小学校 4 に赴
任した際に、A は先輩教師 S と出会い、S 教師の
教育実践を通して「実体概念としての指導力観」
の揺らぎを経験する。S 教師の教育実践を A は
次のように振り返っている。

A: 1 年生の教室の後ろにカーペットが引いて
あって。「何ですかこれは？」っていったら (S
教師は)「ここで勉強するんだよ」って。「子
どもはバラバラに座らせていたら安心でき
ないんだよ」って。「ゴロゴロ毛糸の玉みたい
にぐちゃぐちゃやって、そこで安心するんだ
よな」みたいな。(中略)「これはすごいな」
と。みたことない。型にはめると言うか、そ
ういう厳しい生徒指導の土台の上に教科指
導ありみたいなものばかりしか見ていな
かったから「なんじゃこれは」と (S 教師の
実践を見て) 思って。

今津 (1979, 2017) は“将来従事する、または
現在従事している職業の地位・役割達成に必要と
される知識・技能・価値規範を獲得し、その職業
への一体化を確立してゆく過程” (今津 1979: 18
頁) を「職業的社会的」と名付けた。[型にはめ
ると言うか、そういう厳しい生徒指導の土台の上
に教科指導ありみたいなものばかりしか見て
いなかったから] という A の語りからは、先輩

教師たちの実践を観察しながら「統制的・権威主
義的な教師に向けた職業的社会的化」を行っていた
A の様子がうかがえる。

またこの語りからは、教育実習中に獲得した
「実体概念としての指導力観」の下で、A が「対
話モデルに基づく自生的・自立的な概念」として
の「学び」(田中 2003: 112 頁)ではなく、「伝達
モデルに基づく依存的・従属的な概念」としての
「学習」(田中 2003: 112 頁)に基づく「パター
ナリズム的教育観」を持っていた様子がうかがえる。
そして、その「パターナリズム的教育観」は、
S 教師という「非統制的・非権威主義的な教師」
との出会いと、S 教師の「対話モデルに基づく自
生的・自立的な学び」の教育実践を観察すること
によって、相対化されたことがわかる。

Husserl (1938=1975) によれば、「新たな対象」
はこれまでの経験から獲得された「予期の地平」
との関係で理解され、予期を充足させて地平に組
み込まれたり、予期を失望させて地平に修正を迫
ったりする (今井 2015: 10 頁)。今井 (2015) は
この Husserl (1938=1975) の議論を参照しながら、
「失望」は“それに見舞われた人の構えそのも
のの変更を迫る可能性がある” (今井 2015: 10 頁)
ことを指摘している。S 教師の実践を[これはす
ごいな][なんじゃこれは]と振り返る A の語りか
らは、A が「パターナリズム的教育観」という「予
期の地平」に対して「失望」を感受し、A の教育
に対する構えそのものの変更を迫られている様
子がうかがえる。

ところが、A の「パターナリズム的教育観」は
S 教師との出会いによって相対化されながらも、
根本的に変わったわけではなかった。A は正規採
用後も、自身の教育実践では [授業がうまくいっ
たとか完遂したとか、そういうことの方がまず大
事だった] と語っている。この [授業がうまくい

った]という感覚について、筆者がく目に見えて子どもを自分の思ったように動かせる感覚ですか?>と聞くと、Aは「[そうそう。それがまず教師の大事な力量であるだろうと(思って)]と語った。このことから当時のAにとっての「授業の成功」は「教師の思い通りに子どもを統制できる」という「操作概念としての学習者像」に基づく「パターナリズム的教育の成功」のみであったと解釈できる。

Aの教育観が変わらなかった理由について、筆者が「目の前の子どもが思うように動いてくれるかどうか」というところに教員として安心感を抱いていたからですか?>と尋ねるとAは次のように答えた。

A: そうでしょうね。だいたい、(子どもが)黙っていると、本当は考えているのに、考えていないとみなすじゃないですか。教師が。今もそうだけど。僕はそういう風な見方しかできなかつたから。『分かっていたらちゃんと発言するし』とか。『そういうふうを持っていきたくるんですよ。』

ここからは、「教師の安心感」につけ込む「操作概念としての学習者像」への誘惑によって、Aには「伝達モデルに基づく依存的・従属的な学習」から「対話モデルに基づく自立的・自立的な学び」への転換が起きずに、「パターナリズム的教育観」を保持した様子が見えてくる。

しかし、Aが当時の実践を「(S教師から教えてもらった)子ども主体というか、子どもに寄り添う指導が頭にありつつも、なかなかそううまくはいかなかったな」と振り返るように、自身が持っていた教育観・指導力観に全く葛藤を抱えていなかったわけではない。この葛藤によってAの

教育観はその後大きく転換する。

3.2.3. 「学びの共同体」との出会いとAの教育観の揺らぎ

臨時採用時代も合わせると6つ目の小学校6で、Aは「[子どもがしっかり学ぶというのはどういうことなんだ]ということへの問い直し」を始めることになる。この「問い直し」は、赴任先の学校が文部科学省の委嘱事業である「学力向上プラン(仮名)」に指定されたことと、担任を外れて指導部長になり、TTの担当になったことがきっかけであった。当時の経験をAは次のように振り返っている。

A: 学年付(TTの担当)になって若い先生と一緒にいろんな授業や生徒指導に取り組むときに、人の授業を見ていると自分がやってきた授業の反省がすごくできるというか。「あー。こういう授業をやっていたんだ」と。「教師こんなに喋ってるか」と。「じゃあ子どもで考えてるんだ」と。だんだん今やっていることに少しずつ引っかかり始める。近いものにね。そういうことだったんですね。じゃあ「ずっと学び続ける」というのはどういうことだと。自分がやっていた一読総合法なんかでは内言を、つぶやきや書き出しとして表出させていく指導法であるんだけど、必ずしも(子どもが)手を挙げて発言する(必要がある)んじゃないくて、書いた付箋をペタッと貼ったりだとか、発言をとるとか、いろんなことをして子どもが全員参加できるように授業を組んでいくね。するとそこに一回立ち戻って、『こういうこともやっていたよな。そういえば』と。

この語りからは、TTを契機にAは「他者の教育実践への参加」を通じた「教育実践の省察」を始めた様子うかがえる。そして、この省察を通して、「実体概念としての指導力観」に基づく「パターンナリズム的教育観」へのAの葛藤がさらに大きくなっていったと解釈することができる。

葛藤を抱えながら「教育実践の省察」を行う中で、Aは佐藤学の著書に出会う。そして[浜之郷がそういう(子どもが全員参加できる)奇跡の学びを展開したと。じゃあ見に行ってみようかと]思い、「学びの共同体」の実践を行っていた茅ヶ崎市立浜之郷小学校の授業見学に行った。見学では[3年生か4年生の音楽の授業]と[6年生の理科の授業]を参観し、Aは[音楽の授業は非常にテンポが良くて明るくて先生のトーンも明るくて、子どもたちも活発にやっけていいな]と感じたという。一方で、6年生の理科の授業では、[今でいう「ジャンプの課題」があって、非常にレベルの高い「電磁石の応用編」というか。「どうしてベルはなるんだろう?」「その回路はどうして鳴るように作られているんだろう?」と。それを説明するようなどてつもなくレベルの高い話]がされていた。当時のAは6年生の理科の授業を見て[結論にたどり着かない。これがまず「はあ?」と思ったのと、「教師は支援」というのは分かるけども、(授業中に教師は)どういう力の発揮をしているんだ(というのがわからない)]印象を持ったという。

しかし、授業後のリフレクションではAが高く評価した音楽の授業は、[「子どもの学び」じゃなくて「教師のリード」なんですね。その中で子どもが活動したり、発言したり(している)。それを非常に厳しく指摘されて][酷評されて]いた。一方、Aが高く評価しなかった理科の授業は[ものすごい評価されて]いたという。Aとは真

逆の評価が行われていた経験を、Aは[結構グサグサきましたね]と語り、当時のことを次のように振り返っている。

A: 自分はこっちの授業に惹かれていたから。「えー」って。(S 教師の実践を見たときのように) また根底から覆されるような感じだった。実際に授業を見てわかるというのはこういうことだね。

この語りからはAが「実体概念としての指導力観」と「パターンナリズム的教育観」に対して「失望」を再び感受し、自身の教育観の更新の必要性を再認識したと解釈できる。実際、Aは浜之郷小学校の授業見学を通して、自身の教育観が[変わるきっかけにはなったんですね。「あれが子どもが本当に真剣に学んでいるっていう姿だよ」]と振り返っている。

しかし、Aが[変わるきっかけにはなった]と語るように、浜之郷小学校での授業参観はAの教育観を転換させるには至らなかった。<なぜ音楽の授業が評価されなくて、理科の授業が評価されたのかということ、その議論の中で腑に落ちたんですか?>という筆者の質問に対して、Aは次のように答えている。

A: いや、完全に(腑に)落ちたとは言えないですね。それは自分の「子どもの学びを見る力」が低かったからですね。(中略) 子どもを見るとか、子どもが学んでいるか学んでいないかを捕まえるということがどれだけ難しいことかということが(当時は)あまり理解できていなかった。(中略) 要するに、(当時の自分がしていたことは)後ろから見ている授業参加者みたいなもので、見ているよう

見ていないですよ。見えているだけ。子どもの活動が、「見る」っていうのは違いますね。一体化するぐらいのことでしょう。

浜之郷小学校での授業を見学しても自身の教育観が変わらなかった理由を、Aは「自分の「子どもの学びを見る力」が低かったから」と振り返り、子どもの「学び」を捉えるためには子どもとの「一体化」が必要であると述べている。ここでの「一体化」について、Aは先に触れたS教師とのエピソードでは「臨床」という言葉を用いながら次のように説明していた。

A: 職員室で(私が)たばこを吸っていたら(S教師が)「A君、子どもと遊んできなよ」って。

「君が遊ばないんだったら俺がやるよ」って脅された事があって。「職員室は戻って来ることじゃない」っていわれて。そういう風に言われたこともあった。子どものそばにいて子どもをよく見て、今いう「臨床」というかね。(S教師は)そこに寄り添ってよく見てみて話をよく聞くというようなことを徹底していた

AはS教師のことを「佐藤学と同じこと言っていて」と振り返っており、「学習者(子ども)との「一体化」は、ここでいう「臨床」を具体化した言葉として用いられていると考えられる。つまり、浜之郷小学校を見学した時のAには、教師が学習者の「学習の経験」へ一体化するという意味での「臨床」概念が欠けていたために、Aは「学びの共同体」に「教育的な望ましさ」としての「明証性」を付与できなかったと意味づけている。その結果、Aは「構えそのものの変更」には至らなかったと解釈することが妥当である。

3.2.4. 「学級崩壊」を通じたAの教育観の転換

Aの教育観は、臨時採用時代から合わせて7校目の小学校7で学級崩壊が起きたクラスの担任を任されたことで、大きく転換した。筆者が「(小学校7で学級崩壊のクラスの担任になる際には)「自分がこういう指導をすれば子どもたちは思うように動く」という風に思われていたんですか?」と尋ねるとAは次のように答えた。

A: そうですね。最初は。きっと教師の授業の力や展開に魅力がないから、子どもが拡散していった(学級崩壊が起きてい)るんじゃないかというのがあったんですね。だから僕はなんとかできるだろうと。

「実体概念としての指導力観」に裏打ちされた「パターンリズムの教育観」を持つAにとって、「学級崩壊」という現象は「実体概念としての指導力」の欠如によって引き起こされるものとして解釈されていた。そして小学校7に至るまでの勤務校での教育実践を通して、Aは自身が「実体概念としての指導力」を持っていると捉えていたため、学級崩壊のクラスの担任になっても、学級を立て直すことができると考えていた。しかし、Aが担任になっても学級の半分の児童が授業中に保健室に行くなど、学級崩壊は収まらなかった。当時のことをAは次のように振り返っている。

A: 全然ダメでした。全然ダメだったのは、僕の授業のやり方が全然ダメだったというよりも、子どもが自ら主体的に学ぶということを保障しようとしなかったんですよ。<なんで保障しようとしなかったんですか?> そうでなくてもできるだろうと。そっちの方が

(子どもを動かす上で) 効率がいいだろうと。
(中略) まるっきりダメですよね。

この語りからは、A が「パターンナリズム的教育観」に「失望」を感受した様子がうかがえる。この経験を踏まえて、A は学級崩壊が起きているクラスに、[授業のシナリオの中で、ここでグループの考え方を入れていくと、結論に近づくだらう] というような、そのための便宜的なグループ活動] ではなく、[(子どもたちが) 授業を自分たちのものにするためのグループ] として「学びの共同体」の実践を授業に導入した。すると [こんなになるんだと。激変ですよ。 (学びに) 向かっていない子が (学びに) 没頭するように] なり、[誰も教室から出て行かない] 状態になったという。当時の児童たちの変化をAは次のように振り返る。

A: (子どもたちの変化を見て、) 子どもの学びに委ねなきゃって (思いました)。徹底的に。そっちの量を飛躍的に増やすと。思考の量を。そのためには教師のルールやシナリオや、そこに拘泥するような授業はもういいと。

この語りからは学級崩壊のクラスの担任になったことを転換点として、「実体概念としての指導力観」に支えられた A の「パターンナリズム的教育観」が、「パートナーシップ的教育観」(一人ひとりの学びを保障する教師)へと変化したことがわかるだろう。

この経験を通して、A は「学びの共同体」を 「一人ひとりの学びを保障する」と。全員の学びを保障する。それを基本にしています] と捉えるようになり、「一人ひとりの学びを保障する」というのは一人ひとりの差異を認めた上での話ですよ。徹底的に、一人ひとり学ぶということの民

主義ですよ]と語っている。学級崩壊のクラスを受け持つ前の A は、「臨床」概念(学習者の「学習の経験」への一体化)がなく、浜之郷小学校での授業見学では「学びの共同体」に「教育的な望ましさ」としての「明証性」を付与しなかった。しかし、学級崩壊の状態にあった児童たちが学びに向かうようになったことで、A は「臨床」概念の重要性を感受し、学習者の「学習の経験」への一体化を通して「学びの共同体」に「学びの民主主義の具現化」という「明証性」を付与したと解釈できるだろう。

以上を踏まえて、A の教育観とそれに基づく「明証性」の付与のプロセスをまとめると次のようになる。小学校 7 で学級崩壊のクラスの担任となる以前の A は、「パターンナリズム的教育観」を持っており、教育方法に対する「明証性」は「自身の思い通りに子どもを動かすことができたかどうか」という「学習の結果」に基づいて付与されていた。しかし、学級崩壊のクラスに対して自身の指導技術が通用しないという「失望」の感受によって A は教育観の変更を迫られ、「パターンナリズム的教育観」は「パートナーシップ的教育観」へと転換した。「パートナーシップ的教育観」の下で「一人ひとりの学びを保障する」ことが「教育的な望ましさ」となったことに伴い、A は学習者の「学習の経験」との一体化重視の「臨床」概念を獲得した。そして、「学びの共同体」は、「学級崩壊状態からの「学び」の回復」という生活世界での検証を経て、「学びの民主主義の具現化」としての「明証性」を付与されるに至っている。

4. A の認識を通して見える教育とエビデンスの関係

前章で見た A の教育観の変遷を踏まえて、本章では A の認識を通して見える「教育とエビデ

ンスの関係」を考察する。

Aは2007年以降の「近代科学的エビデンスに基づく教育」が受容されやすい環境にいたが、<先生もご自身の授業の中で、自己満足度などをアンケート調査によって数値的に成果を出そうとしたことはありますか？>という筆者の問いには「[ないです]」と答え、その理由については「[時間がもったいない]」からと語っている。「学びの共同体」を自身の教育実践のよりどころにしながら、実験や調査による教育実践の正当化を試みないAは、「生活世界的エビデンスを重視する教師」である。

しかし、Aは「近代科学的エビデンスに基づく教育」の受容に向けた力学から無縁だったわけではない。Aは「[学力向上とくに数値でこだわる、数値を何ポイント上げるためにこだわっている学校がほとんど]」と語っており、熊井・杉田(2019)も指摘していた「近代科学的エビデンス」の教育現場への浸透を感受していた。また、Aは全国学力・学習状況調査の結果を踏まえて教育長から「今年は高かったね」や「今年は駄目だったね」と言われた経験があったという。このようにAは学校現場での「説明責任」重視を背景とした教育実践の即時的効果の証明の要請によって「近代科学的エビデンス」の追求に直面せざるを得ない環境にいた。

このような環境下でも、Aは「近代科学的エビデンス」を重視する教育長や学校に対して、「今はそういう風にしか評価と言うか、そこでしかわからない人はさせとけという感じですね」と語り、「[近代科学的エビデンスを重視した評価によって]切り刻めば刻むほど学びの分断が進むだけ」と語っている。ここからは、Aが「近代科学的エビデンス」の追求を「学びの分断化」への隘路と解釈しており、自身を「近代科学的エビデンス信

者」から差別化することで、「生活世界的エビデンスを重視する教師」になっていることがわかる。

一方で、Aは「近代科学的エビデンス」を無視しているわけではない。<(学級崩壊だったクラスが変わったことで「学びの共同体」が)本物なんだなと思われましたか？>という筆者の質問に対して、Aは「[おまけから言えば、CRT(標準学力検査)のポイントが20ポイント上がりました]」と答えており、「学びの共同体」には「近代科学的エビデンス」の文脈における「明証性」も付与している。つまり、Aは<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインを重視しながら、子どもに対する「応答責任」を果たすことが、教育行為外の利害関係者に対する「説明責任」を果たしていくことにも接続すると捉えている。

このように小学校7以降のAは学習者の「学習の経験」との一体化を重視し、その「臨床」概念に基づく自立的判断によって、「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」の検証を行いながら「教育的な望ましさ」として「明証性」を付与していた。そして、「生活世界的エビデンス」を通して「応答責任」を追求することは、「近代科学的エビデンス」に支えられる「説明責任」を追求することにも接続していると解釈していることがわかる。

以上を踏まえて今井(2015)のモデルを検討すると次の4点を指摘できる。第一に、教育実践は<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインが基盤になるという今井(2015)の前提についてである。今井(2015)は教育実践が「学習の経験」によって確証されるほかないため、<生活世界的エビデンス～応答責任>のラインが基盤になることを前提としていた。しかし、Aは「パターンリズム的教育観」から「パートナーシップ的教育観」へと転換したことで、応答責任を追求し始め

たのであり、「パターンリズム的教育観」の下では「応答責任」よりも「自身の思い通りに子どもを動かすことができるかどうか」が重視されていた。ここからは、教育実践で〈生活世界的エビデンス～応答責任〉のラインが基盤になるかどうか、教師の教育観によって左右され、〈生活世界的エビデンス～応答責任〉のラインが基盤になるためには、教師が「パートナーシップ的教育観」を持つ必要が示唆される。このような観点から、「パターンリズム的教育観」の下での「教育とエビデンスの関係」を検討する必要があるだろう。また、教育現場が「近代科学的エビデンス」の追求に直面せざるを得ない環境にあることで、〈生活世界的エビデンス～応答責任〉のラインがどれほど基盤となりうるのかも検討する必要がある。

第二に、エビデンスが「近代科学的エビデンス」と「生活世界的エビデンス」へと引き裂かれることによる、教育現場における教師の自己認識の変容である。熊井・杉田(2019)は現在の教師のアイデンティティ形成が「近代科学的エビデンス」を受容しながら行われていることに言及していたが、Aの語りから見えてくるのはむしろ「近代科学的エビデンス」を受容しないことで「生活世界的エビデンスを重視する教師」として自身を意味づけるような自己認識である。このように、エビデンスが「近代科学」と「生活世界」の文脈へと引き込む争奪の場になっていることは、教師を「近代科学的エビデンス」の追求に向かわせるだけでなく、「生活世界的エビデンス」の重要性を認識させることにもつながっている。このような観点からも、「エビデンス」が教師の自己認識に与える影響を検討する必要があるだろう。

第三に、「応答責任」と「説明責任」の関係についてである。今井(2015)は「応答責任」と「説明責任」を区別したが、それは両者が接続しえな

いという前提を含んでいた。しかし、Aの認識を通して見えるのは、「応答責任」が「説明責任」を果たすことにもつながりうるという両者の関係である。ここからは「生活世界的エビデンス」が〈近代科学的エビデンス～説明責任〉のラインに間接的にはあるが接続する可能性が示唆される。

第四に、「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与についてである。Aは学習者の「学習の経験」へ一体化を重視するようになったことで、「学びの共同体」に「明証性」を付与した。このように「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与は教師によって多様でありうるため、「学習の経験」を捉える教師の教育観を含めて「生活世界的エビデンス」を再考する必要があるだろう。

5. おわりに

本稿では教師が「生活世界的エビデンス」に「明証性」を付与するプロセスに着目し、今井(2015)による「教育とエビデンスの関係」を再検討した。その結果、①〈生活世界的エビデンス～応答責任〉のラインを基盤とする前提条件、②教育現場における教師の自己認識の変容、③「応答責任」と「説明責任」の関係性、④「学習の経験」を通じた「生活世界的エビデンス」への「明証性」の付与においてモデルを再考する必要性を指摘した。

しかし、本研究は一事例であるため、ここで得た知見を他の教師の分析に当てはめながら、新たなモデルを提示する必要がある。また、本研究では紙幅の都合上、Aが「近代科学的エビデンス」に付与している意味については十分に言及できなかった。これらについては今後、別の論考で扱いたい。

注

(1) 熊井・杉田 (2019) は「近代科学的エビデンス」という言葉を用いず、単に「エビデンス」としている。しかし、「アンケート、テスト、スタンダードによる教育実践」を「エビデンス」と捉えインタビューを行って分析しているため、本稿では「近代科学的エビデンス」とした。

(2) 付言するなら、A は「①フォローアップインタビューが可能である」という条件も満たしていた。また、「②できるだけ言語化の能力が高い」という条件についても、筆者は研究開始前から A が 1 年間で 32 回にわたって執筆した「校長室便り」を読んだことがあり、A の言語化の能力の高さを感じていた。

(3) SCAT において得られる理論記述はあくまでも「このデータから言えること」であり、普遍的で一般的に通用する原理のようなものではない (大谷 2011 : 159 頁)。しかし、大谷 (2008b : 348-349 頁) によれば、質的研究自体が一般性や普遍性よりも個別性や具体性に即して行う研究である。本研究は「アンケート調査を行わなかった教師」の認識という個別性や具体性を深く追究していくため、分析の方法として SCAT を用いることが適切であると判断した。

(4) 「三読法」とは垣内松三や石山脩平の理論を踏まえた、①通読、②精読 (場面ごとや文章全体を見渡した詳細な読み)、③味読 (①と②の学習のまとめ) によって授業を構成する指導法である (石丸 2014 : 19 頁)。それに対して「一読総合法」は、“児童言語研究会が三読法の理論を批判し、文章の部分を分析⇔総合しながら最初から精読する読解の指導方法” (山本 1993 : 96 頁) である。

引用文献

- Biesta, Gert (2007), Why “What works” won’t work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57 (1), pp.1-22.
- Flick, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung : eine Einführung*: Rowohlt Taschenbuch Verlag (=小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 (2011) 『質的研究入門』春秋社) .
- Husserl, Edmond (1938) *Erfahrung und Urteil*, Hamburg: Meiner (=長谷川宏訳 (1975) 『経験と判断』河出書房新社) .
- Latour, Bruno (1987), *Science in action : how to follow scientists and engineers through society*, Harvard University Press (=川崎勝・高田紀代志訳 (1999) 『科学が作られているとき : 人類学的考察』産業図書) .
- Slavin Robert (2002) “Evidence-Based Education Policies,” *Educational Researcher*, (31), pp.15-21.
- 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」『教育学研究』第 82 巻第 2 号, 30-42 頁.
- 石丸憲一 (2014) 「文学の授業における、いわゆる三読法を見直す」『教育学論集』第 65 巻, 19-31 頁.
- 今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何か」『教育学研究』第 82 巻第 2 号, 2-15 頁.
- 今津孝次郎 (1979) 「教師の職業的社会的化 (1)」『三重大学教育学部研究紀要. 教育科学』第 30 巻 4 号, 17-24 頁.
- 今津孝次郎 (2017) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 大谷尚 (2008a) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案」『名古屋

- 大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学』54 卷 2 号, 27-44 頁.
- 大谷尚 (2008b) 「質的研究とは何か」『教育システム情報学会誌』Vol.25 No.3, 340-354 頁.
- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization」『感性工学』Vol.10 No.3, 155-160 頁.
- 大谷尚 (2017) 「質的研究の理解 (2) 実践をより良くするために質的研究はどのように進めれば良いのか」『学校健康相談研究』14 卷 1 号, 4-12 頁.
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- 熊井将太・杉田浩崇 (2019) 「教育政策・制度の中で教師はどのように「エビデンス」に応答しているか」杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る』春風社, 98-129 頁.
- 杉田浩崇 (2019) 「「エビデンスに基づく教育」という問題圏」杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る』春風社, 16-40 頁.
- 田中智志 (2003) 『教育学がわかる事典』日本実業出版社.
- 山元淑乃 (2017) 「アニメ視聴を契機とした日本語習得を通じた発話キャラクターの獲得過程に関する事例研究」『言語文化教育研究』第 15 卷, 129-152 頁.
- 山本名嘉子 (1993) 「一読総合法」奥田真丈・河野重男監『現代学校教育大事典』第 1 卷, 96-97 頁.

Copyright © 2010-2020 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/>

