

教育方法学の研究方法論「教育実践の記録と解釈」

授業というテキストの〈解釈〉と〈分析〉 ～新しい解釈学の視座から～

都留文科大学 鶴田清司

## はじめに

教育実践(授業)の記録と解釈というテーマは多義的である。少なくとも、①誰が「記録」するのか、②誰が「解釈」するのかという点で、少なくとも次のようなパターンが考えられる。

- A 実践者(教師)が、自分の授業を記録し、解釈する。
- B 実践者が、自分の授業を記録し、第三者がそれを解釈する。
- C 第三者(研究者・参観者)が、ある教師の授業を記録し、解釈する。
- D 第三者がある教師の授業を記録し、それを実践者自身が解釈する。

また、「記録」と「解釈」の関係も微妙である。「記録すること」のなかに既に「解釈すること」も含まれているからである。特にAのように、実践者が自らの授業を記録する場合はなおさらである。実際に授業の参観者があとからそれを読むと、まったく違った印象を受けるということがよくある。これは、「(現象としての)授業の解釈」と「授業記録の解釈」のズレという問題であり、今回の研究テーマ「教育実践の記録と解釈」の意味する範囲と関連してくる。つまり、「何」を「解釈」するのかという問題である。

さらに、「記録」と「解釈」の「時間的な隔たり」(Zeitabstand)がさまざまな意味を生成するということもある(1)。例えば、授業記録を数年後に読み直してみても、新たな別の解釈(例えば、当初は活気のある授業だと思っていたが、よく見ると表面的な言い合いに終始していたという反省)が生まれるといった経験である(2)。こうした授業の意味づけの違いは、授業者(記録者・解釈者)の〈地平〉がその都度異なっていることによってもたらされるものである。

他にも、第三者(研究者・参観者)が実践者といかなる関係にあるかという点も「記録」や「解釈」に影響を及ぼすことが考えられる。醒めた目で客観的に観察するのか、共感的なまなざしで見つめるのかというスタンスの違いによって、結果は大きく異なってくる。

こう見てくると、本テーマは多様な角度からアプローチすることが可能である。

筆者はすでに、実践者が一人称で語る(記録・解釈する)ケース(主にAとB)に焦点を当てて、そうした授業記録の意義やその解釈の仕方について、武田常夫の授業記録をもとに考察した(3)。

今回の報告では、それもふまえて、授業を記録・解釈するとはどういうことかという問題について、新しい解釈学の視座から考察を加えてみたい。

## 1 人間科学の方法論 ～「理解」と「説明」～

### (1)「理解」と「説明」の二分法

筆者はすでに、ガダマー(Gadamer,H-G.)やリクール(Ricœur,P.)らに代表される「新しい解釈学」に見られる解釈学的理解の方法を〈解釈〉と命名し、その対概念である〈分析〉との統合を図る文学教育論を提起した(4)。(なお、ここで言う「新しい解釈学」とは、シュライエルマッハーやディルタイらの伝統的かつロマン主義的な解釈学に対抗する形で提起された「哲学的解釈学」のことをさしている。)

文学テキストのみならず、授業という物語も広義のテキストとみなせば、そこで明らかになった基本的な論点や方法は「授業の記録と解釈」にも適用されるはずである。そこで本報告では、〈解釈〉と〈分析〉を教育方法学の研究方法論の問題にも敷衍して論じていきたい。

まず、〈解釈〉と〈分析〉は、現代の哲学界の中心テーマとされる「人間科学の方法論」(5)をめぐる問題の中で提起された「理解(Verstehen, understanding)」と「説明(Erklären, explanation)」に対応している。この二分法は、ディルタイ(Dilthey, W)がそれぞれを精神科学と自然科学の方法論と考えたことに由来する。

丸山高司によると、両者の「認識論的原理」の違いは、次の通りである(6)。

【理解ないし解釈学的方法】

- ・「主体と主体」の関係にある自己と他者が「共通の意味世界に帰属」して、相手の表現を「共通の解釈図式」を手がかりにして理解していくという認識方法。
- ・「個別」ないし「特殊」への指向。

【説明ないし分析的方法】

- ・「客観としての対象」を「意識一般」としての認識主体が「理論的枠組」を用いて観察・分析・説明するという認識方法。
- ・「法則」ないし「一般」への指向。

M・リーデルによれば、その違いは次の通りである(7)。

【理解ないし解釈学的科学】

- ・ある文脈のなかに身を置いて、「文脈仮説」(前理解)に基づく「推定」(反証・修正・確証を含む)によって、「特殊者とその特殊性において同定する」という方法。〔理解の推定モデル〕
- ・解釈の「規則」は、「歴史的に制限された妥当性」しか持たず、常に「相対的」であり、状況に応じて「変化しうる」ものである。

【説明ないし記述的説明科学】

- ・「一般法則」に基づいて、「個別者ないし特殊者を一般者の下に包摂する」という「仮説的演繹的」な方法。〔説明の包摂モデル〕
- ・「一般法則」は、個別の事象を「完全に規定しあるいは限定する」ものである。

O・F・ボルノーは、両者を次のように区別している(8)。

【理解ないし精神諸科学】

- ・人間によって創り出された「精神的世界」を「内側から見通しのきくもの」として見て、そこでさまざまな構成要素の「内的連関」を把握する。
- ・文化を「意味連関」のなかで捉える方法。

【説明ないし自然諸科学】

- ・「よそよそしい」未知の対象を既知の「普遍的な諸法則」に「還元する」ことによって意味づけ、「支配可能なもの」にする。
- ・自然を「因果連関」のなかで捉える方法。

さらに塚本正明は、ガダマーとハーバーマスの論争を総括するなかで、両者の立場の違いを次のような二分法で説明している(9)。

【ディアログ言語体系】

- ・「間主観的な対話共同体」を基盤して、「言語の事柄性」を重視する。
- ・「多義性」や「状況論的次元」をもつ。
- ・「主體的な原世界」という意味での「状況論的世界開示性」をもつ。
- ・「具体的状況に身を置くような態度」と結びつく。
- ・「解釈学的な『として-構造』」をもつ。

【モノログ的言語体系】

- ・「公理体系に基づく自己完結性」をもち、「学の客観性」「知識の确实性」を重視する。
- ・「一義性」や「対象論的次元」をもつ。
- ・「没主体的世界」という意味での「対象論的事物指示性」をもつ。

- ・「対象化」「客観化」という「思考態度」と結びつく。
- ・「命題論的な『として-構造』」をもつ。

いずれの場合も、「理解」とは特定の状況や文脈のなかに身を置いて主観的（これは独断的・恣意的という意味ではなく、多くの主観が共有するという「間主観的」という意味で用いている）に個別の意味を明らかにしていく行為であるのに対して、「説明」とは一般的かつ理論的な認識枠組を用いて客観的に個別の意味を明らかにしていく行為であると考えられている。S・シュトラッサーによれば、自然科学における事実（データ）は、認識主体がある一定の「距離」を保ちつつ、ある一定の「方法的イデー」ないし「科学的装置」を適用することによって獲得され、そこで初めて「われわれにとって存在する」のである。しかも、それは当の「方法的イデー」を採用しようとする者なら誰もが「客観的」に「同定」「確証」しうるものである。これは、私たちが他のものにその都度「まき込まれる」という関係ではなく、「他のものに-対峙して-立つ」という関係に基づいている。そこでの事実、認識主体にとって、まさに「対-象性(Gegen-Ständlichkeit)」を有することになる(10)。

このような「理解」と「説明」という二分法は、人間科学における基本的な認識論・研究方法論の違いとして対置されてきた。筆者は、このような基本的な区別にしたがって、〈解釈〉と〈分析〉という二つの対概念を導入し、新しい解釈学の諸概念に基づいて、両者の本質を解明した。そして、ガダマーに対するJ・ハーバーマスやK・O・アールらの批判も検討して、単なる二分法を超えて、〈解釈〉と〈分析〉が相補的な関係にあるものと捉えて、両者の統合をめざす文学教育論を展開したのであった。念のため、〈解釈〉と〈分析〉の概念を次にまとめておきたい。

## (2) 〈解釈〉と〈分析〉の本質

まず、〈解釈〉とは、次のようなことを意味する概念である。

- ①〈出会い〉という出来事が生じる。それは、主体と主体の関係、開放性、非-連続性（一回性、反復不可能性）、計画・予測不可能性、否定性という特徴を持つ。
- ②他者（テキスト）に対して絶えず開かれていることの結果として、自己（読者）内部の「理解の〈予-構造〉」（M・ハイデガー）のもとで、「持参された前理解(mitgebrachte Vorverständnis)」と「先取りの前理解(antizipierendes Vorverständnis)」(F・キュンメル)とが相互作用しつつ理解を形成する。
- ③テキストと読者の間の「歴史的な対話」によってそれぞれの地平が弁証法的に止揚され、より新しい、より普遍的な地平が得られる（ガダマーはこれを「地平の融合(Horizontverschmelzung)」と呼ぶ）。また、そこで否定・更新された読者の「新たな自己理解」も生じる。
- ④テキストの文字を音声に変換することを重視する。つまり、言葉を通して存在が立ち現れるという立場から、その響きを「聴く」という活動が積極的に行われる。
- ⑤状況や文脈に依存した理解が行われ、その妥当性や適切性は間主観的な一致によって判断される。また、〈分析〉とは、次のようなことを意味する概念である。

- ①〈出会い〉という偶然的・一回的・歴史的な出来事は起こらない。即ち、主-客分離の関係に基づく対象化・操作・統制、連続性（反復・応用可能性）、計画・予測可能性、自己安定性という特徴を持つ。
- ②他者（テキスト）に対してその都度開かれていないこと、また、本来の〈前理解〉概念を持っていないことの結果として、既に主題化・意識化・明確化された形で、自らの生活世界の外部から得られた「閉じた・持参された前理解」（理論的コード）に依拠し、その枠のなかで理解を試みる。
- ③読者は「自らの地平を絶対化する」ことによって、テキストを対象化して、その特徴や仕組みを演繹的・合理的に読み解く（説明する）。非歴史的（共時的）、普遍妥当的な意味を獲得することができる反面、それだけでは「対話」による「地平の融合」や「新たな自己理解」は生じにくい。
- ④テキストの文字を音声に変換することは重視しない。記号としての言語という立場から、それを「見る」という活動が中心である。
- ⑤状況や文脈の個別性・特殊性を超えた理解が行われ、その妥当性や適切性は客観的な基準との一致

によって判断される。(4)

## 2 反省的実践家モデルと技術的熟達者モデル

この二つの概念を授業論・教師論に敷衍してみよう。

〈解釈〉型の授業（教師）は、個人のさまざまな〈前理解〉に基づく多様な読み（考え）が生成し、それらを交流する中で異質なものととの〈出会い〉や自分と他者とのズレが引き起こされるという点で、社会構成主義的で対話的・協同的な学び（プロジェクト型学習）の要素が強い(11)。斎藤喜博、武田常夫、石井順治らの授業はその典型的な事例である。

一方、〈分析〉型の授業（教師）は、国語科で言えば、一定の知識・技術（文学理論や作品分析法）を〈教科内容〉として設定して、それらの体系的・段階的な習得・習熟をめざしていくという点で、計画的かつ系統主義的な学習（プログラム型学習）の要素が強い。向山洋一の分析批評、西郷竹彦の文芸学理論、大西忠治や阿部昇の科学的「読み」による授業はその典型的な事例である。

また、D・ショーンの概念を援用すると(12)、武田に代表されるような〈解釈〉型教師が「反省的実践家(reflective practitioner)」に対応し、向山に代表されるような〈分析〉型教師が「技術的熟達者(technical expert)」に対応していると考えられる。

佐藤学によれば、前者は、「反省的思考」によって「自らの専門的成長と授業の改造」を図るべく、「より複雑な文脈に身をゆだね、子どもたちとのよりパーソナルで対等な関係を築きあげて、文化的な意味の形成や価値の高い経験の創造を追求」という授業観・教師像であるのに対して、後者は、「授業の成功を保障する一般的な法則や原理が、どこかに存在することを仮象する観念」に基づいて、授業を「科学的技術の合理的適用」とみなして実践するという授業観・教師像である(13)。

「技術的熟達者」の場合、実践における「不確実性」は「脅威」であると見なされ、なるべく安定的に行うことができるような方法論を求めようとする。それに対して「反省的実践家」は、教師が実践経験の中で反省的に自らの思考の枠組みを変えていくこと、事例研究をもとに「実践的な知識」を形成・開発していくという立場である。そこでは、実践における「不確実性」は「自己防衛の機会」ではなく、むしろ「発見の源」「更新の源」である(14)。先に述べた〈解釈〉と〈分析〉に対応していることが分かる。

次に、二つのモデルについて、さらに詳しく見ていくことにしたい。

### (1) 反省的実践家モデル

これは〈解釈〉型の授業や教師に対応している。テキスト（授業というテキストも含めて）に対する〈解釈〉的な読み方（見方・考え方）が特徴である。

武田常夫の授業記録は、授業の中の出来事（子どもの表情、教師の心的体験、教室の雰囲気など）に注意しつつ、その質を鋭敏にとらえ豊かに記述することによって、自分の教材研究、指導法、さらには授業観まで検証していくという省察が行われている。あくまでも自分を成長させるための日常的な努力であり、自らの授業の質を絶えずきびしく問い直す（「無力さ」「弱さ」「敗北感」といった言葉が使われる）という姿勢が貫かれている。

武田の授業記録の特徴として、授業において生じる〈沈黙〉を感覚的に受けとめて、その質を記述・評価するという点があげられる。例えば「次郎物語」（下村湖人）の授業で、武田は、お浜が作ったにぎり飯が喜太郎に砂をかけられて「むざんによごれてしまった」ときの次郎の気持ちを考えさせようとして、「むざんによごれてしまったにぎり飯というのは、どういうことだろう？」という発問をした。ところが、子どもたちは「重苦しく沈黙」してしまう。

武田は、それをめぐって次のように記述している(15)。

わたしはいままでたびたびこうした漠然とした発問をしては子どもたちを重苦しく沈黙させたことがあった。そしてこのときもまたそうであった。こうした発問には、子どもたちの読みとった結果を拡大したり、明確にしたり、新たな葛藤を起こしたりするような内容が存在していない。

武田は、こうした「不明確」で「漠然とした」発問がその原因であることを痛感して、その状況を打

開する方途を探る。そして、「よごれてしまったにぎり飯……、いったいこのにぎり飯はどういうにぎり飯だったのだろう。のりまき、ごましお、それともまっ白なおにぎり？」という具体的な発問を発見するのである。それは、「じっとおし黙っている子どもたちを前にして、とっさに頭に浮かんだ問いであった」。これによって、子どもから「まっ白なおにぎり」という〈解釈〉が出され、それがきっかけとなって、C<sub>1</sub>～C<sub>3</sub>のような〈解釈〉が出されていく(15)。

C<sub>1</sub> このにぎり飯はさ、お浜がだいじににぎったものなんでしょう。そして、次郎はそれをだいじにとっておきたかったものだったんでしょう。だから、にぎり飯をむざんによごされてしまったということは、そういうお浜や次郎の気持ちめっちゃめっちゃによごされてしまった、ということなんだと思います。

C<sub>2</sub> 次郎は喜太郎にとびかかっていった。それは、次郎やお浜のやさしい心がどろだらけにふみにじられてしまったくやしきや悲しきがあったからなんだと思います。

C<sub>3</sub> 次郎にとっては、このにぎり飯は、とてもだいじなものだったんだと思います。一つも分けてやるわけにはいかないほど、たいせつなものだったんだと思います。それをどろだらけにされてしまったということは、そのおむすびをだいじにしている自分の気持ちをどろだらけにされてしまったことなんだと思います。

子どもたちは、武田の発問を通して「まっ白なおにぎり」についての〈前理解〉を喚起し、それを作品の地平と重ね合わせることによって次郎の心を今日的に生きている。

ここには両極的な事実が示されている。一つは、どう答えたらよいかわからないような曖昧な発問によって生じた「重苦しい沈黙」である(別の表現では子どもが「はるか遠くにいる」ように感じる状態である)。もう一つは、「子どもたちのうちにあるものをうまく引き出す鋭さ」を持った発問によって子どもと「対話」している(「無限に接近している」ように感じる)状態である。前者は「空しさ」「断絶感」、後者は「手ごたえ」「充実感」を感じる場合でもある。前者の場合、その「非教育的な側面」が反省されている。

このように武田の授業記録は、自らの専門的力量的の問題と深くかかわっていたのである(16)。

記録とは、速記して保存することではなく、具体的な事実を材料にして、自己を認識し、教師の仕事が発見するいとなみであった。書くことを通して授業を知り、子どもを知り、それに対応する教師の人間を検証するいとなみであった。(17)

授業記録がまさに「反省的实践」として位置づけられていることが分かる。佐藤学によれば、そうした「反省的实践家」による授業の表現様式は、以下のような特徴を持っているという(18)。

①文脈の固有性を尊重し、具体的な経験の生き生きとした描写を追求する。

〔個性記述法を採用し、一般化と普遍化には慎重である。〕

②一人称による記述を求め、非人称、三人称は退けられる。教師としての「私」が登場し、子どもも個人名で登場し、一人ひとりの経験の叙述を通して、教室の出来事の多義的な意味の解釈が追求される。

③上記の結果、実践の記録と表現において「物語性」が求められ、「語り」の様式も、理論的な探究の一つのあり方と見なされる。

佐藤は、「一般性と客観性を保持した『パラダイム』の様式で語られ続ける必要」も指摘しつつ、「教室のストーリーテラー」として、教師の「語り」による表現様式が「もっと生かされてよい」と述べている。「技術的熟達者」をめざした授業記録(例えば、後で述べるように、授業を「追試」できるように全発問・指示を明記した「法則化論文」と異なって、こうした「反省的实践家」の記録は固有名詞のついた事例研究の対象となるだろう。その「主観性」を研究方法論の点で批判することは容易である。しかし、すぐれた教師の「見え」や「感覚」や「問題意識」や「授業論」に学ぶこと(先取りされた表現を追体験によって充実・検証していくこと)も必要である。なぜなら、武田自身、斎藤喜博からそうして学ぶことによって授業者として成長していったからである。例えば、武田にとって「授業とすら見

えなかった」ほどに、「子どもたちが思い思いに勝手なことをやっている授業」について、斎藤が「子どもが動いていますね」「教室に張りがあるのがわかるでしょう」と批評したときの動揺・驚きもその一例である。そのときには、その言葉の意味が全く理解できなかったのである。それ以後も、武田は、自分にとって自明であったことが次々と「否定」されるという経験を重ねることを通して、教師としての成長を遂げていったのである(4)。

ここで、個性記述的な事例研究(質的な授業研究)の「一般化」という問題に突き当たらざるを得ない。私は、教育方法「学」の立場から、「一般化」の必要性を感じている。武田常夫という特定の教師の事例研究にとどまらず、それが教育方法や教師教育の研究にとって広く有益な知見をもたらすことが必要だと考えている。

鯨岡峻は、「エピソード記述を中心にした事例研究は一般性に開かれていないのか」という問題に対して、次のように述べている(19)。

エピソード記述が目指す一般性は、手続きとしてではなく、むしろ読み手の読後の了解可能性、つまりどれだけ多くの読み手が描き出された場面に自らを置き、「なるほどこれは理解できる」と納得するか、その一般性を問題にするのだといってもよいでしょう。

このように鯨岡は、個別の事例研究も「一般性」に開かれているという立場から、読み手(他者)が「体験の共通性」に基づいて「あり得ること」と納得できるかどうか、しかも、それが自分自身だけでなく「不特定多数の一人」という立場からも納得できるかどうか重要であると述べている(20)。筆者も、個々の事例について各自の〈前理解〉に基づいて間主観的(相互主観的)に見方・考え方・感じ方が一致することが「一般化」のための出発点であると考えている(21)。

やまだようこは、「はじめは個人の主観に発するものであっても、その個人の主観を越えて、個人相互間の共通性、一致性を獲得して、公共性、共有性をそなえる」という「相互主観性」の意義について述べたうえで、「質的データ」の場合は、統計学的なサンプルの「代表性」ではなく、「事例への質的な典型性」が重要だと指摘している(22)。そこでは、「同様の体験を背景とする者にとっては、彼の事例は典型として生き生きと機能する」のである。

この問題については、藤原顕も論じている。

個別な教師の事例には、受容者である他の教師が、その具体性ゆえに自らの実践経験との重なりを見出しやすい。その結果、事例の受容者である教師に、研究結果としての事例と自らの実践経験を対照させて、自身のそれをふり返る契機を提供できる可能性が生じる。こうしたところに、事例研究の結果がもつ実践的価値を見出すことができる。(23)

藤原によると、「自らの経験との類似」が「典型性」ということになる。仮にそうした既有経験がない場合には、これからの生活の中で経験する可能性がある。その場合、今はまだ実感的に分からないとしても、将来「我が身にも起こり得る」こととして「他者の経験世界に可能的に開かれている」(24)という態度を保つことが大切である(ハイデガーやガダマーの解釈学においても「語りかけてくる」(ansprechen)ものに対して「身を開いていること(Offenheit)」が重視されている)。そうした態度によって、後になって「ああ、こういうことだったのか」と追体験的に理解することができる。もし、そうなれば、その事例は「典型性」さらに「一般性」を持つということになる。たった一つの事例であっても、それは先達が歩んだ道として、若い教師たちにとって〈道標〉となるのである。この〈道標〉こそが授業理論であり、力量形成の理論である。それは「実践的知識」ないし「実践的思考様式」として、その教師固有の言葉(実践言語)で語られることが多い。それを丁寧に拾い上げていくとともに、その意味を具体的に明らかにしていくことが授業研究の課題である(25)。

実際、武田の授業記録を読むと、そこに独特の言い回し・表現が見られることに気づく。それは武田という教師の「実践的知識」や「実践的思考様式」を表している。

授業方法に関する実践言語としては、「ゆさぶり」「追いこみ」「展開の核」などがあげられる。

授業とは子どもを追いこんでいくことである。どうしても、いやでもその問題につきあたり、つ

き破っていかざるをえないような、未知の力を発揮せざるをえないようなのっぴきならない断崖へ子どもを追いかけていくことなのである。そのために教師はたえず子どもをゆさぶっていかねばならない。(26)

これは、武田にとって「もっとも困難なしかしもっとも力感あふれる仕事」なのである。こういう学び(島小では「平板な授業」と対比して「創造的な授業」と呼ばれる)を体験することによって、「しなやか」で「つよい」という実践言語で評価されるような子どもに成長していくのである。

次に、授業評価にかかわる実践言語としては、「手ごたえ」「充実感」などの言葉があげられる。

わたしは授業が終わったとき、きょうは手ごたえがあったかどうか、ということをつつも考える。手ごたえがあった、ということは、わたしの問いが子どもたちに確実に突きささり、予想以上に拡大され、大きな振幅をもって帰ってきたときである。もちろん、そんな充実した瞬間は非力なわたしには一年のうちでも数えるほどしか生みだしえないのだが……(以下略) (27)

客観的・数量的な分析・評価の方法も一定の意味はあるが、武田にとっては、そうした自分の目を通して捉えた主観的(質的)な評価の方が「確かなもの」だったのである。そこでは「見る力」(斎藤喜博)がきわめて重要になってくる(28)。これは、アイスナー(Eisner, E.W.)の「教育的鑑識眼」(educational connoisseurship) (29)、奈須正裕の「みとりのアート」(30)と同じような芸術的なアプローチである。

武田常夫の授業の見方・捉え方はまさにこれであった。武田は近代文学に対する造詣が深く、すぐれた文学表現に学びながら、授業の情景や雰囲気、子どもの様子を生き生きと描写するように努めた。武田は筆者によるインタビュー(1980年11月23日)において、「自分にとって未体験の新しい事態を手あかで汚れた言葉で表すのは不適當だから、大江健三郎らの比喻にも学びながら、独自の個性的な表現を求めたのだ」と語っている。次にあげるのはその例である。

- ・自分のことばが、子どもたちの上を素通りして、どこか遠くの方へ消えていってしまいそうなむなしさに気がついた。(31)
- ・一方の授業で見た子どもたちが、澁刺と学習にとりくんでいるのに比較して、一方の授業の子どもたちの表情が鉛をのみこんだように重かった、ということだけであった。(32)

こうした授業の記録と解釈は、授業における現実を先取して捉えて表現したものと言える。ボルノーによれば、「言語は、それからすでに独立にすでに現存している現実を模写するのではなく、現実を形成する」ものだという言語観に立って、眼力のある人間が捉えた言葉・表現に学んでいくことの必要性を強調している(33)。これは、「テキストと現実との関係は、既存の事実とそのコピーとしての表象との関係には還元できない」という「表象の危機」問題への視点を提供している(34)。

つまり、「見る力」のある教師によって先取的に捉えられた言葉を尊重し、それを追体験的に理解していくことが必要だということになる。ここで言う「追体験」とは、ディルタイらのロマン主義的解釈学で言われていた「追体験(Nacherleben)」＝一方的な「自己移入(Sichhineinversetzung)」とは異なっている。むしろ、自分の授業観(安定した地平、既存のフレーム)が揺さぶられ、変革されるような〈出会い〉の経験(ガダマーの言う「解釈学的経験(hermeneutische Erfahrung)」)をともなっている。

こう見てくると、一人称による授業記録(実践言語による語り)は、文脈依存的な一つの特例にすぎないとか、質的な研究は「普遍化」「一般化」「理論化」をめざすべきではないといった対立的な捉え方は不適切であることが分かる(35)。むしろ、先に述べたような「すぐれた授業」および「すぐれた授業者への成長過程(熟達化のプロセス)」にひそんでいる一般的な原理・法則をその中から抽出していくという授業研究の方法論の意味が改めて認識できる。

武田常夫が残した授業記録はその点で大きな意義がある。教師一人ひとりが、日々の実践において「子どもが重苦しく口を閉ざす」というのはこういう状態をさすのだ、「授業の手ごたえ」とはこういうことなのだ」と実感的に理解できたとき、それは教師の力量形成への〈道標〉となるだろう(36)。

## (2) 技術的熟達者モデル

これは〈分析〉型の授業や教師に対応している。テキスト(授業というテキストも含めて)に対する

〈分析〉的な読み方（見方・考え方）が特徴である。例えば、客観的・定量的な授業分析方法として、授業のパターン分析、コミュニケーション分析、相関分析などの開発ツールがある。

例えば、坂元昂は 1970 年代に、授業の改善を目的として、教育工学の手法に基づく授業分析法を開発した(37)。「ベテラン教師」の授業（よい授業）の特徴を解明するために、教師と子どもの言語的・非言語的な活動の構成や機能を客観的に分析することをめざしたのである。そこでは、まず授業を見るための観点や項目が設定される。教師の活動のカテゴリーとしては、「情報提示」（目標や教材の提示、説明、助言、板書など）、「反応喚起」（発問、指名、間合い、要求など）、「反応統制」（指示、誘導、注意など）、「評価」（机間巡視、観察、点検など）、「知的 KR」（肯定、否定、確認、まとめなど）、「情的 KR」（賞賛、励まし、叱責、冗談、無視など）がある。一方、子どもの活動のカテゴリーとしては、「情報受容」（見る、聞く）、「情報処理」（読む、書く、考える、話し合い、作業など）、「反応」（発表、質問、感情表現、要求など）、「確認」などがある。観察者は授業のビデオを見ながら、教師や子どもの活動を上のカテゴリーに分類した上で、それを「相関分析」「内容分析」などによって多角的に検討する（「よい」「ふつう」「わるい」といった評定を用いる）とともに各種の「授業改善視点表」によって項目ごとに改善点をチェックして具体的な処方（内容をしばらく焦点化する」「一問多答にせよ」など）を下す。この一連の作業を通して、よりよい授業のためのフィードバック情報（カンやコツでなく、誰にも伝達・共有できる形の情報）を得ようとしたのである。

坂元の開発した方法は、誰にも通用する一義的・客観的な観察項目（カテゴリー）を設定したことによって、「見る力」の乏しい教師でも授業が記述・分析・評価できるという点が特徴である。それは、さまざまな事象・活動を一定のルール（手順）に従って数量化・記号化していけばよいからである。まさに〈分析〉的手法であり、「技術的熟達者」をめざす授業研究と言える。（反面、そうした理論的なカテゴリーに依拠することによって複雑かつダイナミックな授業の中で起っていることを内側から記述し批評することが難しくなる。また、授業（研究）を一つのシステムと見なし、目標をいかに効率的に達成していくかという工学的発想だけでは、一見非効率的と思われる出来事に教育的な意味が含まれていることを見逃してしまう。）

次に、授業における〈沈黙〉をどう記録・解釈するかを見ていこう。

従来の数量的・客観的な授業分析法、例えば、N・フランダースの「相互作用分析」(interaction analysis)の手法では、「沈黙ないし混乱」(silence or confusion)という形でカテゴライズされている。〈沈黙〉は「混乱」と同一視されるくらいであるから、その意味については考慮されていない。

そうした授業分析では、例えば、次のような授業記録 (transcript) になる(38)。(元のままでは発言が羅列的に続くだけで「読みにくい」ので、コンピューターを使っていくつかのカテゴリーに分類し、所要時間も付けている。)

発問 (12 秒) それでね、えー、みんなが今使っている紙ね。これはどういう紙を使っている、君、どんな紙だ、えー君？

沈黙思考 (10 秒)

単純応答 (1 秒) E : ノート。

沈黙思考 (4 秒)

単純応答 (1 秒) S : ノート、ノート。

沈黙思考 (4 秒)

(中略)

発問 (5 秒) 今君たちが使っている紙は、原料は何だろう。

沈黙思考 (3 秒)

単純応答 (1 秒) 複数発言 : 木、木。

ここでは〈沈黙〉はすべて「沈黙思考」と分類されている。ここには、〈沈黙〉の多様性や質に対する理解がほとんどなされていない。(実際、「授業者の発問に対して、そのつど、沈黙思考があり、断片的な単純応答しか返ってこない。子どもたちは発問に即時に応答できないで困惑している」といった分析のレベルにとどまっている。)

以上のように、客観的・定量的な授業研究では〈沈黙〉について研究することが困難である。しかし、先に述べたように、授業を研究(理解・評価)する上で、〈沈黙〉の質に注目することは非常に大きな意味を持っている。むしろ、質的な授業研究においてはそこが重要な着眼点となる。例えば、「グラウンデッド・セオリー」(グレイザー&ストラウス)や「モデル構成的現場心理学」(やまだようこ)のように、さまざまな〈沈黙〉の事例からボトムアップ的に「コード化」「カテゴリー化」「モデル化」が図られることになるだろう(39)。その際、先述した武田の事例(「重苦しい沈黙」「充実した沈黙」という実践的言語)は「質的な典型性」として参考になるだろう。

〈分析〉的立場の授業研究として、最近では、「法則化論文」に見る授業記録はその典型である。

向山洋一を代表者とする「教育技術の法則化運動」(現在は TOSS と改称)とは、全国に埋もれたすぐれた教育技術を集め、「追試」「修正」を通して教師の「共有財産」として広めていこうという教育研究運動である。その中に「主張は教材・発問・指示・留意点・結果を明示した記録を根拠とする」という「実証性の原則」がある(40)。向山は、それが不十分だったために、従来の教育論文や研究紀要の中には「役に立たない」「わからない」ものが多かったと言う。その反省から、法則化運動では「技術」に着目することによって、「追試」という方法論を積極的に展開していった。それは「誰でもできる」技術であり、しかも「役に立つ」「効果があがる」技術とされた。授業記録において「発問・指示」の明確化はそのための必要条件であった。この運動が教師の書く教育論文(実践記録を含む)に文体の革新をもたらし、わかりやすさや追試可能性を高めたことは事実である。

ただし、実際の授業では「追試」だけでは対応できない場面がある。確かに発問や指示など教師の働きかけの部分は「追試」できるだろう。しかし、そこでの子どもの反応をどう解釈し、それにどう対処するかによってその後の展開も授業形態も原実践とは異なってくるはずである。ここで斎藤喜博の言う「すぐれた感覚」や「直観力」などが要求される(41)のであり、定石化された教育技術のレパートリーだけでは処理できないのである。「法則化論文」における授業記録の弱点は、そうした「受けの論理」(42)が見えにくいということである、つまり、授業において生起する事実(例えば沈黙)に対してそれをどのように〈解釈〉したかということが記述されないという問題である。

このように、法則化論文では、発問や指示が「客観としての対象」とみなされ、同じようにやれば「誰でもできる」という点で「連続性」「計画性」「予測性」を極大化し、〈出会い〉のような非連続性・計画・予測不可能性は極小化している。また、先に述べた客観的・数量的な授業分析法と同じように、予め設定された「理論的枠組」の中で「仮説演繹的」に授業を捉えようとしている。〈分析〉的立場の授業研究であることは明らかである。

ちなみに、最近の「TOSS 授業技量検定」も同様の発想であり、予め設定された基準に基づいてA表(最高段位8段)からF表(最低級位39級)まで詳細なランクが決められている。

しかし、いずれも外面的(外因的)な授業評価にとらわれた発想であり、内面的(内因的)な授業理解の軽視につながる恐れがある。それだけでは、授業の表面的な部分だけを見たり真似したりすることになりかねない。「授業の達人」の発問・指示を「モデル」として追いかけていくことになる。しかし、これでは効果は一時的なものにとどまり、授業の根本的な力量が形成されていくことは難しいだろう。

「現象としての授業」を見るのではなく、そこに潜んでいる内面的なものをこそ見なくてはならないのである。言い換えると、「哲学としての授業」や「歴史としての授業」を見るということである。前者は、今日の授業には教師のどのような願いや思想が込められているのかという内因的(哲学的)な理解である。後者は、今日の授業はどのような形で生まれてきたのか、その教師の授業実践史の中でどのような位置にあるのかという内因的(歴史的)な理解である。いずれの場合も、そのためには、教師が

語る言葉（一人称の語り）をよく聞きとることが不可欠となる。それによって、はじめて、その教師の行為の意味、さらには今ここで行われている授業の意味が明らかになってくるのである。例えば、授業を見ていて、教師はなぜこんな小さな問題にこだわっているのか、なぜこの子どもを指名したのか、なぜその発言を受け入れたのか……と疑問に思うときがあるが、実はそこに教師や子どもにとって重大な意味が隠されていたということを後になって理解するという体験である。

### (3) 両者の統合をめざして

もちろん、「反省的实践家」と「技術的熟達者」という二つのモデルはあくまでも理論的なモデルであり、実際はそれほど単純に区別できない。当然、教師の仕事の中には技術化されていくべき部分も存在する。いちいち状況の中に身をおいてその都度「省察」するとしたら身が持たないだろう。斎藤喜博も、教育技術の一般化には慎重な姿勢を見せていたが、他の教師が使えるような教育技術を「定石」と呼び、それを「たくさんみつけ出そう」と考えていた(43)。その意味では、教師は「反省的实践家」であると同時に「技術的熟達者」でもあると言うべきである。二者択一的な教師論（または授業研究）に陥ってはならないだろう。

ただし、〈解釈〉と〈分析〉に関わって、ボルノー、リクール、塚本正明らが言うように、あくまでも「省察」が基本であり、「技術」はその「補完」とみなすべきである。向山洋一自身も、教育技術法則化運動の発足当初に、「技術で解決できるのは、7、8パーセントのことだ」(44)と述べていた。

つまり、〈解釈〉型授業（教師）と〈分析〉型授業（教師）の統合が求められているのである。上述してきたように、前者は質的な授業研究と親和性が高く、後者は量的な授業研究と親和性が高い。

とすると、この問題は、授業の質的（間主観的）研究と量的（客観的）研究の統合という問題にも関連してくる。先にあげたアイスナーも、「教育鑑識眼」のような芸術的なアプローチと客観的・科学的なアプローチが「補完(complement)」の関係にあると考えていた(45)。

当然、どちらの方法にも固有の意義と限界がある。無藤隆も言うように、「両者が相まって、対象のより十全な理解が可能となる」(46)と考えられる。「質的方法と量的方法是对立するものとしてよりも相補的なものとして見られるべき」という指摘もある(47)。その統合や補完のあり方については、いくつかの提案や試行もなされている。質的研究と量的研究の「トライアングレーション」や「混合方法論」(48)、「質的方法と量的方法の相互作用」(49)などである。日本でもそうした授業研究が行われている(50)。いわば、授業の〈解釈〉的研究と〈分析〉的研究の統合である。

筆者自身、文学テキストの授業という文脈の中ではあるが、〈解釈〉と〈分析〉の統合に向けて、リクールらの知見を参考にしつつ、次のような3つの原則を提示した(51)。

- ① 〈解釈〉と〈分析〉は互いに補い合い、組み合わせられながら進行していく。〈解釈〉と〈分析〉を独立させることはテキストの豊かな理解につながらない。 【相補性の原則】
- ② 〈分析〉は〈解釈〉をよりよく展開させる上での媒介的契機を与える。特に〈解釈〉がうまく行われないうようなときに、あるいはより豊かな意味づけをめざすときに、〈分析〉を経由させることが不可欠である。 【媒介性の原則】
- ③ 〈解釈〉は存在論的な概念であり、〈分析〉は方法論的な概念であるという点で、〈解釈〉は〈分析〉を包含している。即ち、〈解釈〉の方がより根源的な理解のあり方である。 【包含性の原則】

この原則に基づいて、授業というテキストの〈解釈〉と〈分析〉に取り組むことが筆者の課題である。実際、ガダマー自身も、主著『真理と方法』のタイトルが意味するものは「真理対方法」ということではないこと、「真理」を導く解釈学は客観的な「方法」科学と対立するものではないことを指摘して、「精神科学にも方法は存在するし、それを学んで適用しなければならない」し、「どこでこの道具が生産的な仕方投入できるのかを、よく知っているのだからなければならない」と述べている(52)

確かに、近代科学の合理主義・客観主義・実証主義を批判する「解釈学的ないし現象学的研究」と「量的研究」は認識論的に「両立不可能」であり、「量的研究と結びつける必然性はほとんど見出しがたい」と考える人もいるだろう(53)。しかし、実際の場面では、文脈依存的・間主観的な「理解」に加えて、

普遍的・客観的な「説明」の枠組も必要になってくる以上、先の3原則に基づいて両者の統合を模索していく必要がある。これは、各研究者レベルの課題にとどまらず、学会レベルでのトライアングレーション（多様な研究方法の重ね合わせ）の課題と言えよう。

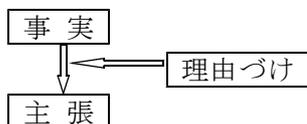
### 3 授業の〈分析〉的理解の事例 ～子どもの発言の論理構造～

最後に、授業の〈分析〉的理解の事例として、筆者が最近、子どもの発言や授業の論理構造を見とるためのツールとして活用している「トゥルミン・モデル」の有効性について述べておきたい。

S・トゥルミンは、議論の強さを次の六つの基本要素から分析している(54)。

- ・主張(Claim)……結論
- ・事実(Data)……ある主張の根拠となる事実・データ
- ・理由づけ(Warrant)……なぜその根拠によって、ある主張ができるかという説明
- ・裏づけ(Backing)…理由づけが正当であることの証明
- ・限定(Qualifiers)……理由づけの確かさの程度
- ・反証(Rebuttal)……「～でない限りは」という条件

これを単純化すると、次のようになる。



これは一般に「三角ロジック」とも言われ、これまでもディベート指導などに活用されてきた。ポイントは「根拠」となる客観的な事実・データとそれに基づく「理由づけ」（事実・データの解釈・推論）が妥当かどうかである。「根拠」とは「証拠資料(evidence)」のことであり、どうしてそれからその主張ができるのかを説明するのが「理由づけ(reasoning)」である。

記述・説明・発表・討論などの言語活動にあたっては、こうした考え方が重要になる。「根拠」とは証拠資料となる客観的な事実・データであり、誰にとっても開かれている。アクセスや取り出しが自由にできる。それに対して「理由づけ」は、なぜその事実・データを選んだか、それをどのように解釈・推論したかという考えの筋道を示すものであり、人によって異なる可能性がある。同じ事実・データを用いても正反対の主張が出てくるとも珍しくない。そうになると、どちらの主張が正しいのかを決めるために、どちらの論理（理由づけ）の方が妥当かを検討することが必要になる。

このように、論理的な思考・表現、さらに教室コミュニケーションにとって「理由づけ」は非常に重要になってくる。が、同時に、子どもにとっては困難な課題でもある。高校生の段階でも、「根拠」はあげること（情報の取り出し）はできても自分の言葉で「理由づけ」ができないケースが多い。PISAにおける自由記述式問題の無回答率の高さはその一つの表れである。

小学校2年生の授業で、子どもたちが書いた詩を読んで、その題名は何かを考えて発表するという学習が行われていた。その際、なぜそう考えたか、理由も述べることになっていた。

次の詩をめぐる授業の記録を抜粋して示す。

□

さいしょは大きい

つかえばつかうほど

小さくなる

C1 けしゴムだと思います。理由は、つかえばつかうほど小さくなると書いてあるからです。

C2 けしゴムだと思います。理由は、さいしょは大きいからです。

C3 けしゴムだと思います。新品のときは四角いからです。

(中略)

C6 石けんだと思います。理由は、つかえばつかうほど、どんどんとけて、小さくなるからです。

T 石けんは使うと小さくなってどうなる？

C なくなる。 C おれる。 C やわらかくなる

この中で、C<sub>1</sub>は「つかえばつかうほど小さくなる」という文を根拠にしている点はよいが、それを理由と同一視している。なぜそこから「せっけん」ではなく「消しゴム」と言えるのかという「理由」が述べられていない。「消しゴム」であることの固有な理由づけが欠落しているのである。

それに対してC<sub>6</sub>は、本文中の根拠をあげるだけでなく、それを自分の既有知識・生活経験をもとに推論して、考えの理由を述べている（波線部）。「つかえばつかうほど小さくなる」と書いてある（根拠）→石けんはつかえばつかうほど、どんどん溶けて小さくなる（理由）→だから題名は「石けん」である（主張）という論理構造になっている。

このように、本文中の言葉を自分の既有知識・生活経験（他の子どもと共有できる知識・経験）と結びつけることが「理由づけ」を具体的かつ説得的なものにするのである。授業において子どもからキラッと光るような発言が出てくるとき、そうした論理構造になっていることが多い。

小学校4年生の「白いぼうし」（あまんきみこ）の授業で、「女の子の正体は何か」をめぐって討論が行われていた。子どもたちからは「ちょう」「おばけ」「シャボン玉」といった意見が出された。それぞれを検討していく中で、「おばけ」や「シャボン玉」には根拠がないことが確認され、「ちょう」という意見が優勢になっていった。

ある子どもは、「男の子がやってきたとき、女の子は『早く行ってちょうだい』と松井さんに『せかかと』言っている。またつかまるといやだからあわてたのだと思う。」と発言した。

その後も、「ちょうは菜の花の所に飛んでいくから、タクシーに乗ったとき『菜の花横町』と言ったのだと思う。」「女の子は『つかれたような声』を出している。ぼうしの中で逃げようと動き回ったせいでと思う。」といった説得力のある意見が次々に出されていった。

いずれも本文中の表現を根拠として取り出しつつ、それを自分なりに解釈して、「女の子=ちょう」と考える合理的な理由づけ（波線部）を述べている。

アメリカの理科教育の分野では、「トゥルミン・モデル」を用いた科学的説明・議論の研究が盛んである。そこでは、理由づけの妥当性の「裏づけ(backing)」として科学的原理・概念を用いることが重視されている(55)。しかし、科学的説明・議論であっても、自分たちの身近な生活経験を持ち出すことが有効なケースがある。

高垣マユミは、小学校4年生の理科の授業で、止まっている車(A)に走ってきた車(B)が衝突したとき、どちらの方に大きな力が加わっているかという学習課題における話し合いの過程を分析している(56)。正解は「作用・反作用の法則」に基づいてどちらも同じ力であるというものだが、子どもたちの多くは自分たちの素朴概念（衝突後に飛ばされているからダメージが大きい）に基づいて、ぶつけられた車Aの方が衝撃が大きい( $A > B$ )と考えていた。最終的に教師は、AとBにバネを取り付けて、その縮み具合がどちらも同じであるというデータを決定的な根拠にして、 $A = B$ という正解（科学的概念）に気づかせていったのだが、話し合いの過程で興味深いことが起きた。

$A = B$ と考えている少数派の子ども(タケ)が、「それは、車じゃなくて人間でやってみて、思ったんだけど(中略)。もし走っている人が、止まっている人にぶつかったら、相当いたいでしょ。」と発言したのである。これに対して、「私もタケと同じ考え。(中略) 走っている人が、止まっている人にぶつかったら、ガンとぶつかって、どっちもいたいと思う。」という発言が続いた。他にも、「手をたたくとどっちもいたい。」という発言が出て、実際にみんなで手をたたいて確認している。こうした身近な生活経験をもとにした意見が、教師のさまざまな働きかけと相まって、子どもたちが $A = B$ という考えに変容するきっかけとなったのである。

高垣も理科の授業における「アナロジー」の役割を強調しているが、まさに日常的な生活経験に基づいて推論すること（理由づけ）が説得力を高めるのである。

以上のように、トゥルミンの論証モデルは、いかなる教科や学年であれ、子どもたちの教科内容の理

解度やコミュニケーションの質を見とるために有効である。つまり、授業の〈分析〉的理解のための普遍的・客観的なツール（基準）となり得るのである。

〔注〕

- (1) H-G.Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 1960 (1986.5.Auflage), J.C.B.Mohr, Tübingen, S.205ff
- (2) 伊藤功一『教師が変わる授業が変わる校内研修』1990年10月, 国土社, 114頁。
- (3) 鶴田清司『国語科教師の専門的力量的形成～授業の質を高めるために～』2007年4月, 溪水社, 215-232頁。
- (4) 鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』2010年3月, 学文社。
- (5) 丸山高司『人間科学の方法論争』1985年12月, 勁草書房, 1頁。
- (6) 同書, 6-13頁。
- (7) M・リーデル／河上倫逸・青木隆嘉・フーブリヒト編訳『解釈学と実践哲学』1984年10月, 以文社, 54-58頁。
- (8) O・F・ボルノー／西村皓・森田孝監訳『解釈学研究』1991年5月, 玉川大学出版部, 113頁。ただし, ボルノーはこうした区別が, 精神科学与自然科学に「二者択一」的に「限定」されるものではないこと, 「これら二つの方法が力を合わせる」ことから出発すべきであること, また, 「理解」が「より根源的なもの」であることを指摘している(同書, 113-116頁)。
- (9) 塚本正明『現代の解釈学的哲学～ディルタイおよびそれ以後の新展開～』1995年10月, 世界思想社, 111-113頁。なお塚本も, 「ディアログ言語体系」と「モノログ言語体系」を単に二律背反的に対立させるのではなく, 後者は前者の「特殊形態」として位置づけるほうが妥当ではないかと述べている(同書, 114頁)。
- (10) S・シュトラッサー／徳永恂・加藤精司訳『人間科学の理念』1978年2月, 新曜社, 133-166頁。
- (11) T・A・シュワントは, 「私たちが自己解釈的な存在であり, 言語がその存在を構成する」という点で, ガダマーらの「哲学的解釈学」と「社会構築主義」との「親和性」を指摘している。(N・K・デンジン&Y・S・リンカン編／平山満義監訳『質的研究ハンドブック第1巻』北大路書房, 177頁)
- (12) D.A.Schön, *The Reflective Practitioner :How Professionals Think in Action*, 1983, Basic Books, pp.290-307 (佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』2001年5月, ゆみる出版, 136-171頁)
- (13) 佐藤学『教師というアポリア～反省的实践へ～』1997年10月, 世織書房, 159-168頁。
- (14) Schön, op.cit., p.69, 299. (前掲訳書, 120頁, 154頁)
- (15) 武田常夫『イメージ育てる文学の授業』1973年8月, 国土社, 128-138頁。
- (16) 詳しくは, 鶴田清司「授業記録と教師の成長」(『学ぶと教えるの現象学研究\*』1987年6月, 東京大学教育方法学研究室, 85-101頁)を参照。
- (17) 武田常夫『真の授業者をめざして』1971年8月, 国土社, 86頁。
- (18) 佐藤前掲書(1997年), 166頁。
- (19) 鯨岡峻『エピソード記述入門～実践と質的研究のために～』2005年8月, 東京大学出版会, 41頁。
- (20) 同書, 44頁。
- (21) 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウテツヤ編『質的心理学～創造的に活用するコツ～』2004年9月, 新曜社, 62-63頁も参照。
- (22) やまだようこ『現場心理学の発想』1997年4月, 新曜社, 179-180頁。
- (23) 藤原顕「教師のライフヒストリーの理解に基づいた授業研究—実践的知識としての授業スタイル把握から力量形成に迫る事例研究に向けて—」(森脇健夫『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—』科学研究費補助金基盤研究C研究成果報告書, 2004年3月, 12頁)
- (24) 鯨岡前掲書, 45頁。
- (25) このように, 教師が他者が語った内容を自らの実践の中で追体験的に理解していくということは, 「教師は言語的に獲得した知識を自らの実践において再度デザインし, 実施し, そこでの経験をもとに検証し納得することでわがものとしていく」という「協働構築モデル」(秋田喜代美)の授業研究の特徴と合致している(東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』2006年2月, 明石書店, 203頁)。秋田によれば, こ

のモデルでは「しっとりとした授業」というような感性的・身体感覚的な言葉で表されるような「実践知の習得の共有」が可能になるという。ちなみに、これと対置されるのは従来型の「効果的伝達モデル」である。

- (26) 武田前掲書 (1973 年), 206 頁。
- (27) 同書, 147 頁。
- (28) 斎藤喜博『教育学のすすめ』1969 年 5 月, 筑摩書房, 172 頁。
- (29) 鶴田清司『国語の基礎学力を育てる～学力保障・言語技術・絶対評価～』2003 年 12 月, 明治図書, 119-131 頁。
- (30) 若き認知心理学者の会『認知心理学者 教育評価を語る』1996 年 10 月, 北大路書房, 170 頁。
- (31) 武田前掲書 (1973 年), 27 頁。
- (32) 武田前掲書 (1971 年), 18-19 頁。
- (33) O・F・ボルノー／森田孝訳『言語と教育』1969 年 5 月, 川島書店, 7 頁。
- (34) U・フリック／小田博志監訳『〈新版〉質的研究入門～〈人間の科学〉のための方法論～』2011 年 2 月, 春秋社, 91 頁。
- (35) 盛山和夫『社会調査法入門』2004 年 9 月, 有斐閣, 29 頁, 無藤・やまだ他前掲編著, 10 頁。
- (36) リクルールは, 解釈学的理解の過程を「ミメシスⅠ」(テキストの前過程としての実践的領域の先形象化)→「ミメシスⅡ」(テキストの統合形象化)→「ミメシスⅢ」(テキストの後続過程としての作品受容による再形象化)という移行過程として捉えた(久米博訳『時間と物語Ⅱ』1988 年 7 月, 新曜社, 99-156 頁)。授業記録の解釈では, 特に「ミメシスⅢ」が決定的に重要である。
- (37) 坂元昂『授業改造の技法』1980 年 3 月, 明治図書, 60-129 頁。
- (38) 東洋・中島章夫監修『授業技術講座 2 授業を改善する』1988 年 6 月, ぎょうせい, 235-236 頁。
- (39) フリック前掲書, 371-405 頁。やまだようこ「現場心理学における質的データからのモデル構成プロセス」(『質的心理学研究』No.1, 2002 年 4 月, 新曜社) 107-128 頁を参照。
- (40) 向山洋一『教育技術入門』1991 年 8 月, 明治図書, 128 頁。
- (41) 斎藤喜博『教育学のすすめ』1969 年 5 月, 筑摩書房, 113 頁, 178 頁。
- (42) 野口芳宏「『追試』に見られる四つの型」(『現代教育科学』No.360, 1986 年 11 月号, 84 頁)
- (43) 斎藤喜博『斎藤喜博全集別巻Ⅰ 未来につながる学力・島小の授業』1970 年 9 月, 国土社, 235 頁。
- (44) 向山洋一「往復書簡 法則化運動は全国津々浦々へ」(『教育』No.463, 1986 年 2 月, 45 頁)
- (45) E.W.Eisner, *The Educational Imagination :On the Design and Evaluation of School Programs*,1979, Macmillan, p.271.
- (46) 無藤前掲編著, 7 頁。
- (47) フリック前掲書, 33 頁。
- (48) 同書, 29-43 頁。
- (49) A・ストラウス& J・コービン／操華子・森岡崇訳『質的研究の基礎～グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順～』1999 年 4 月, 医学書院, 37-46 頁。
- (50) 例えば, 柴田好章『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』(2002 年 2 月, 風間書房)を参照。
- (51) 鶴田前掲書 (2010 年), 521 頁。
- (52) H・G・ガーダマー (C・ドゥット編)／卷田悦郎訳『ガーダマーとの対話～解釈学・美学・実践哲学～』1995 年 1 月, 未来社, 17-18 頁。なおフリックも, 「質的研究は, わざと方法として理解されるべきなのである」と述べている(フリック前掲書, 568 頁)。これも, 質的研究が個人の「わざ」=〈解釈〉に一元化されやすい傾向(デンジン&リンカン前掲書)に注意を促したもので, 量的研究との接合可能性を想定していると考えられる。
- (53) フリック前掲書, 562 頁。
- (54) Toulmin,S..*The Uses of argument*. 1958, Cambridge University Press. 井上尚美『言語論理教育への道』(1977 年 6 月, 文化開発社)を参照。
- (55) McNeill,K.L.,& Krajcik,J.S. *Supporting Grade 5-8 Students in Constructing Explanations in Science: The Claim, Evidence, and Reasoning Framework for Talk and Writing*, 2011, Pearson, p.14.
- (56) 高垣マユミ『認知的／社会的文脈を統合した学習環境のデザイン』2009 年 2 月, 風間書房, 65-85 頁。