

実践知・技術知としての教育学

—教授・学習開発学序説—

松本浩司

1. 本稿の目的と課題

本稿は、実践知・技術知としての教育学について、それを構想する思想と教師の実践知に関する研究を通して、その意味を論究するとともに、その思想を体現する学としての教授・学習開発学の構想を述べるものである。

Schön (1992) が指摘するように、ここ数十年で、一般市民からの信頼を失うという意味での専門職の危機が叫ばれている（その詳細は、Schön 1983）。教師を専門職に含めるべきであるという認識は、世界的な共通認識になりつつあるので（OECD 2005）、この専門職の危機には教師の危機も含めることができる。近年の日本においても、専門職としての教師の資質・能力についての疑義とそれへの対策に関する議論は、枚挙に暇がない（例えば、中央教育審議会 2012）。Schön (1992: 119) は、その危機の原因について、その「核心は、思考と行為、理論と実践、学界と日常世界におけるギャップの拡大である」とし、「このギャップの源は、科学あるいは専門職自身にあるのではなく、科学的研究の知見に基づくとき道具的・実践的知識は専門職の知識となるという、19世紀の実証主義に由来する技術的合理性に具体化された専門職への特定の見方にある」と述べている。

教師の危機とともに、教師が関わる教育を研究対象としている教育学の危機も叫ばれてい

る。教育学が社会的な批判にさらされていることは、これまでもくり返し指摘されてきた。例えば、勝田 (1970) は、「教育の理論についての反省」という論考のなかで、「いわゆる教育学者たちは、何もしていない、という判決がくだされつつある」(3) こと、「現在、「理論」が実践者たちから信用をうしなっているということについて、われわれは、やはりよく反省しなくてはならない」(5) と述べている。もっとも、Wolfgang (1978) は教育学の危機と言うよりも、教育学が、もともと教師を含めた社会全体から注目されない存在であることを指摘している。その理由として、Wolfgang (1978) は、①現実世界では、厳密に科学的方法の規則に従った教育学ではなく、支配者の政治的な意向や、個々の教育理論家が有する道徳的熱意などが教育実践に対して影響力を有していることから、いかなる集団も教育学には関心を払う必要性がないこと、②教育学が教育現実を徹底的に研究することに対して、教育実践家たちが自らと敵対するものと感じて抵抗すること、を挙げている。

そのような Wolfgang (1978) の指摘に基づく、教育学が危機から脱却するビジョンを描くということは無謀な挑戦であるように思える。しかし、Durkheim (1922=1982: 95) の述べるように、「教育学理論は、現在にも過去にも志向しているのではなくて、未来に志向し

ている」のであり、教育学が未来の教育実践を創造する役割を担うのであれば、その困難にこそ立ち向かわなければならない。

そこで、筆者は、この危機に対するひとつの突破口が実践知・技術知としての教育学にあると考えている。実践知・技術知としての教育学という概念そのものは、これまでもくり返し主張されてきたことであり、特に目新しいものではない。だが、近年発展してきた、教師を含めたさまざまな実践に関する研究は、教育学が実践知・技術知に改めて注目すべきであることを示唆している。

また、筆者はこれまで自らの研究を教授・学習開発論と標榜してきた（松本2012a, 2012b）。教授・学習開発論は、認知・学習科学を参照しながら、よりよい教授・学習法を開発していく学問領域であると、筆者は考えてきた。しかし、筆者は、本研究を通して、よりよい教授・学習法の開発とは、教師の実践知を探究することであり、そのような研究は、実践知・技術知としての教育学を体現する学として構想される必要があると考えるようになった。その全体像を子細に表現するまでには至っていないが、その基本的な枠組みを本稿で論究したいと考えている。よって、本稿は、教授・学習開発学[・]の序説としての役割も有している。

以上をふまえ、本稿では、まず、実践知・技術知の性質を、先行研究をふまえて論じる。そのうえで、実践知・技術知としての教育学を構想する思想と、そこでの研究対象である教師の実践知に関する研究を概観する。最後に、本稿を総括する意味で、教授・学習開発学の構想を述べる。

2. 実践知・技術知の性質

Schön（1983）は、専門家の危機における原因の核心である技術的合理性への信奉は、実践者よりも研究者のほうが格上だという認識と表裏一体であると指摘する。教育の文脈では、それは、理論は研究者が、実践は教師がそれぞれ担い、しかも理論のほうが実践よりも高尚であり、実践者は研究者が造った理論を演繹的に展開するものであるという二元論として存在する（西之園 2000）。しかし、Schön（1983＝2007：15）は、「実践の状況は、解決できる問題がそこにあるという状況ではなくなっている。つまり、ジョン・デューイが述べるような不確実性、不規則、不確定性（indeterminancy）により特徴づけられる問題状況となっている」と述べ、専門職が実践を展開する状況の変化から、技術的合理性モデルの適否を含めた、専門職性への競合する多様な意見が生じてきていることを指摘している。

そのような専門職をめぐる混乱のなかで、専門職における知のあり方が問い直されてきている。野中・竹内（1996）は、企業活動における知識のあり方を研究するなかで、西洋の文化（実証主義に由来する技術的合理性を含む）を反映した知が、周りの世界から隔絶した「思惟する我」が永遠の理想を追求するという二元論的に存在するのに対して、日本の文化が捉える知は、「主客一体」、「心身一如」、「自他統一」という言葉に示されるように、現実を自然や他者との物理的な相互作用に見ていることを指摘する。そのような西洋と日本における知のあり方の相違から、野中・竹内（1996）は、知識を、言語化され、個人の内外に存在することができる形式知と、言語化されず、個人の外に存在することはできない暗黙知に分類したう

えで、暗黙知は、技術（ノウハウ）と認知（スキーマ、メンタルモデル、思い、知覚など）が混在したものと捉える。つまり、野中・竹内（1996）は、専門職を含めた人々の実践においては、形式知（理論）だけでなく、個人の中に暗黙的に（しかもそれを外在化させることは難しい）存在する、技術や認知も重要な役割を果たしていることを指摘している。

その認知について、Schön（1983=2007：41）は、専門職の実践能力における核心が「注意を向ける事項に〈名前をつけ〉、注意を払おうとする状況に〈枠組み（フレーム）を与える〉相互的なプロセス」である〈問題の設定〉にあることを指摘し、そこに技術的合理性モデルを超克する視点を見いだす。また、技術については、村上（1997：7）は、技術を「初期因と最終因とが定まって、その間に挟まれる人間活動」と定義し、その特質を文脈依存性と道具性に求めている。このことについて村上（1997）は、原子核の研究に例えて、知識それ自体として追求している限りは科学的研究であるが、核兵器の開発という目的もしくは最終因を設定された文脈の中に置かれると「技術」としての意味をもつに至ると解説する。そのうえで、村上（1997）は、現代の技術のあり方について、「技術の最終目標を立てるに当たって、考慮すべき文脈を時間的にも空間的にも、これまでよりも遥かに拡張しなければならなくなっている」(9) こと、「時間的に拡張された文脈のなかで、「技術」は人間の利益と不利益とをバランスにかけ、さまざまな価値の間のトレード・オフのなかで、ありうべき最終目標を設定しなければならない」(10) こと、「二重にも三重にも重ねられた人為的な意図の複雑な構成体こそが、現代技術の本質」(11) であること、「人間の意図は、自分たちの同僚である同じ人間にも照準さ

れる」(11) ことを指摘している。つまり、技術そのもののあり方が、それが用いられる実践に対して知的に高度な営みであることを求めている、そのこともまた専門職の実践能力に対する見方の変化に影響を与えている。このことは、専門職としての教師がもつべき技術についても同様にあてはまる。それは、被教育者をモノとみなすという意味ではまったくなく、個人に対する教育の営みの働きかけは、数多の教師や社会的制度などからなる「人為的な意図の複雑な構成体」を通して行われるし、ATC21S (<http://atc21s.org/>) が主唱する「21世紀型スキル」に代表されるように、技術の最終目標としての学校教育の成果は学校を卒業してからのパフォーマンスを基準にして議論されるようになってきており、考慮されるべき文脈が拡張されてきているからである。

以上のように、専門職を含めた実践に関する議論における中心は、形式的で外在的な理論から、実践において個人に内在的で、暗黙的な特徴を有する技術や認識へと変化している。この議論を端的に総括するには、渥美（2009）の議論が参考になる。渥美（2009）は、表1のように、学問的・理論的な観想を経て真理に近づくというテオリア（観想）・エピステーメ（学知）、技術的、技芸的、職人的な制作活動（ポイエーシス）を通して、自然・素材に潜在する力を巧みに引き出して利用する知としてのテクネー（技術知）、自律的に行動する自由な人間の実践（プラクシス）を通して、人間の本性にふさわしい生き方を追究していくプロネーシス（思慮）という、アリストテレスによる知と活動の様式の組み合わせを基に、技術の捉えられ方の変化を描き出している。すなわち、近代より前における技術は、アルス（アート）として存在し、思慮・実践との結びつきが強かった。

表1 渥美(2009)による技術の捉えられ方における時代間の変遷

知の様式	エピステーメ (学知)	テクネー (技術知)	プロネーシス (思慮)
活動の様式	テオリア (観想)	ポイエーシス (制作)	プラクシス (実践)
技術 の 捉えられ方	←——— 近代より前：アルス (アート) ——→		
	←——— 近代以後：テクノロジー ——→		
	←——— プロセス技術 ——→		

(出典) 渥美 (2009 : 2) を基に筆者が改変。

しかし、近代以後、技術は、思慮・実践から遠ざかり、テオリア・エピステーメ、つまり、科学知と結合し、テクノロジーとなったと渥美(2009)は述べる。そのうえで、渥美(2009 : 2)は減災におけるプロセス技術(ノウハウ)は、アートとテクノロジーとの重なりに位置し、「その名の通り基本的には技術知であるが、自然科学を中心とする学知よりは、むしろ、人々の生き方に関わる実践知と親和性がある」と述べる。これまでの議論から、渥美(2009)が述べたプロセス技術の特質は、そのまま専門職の実践における、技術や認知という暗黙知を多分に含む実践知の特質にあてはまると考えられ、専門職の実践に関するこれからの研究の中心は、この実践知を対象とするものである。よって、本稿では、以後、専門職の実践に埋め込まれた技術に関する知を「実践知」とともに、「技術知」として互換的に捉えることとする。

3. 実践知・技術知としての教育学を構想する思想

では、以上の実践知・技術知の議論をふまえたうえで、本稿の主題である実践知・技術知としての教育学を構想する思想について、その潮流を追いながらその内実を明らかにしていく。

(1) 観念論的な教育学理論への批判

先に述べたように、教育学理論が社会的信用を失っていることの指摘はくり返しされてきた。その原因として、海後(1939)は実践から乖離した教育学理論とそれを造り出すだけの教育学者を糾弾する。海後(1939)は、教育技術論を構想するなかで、そのような理論や学者を、観念的で、形而上学的で、思弁的であると批判し、観念的であることに対しては、「教育的原理の一般化を求め、普遍性を唯一の研究目標とする立場は、その立場が既に具体的な技術学と反対の傾向をたどろうとしているわけである。教育の技術化を嫌悪する人々は、およそこのような超現実的な^{ママ}学問の世界を固執する人々と言ってよい」(6)と、形而上学的であることに対しては、「教育学の形而上学的方法は、いつでも教育現象における本質的なもの、先験的なもの、普遍的なものを求める。しかも現実の教育現象の代わりに、何時でも教育の^{ママ}意味が問題となる。この本質的な意味を直接に解釈する方法がとりも直さず形而上学的方法なのである。この形而上学的方法の必然の結果として、対象が客観的存在としての教育現象であることをやめて、主観的な意識の世界の問題となってしまうのである」(13、傍点は原文通り)と、思弁的であることに対しては、現状の是認のために奉仕するものとなり、現実の問題に向

き合わないので、自己満足に終わり、ファッション的な精神主義に陥ることを、それぞれ問題点として挙げている。いずれの特徴をもってしても、そのような教育理論が教育実践から乖離していくことは必至であり、その結果として、教育学は社会的な信頼を失うことにつながると考えられている。

Durkheim (1922) もまた、教育を定義しようとして古典的な文献を取り上げて、それらが無差別的にあらゆる人間にとって価値のある理想的かつ完全な教育があるという仮説を有していること、すなわち海後 (1939) の言葉借りれば観念論的であることを指摘する。Durkheim (1922=1982:51) は、その仮説が「人はある教育体系を時の流れに応じて徐々に組織され、他のすべての社会制度と相関的で、かつそれを表明し、したがって社会構造そのものよりも一層随意に変更を許さぬ慣行、制度の1つの総体であるとみていないのである。かえってそれは実現された概念の単なる体系にすぎないと考えられ、そしてかかる資格において、それを単に理論に属するものであるかのようにみなされている。人は各時代の人々が一種の明確な目的の実現のために意志的に教育体系を組織化するかのように想像する」ものであるとし、この仮説の誤りを指摘する。教育実践は教育学理論を直接的に反映したものではないという認識は、「教育学は作用から成立するのではなくて理論から成り立っている。かかる理論は教育の実践様式ではなく教育の認識様式である」(Durkheim 1922=1982: 84) の記述にも端的に示されている。

さらに、Schwab (1969, 1971) も、アメリカにおける当時のカリキュラム改革における混乱について、実践者(教師)ではなく、理論にこそ責任があると指摘するとともに、「教

育一般もカリキュラムの分野でも、頑なに理論志向で、このことが教育の質を下げている」(Schwab 1971: 493) と述べる。その理論について、Schwab (1969) は、そもそも理論とは、不確実な前提に基づいて出発したものであり、そのような前提に基づく理論化が不適切な成果をもたらすと述べる。また、Schwab(1971)は、実践の特徴は何よりも個別特殊性にあるとし、「教育の問題は、過度なまでの複雑な行為、反応、人間のやりとりから生じる」(501) にもかかわらず、「一般性は、抽象化あるいは理想化の過程によってのみ成し遂げられる」(496) ことから、理論が教育実践を直接的に解決するものではないと述べる。したがって、「カリキュラムを単に理論的表象の複製物と扱おうと、カリキュラムは現実のものをうまく扱えなくなる」(Schwab 1969: 12) という。

(2) 教師の指針となる「実践についての理論」への志向

以上で主張された教育学理論の限界をふまえるならば、教育学理論はいかにあるべきなのか。それは、理論と実践との新しい関係の構築であり、教師の指針となる、これからの教育実践を革新することに資する新しい「実践についての理論」の構築である。

このことについて、まず、勝田 (1970:7) は、教育学の研究は、「偏向をさけながら教育そのものの中核をとらえるためには、教育の問題のなかに、むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係をつかみとる努力をしなくてはならない」と述べ、教育の理論化のためには、現実に行われている教育実践の分析に徹底的にこだわる必要があると考えている。そのうえで、勝田 (1970) は、教育学理論について、「現実を構造化してとらえるのが理論の任務で

あって、構造化は変化させうる要因への分析を含んでいなければ不可能」(11)であるとし、「理論的な一般化の操作は、そのような仮説をはっきりと意識して、実践によって変えることのできる要因を析出して、それを変えることによって、変化の一般的法則性を確かめてゆくこと」(11-2)にあると述べる。つまり、変化させうる要因への分析とは、教育学理論が教育実践を創造するための指針となるために必要な要素である。

また、Schwab (1969: 10) は、「カリキュラム分野の革新には、その努力の大部分を、理論によるものから、実践、実践に準ずるもの、折衷した理論によるものへと転換することが求められる」と述べたうえで、実践の技術 (practical art) についての研究の必要性を主張する。Schwab (1969) は、実践には、①交替や除外ではなく、保存や少しずつの変化からはじまること、②理論には実際の成否は関係ないが、実践と実際の成否とは直結していること、③代案の予期的生成、という3つの側面があると述べる。そのうえで、Schwab (1969) は、実践の技術についての研究の要点として、いまがどうであるかだけでなく、これからどうなるかを知っている必要があること、「求められるのは、教師の行動と反応に対する全く新しく広範囲にわたる様式の経験的な研究である」(15-6、傍点は原文通り) こと、その際、意図した変化と意図しない変化とをともに調べなければならぬこと、代案の予期的生成において、考えうるもっとも広範な代案から考えるという意味での熟考 (deliberation) が重要であることを挙げる。

さらに、児美川 (1989) は、K. マンハイムが唱えた「実践的理論」の概念を基に、実践についての学としての教育学を構想している。

児美川 (1989: 249) は、「そこ (マンハイムの「科学としての政治学」—引用者注) では、絶えず自らの前提を問いつつ不断に視野を拡大していくような知識の形態をめざして、そのつどの行為状況の能う限りの全体的連関を把握すること、しかもそれを当事者 (行為者) のパースペクティブから捉えかえすことが企図されていた」とマンハイムの論考を解釈したうえで、「近代教育学によって忘却された連関を取り戻し、言葉の本来の含意における実践的な理論としての要件を備えた現代の教育学は、この質的に新しい形態の知識に基づいてこそはじめて可能になる」(傍点は原文通り) と述べる。その実践的な理論としての現代の教育学は、「学としてのパースペクティブを当事者 (行為者) の視点に据え直すべきである。教師をはじめとして生活世界を生きる人間が教育的に行為するに当たって、彼らの行為が他者とのかかわり合いの中で持つ社会的な意味と連関を、行為者自身が自覚化していく道を準備することが、他ならぬ教育学の任務である」と、児美川 (1989: 250) は述べる。教育学理論は、教育に関わる者、特に教師の行為の指針となるものであるべきであるという考えは、Durkheim (1922=1982: 98) の「教育学は教育体系を科学的に研究するのではなくて、教育者の活動を嚮導する観念を提供するという見地から教育体系を考察する」という記述にも見られる。

ここまでの論考を総括すると、教育学理論は、観念的な分析を脱却するとともに、実践への理論の直接的な反映をめざすのではなく、教育に関わる者、特に教師が、自らの教育実践を改善することに資する将来の見通しを示すものでなければならない。だからこそ、Durkheim (1922=1982: 95) の述べるように、「教育学理論は、現在にも過去にも志向しているの

はなくて、未来に志向している」べきなのである。もっとも、教育学理論が未来を志向するということは、教育の歴史的・社会的位置づけに関わる分析が不要であることを意味しない。むしろ、必要不可欠である。なぜなら、Durkheim (1922) が、教育は社会的諸要素の複合的な営みであることを指摘しているように、それらの現状の分析なくして、将来の見通しを示すことはできないからである。このことについて、Durkheim (1922=1982: 52) は、「教育体系を歴史的原因全体から切り離しては、教育体系は理解できない」と述べ、「個人は(中略) 随意に創造も破壊も変形もできない現存の実態に直面しているのである。個人がその実態を認めることを学び、その性質が何であり、その実態が依存している条件が何であるかを知る範囲においてのみ、その実態に作用しうる。しかもかれはみずからその学校に身をおくのでなければ、(中略) その実態を観察するのでもなければ認識に到達することができない」という。また、海後(1939:15)も、「すぐれた教育論は、普遍妥当な原則のゆえに、その時代に支持されたのではなかった。実は歴史的社会的な教育の環境についてのきわめて鋭い認識を有し、かつその時代の教育の矛盾を悩みぬいて、そこから直観的に一つのイデアルな世界を描いたのである」とし、教育に関する正確な歴史的・社会的分析こそが、将来の見通しを指し示す教育学の基礎になると考えていた。

(3) 実践知・技術知の創造

教育に関する正確な歴史的・社会的分析は、教師の行為における背景を理解することに対応している。教育学理論が、教育に関わる者、特に教師にとって、自らの教育実践を改善することに資する将来の見通しを示すものであれば、

教育に関わる者の行為そのものの理解も必要になってくる。それが、実践知・技術知である。そして、それを追究することが、教師の指針となる「実践についての理論」の創造につながる。

勝田(1970:46)は、「教育学は、まさに技術知である。(中略) 教育学は、人間の成長、発達、社会的形成についての科学によって明らかにされた法則性の認識を含みながら、人間と人間との、相互のはたらきかけの中で、教育を受けるものに、習慣・能力・知識・理想が変様し、形成される過程についての技術知として成立する」とし、技術知としての教育学を構想する。その方法として、勝田(1970:54)は、「複雑な諸条件や諸要因を、できるだけ意識的に統制しながら、人間形成の諸法則性の貫徹を、条件判断の形でとらえ直し、それを意識化する研究として成立する。つまり、このような子どもの状況では、もしこういう条件が与えられるならば、このようになる、という判断が求められるのである。これが技術知としての教育学の内容を構成する」と述べる。

また、西之園(2000:191)は、「教育実践において、教育技術はきわめて重要である。というよりも技術を伴わない専門職は存在しない。(中略) 教育技術を重視することについては、教育研究者のあいだで技術主義というレッテル貼りが行われ、技術についての哲学的検討が十分になされていない」とし、教育学理論において、教育技術が軽視されていることを問題視する。そこで、西之園(2000:191)は、「教育技術の研究は、学校という組織に組み入れられたひとりひとりの教師の現状から出発すること、いわゆる教師の生活世界での教育技術を研究対象とする「学習する組織」としての学校を実現することが課題である」と述べ、実践する教師に寄り添う教育技術研究の必要性を提起す

る。

その教育技術について、より体系的に論考しているのが、海後(1939)である。海後(1939)は、教育技術を、①「教師と被教育者との間に行われるところの、特定の歴史的段階における、実践的手段の体系」(9)、②「その性質上、被教育者の人間的自然的基礎によって制約されるとともに、それぞれの社会の歴史的段階と形態によって規定される」(10)のものであると一般的に定義する。そのうえで、海後(1939)は、教育技術論の特徴として、「われわれの教育技術論の方法は科学的合理的方法であり、技術化の方法として個別性と具体性とを求める。しかもそれらの対象は、社会的関連と歴史的発展との様式において捉えられなければならない」(22)として、自らの論考の目的を「教育現象の歴史的・社会的な分析と、その上に立つ教育行為とを、教育者の技術的行為として統一的に把握しようとする」(1)のものであると宣言する。つまり、技術とは、「語の正しい意味において、理論と実践との媒介点に立つところの世界」(海後 1939 : 29)であり、技術を対象とすることが、先述した教育学理論と実践との新しい関係の構築における突破口になるとの認識が垣間見える。このとき、研究対象となる技術とは、教室の中で教師が用いる技術だけには限定されないと海後(1939)は述べる。海後(1939)は、一部の教師に、超技術的な手法の巧みな者がいて、教育理論に通じた者をいじめるという挿話を紹介したうえで、社会的技術を「社会的存在としての人間が他の人間を対象として働きかける行為の体系」(32)と定義して、「われわれの意味する技術は、これらの教室的な技法をもその中に含むところの、社会的技術としての教育行為を指すのである。それが単なる無反省な行為と違う点は、教育技術そのものの理論と統

一せられていることであり、個々の技法もまた、それぞれの正しい位置を与えられ、いわば技術体系に対して全体と部分との関係を有すものなのである」(30-1)と述べ、社会的技術としての教育技術における理論体系と実践との統一も意図していたことがわかる。

(4)「実践的教育学」の構想

以上のように、実践知・技術知としての教育学は、その背景として、歴史的・社会的な分析を伴い、教師の実践における理論体系と実践との統一をめざし、教師の指針となる「実践についての理論」を創造することをめざす。このような実践知・技術知としての教育学のあり方をもっとも包括的に論考しているのがWolfgang(1978)であり、その考えは、「教育のメタ理論」における「実践的教育学」に集約されている。

Wolfgang(1978=1990:24)もまた、教師が用いる教育技術に注目し、「ある技術の理論的基礎を十分に認識していなくとも、その技術を習得することは可能である」としつつも、「教育の技術」ないし「教育技術」は、一般に、教師が自己行為の制約や失敗の原因について十分自覚することによってのみ効果的に遂行できるということも疑いない」と述べる。そのうえで、Wolfgang(1978=1990:26)は、「一般的に言って、教育的技術論は、教育の目的と手段を教示するのみならず、教師が善きことに感動し、ますます自己教育に駆り立てられるように鼓舞すべきものとされている点は注目に値する」(傍点は原文通り)と述べ、教育技術論が教師に自らの行動の指針を与えるものであることが期待されていることを指摘する。そこで、Wolfgang(1978=1990)は、「もともと教師のための実践的教育論として構想された教育学は、(中略)価値判断、規範、行動の指示

などをも含む入れることによってはじめて目標が達せられる」(31)とし、「経験科学の他に、教育目的論、教師のための倫理学、あるいは教育することへの実践的案内を基礎づける教育的言明体系が存在するということが、正当なことであるのみならず、社会にとってもまさに不可欠」(39)と述べ、以上の特徴を有した「実践的教育学」と、経験主義・実証主義に基づく「教育科学」と、「教育の哲学」とを「教育のメタ理論」で統一することを提案する。

その「実践的教育学」について、Wolfgang (1978=1990:281) は次のように定義する。すなわち、「ある歴史的、社会的状況下における一定の教師集団に対して、彼らの教育的課題とそれを遂行するための方法を指示し、彼らを、価値ある世界観と道徳という意味での教育行為に向けて鼓舞しようとする規範と記述の混じり合った言明体系」(傍点は省略)である。その主要課題として、Wolfgang (1978=1990:291) は「①教師に、社会・文化的状況の価値ある解釈を提示すること。②教育目的を提示すること。③教育行為や教育制度を構成するための実践的視点、規則、推薦、指示などを与えること。④価値定位、倫理的に価値のある教育行為の傾向、教師の「職業的徳」などを目覚ませ、要求し、支援すること」を挙げている。さらに、教師の実践知についての分析もここに含めることができる。

ただし、筆者は、「実践的教育学」こそが、「教育科学」や「教育の哲学」を俯瞰する「教育のメタ理論」の位置づけが与えられるにふさわしいと考えている。なぜなら、Wolfgang(1978=1990:371)の述べるように、「この(何らかの人が教育に関して学び現に知っているもの—引用者注)意味で教育知識の統一性が問われるならば、それは、教育者(もしくは、教育者

か教育理論家の少なくとも一方)の人格において、教育の目的・手段やそのつどの状況に関する知識、道徳的信念、価値評価の構えなどが結合されたものに関連している」(傍点は省略)が、海後(1939)の述べるように、教育理論と実践との統一が教育者の技術的行為の分析を通して図られるのであれば、教師の実践知・技術知の分析を通してこそ「教育のメタ理論」の内実が明らかにされるものであると考えられるからである。

このように、「実践的教育学」は、教育に関する諸研究を総合化するとともに、教師の実践の指針となるべきものである。教師の実践知は、学問知と教師個人の人格とが混合的に結合したかたちで存在するものであるから、その内実を探究するとともに、その開発に資することが「実践的教育学」に求められ、そのことこそが、教師の指針となる「実践についての理論」の創造へとつながるのである。実践的・技術知としての教育学は、以上のような「実践的教育学」そのものである。

4. 教師の実践知に関する研究の概観

このように、実践知・技術知としての教育学は、教師の実践とそこで用いられる技術、すなわち実践知・技術知から出発するとともに、構築された理論をまた、その実践や技術に還元し、教育学理論と実践との統一的把握と、教師の指針となる「実践についての理論」となることを企図する。その教師の実践知についての実証的な研究は、ここ30年間でようやく手についたという印象であるが、それでも、そこで中核となる概念は見いだされつつあると思われる。本章では、その研究を概観し、教師の実践知の内実を論考する。

(1) 実践的知識としての「授業のための教科内容知識」

Kennedy (1987) は、専門職の実践における熟達者観には、①技術的技能、②理論あるいは一般原則の応用、③批判的分析、④思慮ある行動の4つがあるとし、それぞれの見方には一定の合理性はあるが、単独の見方では熟達者の実践のすべてを捉えることはできないと述べる。技術的合理性アプローチに関する問題は、本稿でこれまで述べてきた通りであり、少なくとも Kennedy (1987) が見いだした4つのアプローチを総合する、専門職の実践に対する新しいアプローチが必要とされている。この理論の折衷が実践の技術において必要だというのが、先述した Schwab (1969, 1971) の主張である。

そこで、教育の性格についての勝田 (1970: 74) による記述を参照すると、「第一、教育は、個人（子どもを主として）の学習と社会的統制の機能としての意識的・目的志向的な指導の統一的な過程である。(中略) 第二、教育は人間形成の技術である。意識的・目的志向的な教育は、なお組織的に合理化される程度は高くないが、その経験と諸科学の蓄積された知識を媒介とする技術である。しかし、この技術は、それ自身が、成長し発達する個人の自発的学習過程に内面的に融合して効果を発揮するという特殊な技術である。したがって、この技術は、一般化と同時に特殊化を含んで成立する。だから、教師は「魂の技師」という矛盾的表現をもってしか現されない技術の主体である」とある。ここから、教師の実践知には、一般化と特殊化とをともに含むという性質があるということがわかる。このことは、海後 (1939) も言及していた。

また、より包括的には、佐藤 (1992) が教師の実践的知識の性質について、5点にわたっ

て挙げている。すなわち、①教師の実践的知識は、限られた文脈に依存した一種の経験的な知識であるため、理論的知識と比べると、厳密性や普遍性には乏しいが、はるかに具体的に生き生きとしており、機能的で柔軟な知識である。この実践的知識は、既知の事柄を再発見したり解釈し直したりして得られる「熟考的な知識」(deliberative knowledge) として性格づけることができる、②教師の実践的知識は、特定の子どもの認知、特定の教材の内容、特定の教室の文脈に規定された事例知識として蓄積され伝承されている、③教師の実践的知識は、特定の学問領域に還元できず、その枠組みを越えて、不確定な状況において未知の問題の解決に向かう知識であり、その状況に内包されている多様な可能性を洞察し、よりよい方向を探求する知識である、④教師の実践的知識は、顕在的な知識としてだけでなく、潜在的な知識としても機能している、⑤教師の実践的知識は、個性的な性格をもち、個々の教師の個人的な経験に基礎をおいている。

このような性質をもつ教師の実践知に関わる代表的な概念に、「授業のための教科内容知識 (pedagogical content knowledge)」があり、近年多くの研究が展開されてきている（そのレビューは Borko & Putnam 1996）。その概念を提唱した Shulman (1986) は、「授業のための教科内容知識」が、教師教育における失われているパラダイムであり、教科内容と教育学との結合点になると考えていた。その Shulman (1987:8) は、「授業のための教科内容知識」を、教師の職分において特有の、教科内容と教育学との特殊な合成物であり、専門的理解における個々の教師に特殊な形式であると定義する。また、Grossman (1990) は、「授業のための教科内容知識」には、①教科教育の目標に関する

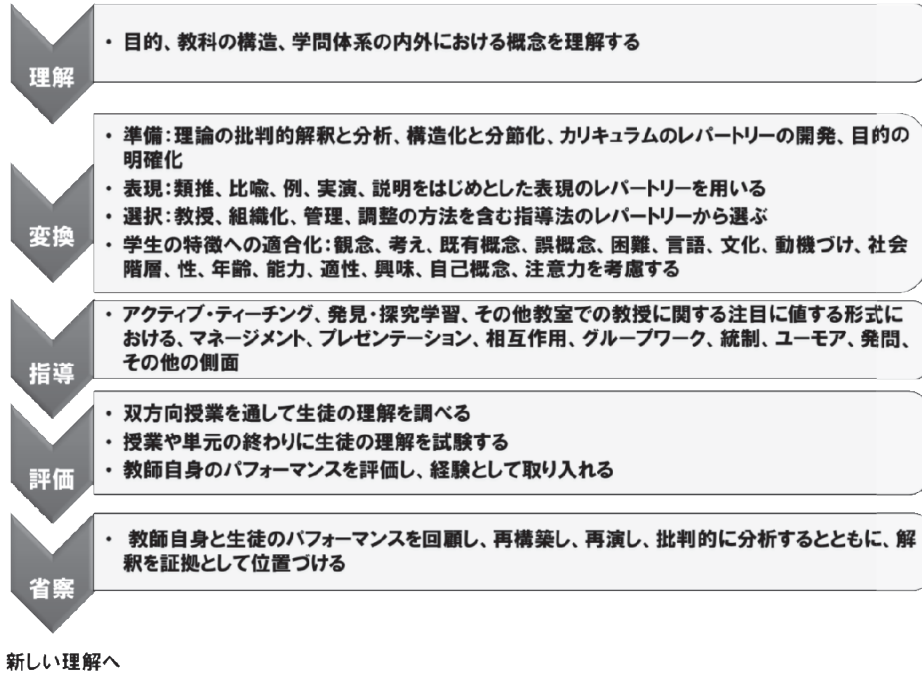
観念、②特定の題材における理解の過程、概念習得、誤概念などの、生徒の理解に関する知識、③水平的・垂直的、両視点からのカリキュラムに関する知識、④特定の題材についての指導方略の知識、の4つの領域からなるとし、特に①は他の3つの基礎になるものであると述べている。関係する実証的研究としては、Hill et al (2005) が、115の小学校における1・3年生の算数を対象に、教師の有する数学における「教授のための教科内容知識」と児童の成績との関連を数量的に分析している。その結果、児童の成績が、教師が有する数学における「教授のための教科内容知識」の豊富さと関連しているが、教師が教員養成教育において受けた数学および数学教授法の科目数や当人の教職経験年数とは関連がないことを明らかにしている。今後、「教授のための教科内容知識」について、さらなる探究が求められる。

(2) 実践知としての教師の実践的見識

教師の実践知に関する研究における大きな潮流は、教師の有する知識だけではなく、それも含めた実践における教師の実践的見識への焦点化である。教師の実践的見識は、事後的に自らの実践を反省するという意味での省察と、理論やこれまでの自らの経験を実践の文脈に即して変換する過程である熟慮 (deliberation) からなっている。佐藤 (1993) は、教職の専門性についてのアプローチが、「技術的熟達者モデル」から「反省的实践家モデル」へと変化してきていることを指摘する。「反省的实践家モデル」においては、「教職を、複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域」ととらえ、その専門的力を、問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係をとり結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選

択し判断する実践的見識 (practical wisdom) に求める考え方である。この立場に立てば、教育実践は、政治的、倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的・社会的実践であり、教師は経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的实践家 (reflective practitioner)」であり、その専門的成長は、複雑な状況における問題解決過程で形成される「実践的認識 (practical epistemology)」の発達で性格づけられる」と、佐藤 (1993: 21) は述べる。「省察はもともと技術の本質的要素ではない。なぜなら技術は省察なしに存しうるからである」(97) もの、省察は「たとえ行為ではないにしても、少なくとも行為のプログラムであり、したがってそのことゆえに技術に近いものである」(98) と Durkheim (1922=1982) が述べていることや、Wolfgang (1978) も、教師の実践において教育実践上の判断能力が重要であることを指摘していることから、省察や熟慮・熟考を含めた実践的見識を教師の実践知として研究する必要がある。

そのような実践的見識のあり方を示した例として、Shulman (1987) による「教育的推論と行動モデル」がある (図1)。それによれば、実践における熟慮は、〈理解〉、〈変換〉、〈指導〉、〈評価〉、〈省察〉の螺旋的なサイクルを通して発展的に行われるものであるとされている。〈理解〉の過程には、静的な知識はもとより、それらを俯瞰する観念も含まれている。また、佐藤ほか (1992) は、熟慮における〈理解〉を〈変換〉する過程に教師による多様性が見られること、熟慮における文脈の重要性を指摘している。このように述べると、教師の実践は、知識に基づいて予め立てた計画の遂行にすぎないかのような印象を受けるが、実際はそうではない。佐藤ほか (1991, 1992) は、新任



(出典) Shulman (1987:15) を筆者が改変。

図1 Shulman (1987) による「教育的推論と行動モデル」

教師と教授の優秀さを評価されている熟練教師による同一の授業のモニタリング過程を比較して、熟練教師の有する「実践的思考様式」の特徴を析出している。佐藤ほか (1991:180) は、「実践的思考様式」を、先述の佐藤 (1992) が言及した実践的知識を基礎として営まれる「教師の実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決の思考の様式」と定義したうえで、次の5点の特徴を挙げる。すなわち、「①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略」(佐藤ほか 1991:196)。このように、教師の実践は、

状況に応じた柔軟かつ高度な即興的認知を通して行われている。そのうえ、そのような認知は、各教師の個人的な経験や授業観・学習観を反映して、多様な意味合いを帯びている(佐藤ほか 1992)。今後の研究では、このような教師の「実践的思考様式」の形成過程を子細に分析することが必要である。

5. 実践知・技術知としての教育学を体現する教授・学習開発学の構想

ここまで、実践知・技術知としての教育学について、それを構想する思想と教師の実践知に関する研究を概観することを通して、その意味を考察してきた。近年発展してきた教師の実践知に関する研究は、実践知・技術知としての教育学の構想をさらに発展させ、研究活動に具体

化していくことの必要性を提起する。先述したように、筆者は、自らの研究を教授・学習開発論と名づけ、認知・学習科学を参照しながら、よりよい教授・学習法を開発していく学問領域であるとだけ簡潔に定義してきた。本研究をふまえると、教授・学習開発研究は、実践知・技術知としての教育学を体現する学として位置づけることが可能である。そこで、残りの紙幅で、本稿での知見をふまえて、その教授・学習開発学の基本的な枠組みを述べる。

(1) 実践知の変換

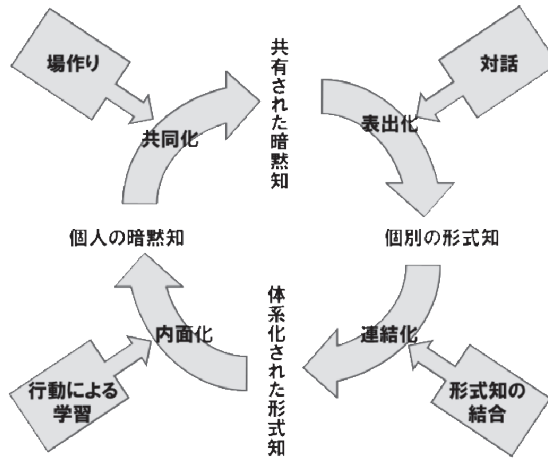
教授・学習開発研究が、教授・学習のよりよい技術を開発するものであるなら、本稿でのこれまでの議論から、教授・学習開発学は、教師が有している、あるいは有すべき実践知を探究することが第1の目標となるべきである。その実践知には、狭義の「知識」だけでなく、技術や認知が含まれる。先述したShulman (1987) による「教育的推論と行動モデル」にもあるように、教授がよりよく遂行されるためには、知識、技術、認知、それぞれにおいて卓越性が求められる。野中・竹内 (1996) は、組織のイノベーションが個人と組織の自己変革であると述べるとともに、知識創造の特徴として、①比喩や象徴の多用、②対話や議論による知の共有、③曖昧さと冗長性からの生成、の3点を挙げている。つまり、教授・学習開発学が教師の実践知の探究に取り組むということは、理論と実践との対話による知の共有を図るということであり、研究・実践双方のコミュニティにとってイノベーションの機会となりうる。

実践知が形式知と暗黙知からなることは既に述べたが、野中・竹内 (1996) は、実践知における形式知・暗黙知相互の知識変換の様式とトリガー (契機) を図2のように表す。野中・

竹内 (1996) は、実践知の形式が変換されていく過程の4つの様式として、共有された暗黙知が個別の形式知に変換される「表出化」、形式知が体系化されていく「連結化」、個人が形式知を暗黙知として取り込む「内面化」、暗黙知が共有されていく「共同化」があり、それぞれの様式を遷移するトリガー (契機) として、「対話」、「形式知の結合」、「行動による学習」、「場作り」があると述べている。教授・学習開発学は、教師の実践知における形式知・暗黙知の内容を探究するだけでなく、それらの変換過程におけるそれぞれの様式の様相を分析するとともに、そのトリガー (契機) の効果的な使用方法を開発することに取り組む。そのなかでも、教授・学習開発学は、暗黙知から形式知を取り出すこと (つまり、図2の「表出化」) に重点的に取り組むことになる。図2は、企業における知識創造のあり方を示したものであるから、理論的研究と実践における知識創造のあり方までは示されていないが、暗黙知から形式知を取り出すことにおいては、共有されたものからの「表出化」だけでなく、個人の暗黙知から直接形式知を取り出すことも可能である。そのことも、ここで言う「表出化」である。

また、教師の実践知を探究することは、先述したように、その対象は、静的な知識だけではなく、実践的見識というような認知も扱わなければならない。野中・竹内 (1996) の述べるように、技術 (ノウハウ) や認知は、言語化しにくく、そのため暗黙知である傾向が強く、なおさら意識的に扱う必要がある。この際、Schön (1983: 326-7) が、専門職の省察を研究することを「省察的研究 (reflective research)」と表現し、その内容について次のように例示しており、参考になる。

・フレーム分析 (frame analysis) — 実践者が



(出典) 野中・竹内 (1996: 93, 106) を基に筆者が作成。

図2 実践知における形式知・暗黙知相互の知識変換の様式とトリガー (契機)

問題と役割に枠組みを与えるやり方についての研究。暗黙のうちにもっているみずからのフレームに気づき、批判的になることを援助する。

- レポートリー構築の研究 (repertoire-building research) — イメージやカテゴリー概論, 事例, 先例, 典型例の記述と分析は, 実践者・実務者が独自の状況にもち込むレポートリーの構築を助けることができる。
- 探究と架橋理論の基礎的方法に関する研究 (research and fundamental methods of inquiry and overarching theories) — 実践者がその場その場で発展させてきたさまざまな手法の中から, 探究する方法と事象をつなぐ理論に関する研究。研究の中でもっとも重要である。
- 「行為の中の省察」プロセスに関する研究をおこなう — 実践者は, 「行為の中の省察」プロセスそのものをめぐる研究から恩恵を得ることができる。

(2) 教師教育学との接近

また, 教授・学習開発学が, 形式知から暗黙知への変換過程と暗黙知の共有過程 (図2に即して言えば, 「内面化」と「共同化」) に関する様相と, その効果的な契機の開発に関する研究に取り組むのであれば, 教授・学習開発学は自ずと教師教育学と接近する。

西之園 (2000: 188) は, 教育技術は理論から演繹することを通して教師個人の努力で体得されるべきものと捉える, 理論と実践との二元論を批判して, 日本における現行の教員養成の問題として, 「教職専門家となるべき教師に教育思想史や教授学は講述されているが, 新しい学習指導法を開発する方法論を組織的に教育していないのが実態である。(中略) 現在のよう学習指導が困難な時代にあっては, そのような演繹的発想で教育実践の実態に適用できる教育方法が開発されることは期待できない」と述べる。この問題に関して, Korthagen ed. (2001) は, 1980年代以降に, 世界的な流れとして, 教員養成の重心がそのような二元論

に基づく技術合理性アプローチから教師の省察を中心としたアプローチへと移ってきたと述べる。そこで、Korthagen ed. (2001) は、教師教育では、公式の理論である「大文字の理論」ではなく、個別的で状況依存的な「小文字の理論」を重視すべきであること、学問知より実践知が強調されるべきであることを主張する。そのような世界的な潮流にあって、Fenstermacher (1986: 46) は、教師教育の目標を「教師の知識や合理的な信念、理解、自律性、真正性、方向感覚を継続的に拡大させることによって、彼らの経験を構造化する方法を提供すること」にあると定義する。同様に Shulman (1987) は、熟練して遂行することだけでなく、自らの教授についてしっかりと論理的に思考することを教育することがその目標であると述べる。これらの定義は、教師教育学が、実践に演繹的に用いる普遍的な理論ではなく、教師の実践知とその養成方法を扱うべきであることを明確に示している。

Hill et al (2005) の研究では、先述した結果のほかにも、個々の教師が有する数学における「教授のための教科内容知識」の豊富さは、その教師が有する国語の読解における「教授のための教科内容知識」の豊富さと関連があるが、教師が教員養成教育において受けた数学および数学教授法の科目数や当人の教職経験年数とは関連がないことが明らかにされている。この結果は、Hillら自ら指摘しているように、「教授のための教科内容知識」が教授についての一般的な適性を反映した結果であると考えられる。つまり、それは、現状では、「教授のための教科内容知識」が教授に関する個人の生得的なセンスに依存していることを示唆している。もちろん、現状において「教授のための教科内容知識」が個人の生得的なセンスに依っていたとし

ても、今後は教員養成教育において適切に教育することができればよいのであり、そのための探究が求められる。

このように、教授・学習開発学は、形式知から暗黙知への変換過程と暗黙知の共有過程に関する様相と、その効果的な契機の開発に関する研究を通して、教師教育学に貢献する。法曹関係者が実践を遂行する際にもつべきとされる心的枠組み（認知や態度を含んだもの）を「リーガル・マインド」、カウンセラーのそれを「カウンセリング・マインド」と呼ぶが、それに倣えば、教師教育において涵養されなければならないのは、教師が実践を遂行する際にもつべきとされる心的枠組みである「ティーチング・マインド」である。「ティーチング・マインド」は、技術や認知に関わる実践知のひとつであり、実践的見識を含み、暗黙知的要素が大きいものである。教師教育学には、その分析と養成方法の確立が求められる。その「ティーチング・マインド」の育成においては、佐藤 (1993:21) が「反省的实践家モデル」に基づく教師教育カリキュラムの開発について述べた、「実践的研究（アクション・リサーチ、あるいは、ケース・メソッド）を中核に組織され、諸科学の総合を通して具体的問題を解決する教職に固有な思考様式の教育を探求するものとなる」という提言が参考になる。また、渥美 (2009:1) は、「プロセス技術は、こうした技芸に似て、秘匿されてこそ花となり、物まねを通じてのみ習得されるようにも思える」と述べるとともに、世阿弥の『風姿花伝』を引き合いに、「(狭義の) 言語化に向けて弛まぬ努力を続けるのが研究者の使命であると開き直ってはみるけれど、「秘すれば花なり」としておきたいのも正直なところである」と述べる。そのうえで、渥美 (2009:2) は、「こうした技術は、直接その持ち主のもとで習得し

ていくことが有効である。従って、プロセス技術に関する情報がデータベースDRHに掲載されたとしても、その末尾は「詳細はこの人に」というコンタクト情報で終わっていることが望ましいこととなる」と述べる。この渥美(2009)の提言は、徒弟制を通じた実践知の伝承について言及している。それは教師教育にもあてはまる。その際の効果的な方法のひとつとしてメンタリングが注目されている(島田 2009)が、より包括的な探究が必要である。

(3) 教授・学習開発学の基本的な枠組み

このように教授・学習開発学が教師の実践知の探究に取り組むのであれば、その主舞台は授業である。その授業に関する研究について、佐藤(1992:72)は、次のような指針を示す。

- ①授業の過程は、教師と子どもの文化的・社会的実践の過程であり、したがって、価値中立的な過程ではありえず、政治的、経済的、社会的、文化的、倫理的諸価値の複合的な実現(あるいは喪失)過程である。
- ②授業の過程は、合理的技術の適用過程ではなく、教師においては、複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程であり、高次の省察と判断と選択を要求される意志決定の過程である。
- ③「授業の科学」「教授学」「教科教育学」という固有のディシプリンは存在しない。「授業の研究」と「教科教育の研究」は、複合的な教育問題の生起する対象領域を示す概念であり、それらの領域は、まず、教師の実践的研究として成立する対象であり、次に、研究者においては、多様なディシプリンを基礎とする個別研究と共同研究として具体化される対象である。

- ④したがって、教育学研究としての授業の研究は、特定のスペシャリストの専有領域ではなく、すべての領域の研究者の総合研究の場である。また、教師の行う授業の実践的研究と教育研究者の行う授業の理論的研究とは、同一の対象を共有しつつ、その課題と責任において別の領域を形成すべきものであり、同時に協同すべきものである。

この指針は、教授・学習開発学の指針であるとも言える。特に③・④における諸学問の総合化という点は、教授・学習開発学においても重要である。この点も含め、諸学問を総合し、教師の実践知とその開発方法の研究を通して、教師の教育実践に指針を与える教授・学習開発学は、Wolfgang(1978)の言う「実践的教育学」の性格を有する。

諸学問の総合化という点に関連して、教授・学習開発学と学習科学との関係を論じておきたい。筆者はこれまで、教授・学習開発論は認知・学習科学に基づくものであるとしてきたが、本研究をふまえるとその表現は不十分である。学習科学とは、「教授・学習を研究する学際領域である。学習科学の研究者は、学校におけるよりフォーマルな学習だけでなく、家庭や仕事、仲間でのインフォーマルな学習も含めた多様な環境における学習を研究する。学習科学の目標は、もっとも効果的な学習に導く認知的・社会的過程をよりよく理解することであり、より深く、より効果的に人々が学ぶために、教室や他の学習環境を再設計することにこの知識を利用することである」と、Sawyer(2006)は定義している。学習科学が学校外での学びも対象にしていることは、教授・学習開発学でも意識すべきであり、教授・学習開発学が研究対象とする「教師」とは、狭義には学校の教師を指すが、

広義には、行政など教育に間接的に関わる人も含めて、教育的意図をもって人と関わる者すべてを指していると解釈するのが適切である。また、もっとも効果的な学習に導く認知的・社会的過程や教室をはじめとした学習環境のよりよいデザインについての理論を提供する点において、学習科学は教授・学習開発学にとって有益な示唆を与える。しかし、学習科学は、教育実践との関係においては教授への認知・学習理論の応用という演繹的な方法に依っており、本稿のこれまでの議論から、その方法だけでは、教師の実践知の全容を知ることができないことは明らかである。よって、教授・学習開発学のすべての基盤が認知・学習科学にあるとは言えない。

また、教授・学習開発学における研究者の役割について考えると、Schön (1992) は、専門職に関する研究における教育研究者の役割として、①教師自身の研究を自らの仕事に組み込むようにすること、あるいは既に行われている研究に参画し、それを促進することをめざす、実践者が自身の教授と学習を内省することを支援することを目的とした実践者との共同研究を行うこと、②そのような内省を支援する枠組み、道具、実験的な環境を開発することを挙げている。その際、有元 (2013) が、教育現場への支援的介入をデザインする際に、研究者が実践に介入し探索し続けることの重要性を提起していることは参考になる。有元 (2013) は、研究者が実践に介入し探索し続けることにおける循環的なプロセスを、①理論に基づく直観を実践者に伝える、②実践に基づく直観を実践者から受け取る、③実践者の直観に接近する、④実践者の直観との距離を見つめる、⑤この往還と記述している。有元 (2013) は、このプロセスを「直観の交流」と呼べるものであり、こ

のことは理論の敗北を意味しないと述べている。そういう意味において、実践に関わる研究者もまた、省察が必要であり、そのことの言語化・理論化が求められる。

教授・学習開発学における以上のような研究が展開されるためには、豊富な実践記録を蓄積することが欠かせない。Shulman (1987: 11) は、効果的な教授に関する研究の成果だけが、よりよい教授のための唯一の理論的基盤ではないとしつつ、教育研究者として、「教授のスタンダードのための重要な典拠として優れた実践を記録することに私たちは貢献する。私たちはまた特定の教育的実践の詳細や理論的説明を記録する学術的な文献のための基礎を築こうと試みる」と述べる。そのうえで、Shulman (1987: 12) は、「これからの10年における研究の指針では、事例の文献を確立し、その原理、先例 (precedent)、寓話を集成するために、教師の実践的知識を収集し、対照し、解釈することに大きく注力することになる」との見通しを示した。このように、教授・学習開発学は、普遍的な教授・学習技術の開発ではなく、個別特殊性をより志向するものとなる。本稿におけるこれまでの議論、とりわけ、Schwab (1969, 1971) の論考、学習科学における「どの教科の授業にも普遍的な教育方法は存在しない」という命題 (Bransford et al eds. 2000)、デザイン実験研究 (Brown 1992) の登場、教師の実践的知識に関する研究におけるアクションリサーチやナラティブアプローチの台頭 (島田 2009) は、いずれも教授・学習開発研究が個別特殊性を志向すべきであることを示している。筆者の研究では、松本・秋山 (2012, 2013) は、秋山の授業におけるアクションリサーチの成果をまとめたものであるが、そのとき、アクティブ・ラーニングに関わった教師の

思考・認識を記録しておくことを研究の目的のひとつとして掲げた。それは、個別特殊性への志向とともに、実践記録の蓄積という意味合いをもたせることを意図していた。

以上をふまえて、教授・学習開発学の基本的な枠組みは次のようにまとめられる。すなわち、教授・学習開発学は、「実践的教育学」として、教授・学習に関するよりよい技術を開発するために、理論化と事例研究の蓄積を通して、実践の個別特殊性を志向しながら、教師の実践知の体系化と開発方法を探究し、教師の指針となる「実践についての理論」の創造をめざす。教師の実践知には、狭義の知識だけでなく、ティーチング・マインドをはじめとした技術や認知も含まれる。その際、教育の経験的・実証科学、教育の哲学、学習科学、教師教育学をはじめとした関連するすべての学術研究の成果を総合して、教育実践を創造する役割を担う。ここで言う教師には、学校の教師はもとより、教育に間接的に関わる人も含めて、教育的意図をもって人と関わる者すべてを指す。

6. まとめ

本稿では、実践知・技術知としての教育学について、それを構想する思想と教師の実践知に関する研究を概観することを通して、その意味を論究するとともに、その思想を体現する学としての教授・学習開発学の構想を述べてきた。本稿を総括すると、次のようになる。教育実践の専門職としての教師に対して、技術的合理性モデルから反省的実践家モデルへとその見方が変容してきている。それに伴って、教師の有する実践知、とりわけティーチング・マインドや技術、認知から構成される暗黙知について明らかにされる必要性が生じてきた。そのために、

教授・学習開発学は、「実践的教育学」として、関連するすべての学術研究の成果を総合して、個別特殊性を志向しながら、教師の実践知の体系化と開発方法を探究することを通して、未来の教育実践を創造する役割を担う。そして、その教師の実践知を追究することこそが、教育学を教師の指針となる「実践についての理論」にするのである。

本稿において、筆者は教育学全般のあり方を批判する意図はない。Wolfgang (1978) が「教育のメタ理論」を構想したように、いま求められているのは、教育に関するあらゆる研究成果の総合化・メタ理論化である。ただ、それを行うことができるのは、「実践的教育学」であり、また実践知・技術知としての教育学であると筆者は考えており、教授・学習開発学はそれを体現しなければならないと筆者は考えている。

引用文献

- 有元典文, 2013, 「集合的学習の機会としての教育現場への支援的介入のデザイン」, 日本質的心理学会第10回大会会員企画シンポジウム「実践と介入をめぐる一可能性, 困難, 研究のありかた」当日配布資料.
- 渥美公秀, 2009, 「DRH コンテンツの形成プロセスの技術」第28回日本自然災害学会学術講演会講演, http://drh.edm.bosai.go.jp/Project/post/jp/events/21_youshi/344-Atsumi.pdf, (2013.12.7).
- Borko, H. & Putnam, R. T., 1996, "Learning to teach," Berliner, D. C. and Calfee, R. C. eds., *Handbook of educational psychology*, New York, London: Macmillan Pub. USA, Simon & Schuster Macmillan, Prentice Hall International: 673-708.
- Bransford, J. B., Brown, A. L. & Cocking, R. R. eds., 2000, *How people learn: brain,*

- mind, experience, and school (Expanded ed.)*, Washington, D. C.: National Academy Press. (= 森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.)
- Brown, A. L., 1992, "Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings," *Journal of the Learning Sciences*, 2(2): 141-78.
- 中央教育審議会, 2012, 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」.
- Durkheim, É., 1922, *Éducation et sociologie*, Paris: Félix Alcan. (= 佐々木交賢訳, 1982, 『教育と社会学』誠信書房.)
- Fenstermacher, G. D., 1986, "Philosophy of research on teaching: three aspects," Wittrock, M. C. ed., *Handbook of research on teaching (Third Edition)*, New York: Macmillan, 37-49.
- Grossman, P. L., 1990, *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education (Professional development and practice series)*, New York: Teachers College Press.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L., 2005, "Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement," *American Educational Research Journal*, 42(2): 371-406.
- 海後勝雄, 1939, 『教育技術論』賢文館.
- 勝田守一, 1970, 『教育と教育学』岩波書店.
- Kennedy, M. M., 1987, "Inexact sciences: professional education and the development of expertise," *Review of Research in Education*, 13: 133-67.
- 児美川孝一郎, 1989, 「「科学としての教育学」の成立可能性をめぐる問題—K・マンハイムの〈実践的理論〉の構想をめぐるって」『東京大学教育学部紀要』28: 243-51.
- Korthagen, F. A. ed., 2001, *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (= 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳, 2010, 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.)
- 松本浩司, 2012a, 「本学経済学部教育の魅力を高める—教授・学習開発論から考える経済学教育」『名古屋学院大学論集社会科学篇』48(4): 71-87.
- 松本浩司, 2012b, 「高等学校におけるキャリア教育のさらなる展開に向けて—教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』49(1): 125-43.
- 松本浩司・秋山太郎, 2012, 「大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討—異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して」『名古屋学院大学研究年報』25: 1-39.
- 松本浩司・秋山太郎, 2013, 「大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討(その2)—1年目の研究結果をふまえた2年目の実践とその成果の検証」『名古屋学院大学研究年報』26: 53-85.
- 村上陽一郎, 1997, 「技術の文脈依存性」吉川弘之監修, 田浦俊春・小山照夫・伊藤公俊編『新工学知②技術知の本質』東京大学出版会, 3-11.
- 西之園晴夫, 2000, 「教育技術の開発における研究方法論の考察」『教育学部論集』11: 187-200.
- 野中郁次郎・竹内弘高著, 梅本勝博訳, 1996, 『知識創造企業』東洋経済新報社.
- OECD, 2005, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, France: OECD Publications.
- 佐藤学, 1992, 「「パンドラの箱」を開く—「授業研究」批判」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 63-88.
- 佐藤学, 1993, 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』2: 20-35.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之, 1992, 「教師の実践的思考様式に関する研究(2)—思考過程の質的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』31: 183-200.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美, 1991, 「教師の実

- 践的思考様式に関する研究 (1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30 : 177-98.
- Sawyer, R. K., 2006, "Preface," Sawyer, R. K ed., *The Cambridge handbook of the learning sciences*, New York, NY: Cambridge University Press, xi-xiv.
- Schön, D. A., 1983, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, NY: Basic Books. (= 柳沢昌一・三輪建二監訳, 2007, 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)
- Schön, D. A., 1992, "The theory of inquiry: Dewey's legacy to education," *Curriculum inquiry*, 22(2): 119-39.
- Schwab, J. J., 1969, "The practical: a language for curriculum," *The School review: a journal of secondary education*, 78(1): 1-23.
- Schwab, J. J., 1971, "The practical: arts of the eclectic," *The School review: a journal of secondary education*, 79(4): 493-542.
- 島田希, 2009, 「教師の学習と成長に関する研究動向と課題—教師の知識研究の観点から」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』10 : 11-20.
- Shulman, L. S., 1986, "Those who understand: knowledge growth in teaching," *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- Shulman, L. S., 1987, "Knowledge and teaching: foundations of the new reform," *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Wolfgang, B., 1978, *Metatheorie der Erziehung: eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, München: E. Reinhardt. (= 小笠原道雄監訳, 1990, 『教育学から教育科学へ—教育のメタ理論』玉川大学出版部.)