

日本医学教育学会第6回医学教育研究ワークショップ:教育活動を研究するには

2010年10月9日(於: 京都大学百周年時計台記念館)

授業研究の経験から



藤江康彦

(関西大学文学部)

実践研究とは？



教育実践を研究すること

- 現場（実践が行われている場所）でデータを採取する調査研究
 - 研究者＝調査者
 - 間接的に実践の改善に向かう
- 「実践する」ことを研究にする
 - 「研究」の再定義（実践≒研究）
 - 研究者＝実践者
 - 直接的に実践の改善に向かう

「対象に関わりながら調査を行う」ことも...

実践研究への研究者の関わり方

型・名称	研究者と実践との関連	実践の位置づけ	実例
観察研究	一時的ストレンジャー、透明人間	実践についての研究	
参与観察	継続的ストレンジャー、異文化者	実践についての研究	
アクション・リサーチ(コンサルテーション)	実践づくりの間接的支援者、コンサルタント	実践を通しての研究	校(園)内研究、ケースカンファレンス、巡回指導、発達相談
アクション・リサーチ(カウンセリング、介入訓練)	特定の問題場面での実践者、カウンセラー、訓練指導者	実践を通しての研究	認知カウンセリング、養育指導
アクション・リサーチ(実践者による研究)	日常的・継続的な全面的実践者	実践を通しての研究	教師や親自身による実践と研究

理論と実践の関係 (佐藤, 1998)

- 理論の実践化 (theory into practice)
 - 実践を科学的原理や技術の適用とみなす
- 実践の典型化としての理論 (theory through practice)
 - 「すぐれた授業」には一定の原理と法則が埋め込まれていると想定し、その原理と法則を抽出

理論と実践の関係 (佐藤, 1998)

- 実践の中の理論 (theory in practice)
 - 教師と学習者の活動において内在的に機能している理論を対象化する
 - 教育実践 = 教師が内在化している理論の外化
 - 「理論」概念の再定義
 - 「外からのまなざし」→「枠組み (frame)」

学界からみた実践研究 (日本教育心理学会の例)

- 学会誌『教育心理学研究』
 - 2006年より、「実践研究」というジャンルの設定
 - 「授業研究、教育方法、学習・発達相談、心理臨床等の現実場面における実践を直接の対象とした教育心理学的研究であり、学校教育のみではなく、幼児教育、高等教育、社会教育等も含まれる。実践場面での資料収集、実践の改善を直接目指すもの、教育心理学的な見地からの分析と考察にもとづく具体的な提言がされていること」

授業研究とは？



授業研究の目的

□ 授業の過程を理解する研究

- 子どもの学習過程、学習集団としての教室における授業参加の規範、参加者間の関係性、コミュニケーションのありよう、などを具体的な教科学習の文脈において把握

□ 授業を改善、創造する研究

- 授業や教材の開発と実践、分析と評価、改善と新たな実践といったデザインを具体的で固有名の学習者や教師を対象として実際に行う

授業研究の目的

- よい授業の技術(知恵)を抽出してモデル構築をする研究
 - リスク①実践知の言語化は難しい
 - 「机のまわりのゴミを5個拾う」
 - リスク②皆が同じようにできるわけではない
 - 大学教員の授業力の違い
 - その教員らしい授業を目指す

授業への研究アプローチの決定要因

I 研究者の関与

(秋田, 2004)

□ 1 研究法

- a 調査(観察、面接、フィールドワーク、質問紙調査)
- b 実験(介入実験、デザイン実験)
- c 実践(アクションリサーチ、レッスンスタディ)

□ 2 研究者のポジショニング

- a システム外(外部研究者)
- b システム境界(共同研究者)
- c システム内(実践共同体メンバー)

授業への研究アプローチの決定要因

I 研究者の関与

(秋田, 2004)

- 3 アプローチとその基盤理論
 - a 理論ベースドアプローチ グランドセオリー
 - b デザインベースドアプローチ ローカルセオリー
 - c 実践ベースドアプローチ グラウンデッドセオリー

- 4 データ様式
 - a 量
 - b 質

授業への研究アプローチの決定要因

I 研究者の関与

(秋田, 2004)

- 5 データ収集期
 - a 横断
 - b 縦断

- 6 対象サンプル
 - a 大規模
 - b 少数比較
 - c 1事例研究対象

授業への研究アプローチの決定要因

Ⅱ 研究対象

(秋田, 2004)

□ A 学習空間システム

- a 生徒: 行動(方略、態度、技能等)、認知(知識、思考、信念等)、情動(興味関心、感情)、対人(関係性、自己)
- b 教師: 行動(方略、態度、技能等)、認知(知識、思考、信念等)、情動(興味関心、感情)、対人(関係性、自己)
- c 教科・課題内容
- d 指導法・学習法
- e 学習集団組織(個別・ペア・グループ学習・一斉、学級人数、習熟度能力別等)
- f 学習環境リソース・道具(e-learning、外部専門家等)

授業への研究アプローチの決定要因

Ⅱ 研究対象

(秋田, 2004)

- B 学習時間システム
- 1 学習の時間単位
 - a 発話系列
 - b 学習活動
 - c 授業
 - d 単元・プロジェクト
 - e カリキュラム
 - f 学年
 - g 文化

授業への研究アプローチの決定要因

Ⅱ 研究対象

(秋田, 2004)

- 2 授業の形成単位
 - a 授業デザイン
 - b 授業実施
 - c 授業評価・省察

以上、秋田(2004)

授業研究の視点

	教師	子ども	教材	学習環境
教師	視点①	視点②	視点③	視点④
子ども		視点⑤	視点⑥	視点⑦
教材			視点⑧	視点⑨
学習環境				視点⑩

(稲垣・佐藤, 1996)

授業研究の視点

- 視点①: 教師のことば、教師の指導技術など
- 視点②: 教師と子どもの関係性、教師の子ども理解、教師の子どもへの働きかけなど
- 視点③: 教師の教材観、教材研究、単元構成のあり方など
- 視点④: 教室環境の構成、黒板や視聴覚教材の活用など

授業研究の視点

- 視点⑤: 子ども同士の相互作用、協働学習のあり方など
- 視点⑥: 子どもの学習内容への認識、思考過程、表現の仕方など
- 視点⑦: 子どもにとっての学習環境のあり方、学習の文脈など

授業研究の視点

- 視点⑧: 学習内容や教材の構成、単元やカリキュラムのあり方など
- 視点⑨: メディア、教材と教具の準備、掲示物や資料の配置など
- 視点⑩: 教室の雰囲気、学習環境における物理的空間の配置など

デザイン実験

- 少数の教室での学習事例を丁寧に記述、検討して、先行研究の知見から改善のデザインや教授プランを考え実行し、評価を通してより一般化可能なデザイン原理を導き出す研究
 - 教室を構成するさまざまな側面（教師教育、カリキュラム、テスト）などの関係は決して独立したものではなく、相互依存的
 - 教室の中に展開しているシステム全体から一つの側面だけを抜き出して論じることは困難

質的研究とは？



質的研究の考え方

- 出来事や経験をできるだけ詳しく記述し、可能な限り説明すること
 - 厚い記述
 - 経験したことの再構成
- 対象者にとっての出来事や行為の意味を具体的に構成していくことをめざす
 - 具体的な時間や歴史性
 - 空間的な文脈
 - 局所性

フィールドワークの認識論 (本山, 2004)

□ 問いをたてる

- とまどう(思いこみが顕在化される)
 - 「これは一体なんだろう」「こんなことが本当にあるのか」
- 推測する(素朴な仮説が生成される)
 - 「もしかしたらこういうことか」「こういう意志や目的があるのか」
- 確認する(自らの解釈を試してみる)
 - 「やはりそうだ」「思ったのと違った」
- なじむ(自らの解釈に確証を得る)
 - 「これはこういうことだ」「この現場では起こりうることだ」
- 観察者の身体感覚として生じる違和感、気になることの結晶が、問いの原石になる

相互主観性

□ 質的研究では、相互主観性が重要

■ 相互主観性

- 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、共有性をそなえること(やまだ, 1997)

厚い記述

□ 相互主観性を保証するには「厚い記述」が有効

■ 厚い記述

- ある行為や出来事の断片を、それがおかれた具体的な状況・文脈やそこに至った歴史的(短時間のエピソードも含む)な経過と合わせて記述し、内包された意味構造を読み取ること(南, 1991)
- 対象主体と長期的な関わりを持つ事が望ましく、対象の経験してきた文脈を研究者がどれだけ把握しているかが、記述の『厚み』を決定する(南, 1991)
- 事例とされている出来事や観察の対象を知らない人たちにとっても出来事や対象をリアルに伝えるだけの精密さや詳細さをもちうるものになり、論証の可能性を高めるのにも有効

信頼性・妥当性

□ データの信頼性

- 質的データは、新しい変数が発見できるほど良いデータ(やまだ, 1997)
- 数量的データでは、相互一貫性があるほど信頼性の高い良いデータ

□ 「解釈可能性が開かれていること」

- 解釈による質的分析の妥当性や信頼性を高めることになる
- ある特定の事例について、観察者自身の解釈とは異なる解釈や、事例の新たな側面の発見などが可能であるデータほど多くの人たちの解釈にさらされることになり、信頼性や妥当性が高まる

文献

- 秋田喜代美(2004)「授業への心理学的アプローチ:文化的側面に焦点をあてて」『心理学評論』、47(3), 318-331.
- 秋田喜代美・藤江康彦(編著)(2007)『事例から学ぶはじめての質的研究法:教育・学習編』、東京図書
- 秋田喜代美・藤江康彦(2010)『授業研究と学習過程』、放送大学教育振興会
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』、岩波書店

文献

- 南 博文(1991)「事例研究における厳密性と妥当性:鯨岡論文(1991)を受けて」、発達心理学研究、2, 46-47
- 本山方子(2004)現場から問題を生成する:〈出来事〉との遭遇から始まる自己・現場・学問との対話. 無藤隆他(編著)『質的心理学:創造的に活用するコツ』、新曜社
- 佐藤学(1998)「教師の実践的思考の中の心理学」、佐伯胖他(編著)『心理学と教育実践の間で』、東京大学出版会
- やまだようこ(1997)「モデル構成をめざす現場心理学の方法論」、やまだようこ(編)『現場心理学の発想』、新曜社