

英語科授業研究のリエンジニアリング

吉 田 達 弘

0. 研究の背景

筆者は、松山大学在職時の1997年より、広島大学の柳瀬陽介(当時、広島修道大学)、鳴門教育大学の今井裕之とともに、英語教育研究方法論の新しい枠組みについて共同研究を行ってきた。その当時の議論をまとめたものを、1997年度の全国英語教育学会福井研究大会で共同研究として発表した。このとき、原論を柳瀬が提案し、その枠組みに基づいて、今井が英語教育研究における第二言語獲得研究、筆者が英語科授業研究についての方法論を提案した。本論文は、その後の研究の起点となった口頭発表を論文化し、新しい授業研究の方法論についての枠組みを提示するものである¹⁾

1. 本論文の目的

本論は、英語科における教員養成や教師教育プログラムにおいて、授業実践支援理論を導くために、授業研究をリエンジニアリングするものである(リエ

1) 本来なら本論文は、柳瀬、今井両氏との共著で出されるべきであったが、その後、筆者により、改編された部分も多くあること、また、それぞれが、単著で口頭発表を論文化することに合意していることから、単著として出すことになった。したがって、本論文の多くの部分は、柳瀬、今井両氏との共同研究に負うところが多いが、本論文中の誤謬などは一切筆者個人の責任によるものである。なお、柳瀬の論考は柳瀬(1999)、今井の論考は今井(2000)に論文化されている。

ン지니어リングの概念については後述する)。特に、柳瀬(1999)で示された英語教育研究のリエンジニアリングに基づき、これまでの研究手法のオルタナティブとしての英語科授業研究の論理的枠組みを示す。

近年、教師も含め、法律家や医師、技師といった専門家を取りまく社会的文脈はますます複雑化し、既存の理論の応用や技術的専門知識の獲得といった技術合理主義では、活動の場で発生する問題は解決できないといわれている。マサチューセッツ工科大学の Schön は、1980年代の始めから、従来の技術的熟達者から、問題をあくまでも実践という文脈でとらえ、「活動過程における省察 (reflection-in-action)」や「反省 (reflection)」²⁾によって解決を試みる反省的实践家 (reflective practitioner) へ転換する必要性を提唱している。そして、近年、学校教育においても反省的实践という枠組みで教授実践を捉える動きが盛んになってきている³⁾。筆者は、松山大学在職時に教員養成および現任校で教師教育プログラムに携わっているが、理論の実践への応用、あるいは、それに基づく教授技術獲得を重視してきた従来のプログラムが、反省的实践家の養成という視点を持たなければならない必要性を認識している。現在の英語教育研究では、基礎理論となる心理学、言語学から教育方法や学習に関する理論がまず生成され、実践はその理論の応用という形で追従する図式が、研究の前提になっている。しかし、この図式のもとでは、研究の対象はますます限定され、その実証性、一般化を高めるために、授業実践を取りまく様々な文脈をできるだけ捨象した理論生成へ向かっており、理論と実践の乖離は甚だしくなるばかりである。このような現状を鑑みると、理論の応用によって、教室で発生する問題の解決が困難なのは明らかである。教室での複合的、かつ複雑な問題の解決は実践という文脈に求めていくより他に方法はないし、理論は実践の分析から生成され

2) 「省察」も「反省」もどちらも原語 “reflection” であるが、佐藤は “reflection-in-action” に「活動過程における省察」という訳語を当てているため、本論でもこれにしたがう。

3) 日本では、佐藤による論考 (1992, 1996a, 1996b)、ESL 研究では、Wallace (1991)、Burns (1999) などがある。

ると筆者は考える。

では、教師はどのような「活動過程における省察」や「反省」を授業実践のなかで行っているのだろうか。このことを観察、分析するための方法として授業研究に取り組む必要があるが、以下では、従来主流であった、因果関係の追求や数量化、カテゴリー化による授業研究を一旦破棄し、人類学的アプローチへ転換する必要性を述べる⁴⁾。

2. 方法論としての授業研究の転換

2.1 これまでの授業研究

英語教育研究における授業研究で盛んに取られてきた手法としては、過程－産出研究 (Process-product approach) や相互作用分析研究 (Interaction analysis) などがある。これらの手法は、授業をとりまく複雑な文脈をできるだけ捨象し、専ら部分的な観察可能な事象を数量化、カテゴリー化する方法であった⁵⁾。

60年代から始まった過程－産出研究では、行動主義心理学を理論的基盤とした (Dunkin & Biddle, 1974 など)。ここでは教室をブラックボックスとみなし、教授行動などの教室内で観察できる要因と標準テストなどで示される学力などの結果 (産出) との因果関係や前者が後者に及ぼす効率性を追求した。したがって、教育内容や教室をとりまく文脈、教師や生徒の内面的な活動はまったく無視された (佐藤, 1996)。また、社会学、社会言語学の影響を受けて、70年代以降に始まった相互作用分析研究 (Bellack, 1967; Flanders, 1970 など) では、観察可能な教師と学習者のコミュニケーションを、あらかじめ決められたカテゴリーに分類し、数量的分析を行う手法であった。相互作用分析研究は、教室での教師と生徒のコミュニケーションが日常のコミュニケーションとは異質のも

4) このあたりの論考は、吉田 (1997) でさらに詳しく述べている。

5) 授業研究のアプローチの史的通覧、比較は、Shulman (1986) や佐藤 (1996) に詳しい。

ので、教師主導のやりとりのパターンとなっていること(「学校の言語ゲーム」)を示した⁶⁾

過程-産出研究や相互作用分析研究は、その目標や手法に違いはあるが、佐藤(1996)は次のような点を批判している。

- 1) 生産性と効率性を追求する産業主義と行動主義に基づいている
- 2) 授業と学習の過程は技術的過程としてとらえられ、授業や学習の内部で生じている経験はすべて捨象される
- 3) 個人の経験の持つ意味が、客観化のために観察可能な事象に数量化、あるいはカテゴリー化され、等価の要素に置換される
- 4) 「教室でのコミュニケーション」と言うときに、やりとりされているのは情報の交換である
- 5) 分析の際に教室の社会的文脈から脱文脈化している

以上のように、これまで主流であった授業研究の方法では、教師が実践の中でどのような省察をおこない、意思決定を下しているかということまで明らかにすることはできず、実践の中での問題解決を目指す授業研究では、これらの方法論をいったん破棄しなければならない。

2.2 授業研究への文化人類学的アプローチ

行動科学の原理に則った授業研究の代替案として、文化人類学的アプローチがある。観察者が現場に参与する形でおこなわれるこの手法では、あくまでも教室という文脈に即した実践、状況的活動を記述、分析、解釈し、エスノグラフィーの生成を行う。前提としては、教室を社会的文脈に埋め込んで捉え、教師、生徒、教材などは、教室での意味構築に相互に関与していると考えていく。数量化、科学化を目指した授業研究との大きな相違点として、教室を仮説-検

6) 例えば、Mehan(1979)によると、教師の発話の80%以上が<教師の主導 (teacher initiative) >-<生徒の反応 (student response) >-<教師の評価 (teacher evaluation) >というIREという構造になっていた。

証による実験の場合とは見ず、観察の際にはあらかじめ決められた変数やカテゴリーによって対象を構造化したり、要因の数値的均質化は目指さない、ということが挙げられる。これは、教室環境が同質であることはほとんど皆無であり、むしろ、教室で生起する出来事の個別性や一回性を重視するという前提があるからである。

最近、ESLの授業研究でもエスノグラフィーが採用されてきており、特に教師の「語り (narrative)」による授業分析が行われている。⁷⁾ 一つの方法として、観察者 (研究者) がビデオカメラによって授業を記録し、分析、解釈する方法がある。Burns (1999) は、研究者の一方的な記録、解釈だけではなく、教師とともに共同的に授業を振り返り、省察をおこなうことを推奨している。例えば、教師は、ビデオを見ながら、コメントしたい箇所で映像を停止させ、なぜそのような教授行動に至ったのか、生徒の反応をどう感じたかということを語る。研究者は記録を取る一方、教師の授業に対する分析が、明瞭に言語化されるように支援していく。

「語り」による授業研究は、教師が活動中にどのような省察や意思決定を行っているのかを明らかにするのに適した方法であるが、改善されなければならない点もある。それは、どうしても主観的、印象的な記述を免れないということである。⁸⁾ 筆者は、科学化という名の下に正当化されてきた諸要因の均質化、カテゴリー化という手法をいったん廃棄することを提案した。しかし、同時に、単なる印象記述に終わってしまうような授業研究というのも回避しなければならない。つまり、授業研究を個人的な印象記述ではなく、分析によって、他から

7) Bailey & Nunan (1996), Freeman & Richards (1996), Woods (1996) など。

8) Freeman (1996) は、経験のある教師が授業中ある状況下でどのような行動をとるかをとらずねられたときに、“It depends.” (状況次第だ) と答えることを挙げている。これは、教師の知識というものが、主観的で不安定で記述不可能なものであるということを示しているのではなく、教師は教室をとりまく文脈が複雑なものとして解釈していて、実践がまさにこの文脈の解釈に依存していることを示している。したがって、単に教授行動を記述したり、またはその行動の理由を述べるといったこと以上に、行為の解釈は困難であるわけだが、Freeman は、ここに研究 (者) の役割が生じるとしている。

の批判を受け、修正、改善を施せるように公共化するためには、対象を分析するための論理的枠組みが必要となる。以下では、その論理的分析の観点を、柳瀬(1999)が提示する英語教育研究の新しい方法論「リエンジニアリング」の前提に沿って示したい。

3. 授業研究の新しい前提

3.1 リエンジニアリング

アメリカの企業経営の改革例を元に論考した柳瀬(1999)によれば、「リエンジニアリング」とは、現状路線を踏襲しつつ、拡大、縮小路線をとる「リストラクチャリング」と異なり、「現状路線をいったん破棄し、ゼロベースでもう一度最初から英語教育研究のあり方を考え直すこと」(P.35)である。柳瀬によればリエンジニアリングの特徴は、次の5つの点にある。

- 1) 根本的 (fundamental) であること
- 2) 抜本的 (radical) であること
- 3) 劇的 (dramatic) であること
- 4) プロセス (process) に着目すること
- 5) Information technology (IT) を利用すること

つまり、リエンジニアリングとは、従来路線の改善ではなく、なぜわれわれが実践に取り組むのかを徹底的に考え、従来のやり方を破棄してまでもパフォーマンスを向上させる手法なのである。

3.2 英語科授業研究のリエンジニアリング

以上のような前提を踏まえ、柳瀬(1999)は、具体的な英語教育研究の新しい前提を提案している。それらは以下のようなものである。

- 1) 状況的認知
- 2) 複雑系

- 3) 価値自由原理
- 4) 自己組織性
- 5) IT 活用による英語教育自体の変容

筆者が目指す授業研究をこれらの新しい前提に沿って考えてみる。

3.2.1 状況的認知

柳瀬(1999)は、英語教育研究の新しい前提として、状況的認知をあげている。この前提の下では、教師行動や学習活動は、授業実践という状況の中でとらえられ、徹底的に考察される。また、教授や学習といった行為が、個人の頭の中の情報処理によって遂行されるのではなく、状況の中に埋め込まれた形でおこなわれたものと捉える⁹⁾。例えば、ある教授行動がうまくいったか否かといった単純な教師の行動分析に終始せず、「うまくいく」とはどのような状況を前提にした場合かという問いから始め、その授業をとりまく社会的、歴史的、文化的状況までを含めたマクロ的分析、教師の解釈と意思決定がその場に参与する生徒や教材といったローカルな状況とどのような相互作用をおこなっているかというミクロ的分析をおこなう¹⁰⁾。

また、観察者(研究者)は授業の場に参与し、授業観察をおこなうが、この

9) 英語教育研究が情報処理的学習観から、状況的学習、社会文化的アプローチの中で研究されるべく研究の枠組みの転換をおこなうべきであるという指摘は、吉田(2000)でさらに詳しくおこなっている。

10) 筆者は、教師の能力(competence)の解明を目指しているわけではない。記述の対象は、あくまでも、Schönの言う「活動知(knowing-in-action)」である。Schön(1986)は「活動知」を次のように定義している。

I shall use knowing-in-action to refer to the sorts of know-how we reveal in our intelligent action publicly observable, physical performances like riding a bicycle and private operations like instant analysis of a balance sheet. In both cases, the knowing is in the action... (25)

Schönは、活動知は、われわれが行動前に記憶しておく規則や計画の中に存在するのではなく、その場での知覚、予測、調整などをともなうダイナミックなものであるから、その記述は必ずしも実際のものと一致しないとしている(例えば、キャッチボールの際の身体的、認知的活動のすべてを記述することは不可能である)。筆者はこの点は十分承知している(ポラニーの暗黙知)が、教師の「語り」を通して、実践活動を状況的に分析することによって、「活動知」の記述が理論構築に適切なレベルで可能になると考える。

とき外部観察者の態度ではなく、あくまでも、内部観察者として授業に参加する。これまでの授業研究は、観察者が自分たちの方法論（例えば、カテゴリー化や統計処理）の妥当性を十分検討することなく、普遍的尺度として授業という世界を切り取っていたが、内部観察者は、教室を教師、生徒、教材などの相互作用の場として捉え、さらに、その授業をとりまく社会的、歴史的、文化的な要因までも取り込んで授業を対象化する（「関係論的視点」，佐伯，1995）。したがって、教室内で構築される意味は、相互交渉によって常に変容していくものである（Shulman, 1988）ので、観察者自身の解釈および記述も同様に変容していくと考えられる。¹¹⁾

3.2.2 複 雑 系

柳瀬(1999)は、授業という営みが単純な系に還元できる現象ではなく、複雑系であるという前提を打ち出している。複雑系の考えに基づくと、授業は諸要因の相互作用の連鎖により成立しており、その正確な動きについては予知不可能ということになる。この考え方は、教室をコミュニケーション共同体参加の場と考えていることから導かれるものである。以下では、コミュニケーションの非予定調和性と複雑系に基づく授業設計観について言及する。

3.2.2.1 コミュニケーションの非予定調和性

深谷・田中（1996）は、コミュニケーションに常につきまとう問題として次のような不確定性の問題を挙げている。一つは、発話者の手元を離れた発話の意味づけは発話の宛先にゆだねられるが、両者の完全な前提知識の共有が不可能であるのは自明なので、いかなる発話も非伝達性という問題を抱えているとい

11) Freeman (1996) は、研究者としての教師を強調している。たしかに、研究者としての教師は最も内部観察者の立場に近いものかもしれないが、筆者たちは、教師が自己の実践を対象化し、それを他者に語ることで、自己組織化すること（2.4を参照）が重要であると考え、ため、内部観察者、「翻訳者」および「聞き手」として観察者の役割の必要性を強調し、教師と研究者の共同的なリサーチ（Burns, 1999）を推奨したい。

うこと。もう一つは、ある発話に連鎖する発話の適切さを決定する判断基準が存在しないという点である。深谷・田中は次のように述べている。

コミュニケーションは発話断片の連鎖から成る流れであるが、その流れは、意味づけられた意味の接続により構成される（全体化されつつある）「全体」である。そして、接続のその都度その都度の意味においては、他でもありえる、あるいは、「ある選択が可能であっても、それは必然ではない」という「偶有性」がつきまとう。

従って、コミュニケーションは失効可能性にたえず晒され、意味づけが不確定性をはらんでいるがゆえに、コミュニケーションが成立している状態とは、暫定的な状態であるといえよう。すなわち、(中略)会話はスリリングな性質をはらんでいるのである。(p.99)

教室をこのようなコミュニケーションに参加していくための実践の場とみなすと、当然、深谷・田中の指摘する不確定性の問題が生じ、授業は非予定調和性を含んだ複雑系となる。

3.2.2.2 複雑系としての授業観

(1) アルゴリズム的授業設計

しかし、授業がコミュニケーションを目指したとたん、教師は予測が難しい営みを計画しなければならないというパラドックスに陥ることになる。従来の授業（設計）観では、達成されなければならない目標を設定し、時間軸に沿って、＜導入＞→＜展開＞→＜まとめ＞¹²⁾という手続きに従っていた。¹³⁾そして、

12) 佐藤(1996)によれば、このような授業観は、およそ100年前にドイツのヘルバルトまでさかのぼることができる。言い換えると、学校教育における授業設計は100年間、この発想にとらわれてきたことになる。

13) また、このアプローチは、Presentation-Practice-Production という PPP アプローチと呼ばれるが、このアプローチの言語学習における有効性も、近年疑問視されている。(Willis & Willis, 1996)

達成目標に照らし合わせて、If X, then Y. (もし X なら, Y せよ) という規範的アルゴリズムによって授業全体が設計可能という発想が根底にある。たしかに、教師は授業において場面、場面でアルゴリズム的な意思決定をしているが、アルゴリズムが有効に機能するのは、極めて限定された閉じた系の中だけであり、コミュニケーションを目指した授業を前提にすると、アルゴリズムだけで授業全体を設計することは理論的に不可能となる¹⁴⁾。そこで、状況に応じ場面、場面での意思決定をする方略が必要となる¹⁵⁾。

(2) ヒューリスティクスによる授業展開

では、文脈に応じた意思決定の方略とはなにか。ここでは、ヒューリスティクスによる授業展開を考える。橋田、松原(1994)によれば、われわれをとりまく世界は、われわれの認知能力をはるかにしのぐため、処理できる情報は極端に限定され(情報の部分性)、また、その処理能力にも限界がある(処理の部分性)。この情報/処理の部分性から生じる問題が「フレーム問題」である。フレーム問題は、世界の複雑性から生じる当然の帰結だが、われわれの日常の認知活動を考えると、フレーム問題が解決できずに動きを完全停止させるということはほとんどなく、柔軟に振る舞っている。これは、われわれがヒューリスティクスを適用しているからだと考えられている。ヒューリスティクスとは、論理的には正しくないかもしれないが、多くの場合成り立つ簡便法、発見法である。教師はこのヒューリスティクスを授業中に適用することで、柔軟で、かつ、一貫性のある授業を展開できる。したがって、筆者の関心は、授業研究を通じ、どのようなヒューリスティクスがどのような状況下で適用されているかを明ら

14) 複雑性の議論からすれば、アルゴリズムの適用によって設計される授業は可能であろうが、その授業は相互作用を回避し、逸脱を許すことなく、あらかじめ決められたパッケージを展開していく、閉鎖系、単純系の授業として捉えられる。

15) ゲームに例えるなら、そのゲームの「ルール(やって良いこと、いけないこと)」(=抽象原理)の解明や典型的な試合運び(=パターン)の理解は試みることもできて、実施中の試合が次にどのように展開するかを予測/予知することはできない。

かにすることになる。¹⁶⁾

3.2.2.3 価値自由原理

柳瀬(1999)は、新しい英語教育研究の前提の一つとして、ヴェーバーの価値自由原理を掲げている。ヴェーバーによると、社会科学の研究はあくまでも個人のなんらかの価値判断を前提しているのだから、それを明らかにしなければならない。そして、その価値判断は、われわれをとりまく複雑な世界についての一つの見方に過ぎないのであるから、「理念型」として相対化した上で、研究を進めなければならないというものである。この価値判断に基づく理念型を提出することで初めてわれわれは価値の問題から自由になれるのである。

筆者および共同研究者たちは「英語教育研究が社会に役立つべき」という言説を議論抜き的前提とし、それに適った英語教育研究が満たす条件を明らかにしようとしている。本論では、技術的専門家としての教師から、実践の中で問題解決を図る反省的実践家としての教師への転換を前提とし、これまでの「実証的」、「科学的」授業研究の方法をいったん破棄した。そして、主観的、印象的記述に陥りがちなエスノグラフィーによる授業研究の欠点を克服するために必要な、研究の論理的枠組みを提示している。それが、「状況的認知」、「複雑系としての授業」、「コミュニケーション共同体としての授業」という考え方であり、後述する「自己組織性」である。筆者は、このような枠組みから授業を捉えていくが、この枠組みが唯一「正しい見方」という考え方はしない。本論で示される授業研究、授業のあり方は、あくまでも、筆者や共同研究者たちのような価値判断を持った場合の理念型である。したがって、この理念型は、別の理念型から見た場合に、不十分であったり、批判の対象となることも十分あり得る。例えば、ある教師が「学習者主体の授業」を展開していると主張してい

16) 印南(1997)は、ヒューリスティクスが、どのような情報を基準点として使用するかというアンカリングとそれを調整することから構成されるとしている。アンカリングは、教師の経験や授業をとりまく状況にかなり依存するはずである。この部分は状況に即した分析と「語り」によって明らかにされねばならない。

るとしよう。見た目には、教師は生徒一人一人に注意を配り、生徒たちを動かしているし、活気がある。しかし、その授業をわれわれの提示した新しい枠組みで分析した結果、生徒は教師があらかじめ仕組んだ授業設計通りにしか活動しておらず、予定調和的に授業が進行し、明らかに教師と生徒の権力関係が背後に存在することが見えてくるかもしれない。この場合、私たちの示す枠組みから捉えると、この授業は（「良い」、「悪い」ではなく）論理的に「学習者主体の授業」とは言えないことになる。

3.2.2.4 自己組織性

柳瀬(1999)は、第四の前提として、自己組織性をあげ、次のように述べている。

ある実践／現実から出発した英語教育研究は、それ自身としてまとまりながらも（＝閉鎖性）、他の実践者・研究者の有様という非自己にも自らを開き（＝開放性）、そのことによって、自らの既存の研究の行動様式に言及しつつ（＝自己言及性）、研究という自己を変容させる（＝自己決定性：自己の展開は、自己とは独立した設計図や外界要因によって決定されるのではないということ）。研究の自己組織化の過程を英語教育研究者は重視する。(pp.43-44)

柳瀬のいう自己組織性は、“Being reflective”という概念とも通底する。これは、本論で述べる授業研究の中核となる概念である。特に本論では、教師の「活動過程における省察」¹⁷⁾を分析の対象としていく。Schönは、「活動過程におけ

17) Schön (1987) によると、「活動中の省察」とは、次のように捉えることができる。われわれは日常での活動において、事がうまく運ばなかったりすると、「なぜだろう」と立ち止まり、それまでの「活動知(knowing-in-action)」を批判的に振り返る。そして、新たに方略を組み立て直し、過去に獲得した知識や状況を参照しながら、活動の次の段階へ進む（「活動知」の再構成）。これら一連の探究は、「活動中の省察」の過程として捉えることができる。「活動知」の再構成は、その場ですぐに実施される(on-the-spot experiment)という点で、他の reflection とは異なる。

る省察」は「活動知」や暗黙知と同様に、必ずしも言語化できないものだとしている。しかし、筆者は、教師行動や状況に対する教師の解釈、意思決定というものが、印象的記述として個人的に隠蔽されてしまうのではなく、公共のものとして開かれ、批判の対象となるために、論理的な分析を加えながら言語化を試みることが重要であると考え、繰り返しになるが、すでに言及した「状況的認知」、「複雑系としての授業」、「コミュニケーション共同体としての教室」を分析の論理として用いる。

具体的には、授業後のダイアリー、インタビューなどから得られた教師による「語り」を資料とし、この資料の分析から「活動過程における省察」や意思決定の内容を明らかにすることが考えられる。この点で、「語り手」としての教師の声を、論理的に「翻訳」する研究者の役割は非常に重要となる。状況やその中での活動を言語化することで、教師の体験はその個人、状況を抱き込んだ形で、公共なものへと開かれていく。そして、この＜実践→言語化→自己省察→実践…＞という流れは、循環運動を繰り返していく。教師自身は認知的に閉じたシステムであるが、他者への「語り」による言語化、自己省察によって、内部的変化を生じ、新しい自己の萌芽が現れる。この一連の流れによる教師の変化は、まさに自己組織化のプロセスであるといえる。前節で挙げた「学習者主体の授業」をおこなう教師の例を思い出してみよう。この教師は、自らの実践の言語化、自己省察をおこない、他者に語ることで、「学習者主体」という名によって隠されていた現象に気づくことができるかもしれない。そして、このような自己の開放や、新たな実践への取り組みが決意されるとすれば、自己組織化が始まっていることになる。

3.2.2.5 英語教育体制自体の変容

以上、筆者と、筆者の共同研究者たちが依拠する論理的枠組みから授業研究の手法を見てきたが、授業研究の方針転換により、英語教育、特に、教員養成プログラム、教師教育、そして教育実践の現場のつながりは大きく変化するこ

とが予想される。筆者の研究の出発点は、教員養成プログラムを支援する実践理論の構築であった。そして、新しい授業研究のあり方を考えたわけだが、ここまで示した枠組みによって、教員養成プログラム、教師教育、教育実践の現場という3つの場所が一つの接点で交わる可能性が出てきた。つまり、従来、授業研究への参与者としては、教師と研究者（観察者）のみに焦点が当てられてきたが、この場に新人教師、学生教師も参与することが必要となる。熟練教師の実践についての「語り」を体験することで、新人教師、学生教師は、ベテランの「省察」を目の当たりにできるし、教師は学生教師らの素朴な目から垣間みた授業の世界を共有することができる。柳瀬の強調するITは、このような共有の場所をネットワーク空間の中に準備するという点で、英語教育体制自体の変容に大きく貢献するだろう。情報革命により、居ながらにして、授業についてのエスノグラフィー、参与者とそれ以外の実践者たちの議論をネット上で展開することが可能になる。

以上の論考から、新しい英語教育の前提を図示するならば、以下の表のようにまとめられよう。

表 英語科授業研究のリエンジニアリング

英語教育の新しい前提	英語科授業研究の新しい前提
状況的認知	<ul style="list-style-type: none"> ・実践的文脈に即した教師行動、「実践過程における省察」の研究 ・内部観測者の視点
複 雑 系	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションの非予定調和性 ・ヒューリスティクスによる授業実践
価値自由原理	<ul style="list-style-type: none"> ・論理的枠組み（理念系）による分析
自己組織化	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の「語り」による自己省察 ・研究者による「語り」の翻訳、公共化 ・実践→「語り」→自己省察→実践（自己組織化）
英語教育研究体制の変容	<ul style="list-style-type: none"> ・異質なメンバー（教師、研究者、新人・学生教師）の水平な関係、対話の場、共同的研究

4. 結 語

以上、柳瀬(1999)によって提出された新しい前提に基づいてあらたな授業研究の方法を提示した。しかし、この論自体は完結するものではなく、今後様々な批判を受け、さらに変容していく可能性を残しておかなければならない。これこそが、自己組織化の運動である¹⁸⁾したがって、筆者および共同研究者は、読者からの批判を受け、その声と対話しながら、「よりよい」英語教育研究を構築していく準備がある。

参 考 文 献

- Bailey, K. M. 1996. The best laid plans: Teachers' in-class decisions of depart from their lesson plans. In Bailey, K. M. & Nunan, D. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press.
- Burns, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. 1974. *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston.
- Fanselow, J. F. 1977. Beyond 'Rashomon'---conceptualization and the teaching act. *TESOL Quarterly* 11: 17-39.
- Flanders, N. A. 1970. *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.

18) すでに述べた教師自身の自己組織化だけでなく、教師、研究者、新参者の関係自体も自己組織化される。筆者たちは、リエンジニアリングを通し、「コミュニケーションとしての英語教育」の実践を目指しているわけだが、今回の一連の共同研究自体が、あきらかにコミュニケーションと自己省察の連続であった。つまり、筆者たちは「コミュニケーションとしての英語教育」を論じながら、その「英語教育論」自体がコミュニケーションになっていて、いわば、「コミュニケーションの入れ子」の中にいることに気づいた。

* 本研究をすすめるにあたっては、平成9年度に交付された松山大学総合研究所特別研究助成金の援助を受けている。松山大学総合研究所には感謝申し上げたい。また、本論文提出に当たっては、筆者の転勤という事情から、提出期限を大幅に超過し、関係者の皆様に多大のご迷惑をおかけした。ここで、深くお詫び申し上げると同時に、論文の受理を快諾してくださった言語文化研究編集委員会に感謝申し上げる。

- Freeman, D. 1996. Redefining the relationship between research and what teachers know. In Freeman, D. & Richards, J. (eds.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press.
- 深谷昌弘・田中茂範. 1996 『コトバの＜意味づけ論＞—日常言語の生の営み—』紀伊国屋書店.
- Hamilton, D. & Delamont, S. 1974. Classroom research: A cautionary tale. *Research in Education*, 11: 1-15.
- 橋田浩一・松原 仁. 1994. 「知能の設計原理に関する試論—部分性・制約・フレーム問題」日本認知科学会編『認知科学の発展』第7巻: 159-201. 講談社サイエンティフィク.
- 今井裕之. 2000. 「第二言語獲得研究のリエンジニアリング」『鳴門英語研究』第14号: 37-48. 鳴門教育大学英語教育学会.
- 稲垣忠彦, 佐藤学. 1996. 『授業研究入門』岩波書店.
- 印南一路. 1997. 『すぐれた意思決定—判断と選択の心理学』中央公論社.
- Nunan, D. 1996. Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction. In Bailey, K. M. & Nunan, D. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Routledge. (佐藤敬三訳『暗黙知の次元—言語から非言語へ』紀伊国屋書店. 1980)
- Schon, D. A. 1982. *Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schon, D. A. 1986. *Educating reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.
- 佐伯胖. 1995. 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57: 1-22
- Shulman, L. 1988. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In Merlin Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (Third edition). New York: MacMillan Publishing.
- 佐藤学. 1992. 「反省的実践家としての教師」, 佐伯胖, 汐見稔幸, 佐藤学(編). 『学校の再生をめざして2—教室の改革』東京大学出版会.
- 佐藤学. 1995. 「学びの対話的実践へ」佐伯胖, 佐藤学, 藤田英典. 『学びへの誘い(シリーズ・「学びと文化」1)』東京大学出版会.
- 佐藤学. 1996. 『教育方法学』岩波書店.
- 田中茂範. 1995. 「オーラルコミュニケーション時代の英語教育論⑤断片連鎖としての会話」『現代英語教育』32巻5号: 45-47.

- 上野直樹. 1992. 「『言語ゲーム』としての学校文化」佐伯胖, 汐見稔幸, 佐藤学 (編) 『学校の再生をめざして1—学校を問う』東京大学出版会.
- Willis, J. & Willis, D. 1996. *Challenge and change in language teaching*. Heinemann.
- Woods, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- 柳瀬陽介. 1999. 「英語教育研究のリエンジニアリング—研究経営と研究の新しい前提—」. 山田雄一郎編著『新英語教育講義—広島修道大学人文学部「英語教師のための夏期講座」展観』広島修道大学総合研究所.
- 吉田達弘. 1997. 「英語科授業研究における文化人類学的視点の必要性—「反省的实践」へ向けた学習観, 授業観の再検討—」『言語文化研究』第17巻第1号: 79-101. 松山大学学術研究会.
- 吉田達弘. 2000. 「英語教育研究における学習観の転換」『英語教育学論集—青木昭六先生古希記念論文集—』青木昭六先生古希記念論文集編集委員会編. 桐原書店.