

教育心理学と実践活動

つくりながら知る

奈 須 正 裕

(立教大学文学部)

Combining Research with Active Educational Practice

Masahiro NASU

(Rikkyo University)

Education is a practical activity, whereas the focus of research is on the advancement of knowledge. Practitioners broaden their knowledge about learning and the child development through their daily work as educators. In contrast, in the context of methodological limitations caused by the scientific orientation of psychology, educational psychologists carry out research with no involvement in active teaching; they may have no contact with educational practitioners. But researchers could adopt a methodological style that combines research with active practice. In the present article, I discuss such a possibility, and present some advantages of a practical style of research. I propose a taxonomy that includes 4 types of approaches: experimental classrooms, cognitive counseling, classroom experiments, and consultation. Based on some anecdotal examples, I suggest that consultation enriches both practical knowledge and theoretical insights.

Key Words: educational practice, research methodology, cognitive counseling, consultation

教育とはつくる営みであり、研究とは知る営みである。現場人は日々、教育をつくりながら、子どもの学習や発達について知見を広げている。一方、心理学の科学志向性をもたらす方法論上の制約から、多くの教育心理学研究者は、教育をつくる現場の営みに参画することなく、時にはことさらに現場人を遠ざけることさえしながら、研究活動を行ってきた。しかし、研究者もまた、現場人と同じ、つくりながら知るという研究スタイルを採ることができる。本論では、4つの異なるアプローチ（実験教室、認知カウンセリング、教室実験、コンサルテーション）を取り上げ、それらを整理分類しながら、つくりながら知るという実践的な研究スタイルの可能性及び長所について検討を加えた。最後に、実際のエピソードを基に、コンサルテーションが単に実践的な知識をもたらすのみならず、理論的な洞察を深める点においても有用であることが示された。

キーワード：教育実践、研究方法、認知カウンセリング、コンサルテーション

つくることと知ること

教育とは“つくる”営みである

心理学が対象とするさまざまな領域区分の中でも、教育という領域のもつ最大の特徴は、“つくる”ということではないかと思う。

教師は日々授業をつくり、教育課程をつくり、学校をつくっている。

「教育課程をつくるのは文部科学省ではないか」という人があるが、文部科学省がつくるのは学習指導要領であって、これはあくまでも「教育課程の基準」にすぎない。実際に各学校で展開される教育課程はこれに依りながらも、地域の現況や学校教育目標、そしてなによりも目の前の子どもの発達や学習の事実に基づき、全校の教

師が自律性と創造性を発揮しながら、一致協力してつくりあげるものである（横浜市立大岡小学校、2000）。

「教師が学校をつくる」という表現もなにかおおげさな感じがするかもしれない。たしかに学校づくりというと、学校の施設・設備、人員配置、時間割編成といった事柄を想起させ、それらは行政や学校経営の問題であり、したがって管理職はともかく、一般の教師にはあまり関わりのないことと考えられてきた節がある。しかし、チーム・ティーチングの導入がごく一般的な行政施策に組み入れられ、授業の1単位時間について「45分を常例とする」との記述がなくなった（文部省、1999）今日、授業づくりを学校づくりの水準にまで拡張して考えることは不可欠となってきた。

また、これらいわばソフトウェアの面だけでなく、多

目的スペースやコンピュータを中心に、校舎の改築や設備の導入といったハードウェアづくりにおいても教師の参画が求められ、最近ではかなり広範に行われるようになってきた(武藤ら, 1998)。

学校だけでなく、他の教育の現場においても、やはり“つくる”というのは主要な特質であろう。学校教育同様、社会教育でもさまざまなプログラムや学びの場をつくる。家庭教育では、家庭の中にどのような生活=学習環境を整えるか、すなわち環境づくりが重要な問題となってくるだろう。

このように、“つくる”ということは、教育という営みの主要な特質であると考えられる。

学問とは“知る”営みである

これに対し、学問研究とは“知る”ことを目指した営みである。一面では当然のことであるが、多くの教育研究者は、自分自身教育をつくることなく、教育を知ろうとしてきた。それどころか、教育をつくっている当時者とは意識的に一定の距離をとり、むしろ第三者としてできる限り外接的に出来事と向い合うことが、より客観的で妥当な認識を生み出すのに必要であると見なされることもあった。

たとえば、授業研究の分野には「壁のハエ」という言葉があるが、これは教室の出来事に一切影響を与えるべきではないという研究者像をよく表している(奈須, 1992)。また、教育方法の効果を検討する際、仮説を知っている研究者自身が教壇に立つことは、実験結果にバイアスを持たせむとして厳格に拒絶されることもしばしばであった。

教育心理学の世界では、このような傾向は長年にわたって比較的常識的なものであったし、その徹底した第三者的姿勢は、他のディシプリンを背景とする教育研究者と比べても際立っていたと言えよう。

もちろん、これは故なきことではない。科学心理学の成立以来、この学問のアイデンティティにして、他の人文諸科学との間に一線を画す根拠でもあった特徴的な認識の方法、すなわち近代自然科学を範とする独自の認識論及び研究遂行上の各種作法が、まさにそのような対象との向い合い方を要求してきたのである。

そしてそれは、教室において「壁のハエ」でいるとか、授業をしないなど、形式的、手続き的な意味にとどまらない。つくり手への心情的共感やつくる状況への心理的関与も、科学的に“知る”目を曇らせるものとして時に排除されてきたのではないか。

その地域に固有な歴史的経緯や行政風土が大きく影を落としさえする現場のごたごたに拘泥していたのでは、

一般的にして普遍的な真理にはおよそ到達できない。授業づくりにおける教師の苦悩や現場のしがらみなどをいちいち気にしては、いつまでたってもクリアな結果は得られないのである。普遍的な真理にすばやく到達するためには、教育という具体的な人間の営みを、匿名性の現象として扱わざるをえない。複雑で錯綜するまごを、任意の平面によって出来る限り薄くスライスするしかない。

現場の複雑さや混迷は現場人が引き受ければいいのであって、そもそも研究者の職分ではない。「自分がつくるとしたらどうするだろう」といったことを思い描く必要はないし、自分もいっしょになってつくってみることで、およそ論外なのである。

このように、明晰に“知る”ためには、“つくる”ことに参画することはもちろん、“つくる”当事者に近づくことにさえ慎重になるといった精神風土が、研究者コミュニティの中に存在していたように思われる。そこでは、“知る”ことは“つくる”こととことさらに切り離され、あるいは“つくる”ことやその担い手を意識的に遠ざけてきた。

教師はつくりながら知ろうとしている

それでは、教師はもっぱらつくってばかりいるのか。そんなことはない。教師も“知る”ための営みを展開し、そして教育や子どもについて多くのことを、しかも十分明晰に知っている。

多くの研究者と違い、教師はつくりながら知ろうとしてきた。授業をやりっぱなしにするのではなく、時に授業を振り返り、自分自身の行為、行為を生み出した自分自身のあり方、さらにその行為が子どもたちに引き起こした出来事、そして一人ひとりの子どもにおけるその教育的な意味などについて深く、多角的に考えてきたのである。

現場教師は、このような省察(reflection)を通して、子どもを、授業を、学校を、教育を知ろうとしてきた(Dewey, 1933)。この営みこそが教師の教育に対する見識を高め、専門職としての力量形成を支えてきたのである(秋田, 1994)。また、この営みを校内研を中心に学校ぐるみで計画的、組織的に展開することが、学校を基盤とした実践研究、開発研究の基本的な方法論でもあった。

つくりながら知るという営みを通して得られる認識は、当然、そのつくるものにまつわる諸条件による限定を受ける。あくまでも、〇年〇月〇日に〇〇小学校の〇年〇組で〇〇先生がやった〇〇の授業がどうであったか、というのだから、その具体的事例が抱える固有な内容や文脈にからんでの子ども認識であり、授業認識であり、教

育認識ではある。その意味では、学問研究が目指すような一般性や普遍性は求めにくい。

しかし同時に、固有な内容や文脈を伴う、その意味でリアルでアクチュアルであるからこそ、次にどのような教育をつくるかが見えてくる。したがって、固有性や文脈性は、得られた認識が低次元なものであることを必ずしも意味しない。なんのための認識なのかという、認識活動の目的が違うのである。つくりながら知るという現場人の営みは、つくるために知るという実践的目的の下に遂行されているのである。

この視点で顧みれば、研究者の知るという営みは、時にその目的が不明瞭でさえある。あえていえば、研究者は知るために知るのであろう。学問というものを所与と考えていけば、知るために知るというあり方に、なんの疑問も生じない。そもそも学問とはそのようなものである。

ところが、ひとたび教育の“つくる”という特質、そしてつくりながら知ろうとしている現場人の営みを横目でみる時、そこにある種の空虚さや一抹の不安を感じるといったことはないだろうか。

加えて、つくりながら知るという営みは、直ちにつくることに結びつく認識、すなわち具体的で実際的な、その意味で表面的で枝葉末節的な認識しか生み出さないというわけではない。すぐに明日からの授業づくりに役立つような認識とともに、子どもという存在、授業という出来事、学校という場、教育という営みの核心にせまる、一般的で普遍性のある認識も数多く得られるのである。

臨床心理学が明らかにしてきたように、物事の本質とはすべての具体事例の中に折り込まれているものであり、具体事例を丹念に吟味する中で、思いがけず析出する性格を持つ。そして、そのようにして得られた認識は、しばしば匿名性のランダム・サンプルを無数に集めて得た平均値よりも妥当な内容を有している。

教師はつくりながら知ろうとしてきた。そして、“つくる”営みを更新するのに必要な認識を得、同時に子ども、授業、学校、教育に関する普遍的な認識も徐々に獲得してきた。“つくる”ことをせず、むしろ“つくる”ことを遠ざけることで、“知る”に徹することができ、“知る”を高め、広げられると考えてきた研究者は、本当に教師よりも教育について多くを、そして深く知っているのだろうか。

自律的意思決定過程としての方法選択

結論からいえば、教育について研究者は、ある面では教師よりも多く、深く知っているし、別の面では意外なほどなにも知らないのだろう。これは教師とて同じであ

る。

視点に関する認知心理学的研究が明らかにしてきたように、客観的には同一の事実、たとえばたった45分の授業1つを前にしても、教師の視点から見えるものと研究者の視点から見えるものは大いに異なっているのだろう。すべての認識は、その認識主体の視点なり方法に著しく規定されている。画家は見たものを描くのではない。彼が描こうとするもの、彼が描くことができるものを見るのである (Eisner, 1985)。

そして、得られた認識の妥当性や価値は、その認識活動の目的に依拠して評価されるべき性格のものであろう。その意味では、多くの場合、研究者と教師は異なった目的の下、それぞれの目的に適切な視点と方法で認識活動を展開しているのであり、その限りにおいて優劣を論じるといった企ては全くナンセンスですらある。

したがって、繰り返しになるが、「我々は知るために知る」「学問とはそういうものだ」というのであれば、それはいっこうに構わないと思うし、もちろん十分に意義のあることでもある。しかも、そのようにして得られた認識が、研究者自身の啓蒙や普及の努力により、あるいは研究者自身の思惑を越えたところで、結果的に現場教師にインスピレーションを与え、力量形成や授業改革を促す、すなわち“つくる”ことに貢献することも大いにありうる。いや、むしろこのような実践との関係性の取り結びの方が、学問研究の社会的貢献における通常の様態なのであろう。

ただ、ここで指摘しておきたいのは、研究者も、教師同様、つくりながら知るというあり方を選び取ることができる、ということである(市川, 1993a)。わけても、研究活動の目的が、実践的な知識を得たいとか、実践に役立つような理論を構築したいというのであれば、実際に“つくる”に参画する、少なくとも自分自身の“つくる”をリアルに想定するいき方の方がいくらかも自然であり、多くの可能性があるのではないだろうか。ところが実際には、実践的研究を求める研究者の多くが、それでもなお“つくる”を遠ざけるという伝統的ないき方をとっているように、私には思えて仕方がない。

もちろん、上述のような科学的方法や学問の特質が要求するさまざまな事情はあるだろう。しかしそれらとて、我々にとっては開かれた選択肢である。

研究者にとって、研究方法論なり認識論的立場の選択は、自律的な作業でなくてはならない。あるいき方を選択することは、それにまつわるものを取ると同時に、それに相反するものを捨て去ることを意味する。すべてをうまくやることは、ほとんどの場合不可能である。したがって、科学にまつわるさまざまな事情も、目的との関

係におけるトレード・オフの中で、1つ1つその限界と効用が吟味され、自覚的に判断、選択されるべきであろう。

たとえば、実践的研究が目指される際、ある方法論的制限が、得られるであろう認識の実践性を致命的なほど阻害するならば、いくぶんかの手続きの科学性を犠牲にしても、その制限を取り去る可能性が検討されるかもしれない。

このような検討作業を経た結果、“つくる”を遠ざけるという伝統的ないき方になったのであれば、それはそれでいいと思う。とにかく一度それでやってみればいい。そして、事後に、得られた認識の価値を吟味してみることだ。その時点での不都合と苦悩が、場合によっては次の別な選択を促すことになるだろう。

むしろ私が危惧するのは、このような自律的な意思決定過程を経て、研究方法論なり認識論的立場が自覚的に選び取られるケースが、必ずしも大多数を占めてはいないのではないか、ということだ。学問や科学にまつわる非実存的な権威を前にして、自由人であるべき研究者が、自らの自律性を放棄し、屈従してしまっていないか。あるいは、自ら進んでお決まりの儀式的枠組みの中に閉じこもり、ルーチン化された日常の中に安住してはいないか。

形骸化し、硬直化した活動から創造は生まれない。我々は、常に自分たち自身が依って立つ基盤を、その根本から1つ1つ点検しながら、研究という創造的な営みを展開する必要があるように思う。

研究者も、教師と同様に、教育をつくりながら知るといふあり方を選び取ることができる。もちろん、それはあくまでも1つの可能なあり方であって、必ずしも万人にとっての最善なあり方というわけではない。ただ、実践的研究を求めてさまざまな模索を続けて行く中で、かなり自然に浮んでくる有力な選択肢の1つではあるように思うのである。

つくりながら知ろうとする研究者

それでは、教育をつくりながら知ろうとする研究者の具体的姿とは、どのようなものであろうか。一口に教育を“つくる”といっても、実際には多種多様である。まず、対象とする領域が学校教育なのか、社会教育なのか、家庭教育なのかによって、さまざまな事情や条件の違いが出てくるだろう。

そのような内容的な違い以前に、形式的にも多くのバリエーションが考えられる。ここでは、次の2つの視点から、つくりながら知ろうとする研究者のさまざまな姿を整理し、特徴づけたい。

第1の視点は、自分たちで新たな場を創造するのか、すでに“つくる”営みが行われている場と協働するのか、という視点である。いわば、自分のふだんの領域の中に現場をつくり出すのか、自分のふだんの領域から別の空間にある現場に出かけていくのか、の違いである。

第2の視点は、吟味すべき仮説や適用すべき理論があらかじめ決まっているか、それらは現場で遭遇する事実や問題から後に導かれるものと考えているか、という視点である。いわば、「はじめに仮説・理論ありき」か、「はじめに事実・問題ありき」か、という違いである。

それでは、この2つの視点をもとに、つくりながら知ろうとする研究者のあり方として、教育心理学の分野で展開されているアプローチのいくつかを概観することにしてしよう。

実験教室

まず、自分たちで新たな場を創造し、あらかじめ決められた仮説なり理論なりの適否を検討するものとして、“実験教室”とでも言いうるあり方を挙げるができる。

たとえば、慶應義塾大学のグループが取り組んだ英語教授法に関するプロジェクト（安藤ら、1992；倉ハラ、1992）などは、その典型である。大学構内に教室をしつらえ、近隣の子どもたちを対象に、研究者グループが作成したカリキュラムにそってさまざまな英語の指導を行い、その効果が組織的、多面的に検討された。

実験教室の最大のメリットは、教育に関する実証的研究が本来的に抱えるディレンマを一気に解消できることである。つまり、手続きの厳密さを優先して実験室実験を選択すると、そこで得られた知見の生態学的妥当性が問題となる。他方、生態学的妥当性を優先して、実際の教室場面で実験を行おうとすると、現場が抱えるさまざまな事情のゆえに、仮説や理論に忠実な状況設定が実現できなかったり、厳密な条件統制が不可能だったりという問題に直面する。通常の教育現場に近い状況を人為的につくり出す実験教室では、この2つの両立し難い条件をうまくクリアーすることができる。

このように、実験教室は、伝統的な教育心理学のいき方からすれば、理想的ともいえるアプローチであるが、費用や労力の点などから、実施には困難がつきまとう。実際、個人で実施するのはほとんど不可能であろう。したがって、数的には決して多くないのが実情である。しかし、得られる知見の実践的価値や、その説得力には極めて高いものが期待できることから、重要なテーマについては、グループを組織しての大胆な取り組みのなされることが望まれる。

認知カウンセリング

自分たちで新たな場をつくりだすアプローチとして、市川(1993b)の提唱する“認知カウンセリング”の実践・研究は極めてユニークであり、注目に値する。

認知カウンセリングとは、教科の学習はもとより、広く「〇〇がわからなくて困っている」という認知的問題を抱えるクライアントに対し、認知心理学的立場から個別的な相談と支援を行っていかこうとする実践・研究活動である。

実施形態に特に制限はなく、初期には、研究者のホームページである大学などの研究機関に子どもを迎え入れ、学習相談を行うというスタイルが中心であったが、最近では、中学校の構内に学習相談室を設け、そこに研究者が出向くといった取り組みも進められつつある。

認知カウンセリングでは、実験的な発想は必ずしもとらず、むしろその名が示す通り、臨床心理学で培われてきた実践・研究の手法、すなわち徹底した事例の記述・解釈とカンファレンスによる集団的検討を主要な方法論としている。カウンセラーの研究関心に即してクライアントを選択的に受け持つ場合もあるが、基本的には「はじめに事実・問題ありき」のアプローチとなる。

活動は、個々の事例が抱える問題点を出発点として、認知心理学的観点からいわばオーダー・メイドでの支援を行うことが中心となる。訴えのあった問題を協働で克服することが当面の最大の課題ではあるが、それと同時に、最終的にはクライアントが自立した学習者として自身の学習を自己調整していけるよう、さまざまな処遇が工夫される。興味深いのは、個々の事例が抱える問題に即して処遇を工夫するうちに、それが広く一般化可能な学習指導技術の開発と、それを支える心理学的原理の発見を導く場合のあることであろう(たとえば、植木, 2000)。

なお、事例研究から得た洞察を、さらに実験室に持ち込み、仮説として実験的に検証するという過程も認知カウンセリングの構想には含まれており、実践現場と実験室をつなぐあり方にまで目配りが及んでいるのも特筆に値する。

教室実験

すでに“つくる”営みが行われている場と協働する研究者のあり方として、従来もっともポピュラーだったのは、研究者が現場に出向いて実施する実験研究であろう。実験室ではなく、実際の教室で実験を展開するという意味で、ここでは便宜的に“教室実験”と呼ぶことにする。

教室実験には、現場と研究者の関係性によってさまざまな様態がある。現場が抱える問題を出発点に研究者が主に技術面や理論面で協力する場合と、研究者の問題関

心を現場を借りて追究する場合とでは、その意味は大きく異なるだろう。その中間、すなわち両者の問題関心が一致した形で、いわば二人三脚で実施されるのがもっとも自然だが、そのようなケースはむしろまれである(たとえば、奈須, 1990)。

また、さらにまれであるが、現場人と研究者が同一人物である、すなわち高度な研究能力を有する教師、ないしは現に教師でもある研究者によって教室実験が展開される場合もある(たとえば、鹿毛, 1992)。

この場合、仮説を知っている研究者が授業をつくり、また教壇に立つことにもなるので、伝統的な考え方からすれば、その客観性には重大な問題が残る。しかし、このあり方こそ、現場教師のつくりながら知るといってごく自然な営みにもっとも近いのであり、その意味では、これは極めて皮肉なことといえる。上述のように、実践的研究における方法論の選択及び評価は、紋切り型の議論によるのではなく、さまざまな要因を総合的に勘案して、柔軟になされるべきであろう。

いずれにせよ、現状では、ほとんどが研究者の仮説、理論主導で、すなわち現場を借りる形で実施されていると思われる。教室実験は、目下のところ「はじめに仮説・理論ありき」の研究が多数を占めているのである。

上述の実験教室との関係は微妙である。伝統的な心理学の枠組みに準拠し、科学的な方法論に従いながら、生態学的に妥当な研究を遂行しようという動機を基盤とする点では、両者は全く一致している。しかし、実験教室が、科学的手続きの厳密さが確保されている実験室を、より現実の教室に近づける発想に立つのに対し、教室実験では、生態学的妥当性が確保されている現実の教室において、より科学的に厳密な手続きを実現する方向で研究を構想する。両者は、いわば正反対の極から出発して、結果的にほぼ同一の地点に到達したと見なしう。

このことは、それぞれの実施上の問題点にもよく表れている。実験教室の最大の難点は、実施に要する費用や労力の大きさであった。これはまさに、教室のような実験室をつくらうとしているからこそなのである。

一方、すでに存在している教室で実施される教室実験では、そのような負担は相対的に低い。そして、その最大の問題は、理論や仮説から導かれる条件や実験手続き上の要求を十分実現できない場合の多いことである。たとえば、実験教室では、比較すべき2つの教授法の授業を受けるクラスの編成に際し、知能や学力など、結果に影響を与える可能性のある個人差について等質となるよう統制することは比較的容易である。しかし、現実のクラスを借りて実施される教室実験では、そのような操作はおよそ不可能であろう。逆に言えば、教室実験は、こ

れら現場が抱えるさまざまな事情やしがらみを引き受けつつ、ぎりぎりの線で作業を進める点に大きな特徴がある。

コンサルテーション

すでに“つくる”営みが行われている場と協働する研究者のあり方として、近年、急速に関心を集めているものに、“コンサルテーション”がある(青木, 1991; 無藤, 1995)。

コンサルテーションとは、特定の領域の専門家という立場で教育の現場に関わり、その現場に固有なさまざまな実際の問題を共有しながら、子どもたちに直接は関わらないという点で間接的にはあるが、現場人を支え、現場人と連帯して、ともに問題解決を目指して展開する各種の活動のことである。

現場の要請に応じて研究者が出かけるのであるから、当然「はじめに事実・問題ありき」のアプローチとなる。対象としては、授業づくりやカリキュラムづくりのほか、生徒指導上の問題への対処、障害を持つ子どもへの処遇をめぐる問題、校舎の改築やコンピュータの導入など施設・設備にまつわる事柄と、教育現場のありとあらゆる状況が考えられ、現に行われてもきた。

従来の研究活動と比較してコンサルテーションが特徴的なのは、それが少なくとも第一義的には、現場を支え、現場の問題を解決し、現場の成長を促すべく取り組まれる活動であるという点であろう。つまり、ある領域の専門家としての社会的活動でもあり、その第1の目的は現場人と同じ“つくる”ことなのである。コンサルテーションは、つくりながら知ろうとする研究者のあり方の1つであると同時に、つくるために知ろうとする、すなわち現場人と同じ歩みかたをとる研究者のあり方なのである(奈須, 2001)。

4つのアプローチの関係

以上、教育をつくりながら知ろうとする教育心理学の4つのアプローチについて概観してきた。それぞれには一長一短があり、いずれが適切であるか、それ以前に実行可能であるかは、研究者の問題意識や専門領域はもちろん、パーソナリティや出会いによっても大きく左右される。

なお、これら4つのアプローチは、先に述べた2つの視点との関係で、FIGURE 1のように整理することができると思われる。

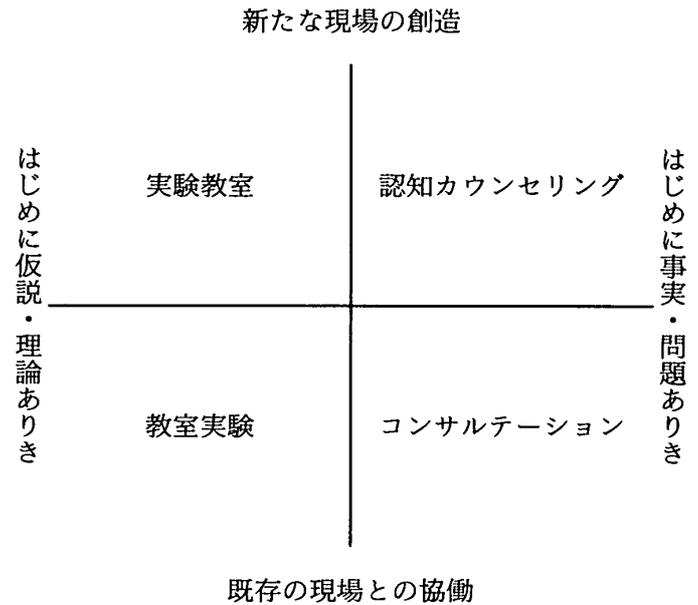


FIGURE 1 つくりながら知る4つのアプローチの関係

実践的であるがゆえに理論的でもある

理論と実践をめぐる対立図式

つくりながら知るといった実践的な教育研究のスタイル、典型的にはコンサルテーションのようなすぐれて実践的なアプローチに対し、しばしば寄せられる声として、「実践に役立つ点ではいいが、その分、理論的な深まりはあまり望めないのではないか」というものがある。そして、このような疑念というか漠然とした不安が、多くの研究者をして実践現場に近づくことを、今一步のところ踏みとどまらせてしまっている。と同時に、実践的な教育研究への社会的関心が高まる中で、実践的であることが理論的な詰め甘さに対する一種の免罪符となる危険性も危惧される。

これは、教育研究の実践性をめぐる典型的かつ重大な誤解であり、その背後には、理論と実践をことさらに対立図式でとらえるという、より本質的な過ちが潜んでいる。この問題について重松(1971)は、次のように述べている。

「理論はそうだが、実際はそうはいかないという遁辞が、教育界に通用しているが、これは、その理論が(中略)すなわち真の理論でないことを示すか、逆に実際はそういかにないのではなく、そういかにないことを示すかにすぎない。わたくしたちはこの遁辞を認めてはならないのである。」(Pp.12~13)

そもそも、理論とは現実を高度に抽象したものであり、両者の間には照応関係があるはずである。たしかに、実践の現実は一見混沌としており、さまざまな要因が複雑に交錯してはいるが、無秩序ではない。

ただ、両者の記述水準の間には通常かなりのギャップがあり、そのままでは橋渡しをすることに困難を感じることも少なくない。

ならば、橋の役割をする中間的な概念を産出してはどうか。学問的な構成概念と実践上の具体的な手立ての双方に手が届く程度の記述水準をもち、両者をなめらかに接続する機能を持つ概念をである。それは、抽象度の高い学問的な構成概念を豊かに読み解くとともに、混沌とした実践に明快にして一貫性のある指針を与えてくれるだろう。また、このような概念を産出することによって、理論、実践双方の質もいっそう正確に評価することが可能となるのではないか。

そしてこのような、“実践原理”とでも呼ぶ概念は、むしろつくりながら知るという実践・研究のアプローチ、典型的にはコンサルテーションなどにおいて、もっとも適切かつ効率的に産出するように思われる。理由は明確である。理論を“知る”研究者が、現場と協働して実践を“つくる”営みを遂行するからである。つまり、理論の世界に生きる研究者であるからこそ、あえて実践に徹することによって、かえって理論的にも豊かになるという、ある種パラドキシカルなことが起こりうるのである。

個人的経験をも織り込みながら、最後にこのことについて考えてみたい。

つくることを通して理論が豊かになる

授業改善を主題とするコンサルテーションである学校を訪問した際、方針を検討する話し合いの中で「もっとのびのび学習させた方が子どもも充実感を感じるだろうし、かえって学びも深まるのではないか」という意見が出た。これに類した意見はよく聞かれるが、現場教師は過去の経験から帰納的に導き出したであろうこのような観念を、実に豊富に有している。

一方、心理学では、自己決定が内発的動機づけに促進的にはたらくことは、多くの実証データによって確認されてきたところであり、そのメカニズムに関する理論的説明も試られてきた(たとえば、Deci, 1980)。かくして、単元指導案を書くにあたり、思い切って子どもに自己選択の機会を従来よりも増やしてみようという判断を、教師たちとの相談の末に行っていくのである。

もっとも、これだけでは心理学の理論を単に実践に適用しているに過ぎない。

しかし、自己決定という心理学上の構成概念は、ただちに実践上の手続きにはならない。そこには先に述べたギャップがあり、これを埋めることができないと、先の遁辞のごとく「理論はそうだが、実際はそうはいかない」

ということになってしまう。そして、具体的にどのようなギャップがあり、具体的にそれをどう埋める可能性がありうるかは、実際につくるという作業を実施してみれば、一目瞭然でわかる。

たとえば、自己決定というが、ただ子どもに好き勝手に決めさせればいいというものではないだろう。もちろん、心理学的にもそう言われているわけではないが、つくる営みの中では、こういった問題はいきなり概念的に考えるのではなく、具体を生み出そうとする中で結果的に検討されていく。

つまり、少しでもいい授業、いい学びが生じるようにと考えていきさえすれば、「やはり複数の学習コースのいずれもが十分に魅力的なものとなるよう配慮すべきだろう」とか、「どのコースを選んでも単元のねらいに無理なく到達できるような教材づくりを工夫する必要があるのではないか」といったことは、実践上の勘所として自ずと浮び上がってくる。

もっとも、最初はそんなことにすら気づかず、「まずは子どもたちに自由に決めさせよう」などという、後から思えば実に稚拙な手法も試してみるかもしれない。そして、無惨にも失敗する。コースによって子どもの意欲にむらがあったり、知識・理解の定着が不十分であったりという結果に終わるのである。

心理学研究者がコンサルテーションに入っている場合には、理論に関する知識があるので、ここまでの失敗はないだろうが、だからといって、最初からすべてがうまくいくものでもない。しかし、気にすることはない。失敗の中から原因を究明し、さらに重要な要因を洗い出していけばいいのである。

原因の予想が立ったなら、次の単元ではそこを修正して再挑戦する。このような作業を繰り返す中で、段々に授業がよくなり、子どもたちの学びが深まる。そして、それを支える条件について、構成概念と実践上の手だての両方、さらには徐々にその中間的な水準においても、より多くのことを知るようになるのである。

この場合でいえば、自己決定が内発的動機づけ、さらには学習の質に促進的にはたらくには、準備された選択肢のすべてが、子どもから見ても十分に魅力的であると同時に、どの選択肢の下でも単元のねらいに無理なく到達できることが要件となる、ということが新たに知られるといった具合である。つまり、自己決定というのは、単にその機会を形式的に与えればよいのではなく、子どもにとって自分が意味のある選択をしたという感覚、つまり自己決定感を喚起するような質のものでなければ功を奏さないということが明らかとなったのである。

もっとも、意味のある選択が自己決定の必要条件であ

るということ自体は、Montyら(1979)がかなり以前に発見し、理論化している。また、Deci(1980)が定式化した自己決定の概念自体も、そのような意味を当然のことながら含んでいた。

ただ、ここで重要だと思うのは、ただひたすらいい授業、いい学びを求め、つくる営みに専心した結果、Montyら(1979)が対連合学習における刺激語の有意味度の高低という手続きを用いて実験室実験で示したのと、構成概念水準ではほぼ等価な洞察に、それも実践の具体的水準で有効な手立てを携えて到達したということである。

イメージーションが貧困なだけだと言われればそれまでだが、心理学的な構成概念の理解が、その概念を導き出した実験の操作なり課題にどうしても「張り付いて」しまい、日常生活の中にいくらかもあるはずの、心理学的に同型な他の現象なり営為になかなか結びついていかない。そしてこれこそが、理論と実践の間にしばしば感じるギャップの具体的内実なのではないか。

私にとっては、意味のある選択もまた、例外ではなかった。しかし、先のような経験によって私は、Montyの意味のある選択という構成概念が指し示す世界のイメージが、彼らが提出した対連合学習における刺激語の有意味度以外にも、たとえばこのような形で実際に存在しうるのを知ることを通して、いっそう豊かになるのを感じたのである。

シングルケースを積み上げて事実を確定していく

研究者である以上、このような経験を1つの契機として、この心理学的な構成概念の世界をさらに拡充したいと願うのは自然なところであろう。そしてそれは、やはり常に実践に有効な具体的手立てをよりどころとし、それとの照応関係に留意しながら模索される必要がある。

この点においても、コンサルテーションは実に自然かつ有効である。なぜなら、先の学校において、研究はまだまだ続くからである。当然のごとく同様のアプローチ、すなわち魅力的でねらいに無理なく到達できる複数の選択肢の中から子どもたちがコースを選択できるような単元構成を、他の教科や学年でもやってみようということになっていく。

さらには、その実践記録や教材を携えて、同じ単元を別な立地条件なり規模の学校で実践してもらおうといったことも、まれにはあるがある。

実践を重ねるうちに、何かの拍子でうまくいかないことも起きてくる。するとまた、原因を考え、対処していく。ここでもまた、ただひたすらにいい授業、いい学びの実現だけを願って実践をつくっていただけなのだが、結果的に理論的な洞察が深まることも少なくない。

もちろん、うまくいくことも多い。何度やってもうまくいくなら、それもどんな学校でも、どんな学年でも、時にはどんな教科領域でもうまくいくなら、それはかなり確実な教育の方法であり、したがってその背後には、心理学的に十分な理由が存在していると考えていいだろう。

これは現象の再現性、安定性の問題であり、現場で日常的に教育をつくりながら知るというコンサルテーションのような研究スタイルは、この点においてはきわめて有利である。多様なシングルケースを、いくらかでも積み上げることができるのだ。

ちなみに、シングルケースを積み上げて事実を確定するという発想並びに手続きは、心理学の黎明期から採用されてきたものである。たとえばPavlov(1928)は、異なる個体による多数データから平均値を算出するといったことは行っていない。彼の偉大な発見のすべては、まず単一個体で現象を把握し、次にそれを他の個体で反復確認し、徐々に確定していくというアプローチの中から導き出された。

その意味で、コンサルテーションのように、現場で教育をつくりながら、そこで得た洞察を、さらにつくり続ける営為の中で次第に確定していくといったアプローチは、決して特殊なものではない。それはむしろ、伝統的にしてすぐれて堅実な科学的方法論の1つに数えられるものであろう。

もともと、膨大な時間のかかることは事実であり、そのためだけなら、こんな時間と手間のかかる作業に身を挺するのは得策ではない。ただ、コンサルテーションではこのことはさしたる問題にはならない。なぜなら、あくまでもそこにおける第一優先の目的は、いい実践をつくることだからである。

このような作業の繰り返しの末に、理論と実践を橋渡しする中間的な概念は生まれてくる。話題を意味のある選択に戻すならば、数年間、数十校での実践・研究を経て、単元づくりに際し、各学習課題(コース)が意味のある選択としての要件を備えているか否かを判断するのに、現在私が用いている実践原理は、以下の3つである(奈須, 1996)。

- 1) 目標の達成可能性：その学習課題を追究することによって、単元ないしは小単元の目標を十分達成することができそうか。
- 2) 追究の実行可能性：その学習課題が、追究へ向けての具体性・現実性を備えているかどうか。
- 3) 追究の深化・発展可能性：その学習課題は、予定された学習時間において、その子どもがなしうるであろう追究に足るだけの深さと広がりを持ってい

るかどうか。

この程度の記述水準であれば、理論、すなわち心理学の構成概念にも、また実践、すなわち単元構成における具体的な手立ての工夫にも、なんとか手が届く。かくして、両者は現場における教育創造の実践的営為の具体の中で取り結ばれるのである。

以上の限られた検討からも示唆されるように、理論と実践をことさらに対立的にとらえ、あれかこれかで考えるのは誤りである。真に実践的であるがゆえに、なおいっそう真に理論的でもありうる。教育心理学の領域において実践的な研究への注目が高まる中、この点を確認し、そのあるべき姿を真摯に模索することが、さらに重要なこととなってくるように思われるのである。

引用文献

- 秋田喜代美 1994 教師の実践的思考とその伝承 稲垣忠彦・久富善之(編) 日本の教師文化 東京大学出版会
- 安藤寿康・福永信義・倉八順子・須藤 毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 英語教授法の比較研究—コミュニケーション・アプローチと文法的アプローチ— 教育心理学研究, 40, 247-256.
- 青木紀久代 1991 統合保育場面におけるコンサルテーション活動の展開 東京都立大学心理学研究, 1, 19-26.
- Deci, E. L. 1980 *The psychology of self-determination*. Washinton, DC: Heath.
- Dewey, J. 1933 *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Washinton, DC: Heath & Co.
- Eisner, E. W. 1985 Conceiving and representing. In E.W. Eisner(Ed.), *The art of educational evaluation*. Philadelphia, PA: Falmer Dress.
- 市川伸一 1993a 実践的な教育心理学とは—つくりながら考える教育研究をめざして— 奈須正裕・鹿毛雅治・青木紀久代・守屋 淳・市川伸一 教育心理学会第34回総会自主シンポジウム「教育心理学の実践性をめぐって」報告集 教育心理学フォーラム・レポート FR-93-003.
- 市川伸一 1993b 学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな接点— プレーン出版
- 鹿毛雅治 1992 教師による評価教示が生徒の内発的動機づけと学習に及ぼす効果—成績教示と確認教示の比較— 教育方法学研究, 18, 65-74.
- 倉八順子・安藤寿康・福永信義・須藤 毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 コミュニカティブ・アプローチと学習意欲 教育心理学研究, 40, 304-314.
- 文部省 1999 小学校学習指導要領解説総則編 東京書籍
- Monty, R. A., Geller, E. S., Savage, R. E., & Perlmutter, L. C. 1979 The freedom to choose is not always so choice. *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, 5, 170-178.
- 無藤 隆 1995 制度の下における成長とその専門的支援システムの構築 無藤 隆・やまだようこ(編) 生涯発達心理学とは何か 理論と方法 金子書房
- 武藤義男・井田勝興・長澤 悟 1998 やればできる学校革命—夢をはぐくむ教育実践記— 日本評論社
- 奈須正裕 1990 学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係 教育心理学研究, 38, 17-25.
- 奈須正裕 1992 教育研究と数量的方法—教育におけるリアリティの特質に注目して— 東京大学教育学部教育方法史研究, 4, 225-244.
- 奈須正裕 1996 学ぶ意欲を育てる—子どもが生きる学校づくり— 金子書房
- 奈須正裕 2001 ぼくが小学校に通うわけ—つくるために知る— 尾見康博・伊藤哲司(編) 心理学におけるフィールド研究の現場 北大路書房, Pp.79-87.
- Pavlov, I. P. 1928 *Lectures on conditioned reflexes*. (W. H. Gantt, Trans.) New York: International.
- 重松鷹泰 1971 初等教育原理 国土社
- 植木理恵 2000 学習障害児に対する動機づけ介入と計算スキルの教授—相互モデリングによる個別学習指導を通して— 教育心理学研究, 48, 491-500.
- 横浜市立大岡小学校 奈須正裕(監修) 2000 「ひらかれた学校・大岡」の挑戦—ともに学びをきりひらいていく子どもの育成— てらいんく