

教育心理学と実践活動

教育心理学の不毛性議論の不毛性

高 橋 知 己

(盛岡市立羽場小学校)

Barren Nature of the Argument Concerning the Barren Nature of Educational Psychology

Tomomi TAKAHASHI

(Morioka Municipal Haba Elementary School)

Although the environment surrounding the field of educational psychology is rapidly changing, researchers, in their eagerness to contribute to educational practice, have not changed their attitudes. However, issues related to the barrenness of educational psychology research have been discussed repeatedly in professional meetings and in articles in journals of related academic societies, from the viewpoint of conflict between researchers and practitioners. In order to deal with problems relating to school education, which are likely to become more complicated and diversified in the future, we must build a new relation between these two groups. Therefore, current problems between researchers and practitioners, and a desirable relation between them, are discussed.

Key Words: practitioners vs. researchers, barrenness of educational psychology, practical research

教育心理学を取り巻く状況は大きく変化してきているが、学校教育の実践の場に寄与することを希求する姿勢は変わらないと思われる。ところが、これまで研究者と実践者の対立の構図の中で語られてきた教育心理学研究の不毛性の問題は、幾度となく学会の年次総会や年報を通じて議論されている。今後さらに複雑化し多様化する学校教育を取り巻く諸問題に対応するためにもこうした現状を改善し、両者の新たな関係性を構築していく必要があると思われる。そこで、本論では研究者と実践者間における現在の問題点について考察し、これからのあるべき姿について検討していくと考える。

キーワード：実践者対研究者、教育心理学の不毛性、実践研究

はじめに

20世紀掉尾の10年間は、教育心理学という学問を取り巻く研究者・実践者において(も)激動の10年であった。教職免許法の改正、学習指導要領の改訂といった制度的な変化だけではなく、教育心理学会としても従来からの懸案であった「学校心理士」資格認定制度が1997年に正式に発足し、現在にいたっている。学会という研究機関が学校現場に対してより積極的に関わろうという姿勢が1つの制度として結実したものであると評価できよう。こうした制度の改革の影響からか、実はここ数年総会に参加してみると、「以前に比べて実践者の参加者や発表が増えてきているのではないか」という感想が会場のそこここで聞かれるようになった。こうした実感がはたして事実なのかどうか、過去10年に遡って、年次総会への参加者数及び発表件数を比較してみた。

以下に記すデータはすべて教育心理学年報によって公表されている数値を用いた。また、発表件数とは、口頭・

ポスター発表のことであり、プログラムに掲載された件数から発表を取り消した件数を除いた数である。発表者の割合とは参加者数における発表件数の割合のことである。

開催地へのアクセスや諸事情により単純比較は出来ないだろうが、こうしてみると10年間で参加者数がほぼ2倍に、発表件数が1.5倍強になるなど、総会への参加者、口頭・ポスター発表件数が増加している。ところが、発表者の割合（発表件数÷参加者数）を見るとほとんど変わっていないことがわかる（2001年度は名古屋で行われているので1993年度と比較してみるとおもしろいかもしれない）。

調査に先立って、学校心理士制度の単位認定制度により、学校心理士の資格を取得した実践者たちがそれを維持するために所定の単位が必要になり、総会に数多く参加しているからではないか、というのが因果理由として推定されていた。上のデータだけではその予想が妥当であったかどうかまでは言及できないが、研究者数の増加

TABLE 1 年度ごとの総会への参加者数・発表件数・参加者数に占める発表者の割合

回	年	総会開催地	参加者数	発表件数	割合(%)
33	1991	上越教育大学	1145	449	39.2
34	1992	信州大学	1272	504	39.6
35	1993	名古屋国際会議場	1629	547	33.6
36	1994	京都大学	1952	550	28.2
37	1995	茨城大学	1290	558	43.3
38	1996	筑波大学	1538	563	36.6
39	1997	広島大学	1354	565	41.7
40	1998	北海道教育大学函館分校	1067	412	38.6
41	1999	甲南女子大学	1916	629	32.8
42	2000	東京大学	2285	713	31.2

より参加者数・発表件数の増加の方が上回っているのではないかと考えられることからも、実践者の参加者数は確実に増えてきていると言えよう。こうした実態をふまえると、研究者と実践者がより近い距離で活動するようになったと考えられる。すると、教育心理学の研究者による研究が学校現場・教育実践に効果的な成果を提供できてこなかったのではないかというこれまでの教育心理学の不毛性の議論はすでに過去のものとなったのであろうか。

日本教育心理学会においては、特に1997年の第39回総会(会場:広島大学)において「今、改めて教育心理学の意義を問う」というテーマが掲げられ、上述の議論についていろいろな話題提供がなされている。研究委員会企画シンポジウムⅠ「実践型の教育心理学研究をどのように進めるか」における話題などは、まさに教育心理学における実践研究のありようや教育心理学研究が実践に寄与し切れていない不毛性について取り上げたものであった。

再び問う。何度も繰り返されている教育心理学の不毛性の議論は、果たして過去のものになったのだろうか。

1. 実践的な教育研究とは

これまで研究者と実践者は棲み分けを図ってきた。研究者は研究を生産し、実践者はそれを消費していた。実践者にとって研究者の生産する研究は、自分たちが消費しやすいものであることが必要であり、そのためには消費しやすい平明なスタイルのものを、自分たちが望むものを供給してくれることを希望していた。ところが研究には実践に直接的に寄与するものばかりではなく基礎的な研究も必要である(基礎研究があって実践研究があるのではない。むしろ実践研究をやっていくうちに基礎研究の重要性が認識されることの方が多い)。事実、実践的な教育の諸分野(新免許法で従来の教育心理学の領域が「発達」「学習」「生徒指導」「教育の方法と技術」に大きく分割されているが)のそれぞれにおける基礎研究なくして明日からの実践がなり立つことはない。

ところが現在、生産者(研究者)は消費者(実践者)の要求に応えようとするあまり、実践的な研究の生産に振れすぎているくらいがありはしないだろうか。実践的な教育研究とは、「すぐに」使えるものだけとは限らないはずである。ある意味消費(消化)しにくいような荒削りの理論的内容を多少含んでいたとしても、使えるという意味において実践的な研究は近年増えてきているように思われる。

例えば、市川(1998)は子どもの学習への実践的な介入をしながら認知心理学と学習指導を効果的に接合しようとしている。漢字の記憶という学校の中において日常的な一コマを取り上げ、記憶検索方略の誤りを発見し、それをカウンセリングを通して修正していくというプロセスは教室において有効な実践的な研究である。蘭(1999)は学級集団と教師との関わりを教師自身や生徒の報告をもとに自己組織性やシステム論を用いて再構成してみせ、いわゆる教育困難な学級が教師の介入によって集団として成長していく様子をモデル化することを試みている。さらに一見消化しにくいと思われるような研究の中にも活用出来るような「ネタ」は豊富にある。学習全般に比喩(メタファー)や類推という概念の利用可能性を示唆し条件一行為ルールという表現で新たな学習理論と呼べるものを作り出してくれた Holland, Holyoak, Nisbett, & Thagard(1991)や、認知様式の新たな地平や可能性を開いてくれる佐々木(1994)などは、1980年代後半から展開してきた認知心理学の知見を紹介してくれているが、同時に教育におけるこうした知見の活用方法などを示してくれるものである。前者においては、算数科の学習において、アロジーを見つけだし、それを活用できるプロセスを学習の中に効果的に配列することにより、よく理解している基底領域から知識を移しながら新たな問題の解決に向かうという学習過程を検討するときに、後者においては生活科の学習において子どもの遊びをより多様に個性的な活動を伴った環境構成について考えるとき

の手がかりになるであろう。

2001年に名古屋で行われた第43回総会における研究発表にもそうした例を見つけだすことが可能である。石黒(2001)は、日本語を第二言語として学習する児童を対象にして、異なる言語を母国語とする人間同士のコミュニケーションにおける特性を「共通言語」の不在という視点から考察しているが、異文化コミュニケーションのありようについてはもちろんのこと、相互行為における(共通)言語が学校という場においてどのような位置を持つものなのかを考えさせてくれる。寺澤ら(2001)は、英単語学習における習熟という身近な素材を材料としながら、学習時間と学習についての自己評定の関連性について検討しているが、自己の学習ペースや到達予測について教師や生徒自身が情報を得ることの意味を見いだしている。

こうしてみると、むしろ消費者である教育実践者が「実践的な教育研究」とはなにか、ということについてパラダイムを転換することが、研究を生産する研究者の視線変更を促すのではないだろうか。

2. 文化人類学的教育心理学

研究者対実践者の関係がある種の対立の構図の中に付置している(る?)たことの大きな理由の1つに、介入のスタイルの問題がある。

今でこそ教育臨床に対する関心や要求が高くなってきたために、教育現場に積極的に介入し、学校の授業研究会に参加したり校内研究そのものに関わろうとする研究者が増えてきたが、以前は外部からの来訪者として教室や学校を「観察」していた研究者が存在していた。あたかも（ある時代の一部の）文化人類学者のように。

もちろん文化人類学的な視点で見る研究者の存在は今も多い。それを否定するつもりはない。レビ・ストローリスやマリノフスキイ、ラトクリフ・プラウンがその昔我々に語ってくれた諸地域の文化や民俗に関するレポートが有益であったことは世界中が認めている。しかしながらその視線は、Said(1986)によると西洋中心型の視線に他ならない。その結果いかに当該地方(local)の特性を表した(ようである)としても、西洋の言語によって記号化されたものであり、その記述されたものは西洋のものでしかない。Localの特性は、Localの表現でこそ表されるものである。Said(1986)やChow(1998)はそれまでの文化人類学が、世界を西洋と非西洋の二項対立的な図式に単純化し、観念論的なイメージで後者をとらえようとしたことをついている。特殊性を排除し、その世界に固有の像を考慮せず、観察者の主観の中で描かれる写像へと変換し記号化して記述していると指摘しているのである。ある時期の文化人類学者たちが、描き出してみせた世界は、

美しかった。だが、それは所詮西洋の主観的な視線の中に描き出された東洋(オリエンタル)のイメージにすぎないのでないかと、Saidは突きつける。

理論的に考察した後、ある日現地(学校)を観察・調査し、その報告を作成する。その記述する言葉は記号化し写像化していると考えると、この指摘は教育研究の1つの側面をも指摘しているような気がする。何も研究者はばかりではない。実践者である教室の教師も廊下のドアを開け教室に入った(介入した)瞬間、そこにいる子どもたちを自分のイメージによって記号化して描いているのではないだろうか。そして研究者が学校について考察して記述した情報に触れることを通してから自分の学校や学級を見る、いわば研究者自身が定着させたイメージや言語で構成された学校社会を読み解こうとしている様にも思える。

つまり、実践から研究が生まれるとしながらも、その「実践が」の中にあまりに研究者の痕跡がありはしないだろうか、ということが(自戒を込めて)危惧されるのだ。実践的な活動の中から言説を紡ぎだしているようでありながら、実際は研究者の言葉のトートロジーや追試でしかなかったら、それは実践的な教育研究などと呼べるはずのものではないのである。

これまでにも研究者の研究スタイルの問題としていくつかのことが指摘されてきた。フィールド調査の結果を実践に還元していく必要があるとか、研究の中にinformant(情報提供者)との関係性を描いていくとか、学校の運動に参加していくなどの方法である。だが、ここで新たに問題にしたいことはこうした従来の議論ではない。これまでにある意味隠蔽してきた、実践的研究のおかれている状況そのものに立ち返ることこそを問題にしたいのである。

3. 記述するということ

研究者と実践者の対立という構図を考えたとき前述のようにどうしても植民地主義的な記述を連想してしまう。西洋からの来訪者がひょいと垣間見た異文化の世界について興味を持ち、改めて自分の国に立ち返ってその異文化の世界について論述するという記述の構図を。

こうした記述からは、個別性や具体性が捨象され、学校や学級に存在する(であろう)コンテクストや文脈が棄却されてしまう可能性が高い。それは、来訪者の記述が、そもそも植民地者としての記述であることによる弊害を含んでいる、と断じた前出の言説と同定できる。極論を許してもらえば、研究者側の学級集団や学習者に対する研究におけるコンテクストの乗り越えは、まさに研究対象についてどのように「語るのか」という記述の問題

になる。

記述の問題とはどのような言語を用いればよいのかというと、例えば研究者が用いる言語(ジャーゴン)が一般の実践者にとってはわかりにくいという問題ももちろんはらんでいるが、むしろここで考えたいのは記述するという視線のありようである。どのような視点から観察すればいいのかという観測の問題へと議論がシフトしていく。まず、自分たちが持つコンテキストや言語に対する批判的な視座から始めなければなるまい。そうしなければ乗り越えることは出来ないだろうから。

記述する、発話するという場合には、そのポジションが問題になる。これまでの研究においては、言うまでもなく学習者である子どもたちや、彼らが所属している学校という文化圏を語るときに、その内部者である学習者としての子どもと指導者である教師のうち、教師の側からの言説しかとれなかった。なぜなら、子どもだから、子どもは自らの言葉で語ることなど出来ないからと考えていたからである。そのため子どもたちのことを知ろうとしたときは、彼らについてとらえられると考えられるもので代替して観測していた。彼らの行動を観察したり(少し中に入って)彼らのことをよく知る人間から情報を収集したりして。ところがそうした研究の観測の方法では、それを実行している観察者のポジションについてこれまであまり配慮されてこなかったのではないだろうか。現在の学級文化や学校文化を形成してきたのは、子どもたちではなく、観察者であり、「そうした文化が形成されてきた」と自分たちの言葉で記述した研究者や教師なのかもしれない。

これは、換言すれば観測の問題とも言える。外部からの観測と内部からの観測の問題である。近年、松野(2000)の内部観測と外部観測という概念によっていわば視線のありようやその方法論やパラダイムについて考察されてきているが、こうした議論を受け、学校の実践的研究ということを考えたときに、「どこから発せられた」視線なのかと言うことを問い合わせ直す必要があると思われる。

誤解のないように言っておくが、記述が必要がないとか、外部観測の視線は意味がないと言いたいのではない。ある意味自分を外在化したメタ自己的視線が必要であるということは理解しているつもりである。言語化することはそのまま自分を外在化することにつながることも。ただ、この言語化すること記述することについては、十分な注意が必要であると言うことを強調したいのである。実践者と観察者の違いは、まさに言語化できるかどうかと言うことであると言っても過言ではない。Localな事態を集めて言語化し、抽象化して一般化することによって実践に寄与することを目指しているのが教育心理学者

の仕事だとしたら、まさしく外部観測と観測の議論はその要諦となる。学校現場における教師はそうした意味においてまさに観測者であるが、外部観測による言語化を、いや言語化による外部観測を待っている内部観測者たちであるといえよう。

教育における観察の意味を石戸(2000)はルーマンの言説を解題する作業を通して次のように論考している。「行為者と観察者の視点を統合することは個人と社会の統一の問題と同一視されていたと思われる。あるいは、後者の問題によって前者の問題が隠されていたともいえる。つまり、各人が各なりの仕方で自分を社会と同一化させようとしたが、同一化の仕方は人によって違うわけであるから、そこには社会的な不一致が結果するという逆説が生じた。このとき、ある人にとっての行為理論は別の人にとっては観察する理論にすぎなかつた」(Pp. 252-253)さらに石戸は教室内の場面を想定してみる。教師が発問しそれに生徒が答えるという日常的な営みは、教師の行為が生徒の行為を誘発するという単純なシステムだけを考えるならば、生徒がその発問を聞いていなければ答えられず授業としては成立しない。ところがそれをコミュニケーションとしてとらえ、生徒が「教師が自分を指名した」事実を受けてその状況(なぜ自分が指名されたのか、その問題はそういう問題か、どういう答えが期待されているのか、など)を観察する、という行為を選択することで授業は別の展開を見せる。このとき、生徒の独自な観察は次の教師の観察—行為システムを誘発するのである。操作(行為)と観察は区別される。このような石戸が指摘したルーマンの教育システム論に見られる観察の機能は、前述したLocalの記述、「経験は間断のない観測から成り立つ。その世界は経験世界の内部のみから生じて来る」とした松野(前掲書)と通底するものがあるように思われる。

冒頭で述べたように、教育心理学会の動向を見ると、現職教員の学会員数の増加が示しているとおり、従来どちらかというと内部観測者であった実践者である教員が外部観測者(研究者)へと接近してきている。そして外部観測者であった研究者が学校の内部に入りだした。少しずつ内部と外部が融合し、新たな視線が構築されようとしている予兆が見られる。

さもなくば、研究者と実践者という観察者の視線のずれが増大し、生徒や学校、教室がそれぞれのイメージから観察され、実際とは大きく乖離した像を結ぶことになってしまふであろう。こうした新たな視線の構築、つまり脱構築の目的とは、Zizek(1995)によると「視線がつねに・すでに「下部構造の」ネットワークによって決定されていることを暴露してみせること」(p.234)である。研

究者の観察や言語(という一方向からの視線)によってのみ記述されることは、大きな危険をはらんでいるのだ。われわれは銘記しなければならない。対象を見つめているわれわれはすでに対象から、われわれが発した視線が見つめた1点からわれわれ自身が見つめられているのだということを。

4. 教育を取り巻く社会のひずみ

子どもの教育を語るときに社会の変化についての考察は不可分である。学校にあって直接子どもたちに関わる実践者であっても、外部からそうした教育の今を見つめる研究者であっても、教育を取り巻く環境については常に注意深くあらねばならない。社会的な要請は学校の制度を動かし、制度の変化は実践へと波及するのだから。

Aries (1980) が述べているように、近代においてやっと、子どもはある時期まで大人と混淆することなく子どもとして配慮され適切に処遇されることが必要であるということが認められるようになり、こうした子ども観の変容が社会を変え、やがて教育・学校が制度として確立していった。

ところがそれが現代において学校が危機的状況になってきたのは大人社会が持つ情報に対するアクセス量、情報の格差であったと Postman (1995) は看破している。秘匿されてきた秘密に触れるというイニシエーションを通して子どもは大人へと一步ずつ階段を上がつていったのが、電子メディアの登場により、これまで喧伝されてきた形から一層進化した状態で情報が加速度的に子どもの回りにあふれ出し、子ども時代のうちに秘密を知ってしまうのである。そのため、特権化されていた大人の持つ権利が子どものものになってしまい混淆が生じ混乱してきていると考えられる。そして子どもたちの世界に、性、飲酒、喫煙、ドラッグなどのいわゆる市場化の原理が侵入してきて、やがて子ども期がなくなってしまったと考察している。

わが国においては、大内 (2001) が指摘しているようにそれまでの画一的な教育政策に対する見直しが進み、個性重視、そして競争主義を排除するための「ゆとりのある教育」へと現在の教育は傾斜を深めている。公立学校のゆとりのある教育では上級学校への入試に対応できないために民間教育機関を利用できる階層が利用し始め、教育が市場の手に委ねられてきたのである。中高一貫教育による私立学校が(六・六制を導入することで)受験界において台頭してきたことは典型的な事例といえよう。本来、教育の特に公教育の目的の1つは平準化であり機会の均等化であった。しかし、「ゆとり」教育が生み出した(カリキュラム削減によって生み出された)ゆとりの時間を利用し

た富裕層優先の知識注入型教育は、いよいよ過熱気味の様相を呈してきている。このため、塾や家庭教師などの学習を行える経済的に裕福な家庭の子弟はいよいよのこと教育的に大きな成果をあげることが可能になり、そうでない子どもはカリキュラムがより一層削減されてきた公立学校の教育課程しか受けられない事態となる。個性重視のためのゆとり教育という政策によって教育的経済的な再生産化をより一層加速させることとなり、教育の平準化どころか機会不均衡、知識獲得の階層分離を生んでしまったのはいかにも皮肉である。

上述のような議論にしても、アメリカのようにアファーマティブ・アクション(その実例は加藤 (1997) に詳しい)が制度的に行われているわけではない日本にとって、こうした機会不均衡の是正はもはや国の制度に頼っていては解決の見通しは立たない。各個人によって実現されなければならないものになってしまったのである。有利不利が存在する事を認めようとしない日本型の教育においては、自らを有利にする機会そのものが不均衡になっていることすら認められてないかのような感がある。

5. 表現する、交通する

実践的研究に関するパラダイム・シフト、研究者・実践者の視線の問題、観測者の記述、教育を取り巻く環境の問題、と研究者・実践者を取り巻く状況について考察してきたが、その問題は両者が表現すること、交通することで新たな地平を開くことができるのではないかと思われる。

制度的な問題や社会的な問題など、前述してきたように非常に困難な問題は抱えてはいるものの不毛だと言われてきたある時期の教育心理学界(会)は、近年その様相を変えてきている。不毛性の議論はもはや不毛である。研究者も実践者も1つの段階はクリアしているように思われる。研究者が、実践者が、というベクトルで教育を語る時代は既に過ぎている。ところが、未だにくすぶっている不毛性の議論の多くは、研究者と実践者の表現や交通の不全からきてると思われる。そうした問題を解決する方途として、まったくもってかわりばえのしない提案ではあるが、これまで以上に研究者と実践者の交流を盛んにしていくことを考えたい。研究者が実践者を指導する、コンサルテーションする、研究に実践者も参加する、といった協調関係からさらに踏み込んだ形で。

まず研究面での交流の他に、具体的に人的な交流をより活性化させていくことが考えられる。例えば教員養成系講座に関わる教官の現場実習(観察)を研修の一環として位置づけたりすることも考えられて良いだろう。大学教官は学生を指導する「先生」でありながら、免許がい

らない先生であるという点で「学校」という制度の中では希少な存在である。研究者としては必ずしも必要とは思われないが、教員を養成するための講座担当者としては、現状よりさらに一步踏み込んだ形で学校現場に触れておくことは意味のあることであろう。

一方実践者の側から教育心理学にどのように関わっていくのかというと、もっとおそれずに表現していくということである。研究者は、思いの外垣根が高い。東(1998)は、「固有名はいわば複数の経路を通過してきた複数の名の集合体である。そのため、複数の(経路が違う)確定記述の間で矛盾が生じることもあるだろうし、またその一部が行方不明になってしまったり、他の名の確定記述と混同されてしまうこともあります」と述べているように、「研究者」についてそのイメージでとらえることは混同を生む。研究者を待っている実践者を研究者は待っているのだ。実践者は、実践を必要とする研究者を迎える用意をしている。

教育心理学の不毛性を生んだのは、その学問的背景がたんなる普遍的・形式的構造だったからである。そんな不毛性を不毛にするのは、子どもを取り巻く人々すべてが、自分の願望を実現してくれるような一連の(研究者・実践者各々についての特性に対する)憧憬を超越した関わりによってである。

おわりに

本論を作成するに当たり、教育心理学年報第31集(1991年度)から第40集(2000年度)の10年分を参考にさせていただいた。その中でも杉原(1997)の短い論文は印象深かった。教育心理学と教育実践を総会として中心的に取り上げた年度でもあったので、その総会のテーマ設定にかかる趣旨について「その意図は、教育心理学と教育実践との乖離、あるいは、教育心理学の不毛性の古くて新しい問題への1つの挑戦を試みようとしたところにあった。教育心理学の不毛性の問題については、これまでの本学会のシンポジウムでも繰り返し取り上げられ、最近は「教育心理学の不毛性」の不毛性とさえいわれるようになった。しかしこの問題は教育心理学が避けて通れない宿命であり」と説明している。本論のタイトルはこうした議論について非力ながら考えてみようとしたことの証左である。実は、この前年に行われた第37回総会研究委員会企画シンポジウムⅠ「2005年の教育心理学を考える」が、実におもしろくて、教育に携わる1人の人間として興味深く読んだ。それをうけてのテーマ設定ではあるまいが、通底する問題意識が存在することを確認した上で、「不毛性の不毛性」について考えてみると、これは教育心理学会の通時的な流れを考察する視点になりうるのかもしれない

いと思った。

教育心理学の不毛性について直接考えるきっかけになったのは、守(1992)による。実践研究の不足を教授学習部門の不振の理由とせずに大学教師も小中学校で実践してみよう、外に出てみようという指摘はまったく同感である。「現在の教育心理学には学習理論に代わる確固たる理論がないのである。理論もなしに小中学校の教育現場で実践研究をやろうとしても教育現場の迷惑になるだけである」として「実験室でテストをして、大学での講義で試してみて、そして効果が確認されてから、小中学校で実践をしてみるのが最低限の礼儀なのではないだろうか」という感覚を多くの研究者が持っている(だろう)ことには敬意すら感じる。ただこうした考察は研究者が感じる実践研究に対する1つの見解であることを確認したい。現実的には、理論づくりをしてから実践研究に寄与するというプロセスばかりが存在するわけではない。理論の完成を実践が待っていられないと言うこともあるが、そればかりではない。実践している中で理論がどうしても必要になってくる。日常的に活動している中で、制度的な不満、子どもの行動について感じた疑問、学級経営に関する悩みなどを理論的な背景のもとに検討してみたいと感じる瞬間が、いわゆる現場にある。こうした状況で、いわゆる使えるところに「理論」や「研究者」がいて欲しいし、それがあって不毛性をはじめて不毛であると切って捨てられるのではないだろうか。上記で紹介した1995年度の研究委員会企画シンポジウムにおいて秋田(1996)が「教育実践と教育心理学の対話」として1・2・3人称的関わり方、さらにその側面として理念、授業・保育のあり方、教材やシラバス・カリキュラム、環境、組織のあり方などに分類して検討しているが、まさにこうした状況に応じた介入の仕方を研究者に期待したい。秋田(2000)は研究者の実践への介入の一例であろう。そして研究者が実践の現場に効果的に介入しようとしている時に、彼らの問題意識を掘り起こし、実践者の課題を研究者の中に植え付け自らの活動に反映させようとする実践者の姿勢が表裏一体とならなければならないことは言うまでもない。

本当の意味での不毛性の解消のためには、研究する実践者と実践する研究者の思惑や手法などの差異を解消しようと考へるのも1つの方向性であろうが、むしろお互いが情報を収集し自らを再構成していくような、いわゆる自己創出(オートポイエーシス)的な環境(関係)をどう構築していくのかが重要な意味を持つのではないだろうか。これから研究者と実践者の新たな関係性に期待したい。

引用文献

- 秋田喜代美 1996 教育実践と教育心理学の対話 教育心理学年報, 35, 17-18.
- 秋田喜代美 2000 子どもをはぐくむ授業づくり一知の創造へ 岩波書店
- 蘭 千壽 1999 変わる自己 変わらない自己 金子書房
- Aries, P. 1960・1973 *L'enfant et la vie familial sous l'ancien régime*. Éditions du Seuil, Paris. (杉山光信・杉山恵美子(訳) 1980 〈子供〉の誕生 みすず書房)
- 東 浩紀 1998 存在論的、郵便の一ジャック・デリダについて 新潮社
- Chow, R.(周蕾) 1993 *Writing diaspora : Tactics of intervention in contemporary cultural studies*. Bloomington, IN: Indiana University Press. (本橋哲也(訳) 1998 ディアスポラの知識人 青土社)
- Holland, J. H., Holyoak, K. J., Nisbett, R. E., & Thagard, P. R. 1986 *Induction: Processes in inference, learning and discovery*. Cambridge, MA: MIT Press. (市川伸一他(訳) 1991 インダクション理論：学習・発見の統合理論へ向けて 新曜社)
- 市川伸一(編著) 1998 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 プレーン出版
- 石黒広昭 2001 「共通言語」なしの教授学習過程—「日本語学習児」に対する「取り出し授業」 教育心理学会 43回総会発表論文集, 373.
- 石戸教嗣 2000 ルーマンの教育システム論 恒星社厚生閣
- 加藤尚武 1997 20世紀の思想 PHP新書
- 松野孝一郎 2000 内部観測とは何か 青土社
- 守 一雄 1992 教育心理学の崩壊：教科書の分析から 教育心理学年報, 31, 89-95.
- 大内裕和 2001 象徴資本としての「個性」現代思想 vol.29-2 青土社
- Postman, N. 1982 *The disappearance of childhood*. New York through Tuttle-Mori Agency Inc. (小柴一(訳) 1995 子どもはもういない 新樹社)
- Said, E. W. 1978 *Orientalism*. Georges Borchardt Inc. (板垣雄三・杉田英明(監) 今沢紀子(訳) 1986 オリエンタリズム 平凡社)
- 佐々木正人 1994 アフォーダンス—新しい認知の理論 岩波書店
- 杉原一昭 1997 準備委員会企画シンポジウムの総括—教育心理学と実践学— 教育心理学年報, 36, 3-5.
- 寺澤孝文・吉田哲也・太田信夫 2001 1000語の英単語をマスターするのに何ヶ月必要か—6ヶ月までの学習データに基づく予測— 教育心理学会43回総会発表論文集, 595.
- Zizek, S. 1991 *Looking away : An introduction to Jacques Lacan through popular culture*. Cambridge, MA: MIT Press. (鈴木晶(訳) 1995 斜めから見る一大衆文化を通してラカン理論へ 青土社)