

教育実践研究のために

猪瀬 武則 弘前大学教育学部

1. はじめに

本日の講演の目的は、なにが教育実践研究であり、それはどのようにあるべきかという事に関して、私見を述べることです。

それぞれの専門領域において「学問」とは何かという問いかけがなされています。誤りがちであるのは、それぞれの学問には、領域固有性があるにもかかわらず、かなり乱暴に、それぞれの専門領域の学問論を適用して、「教育実践研究」を論断する傾向があることです。一方、教育実践研究に従事する側も、最低限のルールすら守ることができないために、公共性を持ち得ない、また、他者と成果を共有できない不毛な「研究」となっていることはないでしょうか。

教育実践研究に必要な条件は何か、研究はどのように有意義となるか、本日はそのような点に焦点を合わせて、講演いたします。

2. 教育実践研究のタイプ

梶田勲一氏は、教育実践研究のタイプを類型化しています。対象をまず、教育実践者、個別教育実践者、一般教育実践者に分けて、それぞれの教育実践研究を三つのタイプに分けました。その三つのタイプは、探索研究、検証研究、開発研究です。

教育実践者が行う探索研究は、自分の実践研究の見返りであり、それは実践記録として結実します。検証研究では、自らの実践過程について仮説を立て、検証することです。開発研究では、自ら、また同じ実践者のために実践に役立つ教材教具の開発をすることです。これらはいずれも、セルフ＝リフレクションですから、三つの中で客観性は乏しくなるものの、もっとも生のデータや内面の吐露も含めて、さまざまな意味をもつ研究となります。しかし、一人称の小説のような「語り」の場となることも多くなります。

個別教育実践者を対象とした場合では、探索研究は、親しい教師の実践過程についての資料収集・整理ということになります。検証研究では、親しい教師の実践過程について仮説検証です。開発研究では、親しい教師の実践に役立つ教材教具の開発ということになります。この場合には、第三者による、個別的・具体的な対象を研究することになりますので、必ずしも一般化が最終目的とはなりません、幾分客観性を帯びて参ります。また、観察・研究者が対象と関係性を持ちつつ進められるので、エスノグラフィカルな研究となる場合も多いのです。

一般教育実践者を対象とした場合には、探索研究は、教師或いは実践について何が問題か資料を検討するというものになります。検証研究は、教師あるいは授業一般についての仮説検証となります。開発研究は、どの教師の実践にも役立つ教材教具の開発ということになります。したがって、この場合には、ある程度の数量的な処理が必要になってきます。それなりに多量の対象、データを収集・解析して、多様な方法で分析・検討するということになります。一般化を図るために、理念型や類型を求めることになります。

以上の三つの対象、三つの研究スタイルは、どれが優位で、どれがもっとも善きものであると論断できない、それぞれ存在意義があるのです。しかしながら、教育実践研究を論じる場合に、以上の類型が無視された形で、それぞれの類型から、他のスタイルを論難するということが、往々にしてなされています。特に、教育実践研究への非難は、第三の類

型をもっとも善きものとして、前二者を非難するというものです。いわゆる、実証主義的な仮説・検証スタイル、素朴な帰納主義です。もちろん、前二者にも、実証・客観性をめざす点がないわけではありません。しかし、何のための研究であり、何のための教育実践か、ということになれば、教育者や研究者、そして、子どもにとっての意味があるものとならねばなりません。エスノグラフィカルな研究、「意味」を求める研究は、先に示した点で意義があるのであり、実践者自身の「語り」が無視されてよいはずはありません。

しかしながら、第一の立場からなされる研究の中には、必ずしも、そうした枠組みに入ることすらない、素朴な記述主義、素朴な物語を紡ぐものも多くあります。次にその問題を論じましょう。

3. 何が教育実践研究を閉ざしているか

実践者の教育実践研究を論じる場合に、私は、次のように問いかけてくださいと申しております。すなわち、①客観性は「どのように」確保されているか、②理論の紹介になっていないか、③自分の実践や他者の実践とどう関係があるのか（先行研究のレビュー、もしくは位置づけ）、④実践の記録はどのようになされているか、⑤先行理論とどう関係しているか、⑥用語の定義は明確か、⑦独りよがりの用語を使用していないか、⑧研究を盗んでいないか（引用は明らかな）、⑨先行研究をレビューしているか、⑩実践記録は、正確か、明確か、⑪オリジナリティーはどこにあるか

以下、主要なトピックを敷衍いたします。

(1) 用語の問題－教育言説にからめとられるな

特に、「独りよがりの用語」と申しますのは、私が「でわの守（かみ）」といわれるような意味ではありません。私の研究は、米国の社会科教育、経済教育の研究ですので、ついつい「アメリカ、では・・・」と言いがちですので、一般の人たちが知らないテクニカルタームを使うという意味で、先ほどのような命名がされてしまいます。ここでは、先生方がよくお使いになる、「生きる力、総合的学習の時間、厳選、週五日制、新学力観、追究する、問題解決学習、市民的資質、評価、意欲・関心態度、知識・理解」などのコトバのとらえ直しをお願いしているのです。これらは、中教審の答申、教科審の答申、学習指導要領、学習指導「要録」、伝達講習、一般商業誌などから自明であると考えられていますが、自明などではなく、多くの問題を抱えたコトバなのです。「以前の精選とどう違うのか」「以前、日教組の唱えていた生きる力とどう異なるのか」「四観点による評価と従来の評価研究の接合は可能か」「意欲関心は評価できるか」「問題解決学習は問題を解決することなのか」などなど本来、これらの点が吟味されなくては、そもそも何を明らかにしようとした研究か曖昧になってしまうわけですが、一方で、そんな吟味なぞしている暇はない、という状況もあります。

さらに、独りよがりの用語の極めつけは、「うねり、躍動」、「深まり」、「こだわり」、「かわり」、「子どもの目が輝く」、などがあります。これらは、教育という「業界」に従事する人間にとって、「甘く、危険な香り」を持ったコトバです。実証不能ですし、その共有体験（たとえば、林竹二の教育実践研究では先ほどの言葉が羅列され、宮城教育大から中央大学に移られてからの岩浅農也の分析では、宗教的な体験として、林実践をキリストの奇跡や邂逅として位置づけます）を持った人間の「語り」を「騙り」として聞くしか方法はありません。「素晴らしいものを見たのだから仕方がない」という言い分は、「UFOや怪奇現象」への言及と同様の意味しか持ち得ません。しかし、先ほどのコトバ群には、我々の世界では、一定の神秘性を持った「言説」としての役割を果たします。これらは、共有

不能であり、その共同体に所属するものだけに有効なものであり、こうなると研究の領域から、運動論、同士の連帯などの分野へ踏み出すこととなります。研究は、共通の言語で、検証可能な形で共有されなくてはならない、ポパーの反証可能性など持ち出す必要もない自明の前提です。

(2) 研究の位置づけ

そもそも、なにゆえ研究をするのか。他者に伝える一般性はどこにあるのかを考えた場合に、自らの研究の位置づけを図らなくてはなりません。8年前に、本学部に赴任した際、ある小学校の先生が「私の研究は、全国的に見ても素晴らしいものだ」とおっしゃるので。「なぜだろう」と内心、私は思っておりましたが、お話をお伺いしている内に、どうやらそのような自信をお持ちになっているその根拠は、「自分の確信」であるということのようでした。これもまた、検証や実証が不可能なことです。

確かに、その先生のお考えにもうなずける点があるのです。それは、この地域に密着した教材開発であるから、よその教師が扱うことはないし、自分以外は開発し得ないものであるという「確信」でした。しかし、たとえばリンゴの授業では、法則化運動の向山洋一が、斎藤喜博実践との格闘の中で秀逸な実践を残しておりますし、有田和正が、「青森のリンゴはまずい」という挑戦的な実践を当地で行い、青森市の中学教諭、宮崎俊哉さんによって論争を挑まれています。

これはオリジナリティにもつながる問題ですが、先行実践者はいないのか、先行実践はどのようになされているのか、どこに問題があるのかなど、基本的な課題なのです。向山は、青森のリンゴ日本一が「適地適作」で論じられるのかと、教科書的な定説に挑みます。有田は、「おいしい青森リンゴ」の「定説」に挑戦します。おいしさは難しい課題です。岩手県の江刺市のリンゴは、青森の不正なリンゴ詐称事件で、偽物として通用したことが発覚したために、「おいしさ」を実証してしまったのです。失礼ながら「江刺」の箱では、「青森」の箱と異なり、おいしいと思ってもらえなかったのです。

脱線だらけですが、自らの研究の位置づけは、その研究のオリジナリティ、従前の定説や常識を覆すような、あるいは、これまで十分に扱われなかった、ほとんど扱っていないなど、そうしたことに言及する必要があるのです。

(3) 研究を盗んでいないか

これは、位置づけ、オリジナリティと、同じことなのですが、倫理的な問題にも関わります。「教育界は盗みの横行の場である」と言われることがあります。他人の開発した実践を、さも自分の開発であるかのごとく研究授業などでおこなわれる場合があります。

歴史教育者協議会という民間教育団体があり、そこで刊行されている雑誌や書籍に、多くの秀逸な実践が掲載されております。ある時、私と同年配の中学の女性教諭が、自分の教材開発であるとして、明らかな剽窃である指導案を誇らしげに持って来られました。学習指導要領を執筆するような大学教員が「歴史教育者協議会」の実践を知るはずはない、とタカをくくっていたのでしょう。こうした「研究の盗み」ということは、もっとも恥ずべきことですし、やってはならないことです。法則化運動は、それを逆手にとって、「追試」という形で、先行実践者を明示した上で、その実践のもつ「秘儀性」から解き放ち、皆が共有できるものに転換させました。追試は恥ずかしいことではないし、他者の開発を明示した上で、改良を重ね、発展させることができます。それは剽窃とは全く別のことです。

ただ、先生方からは、「先行研究をどうやってレビューするのか」と問われます。これは研究のイロハであるのですが、現場の忙しい毎日から考えて、他に先行者がいるかどうかを確定できないことはあるでしょう。学会誌に投稿する場合には、先行研究のレビュー

は必須の条件となりますが、現場の研究実践では、限定せざるをえません。まずなにより、はじめの問いに立ち返りたいと思うのです。「なぜその研究をするのか」と考えれば、「現状に問題があるから」ということになります。「問題の所在」です。「実践していて問題があるのです」、「学習指導要領を実践的課題としたいのです」など、位置づけを図らないと、研究の積み重ねになりません。つまり、駆け出しの教師、実践の蓄積のかけらすらない教師、教育動向に無関心な教師、独りよがりの教師、工夫のない教師など、研究以前の教師にとって、先ほどの問いは生まれるはずがないのです。自分の悩みは、自分の問いは、自分一人のものでなく、多くの先行者、先に悩んだ人がいるのです。位置づけとはそんな事です。

文科省がそういうから「生きる力」が必要なのではないでしょう。自分の問題意識があって、初めてその研究が生まれるのであれば、同じ問いを、他の人はどのようにとらえたのだろう、どのように答えを導こうとしたろう、どのような課題があるのだろう、という順番になるはずです。いきなり「私の研究ほど凄いものはない」なぞと簡単にいえるはずはないのです。先行者にどうしても気づかない場合に、大学の教科教育の教員に問いかけることも可能です。

(4) 研究のアプローチ・書き方の問題

他に「実践記録は、正確か、明確か」「教師の言葉・子どもの顔・言葉を記録すべきなのか」「教師がどう子供と関わっているか」「数値で押さえること（時系列での変容）」「授業の効果は客観的なデータで」など、いくつかのトピックがあります。

ここでは、佐藤学によって唱道される二つの研究のアプローチを述べたいと思います。授業研究には二つの様式があります。第一は、技術的実践の授業分析であり、第二は、反省的実践の授業研究です。この二つは、全く異なった様式であるにもかかわらず、前者の様式が、「科学的」に分かりやすいために、後者を「非科学的」であるとして、唾棄したりすることも多かったのです。

たとえば、目的に関して、技術的実践の授業分析では、プログラムの開発と評価が重要となります。したがって、そこでは、文脈を越えた普遍的な認識が目指されます。一方、反省的実践の授業研究では、教育的経験の実践的認識の形成が目標となります。そこでは、文脈に繊細な個別的な認識が重視されます。対象は、前者では多数の授業サンプル、後者では、特定の一つの授業がもとになります。それらの基礎には、前者では、教授学、心理学、行動科学、実証主義哲学があります。後者では、人文社会科学と実践的認識論、ポスト実証主義の哲学がもとになります。方法では、前者は数量的研究・一般化・標本抽出法・法則定立学であり、後者は、質的研究・特異化・事例研究法・個性記述学です。したがって、その特徴は、前者では効果の原因と結果の解明となりますし、後者では経験の意味と関係の解明となります。そして、研究の結果生み出されるものは、前者は、授業の技術と教材の開発でありますし、後者は、教師の反省的思考と実践的見識となります。これらを表現のしかたでくくるなら、前者は、命題（パラダイム）的認識でありますし、後者は、物語（ナラティブ）的認識となります。

お聞きの皆さん方から見れば、後者、反省的実践の授業研究とはなんのことをいっているのかと、お思いになられるでしょう。そして、そもそも研究は、実証的でなくてはならない、検証可能な形で明示されなくてはならないといったのは、講演者自身ではないかと。確かに、われわれが分かりやすく理解可能であるのは、実証主義的な研究です。しかし、冒頭の梶田の類型にも見られるとおり、第三者が実践者を対象として行う教育実践研究では、第二の類型に見られるような、親密な関係を持ちつつ、個性的な実践の有様を、単一の数量還元、因子分析によるのではない、質的なアプローチがあり得るのです。

近年、エスノメソドロロジーの手法を援用して、教育実践研究でもその成果が問われてきました。そして、かくいう講演者自身も、その具体的なストラテジーと成果を公表しなくてはならない時期に来ていると考えているのです。

4. まとめ

教育実践研究について、さまざまお話ししました。自分の研究の位置づけ、何のために研究をするのか、明らかにしたいことは何か、こうしたことを問いかけて欲しいと申しました。そして、研究を皆の共有のものとするためにも、共通の言語、共通のルールに基づいた（これが研究といいます）ものとして欲しいと申しました。そこから、オリジナリティは生まれるし、それによって教育への貢献が果たされます。

もちろん、こうした要望は、研究者の倫理であり、教育者の倫理ではないということかもしれません。しかし、何のための研究かと問いただければ、「子どもの健やかな成長」を願い、問題を抱えた現状への異議申し立てや改革の方途を紡ぎ出すためのものととらえるなら、教育実践研究といえども、その「公共性」は保持されなくてはなりません。

教育実践研究が、進展し、その成果が共有されることによって、現状の改革や発展が保障される。われわれは、研究のための研究ではなく、そうしたプラクティカルな目的意識をもって取り組んでいきたいものだと思います。

（本稿は平成 14 年 12 月 14 日に行われた教育実践総合センター主催「教育実践研究のための講演会」における講演の内容を猪瀬武則氏にご寄稿いただいたものである。）