

研究的実践

安永 悟
(久留米大学文学部)

「研究的実践」は協同研会長でいらっしゃる杉江修治先生（中京大学）から、一年半ほど前にお聞きしたことばです。先生が現場での実践指導を通して編み出されたことばと理解しています。

その時、詳しい説明があったわけではありませんが、研究的実践ということばが意味する内容とその重要性は、直感的に理解できました。むろん、わたしの勝手な理解でしたが、「授業改善において研究者の思考パターンと研究方法が強力な武器になる。これを組み込んだ授業実践が必要である」と解釈しました。これは、わたし自身が研修会や授業のなかで常日頃強調していたことであり、研究的実践ということばはその内容を端的に表していると思えました。「研究的実践」ということばの響きも心地よく、その後しばしば使わせていただいています。

しかし、公的な場面での言及が増えるにつれ、研究的実践についてまとめる必要性を感じていました。まだ不十分ですが、現段階における思いを書き留めておきたいという気持ちから、本稿をまとめてみることにしました。皆さまのご意見をいただければと思っています。

*

1. 杉江先生の定義

研究的実践に関する杉江先生の定義を知りたくて、文献の紹介をお願いしたことがあります。その時のお返事は「どこかの新聞に書いた記憶がある」ということでした。残念ながら、その新聞記事は確認できていません。

そこで今回、本稿をまとめるにあたり、再度、研究的実践に込められた杉江先生の意図をお尋ねしました。その結果、次の回答をえました。

「研究的実践の私のイメージは、アクションリサーチを現場自身で行うということですね。仮説、検証型の実践を積み重ね、水準はさまざまでしょうが、そこから一般原理を導き出し、実践に応用していくというものです。単元見直し学習などは研究的実践の成果だといえると思います」（私信、2007年12月2日）

杉江先生は研究的実践を「アクションリサーチを現場自身で行うということ」と定義しています。その具体的活動として、「仮説、検証型の実践を積み重ね」、水準はともかくとして、「そこから一般原理を導き出し、実践に応用していく」と捉えられています。当然のことですが、研究的実践の主体者は教育現場の第一線で日々授業に取り組んでいる実践者の皆さんです。

この回答内容は、幸いなことに、わたしの理解とほぼ同じと判断できます。研究的実践に関して、大枠としての認識を共有できていることが確認できましたので、これを前提として研究的実践についてまとめてみたいと思います。

2. 研究的実践の意義

経験に頼っているだけでは、授業改善は遅々として進みません。

確かに経験は大きな意味をもちます。日々繰り返す授業の場こそが、授業改善の出発点であり、帰着点です。授業実践の場で繰り広げられるさまざまな出来事を、教師は一人の当事者として体験し、そこから拾い出した経験知を授業に応用します。その効果は決して侮ることはできません。

しかし、経験知には横の広がりとはともかく、多くの場合、縦の積み重ねを期待できません。実践者同士で経験知を交換しあい、共感しあうことはできても、そこから学習者の変化・成長を引き出すために有効な、新しい何かが創り出されることは希です。つまり、個々の経験知を

貫く一般原理を導き出し、それを実践に応用する、という活動にはなかなか発展しません。

ここに研究的実践を推奨する意味があります。日々の実践でえられた経験知を、経験知の世界に留めるのではなく、研究者の思考パターンや研究方法を援用しながら、一般原理に高めることが求められます。一般原理は授業改善の指針となり、授業実践を通してさらに鍛えられます。このようにして一般原理と実践との間に望ましい循環が生まれます。この循環を研究的実践のサイクル(図1)と呼ぶことができます。

とくに、実践を通して鍛えられた一般原理は、過去に体験したこともない、まったく新しい出来事に遭遇しても、その時点でもっとも相応しいと思われる具体的な対処法を導き出すことができます。積み重ねのない経験知のみに頼っている、新たな試行錯誤からはじめるしか対処法はありません。

3. 研究的実践のサイクル

研究的実践は、研究という手法を用いて実践を展開する、という意味です。研究が手段であり、実践が目的です。ここでは手段としての研究方法の観点から研究的実践について述べます。

図1をご覧ください。研究者が慣れ親しんでいる一般的な研究方法を参考に、研究的実践の流れを図示したものです。教師は日々の実践のなかでさまざまな問題に直面します。その「問題」を的確に把握し、その解決や改善に寄与すると思われる対処法と、その効果についての見通しを立てます。この見通しが「仮説」です。仮説を検証するために最適な「計画」が練られ、計画にしたがって「実践」を展開します。その際、仮説の妥当性を検証するために必要なデータを収集します。えられた客観的なデータを分析し、仮説や計画、実践法の妥当性を「評価」します。その評価に基づき、当初の問題が解決または改善されたかを「検証」します。期待された成果がえられていなければ、再度、仮説を練り直し、新たに計画・実践・評価・検証のサ

イクルを展開していきます。そのなかで新たな問題が明らかになることもあります。この新たな問題に対しても研究的実践のサイクルで同様に対処します。授業に完成形はないといわれます。研究的実践を続けている限り、図1のサイクルが止まることはありません。

4. 研究的実践を支える理論

研究的実践のサイクルを理解できたとしても、このサイクルを動かすエンジンが必要となります。それが研究的実践を支える授業観であり、学習観であり、教育観です。一言でいえば実践者のもつ教育理論です。

どのような教育理論に基づいて研究的実践のサイクルを動かすかは、実践者の判断にゆだねられます。どれが良いか、悪いかはありません。採用された理論により、問題の捉え方も、問題解決の見通しも、対処計画や授業内容も変わります。それに応じて評価の視点も異なります。

ただし、理論の善し悪しは、その理論に依拠した実践によって学習者の変化・成長がどれほど期待され、実際どれほど実現できたかによって判断されるべきです。学習者の変化・成長をより多く導き出す理論を採用することが、効果的かつ効率的な授業改善を達成できる鍵となります。

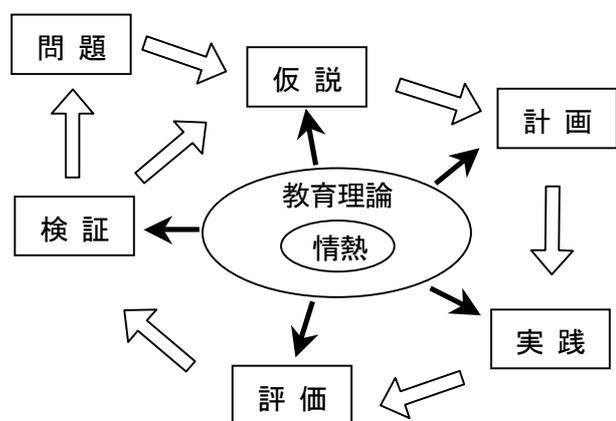


図1. 研究的実践のサイクルと原動力

教育理論を前面に出すと、明確な教育理論がなければ研究的実践はできないのか、という疑問が生まれます。必ずしも、最初から明確な教育理論が必要ではありません。しかし、授業を計画し、実践する際に、自分自身が依拠した考え方を意識する必要があります。教育理論とは言えないにしても、実践者は自分なりの信念にしたがって授業を組み立て、実践しています。それを素朴な教育理論と呼ぶこともできます。最初は、自分自身の素朴な教育理論に基づき、研究的実践のサイクルを回しはじめ、研究的実践を積み重ねるなかで、より専門的な教育理論を援用するといったステップアップが一般的だと思います。杉江先生の定義のなかにも「水準はさまざまでしょうが」と述べられていましたが、この点を意識したものと考えられます。

むろん実証的に検討された理論を活用できるのであれば、それを最初から利用することが最善です。できれば、準拠枠として何らかの教育理論を意図的に学ぶことをお勧めします。それらの理論は人の変化・成長を演出するために明確な指針と具体的な方法を示唆してくれます。教育理論をうまく実践に応用できると、多くの場合、学習者の変化・成長を実感できます。そうすると実践者の動機づけも高まり、研究的実践のサイクルは勢いを増して回転し始めます。

わたし自身を振り返れば、10年ほど前に出会ったLTD話し合い学習法(安永, 2006)に依拠して研究的実践を始めました。5年ほどの試行錯誤を繰り返した後、協同学習の理論と技法に出会い、研究的実践を大きく前進させることができました。現在は、Johnson & Johnson (2005)の社会的相互依存理論の考え方を強く意識しながら、研究的実践を展開しています。むろん、わたしの専門である心理学研究の理論や方法論、とくにBandura (1986)の社会的認知理論とSorrentino & Roney (2000)の不確定志向性理論はもっとも重要な準拠理論として外すことはできません。

5. 研究的実践を動かす技術

研究的実践を遂行するために、水準はともかくとして、実践者が教育の理論を意識する必要性を説明しました。しかし、それだけでも研究的実践のサイクルは動きません。このサイクルを動かすためには、図1に示した各段階で必要とされる研究方法や実践方法、つまり研究的実践に必要なとされる具体的な技術を獲得する必要があります。研究的実践に求められる技術は、細かくいえば図1の段階ごとリストアップできますが、ここではもっとも大きくなりとして、対象把握技術と対象変容技術の二つに、簡単に言及しておきます。

対象把握技術は、自分の依拠する教育理論に沿って、対象となるクラスやクラスのメンバーについて、現状を的確に把握する技術です。授業期間の始まる時点と終わった時点の状況把握や、授業期間中の変化過程の把握が対象になります。または、何らかの問題が生じた場合に、その状況を的確に把握する技術も含まれます。

図1の研究的実践のサイクルでは「問題」の段階に直接関与する技術です。加えて、それまでの実践を通してえられた評価結果や検証内容も対象把握の大切な手がかりとなります。したがって、図1の「評価」と「検証」の段階に必要なとされる技術も対象把握技術に含まれます。

把握された対象を望ましい方向に変容させる、つまり学習者の変化・成長をもたらすのが対象変容技術です。たとえば、協同学習には多種多様な技法が準備されています。当該対象の状態を考慮した場合、もっとも効果が期待できる技法を採用し、対象を考慮して技法を調整します。ときには複数の技法を組み合わせることもあります。同じ技法を活用しようとしても対象によって適用の仕方に工夫が必要となります。そのうえで技法を実践します。図1の「仮説」と「計画」、「実践」の段階に必要な技術が対象変容技術といえます。

研究的実践には多種多様な技術が必要となりますが、対象把握技術と対象変容技術が両輪

となって初めて研究的実践のサイクルが動き出すことを忘れないでください。この二つの技術を獲得することは、教育理論の修得と同様、地道な訓練が必要となります。

6. 実践者と研究者を結ぶ研究的実践

杉江先生が研究的実践をアクション=リサーチと捉えられていました。図1に示した研究的実践のサイクルはまさしくアクション=リサーチの段階と一致しています。

ただ、アクション=リサーチの場合、研究室における実験的・理論的研究と現場での実地研究を連結し、相互循環的に推進しながら問題を解決するといった側面も含まれています。この点を重視するのであれば、研究的実践が実践者と研究者を結びつける良いきっかけになると考えています。つまり、日本の教育界においては実践と研究の乖離がしばしば指摘されてきましたが、研究的実践がその乖離を乗り越える契機になると期待しています。

これまでの論考から推察していただけるように、研究的実践は実践者と研究者が協力しあうことで初めて、その本来の効果が期待されます。研究的実践に必要なとされる理論は研究者が得意とします。また、対象を評価したり検証する技術、すなわち対象把握技術も、どちらかといえば研究者が得意とします。一方、実践の場に関しては実践者が詳しく、学習者に対する具体的な働きかけ、変化・成長をもたらす技術は実践者が得意とします。したがって、研究的実践の場では実践者と研究者が協力しあうことにより、大きな成果が期待できます。それだけに、研究的実践の場は、実践者と研究者が対等な立場で連携・協働できる数少ない、貴重な場であると考えています。

実際、最近の「教育心理学研究」という専門雑誌には、研究者と実践者が協同して実施した研究的実践が、研究論文として掲載されることが多くなっています。大変望ましい傾向であると思います。

7. おわりに

本拙論を読まれた実践者の皆さまに、研究的実践の難しさを印象づけてしまったかもしれません。研究的実践の必要性を説いている者としてはマイナス効果を与えたような気がします。しかし、研究的実践が難しいのは当たり前です。授業実践を通して学習者の変化・成長を演出する試みです。易しいはずがありません。だからこそ教師という専門職が成り立つと考えています。教育の専門家としての力量を培うためにも、ぜひ研究的実践に挑戦していただきたいものです。

最後に、研究的実践の根底には、学習者一人ひとりの変化・成長を願う、教育者としての情熱が不可欠である(図1)、ということを確認して本稿を終わりたいと思います。

まとまりのない論考になりましたが、本稿が研究的実践に関する問題提起になれば幸いです。そして一人でも多くの実践者と研究者が研究的実践を通して交流を深め、授業改善に向けて共に活動できることを願っています。

引用文献

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Psychology Monographs*, 131, 4, 285-358.
- Sorrentino, R. M., & Roney, C. J. R. (2000). The uncertain mind: individual differences in facing the unknown. London: Erlbaum(UK), Taylor & Francis.
- 安永悟 (2006). 実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.