

< 巻頭論文 >

教育の実践的研究の在り方・進め方

— 「研究」の原点を踏まえる —

筑波大学名誉教授

茨城大学名誉教授

高久清吉

1. 教育の実践的研究に対する私の関心と問題意識

「教育の実践的研究」の在り方・進め方について、私はとくに強い関心と問題意識をもっている。それは次のような二つの理由による。一つは、私自身が、長い間、直接・間接に、この研究に深くかかわってきていることにある。もう一つは、私の教育研究が「哲学のある教育実践」の探求をバックボーンとして進められていることにある。

まず、教育の実践研究と私とのかかわりである。これまで、私自身がいくつもの小学校や中学校と共同研究を進めてきている。その代表的なものは、昭和50年代の前半、江戸崎中学校と共に5年間、「個に応じた指導」に取り組んだ研究である。その結果は昭和56年、共著として『一斉授業の超克—個別化の現実的方策を探る』(協同出版)をまとめて出版した。この他、同じ「個に応じた指導」について、「机間指導」の追究を一緒に3年間続けた小学校があり、また、同じく3年間、「授業・学習の展開の構造的編成」に共に取り組んだ中学校もある。

教育の実践的研究との間接的なかかわりの主なものは、長い間、教育論文の審査にたずさわってきていることである。その代表的なものは、昭和30年代末から20数年間、土浦市教育委員会募集の教育論文の審査である。その後ひき続き現在まで10数年間、県教委と財団法人茨城県教育弘済会共催の論文審査にたずさわっている。実践的研究をまとめた、さまざまな教育論文に40年間も接していると、この研究の在り方、進め方、まとめ方について考えさせられることが非常に多いのである。

次に、教育の実践的研究と「哲学のある教育実践」との関係である。「哲学のある教育実践」というとき、私の念頭にある「哲学」は「結果としての哲学」ではなく、「過程としての哲学」である。これは「哲学」(Philosophie)と「哲学すること」(Philosophieren)とを分けたカントの区分にしたがっている。哲学的に考える知的活動そのものにこそ哲学の本質があるとするのが「過程としての哲学」である。これに対し、知的活動の「結果」または「所産」として導き出された内容の体系、それが本来の哲学であるとするのが「結果としての哲学」である。したがって、「哲学のある教育実践」というときの「哲学」を「過程としての哲学」と理解する私から

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

すれば、「哲学のある教育実践」とは哲学的な見方や考え方が大きく作用する実践、言い換えれば、教育実践上のさまざまな問題や事柄が、哲学的な見方や考え方に基づいて吟味され、判断され、構想される実践ということである。そうすると、教育実践上の問題や物事を深く考えたり、詳しく調べたりして本質を明らかにしようとする実践的研究は、「哲学のある教育実践」とほとんど同義ということになる。このような理由により、「哲学のある教育実践」を目指す私は、「教育の実践的研究」について格別の関心をもってきているのである。この教育の実践的研究の深化や充実を図るため、平成7年の秋、有志と共に「茨城教育実践学会」を発足させた。あえて「学会」と称したのは、この実践的研究の質的向上を何よりも重く見たからである。

前で述べたように、私は40年間、継続して教育論文の審査にたずさわっている。当然、その中で、教育の実践的研究の在り方、進め方、まとめ方について、さまざまな問題意識が触発されている。これら問題意識の代表的なものを近年の記述の中から取り上げてみよう。前述の県教委と県教育弘済会共催の教育論文募集の事業では、そのまとめとして毎年度『研究論文集』を発行し、入賞論文を掲載している。私も審査委員を代表する立場で論文の講評を行っている。そこからの引用であるが、平成14年度の論文集から、「仮説・検証」の方法について、平成15年度のそれから、「実践的研究と文献研究の関係」について述べたことをまず紹介しておこう。

「本年度もまた、実践的研究の方法としての『仮説・検証』に触れておきます。応募論文の大半に、『研究の仮説』が挙げられています。ちなみに、本年度前期、茨城大学と県教育研修センターで、内地留学生あるいは長期研修生として学んだ皆さんの研究報告書全部に当たって見たところ、43編中20編が『研究の仮説』という項目を掲げていました。研修センターだけで言いますと、17編中11編がこの項目を掲げています。『実践的研究では研究の仮説を挙げるものだ』という考えがかなり広がっていると改めて思いました。

『実践的研究』とは実践に即し、実践に基づいて吟味する研究ということですが、この実践を踏まえた吟味や検討の方法としては、大きく分ければ次の二つが挙げられます。一つは、『仮説を立てて検証する方法』、もう一つは、『事実に関するデータを収集し、分析・解釈する方法』です。

したがって、『仮説・検証』の方法は重要ではあるが、これだけが実践的研究の方法ではないということです。ですから、『実践的研究では、研究の仮説を挙げるものだ』とか、『挙げなければならない』と考える必要はありません。

今、私は『仮説・検証』だけが実践的研究の方法ではないと言ったのであって、『仮説・検証』が実践的研究の方法として重要でないなどとは毛頭考えていません。今、必要なのは『仮説・検証』の方法を本当に生かすということです。

そこで、私が提案したいのは、『研究の仮説』を掲げるのなら、これに続いて、『検

証計画』、『検証のための実践』、『検証結果の考察』といった項目を挙げるということです。こうすることによって、仮説・検証による研究が首尾一貫して行われ、記述されることとなります。現在、『研究の仮説』を掲げている論文のほとんどは、初めの方で『仮説』を挙げているだけであって、この仮説を検証するためにどんな計画を立てるのか、この計画にしたがってどんな実践をするのか、検証の結果についてどう考えるのかをはっきりと示していません。言い換えますと、内容の上でも、記述の形式の上でも『仮説・検証』で一貫していることが明確になっていません。これでは、『形だけの仮説・検証』と言われても仕方がないと思います。

なお、これまで再三繰り返してきたことがあります。それは『仮説・検証』の方法をとる場合、できる限り、仮説を絞り込む必要があるということです。この絞り込みが適切に行われれば行われるほど、検証は確実なものとなります。逆に、仮説が大きく、漠然としたものであればあるほど、その検証は確実性や信頼性が小さくなります。」（『研究論文集』平成14年度 5~6ページ）

「『実践的研究』だからと言って、ただ実践にかかわっているだけでは、実践についての見方や考え方の広がりや深まりは生まれません。実践的研究の脱皮を図るための決め手は、実践的研究がもっと文献研究と結び付くことにあります。もちろん、文献研究と言っても、それは文献の解釈や理解が目的なのではなく、実践を支え、方向づける見方や考え方を広げたり、深めたりするための文献研究であります。このような理由により、これからの論文では、たとえ実践的研究であっても、もっと多くの参考文献や引用文献が挙げられるようになることを期待しています。参考文献が挙げられていない、つまり、参考文献をじっくり読んでいないというのでは、やはり『研究論文』とは言えないだろうと思います。」（『研究論文集』平成15年度 6ページ）

以上、多くの教育論文を読み続ける中で、とくに考えさせられている二点—「『仮説・検証』の方法」、「実践的研究と文献研究との結び付き」についての問題点を取り上げた。本年度の講評にも、この二点は含まれている。その中で私は「再三再四指摘してきているが、どういうわけか依然として改められていない」、「これを『言うは易く行うは難し』と言うのかも知れない。」という言葉まで使いながら、教育の現場で当面している研究上の壁のようなものを感じる心境を吐露したのである。

ところで、この問題は、どの程度まで方法をこなしているのかという、研究方法のレベルにとどまるのではなく、もっと掘り下げて考える必要がある問題のようである。「研究とは物事を深く考えたり、詳しく調べたりして本質を明らかにすることである」が、この「深く考える」、「詳しく調べる」という研究の原点にかかわる問題である。実践的研究と文献研究との結び付きは、実践についての考えをさらに深めたり、広げたりするためのものであり、仮説をきちんと検証するのは「詳しく調べる」ことそのものである。そうすると、上で指摘した二点は、まさに「深く考え

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

る」、「詳しく調べる」という研究の原点に直結することである。このように見えてくると、上の二点がいつまでたっても変わらない、改められないというのは、研究方法に習熟しない、まだ駆使できないといった理由だけではなさそうである。もはや方法レベルではなく、研究に対する基本的な意識やスタンスのレベルにまでさかのぼって、もっと根本から省察する必要がある問題ということになる。

### 2. 「実践的研究」とは何か

この場合、まずもって確認してかかる必要があるのは、「実践的研究とは何か」ということである。「実践的研究」の語は、実践家の間で案外安直に使われているようである。ときには、「実践の記録」と「実践的研究のまとめ」との間がはっきりと区別されず、両者が混同されることも少なくない。「理論的研究」とは一線を画し、「実践的研究」という語を使って、実践家が現場人としての研究の独自性を認めてかかること自体にはなんの問題もない。むしろ、それは望ましいことである。問題はこの独自性をどの点において認めるかにある。実践的研究では理論的研究と違い、研究の進め方の有効性や信頼性に関する方法的反省はそれほど必要ではないといった意識で実践的研究の独自性が挙げられるとしたら、それはこの研究を狭い領域や低いレベルにとどめておく閉鎖的な考え方を正当化する口実として、「実践的研究」の語を使うことになる。「理論的」であれ、「実践的」であれ、「研究」に変わりはないのであって、「実践的」という限定のために「研究」の本質がぼやかされてはならない。したがって、今、改めて「実践的研究とは何か」、その意味を再確認してかかる必要がある。

私は教育の「実践的研究」について、独自の積極的な意味づけを行っている。この拠り所となっているのは、道徳についてのわかり方が深まっていく基本過程を三つの段階に分ける次のような考え方である。

その第一段階は「日常的常識的なわかり方」である。ここでは、慣例とか常識とか独断などがまだ大きくものを言っており、「ただなんとなく」といった日常的常識的な事実判断や理解の仕方が主となっている。したがって、自我が対象を離れて見るという見方はまだ生じない。言い換えれば、「あたりまえのこと」、「当然のこと」を改めて問いただし、吟味しようとする問題意識や反省的思考はまだ生まれない。この意識や思考を触発することから本当のわかり方はスタートする。

第二段階は「客観的理論的なわかり方」である。これは自我が対象を離れて見る、つまり、客観的に見ることである。対象や問題の正当性や妥当性をできる限り精確に明らかにしていくことである。これが「理論的」に見る、考えるということの本来的意味である。だから、この意味での「理論的」とは、必ずしも理論そのものを吟味の対象としているということではなく、むしろ、対象に対する見方、考え方、

取り組み方の客観性、対象性を示している。

第三段階は「主体的実践的わかり方」である。ここでは、分かれた主客が実践的次元で再び結び付く。前の客観的理論的わかり方が「……である」という事実の確認で終わるのに対し、この段階のわかり方は「自分は……すべきである」、「自分は……しなければならない」という主体的な選択や決定にまで突き進む。例えば、喫煙の害はかくかくであるとの客観的理解からさらに深まって、自分はどうしても喫煙を止めなければならないとの選択と決定にまで至るわかり方である。このように、対象の正当性や妥当性を明らかにするわかり方が自我にたち返って、その行動を動機づける力にまでなったとき、このわかり方が「実践的」または「主体的」と特色づけられる。

このように、私は道徳的理解が深まっていく基本過程を三段階に分けるのであるが、この見解に基づき、これに対応して、さらに、実践的研究が展開する三段階を導き出し、実践的研究の「実践的」ということについて、独自の積極的な意味づけを行っている。(拙著 『教育実践学－教師の力量形成の道』 教育出版 1990 237頁～239頁)

「研究」の原点は「深く考える」ことにある。端的に言えば、研究とは考えを深めていく(「詳しく調べる」ことも含め)ことである。この「考えること」、それに伴う「理解すること」が深まる過程は次の三つの層に分けられる。このような区分は、思考または理解の対象である「客体」(「対象」)と、思考(理解)する人間である「主体」との間が「結び付いている」、「離れる」、「また結び付く」の三段階に基づいている。

第一の層は主客未分化の前反省的段階である。ここでは常識的・経験的な考え方、わかり方が主となっており、あたりまえのことと思いついて改めて問題にしようとする問題意識や反省的思考が生まれにくい。このような日常的な考え方やわかり方が崩れるのは事実につまずくときである。これまで、「はっきりしている」、「あたりまえのこと」とばかり思いついていたものが、実は案外にそうではないと気付いたとき、人は「立ち止まって考える」ことになる。ここから本当の研究が始まるのである。

第二の層は主客分化の反省的段階である。つまずいて立ち止まることから、今までわかり切っているとひとり合点していた事柄や問題について、さらに「先へ進んで考える」必要と意欲がひき起こされる。ここでいう「先へ進んで」の意味は、常習的な考え方の型やわだちから抜け出し、考える観点や筋道やレベルを広げる、または高めるということである。これによって自我は対象を離れて見ることになる。つまり、事柄や問題の正当性、妥当性、効果性などについて客観的(理論的)吟味を加えることとなる。

第三の層は主客が実践的なレベルで再び結び付く反省段階である。ここでは、先

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

へ進んで考えることから、改めて自分自身へと「たち返って考える」ことになる。前段階での客観的な吟味の結果が、結局は、「自分は……すべきである」、「自分は……しなければならない」という形で、研究者自身の実践上の選択や決定を方向づけたり、さらに行為を動機づける意識の力となっていく。したがって、前の段階で分化した主客は、より高い次元での主体の働きとなって統合されることになる。客観的、対象的な考え方やわかり方が研究者自身にたち返って、その主体的な選択や決定の働きとなり、行動を動機づける現実的な「力」にまでなったとき、このような考え方、わかり方が「実践的」と特色づけられる。実践的研究の「実践的」ということの最も根本的、積極的な意味はこのように理解されるべきであろうと私は考えている。

こうした考え方から「実践的研究」の全体的な筋道をまとめれば次のようになる。それは、常識的な理解や判断のつまずきから出発し（「立ち止まって考える」）、それぞれの教育の事象や作用の正当性、効果性などを客観的に明らかにすることを介して（「先へ進んで考える」）、自分自身の実践を方向づける力を身につけようとする（「たち返って考える」）研究である。とくに第二段階の客観的（理論的）な吟味の媒介がないと、いつでも同じレベルをはい回る実践となって、その高まりや広がりが出てこない。したがって、実践的研究を理論的研究から区別し、これに対立するものとしてとらえる考え方は間違っている。

### 3. 教育の実践的研究へと駆り立てるもの

#### — つまずきの意識 —

実践的研究をまとめた多くの教育論文を読んでいて、とくに強く感じ、考えることの一つは、「何がこの研究へと駆り立てたのか」、それがはっきり見えるものと見えないものがある、課題への「挑戦」という厳しい構えが強く感じられるものと感じられないものがあるということである。何が研究へと駆り立て、研究への挑戦を引き起こすのか、その代表的なものは実践のつまずきから生まれる反省的思考である。実践のつまずきの痛みを鋭く感受し、なぜそうなったのか、どうすればつまずかないで歩けるかを切実に考えることである。前に、実践的研究の基本過程の第一段階「立ち止まって考える」は、事実や実践のつまずきから起こると述べたが、これは上のような体験や理解に基づいている。私が「実践のつまずきの意識」をとくにクローズアップするようになったきっかけの一つは、ヘルバルトの次のような主張にある。彼は「教育は若い人間にふさわしい仕事である」と言い切っているのであるが、その理由として、若い教師の「この上ない鋭敏な自己批判の感受性」を挙げている。この感受性のゆえに若い教師は自分で自分を教育しようと努める。つまり「自己教育」の意欲と姿勢が明確である。これが教師であることの最も重要な条

件である。したがって、この感受性が鈍化するとともに教師の要件を失うことになる。ヘルバルトはこのことを次のように述べている。「このような若い教師の感受性は……年月を重ねるにつれて消えていくだけである。そして、この感受性が消えると同時に、教育の力とやる気は消え去るのである。」

ここで、また、「つまずき」の問題に戻ることにする。私が、より一層立ち入った実践的な考察や研究へと動機づけるものとして、とくにつまずきの体験や意識を重く見るのは、このつまずきを契機として生まれる問題意識が次のような性格をもっていると考えているからである。一つは、この意識の切実さである。つまずきからの問い直しは、そのつまずきの痛みを感じれば感じるほど、問わずにはいられないという切実さがある。もう一つ、つまずきからの改めての見直し、問い直しは、多くの場合、これまでよりもさらに根本的なものや本質的なものに向けられるのが常である。こうして、より切実な問題意識から、より根本的なものについて問いただそうとするところから、本物の思考や研究は始まるのである。

ここで、とくに重要なことを強調しておきたい。私は「つまずき」を問題とするとき、よく意識して、「つまずきをつまずきとして鋭く感じとる」という言い方をするのである。それはつまずきの「事実」と、つまずきの「意識」とは必ずしも相伴わないという現実の認識に基づいている。だれが見ても間違いなくつまずいている。つまずきの事実は確かにそこにあるのに、当の本人自身がこれをつまずきと意識しないということがいくらかでもある。授業にしても、大きなつまずきをしている。それにもかかわらず、授業者本人はこれをつまずきと感ぜない。このようなことから、つまずくという客観的な事実よりも、本人自身のつまずきの意識の方を重く見る私は、「つまずきをつまずきとして鋭く感じ取る」ということを強調してきたわけである。すぐ前で、つまずきに基づく「改めての切実な問い直し」という自己批判や自己反省から、本当の思考や研究は始まると言ったが、正確に言えば、これはつまずきの「意識」からこそ生まれるのである。つまずくという事実があっても、つまずいたとの意識が相伴わなければ、切実な問い直しは行われぬ。

つまずきの事実につまずきの意識が相伴わないのは、この意識がまひしているからである。ややもすると、経験を重ねるにつれ、人々のつまずきの意識は鈍くなり、まひしていきやすい。この意識の鈍化やまひは、教師の考えや実践技術の向上にとって致命的な障害となる。つまずきの意識がまひしてしまったような教師からは、もはやなんの前進も向上も望めないからである。ただし、つまずきの意識が鋭敏であるのは、いつまでもつまずきの痛みを苦しむということである。この意識がまひしていれば、つまずく痛さは感じないで済む。しかし、それは同時に、つまずかないで歩くことの充実感や満足感も感じないということである。つまずきの痛さにさいなまれるからこそ、つまずきのない歩みの喜びや成就感は大きくなるのである。そこで、私は、教師をして、自らの力量向上のための思考や研究へと駆り立てる原

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

動力として、つまずきの意識の鋭敏さを挙げるのである。

### 4. 実証的方法 — 仮説の検証

本稿の初めの方で、実践的研究をまとめた教育論文の多くが「研究の仮説」を挙げているが、この検証があいまいであり、そのほとんどが「形だけの仮説・検証」となっていることを指摘した。また、教育の実践的研究は「仮説・検証」の方法によってだけ進められるものではないが、しかし、この方法が実践的研究にとって非常に重要であることも前述した。そこで、ここでは、「仮説・検証」問題について、少々立ち入った考察を進めることにする。

「仮説・検証」は、正しく言えば、実証科学的研究の方法である。実証科学的研究とは実証科学的理論を確立しようとするものであるが、事実即して検証されたり、否定されたりするのが実証科学的理論である。実証科学的方法(以下、「実証的方法」と呼ぶ。)は、教育の実践的研究でも中心的な方法として採用されているのであるが、厳密に見れば、それが実証的方法の外見を呈しているだけという場合も少なくないようである。いろいろな調査や実践記録などによって吟味を進めるから実証的方法というのではない。これらの様式や手順が信頼できる確かなものであり、したがって、その結果、できる限り精確に事実即して理論が確かめられたり、退けられたりということによっではじめて、本当の実証的方法となるのである。教育の実践的研究の前進や質の向上のためには、実証的方法とはどんな方法なのか、この方法の適用に当たって何が重要であるかを確認してかかる必要がある。

実証的方法による研究の進行段階は次の五つにまとめられる。

第一 ある特定の研究問題が選ばれる。

第二 この問題から出発し、吟味すべき対象領域についての仮説が立てられる。

第三 この仮説をどのような実証的方法によって検討するかが明らかにされ、その方法によって検討が進められる。

第四 この検討を通して得られた材料が利用し尽くされ、その結果、当初に設定された仮説の承認または否認が行われる。

第五 これまでの吟味で得られた結果を出発点の問題と関係づけて説明することから一般化が行われる。

上の段階を貫いているのは仮説を検証するということである。つまり、実証的方法とは仮説・検証の方法である。そうすると、この方法で最も重要なことは、仮説や、これを構成する概念が事実即して検証できるということである。言い換えれば、検証可能な仮説にすることである。もし、この仮説や概念が検証不可能であるのなら、それは実証的方法を適用する対象にならないのである。例えば、「知能」という概念そのものは検証不可能であるから、そのままでは実証的吟味の対象にはならな



い。しかし、「知能」を「知能テストの結果が示す数値」というように具体化するなら、これは検証可能であるから、実証的吟味の対象となる。

このように、そのままでは検証不可能な仮説や、その概念を具体化して、実証的に検証できるように作り換えることが、仮説や概念の「操作的定義」、つまり、「操作化」と呼ばれている。こうすることによって、仮説や概念の内容が事実と合っているかどうかを確認するための操作や処置に関する具体的な指示が示されるからである。

例えば、「グループの統合が強ければ強いほど、このグループにおけるアウトサイダーの数は少ない」という仮説が挙げられたとする。この場合、「グループの結合が強い」、「アウトサイダーの数は少ない」は、このままでは検証不可能である。そこで、次のようにして操作化するのである。まず、「統合」についてである。グループの「統合」の状態を示す代表的な特徴の一つとして、「グループ内でどのような敵対行為もない」ことが挙げられる。しかし、これもまだ検証可能とは言えない。そこで、「グループ内での敵対行為がない」をさらに具体化すると、代表的特徴として「客観的で公正な洗練された交際」が挙げられる。これを検証可能な方向でさらに具体化すると、最終的には、「客観的で公正な洗練された交際」を観察する着眼点として、「集会の時に使われる純粋に客観的で公正な発言の数を数える」、「『どうぞ』、『ありがとう』の語の数を数える」、「ののしりの言葉の数を数える」が挙げられる。

このようにして、はじめの「グループの統合が強い」という仮説は、その操作化によって、「グループの集会のとき、純粋に客観的で公正な発言数が多い」と作り換えられる。他方、「アウトサイダーの数は少ない」は、操作化により、「ソシオグラムで選ばれない成員の数は少ない」となる。そうすると、当初の仮説「グループの統合が強ければ強いほど、このグループにおけるアウトサイダーの数は少ない」は、操作化によって、「グループの集会のとき、純粋に客観的で公正な発言数が多いほど、ソシオグラムで選ばれない成員の数は少なくなる」と作り換えられることになる。

「操作化」の次には、当然、操作化された概念や仮説を吟味する活動がくる。この活動が「測定」の操作である。測定とは対象に対して数を付けることである。上の操作化の例で言えば、グループの集会のとき、所定の発言の数を数えること、ソシオグラムで選ばれない成員の数を数えることである。

以上、「操作化」と、その後続く「測定」の活動を挙げたが、操作化の良否や適否の基準としては「有効性」、測定の基準としては「信頼性」が挙げられる。操作化により、吟味の対象として取り上げられた概念や仮説の内容が十分、正確に吟味されるならば、この操作化は有効だということになる。したがって、この意味での「有効性」が実証的研究の良否についての第一の基準となる。この第二の基準は測定の「信頼性」である。同一の測定を二回行ったとき、二つの測定値がほとんど同じか、ほんのわずかしかなかったり、あるいは、高い相関関係をもつのなら、この測定値は

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

信頼性のあるものとなる。

いま、「有効性」と「信頼性」という二つの基準を挙げた。もちろん、この二つの基準が両立するのが望ましいのであるが、しかし、研究分野、つまり、吟味の対象によっては、この両立の難しい場合が少なくない。その分野の代表的な一つが教育である。教育の実証的な研究でしばしば指摘される問題点は、非常に精密、確実に測定されたとしても、その対象の内容は教育上それほど重要なものでないことが多く、また、非常に重要であるものは実証的方法によって精密に測定されることが少ないということである。例えば、「学力」についてである。今、教育界では、目指す学力を「確かな学力」と呼び、それは知識や技能に加え、自分で行動し、課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力まで含めた「幅広い学力」と理解されている。このように、思考力、判断力、表現力や学ぶ意欲などを含めた学力は、実証的方法によってどの程度確実にとらえられるのであろうか。読み、書き、計算の力などは比較的確実にとらえられるとしても、思考力、判断力、表現力、学ぶ意欲などとなると、これらを精密・確実に測定することは大きな限界がある。

そこで、しばしば、教育の実証的研究において、前述の「有効性」と「信頼性」という二つの基準の両立は難しいとか、その両立は狭い、重要でない分野に限られると考えられ、ここから、教育に関する実証的研究の限界も主張されたりしている。しかし、教育の実践的研究が「研究」としてさらに前進するためには、実証的方法の適用に、より一層積極的に挑戦しなければならない。そのためには、上の二つの基準を両立させることを眼目として、研究領域の限定や研究問題の設定、概念および仮説の操作的定義、測定手段または研究方法の選択など、実証的方法についての厳しい反省や工夫を重ねる必要がある。このように、重要かつ切実な課題に当面しているという強い問題意識をもっているゆえに、私は、検証の仕様もない仮説を「研究の仮説」として安直に掲げる生ぬるい考え方や取り組みをどうしても看過できないのである。

### 5. 教育現場人の研究方法の独自性

これまで、教育の実践的研究における実証的方法について述べてきた。もちろん、この方法の適用に当たっては、研究者がだれであろうと、それとは無関係に厳密な適用が求められる。しかし、同時に、教育の実践的研究においては、実践の当事者としての教師だからこそ、それができるといふ、実践者としての研究方法の独自性が発揮されるべきである。近年、この独自性を高く評価した一つの例として、前掲の『研究論文集』の「平成15年度版」に載せた私の講評をまず紹介しておきたい。M幼稚園の教師たちが共同研究をまとめ、最優秀賞を得た論文である。

「ここでは、幼児の今の現実の姿と、期待されるあるべき姿とを照らし合わせて、幼児の成長発達を評価する『六つの視点』を掲げています。次に、この視点によってとらえた幼児一人一人の発達の特徴や課題をグラフに表して浮き彫りにしています。そして、これらの課題に応じて一人一人への働きかけを行っています。ある期間経た後で、また、前の視点から評価を行って、どのような変容が生じたかを明らかにしています。このように、現状の把握——働きかけ——変容の把握の繰り返しによって、一人一人の成長の歩みを粘り強く追究し続けています。このような追究の歩みが丹念、的確に表現されています。

私はこれを読みながら、子どもを『横断的にとらえる』、『縦断的にとらえる』というとらえ方を考えました。それはどういうとらえ方なのか、若干説明を加えておきます。

例えば、子どもの家庭学習の時間についての実態を調査するとき、質問紙法によって、30分以下が何人で何パーセント、30分から1時間の間が何人で何パーセントなどを明らかにし、これを円グラフで分かりやすく表現したりします。このような調査なら、いつも子どもと一緒にいない第三者が飛び入りでもできることです。ところが、子どもそれぞれの学習時間の背後にある事情や実態をとらえ、これを踏まえてどのような働きかけをしたら、学習時間がどう変わったか。あるいは、授業中の学習と家庭の学習とを結び付けるどんな工夫をしたら、家庭での学習時間がどう変化したか。このような調査となると、これは子どもと共にある現場の教師だけができることであって、第三者による飛び入り調査ではできません。第三者は流れ動いているものをある時点で切った横断面しか見ることはできません。これが『横断的に見る』ということです。

ところが、子どもとのつながりの中において、いつも子どもに働きかけることができる教師は『こうしたら、こうなった』、『ああしたら、ああなった』というように、動いているものを追いながら、この連続する縦断面を見ることができます。これが『縦断的に見る』ということであり、これは現場にいる教師だけができることです。この現場教師だけができる研究方法の独自性は、教師による実践的研究法の中でひとりだけに現れています。これをもっとはっきりと意識し、自覚して存分に発揮すること、これが現場人による実践的研究のキーポイントとなります。その典型的な具体例をM幼稚園の取り組みで見ることができました。」(4～5ページ)

今、実際の研究論文と結び付けて、教育現場人の研究方法の独自性ということをクリックアップした。この独自性を打ち出すに当たって、その抛り所を身近な事実と求めるとすれば、それは現場の教師がいつも子どもと一緒にいるということ、そして、いつも子どもに働きかけているということである。いつでも子どもとの全面的接触、継続的接触、そして、一人一人との個別的接触を保ち続けることができるのは現場の教師において他にない。この点から見て、「観察」こそが現場の教育研究

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

方法の中核にすえられるべきだとの結論が導き出される。前述のように、厳密な実証的方法としての観察を進めるためには、概念や仮説の操作化によって、その対象をはっきりと限定してかからなければならない。しかし、もっと広い一般的な意味での観察は現実を直接の対象とする現実認識の方法である。ところで、教育現象を他のだれよりも広く、深く、長く続けて見つめることができるのは、この現象の中にいる現場教師である。したがって、現場教師による研究方法の独自性を打ち出すとしたら、観察を出発点とし、中心として進められる研究方法の組織が真っ先に考えられるべきであろう。

このことを言い換えれば次のようになる。観察は他のいろいろの研究方法与結び合ってはじめて、その生きた意味をもってくる。観察は、それ自体、一つの独立した方法であるが、とくに教育の現場研究の場合、同時に、他のさまざまな方法の呼び出し役、まとめ役としての役割をもっている。観察とその他の諸方法との結び付き方は、さまざまな方法が観察から出発し、また観察へと帰ってくるという形を原則とすべきであろう。子どもとのふだんの接触の中で行われる観察から導き出される判断や仮説や問題点を確かめる、あるいは観察だけではどうしてもはっきりつかめないからいろいろの方法を用いる。そして、その結果をさらに観察によって確かめるといのように、さまざまな方法はいつでも観察と有機的なつながりをもっているべきである。このような観察を核として、さまざまな方法が構造的な脈絡の中に位置づけられることによってはじめて、研究の対象を一つの構造体として全体的にとらえる道も開ける。

現場人の研究方法の中核として「観察」を重視すればするほど、同時に重視したいのは観察と洞察との連結である。観察は教育場面の現象をその直接の対象とする。しかし、研究方法としての観察が本当に目指しているのは、現象の底または背後にある関係や構造や法則的なものをとらえることである。研究者の目からすれば、現象は現象としてひとり立ちしているものではない。現象とはその底にある関係や構造や法則的なものの現象なのである。この底にあるものは目に見えない。目に見えるものを見つめるのが「観察」であるとすれば、目に見えるものから目に見えないものを見通すのが「洞察」である。観察は洞察によってさらに生きてくる。したがって、観察と洞察とはいつでも結び付いていなければならない。

今、さまざまな研究方法の中核として観察を挙げた。ここから展開し、現場教師の研究方法上の利点の一つとして、さまざまな方法の適用ということを指摘しておきたい。長い間、大学、大学院で学生による教育研究の指導にたずさわっていて痛感したのは、学生の研究方法が非常に限られるということである。教育事象の吟味に当たって、どのような研究方法が駆使されるかは、その研究者が教育の実際場面の中にいるか、外にいるか、子どもとどのような接触をもっているかによって大きく制約される。学生はいうまでもないが、どんなにすぐれた研究技術を身に付けた

ものであっても、子どもといつも接触していない、あるいは限られた一面だけの接触の機会しかもてないとすると、研究方法の選択や適用について相当の制限を受けざるを得ない。したがって、この制限内で明らかにできる側面だけに研究対象を絞ったり、この制限内で適用できる方法だけを選ぶことになる。

飛び入りの第三者とは違い、いつでも子どもとの全体的、継続的そして個別的接触の中にある現場教師には、上のような制限はない。そうだとすれば、現場教師の研究はこの利点を生かし、さまざまな研究方法を駆使していくべきであるし、また、そのことができるはずである。

## 6. 「研究」と「研修」

最後に、教育に関する「研究」と「研修」との結び付きに触れて本稿での考察をしめくくることにする。前の2.で述べたような実践的研究の筋道からすれば、結局のところ、実践的研究は実践者自身の主体的な判断や決定の働きとなり、行動を動機づける力となって本人にたち返ることになる。このことは、実践的研究と研修との密接な結び付きを示していると同時に、今日、改めて「研修」の在り方を考える上での重要で根本的な視点を示唆している。

国語辞典によれば、研究とは「よく調べ考えて真理をきわめること」、「深く調べ考えて物事を明らかにすること」、研修とは「学問や技能などをみがきおさめること」とされている。このような意味は2で取り上げた「実践的研究」の積極的意味や、その全体的な筋道と結び付けて考えるともっとはっきりしてくる。そこでは、「客観的、対象的な考え方やわかり方が研究者自身にたち返って、その主体的な選択や決定の働きとなり、行動を動機づける現実的な『力』にまでなったとき、このような考え方、わかり方が『実践的』と特色づけられる」との理解に基づき、「『実践的研究』の全体的な筋道」を次のようにまとめた。「それは、常識的な理解や判断のつまずきから出発し（『立ち止まって考える』）、それぞれの教育の事象や作用の正当性、効果性などを客観的に明らかにすることを介して（『先へ進んで考える』）、自分自身の実践を方向づける力を身につけようとする（『たち返って考える』）研究である。」

ここで、「客観的、対象的な考え方やわかり方」、あるいは「それぞれの教育の事象や作用の正当性、効果性などを客観的に明らかにする」と言ったことが、国語辞典でいう「真理をきわめる」、または「物事を明らかにする」研究である。これに対し、客観的に明らかにされたものが研究者自身にたち返って、その「行動を動機づける現実的な『力』」、「実践を方向づける力」として身につくことが、辞典でいう「みがきおさめる」研修である。つまり、「研究」が客観性を何よりも問題とするのに対し、「研修」は主体化の方向をとる。

したがって、教育における実践的「研究」と「研修」は別々のものであってはな

## 高久：教育の実践的研究の在り方・進め方

らない。いや、本来、別々ではあり得ないのである。研究は研修にまで進むことによって、実践の方針となることができるし、研修は研究に支えられることによって、いつでも同じレベルや範囲をはい回るだけの実践を抜け出していくことができる。2で行った「実践的研究」の積極的な定義や三段階の区分は、上の意味での研究と研修の結合を念頭においたものである。要するに、「実践的研究」とは、客観性の追究を眼目とする「研究」と、その主体化を眼目とする「研修」とが一つに結び付いたものである。

もちろん、現実には、研究との弱い結び付き、またはこれとほとんど結び付かない研修が少なくない。与えられるものを受身で受け入れるだけの研修には、「主体化」という研修の生命が宿っていない。研究と見事に結び付いた研修、すなわち、自ら客観的に解明したものがたち返って主体化される研修は最高のレベルの研修である。研修の指導者は言うまでもないが、教師自身もまた、この研修の理念だけは念頭にとどめておく必要がある。

### 註

本稿は平成16年10月13日、茨城県教育研修センターで行った長期研修生対象の講義『教育の実践的研究の在り方・進め方』の内容を基に、これに筆を加えてまとめたものである。