

論考

## 教育学研究における「つくる」ことの意味

教育学研究科芸術系教育  
大泉 義一

### 1 実践と理論をつなぐ具体的行為としての「つくる」

本稿では、教育学研究を「つくる」というキーワードから検討していく<sup>1)</sup>。この課題設定は、筆者の教育学研究との（真正な）出あいが、小中学校の教員として務めた13年間の実践においてであったことに端を発している<sup>2)</sup>。当たり前のことであるが、教育現場の教員は、日々の実践を「つくる」営みを行っており、その営みを通すことにおいてのみ、教育学研究の領域と接することとなる。そしてその「つくる」という営みを研究するならば、その研究に参画する教育現場の教員あるいは研究者に対しては、必然的に実践と理論の双方の立場からその「つくる」営みに参画することが要求されるであろう。つまり、「つくる」というキーワードは、教育学研究における実践と理論をつなぐ具体的行為を象徴するものであると考えられる。

### 2 教育学研究における実践と理論の関係

繰り返すが、「つくる」というキーワードは、教育学研究における実践と理論をつなぐ具体的行為を象徴するものである。教育学研究においては、しばしば実践と理論の乖離の問題が取沙汰されてきた。筆者が専門としている美術教育に関連する学会のテーマにおいても、『美術教育の今を見つめて～実践と理論の統合～』、『美術教育を取り巻くキーワードと実践的課題』というような、実践と理論の関係性を中心的課題に据えたものを多く目にするようになって久しい。そして筆者が現在立ちあっている本学の教員養成における「学問性」と「実践性」の関係性も、ながく議論の俎

上にあげられてきた命題である。

こうした教育学研究における理論と実践の関係に関する検討においては、冒頭で述べたような経歴をもつ筆者のアイデンティティを鑑みることを要求される。そこでまずは、かつて筆者が勤めていた附属学校における経験から、教育学研究における実践と理論の関係に関する二つの実態を挙げる。さらにその実態をふまえて、教育学研究における実践と理論の関係について、筆者なりの見解を述べ、最後に筆者の取り組みを紹介する。

#### (1) 共同研究における大学と附属学校の役割から<sup>3)</sup>

1969年に教育職員養成審議会が掲げた建議、「国立の教員養成大学・学部の附属学校のあり方について」においては、大学と附属学校の連携が必要であるとして、「大学の研究と附属の実践との相互交流」「共同の組織による実践的教育研究の実施・推進」が提言されている。その提言にある「共同の組織」は、1996年に実施された附属学校校園長調査によれば、すでに設けているところが過半であるにもかかわらず、実質的な成果を上げるまでに至っていないことが指摘されている<sup>4)</sup>。

筆者は、この調査が実施された翌年に附属学校に赴任し、以後6年間勤めていたことになるが、その間も上記の問題は未だ試行錯誤の段階にあった。すでに四半世紀が経過している古くて新しいこうした問題の原因として挙げられることの一つに、附属学校側に「自分たちの授業、または児童生徒が、大学での理論仮説の検証材料としてしか扱われない」という不満が存在

#### 注

- 1) 本稿は、北海道教育大学旭川校におけるFD報告書における筆者のレポートを基にしている。
- 2) 大学を卒業してすぐに東京都の公立中学校2校に7年間勤めた後に、6年間を東京学芸大学附属竹早小学校に勤めた。
- 3) 大泉義一、西岡裕英、石塚佑理、松川理佳「附属中学校と大学による授業連携の実践—大学院授業科目・美術科教育学特論Ⅱの実践から—」北海道教育大学教育実践総合センター紀要第6号.2005年より抜粋（大泉執筆部分）
- 4) 国立大学協会教員養成特別委員会「国立大学附属学校の在り方・役割」1997年、pp.11～14

すること、逆に大学側に「附属学校は特殊環境にあるから、一般的な理論を構築する研究対象にはなりにくい」という見方の存在がある。こうした双方の見解は、当事者としての実感から来る根深いものであり、なかなか払拭しがたい状況であった。

そもそも、このような状況を生み出す背景には、共同研究を行う際に、それぞれの果たす役割が大きく影響している。例えば、附属学校の研究発表会では大学教員が「助言者」として位置付けられることが多い。そこでは、附属学校教員が教育実践者であると同時に主体的な実践研究者としての役割があるのに対して、助言者としての大学教員の役割は、あくまでも附属学校の実践研究に対する理論的視座の提供である。また別に、大学で開発された指導理論を附属学校で実践化するといった共同研究では、大学教員が主体的な研究者であるのに対して、附属学校教員は、「フィールドの提供」に限った受け身の姿勢であることも多い<sup>5)</sup>。

以上のことから、大学と附属学校の共同研究においては、大学教員と附属学校教員とが、それぞれの役割に主体性をもって臨むことが必要であることがわかる。同時にここにおいて、教育学研究で実践と理論が乖離しがちである原因の一つに、実践者と研究者の役割のあり様を挙げるができるだろう。

## (2) 附属学校の研究における実践と理論の関係から

よく言われることであるが、附属学校には今後の教育の行く末を見据えた先導的な研究が要請されている。筆者が附属学校の教員であったときにも、自分が実践者であると同時に研究者であることを自覚しつつ、日々の実践に当たっていたように記憶している。(これは極めて個人的な感覚である)そして事実、公開研究発表会にむけた学校研究に取り組み、その成果を研究発表会で公開し、参加者から意見をいただく、という研究に対する一定の責任をもっていた。

しかしながら同時に、筆者の勤めた附属学校における研究では、外部から提示される教育課題に応えるためというよりも、目の前の子どもたちのために、自分の日々の実践の質をより高めていこうとする目的を大切にして取り組んでいた。このことは、附属学校といえども公教育を行う教育機関であるがゆえに、日々の

実践に対して研鑽的な視点をもつことは、至極当然のことではある。しかしながら、かかる目的を附属学校としての研究の中心に据えた取り組みは、多くの附属学校が、同時期に注目されている教育課題に応えることを目的にして研究に取り組む中においては、特異な存在であった。そのため、研究発表会に参加する人たちも、そうした取り組みに賛同する人たちであり、その研究に関わる研究者(大学教員)も「助言者」としてではなく、日々の実践についてともに悩み考えていく「共同研究者」としての役割を担っていた。そしてそこでの研究者が、実践と理論の関係に対してもっているスタンスは、まずは「よい実践・実践の質の向上」が先あって、それを構成する理論、あるいは理論を構成する概念は、「そのずっと後で見えてくる」べきであるとするものであった。そうしたスタンスを端的にあらわすものとして、当時の共同研究者の一人であった奈須正裕が、わが国の授業研究のあり様をめぐって次のように述べていることを紹介しておこう。

『実践的にはともかく学問的にはどうか』などと問う人もある(もちろん、竹早にはそんな愚かな質問をする人はない)が、まさにそのような倒錯した学問観こそが、この国の実践を長年にわたって損なってきたのではないか。その挙句『研究に力を入れたから校内が荒れた』などという理不尽極まりないことがしばしば起こったのは、実に悲しいことである<sup>6)</sup>。

このように、筆者が附属学校で取り組んできた研究においても、実践と理論の関係が中心的な関心事として取り上げられていたことがわかる。

## (3) 教育学研究における実践と理論の関係に対する筆者の見解

それでは、教育学研究における実践と理論の関係に対する筆者なりの見解はどのようなものか。ここでは教育現場の教員による教育学研究、すなわち実践研究の視座からその関係について考えてみたい。

実践研究の発端は、実践者(教育現場の教員)の授業実践に関する経験(その多くは自分の実践に対する“不満”である)にあり、最終的に目指されることの一つに、実践者の授業改善がある。当然そこには、現在

5) 筆者の附属学校教員時代における実感、および当時の同僚との意見交流に基づく見解である。

6) 奈須正裕「実践を研究するとはどういうことだろう」東京学芸大学附属竹早小学校・幼稚園研究紀要 第19集『学びの場をひらく』.2003年.p.234

の教育を取り巻いている状況に対する分析や教授＝学習理論等の検討も含まれてくるが、中心となるのは、授業実践における臨床的な事実が蓄積されることによって得ることのできる知見を明らかにすることである。授業実践は途切れることなく日々行われるものであり、それはすなわち事例研究の蓄積による研究プロセスでもある。そのプロセスは、図1のように示すことができる。

つまり、中心となる研究方法は事例研究であり、その事例研究の問題を提起するための先行研究として理論研究を位置付けるとともに、事例研究を支えるための示唆を得るために理論研究を位置付けている。そのため、事例研究においては、[仮説設定－仮説検証]という直線的な思考を経るものではなく、事例の蓄積と、その蓄積の中で行われる[仮説生成－仮説検証－仮説生成]という循環的(スパイラル)な思考過程を経て、継続的に行われるものである。実践研究とは、そのようなスパイラルな研究の過程を踏む中で行われる営みであり、そうした意味では、ある研究で得られた知見が、より一般的な教育理論として最終的な問題の解決策となり得るためには、今後の実践研究を継続していくより他はない。

そうした事例研究としての研究方法は、近年注目されている質的研究法(qualitative research method)に関する論述から多くの示唆を得ることができよう。周知の通り、質的研究法とは、広義には歴史学なども含めた非計量的アプローチ全体を指す。今日では量的、実験的、実証的な研究手法とは異なる解釈学的手法、構成主義的手法、現象学的手法、自然主義的手法等の研究手法を統合した呼び名である。その特徴は、次の

通りである。

- ① 実験的研究状況を設定しない。
- ② 「現象に内在する意味」を見出すことを目的とする。
- ③ 研究者の主観を排さない。
- ④ 得られる資料を統合して検討する。

このように質的研究法では、事象の生じた文脈を重視し、事象そのものから意味を見出し、概念を構成し、知見や理論を得ることを目的として研究が行われる<sup>7)</sup>。この研究方法は、これまで主流であった量的研究法のもつ問題を克服するためにも注目されて久しい。質的研究法では、授業というものが複雑で流動的な存在であることを前提にしながらも、なお間主観的アプローチによってその中にある事象の意味を明らかにすることを志向する。つまり、そのようにして得られた知見は、量的研究のようにデータの定式的な分析の結果として得られるものではなく、データの検討を通して「浮かび上がってくる(emerge)」ものとされているのである。例えば「理論の浮上(theory emergence)」という言葉が使われることからわかるように、質的研究法とは、予め結果を想定して進む研究方法ではなく、絶えず仮説と検証を繰り返して進んでいくものなのである<sup>8)</sup>。

冒頭で述べた通り、筆者はながく実践者であると同時に研究者でもあった。その立場で行われる実践研究においては、上述したような質的研究法に基づいた事例研究と、そこから浮上してくる理論研究とを併用しながら研究仮説を含む学習指導案を作成し(「つくる」)、さらに実際に授業研究を行う(「つくる」)ことで仮説の検証と生成を繰り返すという、循環的思考の過程(「つくる」)を経ながら研究を進めてきたことに

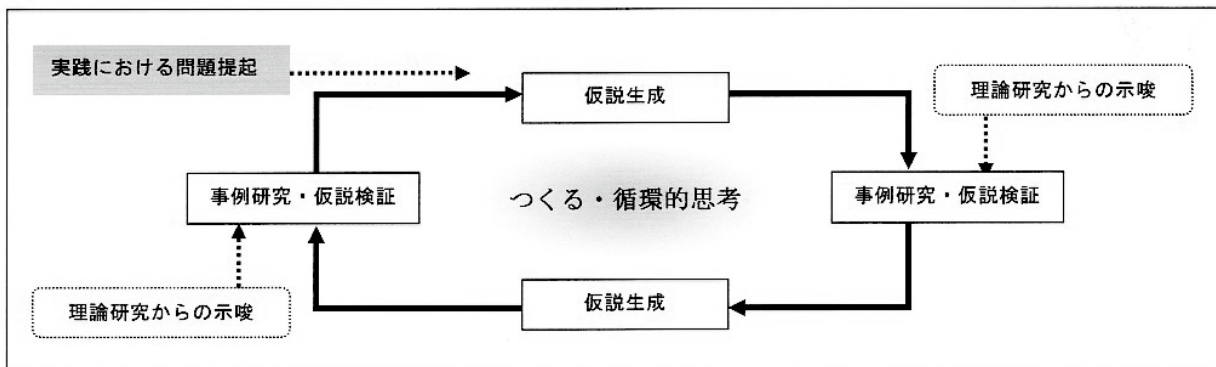


図1 実践研究のプロセス(筆者作成)

7) 平山満義 『質的研究法による授業研究—教育学/教育工学/心理学からのアプローチ—』北大路書房, 2001年, p.133

8) 同掲書, p.144

なる。この過程は、注釈を加えるまでもなく、「つくる」営みそのものなのである。

### 3 教育学研究と「つくる」こと

これまで見てきたように、授業実践を具体的に「つくる」という営みにおいては、そこで扱われる理論は、実践なくしては思考の土壌にあがってこなかったものである。こうした意味で、教育学研究における「つくる」営みとは、実践を「つくる」ことを意味すると同時に、そこで必要となる理論を見定める視座を「つくる」ことをも意味するのではなからうか。教育学研究においては、実践と理論とが相互作用的な価値を保ちながら、それぞれの内容が深められていくことが理想であると言えよう。先の奈須も、教育研究における理論と実践が旧来から対立図式でとらえられてきたことを本質的な過ちであると指摘し、理論と実践とでは記述の水準に大きな隔たりが存在することを認めながらも、両者の間には照応関係があるはずだとして、それらをなめらかに接続する中間的な概念として「実践原理」を算出することを提案している<sup>9)</sup>。

最も困難なのは、具体的にそれを「どう」実行するかである。筆者は、これまで述べてきた考えに基づいて教育学研究に取り組んできたつもりである。そしておぼろげながらではあるが、筆者なりにその方略の一端を見出しつつある。それは、筆者が研究者と実践者という両方の足場をしっかりとめ教育研究に取り組んでいくことである。実践の現場に立ち続けることで、そこで浮上してくる理論の萌芽を注意深く見出していく作業を実践者、研究者の双方で共有すること、そしてこのことが筆者の教育学研究者としてのアイデンティティとして重要な契機となるであろう。

### 4. 筆者による「つくる」取り組み

最後に、筆者が取り組んできた「つくる」ことを通じた研究活動を以下に紹介する。

#### ① 『造形ボランティア』の実践研究

ゼミナールの学生が、市内の児童センター等に対して造形教材を開発・提供し、ワークショップを実践するプロジェクトである。この成果を生かして教員養成における実践力育成プログラムの開発を行った<sup>10)</sup>。

#### ② 附属小学校と大学の連携による『アシスタント・ティーチャー・プロジェクト』

学生がアシスタント・ティーチャーとして附属小学校の授業設計および実践に参画するものである。このプロジェクトを通して、連携に必要な要件として、教員養成という大学のニーズと、個に応じた指導の実践という附属小学校のニーズを重ね合わせた「互酬性の原理」を提言した<sup>11)</sup>。

#### ③ 附属中学校と大学による授業連携の実践研究

附属中学校における授業研究を取り入れた大学院の演習プログラムを開発・実践し、連携のあり方について考察した<sup>12)</sup>。

#### ④ 教育実習直前の学生による附属小学校における授業実践研究

教育実習直前の学部3年生が、チームで〔教材研究―授業設計―授業実践―リフレクション〕に取り組むことで、教育実習に向けた実践的・系統的な学習を可能にする教員養成プログラムの開発を行った<sup>13)</sup>。

#### ⑤ 造形実験装置による巡回式ワークショップ・プログラムの開発研究

学生が、学校や地域、美術館などを巡回して造形ワークショップを実践するための教具装置群を創案・製作し、それらによって環境構成された実践プログラムを開発した。さらに実践を通して、造形ワークショップの教育的意義を子どもの視点から検討するとともに、子どもの造形活動の個別具体的な在り様に対する学生の理解を促し教員としての資質の向上を図るものである<sup>14)</sup>。

9) 奈須正裕「教育心理学と実践活動 つくりながら知る」日本教育心理学会誌『教育心理学年報・第41集』, 2001年, pp.175～176

10) 本研究は、平成15年度北海道教育大学チャレンジ・プロジェクトに採択され、その成果は当学の教員養成カリキュラムに反映された。

11) 泉大吾, 大泉義一「図画工作科における個に応じた学習指導に関する実践的研究―附属小学校と大学の連携によるアシスタント・ティーチャー・プロジェクト―」大学美術教育学会大学美術教育学会誌第37号, 2007年, pp.33～40

12) 大泉義一, 西岡裕英, 石塚佑理, 松川理佳 前掲

13) 本年度の授業科目「中等美術科教育法Ⅱa」において実施した。

14) 本研究は、科学研究費補助金の助成を受けて取り組んでいる。(研究課題番号: 21530920)