

退職記念講演会（講演抄録）

教育学研究と私

— 研究的実践家と実践的研究者として —

池 野 正 晴

The Path on My Own Research of Pedagogy
—As a Researching Practitioner and Practicing Researcher—

Ikeno Masaharu



1 はじめに

本日、ここに高崎経済大学経済学会主催による退職記念講演会を開催いただきましたことに対しまして、関係各位に心より感謝申し上げます。また、多数の学生やOB並びに教職員の皆さまにお集まりいただきまして、ありがとうございました。心より御礼申し上げます。

最近では、このような講演会をやられない先生方も見られ、久しぶりの記念講演会ということになると思います。折角の機会ですので、お受けさせていただきました。このような慣行は是非とも続けていただければと思います。ちなみに、ちょうど10年前は、6名のご退職の先生がおられ、2日間に分けてやっておられました。大勢の先生がおられたため、1日1時間ずつ3名の教授が続ける形で行われておりました。

最近の傾向として、このような講演会をやられない方が多いように思われますが、無

いことが続くと無くなる可能性もありますので、未永く続くことのためにも、折角の機会ですので、自信はありませんが、やらせていただきます。

お聴きいただきやすいようにするためにも、できるだけ体験をふり振り返りながらの「一人称」での講演をやらせていただこうと思います。

私の歩んできました教職生活及び研究生活を振り返りながら、私の教育学研究についてまとめてみたいと思います。

おかげさまで、私は、義務教育の学校現場に13年間、大学教育（本学）の現場に28年間と教師生活を続けてくることができました。大学では、うち、2年間は、附属高校の校長・特別顧問として高校教育も兼ねることもありました。

合計41年間の勤務になります。現場と研究機関との比率は、1：2となり、本学に2倍もお世話になったことになります。

もともと専門は、学校教育学であり、つねに現場目線で考えることが多かったです。

2 研究的実践家と実践的研究者として

研究領域は、教育人間学（教育哲学／教育思想）、教育課程論（カリキュラム論）、授業論（教育方法学）、教科教育学（特に、算数・数学教育学）です。

最近よく取り上げられるワードに、「省察的実践家（内省＜反省＞的实践家）」（reflective practitioner）があります。アメリカMITのドナルド・ショーンの言葉です。

「『行為の中で省察』するとき、その人は実践の文脈における研究者となる。」すでに確立している理論や技術のカテゴリーに単に頼るのではなく（技術的熟達者）、「行為の中の省察」を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するということです。プロとしての教師がプロたる所以は、そこにあるということです。

経験は、つねに新しいものであり、1つとして同じものはありません。理論的・技能的背景をもちながらも、その、つねに新しい事態に対処していくのが教師であり、専門職性が問われるところです。

この言葉を自分流に少し言い換えて、私は、「研究的実践家」という言葉を使っています。

実践から理論を生み出す意気込みがたいせつです。医学者の場合は、臨床からつかんだものを論文の形にするようですが、教師も同じような位置において考えるということです。また、研究者の方も、実践と理論をつなぎ、その実践をもとに、その実践から理論を生み出すことが重要です。研究者の側から見た場合、実践に歩みより、そこから理論化を試みる構えは、「実践的研究者」と言えると考えます。

これら両方の側面から、「授業の理論」を創ることが大事であり、私の場合、それをめざして歩んできたとも言えます。

本日は、私がこれまでに理論化してきたものの一端をお話させていただきたく思います。

3 教育人間学の問題設定との関連

現場での実践を、新たな経験として捉えることは、大学・大学院で研究してまいりました教育人間学ともつながるところがあります。

教育人間学（O.Fr.Bollnow）や哲学的人間学の問題設定でも、つねに新たな現象等が実体験・実経験として大事にされます。ある現象に対して、「〇〇（現象等）は、本質的に人間の生に属するものであり、生の中で意味のある、しかも必然的な機能を果たしているのではないか」と考え、考察します。教育における「危機的場面」や日々の授業も当てはまります。そして、それらの考察から、逆に、「その時、人間全体はどのように理解されるのか（あるいは、解釈され直されるのか）」まで考えていくところがあります。根本原理の「開かれた（未決の）問いの原理」とも連動している見方・考え方です。

4 実践研究の概要－拙著の目次を概観して－

配付資料は、私の、3冊の書籍からのコピーです。合計13ページ分をA4判で4ページにまとめました。最初の3ページは、拙著2冊の目次を縮小したものです。（池野（2009）、pp.4-8及び池野（2013）、pp.4-9）

研究的実践家と実践的研究者として、実践をまとめ、理論化しようとしてきたものです。最後のページの1枚は、そのなかでも、これまでに少しずつ修正し、現段階での理論化を試み、二次元表にまとめたものです。ちょうど1カ月前に出版したばかりのものです。（金本・赤井・池野・黒崎（2017）、p.45）

これまでに書いてきたもののなかから、いくつかをご紹介します。

5 人間モデルの教育観・子ども観

教育実践の方向を決定づけるものに、教育観、人間観（子ども観）があります。教育観、人間観により、教育実践の様相は大きく異なってきます。

まずは、教育や授業を行う根底にある前提をどのように考えてきたかということについてお話してみたいと思います。

どのように教育を考えるか、どのように子どもを捉えるか、その子どもたちにどのような資質・能力をつけようとするのかにより、めざす授業も変わってきます。

子ども観や教育観とも言うべき哲学的基礎・前提とも言うべきものです。

これまでの教育観、子ども観を捉え直すために、だいたい授業などでも、次のようなことを扱っています。

① 人間モデルの教育－第3の教育(1)－

※『新しい時代の授業づくり』（2009）、第I部第2章（資料p.1）
（村井（1976）を参照）

② 実存モデル・非連続的形式の教育－第3の教育(2)－

※①をより補完するために

③ 「新優生学」モデルからの挑戦状（※AIとも関連）

ここでは、授業論を根本から支える前提、つまり①の問題について、少し触れてみたいと思います。

これまでの子ども観・教育観は、モデル的な捉え方でいいますと、次のようになっています。

- 子ども観⇒子どもを白紙、粘土／善さ、植物／動物（原料）としてみる
- 教育観⇒手細工モデル／農耕モデル／飼育モデル・生産モデル（大量生産）

(1) 手細工モデルの教育観と粘土モデルの子ども観

(2) 農耕モデルの教育観と植物モデルの子ども観

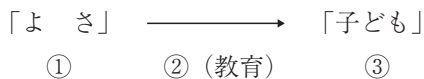
(3) 飼育（生産）モデルの教育観と動物（原料）モデルの子ども観

このような考え方から、現在のマスプロ（大量生産）教育も出てきています。

「果たしてこれでよいのでしょうか。」という問題です。

「よさ」を「子ども」に身につけさせたり、発現させたりするという見方に対して、次の三つのことが問題として浮上してきます。

「よさ」（①）の問題、「身につけさせる」（教育、右向き矢印の②）という問題、「子ども」（③）の捉え方の問題です。



① 子どもたちを「よく」しようとするかぎり、「よさ」があらかじめ知られていなければならないという、その考え方には、問題はないのか。

② その「よさ」を子どもたちに分からせたり身につけさせたりすることによって、子どもたちを「よく」することができるという、その考え方には、問題はないのか。

③ そもそも子どもたちというものを、単に外から「よさ」を受け入れなければならないだけであって、自分で「よさ」を求めているとか、求める能力を備えているとかとはま

まったく考えないという、その見方には、決定的な問題がありはしないか。

実は、子どもたちにも、新しい「よさ」を創り出す力があるのに、その子どもたちの力自体を発現させる前に、上から決められた「よさ」をメッキしたり、飼育を強いられたりしている間に、その力自体は傷つき、衰えさせられてしまっていると言えるのではないのでしょうか。

学校教育を通じて、子どもたちの中にもともと備わっている、「よく」なろうとする力自体が、「ナメクジに塩」状態にさせられているとも言えます。受験体制下での暗記・症状主義の教育を受けている間に、勉学の意欲や創造性が喪失していつてしまっている。一種の「燃え尽き症候群」とも言える状態です。

2008年にノーベル物理学賞を受賞された益川敏英さんも言うておられます。

本来みんながもっている好奇心が、選択式テストの受験体制ですさんでいる。教育汚染だ。

「よい」か「悪い」かということは、確かに人間の生活の根本にかかわる大問題であります。しかし、その「よし悪し」を決まったもののようになるところに、人間の誤りが生ずる。そうではなくて、どこまでもどこまでも「よさ」を探り求めながら生きる、それが本当の人間の本性であると考ええるものです。その限りににおいて、教育の上で切り捨ててよいものは一人もいないとも言えます。

したがって、子どものモデルを、粘土でも、植物でも、動物でもなく、それ以上のものに求めて考える必要があります。その子どもを観を、「人間モデル」と言い、それに見合う教育モデルを「援助（同行）モデル」として考えてみようとするものです。

子どもを「よさを求める」人間として見ることにより、それにふさわしい人間モデルの教育は、どう考えたらよいのかという根本の問題です。

6 問題解決型学習における多様な考えの生かし方・まとめ方

次は、教育実践の問題です。人間モデルの教育観のもとで、実際の授業づくりについてどのように取り組んできたかという問題です。

『自ら考えみんなで創り上げる算数学習』（2013）の第Ⅰ部第5章と第6章（資料p.2）に関するところです。「自ら考えみんなで創り上げる算数学習」は、単なるレディ・メイドの算数を教え込む学習ではなく、「算数を創る」（“Do Math”）問題解決型（的）学習と言います。

さて、皆さんは、そのような算数科の授業づくりに関して、「授業の過程」でいちばんむずかしいところはどこだと思いでしょうか。

私は、大きく、2つあると思います。子どもの活動を主体化させる二大要件とも言うべ

きものです。

- ① 問題の生成過程の改革
- ② 解法・解の発表・練り合い過程の改革

今回は、②に焦点づけて理論化してきた点についてお話します。
この点に関しましても、重要なところは、次の2点です。

- ① 算数科授業に見られる多様性の類型化－現段階では、2類型7タイプ－
- ② 練り合い・練り上げ指導の改善－多様な考えの検討のさせ方・4ステップ化－

(1) 多様性の類型化のタイプ－現段階では、2種類7タイプ－

追究問題に対して、子どもたちの反応はさまざまであります。結果として、多様な考えが出されてくることになります。

算数科では、そのような多様な考えをどのように扱い、まとめていくかがキーポイントとなります。

①に関してです。多様な考えの出方は、大きく分けると、次の2種類がありえます。

I 過程への着目

＊解決過程が複数考えられる場合＜過程こそ答えのケース＞

II 結果への着目

＊考察結果が複数考えられる場合＜答えが複数あるケース＞

1つは、計算方法を考える場面などで、「解決方法として考え出される多様な考え」（思考過程における多様性）の場合であり、もう1つは、九九表における数の並び方を観察・考察する場面などで、「考察の結果、さまざまな気づき・発見として生み出されてくる多様な考え」（思考結果における多様性）の場合です。

（九九表については、現場では、それを題材として、表のきまりの発見や総和を求めるいくつかの方法の発明・発見を通して、小学校から中学校までの内容を扱う実践も少し紹介しましたが、ここでは割愛。）

これまでの考察の結果、指導のねらいにより、多様な考えの扱い方・まとめ方は、前者に関しては4種類、後者に関しては3種類にまとめられます。

I 思考過程における多様性〔解法〕－思考過程への着目（思考過程・解法型）－

- ① 独立的な多様性（それぞれの考えの独自性を生かす）
- ② 序列化可能な多様性（それぞれの考えの効率性に着目して序列化する）

- ③ 統合化可能な多様性（それぞれの考えの共通性に着目して統合する）
- ④ 構造化可能な多様性（それぞれの考えの関連性に着目して分類・整理する）

II 思考結果における多様性〔解〕－思考結果への着目（思考結果・解答型）－

- ① 個別的な多様性（それぞれの考えの個別性を生かす）
- ② 統合による概念化可能な多様性（それぞれの考えの共通性に着目して統合し、概念化する）
- ③ 分類・整理による構造化・概念化可能な多様性（それぞれの考えの類似性に着目して分類・整理し、構造化・概念化する）

（※それぞれの具体例は、省略。池野（2013）を参照。）

I－① 独立的な多様性

数学的な考えとしては妥当であり、かつアイディアとして互いに関連が薄い、ないしは無関係であり、それぞれに同等な価値があると考えられる多様性

I－② 序列化可能な多様性

数学的な効率性の面から見て、それぞれの考えをいちばんよい考え、2番目によい考え、・・・、ねらいから見て望ましくない考え、というように、序列をつけることができる多様性

I－③ 統合化可能な多様性

共通性に着目することによって、一つの考えにまとめることができる多様性

I－④ 構造化可能な多様性

関連性に着目することによって、いくつかのグループにまとめることができる多様性

II－① 個別的な多様性

考察結果として個別的、羅列的に提示でき、一つひとつが意味をもっている多様性

II－② 統合化・概念化可能な多様性

考察結果（個別的な多様性）全体を相互に関連させて、それぞれの考えの共通性に着目して統合し、概念化することができる多様性

Ⅱ－③ 構造化・概念化可能な多様性

考察結果（個別的な多様性）全体を相互に関連させて、それぞれの考えの類似性に着目して分類・整理し、構造化・概念化することができる多様性

多様な考えを扱う時の観点は、独自性、効率性、共通性、関連性と個別性、類似性です。

多様な考えとはいえ、これまでの既習事項・既有経験から、本時での子どもたちの反応も大体のところは予想できるところです。したがって、事前に可能な範囲で予想しておき、対処の仕方を考え、どのような方向にまとめていくのかの構想をもっていることが重要です。

以上、7つの型について、Ⅰ（①～④）の場合は「思考過程・解法型」であり、Ⅱ（①～③）の場合は「思考結果・解答型」と言えます。

(2) 多様な考えの構造的なとらえ

これまで述べてきた多様な考えのまとめ方をまとめる（構造化する）と、現段階では、次の表のようになります。

| <div style="text-align: center;"> <div style="display: inline-block; transform: rotate(-45deg);">解法か 解決</div> <div style="display: inline-block; transform: rotate(45deg);">多様性の種類</div> </div> | 数学的な見方・考え方 | |
|---|---|---|
| | Ⅰ 思考過程・解法型 | Ⅱ 思考結果・解型 |
| ◇ 問題解決の方法 | | ◇ 問題づくり ◇ きまり・法則・秘密の発見 ◇ 帰納的な気づき・まとめ |
| ① 独立的・個別的な多様性 | ○ 独立的な多様性（Ⅰ－①） * 独自性を活かす | ○ 個別的な多様性（Ⅱ－①） * 個別性を活かす |
| ② 序列化可能な多様性 | ○ 個別的な多様性の序列化（Ⅰ－②） * 効率性に着目して序列化 | |
| ③ 統合化可能な多様性 | ○ 個別的な多様性の統合化（Ⅰ－③）（公式化など） * 共通性に着目して統合 | ○ 個別的な多様性の統合による概念化（Ⅱ－②） （定義・性質への気づき） * 共通性に着目して統合し、概念化 * 帰納的な気づき・まとめ |
| ④ 構造化可能な多様性 | ○ 個別的な多様性の構造化（Ⅰ－④） * 関連性に着目して分類・整理 | ○ 個別的な多様性の分類・整理による構造化・概念化（Ⅱ－③） （仲間分け、概念形成） * 類似性に着目して分類・整理し、構造化・概念化 |

多様な考えの、このような整理は、その「基本形」（理論化）として把握しておく上でも重要だと考えます。

(3) 練り合い・練り上げ指導の改善－多様な考えの検討のさせ方・4ステップ化－

次にたいせつなのは、多様な考えの練り合い・練り上げの指導です。

これまでの練り合い・練り上げ指導の問題点は、次の点にありました。

- 結果や結論が自分のものと異なるのでおかしい。
- その考え方は、面倒だからよくない。
- 前に発表された考えより劣るのでよくない。

というように、子どもたちが一生懸命に考えて来たアイデアがつぶされてしまうところにありました。一つひとつのアイデアが大事にされなければならないのに、それぞれのアイデアをよく理解しようとししないで、他との比較でつぶされてしまうのです。

ここで課題となるのが、次のことです。

- ① どのような解法（解）を出させ、それらをどのような態度で扱っていけばよいのか。
- ② それらの解法（解）をどのように検討させ、まとめていけばよいのか。

特に、I の、解法のレヴェルの場合、多様な解法を生かしていくためには、それらの検討をどのように進めるかということについて、よく考えておく必要があります。

個々の解法について子どもたちが問題にしてくるレヴェルは、個々に異なります。まとめると、大体、次の4つに分類できます。

- ア 解決のための着想（アイデア）に従うと解決（解）にいたるのかどうかというレヴェル（着想レヴェル）
- イ 着想が妥当だとすれば、その着想と解決過程（論理展開）とが整合しているかどうかのレヴェル（過程レヴェル）
- ウ 解法相互間で互いに関連・共通する解法はどれかのレヴェル（関連・共通レヴェル）
- エ 解法相互間で相対的に有効な解法はどれかのレヴェル（有効レヴェル）

解法における着想ないし解決過程（論理展開）の妥当性と解法の有効性とを、同じレヴェルの問題として区別することなく一緒にして（ごっちゃにして）検討させることをしないで、分けて進められるように配慮しなければなりません。個々の子どもの解法の着想

を生かした上で、よりよい解法に収束させていくステップをふむようにしたいものです。

① 妥当性の検討

ここでは、自力解決した1つ1つの考えについて、それが論理的に筋道立っているかどうかを検討する。もし、考えが論理的に矛盾していたり、結論の導き方が間違っていたりすると、その考えはその場で修正される。

② 関連性の検討

ここでは、論理的に筋道立っていることが確かめられた考え、あるいは検討により修正された考えを比較し、互いの考えの共通性や関連性、ないしは長弱（長所・弱点）・特徴（よさ）を検討する。

- ☐ 関連・並列化（独立的な扱い、それぞれの差異とよさ）
- ☐ 統合化（共通のアイデア）
- ☐ 構造化

③ 有効性の検討

ここでは、「簡潔さ」、「発展性」等の観点から、それぞれの考えのよさや不十分さを検討する。

- | | | | |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> 簡潔性 | <input type="radio"/> 明確性 | <input type="radio"/> 効率性 | <input type="radio"/> 発展性 |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|

④ 自己選択の段階

ここでは、それまでに検討したことを参考にしたり、提示された問題を解いたりして、最もよいと思う考えを自分なりに選択する。

まとめようとする多様性のタイプと練り合い・練り上げの仕方をまとめ、構造化すると、現段階では、次のようになると考えています。

| 比較・検討 | | I ①独立 | I ②序列 | I ③統合 | I ④構造 | II ①個別 | II ②③構造 |
|-------|------|---------------|---------------|----------|----------|--------|-----------------|
| 1 | 妥当性 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | 関連性 | ○ 長弱 特徴 | ○ 長弱 特徴 | ○ 統合化 | ○ 構造化 | △ | ○ 概念化 構造化 |
| 3 | 有効性 | / | ○ | / | ○ | / | / |
| 4 | 自己選択 | ○ | ○ | ○ | ○ | / | / |

このような分類や練り合い・練り上げの仕方については、他の教科等、特に、社会、国語、道徳や大学の授業等でも応用可能だと考えます。これを機会に、ご自分の研究教科などでも考えてみてほしいところです。

7 比較教育学的視点－フィンランドの教育を射程に入れて－

最近、比較研究の視点も取り入れています。

いくつかの国を射程に入っていますが、最近、特に、フィンランドを中心に実地調査に入っています。定点観測的な実地調査により、いろいろなことが分かってきました。

少し挙げると、次のようなことです。

- 日本の教育を見つめなおすことができる
(両者の長所・弱点がよく見える)
- コンピテンシー・ベースの学習の、両国に見られる差異
- 問題解決型の学習とゲーム学習（アクティブな活動）
- ゆったり、じっくりと取り組む活動
- 自己管理能力の高さ（遊ぶ子どもがいない）
- 一人も落ちこぼさないサポート・システム
- 基礎的プログラミング学習（アンプラグド）の様子

8 おわりに

今日は、OBで教師の方々も見られますが、教師は、目の前に、子どもや実践という宝の山があります。（子どもの事実、授業の事実等々）

また、それぞれの実践は、一つとして同じものではありません。

それぞれの実践について、学級通信等を通じて、実践記録を残し、自分で見つめたり、同僚との間で見方・解釈や対処の仕方について意見を交わし合ったりすることが重要です。そこから、新たな発見が生まれてきます。授業や子どもに対する深い見方・考え方につながり、教師としての力量を高めることにもなります。そこでの知見は、次の実践に

つながってきます。

私の場合も、特に現場にいる時には、できるだけ授業日数分（時に、それ以上）の学級通信を出し、冊子にまとめてきたものです。これらは、実践を振り返る時にもたいへん役に立ちました。

併せて、次のことも、たいせつにしたいものです。

- 自分の実践は、できるだけ文書や記録に残しておく。※個人情報には注意を！
- 自分の論文もたいせつに。一番使うのは、書いた本人自身です。

これらの実践をもとに、「学・問する」ことをたいせつにしたいものです。

- 「学・問する」⇔「問うて学び、学びて問う」
「問うことを学び、学ぶことを問う」
- 「学・考⇔創」（学び、考えるところに創造あり）
- 人間は、努力する限り、迷うものだ。（間違えるものだ。）
※Es irrt der Mensch, solang' er strebt!（ゲーテGoethe『ファウスト』より）
- 「創造」は、「迷い」（間違い）をごまかさずに見つめるところから始まる。
- チャレンジを恐れない。トライ&アプローチ（試行接近、逐次接近）の視点を！
（「トライ&エラー」ではなく）

そして、特に教師として、専門職（教師）の資質を高めるためには、「VSOP」をたいせつにし、自覚的に教師修業をしていくようにしたいものです。

V : Vitality
S : Speciality
O : Originality（+ 研究的でもある）
P : Personality

教師の力量は、経験年数にではなく、自覚的な教師修業をどれだけしたかにかかっているとも言えます。

ご静聴、どうもありがとうございました。

（平成30年1月24日 於：図書館ホール）

〔引用・参考文献〕

- (1) 拙著 (2013)『自ら考えみんなで創り上げる算数学習－新しい時代の授業づくりと授業研究－』（改訂第2版）、東洋館出版社
- (2) 拙著 (2009)『新しい時代の授業づくり』、東洋館出版社
- (3) 金本・赤井・池野・黒崎編著 (2017.12.25)『算数科 深い学びを実現させる理論と実践』、東洋館出版社
- (4) 村井実 (1976年)『教育学入門』（上・下）、講談社