

主題：一教育心理学者のあゆみと主題－社会との狭間で

梶 田 正 巳

I：はじめに

平成15年度（2003年）現在、名古屋大学では満63歳になった年度に、教育職にある者は停年退職を迎えることになっている。大学によって異なっているが、多くの国立大学では63歳から67歳の間に停年になる。この切れ目の時期に教育学部、正式には教育発達科学研究科では、かねてより研究科紀要である冊子に、自らを振り返って一文を表すことが宿題になってきた。暗黙裡の約束ではあるが、先輩諸先生が果たしてこられた伝統であった。

停年が近づくにつれて、どんな一文を表すべきか、先達の優れた成果をみるにつけ、困ったことになった、というのが正直な気持ちであった。そして、あれこれと試行錯誤するうちに、結局、標記のタイトルが示すように、大学院生の時代から数えて30年あまり、教育心理学者としてあゆんできたわが身を一つの事例として対象化し、できるかぎり突き放して、その間に取り組んだテーマ（主題）を分析することにしたのである。

一言で問題意識をまとめれば、次のようになる。

大学制度は大きな変わり目を迎えようとしている。平成16年度から国立大学は、独立行政法人に移管されるのである。奇しくも最後の国立大学教授として停年を終える一教育研究者は、どのような人生をたどっていたのか。その経過を特に公的な職業生活に焦点を当てて、できるかぎりありのままに主題を捉えて分析することは、何がしかの資料的価値はあるかも知れない。このように考えて、一教育心理学者のあゆみを眺めることにしたのである。

ところで、成人期における長年の職業生活、職務能力の形成・発達の分析、検討は、学問分野でいえば、発達心理学あるいは生涯学習論になるだろう。あるいはキャリア形成、キャリア発達などという専門的概念もあり、すでに職能発達や職能教育としても研究されている。したがって、こうした学問的視点で眺めることも可能なのである。

しかしながら、この一文は、そうした学問的枠組みを参考にはしているが、それに習って必ずしも書き表したのではない。昭和期から平成期にかけて、あるいは戦後間もなく学校教育を受け、教育研究者になった一国立大学教授の実像を、既存の枠組み、習慣、概念に囚われることなく自由に、しかしながら、リアリティーに即してできるだけ客観的、多面的に描くことをめざしたものである。それが個人研究史の資料以上に、どのような意味、価値をもっているかは、読者にゆだねる他はないであろう。

II：人生の括り方

研究者の30年、40年にわたる職業生活を描く方法論には、どのようなものがあるのか。それを考える一つのヒントは、学問領域では心理学や社会学、文化人類学などで使われている人間の成長・発達や暮らし方をとらえる探究方法である。どのような方法論が使われているのか検討してみると、大き

くは次の二つに分けられることが明らかになる。

卑近な言葉で表すと、第一は「名づける」という方法論である。長期にわたる人生をそのままに記述することは、平板になって捉えどころがない。いろいろな山や谷、濃淡を浮き彫りにすることが求められるのである。そこで研究者は、長い生涯のその時々の特徴に着目して、それを適切に表現する「名称」を与えようとした。発達心理学、生涯発達論、広くは心理学や教育学などでは、これが典型的、伝統的な方法論になってきた。

もう一つは「区切る」という考え方である。具体的にいえば、社会学、文化人類学では、人生という大きな流れの中に現れる特徴的、本質的なエピソード、イベントに注目したのである。そしてエピソード、イベントによって、人生をそこで切断し、前後の時期を分けてみる。ここで特徴的エピソード、出来事とは、学術用語でいえば「通過儀礼」と呼ばれている。通過儀礼を境にして、長い人生は前と後の本質的に異なった段階に区切られるのである（A. ジュネップ、1977）。

「名づける」と「区切る」という言葉で人生記述の方法論を説明したが、心理学者や教育関係者には実は周知の事柄で、専門的学術用語が通じやすい。「名づける」とは、心理学では、例えば「青年期」、「感覚運動的段階」、「口唇期」、「同一性 対 同一性拡散」、「前習慣的水準」などの表現に典型的に現れている。もちろん、このような人生の各時期の名称には、その背景として青年期理論、ピアジェの認識発達理論、フロイトのリビドー理論、エリクソンのアイデンティティ理論、コールバーグの道徳性発達理論などがあることは自明であろう。特徴を抽出して「名づける」ことは、研究者の見方・考え方、理論を浮きあがらせる格好の方法であった。

こうして人間の生涯やパーソナリティの側面を理論によって分析し、各時期の特徴を浮き彫りにする。誕生から死にいたる生涯は、さまざまな段階（stage）に分けられ、濃淡、節目がつくのである。しかしながら、どの発達段階論も明らかに一つの問題に直面する。すなわち、「名づける」という方法論は、時期のまん中あたりではもっともよく特徴を示すとしても、境目近くになるとあいまいになることである。

それに対して、「区切る」という方法論は、特定のエピソード、出来事の出現に着目する。例えば、「入園・入学式」、「卒業式」、「成人式」、「入社式」、「結婚式」、「退官記念会」などである。これらは「区切り」を象徴するエピソード、イベントである。これら事象、すなわち「通過儀礼」の役割は、エピソード、イベントの前後における人生のあり方を質的に変えるものである。

例えば、「成人式」を契機にして、子どもは大人に扱われるし、「結婚式」によって、独立して暮らしていた人が一緒に暮らすようになる。「結婚式」は専門的には「合体の儀式」と呼ばれているという（加藤秀俊、1995）。いずれにしても、「通過儀礼」を境にして、人生はその前後で質的に異なったものになっていく。特徴が切れ目付近であいまいになるという「名づける」方法論の欠陥が克服されている。

「名づける」、「区切る」という二つの異なった方法論をまとめて、人生を「くくる」方法と考えてきた。すでに述べたように、これらの方法論は、心理学や社会学、文化人類学の「理論」と融合して、大人の職業生活の分析、職能の変化・発達の過程に対して、効果的なツールとなりうるか否かは、実際のところ判然としない。人文・社会科学では、ツールはツールとして独立し、どこにも役に立つ普遍的方法になっているのではなく、それを活用する認識論と一体不可分になっていることが普通である。そこで以下では、社会人の職業生活の流れを「くくる」ための、さらに別の方法、基準を検討してみることにする。

Ⅲ：外部基準と内部基準

大人の職業生活をくくるに当たって、すぐに思いつく方法とは、「社会的身分、地位」に着目することである。大学教師なら、大学や学科、専攻などでの所属や、助手、講師、助教授、教授などという身分、地位である。そして実際、所属や身分、地位は、名刺にも肩書きとして印刷され、初めて会う他人を判断する有力な手がかりとして機能している。所属性や社会的地位、身分の移り変わりは、外から見て明確であり、切れ目がはっきりしているため、人生について語る時の重要な「外部基準」になっている。ちなみに、自分史、個人史なるものを著す時は、こうした基準によって人生をくくり、出来事をまとめることが多いのではないだろうか。

それに対して、内面から生まれたテーマ（主題）は非常に大きな働きをしている。明らかに職業生活を語る基幹的な物差しと考えなければならない。研究者、学者なら、生涯の間には追究したいさまざまな主題が次々に誕生するものである。こうした研究テーマは、必然的であれ偶発的であれ、外からの出来事がしばしば契機になっている。しかしながら、それが個人を動かすテーマ（主題）となるまでに育つには、彼の内面において、それ相応の大きな心的営みが存在するであろう。もう一つは、研究テーマの他に、いろいろな職務上の問題や悩みも人生を画する。職業上の活動が円滑に進まないことはだれにもあることなのである。これら内面の出来事、主題、問題を、職業生活をくくる「内部基準」とすることもできよう。

ところで、所属性や地位、身分などという外部基準は定義は容易であるが、内部基準はきわめてあいまいなことが問題になる。いつからはじまっていつ終わるのか、明確には規定できないことも多い。こうした問題にもかかわらず、職業生活は内面の営みに支えられて可能になるので、そのあいまい性をも含みながら、考察の対象にしなければならない。一教育心理学者の職業生活を示すに当たって、以上二つの外部、内部基準を参考にしてまとめることにしたい。

Ⅳ：事例分析

以下では筆者自身の学習、研究活動に結びついたデータを中心に述べることにする。なお、細かい研究業績や職歴などは、後の資料を参考にすることもできる。図－1には、教育心理学者をめざして勉強をはじめた大学院学生の頃、満年齢では25歳から、名古屋大学停年退官時の満63歳までの38年間における（1）所属性、身分・社会的地位（図右側）の変化と（2）主題（テーマ）（図左側）の出現状況を相互に関係づけて表したものである。時代の背景としては、わが国の高度成長期のまっただ中であった昭和41年（1966）からはじまって、平成16年春（2004）にいたる期間であった。

図－1の右側には、所属性、身分・社会的地位を単純化するために、大学院生、大学助手・講師、助教授、教授に分けて表している。その間に、所属性、身分・地位に関連する若干の情報をもつけ加えた。また図の左側には、筆者がこの30数年をこえる間に関心を持った主題（テーマ）を大きく7つに分けてまとめている。これらの主題（テーマ）は小テーマではなく、どれも包括的な大テーマになっている。主題がさらにどんな小テーマを含んでいるかは、別の図－2で主題ごとに示すことにした。また、いつ頃から主題（テーマ）が内面で起きたのかを、太い矢印と細い矢印で示した。太さは関係の強さを示すものとしよう。

1) 大学院生の時期

大学院生の時期は満25歳から31歳にわたる6年間であった。この期間には五つの主題がかかわって

主題：一教育心理学者のあゆみと主題—社会との狭間で

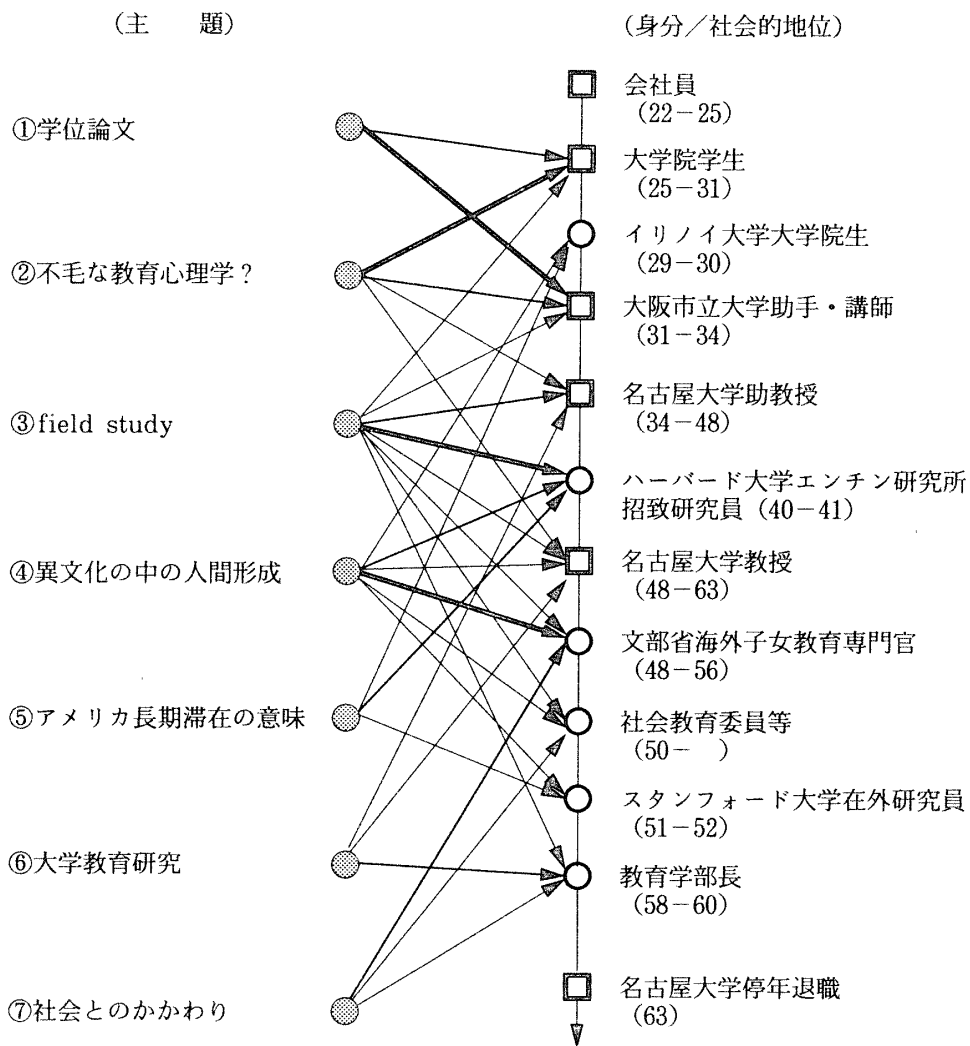
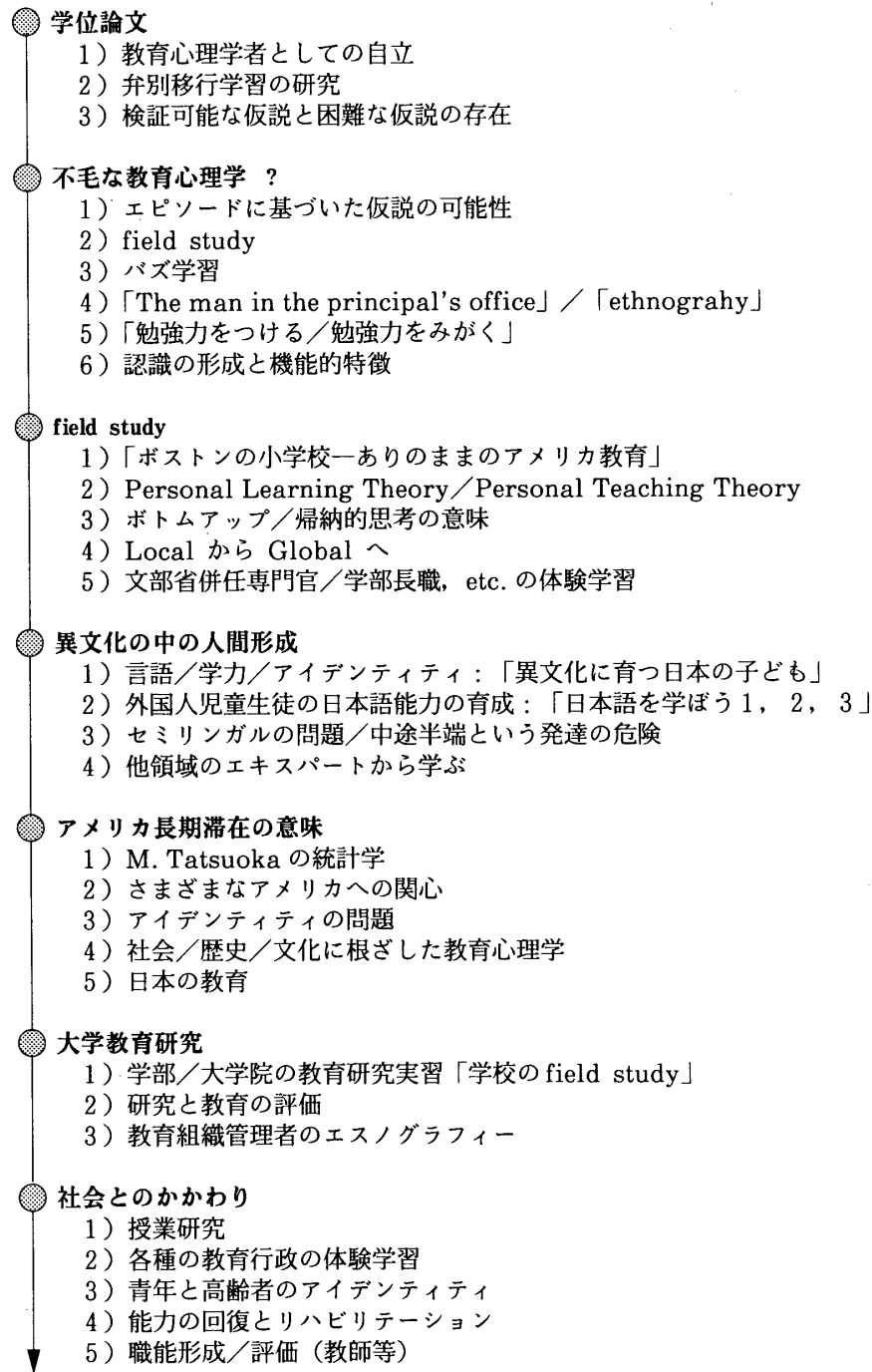


図-1：七つの主題—教育心理学者のあゆみ

いるが、それを説明する前に先立つ「会社員の時期」を簡単に締めくくらねばならない。満22歳で大学を終え、満25歳までの3年間勤めた会社員（松下電器産業株式会社）の期間とは、どのような特徴があったのか。端的に言えば、目前の仕事に取り組みながら、その後の人生をいかにおくるべきか、自問自答した時期とまとめられる。この「問い」がどこから誕生したかは明確である。目の前の職務に大きな不満があったというのではない。当時、もっとも気にかかったのは、直接・間接にかかわった職場の先輩、上司の姿が、自分の人生の未来図を垣間見ているように受けとめられたことである。そこから30代から50代をどう生きるか、という「人生の問い」が生まれていた。

今日の内容でいうと、アイデンティティの追求が、現実社会とのかかわりの中で浮上したということである。別の言葉で簡単にいうと、自らの個性、自分らしさをより追求できる生き方、具体的には社会的な仕事とはいったい何か、ということであった。すなわち、未来図が会社員でないとすると、その他の何になるかという選択であり、当時頭の中に思い浮かんだもっとも現実的な解答とは教職であった。そして結局、大学の先輩や指導教官であった塩田芳久教授の示唆などによって、大学院に進学することになったのである。

主題：一教育心理学者のあゆみと主題－社会との狭間で



図－2：主題の分析
主 題 / 小主題

(1) 主題：「不毛な教育心理学？」

大学院生期の主題（テーマ）には、太い矢印が一つ細い矢印が四つある。主題は①学位論文、②不毛な教育心理学？、③フィールド・スタディー、④異文化の中の人間形成、⑤アメリカ長期滞在の意味であった。中でも大きなテーマは①学位論文、②不毛な教育心理学？、の二つであった。時間の経過に従って述べてみると、大学院入学当初に襲った最大のショックは、「教育心理学は教育実践に対して不毛ではないか？」という依田新・東京大学教育学部教授の発言に触れたことである。「教育心理学の不毛性」という主題は、その後しばしば学会の主要なテーマになって、シンポジウムなどでは

多くの研究者から教育心理学の問題として姿を変えて繰り返し指摘され続けてきた。

これから研究者として一人立ちしようと、教育心理学を勉強しはじめた駆け出しにとっては、まさしく晴天の霹靂であった。学校や教育に対して教育心理学はそれほど頼りないのか、学問として自立していないのではないのか、という強い疑念を抱かせることになった。その後今日まで、「不毛な教育心理学？」という主題（テーマ）は、30数年にもわたる筆者の研究者生活の通奏低音になって響き続けた、といっても過言ではない。とはいえ、悲観に終始したというのではなかった。

学会の動向とは正反対に、大きな力、希望を与えたものは、指導教官であった塩田芳久教授の身近な働きである。塩田芳久教授は「バズ学習」という教授理論の創始者であり、学校教育界では昭和30年代から50年代にかけて、わが国の北から南まで多くの教師を惹きつける存在であった。塩田芳久教授の主催になる「バズ学習」全国大会に参加すると、その熱気がひしひしと伝わってくる。教育心理学者への期待は大きく、決して不毛ではない、確かな寄与を果たしていたのである。いく度もこの大会に参加しながら、明らかに一つの光明を見出していたことも確かであった。すなわち、「不毛な教育心理学？」という当初の主題（テーマ）は、挑戦すべきテーマに転換していたし、「追究すべき」豊かな脈にかわっていたことも間違いはない。

（2）主題：「学位論文」

「博士学位論文」という主題（テーマ）は大学院生の後期、30歳少し前に自分自身のテーマとして登場している。今日の大学院生なら大学院前期課程に入学するや、5年後の博士学位論文を自覚することは普通ではないだろうか。しかし、時代は異なっていたのである。昭和40年代初期には、名古屋大学教育学部において、課程内教育学博士は大橋正夫教授（教育心理学系）ただ一人であった。こうした状況の中で、当時の大学院生には、博士学位は容易には取得できない高嶺の花と受けとめられていたのは当然であろう。

しかしながら、筆者には少し別の条件が加わっていた。というのは、イリノイ大学大学院にフルブライト大学院留学生として1年間在籍している間に、Ph.Dは研究者の登竜門であることを強く印象づけられたのである。加えて、イリノイ大学大学院心理学部には、日本から留学した先輩心理学者諸氏のPh.D論文が図書館に収蔵され、それを閲覧していたことも、博士学位の具体的イメージを形成するのに大いに役立ったと思われる。アメリカにおける博士学位のイメージは、いずれ日本のものになると考えていた。いずれにしても、わが国では昭和40年代、「博士学位とは一人前の研究者を示すライセンスである」という見方は理解されてはいたが、実質的に大学の学位審査過程において十分に機能するまでにはいたっていなかった。

（3）その他のテーマ

その他の主題（テーマ）は、まとめると「フィールド・スタディー」、「アメリカ長期滞在の意味」、「異文化の中の人間形成」の三つのテーマがかかわってくる。いずれも後期になって大きな意味を持つ主題であった。その芽がこの時期にあったのである。

その一つ「アメリカ長期滞在の意味」を「異文化の中の人間形成」と関係づけて表してみよう。大学院博士課程2年の時、フルブライト大学院留学生試験を受けて、幸い次年度にイリノイ大学大学院に留学することになった。フルブライト同期生では、その後、東京大学法学部教授になった故嶋武彦氏らとも一緒に、テキサス大学オースチン校の集中夏期合宿に参加したのである。なぜアメリカへの留学かその主な理由は、何といても常日頃読んでいる論文が圧倒的に英語で書かれていたために、現地で勉強することを思い立ったということである。もう一つは、当時、わが国で活躍していた先輩心理学者にはアメリカ留学経験者が目立っていたことである。しかも、イリノイ大学大学院で勉強し

ていた人が多かったのである。

イリノイ大学大学院においてもっとも大きな影響を受けたのは、M・タツオカ教授から統計学を習ったことである。英語に大きなハンディーを持つ外国人留学生が、アメリカ人学生と成績面で一人前に太刀打ちできるのは数学的領域に限られると直観したのである。そこで、まだマスターしていなかった線形代数学、統計学、実験計画法、多変量解析法などを集中的に勉強することになった。週2回の講義があって、2週間に1回は小テストがある。アメリカ人大学院生には負けられない、久しぶりの試験勉強を体験したものであった。後年、海外帰国子女教育専門官を併任した折、アメリカの学校に学ぶ日本の子どもが、同様に算数・数学のできることを確かめたことがある。イリノイ大学での学習体験は、海外子女の成績とも符合していて、異文化の中の学力形成を分析する貴重なエピソードになっていた。

大学院留学の影響は心理学にとどまるものではない。当時は1ドル360円の時代、埋めることも困難な日米較差がすべての面で厳然として存在し、それをひしひしと感じさせられた。こうした気持ちや思いが、日本や自己の理解を促す「鏡」となり、非常に大きな機能を果たすことを自覚するのは、さらに後のことである。当時はこえがたい壁に立ち向かって、自分や内面の日本文化をどう再構築するか、それを考えることが精一杯だったと思われる。まさしく社会的・文化的・歴史的な文脈の中における自己や日本文化へのアイデンティティーの「問い」が起きていた。異文化の中に入ってはじめて、実感として深刻に自分の問題として受けとめられたということである。それが後になって、文部省・海外子女教育専門官を併任し、個人の内面的課題にとどまらず、「異文化の中の人間形成」という普遍的な主題（テーマ）を扱う職務にまで発展するとは、当時は想像することさえもできなかった。

2) 助手・講師の時期

(1) 主題：「学位論文」と「不毛な教育心理学？」

大阪市立大学文学部講師として在職していた昭和49年春に取得した学位論文題目は「弁別移行学習の実験的研究—新しい仮説の試み」であった。心理学の基本的見方・ものの考え方、方法論に習熟するには、当時は好都合な研究課題であったと思われる。心理学では仮説が注目されると、多くの研究者から多様な反応を受け、次々に異なった仮説、対立する理論が提唱されるものである。当時、多くの人が関心をもった Kendler の言語媒介仮説の実験に対して、本研究では別の仮説を提唱して実証的に分析したのである。

結局、Kendler の実験課題は、Piaget に典型的な論理的思考の発達からも説明できることを示したのである。この仮説検証論文は、その後、日本教育心理学会・城戸奨励賞の対象になったり、わが国の Psychological Research に書いた論文が、その後アメリカの Annual Review にも引用されて、当時は一つの仮説としても認められていた。ちなみに、数年後に故柴田幸一氏が筆者の仮説を発展させ、同じく日本教育心理学会・城戸奨励賞を受けていることをも考え合わせると、決して価値のない見方ではなかったと思われる。

筆者の仮説構築、論文作成のプロセスは、相撲世界にたとえると、下手が上手力士の胸をかりて練習を重ね、実力を増していく光景に似ているだろう。相手がはっきりしているから、取り組みやすいのである。初心者の時代は、学問研究においても、この手を使って実力を鍛え、創造性を発揮するのは非常に効果的ではないかと思われる。こう表現すると、胸をかりない、自分から内発するケースとはいったい何か、という疑問も生まれる。この「問い」に対する筆者の答えは、フィールド・スタディーなどの現場で巡りあう斬新なエピソードの中にあると考えている。

学位論文の中では大きな問題にも突き当たっていた。研究課題が教育心理学者としての自立を促す実力鍛錬の方法としては適切であったとしても、「不毛な教育心理学研究？」にとどまらないか、という刃が突きつけられていたのである。“科学的研究として一石を投じる、今は教育心理学の土台を築いている時期である、いずれは貢献するはずだ”，という理屈は、頭の上では理解できても、実感することはできなかった。これが納得できる人もいるが、できない人もある。学位論文が完成すると、次の研究課題は何になるべきか、同じテーマを追究し続けるべきか、という基本的疑問が必然的に発生したのである。大学院生駆け出しの時代に出会った「教育心理学を不毛にしない研究活動とは何か、その研究方法とはいかなるものか」という主題（テーマ）に改めて立ち向かうことになった。すぐに答えの出る疑問ではない。その答えと巡り会うために、試行錯誤の末に、学校や教育を「フィールド・スタディー」をすることになっていった。

（2）主題：フィールド・スタディー

大阪市立大学文学部時代のフィールド・スタディーは、大阪市立の夜間中学に見学に出かけたことと、塩田芳久教授主催の「バズ学習研究大会」に参加したことである。夜間中学のフィールド・スタディーでは、生野区の学校を学部学生と一緒に参加観察した。その時の衝撃的なエピソードは今も決して忘れることができない。買い物の数の扱いは簡単にできるが、3桁の積み算には非常に困難を感じていた大人の例である。いろいろな買い物をして、1万円や5千円からお釣りをもらう引き算には間違えることがないのに、なぜ3桁の積み算に答えがなかなか出せないのか。いまだもって妥当な仮説、理論を構築することができないでいる。人間の内面にある認識は、期待するほど普遍的、一般的性質を備えていない、学んだ文脈にしばられている、学力転移は幻想ではないか、認識は離散している、という強い思いを抱くようになった。

もう一つのフィールド・スタディーは、塩田芳久教授主催の「バズ学習」に参加して、実にさまざまな学校に伺ったことであった。教育目標論でいえば、バズ学習はるか昔から認知的目標と情緒・態度的目標という二つの目標を掲げて、クラスや学校の中の協同活動を通して、同時に実現することをめざしてきた。協同学習で他人に教える（説明する）ことは学ぶことを深めることも実証していたのである。塩田教授は、質問紙や観察法、テストなどの教育心理学的手法を駆使して効果を測定し、現実的に授業改善を進めていたのである。K. レビンの Action Research をまさしく地で行く実践研究であった。こうした活動の中で、自分らしい胸をかりない研究テーマをいかに見つけるかが、主題になっていた。フィールド・スタディーという方法論以外に先が見えているわけではない、霧のかかった状態が学位取得後の30代半ばであった。第一ラウンドを学位論文までとすると、次の第二ラウンドに突入しはじめていたともいえる。

3) 助教授の時期

（1）主題：「フィールド・スタディー」と「不毛な教育心理学？」

昭和50年4月には名古屋大学教育学部に着任した。満34歳を少しこした歳であったが、今から見ると、その後の5、6年が次の研究テーマを模索する期間になっていた。研究における問題意識ははっきりしていた。不毛ではない教育心理学を考えることと、自分の内から発する次の研究課題とは何か、ということである。しかしながら、なかなか気に入ったテーマに出会うことができない、満足のゆく研究主題が見出せないのである。34、35歳から40歳頃まで、あれこれと手を染めてはいるが、自分自身でさえ気に入った成果が現れていなかった。後から考えれば、第二ラウンドのはじまりであった。当時、学部には錚々たる先生が内外で活躍しておられ、敬意の気持ちをもって仰いでいたことを思い

出す。

研究の焦点は定まらなかったが、フィールド・スタディーは個人でも授業でも継続していた。塩田芳久教授の「バズ学習」の実践研究に参加したり、普段、経験することの少ない地域の学校に出かけて、学部学生とフィールド・スタディーすることも続けていた。そしてほのかに「芽」が見えてきたのが、ハーバード大学エンチン研究所の招致研究員になり、1年あまりマサチューセッツ州に滞在していた時であった。学位からはすでに5年あまりも経過していた。

エンチン研究所における表の目標は、学位論文の仮説をアメリカの研究者と交流することであったが、それ以上に重要な別の目標には、論文や書籍などに登場するアメリカの学校や学校の中の児童・生徒の実態を実地にフィールド・スタディーすることであった。当時の研究所長であり、日本研究者でもあったA.クレイグさんは、アメリカの公教育は優れているとは思わない、と自嘲的に語りながら、日本人の目で見ると何か発見があるかも知れない、と関心を持ってくれた。

ボストン界隈の学校をフィールド・スタディーしながら、自分自身の内面で確かになってきたことがある。一つは当然のことながら、日本でフィールド・スタディーした体験がかけがえのない下敷きになっている、と自覚したことである。国内での体験がなかったら、アメリカの学校のフィールド・スタディーは進展しなかっただろう。前の体験がいつ後の経験につながるかわかるものではない。知らないうちに支えていることが多いのである。

もう一つは心理学には囚われないということがあった。心理学系の方法論には、概して厳密な実証主義の伝統があり、それに縛られると、視野がせまくなって面白いテーマを見逃すことがある。としたら、可能なかぎり広くトータルに迫ろうとするフィールド・スタディーでは、どのように成果を示すのがよいかを考えることになった。結局、厳密な実証研究で占められている学会誌は無理で別の道を探ること、つまり、いっきに本を書く以外にはないことを悟るようになった。

アメリカの学校のフィールド・スタディーは、招致いただいたハーバード大学エンチン研究所へのお返しのつもりで、「ボストンの小学校—ありのままのアメリカ教育」(有斐閣、昭和58年)を著すことにつながった。フィールド・スタディーは、文字通りトータルな活動であったので、自分では予期しないさまざまな成果をもたらしていた。その第一は、培われた関心がいつの間にか教育心理学はもちろんのこと、学校や教育の垣根さえもこえてしまったことである。一例をあげれば、ボストン郊外にあるタウンの地方自治を眺めていて、内外の地方自治のありのままの姿を描いてみたいと思ったこともあった。これは今でも興味をそそるテーマになっている。

もう一つは、人間的かわりが研究者の世界にとどまらなくなったこと。すなわち、資源という一観点だけから考えても、人は本や論文には代えられない「最大の知的資産」、**「学習や創造性への最も大きな資源」**、多くの人を知っているということは巨大な**「ライブラリー」**を備えている以上のものである、などということを実感したことである。もう一つ**「ボストンの小学校—ありのままのアメリカ教育」**を書いて特記したいのは、本書ができる限り事実に密着して表すという意味で、トップダウンに特定の概念でくくり、筋を通すという編成にはなっていないことである。ボトムアップに記述したという特徴があるといえるかも知れない。今振り返れば、こうした書き方をマスターする上で貴重な経験を得ていたと思われる。

学校のフィールド・スタディーでは、さまざまな出来事、エピソードに遭遇する。そしてその途のエキスパートを含めていろいろな人々から体験談を伺っていた。それぞれの個人の学習や教育についての信念を受けとめることが、要の仕事になっていたのである。その時、ふと頭に浮かんだのが、学習や指導の**「パーソナル・セオリー」**という言葉であった。学び教えている一人ひとりには、個人レ

ベルの学習理論 (personal learning theory), 個人レベルの指導理論 (personal teaching theory) があるのではないかと、「問い」のものの見方であった。

教育心理学の扱う学習理論や指導理論は、いうまでもなく、普遍的、一般的な科学的理論をめざしているが、われわれの内面にはもう一つ別の理論があるに違いない。それを人間は勉強や指導という個人的な体験から帰納するであろう。経験から帰納されるのは「メタ認知」である。しかも、意識するか否かはさておき、大人も子どもも、学習や指導の多様なパーソナル・セオリーを抱いて、勉強し教えている。こう考えると、学校やクラスとは個人的な理論と、教育科学が生産する科学的理論が交流するプラザと定義できるだろう。personal theory は、scientific theory とわれわれの内面、あるいは学校というプラザにおいて、どのようにかかわるのか。このような発想から教育論を展開することを思いついたのであった。「不毛な教育心理学？」という主題(テーマ)をこえるヒントが、ここにあるかも知れない、と気づいたのは40代にはいつてからのことであった。

「授業を支える学習指導論—Personal Learning and Teaching Theory」(金子書房)を著したのは昭和61年、年齢にして満45歳になっていた。本書の帯びに、教育心理学者として著名なお茶の水女子大学学長であった故波多野完治先生が、おもしろい一読に値する、と推薦の言葉を書いてくださったことは、筆者には思いもかけない幸運なできごとであった。

博士学位論文は実験的方法を用いて実証的研究を進めてきたが、今度は多変量解析法を使った計量的方法によってパーソナル・セオリーを捉え、その構造をプロフィールとして示したのである。その後発展したテーマは、著書の中の一部や学会誌や大学紀要などに公刊している。personal learning theory, personal teaching theory という二つの概念を基軸にして筋を通したこの本は、前著の「ボストンの小学校—ありのままのアメリカ教育」(有斐閣, 昭和58年)がボトムアップに書きあげているのに対して、逆にトップダウンないしは演繹的にまとめたところに大きな特徴があるといえるかも知れない。

本書を自分の内面で捉えると、どのような位置づけになるのだろうか。「不毛な教育心理学？」という厳しい問いかけに直面したのは、駆け出しの大学院学生の時であった。それから20年の歳月をへて、学習あるいは指導という領域に焦点をあてて挑戦し、自分なりに創造した一つの回答が他ならない本書になった。自分の内面から真に発した「問い」に答えているという意味で、ようやくもう一つの博士学位論文を書きあげることができた、というのが脱稿した折の実感であった。それは今も変わっていない。

(2) 主題：「アメリカ長期滞在の意味」と「異文化の中の間人形成」

ハーバード大学エンチン研究所での滞在は、キャンパスの中で勉強にあけ暮れたイリノイ大学・大学院生当時とは質的にまったく異なったものになった。10年あまりがたって、世界における日本の位置も相対的に大きくなっていったのである。時あたかも日米自動車マサツのまっただ中、ハーバード大学のあるケンブリッジ市の街角には、日本製小型自動車が目立つようになっていた。80年代初頭のレーガン大統領による共和党の時代から90年代にかけて、日本製自動車の席卷によって、アメリカは日本の教育に大きな関心を向けるようになっていた。

ボストン郊外にある豊かな田舎町に通い、学校のフィールド・スタディーを進めていた筆者は、否応なく、体験的にも学問的にも、教育における日米間の比較に関心を引き寄せられるようになっていた。具体的には、学校をフィールド・スタディーする中で、いろいろな質問が寄せられ、アメリカ人教師たちに、日本の教育を説明しなければならないことが多くなったということである。自分は教育心理学者だから日本の教育は知らない、と逃げるわけにはいかない。日本の教育にとどまらない、時

には日本文化のすべてを肩に荷うようになった。大学の中だけで研究していたら、研究者や大学院生と交わることに終始し、学ぶこともそこに収斂していたであろう。外に出たために、専門領域をこえてさまざまな人々に会ったことが、その契機になっていた。

いろいろな「問いかけ」があった。そのいくつかを掲げてみると、まずは日本語である。いわく「日本語は平仮名、カタカナ、漢字を学ぶ。日本語は非常に特異で勉強することが困難な言葉ではないか」。こうした質問には、英語に対して日本語は〇〇の特徴があり素敵な言葉である、と説得できなければならない。自分の言語に対する確信が求められるのである。

非常に厳しい見方に遭遇したこともある。いわく「第二次世界大戦によって、アメリカはアジアを日本の侵略から解放した」というのである。アメリカの社会科、アメリカ史の教科書は、明らかにこの立場で一貫して著されている。しかも「真珠湾を奇襲攻撃し、当時のアメリカ人は日本人は卑怯であると感じていた」とも書かれている。侵略者の日本人と解放者、アメリカ人という対比や、宣戦布告もしないフェアでない日本人という捉え方に納得できるのかどうか、が問われていた。

第二次世界大戦に関しては実にいろいろある。今日、個人的非難はないとしても、ジャーナリズムに目を通して見ると、中国系、韓国系アメリカ人からは、日本人のアジア地域への侵略や植民地化が、しばしば論難されている。国内で暮らす時には出会うことの少ない、日本人のアイデンティティー問題に直面することになったのが、80年代初頭のアメリカ滞在であった。奇しくも主題「異文化の中の人間形成」を地で行くことになったということである。

(3) 主題：「社会とのかかわり」

助教授時代における「社会とのかかわり」は、大きくは三つにまとめられる。一つは外の社会の一つである学校や教育委員会との関係である。教育学部において、小・中学校の現場における現職教育研究に助言者、共同研究者として参加したことや、地域の教育委員会が主催する教師対象の研修活動に講師として招かれたことなどである。学校の現職教育とは、広くは「授業研究」に相当するものである。指導目標の設定、授業の展開、指導の結果の評価などトータルにわたっている。教育研修ではその時々でテーマは異なっている。必ずしも筆者の専門的テーマでないこともあったが、教育心理学者としてどのように取り組み考えたか、ということを経験にしていた。こうした活動には、次のバズ学習の体験が大きな貢献をした、

第二は恩師であった塩田芳久教授の「バズ学習」の実践研究に参加したことも特記しなければならない。先に述べたようにバズ学習は、昭和30年代から50年代後半にかけて、全国各地の学校で推進され、地域の教育にさまざまな影響を与えてきた。その一端を担うことで、実践研究のリアリティーに触れたことは、言葉では表すことのできない意味があった。いずれにしても、学校や教育委員会とのかかわりは、主題の「フィールド・スタディー」そのものであり、その後の研究やものの見方・考え方に非常に大きな貢献をしている。ちなみに、児童・生徒や大学生、大学院生、つまり学ぶ人の立場から見た学校や教育の現実、リアリティーの一面、氷山の一角に過ぎないことを痛いほどに悟ることになった。

社会的かかわりの第三は各種教育関係雑誌や新聞などにさまざまな小論、連載記事などを書いたことをあげることができるかも知れない。特に20回、50回、70回という多数回にわたって、新聞に連載寄稿をしたことは、個人としては書く力を向上させる上で顕著な効果があったと思われる。

例えば、教育関係雑誌の読者は、教師や教育委員会関係者、保護者であり、すでに問題意識が強い関心を持っているのである。しかしながら、新聞はさまざまな読者層を含んでいる。学術論文を執筆する調子で書いては手にとってもらえない。目にとまる工夫をすることが基本になるので

ある。どのように書くのがよいのか導いた結論とは、結局、具体的なエピソードを中心に筋を構成することであった。理屈を述べるにしても、その前に卑近なエピソードがあると、自分のこととして容易に受けとめてもらえる。体験に照らして同化しやすいのである。反対に、理屈が先にくると、それが何につながるのか、読者が自力で発見しなければよく分ったという感覚は起きない、ということである。

4) 教授の時期

(1) 主題：「異文化の中の人間形成」

昭和63年4月、教授に昇任したのと同時に、身分に変化が起きたのは、文部省教育助成局・海外子女教育課の海外子女教育専門官（文部事務官）を併任したことである。それ以降まる8年間、海外帰国子女教育に関する研究と教育が仕事の一部になった。それ以前は文部省の建物にさえ入ったことはなかったが、4階の海外子女教育課の中には併任専門官用の机が用意され、足しげく通うことが日常になった。

なぜ一教育心理学者が文部事務官として席を置くことになったのか、本人には何の心当たりもなかった。しかし、4月に赴任の挨拶に伺って知ったのは、拙著「ボストンの小学校－ありのままのアメリカ教育」（有斐閣）に切っ掛けがあったことであった。当時の課長・中西釦治氏、専門官・大島有史氏、課長補佐・奥井保正氏が拙著を読まれ、海外帰国子女教育に貢献できる人と判断されたということであった。ハーバード大学エンチン研究所でお世話になった御礼にと著した本が、次の主題への道を、本人も知らぬ間に用意していたのである。

主題「異文化の中の人間形成」は、もう一つの主題「アメリカ長期滞在の意味」でも述べた通り、これまでは研究課題というよりも、むしろ自分自身の内面の問題にとどまっていた。しかも、まったくといってよいほど準備はなかったし、わずかの研究者を知るだけで、ほとんど未開拓の領域ではないかと感じられた。いずれにしても、海外子女教育の専門官を勤めるということは、「異文化の中の人間形成」を研究テーマとして対象化し、分析・検討することを意味していた。

ちなみに心理学では、80年代に入って多くの人に注目され、次第にポピュラーになったのが、「文化が人間形成に及ぼす影響」であり、広くは文化心理学として体系化する試みも現れていた。しかしながら、筆者には、学術的研究にとどまることなく、実践的研究として目の前の青少年にとって意味あるものを追究する、発信するということが、非常に魅力的な挑戦として映っていた。それは、「不毛な教育心理学？」を脱する道にも通じていた。責任は重いが、日本語教育の専門家、故藤田正春氏と一緒に仕事をはじめたのである。

8年間の専門官の仕事を分けてみると、第一は毎年400人にもものぼる派遣教員の事前研修である。海外の全日制日本人学校をはじめ補習授業校には、1200人以上にもなる日本人教員が3年を任期に派遣されていて、渡航に先立ち、筑波にある教員研修センターにおいて合宿研修活動が行われている。今日まで講師として継続して研修に加わっている。その他の研修では、日本国内における帰国子女教育担当の教員を対象にした研修事業もあり、ここにも講師、助言者として加わってきた。

第二は海外にある日本人学校、補習授業校を訪問して、学習指導をはじめ全般の相談にのることであった。あるいは世界の各地域ごとに毎年開催される日本人学校、補習授業校の校長・事務局長など責任者の打ち合わせ会議に、関係者として参加することであった。アメリカ、アジア、ヨーロッパにある日本人学校、補習授業校を訪問するとともに、現地の学校などへも訪問調査をしたこともあった。

第三は外国人児童・生徒のための日本語指導資料（教科書）の作成であった。平成2年6月に

「出入国管理及び難民認定法」が改正され、特に中南米の日系人が容易に就労できることになった。その結果、急激に日本語を話せない児童・生徒が、公立学校に就学しはじめたのである。学校や教師はコミュニケーションのできない子どもを前にパニックになった。90年代のはじめの頃である。大人や大学院留学生ではない児童・生徒のために、日本語教育のテキストと指導書が早急に必要になったのである。そのテキスト開発に携わり、「にほんごをまなぼう」、「日本語を学ぼう2」、「日本語を学ぼう3」の三部作を4年間の間に完成させた。

テキストの作成ははじめての経験であり、非常に多くのことを学ぶことになった。例えば、日本の子どもの各科目の教科書に限定しても、どのような日本語の語彙がどの程度の頻度で現れているか、などの基本的データベースさえ、どこにも存在していないのである。また国語の教師が必ずしも、外国人児童・生徒の日本語指導のもっとも優れた指導者ではないことも明らかになった。彼らは言葉の指導者ではあるが、高い程度に日本語を扱える日本の子どもが対象になっている。言語を対象化した経験があるために、むしろ英語教師が相応しいことも浮き彫りになった。

第四は、もちろん担当課所管の各種研究協力者会議に課の一員として参加し、答申作成や施策実現の行政活動に加わったことがある。新しい答申が形成、実施されるプロセスを内部から身近に見聞して、国における文教行政の進行過程の全体像をつぶさに知ることができたと考えている。

第五は、専門官を併任して教育関係者以外の人々としばしば接触したことである。海外に在住する日本人駐在員、現地企業の日本人経営者たちは、直接に日本人学校や補習授業校の管理・運営者として携わっているので、しばしば交流することになった。青少年の人間形成にとどまることなく、異文化の中に暮らす大人の人格形成について、さまざまなエピソードを見聞したのである。そうした体験を個人内にとどめることなく、関係者への恩返しのため著したのが拙著「異文化に育つ日本の子ども－アメリカの学校文化のなかで」(中公新書)であった。

本書の主人公たちは、アメリカの中で暮らす日本の子どもたちである。しかしながら、もちろん共通点はあるが、アジアやヨーロッパにおいては、また別の明らかに異なったストーリーを創造できるであろう。それを確信したのである。ちなみに、みごとな「物語」として書きあげたのが女流作家、山崎豊子氏の大作「大地の子」なのである。これも非常に重要な資料的価値をもっている。

(2) 主題：「フィールド・スタディー」と「不毛な教育心理学？」

主題「異文化の中での人間形成」は、二つの意味で、フィールド・スタディーに密接につながっている。一つは海外の日本人学校、補習授業校あるいは現地学校のフィールド・スタディーをしたことであり、もう一つは8年間の文部省・併任専門官職が、担当課の職務を通して、図らずも国の行政活動の全般を内側から身近に仄聞するようになったことである。後者は意図したものではなかったが、これも一つの体験学習、フィールド・スタディーといえるであろう。

大学院生の駆け出しの時代に、衝撃的な出会いとなった主題「不毛な教育心理学？」は、研究や考え方の方法論としては、フィールド・スタディーに収斂していった。具体的には、フィールドの中でさまざまなエピソードに出会い、その幸運な経験を核にして帰納的に考えることであった。これは明らかに二つの条件によって成否が決まるであろう。

すなわち、一つは考える力であり、もう一つはエピソードそのものの質である。前者は研究者の内面に備わった思考能力によるが、後者はまさしく「幸運」に恵まれることが決定的である。この二つが並存した時、研究はめざましく発展するのではないだろうか。

ともあれ、フィールド・スタディーという方法論、取り組み方はあくまでも方法論に過ぎない、と筆者は捉えている。すなわち、目的、目標、研究内容に対しては、「道具」という位置に甘んずるので

ある。肝心なのは、フィールド・スタディーでいったい何を発見したか考え出したか、という内容、結果なのである。

長年、心理学にかかわって少し不思議に感じるのは、方法論が必要以上に語られ、多くの関心と呼ぶことであった。方法論に関する書籍が非常に数多く出版されている。とはいえ、いかなる方法、道具もそれ自体として普遍的というよりは、何を生み出すかという問題意識こそ、その中心にあることを知るべきであろう。方法論を軽視すべきではないが、何を見つけたか見つけたいか、という中身こそ問題にしなければならない。

助教授の時代に見つけたものは、「パーソナル・セオリー」であり、「ありのままのアメリカ教育」を一つのケースによって、トータルに描く試みであった。「ボストンの小学校—ありのままのアメリカ教育」(有斐閣)は、一般の教育心理学者の興味・関心をこえたものであったが、思わぬ人々から評価を受けた。例えば、アメリカのタウンの教育行政過程を描いた部分は、教育行政の専門家から好意的な反応を受けることができたし、個人としてもさらに発展して、徹底的にローカルに固執し、ローカルをトータルに描くという関心を開拓することができた。つまり、ローカルに徹すれば、そこからグローバルが見えるということである。

フィールド・スタディーはエピソードに注目し、それに基づいて考えをすすめる、仮説・理論を構成する、という研究の進め方になる。こうしたアプローチに対しては、ボトムアップとか帰納的発想法という捉え方もあるだろう。エピソードをストーリーと置きかえれば、ストーリーに準拠して構成する論文、著書、講義や話題の組み立て方ということになる。かつてブルナー (Bruner, J. S.) は、「二つの思考様式 (Two modes of thought)」というエッセイの中で、人間の思考表現の方法、すなわち発想法には、科学論文に特徴的な論説文 (paper mode) のスタイルと、小説に典型的な物語文 (story mode) のスタイルという二つがある、と指摘したことがあった。ストーリーはそれ自体として多くの人々にとって興味深いものなのである。そしてストーリーは内面に同化しやすい。

この類型をかりれば、エピソード、ストーリーに準拠して構成する論説文、書籍、講義、話し方は、二つの発想をミックスしたものだといえるかも知れない。その書籍における筆者の具体的所産としては、「勉強力をつける—認識心理学の発想」(ちくま新書)、「勉強力をみがく—エキスパートへのみち」(ちくま新書)の二つになる。結局、20代の頃からテーマとなってきた「不毛な教育心理学？」という筆者の問題意識は、一つはこれらの著書の書き方に集約されるかも知れない。大学で使われている教育心理学のテキストなどと読み比べると、その特徴が確かめられるであろう。

(3) 主題：「大学教育研究」

主題「大学教育研究」を強く意識したのは、学生や大学院生を対象にした「学校のフィールド・スタディー」(2単位)という教育研究実習であった。高等教育になればなるほど、勉強は言葉、概念、記号に頼る傾向が顕著になってくる。抽象的概念ばかりが頭につまって、それで試験はできても、本当にわかることから、ますます遠ざかっていく。そのために試みたのが、体験学習を重視するフィールド・スタディーであった。昭和50年から平成15年度の今日までまる29年間、毎年異なった学校をフィールド・スタディーしたのである。

そして、途中から教育学科教育内容講座の友人、安彦忠彦教授が参加され、二人で共同して教育研究実習を進めることになった。フィールド・スタディーはまさしく抽象でなく、かぎりなく具象に接して体験的に勉強しようというものである。29年間のフィールドはさまざま、各地の公立小・中・高等学校、国内にあるインターナショナル・スクール、各種学校、夜間中学などであった。外国こそ訪問しなかったが、南は九州から北は福島県まで、地域文化の異なる多様な場所でフィールド・スタ

ディーし、毎回、報告書を刊行した。この経験は自分自身にとってもっとも大きな財産になったと考えている。

第二のテーマは学部、大学院の教育についてである。筆者が体験したアメリカのイリノイ大学大学院、ハーバード大学、スタンフォード大学に比べると、われわれの勝っているカリキュラムもあるが、明らかに問題のあるものもあった。アメリカの大学に比べても、明らかに優れているカリキュラムとは、学部教育心理学系の「課題研究」のカリキュラム、通称は第5実験である。3年生が各自テーマを設けて個人研究を進める研究演習は、非常に優れたカリキュラムであり、ここではじめて教育心理学の研究というものを体得するのである。大学院課程にもそれ相当するものが必要であろう。

しかしながら、その他には問題もある。例えば、計量的分析や統計的解析の講義・実習は、教育学を学ぼうが、教育心理学、臨床心理学を専攻しようが、基礎知識としては不可欠であり、そもそも学部、大学院学生の共通基礎カリキュラムとなるべきなのである。また、歴史的資料や基本的文献を読解する実習も早期に体験しておく必要がある。さらには教育学や心理学に関連するフィールドから学ぶカリキュラムも系統的に整備されねばならない。直すべきポイントは、学科、専攻、研究領域、思想の壁を乗り越え克服することではないかと痛感した。

次の教育研究のテーマは大学における研究評価にかかわったことである。いろいろなレベルの研究評価を体験した。教育学部の自己評価報告書の作成、(財)日本学術振興会所管の科学研究費補助金に応募した研究の審査、大学評価学位授与機構による国立大学研究者の研究活動の評価、COE形成の研究評価などが代表的なものであった。端的に言って、創造的思考が試される研究活動については、研究者個人としての見方・考え方はいろいろあっても、その成果について客観妥当な評価をすることは、至難の技だと痛感した。要するに、評判を集めることをこえることができないということである。学校や大学、大学院における教育や指導の評価なら、達成すべきゴールはおおむね定まっているので、客観的に迫ることは決して不可能ではない。教育の評価はできるのである。

しかしながら、創造的思考がメインテーマになる研究では、あらかじめゴールを定義すること自体がむずかしい。特に基礎研究や理論的研究では、どこから何が生まれるか前もってわからないので、大きな困難が伴っている。開発研究のように暫定的目標が定義できるものでも、未知の要因、条件がまったくないとはいえないし、どこから新しい芽が生まれないとも限らないのである。こう考えると、研究評価は非常に困難にして、かつ微妙なテーマであり、その評価結果が研究者コミュニティを大きく左右するだけに、「両刃の剣」となることは避けられない。

ちなみに、筆者の研究については、教育心理学の研究領域にとどまるものもあるが、むしろ教育学とみなされる研究業績もある。博士学位論文を完成させる頃までは、教育心理学を強く自覚していたけれども、それ以降は必ずしも〇〇学を頭の中に定義していたのではなかった。「不毛な学問」といわれないようにすることが、終始、内面にあったことである。いうまでもなく、教育心理学、心理学は実証科学であるが、この性格に囚われると、窮屈なフォーマル・ドレスをいつも着ることになる。形式や形が重んじられる洋服を着ていると、だれもがカジュアルも着て、新しい冒険を試みたくなるだろう。

論文の形式、評価の尺度がわかりやすい学会誌論文を次々に生産することは、学位論文を書いた研究者なら、それほどむずかしいことではない。まして論文の基本になる「問い」を、フィールドではなく、学会コミュニティや既存論文から見出して進めることは、容易ではないだろうか。フォーマル・ドレスは窮屈だが、慣れれば決して着こなすことは困難ではないのである。こう考えると、いわゆる学会誌論文の積みあげで、研究業績を評価することは、フォーマル・ドレスだけで似合い不似合いを

判断するのに近く、大きな歪みを伴うであろう。人はさまざまに暮らしている。時と場合を考えて、いろいろ着こなせば多様な個性を生きることができる。

教育研究のテーマの中で、50代後半に突然に主題となったのは、大学、学部の管理運営であった。これは学部長職に随伴して生まれた。すなわち、管理職体験が大学や学部の研究、教育、運営に対して客観的に眺める視点と機会を提供することになった。平成11年度、12年度の2年間に、学部長として取り組んだ学部・研究科に関連する主な課題を簡単にまとめると次のようになる。1) 大学院重点化による教育発達科学研究科の設置、2) 学部附属学校の併設型・中高一貫教育校化、3) 発達心理精神科学教育研究センター設置の準備作業、4) 教育学部創立50周年記念事業の遂行(記念行事・基金・記念誌発行)、などであった。

以上は大学や教育界という外の動向に伴って起きたテーマであるが、その他に学部・研究科にはいくつかの問題が残っていた。すなわち、学部の内発的テーマとしてあったのは、5) 月2回ある定例教授会数の削減、6) 30以上にものぼる各種委員会の削減・統合、7) IT時代を迎えて、e-mailによる学部内連絡体制の推進、8) 学部内措置での「中等教育研究センター」のスタート、9) 英文による研究紀要の創刊(Journal of Education and Human Development)などであった。こうした学部内外の問題解決のために、多くの方々の協力・支援を受けたことには感謝を表す適切な言葉を見つけることができない。

ところで、2年間の管理職体験は教育管理者としての思いがけないフィールド・スタディーになり、ここにもわが国では忘れられている興味深い研究テーマのあることに思っていたのである。すなわち、教育の文化人類学的研究において、アメリカでもっとも大きな影響力を与えたといわれるウォルコット(Walcott, H. F.)著「The man in the principal's office—An Ethnography」の向こうを張って、教育管理者の教育文化誌をいつしか上梓したいものだ、と夢想するようになったことである。

当時、考えたことの一つ二つを書いてみる。

わが国の教育管理者には、特有の行動様式があるということである。例えば、学長は自分の大学内の職務はむろんのこと、それをこえて非常に多くの外部の仕事に従事している。文部科学省や国立大学協会というまでもなく、さまざまな大学関係の中での仕事、地域の学識経験者としての役割、責任を数え切れないほど担っているのである。学部長も同様で、学部内の仕事は第一であるが、学部をこえて、大学内の実に多様な職務、責任を担っている。小・中・高等学校の校長も同様である。守備範囲は校内の他に、都道府県や市町村の教育委員会の職務、地域の教科研究や研究課題の推進、コミュニティの教育責任者としてさまざまな人々とのかわりがある。結論的にいえば、日本の教育管理者は、組織内部の役割に踏みとどまることは不可能で、時にはそれ以上の責任、役割、職務を果たしている。表現を換えれば、教育管理者は相互依存した大きな教育システムの中の一員として機能を担っているということである。有能な教育管理者になればなるほど、瞬間風速としては外部の役割が7、8割をこえることも稀ではないだろう。

もう一つは、教育管理者は明らかに組織のリーダー、責任者であり、そのあり方について考えさせられることが多い。端的に言えば、絶対判断をすべきテーマは何であり、相対判断でよいものは何かということが、たえず問われているのである。多くの事柄はそれが前より少しでも進歩し、全体的に見てプラスであれば、遂行することは望ましいであろう。行政の意思決定、判断には、この相対判断によることが多いであろう。つまり、行政判断は相対評価の思考様式が圧倒的であると思われる。そして、関係者がこの思考様式で一致すれば、当然に妥協の余地が生まれ、組織の運営は困難ではないことになる。

しかしながら、絶対判断の入りこむ余地が、決してないではない。管理者にも関係者の側にも、絶対判断はしばしばありうるし、時には大切になる。否、絶対判断によって人は信頼をつなぎとめている。この場合は非常にむずかしいことになる。双方に妥協の余地は少ないので、いっきに跳びこえるか跳ばないかの二つに一つしか残されない。まさしくリーダー、責任者の気力が試される局面である。管理者の資質が問われるのはこの時である。そんな時に皆の「まとめ役」や、衆知を集める「足し算」に腐心するのであれば、管理者、責任者としては思考停止の状態に陥ってしまうであろう。時には対決も恐れぬ決断が不可欠になる所以である。

(4) 主題：「社会とのかかわり」

助教授時代の「社会とのかかわり」に比べると、教育界の多様な組織やその関係者にいろいろなつながりが生まれた。人間的かかわりは非常に大きな知的資源、資産になったと思われる。学生や大学院生諸君には、素晴らしい人々とのかかわりは、素敵な図書館を備えている以上の財産である、と語ったことがある。

ところで公的機関との関係では、文部省や都道府県・市町村教育委員会、学校や大学とのかかわりがある。文部省関連では1) 教育助成局・海外子女教育課の併任専門官(文部事務官)、2) 大臣官房・政策課所管で臨時教育審議会答申の一つ「国際的に開かれた学校に関する特別調査研究委員会」委員長、3) 学術国際局所管の「外国人教育に関する調査研究委員会」委員長、4) 教育課程審議会委員、5) 文化庁・国語課所管の「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議」委員などが主なものである。

都道府県・市町村関係では、6) 愛知県教育委員会・義務教育問題研究協議会委員、7) 愛知県知事部局・企画振興部企画課所管の「愛知の教育を考える懇談会」副座長、8) 名古屋市教育委員会・社会教育委員並びに委員長、9) 名古屋市・青少年問題協議会副会長、10) 愛知県教育委員会・教員評価制度調査研究会議委員長、11) 東海市教育委員会・生涯学習大学委員長、12) 豊田市教育委員会・教育行政計画審議会委員長などが主なものである。

その他としては、13) 国立学校財務センター運営委員、14) 大学評価学位授与機構・研究評価専門委員(教育学系)、15) (財)日本学術振興会所管の科学研究費補助金審査委員とCOE研究計画評価の委員、16) 財大幸財団・育英学芸奨学生選考委員など。学会関係では、17) 日本心理学会理事、18) 日本教育心理学会理事、19) 日本教師学会会長、20) 東海心理学会会長などを勤めてきた。これらの社会的役割を担って、本当に寄与できたか否かについては内心忸怩たるものがあるが、その評価については、関係者にゆだねる他はないであろうと思われる。

社会との関係で一番多いのは、何ととっても学校、大学、教師、教育委員会との関係であった。北は北海道から南は九州まで、いろいろな地域を訪問して、シンポジウムや教育フォーラム、研修などに参加して、人々と交流し、話をしたことである。ある時の山形市では、文部省主催の「中高一貫教育のシンポジウム」に講師として参加したことがあった。朝食をとっていた時のエピソードである、テーブルの向かい側に東洋人が話し合っている。しかし、耳にはいる二人の会話は、何一つ理解できない。日本語の単語が捉えられないし、中国語、韓国語でもなさそうである。いったいどの国から来た人かと想像していた。食事を終えて、どこからですかと話しかけたら、驚いたことに、青森県だと日本語で返ってきたのである。会話がまったく日本語とは思えなかった、と話したら大笑いになった。実に衝撃的な言語体験で、こういうバイリンガルもあるのだと悟ったことである。さまざまな人々との出会いは、それ自体が興味津々のドラマであるし、思いがけない知的刺激を授けてくれる大切な機会である、と貴重に感じられた。

社会とのかかわりは関心を広げ、学ぶことや研究に大きく貢献した。数え切れないエピソードの中から、さらに一つ二つ取りあげると、社会教育委員として「生涯学習」に従事したことがある。学校や大学の「教えること・学ぶこと」を追究することがメインテーマでありながら、ある時突然に海外帰国子女教育がテーマとなったように、生涯学習にも関心を抱くようになった。この背景には、二つの町の社会教育委員になったことがある。10年あまりの間に、生涯教育、生涯学習の施策形成・推進の現場を委員として垣間見たのである。

名古屋市教育委員会の社会教育委員を仰せつかったのは、名古屋大学名誉教授・江藤恭二先生の導きに負うところが非常に大きい。簡にして要たる先生の運営はまことにみごとであった。各種の会議やフォーラム、シンポジウムなどに参加するうちに、生涯発達や、特に成人期後期のアイデンティティー形成、あるいは高齢者のリハビリテーション、介護活動などに対して関心を向けるようになった。こうした活動によってヒントを得たのが、「勉強力をみがく－エキスパートへのみち」(ちくま新書)の中で描いた一つの仮説、「マスターした実力に忘却はない」、「一見、使えないと思われる実力も再学習、復習、追体験によって、容易に取り戻すことができる」という生涯発達に大切な見方・考え方であった。

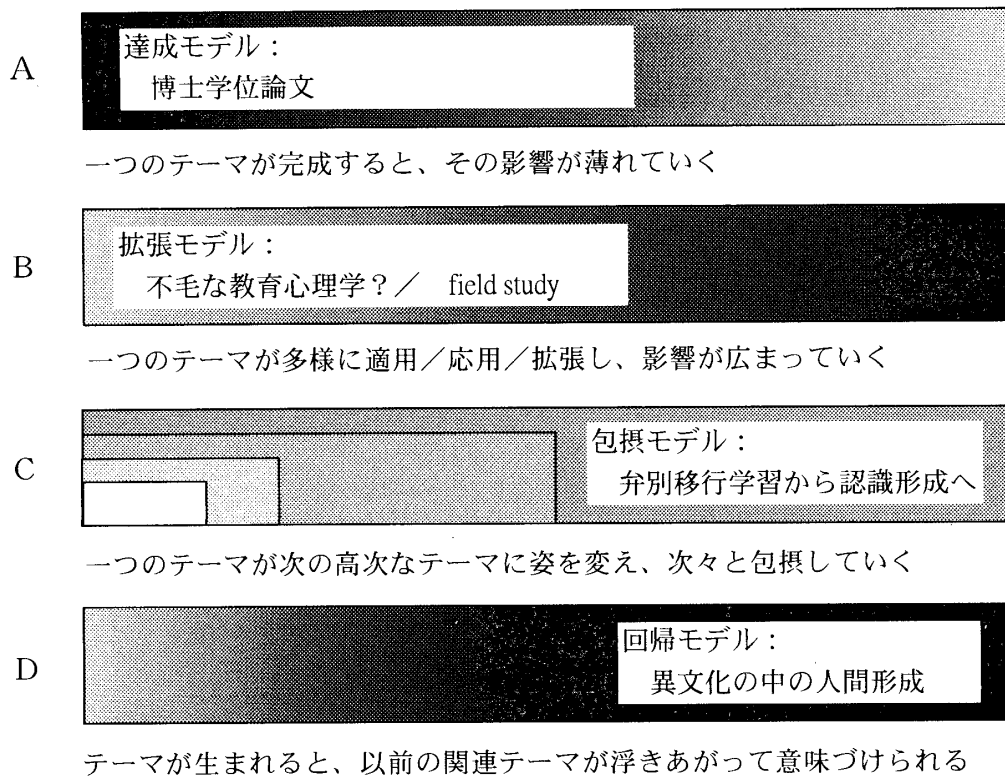
もう一つは全国各地の学校を訪問し、フィールド・スタディーする間に、教師の職能形成、キャリア発達、基本的課題であるにもかかわらず、教育研究者も教育管理者も十分には取り組んでこなかったことに気づいたことである。そのために、文部省・科学研究費補助金の支援を受けて、教師の担任異動や人事異動について追究することになった。調査研究で明らかになったのは、初任者教師にはじまって校長に終わる「単線型キャリア」では、40代、50代になるほど教師コミュニティに問題をはらむことであった。すなわち、社会的地位の面で教師の間の優勝劣敗が明確になり、管理職にならない教師の職務意欲を低下させるのである。特に女性教師の多くが管理職から疎外されている、という問題が根強く残っているのである。

そこで提言したのは、シングル・トラックではなく、「ダブル・トラック」にすることであった。すなわち、管理職に向かうトラックとエキスパート教師になるトラックを併設し、本人の将来への期待や職務能力の発達に応じて処遇することを提案したのであった。ダブル・トラックは、給与体系の是正を必然的に伴うので、直ちに実現することは容易ではないが、基本的テーマとして改善すべき主題であると思われた。なお、このテーマと関連して、現在、教員評価制度調査研究会が愛知県において進行しており、その委員長として教員の職務評価のあり方を提言することになっている。法令ないしは条例の改正にまで踏みこむ抜本的是正が行われるか否かは、結局は、行政の最高責任者の意思決定をまたなければならぬと考えられる。

V：まとめに当たって：影響過程のモデル化

大学院学生の時代にはじまり、大学停年退官をもって一区切りとすると、その間に取り組んだ上記の主題(テーマ)は、研究者の職業生活の中身そのものであり、その変遷は職能にかかわる生涯発達過程になるであろう。それでは主題の発達ないしは変化の過程は、どのようにまとめられるのだろうか。抽象的にくくると、どのようなタイプに落ち着くのか。それを仮に四つのモデルとして構成し、図-3として象徴的に描くとしよう。

第一のモデルは「達成モデル」である。主題を目標に掲げて追究し、それが完成すれば終わりとなる一連の過程に相当する。問題意識が生まれて主題として設定され、それが成就されるまでの一連の変化は、「達成モデル」として特徴づけることができる。それに対して、次の「拡張モデル」は、主



図－3：モデルと機能

題があちこちに転用されて、扇のように広がっていくのである。すなわち、時間の経過とともに次第に主題の意味が変化して、例えば類推などによっていろいろな対象に適用されていく。この「拡張モデル」は、細かくみれば、「達成モデル」をその一部分に含んでいるとも考えられる。一つの目標が完成すると、次に関係する目標が現れて、今度はそれがなすべき課題になり、次々と広がっていくのである。

第三は「包摂モデル」としよう。これも一つの「拡張モデル」と見ることができるので、その内部には「達成モデル」が含まれている。異なるところがあるとすれば、時の経過とともに、前の主題が後のより広い、あるいは上位の捉え方、見方・考え方の中に吸収され、位置づけられて姿を変えていくところであろう。しかも、論理的関連性が明確に指摘できると思われる。

最後のモデルを「回帰モデル」とする。生涯の発達過程には、時間の流れの中で、必然であれ偶然であれ、いろいろな主題が現れてくる。一つの主題が生まれると、それ以前の数々あった主題の中から、直接に関連する主題がいきなり浮かびあがって、つながりのできることも起きる。すなわち、主題が過去に遡って関係する対象と結合するのである。主題が遡及するところに基本的特徴がある。

筆者の研究、仕事として現れた多様な主題の中で、どのような主題がいったいどのモデルに当てはまるのであろうか。第一に「達成モデル」の典型的主題は、博士学位論文が相当するであろう。20代の後半から30代にかけては、教育心理学者として自立するために、論文の完成が一つの目標になったのである。目標をめざす活動は、おおむねこの達成モデルになるだろう。

それに対して、「不毛な教育心理学」を追究しないという主題は、現場に近いところで考えを進め、フィールド・スタディーを实践し、エピソードに巡りあって帰納的に思索することであった。しかも、ある時は対象が学校や大学であり、時には教育行政の現場であり、日本や外国にも拡張した。そして、テキストや新書を書くことにもつながっていった。「フィールド・スタディー」も同様である。大学

や大学院の教育研究実習である「学校のフィールド・スタディー」、文部省、教育委員会の仕事などもそうであるし、大学における管理職体験もフィールド・スタディーの眼差しで眺めていた。一つ所にとどまらず、かつ論理的必然性が事前に存在していたのではないこれらの主題は一つの「拡張モデル」になるであろう。類推思考の所以である。

先に見たように、「包摂モデル」は「拡張モデル」の親戚であるが、拡張の仕方に特徴があった。すなわち、上位の概念や、論理的に広い捉え方・考え方に次第に吸収、集約されていくのである。例えば、小主題の「弁別移行学習」への関心が、「認識の機能」や「教授学習の追究」になり、さらに大きく捉えられて、「心理学的認識論」になるなどは、「包摂モデル」に相当するであろう。研究を続けていると、同じ問題意識にとどまっていることは少なく、次第に大きな主題に目覚めていき、自然に論理的拡張が起きるのである。またそうなることが、研究の意義、位置づけをより確かなものにするであろう。もちろん、上記の例とはまったく逆方向に、より微細なテーマに縮小していくことも「包摂モデル」に含まれるであろう。「包摂モデル」には、拡張と縮小の二方向があるのである。

すでに見たように、「回帰モデル」はある時に突然にテーマが出現し、それ以前の主題を吸収していく場合であった。筆者のケースでは、「異文化の中の人間形成」は個人的体験としては、20代後半から30代前半、あるいは40代はじめに一時期経験したものの、40代後半になって海外子女教育専門官を併任するに及んで、大きく主題の捉え方が変わってきたのである。すなわち、「異文化の中の人間形成」という問題意識の中にいきなり位置づけられるようになった。すなわち、「アメリカ長期滞在の意味」としてあった主題が、後の「異文化の中の人間形成」に遡及的に吸収されていったということである。

以上四つのモデルで、体験したいくつかの主題をまとめてみた。人間が取り組む主題を生涯というスケールで眺めてみると、いろいろなモデルがあるものと考えられ、決して以上で済むことはないだろう。としたら、その他にはどのような影響過程を明らかにすることができるのだろうか。とりわけ、研究者には長期にわたる研究主題の展開、変容、発達の過程とは、研究成果の社会的評価とは別に、まさしく職能が形成され発達していく過程そのものであり、その中で研究者の実力は育っていくのである。このような意味でも、将来にさまざまな職能形成のモデルが誕生することを期待して筆を置くことにする。

(平成15年11月15日)

引用文献

1. アーノルド・ヴァン・ジュネップ 秋山さと子他訳「通過儀礼」 思索社、1977.
2. Bruner, J. S. Actual Minds, Possible Worlds Harvard University Press, 1986.
3. 梶田正巳「ボストンの小学校—ありのままのアメリカ教育」 有斐閣、1983.
4. 梶田正巳「授業を支える学習指導論—Personal Learning and Teaching Theory」 金子書房、1986.
5. 梶田正巳「異文化に育つ日本の子ども—アメリカの学校文化のなかで」 中公新書、1997.
6. 梶田正巳「勉強力をつける—認識心理学からの発想」 ちくま新書、1998.
7. 梶田正巳「勉強力をみがく—エキスパートへのみち」 ちくま新書、2003.
8. 加藤秀俊「人生のくくり方—折目・節目の社会学」 NHKブックス、1995.
9. Walcott, H. F. The man in the principal's office — An Ethnography Holt. 1978.