

動機づけを想定しない実践

梅 崎 高 行

Abstract

The discussion on how to realize a desirable relation between the theory and the practice has been made for a long time. One of the most persuasive discussions made among them is the Theory in practice (Sato, 1998) which made the difference in knowledge as starting point of its consideration. (Miyazaki, 1998). Practical knowledge and scientific knowledge can be connected with a relation like a stimulus and viewpoint resources be realizing the difference of the knowledge.

However, at this time, a theorist shall judge what is the rich practice and what is not. In this paper, rich practice is defined as “identity formation” (Lave & Wenger, 1993). Thereby, the discussion on the conventional alternative can be overcome.

It was also realized from the example shown in this paper that the rich practice employs scientific knowledge efficiently. By taking such knowledge, a theorist can also generate new knowledge. In this way, relation of knowledge becomes firm. At the same time, the misuse of the knowledge in the science by irresponsible practice could also be avoided.

A theorist and a practitioner must be premised on the difference of knowledge, and shall pay respect to their mutual knowledge, and regaze at their knowledge as well. This is for the sake of a child who wants to fulfill his dream, which a theorist and a practitioner shall take responsibility of.

Key Words: practical knowledge, scientific knowledge, motivation, identity, children

本 論

1. はじめに

仮にあなたが教師や指導者だとして、一分と集中の続かない幼い子どもを相手に何かを伝えようとするとき、どのような工夫を施すだろうか。

このことを考える手がかりとして、はじめにある実践を紹介したい(梅崎、2004b)。この実践は、サッカークラブで普及部門の責任者を務める男性指導者O氏(45歳)によるものである。対象は、地域の小学校に通う子どもたち(小学1-2年生)であり、氏は初めてサッカーに出会う児童に対し、サッカーの楽しさを伝えようとしている。筆者はおよそ2年に渡り、氏の実践を観察した。ここで紹介するのは氏の実践を象徴するそのうちの一回(2004年2月初旬)であり、後に実施したインタビュー(2004年2月下旬)によって、氏がその時何を見、何を考えたか確

認している。以下の発言は、インタビューの際に記録されたものである（カッコ内は筆者による補筆）。

2. ないことを前提とした実践

O氏が勤務するサッカークラブでは、園児から小学6年生までを対象としたサッカースクールを開校している。クラスは学年別に4クラス（園児クラス、1-2年クラス、3-4年クラス、5-6年クラス）が設定され、期間は一年間である。月ごとに設けられたテーマにそって、各クラス週1回のトレーニングが進められる。

この月は「周りを見よう！」がテーマであった。サッカーでは一般に、5つの見るべき対象があるといわれている。ボール、ゴール、相手、味方、スペースがそれである。「周りを見よう！」というテーマでは、これら5つの対象を視野に入れ、状況に合わせたプレーを選択できるようになることを目指している。

このテーマについて、たとえば高学年以降の児童には、「もっとよくボールを見てごらん！」といった言語による直接的な指示が可能だろう。またよいプレーに対しては、「ナイスプレー！相手をよく見ていたからうまくいったんだね！」といった褒めが可能だろう。実際に5-6年生を対象とした別の指導者による実践では、こうした光景が頻繁に観察できた。そのようにすることで、実践者はねらっているふるまいを引き出し、かつテーマの意図を理解させることにも成功していた。

しかし、O氏が対象とした低学年の児童では少し事情が異なる。認知発達が未熟な彼らにとって直接的な言葉がけは、容易に理解しうるものではない（村瀬・内田・岡本、2002；渡辺、2002）。また、褒められることそのものは嬉しくあっても、なぜ褒められたのかという理由についてまでは考えが及ばない（高崎、1997、2000、2001）。結果、行為の定着につながりにくい。よって、テーマの習得をねらうには、認知発達を考慮したアプローチの工夫が要るのである。

そこでO氏のオーガナイズは以下のものであった（図1）。20m×25mほどのピッチ（グラウンド）に、ゴールと三角のコーンを立てる。子どもたちは、グラウンドに面して、O氏の両脇に並ぶ。そして並びの順に、もう一方の列の子どもと1対1の競争を行う。ルールは、O氏が投げ入れる2つのボールのどちらかをドリブルして、コーチが指し示した方向のゴールに早くシュートを決める、ただし、シュートの前には必ずコーンの間を通過しなければならないというものだった。

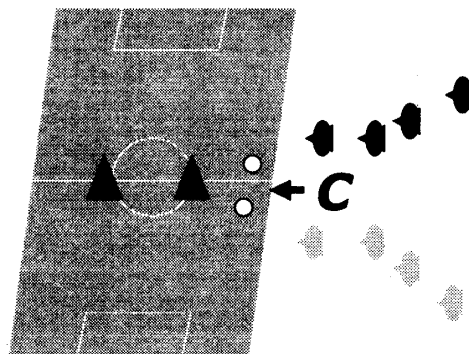


図1：O氏によるオーガナイズ

（Cはコーチ、●と●は子どもたち、○はボールを表す）

このオーガナイズによって子どもたちに見られた典型的なふるまいは、次の2通りであった。ひとつはO氏をちらちら見ながらピッチに入るというふるまいである。もうひとつは、ピッチに入ってボールをドリブルするときに、O氏を見るというふるまいである。「おもしろいんだよ。こっちを見ながら（ピッチに）入った子と、ひらうとき（拾うとき。注：ドリブルするとき）にこっち見る子と。なんでそうしたの？って聞くと、‘だって前の子（注：自分の前に並んでいた子）にはそうしてたじゃん’って言ったり、‘だってさあ、コーチいつ（指を）出すかわかんないんだもん’って言ったり」。

子どもの言葉からわかるように、このときO氏は、子どもには伝えていないもうひとつのルールを設けている。それは、指さしはランダムなタイミングで行うというものである。

「よく見るんだよね、こうすると。いつ出すかわからないからさあ。順番を待ってるときも見てるし、ドリブルのときも、コーンを通過してから見ると遅いから（注：ターンをしてゴールを目指さなければならなくなる可能性があるため）、攻める方向にコーンを通過できるように（ドリブルの直前に）見たりさ。いろいろやるんだよね」。

中でも印象深いのは、次のエピソードであった。

「で、いちばん面白いのは、全然（コーチを）見ないでゴール決めた子がおって、‘お前どうしたん？全然見んで決めたろ！？’って聞くと、‘えー、だって敵がそっちに行っただもん’って。この子は相手を見て、行く方向決めたんだよ。おもしろいやろ（笑い）」。

O氏はここでひとことも「周りを見よう！」という言葉を出していない。にもかかわらず、子どもたちの見るという行為を引き出している。そして、周りを見ようというまぐプレーできるということを体験させている。また、競争的・技術的な要素を備え、子どもの多様なアイデアを引き出すことにも成功している。

「どの子どもとても真剣に‘観て’いる。笑ったり、文句を言ったりしながら（「Oコーチずるいよー」）、サッカーに気持ちが向いている」（筆者のフィールドノーツより）。

この実践に豊かさを認めずに、他のどんな実践にそれを認めることができるだろうか。

3. 豊かな実践

ここで豊かな実践について定義しておく必要があるだろう。だがその前に、まずは子どものスポーツについて考えておきたい。

生活習慣病の予防や社会性の発達、あるいはストレスの低減や生活の潤いに、スポーツが有用であることを示す研究は多い（荒井・竹中・岡、2001；ガラヒュー, D. L., 1999；宮下、2002；竹中、1998；上地・竹中・岡、2000）。この場合スポーツは手段であり、スポーツに付随して何か問題が生じることは少ない。しかし、スポーツが目的となる場合に、この傾向は一変する。特に、スポーツが単なる遊びからルールのある競争に変わっていく児童期～青年期では、多くの警告が寄せられる（岸、2000）。評価や上達の認知に伴うマイナスの感情体験が、子どもの発達に弊害をもたらすという議論である。

モチベーション理論を援用した研究では、こうした警告に対する知見を積み重ねてきた（杉原、2003）。その多くは、ケガや病気を治す薬のように、現場で有効に働くものである。しかし問題はよりメタなところにある。いわば、ケガや病気をいかに未然に防ぐかという問題である。すなわち子どものスポーツの方向性についての議論である。それはたとえば、ラーニング・ゴール的かパフォーマンス・ゴール的か、あるいは内発か外発かといった望ましさの議論ではない

(梅崎、2002)。ここでそうした‘べき論’を持ち出すことは、何の解決も導かない。そこで、佐伯の言葉(レイブ & ヴェンガー、1993)を引用し、子どもが何かに取り組むということについて考えてみたい。以下、‘学習’および‘学的’を、‘スポーツ’に置き換えて読んでみたい。

“学習をアイデンティティ形成とみなすというのは、従来の、学習を知識の獲得／蓄積とみなしてきたことから、あまりにもかけはなれて見えることかもしれない。すべての学習がいわば、‘何者かになっていく’という、自分づくりなのであり、全人格的な意味での自分づくりができないならば、それはもともと学習ではなかった、ということである。(中略)‘ものごとを知りたいということだけを目的に没頭していることが、自分自身がこれまでにない、何者か一大げさにいえば、学的探求者—に少しでも近づいているということ、自分の熟練のアイデンティティが自覚され、参加意識が高まった結果、より一層深く、ものごとに自らコミットメントするようになっている’とみることができる”(Lave & Wenger、1991 佐伯訳、1993、pp. 188-189. 下線は筆者による)

この視点—学習の状況論的視点—の前で、スポーツを手段とした方向性の‘べき論’は無意味である。メタ的なこのスタンスの前で、重要に思われてきた‘勝ち負け’や‘楽しさ’の是非は、場や個に応じた運用の問題へと変わるのである。

豊かな実践とは、まさにこうしたスタンスに立つ実践である。対して無責任な実践とは、メタ的なスタンスを欠く、子どもの将来像が描けない実践である。

4. 素朴理論としてのモチベーション

ところで、一般にモチベーションが語られるようになって久しい。たとえばTVのスポーツニュースにチャンネルを合わせてほしい。あるいは新聞のスポーツ欄を広げるでもかまわない。おそらく勝敗やプレーの多くが、選手や監督または解説者によって、モチベーションを理由に語られているはずである。

無論メディアで語られるモチベーションは、必ずしも心理学的に厳密な意味でのモチベーションではない(青柳、2004; ファーンハム、1992; Nisbett & Wilson、1977)。またその必要もない。ただしメディアの言説が現場の声を反映しているとすれば、そこに問題が生じてくる。

たとえば体育協会が主催する指導者養成カリキュラムの1コマでは、必ずモチベーションが取り上げられる(猪俣・勝部・岡沢・徳永、2004)。これは、現場における概念の有効性を示していると考えられるだろう。あらためて述べるまでもなく、これらの説明は、モチベーションという概念の存在を前提にして成り立つのであるが、このことについて教師や指導者(以下、実践者)は、あるいは専門家である研究者(以下、理論家)は、どの程度自覚的であるだろうか。当たり前のことをと思われる向きもあるだろうが、ここでもう一度確認しておきたい。モチベーションは、仮説構成概念である(青柳、2004)。つまり、あると考えればあるのであり、ないと考えればないのである。しかしながら現在の使用状況を鑑みたときに、とてもこのことに注意が払われているとは言い難い。我々は教育や指導(以下、実践)場面における使い勝手の良さをよいことに、あまりにすべてをモチベーションの問題にすり替えてきたのである。その結果何が起ったか。宮崎(1998)の構成から知恵を借りて、たとえば次のような、筆者の経験に基づいてはいるけれども架空の事例をあげて考えてみよう。

5. 理論のゆがんだ援用

あるサッカー指導者が小学5-6年生を対象に、「周りを見よう！」というテーマで指導の実践を行っている。トレーニングは11対11で行われるサッカーのサイズを縮めたゲーム形式のトレーニングで、スモールゲームと呼ばれるものである。ここでは30m×40mのピッチに8人の選手が入り、4対4のスモールゲームが行われている（図2）。指導者はピッチの外で、子どもたちのプレー一つひとつに目を配り、フリーズ（注：プレーを途中で止めること。当人だけでなく、選手全員に対して注意を促すコーチングのテクニック）しながら、ここでのテーマである「周りを見ること」を促している。

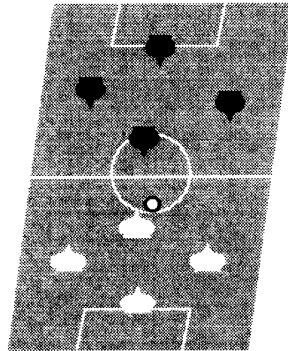


図2：4対4のスモールゲーム

（●と○は子どもたち、○はボールを表す）

ある状況で、パスを受けた子どもがドリブルを開始した。

「ストップ！なぜいまドリブルを選択したんだ？味方のAにパスをすれば簡単にゴールできたじゃないか」

別の状況で、子どもが味方からパスを受けようとした。

「ストップ！いまどっちの足でパスを受けようとした？攻撃するゴールが見える‘体の向き’が大事だと言っただろう。忘れたのか」

さらに別の状況で、子どもがパスをした。

「ストップ！何回言わせるんだ。なぜAにパスをしたんだ。遠くを見てみろよ。Bはもっといいポジションにいるぞ。やる気がないなら帰れ！」

このようにして約15分のミニゲームが終了し、最後に指導者は子どもたちを集めてこのような言葉をかけた。「みんなまだまだ集中が足りないぞ。全然ダメだ。周りを見ないとゴールできないぞ。勝ちたくないのか？次はもっとやる気を出してやろう！」

周りを見ることで選手はピッチの状況を確認し、よいプレーが選択できるようになることは、先述の通りである。指導者はここで、‘体の向き’といったキーワードを用いながら、周りを見ることのメリットを伝えようとしている。しかしこの架空の実践には、いくつか問題があると言わざるを得ない。そのうちのひとつを指摘すれば、子どもが期待通りにプレーしなかったことを、子どもたちの‘やる気’の問題に還元していることである。8人の子どもたちは、本当にやる気がなかったのだろうか。そうではなく、できなかったのではないだろうか。だとすれば、指導者が問題にすべきはモチベーションではなく、ボールをとめる、蹴るといった技術の問題である。

冒頭の事例に戻ろう。架空の実践と比べたときに、O氏の実践が、モチベーションを考える

上でも興味深いことに気づくはずである。そう水を向けると、当のO氏は、そんな大げさなものではないと否定する（「おもしろいと思ってな、なんとなく」）。しかし、「おチビちゃんたちは集中力がないからなあ」や「なあ、おもしろいやろ。そんなことばかり考えとるんよ」といったO氏の言葉に窺い知ることができるように、この実践は、幼い子どもたちのモチベーションのなさを前提とした、あるいは指導におけるモチベーション的なアプローチをひとまず放棄した、自覚的な実践なのである。これをモチベーションの想定に無自覚な、架空の、しかしよくある実践と区別することで、科学知に縛られた実践者たちは自由になることができないだろうか。

ここで問題を整理しておきたい。O氏の実践とある指導者の架空の実践は、どちらも情熱に満ちたものでありながら、その豊かさにおいて開きが見られる。O氏の実践が、子どもたちの参加（場へのコミット）を増大させ、アイデンティティの形成を促す可能性さえもつのに対し、ある指導者の実践は、目前の目的が優先された実践である。またO氏が柔軟に、理論家の科学知を実践において相対化しているのに対し、ある指導者の実践は、科学知に縛られ、科学知に責任を転化するような実践である。まとめると架空の実践には、1. メタ的視点を欠いた無責任さと、2. 盲目的な科学知の援用、これらの点で問題が認められる。

6. 実践の知と科学の知

ところで、縛られているのは実践者ばかりではない。先ほど整理された問題は、心理学を専門とする理論家が長く背負ってきた問題でもある。端的に表せば、理論家はいかに現場に貢献できるか、このような問いに集約できるだろう。しかし架空の実践が示すように、理論家のもつ思い‘知識を現場に還元したい’と、‘現場に役立つ知見が欲しい’という実践者の期待は、未だ十分な結びつきを果たしたとは言い難い。

宮崎（1998）は、実践の場における実践者の知識と、理論家のもつ現場の知識とを区別し、実践知、科学知とよぶ。知の融合を目指した従来の議論は、両知の生成の背景が異なるにもかかわらず、科学知を原理、実践知を応用として、関係づけることが常であった（図3左）。しかしこのような安易な定位は、両者の役割を閉じたものとする。すなわち実践者からは思考の機会を奪い、理論家からは現場へのまなざしを奪う。これを回避し、両知の関係を再定位するためには、知の違いを認識すべきとしたのである（図3右）。

この認識を出発点として、はじめて融合への新たな視界が開けてくる。その視界とは、原理—応用から互いに刺激／資源的な役割への視界であり、関係性の編み直しを要請するものである。それは具体的にどのようなものか。

まず、科学知の役割について、宮崎（1998）は2編の議論を引用して検討する。ひとつはラン

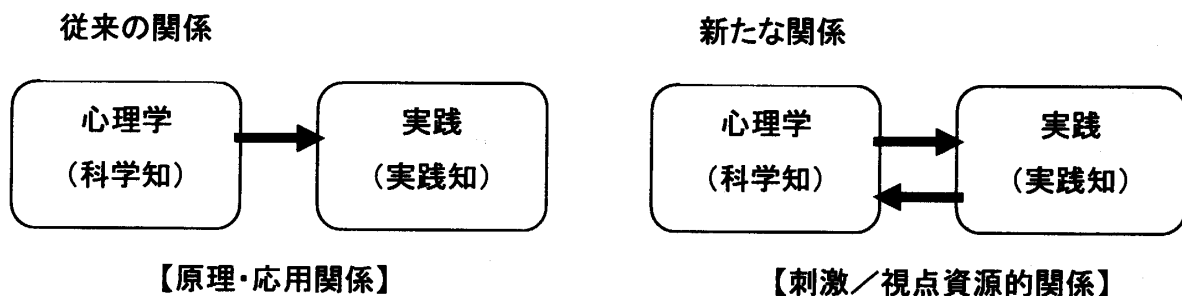


図3：実践知と科学知の関係（宮崎、1998より作図）

パートとクラークたちの提案 (Lampert & Clark, 1990) であり、実践者に対し理論家は、思考のための食料を提供する刺激者たれというものである。ただし彼らの前提は実践知を無自覚なものととするもので、本邦の実情とは異なる。それは、鳥山 (1985a, 1985b, 1985c) や西岡 (宮崎、1998)、あるいは本稿O氏らの実践には合わない。

次に引用するのは神田橋 (1990) の提案である。理論を相対化し、かつ全面的に信じることで、実践者は科学知から実践に有効な視点を得ることができるというものである。これは、あなた (理論家) は考える人、私 (実践者) は使う人といった、従来の閉じた役割を越えていこうとするもので、原理-応用関係を覆すものである。すなわち心理学は、実践者にとって新たな発想を得るためのひとつの視点であり、利用可能な様々な資源のひとつに過ぎない、そうした位置づけである (宮崎、1998)。O氏ら第一線にある実践者の発想「なあ、おもしろいやろ。そんなことばかり考えとるんよ」が、理論家の科学知をヒントに生み出されたと明言されることで、いまある指導者養成カリキュラムも、次のステージを迎えることになるのかもしれない。

それでは反対に、実践知の役割とは何であろうか。理論家は実践から何を見出すことができるのだろうか。

科学知は、現象の一面を切り取り三人称で語られる知である。これに対し実践知は、私という主体が、いま目の前にいる個々具体のあなたに関わり、それは同時に場の全体に関わることも意味する全体的で一人称的な知である (宮崎、1998)。はからずもそこには、実践者の思い、センス、人間観や世界観があふれており、理論家が実践知から科学的な何かを抽出するためには、そうした実践者の自己を越えなければならない。言うなれば、甘んじてアイデンティティに揺れよということであり、宮崎 (1998) は理論家に、実践者と理論家のモードを行き来せよと勧める。そのように葛藤と矛盾を引き受ける覚悟によって、はじめて理論家は、実践知から自らの理論を再評価する方向を得ることができるのである。

さて、本稿で取り上げた2つの実践に視点を戻そう。理論家の視点からO氏の実践は、理論に対する刺激に止まらず、人が何事かに取り組むその意味すら再考させる豊かな実践と評価された。一方O氏自身も、科学知としてのモチベーションを刺激とし、相対化することによって実践をつくりだしていた。以上はまさに宮崎 (1998) の提案する、両知の新たな関係に相当するものである。では、このようにO氏の実践をすぐれた実践と定位したとき、2つの問題を抱えた架空の実践は、どのように位置づけられるのだろうか。そうした実践に対し、理論家はどうか対峙すればいいのだろうか。

7. もうひとつの事例

残りの紙面でこの問題を掘り下げたい。焦点は無責任な実践と科学知との関係にあるが、あえて飛躍を試みたい。たとえば、子どもの将来像の描けない無責任な実践に、科学知が誤用されているのであれば、理論家は正しい情報を発信する責任がある。併せて無責任な実践は改められるよう、意見していく必要がある。こうして広く、両知のありようを議論するということである。

この問題を考えるために、ここでもうひとつの事例を取り上げたい。プロサッカー選手を目指してサッカーを続けてきた高校生3年生 (当時)、Y也の物語である (梅崎、2004a. 以下、カギカッコの発言はY也のもの。カッコ内は筆者による補足)。

Y也は、プロサッカークラブ (Bクラブ) の下部組織 (ユース) でプレーするサッカー選手であった。幼稚園の年中から、双子の兄J也と共にサッカーをはじめ、「プロになるきっかけを探

すため」に選抜テストを受け、Bクラブのユースへ入団を決めた。しかし高校3年生に進級して間もない5月中旬、「受験勉強に専念したい」を理由に、サッカーをやめることを決意する。なお、筆者は当時Bクラブで指導する指導者であり、Y也とは、選手―指導者という関係でもあった。

ユースの性格について触れておきたい。ユースの目標はプロを育てることであり、選手はセレクションやスカウトによって選抜される。モチベーションと楽しさはあって当然、競争と努力はして当然とされ、そうした言説が当たり前になされる。また、サッカー選手の前に一人の人間である、が大切なこととされ、サッカー用語によって‘オフ・ザ・ピッチ（ピッチを離れた生活）の重要性’が声高に主張される。

次にユースの実際について触れたい。Bクラブのユースでは、週6回のトレーニングが行われる。トレーニングにおいて、選手を動機づけるための議論・工夫は積極的になされる。しかし、やめていく選手への対応には、乏しさがあることを認めざるを得ない。ユースからプロへの昇格は、例年0～1名程度で、つまり多くの選手は、高校を卒業する時点でプロになる夢をかなえることができない。Y也の代では3年生が12名在籍し、うち1名がプロへの昇格を果たしたが、Y也を含め6名は途中退会を決めている。この代の退会者の割合は例年までに比べて多く、6名のうち3名はチームの主力選手で、小学生の頃からBクラブに在籍してきたいわば生え抜きの選手であったという点に特徴がみられた。こうしたやめの問題に対し指導者の葛藤は、サッカーを通して培ったアイデンティティをなぜ簡単に捨ててしまうのか、という点にあった。つまり、ここは競争の世界であり、去る者は追わないのだというスタンスを決める一方で、やめさせないことができたのではないか、やめた選手にできることがあるのではないか、という思いに揺れたということである。なお、やめた3名のうちY也に焦点を当てた理由は、Y也が3年生のうち少数の非レギュラーで、進級の時点でプロは厳しいと考えられていたこと。ただし、学校の成績は良かったことから、他の進路を選択していく可能性が考えられたこと。以上から、Y也の進路は周囲の気になる事柄となっており、あるとき筆者には、Y也と同じ3年生の選手から、「ねえ、梅さん。Y也やばいよ。やめちゃうかも…。どうしよう」といった報告もなされている。このような経緯から、やめた他の選手に比べY也に関するデータが、豊富にあったという理由による。

Y也は後に実施したインタビューによって、「高2の冬ぐらいから悩んだ」「(最終的には)1ヵ月半ぐらい悩んだ」と述べている。Y也のやめへの経緯をまとめると、以下ようになる。

4月中旬、同じユースに在籍していた双子の兄J也が退団を決める。

5月初旬、チームを二つに分けて遠征に臨む。Y也を若手チーム（非レギュラーチーム）のキャプテンに任命する。ねらいはY也に責任をもたせ、自信を回復させることにあった。遠征最終日の朝、筆者は帯同したもう1名のコーチと次のような会話を交わす。コーチ：「Y也は使える目処がたったね」。筆者：「結局全試合フル出場しましたよ。頑張った」。

5月中旬、Y也にとっての最後の公式戦。ハットトリック（注：一試合に一人の選手が3得点を決めること）を達成する大活躍をみせ、指導者から評価を得ながらも、退団を決める。

以上Y也の事例について、筆者が話題提供者として参加したワークショップ（高崎・長沼・梅崎・荒木・村山・宮下・藤永、2004）では、主要なモチベーション理論（学習性無力感理論、目標理論、内発的動機づけ理論）でいかにこの事象を理解・説明できるか議論している。そのねらいは、実践の多様さ・複雑さを知ることでも自らのもつ理論の限界に気づき、拡張を試みるとともに、現場に何らかの寄与、たとえばY也への介入案を提出していくことなどにあった。当日の

議論の詳細について本稿では省略するが、いずれの理論も実践の多様さ・複雑さを掬い取り、評価されるレベルになったと考えられる。しかし一方で、大きな反省も残されている。それは、宮崎 (1998) の提案に、ワークショップの枠組みを照らして浮かびあがる問題である。

そもそも本ワークショップの最初の問いは、動機づけ理論が従来見過ごしがちであった行為のネガティブな側面を、いかに適切に説明するかにあった (高崎・長沼ら、2004)。議論の過程でY也や現場への支援も視野に入れられたが、いずれにしてもここでの両者の関係は、実践を科学知の応用の場として認識する立場であり、Theory into Practice (理論の実践化、佐藤、1998) を想定する立場であった。知の違いに無自覚なこの関係は、宮崎 (1998) の指摘によって、議論の適切な出発点とすることはできない。つまり、反省はまさにこの一点に尽きるのであるが、理論家側の設定したこの議論は、そもそもの枠組みから適当であったのかということである。結果的に、理論家側の都合や思いが優先されるものではなかったか。

たとえばY也の物語は、昼食にカレーかラーメンかで悩むような物語ではない。そのようにシンプルな、選択の問題として置き換えられるような事柄ではない。紛れもなく、またかけがえない、一個の生の物語なのである。そのようにしてY也の迷いや決断をデータに認めれば、それはポジティブな物語でさえある。Y也はサッカーを通じて、まさに何者かになるという自分づくりを行った (レイブ & ヴェンガー、1993) のであり、理論家がこの実践をあつかうとすれば、Theory into practice (理論の実践化) ではなく、Theory in practice (実践の中の理論) の立場からアプローチすべきだったのである (佐藤、1998)。

話を元に戻そう。メタ的な視点を欠いた問題はここでは置いておくとして、架空の実践が、科学知を自らの都合で用いた問題に限って言えば、それはワークショップにおける理論家にも認められる問題であった。互いに幸福な結びつきを目指しながら、互いの知に対して敬意を欠くこのような態度は、今なお両者に残存するのである。何者かになろうとしている子どものために、知の違いを自覚すること。相手の知に敬意を払い、自らの知を反省的に見つめ続けること。このことは、両知が果たすべき責任なのである。

8. おわりに：理論と実践の幸福な結びつきを目指して

理論と実践について考える上で、近年、示唆深い言葉があふれている (たとえば、阿保、2004； 斎藤、2002、2003； 菅原、2004； 田村、2004)。語り手の立場や語り手が向かう対象は多岐にわたっており、このことがまた、理論と実践の関係の奥深さを物語っていると考えられる。ここでは、高齢者介護に関わる二人の心理学者の告白を取り上げたい。

ひとつは川野による告白である (川野、2004)。社会心理学や発達心理学等の分野で精力的な研究を続ける氏は、過去に行った自らの研究について反省を述べている。ある研究で、心理学的な慣習に則ってデータを収集した。しかし、現場を知ったいま考えれば、他の方法を採用するかもしれないというのである。無論その当時なされた研究も、十分実践者たちを刺激するものであったはずである。その意味でこの告白は、現場に関わり続け、現場を知ること、研究者の中の‘見え’が変わる可能性を示す一例といえるだろう。研究は、論文の執筆と共に終わるわけではないのである。

もうひとつは小野寺による告白である (小野寺、2004)。筆者と氏はある研究会のメンバーだが、知見の現場への還元について議論を行ったその後のメーリングリスト上のやり取りで、氏はこのように述べている。「還元できる、と単純に思える方が危険。対象とする人たちとの位置関

係や、なにを返せるかは、その都度的に考えていくしかないのではないか。その意味で、わたしは対象となったおとしよりの方が次々となくなられていく中で、遅々として進まない自分と自分の研究には、絶望すること多い」(引用にあっては、筆者が氏の了解を得て多少文言を変えた)。こうした吐露は、現場に目を向けない研究者からは、決して聞かれない種類のものである。

以上二つの告白は、いずれも実践に対する理論家のありようを問う、大切な告白のように聞こえるのである。

本稿では、理論と実践の幸福な結びつきを目指し、宮崎(1998)の論考をステップボードに議論の飛躍を試みた。豊かな実践や知見への敬意に問題の焦点が絞られた一方で、架空の実践に多くを語らせた点は反省されなければならない。このことによって、議論が過度に思弁性を帯びたことを、実証・検証研究による今後の課題としたい。同時に、川野(2004)や小野寺(2004)の告白をいかに知の循環へ位置づけていくか、検討したい。

要 約

理論と実践の幸福な結びつきを目指し、議論がなされてきた。そのうちもっとも説得的なものは、知の違いを出発点とした Theory in practice (実践の中の理論：佐藤、1998)の議論であろう(宮崎、1998)。知の違いに立つことで、実践知と科学知は、互いに刺激／視点資源的な関係を結ぶことができるのである。

ただし、このとき理論家は、何が豊かな実践で、何がそうでないか(無責任な実践か)、判断が求められる。そこで、従来動機づけ理論が重ねてきた望ましさのオルタナティブな議論を越え、「取り組みとは何者かに近づくアイデンティティ形成である」(レイブ & ヴェンガー、1993)と捉え直すことで、豊かな実践をメタ的に定義したい。本稿で取り上げた事例からは、こうした豊かな実践が、科学知を相対化していることも見て取れる。そうした実践から理論家が学び、また新たな知を生成していくことで、理論と実践の結びつきは強められるだろう。同時に無責任な実践による科学知のゆがんだ援用も、遠ざけることができるだろう。

以上、知の違いを自覚し相手の知に敬意を払うこと、また自らの知を反省的に見つめ鍛え続けることは、何者かになろうとしている子どものために、両知が果たすべき責任といえるだろう。

注

1. 本研究は、早稲田大学2003年度特定課題研究助成費の補助を受けた(課題番号：2003A-112)。
2. 本稿は、発達心理学会第15回大会のシンポジウムで行われた議論を基に構成された。企画者である高崎文子先生(清泉女学院大学)、長沼君主先生(清泉女子大学)、討論者である荒木友希子先生(金沢大学)、村山航先生(東京大学)、宮下一博先生(千葉大学)、藤永保先生(発達科学研究教育センター)に深く感謝申し上げたい。また議論の方向性に関して重要な示唆をいただいた青柳肇先生(早稲田大学)と黒石憲洋先生(国際基督教大学)に、深く感謝申し上げたい。
3. 本稿は、宮崎清孝先生(早稲田大学)の論考(宮崎、1998)に多いに感銘を受けて構成された。記して感謝申し上げたい。

4. 本稿に重要な示唆を与えてくださった沖野等氏（湘南ベルマーレ）、川野健治先生（国立精神神経センター）、小野寺涼子先生（早稲田大学）に深く感謝申し上げたい。
5. 研究への理解を示し、長時間のインタビューに協力してくれたJ也とY也、および（株）湘南ベルマーレのユースの選手たちに感謝し、今後の活躍を祈りたい。

文 献

- 青柳 肇 2004 動機づけの基礎概念 杉山憲司・青柳 肇（編） ヒューマン・サイエンス 心理学アプローチ ナカニシヤ出版 pp. 77-82.
- 阿保順子 2004 痴呆老人が創造する世界 岩波書店.
- 荒井弘和・竹中晃二・岡 浩一朗 2001 一過性の有酸素運動が感情に与える影響 ー運動条件および読書条件における経時変化の比較ー スポーツ心理学研究, 28 (2), 9-17.
- フアンハム, A. F. 細江達郎（監訳）しろうと理論 日常性の社会心理学 1992 北大路書房 (Furnham, A. F. 1988 Lay Theories Everyday Understanding of Problems in the Social Sciences. Pergamon Press) .
- ガラヒュー, D. L. 杉原 隆（監訳） 幼少期の体育 発達の視点からのアプローチ 1999 大修館書店 (Gallahue, D. L. 1996 Developmental Physical Education for Today's Children. New York: McGraw-Hill) .
- 猪俣公宏・勝部篤美・岡沢祥訓・徳永幹雄 2004 スポーツ心理学 財団法人 日本体育協会（編） 地域スポーツ指導者共通科目教本 財団法人 日本体育協会 pp. 27-52.
- 神田橋篠治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出版社.
- 川野健治 2004 家庭介護 佐藤達哉（編） ボトムアップ人間科学の可能性 現代のエスプリ, 441, 35-42.
- 岸 順治 2000 スポーツ選手のバーンアウト その心理と対処法 杉原 隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎（編著） スポーツ心理学の世界 福村出版 pp. 212-225.
- Lampert, M., & Clark, C.M. 1990 Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19 (5), 21-23.
- レイブ J・ヴェンガー E. 佐伯 胖（訳） 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加 1993 産業図書 (Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press: Cambridge).
- 宮下充正 2002 子どものスポーツと才能教育 大修館書店.
- 宮崎清孝 1998 心理学は実践知をいかにして越えるか 研究が実践の場に入るとき 佐伯 胖 宮崎清孝 佐藤 学 石黒広昭（著） 心理学と教育実践の間で 東京大学出版 pp. 57-101.
- 村瀬俊樹・内田伸子・岡本夏木 2002 言語発達の教育的価値 岩立志津夫・小椋たみ子（編） 言語発達とその支援 柏木恵子 藤永 保（監） シリーズ／臨床発達心理学④ 言語発達とその支援 ミネルヴァ書房 pp. 102-121.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. 1977 Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological review*, 84 (3), 231-259.
- 小野寺涼子 2004 筆者への私信.
- 斎藤清二 2002 ナラティブ・ベイスト・メディスンが拓く医療の地平 Health かうんせりんぐ, 5 (5), 54-62.
- 斎藤清二 2003 患者の社会的背景への配慮: Narrative Based Medicine 日本内科学会雑誌, 92 (10), 153-158.

- 佐藤 学 1998 教師の実践的思考の中の心理学 佐伯 胖 宮崎清孝 佐藤 学 石黒広昭 (著) 心理学と教育実践の間で 東京大学出版 pp. 9-55.
- 菅原和孝 2004 ブッシュマンとして生きる 中公新書.
- 杉原 隆 2003 運動指導の心理学 大修館書店.
- 高崎文子 1997 幼児の課題遂行における目標志向と承認欲求との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, 6, 221-229.
- 高崎文子 2000 達成場面で幼児が受けるフィードバックと達成行動との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, 9 71-82.
- 高崎文子 2001 言語的フィードバックが達成動機づけに与える影響 小学生における発達の検討 ヒューマンサイエンスリサーチ, 10, 121-132.
- 高崎文子・長沼君主・梅崎高行・荒木友希子・村山 航・宮下一博・藤永 保 2004 「やめる」動機づけ 動機づけ理論はいかにしてネガティブな現象を説明できるか 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, S66.
- 竹中晃二 (編) 1998 健康スポーツの心理学 大修館書店.
- 田村修一 2004 智将の肖像 「勝チヲ知ルノ道」 Sports Graphic Number, 593, 72-75.
- 鳥山敏子 1985a イメージを探る 太郎次郎社.
- 鳥山敏子 1985b からだが変わる授業が変わる 晩成書房.
- 鳥山敏子 1985c いのちに触れる 太郎次郎社.
- 上地広昭・竹中晃二・岡 浩一郎 2000 子どもの身体活動とストレス反応の関係 健康心理学研究, 13 (2), 1-8.
- 梅崎高行 2002 子どもの動機づけと発達についての研究 スポーツ文脈における考察 ソーシャル・モチベーション研究, 1, 43-49.
- 梅崎高行 2004a サッカーをやめた高校生の事例 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, S67.
- 梅崎高行 2004b やめるものを生む場の構造についての考察 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 371.
- 渡部雅之 2002 乳児期 新・保育士養成講座編纂委員会 (編) 発達心理学 社会福祉法人全国社会福祉協議会 pp. 99-112.