

実践と理論の融合プロセスにおける基本的課題の検討の試み

— 構造的な特性と実践者の特性に着目して —

瀬戸健一*

A Research on the Basic Problems of Integrating Process in Practice and Theory

— Focused on the Structural Characteristics and the Characteristic of Practitioner —

Kenichi Seto*

要 旨

全国で教職大学院の拡充が進む中、「実践と理論の融合」を単にスローガンで終わらせることなく、「実践と理論の融合プロセス」における本質的で基本的な課題とは何かを先行研究から明らかにすることが必要である。具体的には教職大学院や近接領域の特徴的な先行研究を選択して、基本的課題に接近するのが本研究の目的である。実践と理論の融合・往還・架橋という複数の表現を、まとめて実践と理論の融合と呼び、その過程を融合プロセスと呼ぶこととする。限られた研究結果ではあるが、(1) 実践と理論の構造的な特性として、①理論が前面に出てきにくい学校文化、②実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性、(2) 実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性として、①実践報告者の言行不一致により美談や武勇伝に留まる可能性、②現職教師の研究に対する不信感、③実践者の生態としての実践志向性と自己過信などが、実践と理論の融合プロセスにおける基本的課題として抽出された。教職大学院や近接領域の特徴的な先行研究を選択しているため本研究の限界があるが、関連する先行研究に着目し実践と理論の融合プロセスを理解するための可視化モデルと数量的検証の試みを提言している。

キーワード： 実践 理論 融合プロセス 構造的な特性 実践者の特性 可視化モデル 数量的検証

1 問題意識と目的

教職大学院が設立されて、10 余年が経過した。教職大学院の設立以来の経緯を見ると、創成期(2008 年以降)からはじまり、国立大学教育学部の全てに教職大学院が設置される拡大大期(2018 年まで)を経て、教職大学院の規模と内容のさらなる充実が求められる拡充期(2018 以降)に突入したといえるであろう。

しかし、教職大学院の教育課程は、残念ながら理論と実践の往還を通して、実践とそれを支える理論が共に繰り上がっていく 2 年間のプロセスを描き出すまでには、まだ至っていないのが現状である、と報告されている(日本教職大学院協会 授業改善・FD 委員会、2018)。また、取り組むべき課題があることも指摘されている。それは「理論と実践の往還により理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発が不十分である」という指摘である(中央教育審議会、2012)。

教職大学院制度の創設に当たって、具体的な制度設計のひとつとして、「理論と実践の融合」の実現が目指されてきた。本研究は、効果的な教育課程を編成するためにも、指摘されている「理論と実践の融

* 三重大学大学院教育学研究科

合」とは何をさすのか、「理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出す方法」とは何なのか、強い関心をもっている。全国で教職大学院の拡充が進む中、「実践と理論の融合」を単にスローガンで終わらせることなく、具体的な教育実践から「実践と理論の融合プロセス」における本質的で基本的な課題とは何か、を先行研究から明らかにすることが必要である。具体的には教職大学院や近接領域の特徴的な先行研究を選択して、基本的課題に接近するのが本研究の目的である。以下、実践と理論の融合・往還・架橋という複数の表現を、まとめて実践と理論の融合と呼び、その過程を融合プロセスと呼ぶこととする。また本稿では、理論とは「個々の事実や認識を統一的に説明することのできる普遍性をもつ体系的知識」として想定している。

2 研究方法と研究結果

前述のように教職大学院や近接領域の特徴的な先行研究を選択することから、本研究には一定の限界があり、今後の研究の出発点としたい。具体的には、(1) 実践と理論の構造的な特性、(2) 実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性、二つの観点に本研究は焦点化し、論考を整理している。

(1) 実践と理論の構造的な特性

① 理論が前面に出てきにくい学校文化（栢森、2022）

実践者として管理職や教育行政を経験した栢森は、教職大学院での3年間の勤務から、実務家教員として研究した成果を、実践と理論の構造的な特性について次のように説明している。

インタビューの中で、教員は学校で経験や実践を積んではいるが、それが理論と結びついたり、理論と実践の関係性が非常に弱いこともわかった。また、何よりも経験を積み、実践を重ねることが重視され、理論が前面に出てきにくい学校文化があることもわかった。経験や実践で得たものを持論や固有理論でとどめてしまい、まるで武勇伝であるかのように扱われることがあるのは残念至極である。それらの共有がいかにも大切である。

《図5》では「理論と実践理論」について図式化した。理論と実践理論とは同じ「理論」ということばがついているものの、それはかなり違っている。理論は「原因と結果」を追究し、人間から切り離れた「抽象」であり、「実践理論」は他者との関係性を含んだ「具体」の「理由」を追究したものである。教員に限らず対人専門職は具体を事例研究し、追究することによって普遍性に立つことができるのである。つまり事例研究をする中で、「理論と実践の往還」はなされるのである。いや正確に言えば、「実践理論と実践の往還」そして、「実践理論と理論の融合」はなされるのである。そして、キッチリとした事例検討会議も必要であるし、普段の雑談の中で子どもの姿を話題にし、教員が互いに子どもの姿を出しあい、意見交換できる雰囲気醸成が大切である。

以上、栢森は現職教師にインタビュー調査をした結果をもとに、理論と実践の融合は個人の中で経験や実践として生起されるプロセスであり、理論とは実践者にとっての固有の理論に留まると説明している。また、すぐれたミドルリーダーのコミュニケーション力によって、組織や集団の中で、理論と実践の融合を促し、それを学校現場で融合することができるとも説明している。理論が前面に出てきにくい

学校文化があるという指摘は、示唆に富むものである。このような指摘の起こる背景を具体的に説明したのが、次の山中の論考である。

②実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性（山中、2021）

山中は、教師の専門性について構造的で本質的な特性を探求しており、示唆に富む論考を展開している。その中で、教職大学院の授業では「理論と実践の架橋・往還・融合」が重視されているが、実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性があることについて説明している。

教職大学院制度の要は授業であり、そこでは「理論と実践の架橋・往還・融合」が重視される。教員の専門性を「動態的」「文脈依存的」「関係事象」というキーワードで捉える限り、「固有性」や「個別具体性」が許容されなければならない。教員の実践は、どれ一つとして同じ事態のなかで生起しないからである。

理論は文脈から離れることを求め、実践は文脈に依存しようとする（安彦、2011）。これらを勘考すれば、理論と実践の間に齟齬や対立が生じるのは必然なのかもしれない。ところが、従来、多くの教員は理論に合わせるために実践状況を削ぎ落とす反応でこれに応じてきた（Schön、1983a 佐藤・秋田訳2001）。自らの行動を分析的に思考するためには、理論と実践の「架橋・往還・融合」というよりもむしろ両者の「対立」や「齟齬」を大切にすべきではないか。理論を学んだ教職大学院生が自らの実践と理論の「矛盾」に直面しても、理論を無批判に受容したり、理論を自らの実践より優越させたりすることなく、その矛盾を起点に思考を重ねていく。その過程で、暗黙に保持する自らの前提や枠組みが認識され、新たな発想が生まれていく。これこそが、「省察」という教員の力量形成の核心に位置する言葉の優れた意味なのではないだろうか。

以上、①理論が前面に出てきにくい学校文化（栢森、2022）、とその背景に迫った②実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性（山中、2021）という論考は、実践と理論の融合プロセスにおける基本的課題、(1) 実践と理論の構造的な特性、の中核となるものである。

表1 (1) 実践と理論の構造的な特性例

① 理論が前面に出てきにくい学校文化（栢森、2022）
② 実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性（山中、2021）

(2) 実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性

前項では、①理論が前面に出てきにくい学校文化（栢森、2022）はより実践的視点からの報告であり、②実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性（山中、2021）という論考はより構造的な特性を指摘した本質的な説明であり、実践と理論の融合プロセスにおける基本的課題の理解となるものである。次に、実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性としての基本的課題も指摘されている。

①実践報告者の言行不一致により美談や武勇伝に留まる可能性（栢森・瀬戸、2021）

前述の栢森は、長年にわたる教職経験から、実践や理論における報告する際のエピソードを、実践と理論の融合プロセスにおける実践者の個人特性の観点から次のように説明している。

前項のように貴重な「経験」という「固有理論」から学び取って、教員集団の「共有理論」としようとしても、ケースによっては、「武勇伝」として伝わることもあり、避けなければならない。貴重な実践報告が、報告者の意図しない武勇伝、自慢話になってしまう可能性も否定できないからである。なにもこれは人権教育に限ったことではなく、生徒指導など教育全般に言えることである。なぜ、共感的に受け止められることが少ないのであろうか。

貴重な実践であっても、「武勇伝」や「美談」として受け止められるならば、聞かされる側はストーリーやゴールが始めから目に浮かんでいる。講演会や研修講座などにおいても、「武勇伝」や「美談」に留まることは避けなければならない。

（中略）ところが、この武勇伝が武勇伝に聞こえないことがある。それは、その語り手が人間味あふれて魅力があり、信頼されている時である。つまり、信頼感を抱いている人の話は、たとえ武勇伝の要素が多くとも受容的に聞くのである。例えば、教員が授業公開をして多くの教員に授業を觀てもらい授業の進め方について2人の教員に自らの経験のエピソードを交えてアドバイスを受けた。2人の教員のアドバイスの内容はほとんど同じであったにもかかわらず、片方の教員には「あなたには言われたくない」と思い、片方にはアドバイスしてもらったことに心から感謝したのだった。アドバイスはほとんど同じ内容だったのに、なぜそんなに違う心境となったのか。それは片方には常々行動や言動に不信を持って好きではない教員で、感謝した教員にはまわりからも尊敬と信頼を集める教員で、好感を抱いていたのである。ヒューマンスキルが大きな役割を果たすのである。一方、逆説的ではあるが、「あの人は、人はいいんだけどねえ」という評価もある。いくらヒューマンスキルにたけていても、専門職としての基盤となるテクニカル・スキルや学び続けることによって身につけた理論などのコンセプチュアル・スキルがなければ専門職集団の中ではまったく軽んじられる存在となってしまう。すなわち「理論では人を動かすことができないが、理論を持たない人は軽んじられる」のである。「理論を使いこなす人の問題」だと考えている。

以上、実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性の問題として、実践報告者の言行不一致により美談や武勇伝に留まる可能性（栢森・瀬戸、2021）は、実践と理論の融合プロセスには人間関係におけるコミュニケーションや人間性の影響を受けやすい側面というべき限界があり、学校現場のリアリティとして表出している可能性がある。

②現職教師の研究に対する不信感（田中、2010）

繰り返し言われてきたが教育現場では、様々な問題を抱えている。それらの問題の解決に寄与するべく数多くの学校現場、教師研究団体や学会などが貴重な教育研究を推進してきたといえる。しかし、貴重な教育研究を進めるなかで強固な壁に直面することがある。そのひとつは、「実践と理論の融合プロセスにおける現職教師の研究に対する不信感」であり、新たな一歩を踏み出す必要性について研究者の声を引用する。

田中（2010）は、教員の養成教育や現職教育に対して、私学の立場、国立の教育養成学部の立場、そこでの現職教員の大学院教育の立場、そして教育研究を中心とする国立の教育学部の立場というように、多彩な立場から教育実践研究に関わってきている。そのなかで、次のように「理論と実践の融合プロセスにおける実践者の特性」を鋭く提起している。

1 研究する立ち位置の模索

現職教育に関わった経験をもとに田中は、教師と研究者の両方の立場から、次のような批判を受けた事を報告している。教師の側からは、「研究のための研究になっているのではないか」、いわば、大掛かりな手間暇を十分にかけて構築するような研究の成果を、そのまま教育現場に持ち込んでも、日常の教育実践には役立たないという意見であった。研究者の側からは、「学者の物まねのような研究をしているのではないか」、この批判は、現職教師に研究は無理であるという意味ではなく、旧来の研究スタイルに無批判に追随しているのではないかという問題提起であった。

両者の根本的な問いかけに関心をもちないで、「実践者と研究者」の緊張関係がない場合、「理論に対する不信」と他方では、「現場に対する軽蔑」というニヒリズムに陥ってしまう危険性があることを田中は説明している。

2 研究することへの現場のアレルギー 「現場では」という言葉

学校現場では、研究というものに対する根強いアレルギーがあることを田中は次のように説明している。例えば、校内研修の場や有志の研究会の場などで、大学の研究者と現場の先生方と話し合っている時に、その議論がややエキサイトしてくると、現場の先生方から「現場では」という発言がやや棘のあるニュアンスで繰り返し使われることに気づくことになった。つまり、その発言には、研究者がそのようなことを言っても、「現場では無理なんです。もっと、現場を知って発言してくださいよ。」という含みを持っていた。（中略）もうひとつ気になったことは、おもに小学校や中学校では、「研修」（これは教員の資質向上を目指す営みと考えるとよいだろう）という言葉と「研究」（これは本質的には探求的な営みと捉えてよいだろう）という言葉がやや対立して使われ、「研修」こそが大切だとする発言が目立つことである。この場合には、「研究」という言葉は、子供たちを単なる実験データとしか見なさない、それこそ教育現場にとって疎遠な営みとしてイメージされていることであろう。

以上、実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性として、現職教師の研究に対する不信感（田中、2010）について報告している。

③実践者の生態 実践志向性と自己過信（堀、1998）

堀（1998）は「教育行政研究における理論と実践との関係」を多様な観点から研究し、実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性における新しい視点を次のように提言している。

一例として、応用科学モデルのというような理論と実践との関係が、教育行政の実践において当てはまらないひとつの理由がある（Sergiovani, 1989）。それは、学校管理職を含めて専門家の実践においては、実践志向性（clinical mind or mentality）が重要であって、教育実践が問題解決の論理的プロセスとして動くことはきわめてまれでしかないからである（Sergiovani, 1989 : pp. 11-12）。すなわち、専門

家の実践の世界において支配的なのは、clinical mind (実践志向性) というべき態度志向である。問題解決のための行動を数ある選択肢の中から選ぶことであり、それに役立つ知識であって、必ずしも科学的に検証された正しい知識ではない。正しい知識は必ずしも求められない。それは、実践の世界が科学的に正しい客観的な知識に導かれているわけでは必ずしもないからである。

1 医療の世界にみる理論と実践の融合プロセス

たとえば、理論が実践を導いている典型的な世界と目される医療の世界をのぞいてみても、それが言えるのである。そこでは、医学的知識によって導かれた実践(医療行為)はわずかに15%前後であるという。手術率の国際比較を見ると、手術を施すか否かは理論よりも文化に大きく規定されており、理論が実践を導いているとはとうてい言えない。これを要するに、医療理論と医療実践にも応用科学モデルのというような一対一の対応は存在しないのであり、これはすべての専門家の実践に当てはまる。つまり、医療の世界のように、高度の学問的・科学的理論体系に裏打ちされ、長期の専門的訓練を受けて実践を行っている専門家の世界においても、必ずしも実践は理論によって導かれていないのである。これは学校管理職の実践にはなおさら当てはまるといえる。

2 学校管理職の世界にみる理論と実践の融合プロセス

学校管理職を含めて専門家の実践行動を特徴づけるのは、そのclinical mindである。つまり、彼らは知識よりも行動を優先する。成功する見込みがないときでも、まず行動する。問題に直面し、その正体が分からないときでも、問題が解決されるのを待つようなことはしないで、行動する。常に、何もしないよりも何かをすることを選ぶのである。この中で、専門家は、正しい知識よりもむしろ役に立つ知識を求め、理解を深めてくれるものを求める。知識の正しさよりも、行動を支えてくれる有用な知識や理解の深まることを重宝するのであるclinical mindの習性とも言うべきこのような行動特性を、真理を探究するものではなくて、真理を構成するもの(not “truth-seeker” but “truth-maker”)と表現している。専門家の実践では、直面する問題の数々はほとんどの場合、診断や処置の標準的なカテゴリーに合致しない。であるから、当然ながら、個々の事例を分類整理し標準的な処置を適用する(応用科学モデルの言うような実践をする)ことではうまくいかない。にもかかわらず、行動しなければならぬ。何らかの処置をとらなければならない。そして行動をとることにより問題を解釈し、活用できる知識を創造するのである。そのメンタリティゆえに、かれらは真理の発見者や真理の探究者ではなくて真理の構成者という役割を引き受けざるを得ない。真理の構成において大切なことは、理解と知識の有用さである。

3 専門家の態度志向特性 自己過信

専門家の態度志向の特性というべきclinical mindのもう一つの特徴は、実践に際してとる自己の行動に対する信頼である。自分の行動が良い結果を生み、問題解決に役立ち、クライアントのためになるとかたく信じて実践するのであり、自ら選択した行動とコミットメントが見られる。管理職を含めて専門家というものは、自分自身の直接の経験や同僚の経験を信頼する。理論よりも結果に関心をもち、実践上の判断に際して抽象的原理よりも自ら蓄積してきた経験を信用する。そして、法則科学に立脚する行動の規則性という観念よりも、不確実性の観念を強調する傾向がある。不確実性を強調したいというのではなく、その必要がある。そうせざるを得ないということである。

長く引用したが堀は、専門家の実践の世界において支配的なことは、clinical mind (実践志向性) というべき態度志向の特性であり、問題解決のための行動を数ある選択肢の中から選ぶことであり、それに役立つ知識であって、必ずしも科学的に検証された正しい知識ではないと強調している。正しい知識は必ずしも求められない。それは、実践の世界が科学的に正しい客観的な知識に導かれているわけでは必ずしもないからであると指摘している。実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性のひとつとして、実践者の生態としての実践志向性と自己過信、を説明している。

以上、(1) 実践と理論の構造的な特性、(2) 実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性の観点から、それぞれの論考を説明した。次に、まとめと提言として、実践と理論の関係の類型化と数量的検証について報告する。

表2 (2) 実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性

① 実践報告者の言行不一致により美談や武勇伝に留まる可能性 (栢森・瀬戸、2021)
② 現職教師の研究に対する不信感 (田中、2010)
③ 実践者の生態としての実践志向性と自己過信 (堀、1998)

3 まとめと提言

研究結果から、(1) 実践と理論の構造的な特性として、①理論が前面に出てきにくい学校文化 (栢森、2022)、②実践と理論の間に齟齬や対立が生じる可能性 (山中、2021)、(2) 実践と理論の融合プロセスにおける実践者の特性として、①実践報告者の言行不一致により美談や武勇伝に留まる可能性 (栢森・瀬戸、2021)、②現職教師の研究に対する不信感 (田中、2010) ③実践者の生態としての実践志向性と自己過信 (堀、1998) などが、実践と理論の融合プロセスにおける基本的課題として抽出された。

実践と理論の構造的な特性として想定される特性の総体は単純ではなく複雑であり、多様である。科学モデルが想定するような予測性が成立しにくいことが、実践と理論の融合プロセスの厚い壁となっている。またそこに強く連動している教師文化や学校文化も、理論や学識に対する不信感としての色調を帯びている可能性がある。

教職大学院や近接領域の特徴的な先行研究を選択しているため本研究の限界があるが、関連する先行研究に着目し実践と理論の融合プロセスを理解するための可視化モデルと数量的検証の試みを提言する。

(1) 実践と理論の関係の類型化 可視化モデルの試み

佐藤 (1998) は実践と理論の関係について、次の三つに大別して分けられると説明している。教育心理学に着目した理論的研究と実践的研究の関係、具体的には基本的理解 3 類型としての枠組みは示唆に富むであろう。また、実践者や研究者のための可視化モデル図 1 として活用可能である。

理論的研究と実践的研究の関係において三つの立場が想定される。第一は、実践を外部にある理念や科学的な原理の適用として認識する立場であり、「外部理論の合理的適用」として実践と理論の関係を説明している。第二は、「実践の典型化による理論の構築」を追究する立場で、「優れた授業には一定の原理と法則が埋め込まれている」と考える立場である。第三は、「実践そのものを教員が内化している理論を外化したもの」とみなし、内在的に機能している理論を研究対象とする立場である。以上は、第一

の「理論の実践化 (theory into practice)」、第二の「実践の典型化 (theory through practice)」、第三の「実践の中の理論 (theory in practice)」として区別されている。

次に 3 類型の特徴を順に筆者が教職大学院の院生の感想をもとに独自に解釈し説明する。A タイプの理論観は、権威性のあるものによる外部からの影響が強くなるのが特徴である。権威性の前に理論の是非は、なかなか吟味されにくいのが特徴である。B タイプの理論観は、優れた実践には、共通した理論があると想定するもので、検証が必要である。C タイプの理論観は、実践者のモチベーションにつながる個々の実践者における内部理論である。実践者自身のこだわりやモットー、「自分がどうしても気になること」で「自分の弱さや本音をさらけ出す」ことなどが特徴的である。3 タイプの理論観があり、複数の実践者や研究者が理論を語る際、それらは混在している。A や B や C を明確に区別するのが難しくなる可能性がある。実践者同士が白熱の議論を展開しても、「実践と理論の融合」はいわゆる不毛の議論となる危険性がある。筆者は、どのタイプの理論観も必要だと考えている。優先順位をつける必要はないであろう。しかし、C タイプの内部理論は実践者にとって不可欠だと考えている。なぜならば、実践者が実践を省察した際に発見した独自の理論、その理論は眩いばかりの光とエネルギーを放つからである。言い換えれば、他者から伝達された理論は、深い所では活用されにくく、自分で発見した理論のみが深い所で活用できる可能性がある。

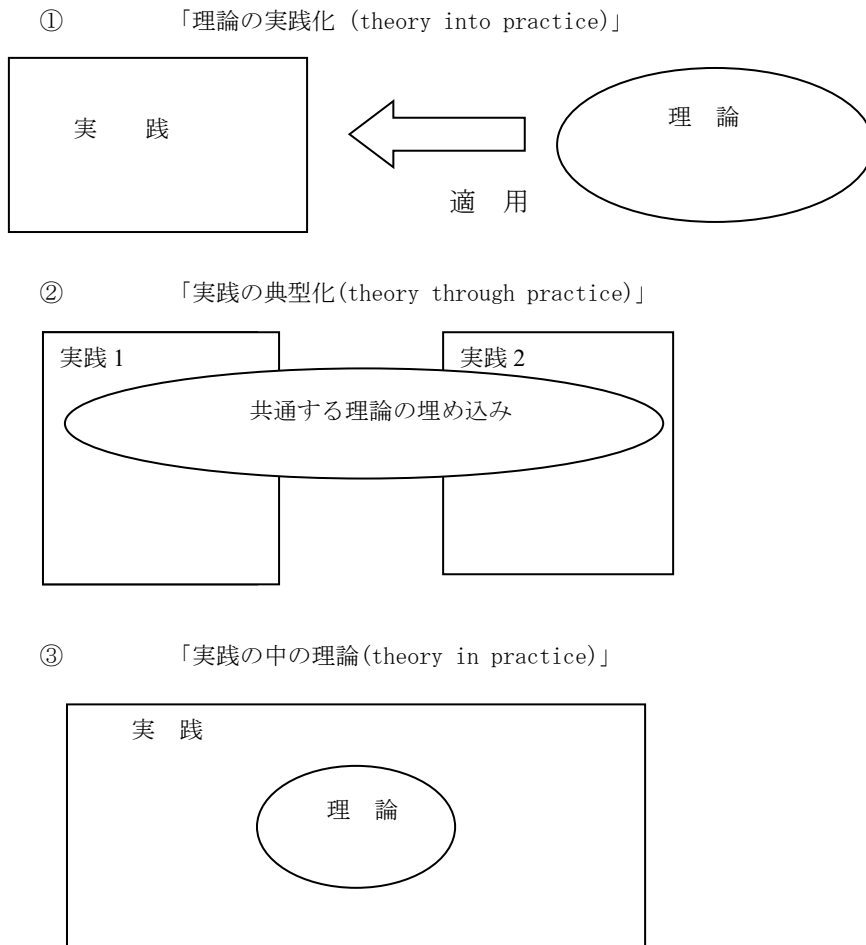


図1 実践と理論の関係の3類型

(2) 共有理論と固有理論の比率 数量的検証

上記の3類型をもとに実践者の認識した「共有理論と固有理論の比率」を比較した結果、理論の実践での再現率（適用率）、言い換えれば、実践と理論の融合プロセスにおける融合率の相違があることが明らかになった（瀬戸、2017）。

具体的には、瀬戸の研究では、「実践者や研究者に共有された理論を共有理論」として設定し、「個々の実践者に固有の理論を固有理論」として設定している。両者の差異を検討することで、「実践と理論の融合プロセス」を明らかにすることが目的である。具体的には、共有理論として生徒指導体制を設定し、「理論の適用範囲の差異」を考慮したうえで、下位概念は3組の理論からなり、①指導イメージの明確化（適用範囲は児童生徒、カウンセリング機能とガイダンス機能）、②校内連携（適用範囲は同僚教師）、③校外連携（適用範囲は家庭地域・関係機関）、と構造化している。共有理論（外部にある理論）は先行研究を概観し検討し、固有理論はモデル発想法（内部にある理論）を用いて個々の実践者の固有の理論を明らかにしている。

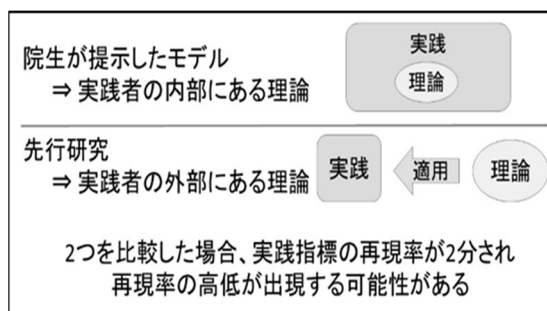


図2 内部にある理論と外部にある理論

院生の作成した生徒指導モデル 17 例（内部にある理論）を「共有理論と固有理論の比率」から検討した。その結果、共有性の高い理論「指導イメージ理論」と共有性の低い理論「校内連携理論」「校外連携理論」に分かれた。院生の発表した生徒指導モデルは、「Cタイプ、実践者の内部にある理論」であり、実践家の強いモチベーションに基づいており固有の理論である。貴重ではあるが、先行研究（生徒指導提要など）である「Aタイプ、外部にある理論」と比較した場合、実践指標の再現率は二分され、再現率の高低が出現する可能性がある。「実践と理論の融合」を目指すためには、「Cタイプ、実践者の内部にある理論」であろう本研究での固有理論を省察し、より深化させるのか、外部理論である共有理論の再現率を高めるのか、今後も検討が必要である。

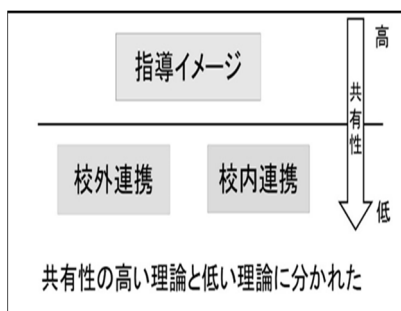


図3 共有性の高い理論と低い理論

以上、実践と理論の融合プロセスについて、三つに大別して分けられると想定する基本的理解 3 類型は可視化モデルとして活用可能である。また 3 類型をもとに「共有理論と固有理論の比率」を比較した数量的検証の結果、複数の理論の実践での再現率、言い換えれば、実践と理論の融合プロセスにおける融合率の相違があることが明らかになったなど可視化モデル検討の試みは活用可能であった。

本研究の課題として、教職大学院の研究報告や近接領域の特徴的な先行研究を選択することには一定の限界がある。今後、幅広く先行研究を概観する必要がある。

また、研究の出発点になるべき理論とは何を指しているのか、再度、丁寧に吟味する必要がある。一般的な理解は次のようになる。①個々の事実や認識を統一的に説明することのできる普遍性をもつ体系的知識、②実践を無視した純粋な知識、③ある問題についての特定の学者の見解・学説（広辞苑）。他には、①個々の事象を法則的、統一的に説明できるように筋道を立てて組み立てられた知識の体系、②実践に対応する純粋な論理的知識、である（大辞泉）。本稿では、理論とは「個々の事実や認識を統一的に説明することのできる普遍性をもつ体系的知識」として想定している。江川（2002）は、理論について詳細に考察し次のように説明している。理論という用語の活用や理解は研究分野によって様ではないが、一般に理論には、仮説、法則、原則と呼ばれるものが含まれており、ある幅をもって使われている。理論の意味することは様ではないが、共通する特質として論理的一貫性、予測性の 2 点が挙げられると説明している。また、理論という用語と類似したものとして、説、論、学説、仮説、モデル、パラダイム、原理、体系など挙げ、理論が科学的論と認められるための条件を次のように 5 つ挙げている。①理論の内的一貫性が保たれていること、②予測性を有すること、③一般性ないし包摂性（ある程度広い適用範囲）を有すること、④適用範囲が明確になっていること、⑤基本概念や基本仮定が定義的明瞭性を有すること、である。以上、繰り返しになるが、それぞれの論考において理論とは何を指しているのか、再度、丁寧に吟味することが必要であり、研究上の課題となる。

4 引用文献

- 安彦忠彦 2011 教職大学院の魅力とその可能性（指定討論①） 教育心理学年報、50、pp.18-19
- 江川茂成 2002 「経験科学における研究方略ガイドブックー論理性と創造性のブラッシュアップ」 ナカニシヤ出版 pp.105-128.
- 堀和郎 1998 アメリカ現代教育行政学における再構築の諸相（2）－「教育行政における理論と実践との関係」をめぐって 筑波大学教育学系 教育学系論集 第23巻第1号 pp.16-18
- 栢森和重・瀬戸健一 2021 人権教育における共有理論と固有理論の研究－理論と実践の融合とはなにかー三重大学教育学部研究紀要 第72巻 pp.417-426
- 栢森和重 2022 教員の理論と実践についての一考察 三重大学教育学部研究紀要 第73巻 pp.443-452
- 日本教職大学院協会 授業改善・FD 委員会 2018 「教科領域を取り込んだモデルカリキュラム検討報告書」 p.2
- 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「心理学と教育実践の間で」 pp.22-30.
- Schön, D. A. 1983 The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美(訳)(2001). 専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考

実践と理論の融合プロセスにおける基本的課題の検討の試みー構造的な特性と実践者の特性に着目してー

える ゆみる出版)

Sergiovannie, T. J. Mystics Neats and Scruffies :informing Professional Practice
in Educational Administration. Journal of Educational Administration, 27 - 2, pp.
7-21.

瀬戸健一 2017 生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究 三重大学教育学部研究紀要 第
68 巻、 pp. 343-354、

田中耕治 2010 「実践的指導力を問うー教育実践研究の立場からー」 教師教育研究 第 23 号
pp. 11-16.

中央教育審議会 2012 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」

山中一英 2021 「3. 教職大学院の営みに現前する問いとその試論的考察(提案②) 3) 教職大学院に
おける教員の専門性の育成」吉水裕也、片山紀子、山中一英、遠藤貴広、新井肇、山口圭介、田原俊
司、筒井茂喜 教職大学院の学びとその成果ーこの 10 年の課題と今後の展開可能性ー兵庫教育大
学 研究紀要 第 58 巻 2021 年 2 月 pp. 1-14、 p. 6