

研究ノート

専門職大学院の「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」に関する一つの基礎的調査研究（その2）*

都丸 けい子¹、大野 精一²、浅見 奈緒子²

1. 問題の所在

この研究は、共同研究者の次のような問題意識（大野精一・黒石憲洋（2011））から出発している。35年間の公立高等学校教諭勤務において特にアカデミズムを意識して仕事をしてきたことはないし、またその成果を特に必要ともしなかった。「乖離」というにはあまりにも深く広い暗い溝であり、それはあたかも別次元、別世界（ここに価値的な優劣はない）のことであった。ところが、この「理論・研究と実践・実務」の大きな隙間について、教職大学院が設置され、基本的にはアカデミズム主導のものに「理論・研究と実践・実務」の「架橋・融合」が語られている。言うまでもないことであるが、大学・アカデミズムだけが「専門的」であるわけではない。実践・実務現場でも同じく十分に「専門的」（この意味合いについては、大野精一（2012）で論じた）であるにもかかわらず、この両者の「専門的」な領域・スキル・哲学・知識等の「架橋・融合」がなされないままに今日まで来てしまったことが問題なのである。

われわれの今回の研究はその微かな一歩（解決に向けての離陸の準備）でしかない。先ずわれわれは実践・実務サイドに立つ。さらに安易に埋め得ようのない「深く広い暗い溝」（乖離・隙間）それ自体の実践・実務サイドのイメージを出発点にした（大野精一・黒石憲洋（2011））。

ここからは次のようなことが明らかとなった。①「理論・研究」については固い（柔軟でない）イメージがあり、「実践・実務」と「理論・研究」のイメージのもっとも大きな差は「親密さ」にあることが示された、②これらの差異をもたらす要因として、性別や勤務年数などが挙げられた、③「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」への態度の分析からは、シンプルな「理論・研究」に対する期待が示唆された、④学校現場で役に立つ大学の授業形態として、ケーススタディや各種のインターンシップ、授業観察・分析などが認識されていることが明らかになった。

本研究（その2）ではこの延長線上で今回の調査で得られた自由記述を分析し、ここで語られている現場サイドからの思いや希望等を構造化することで、「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」について実践・実務サイドから今後の方向性を模索した。

* 本稿は、日本教育大学院大学の特定研究費助成金による共同研究の成果報告である。

1 聖徳大学心理・福祉学部

2 日本教育大学院大学 学校教育研究科

2. 方法

(1) 調査対象者

国・公立学校の教諭を対象とした2回の質問紙調査を行った。なお、対象者は大野・黒石(2011)と同様である。具体的には、第1回の有効回答者は54名、第2回の有効回答者は44名の全98名(なお、性別の内訳は、男性41名、女性49名、不明8名であった。学校種の内訳は、小学校教諭20名、中学校教諭15名、高等学校教諭33名、特別支援学校教諭29名、不明1名であった。その内、公立90名、国立3名、不明5名であった。また勤務形態は常勤96名、期限付き採用・非常勤0名であり、勤続年数については、10名以下32名、10～20年35名、20以上30名、不明1名であり、平均16.0年(標準偏差7.88))であった。

(2) 調査内容

「理論・研究と実務・実践との架橋に関するアンケート調査」と題する全1頁からなる質問紙を用いた。詳細は、大野・黒石(2011)において記述した通りである。

質問紙は15個の質問項目からなるが、本稿で検討する項目は自由記述部分の質問13(「『理論・研究と実務・実践との架橋』を目指して大学教官はどのようなことに注意すべきかご助言下さい」)、質問14(「『理論・研究と実務・実践との架橋』を目指して大学ではどのような科目を設定すべきかご助言下さい」)、質問15(「先生ご自身は『理論・研究と実務・実践との架橋』を目指す専門職養成の方向性についてはどのようにお考えですか」)である。なお、質問15に関しては、初めに理論・研究と実務・実践との架橋を目指す専門職養成の方向性(以下、「態度」)について「賛成、やや賛成、どちらともいえない、やや反対、反対」のいずれか一つを選択するように促し、次にその理由に関して自由記述を求めた。

(3) 調査時期および実施方法

第1回目調査は、2010年度に関東圏にある県で実施された10年経験者研修時に実施し、第2回目調査は2010年度にある県で実施された学校カウンセリング専門講座時に実施した。いずれの調査においても、質問紙を配布実施後、その場で即時回収した。

3. 結果

(1) 各項目の有効回答数について

3つの質問項目(質問13～15)に関し、有効回答数及び分析対象とした記述について、述べる。

まず質問13では、全98名中16名(16.3%;男性2名、女性11名、不明3名)が無回答または問いに対する不適切な回答(「わからない」等)であった。「態度」別に各人数と割合を検討したところ、「反対」は全1名中1名(100.0%)、「やや反対」は全1名中0名(0.0%)、「どちらとも言えない」は全20名中2名(10.0%)、「やや賛成」は全24名中5名(20.8%)、「賛成」は全50名中7

名（14.0%）、無回答は全2名中1名（50.0%）であった。最終的に、有効回答数は82名（83.7%；男性39名、女性38名、不明5名）であった。総文字数は3425字であり、有効回答者1人当たりの記述字数は41.8字であった。

次に質問14では、全98名中32名（32.7%；男性6名、女性24名、不明2名）が無回答または問いに対する不適切な回答（「わからない」等）であった。「態度」別に各人数と割合を検討したところ、「反対」は全1名中1名（100.0%）、「やや反対」は全1名中1名（100.0%）、「どちらとも言えない」は全20名中6名（30.0%）、「やや賛成」は全24名中9名（37.5%）、「賛成」は全50名中14名（28.0%）、無回答は全2名中1名（50.0%）であった。最終的に、66名（67.3%；男性35名、女性25名、不明6名）から81の記述が得られた。総文字数は2151字であり、有効回答者1人当たりの記述字数は32.6字であった。

最後に質問15では、全98名中26名（26.5%；男性8名、女性15名、不明3名）が無回答または問いに対する不適切な回答（「わからない」等）であった。「態度」別に各人数と割合を検討したところ、「反対」は全1名中0名（0.0%）、「やや反対」は全1名中0名（0.0%）、「どちらとも言えない」は全20名中8名（40.0%）、「やや賛成」は全24名中9名（37.5%）、「賛成」は全50名中7名（14.0%）、無回答は全2名中2名（100.0%）であった。最終的に、72名（73.5%；男性33名、女性34名、不明5名）から103の記述が得られた。総文字数は5103字であり、有効回答者1人当たりの記述字数は70.9字であった。

（2）「理論・研究と実務・実践との架橋」を旨として大学教官はどのようなことに注意すべきか

82名より得られた自由記述を内容ごとに区分し、コード化を行った。その結果、113の項目が得られ、それらをKJ法により分類した（Table1）。

まず、大学教官に対する注意点は大きく2つに分けられた。第1に、大学教官のあり方や姿勢に関する事柄（「大学教官について」）であり、第2に学生への教育内容に関する事柄（「養成教育について」）である。それぞれ全項目数に占める割合は、「大学教官について」は65.5%、「養成教育について」は34.5%であった。さらに、各分類をより詳細に検討した結果、「大学教官について」を構成する項目を上位から順に挙げると、「現場理解」、「（理論・研究と実務・実践の）連携・融合・つながり・助言」、「（理論・研究と実務・実践の）ギャップ理解」であった。一方、「養成教育について」に関しては「（養成教育で）目指す教師像」、「現場の実態伝達」、「実践（体験）」、「実践（知識）」、「一方的でない教育」であった。以下に、それぞれ各項目の具体例を挙げる。

初めに「大学教官について」を構成する項目について述べる。「現場理解」には現場経験、現場体験、現場訪問、教員との意見交換等が含まれている。特に、現場経験に関しては、大学教官自身の現場経験が必要であると7名（8.5%）が述べていた。「（理論・研究と実務・実践の）連携・融合・つながり・助言」には現場（実践）と大学（理論）との連携・融合・つながり役、現場の抱えている問題への助言、現場の教師の実践の意味づけ等が含まれている。「（理論・研究と実務・実践の）ギャ

ップ理解」には、理論と実践とのギャップを理解した上で、より実践に重きを置いた研究への転換や実践に還元できる研究への期待が含まれている。次に、「養成教育について」を構成する項目について述べる。「(養成教育で)目指す教師像」には、コミュニケーション能力や多様な考え方の獲得、また子どもや保護者への対応能力が含まれるが、社会人として基礎・基本となる態度や人間性等の事柄への言及も含まれている。「現場の実態伝達」には、大学教官から学生に対して現場の実態を適切に伝達するよう求める内容が含まれている。かつ前提として大学教官自身が現場を理解するよう努める姿勢が求められることを併せて言及する記述が多く見られた。「実践(体験)」には学生に対して大学教官が現場体験(実践、研修、訪問等)の機会を多く提供する姿勢を求める内容が、「実践(知識)」には実践で役立ち利用可能な知識の伝達が含まれている。「一方的でない教育」には、講義形式以外の学生の主体性に重きを置いた授業を求める内容が含まれている。

さらに、「態度」別に各人数と割合を検討した(Table 2)。その結果、「大学教官について」ではいずれの態度群においても「現場理解」が多く挙げられた。一方、「養成教育について」では、「どちらとも言えない」群は「実践(体験)」、「やや賛成」群は「目指す教師像」、「賛成」群は「現場の実態の伝達」が最も多く挙げられていた。

(3) 「理論・研究と実務・実践との架橋」を目指して大学ではどのような科目を設定すべきか

66名より得られた自由記述を内容ごとに区分し、コード化を行った。その結果、81の項目が得られ、それらをKJ法により分類した(Table3)。

大学の設定すべき科目に関して、6項目が得られた。指摘の多かった順に挙げると「現場体験」、「実践的な内容」、「教師に必要な力」、「理論と実践をつなぐ内容」、「専門性の向上」、「基礎的な理論」であった。以下に、それぞれ各項目の具体例を挙げる。「現場体験」は、現場で直接的な体験を伴う教育内容について言及したものである。なお、自由記述の中には、現場での体験を伴うことが推測されるものも多く見られたが、限られた記述内では体験の有無について判断がつかないものもあった。したがって、学校現場で直接的な体験を要することが明白な記述(実習、現場体験、現場訪問、研修、インターンシップ等)のみを現場での体験を伴うものとみなした。「実践的な内容」には、現場で対応が求められる事柄(生徒指導、発達障害や精神疾患、保護者対応、外部機関との連携)や現場に即した学び(ケーススタディ)が含まれる。「教師に必要な力」で最も多く挙げられたのはコミュニケーションに関する能力の育成(6名)であった。他に、幅広い視野や臨機応変に対応する力、意見を適切に主張する力の育成、また道徳・倫理・哲学、進路指導、教育課程に関する知識を身につける事等も含まれている。「理論と実践をつなぐ内容」には、現職教員との意見交換や授業等に関して連携し研究を行うこと、また他にフィールドワークの実施が含まれている。「専門性の向上」には、特に教育相談に関して専門性を身につけることに言及した内容が含まれている。最後に、「基礎的な理論」は1名のみが挙げていた。

さらに、「『理論・研究と実務・実践との架橋』への態度」別に各人数と割合を検討した(Table4)。

その結果、「どちらとも言えない」群および「賛成」群は「現場体験」、「やや賛成」群は「実践的内容」を最も多く挙げていた。

（4）「理論・研究と実務・実践との架橋」を目指す専門職養成の方向性

72名より得られた自由記述を内容ごとに区分し、コード化を行った。その結果、103の項目が得られ、それらをKJ法により分類した（Table5）。

専門職養成の方向性についての考えは、4つに分類された。指摘の多かった順に挙げると「養成教育の方向・内容・大学教官について」、「理論・研究と実務・実践との関連について」、「意識される課題」、「専門職養成の必要性」である。

次に、「態度」別に各人数と割合を検討した（Table6）。その結果、「どちらとも言えない」群は「養成教育の方向・内容、大学教官について」、「やや賛成」群は、「養成教育の方向・内容、大学教官について」および「意識される課題」について、「賛成」群は「理論・研究と実務・実践」との関係について最も多く言及していた。

最後に、専門職養成の方向性に関しては、各分類を構成する項目だけではなくそれぞれの具体例も挙げることにする。その理由は、質問13、14と比較し質問15の記述文字数が多く、より詳細な内容の検討が求められると考えたためである。各分類を構成する項目及びその内容の例をTable7に挙げた。4つの項目に関して、各項目で多く指摘された順に列挙すると、「養成教育の方向・内容・大学教官について」は「理論と実践をつなげる」、「教育と実践の並行」、「大学教官のあり方」、「養成する教師像の目標」、「現職教育への希望」、「養成教育の制度について」である。「理論・研究と実務・実践との関連について」は、「どちらも必要」、「理論と実践の融合が必要」、「理論と実践はかい離」、「実践経験が必要」である。「意識される課題」は、「キャリアアップに関して感じる壁」、「養成教育と現場の架橋欠如」、「若手教育の育成」、「現場で生じている問題（教育相談）」である。「専門職養成の必要性」は、「専門職（教育相談）の必要性」、「教師としての力の向上への期待」、「必要」、「子どもに還元」、「必要性への懐疑・反対」である。

4. 考察

（1）調査対象者について

本調査の対象者については、その基本属性等を分析したところ、公立学校の教諭（常勤）としては、性別や学校種、勤続年数については比較的バランスの取れたサンプルであると見なされた。ただし、本研究は、学校カウンセリングあるいは教育相談に関連する講義に際して調査を実施している。したがって、一般的な意味での「理論・研究と実践・実務との架橋」についての調査であると教示を行った上で実施したが、回答者において学校カウンセリングあるいは教育相談という文脈が意識された可能性もあり、留意を要する。しかし、本研究の結果は、大野・黒石（2011）において

も指摘がなされているように、一定の意味のある示唆を含むものであると考える。

(2) 各項目の有効回答数について

「質問 13、14、15」のそれぞれに対する有効回答数の結果は、それぞれの質問項目に対して回答者の有するイメージのしやすさの度を反映しているものと考えられる。したがって、具体的な人（大学教員）の動きはイメージしやすいが、より抽象度が上がった大学の科目、また大学における専門職養成といったイメージは想起しにくいものと考えられる。特に、大学で設置すべき科目について尋ねた「質問 14」に関しては、有効回答者数の割合が7割に満たない。このことに関連する記述として、ある女性教員（高校・勤務年数12年）が質問15で「実は、自分の時代と現在の状況の違いがよく分かっていません。大学の授業を更にオープンにするような機会を設けると良いのでは。」と記述している。つまり、大学のカリキュラムでは、どのようなことがどのような方法でどこまで実施可能なかが回答者にとって捉えにくかったと推測される。

ところで、大学の科目のイメージのしにくさは、1人当たりの平均記述字数および記述内容の質の豊富さからも明白である。1人当たりの平均記述字数に関し、質問13、14、15を比較すると質問15が最も多く、次いで質問13、質問14の順であった。この理由として第1に挙げられるのは、本研究で用いた質問紙における回答のスペースの相違である。質問15の自由記述欄は、質問13、14のほぼ2倍であったことから、自ずと平均記述字数も増加したといえる。一方、質問13および14の回答スペースに相違は見られない。したがって、質問14の想起のしにくさは、有効回答者数の割合だけではなく、回答された記述字数にも影響を与えていたと考えられる。さらに、記述内容の質の豊富さに関し、コード化の対象となった項目は質問13においては82名の回答から113の項目（1.38倍）、質問14においては66名の回答から81の項目（1.23倍）、質問15においては72名から103の項目（1.43倍）であった。このことから、イメージの想起のしにくさは記述内容の質の豊富さにおいても反映されているといえる。

ここまで述べてきた事柄は、大野・黒石（2011）によって明らかにされた結果と一致するものである。すなわち、現場教員にとって「理論・研究」は堅苦しく柔軟性に欠き、現場で実際に携わっている「実践・実務」が親和的である一方、大学でなされている「理論・研究」が疎遠となっているのである。また、いずれの項目においても男性と比して女性教員の無回答または不適切な回答が多くなっている。この点に関しては、以下のように推察できる。大野ら（2011）において、男性は女性と比して柔軟・すっきり・積極に関して「実践・実務」－「理論・研究」間の差異を大きく認知していることが示された。本稿で検討した項目は、いずれも「実践・実務」および「理論・研究」の相違を検討し、相違を補う「架橋」を想定したものである。すなわち、相違をより検討しやすい男性が結果的に有効回答者に占める割合が大きくなったといえよう。

（3）「理論・研究と実務・実践との架橋」を目指して大学教官はどのようなことに注意すべきか

注意の対象は、大学教官個人としての姿勢および大学教官が養成教育に携わる姿勢の2つに大別された。大学教官に関しては特に、「現場理解」を求める指摘が最も多く、全項目数の4割を占めている。この背景には、固く孤独な「理論・研究」（大野ら、2011）に携わっている大学教官の方から、現場に歩み寄る姿勢を示して欲しい旨の期待が込められているといえる。つまり「現場理解」をきっかけに「理論・研究と実践・実務」の間にある隙間（ギャップ）に大学教官が気づくことを現職教員は望んでいると考えられる。ギャップへの気づきは、「連携・融合・助言」を行う際の前提であり、また養成教育においては、現場の実態を適切に伝えるため、また現場の実情に即した知識の教授のために必要であると捉えられている。さらに、現場に歩み寄ろうとする大学教官の態度は同時に、養成教育を受けている学生に対しても求められており、現場での体験を促すよう求める指摘や現場に必要な資質・技能を携えた新任教師を育成して欲しい願いが、本結果に反映されている。

次に、態度別に検討した結果、どの態度群においても大学教官の現場理解を求めている。ただし、「どちらともいえない」群は「やや賛成」および「賛成」群に比して「ギャップ理解」を求めるにとどまる者が多いようである。また、養成教育に関しても「どちらともいえない」群は学生に対して現場体験を促すよう求める実践力重視の傾向があるが、「やや賛成」群では教員としての資質の側面に係る「目指す教師像の育成」、また「賛成」群では適切な現場理解の基盤となる教官からの「現場の実態伝達」が求められている。

（4）「理論・研究と実務・実践との架橋」を目指して大学ではどのような科目を設定すべきか

本質問は3-(1)で記述した通り、有効回答者数、記述数、コード化の対象となった項目数すべてにおいて、3つの質問中最も少なかった。やはり、大学における養成教育のカリキュラムに関して、現場とはかけ離れているイメージを有しているためであろう。なお、研究と実践の乖離は、90年代以降、各学会以降盛んに指摘されてきた事柄であり、教育分野においては特に顕著である。研究者側の視点からその事実を指摘したものとして、例えば、山崎（2004）や佐伯・宮崎・佐藤・石黒（1998）が挙げられる。その後、研究と実践の融合を目指し各大学で現場体験等の試みが数多くなされてきた（例えば、中妻、2012）。ところで、教員養成における現場体験によって得た学びと就職後の効果に関しては、近年の研究として例えば、横山・新井・古川・山中（2012）が挙げられる。そこでは、「生徒指導上の問題」等現場での子どもや保護者との関わり、また多忙な業務への対応に関して大学での学びが「役に立たなかった」、もしくは役に立ったのか「わからない」といった回答が多く得られていた。

したがって、多く挙げられた「現場体験」という回答に関し、「理論・研究と実務・実践との架橋」として機能するために、その「科目」を通して現場の教員は学生に一体何を学んで欲しいと願っているのかをより詳細に検討する必要があるだろう。また、その他に挙げられた科目に関しても、その科目を挙げるに至った背景を明らかにすることは重要であると考えられる。

続いて、態度別に検討した結果、「賛成」群以外の群では3割以上が無回答または不適切な回答であった。また、記述の内容の豊富さに関しても、一記述辺りの平均コード対象項目は「賛成」のみが3以上となっていた。さらに、「大学で設置すべき科目」の各項目に関しては、「やや賛成」群および「賛成」群のみが「理論と実践をつなぐ内容」、「専門性の向上」を挙げ、「どちらともいえない」群と比較し、より幅広い内容に言及していた。各態度群ごとの総項目に占める割合は「やや賛成」群が「賛成」群よりも「理論と実践をつなぐ内容」についての言及が若干多かったが、「専門性の向上」に関しては、「賛成」群においてのみ1割を占める結果となっている。内容を詳細に検討した結果、専門性に関しては、「教育相談」に言及する者が半数を占めている。この背景は、学校カウンセリングあるいは教育相談に関する講義の際にデータ収集を行ったことがあると考えられる。講義を受けた結果、特に養成教育における教育相談の専門性の向上の必要性を感じ、そのことが「賛成」の態度を示すことになった可能性も考えられる。ただし、もともと「賛成」の態度を示していた者が、教育相談に関して専門性の向上の必要性を感じ受講に至った可能性も挙げられる。どちらにしても、「賛成」の態度を示すことと「教育相談の専門性」が必要であると感ずること、また回答時に受講していた講義との間には、何らかの関連が見出されたといえる。

(5) 「理論・研究と実務・実践との架橋」を目指す専門職養成の方向性

専門職養成の方向性について分類された内容は、大学における養成教育への言及（「養成教育の方向・内容、大学教官について」）、現場における課題への言及（「意識される課題」）、理論・研究と実務・実践との関連、いわば養成教育と現場のつながりや関係性への言及（「理論・研究と実務・実践との関連について」）、最後に専門職養成の必要性についての言及の4つに大別された。「反対」群および「やや反対」群以外の各群は4つすべてに関して言及しており、方向性を考えていく上でこれら4つの視点は考慮すべき軸になることが推測される。

さらに、4つの項目の中で最も多く言及された「養成教育の方向・内容、大学教官について」を構成するものの内、上位に挙げられたのは理論と実践をつなげること、並行することである。さらに、「理論・研究と実務・実践との関連について」で最も多く言及されたのは、「理論・研究」と「実務・実践」はどちらも必要であるという見解であった。しかし現実には、「意識される課題」内で上位に挙げられているように、現場と学びの両立には困難を伴い、養成教育と現場の間にギャップを感じていると述べられている。

専門職養成の必要性を求める言及は103の内21（全項目数の20.4%）であった。しかし、その背景には専門職養成自体へのイメージのしにくさ、わからなさ、理解できなさを伴う場合も多いと考えられる。本研究で専門職養成の方向性として示された4つの軸を構成する内容を精査すると、そこには教員の抱えているアンビバレントな感情を伺うことができる（例えば、養成教育での限界と期待、理論・研究と実務・実践の融合への積極性—消極性および親和性—疎遠性、現場で抱える困難さへの諦めと模索、専門職養成への懐疑有効性の認識）。この4つのアンビバレントな軸へ対応す

ることが、専門職教育に携わる大学教官、学生、現場の教員の3者に現在問われていると考えられる。

（6）本研究の課題と今後の展望

本研究の課題は、調査方法、具体的には調査対象者、調査内容および実施方法に関することである。

調査対象者に関し、本研究の対象者は98名と少なく、また回答が無効となるものが多かった。しかし、本研究の目的は、記述データを用いて質的な検討を行うことで、幅広く傾向を把握し、今後のより詳細な検討に向けての示唆を得ることにある。本研究の結果に鑑みると、その目的は概ね達成されたと考えられる。なお、無回答の多さもまた、傾向を把握することの一端に寄与している。ただし、調査方法が質問紙による記述データの収集であったため、そこから得られた結果は分類のみにとどまっている。

したがって、今後の展望は、以下の2点である。

第1に、本研究より得られた枠組みを踏まえ、より大規模に、かつ偏りなく全体的な傾向を改めて確認することである。これは、統計的な検定を用いることを前提として作成した質問紙調査によって実現されるものと考えている。さらに第2に、枠組みの背景となっている事柄を、各教員の抱くコンテクストから、より詳細に検討することである。これは、本研究より得られた枠組みを踏まえたインタビューガイドを作成し、それを用いたインタビュー調査を実施することにより実現されるものと考えている。以上の2つの方向性は、それ自体が理論的検討の視点および実践・実務的検討の視点に相当している。すなわち、本研究で掲げている「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」は、研究者自らが「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」の主体となり当事者としての意識を有することと並行して実現されるであろう。

【付記】本研究共同研究者の3名はこの研究成果に関して合宿検討会を持ち、検討結果を本学「教育研究会」等で発表予定である。また、久保田教授のコメントにしたがい、文献等を拡充した。記してお礼を申しあげる。なおデータ（Table等）はWeb上で公開する予定であるので、必要な方は大学に照会いただきたい。

文献

- 中妻雅彦（2012）.「学校実習」長期化と学生の成長―「学校サポーター」を通して―愛知教育大学創造開発機構紀要、第2巻、95-102.
- 大野精一・黒石憲洋（2011）.専門職大学院の「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」に関する一つの基礎的調査研究 教職総合研究、第4号、143-152.
- 大野精一（2012）.書評 Donald A. Schön（1983）The Reflective Practitioner : How Professionals Think In

Action. Basic Books、374pages（ドナルド・A.ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、ISBN-9784902455113）、教育総合研究第5号 日本教育大学院大学研究紀要、93-98

佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広和（1998）. 心理学と教育実践の狭間で 東京大学出版会

山崎晃（2004）、日本における幼児教育に関する教育心理学的研究—1993年以降を中心に— 教育心理学年報、第43集、145-155.

横山香・新井肇・古川雅文・山中一英（2012）. 教員養成大学卒業後のキャリア形成と大学の学び—兵庫教育大学学校教育学部卒業者へのアンケート調査結果の考察（1）— 兵庫教育大学研究紀要、第40巻、153-166.

都丸けい子・大野精一・浅見奈緒子

研究ノート：専門職大学院の「理論・研究と実践・実務との架橋・融合」に関する一つの基礎的調査研究（その2） へのコメント

久保田 武（日本教育大学院大学 学校教育研究科 特任教授）

評者が言うまでもなく、この研究ノートのテーマー学者・研究者と学校現場の実践家間の相互理解と交流は専門職大学院や教職大学院の登場以前から課題になってきた古くて新しい課題である。戦後でも斎藤喜博が主宰した「授業学研究会」で大学人と現場実践家の双方を組織して毎年全国規模の研究会を開いたことは、教育関係者の間で知られた事実である。しかし斎藤のカリスマ力をもってしても、彼の死後この企画は凋んでしまった。評者も高校教員時代、大高中小の教員が集まって地理教育検討委員会を組織し、日本地理学会や日本地理教育学会でシンポジウムを開き、共同研究論文を発表したが、現在その活気はない。

都立高校時代から研究と学校現場を両立させる困難な実践をしてきた本学の大野教授が、専門職大学院という新しい舞台で、若手研究者を集めて、このテーマへの取り組みの舵取りをされていることに尊敬の念を抱くものである。

大野教授が問題の所在のところで謙虚に述べているように、「われわれの今回の研究はその微かな一歩（解決に向けての離陸の準備）でしかない」のかもしれない。これまで多くの先学が積んでは崩れた難問に挑戦する以上、当然の心構えと言えよう。

調査の手法は丁寧かつ緻密であり、評者がこの点で特に論じることはない。ただいくつか気付いたことがあるので、この研究が無事に離陸し目的地に着陸するための助言とお考え頂きたい。

- ① 調査対象とする人数と分析結果の一般化の間には推計学の裏付けが必要と考えている。
- ② アンケートの分析だけでは不十分。手間がかかってもインタビューが必要と考える。地理学や文化人類学の分野では、地域調査をアンケートだけで済ませることは普通あり得ない。
- ③ 末尾の文献数が余りにも少なく、身内以外は一冊のみである。これから離陸を目指すからには、専門職大学院に限定せず、研究と実践の融合を取り上げた先行研究を広く調査検討すべきであると考えている。

最後にこの論文を通読して、「理論・研究と実務・実践との架け橋を目指す」大野教授の情熱がひしひしと伝わってくる。研究のさらなる前進を期待したい。そのためには大野教授の仕事を将来引き継ぐ若い世代の活動にも期待したい。