

教育実践研究の課題と方法（試論）

茨城大学教育学部

新井 孝 喜

1. 教育実践研究の意義と目的

本稿の目的は、学校での教育実践の向上に直接反映する研究のあり方・手続きを示すことである。その際、学校または個人として取り組むことが可能な研究の手続きを、理論と実践との関連を意識しながら論じていきたい。具体的には、①教育実践研究の独自の意義、②教育実践研究に固有の方法、という2点を検討し、試論的に提示することになる。

前提にあるのは、実践研究とは個々の実践を共有し、向上を目指していくために行われるものであり、その過程で対象とする実践の妥当性と課題が検証されるべきである、という研究の立場である。この場合、共有していく最終的な主体は教師であり、研究者は、ある実践を提供する者と共有する者との媒介者として参与することになる。別の言い方をすれば、研究者は、実践者を結ぶネットワークの核となり、そのことを通じて新たな実践の創造に寄与する存在であるということである。それは、研究者が実践の目的や内容（理論的枠組み）を提供し、これを実現していくのが教師であるという「指導—被指導」の図式ではない。実践の主体によってそれにふさわしい理論が選択され、吟味・検証されるなかで、研究者は実践を向上させるための理論を新たに創造しなければならないのである。その点で本稿は、筆者の研究の知見を生かして何らかの結論を示すものではなく、今後の研究をどのように進めていくかを考察するための試論である。

いわば、理論を提供するのが研究者であり、実践者はそれを現実化する者であるという単純な役割分担は実践研究にはそぐわないということを主張したいのである。実践の方向性を確認し（研究目的）、現状把握の立場を示し（問題の所在、研究課題）、目的・課題の達成のために必要な手続きを考察し（研究方法、仮説）、実践し（研究の実際、内容）、今後の課題を示すという実践研究の一連の流れは、どこからどこまでが研究者のもので、また実践者のものであるのかという線引きはできない。このうち理論とみなされる部分は研究の目的、方法を含む部分と考えられるけれども、共同研究として研究者と実践者とが役割分担を明確にされている場合は別として、通常の実践研究としては、当然それは実践者が理解し、記述したものとなる。とすれば、理論が研究者の専有物でないことは明らかであろう。

学校や教師がおかれている現実を捨象した理念からのトップダウンや、理想化された実験室内でのデータの適用を研究者の役割とするなら、それは理論の提示の一面でしかない。これらは、実践に移すことではその理論的枠組みが変化しないことを前提としているからである。また、ある理論の妥当性を示すために実践があるのではないことは言うまでもない。もちろん、理念や客観的なデータが理論を構成することは否定すべくもないが、これらが個々の現状を踏まえて適切に変形されていなければ、実践との乖離をもたらす結果になる。

逆に、実践の蓄積から得た経験的な手法の説明のみを理論に求めるのも誤りである。それは安易な「つぎはぎ」と言うべきものであり、現象の説明はできても、実践の展開から得られる課題を予

測し、解決策を示すことは困難である。典型的な例として、「理論編」では文献の紹介にとどまり、「実践編」では経験の記述に終始するという場合がある。往々にして、こうした場合の結論としての課題は、提示された理論とは無関係に「できなかったこと」を示すだけになってしまう。

理論は、実践の全体にとっての「なぜ」を示し、そこから予想される結論を示すものでなければならない。なぜそのような実践に取り組むのか、それはどのような条件で可能となるのか、そして、実践された結果どのような新たな問題が明らかになったのかを示していくのが実践研究の全体像である。こうした理論を提示するためには、実践を取り巻く条件がその理論そのものに組み込まれていなければならない。抽象的な理念が実践の基本姿勢を導き出すこともあるだろうが、実践を行っていく手だてはその理念のなかには含まれていない。実践に移す前段階までを理論と呼ぶのであれば、その理念から何を受け取り、どう現実化するかを示すところまでが理論なのである。ここに、実践研究における理論の構築が、研究者・実践者の共同作業として行われなければならない第一の理由がある。

さらに、実践の結果が予想と異なる場合、その理由を、理論的枠組みの側に求めるのか、それとも実践の手続きに求めるのか、という点も明確にしておかねばならない。例えば、ある特定教科の特定の教材の扱いを実践的に研究した場合、実践の展開のなかで子どもの側の意識が、その教科や教材の枠を越えて発展することがあったとすれば、その理由は、教科の全体像の把握・単元構成・授業展開等のそれぞれから検討されねばならない。教科の全体像の把握とは、その教科の目的に照らしたとき、実践のねらいや前提とする条件が、教科固有のものなのか、それとも教育全体に関連させるようウエイトをおくべきものであったのかを明確にすることである。単元構成の場合も同様に、当該単元のねらいやその構成は、そこで自己完結可能なものなのか、それとも単元を越えた連続性を意識したり、クロスカリキュラム的に扱ったりした方がよいことなのかを確認しなければならない。授業展開については、周到な準備のために、通常の授業より子どもの反応がよい場合が大半と考えられるが、場合によっては、欠席者、時間の読み違い、機器の故障、研究授業という特殊な場所での緊張等、何らかの突発的な事態によって実践者のねらいが達成できないこともあるかもしれない。

理論が理論として完全に機能するためには、この場合で言えば教科の全体像そのもの、単元構成・教材、そして当該の授業について、様々な可能性を予測しうるものでなければならない。しかし、実践者は、あらかじめ持っている理論の枠組みを微妙に修正しながら実践を行うので、理論がそのすべてを事前に説明しつくすことは不可能である。その修正の根拠となるものこそが、実践的指導力であり、実践を成功に導く「教育的タクト」である。実践研究が理論の構築に貢献しうるのは、この部分大きい。したがって理論は、行われた実践の説明としては完全性を求められるけれども、事前に実践のすべての手続きを導き出すものではありえない。「指導－被指導」の関係ではなく、実践に学んで、より豊かな理論の構築をしていくために、研究者と実践者の共同研究が必要なのである。これが、その第二の理由である。

以上の二点はまた、一般的な科学における理論と実験、ないしは仮説と検証の枠組みと、生きて動いている実践を対象とするため「実験」を行うことができない実践研究の進め方との違いを示している。同時にここから、実践が経験主義に陥りがちである理由も理解できる。実践者にすれば、理論は枠組みを示してくれはするが、実践にあたっては自分が体に刻み込んでいる教育的タクトに依るしかないのだから、理論が無力に思えてしまうのである。かといって、経験からだけでは課題を明らかにし、次の実践への指針を示すことはできないので、実践者は理論の必要性も痛感しているこ

とは疑いない。実は、ここにこそ理論と実践とを媒介するものとしての教育的タクトの意義がある。実践主体としての教師が立脚している点(=教育的タクト)を意識できる理論が必要なのである。それができないのであれば、この場合、問題は実践者の求めに応じていない理論の側にある。

実践者がある理論に準拠して実践を行った場合は、もちろん、理論の不備だけではなく、実践場面での手続きの是非を検討しなければならない。それは、実践者が理論をどのように理解し、どのように実践化しようとしたのかということを明らかにすることである。そうしてこそ、実践の向上に理論が寄与できたかが判断できるからである。しかし、通常の実践研究の場合、事前の実践から導き出されている課題であるのに、それとは無関係の理論に枠組みを求めようとして、齟齬が生じてしまうことがある。この場合、実践の手続きはあくまでも経験則の内側にとどまっている。これではどんな理論であっても実践から遊離するのは当然であり、研究者が実践者に対して持っている不満は、まさにこの点にある。それは、理論に対する「ないものねだり」だからである。

多くの研究者は、一般的な理論として提示している限り、実践の説明はできるけれども、指導はできないことを自覚しているはずである。言い換えれば、現象の記述と構造の設定はできるが、具体的な指導場面そのものについて、すべてに通用するマニュアルを提示することはできないのである。一方実践者は、自分の経験から得た手続きの妥当性・正当性を理論に求めようとするが、それをあたかも「天の啓示」であるかのように錯覚しているので、実践と切り離されたところで鵜呑みにするか、祭り上げておかしかできなくなってしまう。

もちろん、すべての実践と理論との関係がそうである、と言いたいのではない。実践に応える理論、理論を踏まえた実践も、当然存在する。しかし、こうした良好な関係をより多くの場面で作り上げていくためには、研究者・実践者双方が、実践と理論の関係・意義を共通に理解する必要があることを主張したいのである。

端的に言い切ってしまうえば、確認すべきは、お互いが実践の向上を実践研究の目的として把握するか否かである。理論は大きな枠組みを示し(これは、立場・視点・見方を示すことであると言ってもよい)、実践からのフィードバックによって一層妥当性のある理論の構築をしていくという、研究者と実践者の共同研究が必要な上述の二つの理由は、研究者と実践者との関係によって実践研究の目的を検討するメルクマールとして把握したい。

両者の良好な関係を阻害しているのが、一般科学からの横滑り的な「理論-実験」関係の適用であり、また、(無意識にせよ)経験主義を正当化するための権威としての「理論の祭り上げ」である。このことを指摘すること自体が、理論を理論として提示しているだけに過ぎないことは十分承知しつつ、研究者・実践者双方が乗り越えねばならない課題として問題提起しておきたい。この問題への克服の姿勢は、上記の問題構造に乗りながら、しかし、その構造を転換していくような理論を提示するしかないのではないか、というのが本稿を「試論」とする理由である。

2. 教育実践研究の方法

ここまで記してきたように教育実践研究の意義を解釈するなら、それにふさわしい研究方法が求められることになる。ここでは現在の学校における実践研究のあり方を想定しているが、それだけにとどまることなく、一般的な教育研究の方法論、さらには実践と理論との関係を扱う科学の研究方法論としても適用可能なことを視野に入れていくこととしたい。

一般に研究を進めていく場合、純粋に理論的な研究として行う場合と、実践研究に象徴されるように、現実を変化・発展させていくための研究として行う場合とが想定される。

純粹に理論的な研究とは、現実への適用を直接の目的とするのではなく、現象を現象として、あるいは論理を論理として、明らかにし、理念、因果関係、構造等を究明するために行われる研究である。教育の場合で言えば、社会のなかでの教育を問う研究、制度や人物の歴史や現在の事実を明らかにする研究、理念や価値を検討する研究、あるいは人間の発達のメカニズムや規則性を明らかにする研究等がある。これらは、それぞれの研究対象に応じて研究方法があり、社会学、政治学、歴史学、哲学、心理学等のいわゆる親学問を持つ場合が少なくない。そして、これらの諸学問・科学で開発・吟味されてきた研究方法を援用して教育という現象の解明にあたっている場合が多いと考えられる。

また、教育に固有の「教科」、「授業」等を研究対象とする教科教育学や授業研究等も存在する。これらにはそれぞれに相当する単独の親学問はない場合が多いが、「教科とは何か」「授業とは何か」を問い、これらを文化や人間の諸活動の一環として明らかにしようとする場合は、たとえ実践を研究対象としていても純粹に理論的な研究として行われることも可能である。そして多くの場合、教科の研究であればその教科の背後にある学問・科学・芸術・技術の体系や、教育課程論・教師論等であれば社会学・心理学・工学をはじめとして多様な学問・科学の研究成果・方法を援用することになる。

こうした研究は、いわば教育学にとっての基礎科学にあたる部分である。それは例えば、自然科学における宇宙や物質、生命の探究と似ていると言ってよい。「宇宙はなぜ誕生し、どのように現在の姿になってきたのか」、「物質を細かく分けていくとどのような世界が見えてくるのか」、「生命はどのように発生して、どのように進化してきたのか」等の問いは、そこから直接技術開発や医療に役立つ理論を導き出すために立てられているのではない。人間の知的活動や文化として、理念や現実のありようが考察されているのが、こうした基礎科学だと言える。

しかしながら、今日の情報化社会を支える技術の基盤に量子力学があるように、基礎科学は、広いすそ野として現実生活を支えている。クオークの種類がいかなるものであろうとコンピュータは動くが、それを探ろうとして得られた知見が電子機器を小さく、便利なものとすることを可能にしたのである。

一方、現実を変化・発展させていくための研究は、基礎科学の成果を適用・応用して行われることになる。これが応用科学である。それは、理論を現実化させるための技術を伴うことが多いけれども、技術革新が新たな基礎科学の成立に寄与することもある。例えば、光学の応用的な産物である望遠鏡の発明によって、遠く離れた宇宙の観察が可能となるようなものである。また、コンピュータシミュレーションの発達が近年「複雑系の科学」を成立させたように、今後ますます総合性・複合性が求められる基礎科学にとって、応用科学からのフィードバックが必要となる。

全体として見たとき、こうした基礎科学・応用科学の相互の還流がさらなる学問・科学の発展をもたらしている。翻って教育研究を考えると、その独自性に立脚しながら基礎科学に相当する部分と応用科学に相当する部分との関連性を追求し、還流させていくことが必要である。これが理論と実践との関係に他ならない。そして、それにふさわしい教育学の構築と、研究方法の開発がなされねばならない。これが、筆者の想定する「教育実践学」である。

教育研究の独自性とは、研究の成果としては匿名で一般化されるとしても、研究対象は個別の具体的な教育実践であり、また成長・発達する子どもだという点である。たとえ研究開発を目的としていたとしても、こと教育に関してはそこに存在している子どもを無視することはできないし、実践場面で抽象的な教師一般、子ども一般を想定することは不可能である。実験が許されないとは、

このような意味である。

もちろん、研究として行われるからには、他者との成果の共有を前提としていなければならない。これが研究論文を書くことの意義である。例えば、ある教師が「私はこういう実践をした」と記録にとどめるだけならば、その場面を録画したビデオがあればこと足りる。あるいは「教師としてこういうつもりでやってきた」と主張するだけならば、回顧録のようなエッセイをしたためればよい。これらは、他者が自分の実践を理解し、その妥当性・正当性を検証するためのものではないからである。したがって、記録（あるいはレポート）、エッセイだけからは、そのまま他者がその実践を再現することは不可能なのである。

一般的に言うならば、記録・レポートとは、事実や他者のことばをそのまま記述したものであり、エッセイとは、自分の思いを自分のことばとして記述したものである。これらは、それぞれに固有の役割を持っており、記録は記録として、エッセイはエッセイとして貴重な実践研究の資料であることは言うまでもない。しかし、それらは、それ独自では研究のための論文とはなりえないのである。

研究のための論文とは、他者と共有可能な論理や事実・データをもって、自己の主張を語らしめるものに他ならない。誰がどのような文脈で提唱した理念であるのか、どのような手続きで得られた資料やデータであるのか、これらが他者にも検証可能な形で提示されていなければ、論理の正当性を主張することは許されないのが研究のための論文である。

その点で、ある研究を検討することは、二つのレベルで行われる。一つのレベルは、研究で使用している理念・概念や資料・データの妥当性の検証としてであり、もう一つのレベルは、それらの要素が適切であるときに、論理の構造が正しいものであるかどうかの検証としてである。「先行研究批判」は、その両者のレベルで行われねばならず、自分の研究そのものも、そうした検討に耐えうるものでなければならない。批判とは、根拠なく相手の立場や結論を否定することではなく、それらを理解したうえで、その結論を導き出すために適切な資料やデータが用いられているのか、逆に用いられている資料やデータでその結論が導き出されるのかを検討することに他ならない。

それぞれの研究のオリジナリティは、こうして確保され、検討され、共有されていくのである。このことが学問分野で大規模に遂行されるのが、パラダイムの転換だと言ってもよい。天動説から地動説への転換を、その最も端的な例としてあげることができる。望遠鏡の発達で精密な観測が可能となり、天動説では説明できない現象が露わになった。コペルニクスやガリレイが自身の主張として地動説を唱えたのは、客観的なデータを手にしたとき、正しい理論が必要だったからである。さらに、天動説を主張したプラーエの膨大な観測データを引き継いだケプラーが、その観測データによって、結果的にニュートンにつながるゆるぎない地動説を確立したことは、理念と事実の解釈との関係を象徴的に示している。

研究のオリジナリティとは、単なる思いつきや借り物の新規さで確保できるものではない。自分でなければできない研究の必然性を、客観的に示すことなのである。そしてそれは、上記のように、論理・結論のオリジナリティ、資料・データのオリジナリティの、それぞれで、あるいは両方で、追求されることになる。研究として認められるためには、少なくともこのうちのどちらかがオリジナルなものであり、しかも他者と共有可能なものでなければならない。

研究論文の書き方として一般的な、目的—方法—結果—考察という流れは、まさにこうしたオリジナリティとその共有のための手続きを記述したものに他ならない。何のためにその研究が行われねばならないのか、そのためにどのような視点を採用し、どのような手続きで臨んだのか、その結

果何が明らかになったのか、そして、それはどのように評価できるのか、ということが、それぞれ関連しあって記述されねばならないのである。

実践研究の場合は、結果そのものがオリジナルである場合が多い。しかしそのオリジナリティが研究に貢献できるのは、他者と共有可能な形で提示されている場合のみである。極端に言えば、授業の過程をブラックボックスにしておいて、事前事後のテスト結果だけから「効果があった」と断じることすらできてしまうけれども、それを見て、自分も同じ実践を試みてみようという実践者はいないであろうし、そもそも、「追試」が不可能なのである。したがって、なぜ自分はその研究に取り組んだのか、そしてそれをどのように行ったのか、という「目的」「方法」の記述こそが、実践研究としての適否を決定するのである。度々述べてきたように、これこそが理論が必要とされる理由である。

実践者が行う実践研究において「理論の祭り上げ」が行われがちであるのは、実践のもつ唯一性によって、データのオリジナリティが容易に確保されてしまうことと無縁ではないであろう。たとえ理論的立場・枠組みが何であれ、実践は自分独自のものだからである。しかし、祭り上げられ、実践と切り離された理論の「紹介」と、実践の「記録」とで構成されている「論文」は、たとえ論文としての形式を踏襲していたとしても、研究論文に求められる水準を満たしているとは言えない。実践研究としては、それならばむしろ実践の記録に徹して、客観的なデータの提供と、その記述に埋め込まれている教育的タクトに関する記述（暗黙に示される教師の論理と言ってもよい）を、研究者や、次に同様の実践を行う実践者のために示した方が全体としての研究の向上には貢献できるはずである。

実践論文（教育論文）の書き方としてフォーマット化されている「研究目標の設定－実態の把握－研究仮説の設定－検証－考察」という展開は、上述のような理論と実践との乖離を避けるために、手続き的に示されたものと解釈できる。これは、なぜ、どのような条件で、どのような手続きを用い、どのような結果が示され、そしてそれはどのような意味を持つのか、をもれなく述べるための構成である。

確かに、研究を進めるうえで、「目的」は比較的容易にオリジナルで共有可能な形で記述できるが、「方法」については不明確になりやすい。「なぜ」は自分のことばで述べられても、「どのように」に関しては様々なレベル・側面が考えられるからである。先のフォーマットで言えば、必ずしもすべてが対応するわけではないけれども、「実態の把握」、「研究仮説の設定」が、「方法」に相当している。前者は実践の前提となる条件を示し、後者は手続きとその見通しを示している。

研究の手続きについてはエキスパートではないことの多い実践者にとって、このようにフォーマットが示されることで、研究としての水準を維持しやすくなることは間違いない。しかし、本稿で指摘してきたことを踏まえると、たとえ形式を厳密に踏襲したとしても、理論と実践との関連を意識していなければ、両者の乖離は避けられない。むしろ、形式化されているがゆえに、共有化の要である「方法」の部分を安易に記述してしまうおそれすらある。

「方法」については、実践研究以外の研究の手続きを例にとれば、実質的に理解できるはずである。すなわち、自然科学における実験、心理学における検査、あるいは新聞に発表される世論調査でもよい。どのような条件でどの器具・薬品を使って実験をするか、どのような被験者に対してどのような検査法を用いるか、いつの時点で、どのような年齢層に、どのような質問をしたのか、これらは、すべて「方法」である。それは、自分が行ったのと同じ条件で、同じ手続きをとれば、そこに示した結果が得られるはずだという一連の流れを示すものであり、それを妥当と認めるならば、

次は出てきた結果についての考察の検証が可能であるということを示しているのである。

「仮説」については、自然科学で求められる厳密さを想定するだけで、その重要性がわかるであろう。これから行う実験の結果がどうなるかを理論の枠組みで予測し、理論を検証する前提となるのが仮説である。その仮説が検証できたかどうかで、理論そのものが試されるのである。もちろん、実践研究の場合は、理論の証明としての意味合いよりも、実践にあたっての見通し、という意味合いが強いことは言うまでもない。

だからこそ、「仮説」ということばにとらわれた形式的な記述や、あるいは逆に吟味することなく検証不能な抽象的な記述に陥ることを避けねばならない。「実践にあたっての見通し」と解釈すれば、「自分はこのように考える」ということが、「こういうつもりでこうすればこうなるであろう」という形で共有可能な記述となるのである。

研究論文に形式が必要なのは、あくまでも他者に自分の実践の意味を理解してもらうためである。単に形式を墨守することで、借り物の「理論」と、行った実践と、全体を通しての「感想」がバラバラに述べられてしまうのであれば、その研究にふさわしい書き方を模索した方が、自分なりのことばで、自分なりの実践を、適切に他者に提示することになるかもしれない。その点で、研究者に限らず他者との共同作業で研究を進めるのであれば、フォーマットを踏まえるにせよ、自分なりのスタイルを追求するにせよ、自分の実践を記述するのにふさわしい内容と展開を持った論文が書けるはずである。

同様に、引用・参考文献のあげ方や注・註の付け方も、他者との研究の共有のために洗練していかねばならない。これは、データの客観性の確保と全く同じ話である。引用は、他者のことばやデータをもって、検討の対象としたり、自分の主張を裏付けたりするために行うものである。したがって、ねつ造は論外として、自分の論旨の正当性を保障するために、他者が利用可能な形で提示されねばならない。

すなわち、その引用は、原著者の意を汲んだものであるのか、論文全体の流れのなかで不可欠な要素として位置づけられているのかを、他者が検討できるものでなければならない。これが、論文の客観性を保障するのである。もちろん、これには、学問分野や学会、掲載する研究誌の種類に応じて、多様なフォーマットがある。しかしいずれも、例えば文献の場合であれば、誰が書いた何という本・論文であり（論文の場合は何に掲載されているか）、それは、いつ、どの出版社等から出版されたものか、を誰もが検討できる情報として提示されるようになっているはずである。少なくとも一つの論文のなかでこれらの情報が統一的に記述されていなければならないことは当然である。

参考文献も同様である。自分は、何に立脚してその論文を書いたのかを示しめしているのが参考文献であり、文章やデータそのものを引用していなくとも、理論的な枠組みや実践的な手続きのヒントを得るもとなった文献を、参考文献として掲載するのである。したがって、単に権威づけのために論文で扱った問題の専門家ではないような研究者の文献を羅列するような不見識な参考文献のあげ方は、かえって自分の論文の価値を落としてしまうことになりかねない。それは例えば、見栄えがよいからという理由だけで演技のできないタレントを舞台に立たせてしまっているようなものである。

引用・参考文献のあげ方や注・註の付け方等は、きわめて多様である。しかし、どのようなフォーマットであれ、それが論文の客観性を保障し、論旨を明確にするためのものである。それぞれの執筆要項等に規定されたフォーマットを遵守することは、実践を共有していくための手続きの一つ

なのである。

繰り返しになるが、構成や引用等について、フォーマットにあわせて論文を書いていくと理由は、それが共有のための近道だからである。おおむね論文執筆のためのフォーマットは、論理の展開を踏まえている。このため、フォーマットにそった執筆は、論理の展開を確かなものとし、論文に客観性を保障する効果も持っている。しかし、それにそぐわない研究も当然存在し、論理展開そのものがオリジナルな研究も想定される。これを無理に形式化することは、その論文の意義を失わせることになる。

したがって、論文のフォーマットは、多様に存在する研究方法の一つとして相対化することが必要である。実践者が自分自身のスタイルで実践論文を書くことができた時、それは、そこに記された論理と内容の全体像が、新しい理論の構築に寄与できていることの証明である。また、研究方法が確立できたということでもある。もちろん、フォーマットを我がものとして理解できたときもこれと同様であり、その結果、スタンダードな論文の書き方を選ぶのであれば、決して没個人的な研究にはならないはずである。

その意味で、本稿の構成そのものが、ここで提起している実践研究のスタイルを顕在化するものとなるよう心がけてきたつもりである。スタンダードな形式である「目的－方法－結果－考察」という論文の構成は、同時に論理的な思考の筋道を模したのものであろう。しかしながら、ある方法の選択がすでに目的を内包しているという把握をすれば、古典的な「目的に応じた方法が選択されるべき」という命題だけが正しいと認められるのではなく、「型から入る」という手続きの正当性を主張することもできる。

本稿は、見出しこそそのようにはつげなかったが、実質的な構成としては、スタンダードな研究論文のそれを踏襲している。しかし、すべての文章は、これまでの筆者の実践研究を踏まえたものであり、「実践研究という『実践』を通して得た理論を、実践研究としてまとめる」ということを試みたものである。本稿が実験的に執筆された「試論」であるゆえんはそこにある。本稿で展開した教育実践研究における理論－実践の関係が構築されたとき、すなわち、本稿の主張が、冒頭の目的の通り、学校での教育実践の向上に直接反映する研究のあり方・手続きの提起として受け止められたとき、筆者が構想する「教育実践学」を、まさしく実践的に示せるはずだと考えている。