

「理論と実践の往還」と「教科内容と授業実施の統合と融合」 の意味と相互関係

胸 組 虎 胤

(キーワード：理論と実践，往還，教科内容，統合と融合)

1. はじめに

近年，教育系学部，大学院のカリキュラム編成の表現に「往還」がよく用いられるが¹⁾，意味が明確でない。一方，熊谷（現埼玉県）から荒川沿いを通り秩父を経由し，甲府（現山梨県）に至る道は「秩父往還道」²⁾と呼ばれ，現在は国道140号線に相当する²⁾。「古くは日本武尊が東征のおり，甲州酒折宮から雁坂峠を経て秩父往還道を通り武蔵国に入ったと伝えられる」とされる²⁾。秩父往還に代表される「往還」は二箇所を往復する行為か，道筋に対し使用されていた用語である。「往還する」は「往復する」を，「往還」は「往復する行為」または「道筋」を意味する。この内容を教育関係で用いられる「理論と実践の往還」¹⁾という表現に当てはめると，「往還」は，理論と実践という二箇所を「往復する行為」を意味することになるが，具体的にどのような行為であろうか。

また，理論と実践という空間的位置は実在せず，教育上の抽象的概念である理論と実践を，離れた二箇所になぞらえた表現である。これは理論と実践が異なる概念であることを仮定している。理論と実践が別々であるから「往還する」ことが可能である。この比喩的表現と解釈の容認は，教育への感情移入や情緒的興味を高めるかもしれないが，実際の教育で具体的に何を行うのが不明のままでは有用性は乏しい。

「往還する」主体は教育を学び実践する教師か教師志望者（以下教師に志望者も含める）であり，「往還する」ことで，自動的に理論と実践に触れて学べることを前提としている。教師が単に「往還する」だけで能力を高められるだろうか？「往還する」ことは理論と実践を別々の時に学ぶのか，両者を結びつけて学ぶのか不明である。本来の意味からすると同時ではあり得ない。「往還する」主体である教師が1人ならば，想像上でも，理論と実践という異なる場所に同時に存在することができない。また，理論と実践は具体的に何を意味するか不明瞭である。単純に教師活動の理想像を理論と実践の「往還」と表現するだけで，理論と実践という異なる場所（概念）のどの区域（構成要素）を，どのように「往還」するかわかりにくい。このように「理論と実践の往還」という表現には不明な点が多い。さらに，「統合」と「融合」という用語も使われるが，これらの用語と「理論と実践の往還」との関連，「教科内容」と「授業実施」という用語との関連も含め論じる。

本稿は，2章で往還の意味と関連用語について，3章で理論と実践に関連する「往還」の使用例を教育書籍および学術書籍について，4章で「理論と実践の往還」という用語の捉え方，5章で「理論と実践の往還」と「統合と融合」との関係とは何か，6章で「理論と実践の往還」は「統合と融合」の手段であるか論じる。「理論と実践の往還」は手段であり，「教科内容の理論と実践の統合と融合」と「優れた教育実践」という最終目的を達成するとは限らない。その場合，往還→統合・融合→優れた教育実践という方途の開発が必要である。一方，「理論と実践の往還」を行うだけで経験的学習になりえるという見方もある。7章では上記の結論をまとめる。

2. 往還の意味と往還に関係する用語

2-1. 往還の現代語的意味と使用例

国語辞典³⁾に次のような「往還」の説明がある。「道を行き来すること。往復。往来。」「東京と大阪とを往還する。」「人などが行き来するための道。主要な道路。街道。」とある。例文のいくつかを表1に示す。No. 3, 6, 9の例を除き，ほとんどが「～の往還」というように「往還」を道路や道筋という名詞で使っている。No. 3の例は「六里余りの往還」か「往還を通して六里余り移動する」ことを意味していると捉えることもできる。No. 6と9の例は明らかに「往復する」を意味する動詞として使われている。歴史民俗用語辞典⁴⁾にオウゲン(ougen)とあり，意味は「ゆきかえり，交通」である。交通は一回の往復でなく，往復の繰り返しが行われている事実で

あり、頻度であるなしが左右され、往復の形態と外見が含まれると捉えることもできる。

以上から、「往還」には単なる「往復」という意味に加え、①道路と道筋、②往復を繰り返すこと、③往復の頻度がある程度ないと往還とはいえない、④往復を修飾した形態や外観がある可能性がある。

次に「往還」を冠する題目の書籍の例を示す(表2)。「往還」が多用されるのは、「往復」という「同義語」では単なる「行き来」や「行き帰り」しか示せないのに対し、「往復の繰り返し」の意味を含むためであろう。さらに、「往還(ou-kan)」の音声の特徴が「往復(ou-huku)」に比べて良い印象を与えるためではないだろうか。ブランド・ネームにおける語感の影響の研究結果^{5,6)}によると、「ア列およびア列音は開放感と無責任さ」、「ウ列およびウ列音は非活性的で疎外的・否定的響きを持ち」、「[k]・[t]は男性的、活性的、[h]は曖昧さ」、「[n]は丸みのある落ち着き」を示す。「kan」と「huku」が各様を併せ持つとすると、「kan」は男性的、活性的、開放感と無責任さ、丸みのある落ち着きをもつ音、「huku」は曖昧さ、男性的、活性的の上に非活性的で疎外的・否定的響きを持つ。

2-2. 歴史上の使用例(1): 古典文学での往還の使用

日本国語大辞典⁷⁾によると、表3のような使用例がある。「往還」は、777年完成の『続日本記(しよくにほんぎ)』⁸⁾で西暦709年の史実記載に使用された。近年の現代語訳によるその文は、「和銅二年(七〇九)二月二十日 遠江国の長田郡は、土地の境界が遠くて広くて、民家も遙かに隔たっており、往還にも不便で辛苦することが甚だ多い。そこでこれを分割して、長上・長下の二郡とした」とある⁸⁾。また、8世紀後半の『万葉集』の和歌でも使用された。これらは「往還」という言葉を使用した日本で最も古い例であり、「何度も往復する」意味を表現したことは明らかである。

2-3. 歴史上の使用例(2): 往還(おうげん)

東本願寺大谷派のホームページに、「正宗の教え」に関する「正信偈の教え」での第52回に「往相の回向と還相の回向」⁹⁾というテーマで九州大谷短期大学長古田和弘氏の説明文がある。その中で往還について記されている。ただし、「おうかん」ではなく「おうげん」と書かれている。『正信偈』は『正信念仏偈(しょうしんねんぶつげ)』の略称であり、親鸞(1173-1263)の著書『教行信証』の「行巻」の末尾に書かれている偈文である。古田和弘氏の書いた内容の要約を行い、これを中心に「往還」の意味を考察した。

a. 「往相回向(おうそうえこう)」と「還相回向(げんそうえこう)」の出自

「親鸞は「往・還の回向は他力に由る」(往還回向由他力(おうげんえこうゆたりき))と詠んでいる(表4)。

表4. 親鸞の正信偈にある「往還」(おうげん)について

【原文】	【読み方】
往還回向由他力 正定之因唯信心	往還(おうげん)の回向(えこう)は他力(たりき)に由(よ)る。 正定(しょうじょう)の因(いん)は信心(しんじん)なり。

表1. 往還の使用例: 近代文学での使用例⁹⁾

No.	例文	出典
1	例文…あいにくの吹き降り、不二見村の往還から寺の門まで行く路が。	芥川竜之介「禰牛の事」
2	…それはコルソの往還を一つへだてたすぐ向うに住むベルナルド・ネ家のフランスだった。	有島武郎「クララの出家」
3	…中の河内までは、往還六里余と聞く。	泉鏡花「柝の実」
4	どこの道もまるで泥海のようであるから、動人が大路の往還の、茶なり黒なり背広で靴は、まったく…	泉鏡花「売色鴨南蛮」
5	ある朝、町からの往還をすぐ眼下に見おろす郷社の社へ見張りに忍びこんでいた二人の若者が、	黒島伝治「豚群」
6	…お相撲さんの舟に無銭で乗せてもらって往還りして彼処で釣ったのだよ。	幸田露伴「蘆声」
7	彼は演説をしながら心ならずも旅人の如く往還に出て、	太宰治「井伏鱒二選集」後記
8	とうとうその原っぱを通り越して往還路へおりてしまった。	寺田寅彦「写生紀行」
9	…に忠なるがために狭義の美の境界線の内外に往還するものとの区別を認めて	寺田寅彦「漫画と科学」
10	…裁判所の赤煉瓦も、避雷針のある県庁や、学校のいらかも、にぶく光っている坪井川の流れも、白い往還をくすかにうごいている馬も人も、	徳永直「白い道」
11	…幅広からめ往還に立ちて、通り掛りの武士に戦を挑む。	夏目漱石「幻影の盾」

表2. 文学関係書籍のタイトルとしての往還の使用例

『中世宮廷物語文学の研究—歴史との往還』、小島明子、(研究叢書)2010/10/1; 『韻文文学と芸能の往還』、小野恭靖(研究叢書)2007/3/1; 『冥府往還記』、福多久、(南島叢書(54))1990/3/1; 『論叢 伊勢物語2—歴史との往還—』王朝物語研究会(著)(論叢シリーズ)2002/11/15; 『敦煌往還記』松本龍見、荒田秀也、1988/9/1; 『京洛往還記』菊池昌治1988/3/1 『遍路国往還記』早坂暁、(朝日文芸文庫)1996/11/1; 『安土往還記』辻邦生、新潮文庫、1972; 『往還の記』、竹西寛子、中公文庫、1964

表3. 往還の使用例: 古典文学での使用例

1. おう-かん【ワウクワン】【往還】(1)行き帰り。ゆきき。往来。往復。おうげん。 1. おう-げん【ワウゲン】【往還】 2. ゆき-かえり【-かえり】【行帰・往還】 3. いゆき-かえ・る【-かへる】【行帰・往還】【自ラ四】(「い」は接頭語)行ったり来たりする。何度も往復する。*万葉集【80後】八・一五二八「霞立つ天の河原に君立つと伊往還(イゆきかえり)に裳の裾ぬれぬく山」 4. おうかん狭(せま)し 5. ゆき・かえ・る【-かえる】【行帰・往還】【名】(上代は、「ゆきかえり」とも)(1)行って帰る。一度出て行って、また帰ってくる。往復する。ゆききする。いきかえる。万葉集【80後】一九・四二四二「天」
6. わき-おうかん【ワウクワン】【脇往還】 おう-かん【ワウクワン】【往還】名(「おうがん」とも) (1)行き帰り。ゆきき。往来。往復。おうげん。 *続日本記-和銅二年【709】二月丁未「地界広遠。民居遙隔。往還不し便」 *文華秀麗集【818】中・奉和春閨怨<巨勢識人>「片時枕上夢中意、幾度往還塞外途」 *宇津保物語【970~999】俊藤「よるづの往還の人は、やどどももこぼれ取りつれば、ただ寝殿の一つのみ、すのこもなくあり」 (2)行き帰りの途。通り道。街道。おうげん。 *虎寛本狂言・彌山山伏(室町末から近世初)「おのれは往還で茶屋をしながら、茶のあついぬるいを知らぬと云事が有物か」
方言 (1) 街道。国道などの主要道路。大通り。 (2) 道路。通り。往来。

この原文は曇鸞大師（どんらんだいし）が『浄土論註』の中で示した「往相（おうそう）の回向（えこう）」と「還相（げんそう）の回向（えこう）」という二種の回向が元になる。インドの天親菩薩（てんじんぼさつ）が書いた『浄土論』（『仏説無量寿経（ぶっせつむりょうじゅきょう）』の註釈）に曇鸞大師（どんらんだいし）が行った註釈が『浄土論註（じょうどろんちゅう）』である。親鸞聖人（しんらんしょうにん）は「正信偈（しょうしんげ）」で、曇鸞大師（どんらんだいし）を「報土の因果（ほうどのいんが）、誓願に顕す（せいがんにあらわす）」（報土因果顕誓願（おうどいんがけんせいがん））と讃えた。報土である阿弥陀仏の浄土の開設原因、すでに開設されたという結果、人が浄土で往生する原因、間違いなく往生するという結果は、阿弥陀仏の誓願による。それを曇鸞大師が『浄土論註』の中で顕かにした。」（古田和弘氏原稿の著者要約）

曇鸞大師（476-542 不詳）は中国浄土宗の開祖とされる人物であり、「往相の回向」と「還相の回向」という二種の回向を示している。西暦500年代前半には往還の「往」と「還」を対にして使っていたことを示す。また、親鸞も1224年（元仁元年）に教行信証の草稿本を作り、「往還回向（おうげんえこう）」を使った。

b. 自利と利他について

「人（凡夫）が穢土から離れ浄土に往生することは「自利」（自ら利すること）の成就だが、「利他」（他を利すること）がない。自分と他人が受け取る利益が一つにならねば仏教の根本精神ではない。覚りを得て仏になった釈尊がその境地に安住せず、世間の迷いの人々に出向き教を説き、覚りに導こうとしたのは、「自利利他」が一つになった仏教の根本である。他人が浄土で往生できるよう、穢土の人々へのはたらきかけが必要である。」（古田和弘氏原稿の著者要約）

自利と利他が同時に達成されなければ仏教の根本的目的を達成したことにはならない。自利と利他を両方達成するため、自分が浄土で往生するだけでなく、他人が浄土で往生するように働きかける必要がある。自利も利他も穢土にいる凡夫が浄土で往生することで受ける利であると見られる。

c. 往相と自力、還相と他力について

「往相」は凡夫が阿弥陀仏の浄土に往生し（穢土から浄土に往くすがた）、「還相」は浄土に往生した人が穢土にはたらきかけること（浄土から穢土に還るすがた）である。「往相」と「還相」が一つのこととして大切であっても、凡夫は往生の原因を自分で作れないのでそのままでは「往相」も「還相」もできない。自分の力でこの世間へのはたらきかけも不可能である。「往・還の回向」とあるように「往相」も「還相」も阿弥陀仏の「回向」による。「回向」は「振り向ける」を意味し、原因を作れない凡夫に代わり、阿弥陀仏が作る原因で生じる結果だけを凡夫に「振り向けて」いる。曇鸞大師は「往相回向」も「還相回向」も凡夫の自力ではなく、「他力に由る」（由他力）と教えている。「他力」は凡夫による期待の有無に関係なく、一方的に差し向けられる阿弥陀仏の願い（「本願力」）による。本願力の回向に由る「往相」と「還相」の実現は、凡夫が浄土に往生して仏に成ることを意味する。」（古田和弘氏原稿の著者要約）

「往相」は凡夫が穢土から浄土に往って生まれるすがたであり、「還相」は浄土に往生した人が穢土にはたらきかけることである。これに加えて、浄土真宗関係の辞書¹⁰⁾には、「往相」とは「往生浄土の相状の意。衆生が浄土に生れゆくすがたで、教・行・信・証の四法がある」とある。「還相」とは「還来穢国相状という意。往生成仏の証果を開いた者が、再び穢土に還り来て、他の衆生を教化して仏道に向かわせるすがた。また従果還因の相状の意で、往生成仏の証果を開いた者が、果より因に還り、菩薩の相を現して自利利他の徳を示現することを用いる。」とある。浄土で往生し成仏する結果を残した者が、その原因である穢土に還り、菩薩として自利利他の姿を示すことである。

d. 往相回向と還相回向の実現方法

「曇鸞大師は、凡夫による「往相回向」と「還相回向」の実現方法を「正定の因はただ信心なり」（正定之因唯信心（しょうじょうのいんただしんじん））と説明している。浄土に往生して仏になることの確定は、自力の信心によるのではなく、阿弥陀仏の本願によって回向されている他力の信心による。阿弥陀仏の本願に素直に従ってまかせせる心である。」（古田和弘氏原稿の著者要約）

つまり、阿弥陀菩薩の願い（本願力）を込めて回向することで、凡夫は往相と還相を果たすことができる。

e. 往還、回向、自利利他、本願力等の関係についての概念図

図1に往還、回向、自利利他、本願力等についての概念図を示す。まず、場所は穢土と浄土に区分けされている。穢土から凡夫（「ほんぷ」という仏教の教を知らない人）が浄土に往生して、仏の相を表す。これが往相の形である。浄土の仏は穢土に還来（げんらい）して菩薩として働き、自利を果たし、凡夫が往生する利他を行う。これが還相である。ただし、凡夫の最終的往生は、阿弥陀如来が本願力を発揮させて回向することにより達

成できる。浄土の仏が穢土に来て菩薩としての還相を示し、自利と利他を發揮するにも、阿弥陀如来の本願力による回向が必要であり、そのための手段としての行為が「南無阿弥陀仏」と唱えることであろう。穢土から浄土への移動は必ず「往」であり、浄土から穢土への移動は必ず「還」である。しかも、そこを移動するのはそれぞれ凡夫と仏であり、凡夫は往った先の浄土では仏になり、仏は還った先の穢土では菩薩になる。移動によって様相が変化することを含んでいる。しかし、穢土や浄土に影響を与えて変化させることはない。往還がそれだけで効果を生んでいることである。凡夫が往還することは手段であり目的でもある。これは後に示す教育上の往還の性質と同じだろうか異なるだろうか。

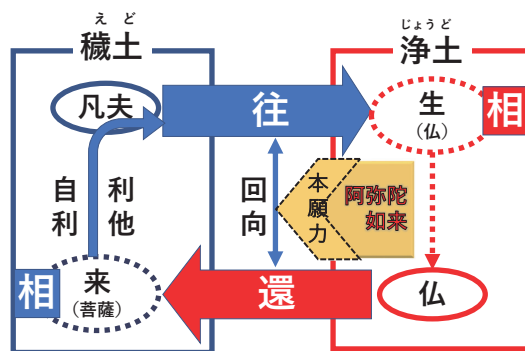


図1. 浄土真宗に基づく穢土と浄土の往還（おうげん）

尚、本図では「往」と「還」の経路を別々に描いたが、これらが同一か別々かは不明である。往還する対象（客体）である穢土と浄土の存在は不変であり、往還（おうげん）の主体は往還の中間点または最終地点で変化する。もし、通常の往還（おうかん）と呼ばれる道を想定すると、統一された存在であり、穢土と浄土の行き来が行われ、穢土からの凡夫と浄土からの仏が交わることになる。右側と左側のような通行区分があれば交わらないが、そのような「往還」の説明はされていないかもしれない。

2-4. 歴史上の使用例(3)往還と往復

浄土真宗は穢土と浄土が別々の場所と仮定し、凡夫の往生と仏の菩薩での還来を定義している。しかし、他宗の一つ日蓮宗が拠所とする日蓮の手紙に、穢土と浄土の「往還」のかわりに「往復」という表現の記述がある。

日蓮の遺文「最蓮房御返事」¹¹⁻¹³⁾ (1272年4月13日、文永9年)には、「我等が居住して一乗を修行せんのは何れの処にても候へ常寂光の都為るべし、我等が弟子檀那とならん人は一步を行かざして天竺の靈山を見・本有の寂光土へ昼夜に往復し給ふ事うれしとも申す計り無し申す計り無し」とある。これを解釈すると、たとえば、「私たちが住み、唯一仏になる修行をする現実世界は、どこでも常に仏の悟りを具現化できる常寂光土（悟りの境地=靈山浄土）の中心なのです。私たちの弟子旦那になった人が、一步も歩かないで天竺の靈山（釈迦が法華經の悟りを開いたインドの靈鷲山）を見て、本来の常寂光土に昼夜を問わずいつでも往復できる幸福は言い尽くせません。」となる。この内容を図2に概念図として示す。浄土宗では、人（凡夫）が住む「穢土」という境地であり、凡夫が往生した先が「浄土」である。しかし、日蓮宗では、凡夫が住む「穢土」は「私たちが住み、唯一仏となる修行をする現実世界」（娑婆世界）であり、仏になる場所である「浄土」は「靈山」という永遠の仏がいる境地に該当するがこれも現実世界の中にある。つまり、人が住んでいる場所=常寂光土に、「穢土」と「浄土」が共存しているが、「居住している場所」で修行することによって「靈山浄土」に移動でき、または自分の境地を転換できる。その分岐点が「南無妙法蓮華經」を唱える修行をすることだと推察できる。修行をしないと「靈山浄土」から離れて元に戻るが、修行すればいつでも「靈山浄土」に往ける。「穢土」と「浄土」の境地をその場で一瞬にして往復できる。

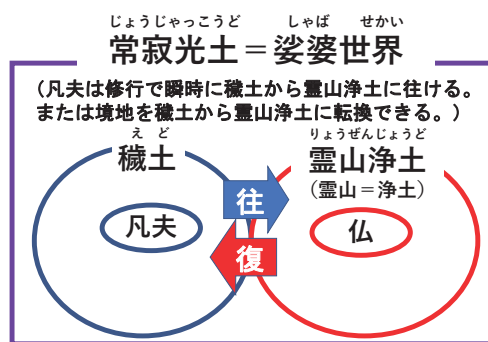


図2. 日蓮宗関係の教え(常寂光土=娑婆世界)に基づいて解釈した穢土と靈山浄土間の往復の概念図

ここで「往還」ではなく「往復」が使われる。「往還」は時間と労力が必要だが、「往復」は「往還」ほど時間も労力も必要ないとするのも一つの見方である。凡夫が穢土と靈山浄土を娑婆世界で往復することは手段であり目的でもある。これは後に示す教育上の往還の性質と同じだろうか異なるだろうか。

2-5. 各地に伝わる往還

日本各地には秩父往還も含め、「往還」と呼ばれる交通路が多く知られている（表5）。秩父往還の歴史について考えると、「往還」の意味が少し明確になる。日本武尊が甲州（現山梨県）から雁坂峠（かりさかとうげ）を超えて武蔵野国（現埼玉県）に入ったという記述が最

表5. 往還と呼ばれる交通路の例

秩父往還、日光往還、安土往還、津軽往還、日田往還、脇往還、萩往還、紀州往還、岩戸往還、矢倉沢古往還（足柄路）、野呂往還

も古いようであり²⁾、その道は秩父往還と一致している。

その街道は武蔵の国から秩父を通して雁坂峠を越えて甲府に至ったことから、「秩父甲州往還」と呼ばれたという記述もある¹⁴⁾。『新武蔵風土記稿』には「熊ヶ谷通」、「河越通」、「我野（あがの）通」という記載がある¹⁵⁾が、「秩父往還」という記載はない^{15,16)}。秩父往還経路にある大滝谷（現埼玉県）の旧家（千島英郎氏宅の文化11年嘉永6年、大村雅敏宅の文化9年と嘉永6年）の古地図に「秩父往還」の呼称はない¹⁶⁾。一方、『甲斐国志』には「秩父往還」の記述がある¹⁶⁾。甲斐の国には「沼津往還」、「駿州中道往還」、「駿州往還」、「信州往還」等の呼称がある¹⁶⁾。太田巖氏は「日本の街道の名称の多くが都市や城下町を起点として到着地名を冠している」とし¹⁶⁾、「秩父往還とは甲斐国（甲府）から「秩父への往還」と解釈すべきであろう。秩父往還は秩父の当該地名を付した「秩父の往還」ではなく、甲府を出発点とした「秩父への往還」と解釈するのが最も妥当であろう」としている¹⁶⁾。つまり、「〇〇往還」の〇〇は到着地名を意味する。

3. 理論と実践に関連する「往還」の使用例

3-1. 教育関連分野での「往還」の使用例

往還を使った教育関係の書籍が多く出版されている。しかし、「往還」を異なる意味に用いている。以下はいくつかの教育関係書籍が表現する往還の意味を考察する。

3-1-1. 『教員のためのリフレクション・ワークブック：往還する理論と実践』¹⁷⁾

この興味深い教育書に、「副題「往還する理論と実践」とあるように、教師教育や学びやコミュニティーに関する様々な研究の成果や理論を、実践現場の教員や実習生の皆さんが現場で活用できるような形で紹介しています」とある。また、「実践を振り返るには、振り返りのための枠組みが必要です。リフレクションというのは、単に、すでに自分や自分に近い人たちが同様に持っている枠組みで反省したりうなずきあったりしている中で、できるものではありません。気づきを生むためには、新しい枠組みで物事をとらえ直す作業が必要です」とある。

「その新しい枠組みを提供するのが、学問知と呼ばれる理論なのです」と述べ、「理論は新しい枠組みを提供する新しい学問知である」と定義している。この見方を考察する観点に、認識する「主体」と認識される「客体」という捉え方を用いると整理しやすい¹⁸⁾。「往還」とは、教師（主体）が、理論から生み出された枠組みという手段を使って実践を振り返ること、すなわち実践の振り返りと評価を理論に求めに「往き」、学問知である理論を実践に活用するために「還る」ことの繰り返しと捉えるのは1つの解釈である。この見方は、主体である教師またはその意識が、客体である理論と実践の間を「往還する」という仮定での解釈である（図3）。

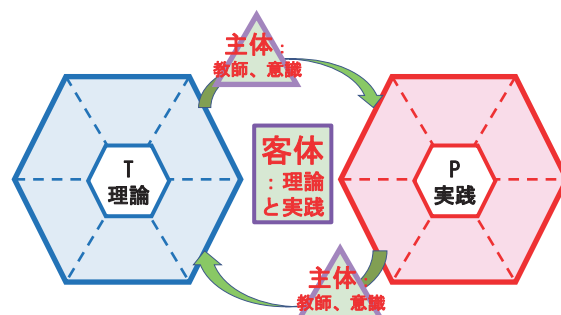


図3. 主体が教師、客体が理論と実践の場合の往還モデル

著書は理論を次のように見ている。「実践の積み重ね」から、「そこからこうすればこうなる、こうするとよりよくなるという経験値が高まり」、「その先生なりの「勘」のような一定法則（theory：小文字の理論）ものが見えてきます」¹⁷⁾としている。また、「その実践によってもたらされた知（実践知・経験知）を、本人や研究者が、研究や論理構成などの方法によって、誰でもどこでも使えるように実証し一般化していくことで、学問知（Theory：大文字の理論）ができあがります」としている。

理論には、(1)実践の積み重ねで明らかになる個人的実践知・経験知としての理論(theory)と、(2)一般的学問知である理論(Theory)があることを提案している。ただし、(1)は(2)に包含される内容である。一方、「往還する理論と実践」という表現から、理論と実践が「往還する」という解釈もできる。つまり、理論と実践という主体が、振り返りの枠組みという客体を往還するという解釈である。著者は、コルトハーゲン(F. A. J. Korthagen)¹⁹⁾の提案する振り返りモデル（ALACT: (1)Action, (2)Looking back on the action, (3)Awareness of essential aspects, (4)Creating alternative methods of action, and (5)Trial のサイクル）での振り返りのプロセスを、①行為→②行為の振り返り→③行為の本質への気づき→④行為の選択肢の拡大→⑤試行→①行為→... という流れでらせん状に表している（本稿著者の修飾した図4で表現）。さらに②と③の間に理論 OFFJT(1)を、③と④の間に学びのニーズを根底にして理論 OFFJT(2)を加えている。ここで OFFJT(Off the job training)は、実践する教育現場での学び

(ONJT: On the job training)でなく、教育現場から離れた所での学びである。

この過程で、例えば図5のように主体が理論と実践であり、枠組みの中を理論と実践が行き来するのだろうか？行為は実践の一側面を表しているが、その段階が進行する過程で理論が加えられる。つまり、実践という行為の過程が理論によって促進される。しかし、この図には実践から理論への道筋が示されていないので、「往還する」という意味が不明瞭になる。ただし、教師またはその意識という主体が、実践の過程という客体へ進むのであれば、途中で理論に意識を向けることを意味しているともとれる。

この「行為」の連なりであるらせん状の図4とは異なるが、「往還する理論と実践」という副題の意味からは、理論と実践という主体が、「リフレクシオンの過程」という客体を「往還する」と捉えることが最も妥当であろう。ただし、「理論と実践がリフレクシオンの過程を往還する」ことを仕向けているのは明らかに教師またはその意識である。つまり、教師またはその意識から観察した場合（いわばメタ認知）、理論と実践が「リフレクシオンの過程」を「往還する」と捉えられるということであろう。この内容は図6のようなモデルで表すことができる。尚、OFFJT: Off the job trainingとONJT: On the job trainingと往還との関係は後で論じる。

3-1-2. 『小学校英語のためのスキルアップセミナー：理論と実践を往還する』²⁰⁾

このわかりやすい構成をもつ著書のはしがきに、「基本的には、各科目は、理論(英語学・言語学的基礎)と実践(Hi, Friends!, Let's Try!, We Can! などの内容に基づく)の2つの講習内容から構築されていたので、3日間の講習の受講によって、小学校英語教育に求められる、基礎的英語能力や授業の実践力の拡充がなされるようなプログラムが組まれていた」とある。また、「小学校英語教育に携わる小学校教員等の方が英語の語学知識(英語学・言語学)との両方の分野を学ぶ際に、2つの分野での偏りのなく、各部門での2つの分野の関連付けをしながら、すなわち、「理論と実践の往還」ができるように構成したつもりである」とある。これらから、理論は英語の語学知識(英語学・言語学)という教科内容の知識であり、実践は英語の指導方法(英語科教育)という教科内容の具体的実践と捉えることができる。さらに、「したがって、本書内のそれぞれの各部門が、理論と実践という章から構成されているのはそのためであり、どの部門から読み始めていただいてもよいように配置されているが、できる限り読まれる部門では、理論から実践へと読みすすめていただければ、より内容を理解しやすいものとなっているように、努めたつもりである」とある。つまり、「往還する」とは、教師またはその意識という主体が、理論と実践という客体の間を繰り返し往復することであると理解できる。しかも、理論から始めることを推奨している。実際、章の配置は、たとえば、「第1章音声の理論」→「第2章音声の実践」というように理論と実践が交互に配置されている。

3-1-3. 『社会系教科教育学のブレークスルー—理論と実践の往還をめざして—』²¹⁾

この詳細な研究書の編集後記に、「社会系教科教育学研究における課題として、①カリキュラム・マネジメント、②資質・能力(コンピテンシー)育成、③授業デザイン論(歴史研究, 外国研究, 授業研究, ESD(Education

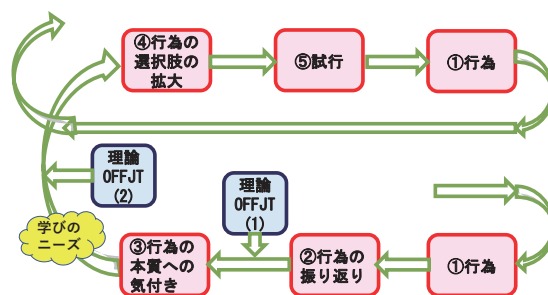


図4. 理論と実践が振り返り枠組み中に交互に現れるモデル

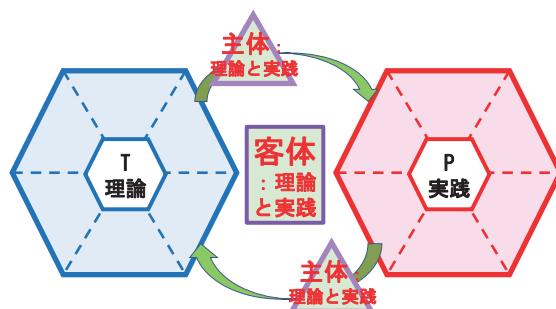


図5. 主体と客体がともに理論と実践の往還モデル

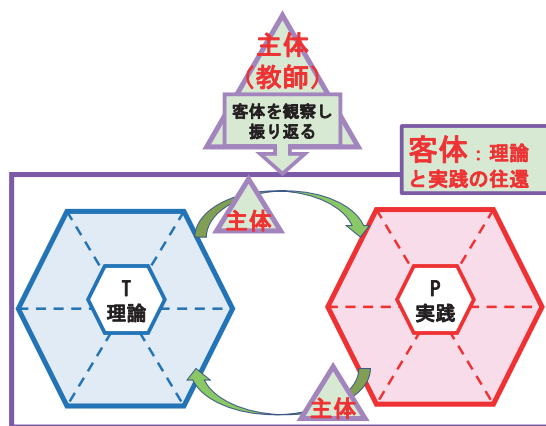


図6. 主体が理論と実践を往還する事象を客体とするモデル

for Sustainable Development)研究を含む)、④評価研究、⑤教師教育の5つの鍵概念を示して、今後の研究や実践のあり方を提案しています」とある。構成では課題毎に章が設けられ、各章毎に課題についての理論と実践の内容が書かれている。主体である読者(学校教師と教師教育に関わる教師)またはその意識が、客体である理論と実践を行き来することを「往還する」と捉えることができる。しかし、①と②は教育学的、③と④は教科教育的(④は教育学にも含まれる)、⑤は大学教育の理論と実践であり、種類が異なる。「往還する」の意味は、理論→実践→理論→実践と両者を往復することであることが分かる。

3-1-4. 『カリキュラム・マネジメントに挑む：教科を横断するキャリア教育、教科と往還する特別活動を柱にPDCAを！』²²⁾

この興味ある書籍の副題にある「横断する」と「往還する」は韻を踏む形であるとも解釈できる。文面では主体である「特別活動」が同じく主体である「教科」とともに「往還する」ことを意味しているが、客体が何であるか明解でない。また、「教科書のないキャリア教育や特別活動、学校教育全体で行うべきとされているキャリア教育と、教科等の土台となり、教科科目等と往還の関係にある特別活動の充実には、カリキュラム・マネジメントは欠かせないと日ごろから訴えてきました」とある。この文の結論は(1)キャリア教育と特別活動には教科書がない。(2)カリキュラム・マネジメントはキャリア教育と特別活動の充実に欠かせないということである。また、(2)に関連した説明として、①特別活動は教科等の土台となり、教科科目等と往還の関係にある。しかし、「…と往還の関係にある」は不明瞭ではある。起点を出て終点に往くのが「往」であり、終点を出て起点に還るのが「還」であることからの連想であろうか。そうであれば、「特別活動」と「教科科目等」という場所を往復することかもしれない。つまり、「(主語：主体)は…と往還の関係にある」とは「主体」と「…」のどちらからが往還の起点と終点であろうか。あるいは両者が関連付けられることを意味しているのであろうか。

「特別活動」と「教科科目等」との関係はどのようなことであろうか。「特別活動」は「教科外活動」を意味することが明らかである。つまり、「教科科目等」と「教科外活動」を往復することが「往還の関係にある」ことになる。これは「教科科目等の内と外を往還する」といえる。ここで、敢えて「教科科目等」のように「等」を付けているのは、「教科科目」以外の何かを想定しているようである。さらに、読み進めると、「教科科目等」と「教科外活動」はそれぞれについて、理論と実践があることが分かる。たとえば、「教科における実践例」(p.76)の章として、国語、社会、算数・数学、理科、音楽、図画工作・美術、保健体育、家庭、外国語活動、生活単元学習というすべての科目についての、教科内容(教科の理論)に基づいた実践が記載されている。一方、「教科外における実践」の章では、教科外活動「特別活動」の目標を、学習指導要領の記述から「集団」、「個人」、「社会」、「生き方」というキーワードに関する能力として「人間関係形成能力」、「自己を生かす能力」、「自治的能力」、「自己実現力」をそれぞれ具体的に導出し、これらの能力の関係性を提案した。これは理論に当たる部分である。さらに、これらの能力を育成する教科外活動「特別活動」の中での実践が具体的に示されている。「教科科目等」を構成する理論と実践での「往還」、「教科外における実践」を構成する理論と実践の「往還」については明確であった。しかし、「教科科目等の内と外を往還する」は、必ずしも内外の関係づけの意味を含んでおらず、カリキュラム上で両者が交互に組み込まれ、主体である教師またはその意識が移動することを意味すると考えられる。

3-2. 学校教育関連分野以外での「往還」の使用例

3-2-1. 『往還する人々の教育戦略：グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』²³⁾

この書籍の目次に「往還する人々」、「往還体勢」という語が見られる。序章は「往還する人々の教育戦略」となっている。「往還する人々」について、著者は「これは、私自身の造語である」と記している。また、「往還」は、「往復」や「往来」を意味する古い言葉である。またそれは、「道」を意味する言葉でもあった。かつては「街道」のことを、「京鎌倉往還」などと読んでいたこともあるようだ」と書いている。ここで基本的「往還」の意味を示している。

次に、「地球上の複数の土地・空間の間にルート(道)が開かれている。身体的・物理的に、あるいは精神的・心理的に、それらを行ったり来たりしている人たちがいる。その人たちにとって、「移動」は「定住」に至る手段なのではない。「移動」を繰り返すこと自体が、彼らの人生の中核的部分となるのである」と書いている。ここで、「往還」とは往復を繰り返すことであり、それが目的であり重要な部分であることを述べている。このように、定住せずに移動を繰り返す人々を「往還する人々」と呼んでいることがわかる。

3-2-2. 『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』²⁹⁾

この著書では、組織の中で働く様々な労働者が、学んでいくプロセスをモデル化した内容を扱っている。「往還」については、「往還とは、自らが準拠している状況と、その他の状況を行き来することを意味する」とし、

その上で、越境的学習の定義を以下のように定義している。

- 定義1 広義の越境的学習の対象者は、「異なる状況をまたぐ人すべて」である。
- 定義2 狭義の越境的学習の対象者は、「組織との関わりを有する働く人、働く意志のある人」である。
- 定義3 越境的学習の越境とは、「自らが準拠している状況」と「その他の状況」との境を意味する。
- 定義4 越境的学習の対象範囲は、越境者が境界を往還し、境界をつなぐ、一連のプロセス全体が該当する。
- 定義5 越境的学習は、越境を往還しているという個人の認識が存在することで成立する。

これらの記述の中で明らかなのは、「往還する」の主体は広義の意味では「異なる状況をまたぐ人すべて」であり、狭義の意味では「組織との関わりを有する働く人、働く意志のある人」である。「往還する」の対象となる客体（場所）は自らが準拠している状況とその他の状況である。ただし、異なる状況をまたぐ人等で示される人は、人の物理的および精神的側面も含んでのことであろう。状況には身体が置かれる物理的状況と、精神的状況の両方が含まれるからである。さらに、自己啓発と越境的学習の関連性を示し、自己啓発にはOJTとOff-JTが関係し、越境的学習にはOff-JTが関係していると論じている。経験学習²⁵⁾については、①経験の把握→②内省観察で経験の転換→③概念化で経験の把握→④概念化した経験を積極実験するというプロセス重視の学習としている。「学びとは結果ではなくプロセスである。」としている。越境学習と経験学習については越境学習での学びの深まりは個人、越境元、越境先に変化をもたらすが、経験学習はあくまで個人の熟達が目であると論じている。

3-2-3. 『日本語の統語論的研究の広がり 記述と理論の往還』²⁶⁾

この著書は言語学に関するものであり、言語学ワークショップ『日本語統語論研究の広がり—理論と記述の相互関係—』での発表内容を発展させた研究をまとめたものである。その著作のはしがきには、「このワークショップはその題名の通り日本語統語論をテーマにしたものであるが、それを合わせて副題にあるように、言語研究における事実観察すなわち記述と理論構築との往還に焦点を当てることもねらいとしていた」²⁶⁾とある。つまり、「往還する」対象は「言語研究における事実観察という記述」と「理論構築」であることがわかる。著者の一人の竹沢幸一氏は、「現在の生成文法理論は、ある意味、経験的論証よりも概念的理屈が優先され、極めて限られたデータに基づいて体系化が進められている傾向が強いように感じる。この論文は、普段、理論的前提からスタートして議論を組み立てるものとは異なり、ミニマル・ペアの対立に基づく経験的データによって行き続ける範囲内でこれまでの自分自身の研究を構成し直したといってもいい論文である」²⁶⁾とある。ここには、「記述」とは「経験的データ」、理論とは「生成文法理論」であることを示し、「往還する」理由が「経験的論証よりも概念的理屈が優先され、極めて限られたデータに基づいて体系化が進められている」ことを改善することと把握できる。たとえば、「思われている」と「思える」という表現を様々な構文の中に当てはめ、意味の違いや構文的役割の違いがどのように生じるかを観察し、理論に当てはめた説明を行い、再び構文に当てはめる実証研究をしている。これが副題にある「記述」と理論を「往還する」ことであると捉えることができる。

3-3. 主体が客体を往還するモデルの構築

3-3-1. 主体が客体を往還することについてのまとめ

学校教育と関連分野に関する書籍での「往還」に関する表現を主体と客体に関連づけて表6にまとめる。

項目3-1-1から3-1-4までの著作は学校教育に関する内容を述べているが、これらの記述の特徴は「往還する」主体を明示しないことである。4つの例では教師またはその意識が「往還する」と示唆される場合があるが、明確に「教師またはその意識」とは書かない。

また、理論と実践を擬人化した主体としての動作である「往還」をするように記述している。その場合、「往還する」場所である「客体」は理論と実践と捉える場合と、「振り返りのシステム」と捉えられる場合があった。これらの例は、理論、実践、「往還」という用語に対し、学校教育で教師の共通理解が当然であることを前提としていると考えられる。

この前提となっているのは、教師における経験学習^{24, 25)}かもしれない。経験学習とは、「学びとは結果ではなく

表6. 往還に関係する表現を主体と客体との関係

項目	主体	客体1	客体2	往還の使い方と意味
3-1-1	理論、実践 教師?	実践 理論	理論 実践	「往還する理論と実践」 互いに往復を繰り返す理論と実践
3-1-2	教師	理論	実践	「理論と実践を往還する」 理論と実践の間を繰り返し往復する
3-1-3	理論、実践	理論	実践	「理論と実践の往還」 理論と実践が互いに繰り返し往復する
3-1-4	教科 特別活動	教科 振り返りの 枠組み	特別活動 振り返りの 枠組み	「教科と往還する特別活動」 教科とともに往復を繰り返す特別活動
3-2-1	人々	地球上の複数 の土地・空間	地球上の複数 の土地・空間	「往還する人々」 複数の土地・空間で往復を繰り返す 人々
3-2-2	異なる状況 をまたぐ人	自らが準拠 している状 況	自らが準拠し ていない状況	「実践共同体を往還し」 異なる状況間で越境を繰り返す
3-2-3	言語学 研究者	記述	理論	「記述と理論構築との往還」

プロセスである。」²⁴⁾といわれる。「往還する」というプロセスに力点を置くと自然と学びにつながるという意識に基づいたものであるかもしれない。ただし、これには課題がある。①理論と実践の構成要素、②「往還」の内容の曖昧さであり、理論と実践のどこを往還するか、③往還しても学びの結果は裏付けられないことである。「往還」する「主体」と「客体」の共通性が必ずしも見られない。一方、直接に学校教育に関係しない項目3-2-1から3-2-3までの著作で、3-2-1と3-2-2については「主体」は明確に記述されており、3-2-3においても言語学研究者であることは明白である。また、項目3-2-1と3-2-2の示す「客体」が具体的土地・空間や状況であるので、「主体」が人間の身体的精神的要素であることが明白である。項目3-2-3については、「主体」は人間の意識であり、「客体」は記述と理論という抽象的存在である事が明白である。尚、3-1-1には示唆に富んだ記述がある。(1)実践の積み重ねで明らかになる個人的実践知・経験知としての理論(theory)と、(2)一般的学問知である理論(Theory)があることを示している。ただし、(1)は(2)に包含される内容である。

4. 理論と実践の往還の捉え方

4-1. 教育現場での理論と実践の往還の種類

たとえば、理論が「教育理論」、実践が「教育実践」であるとし、「教育」に含まれる内容を1人の教師の指導能力²⁷⁾に限定しても、a. 教科内容、b. 授業実施、c. 児童生徒指導、d. 学級経営、e. 地域連携などがあり、f. その他を加えると6種類である。これらのうち、a. 教科内容、b. 授業実施は従来から一般的とされる教授能力²⁷⁾を2つの能力に区分したものである。6項目はこれを図6に示した往還のモデル中のこれらの要素を加えたのが図7である。

それぞれに理論と実践があるので、6種類の理論と6種類の実践があり、これらを移動すると、6種類から1つずつの選択₆C₁ならば₆C₁×₆C₁=6×6=36通りの組み合わせが可能である(表7)。さらに、理論をT:(Theory)、実践をP:(Practice)と表示すると、往還1回の向きは、「T→P→T」と「P→T→P」の2種類があるので合計は36×2=72種類となる。ただし、これは理論と実践の種類の領域を1種類に限定した上で出発点に戻ることを前提としている。TaPaTaはTaを出発してPaに往き出発点Taに戻る経路を、PaTaPaはPaを出発してTaに往き出発点Paに戻る経路である。両方ともTa→PaとPa→Taという経路を含むが、最初と最後の位置が異なるので区別した。

仕事領域の完全区分が困難ならば、理論も実践もその中で領域の組み合わせが様々な存在する可能性は否定できない。たとえば、理論でa. 教科内容、b. 授業実施、c. 児童生徒指導という3領域が関係し、実践で

d. 学級経営、e. 地域連携、f. その他の3領域が関係するかもしれない。領域の組み合わせは₆C₁+₆C₂+₆C₃+₆C₄+₆C₅+₆C₆=6+15+20+15+6+1=63通りとなる。実践の選択肢も等しい63通りなので、両者の組み合わせは63×63=3969通りとなる。そのようなすべての組み合わせと「往還」の出発点がTかPかを考慮すると3969×2=7938通りとなる。ただし、同一箇所での往還の回数が増えるに従って、最初と最後が異なるだけで、T→PとP→Tの回数は平均化され、違いは軽減されるかもしれない。理論と実践の構成要素を考えると複雑であるので、理論と実践の構成要素をさらに整理し、意味を確定していく必要がある。

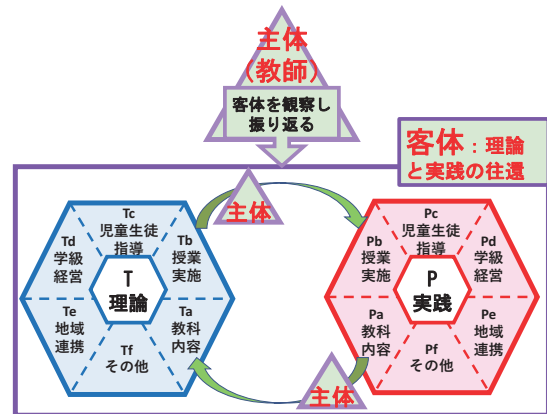


図7. 教育における理論と実践の構成要素と往還の概念図

表7. 「理論」と「実践」の往還の種類 (1領域選択の場合)

教師の 仕事領域	T. 理論	P. 実践	TPT往還 (T→P→T)			PTP往還 (P→T→P)		
a. 教科内容	Ta	Pa	TaPaTa	TaPbTa	TaPcTa	PaTaPa	PaTbPa	PaTcPa
			TaPdTa	TaPeTa	TaPfTa	PaTdPa	PaTePa	PaTfPa
b. 授業実施	Tb	Pb	TbPaYb	TbPbTb	TbPcTb	PbTaPb	PbTbPb	PbTcPb
			TbPdTb	TbPeTb	TbPfTb	PbTdPb	PbTePb	PbTfPb
c. 児童生徒指導	Tc	Pc	TcPaTc	TcPbTc	TcPcTc	PcTaPc	PcTbPc	PcTcPc
			TcPdTc	TcPeTc	TcPfTc	PcTdPc	PcTePc	PcTfPc
d. 学級経営	Td	Pd	TdPaTd	TdPbTd	TdPcTd	PdTaPd	PdTbPd	PdTcPd
			TdPdTd	TdPeTd	TdPfTd	PdTdPd	PdTfPd	PdTfPd
e. 地域連携	Te	Pe	TePaTe	TePbTe	TePcTe	PeTaPe	PeTbPe	PeTcPe
			TePdTe	TePeTe	TePfTe	PeTdPe	PeTePe	PeTfPe
f. その他	Tf	Pf	TfPaTf	TfPbTf	TfPcTf	PfTaPf	PfTbPf	PfTcPf
			TfPdTf	TfPeTf	TfPfTf	PfTdPf	PfTePf	PfTfPf

略号の説明: Taはa.の教科内容の理論 (T: Theory), Pbiはb.の授業実施の実践 (P: Practice), 最初の経路でTからPへ往きTに戻る場合は、TPTである。

4-2. 往還の目的論的見方（経験学習）と手段論的見方

「理論と実践を往還する」という表現は、あいまいであり具体的行動の中身が不明の点があったが、上記によって、理論と実践の具体的構成要素間のつながりによって様々に考えられることが明らかとなった。しかし、「往還する」という行為はそのまま教育力の向上を意味しない。「往還する」ことが目的となり、教育成果は不明である。このように、往還することにとどまり、それ自体を目標にする考え方は、経験学習^{24,25)}：「学びとは結果ではなくプロセスである」に基礎をおいていると考えられる。その考え方は、往還という手順を踏めば結果が現れるという考え方であろう。それに対して、往還は単なる手段であり、それによってどのような結果が達成されるかを見ていく段階に進むことも一つの見方である。

4-3. 理論と実践を適切に用いる

「理論と実践を往還する」という内容について考察してきたが、理論を目的とする往還（理論往還）と実践を目的とする往還（実践往還）を設定すると（図8）、それぞれの往還を充実させて振り返りができる。理論往還では主体である教師が理論に往き、自分に還って振り返るプロセスである。ここでは教育実践から離れた時間帯や場所で実施する OFFJT も含ませることが可能である。実践往還では主体が実践に往き自分に還り振り返る。これは ONJT に相当する。この2つの往還を連続して行うこと、すなわち①→②→③→④というプロセスを経由する間には、2回の振り返りがある。この振り返りの際には、主体の中に形成されている個人的理論(theory)¹⁷⁾

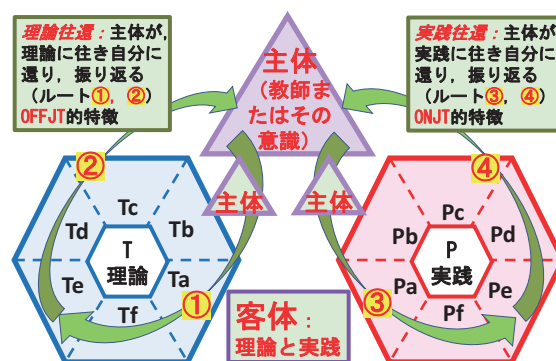


図8. 理論往還と実践往還の連携概念図

と一般性のある理論(Theory)¹⁷⁾の比較検討を含めることができる。この振り返りの際には、理論 (Theory と theory) と実践の各構成要素を選択して振り返る事ができる。①~④という手段のプロセスを踏んで振り返りをする行為を「理論往還と実践往還の連係」と定義したい。振り返りのプロセスは、教師自身が自分の行動を客観視するいわばメタ思考的要素を含むため、図6と図7の要素を含む最も包括的なモデルとなる。

5. 「統合と融合」

「往還」が手段であるとする、「理論往還と実践往還の連係」が生み出す「教師の結果」として「理論と実践の統合と融合」を挙げることができる。その一つは(1)教師成長プロセスの獲得：i 理論を振り返り、理論に裏付けられた実践を計画し、ii 実践を行い、iii 実践を振り返り、理論で評価して不明点を特定し、iv 不明点の解明と実践の改善を効果的効率的に行える状態である。つまり、「理論往還と実践往還の連係」を繰り返すことで、「教師の結果」としての「理論と実践の統合と融合」が達成できるという見方を提案したい。もう一つは(2)実践プロセスの効果と柔軟性の点から見る事ができる。これは実践結果の確認に当たる。

(1)と(2)の結果は図7と表7に示す教師の指導能力の構成要素毎の評価を想定できるが、本稿では、a. 教科内容の理論(Ta)と実践(Pa)、b. 授業実施の理論(Tb)と実践(Pb)の統合と融合に限定して考察する。これらは授業の効果と効率に直接つながり、教師指導力 Ta, Pa, Tb, Pb に関わる「理論(T)と実践(P)の統合と融合」であり、「教科内容 (Ta と Pa) と授業実施 (Tb と Pb) の統合と融合」と定義する。

5-1. 統合と融合の対象要素である理論と実践の仮想空間的位置関係

5-1-1. 統合の一般的意味

統合とは異なる要素を重ね合わせることであり、英語の表現であれば Integration である。異なる色や性質の糸を構成要素として用いて編み物をするとか、布を織り込む(weave)の意味にもつながる。しかし、各成分の存在は完成した織物や編み物から確認が可能である。つまり、その構成要素は元の形をある程度保っている。総合教育、STS教育、STEM教育、STEAM教育等は構成する分野(教科)間で統合された教育¹⁸⁾である。

5-1-2. 融合の一般的意味

融合とは異なる成分が融け合い、均一な状態になることである。英語の表現であれば fusion である。この場合、統合と異なり、完成品の構成要素は確認できずに均一化している。化学物質でも固体が融解して均一な液体になる fusion(溶融)が知られている。フェノールフタレインの合成反応では、フタル酸無水物とフェノールを混

合して直火で加熱すると両成分が融解し(fusion あるいは melt), さらに加熱を続けるとこれらは反応して水を発生し、透明度がある赤ワイン色の液体になる。物理学では fusion reaction(または nuclear fusion あるいは atomic fusion) は核融合を意味する。異なる複数の元素が核融合して、元と異なる種類の単一元素になる。これも1つの単位構造を持つ。教育関係の中でも融合あるいは fusion という言葉が使われてきた。

5-1-3. アメリカの教育における統合と融合の記述

1935年アメリカの英語教師協議会(National Council of Teachers of English)は Fusion と Integration を次のように定義しているとされる²⁸⁾。

Correlation may be as slight as casual attention to related materials in other subject areas ... a bit more intense when teachers plan it to make the materials of one subject interpret the problems or topics of another. 「相互関係というものは、他の教科領域にある関連教材に何気ない注意を向けるのと同じくらい考慮に値しないかもしれない。ほんの少し真剣になれるのは、教師がそれを計画して、一教科の教材が他教科の問題か主題を解説し説明できたときである。」

Integration: the unification of all subjects and experiences.

統合とは、すべての教科と経験を一体化することである。

Fusion designates the combination of two subjects, usually under the same instructor or instructors.

融合は、通常は同じ教師または教師たちのもとの2つの教科の組み合わせを指定する。

このような説明では、**Integration** は教科を指定しないで結果的に一体化することであり、**Fusion** は教科の組み合わせをあらかじめ指定して一体化することのようにも捉えることができるが、やや不明瞭である。

上記記述を引用した Drake と Burns²⁸⁾はさらに以下のように記述している。

We joined this conversation in the early '90s. At the time, we were unaware of the long history of educators with similar concerns. In our separate locations, we defined three approaches to integration-multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary. 「1990年代初めにこのテーマ(integration と fusion)について議論したが、そのときはこのテーマに長い歴史があることを知らなかった。しかし、別な場所で、統合への3つの取り組み—Multidisciplinary Integration(多分野(教科)的統合)、Interdisciplinary Integration(分野(教科)連携的統合)、Transdisciplinary Integration(分野(教科)超越的統合)を定義した」

これら3つの取り組みの名称は Drake と Burns の定義²⁸⁾であり、統合度の水準で区別している。同じ本の中で subdisciplines(学問分野の下位区分)と intradisciplinary approach(教科内の取り組み)という語を使っている。統合水準については、Vasques²⁹⁾、松原³⁰⁾が論じているが、本稿著者¹⁸⁾が論じてすでに提案した日本語訳を上記のように訂正したい。Drake と Burns²⁸⁾は Fusion の2つの具体例を下記のように提示している。

(1) **Fusion.** In this multidisciplinary approach, teachers fuse skills, knowledge, or even attitudes into the regular school curriculum. In some schools, for example, students learn respect for the environment in every subject area. At Mount Rainier Elementary in Washington State, teachers incorporate the theme of peace into every thread of the school's curriculum(Thomas-Lester, 2001). Students begin each week promising to be peaceful, respectful, and responsible. They follow a list of responsibilities and learn about peace in their classes. In reading, for example, students analyze positive characteristics of people in stories; in social studies, they learn the importance of cultures working together. The school records the number of days without a fight as "peace days"; teachers write the accumulated number of peace days on the blackboard in every classroom. Teachers wear peace signs, and students greet each other with the peace sign. 「融合。多分野(教科)的取り組みで、教師はスキル、知識、あるいは態度さえも通常の学校カリキュラムに統合する。いくつかの学校で、例えば、児童生徒は各教科分野で環境を尊重することを学ぶ。ワシントン州のマウントレイナー小学校で、教師たちは平和についてのテーマを学校のカリキュラムのすべてをつなぐ筋(脈絡)の中に具体化している。児童生徒は平和的で、尊敬に満ち、責任感を持てる見込みのあるすべての週を開始する。彼らは責任リストに従い、教室で平和について学ぶ。読書で、例えば、児童生徒は物語の中で人々の前向きな性格を分析し、社会科で、一緒に働く文化の重要性を学ぶ。学校は、「平和の日」として努力しなかった日を数え、教師はすべての教室の黒板に平和の日の数を累計する。教師たちはピースサインを身につけ、児童生徒は互いにピースサインであいさつする。」

以上の融合(fusion)についての記述はやや抽象的でわかりにくい、Multidisciplinary(多分野(教科)的、Thematicともいう)の取り組みが対象なので、平和というテーマを、読書、社会科その他の多分野(教科)から扱う例を示している。前者は人々の前向きな性格分析と平和を、後者は一緒に働く文化の重要性と平和を関連付けている。平和の日の測定値を黒板に表示し、ピースサインを教師が身につけて児童生徒が日常的に用いることは、すべての分野(教科)で平和を学ぶ環境づくりとなっている。このような条件では、平和というテーマがすべての分野(教科)に染み込み、融合していると捉えることも一つの見方である。

(2) **Fusion** can involve basic skills. Many schools emphasize positive work habits in each subject area. Educators can **fuse** technology across the curriculum with computer skills integrated into every subject area. Literacy across the curriculum is another example of **fusion**. The November 2002 issue of *Educational leadership* featured the theme of “Reading and Writing in the Content Areas” and focused on how to **fuse** literacy into the curriculum. 「融合は基本的スキルを取り込める。多くの学校は各教科領域で前向きな作業慣行を強調する。教育者は、カリキュラムを横断する技術を、すべての教科領域に組み込まれたコンピュータースキルと融合できる。カリキュラムを横断する読み書きは融合のもう一つの例である。Educational leadership の2002年11月号は、「教科内容領域での読み書き」のテーマを特集し、読み書きをカリキュラムに融合する方法に焦点を当てた。」ここで挙げる基本的スキルは、コンピュータースキルと読み書きである。ここで示す融合はカリキュラムを横断する技術としてコンピュータースキルを利用することである。読み書きもすべての教科領域に組み込まれ、カリキュラムと各教科領域の横断の技術として融合に使える。

5-1-4. 教科内容と授業実施の統合と融合

教科内容と授業実施の統合・融合の形態は複数考えられる。たとえば、(1)異なる構成要素が接触点付近で統合する(部分統合・融合)と、(2)異なる構成要素が完全に統合・融合し均一になる(完全統合・融合)である。これは領域を限定し「教科内容(TaとPa)と授業実施(TbとPb)の統合と融合」について考察する。

5-1-5. 統合から融合

空間的に見る統合と融合の違いを図9に示す。最初は分別域で理論と実践が空間的に別々だが、教師は「理論往還と実践往還の連携」を意識して繰り返す。統合領域で理論と実践が接点を持ち(定点接触)、定辺接触、定面接触に進んで「理論往還と実践往還の連携」の速度が高まる。融合で「理論往還と実践往還の連携」が無意識でできる。理論と実践の全構成要素間で可能かどうかはさらなる検討が必要である。組み合わせで統合と融合の可否のようなものがあるかもしれない。

授業プロセスに合わせた統合と融合の関係性を図10に示す。経過時間または授業計画から授業伸展度を横軸方向にとってある。上部の四角に囲まれた部分が統合を示し、下部の四角に囲まれた部分が融合を示す。理論終了と実践開始の接辺統合と融合の位置がこの横軸の中央であるとは限らず、様々な位置があり得る。不連続部分統合と不連続部分融合、連続部分統合と連続部分融合、完全融合の可能性を示した。

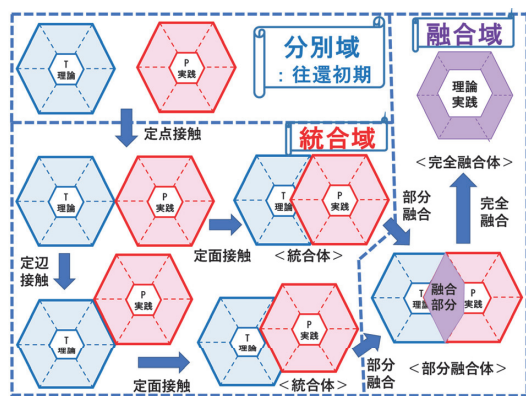


図9. 分別域から往還を繰り返し統合を経て融合への概念図
(図8に基づく往還の形式を前提とするが、教師の意識上の理論と実践の位置関係だけを段階別に表示)

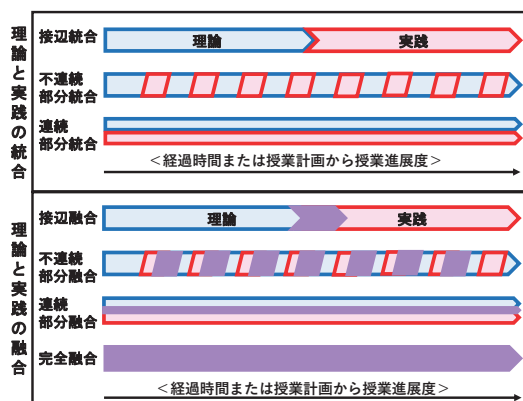


図10. 理論と実践の統合と融合の種類

6. 「理論と実践の往還」は「統合と融合」の手段か？

6-1. 理論と実践の往還時間または往還回数と往還効率と「統合と融合」

理論と実践の往還時間が長い、往還回数が多いと、同じ統合度と融合度をより短い時間でより少ない往還回数で得られた場合よりも、往還効率は低いと見ることができる。

ただし、理論と実践の統合・融合度の定義も重要であり、図9と図10の様々な条件で異なることを考慮しなければならない。また、往還回数と往還時間の測定方法も重要である。理論と実践を往還する主体の中という仮想空間または意識の中で、瞬時に往還できる場合、主体の意識の移動はないと考えられ、理論と実践は主体にとっ

ですぐに使える時間関係にある。同一箇所または非常に近い空間的位置にあると言える。ただし、それが統合・融合されて使えるかとは限らないため、往還時間が短くても統合・融合が進まなければ往還効率が上がるとは限らない。それでは何をもって統合・融合が進んだと見るべきであろうか？ 1つの見方は教育効果が上がった場合である。すでに知られていた教育の理論と実践がスムーズに連携できて高い教育効果が上がった場合には統合・融合が効果を生んだことになる。

6-2. 主体の理論往還と実践往還という経験的学び

図7について、理論往還はOFFJT、実践往還はONJTであると論じたが、たとえ、統合と融合という結果を生む効率が低くても往還という行為は経験的学びを一定程度含むことを仮定している。これは「往還は単なる過程であり結果に結び付くとは限らないという考え」と対極にある。これについては検証が必要であろう。

7. おわりに

- (1) 名詞「往還」は道筋、街道を、動詞「往還する」は往復を繰り返す意味を含む。
- (2) 往還の使用の歴史：中国浄土宗開祖の曇鸞が6世紀に使用し、親鸞が12世紀に往還（おうげん）ということばで解説を加えた。13世紀の日蓮宗に「往還」は見られなかったが、短い時間に容易に行き来する意味で「往復」が使われた。日本の歴史書『続日本紀』に709年（和銅3年）の出来事の記述で使われたことが最も古い例である（777年までには記述がなされた）。万葉集でも8世紀に使用されている。ただし、これら使用例の発音も含めた意味的、歴史的な関係性については明らかにできなかった。
- (3) 往還の使用例：日本の様々な場所で、秩父往還に代表される道筋、街道という名詞（○○往還の○○は目的地を意味する）、行き来の繰り返しに使用された。近代、小説の文章中、本のタイトルに多用されてきた。
- (4) 理論と実践：理論には個人的体験の theory と一般的な Theory という分類を提案する本があった。教育に関する理論と実践にはいくつかの構成要素がある。
- (5) 理論と実践の往還：各構成要素間の往還には6構成要素間の組み合わせがある。
- (6) 統合と融合：往還は理論と実践の統合・融合の手段であり、往還は必ずしも目的ではない。
- (7) 往還が経験的学びという考え：プロセスの意味単なる手段としての見方、往還の過程を経ることで経験的学びとその習慣を体得できるかが課題である。

参考文献

- 1) 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議(第3回)、第3回発言要旨(資料7)、平成28年11月8日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/attach/1380623.htm (2020年8月13日確認)。
- 2) 「日本の道100選」研究会 2002, pp. 64-65. 『日本書紀景行記』に「日本武尊が通った」と記載されている。
- 3) goo 辞書：<https://dictionary.goo.ne.jp/srch/all/%E5%BE%80%E9%82%84/m0u/> (2020年8月13日確認)。
- 4) 歴史民俗用語辞典：<https://www.weblio.jp/content/%E5%BE%80%E9%82%84?dictCode=NRKMJ> (2020年8月13日確認参照)。
- 5) 木通隆行：『音相』、プレジデント社、1990, pp. 68-75.
- 6) 越川靖子：ブランド・ネームにおける語感の影響に関する一考察 — 音象徴に弄ばれる私達 —, 商学研究論集, 第30号, 2009, pp. 47-65.
- 7) 北原保雄 著, 久保田淳, 谷脇理史, 徳川宗賢, 林大 編集委員/前田富祺 編集委員/松井栄一 編集委員/渡辺実: 2015, 『日本国語大辞典(第2版)』, ジャパンナレッジ, <https://japanknowledge.com/>.
- 8) 宇治谷孟：『続日本紀(しよくにほんぎ)(上)全現代訳』, 1992, p. 109, 講談社学術文庫。
- 9) 古田和弘：往相の回向と還相の回向, 正信偈の教え, 真宗の教え第52回：<http://www.higashihonganji.or.jp/sermon/shoshinge/shoshinge52.html> (2020年8月13日再確認)。
- 10) 浄土真宗聖典目次：<http://labo.wikidharma.org/index.php?title=%E3%81%8A%E3%81%86%E3%81%9D%E3%81%86&redirect=no>
- 11) Giglio ED：『諸法実相抄』の来歴 — 「録内」「録外」の修正事情と最蓮房伝から —, インド哲学仏教学研究, 20, 2013, pp. 107-121.

- 12) 日蓮大聖人全文検索：<https://gosho-search.sokanet.jp/page.php?n=1343>（2020年8月13日確認）
- 13) 日蓮正宗法華講宝相寺支部：<https://hokkekou.com/gosyo/gosyo4/sairenbou/>（2020年8月13日確認）
- 14) 『秩父往還 熊谷から甲府へ』, 週刊日本の街道第3巻, 16号（通巻No.99）, 講談社, 2004, p. 5.
- 15) 飯野頼治：『秩父往還 いまむかし』, さきたま出版会, 1999, p. 4.
- 16) 太田巖：『秩父往還 武田家外伝』, 新人物往来社, 1988.
- 17) 武田信子, 金井香里, 横須賀聡子：『教員のためのリフレクション・ワークブック：往還する理論と実践』, 学事出版, 2016.
- 18) 胸組虎胤：教科内容学から見た教科の学修内容と学修過程：理科との関連も含め, 鳴門教育大学研究紀要, 2020, 35, pp. 60-72.
- 19) Korthagen FAJ: Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 1985, 36, pp.11-15
- 20) 鈴木渉, 西原哲雄：『小学校英語のためのスキルアップセミナー：理論と実践を往還する』, 開拓社, 2019.
- 21) 社会系教科教育学会：『社会系教科教育学のブレークスルー—理論と実践の往還をめざして—』, 風間書房, 2019.
- 22) 長田徹（監修）：『カリキュラム・マネジメントに挑む：教科を横断するキャリア教育, 教科と往還する特別活動を柱にPDCAを！』, 図書文化, 2018.
- 23) 志水宏吉, 山本ベバリーアン, 鍛冶到, ハヤシザキカズヒコ（編著）：『往還する人々の教育戦略：グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』, 明石書店, 2013.
- 24) 石山恒貴：『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』, 福村出版, 2018. ISBN：978-4571240645
- 25) Kolb AY, Kolb DY: Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education, *Academy of Management Learning & Education*, 2005, 4, 193-212. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- 26) 竹沢幸一, 本間伸輔, 田川拓海, 石田尊, 松岡幹就, 島田雅晴：『日本語統語論研究の広がり 記述と理論の往還』, くろしお出版, 2019.
- 27) 西川信廣：教師の指導力の評価, 『教育評価辞典』, 2006, p. 460-461, 図書文化社.
- 28) Drake SM, Burns RC: Meeting standards through integrated curriculum, 2004, pp.8-9, ASCD
- 29) Vasques JA, Sneider C, Comer M: Grade 3-8 STEM lesson essentials, 2013, Heinemann.
- 30) 松原憲治, 高坂将人, 資質・能力の育成を重視する教科横断的な学習としてのSTEM教育と問い, 科学教育研究, 2017, 41, pp. 150-160.

“Oukan (Going Back and Forth) between Theory and Practice” and “Integration and Fusion of Subject Contents and Lesson”: Meaning and Relationship

MUNEGUMI Toratane

A word “Oukan” that means “going back and forth between two different places” has recently often used in the educational fields. A phrase, “Theory and Practice” has been applied to “two different places” as a metaphorical expression. These expressions may confuse educational practitioners and researchers by the fact that the meaning of the well-sounding word “Oukan” is evasive, fuzzy, and cloudy. Other indefinite things are what “Theory and Practice” really means, who does “Oukan”-“going back and forth between two different places.” and the relationship between these expressions. Although “Theory and Practice” are used in the educational fields, both of those seemed to be composed of six conceptual elements. These are (a)subject contents, (b)subject instruction, (c)student instruction, (d)class management, (e)regional corporation, and (f)others. That means for instance there are theory of subject contents and practice of subject contents. However, “Oukan” does not always lead better competence and performance for teachers who did “Oukan,” but may be just a first process in which teachers face “Theory and Practice.” “Oukan” itself cannot prove development of teachers. One of the proof methods is to look at “integration” and “fusion” at the theoretical and practical phases in the thinking or in the actual classes of teachers. This paper classifies the different types of “Oukan.” “Theory and Practice,” and “Integration and Fusion of Subject Contents” to demonstrate the educational and content relationship between those as results.