教育実践学会創立20周年を祝して

教育実践学会名誉会長　小原　芳明
（玉川大学 学長）

教育実践学会が創立20周年を迎えました。この会は、教育の理論と実践を通じて教員研修のさらなる深化を目的としています。社会の高学歴化も影響しているのでしょうが、学校教育の目的と目標に寄せる期待に変化が起きています。当然、教員の質への期待も高まってきています。それはさらに、大学での教員養成の質向上へと繋がる課題でもあります。

現在も社会は９年間の義務教育の機会を提供していますが、そのことが定められた時代から、現代社会は大きく変化しています。大卒人口が中卒人口を上回るようになって10年ほど経っていますし、それが高卒人口と逆転するのももう間もなくでしょう。それほどに社会は高学歴化しています。その一方で、９年間の教育では、学校教育法が定める小学校の目標（第30条第２項）すら達成できる時代とは言いがたいのも事実です。それだけ時代は高度知識社会となっているのです。

しかし、ここに３つの疑問が生じます。

(1) 大学はそうした社会の変化を反映することなく、1947（昭和22）年の教育枠組みのまま養成が行われているのではないだろうか。

(2) その背景には「社会は流行するが、教育は不易」といった思考枠組みがあるのではないか。

(3) 社会の変化にともなって学校現場は変化しているが、養成はどこまで変化しているのだろうか。

企業の「量から質へ」の変化を受けてか、学校や大学も教育の質保証や品質改善活動が求められる時代に入ってきました。その手段としてPDCAの導

入が主張されています。しかし、それは現場ごとで養成することが前提となっています。

それに対して、理論をP、実践をDとした上で、Check ではなく Study、すなわち「調査研究」を行うことも考えられます。社会は質の高い学校教育を求めていますが、そのためには期待に応えることができる資質と能力が教員に備わっていなければなりません。そしてそこには、学生たちが社会の期待を知り、それに資する能力にまで質を高めることが必要となります。

理論と実践を往還することの重要性は普遍的ですが、それを具体的に進めるには大学と現場が協議（研究）していかなければなりません。この会はそうした活動へ資することを目的としています。どの時代にも教育の質保証と改善は求められることです。これからもこの会が貢献できることを願っています。

学会創立20周年記念出版にあたって

教育実践学会が発足した年は1995（平成７）年であり、20年を迎えるにあたって、これまでの学会における研究活動の成果と、これからの学会研究活動の方向性を明確に示していくことの一環として、本書『教育実践学―実践を支える理論―』を刊行するに至った。まさに本学会の20年を節目として、これまでの研究と実践の到達点が示されているとともに、そこから今後の理論的、実践的課題を発展的に捉えることができた大きな成果物といえるのである。

本書はこれからの教育において理論と実践の往還を進め、教育実践学の構築に貢献できるものと思っている。本書が学校教育にたずさわっている多くの先生方に一読されることを願っている。

刊行にあたって、ご執筆いただいた会員の先生方、大学教育出版の方々には多大なご尽力をいただいた。心より感謝したい。

2017年10月

教育実践学会会長　森山　賢一

教育実践学

――実践を支える理論――

目　次

教育実践学会創立20周年を祝して ……教育実践学会名誉会長　小原 芳明… *i*

学会創立20周年記念出版にあたって ……教育実践学会会長　森山 賢一…*iii*

第１章　教育実践学―理論と実践の統合―　……森山 賢一… *1*

１．教育実践学と教師教育学　…… *1*
２．理論と実践との統合関係からみた教育学　…… *3*
３．教育における「理論と実践の往還」と教育的タクト
　―教師の資質能力と教育的タクトに関わって―　…… *5*
（１）養成段階における実践的指導力　*5*
（２）タクトという語の意味と概念　*7*
（３）教育における理論と実践の結合関係からみたヘルバルトのタクト論　*7*
（４）教育の理論と実践の関係様式の明確化に向けて　*10*

第２章　教育実践と教師　……森山 賢一… *12*

１．教師像の変遷…… *12*
（１）「教育の全体は教師」　*12*
（２）近代以前の教師像　*13*
（３）近代教授法の確立と教師像　*13*
（４）第二次世界大戦直後から今日までの教師像　*14*
（５）専門職としての教師　*14*
２．現代の教師に求められているもの　…… *15*
（１）人間性あふれる教師　*15*
（２）深い教育愛と使命感に満ちた教師　*16*
（３）「自ら学び、自ら考える」教師　*17*
（４）学習指導の専門職としての教師　*18*
（５）学級経営者としての教師　*19*
（６）学校・家庭・地域社会の連携推進者（コーディネーター）としての教師　*20*

第３章　教育実践と教育思想―近代教育思想の系譜―
　……滝沢 和彦・森山 賢一… *21*

１．教育思想を学ぶ　…… *21*
２．プラトン『メノン』を読む…… *24*
３．「経験の改造」…… *27*
４．教育実践と教育思想　…… *31*

５．近代教授学の父 コメニウスの事物教授論…… 32
６．ルソーの発達段階に基づく教育論と自然主義の教育方法 …… 33
７．ペスタロッチの直観教授 …… 36
８．ヘルバルトの教育的教授 …… 40

第４章　教育実践と教育制度・行政……田子　健… 43
はじめに …… 43
１．教育実践と教育制度・教育行政―その相関…… 43
（１）法令上の「教育実践」　43
（２）教員養成・教員研修　44
（３）教育計画・国と地方自治体　45
（４）地方自治体における教育計画行政　45
２．教員養成・教員研修 …… 45
（１）教員養成の歩み　45
（２）「実践的指導力の基礎」・「資質能力の向上」　46
（３）教員研修の歩み　46
（４）教員研修の課題　47
（５）新たな教員養成・研修政策としての教員育成政策　47
３．教育計画・国と地方自治体 …… 48
（１）教育振興基本計画　48
（２）地方自治体の教育振興基本計画―東京都を例に　49
４．地方自治体における教育行政―区市町村を中心に …… 51
（１）東京都北区　51
（２）東京都三鷹市　52
（３）千葉県柏市　52
おわりに …… 56

第５章　教育実践と教育経営・マネジメント……天笠　茂… 60
１．教育経営・マネジメントの営み…… 60
２．教育経営研究と教育実践とをつなぐ …… 61
（１）基礎と応用―基礎研究の発展としての応用研究　62
（２）基礎研究と教育実践をつなぐ
―両者を媒介する、つなぐ領域の開発―　64

（3）研究者と教育実践家との関係づくり　65
3．コンサルテーションと研究者の力量 …… 68
（1）問われる研究者の力量　68
（2）コンサルテーション　69
（3）コンサルテーションに関する力量の形成　70

第6章　教育実践と教育課程
―カリキュラム・マネジメント、クロス・カリキュラムの視点を踏まえて―
……安井 一郎… 73
はじめに …… 73
1．教育課程とは何か …… 75
（1）教育課程の定義　75
（2）教育課程・指導計画・カリキュラムの関係　77
（3）教育過程としてのカリキュラム　80
2．クロス・カリキュラム開発の必要性 …… 83

第7章　教育実践と教育方法学 ……森山 賢一・工藤　亘… 88
1．教育方法学の概念と意義 …… 88
2．学習指導の形態 …… 90
（1）学習指導の目的達成のための学習形態　90
（2）一斉学習　91
（3）小集団学習の理論と課題　92
（4）個別学習の理論と課題　93
3．みんなで学ぶことの意義 …… 94
4．協同学習と学び合う共同体 …… 97
5．体験の必要性 …… 98
6．体験学習の再考 …… 101

第8章　教育実践と学校心理・教育相談 ……山口 豊一… 110
1．子どもはトータルな存在である …… 110
（1）学習面での援助サービス　111
（2）心理・社会面での援助サービス　111
（3）進路面での援助サービス　111

（4）健康面での援助サービス 111
2．心理教育的援助サービスの担い手 ── 4種類のヘルパー ── …… 111
（1）専門的ヘルパー 112
（2）複合的ヘルパー 112
（3）役割的ヘルパー 112
（4）ボランティア的ヘルパー 112
3．3段階の心理教育的援助サービス …… 113
（1）一次的援助サービス（開発的カウンセリング） 113
（2）二次的援助サービス（予防的カウンセリング） 113
（3）三次的援助サービス（治療的カウンセリング） 114
4．子どもの援助ニーズとチーム援助 …… 114
（1）援助チームの種類 114
（2）チーム援助に役立つツール 114
（3）各種専門機関との連携 116
5．授業における実践 …… 119
（1）授業内容 119
（2）実践結果 121
（3）考察と課題 121

第9章 教育実践と生徒指導・進路指導・キャリア教育 ……原田 恵理子… 123
1．生徒指導 …… 123
（1）生徒指導とは 124
（2）機能的な生徒指導体制に向けて 126
2．児童生徒の在り方生き方を引き出す進路指導・キャリア教育 …… 129
（1）進路指導とキャリア教育 130
（2）機能的なキャリア教育の推進に向けて 133
3．生徒指導・進路指導とキャリア教育を教育実践に活かすために …… 135

第10章 教育実践と特別支援教育 ……安藤 正紀… 138
1．経 緯 …… 138
（1）「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告） 138
（2）「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」（試案） 139
（3）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申） 140

（4）「特別支援教育の推進について」（通知）　*140*
2．特別支援教育推進のための５つの具体的システム …… *141*
（1）特別支援教育を推進するためのコーディネーターの役割と養成　*141*
（2）チームアプローチ（校内体制）　*142*
（3）ケース会議　*143*
（4）学校における個別の指導計画（個別の支援計画）　*146*
（5）巡回相談（市町村の巡回相談と特別支援学校の地域センター機能）　*148*

第11章　教育実践と特別活動 ……川本 和孝… *150*
1．特別活動の教育実践における問題性 …… *151*
2．特別活動の教育実践における民主性 …… *154*
3．特別活動の教育実践における自主性 …… *157*
4．特別活動の教育実践における振り返り …… *158*

第12章　教育実践と学級経営 ……小松 伸之… *163*
1．学級経営は何をめざすか …… *163*
（1）学級経営とは　*163*
（2）学級経営のめざす方向性　*164*
2．学級経営を支える理論と方法 …… *165*
（1）学級経営に関する理論研究　*165*
（2）カルテを活用した学級経営　*166*
（3）構成的グループエンカウンターを活用した学級経営　*167*
（4）Q-Uを活用した学級経営　*168*
3．学級経営と授業実践に関する事例
——総合的な学習の時間に注目して—— …… *169*
（1）学級経営と授業実践　*169*
（2）学級経営と総合的な学習の時間の関連性　*170*
（3）授業実践にもたらす人間関係の影響　*171*
4．まとめにかえて …… *173*

教育実践学会創立20周年特別企画座談会…… *176*

おわりに ……原田 恵理子… *192*

教育実践学

――実践を支える理論――

第1章

教育実践学

―理論と実践の統合―

1．教育実践学と教師教育学

近年、特に教育における理論と実践の関係について、理論と実践の統合である、あるいは理論と実践の往還であるといった方向で多くの議論がなされている。

世界的にも我が国においても、教育学の学問分野で「教師教育学」という研究領域が明確に位置づけられるようになった。

我が国においては、教師教育学の領域を教員養成、教員採用、教員研修という３つの領域を中心として研究される学問として、日本教師教育学会を中心に目覚ましい研究成果が世に示されている。また、海外に目を向ければ、教師教育学の領域として教員養成、教員研修、教師教育者の専門性開発の３領域を中心として、研究が大きく進展している状況にある。このような教師教育学の研究の発展もあって、まさに教育における理論と実践の関係についての議論は、大きくクローズアップされていることも事実であろう。

またもう少し具体的にみれば、教員の資質能力について議論するときは、「実践的指導力」といった語が頻繁に使われている。

この語が全面的に使われることになった契機は、1986（昭和61）年４月に

出された臨時教育審議会第二次答申の中の「教員の資質能力の向上」が示された箇所である。

この「教員の資質能力向上」において、大学における教員養成では「実践的指導力の基礎の修得」、さらに、現職教員の研修では「実践的指導力の向上」に重点をおくことが述べられ、現職研修のなかでもとりわけ初任者研修においては「実践的指導力」が中心的に示されている経緯がある。

教育実践学会においては、本学会の目的に「本会は教育の理論との結合をめざすことによって、実践に関する研究水準の向上に努め、本格的な教育研究の推進と教員研修の深化を図ることを目的とする」と明記している。

初代学会長である高久清吉博士（筑波大学名誉教授、茨城大学名誉教授）は、学会の設立にあたり本学会の目的として、教育の理論と実践の結合をめざすことを学会会則第２条に位置づけたのである。そのことに関わって、高久清吉博士は実践的指導力についても言及している。「実践的指導力」の意味を広げ、当然、これを養う方途を広げることを私が主張するのは、もし、この「実践的指導力」が狭く方法・技術面での実務的な指導力とだけ理解されると、場合によっては、そのような指導力は指導力として十分に作用することができないという結果、また、教師を本当にスケールの大きい教師として育てることにはならないという結果にもなりかねない危険性を宿しているからである。例えば、若いときから方法・技術上のマニュアルや処方せんを与えること、または求めるだけに傾きすぎるようになると、そこからは本当の教育力も生まれないし、本当の一人前の教師も育たないからである。このように、「実践的指導力」という語を引き合いに、実践と理論の関係について深い考察を行っている。

ただし、このような方向性に基づいて実際に進めていくには「言うはやすく行うはかたし」であるとも述べている。

しかしながらその道筋として、教育学研究者側においては教育を実践する歩みを支えて方向づけることができるように、もっと実践に近い理論を構成し提示することの必要性について言及している。このことは、「哲学のある

教育実践」をめざすという、長年、高久清吉博士が、教育実践との結びつきとヘルバルト研究という両輪をご自身の教育学研究として進めてこられたことからの考察に基づいているといえよう。以下にその根本的土台となった「理論と実践との統合関係からみた教育学」について、高久清吉博士の研究からまとめてみたい。

２．理論と実践との統合関係からみた教育学

高久清吉博士によれば、理論と実践との関係からみた教育学教育の遅れは、その教育様式の欠陥だけに由来するものではなく、その原因をさかのぼると、根源的なものとして教育学そのものの在り方に突き当たるという。まさにこれまでの教育学そのものが、教育の理論と実践との統合という基本的、根本的課題に対して真正面から言及してこなかったということができる。

そこで高久はドイツ教育学に即して、理論と実践との関係からみた教育学について３つの方向に大別して説明している。

一つは、1920年代から展開された「理論的教育科学」の立場を挙げている。この立場は、教育の目的や価値とはなんの関わりもなく、教育事象そのものを客観的に記述して、解明することにより、現実とその法則の認識をめざしているものである。ここでは教育の実践からは意識的に明確に切り離されるのである。

二つは、「規範的教育学」の立場である。この規範的教育学と呼ばれる立場は、先に述べた理論的教育科学とは正反対に位置し、教育の究極目的や先験的な価値原理を規定する、いわゆる「実践の原理学」が本来の教育学であるとするものである。

このような立場によれば、実践の解明そのものではなく、目的や規範の哲学的な考察が教育学の中心的なものであるとされるので、理論と実践との間の相互関係そのものは検討の対象となりえないのである。

三つには、「精神的科学的教育学」の立場である。これまで述べてきた「理論的教育科学」「規範的教育学」の立場とは異なり、ここでは、理論と実践とはもともと結び合っているものとみなされる。

つまり、実践から切り離された純粋な理論そのものも、理論から切り離された実践そのものもありえないといえる。あるのは、いつでも理論と実践とがしっかりと融け合ったものである。したがって、精神科学的教育学においては、その理論構成にあたり、規範や原理から出発することはなく、まさに教育現実の分析から出発するものである。これらのことについて、ドイツの教育学者ヴェーニガー（E. Weniger）は、理論は実践行動の前に何を考慮すべきかの指示を与えることはできるが、実際に何をいかになすべきかについての直接的な指示は何一つ与えないと言及している。

さらに高久は、ロート（H. Roth）の以下のような主張を引き合いに出し、実践とより深くより広く結び合うところに教育学の学問としての基本的な性格を認めようとする考え方を示している。

> 学問としての教育学は実践とかかわり合うことを余計な負担とし、例外的なものとみなすような立場を決してとらない。いや、それどころか、現代世界における学問化の増大の傾向は、各学問をして、その影響下にある実践とますますはっきりと対決させるようになっている。……したがって、教育科学は「実践の理論」であるか、さもなければ、何もすることのないひまなものであるかのどちらかになるだろう。

一方、高久はクラフキー（W. Klafki）による教育科学を実践の理論とする総括的な定義を踏まえて、以下のような重要な見解を示している。

> 注意したいのは「実践」の意味をより広いものとして理解することである。実践の意味を生徒に働きかける教師の直接的な行動や処置というように狭くとるならば、教育科学を「実践の理論」と定義することに対して、これはこの学問の対象領域をあまりにも狭く取りすぎるとの非難が出てくるのは当然である。教育科学の研究対象としての教育実践という概念は、教師の直接的な教育行動の背景や諸条件に及ぶ包括的、多面的なものと理解されなければならない。

今後、理論と実践の関係について、議論においてしっかりと検討することが必要な点である。

３．教育における「理論と実践の往還」と教育的タクト
―教師の資質能力と教育的タクトに関わって―

（１）養成段階における実践的指導力

近年、教員養成段階において、学校インターンシップや学校ボランティア活動の推進などの教育実践、学校現場を重視して養成を行うことの必要性が強調されている。

2012（平成24）年８月28日の中央教育審議会答申「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」では、これからの教員に求められる資質能力について次の２つが示された。

> これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である[1)]。（下線筆者）

> また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）[1)]。（下線筆者）

さらに、2015（平成27）年12月21日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」においては、次のように言及されている。

> 教職課程の学生が学校や教職についての深い理解や意欲を持たないまま安易に教員免許状を取得し、教員として採用されているとの指摘もある。教員養成課

程を有する大学・学部の附属学校を積極的に活用するなど、実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。

その際、附属学校については、地域のモデル校や大学における教育研究への協力といった役割だけでなく、例えば、教職大学院等と連携し、都道府県教育委員会との人事交流を活用して、附属学校の特色を生かし、教育実習校としてのみならず教員研修学校としての役割も拡大強化することも併せて検討する必要がある[2)]。（下線筆者）

ここでは、養成段階で実践的指導力の基礎を養うとし、教員養成段階においては教員となる際の最低限の基礎的・基本的な学修を行うことによる新しい教員養成の方向性が示されている。

現在、教員養成における教員の資質能力の向上が問題とされる場合「実践的指導力」という語がまさにキーワードであり、これらの一連の教員の資質能力にかかる実践的指導力をわれわれ教員養成サイドとしての大学はどのように捉え、その養成にどのような形で取り組んでいけばよいのであろうか。

当然のことながら、教員養成において教育の理論と実践の往還の方向性はこれまで以上に充実の方向が示されなければならないが、そもそも、養成段階である大学教育において、教育学すなわち、教育理論を学ぶ意味はどこにあるのであろうか。

このことは、教員養成においてその教育理論と教育実践の関係や位置づけが、ある意味で明確ではなく、それどころかその時のその時の状況によって大きく振り子のように左右に振れていて、教員養成段階での指導や実際の取り組みでの困難さを生じている。

ここでは、これまでの近代教育の歩みの中で教師の最も重要な資質のひとつと示されてきた「教育的タクト（Pädagogischer Takt）」の概念について取り上げ、理論と実践の往還の意味から考察してみたい。

（2）タクトという語の意味と概念

タクト（takt, Takt）の語源は、ラテン語の名詞であるtactusという語に由来する。ここでのもともとの意味は、接触、触覚、触診と理解されていた。また一般的には、音楽の用語として、指揮棒、拍子、節といった意味で使用されており、実際にはヨーロッパにおいて10世紀以来、このタクトの語が音楽分野での秩序原理として、拍子をとる意味で使用されていたといわれている。

このようにもともと音楽分野で使用されてきたタクトの語が、人間関係の分野において転用されるようになった契機は、ムート（Jakob Muth, 1927－1992）によれば、フランスのヴォルテール（Voltaire, 1694－1778）が18世紀後半のフランス語圏において、上流社会での礼儀にかなった振る舞いの意味、すなわち交際用語として用いられたことのようである。

このことは、我が国の代表的な『独和辞典』（富山芳正、郁文堂、1987年）においてもタクト（Takt）を「拍子」と訳す以外に「（相手を傷つけまいとする）繊細な感情、思いやり、礼を失すまいとする気持ち」と訳され、２つの訳が示されているわけである。まさにタクトの意味は、人間関係そのものを示すもの、具体的には人間同士の関わりにおいて、相手の考えや感情を的確に読み取り、その状況に応じて、臨機応変に振る舞うという意味として捉えることができるのである。

このような流れの中で、19世紀に入り、教育における理論と実践との関係、もう少し明確にいうならば、教育における理論と実践の結びつきについて理論的に言及するなかで、教師の資質向上の中核にタクトの概念を導入したのが教育学の祖として知られるヘルバルト（Herbart, J. F.,　1776－1841）である。

以下に、教育における理論と実践の結びつきに関わって、ヘルバルトの教育的タクト論を中心に述べてみたい。

（3）教育における理論と実践の結合関係からみたヘルバルトのタクト論

ヘルバルトは27歳の1802年には、ゲッチンゲン大学において学位を取得し、この学位取得と同時に、同大学で哲学と教育学の教授資格を取得している。