

## 教育実践学とカリキュラム構造(1)

—教育実践教室の開設にあたって—

A Study on Structure of Curriculum and Practical Education (1)

松浦善満(教育実践教室), 野中陽一(教育実践教室)

Yosimitsu MATSUURA, Yoichi NONAKA

和歌山大学教育学部では来年度から教育実践教室が専攻を開講し専攻生の指導を始める。この専攻は教育実践学をベースに学生に教育実践の基礎知識, 教育実践の基礎技術, 教育実践観の形成をはかることをねらっている。そこでいくつかの先行研究に基づき教員養成に資する教育実践学カリキュラムの構造と授業の概要を明らかにした。

キーワード：教育実践, 教員養成, 大学教育, 教育課程

### はじめに

現在, 教育実践教室が設置され教育実践学を専攻する学生がいるのは全国でも数少ない(例えば岩手大学では「センター科〈教育実践研究指導センター〉」を設け学生指導を行っている。)そこでこの専攻の学問的基礎は何か, またこの専攻の目的ねらいは何かが問われる。いまの段階で我々は専攻の学問的基礎として教育実践学を視野に入れている。そしてこの専攻が大学における教員養成に少なからず貢献するものであると考えている。

ところで教育実践学というタームは将積, 霜田(1989), 高久(1990), 斎藤(1992)らによって提唱されている。また最近では教員養成大学の博士課程の名称の一つとして登場している。<sup>1)</sup>

この画期的とも言える教室は現在二名のスタッフで運営されており平成6年度からは第一期専攻生の3回生6名が所属することになる(現在専攻予定学生への基礎演習が実施されている)。後に述べるように教育実践学そのものは未だ成熟した概念ではなく, 形成段階の概念であるが, その必要性は教育現場から強く求められているだけでなく, 教育学研究からも追及されだしてきている。我々の穿った見方かもしれないが教育実践学は早晚教育科学の一環に位置づけられ, やがて各地の教育学部(大学院も含め)に教育実践学専攻が開設されるであろうと推測している。そこで専攻開設にあたって試論段階だがこの専攻が目指す「教育実践学」とは何か, またそのカリキュラムはどの様に構想されるのかを明らかにしたいと考える。

## 1. 教育実践概念と教育実践学

### 1-1 教育実践概念の意識化

教育実践という言葉は教育に少しでも携わる者なら、日常からごくありふれた言葉として使用している。しかしこのごく一般的な言葉には実は深い意味が隠されているのであって、ある意味では教育学を学問として成立させる鍵概念であるといってもよいのである。それはいままでも多くの先人が語ってきたことでもある。例えば戦前では城戸幡太郎らが組織した教育科学研究会<sup>2)</sup>には教育実践概念がかなり意識されていた。また教育現場の先人からも教育実践概念が早くから提起されていた。例えば茨城師範学校附属小学校では1937年から雑誌『教育実践』<sup>3)</sup>を発行していた。しかしそこには教育実践に対する認識上の限界(問題点)もあった。前者は教育科学と教育学という2元論にもとづき教育実践を教育学の範疇にとじ込める傾向が強くなり、他方後者は教育実践を教育技術とみる傾向が強かったのである。また岡本洋三は教育実践認識を教育労働運動の自覚の中で形成される概念として、帝国主義下における教育労働運動のなかに教育実践認識の確立をみている。<sup>4)</sup>

しかしこれらの教育実践への気づきは歴史的な意味をもちつつも、教育実践とはどんな構造から組み立てられる概念なのか、その構造、内容の追及は十分に行われないうちに戦後を迎えたと判断できるのである。

それは教育実践概念が岡本が指摘するように、教育主体の形成と不可分の関係にあることと、同時に、教育科学あるいは教育学の隣接諸科学の発展過程の未熟さとも関係していたからである。

その意味で、今日学校教育の場で何気なく使われている教育実践という言葉も、教師の主体形成過程並びに隣接科学の急速な発展と密接に結びついた概念なのである。

### 1-2 教育実践と教育理論

「教育の理論は貧しいという声があり、実践者のあいだから発せられて久しい。」という一文で始まる未完の小論「教育の理論についての反省」は教育現場で進められている教育実践の蓄積とその価値に対して教育理論あるいは研究者の研究そのものが対応できていないことを勝田自身の自戒も込めて述べられたものである。しかしそれは研究者の単なる自己批判だけでなく教育実践と理論の関係を明解にした点では先見性をもっていた。やや長いを紹介する。

「理論構成の困難な時代なのだといってすましていてよいのだろうか。もちろんそういうことはない。実践が進むには、どうしても理論が必要なのである。それは重ねられた経験を正しく評価し、整理し、さらにつぎの実践に方向を与える、そういう役目をもっている。その理論が貧困だと言うことはけっきょく、経験自身を行きづまらせ、その行きづまりを突きやぶって新しい展望を開くことを不可能にする。

このことを考えると、教育の理論は、経験や実践の成果を、ただそれとして積み重ねておくのではなく、それを組織し高め一般化する役目を果たさなければならない。」

勝田守一著作集第3巻「教育における理論の反省」

1954年に書かれたこの小論には教育実践と教育理論（ここでは教育学研究の成果）との関係が示されているだけでなく理論の遅れ、あるいはそれを担う研究者の姿勢を問うものとして影響力を与えた。またこの小論には、教育学と他の社会科学との関連性と独自性についても端的に示されている。例えば「教育のまわりから教育にせまってゆくというやり方では、いつまでたっても教育の問題にゆきつかないか、あるいは教育の問題にゆきついても問題を教育の営みを通して解決するというふうにはならず、すべて経済や政治に帰着させてしまうという傾向がでてきた」<sup>5)</sup>と述べているように教育問題については「教育のいとなみ」（教育実践と教育学）で解決することを志向している。

勿論、当時の勝田の頭には教育実践学の構造までは描き切れていなかったと思われるが、教育実践が教育学の鍵概念であるという認識の上に教育実践そのものを対象に科学として体系化する方向、すなわち教育実践学への志向性を十分持っていたことが伺える。

### 1-3 教育実践学への志向

それでは教育実践を対象にした教育実践学への指向性はどのような段階で形成されてきたのであろうか。勝田らの教育実践への気づきは主に教育現場の教師の実践を教育学がいかに責任をもって応え得る理論を形成しているのかとという視点をもっていた。このことはかつての講壇教育学から実践的教育学への転換としての意味をもつものである。教育の事実あるいは教育現場を重視することは筆者も当然その意味を認め、これが教育実践学の成立の前提条件であると考え。だが実践学への志向はこのような前定条件の上に主に二つのインパクトによって急速に現実化したのである。

その一つは60年代後半から始った教職の専門性にかかわっての議論とその発展段階との対応において教育実践学への志向性が高まったことである。例えば今津は学校教育が拡大した1960年代から70年代にかけては教師専門職化にかかわる議論は「専門職としての地位に関する問題が中心問題であった」<sup>6)</sup>が80年代以降は「教師の専門的知識 (professional knowledge) と専門的実践 (professional practice) のありかたを結合させて専門性を問い直す」流れにあると指摘している。

確かに60年代から70年代にかけては学校の量的拡大、教職員数の膨張期でありおりしも66年のILOユネスコ「教師の地位に関する勧告」を契機とする日本の教職員の身分・地位向上運動として教師の専門職化の議論が展開した。その後は大学、高校進学率の固定化による「閉じられた競争」システムのなかで子どもの学力遅滞・「落ちこぼれ」、いじめ、非行、中退などの生徒指導問題の噴出といったいわゆる教育問題の社会化の時期に対応して教師の教育実践力が社会的に問われるようになったのである。

このような状況変化は学校現場には教師の研修、教師の資質向上の動きとなって現われる。今津はこのような変化を教師専門職化論の地位論から役割論、実践論への移行として捉らえているが、裏を返せば教職の専門性 (professionalism) を裏づける教育実践学の必要となってあらわれてきている。

第2は、この間教科教育研究が発展してきたことである。教科教育は教員養成のための重要な領域として教職免許法に位置づいてきたものの、実際の大学の授業は専門教育を中心にしたものであったり、必ずしも教科教育の内容にそぐわない脆弱さを有し、教員養成における弱点をかかえた分野であった。

しかし近年、教科教育の専門研究者も増加し教育実践家（主に学校教師）との共同研究も進められ、この分野の研究方法論も豊かになっている。

教科教育の研究が教科の背後にある専門科学の研究と教育実践家との学際的研究を必要とすることは当然であるが、とりわけ後者の学校教師の授業など教育実践そのものを対象としなければ成立しないことが研究者の間の共通認識になってきたことが、教育実践学成立への志向性を高めているのである。

## 2. 教員養成における教育実践学の位置

教育実践学志向の過程をごく大まかに把握してきたが、実際に教育実践学が大学教育の中でどのように位置づくのかが問われてくる。そこで大学における教員養成とのかかわりで検討してみよう。

### 2-1 大学における教員養成の危機

戦後大学における教員養成が開始されてはや40年が経過した。この間、主に小中学校を中心にした学校現場では師範学校卒業生がほぼ退職し現在では全員が戦後の大学ならびに教員養成学部卒業生が教師として勤務している。

この意味では教員養成大学は日本の公教育を教員需要という面から支えてきたのである。しかし大学における教員養成はすでに大きな危機に立たされている。その一つが教員採用率の低下だとされてきた。例えば1979年教員養成系大学・学部卒業生の教師への就職率は78.5%であったが91年には53.2%に落込んでいる。この背景には教員採用数の絶対的低下があるがもう一方で注目されるのは、受験者数の減少と受験倍率の低下の問題である。ふつうは「採用数が少なくとも採用率が低くなければ、再び志望者数（受験生）は増えるのでは」と考えられるが、実はそうではなく、年々教師志望者数が減少しているのである。しかも景気の動向に関わらずこの傾向が続くのである。

このような学生の「教職ばなれ」傾向は1980年頃をピークに始って現在もつづいている。この現象を、教職がかつてのように聖職ではなく他の職業と同一レベルで捉えられるようになった傾向であり、現代学生の職業選択の相対化傾向の積極面とし把握すべきだと主張もある。<sup>7)</sup>しかしこの背景には80年代から急増した非行、いじめ、不登校、中退問題などの対応に追われる教育現実の厳しさへの学生の敏感な教職回避反応と見て取れる。同時に教員養成を担っている大学教育の問題が考えられる。

最近実施された国立大学協会の全国調査結果は教育大学・教育学部学生の在学中の教職志望の低下傾向を明らかにしている。例えば4年生男子の場合、入学時教職志望者割合では76.9%であったが調査時点では70.0%、女子は入学時が65.1%が調査時点で60.0%に低下している。<sup>8)</sup>

また、教育実習後「教職に魅力を感じたか」という問に対して困難に思ったり、駄目だと感じた者が男子37%、女子49%もいた。これらの背景については中間報告という事もあって明らかにはされていないが、大学生活での不満の対象が施設や教官にあるのではなく授業そのものにあることが指摘されている。このことが先に述べた教職志望意識を低下させる直接の要因かどうか判断はできないが、少なくとも大学における教員養成の在り方が問

われていることは間違いない。

## 2-2 教育実践学と教職カリキュラム

学生の「教職ばなれ」傾向が大学の教育課程にどのように関連しているかは今後検討されなければならない。また、学生の教職への期待を高め、教職志望意識を高めるためには教育学部の教育課程の全体的な見直しと改革が行なわれなければならないのだが、それは他の機会にゆずることとして、ここでは教育実践学がどのようにその役割を担おうとしているのかについて論及する。

教育実践学の基礎は第一に学校を中心とした教育実践の事実にもとづいているという点である。それは言うまでもなく教育実践の事実の中に研究対象があるからである。このことはかつて五十嵐が述べたように教育科学の根拠が「教育実践のもつ矛盾のなかで実現される特殊性」（「教育科学に於ける実践の問題」民主教育論1959年）にあることと関連している。ここでいう教育科学とはある意味では教育実践学の根拠規定とも重ねて考えられる。いわゆる教育実践における矛盾の特殊性とは人間発達あるいは実践による形成と言う点で、教育科学は他の科学と区別されるのである。しかしこれは教育科学というより教育実践学というほうがより適格であるかもしれない。

教育科学は教育実践もふくめた広義の学問領域として位置付けられるべきであろう。教育実践学はむしろ教育関係（教師、子ども、教材関係）、教師子ども関係、教師教師関係、教師親関係、子ども子ども関係など教育主体の人格形成にかかわる中核領域として位置付けられる。

第二に教育実践学は教員養成段階との関わりを基盤にした科学である。

具体的には教職専門カリキュラムを構成する一つであるとともに、実際の講義、演習は先の教育実践を基盤とすることを意識しているので、実際の教育現実からの資料（授業をはじめ学校を中心とした教育実践の事実）に学ぶことを特徴とする。

講義や演習では学校現場に出かけること、逆に学校現場から講義、演習に入り込んでもらうことも多くなる。また教育実習との関連をも意識した講義、演習も試みられる。したがって教育実践学を学ぶなかで学生は教育実践により接近し、教育実践力（能力）の基礎を身につけることになる。

教育実践力とは何かについては次節にゆずるが、教育実践力の基礎形成が学生の教職への期待、意欲を高めると共に将来の教職能力にリンクしていくのだと考える。

以上のような基本的視点からつぎに実際のカリキュラムを検討する。

## 3. 教育実践学カリキュラムの構想

### 3-1 教育実践学カリキュラム試案

本専攻は小、中学校教員免許の取得に見合った専門科目を教育実践学カリキュラムに組んでいる。専門科目は小学校課程がこのうち25単位、中学校課程が20単位を取得することになっている。開講科目は教育実践学演習A及びB（通年各4単位）の他、教育実践学基礎演習（必修）、情報教育論、教育工学、教育情報処理、教育実践研究論、現代教師論、教育調査論、各2単位である。この他、教育表現論、授業構造論、教育環境論を非常勤で

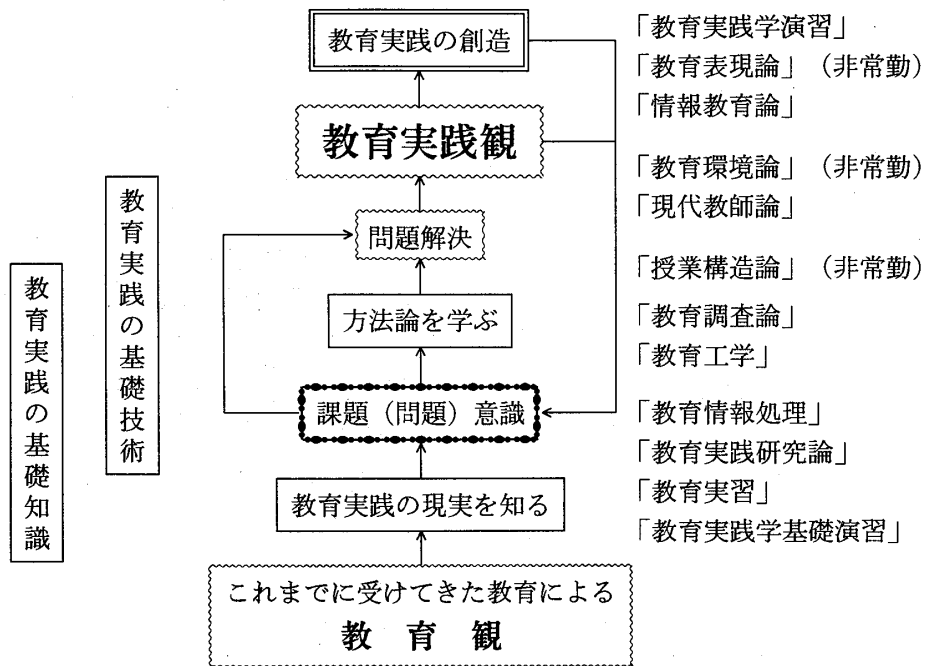


図1 教育実践観の育成とカリキュラムの構造

隔年開講する予定であり、さらに隣接の教育学教室開講科目からも選択可能な科目を設定している。

### 3-2 教育実践学カリキュラムねらい -教育実践力の基礎形成-

それでは、教育実践カリキュラムのねらいは何か、またこのカリキュラムによって学生にどんな能力を形成しようとするのか。前節で教育実践学は教育実践の事実に依拠し学生に教育実践力(能力)の基礎形成をめざすことを明らかにしたが、教育実践カリキュラムのねらいも当然、この教育実践力の基礎形成をめざしている。

現段階での教育実践力の基礎とは次の3つの内容で構成される。

- ①教育実践の基礎知識(教育実践の現実を知ることを含む)
- ②教育実践の基礎技術
- ③教育実践観

まず教育実践の基礎的知識とは教育実践をつくりだす上で必要な知識と認識の体系である。学生はこれまで教育を受ける側からしか教育実践を捉えていない。そこで、実際の教育実践を教師の視点から捉えることが必要となる。教育実践カリキュラムでは2年次後期の「教育実践学基礎演習」でこれを行い、「教育実践研究論」において実践を捉える視点を与えることになる。「教育情報処理」は教育経営におけるコンピュータ利用という観点から教育実践の現実を知る一助とする。さらに、3年次の教育実習で教育実践を実際に体験し、この時点で学生なりの教育実践観の形成が行われると考えられる。

次に教育実践の基礎技術とは教育実践を分析する力、教育実践を構想する力である。「教育工学」、「教育調査論」「授業構造論」がこれにあたり、教育現実から芽生えた問題意識を解決する方策について学ぶのである。

教育実践観とは教育実践に対する哲学、考え方といったものである。現段階では少々曖昧ではあるが教育実践者の生き方とも深くかかわってくると考える。したがって「現代教

師論」などがこれに当たる。また、主に「教育実践学演習」を通じて学生の教育実践観がより高められると考える。

こうした教育実践力を支える力の育成と共に、領域を区切って教育実践力そのものを高めようとする授業として「教育表現論」，「情報教育論」が挙げられる。

勿論，専門カリキュラムのすべてにわたって3つの観点が貫かれる事が基本であるが敢えて各科目の重点をあげてみた。

### 3-3 授業の構想

つぎに我々が開講を予定している授業の概要を紹介する。

#### 3-2-1 教育実践研究論

戦後の教育実践史を飾った3人の実践家の実践記録から実践の内容，構造，を明らかにし先人の教育実践の特徴を学ぶ。

- 1，無着成恭「やまびこ学校」（青銅社1951）
- 2，小西健次郎「学級革命」（牧書房1955）
- 3，斉藤喜博「授業入門」（国土社1960）

現代の教育実践の特徴については実地講師の実践報告から学ぶ。

#### 3-2-2 現代教師論

教師の職業的性格は何か，教師聖職論，教師労働者論，教師専門職論について，検討する。その為に，小説や映像に現れた教師像と現実の教師像との比較を行う。

授業を通して現代教師の生活をリアルに把握し教師の苦悩，魅力を看取り教職志望意識を高める。なお現実の教師の実像に迫るために現職教師へのインタビューを実施する。

#### 3-2-3 教育調査論

各種の教育調査を検討し，調査の持つ役割と限界について学びとるとともに教育調査の基本的な技法について習得する。

- 1，各種の教育調査
- 2，調査の方法
- 3，調査結果の分析
- 4，調査結果のまとめ方

を柱に簡単な調査実習をおこなう。

#### 3-2-4 教育情報処理

様々な教育情報をコンピュータ等を利用してどのように処理し，実践に生かしていくかについて実際にコンピュータの操作を行いながら学んでいく。例えば，成績処理に表計算ソフトを利用したり，子ども一人ひとりの学習状況をデータベースにしたりすることを通して，表計算ソフトやデータベースソフトについて学ぶと同時に，教育経営の実際について理解を深める。

### 3-2-5 教育工学

教育工学について概観し、教育をシステムとして捉える方法について学ぶ。そして、教育改善を目的として取り組まれている様々な教育実践事例について分析を行う。教育改善の試みについての理解を深めると同時に、学習を通して、教師としての技術的力量を自己評価しながら形成していくための方策を身につけることを目標とする。授業は主体的な学習を前提とし、事例分析の報告については、情報機器の活用を含めて設計-実施-評価を受講者一人ひとりに行わせる。

### 3-2-6 情報教育論

小学校、中学校での情報教育の現状について概観し、個々の実践事例について資料をもとに分析する。また、実際に利用されている教育用ソフトについて検討し、情報教育の授業計画の立案及び試行（マイクロティーチング）、教材ソフトウェアの開発を行う予定である。さらに学校へのコンピュータ導入による情報環境の整備、職員研修の在り方等についても扱う。

### 3-2-7 教育実践学基礎演習

教育実践の中核となる授業について、記録及び分析方法、授業計画-実施-評価の方法等に関する基礎的事項を学ぶ。授業時間以外にも小・中学校の研究発表会等に参加したり、附属学校の参観等を行い実際の教育実践を教師の立場から見るができるようにする。授業記録及び分析には、ビデオカメラ、編集機等を、授業計画の立案に際してはコンピュータ（ワープロ）を用い、これらの学習活動を通して機器の利用法を習得する。

### 3-2-8 教育実践学演習A

教育実践学における教師子供関係、教師教材関係、教師教師関係、教師親関係、にポイントを置き、それぞれがテーマと研究仮説をたて質問紙調査研究法、事例研究法によって研究をすすめる。結果を分析、考察し研究発表をおこなう。この過程をとおして教育実践観を形成する。またこのことを通して卒業研究を完成させる。

### 3-2-9 教育実践学演習B

情報教育の実践研究を中心に、教育工学関連分野の論文・文献購読、授業参観・分析、教材研究・開発等を行う。3年次後半より各自の興味関心に応じてテーマを設定し、4年次の卒業論文作成に向けて学んでいく。

## おわりに

教育実践学カリキュラムは教育実践力量の形成という大きなねらいをもっている。我々はこのねらいを達成する事は並大抵の事ではないと考えている。現在、専攻予定生（2回生）がすでに後期から教育実践学基礎演習に熱心に参加しており先日はパソコンを使い授業の指導案をつくり、模擬授業を行なっている。彼等は実に生き生きと活躍している。かれらの期待に応えるためにも、またこの教室の設置に尽力頂いた方々の期待に応えるため



にも来年度開講カリキュラムの構想を示さなければならぬと考えた。

しかしここに示したカリキュラムは教育実践学の体系からみれば恐らくその半分も組込めていないのではないだろうかと思う。二年後、第一期生が巣立つころにはこのカリキュラムの評価がなされ、さらに充実したものになると考えている。

## 注 記

- 1) 将積茂・霜田一敏編「教育実践学入門—人間性を育てる教師のために—」朝倉書店, 1989, 高久清吉「教育実践学—教師力量形成の道」教育出版, 1990, 斎藤浩志「教育実践学の基礎」青木書店1992, これらはそれぞれ論点は違うものの, いずれも教育実践学の中核に「教師の力量」を設定している点では共通している。他方教員養成大学における大学院博士課程における教育実践学専攻の位置付けが最近目立っている。例えば(仮称)関西地区教育系連合大学院(博士課程)構想では教育実践学が専攻名称に使われている。広島大学学校教育学部「教員養成系大学院における教育実践確立のための基礎的研究」(1992)などもそうである。
- 2) 宗像誠也「教育科学と教育技術学」『教育国語』厚生閣1940, p.26
- 3) 茨城県師範学校附属小学校内研究会編「教育実践」第二集では今宮千勝]論文「教育実践学」を發表しているが, 「彼の教育実践概念の主要な部分は, どのように教えるか, というまさにテクニカルな側面が強調されていた。」(川口幸宏, 新井孝喜「教育実践構造論ノート」埼玉大学教育実践指導センター紀要1号1986参照)
- 4) 岡本洋三「帝国主義教育に対する批判の運動と思想」東京大学教育学部紀要第7巻1963.4

この論文では教育労働が実践主体意識を形成する必然性について指摘している。これは大切な観点だが, 同時に教育実践と教育労働とは必ずしも同一レベルでは捉えられない側面があることも付け加えておかなければならない。

- 5) 勝田のこの指摘は教育問題を政治や経済など社会問題に還元してしまうのではなく教育学が独自に担わなければならない使命を明らかにするとともに, 教育実践の果たす役割をあらためて確認するものであった。また子どもの矛盾をとおして社会をみることも提起した。勝田守一著作集3「教育研究運動と教師」国土社1972, p.45
- 6) 今津孝次郎「教師専門職化の再検討—「地位」論から「役割」「実践」論へ」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第38巻1992, 同じく「教師専門職化論の新段階」『日本教師教育学会年報』1992p, 58は教師専門職論の新しい流れの中で一つは教育技術の瑣末主義的傾向と管理的傾向とが並行して生じていることを指摘している。  
このことは教育実践そのものの形骸化に警鐘を發するものとして受け止められる。
- 7) 高野和子「社会の中の教師」『現代社会と教育5—教師—』大月書店1993, p.179  
ここで高野は教師の「教職ばなれ」を教職への相対化傾向として「ある種の可能性をみることができる」と指摘しているが, 内容については触れていない。
- 8) この点に関しては船越勝「教育実習事前・事後指導における「指導」の展開」『奈良教育大学教育実践研究指導センター』1993を参考にした。