

<特別寄稿：2023年度学会功労賞受賞>

## 教育実践学への期待

天笠 茂（千葉大学名誉教授）

このたび教育実践学会より功労賞をいただきました。貢献度の低い会員であるにもかかわらず恐縮するばかりです。会長をはじめとして会員の皆様のご高配に感謝申しあげます。学習指導要領の改訂に関わってきた立場から、教育実践学及び教育実践学会への期待を述べることを通して、お礼に代えさせていただきます。

### 1. “教育学が支配する学習指導要領”から学際的な知見を基盤とするする学習指導要領に

#### 1. 1 教育学的にも、教育実践的にも

1977（昭和 52）年学習指導要領は、学校裁量の時間、いわゆる、「ゆとりの時間」を打ち出した学習指導要領である。この学習指導要領と教育学の関係をめぐって次の二節がある。

「学習指導要領は、教育学的にも教育実践的にも十分検討されたものとなっており、おそらくこれだけの手續と時間を費やして定めるカリキュラム基準は他の諸国にもあまり例がないのではないだろうか<sup>1)</sup>」

当時、文部省高等学校教育課長の立場にあった菱村幸彦氏によるものである。氏は、学習指導要領は、多くの教育学者や教師等の協力により、慎重な検討を経て作成されるものであり、教育学的な検討を経た大綱的な基準といいうる、と述べている<sup>2)</sup>。注目すべきは、学習指導要領と教育学の関係であり、教育学が学習指導要領を支えていたことが、あるいは、教育学が学習指導要領を支配していたことが示唆される一文ととらえられる。

#### 1. 2 「教育学だけでなく」ということ

それから時代も流れ、何回かの改訂を経て、2017（平成 29）年学習指導要領の方向性を示した中央教育審議会答申（2016 年 12 月）には、次の二節がある。

「教育学だけでなく、人間の発達や認知に関する科学なども含めた幅広い学術研究の成果や教育実践などを踏まえた資質・能力についての議論の蓄積<sup>3)</sup>」をもとに学習指導要領の改訂を進めたとある。

「生きる力」とは何かを資質・能力として具体化したり、教育目標や教育内容として明示したり、教科等間のつながりについて示し方を工夫するなど、学習指導要領の在り方を検討するに際して述べられた一節である。

それは、学習指導要領の改訂をめぐる検討にあたり、教育学を基盤とする学習指導要領から諸科学の知見を基盤とする学習指導要領へと、教育学の世界からインターディシプリンアリーな世界への転換が現実味をもったことを示している。

学習指導要領改訂を主導した一人である奈須正裕氏は、次のように述べている。「コンピ

テンシー・ベースという新たな枠組みは、現場人と研究者の協働による実践開発という具体的な行為を通して、ついには教育学を支配してきた伝統的な枠組みをも刷新する可能性を、今や現実のものとしつつあるかもしれない<sup>4)</sup>と。さらに、「我が国もまた遅まきながらコンピテンシー・ベースの教育へと舵を切るのだとしたら、それは日本の教育が学習と知識に関する科学的知見を拠り所とする方向へと一步を踏み出すことをも意味するに違いない<sup>5)</sup>」と述べている。

### 1. 3 諸科学の知見を基盤とする学習指導要領に

このように、わざわざ「教育学だけでなく」という文言を入れた意味合いについて、そこには、学習指導要領の検討をめぐる環境の変化、すなわち、「コンテンツからコンピテンシー」を掲げて改訂を進めたことなどを背景にした、教育学と学習指導要領との歴史的関係についての目配せがある。と同時に、そこには既存の教育学への物足りなさ、教育学における理論と実践をめぐる探究の停滞への注文が込められているともとらえられる。

ただし、「教育学だけでなく」について、それが学習指導要領から教育学の撤退を意味するものでないことも確認しておきたい。教育学も諸科学とともにしかるべき位置を占め、知見の提供において果たすべき役割があることを確認しておきたい。そこには、教育実践への関わりをもった教育学の要請、すなわち、教育実践学の求めがあることをおさえておきたい。

## 2. 教育実践と学習指導要領

これまで取上げてきた二つの文書それぞれについて、そこには「教育実践的」、「教育実践などを踏まえた」という文言が記されており、学習指導要領において教育実践との関わりは欠かせないということが述べられている。菱村論文には「教育学的にも教育実践的にも十分検討されたもの」とあるように、「教育学」と「教育実践」とを学習指導要領改訂にそれぞれ位置付けている。また、中央教育審議会「答申」には、「幅広い学術研究の成果や教育実践などを踏まえた」と、「学術研究」と「教育実践」とをそれぞれとらえて記されている。

学術研究と教育実践との二つのキーワード。この両者によって学習指導要領は支えられており成り立っている。その点において、学習指導要領への学術研究と教育実践への寄与という構造は、年来、変わっていないということになる。その上で、教育学にとって教育実践とのより密接な関係が、教育実践との関係を“繋ぐ”ことが、より一層求められるようになったということである。

### 2. 1 学習指導要領と教育実践との乖離

2017（平成29）年学習指導要領改訂を求めて、中央教育審議会に「諮問」（2024.12.25）が文部科学大臣よりなされた。これに先立つ「今後の教育課程、学習指導要領及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会「論点整理」（2024.9.17）は、2017（平成29）年学習指導要領の実現は「道半ば」と述べている。「論点整理」は、学習指導要領の前文と総則の

コンセプトは優れており、現在においても概ね妥当と述べる一方、地域や学校によって差があるなど、趣旨の浸透は道半ばとしている。その上で、学習指導要領にみられる曖昧な用語、多義的な用語、誤解を招く用語などが原因となって、趣旨の浸透が妨げられているとし、改善を求めている。

現行の学習指導要領が実践において十分に実質化されていないという判断である。それを裏打ちするような情報も流されている。2025（令和7）年度の学力・学習実施状況調査の結果について、「小中の学力 大幅低下」（「読売」2025.8.1）との報道である。今後の検証を必要とする、現行学習指導要領のもとでの取組が教育実践を通して子ども達にまで十分に届いていないことを印象づける情報である。

でありながら、すでに次の学習指導要領に向けて動き出している。次の学習指導要領を検討している教育課程企画特別部会は、2025（令和7）年9月19日「論点整理」をまとめている。改訂をめぐる検討は、幾度かの改訂を重ねることによって生まれた一定のスケジュールのもとで、ある意味、整然と進められている。

ただ、学習指導要領をめぐる学校現場における現状をとらえたとき、学習指導要領は改訂が重ねられるものの、教育実践との乖離が進行していないか心配されるところである。

学習指導要領が世界的なレベルを保つものであるにしても、そのもとでなされる我が国の教育実践がどのようなものであるかが課題とされるわけで、学習指導要領が優れているという意味が、改めて問われることになる。すなわち、いかに諸科学の知見が学習指導要領を成り立たせるにしても、それは、教育実践としてなされ実質化することによって意味をなすのであって、学習指導要領と教育実践をいかに繋ぎ、そして結ぶか、その在り方の探究が重要な課題ということになる。

このような懸念を払拭するためにも、学習指導要領改訂にあたり教育実践に関わる知見の投入が改めて検討されてよい。たとえば、学習指導要領改訂への教育実践の立場から学校関係者のかかわりについて、検討の過程に応じて教育実践に関わる知見や方法論を所有する教育実践家をその場に送るということである。

もちろん、これまで多数の学校関係者が学習指導要領の改訂に関わってきたことも確かである。ただ、教育実践に関わる知見や方法論の見えはどうであったか。それらを活用して、どこまで改訂に関わったが問われるところである。

その意味において、これらは、その場に立った学校関係者の在り方であったとともに、教育実践に関わる知見や方法論が何であるかが問われることにおいて、教育実践学が引き受けねばならない課題ということもできる。

### 3. 教育実践学に向けて

さて、ここまで学習指導要領と教育実践との関係を取り上げ、そのことをもとにしながら、教育実践の基盤となり拠り所となる教育実践学について、その在り方を求めて考察を進めている。その前提として、学習指導要領の趣旨の実現のために、その範囲において教

育実践学が存立するということではないことを確認しておきたい。学習指導要領の改訂と趣旨の実現も、教育実践学にとって数多くの研究対象の一つである。教育実践学のめざすところは、教育における諸々の営みを対象にして、理論と実践との関係、学術及び研究と実践との関係の究明にある。それは、これまで実績を積み上げてきた、教育と実践、学術と実践との往還を図る学としてある。理論が実践を支え、実践が理論を生む。教育実践学のめざすところは、理論と実践の循環する関係を創り出す基盤を確かなものにする観点から、両者の関係の究明にある。教育実践学にとって備えるべき要件を以下にあげておきたい。

### 3. 1 教育実践学の基盤は教育学に、なかでも教育哲学に

先の菱村論文には、「教育学的にも教育実践的にも」とある。教育学と教育実践をそれぞれ取り上げつつも、両者の関係についての言及は控えられている。これは、「教育学だけではなく」と述べた中教審「答申」も同様である。すなわち、「教育学だけでなく」とあり、その文章の後半には、「教育実践などを踏まえた」とある。ここも、教育学と教育実践とをそれぞれ区別してとらえていることがわかる。

これに対して、教育実践学は、教育実践と教育学を包括的にとらえて構築が図られる。教育学を、しかも、なかでも教育哲学を基盤とした教育学と教育実践との往還を図り両者を包括して構築される。

教育実践学会初代会長である高久清吉先生は、「哲学のある教育実践」を取り上げて次のように述べている。「哲学をもたないで教育の実際の仕事に従事している教師たちに共通して認められる欠点は、本質と現象、全体と部分、本と末、重と軽との区別がはっきりせず、これらを簡単に混同してしまうことである。したがって、教育の取り扱いの方法上のほんのちょっとした改善と、教育の根幹にかかわるような重大な改革との区別がつかないで、前者がうまくいったりすると、これを後者と混同していい気になったりする<sup>6)</sup>」と。

教育実践にあたって哲学をもつということについて、それがどういうことであるかを語りかけている。「何か」と「いかにして」の融合。この点について理解を深め、思考を磨き、共有を図ることが、教育実践学の基盤づくりとなり、その裾野を広げるにあたって備えるべき要件ということになる。教育実践と教育哲学との往還を生み出す。そこに、教育実践学の基盤があることをおさえておきたい。

### 3. 2 学校現場ならではの言葉の創造

一方、学習指導要領改訂に際して新しいキーワードが生まれる。2017（平成29）年学習指導要領においては、学校現場に「言葉の洪水」という現象を生み出したことも否定できない。カリキュラム・オーバーロードといえば、教育課程に盛られて内容の量的多さとして受止められているが、「言葉や用語の過剰」という意味も含まれており、それが教職員の心理的な負担を生み出していることも無視できない。

この点について、石井英真氏は次のように指摘する。2017（平成29）年学習指導要領を巡り、「言葉の過剰によって、現場が自分たちの実践を語る言葉を消失している、自分たち

の言葉で語る余地がなくなってしまっている<sup>7)</sup>」と指摘する。

確かに、学校現場においては、教育実践から生まれた「言葉」を大切にするとか、現場で使う「言葉」を大切にするといった組織文化を築いてこなかったところがある。「言葉の洪水」に振り回されるというこのたびの事態も、そのような背景があることも否定できない。

この点をふまえるならば、新しく生み出されたキーワードについて、教育実践による熟成を通して、学校現場なるがゆえの「言葉」を生み出していくことも検討されてよい。あるいは、届けられたキーワードと、これまで、学校現場で用いてきた「言葉」とを照らし合わせて、現場の立場から解釈し、意味づけ、必要に応じて転換を図るなどの取組が期待される。教育実践の固有の用語の確立をはかり、市民権を得る。それ自体が、教育実践学の構築と重なる。

### 3.3 暗黙知を形式知に転換、暗黙知と形式知の往還

教育実践学の構築にあたり、学として成り立たせるにあたって、教育実践の世界において、客観的な知識としての言語化や伝達の難しい状態にある「暗黙知」とされる実践の知を掘り起こし、言語や文字によって伝えることのできる「形式知」へとして積み上げていく基礎的作業が欠かせない<sup>8)</sup>。

教育実践の世界にある実践知や経験知を顕在化させ、「形式知」として概念化を図り、教育実践学の用語として位置づけていく。この地道な作業が、教育実践を語る言葉を豊かにしていくそのことにつながるとともに、教育実践学を一層確かなものにしていくことになる。

その一連の取組にあたって、対象となりフィールドとなるのが、教育実践の核となっている授業であり、授業研究であり、校内研究・研修である。

「我が国における『授業研究』などの授業の質を高めようとする教師同士の取組などは、諸外国でも関心がもたれている」との一節がある。これは、平成20年学習指導要領の方向性を示した中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(平成20年1月17日)にあり、授業研究の重要性に着眼し、教師の工夫と相まって教育の質の向上を図っていくためには、時間の確保といった条件整備が必要との文脈のなかでの一節である。

この日常の授業、そして、授業研究、これらは実践知の宝庫と見られる。ここから暗黙知、実践知を読み取り「形式知」化していく。その地道な取組の積み上げが教育実践学の足腰を強くし基盤をより確かなものにしていくことになる。

その一方、本学会の『教育実践学会研究』に集録された「教育実践論文」や「実践報告」を重視したい。1997年を創刊とする『教育実践学研究』は、すでに20数巻に及ぶ。この3年を振り返ってみると、『25号：2022（「原著論文」、「資料論文」、「実践報告」）』、『26号：2023（「資料論文」「実践報告」）』、『27号：2024（「原著論文」、「実践報告」、「特別寄稿」）』などのもとに編集されている。ここに集録された諸論稿が、なかでも「実践報告」がまず

もって、教育実践の知を探り出すあたり手掛かりとなることをあげておきたい。

その点において、これら「教育実践論文」や「実践報告」の改めての価値づけや意義づけが問われるところであり、その内容を質的にもより豊かなものにしていくことに教育実践学のこれからがあるといつてもよい。

この点については、他の学会においても共通した認識を有しているようである。例えば、日本教育経営学会の場合、紀要の編集内規に「教育経営の実践事例」の欄を設け、その目的について、実践事例を紹介・分析する論文を掲載することを次のようにあげている。

「事例の紹介にとどまることなく、実践について分析したり、その意義を評価したりして、これまでの教育経営（実践や学）に対して有意味で新たな知見を提供する論稿であること、その有意味性や新たな知見を確認するために必要十分な情報が提供されていること<sup>9)</sup>」が求められると投稿募集案内にて周知されている。

また、日本義務教育学会の研究紀要では、独創性のある研究で、理論および実践の発展に寄与する「研究論文」、個人もしくは勤務校での実践を中心とした研究で、学校教育や実践の発展に寄与する「実践研究論文」、義務教育に関わる萌芽的な研究・実践について考察や問題提起を行う新規性の高い研究を記した「研究・実践ノート」と3つのタイプの論文を掲載している。その上で、三段階のランクがあるということでなく、それぞれが、それぞれとして固有の特性を有するものとして位置づけている。たとえば、自分が気づいたこと、実践を通じ得た問題意識などをもとに、関連する事柄など調べ整理し意味づけて「実践研究論文」にまとめ、さらに、発展させて「研究論文」としてまとめる。あるいは、研究論文をまとめた後に実践の世界に入っていく歩み方もあるとしている。

これら「教育実践論文」をどのように形にして質を深めていくかは、教育学関連学会の共通した関心事といってよい。学会間相互の切磋琢磨によって一層の質的レベルアップをはかっていくことが、これからの方針であると考えられる。その先導役として、教育実践学会『教育実践学会研究』が、そして、「実践報告」があることが望まれる。

#### 4. 研究者と実践家との協働—フォーラムをつくる—

##### 4. 1 研究者と実践家の関係づくり

研究者と教育実践家との関係づくりについては、教育実践学会編『教育実践学』においてすでに述べたように、協働によるアイディアの創出をめざし改めて多層的・多面的に展開されることが望まれる<sup>10)</sup>。

教育実践家と研究者が共に育つ。そのために設立したのが教育実践学会である。1995(平成7)年、教育実践を学び実践し研究する人々によるフォーラムの結集を図り、教育の理論と実践の結合を通して教育実践及び研究水準の向上をはかり、教育実践に関わる知見の創造をめざすとして教育実践学会は設立された<sup>11)</sup>。さらなる発展をはかるにあたって、鍵となるのが研究者と実践家の関係づくりであり、協働の在り方に教育実践学会とともに教育実践学のこれからがあるといつても過言でない。研究者と実践家の協働によって何を生

み出していか。その創造の在り方が問われるところである。

例えば、先ほど取り上げた「実践研究論文」や「実践報告」について、研究者と実践家の分担執筆・連名による「実践研究論文」などの洗練と蓄積をあげておきたい。もちろん、このようなスタイルの成果物は、これまでにも様々に生み出されてきた。問われているのは、一連の過程における協働の在り方が、研究成果としてどのように生み出され、さらなる発展を遂げるかということであり、その明示ということになる。

#### 4. 2 中間領域の形成

一方、研究と実践を媒介する中間的な領域の構築も、研究者と実践家の協働のめざすところとしてあげておきたい。この点についても、教育実践学会編『教育実践学』において、次のように述べた。

「それは、これまでなされてきたいわゆる実践的研究とも異なり、基礎的な研究と実践との間に立って、両者を媒介したり、結びつけたりする新たな領域の構築である。それはまた、教育実践をめぐる現実を踏まえ、より実践の論理を重視し、そこに存在する課題の析出と応答をめざし、研究と実践の接近をめざす独自の研究領域の構築をめざす。それは、より教育の論理、現実の状況から出発することを重視する<sup>12)</sup>」

学術と実践とをつなぐ中間の領域を形成。それは、これまでの理論研究でもなく、実践研究でもなく、両者を媒介する媒介的なレベルの研究の開発である。これをいかに開いていくかは、容易なことではない。しかし、研究と実践を結んだ領域を構築することは、実践と研究の往還をめぐるこれまでの取組に対して一石を投じることになるとともに、より発展した教育実践学の構築をめざすところと重なることにおいて価値ある取組としてとらえられる。

それを取組のひとつのとして築き上げる成果物を取り上げてみると、学術書という範疇にも、いわゆるハウツーという範疇にも属さず、両者にまたがる知的創造物として、新たなジャンルの開拓ということになる。これまでについて、「単純に図式化すると、学術的・研究的なものは学会や大学などの刊行物として、そして、実践的なものは学校や教育センターなどの刊行物として、あるいは、雑誌や書籍として公刊されるものなど、それぞれ位置づけられ棲み分けで扱われ蓄積が図られてきた<sup>13)</sup>」

では、学術・研究と実践とにまたがる世界を著わす知的創造物は、どのようにあるか。その在り方を問い合わせ、創造的に創出いくことが問われる所以である。

それは、すでに「実践報告」、「実践研究論文」などとして形となって現われつつあると見られる。少なからずの学会の紀要に取り入れるなど、すでに市民権を獲得しつつあるといえるかもしれない。実践論文であることの意味や価値、備えている要件を鮮明にしてきたことによって、その存在を確かなものにしてきている。しかし、それをもって中間領域の形成というには、まだまだ物足りない。

また、研究者と実践家の協働による編著本等について取り上げるならば、現状においてもすでに多くの蓄積がある。しかし、その質ということになると、まさに玉石混交の状態

にあって多くの課題を抱えていることも否定できない。中間領域を形成する点においては、これらを超えて、さらなる諸々の創出が必要である。

中間領域の形成について、これを多様な姿や形をもって具体的に描き出す。その創造力が求められている。それを可能とするツールとしてのデジタルの進展も著しく、これをいかに活用していくかも問われている。これまでに蓄積されてきた知見、新たなアイディアを多様な手法を用いて融合を図り、次の段階に進んでいく。

そのエネルギーと創出されたノウハウは、学習指導要領の在り方にも波及し、学習指導要領そのものに、また、学習指導要領と教育実践とを繋ぐ『学習指導要領解説書』など一群の著作物に変化をもたらすインパクトを与えるに違いない。

## 5. おわりにーさらなる『教育実践学』への期待ー

教育実践学会編『教育実践学 実践を支える理論』が刊行されたのは2017年12月である。教育実践学会創立20周年を祝してと小原芳明名誉会長の巻頭言がある。それから、10年が経過しようとしている。すでに時代は、平成から令和へと時代は移り、「社会に開かれた教育課程」を標榜した学習指導要領も改訂の時期を迎え、2040年を視野に次の学習指導要領を生み出そうとしている。このような時の流れを踏まえるならば、20周年を期して刊行された『教育実践学』を乗り越え、教育実践学の更なる発展を世に問う著作が、学会会員の皆さんによる協働から生まれてもと思う次第である。

功労賞の受賞へのお礼に代えてということでしたが、いささか冗長になりました。お許し下さい。改めて、会員の皆さんのご多幸と教育実践学会の一層の発展を祈念申し上げます。

### 註)

- 1) 菊村幸彦(1978)「教育課程行政の現状と問題点」『日本教育行政学会年報』No4 p.33
- 2) 同前 p.31
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申) 2016(平成28)年12月21日 p.14  
なお、2017(平成29)年学習指導要領への関わりについては、天笠 茂(2019.10)「<特別講演>学習指導要領と教育課程の間でーその改訂に関わってー」 筑波大学『教育学系論集』第44巻第1号 p.138において経過を記しており参照されたい。
- 4) 奈須正裕(2015)「コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質」 奈須正裕・江間史明編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』 図書文化 p.33
- 5) 同前 p.15
- 6) 高久清吉(2000)『哲学のある教育実践ー「総合的な学習」は大丈夫かー』 教育出版 p.112

- 7) 石井英真(2025. 4)『教育展望』学習指導要領の改訂に向けた文科大臣「諮問」をどうみるかー第 1 回ー
- 8) 金井壽宏・楠見 孝編著『実践知—エキスパートの知性—』有斐閣 2012 年 まえがきには、「自分が見つけた実践知を言語化された知恵として語ることのできる方々がおられることに気づかされる」とか、「次の世代に仕事の技を伝授するうえでも、言語化された実践知が必要となってくる」との一節がみられる。
- 9) 『日本教育経営学会紀要』67 号 2025 年 p. iv
- 10) 天笠 茂(2017. 12)「教育実践と教育経営・マネジメント」 教育実践学会編『教育実践学』 大学出版 p. 65-68
- 11) 「日本教育実践学会」という学会があるが、これは 1998 年に設立。
- 12) 天笠 茂(2017. 12)「教育実践と教育経営・マネジメント」 教育実践学会編『教育実践学』 大学出版 p. 64
- 13) 天笠 茂(2019. 6)「カリキュラムの教育経営学の構築とその課題」 日本教育経営学会紀要第 61 号 p. 9