

<学術論文>

## 「教員養成」論議を支える基礎概念のメタ理論的考察

—実践知パラダイムから自己/環境の相互参照モデルへ—

越智康詞 信州大学教育学部教育科学講座

キーワード：教師の資質，実践知，状況との対話，自己/環境の相互参照モデル

### 1. はじめに

大学における教員養成のあり方が問われて久しい。臨床経験科目の充実に向けた改革が一段落し、現在では教師に必要な資質を保障するという名目で、詳細な達成目標を羅列したスタンダードづくりが進められている。教員養成学部の実践的有効性が問われるなか、現場で「役立つ」教師の育成に向けて教育内容を整備・合理化することが求められているのだ。

しかし、実践で「役立つ」とはどういうことか。そこには「子どもを首尾よくコントロールし、決められた目的を効果的に実現する能力」をイメージする者もいれば、「教育にかかわる深い理念的省察に基づき、ひとりひとりの子どもの“いま・ここ”を社会や将来と関係づけつつ、その固有性に応じて支援していく能力」をイメージする者まで多様である。そもそも教員に必要な資質とは何であり、その形成に大学はいかに貢献しうるのか。現在の改革は、こうした根本的な議論が未整備のまま、旧来の悪癖を打破するという点で一致し、盲目的・形式的な合理化への道を歩んでいるとの印象を免れ得ない。

こうした現在の大学(教員養成)改革の必要性と危険性について論じた研究は山ほどある。批判側の多くは、現在の改革が教師バッシングの世論に無批判に同調し、アカウンタビリティや業務の効率性を重視する新自由主義的な方法で推進されている点を問題にするものが多い。<sup>1</sup> 本論文も、そうした研究の重要性は認識している。とはいえ、教師教育や教員養成を巡る混迷は、今日にはじまったわけではない。教員養成のあり方は、ある意味、ずっと迷走を続けてきたともいえる。教育の役割・機能・性質の独自性を容易に捨て去り、教育外のロジックに浸透されるがままとなるのも、逆に教育の道具的合理化に抗して教育的価値や精神論の世界に閉じこもるのも、適切な概念とモデルの不在によるところが大きいのではないかと。教員の資質や養成にかかわる基礎概念のメタ理論的考察。これが本稿の課題である。

### 2. 問題状況のふり返り

この作業を始める前に、これまでの教員養成論議の流れをざっとふり返っておこう。概念的混乱がいかに不毛な対立を生み出してきたかを確認すると同時に、イデオロギー論争の中で見過ごされがちな貴重な提案をしっかりと受け止めておく必要があるからだ。

まず想起すべきは、現在、批判の矢面に立たされている戦後の養成システムがいかなる理念で登場してきたものであるかだ。このシステムは、人格重視の方針のもと学識を軽視し、

「視野の狭く型にはまった」教員を排出してきた戦前の養成システムへの反省に立ち、「大学における養成」と「開放性」を原則として登場してきたものである。「学問的探求」に基づく「専門的学識」と「幅広い教養」を身につけた教師の養成が目指されたわけだが、その背後には、「教員（資質）統制」を通じた「教育の国家主義的統制」に対する批判的認識があった。つまり、教員養成を自由な批判精神のもとで発展する学問と連動させることで、教育が社会の現在（国家が求める教育要請・計画）に閉じることなく、未来を担う自由で創造的な市民育成の場として発展し続けることが期待されたのである。ここに提起された批判的認識、とりわけ教育を開かれた可能性として捉える理念の意義は忘れるべきでない。

ただし、戦後の教育学的思考は戦前の教育への「反動」的色彩が強く、戦前の教育を過剰に否定する一方、その想定自体にも、いくつかの誤算があった。

まず、国家権力を筆頭に、教育を支える現実的次元を否認し、教育的価値なる理念に引きこもってきた学問（戦後教育学）自身の問題がある。教育はあらゆる権威や制度を廃した真空上で進行する営みではなく、学校制度における選抜機能を通して経済システムと結びつくなど、現実との多面的な関係の上に成立している。純粹な理念として自らに磨きをかけることに専心してきた教育学は、教育現場の事実、実践を成り立たせている条件、さらには現実的な教育要求や機能に目を塞ぎ、理念の実現からもかえって遠ざかることになったといつてよい。

もちろん、教育の事実には依拠しその分析に勢力を注ぐ教育科学や教育実践への貢献を志向した教育方法学などの学問分野もある。しかし、それらの学問も、基礎科学により高い価値を置く学問的世界の価値序列の中で、「実践的意義や内容的価値」より「実証的な手続き＝方法」（「データ取得の容易さ」）にもっぱら依拠する「研究のための研究」を大量生産し、学問の専門化に伴う学問領域間の分断・蝸壺化は、大学教育の全体的視点や批判的精神をかえって麻痺させるといった誤算もあった。研究と実践、事実と理念の分離の派生的影響として、研究者世界と教育、とりわけ実践家世界との分離・分断というさらに深刻な問題もある。かくして、高度で専門的な学問追究という既存の学問発展のロジックに自らの運命を託してきた教育学部は、横須賀（2002）の言うように、教育学部としての統合性（領域的統合）の欠如したものとならざるをえなかったのである。岩田（2009）は、学問の自由・自治を基調とする『大学』という場で教員を養成すれば、教師の資質は担保され得るといった楽観論、とりわけ「開放性」の原則並びに研究重視の体制は、各学問領域が「教師の資質向上」という課題に向けて協同して取り組むことを困難にした、と総括している。

現在、風向きは再び逆転した。上記の批判としては正鵠を得たロジックは現在、戦後の「役立たない」養成システムに対する「反動」的な改革を推し進めるイデオロギーとなっている。教員養成大学・学部は、いかに実践に役立つ能力・資質を与えられるか。その要素は何であり、その方法（評価と改善のシステムも含め）はどうか、という改善策がもっぱら議論の中心となった。そのため近年では、戦後システムのメリット、大学における教養教育や理論的・理念的研究の意義や蓄積そのものまで完全否定されかねない状況が生じている。

なぜ、こうした事態が繰り返されるのか。私たちの議論がその上で制御される基礎概念自

体が（二項対立的に）硬直化し、オールタナティブな思考の産出を困難にしていることに問題の根がある、というのがここでの主張である。もちろん、単に両極端に振れなければよい、均衡を保つことが大切だ、といった中庸の思想に留まることが問題の解決をもたらすわけでもない。以下の議論は、こうした対立を乗り越える新たなモデルの追究ともいえる。とはいえ、急いで付け加えておけば、いかなる概念（対立）も現実の中で意味をもつから登場してきたのであり、他方いかなる新たなモデルや概念も、あくまで実践・思考を支える補助線に過ぎず、それ自体が実体化されドグマ化されると、われわれの思考や行動の別の可能性を奪うものとなる。われわれの省察は永遠に続くわけだが、ともあれ、現状において思考の困難（認識論的障害）を構成する代表的な対立を三つ挙げておく。

- ① 理論（知・合理性）と実践（経験・直観）の乖離：こうした対立の上に、研究者世界と実践者世界の分断が強化され、また、教員養成論議においても、学術研究に依拠した学問教育派（アカデミシャンズ）と、実践現場での実用性に依拠した技能教育派（エデュケーショニスト）かの対立が生じてきた。
- ② 理念と現実/事実の乖離：この乖離によって、理念を唱える教育学は現実を度外視した規範学となり、実証科学者や現実主義者は理念に無関心なニヒリストとなってきた。理論と実践の対立と複雑に絡み合い、理念、実践、実証の三極関係が形成されてきた。
- ③ 教師に必要な資質を「職能・技術主義的に把握する仕方」と「人間・人格主義的に把握する仕方」の対立：戦後は、戦前の「前近代的」な人格主義を「近代的」な専門技術主義に置き換えようとしてきたが、次第に、学問（実証科学や理念哲学）の無能力さを批判し、「現場」「人間性」「精神力」を重視する主張として回帰してきている。現在では、学校における「経営の合理化（≒賞罰・評価を通じた教員管理等）」と「実践（与えられた職務に専心没頭する精神主義）」の「分離/並存」傾向が強まっている。

ところで、こうした（不適切な）二項対立概念を脱構築し、新たな方向性を模索する教育学自身の省察は既にはじまっている。「臨床教育学」や「臨床教育人間学」などのタイトルのつく研究の増加は、まさにその現われであるといつてよい。<sup>2</sup> 本稿では「実践知」又は「実践の中の理論（theory in practice）」への注目によって切り開かれてきた研究を取り上げ、その意義と可能性を再構成するとともに、さらにその先の展望を試みる。<sup>3</sup> 「実践知」は、まさに「実践の中で働く知」に注意を向けさせることで、実践と理論・知という二分法の乗り越えを志向する概念だからであり、さらに、この概念（研究視角）の導入は、研究（者）と実践（者）の関係そのものの変革をも促している。

本稿では、D. ショーンの「反省的実践家(reflective practitioner)」に関する議論、とりわけ「行為の中の省察」概念に依拠しつつ、その内実の神秘化されがちな実践知を、実践のまさに立ち上がる場面における「複雑な状況との対話（相互反照・リフレクション）」の過程として取り出し、さらには、実践家がその中で実践を行う「状況の複雑さ」の「複雑」の意味を、より複雑＝多次的に考察できるよう中村雄二郎の「臨床の知」の理念を参照にしつつ議論を展開していく。

さらに、「複雑な状況との対話」という実践過程の性質をさらに展開するなら、実践家に外側から与えられる「状況」の複雑さのみならず、状況に名前を与え、これを枠づける実践家自身の自己システムの複雑さ（教養・経験並びに実践家を支え制限する実践共同体・理念・制度といったもうひとつの「状況」）にも目を向ける必要がある。実践家が現場的状况の中で行う実践・判断は、過去の実践経験や保持する知識や理論、さらには理念・倫理・公共的使命を含む専門的視点と決して無関係なものではないからだ。本稿は、「反省的実践（家）」モデルを、「環境との対話（他者参照）」は「自己との対話（自己参照）」を媒介しつつ行われ、逆に、「自己との対話」は「環境や他者との対話」を媒介する、という相互反照的關係に配慮しつつ解釈・再モデル化することを狙いとしている。同時に、こうした基礎概念の検討作業を通して、教員養成（教育学部）を巡る混迷状況に一石を投げようとするものである。<sup>4</sup>

### 3. 実践知パラダイムの可能性と限界

現在、大学教育における質保障の動きと連動し、教師に必要な細分化された行動目標を設定する動きが強まりつつある。とりわけ、実践技術や実践マニュアルは、その必要性・有効性の説明や計画・実行・評価の過程の構築が容易で、アカウントビリティや顧客サービスを重視する今日的な大学政策において歓迎されやすい。そして、確かに成功・失敗（有効・無効）の基準が明確で、よく管理され標準化された実践状況においては、こうしたマニュアル的技術は有効であろう。しかし、ここに盲点がある。ひとりひとりの子どもの固有性を考慮すれば容易に想像できるように、教師に与えられた状況（職務）は単純ではない。さらに、近年の社会変化の影響のもと、学校現場が標準化されているとの想定は、今日ますます非現実的なものとなりつつある。固定された規則や技術は、教師を形式に依存・従属させ、判断力喪失者として位置づけるものであり、不確実で複雑な生きた現場・状況に応答して柔軟な判断・実践が要求される場面では、かえって行動の阻害要因となりかねない。

こうして近年、教育学の領域では実践知への注目が高まっている。実践知とは、さまざまな場面で応用できる図式や状況把握の枠組みや仕掛け（技）などからなり、臨床的実践の現場において、生きて働く知（knowing How）である。ライル（1987）は、事実や命題や規則など内容に関する知であり、「真/偽」の判断を仰ぐ＜事実知＞と、ある事柄を遂行するやり方を知ること、知識や規則を（巧みに、首尾よく、正しく、効果的に）使いこなす能力としての＜方法知＞を区別したが、実践知は、この方法知に近いものとしてイメージできるだろう。しかし、実践知は明示的に対象化されうる知ではなく、合理的に育成する方法を見出すのが困難である。

実践知に関する研究によるもう一つの教えは、それは個人が所有し活用する技というよりも、むしろ実践共同体の中で生まれ、洗練され、共有されるに至った知であり技である、という点だ（レイヴ、J. / ウェンガー、E. 1993）。実践的な技は、技術が通常そう捉えられているような、それだけを取り出して加工できる独立した実体というよりも、技や作品の価値・よさを細かく区別・観賞する「鑑識眼」と相関して成立するものである。教師の実践能力は、医師の治療技術が身体のトラブルの中にさまざまな病の種類を識別する「診断＝問題

設定力」と不可分であるように、教育的瞬間や問題状況を識別する「目」をその不可欠の要素とするが、そうした「目」はただ個人的に発達するというよりも、共同文化の中で、他者と協働する中で培われるのである。

ところでこうした実践知に関する理論は、研究を推進する際の「事実（観察データ）」の地位にかかわる問題を提起している。すなわち、これまでの実証主義的な「事実（データ）」観では先入観をもたない中立の観察者による観察こそが望ましいとされてきたが、ここでは外部観察する研究者では到底、発見することのできない事象＝差異を、実践者は識別し、自らの実践的判断やその検証資料として活用していることが示されているからだ。かくして、実践知（実践的思考）パラダイムへの移行は、研究（者）と実践（者）の関係を再編し、知（大学）と実践（現場）の分離を克服する一歩としても役立つことになった。事実＝データは客観的（誰にとっても同じ）であるという想定に依拠した「研究者が実践を外側から観察し、データの複雑な処理を行い、その分析結果を現場に教示する」一方向的な関係が廃棄され、実践家としての教師が既に持っている実践知に学ぶ（教師の観察を観察する＝暗黙知を解釈する）方法が活発に用いられるようになったのだ。<sup>5</sup> さらに技の修得は実践共同体への参加を媒介とするという実践共同体理論の教えにより、教員文化や同僚性（師弟関係、メンター）に関する研究も広がることになった。

しかしながら、実践者がどのように世界を観察し、どのように思考・判断するかがわかっていても、実践知そのものに到達できるわけではない。実践知は現場で有効に働く「何者か＝X」に対して付けられた名前であり、ある程度解釈は可能でも、明示的・客観的に捉えることは困難で、現場体験を神秘化するイデオロギー的言説（殺し文句）として利用される危険をもつ。「実践知パラダイム」に依拠した教育学研究の多くも、実証的な手続きを装いながら、ベテラン教師の「卓越した」側面にのみ注目した研究が目立つ。<sup>6</sup> もちろん、優れた実践に隠された技（実践様式）を解釈し言語化する作業は重要であるが、その良さだけを見出そうとする研究は、発見する事実には偏りを生み、読み手に現実の誤った印象を与えかねない。むしろ、われわれは「実践知」とは「限られた経験・実践状況・環境条件の中」で、それに「適合」するかたちで構成されたものに過ぎず、しかも実践現場は決して純粋に実践のためにのみ提供された場ではなく、いかなる実践知も「実践を可能にすると同時に拘束するものである」といった両義性を持つ点を忘れるべきでない。

とりわけ教職は、学校という共同生活の場で、子どもたちをコントロールしつつ自らも生き残ることが要求される困難な状況での職務である。子どもを自在に動かし、学校を首尾よく運営していく力（実践的指導力）が高く評価されやすい状況が生まれるが、そうした力は必ずしも教育そのものの実現力とは一致しない。場合によってはそうした力は、問題状況の発生を力づくで塞ぎ、新たなニーズや状況への応答力を弱める効果をもつかもしれない。

また、同僚性研究においても、その内実を問わず一般論的に「同僚性を高めれば高めるほどよい」とする楽観主義は危険である。ある特定の職業世界に共有された文化は、職業集団の地位向上やその内部での生き残りといった課題も含めた、独特の信念、価値、習慣などからなるひとつの社会的世界として構成されており、決して職務遂行に関連する実践文化から

構成されているわけではないのである（陣内1988）。<sup>7</sup>

ではいかにすれば実践知の神秘化を乗り越え、変革を通してその合理性を高めていくことができるのか。以下ではショーンの「反省的实践」に関する議論の検討を通して、その突破口を模索していくことにしよう。

#### 4. 「反省的实践家」モデルによる実践知の拡張

ショーン（1983=2001）の「反省的实践家」概念は、（当時、アメリカにおいて）支配的な実践的認識論である「技術的合理性（technical rationality）」モデルに囚われた「専門家」概念を批判的に乗り越える狙いをもって打ち出されたものである。この研究の意義は実践知・経験知の重要性を直感的・イデオロギー的に強調することを超えて、専門家の実践知が実際に働く仕方に関する豊富な事例・資料に基づいてこれを吟味し、実践知に含まれた合理性の根拠（メカニズム）を解明するとともに、実践知の合理性をさらに高めていく方法（省察的实践）について議論を前進させた点にある。

ショーンはまず、「技術的合理性モデル」が合理的であるのは、あくまでも解決すべき問題が既に定義されているという「実験室的」状況においてであるが、専門家が実際に活動するのは「当惑し、手を焼く、不確かな」状況であるという現実注目した。そして彼はさまざまな専門家の実際の活動を観察し、ほとんどの専門家は、複雑で混沌とした不透明な状況の中から、解決すべき問題の本質を抽出し、これに名前を与え、定義する活動に専念していることを見出した。

「問題の設定は技術的な問題解決にとって必要条件であるけれども、それ自体は技術的な問題ではない。私たちは問題を設定する時、状況の中の「ことがら」として取り上げるものを選び、注意を向ける境界を定め、何が誤っているのか、状況をどの方向に変えることが必要かを言及できるよう、その問題に一貫性を与えている。問題設定は、注意を向ける事柄を名づけ（naming）、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与える（framing）ことを相互に行う一つの過程である。」（ショーン1983=2001：58）

とりわけ、教育やケアの領域では解決すべき問題が明確に定義できることはまれで、この曖昧さはこれまで、これらの領域の実践に携わる実践家の弱さと受け取られてきた。しかし、ショーンはほとんどの実践家・専門家の実践は、確実なよりどころがない複雑な状況の中で、自ら状況に枠組みを与え、問題を構成するところからその職務を始めていることを見出し、しかもショーンはここに実践家・専門家の弱さではなく、創造的な省察的实践に向けて開かれた可能性を読み取っている。

実践知の内実（内在的合理性）を解明する仕方として注目すべきは、「行為の中の省察（reflection-in-action）」という概念である。まず、この概念は、実践知を固定化・神秘化せず、その生成・活動プロセスにおいて捉え、その合理性の根拠と限界を観察可能にする。つまり、この概念は、専門家の実践が、複雑な状況と対話し、その要求に応答するなかで生

成してきたものであることを示している。決して完全なものではないが、複雑な状況がその中で参照されているという点で、専門家の実践は状況－合理性を持つわけだ。さらにショーンは、複雑な状況で問題を構成するフレームそのものが、「フレーム実験」を通して検証されることを指摘している。「行為の中の省察」の合理性は、こうした「試行錯誤的参加：実験＝検証」の過程を経て担保されるのである。行為の中の省察を随伴しつつ推進される反省的な実践家（専門家）の実践は、実践が同時に実践並びに実践的判断の根拠となった自らの状況判断の検証プロセスでもある、といった「入れ子関係の構造」を内包した実践であることがここでは解明されている。<sup>8</sup>

さらに、この枠組みを用いれば、実践知を洗練する方法論も見えてくる。すなわち、反省的な実践家（専門家）は、複雑な状況の中でその都度、判断・実践を遂行しつつも、常に自らの判断について断定的な結論をさげ、その帰結から学ぼうとする仮説保持的な姿勢を貫いている、ということができる。これに対し、「計画」し「実行」する技術的合理性モデルに囚われた実践家は、自らの枠組みに合わない状況（不確かさ）を無視する習慣や技術を修得することで、実践知の可能性を自ら抑制している、とあってよい。とはいえ、常に新しい状況に開かれ、自らの誤りを認めるのは至難の業だ。実践家は、クライアントからの審問や確実な根拠の不在を否定的なものと感じ、苦しんでいるかもしれない。ここに同僚、スーパーバイザー、そして研究者らの役割がある。とりわけ、これまで研究者の役割は確実さの欠如（不安）を埋める真理や権威（命令・指示）の場所にあると想定されてきたが、ショーン・モデルが要求する研究者の役割は、不確実な状況に率先してかわり、創造的な実践にチャレンジし、そこから学ぼうとする実践家を、別の実践・文脈に結び付けつつ、その省察的实践を支え促していく場所にあるといえるだろう。

以上、ショーンの理論は、理論と実践の統合、実践者と研究者の協同に関する新しいモデルの提供に、大いに貢献しているといつてよい。しかし、ショーンの省察的实践モデルは、さらなる展開の余地がある。ひとつは、「（状況の）複雑さ」の捉え方に関してである。ショーンは省察的实践が必要とされる根拠を、実践家は「複雑で不確実な状況」において実践を開始する点においているが、状況の複雑さは、実践家の外部に客観的に実在するというようなものではない。状況の複雑さは、実践家の関心・背景・経験と相関的に構成されるものであり、とりわけ、対人支援的な専門職においては「他者」との関係が開示する複雑さを考慮する必要がある。こうした応答責任・倫理的次元にかかわる「（状況の）複雑さ」について考察する上で、「臨床の知」の理念が参考になる。

ショーンのモデルのもうひとつの限界は、「状況と対話する場面」や「実践家の意識的な省察場面」に重点を置くため、そもそも実践状況を「名づけ」、「枠組み」を与える作用主体（エージェント）やそれを支える仕組みに関する解明・省察が不十分だという点である。複雑な状況はいかにしてそれなりに妥当性をもちつつ問題として構成されるのか。状況にフレームを与える「作用主体＝実践家の自己」とは何なのか（どこから来るのか）。本稿ではこうした視点も考慮しながら、「反省的实践家」にかかわる新しいモデルについて検討する。

## 5. 「臨床の知」による「状況との対話」モデルの深化

中村雄二郎の提起した「臨床の知」の理念は、実践家がその中で、さらにはそれと対話しながら実践を進めていく状況の複雑さについて、これを実存的・倫理的次元も含めた多次元的なものへと拓いていく上で参考になる。

「臨床の知」は「近代科学への反省」のもとに、「それが見落とし排除してきた諸側面を生かした知のあり方であり、学問の方法」(中村2000:110)である。では近代科学・技術とはどのようなものであり、それが見落とし排除してきた諸側面とはどのようなものか。中村は、近代科学・技術の次の二つの側面に注目する。すなわち、

- ① 豊かな現実を一面的に切り取る「単純化=理念化(その他の条件の排除)」という方法を武器として発展してきたものであり、場所の固有性、存在のかけがえのなさ、強度に対する関心を欠いてきた。
- ② 透明な認識・言語を通して、それ自体として実在すると想定された対象をありのまま写し取ることを目的とし、世界は主体に対して構成されたものであり、主体自身も世界・社会に参加・関与する中で構築された受苦的存在であることを隠蔽する作用を持つ。

現在の科学の水準は、確かにこうした批判がそのまま当てはまるものではない。しかし、近代科学・技術が重視してきたその力——明晰さ、確実性、普遍性、予測可能性——は、複雑に構成された臨床的な実践現場の視点からすると、豊かさ・かけがえのなさ(固有性)を取り逃す「貧しい知」であり、とりわけ自らの世界所属性を忘却した“科学主義”は、種々の自然破壊を含め人間中心主義的な横暴を許す要因となってきた、という側面を持つことは否定できない(中村2000:31)。

では、こうした“科学主義”に彩られないオールタナティブな知は可能だろうか。彼はコスモロジー(固有性・かけがえのなさ)、シンボリズム(事物の多義性・奥行き・深まり)、パフォーマンス(身体性をそなえた行為・受苦)の中にオールタナティブな知を探究し、これらの要素を兼ね備えた知として、「臨床の知」という概念を打ち立てた。

ここで「臨床の知」の全容を紹介することはできないが、ここでは<共通感覚論>と<受苦性・受動性>の考え方について簡単に触れておこう。

近代科学は、近代的な視覚・表象優位の体制に根ざしているが、「臨床の知」は触覚、聴覚、味覚、嗅覚など諸感覚(五感)が協働することで与えられる<共通感覚>に根ざした知であるといえる。たとえば、静かに目を閉じ、能動的な思考を停止してみると、視覚=表象の作用により潜在化されていた他の諸感覚が研ぎ澄まされ、意識の外にあった音や匂いや香織に気づくことがある。あるいは、私たちはコミュニケーション場面において、情報のやり取りに注意が向き勝ちだが、そもそも現場に居合わせることのアクチュアリティや言葉や行為の温かさ/冷たさ等を感じ取れるのも、このような視覚を超えた全体的な共通感覚を有していればこそである。私たちは世界を直接知ることはできないが、身体的諸感覚、気分等を通して、世界につながっている。これらの感覚のざわめき・違和感に注意を向け、それと対話することで自らの在り方や環境とのかかわりを解体・再編することが可能になる。

こうして実践家・専門家は、問題に杵を与えその解決を行う前に、既にその世界・状況の

内側に住み込んでいるといえるが、「臨床の知」のもう一つの特徴は、意識的・能動的に操作可能な知というよりも、＜受苦的・受動的＞な仕方で開催される明るみであり知である、という点にある。＜受苦性・受動性＞でわかりやすいのは、他者（の弱さ）にかかわり合う場面、ケアの場面である。ネル・ノディングスは、「他のひとの実相を、わたし自身にとっての可能性として把握」（ノディングス 1997：24）することがケアリングの意味であり、「なにかをしなければならぬ」という感情の中に私は私を見出すと述べているが、実践主体である私自身、他者に呼びかけられることで目覚め、状況の中で構成されるのである。

## 6. 自己/他者の相互参照モデルへ

以上、「臨床の知」の視点によってショーンの「状況の複雑性」をさらに複合化して捉える可能性が開かれると同時に、主体の独立性・自明性が問いに付された。対人支援的な職務を担う実践家にとって状況とは、実践家のソトに客観的に実在するものではない。実践に携わり、固有の具体的な他者と出会い、ケアし、かかわりを持つことを通して「なんとかしなければ」という切迫した状況が実践家の前に開かれるのだ。そして、以上の考察から導かれるより一般的な示唆は、「状況に枠組みを与え、問題を名づける作用主体」それ自身も決して一枚岩的に固定的なものではなく、それ自体複雑に構成されているということである。実践家が捉え、介入しようとする状況が、実践家自身の構成に作用しかえす面があるのはもちろん、実践家がどのような知識や構えやアイデンティティをもって、実践に携わろうとしているのかということが、実践家の眼前に現れる状況の構成に大きく影響するのである。

そこで本稿では、実践家の有する知識や理念や専門的アイデンティティや職務環境を、実践家の状況判断のさいに参照される何者かであるという意味で、もうひとつの「状況」と考えてみることを提案したい。「行為の中の省察」というショーンの概念は、リフレクションを何者かが何かについて「省察する」という能動行為以前の複雑な相互反射・相互参照作用の総体・効果として受け止める可能性を開くものであり、本稿ではこの相互反射・相互参照の過程を実践家＝主体の構成過程にまで拡張しようというわけである。

とはいえ全てを状況相互の反射・参照過程へと解消してしまえば現実解析力が低下する。「自己＝働きかける側を構成する際に参照される状況」と、「自己の環境（外部＝受容・感受・認識され、それに対して働きかける何か）としてまとめられる状況」の区別は必要である。実践・作用主体それ自身を構成する相互参照過程は当然、「主体」自身からは見えない（盲点）。主体にとって現れる「状況」とは、あくまで後者を指すが、前者をも「状況」として表現したのは、主体＝自己それ自体絶対的に統合された透明な内部ではないこと、そして、自己の構成（内的状況）と解決すべき問題の構成（外部状況）とが相互に影響し合うものである点に注意を向けさせるためである。<sup>9</sup>

ここで提示したいのは、自己参照と他者（環境）参照を相互に反照させつつ実践を遂行し、実践の遂行を通して自己自身の複合性を高めていくという意味での「自己/環境の相互参照モデル」である。豊富な知識や経験を相互に参照・反照させつつ構成された複合性の高い自己＝システムは、複雑な状況（問題の広さ・深さ）に十分な複雑さをもって適切に応答・対応す

る蓋然性を高め、また困難な状況への深いかかわりと格闘の経験は自己＝システムの複合性を高めるものとなる。「状況との対話・他者との対話」と「自己（内的状況）との対話」は相互に媒介し、支えあう関係にある。やる気だけでは熱意が空回りし（精神主義!）、また、知識・教養・経験がいくら豊富でも、実践状況とのかかわりが弱く、相互にバラバラでは、「宝の持ち腐れ」になってしまう、ということだ。

ここで教師の成長にかかわる研究から、相互参照モデルのイメージを具体化してみよう。まず熟練教師と初任教師の比較研究の成果には興味深い知見が溢れている（稲垣・佐藤1996）。たとえば、授業に関する事実と印象の語りの分析を通して、新任教師にはそれを相互の関連を欠いたままバラバラに語る傾向があるのに対し、熟練教師は「教室のさまざまな事実や事象を文脈に即して関係づけていく『文脈化された思考』（稲垣・佐藤1996：110）を有している、といった知見が見出された。こうした知見は、熟練教師の「状況応答力」の広さ・深さは、単純に経験の量の増加によって支えられるものではなく、集積された経験が相互に密接に関係づけられることで全体を見通す図式（マッピング）として自己化され、それが新たな状況との対話力、とりわけ本質をつかまえる力を高めていることを示している。相互に関連づけられた経験の複合が、新たに出会った個別の状況を、より全体的な状況の中で意味を与える枠組みとして機能するため、個々の子どものつづやきや何気ない仕草（なにもしないことや沈黙）も、何か意味ある行為、理由のある現象（相互に関連する何か）として教師の視野に飛び込んでくるのだ。

また、金森俊朗の教育実践を素材とした佐久間（2007）の分析も、本稿のモデルを具象化する上で興味深いものである。詳細は省略するが、佐久間は、金森俊朗の卓越した実践が、綿密な教材研究、金森氏自身の個人的体験、大学で学んだ民衆史のまなざし（教養）等が、子どもたちに真剣に向き合う彼自身の姿勢や同僚との率直な相互批評、さらには自らを常に省みようとする開かれた態度を媒介にして、相互に響き合い深め合うことで成立した、重層的構造をもつ実践であることを解明している。

しかしながら、各場面での教育作用を支えるのは、必ずしも実践家個人の資質や能力（所有する知識や経験）に限定されるわけではない。そもそもここで名づけや枠組みを与える作用主体を「諸状況との対話からなる自己＝システム」として提示することには、この自己の実体化（意識や脳と同一視）を防ぐという狙いもある。ここで自己＝システムとは、真空上で実践する個人としての人間ではなく、特定の社会・制度・文化のなかで実践を行うエージェント、実践家・専門家として社会的に構成された自己である。当然のことながら、そうした社会的に構成された自己の行う実践は当該社会で共有された専門家への期待や理念（公共的使命）と無関係ではありえない。実践家・専門家としての自己は、まさに与えられた職務の意義、期待、責任や専門家集団に共有された文化（とりわけ評価基準や鑑識眼）を瞬時に参照しつつ、それを状況判断の枠組みとして活用するのだ。

さらに、このように実践家・専門家の実践が社会とつながりを持つことは、その実践の過程や帰結が、社会的・公共的意義を持つ、ということにつながる。たとえば、クライアントの生の固有性、クライアント自身の抱える複合的な問題状況は、専門家の専門的な判断を通

して「ニーズ（社会的権利としての承認を得た問題状況）」として構成され、社会的意義を付与されることになる。潜在的なクライアントがクライアントとして構成されるのも、まさにこの瞬間においてなのだ。とはいえ、ここには常に両義的な意味が含まれていることには注意が必要だ。一方でニーズの構成（限定）は専門家の実践の土台であり、クライアントの社会的権利も保護する機能を持つが、他方でそれは常に同時にクライアントの生の固有性に対する暴力的な「限定」であり、他の可能性の排除である。三井はこうしたジレンマを乗り越える方策として「戦略的限定化」という概念を提示し、「限定」が暫定的なものであることを常に自覚する態度の重要性を強調している。<sup>10</sup> ただし、排除された可能性も客観的実在ではない。別の可能性を開示するには、自らの判断を保留しクライアントの声に真剣に耳を傾けると同時に、専門家自身が自らの殻を破り、所与の状況を超え未来を創造的に実現しようとする志向性や「他者」への責任と連絡を持ち続けることもまた必要である。

## 7. 結び—教師教育の改善に向けて—

師範教育が制度化される以前、日本の教師たちは自らを「社会の木鐸」「文明開化の旗手」として、社会の公的期待の担い手たらんことを自らの天命・職務として自認する教職観を有していた。国家による教員統制、制度化・標準化が進むにつれ、「職」よりも「務」が前面に出て、教師は国家機構の体制固めの先兵となり、同時に「サラリーマン型」「小市民的」な教師が産出されるようになった（陣内1988）。

教師教育、教員養成の現状に対する不満は誰もが持つが、その問題点を「教育実践に役立たない」大学教育という観点で総括し、大学改革の方向性を「実践に役立つ教育の場へ」といった、単純でわかりやすいスローガンに押し込めることは危険である。こうしたスローガンは、「目に見える成果＝アカウンタビリティ」を身上とする新自由主義的行政管理技術に適合的であるがゆえに社会的にも強化されやすいが、社会的に「見えやすい」問題だけを唯一の問題とし、その解決の性能を競うことを専門家＝教師の役割であるとの情勢に、自由な批判的精神を有するべき大学がその片棒を担ぐという図式が成立すれば、かつて師範学校の制度化によって標準化・小市民化された教員を送り出した時と同様の失敗を繰り返すことにもなりかねない。

かといって、明治初期（日本の夜明け）の高い志を抱いていた教員を理想とし、その復活を求めよ、というわけではない。それは一種の社会革命という特殊な状況において可能になった教員像であり、ひとりひとりの子どもに対する配慮は、ほとんどなかったと思われる。

方向性は違うが、実践知をベースとする「反省的实践家」の概念や「臨床の知」の理念は、技術化・制度化・標準化された現在の教育を内側から乗り越えていこうとするひとつの動きにも見える。「反省的实践家」にせよ、「臨床の知」にせよ、その光は計画し実行する目的＝手段図式に立つ技術的合理性、あるいは、専門家の職務役割への閉じこもり（閉鎖性）といった問題を浮き彫りにしている。「問題ははじめから与えられているわけではない」<sup>11</sup> 役割責任を果たしたが、クライアントの生の声に対する応答責任を放棄したではすまされない。

しかし、複雑な状況、他者の生の固有性に関われるだけでは、未来の実現に向けた教育を

支える専門家としては不十分である。複雑な状況に心を開くだけでなく、これと対話を行う自己の側のバージョンアップもまた、重要なのだ。自己参照と他者参照は相互に反照しあっている。このような視点がなければ、現場で生きて働く「臨床の知」への理解も、状況適合的な実践知という視野の狭いものにとどまってしまうだろう。<sup>12</sup>

陳腐ではあるが、次のような結論が導き出せるだろう。教師にとっては実践知のみならず、専門知、教養、人格もまた必要であり、教員養成という目的に絞ったとしても、大学を実践マニュアル提供の場へと特化させることは望ましくなく、大学は総合的で統合的な教育を提供し続けることが求められる。さらにいえば、いくら必要な内容を提供しても、カリキュラム・マップで示されるような必要な学習項目の羅列（要素の合計）で終わっては決して望ましい学びを提供することはできない。講義で得た知識、実践で得た経験をどう現実的課題を核にして相互に関係させ、いかに認知的に複雑で状況に開かれた自己＝システムを生み出すことができるか、が肝要である。そして主体的な学習者を構成し、蓄えられた知識や経験の関連づけ・統合を促し、複合的で開かれた自己＝システムの形成に資するには、実践と省察の経験を積むことが求められる、云々。

こうした主張は特にめずらしいものではないが、本稿の貢献は、そうした主張の根拠となるモデルを提示したことにある。とりわけ、実践＝教育行為の側から、経験の意義はもちろん、理念（専門職アイデンティティ）や教養や自己の柔軟さの重要性を基礎付けた点である。本稿で提示した相互参照モデルがとりわけ強調するのは、理念や専門知識や教養が、相互に関係づけられず、バラバラな状態に置かれては意味をなさない、という点である。経験の省察やケースを用いた検討が有効である理由は、それが現場経験を血肉化できるからというだけでなく、ケースへの取り組みが内的対話を促す触媒となり、多様な経験や理論を相互に関連させ、自己＝システムの複雑化・稠密化を実現する機能を果たすからである。逆に言えば、いくら経験を積み重ねても、それが自己や実践の立ち位置を教える教養・理念や別の経験との連絡がなければ、深い経験とはなりえない。また、本稿の提示したモデルから、実践・経験の中で、成長し続ける教師の育成という課題の重要性も浮き彫りになる。とりわけ、学びは大学で完結するものではないことを自覚し、現場に出て状況と対話し実践を創造し、自らをもバージョンアップしていける省察主体育成の支援に力を尽くす必要がある。ただし、以上の提案が実際にどのような現実効果をもつのかについての検証は今後の課題である。

最後に、本稿では「教師の資質」を中心に議論を行ってきたが、本稿の目的に深く関連しつつも、方法的「限定」によって排除された課題についても触れておきたい。第一は、教師がその専門知や教養等の学びを深めることの意義は、教師の教育力（技能）を高めることのみあるのではない、という点である。たとえば教師は、彼・彼女自身の生き方や存在様態（知への愛・探究心、倫理的に生きる姿、公共的使命感など）が子どもに感染し、その欲望を触発する媒介者として機能する。教師の人格や人間性が重視される背景にはこうした直観があると思うが、これを学校化された「正しいマナー」に矮小化するべきではない。

第二は、本研究は教員養成の省察をテーマとして掲げたため、教師の個人的資質に過剰に期待する言説を生み出してしまったのではないかと、という問題である。しかし実践知＝共同

体モデルが示唆するように、教師の実践知は彼が参加する実践共同体（教員文化）に支えられたものであり、実践や実践知の改善を目指すには、個人開発モデルを越えた「学校教育改善モデル」（今津 1996）が重要になるだろう。また、この社会全体の教育を改善するのであれば、一方で教師への信頼を高め、他方で教師に頼り過ぎない教育条件・職場条件の整備を行うなど、総合的な施策が必要であることは言うまでもない。

## 註

<sup>1</sup> 教員養成学部の改革を声高に主張する横須賀（2002）も、その改革が政治主導・行政改革のなかで動いていることに警鐘をならしている。

<sup>2</sup> 教育学会でも臨床教育にかかわる特集を組んでいる。その中でも本稿のモチーフに近い先行研究として佐藤（1996）、松木（2002）を挙げておく。

<sup>3</sup> 佐藤（2002）は、教育研究におけるパラダイム転換を「理論の実践化(theory into practice)」から「実践の中の理論(theory in practice)」への流れという図式で説明している。

<sup>4</sup> 後述するハーバーマス（1970=1991）の実践知の解釈学的理解にも見られる発想だが、より洗練された理論形式はN. ルーマン（1996=2007）を参照するとよい。

<sup>5</sup> 日本において教師の実践知に着目した授業研究として注目されるのは佐藤学らの一連の研究である（佐藤他、1990、1991、秋田他、1994）。

<sup>6</sup> たとえば秋田喜代美・岩川直樹（1994）、浅田（1998）など、本論文で参考にしてしている論文も、ベテラン教師から「よさを学ぶ」ことに特化した構成になっている。

<sup>7</sup> 教育社会学における教員文化研究は、教員文化に内在する非合理性を暴露してきたが、実践知の両義性の視点は、教員文化に非合理的な面があるからそれを排除すればよいというのではなく、今津（1966）の主張するようにその内在的変革こそが重要だということを示している。

<sup>8</sup> たとえばアクションリサーチはこうした省察実践の方法的取り出しといえるだろう。

<sup>9</sup> ユルゲン・ハーバーマス（1991）は、実践の中で実践知(自己)が構成される様子について、次のようによりダイナミックに描写している。①実践的知識は再帰的形式をもっている。それは同時に<自己-知>でもある。②実践的知識は内面化される。それは衝動を固定化し、情熱を形成する力を有している。外面的なものにとどまる技術的知識と異なり、ひとたび修得された実践的諸規則は、人格構造の構成要素となる。③実践的知識は、包括的である。目的と手段は分離されていない。伝承されるものは、修正されることも可能である。

<sup>10</sup> 複合的な問題を抱えるクライアントの生の固有性に応答する方法として、近年、医療やケアの領域で、チームという方法が注目されている。

<sup>11</sup> これは、山口（2008）のショーンの意義を批判的に検討した論文のタイトルでもある。

<sup>12</sup> 澤本（1998）も、教師のselfの発達の重要性を強調している。

## 【参考文献】

秋田喜代美・岩川直樹「教師の実践的思考とその伝承」『日本の教師文化』東京大学出版会、

- 1994, pp. 84-107
- 浅田匡「教師の自己理解」『成長する教師』浅田匡他編, 金子書房, 1998, pp. 244-255
- ハーバーマス, U. 『社会科学の論理によせて』清水多吉他訳, 国文社, 1970=1991
- 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会, 1996
- 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 1996
- 岩田康之「日本の教師養成 その歴史と文化」『日仏比較 変容する社会と教育』園山大祐・ジャン=フランソワ・サブレ編, 明石書店, 2009, pp. 182-193
- 久富善之編著『教員文化の日本の特性』多賀出版, 2003
- 久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房, 2008
- レイヴ, J. / ウェンガー, E. 『状況に埋め込まれた学習』佐伯胖訳, 産業図書, 1993
- ルーマン, N. 『ポストヒューマンの人間論』村上淳一訳, 東京大学出版会, 1996=2007
- 松木健一「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築」『教育学研究』第69巻第3号, 2002, pp. 344-356
- 三井さよ『ケアの社会学 臨床現場との対話』勁草書房, 2004
- 中村雄二郎『中村雄二郎著作集II 臨床の知』岩波書店, 2000
- ノディングス, N. 『ケアリング』立山善康他訳, 晃洋書房, 1984=1997
- 越智康詞「教育現場の不確定性と『省察』による実践の創造」『臨床教育人間学 2』2007, pp. 51-72
- ライル, G. 『心の概念』坂本百大他訳, みすず書房, 1987
- 佐久間亜紀「教師の学びとその支援—これからの教員研修—」『転換期の教師』油布佐和子, 放送大学教育振興会, 2007
- 佐藤学『カリキュラムの批評』世織書房, 1996
- 佐藤学「実践的探究としての教育学—技術的合理性に対する批判の系譜—」『教育学研究』第63巻第3号, 1996, pp. 278-285
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)」『東京大学教育学部紀要』第30巻, pp. 177-198, 1990
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之「教師の実践的思考様式に関する研究(2)」『東京大学教育学部紀要』第31巻, 1991, pp. 183-200
- 澤本和子「子どもと共に成長する教師」『成長する教師』浅田匡他編, 金子書房, 1998, pp. 256-270
- ショーン, D. 『専門家の知恵』佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみる出版, 1983=2001
- 陣内靖彦『日本の教員社会』東洋館出版社, 1988
- 山口恒夫「問題ははじめから与えられているのではない—「省察的实践(家)」—」『教員養成学研究』第4号, 弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター, 2008
- 横須賀薫『大学における教員養成』を考へる』『教育学年報9 大学改革』藤田英典他編, 世織書房, 2002, pp. 203-225

(2010年1月20日 受付)

(2010年3月8日 受理)