

## 教師の専門性と自己省察能力

### —「習熟」モデルと教育における理論／実践観の批判的考察—

山口 美和 信州大学大学院教育学研究科平成 16 年度修了生

山口 恒夫 教育科学講座

キーワード：反省，自己省察能力，教職の専門性，「習熟」モデル，「理論」と「実践」

#### 1. はじめに

専門職としての教師の「専門性」の根拠は、どこに求めることができるだろうか。

折しも 2004 年 9 月、「これからの教育を語る懇談会」は、「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について」（第一次まとめ）の提言において、「教員養成の専門職大学院（教員版プロフェッショナル・スクール）」の設置促進と教員免許の「更新制」の導入を教育改革の目玉として打ち出した<sup>1</sup>。特に 2007 年度から新設されるとされる前者については、先行の専門職大学院同様、設置基準として現場教師や教育行政官等の「実務経験者」が大学院教員の 3 割以上を占めなければならないことを定め、修士論文等の研究指導を行わないとするなど、既存の大学院の研究重視志向そのものを改革しようとする意図がうかがえる。教職版「専門職大学院」構想は、これまで教師教育の主要な部分を担ってきた教員養成系大学・学部のある方に対する異議申し立てであり、現場での即戦力となる「実践的指導力」を大学（院）卒業までに身につけることを求める声に対する直接的な応答であると思われることができる。要するに、現場で実績を挙げている現職教員が直接、教員を志望する学生を指導することで、教育現場で起こるさまざまな問題をうまく「処理」するノウハウを優先的に伝達・育成しようという目的を明確に打ち出してきたのがこのたびの「専門職大学院」なのである。

この世論を反映した目的論は、既存の大学による教員養成のあり方への批判を背景にしている。これまで表向きには教員養成系大学・学部は、教育学や心理学等の学問的「理論」に基づく高度な「専門的知識」を身に付けた教員の育成を「看板」として掲げてきたといっていよい。しかし、今やそれらは役に立たない「机上の空論」というレッテルを貼られてしまっているため、「専門職大学院」の打ち出す実務的能力の優先姿勢に対して、大学側が正面から異議を唱えることそのものが非常に難しい構造になっている。教員養成系大学・学部は、今後「大学における教員養成・教師教育」という理念のもとで、新たな教職の「専門性」をどう構築し、時代に即応した高度な専門職としての教師を具体的にどのように育成するのかという課題に直面させられているといえよう。

さしあたり本稿の関心の中心は、「専門職大学院」を直接批判することにあるわけではない。ここで考えてみたいのは、これらの議論で語られる「専門家」像を通して透けて見えてくる、教師という職業における「専門性」概念の特異性である。ここには、教育実践場面で発揮される「専門性」の内実を具体的に問おうとすると、たちまちそれが「理論」や「科学的知識」から完全に切り離された、現場での即興的な「指導力」へと置き換えられてしまうことが示されている。この事実が示しているように、教師の「専門性」は、「現場主義」に基づいた一種の「体得知」として、あるいは少なくともそれと不可分のものとして捉えられているのである。

本稿の目的は、教職の専門性が体験に基づいた「体得知」と見なされる要因を明らかにしつつ、自らの実践に対するたえざる「省察＝反省」の能力こそが、教師という職業を「教育の専門職」として

位置づけ確立するための不可欠の条件であることを示すことである。

まず、教育における「理論」と「実践」概念の特異な関係性が、教師の「専門性」を「体得知」として捉える教育現場の意識へとつながっていること確認する。また、近年の「実践的指導力」育成に焦点づけられた教員養成・教師教育改革の動きの中に、教職の「専門性」を、経験によって「体得」される実務への「習熟」と同一視する傾向があることを指摘し、両者の同一視を支える理論／実践観の組替えを模索する。これまで対立的に捉えられてきた「理論」と「実践」とは、「反省」という自己の経験へと向かう思惟の営みから発生してくる同根源のものであることを示し、〈他者〉の変容という予測不能で不透明な事象に関わる教師という職業の「専門性」がいかに構築されるべきかを論じる。

## 2. 教育における「実践」概念の特異性

### (1) 「理論は実践の役に立たない」のか？

職業人としての「専門家」が、「ある学問分野や事柄などを専門に研究・担当し、それに精通している」<sup>2</sup>ことを前提とした実践家であるとする、職業における専門性とは、特定の領域における幅広い知識や理論への深い理解が、実践と結びつく場面においてこそ、発揮されるものであるといえる。

しかし、教育という専門領域をめぐることは、不思議なことに、大学で習った「理論」や「知識」は「実践」の現場では役に立たない、という言説が伝統的に大きな力を持っている。「教育の現場から新構想大学大学院に入学してきた院生…（中略）は、しばしば大学院で教わる授業は教育の現場では全く役に立たないという」<sup>3</sup>、「尊敬している（同僚の）先生…に…、大学の授業（が現在行っている実践の）役に立っていますかと聞いたら…『申し訳ないが役に立っていない』と言われた（現職小学校教員の声）」<sup>4</sup>などの声は枚挙にいとまがないほどであり、「大学で教わる理論の役に立たなさ」は、教育現場で働く現職教員に広く共有された意識であることがわかる。裏を返せば、教師という職業における技能は、結局のところ教育現場で日々実践の経験を積みながら、身をもって学ぶべきものだ、という意識が現場に広がっているということであろう。このような意識と相俟って、教師の専門性を、現場での体験によって培われるある種の「体得知」とみなす傾向は、教員養成系大学・学部の内部においても拡大してきており、近年の教員養成における「体験重視」志向の流れをかたちづくっている。この潮流の具体的な現れとして、地元の教育委員会とのあいだの人事交流のもとで現場の教師を大学の講師に迎える動きの拡がりや、「臨床経験」の時間数の大幅な拡充への方向性を挙げることができる。

一部の教育理論が、複雑化する今日の学校の現実から乖離した時代遅れなものになっている、という批判に一定の妥当性があるにせよ、教職の専門性に関する議論が、理論を否定、ないし軽視した上での「体験主義志向」と強く結びついていることは、医師や弁護士等の他の専門職と比較してもやや特異であるといわざるをえない。専門職の中でとりわけ教師の実践領域だけが、このように「体験依存的」で「理論の応用のきかない」領域とされているのだとすれば、このような専門性の捉え方にこそ、教師という職業特有の問題が含まれているといえよう。

### (2) 「理論」と「実践」の対立図式

たとえば佐藤学は、医師や弁護士といった他の専門職に比べ、教師の実践には「経験知に依存する部分が大きく、医者以上に創造的で探求的な態度が求められ」<sup>5</sup>（傍点は引用者）という特徴があると述べる。彼が言うには、「教師の場合には、理論や技術の応用と適用として実践領域があるのではなく…、『基礎』と『臨床』の関係は、医学のように明確にはなっていない」<sup>6</sup>。にもかかわらず、これまで教員養成系大学・学部と学校現場との間には、「学者が教師に対して『法則』や『方式』を一方的に『上から』伝授し、教育実践を教育科学に従属させ、教師を研究者に従属させる権力的な関係」<sup>7</sup>

が存在してきたために、実践の現場で生起する出来事が、無味乾燥な「理論」のことばによって切り詰められ、豊かさを失ってしまっていた、という。

ここで問題となるのは、「理論」「実践」「経験」というそれぞれの概念が、教育をめぐる言説において用いられる際の意味（ことばの使用法）の特殊性である。これらの語が教育言説において帯びる意味の特徴は、次のような言明の中にも象徴的にあらわれている。

これまでの「授業研究」を省みると、教師の「実践的知識」と学問・文化諸分野の専門家の「内容的知識」と教育研究者の諸領域の「理論的知識」は、相互に交流されないまま、分断され個々の領域に閉ざされてきた<sup>8</sup>。

佐藤は、今後の教育実践における「理論と実践の統合」の必要性を強く主張する文脈において、このように述べる。もちろん彼は、こう述べることによって教師と研究者とのあいだに相互交流のなかったこれまでの状態を批判し、その乗り越えを図ろうとしているのであるが、このような批判の仕方そのものが、教育学の内部に存在してきた（そして今も現に存在している）、「教師＝実践」対「研究者＝理論」という二分法の自明視と、「理論」と「実践」の各領域が相互の影響関係なしに独立しうるという暗黙の前提とを、証示しているといえないだろうか。つまり、教育という領域において「理論」と「実践」は、それぞれ切り離され、互いに依存することのない独立した概念として——それどころか相対立するものとしてすら——捉えられてきたのである。「教育の科学的な理論や技術といわれるものも、教師が実践場面で直面する問題の途方もない複雑さと複合性を前にすると、むずかしい学術語で粉飾された常識的な事柄でしかない。実際、教育の理論と技術の『不確実性』は、実践家には絶望的な印象を与えており、どんな教授学も心理学も、教室の具体的な問題とは無縁に思われている」<sup>9</sup>（傍点引用者）とは、理論に不満を抱く教師の偽らざる心情を代弁する佐藤の言明である。

教職の専門性をめぐる議論の中で「実践的指導力」の重要性が強調されるとき、それがただちに、「理論ではなく（あるいは理論よりも）実践が大事だ」という意味に解かれて「体験重視志向」へと急速に傾倒しがちであるのは、このような対立的な理論／実践観の影響によるものと解釈できる。両者が暗黙のうちに二律背反的に捉えられてきたために、教職の専門性と「実践」との結びつきを重視すればするほど、「実践」と相容れない「理論」は捨て去るべきものになってしまうのである。

さて、今日の教師の「専門性」構築のための議論が錯綜している一つの要因は、教育をめぐるこの対立的な理論／実践観にあると、筆者は考える。このような理論／実践観が、「専門性」を体験にもとづく「習熟」と取り違える結果を生んでいると思われるからである。

両者を対立的にとらえるかぎり、「実践」に携わる教師の職務の「専門性」の根拠は、「理論」や「知識」の領域にではなく、「実践」領域での「経験」の豊富さにのみ求められることになる。教職の「専門性」が「知」と結びつかずに、たんに経験を積むことで得られる「体得知」と捉えられてしまうなら、それが実践現場で発揮されるときには、現場の実務によく「習熟」していることによる「実務的有能さ」と見分けがつかなくなってしまうであろう。

「特定の分野への知的精通」が前提となるべき「専門性」を、たんなる「習熟」による「実務的有能さ」と混同ないし同一視する昨今の傾向——その一部は以下に見るように「確信犯」的に両者を同一視しているのだが——は、大学における教員養成・教師教育の理念を根幹から揺るがしかねない。しかし、教員養成系大学・学部側にこうした危機感がないばかりか、「即戦力」となる教員を養成するための改革を急ぐあまり、むしろ学生時代から現場の実務に「習熟」することを、大学側が積極的に奨励するというねじれを生み出してさえいる。

本稿の課題は、「習熟」モデルによる教員養成の問題点を具体的事実に基づいて確認した上で、現場に根強い「習熟」モデルを乗り越えるために、教育言説を背後で支える特異な「理論／実践」の対立図式の組替えを模索することである。

### 3. 教師の「実践的指導力」と「習熟」モデル

#### (1) 「東京教師養成塾」の教育プログラム

本節では、教員養成・教師教育改革における「専門性」育成の具体的プランが、先に述べたような特異な「実践」観と結びつくとき、どのような問題が生じるかを、近年の例に沿って確認していこう。

すでに見たように、現在持ち上がっている教師の専門性をめぐる議論における問題の所在は、教職版「専門職大学院」が、実際に教育現場で日々諸課題に対応し成果を挙げている有能な教師の存在を前提として、そこからプラグマティックに教師の持つべき「能力」を規定しようとしていること、そしてそのプラグマティックな「能力」の養成を、教員養成の中核に置こうとしている点にある。この問題は端的に言えば、教師の有するべき「専門性」は「教育現場で発揮される指導力」と等置されるのか否か、という問いに集約される<sup>10</sup>。

この問いに対して正面から YES と答え、それを徹底化させる方向で構築された教員養成のひとつの典型例を、私たちはすでに「東京教師養成塾」（以下「教師養成塾」）の中に見ることができる。周知のとおり、「教師養成塾」は東京都教育庁が 2004 年 4 月から、小学校教諭一種免許状取得のための課程認定を受けている都内の大学に在籍する 4 年生を対象として入塾者を募り、将来の公立学校教員となる人材を、採用者である都が直接養成することを目的としてスタートさせた制度である。

開塾にあたり「教師養成塾」は、その目的を「教育に対する熱意と使命感、豊かな人間性と組織人としての協調性、そして実践的指導力や社会性のある教員を求め」<sup>11</sup>るためと規定し、年間 40 日以上実施される講座を通して、(1) 実践的指導力と柔軟な対応力、および組織の一員としての自覚や企画力、(2) 社会の課題を的確にとらえ、様々な知識を融合して実践的に課題解決する力、(3) 教師としての使命感や社会に貢献する志をもち、社会人としての責任ある態度を学生段階から養成することを謳っている。中核となる「特別教育実習」のねらいは「公立小学校で、年間を通した授業等の実習を行い、実践的指導力や柔軟な対応力を培うこと」であり、その他「ゼミナール」や「体験活動」を通して「実践的な教科の専門性や指導技術の向上」や、「教師としての使命感や志」および「社会人としての責任ある態度」の育成がめざされている。2 年目にあたる今年度はさらに講座の時間数が拡充され、「特別教育実習」を年間 40 日以上、「ゼミナール」10 日以上、「体験活動」10 日以上とするなど、実際の教育現場での授業観察や学習指導計画の作成および教材研究等の機会を増やし、徹底的に体験に根ざしたプログラムとなっている。

「教員養成塾」の「教授」には、キャリア 40 年以上のベテラン小学校教師が迎えられている。彼らの経験をもとにしたアドバイスを得ながら、具体的な実践体験や事例を通して学習するというスタイルは、子どもの前でどのように振舞ったらよいかという行動の指針や、うまく授業を進めるための具体的な技能の習得を求める学生にとっても、魅力的に映るようである。たとえば、2004 年 10 月 25 日付の読売新聞の記事には、「教師養成塾」第一期入塾者である学生の、「『何かしている子どもに注意事項を伝えるときは、手をいったん休めさせる』なんて大学では教わる機会がないことですよ」<sup>12</sup>という、「教育実習に生かせるアドバイス」を歓迎する声が紹介されている。

「教師養成塾」は、大学で行われる教育実習とは比較にならないほど多くの時間を、教育現場で実際に授業を行ったり子どもと触れ合ったりすることに充てている。いわば「場数を踏む」ことを通し

て、教師としての振舞い方や授業のノウハウに「習熟する」ことに特化した教育プログラムであるといえるだろう。また、手本となるベテラン教師の実践を数多く目にすることにより、熟練者の持つ技術を観察・模倣しながら自らの実践に応用するという、一種の「徒弟修業」的な「技の伝承」が行われる場としても機能していると考えられる。

「教師養成塾」のプログラムの大きな特徴は、教育に関する「理論」および特殊な「知識」や「判断力」の必要性に言及していないことである。ここでは、課題の解決にあたっての「判断力」は、「場数」を踏んで現場の状況に「慣れ」、解決法の「適用」に「習熟」することとして読み替えられている。そしてそれらは、繰り返し行われる現場での「実習」や「体験学習」によって「体得」されるものとみなされている。「教師養成塾」が、目標として掲げる「実践的指導力」や「柔軟な対応力」の養成に、「知識」や「判断力」を介在させず、むしろ、それを「迂回」するように教育プログラムを構築していることは、興味深い事実である。しかし果たして、体験を通じ、教師としての振舞い方や授業のノウハウに「習熟する」ことが、すなわち「専門家」としての教師になることだと言えるのだろうか。

## （２）専門家育成における「習熟」モデルの問題点——准看護師養成との比較を通して

上述の「教師養成塾」は、まだ在学中の大学生に、相当な時間数にわたる実践的な講座への出席と、現場での体験を義務付けることで、実質的に大学の（机の前での）講義から彼らを引き離す。その代わりに、早くから圧倒的な数の「実践的指導」を体験できる場を確保し、その中で試行錯誤しながら「指導力」を「体得」していくことを期待・要請するのである。要するに、「習うより慣れろ」である。

こうした「慣れ」と「習熟」を中核に置く教育プログラムは、現場の実情に適応した実践力が比較的短期間のうちに身につくように思われがちであるが、長期的視野のもとでの自律した職業的「専門性」の育成という点では、非常に問題が多いといわざるをえない。

これとよく似た教育プログラムを、われわれはたとえばかつての准看護師の養成プログラムの中に見ることができる。現在の准看護師専門学校においては、正看護師の専門学校や短大と同様に、臨床での経験は「実習」として正規のカリキュラムの中に組み入れられているが、以前は、たとえば半日を学校での講義に充て、残りの半日を特定の医療機関での業務の「手伝い」をしながら経験を積む、ということが半ば公然と行われていた。それは、病院や医院の経営者である医師から見て「使いやすく」、卒業後「即戦力」となる准看護師を育てるために、地元の医師会などが直接、准看護師養成所を設置して学生の教育を行っていたためである。

もちろん、免許を持たない准看護学生は看護業務を行うことはできないが、先輩看護師の働きぶりに毎日接することを通して、学生の頃から業務の手順には精通することができた。また、多くの場合、医療機関での「手伝い」にはお小遣い程度の報酬が出され、卒業後はお世話になった開業医のもとに、「ご恩奉公」としてそのまま勤務することも多かった。病院経営者側は准看護師養成学校に出資することによって雇用上都合のよい人材育成ができ、教育を受ける側は若干の報酬と卒業後の就職先を確保できるという、両者の蜜月／共犯関係の上に、かつての制度は成り立っていたのである。

ちなみに、「教師養成塾」もまた、塾卒業者には通常の教員採用試験ではなく、「塾生を対象とした、東京都公立学校教員採用候補者選考実施要綱に基づく特別選考」を行い、合格者については「東京都公立学校教員採用候補者名簿」に登載し、東京都公立小学校教員として優先的に採用を予定しているという。「教師養成塾」の教員養成のスタイルが、将来の雇用と密接に結びついた雇用者側による教育という点において、かつての准看護師養成に、構造的に非常に似通っていることが理解できるだろう。

ところで、准看護師教育の場合、こうした「技術的有能さ」が、もっぱら経営者側の意図に沿って教育・養成されていたことに、われわれは注意を向けるべきである。そこには、病院組織の末端を担

うものとしての「有能さ」は求められても、専門的知識に基づいた独自の「判断」や「裁量」は必要とされていない。医師の指示どおりにてきばきと仕事をこなすことが最優先され、患者の身体的・精神的ケアにおいて看護師独自の専門的判断が介在する領域の存在ははじめから無視されている。専門領域に関わる特殊な知識に基づいた独自の職業的「判断」や「裁量」などは、むしろ組織経営の邪魔になるものとみなされていたのではあるまいか。現場をスムーズに切り盛りする能力だけが求められているのだとすれば、早くから現場に「慣れ」、「習熟」しさえすればそれでよいのであって、それ以上のもの——たとえば、患者にとってどのような治療やケアが最善か、といった高度な倫理的判断能力——は、准看護師教育において、はじめからその必要性を問題にされていなかったのである。

ひるがえって、「教師養成塾」の教育システムを考えると、やはりそこには同様の、技術的有能さの育成に的を絞り込んだ「習熟」モデルの存在があるといわねばならない。日々複雑な問題が生起する教育現場ではたしかに、授業で、あるいは児童生徒との1対1のやり取りにおいて、つねに教師は、教師として自分が「いかに行動するか」「どう対処するか」に直面させられる。「教師養成塾」では、そのような場面での対処のノウハウを繰り返し体験しつつ学ぶことによって、日々直面する出来事への処理能力とスピードをアップさせ、学校という教育行政組織の末端をスムーズに運営するための「有能さ」を育成しているといえる。また、こうした「習熟」モデルの教育システムを支える教授陣が、「現場経験の豊富さ」によって選ばれた「実務経験者（ベテラン教師）」であることも、学校という組織の仕組みを維持・再生産しつつ、新人教師を組織人として有能な教師へと仕立て上げることに適している。もちろん、学校教育の現場でさまざまな課題に柔軟に対応してきたベテラン教師の姿に触れ、実践の経験談を通して学校現場の生の空気を知ることが、学生にとって非常に有意義な経験であることは言うまでもない。しかし、そうした効果と同時に、ベテラン教師は学校という既存の組織に現に最もよく適応した者であるがゆえに、意図するとせざるに関わらず、組織の原理の体現者として学生の前に現れてしまうという側面も持つことを見過ごしてはならない。現場の声を伝えるベテラン教師の側にも、学生の新鮮な疑問を柔軟に受入れる姿勢と、教師としての自己の現場経験を相対化し批判的に組替えていく十分な用意がなければ、固定化した現場での暗黙の慣習を伝道する役割にとどまってしまう危険があるのである。

現場での経験を積み、教師としての実務に「習熟」することは、一人前の教師へと成長するプロセスにおいて必要なことではあるが、「専門性」を構築するための十分な条件であるとはいえない。むしろ「習熟」は、教師のライフサイクル全体を通して行われる教師教育において、長い時間をかけて達成されるのに相応しい概念であって、準備教育としての教員養成という短い期間で「習熟」を求めようとすれば、切り詰められる部分が不可避免的に生じてくる。「教師養成塾」の場合、現場の課題への「習熟」は、専門職としての独自の「判断」能力や、判断根拠となる「専門的知識」との結びつきを意図的に無視し、切り捨てることによって成り立っているのである。

#### 4. 問いの立て直し

##### (1) 「理論」対「実践」図式を「括弧入れ」する

ここまで「習熟」モデルの教員養成の問題点を確認してきたが、このモデルの背後には、「理論」と「実践」とを対立的に捉える教育実践への特殊な見方が存在することを指摘しておいた。あらためてわれわれは、次のことを問わなければならない。なぜ、とりわけ教師という職業の実践領域だけが、専門職の中でも「経験知」に依存した、「理論」の応用のきかない分野とされているのだろうか？

もちろん、教育における「理論」と「実践」とが対立的に捉えられがちであることは以前から指摘

されており、分断されている両者の統合をいかに図るかということは教育学における古くからの課題でもあった<sup>13</sup>。したがって、「理論」と「実践」との関係を問う試みそのものは、取りたてて目新しいものではない。しかし、先に確認したように、「理論」と「実践」という概念が、特に教育の領域において用いられる際に、両者の分断と独立性だけを強調するような特殊な意味を帯びてしまうとすれば、先入見を与えてしまうこれらの概念を使って議論すること自体にすでに大きな問題があるといえよう。両者の関係の哲学的解明を試みた斎藤慶典が言うように、この二つの関係を問う問い方が問題なのであり、「理論」「実践」という区別そのものをいったん括弧に入れて問い直す必要があるのである。

そもそも「理論」と「実践」という区別は、いったい何を基準としてなされた区別なのであろうか。例えば、紙と鉛筆だけで頭の中で考えられたものが「理論」であり、社会変革を求めてデモ行進をすることが「実践」なのであろうか。だが、社会変革の必然性を見ぬき、そのための理論を組み立てることは、もはや単なる「理論」ではなかろう（理論における目的の問題）。また、社会変革の必然性を認め、そのためにデモ行進を行うということも、それが社会変革の必然性の認識に負っている以上、もはや単なる「実践」とはいえないであろう（実践における認識の問題）。…問題は、この関係を問う問い方にある。即ち、「理論」と「実践」の二項をあらかじめ独立に定立しておいて、それから両者の関係を問うという問題設定の仕方は、両者の根底的なつながりを覆い隠してしまう恐れがあるのである<sup>14</sup>。（傍点は原著者）

筆者が、先に挙げた佐藤の「理論と実践の統合」ということばに違和感を覚えるのは、「理論」と「実践」という別々の項をあらかじめ立てておいて、あとからそれらを結び合わせることによって、両者の融合をはかるという構図そのものに問題があると考えからである。

教職の専門性における理論と実践の役割を論じる前に、われわれは、教育という営みの中で何が起きているのかを事象に即して記述することからはじめなければならない。

## （2）「教えること」と「学ぶこと」との根源的断絶

ひとが他者に何ごとかを「教える」という出来事を考えてみよう。他者に対するはたらきかけが「教育」と呼ばれうるには、そこに他者の「変容・生成」の過程へと向かう「目的意識性」と、一定の「継続性」が見出されなければならない<sup>15</sup>。この最も一般的な定義においては、教育主体の「意図」が「教育」を成り立たせる最低の条件である。ここでは「教育」とは、あくまでも教育主体から他者へ向かって「発信」されるひとつの「行為」であり、ある意味では一方的な「呼びかけ」に近いものである。つまりここでは、主体の「行為」が、どのような「帰結」を生むかは必ずしも問題にされない。

他方に、ひとが何ごとかを「学ぶ」という出来事がある。「学ぶ」ことそれ自体は、他者の模倣や書物等の文化遺産との接触を通じて、ひとりでも遂行可能な出来事である。たとえば「伝統的社会」では、誰かに教えられなくても、子どもが勝手に大人の振舞いを通して仕事を覚え、文化が伝達されていく。また、教育主体が教えようと意図した以上のことを、教師の態度や振舞いを通して子どもが学んでしまう「潜在的カリキュラム」の存在もよく知られている。ひとが「学ぶ」ことは、そもそも誰かが「教える」とことと因果的に結びついた出来事ではないのである。

こう考えると、「教師が何かを教え、それを子どもが学ぶ」ということは、本来結びついていない別々の二つの出来事が、たまたま継起的に起こった幸運な偶然としか言いようがない。「教える」とことと「学ぶ」とこととのあいだには、越えがたい根源的な深淵が横たわっているのである。

しかしそうであるにしても、教育の究極の目的が、知的文化遺産を次世代に伝達することを通して社会の安定を維持し、社会発展の可能性を確保するということである以上、教師には「教える」―「学ぶ」間を架橋する役割が負わされている。社会システムの中に位置づけられた学校が、文化伝達の主

要な部分を担っている現代では、教える専門家としての教師は「私は教えたけれど児童生徒は学びませんでした」と言って済ませるわけにはいかないのだ。ここに、児童生徒がいかに正確に「学んだ」という基準によって、教師の「教える」という営みを評価するまなざしが生まれる。このまなざしは、現代の多くの教師の中に深く内面化されているものであるといえよう。

だが、他者の「学び」の度合いによって「教育」の良し悪しを測ろうとする内なるまなざしは、教師自身を苦しめることになる。もともと「教える」とことと「学ぶこと」とは因果的な出来事ではないのだから、他者が何をどの程度学ぶかは、いつも教師の意図やコントロールを遥かに超え出て生起してしまう。「教える」という教育主体による営みがどのような結果を相手にもたらすのかは、差し出されたものを受け取るか否かも含めて、最終的にはすべて学習者に委ねられている。また教育は他者の変容を目的としているが、人間が多数の人々との社会的関係の中で生きている以上、ひとの生成・変容を教育の結果だけによってもたらされたものと見ることはできない。結果として学習者が変容したという事実をもってしても、彼に対する教育実践が適切であったことの証にはなりえないのである。

佐藤は、教育社会学者ローティのこたばを引きながら、教師の仕事の「不確実性」という特徴を次のように説明している。

ある教師のある教室で有効だったプログラムが別の教師の別の教室で有効である保証はないし、ある文脈で有効だった理論が別の文脈でも通用するとは限らないのである。教育実践の評価も同様である。教育の実践は価値の創造や喪失に関与する以上、その評価も特定の立場を定めて遂行せざるをえないが、ある立場から完璧と評価された実践が、別の立場からは全面的に否定されることも少なくないのである<sup>16</sup>。

佐藤は、この「不確実性」が「教職という仕事の複合性」に由来すると見ており、「教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性を表現するものにほかならない」<sup>17</sup>と述べる。

しかしむしろ問題は、教師が、そもそも自身のコントロールの及ばない事象（＝他者の学び）によって、自らの「教育」の成否を判定しなければならないという事情にあるのではないか。つまり、「不確実性」は教師の仕事の複合的な性格に由来するというよりは、教育がそもそも教師の手の届かない〈他者〉へと向かう営みであることに起因するのである。

今井康雄は、近代教育学の成立期において、ヘルバルトが明晰な見通しを持った科学的教育学の樹立のために、児童生徒の「心理」の問題を彼の理論の中から放逐せざるを得なかったことを指摘している<sup>18</sup>。ヘルバルトは、教師のコントロールを離れて生起してしまう他者の変容（＝学ぶこと）という事象を、「教育」（＝教えること）という事象から完全に切り離すことによって、純粋に「教師が為しうること」のみを取り出し、理論として定式化することに成功したのである。教育対象である「子ども」の心理に対するアプローチを視野の外に置き、教育の必要性和目的から出発して、教師が効率的に目的を達成するための技術を描き出すヘルバルトの冷徹ともいえる方法は、「児童中心主義」の教育学の立場から激しく論難されるなど、概して評判がよくない。しかし彼の提示した方法は、ある意味で、教育実践の中に存在する「不透明」な部分が、〈他者〉へと差し出される教育の営みの本質に由来していることを、反照的に浮かび上がらせているといえよう。ヘルバルト自身、児童生徒の「心理」の問題を「教育学の暗き側面」と呼んだ<sup>19</sup>が、そこには「学ぶ」という〈他者〉の内面に関わる事象を、教師が完全に「理解」しようとする事への根源的な断念があったのかもしれない。

### （３）〈私〉という厚み

教育という営みにおける「不透明」な部分を構成しているもうひとつの契機は、教育実践の場で生起する相互作用が、教師自身をも相互的關係性の中に捲き込んでしまうことであるといえる。教師は、



二つの物質を混ぜ合わせて化学反応を外側から見守る科学者のように、純粋な観察者であることはできない。このことは、教育を行う主体としての教師の、内世界的な存在様態に由来する。

教師がある教育目的を持って他者に関わるとき、教師自身の身体的振舞い、仕草、言葉遣い等が他者への「作用」の一部を為してしまう。つまり教師が教育を行うとき、自分自身＝〈私〉から切り離された客観的な「教育作用」といったものを取り出すことはできない。それは、子どもの前に立つ教師の存在そのものが教育の媒体だからである。言い換えれば、教師は教育対象とのあいだに開かれた間身体的な世界を共有しつつ、彼らとの関係性の中にすでに身体ごと織り込まれてしまっている。教育は、教師と児童生徒のあいだ、そしてそこに現れない他の人々とのあいだに開かれる共同世界（die Mitwelt）に、教師である〈私〉がすでにコミットしていることを前提とした営みなのである<sup>20</sup>。

教育が、このように世界への教師のコミットを前提としたものであるという事実は、同時に、教育における相互作用のすべてを明るみに出すことはできない、ということをも意味する。というのも、私は〈私〉自身の動きのすべてを意識のもとにもたらしすることができないからである。このことは、ものごとを〈私〉のまなざしのもとにもたらし「反省」という作用の時間的性格と関わっている。

通常、自然的態度においてわれわれは、「何かある対象に直線的にむかっており、自分がそのように対象に『まっすぐに』geradehin むかっているというそのことには注意をむけていない」<sup>21</sup>。たとえば、教育場面において教師の関心は、子どもの表情や言動、教材の用い方等にまっすぐむかっており、そのように対象に専念し没頭している自分自身のことは意識にのぼらない。自然的態度とは「至近距離でぴたりと、人が現実（生／世界）に融触し、その渦中に居合わせている」<sup>22</sup>といった様態であり、「焦点のまとなるいくつかのものごと（存在者）だけが、こころとまなざしを占領」<sup>23</sup>している、いわば「自己忘却的」な自己のあり方である。そして、〈私〉が世界と関わる時のこのような「自己忘却的」なあり方は、あとから「反省」を行うことによってのみ意識にもたらされる。「この反省作用……において初めて、自然的な自我には隠されていた、対象に没入した自己忘却的在り方が露呈されるのであり、同時に、自然的態度においては暗黙の前提となっていた自然的自我が、こうした態度の主体としてはっきり確認されるに至る」<sup>24</sup>のである。さて、このように、私は対象に向かっていた私のまなざしを自己の方へと向け換える（＝反省する）ことによって、〈私〉自身のあり方を知のもとにもたらしことができ、さらにこの「反省」を遂行している〈私〉に向けて「より高次の反省」を行うこともできる。ところが、これを繰り返していても「自我は、他の対象と同じようには自らを把握することができない」<sup>25</sup>。というのも、ものごとは、反省がまなざしを向ける（＝対象化）かざりて明るみにもたらされうるのだが、まさに反省を遂行しているそのとき（まったき今）の〈私〉のはたらきは、いつも反省のまなざしから身を引き、逃れ去ってしまうからである。自己の意識にのぼる〈私〉は、すでに一瞬前に流れ去ってしまった〈私〉のみであり、「『現象を見てとるもの』としての私と『現象するもの』（反省の対象となるもの……引用者補足）としての私との間には、両者が決してぴたりとは重なり合うことのない或る『隔たり』が、或る『厚み』が挟まっている」<sup>26</sup>。〈私〉の関与し捲きこまれている世界は、神の目から見るような曇りなく透明なものにはなりえず、いつも「不透明」な「陰影」（見えない部分）を孕んでいるのである。

このように、教師が他者との共同世界にすでに深く捲きこまれている存在であり、自分自身を媒体とすることによってしか「教える」ことを為しえない以上、教育という営みは、物理的事物に対する自然科学的解明のように、ものごとを対象化する客観的なまなざしのもとで曇りなく解明されることはありえない。今や、われわれは次のように言うことができる。先に示した、教育に「理論」を適用することが難しいという教師の言明は、根源的に〈私〉の生が関与する出来事である「教育」を、事物

的に解明しようとする試みがいつも失敗に終わるという直観を表現したものなのである。

## 5. 反省！

以上のように「教育」とは、教師が〈私〉という厚みを介して、私の能動性の関与しえない〈他者〉としての子どもへと向かう、二重の不透明性を孕んだ営みであることが明らかになった。この不透明性を前にして、教師はどのような態度をとりうるであろうか。

ひとつの方向は、先に見たように、不透明性に包まれた「教育」という厄介な謎を解明する努力を放棄し、ともかくうまく現場をまわすことに専念するという態度であろう。つまり、教育を哲学的に見据えていても、現場の子どもは待っていてくれないのだから、教師自身の内に孕まれた厚みや、子どもの根源的〈他者〉性には目をつむり、目の前の子どもに対処するためのスキルに神経を集中させよう、という立場である。そもそも教育が本来的に不透明な部分を孕んでいるなら、教師の実践は決して完全明晰に記述されることがないのだから、教師と児童生徒とのあいだに起こっている出来事を分析し解明しようとする努力そのものが空しいということになるであろう。彼らはこう言うかもしれない。「重要なのは分析することではなくていかに実践するかである」、と。

この場合の「実践」とは、教師が投げ込まれている現場の状況に即興的に対応し、的確に処理することのみを意味している。状況への即興的対応は、先に述べた「習熟」の例が示しているように、必ずしも「知」と結びつく必要はない。なぜかはわからなくとも、このようにしたらうまくいった、という成功体験をもとにして、教師として経験を積み勘を磨いていくことのみでも対応可能なのである。

もちろん、こうした経験の豊富な蓄積が、教師の中である種の知として凝固・結晶していき、ゆくゆくは教師の行動を決定的に方向づける重要な役割を果たす、という事実は否定しない。佐藤は、熟達した教師が持つこのような知を「実践的知識」と名づけ、「限られた文脈に依存した一種の経験的な知識」「特定の文脈に規定されて蓄積されている事例知識」「不確定な状況に探りを入れて未知の問題の解決へ向かう探求的な知識」等の特徴を挙げる。こうした教師特有の現場に即した知を、佐藤は「厳密性」「普遍性」に特徴づけられる「研究者の保有する理論的知識」と対比させて、「具体的で生き生きとした」「機能的で柔軟な知」として高く評価する<sup>27</sup>。このように、現場に密着した経験から織りなされる生き生きとした特有の知が教師に共有されているのは、教師が児童生徒との共同世界に入り込みつつ実践を行っていることの証であり、まさに教育の営みが、教師自身＝〈私〉によって生きられた「生」Leben と切り離しえないことを示しているといえよう。

問題は、それがしばしば「潜在的な知識」として機能しており、「個々の教師の個人的な経験に基礎を置いている」という指摘である。佐藤は「教師の意思決定場面では、意識化された知識や思考よりも、無意識の思考や暗黙知や信念がより大きな役割をはたしている場合も多い」（傍点引用者）<sup>28</sup>と述べる。仮に彼の言うとおり、教師の「実践的知識」とここで呼ばれているものが、「暗黙知」や「無意識の思考」に支えられているのだとすれば、そのとき教師は無邪気な自然的態度を保持したままで児童生徒に向かっているのである<sup>29</sup>。少なくとも、教育対象に向かって自己自身の姿を、彼は未だ「反省」のまなざしのもとに捉えてはいない。「自己忘却的」な自然的態度に根を下ろしたままの「実践的知識」は、厳しい自己省察に基づく自律性を求められる「専門職」に相応しい知とはいえない。

では、教師の取りうるもうひとつの態度とは、どのような態度であろうか。それは、この根源的な不透明性に絶えざる「反省」の目を向けることによって、〈私〉の生と切り離しえない教育の営みを自覚し、それを意志的に引き受ける「責任」の主体となるという態度である。

しかし、次のような疑問が浮かぶだろう。「反省」を遂行しつつ今を生きる〈私〉のはたらきは、

いつも「反省」のまなざしから逃れてしまうのではなかったか。反省は決して、生き生きと機能している〈私〉の現在には追いつき得ないのであり、過ぎ去ってはじめてそれが紛れもなく〈私〉の生であつたことを、「あとから覚認 Nachgewahren」<sup>30</sup>しうるにすぎない。だとすると、私には〈私〉によってすでに生きられた生を受動的に受け容れることしかできないのであり、その生き生きとした生の「責任」の主体となることはできないのではないか。

そうではないのである。というのも、「反省」の目が追いつくことのできないほど、刻一刻と新たなものを湧出し続けている〈私〉の根源的存在様態は、単なる「反省の限界」として捉えられるべきではなく、「まさに反省を可能にする根拠として絶えず自らをのりこえてゆく運動」<sup>31</sup>（傍点引用者）として評価されるべきだからである。〈私〉は、反省のまなざしを自己へと向け、さらに「より高次の反省」（反省する自己を反省すること）を行うことによって、直前の自己を意識にもたらず「反省」の能力が、いつでも自分の手に握られていることを知る。自分自身がつねに反省能力を有していることを知った〈私〉は、自身の生き生きとした現在の根源的湧出こそが、〈私〉の反省遂行能力を見えない背後で、まさに「反省を可能にする根拠として」支えていることにも気づく。このとき、反省によって明晰に対象化されなくとも、自身の能力性の根源たる「生 Leben」に〈私〉は「触れて」いるのであり、その「生」を主体的に引き受けようと意志することができるのである。

そして、斎藤が述べるように、この「反省」を介した〈私〉の生の「意志」的引き受けこそが、はじめて自己の生を「実践」Praxis と呼ぶにふさわしいものに高める。

この《生き生きとした現在》が反省の主体の同一性の根拠であることが反省にとって知られた以上、反省はこの根拠を「自覚的」に生きんとすることによって、その根拠を自ら獲得することを、いわば「要請」しているのである。ここにわれわれは、この《生き生きとした現在》を私の《生き生きとした現在》として引きうけることによって、この《生き生きとした現在》に対してまでも自ら責任を負わんとする意志への「呼びかけ」を、即ち「良心」Gewissen の声を聴くこともできよう。良心の声とは、まさに反省による知 Wissen によって発せられるのである。…そして反省は、この意志と協働することによって初めて、自らの生を確立せんとする運動として、「実践」Praxis となるのである。自らの生に対して責任を負わんとする「人格」の活動にこそ、「実践」の名は与えられねばならないのである。…なぜなら、実践にとっては、その主体の確立が不可欠の契機だからであり、自らの行為に責任を負う主体が確立されてこそはじめて、その行為は、実践の名に値するものとなるからである（能動的自己責任）<sup>32</sup>。（傍点原著者）

「実践」とはこのように、没我的な自己の経験を明晰な知のもとにもたらず「反省」と不可分であり、反省の言語によって組み立てられている「理論」もまた、「反省の営みにおいて展開されるいわば反省の身体の如きもの」<sup>33</sup>である。ここにおいて「実践」と「理論」とは、〈私〉という反省の主体を蝶番としてひとつに結び合わされることになる。「（研究者の）理論的知識」対「（教師の）実践的知識」という対立図式そのものが、こうして「反省」という思惟のはたらきの前に意味を失う。

不透明な教育の営みに関与する「専門家」としての教師が、まず身につけなければならないのは、〈私〉という主体を世界に関わらせながら、絶えず「反省」のまなざしを自己に向け、世界という謎を粘り強く読み解こうとする徹底的な自己省察の能力であるといえよう。それは、〈私〉と〈他者〉という二重の不透明性の根源から眼をそらさずに、生きられた「実践」を明晰な「知」のもとに「取り上げなおし」つつ、自己の内部に沈殿した経験を柔軟に組替えていく「理論化」の能力なのである。

#### 【註】

<sup>1</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/09/04090202.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/09/04090202.htm)

<sup>2</sup> 『広辞苑』1477 ページ。（「専門」「専門家」の項を参照）

- 3 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001年、178ページ。
- 4 小池玲子「教育現場から教員養成カリキュラムを振り返って」『上越教育大学・信州大学共催第1回コロキウム「臨床の知」—「学習臨床」は教員養成をどこまで変えたか 報告書』上越教育大学・信州大学間の連絡協議会編、2002年、36・37ページ。
- 5 佐藤学『教師というアボリア』世織書房、1997年、174ページ。
- 6 佐藤学『教師というアボリア』175ページ。
- 7 佐藤学『教師というアボリア』138ページ。
- 8 佐藤学『教師というアボリア』46ページ。
- 9 佐藤学『教師というアボリア』96ページ。
- 10 教師の専門性に基づいた教師教育改革の必要性については、戦後の教育界においてこれまでもたびたび議論されてきた問題である。議論の経緯については、日本教育学会教育制度研究委員会編『教師教育改革の総合的研究』（1991年）等を参照。
- 11 <http://www.metro.tokyo.jp/INET/BOSHU/2003/09/22d9c200.htm> 東京都報道発表資料（2003年9月掲載）より。
- 12 <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/hagukumu/tanbou/20041025us31.htm> 「教師養成塾の現場から（3）「いつも赤ペンを」実践的に」（読売新聞2004年10月25日付記事より）
- 13 伝統的には教育実習という「臨床経験」の場が、大学の授業で扱われている「理論」と、実際に教壇で授業を行って経験する「実践」とを統合させる機会として位置づけられてきた。藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』178・190ページを参照。
- 14 斎藤慶典『反省と実践——現象学的反省と哲学者の自己責任』『哲学』（三田哲學會編）第78集、1984年、116・117ページ。
- 15 宮沢康人『近代の教育思想』放送大学教育振興会、1998年、12ページ。本書での「教育とは、文化の伝達による人間の発達過程に目的を持って意識的、継続的に働きかける行為である」という定義を採用した。
- 16 佐藤学『教師というアボリア』14ページ。
- 17 佐藤学『教師というアボリア』14・15ページ。
- 18 今井康雄「教育学の暗き側面？——教育実践の不透明性について——」『現代思想』第30巻第5号、2002年、202ページ。
- 19 今井康雄「教育学の暗き側面？」202・203ページ。
- 20 現在存在のこのような「共同存在的」なあり方や、〈私〉の生き生きとした生動には他者の「共現在」が含まれてきていることの詳細な検討は、ハイデッガー『存在と時間（上）』第4章とくに270・271ページ、およびクラウス・ヘルト、新田義弘ほか訳『生き生きとした現在』勁草書房、1997年、第3部第3章等を参照。
- 21 斎藤慶典『反省と実践』119ページ。
- 22 古東哲明『〈在る〉ことの不思議』勁草書房、1992年、15ページ。
- 23 古東哲明『〈在る〉ことの不思議』16ページ。
- 24 斎藤慶典『反省と実践』120ページ。
- 25 クラウス・ヘルト、新田義弘ほか訳『生き生きとした現在』勁草書房、1997年、130ページ。
- 26 斎藤慶典『フッサール 起源への哲学』講談社メチエ、2002年、188ページ。
- 27 佐藤学『教師というアボリア』188・189ページ。
- 28 佐藤学『教師というアボリア』189ページ。
- 29 佐藤の示す「実践的知識」に対するこのような批判は、一面的にすぎるという見方があるかもしれない。もちろん筆者は、佐藤が教師の実践を「反省的实践」として位置づけようとしていることを十分承知しているが、ここでは「研究者の理論的知識」対「教師の実践的知識」という枠組みを維持したままで、前者に対比させて「実践的知識」を評価する佐藤の方法に疑義を呈したいのである。佐藤はドナルド・ショーンの提示する「反省的实践家」という専門家を、教師という職業にふさわしい専門家像として紹介しており、このような専門家は「行為の中の省察」（Reflection-In-Action）によって自らの実践をつねに振り返っていると指摘する。しかし、実践の中で得る知が厳密な省察にかけられるか否かは、実際には個々の実践家の「意志」に委ねられているのである。われわれは、実践知が省察と結びつかない場合の不幸な帰結を、ショーンが次のようにも述べていることに注目したい。「実践家はわずかな種類の事例について数多くのバリエーションを経験するので、自分の実践を“実践（練習 practice）”することができる。そして予期やイメージ、テクニックのレパートリーを発達させる。…実践が安定的である限り、…実践家は次第に驚かなくなっていく。…実践がより反復と決まり事となるにつれて、「実践の中の知」は暗黙で無意識的になり、実践家は、自分が今していることについて考える重要な機会を逃しているかもしれない。…実践家は、「行為の中の知」というカテゴリーに合わない現象には選択的に注意をむけないこと学び、退屈やバーンアウトに苦しみ、偏狭さと頑固さの結果としてクライアントを苦しめるだろう。この事態が生じる時、実践家は自分の知っていることを“過剰学習”しているのである。」（ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年、104ページ）
- 30 クラウス・ヘルト『生き生きとした現在』38ページ。
- 31 斎藤慶典『反省と実践』129ページ。
- 32 斎藤慶典『反省と実践』133・134ページ。
- 33 斎藤慶典『反省と実践』134ページ。

#### 【引用文献以外の参考文献】

- ベナー、パトリシア、井部俊子他訳『ベナー看護論—達人ナースの卓越性とパワー』医学書院、1992年
- ドレイファス、ヒューバート.L., 門脇俊介監訳『世界内存在—『存在と時間』における日常性の解釈学』産業図書、2000年
- フッサール、エドムント、谷徹訳『ブリタニカ草稿』ちくま学芸文庫、2004年
- 斎藤慶典『思考の臨界—超越論的現象学の徹底』勁草書房、2000年
- 『心という場所—「享受」の哲学のために』勁草書房、2003年
- 谷 徹『意識の自然—現象学の可能性を拓く』勁草書房、1998年

#### （付記）

本稿は、平成15～17年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C）研究代表者：山口恒夫 課題番号15530498）による研究成果の一部である。

（2005年5月23日 受理）