

## 教職の専門性における「反省」の意義についての反省

—教育の営み、教育関係、教育的ディスカールの特殊性に注目して—

越智康詞 教育科学講座

教師の実践力、教職の専門性、反省（省察）能力、教育関係、分析家＝分析主体の関係

### 1 問題設定

教職の専門性の構成において、「反省 reflection（の能力）」の意義（なぜそれが必要なのか）とその現状（どのような問題があり、その由来は何か）について「反省＝省察」することが、本稿の課題である。<sup>1</sup> もちろん、「反省」といっても、日々の実践活動のなかで行っている自己意識＝自己モニタリング的反省活動（行為のなかの省察）から、自身の行為の帰結についての省察（行為についての省察）、さらには自己意識のあり方自体の省察（省察についての省察）のレベルに至るまで、その内実は多様である。本稿が主に関心をもつのは、行為の帰結や自己モニタリング過程そのものについての省察（「省察の省察」）というメタ・レベルの反省であるが、いずれのレベルにおける反省も相互に不可分に結びついたものであることは忘れてはならない。

本研究は、相反する、ふたつの研究の流れが交差する地点に位置している。ひとつは、教師の力量形成を目指す一連の実践的研究である。もうひとつは、学校をその外部から批判的に観察する言説や研究の流れである。実践への貢献と批判的言説の結合とは一見奇妙であるが、実はそれらは無関係ではない。一方で、実践に直結し、それが属する実践的文脈から距離がとれない研究は、他の可能性との比較の視点をもてないため、かえって実践的に有効性の低いものになりやすい。逆に、学校・教師に対する批判的な言及も、より広い意味での「望ましい」教育への希望と期待を背後にもつからである。

ところで、本稿が注目するのは、教師を外部から観察する言説を振り返ってみると、そこには、教師の視野の狭さや自己を振り返る機能の麻痺（勘違い）といった教師の反省能力の欠如を問題にする言説が多いという点である。たとえば、学校研究の古典となった著書においてウォーラー（1957）は、教師はその職業的パーソナリティとして、融通のなさ、自発性・独創性の欠如、独善性・尊大さ、などの特徴を身に付けやすいことを指摘している。油布（1993）は、教師への意識調査から、自負のある教師ほど指導的で非寛容的な態度をもちやすいことを指摘し、教師の「強権的善意」の存在を指摘している。また、近年では、とりわけ、不登校など問題現象の背後に、（自らの善性を疑わない）指導好き、（相手の立場や他の可能性を考慮しない）頭ごなし、（他者の内面まで侵入しようとする）サーチライト性といった教師のもつ独特の性質が存在することが浮き彫りにされつつある。<sup>2</sup>

このようにさまざまなバージョンはあるものの、「なぜ教師は反省が苦手なのか」という問いは時代を超えて繰り返される問いであるといえる。ただし、われわれはこうした問いにただ字義どおり答えたのでは充分でない。われわれは、こうした問い（批判的言説）の発話行為的な意義についても、敏感でなければならぬ。すなわち、そこには「教師にはもっと反省力をもっていてほしい」という願いが込められているのである。こうした言説の発話行為的側面は、これまで客観的な研究の立場から問いの中立性・有効性そのものに疑問を呈するものとして否定的に受け取られてきた。しかし、実践的・臨床的な研究関心からすれば、こうした発話行為に含まれた願い（直感）にも耳を傾け、そうした願いを伝達可能＝反省可能な言語へと翻訳する（根拠づける）ことも重要な作業となる。

とはいえ、本稿は二つの異なる課題を達成しようとしているわけではない。また、本稿は、この問いに包括的に答えることを目指しているのでもない。本稿は、教育関係の構造やそこに付随するディスカールの分析を通して、この作業を一步前進させることを課題としている。逆に言うと、教育関係の構造こそ、教師にとって反省することの意義・必要性を根拠づける当のものであると同時に、「反省することの困難」の要因でもある、というのが本稿の主張（論証したい仮説）なのだ。

## 2 教師の成長モデルの再検討

上述の通り、本稿は、教師の実践的力量的形成や教師の成長、教師の専門性の向上に関する研究の一部をなす。そこで、本研究の大雑把な位置づけを示すために、近年の教師教育関連の研究動向について簡単に振り返り、その意義および問題点について検討することからはじめることにしよう（ただし、本研究は特定の研究分野に属するものではないので、各分野の詳細には立ち入らず、逆に、研究的言説以外の教師言説をも含めてその大雑把な傾向を述べるに留める）。

近年の教師研究の傾向として注目すべき特徴は、現場での経験や習熟を重視する実践的＝経験的モデルの強まりである。ここで「経験的」という言葉には二重の意味があり、①外部から持ち込んだ知識や技術より、現場における実践経験に注目するという意味と、②実践を通して形成される教師の実践力を現実の事例に基づいて経験（科学的）的に捉える、という意味がこれである。この新しい研究の流れは、これまでわが国において大きな力をもってきたふたつのタイプの教師言説を乗り越えるという意味をもつ。

ひとつは、教師＝実践的力量的の「人格者モデル」あるいは「名人芸モデル」とでもいうものである。このタイプの言説のなかでは、「よい教師となる」には「人格」や「芸」を磨くことが必要で、そのためになすべきことは、日々の精進・修練であり、その力量の低さは教師個人の意志や心構えの低さに帰属される。このモデルは、よい教師像・人格者像を共有した共同体の内部ではそれなりの実践的効果をもつが、共同体の外部のものにとっては「優れた教師・人格者になるには優れた教師・人格者になるよう努力せよ」といったトートロジカルな発話でしかなく、教育的世界の外部の人間や新しい時代・世代の実践家にとっては、ありがたい呪文以上のものではありえない。

もうひとつは、上記の実践や実践的規範と融合した教師言説を批判することから出てきたもので、教師の職務・力量を教師個人から切り離し、これを客体化＝技法化することを目指す言説である。このように教師の技能を人格から切り離し対象化することで、その技能についての合理的・批判的な検討とその成果の蓄積が容易になり、誰もが教師としての最低限必要な資質を身につけることが可能になる。このタイプの言説は、教育学を実証科学に近づけようとする野心と、教師を「専門技術者」に見立てるモデルに対応するものだが、学習指導要領、学校規則など、外在的な規則の設定によって教師をコントロールしようとする「公僕モデル」のうちにも、こうした発想が素朴なかたちで浸透していたといえる。

これに対して、近年の教師の成長モデルや実践的力量的についての研究は、それらの能力を人格のなかに融合・神秘化することも、知識・技術として外部化・実体化することもせず、実践のなかに埋め込まれた、複雑な状況に即興的に対処する能力・経験知に注目するものである。教師の実践的力量的は文脈や状況と不可分に結びつき、絶えず生成変化するリフレクティブなもので、人格として固定化することも、単独の技術＝モノとしてマニュアル的に取り出すことも困難である。こうして、新しい教師研究は、状況の複雑さや子どもの多様な現実在即し、柔軟に実践を遂行する実践能力を、実践現場の内側からの観察を通して経験的に究明しようとするところにその特徴がある。<sup>3</sup>

教師の成長のプロセスを実践現場において観察する方法、あるいはベテラン教師と新米教師をその実践技法のレベルで比較検討するといった方法は、この新しい教師研究のひとつの典型的なパターンであると

いえる。たとえば、吉崎は、新任教師とベテラン教師の課題を比較し、「初任教師」の場合には、「授業を成立させるための方法」が発達課題であるが、「5年目教師」になると、「授業における集団と個の関係や、子どもの興味・関心を喚起する指導・支援のあり方といった『授業の質』の問題へ、焦点が移動してくる」（吉崎 1998,p.172）と指摘している。同様に、佐藤は、熟達者ほど「①実践過程における即興的思考、②不確定な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題と表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略」（佐藤 1997,p.219）といった実践的思考様式における発展がみられる、と結論づけている。

### 3 実践的習熟モデルの限界—熟達の失敗

さて、以上のように近年の教師の実践的力量に関する研究は、実践経験を通して、実践・文脈のなかに埋め込まれた技や知恵を修得していくことの重要性を確認する方向で進展しつつある。ただし、これらの知見は、あくまで授業研究に限定された実践についての観察であることを忘れてはならない。経験の意義を裏づける上記の研究の知見を、その観察が行われた特定の研究場面（授業場面等）を離れ、教師の実践力を示す知見として、「経験を積みば積むほどよい教師になれる」といった一般法則として、素朴に受け取ることが危険である。では、そこにはどのような問題が生じるのか。

第一の問題は、(子どもに対して教育サービスを提供する)教育の専門家としての教師の実践力と、学校職員として期待された能力や、学校管理者として直面する日々の課題・問題に対処する力量とのあいだには大きなズレがある、という問題である。実践現場に密着した実践力量についての研究は、その経験がまさに行われる「学校という条件(コンテクスト)」を自明のものとして前提しがちである。しかし、現実の教師がその中で実践することを条件づけられ、経験=習熟を果たしていく現実の学校現場とは、近代の後期資本主義社会の、学歴主義的で官僚制的に統制された学校の、一斉授業方式の学級王国的なクラスの...といった一連の条件のなかでの現場である。<sup>4</sup> 教師が現場で習熟し、獲得した能力とは、子どもへの教育サービスの提供能力というよりも、むしろこうしたシステムの・制度的・組織的要請に適合したものになりやすいのである。

第二の問題は、経験を積みば積むほど当該の実践現場での適応力・問題解決能力・実践能力が高まる、といった仮説自体、多くの反証例が存在することである。経験を重ねても効果が見られないことや、同一経験の繰り返しによって視野が狭く固定化され、新たな状況に対処できなくなるなど、経験の蓄積から生じるマイナス面もあるのだ。とりわけ、実践的習熟の意義についての研究は現場の状況や環境(社会からの学校への期待・子どもの性質)が変化するものだとすることを考慮に入れていない。まずは、この点を振り返ることからはじめることにしよう。それというのも、この第二の問題は、実は第一の問題ともつながっているからだ。

#### <アイデンティティの固定化と現実への不適応>

さて、ここで取り上げるのは、現在この社会で問題となっている、学級崩壊や教師のバーンアウトなどの要因分析から得られた知見である。これらの観察結果(知見)は、経験を積むほど実践力が向上するという仮説に大きな疑問を投げかけるものとなっている。

たとえば、河村(1999)は、学級崩壊の要因を分析するなかで、そこには「新任教師に特有の問題」と「ベテラン教師に特有の問題」とが存在することを発見し、「ベテラン教師に特有の問題」として「(新たなタイプの)子ども」や「(新たなタイプの)父母」にうまく対応できず、「管理的」「閉鎖的」になる傾向

があることを指摘している。

『子どもが変わった。そして、学級崩壊に悩む教師はベテランのなかに少なくない』ということをいくつかの教育委員会の方がたに聞きました。私の調査でも、... 管理的な教師への反抗というタイプの学級崩壊の過半数以上が、教職経験二十年以上のベテラン教師でした。」(河村 1999,p.22)

ところで、実践の前提や環境条件が急激に変化するさい、「それまでの成功体験が逆に阻害要因となる」ことは、教師以外の職業においても、しばしば生じることである。しかし、ここには教師に特有の問題が複雑に絡み合っているように思われる。すなわち、教師においては、そのアイデンティティの構成が対象(子ども)との関係や職務遂行能力に深く組み込まれており、職務遂行におけるちょっとした挫折が心理的な動揺に転化し、悪循環を引き起こしやすいという問題である。<sup>5</sup> ベテラン教師は、過去の成功体験(実績)を自己の能力として誤認し、この誤認を自己のプライドと一体化させているため、過去の栄光が「生徒が教師(自分)を教師であるがゆえにその権威を認める」というありそうもない前提の上にはじめて可能となっていたことをなかなか認めることができないのである。

次の横湯の指摘には、子どもを思い通り動かすといった教師役割(能力)への強迫性が、あるがままの子どもの現実を否認する自己防衛的・強制管理的傾向を強化し、それに対する子どもの抵抗・反応がさらに教師の強迫性を強めるといった、子どもをも巻き込んだ悪循環を形成している様子が示されている。

「子どもと教師の人間関係における強迫性ということ、真剣に考えてみる必要があるのではないのでしょうか。強迫的であるがゆえに共感性を欠いていて、ますます子どもが見えなくなって子どもを傷つけてしまうといった関係の中で、子どもへの不信感を強め、疑惑のままざして管理的になって、さらに子どもとの関係を悪化させて、みずからも神経症的状态に陥っているというように私には見えます」(横湯 1992, p.12)

ベテラン教師に特有の問題には、上記とは一見逆の、過度の「現実主義」「割り切り」的傾向によって生み出される問題もある。河村は次のように指摘する。

「次に、... 気になったのが、やる気を失いがちなベテラン教師に対する子どもたちの冷めた目でした。... これらのベテラン教師が担任している学級の子どもたちは、学級生活の満足感が有意に低かったのです」(河村 1999,pp.115-116)

実践に熟達し、余裕=ゆとりができることは、これまで、ほとんどプラスのものとして考えられてきた。しかし、ここでの指摘が示唆するのは、逆にゆとりが、やる気の喪失につながることもある、という現実である。さらに、ここで指摘しておくべきは、こうした「やる気の低下=割り切り傾向」も、子どもが期待通り動いてくれないことから生じるアイデンティティ・クライシスへのひとつの対処法である、という点である。教育・子どもへのコミットメントのレベルを下げるのも、期待はずれに直面することを避けるひとつの方法であり、(自己の置かれた)現実を否認する点において、管理的=神経症的教師と共通しているのである。

#### <訓練された無能力-官僚制的条件の問題>

以上、学級崩壊やバーンアウトの要因分析の知見を参照しつつ、変化する現実への対応がかえって難しくなる、といったベテラン教師に特有の問題を見てきた。次に、実践現場にうまく「適応」することがで

きたとして、そこで獲得された能力や技能が本当に、教育の理念や目的にプラスに作用するのか、という問題について考えてみよう。この楽観的な見通しに反省を促す知見として、ここではマートン（1949＝1961）の、ビューロクラシーの構造と職員のパーソナリティについての研究（「訓練された無能力」というヴェブレン由来の概念によって示された）について振り返っておく。

「訓練された無能力」の概念を通してマートンは、経験を積みばつむほど技能が向上するという一般通念とは裏腹に、官僚は経験によって「無能力」をこそ発達させる、という主張を行っている。もちろん、彼は「経験がある種の能力を向上させる」といった一般法則を否定しているのではない。マートンの理論で特筆すべき点は、それが「中範囲の理論」である、という点だ。「経験が意味をもつ（もたない）」という一般法則的理論よりも、「官僚制的な構造をもつ組織＝現場において、実践的な習熟を通して蓄積される経験＝能力とはどのようなものか」というのが彼の関心事なのである。そして、彼が顧客へのサービスが期待された官僚制的組織のベテラン職員の観察を通して得た結論とは、彼らは、顧客へのサービス能力というよりも、自らの保身と労力の節約、サバイバルの技能を発達させる、というものであった。その後の学校のエスノグラフィー調査によって、教師のとり対処戦略やサバイバル・ストラテジーは次々と明らかにされてきているが、<sup>6</sup> それだけでなく、「状況に対処する能力」に注目させるこのマートンの視点は、凶太さ、頑固さ、独善性といった教師にしばしば見られる職業的パーソナリティの特徴を、それなりに理解可能なものにしてくれるものでもある。

#### 4 教育のディスクールと教育関係の構造

教師の経験的に蓄積された能力、教師が身に付ける職業的パーソナリティは、学校というフィールドでうまく生き延びていくための、経験から生み出された適応＝対処戦術（実践能力？）として理解できることが示された。とりわけ、過大な計画を確実にこなすことへの官僚制的要請のもとで、気まぐれな父母の要求、多様で雑多な子どもの現実に実践的に対処するには、それらの雑多な意見や要求を一旦、遮断すること、それらに振り回されず、わが道を進む「凶太さ」を獲得することは不可欠なことである、というのはよくわかる。この「凶太さ」に欠けると、子どもの要求に振り回され、計画を滞りなく実施することができず、最終的には、自己の不能に直面して自ら精神的困難を抱え込むことにもなる。こうした精神的困難から逆に、自己防衛的な反応として、過剰な子どもへの管理的傾向が生み出される様子はすでに見たとおりである。しかし、「凶太さ」的対応が子どもの教育という理念を実現する上で、最善の方法でないことは明らかである。こうした外界への適応戦術は、時に外部に対する遮断幕となり、周囲の環境と教師の感覚のあいだのズレや学校教育の理念と現実の教育実践とのあいだの乖離を、もはや容認できないほど拡大してしまう危険がある。「訓練された無能力」という表現は、まさにこうした現実を皮肉ったものだといえるだろう。

しかし「訓練された無能力」という概念によって、教師の職業的パーソナリティ特性の問題を充分とらえたとするのは早計であろう。また、こうした批判を過度に強調することは、あたかも純粋な教育関係が実在するかの幻想を振りまいてしまうので危険である（サバイバル・ストラテジーの指摘は、それがあってはならないという意味ではなく、それを自覚しコントロールする必要性を示しているに過ぎない）。むしろわれわれは、純粋な教育関係というイデオロギーそのものの危険についても目を向けなければならない。さもなければ、子どもの教育に忠誠を誓う情熱的な教師においてもなお、「（外部からすると）独善的に見えることが多い」という素朴な実感に充分答えることはできないだろう。教師という職務の特徴は、彼ら自身の主観（教師仲間の視点）に即していえば善意・熱意の賜物であるにもかかわらず、外部からすると

独善的であるという、このズレにこそあるとってよい。

では、教育関係そのものに、どのような危険やパラドックスが内在しているのだろうか。

ひとつは教育関係に付随する言説がかもしだす人間主義的なイデオロギー効果（隠蔽効果）だ。教育や福祉の世界を純粋に人間主義的に描き出すディスクールは、教育関係者にとって、確かに心持よい自己認識をもたらし、そのモラルを支えてくれる。しかし、人間主義的で規範的なコードは世界を「よいか悪いか」の二分法で描くため、一方で特に問題が見つからないあいだは、現実の教育過程に過度に楽観的な信頼・幻想を与え続け、他方で、ひとたび問題が見つかったら、これを過剰に批判するものとなりやすい。とりわけ、このコードは、善意でなされる教育活動への疑念を封じ込め、教育行為に含まれる不純物（権力的・ストラテジー的側面や意図せざる結果）の存在を否認・抑圧してしまうことになるのである。かくして、学校・教師は印象操作に明け暮れるようになり、現実の内部過程は隠され、教育の組織やプロセスの多様な側面（裏の意味・別の目的）は、わたしたちの視界（ひいては、教師自身の視界）から消え去ってしまうのである。その結果、たとえば、通常であれば人権侵害、暴力、内面干渉としか言えないことが、教育的意義の観点から偽装され、「子どものためのもの」として、あたりまえのように通用してしまうことも少なくない。イリッチ（1971=1977）は「学校は監獄より怖い場所だ」と主張したが、この言葉は、こうした教育的装いを通しての権力の無際限さへの警告として受け取るならば、よく理解できるだろう。<sup>7</sup>

しかし、教育関係のもつ危険は、単に世界認識を平板化する（裏の意味を隠す）イデオロギー効果にのみ由来するのではない。わたしたちが目を向けるべきは、教育関係自体がひとつの特殊な（権力）構造であり、しかもその構造の中で、教師は自己を振り返ることが困難な状態に置かれる、という点だ。

そもそも自己への反省は他者の視線を媒介し、自己の内部に差異・複数性が生まれるからこそ可能となる。さもなければ、そこで主観的に行われる反省は単なる自己循環でしかない（自己循環でも自己を一貫させ、矛盾を整理する効果はあるが、場合によってはとんでもない妄想体系を生み出すこともある）。そして、他者の視点を自己観察の媒介として活用するには、他者のまなざしに理を認め、自己の物質性・党派性を認めることが必要だ。ところが、教える/学ぶという関係は、機能的関係を超えて純粋な人間関係としてのそれに近づくとつれ、もっぱら問いただし、配慮・期待し、観察・評価する透明かつ能動的な「真理＝主体」の位置と、もっぱら問いただされ、配慮・期待され、観察・評価される「客体＝対象」の位置というふたつのポジションの分離・断絶を生み出す。（教師は子どもに「私は、〇〇」といった一人称としてではなく、「先生は、〇〇」と真理の体現者として語りかけることで、その語られた内容「〇〇」を真理とし、彼に語りかけられた人間（子ども）を、その者の言葉に律せられるポジションに置くのである）。ここには真の相互作用（対話的關係）が欠けている。そして、子どもの興味や関心を重視する「子ども中心主義」を強調するだけでは、この呪縛は解けない。教師はそこで子どもの振る舞いに応じて「子どもに対する自らの期待」を変化させるかもしれないが、子どもの振る舞いから、「自分自身（とりわけその権力作用）」を振り返ることはできないのである。

ただし、ここで教師の「権力＝影響力」と教師の「権力＝支配力」とをはっきりと区別しておかなければならない。子どもを対象の位置に置き、教師を絶対的主体とする教育関係の構造は、必ずしも教師の「権力＝支配力」に有利に働くわけではない。近年の傾向でいうと、むしろ教育関係の構造は教師にとってその支配力を弱める方向で作用するようになっている、というべきだろう。このように「絶対的主体のポジションが弱さの要因になる」といった逆転現象が生じるカラクリは、教育関係をその外側から見る視点が、教育関係の内部にまで浸透してきたことにある。教育関係の内部世界が外部から不透明（ブラックボックス）なものに止まる限り、教師は子どもに絶対的な支配力を行使できる。教師は結果に責任を負うだけで

いいからだ。しかし、このまなざしが教育関係・教育過程の内部にまで作用するようになると、二者関係のトラブル処理の責任まで教師が負うことになり、無垢な犠牲者としての子ども（父母）は、絶対的な無責任（甘え）の立場から、教師に対し自己を主張することが可能になるのである。<sup>8</sup>

以上、教育関係に基づく教師の権力は、これを「子どもを思うように支配する能力」とするならば、それは近年、著しく低下している。しかし、こうした教師の「権力＝支配力」の衰退を、「権力＝影響力」の低下と同一視するならば、大きな失敗をおかすことになるだろう。教師の意図を超え、無意識のうちに進行するプロセスにおいては、教師は依然として大きな力を保ちつつけている。

では、教師はどのような影響力を生徒に及ぼしているのだろうか。意図した通りに行動させる力（支配力）とは相対的に自律した、教師による子どもへの影響作用の強さを示す古典的な事例として、われわれは「ピグマリオン効果」の実験を知っている。<sup>9</sup> 「ピグマリオン効果」とは、教師の子どもを見るまなざし（教師の視点・子どもについての先入観や期待）を媒介として、子どもがその期待どおりの存在へと自己構成していくという「予言の自己成就」の現象である。<sup>10</sup>

この概念の重要性は、教師の権力が、単に命令（教師の意図したことの伝達・支配力）として直接作用するだけでなく、状況の定義（選択前提の確定）というかたちで子どもたちを拘束し、教師自身の意図や子どもの自覚を超えて、作用しているということを示している点にある。

一般に、ヒトは、何かを伝達しようと意図しなくても、そのまなざし、しぐさ、態度、表情を通して、何か重要な情報を知らぬうちに伝えてしまっているものである。だが、教師の場合、ここに「真理の体現者」というポジションが付随する。この場所から発せられる情報は、子どもにとってはより重い意味をもつのだ。しかも、人間をよりよい方向に育てようとして行われる教育行為には、子どもの現状への判断＝評価情報を伝達してしまうという宿命が内在している。「もつとがんばろう」という励ましは、「現状では不十分だ」という評価のメッセージを必ず伴うようにである。

教育への情熱が教師としてのアイデンティティや自尊心と密接に結びついている場合、そのこと自体が子どもへの深刻な影響を引き起こすこともある。たとえば、世話の焼ける夫を作り出しているのは世話好きの女房であるように、子どもに尽くすことに情熱をかける教師は、自己が子どもにとって役立っていることを確認するために不能（指示待ち人間）の子どもを必要とするからだ。<sup>11</sup>

さらに言えば、教師の影響力は、学級集団という共鳴板を通して、より一層強化・拡張される。しかも、この共鳴板は凸凹に歪んでおり、子どもたちは教師の期待・規範的まなざしの独自の受け止めを行い、それを子どもたち相互の監視のまなざしとして適用しはじめるのだ。こうして、たとえば時間を気にする教師のあせりは、学級集団の内部で、逸脱した子ども、動作の遅い子どもへの差別やいじめ（自己否定）を誘発するかもしれない。

教師のこうした無意識的な影響作用は、教師の子どもに対する直接の支配力が低下することで、かえって強まることも予想される。教室をうまくコントロールできないことで、教師は内的な感情（本音？）を剥き出しにし、ダイレクトにその規範・期待を伝達する機会が増えるからであり、教師がその権力の低下により、自身の影響力を過小評価するようになるからである。

## 5 事前の組織的解決の困難——教師はなぜ反省能力が必要か

これまで本稿では、教育的ディスクールや教育関係の危険について論じてきた。しかし、本稿の狙いは決して、教育の営みにおける人間的触れ合いの重要性を否定することにあるのではない。むしろ、（役割関係に限定されない冗長な）教育関係は不可欠である、というのがここでの主張であり、前提である。この点は、一連の学校批判の言説——プロ教師の会に代表される反ロマン主義的で反動的な教育言説とも、教

育ロマン主義と反動的な保守主義の双方から距離を置く、ネオ・リベラリズムの流れに属する教育言説とも——大きく異なる点である。

ネオ・リベラリズムを含めリベラルな教育言説は、職務と人格（公的關係と私的關係）を厳しく区別・分離し、教師の職務を限定するという方法によって、教育ロマン主義的言説の無責任な楽観主義（それに伴う教師への過大な要求の問題）からも、現実に居直る反動的な保守主義からも距離を置くことに成功した。そして、学校・教師の担うべき役割を明確に限定しておくというこのモデルは、あまりにも教師の役割と人格が未分化であるこの国の教育関係の現状を鑑みると、それなりの実践的有効性をもつ視点であるのは確かである。しかし、公的領域を最小限にし、私的事項を市場化する（競争原理にゆだねる）といった方法の危険性はいうに及ばず、教師の役割を（専門技術者的に）限定するという論点に限っても、この方法で教育のプロセスをうまく掬い取ることはできないのである。教育の現実過程はリベラルなモデルや教育関係の専門技術者モデルが想定するほど単純ではないのである。<sup>12</sup>

そもそも、教育をある特定の機能に、教育関係を機能＝役割関係に限定しようとしても、子どもが独自の学ぶ主体である限り、それは不可能である。計画どおりの教育という想定は、教師が教え、それに応じて子どもが学ぶ（失敗はあるにせよ）という一方向的（因果關係的）関係が前提となるが、子どもは独立した観察者・自己準拠的主体であり、教えとして提示した内容から実際にどのような学習が進行するかは、常に教育者側の予想を越え出た事柄なのである。

たとえ計画どおりの教育が進行しているかに見える場合でも、すなわち「(教師からの) 学び」が成立するかに見える場合でも、それは、学び手が、いま私に向けて教えようとしている教師のなかに「師＝知を想定された主体」を認めるといった、ありそうもない前提の上に可能になるものに過ぎない。子どもは教師のなかに「師」を認め、一種の武装解除を行うことで、学びへの準備を整える（それによって、教え＝学びの回路が成立しているかに見えるようになる）のである。他者を信頼して身をゆだねること、すなわち他者の発言や行為に対し学習的に対応する構えを取ることは、必ずしも子どもの不能の帰結ではなく、子どもにとっては自ら学び成長するために選び取ったひとつの能動的な行為＝賭けなのである。そして、教師が子どもから「師」として認証を得るという状況は、単に職務役割や義務の遂行過程に生じる（べき）当然の前提なのではなく、子どもとの関係において、重大な掛け金を預かるという人間的＝倫理的関係の成立を意味している。

したがって、教育関係の生み出す諸問題の要因は、教育関係のうちに「機能＝役割関係」と「人間的信頼の関係」が混在していることにあるというよりも、こうした事情・消息を無視して、教師があたかも自分が「師」として敬われるに値する人格、尊敬される権利を保持する存在であると誤認することから生じる、というべきであろう。こうした誤認により、子どもの信頼にどう応えるかという倫理的関心が途絶えてしまうのみならず、子どもから差し出された無防備な身体を、自らの権力資源として活用しようとすることにもなる。こうした誤認（勘違い）は、教師自身にとっても不幸の源泉である。とりわけ、教師に身体を預けることに躊躇する子どもの大量の出現によって、その地位を自明の所有物としてきた教師は、ただひたすら子どもたちの冷めたまなざしに怯え、神経症的傾向を強めていく。ここで神経症的教師とは、「教師になること（する）」より「教師であること（状態）」に固執し、子ども（父母）からの評価に依存することで、身動きがとれなくなってしまった教師のことを指す。

以上が教師＝聖職論（人間主義）的描写に傾いているというのであれば、次のように表現することも可能だろう。すなわち、教育という営みを単純な目的＝手段的行為（主に教師にとって）に限定して捉えることは誤りであり、それは、それ自体を成り立たせるコミュニケーション的な過程（了解志向的なかわり）を含みつつ進行する複合的な営みとして捉えるべきなのである。目的を追求する手段としての教育関



係が、それ自体として教育的意義をもつという入れ子的な関係が、教育という営みのひとつの特徴なのだといってもよい。確かに、これは定義の問題であり、教育の営みを目的＝手段図式に封じ込め、それ以外の過程を教育とは無関係なプロセスであると言い張ることももちろん可能である。だが、そうした教育の定義をとる場合は、手段・過程の持つ教育機能の名目の下、鋭利な観察者によって「隠れたカリキュラム」が常に暴露・批判され続けることになるだろう。こうした批判合戦（内部/外部の対立）を続けるよりは、教育やカリキュラムをあらかじめ境界確定（計画）することの不可能な複合的な営みとして設定し、意図に収まらぬ教育のプロセスを事後的に反省しつつ、その反省を新たなカリキュラムや教育方法の洗練に活かしていく循環的な対応を目指すほうが、より合理的ではないだろうか。教育の目的が常に曖昧であり、その方法を完全に技術化することが不可能であることは、教育の複合性のもたらす宿命であるが、だからといってその宿命に開き直ることも、それを否認し排除することも危険なのである。

以上の主張をまとめると、こうなる。教育関係には、とりわけ、その曖昧さ＝無限定性を通してさまざまな問題発生の源泉となる側面と、その曖昧さは完全には（あらかじめの線引きを通しては）克服不可能であり、またそうした教育関係そのものが教育的でもあるというジレンマが備わっている。あらかじめの線引きで問題を解消することが不可能である以上、われわれに残された道は反省的＝漸進的な改善しかない。

もちろん、反省的＝漸進的な改善にもさまざまなレベルがある。ひとつは教育関係を支える条件の改革である。官僚制的な要請や専門家支配が暗黙のうちに教師＝生徒関係を枠づけることは危険であり、こうした圧力から教師＝生徒関係を保護する仕組みは不可欠だ。官僚制的仕組みから専門職的仕組みへ、古い専門職から新しい専門職（反省的実践家）へという移行は、そのひとつの対応策なのであった。<sup>13</sup> しかし、こうした制度上の改革だけでは教育関係そのものに付随する「公（機能的関係）/私（人間的関係）」の混合状況が生み出す問題を脱することはできない。教育という公的な営みは、私的なプロセスを経て実現されるが、これを公的（専門的）にコントロールするには、実践現場＝対面状況のレベルにおいて、教師＝専門家による絶えざる反省の活動が不可欠である。

具体的にどのような反省を行えばよいかは経験を通して答えられるべき問題であるが、本稿の分析から示唆されるように、そこには最低限、①事実に・現実的な合理性の導入、②合理性そのものの脱構築的乗り越え、という二段構えの処置が必要であろう。

まず、合理性の導入ということで大切なのは、現実を（よき意図/悪しき意図などの観点から）人間主義的に捉える物語論的思考、現実を抗事実に単純化して捉える白/黒的純粹思考を脱し、教育行為を是々非々で、あるいは両義的なものとして捉えることである。ここでは医師＝専門職モデルが参考になる。たとえば、病気を治すには「薬」が必要だが、「薬」とは「毒」でもある。そこには適切な処方があるのだが、同様に、教育的行為も一種の「薬＝毒」として認識することは有効である。いかに善意に基づくものであったとしても、教育行為自体が危険な副作用を持つ可能性があるのだ。しかし、このことが「薬」の使用そのものを否定するものではないのと同様、教育行為を否定するものではない。必要な場面で必要な教育的介入を控えることはより大きな危険を生み出すだろう。

しかし、教育行為をこのように対象化し、そのメリットとデメリット（危険な副作用）を比較分析することだけでは不十分である。要するに、教師は教育行為のもたらす副作用への知（反省）を持たなければならないが、その副作用は「薬の副作用」がそうであるように、知識・技術があれば操作可能な「対象」というよりは、教師自身がそのひとりの参加者であるところの教育関係や教育のプロセスそれ自体と結びついた「なにものか」なのである。この場合、教育関係は、医師＝患者関係というよりも、その関係のな

かに人間的なケアリングの過程が入り込む看護師＝患者関係や、<sup>14</sup> 関係それ自体が治療過程と不可分に結びついた（精神）分析家＝分析主体の関りに近い。分析家の仕事は分析主体（クライアント）を分析・操作することにあるというよりも、自身をも含めた分析状況（二者関係）を反省・操作することで、分析主体が自己分析し洞察に至るための環境を作り出すことにあるのである。<sup>15</sup>

## 6 結語—教師の専門能力に反省力を組み込むことの重要さ

「教師はなぜ反省が苦手か」「教師はなぜ反省力が必要か」。このふたつの問いが交差する地点に、教育関係の構造への問いがある。教師の実践能力とは何か、それを向上させるには何が必要かという問いは、教育関係そのものの特質やそれを支える制度的条件についての分析を省略しては、ごく表面的な答え方しかできなくなる。

本稿の出発点には、ショーン(1983=2001)の示した「反省的实践家」モデルと「反省的な契約」モデルがある。「反省的实践家」とは、あらかじめ職務の範囲・技術を確定できない、複雑で曖昧なぬかるみ状況に分け入る新しい専門職のあり方について言及したモデルであり、ここでは、複雑な状況において、実践にたずさわりつつ、不断に「行為のなかでの省察」「行為についての省察」を積み重ねながら成長を遂げていく実践家像が提示されている。「反省的な契約」とは、専門家とクライアントの非権威主義的で協働的な関係を示す契約のモデルであり、ここでは、関係を固定化＝硬直化させる契約ではなく、互いに相手の主張を取り入れながら関係それ自体をも変更していく自己生成的な契約についてのあり方が模索されている。

しかしながら、実践現場・実践状況が「複雑である」ということの意味を掘り下げてみると、それは、現場の状況や対象（クライアント）の抱える問題が複雑というだけでなく、実践家の実践や対象（クライアント）へのかかわり方それ自体が複雑であり、とりわけ、その現場が職務関係と人間関係の分離（線引き）が困難な場所だ、という意味が含まれていることがわかる。

こうした関係においてとりわけ注意が必要なのは、彼らはクライアントに対し決して客観的・超越的な第三者＝観察者ではありえず、状況への参加者であり、参加することによってクライアントの問題の一部に自らも巻き込まれているのだ、という認識である。そして、こうした問題——自らもその状況の参加者であり、その参加のあり方自体が相手の問題・可能性の一部をなしているという問題——に適切に対処するには、職務の限定やその対応法の技術化によっては不可能であり、専門家が自分自身や相手との関係性そのものを振り返る力をその専門能力（専門職倫理）として仕組むことが必要である。実際、精神分析やカウンセリングの領域では教育分析や転移の理論など、自らとクライアントの関係（二者が生み出すシステム）についての反省理論が発達し、実践過程を振り返る活動の重要性が強調されてきた。看護の領域においても、患者とのかかわりを反省的に捉え返すことの重要性は十分に認識され、そのための訓練技法も発達している。<sup>16</sup> 考えてみれば、これまで、教師の専門能力として、教育関係や教育過程への反省能力が重視されてこなかったことが不思議である。教育関係についての反省理論を鍛え上げると同時に、教員の実践力向上訓練のなかに、自分自身の行為の意味や影響作用について、他者と共に検討し見つけなおす訓練・方法（プロセス・レコード）を組み込むことは、緊急の課題であるといえよう。

---

### 註

1 本稿は、ひとつの独立した論考ではあるが、山口恒夫を研究代表者とするプロジェクト（科学研究費基盤研究（C）（2）：「プロセスレコード」による教育実習生及び熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究）に向けての予備的研究（教師はその専門的力量として、なぜ自己を振り返る能力が必要かという点についての理論的整理）に属するものでもある。このプログラムの全体像については山口恒夫・山口美和（2004）参照。

- 2 たえば高橋（1993）は、指導好き、性急な善悪判断、子ども性の否定といった大人の傾向が不登校を深刻化させる要因であり、教師は子どもの気持ちに心を寄り添うことが大切だと述べている。
- 3 こうした教師研究の背後には、構成主義的な学び理論や正統的周辺参加の理論（その背後のプラグマティズム）などに見られるように、状況・文脈のなかに埋め込まれた知や実践を重視する立場の台頭がある。知識や技術は所有されただけでは意味がない。それは、現実的・実践的状況のなかでうまく使用・活用されてはじめて存在論的価値をもつ、というわけだ。平たく言えば、知っていることとできることは異なるのであり、できるようになること（容易に実践できるよう習熟すること）こそが大切だ、というのである。また、別の背景としては、ひとりひとりの子どもに即した教育というイデオロギーが浸透してきたこととも深い関連がある。
- 4 教師は、その養成の方法・過程も含めて、学校という狭い世界しか知らないという問題も重要だ。
- 5 われわれ自身の調査（越智・志波、2000）でも、教師は子どもとの関係でそのモラルやアイデンティティを維持しているが、子どもとの関係（距離のとり方）の失敗によって、容易に職務能力やアイデンティティへの不安につながりやすいことが示された。
- 6 たえば杉尾他（1988）などを参照のこと。
- 7 ストラテジー的側面を否認・合理化するという観点から興味を引くのは近藤（1995）の研究である。彼は、教師が子どもを見る視点を研究するなかで、それがふたつの方向に収斂していることを見出した。「やる気があるかないか」という視点と「集団的なルールを守れるかどうか」という視点である。これは日本文化から由来する目的とみることでもできるが、やはり学校での実践的必要性、子どもへの教育期待へと転化する例として読み取ることもできるだろう。いずれにせよ、問題なのは、それを教育的行為と認定することで、それ以外の側面が見えなくなるといふ点にある。
- 8 子ども中心主義のイデオロギーは、こうした外部言説の内部化の完成形態であるといつてよい。その結果、この言説は教師を絶対的弱者の地位に置くことになる。
- 9 ビグマリオン効果については、ローゼンタール&ヤコブソン（1968）参照。
- 10 「予言の自己成就」については、マートン（1957=1961）参照。
- 11 この共依存関係は決して特別なことではない。より一般化すると、教師と生徒の鏡像的関係だろう。たとえば、教師はなぜあれほど挨拶の教育に熱心なのか。挨拶は確かに大切だ。人間の基本といえる。だが、生徒の教師に対する礼儀作法=挨拶こそ、教師を教師として支える（教師の自己愛を満たす）当のものなのである。一般に、「よい生徒」とは自らを「よい教師」として映し出してくれる鏡像的他者の別名だったのである。
- 12 教育の領域におけるネオ・リベラリズムの強さの秘密とその問題点については、越智（2004）を参照。
- 13 教職論の変遷や捉え方については越智（2000）参照。
- 14 ケアについてはノディングス（1984=1997）参照
- 15 セラピストとクライアントの関係については、カーン（1991=2000）によく整理されている。また、ここで分析家=分析主体という呼び名は、ラカンの用語法に従った。ラカンの理論を転移空間の観点から整理=解説したものとして、若森（1988）がある。
- 16 看護領域ではケアについてのケア（反省・配慮）が求められる。看護領域でのこうしたケアについての反省実践（プロセス・レコード）については山口美和・山口恒夫（2004）を参照のこと。

#### 参考文献

- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房、1998
- 越智康詞「教育とネオ・リベラリズム」『教育の共生体へ』東信堂、2004、pp.135-154
- 越智康詞「『制度改革』のなかの教師—教育の専門性・公共性・臨床性の確立に向けて—」『＜教師＞という仕事=ワーク』永井聖二・古賀正義編、学文社、2000、pp.143-165
- 越智康詞・志波利香「教職の特性と教師の『心の病』に関する研究—『教師=生徒関係』への理想と現実の差異に着目して—」『教育実践研究No.1』信州大学教育学部附属実践総合センター紀要、2000、pp.19-28
- 河村茂雄『学級崩壊に学ぶ』誠信書房、1999
- 河村茂雄『教師力 上・下』誠信書房、2003
- 近藤邦夫『子どもと教師のもつれ』岩波書店、1995
- 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997
- 杉尾宏編『教師の日常世界』北大路書房、1988
- 諏訪哲二『反動的！』JICC 出版局、1990
- 高橋良臣『登校拒否にかかわる25の視点』学事出版、1993
- 山口恒夫・山口美和『『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』』『信州大学教育学部紀要』、2004
- 山口美和・山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード—看護教育および看護理論との関連から—」『信州大学教育学部紀要』、2004
- 油布佐和子「教師の職業パーソナリティ」『学校文化の社会学』木原・武藤・熊谷・藤田編、福村出版 1993、pp.176-193
- 吉崎静夫「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房、1998、pp.162-173
- 若森栄樹『精神分析の空間—ラカンの分析理論—』弘文堂、1988

- 
- Illich, Ivan, *The Deschooling Society*, Harper & Row, 1971 (1977 『脱学校の社会』 東洋・小澤周三訳, 東京創元社)
- Kahn, Michael, *Between Therapist and Client: The New Relationship* (Revised edition), W.H. Freeman and Company, 1991 (2000 『セラピストとクライアント』 園田雅代訳, 誠心書房)
- Noddings, Nel, *Caring*, U. of California, 1984 (1997, 立山善康他訳, 『ケアリング』 晃洋書房)
- Merton, Robert, *Social Theory and social Structure*, The Free Press, New York, 1949, 1957 (1961 『社会理論と社会構造』 森東吾他訳, みすず書房)
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore, *Pygmalion in the Classroom*, New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968
- Schön, Donald, *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books, 1983 (2001 『専門家の知恵』 佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみる出版)
- Waller, Willard, *The Sociology of Teaching*, 1932 (1957 橋爪貞夫他訳 『学校集団』 明治図書)

(2004年5月25日 受理)