

Title	教職の専門性について
Sub Title	About professionalism of teaching profession
Author	東, 敏徳(Azuma, Toshinori)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1993
Jtitle	哲學 No.94 (1993. 1) ,p.115- 138
JaLC DOI	
Abstract	As education become important in our society, it must attend to broader set of concerns. At the same time, teacher education attends to more concerns. But about issues of teacher education there are lots of discrepancy. Professionalism alone is not enough for this concerns. Today, professionalism is criticized from many standpoints, for. example, from viewpoint of cultural reproduction. There must be a social vision animating reform that encompasses but is not limiting to the interest of teaching. We need reformulate the concept of education and from its standpoint assign a proper place to teacher education. The article is divided into three sections. In the first section I concern myself with the debate about teacher education, i.e., the criticism from the standpoint of cultural reproduction. In the second section I scrutinize the concept of education, so that, I propose the way of thinking which regard education as initiation in our cultural heritage. Thirdly, I suggest the position which consider teacher as reflective practitioner.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000094-0115

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教職の専門性について

東 敏 徳*

About Professionalism of Teaching Profession

Toshinori Azuma

As education become important in our society, it must attend to broader set of concerns. At the same time, teacher education attends to more concerns. But about issues of teacher education there are lots of discrepancy. Professionalism alone is not enough for this concerns.

Today, professionalism is criticized from many standpoints, for example, from viewpoint of cultural reproduction. There must be a social vision animating reform that encompasses but is not limiting to the interest of teaching. We need reformulate the concept of education and from its standpoint assign a proper place to teacher education.

The article is divided into three sections. In the first section I concern myself with the debate about teacher education, i.e., the criticism from the standpoint of cultural reproduction. In the second section I scrutinize the concept of education, so that, I propose the way of thinking which regard education as initiation in our cultural heritage. Thirdly, I suggest the position which consider teacher as reflective practitioner.

* 幼児教育専門学校

I 問題の所在

教育について関心を持ち、教育について考える時、私達が一度は確認しなくてはならない問題が一つある。それは教師という存在についての問題である。

教育がなんらかのかたちで他者に働きかけることであるならば、働きかける存在としての教師について考えないことはできない。子どもに対して何も働きかけないこと、例えば、危険な道路で遊んでいる子に全く無関心でいることや、進路選択について相談してくる子に対して全く関与しないことは教育とは呼びえない以上、教育はなんらかの働きかけを含むことになる。そうであるならば、子ども達に対して働きかける役割を担った存在、教師の役割、について考えることが必要となってくる。

もとより、教師のみが働きかける存在であるわけではない。しかし、教育という言葉が、たんに教えることや育てること以上に子どもを教育することを意味するならば、教える人、育てる人以上に教育する人が私達の関心の中に頭に登場してくる。この時、教育を第一義的に引き受ける教師という存在について考え、明らかにしていく必要があることに気づく。

しかし他方、多くの指摘の通り、この子ども達の教育に際して重要な役割をはたす教師に関して、どのように養成したらよいかという教師教育に関わる問題にはいまなお解決すべき問題が数多く指摘されている⁽¹⁾。そこには、制度上の問題から実践上の問題まで多くの難問がある。この問題に答えるためには、私達は教師とは一体何なのか、教師の資質とは何か、そして教職という仕事の特徴とは何かという問題について吟味を行なわなくてはならない。そして、この問題を考えることは、とりもなおさず、教育とは何かを考え、その中で教師の仕事を位置づけることにつながる。

言うまでもなく、教師の仕事の特徴づけとして教師専門職論が定着した時期があった。しかし、今日、その考え方が専門職論にみられる楽観主義、

文化的再生産，社会移動とエリート主義との関係などの問題を持つことが指摘されてきている。しかしまた同時に，このような批判に対して，教師の仕事が現状の教育状況の中でどう積極的な意味を見いだすかについての議論も行われている。本稿では，このような研究状況を踏まえた議論を行なうために，まず教師専門職論に対する論争を検討する作業から始める。この作業によって，教師専門職論を論じる際に批判者，擁護者ともに共通している枠組みを明示する。それにひきつづき，この枠組みそのものを問い直す視点を示す教育の考え方を提示する。これにより，教師教育を教育論全体の枠組みの中でとらえなおし，位置づける。

Ⅱ 教師専門職論の再検討

(1) 教師専門職論への批判

教師教育を考えるために大切なことはその目標となる教師像を明確にすることにある。このような教師像としてかつては，1960年代に登場した教師専門職論がわが国の教育界の通念として定着したと考えられていたことは述べた。ところが，1980年代に入り，教師のおかれている状況の変化にともない，専門職論そのものの意味を問い直す議論が生じてきている。

教師専門職論に対する批判は次の三つに整理されている⁽²⁾。

- (1) 教職の専門職化は学校教育において必ずしも生徒の教育の向上へとつながるものとは言えない。
- (2) 教職の専門職化が官僚制と関わってくる。
- (3) 専門職化の背景にある地位向上への志向は文化的再生産を肯定することにつながる。

このような教師専門職論についての議論は活発に行なわれたが，最近その勢いを弱めつつあると言われている⁽³⁾。しかしなお，この問題についての議論は重要であり，それ故，方向をかえて多方面で展開されている。その一つとして教師専門職論における専門職化への要求を階級間の緊張の中

で捉え、批判する立場と、教育をなお専門職として捉え、その再構成を行おうとする立場との論争がある。

この議論は、教師教育で必修とされる教育内容の吟味をめぐる議論において典型的に現れてくる。それはアメリカ教師教育の批判を展開するポップクウィッツ (Popkewitz, T.) の議論とソルティス (Soltis, J. F.) の反論に示されている。

(2) ポップクウィッツの文化再生産論からの批判

ポップクウィッツは学校教育を文化、経済構造、社会的変化の中で捉え、学校が原因となって引き起こしているさまざまな問題、エリート教育と抑圧された人々の馴致化、規則の強制の正当化などの問題について次のような視点から批判する。「学校教育の社会的問題状況は支配的な文化的関心を伝達するものとみなす文脈から生じてきている。……学校はある階級の文化的資本（言語、知識、趣味など）を中立のものとみなし、それを全ての子どもが等しくアクセスすべきものとみなす⁽⁴⁾。」すなわち、学校教育は文化的再生産を強制する場であり、そこにおいて知識は既に正しいものと見なされ、特定の文脈に依存しない中立的なものとして位置づけられるとする。そして、このような中で行なわれる教師の教育活動と、専門職として意味づけられる教師教育との関係が吟味される。

まず、専門職とは何かについて次のように論述される。「専門職は典型的にはその実践に対して理論的な知識基盤を提供する長い特殊な訓練期間を必要とする職業として規定される。……(専門職の持つ——筆者) 自律性もまた、専門家は専門的な能力の適用に際し、外在的な強制や監督から自由な場合、もっともよく行われると考えられるために専門的条件の基礎としてみなされている。」⁽⁵⁾ 以上のように、専門職においては専門的知識の秘義性や、その行使にともなう自律性、専門職的倫理が強調される職業として位置づけられる。

このような傾向を持つ専門職と、文化的再生産の場としてとらえられる

学校教育の中での教師の仕事とを結び付けることはしかし、次のような歪みを産み出すと指摘されてくる。

まず第一に、専門的職業倫理によってもたらされるはずの自主的品質管理への志向が統制のために利用される。それは次に、学校教育の中で特権意識や偽善を助長する傾向につながっていく。

例えば現実として、学校教育の現場においては教師は組織により任命された。官僚的形態の中で働く給与労働者であるという側面を持つ。ところが、専門職であるという自らの立場設定によって専門的職業倫理という自己認識のもとに、労働者として必要以上の超過勤務、時間外労働などを当然のこととして受け入れるべきであると考えられるようになる、また専門的知識という楯で両親の教育への関与を拒絶するなどを当然のこととみなすようになる⁽⁶⁾。すなわち、「専門性のイデオロギーは、日々の教授形態における統制機構を合理的で信頼すべきものと見なさせる」⁽⁷⁾ ことにつながる。専門職論は、このような形で、教師のおかれている現実を歪め、統制を容易にすることに用いられることになる。

加えて、このような統制の中で行われる教育活動については、通常言われる潜在カリキュラムと呼ばれる学校文化を支配するメカニズムに基づいて、次のような性格が与えられることになる。「教授活動（例えば数学の減算の学習）は重要な社会的メッセージを含む。……学校教育の内容と形式は権威と統制という社会的価値の強化、正統化でもある。学校教育を受けることは、できる子にもできない子にも知的な文化的構造や社会的な考え方に納得づけをさせる。」⁽⁸⁾ 言い換えれば、教師の専門性は特定の社会的文化の伝達の仕事と、その仕事の正当化に携わることになってしまうのである。

第二に、このような専門職と教師の仕事とを結び付けることは、教職教養という専門的知識の教授、すなわち、教師の資質として求められているはずの専門的知識という教育基礎学 (foundation of education)⁽⁹⁾ に対して

もまた次のような性格を与える。すなわち、「教育基礎学や専門的知識、教育方法論などは現行の学習における指導、管理、運営、評価などを正統化すること」⁽¹⁰⁾ とつながり、同時に、教師をして「現行の学校のあり方を当然のものとみなし、……カリキュラムの中にある社会的政治的な矛盾に関心にさせる」⁽¹¹⁾ 働きを与えられる。その結果さらに、「教育基礎学は富と権力の社会的階層関係に関して教師の位置に、社会的ステータスをもつ専門家のイメージを与える。それはさらに労働者階級に対する教師の卓越性のイメージを与える」⁽¹²⁾ ものとなるのである。

ポプクウィッツは以上のように教師専門職論の陥っている問題を指摘する。すなわち、教師専門職論に依拠して教師教育を論じ、それにより、教師の必要な資格を規定することは社会的不平等の保持につながると主張するのである。このポプクウィッツの指摘は、教師教育における専門性の強調が現状の社会体制の維持を目的とする統制機構の維持につながるという指摘である。この時、教師教育は社会的統制の体制の中に組み込まれることになる。その結果、私たちがよりよく教育を行おうとする際に用いる知識、これこそが教師教育において子どもへのよりよい関与のために必要であると考えている、その知識も実は、社会的統制のための道具であるということになる。

これに対し、教師専門職論に立脚しつつ、専門職としての教師に求められる専門的知識の必要性を強調する立場にたつのがソルティスである。次にソルティスの論について吟味する。

(3) ソルティスの反論

ソルティスはまず次のように主張する。「(教育の専門的知識としての——筆者) 教育基礎学についての議論を直接的に实际的で技術的なことからより哲学的で文化的に共通のものへと移すべきである。……教育者のために、専門的な教授に有効な教育基礎学の再概念化を行わなくてはならない。それは社会学で行われている階層上向志向という批判に対するものと

してである」⁽¹³⁾と述べ、以下のように議論を展開する。

ソルティスは教師に限らず、いかなる専門的な集団も互いに議論をしたり問題解決の際の協力において有意義なコミュニケーションをするためには共通の基礎を十分に学ぶ必要があると論じる。すなわち、「量子力学やマイクロ経済学について十分に知らない人は、そのような問題についての議論に加わることはできない。同じように、私たちの文化の共有の概念について共通の核となるものを産み出さないような教育ではある集団の構成員として有能にコミュニケーションしたり、十分に理解し合うことはできない。」⁽¹⁴⁾

ソルティスは教育の場合、このコミュニケーションや議論のために必要となるものは「専門的諸知識 (professional literacy)」であると言う。それは「共有の問題の解決と位置づけのためにまた、専門的な対話、議論、討論のためのメディアとして用いられる」⁽¹⁵⁾ものである。このような諸知識としてソルティスは「教育の基本的な側面に関する……カリキュラム、教育目的、教授学習、社会制度としての学校、倫理的義務などの基礎的な問題領域」⁽¹⁶⁾に関する知識をあげる。

このような諸知識を共有することで、「専門家としての教師は教育の用語や概念、背景となる歴史、基本的な理論的枠組み、中心的理念、共通の知識や仮説など、専門家としての真剣な会話、討論、議論を可能にする概念的背景を与えられる。」⁽¹⁷⁾しかしもし、「教育基礎学がなかったならば、広範な歴史的社会的心理学的哲学的な専門的諸知識は偶然に得られるものとして個々別々に扱われることになり、教師はそのときたんなる熟練技術者 (literate technician) でしかなくなる」⁽¹⁸⁾とされる。

ソルティスは教師がよりよい教育実践を行なうために専門的知識が必要であると言ひ、またポプクウィッツにより示されたような再生産としての学校教育という問題に対処するためにはより包括的な知識が必要であると述べ、教育基礎学の必要性を強調する。

(4) 対立の構造

以上のように、教師の専門性を特徴づけるところの専門的知識については、批判と擁護の議論が展開されている。しかし、このような批判と擁護の議論には通底するものがある。それは教育がⅠで述べたように働きかけである以上逃れることのできない、他者への関与の仕方にとまらう問題である。

教師の仕事は子どもに何らかの関与をすることで子ども自身にとって、また社会にとっても有益な貢献を行なおうとするものであろう。批判の立場はしかし、この関与の際に伝達する知識が階級構造の影響下にあるとするものであった。これに対し擁護の立場では、関与の際には必ず共通の知識がなくてはならないとするものであった。批判と擁護の両者の立場においては、子どもへの関与に必要なものとして教師教育の中での専門的知識を考えていることは明瞭である。

すなわち、ポプクウィッツの批判は、たんなる知識の伝達はその知識が社会の中で有用とされていようと文化的再生産に陥るということであった。またソルティスはより有益な貢献のためにはなんらかの知識の共有が教師間において必要とされるという指摘を行っていた。両者において批判なや擁護の対象となっていることは何らかの知識が子どもへの関与に必要なとなるが、それをどのように位置づけするかという問題である。この場合は、教育基礎学という知識の性格づけについての問題をめぐって論じられている。

教育が働きかけである以上、ここで、子どもへの関与において必要とされるものが何かを問い直すことが必要となってくる。上の議論に典型的に示されるように、私たちが教師の仕事の特殊性、専門性を知識の伝達という図式で考えるならば、その知識の持つ階級的意味の批判と擁護の議論に戻ってしまうであろう。そこで、教師教育を専門的知識や技術の保有者の育成として考えるこのような図式そのものを問い直し、別のあり方の確認

が必要となる。そのような作業はまず教育そのものの意義を問い直すところから始められなくてはならない。

III 自省的実践者としての教師

1 選ぶ存在への働きかけとしての教育

(1) 働きかけとしての教育

教育とは働きかけであると I で述べた。もとより、子どもに対する働きかけはその状況、その年齢に応じて異なってくることは言うまでもない。子どもが交通量の多い道路で遊ぼうとしている時、危険であると考えれば誰でも注意するであろうし、実際に遊んでいるのを見かけたならば、制止するであろう。あるいは、どのような学校に進学したらよいか、どのような就職を選んだらよいかについて迷っているとき、親や教師はその子の希望や適性にあった助言をしてあげようとするであろう。さらにこのような積極的な働きかけだけでなく、黙殺などの否定的な態度を示すことも教師の働きかけの一つである。

どのような働きかけにせよ、私たちはその働きかけが子どもの成長に寄与することを願う。最初は親や教師の保護のもとでしか動くことのできなかった子ども達が成長し、やがて、自らの判断で自らの歩むべき道を選んでいくことができるようになっていくことを願う。

その働きかけは強く推奨するという積極的なものであるかもしれない。また何も言わずに見守るという消極的なものであるかもしれない。しかし、ここで教育とは、子ども達の成長を願っての働きかけである、と言うことができる。

教育は子ども達の成長を願っての働きかけであること、しかし、その働きかけは状況により、積極的な働きかけから、消極的な働きかけまでさまざまであることをみた。私たちは自分のおかれた状況の中で、子どもにとり最も適切な働きかけを選んで関与しようとする。その時、どのような働

きかけが最も適切なものであるかという問題が私たちの前に立ちふさがってくることになる。

子どもに働きかける場合、親や教師は子どもの望ましい成長や発達を願って働きかける。しかし、私たちの働きかけを子どもが受け入れようとしない場合はしばしば生じる。例えば、中学卒業に当たって子ども自身の希望する進路と教師が進める進路とは異なることがある。そのような時、私たちはどのように考えて指導したらよいのであろうか。子どもだからまだ世間のことは何も分かっていないし、その子の将来のためにはきっとよいはずだと考えて子どもの希望を退けるべきか。逆に、主体的に決定すべきだと考えて、子どもに全てを任せてしまうべきであらうか。

このような問題は私たちが子どもに接するとき、しばしば直面する問題である。そしてまた、この問題は子どもという存在がどのようなものであるかに答えることを私たちに要求してくる。ひいては子どもが育っていくべき人間存在のとらえ方に答えることを要求してくる。

(2) 選ぶ存在としての人間

人間存在についてそれを考える存在としてとらえたデカルトの「考えるゆえに存在する。」という言葉引用するまでもなく、私たちは何か行動をしようとする場合、自分の取る行動について考えないわけにはいかない。誰も毎日、食事を取るであらうが、その時、何を今日の夕飯にしようかと考えることがある。たとえ、親もとで毎日の夕食が準備されていようと、賄い付きの下宿で食事が準備されていようと、目の前に並んでいる食事について考えないわけにはいかない。例えば、これは自分の好きな食べ物であるとも考えることもあろう。あるいは、好きではないが、偏食しないように食べなくてはいけないとも考えることもあろう。このように私たちは自分の取る行動について考えるはずである。

もちろん、私たちの行動の中には機械的な反復も多い。食事、排泄、睡眠などは多くこの例である。しかし私たちは、常に空腹だから反射的に摂

食するということはない。その際の食事にたとえ選択の余地が少ないにしても、こんな粗末なものではいけないと考えることもあるうし、贅沢すぎると考えることもあるう。排泄、睡眠も時と場所を選ぶ。

私たちは自分の取る行動について考えることをやめることはできない。考えるということはとりもなおさず自分を対象化して眺めることを含む。私たちは自分のとる行動について考える。これは否応なくどの行動を選択することが自分にとって最も望ましいものであるかという問題を私たちそれぞれに突きつけてくることになる。

例えば、先の例にあげたように私たちは毎日何を今日の夕飯にしようか、という選択に直面する。また、卑近な例としても、ある目的地に向かうときに歩いていくのか、どの交通手段を使うのかという選択もしている。さらに大きな選択として、どのような学校に進学するのか、どのような職業につくのかという選択が必要な場合もある。

私たちは何らかのかたちで日々選ぶという事態に直面して生きている。なぜなら、私たちが考えるという存在である以上、選ぶという能力を放棄するわけにはいかないからである。すなわち、自分の取る行動について考えるという能力を持っている以上、どの行動を取るのが望ましいかを考えるということは避けて通ることができないのである。（その際に自らの下した判断に従って行動することを自律と呼ぶことができる。）

さらに、選ぶということはでたらめな選択を意味することではない。私たちはさいころを振って決める場合に対してむしろ賭けるという言葉が適切であると考えらるであらう。選ぶというのは、行動の決定に関して選ぶ理由を探すことを含むのである。例えば、今日の夕食を何にしようかと考えるとき、栄養の多いものにしよう、消化のよいものにしよう、などの根拠に基づいて選択をする。このとき、私たちは規準を持って選択しているものであり、これではなくなぜあれをするのかという理由を探しているのである。

この意味で私たちは、考える存在であるのと同様に選ぶ存在であると言ってよい。しかも、その選択の際に、行為の理由を求める存在でもある。そして、私たちはその選択がその場限りの一時的なものではなく、より一貫した包括的な理由であることを求めるであろう。この意味で人間とは、何をすべきかという吟味をせざるを得ない存在であると言えることができるのである。

(3) 教育の働き

私たちは誰しも何が自分にとって最も望ましい選択かを考える。それはまた自分にとり、もっとも望ましい人生は何かを考えることにつながる。

より望ましい人生を求めない人はいない。それは行動に際し何が選ぶに値する行動かを考えることを運命づけられた人間に課された宿命と言ってもよい。このような私たち誰しもが持つ、選ぶという働き、これはどのようにしたらもっともよく機能するのであろうか。どのようにして私たち人間は何が最も望ましい選択であるかを決定することができるのであろうか。

望ましい選択ができるためには、選択の結果がどのようになるのか、どのような影響を他に与えることになるのか、現在と比較してどのように変化するかという読みが必要になる。その読みのためには、その選択に関わる状況についての知識が必要となる。多くの場合、このような知識は選択者が選択する時点で十分に持っているとは限らないものである。いやむしろ、自分のこととなると人は意識しないうちに都合のよい材料のみで選択をしがちである。また、知識だけでなく、判断のための論理的訓練が不十分であり、間違った推論形式を用いてしまうこともある。このような可能性を考えると、私たちは自分の取る選択が間違いないものであるとは自信を持って言うことはできなくなる。

ここに他者からの働きかけが必要となってくる。私たちは有限の能力しか持ち得ない。それに対し、自分の選択に関わる事項は無限にある。それゆえ、他者の持っている知識や推論の能力が役に立つのである。ある人の

言葉が自分の選択にとって有効であると考えるならば、私たちがその人の語るところに耳を傾けるのはこのためである。

このような意味で、人がより望ましい選択をするためには、その選択に関する資料の提供を受けること、すなわち、文化の手ほどきが必要となってくる。ここで言う文化とは、先人達が残したさまざまな選択のための資料である。同じ選ぶ存在として多くの先人たちが自分にとって最も望ましい活動を選んできた。それは数学や物理学であったり、音楽や絵画であったりするであろう。さらにまたボランティア活動や趣味に関わる同好会の活動も含まれるであろう。文化とはこのように先人の選ぶ働きの結実であると言えるのである。

そして、私たち一人ひとりの選択のための資料となるこの文化への手ほどきに際し、何が最も望ましい選択となりうるかという目利き（めきき）が必要になる。この目利きは教育の場合、子ども自身が選んだ選択が持つ意味は何か、他の選択肢を選んだ場合はどうなるか、またどのような理由で選んだかなどの吟味の仕事である。教師は子どもの選択について多くの知見を持ち、それを適用して子どもが行う選択に寄与することができる。すぐれた陶工が一目で陶芸の価値を見抜くように、教師は子どもに必要な選択の方向についての示唆を提供する。

その目利きにおいては子ども自身が真剣に選択しようとしていればいるほど、第三者、特に教師の判断が大きな手がかりとなってくるであろう。（しかし、ここで言うっておかなくてはならないことは、私たちは究極的な価値についての知識は持てないということである。私たちは確かに何が最も望ましいかを考える。しかし、それは絶対の価値についての知識を持っているということとは違う。私たちに可能なのは何が望ましい選択かという不断の吟味なのである。）

私たち教師は、このような子どもの持つ働きに関して選択肢の紹介や整理、子どもの行なった選択の吟味というかたちで働きかけていくことにな

ろう。それは、教師が子どもにかかわって何をすべきかを決定することではない。ましてや、子どものするがままに放置するということでもない。それは教師と子どもによる共同の作業、子どもと共に生きること、なのである。

2 「自省的実践者」としての教師

上に述べたように、子どもの選択を共に吟味することが教育の仕事の一つとする考え方を示した。ここでは教師はたんに多くの知識を持つことだけでは不十分である。その得られた知識をもって吟味するという探求の活動が必要である。多くの人々によって疑われることなく信じられている価値ある事柄もそれが目の前の子どもにとっても価値あると言えるのかという吟味に教師は携わることになる。

このような考え方は今日、教師を「自省的な実践者」として位置づける考え方として展開されている⁽¹⁰⁾。

教育は理論と実践の双方に関わる活動である。「自省的な実践者」としての教師もこの両方に関わってくる。

理論と実践という言い方をした場合、私たちはあたかも理論という言葉に対応する事柄があり、実践という言葉に対応する事柄がまた存在すると考えがちである。別々の言葉がある以上、それに対応するなんらかの別々の実在や出来事があるという考え方は私たちにとって馴染み深いものであるからである。理論という言葉があり、実践という言葉があるため、わたしたちはつい、それぞれの言葉に対応して別々に理論と実践が存在すると考えがちとなる。

しかし例えば、橋を理論に基づいて工事したにもかかわらず、もくろみ通り完成しなかったり、また経済政策の実行に関して株価上昇を意図して実行した金融緩和が効を奏さなかったりするとき、私たちは実践と理論との関係について考え、理論そのものやその適用に不完全な点があるのではないかと考える。理論と実践とは全く別々のものではなく、相互作用のも

と、深く結び付いていると考えるべきなのである。そして「自省的な実践者」はこの意味の理論と実践双方に関わってくる存在なのである。（よく言われる理論と実践との乖離は不完全な理論と実践の間に起こるものなのであり、理論全般と実践との間に起こるものではないのである。）

実践の中で理論が果たす役割についてまずあげられるモデルとしては、技術主義的なモデルが念頭に浮かぶであろう。それは一般的な状況を記述する科学的な理論を個別的な事態に応用して所与の目的を達成するという関係の中で理論と実践の関わりを考えるモデルである。ここでは理論は現実の問題を解決するための全体的な枠組みの中で処方箋を提供するものとして考えられる。そして、ある状況の中で、必要となる行為の方向を処方し、取るべき行動に関し特定の指令をすることが実践の中で理論の果たす役割として考えられる。

しかし、「自省的な実践者」にとりまず必要なことは、個々の状況に対処するための知識や理論だけではなく、それらの知識や理論を包摂している教育に関わる概念や、何が望ましいあり方かを示す総合的理念との関係の中で位置づけることである。

では自省的な実践者にとって理論はどのような役割を果たすものであろうか。上に述べた一方的に概念的な知識の個別の例として特定の状況を説明するという技術主義的な理論の捉え方に対して、重視されるのは経験的な知識と概念的な知識の交流である。それは特定の状況の知識と一般的な知識との組合せの中で起こる。特定の状況をまず第一に考え、その個別の状況に関して、状況の解釈、行動の指針の決定、働きかけ、そして働きかけの帰結の反省、結果の評価というプロセスの中で概念的な知識の適用が行なわれていく。この点で自省的な実践者にとっての理論は個々の状況の問題解決の中で適用されてくる。

ここでは理論はたんに所与の目的を達成するため適用されるだけではなく、子どもに対して自分のした働きかけが適切なものであったかどうかと

いう吟味を含むものとなってくる。私たちは子どもに対してどのような働きかけが適切かを選ぶ。この時、自分の選んだ働きかけが適切なものであったかどうか自省する。働きかけが適切なものであったかどうかを再認しようとする営みはそこに必然的に教育の本質や人間性についての問題、帰結の評価に関わる価値の問題に必然的に関わっていくことになるのである。

このような自省的な理論的吟味を問題解決の実践の中で行なうことは次のような段階が必要となってくる⁽²⁰⁾。① まず特定の状況について十分に認知すること。例えば、いま、目の前にいる子が分数の割り算をできるか、その能力をどのようにして得てきたか。② 因果関係について推論ができること、例えば、この子にどのように働きかけたらより計算能力が高まるか、また、さらにさまざまな能力の発展を導くことができるか。③ この働きかけの望ましさについての配慮、例えば、計算能力を伸ばすことがこの子にとって本当に価値あるといえるかどうか。

教師ならば、実践の中で子どもに働きかける上でこのような段階を踏まえつつ、こうしよう、ああしようという決定を行なっていくであろう。それはとりたてて述べる必要のないほど速やかに行なわれているといってもよいものである。しかし、意識しないでこのようなことが行なわれていくことは次のような問題と裏腹であることを指摘しなくてはならない。例えば、③の段階において自分が担任している子に対しての働きかけに関わる評価を世の中で一般に流布している通念や行政的な指導を当然のものとして措定し、その子の特定の状況を考慮にいれずに判断してしまう可能性がある。この時、一般的に価値あるとされていることが本当にこの子の場合にも価値あるといえるのかという吟味はなされずに終わってしまう。

また例えば、①の段階や、②の段階については状況の認知や因果関係の確定などが適切な認定となっているかどうかは理論的な裏付けが必要である。例えば、子どもが分数の割り算がどんなに素早く解いたとしてもたんの割り算の正しい答えを出すときには分子と分母をひっくり返して積を求

に分数めれば正しい答えが出ると考えてやっているのかもしれない。確かにこのように理解して分数の割り算を計算しているにしても正しい答えは得られるであろう。さらにもし時間内にいくつ正解するかを試すテストの結果だけで子どもの能力を決定しようとするならば、上のような機械的な計算方法でも十分な計算能力を持っているとして認定されるかも知れない。

しかし、テストでよい点をとることは、子どもがなぜこのような計算方法、分数の割り算のときには分子と分母をひっくり返して計算するのかという理由を理解して計算していることとは必ずしも結び付かない。いやむしろ、なぜこのような方法を取るかという理由について理解せずに行なっている方が多いかもしれない。子ども達が理由を理解して計算しているかどうかを認定するためには、教師の方にも数学に関する理論的理解がなくてはならない。どのような理論的な背景があって分数の計算のときにはひっくりかえしの方法を持って計算するのかという理解を教師が持っていて初めて、子どもの理解のレベルを認定できるのである。もし教師の割り算に対する理解が分子と分母をひっくり返してかけるという機械的な理解であったならば子どもの理解をそれ以上に導こうとはしないであろう。

もとより分数の割り算のような例においてこの程度の理解ならば教師でなくとも持っているもので、当たり前と言われるかもしれない。しかし、さらに複雑な要素の絡む問題、例えば歴史的事件の教授などは歴史的事件が生じた経済的、思想的、社会的背景の理解が必要である。子ども達はその歴史的事件の起こった年号や、関わった人名についてよく覚えていたにしてもその背景の理解を持っているかどうかは別である。このような場合には、教師が持っている理解のレベルに対応して子どもの理解のレベルについての認定も起こってくる。例えばフランス革命がたんに思想的政治的な問題だけでなく、人々の間にくすぶっていた経済的困窮から生じてくる不満にも大きな原因があったことなどを教師が知っていれば、子ども達に年

号や人名についての暗記以上にその事件の生じた遠因についての理解を促すということができる。

さらに、このような認定のための理論的理解の範囲は、理解をするとはどういうことか、知っているとはどういうことかなどの範囲まで広がってくる。理解をするとはどういうことか、具体的経験とのつながりをどう持つ事が理解しているといえるのかなどの認知に関する理論まで含まれてくるであろう。このレベルにおいて理論的理解は③の評価の段階も含んでくる。ひいては教育とは子どもの何を導くことなのかなどの教育目的、さらに教育理念に関わってくる。

このようなかたちで、理論は現実の問題状況の中で必要とされてくる。理論と実践の関係についてはより綿密な議論を行なわなくてはならないであろう。それらの議論はしかし、本稿の目的ではない。子どもの選ぶという働きを導くためには、どのような資質を教師が持たなくてはならないかの吟味が目的である。それ故、次に自省の実践者としての教師が求められる能力は何か、そして、それはどのようにしたら育成されるのかという問題を考えなくてはならない。

IV 教師教育の実践への示唆

(1) 教師への準備に関わる要素

以上のように教師は自省の実践者であることが求められる。それはたんに多くの知識やノウハウを持ち、それを使って子どもを所与の目的に導いていくという実践者ではなく、むしろ逆に一步一步立ち止まりながら子どもを取り巻く事柄を見つめ直して常に本質を考えようとする哲学的な実践者なのである。

このような自省の実践者という教師であるためには教員養成期間中に身につけておくことが必要となってくる要素として次の項目をあげることができる⁽²¹⁾。

① 経験；教師を希望する学生にとり子ども達の前で教授をするという実際の経験が持つ意義について否定する人は少ないであろう。教育実習の期間中に子どもと触れたことが理論的な講義の理解を深めることは言うまでもない。

② 一般的技能；分かりやすく話す，人をひきつけるように話す，見やすい板書をするなどがこの一般的技能にあたる。またこれらの基本的な技能に加え，批判的に物事を考える，リーダーシップを上手に示す，事物を明晰に整理して提示する，円滑なコミュニケーションを図るなどの技術も含まれる。

③ 人間的な魅力；ここで言う魅力にはさまざまなものが含まれる。まずユーモア，熱心さ，包容力などが念頭に浮かんでくるであろう。しかし，それらと同時に大事なこととして見逃してならない要素は誠実さ，勤勉，わけへだてのない公平な態度，慈愛の心などをあげておかななくてはならない。

④ 教科内容についての理解；教師が自分の教える教科について十分な知識を持っていないことは言うまでもない。しかし，ここで注意しなくてはならないことはその知識の質である。私たちには知識というと完成されたもので不動のものであり，それを見間違えることなく写し取ることが学習であるという知識に関する考え方があるかもしれない。しかし，もはやこのような知識感に立って教師を教育内容の伝達者としてみることは不十分であることは言うまでもない。必要とされているのは知識がどのようにして成立し，どのように受け入れられ，今後どのように発展していくかという知的ダイナミズムについての理解である。この時，教師は知識の伝達者ではなく，知識への配慮をする愛知者として登場してくる。

⑤ 教育的関心；最後にあげなくてはならない重要な要素として教育という営みの本質に関わる事柄がある。どのように子どもを見るか，どのように働きかけるか，どこに導くかという問題はつきつめれば，教育とはど

教職の専門性について

のようなことでなくてはならないのかという教育観と結び付いている。そこで教員養成のためには、教育の概念に関わる事項、道徳に関わる事項、知識論などが必要となってくる。

以上あげた五つの要素は別々に存在するものではない。また教師に必要な資質がこの五つの要素に限定されると言っているものでもない。むしろ、これらは互いに補完的に教師の資質を形成するものであろう。そこでさらに、次に考えなくてはならないことが出てくる。このような要素を教員希望の学生が持つようになるためにはどのような授業を教員養成期間中に行なうのがよいのであろうか。このために教員養成の授業の場での指導の工夫が必要となってくる。

(2) 具体的実践に関わる示唆

教育において何より大きな役割を果たすのが教師であることは繰り返し言うまでもないことである。この教師という役割を担おうとする学生の指導については次の点について考慮されなくてはならない⁽²²⁾。

まず第一に、教育環境を考慮する必要がある。ここで言う教育環境とは教師と教員希望の学生との関係である。教師と生徒との関係は従来なら教える立場と教えられる立場という二分法から、教える立場にある教師が正しい知識や技術を伝授するという権威的な関係の中で考えられてきた。それは徒弟制度の中で典型的に示されるような考え方である。そこでは伝授される知識や技術は変わることの少ないものであり、静的にとらえられている。そして、その知識をよりよくコピーすることが教育であると考えられている。

しかし、教員希望の学生のための教育はこのような考え方では論理的に成り立たなくなる。なぜなら、教師は教育の現場という特に流動的な状況の中で自らの仕事を遂行しなくてはならないからである。そこでは変化する状況に応じた適切な対応が迫られる。その結果、必然的に具体的状況についての判断、評価、批判的対応が迫られる。この点を考慮にいれた教育

環境の中では教師と教員希望の学生は問題解決を目的とすることになる。問題解決に方向付けられた授業は常に提示された考え方の吟味を含むことになり、その授業は自己革新的な雰囲気の中で行われるであろう。

これに対応して同時に、カリキュラムや学習の様相についても次のことが言えてくる。

第二に、学習形態が理論的知識に基づいて実践的問題を扱うようなものでなくてはならない。受動的な知識の受け取り手として学生を考え、多くの知識を短期間の内に伝達していくという学習形態ではなく、具体的な状況に関与し、積極的に自らの考える問題解決の方策を提示していくことが可能となるような学習形態が必要である。

そのような形態の中で行なわれる学習は必然的に今まで当然と見なされてきた価値観や教育観に対する疑義を産出していく。どのようにしたら速やかに効率的に所与の目的を達成できるかという技術中心の考え方とは対蹠的に、目標そのものの問い直しが要求されてくる。教育が人格形成に関わる部分が大きいだけに、どのような働きかけをすることが望ましいかという実践的問題を扱うときにはこの教育目標そのものの確認が求められる機会が多いであろう。そこでは教師は道徳的な問題に関わる専門職と呼ばれるのがふさわしいのかもしれない。

ここから第三の点が導かれる。目標の吟味というこの作業は必然的に教育のおかれている社会的経済的な枠組みの洗い直しを含むことになる。教科教育で取り上げられている知識の持つ社会的経済的な意味や、学校の中での活動の意味の確認、学校という制度の持つ意味などが取り上げられることになるであろう。例えば、それは校則の範囲や妥当性の吟味という形になるであろう。

上にあげたような授業形態は次の実践例を紹介することでよりよく理解されるであろう⁽²³⁾。それは授業の中で小学校の一週間の時程表をいくつか実例として学生に提示し、その時程表についての質疑応答を行なう授業

である。

例えば、どの小学校でも給食の時間を含めて休み時間が取られている。その休み時間の取り方は、提示された小学校毎に異なっている。ある小学校は午前中の休み時間を 10 分—20 分—10 分としている。また他の小学校では 5 分—10 分—5 分としている。この休み時間の長さの違いに隠された意味を授業の中で問題として取り上げる。

この実践の中では現実の時程表を題材にしてそこに反映されている教育観の吟味が行なわれていく。5 分—10 分—5 分という休み時間の取り方では子どもは校庭に出て遊ぶことはできない。それに対して 10 分—20 分—10 分という休み時間の取り方は休み時間の中で子ども達が校庭に出たり、教室で自由に遊ぶに十分な時間である。5 分—10 分—5 分という配分が休み時間を次の授業に対する準備時間として考えているのに対し、10 分—20 分—10 分という休み時間の配分はそこに自由に遊ぶ時間を多く取ることが望ましいという教育観が反映されていると指摘される。

通常私たちが何気なくとらえている事柄の分析を通じて理論的な枠組みを提示しているのがこの実践例の特徴である。休み時間を子どもの自由な活動や遊びの時間としてとらえる考え方は児童中心主義の考え方へとつながっていくであろうし、逆に授業の準備時間としてとらえる考え方は学校の中での知識や技能の伝達を重視していく考え方へとつながっていくであろう。ここでは理論と実践との接点の問題が取り上げられていると考えることができる。

このように実践の中で生じる題材を分析の対象としてそこに理論の役割を考える。この形態で行なわれる教員養成の授業は行動の吟味という教育哲学的な探求の一例でもある。それはいま自分がしていることがどのような意味を持つのか、どのような考え方と関わっていくのかという問い直しの活動である。ここに自省的な実践者としての教師の活動の一つがある。

ま と め

以上述べてきた教師教育の考え方は、人間を選ぶ存在としてまずとらえ、そこから人々の中により望ましい活動をしようとする働きを認め、そこに働きかけることを教育として考えるという考え方である。このような教育観の中で行われる教師教育は自らが教育とは何かを不断に問い続けるという点で、他の仕事にはない独自性を持つようになる。たんなる政治的経済的制約に従って教育を行なうことではなく、教師自身、生徒と共に教育とは何か、何が価値ある活動かを問うていくという責任を引き受けるという点での、独自性を持つ。そして学芸、方法の専門家であるだけでなく、認められている価値や真理が真に価値あるのか、真理なのかを考える能力を持ち、それに主体的に答えようとする責任を持つという点で哲学的分析者としての専門性を見いだすことが可能となると結論できる。言い換えれば、ソクラテスがアテナイの街で行ったのと同様、子どもを含め、人々という「怠惰な馬」に対する「虻」の役割こそが教師の特徴であると考えてよいであろう。

参 考 文 献

- (1) 山田 昇『『大学における教員養成』と教員養成の研究』『教育学研究』第54巻第3号1頁。あるいは、江原 武「高等教育における教師教育の位置」『教育社会学研究』第43集，60頁。
- (2) 永井聖二「教師専門職論再考」『教育社会学研究』第43集，47頁。
- (3) 市川昭午他，『教師—専門職論の再検討』教育開発研究所。
- (4) Popkewitze, T. S., "Ideology and Social Foundation in Teacher Education" *Critical Studies in Teacher Education*, Popkewitze (ed.), (The Farmer Press, 1987) p. 22.
- (5) Densmore, K., "Professionalism, Proletarianization and Teacher Work" *Critical Studies in Teacher Education*, Popkewitze (ed.), (The Farmer Press, 1987) p. 133.
- (6) *ibid.*, p. 144.

教職の専門性について

- (7) Popkewitze, *ibid.*, p. 17.
- (8) *ibid.*, p. 4.
- (9) この訳語は次によった。長尾十三二他,『教師教育の課題』(明治図書, 1983).
- (10) Popkewitze, *ibid.*, p. 17.
- (11) Popkewitze, *ibid.*, p. 17.
- (12) *ibid.*, p. 25.
- (13) Soltis, J. F., "A Reconceptualization of Educational Foundation",
Teachers Colledge Records, vol. 91, no. 3, p. 313.
- (14) *ibid.*, p. 314.
- (15) *ibid.*, p. 320.
- (16) *ibid.*, p. 317.
- (17) *ibid.*, p. 314.
- (18) *ibid.*, p. 315.
- (19) Hirst, P. H. (*et al.*), *Initial teacher traning and the rule of the school*,
(Milton Keynse O. U. Press, 1988). 及び Schoen, D. A., *Educating the
reflective practioner*, (Jossey-Bass, 1988).
- (20) Borrow, R., "Teacher education; theory and practice", *British Journal
of Educational Studies*, Vol. XXXVIII, No. 4, p. 311.
- (21) Borrow, *ibid.*, p. 312.
- (22) この点は以下を参考にした。Zeichner, K. H., "Teaching student teacher
to reflect", *Harvard Educational Studies*, Vol. 57, No. 1, p. 26-32.
- (23) 向山 洋『大学での私の授業』, (明治図書, 1987 年) より.