

学位論文要約

教師教育者の専門性に関する知識論的研究

— 反省的実践家論の検討から —

広島大学大学院教育学研究科
教育人間科学専攻

D155044 岡村 美由規

I. 論文題目

教師教育者の専門性に関する知識論的研究
－反省的実践家論の検討から－

II. 論文構成

序章 問題の所在と研究の目的

- 第1節 研究の課題
- 第2節 「教師教育者」および「専門性」の概念の整理
 - 1 「教師教育者」とは何か
 - 2 「専門性」とは何か
- 第3節 先行研究の検討
 - 1 教師教育者のアイデンティティ
 - 2 教師教育者の専門性
 - 3 教育学におけるショーンの反省的実践家論の受容
 - 4 ショーンの反省的実践家論に関する理論的研究

第1章 教職の専門性における知識論の位置

- 第1節 専門性と能力についての従来の見解
 - 1 専門性および能力の内的構造
 - 2 能力を示す「コンピテンス」と「コンピテンシー」の相違
- 第2節 状況における知識と能力との関係――OECDによるコンピテンス論から
- 第3節 知識観の拡張――専門的知識の創出にむけて

第2章 教師教育者の専門性論の展開――欧米の先行研究から

- 第1節 欧米の動向に注目すべき理由――日本における教師教育者研究の現状
- 第2節 欧米における高等教育機関の教師教育者政策の背景
 - 1 欧州の政策優先性（primacy）と成果主義
 - 2 米国の教師教育者の専門職化運動と教職科学研究
- 第3節 教師教育者の専門的知識論の展開
 - 1 シュルマンの知識基盤（knowledge base）モデル
 - 2 教師教育者の自己言及的研究――セルフスタディ
- 第4節 知識観の再検討の必要性――知識の創出と知識の使用の問題圏

第3章 ショーンによる知識論——「実践の認識論 (epistemology of practice)」

第1節 実践の認識論の射程

第2節 技術的合理的な知識使用への批判

第3節 専門職者がもつ実践的思考「行為内反省 (reflection-in-action)」の機制

1 状況観

2 知識観

3 実践における思考観

第4節 「行為内反省」から教師教育者の専門的知識への示唆

第4章 専門職者がもつ知の特性——「実践内知 (knowing-in-practice)」

第1節 行為を規定するものとしての実践内知

第2節 実践内知の特質——4つの定項 (constants)

第3節 実践内知が行為内反省を枠づける機制

第4節 知が推論を制約するとき——過剰学習 (overlearned)

第5章 感触という知——専門職者のわざ (artistry) として

第1節 教育における感触 (feeling)

第2節 高次性質の知覚の機制

第3節 高次性質の知覚における言語の位置——「暗黙知」の援用

1 低次性質と高次性質の関係性の検討

2 高次性質を知覚することへの言語の関与

第4節 感触をもつことの教授における事実的知識と体験的知識の関係

終章 教師教育者の専門性を専門的知識からみること——反省的实践家論への示唆

III. 本研究の問題設定 (序章の要約)

1. 問題の所在と研究の目的

本研究は、新たに注目されるべき職能集団である「教師教育者」の専門性を、今日広く議論されているような資質・能力論によるのではなく、知識論として考察するものである。

教師の専門性の高度化への要求は、社会・経済構造の急速な変化を背景にして、日増しに高まっている。これは、教育の良し悪しは教師のあり方に影響を受けるとの理解があるためと考えられる。しかし我が国においては、議論は教員養成制度や現職教員研修といった制度面に集中している。これら制度を運用して「教師」を養成し、彼らの職業キャリアにおける能力開発を行

う職務をもつ「教師教育者 (Teacher Educator)」という存在については、こと日本においては、政策、研究ともに議論は数えるばかりである。教師が初等中等教育の質を左右する重要な要因であり、そうした教師が教師教育者によって養成されている事実に鑑みれば、さらに、ベテランと周囲から見なされる教師が同僚教師や後輩教師を指導している現実に鑑みても、教師教育者の質、すなわち教師教育者がもつ専門性を検討することは、重要な課題である。

たしかに、教職大学院の設置に伴って導入された「実務家教員 (教職等としての実務経験を有する教員)」の配置を契機に、教師教育者に求められる資質・能力は政策で言及されるようになった。しかし専門性を問う際に、資質・能力だけを扱うことは適切だろうか。「能力」は、ある望ましい状態が観察されたときに、その状態を引き起こすものとして個人の内側に構成的に見出され、帰属される。そうして構成された概念としての「能力」は、「～できる」「○○力」という述語表現で記述される。こうした述語表現は、文脈や場面に依ることなくいつでも発揮しうるものとして「能力」を描き出しがちである。すると、人は能力を持ちながらも、個々の状況や文脈、偶発的な諸要因等によって、述語表現通りの結果にはならない場合があることを、見落としかねない。

以上の資質・能力論を支える考え方として、表象主義的な知識観があることを指摘したい。表象主義的知識観は、世界を正しく映し出す命題的な知識およびその組み合わせを個人が所有しており、それを個々の状況や文脈に、規則に則して適用することで能力が発揮されると捉える。この知識観に立つ限り、能力の主要な構成要件は状況や文脈から切り離された命題的知識の集積体と、規則に基づいた適用ということになる。だが、表象主義的知識観に基づく資質・能力論は次のような問題を導きがちである。すなわち、望ましいパフォーマンス結果が観察されない場合、その能力のないことが当該個人の知識不足と知識適用の失敗とに求められ、本人の責任に還元されてしまう。表象主義的知識観のもとでは、述語表現として構成された「能力」を用いて現実に発揮された〈能力〉を説明する際に、能力が発揮される過程で状況や文脈が異なるなかどのように知識が相まって機能しているのか、その機制が見落とされると考えられる。

以上の問題意識のもと、本研究は教師教育者の専門性を、素質や「できること」の表象を列挙した資質・能力とは異なる、「専門的知識 (professional knowledge)」として検討する。ここでの専門的知識は、命題的知識や技能的知識 (know-how) のみを指すのではない。それら命題的・技能的知識が発揮される機制も含んだ動的な知識のあり方を組み入れたものなのである。

ここで検討に値すると考えるのが、ドナルド・ショーン (Donald Alan Schön 1930-1997) が「反省的実践家」論を展開していたときに彼がもっていた知識観である。周知のようにショーンを著名にしたのは、実践家 (practitioner)

がもつ判断的思考として提示した「行為内反省 (reflection-in-action)」であり、そのような思考に価値を置く専門家像「反省的実践家 (reflective practitioner)」であった。彼の“reflection”の語は多くの場合「省察」と訳され、教師の専門性として広く受容されている。しかしその受容においては、ショーンが「技術的合理性 (technical rationality)」と批判する点が「命題的知識を集積し科学的原理を現実に適用する」ことであったことは理解されていても、そのオルタナティブが「行為内反省」を可能にする知識のあり方、すなわち「実践の認識論 (epistemology of practice)」であった点は、ショーンが主張するようには理解されていないように思われる。ショーンは知識を、状況や環境と不可分かつ可変的に発揮されるものと捉え、専門家の実践的思考を駆動もさせ抑制もさせる動的な「知(knowing)」として描いたのだった。本研究は彼が展開した独自の知識論を明らかにしつつ専門的知識の原理を検討する。そのうえで教師教育者の職務的文脈で検討し、教師教育者に求められる専門的知識のあり方を提示する。

なお本研究で用いる教師教育者とは、制度上の職務として、教師志望学生の育成や現職教員の能力開発に直接的に携わる立場にある者を指す。しかし日本においては、職種は教諭であっても実習生や後輩教員を指導する立場に置かれることが日常的であることから、本研究では制度上の立場に拘らず、「教えることを教える」ための専門的知識の原理を探究する。

IV. 論文の要約 (第1章～終章)

第1章：教職の専門性における知識論の位置

従来日本の教育行政においては、教師や教師教育者の「専門性」の検討にあたり、「資質」や「資質能力」の語を用いて彼らに期待する内容を表してきたことを、中央教育審議会答申などによって確認した。能力がそう発揮されるには、すでに持っている知識や能力が、状況や文脈と適合的に調整・動員される機制が働いているという知見から、能力は専門性の一面を表しているが不十分であることを指摘した。またこのことを OECD のコンピテンス論で確認した。以上から「知識」の語の使用が適切であることを示した。そのうえで、伝統的に認められてきた命題的知識と技能的知識という2分類ではなく、すでに持っている知識・技能を状況や文脈と適合的に調整・動員・統合するような動的な機制を持つ知識を探究する必要性を示した。

第2章：教師教育者の専門性論の展開—欧米の先行研究から

教師教育者についての研究や職能開発の実践は欧米に一日の長があるが、

それは 1980 年代に始まる教育改革によって、教職の専門職化と教師教育の高度化とが、並行して進展しているためである。その背景に経済・社会構造の変動があることを見逃してはならず、それと連動した教育制度改革であるゆえに、教師教育の研究・実践両方に、根拠に基づいた、かつアカウンタブルな (accountable) 教師教育システムの再構築が目されている。この政策動向は教師教育に携わる大学および学校関係者に自らの社会的地位の実質的な不安定化として切迫感をもって受け止められ、教師教育者研究という新たな研究フィールドの開拓、教職科学の進展につながっている。

なかでも教師、教師教育者が自身の実践から汎用的知見を引き出し、かつ、自身の実践を改善する目的をもつ「セルフスタディ (Self-Study)」が誕生したことは、研究上も実践上も画期的なことであった。

セルフスタディにおいて知識研究で依拠している理論は 3 点あることが確認された。1 つはリー・シュルマン (Lee Shulman)¹ が提示した教職の知識基盤 (the knowledge base for teaching) である。2 つめは、コルトハーヘンによる知識の 2 分類である。これはエピステーメーとしての学術的知識と、フロネーシスとしての実践的思慮である。フロネーシスは、原義であるアリストテレスによる定義ではなく、コルトハーヘンや共同研究者によって独自に解釈された、実践を重ねることで獲得した技能的知識のことを指す。3 つめはショーンによる反省的实践家論である。これら 3 点が相まってセルフスタディにおいては教師教育者の専門的知識は、具体的職務に即したカテゴリーに分類されて示されてきた。その意味で、教師教育者が教育実践で活用する「具体的技能」や「具体的知識」が数多く同定されてきている。しかし、それは知識のリスト化に留まっている。教師教育者の職能開発を考えるうえでも、また、専門性を技能や知識のリスト化から進展させるためにも、第 1 章で必要性が示唆されたような、内的に知識や技能を調整・統合するような動的機制をもつ知識の探究が必要であることが再び示された。

そうした動的な機制をもつ知識の探究を検討する手がかりとして、ショーンの反省的实践家論に依拠することが妥当であることを指摘した。その理由は、第一に、セルフスタディの理論的基盤の一つとなっているためである。第二に、ショーンが専門職者の専門的知識を提出すべく、独自の知識論である「実践の認識論」を構想していたためである。

¹ 日本では、1990 年代当時に紹介された際は「リー・ショーマン」と呼ばれていた。また Shulman の知識基盤研究を精力的に行ってきた八田幸恵も当初は「ショーマン」と呼んでいた。しかし文芸や映画、建築などの分野において「ショーマン」は>Showman (興行者、芸人) を指し、人名の Shulman は「シュルマン」とされる例が散見される。そこで本研究は、Shulman が人名でありすでに他分野で「シュルマン」と訳されてきたことに鑑み、そう呼ぶ。

第3章：ショーによる知識論——「実践の認識論 (epistemology of practice)」

すでに広く普及している「行為内反省 reflection-in-action」の機制を改めて検討した。この語は周知されているが、その理解も受容のされ方も多岐に富んでいる。それだけ把握することが難しく、曖昧さを含んだ説明がショーによってされていると考えられる。

ショーの著作から以下のように行為内反省の役割と機制が明らかになった。すなわち、①専門職者は、行為内知 (knowing-in-action) と実践内知 (knowing-in-practice) を駆使して実践を行う。行為内反省は、実践のなかで違和感をもつことで駆動される。その違和感は行為内知や実践内知に対するものである。したがって行為内反省とは、行為の最中に行う認知的かつ前命題的思考のことであり、経験の事後の省察 (reflection-on-action) とは区別される。②行為内反省は実践者のもつ知識や技能を、状況・文脈に合わせて調整・統合する。調整・統合された知識や技能は行為を媒介にして実践に現れる。第三者はそれを能力として見てとる。③行為内知や実践内知への違和感によって行為内反省は駆動する。それが駆動することで、行為内知や実践内知は刷新されたり、豊かになったりする。逆にその違和感がなければ、実践や行為内反省はルーティン化する危険性がある。

第4章：専門職者がもつ知の特性——「実践内知 (knowing-in-practice)」

行為内反省がルーティン化する危険性について、行為内知 (knowing-in-action) と実践内知 (knowing-in-practice) の特性および両者の関係性から明らかにした。具体的には以下の通りである。①行為内知はすでに実践者が身体化し、無意識に活用し行為となって現れる知識や技能の総体である。②実践内知は職業がもつ固有の制度から歴史的に構成されてきた知である。③実践内知は恒常性を持ち、その恒常性は4つの特性すなわち「定項」で説明される。④実践内知は職業固有の制度や歴史から構成されているものであり、一方、行為内知は実践者が所属する共同体からの影響も受けて形成されてきたものである。したがって、実践内知は行為内知を抑制するように働くことがある。このことによって、実践内知が行為内反省や行為そのものを抑制したり、促進したりする。以上から、人は自らが持っている知(識)によって、自らの行為や判断(行為内反省)をあえて抑制したり不作為に陥ることもあると言える。この機制をショーは「過剰学習 (overlearned)」と呼んだ。

第5章：感觸という知——専門職者のわざ (artistry) として

行為内反省が(ひいては実践が)ルーティン化に陥ることなく、自己刷新し(知識を新たにし)、自己増殖する(新しい知識を産む)ような機制があ

るのかを考察する。考察の視角とするのは、ものごとに対してもつ「感触（feeling）」である。ショーンは、卓越した能力をもつ専門職者であれば、鋭敏な感触を得ることができる、と述べる。この「感触」を得ることの機制を明らかにする。そのうえで、実践的意義を導くために、「感触」を得ることの教授可能性を検討した。

感触を検討するために援用したのが、知覚の哲学とポランニーの暗黙知である。知覚の哲学によると、感触を得るには、誰でもが五感で知覚できる「低次性質」を知覚することが必要であるが、人の気持ちや場の雰囲気といった「高次性質」から成るものごとは、訓練や学習のうえで、そのものごと獨特の「低次性質」を知覚する能力の開発が必要なことが示された。そのうえで、低次性質の知覚と高次性質の知覚との間の機制をポランニーの暗黙知の理論によって説明した。それによると、人は、手掛かり（低次性質）を積極的に得ながら、対象（高次性質）を構成していく機制をもっていることが明らかになった。その機制が暗黙知と呼ばれるものである。この暗黙知は、言語を介在することで、その機制が活性化し開発される。この言語が役割を果たすことについては、ヒューバート・ドレイファスによる現象学的知見からも確認した。

したがって、感触を得ることは訓練や学習によって可能になると言える。

以上の説明から、経験を積めば自然と感触を得るようになるかと言えばそうではなく、命題的知識で表現された理論や述語の獲得が必要だということが示される。なぜなら言語が、感触を得るための手掛かりを探す暗黙知の能力を拡張するからである。このことから次の示唆も得られる。すなわち、事後の振り返り（経験の省察）には、他者のフィードバックが必要なこと、とくに言語を介在としたフィードバックが必要であること、である。

終章：教師教育者の専門的知識——反省的实践家論への示唆

本研究では、教師教育者の専門的知識を、その構成内容をカテゴリー的・要素還元的・リスト的に示すのではなく、自己増殖的で要素に還元されない動的な知識として、ショーンが独自に構想した知識論から探究した。とくに教師教育者が扱う内容が自己言及的である性質に鑑みれば、その専門的知識においては、自らの実践において感触を得ることが重要な知となることを見出した。

第5章までで明らかになったことから、教師教育者の専門性について、次のことが示唆されよう。

第一に、教師教育者の専門性は、命題的知識と技能的知識を文脈や状況に適合的に行為のなかに現す動的な機制を持つ専門的知識から説明することができる。

第二に、専門的知識は、状況や文脈への感触を得るという動的原理を内的に持つものである。この感触が、ショーンの言う行為内反省を駆動させ、実践や行為内反省をルーティン化する危険性を減少させ、すでに持っている知を刷新し、増殖させる。したがって、感触を得る動的機制が、知識の内に必要とされる。

第三に、教師教育者の専門的知識は、教えることを学ぶ者（教師志望学生や現職教員）の専門的知識を開発するために、彼らの得る感触を開発・育成するに足る水準を持たねばならない。その水準とは次のように表わせる。彼らが実践で得る感触を、経験の事後的な振り返り（reflection-on-action）によって言語化したとき、その描写表現に現れた彼らの認識に関し、その位相をずらしたり、抽象度を上げたりできる水準である。それは言語を用いて教授されなければならない。言語が用いられるのは、言語によって教えることを学ぶ者は、自らの実践や経験をより深く理解できるようになるためである。

本研究の意義として次の点が指摘できる。

第一に、教師教育者研究の先端にあるセルフスタディの代表的な先行研究を体系的、網羅的に行い、全体像を示したことである。このことで、日本における教師教育者研究を進展させるための基礎研究に貢献できた。

第二に、ショーンの反省的実践家論を再検討することで、これまで十分には理解されてこなかった鍵概念、すなわち、「行為内反省（reflection-in-action）」「行為についての反省（reflection-on-action, 事後の振り返り・省察）」「行為内知（knowing-in-action）」「実践内知（knowing-on-action）」の解釈と、相互の関係性を明らかにしたことである。このことで教師教育研究におけるショーンの反省的実践家論の援用可能性が拡張されよう。

第三に、ショーンの反省的実践家論を援用することで、これまでカテゴリー的・要素還元的・リスト的に示されてきた教師や教師教育者の知識を、知識や技能を文脈や状況に適合的に調整・動員して行為のなかに現す動的な機制をもつ知識観を示したことである。

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べたい。

一つ目の限界は、教師の専門的知識の開発に、事後の振り返り（reflection-on-action）が有効であることは示せたが、それを具体的方略として検討することまでは及ばなかったことである。具体的方略を検討することで、その方略を遂行するために教師教育者に必要な知識が明らかにされ、ひいては教師教育者の専門的知識解明への示唆が得られよう。

二つ目の限界は、倫理性を含んだ専門的知識の探究の必要性である。教育の営為が他者の人間存在と対峙する瞬間をもって他者へ働きかける行為であることから、そのことも教師教育者の専門性に含まれなければならず、ま

た、教師教育の教育内容として扱われなければならない。したがって教師教育者の専門性には倫理性が入ってこざるを得ないが、本研究は取り上げることはできなかった。より包括的に教師教育者の専門性を検討するには、専門的知識がもつ倫理的側面について、その存在と発揮される内的機制とを検討する必要がある。これは教師教育者のもつ専門性の社会的・職業的妥当性にかかわり、ひいては児童生徒への教育の根幹にも触れる問いでもあろう。今後の課題としたい。