

大学教育としての教員養成

School Teacher Training through University Education

田中 每実

TANAKA Tsunemi

武庫川女子大学 学校教育センター年報

第2号 2017年

大学教育としての教員養成

School Teacher Training through University Education

田中毎実*

TANAKA, Tsunemi

要旨

高度大衆教育システムのうちに位置づけられ、学校化され普通教育化された大学は、もはや教育システム全体から自立し全体を俯瞰し自省する特権的な位置をもたない。このような大学における教員養成は、官僚制や技術的合理性に馴致された教員を育てることはできても、自立し連携し学び続ける教員を育てることはできない。大学が自省的な位置をもつためには、官僚制や技術的合理性に向かう流れを少しだけずらして、全体に向き合う自省的な構えを組織的に創り出さなければならない。それは、日常業務を相互研修型のFD(Faculty Development)やSD(Staff Development)として遂行すること(業務組織の「相互生成のネットワーク」化)であり、自立し連携する教職員集団(「チーム学校」)を組織することである。自立し連携する教員の養成は、自省的・相互生成的な組織においてこそ達成可能である。

キーワード：大学教育 教員養成 野蛮化する啓蒙 相互生成

はじめに——「人間形成論的教員養成論」のさらなる展開のために——

前稿「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化—人間形成論的考察」(田中 1993a 7-58 頁)から、四半世紀が経過した。前稿では、それまでの教員養成体験からあえて距離を取り、包括的な教員養成論を展開した。教員養成体験を蓄積するにつれて、視野も見方も考え方も惰性化し慣習化される。しかし状況を構成する人的物的組織的諸要件のかなりの部分は、たえまなく流動し変容する。大量の精粗まちまちの関連情報が押し寄せ、外(たとえば行政)からも内(たとえば受講生たち)からも「適切な改革・改善」を迫られる。固着し硬化した狭隘なまなざしによっては、激しく流動し変容する世界をとらえることはできない。まなざしの貧しさと世界の豊かさとの不協和によって、基底的な見当識すらぐらついてくる。自分の位置を見定めるためのマップが求められる。前稿では、「全体」を俯瞰する「マップ」の作成をめざして、教員養成をできるだけ広い文脈において考えた。

この問題意識のもとでは、もはや「教育学」(pedagogy)にとどまることはできない。伝統的な“pedagogy”は、「子どもを導く術」という語源に制約されて、大人の発達や異世代間の相互生成などを問うことはない。教員の養成や研修では、養成し研修する側もされる側も、子どもではない。教員養成を論ずるためには、「発達と教育」を基本概念とする「教育学」に拠るのではなく、「ライフサイクルと異世代間の相互生成」を基本概念とする「人間形成論」に拠るべきである。求められるのは、人間形成論的な教員養成論である。前稿までに、「ライフサイクル」(田中 1989)、「異世代間の相互生成」(田中 1990,1993b)、「学校における相互生成」(田中 1987)、「人間形成論の学問論」(田中 1983,1989)などについて順次論じた。これらを前提とした前稿の構成は、次のとおりである。

* 学校教育センター長・教育学科教授

教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化—人間形成論的考察—

- 1 はじめに
- 2 教員養成の人間学的基盤とその喪失
 - 1) 「教えること」の人間学的基盤
 - 2) 「教えること」の社会的性格—制度化と疎外—
- 3 教員養成の歴史的背景と現代
 - 1) 近代における分業化・専門化と教員の成立
 - 2) 近代学校の成立から学校複合体の機能障害へ
 - 3) 相互性のシステム化—現代の課題—
- 4 教員の資質構造とその養成
 - 1) 教員の専門性と一般的教養—資質の法的諸規定—
 - 2) システム役割行動と相互行為—教員行動の特質—
 - 3) 教員の資質と職業的社会化
- 5 教員養成と教育責任
 - 1) カウンセリング・マインドと教員
 - 2) 教員養成論から教育責任論へ
 - 3) 教員養成と教育の理論—人間形成論の構築に向けて—

4-1) などには前稿執筆時の状況が色濃く反映している。しかし以下の本文で論ずるように、官僚制と技術的合理主義の支配のもとにさまざまな問題が噴出するという教育状況の基本的構図は今日もさほどかわらない。この基本認識を含めて、議論の全体は今日もおよそ妥当である。たしかに、システム同調に対抗して相互性について論じた前稿での議論(30-34頁)など、そのあまりにもナイーブな疎外論的発想については、再考の余地がある。しかしこの論も、教員養成が<自発的同調による集団的自己統制>として論じられるような場合には、なお批判として有効である。もちろん補充すべき論点はある。たとえば、教員養成の場である「大学」そのものについては、ほとんど論じられていない。ところが、大学はこの二十年で大きく変容した。この点、前稿の議論には大幅な見直しなしに補完が求められる。この間、職場が教員養成学部から高等教育研究施設に変わったので、大学教育関係の原理的・実践的研究に集中した(田中 2002a,2002b,2002c,2003b,2004, 2008,2011,2012a,2012b)。本稿では、この研究蓄積を前提として、前稿での議論を<大学教育としての教員養成>に焦点づけて補完する。

1 大学教育と教員養成

大学の予備門として中等教育機関が出現したヨーロッパでは、中等教育の教員は伝統的に大学で養成された。国民教育制度として成立した初等教育の教員が高等教育で養成されるに至るまでには、かなりの紆余曲折がある(田中 1993)。この歴史的ラグが、初等教育と中等教育の教員養成の差異(実践志向と研究志向の差異など)をもたらしてきた⁽¹⁾。ともあれ、今日の教員養成の場は、初等教育教員の養成を含めて、おおむね高等教育である。しかし我が国では高等教育のありようは、前稿執筆時から大きく変容し、それが教員養成のありようにも影響を及ぼしつつある。この変容については、トロウによる大学進学率の三段階モデル(Trow 1972)—エリート段階(進学率15%まで)、マス段階(50%

まで)、ユニバーサル段階(50%以上)を援用して、進学率増大がもたらす大学教育の変容という角度から説明することができる。

エリート段階では、まだ希少性のあった大学教員たち、同世代から少数だけ選ばれた学生たちの双方が、アカデミックな文化の価値を承認した。この共有によって、教員、学生それぞれの大学における存在も双方の関係も安定した。ここには堅固な「構造」(いわゆる「フンボルト理念」に拠る「学問教育共同体」)(Humboldt 1956)があり、しかもこの構造は(アカデミックな価値の通用しない「外」とそれが通用する「内」とを区切る)はっきりとした「境界」によって分けられた。いわゆる「象牙の塔」である。しかし、進学率がマス段階に至り、アカデミックな文化の相互承認が揺らぐにつれて、構造と境界は揺らぎ始める。この動揺を社会的規模で示したのが、60年代末の大学紛争であった。しかし進学率は、70年代半ばから35%水準で停滞した。停滞期はしばらく続いたが、90年代にはふたたび上昇に転じ、やがてユニバーサル段階を迎えるにいたった。もはやエリートとして括ることのできない大量の大衆化された学生たちを迎えて、大学の境界と構造は大きく崩れ、大学の教育的日常性そのものが安定性を失った。

70年代までに、中等教育段階までの進学率・在学率はすでに頂点に達しており、学校教育システム全体の拡大は、高原状態にあった。高等教育だけが例外であり、わけでも90年代以降、進学率はわずかではあれ伸び続けてきている。ユニバーサル段階に達した高等教育は、もはやエリート養成機関ではなく、むしろ学校化され高等学校との連続性のうちにあるいわば「高等普通教育」機関である。もちろん、在来型のエリート養成機関であることに固執して、高級官僚、高度技術者、研究者などの養成をめざす研究中心大学もないわけではない。しかしそのほかに、研究や社会貢献や教育などを視野外においやりただひたすら経営だけを考えざるをえない経営中心大学もあれば、経営のためにこそ教育に組織的努力を傾注せざるをえない教育中心大学もある。経営的合理性、教育的合理性、研究的合理性、組織的合理性などを、それぞれどの程度の割合で配分すべきか。配分割合は、それぞれの大学の存在状況によって大きく異なる。個々の大学は懸命に合理性の適切な配分割合を求め、教育システム、経営システムの最適のありかたを求める。大学の種別化ないし分化が、急速に進むのである。

普通教育的な高等教育においては、初等・中等教育との連続性が問われ、中等教育との接続のありよう、中等教育がやり残した教育の補完などが、真剣に検討される。このような大学では、全体社会のわけでも経済領域にむけて可能なかぎり良質な人材の養成、選別、配分をおこなう社会化機能の遂行こそが、求められる。

これまでの大学は、近代学校からの偏差によって規定することができたのであり、「大学は学校ではない」と呟いてさえいれば良かった。しかし近年議論された単位制、学期制、カリキュラム、シラバス、授業法、授業評価・教育評価、FDなどのすべては、大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ(近代)学校化しようとするものである(田中 2002C)。2000年以降、我が国の大学について、さまざまな危機が語られてきた。常に新たに生成しつづける危機に対応するためには、どんな固定的理念をももちあわせず/そもそも理念などに執着しない明朗なニヒリズムにたつテクノクラートによる官僚制的・技術合理主義的な対応こそが相応しい。しかし、テクノクラートによるニヒリスティックなコントロールが、どんな場合にも価値や意味の複合的な文脈に彩られている具体的な状況の内在的構造に食い入ることなど、できるはずもない。今日の大学では、一方で、(テクノクラート支配に親縁な)効率的技術合理主義的学校化型の組織化があると同時に、他方で、学校化を超えた脱学校化型の相互生成的な組織化もある。＜システムと相互性との対立＞であるが、この問題の発端は、高等教育以外の場にある。

我が国では急速な経済成長をうけて単線型学校システムが一応完成し、これと（児童少年関連施設・制度、受験産業などの）学校教育補完制度、家族、地域社会、行政、産業・企業などが互いにもたれかかりあい癒合して、「学校複合体」とも名付けるべき巨大システムを作り上げた。このシステム化は、下位諸システムにおける専門分化、分業化、協業化などと相互促進的に進行し、高度大衆教育システムをもたらした。この巨大システムは、80年代までに内在的自生的にさまざまな教育問題を析出した（田中 1999,2012b,2013）が、90年代の不況とともに、システムの内部問題をシステムそのものの拡大によって解決するという常套的手法は、もはやとれなくなった。養育と教育の実践と理論は、経済成長との癒合から切断されて、もっぱらシステムの内部問題・日常問題に臨床的に直面することを強いられる。このシステム化の問題がユニバーサル段階に達した大学をも巻き込むにつれて、＜システムと相互性の対立＞という問題が立ち現れてきたのである。

90年代以降の高等教育領域、さらには教員養成領域において頻繁に口にされているのは、グローバル化、ユニバーサル化、教育の質保証、ラーニング・アウトカム、三つのポリシー、PDCA サイクル、アクティブ・ラーニングなどの言葉である。大半は、原語そのままか、和製英語である。このことは、「改革」が臨床状況から内在的に生成したものではなく、外から持ち込まれたものであることを示している。我が国の高等教育の現場には、「啓蒙」を必要とする「遅れ」ないし「後進性」がある、ということになる。この認識は妥当か。これについて、大学教育や教員養成の「改革」を主導してきた行政文書を手掛かりにして、考えてみよう。

2 大学教育改革と教員養成

文教関係の狭い世界で慣用化されている「三つのポリシー」、「PDCA サイクル」などのタームは、教員養成に関する行政文書で多用される前に、大学教育に関する包括的な行政文書に登場した。2015年前後の教員養成に関する文書では、これらのほかに、「学び続ける教師」、「チーム学校」、「養成、採用、研修の一体化」、「教員育成協議会」、「教員育成指標（教員スタンダード）」、「教職大学院」などが語られている。一群のタームが示唆しているのは、直接的な官僚制的統制の緩和であり、（専門職という名目の付与などによる）「現場」への責任の分与である。官僚制的統制への自発的同調ないし自己統制を前提として、教員の「ティーチングの専門家」から「ラーニングの専門家」への転身などが求められる。これが教員養成に関する行政文書が提示する基本的な構図であり、教員集団への自発的なシステム同調の強制とこれへの対抗運動が、この領域で「システムと相互性」の相克を生み出している。行政文書ではシステム化の必要性は、社会文化の巨大な変容への適応の必要性から説明されている。典型的な文章を、二つ引用しておこう。

「これからは、教員自身が主体的・自発的学習者として、常に学び続ける存在であることが一層必要であり、子どもの学ぶ意欲を高めるためにも、そのような学びの場としての学校であることが求められる。このため、教員の養成や研修においても、一斉指導による学びからワークショップ型の協働的な学びや、ICTを用いた各自の習熟度に合わせた個別学習、子どもの意見を先生にフィードバックするコミュニケーション型の学び等をより重視する方向へと転換する必要がある。」（「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議経過報告）」2011年1月31日 中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会／下線は筆者）

「グローバル化や情報化，少子高齢化など社会の急激な変化に伴い，学校教育において求められる人材像が変化しているとともに，学校現場の抱える課題も複雑化・多様化している。このため，これからの教員は，課題探究的な活動を自ら体験し，新たな学びを展開できる実践的指導力を修得するとともに，複雑かつ多様な新たな課題に，幅広い視野に立って柔軟に対応できる指導力，同僚と協働して，組織として困難な課題に対応できるマネジメント力，地域との連携等を円滑に行うためのコミュニケーション力等を身につける必要がある。」（「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）2013年10月15日 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議／下線は筆者）

下線を付した「求められる」，「必要がある」が含意する——官僚制的用語法によって曖昧化された——主客関係，判断主体などをあえて推測してみると，官僚制的統制と自己統制とのかかわりがあらわになる。それはともかく，ここには，「グローバル化や情報化，少子高齢化など社会の急激な変化」といった常套的状況認識を前提に，「学び続ける存在」，「ワークショップ型の協働的な学び」，「ICTを用いた各自の習熟度に合わせた個別学習」，「課題探究的な活動」，「実践的指導力」などの常套化された語句が羅列されている。この常套的議論が「生涯にわたって学び続ける教師」や「チーム学校」という新たな常套句をもたらすのである。

これらの文書では，教員の養成，採用，研修が一連の過程として，一括して論じられている。この議論の拠るのとは，社会変動論に基づく生涯教育論ないし生涯学習論であり，OJT (On the Job Training)などの経営学の知見である。それでは，一連の養成，採用，研修において，たとえば“teaching”から“learning”へというスローガンは，どんな位置をもつのか。このスローガンは研修にまで及ぶのか。及ぶとすれば，それは研修の形をどう変えるのか。さらに，生活世界としての「チーム学校」で日常的になされる“OJT”と，“官製”の色彩の強い「研修」は，どう関連するのか。そして，この「研修」論には，どんな職業論，職業発達論，職能成長論，職業的社会化論が前提されているのか。たとえば，女性のライフサイクルについての理解なしに，女性が多数を占める小学校教員の研修について考えることはできない。職業的変容を支えるライフサイクルの変化は考慮に容れられているのか。このように，常套的立論にほんの少しだけでも立ち入ると，すぐにも多くの不分明にであうことになる。

教員養成に関する行政文書で今一つ目に付くのは，直近の高等教育に関する文書との連続性である。いわゆる「学士課程答申」における現状認識（恒常的に変動する知識基盤社会，高等教育のグローバル化とユニバーサル化など）とそれへの対応——大学教育における“generic skill”（「学士力」）の獲得という目標，PDCAサイクルに依拠する自己評価・点検などの自己統治，“teaching”から“learning”への転換，“learning-outcome”という発想など——は，ここでも自明の前提である。一般に行政文書で細心の注意が払われるのは，当該文書での議論がそれまでの議論と整合的であること，さらに，徹底的に疎漏をなくすことである。状況が変われば対応して議論も変わるはずだから，それでも議論が強固に一貫しているとすれば，その議論は変動する現実コミットしていないことになる。さらに，疎漏をなくすために総花主義，枚举主義，列举主義をとる強迫的に自己防衛的な文章にあっては，とかく構造も焦点も意味も不鮮明になりがちである。

2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では，「学士課程」を学位授与プログラムとみる見方が提起された。2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では，この「学位を与える課程」（プログラム）としての「学士課程教育」という

理解が未定着だとの懸念が示された。各大学は、「学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」、「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）」、「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）」の三つの「ポリシー」を踏まえた取組の自己点検・評価を行うとともに、その結果や、定期的な第三者評価（認証評価等）での指摘を踏まえ改善に取り組むことが必要であり、必要があれば三つのポリシー自体も含めた見直しを行い、「PDCA サイクルを不断に回す」ことが重要であるという。

さらに、たとえば教員養成部会（第92回 2016年2月18日）議事録では、それぞれの地域の実情に応じて「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」を作成すること、そのために「国」が「各地域の自主性、自律性に配慮しつつ、整備のための大綱的指針を示す」ことなどについて議論がなされている。これらの「指標」は、レベルの目安を数段階に分けて記述するなら、達成度の判断基準を示すものとして、ルーブリック評価に活用できる。さらに、「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」によって評価枠組を関係者が共有し、知識・理解の評価を超えてパフォーマンス系（思考・判断、スキルなど）の評価を行うことも可能である。それにしても、なぜこのように「評価」が議論の中心となるのか。

大学に限らず養育と教育の場ではどこでも、とかく社会的、政治的、経済的、文化的な利害対立が持ち込まれがちである。今日では高等教育の場が、社会的利害の交錯するヘゲモニー争いの主戦場となりつつある。高等教育は、少子化のさなかでなお進学率の伸びによって財政規模を縮小しないで済む唯一の領域である。予算の確保には格好の場であるから、高等教育は財政上の争奪戦の焦点の一つとなっている。高等教育は、人材配分や研究開発の面で経済システムと一体であるが、他方で、財政危機も深刻である。配分において一定のシェアを確保している高等教育に対しては、配分に見合う収益性の立証が求められる。社会的、経済的、政治的なイシューとなっている高等教育には、厳しい評価のまなざしがそそがれることになる。

高等教育論議の焦点の一つは、「教育の質保証」である。逼迫した財政のもとでの乏しい財源の争奪のさなかで、配分の<適切さ>について厳しい査定が目向けられる。配分に見合う成果の有無、とくに「有用な」学力面での成果が強く問われる。加えて、グローバル化によって高等教育の「質」は、「国際標準」に即して評価すべきともされる。財政当局によれば、大学には「ステークホルダー」（利害当事者たち）への「説明」責任がある。説明は、どんな人にも理解の容易な「可視的な数量的データ」によるべきである。数量化可能な「成果」をもたらす教育の「質」——すなわち「量」をもたらす「質」——が、問われるのである。高等教育の「質」とは、「有形の成果」をビジュアルな「量」として提示する——それもまたおそらくは——「量」なのである。この論のお粗末な矛盾を、論者は、はたして自覚しているのだろうか。

大学教員は総じて多忙だが、それは、評価や外部説明のために膨大な文書作成や会議や調査などが強いられているからである。文書主義や会議は官僚制の特質だから、教員の多忙化の原因は、大学の官僚制化にある。ウェーバーは、大学の経営の研究・教育からの分離を「大学のアメリカ化」と捉えた(Weber 1951)。この発想を援用して、研究と教育の分離を「大学の第二次的アメリカ化」と呼ぶとすれば、これによって研究からも教育からも分離し自立した経営の論理が、大学全体を席卷する。その帰結が、官僚制化であり、文書主義であり、経営の論理としての技術的合理性の支配である。

官僚主義の文書は、目的・手段連関を枠組みとして、投入する人的物的資源・成果を可能な限り数量化して記述する。記述は技術的合理性に貫かれる。このことは、たとえば既述の「PDCA (Plan-Do-Check-Action)サイクル」というスローガンの蔓延に示されている。PDCA は、第二次大戦後、品質の「ばらつき」(variation)を極力排除する品質管理の発想から生み出された。教育行動を

「分析」するならば、ここにも、まずは一般的目標設定があり、それを行動目標にまで具体化する活動があり、適切な教育課程を設計し、目標の行動による達成を評価し、ふたたび目標そのものを評価する活動がある。こうして抽出された諸要素を外的に結びつけるならば、教育改善はどんな場合にでも、「PDCA サイクルを回転させる」ことによって達成されるとみることもできる。

しかし教育では、具体的な目標を立てて実践にあたると、多くの場合、当初目標とは食い違うことが起こる。思いもかけない「ずれ」(上田 1993)が生じるのは、モノの生産では、計画外の「オシャカ」ができることなので困ったことだが、教育ではそうではない。これは、相手側がただ機械的に反射しているのではなく、能動的・主体的に反応しているということかもしれない。教育は、学習者を自立的主体へと形成する仕事であるから、相手側の能動的主体性の現れでもありうる「思いもかけないこと」は、けっして安易に排除されるべきではなく、むしろできるかぎり尊重されるべきである。教員には、「思いもかけない結果」「ずれ」を無視したり捨象したりせず、むしろそれに敏感に開かれていることこそが求められる。PDCA サイクルという発想は、ずれを契機とする相互生成の可能性を抹殺しかねない。

PDCA サイクルは、教員たちが混沌とした教育現実のさなかで自分たちを賭けて教育現実を構成する複雑で錯綜した生きた日常的活動からの、粗雑な二次的抽象物である。この抽象物のうちに教員のリアルな現実構成を封じ込めることは、倒錯である。技術合理主義的な思念は、この抽象物をこそむしろリアルとみなし、混沌とした生きた現実をあたかも死んだモノでもあるかのようにとらえて、このモノとしての現実を外から操作しようとする。問題は、PDCA サイクルの<混沌とした実践的現実から生成しそれへ再び返される>という本来のありようが忘れ去られ、外在的物象化的操作に変質してしまうことである。その場合には、PDCA サイクルは、教育現実コミットし自分たちを変えつつ現実を書き換えようとする相互生成的な教員集団の日常的実践を窒息させかねない。

今日一般的になりつつあるのは、組織行動を目的合理性・技術的合理性のコントロールのもとにおくことであり、組織を官僚制的に合理化することであり、所与の目的達成のために関連するすべてを道具化することである。このような組織化のありようは、計算可能性、事象化、即事性、没人格性などのウェーバーの用語を用いて説明可能であり、いずれも近代化、啓蒙化、脱神話化などを生起させる契機である(Weber 1921a,b,c,1922)。暗愚で鈍重な世界に、明るく軽快な啓蒙の光が射し込む。かくして教員養成の世界は、外からの強力な啓蒙(官僚制的統制と技術的合理性の統制)の力にさらされている。この世界は、ほんとうに「暗愚で鈍重な世界」なのだろうか。そして、押し寄せる「啓蒙」の力にどのように向き合うべきか。次にはこのことを考えてみよう。

3 教員養成の生産的展開に向けて——官僚制と技術的合理性を超えて——

官僚制とテクノクラート支配の進行するシステムにおいては、専門家と素人が分離し、生活世界から乖離する専門家も主体性を喪失した素人も、双方ともに貧困化される。貧困化された専門家と素人双方が構成する現実そのものもまた、貧困化される。私たちは今日、この貧困化を、学校組織全般の官僚制的整備、評価と文書主義の蔓延、関連規定や教員研修システムの整備による教員の疲労と実践感覚の麻痺などに、まざまざと認めることができる(田中 2002C,2011,2012B,2013)。そればかりではない。システム内部では、意味や価値への問いを直接的間接的に排除する「没人格的な」(Weber)「技術的合理性」が支配的となる(田中 1999)。技術的合理性の支配のもとでは、人間存在は、あらかじめ設えられた目的の実現に向けて自発性を調達される受容的存在ではあっても、能動的で活動的な状況

構成的主体ではない。関係する人々は、専門家・素人の区別なく誰でもすべて、意味や価値の担い手や創造者などではなく、システムのたんなる機能要件へと事象化され物象化される。かれらは、状況に応答する生成性ないし活動性を貶められているのである。ウェーバー流に言えば、官僚制、テクノクラート、技術的合理性は、脱魔術化ないし啓蒙の所産である。しかし、この啓蒙は、否応なしに貧困を招き寄せる野蛮でもある。ここにあるのは、啓蒙が野蛮に帰着する「啓蒙の弁証法」である。野蛮化する啓蒙にどのように向き合うべきか^②。これについて考えるために、まずは、大学における教育関係の歴史的变化をおおざっぱにみておこう。

中世大学では、学生の年齢や難易度順のカリキュラム編成などが考慮されることはなかった。しかし、近代大学では学生の年齢が意識され、カリキュラムや学年制学級制が受け容れられた。結果としてもたらされたのは、年齢差に拠る教育者と学習者との非対称性である。この点、近代大学は近代学校と特性を共有している。非対称性を超える教育関係のイメージを提起したのは、フンボルト (Humboldt 1956) である。フンボルトは、高等教育施設における教授団の「熟達した、しかしそれゆえに偏ったものになりがちな、すでに生動性の衰えた」「力」と学生たちの「まだ弱い、なお偏ることなく、あらゆる方向に進んでゆこうとする」「力」とを相互補完的に結合すべきであるという。学問探求に向かう教員と学生との間には、相互性がある。学問の理念による教授と学生との相互性の結合組織が、フンボルトの言う「学問教育共同体」である。

フンボルトの提言した対称的相互性は、大学では実際にはあまり根づかなかつた。とはいえ、非対称的な年齢集団というステレオタイプだけが、堅固に持続されたわけでもない。第一に、大学の学生は、多様な年齢の社会人たちの入学によって、伝統型の青年期学生ではなくなってきた。第二に、教員の側もまた、教育経験別 FD といった発想にもあるように、<成長する学生という変数の外にあってこれを統制する定数>であることができなくなってきた。第三に、二つの集団の非対称的な出会いを導くべき「学問」の理念もまた、教えるべき内容にかならずしも研究者としてのコミットをもちえない教員の増加によって、教員集団への統制力を大きく失ってきた。このようにして失われつつある伝統的な非対称性のあとに出現するのは、官僚制的なシステム化か、さもなければ互いに生成する教員集団と学生集団の相互性である。今日の大学は、(一方の、官僚制的なシステム化と、他方の、多様な世代の多彩な人々が織り成す複合的キャリア形成とが) 相克する場となりつつあり、大学の教育機能もまた、この相克に巻き込まれている。

この相克のありようは、それぞれの大学での教職員や学生のありようによって、大きく異なる。それぞれの大学のおかれているローカリティは、ユニバーサル化による大学の存在状況の極端なばらつきなどによって、かなり大きく食い違ってきている。伝統的な非対称性にもとづく教育関係がなお支配的な大学があり、相互性を教育システムに組み入れる大学がある。いずれにしても、ここに出現するのは、学問教育共同体の新たな現実化のあり方である。新たな学問教育共同体は、相互性ないし相互生成の多様なネットワークでもありうる。この新たなネットワークの組織化は、大学のシステム化を超えて、この特異な社会組織が本来もつ潜在力を大きく発現させる積極的なきっかけとなるはずである。

たとえば、アクティブ・ラーニング^③を指導できる教員は、現状ではあまり多くはないはずである。そのような教員の集団は、相互研修を重ねることによって、組織的に生成されなければならない。そのような教員集団の日常的な教育活動や教育実習指導によって、アクティブ・ラーニングを指導できる学生集団が生成し、かれらが実習現場で、そしてやがては勤務校で、仲間たちと相互研修を重ねるとともに、子どもたちのアクティブ・ラーニングを指導することになる。このようにして、アクティ

ブ・ラーニングを結節点として、錯綜した多彩な相互生成が展開されることになる。しかしながらこれらの相互生成は、くりかえし技術合理主義的評価によって物象化される危険性のうちにある。

早川操は、アクティブ・ラーニングに関して「学生はあらかじめ決められた学習目標とカリキュラムの枠の中で自由や自主性を学ぶというパラドックスを生きなければならない」と述べる(早川 2016)が、この「パラドックス」は、学生の活動を枠づけながら「自由や自主性」を学ばせる教師の側の「パラドックス」でもある。こうして大学における教員養成は、相互生成の物象化への頹落を何度も食い止めながら錯綜し重層する相互生成の流れのなかで、展開されるのである。

高度に大衆化された教育システムのうちに位置づけられて、普通教育化され学校化された大学は、もはや教育システム全体から自立し全体を俯瞰し自省する特権的な位置を失ってきた。このような大学で実施される教員養成は、官僚制へ適合し技術的合理性に親縁な教員を作り出すことはできても、自立し連携する教員を養成することはできない。前稿では、可能な限り「相互性とシステムの対立」を「相互性のシステム化」へと再編成することが求められると提言した。「相互性とシステムの対立」を「止揚」することは、あまり現実的ではない。そこで、後者を前者へと「ずらす」によって解消しようと提言したのである。これは、教育組織のシステム化官僚制化が進行した今日においても、なお妥当な対応であると考えられる。かつて大学の FD について、この「ずらし」を、次のように論じた。

「求められるのは、FD の工学的経営学的モデルを教員集団の日常性に向けて繰り返しくずらす>ことである。<ずらし>とは、このモデルが今一度、生成性を回復することである。つまり、日常性の物象化的操作に対して日常性の豊かさの重視へ、研修の客体としての教員への不信ではなく研修の主体としての教員への信頼へ、教員集団の研修における外的目的への従属ではなく主体的なリアリティ構成の重視へ、啓蒙的外在的専門性に対してディレッタンティズム(半素人・半専門家たちの相互性)の重視へ、教員としての未成熟の補完という苦役ではなくよるこびにみちた自己実現の重視へ、操作的に拵えられた研修に対して自主的で偶発性に満ちた相互研修の重視へ。/このような<ずらし>によって、FD の工学的経営学的モデルは、繰り返し、教員集団の教育的日常性における自己組織化を強く助成する力へと、今一度変身しなければならないのである。」(田中 2011.179-180 頁)

<ずらし>は、システム化する力による構成員の事象化物象化を少しだけ妨げて、相互生成が展開される「余白」を造り出す。このような余白の創出を、渡邊隆信は、「教員養成における<遊び>の確保」と呼び、「機能主義的な教員養成がこれまで以上に支配的になっている」さなかで、「目的-手段図式に基づく合理的な教員養成教育におさまらない学習と経験の余地」を創り出すことと、述べている(渡邊 2016)。この場合の「機能主義的」とは、本稿の用語を用いるなら「官僚制的・技術合理主義的」の意であり、したがって、「教員養成における<遊び>」とは、上述の「ずらし」による相互生成の「余地」の創出である。

三つのポリシー、PDCA サイクル、能力ルーブリック、チーム学校、アクティブ・ラーニング、学び続ける教員などのタームのすべては、一方では、官僚制的統制へ自発的に同調する自己統治・システム同調の契機となる可能性があるとともに、他方では、前稿で提起した相互生成的な教員養成の契機となる可能性もある。いいかえれば、上述のターム群のすべては、教育現実を対象化して操作する<工学的アプローチ>の要件となることも、教育現実の解釈によって現実構成の可能性を広げる<解釈学的アプローチ>の要件となることも、ともに可能なのである。ターム群のもつこの二重性は、これらのターム群によって構成される現実を、「野蛮化された啓蒙」から「本来の啓蒙」へとくりかえし

<ずらして>いくことを可能にする根拠でもある。

もちろん、啓蒙の推進者は、啓蒙が野蛮化することを、はじめから想定しているわけではなかろう。啓蒙の野蛮化は、<主観的な意図と客観的な意味との齟齬>を示す典型的な事例であるのかもしれない。外から強制されて啓蒙に従う人々は、自発性を調達され、マニュアルをマニュアルどおりに作成させられ、マニュアルにしたがって行動させられて、あげく疲労困憊している。この疲労困憊のさなかで、人々は、自分たちの生きる世界の貧しさや啓蒙の野蛮さに、気付きはじめている。このような自覚をもって野蛮化する啓蒙に対峙する人々は、システム化に抗して、くりかえし学びの相互性のネットワークを編み直す。もちろん、文明化の極点で生きる我々には、巨大な文明化の運動としての「啓蒙」の外で生きることはできない。それでも、技術的合理性を価値や意味の解釈学的合理性へ、さらに官僚制を相互性のネットワークへと、<ずらす>ことは可能である。啓蒙に内在する葛藤の可能性——たとえば、三つのポリシー、PDCA サイクル、能力ルーブリック、チーム学校、アクティブ・ラーニング、学び続ける教員などのタームのもつ（先にも述べた）二重性——を活かして、技術的合理性の支配を<ずらす>こと、啓蒙への自発的同調から自省的に<距離を取る>こと、そして現にある葛藤から目的合理性、技術的合理性を脱して価値合理性、解釈学的合理性へ向かう<芽を活かすこと>はできるかもしれないのである。

教員の養成、採用、研修という一連の変容過程は、上述の<ずらし>を活性化することによって、相互生成の場となる。大学が本来の自省的な位置を取り戻すためには、官僚制の蔓延や技術的合理性の制覇に向かう流れを少しだけずらし距離化して、全体に向き合う自省的な場をあえて創出しなければならない。それは、日常の組織業務のすべてを相互研修型のFDやSDでもあるように遂行すること（業務組織の「相互生成のネットワーク」化）であり、それによって自立し連携する教職員集団（「チーム学校」）を作り出すことである。大学における教員養成は、このような自省的な場所としての大学においてこそ達成可能である。

注

- (1) なぜ初等教員養成の場は、中等教育から高等教育へと高度化されたのか。このような高度化を駆動するのは、勢力関係の変動や、就業に必要な知識や技術の爆発的増大などではなく、むしろ学歴インフレーションの進行である(田中 1987)。職場で実際に必要な知識技術のうち、あらかじめ教育機関で学ぶことができるのは3割程度であるにすぎず、残りはOJT(On the Job Training)で学ばれるとの報告もある(前掲論文)。学歴インフレーションの加える圧力こそが、初等教育を含めて教員養成が学部レベルを超えて大学院レベルまで高度化されてきた実質的な駆動力であると考えべきである。
- (2) ウェーバーの近代化論、官僚制論、アドルノ・ホルクハイマーの「啓蒙の弁証法」などについては、拙稿(田中 2017 出版予定)で議論している。詳しくはこれを参照されたい。
- (3) 「アクティブ・ラーニング」について、本稿では、行政文書の曖昧な規定以上の規定には踏み込まない。さしあたっては、常套的な共通理解に依拠するにとどめる。この常套的理解のもつ問題については、松下佳代ほか(2015)、松下良平(2016)を参照されたい。

参考文献

- 早川操「大学教育における汎用的知識技能の育成とその課題」(教育哲学会『教育哲学研究』第113号)2016
- Horkheimer,M.,Adorno,T.W., *Dialektik der Aufklärung*. Querido Verlag. 1947 (1971 Fischer Taschenbuch Verlag)(徳永洵訳『啓蒙の弁証法』岩波書店)

- Humboldt W.v., “Über die innere und äußere Organization der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”. In: Ernst Anrich, *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. 1956. (「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」(梅根悟訳『大学の理念と構想』[世界教育学選集 53] 明治図書 1970 所収)
- 松下佳代, 京都大学高等教育研究開発推進センター『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 2015
- 松下良平「学習思想史の中のアクティブラーニング—能動と受動のもつれを解きほぐす」(近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』第 25 号) 2016
- 田中每実 「「職業」と「教育」(研究ノート) —ウェーバーの「禁欲的職業人」—」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集』7 号) 1978
- 「教育の可能根拠としての人間の自然」(『愛媛大学教育学部紀要』第 26 卷)1980a
 - 「エーリッヒ・フロム<自己実現>論の成立と構成」(教育哲学会『教育哲学研究』42 号)1980b
 - 「職業人—ウェーバー」(岡田渥美編『教育の歴史—理想の人間像を求めて—』)ミネルヴァ書房 1980c
 - 「教育可能性論の人間形成論的構想」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集 10 号』) 1983
 - 「学校における"Mutual-Regulation" —人間形成論的試論—」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第 33 卷)1987
 - 「ライフサイクルと人間形成—序論 人間の生涯と形成—」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第 35 卷)1989
 - 「おとなの成熟と異世代間相互規制(研究討議 子ども・大人・教育責任—危機的状況における教育的コンセンサスを求めて—)」(教育哲学会『教育哲学研究』第 61 号)1990
 - 「ホスピタリズムと教育における近代」(近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』第 2 号)1993a
 - 「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化—人間形成論的考察」(『教員の資質・能力の構成分析とその養成に関する理論的・実証的研究』平成 4 年度大学教育方法等改善経費による研究報告書, 愛媛大学教育学部) 1993b
 - 「教育の技術以前と技術以後—教育技術学批判のために—」『愛媛大学教育実践研究指導センター紀要』第 12 号 1994
 - 「教育関係の歴史的生成と再構成—システムと相互性」(森田尚人他編『近代教育思想を読みなおす』)新曜社 1999
 - 「序章/大学授業のフィールドワーク」および「第 5 章/大学授業の実践的研究」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業—』)玉川大学出版部 2001
 - 「総括/大学授業研究から大学教育学へ」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』)東信堂 2002a
 - 「「大学教育」再考」(『児童心理学の進歩』)金子書房 2002b
 - 「大学の学校化—大学教育改革の行方と教育理論—」(『教育学年報 9/大学改革』)世織書房 2002c
 - 『臨床的人間形成論—ライフサイクルと相互形成—』勁草書房 2003a
 - 「序」「1 章 大学教育学とは何か」「2 章 大学授業論」「5 章 ファカルティ・ディベロップメント論」(京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』)培風館 2003b
 - 『大学教育の臨床的研究—臨床的人間形成論第 1 部—』東信堂 2011
 - 『臨床的人間形成論の構築—臨床的人間形成論第 2 部—』東信堂 2012a
 - 「大学教育学とは何か」(京都大学高等教育開発推進センター『生成する大学教育学』第 1 章)ナカニシヤ出版 2012b
 - 「なぜ「教育」が「問題」として浮上してきたのか」(『教育する大学—何が求められているのか』第 1 章)岩波書店 2013
 - 「「啓蒙の弁証法」を生きる—「祈りとしての啓蒙」と「相互生成」(岡部美香・小野文生編『教育学のパス論的転回』)東京大学出版会 2017 出版予定

Trow, M., *The Expansion and Transformation of Higher Education*. General Learning Press 1972 (天野郁夫他訳『高
学歴社会の大学：エリートからマスへ』東京大学出版会 1976)

上田薫『ずれによる創造 人間のための教育』（上田薫著作集）黎明書房 1993

渡邊隆信「教員養成の〈現場〉から教育哲学を考える」（教育哲学会『教育哲学研究』第113号）2016

Weber, M., 1920 *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Verlag von J.C.B.Mohr

- 1920a Vorbemerkung.（『宗教社会学論集 序言』：大塚久雄/生松敬三訳『宗教社会学論選』）みすず書房 1972
- 1920b Einleitung.（『世界宗教の経済倫理 序論』：『宗教社会学論選』）
- 1920c Zwischenbetrachtung: Theorie der Stufen und Richtungen religiöser Welt · ablehnungsmotive.（『世界宗教の経済倫理 中間考察—宗教的現世拒否の段階と方向に関する理論』：『宗教社会学論選』）
- 1921 Politik als Beruf. In: *Gesammelte Politische Schriften*. Verlag von J.C.B.Mohr.（清水幾多郎・清水禮子訳
「職業としての政治」：『政治・社会論集』）河出書房 1967