

教職の専門性の基底をなす 「討議のことば」と「会話のことば」

丸橋 静香*

Shizuka MARUHASHI

“Language of Discourse” and “Language of Conversation”
as a Basis of Professionalism of Teachers

ABSTRACT

教職の高度化が要請されながら、その専門性の根底をめぐる議論は未だ十分とは言い難い。本稿では、その基底を「対話」概念を掘り下げることで明らかにする。まず、教職の専門性議論を概観し、「対話」にその基底をみる構想に着目する。次いでその「対話」を、討議倫理学とローティの解釈学をそれぞれ背景とする「討議のことば」と「会話のことば」で構成することを提案する。「討議のことば」とは論拠を挙げ合意を目指す話し合いのための言語能力や資質であり、「会話のことば」とは多元性を承認するという姿勢のもとにある言語能力である。さいごに、矛盾するが相互補完的であるこれら二つのことばの形成方法をケースメソッドに言及しながら論じる。

【キーワード：教職の専門性，対話，討議，会話，ケースメソッド】

はじめに

教職大学院は教職の専門性を高度化することを目的としている。2015年12月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、「教員が備えるべき資質能力」として「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等」の「不易な」ものに加え、時代やキャリアステージに応じて「自律的に学ぶ姿勢」やそれを「高めていくことができる力」が要請されている¹。こうした資質能力の根幹には、どのようなものが据えられるべきだろうか。本稿ではこのことを明らかにしたい。

教職大学院に対しては、「実践的指導力」の育成が主目的に据えられることで、現状を批判的に捉える視点の形成が蔑ろにされているのではないかという厳しい批判もある²。こうした批判を、専門職としての教職の質を向上するうえで重要なものと見なすのであれば、教職の専門性とは何かを根本的に考察することは不可欠になってくる。また、先に挙げた答申では、「教員育成協議会」の設置とそこでの「教員育成指標」の策定が求められ³、現在全国的に大学と教育委員会のあいだでその議論・作業が着手されている。こうした現状を踏まえたとき、今日、教職の基礎を問うことは喫緊の作業と言えらるだろう。

近年、教職の専門性の根幹に関わる概念としては、「省察」⁴「ケア」⁵「同僚性」⁵、そして「対話」といったものの重要性が指摘されている。本稿では、なかでも野平が行っている「対話」による教職の基礎づけの試み⁶を

「討議のことば」と「会話のことば」の二面から掘り下げることで、教職の専門性についての検討を行う。

本稿の議論は次のように進める。まず、教職の専門性議論を概観しながら、「対話」にその基底をみる構想に着目する。次いで、「対話」を「討議のことば」と「会話のことば」で構成することを提案する。前者は討議倫理学、後者はローティの議論が基礎になる。さいごに、その育成方法をケースメソッドに言及しながら論じる。

1 教職の専門性の基礎はどこにあるか

(1) 教育実践の専門的内実を問う方向へ

日本で教職の専門性が問題になるとき、主に参照されるものとして、リーバーマンの専門職性の定義がある。それによれば、専門職の要件は次の八点からなる。①範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事への独占的従事、②高度な知的技術、③長期の専門教育、④個人的・集団的自律、⑤判断・行為への直接的責任、⑥奉仕という目的、⑦包括的な自治団体、⑧具体的な自治綱領⁷。1966年、リーバーマンの専門職論を背景にしながら、「教職は専門職である」と宣言する勧告「教員の地位に関する勧告」がユネスコ・ILOよりが出される。

これ以降、日本では教職の専門性に関する議論が活性化した。ここでは、政治や労働運動と教職との関係、あるいは「学問の真理」と教職との関係にまつわる当時の時代状況⁸を背景に、教職が他の領域から自律性をもつことが論点の中心となった。すなわち教職の「地位」を確立するということが問題となった⁹。こうした日本の

* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

専門職議論の萌芽期においては、倫理綱領をもつことが専門職の要件として確認されながらも、それが追究されることはなかった¹⁰。このとき、教職の専門性の根底についての議論は深められなかったのである¹¹。

教職の専門職性をめぐる議論は、1970年代半ばに停滞するが、1980年代に再び活発になってくる。「[地位]論から「役割・実践」論への重心移動」が生じる¹²。その要因は多様に考えられるが、大きくは二つが指摘できるだろう。まず一つは、新自由主義的な政策の導入とそれに伴う教育改革によって、教師の社会的地位が相対的に低下した結果、自律的な地位だけを論じることはできなくなったこと¹³。もう一つは、こうした社会的背景の変化がもたらした、教師の仕事を捉える理論観の変化である。その代表的な理論家として、D・ショーンが挙げられる。彼は、これまでの専門職像は、技術的合理性に基づいて既存の知や理論を道具的に厳密に適用できる者（「技術的熟達者」）であったとする。これに対し、ショーンは、「省察の実践家」という専門職像を新たに提出する。すなわち、専門家は、状況や文脈にその都度ごとに即興的に対応しながら「行為のなかの省察」を行っているという専門職者観である¹⁴。社会的背景の変化、それに伴うかたちで生じた専門職者観の変化が、教えるという仕事の内実のなかにその専門性の根拠を捉えようとする動きをもたらしている。そして、こうした変化のなかで、「省察」、「ケア」、「同僚性」、「対話」といったものが教師の仕事の特徴づけるものとして重要視されるようになってきた¹⁵。

本稿では、野平¹⁶が提案した「対話」による教職の基礎づけの試みを、現代日本の教師の専門職の基底としての有望なものとして位置づけ、追究してみたい。というのは、後で明らかになるように、野平は日本の戦後教育学・教員養成政策の文脈も押さえながら議論を展開しているからであり、またこの野平の提案を軸に議論を展開したとき、「省察」「ケア」「同僚性」といった概念の意義も包括しうるからである。

(2) 「対話」による基礎づけ

学校での教育は、教育される児童・生徒や保護者の私的な営みである一方で、社会の要請に応えるという意味で公的な性格をもつ。ただ、その公的な性格をどのように観るかは、どのファクターに強調点をおくかによって異なってくる。教師の役割も、学校の公的な性格をどのように捉えるかに関わっている。野平は、日本の戦後教育の流れを念頭に置きながら、学校の公的な性格＝公共性の類型化を行い、それと合わせて教師の専門性を考えている¹⁷。

学校の公共性は、野平によれば、「国家的公共性」「市場的公共性」「市民的公共性」「国民的公共性」の四つに整理できる。国家的公共性は、議会制に立脚する国家ないしは教育行政が学校の公的な性格の決定主体だとする考え方によるものである。ここにおいて教師は、国家からの指示を実行する「技術的熟達者」となる。国家的公共

性という捉えにおいては、福祉国家の存在が基本的には背景になるのに対し、ポスト福祉国家＝「品質保証国家」の登場に伴い、「市場的公共性」が前面に出てくる。ここでは教育の世界にも市場競争が持ち込まれ、(学校)教育も市場の商品・サービスとして見なされるようになる。このとき、国家にはその商品・サービスの品質保証の役割が与えられる。ここにおいて教師は「サービス提供者」という役割を担うことになる。また、保護者や地域住民による特色ある学校づくり実践のなかで、浮かび上がる学校の公的な性格を、野平は市民的公共性と名付けている¹⁸。ここでは、保護者、地域住民の関係次第で、教師は「サービス提供者」にも外部からの要求に自己決定的に対峙する者にもなりうる¹⁹。さいごの国民的公共性は、日本の戦後教育学を代表する堀尾輝久の議論が示唆するものである。子どもの学習権の実現を担うということが第一義的な国民の義務と捉えられ、そのために教師は保護者と対話的に関わり、国家ないし教育行政はそのための条件整備をする役割が与えられる。ここにおいて教師は子どもの学習権の実現のために、多様な教育要求と対峙しながら自律的に判断・実践していく者となる。

専門職であるためには自律性が確保されていなければならない。この点で考えると、教師を専門職として位置づけているのは、野平によれば第四の国民的公共性となる。この立場での教師は、子どもの学習権を代理する自律的存在者として、国家ないしは教育行政からの指示にも、将来から見た場合過ちがありうるかもしれないという観点から、いったん距離をとり自律的・反省的に関わる。野平によれば、「この自由ないしは、自律性のなかで、国家や社会、保護者や地域社会からの要求と対話し、また子ども自身の声にも耳を傾けつつ、学問的真理に立脚しながら実践を行う点に、教職の専門性をみることができる」²⁰。

野平は、このように対話による媒介力に教師の専門職の基礎を見ている。しかし、その一方でこの見方が子どもや保護者などに対し権威的・優越的なものになっていないかについても注意を払っている。子どもとの関係については、野平は知のポストモダン状況を踏まえ、加えて批判的な判断力を備える自由な人格形成における大人(教師)の働きかけ(対話的なかわり)の不可欠さを指摘することで、教師が子どもに対話的に関わることの意義とその非権威性を論じている²¹。また、保護者とのかわりにおいても、野平は上野千鶴子らの当事者主権論を参照して、彼らに対話的に関わるのが彼らの(そして教師自らの)エンパワーメントないし学習となること、したがってそれは保護者の自由の毀損にはなっていないことを論じている²²。

こうした野平の「対話」による教職の基礎づけは、日本の戦後教育学の積極的な部分を、後期近代の状況も踏まえながら批判的に継承している点で有意義だと思われる。しかし、ここで問題になってくるのは、「対話」の力とはどのようなものであるかである。「対話」による基礎づけにおいて、野平は断片的にその内実を示唆して

はいる。例えば、「子どもの他者性」に配慮するコミュニケーション²³、「さまざまなニーズに対応できる柔軟さ」、「相手のニーズを読み取る力」等²⁴を積極的なものとして語っている。あるいは逆に、「理性的な意見のみを受け入れる」という態度には否定的な評価をしている²⁵。しかしながら、野平の議論においては、「対話」の内実は明確には示されておらず、判然としない。そこで、以下ではここをさらに追究し、教職の今日的な要諦を明確にしたいと思う。

すでに触れたが、教職を基礎づける「対話」は、本稿では次の二つの言語的な資質・能力によって構成されることが重要であると考えられる。一つは討議倫理学が重視するような知的で論理的な言語運用に関する資質・能力であり、もう一つはローティが言うような「会話」を可能にする言語の力である。本稿では、前者を「討議のことば」、後者を「会話のことば」と呼ぶことにする。なぜ、この二つが重要となるのかについては、行論のなかで明らかにしていきたい。

2 教職の基礎としての「討議のことば」

(1) 討議倫理学

まず「討議のことば」の背景となる討議倫理学について簡単に説明しよう。討議倫理学とは、K・アーベルによって提唱され、J・ハーバーマスによって定式化された哲学・倫理学である。これによれば、現代社会は、特定の宗教や形而上学に基づく考え方が絶対的であるような時代ではなく、多様な価値観が共存するべき時代である。こうした見方の背景には、カント哲学の言語論的転回によって導かれる道徳観がある。すなわち、現代における道徳とは、従うべき規範の具体的内容（例えば、嘘をつかない・親切にするなど）ではなく、それを決定する手続きにのみ、それも言語に媒介される手続きにのみ触れるべきである。そこで、討議倫理学においては、人が従うべき規範とは、当事者同士が、各自の主張について根拠を示して妥当を要求し、最終的に相互に了解しあった事柄、とするのである。ここでは、自己の主張の妥当性も他者との対話で修正しようとする姿勢において、共同で良い論拠を追求し、それを合理的なものに見なすという態度が重要である。加えて重要なのは、相互理解が達成されたと見なすためには、討議の参加者同

士は、権力関係にあってはならず、平等な関係でなければならないということである。一方が他方の権威や権力に怯えてなされた合意、さもなければ暴力がふるわれたり不利な状況に追い込まれたりすることが明らかな場合でなされた合意は、正しいものとはいえないからである²⁶。

(2) 「討議のことば」

このような討議倫理学に則った場合、重視されるのは「討議 (Diskurs; discourse)」と言われる言語活動である。すなわち、従うべき規範・知を決定するために、当事者同士が、平等な関係性のなかで、根拠を示しつつ主張をし合い、より良い論拠の相互理解を目指す言語コミュニケーションである。ここで討議の要素を改めて整理すると、次のようになるだろう。

- ① 話し合いでの合意によってその場の在り方（規範など）を決めることを大事だとみなすこと
- ② 話し合いに参加する人々を人格として平等だとみなすこと
- ③ 自分の考えを述べるさいには、なぜそのように考えるのかの理由や論拠を示しながら話す
- ④ 皆が納得できるような理由・合意を共に探求する努力をすること

こうした討議の捉え方から、本稿において「討議のことば」とは、①②③④からなる言語能力ないしは言語活動に向かう資質を指すことにする。「討議のことば」というと、一見論理的な言語能力③だけが注目されるかもしれない。しかし、この論理的な言語能力③は、話し合いで決めること（①）、それもコミュニケーションパートナー間の平等性を前提とし（②）、より合理的な（皆が納得する）理由・合意を求める共同行為を是とするベクトル（④）のなかでこそ有意義なものとなりうる。たんに相手をやりこめるための、証拠を並べた議論が強くて、それは「討議のことば」を有しているとは言えない。論理の力（③）は、倫理的な姿勢（①②④）に基づくものでなければならない。よって、①②③④すべてが「討議のことば」に含められる。そこで、この「討議のことば」の内容構成は図1のように示される。

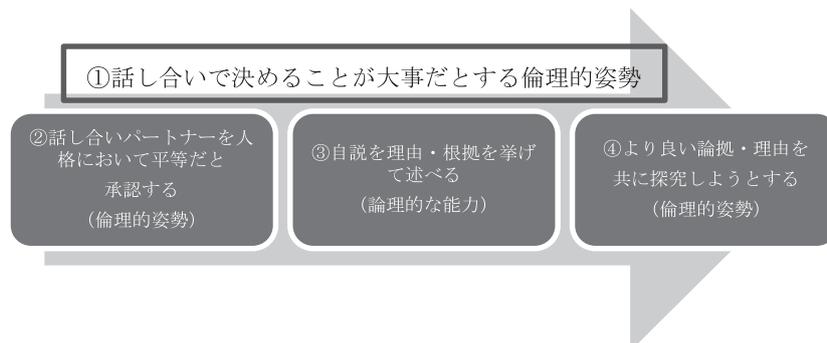


図1 「討議のことば」の構成

(3) 教師が「討議のことば」をもつということ

それでは、教師が「討議のことば」を有した場合、それは具体的にはどのように表れ、またどのような意義があるのだろうか。

(子どもとのかかわりにおいて)

まず、子どもとのかかわりの場面から考えよう。「討議のことば」を有している場合、教師はまず子どもを、知識を注入あるいは伝達する相手としてではなく、平等なコミュニケーションパートナーとして見ることになる。つまり、「討議のことば」によって、教師—児童・生徒関係は、主体—客体関係から、主体—主体の相互関係に組み替えられる²⁷。それは具体的には、学級経営や学校経営において、子どもの声に耳を傾けることを含意するだろう。つまり、教師には、学級内や児童会・生徒会のなかで、児童・生徒に対して話し合い活動を奨励し、それを学級・学校経営に活かそうとする。そのさい、理由をつける発言や、他者の意見に誠実に向き合うことを子どもに指導する。

加えて、教師が「討議のことば」を持つということは、子ども自体が将来的に「討議のことば」を有するように支援するという、また学級といった子ども集団が「討議のことば」を尊重する学級へと成長するよう指導することも含意する。それゆえ、子ども個人の言語能力、あるいは集団としての「討議のことば」獲得の発達段階の把握も重要になってくるだろう²⁸。

(保護者・地域とのかかわりにおいて)

次に、地域とのかかわり・保護者とのかかわりの場面を考えよう。保護者の高学歴化や学校の公共性を「市場的公共性」で捉える見方—学校での教育をサービスと捉える消費者的見方—の浸透によって、現代ではかつてのように学校が保護者や地域社会に対して優位に立てなくなっている。ただ、それだからこそ、教師が「討議のことば」を有することは重要にもなってくる。というのもこれなしには、保護者や地域からの要求に一方的に従属しかねないからである。学校の社会的優位の喪失は、地域や保護者の声そのまま優位に立ってよいこと意味しない。すでに見たように、学校・教師は、子どもの学習権の実現・発達に照らして、地域や保護者に対して、(良い意味で)批判的に対峙することが必要となる。教師が「討議のことば」を持つことで、教師は保護者や地域の人々を、意見・願いをもつ主体として見なし、そしてなぜこのような指導方針をとるのか、なぜこのような学校経営になるのかを保護者や地域の人々に説明することができる。それによって、両者のなかに相互理解が図られ、学校の社会的意義も回復されることになる。すなわち、学校は、保護者や地域の人々との協働によって、民主的な公共空間形成の主体に位置づけられることになる²⁹。

(同僚性の構築において)

さいごに、学校内の教師同士の場面を考えよう。今日学校の教員には、「チーム」として動くことが重要視されてきている³⁰。スクールカウンセラーや部活動指導者、あるいは栄養教諭といった、これまでとは専門性を異に

する専門家と共同して学校つくっていくことが求められている。「チーム」で協働するとき、合意調達は欠かせないだろう。「討議のことば」を有した教師であれば、例えば管理職の場合には、同僚教員の声を尊重したり、より良いアイデアを共に創っていこうという姿勢とともに、学校経営のビジョンを、なぜこのビジョンを推すのかについて理由を挙げて説明することになる。また、管理職でない教員の場合には、授業研究にしろ、公務分掌にしろ、何か発議するさいには、「理由をあげて」、そして同僚を意見をもった個人として平等性を尊重しながらかかわっていき、結果として彼／彼女は、そのプロジェクトをうまく持続することができることになる。

「チーム学校」をはじめとする今日の学校組織改編の動きが、部分的には、新自由主義的な社会改革を背景とする、「国家的公共性」という見方への揺り戻しのなかにあると考えれば³¹、教師が「討議のことば」を有することは重要になってくる。というのは、それによって教職が国家や市場に従属されることから自律性を取り戻しうるのみならず、それが国家ないし官僚制を健全に機能させる³²上でも重要になってくるからである。

このように、「討議のことば」を教師がもつことは、まさに野平が論じたような自律的な教育空間としての学校—子どもの学ぶ権利の実現に共同して関わることを軸に、国家(行政)にも保護者にも地域社会にも向かい合える自律的な空間—をつくることになる。このような意味において、「討議のことば」は求められるのである。

3 教職の基礎としての「会話のことば」

(1) 「討議のことば」を可能にするもの

それでは、「討議のことば」はいかに可能となるのだろうか。「討議のことば」には、話し合いを大事だと思う姿勢、よい論拠を求める姿勢が含まれる。こうした姿勢はいかに生起するのだろうか。本稿では、このことを明らかにするために、やや込み入った議論になるが、アーベルが討議の「根源」と指摘する「共同責任(Mitverantwortung; Co-responsibility)」概念に着目する。

アーベルは討議倫理学の基礎に「共同責任」を見る。これは、人が有意味な言語コミュニケーションを他者に向けてなすとき(つまり対話ないし討議を行おうとするとき)、つねにすでに遂行・承服している規範的事実を指している。すなわち、対話者の同権性を承認し、その上で彼／彼女らに応じ討議の実現に共に責任を持つという事実である。なお、この「共同責任」は、アーベルによれば、その否定という言語行為がその行為と矛盾するがゆえに、これは「究極的な根拠づけ」を獲得する³³。

ところで、筆者の見るところ、アーベルのこの「共同責任」には、H・ヨナスの「責任」の概念が影響を及ぼしている。ヨナスの言う「責任」とは、力を有した者が、非力な者との出あいによって、それに応じそこに手を差し伸べることを避けられなくなるという言葉は人間学的事実を指している。そしてこの人間学的事実は、感情

に駆動されている。アーペルの「共同責任」概念が論理的な能力（ロゴス）を持つ者同士の対称的な関係性によって特徴づけられるとすれば、ヨナスのいう「責任」は感情（パトス）に基づく非対称的な関係性によって特徴づけられる。アーペルの「共同責任」概念にヨナスの「責任」概念の影響があるということは、討議の基礎には、非力な他者との出あいとそこへのやむにやまれぬ応答・配慮の感情が含まれていることを意味している。アーペルの「共同責任」に関する議論が一アーペルの意図を超えて一示唆しているのは、討議は、こうした論理的な能力には統合できないような者（との出あい）があつてこそ、何かを問題と捉え皆と論じたいという姿勢が生じるということである³⁴。

このことから言えるのは、「討議のことば」（討議倫理的な言語能力・姿勢）は、その能力を有していることとは無関係の、そこには還元し尽くせない〈他者〉（との出あい）によってこそ可能になるということである。

(2) 「会話のことば」

それでは、「討議のことば」を可能にする〈他者〉にはいかにして出あえるのだろうか。このことを考える上で参照したいのはR・ローティの「会話（conversation）」についての議論である³⁵。

ローティは、自身の解釈学を背景に、会話を続けることこそが哲学の課題だと言う。ローティは、討議倫理的な発想を含めこれまでの哲学が、あらゆるものを共約できるアイデアの存在を前提にしていたことを批判する。先に見たように、討議倫理学は、論理的な言語能力の存在、そしてそれによって（いつかは）合意できるという期待を有している。ここには、論理的な言語能力というアイデアで世界を統べることができるという一元的な志向性がある。ローティは、後期ハイデガー、後期ウイトゲンシュタイン、デューイを背景にしながら、そうした共通のアイデアの存在を否定する。つまり人は根本においては分かり合えない（共約できない）。ローティは、この前提に立つが、しかし自分の枠組み（パラダイム）に籠って他者と没交渉になることを勧めるわけではない。分かり合えないからこそ、コミュニケーションを続けることを重要だと述べる。そしてこのとき（偶然的に）一致点を見出すことも可能となる。こうしたコミュニケーションが、ローティにおいては「会話」と呼ばれるものである³⁶。

ローティが「会話」と呼ぶものは、世界は多元的であるし、そうでなければならぬという認識の上で、他者に向けてなされる継続的なコミュニケーションである。自分の考えに相手を染めてしまうことへの気持ちを持たずに、他者の個性を尊重し、付き合っていくための言語コミュニケーションである³⁷。井上達夫は、このローティの「会話」について、「会話とは異質な諸個人が異質性を保持しながら結合する基本的な形式である」とまとめている³⁸。したがって、ここでのコミュニケーションは、論理的なものである必要はない（論理的であること

も否定はされない）。あいさつも、単なる質問も、感情的な賞賛も含まれるだろう。本稿では、こうした多元性を承認するという前提に立つこと、そしてその上で発せられることばを「会話のことば」と呼びたいと思う。

さてここでの本題に戻ろう。「討議のことば」を可能にする〈他者〉にはいかにして出あえるのか。それは、このローティの議論に基づけば、「会話のことば」の獲得によって、である。論理的な能力に還元できない能力や資質が存在すること、自分（たち）とは別の仕方で考える人・文化があるということ等を認めたくえで、それでも他者に向かい言葉を交わし続けること。能力というよりむしろ姿勢によって特徴づけられる「会話のことば」を持つことによって、はじめて人に〈他者〉が立ち現れてくる。そしてようやく〈他者〉と出あうことができるのである。それによって、自分の論理の自明性が失われることではじめて人は自分の論理を他者に向けて訴えようとするようになる。ここではじめて「討議のことば」が生じてくる。

(3) 教師が「会話のことば」をもつということ

それでは、教師が「会話のことば」を有するということは具体的にどのようなことなのか。そして、どのような意義をもつのだろうか。

（子どもとのかかわりにおいて）

「会話のことば」を有した教師は子どもに関する何らかの理論や定義によって子どもを捉えてしまわないという姿勢で、子どもの個性を尊重したまま一教師がもつ「討議のことば」に子どものありようを翻訳してしまわないようにという姿勢で一、子どもに寄り添い言葉をかけ、応答することになるだろう。そして、このとき教師には「ケア」「ケアリング」の概念が示唆するような、子どものなかへ専心没入するような状態、あるいはその子を自分（教師）が生きるような瞬間が生じるかもしれない³⁹。また、学校づくりや学級づくりにおいては、児童・生徒の個性が毀損されないよう、「みんな」や「一体」を志向せず、しかしながらそれぞれが相互に無関心とならずに付き合っていけるような働きかけをすることになるだろう。

「会話のことば」の獲得が、相手（ここでは子ども）の個性を尊重するというのであれば、「会話のことば」が教師にとって大事であるという主張はさほど目新しいものではないかもしれない。むしろ、それは、（学校教育に限らず）教育においては「当たり前」のことと言われるかもしれない。しかしながら、次のように考えたとき、私たちがその「当たり前」をできているのかは怪しくなるように思われる。例えば発達障害等をもつ児童・生徒を前にしたとき、この子どもの今に寄り添うというより、発達障害に関する医学的・心理学的な理論を手がかりに、子どもを捉えようとするの方の一所懸命になりすぎてしまうことはありうることはなかろうか。もっとも、こうした理論の参照といったことは重要なことであるし、否定されることではない。しかし、こうし

た態度が顕著になりすぎる場合、この子どもの個性、教師にとっての子どもの他者性は抹消されてしまうことにはならないだろうか⁴⁰。こうした傾向はありうると考えるのであれば、子どもの「個性」「他者性」を尊重することの意義を強調することは無意味ではなからう⁴¹。「個性」ないし「他者性」を尊重し、教師の手前勝手の「(討議の) ことは」「理論」で捉えてしまわないように自戒したうえで、その相手(子ども)に関わり言葉をかけ・応答し、分かろうとすること(「会話のことは」の獲得)は、教師にとってその重要性が改めて確認されてもよいように思われる。

(同僚性の構築において)

すでに触れたように、今日学校には「チーム」としての動きをとることが求められてきている。従来の教員だけでなく、スクールカウンセラーをはじめとする異なる専門性を有する人々、保護者や地域の人々もチームを構成するメンバーとし、多様な教育課題—例えば特別支援教育、いじめ、不登校、外国からの児童・生徒への教育、多様な保護者とのコミュニケーションになど—に従事していかなければならない。多様性を尊重した関わりが求められている。しかしながら、教員意識の量的調査は、日本の教師は「伝統的な学級王国的な性格とプライベートーションの進行」によって、他国に比べ同僚とかかわりあうことをあまりしないということを明らかにしている⁴²。さらに、紅林によれば、日本の教師は、近代教育のプロセスのなかで、その時々に必要な集団に従って行動することを身体化しており、それゆえ校務分掌システムのような「仕組みられた同僚性」の方に適合的である⁴³。これらの研究によれば、日本の教師は与えられた業務には献身的に取り組むが、問題や課題を自分で抱え込みやすい傾向をもつ。多様性というより、同調性志向を有するとも言い換えられるだろう。

教師が「会話のことは」を持ちうる時、こうした状況は打開されうるのではなからうか。「会話のことは」をもった教師は、同僚・保護者・地域の人々に対しても、その個性を尊重しながらも、没交渉にならないようにかかわり続けるだろう。「チーム学校」の実現にとって、教師が「会話のことは」をもつことは不可欠と言えるだろう。

4 「討議のことは」と「会話のことは」の関係性

以上、本稿では教職の専門性の基底として、「討議のことは」と「会話のことは」が重要であること、そして前者は後者を前提条件として成立すると論じた。

このとき、まず「会話のことは」は「討議のことは」を出現させる手段として必要とされているのかと問われるかもしれない。「討議のことは」の方が優位なのか、と。もちろん、そうではない。「会話のことは」は「討議のことは」の行き過ぎを諫める意味をもつ。例えば「会話のことは」は、理論や定義が子ども理解において独り歩きすること、あるいは子どもの表情や態度を軽視

してしまうこと—これらは「討議のことは」が含意することである—に制限をかけうる。この点で、「会話のことは」は「討議のことは」の手段ではない。教師のもつべきことばとして、第二義的なものではない—もっとも、「会話のことは」がただ手段としてのみ要請されていないことは上の議論からすでに明らかであるけれども。

また反対に、「討議のことは」の前提が「会話のことは」であるなら、教師にとってむしろ重要なのは「討議のことは」ではなく「会話のことは」ではないかと問われるかもしれない。このこともまた「否」である。「会話のことは」との関係で言うと、「討議のことは」も「会話のことは」の過誤を防ぐ可能性をもつ。どうか。「会話のことは」が発揮される場合、他者の個性(他者性)を大事にするという強い姿勢によって、先に述べたように向かい合う相手のなかに教師の自己が没入してしまうモメントが生じうるだろう。これは他者への配慮にとって不可欠な有意味性をもつ一方で、それに基づいて発される主張は場合によっては極端なものになったり、他の子どもにとってはマイナスに作用する可能性も否定できない。したがって、「会話のことは」もまた、「討議のことは」によって客観的に判断が下されることが必要となる。

以上から言えることは、教師にとって「討議のことは」も「会話のことは」も—矛盾する部分をもちながら—相互補完的に重要なのである⁴⁴。なお、この関係性は図2にまとめられる。

おわりに—「討議のことは」・「会話のことは」を育むケースメソッド—

それでは、この「討議のことは」と「会話のことは」は教師のなかにいかに形成されるのか。さいごにこの点を考えて本稿を締めたい。「会話のことは」が「討議のことは」の前提条件である以上、まず「会話のことは」の獲得が考えられなければならない。「会話のことは」とは能力というよりも、むしろ多元性を承認する姿勢であると特徴づけた。ただ、教師個人にこうした姿勢の重要性を説き、そのための心がけを求めるということでは、不十分であろう。教師教育(教員研修も含む)の方法論ないしカリキュラムのなかに、そのための方策が構想される必要があるだろう。

そこで、本稿ではケースメソッドをあくまで一つの可能性として提案したいと思う⁴⁵。これは、判断に困る事例(ケース)の問題点や解決方法についての議論を、設問に答えることを軸に、20名程の授業クラスのなかで行うというものである。例えば平成28年度島根大学教職大学院では、「部活!部活!」というケース教材を開発した。これは、部活動指導に熱心なあまり教科指導がおざなりになる中堅教員を抱える中学校の教頭を主人公にするケース読み物であり、設問は「この学校の問題は何だと思いますか」や「あなたが主人公だったらどのような行動をとりますか」といったものである。ケースメソッド

ドでは、こうしたケース教材について、まずは設問等を考える個人学習、次いで小グループでの議論、最後にクラス全体での議論となる。こうしたケース検討では、まずもって多様な見方・解釈に出あうことができる。そのさい重要なのは、ケースや設問のなかにそうした多様な見方を可能にする言わば議論の種が蒔かれていることや、その種を展開するディスカッションリードの技量——消極的な議論参加者に働きかけていく技量、議論を誘発するような板書技量も必要だろう——である。もっとも（教職大学院などの）教師が理論や政策動向についての十分な授業準備もしておくことも欠かせない。また、グループ討議の少し緩やかな雰囲気の中だけでは、言葉を交わすことをとおして、論理以前の自他の感覚に出あうことにもなるだろう。良質のケース、良質のディスカッションリーダー、そしてある程度リラックスしたなかでの議論の場は、「会話のことはば」を育む条件と言えるだろう⁴⁶。

併せて、ケースメソッドでは、「討議のことはば」の形

成・ブラッシュアップをも可能とするだろう。議論をするということは、論拠をもとに自説を述べるという訓練になり、それと合わせて話し合いを大事にする姿勢、議論パートナーを尊重する姿勢も育まれるだろう。そのさい、（事前の個人学習における）設問への回答において論拠やデータの提示も課せば、より質の高い論理的な能力が獲得されるだろう。

したがって、こうしたケースメソッドは、教師に重要な「対話」の力——「討議のことはば」「会話のことはば」——を可能にする一つの有望な方法と言えるのではなかろうか。

本稿をとおして、教職の専門性を高める教職大学院教育において、検討課題——「討議のことはば」と「会話のことはば」を教育目標に据えること、そのためにいかにカリキュラム開発を行っていくかということ（良質のケース開発や議論を充実したものにする教師教育担当者の力量開発など）——がみえてきた。今後は、これらを理論的・実践的に追究していきたい。

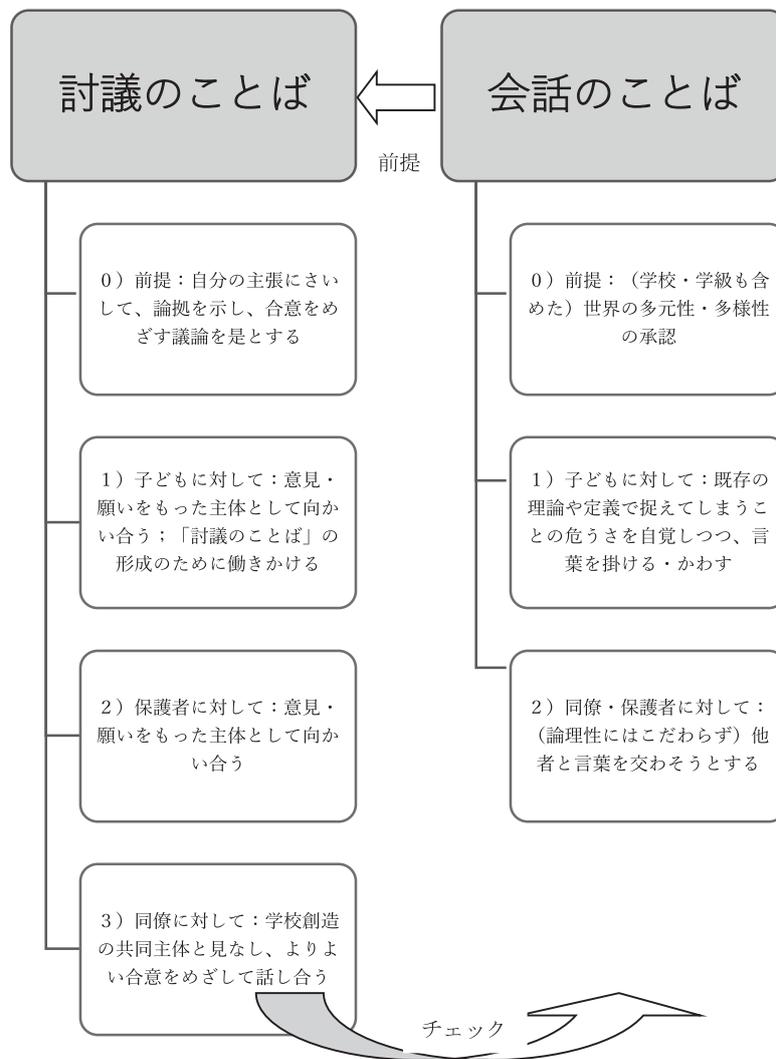


図2 教職の基底としての「討議のことはば」と「会話のことはば」及び両者の関係性

- 1 2015年12月21日中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」9頁。
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf 2017年10月26日閲覧)
- 2 例えば油布佐和子「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—」『教育学研究』（日本教育学会）第80巻第4号、2013年、78—90頁。
- 3 前掲中央教育審議会答申45—49頁。
- 4 ショーンの議論が代表的であろう。D. ショーン（柳沢昌一・三輪健二監訳）『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房、2007年を参照のこと。
- 5 例えば、「ケア」と「同僚性」を結び付けて議論するハーグリーブスや、木村の議論がある。A. ハーグリーブス（木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳）『知識社会の学校と教師』金子書房、2015年。同（西鉢容子訳）「二十一世紀に向けてのティーチングの社会学—教師・同僚・コミュニティと社会変化—」藤田英典・志水宏吉『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社、2000年、262—299頁。木村優『情動的実践としての教師の専門性—教師が授業中に経験し表出する情動の探求—』風間書房、2015年。
- 6 野平慎二「学校教育の公共性と教職の専門性—対話による基礎づけの試み—」『教育学研究』（日本教育学会）第75巻第4号、2008年、356—367頁。
- 7 福嶋尚子「教職の専門職性の再検討という課題—1980年代以降の研究動向を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、2013年、106頁。
- 8 これについては、葛西耕介「日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討—教職の専門職性の一特性として—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、2013年、115—138頁を参照した。
- 9 この時期の代表的な議論として、市川昭午、勝野尚行の議論が挙げられる。ここでは、個人レベルの自律性（職務上の判断の自主性）と教員集団レベルでの自律性（資格要件、団体交渉権、教育内容をめぐる行政への対抗論理）が、強調点を異にしながら論じられている。市川や勝野の議論については、前掲葛西論文127—128頁を参照した。
- 10 前掲福嶋論文、108頁。近年、教職の専門性議論と関連して、教職倫理を論じることの重要性が指摘されはじめている。例えば、次のものがある。丸山恭司「教育哲学妖怪譚と教職倫理教育宣言」『教育哲学研究』第98号、2008年、58—67頁。津田昌宏「専門職要件としての倫理綱領に関する一考察—全米教育協会の倫理綱領の変容過程分析を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、2013年、139—161頁。
- 11 「地位」を中心とした教職の専門職論の萌芽期の背景には、こうした戦後の修正路線に対抗する国民教育運動があると言えよう。ここには、堀尾輝久による「子どもの学習権」や「発達」という基礎概念が与えられている（今井康雄「見失われた公共性を求めて—戦後教育学における議論—」『近代教育フォーラム』第5号、149—166頁）。ここには、これらを保障する役割としての教師の姿が見えてくる。だとすれば、この時期に教職の根底についての議論がなされなかったというのは言い過ぎかもしれない。とはいえ、これら概念が、専門職の要件とされ、倫理基準が論じられることはなかった。前掲福嶋論文108頁、前掲津田論文を参照。
- 12 勝野正章「特集「教職の専門職性の再検討」に寄せて」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、2013年、97頁。
- 13 同上参照。
- 14 前掲書ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』の特に、第二章を参照。
- 15 福嶋前掲論文、109頁。
- 16 野平前掲論文「学校教育の公共性と教職の専門性—対話による基礎づけの試み—」。
- 17 同上、359—361頁。
- 18 このとき野平は「土佐の教育改革」を念頭に置いている。同上、360頁。
- 19 同上、365頁。
- 20 同上、361頁。
- 21 同上、362—363頁。
- 22 同上、363—364頁。
- 23 同上、362頁。
- 24 同上、363頁。
- 25 同上、361頁。
- 26 J・ハーバーマス（三島憲一他訳）『道徳意識とコミュニケーション的行為』岩波書店、2000年。
- 27 討議倫理学ないしはハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論に基づく、教師—生徒関係のコミュニケーション構造の組み替えについては、次のものを参考されたい。野平慎二「J・ハーバーマスの行為論のもつ教育学的意味—コミュニケーションの理性による啓蒙の再構成—」『教育哲学研究』第63号、1991年、54—65頁。藤井佳世「教育的関係におけるコミュニケーション的行為の可能性—相互承認による自己形成論へ—」『教育哲学研究』第88号、2003年、67—83頁。渡邊満「道徳教育の再構築—コミュニケーション的行為理論を通して—」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版、2000年、83—101頁。
- 28 討議能力の発達のための指導・支援に関しては次のものを参照。個人の討議能力の発達・支援については、丸橋静香「大人—子ども間の討議を実現する方法について—一言語能力の発達段階に則して—」『教育学研究ジャーナル』（中国四国教育学会）第11号、2012年、11—20頁。学級の発達・支援については、渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002年、112—129頁。

- ²⁹ 討議倫理学と関連付けて、教師と保護者・地域の人々との関係を論じているものとして、笹田茂樹「学校評価活動と公共性理論—ハーバースとホネットの理論を中心に—」『富山大学人間発達科学部紀要』第5巻第2号、2011年、1-15頁もある。
- ³⁰ 2015年12月21日中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf 2017年10月29日閲覧)
- ³¹ 油布佐和子「教師の職場集団—同僚性の形成—」同編『現代日本の教師—仕事と役割—』放送大学教育振興会、2015年、220-225頁。
- ³² 同上、224頁。
- ³³ 丸橋静香「K・ーO・アーベルの討議倫理学における「共同責任」概念の教育学的意義—H・ヨナスの責任原理への批判的応答の検討をとおして—」『教育哲学研究』第113号、2016年、81-85頁。
- ³⁴ 同上。
- ³⁵ ローティの「会話」を今日の教育学にとって重要であると見なす本稿の以下の議論は、次の論文に着想を得ている。丸山恭司「高い公共性・倫理性と言語運用能力の育成—知識基盤社会における大学教育の一つの在り方—」『教育哲学研究』第103号、2011年、10-16頁。
- ³⁶ R・ローティ（野家啓一監訳）『哲学と自然の鏡』産業図書、1993年。特に第七章、第八章を参照。
- ³⁷ ローティの「会話」概念は、オークショットのそれが念頭に置かれている。ローティ=オークショットは、「会話の参加者」を、「彼らは人生の行路を共にしているが、他に対する丁寧な態度によって統一されているのであって、共通の目標や、ましてや共通の基盤によって統一されているのではない諸個人なのである」と捉えている。ローティ同上、371頁。
- ³⁸ 井上達夫『共生の作法—会話としての正義—』創文社、1986年、254頁。
- ³⁹ N・ノディングズ（立山善康他訳）『ケアリング—倫理と道德の関係—』晃洋書房、1997年を参照のこと。
- ⁴⁰ こうしたことを思い至ったのは、平成28年10月の島根大学教職大学院の原広治教授の授業を参観したことに契機がある。この授業では発達障害とともに歩んできた青年に大学院の授業教室に来ていただき、これまでの自らの成長（保育所から高校時代まで）を原教授のインタビューで振り返ってもらい（1時間目）、その後（2時間目）このインタビューをもとに学生間でディスカッションをするというものであった。
- ⁴¹ 教育の場面において、他者性への配慮の重要性の重要性を気づかせてくれる論考として、丸山恭司「教育という悲劇、教育における他者—教育のコロニアリズムを超えて—」『近代教育フォーラム』2002年、1-12頁。丸山は、教育が概念の暴力の側面を不可避に有していることを論じ、ここへの直視から教育の倫理を考えようとしている。
- ⁴² 紅林伸幸「共同の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』（日本教育学会）第74巻第2号、2007年、176-177頁。
- ⁴³ 同上、178-179頁。
- ⁴⁴ 論理的であることと、そこに還元されえない個性を大事にする姿勢の二つが、教育という営みにとって、あるいは教師にとって相互的に不可欠であることについては、次のものも参照されたい。丸橋静香「J・ハーバースのコミュニケーション的行為の理論に基づく話し合い活動の充実方策—ハーバースにおけるオースティン言語行為論受容の批判的検討を通して—」『教育臨床総合研究』（島根大学教育学部附属教育支援センター編）第14巻、2015年、70頁。
- ⁴⁵ 丸山は教職倫理教育の必要性の主張と関連して、ケースメソッドにおいて「会話」の力が育まれることを強調している。前掲丸山恭司「高い公共性・倫理性と言語運用能力の育成—知識基盤社会における大学教育の一つの在り方—」12-14頁。
- ⁴⁶ ここで想定しているケースメソッドは、問題解決を考えるようなケース検討を中心とした、ビジネススクールをはじめとする専門職大学院で用いられているものである。ただ、本稿で触れたような（本稿の註40）、特に問題解決を求めないケースディスカッションも有意義であるように思われる。教職大学院での教育方法としてケース検討の在り方もまた今後考えていきたい。