



**KANSAI
UNIVERSITY**

教職支援センター一年報

2013

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター年報 2013』目次

教職支援センター年報の発行に寄せて	教職支援センター長	山本 登朗	1
<小論文>			
学生自身の生き方を問う「生徒・進路指導論」の授業 ～児童生徒の葛藤に寄り添うために～	非常勤講師	南 悟	2
G.H. ノイヴェークにおける<知識/技量>の意味論 ——教員養成における<理論/実践>問題の手がかりとして——	非常勤講師	山名 淳	11
小学校家庭科教育の課題と学校教育上の位置	文学部教授	山本 冬彦	21
<報告>			
関西大学「教職概説」の一クラスにおける学生たちの教科の好き嫌い	非常勤講師	池上 徹	31
「教育実習・教職実践演習・教育実習事前指導」についての報告	非常勤講師	尾崎 進	37
体罰問題をどう扱うか—学生の経験と意見より—	非常勤講師	保田 その	42
<ショートレポート>			
「多文化主義」教育の現在	非常勤講師	印藤 和寛	48
学校映画のすすめ	非常勤講師	椎口 育郎	55
各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科			58
介護等体験 参加者数			60
中学校・高等学校教育実習生数			61
教員免許状取得状況・免許取得者数一覧			62
教員採用試験合格者状況・合格者数			69
教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果			72
教員採用試験 試験日・合格発表日等			73
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～			75
2年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について			76
介護等体験事前指導について			78
本学卒業新任教員の方々との情報交換会について			79
3年次生対象「教育実習ガイダンス」について			80
教員養成フォーラムについて			82
教員採用試験合格者との情報交換会について			84
教職専門科目担当者研究会について			86
教員採用試験合格者壮行会について			87
教職に関する専門教育科目担任者一覧			88
教育実習出向指導校一覧			94
教職支援センター 利用状況			96
教員免許状更新講習一覧			98
教職支援センター年報 投稿規程・執筆要領			99
教職支援センター委員会委員名簿			101
教職支援センター規程			103

G. H. ノイヴェークにおける〈知識／技量〉の意味論
——教員養成における〈理論／実践〉問題の手がかりとして——

関西大学非常勤講師 山名 淳

1 はじめに——「理論と実践の融合」という意味論を対象化する可能性

今日、日本において教員養成との関わりで理論と実践について語られるとき、多く耳にする言葉の一つは、「理論と実践の融合」（2006年の中央教育審議会の答申「今後の教員養成・免許状制度の在り方について」）である。すでにそれに先立つ時期に、「理論中心で実践との関連性が十分でない」（教養審第一次答申、1997年）といった教育政策の次元における診断と批判によって、教育の理論を請け負おうとしてきた教育学の存在意義が、とりわけ教員養成との関わりにおいてあらためて問われていた。「理論と実践の融合」は、こうした問題を解消するための教員養成改革が志向される際の強力なスローガンとなり、よりよき教員養成における無条件の前提とみなされ、「融合」を目指した研究プロジェクトが立ち上げられるようになった。

「理論と実践の融合」が謳われる場合、これまでのところなお十分に問われていないように見えるのは、次のことではないだろうか。理論と実践はどのような意味において融合しうるのか。両者はそもそも融合しうるものなのか。その「融合」のイメージは教員養成改革をどのような方向に導くのだろうか。ここで模索されるべきは、教員養成改革の目標としてその価値が自明視されつつある「理論と実践の融合」という意味論^{ゼマンティック}そのものを対象化することを可能にするような理論的な立ち位置と問題視角であるように思われる。

本稿では、以上のような問題意識をもとにしつつ、「理論と実践の融合」という意味論^{ゼマンティック}そのものを対象化する試みの一環として、ゲオルク・ハンス・ノイヴェーク（Georg Hans Neuweg, 1951-）が提示する教育の知識（知ること）と技量（できること）に関する二つのモデルについて検討を試みる。ノイヴェークはオーストリアの教育学者で、マイケル・ポランニーの「暗黙知」理論を中心として今日の認知理論および知識論を批判的に検討することによって〈教授／学習〉関係における知識と技量について詳細に考察を試みたことで知られている（Neuweg 1999）。彼はまた、そのような考察の延長線上で教員養成論を展開している人物でもある（Neuweg 1911, Hascher / Neuweg 2012）。本稿では、とりわけドイツ教育学会の会報誌『教育科学（Erziehungswissenschaft）』における「教員養成の組織構成および文化」と題する特集号（2011年）に彼が寄稿した論文に注目し、そこで提示されている知識（知ること）と技量（できること）に関する二つのモデルが教員養成における理論と実践の関係についてどのような把握を可能にするかを吟味する。

以下では、「理論と実践の融合」問題が教員養成論議における伝統に属していることについて言及した後に（第2節）、この問題と関連するノイヴェークによる二つのモデルを紹介する（第3節）。その後、ノイヴェークの主張がどのようなものであるかを明確にしつつ、教育学の高度化と教員養成の高度化の双方から思い描かれる教育学という学問ディシプリンのずれをどのように考えるべきかという根本問題に対して彼の立場からある結論を導き

出したい。最後に、さらなる課題と展望を示す（第5節）¹。

2 伝統としての教員養成における「理論と実践の融合」問題

「理論と実践の融合」という課題は、むしろ現代にいたって突然に意識され始めたものではない。むしろ教員養成に関して伝統的に意識されてきた課題のうちに属していることは、まずここで強調しておいてよいだろう。遡れば、「理論と実践の融合」問題は、近代教育学発祥の地点においてすでに認められる（たとえば、教育的な行為が成功するための鍵は知識にあるとする汎愛派 E.C.トラップ（1779年）の主張）。この問題を本格的に学問としての教育学の俎上に載せた人物とされるのは J.Fr.ヘルバルトである。哲学を基盤にして学問としての教育学を打ち立てようとしたヘルバルトは、彼の主著『一般教育学』（1806年）において、「教育学とは、教育者が自らのために必要とする学問」とであると定義した。そのうえで、彼は、謎めいた教育実践の世界へと教育者が分け入る際に有用な「地図」を、哲学にもとづく教育学によって手中に収めようと試みた。ただし、教育実践の謎が学問によってすべて解き明かされると、ヘルバルトは考えていたわけではなかった。だからこそ、彼は、臨機応変の素早い判断を「教育的タクト」と呼び、理論のうえに実践の〈余白〉部分を残しておいたのである。

そのような理論上の〈余白〉部分は、いかにして埋められるべきか。ヘルバルト派は、ドイツの教員養成制度の伝統に則りつつも（坂越／森川 2010）、訓練学校（教職志望の学生が実習を行う学校）を教員ゼミナール（教員養成機関）と連動させて教員養成を行うという方式を、ヘルバルトの哲学にもとづいて採用した。だが、「理論」の〈余白〉部分を「実践」で埋めるといえるが、前者から後者への〈決死の飛躍〉はいかにして可能なか。教員養成の歴史は、少なくとも学問システムに属する教育学としての立場からみれば、つまるところ理論と実践とを架橋する問題との格闘の歴史であるといっても過言ではない。

明治開国後、日本に西洋の教育学的な思考と制度が「輸入」されて以降、以上の問題もまた日本の教育学的意味論のうちにいわば憑依したといえるのではないか。たとえば、学制が頒布されておおよそ半世紀が経過した 1922 年、師範学校にさまざまなかたちで長く携わってきた野口援太郎は次のように述べている。

「一般社会の文化の進歩は学校教育の向上を促し、其の程度が高くなると共に、其の教養の方法の合理化を叫んで已まない。教員の教科に対する学識の豊富なことを要求すると同時に、教育上の深奥な知識を要求する所から、何とかして今日の師範教育の改善を図らなければならぬと云ふ考が起つて来た」（野口 1922: 377）。

こう綴った野口は、当時の高等師範改革の動向を概観した後で²、「今日以後の師範学校」に

¹ 教員養成に関して筆者がこれまでに公にしてきた論文、新聞記事、翻訳などが本考察の前提をなしている。論文末の文献一覧を参照。

² 野口は、「明治十九年から大正八年迄約三十五年間、師範学校に入学し、師範学校を卒業し、師範学校の教員となり、師範学校の校長となって」（野口 1922: 365）その半生を師範

おける三大原則として、第一に「高等の専門教育以上たらしむべきこと」、第二に師範学校の運営を国費によって支出すると同時に「国内の俊才を選抜し、養成すべきこと」、第三に国家が「教育上の最高研究機関を設置すべきこと」をあげている（野口 1922: 378f.）。

日本における教師教育の草創期とでも呼ぶべき時代における野口のこうした要請は——語句を現代風のものに置き換えさえすれば——今日の教員養成改革において求められていることに通底することも少なくない。社会の急激な変化とともに必要となった教員養成の高度化（第一原則）、そして教育に関する養成と研究の統合（第三原則）がそれである。歴史的文脈は当然のことながら今日とは異なっているが、教員養成における「理論と実践の融合」という理念の萌芽が、すでにこの時期に看取される。

教育者と教育学者がまだ十分に分化していなかった野口の時代からおよそ一世紀が経過した今日、教員養成は大学で行われており、また大学では同時に教育学という専門ジャンルが——後発の学問ディシプリンとしての不安定性と常に格闘しているとはいえ——学術上の組織として確立されている。そのことによって「理論と実践の融合」という理念への接近が実現に向かったといえるのだろうか。少なくとも目下の時代診断によれば、教育学の学術上の制度化および高度化にもかかわらず、いやむしろそれゆえに理論と実践との乖離がますます憂慮されているのではないだろうか。教育学には、一方において理論としての高度化が求められ、他方においては高度専門職業人養成の高度化が喫緊の課題として突き付けられているように見える。こうした問題の浮上という事態については、社会の文脈が異なっているとはいえ、事柄の本質という点では日本内外の——少なくとも日本とここで参照しようとしているドイツ語圏との——区別はない。

3 知識と技量をめぐる二つの意味論

(1) <理論／実践>関係の融合モデル

教員養成とのかかわりにおいて理論と実践はどのような関係にあるものとみなされるべきなのだろうか。ノイヴェークは、知識（^{ヴィッセン}知ること）と技量（^{ケネン}できること）に関する教育学的な思考様式そのものを相対化することによって、この問題に一つの回答を与えようと試みている。

ノイヴェークによれば、教員養成における理論と実践の融合は、近代教育学の発祥以来、各時代の文脈に応じて今日に至るまで形を変えながら繰り返し追求されてきた。その際、

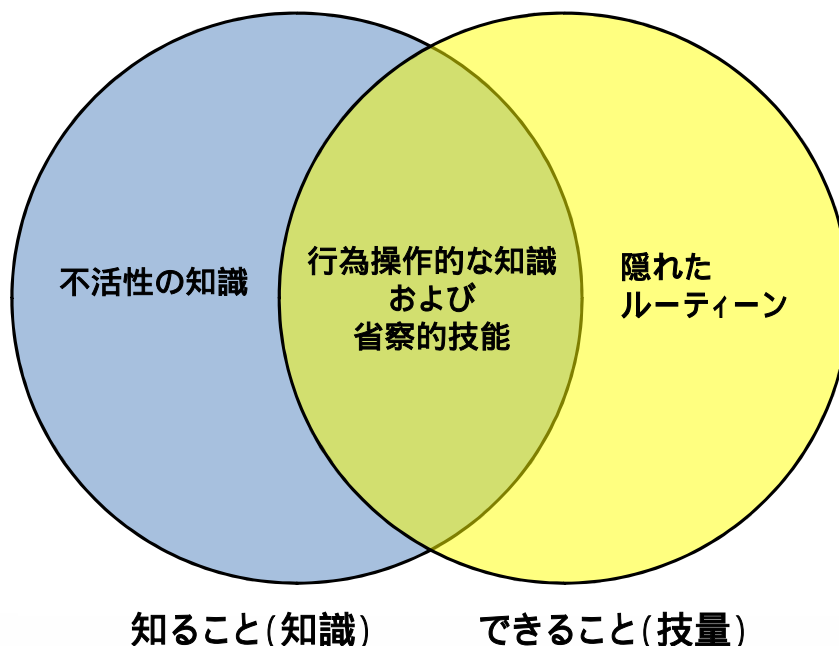
学校との関係で過ごしたという。ちなみに、当時みられた師範学校制度の高度化の試みとして、野口が具体例として挙げているのは、師範学校における主要経費の国費支弁の検討、師範二部の本体化（師範学校の専門学校化＝「純然たる高等の職業教育」化）などであった。さらに野口は次のように述べて、高等師範学校の大学化を支持している。「此の間に於て高等師範学校を昇格して大学となすの運動が現はれて来て、殆ど成功するに垂んとして、一旦は失敗はしたが、此の昇格は理論上から言っても、又勢の上から言っても、当然のことであって、今は唯、或る障碍の為に実現の気運が後れて居るに過ぎないのである」（野口 1922: 377）。

到達目標としてしばしば掲げられてきたのは、体得した知識を活動において応用し、また活動することを論拠づけることができるような教師像である。この場合、重要視されてきたのは「行為を導く知識と反省的な技量」である。そのようなものが追い求められるなかで、行為にとって必ずしも直接的に重要とは思われない知識（「不活性の知識」）が生み出されたり、知識に立ち戻って論拠づけすることと一致しえない技量（「隠れたルーティーン」）が身につけられたりすることもあるが、教員養成における「よからぬ副産物」として位置づけられてきた（Neuweg 2011: 33）。以上のようなイメージをもとにしてノイヴェークが図式化したものを、ここではさしあたり融合モデル（図1）と呼ぶことにする。

融合モデルにおいては、ある行動観が前提とされているとノイヴェークはいう。彼によれば、このモデルにおいて、行動は思考と振る舞い^{デシジョン ハンドリング}からなる二重の営みとして把握されている。そのような行動の質を左右するのは、精神の過程（目標を設定する、思考する、計画する、決断する、自己に命令を下すなど）のうちに生じる一連の内的行為である。こうした行動観のもとでは、知識と技量は一組のものとして立ち現れる。ちなみに、この場合の知識は、すでに法則の形式で存在する何ものかとして把握され、さしたる大きな障壁もなく自己指令へと変換されるとみなされる（Neuweg 2011: 34）。

教員養成に関する教育学的考察において、実際にはここまで単純化された図式に出会うことはほとんどない。ただ、「理論と実践の融合」が無反省に受け入れられてたんなるスローガン（そこで示される理念が無条件によきものと受け止められてしまう可能性をもつ言葉の「一撃 slog」）と化してしまうとき、こうした知識と技量との関係性のイメージが暗黙のうちに私たちの思考法の下地をなすということは十分にありうる。

図1 理論と実践の融合モデル (Neuweg 2011)



(2) <理論/実践>関係の区分モデル

「もし教師の卵が学問と〔教育的〕熟達とを継続的に抜き差しならない緊張関係のもとに置くことを学ぶべきであるとすれば、教員養成が従事しなければならないのは理論と実践の融合ではなく、両者の区分ではないだろうか」(Neuweg 2011: 42)。融合モデルにもとづく教員養成改革の問題点を指摘した後で³、ノイヴェークは以上のように述べて、理論と実践の関係づけに対する対案として区分モデル(図2)を提示している。

ノイヴェークによれば、理論と実践とを同時に実現できるという融合のイメージは、学習を直観的・実践的な側面と理論的な側面とに分断する原因となり、そのことによって必然的に大学における学修と教育現場における実践への参加という非同時的な活動に行き着かざるをえないという失望を生み出してきた。融合のイメージによる絶えざる挫折を近代教育学における伝統的な「症候群」と彼が形容しているのは、そのためである。

知識と技量の領域が完全には融合しえないということを明確に認めたくて、大学における教員養成において可能なことを意識した方がよい。ノイヴェークはそのような立場から、教育という考察対象から距離を取って相対化することの意義について次のように示唆している。少々長くなるが重要と思われるので引用したい。

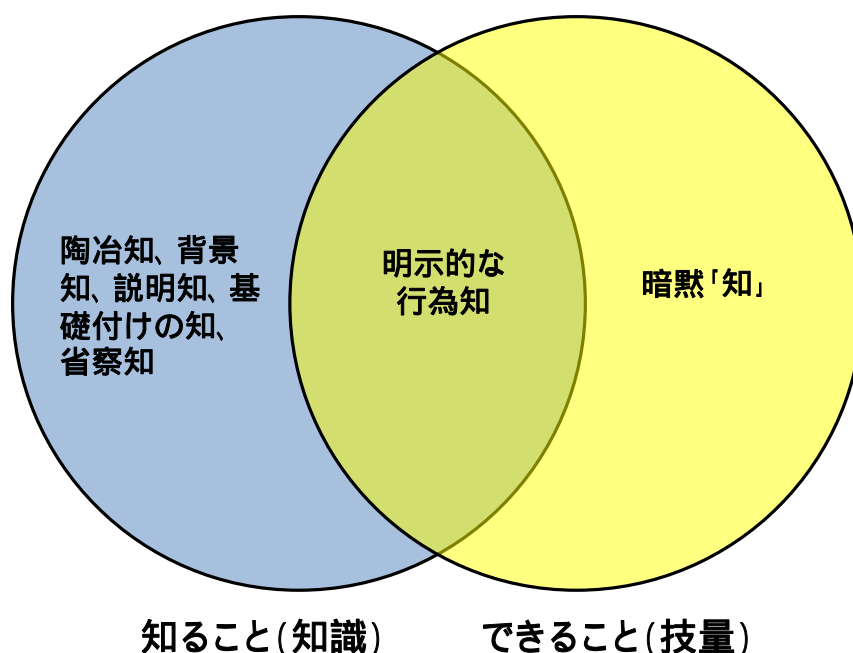
「〔教育実践に対する〕距離化〔=相対化〕の要請は、知識の習得および深い理解、また研究ハビトゥスの形成が重視される場合には常に当てはまる。将来専門とするはずの授業科目についても、また教育学に関する学修についても、前提とされるのはじつくりと時間をかけることであり、事物そのものに接近することである。それらが実践的な目的に合うかどうかは、この際関係がない。知識が直接的に行為を導きうるもしくは導くべきであるという観念を払拭することによってはじめて、大学における学修活動は再び学修活動本来のもの——距離を置いた観察、分析、理解——となる。そうした活動は、実践において有用かどうかという基準にもとづいて注目されるわけではない。重要なことは、好奇心の喚起であり、真理に対する探求心の涵養であり、緻密な思考の訓練であり、複雑なものを意見、慣習、度を越えた一般化、曖昧化によって複雑なものを単純化してしまうようなあらゆる試みに対して最大の疑念を向ける基盤の形成である」(Neuweg 2011: 42, []内は筆者による補足)。

³ ノイヴェークは、ドイツ語圏における現代の教員養成改革に対する批判の香りを漂わせながら、モデル1に依拠する教員養成の問題として次の3点を挙げている。①技量が精神的な<実体>へと物象化される傾向(行動の原因は知識であるとみなされることによって、すべてが「知」によって説明されようとする)。②そのような<実体>がコンピテンスおよび知識のかたちで示される諸要素のうちに分解される傾向(具体的には教員養成において獲得されるべき88のスタンダードを挙げているFr.オーサーをノイヴェークは批判している)。③知識と技量の統合という一極化およびそのことが可能であるというフィクションが形成されてしまう傾向(その際に技量が有する暗黙知的な要素や教師の個性への配慮が不足する)。こうした彼の現状診断および批判が妥当であるかどうかは議論するに値するが本報告の主たる課題ではない。機会をあらためて論じたい。

こう述べられたからといって、区分モデルにおいて技量の領域が有する価値が貶められるわけではない。ノイヴェークが強調するところによれば、むしろ知識と技量の差異をわきまえることで、「実践の知恵」(L.S.シュルマン)に対する敬意の余地が生じるという (Neuweg 2011: 43)。彼はそのような領域を、M.ポランニーに倣って「暗黙知」の領域と呼んでいる。

こうした区分モデルの特徴として強調すべきは、大学において明示的な行為に関する知識とは別に、融合モデルにおいて「不活性の知識」としてしか位置づけられなかった教育実践に直接的には寄与しないようにみえた知識の位置が確保されていることである。行為に直に関連するような知識に集中することによってしばしば見落とされがちなのは、「教育学がかなりの程度において行動と非常に間接的な関係にあるような、また道具的な関係性をもたないような言明体系を提供している」(Neuweg 2011: 40) ということだ。教育に関する諸概念、そうした概念どうしの関連性、意味づけの体系、問題把握のモデルなどがそこに含まれている。そのような知識を、ノイヴェークは Th.ヘルマンの術語を借り受けて「背景知」と呼んでいる。こうした知識は、「解決のためのモデルを準備してくれることはほとんどないが、問題 [がどのようなものであるかを示す] モデルを用意し、現実を読み解き、問いを立てることの支えとなる」(Neuweg 2011: 41) とされる。

図2 理論と実践の区分モデル (Neuweg 2011)



4 教育学の高度化と教員養成の高度化の邂逅

ノイヴェークは教員養成イメージの下地としを融合モデルから区分モデルに移行することを明らかに促しているのだが、この区分モデルを批判的検証もなく彼が奨めるままに受け入

れることはおそらく難しい。そこにはまだ検討の余地がある部分が散見される。

一例を挙げてみよう。教員養成システムにおいて、技量における「暗黙知」の次元として位置づけられた領域とどのように折り合いをつけるかという点について、ノイヴェークは明確には語っていない。すぐれた教師は知識として明示できること以上のことを「知っている」。たしかに私たちはそのように言わざるをえないような教育の場面に遭遇することがある。そのような「知」は「動詞化」して表現できる範囲を往々にして超えており、その都度の実践的な文脈のうちで初めて体現される術としか言いようのない要素を含み込んでいる。ノイヴェークは、この領域について学問の立場から積極的に語ることを禁欲する態度を示しているようにみえる。「暗黙知」もそうであるが、明示化できない領域について語ることによって「知識と技量の裂け目は消失するのだが、それは知識がたんに技量に再定義されたからにすぎない」(Neuweg 2011: 35) というのだ。彼が強調する「実践の知恵」に対する敬意は、大学における学問を通じた教員養成では実践の核心についてはふれられないという諦念と表裏一体のものになりかねず、融合モデルの問題として彼が指摘していた教員養成における理論と実践の分裂という事態に結びつく可能性がある。むしろ、カントの「判断力」、ヘルバルトの「タクト」、シュルマンの「ストラテジー的知識」といった系譜のなかで払われてきた語られざるものを語る努力と教育の現場における術の「発見」とを照合するコミュニケーションのフィールドとして、区分モデルにおける「暗黙知」の領域が位置づけられるべきではないか。

ちなみに、「暗黙知」と名づけられた領域は、図式の平面上では「背景知」の対極をなしている。そうでありながら、この名づけ行為および名づけられたことに対する省察は「背景知」に属しており、また逆に、そのような「背景知」が生み出されるためには「暗黙知」と呼ばれるべき要素の存在が前提とされる。そのかぎりにおいて、この図式に並べ立てられた諸部分はそれぞれが特異なループをなして関連し合うものとしても理解されねばならない。区分モデル内におけるそのような入り組んだ諸要素間の関係については、まだ十分に詰めて論じられてはいない。

以上の点を一つの例としてさらに検討を要するポイントがいくつか残されているにもかかわらず、それでも教育における<理論/実践>問題再論の叩き台としてノイヴェークによる二つのモデルが有意義であると感じるのは、教育学の高度化と教員養成の高度化の双方から思い描かれる教育学という学問ディシプリンのずれをどのように考えるべきかという根本問題に対する論じ方に一つの道筋を与えてくれるようにみえるからである。両者のずれに対しては基本的に二様の姿勢が区別できるように思われる。学術としての教育学に含まれる要素のうち教職にとって直接的な寄与が認められない部分を専門職養成に不要なものとして教育学の周辺に押しやるか、それとも教育に関する専門職養成と学術の間に生じたずれのうちに、教職に関する<異物>と接触することの意義を見出すか。ノイヴェークが支持しているのは、明らかに後者である。

ノイヴェークとほぼ同質の見解を有している論者の一人として、教育史学者であり近年は教育政策の理論と実践に関して積極的な提言を行っている H.-E. テノルトを挙げることができるだろう。彼は、大学には「学校教育学に関する形式においてのみならず、哲学的かつ歴史学的でもあるような」(Tenorth 2007:40) 中心的な諸関連ディシプリンがあるということを強調したうえで、「そのようなディシプリンは研究機能を有し、方法論的に優れ

ており、……その実践面では学生たちが少なくとも一度は養成において研究プロセスの一部を事例的に経験することのできる」ようなものであること、またそれによって「専門職上のコンピテンシー領域の次元の過程へのイニシエーションが〔教員養成における〕教授と学習によって可能になるだけでなく、『実践』が……省察の主題とされるような経験をとおしてリフレクションが開かれていく」（Tenorth 2007:41）ことに期待を寄せている。ここでテノルトが称揚しているのは、換言すれば、学術の高度化による教育学と専門職養成としての教員養成の高度化による教育学とを重ね合わせるときに生じるずれをやっかいな問題とみなすのではなく、むしろそうしたずれの（学問システムと教育システム双方に関わる）有用性を検討してみるということだ。

現代における専門職養成としての教員養成の高度化をめぐる議論は、教育システムにおける教育学と学問システムにおける教育学の双方を睨みながらなされる必要があるが、テノルトが示唆する両者のずれの活用という視点に、教員養成をめぐる〈二つの教育学〉に折り合いをつける方途が——少なくともそのためのヒントが——ありはしないだろうか。ただし、テノルト自身は、〈二つの教育学〉をどのように把握して教員養成の在り方をデザインしていくかということまでは議論を発展させていない。〈二つの教育学〉の折り合いをめぐってその先を論じるためのさしあたりの基盤として、ノイヴェークが提示した二つのモデルを用いることができるのではないかという期待を、私は抱いている。

5 課題と展望——「おわりに」に代えて

本稿では、ノイヴェークによる理論と実践の融合モデルおよび区別モデルを紹介しつつ、教員養成におけるこうしたモデルの意義について検討を試みた。両モデルを念頭に置いて、前節で言及した〈二つの教育学〉のずれを意識しつつ教員養成における両者の折り合いをどのように考えていくかということ論じるところまでは、今回は到達しなかった。今後の課題としたい。さらに、こうしたノイヴェークのモデルが具体的に教員養成改革に反映している事例があるかどうか、もしあるとすればそのような改革は教員養成の現場においてどのように評価されているか、ということについてもさらに追究していく必要を感じている。以上のような課題を残しつつ、ここでは最後にまとめにかえて以下のことを記しておきたい。

通常は必ずしも明確に意識されているようにはみえないが、教育学における「理論と実践の融合」問題に少なくとも三つの層が折り重なっているように思われる。すなわち、①教育学の学問現場における理論（学術活動）と実践（研究者養成活動）、②教育学の養成現場（教員養成）における理論と実践、そして③学校教育の現場における理論と実践、である。そのような三層の折り重なりが問題を複雑にしている要因の一つとなっているが、逆にいえば、理論と実践の関係性をめぐる問題に見通しが得られれば、上述のような三つの次元における問題への対応に道が一気に開かれる可能性がある。

ノイヴェークが融合モデルから区分モデルへの移行を推奨していることはすでに述べたとおりである。区分モデルにもとづいた場合、教員養成をめぐる三つの層への帰結として、理論と実践との関連は原理的には次のように思い描かれるように思われる。

- ①教育の学問に関していえば、教育学的知識として想定される範囲が拡大し、融合モデルにおいて支柱となる傾向にあった「行為操作的な知識と省察的技能」とは別に、「陶冶知、背景知、説明知、基礎付け知、省察知」と名づけられる知識領域が間接的ではあるが教育にとって不可欠なものとして位置づけられる。同時に、実践に関して行為の原則として明示しえない領域が承認され、それを見据えた知識と技量の全体像が想定される。
- ②教育に関する養成（教員養成）の次元においては、「明示的な行為知識」とともに「陶冶知、背景知、説明知、基礎付け知、省察知」を提供することが重要な課題とみなされる。後者が教育に関する「不活性の知識」とみなされることはない。
- ③教育の現場においては、行為に関する明示的な知識とそこに回収されない「背景知」の重層的な知識体系とかかわる専門職業人としての教師像が思い描かれる。そのような言明体系のうちに容易に組み込むことのできない「暗黙知」的な要素は、論拠づけ困難な技量として当てにならないものと位置づけられることはなく、むしろその固有性が尊重される。

融合モデルにもとづく場合、基本的には教育学という学問の次元においても、教員養成においても、また学校現場においても、「行為操作的な知識と省察的技能」が優位を占め、それに関する教育学が価値づけられると想定される。そこから外れた知識の生産は教育に関する「不活性の知識」として二義的なものと位置づけられる。「行為操作的な知識と省察的技能」を中心とした意味論においては、教育の理論家と呼ばれる立場と実践家と呼ばれる立場とが一つの焦点に向かって考察を収斂させやすい。それに対して、区別モデルにもとづく場合、融合モデルにおいて生じなかった一つの困難を自覚的に抱え込むことになるかもしれない。＜二つの教育学＞のずれに応じて、つまり「知ること」と「できること」の間に生じる亀裂に応じて、知識の領域（教育学）と技量の領域（教育）との間に、具体的には教育の理論家と呼ばれる立場と実践家と呼ばれる立場の間に、相互の理解困難性やときには不快感が生起しうる。だからこそ、区分モデルの場合には、異質性が出会うフィールドが、つまり教育をめぐるさまざまな立場にある者たちが集う言語のフィールドが、融合モデルが採用される場合以上に求められるだろう。そのようなフィールドに参入しようとする者は自ずと異質なものへの寛容度が試されるにちがいない。

* 本稿は、2013年12月12日、京都大学法経第6教室において開催された「E.FORUM 教育研究セミナー 『教職の高度化』をどう構想するか」の報告原稿をもとにして修正を加えたものである。

文 献

- クラマー,C./ホルン,K.-P./シュヴァイツァー,Fr. 山名淳訳（2009年）「ドイツの大学生は教員養成の内容をどのように評価しているか」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『グローバル世界におけるドイツの教師教育改革』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、65-80頁
- ホルン,K.-P. 藤岡綾子/山名淳訳（2009年）「教員養成と一般教育科学」『教育哲学研究』第200号、1-14頁

- Hascher, T/ Neuweg, H.-G. (Hrsg.) (2012) : Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Münster.
- ケムニッツ,H. 山名淳訳 (2008年) 「ドイツにおける教師と教師教育」『国立大学法人東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターニュースレター』第3号、2頁
- ケムニッツ,H. 山名淳訳 (2009年) 「教師教育のスタンダードと教職の専門性」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『グローバル世界におけるドイツの教師教育改革』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2009年、9-32頁
- ケムニッツ,H. 山名淳訳 (2009年) 「TIMSSとPISAはドイツの教師教育にどのような影響を与えているか」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『グローバル世界におけるドイツの教師教育改革』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、51-63頁
- 野口援太郎 (1922年) 「師範教育の変遷——森文相時代より現今に至る」 国民教育奨励会編『教育五十年史』民友社、365-379頁
- Neuweg, G.H. (1999) : Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.
- Neuweg, G.H. (2011) : Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung. (Erziehungswissenschaft. H.43), S.33-45.
- 坂越正樹/森川直 (2010年) 「ドイツにおける教員養成制度の展開」渡邊満/ノイマン, K. 『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、4-20頁
- Tenorth,H.-E. (2007) : Inhaltliche Reformziele in der Lahererbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn.
- ヴィガー,L. 山名淳訳 (2013年) 「教育学研究における教育と陶冶の理論——カノン化とコンピテンシー志向の間」(「ドイツ教育学に関する講演シリーズ」用原稿翻訳(2013年10月30日、京都大学教育学研究科第一会議室にて開催)、未公刊)
- 山名淳 (2009年) 「教員養成課程における教育哲学に関する歴史的考察」『教育哲学研究』第99号、136-140頁
- 山名淳 (2009年) 「<戦>のメタファーはどこまで適切か」(課題研究「教育学のなかの教育哲学——その位置とアイデンティティを問う」コメント) 『教育哲学研究』第99号、51-54頁
- 山名淳 (2010年) 「近代批判とディシプリンの制度化」『教育思想史コメンタール』編集委員会編『教育思想史コメンタール』(近代教育フォーラム・別冊)、45-58頁
- 山名淳 (2011年) 「教育哲学の<ガラパゴス化>としての教員養成制度と『カッコウの卵』問題」『教育哲学研究』第101号、106-110頁
- 山名淳 (2012年) 「教員養成にとって哲学とは何か——教育哲学からみた教員養成(一)」『教育学術新聞』2012年1月11日付、第3面
- 山名淳 (2012年) 「教員養成にとって哲学とは何か——教育哲学からみた教員養成(二)」『教育学術新聞』2012年1月18日付、第3面
- 山名淳 (2012年) 「教員養成にとって哲学とは何か——教育哲学からみた教員養成(三)」『教育学術新聞』2012年1月25日付、第3面
- 山名淳 (2014年刊行予定) 「学問システムと教育システムの間で揺らぐ教育学——教育哲学は教員養成をどのように語ってきたか」林泰成/山名淳/下司晶/古屋恵太編『教育哲学と教員養成』東信堂