



KANSAI
UNIVERSITY

教職支援センター年報

2025

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 2025』 目次

投稿原稿

<研究論文>

2015年から2025年にかけての日本における教師教育者を主題とする研究の動向

関西大学総合情報学部	教授	小柳 和喜雄	
横浜国立大学教育学研究科	教授	野中 陽一	
四天王寺大学教育学部	教授	木原 俊行	1

教職課程担当教員の力量形成としてのチェンジラボラトリー:

形式的介入者の拡張的学習と〈ケアの規則〉をめぐる教育原理的基礎づけ

関西大学文学部	准教授	山田 直之	13
---------	-----	-------	----

<実践報告>

人間形成の可能性——教科教育という契機

関西大学	非常勤講師	榎井 英人	23
------	-------	-------	----

<ショートレポート>

国語科単元学習の中に位置づける読書指導の必要性

関西大学第一中学校	教諭	秋吉 和紀	34
-----------	----	-------	----

生きる力を育む「総合的な学習の時間」を目指して — 教師になる前に —

関西大学	非常勤講師	喜多 英一	39
------	-------	-------	----

地理歴史科教育法(二)における教材研究としての公開GIS活用

—シアトルID地区の建築年代・建物高さの統合と2D/3D可視化—

関西大学	非常勤講師	柴田 洋一	45
------	-------	-------	----

1. 教員の養成の目標

関西大学教職支援センターの基本理念	51
-------------------	----

2. 教員の養成に係る組織

教員の養成に係る組織	52
教職支援センター規程	54
教職支援センター自己点検・評価委員会規程	58

3. 教員の養成に係る授業科目	
教職に関する専門教育科目担任者一覧	60
4. 教員免許状の取得の状況	
各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科	65
学部別介護等体験 参加者数	67
学部別中学校・高等学校教育実習生数	68
教員免許状取得状況（学部・大学院）	69
教員免許取得までの諸手続き	75
5. 教員への就職の状況	
【校種別】公立・私立教員採用試験合格者数	76
【学部・研究科別】公立教員採用試験合格者数	77
教員採用選考に係る「大学推薦」の応募・合否結果	78
6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組	
「介護等体験 第3回事前指導」	79
「①教育実習事前指導登録ガイダンス」	80
「③教育実習事前指導履修者対象ガイダンス」	82
「⑤教職実践演習（中等）履修者対象教職課程・教員養成フォーラム」	84
教員採用試験合格者との情報交換会	86
教職課題研究会	88
教員採用内定者との懇談会	89
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～	90
教員採用試験 面接対策セミナー実施状況	91
教職ガイダンス日程	92
7. その他	
関西大学教職支援センター年報投稿規程・執筆要領	93

<研究論文>

教職課程担当教員の力量形成としてのチェンジラボラトリー:

形成的介入者の拡張的学習と〈ケアの規則〉をめぐる教育原理的基礎づけ

関西大学文学部 准教授 山田 直之

【要旨】

本稿は、教職課程担当教員が形成的介入者としてチェンジラボラトリーに関与する際に生起する拡張的学習が、方法的熟達を超えていかなる意味で倫理（ケア）の形成を含むのかを理論的に検討する。近年、形成的介入研究においては参加者の脆弱性に配慮した「ケアの規則」が提起されているが、その生成メカニズムは十分に理論化されていない。本稿は、教育哲学研究におけるウィトゲンシュタイン規則論に関する議論を参照し、ケアを外在的倫理原理の適用ではなく、介入過程において形成される実践的規範性として再定義する。これにより、形成的介入者の拡張的学習を概念的・関係的・倫理的という三層から成る力量形成過程として再構成し、教職支援センターを倫理的省察の制度的文脈に再定位する理論的視座を提示する。

【キーワード】

チェンジラボラトリー／形成的介入／教職課程担当教員／ケアの規則／ウィトゲンシュタイン

1. 問題設定

1.1 研究の背景: 教職課程担当教員の専門性課題

教職課程担当教員は、教員養成の質保証という制度的責務を担いつつ、学校現場の実践的課題と向き合う媒介的立場に置かれている。とりわけ教職支援センターにおいては、研究と実践、制度と現場を接続する専門性が要請される。この媒介は、研究成果の普及や研修提供のみに還元されるものではない。実践現場に内在する歴史的・構造的矛盾が可視化され、教育実践の対象そのものが問い直される局面では、教職課程担当教員自身が不確実性のなかで対話と省察の条件を組織する役割を担う。

文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory) に基づく形成的介入の方法論であるチェンジラボラトリー (Change Laboratory: 以下 CL) は、こうした媒介的専門性を理論的に把握する枠組みを提供してきた。CL は、活動システムに内在する矛盾を歴史的に分析し、参加者が拡張的学習を通して新たな活動モデルを生成する形成的介入の方法論である (Engeström, 2016; Engeström et al., 1996; Virkkunen & Newnham, 2013)。そこにおいて、矛盾は直接観察されるものではなく、ジレンマや葛藤といった談話的顕在化を通して把握される (Engeström & Sannino, 2011)。この意味で CL は、単なる問題解決技法ではなく、内在的矛盾を契機とした質的転換を志向する方法論なのである。

日本国内においても、CL の実装を通じて、理論の適用から理論の生成へと重心を移す方法論的展開が報告されている (伊藤・山住, 2024; 山田・本岡・濱名, 2024; 山住, 2017;

Yamazumi, 2021)。とりわけ山田ら(2024)は、介入者自身の葛藤や判断過程を分析対象とし、介入者の拡張的学習が理論生成と不可分であることを示唆した。

しかしながら、教職課程担当教員という制度的立場に固有の課題——すなわち、形成的介入者としての倫理的力量形成——については、理論的検討が十分に体系化されていない。本稿はこの点に着目し、教職課程担当教員の力量形成を、拡張的学習の倫理的次元から再検討する。

1.2 介入者の拡張的学習と倫理(ケア)の問題

形成的介入研究においては、参加者の変革的エージェンシーの生成が中心的課題とされてきた(Haapasaari et al., 2016)。変革的エージェンシーは、矛盾の顕在化とそれへの応答として現れる。しかし、矛盾を中立的に扱うことは容易ではない。矛盾の言語化は、制度的責任や評価構造に関わる緊張を伴い、参加者の脆弱性を露呈させる可能性を含むからである。

Henderson ら(2024)は、評価制度のもとで公的に位置づけられた教育リーダーとの CL 実践を分析し、媒介的進行者(facilitator)¹が暗黙的に保持していた配慮が、やがて明示的な「ケアの規則(rule of care)」として自覚化された過程を報告している。ここで示されるケアは、感情的態度ではなく、対話の条件を維持し変革を可能にする媒介的規則として機能している。しかし、ここには理論的空白が残る。すなわち、介入者がいかなる学習過程を通してケアを規則として形成し、それを状況依存的判断として保持するのかという問題である。拡張的学習は通常、対象の再概念化や活動モデルの生成として論じられてきたが、その過程における倫理的判断の生成メカニズムは明確に定式化されていない。

したがって本稿では、ケアがあらかじめ与えられた倫理原理の適用として理解されるべきか、それとも介入過程のなかで形成される実践的規範性として把握されるべきかという点を、拡張的学習の観点から再検討する。

1.3 理論的視座:教育学におけるウィトゲンシュタイン研究との接続

上述の二つの検討課題に応答するために、本稿では教育哲学において蓄積されてきた理論資源を導入する。丸山(2000, 2001, 2002)は、ウィトゲンシュタインの規則論を手がかりに、教育に固有の「伝わり難さ」と他者性の問題を論じている。教育において、コミュニケーションは常にずれや誤解を孕み、完全な理解を保証することはできない。この構造的不確実性は、教育関係に固有の他者性を示す。

さらに丸山は、規則を外在的基準としてではなく、実践のなかで具体化される様式として理解する視座を提示する。それは、規則とは適用される抽象原理ではなく、生活形式のなかで共有される実践的規範性である、という含意である。

この理解を CL に接続するならば、形成的介入者に求められるケアもまた、あらかじめ与えられた倫理原理ではなく、他者性を前提とした判断の様式として、実践のなかで生成される規則である

¹ 通常 facilitator の訳語としては、カタカナの「ファシリテーター」が当てられるが、本稿では、短期的に成果達成を目的とする「現状適合型課題解決」のための会議やワークショップ運営の技法ではなく、活動理論の観点、すなわち活動システム上の矛盾をあぶり出し、参加者の主体的活動を媒介し、新しい対象を生成する営みを表す言葉として、「媒介的進行者」を使用する。

と捉えられる。このように考えると、形成的介入者の拡張的学習は、概念的理解や関係的再定位にとどまらず、ケアを〈規則〉として生成する倫理的次元を内在的に含むことが仮説的に理解される。

以上を踏まえ、次の手順で議論を進める。まず、形成的介入における倫理的課題を整理し(2)、拡張的学習における規則生成のメカニズムを理論化する(3)。続いて丸山の議論を参照し、ケアを実践的規範性として基礎づける(4)。最後に、教職支援センターにおける制度的含意を示し(5)、本稿の貢献と限界を述べる(6)。

これらの議論を経て、本稿では、三点の理論的貢献を試みる。第一に、形成的介入者の拡張的学習に倫理的次元を位置付けること。第二に、「ケアの規則」を実践的規範性として再定義し、その生成過程を拡張的学習の循環構造に内在するものとして理論化すること。第三に、教職支援センターを形成的介入者の倫理的力量が再帰的に検討されうる制度的文脈として再定位すること、である。

2. 形成的介入者の倫理的課題

2.1 形成的介入と脆弱性の可視化

CLは、活動システム内部に潜在する矛盾を可視化し、参加者が自らの実践を再概念化する契機を組織する方法である。しかし、矛盾の可視化は中立的な営みではない。矛盾とはしばしば、実践の行き詰まりや葛藤、責任の所在、制度的制約、あるいは暗黙の力関係に関わる問題である。したがって、それを言語化することは、参加者の立場や評価、関係性を揺さぶる可能性を含んでいる。

特に教職課程をめぐるCLでは、大学教員、現職教員、学生、管理職など、多様な立場の参加者が交差する。そこでは、発話が自己弁護や制度的正当化へと傾く場合もあれば、沈黙や躊躇という形で現れる場合もある。形成的介入者は、このような場において、単に議論を進行させる役割にとどまらず、発話が成立しうる関係的条件を調整する役割を担う。

この点において、形成的介入は所作や振る舞いという身体を伴った倫理実践である。なぜなら、介入者の問いかけの仕方、ミラーデータの提示方法、矛盾の強調の程度、沈黙への対応などは、すべて参加者の脆弱性への配慮と不可分だからである。介入者は、矛盾を「暴露」することによって変革を促すのではなく、矛盾を扱う共同の場を組織しなければならない。

2.2 「ケアの規則」という問題提起

本稿の冒頭で紹介したように、近年、形成的介入研究においては、参加者の脆弱性に対する配慮を「ケアの規則(rule of care)」として明示的に位置づける試みがなされている(Henderson et al., 2024)。この議論は、形成的介入が単なる技術的介入ではなく、倫理的配慮を前提とする実践であることを強調する点で重要である。

この観点において、問われるべきは次の点である。すなわち、ケアはどのようにして介入者の実践に内在化されるのか、という問題である。介入者は、あらかじめ用意された倫理規範を適用しているのか、それとも、介入過程において判断を重ねるなかで、特有の規範性を獲得していくのか。もし前者であるならば、ケアはマニュアル化可能な手続きとなるであろう。しかし、実際のCLの場において、介入者が直面する状況はきわめて具体的かつ偶発的である。ある参加者の発言が別の参加者を萎縮させる場合、沈黙が意味を持つ場合、過度な問い返しが対話を断絶させる場合など、判断

は常に状況依存的である。

したがって、ケアを「適用すべき原理」としてではなく、「実践のなかで形成される判断の様式」として捉える必要がある。

教育領域における CL の実装は、しばしば道具や学習環境の設計と結びつく。Bligh(2024)は、教育デザイン研究に見られる線形的モデル——研究者が設計し、教師が実装し、学習者が改善する——を批判的に検討し、介入を抵抗や再解釈を含む争点領域として捉える必要を指摘する。この指摘は、CL を単なる設計技法と誤解する立場に対する理論的補強となる。

ここで重要なのは、CL が単なる「ツールの導入」を意味するのではなく、CL を実施する実践者らが自らの対象を再定義するプロセスであるという理解である。道具は独立した目的物ではなく、活動の対象に媒介され関係的に再編成される。この再編成が現場の関係と時間のなかで進む以上、介入者は設計者として外部に立つのではなく、生成の媒介者として場に関わることになる。この観点に立つとき、形成的介入者の拡張的学習は、概念的理解の深化や方法技法の洗練にとどまらず、倫理的判断の形成をも含むものとして再定義される。

2.3 教職課程担当教員に固有の困難

担当教員が形成的介入者として CL に関与する場合、その倫理的困難は一層複雑化する。なぜなら、ここで議論の対象となり得る大学教員の大多数は、研究者であると同時に、教員養成の制度的責任を担う立場にあり、しばしば評価や認証の枠組みとも関係しているからである。

例えば、教職課程改善を目的とする CL において、カリキュラムの問題や指導体制の限界が議論される場合、それは大学内部の評価構造や役割分担に触れる可能性がある。このとき、介入者である教職課程担当教員は、第三者的立場にとどまることができない。むしろ、自身も当事者の一人として、文化的・歴史的に構築された活動システム内の矛盾に巻き込まれている。

このような状況においては、「どこまでを可視化するか」「誰の発言をどのように位置づけるか」という判断が、単なる技法の問題ではなく、自己定位の問題と重なる切実な問いとなる。したがって、教職課程担当教員の力量形成は、専門的知識の蓄積のみならず、自己の立場を問い直す倫理的省察を不可避免的に含むことになるのである。

3. ケアが〈規則〉として生成されるメカニズム

3.1 拡張的学習に内在する倫理的次元

前節で確認したように、矛盾の顕在化は関係的緊張を伴う。そのような状況において、介入者の判断はいかなる学習過程として生成されるのだろうか。本節の課題はこれである。

この局面において、介入者は、自らの問いの強度やタイミング、沈黙への応答、ミラーデータの提示の仕方をめぐって具体的判断を迫られる。これらの判断はあらかじめ手続き化できない。形成的介入は統制実験ではなく、歴史的活動への参与である。そして、そうである以上、判断はその都度の関係的文脈への応答として生成される。ここに拡張的学習の倫理的次元が現れる。介入者は対象の再定義のみならず、「どのように介入するか」という自己の実践様式をも再構成するのである。この構造は、教育における不安定性を発達の契機として肯定的に捉える先行研究の議論とも整合する(山田, 2020)。揺らぎは欠如ではなく、再編の契機でありうる。同様に、介入過程に生じる緊張

もまた、倫理的再定位を促す契機として理解されるべきである。

この時、倫理的次元は、他者性を前提とした状況依存的判断を持続的に生成しうる実践的規範性の形成能力として具体化される。これは単なる態度や道徳的命題ではなく、拡張的学習の循環のなかで生成される判断様式であり、所作や振る舞いといった身体的次元を伴った実践を要請する。

3.2 〈規則〉としてのケアの生成過程

既に述べたように、Henderson ら (2024) は、評価制度の下で脆弱性を抱える教育リーダーとの CL 実践を分析し、媒介的進行者が暗黙裡に保持していた配慮が、やがて明示的な「ケアの規則」として言語化される過程を報告した。ここでの規則は、感情的善意ではなく、対話を持続可能にする媒介的原理として機能している。

重要なのは、この規則が外部から適用されたのではなく、介入の進行とともに形成された点である。矛盾の顕在化が関係的緊張を生み、その緊張に応答する試行的調整が繰り返されるなかで、一定の判断様式が安定化する。そしてその様式が省察を通じて言語化されるとき、ケアは共有可能な規範として CL 内で機能し始める。この動態は、拡張的学習における問いの提起、分析、新しいモデルの試行、定着という循環と構造的に対応している。ただし、ここで再構成されるのは活動モデルではなく、介入者の実践様式である。

以上の検討から、ケアは介入の外部に置かれた倫理原理として理解されるよりも、拡張的学習の循環過程に内在し、介入者の実践様式として形成される規範性として把握する方が理論的整合性を有すると考えられる。

3.3 実践的規範性としてのケアとその限界

本節で取り扱う〈規則〉は、明文化されたマニュアルではない。それは具体的状況のなかで反復的に選択された判断様式が、一定の安定性を獲得したものである。しかし、その安定性は固定的基準を意味しない。状況が変化すれば、規則もまた再調整を迫られる。したがってそれは普遍的原理ではなく、関係のなかで生成され続ける実践的規範性である。

この観点から拡張的学習を再整理すれば、そこには対象の再概念化という概念的次元、役割や関係の再編という関係的次元、そして判断様式の生成という倫理的次元が重なり合っているといえる。従来の議論は、主として前二者に焦点を当ててきたが、形成的介入の持続可能性を支えるのは第三の次元である。倫理的再定位は付随的要素ではなく、拡張的学習の内在的構成要素なのである。

もっとも、ケアは対話の完全な安全性を保証するものではない。矛盾は常に未決定性を含み、すべての緊張を回避することはできない。この限界の承認は、過度な可視化や強制的介入を抑制する判断へと転換される。ここにおいてケアは、不確実性を引き受けながら関係を持続可能にするための規則として成熟する。

以上の検討から、ケアは外在的倫理原理の適用ではなく、拡張的学習の過程で生成される〈規則〉として理解される。この〈規則〉がいかなる意味で規則たりうるのかという問いを、次節ではウィトゲンシュタインの規則論および丸山の他者論を参照しながら教育哲学的に基礎づける。

4. 規則としてのケア——ウィットゲンシュタイン研究との理論的接続

4.1 教育における「伝わり難さ」と他者性

丸山（2001）は、教育実践における「伝わり難さ」という経験的事実を出発点に、教育を単なる情報伝達モデルによって理解することの限界を指摘している。教師の言葉は、常にそのままの形で他者に到達するわけではない。むしろ、伝わらなさ、ずれ、誤解、沈黙といった現象こそが、教育という営みの構造的特徴を示している。

丸山は、この伝達の困難さを「能力不足」や「方法の未熟さ」に還元するのではなく、教育関係に固有の他者性の問題として捉える。すなわち、他者は常に他者であり、完全に理解可能な存在へと還元することはできない。この前提に立つとき、教育とは、理解の保証がないままに関係を引き受ける営みであり、そこには原理的な不確実性が含まれる。

この視座は、形成的介入におけるケアの問題を再考する上で決定的である。CLにおいても、介入者の問いかけが参加者にどのように受け取られるかは、あらかじめ完全に予測することができない。問いは内省を促す契機となる場合もあれば、防衛反応や沈黙を引き起こす場合もある。ここで生じる「ずれ」は、介入者の技量不足としてではなく、他者性の構造として理解されるべきである。

4.2 規則はどこにあるのか

ウィットゲンシュタインの規則論において重要なのは、規則が抽象的な原理として外在しているのではなく、実践のなかで「こうする」という仕方として示されるという点である。規則に従うとは、解釈を無限に付け加えることではなく、ある仕方で行方を続けることである。したがって、規則は生活形式（Lebensform）のなかに埋め込まれた実践的規範性である（Wittgenstein, 1953/1984, p.241）。

丸山はこの規則概念を教育に接続し、教師の判断や態度が単なる主観的選択ではなく、教育という生活形式のなかで共有される実践様式であることを示唆している（丸山, 2001）。ここで重要なのは、規則が明文化されていなくとも、実践のなかで働いているという点である。

この規則理解を形成的介入に適用すると、ケアは外部から導入される倫理原理ではなく、介入実践のなかで形成される規範性であることが明らかになる。介入者は、「参加者の脆弱性に配慮すべきである」という抽象的原理を適用しているのではない。むしろ、具体的状況のなかで判断を重ねることを通して、「ここでは問いを弱める」「ここでは沈黙を尊重する」といった仕方を身につけていく。その仕方が、やがて実践の基準として働く。ここにおいて、ケアは徳目や情緒的態度ではなく、実践のなかで生成される規則であると捉えられる。

ウィットゲンシュタインの規則論において示される「規則追従問題」は、規則の意味が解釈によって無限に後退するという点にある。規則は抽象的定義によって確定されるのではなく、ある仕方で行方を継続する実践のなか、すなわち先に見た生活形式の一致において成立する。この理解を形成的介入に適用するならば、ケアは事前に完全に定式化される原理ではなく、具体的状況のなかで判断を反復することによってのみ成立する規範性であるといえる。

4.3 形成的介入者の拡張的学習としての〈規則生成〉

拡張的学習の理論は、活動の対象が再定義される過程を重視してきた。しかし、形成的介入者

の側では、対象の再定義と並行して、自己の実践様式が再構成される。すなわち、介入者は次のような変容を経験する。

第一に、問いの立て方が変わる。初期には矛盾の顕在化を優先していた介入者が、次第に参加者の関係性や心理的安全性を考慮した問いへと調整するようになる。

第二に、沈黙や抵抗の意味づけが変わる。沈黙を「消極性」と見るのではなく、熟考や葛藤の徴候として捉え直すようになる。

第三に、可視化の限度を自覚する。すべてを明るみに出すことが必ずしも変革に資するわけではないという理解が形成される。

これらの変容は、単なる技術的熟達ではない。そこには、他者性に関わった判断の形成が含まれている。この判断の様式こそが、本稿のいう〈ケアの規則〉である。したがって、形成的介入者の拡張的学習は、概念的理解（理論の深化）、関係的理解（役割の再定位）、そして倫理的理解（規則生成）という三層から成ると整理できる。本稿が強調するのは、第三の層が付随的要素ではなく、拡張的学習の内在的構成要素であるという点である。

4.4 教育の「悲劇性」と介入の限界

丸山はまた、教育がある種の「悲劇性」を含むことを論じている(丸山, 2002)。ここで「悲劇性」とは、教師の意図が必ずしもそのまま他者に届かないという構造的な事実を指す。この悲劇性は、教育を放棄する理由ではなく、むしろ教育を引き受ける根拠となる。

形成的介入も同様に、常に成功が保証される営みではない。対話は停滞しうるし、矛盾は露呈しないままに終わることもある。介入者がいかに配慮しても、すべての関係的緊張を回避することはできない。この限界の自覚こそが、ケアの成熟に不可欠である。

ここで重要なのは、限界を認めることが消極性を意味しないという点である。むしろ、限界を自覚することによってこそ、介入者は過度な操作性や万能感から距離を取り、対話の可能性を慎重に組織するようになる。ケアは、全能的制御ではなく、不確実性を受け入れる態度として理解される。

5. 教職課程担当教員の力量形成モデルと教職支援センターへの含意

5.1 形成的介入者としての力量形成モデル

以上の議論を踏まえると、教職課程担当教員の力量形成は、本稿の議論に限定しても三つの層から成ると整理できる。

第一に、概念的力量である。これは、活動理論や拡張的学習の理論的枠組みを理解し、実践を分析する概念装置を保持する力である。本稿では事例的に活動理論に基づく形成的介入研究としてのCLを取り扱ったが、別の理論的枠組みに基づく介入であっても、特定の理論的枠組みの理解や概念装置を保持する能力は必須であろう。本稿の事例では、CLの実践を通して、教職課程担当教員は、矛盾や対象、媒介物といった概念を、抽象的知識としてではなく、具体的状況の解釈枠組みとして運用するようになる。

第二に、関係的力量である。形成的介入者は、研究者でも管理者でもなく、媒介的進行者としての立場をとる。そのためには、自らの権威性や評価者としての位置を相対化し、参加者とともに対象を探究する関係を構築する力量が求められる。教職課程担当教員がCLに関与することは、研究と

養成の境界を再定位し、自らの専門性を再構成する契機となる。

第三に、倫理的力量である。本稿が強調してきたように、これは参加者の脆弱性に配慮しつつ、対話が成立する条件を調整する判断の形成を意味する。ここで重要なのは、倫理的力量が概念的な力量や関係的力量の付随的結果ではなく、それらと並列する独自の次元をもつという点である。

この三層モデルにおいて、倫理的力量は、ケアを〈規則〉として生成する過程において形成される。介入者は、具体的状況における判断の反復を通して、実践の基準を内在化していく。この基準は固定的なマニュアルではなく、他者性を前提とした実践的規範性である。

5.2 教職支援センターにおける制度的文脈の再定位

本稿の理論的検討は、教職支援センターにおける形成的介入者の位置づけを再考するための視座を提供する。ここで重要なのは、制度的支援の具体策を提示することではなく、教職支援センターという場が、いかなる意味で形成的介入者の倫理的力量形成と関わりうるのかを理論的に整理することである。

前節までに示したように、形成的介入者の力量形成は、概念的理解や関係的再定位にとどまらず、判断様式の生成という倫理的次元を含む。この倫理的次元は、抽象的規範の内在化としてではなく、具体的実践の反復と省察のなかで形成される実践的規範性であった。したがって、その形成は個人の資質や経験のみに帰属させることはできない。むしろ、それは実践が語り直され、判断が相対化され、他者との対話のなかで再構成される条件に依存している。

教職支援センターは、制度的には教員養成の質保証や実習支援を担う組織である。しかし理論的・原理的に見れば、そこは研究と実践が交差する場であり、形成的介入の経験が共有されうる文脈でもある。この意味でセンターは、形成的介入者の判断が個人的経験として閉じられるのではなく、相互参照可能な実践知へと転換される可能性を含む空間と理解できる。

ただし、この可能性は自動的に実現されるものではない。形成的介入における倫理的判断は、状況依存적であり、形式的規定に還元できない。そのため、制度的枠組みがそれを直接規定することは困難である。本稿の検討が示すのは、むしろ次の点である。すなわち、教職支援センターを、形成的介入者の実践的規範性が言語化され、再検討されうる場として理解することが、教職課程担当教員の力量形成を考えるうえで理論的に重要であるという点である。

この整理は、具体的制度設計を導くものではない。しかし、形成的介入者の拡張的学習を倫理的次元まで含めて捉えるならば、教職支援センターを事務的な支援機関としてではなく、実践的判断が再帰的に検討されうる制度的文脈として再定位することが有益であると示唆される。以上の意味で、本稿の議論は、教職支援センターの機能を再定義する提案ではなく、その理論的射程を限定的に示すものであるといえよう。

6. 結論とその含意

本稿は、教職課程担当教員が形成的介入者として CL に関与する際、その拡張的学習がいかなる意味で倫理（ケア）形成を含むのかを理論的に検討した。

まず、形成的介入が参加者の脆弱性を可視化しうる営みであることを確認し、介入者に求められる倫理的判断の重要性を指摘した。次に、ケアを外在的原理の適用としてではなく、実践のなかで

生成される〈規則〉として捉える視座を提示した。丸山のワイトゲンシュタイン研究が示す教育に固有の他者性と規則の問題は、ケアを実践的規範性として基礎づける理論資源となる。

以上の議論から導かれるのは、形成的介入者の拡張的学習が、概念的・関係的・倫理的という三層から成り、倫理的次元は付随的ではなく内在的構成要素であるという結論である。ケアは徳目や情緒ではなく、不確実性を引き受けつつ判断を継続する実践の様式である。

本稿の限界は、理論的検討に重心を置き、具体的事例分析を十分に展開していない点にある。CLの実装は、日本においては2019年ごろから始まった試みであり、高等教育研究領域での試みは管見の限り存在しないからである。今後は、教職課程におけるCLを実施した上で、その記録を分析し、倫理的判断の生成過程を実証的に検討する必要がある。

以上の限界を踏まえてなお、本稿は、活動理論研究への貢献のみならず、教職支援センターにおける研究と実践の交差点を理論的に再定位する可能性を拓くものである。今後の批判的・実証的研究によって、教職課程担当教員の力量形成を倫理的次元から再考する一歩となることを期したい。

【謝辞】

本研究は、科学研究費補助金・基盤研究(A)「拡張する学校を創る—変革的エージェンシーの形成へ—」(研究代表者:山住勝広、課題番号:22H00084、2022–2026年度)および科学研究費補助金・基盤研究(B)「ワイトゲンシュタイン哲学における他者論の新展開:政治的他者論との邂逅を通して」(研究代表者:平田仁胤、課題番号:25K00754、2025–2028年度)の助成を受けて遂行されたものである。ここに記して謝意を表する。

参考文献

- Bligh, B. (2024). *The Change Laboratory as a collaborative approach to designing tools and activity systems for learning*. In A. R. Costa & R. Cooper (Eds.), *Design for education: Spaces and tools for learning* (pp. 232–247). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003429821-20>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press. = (2018). 山住勝広 (監訳)『拡張的学習の挑戦と可能性——いまだここにはないものを学ぶ』新曜社。
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>

- Henderson, L., Nuttall, J., Wood, E., & Martin, J. (2024). *Educational leadership in early childhood education: Participant vulnerability and a “rule of care”*. *Journal of Early Childhood Research*, 22(2), 297–312.
<https://doi.org/10.1177/1476718X231210641>
- 伊藤大輔・山住勝広 (2024). 「チェンジラボラトリーにおける拡張的学習行為の生成——成城学園初等学校での事例を通して」『活動理論研究』第9号, 1–22.
- 丸山恭司 (2000). 「教育と他者性——ウイトゲンシュタインの子どもから」小笠原道雄 (監修), 坂越正樹 他 (編) 『近代教育の再構築』 (pp.192–205). 福村出版.
- 丸山恭司 (2001). 「教育・他者・超越: 語りえぬものを伝えることをめぐって」『教育哲学研究』第 84 号, 38–53.
https://doi.org/10.11399/kyouikutetsugaku1959.2001.84_38
- 丸山恭司 (2002). 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. *Forum on Modern Education*, (4), 1–12. https://doi.org/10.20552/hets.11.0_1
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599–633.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education. In *The Change Laboratory* (pp. 15–27). SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Wittgenstein, L. (1953=1984). *Philosophische Untersuchungen*. In G. E. M. Anscombe & R. Rhees (Hrsg.), *Wittgenstein Werkausgabe* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 = (1976). 藤本隆志 (訳) 『哲学探究』 (『ウイトゲンシュタイン全集 8』) 大修館書店.
- 山田直之 (2020). 「教育学における拡張的学習の位置価——初等国語科授業の省察に現れた『不安定性』を端緒として」『活動理論研究』第5号, 29–40.
- 山田直之・本岡美保子・濱名潔 (2024). 「保育者との発達のワークリサーチにおける『パイロット的な部署』の形成過程——介入者の拡張的学習に注目して」『活動理論研究』第9号, 17–32.
- 山住勝広 (2017). 『拡張する学校——協働学習の活動理論』東京大学出版会.
- Yamazumi, K. (2021). *Activity Theory and Collaborative Intervention in Education: Expanding Learning in Japanese Schools and Communities*. London: Routledge.