

専門家としての教師の資質能力論の再構成

— 教師の「ケアする能力」の基底性 —

小林 建 一¹

はじめに

教職の専門職性については、必ずしも議論が尽くされておらず、社会的な合意が形成されたともいえない。

先行研究においては、教師に求められる資質能力として、子どもの理解力や学習指導・授業力、生徒指導力などがよくあげられる。これらについては、教職の専門職性を裏づける資質能力として、それぞれの水準の確保やさらなる向上が目ざされている。すなわち、それらの資質能力は、実際の教育実践に対応できる知識・技術・態度の面での充実を意味する力量の形成が求められている。しかし、このような方法では資質能力の全体をとらえることができないだけでなく、個々の資質能力を孤立させ協働性のないものにしてしまうおそれがある。

このような資質能力論については、再考する余地があろう。教育実践において発揮される個々の資質能力について議論するだけでは、個別臨床的な実践の力量を問うにすぎない。これらの資質能力を統一的に根底から支える力があるとなれば、それが何かを追究することによって、教師の資質能力論はより豊かなものになる。本研究においては、その何かを「ケアリング」の理論で提起される「ケアする能力」と措定する。つまり、教師のケアする能力が基底となって教育実践の諸能力を生かすという資質能力論の構造に、実証研究および規範理論研究の方法を用いてアプローチする。このことを通して、従来教師の資質能力論を乗り越えた教育学の理論構成が展望されるのである。

このようにして、本研究は、教育実践において発揮される教師の資質能力が同じ教師の「ケアする能力」を基底としているのかどうかについて、教育哲学者のノディングズの「ケアリング」の理論にもとづき、教育実践としての学習と生活（生徒）の指導を質的研究の方法である「テキスト分析」によって実証的に分析するとともに、規範理論研究の方法の一つである知識論の基礎づけ主義の問題に関連させて、再構成的に明らかにすることを試みるものである。

1 本研究の研究方法

人文社会科学の研究方法は、実証研究と規範理論研究とに大きく分けられる。実証研究は、データ分析が中心になり、量的研究、質的研究のいずれもデータを説明できる理論でなければならぬとされる。これに対して、規範理論研究は、何らかの価値を当為的に措定する価値志向の方法である。このなかには、「価値自由」あるいは「価値前提」に立って、価値を事実として科学的に研究する「価値研究」の立場さえ存在する（塩野谷 8）。

この二つの研究方法は対立するが、二者択一でなければ研究を進められないものではない。教育学の理論とは、単に実証研究にもとづくデータを説明するだけの理論ではなく、データをふまえて推理や思考などを行い、課題提起をも理論的に追究する知識の体系とも理解できる。逆に、実証研究にもとづく事実に対して、規範理論研究の観点から価値や規範の基準に照らして評価し、そこから研究主体が意識的に、かつ当

¹生物資源科学部・システム科学技術学部（非常勤）

為的に課題を提起していかない限り、教育学の理論は発展しないことも論理必然である。このような点からも、実証研究と規範理論研究の対話や協働の可能性も見通すことができる（小林社会教育研究の方法 5）。

それゆえ、本研究は、量的研究、質的研究のいずれかの実証研究をふまえて、規範理論研究の立場から、教育実践においては教師の「ケアする能力」が基底とならなければ、学習や生活（生徒）を指導する力量が発揮されないのかどうかを理論的に明らかにする。このことは、既存の教師の資質能力論の再構成を試みることを意味する。この作業を進めるにあたっては、先行研究をテキストとして分析し解釈し、そのうえに立って思考や洞察を通して、新たな価値の創造に取り組む。

先行研究は、学術論文や著書、研究機関の報告書などの記録情報として蓄積されているが、これらの中からもっとも重要なテキストと位置づけなければならないのが、教育哲学者ノディングズのケアリングに関する著作である。ケアリングの哲学的考察のなかで、教育実践においてケアする能力が発揮される具体的場面を描写しているからである。次には、教育実践におけるその能力発揮について考察した著作があげられる。本研究は教育学研究として、これらのテキスト分析による質的研究をふまえて、規範理論研究として教育実践で発揮される諸能力の基礎になると考えられる、ケアする能力について価値志向を込めて明らかにする。さらに、ケアする能力の背景としてケアリングの概念があることに論及する。このケアする能力がケアリングの関係においてよりよく発揮されることは、教師のみならず、対人支援の専門職に共通の基盤である。そして、ケアする能力に支えられ機能する教育実践の諸能力は、教育専門職としての固有・特殊の力量といえる。

本研究の方法は、このような教育実践の諸能力、ケアする能力、ケアリングの概念の間の関係構造を、ノディングズのケアリングの理論を媒介に、実証研究の方法を用いて分析するとともに、規範理論研究の立場から知識論、すなわち認識論の分野における基礎づけ主義の問題との関連のもとに明らかにするものである。

2 従来の教師の資質能力論

教師の資質能力については、教職の専門職性論が展開されるようになってから本格的に語られるようになったが、このなかで文部科学省の審議会の答申において提起された教師の資質能力観が大きなインパクトになっている。

答申の資質能力の内容には、時代の推移に応じた変化がみられる。今日で、もっとも重要視されているのが「実践的指導力」である。これは、1987年の教育職員養成審議会答申で打ち出されて以来、その後の各答申の資質能力観に通底している概念のように扱われている。教職の専門職性を強く意識したのが2005年の中央教育審議会答申であり、教員の資質能力としてあげた「教育の専門家としての確かな力量」の具体的な内容は、子どもの理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力である。また、2012年の中央教育審議会答申においても、専門職としての高度な知識・技能が示され、この答申にいたってはじめて実践的指導力は「専門職としての高度な知識・技能」の一つとして、「基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力」と説明が加えられている。

このような実践的指導力は、用語から即座に内容を読み取ることができるものではない。「生きる力」のように、内容を与えて説明する必要がある。たとえば、岸田は、「教育実践力」の効果を左右するのが「実践的指導力」であり、実践的指導力を下部で支えるものとして「教師の教育的な信念や子どもの教師への信頼・心情」があり、上部には「授業の知識や技術」があり、この二つが一体化した人間関係のなかで、教育実践の成果が実を結ぶと説明する。これをもって、実践的指導力が定義として適切に説明されているとはいえない。また、論理的な整合性の点でも問題が残されている。田原は、「実践的指導力」は用語として確立しているが、未定義であり、それでも鍵概念として当然視され、立

場のちがいを超えて共有されているという。それぞれの立場から説明することは容易にできるが、社会的な合意にまではなかなか至らないというのが、この用語の特徴である。

答申では、実践的指導力は、資質能力の中の「専門職としての高度な知識・技能」の一つに扱われているにすぎないが、学界・教育界ではこれを受けて教師の専門性を裏づける鍵概念のようにとらえている。答申は単に行政の発想にすぎないのではなく、その背景にある学界・教育界の動向も反映しているはずであるから、そのような鍵概念化はある程度予測できるものであった。たしかに、実践的指導力は、専門家としての教師の資質能力の全体を表す力量のようにも見えるだけでなく、学習や生活（生徒）の指導などの教育実践の具体的な場面において必要とされる個別的な実践力のようにも感じられるので、汎用的な概念といえる。ゆえに、それは多義的な概念であり、教師の専門性を裏づける資質能力を統合的に表現する概念としてはふさわしくないとと思われる。

これに対し、「実践的力量」という概念のもとに、資質能力の全体を包括的に特徴づける研究の方向が見られる。この概念はより抽象的であるが、実践的指導力をも当然含み、教育実践に関わる他のすべての力量をも包括しうる概念と位置づけることができるのではないか。

最近では、教師の専門的力量をどう高めるかの問題を考える教師モデルとして、技術的熟達者と反省的实践家が示されているが、その二者択一的な教師論に陥ってはならない（鶴田 269-271）、と警鐘が鳴らされている。これは、2つのモデルは共存関係にあることに着目しながらも、技術的熟達は反省的实践の補完とみなすべきことの主張を前提にするものであった。教師モデルの競合をこのように処理することも一つの方法に違いないが、教師の専門的力量を高めるための議論において教師モデルを用いる背景には、やはり実践的力量の考慮があるというべきである。さらにいうならば、実践的力量という概念に依拠することによって、二者択一的な教師論を乗り越えることができる。

以上の検討のように、実践的力量という概念は包括性・統合性において優れていることがわ

かる。しかし、専門職としての資質能力をあらゆる概念としては、実践的指導力と同様に、漠然としたあいまいさが残る。このため、いかなる資質能力概念をも吸収してしまう幅の広さと底の深さを読み取ることができる。しかし、その反作用として、教師の資質能力を実際に機能するものとして探索し、教育実践において個別的にとらえられたもの、たとえば2005年の答申のように、子どもの理解力、学習指導・授業力、生徒指導力などの機能に応じて能力概念を付与するような、機能の細分化と技術的な概念構成も行われている。

教師の資質能力論の現状は、実践的力量のように包括性・統合性を志向する立場と、学習指導・授業力や生徒指導力などというように個別性・具体性を志向する立場が競合関係にあるといえる。実践的力量という概念の構成要素が学習指導・授業力や生徒指導力などであると説明して、議論を強制終了させることができるかもしれないが、それでは思考停止に陥ってしまう。そこで、このような議論の構造を解体して、新たな概念を探究し、これにより教師の資質能力論を根本的に再構成することを試みる。

それでは、新たな概念とはどのようなものなのか。ノディングズ（ケアリング）が提起した「ケアする能力」がそれであると措定する。このケアする能力は、個別・具体的なケアリング関係において発揮されるが、教育実践においては人間関係が必然的に構築され、それがケアリング関係と目されるからである。また、ノディングズは、ケアする能力が当事者的な具体的なケアリング関係のみならず、さまざまな対象、たとえば動植物や地球、人工の世界、理念とのケアリング関係において発揮されるということをも理論づける。ゆえに、ケアする能力は、実践的力量という抽象的・包括的な資質能力概念と、学習指導・授業力や生徒指導力などの具体化・細分化された資質能力概念を超える異質のものではあるが、双方を基礎づける概念としては成り立ちうる。この地平に、ケアリングに定礎された構造的な資質能力論が構成される可能性も見いだすことができる。

3 「ケアする能力」と教育実践

ケアしケアされるケアリング関係においては、ケアする行為とケアされる行為とが存在する。この意味では、小林（支援の原理）のように哲学的な観点からケアの行為論を展開することもできる。しかし、ここではケアする人とケアされる人との関係性を問題にしているので、ケア行為をする能力とケア行為をされる能力、つまり「ケアする能力」と「ケアされる能力」を教育学的に検討することになる。

もとより、ケアリング関係は教育の領域においてのみ議論されてきたのではない。むしろ、医療や看護・福祉などの領域において多く取り上げられてきた。このような中で、ギリガンの女性の観点にもとづくケアの倫理によって倫理の領域で提起されてから、ノディングズのケアリング論によって教育・保育の領域でも真剣に論じられるようになった。しかし、ケアリング関係については、これらの領域を横断した形でも論じることができる。ノディングズは教育哲学の分野の研究者であるが、これを試みた。

ケアリングにおいては、ケアする人とケアされる人とは受容的・応答的な関係にあるが、非対称的な関係である。それは、医療や看護、保健、福祉の実践の場を見ても、また教育や保育の実践の場でも明らかである。ケアする人は、主体的・能動的に意識してケアされる人のニーズを感じて、感情移入をし、相手に専心没頭する。これに対し、ケアされる人は何らかのニーズをもち、ケア行為を受け、それに対して応答する。この応答は、多様で繊細である。赤ん坊、老人、患者では、それぞれ応答の仕方は当然異なる。まして、教育実践の場面においては、生徒が意欲的に学んでいくような態度が観察されるときも、それは応答である。この応答は肯定的なものとして感じられるときもあれば、重症・重病の患者や高度の要介護者のように、無視や拒絶、さらに無意識的な反応などの否定的なものであれ、応答としてとらえられる。ケアリング関係においては、援助に対する何らかの反応や観察される現象が、応答としてとらえられるのである。

それでは、このようなケアリング関係において発揮されるケアする人の「ケアする能力」はいかに形成され、教育実践においてはいかに発揮されるのかである。ノディングズは、あらためてケアする能力を定義していないが、次のように述べる。

ケアリングということばを関係性に適用してしばしば使うとしても、それを能力に適用する必要もある。文脈に応じてその使い方は明らかになるはずである。私は、・・・人々がケアリングに必要なさまざまな能力を持っていることも認めたい。つまり、ケアリングの関係を築いていたり、物や観念に注意を向けていたりするのに必要な能力である。（ノディングズ、学校におけるケア 47）

このように、ケアリング関係を構築し、この関係においてさまざまな美徳を実現する能力のようにとらえている。そして、「ケアする能力」という言葉を所々において、文脈に応じて使い分けている。また、看護研究の分野からケアリングにアプローチしたローチ（22）も、それを「ケアをする能力（caring）」として、同様に使い分けている。このように、専門用語辞典に掲載されるような「ケアする能力」の定義は課題として残されている。しかし、このような定義がないから、本研究のテーマを追究することができないとはいえない。とりあえず、「ケア行為を実践する能力」ということにしたい。

ケアリング関係については、このようなケアする能力に対応して「ケアされる能力」も論じられる。これは「ケアを受ける能力」といってもよい（小林、シティズンシップ教育 6-7）。ノディングズの著書『ケアリング』においては、「ケアするひと」に対する「ケアされるひと」としてのケアを受ける能力の帰結ともいえる応答やニーズについての積極的な分析がなされている。これをふまえて、受容的・応答の関係としてのケアする能力との対応関係の構造や、ケアを受ける能力の形成の態様などについて分析も行われている。しかし、本研究においては、教師のケアする能力を追究するので、今後の論述

はケアを受ける能力については必要に応じて言及するにとどめる。

ケアする能力は、自然に芽生え発達していくのではない。ローチ(23)は、ケアする能力が「他者によって呼び起こされることによって始めて可能になる」と、他者との関わりを通じて養成されていくものであることを強調した。ケアリング関係を含めて教育的な関係性を築くことなくしては、ケアする能力も発達しないという。この主張は、他者によって養成されたケアする能力はまた、別の他者のケアする能力を養成する力となることを示唆している。この点から、教師も他者によって養成されたケアする能力を発揮し、教育実践において子どもとのケアリング関係を築き、具体的な学習や生活の場などで指導するのである。

それでは、ノディングズは学校とそこにおける教育実践に、ケアリング(関係)とケアする能力をどのように関わらせているのであろうか。

まず、学校教育全体については、ノディングズ(学校におけるケア 64)は「ケアが、成功する教育のすべてのまさに基盤であり、現代の学校教育は、この観点から再活性化される」という大前提で、ケアを教育の中心にすえている。そうえて、ケアリング関係でもある教師-生徒関係について、次のように述べている。

教師-生徒関係は、必然的に対等でない関係である。教師には生徒には負えない特別な責任がある。・・・それは、二重の視点を持たなければならないということである。教師自身の視点と生徒の視点とである。不十分な見方から、より納得のいく見方へと生徒たちを移行させるために、教師は、生徒たちが見るように世界を見ることを試みなければならない。よい教師は、生徒が見て感じているものを拒絶しないし、むしろ個々の生徒にとってのより確かな立場を築いていくために、現在見えて感じられているもので作業していく。このことを効果的に行うために、信頼できる関係を創造し維持することが必要とされる。(ノディングズ、学校におけるケア 201-202)

このような教師-生徒関係は教育実践の中心に位置するものであり、これをふまえて、ノディングズは教育実践の主要な領域である学習や生活(生徒)の指導において、このケアする能力がどのように発揮されるのかを述べている。

はじめに、数学教師であったノディングズは、経験にもとづいて数学学習の指導におけるケアする能力の発揮の事例を示している。

実際、受容的な様態に移行するためには、自分自身を落ち着かせ、心のくもりを取り除き、身の回りの繁事を削減しなければならない。これができなければ、非生産的な同化的様態にとどまったままであるかもしれない。一例を挙げれば、数学を勉強している生徒は、分析的な様態にあるとき、ときおり「行き詰まって」しまう。そういう生徒は、それほど簡単には解けない問題に、特別な構造を押しつけようとこだわり続けている。そして、ふつうは眉をひそめながら、緊張している一まさに、真正の退化を遂げつつある。そのとき、教師はこういうかもしれない。「お待ちなさい。しばらく座っているだけにしなさい。考えるのをやめて、問題を見るだけにしてください。」そうすると、ユーモアと我慢と落ち着きが生徒に立ち現れてくる。「どこに『考えるのをやめろ』なんて言う数学の先生がいるんだろう」と生徒は言うかもしれない。教師と生徒は互いに受け容れあう。そうすると、生徒は緊張を解き、その問題を受け容れる。しばしば、その結果はかなり目覚ましいものである。わたしは、何回も、生徒が、目の前にあったものに目を向けて、「なんだ！こんなことが、さっきはどうしてわからなかったんだろう」というのを聞いたことがある。(ノディングズ、ケアリング 53-54)

ここでは、教師と生徒との受容・応答的關係において、教師の受容的な態度が十分に実現されたといえる。ノディングズは、教師のケアする能力が発揮されるためには、理知的な教師の実践の不可欠な要素として、このような受容的な態度が必要であることを強調する。

学習の指導に関わるケアリングについての、わが国における先行研究は限定的である。齋藤(11-12)は、中学校学習指導要領(2004年)に示された「個を生かす教育の充実」「個に応じた指導の充実」を引き合いにして、教師の学習指導上のケアリングについて若干の考察を加えている。子どもの学習上のつまずきはテストの採点結果やレポートの点検、授業中などによって知ることができるが、しかし知ってから何もしない教師が多い。学習を支援するにふさわしいケアリング関係を形成し、学習ケア行動を行うことが大切である。「ケアリング器量」の優れた教師であれば、このように個に応じた指導の充実をはかることができるという。また、庄井(いのちのケア 82-98)は、学力その他の能力の高低にかかわらず、自尊感情を形成し自己肯定感を高め、学習意欲を回復するような、子どもの心が動きだす動機づけや働きかけを行い見守ることが、「ケアし合うかかわり合い」であると述べている。これらの研究は、ノディングズのようなケア行為のアクチュアルな場面での具体的で力動的な描写ではなく、ケアリングの効能について形式的な説明をしたにとどまる。

次に、生活(生徒)の指導の領域における教師のケアする能力を発揮する事例をノディングズの著作から見ていく。

教師は、子どものごまかしに直面したとき、わたしは、あなたがうまくやりたいのを知っているとか、あなたが友達を救済したいのを知っていると言う。しかし、そのとき、教師は、誤った判断に基づいて働くのがどれほど自分にとって困難であるかを説明する。教師は、学習の際の競争について感じた事柄に頼りながら、他の同級生に対するケアリングや公正さについて語るかもしれない。しかし、教師は、子どもに卑劣な動機があると見たりはしない。巧い具合に正しくやりたいと思っている生徒が件の個別的な行為を採らなくてはならなかった理由を説明する。教師は、規則を強化したりせず、理想を育むのである。ケアするひとにその観点や方法を改めさせるであろう開放的な会話のうちには可能性がある。教師がア・プ

リオリに正しいのは、その地位とか知識とかによるのではない。教師とはまさに一正しいことを行い、可能性を進んで開発し続ける一ケアするひとなのである。(ノディングズ、ケアリング193-194)

このように、ケアリングの方法による生活(生徒)の指導のあり方が、実際の経験的な場面に即して語られている。

生活(生徒)指導上のケアリングとして、先行研究に示された事例は、これも学習指導要領を引き合いに出したものである。学習指導についても言及した齋藤(12-13)は、学級内でいじめにあっているのではないか、障がいのある子どもと接する社会的スキルでトラブルを起こしているのではないかなど、「教師のケアリング器量」による指導の充実をはかることを強調する。また、バラバラな人間関係を親しみのある対人関係に変容させる、ケアする教師の役割を提起する。庄井(いのちのケア 40-62)もまた、学校生活の各場面に応じて、子どもの失敗や挫折を受け入れるような人間関係や信頼関係を大切にし、自分で自分の心のかじをとり、自分らしさに誇りをもって生きる自己指導能力を形成するケアリング関係を構築することの重要性を力説している。いずれの研究も、ノディングズのように、教育実践の具体的なリアルな場面でのケアリングというよりも、やや一般的・抽象的な意味におけるケアリングをとらえたものである。

以上のように、ノディングズとわが国の研究との相違は明らかである。それは、ケアリングのアクチュアルな内側から主観的ともいえる記述に対する、外からのある程度客観的な抽象的な記述である。わが国のもっとも最近の研究では、いずれにも属さない実践事例研究が注目される。これは、教室での参与観察を通してケアリングを考察したものであるが、「ケアと云わないケア」というキーワードで現象学の諸概念によって教師の「ケア的配慮」をとらえ直したものである(田端 165-186)。教師のケア的配慮がケアする能力の発揮とどのように関わるかを詳細に記述するなら、主観、客観の両面を兼ね備えた研究になったと思われる。

4 「ケアする能力」の基底性

ノディングズは、自己の教職経験をふまえて、教育実践において教師の「ケアする能力」が有効に発揮されうる場合を、教育哲学の立場から例示した。これは、あえて質的・量的データの収集・蓄積のうえに解析を行った結果として、示されたものではない。しかし、教職経験と教育哲学の相互関係、いいかえると経験科学と規範理論の結合にもとづき主張されたもので、質的研究の要素を含んでいる。必ずしも十分な根拠とはいえないかもしれないが、教師の「ケアする能力」は教育実践の場においては、生徒とのケアリング関係を通して実質的に機能している。それは、教育実践において求められる学習や生活（生徒）の指導力がよりよい働きをし、あるいはそれらを根拠から支えているのが教師の「ケアする能力」であることを示唆している。そこから、社会科学としての教育学研究は、ケアする能力を教育実践で実際に発揮される諸能力の基本的な資質能力と位置づけることが可能なのであろうか。さらに、ケアリングの概念をその背景とする関係を全体ととらえ、構造化する理論を確立することが求められているのであろうか。

教育学研究においても、量的研究は自然科学をモデルとした社会科学の方法として、支配的な地位を占めてきた。この量的研究は、理論の主導性や仮説の検証、普遍化志向を特徴とする。対する質的研究は、量的研究の過程における予備的あるいは補完的な役割を担うにすぎなかった。しかし、社会科学は、自然科学よりも哲学ないし科学哲学に親和的であり、また自然科学が無視していた質的側面に注目するようになる。この結果、量的研究はしだいに質的になり、逆に質的研究は量的になった。このような傾向に対して、ノディングズは、「今日『質的』パラダイムとかがえられているものが、古い（量的—挿入は筆者）パラダイムに置きかわることはないかもしれないが、それぞれのパラダイムの良い点を合体した新たなパラダイムが出現することはあるかもしれない。」（教育の哲学 212）と語っている。もはや、教育学研究にお

いては、少なくとも量的研究と質的研究のバランスが必要になってきているのである。

しかし、本研究は、量的研究、質的研究のいずれか一方にもとづき、または両者の方法を合体させて、個別臨床事例を集積し、分析して終了する実証研究ではない。ノディングズを中心とする先行研究を質的な方法により分析し、規範理論研究の観点から批判的な思考によって、教師のケアする能力を基底とするケアリングの構造を解明しようと試みている。この意味においては、オリジナリティを主張できる。そのような先行研究は、質的研究において用いられる「テキスト分析」の対象として分析される。テキスト分析に関しては、二次的なデータを扱った研究、既成の素材を扱った研究などと「やゆ」する向きもあるが、テキスト分析への無理解からくるものである。松島は、「テキスト論において、・・・表現者が表現を行ったその瞬間において、<新たな意味生成をはらむ、新たなテキスト> が誕生したと考えるべきなのである。あらゆるテキストは、何かの代理なのではなく、それ自体においてすでに意味生成の担い手である。」(174-175) という。このように、新たな意味を生成する多様かつ膨大なテキストには、量的な方法で獲得されたデータと質的研究にもとづく多彩な表現が含まれており、これらに対する論理的分析と批判的思考によって規範理論の展開を試みることができる。

このような理論の正当化にとっては、哲学が必要である。伝統的に「認識論」と呼ばれてきた「知識論」が、それにふさわしい。知識論においては、知識とは正当化された信念であり、この知識の何らかの基礎を認める、つまり究極的な根拠を探究するのが基礎づけ主義である。単純化するならば、この基礎づけ主義の基本的な方法は、基礎を絶対的真理のような理性に求める合理論と、観察的な言明のような経験に求める経験論に分けることができる。このような基礎づけ主義は、非基礎づけ主義からの批判にさらされている。すなわち、絶対確実な基礎として働くような信念を追求することには無理があり、あらゆる意味での根拠づけは説得力を失ったとされる。しかし、それでもなお、絶対的な確実性ではなく、ある程度の確実性を追求する

蓋然性理論に訴える「可謬的基礎づけ主義」(ノディングズ、教育の哲学 170)が提起されている。最近では、つねに根拠は設定されるが、いずれの根拠も不確かなものとする「ポスト基礎づけ主義」が注目されており、それは「常に自身の基礎を疑い徹底的に吟味する態度の上に、しかし解答の可能性をなお追求していく(何らかの基礎を見いだそうと試みる―挿入は筆者)こと」である(玉手・田畑 3-15)。

ノディングズは、「知識の絶対確実な基礎づけを探究するのは魅力的なことだが、そうした基礎づけ(foundation)は実は存在しない」(教育の哲学 200)と、哲学者の結論をふまえて述べていた。ケア(ケアリング)の概念とケアする能力の関係性を、このような基礎づけ主義の問題としてとらえていたのかどうかは、ノディングズの文脈では不分明である。また、ポスト基礎づけ主義のような新たな理論に柔軟に対応して、その関係性の構造を組み直していたかどうか不明である。

しかし、品川(174)によると、「ノディングズのケアリングの倫理は、・・・基礎づけレベルとして倫理の基底をケアと断じ、メタ倫理学レベルでは他者への身を入れたケアを道徳の不可欠な要素と考え、そのような能力は有限であるために真のケアの対象は特定の個人にかぎられる」。この基底としてのケアと個々の他者へのケアの間の関係は、基礎づけ主義の観点からよく説明できる。この論理にしたがえば、個々の他者へのケアは、教師のケアする能力を基底に教育実践における学習や生活(生徒)などの指導の諸能力を発揮する構造にあてはめることができる。さらに、ノディングズのケアリング論においては、そのような構造の背景、またはさらなる基底としてケアリングの概念を考慮しているのである。そこから、教育実践の諸能力、その基底となる教師のケアする能力、その背景としてのケアリングの概念(これはケアリングの倫理といってもよいだろう)の関係構造を描写することができる。

このような構造は、基礎づけ主義の立場では、ケアリングの概念に基礎づけられたケアする能力に基礎づけられた教育実践の諸能力の構図として説明される。これを、ノディングズのい

う可謬的基礎づけ主義の立場から見た場合は、ケアリングの概念とそれに基礎づけられたケアする能力は、ある程度の確実なものであるので、その諸能力のケアの要素が十分であるレベルから薄れていくレベルまで幅が生じてくるということになる。そして、ポスト基礎づけ主義の立場では、ケアリングの概念とそれに基礎づけられたケアする能力は絶えず徹底的に吟味されていくことになるので、基礎として肯定され維持される、否定されて基礎のない諸能力だけが残る、あるいは新たな代替的な基礎が発見ないし創造され、諸能力はそれに基礎づけられる、のいずれかとなる。

それでは、ノディングズはいかなる立場に立っているのだろうか。先にも見たように、可謬的基礎づけ主義への認識や、絶対確実な基礎づけの不存在への言及から、基礎づけ主義を主張していないことはたしかである。しかし、これまでのノディングズのケアリング論は「ケアすることをケアする」形式であり、基礎づけ主義に親和的である。一步譲って、可謬的基礎づけ主義であるとしても、ケアリングの概念に基礎づけられたケアする能力の基底性への信念は相当強く維持されているといえる。むしろ、教師の教育実践の諸能力がよりよく機能し、活性化するためには、ケアする能力の基底性は意義のあるものとなる。今日の教育研究においては、教育実践の諸能力はめまぐるしく知識と技術の面で絶えず高度化かつ精巧化という意味での熟達が求められがちであるが、このような資質能力はケアする能力に基礎づけられ、またケアの要素をもつことによって、教師―生徒関係＝ケアリング関係において有効に機能するうえで、より完全なものに近づいていくからである。

したがって、非基礎づけ主義からの批判はあるとしても、ケアリング概念に基礎づけられた教師のケアする能力を基底とする教育実践の諸能力の構造は、基礎づけ主義によってよく説明できるものである。しかし、これは死守されるべきではない。ケアリング概念にもとづくケアする能力という信念のゆらぎが明らかになった場合は、すみやかに変化を遂げていくべきであろう。このような態度は、ポスト基礎づけ主義といってもよい。これまでの教師の資質能力論

は技術的熟達レベルにおいて、教育実践の諸能力の根拠を明示しない技術的な高度化・精巧化を目ざす傾向にあったので、このような理論を再構成するうえで、ノディングズのケアリング論は大きなインパクトになったといえる。

もちろん、教師の資質能力の再構成は、さらに再構成が避けられない運命が待ち受けていることの可能性を、否定するものではない。

5 「ケアする能力」の育成の課題

教育実践の諸能力の基底となるケアする能力は、教職という職業に就いてから突如として現れ機能していくものではない。それは、誕生して以来、各発達段階におけるケアリング関係の経験を通して発達し、教師であれば、教職への訓練や教職としての自己学習・経験・研修の過程を経て、現在に至ったものである。いいかえると、教師のケアする能力は自然的に発達を遂げてきたのではなく、養成されてきたものであり、さらに教職という専門家としての職業倫理と教師の資質能力観によって色づけされたものといえる。

教職が対人支援の専門職であることはもはや否定できないが、これら専門職に共通に必要とされる資質能力を探求する必要があるかどうかは、議論の余地がある。小林（支援の原理 35-38）は、医療や看護、保健、介護、福祉、教育、保育などの分野においては、対人支援の専門的力量としてケアする能力、その哲学的な根拠としてケアリングの概念があることを示したが、少なくとも規範理論研究の立場からの一つの重要な考え方である。しかし、ケアリング論は依然として未完であると評価するので、今後とも追究することが課題である。

現実の教育実践の場で求められている学習や生活（生徒）の指導力は、その個別臨床的な性質から技術的な側面を強くせざるをえない。現職教員の自己研修および学校内外の研修においても、これらの諸能力の伸長や強化が目標にされる傾向にある。それだけに、先述の教師モデルを適用させると、「技術的熟達者」モデル志向である。たしかに、これも有益であるが、それらの能力を基底として支えると目される教師

のケアする能力の育成がより重要である。対人支援職として共通するケアする能力は、一般的・抽象的には想定することが容易である。それが有形的な事実として実証できるようであれば、対人支援職のすべてと、分野ごとの専門的な諸能力の形成において、ケアする能力がいかに関わっているのか、その具体的な構造を説明することは難しいことではないかもしれない。しかし現在、その実証はされておらず、今後の課題である。

ここでは、これ以上追究することはしないで、教師モデルのもう一方である「反省的实践家」の教師像に引きつけた場合に、教師のケアする能力をどのように位置づけることができるかについて考えてみたい。

いうまでもなく、ショーンのいう反省的实践家モデルは、授業などの教育実践のなかで反省的に自らの思考や行動の様式を変えていくことで、専門的な力量が形成されるというものである。この立場では、科学的な知識・技術を効率的に伝達するよりも、自らの実践においては対象との関係で自らの知識・技術を省察し修正をくり返すことで、専門的力量の限界を知るのであるから、主観的ないし質的な評価がつねに行われている。このため、自らの内部において生起し他者へと向かう、ケアする能力が働いていると見ることができる。いわば、ケアする能力は生徒とのケアリング関係において省察・修正を通して鍛えあげられ、その後もより完全なものへの進化の過程が展望されるのである、

以上のように、教師のケアする能力は、技術的熟達者モデル、反省的实践家モデルのいずれに依拠するにせよ、具体的なその時の教育実践においても発揮される能力である。ケアする能力自体が決して完成することのない能力であるならば、その後も訓練や教育によって鍛えられていくはずである。教師はエリクソン流の生涯発達段階論でいう成人期の存在であり、そのケアする能力は自己犠牲的な相手へのケアの力、さらに自己犠牲を乗り越えた相互的なケアの力へと発展する可能性がある。生涯発達の観点でこうした位置づけができる教師のケアする能力は、いかなる人にもケアリング関係の経験を通じて養成されるレベルを超えて、教育の「高度

専門職業人」(庄井、発達援助職 122)として
いかに学び続けるかによって、その実践的な質
の高さが左右される。

おわりに

教職の専門職性については、教師の資質能力
論が要点となってきた。そこでは、教師の専門
的力量の形成が議論され、教師の教育実践に求
められるのは実践的力量であり、その形成が課
題となってきた。国の審議会の答申では、それ
は限定された範囲に適用され、実践的指導力と
表現される。しかし、実践的力量、実践的指導
力のいずれも、漠然としたあいまいな概念であ
り、理論構造としては複雑でわかりにくい。

このため、本研究においては、そのような理
論構造を解体し、教師のケアする能力を基底に
教育実践の諸能力を成立させる、教師の資質能
力論の再構成を試みた。このケアする能力の基
底には、さらに広く基礎となるケアリングの概
念が存在する。このような構造の正当化のため
には、知識論の基礎づけ主義の観点が有効であ
るが、それは非基礎づけ主義から批判されてお
り、ポスト基礎づけ主義の観点が注目されるよ
うになった。また、教育実践における教師のケ
アする能力は、「テキスト分析」という質的研究
によって実証できる。しかし、そのような能力
の基底性論を確立するためには、規範理論研
究の理論構成により裏づけることが必要である。
そして、教師のケアする能力の育成は課題であ
り、教育の高度専門職業人としての教師がいかに
学びと実践を続けるかにかかっている。

このように、まとめることができるが、課題
もある。その1つは、教師の資質能力論は未完
結であり、教育実践の諸能力の実際的な発揮に
ついて、ケアする能力がどのように働いている
のかを量的研究と質的研究の合体を通して、説
得力のある記述をすることである。2つめは、
教師のケアする能力の基底性を確認したが、規
範理論研究としての完成度が必ずしも高くない
ので、ケアリングの概念によって最終的に基礎
づけられる教師の資質能力論を再構造化する必
要がある。最後に、以上の2つの課題を解決す
るための基盤になるものとして、実証研究と規

範理論研究の対話や協働のあり方を確立するこ
とである。

参考文献

- 岸田元美「教師の実践的な指導力で強く求めら
れているものは」 <http://hiro12.cocolog-nifty.com/blog/2015/03post-37f6.html>.
2019年8月31日現在。
- 小林建一「シティズンシップ教育における『正義』と『ケア』の統合の意味構造—『正義感覚』の能力と『ケア』の能力の相互補完関係をめぐって」『聖園学園短期大学研究紀要』第42号(2012):6-7。
- 。「支援の原理としてのケアの哲学」高橋満・槇石多希子編『対人支援職者の専門性と学びの空間—看護・福祉、教育職の実践コミュニティ』東京：創風社、2015。35-38。
- 。「社会教育研究の方法として規範理論研究を語ることは無意味か」大阪教育大学・社会教育学研究室『社会教育学研究』第42号(2018):5。
- 齋藤勉「学校教育におけるケアリング」中野啓明・伊藤博美・立山義康編『ケアリングの現在—倫理・教育・看護・福祉の境界を超えて』京都：晃洋書房、2008。11-12。12-13。
- ショーン、ドナルド『専門家の知恵』佐藤学・秋田喜代美訳。東京：ゆみる出版、2001。
- 品川哲彦『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理』京都：ナカニシヤ出版、2008。
- 塩野谷祐一『価値理念の構造—効用対権利』東京：東洋経済新報社、1991。
- 庄井良信『いのちのケアと育み—臨床教育学のまなざし』京都：かもがわ出版、2014。
- 。「総合的な発達援助職としての教師」勝野正章・庄井良信『問いからはじめる教育学』東京：有斐閣、2015。122。
- 田端健人「子どものケアと学校教育—教室の<空気>と<光>の現象学」西平直編『ケアと人間—心理・教育・宗教』京都：ミネルヴァ書房、2013。165-186。
- 田原宏人『『実践的指導力』とその周辺—養成課程に求められこと』 [— 64 —](http://web.sappro-</p></div><div data-bbox=)

u.ac.jp/~tahara-h/working/050710.html.

2019年8月31日現在。

玉手慎太郎・田畑慎一「ポスト基礎付け主義の問題関心」玉手慎太郎・田畑慎一・山本圭編『政治において正しいとはどういうことかーポスト基礎付け主義と規範の行方』東京：勁草書房、2019。3-15。

鶴田清司「どのような教師をめざすべきか」田中耕治他『新しい時代の教育方法』東京：有斐閣、2012。269-271。

ノディングズ、ネル『ケアリングー倫理と道徳の教育・女性の観点から』立山義康他訳。京都：晃洋書房、2003。

——。『教育の哲学ーソクラテスから<ケアリング>まで』宮寺晃夫監訳。京都：世界思想社、2006。

——。『学校におけるケアの挑戦ーもう一つの教育を求めて』佐藤学監訳。東京：ゆみる出版、2007。

松島恵介「テキスト分析」やまだようこ編『質的心理学の方法ー語りをきく』東京：新曜社、2008。174-175。

ローチ、M. S.『アクト・オブ・ケアリングーケアする存在としての人間』鈴木智之・操華子・森岡崇訳。東京：ゆみる出版、2007。