

教師の専門性と教師教育の可能性

—「自律性 (autonomy)」にみる professional development という考え方—

Possibility of the Specialty of a Teacher and Teacher Education

—A Way of Thinking Called “Professional Development” to Watch in “Autonomy”—

西川 正 晃 *

Masaaki NISHIKAWA

抄 録

本稿では、教師の専門性について稲垣忠彦氏の「自律性 (autonomy)」の概念に注目し検討を加えるものである。

自律性から見えてくる教師の専門性の重要性を明らかにするとともに、その醸成としての具体的方策である授業のカンファレンスを例示し、professional development と位置付ける教師教育の根幹を描き出していく。さらに、大学における教員養成についてその可能性と方向性を明らかにするものである。

1. はじめに

本論文は、教師教育の観点に立ち、教師の専門性をどのように位置づけ、それを醸成するための具体策について、稲垣忠彦氏の「自律性 (autonomy)」の概念に注目し検討を加えるものである。また、教師教育の可能性について、教員養成系大学でのあり方についても展望していくことを目的とする。

教師の役割について、幼稚園教育要領では「環境を通して行う教育において、教師は様々な役割を担っている。一人一人の幼児に対する理解に基づき、環境を計画的に構成し、幼児の主体的な活動を直接援助すると同時に、教師自らも幼児にとって重要な環境の一つになっていること」¹⁾と述べられ、教師の存在は重要な意味を持つことが明記されている。また、教師の専門性については、「幼稚園教育の内容を理解し、これらの役割を教師自らが責任をもって日々主体的に果たすことである。つまり、幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助することにある」²⁾と述べられている。つまり教師の専門性とは、子ども理解であり、かつ子ども理解をもとにした教師の実践力であることが示されている。平成17年1月28日の中央教育審議会答申に於いても、「幼稚園教員の資質及び専門性の向上」が、7つの重点施策の一つに掲げられている。

このように、教師の専門性についてその重要性が多くの場合で語られている。教師の専門性につ

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

いて、これまでもいろいろな議論がなされ、その本質に迫ろうとあらゆる考察がなされてきている。しかし、その多くが子ども理解を射程にした方法論であり、子ども理解のための記録の書き方や、事例研究などが数多く挙げられる場合が多い。一方、教師のライフコースに関する研究も行われている。代表的な研究として、佐藤学の『教師の実践的思考様式に関する研究 ―熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に―』や、秋田喜代美の『保育者の専門的成長』等が挙げられる。これらは、教師の専門性を、実践の中で教師がどのように力量や専門的見識を養い成長していくかを分析したものである。

子どもの学びの概念からみても、教師の存在は欠かせないものである。子どもが学びの過程をたどり、豊かな経験を蓄積していく過程を支える教師は、常にどの段階においても、適切に子どもにかかわり、計画的な環境の構成、教材研究、教育課程の編選など、あらゆる場面を教師自らがデザインしていくことが要求されていく。教師自らのその営みこそ専門性が求められるものである。

そこで、本研究では教師教育の観点に立ち、教師の専門性をどのように位置づけ、それを醸成するための具体策について、稲垣忠彦氏の「自律性」の概念に注目し検討を加えるものである。また、教師教育の可能性について、大学における養成教育のあり方について展望をしていくことを目的とする。

2. 教師の専門性と自律性

教師の成長を考えると、教師の専門性とは何かを考えなければならない。教師の専門性について稲垣忠彦氏は、「自律性 (autonomy)」に注目している。稲垣氏は教師の仕事の特質を、特定性、複合性、教師の個別的な判断・決定、実践の自己評価と見直しの四つの観点でまとめている³⁾。それらは特に授業・保育づくりの中で発揮される特質であるといえる。授業・保育とは、一つのマニュアルに即して、決められたことをその通りに行うものではない。ルーティン化できるものでもなければ、一般化して語られるものでもない。特定の子どもたちに対して、多くの価値観があふれる史実や事象、概念の中から、教師が教材としての価値観を決定し、それをどのように体系づけていくのかが自らの責任の中で問われていくものである。その営みの中には教師自らの「自律性」が存在しなければならないのである。

保育現場において、必ず作成されるものが日案である。日案とは、長期的な指導計画をもとにして、短期的な見通しを立てた週案からさらに子どもの実態に即した姿から描かれる指導計画である。日案の作成の具体的手続きは次の通りである。まず、週案に描かれた生活の流れをもとに、本日の保育でみとった子どもの姿を具体的に想起することから始まる。個々の子どもの学びの現状を分析し、一人ひとりの課題や願いを洗い出し、個々に応じた環境構成や援助のあり方を環境構成図や具体的留意として図や文字に起こしていく。その作業は、その日の子どもの姿をもとにしているものであり、昨日や一昨日の姿からではない。また明日の天候や気温なども考慮しつつ、同じ教材であっても、本日の保育とはまた違う大きさや材質、数量、構成をデザインしていくことになる。ここに特定性があるのである。そこで描かれた環境構成や援助のあり方は、子ども一人ひとりには適切であるため、

全体的にみると適当に見えてくる。保育現場での環境をみると、全体的統一はなく漠然と配列・配置されている印象を受けるのもそのためである。そこに複合性の持つ意味がある。そこで選択された環境は、教師の見とりをもとにした教師の責任である。実際の保育においても、個別の援助の具体的な声かけや、保育中の環境の再構成など、子どもの学びの実態に即して適時判断し、展開していかなければならない。こうした営みには教師の個別的な判断・決定が常に求められる。さらに、こうした経過を経て、今日の保育はどうであったのか、子どもの見とりを適切にした上での保育実践であったのかなど常にリフレクションを行い、次の日案づくりに活かしていかなければならない。こうした実践の自己評価と見直しの繰り返しの中で、教師としての成長がみられるのである。

このように、実践的営みの中で、常に教師の自律性が求められることは明らかであり、それを教師の専門性の中核と位置づけることは頷ける。佐藤学氏も自律性の樹立こそ実践を支える中核であると位置づけ、その醸成について浜之郷小学校での実践に示唆を与えている。学校という職場は個人の集合体であり、自分がこうしたい、こうあるべき、こうなりたいという強いモチベーションが必要となってくる。決して学校という組織が先にあるのではなく、個人のこうしたモチベーションが学校の組織自体を変革へと導くと指摘している。誰かに言われたから行動していくのではなく、主体的な判断で自らが行動していく「自律性」に根付いた行動でなければならないと指摘している。⁴⁾ その考えに立って、具体的な組織作りや運営についても、校務分掌の一役一人制や、個人テーマにおける研究、できるだけ会議を行わない等の具体的提言を行っている。会議を行わないことについて、佐藤学氏は「当事者意識」という言葉を用いて説明をしている。「学校ではいろいろな行事を行った後、「反省会」を開く。反省会という会議も、学校独特の文化かもしれないが・・・個々の教員が「当事者意識」を持って「こと」にあたれば、あるいは協働意識が育っていればその場その場で反省事項は出てくるはずである。・・・反省会を開かなければならないところに、当事者意識の希薄さを感じる」⁵⁾と述べている。

以上のように、授業・保育実践の中において、「自律性」が教師の専門性の中核をなすという稲垣氏の提言の正しさは、授業・保育の実践過程、組織づくりの例を見ても明らかになってくる。では、この「自律性」を醸成していく教師教育の具体策について、さらにみていくことにする。

3. 授業のカンファレンス

自律性の醸成について、多くの場合、研修によって語られることが多い。専門性の向上の手段として研修が取り上げられ、その時間的保障等現実的問題を克服し、実践現場において研修の充実が図られている。教員が研修を受ける機会が数字を見れば恵まれているといえる。職場内では、年間の研修計画に基づき計画的・組織的におこなわれているところがほとんどである。それに加え、教師にはステージ研修の機会も与えられ、初任者研修、5年経験者研修、10年経験者研修など教師の経験年数に応じた職務研修も法的に保障されている。平成21年度から本格実施される教員免許更新制度も加えると、研修の機会にはかなり恵まれているといえる。しかしここで注目すべきは研修の質である。職場での計画的・継続的な研修にあっても、研究主題の設定は複合的な教師の合意からなる

ものであり、決して個人的課題や探求心からの出発でないものが少なくない。むしろ、組織全体の課題として描かれたものからの出発であるものが多い。また、ステージ研修は職務研修であり、個人のテーマに沿って進めることができるシステムをとってはいても、個人の問題意識から出発するものではなく、与えられたシステムの中で、個人研究の形をとるという形式的な色合いがぬぐいきれない。つまり、今日行われている研修の多くは、他律的な働きかけから出発するものが多く、教師自らが乗り出して行う研修が非常に少なくなっているのが実情だといえよう。今日普遍的に行われているこうした研修制度全体の構造から、教師自らの自律性を高めていくといった機能がどれだけ期待できるかは疑問である。自律性に注目したとき、まず教師自らの働きかけが重要となってくる。教師自身の実践の中で、何が課題であり、それをどのようにとらえ、何ができるのか、また、具体的指導や援助のあり方について自らが模索していく営みが、研修の中で機能しなければならないのである。こうした実践の検討こそが研修の構造にあるかどうか問われているといえよう。

稲垣氏は、実践の検討において、「実践のふりかえり」と「学び合い」が重要であると指摘している。「実践のふりかえり」について、「教師の授業の後での気づき、気になったことが、ふりかえりの起点である。当初の予定どおりにいかなかったこと、予想外の子どもの反応など、授業のあとで思い浮かべられる反省であるが、これらは授業の中においても、教師の気づきとして意識されているものである。・・・放課後の教室で、その日の教室での出来事を静かにふりかえり、記録していく。そこから次のプランが生まれ、教材研究が課題として浮かび上がる」⁶⁾と例示し、教師自らのリフレクションがそこにあることを指摘している。また、「学び合い」について、研修会などは実践の多様な経験が交流できる場として意味があり、自律性を高める本来の場であると指摘している。しかし、現実的には「職場の多忙の中で形式化し、予定や進度の調整や、実践を画一化させる場になってはいないかと懸念」⁷⁾している。稲垣氏はこうした実情から、授業のカンファレンスを研修の方法の一つとして推奨している。

授業のカンファレンスとは、教師自らが反省的实践者として自らの実践をふりかえる主体的な取り組みである。臨床研究とも呼ばれるのは、医師や病院での研究会が、臨床における事例を、そこに参加した専門的分野が違う医師がそれぞれの立場で診断した結果を意見として出し合い、そこでの論議からより適切な治療へとつなげようとするからである。この営みは、より適切な治療方針を決定するだけにとどまらず、医師一人ひとりの力量形成、すなわち **professional development** に他ならないのである。稲垣氏はこのカンファレンスの具体的方法を次の四点にまとめている。「(1) ビデオを利用し、映像によって実践を対象化するとともに、授業の中で見おとしていた子どもの表情をとらえ、子どもへの理解を深めること、(2) 学校や研究会において、お互いにビデオを見あい、それぞれの授業における判断や見解を交換し、それをとおして、相互に授業を見る目を広げ、きたえること、(3) さらに同じ教材で複数の教師が授業をおこない、その比較を通して、それぞれの授業の特質や問題を検討すること」⁸⁾と述べ、教師自らの力量形成を主体的に図ろうとしたのである。この具体的方法をみても分かるが、既存の研究会と決定的に異なるところがある。それは、既存の研究会が工学的アプローチにより、一つの問題や方法、概念に全て収斂されていき、教師一人ひとり

の課題意識や概念がそこに埋没していくことが多々あった。しかし、カンファレンスは羅生門的アプローチであり、一つの事実から、そこに参加した教師の異なった見方や考え方が存在し、一つの事象の多様な考え方や価値観を認めていくことができる。すなわち、一人ひとりの教師の力量形成が主眼となり、自律性が大いに求められる方法ということができる。こうしたカンファレンスの提唱にみられる研修のあり方は、教師教育を **professional development** としてとらえた、自律性における積極的・主体的な意味を包含しているのである。

4. 教師教育の可能性

先に見てきたように、自律性の涵養は教師教育の根源的エネルギーであるといえる。授業のカンファレンスなどを通して、教師が主体的に判断し、考える研修システムが、教師教育の中でどれだけ機能しているかその質的部分を問う必要がある。ここでは、特に大学教育における教師教育の可能性と展望について述べることにする。稲垣氏は、授業のカンファレンスを多くの場面で実践しているが、中でも注目したいのが大学での実施である。大学の授業では、授業研究という講座名で、学生や院生とともに、授業の検討を行ってきている。その他、土曜日などを利用し、学生や院生、現職の教師が混じっての授業検討会を行ってきている。これは東京大学で26年間行われてきた「第三土曜の会」や、滋賀大学で5年間行われてきた「第二土曜の会」がそれにあたる。これらの取り組みから、大学での教師教育を考えると、二つの視点が得られる。第一に教職を志望する人を対象とする養成教育(**preservice education**)の視点である。第二に、大学における現職教育(**inservice education**)のあり方についての視点である。

まず第一に、養成教育の視点である。教師にとって必要な知識や理論など、これまでの大学教育においても文部科学省の通達や諸規制に従い与えられてきていることはいうまでもない。しかし、それは専門的教養の定着・涵養という部分に重きが置かれ、将来教師をめざす学生の自律性にまで注目していたかどうかふりかえってみる必要がある。大学授業における授業のカンファレンスの導入は、実践感覚を身につけるというだけではなく、常に何が問題であるのか、どういった相違点があるのかなど自らのみとりが要求される。それはただ単に、今まで得た知識や理論の切り売りではなく、自らが学んできたものを駆使し、統合し、自律的に働きかける姿が求められるのである。そうした本質が授業のカンファレンスには存在する。したがって、専門教養に限らず、一般教養や基礎教養などベーシックな授業においても、常に学生自らが自律性を発揮できるしかけを仕組むことが重要となってくる。また、教師教育は、こうした **preservice education** で完結するものではなく、むしろそれよりもはるかに長期にわたる **inservice education** を見通して考えることも重要になってくる。したがって、大学という閉ざされた世界での学問ではなく、現場での課題やニーズ等にも視野を広げ、つなげていく役割を持たなくてはならないのである。

第二に、大学における現職教育のあり方についての視点である。これは先にも述べたとおり、現場に開かれた大学であるということはもちろんであるが、それをどう実現していくかということである。大学において、現職教員とのカンファレンスを行った稲垣氏の先の取り組みは大きな示唆を与え

ている。つまり、現職の教師が自己の成長と専門性の醸成をめざして学びあえる場を大学に求めるような要素が大学にあるのかという問題になってくる。現場感覚と齟齬を生み、実践現場に対しての閉ざされた文化が大学にあるとすれば、教師は自ら学ぶ意志をもっていたとしても、その場を大学に求めてくることはないであろう。実践現場で活躍する教師が、自らの成長を大学に求めていくことができるかどうか、大学の本質が問われているのである。

この二つにかかわり、平成21年から導入される教員免許更新制度は、ひとつの転機として考えることができる。免許更新制について文部科学省は「その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能の修得を図り、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指す」「教員として必要な最新の知識技能の修得を目的とし、大学等が文部科学大臣の認定を受けて開設することとされています」⁹⁾とその目的や講習場所などについて述べている。教員の資質能力の保持を目的とし、その学ぶ場を大学等としている。つまり、現職教育の一環としてこの更新制をとらえるとき、現場の教師が求めているニーズや課題を射程にした講習内容を大学側は提供していかなければならない。それが、現場感覚と乖離したものであれば、その大学の講習は、受講者から選択されなくなってしまう。否応なしに、大学は現場での意識に細心の注意を払い、モニタリングして常に講習の内容や配列に相当の努力をはらうことになる。このことは、*preservice education*にも波及し、養成教育の質的変化がもたされるものと考えられる。また、この講習を契機に、現職教員が今後も自らの専門性を高めていく場として、大学を選択することも考えられる。そうすると、学生と現職教師との協働や議論などが可能となり、*preservice education*と*inservice education*が縦横に還流する構造が見えてくる。それは、大学が主体的に学ぼうとする学生や教師のティーチャーズセンターの構造をなし、機能していくことを意味するのである。

以上、稲垣氏の提唱するカンファレンスから、今後見え隠れする教師教育の可能性について言及した。

5. おわりに

以上、教師教育の観点に立ち、教師の専門性をどのように位置づけ、それを醸成するための具体策について、稲垣忠彦氏の「自律性 (autonomy)」の概念に注目し検討を行ってきた。また、教師教育の可能性について、大学における養成教育のあり方についても展望してきた。本論文でも明らかに、教師の専門性の中核をなす自律性が、今後の教師教育に大きな示唆を与えていることは明確である。すなわち、大学自体が*preservice education*と*inservice education*の双方から教師教育を考えていかなければならないのである。今後の課題として、大学が養成教育とティーチャーズセンターの機能を持ち合わせる事が求められるとき、求められる変革や成長が何であるのか的確に捉え、具体化していくことが挙げられる。教員養成の視点で大学を位置づけたとき、大学自らが*professional development*を成し遂げていかなければならないことを意味しているのである。

参考・引用文献

- 1) 文部省, 『幼稚園教育要領』, 平成 11 年, フレーベル館, P39
- 2) 同上
- 3) 稲垣忠彦, 『教師教育の創造』, 2006 年, 評論社
- 4) 大瀬敏昭, 佐藤学, 「学校を創る」, 2005 年, 小学館
- 5) 大瀬敏昭, 佐藤学, 「学校を創る」, 2005 年, 小学館, 39 頁
- 6) 稲垣忠彦, 『教師教育の創造』, 2006 年, 評論社, 172 頁
- 7) 稲垣忠彦, 『教師教育の創造』, 2006 年, 評論社, 173-174 頁
- 8) 稲垣忠彦, 『授業研究の歩み』, 1995 年, 評論社, 323-324 頁
- 9) 文部科学省 HP, 『免許更新制の概要について』, 2007 年 11 月,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/07110201/001.pdf

Abstract

By this report, I add examination to pay attention to a concept of "the autonomy" of Mr. Tadahiko Inagaki about the specialty of the teacher. I clarify importance of the specialty of the teacher from a concept of the autonomy, and I exemplify the conference of the class that is a concrete policy to breed the specialty of the teacher and draw root and trunk of the teacher education to place with professional development. Furthermore, I clarify the possibility and directionality about a teacher training in the university.