The Japan Society for the Study of Education

日本教育学会第 66 回大会報告

特別課題研究Ⅰ

プロフェッションとしての教員養成に関する総合的研究

報告者：藤田　英典（国際基督教大学）　教育基盤の変容と教職の専門性
内田　伸子（お茶の水女子大学）　生活概念から科学概念へ
──教師の専門性と子どもの認知的葛藤を洞察する力──
司会者：山口　和孝（埼玉大学）

本シンポジウムでは、藤田英典(国際基督教大)による「教育基盤の変容と教職の専門性」と内田伸子（お茶の水大学）の「生活概念から科学概念へ」の二つの報告を基本に、プロフェッションとしての教職者が備えるべき力量と課題について討論を行った。

Ⅰ　「教育基盤の変容と教職の専門性」（藤田報告）

1　教育基盤の変容と教育改革の動向

まず、藤田は、1980 年代からの教育基盤が次の 4 つの側面において発生してきたことを概括する。

1989 年から教育政策を正面から批判してきたが、70 年代から 80 年代にかけて、次の変容が日本だけでなく多くの先進諸国で進展した。それは、①知識基盤の変容、②地域基盤の変容、③意味基盤の変容、④秩序基盤の変容である。

①「知識基盤の変容」としては、IT 化・情報化、国際化・グローバル化、知識社会の拡大が、学校で取り扱う「教育知」の拡大・多様化を促進した。②「地位基盤の変容」としては、学校外情報空間・学習空間が拡大し、それによって、「教育知」提供面での学校の独占的地位が低下し、学校教育それ自体が困難となってきた。③「意味基盤の変容」としては、「有益情報」が多彩化し、「成功物語」・努力主義の崩壊が崩壊したことによって、学習の意味が喪失しはじめ、何のために学習しているのかの説得性が希薄化した、④「秩序基盤の変容」としては、生活スタイル・価値志向が多様化することによって規範意識が変容し、それによって規範の低下と秩序の混乱が生じ、モンスター・ペアレンツ、給食費の不払い、校内暴力、いじめなどの問題が発生し始めたと指摘する。

こうした変容の中、学校教育の正統性や信頼が低下し、学校教育や教師の活動や実践を困難にしていることから、教育的課題の解決の方向は、この困難の中で起こっている様々な問題を踏まえる視点に立たねばならないと前置きした。しかし、現実の教育改革動向を概観すると、次のような矛盾があると総括する。

まず第一に指摘できるのは、「ゆとり教育」政策の矛盾である。1980 年の学習指導要領の改訂、1984 年の臨教審以降、四半世紀にわたって改革に次ぐ改革が続いてきた。これらの改革は、知識社会における「学校スリム化」という構造的な矛盾をはらんできた。この矛盾に対して、できる子どもはどんどん先に進み、それ以外の子どもは〝ほどほどに〟という市場的な競争原理によって対処しようとしてきた。同時に、すべての子どもの力を上げなければならないという要求には、テスト学力重視という政策姿勢を示してきた。

二つ目には、「学校スリム化」政策と人員不足という矛盾がある。学校週五日制導入以降、「学校スリム化」が推進される一方で、従来伝統的に学校が担ってきた「心の教育」・徳育などの役割が 80 年代以降、特別に対応しなければならないものとして学校に要求されるようになってきた。それは、短い時間、少ない人手で、こうした更なる問題にどのように対処するのかという矛盾を生み出してきた。

三つ目の矛盾は、総合的学習・新しい学力観・

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

学習観・評価観で表されるような「ゆとり教育」の基本的な考え方•方法と、成果主義的学校評価•教員評価との矛盾である。

四番目には、教育の総合性・長期性、教職の包括性・協働性と成果主義・競争主義・テスト学力主義との間に明らかな矛盾があることだ。

最後に指摘できるのは、「心の教育」・ケア主義の一方で、モラル・ハザードが生まれているという矛盾がある。この3年で、厳罰主義・ゼロトレランスの方向に政策が大きく変わってきている。その一方で、伝統的な価値観の強調、「心の教育」が重視されてきている。

こうした状況理解の上に、教職の専門性は新たに問い直されなければならない。こう前置きした藤田は、国際比較調査に基づいて教職の専門性と教師の現状を次のように紹介した。

2 教職の専門性と教師の現状

2005年に8ヶ国を対象に実施した教師の学位に関する調査の結果によれば、シンガポールでは、学士が初等教育で58パーセント、中等教育で10パーセントを占めている。OECDの学力調査で常にトップにある。経済的に成功しており、高等教育段階においては多くの学生が海外の有名大学に留学していくシンガポールの教師の学歴構成は、教師の専門性を考える上で重要だ。すなわち、教師の学歴の高度化が至上命題なのかということだ。

シンガポールを一般化する必要はないが、具体的な実践、教師のあり方を踏まえなければ、一概に、教師の学歴が、専修免許であるべきとかどうかという議論にはならないだろう。修士号以上の学位をもつ教師は、中等教育において、日本25パーセント、韓国29パーセント、アメリカでは初等教育で45パーセント、中等教育で49パーセントになっている。アメリカで免許更新制が導入された背景は、中等教育において教員免許をもたない教員の割合が非常に多いこところにあった。

教師意識の国際比較

教師の専門性に対する教師意識の日中英比較をすれば、共通する一番の特徴は、9割以上の教師が〈高度な専門的知識・技能、向上努力〉が重要だということを共通してあげていることだ。二点目には、〈使命感〉が不可欠だとし、三点目として〈体力・自己犠牲〉、四点目に〈やりがいがある〉ということをあげている。教職は、〈使命感〉・〈献身性〉・〈誇り〉によって支えられているということが、3ヶ国共通の特徴である。

国別の特徴として指摘できることは、全人格に関わるという教育の総合性は、途上国ほど強い傾向があるということだ。近代化が進むにつれ人々の関わり方は無限定なものから限定的なものになっていく傾向があると4・50年前に指摘した社会学者のパーソンズの言説に一致する。社会的な評価も、途上国ほど高く、教職は専門職であり、自由裁量権があるという考え方は先進国ほど高い。

教職は知識人・人生の手本であるという考え方は、中国・英国・日本の順で多く、教師が威厳を保持することが重要だという点も英国・中国・日本の順で、日本が特徴的に低いことが指摘できる。また、どこの国の教師も、慢性的な疲れ、毎日の忙しさ、教師の権威の低下を感じている。教職に就いて良かったと思う人の割合は、英国・日本・中国の順に多い。それぞれ、9割、8割、7割を超えているのだが、同時に、教師をやめたいと思っている人の割合も、多い順に英国・中国・日本で、英国に至っては5割を超えている。

教師意識の規定要因

マスコミが教育現場を理解していないという回答は、日本・中国が8割、英国が9割を超えていて、どこの国でも教師は理解してもらえないという感覚が存在する。これがどこの国においても、教師の威厳低下をもたらす主要要因の説明となっている。保護者のクレームが頻繁という項目においては、日本が5割、中国が4割、英国では6割に達している。

教師の威厳保持が重要という項目では、日本が67.9パーセントなのに対して、中国では82.7パーセント、英国が97.1パーセント。「教師になって良かった」の規定要因分析では、どこの国でも、やりがいがあると感じている者ほど教師になって良かったとしているが、日本では、教え子と交流があるという理由が二番目にあげられており、これは他の国にはない傾向である。自分の体験談・人生観を話すという活動をしている教師ほど、教師になって良かったと感じている。意外なことだが、日本では、同僚と教育観・方針を語るということを理由にあげた教師が、他国に比べ低い結果が出ている。

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

3　教職の専門性と教師に期待されるもの

以上の調査データを踏まえながら、プロフェッションとしての教職の特徴と課題を、次のように展開した。

①教育の総合性と教職の包括性……教職の職業性を限定的に捉えるようになってきているとはいえ、非常に総合的で包括性のある職業としての教職には、〈使命感〉・〈献身性〉・〈誇り〉という要素が必要とされ、ホーリスティック・アプローチが重要である。

②教育制度・組織専門職……教職は、学校教育制度に依存しており、雇用されている専門職である。こうした身分には、限定的自律性と役割分担や協働性が重要となる。欧米で展開されている distributed / collaborative leadership の議論において、日本は優れており、モデルにされることもある。こうした中で、協働性を踏まえながらも、自律性は限定的であるということを確認する必要がある。

③専門知識・技能の多様化と文脈依存性……学校が変われば、教師の評価が変わることもある。去年まで優秀とされた教師が、突然学級崩壊を起こしダメ教師のレッテルを貼られることもある。この現象は、その教師自身の資質・力量の問題なのか、文脈に依存しているのかは検討の必要があるだろう。教職は、文脈依存性をもつ非常に曖昧な専門性であり、総合性・柔軟性が重要であり、反省的実践が問われるということを意味している。

④資格基準の曖昧さと高学歴化に伴う相対的地位低下……シンガポール、アメリカ、タイ、日本とを比較して、どの国の資格基準が一番良いかは一概に指摘できない。学歴資格の絶対的な基準があるとは言えないだろう。しかし、世間一般の学歴水準が高まった状況においては、同じ学歴資格ではその専門性に疑問符がつき、相対的な地位の低下を引き起こす。資格のアップ・グレードや教職大学院が戦略としてうち出されている背景にはこうした事情がある。

教職というものの正当性や信頼が低下しているという批判に対して、それはヴァルネラブルな職種であると指摘できる。日本で「先生」と呼ばれる職業は、他に政治家、医者・法律家が挙げられるが、政治家は選挙によって信任・再信任されている。しかし、教師には、時代などの様々な変化の中で、再信任されるという手続きはない。しかし、仮に、教員免許更新制は再信任の文脈で捉えるとしても、それは再信任の手続きになるとは考えられない。医者・法律家は、専門的な知識・技能において、教師よりも明確に定義されている職種で、その専門性を行使する権限を独占している。しかし、教師には専門性の独占性は存在しない。学校教育・教師の正当性・信頼が低下し、低下していると指摘されればされるほど、教師はもろい存在に貶められてく存在だということができるだろう。

そうした文脈において藤田は、専修免許や資格のアップ・グレードの政策的動向に対して、その社会的戦略性としてのある種の意味は認めながら、それらが、本当に子どもにとって、教育実践にとって良いかどうかを検討する必要があると批判する。

続いて、藤田は、教師に期待されるものとして絶対的なものはこれだと断言できるようなものはなさそうだとしながらも、教職に期待されるものを次のように整理した。

①使命感・献身性・自己研鑽・協働性……古くから指摘されていることだが、教師には〈使命感〉・〈献身性〉・〈自己研鑽〉・〈協働性〉が重要な職業であり、それゆえに、ここ十数年、欧米では、professional learning community として学びあう専門的共同体ということの重要性が指摘されてきた。

②誠実と信頼のロジック……20年ほど前に『教育学研究』に「誠実と信頼のロジック」が重要だと書いた。それは、誠実な実践が保護者・世間の信頼・期待を引き出し、保護者・世間の信頼・期待が、誠実な実践をさらに促進していくというサイクルを持続的に維持していくことだ。そういうサイクルが機能しない限り、信頼の低下という問題は決して改善されることはないだろう。

③教師の資質や力量は実践で形成……シンガポールの中等教育を考察して、教師の資質や力量、専門的な知識・技能、教授能力は実践の中でつくりあげられていくものという強い印象をもつ。学歴水準は決して高くないのだが、授業の仕方が工夫されている。教師の資質や力量を向上させるトレーニングを大学や学校で検討していく必要がある。

④学校をつくるのは学校、家庭、地域……日本のようにホーリスティック・アプローチや総合性を重視している学校教育では、教師職員が自分たちだけで学校をつくっていると思い込んではうまく

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

いかない。教師は保護者によって育てられ、地域と共に学校をつくっていく姿勢を積極的に促していく必要がある。

おわりに

教師に信頼・期待を寄せない社会では、教育は成功しない。また、教師の誇りと夢を大切にしない社会の教育も成功しない。世界で最も注目されているフィンランドやシンガポールの教育には、それぞれのやり方で教師の夢や誇りを実現させ、教師に信頼と期待が寄せられている。これに対して日本では、教師を叩き続けてきたわけで、そこを見直さない限り、教師も子どももよくなるということはないだろう。

II 「生活概念から科学概念へ ──教師の専門性と子どもの認知的葛藤を洞察する力──」(内田報告)

内田は、教師の専門性として何が要請されるのかを考察するにあたって、その問題意識を次のように述べた。教師の専門性・制度設計の議論には、子どもの視点が欠けている。そのために、子どもの発達に即してそれを考えるという観点から、小学校理科担当教師を切り口に、発達心理学の知見を踏まえ、それをもとに教師の専門性について考察したいとした。

はじめに

子どもは、乳幼児期から外界に働きかけ、素朴な〈生活概念〉を構築し始め、幼児期後期には〈素朴理論〉を形成するようになる。児童期は、〈生活概念〉から〈科学的概念〉へと質的な転換を迫られる段階である。生活に根ざした〈素朴理論〉から〈科学理論〉への質的な転換は、子どもにとってまことに困難な課題であり、その壁を乗り越えるには教師の導きや支援が必要である。

児童期の子どもを指導する教師には三つの課題がある。第1に、子どもがどこでつまずいたのか、内面に生じた認知的葛藤はどのようなものかを推測し、子どもが描いているイメージを洞察すること。第2に、子どもの認知的葛藤を解決する具体的な手立てを提供すること。第3に、子どもの抱く〈素朴な生活概念〉を〈科学的概念〉へと脱構築するための科学的な枠組みを提供することである。このためには、教師には、高度な科学的知識に裏付けられた専門性と、子どもの認知発達の視点に立つ指導力とが不可欠である。

子どもが幼児期から児童期にかけて直面する〝小1プロブレム〟といわれる現象は、日常会話のスタイルから、学校文化の一対多のコミュニケーション・スタイルへの移行に伴うギャップを乗り越えることの困難さに由来している。また、児童期から生徒期にかけて直面する〝中1プロブレム〟は、小学校での学級担任制から、中学校での教科担任制へと変わることへの不適応から発している。つまり、子どもたちは、校種特異的な学校文化へ移行するたびに適応の困難を抱えることになる。

発達科学や教育学が進展した今日、6・3・3制の学校体系が、はたして、子どもの認知発達に即しているか、カリキュラム編成が子どもの認知発達に対応しているかどうか、また、教科担任制は中学からでよいのかについて見直す段階にきている。

内田は、このように前提となる視点を展開した後に、子どもの発達の視点から教職専門性や教育力の内容について話題を提供したいとした。

1　幼児期～児童期における三つの「認知革命」

生後10ヶ月ほどに、乳児は革命ともいえる認知発達上の質的転換期である「第一次認知革命」を迎える。大脳辺縁系の海馬や扁桃体のネットワーク化が開始され、エピソード記憶(時間と場所と関連付けられた記憶)が発生する段階だ。記憶機能が働き始めるのと軌を一にしてイメージが誕生し、「事物の同一性」の認識が芽生える。モノは見えなくなっても、壊さない限り、取り除かない限り存在し続けると認識するようになる。

次に、5歳後半頃に「第二次認知革命」という認知発達上の質的転換期を迎える。この時期に情報処理容量の拡大に伴い、結果を見て原因に遡る可逆的な操作(因果推論)、自分の認知を認知するメタ認知、プラン機能が行われるようになる。これらの機能が連携し、協働することによって、先のことを考えて今を生きるということができるようになる。

9～11歳頃に「第三次認知革命」が起こり、抽象的・論理的な思考が可能となり、〈生活概念〉から〈科学概念〉へと移行させるのに非常に良いタイミングの時期を迎える。従来、20歳過ぎまで

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

に、多くのシナプスの中の無駄なものが整形され、働きやすいネットワークだけが残り、大脳新皮質は薄くなっていく一方だと考えられてきたのだが、2004年の新しいデータによると、思春期にもう一度、大脳新皮質の前頭葉の厚みが増し、そこから無駄なシナプスが整形されていくとされている。このことは、意思の力で環境情報を制御することができるという背景を説明している。

2　素朴理論の成立過程

90年代に入ると、〈素朴理論〉が幼児期に成立すると心理学の分野で主張されるようになってきた。それによると、4、5歳で他人の欲求を推測したり、他人の視点をとれるようになる。5歳後半頃になると、自分の状況を周囲に当てはめて理解するようになる。例えば、チューリップがぐったりしているのを見て、自分はお腹が減るとぐったりするから、きっとチューリップも水が不足しているのだろうから、水をやればいいと、擬人化によって状況を説明できるようになる。これは〈素朴生物学〉と呼ばれる。

しかし、〈素朴物理学〉は〈素朴生物学〉に比べて、遅れて成立する。例えば、影の概念というものは、「事物の同一性」の認識が邪魔することで、幼児期にはなかなか獲得することができない。光と物の関係性をはっきりと理解するのは、10歳頃だ。また、地球の概念についても、万有引力や重力が理解できない段階では、地球は平らという理解をする。

〈生活概念〉から〈科学的概念〉への橋渡し

〈生活概念〉から〈科学的概念〉へと転換させるには、生活の中で蓄積されている五感を使った経験を、教育によって〈科学的概念〉へと橋渡しする作業が必要となる。この時、クラスの中に自分と異なる考えをもっているいろいろな子どもがいて、矛盾が生まれるというような認知的葛藤を、教師が推測・洞察し、この葛藤を解消する手がかりや科学的な知識の枠組みを提供できるかどうかが重要となる。

このことを内田は、3人の教師の事例を紹介するなかで具体的に示した。

①熊本大学附属小学校I先生の授業

ここは、全教科をあげて子どもたちを、自立した探求者に育てようというとり組みを行っている小学校。理科の授業では、観察できない事象を実験で検証していくためには、子どもたちが教室にもち込む知識や経験を把握しなければならない。また、子どもたちの間での相互学習・学び合いが発生するためには、いろいろな考えをもった子どもたちが意見を言いあう結果、矛盾が生じ、その瞬間を洞察し、介入するということを教師たちは考えている。

熊本大学附属小学校では、小中の教員免許をもち、中学校での理数系専門教職歴5年の教師が理数系の授業を担当するようになっている。このスタイルは、この学校に限られたことではなく、熊本市、香川や信州でも実施されており、小中学校の教師の交流の一端を担っているものだ。

「ものが水に溶ける率」という単元で、子どもの知識や経験を確認すると、子どもたちは溶けたものはなくなったわけではない、水の中にあるということを経験的に推測する。溶け残ったものを溶かすには、水を増やせばいい、水を温めればいい、よく混ぜればいい、容器を大きくすればいい、その根拠として色・味などをあげる。ただし、溶解の科学的な概念（沈殿しない、透明、均一、ものが溶ける量は水の量・温度・溶けるものによって異なる、……）は、まだない。そのことをおさえて、溶解の性質を使い、溶けたものを析出する塩田法で、溶解の仕組みに気づかせる実験を授業で展開する。

それぞれの手順がなぜ必要なのかを考えさせ、メモさせ、その書かれたコメントをクラス内で共有する時間を設ける。ある子は、熱い土鍋に塩水を入れて、シャモジでかき混ぜると、あっという間に水気が飛び、塩が出てきたということに驚く。こうした子どものコメントを教師が把握し、科学的概念へと橋渡しする手助けをし、子どもの断片的な知識を組織化し、仕組みに気づかせる必要がある。

I教師は、この場で、次のような発言をして〈橋渡し〉をする。「みんないろいろ大事なことに気づいたね。もうこれで、ものが溶ける仕組みが分かったね。濾過するときにジュジュッという音がしたろ。これまでやってきたものが溶ける仕組みを思い出して、今日の実験で気づいたことと結びつけてごらん」と。これは、濃い食塩水を混ぜた砂から析出される塩の量が、砂に混ぜた塩の量よりも多いことに気づくかどうか揺さぶりをかけるため

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

の発言だ。そして、授業の最後に、I教師は、「塩田法が何千年も続いたわけは何？」と投げかける。この投げかけによって子どもたちは、昔は火を起こすのが大変なので、太陽熱を利用した、そして、より多くの量の塩を析出する塩田法の効率性に気づいていく。

この授業では、教師が子どものコメント・言葉から子どもの葛藤を洞察し、全体討論を通して各班のコメントをクラスで共有させ、気づきを体系化していく手助けをしている。

②熊本大学附属小学校H先生の事例

H先生の「語り合おう私たちの環境」という単元の公開授業の最後で、硝酸塩にこだわったある子が「私、授業かき混ぜちゃった」と、自分の問いによって授業が3分ほど停滞してしまったことを反省するシーンがあった。すると、隣の子が、「あなたは、『なぜ』を大切にしたからよかったよ」と返したのだ。

これは日ごろH教師が、子ども一人一人の多様性を認めていることが反映しているのだろうと思う。H教師に尋ねたところ、その子は学力はそれほど高くないが、ひとつのことにこだわって突き詰めて考えようとする子だということだった。

普通、公開授業では、自分に都合のいい答えを出してくれる子どもを指しがちなのだが、その中で、自分の気になる子を指したというのは、自信がなければできないことだ。

③W先生の事例

今年の7月に『先生って何する人』という本が出版された。これは、仮説実験授業をしているW学級で育った子たちの30年後における記憶が綴られているものだ。このW学級では、言語力として読む・書く・聴く・話すということを大事にしている。特に、自分の意見と異なった考えの子の意見をよく聴くということ。

この授業でW教師は、自分の意見を展開する力・異なる意見を聴く力・自他の違いを理解したうえで、説得する力にこだわっており、おそらく、これが科学的な思考を触発するものとしての教師のねらいなのだろう。

考える余地を残す

この優れた三人の教師に共通して指摘できることは、子どもの疑問・葛藤を大事にし、それをきっかけに科学的概念へと組織化していく働きかけ、考える余地を残す働きかけをしているという点にあると内田は指摘する。

この考える余地を残す働きかけということについて、昭和38年の『理科教育』という雑誌に掲載された、元秋田大学長渡辺万次郎先生とその孫とのやりとりにみられる素晴らしいエピソードを紹介したい。孫がみやこ草について尋ねた時、渡辺先生は、その場で答えず、家の近くに同じマメ科のエンドウの花が咲いていることに気づき、みやこ草を家にもち帰らせ、エンドウを探してごらんとだけ促した。家に帰ると、孫は、エンドウを発見し、過去の経験からみやこ草とエンドウの花の形状が似ていることから、「これにも豆がなるの」と推測したのだった。

しかし、この問いにも渡辺先生は答えなかった。なぜなら、大人は質問に答えることはできるが、質問の仕方を教えることはできないという考えを持っていたからだ。「来週確かめようという」提案をし、果たして次の週には、エンドウに豆がなっているのを観察できた。このように、類推を働かせ、仮説を立て、検証するという科学者と同じプロセスを、大人の働きかけによって子どもなりに辿ることができる。子どもに考える余地・機会がなければ、子どもに考える力をつけることはできない。

3 教師の専門性

フィンランドでは、大学4年間でリベラルアーツや専門教育をし、その後の大学院2年間で教師教育を学ぶ。大学は、地域の乳幼児のためのデイケア・センターを設立し、実地教育によって子どもの成長を支える実践的な知識を中核に置いているという点が重要である。知識や経験の少ない子どもたちに、科学的なものの見方を分かりやすく伝えていくにはどうすればよいのかが大事という認識があるのだろう。

フィンランドでの教師は、「国民のろうそく」と呼ばれている。暗闇の中で明りを灯し、知へといざない、人を導くという、教師への尊敬と憧れを込めた表現だ。教師教育は、学問的にも専門的にも高度な質を有するべきで、教職専門性を高めるために自立的で協働的な開発者となれるように支援される必要がある。

日本では、教師同士の話し合いが少ないというデータが先ほど示されたのだが、親とも敵対関係

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

でなく、教師は同僚・親・地域と一緒に支え合うということが協働的な開発者の条件ではないか。

科学技術分野の人材育成に関して、科学技術振興機構(JST)でも理科支援員の配置や支援の方法について議論がなされている。そこでは、全国4300の小学校5、6年生の理科に重点的に支援員を実験・観察・教材開発のサポート役として配置していこうという方向性が打ち出されている。

理科重点校、小学校182校の教師を対象とした調査によると、実験を準備する時間がない、設備がない、理科を専門とする教師が重点校においても16パーセントしか配置されていないという厳しい状況が示されている。そこで、研究者・技術者・大学生・大学院生と教員免許保有者でなくとも、理科教育に関心がある人たちを派遣しようというアイディアだ。

結論

以上をふまえ、内田は、教師の専門性を高める方向について次のように提案する。

①小学校の高学年では、教科担任制を導入し、小中の教員免許をもつ教師たちの小中教師の交換・交流の仕組みを早急に導入すべきだ。②中学で3～5年の経験を積み、特に実験のできる教師を配置させ、これが〝中1プロブレム〞解消にもつながっていくのではないか。③高い専門性をもった教師が担当するためには、せめて大学院修士課程の修了者であることが望ましく、教育大学院修了生には特別枠を設けて、高度な専門知識を有する人を採用する仕組みが必要ではないだろうか。④教職専門科目で「子どもにかえって」ということにも力を入れてほしい。子どもの認知発達・言語発達・思考力発達を踏まえ、子どもの中で起こっている葛藤を見逃さないセンスを身につけた教師を、「子ども理解」、「実地教育」によって育てていく必要がある。そして、⑤研修制度を見直すということで、教育委員会が開く研修だけでなく、例えば、教育に関心がある大学のネットワークを作り、組織的に取り組んでいく必要があるのではないか。

JSTの理科支援員を配置するという方策は、問題の本質を解決する万全の方策ではない。理数系の教育現場に子どもの内面を洞察する力と高い専門性を備えた教師を配置するためには、教員養成の教職専門科目の見直しと、教員採用試験のあり方、教員免許法の見直しが急務だ。

III 討論

討論に先立って参加者からは次のような質問が挙げられた。教員養成の視点から、小学校の高学年における教科担任制では、理科の教員の専門性ということに関して、理科教師が理科の専門性を高めるとして、残りの多くの教師は理科の専門性が低くていいのか。それとも小学校教師一般の理科専門性を高めるべきなのか。また、教師の専門性といったとき、それは個別の教科・科学的専門性よりも、日常生活の文脈の中でどのように子どもと関わっていくかということの方が、現場では重視されているのではないか。単に教師の学位を学士から修士にしても、教員養成の目指すものが曖昧な現在では、学位の向上が実質的な専門性向上とはならないのではないか。

これらの提起を受け、司会の方で討論のテーマを、①教師の専門職性と個別的な専門的力量、②教員養成において教師の専門性向上のために何を学ばせるか、③教師の包括性・総合性・文脈依存性と専門的力量の三点に絞った。

内田は、報告では主に教師の専門的力量に焦点を当てたとし、その専門的力量は教科専門知識、子どもの知の創発を見逃さない洞察力、コミュニケーション能力の三つから成り立つことを再度強調した。このことは、内田が教師の専門性を包括性、総合性、文脈依存性から切り離して、個々の教師の専門的力量に還元してしまったことを表しているのではなく、個人化と公共化は常に相互作用するものという見地から述べたものであった。フィンランドの教員養成の例では、学部4年間で専門知識とリベラルアーツを学び、大学院の2年間で子どもたちと関わり合いながら教育学や指導法といった教職専門科目を学んでいく。このことは教職の専門性の前提として、専門知識を重視していることを示している。

内田はこれまでの日本の教師の評価すべき点としてその研究力、研究熱心さを挙げ、全ての教師が研究力を持つべきだとした。ある時点までの教師たちには目の前の子どもに学びながら、教育を創造していく時間も保障もあったとし、しかし、現在の教師たちは多忙な事務仕事、モンスターペアレンツへの対処等を抱え込み、肝心な子どもた

NII-Electronic Library Service

The Japan Society for the Study of Education

ちのために時間が割けない状況になっていることは危惧すべき事態である。

藤田は、日本の専門性という言葉には英語で言うprofessionalismとは異なる、人間性や魅力、使命感といった教育の総合性、包括性を含み、理念的に拡張して語られ、そして作られてきたとした。こうした教師の豊かさが60年代頃まで強みとなっていたのだが、それ以後、学力形成、心の教育というように専門性が科学的に特化するにつれ、かつての専門性に収まりきらないある種の拡大、そして限定が起きているのではと指摘した。

また、日本ほど学校の中で教えていないシンガポールの例では、絶対的に優れた教え方というものを断定することはできず、子ども・教師・教科・単元・教材に合わせた文脈依存性が強調される。一律に教科担任制が良いとか、すべてを大学や大学院で学ばせれば良いというわけではなく、専門的知識・技術やコミュニケーション能力が学校現場で養われていくものである。

藤田は、日本の教育政策は、教員養成・研修制度・教師になってからの力量形成等の面で全体的に個人化の方向を向いているとした。個人化した教員養成の中、現在の日本のような開放的な教員養成システムか、シンガポールや戦前の日本の師範学校のような閉鎖的な教員養成システムにするかという選択において、大学の教員養成では開放性は維持しながら、全てをやる必要はなく、教師になった時の足場・支えとなるような基礎の形成を主眼にすべきと提案した。欧米では、理科系・社会系の科目で観察する時に子どもたちに丹念にノートを取らせることを徹底しており、このように何を重要と考えるかという基本的な部分は明らかにする必要があるだろう。そして、内田と共通して、これまでの日本の研修制度を評価する一方で、その研修がボランタリーな性格を持ち、また組合との絡みをもっていたので、現在急速にその機能を崩されているという認識に立っている。校内研修や授業研究を通して教師の力量形成は培われていくものである。

討論を通して、現在の日本の競争主義的な教育政策は、教師の支え合いを崩しており、その中でどのように協働の精神を育んでいくのか、日本の教職の専門性の特殊性をどのように評価するか、について問題提起がなされた。また、教職の文脈依存性による多様な力が必要とされ、それは一義的に定義しづらいものであるという視点が提起された。内田は、自身の大学の経験に照らし合わせ、どのように知を伝達し、新しい知を創造していく人材を創出するかという点において、教師の使命感を教職の専門性として強調した。藤田は、この20年間の改革は、外国の実践を日本の文脈と切り離して導入したことにそもそもの欠点があるとし、管理的・官僚的制度を前提として外国の実践を取り入れようとしたことに無理があると指摘した。実践の中にはそれぞれポジティブな面とネガティブな面が存在し、たとえば校務分掌は官僚的で教師を縛っているというネガティブな評価がある一方、collaborative leadershipであるというポジティブな評価を受けることもある。学級王国についてもdistributed leadershipの側面がある。これまでの日本の教師のポジティブな面を再検討し、積み上げてきたものの中に教職の専門性を見直す必要があるのではないだろうか。

（文責：山口和孝）

NII-Electronic Library Service