

教師の成長プロセスと教職大学院教育の課題

竺沙知章

京都教育大学大学院連合教職実践研究科

1. 教師教育の課題

学習指導要領の改訂により、学校に対して「主体的、対話的で、深い学び」という新たな学びが求められている。また「カリキュラムマネジメント」も行うことが必要とされ、学校全体で、組織的に教育を進めていくことが必要とされている。こうした要請は、授業方法や教材の内容の革新を促すものであり、教師の資質能力の向上が課題とされている。

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015年12月21日)では、「これからの時代の教員に求められる資質能力」として、「これまで教員として不易とされてきた資質能力」、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」、「情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力」、「新たな課題に対応できる力量」「組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」を提示し、その向上、醸成を改革の課題としていた。

以上のような答申は、これまでも幾度となく提起されてきた。その時々で、学校教育に求められる課題は異なるものの、いずれも学校教育の課題とされている問題状況に対処できることが、必要な資質能力として捉えられ、その育成、向上が教師教育の課題とされてきた。教師教育の政策としては、学校教育の課題への対応を教師に期待するのは当然であり、そうした状況に対応できることを力量として捉え、政策的に期待される実践や行動することを教師に求めている。

教師の資質能力の向上を求めることは、学校教育の質的改善を図っていく上で欠かせない条件として認識されるのは当然のことである。問題となるのは、資質能力に対する認識、そして資質能力向上のプロセス、すなわち教師の成長プロセスに対する認識であろう。これまでの改革論議は、問題への対応、教師に求める行動を列挙し、それを教師の資質能力及びその向上として課題を設定するものであった。したがって、教師に対して規範的に一定の行動を求め、資質能力向上のための研修の高度化を求める改革が進められることになったと言えよう。

社会の状況、子どもの状況を見ると、学校のあり方、学校教育の質を見直すことは重要である。そのためには、その教育を担う教師のあり方、そして学校の組織のあり方を見直し、改革していくことが必要であろう。では、教師の資質能力の向上、すなわち教師の成長のプロセスをどのように理解すればよいのであろうか。それは、教師の思考であったり、教師が実践の中で活用している知識の内容や性質であったり、教師の実践の分析することにより、明ら

かにされるであろう。また重要なことは、教師自身が分析していくことであろう。

2. 教師の成長プロセス

(1) 教師の教育実践と知識

教師の教育実践に対して、その行動ではなく、判断のプロセスとして理解し、その支えとなる知識を究明しようとする研究が蓄積されている。シュルマン（Lee S. Shulman）は、教師の知識について、教育内容の知識（Content Knowledge）、教えるための内容知識（Pedagogical Content Knowledge, PCK）、カリキュラムの知識（Curricular Knowledge）に分類している¹。その中で特に PCK が重要視されている。PCK は、教師の専門職性の議論において、教育内容の知識を排除してしまうほどに教育方法のアプローチに焦点が当てられていたことに対して、教育内容の知識と教育方法の知識のバランスをとることの必要性を主張し、両者を合わせた知識として提唱された教師特有の知識である。PCK は、教えるための教科内容の知識である。

以上のような知識を基に、教師は授業をデザインし、実践を行っているといえられている。そしてこのような実践は、常に更新、改善を図り、それにより教師の成長が促されることが必要となる。そこに教師の学びがみられるはずであり、教師の専門職としての学び（professional learning）を探究し、その水準を引き上げていくプロセスがなければならない。では、専門職としての学びをどのように理解すればよいのか。

上述したように、教師の教育実践を判断のプロセスとして理解するとするならば、専門職としての教師の学びは、判断の質を高めていくものであることが必要であろう。ショーンが提起した専門職像、すなわち「反省的実践家」として教師をとらえるとするならば、教師は、自らが見出した問題やジレンマを認識し、探究するという認識のプロセスにより、実践する専門職と理解することができる。そのように捉えれば、教師は、実践の中に問題を見出し、探究するという実践を進めており、自らの認識、実践そのものを省察することにより、その判断の質を高めるといふ学びが求められると言えよう。

今日の学校教育において、学習観の転換が求められており、当然に、教師に求められる判断は、学習観の転換に対応することが必要となる。今日の学習科学に基づけば、求められているのは、「目標創出型」への学習・評価観の刷新であり、それは、児童生徒自らが目標を見出していくような学習であろう²。そのような学習を志向するならば、教師は、常に、児童生徒の学びに向き合い、その学びの実態に応じて、様々に指導のあり方、教材や授業方法を柔軟に用いて、常に見直しを図りながら、授業を進めていくことが必要となるであろう。そこでは、児童生徒の学びを敏感に受け止め、その実態について判断しながら、状況に応じて、必要なかわり方を適切に進めていくことができる力量が求められる。したがって、教師に必要な知識についても、子どもの学習との関係の中で、常に見直しが必要とされる³。

(2) 教師の成長のプロセス

以上のように考えるとすれば、教師の成長は、教師自身の学びのプロセスとして理解すべきであり、教師の学びは、子どもの学びとの関係の中で捉える必要があると言えるであろう。したがって、教師の学びそして成長は、学校において職務の中で、その実践を通じて果されることが求められる。

アメリカでの教師教育の研究動向をみると、効果的な専門職としての職能開発の条件として、組織文化の重要性に焦点が当てられており、学校における協働性、教師のリーダーシップ、意思決定の共有化を促進することが有効であると指摘されている⁴。学校での実践を通じて、教師の成長を図る仕組みを構築することが意図されていると言える。アメリカでの実践は、研究によりその成果が実証されているアプローチが採用されており、研究に基づく専門職の職能開発が試みられている。そのアプローチとしては、コーチング、教師のリーダーシップ、専門職学習共同体が、効果的な専門職の職能開発のプログラムにおいて重要と考えられる特徴を多く含むものとして認められている⁵。これらの研究は、教師が、専門職として成長できる学校のあり方を示すものであり、学校の組織文化の変革を通じて、教師の専門職としての力量向上を図ろうとする考え方である。

また教師の専門職としての学びについては、3つのタイプがあるとされている。第1のタイプは、実践に関する知識 (knowledge for practice) と捉えられているものであり、その概念では、教師がその実践を改善するために活用する知識や理論として共通に参照されるものを、大学の研究者が産み出しているということが想定されている。つまり、研究者が産み出す知識や理論を大学での講義や研究者の講演などを通じて教師が学ぶことを前提とするものである。第2のタイプは、実践における知識 (knowledge in practice) と考えられているものであり、教えることに関する最も重要な知識には、多くの人が実践知と呼んでいるもの、非常に有能な教師が、実践や実践に関する省察の中で体にしみこんでいるように知っているものである。この考え方は、教師が学ぶのは、専門家としての教師の仕事の中で知識を厳密に検証したり、教室での豊かな学習の相互作用に関する賢明な判断者としてあるいはその設計者として、自らの知識や専門的意見を深めたりする時であるということを前提とするものである。そして、第3のタイプである実践の知識 (knowledge of practice) は、知識の創造や知識の活用そのものを問題とするものであり、知識や教えることに関する疑問が常にオープンになっているところに特徴がある。このタイプ知識と実践に関する概念の基礎は、教師は、その生涯を通じて、実践の知識を生み出すうえで中心的で重要な役割を果たすというものであり、それは、教室や学校現場を問いの対象とし、学校での活動をより大きな文脈で捉え、そして理論や研究に対して批判的な観点で捉えることにより果たされるものである。この考え方は、教師が優れた授業をするために必要とする知識は、教えること、学習者と学ぶこと、教科内容とカリキュラム、学校と学校教育に関する組織的な問いから生み出されるというものである。またこの第3のタイプの実践の知識は、教える知識の消費者あるいは観察者としての教師のあり方だけでなく、自らの専門職としての学びのリーダーとしての教師のあり方に光を当てるものであり、教師が実践や信念を分析

したり、批判したり、理解したりすることを必要とするものである⁶。これは、教師と知識との関係を固定的に捉えるのではなく、柔軟に捉えようとする認識に基づくものであり、しかもそのことに教師自身が自覚的であることを求めるものであると言えよう。

以上のように、第3のタイプが、教師の成長を考えるうえで重要な視点を提供している。すなわち、教師に必要な知識を、その性質、それが産み出されるプロセスによって示そうとしており、それは教師の学びのプロセス、成長の姿を表すものとして理解することができる。したがって、問題となるのは、教師がそのような学びを行うことができるのは、どのような学校のあり方においてであるのか、という点であろう。そしてそれは、教職大学院教育においても求められるものでもある。

3. 教職大学院教育の課題

(1) 教職大学院の使命

教職大学院は、専門職大学院として創設されたものであることから、そこで展開される教育、院生による学びは、専門職としての教師の学びであることが必要である。しかも教職大学院に期待されていることは、在籍している院生の専門職として教師の力量を高めることだけではなく、修了生が学校においてその成果を発揮することにより、学校教育の水準を向上させることである。したがって、教職大学院では、院生に対して、子どもの学びだけでなく、教師自身の専門職としての学びが、豊かに展開される学校のあり方を考えさせ、その実現に向けた組織化の力量を身につけさせることも課題となる。そして、教職大学院教育そのものが、専門職としての教師の学びと言いうる内実を備えていることが欠かせない。

教職大学院教育のあり方について、上述の3つのタイプに即して考えるならば、第1のタイプ、第2のタイプを踏まえつつ、第3のタイプの知識を中核にして、教育のあり方が探求されなければならないであろう。この第3のタイプの実践の知識という概念は、学校と大学との協働的なパートナーシップの関係から生じる学校での教師の探求的なコミュニティにおいて明らかに表れているという⁷。つまり、実践の知識を探求する取り組みが、教師と大学の研究者との協働において展開されているところで、豊かな実践の知識が産み出されているとみることができる。

学校などの探究的コミュニティで産み出される知識をより理解するために、教師の姿勢、あり方として、探究的姿勢 (inquiry as stance) ということが提起されている。これは、知識に対する向き合い方、そして知識と実践との関係に対する向き合い方を問題にするものである。探究的姿勢をとる教師や教職課程で学ぶ学生は、その状況特有の現場の知識 (local knowledge) を産み出し、その実践を描いたり、理論化し、理論や研究を解釈したり、体系的に検討するという活動を探究的コミュニティにおいて行うとされている⁸。

以上のような探究的姿勢に着目するならば、そのような姿勢をとりながら、学校や教職大学院において取り組んでいくことが求められる。今日の日本における学校教育の現状を見るなら

ば、教育改革が国主導で強力に推進され、次期学習指導要領においても、主体的で、対話的な深い学びというような新たな授業、学習のあり方が学校に対して求められ、その力量形成が教職大学院の課題とされている。しかしこうした明確な目標設定による教育の変革は、「一元的操作モデル」(菊地栄治)として捉えることができる動きであろう。「一元的操作モデル」とは、国によって「国際化」「情報化」など斉一的な社会変化が語られ、それに対応する望ましい人間像が設定されることにより、その達成を目標として政策が策定され、実施が一元的に求められるというような政治的、政策的モデルである⁹。しかしそうしたモデルによる変革は、菊地によれば、教師の自律性を後退させ、学びの本質である「かかわりの深さ」「他者を通して変えられていく機会」が犠牲になっているという¹⁰。それを克服するために、菊地が提起しているのは、「多元的生成モデル」である。それは、「相互的主体変容」というプロセスを想定するものであり、人間と社会の限界性に向き合うことを中核にして、その中で相互に主体的に関わりながら知を産み出していくプロセスとして理解することができる¹¹。このような教育を展開し、またそれが学校においても行われるように教師を育成していくところに教職大学院の使命があると言えよう。

(2) 専門職としての教師の学びと教職大学院教育

教職大学院は、目的性が強く、法令によって設定される設置基準に沿って教育していくことが求められることから、「一元的操作モデル」の方がより当てはまる傾向にあるかもしれない。したがって、課題となるのは、「多元的生成モデル」に適った教師教育となるように、カリキュラムを編成し、授業を設計することである。そのためには、授業において、院生の主体性により、相互に対話を重ねながら学ぶことにより、教師として成長していくというモデルを描くことができるであろう。そこでの学びは、「人間や社会や自身の至らなさに丁寧に向き合うことを意識して促すような経験を大切にする」¹²ものであることが求められるであろう。

そうした学びは、社会や学校の実態、そこで生じている様々な事象に即したものであることが必要である。専門職としての学びについて、佐藤学は、ケースメソッドによって遂行されてきていることを指摘している。それには、実践的な問題解決のための専門的な概念や原理を教育する方法として活用される伝統と、実践的な問題解決のための思考の方法を教育する伝統があるという¹³。概念、原理と方法を習得し、高度化を図っていくことが必要ではあるが、「実践的な問題解決のため」という目的そのもの、そしてその状況に対する認識を深めていく教育、教師としての学びが必要となるであろう。

その場合に問題となるのは、事例への向き合い方であり、「探究的姿勢」を促す教育が必要となる。専門職としての教師の活動としては、学校において活発に行われている実践研究を教職大学院教育の手法としても実施していくことが有効であろう。すなわち、学校教育に関わる実践研究を教職大学院において、その教育として実施していくのである。教職大学院では、学部新卒院生も含めて、教員免許状を有する院生であることから、その学びは教師としての学び

と考えるべきであり、実践研究として設計されなければならないであろう。

学校における教育実践研究に関して、佐古秀一は、教師あるいは学校の位置づけとして、研究知の消費者としての側面（知識消費者モデル）と実践知の生産者としての側面（知識生産者モデル）を有しているとして、そのどちらの側面を重視するかによって、教育実践研究を「知識消費型実践研究」と「知識生産型実践研究」とに区分している¹⁴。佐古は、前者の必要性を認めつつ、後者の「知識生産型実践研究」を進めていく重要性を指摘している。「知識消費型実践研究」は、研究者が提起する実践に関する知識を習得することを目的とする際には、必要な実践研究として認められるであろうが、実践における知識や実践の知識に関しては、教師自身が実践の中での経験を意識化したり、実践そのものを分析したり、解釈したりしながら得られる知識であることから、「知識生産型実践研究」によって産み出されるものと捉えることができる。

教職大学院教育の問題として考えるならば、院生が知識を消費するような学びではなく、知識を生産する学び、主体的な研究が展開されなければならない。専門職としての教師の学びとして教職大学院での院生の学びを考えることが必要であり、教職大学院のカリキュラムや授業のあり方が、そのための条件を備えていることが必要である。その条件は、専門職としての教師の学びとして、アクションリサーチなど研究として実践されることが求められ、そのために学校組織のあり方として「専門職の学習共同体」と言えるような組織であることが求められる。

「専門職としての学習共同体」とは、教師が、自らと生徒の学習を向上させることを目的として、日常的に出会う継続しているグループとして定義され、それは、専門職の学びを行う舞台を提供するものである¹⁵。デュフル（DuFour）のモデルに基づきながら、織田泰幸は「専門職の学習共同体」の特徴を整理しているが、それによると、使命・ビジョン・価値・目標の共有、学習に焦点のある協働文化、最善の実践や現在の現実についての集合的研究、行為志向、連続的な改善への関与、結果志向、という6点を特徴としている。そして重要なことは、そうした共同体になるために、学校が上記のような特徴を備えた組織となるように教師自らが文化を変容させ、創り上げることであり、そうした文化を構築するために、緊密な文化と緩やかな文化、トップダウン型とボトムアップ型といのように、対立的に捉えられるような文化の共存を模索する能力を構築することが目指されている¹⁶。

以上のように「専門職の学習共同体」を理解するとするならば、教職大学院は、「専門職の学習共同体」となるべく取り組みを進めていくべきであろう。そのためには、教職大学院の教育によって、教職大学院それ自体を「専門職の学習共同体」にしていくとともに、教職大学院の取り組みにより、学校が「専門職の学習共同体」になることを促進することが目指されるべきであり、その中で院生と大学教員とが、「専門職の学習共同体」の特徴を生み出していくことと目指して協働していくことが必要であろう。ここでの学びは、前章で見た第3のタイプに属するものであり、知識を消費したり、観察したりするのではなく、知識を生み出すものであることから、教職大学院教育としてみるならば、院生は知識を生み出す存在として位置づけられ

ることになる。京都連合教職大学院が掲げている「大学院知」は、院生が消費するものではなく、産み出すものとして理解されなければならない。したがって、教職大学院教育では、大学の教員と院生とが、共に知を産み出す関係として協働していくことが必要となる。

（３）教師の実践研究と「大学院知」

教職大学院での学びにおいては、院生と教員との間で、学校教育、教育実践について、実践研究がなされ、事例研究などを通じて様々な議論が行われることになるが、それが、より豊かな学びとなるためには、制度的に求められる課題をそのまま受け止め、忠実に実行するのではなく、教師自身が自らの感覚に従い、いわば当事者性をもって、現実を見つめ、その目標や取り組みの内容を自律的に考え、語っていくことが欠かせないであろう。このような取り組みは、「一元的操作モデル」の呪縛から自由になること（菊地）、制度的な語彙をアンラーン（学びほぐし）すること（水本¹⁷）など、今日の公教育の現状を自覚的にとらえ、自らそこから距離をとるような、そうした現実そのものを分析することにより、子どもの現実の姿、課題を浮かび上がらせ、それに向き合う主体的な学びを必要とするであろう。

「一元的操作モデル」の呪縛から自由になること、制度的な語彙をアンラーンすることは、容易なことではない。それを可能にするのは、日常に流されるのではなく、日常の営みを相対化し、リフレクションすることにより、それまで見えていなかった現実、現象を捉えようとする営み、思考であろう。そこに教職大学院での教育、学びの意義があり、そこで触れたり、獲得したり、産み出したりするのが、「大学院知」ということになる。それは、制度から自由になるということを意味するが、教職大学院そのものが、強い目的性をもって創設された存在であることから、文部科学省の設置基準のもとで、教育委員会と学校との連携、協働が制度として求められている以上、制度の中に位置づけられた存在である。したがって、自由になるためには、自らの存在、立ち位置を厳しく見つめ、常にリフレクションしながら教育研究を進めていくことが必要である。

今日の学校教育をめぐる改革が、達成すべき目標を明確にし、その実現をエビデンスをもって検証しながら、制度を一元化して進められているが、しかしそうした改革によって、実際の学校における営みがすべて全面的に一色に染められるわけではなく、教師も子どもも様々な反応をしている。そうした反応が、制度的な視点で見ると、逸脱行動、問題行動として映ったり、反抗的で、組織的なマネジメントの阻害要因と映ったりすることもありうるが、一元化されない部分は必ずあるのであり、そうした部分に光を当て、意識して向き合うこと、そうした部分に対して自らが感じる意識、認識そのものを見つめることが、自由となる手掛かりとなるかもしれない。ただ注意すべきは、そのことを教職大学院教育の目標とした途端、それは制度化の網に掬い取られる恐れがあり、フォーマルな目標として設定することは難しいことである。その意味で、院生の自由な学び、研究が重要であり、それを通じて、大学の教員と院生とが協働して、対話を重ねながら、新たな知を産み出すことを大切にすべきであろう。

-
- ¹ Lee S. Shulman, 'Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching', *Educational Researcher*, Vol.15, No.2, 1986, pp.4-14., 八田幸恵「カリキュラム研究と教師教育—アメリカにおける PCK 研究の展開」岩田康之・三石初雄『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために—』東京学芸大学出版会、2011 年、156 頁。八田によれば、1980 年代にスタンフォード大学での「教育実践における知識の発展プロジェクト (Knowledge Growth in Teaching Project)」において研究され、教師特有の知識として PCK (Pedagogical Content Knowledge) 概念が提唱されたという。
- ² 水本徳明「学習観の転換と経営管理主義の行方—公教育経営における権力様式に関する言語行為論的検討—」『教育学研究』第 84 巻、第 4 号、2017 年、398 頁。
- ³ シュルマンの PCK は、省察を通じた判断において何度でも吟味される事例という意味に変化することになったという。八田幸恵、前掲書、163 頁—164 頁。
- ⁴ Allison Swan Dagen, Rita M. Bean, 'High-Quality Research- Based Professional Development; An Essential for Enhancing High-Quality Teaching', in Linda E. Martin, Sherry Kragler, Diana J.Quatroche, Kathryn L.Bauserman, eds., *Handbook of Professional Development in Education; Successful Models and Practices, PreK-12*, The Guilford Press, New York; NY, 2014, p47.
- ⁵ Ibid., pp.47-58.
- ⁶ Jennifer Jacobs, Diane Yendol-Hoppey, 'Using Action Research to Target and Generate Professional Learning' in Linda E. Martin, Sherry Kragler, Diana J.Quatroche, Kathryn L.Bauserman, eds., *ibid.*, pp.306-307.
- ⁷ Marilyn Cochran-Smith, Susan L. Lytle, ' Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities', *Review of Research in Education* 24, 1999, p.286.
- ⁸ Ibid., pp.288-296.
- ⁹ 菊地栄治「高校教育のポリティクス—＜近代＞と向き合うもうひとつの物語」小玉重夫編著『学校のポリティクス』岩波書店、2016 年、189 頁—211 頁。
- ¹⁰ 菊地栄治「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方」『日本教育経営学会紀要』第 58 号、2016 年、13 頁—23 頁。
- ¹¹ 菊地栄治、前掲論文。
- ¹² 同上、22 頁。
- ¹³ 佐藤学『専門家としての教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2015 年、63 頁—65 頁。
- ¹⁴ 佐古秀一「学校と大学の『協働』を基盤とする教育研究へのアプローチ」『日本科学教育学会 年会論文集』27、2003 年、225 頁—228 頁。
- ¹⁵ Ann Lieberman, Lynne Miller, ' Teachers as Professionals: Evolving Definitions of Staff Development' in Linda E. Martin, Sherry Kragler, Diana J.Quatroche, Kathryn L.Bauserman, eds., *op.cit.*, p13.
- ¹⁶ 織田泰幸「『専門職の学習共同体』としての学校に関する研究—DuFour PLC モデルの理論的検討—」『三重大学教育学部研究紀要』第 67 巻、2016 年、257 頁—275 頁。
- ¹⁷ 水本徳明、前掲論文。