

教育の臨床的研究と教員養成・教師教育の連関に関する研究

— 実践を開き合う場への協働参加によるアクションリサーチの
教職専門性高度化と教員養成さらに学校改革への可能性 —

庄司 康生

はじめに

本稿は、埼玉大学教育学部学校教育臨床専修および同学部附属教育実践総合センター教育実践研究部門が、科研費補助を受けて推進した共同研究の報告書の一部を成すものである。

本共同研究においては、まず、教師の専門性の発展の疎外要因として下記の三つを考えた。

- 教育研究における臨床的アプローチの未発達
- 教育実践の臨床的研究と教員養成の連関の未発達
- 教師教育における臨床的スタンスの未発達

この三つの疎外要因の研究とそれへの対応、そして教員の教職専門性の高度化と教員養成の改善、さらに学校改革により子どもの学びを保障することにつながる道を見つけていくこと、またその基礎研究を行うことが庄司担当の本報告書の目的である。

本共同研究は、さらに、教師・学生・研究者が同じ学校の具体的文脈に参加する中で臨床的研究を行うことをその基本的方法として掲げている。本報告書では、小学校・中学校等で学校内で互いに教室を開き合い、校内研究会を積み重ねつつ子どもの学びを共有し、学びを保障し、また同僚性を構築している学校に、アクションリサーチとして協働参加を重ねた実績を元にして、教師の教育実践の臨床的研究と教員養成・教師教育の連関構造に関する基礎的研究、また具体的な文脈に根ざした教師教育の場づくりの意味の検討を試みようとするものである。

1. 教職専門性についての基礎的理解

まずはじめに、教師の実践における専門性は、どのようにとらえられるだろうか。

学校は、教師が「授業」という教授行為を行う場所であるが、そのことと、子どもの「学び」は必ずしも一致しない。

アクションリサーチによる協働参加を重ねる中で、このような事例は数多く目にする。例えば、H市立A中学校において筆者は、“数学の授業で「円に内接する正三角形をコンパスを用いて描く」という課題の授業で、「授業」は指導案の通りに見事にきれいに進んだのに、最後列の一人の女子生徒が最後までコンパスを手を持って宙にうろうろさせて終わった”姿を目にしたことがある。

一方では、F市立M中学校2年生の英語の授業で、英語が苦手なS君が“クラスやグループのみんなと読み合う中で、教科書にある盲目のテノール歌手新垣勉氏の人生にふれ、協働的な学びの中で、『さとうきびばたけ』の英訳文の一節を『母親の子守歌が風の音にかき消された』と訳した姿を目にしたこともある。教師がそれを教えたわけではない。さらに、過去分詞も受身形も、まだ習っていないのに、である。

学校という場の意義は、整理して考えれば下記のように理解されるだろう。

(1) 学校という場の意義

1) 教室(保育室)のすべての子に学び(育ち)を保障する場であること

- ・教師・子ども・保護者・その他、そこにいる人たちが学び(育ち)合う場
- ・コミュニティを生み出し、コミュニティに

なっていく場

2) 学び(育ち)は、文化の伝達と文化を再創造する主体(その基礎)を育成することであること

- ・文化の協働・再発見・再創造として成立する学び
- ・協働により個を越えて新たに生まれる学び
- ・学びにおける個の尊厳と自尊心とアイデンティティ
- ・学びの真正性

そのような場における教師の仕事は、単に「教える(教授行為をする)」仕事ではなく、はるかに複雑で高度なアクションとして理解される。それを整理すると下記のようになる。

(2) 教職の専門性についての理解

1) 「知識」に基づく専門性(knowledge based)についての理解

- a) 多元的不確実性
- ・複雑・流動的な状況に、「今・ここ」で対応しなければならない極めて高度な専門性
 - ・現在の目の前の現実状況への対応(in action)
 - ・多元性に積極的な意味
 - ・学びの共同体(つながり合ったとき、学びは生まれる) → 文化の再創造
- b) reflection(省察) in action
- ・一つ一つの行為(action)における判断と決定
 - ・省察と意識化および表現と共有(reflection in action)
- c) 共有と同僚性 (colleagiality & community)
- ・「知識」と「知恵」を共有し育む共同体
- d) 終わりのない専門性
- ・人間性・誠実性・不断の研鑽・学ぶことの謙虚さ・学ぶ喜び

単に「教える」専門家ではなく、「学び」そのもののそして「学びの組織者・促進者」としての教師の専門性は、一人ひとりの教師が有する「信念(belief)」としての授業観・学習観の省察を求めるものである。そして学校という場で、それを実践するためには、教師同士のそのレベルでの「信念」の共有とそれに基づく協働が求められる。

その教師のあり方は、下記のように考えられるだろう。

(3) 「学び」の専門家としての教師のあり方

- a) 教える専門家ではなく「学び」の専門家としての教師
- 1.自分自身が学んでいる学びの「わくわく感」を知っている
 - 2.子どもの学びの専門家
 - 3.同僚から学ぶ
- b) 教師主導の「授業(保育)」から子どもの「学び(育ち)」へ(視点の変化)
- c) 「教授」者から、つなげる・促す・触発する学びの組織者へ(視点の変化)
- d) 変容する「学び」の意義の理解とその実現へ
- ・「勉強」から「学び」へ
 - ・文化の再創造・市民としての社会再創造主体へ

このような教師の専門性を具体的・臨床的に語り、直接に表明する事例として、一つの教室の出来事を下記に記してみる。この事例の記述自体が、臨床的・質的記述として意味を有するものと考ええる。

【事例1 —— 教室における教師の行為】

S県K中学校3年生、公民の時間「政党と選挙」の単元である。

生徒たちは4人ずつのグループになって討論している。課題についてかなり集中した追求が始まっている。教師の提示した課題ではあるが、生徒たち自身の課題として追求され、生徒たち自身の「自己課題」として成立していることがわかる場である。

教室の後方の一つのグループが熱気のコもった討論を展開している。しかし、あるところで行き詰まってしまう、考えあぐね、とても苦しい沈黙の中に入ってしまった。何か口を開いてそこから抜け出そうにも、考えられることは考え尽くし堂々巡りに陥る、そんな苦しさが彼らを包んでいた。

この苦しさの中、各グループを回っていた授業者の男性教師が、このグループに近づいてきた。すでに近づきながらそのグループの状況と、何につまずいているかも見てとっていたのだろう教師が、どのようにかわるのか。見ていた私(たち)は、おそらく、ここまで追求してきたグループを評価し、さらに何かポイントになる考え方・視点等を教えたり、資料を指示・提示したり、あるいはそれぞれの意見を聞きながら討論の進め方を指示、アドバイスするのだろうと予測した。

にもかかわらず、教師がとった行動は、たった一言、「あっちのグループの“さゆりさん”、こんなこと言っ

てたよ」と言ってそのまま立ち去ってしまった、というものであった。

グループの4人の反応は激しかった。「こんなに考えているのに、あっちのグループの“さゆりさん”が何なんだ」という顔つきの厳しい沈黙の数秒後、一人が「え、そうすると、これってこういうこと」と声を発し、そこからまた討論が始まり、やがて彼らは、自分たちが行き詰まりどうにも解決できなかった課題を、自分たちで解決していった。

再びの沈黙(しかし今度は満足そうな)があり、数秒後、一人が“さゆりさん”って、なかなかだよな。」と口を開き、みんなで共感しながら温かくうなずき合っている。敬意を抱きつつクラスメートの“さゆりさん”を「再発見」していることが参与者にも感じられる。‘こういうところに着目して、こんな風に考える“さゆりさん”なんだ。’

再度の気持ちのよい数瞬の沈黙の後、また一人の子が「そうするとさあ、これはどうなるの」と、新たな問いを見出し、グループは三度目の熱い討議に突入していく。

ここには、三つの跳躍がある。

一つ目は、自分たちが行き詰まっていた課題を討論の中で解決していったこと。越えられない地点を越えていった跳躍である。二つ目は、“さゆりさん”という他者を(再)発見し、敬意を持ってつながったこと。これも新たな地点への跳躍であろう。一つ目の跳躍は、この“さゆりさん”という他者の触発によるものでもあり、またその触発は教師の媒介による出会いでもある。それはまるでジレンマという「るつぼ」の中で“さゆりさん”という他者の触発と生徒たちの追求とが反応し合い、新たな統合としての飛躍が生まれるように見える「跳躍」である。三つ目は、新たな課題を見出し、新たな地点への追求をはじめた跳躍である。

この三つの「跳躍」は、いずれも生徒自身の跳躍であり、学びのジャンプである。自己課題化、行き詰まりのジレンマ、“さゆりさん”という他者の触発(それを媒介する教師)の関わり合いによってそれは生まれている。

この三つのジャンプを生み出すために教師がした行為は、たった一言「あっちのグループのさゆりさん、こんなことを言っていたよ」と言って立ち去る。これだけである。もちろん自己課題化に至る課題の選択・明確化、資料等の提示、発話と発問等々、授業者としての教師がこれまでの積み重ねも含めて学びの場の成立に向けた行為の数々の基礎があり、それらの諸行為の上に成り立つ一つの行為であり、「アクション」であ

る。

このたった一つの行為の中に、この教師の「意図」「判断」、さらに日常の実践と教室の出来事を省察している姿が浮かび見られる。課題の明確化と追求、生徒自身の解決による内容理解と相互理解の進展に向けた意図と実践の創造のしかたが如実に見られる。さらに、教授や学習についての見方、生徒と生徒相互の関係をどのように見て、どのように関わろうとしているか、生徒観・授業観・学習観が見えてくる。それは経験の蓄積によって磨かれた深い根底的信念であり、この教室で見せた行為は、その実践的知識の結晶と言える行為である。

もちろんこの教師も、自分の一言がこのような三つの跳躍を産むという予見はなかったであろう。しかし、このような削ぎ落とされた行為をこのタイミングでこの姿勢で届けるとき、生徒たちに何か意味ある出来事が起こるという直観あるいは確信はあったであろう。このような行為(=アクション)を生み出すのが、暗黙の実践知であると言えよう。

このような教室の学び、あるいは教師の実践知においては、逆説(パラドックス)としての性質を有するものとしてとらえられることが多い。例えば、上述の事例においては、現在学習に課題を有していてもよりむずかしいことに挑戦し、できるようになりたいという希望を持っている中学生位の年代の生徒たちに、くどくどと説明し「教える」よりも、よりの確に少ないことばで、適切なタイミングで、「教える」という性質を表さずに、的確に対応することの必要性が見てとれるだろう。

教室という生きた人間が関わり合い、人間としての事実が出来事として生起し合う場では、下記のような矛盾する、あるいは逆説的な事実を目にするし、またそこに意味がある。

- a) Less is More
- b) ゆっくりが速くて確実
- c) 受動的能動性
- d) 教えていると聴こえない ~ 聴くことが、伝えることになる
- e) 耳で見る ~ 目で聴く ~ 身体で聴く ~ 身体を聴く

2. 教師が「聴く」ということ

教師の専門性において、「聴く」ということは最も

重要なことがらの一つであると言ってよい。

このことについて、やはりアクションリサーチにおける協働参加の際に体験した事例と、それにまつわる考察を、以下に記述する。

【事例2 —— 聴かれることのない声を、人は発するだろうか。】

関西のある中学校の教室を参観していたとき、一人の男子生徒が突然、問いかけてきた。「教えてください。」数学の証明問題に彼は向かっていた。

不思議な教室であった、というより異様な教室だった。教壇では、教師が数学の問題の解説をしている。その声はまるで天井に沿って上方に拡散しているように、私には見える。

その下では、生徒たちがそれぞれの机で、下に向かって数学の問題に取り組んでいる。その問題はそれぞれ別であり、教師の説明している問題とも異なる。上方と下方がすれ違い、それぞれが交わらないこの空間はいったい何なのか、とまどいの中にいる私に、いきなりその男子生徒は問いかけてきた。

「教えて」と言われても何を教えればよいのか。(しかも一応授業中なのだ。)見ると、問題は合同な二つの三角形の角についての問題で、私にも証明の仕方は理解できた。

しかし彼は、続けてこう言った。「わかっているんです。」

わかっている??では何を教えろと言うのか。よりとまどう私に、彼はさらに「キライなんです。」と言う。「数学の時間に言葉を書くのはキライなんです……」それきり彼は口をつぐんだ。私は何を言っているかわからないまま、立っていた。そのやりとり(にならないやりとり)を、おそらく聞いてはいない校長先生が誰かに促され、私は次の教室に移動した。

彼は何を問いかけたのか、私がまず思い出したのは、PISAの記述式の問題を日本の生徒たちが苦手に行っていること、そして答えようとしないう、ということだった。日本の生徒たちが共通して持っている感情がこれなのではないか。「わかっている」のに「書きたくない」。言葉として書くことも、そしておそらく声として発することも「キライなんです」という感情あるいは感覚。声がすれ違い、誰とも交わり交わされることのない声を、人は発しようとするだろうか。

でも彼は「教えてください」という声を発した。問いかけているのは証明問題の答えではない。彼自身が知っているのだから。では何を彼は求めていたのか。

その日の夜、羽田からモノレールを過ぎ、電車の吊革につかまって考える私に浮かんだ言葉は、「パンを求

める子に、石を与えている……」だった。彼は本当は言葉を発したいのではないか。誰かに聴かれ、交わされる言葉——彼が紡ぎ出した言葉が誰かに届き、誰かを動かし、何かが返ってきて自分を再び動かす——ごく当たり前の、しかし奇跡のように豊饒な場と関係性を彼は求めている。(たとえ彼がそのように意識化していないとしても……。)それなのに、ここにあるこのすれ違いの状況は何なのか。「いったいこれは何なの……」東京の方から授業を見に来たという大学の教師なら何か答えてくれるのか。その問いを彼は、半分はあきらめつつも発したのではなかったか。

このような教室がある一方で、逆に、ことばが豊かに生まれ出る学びの教室もある。ことばが交わされ共有される中で、新たにことばが生み出される豊かな生き生きとした教室。

小学校1年の算数、繰り上がりのある足し算の筆算の仕方をみんなで考え合っているクラス。繰り上がった数を書いておくといひんだ、それをどこに書くか話し合っているうちに、ある子が、「ここに『お部屋』をつくれればいいんだよ。」その『お部屋』に繰り上がった10の位の「1」を入れようよ。やがてその「お部屋」は、みんなから『1年2組のお部屋』って名前にしようよ、と、みんなによって名付けられる。(そのクラスは1年2組なのだ。)

学びが生まれるとき、そこに新しいことばが共有されつつ生まれる姿を教室でしばしば見かける。その単語自体は、すでに知っていることばである。(でなければ使えない。)新しく造語されるわけではない。知っていることばがクラスのみんなのものとして再(定義)創造されると言えようか。

やはり小学1年のあるクラス。廊下にまで議論の声が聞こえて来る。内容は(よく思い出せないのだが、確か……)生き物を動物と他のいくつかのジャンルに分類するというテーマ。

ある男の子がみんなが動物と考えない何かを「動物である」と言い張って、他の子と議論になっている。教師もよくわからずに、成り行きを見守りつつ必死で聴いている。途中から入った私もわからずにいたが、彼の話を聞いているうちに、なんとなくハハハ……、という感じになってきた。その空気は不思議で、他の子もそういう空気が出始めたとき、突然、教師が大発見したように叫んだ。「動物には二つあるんだ!!」これだけ聞くとこれ自体わからないことばだが、その場ではよくわかった。

そう、彼の言っている「動物」と他の子の「動物」と意味が違って、「動物」には、二種類の意味があるん

だ。彼は「動くもの」とそうでないものという大きな分類を考えていたのだが、他の子や先生はライオンや犬や猫や「四つ足のけもの」といういわゆる動物を考えていたのだ。

こう書いてみれば何ということもないことであるが、例えば、教師がこれを「動物ということばには二種類の意味があります。辞書を引いてよく勉強して覚えましょう…」と言ったら、実もふたもない。子どもたちは、自分たちのことばの解釈をつき合わせ、議論し合い、新たに自分たちの「動物」ということばを生み出した。そしてことばを自分たちで再定義し得ること、ことばはそのように多様な意味の重なり合いとしてあること、さらにコミュニティの中でダイナミックに生成し続けることを学んだのである。もちろんそんな言い方は子どもはほしくないけれども、それを実感とともに事実として学んでいる。それを共有できる教師もステキである。

小学校1年生といいながら、この二つは、ことばの高度で本質的な働きの事例である。これらは、詩人や芸術家の領域、あるいは科学の成果を学ぶ学習ではなく、科学者が科学し、数学者が数学するときの探求の姿に通ずるダイナミックな創造的な学びの動き、そして行為であろう。

学ぶということが、そして教室で子どもたちが学ぶということが、いかに「聴き合う」ということ、そしてそのことが成立するためには、いかに「教師が聴く」ことが大切であるかが理解される。

さらに、そのような教師のあり方の基礎にあるのは学校における教師の同僚生であり、それを育てるのは教室を開き合い、子どもの学びに目を向け、共有し語り合う校内研究会の成立と成長である。

3. 教職スタンダードが教師の専門性を記述するスタイル

さて、このような教師の専門職性を理解し育てるために、教職専門性スタンダードの開発は、どのように考えられるだろうか。学びを創る実践においてその専門性を高めつつ教師の成長と子どもの学びの場の創造に資するスタンダードは、どのように考えられるか、その基本的な考え方のいくつかの点について、本学が位置する埼玉県を中心に考察を試みる。

わが国は現在、都市部を中心とした教員大量採用時代の只中にあり、埼玉県においては教員採用数の急増、教員採用試験の倍率の低下の中で、「教員の質」の維持と「力量のある教員」の確保の必要性が叫ばれている。また一方で教員の年齢構成のアンバランスが孕む様々な問題にも苦慮している。ベテランの教員から若手の

教員への教師文化の伝達・継承がとぎれ、また新任・若手教員が教職にスムーズに入っていくことがより困難となる状況への対応に、埼玉県・さいたま市・埼玉大学それぞれにおいてさまざまな試みがなされつつ、より状況はむずかしさを増している。

アメリカ合衆国の教師教育において、1980年代から始まり90年代から展開されている教職専門性スタンダードの開発は、教職専門性の発展に大きく寄与してきた。スタンダードの開発はわが国でも必要性を増し、研究と開発が続けられている。教職専門性の維持と確保に寄与するスタンダードの開発は、わが国と埼玉県の状況の中で急務である。

(1) 教職専門性スタンダードの基本的性格

○教職専門性スタンダードの三要件

スタンダードは、「教員の質」の維持と「力量のある教員」の確保につながり、また現職の教員がその専門性をより高度化・成長し、何よりも子どもたちの学びの場の創造と改善に有効に働くものでなければならない。今日の状況と教職の専門性の性質を考える時、そのスタンダードは、基本的に次の三つの要件を備えたものとして考えられるだろう。

○有効に機能する「標準」としてのスタンダード

教職専門性スタンダードは、まず「教員の質」の維持と「力量ある教員」の確保を保障するものでなければならない。教員養成課程・免許制度・教員採用・現職教育において、基本的な「標準」として有効に機能し、「維持」と「確保」を保障するものでなければならない。例えば、市場におけるスタンダードに対比して考えるならば、公的な標準化機関等により定められるいわゆるデジュール・スタンダードのように、しかるべき機関等が設定する「標準」として機能するものでなければならない。標準化機関等が定めた規格ではなく市場における競争の結果として標準化した基準としてのいわゆるデファクトスタンダードのように、市場の動向により変化しその時点での一般的な規格という性格の基準では、「維持」と「確保」に有効に機能するスタンダードとはなり得ない。

○再形成され、常に新たに成長する形成的・発達的なスタンダード

アメリカ合衆国における教師教育改革、とりわけ教職専門性スタンダードの開発の動きを通して、教師は『技術者としての教師(teacher as technician)』から『専門家としての教師(teacher as professional)』へと

その像を転換し、その専門性は、『技術』『技能』『態度』である以上に、それらの選択と判断を支える専門的な『知見(knowledge)』あるいは『見識(wisdom)』として捉えられ、それらの専門的な自律性と倫理的な責任の形成が課題として設定されるようになっていく。

教師がその身体の内実践知として有する「知識」(「知見」「見識」)は、実践における事例的省察と、さらに同僚教師との共有と組織化を通して、生きて働く「知識」となる。教職スタンダードは、一方でこのような実践者の集団(同僚性)において形成され、またそこで深化・発達する生きた「知識」をベースとするものでなければならない。

デファクトスタンダードが競争によって勝ち残ったものの基準であり「市場原理」の基準であるとするならば、このような実践知を基にするスタンダードは、ともに学び合う中で実践的な「知識」を共有・形成するコミュニティの原理に則った「民間」の、そして再形成されつつ、常に新たに成長・発達する性格を持たなくてはならない。それはまた、教師集団が高度な専門性を自主的に維持する職業集団として成立しなければならないことも示唆する。

○教師の実践の複雑さ、教室の出来事の多義性をふまえたスタンダード

「専門家としての教師」の教室における一つひとつのことば・行為は、その根底に子ども観・教育観・授業観・学習観といった「信念」があり、それらを具体的に行為として成立せしめるさまざまな「判断・決定」「知的スキル」「教授スキル」(後述)が存在して成立する複雑なものである。また、教室における子どもの学びの事実は、きわめて多義的であり、それは固有の文脈に即して事例的に省察されることによってしか近づき得ない性質を有している。

標準としてのスタンダードは、当然、原理的・理論的、カテゴリーカルに記述されるものであるが、一方で、何らかの形で、Narrative に語られる事例的な省察と結びつかなければ、教職の専門性と実践とをつなぐことはできない。

(2) 教職専門性スタンダードの開発と運用

三つの要件を備えたスタンダードの開発は、単に原理的・理論的な項目の文章化にとどまることはできない。その文章記述とさらにその用いられ方の両面において、必要かつ重要な工夫がなされなければ、実際に教師の専門職性の高度化・成長と維持に有効に働くものにはならない。もし、それがなされなければ、絵に

描いた餅ではなく、その包含する言葉に毒を孕んだ「餅」となるだろう。

三つの工夫と対応が必要となる。

一つは、その記述に、教師の実践的「知識」の共有と「翻案」を促す事例的な記述を何らかの形で含み込むことである。教師の実践知は、教室における一瞬一瞬の判断に基づく具体的な行為の一つひとつとして現れ、その基底には根底的な子ども観、教育観、授業観等が存する。その「信念」との関わりの中で専門性が語られることが必要である。また複雑で多義的な教室の事実に即して専門性と実践知が捉えられるためには、事例的な記述を含み込み、教師の行為と原理・理論をつなぐことが求められる。

二つ目は、教師のコミュニティの組織化が進められ、スタンダードの運用がそれとタイアップしてなされることである。学び合い、学び続ける教師のコミュニティにおいて、その実践行為の省察と実践知の共有・深化に寄与するスタンダードであり、かつスタンダード自身がそのコミュニティの中で再解釈され、変容し、発達の(再)形成され続ける発達の性質を有していなければならない。

三つ目は、スタンダード自身、公的機関による標準としての性格を持たなければならないが、その公的機関は、一方で学び合う教師のコミュニティをサポートし、協働的な関係を保つものでなければならない点である。このことは、教員養成大学あるいは教育行政機関の関わり方、あるいはあり方の変容を示唆するものであるかもしれない。

(3) 事例的記述スタイルについての検討

各種スタンダードにおいて記述される教師が獲得すべき「知識・信念・姿勢」の内容とめざすべき「教師の行為」は、スタンダードの内容として先ず必要なものである。それでは、上に述べてきたような、これに加えて記述される事例的記述は、どのようなスタイルでなされ得るのだろうか。

先に記述した【事例 1 —— 教室における教師の行為】は、その一つの試みである。

この事例は、筆者(庄司)自身が教室で参与観察した事例であり、記述は参与者の目で観察した事実を参与者の立場で述べている。この試みは、スタンダードの全項目に関する事例として述べるものではない。それぞれの項目に関する事例が必要なのかといった検討は、次の機会に譲るが、各項目の説明的事例として記述するスタイルは、先述の「パフォーマンス訓練セクト」的機能を果たすことになる可能性があることを指

摘しておきたい。また、今回は、教師の行為の一つを焦点化するために、日時、内容的な側面は含まないで記述している。

この事例が語ることを、例えば NBPTS あるいは INTASC の基準と照らし合わせるとき、その項目の広い範囲をカバーする「知識」が含まれていることがわかる。例えば、NBPTS スタンダードの 5 項目のうち、4 項目のいずれにも深く関わる。NBPTS スタンダード「教師に必要な知識および技能」は、「1 教師たちは子どもたちと彼らの学習を委託されている。」「2 教師たちは教科内容と教科の教育方法を知っている。」「3 教師たちは子どもたちの学習の運営、監督に責任を負っている。」「4 教師たちは、自らの実践について系統的に思案し、経験から学ぶ」「5 教師たちは学習共同体のメンバーである。」の五つの大項目から成るが、その 1 から 4 の項目に関わり、かつそれらを高度に実現する形で先の事例における行為(アクションが)成立していることは確かであろう。また、付け加えれば、この学校は教師たちが互いに授業を開き合い、校内研究において教室の事実から学び合うコミュニティを数年間創り続けていた学校であることを付加すれば、大項目の 5 の成立の基礎の上に教師の専門性が形成されていることがわかる。INTASC の基準についてはここではふれないが、同様のことが見てとれる。

このような事例的記述は、スタンダードの原理的、理論的な記述に対して、教師の学び合うコミュニティが実践知の理解・共有・深化を促進する際に補完的に、かつ実質的に働くものであると考えられる。この事例の記述のスタイルの検討と事例の集積が継続されなければならない。

一つの事例がより広い地平において深く解釈され、共有される中で専門性が形成される。また一方で学習コミュニティの中で語られる事例がスタンダードをより豊で深い専門性を胚胎するものに変容・再形成させ、発達のスタンダードを形成するものになるだろう。

おわりに

教職専門性スタンダードが機能するためには、教師のコミュニティの形成が不可欠である。基本的に教師のコミュニティは実践の場で、つまり学校において形成されるものであり、またそこで形成されなければならない。教師同士が教室を開き合い、子どもを共有し、教室と子どもの学びの事実から自らの教師としての専門職性を省察し、互いに学び合うとき、教師の自律性と同僚性が成立し、実践知をベースとする専門職性の

高度化が促される。

一方で、そのような場を組織するに当たって教師の行為の意味をその基底から省察し、共有し語り合うことを支援し、促進する媒介者の存在も必要である。教育実践をファシリテートする立場。例えば、研究者、あるいは経験豊かで実践の「知恵」と「知識」を蔵し、かつ教室の事実からの語り合い、実践から「知恵」を見とる目の育ち合いを促す「ファシリテートする知恵」を有する援助者の存在の意義は大きい。スタンダードは、このような場と実践者との関わりの中に位置づけられなければ機能するスタンダードとはなり得ない。

埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター教育実践研究部門においては、学校に参与し、学びの場の創造をサポートするアクションリサーチを進めるとともに、そのような場の創造に寄与する「教育実践ファシリテーター」を認定・育成する活動を続けている。「教育実践ファシリテーター」は、主として現職教員の中で、教師の学び合うコミュニティの創造とそのファシリテートに尽力し、またその力量を有していると判断できる方々を認定している。「授業実践カンファレンス(木曜夜間ゼミ)」(学生・院生・現職教員参加)により、教師の実践的専門職性を共有・形成する場を学部内に開いている。これらの場と実践者との連携において、スタンダードは有効に機能し、教員養成、免許制度、現職教育を通した一貫した専門職性の高度化に寄与するものと考えられる。また、埼玉大学教育学部が作成した『力量ある質の高い教員』像においては、下記のような

- 1 学びつづける姿勢 (Life Learning)
- 2 かかわりのなかでの学び (Learning in Society)
- 3 二つの専門性 (Professionalism and Speciality)
- 4 人間性・社会性 (Humanity and Citizenship)
- 5 教師としてのヴィジョン (Vision as a Teacher)

5 点が掲げられ、スタンダードと補完し合う性格を有している。学部の教員養成との連携を図りながら、センターの活動を進めることが重要であることが改めて認識される。

参考文献

秋田喜代美、恒吉僚子、佐藤学(編)『教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会
佐藤学『教師というアポリア：反省的实践へ』世織書房
ドナルド・ショーン『専門家の知恵』ゆみる出版
ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込ま

れた学習 — 正統的の周辺参加 — 』産業図書

Bruner (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Darling-Hammond, Linda, Wise, Arthur E., & Klein, Stephen

P. (1999). *A License to Teach: Raising Standards for Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Hargreaves, Andy. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia, PA: Open University Press.