

教員の職能成長に関する質的研究

—— 女性教員のケーススタディー ——

清水 禎文・金井 徹・小川 佳万

東北大学大学院教育学研究科

本稿は、教員の職能成長を実態的に解明するための試論である。調査は、東北大学教育指導者講座受講者の女性教員を対象とした。各々の教員としての歩みを振り返ってもらい、その語りを通して、各々の意識の内部で教員としての職能成長を促す要因、また教員の専門職性がどのような形で現れてくるのかを明らかにすることを目的とした。この調査を通じて明らかになったことは、女性教員の場合、教職への志望が人生の早い時期に決定されていること、また志望動機として家族などの近親者の姿からの影響が強いこと、質の高い授業を追求するために読書などの自己研鑽を重ねていることなどである。男性教員に比べ、与えられる研修機会の少ない中で個人的な努力によって職能成長をしてきた様子が明らかになった。

キーワード：教員 職能成長 女性教員 ライフコース 東北大学教育指導者講座

1. 目的と方法、先行研究

本稿は、教員の職能成長に関する聴き取り調査に基づき、教員の職能成長の過程とその内実である専門性を明らかにする試みである。

今日、教員養成改革、教員資質向上は政策的課題として取り上げられている。たとえば各大学の個別的取り組みとして、教員養成段階において教育委員会と連携し、学校における「ボランティア活動」を実施し、教育実習の実質的長期化が試みられている⁽¹⁾。また教員政策については、いわゆる不適格教員の排除、教員評価制度はすでに実施されており、一部の教育委員会では社会人を対象とした特別免許制が導入されている。さらに教育再生会議においては教員免許更新制が一つの重要な論点として提出されている。しかし、これら一連の教員政策、あるいは教員政策論議は、必ずしも個々の学校、個々の教師の実態を反映したものとは言えない。本稿において、個々の教員に対する聴き取り調査を通して、教員の意識における職能成長過程とその内実を明らかにし、教員の専門性の内実を検証し、実態に即した教員養成制度、教員研修制度の構築を目指すものである。

調査対象は、東北大学教育指導者講座受講者を対象として、平成 16 年度に実施したアンケート調査「教師のライフコースと職能成長に関するアンケート調査」の中から抽出した女性教員である。また調査方法は、アンケート調査に基づきながら、イン

フォーメントに各々の教員としての歩みを振り返ってもらうライフヒストリー・インタビュー調査である。

この調査研究は教員の意識の内側に立ち入るものであり、マクロな傾向を明らかにするアンケート調査等の量的研究から漏れ落ちていく実質を拾い上げ、個人の意味世界を読み解く試みである。個人の意味世界を解釈する上では現象学的手法、あるいはそこから派生したエスノメソドロジ的方法も有効な手段と考えられるが、本稿においてはさしあたり聴き取り調査を祖述する方法を採用した。量的研究を補完する意味での質的研究である。

なお、教師のライフヒストリー研究はすでに1980年代から着手されている。その先鞭となったのは長野県の教員に対する調査研究であろう⁽²⁾。稲垣は、昭和という時代状況と個々の教師の歩みとを照らし合わせ、教師の力量形成とその要因を分析した。この研究の中から山崎準二の一連の研究が生まれてくる。山崎は静岡大学教育学部卒業生を調査対象としたアンケート調査(1984年、1989年の2回)に基づき、8つのコーホートを設定し、インタビュー調査を実施した(山崎、1995)。こうした研究成果の中から、山崎は「ライフコースのなかには、基本的に「個人時間(加齢・成熟)」と「社会時間(家族や職業などの周期)」と「歴史時間(時代)」という3つの時間が束ねられていると考えられ、教師の力量も、こうした3つの時間の束のなかで遂行されている。そしてそれら3つの時間が共時化(synchronization)しあう結節点において教師としての発達の転機(turning point)が生みだされる」としている⁽³⁾。こうした教師の力量形成に注目した稲垣、山崎の研究に対して、ジェンダーの視点から教員のライフヒストリーを手がけたのが塚田守である。塚田は山崎の研究の中にジェンダーの視点が盛り込まれていることを指摘しながらも、女性教員ライフヒストリー研究の蓄積が少ないことから女性教員の調査研究に着手した⁽⁴⁾。しかし、量的研究よりも質的研究を重視するあまり、個別的な聴き取りと社会的・歴史的な文脈との関わりはやや曖昧になっている。本稿では、これらの先行研究の長所短所を意識しながら、女性教員にとっての教職の意味、職能成長の過程と内実を明らかにすることを目的とする。

なお、教師の専門職性という観点から注目に値する研究は、D・ショーンの「反省的実践家」(Reflective Practitioner)である⁽⁵⁾。ショーンは二つの専門職概念、すなわち「技術的熟達者」と「反省的実践家」とを対比し、専門職の研究、教育、実践が実践的認識論に立ち、その正統性はそれぞれの分野における実践の中で確認されるべきことを主張した。教職の専門性を考える上で示唆に富む見解である。

2. 教職志望の時期と動機

教員養成および教員の職能成長を考えるさい、大学入学以前の個人の歩みはしばしば捨象される。それは意図的・計画的にコントロールできないからである。しかし、

東北大学教育指導者講座受講者に対するアンケート調査によれば⁽⁶⁾、教職を志した時期は大学入学以前の段階を挙げるものが全体で43%をしめており、とくに女性の場合は55%をしめている。男性の場合、教育実習が教職志望への大きな契機となっているのに対し、女性の場合はその傾向は一様ではないが、小学生の頃を挙げる者が最も多くなっており(23%)、教師のライフコースを考える上では、大学入学以前の時期における教職に対する志望動機を無視することはできない。

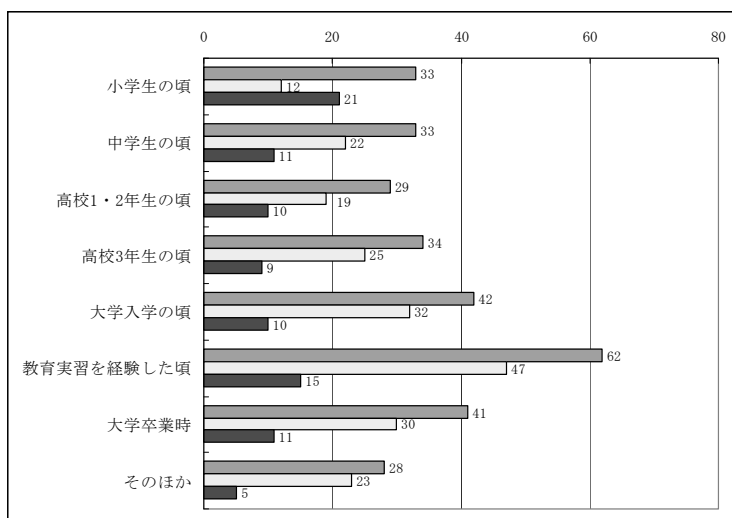


図1 自分の職業として教職を心に決めた時期

上段=全体 中段=男性 下段=女性

なお、このアンケート調査では男性と女性との大きな差が認められた質問項目は多くないが、教職を志望した時期は男性と女性とで大きな差が現れた質問項目の一つであった。

それでは女性教員は、どのような動機、あるいはどのような影響から教職を志望したのか、個別的に揭げてみよう。

(1) 家庭環境

初めに家庭環境について見てみよう。A(小学校・教頭・50歳代前半)は家庭環境について次のように述べている。

父は義務教育の教員でした。退職後も高校で講師をしておりました。私は三人兄弟の一番上で、下に弟が二人です。すぐ下の弟は障害をもっていたものですから、私が弟に勉強を教えていました。母からはよく「あなたの遊びはいつも学校ごっこだったよね」と言われます。この弟のおかげで、学校に行けない子どもたちへの配慮という感受性を持つことが出来たのではないかと思います。

B(小学校・教諭・50歳代前半)も教職を志望する動機として家族を挙げている。

私が小学校6年生の時、妹は心臓病のため7才で亡くなりました。妹は小学校には3日しか通わなかったのです。学籍のないまま他界したのです。お見舞いの時、妹に絵本を読んでやったり、字を教えてやったりしていました。それで小さな子どもに本を読んでや

ることが好きになりました。それが教職を志望する大きな動機だったと思います。その時は、どうして妹は学校に行くことができないのか不思議でした。昭和54年に全児童の就学が可能になったこと知りました。それ以前のことでしたので、学校という制度に対して、小学生なりに疑問を感じたことを今でも鮮明に覚えています。

Bはこの妹の影響もあり、大学では特殊教育を専攻することになる。

C（小学校・校長・50歳代後半）は、教職を志望する時期は遅い。しかし、比較的文化的レベルの高い家庭で育ったことが、教師としての姿勢を形成したと振り返る。

意識としては〔教師として〕一流になりたいと思いますが、どういうのが一流かどうかは分かりません。でも現状に満足したくないなと思います。現状に満足すれば人は成長が止まりますから。子どもも先生も。

家庭の環境がこのような積極的な性格を作ったのだと思います。教育に関心の高い家系だったので、人間として志を立てて生きるということを意識しました。嫁に行ったら終わりということは一切思いませんでした。また小さい時から、よく本を買ってもらいました。常に本がそばにありました。叔母が東北大を受験する様子を見て、私も勉強したいと思いました。祖母も中央公論などの雑誌をよく読んでいました。両親よりも祖父母の影響が強いです。祖父母は凜とした生き方をしていました。信念を持って自分が価値あると信じる方向に進んでいました。価値観を重視した生き方です。大切なことは何かをいつも考えるということだったのだと思います。

一方、D（小学校・校長・50歳代後半）は、幼い頃から苦勞した母親の姿を見ながら育ち、女性として自立するために英語を学び、教職を志望することになる。

大学では勉強大好きで、英語で生きていこうと思って、長く働ける仕事というのは当時、教員くらいしかありませんでした。・・・親孝行をするには公務員になるのが早いと思いました。まずは手に職をつけたい、技術をつけたいと思いました。母が調理師免許を持っていて、私が小学生のときまで小料理屋をしていました。羽振りのいいときから悪いときまで見ました。小料理屋がはやらなくなって、私が中学生のときに下宿屋を始めました。父は転勤族だったので存在をほとんど覚えていません。私が浪人した頃やっと実家に戻ってきました。ですので女でもっていた家庭でした。母が普通の主婦になったときに、「働いてる母がいい」と思いました。女は経済力がないと意見が言えません。なんか元気がない、覇気がない母親を見て、せっかく大学に入れてもらって教員免許もとったから、一生働く人になりたいと思いました。母親と父親の関係を見ながら、生きる力は経済だと思ったのだと思います。

E(小学校・校長・50歳代後半)は教員をしていた叔母の姿を見ながら育つ。

叔母は師範学校出身でした。師範学校は教育技術系の、専門学校のような学校でした。ですから、どんなことでもできました。体育も音楽も、そして何よりも自分自身の生き方が本当に徹底していて、心底教員でした。今は80歳を越えて歩くこともできませんが、向上心を忘れることなく、一日中本を読んでいます。

Eによれば、教師に求められている資質は「高次の情操」であり、それは生まれた瞬間から始まる家庭教育の中でのみ育まれるものであり、教員養成段階で技術的に習得されうるものではなく、人としての生き方に深く根ざしたものであるとする。それゆえ、本当に教員の資質を高めようとするならば、根本的には家庭教育の再生を待たなければならないと言う。

5人のケースを挙げたが、いずれもケースも近親者の生きる姿勢を通して、教職への歩みを始めることになる。

(2) 師との出会い

インフォーマントにほぼ共通して見られる傾向は、学校時代に良き師と出会っていることである。表1に示されるように、「大学までの学校生活において、教職を志望したり、あるいは教育実践を行っていくのに際して、少なからぬ影響を与えた教師」の有無については、全体では79%が「いた」と応えている。

その段階を見ると(表2)、中学校、高校が多い。男性教員の場合、高校がピークになっているのに対し、女性教員の場合、中学校がピークになっている。

Cは小学校、中学校、高等学校での影響を受けた恩師を挙げ、その影響の大きかったこと、そして中学校時代の恩師とは教員になった後も長くの交流は続いている。

表1 影響を受けた教師の有無

	男	女	計
いた	161 (77%)	78 (86%)	239 (79%)
いなかった	49 (23%)	13 (14%)	62 (21%)

表2 影響を受けた教師の段階

	男	女	計
小学校	33	24	57
中学校	64	34	98
高等学校	65	20	85
大学	15	8	23
その他	8	3	11

中学校3年生の時の出会いもかなり大きい。倫理社会の先生で、最初の授業で「人間というのはなぜ尊重されなければならないのですか」と問われました。何を答えても反対されるんです。そのせいで、うちのクラスは議論好きのクラスになりました。テストは問題が2つか3つしかなくて、考えたことを書くものでした。社会が得意だと思っていた私は鼻をへし折られました。教育とか人間とかを見つめる原点になったなと思います。私は今でもその先生の真似をしています。私は教師になってからも、管理職になってからもその先生の指導を仰いできました。いろんな話をいただきました。管理職になったら特に専門書だけではなくて人間理解が大事だよと教えていただきました。中学校3年生のときにたった1年その先生に教わったことが、人生を決めたように思います。専門職として恩師や憧れの先生を思い浮かべながら、その先生に近づきたいという思いでやってきました。

中学校のときに、佐古純一郎、亀井勝一郎、トルストイなどを読んでいました。小学校4年生のときは物語に目が開かれました。中3のときのその先生の影響で、哲学を学びたいと思いました。

インフォーマントたちからは、男性教員と比較した場合、読書については具体的な話が多く、読書家との印象を受ける。その中でもCは幅広く書物を渉猟しており、現在は宗教学者・山折哲雄の著作を読み込むなど教養主義的な傾向が認められる。

Bは大学時代の恩師の影響を挙げている。

大学時代に影響を受けた先生は、A先生とM先生です。

A先生は大学の指導教官です。A先生は普通学級をできない人は特殊学級もできない、特殊学級をできない人は普通学級もできない、という言い方をされ続けられました。結局、両方できなければダメだ、と言う言い方をなされていました。教員になってから、普通学級をもつつもりは全然ありませんでした。ずっと特殊学級でやっていこうと思っていました。しかし、ちょうど特殊学級が削減される時期でもあり、A先生の助言から普通学級に移ることになりました。結果的には特殊学級は6年しかもたず、後の20年は普通学級をもつことになりました。

もう一人はM先生です。M先生は別の大学の先生でしたが、日曜日毎にご自宅で聖書研究会を開かれておられました。大学入学から4年間、M先生の研究会に出席しました。講義は休んでもM先生の研究会は休んだことはありませんでした。M先生のもとで教えていただいたことは今も生きています。本を読む姿勢や子どもの書いたものを読み取る力は、その時に養われたように思います。

出会いは予め計画できるものではない。しかし、Cの場合もBの場合も、その時々において最も望んでいること、最も必要としていることに応える教師との出会いがあ

り、その恩師との交流は卒業後も続いている。

3. 初任の思い出

アンケート調査を作成するさいに、初任の頃は遠い過去のことであり、記憶も曖昧であろうとの予測を立てたが、結果はまったく逆であった。いずれのインフォーマントも30年以上も以前のことを鮮明に記憶していた。アンケート調査によれば、初任校での初任者受け入れ態勢はあまり整っていなかったものの、力量形成上は比較的適切であった、との一見矛盾する回答が多くなっている。

Dは大学卒業後、地方都市の周辺にある中学校に赴任する。

初任当時、初任者研修はありませんでした。私自身の初任者研修はK町の中学校で1学年2学級の小規模校で、たった2週間の教育実習の後で「先生」って呼ばれるようになってしまいました。教育実習の楽しい思い出だけで先生になってしまったので、初任のときはかなりショックでした。そこには5年いたんですが、力量アップの勉強力、指導力をつけました。まず出会った方は、初任が私ひとりだったので、会う人みんなが教えを請う人でした。なかでも新任校長先生がいて、新任校長、新任教諭の二人で勉強していました。私は新任ながら1年生から3年生まで全部の授業を持たせてくださいと恐れ多くも言いました。でも技術家庭科の先生で英語の好きな年輩の先生がいらっしゃったので、その方に1学年譲りなさいと言われ、私は内心おもしろくありませんでした。

免許外もたされました。女子の体育でした。当時は8年間働くと奨学金の返還が免除されましたので、8年はがんばろうと思っていました。でも昔から体育が苦手だったのでどうしたらいいんだろう、とよく先輩に相談していました。学校に行くのが気が重かったですね。道徳も重かったですね。すべて自分で調べて教材研究をしなきゃいけない。初任の年はほんとに悩んで、学校に行きたくありませんでした。友達はいませんでした。いたとしても、自分のことで精一杯で友達とコンタクトを取る気になれませんでした。でも幸いにもボーイフレンドがいたことで、週一回会って愚痴をこぼしていました。でも愚痴をこぼしても状況は良くならないのです。

それでどうしたらいいかって考えたときに、小中学校の運動会でのパフォーマンスを何がしようかって考えました。これは親御さんたちがすごく期待しているものでした。仙台に行ってレコードを買って一人でパフォーマンスを考えました。それで今ある現実をなんとかしなければならぬという思いになりました。それで秋の運動会が大成功しまして、とても嬉しかったです。20代の先生は私一人で、下宿に帰れば若い人は私だけなので、とにかくさびしいわけです。でも子どもたちが毎日下宿に来るんですよ。学校に行けば元気になりました。ただ学校で一番下の立場で、なんでも初めてだらけで気も遣うので疲れました。周りの先生にいろいろ教えてもらいながら、自分なりに生活能力を高めようと思

いました。後はやる気を高めるように努力しました。教育は人格形成だから、ある程度自分も子どものレベルに落ちてやらないと勤まらないということに気がきました。これができない人は学校をやめていくんですが、私は奨学金免除のためと婚約をしていたこともあって、やめるわけにはいきませんでした。自分がやったことのないことで責任を持たされたこと〔運動会の出し物〕で、責任を果たせたというのが自信につながったと思います。責任を果たすという経験は学生時代に経験しなかったもので、大きな経験でした。子どもの言い分を全部聞いては一つの目標を達成できないんですが、言い分を聞きながらやっていくということを経験しました。

長い引用になったが、ここには初任者のさまざまな苦労が集約されている。Dは大学では文学部に籍を置き、2週間の教育実習を除き教員としての訓練は受けていない。地方の小規模校に赴任するが、英語の他に体育を担当し、道徳、特別活動も任されることになる。しかし、子どもたちに支えられ、また任された特別活動を成功させることで初年次を乗り越えていく。

F（小学校・教頭・50歳代前半）は教育学部卒であるが、大学時代はもっぱら地学を学んだ。附属小学校での実習では教職に向いていないのではないかとの悩みを持ったと言う。初任校は仙台市内の小学校であった。

新任の小学校では荒れているクラスを持ちました。3、4人の男の子がグループを作ってしまったので、自分の力ではまとめきれず、挫折感を味わいました。1学年3クラスで、他のクラスの先生や、養護の先生に助けられたと思います。反面、自分自身だけではなく相手を思いやる気持ち、子どもがいったい今何を望んでいるのか、ということを考えられるようになりました。1年目は本当に辛かったです。7キロぐらい痩せるほど悩みました。子どもたちにも心配をかけたなと反省しています。

その小学校は、教えるということに生きがいを持っている先生方の集団でした。私はそこで児童指導のあり方などの第一歩を学んだなと思います。職員としての生き方だけではなく、人間を深めるということを教わりました。

学級経営に苦労した体験は、多くのインフォーマントが物語っている。教育学部卒のG（小学校・校長・50歳代後半）も子どもの心をつかめず苦心した経験を持つ。

大学を卒業して2年目に正式採用されました。当時も短い初任研のようなものがありました。それで腰が据わったところがあります。指導力のなさとか子どもの心をつかめなくて苦しんでいたとき、地域の方や保護者の方に助けていただきました。浜の子どもで言葉が荒くて、教室で涙を流してしまうことがありました。すると子どもが家に帰って親に言

うんですね。すると保護者の方が下宿に来て励ましてくださるんです。保護者の方々に育てていただきました。今はこのような関わりがなくて、今の先生方は本当にご苦労だと思っています。私は幸せだったと思います。

D の場合は与えられた役割を担い切ることによって、F の場合は同僚の教師に支えられ、また G の場合は保護者に支えられて、初任期のリアリティ・ショックを乗り越えた。

4. 中堅教員としての職能成長

教師生活を振り返ったとき、いくつかの転機がある場合が多い。共通して認められる傾向は、学級担任を離れ、研究主任や教務主任などになり職務内容の変化が起こる 20～25 年目である。例外なく何れの教師も、学級担任として子どもたちの教育に関わりたいとの強い願いを持っており、担任からはずれることは大きな転機と捉えられている。しかし結果的には、主任となり、さらに教頭となることによって、学校全体が見えてくるようになったとの述懐が多い。

ここではそれ以前の段階で、力量形成上の転機について取り上げてみよう。

C は教職 10 年目に養護学校に転勤する。その時の経緯について次のように振り返る。C は特殊教育に携わることによって、これまでの教育観を根本的に見直すことになった。この経験がきっかけとなり、現在勤務している学校においても積極的に特殊教育と交流を進めている。

昭和 63 年から平成 4 年まで養護学校に、自分から希望して勤めました。T 小学校で 1 年生を担当しているときに、非常に手のかかる子どもがおりました。クラスは 43 名で個別指導しなければならない、ということで手が回りませんでした。それで、特殊学級への入級を親御さんに勧めました。先生も一緒なら行ってもいいということで、校長先生に相談したところ、なかなか許可はいただけなかったのですが、何度も交渉して特殊学級を持たせていただきました。そこで専門性の不足を感じました。それまで通常学級を受け持ってきて、どちらかというとお尻をたたいて「がんばれがんばれ」とやってきたんですが、特殊学級を持って自分が幅のない人間だということに気づきました。それで教育の原点に戻ってみようかなと思いました。ちょうど妹の同級生が養護学校に勤めていて、その方が特殊教育でキャリアを持っているということだったので相談しました。するとぜひ養護学校へ見学に来てくださいと言われて見せていただきました。通常学級とは全然違って、子どもの段階に合わせて指導していました。そのとき、自分の教職が否定されたような気がしました。ここから再スタートしてみようかなと思いました。

教職 10 年目でした。ちょうど仕事に慣れてきて、初任から 5 年くらいは緊張していた

んだと思うんですが、10年目でこういうことをやれば子どもはついてくるということが分かってきていました。養護学校でゼロからスタートしたいと思いました。

Bは教職について10年ほど、1990年頃から学校を取り巻く様子に変化してきたこと指摘する。

1990年頃から学校が荒れてきたように思います。荒れていたのは子どもたちばかりではありません。保護者も随分変わってしまったように思います。随分理不尽なことを学校に要求してくるのです。とてもやっていられないと思いました。

たまたま懸賞論文に応募したところ、それが当選となりました。これがきっかけとなり、本を出版することになりまし、そして文部省でも前後3回、仕事をするようになりました。全国的にもいろいろな人とのつながりできました。自分が勉強を進めていくなかで多くの先生と出会えるようになりました。

Bはさらに2000年から3年かけて上級カウンセリング試験に合格する。そのきっかけは、再び保護者問題であった。2000年頃には保護者の学校に対する批判が大きくなり、保護者も変えていくという心構えがなくては、教師は勤まらないと判断した。プロとしての教師の力量を磨くべく、土曜、日曜を使ってカウンセリングを学ぶことになった。

Eは、校長からのアドバイスを挙げている。教職についてより20年ほど、校長からのアドバイスによって、これまでの自分の教育に対する姿勢が変わったと言う。

TTという校内で初めての試みを任されたんですね。誰も歩いていないところを歩くのが大好きなんです。当時は、寝なくてもいいという思いで、全身全霊で仕事に打ち込んでおりました。ビジョンがあるので、やる気を失うことはなく、楽しくて仕方がない時代でした。

この校長先生には色々、大事なことを教わりました。それまでの私は、どんなに技術を勉強してきても、自分のための授業であり、子どものための授業ではなかったんですね。ある時、公開の授業研究会をやった時のことですが、校長先生に「明日の授業では何が大切か」と聞かれました。校長先生は、私に足りない所として、「笑顔、一人ひとりの子どもに対する温かな授業、和やかな雰囲気、時間よりも子どもを大切に」ということを言われました。自分に足りないところを全部見ておられたのですね。それで、ますます授業が好きになり、ひたすら授業に打ち込みました。

ここでは3つの事例をあげたが、養護学校への転勤、自己の実践の書くこと、資格

取得、あるいは学校の外へ出かけることを通しての内的世界の拡張、校長からの助言等により、子どもへの接し方、授業の質的变化が生じたとの認識が認められる。

ここでは主に個人内における変化を抽出したが、教員の職能成長を促進する要因として、学校内外における研修、研究組織ないし研究文化も重要な役割を果たしていることを付言しておかなければならない。これについては紙数の関係上、別稿に譲らざるをえない。

5. むすび

教員の力量形成を考えると、組織的・計画的に育成できる部分とできない部分がある。たとえば、女性教員の場合にとくに顕著であるが、教員としての歩みを振り返ったとき、教職志望は大学入学以前の早い段階ですでに形成されている傾向があり、それは家族や親族のもつ文化的エートスに負うところが少なくない。また学校時代における恩師との出会いも、後々まで影響を及ぼす要因となっている。こうした段階で形成される人間としての資質は、教員生活を営む上での、目に見えない基盤となっていると言えよう。

採用後の歩みも、一様ではない。初任期のリアリティ・ショックへの対応も、自己の努力、生徒との関わり、同僚教師の支え、保護者や地域の人々の支え等、さまざまな要因によって乗り越えている。さらに採用後10年目前後に訪れる場合の多い転機も、転勤をきっかけにゼロからスタートする意気込みで取り組むケース、プロとしての力量を磨くべく論文を執筆し、新たな資格取得のための研修を始めるケースなど多様性に富む。また校長のアドバイスによる教育実践の質的転換も予め計画することは不可能であり、時の熟するのを待たざるをえない。

このように考えてくると、組織的・計画的な教員養成・研修制度による教員の資質向上には限界があるように思われる。しかし、これらの制度と個々人のニーズに応じたアラカルト方式の、広く開かれた研修機会を有機的に組み合わせることにより、教員の資質向上に大きく貢献できるように思われる。こうした文脈において大学の持つ資源の有効活用は不可欠であろう。

なお、教職の専門性に関しては、質の高い授業を追求する姿勢、子どもへの配慮を中核とし、同僚教師、保護者、地域とのコミュニケーション能力があげられる場合が多く見られた。その内容や構造の分析については、さらに事例を積み上げた後に考察したい。

註

- (1) 教育委員会と大学との連携・協力した状況については、文部科学省による「各都道府県・指定都市教育委員会及び大学に対するアンケート結果」(未公開)を参照。具体的な事例としては、大学教員の個人的な努力によるもの(佐賀大学)、附属機関を中心に教育学部のスタッフを含めてある程度組織的に実施しているもの(弘前大学)、さらに大学組織的に取り組んでいるもの(横浜国立大学)等があげられる。なお、東北大学の事例については、水原克敏「「自分ゼミ」の授業から学校ボランティア事業へ」『まなびの杜』No.24、2003年、同「学校ボランティアで地域貢献と人づくり」『まなびの杜』No.34、2005年を参照。
- (2) 稲垣忠彦編『教師のライフコース:昭和史を教師として生きて』、東京大学出版会、1988年。
- (3) 山崎準二「教師のライフコースと力量形成」、伊藤敬編著『21世紀の学校と教師 教職入門』、学文社、2005年、178-179頁。なおこの他、山崎他「教師の力量形成に関する調査研究—静岡大学教育学部の8つの卒業コーホートを同一対象とした1984年調査及び1989年調査の結果の比較分析報告—」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学編)』第41号、1990年、223-252頁、山崎「教師のライフコース研究—モノグラフ:女性教師の場合—」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学編)』第45号、1994年、143-160頁、等の一連の研究を参照。
- (4) 塚田守『女性教師たちのライフヒストリー』、青土社、2002年。
- (5) Donald A. Schoen, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1982. 佐藤学・秋田喜代美抄訳『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』、ゆみる出版、2005年。
- (6) 調査結果の概要については、清水禎文「教師のライフコースと職能成長に関する調査研究—東北大学教育指導者講座受講者を中心として—」、東北大学大学院教育学研究科『教育ネットワーク研究室紀要』第5号、2005年、1-13頁を参照。

本稿は、東北大学大学院教育学研究科・教育ネットワークセンター先端的プロジェクト型研究(A)「教師のライフコースと職能成長に関する総合的調査研究—東北大学教育指導者講座の追跡調査を中心として—」(研究代表者・清水禎文、梶山雅史、水原克敏、宮腰英一、大桃敏行、小川佳万)の研究成果報告である。