

## 教師の自己理解と成長における大学院教育の役割

### The Role of Graduate School for Teacher's Reflection and their Growth

秋光 恵子\* 松本 剛\* 藤原 忠雄\* 新井 肇\*  
AKIMITSU Keiko MATSUMOTO Tsuyoshi FUJIWARA Tadao ARAI Hajime

近年は教師の資質能力に注目が集まっており、その向上に資する教員研修講座も数多く開催されている。教師に求められる様々な資質能力の中でも、授業実践や子ども理解に関連したスキルには教師の意欲関心が向きやすく、その習得のための研修も豊富に提供されている。一方、学級内での営みは教師と子どもとの相互作用であり、学級や子どもに生じる反応には教師自身が大きな影響を及ぼしているにも関わらず、教師が自分自身について理解を深めることを目的とした研修は少ない。そこで本稿では、教師の資質能力の中でも特に「教師の自己理解」に焦点を当ててその内容を整理し、自己理解を深めることによる教師の成長と大学院教育の果たし得る役割について考察した。

キーワード：教師による自己理解、教師の成長、大学院教育

Key words : teacher's reflection, teacher's growth, graduate school

#### 1. 問題と目的

近年のわが国では、教師の資質能力に高い注目が集まっている。文部省（現・文部科学省）でも1980年代以降、教師養成とともに教師教育の整備・充実を方針として掲げ、「生涯研修体系の整備」（文部省、1986）を目標とした施策を行ってきた。教師の資質能力の向上に対しては教育行政諸機関が推進しているだけでなく、学校現場で日々教育実践に携わる教師自身も強い関心を寄せている。笠沙・秋光・森山・渥美・井澤・渡邊・佐藤（2008）は、小・中・高・特別支援学校に勤務する教師を対象とした調査の中で18種類の教員研修の必要度を4点満点で評価させているが、1000名以上の回答者の平均値が2.5未満であったのは1種類のみであり、11種類は3.0以上の平均値を示していた。この結果は、教師が自身の資質能力の向上に対して高い意欲を持っていることを示すものであろう。

それでは、教師に求められる資質能力とはいかなるものであろうか。吉崎（1998）は、教師の成長発達を「初心期」（教職経験3年目くらいまで）、「中堅期」（5年目から15年目くらいまで）、「熟練期」（20年目以降）という3段階にまとめ、初心期の教師にとっては『授業を成立させること』、中堅期の教師では『授業の質の向上』が発達課題となっていることを示している（吉崎、1997；吉崎・新井、1997）。これらの発達課題からも分かるように、教師の資質能力は授業力から捉えられることが多い。これについて藤岡（1998）は、「教師であること」から要請される能力、すなわち教師の職能として「教え

る人」の側面を欠いては「教師であること」の存在基盤が崩れてしまう、と述べている。先に挙げた笠沙ら（2008）の調査でも、教師によって最も必要度が高いと回答されたのは、教材開発や授業方法といった授業実践力の向上に関する研修であった。

このように、授業実践力が教師の重要な資質能力であることに疑いはないが、これに加えて、授業の対象である子どもや学級、そして授業者である教師自身に対する理解も欠かせないことが指摘されている（浅田、1998；西、2002）。子どもや学級に対する教師の理解の重要性は、先の吉崎（1997）と吉崎・新井（1997）によって示された教師の発達課題の中にもあらわれている。例えば、初心期の授業設計における発達課題には「指導書の例から1時間の授業の流れがイメージできる」ことから「単元と単元の関係に気づく」ことまでの6項目が挙げられており、授業の実施そのものが初任教師の課題となっていることが分かる。ところが中堅期の課題では、「子どもの実態を考慮した単元構成をする」「子どもの個人差に対応するための個別学習を取り入れる」といった、単に授業を実施するだけでなく、授業の対象である子ども、あるいは授業の場である学級に対する理解を基盤とする授業実践が課題として示されていた。これらの発達課題は、教師による自由記述の検討を通して見出されたものであった。したがって、この発達課題リストからは、授業実施の課題がある程度克服された後、さらに優れた授業を作り上げていくためには、子どもや学級を適切に把握し理解する力が教師には必要であるということ教師

自身が実感し、目指していることが読み取れよう。

さらに、教師は子どもとの関わりを通して自分自身をふりかえりつつ成長することが求められる存在であることも忘れてはならない。学級の中での営みが教師と子どもとの相互作用を通じて行なわれている以上、子どもや学級に生じる反応には教師自身のありようが大きく影響する。したがって、教師が自分自身のありようを理解する力は、教師にとって重要な資質能力ではあるはずである。近藤・沢崎・斉藤・高田(1988)は、クラス替えのない学級で年度が変わった後に生じた状態変化には、前年度と今年度の学級担任における子どもに対する視点の違いが大きな影響を及ぼしていたことを明らかにしている。また浦野(2001)も、授業成立が困難となった教師が、児童に対する自分自身の視点のふりかえりを通して建て直しに成功した実践例を報告している。これらの研究は教師の資質能力としての自己理解の重要性を示すものである。

このような教師の資質能力の向上に対しては、前述のように様々な教員研修が企画され、体系化した提供がなされている。しかしながら、それらの研修は教科内容や指導方法等の授業実践力の向上を目的としたものが多い。教師-子ども関係を扱うものであっても、子どもや学級のアセスメントの方法や学級内で実施できる各種プログラムの習得が中心となっており、全体として技術的対応主義(西, 2002)の傾向が強い。つまり教師の資質能力のうち、自己理解を深めることに焦点を当てた研修は少ないのが現状である。教師自身の研修ニーズも「具体的な指導案」や「教材」の提供といった「より実践的な」内容にあるが(兵庫教育大学リエゾンオフィス研修プログラムチーム, 2007, 2008)、多忙な教師が目前の課題解決に直接結びつくような即効性の高い研修内容を求めるのは自然なことであり、技術的対応を中心とする研修は教師のニーズに合致していると言えよう。しかし各教師が身につけた技術を授業実践に活かすためには、同時に子どもや学級に対する自分自身のありようをふりかえり、教師としての自分自身を理解する力も身につけることが不可欠であることは既に述べた通りである。それにも関わらず教師自身に焦点を当てた研修が少ないのは、「即、明日から役立つ」内容が求められる状況下では、自分自身とじっくり向き合うといった、喫緊の問題に対して即効性があるとは限らないような研修には関心が向きにくいといったことが一因であろう。また、そもそも「教員としての自分を理解する」とはどのようなことなのか分かりにくいために、そこに焦点を当てるのが困難であるということも考えられる。しかし教職員養成審議会(1997)や中央教育審議会(2006)の答申でも、今日の教師には「教育者としての使命感」「教職に対する情熱」のように、技術の習得からは得難いと思われるような資

質能力が求められている。このような資質能力は、むしろそれぞれの教師が喫緊の問題から離れて自らの教育観や学校観といったものとじっくりと向き合い、問い直すことによって明確化し、向上が期待できるものであろう。この点からも、教師自身に焦点を当て、教師の自己理解を促進するような研修が必要であると言える。

制度として組織化・体系化された短期の研修システムでは、限られた時間で効率的な研修を実施することが求められる。それゆえ、その中で教師が自分自身とじっくり向き合い自分自身への理解を深めることは、現実として難しい面があろう。また組織化されていない、いわゆる自己研修において、通常の業務に従事しながら自分自身とじっくり向き合う機会を持つようとしている教師も多いが、どうしても目先の仕事に追われてしまう状況に陥りやすい。これに対して、教員研修制度の中でも現職教員派遣事業をはじめとした長期研修制度は、教師に一定の期間、学校現場から離れて大学院等で学ぶ機会を提供するものである。このような長期研修は、教師に自分自身をふりかえる時間的な余裕を与える。また大学院に在籍して「学生」となることは、教師あるいは教師としての自分に対する客観的な態度も生じやすくするのであろう。教師としての自分自身と向き合い自己理解を深めることに対して、現職教員派遣事業による大学院教育には様々なメリットがあると考えられる。

以上のことから本稿では「教師による自己理解」に焦点を当て、一定の学校現場経験を持って大学院で学んだ現職教員を対象とした調査を実施する。それにより「教師の自己理解」の実際と内容を整理・検討したうえで、教師が自己理解を深めることに対する大学院教育の役割について考察したい。

## 2. 方法

### (1) 調査協力者

調査協力者は現職教員派遣事業により本学大学院に在学・修了した現職教員20名であった。勤務校の内訳は、小学校12名(うち男性6名)、中学校3名(全員男性)、高校5名(うち男性3名)であった。年齢の内訳は、30歳代後半が5名、40歳代が14名、50歳代前半が1名であった。また20名のうち18名が学校教育学専攻、2名が教科・領域教育学専攻であり、在學生は3名(いずれも修士課程2年)であった。

### (2) 調査内容

現職教員にとって「教師としての自己理解」とはどのようなことであるかを検討するために、上記20名の協力者のうち11名に半構造化面接もしくは郵送法による質問紙調査によって『「教師としての自己理解」や「教師としての自分のふりかえり」とは、どのようなことだと思うか』について回答を求めた。また4名には、『学校現

場において、「教師としての自己理解」や「教師としての自分のふりかえり」を深める機会はあるか。それはどのような機会か』についても回答を求めた。

さらに本学大学院における教育カリキュラムが「教師としての自己理解」に対してどのような効果があるかを検討するために、協力者全員に対して『本学大学院の中で「教師としての自己理解」や「教師としての自分のふりかえり」を深めることはできたか。できたとすれば、それはどのような機会であったか』について、半構造化面接もしくは郵送法による質問紙調査により回答を求めた。なお調査は2008年11月から12月にかけて実施された。

### 3. 結果

#### (1) 「教師としての自己理解」とは何か

現職教員にとって「教師としての自己理解」とはどのようなことであるかについて、調査協力者11名の回答を整理した結果、教師自身が考える「教師としての自己理解」や「教師としての自分のふりかえり」は、<「教師として」の仕事>(7名)、<より広い意味での「自分」>(5名)、<対人関係の視点>(2名)、という3つの側面からまとめることができた(表1)。回答を求めるために協力者に示した教示文は『「教師としての自己理解」や「教師としての自分のふりかえり」とは』であり、「教師として」の仕事の側面からの記述が11名中7名か

ら得られたのは当然の結果と言えよう。一方、そのような教示にも関わらず、必ずしも「教師」にこだわらない「自分」へのふりかえりを想起した回答(例えば「教師としてよりも、まず人としてのふりかえりが重要」)をした者も5名となり、協力者の約半数にのぼった(「教師として」の仕事と重複して回答した1名を含む)。「経験」に基づいた教育観・方法論の見直しが重要」という回答があることからわかるように、「教師としての自分」を理解するためには、教師とは別の立場で「自分」を意識することが必要であるという観点が、教師自身の中にもあると推測できよう。また、教育活動は教師・子ども・保護者・同僚といった対人関係の中で行なわれるものであり、対人関係の中で自己をふりかえることは必要不可欠である。教師としての自己理解に対して<対人関係の視点>からの回答(例えば「自分と他者(生徒・保護者・同僚)との関係性をふりかえること」)が複数の協力者から得られたことは、対人援助職として必要不可欠である関係性の中での自己のありようのふりかえりや自己理解を深めることの重要性を、教師自身も意識していることを示唆するものであろう。

ところで、4名の協力者には学校現場における「教師としての自己理解」や「教師としての自分のふりかえり」の機会の有無を尋ねているが、協力者全員が「日常的にある」と回答した。しかしそのうち2名は、そのような

表1 『「教師としての自己理解」や「教師としての自分の振り返り」とは、どのようなことか』の回答

「教師としての仕事」の振り返りと理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校内での自分の立場や仕事を理解すること(2)</li> <li>・自分の教師行動を自己評価し、軌道修正していくこと(2)</li> <li>・自分がどのように子どもと関わり、どのような援助をしてきたか、その効果はどうであったかを振り返ること</li> <li>・自分が児童生徒の成長を支援できているかどうか</li> <li>・教育技術や児童理解の能力が身につけているかどうか</li> <li>・自分の指導行動や指導方法の特徴を知り、理解すること</li> <li>・画一的な業務内容の繰り返しの中の「経験」に基づいた職業観や方法論を見直すこと</li> <li>・見直しの過程では自分の新たな可能性だけでなく、限界や誤りにも直面することが大切</li> <li>・生徒指導、受け入れがたい生徒を理解するのに必要なもの</li> <li>・教師として目指すものが具体的になる</li> <li>・教師として必要なもの(お山の大将にならないために)</li> <li>・適切に行なうことで、その後のパネになる</li> </ul>
「自分」の振り返りと理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今までの自分の生き方や仕事を振り返って、自分の長所やこれからの課題を見直す(2)</li> <li>・今までの自分の生き方や仕事を振り返って、今の自分にできることとできないことを見つめ直す</li> <li>・さまざまな場面での自分の行動や考え方の特徴を知ること</li> <li>・ベクトルを自分自身に向けること</li> <li>・自分自身を客観視することで気付き深めるもの</li> <li>・教師としてどうであるかというよりも、まず人としての自分の振り返りが重要</li> <li>・年齢ごとのライフステージで、常に意識することが必要</li> <li>・教師として以前に、社会観、職業観、組織人としての意識をメタ認知的に見ること</li> <li>・現場を離れ、教師とは別の立場で「自分」を意識することで、「教師としての自分」を振り返ることができる</li> <li>・教師が教師のままで受けている研修では、ニュートラルな自己理解にはつながらない</li> </ul>
対人関係からの視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分と他者(生徒・同僚・保護者)との関係性を振り返ること(2)</li> <li>・今までの自分の生き方や仕事を振り返って、自分を生かす道を人とのかかわりの中で見つける</li> </ul>

※ 複数の協力者が示した記述は、その人数を( )内に記している

「ふりかえり」や「理解」が独りよがりになっている危険性や、時間の確保の困難さを指摘し、別の1名は、「現場で行っていたふりかえりや自己理解の妥当性は、大学院で確認することができた」というコメントを添えていた。ここからは、学校現場においては教師という自分をふりかえり自己理解を深める機会は日常的に存在するが、その機会が適切に活用されているかどうかについては疑問を感じている、という実態が窺われよう。

## (2) 本学大学院における教師の自己理解の促進

調査協力者からの回答の分析に先立ち、本学大学院において開講されている授業科目の内容について「教師の自己理解」の促進という観点からシラバスを検討した。まず授業のタイトルと授業の目的・目標・テーマを概観し、次に「児童・生徒理解」「学級経営」「生徒指導」「教育相談」「カウンセリング」等をキーワードとして授業科目を抽出して授業内容を確認した。その結果、15回の講義・演習の一部において「教師としての自己理解」に関わる内容が扱われていることが推察されたものの、「教師の自己理解」を主たる目的に掲げている授業は見当たらなかった。

一方、本学大学院に在籍した現職教員による回答からは、シラバスの検討結果とは大きく異なる結果が得られた。すなわち、調査協力者20名のうち19名から大学院生活の中で「教師としての自分をふりかえる」「理解する」ことを促進した機会についての明確な回答が示され、残る1名からも「教師としてではなく一人の人間としての自己理解を促進するものであったことは間違いない」との回答が寄せられたのである(表2)。本学大学院で学んだ現職教員にとっては、大学院在学中には「教師としての自分をふりかえる」機会が多数あり、「教師としての自己理解」を深めることができたという実感があったようである。

それでは、現職教員にとっては本学大学院での何が「教師としてのふりかえり」や「自己理解」を促進する機会となっていたのであろうか。調査協力者の回答を整理した結果、「教師としてのふりかえり」や「自己理解」を促進する機会は、大きくは<授業><授業以外><その他>の3つに分類された。さらに、<授業>は「ゼミ・修論関連」「授業全般とその中での院生同士の交流」「理論系の授業」「実技系の授業」「特定の授業」「特定の教員の授業」、また<授業以外>は「院生同士の交流」「指導教員との出会い」「研究会や資格取得のための勉強」「時間・環境」という下位カテゴリに分類された。

これらの回答の中で最も多くの協力者に記述されていたのは「授業」であった(15名)。シラバスの検討結果において述べたように、どの授業も「教師の自己理解」を主たる目的とはしていなかったが、受講者である現職教員にとっては様々な授業を通して教師としての自分を

ふりかえり、それを自己理解につなげていたと言える。「授業」のどのような要因が自己理解を促進したのかについては、授業そのもの(新しい知識・理論の獲得、教材研究、指導方法の開発、実践に対する理論的裏づけ、教職についての深い理解等)は勿論のこと、担当教員の人柄や熱意、授業の中で設定された院生同士の討論といった副次的な要因を指摘した回答も多くみられた。また、普段は授業を実施する側である教師が、授業を受ける立場を経験することによって、改めて自身の教師行動へのふりかえりが促進されたという回答も複数の協力者から得られた。さらには、協力者が所属するコースの専門科目だけでなく、他コースで開講されている科目に対するコメントも相当に多かったのも特徴的であった。本学の現職教員院生には所属コースを越えて非常に多くの授業科目を履修する傾向があるが、彼らはそれも大切な学びの場として活かしていることが窺えた。

次に多くの協力者が挙げた回答は「ゼミ・修論関連」であった(12名)。ここでのコメントには、ゼミや修士論文指導のプロセスが自分自身にとっていかに意味のある体験であったかが熱心に綴られているものが多かった。テーマの設定、先行研究の吟味、仲間や指導教員との討論、中間発表の準備や抄録の推敲等、修士論文を完成させていく過程のすべてにおいて、自己のふりかえりと理解が深まっていくことが、コメントの中では示されていた。多くの現職教員院生は、大学院へ進学する段階で既に、これまでの教師経験に基づく問題意識やその問題に関わる自己のありようについての漠然とした「思い」を持っている。修士論文の作成という、「思い」を「形(文字)」にする作業の中では、これまでの自分自身のふりかえりを行なわざるを得ないだけでなく、それまでの経験的、直感的な自らの主張を、根拠を伴う形で明確に示すことが求められる。また、時として厳しい指摘や研究の行き詰まりを経験し、自分自身の弱さや不十分さを味わうといった困難に直面することもある。そのような体験は、漠然とした「思い」に明確な輪郭を与え、その結果として、自己理解が促進されることになろう。そして、ここで得られた自己理解が、個々の教師にとってその後の「自分の核」となるという実感を抱かせていることが、多くの協力者の記述から窺うことができた。

また、<授業>と<授業以外>を合わせて10名の協力者が、「他者との交流」を自分をふりかえる機会として挙げた。ここでの「他者」は校種・地域・年代・立場が互いに異なる存在であると同時に、「大学院生」という共通点を持つ対象でもある。このような環境下であるからこそ他者と自身との比較が促進され、他者との相対的な存在としての自分を意識し、自己理解が深まっていくと考えられる。現職教員にとって大学院は、そのような相違点と共通点を同時に提供できる場として機能してい

教師の自己理解と成長における大学院教育の役割

表2 『本学大学院において「教師としての自己理解」や「教師としての自分の振り返り」を得た機会は』の回答

授業において	
・ゼミ (9)	・日常生活の中での法則性のようなものの裏づけが得られ、理論と実践との運動を感じることができた
・修士論文の作成 (10)	・考察にあたって参考にした文献からも多くのことを学んだ (2) ・内容を掘り下げる中で、自分の教師としての課題に気づいた (3) ・夜遅くまで原稿に向かう毎日の中で、数10年前の自分やこれから先の人生について考えた
・修士論文の中間発表会 (2)	・プレゼンスキルの向上 (2) ・問題意識の深まり ・他学生の研究内容を聞くことで自分の知識も深まった
・様々な授業 (5)	・授業を受ける立場になったことで、自分の授業の振り返りができた (2) ・学部時代は専門(英語)以外の教育に関することは教職課程でしか学んでいなかったの ・授業を受ける立場になったことで、学ぶ楽しさについて考えることができた ・自分が授業を受けることで、子どもたちに学習への意欲を持たせてあげる方法もチャンスもあるという希望を感じることができた ・大学院での授業は「知識のシャワー」みたいに感じた ・それまでの実践に理論的な根拠が示されていたのが嬉しかった ・学校現場における現在の課題に即したものが参考になった
・授業中の他の院生との意見交換や討論 (4)	・自分の実践を整理し、どう対応すればよかったのか、今後自分はどうかあるべきか方向付けられた ・自分の考え方や視点に改めて気づいた (2)
・社会情勢や価値観の変化に合った新しい理論の学び (2)	・自分の実践を整理し、どう対応すればよかったのか、今後自分はどうかあるべきか方向付けられた ・社会的な流れや、学習指導要領改訂から予想される課題など、日本の教育の今後を先取りできた
・授業(実技的なもの) (2)	・現場で課題となっていること以外の理論は頭の隅っこにいつてしまう ・実技的な内容は現場では修得が難しい
・授業(自分の専門とは異なるもの)	・一般人からの視点で、学校や教育を考えることができた ・自分の力量を高めようとか参考にしようとかいった気持ちがないことで、純粋な学びができた
・特定の授業 (18)	・カウンセリング技法の理解 (2) ・逐語録の精査を通して自分の振り返りが進んだ ・教材研究の大切さを教わり、自分の甘さを痛感した (2) ・インシデントプロセスとの出会い ・教師としての自分の見方を振り返るきっかけになった ・測定結果が数値化され、逃げようがない体験が強烈だった ・毎回自分と向き合う、深い授業だった ・自分の中のリソースをかき出す授業だった ・教師用RCRTの体験は教師としての自分を振り返る大変よい機会だった ・自分自身の身体とじっくり向き合う体験は初めて、感じるゆだねるということの大切さに気がキッカケとなった ・受講生同士の事例検討や討論を通して、自分の振り返りができた ・指導方法を学ぶ中で、自分の指導法を振り返った
・特定の教員の授業 (6)	・ある理論に対する偏見を変えてくれるものであり、学校現場でも役立つことがたくさんあった ・担当教員の授業の進め方や子どもの見方に、たくさん気づかされるものがあった (2) ・授業の中で担当教員の指摘に衝撃を受け反発も感じたが、その結果、自分の教育について振り返ることができた ・担当教員がどれほどご自身の研究に愛着を持っておられるのか、どれだけ多くのことを伝えたいと考えておられるのかひしひしと伝わってきた ・授業内容の質問のために担当教員の研究室を訪ねたらとても丁寧に対応していただき、その科目についての思いを聞かせていただけた ・担当教員が、学生に理論を頭で分らせるのではなく、実際にやってみようという体験をたいへん大事にされていた
授業以外において	
・他(他府県、他校種)の院生との交流 (8)	・自分の実践や経験を振り返り、これからの目標を見つけた ・違う校種の先生との交流で、自分(高校教師)が対応する生徒の発達段階を見直し、それが高校教師としての自己理解になった ・現職教員としての自覚と責任が低いような院生をみて、「教師としての自分」の振り返りが促された ・他の学生の研究成果を現場で活用させてもらっている
・指導教員との出会い、指導 (5)	・指導教員の人柄や他者への対応をみて、自分の振り返りが促進された
・各種の研究会 (4)	・自分の興味関心に時間を費やすことができた
・学会参加や発表	・新たな知識が得られ、全国の仲間と交流が得られた
・資格取得のための勉強	
・時間	・これまでは自分が納得できていなかったことをゆつくりと考えることができた
・環境	・学校社会の外部に立つことで、振り返りの機会となった
・大学院生活全般 (2)	・大学院での生活のすべてが、教師としての自分の振り返りの機会だった ・学校社会の外部に立つことで、振り返りの機会となった
・教えるのではなく、教えられるという立場	・保護者や一般社会からの視点で、学校や教育を考えることができた
その他	
・大学院進学を教師としての自己理解の機会とは位置づけていたのではないので、その意味では回答が難しい	
・教師としてではなく、一人の人間としての自己理解は促進された	
・「自己理解を促進するプログラム」を検討することが、かえって自己理解を難しくすることにつながる	
・修論のような「目標」だけを与えて、後は「野放し」にされるシステムが、最も自分を見つめる気持ちにさせてくれるものかもしれないと思う	
・現場に帰って何をやるか、何ができるかについてはあまり具体的な目標は立てられなかった	
・講義では、振り返る機会は少なかった	

※ 複数の協力者が示した記述は、その人数を( )内に記している

ると言えよう。

さらに協力者からは、「学校」を離れたことそのもの「時間」が、自分のふりかえりに役立ったという回答も寄せられた。これらについては、「色々な経験ができた(専門外の授業の聴講、興味関心の追及、資格取得等)」と「じっくりと物事を考えることができた」という2つの効果があったようである。前者については、色々な経験を通して自分の幅を広げていく取り組みが進められた結果であると考えられる。これは、修士論文の作成が1つのテーマを深く掘り下げの中で自己を見つめる作業であったこととは対照的な自己理解へのアプローチであり、現職教員にとって大学院での生活は、様々な方法で自分をふりかえり、自分自身への理解を深めていく場となっていることが示されているよう。

後者の効果は、＜授業＞の箇所でも述べたように、教師が教師の立場を離れること自体が、改めて教師(自分)について考える機会となっていることを示している。このことは、協力者の次の記述に端的に示されている。"・・・2年間の大学院生活は、それ自体が職業環境としての学校社会の外部に立つことを可能にしてくれるので、「ふりかえり」の機会は日常生活全体に及んだと思います。もちろんカリキュラム内においても、教える側より教えられる側の立場でものを考える機会が多いわけであるし、保護者や一般社会からの視点にたって学校や教育を考えなければならない場合なども自然に「教師としての自己」が浮かび上がります。"この記述にみられる「保護者や一般社会からの視点にたって学校や教育を考える」視点は、まさに今日の教師に求められている資質である。現職教員にとっての大学院生活は、教師としての自己をふりかえり理解を深めるだけに留まらず、教職の意義についても改めて問い直す機会にもなっていると考えられる。

#### 4. 考察

##### (1) 教師の自己理解に対する大学院教育の効果

現職教員を対象とした調査からは、現在の学校現場の中にも自己をふりかえる機会は多数あるということが示された。しかしながら、調査協力者自身も指摘していたように、学校現場においては自分をふりかえる時間的な余裕がないことや、自分のふりかえりや理解が自己中心になっていないかをチェックすることが困難であるといった問題がある。教師が学校現場で自己をふりかえる機会を得ていたとしても、それを深め自分の中に有機的に取り入れていくことは容易ではないことが推察される。一方、本学大学院においては、「教師としての自己理解」の促進を主たる目的とする授業科目は見当たらなかったものの、在学・修了した現職教員からは、教師としての自己理解の促進に対して高い評価を得た。大学院に在籍することは、教師に「知識を得る」「じっくり取り組む」

「(修論や課題で)追い詰められる」「他者と交流する」「教師という立場から離れる」という機会を提供し、「自分を掘り下げる、見つめる、見直す」経験となり、教師の自己理解を深めていることが示された。ここでの調査協力者は本学大学院の学生のみであり、また人数としても多くはない。したがってこれらの結果を一般化することには慎重を期す必要がある。しかしながら、このような教師としてのふりかえりと自己理解を促進する多数の機会を同時に経験することは、各自がテーマを持って学びつつ長期に渡って教育現場から離れる機会をもつことになる大学院以外の環境では得難いものであろう。そのような「時間」と「環境」を現職教員に保証する現職教員派遣事業による大学院におけるリカレント教育は、教師としての自分をふりかえり、自己理解を深めるという教師の資質能力の向上に対して極めて有意義であると考えられる。

しかし、「教師としての自己理解」が体系化されていない大学院生活の中でのふりかえりや自己理解には、学校現場で個々の教師が行なうのと同様に、自己中心になっている危険性はある。さらに、学校現場であれ大学院生活の中であれ、教師が意図せずして行なっているふりかえりは、個々の教師の興味関心や経験によって喚起されるものである。そのために、たとえふりかえりの内容が自己中心的でなかったとしても、「教師としての自己」の全体像に及ぶものとはなりにくいであろう。したがって、大学院において教師の自己理解をテーマの中心に据えた体系的なプログラムを構成し提供することは、教師の資質能力の向上に対してさらなる効果をもたらす可能性がある。

##### (2) 教師の自己理解を促進するプログラム

それでは、教師の自己理解を促進する体系的なプログラムとは、どのような内容によって構成されるべきであろうか。教師自身が考える「教師としての自己理解」の内容に沿って考えるならば、まず第1に「教師としての仕事における自分」について取り上げることが求められる。教師の中心的職務である授業実践、また授業の対象・場である子どもや学級、さらには生徒指導や教育相談、同僚との協働・連携等、学校現場においてしばしば生じる問題に教師自身の特性がいかに関与しているのかについて、実証的研究の成果も紹介しながら示すことが必要であろう。そして自分自身の得意・不得意・認知的特徴・価値観等についてふりかえり、自ら理解を深めるような内容が提供されなければならないであろう。

第2に「教師としてのライフサイクルの中での自己理解」に関する視点の提供が必要である。ここでは、教師の専門性を見直したうえで各教師が教師アイデンティティを再構成し、生涯を見通したキャリア設計について考えるといったことが行なわれることになろう。「教師とし

ての自分の理解」が今現在の自分自身の把握を目標とするのに対して、「ライフサイクルの中での自己理解」は、教師の成長と挫折という視点から自己理解を進めることで、将来にわたっての自分自身をイメージすることを目指すものになる。そして、これら2つの側面からの自己理解を統合する形で「一人の人間としての自己理解」がなされることが、このプログラムの最終的な目標となるであろう。なお、ここでの自己理解に広がりや深まりを持たせ、「教師としての自分」の全体像に及ぶものとするためには、各受講者が自分自身の経験を丁寧にふりかえることと併せて、理論的枠組みや実証的研究の成果を提示することと、他者との交流を豊富に取り入れることが重要であることは、先の調査結果でも明らかにされた通りである。

また、このようなプログラムは教師の自己理解の促進を目指すものであっても、自己理解についての「答え」を与えるものではない、ということに留意することも重要である。どのような研修講座や授業でも受講者の理解度や到達度を評価することは必要であるが、教師の自己理解を促進することを目的とするこのプログラムにおいては、自分についてふりかえり、理解を深めた結果の「内容」ではなく、その「プロセス」が評価されるべきであろう。このプログラムでは理論的な学びを土台として自己の体験をふりかえり、他者との交流を通して自己理解を深めていくことになるが、そこで展開される自己理解の内容は非常に個人的なものであり、そこに優劣をつけることには意味がない。調査協力者から寄せられた「自己理解を促進するプログラム」が、かえって自己理解を難しくしないか」「目標」だけを与えて、後は「野放し」にされるようなシステムが、自分を見つめる気持ちにさせてくれるかもしれない」といった意見も、自己理解の内容を評価されることに対する危惧や抵抗感を示すものであろう。受講生によってはプログラムの受講を終えても「教師としての自分」についての答えに到達していないこともあるかもしれないが、そのような自分に気づくことにも意義はある。個々の教師における自己の探求と導き出された答えに対する自由度を保障し、そのプロセスを評価することがこのプログラムにおいては重要であり、それが各教師の自己のふりかえりを通じた資質能力向上への継続的な取り組みにつながるであろう。

### (3) 教師の自己理解を通じた成長と大学院教育

最後に、「自分自身をふりかえり自己理解を深めること」が教師の成長に与える影響と、それに対する大学院教育の貢献の可能性について考える。吉崎(1998)は教師の生涯発達を、あくまでも1つの目安としながらも教職経験の量によって「初心期」「中堅期」「熟練期」に区分しており、教育行政諸機関によるキャリア発達モデルでも概ね同様の3段階が提示されている。また、教職経

験が15年から41年という幅広い年齢の教師を対象として、教師を辞めたいと思うような危機の経験について尋ねた柿田・渡辺・根本(1992)の調査では、危機経験の頻度は初任時が最大であり、2年目以降は大幅に減少することが示されている。これらのことから、教師の成長発達のプロセスとして、初任時をスタートとして目指すべき目標に向かって経験を積みあげ、時系列的に成長していく「垂直型の成長」(山崎, 1999)を想定することができる。教師生活の初期に経験される危機は、教職に就く以前に思い描いていたイメージと現実との違いに起因するリアリティ・ショックであることが様々な研究によって指摘されているが、多くの教師は実践経験を積み優れた指導者との出会いや助言を得て、教職経験10年目までに教師としての自己を形成していくという(近藤, 2000; 坂本, 2006)。これは、新任教師が先輩教師をひとつの目標として経験を積むことで、力量を向上させていくことを示すものであろう。つまり多くの教師は、少なくとも10年目頃までは垂直型の成長を重ねていると考えられる。そして吉崎(1997)が示したように、この時期の教師の課題が教師としての基礎的な力の獲得であるならば、そこでは自己についての深いふりかえりよりも現実的な実践力の向上が成長を実感させるものとなるかもしれない。

しかしながら、教職経験を積んだ中堅期の教師においても危機経験は決して少ないわけではなく(山崎, 2006; 坂本, 2006)、初任時以降いったん減少した危機経験が15年目から20年目にかけて再度増加するという報告もある(柿田・渡辺・根本, 1992)。この現象は、教師に対する「反省的实践家」という概念(Schön, 1983; 佐藤・岩川・秋田, 1990)から理解することができよう。反省的实践家としての教師は、次の実践への手がかりを求めて自らの教育活動に対する反省的ふりかえりを行なうことが特徴であるが、反省的ふりかえりを日常的に行なうことは、一定の水準の実践が可能となった中堅期の教師にも常に新しい課題や葛藤をもたらすことになり、その結果、危機経験にも遭遇することになると考えられる。

このような危機を克服して、さらに成長発達していく教師に対しては、先の垂直型成長モデルとは別の「水平型成長モデル」(山崎, 1999)が当てはまるであろう。水平型の成長モデルとは、それまでとは異なる目標を選択しなおし、その新たな目標に向かって伸び続けるような成長モデルである。山崎(1999)はこの成長パタンの例として、『新任期にはがむしゃらに子どもの中に入っていこうとしていた教師が、見ごたえのある授業の創出にこだわる教師を経て、子どもたちと充実した時間こそを生み出そうとする教師』へと移行していった例を紹介している。このような成長パターンを想定するならば、反

省的ふりかえりやそれに伴う危機経験はそれまでの目標からいったん離れて客観的に見直すきっかけとなり、成長の契機となりうる。つまり自己をふりかえることは、教師に水平的な成長をもたらす可能性があると言えよう。また高井良（1994）は、中年期教師の危機は教職生活における社会化の失敗によって生じるのではなく、社会化を通しての硬直化によって生じるのであり、中年期の教師は初任期中に確立した教師像を再定義するの必要に迫られると述べているが、これも山崎（1999）が言うところの水平的な成長パターンと考えられる。このような教師像の再定義も、今までの教師としての自分をふりかえてじっくり向き合い、理解することによって可能となろう。そして山崎（1999）は、このような垂直型の成長には「転機」が重要であるとしているが、現職教員派遣事業による大学院進学は教師にとってまさに「転機」となるものである。つまり、学校現場から離れてそれまでの自分自身から少し距離を置き、授業や修士論文作成等を通して新しい知見を得たり、自分自身の思考を整理したりすることで教師の自己理解を深める大学院教育は、教師の成長を大いに促進する可能性があると言えよう。

本稿での調査協力者もそうであったように、派遣される現職教員の多くは40歳代であり、中堅期から熟練期への移行期にある。派遣を希望する経緯にはおそらく、これまでの実践の中で解決しきれなかった課題や将来に向けての自己像の再構築といった、垂直的な成長を重ねてきた自分自身への見直しの欲求があっただろう。この欲求がバーンアウトにも結びつくような切迫したレベルである教師がいることも想像に難くない。そのような教師に自分自身をふりかえる機会を提供し、自己理解を深めることを通した資質能力の向上とさらなる成長に貢献することが、現職教員院生に対する大学院教育の役割と言えよう。大学院教育におけるこれらの意味を自覚し、今後さらに、教師の成長を促進する教育課程を構築していくことが重要であると思われる。

## 引用文献

- 浅田匡 1998 教師の自己理解 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）成長する教師 金子書房
- 竺沙知章・秋光恵子・森山潤・渥美茂明・井澤信三・渡邊隆信・佐藤哲也 2008 教員の研修ニーズと大学の役割 兵庫教育大学研究紀要, 33, 17-30.
- 藤岡完治 1998 成長する教師 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）成長する教師 金子書房
- 兵庫教育大学リエゾンオフィス研修プログラムチーム 2007 平成18年度現職教員研修支援プログラム開発に関する調査研究報告書 兵庫教育大学
- 兵庫教育大学リエゾンオフィス研修プログラムチーム 2008 平成19年度現職教員研修支援プログラム開発に

- 関する調査研究報告書 兵庫教育大学
- 柿田恵子・渡辺実由紀・根本橋夫 1992 教師の危機とその克服 千葉大学教育学部研究紀要, 40, 25-44.
- 近藤邦夫 2000 教師の成長 西林克彦・近藤邦夫・三浦香苗・村瀬嘉代子（編）教師を目指す 新曜社
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・高田治 1988 教師－児童関係と児童の適応－教師の儀式化の観点から－ 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- 文部省 1986 臨時教育審議会第二次答申「生涯研修体制の整備」
- 文部省 1997 教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm)
- 文部科学省 2006 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm)
- 西穰司 2002 教師の力量形成と研修体制 日本教師教育学会（編）教師として生きる 学文社
- 坂本美紀 2006 教師生活における困難と成長に関する現職教員の意識 兵庫教育大学研究紀要, 28, 35-42.
- Schön,D. 1983 The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に－ 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 高井良健一 1994 教職生活における中年期の危機－ライフヒストリー法を中心に－ 東京大学教育学部紀要, 34, 323-331.
- 浦野裕司 2001 学級の荒れへの支援のあり方に関する事例研究－TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善－ 教育心理学研究, 49, 112-122.
- 山崎準二 1999 教師のライフコースと成長－垂直的な成長モデルからオールタナティブな成長モデルへ－ 教育学研究, 66, 52-53.
- 山崎準二 2006 教師の力量形成に関する調査研究（V）－第5回目（2004）調査結果の基礎的分析報告－ 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）, 56, 173-202.
- 吉崎静夫 1997 デザイナーとしての教師・アクターとしての教師 金子書房
- 吉崎静夫 1998 一人立ちへの道筋 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）成長する教師 金子書房
- 吉崎静夫・新井孝喜 1997 中堅教師の授業力量形成－生涯発達の視点 教育工学関連学協会連合第5回全国大会講演論文集, 227-230.