

2019年度 NITS カフェ in 佐賀

【佐賀大学教職大学院と佐賀県教育委員会の連携・協働支援事業】

## 「学び続ける教員セミナー」 —育成指標に基づく資質能力の向上—

講演 『教員のライフステージと学び続ける教員像』  
 講師 兵庫教育大学（教職大学院） 川上泰彦 准教授\*  
 日時 2019年12月21日（土）13時40分～14時50分  
 場所 佐賀大学



最初に、大学院にフォーカスした話をちょっとだけさせていただいて、次に、教員の学びというのが、実は、日本の先生の雇われ方と関連があるという話をさせていただこうと思います。それから、これも研修という中に位置づけられているんですけども、研修という意味をちゃんと復活させましょうという話ができればと思っています。この中にはストレート院生の方も現職院生の方も、学校教育に関わっていらっしゃる方もいるので、改めて聞くまでもないですけど、研修って何と何の何をくっつけたものなのかという話から少しできればと思っています。ちょっと話があちこちするとは思いますが、お付き合いいただければと思います。

まず、教員が学ぶ方法としての大学院のことをちょっとお話できればと思います。大学院での学習を経験され方はもちろんなのですが、みなさんの中で大学院に行けるものなら手を挙げてみたいなど思っていらっしゃる方とかは、現場の感覚で言えば、数で言うとかかなり少数にとどまります。教員にとっての学びの機会、何といても現場の文脈の中で学んでみるとか、教育委員会が主催する何かでとか、センターでの何かで、というのが圧倒的に多いです。それに比べると、大学院というのは、現職の方で一生懸命手を挙げて、年間で来られる枠というのが非常に限られていて、教員全体の中でも少数派になります。大学院の学びを結構特殊に感じられた方や、今まさに大学院生をされている方はその特殊性を感じる渦の中にいるのかもしれない。すでに修了された方の中では、どこかの一時点でそういう性質の違いで葛藤された方もいらっしゃるかもしれません。大学院での研修経験がなぜ少数派なのかということはよく考えれば分かることですが、まずは収容キャパの問題があります。それからお金もかかりますし、期間も長いです。職場からも完全に離れるので、そんなにたくさんの人数を大学院研修に出すのは難しいわけで、大学院をご経験の方は限られた機会をされているということになります。

一方で、日常的な力量形成や職能成長と、大学院での学修、研究と言われるものの性質の違いにモヤモヤとしたものを感じられた方もいらっしゃると思います。たとえば大学院の学びは答えをくれない、と思われたことはないでしょうか。課題に対して答えが欲しいのに、それはお前が考える問題だ、問題はお前の中にあるみたいな禅問答を繰り返されます。疲れてくると、いいから答えをくださいよ、みたいになる。こんなご経験もあるのではと思います。それから修了生の方はお感じになっているといいなと思いますが、大学院で学んだ結果、現場の問題が目につきすぎるようになったりします。ものの見え方が変わって、別の認知能力が身に付いてしまったので、職場でこれまで当たり前として見ていたいろんなことに問題の芽が潜んでいるということに、気づいてしまう。なまじ大学院に行ってしまったために、いろんなことが気になってしまう。こういうのも一つの葛藤ですね。こういう違いに気づけるのは大事な能力です。学校がおかしいなって思えるのは、気づける目を持っているからで

\*現在：兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻（教職大学院）（当時、現在は教授）

あって、もし見慣れてしまったり、「視力」が悪くなったりすると、問題には気づけなくなってしまいます。大学院での学びというのは、そういう視力回復トレーニングを受けるとか、ある種のそういう問題が浮き上がって見えてくる眼鏡をつけて帰るということになるかもしれません。特に修了されて1年以上たった方とかは、問題がよけいに見えるようになるとか、結構モヤモヤを感じる場面はいっぱいあると思います。

では、なぜ葛藤するのかということを考えてみましょう。現場で一般的に言われる研修、勤務と並行して行われる学びというのは、どちらかというと枠組みが与えられてしまいます。「～について」「～を学びましょう」と。それで、その枠組みについて知識が提供される中では、「～を考えるのは、～の課題解決に繋がります」というように、ゴールが与えられるとか、ゴールイメージが先に示されてやっていきます。それに対して、大学院というのは認識枠組みそのものを問われます。本当にこれは解決すべき問題なのか、その奥にもうちょっと大きい問題は潜んでないか、その問題解決は非常に表象的なものになってないかとか、そういうようなところですよ。

たとえばある学校で生徒指導上の問題を解決したいと思っていても、その生徒指導で「問題だ」と思っている子どもの行動の捉え方そのものに、まず問題はないかと、お前の生徒指導観はどうなんだということが問われます。それから高校の先生たちでしょうか、通ってくる子どもたちの学力層は、少子化に伴って上振れも下振れもしているのが現状だと思います。今までうちの高校に来ることのなかった上振れしている子どもが来ることもあれば、丁寧に教えていかないといけない子たちも来るようになりましたよ、という中で、子どもの進路に付き合うと学校の先生は忙しくなるとか、学校の多忙化を解決したいとか考えるんですけど、そもそも子どもが自分で学ぶように仕向けているかという話が、大学院だと問われるわけですね。自ら学ぶ力を身に付けさせられていないところで、後追いで「進路指導で忙しいです」みたいな話をしているのでは「問題の根本が見えていませんよね」ということになります。ごくごく限られた数例ですけど、こういうような感じで、認識枠組みそのものを問われます。これが十分問われないときは、先生の一週間の動きを書き出してみても、無駄なところはないかなというところで多忙化を考える、とかするわけですけど、そうじゃないわけですね。そこで終わらせてしまわず、その忙しさの根底にあるのは、そもそも学び方を最初に手間暇かけて身に付けさせてということの怠った成果ではないですか、という話が出てくると、モヤモヤするわけです。こういう認識枠組みそのもの、問題の捉え方に問題はないだろうかとか、ある考え方が無意識に前提になっていないかとかということ、時間をかけて問われます。

この二つの例えでどのくらい伝わったのかがわからずに喋っているところがあるんですが、大学院での指導をご経験された方は、このやりとりを完成するのに、数週間から数ヵ月かけたりします。で、問題をようやく捉え直すことができました、という感じで、一年時の終盤に向かいます、というような話は、現職で大学院にいらっしゃる方には、わかっただけなのではないかと思います。いわゆる現場ベースの研修と比べると、かえって分からないところが増えるというところが、大学院での研修ですね。答えを求めにきたんだけど、問題だけ増えて帰りました、より分からなくなりました、ということがあって、大学の先生はそれを見て「ようやく分かってきたな」みたいな感じになるわけです。で、そうってから自分で探求をはじめると、ようこそ我々の世界へみたいな感じになります。修了した後も探求します、という人になってくれると、少なくとも僕はそういう院生さんを見て内心ほくそ笑みます。つまり二年間でゴールだと思うな、という話です。二年間で入り口に立っていただけるとありがたいなと考えるのが、私たち大学教員のとらえ方かもしれません。そして問題が見えるということは、現場や自分の当たり前を疑うようになることで、これが大学院での大きな葛藤経験の

元になるかなというところです。

もう一つは制度的な話です。大学院での派遣研修という仕組みがあります。教職大学院関係者にとっては非常にありがたい仕組みなんですか、究極を言ってしまうと、大学院に来るとというのは勤務の一環なんですよ。修学態度がわるいと、勤務成績不良っていうこととなります。こうなると、自分の関心だけで研究してもいいのだろうかという葛藤を抱えた方もいらっしゃるのかなと思います。派遣元としては、こういうのを勉強してきてほしいなあと思うわけですけど、やっているうちにこっちの方が勉強したくなってきた、どっちを取ったらいいんだらうということ、知的好奇心、向学心から学修、研修するというのと、職務として派遣されるというこの二つをどう同居させるかとか、どう調整するかというのは、仕組みの問題として難しいところでもあります。だいたい両方やっっちゃって話をすることが多くて、「そんなこと終わりません」って院生さんから返されることも多いんですけど、僕はそう言います。なぜかという、大学院での二年間は入り口だからです。二年間の成果として型をつけるのはもちろん大事なんですけど、その後ずっと探求してもらう方がより大事なので、ちゃんと入り口に立ってあげればいい、ということです。両方やっってくださいという話は個人的にはしません。ただ、よくそこらへんで葛藤するという話もあります。

こんな葛藤を抱えて研修をするわけですけども、私の専門が教員の人事行政なので、少し専門に沿った形で解説ができれば、というところが2ページ目に書いてあります。制度の比較、国際比較とかができる先生に話を聞いてみると、この辺の話はよりはっきりしてくると思うんですが、みなさんは当たり前のように日本の教育制度の上に乗っかって先生をしていますけど、実は日本の教員の雇用には長期的、安定的、広域的という3つの特徴があります。教員の指導環境調査、OECDが行っているTALISですね。2018年調査の結果がこの前公表されて、日本の先生たちのキャリアを国際比較しているんですけども、他職に流れない勤務経歴は一つの特徴です。先生として平均何年勤めていますか、その学校で何年勤めていますか、他の職種にいた経験は何年くらいですかとか、というようなことを聞いているんですけど、日本の学校の先生たちの他の職種にいた経験というのは非常に短いです。教職を選んだらずっと教職にいる。他職に流れないというのは大きな特徴だと思います。それを支えているのは何かというと、比較的雇用条件が良好で、食えないから転職するということがあまりない点が挙げられます。

保育や幼児教育の領域では、そういうことが起きます。保育士の先生などは、家庭環境に変化があったときに辞めますとか、仕事を探しますとかで、なかなか長く勤められません。言い方を変えると、保育系では常に大卒の求人が盛んです。子どもが減っているのになぜこんなに求人があるのかというと、みんな長続きしないからです。穴埋めとして常に新人の補充が必要なので、いつまでたっても新人の募集が好調です。これはひっくり返して言うと、雇用が安定しないということです。公立の小・中・高・特別支援学校にお勤めの先生がここには多いと思いますが、年度ごとに教員の採用倍率に差が出るというので、今の局面で言うと、倍率低下にどう対処するかで苦労されていたり、倍率が高い時期で言うと、優秀な人がいっぱいいるのに、これだけしか取れないといったところで苦労されていたりとかの状況が出てくるわけですけど、なぜこの問題が起きるかという、ひっくり返して言えば、先生たちの雇用が安定しているからです。一回職に就いた人が長く雇用されてなかなか辞めないで、結局定年で辞める数がダイレクトに新卒の採用に響くという構造をしていて、これは雇用が安定的ということです。安定的で長期に雇用している、ということの裏返しにもなります。

その結果何が起きるかという、雇う側が、先生たちに力をつける責任を負うという仕組みができるわけです。長く雇用するので、雇った人に対して研修をし、力をつけることが、雇った側の仕事・

責任として発生します。ピンとこない方は、これが短期的流動的な雇用だったらと考えてみるといいです。せっかく研修の機会を用意しても、すぐやめられたら、雇う側としては割に合わないですね。逆に言うと、長く安定して雇用しているからこそ、キャリアに応じて研修をやっていきましょうということが成立するわけです。流動性の高い私立学校でも、学校自前で研修するというのは、なかなかできません。流動性の低い私学であれば、それができるといえることです。先ほどの幼児教育・保育でいうと、研修体制をなかなかつけれないということが課題になったりします。けれど、これも言い方を変えると、雇用が安定しないからということでもあります。せっかく研修機会をいっぱい作っても、雇用が安定しないので、すぐにいなくなってしまう。そうすると、かけたコストになかなか見合わないことになります。ですから、下を書いてあるように、各種研修を企画したり、皆さんの中にも勉強になると思って異動した経験があると思うんですが、なぜそこ行くんですかという話になったときに、勉強になるという理由が成立します。異動が勉強になるというのも、雇用が安定しているからです。もうそんな異動だったらいいやとか、そんな待遇だったら辞めてやる、というような低めの待遇だったりすると、勉強になるといって異動させるのも成立しません。今の教職は忙しくなっているし、大変なもの当たり前になっているんですけども、それ以前の話として、ある種、長期的で安定的な雇用だから成立する、力をつけるための仕組みが日本においては定着していた、ということが言えると思います。

それともうひとつの背景として、教員の待遇に地域差がないということも大きいです。あまり詳しい人同士ではないのですが、日本の教育制度を知らない外国の方と話をしていると「山間地とか離島の方は先生の給料は高いです」と言うとな変な顔されるんです。自治体ごととか学校ごとに経済条件で教員を雇うのが当たり前という社会だと、お金のない地域の先生の給料が低いのは当たり前でしょって感覚になります。けれど、日本の場合は広域的に雇って同じ給料表で、しかも勤務不利地にはインセンティブもつけて、行くようにしてもらいましょう、という仕組みにしているのです。山間地とか離島の方が、給料がよくなるわけです。これも何か不思議な仕組みに映るみたいです。そして、そういう仕組みがあるから「勉強だと思って、不便な場所だけど3年間頑張ったね」ということもできるわけです。これも広域的とか安定的っていう雇用ができていないと、実は成立しないのです。キャリアを通して先生の力をつけましょう、ライフステージの中で学び続ける教員の姿を考えましょうという議論ができるのは、そもそも教員の雇用が長期的、安定的、広域的であることが背景になっていることを知っておいてもらえると良いかと思います。

配置に地域差が出ない、地域間格差を生まないというのも、もちろん大事ではあるんですが、先生の力をつけるという意味では、長期戦ができるというのが非常に大きいです。もし短期的、不安定な雇用とか、学校単位とか市町村単位のような、狭い単位・小さい単位で雇用をすどうなるかというところ、お金のある地域とない地域で先生に出せる給料に差が出てくるみたいなことになるので、力をつけるというのは、先生個人の人に関心事になります。あまりきれいじゃない言い方をすると、より高い待遇を受けるために、力をつけて資格を取る。そして、今よりも良い雇用条件の学校に移っていきましょうみたいなことをする。プロスポーツ選手の移籍みたいなものでしょうか。三部リーグ四部リーグでデビューをするんだけど、高卒大卒で雇ってくれるチームは三部リーグ四部リーグしかないんだけど、メキメキと力をつけてくると、二部リーグから声がかかり、一部リーグから声がかかってくるようになっていって、より良い待遇を受けるために自分の力をつけていく、みたいなイメージになっていきます。職能形成や力量形成は教員個人に関心になってくるということです。

そのため、例えば日本以外のところで教職大学院の仕組みをしましょうということになると、こっ

ちの関心も高いわけです。教職大学院で教職修士の学位を取ると、もっと良い雇用環境の学校に移れるから、個人的な利害関心として大学院に行きます、というのが普通に起きるんですけど、日本の場合はなかなかそれが起きない。それは決して悪いこととは言い切れませんし、長期的・安定的・広域的に雇用しているからこそ可能なことでもあります。ただ、それをすると、どのくらいのギラギラした熱量をもって研修に臨むかは、個人個人でばらつきが出ます。「私はまあ、これくらいでいいかな」という人と「より良い待遇を得られるよう一生懸命勉強してのし上がってやるぜ」という人が、個人差として発生します。これは、もし管理的な立場を経験された方だったり、周りの人の力量を見ることができるとしては、「もったいないな」というのが出てくることにもなります。「この人は磨けばもうちょっと良いところに行くはずなのに、なんでこんなところで意欲をとめているんだろう、もったいないな」というような。つまり、教員が力量向上に対して主体的にはなるんですけど、最適になるかという点については、ちょっとよくわからなくなります。良い素質を持っている人が、そこを充分伸ばすようになるかどうかは、周りの働きかけも必要かもしれない、という点で言うと、どちらが最適かよくわからない、という言い方もできます。いずれにせよ、こういうことをやると、今まで以上に地域間の力量の差というのは顕在化します。より高い待遇を示してくれるところに、良い先生が異動していく、というようなことが起きます。だから、そういう地理的な偏在を生まないように学校の制度や教員の配置の制度は機能しているわけです。

ちなみに資料の中ほどに書いているんですが、最近出た本に、いわゆる「しんどい学校」での教員在籍期間が短いということが書いてありまして、少し驚きました。教員が転任して、一校当たりの在籍年数の標準が6年くらいとか、上限が10年くらいとか、よくあるルールの中ですけど、「この学校、しんどいわ」って思ったら、異動希望を出すのが比較的早めになる。そういうふうになると、広域的な異動ルールを準備している日本の学校制度にあっても、勤務的にしんどいな、という学校では、平均在籍年数が短くなっているらしいというのが、先ほど紹介した TALIS のデータとか使いながら出てきました。とはいえ、そういう例外的な部分を除くと、日本の学校における教員配置は、先生たちを均等に配置できることだけでなく、配置を通じて一人一人の先生の力をつけるなど、ライフステージを見据えて学び続けられるような、長期戦を構えることができます。短期戦ではなくて、長期戦の構えで力をつけることができるのは、ある種の特色になるのかなと思います。

なぜこんな本題に関係ない話をしていたかという、これが先ほどの葛藤に繋がってくるからです。長期的に力量形成をする中では、どうしても人を雇って配置する側が研修を企画してしまう面が出てきます。そうすると、これぐらいの力をつけたいという底上げ思考の研修になります。長く雇うので、ライフステージに沿ってこういう力をつけてね、次の5年ではこういう力をつけてね、また3年たったらこういう力をつけてね、と全体的に計画をもとに底上げ志向の力量形成がどうしても主流になってしまいます。これは長期的に雇用ができる良い点でもあるんですが、どうしてもそっちが主流になる。ですから、大学院のように、個人で関心があるとか、自分でこういうことを追求したいということについての制度的な後ろ盾というのはどうしても弱くなってしまいます。長く雇用して長期戦で力をつけることができるからこそ、底上げ思考になりやすいということが言えると思います。

では、そうした力量形成が悪いことばかりなのかという、既にお話したように、キャリアデザインが本人の問題だけじゃなくなるということは良いことです。本人は気づいていないけれど、この人はこういう場所に配置したら、ものすごく力を発揮するんじゃないだろうかということ、周りの人が考えてあげることができる。考えるのは人事をやっている人かもしれませんが、それぞれの所属の管理職かもしれませんが、こういう仕事を与えたらというのを、外から働きかけることができる。

これは長期戦ならではの良さですね。これが短期戦の繰り返しだと、これで私が力量発揮できなくて評価されなかったら責任取ってくれるんですか、みたいな話になるわけです。なので、そうした場合は結局、短期戦の力量発揮で、うまくいくもいかないも自分の責任です、という形で、どの力を伸ばすか、自分の労力をどこにそそぐかを決めていくことになるわけですが、そうせずに済むのはある種の良いところになります。こういう制度面のしつらえの中で、力量形成が進んでいるのだということを知っておいてもらえればいいかなと思います。

この「おせっかい」ができる最たるものがプッシュ型異動というものです。企業とかも含めて組織の人事管理の研究を見ていると、プッシュ型異動とプル型異動というものが出てきます。読んでお分りの通り、プッシュ型というのは押し出すわけです。力量的に見合っているかどうかは分からないけれど、「ちょっとやっつけてごらんよ」というふうにして立場につける、これがプッシュ型です。現職教員として子ども接している場合だと、これは、学級内とか部活内で役割分担をさせる時にやります。ちょっとこの子はリーダーさせるには早いかもしれないけど、この立場や経験をさせたら一皮むけてくれるかもしれない、と何かの長をさせてみたりとか、リーダーをさせてみたりとかやりますよね。難しかったらフォローをするからまずやってみよう、と。この場合、失敗してもその人の失敗だけではなく、ちゃんとフォローできなかった人の責任でもあるよ、という引き取りをするから、安心してチャレンジできます。これと同じで、プッシュ型異動は長期雇用でないとできません。雇用が安定しているからこそ、ちょっとチャレンジできるよう、プッシュする。例えば、先生方の組織で言うと4月5月当初でいきなり期待した役割が発揮できるかどうかはわからないけど、年度末にちゃんと機能してくれるように育ててくれればいいかなという感じで、校内の分掌を配置してみる、みたいなことができるわけです。言い方を変えると、雇用が個人の単位になって、評価も個人に帰ってくる世界ではプッシュ型の異動はできません。なまじ引き受けて失敗したら、すべてその人の責任です、なんて話になると、もう慣れた仕事しかしたくないです、となる。できる仕事しか引き受けたくないです、という話になるわけです。これに加えて、配置を通じて長期戦で人を育てられるというのは、雇用が長期的で安定しているからというところでもあります。これがプッシュ型異動です。

逆に、プル型異動は非常に分かりやすく、いわゆる適材適所です。この仕事を文句がでないように回しましょう、というのを優先するのがプル型の異動です。ちょっとくどいかもしれませんが、自分のキャリアは自分だけのものだと思っているとプル型の異動が多くなるわけです。私はこれをやりたいんだとか、私にはこれをできる能力があるんだ、ということを一証明して、道を切り開いていくことになります。失敗したときの責任も自分で全部引き受けます、というときには、プル型の異動が出来ることになります。皆さんも「私そんな力量ないですから」と断りながらも、まあ勉強になるからと仕事した経験とか、「この経験があなたを育てます」って何らかの仕事に当てられた経験があると思います。あれは、失敗したからといってその人がダメだという証明にはならないようになっていくからこそ成立するわけです。もし、自分がダメだというふうにしたことのある経験がある人は、自分を推すだけ推しておいて、失敗の責任を個人に片づけさせたという話になるので、それは管理職が微妙という話になります。とはいえ、それでクビになるということはありません。今日は、育成指標とかの活用がワークショップの中でも出てくるんですけど、もし、もっと日本の教員の雇用条件が悪くなっていき、雇用が流動的になってしまうようなことがあれば、育成指標とかは多分意味をなさなくなります。長期的に雇用されなくなって、その時その時を生きていくのが大事ということになります。長期的に雇用してくれる仕組みが続くからこそ、育成指標というのは意味があると思ってください。

このプッシュ型の異動が影響を持つ、やり方次第で左右されることを3ページの上にも書きました。女性教員のガラスの天井問題です。ガラスの天井というのは教員に限った話ではないんですけど、天井が開けていて、上にいくらでもいけるような気がするけれど、実はガラス張りの天井になっていて、実際は女性がそこから上にいけない。昇進などを考える時に、女性向けのディスアドバンテージというか、障壁をいう時に、ガラスの天井という言葉を使います。

これに関して、女性管理職の研究を読んでいると、キャリアチェンジのきっかけで多いのが周囲の勧めです。「私、管理職やります」と積極的に言葉に出す女性管理職の方はなかなか多くなくて、さっきの話のように「私なんかととてもとても」という中で、「あなた向いているから手を挙げてごらんない」とか「頑張りなさい」というような働きかけをしてくれる周囲の人がいた、というようなストーリーが結構語られます。これは、プッシュ型の異動の効果ですが、有能な人をプッシュする環境があるかないかで結果が全然違ってきってしまうことも意味しています。本人がその時点でどんなに優秀であろうが、例えば、女性の昇進はこの程度のものだよ、という文化があると、こんどは逆に動くわけです。それで、この辺は答えが出しづらいのですが、たとえば個人ベースのキャリア構築をする社会になって、女性管理職って本当に増えていくんだろうか、ちょっと分からないところもありまして、この辺はまとめながらも自分もモヤモヤしているところです。プッシュ型の異動が機能しているかどうかという観点から、女性管理職の比率が地域地域で違ってくるケースが説明できると思います。

さて本題に戻りますが、ライフステージと学び続ける教師の話としては、プッシュ型異動ができたり、長期戦での人材開発ができたりするためには、長期的、安定的、広域的な雇用や異動が必要です。そして日本で教員の力量形成を考える場合、どうしても雇い主側の考えが影響を及ぼします。そうすると、学びの機会の活用においても、底上げ思考になりやすくなります。底上げ思考がベースになるからこそ、資料3ページのところですが、その結果として、大学院における学びに誤解が発生する、ということです。皆さんは大丈夫だと思うんですけど、大学院の授業に出ていれば何かを教えてくれる、何かを得ることができると思っていますか。ひどい言い方をすると、口を開けていると先生たちが学びをせっせと詰めてくれる、というような誤解を生みやすい。なぜかというと、他の研修機会というのが圧倒的にそういうタイプだからです。今、底上げとして学ぶことはこれですよ、この時間にこれを身に付けて帰りましょうっていうタイプの研修がどうしても多くなってしまいます。それが当たり前のところ、大学院というちょっと違うスタイルの研修が入りこんでいるというのが現状です。皆さんの中で大学院の学びに葛藤を感じたことがありますかという、その葛藤の基となっているのはこういう風に説明ができますよ、という話になります。

私の本務校の中でもやはり時々あります。何でせつかく大学院に来たのに教えてくれないんですか、という声に対して「自分で勉強する、研究するところです。教えてもらうところではありません」という話をどう分かりやすく説明したらいいのかなと考えているとこういう説明になった、という話です。聞いてもらって分かると思いますが、大学院に入ったばかりの人にこのことを説明しても、なかなかわかりません。それで、ちょうどいいのでこの場で書かせてもらったわけです。したがって、大学院の学びは他の学びと比べるとかなり異質です。個人ベースの学びに近いものです。自分でこれを深めたい、探求したいというのを重視します。大学院の場合はどうしても教えるスタッフも大学院ってそういうものでしょ、と思っているケースが多いので、本人の学びを重視するスタイルになります。なので、葛藤経験のある方は、「大学院に行けば、学びは向こうから提供されると思っていたのに、指導教員からは何を研究したいのって、毎回のように聞かれる。それって教えてくれるんじゃないんですか」って感じになります。このあたりは日本の先生の雇われ方と、その中で力の付け方の慣習

やルールみたいなどころとの関係があるのかなと思います。

また、こんなケースはどうでしょうか。派遣元から、これを勉強させてくれという圧が強い場合が時々あります。それも大学側としては葛藤します。何を学習するべきなのかを見極めるまでも力量形成なんだけどなあ、と。「私が学びたい課題はこれです」という課題に到達できる力がつくよう、大学院担当教員としては時間がかかってもそこは付き合いたいなと思っているわけです。これを勉強させてくれ、という派遣元の意向が前に出すぎると、みすみすそういう力をつける機会を大学院自らが奪ってしまいかねない、ということだと思います。いかに院生さんの探求の力になるようにソフトランディングさせたらいいでしょうかという葛藤があります。

次に言いたいこととして、こういう大学院では研究をすることが特徴になるわけですけど、3 ページの真ん中あたりから、研修をしっかりと復権させましょうということを書いています。言うまでもなく、研修という言葉は「研究」と「修養」できていますよ、というのは学部の採用試験対策レベルです。なので、ここにいる皆さんは絶対一回は聞いたことがあると思います。何が申し上げたいかというと、僕も含めてなんですけど、研修という言葉と、なぜか研究という言葉に対置させて使うことが多いのです。他の力量形成の場面、他の研修場面と違って、「大学院って研究の場所だからね」みたいな説明を僕もよくするんです。これ、おかしいことになってるのわかりますか。そもそも研修という言葉の中に「研究」が入っているんです。だから、そもそも研修って言葉でイメージしないといけない内容が、今の「研修」という言葉の意味からずれてきてしまっています。

辞書的な意味では、研究というのは「物事を詳しく調べたり、深く考えたりして、事実や真理などを明らかにすること」で、定義が非常に能動的です。自分で探求しますということです。これだと思っているものを、口を開けたら詰め込んでくれるものを研究とは言わないんです。それから「修養」は「学問を修め品性を磨き、自分の人格を高めること」で、本当はこの2つがくっついて「研修」なんです。しかしなぜか、これが「研究」と対置されている。かといって、本来の「研修」という言葉から「研究」の要素が抜けたのが今の「研修」かということ、そうでもないんです。というのも、ここでいう「修養」という意味では「研修」の語を使っていないからです。現代的な「研修」、いわゆる一般的に教員研修と言った時の「研修」の語には、修養、つまり学問を修め品性を磨き、自分の人格を高めるという意味は意識されていません。ここから言えるのは何かということ、もともと「研究」と「修養」という言葉で研修を使っていたんですが、気がつけば明らかに違う何かを意味する言葉として「研修」が認識されるようになってしまった、ということです。当初、「研究+修養」でやっていたのに、違う意味の言葉になってしまい、研究と対置して用いられるようになってしまったわけです。

そこで4番目に言いたいのは、本当の意味での研修を復権させましょう、ということです。「研究」と「修養」できている研修を、本来の意味にしっかりと復権させていきましょう、というのは、教職大学院という枠組みを使って教員の力量形成をする上で、大事なミッションにつながると思います。3 ページの真ん中あたりに書いたんですが、そもそも研修という言葉の中には「研究」という卓越思考の言葉が入っています。答えが用意されていないことを追及していくんだ、という要素がそもそも研修という言葉の中に含まれている。なのに、そこはかけ離れてしまい、現代における研修では、何か答えのあるものを勉強しましょうね、というような意識が研修という言葉に結びついてしまっていないでしょうか。このことは、コミットの度合いの違いによって、研修という言葉聞いた時のワクワクに違いを生みます。コミットしていると「すごく面白そう」となるんですけど、コミットしていない時には「また研修かー」となります。そういう時の研修のイメージというのは、本来の、答えの用意されていないところに向かって突き進んでいく何かというよりは、別に知らなくてもいいか



などか、まだ後回しでいいかなと思っている何かを、一方的に詰め込まれる時間というイメージになっています。

こういうのを研修と言うのはよろしくないと思います。大学院での学びの特質として、本当の意味での研修に近づくということが大事だと思います。ちゃんと研究の要素が入っていて、だからこそ大学院での研修が本当の研修なんだということです。冒頭に少数派と言ったんですが、研修という言葉の意味を考えた時に、きちんと研究が中に入っている、こういう研修を大事にしましょう。なので、修了生の皆さんは、それぞれのご活躍先でどんどん探求して行ってほしいし、研究をやってほしいなと思うわけです。本当の研修というものはこれだよというのを、こうやって大学教員が言葉を連ねて説明するのもありかもしれませんが、教職大学院というのは修了生の皆さんが現場に巣立っていくわけです。ストレートの方も現場に行きますし、現職派遣の方も戻っていきます。その人たちの研究という姿勢だったり、営みだったりというものをを見せていくというのが、一番本当の意味での「研修というものは何か」をフィードバックするには大事です。

佐賀大学でいうと、ざっくり見積もると毎年 20 か所の学校には必ず本当の研修を見せられる人が巣立っていくわけです。10年ちょっとやっていたら全体的にいけるんじゃないでしょうか。それは、先生たちの学びのスタイルを変えられるんじゃないかと思います。僕はいま学びのスタイルを「変える」と言いましたが、本当は「戻す」です。研修とは元々こういう意味の言葉だった訳ですから、本来あるべき研修に戻そうという営みになると思います。ぜひ、面白く学んでみるとか、興味を迫及するっていう学びのスタイルを皆さんから現場に波及させてほしいなと思いますし、そういうものを大学院としては提供していくべきかなと思いますし、これから大学院を考える皆さんは、ぜひこういうところに期待を持っていただけるといいと思っています。

若干脱線めいた話になるんですけど、3ページ一番下に書きましたが、「自分で迫及する」というのを捨ててしまうと教職はどうなるのかを考えてみると、自分で専門的人材であることを放棄することにつながるんだと思います。高度のマニュアル職としては、言われることをきっちり整理して頭に詰めていき、それを仕事に活かしていくというのはありだと思います。けれど、専門職学位課程というのは、そもそも高度専門人材の育成です。専門職人材の育成をするということは、やはり研究するか追求するか探求するか、という動きがどこかに入っていないとおかしい。それがないと、自分で専門職を捨てることになる。今、流行りの働き方改革の理論などを見ても、この辺は非常に気になるところです。教材研究の時間が長くなるのは良くないのでなるべく規格化された教材を使っていきましょうとか、授業方法についてばらつきがひどいので規格化をしていきましょう、というのでスタンダードを入れるという議論がありますが、あれは行き過ぎると専門職業人材としての立ち位置を捨てて、高度マニュアル人材化することになります。特に教材については、どんなに指導力がなくてもこの教材セットさえあれば授業が成り立ちます、とばかりかねないので、危ないと思います。規格化が進めば、それを操る先生が専門職業である必要がどんどんなくなっていく。スタンダードを作るということは、こうした動きをもっと加速すると思います。そうした中で、違うんだということをどう主張するかというと、やはり自分で探求するところなんです。専門職業人材というのはそういうところなのだと思います。

繰り返しになりますけど、研修を復権させましょうというのはそういうことです。下に書きましたが、熟達との関係で捉えようということです。だから、規格化が全部いらぬとは言わないんです。採用の拡大や、学校全体の若年化を考えた時に、一定水準まで持っていくための規格化というのは、現実的な解としては必要かもしれません。大切なのは、伝統芸能で出てくる「守」と「破」と「離」

の考え方だと思います。まずは型を守りましょう。それで、ある程度できたら型を破ってみましょう。もっと熟達したら型から離れてみましょう、というものです。スタンダードがこの話題の中心ではないですが、たぶんそういう使い道の工夫というのが必要かと思います。これを捨ててしまうと、本当に高度マニュアル人材一直線です。教職大学院の人としては、教職大学院の存在すら捨てられかねない。高度マニュアル人材でいいんだったら、大学院レベルの研修ならいらぬのではという話になっても、おっしゃる通りですという話にしかなりえない。そう考えた時に、どれくらい専門職とか専門化たり得るかということを考えるのは、大事なポイントかなと思います。

そして、そのためにも、4ページ目の一番上に書いているように、本業を見定めようということですが。もう既に新しい学習指導要領に向けて授業の工夫を始めている方もいらっしゃると思うんですが、主体的・対話的学び、研究的な学びのことですね、今までの文脈でいえば。一つ一つのテーマに対してすごく時間がかかるのは、皆さんご存知ですね。口を開けて待っている人に詰め込んでいく方が、短い時間でぎゅうぎゅう詰めていくことはできます、それが消化できるかどうかは別ですけど。教員側の一方的な満足として、ぎゅうぎゅう詰めることはできるわけです。逆に主体的・対話的に学ばせようと思うと、テーマの設定や絞り込みが非常に大事で、これと同じことが発生します。研究をする高度専門職業人であろうと思うのであれば、どこにエネルギーを割くかを選んでいくことが、非常に大事になるんじゃないかなと思います。

たとえば部活動に一定の意義があるのも分かりますが、多くの方は別に専門性に裏打ちされていません。指導者ライセンスをもって部活動を教えている人は何人いるのか。もちろん目の前で子どもがどんどん変わっていくのは非常に充実感があることですし、それによって他の部分にいい効果があるというのも分かっていますが、あまり手を広げすぎて何でもやる状態というのは、専門職業人と逆をいくわけです。何でもそこそこできる「便利な人」になっていく。専門家としての立ち位置を大事にしたいんだとすると、自ら考えると、探究するとか、開発するって活動を捨てずにいるのは大事なことかなと思います。

先ほど紹介した教員の指導環境調査ですが、2018年のデータを見ていると、日本の教員が取り組んでいないカテゴリーがあります。授業時間は比較的短い一方で、課外活動などいろんな要素では時間が長いと出るんですが、職能開発にかけている時間が短いです、国際比較では。くたくたになるまで働いて、頭は使わない、という働き方に近い状態です。自分の力を伸ばすために、時間を割けていない。これはやはり、専門職業人としては自滅に近い。そう思うと、どこで探究するか、能力開発をするか、ということ、ぜひ引き取っていただきたいなと思います。

その下には、「研究マインドの重要性」と書きました。ちょっと毛色が変わる話です。専門職業人としてやっていくためにという意味では、研究をしましょうというの勿論大切ですが、専門職学位課程とか、大学院に来ていない方も、研究的な物の考え方で現場の改善にあたるということがものすごく大事になります。課題がちゃんと引き取れているか、科学的・論理的思考ができているか、失敗に正対できているか。現場の方々と共同研究をやるうとして時々ひっかかるのがこれです。ご協力いただいた調査の結果が学校の意に添わなかったとき、学校の方がどういう対応をするか、というあたりで研究マインドが表れます。このネガティブなデータは次の自分の学校の改善に役立つ第一歩なので、これはこれで受け止めます、と言ってくれるような研究マインドのある方は、ご一緒しやすいです。しかし、「こんなデータありえない。こんなデータを使うのは許さん」という方が時々います。データを取った時点で共同研究が失速する瞬間で、非常につらいです。非常につらいんですけど、研究マインドがないとなると、自分のところの学校がうまくいってないというデータを見せられて、いい気持

ちがしないのも分かります。悪いデータも改善の第一歩ですよ、と言えるのは、研究活動の賜物でもあります。思ったようにならなかったデータから分析や考察を始めようというのは、研究をする上では非常に大事です。思ったような成果が出なかったのはなぜだろうと考えるのは、研究がだめだったことを表しているのではなくて、考え方の修正を促すものだったり、新たな工夫を促すものだったりします。そういう正対の仕方ができるかどうかというのは非常に大事だと思えますし、それができるとおそらく自分データを取って自分で改善するということもできるようになります。これはさっきの話と同じで、毎年20人、佐賀県内の学校に研究マインドのある人を、佐賀大学の教職大学院は輩出しているわけです。もうちょっと広がっていけば、実践研究とか、現場との協働もどんどん進んでいくんじゃないかなと期待をしています。だからこそ、修了生の皆さんは率先して、自ら、研究マインドを出していってほしいと思います。

学校が自律的にか自主的に課題解決を考えましょうという時代になってもうずいぶん経ちます。もう20年ぐらいでしょうか。1990年代の中盤、後半からそういうことが言われて、もはや2010年代も終わろうとしています。各学校の課題に対して、答えを誰かが与えてくれるとは限らない時代になって20年たったということです。各学校の課題についてはなるべく自分達で引き取って、自分達で分析して、自分達で改善方策を考えましょう、管理職も教員も、そうした能力が必要です、ということで教職大学院をつくっているわけです。そういう能力のある人をどんどん県内に出していきましょう、育てていきましょうというのがこの目的です。そうするとやっぱり研究マインドがないとできません。答えを待っているようだと、改善の話はいつまでも進まない。さっきの学びのスタイルの話です。口を開けていたら誰かが改善策を詰め込んでくれるかということそういうわけじゃないですね。自分で探究しないといけない。やはりそう考えると、研究することの大事さを、是非引き取っていただきたいと思います。なので、研究するとか学ぶという過程を色々な方向で実践できるかどうかというのは結構大事なポイントかなと思います。現場に戻られた方は、大学とか、研究する人に対して学校を開いていくことも大事でしょうし、得られたデータや分析結果をオープンに議論するというのも大事です。そういうものを大事にするような学びの循環を担うといいなと思っています。

4 ページの最後にちょっとまとめのようなものを書きました。修了生の皆さんは、学びを通じて、世界の見え方とか現場の見え方が変わったでしょうか。変わったという感覚をまだお持ちでしょうか。これは自分にとっても大事な仕事なんですけど、世界の見え方がせっかく変わったところで、「あとはよろしく」ってしてしまうのは、大学院としてとか教育機関としてあまり責任がない。見え方が変わった世界でどう動くかということと一緒に考えるのは大学院の大事な仕事だと思います。だから是非これをきっかけに、一緒に研究するとか、一緒に考えるとかっていう機会がたくさんできたらいいなと思っています。冒頭申し上げました、修了研究がゴールではなくスタートですよ、ということです。大学院で研究のやり方を学んで帰りました、その成果をもって、例えば皆さんが40代後半とか50代手前とかだったとしても、学習成果を10年振り回して最後までいけると思わない方がいいです。これだけ世の中が変わっている中で、2年間の学習成果をずっと振り回していたら、賞味期限切れをおこします。だから、成果が大事なのではなくて、その時々課題に合わせて研究するとか、自分で考えるとか、手続き的なものが頭に残っているか、体に染みついているか、次の場面でちゃんとできるか、そっちのほうがよくて大事です。そういう意味で修了研究はスタートだと思います。ぜひ、修了される方はスタートラインの見直しをしてください。今、修了研究にむけて頑張っている皆さんは、これをどう次に活かしていこうか、というのを考えていただくのもいいかなと思います。大学院修学に手を挙げてみたいと考えていらっしゃる方は、何をスタートにしようか、考えていただけたらいい

なと思います。

もう1つは、子どもに背中を追及とか探究する姿を示しましょうということです。先ほど言いました、あれだけ子どもに探求的に学ばせようという動きがあるのに、教員が自分で研究しないのはおかしい。子供たちにはぶつかって葛藤しろとか言っておいて、教師はぶつからず葛藤しない高みから「お前ら頑張れや」みたいな話をするというのはちょっと不誠実ですよ。せつかくのそういう場です。葛藤をちゃんとしましょう。自信を持って葛藤して、それをちゃんと子どもにも示していくのは大事だと思います。先に冗談めいて言いましたが、大学院で学んだせいで、見えなくてよかったものが見えるようになった、というのは、体に染みついた大きな成果の一つです。書きもの10枚もの、20枚ものとは重みが違います。どこにいても見え方が変わりますから、この成果は大きいです。ぜひ、余計な物を拾ったなと思わないで、これはやっぱり自分の学習成果なんだな、ここで自分は変わったんだなという風に思っていていただくとよいと思います。それで、それがただの自己満足で終わらないように、それが次の探究なり、開発なりに続くような経験にさせていただけるといいなあと思っています。

そしてライフステージの中で学び続けるというのは非常に大事なんですが、教師の発達イメージが多様ですよ、という話はもう一回確認しておいてもいい話のように思います。秋田喜代美さんが、5ページ目の上の方にあげているような図を示しています。ひとつは、あるものを学習すると、それがそのまま自分の力になりました、というまっすぐのびていくパターンです。知識を吸収する、技術を吸収する、仕事の能力があがります、というのがいわゆる成長・熟達モデルと言われます。これに対して、中堅以降の方は、みなさんどこかで獲得・喪失両義性モデルを経験していると思います。授業も子ども対応も大してうまくなかったのに、若いというだけで子どもが寄ってきたあの頃と比べて、技術を得た代わりに若さを失いました、というような話です。似たような話は、学習指導の面でも出てくると思います。1回目目の教材開発はあんなにフレッシュな気持ちで教材に向き合って、わからないこと、知らせたいことをダイレクトに感じながら授業準備ができたのに、2回目や3回目になってくると結末が見えてしまうので、1回目目のようなフレッシュな感じで授業準備ができなくなって、どうも子どもに対しても手加減をしているような気がする、とかです。どうせ出てくる結論はここらへんだろうと思って授業を組むようになっていないか。こういうのが獲得・喪失両義性モデルです。それから、危機の経験のある方、あるときまでうまくいっていた授業や指導のやり方が通用せず、教室がちっとも回らない経験をしたという方。子ども達がすごく分かってくれていた、それまでの授業方法がちっとも通じないような子どもやクラスと対峙した一年間、とかです。こういう危機を経由して一皮むけること、あの学年の生徒指導めっちゃくちゃ大変だったけど、あの学年と一年間一緒に過ごしたことで、自分の生徒指導観がちっと変わった気がする、というのは、先ほどの成長・熟達モデルとか、獲得・喪失の話とはまた違う成長のパターンです。先生たちの成長の形を整理すると4つもあるそうです。

キャリア像をつくるとか育成指標としてそれを順番にするというのは大事なんですけど、こればかりだと獲得・喪失の話とか危機的移行モデルが抜けてしまいます。今、こうやって話していてありがたかったのは、何人もの方がくすっと笑ってくれましたよね。ということは、多分思い当たる節があるんだと思います。みなさんの教師としてのストーリーを振り返ってみて、「あー、あの時はこれにあたるな」と。みなさん同じように経験しているのに、なぜか育成指標の話になってしまうと、どこかに消えてしまうわけで、非常にもったいないです。これは育成指標がダメだという話ではなくて、ある種のたたき台ではあるんですが、それとは違う教職人生が並行して動いていますよねということを知っていてほしいなと思いますし、そういう多様なキャリア像、でこぼこした決して順調では

ないストーリーも込みで皆さんご自身のキャリアが振り返れるかどうかみたいなどころの中で育成指標を活かしていくとかが大切だと思います。

加えて、育成指標には「服用上の注意」みたいなものが必要だな、ということを最近思います。別件でいくつかの県で初任期、その後の先生方の調査をさせていただいていると、やはり、先生方の採用が若年化していることもあって、調査対象の一覧を見ていると、産休中とか育休中という先生方が非常に多くなっています。これは、現場にいらっしゃる方だとどなたもお感じになっているところかなと思います。あれはキャリアの中断なのか、あれは無駄なのかということです。もちろん無駄な話ではなくて、人生のストーリーと合わせて、教員としてとか、職業人としての学びというのを整理し、キャリアを振り返ることを大事にさせていただきたいなと思いますし、その中でご自身の相場観を持っていただくというのが大事かなと思います。

自分のどこが強みなのか、というのは相場観から生まれます。これに関して、教員研修の研究をみると、なぜか教員研修の研究って、初任期の話が多いんです。この時期は、どうやっても全方位的に力を伸ばさなくてはいけなくて、はずれが無いので研究がしやすいです。なので、そのあと初任期以降の話になると、急速に研究が減ります。これはアセスメントとセットにしないと研修が計画できないからです。初任期を何年か過ごして、私の力はどれくらいの感じかという把握がないと、次のことができないんです。足りないところを補うモデルでもいいですし、強いところを伸ばすモデルでもいいんですが、そのためには教師のライフストーリーの振り返りと一緒に、自らの相場観みたいなものを大事にしていくのが、学び続けていく上では大事になります。これを最初の話に戻すと、長く安定した雇用の条件だからこそ、このストーリーの振り返りにも意味があるということになります。

話があちこちしながら時間をオーバーしてしまいましたが、少しでも参考になる話であればいいなと思います。ぜひ、皆さんこれまでを振り返ったり、これからに向けて考えたりする、参考にさせていただけたらと思います。ちょっと長くなりましたが、これくらいで終わりにしたいと思います。

(2021年1月29日 受理)