

教師の専門性に関する一考察

田井康雄

(教育学科教授)

1 はじめに

教育現場におけるさまざまな教育問題の対応に追われている教師の専門性についてしばしば議論になっている。現実には教職は専門職であると言われているが、一般に言われる専門職である医者や法律家とは、社会的評価や収入、自己意識において大きく異なっている。また、問題教師として取り上げられている例も、専門職としての専門性のレベルに問題がある場合もあれば、人間として問題である場合もある。

いずれにしても、教育現場における教育問題の多発状況や教師の質の問題が取り沙汰される状況から、教師の質の向上（専門性の向上）が問題にされ、その対応策として教員免許更新制が2009年度から正式に始まった。しかし、民主党政権の成立に伴い、教員免許更新制を見直しを含め、教員養成の6年制（大学院における教員養成）が議論されている。このような傾向は学校教育の在り方がすべて教師の能力によって左右されるという短絡的な発想からあらわれてきている。教師の専門性は教員養成段階においてのみ形成されるというよりは、むしろ教育現場における教師としての教育実践とそれに伴う自主研修によって成立してくるものであるという現実を目を向けないままの教員養成改革は成果を上げないのは火を見るより明らかである。また、問題教師として摘発される教師は教員養成の結果や教師の専門性のレベルの低さから起ってきた現象というよりは、いかなる職業においても生じてくる社会的逸脱行為を行う人間と理解する方が妥当であるだろう。

教師を含め、専門職と呼ばれる職業の基本的

共通性は自主研修であり、自らの職務遂行において必要と自ら判断する研修を自らの責任において行うことを重要な職責とする職業である。そのような自主研修を常に行う責務をもつがゆえに、専門職は他人の権利の実現を代行しうる職業でもあるとすることができる。それゆえ、専門職にある人間は常に自主研修しその専門性の維持・発展の努力をしなければ、その職業を遂行することができなくなる。専門職にとって自主研修は必然的な基礎条件である。医者や法律家については、そのような専門性の維持・発展の努力と収入が伴うため、その努力が欠かさないことは自明である¹⁾。

しかるに、教師については、一般に公務員としての立場を前提にするために、自主研修に対する必然性と公務員としての安定性、さらに、専門職としての評価の低さに伴う収入の低さゆえに、社会的にも、自らも専門職の自覚をもたない場合も少なくない。結果として、自主研修の重要性を理解しない教師も少なくない。そこに、問題教師発生の根本的原因があると言することができる。つまり、教師の専門性については、社会的にも、経済的にもその評価が高くなく、しかも、公務員（私立学校教員についても公務員に準ずる身分保障がなされている）としての身分保障があるため、自主研修の必要性和効果がいずれも認識されにくい状況にあるのである。

教員養成期間の延長（大学院における教員養成）によって教師の専門性のレベルアップが実現できるという安易な発想で教員養成改革が行われることには、戦後日本において行われてきた教員養成の開放制が根本理念から崩壊してい

くという重大な問題が含まれている²⁾。行政的な観点のみから、表面的に教師の専門性を理解することには大きな問題がある。現実に問題教師として取り上げられるのは教職経験が20年を過ぎたころからであるという事実はまさにその現状を象徴している。教員養成段階を終え、教員採用試験に合格し、教師としての「やる気」に満ち溢れた時期から経験をつみ、自主研修を重ねるうちにしだいに問題教師があらわれてくるのはどこに原因があるのであろうか。

近年、現場の教師が口にする「雑用が増えた」という言葉は、そのような教育現場における教師の意識を表す典型的な言葉である。教師にとって雑用とは何か。本論文では、この点から教師の専門性の分析を始めていきたい。

2 教師にとっての雑用

教師の仕事と言えば、授業を行うことが中心になることは否めない。ただ、義務教育段階の学校教育における教師の役割は、専門学校や予備校と異なり、子どもたちに知識や技術を教授・伝達することだけではない。教科書の内容だけでなく、人間としてのものの考え方、行動の仕方、人間関係づくり、さらに、社会的常識などを自らの行動を模範にし、子どもたちが模倣する条件を整えなければならない。とりわけ、家庭教育がその機能を徐々に失いつつある現在、学校教育はこれまで取り上げる必要のないことまで教えなければならない状況に置かれている。さらに、そのためには、家庭・学校・地域の連携を学校がその要になって進めていかなければならない。このようなことは従来の学校教育においてはそれほど重要な内容ではなかった。それは家庭教育が教育の中心であることが成立していたからである。

しかしながら、家庭教育の衰退に伴って、そのような家庭教育の内容だけでなく、家庭教育主導で行われてきたさまざまな教育を学校教育が担わなければならない時代に突入しつつある。このような現代社会の状況に対応する教師にとって、自らが子ども時代には考えもしなかった教育活動やそれに伴う事務手続き・会議等を

行わなければならないことが雑用と感じられるのである。教師がこのような雑用と感じることが子どもたちの教育活動に必要なならば、教師はそれも教育活動の一環と考え、真剣に取り組まなければならない。

教育とは被教育者が教育的はたらきかけを受け入れてはじめて実現するのであり、教育者が教育活動を行っても、その効果が被教育者においてあらわれなければ、教育したことにはならない。教育者は自らの教育経験を基にして教育を考える習慣がある。しかし、現代社会のように情報が氾濫し、しかも教育の基礎である家庭教育がその機能を喪失しつつある時代においては、社会の現状をあるがままに捉え、それに対応する教育活動に全力を挙げることこそが教育活動であることを忘れてはならない。

現在の大部分の教師が雑用と感じている仕事は、子どもに対する重要な教育の一部であることを教師は忘れてはならない。

また、人間はある活動を雑用と感じてしまったら、その活動に真剣に取り組むことはできない。教師は自らが教育実践に取り組むとき、子どもの実態を客観的に分析し、その子どもに必要な教育活動を行わなければならない。しかし、その教育活動が従来の学校教育の領域を超える内容を含む場合も少なくない。それゆえにこそ、さまざまな雑用と感じられる活動が増えてくるのである。

従来なかった教師の仕事を雑用と理解するのではなく、新たな教育内容として積極的に取り組む姿勢がこれからの教師には不可欠であることを忘れてはならない。家庭教育を補うという学校教育の本来の機能から考えても、学校教育が家庭教育の内容を取り入れ、充実していかななければならない。このような学校教育の現状を教師自身が明確に自覚しなければならない。

教師の専門性は知識や技術を教授することにおいてのみ成立するのではない。教師以外の専門職は比較的狭い領域における専門性が問題にされるが、教育という領域については子どもの成長・発達のあらゆる要素にかかわらなければならない。それゆえ、教師は子どもの生活状況

の変化に応じて教育活動を変化させていかなければならない。つまり、従来の決まった教育的活動に捕らわれ、新たな教育的必要性に対応できないようでは、子どもの教育要求に応えることはできないのである。教師自身が行いたいと思う教育活動を行うのではなく、子どもの学習状況に応じた臨機応変な教育的はたらきかけを行うことこそ、教師の専門性のあらわれであると言える³⁾。

家庭教育の衰退という現状から、学校教育が対応しなければならない教育領域は増えている。それを雑用と感ずるようでは、専門職としての教師の役割を果すことはできない。教育専門家である教師は子どもの学習欲求を敏感に察知し、対応していかなければならない。教育活動には雑用はないという意識が教師には常に求められているのである。

3 教育専門家としての教師の立場

専門職とは、他人の権利を代行することを保障する職業である。教育専門家である教師は親や国の教育権を代行するとともに、子どもの学習権を保障する職業である。このような性質から、教師は次のような立場に立たなければならない。それは教育権代行者という立場と学習権保障者という立場と人生の先輩という立場である。それぞれについて考察することにする。

(1) 教育権代行者

人間の親は子どもに対して教育権をもつということは、人間が生理的早産として生れてくることに起因する。乳幼児期における育児は人間にとって不可欠の教育である。それなしには生存すら不可能である。親の育児放棄が社会的問題になっているが、それは人間という種にとって育児が特別な意味をもつからである。

ただ全ての親が正しい教育的見識をもっているわけではないという現実から、とりわけ現代社会のように情報の氾濫と価値観の混乱した社会においては、親の教育権が正しく実現されることは難しいと言わざるをえない。親の教育観は自ら受けてきた教育に基づいて成立してくる。それゆえ、偏った教育観に基づいて親の教育が

実現されている場合も少なくはない。その結果として、実の親による虐待も徐々に増えつつある⁴⁾。

学校教育段階における教育については教師がその任に当たるが、その基本的使命は正しい教育的見識に基づいて親の教育権を代行することではなければならない。このような意味において、教師の専門性は保証されなければならない。親の誤った教育観をも導きうる専門性を教師は備えていなければならない。親が教師を信頼するのも、教育専門家としての確固たる信念とそれに伴う専門性をもつことを確認したときに成立するのである。

さらに、教師は近代国家における国の教育権を代行すべき立場にも立っている。教育における地方分権制度は近代的な民主主義国家に必然的に成立するものであり、そこにおける教師の役割は極めて大きい。戦前の日本のように国家主義教育が容易に国全体に浸透しないようにするために行われている戦後の開放制の教員養成制度は、今後の教育においても維持されなければならない基本理念である。

国の教育権の中心になるものは国としての文化の維持・発展と経済的発達の原動力になる技術改革、産業発展の充実、さらに、個々の人間がもつ学習権の保障と愛国心⁵⁾の教育である。このような国の教育権についても、親の教育権と同様に行き過ぎた方向に偏らないためには、教育専門家である教師の役割は大きい。

以上のように、教師の専門性は自らの教育権ではなく、親の教育権と国の教育権を教育的に正当な方向に向けて実現していくための教育を実現することを保障する専門性であり、親の教育権と国の教育権を代行する立場を実現する基礎条件になると言えることができる。それゆえにこそ、教師は親の教育権と国の教育権を代行し、自らの教育的専門性に基づいて子どもの学習権を実現しているという強い自覚をもたなければならないのである。

(2) 学習権保障者

人間が生理的早産と言われるような不完全な状態で生れてくるがゆえに、乳幼児期における

保育は欠くべからざる教育であると言えることができる。人間の成長・発達には常に学習を伴うものであり、そのような学習を保障するために教育を行うのが教師の仕事なのである。それゆえ、教師は個々の子どもの学習状況を十分把握し、それぞれの学習欲求を満たすような教育活動を行わなければならない。その意味において、教師は専門的学習権保障者でなければならない。

特に幼い子どもは自ら学習欲求をもつことは少なく、教育されることを望まない。それよりも、自由な興味・関心に導かれた遊び活動に集中したがる。子どもは基本的に現在志向性をもつ存在であり、成長・発達に伴い徐々に大人の性格である未来志向性をもつようになる。このような現在志向性から未来志向性への転換は誰かに教えられて実現するものではなく、自らの意識に自然にあらわれてくるものである。それゆえにこそ、子どもに対する教育の基本は子どもが興味・関心をもてるような方法を教師の側が工夫することから始めなければならない。

子ども自身がそのような教師の教育的はたらきかけに主体的に興味・関心をもつような形で子どもの学習権を実現していくことが、教師のもつ教育技術であると言えることができる。そのような興味・関心は個々の子どもによって異なるものであるから、教師はそのような個々の子どもの特徴をつかみ、それに応じた教育的はたらきかけを行わなければならない。

子どもは自らの学習権を認識していない。それゆえ、子ども自身の意に反した教育活動を行わざるをえない。人間の発達のある段階までは、そのような発達に必要な学習に対する欲求は生じてこない。教育者はこのような学習欲求を自ら認識していない子どもに対しても発達を実現させなければならないのである。

このような意味において、教育者（とりわけ、教育専門家である教師）は子どもの意に反した教育活動でも、子どもの発達に必要と判断した場合は、行わなければならない。それが学習権保障者である教師の責務なのである。

児童中心主義教育は近代教育の基本理念であるが、それは必ずしも子どもの好きなことを好

きなように行わせる消極教育⁶⁾によっては実現しえない。真の児童中心主義教育とは、子どものもつ本性を十分に伸長させる教育であり、子どもの本性を伸長させるための訓練もその中に含まれるべきである。つまり、子どもの学習権は子どもの成長・発達に必要な学習を保障することによって成立するのであり、子どもを自由意志に基づいて成立してくるものではない。

このような子どもの本性を十分認識し、真の意味における子どもの学習権保障者であることが、教育専門家である教師には求められているのである。

(3) 人生の先輩（模範的存在）

教師が行う教育活動が全て子どもに受け入れられるわけではない。教師が行う教育活動が子どもに受け入れられるのは、子どもの側からの模倣と子どもに対する訓練の結果である。前者は子どもが教師に対して信頼と尊敬の感情をもち、そのような教師を人生の先輩として模倣したいと言う模倣欲求によって実現される。教育的はたらきかけが子どもに受け入れられるのは子どもの側から教師を模倣したいという模倣欲求をもつことによって成立するのである。これは子どもの意識的自己形成によって実現する。それに対して、教師からの訓練によって子どもの能力が伸長するのは、繰り返し行われる訓練を無意識的自己形成によって習得するとき成立してくる。

子どもの本性の発達というのは子どもの主体的な意識に基づく能力ばかりではなく、子ども自身が意識していない要素も含まれるのであり、そのような能力を伸長させるためには訓練は欠かせない教育的はたらきかけなのである。このような訓練が成立するためには、訓練に伴うストレスに耐えられるだけのストレス耐性⁷⁾が成立していることと、そのような訓練を行う教師に対する信頼と尊敬の気持ちが成立していなければならない。教師に対して信頼と尊敬の感情をもっていることが教師を人生の先輩として模倣欲求の対象にすることに繋がるのである。

それゆえ、教育的関係において教師と子どもとの関係は相互信頼を前提にし、教師の専門性に

対する尊敬の感情が強ければ強いほど、子どもの側から積極的な模倣欲求があらわれてくる。その模倣欲求が強ければ、教師の側からの訓練的課題に対しても、積極的に取り組み、そこから生じるストレスにも耐えられるとともに、その過程でストレス耐性自体も養われていくのである。子どもが教師を人生の先輩として認識できる関係こそ、理想的な教育的関係であると言えることができる。

(4) 上昇志向的存在

教育専門家である教師は常に現状を改善し、より高い能力を身に付けるような上昇志向性をもたなければならない。子どもに対する教育を行うとき、子どもを現状より高めるとともに、自らもその能力を常に高める努力をしていること自体が求められる。子どもが教師を信頼し尊敬することができるには、教師自身が常に上昇志向性をもつ必要がある。子どもは教師のそのような努力をしている姿に影響される必要がある。このような上昇志向性は人間の精神的健康性に由来する。精神的に健康な人間は常に「よりよくなりたい」という欲求をもち、その努力をする。そのような努力によって、人類の文化も発展を遂げてきたのである。

教師自身、いかなる社会状況においても常に上昇志向性をもっている場合は、新たな改善策を求めるものである。教師は時代の変化に伴い変化してくる子どもの実態に敏感に対応することが求められる。そのためには現状維持の保守的考え方にしがみつくのではなく、現状を少しでも改善する努力を惜しまない上昇志向性をもたなければならない。

教師が上昇志向性をもっていることは、子ども自身が上昇志向性をもつことに繋がる。上昇志向性は子どもが現在志向性から未来志向性へと成長・発展する過程においてあらわれてくる。常に現状を改革し、上を目指して努力する姿は人間においてのみあらわれる特徴であり、教育においては不可欠の要素である。しかも、上昇志向性は言葉で説明したり伝えたりすることができるものではない。子どもが信頼し尊敬する教師の姿を模倣することによって身に付くもの

である。子どもにおいては、そのような上昇志向性をもつ教師の姿に人間としての本質を感じる結果、教師に対して信頼と尊敬の感情をもつのであり、また、それゆえにこそ、上昇志向性は教師にとって不可欠の性質であると言えることができる。

上昇志向性は人間の特徴的性質の一つであり、そのような性質を伝えるのは教育の重要な目的である。教師は自らの立場・存在においてと同様に、子どもの教育活動においても上昇志向性を示さなければならない。教育活動の本質は知識や技術を伝達すると同時に、その過程における人間の性格や諸能力を育成すること⁸⁾が目指されなければならない。

この点こそ教育活動が人間にしか行えない大きな理由である。コンピューターによる教育では、実質陶冶的内容については可能であるが、形式陶冶的内容についてはほとんどその効果を上げることはできない。教育が極めて人間的活動であるのは、意図する内容だけが教育によって伝わるのではなく、それ以外の要素も伝わるという人間の教育的有機体としての特徴が大きくかかわっていることを忘れてはならない。

以上のような意味において、人間の上昇志向性は教師の教育活動にとって不可欠の性質である。

(5) 現状分析者

家庭教育衰退に伴って学校教育の領域が拡大してくることは必然的なことである。基本的に学校教育は家庭教育の不足する部分を補う教育専門機関であるから、公教育制度のはじまりが、3R'sの教育を中心としていたことから、学校教育の本来の使命は明らかである。

教師はこのような学校教育の基本的使命を認識しなければならない。そのためには、現代社会のような変化の著しい社会（不確実性の社会に突入しつつある社会）においては、教師は社会状況の分析力をもたなければならない。教育行政とは別のレベルで、教育実践に直接かかわる教育者の立場から、社会状況を分析し、子どもの実態を把握することは、日々の教育実践そのものに必要不可欠の仕事でなければならない。

文部科学省や教育委員会が決定したことをそのまま行うのではなく、現実の教育実践や社会状況の客観的分析から生じてくる情報を総合的に判断し教育実践を行わなければならない。そのためにも、教師は現実社会を十分に分析し、認識していなければならない。「世間知らずの教師」や「常識をもたない教師」でいられる時代は過ぎ去った。家庭教育の衰退という現実を踏まえるなら、現実の社会状況について十分な情報を取り入れ、未来を予測しつつそれに適応した教育活動能力はこれからの教師に不可欠の能力である。

教育問題に対する対応についても、学校という特殊な集団内における対応だけで対処できない問題があらわれつつある。例えば、モンスター・ペアレントの問題が学校教育においては、近年あらわれてきた問題であるが、社会一般でモンスター・カスタマーやモンスター・ベイシエントなどはそれより早い時期においてすでにあらわれていた。それゆえ、お客様苦情係などはこの企業においても、すでに何十年も前から設置されていた。学校だけが、異常な現象と知っていること自体が、教育関係者が「世間知らず」である証拠と言わざるをえない。これからの教師は現実社会を十分に分析し、現実社会に必要な教育を行うことが求められている。そのような時代において、現実を知らないままの学校教師であることは教師であるという資格すらもたない。今後の学校教育は従来とは異なるさまざまな対応が求められる。今後の不確実性の社会における教師はなおさらそのような社会状況分析を十分に行い、その状況分析に応じた教育を行うことによって、その不確実性の社会を生き抜く次世代の教育に全力を尽くさなければならない。個々の教育問題に対症療法的な対応に振り回されるのではなく、自ら積極的に教育問題の本質を探究し、本質的対応のできる能力をもつことこそ、教育専門家である教師の基本的資質とすることができる。

4 専門職の意義と条件

教職が専門職でなければならないことは明ら

かになったが、ここでその専門職としての教職のあり方について考察をさらに深めていきたい。

(1) 専門職の意義

専門家とは「ある学問分野や事柄などを専門に研究・担当しそれに精通している人⁹⁾」である。専門職とはそのような専門家が自らの専門性を活かし、他の人々の権利保護や能力伸長のために努力することによって成り立つ職業と定義することができる。一般的な職業と異なって、専門職に従事する専門家は常に自らの専門性を維持・発展させる責務を負い、そのための自主研修を常に続けている必要がある。つまり、専門職の成立要素は他人の権利代行とそれを保証するための自主研修であると言うことができる。

一般的な職業については、自ら生計を立てるための仕事であり、その仕事とは近代社会においては、組織としての役割分担（分業）で行われ、その組織内における連携・運営によって仕事が進められる。それゆえ、一般の職業に従事する人の職責は、自らの役割分担に必要な業務のための技術を身に付け、それを行使し、組織全体としての職業活動全体に支障が出ないように運用する責任をもつのは、組織の長たる立場に立つ者である。

それに対して、専門職の場合は、そのような組織としての役割分担内部における自らの職業活動そのものに責任をもつことが求められる。それゆえにこそ、専門職に従事する人は常に自らの仕事を自己評価し、その改善のための自主研修が求められ、自らの職業活動の専門性を常にレベルアップすることが当然と考えられるのである。それゆえ、専門職に従事する専門家は、その養成段階だけでなく、その職に採用される段階、さらに、実務段階における自己評価と自主研修が常に必要になってくるのである。

専門性とは、一度成立すれば、常に維持できるようなものではなく、専門性の維持・発展は専門性そのものの本質でなければならない。それゆえにこそ、専門職に従事する人間は自己評価と自主研修する機会を十分に与えられていなければならない。専門職が専門職でありうる根拠は、自らの職務における研修の種類・方法・

程度・時期等あらゆる要素を自ら決定し、計画・実践・反省・評価を行うところに成立してくる。このような主体的な研修こそがその専門性を維持・発展していくことを実現するのである。

(2) 専門職を成り立たせる条件である自主研修と自己評価

以上のような専門職としての自主研修と自己評価はその職業についてからだけ行われるのではなく、養成段階、採用段階、現職段階の全てに亘って行われる必要がある。それぞれの段階における自主研修と自己評価について考察する

①養成段階

戦後日本における教員養成は大学¹⁰⁾において開放制の理念の下に行われている。大学における教員養成は教員免許取得に必要な科目の修得と、必要な期間の教育実習を修了することによって大学を卒業すると同時に、それぞれの大学の属する都道府県の教育委員会から教員免許状が出される。現行では養成段階における専門性については、最低限の教員としての資質（知識・技術・能力）を育成することに限定されていると言ってもいい状態である¹¹⁾。

これは戦後の教員養成を開放制の理念の下に行うという原則に則って行われてきた必然的結果とすることができる。つまり、教員の専門性については大学の養成段階において完成させるべきものではなく、本来現職教員としてその専門性を高めていくべきであるとする考え方に基づいている。とりわけ、終戦直後の大学進学率等から、大学教育を受けていること自体が専門性を維持できる時代であったことが大きく影響していると考えられる。

しかし、大学進学率が50%を超えている現在、教員養成段階における教師として専門性の育成はより充実しなければならないことは当然のことである。

②採用段階

教員採用は各都道府県と政令指定都市の教育委員会によって行われている教員採用試験に合格することによってその適性或能力が担保される。近年では、団塊の世代の教員大量退職に伴

う、新規採用教員の質の低下を懸念して各教育委員会独自の方法で、教師塾等の実践が行われている。それまでのように教員養成を完全に大学に任せてしまうのではなく、教育委員会の求める教師像や資質・能力を大学生に育成する試みを行うことによって、真に教師としての資質・能力をもつ教員を採用しようとしている。

現実には各教育委員会は教師塾と教員採用とは無関係である趣旨を公表しているが、教員採用試験時のみの筆記・面接等で十分に教員としての資質・能力をチェックすることは不可能であり、ある程度の期間教員養成を行いつつ人物評価をすることによってよりよい人材を採用しようとしているのである。つまり、教員採用時において、大学における教員養成を補充し、現職教員としての資質・能力を育成する補助的なはたらきかけが行われている。

先にも明らかにしたように、このような試みは教員の大量退職に伴う新規教員大量採用による教員の質の低下を防ぐためのものであるが、教育現場そのものにおけるさまざまな教育問題に有為に対応できる教員を採用しようとするいわゆる採用段階における専門性を成り立たせる資質育成の試みであると言えることができる。しかも、この段階の資質育成には、大学教育においては必ずしも十分に行えない¹²⁾。その後の専門職としての基礎要素である自主研修と自己評価の必要性を、教育現場体験を通じて実現していくことができる。しかも、教員の立場から教育現場を見る視点は教育実習以上に具体的に養われると言えることができる。

教員採用段階における教師としての専門性の育成は、このように大学と教育委員会との密接な連携を前提にすることによって充実していく必要がある。

③現職段階

現職段階における教員の専門性は専ら自主研修によって実現していくべきものである。自主研修は教員だけでなく、医者や法律家のような専門職に共通する基本的責務であり、基礎条件である。実学的学問における専門職はその職業実践能力（実務能力）を基礎にするがゆえに、

現場体験とその現場体験に基づく専門性のレベルアップのための自主研修がその専門性を維持・発展させる基礎になる。専門職は自らの専門の見識と専門的実務能力によって成立するのであるから、いつ・いかなる方法で研修するか、また、その成果について、いかに評価し、さらなる研修を行っていくかについて自ら決定していく必要がある。それゆえ、専門職としての教師についても、自主研修は保障されなければならない。

しかしながら、現職教員の専門性については、この自主研修が行われにくい要素がいくつか挙げられる。

第一に、専門職としての待遇が他の専門職に比べ、必ずしも十分に確立していない点である。

第二に、教育活動の性質上一定の普遍性をもつ専門性が確立しにくい点がある。

第三に、開放制の教員養成制度が大学教育を前提にしたものである点がある。

第四に、教員が公務員ないしはそれに順ずる職であることがある。

第五に、現場の教育活動が多様な要素に影響されていることがある。

以上のように、教師の専門性を維持するための自主研修が外的にも内的にも成立しにくい状況があることが、現職段階の自主研修を成立させにくくしているのである。

さらに、自主研修による専門性の維持・発展が十分に進んでいない現状から、教育行政側からの強制的・制度的研修（行政研修）や教員免許更新制などが、教師の自主研修を行っていく状況を引き起していることも否めない。

このような状況を改善する第一歩は、教師の意識改革である。ここで教師の意識改革について考察する。

①専門職としての自覚

教育現場にいる教師のうち、自らが専門職であるという自覚をもつ教師は必ずしも多くない。それこそが教師の専門職の基礎をつくり出す自主研修を成立させなくしている第一の原因である。社会的評価からも、収入から判断しても、教師が外的に専門職と評価されているとは言

ない。教員の質の向上は教員の待遇改善なしには成立しえない。特に経済至上主義的イデオロギーの広まっている現代社会において、専門職に見合った待遇を保障する事なしに教師の専門職としての自覚は成立することはない。また、そのような専門職としての自覚の成立なくして、専門職に必然的な自主研修や自己評価は成立することはありえない。

教師の専門性を確立するために教員養成を6年制にすることも、それに待遇改善が伴わなければ、教師になり手がなくなり、結果的に教師の資質の低下を招くことは明らかなことである。

専門職としての自覚は専門職に就くあらゆる者の自主研修を成立させるのであるが、そのような自覚は社会的評価によって成立する。経済至上主義的イデオロギーの広まっている現代社会において、社会的評価は収入の額にあらわれるものである必要がある。高待遇の職業に就いている者に対する社会的評価は高く、その結果、専門職従事者はその職業のレベルを上げるための自主研修にも真剣に励むのである。

現職段階の教師にとって、日常的な自主研修こそが専門性を維持・発展する唯一の要素である。十分な専門職としての自覚に基づく自主研修意欲によって、さまざまな行政研修や免許更新制などの外的制度も有効に機能するのである。このような意味において、現実の教師が専門職としての自覚がもてるような待遇改善がまず基礎条件である。

②教育現実に対する意識改革

教育現場の教師は自らの年少時からの教育体験に基づいてさまざまな教育活動や教育実践を考える傾向にある。これは一般の職業においては、有効に機能することであるが、専門職において（とりわけ、教師において）は成立しにくい。教育現場や子どもの状況は時代や社会の変化に応じて大きく変化する。教師はそのような変化に敏感に対応し、子どもをその変化に適応できるように教育しなければならない。自らの経験を活かしつつも、それに固執することなく、現状分析を臨機応変に行いながら、積極的に現実社会に対応していくことが必要である。その

とき、教育現実に対する意識改革が不可欠の条件になってくる。つまり、自分が学校時代にあった事実とは異なる現象が生じてきたとき、その現象こそが新たな時代の特徴であると判断する規準をもち、それに応じた対応をしていくことこそ、教育専門家として取るべき態度でなければならない。このようなことも、専門職としての自覚に導かれた自主研修が不断に行われているからこそ可能なことである。

教育現実に対する意識改革は現在指しかかろうとしている不確実性の時代への突入時において特に必要なものである。次世代を教育するべき立場にいる教師が古い時代にしがみついて、新たな状況に対応できないようでは教育専門家としての職務を遂行することはできない。このような資質こそ専門家の能力の基礎である。

③学校のあり方についての認識

先にも明らかにしたように家庭教育がその機能を失いつつある現代、学校教育の領域は大きく拡大しつつある。家庭教育が十分機能している時代において、学校教育は知育を中心に行うことだけで足りていた。しかしながら、現代社会の状況から、学校教育は教育のあらゆる領域にかかわる必要性があらわれつつある。教師は学校のあり方を学校教育内部から捉えるだけでなく、子どものかかわるあらゆる領域（つまり、家庭・学校・地域）から捉えることが必要であり、そのための主導的立場に立つのが教師でなければならない。つまり、学校のあり方は家庭や地域社会を十分踏まえたうえで決定されなければならない。それこそが教育専門家である教師の学校に対する考え方の基礎でなければならない。

それゆえ、教師の専門性は学校教育における教科指導と生活指導だけでは足りないものであり、子どもの生活全体に必要な内容を臨機応変に取り入れ、日常の教育活動に活かしていかなければならないのである。

今後の学校教育は従来以上に少人数教育が目指されなければならない。それは学校教育がさまざまな教育領域を引き受けなければならないからであり、単純に知育だけ行うなら必ずしも

少人数学級にする必要はない。家庭教育を補う部分が増加してくるとき、少人数学級編成が必要になってくるのである。このような学校教育のこれからのあり方についての認識は重要な専門性の要素にななければならない。

(3) 専門職の存在意義

教育という領域において専門職が存在しなければならない必要性は、教育の機能と目的の多様化・高度化につれて高まってきている。教育が家庭教育を中心としている時代においては、必ずしも教育という領域において専門職は必要ではなかった。しかしながら、社会生活の複雑化、情報社会の進展、家庭教育の衰退というさまざまな現象のなかで、教育における専門職が必要になってきているのである。

実学である教育学は学問としての普遍性と教育実践を導きうる現実的有効性の両方を備えなければならない。しかしながら、教育という営みが個性をもつ人間の成長・発達に応じて行われなければならないとするなら、その具体的な教育方法はそれぞれの個性に応じて行われなければならない。その場合、少なくとも教育方法（教育的はたらきかけの方法）については、普遍性は存在しえない。例えば、「個々人の個性に応じた教育的はたらきかけを行う」というような一般論としての普遍的原理は示せても、具体的な教育方法となれば、個性が個々人の個別性であるがゆえに一定のある方法のみを示すことはできない¹³⁾。

このような教育現実から、教育実践にかかわる教師における専門性の必要性はより高まっていくのである。教育実践家である教師は被教育者における教育的有効性を高めることがその活動の目的であり、その意味において、被教育者の自己形成に応じた教育的はたらきかけを選択しなければならず、しかも、そのためには個々の被教育者の自己形成の状況分析を行ない、それに合わせた教育的はたらきかけを工夫しなければならない。それゆえ、教育分野における専門職の存在意義は極めて大きくなっていくのである。

とりわけ、不確実性の時代に突入しつつある

現在、専門職である教師の役割は重要性を増してくる。時代の変化の著しい現在、その変化に対応できる臨機応変性をもてる自主研修能力こそ、これからの教師には今まで以上に必要になってくると考えられる。

5 今後の教員養成制度への提言

現代社会の特徴である価値観の多様化ないしは混乱、情報の氾濫、家庭教育の崩壊等教育の変化の顕著な時代において、教師はそれらの変化に積極的に対応できなければならない。今後このような不確実性の社会はさらにエスカレートしていくことが予想される。このような状況に対応するために教師に求められる能力は、未来を見通す洞察力、従来の固定観念に縛られず自由な発想ができる能力、さまざまなストレスに対応できるストレス耐性をもつことが求められる。これらの能力は教員養成段階において養われるというよりも、現職段階において教育に積極的に取り組む姿勢のうちに養われてくる能力である。

このような意味において、専門職である教師が第一に取り組まねばならないのは、現職教員としての主体的な自主研修である。

そこで今後の教員養成に求められるものは、自主研修能力の育成である。さまざまな技術や能力を修得させることに時間を割いても、自らの主体的努力によって新たな能力を開拓・修得していくことこそが専門職の特徴である。とりわけ、教育という社会の変化を敏感に取り入れていかなければならない領域における専門家は、このような資質を身に付けなければならない。そのためには、現職教員の自主研修をより充実させるような制度によって、教員養成を生涯に亘る教員養成という形に変化させることが必要である。そのような意味において6年制の教員養成はほとんど意味を成さない。現職教員の自由な研修機会の充実こそ望まれる。

教員養成は生涯に亘る教育活動とともに、教師としての専門性を高めていけるような制度の充実によって実現されなければならない。現実の教員に求められている専門性は、教育現場の

状況に大きく左右されるものである。それは教育が極めて現実的实践でなければならないからであり、教師がそのような教育現実に有効に対応できなければならないからである。

教育状況は社会全体の変化に大きく影響される。教員生活を長年続けることを考えると、そのような状況に対応できる専門性の育成は教員生活全体を通じて生涯に亘って行われなければならない。教師の専門性は教育活動に伴う専門性としてあらわれてくる必要がある。そのためには、教師は現職教員として教育活動を行う過程で同時に自主研修を進めていかなければならない。つまり、教員養成は生涯に亘って続けられなければならないのである。

以上のような教師の専門性の本質から考えて、教員養成を6年制にすることによって、その専門性のレベルアップを図ろうとする考え方自体が教師の専門性を理解していないことをあらわしているといっても言い過ぎではない。教育実践を続けながら、十分な研修機会を与えられるような教育現場の構築こそ、教師の専門性の育成に求められなければならないのである。

真に有効な資質・能力をもつ専門職としての教員養成を実現するためには、養成段階の期間延長よりも、現職段階（生涯に亘る）における充実した研修体制を取ることにによる教員育成こそが、教師の真の専門性を伸長することに繋がるのである。

註

- 1) その専門性を維持・発展させる自主研修がその職業を成立させる基礎条件にもなる。
- 2) 戦前における教員養成が天皇中心の中央集権的軍国主義化を起したとの反省から成立して来た教員養成の開放制は戦後教員養成の基幹的性格であることを忘れてはならない。
- 3) 教師の専門性は、親の教育権と国の教育権を代行するとともに、子どもの学習権を実現しなければならないという両側面をもっている。
- 4) 日本国勢図会 (2009/2010) によると、児童虐待処理件数は2001年23,274件が2007年には40,639件と年々増加している。
- 5) 愛国心の教育については、否定する日本人が極めて多いが、ナショナリズム的教育愛を避け、パトリオティズム的教育愛を国民に教育することは近代民主主義国家の責務である。
- 6) ルソー (J.J.Rousseau, 1712~1778) の主張する消極教育は子どもの自由にさせることを前提にするものである。
- 7) この点については、「教育とストレスの関係について」(発達教育学部紀要第5号)、「ストレスとストレス耐性」(発達教育学部紀要第6号)において詳しく考察した。
- 8) 前者が実質陶冶であり、後者が形式陶冶であるが、教育活動ではこれら二つの陶冶を同時に実現するような側面があることを忘れてはならない。
- 9) 新村出編『広辞苑 第六版』岩波書店、2008年、1610頁。
- 10) 大学で修得する免許は一種免許状であり、短期大学で修得する免許状は二種免許状。さらに、大学で一種免許状を修得した学生が大学院へ進学し必要単位を修得することによって専修免許状がえられる。教員免許については、このような基本的制度が現在検討され、新たな制度に改善される可能性がある。
- 11) 現在では、高等学校に教員養成課程を持つものもあらわれてきている。奈良県立高田高等学校および奈良県立平城高等学校の「教育コース」や、京都市立塔南高等学校の「教育みらい科」などにおいては、いくつかの大学との連携の下に高校段階からの教職志望を実現するためのカリキュラムや取組によって、教員としての基礎資質の育成を行っている。
- 12) 開放制の教員養成においては、教員志望の学生が必要な単位を修得することによって教員面鏡を取得できることを基本にしているため、自主研修や自己評価の必要性については理念的な説明しかできないという現実がある。
- 13) これこそが普遍妥当的教育学は成立しないと主張したシュライエルマッハー (F. D. E. Schleiermacher, 1768~1834) やディルタイ (W. Dilthey, 1833~1911) の考え方である。