

教師力の育成に向けた研修のあり方に関する考察

— 研修における正統的周辺参加の実現に焦点を当てて —

塩崎 正

A Study about Training to Nurture of Capability to Teach :
Focusing on feasibility of Legitimate Peripheral Participation in the training

Tadashi SHIOZAKI

要旨

2015年に公表された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、教育課程や授業方法の改革、社会環境や学校を取り巻く環境の変化などへの対応のために、教員の資質能力の向上を求めている。そして、その実現のために、大学における教職課程や、教員として採用後の研修のあり方についてさまざまな課題を提示している。それらの課題の克服にはどのような具体的方策があるか、それを明らかにすることが喫緊の課題となっている。

本稿では、教師にとってどのような研修機会が自身の教師力量の向上に資するものとなるかを検証するために、豊かな教師力を発揮し意欲的に教育活動に取り組んだ教師に焦点を当て、その教師の語りを踏まえ考察することとした。その考察から、大学における教職課程や現職教員の研修の充実に向け、具体的方策を明らかにすることができた。

キーワード

教師力の育成、教員研修、正統的周辺参加、ライフストーリー

1. 研究の背景と目的

2015年12月21日に公表された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、教育課程や授業方法の改革、ICTなど新たな教育課題への対応、社会環境や学校を取り巻く環境の変化などへの対応のために、学校教育を担う教員の資質能力の向上を求めている。その実現のためには、採用時に意欲ある優

秀な教員の確保が実現されることはもちろんのこと、採用前の教員養成のあり方や採用後の研修のあり方についてもさまざまな課題が提示されている。教員の資質能力の向上に向け、その実現にはどのような具体的課題が有り、その課題の克服にはどのような具体的方策があるのか、それを明らかにすることが、今、喫緊の課題となっている。

本稿では、教師にとってどのような研修機会が自身の教師力量の向上に資するものとなるのかを検証するために、豊かな教師力を発揮し意欲的に教育活

動に取り組んだ教師に焦点を当て、その教師の語るライフストーリーを考察した。そして、その考察を踏まえ、ジーン・レイヴ (Lave, J.) とエティエンヌ・ウェンガー (Wenger, E.) が提起する正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) (以下、LPP) の視座を基底に置きながら、教師力の育成・向上に向けて、現職教員の研修や大学における教職課程での学修活動の充実のために配慮すべき点について明らかにすることとした。

2. 研修の「場」と教師力の育成

(1) 教員研修と正統的周辺参加

教師をめざす学生や現職教師の資質能力の向上はどのような学習や研修を通し実現するのだろうか。

ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーは、その著書『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』で、学習というものを、個人の頭の中にはなく、共同参加の過程の中に位置付けている⁽¹⁾。つまり、共同参加の状況下における相互の発話・交流によって「意味」が生じ、形成されたその「意味」は個々の発話者の頭の中を離れ、社会的・実践的なものとして位置付くとしている。そして、学習を知識の獲得と定義するのではなく、学習は特定のタイプの社会的共同参加であると捉えるべきであり、学習者はLPPと呼ぶ、ゆるやかな条件のもとで実際に作業の過程に従事することによって業務を遂行する技能を獲得していくとした⁽²⁾。実践的共同体 (community of practice) に新たに参加する者が、知識・技能を修得するためには、共同体の社会的文化的実践の十全的参加 (full participation)、すなわち新参者と古参者の関係や活動、アイデンティティ、知識と実践の共同体性を深めていくことが必要である。

さらに、共同参加者の間での異なった見方・考え方が共同参加者の学習を深めるとし、「学ぶ」のは共同体であり、学習の流れ (context) に参加している人たちだとしている⁽³⁾。学習は、人々がLPPの条件の下に相互に関わり合うときは、いつでも生

起するものであり、LPPは、訓練や徒弟制においてははっきりあらわれるだけではなく、あらゆる種類の活動に存在しているものと見なしている⁽⁴⁾。しかし、多くの場合、活動の参加者は技能に熟達する以前に活動との関わりを断つことが多い。また、活動との関わりを継続し活動への参加によって習得するものがあつたとしても、その習得したことが他の活動 (例えば今後の自身の活動) に活かせる内容かどうかが重要である。つまり、LPPによって習得したことが、その活動における構造的な部分の獲得に止まる場合、他の活動への転用・発展は限定的となるだろう。ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーは、優れた学習者とは実践のやり方を習得できる者であり、学ぶ力・予見し感じ取る力を獲得できる者だとしている。そして、学びの習熟とは、変化している状況に応じた行為のタイミングの習熟であり、即興的行為の能力であるとしている。また、学習者の側の構え (preparedness) と柔軟性に依存しているとしている⁽⁵⁾。

このように、LPPという視座は、学習を分析的にみる一つの見方であり、学習という働きを理解する一つの方法と言える。また、知識は、常に、過去の意味と未来とが再交渉 (renegotiate) して現在の状況の意味をつくりあげる力であり、従って、学習は自己の存在に関わり、自己の全人格を巻き込むこととなり、学習はアイデンティティの形成や人格の変容にも及ぶものとなる。

ここまで、LPP理論に基づき、「学習」について考察してきたが、教師が自らの教師力を高めるために取り組む「研修」もこれと重なり合うものである。

では、戦後間もない頃に自ら積極的に教育実践を創意・工夫した教師の活動を踏まえ、教師たちがどのように自らを高めようと自己研修に取り組んだのか、LPP理論の視座に立って検証することとする。

(2) 教師力はどのように培われたか—教師の語るライフストーリーから—

早稲田大学教師教育研究所では、戦後間もない1950年代から70年代にかけて意欲的に教育実践を展開した教師たちの語りを収集する取組みを2011

年から行なっている。これは、近年、教育の危機が叫ばれるなかで、教師に求められる実践力、教育力、人間力について考え、どのようにしたらそうした教師を育てることができるかを考えるために、戦後我が国で取り組まれてきた教育実践の成果と課題をふりかえることを目的とするものである。筆者は2011年からこの取組みの企画・運営に関わってきた。この取組みは、戦後の一時代を画した教育実践について、その実践に取り組んだ教師を招き、当時を振り返り、その教育理念や理論、これまでの活動の様子を語ってもらうものとなっている。

本稿では、その中から2名の教師を選び、その語りを踏まえ、教師力がどのように育まれていったのかを検証することとした。なお本文中に記載した教師の語るライフストーリーに、今後の分析・考察のため筆者は記号を付した。その記号の意味は次のとおりである。

- ◆：自己の教育観や教職観に関する内容
- ▼：自己の教育活動について、他者の教育活動との異質性の認識に関する内容
- ：自己の教育活動や教育観への問いを通し、自己の教育の省察に関する内容
- ★：正統的周辺参加状況に関する内容

この4つの内容の分類は、教師がLPPを実現するまでの心的背景を理解するために区分したものである。なお、久保島信保、村田栄一の語りは、ともに2011年7月23日に各約50分、半構造化されたインタビューの下に行われた。

① 美術教育の充実をめざした久保島信保の語りから

久保島信保は1949年に山梨県の公立中学校の教師として教員生活をスタートさせ、公立小学校でも教鞭をとった。美術の教師として美術教育の充実に努め、また学級づくり、学校づくりにも意欲的に取り組んだ。

久保島は、教育について、◆「教育というのは非常に時間がかかって失敗が多い。また失敗しないと成功にはつながらない」と語り、▼「学校の現状を

変えようとし、そのことで先生方といろいろあって」他の学校に転出した。

新たに赴任した中学校では◆「素晴らしい子どもに成長させるにはどうしたらいいかということのひとつの教育目標にし」、★「(共に教育活動に取り組む)他の教師も、どうしてこうなんだろうと言っているわけですね。子どもたちを元気づけなくちゃいけない。そして、美しい強靱な大人、人間に育ててほしいということが(教師たちの)合言葉だったんです」と語っている。当時、勤務校では高校入試のための月例テストが行われていた。勤務校は農村地域の中学校だったが、周りの都市部の中学校が受験勉強に向けた教育活動を柱とするなかで、勤務校も9教科の月例テストを行なうようになった。久保島は◆「(子どもたちの放課後の家の手伝いのことを考えると)僕は試験について大反対でした。(この中学校にいる間に)最後にはペーパーテストをやめさせました」と語っている。学年部会では▼「8人の教師集団のうち7人は学年主任と同じにテストに賛成」という状況だった。そうしたなかで◆「僕はテストは嫌いじゃないけど、強制的なテストはだめなんです。子どもを殺すようなもんです」と一人反対した。一方、周囲からは▼「1年間学年部会があるごとに、あんたんところはって、ずいぶん仲間から言われ」、教育観をめぐってさまざまな意見が交わされていた様子がわかる。

生徒のなかには学力不振で進学を諦めてしまう生徒もいて、そうした生徒たちは学習から逃避的だった。そうした生徒たちがある日、「おっかない目で僕を見て」、「先生、英語教えてよ」と言ってきた。久保島は「(自分は英語は)できん、お前らと同じだ」と答えるしかなかった。久保島は■「僕はどうしたらいいかと思って」考えついたのが歌だった。『ティンクル・ティンクル・リトルスター』、ああいう歌を僕が歌って・・・そうしたらおもしろえって、ドロップアウトの連中がげらげら笑いながら歌い始めた」と、模索のなかで生徒を学びへと導いていった。

しかし、■「そういうようなことがあったけれど、

まだまだ子どものことがそんなに分かっていなかった」。そんななかで、クラスの班活動が上手く機能せず、班長が強硬だということもあり、みんなは、何も言わなければいいのだという雰囲気になってしまった。久保島は◆「こんなもんじゃクラスがまとまるわけがないし、クラスがよくなるわけないんだから」と思い、生徒たちに日記を書かせることにした。クラスの生徒には◆「本当に言いてえことを言ってくれなくちゃ、僕には何もわからない。・・・人間は表現の動物だよ。表現ができなければ人間として全然だめだ。君たちだって苦しいだろうし、学校なんて来たくないだろうから日記を書いてみろ」と提案した。そして、この日記を通して知った生徒たちの率直な思いやクラス内の課題、生徒の教育に関わる各家庭の課題を踏まえ、さまざまな教育の手立てを考え工夫し、実践することとした。

久保島は美術のほかに英語を担当することもあった。教えた英文が書けるようになることに力を入れた。2年の終わりに英語の総合テストがあった。他のクラスが平均40点だったなかで、久保島のクラスは80点だった。久保島は同僚から▼「ペーパーテストでいいって言ったって、英語できることにはならん」と言われ、■「そうですね。そのとおりです。・・・僕は英語を教えたんじゃないで、日本語的英語を教えたんだ」と気づくことになる。英語の授業方法を模索している時、同じ中学校の一人の英語教師の授業に出会った。★「中学の時の英語の先生に、一人だけ素晴らしい英語の先生がいました。・・・リーダーで、小説を訳すんですが、僕は素晴らしい時間だと思いましたね」と語り、従来の暗記中心の自身の英語の授業を見直すきっかけとなったことを明らかにしている。

新年度を迎え、久保島は学年主任として新入生の入学準備を進めた。小学校で傷つき、自己肯定感が萎えてしまっている新入生をどう支えていくかが最も重要な課題であった。久保島は、★「僕は主任だからみんなに相談したんです。そしたらいろいろ(意見が)出ましてね。こうしたらいい、ああしたらいいと、そういうことを話し合った」。当時、校内で

暴力的行為が見られた。久保島は、◆「学級(経営)はそれぞれ個性があった方が良かったが、暴力的行為については集団として一貫したものを」持って臨もうという方針で、学年の教師集団で徹底して話し合った。そして★「3年間先生たちは挑戦します。クラスを変えない。それまでのように生徒指導の先生たちの議論でやったときは、1年ごとにクラスを変えていた。僕はそんなのはだめだと。3年間で(生徒同士)本当にお互いが知り合ったら、なんでも言い合えるんじゃないかと。それで友達の力こそ自分を救ってくれるものはないということをはっきりさせるには、3年卒業までクラスを変えない。その次は子どもを叱らない、テストでおどさない」という取組みを学年集団として根気強く続けた。

さらに、■「この学校でやってきたまずいこと全部を先生たちが挙げたんですよ。上の先生連中たちに逆らうと・・・つまはじきされるから、みんな黙って歩調合せてたんだなって思うんですよ」と、これまでの自らの教師生活を振り返る機会を持った。

そして、★学年の教師集団として、フォークダンスやコーラスを通して、男女の生徒が平等となった連帯感を育むことや、学校の諸行事では一人ひとりの生徒の発想を活かしながら、集団の質を高めることに取り組んだ。

教師として心がけてきたことについて、久保島は、◆「子どもを不幸にさせちゃいけないんだと思ってた」と語っている。そして自身が取り組んできた美術教育について、■「(自分の)最初の(頃の)実践は、やっぱり子どもの作品は・・・いいのしか見てないんだよね」と自身を振り返り、自分が生徒の絵を持参し美術の研究会に出すと、▼「(生徒の気持ちや表現が)解放されていない」と言われ、■「これはなぜ解放されていないかって言うと、教師(であるあなた)が解放されていないからだ。全部教師の責任だ」と指摘された。そして、これまでの美術教育を克服するために、★解放とは何かを自らに問い、★久保島が解放運動であると考えた生活綴り方教育についても学び、そうした教育活動を踏まえながら★「僕の美術の授業でも実験を続けること」を

心がけるようになった。

久保島はこれまで取り組んできた美術教育を振り返り、■「美術教育っていうのは市民権がないんです、と僕らは言っていた」と、美術教育において、教科論は低調で、表現論を柱とする教科指導とならざるを得なかった状況を語っている。◆「僕らの合言葉にしているのは、子どものレアリズムの追求で、それが（美術教育の）課題」であった。そして、▼「指導要領を見たって何を子どもたちに求めているのかわからない」。そうしたなかで、★「何とか教科論を組み立てようとしたのが僕たちのサークルだったんです」と語っている。そして現職の教師に対し、★「我々が残した実践を面白かろうが面白くなかろうが、ちゃんと読んでほしい」と語り、それを踏まえ、現職の教師が更に充実した教育活動をめざすことを願い、話を結んだ。

② 学級通信を通し教育の充実をめざした村田栄一の語りから

村田栄一は1958年から神奈川県で公立小学校教師として勤め、教育活動を深めるために、特に学級通信の活用に注目し、学級通信「ガリバー」や「このゆびとまれ」などを発行して、学級づくりや児童の生きる力の伸長をめざす取り組みを行なった。

村田は新卒教師として、川崎市の工業地帯や在日韓国人居住地域に隣接する小学校に赴任し、多くの教育課題に直面することになった。赴任した翌年に最初の1年生を担当し、その時から学級通信を出し始めた。しかし、▼「2度目に1年生を持った時には、同僚の教師から学級通信は出さないでくれと言われてしまったので、それならばということで、学年通信を一手に引き受けて、1年間『週刊1年生』という学年通信を出すようにした」と語っている。学年の横並びの取り組みが優先され、個々の教師の創意ある教育活動が控えられがちな雰囲気があったようである。しかし、村田は「学級通信」を「学年通信」の発行に切り替えることで、自らが考える教育活動の実現をめざした。◆「3度目に受け持ったときには・・・遠慮なく学級通信を出すことにしました。・・・学年便りにしますと固有名詞とかそういうものを

いっさい出せないんですね。・・・(学級通信に立ち返ったのは) 具体的な子どもの姿を描きたいという気持ちがあったから」と語っている。

1960年代末の当時は、教育とは何か、教師とは何か、評価とは何か、という問いが教師の間で飛び交っており、自分がどのように教育活動に関わっていくか真剣に模索していたが、★「そういう思いを支えてくれたネタ本みたいなものとして一つ言えるのは『暮らしの手帳』ですね。あの『暮らしの手帳』に『素敵なあなたへ』というコラムがありましたが、あれは物事を丁寧に考えていくという点でたいへん参考になりました」と、自身の教育実践の充実に向けて精神的な支えとなった本との出会いが大きかったと、振り返っている。

村田は当時、■「どうしても自分のやってることをはっきりさせなきゃいけない」という思いを強くし、◆国民教育論批判を始めた。▼「いろんな論者に対してかみついたわけですけど、かみついた相手というのが、例えば国分一太郎さん、斎藤喜博さん、日高六郎さん、堀尾輝久さんなんていう、今考えればそうそうたる人物ばかりにかみついているんですね。考えてみれば本当に無謀な暴走をしたと思うんです」けど、◆「そういう暴走の果てにたどりついたのは何かというと、『論』を批判していたんじゃないかなということですよ」、■「自分自身がやっていることを(自分で)批判的に取り組まないといけません、そういうことですね」、■「人様の意見を批判しながらたどりついたのが自分に戻ってきた」ということであると語り、■「自分自身が批判的に自分のやっている仕事を見直さなければならぬ、というところに追い詰められていったということが言えると思います」と振り返っている。

そして、◆「1960年代後半になって、教師の書く実践記録に面白いものが全然出なくなっていったという印象が強いです」と、現場の教師たちの教師力・実践力の低下を指摘している。1950年代から一気に戦後の教師の優れた実践活動とその記録が発表されるようになるが、その柱となったのは生活綴り方だった。子どもたちが自分の生活を見つめて書

くということ、教科を超えてそれを活かしながら学習活動のなかに組み込んでいくという、どちらかといえば超教科的の一つの方法として生活綴り方が活用された。そうした状況を村田は、◆「それを称して、生活綴り方的教育方法なんて呼ばれたんですけど、これは非常にムード的な言い方であった」と批判的に語っている。やがて、生活綴り方に依拠するという事は、身近な日常にしか目を向けないのではないかという批判が高まり、生活綴り方教育は「這い回る経験主義」だとし、自己を超えた客観的な世界の理論とどう結ぶのかという点に大きな課題があると指摘されるようになった。そうした状況のなかで、系統学習の重要性が重視されるようになり、教科学習も系統学習の実現に向け整備が進み、そのなかで、専門性を持つ学者が必要とされ、学習計画立案の主導権を握るようになった。現場の教師はどちらかと言えば、そのプランにしたがって実践してみるという形が中心となっていったと語っている。

◆「(教育実践は) こじんまりときれいにまとまってしまったものよりも、教師の悪戦苦闘ぶりがなければ面白くないのは当然です」。★「教師が出した試行錯誤だらけの、そういうものを科学として対象化するならば、第二次的な場所が必要だと思います。そういう場所こそ、教育学者と教師との共同の場所である」と、村田はそうした場の形成を期待していたが、当時は、★「そういう場所に取り組もうという教育学者はあまりいなかった」と振り返っている。

◆「僕はどの民間教育団体運動にも所属していませんでした。もともと所属しようとしても受け入れてもらえなかったろうと思いますけど。・・・どことも対立してましたから」と、自分の教育信念が明確であっただけに、自分の創意・工夫で自らの教育実践を高めていくしか「場」が無かったことを語っている。★「そういう意味ではいろいろなところで出した(実践)成果をつまみ食いし・・・。遠くで見てつまみ食いしながら(自分なりに教育実践を)やるという状態でした」と、当時を振り返っている。▼「その当時、出てくる教師の実践記録が、読んで面白くないなあと言う不満だけは持っていた」と語

り、その一方で、■「ある種、技能的な部分を身に付けなければやっていけない、という状態だったと思います」と、自身についても、教育信念だけでは優れた教育実践は実現できないということを感じ取っていた。

■「お前の教育実践の根拠になっているものは何なんだと、誰かから言われた課題に対して、1つは『待つ』ということだし、もう1つは『間違いにこだわらぬ』ことだし、もう1つは『点数に置き換ええない』という、その3点に自分自身で整理してみたんですね」、■「そうしたら自分のやってたことを(自分の教育実践の根拠になっているものは何なんだという視点で)1つの立脚点みたいなかたちで整理してみる」と、★「今度はそれにこだわってやったら、どういうかたちで実践が広がるだろうかということになって、それ以降の教育実践は、だいたい自分自身の教育実践の宿題」となり、その宿題を克服するために、さらなる教育実践の創意・工夫を自分のなかから引っ張り出すことになったと、振り返っている。

これまでの自身の教育実践の特長として、村田は、▼「僕の場合には非常にハプニング的なことが多いですね。つまり、計画的に前もって構想を温めて、あるいは準備をしてというより、◆目の前に出てくる問題、例えば、子どもたちがこういう日記を書いてきた、これを使ってどう教材化し、教育活動に結びつけるか」に日々努めたと語っている。

村田は自身の歩んできた教師生活を振り返り、◆「戦後の教員養成の基本的な理念として掲げられた、リベラルアーツですが、それをいいかたちで発揮しなければまずいんじゃないかという気がするんですね」。★「好奇心があちこちにどんどん広がっていくような、子どもがそういうタイプなわけですから、それに対応していくためには、やっぱり教師の方も意味ではそれに付き合って好奇心を広げていく」、そうした姿勢を今日の教師に求めている。

そして、新任教師となってまず取組み、教師生活を通じて実践し探究してきた、学級通信を活用した教育活動について、★「学級通信というのは、子ども

もたちの表現を投げ返す場でもあると思うんですね。それは他のものよりもはるかに子どもに読まれるし、他の何よりもそこに出てくる作品は友達同士が読むし、そういう意味では（子どもたち自身）刺激になるのではないのでしょうか。自分の表現したものに（クラス仲間の）反応があるというのは嬉しいことだし、そういう場を用意してあげることになるんじゃないでしょうかね。・・・教師が（細かい注意・指示を）言わなくても、伸びてく部分や刺激になる部分もあるし、・・・ほんの小さな助言が生きてくる気がします」と語り、学級通信という場を子どもたちが共有するなかで、子ども同士が刺激し合い、育み合う機能に村田が注目してきたことがわかる。

今、教職に就いていたり、教師をめざしている学生へのメッセージを問われて、村田は、◆「どの時代にも制約はあると思うんですけど、その制約をはね除けて（教育実践を）愉しむには、・・・（教師として）さまざまな芸が必要になってくるだろうと思うんですけど。・・・★愉しむためには芸を磨かなきゃいけないだろうと思います」と語り、自身の教育力を高めるために、学び続け、自身を磨きつづける教師であって欲しいという希望を述べた。

(3) 自己研修のため正統的周辺参加に向かう教師— 教師の語るライフストーリーの分析と考察—

教師はどのような状況のなかで自己研修のためにLPPに向かうのだろうか。これまで2名の教師が語るライフストーリーをみてきた。その語りから次の点が明らかとなった。①▼で示した「自己の教育活動について、他者の教育活動との異質性の認識に関する内容」が随所に語られていること、②◆で示した「自己の教育観や教職観に関する内容」か、■で示した「自己の教育活動や教育観への問いを通し、自己の教育の省察に関する内容」が①を受けて語られていること、③★で示した「正統的周辺参加状況に関する内容」が②を受けて語られていること、である。

上記のことから、教師がLPPに向かうきっかけは、自己の教育活動と他者の教育活動との間に教育的視座の差異を認識することからだとということがわ

かる。その後、直ちにLPPに向かうケースは少なく、自己の教育観・教職観の確認あるいは自己のこれまでの教育活動を問い直し、自己の教育活動の省察を自らの内に行なっているケースが多く見られる。

また、今後、ここで取り上げた教師以外の多くの教師のライフストーリーとの比較検証が必要であるが、筆者のこれまでの経験上、今回対象とした2名の教師は、▼で示した「自己の教育活動について、他者の教育活動との異質性の認識に関する内容」が随所に語られ、しかも他者に対する自己の異質性を大変強く感じているところに特徴があると思われる。こうした点が、その後、積極的にLPPの機会を自ら獲得することとなり、その結果、大変優れた教師力を身に付けることになったと言える。また、◆で示した「自己の教育観や教職観に関する内容」や、■で示した「自己の教育活動や教育観への問いを通し、自己の教育の省察に関する内容」も随所で語られ、LPPへと自己を結ぶこととなる。ここにおいても、明確に自己の教育観や教師像が語られ、自己のこれまでの教育活動についての省察が積極的に取り組まれている。

3. 教員研修における正統的周辺参加の実現

長野県高等学校地理教育研究会（以下、長野県高地研）は、1976年に県内の高等学校で地理教育に携わる教師たちによって設立された。発足当時69名だった会員は2017年3月現在122名となっており、長野県における高等学校の地歴・公民関係の自主的な研究会としては、最も長い歴史と最大の会員数を有している。長野県高地研の活動は、年1回の総会と夏期休業を活用した地域調査活動や地域巡検、年2会場で行われる公開授業と授業研究会、そして会誌の発行である。総会と公開授業・授業研究会では、会場周辺の地域巡検も日程に組み込まれている。

この研究会の活動で特に注目するのは、1978年から2000年まで取り組まれた夏期調査や、1998年以降行なわれている公開授業や夏期巡検である。特

に、経験豊かな先輩教師と共にグループを組み、2泊3日の厳しい日程のなかで行なわれる夏期調査は、対象地域を歩き住民や行政・経済など関係機関への聴き取りなどを行なう実地調査や、その後の夜を徹しての報告書の作成や最終日の調査成果の発表会に取り組むことで、教師としての力量を養う貴重な機会となっている。調査の方法や工夫、調査結果の考察やまとめ方、報告会における協議は、そこにLPPの実現を見ることができると言える。また、夏期調査で得られた調査研究成果を地域の方々も交え発表・討議し、長野県高地研の活動が学校内に止まらず、地域と共に在ること、さらに言えば、教室と地域は結ばれるべきものであることを具現化し、参加者にとって大変学ぶことの多い機会となった。

こうした、現地調査から調査結果の発表・研究協議までを一体化させた研修機会は、各校で行なう校内研修や行政的立場から教育センター等を活用して行なう研修では、内容的にも日程的にも実現が難しい。

長野県高地研という「場」について、ある会員は次のように会誌に寄せている⁽⁶⁾。

(本会の意義は)先輩の会員と若い会員たちが常に一緒になって活動してきたことにあるように思います。本会の特色の一つである地域調査「夏期調査」において、この点特に意義が大きかったように思います。毎年夏休みに、概ね2泊3日程度の合宿を行ない、数名ずつ各専門分野に分かれての調査活動です。日中は聴き取り等の現地調査を行ない、最終日にはその時点でのまとめを発表し合い、分野ごとの研究の関連を持たせ完成させるというものです。そのためには、毎夜遅くまで班ごとに討議しデータをまとめなければなりません。現地での実際の研究活動の中で、先輩の会員の調査の仕方、考察やまとめ方などを若い会員は学び、また逆に年配の会員は若い会員の新しい調査の仕方や最新の機器をも駆使してのまとめ方を学びました。学んできた大学による研究手法の多少のちがいなども知り得て、お互いに学びあうことができた合宿調査活動であり、毎年

非常に勉強になったものです。・・・私にとっては得難い研修の機会であり、大きなよろこびでありました。

この研究会の活動が、LPPの場として有機的に機能している様子がわかる。

では、これまでの考察を踏まえ、現職教員の研修や大学における教職課程の充実に向け、どのような具体的方策が必要であるか考察することとする。

4. 教師力の育成に向けた研修の工夫と今後の課題

佐藤学は、教職を特徴づける概念として、「再帰性」「不確実性」「無境界性」の三つを示し、こうした面が、教師の存在論的な危機を生成しているとし⁽⁷⁾、そのことを踏まえると、教師は自らの教師力を高め、「教師であるとはどういうことなのか」「教師であることは何を意味しているのか」「なぜ私(あなた)は教師なのか」という存在論的な問いを意識し、それに答えるよう努めていかなければならないと論じている⁽⁸⁾。そうした点において、教師がLPPの機会を持つことは、自身の教育活動を省察し、自らの教師力を新たな高みに止揚する契機となるだろう。

では、現在、そうしたLPPの場が教師に対してどのように用意されているのだろうか。

筆者は今から20年ほど前、某県の教育センターで指導主事を務めたことがある。制度化されて間もない高等学校初任者研修を担当したのだが、教育センターの受講者にある種の変化を感じ取っていた。それは、自由に受講する一般研修受講者と、初任研など指定研修受講者の研修に向き合う姿勢の違いであった。一般研修講座では、毎年毎年ほぼ同じメンバーがその時々自作教材を持ち寄り、互いに批評し合い、新たな工夫を協議し合う研修の姿が見られた。そうした場は、まさにLPPの場として有効に機能していたと思われる。一方、指定研修においては、そうしたLPPの場とするための、研修内容や時間の自由度が確保できず、残念な思いを強く感じていた。

その後、15年ほど経て、再度同じ教育センターに赴任する機会を得たが、研修講座の多くが指定研修講座で占められるようになり、かつて一般研修講座で見られた自由闊達なLPPの雰囲気は影を潜めていた。

では、指定研修において、教師力を向上させるためには、どのような講座内容や運営の工夫が求められているのだろうか。それは、①教師が自己のこれまでの教育活動を省察し、自己と他の教師の教育活動の差異に気づくことができるよう工夫すること、②教師それぞれが、自身の教育観や教師像と対面し、自身が拠って立つ教育観・教師像の意識化ができるよう工夫すること、③LPPの場となるよう努めること、具体的には講座の講師など指導者は、言語による説明を縮減し、研修講座のなかで指導者と受講者が共同で作業に取り組む機会を多く設けるよう工夫すること、である。

特に、LPPを可能にする実践的な共同体においては、「中心的存在」といったものは存在しないことを踏まえると、上記③については、講座の講師など指導者が「中心的存在」となることは極力さけるよう工夫することが重要である。

大学における教職課程の充実についても言及すると、教職課程の講座において、上記の②や③に準拠し、講座が展開されることが重要であろう。また、講座において実践的な共同体の場の形成が困難であることが予想される。そうしたことを踏まえると、例えば、教職をめざす学生たちが参加できる「場」を本学のクラブ活動として位置づけ、近隣の学校と協定を結び連携しながら、教師と学生、或は学生同士で、共同し継続的に学校での実践的な活動に取り組む機会を設けることも考えられる。

中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティへの構築に向けて～」では、教員の資質能力の向上に向け、「教員は学校で育つ」との

考えの下に、その実現を模索している。勤務校における研修についても、教育センターなど教員研修に関わる機関の講座の企画・運営や、大学の教職課程における講座の企画・運営と同様な工夫が求められている。

今、多くの教育課題を前にして、現職教員の教師力の向上や、優れた資質能力を有する教職をめざす学生の育成が喫緊の課題となっている。これらの課題を克服する方策について考えるうえで、当該の教師や学生を「個人」の研修者・学習者と見なすことは課題解決につながらないだろう。教師や学生の「学び」を、脱中心化された実践的共同体におけるLPPの概念で捉え直し、その具現化に努めることによって隘路は拓かれるのである。

<注>

- (1) Lave, J. & Wenger, E., 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991. (『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』佐伯胖訳、産業図書、1993年、p.6。)
- (2) 同上、pp.6～7。
- (3) 同上、pp.8～9。
- (4) 同上、p.12。
- (5) 同上、p.15。
- (6) 青島三郎、「高地研の創立と発展に思う」『会誌地理研究』第38号、長野県高等学校地理教育研究会、2006年、p.5。
- (7) 佐藤学、『教師というアポリアー反省的实践へー』世織書房、1997年、pp.12～15。
- (8) 同上、pp.4～5。

(しおざき ただし) 東京未来大学 非常勤講師