教師論　まとめ

**●第1回**

　・教師の職務上の特徴

‐無境界性（教師の職務が時間的空間的に連続していること。終わりがない）

‐複線性（生徒の反応を見て順序・優先順位を決める。流動的で計画が立てづらい）

‐不確実性（職務が一般的に適用できない。評価が困難）・・・・・・・・・・・ジレンママネージャー

　・情動的実践／再帰性

　　‐教師の仕事は自己に跳ね返ってくる（感情をどうするか／職務への満足感、独善性）

**●第2,3回**

　・職業能力(pedagogical content)　　　　⇔教科に関する知識(content knowledge)

　　‐生涯を通じて、同僚とともに学ぶ(同僚性)

　　‐実践的な学び：生徒や授業を通じて省察する(言語活動など)　　　　　⇔技術的な学び

　　Ex)研修、自主的な学び(教材研究や研究会、教養研鑽など)、免許更新講習

　　（職能の向上は、技術の向上のみならず教師の士気や満足感、責任感も育む）

　・同僚性(collegiality)

　　‐互いに研鑽し成長しあう教師どうしの「連帯」　／新任教師のメンターの役割も

　　‐自らの教室、授業を公開し、批判しあう（研究授業lesson study）　⇔同調的同僚性

　　‐体系性を持ったプロ集団として、適度な緊張感を保つ仕組み／孤立・少数分断の抑制

　　‐同僚性の妨げとなる要因：時間がない、信念やプライドの衝突、派閥や発言力の差、転勤

　　　　→交流機会の設定、複数担任制、校長のリーダーシップ、年齢構成補正、

　　　　　同僚性の拡張：保護者、地域とともに学校を作る（開かれた学校／参観から参加へ）

　　　　　　Ex)小千谷小学校「親と教師で創る授業」

　・学校参加の課題

　　‐敷居の高さ、親の有無による子どもの立場、教師の負担増、監視・プレッシャー

**●第4回**

　・保護者、住民からの声(モンスター・ペアレント問題)

　　‐原因：保護者の強いストレス、繋がりの希薄、情報化社会(中途半端に知識が増える)、「公の意識」低下(地

域から家庭主体の視点へ)、予備校の登場(学校は社会勉強の場)、社会システムの変容

　　‐対策：つながりの整備（場を設ける、当事者意識の補完）

**●第5回**

　・「学び続ける教師」の育成

　　‐修士レベル化：教員養成課程の強化

　　　→学士段階で免許取得・・・一定期間内に修士レベル教育の受講を義務化

　　　　免許更新制（10年ごと）との兼ね合い？／具体的にどのような教育？／費用？

　　‐教師に求められる（学問的／教育的）専門性の高度化、複雑化

　　　→画一的でなく、教員が自主的に学べる環境づくりをこころがけるべき

　・日本の教員教育の現状

　　‐養成教育：教育実習期間が短い、専修取得者が少ない、マスプロ講義

　　‐現職教育：「教員の権利であり義務」、非公式研究会が発達

**●第6,7,8回**

　・「人間主義」理想像とはなにか

　　‐佐藤学「『人間主義』教師像の検討――『二十四の瞳』を再読する」

　　　→大石先生という「なきみそ」教師が「人間主義的」と称揚される傾向

　　　　大石先生の泣きは、戦前戦後の日本人の葛藤を具現化・打開しようとしたもの

　　　　（「人間主義」というあいまいな文脈の中に回収されえない）：危険な偶像化

　　‐「教育＝人間・人格形成」というイデオロギー

　　　→教員の「理想像」押し付け？／勉強という教育本来の意義は？

　　‐歴史的変遷

　　　戦前：聖職者教師（天皇の意思を媒介）、国民教育教師（子供と遊ぶ）

　　　戦後：労働者教師（階級闘争、環境改善）、専門者教師（教師の身分や資質向上）

　　　→本質的には戦前と変わらない？（「真理」の伝導という教育観、国民教育の理念）

**●第9,10回**

　・教員評価制度

　　‐原則全教員の能力・業績を評価し、一部では人事などに反映する制度

　　‐目的：総括的評価(人事への活用)、形成的評価(資質能力向上)

　　‐現状：校長(評価側：肯定的)と教員(被評価側：否定的)との間に認識の隔たり

　・成果主義：教員の能力、業績の数値評価

　　‐質よりも表面的な数値業績(授業の回数や部活の勝ち負け)を追求（大阪の私立高校）

　　‐学力テストの結果で教員をランク付け（アメリカの教育改革）

　・じゃあどうする？（代替案）

　　‐評価の多元化（生徒、第三者機関）

　　‐評価方法、基準の改善（数値化でなく、文章評価／改善意見の交換）

**●第11回**

　・教師とイデオロギーについて

　　‐「教えること」には政治性が付きまとう？

　　‐本多公栄・・・「教えること」と「育てること」を峻別

　　　→「教えること」＝教師の論理／「育てること」＝学習者の論理

　　　　子どもの価値観形成には踏み入らず、その前提となる「事実」のみ教える

　　‐峻別は容易か？（教師と子どもが接する生活のすべてに価値観があるのでは？）

　・じゃあどうする？（代替案）

　　‐守破離（まず師を守り、そこから破って離れていく）

　　‐「定説」を絶対視しない批評精神を養う

　・学校管理職について

　　‐日本：ヒラ教員と管理職教員への分化が遅い／管理職の認定、養成はどうする？

　　‐イギリス（シャロン）の特徴

　　　→校長の権限大きい(人事、予算、採用、退学)、存在感(日常的なかかわり)、支援

　　　　◎経営者的能力、◎リーダーシップ、◎教育専門性・・・多元的能力

　　‐それならば、早めに分化して育成したほうが望ましい？

　　‐「校長が変われば、学校は変わる」　　　　　　⇔管理職の激務、希望者の減少