

教育実践の曖昧性と教師の専門性

Ambiguity of Educational Practices and Speciality of Teachers

古屋 義博*

FURUYA Yoshihiro

概要：教育実践は曖昧である。子どもの実態把握はそれをする人が異なれば違うことがある，教育実践には絶対的基準がない，子どもの行動変容をもたらした要因を常に確定できるとは限らないなどがその曖昧さを示す例である。そのような曖昧性に常に対面し続ける教師が，日頃どのようなことで行き詰まっているのかを，ある研修会に参加した教師42名を対象にして，KJ法にて概観した。結果，「今，目の前にいる子どもにどうかかわればよいのか」という緊急で具体的かつ個別的な悩みに関するユニットを中核として，その周囲に，専門性の脆弱さ，自分の教育実践に関する自信のなさ，同僚や他職種との連携の難しさなどを示すユニットが配置された。KJ法での集計の結果を見た教師に求めた感想を含めながら，教育実践の曖昧性に向き合うための教師の専門性についての検討を行った。

キーワード：教師，専門性，教育実践，曖昧性，KJ法

1 問題と目的

一つの事実を百人が見ると，その共通点は多いかもしれないが，その百人は異なる現象を体験する。子ども，特に障害のある子どもに教師がかかわるとき，様々な意味において，これと同じようなことをその教師（教師，保育の専門職，福祉の専門職などの対人援助職はその対象や養成課程が異なるが，対人援助としての原理原則は共通であるという前提に立って，以下，教師以外の対人援助職に関する様々な原理原則論に関する記載を広く引用する）は体験する。

例えば，子どもの実態把握である。“ひとりの子どもに自分がかかわったときに見えることと，他の人がかかわって見えるものが違う”ことがあり，“どちらも対等の資格をもって正しい（津守 2000）”ということが生じ得る。“万華鏡をのぞき込むことに似ています（Munden & Arcelus 1999）”という比喻はわかりやすい。この比喻は注意欠陥／多動性障害の子どもについての記述であるが，注意欠陥／多動性障害の子どもに限らず，程度の差はあれ同じようなことが言えるのではなからうか。つまり，かかわる人が同じであっても，見るたびに子どもは違った姿を我々の中に現象させる。

例えば，教育実践には“絶対的基準がなく，よりどころがな”く，“実に頼りない，不

*障害児教育講座

確実（津守 1998）”で曖昧な性質がある。つまり，“つねに正しい画一的な答えは存在しない（尾崎 1997）”のが教育実践なのである。

例えば、子どもの行動変容をもたらした要因を常に確定できるとは限らない。確定するための技術的な工夫（Barlow & Hersen 1984）の価値を否定してはいない。ただ、経験上、かかわったその教師が容易には特定できない要因が子どもの行動変容に絡んでくることが多いように感じる。知的障害と多動傾向のある子どもに筆者が週1回程度の割合でかかわったときの経験である。筆者との関係は徐々に作られ、お互いに共有できる課題や場面も多くなっていった。しかし、筆者からのかかわりを拒否する傾向の強い日、「どうも今日はお互いにしっくりいかない」と感じるような日が時々あった。常に同席する母親に、その原因を尋ねても、「昨日、お姉ちゃんに叱られたからでしょうかね」程度の回答しか得られない。筆者もその不機嫌さの原因については見当もつかない。ある日のかかわりの終了後、記録をまとめながら日付の確認のために室内のカレンダーを見た。そのカレンダーには月の満ち欠けが記されていた。以前の記録を参照しながら、その日の記録をまとめていると、そんな不機嫌な日がかなりの高い率で満月や新月の日もしくはその前後と重なっていることに気づいた。月の満ち欠けとその子どもの不機嫌さとの因果関係の真偽はともかく、このように教師が思いもよらないことが子どもの行動に影響を与えることもあるかもしれないという可能性を示す例である。また、子どもの行動に影響を与える要因として、教師のその日の気分のようなものの関与も否定できない（古屋 1995）。子どもと教師との出会いは、その主観（子ども）とこの主観（教師）との融合、つまり間主観の世界であるとの前提（鯨岡 1997）に立てば、第三者が了解困難な要因が極めて大きくなることも考えられよう。従来の自然科学的な研究の土俵になじみにくいことも多くなる。

そんな曖昧な教育実践に携わる教師は、その曖昧性に常に対面し続ける。そして、教師にはそんな“曖昧さを引き受ける度量（三好 1997）”が求められる。ただ、時には、その曖昧性を引き受けられず、“権威に依存する傾向（津守 2000）”を強めてしまったり、特定の技法や“制度で決められた指導書などに頼ってしまう（津守 2000）”こともある。また、“「援助方法」には流行がある”理由として、“「明確」で「唯一決定的」とみなす援助観を渴望する心性が示唆されているとみることもできる”との尾崎（1997）の指摘も同義である。

教育実践の曖昧性から逃れようとする傾向に拍車をかけるのが、教師としての専門性の不十分さが考えられる。高松（1990）は“医療人は特殊技術が強くてトータルな「子育て」にうとく、教育人は総論的子育てには長じるが特殊技術にうとい”と述べている。また、関根（1988）は“専門家は困難な事態につきあたると専門書に解決のヒントを得ようとするが、教師は不思議とそれをしない。”と指摘している。これらの指摘は教師の専門性に疑問を投げかけているものである。首相の私的諮問機関「教育改革国民会議」の第2分科会が平成12年7月に出した報告書の中に次のような記載がある。“問題解決や改革に取り組んでいる学校はあるが、全体として、現在の学校は国民の期待に応えているとはいえない”と現状認識をし、“学校のバージョンアップ”として次のような提案を行っている。“学校教育で最も重要なのは、一人一人の教員であり、”教員のバージョンアップが必要である”としている。そして、“継続的に知識と技術を得ることが必須であり、”免許更新制も検討に値する（www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/2_bunkakai/2_report.html）”としてい

る。この提言も、教師の専門性の問い直しを指摘したものである。

本稿では、教育実践の曖昧性と教師としての専門性との狭間で、教師がどのような悩みを持っているのかを、KJ法（川喜田 1967）にて概観する。そして、KJ法による結果を見た教師の感想も含めながら、教育実践の曖昧性に向き合うための教師の専門性についての検討を行う。

2 方法

(1) 調査の対象

全3日間（連続3日間・各午前午後）の日程で行われた障害児教育に関する研修会（筆者は講師）に参加した42名の教師が対象である。75条学級（特殊学級）の学級担任や教科担当もしくは養護学校勤務など、全員がなんらかの形で障害児教育に最低4カ月は携わっている。調査対象の教師の勤務歴を表1に示す。なお、本調査時において、普通学級を担当する教師も含まれていた。

表1 調査対象の教師の勤務歴

	平均	標準偏差	範囲
養護学校・特殊学級勤務歴	2.0年	2.9年	0.3 - 8.3年
教師歴（校種度外視）	12.5年	7.8年	0.3 - 29.3年

(2) 調査の方法とその集計

1) 調査 平成12年××月25日実施（研修初日・正午前）

「教育実践において現在、悩んでいること、わからないこと、直面している壁、解決したいことを、0～2件、以下の枠内に記入してください。」と文面で示し、「書かれた内容はそのままの形で本研修会で明日公開する」「1枚のカードに1件の事柄を書いてほしい」という主旨の補足説明を口頭でした。そして、縦22mm×横61mmの2枚の用紙に記入を求めた。書かれた用紙はKJ法により集計を行った。この作業は、この日の研修日程の終了後、筆者とKJ法を教育実践の中で活用した経験のある養護学校の教師との2名で行った。

また、補足的な調査として、専門知識の量的側面を捉えた。宮崎（1999）が、肢体不自由養護学校で養護・訓練（現、自立活動）を担当している教師がどのような援助技法を利用しているのを調査した。その上位に挙げられたものを中心に、「教育実践で効果的に活用している（5点）」「教育実践で部分的に活用している（4点）」「知っているが活用できていない（3点）」「聞いたことはある（2点）」「初めて聞いた（1点）」の5件法で回答を求めた。

2) 調査 平成12年××月26日（研修2日目・午前中）

調査の集計結果（以下、「マップ」と表現する）の解説を筆者が行い、調査対象の教師に自由記述で感想を求めた。得られた回答は、その内容に含まれている要素を取り出して分類した。

3 結果と考察

(1) 調査の結果と考察

84枚のカードが提出された。内、22枚は無記名であった。書かれた62枚のカードを KJ 法で整理・構造化した結果であるマップを図 1 に示す。なお、各ユニット間で相互に関係があると推測される場合には 印で、因果関係があると推測される場合には 印でその該当の両ユニットを結ぶことにした。

1) 主なユニットについて

・【具体的な教育方法について (33件)】

「今、目の前にいる子どもにどうかかわればよいのか」という緊急で具体的かつ個別的な悩みがマップの中核になっている。教師である自分とは明らかに異なる個性を持つ他者である子どもと出会い、その子どもについて真剣に考えているからこそその当然の結果である。緊急で具体的かつ個別的な悩みが重いというこの結果は他の調査でも同様である。比較的重度の障害のある子どもとかかわる訪問教育担当の悩みとして、具体的な指導の方法が常に上位に挙げられている(全国訪問教育研究会 1998)。長期研修として大学院に派遣する教師に、校長がその研修成果として期待するものとして、その筆頭に実践的指導力の育成(34.5%)が挙げられている一方、職場を離れて比較的十分な時間があるからこそできる、また教育実践の奥行きにつながるであろう学問の最先端を学ぶことは4.8%にとどまっている(日本教育大学協会 2000)。

このユニットに小ユニット【様々な子どもへの対応(19件)】が含まれている。今、目の前にいる、気になるその子どもにどうかかわればよいのかという悩みである。中でも多動傾向(5件)や自閉傾向(4件)という【行動障害への対応(10件)】が多く、その苦勞が伺える。多動傾向の子どもの場合、その本人や他者の安全面への配慮、予測困難な行動など、教師の関心はどうしても強くなりがちである(横山 2000)。その関心の過剰さは「またその行動をするのではないか」との警戒(期待)となり、ピグマリオン効果でそれが増幅してしまうという悪循環が危惧される場所である。このユニットにはそれ以外にも【概念形成の難しさ(3件)】【集団授業の仕方(2件)】など、内容はかなり多岐におよんでいる。

・【連携の難しさ(11件)】について

調査対象の教師が現在勤務している校種や学級、またはこれまで経験してきた校種や学級によって様々な事情が見受けられる。比較的多い悩みが【教師間の連携(7件)】である。その中に特殊学級と普通学級との関係や特殊学級のその学校における位置づけについての記載が3件あり、“特殊学級の運営を難しくさせている…(略)…古くて新しい問題(広瀬 1997)”が反映されている。また、養護学校ではチーム・ティーチングの難しさが4件あり、チーム・ティーチングという優れたハードウェアをどう効果的に運用するかが常に課題になっているようだ。

2) 各ユニットの関係

ユニットとして決して大きくはないが、【専門知識の脆弱さ(3件)】をその源流とした大きな二つの流れが、このマップの中にあると KJ 法で分類作業を行った我々は考えた。

【専門知識の脆弱さ(3件)】については、専門知識の量を測るために行った調査の結果

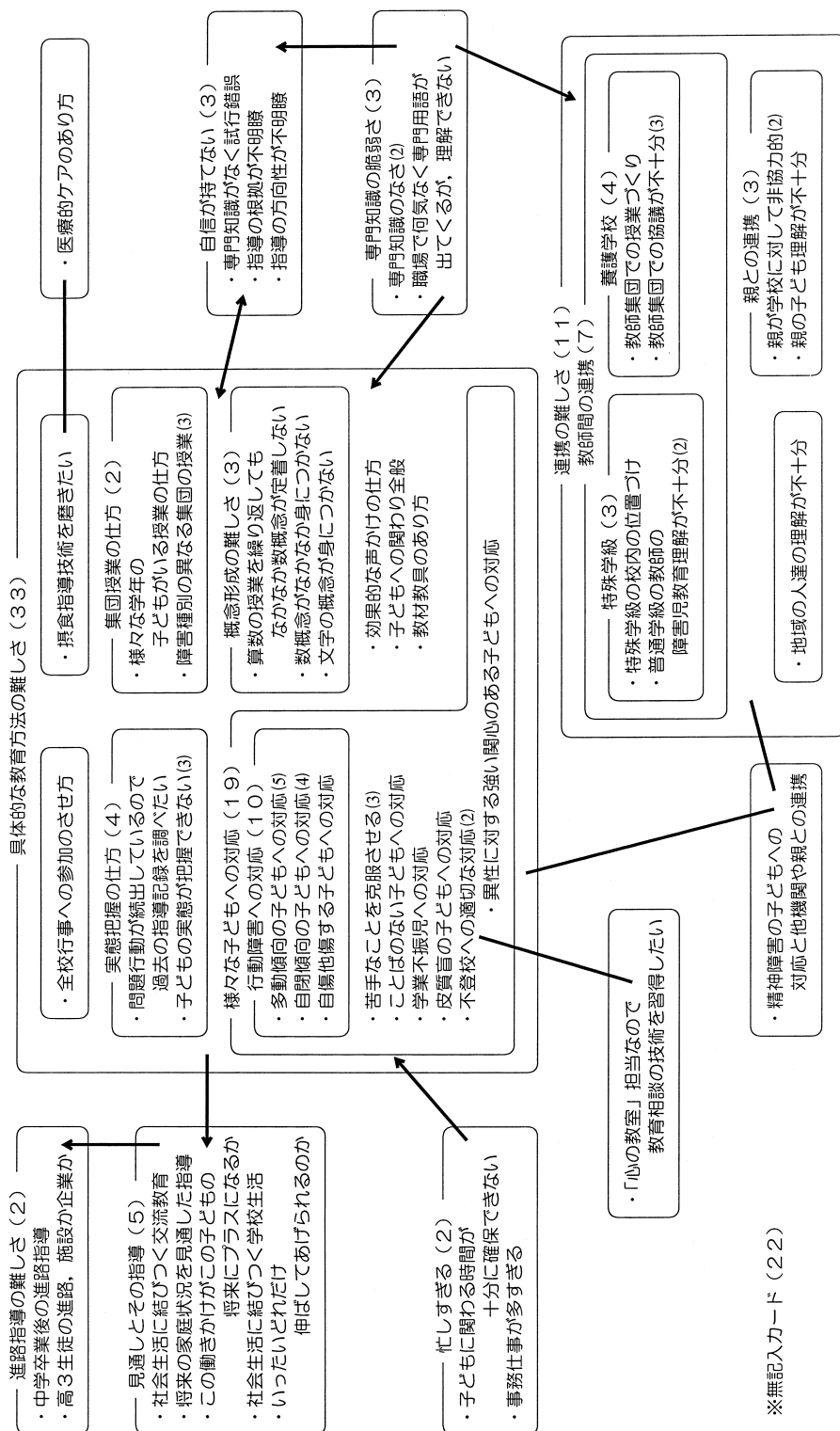


図1 教育実践において教師が抱えている悩みの集計結果(マップ)

がそれを反映している。結果を宮崎（1999）の調査と合わせて表2に示す。なお、集計は便宜的に養護学校または特殊学級に1年以上勤務したか否かの2群に分けた。

障害児教育に1年以上携わっている群では、部分的であれ実際に活用している教師が宮崎（1999）の調査と同じような率を示しているのが目立つ。しかし、知るための研修の機会が制限されていることや教員養成の限界などがその背景にあらうが、両群共にその援助技法や援助理論の名称を聞いたことがないという教師が今回の標本において多く存在した。専門知識は援助の道案内になる（Biestek 1957）と考えれば、逆に、専門知識が不足すれば、援助の方向性を見いだせず手探りになりやすい。そして、【自信が持てない（3件）】が関係してくる。それと【具体的な教育方法について（33件）】とが悪循環していると考えられる。つまり、自信のない中で手探り状態で子どもにかかわり、結果、子どもの行動変容は見られない。するとますます自信がなくなるという悪循環である。そして、その悪循環が【見通しとその指導（5件）】に関する悩みにつながっていく。これは、現在自分が行っている教育実践がその子どもの将来にどう絡み合ってくるのかという疑問である。また、その緊急で具体的かつ個別的な悩みについて、ゆっくり考えたいが、【忙しすぎる（2件）】ことがそれを阻止している。職務分担が増えて多忙化して授業の停滞が生じやすい中堅層の教師（秋田 1997）が今回の標本の中に多く含まれていたことの反映であらう。また、1979年の養護学校教育の義務制実施を境に顕著に進む重度・重複化という子どもの実態の変化を象徴して【医療的ケアのあり方（1件）】も挙げられていた。

もう一つの大きな流れとして、【専門知識のなさ（3件）】から【連携の難しさ（11件）】への流れである。お互いに最低限の専門知識を十分に持たないということは、専門家として議論し合うための共通の言語コードを十分に共有していないということにつながる。ということは、教師間で教育実践について議論しようとしても十分な検討がなされにくいということになる。また、【他職種との連携（1件）】にしても、自分の専門性が明確ではな

表2 各種技法の活用率と認知度（未知率）

各種技法	標本	養護学校等 1年以上経験 一般教師群 (22名)		養護学校等 1年未満経験 一般教師群 (20名)	
	肢体不自由養護学校 「養護・訓練」 担当教師群 (宮崎1999)	活用率 ¹⁾	未知率 ²⁾	活用率 ¹⁾	未知率 ²⁾
動作法	57.8	54.5	4.5	10.0	55.0
摂食指導	53.6	54.5	4.5	10.0	55.0
感覚統合	37.7	22.7	13.6	5.0	75.0
理学療法	33.5	5.0	20.0	0.0	36.8
静的弛緩誘導法	30.9	0.0	66.7	0.0	85.0
ボバース法	28.8	0.0	52.4	0.0	95.0
行動療法	5.9	9.5	28.6	0.0	35.0
ムーブメント教育	17.3	4.5	40.9	0.0	65.0
作業療法	17.3	10.0	20.0	0.0	40.0
インリアル	13.6	4.5	81.8	0.0	100.0
AAC	0.5	4.5	77.3	0.0	100.0
マカトン法	0.5	0.0	63.6	0.0	85.0

注：活用率¹⁾は上記5件法の[5][4]と答えた教師の割合
未知率²⁾は同じく[1]と答えた教師の割合

いと他職種とは異なる教師としての自分のアイデンティティーがはっきりしないため、その話し合いの場に実質的に参加しにくくなる。

(2) 調査の結果と考察

完成されたマップに関する感想を集計した結果について考察する。KJ法に関する感想、マップに関する感想、無記名についての意見とにわけて考察する。それら以外にも、カードに書ききれなかったことを詳しく書き直したもの(10件)、マップに関する筆者の解説に対する感想(25件)があったが、本稿の目的には直接関係しないので割愛する。

1) KJ法に関する感想

KJ法に関する感想の集計結果を表3-1に示す。「子どもの実態把握に活用できることを実感または応用したい(10件)」が最も多い。子どもの実態把握は、前任者からの文書と口頭での引き継ぎや保護者からの聞き取りに始まり、行動観察や必要に応じて諸検査を併用して多角的に行われる。得られた情報は、その時点においては、点的な性格しかなく活用しにくい。その点的なデータを関連づけていく方法論を、「ぼんやりとしたものが構造化されることを実感(9件)」との感想の通り、KJ法を含めて複数持ち合わせるかどうか教師の専門性の重要な構成要素になると考える。

2) マップに関する感想

マップに関する感想の集計結果を表3-2に示す。「同じような悩みを抱える人が多いことを知り安心した(12件)」が目立つ。これは、悩みを日常的に十分に共有し合えない状況であると解釈できる。教師である前に一人の人間としての思想の違いを越えて、同じ職業人としての専門知識に基づく共通の言語コードを介して、お互いに意見を出し合い、共有し合うような機会をどうにかして絞り出すことも教師の専門性の重要な構成要素の一つかもしれない。そのような機会を通して「様々な悩みが関連し合っていることが明確になった(7件)」ということが増えて、自分自身の悩みの理解が深まったり、自分の教育

表3-1 KJ法に関する感想

件数	記 載 内 容
10	子どもの実態把握に活用できることを実感または応用したい
9	ぼんやりとしたものが構造化されることを実感
5	いろいろなどころに活用可能な方法だと思った
5	実際にKJ法をするとなると難しいと思う
3	多くの人の意見を取り上げられる良い方法である
3	校内研究に利用できそうだ
2	字が小さいので読みにくいのが難点
2	KJ法の練習をしたい、演習を設けてほしい
2	お互いの考えを知り合うことのできる良い方法である
2	通常学級で子ども達から意見を出してもらうときにも使える
2	実態把握、そして援助の方向性が見えてくることを実感
1	集計する人によって完成図は異なるのではないか
1	あの小さなカードに表現するのに苦労した
1	見出しを作るのは難しそうだ
1	会議にも使用したい
1	KJ法で構造化するにも専門知識が必要だと思った
1	アンケート調査にはないKJ法の良さを痛感

表 3 - 2 マップに関する感想

件数	記 載 内 容
12	同じような悩みを抱える人が多いことを知り安心した
7	様々な悩みが関連し合っていることが明確になった
6	他の先生方の悩みに触れることができ勉強になった
6	様々な悩みがあることに興味
4	悩みを整理して見る作業が重要であることを痛感
2	指導法の在り方に関する悩みが多いことは予想通り
1	全ての悩みの根本は「子どものことを真剣に考えるから」である

実践の省察にもつながるはずである。ひいては、その緊急で具体的かつ個別的な悩みの解決の方向性を知ること結びつく。また、共通の言語コードを介することによって、個々の教育実践の文化化にもつながる。

3) 無記名についての意見

無記名についての意見は5件あった。「悩みはあるがそれを言語化できなかった」という意見が2件あった。これは防衛機制の関与もあろうが、共通の言語コードの脆弱さの反映でもある。また、「あの小さなカードには書ききれなかった」という意見が1件あり、マップに関する感想の中にカードに書いたことを補足する記載が目立った(10件)ことがそれを裏付けている。また、「公開を気にして、あるがままに書けなかった」と自分の悩みが公開されることに抵抗を感じたという防衛機制を示す意見が1件あった。それ以外に、「無記名の理由を追跡すると様々なことが見えるだろう」という意見が1件あった。

4 まとめ

“早い話、愛情だけでは肢体不自由児は立って歩いてはくれぬ。可愛いと抱きしめたとて、自閉症が治るものではあるまい(高松 1990)”と言われるように、情熱や真剣さのようなものだけではやっていけないのが教育実践である。教師としての専門性、特に専門技術や専門知識が必要になる。しかし、それさえあれば、適切な教育実践ができるのか。尾本(2000)は摂食指導の難しさの一つの原因として、“その概念は理解できるが、実際に目の前の子どもとかわるための方法に結びつきにくい”と述べている。これは、摂食指導だけにとどまらず、どのような援助理論や援助技法にも同じことが言える。つまり専門技術や専門知識が即そのまま教育実践には使えないのである。講習会や専門書から受け手に提供される画一的な情報を受け手である教師“自らの能力や個性によってとらえかえし、内面化しようとする知的・自己規制的な営み(諏訪 1998)”が求められる。よって、教師の専門性とは画一的に定義できるものではなく非常に個別的な性質を持つと考えられる。“その実践は保育者の人間性を潜り抜けたものというかたちでしか議論できない”“保育の専門的知識は、当該保育者のなかにいったん取り込まれ、その人間性をくぐり抜ける際に感性的な色づけを得る”との鯨岡(2000)の指摘に同感である。

曖昧な教育実践を司る教師の専門性とはいったい何か。今回収集したデータから言えることは、緊急で具体的かつ個別的な悩みとの向き合い方にあると考えられる。具体的な向き合い方の一つの方法として、抱えている自分固有の悩みを専門知識に基づく共通の言語

コードを介してまずは表現してみて、そして多くの教師と共有しあうということにあるのではなかろうか。

なお、本研究で行った KJ 法による分類と考察については向山広一先生（山梨県立やまびこ養護学校教諭）のご協力をいただいた。また本稿執筆においても貴重なご意見をいただいた。感謝申し上げます。

参考文献・引用文献

- 1) 秋田喜代美 (1997) 中堅教師への成長と停滞を越えて．児童心理，667，117-125
- 2) Barlow, D. H & Hersen, M. (1984) Single case experimental designs Strategies for studying behavior change (高木俊一郎，佐々間徹訳 (1988) 1事例の実験デザイン．二瓶社)
- 3) Biestek, F. P. (1957) The casework relationship(田代不二男，村越芳男訳 (1965) ケースワークの原則 よりよき援助を与えるために．誠信書房)
- 4) 古屋義博 (1995) 刺激の受容が不得意な子どもに対する訪問教育によるかわりの一例．発達遅れと教育，454，61-75
- 5) 広瀬信雄 (1997) がんばってねせんせい．田研出版
- 6) 川喜田二郎 (1967) 発想法．中央公論社
- 7) 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相．ミネルヴァ書房
- 8) 鯨岡峻 (2000) 保育者の専門性とは何か．発達，83，53-60
- 9) 三好春樹 (1997) 関係障害論．雲母書房
- 10) 宮崎昭 (1999) 肢体不自由養護学校の養護・訓練に関する調査．肢体不自由教育，141，22-28
- 11) Munden, A. & Arcelus, J. (1999) The ADHD Handbook (市川伸ら訳 (2000) 注意欠陥・多動性障害．東京書籍)
- 12) 日本教育大学協会第一常設委員会 (2000) 教育系大学院の在り方に関する調査報告書．日本教育大学協会会報，80，27-132
- 13) 尾本和彦 (2000) 摂食指導．肢体不自由教育，143，14-21
- 14) 尾崎新 (1997) 対人援助の方法．誠信書房
- 15) 関根庄一 (1988) 大学では教えない教師の50ポイント・応用編．労働教育センター
- 16) 諏訪哲二 (1998) ただの教師に何ができるか．洋泉社
- 17) 津守真 (1998) 保育者としての教師．佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編 (1998) 現代の教育第8巻．岩波書店
- 18) 津守真 (2000) 障害をもつ子どもとかわること，いまをともにすること．肢体不自由教育，146，4-11
- 19) 高松鶴吉 (1990) 療育とはなにか．ぶどう社
- 20) 横山恭子 (2000) 教育現場と ADHD．精神療法，26(3)，260-265
- 21) 全国訪問教育研究会 (1998) 訪問教育の現状と課題．全国訪問教育研究会