

小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究

—大学卒業時における「教員としての最小限必要な資質能力」の同定と構造化—

別 惣 淳 二*, 鈴 木 篤*, 龍 輪 飛 鳥*, 渡 邊 隆 信*,
大 関 達 也*, 藤 原 賢 二*

(平成23年 6 月14日受付, 平成23年12月 8 日受理)

A study on the development of teacher standards for elementary school teacher training program :

identification and structuralization of "the minimum competences required as a teacher" at the time of graduation from university

BESSO Junji *, SUZUKI Atsushi *, TATSUWA Asuka *, WATANABE Takanobu *,
OZEKI Tatsuya *, FUJIWARA Kenji *

We identified and structuralized in this study “the minimum competences required as a teacher”, so as to develop teacher standards for elementary school teacher training program, focusing on the quality assurance of teacher education at university. In the process of development, we carried out first survey (university teachers of faculties of teacher education, elementary school teachers and teacher consultants of education board) and second survey (elementary school teachers), so that we identified and structuralized five fields (“Teacher as a lifelong learner”, “The Basics of Teacher”, “Classroom management, guidance and counseling basing on student-understanding”, “Teaching skills and knowledge on subjects”, and “Cooperation and collaboration”) and 50 competences.

Key Words: teacher standards for elementary school teacher training program, minimum competences, quality assurance, pre-service teacher education, teacher as a lifelong learner

1. 問題の所在

近年、日本をはじめ、諸外国においても教員養成をとりまく状況は大きく変化しており、多種多様な改革が次々に試みられている。それらの背景に共通して存在するのは、教育現場の困難に対する強い危機感と、高い能力を備えた教員を輩出することによってこの困難を克服しようとする姿勢であろう。とりわけ、これまでは理論的学習期間として位置づけられ、入職後の実践的学習期間と明確に区別されてきた大学での養成教育を、より実践的なかたちで改革し、養成教育から入職後の初任者研修、さらにはその後の長期にわたる現職研修までを連続かつ一貫させようとする点はいずれの国においても共通している。

だが、大学での養成教育から現職研修までを連続・一貫するかたちで実施するためには、前提として、それらに携わる諸機関の間に養成すべき教員像に関して共通理解が存在しなくてはならないであろう。それゆえ、「教員としての最小限必要な資質能力」を同定し、明確化（ス

タンダード化）しようとする試みがすでに国内外の諸機関において行われている。国外では、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ドイツ、韓国等が独自の「教員としての最小限必要な資質能力」を示した教員養成（教員免許資格）に関するスタンダード（以下、「教員養成スタンダード」と略記）を作成し、それぞれのナショナルスタンダードに基づく教員養成の質保証が積極的に進められている^(注1)。また、国内では、北海道教育大学、福島大学人間発達文化学類、上越教育大学、鳴門教育大学、島根大学教育学部等の諸大学が独自に到達目標としての「教員養成スタンダード」を開発し、それらに基づく教員養成に取り組んでいる^(注2)。また、公的機関としては、中央教育審議会が答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年 7 月）において、教職実践演習（当時は仮称）の新設に向けて「到達目標及び目標到達の確認指標例」を提示し、平成22年10月には東京都教育委員会も東京都の小学校教師として「最小限必要な資質能力」を独自に開発・提示している。

* 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

渡邊らの国際調査によれば、日独の大学教員はいずれも大学での教員養成への「教員養成スタンダード」の導入を、「大学として教員養成の質保証のための基準が明確になる」点や「学生が自らの学習の目標を立てて成果を評価するための材料になる」点において高く評価している。また、日本人の大学教員の間では「教員養成に関わる教員の間で教師像についてコンセンサスが形成される」点や「大学教員と実習校の指導教員とが効果的に協働するための条件が整えられる」点も「教員養成スタンダード」導入の意義として認識されており、同スタンダードに基づき組織的な指導体制を生み出そうとする流れは今後も継続すると考えられる⁽¹⁾。

もっとも、すでに開発されたこれらの教員養成スタンダードであるが、教員養成に携わる各関係者のコンセンサスの形成や協働を図っていくためには、その前提として、スタンダードの形成過程や内容の妥当性について、より一層の検討が行われる必要があるだろう。従来のスタンダードの多くはその作成過程を明示しておらず、実際にはほとんど実証的な調査を踏まえることなく作成されたものも多く^(註3)、そもそもの妥当性に疑問の余地があるといえる。さらに、これらの教員養成スタンダードの多くは「教員」一般に求められる資質能力を問うものであり、幼稚園・小学校・中学校・高等学校といった学校種ごとで求められる教員の資質能力の違いについては十分に注意を払っていない。

他方、学術研究・調査としては中田⁽²⁾、吉村・松川⁽³⁾、別惣ら⁽⁴⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾などが存在し、これらの多くは一次調査によって集めた資料をもとに特定の学校種を前提とした教員養成スタンダードを作成し、再度、二次調査によってその妥当性を実証的に検証している点が注目になる。しかしながら、中田および吉村・松川の調査対象は特定地域の比較的少数の管理職（および元管理職）が中心であり、全国の一般的傾向や現職の一般教員の意見を十分にカバーしたものにはなっていない可能性がある。また、別惣らの従前の諸研究では二次調査の対象に大学教員や大学附属学校の教員が数多く含まれ、全国の学校教員の大部分を占める公立学校教員の意見が十分に反映されていない可能性があった。また、開発された小学校教員養成スタンダードは領域によって分けられてはいるものの、それらの構造化が施されているとは言い難い。これらの点において、上掲の先行研究もまた一定の限界を備えているといえよう。

それゆえ、本研究においては全国の公立学校教員への大規模調査を行い、彼らの声を手掛かりとして、「教職志望の大学生が卒業時に小学校教員としてどのような資質能力を身に付けておく必要があるのか」を明らかにするとともに、それらを構造的に把握することを目的とした。ここで「卒業時」という限定を設けたのは、従前の

教員養成スタンダードや諸研究では、求められる資質能力が一体いかなる時点において確認されることを前提としているのか、必ずしも明らかではなかったためである。

2. 研究の方法

本研究は、以下の三段階の手続きから構成されている。まず、小学校教員として必要な資質能力として何が挙げられるかを確認するため第一次調査を行い、可能な限り多種多様な回答を収集しようと努めた。その後、第一次調査から得られた回答を整理し、第二次調査を通して、大学卒業時まで身に付けていなくてはならない資質能力の妥当性について確認した。さらにその上で、項目内容について構造化を施した。

(1) 第一次調査（予備調査）

第一次調査（予備調査）では、兵庫県教育委員会事務局や同県内の各教育事務所、兵庫県立教育研究所および神戸市教育委員会に属する指導主事計154名、近畿地区国立大学附属学校に属する学校教員720名（小学校宛355部、中学校宛365部）、全国の教育大学および近畿地区国私立大学教育学部に属する大学教員222名に質問紙を配布し、無記名で回答を依頼した（配布対象者総計1,096名）。調査時期は2010年1月18日～2月18日であり、計295名から回答が得られた（回収率26.9%）。

一般に指導主事や大学教員は複数の学校種を担当しており、小学校を対象とする人物のみを事前に抽出することは困難である。それゆえ、配布に際してはその両者を区別せずに質問紙を発送し、回答の中で回答者自身が所属するのが主に小学校と中学校のいずれの校種であるかを確認し、回答者の属性に応じて選別を行った。以下、小学校の所属と回答した質問紙175件のみの分析に基づく。

回答に際しては、回答者の思考を容易にするため、別惣らの先行研究において用いられた12項目^(註4)をもとに、学校現場の教員の意見等を加味しながら16の資質能力領域（①児童・生徒の発達段階や多様性の理解と関わり方、②教科、道徳、総合学習の指導方法及び学習環境、③教科、道徳、総合学習の指導上の専門的知識・理解、④教科、道徳、総合学習の指導計画（年間・単元・時限等）の立案と授業評価、⑤児童・生徒の学習活動における評価の観点と評価方法、⑥学級の運営や経営、⑦学級・学年での生徒指導、⑧キャリア教育を視野に入れた進路指導、⑨特別活動における企画・運営・指導、⑩教員としてふさわしい言動・態度・意識・倫理、⑪教員の協働、チームワーク、関係づくり、学校経営への関与、⑫保護者・地域との関係づくり、⑬社会の変化に対する学校の役割と意義、⑭リフレクション（自己の省察）と職能成長、⑮教員としての幅広い教養、⑯教育制度・法規及び職務）を設定するとともに、それ以外に3つの自

由設定領域を設け、回答者の概念化を促すこととした。その上で、回答者には16の資質能力領域から重要と思われる5点を選んでもらい、回答者が必要と思う資質能力についてそれぞれ具体的な記述を求めた。

もっとも、実際の回答においてはこれらの資質能力領域はあまり意識されておらず、選ばれた領域と記述内容が対応していない例も散見された。資質能力領域の選択はあくまでも回答者の概念化を促すための方途に過ぎなかったことから、ここでは具体的に記述された行為内容のみを対象に分析を行った。第一次調査から得られた計1,010件の記述について、複数の研究者（筆者ら）が協議しながら各領域の記述内容に見られる共通性を見出し、内容の整理・統合を行い、国内外の教員養成スタンダードの内容も加味して項目を作成した結果、計50項目の資質能力が特定されたため、これらを用いて第二次調査（本調査）を実施することとした。

(2) 第二次調査（本調査）

第二次調査（本調査）では、全国の小学校教員2,100名に質問紙を配布した。具体的な手順としては、各都道府県の小学校数比率に基づき、『全国学校総覧（2010年版）』の掲載順序に従い各都道府県から等間隔抽出法によって合計700校の小学校を選び出し、各校3名の教員に回答を求めた^(注5)。配布対象者の選定は各校の校長に委ねることとし、管理職（校長・副校長・教頭のいずれか）1名、教職経験年数5年未満の教諭1名、教職経験年数16年以上の教諭1名に無記名で回答を求めることとした^(注6)。

第一次調査によって特定された50項目の資質能力の妥当性を検証するため、第二次調査では、それらの資質能力を大学卒業時に身に付けておく必要性について、それぞれ4件法（1.身に付ける必要はない／2.どちらかといえば求められる／3.かなり求められる／4.必ず身に付けていなければならない）で評価を求めた^(注7)。また、各資質能力の提示順序に基づく回答の偏りを回避するため、資質能力50種類の順序をランダムに入れ替えた調査票を2種類用いることとした。なお、50項目の資質能力の妥当性を担保するため、これらの資質能力以外に重要と考えられる資質能力に関する記述および自由記述を行うための欄を設けた。

調査時期は2010年8月10日～9月10日であり、計899名から回答が得られた（回収率42.8%）。回答者の属性は、表1、表2、表3に示すとおりである。

表1 回答者の年齢

	N	%
25歳未満	49	5.5
25～29歳	157	17.5
30～39歳	96	10.7
40～49歳	219	24.4
50歳以上	376	41.8
無答	2	0.2

表2 回答者の教職経験年数

	N	%
5年未満	240	26.7
5～10年	45	5.0
11～15年	12	1.3
16～20年	68	7.6
21年以上	531	59.1
無答	3	0.3

表3 回答者の職名

	N	%
校長・副校長・教頭	304	33.8
主幹教諭・指導教諭	60	6.7
教諭	530	59.0
無答	5	0.6

(3) 小学校教員養成スタンダードの選定と構造化の手順

第二次調査の結果から、小学校教員養成スタンダードの構成項目として選定する項目を確認し、さらにその項目を複数の下位領域からなる小学校教員養成スタンダードとして構造的に把握するために、国内外の教員養成スタンダードや関係文献を参照しながら、小学校教員として求められるコンピテンシやパフォーマンスの観点から項目を分類した。

3. 研究の結果及び考察

(1) 小学校教員養成スタンダードの構成項目の選定

まず、大学卒業時に小学校教員として最小限必要な資質能力について、50項目の中から必要性の高い項目を選定するために、第二次調査（本調査）で得られた50項目についての4件法（1.身に付ける必要はない／2.どちらかといえば求められる／3.かなり求められる／4.必ず身に付けていなければならない）の回答データを得点と見な

表4 各資質能力に対する評価

資質能力	選択肢の選択率 (%)				Mean (SD)
	1	2	3	4	
1 授業で用いる教材について検討し、事前に教材の準備を行うことができる	2.2	23.3	46.9	27.6	3.00 (.77)
2 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	0.4	17.0	56.4	26.2	3.08 (.67)
3 子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる	0.3	10.8	48.0	41.1	3.29 (.67)
4 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	1.6	31.7	46.4	20.4	2.86 (.75)
5 各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる	8.8	51.9	35.2	3.9	2.34 (.69)
6 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	3.3	38.9	47.4	10.5	2.65 (.71)
7 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの共同的な学習を促すことができる	3.8	41.4	48.4	6.4	2.57 (.67)
8 学校経営に関する基礎的知識を有し、自律的な学校づくりに参画する姿勢を持っている	9.9	52.3	31.0	6.8	2.35 (.75)
9 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	1.8	25.5	52.5	20.2	2.91 (.72)
10 長期的視野を持って、自らの職能成長を図ることができる	6.9	46.1	37.5	9.3	2.49 (.76)
11 教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している	7.7	58.0	29.5	4.9	2.32 (.68)
12 教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる	4.1	53.1	35.6	7.1	2.46 (.69)
13 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる	3.2	29.3	51.3	16.3	2.81 (.74)
14 子どもの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる	3.1	28.8	53.5	14.6	2.80 (.72)
15 子どもに関わる情報を他の教師と共有しようとする姿勢を持っている	0.8	11.9	47.9	39.5	3.26 (.69)
16 子どもの発達段階に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる	1.0	27.3	56.1	15.7	2.86 (.67)
17 学校と保護者・地域・他の専門家との連携の重要性や役割分担について理解している	2.9	38.9	46.3	11.7	2.67 (.72)
18 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	3.1	38.4	44.0	14.5	2.70 (.75)
19 キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている	9.7	63.3	24.0	2.9	2.20 (.64)
20 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	0.0	2.0	19.6	78.6	3.76 (.47)
21 授業研究の重要性を理解し、その方法に関する基礎的知識を持っている	1.7	32.1	47.8	18.4	2.83 (.74)
22 特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる	1.0	33.9	54.1	11.2	2.75 (.66)
23 学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる	1.4	18.8	54.7	25.1	3.03 (.70)
24 各教科等に固有の指導法があることを理解し、活用することができる	3.5	47.0	44.1	5.5	2.52 (.65)
25 教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整えることができる	3.6	37.8	47.5	11.4	2.67 (.72)
26 年間を見通した学級経営案を作成することができる	7.5	49.2	37.1	6.3	2.42 (.72)
27 学習内容の習熟の程度などに応じて、個に応じた指導を試みることができる	2.2	43.3	47.2	7.4	2.60 (.66)
28 学習指導や生徒指導など様々な場面で、他の教師と協働する姿勢を持っている	0.1	6.7	40.7	52.7	3.46 (.62)
29 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	0.1	5.6	40.7	53.7	3.48 (.61)
30 様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる	0.7	18.7	61.1	19.6	3.00 (.64)
31 教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる	4.6	55.9	32.2	7.5	2.42 (.70)
32 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる	0.7	18.6	55.2	25.8	3.06 (.68)
33 主な情報機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	1.6	39.2	49.8	9.2	2.67 (.66)
34 自身のストレスを適切にコントロールすることができる	0.8	13.7	47.7	37.9	3.23 (.70)
35 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる	0.4	5.8	36.8	57.3	3.50 (.63)
36 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	0.2	4.4	40.2	55.2	3.50 (.59)
37 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる	1.1	24.3	59.8	14.8	2.88 (.65)
38 子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる	1.2	30.3	55.9	12.7	2.80 (.66)
39 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	0.7	19.7	50.6	29.0	3.08 (.71)
40 子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる	2.9	39.3	50.1	7.6	2.62 (.67)
41 教職の意義・役割・職務内容を理解している	1.1	27.1	45.9	26.0	2.97 (.76)
42 カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている	3.6	48.3	41.1	6.9	2.51 (.68)
43 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる	5.2	51.8	37.9	5.1	2.43 (.67)
44 日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い教養を持っている	2.3	49.1	40.0	8.6	2.55 (.68)
45 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる	0.0	3.8	31.2	65.2	3.61 (.56)
46 単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる	2.7	36.9	46.4	14.1	2.72 (.73)
47 学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している	3.7	44.8	43.4	8.1	2.56 (.70)
48 授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる	3.0	33.3	51.8	11.7	2.72 (.70)
49 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている	0.8	13.6	47.6	38.3	3.23 (.70)
50 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	3.8	48.1	41.8	6.3	2.51 (.67)

注) 各資質能力に付記した番号は調査票における提示順序を示している。

し、各項目の基礎統計量を示したものが表4である。ただし、無答及び複数回答のデータについては欠損値として処理した。

これまでの先行研究では、平均値や支持者の割合など多様な基準が結果の評価に用いられており、評価基準に関する共通理解は未だ得られていない。それゆえ本調査では、選択肢2～4を選択した回答者は当該資質能力を大学卒業時に身に付けておくことを肯定的に捉えているとみなし、チャンスレベル(偶然による回答者の支持確率)が75%であることを前提に、肯定的な評価が8割以上であることを、当該項目が「大学卒業時に小学校教員として身に付けておくべき資質能力」として支持されたと判断する基準とした。そして、各項目がこの基準を満たしているかを片側二項検定(有意水準0.1%)によって分析した結果^(注8)、すべての項目が有意であった。つまり、どの資質能力も8割以上が肯定的であったため、50項目を大学卒業時に身に付けておく必要がある資質能力であると判断し、小学校教員養成スタンダードの構成項目とした。

(2) 小学校教員養成スタンダードの構造化

もっとも、これらのスタンダード項目は卒業時に教職志望学生に求められる資質能力を羅列的に示したものであり、このままではそれらが構造的にどのような関係にあるのか、一見して理解することは不可能である。それゆえ、次なる課題として、複数の下位領域からなる小学校教員養成スタンダードとして構造化を図る必要がある。ここでは、他の教員養成スタンダードの構造を参照するとともに文献調査に基づき、50項目の資質能力をコンピテンス(職務遂行に必要な専門的能力)及びパフォーマンス(職務遂行に必要とされる知識、態度、遂行を含んだ能力)の観点から分類し^(注9)、以下の5つの下位領域に構造化した。

A. 学び続ける教師

教師は専門教科や授業についての研究、子どもたちとの出会い、同僚や先輩の教師との出会い、保護者等との交流を通して成長していく。教師のライフコース研究によれば、教師の発達には「養成段階のみならずそれ以前と入職後までも含めた生涯にわたる広がり」を持ち、「個人・家庭及び地域社会の全生活上にわたる事柄」であり、「多様性と自律性」を持ったものである⁽⁹⁾。そのことは、我が国において伝統的に蓄積されてきた優れた教師の自伝からも確認することができる⁽¹⁰⁾。過去の教師たちは教えつつ学んできたのである。

また、教師として生涯学び続けることは、変化の激しい現代社会においてとりわけ重視されている。「学び続ける教師」像を論じた浅田は、「自分で課題を発見し、目標を立て、具体的に課題解決の計画を立て、実行、自分で

評価する」点に生涯学習の特徴を見出している。このような学習は、他者とのかかわりの中で行われるという。「成長する子どもとともに教師自身も成長する」ことが求められるのである⁽¹¹⁾。

さらに、現代社会が抱える諸問題の複雑性・不確実性を背景に従来の専門家像の見直しが求められ、「技術的熟達者」としての教師像に代わって「省察的实践家」としての教師像が新たに提示されている。佐藤はショーンの「専門家」論に依拠して次のように述べる。「『反省的实践家』の提起は、専門家教育や現職教育のカリキュラムを現実的な問題や事例を中心に再組織する改革を推進し、専門職の領域の知の構造に変革を迫るものであった。」⁽¹²⁾それゆえ、大学での養成教育においてもまた、「省察的实践家」としての教師像をモデルとし、理論と実践の統合を目指すことが求められている。

このような研究の動向を背景としつつ、2006(平成18)年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「これからの社会と教員に求められる資質能力」について、次のような提言がなされている。「社会の大きな変動に対応し、国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要である。変化の激しい時代だからこそ、教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。また、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。」⁽¹³⁾

以上のような研究の動向と政策提言を踏まえ、本研究では「学び続ける教師」を、①省察的实践、②研究を通じた専門性向上、③長期的視野に立つ職能性の三要素によって構成されるものと捉え、教師として最小限必要な資質能力の中核をなす領域と考えた。それゆえ、この領域は他の領域においても共通して関係するものとして捉えられる必要があり、以下の3項目が該当する。

2. 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる
13. 研究活動を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる
10. 長期的視野を持って、自らの職能成長を図ることができる

B. 教師としての基本的素養

「教師としての基本的素養」については、すでにこれまで様々なかたちで議論が行われてきた。例えば小島はこの「基本的素養」を「資質」と呼び、次のように定義している。「教師という仕事の実際には、この客観的な体

系を子どもの変容を目指して展開しうる力が重要になるが、そこでは何よりも子どもの心をつかみ、動かし、学びへのアクションをもたらしうる教師個人の影響力が不可欠になる。この影響力を構成する要素の核心こそ、教師の『資質』[＝「基本的素養」：引用者]というべきものであろう。」⁽¹⁴⁾

これまで、教師としての「基本的素養」ないし「資質」は、我が国における聖職者としての教師像の影響の下、「人間性（特性）」、すなわち教育的愛情や使命感、責任感などの特別な倫理的態度や傾向性として理解されることが多かった⁽¹⁵⁾。しかしながら、小島が論じるように「教師の使命感は教育という仕事それ自身が含む価値であり、さらにそれに対する教師の思い、感情である。教師の使命感は教育の何たるかをつかんだ時に生まれる。だから、厳密に言えば、それは教師になる前にすでにあるというものではないだろう。」また、「子どもが好きとか、愛するということは教師であることの重要な資質、要素であるといえても、こうした人間的な要素が客観的なものと結びついて行使されない限り、厳密な意味でそれは教師の『資質』とはいえないであろう。」⁽¹⁶⁾すなわち、教育的愛情や使命感、責任感などは、実際に教職に就いた後に高まり、実証されるものであって、「教職志望の大学生が卒業時に身につけておくべき資質能力」としては求めえないものなのである。

さらに近年、「学士力」や「社会人基礎力」等のように、職種を問わず必要な力として、マナーやリーダーシップ、一般常識、コミュニケーション能力や情報リテラシーなどを求める傾向があり、社会人一般に求められる力と特定の専門分野に固有の力とを明確に区別して理解しようとする動きがみられる。このような動向に鑑みるならば、教育的愛情や使命感、責任感など、他の職種においても部分的に求められる力をもって教師としての基本的素養とみなす視点は、もはや十分なものではないといえよう。また、アメリカのInTASCスタンダードやイギリスのQTSスタンダード、ドイツの各州文部大臣会議の「教員養成のためのスタンダード」など、欧米圏の教師に求められる資質能力としても、教育的愛情や使命感、責任感などの特別な倫理的態度や傾向性はほとんど求められておらず、あくまでも検証可能なパフォーマンスや知識に重点が置かれている。

以上のような研究上の知見や政策提言、国際的動向を踏まえ、本研究では「教師としての基本的素養」を、①社会人としての素養（教師としての職業活動を支える基盤として、マナーやリーダーシップ、自己の健康管理や一般常識など）と、②教師としての素養（教育に関する基礎的知識やコミュニケーション能力、情報リテラシーなど）の二要素によって構成されるものとし、広く捉えた。それゆえ、この領域には以下の15項目が含まれると

考えられる。

20. 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている
18. 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる
34. 自身のストレスを適切にコントロールすることができる
44. 日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い教養を持っている
41. 教職の意義・役割・職務内容を理解している
12. 教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる
31. 教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる
11. 教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している
3. 子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる
30. 様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる
35. 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる
39. 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる
45. 素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる
33. 主な情報機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる
8. 学校経営に関する基礎的知識を有し、自律的な学校づくりに参画する姿勢を持っている

C. 子ども理解に基づく学級経営・生徒指導

これまで、子ども理解（すなわち児童・生徒理解）と学級経営、ならびに生徒指導は、それぞれ区別して理解されてきたが、このことはとりわけ大学における教師教育において顕著であるといえよう。すなわち、大学では教育職員免許法との関連から、子ども理解は発達心理学の知見や心理テスト等に基づく診断方法など、主に心理学的側面のみが論じられるとともに、学級経営は教育方法学や教育経営学などの枠内においてわずかに触れられるにとどまり、生徒指導は主に問題行動への対応や進路指導との関連から心理学的観点に基づいた働きかけが論じられてきたといえる。このような区別の前提にあるのは、それら三者をそれぞれ独立した領域として捉え、それら相互の結びつきを問わないという視点であろう。しかしながら、実際の学校教育においてはこれら三者は密接に関係しており、それらの関連性を意識し、三者を有機的に結びつけることが求められる。

すでに小学校学習指導要領では「学級経営と生徒指導の充実」(第1章第4の2(3))が求められるとともに、「学級経営を行う上で最も重要なことは学級の児童一人一人の実態を把握すること、すなわち確かな児童理解である」⁽¹⁷⁾と述べられており、学級経営や生徒指導が適切な児童・生徒理解の上に成り立つことが強調されている。また、原野は児童・生徒理解を「児童生徒の学習指導、生徒指導などを行うに当たって必要な資料を得るため、児童生徒の資質、行動、意識などを組織的に知ること」⁽¹⁸⁾と定義しており、子ども理解を学級経営や生徒指導のために必要な知識全般を得るための働きかけとして広く理解している。

また、児島は学級経営を「学級教育のための条件整備の仕事のみならず、学級における学級担任の機能へと拡大してとらえるのが一般的である」とし、『「学級を単位とするすべての教育活動および学級担任としてのすべての職務」を領域とする現場の感覚」⁽¹⁹⁾について論じている。このような視点に立つならば、学級経営とは既存の教育学諸領域の部分的応用領域としてではなく、学級における教育活動や担任の職務を包括するものとして捉え直されるべきであり、適切な子ども理解に基づき進められることが必要となる。

さらに坂本は生徒指導を「機能であって、指導内容や指導領域によって規定されたり限定されたりするものではない」とし、「生徒指導は、指導内容が各教科内のものであろうと、校則であらうと、清掃活動であらうと[…]学校教育のすべての内容と場に、『機能』として働くのである」⁽²⁰⁾としている。それゆえ、生徒指導は学級経営とも大きく重なり合うものであり、同じく適切な子ども理解に基づくことが求められる。

以上のように、子ども理解と学級経営、生徒指導はそもそも明確に区別しうるものではなく、それぞれの力点は異なりつつも、実際には大きく重なり合うものであるといえよう。それゆえ、学校教育において教師は、子ども理解、学級経営、生徒指導にかかわる力を総合的に身につけておかねばならず、教職志望学生もまたこれら三者の密接な結びつきを強く意識しておく必要がある。

これらの学術的理解や指導要領などを踏まえ、本研究では「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」を、①子ども理解、②学級経営、③生徒指導の三要素が密接に結びついたものとして捉えることとした。それゆえ、この領域には以下の14項目が含まれると考えられる。

16. 子どもの発達段階に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる
14. 子どもの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多面的にとらえることができる
37. 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる

29. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる
22. 特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる
4. 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている
26. 年間を見通した学級経営案を作成することができる
36. 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる
25. 教室掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活や学習をしやすいよう教室環境を整えることができる
32. 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる
23. 学校の規則や子どもが自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる
38. 子どもの問題行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる
42. カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている
19. キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている

D. 教科等の指導

教師に求められる専門的力量は、一般的に授業を中心とした教科等の指導力であろう。小学校においては、教科指導以外に道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の指導が教師には求められるため、ここでは教科の指導と道徳等の指導を合わせて「教科等の指導」と捉えている。藤江は授業における教師の仕事を「授業のデザイン」と呼び、授業の前・中・後のどの時点においても授業のシナリオを柔軟に修正し続けることの重要性を論じるが⁽²¹⁾、このことは「授業計画」、「授業方法・指導技術」、「学習評価」、「授業研究」の各側面がそれぞれ切り離されて理解されるのではなく、相互に密接に結びけられることによって可能となるものであろう。

まず、教科等の指導を成立させるためには、教科等についての内容理解が不可欠である。教科内容の理解としては、学習指導要領に示された学習内容を把握すると共に、「教師は、教科の背後にある学問を基礎として、教科の本質や基本構造を的確に把握できる力がなければならない」⁽²²⁾。さらに、授業において、どのような教材を選択、開発し、その教材でどのような知識や技術を子どもに習得させるのかという教材解釈の力も求められる。

また、実際に授業等の展開場面で求められる指導方法・技術も、教科等の指導において求められる。教師は、1時間の授業の中で発言する指導言(説明・発問・指示・

評価)を効果的に活用できることや「学習の内容・指導過程・教材・子どもの状況によって学習形態(一斉学習・個別学習・グループ学習)を使い分けたり、組み合わせたりする」⁽²³⁾ことが求められる。また、授業展開の技術として重視する必要があるのが「子どもたちの思考を揺さぶり、思考の対立や葛藤を通して新しいものの見方の形成や発見に子どもたちを導く技術である」⁽²⁴⁾と指摘されており、子どもたちの協同的で多様な思考を促す工夫が教師には求められる。

さらに、教科等の指導においては教材解釈をもとにした授業計画が重要となる。単元計画や子どもの実態に合わせてながら、詳しく授業の構想を立て、主要な発問や予想される子どもの反応、それに対する対応策などを書き込んだ授業案を作成する力が求められるのである。

また、授業後には自らの授業に対する絶えざる改善が求められ、組織的な授業改善の活動としての授業研究に関する力が求められる。

なお、授業の前・中・後での活動を一貫するものとして捉え、子どもの学びをデザインするという視点に立つならば、子どもたちの学びを常に把握し、授業のシナリオ修正に活かし続けなくてはならない。このような「授業のデザイン」は適切な学習評価によって支えられるものであり、それは「教師の実務的見地からいうならば、授業レベル、学期末(いわゆる通知表の作成)、学年末(指導要録の記入)における診断的評価、形成的評価、総括的評価の連鎖である。この一連の評価活動は、学習指導の目標達成に直結した指導上の意志決定に必要な情報を随時、組織的に提供する機能を担っている。」⁽²⁵⁾このことから、子どもに対する学習評価の力も求められることになる。

以上のような研究上の知見や学術的理解を踏まえ、本研究では「教科等の指導」を、①内容理解、②授業方法・指導技術、③授業計画、④授業研究、⑤学習評価の五要素から構成されるものとして捉えることとした。それゆえ、この領域には以下の14項目が含まれると考えられる。

47. 学習内容の系統性や各学年間のつながり等を含め、学習指導要領の主な内容を理解している
6. 教科等の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる
1. 授業で用いる教材について検討し、事前に教材の準備を行うことができる
43. 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる
50. 主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる

24. 各教科等に固有の指導法があることを理解し、活用することができる
9. 板書、発問、指示の仕方など授業を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている
27. 学習内容の習熟の程度などに応じて、個に応じた指導を試みることができる
7. 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの共同的な学習を促すことができる
5. 各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる
46. 単元計画と子どもの実態を踏まえ、学習指導案を作成することができる
48. 授業中の子どもの学習状況や発言に配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる
21. 授業研究の重要性を理解し、その方法に関する基礎的知識を持っている
40. 子どもの学習に対する主な評価の方法を理解し、学習指導に活かすことができる

E. 連携・協働

今日、学校の教師には、他者と連携し協働しながら職務を遂行していくことが、これまで以上に求められている。連携・協働を大きく二つに区分すれば、第一は学校内部の教師同士の連携・協働である。本来、教師の専門性は、個別性、個業性が強く、個人の指導力、力量に依存するものである。しかし、現代の学校のさまざまな問題や課題は、いくつもの要素が織りなす構造的で全体的なものであり、個人の専門性を超えた連携や協働なくして、その解決は困難な状況になっている。小島は、教師の専門性が、①指導そのものを個別的な業務として行うだけではなく、協力・分担して行う必要、②個別業務を学校教育目標の達成との関連において、そして個別業務をそれ以外の業務との関連において理解し、行う必要、③それゆえ、組織活動の一環として個別業務を組織し、実施する必要によって、その姿と形を変えるものとして理解されねばならないと述べている⁽²⁶⁾。佐藤もまた、学校を「学びの共同体」として創造していくための重要な要素に、教師たちの「同僚性」の構築を挙げる。学校改革には学校を内側から改革することが不可欠であるが、それが可能になるかどうかは、教師たちが相互の実践を公開し合い、批評し合い、創造し合う関係(=「同僚性」)を築けるかどうかにかかっているとされる⁽²⁷⁾。

第二は、学校外部の保護者・地域等との連携・協働である。日本では、明治以来、学校は教育行政・教師ら教育関係者によって閉鎖的に運営され、保護者や地域は学校運営に協力する後援会的な役割に留まっていた。しかし、1980年代に校内暴力、非行、家庭内暴力など青少年の問題が多発したのを受けて、臨教審の第三次答申

(1987年)において、学校・家庭・地域社会の協力関係の見直しが指摘され、第15期中教審答申(1998年)ではさらに、子どもの人間形成が学校・家庭・地域社会全体を通しておこなわれるという基本概念のもとに、この三者が役割を分担し、連携することの必要性が説かれた。そして、2006年に改正された教育基本法では、家庭及び地域住民等の相互の連携協力に関する条項が新設され、「学校、家庭及び地域社会その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする。」(第13条)と定められた。こうした議論の過程を通して、子どもの教育は、家庭と学校と地域がそれぞれの役割を自覚しながら協力しておこなうべきであるという考えが、広く支持されるようになってきている。

以上のような研究上の知見や社会的動向を踏まえ、本研究では「連携・協働」を、①他の教師との連携・協働と、②保護者・地域等との連携・協働の二要素から構成されるものと捉えた。それゆえ、この領域には以下の4項目が含まれると考えられる。

15. 子どもに関わる情報を他の教師と共有しようとする姿勢を持っている
28. 学習指導や生徒指導など様々な場面で、他の教師と協働する姿勢を持っている
17. 学校と保護者・地域・他の専門家との連携の重要性や役割分担について理解している
49. 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている

(3) 各領域間の構造的関係

上述のように、本研究の結果として得られた小学校教員養成スタンダードは、5領域、50項目から構成されることになり、各領域の関係を構造的に図示するならば図1のようになる。

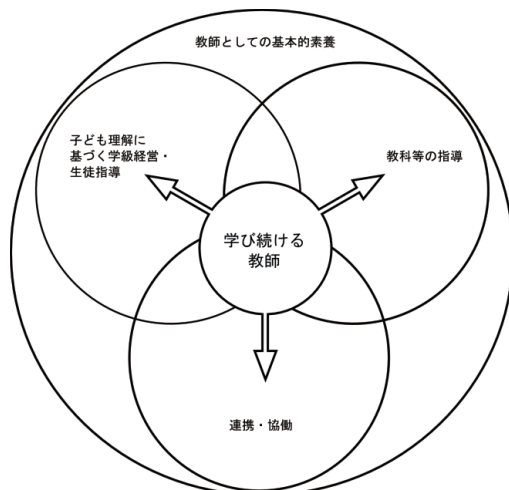


図1 教員養成スタンダードの領域間関係

この図が示すとおり、小学校教師になるためには、「教師としての基礎的素養」を基盤として、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」「教科等の指導」同僚や保護者等との「連携・協働」という相互に関連し合う3領域の資質能力をバランス良く身につけると共に、それらを養成段階のみならず入職後も絶えず向上させていく必要がある。そのために、自律的に生涯にわたって「学び続ける教師」であり続ける能力を養成段階で身につけることが求められるのである。

4. 成果と今後の課題

本稿では、全国の公立学校教員等への大規模調査を行い、彼らの声を手掛かりとして、小学校教員志望の学生が卒業時に身につけておくべき最小限必要な資質能力(=小学校教員養成スタンダード)を同定し、構造化することを目的とした。

その結果、以下の2点が明らかになった。

①第二次調査において50項目の資質能力の妥当性について調べたところ、すべての項目について肯定的な回答が得られたことから、50項目は大学卒業時に小学校教員として最小限必要な資質能力であることが確認された。

②50項目は、現代の教育課題や教育政策の動向等から分類すると、「学び続ける教師」「教師としての基本的素養」「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」「教科等の指導」「連携・協働」の5領域に構造化することができた。

本研究において開発された小学校教員養成スタンダードは実証的調査と文献調査に基づき同定・構造化されたものであり、国際的にもこれまでの教員養成スタンダードの策定過程において必ずしも十分ではなかった側面を補うものであるといえよう。

今後の課題としては、この50項目の資質能力を学生が実際に在学中に身につけるように養成カリキュラムを実質化するための方策を検討することがあげられる。具体的には、正課の授業科目一つひとつを50項目のいずれかの資質能力と関連づけながら、その目的・内容・方法を吟味し直すことや、Eポートフォリオ等を活用して一年次からの資質能力の獲得度合いを定期的に自己評価・他者評価していくことなどである。

もう一つの課題は、今回の研究では、卒業時に求められる資質能力に焦点化して小学校教員養成スタンダードを策定したが、将来的には、30歳代から40歳代にかけてのミドルリーダーや50歳代のベテラン教員といった小学校教員のキャリアステージ毎に求められる資質能力を明確化していく必要がある。そして、そうした資質能力を学校内外のさまざまな機会を通じて獲得していくために、現行の研修プログラム等を見直し、あるいは新たに開発することが求められるであろう。

このように大学での養成段階から採用後の各キャリアステージで求められる資質能力をスタンダードとして設定したうえで、それを獲得するための方法や場面を段階毎に検討することにより、教職キャリア全体を見通したより一体的で体系的な教師教育システムを構築することが可能になるであろう。本稿でおこなったのは、そのための最初の試みである。

—注—

- 1 そのようなナショナルスタンダードの例としては、アメリカのInTASCによるコア・ティーチング・スタンダード、イギリスのTDAによるQTSスタンダード、カナダのオンタリオ州による教員養成スタンダード、ドイツの各州文部大臣会議による教員養成スタンダード、オーストラリアのクイーズランド州政府による教員養成スタンダード、韓国の教員資格基準などが挙げられる。
- 2 そうした国内での取り組みは、日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクトの報告書⁽²⁸⁾でも紹介されている。
- 3 例えば、ドイツのナショナルスタンダードの作成に携わった中心人物のひとりであるターハルト(Terhart, E)は、2010年9月23日12-13時にミュンスター大学において我々が行った聞き取り調査において、各州文部大臣会議の教員養成スタンダード策定過程に実証的な調査が不足していた点を率直に認めている。
- 4 別惣らが第一次調査で用いた12項目は、①子ども理解について、②子どもとの接し方について、③教科・道徳・総合学習の指導について、④教科、道徳、総合学習の学習指導上の専門的知識について、⑤授業前の授業計画について、⑥授業後の授業評価について、⑦学級の運営や経営について、⑧学級・学年での生徒指導について、⑨特別活動について、⑩教師として相応しい言動・態度・意識について、⑪保護者や地域との関係について、⑫その他であった⁽²⁹⁾。
- 5 全国学校データ研究所(2009)⁽³⁰⁾を参照。なお、教員数の少ない学校では調査条件に該当する教員が3名揃わない可能性があるため、抽出された学校の総生徒数が200名未満の場合には、『全国学校総覧(2010年版)』上で当該校の次に掲載された学校を調査対象とした。
- 6 教職経験年数16年以上の教師については、該当者がいなければ、回答者は誰でもよいとした。なお、回答者自身の属性として、年齢(25歳未満/25～29歳/30～39歳/40～49歳/50歳以上)や教職経験年数(5年未満/5～10年/11～15年/16～20年/21年以上)、職名(校長・副校長・教頭/主幹教諭・指導教諭/教諭)についての回答を求め、この記述内容に基づき分析を行った。

7 本調査では回答者の各資質能力に関する評価を明確にするため、「どちらでもない」という選択肢を設けなかった。また、肯定的な評価を受けた項目についてはその程度を詳しく把握するため、3段階の選択肢を設定した。

- 8 通常、有意水準は5%に設定するが、多重比較をしているため、有意水準を低く設定した。
- 9 アメリカの教員養成スタンダードであるInTASCのコア・ティーチング・スタンダードなどでも、下位領域はパフォーマンスに基づいて構成されているためである。

—文 献—

- (1) 渡邊隆信, ケムニッツ, H., クラウゼ=ホトツプ, D., ノイマン, K.「教員養成スタンダードに対するドイツの大学教員と実習指導教員の意識」渡邊満, ノイマン, K. 編『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか』東信堂, p.280, 2010
- (2) 中田正弘「小学校教師が求める資質能力に関する考察—3世代教師の意識の共通と差異をもとに—」『帝京大学文学部教育学科紀要』34, pp.21-29, 2009
- (3) 吉村雅仁, 松川利広「小学校教師に期待される資質・能力—校長対象の調査を通じて—」『教育実践総合センター研究紀要』16, pp.231-236, 2007
- (4) 別惣淳二, 千駄忠至, 長澤憲保, 加藤久恵, 渡邊隆信, 上西一郎(2007年)「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—」『日本教育大学協会研究年報』25, pp.95-108, 2007
- (5) 別惣淳二, 渡邊隆信, 加藤久恵, 長澤憲保, 上西一郎, 中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準の開発—4年間の教育実習科目における到達目標の体系化を目指して—」『日本教育大学協会研究年報』27, pp.191-203, 2009
- (6) 別惣淳二, 渡邊隆信, 長澤憲保, 中田高俊, 加藤久恵, 上西一郎「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(Ⅱ)—実地教育Ⅲに注目して—」『学校教育学研究』21, pp.9-21, 2009
- (7) 別惣淳二, 渡邊隆信, 長澤憲保, 加藤久恵, 上西一郎, 中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(Ⅰ)—実地教育Ⅳに注目して—」『兵庫教育大学研究紀要』34, pp.35-48, 2009
- (8) 別惣淳二, 名須川知子, 横川和章, 長澤憲保, 鈴木正敏, 佐藤哲也, 石野秀明, 上西一郎, 飯塚恭一郎, 岸本美保子「大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的資質能力の明確化—幼稚園教員養成スタンダード

- の開発一」『日本教育大学協会研究年報』29, pp.161-174, 2011
- (9) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社, pp.11-12, 2002
- (10) 大村はま『学びひたりて——大村はま自叙伝』共文社, 2005
- (11) 浅田匡「教師の自己理解」浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師——教師学への誘い』金子書房, p.246, 1998
- (12) ドナルド・ショーン (佐藤学・秋田喜代美訳)『専門家の知恵——反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版, p.9, 2001
- (13) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申) 平成18年7月11日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm)
- (14) 小島弘道「教師の専門性と力量」小島弘道, 北神正行, 水本徳明, 平井貴美子, 安藤知子『第3版 教師の条件—授業と学校をつくる力—』p.171, 2008
- (15) 久富善之『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房, pp.155-156, 2008
- (16) (14)再掲, pp.173-174
- (17) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版, p.57, 2008
- (18) 原野広太郎「児童生徒理解」細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重男, 今野喜清編集代表『新教育学大事典』第3巻, 第一法規出版, p.496, 1990
- (19) 児島邦宏「学級経営」安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 児島邦宏, 堀口秀嗣編『新版 現代学校教育大事典』第1巻, ぎょうせい, p.416, 2002
- (20) 坂本昇一「生徒指導」安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 児島邦宏, 堀口秀嗣編『新版 現代学校教育大事典』第4巻, ぎょうせい, p.355, 2002
- (21) 藤江康彦「授業をつくる」秋田喜代美, 佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣, p.25, 2006
- (22) 津布楽喜代治「問われる教師の資質・力量」吉本二郎編『講座教師の力量形成1 教師の資質・能力』ぎょうせい, p.38, 1989
- (23) 阿部昇「学習指導の方法」柴田義松編『教育の方法と技術』学文社, p.99, 2001
- (24) 柴田義松「教育の方法・技術とは何か」柴田義松編『教育の方法と技術』学文社, p.27, 2001
- (25) 渋谷憲一「学習の評価」細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重男, 今野喜清編集代表『新教育学大事典』第1巻, 第一法規出版, p.385, 1990
- (26) (14)再掲, p.194
- (27) 佐藤学「学びの場としての学校—現代学校のディスクール—」佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会, p.92-93, 1996
- (28) 日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト『学部教員養成教育の到達目標の検討』(報告)』, 2008
- (29) (4)再掲, p.97
- (30) 全国学校データ研究所『全国学校総覧 (2010年版)』原書房, 2009