

迫られる学校教職員構成の改革と新しい教員の資質能力 —実践的指導資質能力基準を鍵概念として—

Needed Reform of School-Staff System and New Competences of Teacher —Performance-based Standards as Key-Concept—

長 澤 憲 保*
NAGASAWA Noriyasu

1970年代頃からすでに深刻な課題を抱え、厳しく学校改革を迫られてきた米国では、早くから、教員以外にも多様な専門性を持つ職員が学校に置かれ、連携・協力し合いながら課題解決にあたってきた。今後、社会が高度化し、学校教育に対する諸要求が多様化し、よりきめ細かな対応とその責任の明確化が求められるとき、日本の学校には、より高度な専門性と柔軟性を備えた組織としてその対応能力が必要になってくる。教育活動を支える、高度な専門性を有する教職員との連携・協力体制を実現する方向で、米国流の学校教職員構成への改革に取り組む必要がある。

このような新しい学校教職員構成において、教員に求められるものは、①学校内外の専門職と情報を共有し連携・協力できる資質能力と、②各職務の専門分化した機能をより効果的に適切に活用して課題解決にあたりつつ、本来の学習指導等でより高い成果を追求できる資質能力である。つまり、児童・生徒の学習活動等に関する教育的指導の専門職として、より充実した高度な実践的指導資質能力が求められるのである。

日本では、教育実践の場で「実地に学ぶ」機会は未だ少なく、専門職としての指導資質能力を形成し、その高度化・専門化を図る取り組みは十分とはいえない。そこで、新しい教員養成課程の構想にあたっては、教員の新たな資質能力観：専門的な実践的指導資質能力基準（Performance-based Standards）を核として改善・充実を図ることが重要である。

キーワード：学校教職員構成、同種分業と異種協働、実践的指導資質能力基準、「縁側」理論

Key words：School-Staff System, Work Sharing by Teachers Performing All Aspects of School Work & Team Work by Team Composed of Professionals of Defferent Qualifications, Performance-based Standards, 'ENGAWA'-theory

1. 社会変遷と学校教育の果たす役割の変化

日本では、1872（明治6）年「学制」によって近代学校教育制度が出発し、1918（大正7）年「大学令」によって大学制度が確立し、1947（昭和22）年「教育基本法」「学校教育法」が施行され、今日の初等・中等教育及び高等教育制度が整備されてきた。その間、1920年代頃までは初等教育が、また1960年代頃までは中等教育が社会発展を促進する中心的役割を果たし、1970年代頃からは大学、1990年代からは大学院が社会発展に対する貢献の中心として期待されてきている。しかし、こうした社会変遷の過程で、1980年代頃から社会の諸矛盾や学校教育の様々な「歪み」が露呈してくるとともに、急激な社会発展に取り残されつつあった中等教育や初等教育の学校には、社会からの様々な困難な諸課題が突きつけられ、特に生徒指導や学級経営等を中心に、教員たちに大きな負担と苦悩を強いるようになってきた。そして、急激な社会発展に追いつくために、またこうした諸課題の解決を教員の資質能力の向上によって打開しようとする教育

行政施策のために、1989年及び1999年に教育職員免許法改定が行われたように、教員の資質能力形成のあり方に、新たな諸要求や諸目標が次々課せられてきた。

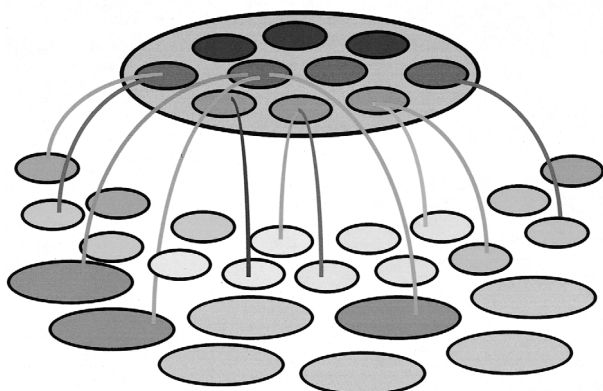
初等教育や中等教育の諸学校は、高等教育に比べ、地域社会や保護者の考え方や要求、環境変化等からより強い影響を直接受けることとなり、○地域社会や家庭の教育力の衰弱、○学校教育への信頼感と協力支援意識の崩壊、○学校での学習成果の有する情報価値の低下等は、初等・中等学校の教育成立に大きな困難を突きつけてきた。特に、小・中学校教育においては、同じ教員免許状を有する一般教員が校長、教頭を中心に、保健関係と給食関係の校務を除く、ほぼすべての校務を分担し合う（同種分業方式）ため、地域社会や家庭から打ち寄せられる深刻な諸課題や複雑多様な要求の対応・処理に忙殺され、その結果、知的興味・関心を喚起し、意欲的・主体的に学ばせる授業の成立と児童・生徒1人ひとりの豊かな人間性の育成という、教員本来の任務に集中的に費やす時間や労力、精神的・肉体的な余裕を失ってしま

*学校教育研究センター

うようになってきた（図－1）。

あらゆる要求が学級担任や学校管理職に直接的に持ち込まれる形態（同種分業方式） 図－1

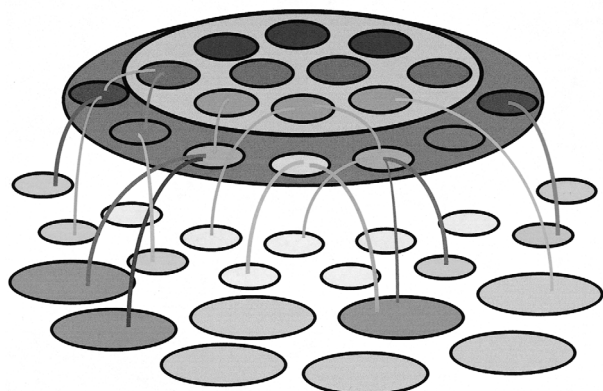
—保護者や地域社会等から学校へ寄せられる諸要求—



1970年代頃からすでに深刻な課題を抱え、厳しく学校改革を迫られてきた米国では、早くから、学校経営にあたる校長及び副校長、学習指導を専門とする一般教員等に加えて、生徒指導・生活指導、教育相談、カウンセリング、特別支援、読書指導、学校司書、情報メディア支援、ESL指導、地域コーディネート、ソーシャルワーク、校内警備等の専門職員が、個々の児童・生徒の需要や地域の特性に即して柔軟に配置され、こうした多様な教職員が連携・協力し合いながら、その専門性を生かして校務の遂行にあたってきた（異種協働方式）ため、一般教員は、日本に比べ学習指導等に専念できる体制が構築され、各専門職毎の各種研修もより充実し、高度化されてきた。

専門教職員がインターフェースとして諸要求に対応していく形態（異種協働方式） 図－2

—保護者や地域社会等から学校へ寄せられる諸要求—



今後、こうした急激な社会変化と打ち寄せる諸課題に対して、日本の学校は、米国での学校教職員構成改革の成果を生かしながら、大きな転換を図っていくことが求められてくると考えられる。そして、こうした学校教職

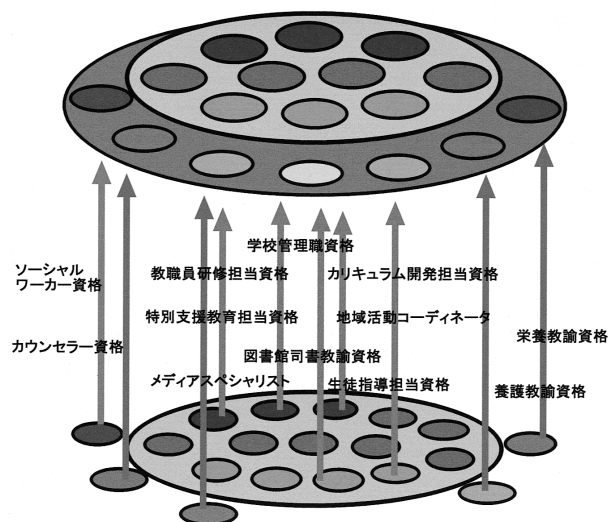
員構成改革の将来展望のなかで、新しい教員等の資質能力のあり方が検討され、数十年間にわたって、少しずつ計画的・体系的に準備していくことが必要である（図－2）。

2. 新しい学校教職員構成と教員の職能成長及び職種分化

米国の学校教職員構成のように、日本の学校教職員構成が異種協働方式に転換していくには、今後、数十年程度の長い時間と大きな努力が必要とされるであろうが、社会が高度に複雑化し、学校教育に対する社会的な諸要求の変化・多様化がいつそう進むことから、より専門的で、きめ細かな対応とその明確な責任の所在が問われてくるとき、各学校にはより高度な専門性と柔軟性を備えた組織としての対応能力の充実が求められる。しかし、その際、個々の教員に、同質的な、しかもあらゆる課題に高度に専門的な対応が可能な資質能力を有するように、多くの教員を育成・研修し配置することは、そのための膨大な研修関連経費の確保の点においても、個々の教員に課される研修関連の負担や労力、時間確保の点においても不可能に近いものであり、むしろ多様な、分化した高度な専門職員を各課題に対応した形で多数採用し、各地域・各学校の教育需要に即して適材を配置する方が、機動的で有効な対応を可能にし、合理的、経済的であると共に、教員への過負担を回避しながら、学校教職員構成改革として実現しやすいと考えられる。こうした点から、異種協働方式の学校教職員構成を構築し、それぞれ高度な専門性を有する教職員の連携・協力体制を実現するような方向での学校教職員構成の改善・転換が、今後は避けられないと考えられる。

業務内容の専門的分化に伴う専門職化への教職員成長過程 図－3

—異種協働学校運営体制の樹立—



ところで、この新しい学校教職員構成を担う専門職員をその養成課程等から区分すると、①教員養成課程を経た一般教員が研修等によって職能成長として専門化していく職種、②他の専門職養成課程を経て或いは経る過程で、一般教員と共通する所定の科目等を履修し、教員資格をも有する職種、③他の専門職養成課程等を経ているが、一般教員と共通する所定科目等は履修せず、教員資格を有さない職種等からなると考えられる。まず、①の一般教員が研修等によって職能成長し専門化していく職種としては、校長、教頭、生徒指導・生活指導、教育相談、カリキュラム開発、各教科・領域専門指導、特別支援、学校司書等が挙げられよう。こうした一般教員の専門分化・専門職化は、30歳代頃から研修等によって徐々に進められていくようになって考えられる。そのための専門職化への研修は、現職教員のための大学院教育や関係学会、都道府県教育委員会等の主催による専門資格認定講習等によって実施する体制がとられるものと考えられる。また、②他の専門職養成課程を経て或いは経る過程で、一般教員と共通する所定の科目等を履修し、教員資格をも有する職種としては、養護教諭、栄養教諭等が挙げられる。養成課程を異にするが、研修では専門分野研修と教育実践分野の研修とが考えられる。③他の専門職養成課程等を経ているが、一般教員と共通する所定科目等は履修せず、教員資格を有さない職種としては、情報メディア支援、ソーシャルワーク、カウンセリング、校内警備等が挙げられる。これらの職種は、主に各専門分野の研修が中心となると考えられる。こうしたことから、一般教員の研修等を考える場合、この①タイプに関連する職種を中心に、教員のライフステージに即した研修体制を準備していくことが、今後、関係諸機関にとって重要な課題である（図-3）。

3. 新しい教員養成に求められる条件

このような新しい学校教職員構成に転換していくにつれ、一般教員に求められる重要な資質能力は、まず、①学校内外の専門職、特に学校内専門職との情報共有と連携・協力による職務遂行能力である。各々の専門職の専門性とその果たす役割、可能性と限界を十分に理解し合いながら、共有できる情報、考え方にに基づき、チームとして相互に支援し協力し合いながら問題解決していく資質能力が求められる。具体的には、○相互の専門性を理解し合う基礎的な知識・理解、○相互の意志疎通を図るコミュニケーション能力、○自らの立場や考え方を論理的に組み立て、説得し合える対応能力・合意形成能力、○教育目標等を理解しながら多様な連携・協力態勢を構築して活動ができる協働能力が求められる。

また、②新しい学校教職員構成においては、従来、一般教員に求められてきたような、教員1人ひとりにすべ

ての諸課題に適切に対応し得る資質能力が求められるのではなく、各職務の専門分化を活かしたより効果的で適切に対応できる資質能力が求められるようになるため、一般教員には、むしろより本来的な学習指導等に専念しながら、それらに関する諸課題を解決しながらより高い成果を追求し実現することが期待されるようになってくる。そうしたことから、児童・生徒の学習活動等に関する教育的指導の専門職として、より充実した高度な実践的指導力が求められると考えられるのである。

さらに、③近年の教育需要の変化のなかで、○絶対評価への転換、観点別評価の強調等、「学齢主義」から「課程主義」への道を拓く学校教育観の転換、○学習指導要領や各学校の教育課程に基づく計画的な学習指導の推進という「履修主義」学習指導観（教授者中心）から、児童・生徒個々の多様性や特性を生かしながら、「確かな学び」を確実に1人ひとりに保障しようとする「習得主義」学習指導観（学習者中心）への転換、○科学・技術、文化、芸術等の学問的発展に基づいて、より高度な教科内容・教材の本質知識を追求させようとする（教科内容習得中心）学習指導観から、教科内容・教材の基礎知識を確保させつつ、自ら主体的に学び合う方法や探求方法、課題解決方法等をも習得させ、自ら主体的に生きる資質能力を修得させようとする（学習能力形成中心）学習指導観への転換等が求められている。こうした教育需要の多様な諸変化に対応した教員の実践的な指導資質能力の絶えざる研鑽・向上が求められてくるのである。

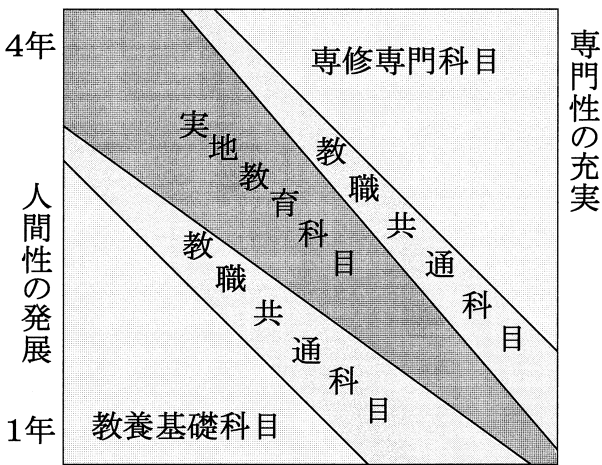
4. 新しい教員養成カリキュラムのあり方

1970年代以降、日本における教員養成は、教員の実践的指導力を高めるために、教育専門職をめざして教育実践の場で学ぶ機会をより充実させることが求められ、さらに社会の急激な変化等に対応すべく、新たな資質能力形成の積極的な取り組みが要請されてきた。例えば、特に養成段階における実践的指導力の育成をより重視した新構想教育大学では、新しい教員養成目的大学として、○めざす教師像（カリキュラム目標）をより明確化し、○教育実践の場で学ぶ実地教育（教育実習を含む）科目群を教育課程に主要なものとして明確に位置づけ、その内容を体系的に充実させながら、○意図的・計画的により多様な実践的経験を組織し、○高い教職志望度・探求意欲を保持させながら、教育専門職としてのより充実した基礎的力量の形成をめざしてきた（表-1、図-4）。

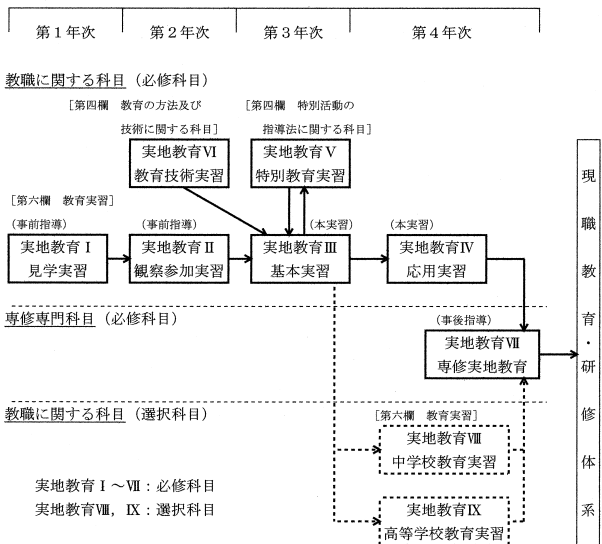
兵庫教育大学のめざす教員の資質・能力 表-1

- A 人格的な資質
 - 教育者としての使命感
 - 深い教育的愛情
- B 学識と技術
 - 広い一般の教養
 - 教科等に関する専門的学力
 - 教育理念についての深い理解
 - 教育方法についての深い理解
 - 成長や発達についての深い理解
 - 優れた教育技術
- C 教育実践力
 - 強い実践意欲と自己啓発力
 - 創造性豊かな研究開発力

兵庫教育大学学部教育課程の編成理念 図-4



平成16年度 実地教育科目に関する体系図 図-5



また、1989年及び1999年の教育職員免許法の改定では、教員免許状取得課程の認定を得た一般大学・学部をも含めて、①二年制大学等の卒業を基礎資格とする第2種免許状が有効期間15年の期限付き免許状として位置づけられると共に、四年制大学卒業を基礎資格とする標準的な第1種免許状、大学院修士課程修了等を基礎資格とする

専門性を有する専修免許状が設けられ、②免許取得に必要な単位数が増やされ、③教科専門科目の履修重視の姿勢から、教職専門科目の履修重視の姿勢へと相対的に重点を移して単位取得する可能性が拓かれ、④教員の実践的指導力をより高めるために、教育実習に事前・事後指導を位置づけ、教育実習等により重きをおいて、教育実践の場での力量形成を重視するようになってきた。さらに、⑤社会の急激な変化に対応すべく国際化や情報化等に対する積極的な力量形成の取り組みを求めてきている(図-5)。

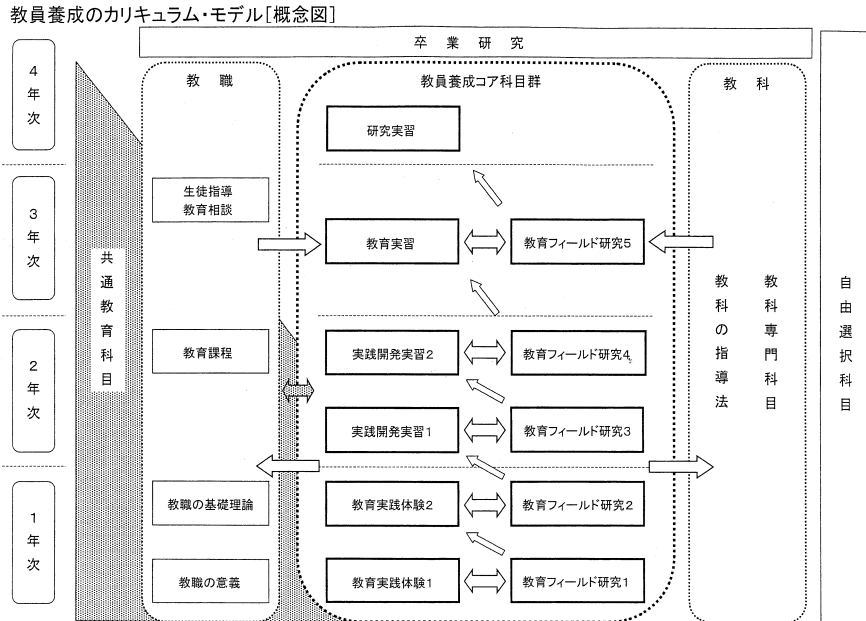
2001年11月の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」(報告書)の答申を受け、2004年3月には、日本教育大学協会による「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討—「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案—」(報告書)における新しいカリキュラム構想では、「実地に学ぶ」事例研究(事後演習)をさらに充実させ、教育実践の場における反省的思考能力と教育実践研究能力を高めるように、カリキュラムの改革と構造化を提唱している(図-6)。こうした教員養成・研修における実践的指導力形成の重視と教育実践の場での実地教育・実地研究の充実をめざす傾向性を強化しようとする点は高く評価されるべきである。

しかし、それにもかかわらず、①教育実践の場において「実地に学ぶ」必修単位数は、日本では欧米等に比べて未だ少なく、②そのねらいも、大学での講義等で得た知識・技能を実践の場に応用し、活用してみるとするものが多く、実践の場において自ら課題を発見し、自ら主体的に、或いは同僚と協力し合いながら解決に取り組める専門職としての力量形成やその資質能力の高度化、専門化を図ろうとする教育活動は、ほとんど見られない。また、③めざす教員像における専門的資質能力の具体的な達成規準・達成基準(例えば、専門的知識基礎: Professional Knowledge-base, 等)は、未だ明確な枠組みとして確立されてはおらず、さらに④そこに至る教育実践の場における実習・研修や事例研究等の内容・方法、指導法、⑤実習指導者に対する指導目標・指導内容・指導方法、評価法及び実習指導者の養成・研修体制等も整備されているとは言えない。

そこで、今後、より高度な専門職としての優れた実践的指導力を有する教員の育成を重視した、新しい教員養成カリキュラムを構想するにあたっては、まず教員の新たな専門的資質能力観を核にして、その改善・整備をより具体的に図っていく必要がある。その手掛かりとして、1980年代から開発されてきた米国での教員養成・研修及び免許授与基準(Professional Teacher Standards)が参考になる(表-2, 表-3)。

これは、米国における教員の新たな専門的資質能力の

図-6



Wisconsin Standards for Teacher Development and Licensure

—米国・ウィスコンシン州 教員の養成・研修及び免許状授与の基準— 表-2

ウィスコンシン州で教員免許状を取得するために、志願者は承認された教職課程を履修し、次のすべての諸基準のもとに、知識、技能及び構えにおいて熟達した行為・達成 (performance) を顕示するものとする。

- (1) 教師は、彼らが教えようとしている教科 (the subjects) を知っている
教師は、教える主要な諸概念、探求の諸方法、諸教科の構造を理解し、教科教材のこうした諸相を、子どもたちにとって意味あるものにさせる、学習経験を創造することができる。
- (2) 教師は、子どもたちがどのように成長するかを知っている
教師は、どのように子どもたちが広範な諸能力をもって学ぶかを理解し、彼らの知的、社会的、人格的な発達を支援する教授 (instruction) を提供する。
- (3) 教師は、子どもたちがそれぞれ異なる学びをすることを理解している
教師は、子どもたちの学習活動への取り組みや学習活動を阻む諸障害が、いかに異なるかを理解し、障害児や英才児に伴う需要を含む、彼らの多様な諸需要に合うように教授を適合させることができる。
- (4) 教師は、どのように教えるかを知っている
教師は、子どもたちの批判的思考力や問題解決力、行為能力の発達を促進するために、教授技術の活用を含む、多様な教授方略を理解し、かつ活用する。
- (5) 教師は、どのように学級づくりするかを知っている
教師は、肯定的な社会的相互作用や学習活動への能動的な取り組み、自己一動機づけを促すような学習環境を創造するために、個人やグループの学習動機や態度の理解を活用する。
- (6) 教師は、よく情報交換し、よく理解し合う
教師は、授業において能動的な探求活動や共同活動、助け合う相互行為を育てるために、教授機器や教授技術と同様に、効果的な言語的・非言語的なコミュニケーション技術を活用する。
- (7) 教師は、相異なる種類の授業を計画することができる
教師は、教科教材、子どもたち、地域社会及びカリキュラム目標に対する知識に基づいて、体系的な教授を計画し、組織する。
- (8) 教師は、子どもたちの進歩を把握するため、どのように査定するかを知っている
教師は、子どもたちの継続的な知的、社会的、身体的な発達を評価し、保証するために、公式・非公式な査定の方略を理解し、活用する。
- (9) 教師は、自己自身を評価することができる
教師は、学習共同体における子どもたちや両親、専門家、その他に対する自らの選択や判断、行為の諸効果を継続的に評価し、職業的に成長する機会を能動的に追い求めるような反省的实践家である。
- (10) 教師は、同僚教師たちや地域社会と結びついている
教師は、子どもたちの学習活動や福祉、健全や公正、倫理的行為を支援するために、同僚教師たちや両親、より広い地域社会の代表者たちとのよい関係を育てる。

モデル的観点としての実践的指導資質能力の基準 (Performance-based Standards) である。教育実践の場において、①観点別目標を意識しながら実習させ、②適切な評価を体系的に多面的に実施し、③その反省的吟味、実践の改善・工夫等の積み上げを通して、教員志望者自らが、こうした専門的な実践的指導資質能力を培っていくのである。そして、そのための教員養成カリキュラムは、こうした実践的指導資質能力基準の達成に向けて、あらゆる科目 (教養科目群、教科専門科目群、教職専門科目群) が相互協働的・一体的に結びつき、効果的に機能するように構成され、教員志望者自らが教育実践の場で具体的な実践課題に取り組みながら、主体的・統合的に自己形成することをめざすのである。

5. 教員の専門的資質能力の中核概念としての実践的指導資質能力

教員の専門的資質能力については、概念化された諸要素を構造的に示す理念モデルと実際の専門知識や技能、行為・行動等の達成、資質や構え等の形成を具体的に示

す実質モデルとが考えられるが、日本では、今日、どのように子どもたちに「確かな学力」を成立させ、「豊かな人間性」を形成させるか、どのように1人ひとりの教育需要に対応するかという、教師の専門的な教育活動における成果重視の観点から、近年、実際の教育実践の場における実践的指導資質能力のあり方が重要視されてきている。

数多くの深刻な課題を抱えてきた米国では、80年代以降、具体的な教育課題の、質の高い効果的な解決のために、どのような専門的知識・技能や思考方法、意思決定方法、問題解決方法等が必要なのか、どのようにベテラン教員と初任教員とに専門的な資質能力の差があるのか、実践的な指導資質能力のあり方が探求されてきた。そして、NBPTS (全国専門職教職委員会: National Board for Professional Teaching Standards) では、上級教員のための高度な専門的資質能力を認定する「基本指針」(Five Core Propositions) を設定し、さらに学校種別、教科領域種別の具体的な「認定基準」を設けた。また、INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support

Wisconsin Standards for Teacher Development and Licensure

—米国・ウィスコンシン州 教員の養成・研修及び免許状授与の基準— 表—3

基準1. 教師は、教える主要な諸観念、探求の諸方法、諸教科の諸構造を理解し、**教科教材**のこうした諸相を、子どもたちにとって意味あるものにさせる、学習経験を創造することができる。

知識 (Knowledge)

- 教師は、主要な諸観念、諸仮説、諸討論、探求の諸過程、及び彼らが教える諸教科の核心を知るに至る筋道を理解している。
- 教師は、ある領域の知識について、子どもたちの諸観念の枠組みや誤認・誤解が彼らの学習活動にどのように影響するかを理解している。
- 教師は、彼らが教える教科の知識を他の諸教科の領域と関連づける。

構え (Dispositions)

- 教師は、教科教材知識が、諸事実の固定化された実質があるのではなく、むしろ複雑で、常に進化・発展していることを十分に理解している。教師は、その分野の新しい考えや理解に遅れることのないように追求している。
- 教師は、複合的な見方・捉え方の真価を正しく認識し、知識が学習者の視点からどのように開発・発展されるかを、学習者に伝え導く。
- 教師は、彼らが教える諸教科に対する熱意を持っていて、日常生活とのいろいろな繋がりを知っている。
- 教師は、生涯の継続的な学習活動に義務を負わされており、教材知識や諸教科を学ぶ子どもたちの学習活動について、専門職として語ることに携わっている。

熟達した行為・達成 (Performance)

- 教師は、重要な考えを捉え、それらを子どもたちの既理解と結び付けるように、教科の諸観念の、複合的な諸表現や諸説明を、効果的に活用することができる。
- 教師は、教材の諸概念を教える彼らの授業において、異なる諸観点や諸理論、“知るに至る筋道”、探求の諸方法を表現し活用することができる。
- 教師は、特定の考えや諸観念を表現するのに、授業諸資料やカリキュラム諸素材を、それらの総合性・包括性や正確性・的確性、有用性によって評価することができる。
- 教師は、子どもたちを励まして、探求の方法や教科で使われる証拠の諸基準にしたがって、諸知識を喚起し、諸仮説を証明するように取り組ませる。
- 教師は、子どもたちを励まして、多様な諸観点から、ものを見たり、疑問を持ったり、考えを解釈するように取り組ませる、教科課程を開発し、活用する。
- 教師は、子どもたちを励まして、いくつもの教科領域から、知識や技能、探求の諸方法を統合するように取り組ませる、教科横断的な学習経験を創造することができる。

Cousortium)では、養成・初任段階での、より広域的な(各州毎の境界を超えた)教員の専門的資質能力基準(Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development)を設定し、NCATE(全米教師教育資格認定協議会:National Council for Accreditation of Teacher Education)と連携して、大学における教員養成教育のあり方を改革してきた。そして、例えばウィスコンシン州では、2004年度から、この「認定基準」は、大学での教員養成教育段階のみでなく、初任教員(Initial Teacher License:3~5年間のみ有効)、一般教員(Professional Teacher License:5年間有効)、上級教員(Master Teacher License:10年間有効)の免許状上申或いは更新のための研修等の一貫した基本指針として、教員免許状政策の柱に位置づけられる。日本においても、こうした教員の養成及び研修に一貫した専門的な指導資質能力基準がいずれ必要になると考えられる。しかも、教員養成課程を有する各大学のカリキュラムが、①教養教育重視型であれ、②教職専門教育重視型であれ、③教科領域専門教育重視型であれ、その卒業生等を教育専門職として送り出す段階では、こうした専門的な指導資質能力が、実践的指導力として表現され、発揮され得るもの(Performance)として修得されていることが求められるであろう。

6. 今後の課題

初等・中等学校が、今後、社会の変化に対応するのみでなく、社会の発展に貢献していくためには、教育専門職としての教員を中心に、多様な専門的資質能力を有する専門職員との連携・協力によって、機動的な組織として教育需要に柔軟、的確に対応し、児童・生徒のみならず、保護者や地域社会から厚い信頼が得られることが必要であり、そのための環境整備、人材育成が重要である。特に、高度に専門性を有する教員を養成していくためには、①めざす教員像(Performance-based Standards)の明確化、②その教師像を追求する教員養成課程における各科目の目標・内容の整備、各科目間の相乗的・一体的効果の向上、③FDによる大学院・学部教員の実践的・臨床的指導力の向上、④実習協力学校教員等の実践力及び実習指導力の向上、⑤教育実践の場での評価内容及び評価方法の体系的整備、等が挙げられている。

[注及び参考文献]

注

(1) 図一1は、同種分業方式による学校運営において、保護者や地域社会等からの学校への諸要求が直接的に学級担任や学校管理職等に持ち込まれ、個々の教員等がそれらの諸要求に対応せざるを得ない構造を

示すものである。(特に、学級担任制に基づいて学校運営が行われ、毎年度、職員構成を勘案しながら校務分掌を割り当てていく小学校教育運営においては、この傾向が顕著である。例えば、生徒指導担当、特別活動担当、特別支援担当、道徳教育担当、教育相談担当等の担当教員と指名されても、必ずしもその担当部門の専門性は十分に高くはなく、保護者や地域社会等からの的確で迅速な対応を求められたり、説明責任を問われても、必ずしも十分には対応できない状況等にある。そのため、保護者や地域社会等に、教育専門職組織としての学校に対する信頼感や安心感を必ずしも十分に与えることができないのである。)

(2) 図一2は、異種協働方式による学校運営において、保護者や地域社会等からの学校への諸要求が、直接的に学級担任や学校管理職等に持ち込まれることなく、一旦、各専門職員がそれらの課題を受け止め、保護者や地域社会等と学校との間に入って、インターフェースとして両者間のかかわり方を調整したり、問題の性格・所在を整理したりする専門的な役割を果たすことを示し、個々の教員等がそれらの諸要求に対して調整・整理された役割においてかかわり、自らの責任を果たすようにする構造を示すものである。この構造は、比喩的にいえば、伝統的な日本建築の「縁側」の機能に相当するものである。つまり、縁側とは、建築構造上、家屋の「内」にありながら「外」に開かれた空間であり、「外」からの来訪者が容易に入り込み、そこで「内」に生活する者と出会う場所でありながら、「外」からの来訪者が、直接的に「内」なる生活者の固有空間を覗いたり、立ち入れないように仕切られた空間でもある。学校運営にあたって、こうした学校の「縁側」に、専門職員を配置し、その高い専門性を発揮させるような学校教職員構成に転換していくことが今日求められて来ているのである。(ここでは、この考え方を学校教職員構成の「縁側」理論としておくことにする。)

(3) 図一3は、「縁側」理論に基づいて、校務内容の分化に伴って専門職化した学校教職員構成を構築していく際に、学校内外の教職員が研修によって成長していく過程を示したものである。そこでは、①~③タイプのそれぞれの専門職性に即して、適切な研修体系を整備することが必要であり、そうした専門職性を身につけた教職員が異種協働体制において連携・協力を生き生きと展開できるような学校運営が求められるのである。

(4) 表一1は、「教員のための新しい大学・大学院の構想について一報告一」(1973年)を受けて、兵庫教育大学がめざす教員教員養成の目標として掲げた教

員の資質・能力像である。

- (5) 図-4は、兵庫教育大学学校教育学部初等教育教員養成課程のカリキュラム編成の理念モデルとして掲げられたものである。「兵庫教育大学二十年史」(1998年)参照。
- (6) 図-5は、平成10年改定教育職員免許法に基づいて体系的に位置づけられた実地教育科目の構造を示すものである。兵庫教育大学実地教育科目群は、「教員のための新しい大学・大学院の構想について一報告一」(1973年)を受けて、昭和56年の学部開設されて以来、構造的にはほぼ一貫した科目群の構成であるが、各科目の学年配当や開設時期、内容構成の在り方は、年々、改善・工夫が加えられてきた。また、選択科目として実地教育Ⅷ(中学校教育実習)や実地教育Ⅸ(高等学校教育実習)が平成2年度、平成8年度に充実、追加されてきた。
- (7) 図-6は、日本教育大学協会モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトによって提案された「教員養成のカリキュラム・モデル [概念図]」であるが、この中の「教員養成コア科目群」は、兵庫教育大学の実地教育科目群の、実習を核とした体系的構成を基本的な構想として生かしながら、新たに「教育フィールド研究」科目群を、事例研究等を取り入れた事前・事後指導の充実策として体系的に組み入れたものである。
- (8) 表-2及び表-3は、ウィスコンシン州の基準である。米国各州毎に、教員の専門的資質能力に関する基準が設けられているが、ここでは、2004年度から施行されているウィスコンシン州の基準を事例に取り上げている。
- (9) 本論稿は、「学校システム改革の将来と新しい教師の資質能力」(日本教育方法学会第39回大会・滋賀大学 2003年9月27日)、「教員養成カリキュラム開発の鍵概念としての実践的指導資質能力」(第17回日本教育大学協会全国教育実習部門研究協議会・大分大学 2003年10月10日)及び「日本における社会変遷と求められる教師資質の変化」(第1回中日教師教育学術研究集会・北京師範大学 2004年9月26日)の口頭発表に、加筆・修正を行ったものである。

1999年10月

- (3) 「教員養成『モデル・コア・カリキュラム』の検討—『教員養成コア科目群』を基軸としたカリキュラムづくりの提案」 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト 2004年3月
- (4) Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue, Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) 1992
- (5) Chapter PI 34, Teacher Education Program Approval and Licenses, Subchapter II — Wisconsin Standards, Wisconsin State Department of Public Instruction 2000

参考文献

- (1) 「教員のための新しい大学・大学院の構想について一報告一」 新構想の教員養成大学等に関する調査会 文部省大学局(座長・鯨坂二夫) 1973年5月
- (2) 「新教育大学における実地教育課程に関する総合的研究—新構想の理念をさらに発展させることを追求して—」(平成9年度(共)カリキュラム改善調査研究費研究) 兵庫教育大学学校教育研究センター