

初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究

安藤輝次
奈良教育大学大学院
(平成21年5月6日受理)

Study on Competencies of both Novice and Experienced Teachers

ANDO Terutsugu

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received May 6, 2009)

Abstract

The first purpose of this study is to clarify abilities to attach to the novice teachers in the first academic year as a reference that sets the level when straight masters of the School of Professional in Education (SPDE) are completed. As the result of that, it is found that novice teachers of the first year wanted to acquire teaching skills and that the teachers are still eager to study the abilities to teach classes such as asking questions, adapting the individual needs, and so forth.

The second purpose is to extract the competencies at which experienced teachers as graduate students of SPDE have to aim by investigating excellent teachers' selection criteria in prefectures. Actually, there are two kinds of excellent teachers, that is, either having the broad outlook like the school management and human ethic or having high quality of teaching abilities at classrooms. It is true that when we think about a teacher's life cycle, the former would be better, however, the latter is also important if we remember the proverb that the indispensable work of teachers is to teach the classes. It seems that we have to integrate both views of excellent teachers.

Fortunately, we might find the solution of this dilemma by paying an attention of C. Danielson's Framework for Teaching whose rubrics are made along the four domains such as Planning and Preparation, Classroom Environment, Instruction, and Professional Responsibilities. This framework suggests how to educate student teachers, novice teachers, and experienced teachers. Moreover, the self-directed professional inquiry for the experienced teachers is recommended, which is similar to the student teaching of the experienced teachers of SPDE. The author believes that we are able to learn a lot from Danielson's methodology.

Key Words : novice teacher, experienced teacher
abilities to teach, framework, rubric
Professional School in Education

キーワード : 新任教員、中堅教員、
授業力、フレームワーク、ルーブリック
教職大学院

1. はじめに

筆者の所属する教職大学院では、現職教員院生だけでなく学部卒のストレートマスターや社会人の院生もあり、年齢も20代前半から40代まで多様であるが、しかし、いずれにも共通する点は、将来、教職につきたいと願っている者あるいは教職を続けて、その資質能力をより高めようとしている点である。そこが修士課程とは違う。

もう一つ教職大学院が修士課程とは大きく異なっているのが、教育実習を必須としている点である。本学の教職大学院において1年次に開講される教育実習科目は、「学校実践」と「学校実践」がそれぞれ2単位、学校実践」が4単位となっており、現職教員院生は、入学当初にこれら8単位の教育実習の免除願いを出し、免除できるか否かの審査を受けることになる。

その際に、規準となるのは、おそらく教師として何とかが「一人前」で授業をする力があるということである。ここで「一人前」というのは、第一に、自分の学級や担当する教科の授業をすることができるということであり、第二に、学校や学年など全体に係る問題については、他の教員等と協働して自分の位置を見据えながら問題解決に当たるといふ力であろう。そして、この最低限のレベルは、初任者研修修了時点での力量ということであろう。裏返して言えば、現職教員院生以外、つまり、ストレートマスターや社会人院生は、初任者研修修了時に身に付けた力量の多くを2年間の教職大学院在学中に獲得することが求められていると言ってもよい。

それでは、本学の教職大学院は、何をもって修了の到達レベルとするのかというと、4つの教師像(計画者・授業者としての教師、教科の専門性に強い教師、カウンセラーとしての教師、コーディネーターとしての教師)にそってそれぞれの資質能力を設定したカリキュラム・フレームワークにあるということである。とは言え、ここ1年間の教職大学院の実践を通じて痛感することは、ストレートマスターや社会人の院生は、これら教師像の資質能力を獲得する以前に何とか授業をすることができ、学校全体での問題対処にも自分なりに貢献することができるということが前提として求められるということであり、その意味では、現職教員院生にこのようなフレームワークに位置づけられた教師像の資質能力を到達目標として獲得することが求められるということである。

なお、私たちのカリキュラム・フレームワークでは、「優れた実践家や優秀な教員とは何か」ということを評する際にしばしば挙げられる使命感とか熱意とかエネルギーなどの傾性(disposition)については言及していない。さらに踏み込んで言えば、全国レベルの優れた実践家を想起すれば分かるように、優秀教員の資質能力は、や

などいずれかの教師像に対して軽重はあるものの、最終的にはからまでを部分的に含むような力量ではないだろうか。とすれば、全国のいわゆる優秀教員の資質能力の規準等を調べて、それを教職大学院の現職教員院生の方向目標とすることも意義深いように思われる。

以上に述べたように、本研究の基本的な問題意識は、教職大学院のストレートマスターや社会人の院生に対しては、初任者研修の修了時の力量を見据えながら、教職大学院修了時のストレートマスターや社会人の資質能力を設定することにある。そして、現職教員院生に対しては、本学が設けたカリキュラム・フレームワークの達成を主目的とするものの、いわゆる優秀教員の資質能力を念頭に置きながら、傾性などの資質能力を加える可能性を探ったり、4つの教師像がそれぞれ独立するのではなく、互いにどのように関連付けられるのかということをも明らかにしたいということである。

2. 初任者研修修了時の力量

2.1. 初任者研修の位置づけ

初任者研修は、昭和63(1988)年の教育公務員特例法改正によって創設され、平成元(1989)年度から小学校、中学校、高校、特殊教育諸学校の全教員を対象に年度ごとに導入され、校内研修を少なくとも週2日年間60日、校外研修を少なくとも週1日年間30日程度行われるようになった。

そして、平成14(2002)年度の完全学校週5日制の実施に伴って、初任者研修の期間が変更され、今日では、校内研修は年間300時間、校外研修は年間25日程度実施するようにされている。なお、平成11(1999)年の教員養成審議会第三次答申において養成と採用と研修の連携の円滑化を図るとともに、初任者研修制度の見直しが行われ、平成15(2003)年度から3カ年計画で拠点校方式が取り入れられ、初任者4人に定数1人の配置・指導教員の配置が困難な学校では非常勤講師を配置することとなった。

ここで留意したいのは、「初任者研修は法律上、教員の任命権者に実施が義務づけられたものであって、初任者研修の対象となる新任教員(以下「初任者」という)に受講義務が課されたものではない。そのため、初任者研修の実施に当たっては、初任者に対し、年度当初に年間研修計画を示し、初任者研修の受講を命じる包括的な内容の職務命令を発するものとされた⁽¹⁾」ということである。そして、教員の任命権者である都道府県や政令指定都市教育委員会と中核市教育委員会が該当の教育委員会や教育センター等で初任者研修の校外研修プログラムを計画し、実施にあたっている。

実施内容については、文部科学省初等中等教育局教職

員課が 基礎的素養、学級経営、教科指導、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、生徒指導・進路指導に分けて「初任者研修目標・内容例」を示しており、各教育委員会や教育センター等は、これを参考に初任者研修のシラバスを作成し、実施している。

この「初任者研修目標・内容例」について、例えば、基礎的素養の中の研修項目「6. 校内研修・研究への参画」の研修内容「自校の課題解決に向けた研究・研修」の研修目標（身に付けたい資質・指導力）として、次の二つが挙げられている。

- a. 自校の課題解決に向け、校内研修・研究に参画し、教育研究の手法等を身に付ける。
- b. 自己の職能成長に関する課題と校内研修・研究の課題の関連を明確にし、実践能力や専門的知識・技術を身に付ける。

この研修項目には、1～2時間が充てられているが、そのような短時間でaやbの目標を達成できるわけではないだろう。自校の課題に目を向け、その課題解決の中に自分の職能成長を関連付けるような資質能力は、「ここまで必ず到達させるという」達成目標よりむしろ「このような方向で努力を払っていく」という方向目標として位置づけられるべきものであって、何年も教職経験を重ねるとともに、少しずつ身に付いていくものであろう。

要するに、初任者研修は、教員の職能成長の全般にわたった内容も含んでおり、それぞれのテーマに関する研修の機会を提供したからといって、それは方向目標も含んでいるので、初任者は必ずしも目標とするレベルまで到達しているとは限らないということである。

2.2. 研修終了時に身についたと感じた力

子どもに高い学力をつけることができるかどうかということに大きく作用するのが教師の資質能力である。近年では、大都市及びその周辺では、団塊世代の教員の大量退職とともに、教員採用試験の倍率が低くなり、初任者研修の在り方にも大きな関心が向けられるようになってきた。

例えば、広島県立教育センター指導主事の安松洋佳氏と松本徹氏たちは、「初任者研修プログラムの改善に関する研究 - 初任小学校教諭の意識・行動の分析を通して -」と題する研究論文を発表して、(1)初任者の1年間を通しての時期的課題の変容、(2)研修内容に視点を当てた自発的研修意欲の傾向、(3)研修内容の適時性、の点から丹念に資料を収集し、検討をしている。

そこで導き出されたひとつの結論は、図1に示すように⁽²⁾、初任者は、「授業力・指導技術」や「学級経営力・指導技術」、さらには「研修への意欲」、「児童理解・児童観」は身に付いたと感じているが、「教科等の専門的知識

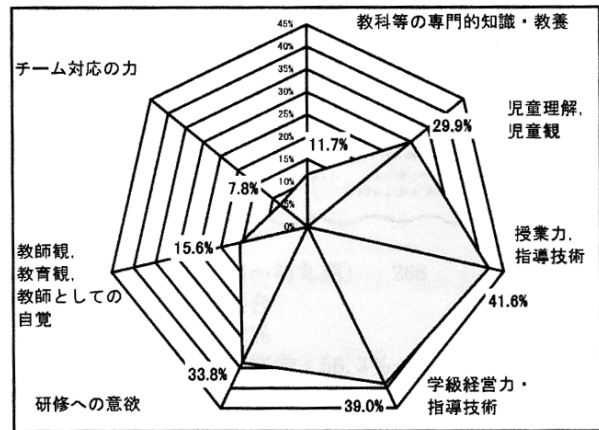


図1. 初任研修了期に身に付いたと感じている点

識・教養」や前述の校内研修や学校問題での「チームの対応の力」とか「教師観、教育観、教師としての自覚」は身につけていないと思っているということである。

もうひとつの結論は、研修講座の初期、中期、後期にクエスチョンカードを出させて、初任者の意識の変容を追跡した結果、次のような特徴がみられたということである⁽³⁾。

- A 初期では、大学等で学んだ知識・技能を生かそうとしながらも児童の実態とのギャップを生じ、「個への対応」をするべきかという意識をもち、事例を一般化しようとするが、集団経営的視点はない。疑問や課題は観念的一般的に留まっている。
- B 中期では、1学期の教育実践を振り返る「第一次自己評価期」としての「反省的省察」の時期であり、夏季休業を契機に次なる指導を模索するようになる。
- C 後期では、「集団経営」「能力育成」「提案性」の観点の上昇が著しく、課題解決への具体案を見出し、自立した教育活動を行おうという基盤を培うことができる。

そして、安松氏たちは、このような初任者の意識の変容を追跡した後、前述の文部科学省の「初任者研修目標・内容例」とも絡めながら、初任者の「適時性」に即した研修プログラムを提案する。つまり、(a)初期では、児童理解の内容と方法、教員と児童との人間関係、児童とのかわり方、教科指導の基礎技術、(b)中期では、学習集団作り、学級活動の指導と評価の工夫、授業における児童理解、(c)後期では、校内研修・研究への参画、教育課題への対応、研修と自己成長、を内容例として展開するというのである⁽⁴⁾。

このような初任者の意識変容にそって研修プログラムを作成することは意義深いと思う。しかし、2年目の教員の意識・行動を調査した結果、34.5%の教員がなおも「授業力、指導の技術」について身に付けたいという意識を持っているのである⁽⁵⁾。これは、何を意味するのであろうか。

2.3. 研修修了時に身に付いた力と

今後身に付けたい力

筆者は、奈良県立教育研究所と宮崎県立教育研修センターにおける初任者研修の全体研修の最終回にアンケートを依頼し、初任者がどのような力を身に付けたかということ、また、これからどのような力を身に付けたいか、今の悩みは何かということ調査した。その際に参考にしたのは、(財)教育調査研究所が平成19(2007)年に全国28都道府県で実施した「若手教師の悩みに応える」と題するアンケートである⁽⁶⁾。なお、ここにいう「若手教師」とは、教職経験1年目から5年目までの小学校204校及び中学校73校の教師であり、郵送返却による回答者数は、347名であった。

ところで、筆者のアンケート調査では、この教育調査研究所のアンケート項目を参考にしながらも、一部については、具体的な事例の提示も求めて、より詳細な実態把握に努めるようにした。

そして、奈良県では、小学校、中学校、特別支援学校の初任者を対象に、平成21(2009)年1月5日に依頼をして、回答を郵送するように求め、225名中58名が返送してきた(回収率26%)が、校種を記していない回答が18あり、有効な回答数は、40に留まった。

宮崎県では、県教委教職員課に依頼して、小学校、中学校、高等学校の初任者66名を対象に、平成21(2009)年2月20日の全体研修最終回にアンケートの実施・回収してもらい、そのアンケートすべてを郵送していただいた(回収率100%)。

そして、今回の調査結果を奈良県と宮崎県の小学校と中学校に限定して纏めると、表1のようになるが、とりわけ特徴的な点を挙げると、次のようになる。

第一に、初任者から見て1年間の研修の間に「付いた力」としては、授業をする力が全体73%(小学校55%、中学校67%)、子どもとの人間関係が全体58%(小学校57%、中学校61%)であり、その次はやや数字が低くなって学級をまとめる力が全体39%(小学校32%、中学校52%)や意欲・使命感が全体39%(小学校43%、中学校33%)などである。

このような力について【質問2】で具体的な状況について問うたところ、については、「授業中に子どもが『え? どういうこと?』と言わなくなった」「『分かった』『なるほど』という機会が多くなった」「『分かった』『そうだったんだ』と発言していた」「感想に『分かりやすかった』『授業が楽しい』」など子どもたちの具体的な言葉を挙げたり、については、「空いている時間をできるだけ学年の廊下や教室等で過ごすようにしたので、いろんな話を聞かせてくれるようになった」とか「ほとんど話せなかった子どもとレポートがとれるようになった」「一人一人をじっくり見て、変化に気づくようになっ

た」「一人一人の特徴が言えるようになった」などが挙げられている。

なお、小・中学校の違いに着目してみると、「保護者との人間関係」が中学校の36%に対して小学校の66%、「学級をまとめる力」が小学校の32%に対して、中学校では52%、「生徒指導をする力」が、小学校の29%に対して、中学校の48%などが特徴的である。

第二に、初任研の修了時点でなお「これからも付けたい力」について尋ねた結果、「授業をする力」が全体94%(小学校93%、中学校97%)と圧倒的に多くなっている。

その次には、「学級をまとめる力」が全体56%であるが、小学校では54%と比較的少なく、中学校の94%とは対照的である。特に小・中学校の違いが際立っているのは、小学校36%、中学校100%の「生徒指導をする力」であり、全体としてはそれほど多くはないが、「保護者との関係」も中学校9%に対して、小学校では39%となっており、学校種の違いによる問題が反映されているように思われる。

第三に、「これまで悩んだまたは現在悩んでいること」を問うたところ、一番目に挙げられたのが「子どもの誉め方・叱り方」が全体63%(小学校55%、中学校76%)、二番目が「授業がうまくいかない」が全体52%(小学校59%、中学校39%)となっている。

小・中学校の校種の違いに着目すると、小学校では「評価の仕方がわからない」が中学校の15%に対して41%、「教材研究の仕方がわからない」が中学校の9%に対して34%であり、中学校に顕著なのは、「クラブ活動・部活動の指導が負担」が小学校の4%に対して42%という点であろう。

第四に、このような初任者の「悩みを解決する」方法としては、「先輩の先生に相談する」が全体71%(小学校73%、中学校67%)と「学年の先生に相談する」も全体65%(小学校63%、中学校70%)の2つが上位であり、これ以外の50%以下30%以上の回答では、「同僚」「若手教師」「本や資料で勉強」「管理職」「信頼する人」と続く。全体的には少数派であるが、小学校では27%が「家族に相談する」があり、保護者対応の必要性からかもしれないが、「時間が解決するまでじっと耐える」というのが4%となっており、気がかりな点ではないだろうか。

最後に、「今悩んでいる事柄」を尋ねたところ、管理職や指導教員の対応の拙さや不信感を指摘したり、学校内に新任者や若手教員がいなくて孤立気味になるということなどを嘆く声もあるが、もっとも多かった回答は、不登校や問題行動の子どもへの対処法、叱り方に代表される生徒指導の方法、教材研究のための設備備品の不足や時間的余裕のなさなどであった。

表1. 「初任者研修対象者（小中学校）の到達度と悩みに関するアンケート」

【小学校56名：奈良県(25名) 宮崎県(31名)、中学校33名：奈良県(8名) 宮崎県(25名)】

以下の数字は、最初に小中全体、括弧内の左が小学校、右が中学校の割合(%)を示す。

質問1：あなたは、4月から現在までを振り返って、教師としてどのような力がついたと思いますか。当てはまるものすべてに○をつけて下さい。

①授業をする力	73(55 : 67)	②生徒指導をする力	36(29 : 48)
③学級をまとめる力	39(32 : 52)	④子どもとの人間関係	58(57 : 61)
⑤子どものトラブルの調整力	28(29 : 27)	⑥保護者との関係	31(66 : 36)
⑦学級事務や校務分掌の処理	26(27 : 24)	⑧挨拶、言葉遣い、服装、礼儀	22(27 : 45)
⑨同僚・先輩との人間関係	38(43 : 30)	⑩意欲や使命感	39(43 : 33)
⑪その他	4(7 : 0)		

質問2：質問1の中で本当に力がついたと実感した時の具体的な状況について、それぞれの番号を明記の上、ご説明下さい。なお、回答のスペースが限られていますので、数項目のみで結構です。(省略)

質問3：あなたが教師としてこれからもつけたい力は何ですか。当てはまるもの3つ以内に○をつけて下さい。

①授業をする力	94(93 : 97)	②生徒指導をする力	54(36 : 100)
③学級をまとめる力	56(54 : 94)	④子どもとの人間関係	29(32 : 33)
⑤子どものトラブルの調整力	13(16 : 9)	⑥保護者との関係	27(39 : 9)
⑦学級事務や校務分掌の処理	25(29 : 21)	⑧挨拶、言葉遣い、服装、礼儀	2(4 : 0)
⑨同僚・先輩との人間関係	3(4 : 3)	⑩意欲や使命感	8(9 : 6)
⑪その他	3(5 : 0)		

質問4：あなたが教師になってから悩んだこと又は現在悩んでいることは何ですか。当てはまるものすべてに○をつけて下さい。

①授業がうまくいかない	52(59 : 39)	②生徒指導がうまくいかない	34(30 : 39)
③学級にまとまりがない	35(36 : 36)	④子どもとの人間関係がよくない	14(15 : 12)
⑤子どものいじめやトラブル	35(32 : 39)	⑥保護者の苦情	27(30 : 27)
⑦子どもの褒め方・叱り方	63(55 : 76)	⑧教材研究の仕方がわからない	25(34 : 9)
⑨同僚・先輩との人間関係	19(20 : 18)	⑩教職に意欲や使命感がもてない	39(6 : 0)
⑪悩みを相談する相手がいない	9(5 : 15)	⑫クラブ活動・部活動の指導が負担	18(4 : 42)
⑬評価の仕方がわからない	31(41 : 15)	⑭ある子どもの指導に行き詰った	26(28 : 24)
⑮学級事務や校務分掌の処理	26(29 : 21)	⑯個人面接や家庭訪問	6(9 : 0)
⑰その他	4(7 : 0)		

質問5：あなたは、自分の悩みを解決するために、どのようにしていますか。当てはまるものすべてに○をつけて下さい。

①管理職に相談する	36(41 : 27)	②学年の先生に相談する	65(63 : 70)
③先輩の先生に相談する	71(73 : 67)	④教育相談に行く	2(2 : 3)
⑤同僚に相談する	44(48 : 36)	⑥家族に相談する	17(27 : 0)
⑦若手教師同士で話し合う	43(46 : 36)	⑧他校の先生に相談する	15(14 : 15)
⑨本や資料で勉強する	43(39 : 48)	⑩自分だけで徹底的に考える	19(18 : 21)
⑪信頼している人に相談する	33(34 : 30)	⑫時間が解決するまでじっと耐える	4(2 : 9)
⑬その他	1(2 : 0)		

質問6：あなたが今悩んでいる事柄について、支障のない範囲で具体的に書いて下さい。なお、人名や学校名、その他の固有名詞等は仮名で結構です。(省略)

2.4 「授業力」は奥が深く、追究すべきもの

このアンケート調査で注目したいのは、初任研1年間の間にもっともついたと感じている力もそれ以後にもっとも付けたいと思う力も「授業をする力」を挙げている点である。そして、これから2番目に付けたい力としては、「学級をまとめる力」であるが、それと関連して小学校では保護者との人間関係、中学校では生徒指導に目を向けるようになっている。つまり、初任研1年間では、「授業をする力」を重視して、「子どもとの人間関係づくり」に力を注いできたものの、それ以降でも「授業をする力」を軸にしつつ、保護者や生徒指導と視野を広げて見直す必要性を感じているということであろう。

前述の広島県の小学校初任者の調査でも、2年目なくても「授業力、指導の技術」を挙げている初任者が多い。しかし、「単なるノウハウを求めているのではなく、理論的背景を求める意見や今までの実践を振り返ってその効果を省察したうえで意見を述べているものが多くみられた。すなわち、初任時のすぐに役立つ指導技術の修得を求めている態様から、それを一つの事例のみでなく多様に応用できるようにする理論も含めて身に付けたいという意識を持つような変容が2年目の教員に生起していると考えられる。」と言う⁽⁷⁾。

兵庫県の公立の小学校、中学校、特別支援学校の初任者のアンケート調査結果でも、4月当初には「板書の工夫」や「ノートのとらせ方」が50%を越えていたが、半年以上経過すると、それらの割合は大きく低下するものの、「発問の仕方」や「個に応じた学習の進め方」は依然として56%を保っており、授業をする力が最大の関心事になっていると言う⁽⁸⁾。また、生徒指導面でも「児童生徒の誉め方・叱り方」が4月当初の61%から、半年以上たっても46%であり、「問題行動への指導」が4月当初の56%から半年以後で51%と依然高い割合になっているが⁽⁹⁾、このような生徒指導と教科指導を絡めた「授業力」ともいべき力が初任者から教職経験数年の教員まで最大の関心事になっていると言ってよいだろう。

アメリカでも教師の力量の中で(ア)考えるために有効な発問かどうか、(イ)やればできるという肯定的な雰囲気があるかどうか、(ウ)子どもを学習に巻き込んでいるかどうか、ということが教員養成の大きなポイントとなっているが⁽¹⁰⁾、それは、わが国における授業力の捉え方にも通じる点があるように思う。

3. 優秀教員の資質能力を探る

3.1 様々なタイプの優秀教員制度

文部科学省は、平成18(2006)年度から、「優れた成果を挙げた教員を表彰することは、教員の意欲を高め、資質能力の向上に資する」ということを理由に全国国公

私立学校の教職経験10年以上の教育職員を対象に文部科学大臣優秀教員表彰制度を実施してきているが、県や政令指定都市では、これ以前からすでに各種の優秀教員制度が設けられ、表彰や時には処遇改善にも役立ててきた。

とは言え、文部科学省が平成13(2001)年に首相の私的諮問機関「教育改革国民会議」の提案を受けて「21世紀教育新生プラン」で言及してから、各県における優秀教員制度の導入が増え始め、平成18(2006)年10月の中央教育審議会初等中等教育分科会教職員給与の在り方に関するワーキング(第7回)で出された資料によれば、全国におけるいわゆる優秀教員の導入状況は、県や政令指定都市のうち11が導入済みであり、29が検討中であると言う。

ところで、これらのいわゆる優秀教員制度は、幾つかのタイプに分けることができる。

もっとも多い優秀教員制度は、生徒指導も含めた授業力の優れた教員を選出して、彼らを他の学校(時には異なる校種も含む)に派遣したり、自校で示範的な公開授業をしてもらって、他の教員たちの授業づくりの手本にしてもらおうというものである。宮崎県が平成17(2005)年度から試行し、平成21(2009)年度から本格実施しているスーパーティーチャー制度は、その代表的な取り組みであると言ってよい。

もう一つの優秀教員制度は、必ずしも授業をすることのみに限定しないで、生徒指導や学校マネジメントにまで幅を広げて、捉えようとするものである。例えば、奈良県のように、教科指導や生徒指導だけでなく「学校教育目標の具体化」なども分野に定めて実践例をインターネット上で紹介するものの、他校への出張授業や自校での示範授業などは行わず、表彰をするのみに留めているところがある。

その他の優秀教員制度の取り組みとしては、文化やスポーツの優れた教員を優秀教員に任命して、他校に派遣して、授業をしてもらったり、講演等をしてもらったりする県がある。さらには、富山県の「授業力アドバナー」のように、授業力が高い退職校長が現職教員に授業方法を伝授するだけでなく学力向上の教育政策に対する助言等も行いう制度を取っているところもある。

本学の教職大学院では、理論と実践を往還させながら実践的指導力を身に付け、自らの課題を解決する力を育成することを謳っている。「実践的指導力」とは、元來、教職経験の浅い教員に対して使われてきた文部科学省用語であるが、近年では、保護者対応や軽度発達障害、ICTなど現代的な教育課題への対処する力も含められるようになり、キャリアの長い教員に対しても使われるようになってきた。そして、このような教育の現代的な諸問題に直面し、伝統的な対処法では解決できずに、苦慮する年配の教師も多くなってきて、教職経験を問わず教師の

「授業力」が必要であるということが草の根的に広がってきた。

3.2. 狭義と広義の優秀教員の資質能力

すでに述べたように、優秀教員は、授業そのものに限定する場合と生徒指導や学校マネジメントとの関わりまで視野に入れる場合とがあり、それによって、求める資質能力には違いがある。

優れた授業をしている教員を優秀教員として認定し、公開授業等で県全体の授業力アップを促そうとすることを期待している場合、例えば、A県では、(a)楽しく分かる授業の展開、(b)卓越した指導力、(c)子ども理解を軸に捉えており、授業についての子どもの感想も規準にして選出している。そして、これらの規準の下には、それぞれ3つから4つ程度の指標が設けており、それを見ると、初任研教員の調査において「今後さらに授業力を伸ばしたい」として重視している項目と似たものも多い。

しかし、教師のライフサイクルに着目すると、上杉賢士氏（千葉大学）が千葉県教育委員会との共同研究で明らかにしたように、初任の時期から年数を重ねるにつれて、広い視野の中で自己研鑽に努めていくようになるのである。その歩みを図示した図2を参照されたい⁽¹¹⁾。

このような教師のライフサイクルに着目して優秀教員を選出している県では、例えば、B県のように、豊かな人間性、教職に対する情熱・使命感、教科指導・生徒指導の指導力、組織の一員としての社会性を資質能力として挙げているところもあれば、C県のように、

高い専門性に裏付けられた実践的指導力、児童生徒のための優れた教育活動の展開、他の教員との協力・協働による教育活動の展開、豊かな人間性と社会人としての優れた見識などを優秀教員の選出規準として定めているところもある。そして、それぞれの規準の下に2つから4つ程度の細かな指標を設けている。

このように授業そのものに焦点化した狭義の優秀教員の場合と学校マネジメント等にまで拡大した広義の優秀教員の場合の互いの規準を比較すれば明かなように、後者の方が社会性や協働の力、情熱や使命感、人間性などの傾性に注目する傾向がある。

本稿の冒頭に述べたように、筆者の問題意識は、教職大学院の学部卒や社会人の院生については初任者研修の修了時の力量を見据えて、現職教員院生については優秀教員の資質能力を手がかりにして課程修了時のレベル設定をしたいということであった。しかし、優秀教員には、狭義と広義と言ってもよい二つの捉え方があり、それぞれの資質能力にも違いがある。確かに、千葉県教員スタンダードを念頭に置けば、現職教員院生は広義の規準を見据えるべきであるように思われる。しかし、「教師の命は授業である」としばしば言われてきたことを考慮す



れば、狭義の資質能力を簡単に無視してよいわけでもないだろう。そして、この両者を統合するための手がかりは、アメリカにおける教師教育のフレームワークに見出すことができるように思う。

4. ダニエルソンの指導フレームワークに学ぶ

コネチカット州教育局の「初任教員支援訓練プログラム（Beginning Educator Support and Training Program：略称BESTプログラム）」は、州相互新任教師支援協会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium：略称INTASC）の精神を最も具現して学習指導ポートフォリオ（teaching portfolio）を導入していると言われていたが⁽¹²⁾、2009年6月をもって廃止し、新しい教員養成プログラムを採用することになった。

その大きな契機となったのが、学習指導ポートフォリオだけで身につけた力を単元プランの実践のみで説明できるのかどうかという説明責任の問題であり、試補制度に位置づけられている教員候補者を正式採用するには、州教育局で統括・実施するよりも、勤務校でメンター教員の指導を受けるほうが効果的ではないかということであった。そして、その代案に向けて圧力をかけているのが全米教育協会（NEA）傘下の教員組合であるコネチカット教育協会（CEA）であり、その根拠とされているのがダニエルソン（Danielson, C.）の指導フレームワーク

(Framework for Teaching)の理論である。

平成21(2009)年3月、筆者がシカゴ市内の教育困難校の学校改革のために市教育局と連携して活動している1年制教員養成機関のNPO法人の都市学校リーダーシップ(Academy for Urban School Leadership)を訪問した時、そこでの教員養成カリキュラムは、ダニエルソンの理論を基盤としているということであった。そして、このNPO方式は、前シカゴ市教育長で現連邦教育長官のダンカン(Duncan, A.)が推進してきたためであろうか、今後200程度を全国的に設置しようという動きもあるという。

さらに、ヴァージニア大学教育学部の教師教育の責任者のコーエン教授(Cohen, S.)によれば、ダニエルソンの理論は、「監督及びカリキュラム開発協会(Association for Supervision and Curriculum Development: 略称ASCD)がバックアップしているので、影響力が大きく、ヴァージニア大学を含めて多くの大学でも実態に応じて修正付加をして採用しているということであった⁽¹³⁾。

では、ダニエルソンの指導フレームワークは、どのような構成になっているかということ、表2に示すように⁽¹⁴⁾、4つの領域(Domain)それぞれの領域内に5つから6つの構成要素(Component)それぞれの構成要素内に3つから5つの要素(Element)によって構造化されている。

これらの領域、つまり、(ア)計画と準備、(イ)教室環境、(ウ)指導、(エ)専門職の責任の領域は、本学の教職大学院の4つの教師像(計画者・授業者、教科の専門家、カウンセラー、コーディネーター、としての教師)とカテゴリー分けの仕方が似ているが、第4領域「専門職の責任」の中の構成要素4aや4fなどに傾性的な側面を込めている点が違う。これら4領域は、前節との関連で言えば、広義の優秀教員と似ているが、狭義の優秀教員は、(ア)と(ウ)の領域に重みを置いたとみなしてよいだろう。

また、これらの構成要素の下位にあるそれぞれの要素は、「不十分」「基礎」「熟達」「顕著」と4段階で文章記述しており、評価できるルーブリック(rubric)になっており、第二番目の「基礎」までを最低到達基準としている点も本学と同様であるが、その記述の仕方が、本学では「基礎」レベルが「説明できる」「示せる」「知っている」「理解している」「分かる」「発信できる」など行動目標的な記述になっているのに対して、指導フレームワークでは、「わずかに」「いくつかは実行可能」「一部は」などと表現して、「不十分」と「顕著」の間の質的な違いを文章表現によって表そうとしている点も異なっている⁽¹⁵⁾。

ところで、ヴァージニア大学のマックナギー教授(McNergney, R. F.)によれば、ダニエルソンの指導フレームワークが支持されているのは、教員養成から現職教育まで長期の教員のライフサイクルを見通しながら資

質能力を高めるための手立てを分かりやすく示していることであり、必ずしも細かなルーブリックを示すのではなく、凝集的な指導の中で問題解決や意思決定など高次の思考を育てて、コネチカット州のBESTプログラムのように、単元プランの実施まで要求している点にあると言う⁽¹⁶⁾。

確かに、指導フレームワークのハンドブックでは⁽¹⁷⁾、多様なシートを用意し、()学部教育実習生(A~Gのシート)、()教員採用者(C~Eのシート)、()新任教員(B~Gのシート)、()中堅教員(C~Iのシート)に分けて、関連する部分のフレームワークを使いながら、具体的に研修と評価の方法を示している。とすれば、()と()の間で本学の教職大学院の現職教員以外の院生の課程修了時の到達レベルを設定する際の参考資料となり得よう。

さらにハンドブックによれば、中堅教員については、自主的教職探究(Self-Directed Professional Inquiry)の手立てもシートを添えて提示しており、本学の現職教員院生が学校実践と称する教育実習で自らの課題にそって勤務校等で問題解決をしていくための実習規準を定める手がかりになるように思える。そして、ルーブリックの三番目の「熟達」レベルを現職教員院生の修了時の目安とすべきであろう。

ただし、ダニエルソンは、理論的にはルーブリックを各領域の各構成要素の要素毎に示していたが、ハンドブックでは、実際に評定を下す際には、構成要素のルーブリックのみを示して、そこに各要素の内容を要約しており⁽¹⁸⁾、些末化を避けている。ともすれば、私たちは、フレームワークの枠組づくりだけでなく、その運用においても厳密さを求めるあまり、各教員に過大な負担をしなければ実行できないような手順を迫るようになりがちであるが、実際にはこのような多少大雑把であっても、実行可能な方法を使って、継続的に実施しているのである。

5. むすびにかえて

わが国の優秀教員を選ぶカテゴリーの中には、「高い」「豊かな」「楽しい」「卓越した」などの形容詞が付されることが多く、そこではすでに肯定的な内容のニュアンスを込めているために、資質能力を構成する指標が情緒的で、全体のどこに位置付くのかという論理的な押さえ方が弱いように思う。

対照的に、ダニエルソンのフレームワークは、全体を4つの領域名、22の構成要素のどこにも肯定的なニュアンスがある形容詞は使わずに、領域から構成要素、その下の要素と主観を排する言語を用いた階層構造になっている。私たちは、その点を学ぶべきではないだろうか。

また、私たちは、フレームワークは、一度作ってしま

表2. 指導フレームワークの領域、構成要素、要素

<p>第1領域：計画と準備 構成要素 1a：内容と教授学の知識の演示 ・内容の知識と学問の構造 ・不可欠の関連性の知識 ・内容に関連した教授学の知識</p> <p>構成要素 1b：子どもに関する知識の演示 ・児童期と青年期の発達の知識 ・学習過程の知識 ・子どもの技能、知識、言語熟達性の知識 ・子どもの興味関心と文化的遺産の知識 ・子どもの特別なニーズの知識</p> <p>構成要素 1c：指導結果の設定 ・価値、配列、連携 ・明瞭性 ・バランス ・多様な学習者のための適合性</p> <p>構成要素 1d：資源に関する知識の演示 ・教室で使う資源 ・内容知識と教授学の拡大のための資源 ・子どもにとっての資源</p> <p>構成要素 1e：凝集的な指導のデザイン ・学習活動 ・指導のための教材と資源 ・指導のための小集団 ・授業と単元の構造</p> <p>構成要素 1f：子どもの評価のデザイン ・指導結果との適合性 ・規準と基準 ・形成的評価のデザイン ・計画のための活用</p>	<p>第2領域：教室環境 構成要素 2a：尊重とラポートの環境の創造 ・教師と子どもの相互作用 ・子どもと他の子どもの相互作用</p> <p>構成要素 2b：学習文化の確立 ・内容の重要性 ・学習と達成への期待 ・学びへの子どもの誇り</p> <p>構成要素 2c：教室手順のマネジメント ・小集団指導のマネジメント ・移行期のマネジメント ・教材や備品のマネジメント ・指導外で義務的にしなければならないこと ・ボランティアや非常勤講師の監督</p> <p>構成要素 2d：子どもの行動のマネジメント ・期待 ・子どもの行動のモニタリング ・子どもの間違った行動への反応</p> <p>構成要素 2e：物理的空間の組織化 ・安全と出入り可能性 ・備品の配置と物理的資源の使用</p>	<p>第3領域：指導 構成要素 3a：子どもとのコミュニケーション ・学習への期待 ・指示と手順 ・内容に関する説明 ・口頭や書面の言語の使用</p> <p>構成要素 3b：発問・質問と討論の技術の使用 ・発問・質問の質 ・討論技術 ・子どもの参加</p> <p>構成要素 3c：学習への子どもの従事 ・活動と課題 ・子どものグルーピング ・指導の教材と資源 ・構造とペース</p> <p>構成要素 3d：指導における評価の使用 ・評価の規準 ・子どもの学習のモニタリング ・子どもへのフィードバック ・子どもの自己評価と進歩のモニタリング</p> <p>構成要素 3e：柔軟性と応答の演示 ・授業の調整 ・子どもへの応答 ・根気強さ</p>	<p>第4領域：専門職の責任 構成要素 4a：指導への反省 ・正確性 ・将来の指導での使用</p> <p>構成要素 4b：正確な記録の維持 ・子どもが課題を終えること ・学習における子どもの進歩 ・指導外の記録</p> <p>構成要素 4c：保護者とのコミュニケーション ・指導プログラムに関する情報 ・一人ひとりの子どもに関する情報 ・指導プログラムにおける保護者の従事</p> <p>構成要素 4d：専門職の集まりへの参加 ・同僚との関連性 ・専門職が探究する文化への関与 ・学校へのサービス ・学校や学区のプロジェクトへの参加</p> <p>構成要素 4e：職能の成長発達 ・内容知識と教授学技能の強化 ・同僚からのフィードバックの受容 ・専門職へのサービス</p> <p>構成要素 4f：専門職性の表示 ・清廉性と倫理的行為 ・子どもへのサービス ・唱道 ・意思決定 ・学校や学区の規制に対する遵守</p>
---	--	--	---

えば、既存のものとして厳密に守ろうとして、できるだけ多くの場所からちょっとした規準でも気に留め、様々な根拠資料を探し出して、良い評価を得ようとする。ここでは、何のための評価という点が忘れ去られ、評価のための評価になりやすい。

しかし、評価は、評定のためにあるのではなく、学び手自身に現下の学びを確認し、将来の学びを方向付けるためにも役立てられるべきものである。したがって、特に学部の教員養成から現職教育に至る教師教育の中では、自主的で継続的な自己研鑽に結びつくようなルーブリックが求められている。そのようなニーズに合致するのがダニエルソンのフレームワークであろう。このフレームワークは、1990年代半ばに提唱されて以来、全米を中心に多くの大学や教員養成機関が採用したり、部分的に組み込んだりして、使ってきており⁽¹⁹⁾、その点で一定の有効性が証明されているように思う。

他方、わが国の教員養成の在り方に何ら誇るものはないかと言えば、そうでもない。ダニエルソンのフレームワークを子細に読みとれば明らかなように、教員としての資質能力を育む大雑把な枠組を示しているにすぎないのであって、細かな授業技術などや実際に授業をやってみて反省しながら新たな方法にチャレンジするというのは、実習校や勤務校でのメンター教師の力添えに頼ってきた。この点については、わが国では、初任者研修制度や草の根レベルの各種の授業研究会等を通じてメンタリングをしてきた長い歴史がある。

また、団塊世代の教員の大量退職の中で、初任者の現下の力量を見据えながら、教育研究所等によって初任者の研修プログラムの見直し等がなされつつある。教職大学院の現職教員以外の院生の実習について言えば、連携協力校の担当教員には、ダニエルソン流の中堅教員の資質能力の育成方法も提供しながら、メンター教師として院生の指導に当たるという手立てを講じてもよいのではないだろうか。

引用文献

- (1) 高倉翔・八尾坂修(編著)『初任者研修マニュアル』ぎょうせい、2005年、8頁。
- (2) 安松洋宏・松本徹「初任者研修プログラムの改善に関する研究」『広島県立教育センター研究紀要』第33号、平成18(2006)年3月、31頁。<http://pfrq3.hiroshima-c.ed.jp/publish/kenkyukiyou/shonin.pdf>(平成21(2009)年5月6日確認)
- (3) 同上、34 - 35頁。
- (4) 同上、37頁。
- (5) 同上、36頁。
- (6) (財団法人)教育調査研究所『若手教師の悩みに応える』(研究紀要第88号)平成20(2008)年、46頁。
- (7) 安松洋宏・松本徹、前掲書、36頁。
- (8) 岡本育夫 他「義務教育諸学校における『初任者』の指導力向上に関する研究」『兵庫県立教育研修所研究紀要』第118号、平成19年、2頁。www.hyogo-c.ed.jp/kenshusho/kenkyu/118pdf/118-1.pdf(平成21(2009)年5月6日確認)
- (9) 同上、4頁。
- (10) Sweetland, J. 'Seeking-And Finding-Good Teaching', *The Obama Education Plan*, edited by Editorial Projects in Education, Jossey-Bass, 2009, p.157.
- (11) 『千葉大学教員養成GP報告書1』千葉大学教育学部、平成18(2006)年、18頁。
- (12) 参照 拙著「一般的ルーブリックの必要性」『奈良教育大学教育総合実践センター研究紀要』第17号、平成20(2008)年、4 - 5頁。
- (13) 平成21(2009)年3月31日、ヴァージニア大学でコーエン教授にインタビューした。
- (14) Danielson, C. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching (2nd edition)*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2007, pp 3 - 4.
- (15) Danielson, C. *The Handbook for Enhancing Professional Practice*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2008, pp.116 - 124.
- (16) 平成21(2009)年4月1日、ヴァージニア大学でマックナギー教授にインタビューした。
- (17) Ibid. pp 25 - 40. pp 58 - 83.
- (18) Ibid. pp.116 - 124.
- (19) 平成21(2009)年4月1日のマックナギー教授へのインタビューによる。