

「教員に必要とされる資質能力」に基づくスタンダードの予備的考察：
各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷川, 哲也 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007376

「教員に必要とされる資質能力」に基づくスタンダードの予備的考察

各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて

長谷川哲也*

A Preliminary Study of the Standards for Teacher Training Program Based on Needed "Quality and Competence for a Teacher".

: Through a Consideration for the Argument of Each Council and Previous Examples.

Tetsuya Hasegawa

Abstract

This study clarifies structure of the quality and competence to be fostered based on each council argument. In addition, through the previous examples and researches, this study examines problems when a university makes "standards for teacher training program" and manages it. Nowadays, some Japanese universities have made "standards for teacher training program". On the other hand, Japanese government has discussed the needed "quality and competence for a teacher" many times until now. This study points out the importance of making effective "standards for teacher training program" in reference to the structure of so-called "national standards". Furthermore, this study insists that not only the effective "standards for teacher training program" merely define the attainment target and evaluation model, but also it is necessary to involve the educational improvement to achieve standards.

キーワード： 教員養成スタンダード 教員に必要とされる資質能力 到達目標

1. はじめに

本研究では、「教員養成スタンダード」を策定・運用するための基礎的な研究として、各種審議会の議論をもとに、教員養成段階で育成すべき資質能力の構造を明らかにするとともに、先行する大学の事例および先行研究をもとに、スタンダードを策定・運用する際の課題を明らかにする。

教員をめぐる近年の改革は、養成・採用・研修という教師教育の各段階において、教員の資質能力をいかに向上させるかということに焦点づけられている。そのため大学での教員養成課程には、単位さえ揃えば自動的に教員免許状が取得できるという「履修主義」ではなく、教員としてふさわしい資質能力が育ったか否かが問われる「修得主義」への転換が（高旗2011）、あるいは実際に「教室で何ができるか」を示すことが求められている（ダーリング・ハモンド&パラッツ・スノーデン編 2009）。各大学による「教員養成スタンダード」の策定・運用は、大学が「何を教えるのか」ではなく、学生が教員として「何が身についたのか」や「何ができるのか」を示すことで、教員養成課程の質保証を図ろうとする動きと理解することができる。実際に 2000 年代中盤からは、教員養成の質保証を促進するための文部科学省の補助金（「大学・大学院における教員養成推進プログラム」）を受

けるなどして、各大学で「教員養成スタンダード」の策定が試みられている（別惣・渡邊編 2012）。こうした各大学での取り組みをもとに、研究論文や著作物が示されたり、シンポジウムが開催されたりするなど、その成果や課題が徐々に明らかとなってきた。

一方で教員の資質能力をめぐるのは、これまでの各種審議会等でさまざまに議論されており、いわゆる「ナショナル・スタンダード」としての「教員に必要とされる資質能力」や「教員養成課程で育成すべき資質能力」が度々示されてきた。わが国では全国一律の教員免許制度をもち、養成された教員はどの都道府県でも採用されるという制度的背景を鑑みれば、上述のように「教員養成スタンダード」が各大学レベルで策定されるとしても、このような「ナショナル・スタンダード」の枠組みから著しく脱することはできないだろう。その意味において、各種審議会の議論を整理し、「教員に必要とされる資質能力」や「教員養成課程で育成すべき資質能力」の構造を把握することは、「教員養成スタンダード」の策定や運用を行うための基礎的な研究として位置づくものである。

各種審議会が示した「ナショナル・スタンダード」の議論とともに、2000 年代中盤から「教員養成スタンダード」のトップランナーたちが残した知見を整理することは、策定されたスタンダードが単に定型化・形式化され、あるいは質保証のアリバイとされるような方向へと流れないためにも必要不可欠な作業であり、いわばスタンダード策定の「二番手」だからこそでき

* 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター

る研究といえよう。

そこで本研究では、各種審議会の議論をもとに、養成段階で育成すべき資質能力を構造的に描き出すとともに、先行する大学の事例および先行研究をもとに、スタンダードを策定・運用する際の課題を明らかにする。以下、第2節では、各種審議会の答申をもとに「教員に必要とされる資質能力」を整理し、その構造を提示する。続く第3節では、同じく各種審議会の答申をもとに「教員養成課程で育成すべき資質能力」を整理し、その構造を提示する。さらに第4節では、すでに「教員養成スタンダード」を策定している大学の事例を検討し、知見を得る。最後に第5節では、前節の知見および先行研究の議論から、「教員養成スタンダード」を策定・運用する際の課題を明らかにする。

2. 各種審議会の答申が示す「教員に必要とされる資質能力」

2-1 基盤としての精神・構えと専門性の強調

戦後、教員に必要とされる資質能力に関する議論でまず注目するのが、1958年の中央教育審議会（以下、中教審）答申「教員養成制度の改善方策について」である。この答申では冒頭に、「教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情とを基盤として、世界的視野に立った人間的国民的一般教養を備えるとともに、社会の進展に即した専門的知識と児童生徒の教育に即した教職教養を有しなければならない」と記している。ここで特筆すべきは、教員に必要とされる資質能力が、「教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情」という教職の精神や構え⁽¹⁾といった資質能力を基盤としており、その上で、一般教養・専門的知識・教職教養を有するよう求めていることである。

次に、教員に必要とされる資質能力に関する議論が登場するのは、1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」である。この答申では、教員に必要とされる資質能力を、「教職は、本来極めて高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的な資質の上に、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される」としている。ここでも58年中教審答申と同じく、「教育者としての基本的な資質」という表現を用いて精神や構えを基盤としていることに加え、「実践的な指導能力」という学校現場を想定した資質能力が記載されている⁽²⁾。さらに71年中教審答申で注目すべきは、教職が「極めて高い専門性」を有するとしている点である。この「専門性」に言及した背景について沖塩（2011）は、1966年のILOとユネスコによる「教員の地位に関す

る勧告」の存在を指摘しており、教職専門職論の立場から専門的な知識や技能の重要性を強調しているといえよう。こうした71年中教審答申の流れを受け、1972年の教育職員養成審議会（以下、教養審）建議「教員養成の改善方策について」では、「教職は、教育者としての使命感と深い教育的愛情を基盤として、広い一般的教養、教科に関する専門的学力、教育理念・方法および人間の成長と発達についての深い理解、すぐれた教育技術などが総合されていることが要請される高度の専門的職業である」とされている。

以上のように、1970年代までの各種審議会答申で示された教員に必要とされる資質能力とは、使命感や教育的愛情といった精神・構えを基盤としながら、教職専門職論の立場から専門的な知識や技能を有することが強調されるという構造であった。

2-2 「実践的指導力」の位置づけの変化

しかしながら1980年代以降の各種審議会答申では、上述の「実践的な指導能力」をめぐる議論に変化がみられた。

1987年の教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」では、教員に必要とされる資質能力について、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基礎とした実践的指導力が必要である」と記している。ここで注目すべきは、「実践的指導力」の位置づけを含めた、教員に必要とされる資質能力の構造変化である。58年中教審答申では「教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情」が、71年中教審答申では「教育者としての基本的な資質」が、72年教養審建議では「教育者としての使命感と深い教育的愛情」がそれぞれ教員に必要とされる資質能力の基礎とされ、その一方で「実践的な指導能力」の位置づけは必ずしも明確ではなかった。ところが87年教養審答申では、教職の精神や構え、専門的知識、一般的教養という基礎の上に、「実践的指導力」が位置づけられている。すなわち教員に必要とされる資質能力の土台部分をめぐり、71年中教審答申以前は、資質能力全体を支える基盤として、教職の精神や構えを位置づけていたのに対して、87年教養審答申では、「実践的指導力」を支える基盤として、教職の精神や構え、専門的な知識や技能、および社会人として求められる資質能力を位置づけているのである。この答申にみられる資質能力の捉え方は、1996年の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」でも反映されており、教員に必要とされる資質能力を、「豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力」としている。

以上のように、1980年代から1990年代の各種審議会答申で示された教員に必要とされる資質能力とは、専門職としての教員に求められる精神や構え、専門的な知識や技能、および社会人として求められる資質能力を基盤とし、その上に実際の教育活動で有効な「実践的指導力」を位置づけるという構造であった⁽³⁾。

2-3 「不易」と「流行」の資質能力

一方で96年中教審答申では、「生きる力」を育む学校教育を強調するとともに、「特に、今日のいじめや登校拒否などの深刻な状況を踏まえるとき、教員一人一人が子どもの心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度を身につけることは極めて重要であると言わなければならない」として、その時代に応じた資質能力を有する重要性を示している。この議論を引き継ぎ、教員に必要とされる資質能力を、これからの時代の教員に求められる「流行」の資質能力と、いつの時代の教員にも求められる「不易」の資質能力に區別して具体的に提示したのが、1997年の教養審第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」である。

まずこの答申では、いつの時代にも求められる「不易」の資質能力について、上述した87年教養審答申を踏まえた上で、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」としている。ここには「実践的指導力」という表記はみられないものの、注記において87年教養審答申の資質能力に関する記述を示していることから、教職の精神や構え、専門的知識、一般的教養という基礎の上に、「実践的指導力」が位置づくという構造を継承しているものと考えられる。次に、これからの時代に求められる「流行」の資質能力について、「まず、地球や人間の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。さらに、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・見識を求められる性質のものであることから、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要」としている。その上で、具体的な資質能力として、「地球的視野に立つて行動するための資質能力」（例えば、豊かな人間性やボランティア精神）、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」（例えば、個性や感性、社会性や対人関係能力、外国語能力やメディアリテラシー）、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」（例えば、教職に対する情熱・使命感、教科指導や生徒指導等のための知識や技能）を掲げている。加えてこの答申では、上述のような様々な資質能力を掲げながらも、すべての教員が一律に多様な資質能力を高度に身につけ

ることは現実的ではないとして、得意分野を持つ個性豊かな教員を目指し、学校現場で互いに協働・連携することが重要であると指摘している。

以上のように、1990年代後半の各種審議会答申では、これまでに示された教員に必要とされる資質能力を「不易」なものとして継承しながらも、学校や教員をめぐる今日的な課題に対応するための資質能力を備えることが重要であるとし、こうした「流行」の資質能力を強調するようになっていった。

2-4 「学び続ける教師像」の確立

1997年から1999年の3度にわたる教養審答申以降、教員に求められる資質能力に関して具体的に言及したのは、2005年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」である。この答申では、教員に対する社会からのゆるぎない信頼を確立するため、優れた教員が備えるべき要素として、第一に「教職に対する強い情熱」、第二に「教育の専門家としての確かな力量」、第三に「総合的な人間力」を挙げている。ここでも従来同様、教職の精神や構え、児童・生徒理解や授業に関する専門的な知識技能、一般的な社会人として求められる豊かな人間性や幅広い教養という構造で説明される資質能力が求められている。さらに注目すべきは、「教職に対する強い情熱」として、「変化の著しい社会や学校や子どもたちに適切に対応するため常に学び続ける向上心を持つ」とされていることである。これは、今日的な課題に対応するための資質能力として「常に学び続ける向上心」が重要であることを示しており、1990年代後半の中教審答申や教養審答申でも述べられていた「流行」の資質能力として位置づけられている。97年教養審第1次答申のように、「流行」の資質能力を細かく具体的には提示していないが、変化する時代に求められる様々な資質能力を身につける根幹として、「常に学び続ける向上心」を掲げているものと考えられる。

教員の資質能力として「学び続ける」ことの重要性を指摘しているのは、その後に出された2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」や2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」でも同様である。まず06年中教審答申では、97年教養審第1次答申が示した教員に求められる資質能力と、05年中教審答申が示した優れた教員が備えるべき要素を再掲し、その上で、「教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身につけている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」としている。さらに12年中教審答申では、「社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であ

ることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（『学び続ける教員像』の確立）」としたうえで、05 年中教審答申とほぼ同様に、教職に対する使命感や責任感、専門職としての高度な知識・技能、総合的な人間力の3点を、教員に必要とされる資質能力として提示している。

以上のように、1990 年代後半から重視されてきた、変化の時代に対応する「流行」の資質能力は、2000 年代以降において、知識や技能を絶えず刷新するために学び続ける姿勢に焦点化され、教員は常にそうした姿勢を備えるべき存在であるという「学び続ける教員像」の確立が求められるに至っているのである。

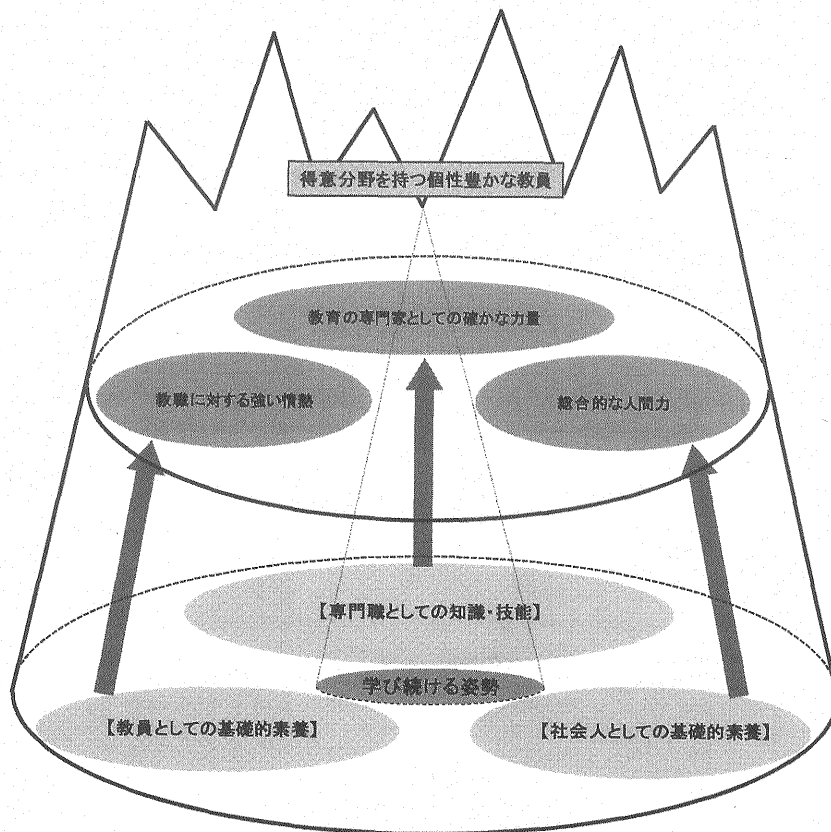
2-5 「教員に必要とされる資質能力」のモデル

ここまで、各種審議会答申で示されている「教員に必要とされる資質能力」の構造について述べてきた。上述の議論をもとに、今日求められる資質能力のモデルを示すと、図表1のようになる。

まず、必要とされる資質能力の基本的な要素としては、「教員としての基礎的素養」「社会人としての基礎的素養」「専門職としての知識・技能」の3要素が想定される。「教員としての基礎的素養」とは、専門職としての教員に求められる精神や構えであり、各種審議会答申では具体的に、教職に対する使命感や誇り、

子どもに対する愛情や責任感、人間の成長や発達についての深い理解、教育的愛情といった内容が示されてきた。「社会人としての基礎的素養」とは、一般的な社会人として求められる資質能力であり、各種審議会答申では具体的に、豊かな人間性、幅広い教養、コミュニケーション能力、外国語能力、メディアリテラシーといった内容が示されてきた。「専門職としての知識・技能」とは、専門職としての教員に求められる知識や技能であり、各種審議会答申では具体的に、教職の意義や教員の役割に関する知識、学習指導や授業づくりのための知識や技能、生徒指導や学級経営に関する能力といった内容が示されてきた。これら3要素の延長線上には、05 年中教審答申以降に掲げられてきた優れた教員の要素（「教職に対する強い情熱」「総合的な人間力」「教育の専門家としての確かな力量」）が位置し、最終的には得意分野を持つ個性豊かな教員を目指し、学校現場で互いに協働・連携することが期待される。

さらに、必要とされる資質能力の中心的な柱として、「学び続ける姿勢」が想定される。これは 90 年代後半から重視されてきた、変化の時代に対応する「流行」の資質能力であり、必要とされる知識や技能を絶えず刷新し続ける姿勢をあらわしている。「学び続ける姿勢」は、急速に進展する社会の中で教員が常に自



図表1 「教員に必要とされる資質能力」のモデル

らの専門性に磨きをかけ、専門職としての地位を確立するための根本的な原理といえる。

3. 各種審議会の答申が示す「教員養成課程で育成すべき資質能力」

3-1 学校種別による資質能力の提示

前節でも示したように、戦後の教員養成に関する議論でまず注目するのが、1958 年の中教審答申「教員養成制度の改善方策について」である。この答申では、育成すべき資質能力として「一般教養、専門学力（技能を含む）、教職教養」の3つを挙げた上で、教職教養および専門学力については学校種別によって相違があるとしている。小学校教員では「児童の教育に即する教職教養と全科担当の学力」を、中学校教員では「生徒の教育に即する教職教養と担当する教科についての学力」を、高等学校教員では「生徒の教育に即する教職教養と特に担当教科、科目に対する高度の学力」を、それぞれ必要としている。こうした資質能力を育成する機関として、小学校教員の場合は養成を目的とする大学、中学校教員の場合は養成を目的とする大学および一般の大学、高等学校教員の場合は主として一般の大学を挙げている。このように、学校種別によって育成すべき資質能力や機関を区別して掲げているのは、続く 1971 年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」や、1972 年の教養審建議「教員養成の改善方策について」でも同様である。

3-2 「実践的指導力」の育成

前節でも述べたように、1970 年代以降、教員に必要とされる資質能力として「実践的指導力」が提示されたことで、教員養成課程で育成すべき資質能力としても「実践的指導力」が記載されることになる。

まず 1986 年の臨時教育審議会（以下、臨教審）答申「教育改革に関する第二次答申」では、教員養成課程で育成すべき資質能力について、「幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎」としている。ここで注目すべきは、養成段階で育成すべきはあくまで「実践的指導力の基礎」としている点である。ところが翌年の 1987 年の教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」では、大学における教員養成の改善方策として、実践的指導力の向上を図るためには教職科目を担当する教員に学校現場での教育経験を有する者を活用すべきであるとしている。つまりこの答申では、いわゆる実務家教員を活用することによって、養成段階で「実践的指導力」を育成するよう求めているのである。

以上のように、1970 年代以降、教員に必要とされる資質能力として示された「実践的指導力」をめぐり、

1980 年代の各種審議会答申では、「実践的指導力の基礎」から「実践的指導力」そのものを教員養成課程において育成するよう要請されていくのである⁽⁴⁾。

3-3 「最小限必要な資質能力」とその中身

これまでの各種審議会の答申が示す「教員養成課程で育成すべき資質能力」は抽象度が高く、具体的な資質能力が明確ではなかった。一方、1997 年の教養審第 1 次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、上述の「教員に必要とされる資質能力」とともに、「教員養成課程で育成すべき資質能力」も具体的に提示された。97 年教養審第 1 次答申では、教員の生涯にわたり絶えず資質能力の向上が図られるべきとした上で、特に養成段階では、免許制度上履修が必要な授業科目の単位取得等を通じて「最小限必要な資質能力」を身につけさせる過程であるとしている。また、この「最小限必要な資質能力」を「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と定義し、養成段階で教授・指導すべき内容として、①「教職への志向と一体感の形成」、②「教職に必要な知識及び技能の形成」、③「教科等に関する専門的知識及び技能の形成」という 3 つの範囲を掲げている。このうち、「教職への志向と一体感の形成」に属する内容や、「教職に必要な知識及び技能の形成」の中でも、教材研究、教授法、評価、発達段階を踏まえた児童生徒の理解などに関わる基礎的な知識や方法論については、養成段階で確実に習得すべきとしている。また「教科等に関する専門的知識及び技能の形成」については、単にそれぞれの学問分野の研究成果や特定の技能の習得にとどまらず、教職に就いた後も、社会の変化や学問研究の進展等に自ら対応し、自律的に学習を進めることができる基礎的な能力を養うことを求めている。以上のような、教員に求められる「最小限必要な資質能力」を育成する段階という教員養成課程の位置づけは、2005 年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」や 2006 年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」でも引き継がれていく。

このうち特に 06 年中教審答申では、「最小限必要な資質能力」をめぐって新たな改革の方向性が打ち出される。この答申では、教員養成課程において「最小限必要な資質能力」を確実に身につけさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、「教職実践演習」の設置を提言している。さらに「教職実践演習」では、科目に含めるべき事項として、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項の 4 つが示されている。すなわちこの答申

では、「教職実践演習」に含めるべき 4 つの事項を「最小限必要な資質能力」として捉えていることがわかる。

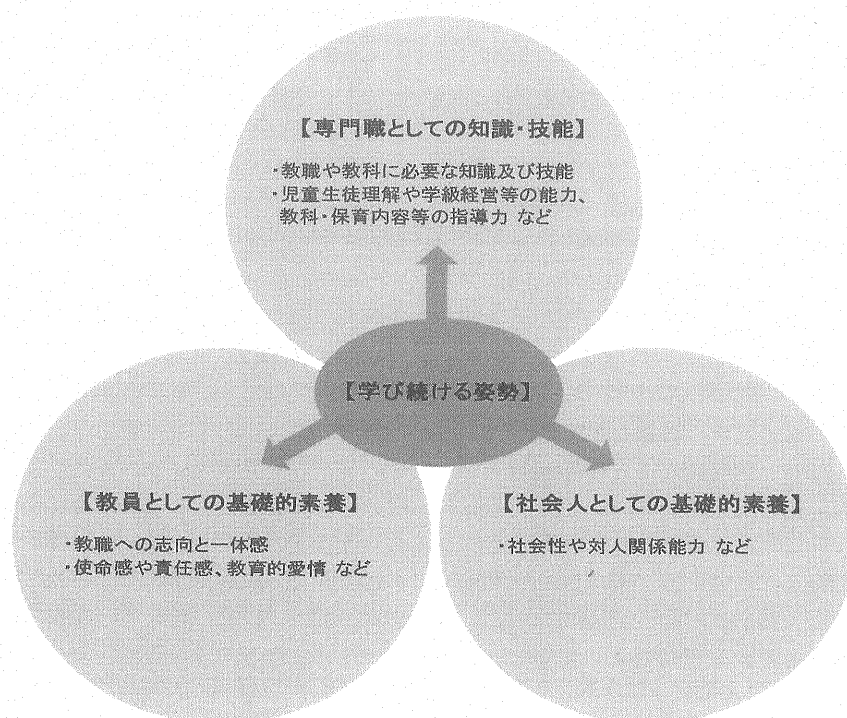
以上のように、97 年教養審第 1 次答申で示された「最小限必要な資質能力」は 2000 年代以降も引き継がれており、具体的な中身についても構造自体は似通っている。例えば、97 年教養審第 1 次答申の「教職への志向と一体感」と 06 年中教審答申の「使命感や責任感、教育的愛情」は、ともに教員としての基礎的な素養を示す項目である。また、97 年教養審第 1 次答申の「教職に必要な知識及び技能」「教科等に関する専門的知識及び技能」と 06 年中教審答申の「幼児児童生徒理解や学級経営」「教科・保育内容等の指導力」は、ともに専門職としての知識や技能を示す項目である。このような教員特有の資質能力に加え、97 年教養審第 1 次答申では「自律的に学習を進めることができる基礎的な能力」が、06 年中教審答申では「社会性や対人関係能力」が、それぞれ示されている。

3-4 「教員養成課程で育成すべき資質能力」のモデル

ここまで、各種審議会答申で示されている「教員養成課程で育成すべき資質能力」の構造について述べてきた。特に上述の、教員に求められる「最小限必要な資質能力」の議論をもとにすると、前節で示した「教員に必要とされる資質能力」の構造と重ね合わせて捉えることが可能である。すなわち、まず「最小限必要

な資質能力」のうち、教職への志向と一体感、使命感や責任感、教育的愛情といった項目は、「教員に必要とされる資質能力」の「教員としての基礎的素養」に位置する。次に「最小限必要な資質能力」のうち、教職や教科に必要な知識及び技能、幼児児童生徒理解や学級経営、教科・保育内容等の指導力といった項目は、「教員に必要とされる資質能力」の「専門職としての知識・技能」に位置する。さらに「最小限必要な資質能力」のうち、06 年中教審答申で示された社会性や対人関係能力は、「教員に必要とされる資質能力」の「社会人としての基礎的素養」に位置する。最後に「最小限必要な資質能力」のうち、97 年教養審第 1 次答申で示された自律的に学習を進める能力は、「教員に必要とされる資質能力」の「学び続ける姿勢」に位置する。

以上をもとに、教員養成課程で育成すべき資質能力のモデルを示すと図表 2 のようになる。当然のことながら、「教員に必要とされる資質能力」と「最小限必要な資質能力」の議論が独立して存在するわけではなく、資質能力の向上が教職生活全体を通じて図られる中で、養成段階の役割を明確化し、そこで育成すべき資質能力を示す必要がある。これを踏まえれば、前節図表 1 の下層部分に図表 2 を「最小限必要な資質能力」として位置づけるとともに、今後はこの構造のもとで具体的にどういった資質能力を育成すべきかという議論を展開しなければならない。



図表2 「教員養成課程で育成すべき資質能力」のモデル

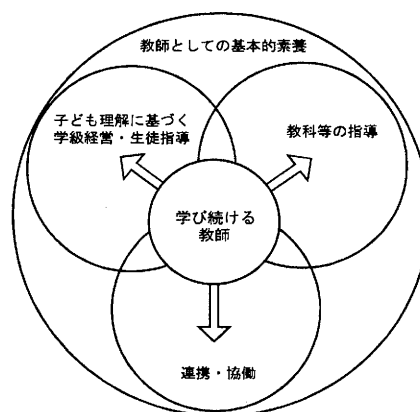
4. 「教員養成課程で育成すべき資質能力」の具体的事例

ここまでは、各種審議会の答申をもとに、「教員に必要とされる資質能力」および「教員養成課程で育成すべき資質能力」の構造を示してきた。一方で、各種審議会の答申では、いわゆる「ナショナル・スタンダード」としての性格が強いためか、資質能力の抽象度が高く構造的に理解しやすいものの、例えば「教室で何ができるか」（ダーリング・ハモンド&パラッツ・スノーデン編 2009）のような具体性には欠ける議論が中心であった。こうした各種審議会の答申とは別に、2000年代中盤からは、各大学で育成を目指す資質能力や達成すべき目標を検討し、「教員養成スタンダード」を策定する動きがある。各大学で策定された「教員養成スタンダード」は多様性に富み、中には育成すべき資質能力の抽出方法や表現方法などを工夫し、具体的に議論を展開している事例もみられる。そこで以下では、「教員養成スタンダード」策定の先駆的な事例として、『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』（別惣・渡邊編 2012）を出版した兵庫教育大学と、『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち』（福井大学教育地域科学部編 2011）で教員養成の高度化策をまとめた福井大学教育地域科学部（以下、福井大学）をとりあげ、これらの著作を参照しながら両大学の取り組みを概観する⁽⁵⁾。

4-1 兵庫教育大学の事例

兵庫教育大学は、2009年度から2011年度の文部科学省の「大学教育・学生支援推進事業」に、「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証」というプロジェクトが採択され、①養成段階において育成すべき到達点の明確化、②教育課程の順次性・体系的の検証と実質化、③学生が学習効果をあげるための適切な評価と学習支援を目的とする教員養成スタンダードの策定が進められた。2012年現在では、小学校版と幼稚園版の「教員養成スタンダード」が策定・運用されている。

兵庫教育大学では、「養成段階での教員の質保証」を果たすためには一定の科学的な根拠に基づいてスタンダードを策定すべきとして（別惣・渡邊編 2012）、2度にわたる実証的な調査を行っている。まず第一次調査として、近畿圏で働く現職教員や大学教員などを対象とした質問紙調査を行い、50項目の資質能力を抽出している。続く第二次調査では、全国の公立小学校教員を対象とした質問紙調査を行い、第一次調査で抽出された50項目の妥当性を検討している。こうした2度の調査を経て、50項目からなる資質能力を図表3で示される「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」「協働・連携」という5つの領域に構造化し、それを養成段階において育成すべき到達点として定めている。



図表3 教員養成スタンダードの構造（別惣・渡邊編 2012）

ここで、図表4に示した「教員養成スタンダード（小学校版）」の一部から、学生が身につけるべき資質能力を具体的にみてみよう。例えば「社会人としての素養」では「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」と表現され、「教師としての素養」では「教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している」と表現されている。また「学級経営」では「学級経営案の意義を理解し、作成することができる」と表現されている。

図表4 「教員養成スタンダード（小学校版）」の資質能力項目とその行動例の一部（別惣・渡邊編 2012）

社会人としての素養	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 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
教師としての素養	教師としての使命感を持ち、その役割と職務内容を理解している 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
子ども理解	子どもの発達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 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
学級経営	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 学級経営案の意義を理解し、作成することができる
生徒指導	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 教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている
授業方法・指導技術	各教科等の内容に即した指導方法について理解し、活用することができる 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
授業計画	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 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
他の教師との連携・協働	子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている 様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている

注）別惣・渡邊編（2012）より一部抜粋。

このように兵庫教育大学が策定したスタンダードでは、「～している」や「～できる」といった具体的な行動例で資質能力が表現されており、学校での教育実践に結びつくような動的な能力観であることがわかる。

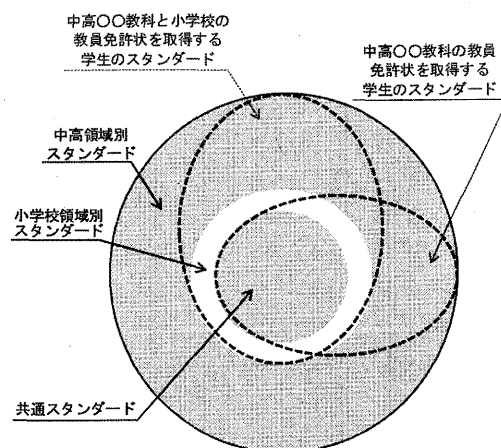
4-2 福井大学の事例

福井大学では 2009 年以降、①細分化された行動目標の列記は避ける、②態度に直接働きかけることを避ける、③現行のカリキュラムを生かすという基本方針のもと、「教員養成スタンダード」の策定が進められてきた。福井大学の「教員養成スタンダード」は、スタンダードの背後にある新しい能力観・学習観・評価観の理論的検討を行った上で、学校種や教科領域などに関わらずすべての教員が共通して達成すべき目標を「＜共通＞スタンダード」、学校種や教科領域ごとに達成すべき目標を「＜領域別＞スタンダード」として、図表 5 のような構造を示している（八田・遠藤 2011）。

さらにこの構造に沿って策定されたスタンダードは、単に達成すべき目標のみが記されているのではなく、「【A】本学部の教員が共有すべき使命」、「【B】本学部の学生が目指すべき目標」、「【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験」、「【D】証拠となる学習成果物」、「【E】学習成果物の評価規準」というように、学部の使命に基づいて到達すべき目標を設定し、理論的検討をもとに定めた証拠や評価規準が明示されている。

ここで、図表 6 に示した「＜共通＞スタンダード」の「【B】本学部の学生が目指すべき目標」を具体的にみてみよう。例えば「5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する」をみると、教科指導において学生が身につけるべき個別の知識や技能を明示するのではなく、複数の知識や技能が組み合わさって授業や学習の場面で発揮される総体として教員の資質能力を捉えており、①の基本方針に沿っていることがわかる。このように福井大学では、脱文脈的で要素的な知識やスキルの習得に焦点化

されたスタンダードに対する批判のもと（八田・遠藤 2011）、学校現場の文脈に依存した多様な資質能力の集合としてスタンダードを捉えている。



図表5 教員養成スタンダードの構造（八田・遠藤 2012）

4-3 先行事例からみる「教員養成スタンダード」の特徴

兵庫教育大学と福井大学では、スタンダードの捉え方が異なり、上述のようにそれぞれ独自の特徴をもっている。とはいえ両大学は、単にスタンダードを策定するだけではなく、それを運用させることに成功している貴重な事例である。そこで以下では、両大学の事例をもとに、運用を可能とするような「教員養成スタンダード」の特徴をまとめてみよう。

第一の特徴は、策定されたスタンダードの妥当性を担保するという点である。兵庫教育大学では、各種審議会答申などで示されている「最小限必要な資質能力」について、十分な科学的根拠に基づいて議論されるべきとして、現職教員や大学教員を対象とした質問紙調査を複数回実施することで、抽出された資質能力を実証的に確認している。また福井大学では、これまでのスタンダードが脱文脈的で要素的な知識やスキルの習得に矮小化されているとして、スタンダードの背後にある新しい能力観・学習観・評価観の理論的検討を行っている。両大学では、実証的あるいは理論的と

図表6 【B】本学部の学生が目指すべき目標（福井大学教育地域科学部編 2011）

1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。
2. 実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。
3. 活動的で協働的な学習を子どもたちが行うことができるよう、適切な学習環境・生活環境をつくりだす。
4. 教科の特性に応じた問題解決的な学習を子どもたちが行うことができるよう、教科固有の様々な方略を理解し用いる。
5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。
6. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験をつくりだす。
7. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて、教科と教科外活動における長年に渡る探究的な学習を支える指導と評価の計画を立てる。
8. 子どもたちが民主的に集団活動を運営する実践的能力を発達させるよう、様々な文化的活動や集団活動をつくりだす。
9. 子どもたちが生き方を模索するプロセスを理解しており、平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深め、個性的に発達するよう支援する。

いうアプローチの違いはあるものの、策定されたスタンダードの根拠を丹念に提示している。すなわち、教員養成の質保証としての説得力をもつためには、学問的に正当な方法によって根拠を示し、策定されたスタンダードの妥当性を担保することが重要といえる。

第二の特徴は、育成すべき資質能力の構造が示されている点である。兵庫教育大学では、スタンダードの内容について学生の理解を深めるためには、単に大量の資質能力を並列に列挙するのではなく、資質能力を構造化すべきであるとして、図表3のような5つの領域を示している。また福井大学では、学校における教育実践であれば共通する場面で発揮される資質能力を「＜共通＞スタンダード」、各学校段階・教科の教育実践の場面ごとに発揮される資質能力を「＜領域別＞スタンダード」として、図表5のような構造を示している。こうした事例からわかることは、育成すべき資質能力がすべて同列に並べられるのではなく、資質能力の構成要素や、それが発揮される場面によって、構造的に捉えることが必要ということである。

第三の特徴は、策定されたスタンダードの評価手法も同時に開発していることである。兵庫教育大学では、「～している」や「～できる」といった具体的な行動例で資質能力を表現することにより、学生が身につけるべき資質能力のイメージを容易にするとともに、資質能力習得の評価基準が明確になっている。さらにe-ポートフォリオ・システムを導入することで、この基準に沿って学生が自己評価の内容を入力したり、学習履歴を蓄積できる仕組みを構築している。また福井大学では、上述の「【B】本学部の学生が目指すべき目標」を達成するため、新しい能力観・学習観・評価観の理論的検討をもとに、学生に保障すべき学習経験、証拠となる学習成果物やその評価基準を明示している。すなわち、両大学におけるスタンダードの策定には、育成を目指す資質能力や達成すべき目標の明確化のみならず、その評価手法を開発することも含まれているのである。

「教員養成スタンダード」に対する兵庫教育大学と福井大学の捉え方はそれぞれ異なる一方、妥当性の担保、資質能力の構造化、評価手法の開発という共通する特徴も見いだされ、これらはスタンダードの運用場面を見据えたときには不可欠といえよう。「教員養成スタンダード」は単に到達目標として策定すればよいというものではなく、それを運用してはじめて、教員養成の質保証として機能するものである。

5. おわりにー「教員養成スタンダード」の課題

各大学で策定が進められる「教員養成スタンダード」は、大学における教員養成の「質保証」の一端を担うことが期待されている。本研究ではまず、各種審議会の答申をもとに、「教員に必要とされる資質能

力」および「教員養成課程で育成すべき資質能力」の構造を明らかにし、教員養成の「ナショナル・スタンダード」のアウトラインを描いた。続く兵庫教育大学と福井大学の事例検討では、妥当性の担保、資質能力の構造化、評価手法の開発という特徴を見いだすことで、運用場面を想定してスタンダードを策定することの重要性を指摘した。本研究の冒頭でも示したように、全国一律の教員免許制度という背景を鑑みれば、「ナショナル・スタンダード」の枠組みから著しく脱することなく、実際に運用して効果が発揮できる「教員養成スタンダード」を策定することが、各大学には求められている。その意味では、第3節で示した図表2の「ナショナル・スタンダード」の枠組みに従い、調査研究に基づいて妥当性を担保しながら育成すべき資質能力を抽出するとともに、それを評価するための仕組みを開発することが必要となるだろう。

さらに教員養成の質保証として「教員養成スタンダード」が機能するためには、それを達成するための条件を整えなければならない。石井（2011）によれば、スタンダードの概念には、教えるべき知識・技能や能力を定めた「内容スタンダード」、この「内容スタンダード」の評価基準を定めた「パフォーマンス・スタンダード」、さらに「内容スタンダード」の達成に必要な条件や資源が学習者に提供されているかどうかを問う基準を定めた「学習機会スタンダード」があるという。このような石井の指摘から、「内容スタンダード」として身につけるべき資質能力を明らかにし、「パフォーマンス・スタンダード」として評価基準を精緻化するとともに、学習環境の整備や人的・物的資源の活用などを含めた「学習機会スタンダード」をいかに構築するかということが、教員養成の質を保証する上では重要となる。すなわち、「教員養成スタンダード」の策定にあたっては、「何が身についたのか」や「何ができるのか」の内容や基準とにかく目を奪われがちではあるが、その後の運用を見越したとき、結局は「何を、どのように教えるのか」という課題にも向き合わなければならない。

それでは、「学習機会スタンダード」を構築する上で、具体的に何を考慮すべきであろうか。最後にこの点について確認しておこう。静岡大学における「教員養成スタンダード」策定上の課題について検討した望月・村山（2011）では、例えば、学生の学習支援、教員養成カリキュラム、教職実践演習を考慮すべき視点として提示している。まず学生の学習支援について、学生の主体的な学習を促進するためには、大学による評価の規準としての「教員養成スタンダード」ではなく、学生自身の学習目標あるいは自己評価の指標としての「教員養成スタンダード」であるべきとしている。また教員養成カリキュラムについて、教育職員免許法等の法令によってカリキュラムの大枠は定められてい

るものの、到達目標としての「教員養成スタンダード」を達成するためには、教員養成教育に対する大学自身の学術的知見から、主体的に教育改善に取り組むことが重要であるとしている。さらに4年次後期で実施される教職実践演習について、1年次からの体系的・継続的な学びの履歴である履修カルテに「教員養成スタンダード」を反映させ、それを教職実践演習で活用することで、教員養成の質保証としての役割を果たすべきとしている。

以上、望月・村山(2011)の指摘からは、「教員養成スタンダード」として到達目標や評価基準を明示するだけではなく、実際に成長する学生の側からそれを位置づけ、アカデミックな場としての大学が主体性を発揮しながら、具体的な教育改善へと結びつけていくという、幅広い視野のもとでスタンダードを策定・運用する重要性が示唆されるのである。もちろんこうした視点は一つの例示であり、具体的に「学習機会スタンダード」を構築するためには、建学理念(ミッション)や保有資源、あるいは位置する地域環境など、各大学固有の状況を反映させる必要があるだろう。

[注]

- (1) 本研究では、各種審議会の答申等で示されている「使命感」や「愛情」などの資質能力を「精神・構え」と表現しているが、この表現については別途議論が必要であろう。例えば、米国の認証評価機関である NCATE や INTASC のスタンダードには「disposition」という語が用いられており、性向(佐藤 2012)や態度(別惣・渡邊編 2012)と訳されている。
- (2) 吉岡・八木(2007)によれば、教員の「実践的指導力と使命感」を強調する教職観は、この71年中教審答申および72年教養審建議の段階で実質的に示された。
- (3) ただし、2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、「専門職としての高度な知識・技能」の一つとして「新たな学びを展開できる実践的指導力」を位置づけており、今後「実践的指導力」をめぐる議論が変化する可能性もある。
- (4) 1970年代から1980年代の各種審議会答申で示された「実践的指導力」が、次第に養成段階で育成するよう求められていることは、吉岡・八木(2007)や瀧本・吉岡(2009)でも示されている。
- (5) 筆者らは、兵庫教育大学と福井大学における「教員養成スタンダード」の策定・運用の状況を把握するため、2012年11月に兵庫教育大学へ、2013年3月に福井大学へ、それぞれ聞き取り調査を実施した。そこで得られた知見については、別稿に

譲ることとする。

[参考文献]

- 別惣淳二・渡邊隆信編, 2012, 『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジエース教育新社。
- 福井大学教育地域科学部, 2011, 『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち』教職実践演習 2011 年度実施報告書。
- 八田幸恵・遠藤貴広, 2011, 「福井大学『教員養成スタンダード』の策定に向けて」福井大学教育地域科学部編『学びの専門職をめざして—教職課程の意味を問い直す学生たち』教職実践演習 2011 年度実施報告書, pp. 334-346。
- 石井英真, 2011, 『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂。
- リンダ・ダーリング・ハモンド&ジョアン・パラッツ・スノーデン編, 秋田喜代美・藤田慶子訳, 2009, 『良い教師をすべての教室へ—専門職としての教師に必須の知識とその習得』新曜社。
- 望月耕太・村山功, 2011, 「教員養成系大学・学部に求められる教育の到達目標の策定—教員養成教育に関する質保証を通して」『静岡大学教育実践総合センター紀要』19: 151-157。
- 沖塩有希子, 2011, 「教員としての資質能力に関する考察に向けて(研究ノート)」『教育研究』55: 107-28。
- 佐藤仁, 2012, 『現代米国における教員養成評価制度の研究—ア krediteーションの展開過程』多賀出版。
- 高旗浩志, 2011, 「教員養成のカリキュラム・マネジメント—その全国的動向」『教員養成教育のカリキュラム・マネジメントを考える(実践交流ワークショップ報告書)』東京学芸大学, 8-23 (http://www.u-gakugei.ac.jp/~curriect/about/accredit/pdf/report_2010_02.pdf, 2012.12.28)。
- 瀧本知加・吉岡真左樹, 2009, 「地方自治体による『教師養成塾』事業の現状と問題点」『日本教師教育学会年報』18: 48-60。
- 吉岡真佐樹・八木英二, 2007, 「教員免許・資格の原理的検討—『実践的指導力』と専門性基準をめぐる」『日本教師教育学会年報』16: 17-24。

[付記]

本研究は、「平成24年度静岡大学教育学部附属教育実践総合センタープロジェクト(重点課題プロジェクト)教員養成スタンダード・プロジェクト」の助成によって行われた研究の一環である。