

教師の資質能力向上を目的とする教員評価システムの
理論的考察とモデルの作成

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 一之瀬, 敦幾 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/8165

【論文】

教師の資質能力向上を目的とする教員評価システムの 理論的考察とモデルの作成

一之瀬 敦幾

静岡大学教育学研究科後期3年博士課程

要約

「能力開発型」の教員評価システムについて理論的な考察を行い、それに基づき教員評価システムのモデルを構築して資質能力の向上の過程を明らかにすることを目的とした。理論的考察として①資質能力の定義の見直し、②資質能力向上についての学習理論の検討、③教師の専門職性について検討した。得られた知見をもとに、モデルは評価システムによる資質能力向上の過程で成人の学習モデルと教師の専門職性を媒介としたモデルを考案した。モデルの確定には、静岡県内の高等学校教師1652人の質問紙調査の結果を用い、回答結果に因子分析、共分散構造分析を施し評価システムのモデルを作成した。モデルは「目的設定」から「取組中の省察」「取組後の省察」を経由して「資質能力」に至り「目標設定」へのループを描く。またこのループに対しての他者支援は、「管理職支援」「先輩・同僚・生徒支援」「学校外支援」からなるモデルである。このモデルを利用することにより、資質能力の向上の要件を追求することができる。

キーワード

資質能力向上 教員評価 ALACT モデル 共分散構造分析

1 本研究の背景と目的

現在行われている教育改革において、地方分権化、社会の不確定性、教育の複雑性などに対処するために、平成10年(1998年)9月に中央教育審議会により答申「今後の地方教育行政の在り方について」が提出された。これは、国家行政が計画的に管理する手法から学校や教師が自律的に管理する手法への転換をはかろうとしたものであり、学校には自主性・自律性の確立が求められるようになった。同答申は、学校の自主性・自律性を確立するための諸施策を提言し、自律的な学校運営の推進に大きな影響を与えた。

こうした流れの中で、教師の自律性の確立のために、教師の資質能力向上と意識改革を図ることの重要性が指摘されている。さらに学校は社会地域についての状況をふまえた教育活動を展開することが求められようになった。これを実現するためには、教師一人ひとりが学校の教育目標を十分に理解して、それぞれの専門性を最大限発揮するとともに、一致協力して学校運営に積極的に参加していくことが求められるようになった。これらのことより、教師は積極的に学校運営に関わりその中で自分の能力を発揮し、さらに状況に応じた、時代に即した資質能力を獲得していくことが必要となった。

これらの社会的、時代的背景の中で、文部科学省

は教師に求められる資質能力について検討を重ね、平成24年(2012年)8月に中央教育審議会より「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」が答申された。その中で、教師の資質能力については、社会の変化に伴い育成すべき人材像に対して、学校は基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要があるとされている。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれるものである。このような新たな学びを支える教員の養成と学び続ける教員像の確立が求められている。

一方で、いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用などへの対応も必要となる。これらを踏まえて求められる教員は、社会から尊敬・信頼を受け、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員であり、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する姿である。これらを整理すると、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力②専門職としての高度な知識・技能(・教科や教職に関する高度な専門的知識、・新たな学びを展開できる実践的指導力、・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力)③総合的な人間力が重要になる。こ

れらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。

このように、学校は自律性を求められる一方で、その実現状況を確認するために評価が導入されることになった。その中で本研究では教員評価について取り上げる。教員評価制度は、2000年に東京都で始められ、各自治体で開始時期は異なるが、文部科学省の調査⁽¹⁾では、平成24年(2012年)4月現在で、1県のみが一部の教員に一部の学校で実施している以外66の都道府県と政令指定都市ですべての教員に対して、すべての学校で実施されている。多くの自治体でその目的とするところは、「教師の資質能力の向上」であり、それを通して「学校の活性化」につなげようとするものである。前記文部科学省の調査によれば、評価結果の活用分野としては、人材活用・能力開発・資質向上(59教委)、研修(23教委)と「能力開発」が多いが、昇給・降給(24教委)や勤勉手当(19教委)など報酬に反映している自治体もある。このように、結果の活用には、「能力開発」と「業績査定」による報酬への反映とに分けられる。

本研究ではその中で、「能力開発」について取り扱うものである。その理由として多くの先行研究が指摘するように、現在のシステムでは少数の管理職が自校のすべての教師の行動、能力、意欲を公平に公正に客観的に判定することは不可能であり査定を行えるレベルに足りていない。また、給与への反映は教師の同僚性、協働が崩れることへの懸念が指摘され、それに対する明確な論理的対応が取れていないからである。さらに教員評価が先行する米国、英国の研究により、賃金等への反映を目的とする評価について結果が好ましくなく、現在は能力開発を目的とする評価にシフトしているとの報告もある。

教員評価システムに関する先行研究を概観すると、①制度の教師による受容に関するもの②評価制度の導入に伴っての実態調査研究③円滑な制度の実施に向けた運用論についての検討はなされているが、その主目的である資質能力についてその向上要因やメカニズムについての検討は管見の限り見当たらない。

そこで本研究では、「能力開発型」の教員評価システムにおいて資質能力の向上要因やメカニズムを明らかにするために、教員評価システムにおける①資質能力の定義の見直し、②資質能力向上についての学習理論の検討、③教師の専門職性を理論的に考察する。その後得られた知見をもとに、教員評価システムのモデルを作成することを目的とする。

2 本研究における枠組みと構造

本研究における資質能力の向上と教員評価システムの関係を図1に示す。これは教員評価システムが、成人の学習理論および教師の専門職性を媒介として作用し、資質能力の向上が図られていくとの考えに基づいている。

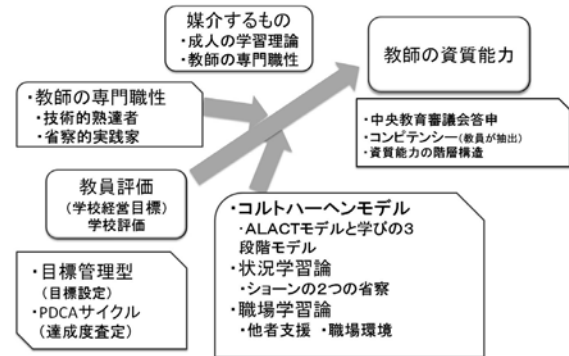


図1 資質能力と教員評価との関係

3 資質能力の捉え方

まず資質能力の定義について検討する。

(1) 行政における資質能力

教育改革上大きな変換点となった平成10年前後に文部科学省から出された答申について検討していく。

平成9年(1997年)7月には、教育職員養成審議会第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」において、教員に求められる資質能力について、①いつの時代にも教員に求められる資質能力、②今後特に教員に求められる具体的資質能力、③得意分野を持つ個性豊かな教員(生涯にわたり資質能力の向上を図る、積極的に各人の得意分野や個性の伸長を図る)の3点が指摘されている。変化の激しい時代に、教師として変わらない資質と時代により求められる資質能力との視点および多様な教育問題に対して、それぞれが得意分野を生かしながら対応する姿勢について言及している。つまり、教師に求められる資質能力を時代的な背景からの要求や一人の教師の持つ資質能力の限界とその特徴を伸ばす生涯にわたる努力を求めている。

また、平成17年(2005年)10月には、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中で優れた教師の条件に関する三つの要素が示され、教員の目指す姿が次のように述べられている。①教職に対する強い情熱(教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感)②教育の専門家としての確かな力量(こども理解力、児童・生徒の指導力、集団指導力、学級づくり力、学習指導・授業づくり力、教材解釈力)③総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法等対人関係能力、コミュニケーション能力、教職員全体との協力)である。①は教職に就く者が持っていなければならない資質であ

り、②は専門家としての教師の能力への要求である。③は社会人、職業人としての有り様と捉えることができる。

平成24年(2012)8月の中央教育審議会答申では、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力②専門職としての高度な知識・技能(・教科や教職に関する高度な専門的知識、・新たな学びを展開できる実践的指導力、・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力)③総合的な人間力としている。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意することが必要である。学び続けることも強調すると同時に3つの項目の関連性についても言及し、これらを伸ばすのは省察であり省察する中で相互に関連しながら形成されることが強調されている。はじめて、力量形成について省察的手段に言及していることが特徴的である。

(2) 学術研究における資質能力

資質能力として学術研究分野で多く行われている方法は、現役教師などに「教師として求められる資質能力」についての質問紙調査や「優れた教師についての行動」を調査し、その結果より教師に求められる資質能力を描き出す方法である。岸本幸次郎ら⁽²⁾は、現職教員への質問紙調査を行いその回答結果に因子分析を施し、資質能力としての因子を探索している。研究方法は、①教授能力(教授活動を進めていく上での能力)②訓育能力(訓育活動を進めていく上での能力)③経営能力(学校や学年・学級を経営していく上での能力)の3領域に分け、さらに教授能力と訓育分野をそれぞれ5カテゴリー、経営能力を6カテゴリーに細分化し、それぞれに3項目を当てはめ、教師自身による自己診断のための調査項目を合計48項目設けた。教師の回答結果を因子分析し48項目を要約して基本因子を抽出している。それらの結果5因子が抽出された。第1因子は経営能力、第2因子は教授展開能力、第3因子は生徒指導能力、第4因子は生徒把握能力、第5因子は人格性と名付けた。この結果は第3因子第4因子を生徒に対する訓育能力と考えると、当初の「授業能力」「訓育能力」「経営能力」の3領域に教師が持っている「人間力」を資質能力と捉えることができる。

また本論文では、教師の資質能力の向上のための学習理論としてオランダのユトレヒト大学のコルトハーゲンが提唱するALACTモデルを用いる。そこでオランダSBLにおいて望ましい教師の能力について検討したのもも参考にする。教師の資質能力として、つぎの7項目が整理された。これによると、①省察と成長の力(自分の特徴や力量を分析し、専門性を高めようとしているか)②対人関係の力(生徒たちにかかれたコミュニケーションを促し、暖かい交流のできる協力的な風土の学級・学校を創ろうとしているか)③教育者としての力(教育的知識や技術をも

ち、生徒が自律的で責任もてる人間に成長できるように、安全な学習環境を創っているか)④学習指導の力(教科内容に関する十分な知識と教育方法に関する多様な技術をもち生徒が学ぶための効果的な学習環境を創っているか)⑤組織力(教育活動を効果的・円滑にする学級運営の力をもち、生徒たちと共に学び合いのコミュニティを創っているか)⑥同僚と協働する力(学校の教育目標の実現に向けて、学校を構成するすべての教師と協働して仕事をし、コミュニティとしての学校がうまく機能するために貢献しているか)⑦学校を取り巻く人々と協働する力(学校の教育目標実現に向けて、保護者やPTAなどと円滑に協働できるか)の7項目を提案している。これらを整理すると、次の3つに分類できると考えられる。まず①省察と成長の力は、資質能力を機能させ向上させるための推進力と捉えることができ、どのような場合にも必要となる要素と考えられる。③④は教師の専門職としての教科指導、学習指導に関係する力である。②⑤⑥⑦は、③④の専門職としての能力を発揮するための対人関係の力である。学校組織の中で、生徒、同僚、保護者等との人間関係を構築し協力して実践を行うための人間関係力と考えることができる。

(3) 層構造としての資質能力

前項では、資質能力について、行政面、学術研究面での、資質能力を構成する要素を検討した。これらの資質能力の要素の間の関係性について検討したものもある。関係性の表現の仕方として、積み上げ式で捉えた冰山モデルと同心円を重ねた玉ねぎモデルがある。冰山モデルでは、資質能力について外からの観察・評価できる項目を氷山の海面から出ている部分とし、外から見えないものを海面下としている。玉ねぎモデルでは表層(外側)から深層(内側)に向い能力の普遍性に関して強くなるモデルとしている。内側部分が教師の個人としての特性を表している。したがって表面の方が資質能力の開発がしやすく、中心になるに従って能力の開発のしにくさも表している。

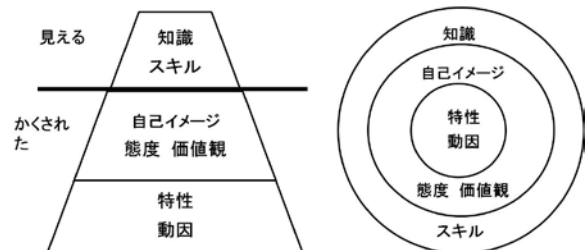


図2 冰山モデルと玉ねぎモデル

最近では、今津孝次郎⁽³⁾が、現在の社会的に置かれた教師の状況やコンピテンシーの観点から検討をして新たなモデルを提案している。従来日本で言われていた資質能力の観点に次の3つの点を加えた。第1に環境との関係づ

けとしての対人関係の重要性、第2に環境の中に生じた新たな問題を解明し、問題解決の成果を生み出すように環境にはたらきかけて不断に探求していく姿勢の重要性、第3に探求姿勢ののちによって同僚教師との協働関係の重要性である。これらと、教師の資質能力は様々な力量が統合的に積み重なっていることに重点を置き、全体で6つの層からなる層構成モデルを提案した。これを表1に示す。

表1 資質・能力の層構成

資質と能力	内 容	外からの観察・評価	個別的・普遍的状況対応
能力 ↑ 資質 ↓	A:勤務校での問題を解決し、課題を達成する技能	易 ↑ ↓ 難	個別的状況対応 ↑ ↓ 普遍的状況対応
	B:教科指導・生徒指導に関する知識・技術		
	C:学級・学校マネジメントに関する知識・技術		
	D:生徒・保護者・同僚との対人関係力		
	E:授業観・生徒観・教育感の鍛錬		
	F:教職自己成長に向けた態度・探求心・研究心		

注：今津孝次郎，教師が育つ条件，岩波新書(2012)，64頁を参考に筆者作成

A～F層の6層構成となっており、A～Fに向かうほど「資質」的側面が強くなり、逆にFからAに向かうほど「能力」的側面が強くなる。また、外からの観察・評価の視点に立つとA～Fに向い観察・評価しにくくなるとの配列になっている。また、勤務校での具体的文脈に関しての対応の観点からは、A～Fに向い個別的な対応の力量の層から、普遍的な力量層へと並んでいる。勤務校において、それぞれの問題状況を解決する際には、B〔指導の知識・技術〕とC〔マネジメントの知識・技術〕のみならず、D〔対人関係力〕とE〔教育観〕も動員して、A〔問題解決と課題達成の技能〕の実践的行動として現れてくる。

6層の相互関係について今津は、F〔探求心〕は、A～Eに常に新たな息吹を与える得るエネルギーの源泉であり、専門職に本来備わっているはずであり、Fがあるからこそ専門職としての自律性が保証されるとし、このFが枯渇すれば全ての層が低下するとしている。

また、今津はさらに、教師を「対人関係の専門職」という捉え方をしており、その専門性を活かし、それぞれの生徒や保護者に対して、かれらとの関係において自分の持っている知識・技能を柔軟に応用し、さらに新たな力を開発していけるような能力を身に付けられるかが重要であり、その観点からもD〔対人関係力〕の重要性を強調している。「協業」としての教職に求められる資質能力ではDに焦点が当てられ最重要視される事になる。そして、協業としての教職だからこそ、勤務校においての実践であるAは、D〔対人関係力〕が不可欠となる。

4 資質能力の本研究での捉え方

前節までの資質能力についての先行研究を参考にし、さらに新たな考えを付け加え、本研究の資質能力は次のように定義する。概念図を図3および図4に示す。図4は、図3のA～Cの部分を中心に詳しく表したものである。

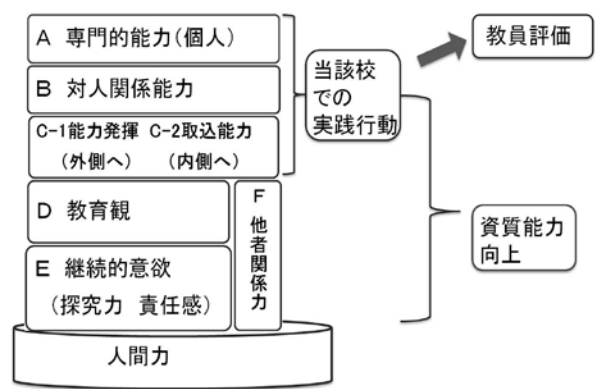


図3 資質能力の概念図

Aは、個人的な専門的能力と考え、「教科」についての知識・技能と「生徒指導」についての「知識・技能」、「分掌」での「知識・技能」である。Bは、生徒、同僚、保護者など学校関係者との「対人関係能力」と考える。これらには、学級運営、学校運営に関係する項目も含まれる。Cは、A、Bの能力を発揮したり、状況からの問題点などを感じ取る力である。A、B、Cにより当該校での実践行動を行っている。

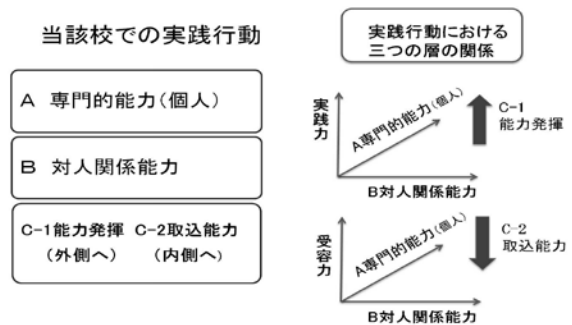


図4 実践行動における3つの層の関係

Dは、教育観でありこれにより、A、B、Cでの実際の行動が決定される。教育観は、教師生活の全般にわたり変容するものである。この変容は、人生上での転換や大きな葛藤を乗り越えたときに起こる。Dの変容を起こさせるためにはEの継続的意欲が必要となり、そのための方法として探究的な見方が求められ、また、教育を追求し探究し続けるためには、教育に対する責任感が必要である。そして、Dの変容のためには他者（人、物、知識）との結びつきのためにもFの〔他者関係力〕が必要であり、さらに学校組織として協働していくためにもFが重要な役割をはたす。これら全体は、「人間力」に支えられている。

5 教師の専門家としての学び

(ALACTモデルと3段階モデル)

教師としての資質能力を伸ばしていくためには、教師も学び続けなければならない。これは答申からも指摘されて

いる点である。つまり教師は学校現場での教師としての仕事を通して、経験を通して学ばなければならない。

経験による学びは、コルブによって提唱されている。その学びは、コルブによれば、「具体的な経験」「省察的観察」「抽象的概念化」、そして「積極的な実験」という循環モデルによって説明されている。ただ単に経験したというだけでは不十分であり、省察的観察による抽象的な概念化のもとに行為・実験を行うことが重要であるとしている。

しかし、このモデルは、具体的に教師が経験から学ぶプロセスについては十分ではなく、このモデルをもとにコルトハーヘンは、経験から学ぶときのプロセス、つまり省察的観察と抽象的概念化についてさらに詳細な検討を加えてALACTモデル⁽⁴⁾を提唱した。このモデルは、学びのプロセスを5つの局面に分けた。それらは、①行為、②行為の振り返り、③本質的な諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大、⑤試行である。⑤の試行は、その行為自体が新しい行為であるので、このサイクルの新しい循環の出発点になる。このようなサイクルを回しながら多くの経験を行っていく。

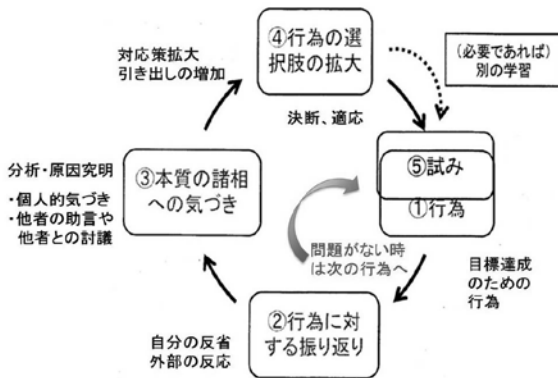


図5 ALACTモデル (筆者改)

また、ALACTモデルによる教師の専門家としての学びはどのように行われているかを検討し、3段階の学び⁽⁵⁾のプロセスを提唱している。まず教師の持っているゲシュタルトが形成される。それは、ある状況が過去の類似する経験をもとに、あるまとまったニーズ、考え、感情、価値観、意味づけと活動の傾向を生み出すプロセスである。つまり、ゲシュタルトとは、その状況の中にある特定の、その人のニーズを満たすような、現実の意味を持つ特徴によって起こされる。一般にゲシュタルトは無意識で無意図的に作用する。教師が新しい状況に出くわした際に基本的にゲシュタルトがあれば過去の経験を活かし対応する。しかし、ゲシュタルトでは解決のできない問題の発生や好奇心から、自分自身の内にあるゲシュタルトを改めて考え直そうとする。このとき自分のゲシュタルトの特徴のいくつかを認識し、自分のゲシュタルトの中の諸概念と概

念同士の関係性をまとめて、新たな枠組みを作る。この行為をコルトハーヘンは、スキーマ化と表現している。スキーマ化のプロセスでゲシュタルトはより深く省察され、ゲシュタルトの中のより多くの要素と要素間の関係性が構築される。つまりコルトハーヘンによれば、具体的な経験に対するゲシュタルトでの行為について省察を行うことでスキーマが形成され、それは新たに要素間でのネットワークができることであり、このスキーマに対して省察、理論化が行われその教師のもつ新たな理論が構築される3段階の行為が教師の専門家としての学びのプロセスであるとしている。さらに、これらのことに対してコルトハーヘンは、スキーマ、理論の段階の格下げが起こり、それぞれが教師の新たなゲシュタルトになることが教師の専門家としての学びであるとしており、これは新たな理論が段階の格下げにより、新たなゲシュタルトとしての考え、価値観、意味づけなどに変容することと捉えられる。

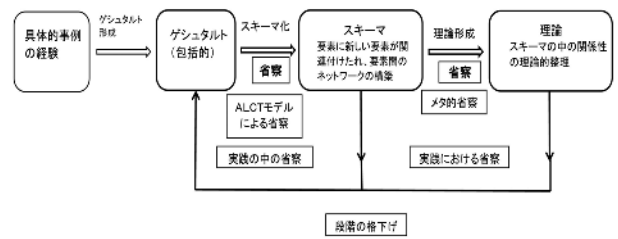


図6 3段階モデル (筆者改)

また、コルトハーヘンは、3段階の変容が行われるための専門家としての学びにおいて、次の基本原理を指摘している。「①教師の専門家としての学びは、学習者の内的な必要性を伴うとより効果的になる。②教師の専門家としての学びは、学習者の経験に根ざすとより効果的になる。③教師の専門家としての学びは学習者自身の経験を詳細に省察するとより効果的になる。」との3点である。このことから、資質能力向上のための学びについて支援して行くには次の3点が必要と考えられる。①教師が自身の学習ニーズに気づくように手助けしなければならない。②教師が有効な経験を見つけられるように手助けをしなければならない。③教師が自身の経験を詳細にわたって省察することを手助けしなければならない。この点は、教師を育成する上での重要な点である。

6 実際の学び (学びの場面、学びの種類)

前節では、経験学習を参考に構築されたALACTモデルと3段階モデルを検討した。このモデルにより、個人の中での学習は説明できる。

本節では、その他の学びの捉え方及び学びの起こる場面について検討をしていく。

まず第1に、教師の学びは成人の学びである。生徒の学

びとの違いなどからアンドラゴジーと呼ばれ、欧米では50年前、日本では20年ほど前から研究が行われている。アンドラゴジーは、ノールズ⁽⁶⁾が提唱したもので、4つの特性を持つとされている。①学びが教示者依存から、自分が進んで学ぶという自己決定性を持つ。②多くの経験の蓄積が学習への豊かな資源となる。③社会的役割の中で、自己の発達課題として学習を捉える。④学びは後の応用的なものから応用の即時性へと変化し、学ぶ内容も課題達成が中心となる。

第2は、メジロー⁽⁷⁾が提唱した意識変容の学習論である。意識変容の学習は「自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである。」と述べている。このことより、①学習を行う際に、成人学習者がすでに持っている価値観が学習をすることの価値観と一致すると学習がより進む。②人生上の危機や批判的な視点の提示により、それまでの価値観の修正を迫られると意識変容学習が生まれやすい。③子どもの学習では「形を作ること」を重視するが、成人学習では「形を変える」ことに重点がある。この学習論は、3節の資質能力の「D教育観」の変容に、ALACTモデル・3段階モデルでは「理論形成」に相当すると考えられる。このように考えると学ぶこと全てが、意識変容の学習には当てはまらない。個人的な学習の中での例として、「いきずまり」に対して、やり方の修正もあるが、さらに発展させた教育観、授業観、生徒指導観をふり返りそれに対しての意識の変容にあたりと考えられる。

第3は「状況的学習」⁽⁸⁾である。これは状況に埋め込まれた学習として、レイヴとウェンガーが提唱した。徒弟制での活動とその中での学習は、その場の状況と空間的、時間的、内容的にかかわっており、状況と深く結びついた学習になっている。状況的学習は、自分を正統的であると認めてくれた文化や社会、共同体に周辺的に参加することから始まり、共同体の中に受け入れられ十全の活動へと向かっていく。これは「正統的周辺参加論」と呼ばれている。この考えを発展させると「実践コミュニティ」へと繋がる。これは、ローカルな共同体が関係性を持ち、大規模なものになりそれらが相互に結びつくことで開かれた協働活動が展開される構造ができあがるものである。これを個人的な学びのなかで捉えると、状況から学び、それに関係するさらに広い実践コミュニティに入りこんで、さらに自分の学びを広げていく開かれた学びと考えることができる。

第4はこれをさらに発展させた、エンゲスローム⁽⁹⁾により提唱された「拡張的学習」である。学習はいろいろな場で行われるものであるとされる。さまざまな学習活動を通して異質の考えをもつ人びとや組織と出会うときには、人びとは互いに異なる価値観をぶつけ合うことになるので、対立や矛盾に直面する事になる。疑問、違和感、批判から出発して、それを新しい活動システムの共同的構築に

つなぎ、集団運動や制度へと拡張していく。また、このような組織は新たな組織から学ぶ「越境する学び」に発展していく。これを個人的な学びの中で考えると、外部との接触が矛盾を自覚・生起させ、これによりそれまでの自分を変化させる学習と捉えられる。

第5に、ドナルド・ショーンは「省察的実践論」⁽¹⁰⁾を提唱した。状況の中での学習の展開を重視する学習であるとの場面設定は、状況学習と共通する部分がある。教師の学習がある特定の規定された場所、時間で行われているのではないという点で一致している。ショーンによれば、「実証科学を基礎として形成された近代の専門家は、『技術的合理性』を根本原理として成立している。『技術的合理性』の原理にもとづく近代の専門家において、実践は科学的技術の合理的な適用である。」としており、さらに、「現代の専門家は、『技術的合理性』の原理の枠を越えたところで専門家としての実践を遂行している」と指摘している。ショーンは、不確実、不安定、複雑さに対処するための新しい専門家を「技術的合理性」にもとづく「技術的熟達者」から「行為の中の省察」にもとづく「省察的実践家」として提示している。「省察的実践家」は、クライアントが抱える複雑で総合的な問題に「状況との対話」にもとづく「行為の中の省察」として特徴づけられる特有の実践的認識論によって対処し、クライアントとともにより本質的でより複雑な問題に立ち向かう実践を遂行しているとしている。ショーンの「行為の中の省察 (reflection in action)」は、「状況との対話」として遂行される活動中の思考に限定されるものではなく、実践の事後に出来事の意味をふり返る「行為の後の省察」を含み、さらに実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察 (reflection on action)」を含んでいる。「行為の中の省察」と「行為についての省察」を行う「省察的実践家」は二重ループによる実践を展開していることになる。これはALACTモデル・3段階モデルにおけるスキーマ形成のみならず、理論の形成を行うことに相当すると捉えられる。

さらにショーンは、「省察的実践家」は「状況との対話」を展開しているだけでなく、それと平行して「自己との対話」を展開していると指摘している。これは、ALACTモデルにおける、「行為の選択において、自分自身の中の経験の利用や省察のみでなく、状況を見ながら本質への気づくための行為を行っていると同時に他者からの意見を求め取り入れ選択の幅を広げよとする事」に相当すると考えてよい。

7 教師の専門職像

前節までで、本研究における資質能力の捉え方および資質能力を向上させるための成人の学習について整理をした。次にその学習を実践している教師の専門職像を検討し

てみる。

専門職としての教師像については、ショーンの提唱のとおり、「技術的熟達者」と「省察的実践家」の二つがある。これらについて石井英真⁽¹¹⁾は、次の表のように整理している。ここで、「技術的熟達者」と「省察的実践家」は、対立関係あるいは相互補完関係として並置されている。また、石井は「学習指導の場面において考えると、『技術熟達者』モデルでは、技術面ばかりに重点が置かれ『学び』としての教科内容や教材への理解よりも、ハウツーやスキルの習得に向いがちになる。これは『学ぶための教え』の意味を熟考することなく、ただこなすだけの実践家を生み出しがちになる。一方、『省察的実践家』は、生徒の『学びの解釈』に終始しがちになり、『教師の教えと生徒の学びとの関連』を深く検討する視点が少なくなると考えられる。学びの事実の表面的な解釈だけでなく、その意味の解釈や理論構築が必ずしも行われるとは限らない。」と留意点を上げている。つまり、「技術的熟達者」は「定型的熟達者」に、「省察的実践者」は「問題解決的省察」に矮小化されがちになりやすいことを自覚しなければならない。

表2 「技術的熟達者」と「省察的実践家」

「技術的熟達者」	
定型的熟達化	特定の課題について決められた手順を速く正確に遂行できる。
適応的熟達化	状況に応じて適切な方法を選択したり創造したりできる。
「省察的実践家」	
問題解決的省察	既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする。(シングルループ学習)
問題探究的省察	出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する。(ダブルループ学習)

それぞれの立場で、資質能力の向上とは、「技術的熟達者」は、「適応的熟達者」として「状況」に適切な対応をとれるように、「省察的実践家」は、「問題探究的省察」をして、問題の深く複雑な部分をも考慮した枠組みを創ることが必要になるといえる。

このためには、本研究で取り上げたALACTモデルの実行と3段階モデルの遂行により、学習を進めていくことが重要となる。

8 評価モデルの作成

これらの知見より、教員評価システムのモデルの作成を行う。教員評価システムの概略は、下に示す図7の通りで

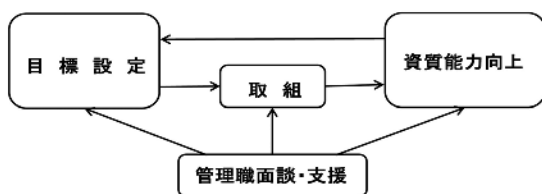


図7 教員評価システムの概略図

ある。目標管理手法を用いた「目標設定」を行い、それに対して「取組」を実施し、資質能力向上に至り、それを次年度の目標設定にフィードバックする。

ここでこれまでの知見より、資質能力向上には、省察が必要であることは明らかである。その省察にも2種類あり、現在のゲシュタルトを省察により新たなスキーマを構築する「取組中の省察」と、取組が終わりその後その取組をふり返りスキーマ同士を新たに組み合わせそれらの関係性を明らかにしながら理論を創る「取組後の省察」も重要であることがわかっている。

これらのことを考慮しながらモデルを作成するが、まずそのモデルの要素を確定する。そのために教師に対しての質問紙調査を行った。質問紙調査の結果に因子分析を施してその結果より要素を決定していく。

(1) 質問紙調査の対象と実施方法

静岡県内の公立高等学校に調査依頼を行い、同意の得られた76校の教諭2814人に質問紙を送付した。回答者は1685人であり欠損値をのぞき1652人を調査対象とした。(最終回収率は58.7%であった)調査期間は、平成25年11月中旬から12月中旬である。

(2) 質問紙の構成

質問紙の調査は5件法で行った。質問項目は、教員評価システムの「目標設定」、「取組」、「資質能力向上」と面接等での管理職との関係性を考え「管理職支援」で構成を考え、さらに運用面から管理職以外の「支援」の項目も加えた。属性として、性別、経験年数についても回答をしてもらった。

具体的な調査項目は次のように決めた。①「目標設定」については、教員評価システムにおける学校経営目標との関連性についての項目及び目標管理手法での目標設定の留意点⁽¹²⁾を踏まえた質問項目にした。②「取組」は、コルトハーヘンのALACTモデル及び3段階モデルを参考に作成した。③「資質能力」については、教員評価制度での評価対象項目の「教科指導」、「教科外指導(主にクラス運営・学年運営・特別活動)」、「分掌」の3分野とした。質問項目は先行研究⁽⁴⁾⁽⁵⁾を参考に作成した。④管理職、先輩教師、同僚教師、生徒、保護者、学校外部の方の「支援」の項目については、企業対象ではあるが中原淳らの職場学習論⁽¹³⁾で行われた項目を参考にした。

(3) 評価モデルにおける要素の抽出

質問項目について性別の回答結果の平均値についてt検定を行った。質問項目の回答結果ともに有意差が見られなかったので性別による差はないとみなし、以後全データについて分析を行う。

質問紙の回答結果の特徴を抽出するために、因子分析を行った (IBM社のSPSS、Statistic s 21を使用)。因子分析は、最尤法を用いPromax回転により行った。固有値の減衰状態と固有値1以上を因子として取り上げることにした。

また因子の解釈の可能性を考慮し6因子を抽出した。Promax回転後の因子パターンと因子間相関を表3に示す。なお、6因子で全因子を説明する累積寄与率は70.4%であった。資質能力向上に大きな役割をしめす「取組」に関する

表3 因子分析の結果

因子	質問項目	因子					
		1	2	3	4	5	6
第1因子	学習内容をわかりやすく説明できるようになった	.837	-.003	-.041	.013	.007	-.032
	授業で状況に合った適切な発問ができるようになった	.826	-.022	-.011	.009	.026	-.010
	生徒の状態を正しく把握できるようになった	.810	-.003	.029	-.016	-.103	-.079
	生徒を指導に必要な知識が身についている	.795	-.057	.020	-.034	.012	-.052
	学級経営学年経営がうまくできるようになった	.769	.007	.008	-.103	-.039	-.038
	生徒の悩みや不満に相談や助言ができるようになった	.742	.049	.015	.006	-.102	-.070
	興味関心を引き出し探究的な授業展開ができるようになった	.741	-.014	-.045	-.097	.008	.051
	教科の内容の必要な知識が身についている	.729	-.055	.054	-.012	-.025	.048
	発展的な問題を作成できるようになった	.727	-.026	.005	-.073	.027	.024
	生徒の自主性を引き出せるようになった	.715	-.054	.032	-.078	-.013	-.009
	生徒の実態に合った授業の組み立てで進行ができるようになった	.701	.066	-.020	.113	.058	.014
	校務を的確に処理できるようになった	.684	-.003	-.045	.129	.002	.022
	生徒から学び取ることができるようになった	.681	.101	-.002	.046	-.087	-.038
	種々の状況考慮し業務の実施計画の立案ができるようになった	.664	-.029	.002	-.010	.058	.015
	教材教具を工夫して作成できるようになった	.650	.028	.029	.047	.026	.020
	校務を通して学校運営について理解できるようになった	.643	.028	-.003	.114	.018	.058
他の分掌の仕事を理解できるようになった	.636	.075	-.002	.050	.032	-.007	
学校の課題をふまえて学校運営に提案できるようになった	.617	-.084	-.056	-.022	.065	.068	
第2因子	同僚の教科指導・教科外指導・業務のやり方等のアドバイスが役立つ	.006	.965	.057	-.009	.002	-.051
	同僚の自分を振り返るきっかけ話が役立つ	-.003	.934	.017	-.029	.045	-.039
	同僚の受容励まし承認が助けになる	.017	.914	.060	-.027	-.014	-.043
	先輩の受容励まし承認が助けになる	-.029	.873	-.047	-.006	-.014	.012
	先輩の自分を振り返るきっかけ話が役立つ	-.021	.853	-.072	-.036	.011	.052
	先輩の教科指導・教科外指導・業務のやり方等のアドバイスが役立つ	-.045	.739	-.027	.009	-.044	.166
	生徒の励まし同意が助けになる	.052	.501	.013	.085	-.006	-.020
生徒の自分振り返る言葉、質問が役立つ	.065	.405	-.035	.130	.068	-.046	
第3因子	職場に一人一人を大切に作る雰囲気がある	-.059	-.017	.898	-.017	-.007	.035
	お互いを気遣う雰囲気がある	-.047	.066	.861	.031	-.019	-.037
	新しいものを取り入れようとする先生が多い	-.006	-.076	.814	-.011	.041	-.017
	先生方が仕事に積極的に取り組む雰囲気がある	.038	-.001	.799	.047	.008	.013
	改善に向けて取り組む雰囲気がある	.073	-.068	.733	-.024	-.010	.042
	弱音を語る雰囲気がある	-.094	.062	.637	-.021	-.035	-.024
	多くの仕事を抱えている先生を手助けする	.173	.018	.392	-.014	.039	.002
	業務問題を抱えている先生を進んで手助けする	.172	.040	.386	-.037	.058	.017
	意見の違いを越えてオープンに話し合える	-.024	.020	.380	.015	-.014	-.025
立場役職の違いを越えてオープンに話し合える	.023	.069	.375	.038	.044	.032	
お互いの意見を頻繁に公開している	-.029	.095	.357	.051	.014	-.030	
第4因子	目標課題の難易度を意識して作成している	.091	.035	.015	.915	.035	.004
	自分の現在の資質能力を意識して作成している	-.064	-.071	-.011	.848	-.058	.051
	勤務校の状況を考慮して作成している	.003	.046	.015	.771	.004	.034
	自分の権限がおよぶ範囲で作成している	.041	.102	.002	.623	.053	-.112
	見直しをある程度立てて作成している	.086	.048	.020	.612	.049	.001
	挑戦的な目標を作成している	.025	-.105	-.022	.579	.023	-.005
学校経営目標に関連するよう立てている	.018	.090	.040	.456	.011	.122	
第5因子	学校外人の自分を振り返るきっかけ話が役立つ	-.041	.016	-.001	.005	.973	-.015
	学校外人の教科指導・教科外指導・業務のやり方等のアドバイスが役立つ	.040	.015	.002	.003	.904	.004
	学校外人の励まし承認が助けになる	-.011	.060	.014	.002	.765	.006
第6因子	管理職の自分を振り返るきっかけ話が役立つ	.024	.008	.003	.005	.016	.917
	管理職の教科指導・教科外指導・業務のやり方等のアドバイスが役立つ	.005	.018	-.009	-.019	.015	.914
	管理職の受容励まし承認が助けになる	.012	.114	.054	.045	.053	.742
因子相関	第1因子「資質能力(3分野合計)」 $\alpha = 0.955$	1.000					
	第2因子「先輩・同僚・生徒支援」 $\alpha = 0.941$	0.268	1.000				
	第3因子「職場環境」 $\alpha = 0.931$	0.332	0.440	1.000			
	第4因子「目標設定」 $\alpha = 0.917$	0.461	0.429	0.322	1.000		
	第5因子「学校外交渉」 $\alpha = 0.931$	0.318	0.501	0.223	0.292	1.000	
	第6因子「管理職支援」 $\alpha = 0.923$	0.309	0.555	0.467	0.445	0.393	1.000

る項目は詳細に検討するために単独で因子分析を行うこととして本因子分析の対象から除いた。第1因子は、18項目から構成されており内容から教師の資質能力の評価対象項目の「教科指導」「教科外指導」「分掌」に強い因子負荷量を示しており、「導資質能力(3分野合計)」と命名した。第2因子は、8つの項目から構成されており、先輩、同僚、生徒からの支援に関係しているので「先輩・同僚・生徒支援」と命名した。第3因子は、12項目からなり内容から「職場環境」と命名した。第4因子は、7項目からなり内容から「目標設定」と命名した。第5因子は、3項目からなり内容から「学校外支援」と命名した。第6因子は、3項目からなり内容から「管理職支援」と命名した。これらの因子の信頼性を確かめるために、それぞれの因子について信頼性係数(Cronbachの α)を求めた。第1因子が0.955、第2因子が0.941、第3因子が0.931、第4因子が0.971、第5位因子が0.931、第6因子が0.923、であり信頼性係数は全て0.8以上で信頼性が確かめられた。

また、「取組」に関する質問項目に関して因子分析を行った。因子分析は、最尤法を用い、Promax回転により行った。固有値の減衰状態と固有値1以上を因子として取り上げることにした。また因子の解釈の可能性を考慮し3因子を抽出した。Promax回転後の因子パターンと因子間相関を表4に示す。なお、3因子で全因子を説明する累積寄与率は69.5%であった。第1因子は、6項目から構成されており、課題に対して最終的な行為を行うまでの取組の中でのふり返りなどであり「取組中の省察」と命名した。第2因子は、4つの項目から構成されており、課題に対して取組が終わった後、自分自身の取組についてふり返り組み直しなどであり「取組後の省察」と命名した。第3因子は、2項目からなり他者への意見の問いかけや受け入れなので「他者との関係」と命名した。これらの因子の信頼性を確かめるために、それぞれの因子について信頼性係数(Cronbachの α)を求めた。第1因子が0.889、第2因子が0.835、第3因子が0.809とあり、信頼性係数は全て0.8以上で信頼性が確かめられた。

表4 取組の因子分析結果

因子	質問項目	因子		
		1	2	3
第1因子	失敗の原因を追究する	.872	-.046	.049
	必要な情報をできるだけ集めて分析をする	.794	-.040	-.003
	行ったことの振り返りをしている	.734	.066	-.046
	成功した場合でも要因や状況を考える	.717	.081	.006
	経験を生かして解決策を見つけ出す	.514	.231	.100
	自分なりのやり方手順を持っている	.492	.226	-.090
第2因子	いろいろなやり方を関連づけようとしている	-.028	.899	-.030
	新たな学びで自分のやり方を作り直す	.074	.702	.103
	自分のやり方を批判的に見直すことがある	.087	.600	-.002
第3因子	多くの場合に適用するやり方のコツを見つける	.161	.545	-.030
	他者の意見も取り入れ対応を決めている	-.002	-.001	.938
因子相関	よく誰かに相談する	-.020	-.003	.748
	第1因子「取組中の省察」 $\alpha = 0.889$	1.00		
	第2因子「取組後の省察」 $\alpha = 0.835$	0.67	1.00	
	第3因子「他者との関係」 $\alpha = 0.809$	0.52	0.56	1.00

これらの要素を用いて、共分散構造分析法(IBM社Amos21)を用いて、資質能力向上についてのモデルの作成を試みる。

モデルを構成する要素は因子分析の結果9要素あった。「目標設定因子」「取組中の省察」「取組後の省察」「他者との関係」「管理職支援」「先輩・同僚・生徒支援」「学校外支援」「職場環境」「資質能力の合計(3分野)」の9要素の関係性を考慮しモデルを作成する。要素間の関係性をみながらパス図を作成し、共分散構造分析における適合度を指標に作成したが、「職場環境」の要素をパス図にうまく配置できなかつた。「職場環境」と他の8要素との相関係数を見てみると、0.25~0.35の間に全ての要素が該当しており、全体に関わりがあるため特定の場所には配置できなかつたと考えられる。「省察」の部分と「支援」の部分に分けながらモデルを構成した。「省察」の部分はループを描くのは明らかと考えられるので「目標設定」「資質能力の合計」と2省察との関連性を考えたループを作った。

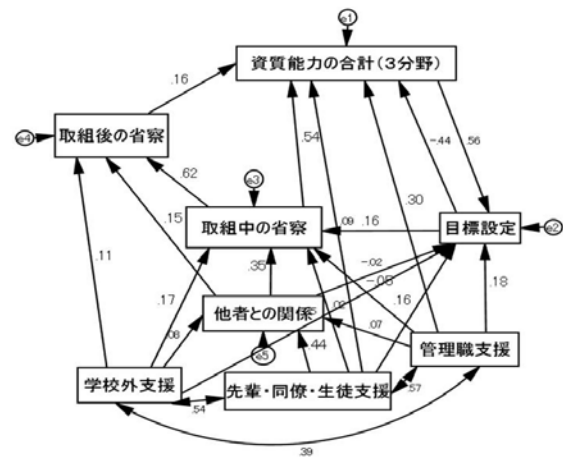


図8 支援多角・結果往還モデル

支援の部分については考えられるすべてのパスを設けたモデルとした。このモデルでは、要素「他者との関係」は「管理職支援」「学校外支援」「先輩・同僚・生徒支援」との全てにパスを配置した。共分散構造分析の結果を図8に示す。ところが「管理職支援→他者との関係」「学校外支援→他者との関係」「先輩・同僚・生徒支援→取り込み中の省察」「目標設定→資質能力の合計」へのパスの有意確率が大きく統計的に有意でなく、また標準化係数が小さいものもあり、これらのパスについては消去した。これらの操作を施した結果のパスを図9に示す。なおパス図中の矢印の近くの数字はそれぞれのパスの標準化係数(p < 0.001)である。モデルの適合度を示す指標はGFI=0.992、AGFI=0.975、CFI=0.993、RMSEA=0.045であり、適合度の指標の値からこのモデルは適合すると判断できる。これにより教員評価システムのモデルを作成できた。

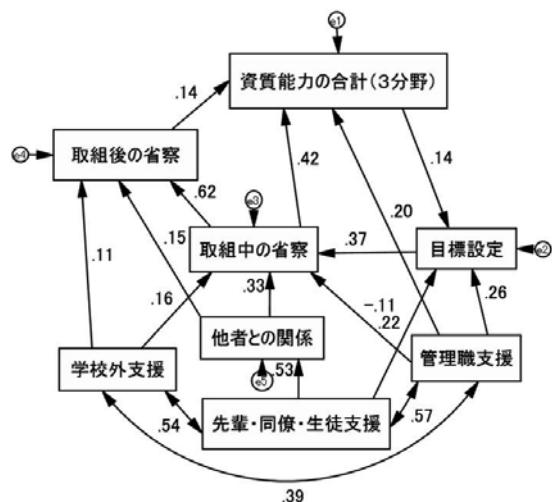


図9 教員評価システムのモデル

資質能力は、「目標設定」「取組中の省察」「取組後の省察」「資質能力の合計」「目標設定」でループを描く。「管理職支援」「先輩・同僚・生徒支援」「学校外支援」は多くの要素と関係し合い「目標設定」や「省察」に影響を及ぼしている。そして最終的に「資質能力の合計」は「取組中の省察」「取組後の省察」「管理職支援」から直接影響を受けるモデルとなっている。

9 結論

教師の資質能力向上を目的とする教員評価システムの理論的考察と教員評価システムのモデルの作成を行った。資質能力の定義として、該当校での実践行動における3つの層及び教師の深い資質能力に関わる層により構成されるとした。モデルの構築に際して、教員評価システムから資質能力にいたる過程において、成人の学習モデルと教師の専門職性を媒介として理論を組み立ていくつかの知見が得られた。静岡県内の高等学校教師1652人の質問紙調査の結果を用いて共分散構造分析により、教員評価システムのモデルを作成できた。このモデルは「目的設定」から「取組中の省察」「取組後の省察」を経由して「資質能力」にいたり、「目標設定」へのループを描く。他者支援は、「管理職支援」「先輩・同僚・生徒支援」「学校外支援」からなり、「管理職支援」は「目的設定」「資質能力」に促進的に働き「取組中の省察」には阻害的に働くことがわかった。「先輩・同僚・生徒支援」は「他者との関係」という意見を求めたり取り入れたりする関係を介して「取組中の省察」「取組後の省察」に働き、「目標設定」には直接的に働く。「学校外支援」は「取組中の省察」「取組後の省察」に大きな値ではないが促進的に働くことがわかった。「資質能力」には2つの省察と管理職支援が直接的に働くモデルとなった。モデルが作成できたことにより、資質能力の向上のメカニズムが明らかになった。

この教員評価システムのモデルにより資質能力向上のメカニズムを明らかにできたので、今後はこのモデルを利用して資質能力向上に資する要件を明らかにしていく。また、経験年数の違いによる検討により、経験年数による資質能力向上のメカニズムの違いも追求できる。その結果は教師の育成のための重要な手がかりとなり、教師育成や研修プログラムに活かすことができると考えられる。これらについてさらに詳しい研究を進めていく予定である。

【引用・参考文献】

- (1) 文部科学省：教員評価システムの取り組み状況（平成24年）、文部科学省ホームページ、2012
- (2) 岸本幸次郎、久高喜行、教師の力量形成、ぎょうせい、1986、336～343頁
- (3) 今津孝次郎：教師が育つ条件、岩波新書、2012、63～68頁
- (4) Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, T. Wubbels, *Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates=武田信子監訳、教師教育学：理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ、学文社、2010、35～61頁
- (5) 前書、213～227頁
- (6) M・ノールズ、堀薫夫、三輪健二監訳：成人教育の現代実践—ペタゴジーからアンドラゴジーへ—、鳳書房、2002
- (7) ジャンク・メジロー、金澤睦、三輪健二監訳：おとなの学びと変容、鳳書房、2012
- (8) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー、佐伯胖訳：状況に埋め込まれた学習、産業図書、1993
- (9) Y・エンゲストローム、山住勝広、松下佳代、百合草禎二、保坂裕子、庄井良信、手取義宏、高橋登訳：拡張による学習—活動理論からのアプローチ—、新曜社、1999
- (10) ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳：専門家の知恵、ゆみる出版、2001
- (11) 石井英真：教師の専門職像をどう構想するか—技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式を越えて—、教育の方法の探究、第16号、2013、8～15頁
- (12) 五十嵐英憲：目標管理の本質、ダイヤモンド社、2003、160～167頁
- (13) 中原淳：職場学習論、東京大学出版会、2010、93～164頁

【連絡先 一之瀬敦幾

a-lnose@shore.ocn.ne.jp】

Theoretical Consideration of a Teacher Assessment System and Creation of a Model Aiming at a Teacher's Improvement in Capability

Atsuki ICHINOSE

Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Shizuoka University

Abstract

It aimed at performing model building of a teacher assessment system in order to perform theoretical consideration and to clarify the process of improvement in capability about a "man-power development type" teacher assessment system.

Reexamination of ①definition of capability, ②examination of the learning theory about the improvement in capability, and ③teacher's professionals nature were examined as theoretical consideration.

Based on the acquired knowledge, the model carried out through the professionals nature of adult's learning model and a teacher in process of the improvement in nature capability by an assessment system.

In decision of the model, using the result of question paper investigation of 1652 high school teachers in Shizuoka, factor analysis and covariance structure analysis were given to the reply result, and the evaluation system model was created.

A model results "the purpose setup" in "nature capability" via "reflection in a measure", and "reflection after a measure", and draws the loop to "goal setting."

Moreover, the others support for this loop became a model which consists of "management support", "a senior, a coworker, and student support", and "support school outside."

By using this model, the requirements for improvement in capability can be pursued.

Keywords

professional development of teachers, teacher evaluation system, ALACT-model, covariance structure analysis