

教育再考

国際シンポジウム 2010

～オランダの教師教育者とともに～

2010年2月20日(土)・21日(日)

武蔵大学

目次

1. はじめに
2. 教師教育学研究会について
3. プログラム
4. 講演者プロフィール
5. オランダの教師教育と日本の教師教育の違い
6. 大田堯先生講演概要
 - 講演概要
 - 参考資料（谷川俊太郎『かすかな光へ』）
7. ウィム・ウェスタマン先生講演資料
8. 玉井康之先生講演概要
 - 講演概要
 - 参考資料1（教大教モデルコアカリキュラム）
 - 参考資料2（アンケート結果）
9. フランク・ヤンスマ先生講演資料
10. 参考資料

はじめに

本日は【教育再考 国際シンポジウム 2010 ～オランダの教師教育者とともに】にご来場いただきまして誠にありがとうございます。

本シンポジウムは、2009-2011 年度文部科学省科学研究費補助金プロジェクト基盤研究 (B) 海外学術研究課題番号「教員のコンピテンシーリスト開発と成長モデルの構築に関する国際協同研究」21402041 (研究代表者 武田信子) により開催されます。

本研究は、教師の資質向上に対して新しく具体的な方策を提言し、それを現場での実践を通して浸透させることによって現場からの教育改革を試みよう、とする3年間の国際協同研究です。

本研究の目的は、第一に、学校教育、特に義務教育における教師に求められる資質について、コンピテンシーの概念に基づくリストの開発について、国際的な協力体制を背景に検討することです。ユネスコが「万人のための教育・世界モニタリングレポート 2005」で教育モデル国として推奨した諸外国及び、OECD「先進国の子どもの幸福度調査」(2007)上位を占めるオランダや北欧各国との国際的協同体制の下、日本国内の現場教員と協働し、検討します。

第二に、コンピテンシーの育成のため、教員の成長モデルを上記各国の具体的事例を参照しながら、日本の学校教育の現状に適用できるように作成し、ワークショップのプログラムを開発して、新しい教員養成・研修のスタイルを構想します。

第三に、開発されたプログラム等について各国協力研究者とともにフォーラムを開催して多角的な視点から検討・意見交換し、成果を国内研究者や現場教員に報告して啓発・浸透を図ります。

本シンポジウムは、本研究メンバーが2009年8月～9月にかけて、オランダ、スペイン、スウェーデンの教育機関を視察してきた結果を踏まえ、改めて、海外、特にオランダの視点を含めた新しい視点で日本の教育を再考しようという試みです。オランダの卓越した教師教育学者2名に加えて、日本の教育に多大な貢献をなさってこられた大田堯先生、有馬朗人先生、現場実践で成果を上げてこられた玉井康之先生をお招きすることができ、日本全国からの参加者を迎えて、このシンポジウムを開催することができますことを、大変うれしく思います。実りある2日間になりたいと思います。是非、議論に参加して下さい。

なお、日本教師教育学会および日蘭学会の両学会におかれましては、本シンポジウムの後援をお引き受け下さり、広報等にご協力くださいました。心より感謝申し上げます。

また、会場を提供していただきました武蔵大学、ご協力くださいました関係者の皆様に深く御礼申し上げます。

2009年度 「教員のコンピテンシーリスト開発と成長モデルの構築に関する国際協同研究」活動メンバー

武田信子 (武蔵大学)・伏木久始 (信州大学)・中田正弘 (帝京大学)

高山静子 (浜松学院大学)・鎌田和宏 (帝京大学)・安達仁美 (信州大学)・和井田清司 (武蔵大学)

坂田哲人 (武蔵大学)・横須賀聡子 (水戸こどもの劇場)・林寛平 (東京大学大学院)・島田希 (信州大学)

教師教育学研究会について

本シンポジウムの主催団体である「教師教育学研究会」は、日本における教師教育学の確立を目指して、2009年末に今回の科学研究メンバーによって立ち上げられました。立ち上げのメンバーは、伏木久始、中田正弘、坂田哲人、横須賀聡子、武田信子です。

教師教育学とは「教員養成+教員研修+教師教育者教育」について研究する学問であり、*The Pedagogy of Teacher Education* の邦訳です。もちろん日本において、これまでも教師教育に関する研究は精力的に行われてきました。しかしながら、たとえば「教員の生涯発達」の道筋の一つとして、教員養成と教員研修を一体的にとらえようとする試みはまだ始まったばかりです。し、「教師教育者」、つまり大学や学校現場、教員研修機関などで教員養成や研修にあたる教育者、のあり方とその成長発達や能力開発に関する研究はほとんどないように思われます。また、医学教育、実業家育成など他の分野の専門職の力量形成研究に、教育のおひざ元の教師教育はむしろ学ぶことが多くあるように思います。

一般に、教育学のごく一部分と捉えられている教師教育を、一つの対象、一つの分野として教師教育研究者がしっかりと捉え、日本のこの混迷する教育の状況に対して多面的に働きかけていくことができるようにしたい、そういう思いからこの研究会は始まりました。

ちょうど、このシンポジウムの開催に合わせて、オランダの教師教育学者コルトハーヘン (Fred Korthagen) 氏の“*Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*”が、本研究会代表によって監訳されました。また、メンバーの武田・坂田・中田の3名が参加した *Association of Teacher Education in Europe* の2009年マヨルカにおける年次大会で、私たちは出版されてまもない“*Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*”を手にし、各国の教師教育学者に出会って、欧米をはじめとする世界各国で教師教育学が発展しつつあることを実感したのです。

本研究会はまだ立ち上がったばかりです。このシンポジウムをスタートラインとして活動を始めます。どうぞ、ご関心のある方はご参加ください。

なお、研究会の分科会として、コルトハーヘン氏の「教師教育学—実践と理論をつなぐリアリスティックアプローチ」を読む勉強会を3月26日(金)から毎月1回金曜日18:30-20:00に武蔵大学武田信子研究室で開催いたします。参加ご希望の方は、takeda@cc.musashi.ac.jpまでご連絡ください。お待ち申しあげております。

2010年9月末、コルトハーヘン氏初来日決定！

「教師教育学」の著者、コルトハーヘン氏を、教師教育学研究会が2010年9月末に招聘予定です。9月25-26日に開催される日本教師教育学会にも登壇していただく予定です。

プログラム

2/20 (土) 6201 教室 (6号館 2階)

司会：伏木 久始 (信州大学教育学部准教授)

10:00 10:15	開会のご挨拶 武田信子 (武蔵大学人文学部教授・教師教育学研究会主宰)
10:15 11:45	報告「日本から見たオランダの教育事情」 中田正弘 (帝京大学教職大学院准教授)
11:45 13:00	昼食 (各自でお済ませください。周辺施設については添付資料をご覧ください) 資料ビデオ上映 (「幸福な国オランダ」「教員のコンピテンシー (SBL)」)
13:00 14:00	基調講演「日本の教育と文化」 大田堯 (東京大学名誉教授・都留文科大学名誉教授)
14:00 15:30	特別講演「教育と文化」 Wim Westerman (アムステルダム自由大学講師・教師教育コンサルタント)
15:30 15:45	休憩 (質問シートをご記入の上、係までご提出ください)
15:45 16:45	対談 大田堯・Wim Westerman コーディネータ：武田信子
16:45 17:00	クロージングセッション

2/21（日） 武蔵大学 50周年記念ホール（8号館8階）ほか

司会：武田 信子（武蔵大学人文学部教授）

10:00 10:10	ご挨拶 武田信子（武蔵大学人文学部教授・教師教育学研究会主宰）
10:10 10:50	講演「日本の教育・オランダの教育」 有馬朗人（武蔵学園長・日蘭学会会長・元文部大臣）
10:50 11:50	講演「北海道教育大学釧路校における教員養成の新たな取り組み」 玉井康之（北海道教育大学釧路校教授）
11:50 13:00	昼食（各自でお済ませください。周辺施設については添付資料をご覧ください） 資料ビデオ上映（「幸福な国オランダ」「教員のコンピテンシー（SBL）」）
13:00 15:00	特別講演「教員の資質と教師教育者の役割」 Frank Jansma（SBL アドバイザー）
15:00 15:10	休憩
15:10 16:50	ワークショップセッション （詳細は司会よりご案内させていただきます）
16:50 17:00	クロージングセッション

講演者プロフィール

Wim Westerman



インドネシアに生まれ、幼少期を過ごす。その後オランダに戻り、小学校から大学までオランダで教育を受ける。教育・発達心理学の学位を取得。初等教育教員免許、中等教育数学免許を取得。小学校、特別学校、中等学校での教師を務め、後にアムステルダム教師教育研究所のディレクターとなる。

その後、教育のコンサルタントとして活躍。オランダ政府関連の教育研究機関と連携し、教師教育のプログラム開発、また異文化、宗教に関する社会教育プログラムの開発に携わる。

1980年代より、中欧、東欧（かつてのソビエト連邦も含む）、南米、アフリカ南東部、中東、東南アジア諸国にて、教育、コンサルティング、調査研究活動にも携わる。

アムステルダム自由大学講師（教育哲学、教育史）。留学生（韓国や香港など）の教育にも力を入れている。欧州諸国の複数の大学の客員教授も務める。世界の宗教教育に関する欧州委員会会長。

Frank Jansma



1976年、オランダ中部の小さな町で、中等教育の公民科の教師としてキャリアを始める。大学では、精神障害児の看護師として働きながら苦学の末に学位を取得（哲学・社会学）。看護師としての経験が教師としての視野や実践に大きく影響を与えた。更に、教師としての彼に大きく影響を与えたのは、デューイ、ヴィゴツキーの教育哲学の教えであり、モンテッソーリ、パーカスト、シュタイナー、ピーターセンの教育実践の教えである。

公民科の教師として働く一方、公民科の教員を集めて、教育方法に関する研究会を立ち上げる。それが評価され、1980年、ユトレヒト大学教員養成課程（IVLOS）の公民科の教師教育プログラムの開発者として招聘され、プログラム開発および調査研究にとりくむ。

この調査研究は、学校開発における教員の専門性を理解することを目的としたもので、この成果は、直接実践を通して多くの学校のなかに取り込まれていった。

1996年、教員の資質に関するスタンダードモデルの開発、およびそのモデルが学校や教師がどのように活用していくかを検討するべく、前任者より招かれ、SBL（教員および教育関係者の専門家としての資質協会）に活躍の場を移す。2012年の完成を目指して、今、取り組んでいるのは、第二世代のコンピテンシーリストの開発である。

大田 堯（おおた たかし）

教育研究者（教育史、教育哲学）。教育を通して人間研究を続ける。1918年広島県生まれ、埼玉県さいたま市在住。1941年東京帝国大学教育学科卒業。東京大学名誉教授、都留文科大学名誉教授、北京大学客座教授、日本子どもを守る会名誉会長。

自宅で教師や父母との学習会を初めて49年。「ほんごう子ども図書館」を開設・運営に関わり、地域に根差した実践活動も継続中。

主な著書に、「教育とは何か」（岩波新書）、「教育とは何かを問い続けて」（岩波新書）、「生命のきずな」（借成社）他多数。

有馬 朗人（ありま あきと）

1930年生まれ、1953年東京大学理学部物理学科卒業。1958年理学博士。東京大学理学部、講師、准教授を経て、1975年理学部教授。1980年東京大学理学部長。

1989年東京大学総長に就任。1994年に退官。文部省学術顧問、理化学研究所理事長を歴任し、1998年参議院議員となり、文部大臣、科学技術庁長官を務める。

2006年より武蔵大学学園長、根津育英会副理事長に就任。

受賞歴として、仁科記念賞(1988)、フランクリン・インスティテュート・ウェザリル・メダル（米国,1990）、アメリカ物理学会ボナー賞(1993)、日本学士院賞(1993)、レジオン・ドヌール勲章・オフィシエ（フランス,1998）、名誉大英勲章(2002)、文化功労者、旭日大綬章(2004)など。

玉井 康之（たまい やすゆき）

所属：北海道教育大学大学院高度教職実践専攻、教育学博士、経済学修士、教育学修士

専門分野：子どもの生活教育・生徒指導・地域学校運営、教師教育論、へき地教育、農村環境論、

子どもの発達環境論、体験学習論、青少年非行問題、生活指導、社会教育、総合的な学習論、アラスカ比較教育、地域教育経営、学校開放論、学校評価論、学校改革論

力を入れていること：

- ・ 釧路校と地域の教育界との関係を緊密なものにすること。
- ・ 教育フィールド研究のような実践的な教育活動の支援
- ・ 道東を基盤にした地域教育活動
- ・ 研究としては、開かれた学校づくりを基盤とした学校改革および学校運営の手法
- ・ 社会活動としては、学校現場・地域教育界と一緒に、学校・保護者の研修や意識の向上に少しでも役に立つように努力すること。また日本教育大学協会の委員をしているので、全国の教員養成大学のカリキュラム改善方向を指し示すこと。
- ・ 学校現場の教員や教育委員会職員の研修事業
- ・ 学校現場とのつながりを意識的に行っている。

学会活動：日本教師教育学会・日本教育政策学会・日本学習社会学会・日本教育社会学会理事

研究著書・論文：単著書・編著書では、10冊強ほど。共著書は、30冊ぐらい。論文は、220本ぐらい。生徒指導や学級経営や総合的な学習など、色々な分野を書いている。

社会的活動：

- ・ 旧日本教育大学協会モデルコアカリキュラム策定委員会副委員長
- ・ 北海道教育委員会教員評価委員会委員・釧路地区教科書選定委員
- ・ 釧路市子どもプラン推進委員会座長・釧路市次世代育成委員会委員長など

大田堯 講演概要

谷川俊太郎の詩 『かすかな光へ』（資料参照）

(1) ヒトは、自然環境と社会的文化的環境の中で自らの学びにより、人格（自分の持ち味）を創り出し、めいめいの社会的出番を果たし、その生涯を閉じる。

- ・ 保育所、学校などを含むもろもろの教育制度はその学びを介助するための社会制度である。（条件整備）
- ・ 学習は、日常経験更新の継続であり、その成果の蓄積でもある。
- ・ 教育は学習を助ける活動であり、高度なアートである。
- ・ 保育、教育にあたるものは、学習介助という演出者（プロデューサー）であり、アーティストである。

(2) 日本社会の文化的社会的環境の現実、問題と課題について

- ・ 子どもの遊びの変容
- ・ 大人社会への参加の欠如—異常な思春期の危機。
- ・ その背景にある過度の市場経済の支配のもとでの、人間関係の疎遠化→孤独化。
- ・ 社会体質が有機性を失い、無機化へと傾く。

(3) 日本社会の教育遺産と、現代社会の体質改善の課題

- ・ 無機化しつつある社会を有機的に。
- ・ 多様な生物との共生につとめる。
- ・ 一人ひとりのちがいを、一人ひとり自ら変わるという可能性を相互に受け入れてかかわり合い、人間関係の密度を濃くする。
- ・ 「有機農業」という言葉は定着しているが、いわば「有機教育」の創出をめざす。
- ・ 「生命のきずな」の再生へ。

(資料)

谷川俊太郎 『かすかな光へ』

あかんぼうは歯のない口でなめる
やわらかい小さな手でさわる
なめることさわることのうちに
すでに学びがひそんでいて
あかんぼうは嬉しそうに笑っている

言葉より先に 文字よりも前に
波立つ心にささやかな何故？が芽ばえる
何故どうしての木は枝葉を茂らせ
花を咲かせ四方八方根をはって
決して枯れずに実りを待つ

子どもは意味なく駆け出して
つまずきころび泣きわめく
にじむ血に誰のせいにもできぬ痛みに
すでに学びがかくれている
子どもはけろりと泣きやんでいる

私たちは知りたがる動物だ
たとえ理由は何ひとつなくても
何の役にも立たなくても知りたがり
どこまでも闇を手探りし問いつづけ
かすかな光へと歩む道の疲れを喜びに変える

老人は五感のもたらず喜怒哀楽に学んできた
際限のない言葉の列に学んできた
変幻する万象に学んできた
そしていま自分の無知に学んでいる
世界とおのが心の限りない広さ深さを

Wim Westerman 講演概要

1. 比較教育学の簡単な紹介

- 教育システムを比較することの利点、欠点
- 外国の教育文化からどう学ぶことができるのか
- 自分の国とは違う外国の教育文化・教育学のよいところを、どうやって学校に取り込むことができるのか
- 自国の学校文化に合わない教育に関する考え方を、どうやって区別し、取り込まないようにすることができるのか

2. オランダの教育システムの特徴の概要

- それぞれの学校や教師に対して責任を負いながらも、相対的な権威しか持たないシステム
- 古くから伝統的に学校と社会の交流を重視する習慣
→独特の子ども観、学び観及び教育観を生んだシステム
- オランダと日本の教育に関する考え方の違い

北海道教育大学釧路校における教員養成の新たな取り組み

—学校現場での「教育フィールド研究」を行う意義を中心にして

北海道教育大学釧路校 玉井康之

北海道教育大学釧路校は、地域の教育界・学校現場と連携して、実践的な内容を正規の教育課程にするようにしてきた。これは、日本教育大学協会のモデルコアカリキュラムを先駆的に取り組んだものである。幸い「釧路校の教育フィールド研究」の取り組みは、全国の教員養成大学の中でも先進的な事例の一つとしても位置づけられ、日本教育大学協会においても高く評価して頂いた。

簡単に取り組みの特徴をまとめると以下のようなことになる。

1. 「教育フィールド研究」(1・2年生全員)では、2年間毎週金曜日に市内学校現場に赴き、まる1日中子どもの中に入り、学校現場の実践を観察したり指導したりする。これによって、長期的な観点で教育実践や子どもの成長をとらえることができる。(教育実習だけだと、現場に出たときも実践の発想の幅が狭くなる)
2. 1年次・2年次の「教育フィールド研究」(児童理解・授業観察)を踏まえて、3年次の教育実習に入るので、すぐに授業指導実習に入ることができる。
3. 実践の観点別チェックリストを用いて、自己目標を立てて、それに沿って到達点を自分で確認する自己目標管理方式を採用している。
4. 今年度から、実践を踏まえた振り返りを行っている。振り返りは、1)自分自身の振り返り、2)同じ校内での学生間の交流による振り返り、3)他校間の異なる学校の方法の交流による振り返り、の3つの方法を採用している。
5. 今年度から、相互評価の一つの形態である「相互アドバイス」の実践に取り組んでいる。これによって、建設的な相互批判や切磋琢磨と協働性を養うことができる。
6. 地域の教育委員会・校長会とは密接な連携を取り、教員養成大学の内容・実践に関する協議も定期的に行っている。

1. 学校現場と教師がおかれた環境と求められる多様な力量

近年、いじめ・不登校・学級崩壊・校内暴力・非行の低年齢化など、子どもの問題の急増と対応、学習意欲や学力低下の問題と学習指導、調べ方を学び地域を生かした総合的な学習カリキュラム開発の課題、体験不足を含めた家庭・地域生活の課題など、多様な課題が生じている。また若い教師が、子どもや保護者や同僚との人間関係やコミュニケーションがうまくいかずに悩む場合も増えている。

このような中で、現代の教師に求められている力は、総じて言えば、「学級経営力」、「生徒指導

力・生活指導力」、「教育相談力」、教科のおもしろさを伝え、教科の内容を深めていく「学習指導力」、多様な子どもの状況に応じて対応できる「臨床的実践力」、友や同僚と人間関係を作り共に進めていく「協働遂行力」、父母・地域と結び「地域教育連携力」、子どもの学校環境の雰囲気を作る「環境整備力」など、あらゆる実践的な力が教師に求められている。そのためには、ある程度長期的な実践が不可欠である。

これらの力量の形成は、本来は4年間で完成できるものではなく、教師になって以降も研修による継続的な力量の向上が求められるが、近年はさらに新任教師時に実践的な指導力をある程度発揮できる即戦力が求められている。一方で新任の時に、精神的なプレッシャーに対応できずに辞めていく「新任退職」や「心の病」で退職する教師も増えている（現在精神疾患退職者4700人）。

これらの求められる課題に対応するためには、教育実習期間の5週間だけでなく、教育現場のことを考えるだけでなく、1年次の最初から4年間を通じて、常に学校の中で、学校現場の実践の総合的な学校環境や対応方法等を考えていく意識が不可欠である。そのためには、大学の中で考えるだけでなく、常に継続的に学校現場に身を置いて考えることが必要である。



若い時代は、長い時間をかけて成長を促していくことが重要。教師は、多様な力量が求められ、厳しい世界ではあるが、着実に実践的資質を取り入れていくことによって、必ずより良い実践ができるようになる。どんな職種も最初からすべてうまくできる仕事はない。

2. 政策的な課題の中での教師教育の課題と北海道教育大学釧路校の役割

(1) 教育実習に関する政策動向

日本教育大学協会のモデルコアカリキュラム

(2) 大学内の実践的なカリキュラムの一層の充実

1) 教育フィールド研究指導における巡回指導および学校現場からの指導の一層の充実

2) 実践の振り返り・研究交流・相互実践評価を前提にした「教職実践演習」の拡大

→ 大学生時代に、教師の職務の多様さ、そのための教員研修の必要性を、身をもって学ばせること

→ 教師になってからも研修に参加し成長し続ける教師の育成。振り返りと研究交流の必要性

(大学生の時代に教育実践に触れ、教育活動に関して意見交流し、実践を相対化する習慣を身に付けておかないと、教師になって学級担任を持つと、逆に学級に閉ざされて日常的に研究交流をする機会と発想が失われる→教師がそれぞれ自分の学級運営・学習指導法のカンとコツの世界にはまり、実践も相対化されない)

(3) 北海道教育大学釧路校の教育フィールド研究の取り組み

北海道教育大学釧路校は、全国に先駆けてこの教育フィールド研究の制度を導入し、4年間を通じて毎週学校現場の中で学べるようにカリキュラムを編成した。毎週公立学校に行ける大学は

北海道教育大学釧路校だけである。

モデルコアカリキュラムの原理は、[理論や知識を学んだ後に実践]ではなく、[理論と実践を併行して実施]することが、スパイラル的な実践能力の向上につながるという論理。

同時に実践を裏付けるために、振り返りと交流が不可欠であるという論理。

→1年生なりに実践できる内容から入り、授業や学級経営などをトータルにとらえながら、同時に振り返りと交流の中で、徐々に教育諸理論と結びつけていくという「螺旋理論」←→一方学生は授業指導など、華やかに見える指導をやりたがる

3. 「理論と実践」の往還の意義、及びチェックリストを用いる意義

(1) 「理論と実践」の関係

理論は、実践を普遍化したものであるが、ある程度の実践の経験がないと、理論を聞いても、その具体的な内容がイメージできない。ある程度経験を結びつけていくと、普遍的なものが認識されていく。

学校現場に行って何気なく見ている、「何を学んだかよく分からない」「うまく学んだことを語れない」という人でも、あとで実践理論を学んだときに、「そういえばそういうことを見たことがある」というように結びついてくる。

むしろ実践的な認識レベルが高い人は、意識して実践の課題を言葉で表現することができるが、うまく実践の課題を表現できないという人でも、学校現場の中で学んでいることがないということではない。

理論と実践は、1年生から4年生に向けて、学年の成長に応じて変化していくもので、理論→実践→理論→実践→理論のスパイラルが永久に繰り返される。長く学校の中に入って、色々なものを見ておくことが、今後色々な実践を考えていく上で大きく影響する。

(2) 理論と実践を意識的に媒介する「実践目標（めあて）と反省」

何となく経験するよりも意識的に獲得目標を掲げて、それを総括していく方が、より経験を言語認識で教訓化できる。→そのために、意識して目標を掲げて、それを振り返る必要がある。知識だけの専門家から、実践的な専門家へ（「反省的実践家は行為しながら考える」ドナルド・ショーン）

(3) 自ら振り返る自己評価と、友人どうしで比較検討する相互評価

自らの実践の良いところや改善点を自分で振り返りながら、他の人の実践や意見から学ぶことは大きい。そのために、「あの子に対してはどのように指導すればいいのだろう」「自分はこのようにすることがいいと思うが、どうだろうか」「このような方法をとったがどう思うか」ということを交流し合うことが重要。自分で振り返ることは自己評価で、交流し合うことは相互評価になる。

(4) 実践の中でチェックリストを用いる意義

1) チェックリストを用いた目標策定・反省・省察の必要性の意義

チェックリストは大まかな実践をとらえる観点を書いてあるが、その中には様々な実践方法がある。ある程度大きな観点を元にしなが、さらに具体的なものを創出しながら、その実践を振り返っていくことが重要。したがって、同じ項目を見ても、1年時に見る観点・具体的目標と2年次に見る観点・具体的目標は、変化していく。

チェックリストを持って、その項目に照らし合わせながら実践を見ていくと、見る観点や方法が深まっていく。

すべての項目が、教師の実践的指導力にとって重要であるが、一度に全部をとらえることはできないので、毎回の目標として抽出しながら、自分の実践を改善していく。まず自分なりに、なぜ実践と反省・省察をし続けることが重要であるか、その意義を考えてみるのが重要である。

2) 実践の研究開発能力

単なる受け身ではなく、自ら教育実践方法を創り出していく研究開発能力を、4年間を通じて高めていくことを目指す。実践の研究開発能力は、単にハウツーを固定的に真似ることではなく、自分の実践や学校教育活動をより良いものに変えていくことができる力である。長期的には、このような研究開発能力を培ったものが、実践においても伸びていく。

3) チェックリストは、あくまでも自己目標であって、到達目標ではない

チェックリストを参考にして自己目標を立て、以前よりも前進したことを評価することが重要。機械的な到達点の評価は、若い人の場合にはかえって意欲を失わせることになる。

4. 1年生と2年生の学生の成長と学ぶ課題

(1) 1年生時の特徴と学ぶ課題

通常1年生は、高校生の延長であるため、学習が受け身になりがちなのもいて、自らの目標策定・反省・省察の必要性を感じていない人もいる。

このような人の場合は、まず教師の卵として、子ども達からも様子を見られていることを自覚することが大事。(直接接していなくても、子ども達は直感的に学生を観察している)

色々あれこれ学校や個々の実践見てみたいと気持ちもあるが、つまみ食いのとらえると、実践的な力も高まらない。初期段階では、じっくりと一つの学校の中で方法論の総合的な流れと因果関係を捉えることも重要。

(2) 1年生時の環境整備の経験の必要性

1) 環境整備は、通常学級経営能力の一つとしてとらえられているもので、壁装飾・演出や美化も、無意識のうちに子ども達の居心地の良さや、子どもの居場所づくりを進める上で重要である。

(アメリカの落書き対応の心理実験-環境を美化し落書きを消していく方が、子どもの問題行動が少ない。落書きを残したままにすると、問題行動が多発する)

2) 環境整備は、学校の教師の役割として、子どもから見えない裏方の仕事があることをまず認識する上で必要。 見える指導としての授業や生徒指導だけが、教育活動ではない。

環境整備をしながらも、子どもを巻き込んだり、子どもと対話したりする機会を意識的に作っていく。子どもの中に意識的に入っていくことが、子ども理解の力や子どもを指導する力になっていく。

3) 新任官僚も社員教育も、掃除など環境整備から始める。このようなこつこつとできる力がなければ、その後の自己改善におけるこつこつとした実践的な取り組みができない。

4) 環境整備を含めて学校に感謝される人は、その後の実践的な指導助言も受けやすい。

5) 通常、校内環境整備は、学校経営計画の一つの柱にも入っている。その意味では学校全体として取り組まなければならない課題の一つである。

(3) 1年生と2年生と3年生=段階的発展のプロセス

1年生は、環境整備を通じて、教育指導の背後の環境づくりや学校の全体的な様子を学ぶ
さらに子どもとのふれ合い方や子ども理解について学ぶ。

2年生は、さらに授業の観察のポイントや学級づくりの雰囲気や方法を学ぶ

3年生は、さらにその延長として授業の全体的な展開・学級の全体的な運営をトータルにとらえていく。

4年生は、副免許実習、特別支援の実習やへき地小規模校の実習等を含めて、多様な実践的な能力をさらに発展させる

最初から子どもとのコミュニケーションがすべてうまくいくわけではないので、徐々に子どもとの関わり方や子ども理解のスキルも含めて自分で学習していく。

(ex. 『先生のためのソーシャルスキル』、『やさしいソーシャルスキル教育』、『教育の場で、なぜコミュニケーションがうまくいかないのか』、などを買って読むことも必要)

(4) 1年生から3年生までの成長と落ち込みの変化

1) 一般的に1年次には、自分の実践的な能力についてあまり落ち込まない場合が多い。むしろ傍から評論している人が多いので、自信を持っている人が少なくない。(「あのやり方は変で、こうやればできるのに」などと評論している)

2) 1年次後半から2年次になってきて、子どもと遊んだり授業指導を考えるようになると、思ったようには子どもの指導はうまく行かないことに気づいていく。

そして教師の仕事の大変さや自分の力量を考えて、「自分は向いていない」「教師になるのは不安だ」という人が多くなる。

3) それでも実践を続けていると、3年次の教育実習の中では回りから支えられて、2年次に比べての自分の成長に気づいていく。→その中で、再び「自分はやればできるかもしれない」「やはり教師になりたい」と思い直す学生が増えてくる。

したがって、2年生時に「苦しいな」と思っても、それは課題が見えてきたということであって、客観的には成長している。

4) 3年生は2年生に、2年生は1年生に教えてあげることが重要。

上級生は下級生に、教えることによって、自らの到達点も認識していく。

下級生は上級生に、質問することによって、より早く実践水準を上げることができる。

双方に意識して、伝達・質問を繰り返すことで、学生の中の実践水準が切磋琢磨されていく。後継者指導による成長の観点。

子どもを指導する立場にたって考える-評論だけでは済まない現実

下級生を指導することによって成長する観点-基礎実習の2年生が1年生を指導→主体的指導的立場として関わることが成長の条件となる。チェックリストにも、「後継者指導」の観点を追加する。

5. 振り返りの導入と実践力の向上の課題

(1) 目的意識をいかに持たせるか-理論と実践を意識的に媒介する「実践目標（めあて）と反省」

何となく経験するよりも意識的に獲得目標を掲げて、それを総括していく方が、より経験を言語認識で教訓化できる。→そのために、意識して目標を掲げて、それを振り返る必要がある。

(2) 自ら振り返る自己評価と、友人どうしで比較検討する相互交流による評価

自らの実践の良いところや改善点を自分で振り返りながら、他の人の実践や意見から学ぶことは大きい。そのために、「あの子に対してはどのように指導すればいいのだろう」「自分はこのようにすることがいいと思うが、どうだろうか」「このような方法をとったがどう思うか」ということを交流し合うことが重要。自分で振り返ることは自己評価で、交流し合うことは相互評価になる。

(3) 実践の中での観点として、チェックリストを用いる意義

1) チェックリストを用いた目標策定・反省・省察の必要性の意義

チェックリストは大まかな実践をとらえる観点を書いているが、その中には様々な実践方法があり、成長に応じてとらえ方も変わってくる。したがって、チェックリストは、成長段階に応じた目標づくりと振り返りの観点としてとらえたい。ある程度大きな観点を元にしなが、さらに具体的なものを自ら創出しながら、その実践を振り返っていくことが重要。したがって、同じ項目を見ても、1年時に見る観点・具体的目標と2年次に見る観点・具体的目標は、変化していく。

チェックリストを持って、その項目に照らし合わせながら実践を見ていくと、見る観点や方法が深まっていく。

すべての項目が、教師の実践的指導力にとって重要であるが、一度に全部をとらえることはできないので、毎回の目標として抽出しながら、自分の実践を改善していく。まず自分なりに、なぜ実践と反省・省察をし続けることが重要であるか、その意義を考えてみるのが重要である。

2) 実践の研究開発能力

単なる受け身ではなく、自ら教育実践方法を創り出していく研究開発能力を、4年間を通じて高めていくことを目指す。実践の研究開発能力は、単にハウツーを固定的に真似ることではなく、

自分の実践や学校教育活動をより良いものに変えていこうとする力である。長期的には、このような研究開発能力を培った人が、実践においても伸びていく。

(4) 振り返りの導入方法と課題

本来なら、見た現象をその場で振り返り解決することが一番実践的な学習になる。

例えば定期的に大学で振り返りと交流の時間を取る。

土曜日に集まれる人だけでも、別途少人数で実施する。

教育実践論科目群の中に「教育実践論」等の科目を新設して、別途行う。

研究室の中で、研究室単位で行う。

6. 教育フィールド研究と基礎実習との関連

(1) 基礎実習の位置づけと可能性

1週間の基礎実習は、多くの大学の場合、1週間まとめて観察的な実習を行う場合が多い。

→しかし、教育実践の観察の課題は、本来子ども・学校の特性や雰囲気や教育方針などを踏まえてはじめてその実践の流れが理解できる。学校の環境整備や学級環境や子どもの様子を含めてはじめて、授業や学級経営の在り方も変わってくる。子ども・学校の特性を知りながら、基礎実習（観察的な実習）を行うことが求められる。

現在の教育フィールド研究は、学校のご協力を得ながらすでに内容的には観察実習の意義を超えている。授業観察だけでなく、教育フィールド研究で見ている学校の様子をトータルにとらえながら、学生自身が教師の立場に立った授業づくりのポイントを観察できるように基礎実習の目標を高めていく。→参加型の観察実習（復元指導案等）

(2) 基礎実習が終わる2年生最後までに一定の指導案を書ける力量をつける

指導案の作成授業はあまりないが、2年次までに指導の展開をなぞりながら、一定の指導案の書き方を意識しておく。→2年生になって、日常的に授業を見ながら、授業の展開プロセスを無意識に体得していく。

※3年生の教育実習事前指導でも、指導案の書き方は習うが、教育フィールド研究を行う以前は、現場からは指導案の書き方が不十分であるという指摘を頂いていた。

→いくつかの小グループに分けて、指導案の書き方指導をしていく

(3) 教育フィールド研究の基礎実習の組み込み方（基礎実習は、1週間分）

◎基本実施学年は2年生-1年生では学校文化の雰囲気にまず慣れることが必要

教育フィールド研究配属校での金曜日の活動をそのまま基礎実習とする。（遠隔地学校で、学校として活用しやすい時期にあてて1週間まとめて活動する）その場合は、一定期間の範囲内で学校ごとに基礎実習期間が異なる。

7. 2・3年生および学校現場から見た教育フィールド研究と教育実習

(1) 3年生の教育実習生アンケートから見た教育フィールド研究で学んだこと

◎教育実習中、教育フィールド研究での経験が生かされたと思う点を箇条書きしてください。

- ・教師は、授業するだけでなく、組織の仕事や目に見えない様々な仕事があることを学んだこと
- ・挨拶・礼儀などの基本的なマナー
- ・学校の一日の流れ。授業観察の仕方。子どもへの接し方。
- ・気張らずに望めた。子どもたちにすぐ溶け込めた。良い意味で慣れていた。
- ・作業に取り組む姿勢。子どもとのかかわり方。学校の特色の把握。
- ・子どもとのコミュニケーション。教職員とのコミュニケーション。学校内の様子のある程度把握していること。
- ・子どもの喧嘩の仲裁。学校生活リズムの把握・理解。子どもの名前がわかるので、実習学年以外で問題が起きたり、落とし物を拾ったりしたときに、担任の先生に報告できる。
- ・児童とのコミュニケーションのとり方。観察指導で得たことを教壇授業で実践できた。1年から学校という現場に接していたので、スムーズに実習に臨めた。
- ・子供とのコミュニケーション。教員とのコミュニケーション。子供との距離の保ち方。教師として負担にならずなおかつ、子供に対してしっかりとした対応をとろうというスタンスを持った先生に出会えてその先生を模範にできたこと。子供との対話の中での線を引くことの大切さ。
- ・教師の様々な仕事をフィールドでは見ることができたので、実習に入り、進んで指導教諭の仕事を手伝わさせてもらったことが良かったです。
- ・発達障害の気配がある子に動じなかった。あと…忍耐が少しいたのかも。「〇年〇組は大変でしょう。」と他の先生に労われたが、内心そこまで苦には思わなかった。無茶な要求にも、冷静に対処できた。

(2) 2年生から見た教育フィールド研究で学んだこと

◎昨年の2年生から見た教育フィールド研究で学んだこと（「学んだことを箇条書きに出してください」）

- ・子供たちの興味関心。
- ・ほめ方としかり方
- ・コミュニケーションのとり方。
- ・接し方の学び（ふれ合い）
- ・あるべき教師の役割
- ・仕事の大変さと楽しさ
- ・子供たちの実態の把握
- ・年齢よっての接し方
- ・自分に関わろうとすると相手に伝わること
- ・たくさんの裏方の仕事があることを学んだこと

- ・授業観察の視点も、構造化してとらえる。

チェックリストを使って学級運営・授業観察の構造化の視点を明確化

学級運営および授業運営のルールの設定、課題の明確化（ねらい）、発問、指示、説明、板書、生徒の発言・様子に対する評価、机間指導・個別指導

◎授業態度を育成する上での学級運営および授業運営のルール

挨拶の仕方から始まる授業規律、授業中の約束事・ルール、進め方の方法の提示、授業中での生徒のサイン、教師のサイン、同調行動

◎課題の明確化（ねらい）

「これまで何をやったか」復習、「今日は何をするか」本時学習進行、「次に何をやるか」予習

◎発問法→質問の連続化の中での深まり、生徒の反応に対する質問

「どうして」「どんな」「なぜ」「どこで」「なにが」「なにを」「どのように」・・・

○発問の基本的な技法の観点

簡潔な語法・分かりやすい言い回し、生徒のレベルを考える、方向付けて焦点化させる、想起させる、重要なことは掘り下げていく

○発問の種類

生徒の理解度を測る発問、理由・根拠を求める発問、繰り返しや問い返しの発問、反語的な発問、想起させる発問

◎指示法

指名、作業、読み・群読、予想、思考、解答、討論、分析、発表、まとめ

◎説明法

発言の整理、いろいろな見方のまとめ、大事なところ

◎板書法

全体要点をとらえさせる。最低限の学習内容と応用的な内容の区別、全体の構造、授業の振り返り

(3) 学校現場から見た教育フィールド研究の成果と教育実習との関連性

学校現場からは教育フィールド研究の経験が教育実習の水準の向上につながったという評価が強くなった。「釧路校の実習生の質は高い」という評価も得ている。教育実習後に取ったアンケートでは、「教員になりたい」と答えた学生が多くなった。→実習校の評価も全体として高くなったところが多かった。ただ、実習との連続性については、別途検討する必要があるが。

◎学校現場・教育実習校から見た教育フィールド研究と教育実習との関連性

(教育実習校の実習担当教師のアンケート結果抜粋)

○「今年実習にきた3名はよく努力し、好感がもてた。教育フィールドで1、2年生の時から来ているので、学校側も学生に応じた担当教諭を考えることもできた。

今まで学校を支える作業等を経験しているので学校とはどんなものかを知っていて、指導しやすかった。

○「5週間だけの指導というよりは、フィールドⅠⅡの延長で、いろいろな先生から指導を受けることもできた。これは今までにあまり見られなかった。顔を知っていること、交流していること、指導を受けていることは、実習を充実させると感じた。

今後もフィールドⅢとして継続する学生もいるが、より実践的な学びができると思うし、我々も指導の補助や活動の援助等で期待できる部分もある。

フィールドⅠⅡを通し、将来教員には不適格だと思われる学生は実習生として受け入れたくない。今年はそのような学生はいないが、1・2年生の時の態度がわかる分、受け入れ側も心配になる。その辺は配慮できるとありがたい。

今年のような形であればもう1人ぐらい増やすこともできるかもしれない。学生もよかったので」

○「フィールド研究Ⅰ・Ⅱで本校に来ていた学生でした。学校や児童の様子がわかっていたので学生にとっては都合がよかったと思います。又、子どもとの接し方に慣れていたのもフィールド研究での体験が生きていたと思います。

本校は2学期制をとっている為、9月末が評価の時期となります。実習生の教壇実習や研究授業の時間がとりにくいので、来年度は実習期間をずらしてとりたいと考えています。大学との連携、特に研究授業の日時については、学生が進んで連絡をとってくれたので決めやすかったです。

学生自身が学ぼうという姿勢や実習での目標をしっかりと持っている事が何よりも大事かと思います。フィールド研究でそのような意識を持った学生が増えているような気がします」

○「1年生の時より、教育フィールド研究で来ているので、校内の様子もよくわかっていたり、子どもや先生たちと顔なじみのところがあったり、いきなり、教育実習に入るのとは違いがあるように思いました。」

8. 教育実習の方向と課題

(1) 教育フィールド研究の振り返りと実践による「理論と実践の往還」を高める

学生相互の振り返りや教員との関係を高める。振り返りの時間を何らかの形で創出していく。自己目標・振り返りの質を高めていく。

→実践を行いながら、教育理論と照らし合わせるという理論と実践の往還がなければ、実践も発展しない。実践的な力量も普遍的な方法に照らし合わせて、自分のカンとコツの世界を乗り越える。

学生同士の教育実践の「相互評価」実践を導入

(2) 教育実習充実は、教員養成と実践的指導力の向上の生命線

教育実習に出るハードルおよび教育実習のハードルを高くする→実践力を有した教師が現場に出て行くことを目指す。

→大学の教員養成の責任と学校現場との連携と協力が不可欠（どの程度の力量がつけられれば教育実習に出てもいいかという基準をチェックリストで明示する）

新卒者として出て行く学生が、ある程度自信と安心感を持って子どもを指導できる最低ライン

の水準の保障=教職の実践的指導力のガイドライン

これまでの教育実習の考え方の転換=「大学での理論と基礎知識、学校での実践」の転換

(3) 教育フィールド研究の集大成としての教育実習として関連性を高める

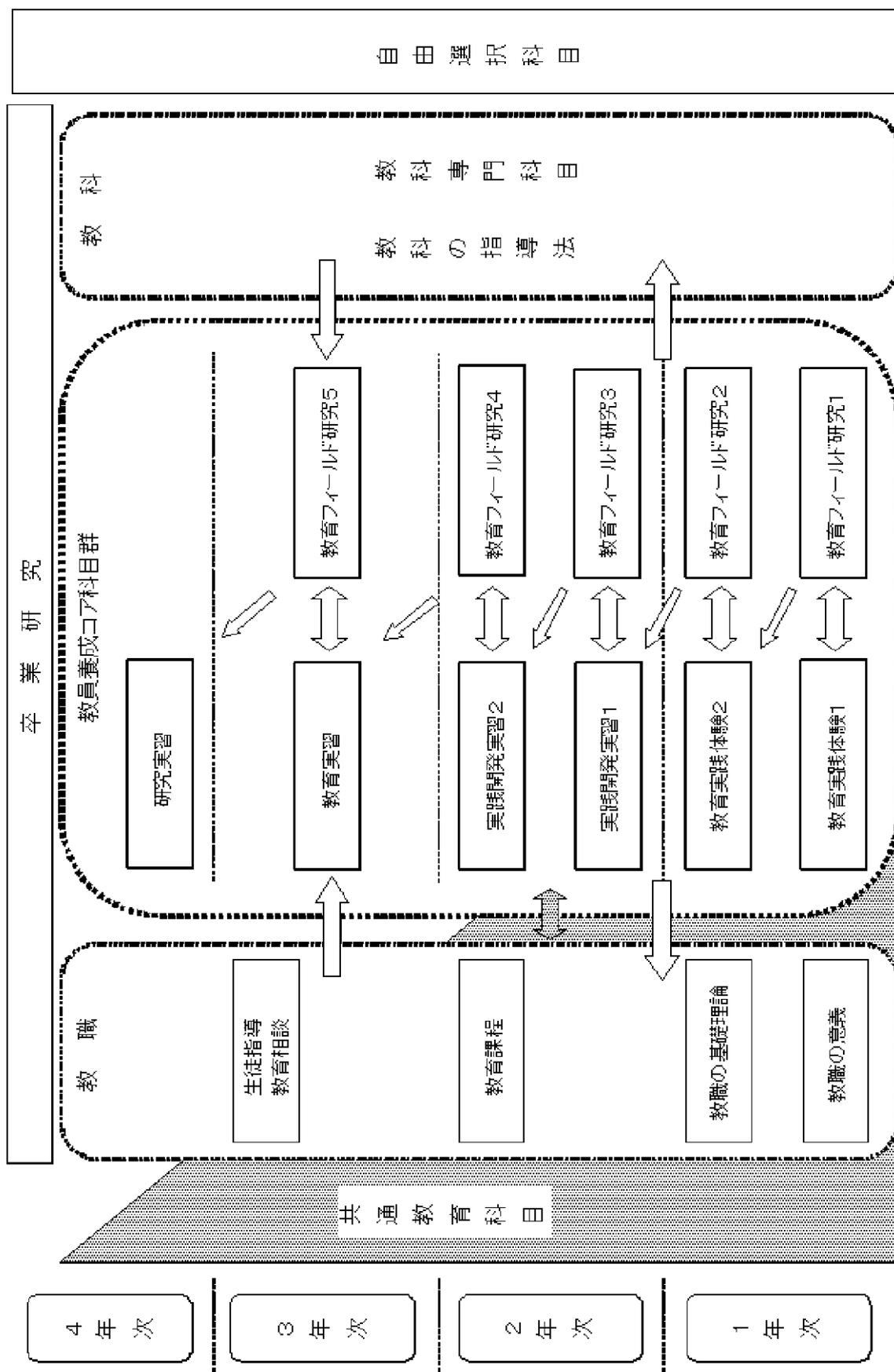
教育実践力の向上は、本来的に教師になってからも、学級→学年・分掌→学校、など数年単位で成長。教師の成長の長期的なライフコースからしても、教育実習も3年間かけて初任者の力量を養成していく。

(4) 学校現場と大学が直接教育実習生を指導していく体制は不可欠

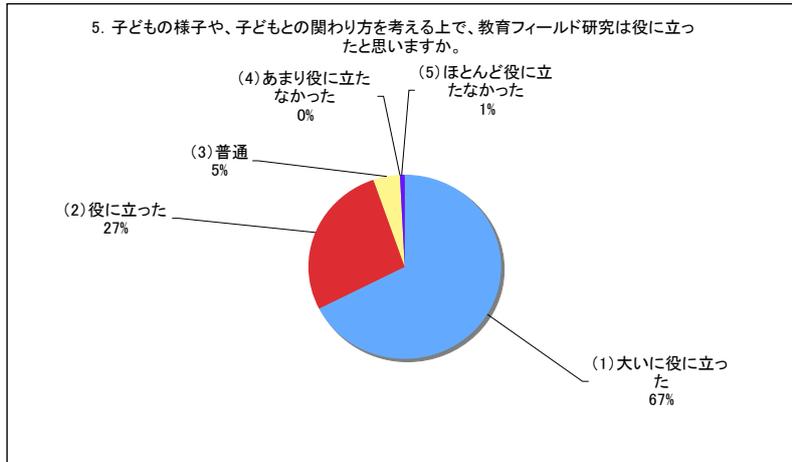
事前指導の徹底化-模擬授業・生徒指導のロールプレイ等を活用した実習事前指導の充実（チェックリストを徹底した自己評価能力の向上）

学生と受け入れ校の Give&Take の関係づくり→教育フィールド研究だけでなく、実習後の実習生と受け入れ校の長期的な関係づくり

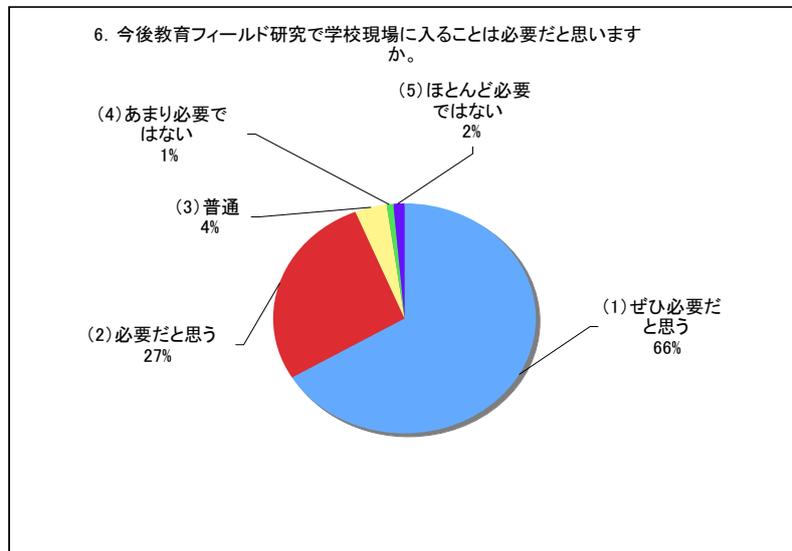
教員養成のキャリアラム・モデル [概念図]



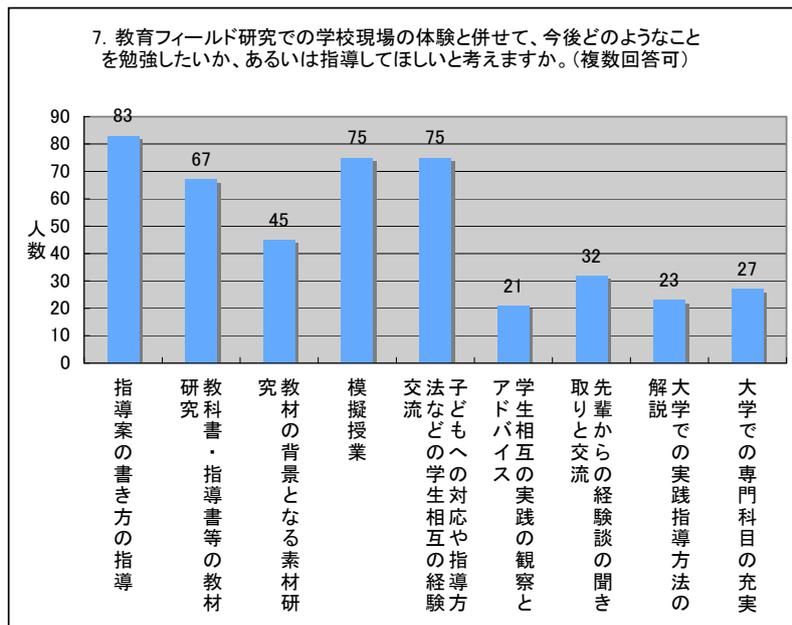
<参考>教育フィールド研究生の今後の方向性に関する意識調査（1年生）



(1)	89人
(2)	36人
(3)	6人
(4)	0人
(5)	1人

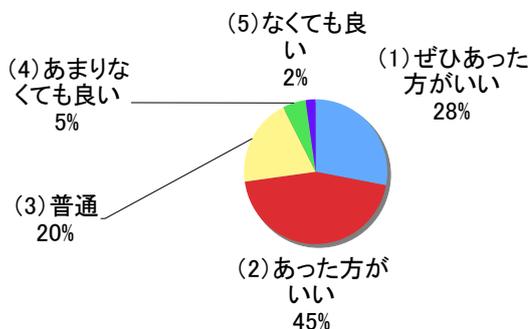


(1)	87人
(2)	36人
(3)	5人
(4)	1人
(5)	2人



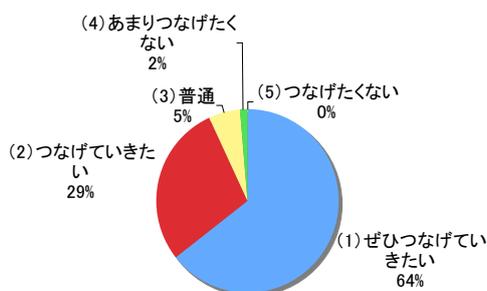
(1)	83人
(2)	67人
(3)	45人
(4)	75人
(5)	75人
(6)	21人
(7)	32人
(8)	23人
(9)	27人

8. 釧路市内の学校で若干試行的に、学校での振り返りと指導担当教諭から学生へのアドバイスをを行っています。このような機会は今後あった方がいでしょうか。



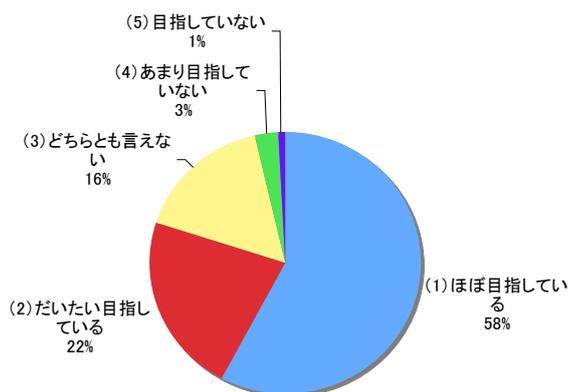
(1)	37 人
(2)	59 人
(3)	26 人
(4)	7 人
(5)	3 人

9. 教育フィールド研究での実践を延長して、教育フィールド研究校での教育実習につなげていきたいと考えていますか。



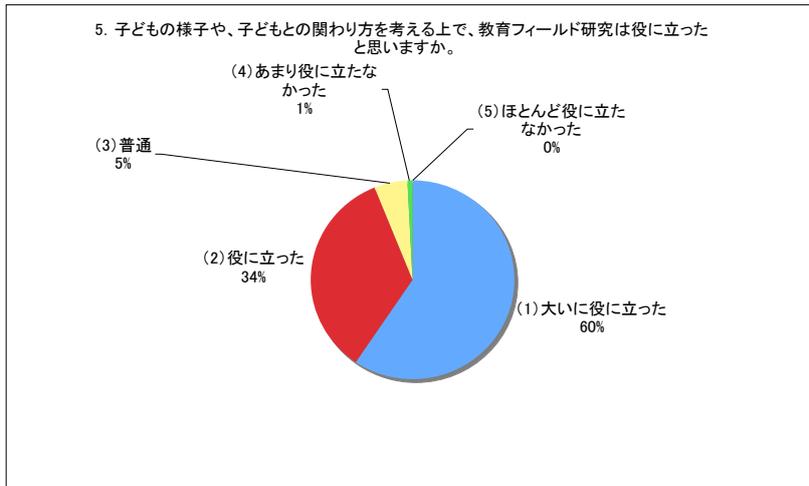
(1)	85 人
(2)	38 人
(3)	7 人
(4)	2 人
(5)	0 人

10. 将来的には、学校の教師を目指していますか。

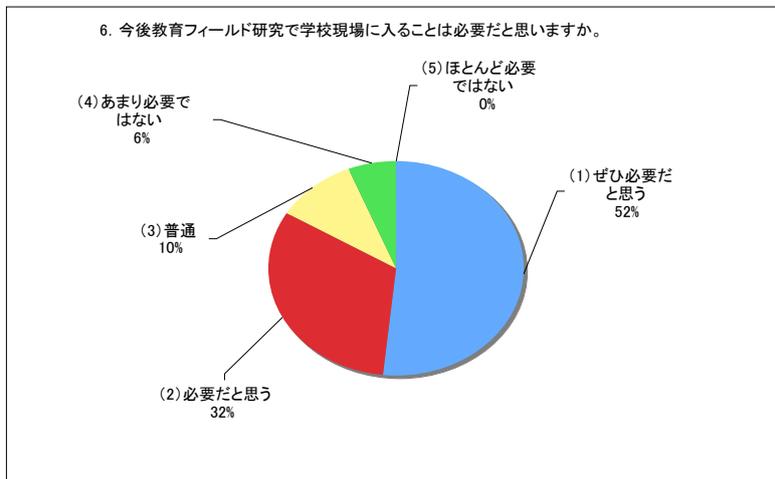


(1)	78 人
(2)	30 人
(3)	22 人
(4)	4 人
(5)	1 人

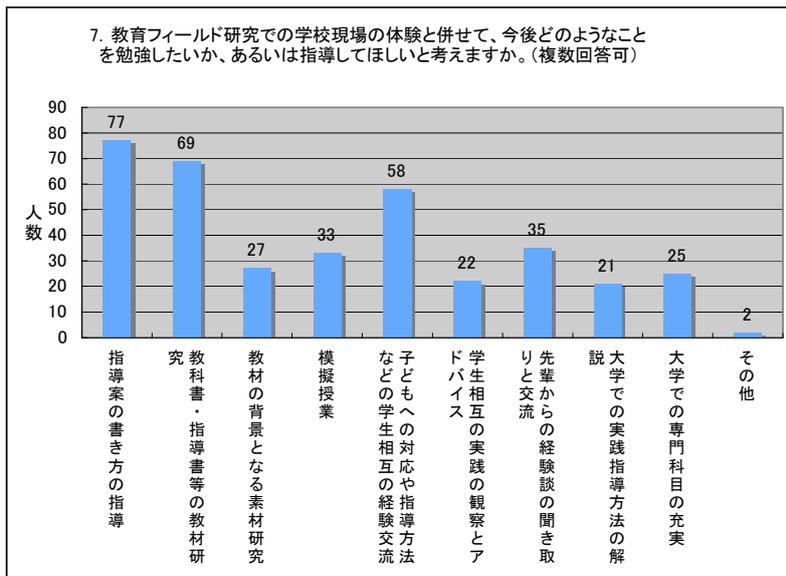
＜参考＞教育フィールド研究生の今後の方向性に関する意識調査（2年生）



(1)	69 人
(2)	40 人
(3)	6 人
(4)	1 人
(5)	0 人

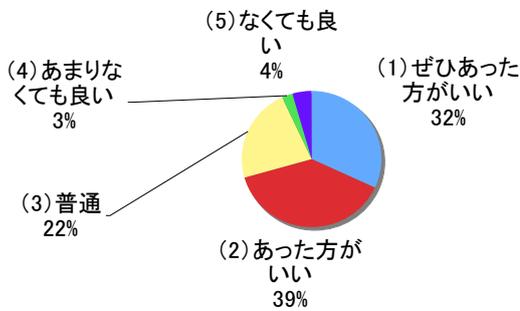


(1)	60 人
(2)	37 人
(3)	12 人
(4)	7 人
(5)	0 人



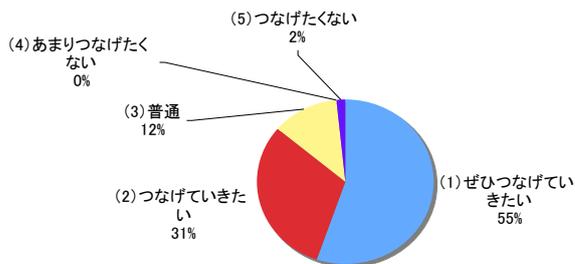
(1)	77 人
(2)	69 人
(3)	27 人
(4)	33 人
(5)	58 人
(6)	22 人
(7)	35 人
(8)	21 人
(9)	25 人
(10)	2 人

8. 釧路市内の学校で若干試行的に、学校での振り返りと指導担当教諭から学生へのアドバイスをしています。このような機会は今後あった方がいいでしょうか。



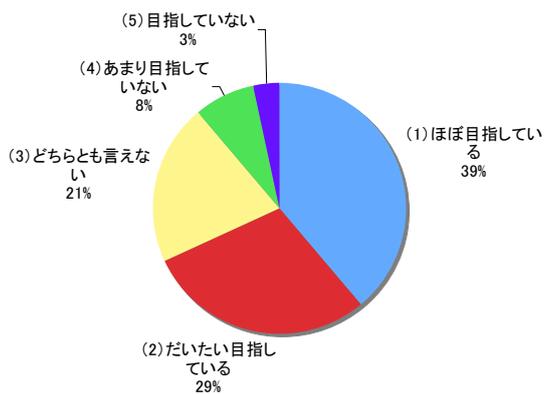
(1)	37 人
(2)	45 人
(3)	26 人
(4)	3 人
(5)	5 人

9. 教育フィールド研究での実践を延長して、教育フィールド研究校での教育実習につなげていきたいと考えていますか。



(1)	64 人
(2)	36 人
(3)	14 人
(4)	0 人
(5)	2 人

10. 将来的には、学校の教師を目指していますか。



(1)	45 人
(2)	34 人
(3)	24 人
(4)	9 人
(5)	4 人

(別紙)研究室	人数
環境	5
外国語	18
地域	5
音楽	4
家庭科	1
物理学	5
教育心理	6
数学	14
国語	4
臨床教育学	11
史学	2
東洋史	4
地理学	3
地学	2
社会科教育学	3
理科教育学	2
美術	1
保健体育	5
社会グループ	1
書道	2
無記名	18
合計	116

教師の資質について、概説

——オランダの教師の専門的能力と教育の質

フランク ヤンスマ (SBL: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel/
教員および教育関係者の専門家としての資質協会)

教えることと学ぶこと

全般的に教育は、特に授業は、「学び」がその中心です。教育と授業の「生産物」は、学習者の成長、つまり、知識とスキルの向上および人としての成長（人格発達）となります。この「生産物」を生み出す際、授業の影響は間接的で、実際に成長を生むのは、学習者の活動、学習者の学びの活動です。授業を通して、私たちは学びの舵をとったり促そうとしたりしますが、私たちが実際に見ているのは、教えることと学ぶことの相互作用、つまり教授-学習過程なのです。学習過程において、学習者は知識やスキルを向上させて成長し、一方で、教授過程において、教師ははっきりと、目標を意識し方向付けながら、学習過程に内容と方向性を与えて、学習者の学びを手助けします。

成長における収穫、つまり学びの成果は、教育と授業の結果といえるかもしれませんが、それは必ずしも正しいとはいえません。学びの成果は、様々な要因に影響されるからです。まず何よりも、学習者の特質。中でも、知能と人格が最も重要で、その次に育ってきた背景としての親や社会の特質。その他、学校や教師の特質もあります。学校か教師かといえば、教師の影響力のほうがずっと強く、教師こそが差を作る！といえます。

教師と学校の影響力

学習者の特質こそが、学びの成果を決定する最も重要な要素です。もし教師が学習者の特質を考慮してそれに合う授業を展開できたら、学習者が自分の力で自分のために何かを達成する意欲を引き出したり、そのように方向づけたりすることができます。つまり、数々の教師の特質の中で、学習者の個性を考慮できるかどうかという特質がとりわけ重要です。また、そこにさらに学校の特徴が伴えば、それぞれの教師が学びに及ぼす効果はより豊かになります。第一に、よい学校は、教師たちが最大限の力を発揮して授業を行うことを支援するからで、第二に、そうした学校においては教師たちのあらゆる努力が同じ方向性に向かっている、組織としての学校によってそれらの努力が適切に支援されているものだからです。

教育の質に関するもっとも本質的な問いは、どの授業中の行為（さらに例えば、授業内容、教材や構成など、この行為に関連した様々な授業の要素）が好ましい学習成果に貢献するか、とい

う問いです。また 2 つ目の問いは、学校はどのようにすれば効果的に教師たちを方向付け支援することができるか、という問いです。この問いに答えられれば、教師の影響力は格段に大きくなるでしょう。

教師としての能力

教師こそが差を作ります。教師は、自身の資質（インプット）をもとに、教授・学習過程における様々な場面に知識とスキルを最大限活かすことで（スループット）、学習者に好ましい学習成果を達成させます（アウトプット）。この考え方は、氷山の比喻を用いるとわかりやすく説明できます。教師の能力とは、効果的な教授を可能にする全ての資質を包含する概念です。これらの資質全体の中で、私たちは最低限すべての教師が教師として持っていなければならない知識とスキルを特に取り上げて、これを、「能力（コンピテンス）の必要条件」と呼びます。オランダでは、「能力の必要条件」を、教師としての能力全体ではなく、その一部分である知識やスキル、と定義しているのです。全ての教師は少なくともこれらを身につけていなければなりません。

能力は、教師の資質に不可欠な条件ですが、十分条件ではありません。教師は自分のもつ能力を実際に発揮しなくてはならず、資質とは、実際に用いられる能力によって決まります。資質は、パフォーマンス、つまり授業の様々な場面における知識やスキルの有効な活用によって決まるのです。最終的に、パフォーマンスそれ自体は、専門家としてパフォーマンスの効果を明確に説明しなければ完成されません。より具体的にいえば、パフォーマンスだけでは、効果に対する評価をするには、つまり、教師の行為と生徒の学習・達成の関係を説明し、得られた結果を次の行為に活かすために整理するには、十分ではないのです。目標をしっかりと意識し、目標を中心に考えながら、計画的に、体系的そして批判的に、教授・学習過程に関わる様々な行為を評価すること、これこそが専門家としての仕事の本質だといえます。端的に言うと、授業に対する調整的アプローチと呼ばれるものです（ちなみに、これは既存の方法論の単なる焼き直しよりはるかに深みを持ちます！）

教育の質へのあらゆる責任と努力の中で教師が担う負うべきは、この調整的な授業アプローチに直結する部分です。質への責任と努力には 2 つの側面があります。1 つ目に、教育システムの外側に向けられた責任として、依頼人や、社会全体に対する説明責任があります。そして 2 つ目に、教育システムの内側に向けられた責任として、教育の発展と改善に対するものがあります。1 つ目の責任に関して、教師は自身のパフォーマンスの効果を評価し、分析しているために、この説明責任を十分に果たすことができます。2 つ目の責任とは、教師は自身の授業と学校全体で提供している教育の発展と改善に対して（連帯的な）責任を負っている、という意味です。教師は将来に活かすために明確な評価と分析を行うことによって、発展と改善に貢献し得るのです。

教師としてのコンピテンシー

能力という概念を実践に役立つ形で説明するために、私たちはこの網羅的な概念を具体化する

必要があります。そのために、教師の仕事をより詳しく分析することにしましょう。教授・学習過程を構成するものとして、4つの側面が挙げられます。教師はこれらの4つの側面をすべて修得し、自身のパフォーマンスの中に融合させなくてはなりません。第一に、学習者の知識とスキルの向上につながる、「狭義の学習」があります。この学習を効果的に行わせるためには、教師は学習と教授法に関する専門的な知識を身につける必要があります。また、全体的な（人格）発達という「広義の学習」に対して効果的に貢献するためには、教師は教育学の専門的な知識を身につけなければなりません。この2種類の専門的な知識（教科内容と教授法、そしてそれらと融合した形で、教育学の専門的な知識）を修得することによって、教師は学習者に対して個別的に、あるいはグループ毎に接する際、前向きで建設的な形で向き合うことができ、学習者たちの社会的な交流を手助けし、ガイドすることができるようになります。このような学習者への接し方に関わる教師の能力を形作るに当たって、専門的な知識の修得は必要なのです。また、教師が学習者たちの社交性を導き出すためには、「対人的な能力、コミュニケーション能力、そしてリーダーとしての能力」も持っていないてはなりません。さらには、それらの能力を教授法や教育学の能力と融合させることで、リーダーとしての能力を活かして教育場面においてもリーダーシップを発揮できるようになります。最後に、教師が「組織的な能力」を持つことで、学習者たちはグループ全体として秩序ある指導的なプロセスを迎えられ、個々のニーズに応える時間と空間をつくってもらえることができます。教授・学習過程においては、能力におけるこれら4つの側面が必須なのです。なぜなら、教授・学習過程は組織としての学校の中で展開されるものだからです。この学校という状況の中で、教師は同僚や、学習者に対して責任を負うその他の人々（例：保護者ら）に適合させて行います。また、この状況のもと、教師は学校が提供する教育の発展と改善に貢献します。組織としての学校において、同僚や学校の周辺（専門家や保護者）と協力する能力は、教師の専門家としての能力全体の中でも重要な側面であるといえます。さらに、専門家としての能力全体の中で特に区別したい最後の要素は、専門家として学び、成長し、改善する能力です。この学習と省察の能力は、専門家として教える能力全体の土台となるものです。

この7つの側面を分けることで、教える能力という概念が具体的に捉えやすくなります。最初の4つは、教授・学習過程の核心における教師の専門家としての能力に不可欠なものです。残りの3つは、もっと一般的な特質を表しています。専門家として教えるためには、これらすべてが必要です。オランダでは、これらの7つの側面が別々のコンピテンシー（competency）[cf. 能力 competence]として説明されることがよくあります。しかし、能力とコンピテンシーについて様々な見解があり、能力モデルについても多種多様な考え方があるため、誤解されて解釈されてしまうことも多くあります。SBLモデルは、実際の教師の仕事と教師が置かれた状況をもとに、つくられたモデルです。ですからこのモデルは、コンピテンシーをわかりやすく捉えているはずですが。このモデルにおけるコンピテンシーは、それが発揮される場面やそれによって引き起こされる効果と分離されることなしに、教えることに不可欠な要素を明確に示してくれます。また、7つの側面に分けるこのモデルの2つ目の特徴として挙げられるのは、知識、スキルや、姿勢といった能力の重要な「部分」を区別して捉え得ると同時に、相互に、また教育場面や好ましい成果と関連させた形で説明可能になる点です。オランダの教員に対して定めた能力の必要条件の中では、

知識の必要条件と行為の必要条件を分けて説明しつつも、これらを7つのコンピテンシーそれぞれの下に示しました。つまり、これらのコンピテンシーはこうした条件を理解するための基盤となっているのです。また、教員養成の中で学生が身につけた知識を学生の行為の中にみて評価するとともに、知識の量を直接的に測ることもあるように（つまり何を知っているかと、その知識を授業にどう活かすか、の両方を評価するわけですが）、知識とスキルを別々に説明することも有効だといえます。

コンピテンシーを手掛かりに ―いくつかの欠点の存在―

能力という全体の概念に含まれるコンピテンシーを分けて理解することには、いくつかの欠点もあります。まず、悩ましいのは、数多くの誤解が生まれてしまっていることです。相手の能力観を明確に定義し直して、その人がその能力観を説明するのに用いているモデルを明らかにすることで、ある程度、誤解を回避することはできます。しかし、この方法は学校の教員養成部門内ではうまくいっても、学校と教員養成プログラム間のやりとりや、社会における教員や授業の質に関する全体的な論争においては、なかなか難しいのです。2つ目の欠点は、例えば能力管理アプローチで用いられているような、もっと一般的なコンピテンシー・モデルに特に密接に関係しています。これらの一般的なモデルの中に、ある職業に固有の特質を見出すことは難しいのです。そのため、専門家の内因的動機づけをかき立てづらいのです。3つ目の欠点は、能力の発達が道具的なアプローチによって簡単に制限されてしまう点です。道具的なアプローチは、外面に表れた資質と、その計測可能な側面を重視します。このアプローチにおいて、資質は、計測可能なものと定義され、実際にそのように計測されることが多いのです。このような道具的、還元主義的なアプローチで資質を捉えようとする場合、内因的動機づけのある教師を不快にさせがちであると同時に、資質の中の本質的だけでも面倒な側面を計算の外に忘れがちです。資質の外面的な部分を批判的に分析し、成果や結果、効果を計測して、教師の行為に結びつけながら考慮することも重要ですが、内面的な部分も同じくらい重要であり、軽視してはならないのです。教師の行為というのは、その教師が動機づけられ、刺激を受けたものが原動力となり、教師の姿勢や信念によって方向づけられて、表れます。こうした個人の特質が、授業に信ぴょう性や身と心を宿らせませす。資質の中のこうした捉えにくい部分も、間違いなく議論や批判的分析の対象となるべきなのです。

質に関するより深い議論

専門家としての行為の質は、外面からも内面からも分析することができます。標準的な専門性のレベルにおいて、内面的には専門家としての姿勢や信念に注目します。よい授業の本質とは何

で、その教師が自身のやり方で授業を行わせているのはどのような価値観、規範や信念の働きなのでしょう。こうした教師自身の授業の仕方は、まず何よりも生徒との関係の持ち方、生徒やその他の人たち（例：同僚、保護者）との接し方、そして自身の仕事の中で誰と接しているか、に表れます。対人的な専門性のレベルにおいては、専門家としての関係性と対人関係の資質に注目します。この資質は、より具体的な教育的な行為が効果を発揮するために不可欠です。こうした教育的な行為は、専門性の道具的なレベルの中心となっています。道具的なレベルにおいては、教師が持つ教育に関するノウハウと、授業に関する考え方が具体的に表れる教師の行為に注目します。

専門性のレベル分けは、人工的、理論的なものです。実践の中では、私たちは常に外面的に表れるものを全体的に捉えることしかできません。コンピテンシーと専門性のレベルは分析のための、能力の構成概念です。これらによって、専門家としての能力や授業の質、およびこの複雑で混乱した専門職としての教職を効果的に全うするために教師が持っていないとてはならないあらゆる種類の資質の、重要な側面に注目しやすくなります。外面的なものは、パフォーマンスを観察すれば文字通り目につきます。事実として起きていることを指摘できるという点で、これは重要です。しかし、そうした事実の裏に、内面的なものを垣間見することもできます。経験の中で他のものに覆われて見えにくくなったり、部分的にしか見えなくなったりする印象は、見過ごされがちですが、内面を表しているのです。生徒は、教師の人工的でわざとらしい態度を瞬時に「見抜き」ます。信ぴょう性がないことを見抜いて、それに相応しい反応をとります。それと同時に、生徒たちは真の熱中や刺激も瞬時に感じるすることができます。教師が本当に彼らを気にかけて、心を砕いていることを感じ取ります。資質の中のこうした全ての内面的な側面は、実際に目に見えるものではありませんが、外面的なものを通して経験されます。それらは教師の行為の瞬間的な結果として表れ、生徒たちが達成する学習成果に大きく貢献するのです。

まず、全身全霊を込めて生徒に接することが重要です。そして、能力ある教師の重要な特徴として、信ぴょう性が挙げられます。また、教育全体の質を高めるためには、幅広い種類と多様性のある教師集団であることが大きく寄与します。私たちは、そうした多様性を大事に思い、支援すべきなのです。それぞれの教師には貴重な違いがあると同時に、共通するものもあります。まず、個人的な規範（よい教師とはどういうことか）があり、私たちの社会が全ての教師に求めるものに関する共有された規範があり、さらには、知る限りのことを教えること、社会が求めるものを実現することについての教師集団としての見解であるもう一つの共有された規範があります。これらの3つの規範（個人的な価値観、社会からの期待と、専門家集団が考えるよい実践の基準）は相互に結びついています。それぞれの教師は、社会の期待や専門家集団の基準を無視する自由を持っているわけではないのです。

実践の中に見える質

授業と教師の質に関する人工的につくられた基準（例：能力の必要条件）は、専門家としての教師の説明責任の果たし具合を評価する際の枠組みとして重要です。しかし、それよりも重要な

のは、実践に対して批判的に評価する専門家同士による専門的で活発な議論（生徒たちが潜在能力を発揮するのをうまく手助け出来ているかどうか、に関して）です。最も重要なのは、教師こそが差をつくる、という考え方です。

そう、教師こそが差をつくるのです。教師は、自身の資質（インプット）をもとに、教授・学習過程における様々な場面に自身の持つ知識とスキルを最大限活かしながら（スループット）、学習者が好ましい学習成果を達成できるように促します（アウトプット）。理想的な教師の姿を述べるならば、同僚とチームとして働きながら（専門家同士の対話）、生徒の潜在能力を活かし、それに働きかけることで（生徒の潜在能力に対する積極的な受け止め）、最適な教育的な工夫を考えて実行し（適切な工夫）、それに体系立った評価を与え、改善させることで、学びを継続的なプロセスにするのが教師の理想像です。

この理想像は、教授・学習過程に相応しいと同時に、教師と学校の専門家としての発達の継続的なプロセスにも合致しています。評価とフィードバックをもとに教師たちが専門家として発達し、所属する学校が提供する教育を改善させる仕事と学習過程です。

こうして、円が描かれます。専門家としての教師の仕事は、こうした閉じたパターンを描くことによって初めて、能力を最大限に活かして教え、生徒たちにすべての潜在能力を発揮させる手助けをすることが可能になるのです。この閉じたパターンは、教師や同僚が自身の力で専門家としての発達を遂げ、授業と学校が提供する教育を改善させるための円形のプロセスを辿り続けます。このプロセスの中で、次の段階に進めてくれる鍵となるのは、批判的な評価とフィードバックです。なお、教師が教授・学習過程に寄与するための最も重要な資質とは何か、研究を詳しく見ると、それは生徒たちが達成した学習成果を省察することで自身の授業を評価する能力であるといいます。そしてその評価をもとに、生徒たちおよび教師自身に対して、プロセスの次の段階に進むのを促すような、適切な狙いのあるフィードバックを提供する能力も含まれます。私たちは、このプロセスをより豊かで活発なものにするための探求を推し進め続けなくてはなりません。