

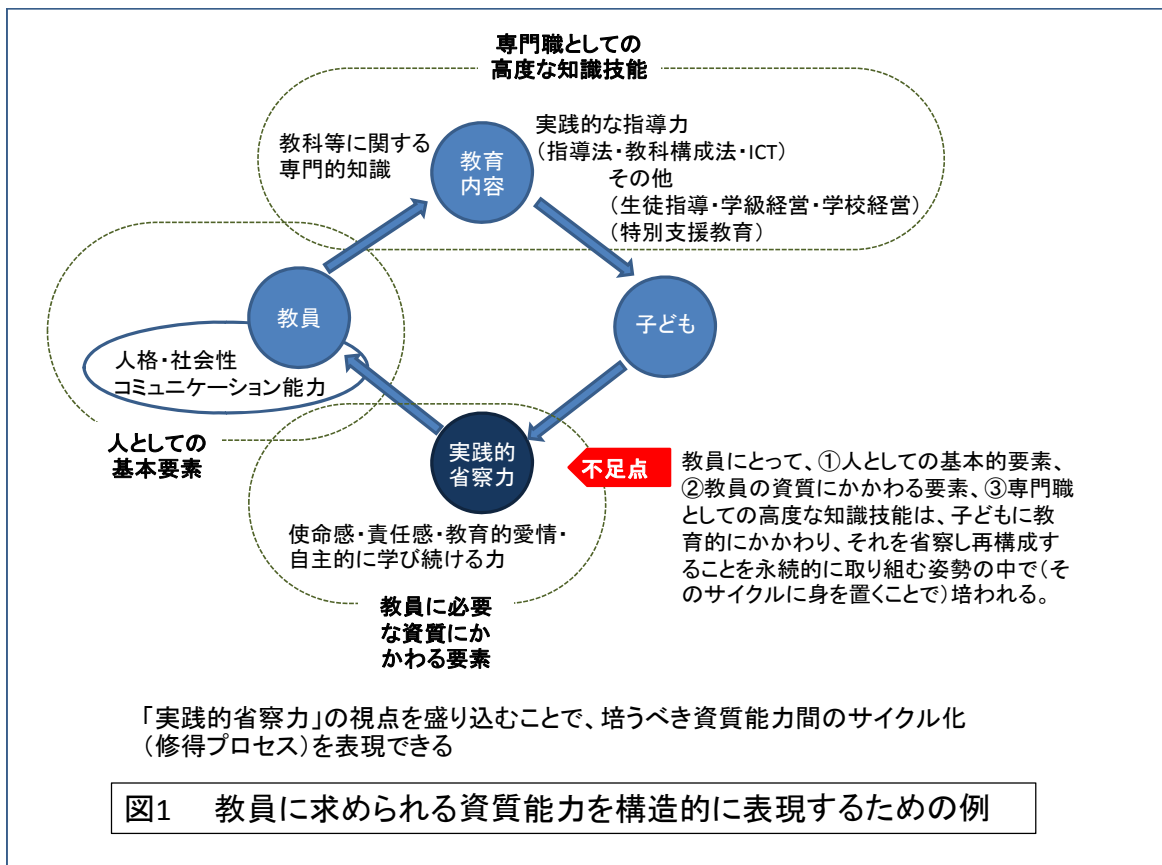
基本制度ワーキング
 教員に求められる資質能力の整理について

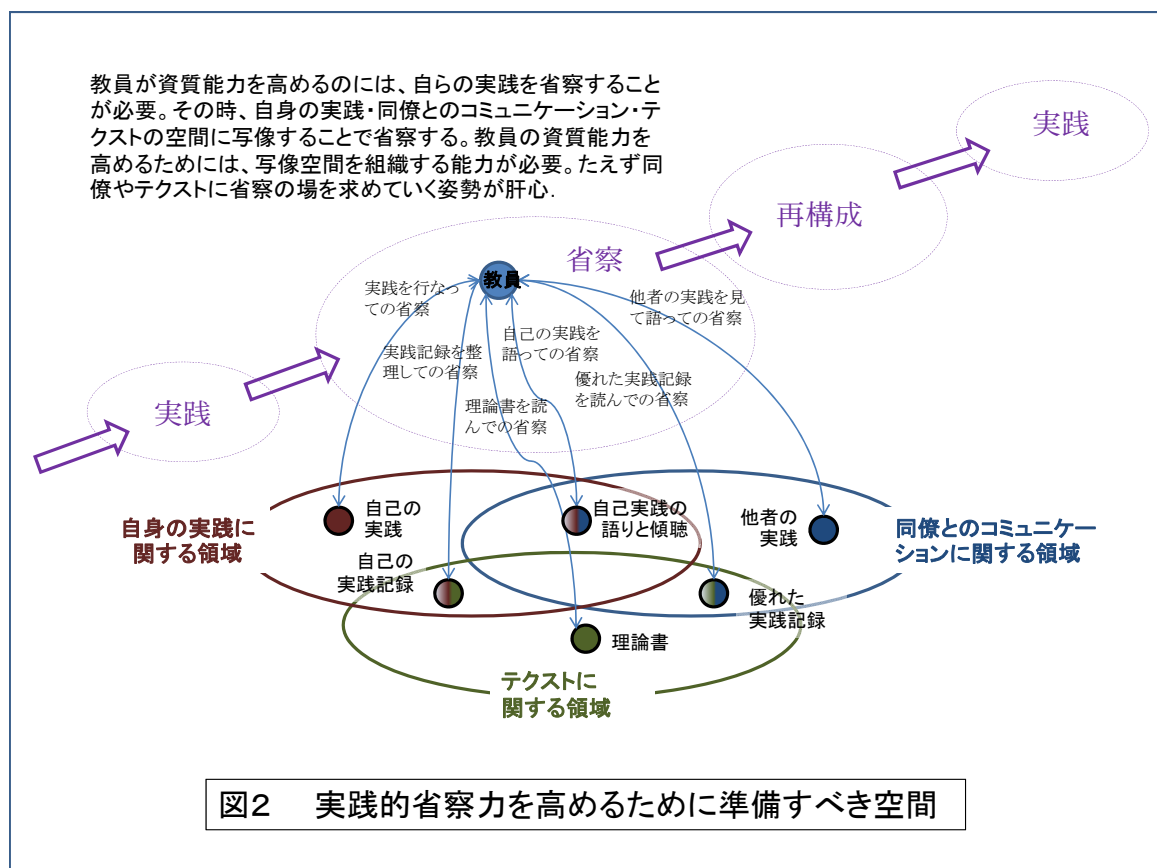
松木健一

これまでの中教審等の論議の中で積み上げてきた資質能力に関する捉え方が、ここで大きく変化するとは思えない。教員としての使命感・責任感・教育的愛情・主体的に学び続ける姿勢や専門職としての高度な知識・技能に支えられた実践的な指導力・社会性・コミュニケーション能力等は、これまでもそしてこれからも教員として重要な資質能力であろう。

しかし、ここでこれらの資質能力を示すことの意味は、むしろ、今なぜ修士化なのかについて応えていかなければならないことにあるのではないか。これまでの中教審等の資質能力を前提としながらも、現代社会が求める新しい要請に応えるような教員の資質能力の構造を、子どもに求める学力や、高等教育が培うことを期待されている資質、さらには、教師教育における世界的動向等と関連付けながら示すことではないか。

これまでの答申等で見過ごされている点の第1は、資質能力を箇条書きにして平板的に示すのではなく、その資質能力が、どのような構造で成り立っているのか示すことだと思われる。これまでの答申は並列表現であるために、ややもすると資質能力の各パーツに対応する部分的な授業の開講を促進してしまい、予定調和論(役割分担無責任論)を助長してきている恐れがあるか。資質能力を醸成される構造自体を示さなければならぬと思われる。(図1図2)

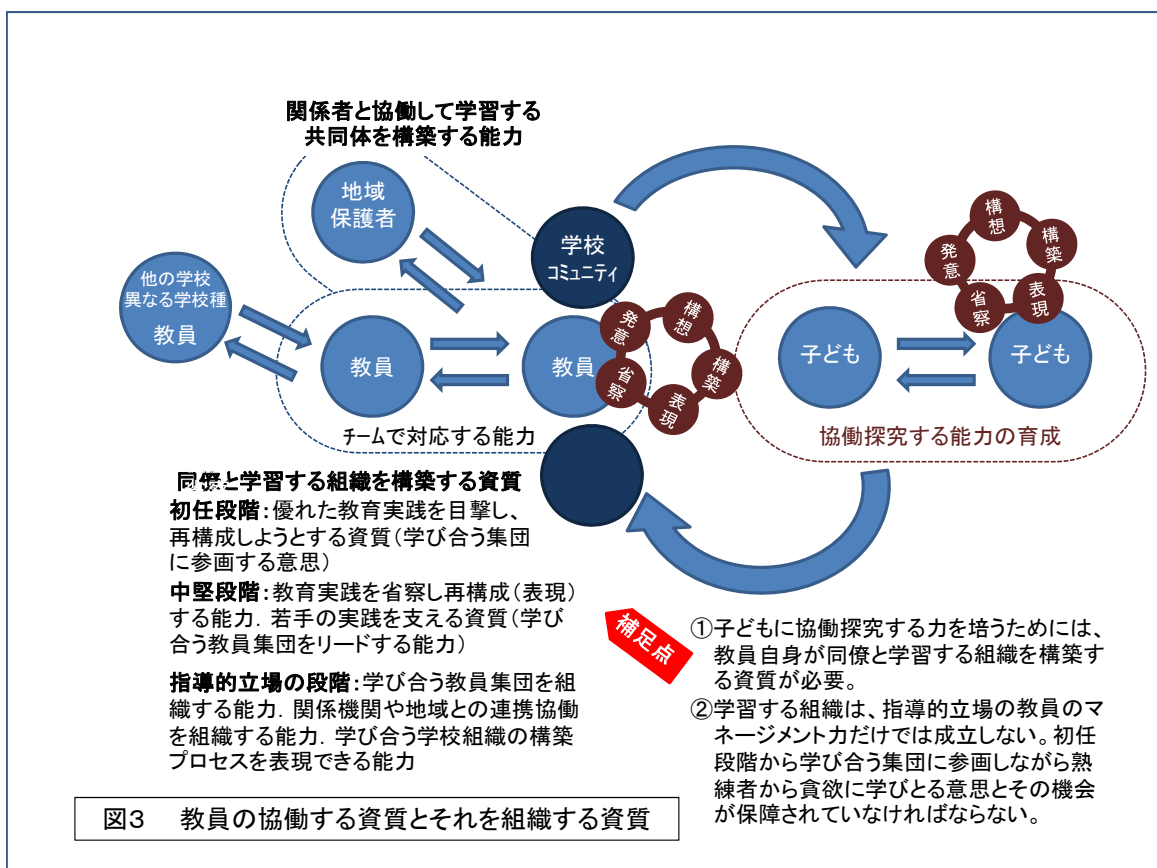




しかし、これまでの答申等に資質能力の育成構造を示そうとしたものがないわけではない。中教審の「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(平成18年7月11日)の別添「教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)」について、実際にカリキュラムとして実施・運営していくことを想定した「教職大学院のカリキュラムイメージ(第2次試案)」では、かなり突っ込んだ資質能力の構造を示そうとしている。

この「カリキュラムイメージ」では、養成すべき資質能力について、現実には総合的なものであり、教職活動の一連のプロセスを高度にマネジメントしながら実際に遂行できる力量であるとし、(ア)問題や事象に関して理論との架橋・往還によって問題の解決の方向を見通すことのできる、高度の「解釈力・診断力」、(イ)それに支えられた具体的な問題解決策の「企画力」、(ウ)それを実地に試みるために必要な、優れた授業力をはじめとする「実践的な展開力」、(エ)これらに関して客観的に評価し反省的に思考する等の「評価力」をあげ、分節化して表現しつつも、資質能力の関連構造を示そうと努力する姿が伺える。

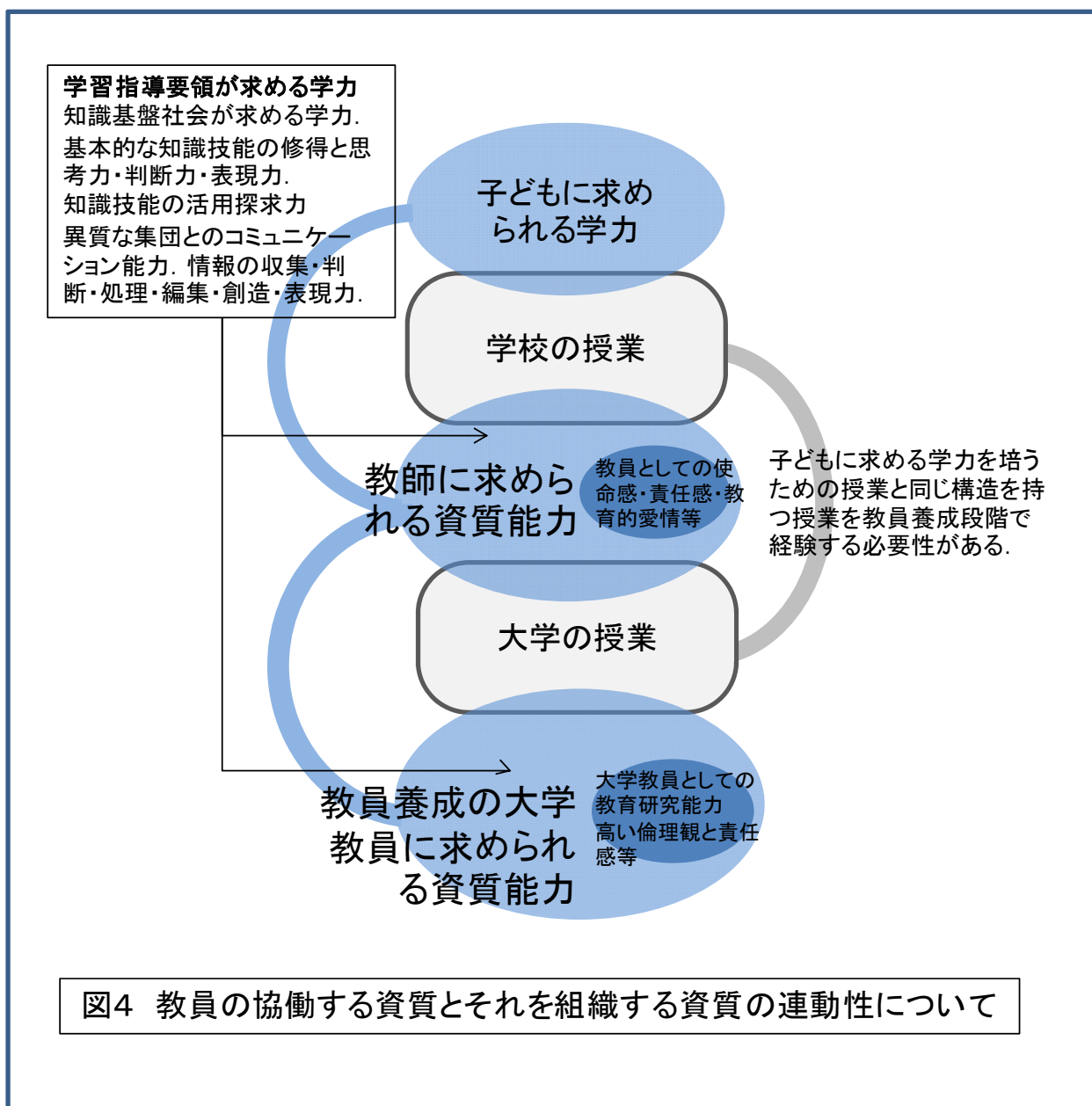
さらに、各資質能力を次の(ア)(イ)(ウ)の3観点から捉えようとしている。(ア)児童生徒等や学級等に対し教員が個人として関わる観点(教員が個々の児童生徒等、さらにその集団等を指導する場合に必要となる、個人の資質能力としての高度な専門的力量)。(イ)学年・学校など教員が同僚・教員集団と共に協力して関わる観点(その資質能力を生かして他の教員を指導する力量)。さらに(ア)(イ)あわせて所属する学校が地域において「組織としての教育力」。(ウ)所属する学校を超えて地域の諸学校の中で地域の教育力をつくり出す観点。この「カリキュラムイメージ」の特徴は、個人研鑽で培える資質能力から、組織としての教育力や、地域・諸学校間の交流によって培うことのできる資質能力にまで言及していることである。今後の教員に不可欠な資質能力である。(図3)



また、下記に引用するように具体的に例示をしながら訴えようとしており、工夫している様子を見ることが出来る。

例えば、「共通科目(基本科目)」を例とすれば、教職大学院において共通的に開設すべき授業科目の領域である5つの領域のそれぞれにおいて養成される様々な力量は、まず(ア)教員が個人として教職活動の様々な場面において児童生徒等に対して「指導できる」という力量にはじまり、(イ)同学年・同教科等の同僚教員や学校の教員集団全体に対して「話を聴ける」「アドバイスできる」「説明できる」「やって見せることができる」「学校内で生産的な議論ができる」などの形式で記述し得る力量、さらに、(ウ)所属する学校の教育力を地域の学校全体の教育力充実に生かすための「学校の実践を客観的・論理的に俯瞰し整理できる」「他の学校やその教員と適切に情報交換ができる」「学校間で建設的な議論を展開できる」などの形で表現できる力量を含んでいる。

これまでの答申等で触れられていない点の第2は、子どもたちに培う学力との関係である。子どもに対し知識基盤社会に生きる力を培う教師は、ある意味、学習指導要領の最終段階の到達者でなければならない。学習指導要領で求めている「生きる力」を育む資質が教員として求められる資質の大前提とならなければならない。これまでの資質能力の表現では、子どもの学力と教師の資質能力とが別個のもとして表現されてきたことに問題があるのではないかと。子どもに培う学力を体現できる、あるいは、少なくとも子どもに求める学力を実感できる教師でなければならないであろう。学校の授業を介して子どもに培おうとする能力と、大学の授業を介して教員養成で培おうとする能力は、フラクタルな構造をなして連結している。また、連結しているからこそ、子どもに必要な学力を培う素地ができるのではないかと。(図4)



第3の視点は、世界的動向を踏まえた教員養成におけるグローバル化についてである。大学審「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」答申（H12年12月）では、「今後、社会、経済、文化の地球規模での交流が進み、国際的な協調、共生さらには競争の関係が増大する時代において、我が国の高等教育機関が世界に開かれた高等教育機関として期待される役割を果たすためには、「21世紀の大学像と今後の改革方策について」答申に示された基本理念を踏まえつつ、その後のグローバル化の進展と高等教育の環境変化を踏まえ、特に、高等教育制度及び教育研究水準の両面にわたって、国際的な通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を目指した改革を進めることが求められる」と述べられている。この答申は、ほぼ同時に公表されたユネスコの「高等教育世界宣言」を意識したものであろう。さらに、ポローニヤ宣言以降、OECD・ユネスコ共同で「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」も出され、高等教育のグローバル化が一層進行すると思われる。

このような情勢の中にあつて、子どもの教育についてもその成果と影響に関する情報への関心が高まってきている。OECD では「キー・コンピテンシー」の特定と分析に伴うコンセプトを各国共通にする必要性を強調しているところである。このコンピテンシーとは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力であり、これはわが国の「生きる力」とも共有しよう。そして、教師教育とも強く関連するものである。

グローバル化する世界情勢、それを受けての高等教育の制度改革、教育改革、さらに、教師教育改革が連動してきている現状を踏まえた答申であるべきであろう。