

教職専門性向上を図る教師教育に関する一考察

—— 教職大学院のカリキュラム構築から見える可能性 ——

葛 上 秀 文

(キーワード 教職大学院, PDS, NBPTS)

I はじめに

教育現場においてさまざまな問題が生じる中で、学校教育に大きな影響を与えている教員の専門性に対する関心が極めて高くなっている。それとともに、現行の教員養成のあり方について批判がなされている。たとえば、中央教育審議会などにおいて、「教員養成に対する明確な理念・目的意識が欠如」「体系的なカリキュラムの編成・実施が不備」「理論や講義が中心で、演習・実習等が不十分」といった批判が寄せられているし、大学院段階における教員養成についても、我が国の大学院制度が研究者養成と高度専門職業人養成との機能区分を曖昧にしてきたこともあり、また、実体面でも高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であったことから、教員養成分野でもとすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっていたと批判されている。これらの批判にこたえる形で、我が国においても、ビジネスの世界、法曹の世界に続き、教育の世界でも、専門職大学院の創設が目指されている。

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会のもとに設けられた専門職大学院ワーキンググループ(以下、専門職WGと略す)が7月に出した報告をみると、「教職に求められる高度な専門性の育成に特化」「理論と実践の融合を実現」「確かな授業力と豊かな人間力の育成」「学校現場、デマンド・サイドとの連携を重視」「第三者評価等による普段の検証・改善システムを確立」という基本方針を設定した。その方針の下、①現場での一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たしうる教員として、また、将来の指導主事や学校の管理者として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成という側面と、②学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を習得したものの中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となりうる新人教員の養成、という大きく二つの目的を持って設立されることが目指されている。

報告書には、教職大学院においてどのようなカリキュラムを設定すべきか、その方向性が示されているが、そこにおいてどのような専門性を伸ばしていくのか、また、リーダーの養成と新人教員の養成の間にどのようなつながりを持たせるのか、十分論議されていない所がある。そこで、本論文では、教職大学院のカリキュラムについて、アメリカで進められているPDS(Professional Development Schools)の取り組みと、教員の専門性を認定するNBPTS(National Board on Professional Teaching Standards)を参考にして、そこで目指す専門性を暫定的に定義するとともに、新人教員の養成とリーダー教員養成の間の連続性を視野に入れたカリキュラムの試案を提示したい。

II アメリカにおける教職専門性に関する取り組み

アメリカにおいて、教師の専門性に対する今日的流れを概観する時に1986年に相次いで出された2つのレポート、『備えある国家—21世紀の教師—教職の専門性に関するタスク・フォース・レポート—』と『明日の教師—ホームズ・グループのレポート—』を押さえておく必要がある。それまでのアメリカの教育改革は、カリキュラムの改革と呼ばれ、何を教えるべきかに勢力がかけられてきたが、その改革が十分機能せず、教育の担い手である教師に関心が移っていったことを明確に宣言した。

当時のアメリカの教師の置かれた状況はきわめて厳しいものがあつた。80年代半ばにおいて、教師の平均年収は25,000ドル程度にとどまり、大卒の職業としては最低水準であつた。一方、教師、特に小学校の教師は女性の職業とみなされ、高度の教育を受けた女性にとってあこがれの職業であり、教師の質の維持に貢献してきたが、女性の社会進出が進んだ70年代以降、教職に魅力を感じる女性が激減するようになった。このような流れの中で、教師の質の面でも量の面でも深刻な事態に陥っていたのが80年代であり、教師の地位向上と専門性の向上に関心が高まるようになった。

全米90以上の大学の教育学部長組織ホームズ・グループが出したレポート『明日の教師』は学部段階の教養教育の上に大学院で教職専門教育を行う大学院を中心とした教員養成システムへの移行が提言され、その際、従来のように大学が教員養成を独占するのではなく、大学と学校現場とが連携して教員養成と教師の研修を担う「教職専門開発学校 (Professional Development Schools)」を中核とした教師教育制度の確立が目指された。一方、カーネギー財団のタスク・フォースが出したレポート『備えある国家—21世紀の教師—』は、教職の自律性と専門性を確立するために、高度の専門職性を認定して資格証明を発行する「全米教職専門規準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards)」(以下、NBPTS と略す) の設置を提言し、医師や弁護士などの専門職と同等の地位と待遇を保障するよう提案した。両者の目的は、教師の専門性を向上させるという点で共通しているが、PDS が教員養成に主眼が置かれているのに対し、NBPTS は現職教員の専門性の向上に向けての認定に力が置かれている。どちらも、教職大学院の構想と強く関連するものであり、まず、両者の概要をまとめておきたい。

1. アメリカにおける専門性認定の動き

NBPTS の設立に向けて、『備えある国家』の提言が大きな推進力になったが、さらに詳しく提言の中身をみておきたい。報告書では、次の8つの提言がなされた。

- ① NBPTS の創設
- ② 教師が専門性を発揮できる環境を提供し、教師が教育に関する主体的な決定権を有するようになる
- ③ 他の教師を指導する立場にある「指導的教師」の役職を設定する
- ④ 学部段階では、教職以外の学士を要求する
- ⑤ 大学院段階において、教職の専門性を深めるカリキュラムを開発する
- ⑥ マイノリティの教師の充実を図る
- ⑦ 教育環境の整備
- ⑧ 教師の給与と昇進の機会を他の専門職に相当するものに改める。

これらの提言の特徴は、教師の専門性の確立が目指されていることにあるが、トップダウン的に専門性が規定されるのではなく、教員組合の代表者も加わり、その内容が検討されているところにさらなる特徴がある。従来、教員組合がこのような認定に反対の立場をとることが多かったが、今回検討に加わったのは、前にみた、教師の待遇面での低さが要因に挙げられる。教師の質を高めたいという産業界、行政関係者のねらいとともに、質を高めることで、待遇面の改善が図られると考える教員組合の思惑が一致して、これらの動きが進められたのであ

る。

カーネギー財団からの支援を受け、NBPTS は設立され、89年に最初の専門性の規準案が作成された。そのなかでは、5つの命題が掲げられ、現在も維持されている。

- 〈命題1〉教師は子どもたち及び子どもたちの学習全般について託されている。
- 〈命題2〉教師は教科内容とそれぞれの教科の教育方法に精通している。
- 〈命題3〉教師は子どもたちの学習を運営し、監督する責任を負っている。
- 〈命題4〉教師は各自の実践を体系的に考察するとともに、経験から学習し続ける。
- 〈命題5〉教師は学習共同体の構成員である。

NBPTS ではこれら5つの命題を、熟練した教師、教育の専門家などが結集して作成し、熟練した教師が持つ有能さ、知識、スキル、傾向を指し示すものと考えた。これらの規準は、それ以外のさまざまな機関との間でも連携が図られ、より強固なものとして認識されるようになっていく。また、従来、このような規準は、履修した課程、教職に関する多岐選択式テストの点により判断される初任者として最低限身につけておくべきものという発想が強かったが、NBPTS 版は熟練した教員の規準という位置づけで作成されており、教師として到達すべき高い規準として設計されているという特徴がある。

2. NBPTS の実際

NBPTS では、1993年に最初の認定を行って以来、2003年現在で、約30,000人が認定されているが、その割合は1%に過ぎない。ただ、2002年から2003年にかけて約8,000人が認定を受けていることから、近年、その人気が高まっていることが想像される (Goldhaber et al., 2004)。

NBPTS は、すべての州で専門性の資格として認定されており、現在、32州で、認定を受けたものの待遇の優遇が図られ、平均して約14%給与がアップしている。優遇を認める州は現在さらに拡大しており、今後、ほぼすべての州で、待遇の改善が図られるとみられている。

ここで、少し、アメリカの教員の実態についてみておきたい。アメリカ教育省のホームページから最新の統計をみると、公立の小中あわせて、アメリカの教師数は、約300万人で、女性教師が4分の3を占めており、以前、女性が多い職場といえる。教師の学歴をみると、41.9%のものが修士を取得している。日本の場合、修士取得者は、平成13年度の統計によると、小学校2.4%、中学校4.1%となっており、アメリカの修士取得者は極めて高い数字といえる。一方、平均給与は、約45,000ドルとなっており、我が国の平均給与である約660万円に比べると、低い水準にとどまっている。アメリカ

では、学士と修士とでは給与水準が大きく異なり、日本と同じ学士レベルの給与を比較すると約半分の給与しか得ていないことがわかる。アメリカでは、修士を得ると高い給与となるため、修士取得を目指す割合が高いことから、教員の学歴が高くなっている。また、アメリカにおいては、免許の更新制がほとんどの州で導入されており、大学卒業後、各州により、有効期限付きの仮免許上が発行され、一定期間の教職経験や、上級学位・必要単位数の取得を要件として、普通（上級）免許状が発行される形となっている。このような実態が、NBPTSによる専門性の認定の土台になっているといえる。

続いて、専門性認定の具体的手続きをみておきたい。NBPTSでは、現在、小学校段階の教師に対応する「教師一般」、「数学」「社会」「音楽」「体育」などの各教科、「図書館」「カウンセラー」などの専門分野に別れて、それぞれ専門性が認定されるようになっている。その分野は14に及び、うち、10の分野では年齢区分に応じて2つの段階が設定され、計24の専門性が設定されている。それぞれ独自の専門性が目指されているが、その基本は共通している。すなわち、前にみた5つの命題に沿って、それぞれの専門性の「標準」が定められている。たとえば、「教師一般」の標準として、

- ① 生徒に関する知識
- ② 教科内容とカリキュラムに関する知識
- ③ 学習環境を作り上げること
- ④ 多様性を尊重すること
- ⑤ 多彩な教材を準備していること
- ⑥ 生徒の学習を支援する十分な知識を有していること
- ⑦ 教育方法
- ⑧ 評価
- ⑨ 家庭との連携
- ⑩ 省察
- ⑪ 専門性への寄与

という11が定められており、他の分野の標準もほぼ共通した構造となっている。

次に、専門性が認定される具体的な手順についてみていきたい。認定を希望する者はポートフォリオによる判定、オンラインでの記述テストという二つの領域から評価される。ここでは、小学校の「教師一般」の分野の認定の手続きを見ていく。

ポートフォリオによる判定では、4つの課題が与えられる。希望者は、6ヶ月以上9ヶ月未満の教職期間が評価の対象となる。同僚教師と連携して、ポートフォリオの作成が求められる。第一の課題は、ライティング（筆記）に関する授業についてで、授業計画とその実践を省察できる生徒の活動の様子を提示する。記述したコメント、二つの課題、そして、4人の生徒の活動状況を提出

することが求められる。第二の課題は、社会の授業を通して学級の共同性を構築するというもので、コメント、ビデオテープ、二つの教材の提供が求められる。第三の課題は、算数における概念を統合するという授業についてで、第二の課題と同様の提出物が求められる。第四の課題は、家庭や地域との連携及び関係諸機関との協働についてで、それらに関する活動例の報告が求められる。これらの提出された課題について、専門的な評価者が複数で評価ルーブリックにしたがい12段階の評価を行い、評価者間で評価が大きく割れた場合、さらなる第三者の評価を行うといった手続きが確立されている。

オンラインでの記述テストでは、6つの課題が与えられ、1課題30分で答えていく。課題は、①国語の学習につまずいている子どもへの支援、②算数でつまずいている子どもへの支援、③科学的思考の促進、④社会について、⑤健康について、⑥芸術について、である。具体例を、第一の課題からみると、習熟別を取っていない小学3年のリーディング（読み）の授業で、ある誤読傾向を持つ児童の読み方が示されている。その誤読傾向の特徴を示し、改善のために必要な複数の方略とその理由を求める課題が与えられる。これらの結果も上記と同様に評価され、二つの領域の評価が総合的に判断され、専門性を有しているかどうか認定される手続きとなっている。

NBPTS自体、直接大学院教育と関連するものでないが、教員の専門性を高めるときに、大学院と結びつくことが多く、大学院に対する関心を高めていく上でも、このような認定制度を導入することは意味があるだろうし、特に、遠隔型による大学院教育を受けたものに対する評価の一つの柱として、教師の実践性を認定し、より高度な専門性を身につける動機付けに用いるということを考えてみると、大いに参考になる。

3. PDSに関する取り組み

アメリカの教師教育について考える時、PDSの動向を押さえておく必要がある。PDSは、大学と学校の間で結ばれる対等な連携の中で、教職志願者および現職教員の専門性を高める教師教育を確立し、それらの教員が中心となって学校を再構築することを目指している。ここでは、従来の養成教育と現職教育の非連続性を克服する手段として、組織性、長期性、革新性という性格を有した研究センター、すなわち、養成段階の学生、熟練教員、学校管理職、大学教員という教育に関わるすべてが相互的な学習と研究を行う中心として提唱された。

PDSを提言した『明日の教師』は改革の基本原則として次の5つを示した。

- ① 教師に対する教育を知的により強固なものにする
- ② 教師教育、その資格、そしてその職域に関する教

師の知識、技能、責務の相違を明らかにする

- ③ 専門的に相当なもののみなされ知的にも根拠のあるものとして、教職に参加する基準を構築する
- ④ 大学と学校の連携をはかる
- ⑤ 学校を教師たちが働き、そして学ぶのにふさわしい場にしていく

上記の5つの具体案として、①については、教員養成を大学院段階に移行して、深い教養を持つとともに高い専門性を持たせることができる養成カリキュラムの開発が求められている。②については、学部卒、修士修了、それ以上の専門性を持ったものと段階を区分することが求められている。③については、教師教育カリキュラムを「授業と学校についての学問的研究」「教科内容と教科教育学の知識」「教室の授業場面で必要な技術と理解」「教職について、その価値、責任についての知識」「臨床的経験」で組織すること、④については、PDSの設立を進めること、⑤については、学校の官僚的な運営を専門家集団としての合議による運営に改めることなどが求められた。

PDSの設立は、その中心となったミシガン州を初め、全国38州に及び、現在、その数は約650になり、その4分の3は小学校と大学とのPDSであることがAACTEのHPに示されている。

PDSの具体については、いくつか報告されているが、ここでは、南メイン州の事例を中心にみていきたい(Miller & Silvernail, 1994)。南メイン州のウェルズ学区においては、ヒスパニック系児童の増加に端を発し、さまざまな問題が浮かび上がっていた。大学側も、教員養成カリキュラムの改革に取り組み初め、相互の関心が重なる形でPDSが取り組み始められた。

このPDSにおいては、大学側が学校側の中心となる教師(メンター)の給料の半分を負担し、学校側はメンターにPDSのために時間が割けるよう配慮することが確認された。また、受け入れ学校での実践経験を中核に、それと大学における理論的講義が統合されるカリキュラムの構想がなされた。たとえば、大学教員とメンターと実習生の間で、実習生の実習をもとに意見交換を行う場が、週に1度設定された。その時間は、

- ① 実習生の授業風景を大学のスタッフがビデオに収める
- ② 実習生とメンターと大学のスタッフがそのビデオを見て、実習生が自分の教授法をまず分析する
- ③ メンターと実習生がミーティングする場面を、大学のスタッフがビデオに撮る
- ④ メンターと大学スタッフがそのビデオを見ながら、メンターが指導方法について分析する
- ⑤ メンターと大学スタッフがそのミーティングについて論じる

といった手続きが確立された。

この取り組みの中で、実習生の専門性向上が図られるとともに、メンター自身にも、メンター同士が実習生の指導の仕方について自発的な話し合う場が設けられるようになったこと、メンター自らも授業場面をビデオで撮影し、分析するようになったこと、実習生が持ち込んだ新しい教授方法を、メンター自身も実践するといった、これまでその重要性は理解されていたが、抵抗感が強く、なかなか実践化されなかったことに変化をもたらすことになった。

教師教育に対しPDSのもたらした効果は大きい、一方で、課題も山積している(Book, 1996, 葛上, 1996, 鞍馬, 2002)。まず、PDSに対する予算が十分でなく、PDSそのものが長期的に継続されるかどうか不鮮明なため、十分な蓄積を生み出しがたいといった問題がある。ただ、より根本的な問題として、次の二つがあげられる。

第一に、大学と学校の文化的差異である。PDSの目的の一つに、大学と学校がそれぞれの違いを超え、教師の専門性向上に向け、スクラムを組んで取り組むことが目指されているのであるが、その壁はなかなか突き崩せない。大学教員にとっては、自らの地位は研究論文数などで決定される部分が多いため、PDSの取り組みはサービスととられかねない。一方、学校現場からすると、専門性を持った教員養成の意義は認めつつも、学校自体が、生徒の標準テストの結果などによって評価される今、PDSへ協力しても、生徒の目に見える結果と結びつきにくいといった実態が、協力が消極的になっていると考えられる。

第二に、PDSのもつ特権性についての問題がある。PDSとしてパートナーシップを構築した学校はさまざまなメリットが享受されるが、一方で、同じ校区のそれ以外の学校は放置されるという問題を持つことになる。専門性を高めるという視点に立てば、対象を限定化し、目的を特定化することが望ましい。一方、大学の持つ公共性、教育委員会としての姿勢を考えると、そのメリットが広く分配される方が望ましい。現在、後者の視点に立った考えが強くなり、PDSの運営が困難になっているケースも出てきていることが論じられている。大学の修士教育の基盤という視点に立てば、特定の学校とパートナーシップを結んだ方が事を進めやすいが、上述のように、学校側にその中心があるため、大学側からみるとその運営は難しい。

専門職WGでは、日本における教職大学院構想において、実習経験の基盤となり、理論と実践を統合する場として、連携協力校の設置を求めているが、この構想も、上述した課題が生じてくると考えられるので、事前に何らかの対策を立てておく必要があるだろう。

教師の専門性を高める取り組みとして、アメリカにおける NBPTS と PDS の実態についてみてきた。これらを踏まえ、我が国において、教職大学院を視野に入れたときの新しい修士教育について、特に今回は、より実践的な指導力を備えた「即戦力としての新人教員」の養成のあり方について論じていきたい。

Ⅲ 教職大学院におけるカリキュラムの基本的構想の試案

1 教職専門性の暫定的定義

教職大学院を構想するとき、そこでどのような専門性を発達させるのか明らかにする必要がある。ただ、教職専門性を明確な形で定義したものは少ない。教科指導に力点を置いた教師として専門性を考える立場と、生徒指導なども含めた幅広く専門性を考えるのでは、専門性の範囲が異なってくる。ここでは、幅広い教師としての専門性に力点を置いて、教職専門性を考えていきたい。

前述した NBPTS の中では、専門性の定義が5つの命題の形で示された。また、それに基づいた専門性のスタンダードとして、11の規準が示された。これらの規準をみると、専門性の次元として、主に、①子ども理解に関するもの、②授業・カリキュラムに関連するもの、③より広範な学習を支える共同体に関するもの、という3つを想定できる。ただ、これらの定義は、当然のことながら、アメリカの教師の役割をもとに構想されている。日本の場合、教師に求められる役割が、アメリカなどに比べ、広範にわたっていることはよく指摘されている（酒井、島原、1991）。特に、生徒指導に関連して、家庭生活の領域にまで踏み込んで子ども理解、また、学級経営と呼ばれるように、子どもたちの集団に対して専門的な力量に基づいた指導が必要になる。そこで、子ども理解の観点をアメリカのそれより広げるとともに、学級という次元を新たに組み入れることで、(1)子ども理解、(2)授業・カリキュラム、(3)学級、(4)学習共同体という、専門性の4次元を設定したい。

次に、上記の4つの次元を貫き通す教育理念の柱が必要になってくる。それについては、教育基本法などを参考に、「自由と公正」「自律と協働」「独創と適切」という3つを設定する。これらの柱は、NBPTS の定義にもある程度あてはまるものであり、教育の普遍的な目標に対応するものと考えている。3つの柱は、一見、対立する概念を持つもので構成されているように考えられる。ただ、両者は、それぞれ独立して教育を考えていくというよりも、両者のバランスの中で考えていく必要がある。自由だけが重視されると教育は困難になるし、逆に公正が強く求められすぎると、教育は窮屈になる。両方の理念を視野に入れながら、バランスをとって教育を進

めていくことが、教師の専門性の基盤の一つとなる。

これらの考えをもとに、専門性をモデル化したものが図1である。この図1をもとに、専門性の暫定的定義をしたものが次の4つである。

- 1 自由と公正さを尊重し、自らの将来と関連づけて学び続ける子どもを育てられるように、子ども理解を促進する
- 2 自由と公正さが保たれ、現在及び未来の社会と関連づけられるとともに、独創的な発想を促す主体的な授業を提供できる力量を備える
- 3 自由と公正さが保障された環境で、集団としての有機的なつながりを促進する学級を創る
- 4 自由と公正な社会づくりを進めるために、自律的で協働的な教員組織であり続ける

図1 教職専門性の4つの次元と3つの柱

	自由	自律	独創
1 子ども			
2 授業			
3 学級：同一年齢の構成員			
4 学習共同体：多様な構成員			
	公正	協働	適切

これらの専門性の定義に基づき、カリキュラムを構成していくのであるが、専門職 WG の出した提言をみても、教職大学院においては理論と実践を統合して、高度な専門性を育成するということが求められている。これまでの大学院教育が、理論的な指導に傾斜し、実践との接合が十分考慮されてこなかった現実が、そのような提言につながっているのであるが、どのように統合していくのか、その実現は難しい。そこで、試験的に、教職専門性を以下の3つの要素を基盤として成り立つものとしてとらえる。

① 知識的基盤

教職に関する専門的（形式的）及び実践的（内面化された）知識を指し、それを(1)子ども、(2)授業・カリキュラム、(3)学級、(4)学習共同体という次元に沿って整理する

② 思考的基盤

実践と知識を結合する回路を形成するスキルないし能力

将来の実践場面において実践的・省察的に思考することのできる思考方法ないし思考技術

このために、習得した知識を手がかりにしながら、実践を意味づけ構造化していく経験（知識の実践化）と、実践経験を分析し専門的な知識と照合する経験（実践の知識化）を教育プログラムに組み込む

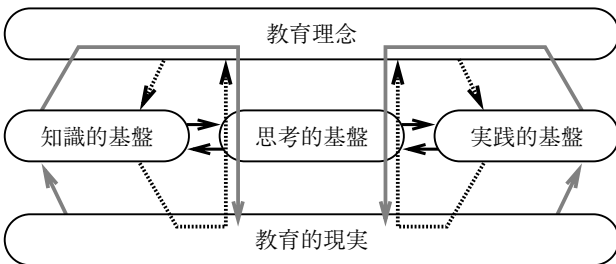
③ 実践的基盤

教職の各段階で蓄積された経験ないし実践行為を指し、(1)構想力、(2)展開力、(3)評価力という次元に沿って蓄積される

知識的基盤と実践的基盤を統合するものとして、思考的基盤を設定し、統合を実現するカリキュラムを構成することが教職大学院のカリキュラムにおいて最重要の課題となる。

さらに、この3つの要素を挟み込む形で、教育理念と教育的現実が存在する(図2)。教員としての実践的力量および専門的知識の蓄積にあたっては、教育理念と教育的現実の影響を強く受ける。別の見方をすると、教育理念と現実を考慮しないで、知識や実践についてカリキュラムを構成するのでは教師としての専門性は十分高まっていかない。知識と実践の統合を図るためには、それを媒介する思考的基盤を充実させるとともに、知識と実践について、常に、教育理念と教育的現実を通して思考する授業を数多く経験することで、知識の実践化、実践の知識化をはかることが重要となる。

図2 専門性発達の構造



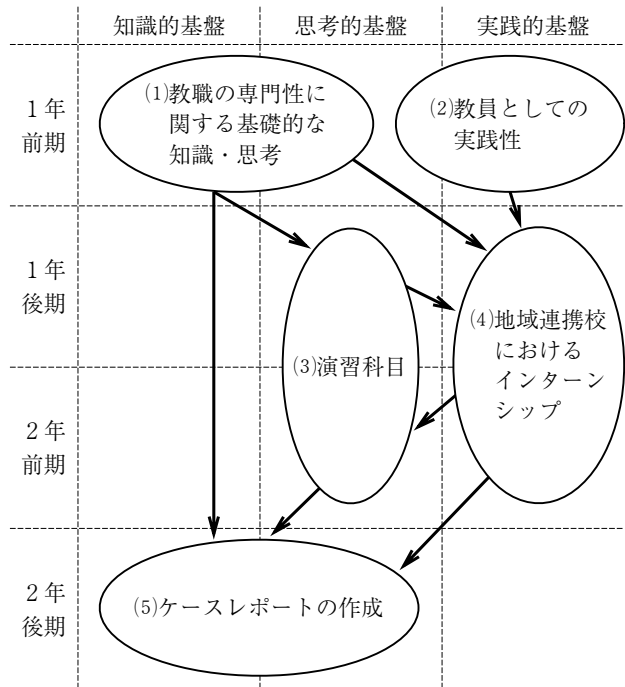
2 「教職専門養成コース」におけるカリキュラム構想

教職大学院は、スクールリーダーの養成と新人教員の養成が主たるねらいとして構想されているが、上記の考えに基づいた具体的なカリキュラムについて、後者に相当する「教職専門養成コース」を中心に考えていくことにしたい。

「教職専門養成コース」のカリキュラムを学年別、知識・思考・実践的基盤別に示したのが図3であり、これがカリキュラムの基本骨格となる。この中に、(1)~(5)の5つの授業科目群が設定される。それぞれについてその内容を示すとともに、カリキュラムの基本的考え方について説明する。

(1)は教職大学院に共通する科目となる。専門職WGによると、共通科目として設置すべき科目として、①教育課程の編成・実施に関する領域、②教科等の実践的な指導方法に関する領域、③生徒指導、教育相談に関する領域、④学級経営、学校経営に関する領域、⑤学校教育と教員のあり方に関する領域、が求められている。これを先ほどの暫定的定義の次元との関係を見ると、子ども

図3 教職専門養成コースカリキュラムの構造図



理解の次元が③に、授業・カリキュラムの次元が①、②に、学級の次元が④に、学習共同体の次元が⑤に対応することとなる。これらの科目について、単に知識的基盤としてでなく、理念や現実と照らし合わせながら、思考的基盤としても機能するように、授業の計画が必要となる。

(2)は教員の実践的基盤として必要なスキルの習得が主たるねらいとなる。構想力、展開力、評価力のそれぞれの次元に基づいて、模擬授業を中核に実践力の向上を図る。その場合にも、現場の実態や目指すべき教育の方向について、常に問いかけることで、思考的基盤としても機能するよう配慮していく必要がある。

(3)、(4)は、本コースのカリキュラムの中心となる連携協力校におけるインターンシップで、12ヶ月の実習期間を設けると、その実践経験を基に演習を行う。連携協力校とは、専門職WGの報告書にも示されているように、長期にわたる実習や現地調査など学校現場を重視した実践的な教育を進める上で協力関係を結ぶ公立学校を指す。このカリキュラムの詳細については、次節で論じたい。

(5)はこれまでの学習経験を踏まえ、実践事例をもとにケースレポートの作成を求める。教職大学院においては、修士論文を課さないことになるが、地域連携校における実践を省察し、それをもとにレポートを作成することは、理論と実践を統合していく上でも有効な手段といえる。また、知識的基盤として4つの次元、実践的基盤として3つの次元を示したが、それぞれの次元が独立しているというよりも、相互に関連しあいながら、教員の

仕事は遂行される。次元に沿った知識及び実践力を身につけた後、次元間を統合し、それぞれが自らのスタイルに即した知識的基盤及び実践的基盤を構築していくことが、専門性を発達させていくときに不可欠となるが、ケースレポートの作成はその点でも大きな成果を与えることとなる。

これらのカリキュラムを通して、教職専門性の形成を目指す。この課程を修了することで教職専門性が確立するのでなく、生涯にわたって発達し続けるという近年の教師教育の流れに沿って、その後もフォローアップしていくことが重要となる。

3 インターンシップ及び実習科目群について

本コースのカリキュラムの中核であるインターンシップ及び演習科目群について、具体的な展開を論じたい。このコースでは、1年次はバディシステムを採用する。バディシステムとは、海洋訓練の時に二人一組となり、お互い助け合いながら、訓練を進めることを由来としており、企業の新人研修などで用いられ始めている。ペアを作ることでお互い助け合うとともに、責任感を育てていくこととなる。教員となったときに、教員相互の協働が求められる現在、養成時から最小単位であるペアで教育していくのは有効であると考えられる。

このペアに連携協力校において指名を受けた学級担任をメンターとして設定する。それぞれの相性もあるので、1年前期に連携協力校を訪問し、組み合わせを決定していく。このメンター一人と院生二人が基本ユニットとなる。院生は、このメンターのクラスを中心に実習する。

実習は1年後期から始まり、まず6ヶ月を1単位とする。それをさらに2ヶ月ごとの3つのタームにわけ、第一タームが子ども理解期、第二タームが授業理解期、第三タームが学級理解期とする。第一タームでは、配属された学級を中心に、その学級の補助的な仕事をしながら、児童の特徴を記述することに専念する。記述に関しては、このコース専用のデータサーバーをセキュリティに十分配慮し、インターネットに接続できる形で構築し、データベース化していくこととする。院生がデータベース化した情報に関し、メンター及び大学教員がコメントすることにより、院生の子ども理解の深化を図る。

第二タームは、第一タームで深めた子どもの情報をもとに、授業の構想、実践、評価のサイクルに沿って、授業実践力を高めるとともに、授業に対する理解を深める。バディの二人でこれらのサイクルを行うことで、実践記録の効率的な蓄積を図るとともに、協働の重要性を体感させる。

第二ターム終了時に、メンター及び大学教員が協議して、基準に到達したと判断した場合、第三タームに移行

できるようにする。基準に到達しない場合、2週後に再判定を行う。第三タームでは、メンターより学級担任としての権限を徐々に移行し、学級を運営していく上で必要な実践力と理論の蓄積に努める。3学期の通知票について、メンターとしての学級担任とは別に、仮の通知票を二人で協力して作成する。また、次年度の学級編成や申し送りに関しても参加し、教員の授業以外の仕事の把握に努める。

2年になると、バディは解消し、個人で活動する。1年のインターンシップで認定を受けたものは、引き続き連携協力校でのインターンシップを続ける。学級担任のサポートをするとともに、少人数授業の一部を分担するなど、より教員の仕事に近い形の経験を蓄積する。

インターンシップの期間中に、週1日、演習の授業を設定する。インターンシップの課題に対応して、第一タームは子ども理解について、第二タームは授業・カリキュラムについて、第三タームは学級理解について、メンターと大学教員を中心に演習を行う。同じ連携協力校に属する院生と合同で演習を行うことで、他の学年の子どもたちの状況や学級の状況についての情報を共有することにより、教員としての視野の広がりを促していく。

2年次は、子ども理解、授業・カリキュラム、学級からテーマを設定し、それぞれのテーマに関心のある院生が配属校を超えて集まり、演習を行う。そのテーマをさらに深めた形でケースレポートにつなげる。

IV おわりに

アメリカにおける PDS および NBPTS の取り組みを参考に、教職の専門性を暫定的に定義し、その専門性を発達させる教職大学院のカリキュラム案を提起した。今回は、教員養成を中心にしたカリキュラムが中心となり、現職教員に対するカリキュラムについては十分触れられなかった。ただ、PDS では、教員養成と現職教員に対する研修を分離することなく、連続性を持たせる重要性がうたわれているように、教職大学院においても、両者を十分関連させることが重要である。本論文で行った専門性の定義およびカリキュラムの基本的考えに沿って、現職教員に対する大学院教育のカリキュラムの構築を早急にはかる必要があるが、それは次に譲りたい。

また、これまで述べてきたカリキュラムをより効果的にするためには、教育委員会及び連携協力校との強い連携が不可欠であるが、そのためには、両者のメリットを保障していく必要がある。時間をかけて育てた院生の中で力があり、連携協力校の戦力になると判断されたものがその学校に配属されていくことは、院生にとってもメンターにとっても、やりがいが増大させることになる。現行では、採用が都道府県レベルで進められるなど、そ

の実現のためにはさまざまな障害が存在するが、高い専門性を持った教員を養成していくためには、解決すべき課題といえる。

引用文献

Book C.L. 1996, Professional Development Schools
In Sikula, J.(ed.), Handbook of Research on
Teacher Education Second Edition, Macmillan, pp.
194-210

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会専門職
ワーキンググループ 2005 教員養成分野における専門職
大学院の活用について

Goldhaber, D., Perry, D., and Anthony, E. 2004. Na-
tional board certification: Who applies and what
factors are associated with success? The Urban In-
stitute, Education Policy Center, Working Paper.

鞍馬裕美 2002 米国の教師教育における Professional
Development School の意義と課題 — ミシガン州立
大学の事例分析を通して — 日本教師教育学会年報11
号 pp.99-109

葛上秀文 1996 アメリカにおける教師教育の新展開
大阪大学教育学年報創刊号 pp.175-185

Miller, L. & Silvernail, D.L. 1994, “Wells Junior
High School: Evolution of a Professional Devel-
opment School” in Darling-Hammond, L.(ed.) Pro-
fessional Development Schools: Schools for De-
veloping a Profession. Teacher College Press. pp.28
-49

NBPTS ホームページ (<http://www.nbpts.org/>)

酒井朗, 島原宣男 1991 学習指導方法の習得過程に関
する研究 — 教師の教育行為への知識社会学的接近 —
教育社会学研究第49集

佐藤学 1997 教師というアボイア — 反省的实践へ —
世織書房

The Carnegie Forum on Educational and the Econ-
omy, A Nation Prepared: Teachers for the 21st
Century, The Report of the Task Force on Teach-
ing as a Profession, 1986

The Holmes Group, Tomorrow's Teachers: A Re-
port of the Holmes Group, 1986

A Study of New Teacher Education for Professional Development

— A Possibility of Professional School on Teacher Education in Japan —

Hidefumi KUZUKAMI

This paper focuses on the new reform of teacher education at graduate level by referring to PDS (Professional Development Schools) and NBPTS (National Board on Professional Teaching Standards) in U.S. In Japan, we are interested in teacher education at graduate level by recognizing educational crises. I try to define new teaching profession in Japan and to suggest a new curriculum of the professional school of teacher education, especially focusing contents of student teaching.