

現政権の教員養成制度構想、「教員の資質向上のため、教員免許制度を抜本的に見直し、教員の養成課程は6年制（修士）とし、養成と研修の充実を図る」に対し、この構想が現状の具体的な検証がなく論題のみの草案が報道されているせいか、世間では賛否両論が巻き起こっている。

現政権が主張する6年制（修士）にすることによって教員の資質能力は確実に向上するのであろうか。現政権が求める資質能力を備えた教員とはどのような教員であろうか。どのようなレベルの熟達を求めているのだろうか、その資質能力の基準（到達目標）は言葉で言いあらわせるものだろうか。

そもそも、職務を遂行するのに必要な資質能力はその職務内容に基づく。日本における教員の職務内容は、欧米の教員の職務内容とは異なり、授業だけでなく、生徒指導、進路指導、クラブ指導、保護者対応まで広範な教育活動が含まれている。そうした職務は役所や一般的な業務のように単純に仕分けをすることができない。教員の職務には職務分担では解決できないことがあり、教員が目の前に起こる職務に臨機応変に対応していくことが多い。生徒一人ひとりも様々であり、神原（2010）は「働きかける対象である生徒はその日やその時間の気分・感情によって多様な顔を見せ、さらに彼らが一人ひとりではなく集会的にいることから、捉えにくいものの確実に存在する場の雰囲気や『空気』が、教員の業務に影響を及ぼしている。」と述べている。

このような教員の職務内容ゆえ明確な定量的な基準を設定できず、定性的な基準も、指導場面によってそのウエイトが異なる場合があり、同様に明確な基準を持ちえない現状がある。たとえば、教員にとっては専門教科知識が一番必要である。当然、この知識には事実や理論に関する知識、言語的には表現しにくい指導方法やスキルといったものが含まれる。しかしながら、こうした教科指導の知識も生徒指導上の様々な知識と連携してこそ効力を持つものである。しかも、授業実践の中で瞬時に判断し「意志決定」する必要がある。

そうすると、定量的・定性的な基準を明確に設定するのが難しい包括的な教員の資質能力はどのようにすれば身につくのであろう。座学の学習だけでこうした力が養成されるとは考えられない。いわゆる「経験からの学習」がプロフェッショナルへと成長させるのであろう。

		熟達の段階				
		Novice 初心者	Advanced beginner 上級ビギナー	Competent 一人前	Proficient 上級者	Expert 熟達者
認 知 的 能 力	個別要素の把握	状況を無視	状況的	状況的	状況的	状況的
	顕著な特徴の把握	なし	なし	意識的選択	経験に基づく	経験に基づく
	全体状況の把握	分析的	分析的	分析的	全体的	全体的
	意思決定	分析的	分析的	分析的	全体的	直感的

表1 熟達の5段階プロセス

Dreyfus(1983)は表1のようにビジネスの管理者における熟達のプロセス5つの段階に分類したモデルを提示している。「初心者」は具体的な経験を積んでいないため、知識は文脈や状況と切り離されている。そのため初心者のパフォーマンス・スピードは遅い。現実場面での経験を積むと、直面している状況に関する微妙な特徴に気づくようになる。「上級ビギナー」の段階で、こうした違いを考慮して意思決定をしてゆく。「一人前」になると、様々な選択肢から、目標を設定し、計画を立て、アクションをとることができるようになる。「上級者」になると、状況を個別要素に分けた上で、分析的な思考方法をとる段階から、豊富な経験を通して典型的な状況についての知識を獲得し、状況を「包括的・全体的」に見ることが出来る段階へ移る。「熟達者」の特徴は、「直感的に意思決定」することができることだ。

この熟達のプロセスに必要な知識は、どのような指導法を活用して生徒の学習の課題を解決できるかを考える「方略知識」、どの指導に取り組むことが易しいか難しいかを判断する「タスク知識」、教員自身の得意不得意を含めた自分の強みや弱みを知っている「自己知識」と言われている。この総合体が個人の教育観という信念のようなアイデンティティを形成し、それがどのように教育活動を進めるのかを意思決定させていく大きな要素となっているように思われる。

こうした経験に基づく学習・習得を進めるには、共同体のような実践コミュニティがあることが望ましい。共同体のメンバーが情報や洞察を共有し、アドバイスを与え合い、協力して問題を解決していくことによって経験はより豊かなものとなる。日本の初等中等教育においては、二十数年前までは徒弟制度的な先輩教員・後輩教員の同僚性とその実践コミュニティを形成していたように思われるが、現在ではその同僚性がやや薄れがちである。それでも他国の教育現場と比べて、教員の職務の広範性から同僚性が日本の教育では非常に大切とされている。それを活かすことで経験からより豊かに学ぶことができる。ただ、実践コミュニティが持つ限界として、学校現場での知識が固定化し、新たな概念や環境への適応を生み出しにくい場合があったり、その場に応じた適切な指導を受けられるとは限らなかったりすることを念頭に入れておくことも必要である。

英国の教員免許制度では、教育実習時間の最低基準として、学士課程での養成で

4年制プログラム 32週間 (160日)

2～3年制プログラム 24週間 (120日)

と学校現場での実習が極めて長い。教育修士 MTL Masters in Teaching and Learning の導入も検討されており、教員養成—導入教育 induction 初任者の現職教育につなげるものとして、

第一期：発展 developing 40単位

第二期：拡張と埋め込み Broadening and embedding 80単位

第三期：深化 Deeping 60単位

が検討されている。教職がそれほど魅力的な仕事とされていない英国と日本とでは環境が異なる。

さて、日本の教員養成制度はどうあるべきなのだろうか。外国の制度の考え方を善として日本に導入するのは早計である。日本の教育事情や日本の教員養成制度のよさを活かした方略をもとに検討してもらいたいと願う。

Dreyfus, S.E. (1983) How Expert Managers Tend to Let the Gut Lead the Britain. Management

Review. September: 56-51

神原禎宏 (2010) 「校長・副校長の役割とリーダーシップ」『教育展望 2010-5』教育調査研究所