

学び続ける教師に求められるコンピテンシー

ー目標と指導と評価の一体化による資質・能力の考察ー

加藤 明
関西福祉大学

学び続ける教師に求められるコンピテンシーは、学び続けようとする意欲と、そのための方法である。これについて、次の3点から考察した。

まず、授業における指導力だけでなく、指導の成果を確かめる評価力とそれに基づく改善力が必要である。これについては「目標と指導と評価の一体化」の考え方をもとに、授業づくりの基礎としての教材研究力、単元を単位とした指導の見通しを立てる授業設計力、形成的評価を駆使しての臨機応変に授業を創造する授業展開力、そして単元末の形成的テストの誤答分析に基づく効果的な補充指導と今後の指導のあり方を見通しを立てる授業評価力・授業改善力について、その方法を明らかにした。

次に、これらの顕在的カリキュラムの目標実現に求められる能力だけでなく、潜在カリキュラムとしての学級づくり、集団づくりに求められ能力についても「目標と指導と評価の一体化」の考え方にたち、どのような学級や集団づくりを目指しているのかについての目標を明確にすること、そのための指導の見通しをもって指導に当たること、そしてその成果を確かめて改善を図ることの重要性と、そのための能力について明らかにした。

最後に、学び続ける教師に求められる能力として、これも「目標と指導と評価の一体化」に立ち、自己の目標の明確化と、成果を振り返っての自己評価のありかたについて明らかにした。

今後の課題としては、教師のライフステージに適切なコンピテンシーの開発、及びこのようなコンピテンシーを各学校の教員の協働作業として作成し切磋琢磨してともに高まり合う専門職集団の形成の重要性を指摘した

[キーワード] 教材研究 授業設計 授業展開 授業評価 コンピテンシー

1 学び続ける教師に求められるコンピテンシーの条件

教職は専門職である。したがって、自らの内に高い自立性を有し、職務上の資質、能力の不断の向上に努めなければならない。つまり、身の程知らずに、不断に成長する子どもに負けないで自ら成長し続ける教師、そのための資質、能力を備えなければならないのである¹⁾。

その際に求められる資質、能力について、実践的能力という観点からとらえたものがコンピテンシーであるが、このコンピテンシーは次の3つの条件を満足しなければならないと考えられる。

ア 授業における指導力だけでなく、指導の成果を確かめる評価力及びそれに基づく授業改善力の向上に役立つものであること。

イ 指導力及び評価力、授業改善力さらに教材研究力、単元計画力といった授業づくり（顕在的カリキュラム）を構成するコンピテンシーにとどまらず、子ども同士のコミュニケーションやコラボレ

ーションを活性化しながら、多様な個性の出会いにより共に成長し合うといったよりよい人間関係を構築する学級づくり（潜在カリキュラム）も包括するものであること。

言い換えれば、学校教育の教育課程がめざす全体を包括するコンピテンシーでなければならないこと。

ウ 学び続ける教師に求められる姿勢として、今の姿を振り返り、自己目標を掲げ、その実現に熱意と謙虚さをもって取り組み、自身の人格の完成とともに、求道的な教養人、知識人をめざすものであること。

以上のような教師に求められるコンピテンシーについて、梶田叡一は次のような能力を挙げている²⁾。

〈学校教師に不可欠な能力・特性(コンピテンシー)〉

1. 一人前の社会人として
 - 1.0 人間的社会的に成熟し、しっかりしている。
 - 1.1 開かれた柔軟なパーソナリティを持つ。

- 1.2 自己受容し、自信を持ち、心理的に安定している。
- 1.3 人間的な暖かさをもち、協調性がある。
- 1.4 社会的常識に富み、責任感が強い。
2. 子どもとのかかわりについての適性・能力を持つ人として
- 2.0 子どもとの間に教育的な関係が創れる
- 2.1 子どもを教育していこうという熱意・迫力がある。
- 2.2 子どもが好きで、一緒に談笑したり遊んだりできる。
- 2.3 子どもの気持ちの動きや感情を敏感に感受できる。
- 2.4 子どもに軽視されたり、無視されたりしない人間的存在感がある。
- 2.5 子どもとのスキンシップを深める方法をよくわきまえ、活用できる。
3. 教科指導の専門家として
- 3.0 担当する教科等の指導がうまくできる
- 3.1 教科・教材の内容や筋道、節目となるポイント、背景等について理解が深い。
- 3.2 教科・教材の指導法や活動展開について広く深い理解と技能を持つ。
- 3.3 学習過程でのつまづきや落とし穴とその対応策について理解が深い。
- 3.4 教科書と黒板の他に広範な教授メディアを活用できる。
その評価結果を教育的に生かすことができる。
4. 集団指導の専門家として
- 4.0 集団を全体としてうまく指導できると同時に、一人ひとりをうまく生かせる
- 4.1 公平でえこひいきがなく、勢いの強い一部の子どもに振り回されないだけの指導性をもつ。
- 4.2 集団全体の動きが見えると同時に、一人ひとりの状況を常に把握している。
- 4.3 集団への指示が的確で、規律正しく活動させることができる。
- 4.4 集団全体に熱と活力を与え、一つの方向に向かって皆の気持ちを集中させることができる。
5. 学び続ける知識人として
- 5.0 父母をはじめ地域の人々に尊敬される
- 5.1 常に学び続ける姿勢を持ち、豊かな識見を持つ。

5.2 精神的な深さを持ち、求道的である。

以上のコンピテンシーの一覧は、前述のコンピテンシーに求められる3つの条件のそれぞれについて必要な条件を満たしているものである。しかしながら、これを実践レベルで目標として掲げ、実現をめざすためには、より具体的で、明確なコンピテンシーに変換する作業が必要である。

その際のベースは次のような教育課程の横断的及び縦断的構造であり、これにもとづいて、前述のコンピテンシーの吟味、検討の作業、考察をおこなうものとする。以上の教育課程の横断的構造は、学校教育の守備範囲でもあり、今回の教育課程の改訂においては、教育活動全般を通しての言語力の育成と、家庭と連携しての学習習慣・生活習慣づくりが新たに加わった。³⁾

潜在のカリキュラムとしての学級づくりについては、学習指導要領の総則「第4の2(3)日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童の相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」と示されている。

それだけではなく、子どもにとって「学校が楽しい」というのは、勉強が分かる、できる以上に、自分のことを分かってくれる教師や友達がいることにその理由があることが多いのであり、この意味で、授業づくり(顕在的カリキュラム)と学級づくり(潜在のカリキュラム)が教師のコンピテンシーの要素を構成するものと位置づけられる。前述したコンピテンシーの条件「イ、指導力及び評価力、授業改善力さらに教材研究力、単元計画力といった授業づくり(顕在的カリキュラム)を構成するコンピテンシーにとどまらず、子ども同士のコミュニケーションやコラボレーションを活性化しながら、多様な個性の出会いにより共に成長し合うといったよりよい人間関係を構築する学級づくり(潜在のカリキュラム)も包括するものであること。」の根拠はここにあるのである。さらに、このような学級づくりは、授業づくりを離れておこなうことはできないものである。換言すると、授業の中で教師が子ども達にかけまなざしやほめ言葉等の一つ、ひとつが他の子どもがその子を見るまなざしになってレイタント・カリキュラム、ヒドゥン・カリキュラムとしての学級の風土、雰囲気形成されるのである。この意味で、授業づくりと学級づくりは不可分の関係にあるといえる。

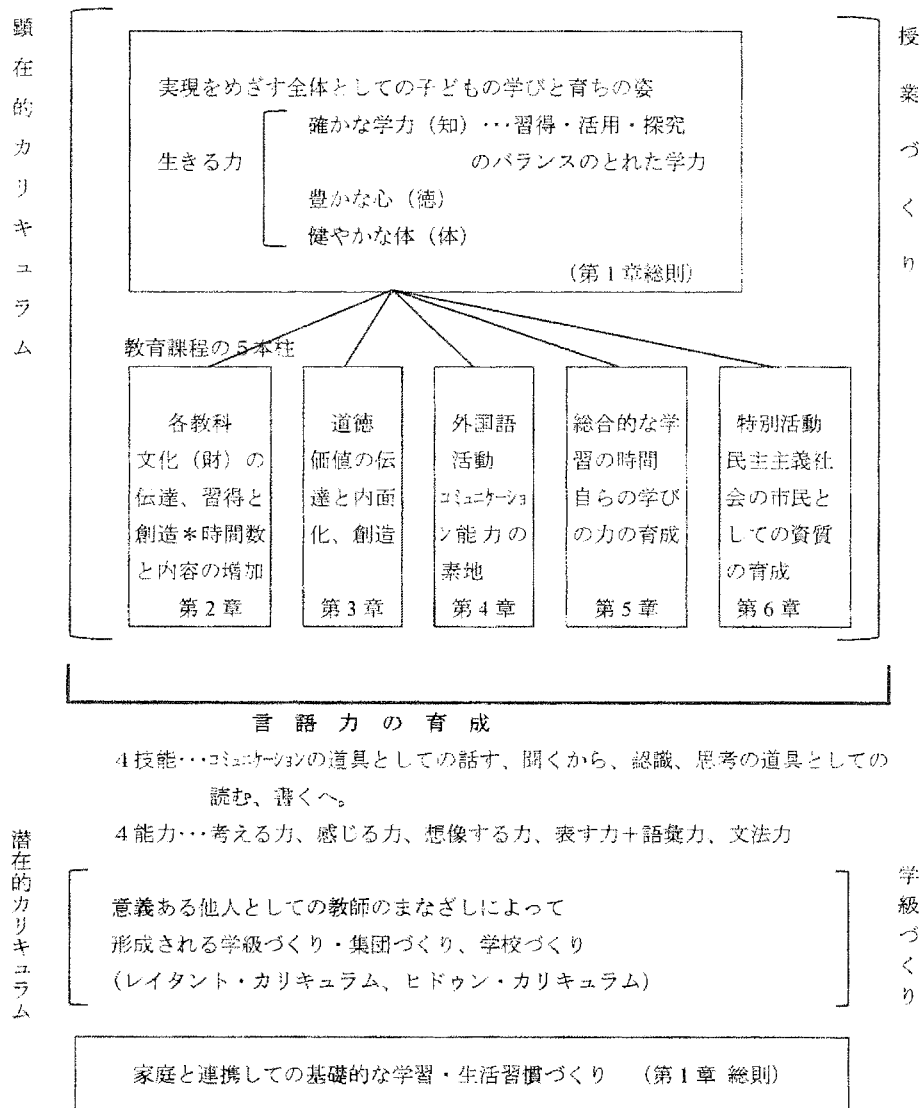


図1 学習指導要領による教育課程の横断的構造（小学校）

以上のような教育課程の横断的構造に対し、これを縦断的にとらえ直すと次のようになる。これは、実現すべき子どもの育ちの姿を目標として掲げ、その実現をめざして計画的で、系統的、意図的、積極的な内容、活動を展開するための見通しであり、学校教育の第一の特長でもある。

特に、学習指導要領に示された目標及び内容が国の定める最低基準であり、それを超えたかどうかにかかわることによって児童・生徒に学力を保障とす

る。そのために、各学校が評価規準を定め、相対評価からいわゆる絶対評価、到達評価、正確には目標標準地評価に移行したことが文部科学省設立以来の教育改革の柱でもある。つまり、この意味でも、評価にこだわること、結果としての子どもの育ちの姿や身についた知識・技能にこだわるのが重要である。これが前述したコンピテンシーの条件「ア 授業における指導力だけにとどまらず、指導の成果を確かめる評価力及びそれに基づく授業改善力の向上に役立つもの

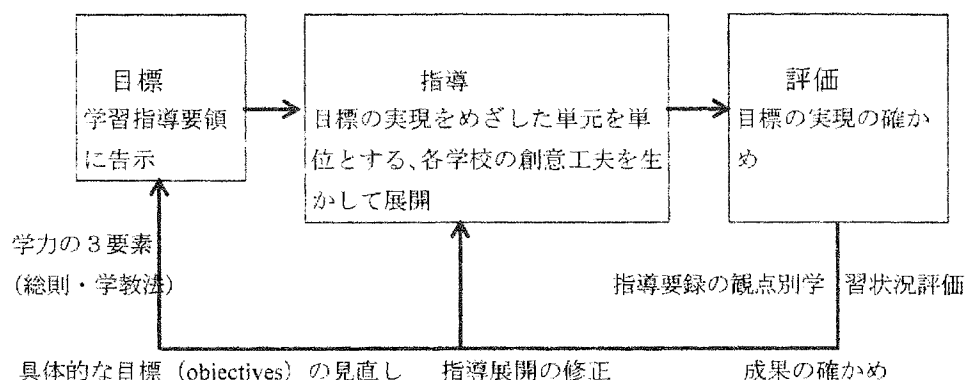


図2 学習指導要領による教育課程の縦断的構造

であること。」の根拠の一つでもある。これについて、中教審答申では『学校や教師は指導の説明責任だけでなく、指導の結果責任も問われていることを前提としつつ・・・』と示されているところである。⁴⁾

このような行政的な裏付けにとどまらず、本来「学校とは子どもが賢くなり、自信をつけるところでなければならない」のであり、そのためには指導力だけでなく、本当に子どもは賢くなっているのかについて確かめる評価力を身に付けなければならない。そして評価に基づいて必要なら教え直しやその後の指導の軌道修正を図らなければならない。さらに、指導の成果が上がっていったとしても、その成果で十分なのかの問いに答えるためには、学校の教育目標全般にわたっての目配りをした上で目標を設定し、指導を展開する必要がある。

このような現在の教師に求められるコンピテンシーについて、前述の教育課程の横断的構造を横糸とし、縦断的構造を縦糸として重ね合わせ、導き出したコンピテンシーについて考察を進めていく。

2 学び続ける教師に求められるコンピテンシーとは

前述の教育課程の横断的構造を、目標と指導と評価の一体化といった縦断的構造からとらえ直して学び続ける教師に求められるコンピテンシーを導き出すと、まず授業づくり、学級づくり、そして学び続ける教師として身につけておくべき心構えと方法、さらに教育課程の成果を統合して実現をめざす育ちの姿、つまり総則レベルの目標を実現するためのコンピテンシーの4つのカテゴリーからのアプローチが必要と考えられる。

① 教育課程の成果を統合してめざす目標を実現す

るためのコンピテンシー

これには学校として学習指導要領の総則に対応するめざす学びと育ちの姿があり、それを実現することが教師一人ひとりの指導の目標として明確に意識されていること、さらにその実現のための方策が指導展開及びカリキュラムにおいて明確になっていること等が必要である。しかしながら、これらが明確になり、それにもとづいて積極的に意識的、効果的な実践が積み重ねられている学校及び実践例は残念ながら見当たらないのが現状である。

② 授業づくりのコンピテンシー

これは各教科をはじめとして教育課程の5本柱の成果をあげるために必要なコンピテンシーであり、授業設計の手順を、目標と指導と評価の一体化からとらえ直して導き出されたものである。教材研究をもとに、目標を設定し、単元計画を作成した上で、1時間、1時間の授業を臨機応変に展開し、その成果を評価によって確かめるという単元を単位とする一連の授業づくりを、コンピテンシーからとらえ直したものである。

ア 教材研究力ー授業づくりの基盤ー

各教科・領域の理解に立って、次の3つの視点から単元の内容を明らかにする作業である。

- ・教える内容に精通すること（単元観）
- ・教える内容からみでの目の前の子どもの実態に精通すること（児童観・生徒観）
- ・これらをもとに指導の方針を立てること（指導観）

換言すれば、この単元を指導するに当たっての

- ・背伸びのさせどころ、考えさせどころ
- ・つまずきやすいところ、理解しにくいところ

- ・問題解決型をとるべきか、スモール・ステップ型の展開をとるべきか
- ・レディネスや興味・関心、生活の実態
- ・適用題、練習題の質と量

等について明らかにし、教科書の行間を読み取り、適切な学習活動も含めて指導の方針を立てることである。

イ 授業設計力ー単元を単位とした指導の見通しを立てること

単元の学習内容に即して、認知や情意領域等の目標から目配りをして単元全体の指導の見通しを立てる作業で、次のような手順をとる。

- ・単元の内容に即して、観点別学習状況の観点または学力の3要素からみでの実現すべき目標を明確化、具体化する。（目標分析）⁵⁾
- ・明確化、具体化した目標を精選して絞り込む（目標の構造化）⁶⁾
- ・精選した目標と他の目標との関係を考慮しながら目標を構造化し、目標を実現するための単元指導計画を立てる。その際、次の指導要素を組み込んでおくこと。

- (1) 単元の学習を進めるに当たって必要となる既習の知識や技能といったレディネスのチェック（診断的評価）とそれを補うプログラムの組み込み
- (2) 導入時に学習への前向きな構えをつくるためのゆさぶりと、それに続く関心・意欲・態度の高まりのための手立て、終了後のますますの高まりのための課題の提示と呼びかけ

これは、課題の意識化から自覚化、そして個性化をめざすものである。

- (3) 単元のなかでこれだけは体験させておきたいといったくさびになるような精選された体験（操作活動）
- (4) 習得のための効果的な問題解決と言語活動の活性化による練り上げ

併せて、書くことに重点をおいたノート指導の計画

- (5) ねらいにせまる効果的な発問と、板書によるまとめと共有化
- (6) 学び直しとしての適用題と、習熟のための練習題
- (7) 活用のための効果的な問題解決（収束的な思考だけでなく、拡散的な思考の問題も含む）と言語活動の活性化による練り上げ
- (8) 要所、要所での小テストやノート点検等の短いサイクルの形成的評価の時期と手立て

(9) 学習の成果、指導の成果を確かめるための単元末の形成的テストによる長いサイクルの形成的評価と、誤答分析による補充指導の時間

(10) 授業中のほめことばにとどまらず、ノート点検時のピンポイントの朱入れの時期

(11) 板書だけでなく、ICT等の教育機器を適切に活用した効果的な展開

ウ 授業展開力ー形成的評価を駆使しての臨機応変な指導の創造

単元全体の見通しのもとに、1時間、1時間の目標実現の成果を確かめながら臨機応変に指導を創造できること。成果が十分でないときなどは、補充指導も含めてその後の展開も修正改善し、展開できること。これは、1時間の指導の成否だけしか考えていない本時中心主義ではなく、単元全体の見通しのもとに、指導を展開し目標を実現することである。

その上で、1時間の指導においては、学習活動のふくらみと目標実現に迫るための発問及び板書計画も含んだ指導案（指導細案）に基づきながらも、それに縛られずに評価を形成的に駆使して臨機応変な指導を行うことができること。

エ 授業評価力・改善力ー単元末の形成的テストの誤答分析に基づく効果的な補充指導及び指導のあり方の見直しー

このためにはまず単元の導入前に、この単元の終了の時点で身につけていなければならない知識・理解や技能、思考力等の単元の目標を評価からとらえ直して問題化した形成的テストが作成されていなければならないし、その作成力をつけることが求められる。これは前述の「イ 授業設計力の単元指導計画

(9) 学習の成果、指導の成果を確かめるための単元末の形成的テストによる長いサイクルの形成的評価と、誤答分析による補充指導の時間」の前半にあたるものであるが、単元の目標を評価からとらえ直してのバランスのとれたテストを作成すること、これがコンピテンシーとして求められるのである。

そして、その形成的テストの誤答分析に基づいて、次のことを行わなければならない。

(1) どこをどのように間違えている誤答が多いかについて、クラス全体と個々の子どもの実態を明らかにし、その誤答が生じる原因、子どもなりの間違いの論理を明らかにし、それをもとに効果的な補充指導を行うこと。

(2) 誤答分析とそれに基づく補充指導の成果を踏まえて、単元全体の指導を振り返り、次回この単元の指

導をする際のより改善された単元計画、つまり、つまずきの分析からつまずかせない指導を行うための指導計画を立てること。

これは、作業単元に実践後の振り返りによる朱を入れることによって、資料単元を作成すること。

この(1)が授業評価力であり、(2)がそれに基づく授業改善力である。本稿の冒頭に、コンピテンシーが備えるべき3つの条件について述べたが、そのうちの「ア 授業における指導力だけにとどまらず、指導の成果を確かめる評価力及びそれに基づく授業改善力の向上に役立つものであること。」とは、この授業評価力・改善力のことである。当然のことながら、これは「イ 授業設計力の単元指導計画(6) 学び直しとしての適用題と、習熟のための練習題、(8) 要所、要所での小テストやノート点検等の短いサイクルの形成的評価の時期と手立て」と相まってこそ、効果的な指導になるものである。

子どもは教師が期待しているほど分かっていないといった前提に立って、小テストやノート、観察等の短いフィードバックサイクルによる形成的評価を駆使して理解を確かめながら指導を展開しなければならないものであるが、その上で単元末にはバランスのとれた形成的テストによって、長いフィードバックサイクルによる本来の形成的評価の機能によって学習の成果を保障すべきである。このような単元単位の指導の成果を改めて確かめ評価するものが、中間テストや期末テスト、さらには学力テストといった総括的評価であるが、そこでの結果についても誤答分析によって以後の指導に生かすという点では形成的評価として機能させなければならないものである。

この授業評価力・改善力は、目標を評価からとらえ直した評価問題の作成力と、その誤答分析力が方法の根拠となる能力である。誤答分析の方法について詳しい作業内容については参考文献を参照されたいが、次の2つの方法が効果的である。

一つは、新しい答案用紙に誤答を集約していく作業である。作業の途中で、同じ誤答に集中する場合、「正」の字が並ぶことも少なくない。作業の後、集約した答案用紙を見て驚かされることも多い。どうしてこの問題に、このような誤答が集中するのか、と。そういえば、ここを指導したとき手応えがなかったな、子どもたちのげげんそうな顔を覚えていたなとか、いったことも少なくない。そこには、そのようにつまずかせたまづい指導があったか、子どもたちにとって予想外に壁であったか、等に原因があるのであり、それを把握した上で、教え直し、補充指導に臨

むことになる。これは、答案返却時に一番から順に解説を加えながら返すのとは、本質的に異なる指導である。さらにこのような間違いの実態の指摘とその克服についての補充指導の後にも、適用題を準備し責任をもってつまずきをなくすようしなければならない。

もう一つは、参考文献に詳しい説明は譲るが、次のようにSP表の形式を利用して「後藤分析表」を作成する。1と0によって処理する代わりに、誤答については生のデータを記載する。そしてつまずきの型分け、その論理を明らかにして効果的な補充指導と、今後のつまずかせない指導のあり方を探るという方法である。⁷⁾

このような授業評価・改善の方法を身につけることは、これからの教師に求められるコンピテンシーの3条件のうちの「ウ 学び続ける教師に求められる姿勢」資質、能力の主要な構成要素でもある。このような方法による実践、実践研究を一人の教師の実践だけにとどめず、学年単位、学校単位さらに校種の異なる学校の教師とのコラボレーションにまで広げられるかどうか、つまり小中連携等であるが、協働して実践できるかどうか、グローバル化社会に対応する人間に求められるこのようなコミュニケーション及びコラボレーションの能力は、教師自身にも求められているのである。

③ 学級づくりのコンピテンシー

前述の「② 授業づくりのコンピテンシー」と同様に、この学級づくりについても、目標と指導と評価の一体化の考え方にたつて、積極的、意図的、計画的な指導を展開しなければならない。

したがって、まずはじめにやらねばならないことは、どのような子どもの育ちの姿を目指すのかを明確にすること。そしてその実現のために積極的な方策をとること、そしてその成果を確かめる、評価する時期と手立てを準備しておくことである。

筆者は以前に「学級づくり・学校づくりのレベルにおいて(学級経営力)」と題して次のようなコンピテンシーを導き出した。8)

◎ 教育課程の5本柱による顕在的なカリキュラムだけでなく、学級づくりや学校づくり、生徒指導等の潜在的なカリキュラム(レイタント・カリキュラム)の重要性も理解し、相補的に機能させながら、全体として実現をめざす育ちの姿を常に意識して、指導にあたる力を備えている。

問題	(24)	(28)	(39)	(40)	(41)	(49)	(29)	(34)	(33)	(14)
学習者	331BC	331GC	332HC	332HC	321HB	322HC	331HB	332BB	332AB	322
	901 - 270 631	718 - 290 428	540 - 275 265	820 - 368 452	407 - 25 382	910 - 77 833	607 - 126 481	707 - 509 198	503 - 104 399	125 - 87 38
T. M	171 ①	28 △	375 ③	468 ①	422 ①	843 ③	521 ①		299 △?	48 ③
A. M	771 ①	528 ③	375 ⑤	468 ①	422 ①	847 ①	521 ①	108 ⑥	309 ⑥	
T. G	721 ②		275 ①③	462 ④	372 ②	843 ③	571 ②	108 ⑥	207 ⑦?	36 △
T. I	701 ?	410 ④△			372 ②	843 ③	471 ②			48 ③
M. K		418 ④						298 ③	499 ③	28 ③
M. S		418 ①	225 ④⑤	432 ④⑤						
T. F		528 ③						191 ④		
M. T	621 ②	408 ⑦?		442 ④	381 △		431 ?			
H. S	771 ①			442 ①	82 △	933 ②	521 ①			
Y. W			225 ④⑤					108 ⑤	309 ⑥	

つまづきの型

- ① 減数>被減数において、減数-被減数にする誤り
- ② 被減数の十の位が空位の時、繰り下がりが上位2桁に及ぶと思いこみ百の位から9を繰り下げてくる誤り
- ③ 繰り下げたのに1減にしていない誤り
- ④ 被減数<減数において、もともとあった数を忘れてしまう誤り
- ⑤ 被減数の一の位が0の時、繰り下がりが上位2桁に及ぶと思いこみ、十の位に9を繰り下げてくる誤り
- ⑥ 被減数、減数ともに十の位が0の場合、十の位の答えは0として無視して計算する誤り
- ⑦ 加法で計算する誤り
- △ ケアレス・ミス

図3 小学2年 算数「ひき算の筆算」の形成的テストの誤答分析表

ア 潜在的なカリキュラムづくりにとっての意義ある他人としての教師のまなざしの重要性を認識し、どの子にもあまねく温かいまなざしを常に注いでいる。

イ 教師とフィーリングの合わない子、死角に入りがちの子、教師に好かれていないと感じていない子らの存在に気づき、その子たちに目をかけ、手をかけ、ことばをかけ、期待しているよといった熱いメッセージを送っている。

ウ 一人ひとりの以前と比べての成長や向上を意識的、積極的に取り上げ、ほめて返している。

エ 母性的な原理の上に立って、義務や役割、規律等が果たせる、守れるといった父性的な原理に基づくその子にとっての課題を指摘について指摘し、その解決や克服を支え見守ろうとしている。

オ 一人一人が異なるかけがいのない存在であり、それが集まって多様な個性を有するからこそ、学び合い、ともに成長していく集団であるという認識のもとに、集団を全体として指導すると同時に一人一人を生かすことに務めている。

以上のコンピテンシーは、一人一人の子どもの自

己意識、自己認識を積極的に前向きなものに形成することを大切にしながら、その集合体として集団を育てるという大きなねらいを有するものの、目標と指導と評価の一体化という考え方から見ると、実現をめざす目標が明確でなく、当然のことながらそれを実現するための方法も準備されていない、さらに成果を確かめる評価の手立ても設けられていない、ということになる。

したがって、成果を確かめた上で効果的な方法を同定したり、共有化したりするという実践研究の積み上げが困難である。

例えば、コミュニケーションとコラボレーションが活性化した学級づくりを目指すなら、学級活動だけでなく、教科の学習における練り上げの活性化も必要である。なぜなら、練り上げは知的な協働作業、コラボレーションであるからであり、それを効果的にするには前段階の自力解決において自分の考えを持たせることが重要になる。自力解決は自力で解決する力を付けるための場であり、これまで育ててきた自力解決の力が付いているかどうか、付けてきた力が効果的なものなのかどうか評価される場でも

ある。ヒントカードやアドバイスを連発し、その時間だけの成果をめざす本時中心主義の自力解決では、意味がないといえる。さらに、総合的な学習も、これらの力をつける絶好の機会である。どこかの時点で、それらの力がついているかどうかを、子ども自身の振り返りや自己評価を軸に、教師の目、さらには友達のを寄り添わせて評価することが必要である。

実践に真に役立ち、実践を導く実践研究のためには、以上のような「目標と指導と評価の一体化」の考え方に立って「学級づくりのコンピテンシー」を作成、開発、改善していくことが求められる。

④ 学び続ける教師としてのコンピテンシー

これまで述べてきた「授業づくりのコンピテンシー」をはじめとするコンピテンシーの一覧は、学び続ける教師の目標設定のためのリストである。このリストをもとに、自分や学校で必要なコンピテンシーを新たに付け加えたり、目標実現のための方法を創造して実践し、その成果を確かめて今後に生かす。これが、目標と指導と評価の一体化による授業実践の方法である。

学び続ける教師に求められるコンピテンシーとは、子どもを賢くして自信をつけ、手を携えながら自己実現をめざして歩み続ける一人前の人間を育てるといった教育の最終的、究極の目標を実現するにあたって、教師に求められる実践的な資質・能力である。それは不断に成長する子どもに負けずに成長していこう、向上していこうといった熱意と謙虚さに、目標実現のための方法を身に付けたものでなければならない。

以上のような問題意識から、「学び続ける教師としてのコンピテンシー」を導き出すと次のようになる。

- ◎ 初心を忘れず、熱意と謙虚さを持ち続けて教職に専念している。
- ア 学校は子どもが賢くなり、自信をつける場所であることを認識し、めざす子どもの学びと育ちの姿の実現をめざして、目標と指導と評価の一体化の考え方に立って実践的な資質・能力の向上に努めている。
- イ 子ども、保護者、地域の人々とコミュニケーションを図るだけでなく、同僚ともコミュニケーションを図り、協働してよりよい教育をめざしている。
- ウ 高い専門性だけでなく、豊かでバランスの取れた人間性を養い、父母をはじめ地域の人々に職業人、教養人として尊敬されるよう努めている。
- エ 虚心に自分を振り返り、あるべき自分の姿、本来の面目を保っているかを問い返しながらか自己実現

をめざしている。

3 今後の課題と展望

初心には、始めて教師になり、熱意だけは人一倍あったが如何せん指導の技能がついてこずに空回りをした時の初心もあれば、十年経験した時の初心、研究担当になった時の初心、管理職になったときの初心等々、教師としてのライフステージのそれぞれに、その時々々の初心がある。

その時々々の初心に対応したコンピテンシー、目標としてめざすと同時に振り返りに適切なコンピテンシーの作成、または作成のために必要な能力を導き出し整理したものが今後必要になると考えられる。

それだけでなく、「授業づくりのコンピテンシー、授業設計力」の単元に組み込む指導要素などは、めざす目標や目の前の子どもの実態から各学校ごとに作成すべきものと位置づけられる。

例えば「知の協働を核にした授業づくり」をめざすなら、自力解決力の育成を軸に、家庭学習との連携を図りながら、次のような指導要素を組み込んだ単元指導計画の作成が考えられる。

- (1) 十分に時間をとっての自力解決から始まる授業展開（ヒントカード等を提示しすぎない）
- (2) 自力解決の成果の交流による練り上げ（知の協働作業としての収束的思考による問題解決）
- (3) 交流を振り返ってのノートのまとめ（知識・技能を支える考え方、論理の自分なりのまとめ）
- (4) 学び直しのための適用題（学んだことが使えるかどうかの評価）
- (5) 学んだ知識・技能・考え方を活用する拡散的思考を活用した問題解決
- (6) 定着のための練習題による習熟（家庭学習）

このようなコンピテンシーの作成を教員どうしの協働作業としておこない、めざす授業の姿としてコンセンサスを得られたなら、それは授業研究の評価規準として機能させることになり、指導の成果が一段と上がることが予想される。普段は個々の教師がこのコンピテンシーの実現をめざして指導を展開するが、研究授業においてはこれをもとに同僚からの評価を受け、自身の授業を振り返る機会とする。学び続ける教師としてだけでなく、これによって学び合い続ける教師集団が育つことが期待されるのである。

引用・参考文献

- 1) 教職の専門職性の根拠 UNESCO「教員の地位に関する勧告」

1966年10月5日「ユネスコにおける特別政府間会議」の中で、世界人権宣言の基本的人権のもと、教育を受ける権利を保障するために教育職員の貢献が重要視され、教員の公務に関する規制の見直し、教員の地位、職務の専門性についての勧告（「教員の地位に関する勧告」）が採択された。そのなかの「3. 指導的諸原則6」に次のように示されている。

「6 教職は、専門職と認められるものとする。教職は、きびしい不断の研究により得られ、かつ、維持される専門的な知識及び技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、また、教員が受け持つ生徒の教育及び福祉について各個人の及び共同の責任感を有するものである。」

- 2) 梶田叡一（1983）『教育評価』有斐閣双書、250.
- 3) 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』大日本図書
- 4) 中央教育審議会（2008）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について』
- 5) 6) 梶田叡一、加藤明編（2008）『改訂 実践教育評価事典』文溪堂
目標分析及び目標の構造化の作業の詳細については、42 - 52 参照.
- 7) 加藤明（2008）『プロ教師のコンピテンシー』明治図書誤答分析表を用いての誤答分析の作業手順等については、103 - 109 参照.