

教師の資質能力としてのディスポジションに関する予備的研究

- 米国における動向を中心に -

小柳和喜雄

(奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

A Preliminary Study on Disposition as Qualification and Competency of Teacher

- A Trend on Study around Teacher Disposition in USA-

Wakio OYANAGI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

要旨：教師に求められる資質能力の1つとして、教科教育ではPedagogical Content Knowledgeが指摘されて久しい。また、このPCKと同様に、教師に求められる重要な資質能力としてDispositionが注目されて、すでに数年が経過している。しかしながら、このDispositionについては、その評価・測定が難しく、日本においてもスタンダードとして示される際に、避けられる傾向がある。本発表では、米国の研究動向を中心に、このDispositionに関わって、現在どのような（差異や共通点を見出して）研究が進められているかをレビューし、教師の専門性について、到達目標の設定では語りにくい資質能力の検討を行う。

キーワード：教師教育 Teacher Education, 資質能力 Qualification, アセスメント Assessment, スタンダード Standard, ディスポジション Disposition

1. 研究の背景と目的・方法

日本の教師教育において、その専門性を明確にし、専門性意識の向上や養成・及び現職研修プログラムの果たすべき教育責任の範囲を内外（教師教育者・教師教育機関、受講者、社会一般等）に示し、それを評価していこうとする取組が始まってすでに久しい。このため、多くの教師教育機関では、ここ数年、説明責任（何を目標してどのような内容と方法、及び環境で教育活動を営んでいるかを示す）を求められ、さらに結果責任（プログラムの満足度を授業評価などの調査結果で示すだけでなく、実際にその教育プログラムを終了したものが教師としての力をどのように身につけているのか、さらに向上させているのかを示す）を求められるに至っている。

上記のような動きや取組に対して、「スタンダードの明確化は本当に必要か、より丁寧な論議が必要ではないか、また、それを用いることによる弊害はないのか」など、慎重な論議を求める声や影の側面に対する分析の必要性を求める声などがある。しかし、英国や米国ほか、海外の教師教育機関でも実際に行われており、教育の質の確保に向けた世界的な1つの動きであ

ることは確認できる。

また、このような動きと関わって、教師の専門性やその職能成長をスタンダードで描く際に、他の専門家養成でも検討課題として取り上げられているように専門知識や遂行能力（スキル含む）に加えて、その使命感、専門職業倫理、自己成長への意欲・見通しほか、をどのように培い、教師教育を営んでいくかということが検討課題としてあげられている。

言い換えるなら、このような「使命感、専門職業倫理、自己成長への意欲・見通し」など、教師に求められる専門的な特性・態度（信念・価値観など）をどのように表現し、専門知識や遂行能力との関係を述べるか、そしてそれらの資質能力における位置づけを行い、その成長を評価によってどのように見取っていくか、が教師の専門性と関わるスタンダードの記述、説明責任、結果責任と関わって課題となってきた。

そこで、本研究報告では、教師の持つべき専門的な特性・態度が、教師教育の取り組みの中でどのように現在取り扱われているのか、この点について、学会レベル、国レベルで検討してきた経緯をもち、その研究の蓄積をアウトプットしている米国等の取組と関わって検討を行うことを目的とする。

方法としては、文献レビューを中心に、他国の記述との比較、米国のディスポジション研究の背景、現在の取組動向を検討していく。

2. 英国と米国の資質能力規準の書き方の違い
- ディスポジションに関わって -

英国の教員養成・教師教育は、よく知られているように教師の職能成長を見通した「専門職として教師に求められる資質能力」として、(1)Qualified Teacher Status (有資格教員の資質能力規準)(2)Core (一般教員として求められる資質能力規準)、(3)Post Threshold (主任資格などを持つ教員に求められる資

質能力規準)(4)Excellent Teacher (優秀教員として認定されるのに求められる資質能力規準)、(5)Advanced Skills Teacher (卓越技能を持つ教員・教員指導者として認定されるのに求められる資質能力規準)の5つのレベルを明らかにしている。

これら5つのレベルは、子どもとのコミュニケーションや関係作り、職能成長への見通しなどに関わる「専門的特性 (Professional attributes)」、授業力や評価力の知識・理解と関わる「専門的知識と理解 (Professional knowledge and understanding)」、具体的な専門的スキルと関わる専門的スキル (Professional skills)、という3つの基本カテゴリでそれぞれ構成されており、その5つのレベルの職能成

表1 英国における教師の専門的特性の規準

QTS	CORE	PT	ET	AST
子どもとの関係				
子どもたちが持ちうる教育の潜在力を発揮できるように貢献し、公平で信頼でき、互いに支えあう関係を子どもと作りながら、子どもに高い期待を持てる 子どもたちに期待する肯定的で積極的な価値観、態度、行動を表現できる	子どもたちが持ちうる教育の潜在力を発揮できるように貢献し、公平で信頼でき、互いに支えあう関係を子どもと作りながら、子どもに高い期待を持てる 積極的・肯定的な態度を持ち、専門的な役割においてより高度な規準に基づいた行動が取れる			
フレームワーク				
教師の専門的義務と法的に遵守すべき枠組みを理解できている 職場の政策や実践を理解し、遂行における集団的責任についても理解できている	教師の専門的義務と法的に遵守すべき枠組みについて最新の情報理解を維持でき、機会の平等を促進しながら、職場の政策や実践の発展・遂行・評価に寄与できる	意味ある、適切な場面で、職場の政策や実践を遂行し、遂行に対する集団的責任を促すように貢献できる	職場の政策や実践においてリーダー的役割を積極的に発揮し、遂行に対する集団的責任を促すように貢献できる	自分の勤務している職場だけでなく、他の職場の政策や実践においてリーダー的役割を積極的に発揮し、遂行に対する集団的責任を促すように貢献できる
人とのコミュニケーションと協働				
子ども、同僚、両親、保護者と効果的にコミュニケーションする	子ども、同僚と効果的にコミュニケーションできる 子どもの成長と関わる成績、目的、成長改善に関する、タイムリーで適切な情報を用いて、両親や保護者と効果的にコミュニケーションできる コミュニケーションが双方向であることを認識でき、両親や保護者が、子どもの成長に関わって積極的に話し合えるように勇気付ける			
子どもがよりよくなっていくために、同僚、両親、保護者ができることを認め尊重する	子どもがよりよくなっていくために、成績を上げていくために、同僚、両親、保護者ができることを認め尊重する			
協働作業に関与する	適切な場面で協働作業に関与する			
職能成長 (自分の専門性を伸ばす)				
自分の実践を振り返り、職能成長に必要なことを明確にし、その課題と向き合う。 初任の段階で求められる職能成長に必要な属性を明確に理解している	自分の実践を評価でき、適切な職能成長プログラムを通じて、改善に寄与できる		革新的なカリキュラムや実践について調査し、自分の実践の位置づけや同僚の実践に関わって、その調査結果を説明でき、他の情報源も知らせることができる	
改善が明らかになる実践へ向けて準備を進めながら、変革に向けて創造的、構成的、分析的 (批判的) アプローチをとる	改善が明らかになる実践へ向けて準備を進めながら、変革に向けて創造的、構成的、分析的 (批判的) アプローチをとる			
アドバイスやフィードバックを受け入れて行為し、コーチングやメンターリングに心を開く	アドバイスやフィードバックを受け入れて行為し、コーチングやメンターリングに心を開く			

長に即して、それぞれ連続して求められる資質能力規
準が明らかにされている。つまり(1)-(5)を縦軸とす
ると、～横軸で格子を構成し、それぞれの格子に、
資質能力規準が示されているという形になっている。
そのうち2)Coreが教師に求められる基本資質能力
(5つのレベルで最も多く規準項目を持つ)である。

そして、教師になるための出発点として求められる1)
Qualified Teacher Statusは、2番目に多く規準項目
を持っている。また、職能成長するにしたがって、規
準項目の内容自体は高度なものとなるが、規準として
の項目数が減少していく形式をとっている。
本報告で着目している、教師の持つべき専門的な特

表2 米国における教師のディスポジションに関する規準

<p>Principle1: 教師は教科の中心概念、探究及び問いかけの視点や道具、教科の体系を理解し、生徒にとって意味ある教科内容を導く学習経験を組織できる。</p> <p>1.1. 教師は、教科内容に関する知識を固定的なもののみならず、複合的で絶えず変化するものとしておさえる。そして、その分野の新しいアイデアや理解を絶えず取り込んでいく。</p> <p>1.2. 教師は、多様な見通しを持つことを尊重し、人が知ることによってその知識をどのように発展させていくことができるのかを学習者に伝える。</p> <p>1.3. 教師は教える教科に情熱を持ち、日常生活とのつながりをしっかりおさえる。</p> <p>1.4. 教師は継続的に学習を進め、教科に関する知識と教科に関する子どもの学習に関わって専門的な検討(ディスコース)に従事する。</p>
<p>Principle2: 教師は、子どもがどのように学習し発達していくかを理解し、知的・社会的・人格的な発達を支援する学習機会を提供することができる。</p> <p>2.1. 教師は、発達の各領域における個人々の多様性を認め、学習者の多様な才能を尊重する。また学習がその自信や能力を伸ばしていくことを支援する。</p> <p>2.2. 教師は、成長の1つの基盤として子どもの長所を用い、また学習への1つの機会として子どもの間違いを利用する姿勢を持つ。</p>
<p>Principle3: 教師は、子どもが学習においてどのように多様なアプローチをするかを理解し、様々な学習者に応じた授業の機会を作る。</p> <p>3.1. 教師は、全ての子どもが高いレベルで学べることを信じ、一貫して、学習活動を達成できるように支援する。</p> <p>3.2. 教師は、人間の多様性を認め意味づけ、子どもの多様な才能や見通しを尊重し、個人々の持つ卓越性の追及に関与していく。</p> <p>3.3. 教師は、子どもを、異なる人格や家族背景、そして様々なスキル・才能・関心を持つ個人として尊重する。</p> <p>3.4. 教師は、コミュニティや文化的な規範に敏感である。</p> <p>3.5. 教師は、人として持ちうる潜在的な価値を子どもに感じさせ、お互いを評価(価値付ける)学習を支援する。</p>
<p>Principle4: 教師は、子どもの分析的(批判的)思考、問題解決及び遂行スキルの発達を導く多様な授業ストラテジー(戦略)を理解し、運用する。</p> <p>4.1. 教師は、子どもの分析的(批判的)思考、自立問題解決及び遂行スキルの発達を価値あるものとして評価する。</p> <p>4.2. 教師は、授業において子どもの反応・考え・ニーズに応じる必要があるものとして、授業過程で柔軟性を持つことや相互に尊重しあうことを大切にす</p>
<p>Principle5: 教師は、個人やグループのやる気や行動を理解し、積極的な社会的相互作用、学習における能動的な関与、及び自己動機付けを活性化させる学習環境を作るために、それらを用いる。</p> <p>5.1. 教師は、教室に積極的・肯定的な雰囲気を作る責任を持ち、さらに全体として学校においてもこのような雰囲気を維持していくことに関わっていく。</p> <p>5.2. 教師は、参加が関与をどのように導くかを理解し、教室において民主主義を尊重することを表現し、運用していくことに関わっていく。</p> <p>5.3. 教師は、お互いの学習を促進する子どもの役割を尊重し、学習の雰囲気を作るために仲間(ピア)関係の重要性を認識している。</p> <p>5.4. 教師は、子どもの生涯にわたる成長や生涯学習に対する内的動機付けの価値を認識している。</p> <p>5.5. 教師は、個人の能力の継続的な発達に関与し、各々の発達を促すためにどのように異なる動機付けの方法が有効となるかを考える。</p>
<p>Principle6: 教師は、教室において、能動的な問いかけ、協同、支援的な相互作用を促すために、効果的な言語・非言語、そしてメディアコミュニケーション技術に関する知識を用いる。</p> <p>6.1. 教師は、自己表現・アイデンティティの発達・学習活動に対する言葉の力を認識している。</p> <p>6.2. 教師は、人がコミュニケーションのために出会う多くの方法を評価し、教室でのコミュニケーションにおいても多様な様式を取ることを促進する。</p> <p>6.3. 教師は、良く考えて応答する聞き手である。</p> <p>6.4. 教師は、コミュニケーションの文化的次元(文化的な多様性)を認め、適切に応答する。そして、教室の全ての子どもたちによる、また子どもたち間でなされるコミュニケーションに関わって、文化を敏感に受けとめるコミュニケーションを促すように努める。</p>
<p>Principle7: 教師は、教科、子ども、コミュニティ、そしてカリキュラムのゴールに関する知識に基づいて、授業を設計する。</p> <p>7.1. 教師は、長期及び短期の両計画を意味あるもののみならず。</p> <p>7.2. 教師は、計画がいつも子どものニーズや変化する環境に基づいて調整修正される開かれたものとならなければならないとらえている(信じている)。</p> <p>7.3. 教師は、同僚と共に行動の1つとして、計画を意味づけている。</p>
<p>Principle8: 教師は、学習者の継続的な知的・社会的・身体的な発達を評価し確保していくために、フォーマル及びインフォーマルなアセスメントの方法(評価情報の収集の戦略)を理解し運用する。</p> <p>8.1. 教師は、授業過程において不可欠(本質的)なものとして継続的なアセスメントを評価する(意味あるものと位置づけ)そして、正確にまた体系的に用いられる多くの異なるアセスメントの方法(戦略)が、子どもの学習活動をモニターし促進していく上で必要であることを認識している。</p> <p>8.2. 教師は、子どもの長所を明確にするために、そして学習の機会に向けて、子どもを否定するよりも成長を促すためにアセスメントを用いることに関与する。</p>
<p>Principle9: 教師は、他の人(子ども、保護者、学習のコミュニティにおける他の専門家)に対する自分の選択や行為の不足部分を継続的に評価する反省的な実践者である。そして、専門家として成長していくために、その機会を積極的に求めていく反省的な実践者である。</p> <p>9.1. 教師は、気質として、分析的(批判的)思考、及び自律的な学習を尊重する。</p> <p>9.2. 教師は、継続的な取り組み(過程)として、リフレクション、アセスメント、学習活動に関与する。</p> <p>9.3. 教師は、喜んで支援を与え受け入れる。</p> <p>9.4. 教師は生徒の個別ニーズに合う実践を求め、開発し、継続的に修正していくことに関与する。</p> <p>9.5. 教師は、自分または同僚のために、適切で専門性をあげる実践に取り組み、支援することが専門家としての責任であると認識している。</p>
<p>Principle10: 教師は、子どもの学習や健康的な成長を支援していくために、学校の同僚、保護者、より大きなコミュニティの中の支援者との関係を密にしていく(よりよいものへと促していく)。</p> <p>10.1. 教師は、子どもの経験をあらゆる視点から見ることの重要性を尊重し認める。</p> <p>10.2. 教師は、子どもの健康的な成長(知的・情動的・社会的・身体的)をあらゆる視点から考え、困難性のサインを受けとめる(敏感になる)。</p> <p>10.3. 教師は、子どもの教育や健康的な成長に関わって、他の大人のからの声を喜んで受け入れ、一緒に考える。</p> <p>10.4. 教師は、子どものプライバシーや情報の保護を尊重する。</p> <p>10.5. 教師は、子どものためのあらゆる学習環境を改善していくために、他の専門家と喜んで協同する。</p>

質・態度と密接に関わると想定される「専門的特性 (Professional attributes)」だけを取り上げて、そこで、英国は何を教師に求めているのかを明らかにすると共に、後に述べる米国の教師に求められるディスポジション表現と比較するために、それを示すと表1の通りである (P.154表1参照)。

英国は、「子どもとの関係」からはじまり、「フレームワーク (任務枠組み)」「人とのコミュニケーションと協働」「職能成長 (自分の専門性を伸ばす)」の4つの枠組みで、教師の専門的特性を記述している。「フレームワーク (任務枠組み)」は職能成長と共に、その任務の枠組みも変化しているが、他のものは、表にも見られるように、一般教員 (Core) として成長していくまでに大半が獲得を求められるものとして記述され、それ以降は、経験をつみながらその理解や行動等を深め広げていく取り扱いになっている (あえて獲得すべき課題として記述していない)。

一方、米国の場合、州の教育委員会が「求められる教員の資質能力規準」に加えて、州を越えても有効で、さらに有能な教員が確保できるように、州間で定められたINTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Principles) を意識し、採用活動や養成活動への要請を行っている。

結果、大学の教員養成カリキュラムは、目標として、その大学が所属している州で決められた資質能力規準とINTASCを参照し定めている。また、多くの大学は、その資質能力を育てるための科目の選択と決定、配列ほか、教員養成を担える環境整備が出来ているかなどもNCATE (The National Council for Accreditation of Teacher Education) 等による査定を経て、教員養成を行うカリキュラムとしての認証 (Accreditation) を得、良質のカリキュラムを提供していることを内外

に示すように努めている。

また、現職教員の場合、その職能成長を促進していくために、NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) が、優れた教師に求められる資質能力の規準として明らかにされ、この方向性にしたがって多くの現職教育の職能成長プログラムが組まれている。

これらの点から、先の英国のQTSに相当するもの (有資格教員の規準) としてあげられるのは、米国の場合、INTASCであり、それ以上の職能成長を見ていく規準としてはNBPTSが合致すると考えられる。

本報告では、INTASCを中心にこれ以後、「教師の専門的特性・態度」について、英国の記述とも比較しながらその記述内容を見ていく。INTASCは 教育学的内容知識、学習者の発達、多様な学習者、複数の教育方略、動機づけおよび学級経営、コミュニケーションおよび情報技術、プランニング (省略) の10の原則から成り立っている。

このINTASCの10の原則は、それぞれ多くの下位指標を持っている。それは「知識 (Knowledge)」「ディスポジション (Disposition)」「パフォーマンス (Performance)」の3つのカテゴリに一に分類されてその順番で記述されている。

英国の場合は、先にも示してきたように、職能成長として5つのレベルが示されている。そして、それぞれに、「専門的特性」「専門的知識と理解」「専門的スキル」の3つのカテゴリにそって求められる資質能力規準が、この順番で書かれている (INTASCの10の規準で表現されている各スタンダードに相当する内容は、3つのカテゴリに分解され埋め込まれている)。

記述の形式上、上記のような違いは確かにあるが、米国のINTASCで記述されている、教師の専門的特性

表3 米国のNCATE上のディスポジションの記載とBloomら目標分類の記載の比較

Disposition に関する NCATE のルーブリック	Bloom と Krathwohl の目標分類における項目との比較
受け入れられない姿： 教師候補者は、専門家から提示されている基準、州の基準、教育機関が提示する基準の中で描かれている専門家に求められるディスポジションを知らない。彼らは、生徒、家族、コミュニティと共に活動の中で、このようなディスポジションを持つことをモデルとはしていない。	受け入れていない： 教師候補者は、目標分類の最も低いレベルに到達していない。彼らは、教師が持つべき価値あるもの (評価基準) に気付いていない。彼らは、構成要素として、仕事の中でそれらをモデル化できない。
受け入れられる姿： 教師候補者は、専門家として期待されているディスポジションを知っている。彼らの生徒、家族、コミュニティと共に活動は、専門家から提示されている基準、州の基準、教育機関が提示する基準の中で描かれているディスポジションを通じて省察されている。	遂行あるいは尊重： 教師候補者は、教師に求められるディスポジションに気づき (受け入れ) 日々の実践を振り返るのに十分なディスポジションを示し、その価値を認識するレベルに到達している。
ターゲット： 教師候補者は、専門家から提示されている基準、州の基準、教育機関が提示する基準の中で描かれているディスポジションに基づいて省察しながら、生徒、家族、コミュニティと共に活動している。彼らは、そのディスポジションが必要とされるとき、またそのように振舞うことを発展させる (計画的に発展させていく) ときがいつかを認識している。	組織あるいは特性： 教師候補者は、評価基準システムに照らし合わせて、自己評価 (セルフアセスメント) でき、自分の行動を適切化していくことが出来る。彼らは、自律調整できるレベルに到達している。自分の行為行動をコントロールするのに、自分の考え方 (哲学) の中に評価基準を統合し、遂行していけるステージにさえ立っている。そして、彼らは、適切化に向けて計画を明確に示すこともできる。

に相当する部分として、ディスポジションがそれに当たると判断できる。そこで、各10の原則ごとにディスポジション表記（指標Indicator）として示されていることを抜き出して示すならば表2の通りである。

米国は、10の原則ごとに、「知識」をまず筆頭において、その知識を意味づけ使いこなしていくために求められる特性・態度として「ディスポジション」が示され、具体的な遂行内容として「パフォーマンス」が最後にかかれる構造となっている。一方、英国は、「専門的特性」「専門的知識と理解」「専門的スキル」というように「専門的特性」を最初に取り上げ、それを保障するものとして、「専門的知識と理解」「専門的スキル」を位置づけている構造となっている。何を軸に教師の行為行動を考えようとしているか、ここからいくらかその違いが読み取れる。表記の順番や書き方だけを取り上げて、そこに潜む価値を過剰に読み解くことは問題がある。しかし、教師教育における重点の置き方、微妙な価値観の相違がここにあるかもしれない。本報告としてこれに言及はしないが、次の機会に表記の理由などについてさらに検討を深めていきたい。

以上見てきたように、英国の場合は、教師の専門的特性として「子どもとの関係」からはじまり、「フレームワーク（任務枠組み）」「人とのコミュニケーションと協働」「職能成長（自分の専門性を伸ばす）」の4つの枠組みから記述がされていたが、米国の場合は10の原則それぞれにおいて、教師の専門的特性（本報告ではこれをディスポジションの記述とおさえている）を記述し、一緒に書かれている「知識」と「パフォーマンス」をつなぐ位置づけで表現しようとしていることが明らかになった。

3. 米国の教師教育においてディスポジションへの着目がされてきた背景と経過概略

米国の教師教育においては、以前から「知識」「スキル」「態度（Attitude）」が専門的に求められることとして考えられてきた。またBloomの目標分類の研究の中でも、認知的・情意的・精神運動的な構成要素から目標分類が検討されるなど、態度や情動的なものを、人が何かを学ぶときに重要な要素として考えられてきた。しかしながら、「知識」「スキル」に比べて、「態度」はあいまいな点も多く、何をもちその態度が変わったと判断されるかについては常に検討課題とされてきた。外に表現される行為行動が変わったときをもって態度が変わったという場合や、外に働きかける行動として現れないが、語られた思いの言葉や書かれた言葉などから気構えが変わったとして、その態度が変わったという場合もある（いずれにしろ外に現れる、現れようとする兆候があること）。また一方で、その

ように人に行為を生じさせる生来の気質や何かをしようとする志向性等を指し（内側にあるもの、生来備えているもの）それに働きかけ、それに磨きをかけさせていくことが態度変容につながることも言われてきた。しかし、それをうまく表現する言葉がなかなか表れてこなかった。現在では、態度は包括的な概念であり、ディスポジションは態度変容に向けて、具体的に何を感じ、どのようにしようとするか見通しを持つ姿勢（意思決定や行為につながる）を示す、そこに内包される概念として表現されている。つまり「行為と人の関係に現れる何かをしようとする気質、内側に備えている」ものを指すことが一般的である（ディスポジションは態度に内包されるが、何を大切に感じとり、何に焦点化して具体的な行為行動に向かわせるかを指し示す重要な概念として）。

Freeman(2007)によれば、Donald Arnstineは、1967年に教育活動におけるディスポジションの重要性について初めて指摘をした人物と言われている。しかし、彼の提示した考えとディスポジションという言葉は、その当時ほとんど教師教育に影響を及ぼさなかった。ところが、1980年代になって、KatzとRathsが教師教育の目標としてのディスポジションを表すようになってから、知識やスキルを束ねる教師教育にとって大変重要なものとして少しずつ注目を集めるようになった。そのような中で、よく知られているように、「教師は何を知るべきか。何するべきか」を明確にし、教師の専門性を明確にし、教師教育の質の向上を図ろうとする動き（1986年からのNBPTSの動きなど）が、1980年後半から活発になった。その影響及び結果が先にも触れた、教師としての資格を持つ規準として現れたINTASCに反映し（1992年に明らかにされた）、その中にディスポジションとして記述されるようになった。そして、それが現在に引き継がれている。また、この間の様々な論議も受けて、教師教育を行う機関の質保障について査定を行い、認証（Accreditation）を出すNCATEにおいても、2000年にその規準の中にディスポジションの形成を問う記述がなされた（NCATEスタンダード2の中の記述、表3参照。Wilkerson and Lang 2007参照）。これは、さらに注目を浴び、2002年には卒業後のパフォーマンスに関わってもディスポジションの重要性がさらに付加記述された。それにより、全米の学会や様々な会議の中でもディスポジションが話題にされ、その内容や位置づけ、評価方法などが検討され現在に至っている。

4. 米国の教師教育におけるディスポジション評価への試みの動向

以上、これまで教師の専門的特性としてのディスポジションについて、米国でどのようにそれが着目され

てきたのか、またINTASCの中でのディスポジションの記述なども取り上げながら、その意味するところなどを検討してきた。最後に、ここでは、ディスポジションをどのように評価していくのかに関わって、現在行われている研究事例を取り上げて本報告を終わりにしたい。

表4は、Koppen and Davison-Jenkins(2007)の1つの試みを示したものである。彼らは、この自己点検評価表を作る中で、個々人が教師として求められるディスポジションを多角的に見つめられるように努め、さ

らに、ルーブリックも開発し(表5参照)、その取り組みの評価を問うている。また、Wilkerson and Lang(2007)は、INTASCの規準に基づいて、どのようにディスポジションの評価を行っていくが、定性的・定量的評価手法について研究を進め、その成果を問うている。

本報告では、ディスポジションに関わる研究の発端を述べてきた。次回の報告では、さらに詳細な検討結果を述べていく予定である。

表4 Koppen and Davison-Jenkins(2007)によるディスポジションの自己点検評価指標

教師のディスポジション	調査項目
継続的な学習	専門的な成長の機会を積極的に求める 教職専門(ティーチング)の新しい考えについてのディスカッションに参加する リサーチベースの授業実践に従事する 教職専門(ティーチング)の絶えず変化する性質を理解し、それに精通している
協力と協同	授業計画を同僚と協同して行える 教室や学校で民主的な関わり(インタラクション)を示せたり、促進したりできる 共通カリキュラムを遂行するのに、他の人とうまく進めることができる 他の人と一緒に仕事をするときの責任を引き受けられる
聞く・聴く	良く考えて応答する聞き手になれる 同僚のアイデアや授業改善の提案を聞ける 子ども・保護者・同僚と効果的にコミュニケーションできる
尊重する	全ての生徒に高い期待が掛け、個々人がその潜在力を伸ばせるように支援できる 子どもに威厳を持って接し、いつも子どもを尊重できる 子どもと一緒に活動するとき辛抱強く待てる 他の人の気持ち、考え、提言に対して尊重する態度を示しながらコミュニケーションできる
振り返る	専門的成長の振り返り(分析的・批判的・メタ的)に関与できる 子どもにとって意味あるふさわしい教科に関する事柄とのつながりを作る 子どもの学習活動を最適化する様々な授業の戦略(ストラテジー)を用いることができる 学習が生じる際、そこにある子どものニーズの存在を理解できる 子どものニーズに合うように計画を修正する柔軟さがある
専門家気質	教える活動を教育者間の協同的な取り組みとしてとらえられる 子どもの多様性を敏感に感じ取れる 教える活動に対する他者からのフィードバックや評価を喜んで受け入れる 状況に対する応答や反応の質の確保を真剣に考え、また子ども・同僚・保護者などからフィードバックについても真剣に受けとめる

表5 Wilkerson and Lang(2007)によるディスポジションを評価するためのルーブリック

	A	B	C	D
参加(大きなグループ)	ボランティアに関する情報の提供と検討、同僚に質問を尋ねたり、応答したり、求められたときに考えを述べたりする、など大きなグループの活動に一貫して参加・従事する。	ボランティアに関する情報の提供と検討、同僚に質問を尋ねたり、応答したり、求められたときに考えを述べたりする、など大きなグループの活動にたいして参加・従事する。	ボランティアに関する情報の提供と検討、同僚に質問を尋ねたり、応答したり、求められたときに考えを述べたりする、など大きなグループの活動にときどき参加・従事する。	ボランティアに関する情報の提供と検討、同僚に質問を尋ねたり、応答したり、求められたときに考えを述べたりする、など大きなグループの活動にもし参加・従事することがあっても稀である。
参加(小さなグループ)	思考を誘発するディスカッションを始めたり、会話を進めながら他の人の意見を考えたり、思考の新しい方法引き出すような、小さなグループの活動に一貫して参加・従事する。	思考を誘発するディスカッションを始めたり、会話を進めながら他の人の意見を考えたり、思考の新しい方法引き出すような、小さなグループの活動にたいして参加・従事する。	思考を誘発するディスカッションを始めたり、会話を進めながら他の人の意見を考えたり、思考の新しい方法引き出すような、小さなグループの活動にときどき参加・従事する。	思考を誘発するディスカッションを始めたり、会話を進めながら他の人の意見を考えたり、思考の新しい方法引き出すような、小さなグループの活動にもし参加・従事することがあっても稀である。

教師の資質能力としてのディスポジションに関する予備的研究

聞く・聴く	質問を尋ねたり、ポイントをまとめるなどといった、人々の見識、ニーズ、関心を思慮深く聴き、応答する能力を明確に示す。	質問を尋ねたり、ポイントをまとめるなどといった、人々の見識、ニーズ、関心を思慮深く聴き、応答する能力をたいてい示す。	質問を尋ねたり、ポイントをまとめるなどといった、人々の見識、ニーズ、関心を思慮深く聴き、応答する能力をときどき示す。	質問を尋ねたり、ポイントをまとめるなどといった、人々の見識、ニーズ、関心を思慮深く聴き、応答する能力をもし示すにしてもそれは稀である。
協力と協同	課題にグループで取り組むことを組織でき、個人の能力を最適に引き出し、公平に責任を果たせるなど、他のメンバーと一貫してうまく仕事に取り組む。	課題にグループで取り組むことを組織でき、個人の能力を最適に引き出し、公平に責任を果たせるなど、他のメンバーとたいていうまく仕事に取り組む。	課題にグループで取り組むことを組織でき、個人の能力を最適に引き出し、公平に責任を果たせるなど、他のメンバーとときどきうまく仕事に取り組む。	課題にグループで取り組むことを組織でき、個人の能力を最適に引き出し、公平に責任を果たせるなど、他のメンバーともうまく仕事に取り組むとしてもそれは稀である。
尊重	言葉の使用に敏感で、高い期待を保ち、人々や考えに礼儀正しく、配慮を示せる、など、自分や他人に尊敬の念を一貫して示す。	言葉の使用に敏感で、高い期待を保ち、人々や考えに礼儀正しく、配慮を示せる、など、自分や他人に尊敬の念をたいてい示す。	言葉の使用に敏感で、高い期待を保ち、人々や考えに礼儀正しく、配慮を示せる、など、自分や他人に尊敬の念をときどき示す。	言葉の使用に敏感で、高い期待を保ち、人々や考えに礼儀正しく、配慮を示せる、など、自分や他人に尊敬の念をもし示すにしても、それは稀である。
振り返り	初期判断で行動せず、分析的・批判的の調査や多様な視点を受け入れ、効果的・生産的な意見を産出し、根拠を示す理にかなった意思決定をし、以前に読んだもの、経験したこと、経過などをつなげて考えられる。以上のことを喜んで行う。	初期判断で行動せず、分析的・批判的の調査や多様な視点を受け入れ、効果的・生産的な意見を産出し、根拠を示す理にかなった意思決定をし、以前に読んだもの、経験したこと、経過などをつなげて考えられる。以上のことをたいてい行う。	初期判断で行動せず、分析的・批判的の調査や多様な視点を受け入れ、効果的・生産的な意見を産出し、根拠を示す理にかなった意思決定をし、以前に読んだもの、経験したこと、経過などをつなげて考えられる。以上のことをときどき行う。	初期判断で行動せず、分析的・批判的の調査や多様な視点を受け入れ、効果的・生産的な意見を産出し、根拠を示す理にかなった意思決定をし、以前に読んだもの、経験したこと、経過などをつなげて考えられる。以上のことをもして行うとしてもそれは稀である。
準備・覚悟	リーディングの課題を完成させ、リーディング教材(書かれたノート、質問、他に責任あること)と関わるなど、授業の準備に一貫してよく取り組む。	リーディングの課題を完成させ、リーディング教材(書かれたノート、質問、他に責任あること)と関わるなど、授業の準備にたいていよく取り組む。	リーディングの課題を完成させ、リーディング教材(書かれたノート、質問、他に責任あること)と関わるなど、授業の準備にときどき取り組む。	リーディングの課題を完成させ、リーディング教材(書かれたノート、質問、他に責任あること)と関わるなど、授業の準備にもし取り組むとしても、それは稀である。
継続的学習	コースの内容、過程、課題などに関わって、一貫して好奇心、創造性、柔軟性を示す。	コースの内容、過程、課題などに関わって、たいてい好奇心、創造性、柔軟性を示す。	コースの内容、過程、課題などに関わって、ときどき好奇心、創造性、柔軟性を示す。	コースの内容、過程、課題などに関わって、もし好奇心、創造性、柔軟性を示すにしても稀である。
専門性向上(プロフェッナリズム)	一貫して、フィードバックや状況を十分に眺め、フィードバックを分析し、個人の成長や学習を高める適切な方法を取り、肯定的な学習環境を促進する適切な方法が取れるようにコメントややり取りを分析する。	たいてい、フィードバックや状況を十分に眺め、フィードバックを分析し、個人の成長や学習を高める適切な方法を取り、肯定的な学習環境を促進する適切な方法が取れるようにコメントややり取りを分析する。	ときどき、フィードバックや状況を十分に眺め、フィードバックを分析し、個人の成長や学習を高める適切な方法を取り、肯定的な学習環境を促進する適切な方法が取れるようにコメントややり取りを分析する。	もしフィードバックや状況を十分に眺め、フィードバックを分析し、個人の成長や学習を高める適切な方法を取り、肯定的な学習環境を促進する適切な方法が取れるようにコメントややり取りを分析するにしても、それは稀である。
出席	時間通り、またいつもクラスに居る	ほとんど遅刻や早退はない、あるいは2回欠席	何回か遅刻や早退がある、あるいは3回欠席	かなり遅刻や早退がある、あるいは4回以上の欠席

参考文献

- Freeman,L(2007)An Overview of Dispersions in Teacher Education. In Diez,M.E. and Raths. J(ed.) Dispositions in TeacherEducation. Information Age. Publishing,Charlotte, North Carolina.
- Koppen,K and Davison-Jenkins,J(2007)Teacher Dispositions. Envisioning Their Role in Education. Rowman & Littlefield Education. Laham, Maryland.
- Wikerson,J.R. and Lang, W.S.(2007)Assessing Teacher Dispositions. Crown Press. Thousand Oaks, CA.