

わが国における「教員育成指標」の策定 —その実際と課題—

赤星 晋作

Formulation of “Kyoin Ikusei Shihyo” in Japan: Practice and Problems

Shinsaku AKAHOSHI

In 2015, a report *On Improving the Quality and Ability of Teachers in Charge of Future School Education* was published by the Central Educational Council in Japan. And “Kyoin Ikusei Shihyo”, which means standards for the professional development of teachers, was proposed in the report.

In response to an initiative in the report, the Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel was revised in 2016. And formulation of “Kyoin Ikusei Shihyo” was stipulated by the law.

This paper investigates the following questions: 1) What is “Kyoin Ikusei Shihyo”? 2) How is “Kyoin Ikusei Shihyo” formulated in practice? 3) What are the significance and problems of “Kyoin Ikusei Shihyo”?

はじめに

- I. 「教員育成指標」策定の背景
- II. 「教員育成指標」策定の指針
- III. 「教員育成指標」の実際

- IV. アメリカ「州間教員評価支援協会」(InTASC)の「教職スタンダード」
- V. 「教員育成指標」の策定と課題
おわりに

はじめに

教育の成果は教師の指導力に大きく依拠し、そのために教師の資質能力の向上が求められている。

2014(平成26)年、中央教育審議会は「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」の諮問を受けた。そこでは、これからの教育を担う教員の指導力、資質能力を向上させるために改めて教員の養成・採用・研修の連続性を重視し、再構築するための方策の検討が求められた。

そして翌2015(平成27)年、中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」が取りまとめられ、そこで「教員育成指標」の策定が提案された¹⁾。

本論文では、わが国における「教員育成指標」について策定の背景とその内容、そして幾つかの事例を分析し、またこの分野に関して先駆的なアメリカの事例をみつつ、その課題を探っていく。

「教員育成指標」に関する研究では、その経緯と

資質能力、全国的な指標の分析等幾つかの論文はあるが、アメリカの「州間教員評価支援協会」(InTASC)の事例を踏まえた論述はみられない²⁾。

I. 「教員育成指標」策定の背景

答申ではまず、これまでの答申等において教師の資質能力として提言されてきた「使命感や責任感」「教科や教職に関する専門的知識」「実践的指導力」「総合的人間力」等引き続き重要である、とする。そしてそれに加えて、特にこれからの時代に求められる資質能力として以下の3点を挙げている。

- ① 自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことの出来る力。また、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力。
- ② アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む

特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量。

- ③「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力。

これらの資質能力の育成は、教員の養成・採用・研修のそれぞれの段階において具体的方策が求められると共に、養成・採用・研修、それらを有機的に結びつけ一連の教師教育において考えていく事が一層大切であるとし、そのために教員の養成段階から研修段階までの資質能力の向上方策を教育委員会、大学等の関係者が一体となって取り組む体制の構築が不可欠である、とする。

このように、関係者が育成ビジョンを共有して連携して行くことが出来るように、その基盤となる全国共通の制度として「教員育成協議会」（仮称）の創設、教員育成指標の策定を提案する。

教員育成協議会を以下のように説明する。

教員育成協議会は、教育委員会と大学その他の関係者が教員の育成ビジョンを共有するために「教員育成指標」について協議する。その際、教員育成協議会の設置は都道府県、政令指定都市の教育委員会単位で組織し、関係する市町村教育委員会、周辺の教員養成大学・学部やその他の教職課程を置く大学、関係する各学校種の代表、職能団体の代表等が、国公立を通じて参画する必要がある。一方で、地域の実情に応じ、各主体の自主性・自律性を生かすようにする。

そして、具体的に教員育成指標の策定について以下のように述べている。

- ・高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰しつつ、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化のため、各都道府県等は教員育成指標を整備する。
- ・教員を支援する視点から、現場の教員が研修を受けることで自然と目安となるような指標とする。
- ・教員育成指標は教員の経験や能力、適性等を考慮しつつ、各地域の実情に応じて策定される。
- ・それぞれの学校種における教員の専門性を十分に踏まえつつ、必要に応じ学校種ごとに教員育成指標を策定する。
- ・各地域における教員育成指標の策定のため、国は各地域の自主性、自律性に配慮しつつ、整備のための大綱的指針を示す。

Ⅱ．「教員育成指標」策定の指針

この答申に基づいて、2016（平成28）年11月に教育公務員特例法が改正され、校長及び教員の資質の向上に関する指標の全国的整備に関して、新たに以下の規定が設けられた。

- ①「文部科学大臣の定める指針」（第22条の2）
- ②「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」（第22条の3）
- ③「教員研修計画」（第22条の4）
- ④「協議会」（第22条の5）

ただ、この改正には附帯決議がされ9項目配慮事項が記されているが、特に以下の点は重要であると思われる³。

教員育成指標は、「画一的な教員像を求めるものではなく、全教員に求められる基礎的、基本的な資質能力を確保し、各教員の長所や個性の伸長を図るものとする。また、同指標は、教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものであることを周知すること」

そして2017（平成29）年3月、教育公務員特例法第22条の2第1項の規定により、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」が定められた⁴。

その中で、「公立の小学校等の教員等としての資質の向上に関する指標の内容に関する事項」では、以下のように述べている。

1 学校種・教員等の職等の範囲

必ずしもすべての学校種ごとに個別の指標を策定する必要はない。例えば各学校に共通の指標を策定し、必要な事項について留意事項を付す等が可能である。また同様に、必ずしもすべての職ごとに個別の指標を策定する必要はない。校長については、大きな職責と役割を担っていることから個別の指標を策定することを検討するなど他の職とは明確に区別できるよう留意する。さらに、教員等のキャリアパスは単一のものではなく、同一の職について複数の指標を策定することも可能である。

- 2 職責、経験及び適性に応じた成長段階の設定
学校種や職の指標ごとに複数の成長に関する段階を設ける。その際、必ず新規に採用する教員に対して任命権者が求める資質を第一の段階として設ける。その他の段階は、経験年数に着目した設定のほか、「向上・発展期、充実・円熟期」、

「第一ステージ(第一期)、第二ステージ(第二期)」、「初任、中堅、ベテラン」等、必ずしも経験年数のみに着目しない設定が考えられる。

さらに、「指標の内容を定める際の観点」として、次のように具体的にあげている。

- (1)教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項(倫理観、使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲及び研究能力を含む)
- (2)教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項(各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントの実施、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、情報機器及び教材の活用に関する事項を含む)
- (3)学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
- (4)幼児、児童及び生徒に対する理解、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育等に関する事項(いじめ等児童生徒の問題行動への対応、不登校児童生徒への支援、情報モラルについての理解に関する事項を含む)
- (5)特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項(障害のある幼児、児童及び生徒等への指導に関する事項を含む)
- (6)学校運営に関する事項(学校安全への対応、家庭や地域社会、関係機関との連携及び協働、学校間の連携に関する事項を含む)
- (7)他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項(若手教員の育成に係る連携及び協働に関する事項を含む)

ただし、これらの事項を中心としつつも、各職の特性を踏まえ、必要な事項を加えたり、不必要な事項を除いたりすることが可能である。その他、必要に応じて教科等ごとの指標を策定することも可能である、としている。

また配慮すべき事項として、「指標の策定に当たっては、協議会における協議をあらかじめ経る」「教員等の資質の向上が、指標を基にして図られていく」等も記している。

こうして、各都道府県等において「教員育成指標」が策定された。それはまた、研修計画とも連動したのものとなっている。

Ⅲ. 「教員育成指標」の実際

それでは実際に、各都道府県等において「教員育成指標」はどのように策定されているのであろうか。幾つかの事例を見てみる⁵。

大方、先の「指標の策定に関する指針」を踏まえたものになっているが、教員の資質能力の分類、成長段階の設定は各地域によって異なる。

ここでは、横浜市の教員育成指標とそれに幾つかの点で対照的な熊本県の育成指標をみてみたい。

横浜市は、2010(平成22)年に「教職員の資質能力の向上」を重点取り組みにあげ、そこではすでに「キャリアステージに応じた研修の実施」として、キャリアステージと各期における研修のねらい(資質能力)について検討され、教員の育成指標が作成されている。横浜市は教員育成指標に関しては先駆的取り組みをしてきた。

ここでは、2017(平成29)年改定されたものをあげる⁶。

表1は、「横浜市 教員のキャリアステージにおける人材育成指標」である。

横浜市では、職能成長には個人差があり一律に経験年数で区分せず、まず横浜市が求める着任時の姿(資質能力)をあげ着任後の成長段階を3つのステージに区分している。

第1ステージは、学習指導、児童生徒指導、学級経営等の業務に積極的に取り組み、実践力を身に付け、教職生活全体の基盤を固める段階。

第2ステージは、教師としての専門性を高め自分の担当業務だけではなく、学年全体や他学年等の状況を把握して、グループのリーダーとしての役割を發揮する段階。

第3ステージは、学校全体を支えるリーダーとしてこれまでの豊富な経験を生かし広い視野で組織的な運営を行う段階。

そして、活動する領域がステージに応じて、「学級・担当教科」→「学年・分掌」→「学校全体」に拡大していく。

教師の資質能力として、大きく2つの領域「教職の素養」と「教職専門性」に分けている。

教職の素養は、①自己研鑽・探究力 ②情熱・教育的愛情 ③使命感・責任感 ④人間性・社会性 ⑤コミュニケーションの5項目。

表1 横浜市のキャリアステージにおける人材育成指標

(平成22年2月策定、平成29年3月改定)

ステージ	横浜市が求める 着任時の姿	第1ステージ	第2ステージ	第3ステージ	
		実践力を磨き 教職の基盤を固める (学級・担当教科等)	専門性を高め グループのリーダーと して推進力を発揮する (学年・分掌等)	豊富な経験を生かし 広い視野で組織的な 運営を行う (学校全体)	
教職の素養	自己研鑽・探究力	・常に自己研鑽に努め、探究心をもって自主的に学び続ける。			
	情熱・教育的愛情	・横浜を愛し、教職への誇りと強い情熱、児童生徒への愛情をもつ。			
	使命感・責任感	・教育公務員として、自己の崇高な使命を深く自覚し、法令及び「横浜市公立学校教職員行動基準」を遵守する。			
	人間性・社会性	・豊かな人間性や広い視野・高い人権感覚をもち、児童生徒や教職員・保護者・地域等との信頼関係を構築する。			
	コミュニケーション	・周囲の状況や相手の思いや考えを汲み取るとともに、自分の考えを適切に伝え、積極的に助け合い支え合う。			
学 び 続 け る 専 門 性	児童生徒理解	・児童生徒理解の意義や重要性を理解し、一人ひとりに積極的に向き合おうとしている。	・一人ひとりの背景を意識して、児童生徒に向き合う。	・児童生徒を取り巻く環境的確に捉え、一人ひとりの理解を図る。	・教職員相互で共通理解を図ることができるように、組織の環境を整える。
	児童生徒指導	・個や集団を指導するための手立てを理解し、実践しようとしている。	・保護者等の関係者や校内組織と連携しながら、個や場面に応じた指導を行う。	・関係機関等と連携して、学年全体の児童生徒指導を行う。	・様々な関係機関等と連携して環境を整え、適切な指導を推進する。
	インクルーシブ教育システムの構築	・インクルーシブ教育の理念と基本的考え方理解している。	・児童生徒一人ひとりの特性や背景を把握し、適切な指導及び必要な支援を行う。	・児童生徒の多様性を理解し、共生を図るためにチーム学校としての組織的な支援や関係機関との連携を推進する。	・インクルーシブ教育システムの構築に組織的に取り組むとともに、関係機関や地域との連携を図り、学校からの発信を行う。
	特別支援教育	・特別支援教育に関わる指導・支援の計画や合理的配慮について理解している。	・児童生徒一人ひとりに応じた指導の計画を作成するとともに合理的配慮を重視した指導を行う。	・特別支援教育に関わる内容について、経験の浅い教職員の指導・支援を行う。	・校内委員会等で学校全体の視点で直見し、学校教育活動の改善を図る。
	実態把握と目標の明確化(PLAN)	・学習指導要領を理解し、児童生徒の実態把握の必要性を認識し、目標を明確にして立案しようとしている。	・学習指導要領等理解し、児童生徒の実態を把握したうえで目標を明確にする。	・学校の特色を考慮し、実現した姿を想定して目標を明確にする。	・地域の特色も考慮した実態把握を行い、各教科の目標設定に生かすための発信を行う。
	指導と評価の計画立案(PLAN)	・評価全般の意義及び、評価現準、指導・評価計画の意味を理解し、立案しようとしている。	・評価の目的を理解し、指導と評価の計画を立てる。	・目標を実現するために、効果的な評価の機会を設定し、指導と評価の計画を立てる。	・校内の指導と評価の計画を把握し、的確な支援を行う。
	指導技術、指導形態の工夫(PLAN)	・板書や発問等の基本的な指導技術を身に付け、実践しようとしている。	・「習得・活用・探究」の学習を重視し、学び合い等の場面を取り入れた授業の展開を計画する。	・身に付けた技術を生かし、思考力・判断力・表現力や意欲をさらに高める工夫をする。	・個や集団に応じた効果的な指導方法を工夫・選択し、発信を行う。
	授業中の指導と評価(DO)	・「指導と評価の一体化」の意味を理解し、児童生徒の様子を把握しながら授業を実践しようとしている。	・集団の中の一人ひとりの学習状況を把握し、適切に指導・助言を行う。	・学習状況に応じて、適切に補充的・発展的な指導・助言を行う。	・学習状況を適切に評価し、状況に応じた効果的な指導方法で実践するとともに発信を行う。
	省察及び改善(CHECK, ACTION)	・授業改善の意義や授業を分析し改善する手立てを理解し、実践しようとしている。	・一人ひとりの学習状況を把握し、次時や次単元の指導に生かす。	・適切な授業評価を行い、継続的な授業改善に取り組むとともに自己の専門性向上に努める。	・自校の授業力向上に向けた取組の課題を明らかにし、年間指導計画等の改善を行う。
	研究の推進と研究体制構築	・研究会や研修会に積極的に参加する意義を理解し、実践しようとしている。	・校内研究会や他校の授業研究会に積極的に参加し、授業に生かす。	・校内研究会・校外研修会の企画・運営に携わり、授業力やマネジメント力の向上を図る。	・研修会で得た情報や自らの実践を広く情報発信して、自校の教育活動に生かす。
	学級経営・学校経営ビジョンの構築	・学級担任の役割と職務内容及び、学校組織・運営や役割分担を理解し、自分ができることを実践しようとしている。	・学校教育目標を理解し、学級経営や教科経営の方針を立て、一貫性のある指導を行う。	・組織運営や教科経営に積極的に関わり、学校教育目標の実現に向けて工夫改善を行う。	・学校運営について創造的なビジョンの構想やプランの構築に参画し、教育活動を活性化させる。
	人材育成(メンターチーム等の活動)	・学び続けることの意義を理解し、アドバイスに耳を傾け、自らを改善しようとしている。	・疑問点や悩みを相談したり、共有し合ったりしながら、自らの実践力を磨く。	・互いの課題や悩みに気づき、支え合える環境をつくるとともに、経験の浅い教職員を積極的に支援する。	・人材育成の重要性をふまえ、教職員の経験に応じた効果的な人材育成の環境をつくる。
資源(人・もの・情報・時間・資金等)の活用	・学校内外の資源の価値やその活用目的・意義を理解し、実践しようとしている。	・身の回りの資源を積極的に教育活動に生かす。	・教育活動に効果的な資源を見極めて活用する。	・状況や課題にふさわしい活用方法を考え、教育活動全体の充実を図る。	
危機管理	・危機管理の重要性を理解し、危機を察知した場合に、素早い行動をとろうとしている。	・安全や教育効果に配慮した環境を整備し、課題について「報告・連絡・相談」を確実に行う。	・危機を予測し連携して未然防止を図るとともに、早期発見、早期対応に努める。	・平常時の未然防止、抜本的改善、再発防止を組織的に推進する。	
連携・協働	・組織の一員としての自分の役割を理解し、同僚と協力して対応しようとしている。	・組織の一員として教職員と積極的に関わり、求められている役割を理解して対応する。	・互いの良さを認め合い、それぞれの力を生かして対応する。	・組織の特性をふまえ、広い視野をもって対応力を高める。	
保護者や他の組織等との連携・協働	・保護者連携の重要性を理解し、保護者や地域と積極的に関わろうとしている。	・保護者、地域と積極的に関わり、連携・協働して対応する。	・保護者、地域、関係機関との関わりを深め、連携・協働して対応する。	・保護者、地域、関係機関との連携・協働のネットワークを形成する。	

教職専門性として、①児童生徒指導（児童生徒理解、児童生徒指導）②インクルーシブ教育（多様性への理解とインクルーシブ教育システムの構築、特別支援教育）③授業力（実態把握と目標の明確化（PLAN）、指導と評価の計画立案（PLAN）、指導技術・指導形態の工夫（PLAN）、授業中の指導と評価（DO）、省察及び改善（CHECK、ACTION）、研究の推進と研究体制構築）④マネジメント力（学級経営・学校経営ビジョンの構築、人材育成（メンター・チーム等の活動）、資源（人・もの・情報・時間・資金等）の活用、危機管理）⑤連携・協働力（同僚とチームでの対応、保護者や他の組織等との連携・協働）の5つに分類し、それぞれの項目を複数の観点から説明している。

表2は、「熊本県教員等の資質向上に関する指標（あるべき姿）」である⁷。

熊本県では、キャリアステージを横浜市とは異なり経験年数を目安として、採用後を5つの段階に区分している。

- ①基礎期（1～5年）：学校組織の一員として教育活動を展開し、学習指導・生徒指導、学級経営などの実践的指導力の基礎を身に付ける段階。
- ②向上期（6～10年）：学校組織の一員としての視野を広げ実践的指導力を高める段階。
- ③充実期（11～16年）：ミドルリーダーとして、高度な知識や技能を習得・活用し、実践的指導力を発揮するな

ど、学校経営に資する専門性を身に付ける段階。

- ④発展期（17～25年）：学校の中核教員として全校的視野を持ち、連携・協働による指導力を発揮するとともに、より高度な知識や技能を習得・実践し、学校経営に資する専門性を高める段階。
- ⑤円熟期（26年～）：指導者として、これまでの豊富な経験を活かして他の教員へ指導・支援を行うなど、広い視野で学校経営に資する専門性

表2 熊本県教員等の資質向上に関する指標（あるべき姿）

（平成29年12月12日）

くまもとの 教職員像	教職員としての基本的資質		教職員としての専門性		
	①教育的愛情と人権感覚 自らの言動が児童生徒の人格形成に大きな影響を与えることを自覚し、豊かな人権感覚を持って、一人一人に温かく、また公平に接する教職員	②使命感と向上心 教職員としての使命感と情熱を持ち続け、時代の変化から生じる新しい課題にも積極的に対応するため、常に新しい知識を求め、実践に生かす教職員	③組織の一員としての自覚 互いに情報を共有し、協力し合って組織的に課題に対応する教職員	①児童生徒理解と豊かな心の育成 児童生徒との信頼関係を培い、一人一人の個性やよさをしっかりと見つめ、自分に対する自信と他者に対する思いやりの心を育む教職員	②学習の実践的指導力 基礎・基本を習得させるための徹底した指導と児童生徒が自ら学び考える力を身に付ける学習を着実に展開し、確かな学力を育む教職員
求められる 資質・能力	経験段階 <small>※ 経験年数はおよその目安</small>	総合的人間力	使命感・倫理観	実践的指導力等	マネジメント力
	採用段階	人権尊重の精神を基盤に教育的愛情を持って行動し、コミュニケーション力や協調性を発揮する能力。	教育公務員としての使命感や責任感を持って児童生徒に接する姿勢。	養成段階で身に付けるべき教科の専門性を基盤とした学習指導・生徒指導等の基礎的な能力。	養成段階で身に付けるべき児童及び生徒理解や学級経営等の基礎的な能力と、学校組織等や自己の役割を理解する能力。
	基礎期 (1～5年)	深い教育的愛情と豊かな人権感覚を持ち、コミュニケーション力を発揮し信頼関係を構築する能力。	教育公務員としての使命感・倫理観を持ち、組織の一員として職責を遂行する意欲な姿勢。	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関する基礎的な知識や技能を習得し、活用する能力。	安全・安心な教育環境の構築をはじめとする学級経営等の基礎的な知識や集団的指導力。
	向上期 (6～10年)	深い教育的愛情と豊かな人権感覚を持ち、良好な信頼関係を構築し、状況に応じて的確に発言・行動する能力。	教育公務員としての高い使命感・倫理観を持ち、後輩教員に助言・支援を行うなど、学校運営の一翼を担おうとする姿勢。	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関する実践的・専門的な知識や技能を習得し、活用する能力。	安全・安心な教育環境の構築をはじめとする学級経営等の専門的な知識や効果的な集団的指導力。
	充実期 (11～16年)	深い教育的愛情と豊かな人権感覚を持ち、ミドルリーダーとしての確かな状況判断能力とその判断に基づく行動力。	教育公務員としての高い使命感・倫理観を持ち、ミドルリーダーとして後輩教員に適切な指導を行うなど、学校運営の一端を担おうとする姿勢。	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関する高度な知識や技能を習得し、ミドルリーダーとして効果的に実践できる能力。	安全・安心な教育環境の構築をはじめとする学級経営及び学年経営等の高度な知識や技能の習得と、ミドルリーダーとして学年を運営するための経営力・企画力。
	発展期 (17～25年)	深い教育的愛情と豊かな人権感覚を持ち、中核教員としての全校的視野に立った課題対応力・各種調整能力。	教育公務員としての高い使命感と職責の重要性を踏まえた深い倫理観を持ち、中核教員としての全校的視野に立った立った指導力を発揮しようとする姿勢。	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関するより高度な知識や技能を習得し、中核教員として全校的視野に立った実践的指導力を学校内外へ発揮する能力。	安全・安心な教育環境の構築をはじめとする学年経営等より高度な知識や技能の習得と、中核教員として全校的視野を持ち、学校外との連携・協働ができる広範な経営力・企画力。 指導者・管理職として必要な基礎的知識や能力。
円熟期 (26年～)	深い教育的愛情と豊かな人権感覚を持ち、指導者としての他の教員へ助言・支援するなど、学校全体の指導的役割を果たすことのできる課題対応力・各種調整能力。 〈管理職（校長・副校長・教頭）〉 深い教育的愛情と豊かな人権感覚を持ち、管理職として他の教職員へ助言・支援するなど、学校全体の指導的役割を果たすことのできる確かな判断力・決断力などの能力。	教育公務員としての崇高な使命感と職責の重要性を踏まえた深い倫理観を持ち、指導者として学校目標の達成のために常に新しい知識を求め、実践に生かそうとする姿勢。 〈管理職（校長・副校長・教頭）〉 教育公務員としての崇高な使命感と職責の重要性を踏まえた深い倫理観を持ち、管理職として「夢の実現を目指す熊本の人づくり」に向けた学校目標の達成に全力を傾けようとする姿勢。	学習指導・生徒指導等をはじめ指導者としての豊かな経験とさらに高度な知識、熟練した技能を活かした教員の力量形成を支援・指導する能力。 〈管理職（校長・副校長・教頭）〉 管理職として、豊かな教職経験を踏まえた助言等、他の教職員の力量形成を支援・指導する能力。	安全・安心な教育環境の構築をはじめとする学校経営等の参画者としてのリーダーシップを発揮し、指導者として学校内外の能力や資源を開発・活用できる広範な経営力・企画力。 〈管理職（校長・副校長・教頭）〉 安全・安心な教育環境の構築をはじめとする学校経営等の推進者としてのリーダーシップを発揮し、管理職として学校内外の能力や資源を開発・活用できる広範な経営力・企画力及び求められるニーズに適切に反応させる能力。	

を發揮する段階。

管理職として、優れた教育的識見を持ち、高い理念のもとリーダーシップを發揮し、学校経営を推進する段階。

資質能力は、「教職員としての基本的資質」と「教職員としての専門性」に2分している。

教職員としての基本的資質として、①総合的人間力、②使命感・倫理観。

教職員としての専門性として、①実践的指導力等、②マネジメント力、に分けて説明している。ただ、『熊本市教員等の資質向上に関する指標』の活用にあたっての中で、それぞれの資質能力について「資質を構成する要素」として10～20程度あげている⁸。

横浜市、熊本県の例をみると、まずキャリアステージにおいて横浜市は採用後3段階に、熊本県はそれより細かく5つの段階に分けている。そして、横浜市と異なり目安としながらも経験年数により区分している。

資質能力に関しては横浜市は資質能力を大項目から中・小項目に分け説明しているが、一方熊本県は教職員としての「基本的資質」と「専門性」それぞれに2項目ずつ、合わせて4つの資質能力の柱に整理している。また具体的な指針の内容においても、特に「専門性」において異なる。横浜市は「～する」という「パフォーマンス」を中心にあげているのに対して、熊本県は「知識・技能」を習得し「～する」能力という指針である。1つの指標に「知識・技能」と「パフォーマンス」(能力)を記している。

キャリアステージの設定については、資質能力の成長段階を余り細かく区分するより、3段階程度に区分する方が現実的には活用しやすいのではないかと。そしてそれは、教職経験年数による区分というより、各自職能発達は異なるであろうし発達段階による区分が適切であるように思われる。経験年数は一応の目安である。

教師の資質能力に関しては、先にあげた「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」の「指標の内容を定める際の観点」で7点ほど例示しているが、くくりが大枠であっても、逆に細かすぎても活用しにくい。横浜市にみられるように、大・中・小項目に分けた分類はその折衷的な取り組みとして評価されよう。

また内容に関しては、東京都、広島市、福岡市等多くの地域で横浜市と同様に「パフォーマンス」を

中心にした指標である。むしろ「パフォーマンス」が重要な指標であるが、そのための「知識、理解」等が記述されていた方が活用しやすいのではないかと。横浜市では育成指標に基づいて作成された「横浜市教員のキャリアステージに応じた教員研修体系」においてそれぞれの資質能力、指標に対応した研修が計画され、その中でより具体的な「知識、理解」については言及されているのであろう。しかし、「パフォーマンス」には「知識、理解」が求められ、「知識、理解」は「パフォーマンス」につながっていかねばならず、「パフォーマンス」と「知識、理解」は相互に関連している。よって、「パフォーマンス」とそれと関連付けて「知識、理解」があると、教師自身が自己診断、自己評価がしやすく自己の課題も明確となり資質能力の向上において効果的である⁹。

この点、教職基準に「パフォーマンス」「知識、理解」を明確に記述しているのが、アメリカにおける「州間教員評価支援協会」(Interstate Teacher Assessment and Support Consortium = InTASC)による「モデル・コア教職スタンダード—州対話のためのリソース」(Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue)である¹⁰。

次に、この「モデル・コア教職スタンダード」をみていく。

IV. アメリカ「州間教員評価支援協会」(InTASC)の「教職スタンダード」

教師の資質能力に関する基準の開発は、その形式(様式)や活用方法等は各国により異なるが、2000年以降世界的な流れであると言われる¹¹。そして、その走りは1980年代後半アメリカにおける教職基準である。

周知のように、アメリカにおいて1983年『危機に立つ国家—教育改革への至上命令』(*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*)が公表され、学力低下が深刻な問題となってくる¹²。そのための対策として数々の教育改革が実施されるのであるが、その中の大きな改革が教師教育改革であり、その1つに「全国教職専門職基準委員会」(National Board for Professional Teaching Standards=NBPTS)や「州間新採教員評価支援協会」(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium = INTASC)による「教職スタンダード」(Teaching Standards)の策定があった¹³。

ここでは、「州間新採教員評価支援協会」(INTASC)から2011年に名称変更した「州間教員評価支援協会」(InTASC)による「モデル・コア教職スタンダード—州対話のためのリソース」(Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue)をみていく¹⁴。この教職基準には示唆に富む点が幾つかある。

「州間教員評価支援協会」(InTASC)の「モデル・コア教職スタンダード—州対話のためのリソース」は、以下のように基準1から基準10をあげている。これらの基準は、すべての生徒(K-12)が大学へ入る、あるいは今日の世界の労働市場に入ることを準備するという目的の達成を保証するために、「教師が知っておくべきこと」と「教師がすることができること」のアウトラインである。そしてこれは、すべての教科領域と学年に及ぶ教授実践における共通の原理と基本である、としている。

また、教職スタンダードの機能として以下の3つをあげている。

- ①教師が進むもうとする全体像のヴィジョンを示す旗印、スローガン (banner)
- ②達成されなければならないフォーマンズの具体的なレベル、バー (bar)
- ③教師がそのスタンダードを達成するために整備しなければならない「学習機会」の支援

ここで特徴的なことは、それぞれの基準に具体的な「パフォーマンス」、そのための「必須の知識」、「重要な心構え (姿勢)」(disposition)に分類して説明している点である。以下に、10の基準と1例として基準1の「パフォーマンス」「必須の知識」「重要な心構え」を示す。

基準1：学習者の発達

教師は、学習のパターンと発展は認知の、言葉の、社会の、感情の、そして身体等の領域において各個人異なるということを認識して、学習者がどのように成長し発達するかを理解している。そして、発達に即して適切で挑戦的な学習経験をデザインし遂行する。

【パフォーマンス】

1(a) 教師は、それぞれの発達領域 (認知、言葉、社会、感情、身体)において学習者の要求に合致し、また発達の次の段階の足場を固める教育を計画し修正するために、個々のまた集団の達成状況を定期的に評価する。

1(b) 教師は、個々の学習者の強さ、興味・関心、要望を

考慮に入れ、また学習を向上させ加速することを可能にする発達に即した適切な教育を創造する。

1(c) 教師は、学習者の成長と発達を促進させるために、家族、地域住民、同僚、他の専門職と協働する。

【必須の知識】

1(d) 教師は、学習がどのように生じるか—学習者はどのように知識を構成するか、技能を獲得するか、訓練された思考プロセスを発展させるか—を理解している。そして、生徒の学習を促進させる教育戦略の活用の方を知っている。

1(e) 教師は、各学習者の認識の、言葉の、社会の、感情の、そして身体の発達が学習に影響を与えるということを理解している。そして、学習者の強さと要求に基づく教育上の決定の方を知っている。

1(f) 教師は、学習に対するレディネスを確認する。そして、1つの領域における発達が他の領域における成就にどのように影響を与えるかを理解している。

1(g) 教師は、学習における言語と文化の役割を理解している。そして、言語を理解できるように、教育に関連のある接近しやすいそして挑戦的にするために修正するやり方を知っている。

【重要な心構え】

1(h) 教師は、学習者の異なった強さと要望を尊重する。そして、学習者の発達を助長するためにこの情報を活用することに専念する。

1(i) 教師は、成長の基礎として学習者の強さを活用し、また彼らの誤認を学習の機会として活用することに専念する。

1(j) 教師は、学習者の成長と発達を促進する事に対する責任を持つ。

1(k) 教師は、各学習者の発達を理解しサポートすることにおいて家族、同僚、他の専門職の考えと貢献を重視する。

基準2：学習の違い

教師は、それぞれの学習者が高い基準に達することを可能にする包括的な学習環境を保障するために、各個人の違いと多様な文化とコミュニティの理解を活用する。

基準3：学習環境

教師は、個々のまた協働的な学習を支援し、また積極的な社会との交流、学習における活発な参加、自己のモチベーションを促すような環境を創造するために他者と共に活動する。

基準4：内容の知識

教師は、教える教科の中心概念、探求のツール、構造を理解している。そして、教科のこれらの局面を学習者が内容を修得するために理解しやすく意味のあるものにする学習経験を創造する。

基準5：内容の応用

教師は、真の地域や世界の問題に関して学習者を批判的思考、創造性、協働的問題解決に引き入れるために概念の連結や異なった見方の活用の仕方を理解している。

基準6：評価

教師は、学習者が自身の成長に関与するために、学習者の進歩を測定するために、また教師と学習者の意思決定を導くために多様な評価の方法を理解し活用する。

基準7：教育計画

教師は、学習者とコミュニティの背景に関する知識と同様に、内容領域、カリキュラム、教科横断的技能、そして教育学の知識を参考にして、すべての生徒が明確な学習目標を達成するよう支援する教育を計画する。

基準8：教育戦略

教師は、学習者が内容領域とそれらの関連を深く理解し、意味のある方法で知識を応用する技能を育むために多様な教育戦略を理解し活用する。

基準9：専門職としての学習と倫理実践

教師は、専門職としての継続的な学習に従事する。そして、彼らの実践、特に他者（学習者、家族、他の専門職、地域住民）への選択と行動の結果を絶えず評価するために、それを明白に示すものを活用する。そして、実践を各学習者の要望に合致するように適合させる。

基準10：リーダーシップと協働

教師は、生徒の学習に対して責任を持つために、学習者の成長を保証し学習者、家族、同僚、他の学校専門職、地域住民と共に協働するために、そして専門職向上のために適切なリーダーシップの役割と機会を要求する。

そして、基準と指標（indicators）に関する留意点を次のように述べている¹⁵。

これらの指標は教師が各基準をどのように示すかのサンプルであり、すべての指標を示すことを期待はしない。また、ここに示さなかった基準に対して優れた他の指標があるかもしれない。このように、

これらの指標はチェック・リストであることを意図するのではなく、むしろ基準が意味することの姿を描く支援的な方法である。

さらに別資料『教師のための学習の発展—継続的な教師の職能開発のための資料』において、教職スタンダードに述べられた教職のビジョンを現実化するために、より具体的、専門的な教授について3段階に分けて記述されている。そして、実践がどのように改善されるかについてのガイダンスを提供し、そうした改善を引き出すための専門職としての教師の学習経験について概説している¹⁶。

V. 「教員育成指標」の策定と課題

これまで、わが国における「教員育成指標」の策定の背景とその実際、またアメリカの「教職スタンダード」の事例を紹介した。

そもそも「教員育成指標」は、前述のように、教員が、高度専門職として教職全体を俯瞰しつつ、自らの職責、経験、適性等に応じて資質能力の向上を図る際の目安として策定されるものである。

ただしそれは、画一的な教師を育成するのではなく、全教員に求められる基礎的・基本的な資質能力を提示し、各教員の長所や個性の伸長を図るものである。このことは前述しているように、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律案に対する参議院の附帯決議」（2016（平成28）年11月17日）にも明記され、また「同指標は、教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものである」とも言っている¹⁷。

この点は、特に教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（1997年）の中で「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」として、「画一的な教員像を求めることは避け、（中略）全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である」と明確に述べている¹⁸。多様な児童生徒に対して多様な指導が求められる中で、多様な個性や能力を持った教員がそれぞれの得意分野を生かして協働していくことが大切なのである。このことは、その後の答申等にも引き継がれている。

これらの基本的前提に立って、改めてわが国の「教員育成指標」をみてもみる。

まず、指標における教員のキャリアステージは、経験年数による区分よりも発達段階区分の方が適切

であろう。各教員の職能発達の段階は各自異なるであろうし、また採用時のキャリア（教員養成キャリア）も異なる。さらに、各都道府県等の教職員の年齢構成も異なる。経験年数はあくまでも、参考としての記述である。

また、資質能力とその指標であるが、余りに細かく細分化し多くの項目を挙げることは避けるべきである。本来は、教師の資質能力の基準とそれの指標であり、基準は細分化されたものではない。ただ、資質能力として項目を大項目、中項目、小項目として分類するのは1つの方法である。そして、それぞれに指標が記述されているが、その際「～する、することが出来る」という「パフォーマンス」とそのための「知識、理解」という観点からの記載が必要であると思われる。これらは連動したものである。

この点に関して、前述のアメリカ「州間教員評価支援協会」(InTASC)の「モデル・コア教職スタンダード—州対話のためのリソース」(Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue)の例は参考になる。スタンダードを10項目あげてそれぞれについて詳しく説明している。そして各基準について、指標として「パフォーマンス」、そのための「必須の知識」、「重要な心構え」に分類して説明している。

こうすることにより、自己の資質能力を把握し、基準としてあげた資質能力に向けた力量形成、職能開発がしやすくなり効果的である。それは、各教員の自己評価のツールともなり、自己の研修課題を探る際に有益である。

また「教員育成指標」は単に策定するにとどまらず、任命権者にそれに基づいた研修計画を定めるようにしているが、指標と連動した研修の計画が可能となる。

おわりに

「教員育成指標」の策定により、教師として求められる資質能力を整理し体系化して教師としての資質能力を効果的・継続的に向上させていこうとする意味は認められる。それは専門職としての教職の確立を目指す。

ただその際大切なことは、画一的、固定的な教師像を描くのではなくて、教員として求められる基礎的・基本的な資質能力は確保しつつ、得意分野や長所、個性を持った多様な教師の育成である。教師個々の自主性、自律性は尊重されねばならない。

そして「教員育成指標」の目的は教職生活全体を通じた教師の資質能力の向上であるから、そのために効果的で活用しやすいものでなければならない。その際、アメリカ「州間教員評価支援協会」(InTASC)の「パフォーマンス」「必須の知識」「重要な心構え」に分類した「教職スタンダード」は参考になる。

また、指標作成のために、教育委員会、大学、学校、職能団体、地域の諸機関・団体等の横の連携協力、また教員養成、採用、研修という一連の教師教育における縦の連携協力が、これまで以上に必要である。具体的に、「教員育成指標」を踏まえた養成プログラムをどのように組み立てていくのか、採用、研修にどのように生かしていくのか今後の動きを注視していかなければならない。

そして「教員育成指標」が策定され運用され始めて間もないが、今後実際の運用においてその成果と課題を検証し指標や研修計画等を見直していくことが大切である。

*なお本論文は、平成29・30・令和元・2年度科学研究費補助金「基盤研究(C)」(課題番号17K04567、研究代表者 赤星晋作)による研究成果の一部である。

注

- 1 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」2015(平成27)年12月。
同時に、中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(平成27年12月21日)が提出された。
- 2 例えば、以下のような論文がある。
 - ①青木一、市川公明、勝山優子、梶島政彦、小林寿英、清水貴夫、武田昌之「学校組織マネジメントにかかわる「ベテラン教員」の役割と新たな立ち位置—全国都道府県教員育成指標の分析を通して—」『信州大学教育学部研究論集』第13号、2019年。
 - ②子安潤「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』第26号、2017年。
 - ③西淵茂男「教員のキャリア形成に関する一考察」『愛

- 知教育大学教職キャリアセンター紀要』Vol.4、2019年。
- ④ 浜田博文「ガバナンス改革における教職の位置と『教員育成指標』をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』第26号、2017年。
- ⑤ 牧瀬翔麻「大学に教員養成における「教員育成指標」の含意—政策過程の検討を通して—」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』Vol.58、2019年。
- ⑥ 八尾坂修「各教育委員会に見る教員育成指標策定状況の実際—指標策定の経緯と特色ある人材育成の取組—」『Synapse』Vol.63（第1回）、Vol.65（第2回）、Vol.66（第3回）、2018年7月、11月、2019年1月。等
- 3 参議院文教科学委員会「教育公務員特例法等の一部を改正する法律案に対する参議院の附帯決議」2016（平成28）年11月17日。
 なお、衆議院における附帯決議の内容は参議院の附帯決議に含まれていることから、参議院の附帯決議をみていく。
- 4 文部科学省「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」2017（平成29）年3月31日。
- 5 青木一（他）「前掲論文」、西淵茂男「前掲論文」、八尾坂修「前掲論文」
 中央教育審議会教員養成部会（第92回）配付資料（資料4-2 教員育成指標の例（その1）、資料4-2 教員育成指標の例（その2））2016年、等。
- 6 横浜市教育委員会「横浜市 教員のキャリアステージにおける人材育成指標」<https://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/shihyou-1.pdf>、2019年7月5日閲覧。
 横浜市教育委員会『横浜型 育ち続ける学校 校内人材育成の鍵ガイド編』2017年。
- 7 熊本県教育委員会「熊本県教員等の資質向上に関する指標」http://kyouiku.higo.ed.jp/page3793/page5786/page8863/page8864.html-s12128_1_20.pdf、2019年7月5日閲覧。
- 8 熊本県教育委員会「「熊本県教員等の資質向上に関する指標」の活用にあたって」、http://kyouiku.higo.ed.jp/page/pub/default.phtml?p_id=8865-s12129_1_20-3.pdf。2019年8月27日閲覧。
 例えば実践的指導力等として、「教育の方法及び技術、授業改善、情報機器及び教材の活用、幼児児童生徒理解、学習指導、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育、教育的ニーズの把握、いじめ等児童生徒の問題行動への対応、不登校児童生徒への支援、合理的配慮、特別な配慮を必要とする(外国人や障がいのある)幼児児童生徒への指導 等」と記している。
- 9 例えば、東京都では育成指標に「パフォーマンス」をあげ、それに基づいた研修計画の中で研修を「OJT」「Off-JT」に分け、それに必要な「知識、理解」について説明している。（東京都教育委員会『学び続けよう、次代を担う子供のために—平成30年度 東京都教員研修計画—』http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/10/26/documents/04_02.pdf）、2019年8月30日閲覧。
- 10 Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Council of Chief State School Officers, 2011.
- 11 猿田祐嗣（研究代表者）『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』（平成29年度プロジェクト研究調査研究報告書）国立教育政策研究所、2018年。
- 12 National Commission on Excellence in Education. *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. 1983.（優れた教育に関する全国審議会著、橋爪貞雄訳「危機に立つ国家」橋爪貞雄著『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房、1984年）
- 13 「教職スタンダード」（Teaching Standards）の策定の背景及び全国教職専門職基準委員会」（NBPTS）による教職スタンダードについては下記の論文に詳しく論述している。
 赤星晋作「アメリカにおける「教職基準」（Teaching Standards）の策定とその運用—「全国教職専門職基準委員会」（NBPTS）を中心に—」アメリカ教育学会編『アメリカ教育研究』第29号、2019年。
- 14 Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. *op. cit.*
 そもそも「州間新採教員評価支援協会」（INTASC）が州教育長会議（Council of Chief State School Officers = CCSSO）のプロジェクトとして1987年に発足したが、上記のように2011年に新採（New）を取った「州間教員評価支援協会」（InTASC）に名称変更している。
- 15 *Ibid.*, p.6.
- 16 Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. *Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers. 1.0*. Council of Chief State School Officers, 2013.
- 17 参議院文教科学委員会「前掲書」
- 18 教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた

教員養成の改善方策について」1997年。

参考文献

- 青木一、市川公明、勝山優子、柁島政彦、小林寿英、清水貴夫、武田昌之「学校組織マネジメントにかかわる「ベテラン教員」の役割と新たな立ち位置—全国都道府県教員育成指標の分析を通して—」『信州大学教育学部研究論集』第13号、2019年。
- 赤星晋作「アメリカにおける「教職基準」(Teaching Standards)の策定とその運用—「全国教職専門職基準委員会」(NBPTS)を中心に—」アメリカ教育学会編『アメリカ教育研究』第29号、2019年。
- 教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」1997年。
- 子安潤「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』第26号、2017年。
- 猿田祐嗣(研究代表者)『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』(平成29年度プロジェクト研究調査研究報告書)国立教育政策研究所、2018年。
- 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」2015(平成27)年12月。
- 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」2015(平成27年12月)
- 中央教育審議会教員養成部会(第92回) 配付資料(資料4-2 教員育成指標の例(その1)、資料4-2 教員育成指標の例(その2))2016年。
- 西淵茂男「教員のキャリア形成に関する一考察」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』Vol.4、2019年。
- 浜田博文「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』第26号、2017年。
- 福岡教育大学教育総合研究所『教員育成指標モデル開発のための調査研究報告書』2017年。
- 牧瀬翔麻「大学の教員養成における「教員育成指標」の含意—政策過程の検討を通して—」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』Vol.58、2019年。
- 八尾坂修「各教育委員会に見る教員育成指標策定状況の実際」『Synapse』Vol.63(第1回)、Vol.65(第2回)、Vol.66(第3回)、2018年7月、11月、2019年1月。

横浜市教育委員会『横浜型 育ち続ける学校 校内人材育成の鍵ガイド編』2017年。

Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Council of Chief State School Officers, 2011.

Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. *Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers. 1.0*. Council of Chief State School Officers, 2013.

National Commission on Excellence in Education. *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. 1983. (優れた教育に関する全国審議会著、橋爪貞雄訳「危機に立つ国家」橋爪貞雄著『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房、1984年)

