

論文

教員に求められる資質能力の職位による特徴に関する考察(その1)

—教員育成指標との関連を視野に入れて—

山崎 保寿・飯田 寛志

Research on the Characteristics of Qualification Ability Required for Teachers by Position (Part 1):
Focusing on Trends about Teacher Development Indicators

YAMAZAKI Yasutoshi and IIDA Hiroshi

要 旨

教員育成指標策定の動向を踏まえ、調査研究の分析に基づいて、教員に求められる資質能力の職位による特徴、教員のキャリアステージにおける資質能力の向上に関係する要因等について考察した。その結果、多くの教員が教職経験年数6～10年の時期に力量向上を実感していることが明らかになった。職位による認識の違いを分析した結果、教諭・養護教諭は、力量向上を実感した要因として「仕事上の実践での経験」、「学校内での優れた人物との出会い」が多かったのに対して、校長・教頭は、「職務上の役割の変化」、「仕事上の実践での経験」が多かった。また、養護教諭の場合は、「受容共感力」の重要性が第一に認識されていることが明らかになった。

キーワード

資質能力 職能成長 教員育成指標 教員研修計画 キャリアステージ

目 次

- I. 課題の設定
- II. 教員育成指標策定に関する法制化の経緯および教員育成指標の特徴
- III. 教員に求められる資質能力と職能成長に関する調査研究の概要
- IV. 教員に求められる資質能力に関する職位による認識の違い
- V. 本研究のまとめと今後の課題

注

文献

I. 課題の設定

我が国では、情報化、国際化、少子高齢化などの急速な社会変化に伴い、教育問題がこれまで以上に複雑化・多様化している。学校教育では、従来から目指していた知識基盤社会の中で生きる力を児童生徒に育成することを柱に、Society5.0の到来に対応し得る能力として、基礎的・基本的な知識・技能の習得のうえに思考力・判断力・表現力などの活用型の力を育成することが重要な課題になっている。コミュニケーション能力や対話力、情報活用能力や探求的な力など、グローバル社会の中で自らの力を発揮する能力を児童生徒に養うとともに、複雑化する生徒指導問題へも組織的に対応していくことが求められている。そのため、教員には、情報化、国際化、少子高齢化など現代的課題に対応することはもとより、いじめ、不登校、特別支援教育など複雑化する教育課題に対応できる資質能力、学校の組織的対応への協調性やマネジメント力などが、これまで以上に必要になっている。

こうした背景の中で注目される教育政策は、教員に必要な資質能力をキャリアステージごとに明確化した教員育成指標が策定されてきたことである。教員育成指標は、2016年に行われた教育公務員特例法の改正によって都道府県・政令市教育委員会によって策定されてきた。これらの動向を踏まえ、本研究の目的は、教員の資質能力と職能成長に関する最近の答申・提言等の経緯を示したうえで、調査結果の分析に基づき、教員のキャリアステージにおいて資質能力の向上に特に重要な時期、職位によって必要とされる資質能力の違いについて明らかにすることである。本研究の課題は、次の3点である。

- (1) 教員育成指標の策定に関して、中央教育審議会答申、教育再生実行会議提言等の動向を踏まえ教育公務員特例法による法制化までの経緯を示す。
- (2) 教員に求められる資質能力の調査について、静岡県総合教育センターおよび山崎・飯田らが行った研究の概要を示し、これまでに解明し得た教員の資質能力の向上に関する時期的な特徴等を明らかにする。
- (3) (2)で行った調査研究データのうち未発表部分の分析を示し、教員に求められる資質能力につ

いて職位による特徴を明らかにする。

II. 教員育成指標策定に関する法制化の経緯および教員育成指標の特徴

1. 教員育成指標策定に関する法制化の経緯

上述した現代の教育課題に対して、教員はそれらを解決しうる資質能力を備えることが求められる。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」(2015.12.21)は、教員が教職経験年数に応じて身に付けるべき能力の目安となる教員育成指標の策定を義務化することを提言した。同答申は、教員の大量退職時代を迎え、若手教員に熟達教員の知識・技術が伝わりにくい状況の中で、教員の資質能力や指導力を一層向上させる方策を提言したものである。すなわち、養成・採用・研修の一体的な改革を進めるとともに、教育委員会と大学が連携して教員研修や養成について協議する教員育成協議会を設置し、教員育成指標を策定して教員のキャリアステージに応じて標準的に身に付けるべき資質能力を明確化し、教員育成指標に基づく教員研修計画を推進しようとするものである。

中央教育審議会答申(2015.12.21)の提言が出されるまでには、それに先立つ動きが見られた。まず、教員のキャリアステージに応じた資質能力については、横浜市教育委員会がそれを段階的に示したスタンダードとして作成していた。2010年2月に、横浜市教育委員会が策定した横浜スタンダードである。横浜スタンダードは、以降における教員のキャリアステージと資質能力に関する研究にも参考にされた^{注1)}。

また、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012.8.28)では、教職生活全体を通じて、教員相互の実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展に対応して知識・技能を絶えず刷新していく「学び続ける教員像」の確立を提言していた。これは、教員免許制度を基礎免許状(学士レベル)と一般免許状(修士レベル)によって制度化する新たな構想を打ち出したものであった。特定分野に関し、実践の積

み重ねによる一層の探究により、高い専門性を身に付けたことを証明する専門免許状も構想された。

さらに、2013年6月に発表された第2期教育振興基本計画では、その基本施策4において、「教育委員会と大学との連携・協働により、修士レベル化を想定しつつ養成・採用・研修の各段階を通じた一体的な改革」を推進することを示した。この教育振興基本計画からは、将来的な教員養成の高度化に至る布石が敷かれていることを看取することができる。しかし、政権の交代により、この教員免許制度構想は実現には至らなかった。

そして、教育再生実行会議第7次提言(2015.5.14)では、教員の養成・採用・研修の各段階を通じて、必要な能力形成を体系的に支援するため、国や地方公共団体と大学等が協働して、教員のキャリアステージに応じて標準的に修得すべき能力を明確化し、その育成指標を策定することの必要性を指摘した。これにより、中央教育審議会答申(2012.8.28)によって打ち出されていた教員免許制度構想は後退し、改めて養成・採用・研修の一体的体系化を基軸として「学び続ける教員像」を支えるキャリアシステムを確立するという方向に転換していった。上述した中央教育審議会答申(2015.12.21)の提言は、こうした一連の動きの中で出されたものである。

このような経緯により、教育公務員特例法等の一部を改正する法律(2016.11.16)が成立し、教員の養成・採用・研修を通じた資質能力の向上に係わる教員育成指標の策定、教員研修計画の構築、教員育成協議会の設置が行われてきた^{註2}。

2. 教員育成指標の特徴

教育公務員特例法の改正を受け、中央教育審議会初等中等教育分科会の教員養成部会の審議等において、教員育成指標の例が取り上げられてきた(教員養成部会配付資料2017.1.17等)。それらの配付資料に掲載された教員育成指標に関する例の多くは、一つの軸に、教員のキャリアステージの各段階、もう一つの軸に、キャリアステージに応じた標準的な資質能力を置いて表示したものである。それらの配付資料では、各キャリアステージに応じて、標準となる資質能力を育成するための教員研修とその講座を体系的に配置した例が示されている。

それらの例をモデルとして、都道府県教育委員会・政令市等において、教員育成指標の開発と策定が行われた。県教育委員会が策定した教員育成指標の例として、筆者(山崎)と関わりのある二つの県教育委員会における教員育成指標の内容と特徴を以下に示す^{註3}。

一つ目は、長野県教育委員会が策定した教員育成指標である。同指標では、教員のキャリアステージを基礎形成期(教員経験1～5年)、伸長期(教員経験5～10年)、充実期(教員経験10～20年)、次世代育成期／管理職期(教員経験20年以上)の4期に分けている¹⁾。養護教諭と栄養教諭に関しては、別に教員育成指標が策定されている。特徴的なことは、各キャリアステージにおけるセルフチェックシートが設けられていることと、教員育成指標を活用するための『教員育成指標ガイドブック』²⁾が作成されていることである。これにより、教員は自己のキャリアステージに応じたセルフチェックを行い、資質能力の程度を判断し、必要な研修を選択する際の指針とすることができる。長野県教育委員会の教員育成指標に関する方針からは、教員の資質能力の伸長をきめ細かく導こうとする姿勢を汲み取ることができる。

二つ目は、静岡県教育委員会が策定した教員育成指標である。同指標では、教員のキャリアステージを採用時、基礎・向上期、充実・発展期、深化・熟練期の4期に分けている³⁾。特徴的なことは、4期の年齢層に関する目安は示しているものの、明確な年齢区分を示していないことである。これは、教員のキャリアステージは、単に年齢や教職経験年数によって区切られるものではなく、教員育成指標を参考にして、教員自身が自らのキャリアステージを自覚していくという考えに立っているからである。静岡県教育委員会では、教員育成指標活用のための補助資料⁴⁾が作成されており、教員のキャリアステージに関する自己判断への助言、教員育成指標の活用の仕方、教員研修との関連について示している。また、一般教員等と養護教諭・栄養教諭共通の資質能力、養護教諭に固有の資質能力、栄養教諭に固有の資質能力についても明確化している。静岡県教育委員会の教員育成指標に関する方針からは、教員の主体性と自主的な判断を促す姿勢を汲み取ることができる。

Ⅲ. 教員に求められる資質能力と 職能成長に関する調査研究の 概要

教員育成指標の策定が注目される中で、山崎が研究顧問^{注4}として携わり飯田が実質的推進者として行った静岡県総合教育センター開発プロジェクトの調査研究では、まず、基礎作業として国や静岡県教育委員会が示してきた教員に求められる資質能力を整理した。そのうえで、教員に求められる資質能力や教員としての職能成長の過程について検討するための質問紙調査を実施し、静岡県教育委員会として示してきた教員の資質能力や職能成長の過程との関係について分析した。ここで行われた調査研究の一端については、山崎・齋藤・飯田が日本教育経営学会第57回大会(2017)で共同発表した⁵⁾。また、調査研究の概要については、静岡県総合教育センターの紀要⁶⁾および飯田が日本教育行政学会の特別企画(2018)で発表した内容とその概要を記した『日本教育行政学会年報』(2019)⁷⁾によってその一端が明らかにされている。

しかし、日本教育経営学会第57回大会(2017)での口頭発表の内容については、要旨集⁸⁾のみであり論文として未公開であるので、静岡県総合教育センターおよび共同発表者の了承を得てその概要を以下1~4に示す。

1. 教員に求められる資質能力の整理

静岡県総合教育センター開発プロジェクトの調査研究では、静岡県において教員に求められる資質能力を規定している「静岡県教職員研修指針」を基に、次の(1)(2)の資料を加え、教員に求められる資質能力を分析し整理した。

- (1) これまで静岡県において教員に求められる資質能力を示してきた「授業づくり規準」、「教職員のためのマネジメント力構成要素表」、「静岡県教職員人事評価制度」の3資料
- (2) 中央教育審議会答申(1958年から2015年までの16答申等)、教育再生実行会議第7次提言、他自治体の示す資質能力例、教育研究者が整理した資質能力

(1)(2)の資料を分析する基礎作業により、教員に求められる資質能力の要素を「1. 教育的素養」、「2. 総合的人間力」、「3. 授業力」、「4. 生徒指導力」、「5. 業務遂行力」、「6. マネジメント力」の6つのカテゴリーに整理した(表1)。

2. 質問紙調査の内容

教員育成指標の開発を行うためには、教員のキャリアステージと資質能力との関係を明らかにすることが必要である。そこで、2016年度の静岡県総合教育センター主催研修を受講した教員を対象に質問紙

表1 教員に求められる資質能力

資質能力	資質能力の要素
1. 教育的素養	教育に対する意欲・誇り、教育的愛情、教育者としての使命感
2. 総合的人間力	学び続ける姿勢、豊かな人間性、真摯さ
3. 授業力	学習指導の力、教科・領域専門の力
4. 生徒指導力	人権教育の力、成長を促す指導の力、予防的指導の力、課題解決的指導の力、教育相談の力、キャリア教育の力、特別な支援を要する児童生徒に対する指導力
5. 業務遂行力 (授業力、生徒指導力以外の専門的力量)	学級経営・特別活動などの指導力、保護者対応の力、研修・研究を推進する力、学校運営力、教育に関する危機管理・対応力、グローバル教育推進力、新たな教育課題への対応力
6. マネジメント力 (授業力、生徒指導力、業務遂行力を下支えする基盤的な力)	行動する力、対人関係の力、課題解決の力

調査を実施した。質問紙調査は、次の3つの内容で構成されている。

(1) 力量が向上したと強く実感した要因

力量が向上したと強く実感した際の要因について表2に示した8項目から1つ選択し、その要因の具体的内容について自由記述で回答を求めた。その際、最も強く実感した要因とその時期、二番目に強く実感した時期とその要因、三番目に強く実感した要因とその時期について回答を求めた。

(2) 力量向上を実感した時期

教員の資質能力の向上との関係によってキャリアステージを時期区分するために、教員が力量向上を実感した時期について、教職経験年数を5年で区切り、1～5年、6～10年、11～15年、16～20年、21～25年、26～30年、31年以上の7区分で質問した。ただし、臨時講師または非常勤職員の年数は含まないことにした。

(3) 発揮・向上したと感ずるマネジメント力

(1)で回答した要因および(2)で回答した時期に、発揮・向上したと感ずるマネジメント力について、表3の21～34に示した14の力から複数を選択する方式で質問した。表3に示した21～34の14の力は、上述した基礎作業において、表1の「6. マネジメント力」のカテゴリーで示した資質能力の要素である「行動する力」、「対人関係の力」、「課題解決の力」をより具体的な力として明らかにしたものである。表3は、調査票に添付し、回答者はマネジメント力の具体的な要素とその内容について理解したうえで回答できるようにした。

3. 教員の資質能力と職能成長の特徴

回答結果の分析では、自由記述欄に回答のあった教員(校長、副校長、教頭、主幹教諭、教諭、養護教諭)903人を対象に職能成長に関する項目を分析した。まず、力量が向上したと強く実感した際の要因に関する具体的内容の自由記述について、KH Coder ver.2.00fを用いて2,569件の自由記述の形態素解析と共起ネットワークによる分析を行った。その結果、「学級経営」、「生徒指導」、「問題行動」、「学校運営」、「学習指導」、「教科指導」、「保護者対応」など、共起関係の強い語が明らかになった。そこから読み取ることができる記述の傾向を踏まえ、記述文に含まれる意味の要素として「学級主任の経験」、「生徒指導の経験」、「問題行動の指導経験」、「組織運営の経験」、「授業実践に関する研究・研修などの経験」、「保護者対応の経験」などを抽出した。そして、これら意味の要素を含む自由記述文と表1の教員に求められる資質能力の要因との関係、抽出された経験により力量向上を実感した主な時期と最も回答数が多い時期との関係について整理すると表4のようになった。

表4に示したように、教員に求められる資質能力の多くが教職経験年数6～10年の時期に力量向上を実感している。このことから、教職経験年数6～10年の期間は、教員のキャリアステージで職能成長における最も重要な時期であることが明らかになった。教職経験年数6～10年の時期には、殆どの教員が初任校を経て赴任2校目以上に入っており、初任校での経験等を活かして、充実した指導力を発揮している時期と考えられる。自由記述の内容を考慮すると、

表2 力量が向上したと強く実感した際の要因

力量が向上したと実感した要因(質問項目)	図表上の略記
1. 仕事上の実践での経験(学習指導、生活指導、学校行事、進路指導など)	1. 実践の経験
2. 自分にとって意味のある学校への赴任	2. 意味ある赴任
3. 学校内での優れた人物(先輩、指導者、同僚など)との出会い	3. 校内の人物
4. 学校外での優れた人物との出会い	4. 校外の人物
5. 学校内での研究活動(研究会、研修、書物など)	5. 校内研究活動
6. 学校外での研究活動	6. 校外研究活動
7. 職務上の役割の変化(学級主任、教科主任、学年主任、管理職、指導主事など)	7. 役割の変化
8. その他(自由記述)	

表3 教職員のためのマネジメント力構成要素表

領域	マネジメント力	内容	具体的行動例
行動する力	21 主体的態度	積極性をもって主体的に行動する力	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のやることを進んで見付けている。 ・他への影響を考慮しつつ、自分が所属する集団のやることを進んで見付けている。 ・失敗を恐れず一歩を踏み出している。
	22 責任感	仕事を進める上での責任ある行動や態度	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の仕事や行為について責任を果たそうとしている。 ・自分のやるべき事に、最後まで粘り強く取り組んでいる。 ・他への影響を考慮しつつ、業務を意欲的に推進している。 ・所属する集団としてやるべき事を自覚し、最後まで粘り強く取り組んでいる。 ・状況を正しく記録し、必要に応じて報告している。
	23 規範意識	仕事上の規範意識	<ul style="list-style-type: none"> ・所属集団の活動・行為を法令と照らし合わせて行動している。 ・コンプライアンスを意識し行動している。 ・根拠となる情報を確認している。
	24 ストレス対応力	ストレスに対応する力	<ul style="list-style-type: none"> ・自己のストレスに対応している。 ・自己のストレスを自覚し、原因を知っている。
対人関係の力	25 受容共感力	職場の他者を受容し柔軟に対応する力	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の立場を理解した上で、言動を受け止めている。 ・相手の言葉を真摯に聞き、意味を正確に捉えている。 ・メンバーの特性を知っている。 ・相手の言葉を表面的に捉えるのではなく、心情や背景を理解しようとしている。 ・相手の心情や背景を理解して柔軟に接している。 ・相手との立場や意見の違いを尊重している。 ・進捗状況を管理職やメンバーに随時報告・連絡し、指示・意見を求めている。 ・メンバーを勇気付ける発言や声掛けをしている。 ・困っているメンバーを適切に支援している。
	26 指導支援力	職場の他者に対する指導、助言、支援に関わる力	<ul style="list-style-type: none"> ・メンバーが教職員として適切な行動をしているかを見守っている。 ・集団の役割をメンバーに投げ掛けている。 ・メンバーの進捗状況を確認し、業務を促進している。 ・メンバーのストレスに気を配り、対応している。 ・メンバーの業務の結果・成果を適切に評価している。 ・適材適所にメンバーを配置している。 ・若手の手本となるような言動をとっている。
	27 意思疎通力	職場の他者と協働して仕事を進める上で必要となる、伝達、質問、説明、業務分担、意見交換などを行う力	<ul style="list-style-type: none"> ・メンバーが納得するように、目標とその設定理由を説明している。 ・保護者・地域等が納得するように、目標とその設定理由を説明している。 ・相手の視野を広げ、気付きを促すように尋ねている。 ・根拠を基に意見等を正確に伝えている。 ・異なる視点から意見を述べている。 ・組織・集団の意見等を外部に的確に伝えている。 ・メンバーと相談し、人数や業務を考慮して仕事を分担している。
	28 関係形成力	他者に配慮しながら、考えを伝え、引き出す力	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が自己の考えを整理できるように尋ねている。 ・相手の立場、状況を考慮して、意見等を分かりやすく伝えている。 ・効果的な手段を用い、繰り返し訴えている。 ・相手の状況に配慮して、指導と助言を適切に使っている。
	29 職場環境醸成力	職場の雰囲気づくりに関する力	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が話しやすい雰囲気をつくっている。 ・明るく元気に前向きに取り組んでいる。
	課題解決の力	30 分析創造力	仕事上の分析的、創造的な取り組みに関する力
31 状況判断力		状況を適切に判断、理解する力	<ul style="list-style-type: none"> ・関連する業務の実態に基づき設定している。 ・公正性、重要性、緊急性を考慮して判断している。 ・投入する費用・時間等と、その効果とを考え合わせて業務を行っている。 ・状況を見極め、適切な方法や行動を選択している。 ・入手した情報を正しく理解している。 ・業務に関係する必要な情報が何かを知っている。
32 業務計画力		仕事上の計画に関する力	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の業務を行う際に、優先順位を考えている。 ・一つの業務を行う際に、方法や手順を考えている。 ・業務を効率的に進める意識を持っている。
33 目標設定力		情報を踏まえて適切に目標を設定する力	<ul style="list-style-type: none"> ・上位目標との整合性を踏まえて設定している。 ・国・県・市町等の情報や法令等を入手している。 ・分かりやすく、評価可能な目標を設定している。
34 効率的実践力		効率的に仕事を遂行する力	<ul style="list-style-type: none"> ・決められた時間内に業務を行っている。 ・情報間の関連性を把握し、分類整理している。

※メンバー：所属する集団(部、課、班、係等)の構成員

(静岡県総合教育センター作成)

この時期における記述文に含まれる意味の要素としての「学級主任の経験」、「生徒指導の経験」、「問題行動の指導経験」、「組織運営の経験」、「授業実践に関する研究・研修などの経験」、「保護者対応の経験」という言葉に力量向上の実感が表れていると考えられる。

この結果は、2003年から法定研修として実施されている中堅教諭等資質向上研修^{注5}および教員研修計画の在り方に対しても重要な示唆を与えるものである。すなわち、中堅教諭等資質向上研修は、教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行するうえで必要とされる資質の向上を図ることをねらいとして実施されているが、本研究の結果を加味すれば、そこに、初任校時期に比べての経験値の増加、指導力の向上、資質能力の向上といった観点からの反省的省察の機会を研修内容に加えることが有効であると考えられる。

また、本研究からの示唆として、法定研修には位置付けられていないが、教職経験5年の教員を対象として教育委員会等で行われている5年研修が重要な意味を持つことである。5年研修は、力量向上を実感する時期として最も多かった6～10年の前の時期に行われることから、授業指導力や生徒指導力、そしてマネジメント力の向上に直接的につながる参加型・活動型の研修が有効であるといえる。

4. 力量向上を実感した要因とその時期

次に、力量向上を実感した際の要因とその時期についての分析を行った。2569件の回答中、質問項目

の一部に無回答を含むものを除いた2520件について、力量向上を実感した際の要因とその時期の関係について分析した。その結果、回答が特に多かったのは、多い順に「1. 仕事上の実践での経験」、「7. 職務上の役割の変化」、「3. 学校内での優れた人物との出会い」であった。また、「2. 自分にとって意味のある学校への赴任」、「5. 学校内での研究活動」、「4. 学校外での優れた人物との出会い」については、教職経験年数6～10年の時期に力量向上を実感している割合が高かった。

さらに、最も強く力量向上を実感した際の要因について、その回答数を比較したところ、「1. 仕事上の実践での経験」が他の要因の回答数と比較して有意に多く、2番目に力量向上を実感した際の要因の回答数を比較した結果、「1. 仕事上の実践での経験」、「7. 職務上の役割の変化」、「3. 学校内での優れた人物との出会い」の3つが他の要因の回答数と比較して有意に多い一方、この3つの間には有意な差は認められなかった。そして、3番目に力量向上を実感した際の要因の回答数を比較したところ、「7. 職務上の役割の変化」が他の要因の回答数と比較して有意に多いことが分かった(いずれも χ^2 検定およびRyan法による多重比較)。これらのことから、校長および教員が力量向上を実感した際の要因は、実感の強さの順に「1. 仕事上の実践での経験」、「7. 職務上の役割の変化」、「3. 学校内での優れた人物との出会い」であるという結論に達した。この3つの要因に関する力量が向上したと実感した主な時期についてまとめると表5のようになる。

この調査研究で得られたここまでのまとめとして、教員の職能成長をキャリアステージごとに示すと表6のようになる。表6は、教員の資質能力の向上に関

表4 教員に求められる資質能力とその発揮向上の時期

資質能力	記述文の意味の要素	最も回答数が多い 力量向上実感時期
授業力	学習指導の経験	6～10年
	教科指導の経験	6～10年
生徒指導力	生徒指導の経験	6～10年
	問題行動の指導経験	6～10年
業務遂行力	学級主任の経験	6～10年
	保護者対応の経験	6～10年

するプロセスを示すものでもあり、各キャリアステージにおいて力量向上を実感した主な要因との関係で職能成長がなされていくと解釈できる。なお、前述したように、教職経験年数6～10年の時期は職能成長における最も重要な時期であるが、教員の職能成長の程度と質・内容が個々によって様々であることを考慮し、表6ではキャリアステージを10年ごとに区分しているため、1～10年程度のステージに含めて捉えている。

ここまで、本研究で明らかにされたことから、教職経験年数6～10年の時期は職能成長における最も重要な時期であり、教育委員会としては、この時期における教員研修計画を一層体系的に組むことによる力量向上の機会の提供が重要である。以上の結論を一助として、静岡県教育委員会においても教員育成指標の開発が検討され、教員育成指標に関連付けた研修体系が策定されてきた。

IV. 教員に求められる資質能力に関する職位による認識の違い

教員に求められる資質能力は職位によって異なるが、本研究で質問した力量向上を実感した時期や向上したと感じる力は、職位によってどのように認識されているだろうか。職位による認識の違いを明らかにすることは、教員育成指標に基づいた体系的な

教員研修計画を組み立てるために重要である。そこで、以下では、教員に求められる資質能力の職位による認識の違いについて、力量向上を実感した要因、向上したと感じるマネジメント力の点から分析する。第IV節の内容は、静岡県総合教育センターの了承のもとに、その調査結果の未発表部分を山崎が分析したものである。

なお、回答者数については、第III節では自由記述に記載があった回答のみを分析したが、本節では数値回答のデータをすべて分析したため回答者数が985になっている。

分析対象とした職位(職名)は、校長、教頭、教諭、養護教諭であり、回答者数は表8の通りである。それぞれの職名について、力量向上を実感した要因の回答数が表9-1、職名ごとに表8に示した回答者数で除した数値を%で示したものが表9-2である。表9-2をグラフ化したものが図1である。

図1のグラフから明瞭なように、教諭・養護教諭と校長・教頭とでは、回答傾向が異なっている。教諭・養護教諭は、力量向上を実感した要因として最も多かったのが「1. 仕事上の実践での経験(学習指導、生活指導、学校行事、進路指導など)」次いで「3. 学校内での優れた人物(先輩、指導者、同僚など)との出会い」であるのに対して、校長・教頭は、「7. 職務上の役割の変化(学級主任、教科主任、学年主任、管理職、指導主事など)」、「1. 仕事上の実践での経験

表5 力量向上を実感した際の要因と時期

力量向上を実感した際の要因	1. 仕事上の実践での経験	7. 職務上の役割の変化	3. 学校内での優れた人物との出会い
実感した時期	教職経験6～20年の時期	教職経験6～25年の時期	教職経験1～15年の時期

表6 教員のキャリアステージと職能成長の過程

キャリアステージ	1～10年程度 (30歳程度まで)	10～20年程度 (45歳程度まで)	それ以降 (45歳程度以降)
力量向上を実感した際の主な要因	・学校内での優れた人物との出会い ・仕事上の実践での経験	・仕事上の実践での経験 ・職務上の役割の変化	・職務上の役割の変化
キャリアステージの考え方	職場を中心とした様々な他者との関わりを通して、教員としての基礎的な資質能力の向上を目指す	指導的な役割の遂行を通して、教員としての専門性の向上を目指す	組織の中の立場や自己の特性に応じて、他者の模範となる資質能力をさらに高める

(学習指導、生活指導、学校行事、進路指導など)」の順であった。この回答傾向の違いは、表10に示した χ^2 検定の結果によっても裏付けられている^{註6}。表11は、表9-1における5以下の実数のセルを除き、職名として校長、教頭、教諭、力量向上を実感した要因として「1実践の経験」、「3校内の人物」、「7役割の変化」について、3×3のクロス表を作成し χ^2 検定および残差分析を施したものである。

このように分析された特徴として、校長・教頭の場合は、校内主任や教育行政職等を経験してきているのが一般的であり、様々な役割の変化によって力量が向上してきた経験を有していることがこの結果に表れている。これに対して、養護教諭の場合は、各学校の一人職であるので、職務上の役割の変化が少ないことがこの結果に表れている。この結果から、養護教諭の研修の在り方について次のような示唆を得ることができる。すなわち、養護教諭の場合は、力量向上を促すために、養護教諭同士が交流する広

域の研修、高い力量を有する養護教諭から学ぶ研修、校長・教頭から役割の変化の意義を学ぶ研修、教員と役割が異なる教育行政職等から学ぶ研修を体系的な教員研修計画の中に組み込むことが重要であることを指摘できる。

続いて、表11-1は、発揮・向上したと感じるマネジメント力について、表3の21～34に示した14の力の中から複数選択式で回答を求めた結果である。表11-2は、職名ごとに表8に示した回答者数で除した数値を%で示したものである。職名により回答者数が異なっているので、表11-2に示した%の数値を用いてグラフ化したものが図2である。グラフは、項目ごとに左から校長、教頭、教諭、養護教諭の%を表している。

それぞれの職について、上位4つの回答率を比べると次のようになる。校長については、「1 主体的態度」(46.7%)、「2 責任感」(46.7%)、「11 状況判断力」(45.7%)が上位であり、次に「12 業務計画力」(42.4%)が続いている。教頭については、「1 主体的態度」(40.7%)、「6 指導支援力」(38.2%)、「2 責任感」(37.4%)が上位であり、次に「11 状況判断力」(32.5%)が続いている。教諭については、「1 主体的態度」(40.2%)、「2 責任感」(40.5%)、「6 指導支援力」(33.1%)が上位であり、次に「5 受容共感力」(30.2%)が続いている。そして、養護教諭については、「5 受容共感力」(37.5%)、「11 状況判断力」(37.5%)、「1 主体的態度」(34.4%)が上位であり、次に「2 責

表8 分析対象者数

職名	回答者数
校長	92
教頭	123
教諭	738
養護教諭	32
合計	985

表9-1 職名×力量向上を実感した要因(実数)

職名\要因	1 実践の経験	2 意味ある赴任	3 校内の人物	4 校外の人物	5 校内研究活動	6 校外研究活動	7 役割の変化
校長	28	5	17	1	1	1	36
教頭	39	9	19	3	6	2	45
教諭	339	44	170	24	27	22	105
養護教諭	19	3	7	1	0	1	1
合計	428	61	218	29	34	26	190

表9-2 職名×力量向上を実感した要因(職名毎に表8に示した回答者数で除した%)

職名\要因	1 実践の経験	2 意味ある赴任	3 校内の人物	4 校外の人物	5 校内研究活動	6 校外研究活動	7 役割の変化
校長	30.4	5.4	18.5	1.1	1.1	1.1	39.1
教頭	31.7	7.3	15.4	2.4	4.9	1.6	36.6
教諭	45.9	6.0	23.0	3.3	3.7	3.0	14.2
養護教諭	59.4	9.4	21.9	3.1	0.0	3.1	3.1

「1 主体的態度」(31.3%)と「6 指導支援力」(31.3%)が続いている。

以上の分析の結果、特に、校長・教頭の場合は、職位上必要なマネジメント力として、「1 主体的態度」、「2 責任感」、「11 状況判断力」が重要であり、

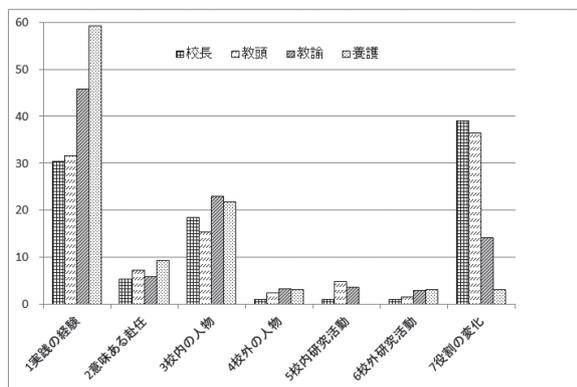


図1

表10 職名×要因の χ^2 検定(上段実数、下段期待値)

職名\要因	1 実践の経験	3 校内の人物	7 役割の変化
校長	28** 41.2	17 20.9	36** 18.8
教頭	39** 52.4	19+ 26.5	45** 24.0
教諭	339** 312.3	170* 158.5	105** 143.1

$\chi^2(4) = 57.693^{**}$ +p<0.10 *p<0.05 **p<0.01

表11-1 職名×発揮・向上したと感じるマネジメント力(実数)

職名\マネジメント力	1 主体的態度	2 責任感	3 規範意識	4 ストレス対応力	5 受容共感力	6 指導支援力	7 意思疎通力	8 関係形成力	9 職場環境醸成力	10 分析創造力	11 状況判断力	12 業務計画力	13 目標設定力	14 効率的実践力
校長	43	43	9	9	22	25	24	34	10	18	42	39	12	21
教頭	50	46	14	12	28	47	19	35	13	27	40	36	18	17
教諭	297	299	51	74	223	244	142	154	79	148	218	157	80	96
養護教諭	11	10	0	2	12	10	4	6	2	7	12	3	3	6

表11-2 職名×発揮・向上したと感じるマネジメント力(職名ごとに表8に示した回答者数で除した%)

職名\マネジメント力	1 主体的態度	2 責任感	3 規範意識	4 ストレス対応力	5 受容共感力	6 指導支援力	7 意思疎通力	8 関係形成力	9 職場環境醸成力	10 分析創造力	11 状況判断力	12 業務計画力	13 目標設定力	14 効率的実践力
校長	46.7	46.7	9.8	9.8	23.9	27.2	26.1	37.0	10.9	19.6	45.7	42.4	13.0	22.8
教頭	40.7	37.4	11.4	9.8	22.8	38.2	15.4	28.5	10.6	22.0	32.5	29.3	14.6	13.8
教諭	40.2	40.5	6.9	10.0	30.2	33.1	19.2	20.9	10.7	20.1	29.5	21.3	10.8	13.0
養護教諭	34.4	31.3	0.0	6.3	37.5	31.3	12.5	18.8	6.3	21.9	37.5	9.4	9.4	18.8

本人たちもそれを自覚していることが示された。教諭の場合は、校長・教頭と同様に「1 主体的態度」、「2 責任感」は上位であるが、そこに「5 受容共感力」が加わっている。児童生徒と直接日常的に接している教諭にとって必要な力として、受容共感力が上位に認識されていることが分かる。これに対して、養護教諭の場合は、「5 受容共感力」の重要性が第一に認識されており、児童生徒の心身の健康管理に当たる業務の特性が表われている。この結果から、特に養護教諭の研修の内容については、受容共感力に関する理論的内容の研修、受容共感力を高めるためのグループワークを取り入れた実践的内容の研修、受容共感力の持ち方によって対応の経緯や結果が異なっていく事例について学ぶ研修などが重要であることを指摘できる。

V. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、教員育成指標策定の動向を踏まえ、調査研究の分析に基づいて、教員に求められる資質能力の職位による特徴、教員のキャリアステージにおいて資質能力の向上に関係する要因等について考察した。本研究の結果明らかになった内容は次の3点にまとめられる。

(1)教員育成指標の策定の経緯について、中央教育

審議会答申、教育再生実行会議提言等の動向を検討した。その結果、2012年の中央教育審議会答申で提言された教員免許制度の構想が2015年の中央教育審議会答申によって転換し、2016年の教育公務員特例法の一部改正により教員育成指標策定の方向に向かってきたことを示した。

- (2) 教員に求められる資質能力の調査について、静岡県総合教育センターと連携して山崎・飯田らが行ってきた研究の結果を考察した。これによって、多くの教員が教職経験年数6～10年の時期に力量向上を実感していることが明らかになった。このことから、中堅教諭等資質向上研修では、初任校時期に比べての経験値の増加、指導力の向上、資質能力の向上といった観点からの反省的省察の機会を研修内容に加えることが有効であること、また、5年研修が重要な意味を持つことが示唆された。力量向上を実感した際の要因としては、「1 仕事上の実践での経験」、「7 職務上の役割の変化」、「3 学校内での優れた人物との出会い」が多いことが明らかになった。
- (3) 教員に求められる資質能力について職位による

認識の違いを分析した結果、教諭・養護教諭は、力量向上を実感した要因として「1 仕事上の実践での経験」、「3 学校内での優れた人物との出会い」が多かったのに対して、校長・教頭は、「7 職務上の役割の変化」、「1 仕事上の実践での経験」が多かった。また、発揮・向上したと感じるマネジメント力については、校長・教頭の場合は、「1 主体的態度」、「2 責任感」、「11 状況判断力」が上位であり、教諭の場合は、「1 主体的態度」、「2 責任感」に「5 受容共感力」が加わり、養護教諭の場合は、「5 受容共感力」の重要性が第一に認識されていることが明らかになった。このことから、養護教諭の研修については、受容共感力に関する理論的・実践的内容、受容共感力を高めるためのグループワーク、受容共感力の持ち方に関する事例を通じて学ぶ研修などが重要であることが示唆された。

今後の課題として、本研究では静岡県総合教育センターと連携して山崎・飯田らが行ってきた研究の結果を示したが、まだ未分析の内容が残っているため、今後も教員育成指標との関連を視点として

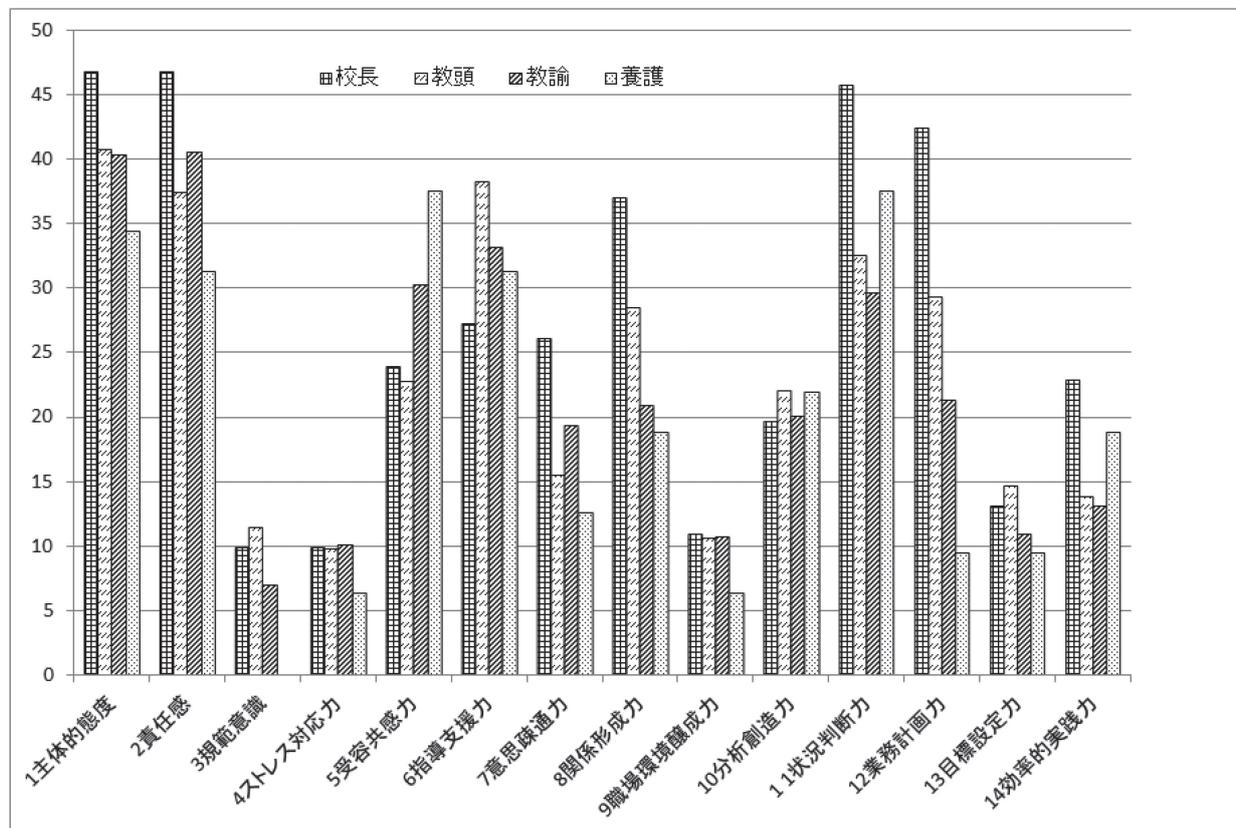


図2. 発揮・向上したと感じるマネジメント力(%)

研究を継続する考えである。また、教員の職能成長に関して、山崎は研究動向⁹⁾を分析してきたが、今後も未分析の内容との関連で研究を継続することが課題である。

なお、本稿の執筆は、第Ⅰ節、第Ⅱ節、第Ⅳ節、第Ⅴ節を山崎が、第Ⅲ節を飯田が担当し、全体の構成を山崎が担当したものである。

注

注1 横浜スタンダード等の動向を踏まえ、山崎は企画責任者および報告書編集者として『養成・研修統合型の教職支援システム構築のための基礎調査—教員養成の高度化に対する管理職層の意識調査— 報告書』(2012年3月)をまとめた。これは、文部科学省初等中等教育局が実施した2011年度の「教員の資質能力の向上に係る調査検討事業」を静岡大学が委託を受けたものである。筆者が担当した部分は、筑波大学教育学会第10回大会(山崎保寿「教員養成の高度化に関する学校管理職の意識調査に関する研究」2012.3.10於筑波大学)で発表し、全体の概要は、日本教育経営学会第52回大会(山崎保寿・望月ゆかり・武井敦史・杉山孝・品川秀一・高須祥郎・藤江大輔・三上聡「教員養成の高度化に対応する教職支援システムのモデル構築」2012年6月9日於香川大学)で共同発表した。

注2 教育公務員特例法の一部改正(2016.11.16)により、同法第22条の2で「指標の策定に関する指針(以下「指針」という。)を定める」こと、第22条の3で「任命権者は、指針を参酌し、(中略)校長及び教員としての資質に関する指標(以下「指標」という。)を定める」こと、第22条の4で「任命権者は、指標を踏まえ、当該校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画(以下この条において「教員研修計画」という。)を定める」第22条の5で「指標の策定に関する協議(中略)資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会(以下「協議会」という。)を組織する」ことが規定された。また、第24条で中堅教諭等資質向上研修を実施することが定められた。

注3 山崎は、教員育成指標の作成そのものに携わったのではないが、2019年から長野県教育委員会の教員育成協議会の委員を務めている。静岡県教育委員会の教員育成指標の策定を検討するために静岡県総合教育センターが実施した調査研究に研究顧問として2016～2018年度の間携わっている。

注4 山崎は、2016～2018年度の期間、静岡県総合教育センター開発プロジェクトの調査研究に研究顧問として携わるとともに、2017～2018年度は、同センターの運営、調査、教員研修計画等について協議するセンター協議会の会長を務めた。なお、調査研究に関する倫理的配慮については、静岡県総合教育センターの方針に従って行われた。

注5 教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行するうえで必要とされる資質の向上をねらいとして、教育公務員特例法第24条の定めに基づき中堅教諭等資質向上研修が2017年度より行われている。

注6 χ^2 検定は、js-STAR version 9.8.6j(Programming by Satoshi Tanaka & nappa (Hiroyuki Nakano))を利用した。

※静岡県総合教育センター(英訳: The Comprehensive Education Center of Shizuoka Prefecture)

文献

- 1) 長野県教育委員会HP
<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyogaku/kyoshokuin/hyoka/jikohyoka/ikuseishihyo.html>(閲覧日2020.8.20).
- 2) 長野県教育委員会『教員育成指標ガイドブック—すべての学校で育てる全ての教員が育つ—』
<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyogaku/kyoshokuin/hyoka/jikohyoka/documents/naganokenikuseisihyogaido.pdf>(閲覧日2020.8.20).
- 3) 静岡県教育委員会HP
<https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>
 (閲覧日2020.8.20).
- 4) 静岡県教育委員会『静岡県教員育成指標活用のための補助資料』
https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-020/documents/4_kyouinikuseisihyokatsuyounotamenohojoshiryou2.pdf(閲覧日2020.8.21).
- 5) 山崎保寿, 齋藤篤, 飯田寛志, 「教員に求められる資質と職能成長に関する考察—教員としての資質の向上に関する指標策定に向けて—」(口頭発表), 日本教育経営学会第57回大会, 於茨城大学, (2017.6.10).
- 6) 静岡県総合教育センター開発プロジェクト「教員の資質能力の向上のための研修体系開発に関する研究—平成28年度から令和元年度までの研究報告—」『令和元年度 研究紀要』第24号, pp.1~24(2020).
- 7) 飯田寛志, 「指標策定の経緯と指標に基づく教員研修体系の構築」『日本教育行政学会年報』No.45, pp.200~203(2019).
- 8) 山崎保寿, 齋藤篤, 飯田寛志, 「教員に求められる資質と職能成長に関する考察—教員としての資質の向上に関する指標策定に向けて—」『日本教育経営学会第57回大会要旨集』pp.29~32(2017).
- 9) 山崎保寿, 「教師の職能成長に関する研究の動向と課題」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第51号, pp.206~215(2009).