

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2)

—教員育成指標および教員のキャリアステージ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 2) :
Focusing on Trends about Teacher Development Indicators

YAMAZAKI Yasutoshi, IIDA Hiroshi

要 旨

本稿では、前稿(『教育総合研究』第4号(2020))の課題を踏まえ、教員育成指標および教員のキャリアステージとの関連を質問紙調査の結果に基づいてさらに分析した。その結果、教員のキャリアステージとの関係では、力量向上を実感した際の経験は教員経験年数6~10年の時期に強く認識されていること、力量向上を実感した際の経験として「部活動の指導経験」は高等学校教員が多く、「研究発表などの経験」は小中学校教員が多いこと、マネジメント力の要素は複合的な力と考えられることなどが明らかになった。今後の展望として、教員育成指標、ラーニングポイント制、履修証明制度等の動向を踏まえ、学び続ける教員を支えるキャリアアップシステムの体系を示した。

キーワード

教員育成指標、教員の資質能力、キャリアステージ、ラーニングポイント制、キャリアアップシステム

目 次

- I. 前稿の概要および本稿の課題
- II. 力量向上を実感した際の経験とその特徴
 1. 力量向上を実感した際の経験の分類
 2. 力量向上を実感した際の経験と力量向上の要因との関係
 3. キャリアステージにおける力量向上を実感した際の経験の特徴
- III. 教員にとって重要と考えられる力量
 1. 教員にとって重要と考えられる力量の分類
 2. 教員にとって重要な力量と力量向上の要因との関係
- IV. 教員の資質能力の向上を図るためのキャリアアップシステム
- V. 本稿のまとめと今後の課題

注

文献

I. 前稿の概要および本稿の課題

前稿¹⁾では、教員育成指標策定の経緯と動向を踏まえ、調査研究の結果を分析し、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を明らかにした。前稿で述べた結論は次の3点である。

- (1) 教員育成指標の法制化および教員育成指標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たことを明らかにした。
- (2) 教員に求められる資質能力に関する調査として、静岡県総合教育センターと連携して山崎・齋藤・飯田²⁾が取り組んできた調査研究の結果を分析した。分析の結果、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、5年研修が重要な意味を持つことを明らかにした。力量向上を実感した際の要因を7つ抽出し、「1仕事上の実践での経験」「7職務上の役割の変化」「3学校内の優れた人物との出会い」が多いことを明らかにした。
- (3) 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、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、「主体的態度」「責任感」「状況判断力」が上位であり、教諭の場合は、「主体的態度」「責任感」に「受容共感力」が加わり、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。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を提言した。

以上が前稿の結論である。また、前稿では今後の課題として、調査結果に関する未分析の内容に対しても教員育成指標との関連を視点として研究を継続することを述べた。そこで、本稿では教員に求められる資質能力に関する調査の分析として、前稿で課題として残された自由記述の内容に関する分析を示したうえで、教員育成指標および教員のキャリアステージとの関連について考察する。本稿では、次の3点について明らかにすることを課題とする。

- (1) 教員の職能成長に関する質問紙調査について、自由記述の内容に関する分析を行い、教員が力量向上を実感した際の経験を分類し、教員のキャリアステージとの関係を視点にその特徴を明らかにする。
- (2) 自由記述の内容から教員にとって重要と考えられる力量を抽出し、抽出した力量の内容と前稿で明らかにした力量向上の要因との関係を明らかにする。
- (3) (1) (2)で明らかにした内容および教員育成指標に関わる制度等の動向を踏まえ、今後の展望として、学び続ける教員を支えるキャリアアップシステムの体系について考察する。

II. 力量向上を実感した際の経験とその特徴

1. 力量向上を実感した際の経験の分類

本研究では、教員に求められる資質能力を整理し分析するために、職能成長に関する質問紙調査を行った³⁾。以下では、前稿で課題として残された自由記述の内容に関する分析結果を示す。

まず、力量向上を実感した際の経験に関する自由記述の分析を行った。質問文は、「力量向上を実感した際の事柄について、具体的内容を次の枠内に記述してください」である。

自由記述の分析はKH Coder ver.2.00fを用い、未記入を除く903人の記述を対象とした。分析の手順としては、力量向上を実感した際の経験に関する自

由記述の形態素解析を行い、総数64572語、2979種類の語を抽出し、そのうちの助詞、数字、記号などを除いた総数27703語、2531種類の語を分析対象とした。自由記述中の句点までを1文とし、1人が最大3つまでの経験を回答する方法で、903人から2569の回答を得、それらが3081文で構成されていた。その中で、分析対象とした2531種類の語のうち、出現回数が上位10%の語を用いて自由記述の意味の傾向を分析した。出現回数上位10%を回数に換算すると、出現回数1746回から18回までであり、256種類の語であった。

これらの語のうち、出現パターンの似通った語すなわち共起の程度が強い語の関係性に注目した。

3081文の中で18回以上出現していた256種類の語に注目すると、その間には16053の共起関係が見られた。それらの中で、一定程度共起関係があるとみなすことができるJaccard係数0.10以上である106の共起関係を分析し、共起語が出現する文の意味を精査した結果、表1に示すように、力量向上を実感した際の経験の内訳(39種類)とその記述数が明らかになった。

なお、表1に集約する分類の過程では、共起語が出現する記述文の意味をコード化しているため、該当コードのない記述文については「コードなし」として分類した。

表1. 力量向上を実感した際の経験とその分類

力量向上を実感した際の経験	記述数	割合(%)	力量向上を実感した際の経験	記述数	割合(%)
特別活動主任の経験	47	1.8	目標達成の経験	9	0.4
交流による特別支援学校の指導経験・特別な支援を要する児童・生徒の指導経験	93	3.6	校長・教頭から影響を受けた経験	52	2.0
学年主任の経験	180	7.0	教頭としての経験	22	0.9
学級主任の経験	234	9.1	人間関係構築の経験	9	0.4
部活動の指導経験	55	2.1	教務主任の経験	94	3.7
視野の広がり	42	1.6	役割や立場の変化の経験	18	0.7
生徒指導の経験	278	10.8	視点・見方・考え方の変化の経験	116	4.5
問題行動の指導経験	16	0.6	成功や失敗の経験	21	0.8
交流による小学校・中学校での指導経験	45	1.8	影響を受けたり与えたりした経験	22	0.9
研究発表などの経験	56	2.2	教材研究の経験	32	1.3
保護者対応の経験	104	4.1	仕事に取り組む機会を得た経験	43	1.7
組織全体への意識	155	6.0	職場の同僚から影響を受けた経験	60	2.3
先輩教員からの指導や影響を受けた経験	263	10.2	教科指導の経験	119	4.6
授業実践に関する研究・研修などの経験	354	13.8	仕事に対する意識の高まりの経験	66	2.6
仕事上で見通しを持つ経験	25	1.0	多面的に見る経験	8	0.3
分掌主任の経験	95	3.7	進路指導の経験	58	2.3
研修主任の経験	110	4.3	初任時の経験	50	2.0
組織運営の経験	125	4.9	大学院・大学院派遣	19	0.7
学校行事の経験	73	2.8	コードなし	687	26.7
生活指導の経験	33	1.3	合計	2569	100.0
学習指導の経験	79	3.1	調査対象人数	903	

※割合は合計記述数に対して算出した。

2. 力量向上を実感した際の経験と力量向上の要因との関係

前稿では、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」「2意味のある学校への赴任」「3学校内の優れた人物との出会い」「4学校外の優れた人物との出会い」「5学校内での研究活動」「6学校外での研究活動」「7職務上の役割の変化」の7つの要

因があることを明らかにした。これら7つの要因は、表1で分類したどのような経験によって成り立っているのだろうか。それが分かれば、教員がどのような経験によって力量向上がなされていくのかをより具体的に理解することができる。

そこで、表1で示した39種類の経験のそれぞれについて、7つの要因に対する構成割合を調べた。表2がその結果である。

表2. 力量向上の要因に占める経験の割合(%)

力量向上を実感した際の経験	1仕事上の実践での経験	2意味のある学校への赴任	3学校内の優れた人物との出会い	4学校外の優れた人物との出会い	5学校内での研究活動	6学校外での研究活動	7職務上の役割の変化
特別活動主任の経験	34.0	0.0	6.4	0.0	0.0	2.1	57.4
特別支援学校・特別な支援を要する児童・生徒の指導経験	24.7	35.5	8.6	2.2	2.2	4.3	21.5
学年主任の経験	5.0	3.9	21.7	0.0	0.0	0.0	69.4
学級主任の経験	33.3	1.3	26.1	0.4	0.4	0.0	38.0
部活動の指導経験	29.1	1.8	32.7	23.6	0.0	3.6	7.3
視野の広がり	7.1	4.8	7.1	9.5	2.4	2.4	66.7
生徒指導の経験	43.3	7.9	30.0	1.1	0.4	0.7	16.6
問題行動の指導経験	68.8	18.8	6.3	0.0	0.0	0.0	0.0
交流による小学校・中学校での指導経験	17.8	51.1	6.7	2.2	6.7	0.0	15.6
研究発表などの経験	17.9	5.4	5.4	0.0	42.9	17.9	10.7
保護者対応の経験	54.8	5.8	20.2	1.0	1.0	1.0	11.5
組織全体への意識	19.4	4.5	3.2	0.0	2.6	0.6	69.0
先輩教員からの指導や影響を受けた経験	6.5	1.1	81.4	3.4	1.9	1.1	3.8
授業実践に関する研究・研修などの経験	43.2	3.7	24.9	1.7	17.5	4.5	4.0
仕事上で見通しを持つ経験	40.0	4.0	12.0	0.0	0.0	0.0	40.0
分掌主任の経験	14.7	3.2	3.2	0.0	3.2	0.0	75.8
研修主任の経験	16.4	0.9	7.3	0.0	13.6	0.0	61.8
組織運営の経験	22.4	5.6	13.6	0.8	2.4	2.4	50.4
学校行事の経験	60.3	1.4	12.3	0.0	1.4	0.0	24.7
生活指導の経験	84.8	3.0	3.0	0.0	3.0	3.0	3.0
学習指導の経験	68.4	3.8	20.3	1.3	1.3	2.5	2.5
目標達成の経験	55.6	11.1	11.1	0.0	0.0	0.0	22.2
校長・教頭から影響を受けた経験	5.8	7.7	69.2	1.9	0.0	0.0	15.4
教頭としての経験	13.6	18.2	18.2	0.0	4.5	0.0	45.5
人間関係構築の経験	22.2	11.1	33.3	0.0	0.0	0.0	33.3

教務主任の経験	12.8	4.3	5.3	0.0	1.1	0.0	76.6
役割や立場の変化の経験	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	88.9
視点・見方・考え方の変化の経験	10.3	14.7	27.6	7.8	2.6	6.9	27.6
成功や失敗の経験	47.6	4.8	33.3	4.8	0.0	0.0	9.5
影響を受けたり与えたりした経験	22.7	0.0	63.6	4.5	0.0	0.0	9.1
教材研究の経験	28.1	6.3	31.3	0.0	21.9	6.3	6.3
仕事に取り組む機会を得た経験	30.2	16.3	2.3	9.3	7.0	9.3	25.6
職場の同僚から影響を受けた経験	23.3	3.3	16.7	6.7	10.0	5.0	33.3
教科指導の経験	22.9	11.0	21.2	6.8	10.2	9.3	17.8
仕事に対する意識の高まりの経験	19.7	1.5	16.7	0.0	10.6	3.0	47.0
多面的に見る経験	12.5	0.0	0.0	0.0	0.0	12.5	75.0
進路指導の経験	63.8	8.6	10.3	1.7	0.0	0.0	15.5
初任時の経験	16.0	6.0	58.0	2.0	6.0	2.0	10.0
大学院・大学院派遣	0.0	0.0	0.0	10.5	5.3	68.4	0.0

表2で50%以上の割合を占めた経験を挙げると、「1仕事上の実践での経験」については、「生活指導の経験」(84.8%)「問題行動の指導経験」(68.8%)「学習指導の経験」(68.4%)「進路指導の経験」(63.8%)「学校行事の経験」(60.3%)「目標達成の経験」(55.6%)「保護者対応の経験」(54.8%)であった。

次に、「2意味のある学校への赴任」については、「交流による小学校・中学校での指導経験」(51.1%)であった。「3学校内の優れた人物との出会い」については、「校長・教頭から影響を受けた経験」(69.2%)「影響を受けたり与えたりした経験」(63.6%)であった。「4学校外の優れた人物との出会い」および「5学校内での研究活動」については、50%以上を占めた経験はなかった。「6学校外での研究活動」については、「大学院・大学院派遣」(68.4%)であった。

そして、「7職務上の役割の変化」については、「役割や立場の変化の経験」(88.9%)「教務主任の経験」(76.6%)「分掌主任の経験」(75.8%)「多面的に見る経験」(75.0%)「学年主任の経験」(69.4%)「組織全体への意識」(69.0%)「視野の広がり」(66.7%)「研修主任の経験」(61.8%)「特別活動主任の経験」(57.4%)「組織運営の経験」(50.4%)であった。

このように、これらの経験が、7つの要因のそれぞれを構成する主要な要素であると考えられ、これらの実務上の経験が教員としての力量向上に繋がっているといえる。また、39種類に分類された経験

は、7つの要因のうち「1仕事上の実践での経験」「7職務上の役割の変化」において比較的大きな構成割合を占めていることが明らかになった。

3. キャリアステージにおける力量向上を実感した際の経験の特徴

表1のように分類された39種類の経験は、教員が力量向上を実感した際の経験であるが、それらは教員のキャリアステージによって重視度が異なるのであろうか。また、それらの重視度は、キャリアステージだけでなく、学校種によっても違いがあるのだろうか。それを明らかにするために、教員のキャリアステージを5年毎に区切り、39種類の経験が記述語として表れる文数の頻度を調べ、校種別に集計した^{注2}。

その結果、全体として力量向上を実感した際の経験は、教員経験年数6～10年の時期に認識されることが多いことが分かった。そこで以下では、教員経験年数6～10年の時期に注目し、(1)学校種によらず共通の特徴が見られた項目、(2)学校種によって特徴が異なる項目についてグラフで示す。

(1) 学校種によらず共通の特徴が見られた項目

教員経験年数6～10年の時期に注目した場合、教員が力量向上を実感した39種類の経験のうち、学校種によらず共通の特徴が見られた項目は、「生徒指

導の経験」「交流による小学校・中学校での指導経験」「保護者対応の経験」「先輩教員からの指導や影響を受けた経験」「仕事上で見通しを持つ経験」「授業実践に関する研究・研修などの経験」「生活指導の経験」「学習指導の経験」「視点・見方・考え方の変化の経験」「教科指導の経験」の10項目であった。これらはいずれも、力量向上を実感した記述に関する文数が、学校種によらず教員経験年数6～10年の時

期に最も多かった。

図1は、そのうち代表的な「生徒指導の経験」「保護者対応の経験」「先輩教員からの指導や影響を受けた経験」「学習指導の経験」「教科指導の経験」に関するグラフである。

これらの経験は、力量向上を実感した記述に関する文数が、学校種によらず教員経験年数6～10年の時期に最も多かったものである。中でも、「生徒指

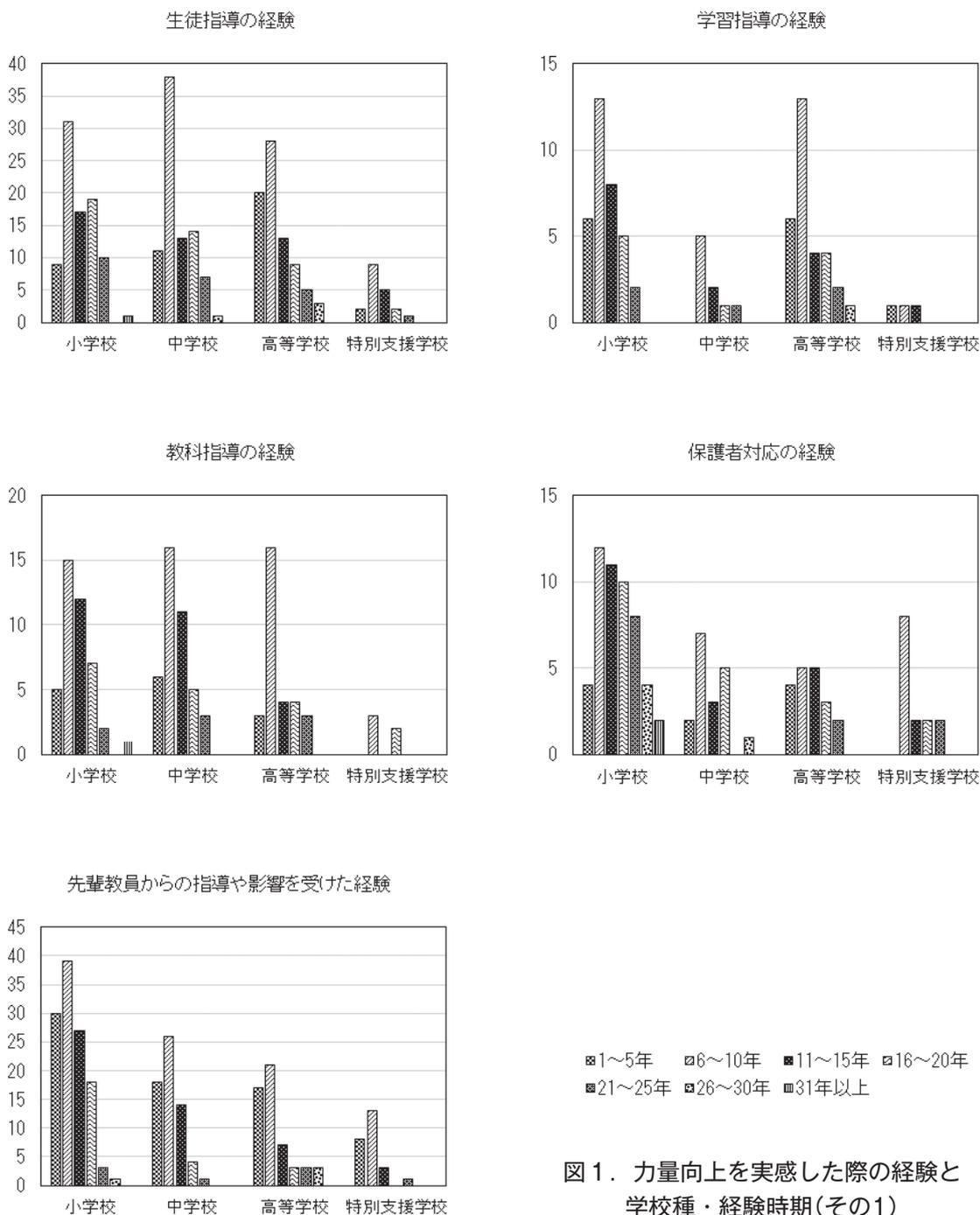


図1. 力量向上を実感した際の経験と学校種・経験時期(その1)

導の経験」「学習指導の経験」「教科指導の経験」については、児童生徒の指導に関する力量であり、それらが教員経験年数6～10年の時期に最も向上していることが経験の記述の文数として表れている。教員経験年数6～10年の時期は、児童生徒の指導に関する力量が初任期に比して十分向上したと認識されている時期であるといえよう。

また、「保護者対応の経験」「先輩教員からの指導や影響を受けた経験」については、初任期である教員経験年数1～5年の時期に最も多いであろうという事前の予想があったが、全校種について教員経験年数6～10年の時期が最も多かった。

これは、保護者や先輩教員といった対成人に関する人間関係については、初任期においても多くの経験があると思われるが、初任期からの経験が内在化し力量向上の実感としての記述に最も多く表れるのは教員経験年数6～10年の時期であることが分かった。

(2) 学校種によって特徴が異なる項目

上記(1)で示した項目以外は、教員経験年数6～10年の時期に注目した場合に、教員が力量向上を実感した39種類の経験の頻度の傾向が、学校種によって異なっていたものである。その中でも特に特徴的な項目として、「部活動の指導経験」「研究発表などの経験」「組織全体への意識」「組織運営の経験」を取り上げる。図2がそのグラフである。

これらの中で、「部活動の指導経験」については、高等学校教員の記述文数が多いことが特徴であり、特に教員経験年数6～10年の時期が最も多く、他の学校種以上に部活動指導の経験に関する力量を実感していることが分かる。これと反対に、「研究発表などの経験」については、高等学校教員の記述文数は見られず、小学校教員が最も多く続いて中学校教員であることが顕著である。その理由として、小学校では校内または地区内での教員研修会において自らの教育実践を発表する機会が多いことが考えられ

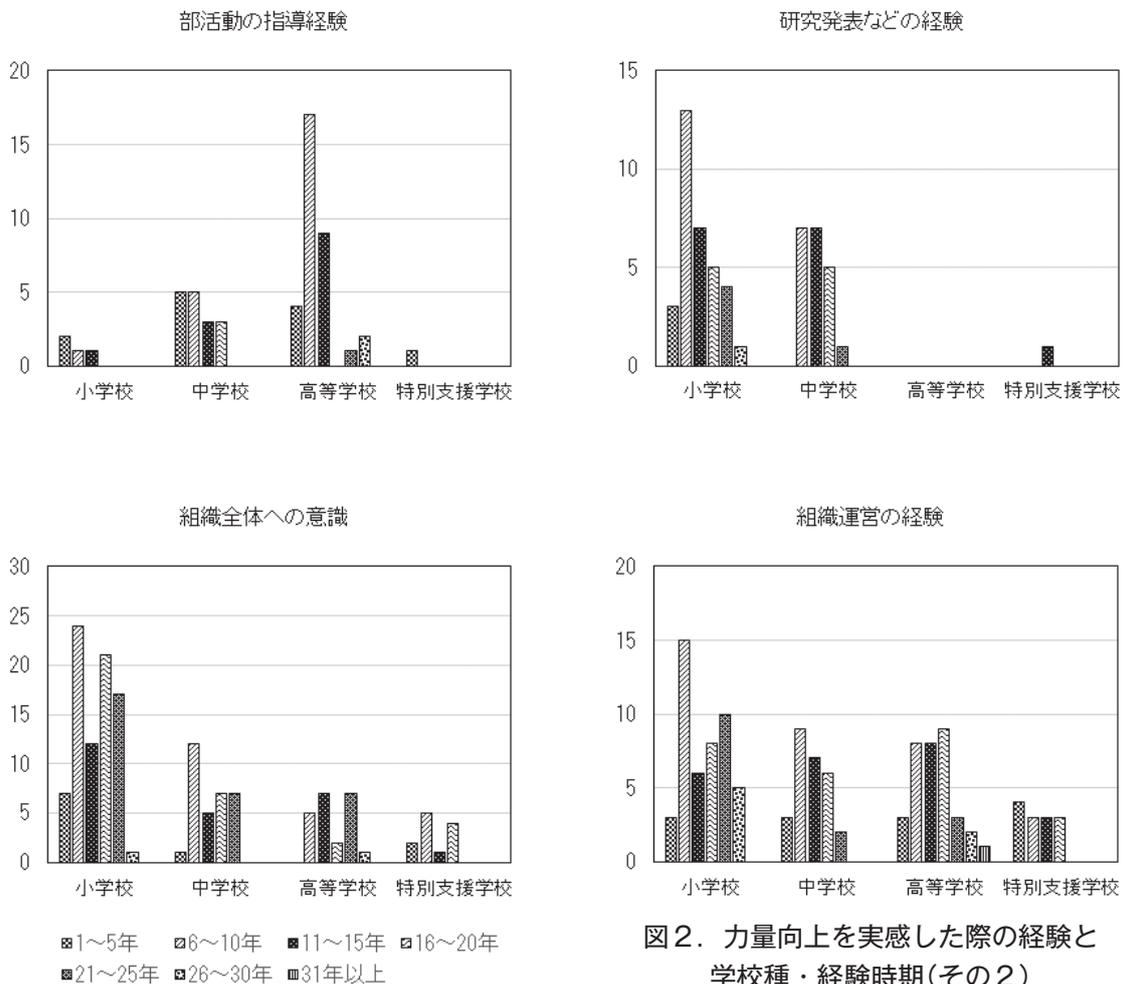


図2. 力量向上を実感した際の経験と学校種・経験時期(その2)

る。高等学校教員の力量形成に資するために、校内外において自らの教育実践を発表する機会を増やすことが重要であるといえよう。

「組織全体への意識」および「組織運営の経験」については、小・中学校においては教員経験年数6～10年の時期が最も多かったが、高等学校に関しては教員経験11年以降の時期にピークがあった。その理由として、小・中学校の方が高等学校に比べて学校組織が小さいため、組織運営を早くから経験するためであると考えられる。高等学校においても、若い教員が分掌組織に配置されている機会を捉え、意図的に組織運営への参画意識を高める働きかけが重要であるといえよう。

Ⅲ. 教員にとって重要と考えられる力量

1. 教員にとって重要と考えられる力量の分類

次に、教員にとって重要であると考えられている力量に関する自由記述の分析を行った。質問文は、「これまでの経験上、教職員^{注3}にとって大切な力量とは何だと思えますか、次の枠内に理由とともに自由に記述してください」である。この質問に対して、未記入を除く817人の記述を分析対象とした。

分析の手順としては、力量向上を実感した際の事柄に関する自由記述の形態素解析を行い、総数36231語、2076種類の語を抽出し、そのうちの助詞、数字、記号などを除いた総数15358語、1731種

表3. 教員にとって重要と考えられる力量とその分類

重要な力量	人数	割合(%)	重要な力量	人数	割合(%)
意思疎通力	28	3.4	教職員としての専門的知識・技能	21	2.6
受容共感力	65	8.0	授業力	149	18.2
主体的態度	50	6.1	生徒指導力	120	14.7
学級を経営する力	14	1.7	児童生徒支援力	32	3.9
状況を把握し判断する力	50	6.1	業務を計画する力	11	1.4
新たな価値を創造する力	18	2.2	職場の雰囲気をつくる力	39	4.8
状況を分析する力	21	2.6	協力関係を築く力	26	3.2
目標を達成しようとする力	40	4.9	変化に対応する力	35	4.3
規範を意識する態度	17	2.1	学校運営力	16	2.0
コミュニケーション力	166	20.3	前向きな態度	21	2.6
学びに向かう姿勢	32	3.9	素直な態度	16	2.0
人間関係形成力	141	17.3	謙虚な態度	15	1.8
総合的人間力	43	5.3	責任感	65	8.0
課題や問題を解決する力	17	2.1	感情を想像する力	13	1.6
業務を遂行する力	10	1.2	持論化する力	23	2.8
対人関係形成力	154	18.9	効率実践力	20	2.5
傾聴する力	6	0.7	コードなし	137	16.8
ストレスに対応する力	31	3.8	合計	817	100.0
柔軟性	30	3.7	調査対象人数	817	
信頼関係を築く力	35	4.3			

類の語を分析対象とした。自由記述中の句点までを1文とし817人の自由記述は1859文で構成されていた。そして、分析対象1731種類の語のうち、出現回数が上位10%の語を用いて自由記述の意味の傾向を分析した。出現回数上位10%を回数に換算すると、出現回数963回から15回までであり、199種類の語であった。

これらの語のうち、出現パターンの似通った語すなわち共起の程度が強い語の関係性に注目した。1731種類の語の中で15回以上出現していた199種類の語に注目すると、その間には9578の共起関係が見られた。それらの中で、一定程度共起関係があるとみなすことができるJaccard係数0.10以上である112の共起関係を分析し、共起語が出現する記述文の意味を精査した結果、表3に示すように、教員にとって重要であると考えられている力量の内容(36種類)とその記述数が明らかになった。

なお、表1の場合と同様に、表3に集約する分類の過程では共起語が出現する記述文の意味をコード化しているため、該当コードのない記述文については「コードなし」として分類した。

2. 教員にとって重要な力量と力量向上の要因との関係

本研究では、これら教員にとって重要であると考えられている力量の内容(36種類)のうち、マネジメント力に関する力量を前稿で示したように14に整理している。それは、「主体的態度」「責任感」「規範意識」「ストレス対応力」「受容共感力」「指導支援力」「意思疎通力」「関係形成力」「職場環境醸成力」「分析創造力」「状況判断力」「業務計画力」「目標設定力」「効率的実践力」である。これらマネジメント力の要素は、前述した力量向上の7つの要因の中でどのような位置を占めているだろうか。それが分かれば、マネジメント力の要素と教員の力量向上との関係およびその特徴をより深く理解することができる。

そこで、マネジメント力の要素のそれぞれについて、7つの要因に対する構成割合を調べた。表4がその結果である。

表2で示した力量向上の要因に占める経験の割合と比較して分かるように、表4では50%以上を占めたマネジメント力の要素はなく、各力量向上の要因に分散した関係であることが分かった。これは、マ

表4. 力量向上の要因(横軸)に占めるマネジメント力(縦軸)の割合(%)

マネジメント力	力量向上の要因	1仕事上の実践での経験	2意味のある学校への赴任	3学校内の優れた人物との出会い	4学校外の優れた人物との出会い	5学校内での研究活動	6学校外での研究活動	7職務上の役割の変化
主体的態度	29.4	9.2	24.1	3.4	7.1	4.1	21.2	
責任感	28.9	7.5	19.7	1.9	4.6	2.1	33.8	
規範意識	20.7	7.7	22.6	4.8	1.4	1.9	40.9	
ストレス対応力	29.3	13.5	22.6	3.8	3.4	2.3	24.4	
受容共感力	28.5	9.3	25.7	3.8	3.5	1.8	25.0	
指導支援力	28.8	7.8	26.0	3.1	7.4	4.1	21.7	
意思疎通力	25.0	9.4	21.3	2.0	5.2	2.6	33.0	
関係形成力	26.0	8.1	17.1	4.3	3.8	3.1	35.1	
職場環境醸成力	16.7	10.1	23.0	4.1	3.6	3.6	38.3	
分析創造力	25.4	9.3	17.5	5.8	8.8	7.8	23.1	
状況判断力	34.0	8.7	18.4	3.1	2.1	3.1	29.2	
業務計画力	23.9	6.4	15.1	2.9	5.8	3.2	41.9	
目標設定力	24.4	6.1	19.7	6.3	10.1	6.1	26.1	
効率的実践力	25.8	9.8	16.0	5.5	5.3	4.5	32.0	

マネジメント力の要素の一つひとつが複合的な力であるため、複数の力量向上の要因に関係しているものと考えられる。

表4で、40%以上を占めたマネジメント力の要素が見られたのは、「7職務上の役割の変化」においてのみであり、「業務計画力」(41.9%)「規範意識」(40.9%)であった。これら以外で30%以上を占めたマネジメント力の要素が見られたのは、「1仕事上の実践での経験」において「状況判断力」(34.0%)「7職務上の役割の変化」において、「職場環境醸成力」(38.3%)「関係形成力」(35.1%)「責任感」(33.8%)「意思疎通力」(33.0%)「効率的実践力」(32.0%)であった。

これらのことから、マネジメント力の要素は、「7職務上の役割の変化」の中で比較的大きな割合を占めているものが多く、教員が職務上の役割の変化を経験する中でマネジメント力が発揮されたと認識されていることが分かる。

以上、第Ⅱ節および第Ⅲ節では、教員が力量向上を実感した際の経験を分類し、分類された結果とキャリアステージとの関係、力量向上の要因との関係について明らかにした。これらを踏まえ、次節では教員育成指標に関連する政策動向として、現在注目されるラーニングポイント制および履修証明制度等を検討したうえで、教員のキャリアアップシステムについて考察する。

IV. 教員の資質能力の向上を図るためのキャリアアップシステム

教員育成指標をスキルアップの指針とした教員のキャリアアップシステムを検討する場合に注目されるのがラーニングポイント制である。ラーニングポイント制とは、教員の養成・採用・研修を一体的・体系的に捉え、教員免許状更新講習なども含めて、それまでの学習歴を評価することでラーニングポイントとして蓄積し、教員育成指標と関連付けながら、教員の資質向上につなげていく仕組みである。教職大学院を中心として、一定の条件のもとに教育委員会等が実施する教員研修、教職大学院等での学修を組み合わせたり、履修証明制度を活用したりする履修証明プログラムを開発し、教職大学院の単位として認定していくことが検討されている。

ラーニングポイント制の導入に関しては、すでに幾つかの教職大学院において教育委員会が実施する教員研修を教職大学院の単位として認める仕組みを構築しつつある^{注4}。教職大学院が教育委員会等と連携して、履修証明制度、ラーニングポイント制などを取り入れ、体系的・効率的な教員研修に取り組み始める動きも報告されている³⁾。また、教職大学院の学修によって中堅教諭等資質向上研修の免除など相互認定^{注5}によって整理していくことも検討されている。

こうした動きの契機となった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)では、教育委員会と大学等が教員の育成ビジョンを共有しつつ各種研修や免許状更新講習、免許法認定講習、大学等が提供する履修証明プログラムや各種コース等といった様々な学びの機会を積み上げることによって、成長を動機付ける見通しを示すとともに、受講証明や専修免許状取得が可能となるような体制が構築される必要を述べている。例えば、15単位以上の学びの蓄積によって専修免許状の取得が可能になるような仕組みである。

同答申では、「学びの蓄積(学びポイント)」という表現を用い、初任者研修、免許状更新講習、中堅教諭等資質向上研修、各種年次研修、教職大学院等での学修などを教育委員会と大学等が連携協力した履修証明プログラムの活用と専修免許状の授与によるサーティフィケートによって体系化していく構想を提示している。

さらに具体的な提言として、「教育再生実行本部第12次提言」(2019.5.14)では、「教育委員会と教職大学院の連携強化による免許状更新講習と研修の一体化」「研修や免許状更新講習、教職大学院への『ラーニングポイント』導入による体系的・効率的な育成制度への転換」を示している。同提言が示したラーニングポイント制も前述と同様であり、教育委員会等の研修、教員免許状更新講習、教職大学院での学修により修得したラーニングポイントを上位の免許状の取得や管理職の登用条件として活用することにより、体系的・効率的な教員の育成制度へ転換を図ろうとするものである。

こうした提言に対して、佐々木幸寿は、「教育再生実行本部第12次提言」が示したラーニングポイン

ト制は、「都道府県等の地域を共有する教育委員会と教職大学院の協働を促す」⁴⁾ものであるが、その実態としては地域型ラーニングポイント制であることを指摘し、全国型ラーニングポイント制の構想が必要であることを述べている。それは、「現職研修等、免許更新講習、教職大学院の履修、修士課程の一部実践的科目履修、これらに類するプログラム等をポイントとして累積し、それによって免許の上進、学位の取得、任用資格等に反映させるシステム」⁵⁾であると指摘している。こうした指摘を踏まえれば、今後は、教育委員会等が実施する現職研修、大学等が行う教員免許状更新講習、教職大学院の科目履修等を単位またはラーニングポイントとして累積し、それによって教員免許状の上進、修士学位の取得等に結び付けることが、教員のキャリアアップシステムとしての重要な枠組みになる。

なお、ラーニングポイント制に関する提言が具体化されてきた背景には、大学・大学院等における履修証明制度が制度化されていたことの影響が大きい。履修証明制度は、2007年6月27日の学校教育法改正¹⁶⁾により、大学・大学院等における学修の制度として創設され、同年12月26日から施行されたものである。大学・大学院等における履修証明制度が制

度化されていたことにより、ラーニングポイント制の具体化が進んだといえる。

以上の動向を踏まえると、教育委員会では教員育成指標をスキルアップの指針とした教員研修体系を推進するとともに、教育委員会と大学等との連携協力に基づく履修証明制度を活用し、履修証明プログラムや相互認定の仕組みを構築して教職の高度化¹⁷⁾を図ることが重要であると指摘できる。また、相互認定による効率化を図ることも今後の重要な課題になる。図3は、そのような学び続ける教員を支えるキャリアアップシステムの体系を視覚化したものである。

こうした体系については、前述した中央教育審議会答申や佐々木論文でも示されているが、図3では、それらが言及していない附属学校の勤務、附属学校で行われる研修も含めて、教育委員会および教育センターが実施する教員研修と教職大学院等が実施する講習および履修証明プログラムとを関連的に配置したものである¹⁸⁾。図3の特徴は、破線の左側に現状の全体枠組み、右側に今後向かう方向を示したものであり、現状と今後向かう方向との関係を区別しつつ明確にしたことである。

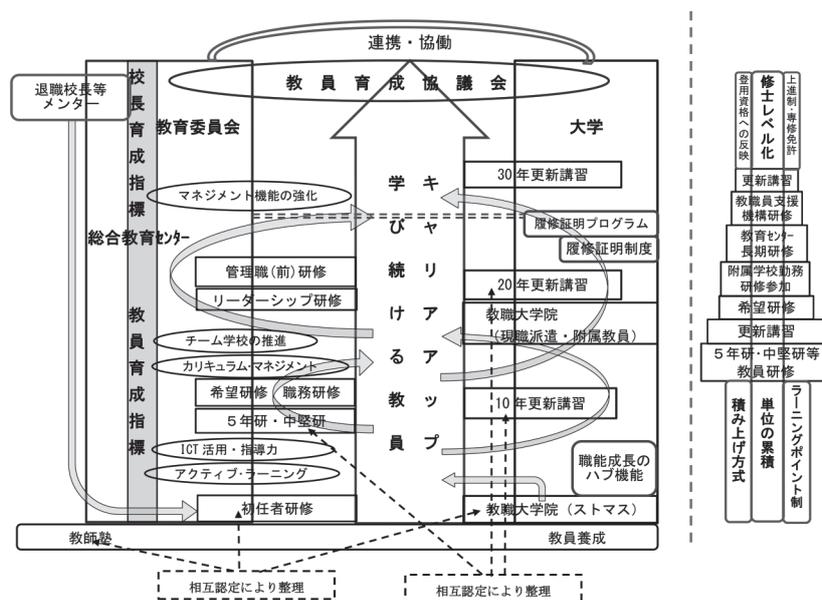


図3. 学び続ける教員を支えるキャリアアップシステム体系

V. 本稿のまとめと今後の課題

本稿では、前稿で課題として残された自由記述の内容に関する分析結果を示したうえで、教員育成指標および教員のキャリアステージとの関連について考察した。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) 教員が力量向上を実感した際の経験を39種類に分類し、前稿で明らかにした力量向上の7つの要因との関係を考察した。その結果、39種類に分類された経験は、7つの要因のうち「1仕事上の実践での経験」「7職務上の役割の変化」において比較的大きな構成割合を占めていることが明らかになった。また、教員のキャリアステージとの関係を調べた結果、全体として力量向上を実感した際の経験は、教員経験年数6～10年の時期に認識されていることが多いことが明らかになった。学校種によらず共通の特徴が見られた項目は、「生徒指導の経験」「交流による小学校・中学校での指導経験」「保護者対応の経験」「先輩教員からの指導や影響を受けた経験」「仕事上で見通しを持つ経験」「授業実践に関する研究・研修などの経験」「生活指導の経験」「学習指導の経験」「視点・見方・考え方の変化の経験」「教科指導の経験」の10項目であった。学校種によって特徴が異なる項目として、「部活動の指導経験」については高等学校教員の記述文数が多く、「研究発表などの経験」については、小学校教員が最も多く続いて中学校教員という特徴が見られた。
- (2) 教員にとって重要と考えられる力量の内容(36種類)のうち、マネジメント力に関する力量を14に整理し、それらが力量向上の7つの要因の中でどのような位置を占めているか構成割合を調べた。その結果、マネジメント力の要素の一つひとつが複合的な力と考えられ50%以上を占めたマネジメント力の要素はなかったが、力量向上の要因の一つである「7職務上の役割の変化」の中でマネジメント力の要素が比較的大きな割合を占めていた。このことから、教員が職務上の役割の変化を経験する中でマネジメント力が発揮されたと認識されていることが示唆された。
- (3) 教員育成指標、ラーニングポイント制、履修証明制度等の動向を踏まえ、教員育成指標をスキル

アップの指針とした教員研修、教育委員会と教職大学院等との連携による履修証明プログラムを展望し、附属学校勤務および附属学校で実施する教員研修も含めて、学び続ける教員を支えるキャリアアップシステムの体系を明示した。

以上が本稿の結論である。今後の課題として、学び続ける教員を支えるキャリアアップシステムの体系については、教員養成の高度化の観点から教育行政的動向を注視しつつ一層効果的なキャリアアップシステムの具体像を教員育成指標との関連で研究を継続する考えである。

なお、本稿の執筆は、第I節、第IV節、第V節を山崎が担当した。第II節、第III節については、KH Coder ver.2.00fによる分析および図表の作成をすべて飯田が担当し山崎が考察を加えた。全体の構成は山崎に責がある。

注

- 注1 調査対象は、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であり、職と人数は、校長92人、教頭123人、教諭738人、養護教諭32人の合計985人である。
- 注2 記述された文数による集計のため、39種類の経験のそれぞれについての校種数は一定していないが、全体としての校種割合は、小学校が41.6%、中学校が22.0%、高等学校が25.4%、特別支援学校が10.9%である。
- 注3 本研究では、質問紙調査の作成および実施の過程で事務職員も含めて調査対象としたため、質問文では「教職員」という言葉を使用した。前稿と用語を統一するために、本稿でも「教職員」という言葉を2箇所(質問文および表3)使用しているが、本稿は教員のみを対象とした分析である。
- 注4 岡山大学教職大学院では、「岡山大学教職大学院ラーニングポイント制」を2018年度にスタートさせている⁶⁾⁷⁾。
- 注5 相互認定の促進については、衆議院文部科学委員会から、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律に対する附帯決議」(2016.11.2)が出されている。それにより、「中堅教諭等資質向上研修の実施に当たっては、十年経験者研修と免許状更新講習の時期等が重複することによる教員の負担を軽減する観点から、免許状更新講習の科目と中堅教諭等資質向上研修の科目の整理・合理化や相互認定の促進を図ること」とされている。同様の内容で、参議院文教科学委員会も付帯決議(2016.11.17)を出している。
- 注6 履修証明制度は、学校教育法第105条で規定されている。
- 第105条 大学は、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の学生以外の者を対象とした特別の課程を編成し、これを修了した者に対し、修了の事実を証する証明書を交付することができる。
- 同法の改正に伴う学校教育法施行規則第164条では、「特別の課程」の編成および修了に関して次のように規定された。
- 第164条 大学(大学院及び短期大学を含む。以下この条において同じ。)は、学校教育法第105条に規定する特別の課程(以下この条において「特別の課程」という。)の編成に当たっては、当該大学の開設する講習若しくは授業科目又はこれらの一部により体系的に編成するものとする。
- 2 特別の課程の総時間数は、120時間以上とする。
- 3 特別の課程の履修資格は、大学において定めるものとする。ただし、当該資格を有する者は、学校教育法第90条第1項の規定により大学に入学することができる者でなければならない。
- 4 特別の課程における講習又は授業の方法は、

大学設置基準、大学通信教育設置基準、大学院設置基準、専門職大学院設置基準、短期大学設置基準及び短期大学通信教育設置基準の定めるところによる。

5 大学は、特別の課程の編成に当たっては、当該特別の課程の名称、目的、総時間数、履修資格、定員、内容、講習又は授業の方法、修了要件その他当該大学が必要と認める事項をあらかじめ公表するものとする。

6 大学は、学校教育法第105条に規定する証明書(次項において「履修証明書」という。)に、特別の課程の名称、内容の概要、総時間数その他当該大学が必要と認める事項を記載するものとする。

7 大学は、特別の課程の編成及び当該特別の課程の実施状況の評価並びに履修証明書の交付を行うために必要な体制を整備しなければならない。

注7 教員養成の高度化については、教員免許制度を基礎免許状(学士課程修了レベル)、一般免許状(学部4年に加え1～2年程度の修士レベル課程での学修)、専門免許状(特定分野の実践の積み重ねによる高い専門性)の3種類に改革する方向で、修士レベルの一般免許状を標準とする提言が、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)においてなされた。以後の政権交代により、教員免許制度の改革を伴った教員養成の高度化路線は、教員育成指標に基づく研修計画の全体的な再編整備を目指す方向に軌道修正がなされたが、同答申の「学び続ける教員像」を目指すという基調は維持された⁸⁾。

注8 附属学校の勤務および研修を教員養成の高度化に結び付けた論考は、山崎が企画責任者として附属学校関係をまとめた『平成23年度文部科学省委託教員の資質能力の向上に関わる向上に係る調査検討事業「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—調査報告書A』2012年3月で述べている(該当部分pp.52-65)。

文献

- 1) 山崎保寿・飯田寛志「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—」『教育総合研究』第4号, pp.43-55(2020)
- 2) 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)
- 3) 加治佐哲也「教職大学院のこれから」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第8号, 2018年3月, pp.71-82
- 4) 佐々木幸寿「持続可能なシステムとしての教師教育の高度化—免許上進制、ラーニングポイン

ト制をめぐる設計科学的提言の試み—』『日本学校教育学会年報』第2号、2020年7月、p.24

- 5) 同上書、pp.24-25
- 6) 岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)『岡山大学教職大学院ラーニングポイント制の理念と展望』(『平成30年度文部科学省教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により教職大学院において単位を授与する制度の導入・プログラム開発』別冊資料) 2019年3月)
- 7) 高瀬淳「現職教員に対する研修講座・公開セミナー等の修了により教職大学院において単位を授与する『岡山大学教職大学院学修プログラム』の制度(岡山大学教職大学院ラーニングポイント制)について」
(https://www.mext.go.jp/content/20200626-mxt_kyoikujinzai01-000008267-6.pdf最終閲覧日 2020.12.16)
- 8) 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」『中国人民教育出版社・日本学校教育学会 研究交流の記録』『東アジアの学校教育—北京スタディツアー・記録と論考—』日本学校教育学会国際委員会、pp. 6-14、23-28(2013)
山崎保寿「教員養成の高度化の動向を踏まえた教職大学院と教育センターとの連携型研修モデルの開発—教員養成の高度化に関するシンポジウムの成果の検証—」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇』第68号、pp.143-154(2018)