

教員のキャリア形成に関する一考察

西淵茂男

A Study on 'Career development' of School Teachers

Shigeo-NISHIBUCHI

**Aichi University of Education, Kariya448-8542, Japan*

Keywords : 教員キャリア形成 教員育成指標 研修

I 研究の動機

平成27年12月、中央教育審議会は、これからの時代に求められる学校教育の在り方について、3つの答申(第184号・185号・186号)を出した。これを受け文部科学省は「『次世代の学校・地域』創生プラン—学校と地域の一体改革による地方創生」(平成28年1月25日文部科学大臣決定)を策定した。いわゆる「馳プラン」である。そのうち最も注目すべきは、「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～」(答申184号)を受けての改革プランであると考えられる。

なぜなら、今日、複雑多義に亘る課題を抱えている学校教育において、その解決を主に担ってきた教員の大量退職に伴い、指導力・指導技術の学校内外での伝達に陰りがみえてきたという課題認識があるからである。

平成28年11月に公布された教育公務員特例法の一部改正により、各自治体は国が示した一定のガイドラインに沿って「教員育成指標」(以下「指標」)を策定することとなった。今後、この「指標」に基づいて、研修体制の見直しが進められることとなっている。教員の養成・採用・研修のキャリアステージに沿った研修が求められるため、教員養成を担う大学の知見も取り入れる形の「協議会」の設置が条件付けられ改革の議論が行われてきた。

このように、この間の「指標」策定から研修体制の見直しに至る動きは、国の主導によって進められてき

た。とはいえ、平成29年2月1日を基準日とした独立行政法人教職員支援機構の「教員育成指標の策定等に関するアンケート調査結果」によると全67都道府県・指定都市教育委員会のうち、30県市で「指標」又はそれに類するものが「ある」としており、全体の45%にのぼる。

本論考においては、この調査において「ある」と回答した都道府県教育委員会において策定された「指標」を対象とし、自治体ごとの実態や求める教員像の違いが「指標」にどのように反映されているのか、それぞれの自治体がどんな教員像を求めているのかの2点について考察したい。今回、政令市を除外したのは、地理的には都道府県に包含される政令市は政令市なりの教員事情を抱えているものの、求める教員像にそれほど影響を与えていないことによる。さらに、本論考に当たっては、いわゆる教諭版のみを対象とし、養護教諭・栄養教諭・管理職などの育成指標についての分析は後の論考に待つこととしたい。

II 先行研究

(1) 福岡教育大学教育総合研究所

福岡教育大学教育総合研究所では、「学び続ける教員」の「指標」として策定する資質・能力について、中教審答申において求められる能力を、それぞれ独立した資質能力として教員育成指標として示すことは、目標を分散させることとなり、教職員が目標設定する際にも、教育委員会が研修をする際にも有効に機能しないものと示している。そして、「教職の素養に関する資質・能力」「教職の実践に関する資質・能力」の

二つの柱から求める資質・能力を整理している。

本論においてもこの知見を参考にして各都道府県の「指標」を整理する。また、この二つの柱から分離して整理した方が望ましいと考えた事柄については、「その他の項目」として整理することとした。

また、福岡教育大学教育総合研究所では、当時先行的に「指標」を策定していた自治体、即ち、宮城県・栃木県・島根県・熊本県・仙台市におけるキャリアステージを分析しており、熊本県を除いて他の自治体では、経験年数が20年を超えるキャリアステージが、広く設定されていることを示している。これは、20年近くが一つのステージとして設定されると、そこに示される資質・能力は抽象度が高くなると考えられるからである。これでは、教員個人が目標を設定することが難しく、経験年数に応じた研修も難しくなる。「円熟期」のようなステージの区分の設定が求められるのではないだろうか。また、いわゆる「ミドルリーダー期」がいずれの自治体も明確ではなく、校長が教職員に自覚を促すのが難しくなるのではないかと考えられるなど、一定の知見を示している。

さらに、「ステージの高まりと資質・能力との関連」及び「キャリアステージと改訂が見込まれる各種研修等との関連のイメージ」を策定し、福岡教育大学としての「教員育成指標モデル」を提示している。

(2) 愛知教育大学教員養成プロジェクト

愛知教育大学は、平成14年より3カ年にわたり、文部科学省特別研究経費により、「教員養成キャリアと教員の資質能力との関係に関する調査研究」プロジェクトを実施し、その結果を公表している。卒業生あるいは修了という異なる教員養成キャリアを持つ若い教員を対象に、学部・大学院時代の経験や学び、教員として就職した後の学びや実践活動などを、自己評価という観点で振り返り、各人が教師として成長したと感じている経験や学びとは何であったのかを、アンケート形式により調査したものである。この調査の目的は、異なる教員養成キャリアを比較検討することにある。すなわち、類型Ⅰ：本学教育学部を卒業した教師、類型Ⅱ：本学大学院教育研究科を修了した教師、類型Ⅲ：本学大学院教育実践研究科（教職大学院）を修了した教師、類型Ⅳ：6年一貫教員養成コースに所属し、本学大学院教育研究科を修了した教師である。

各都道府県の育成指標においては、「着任時の姿」「0年目」「養成段階に期待する姿」などとして示されている。しかし、前述のように教員養成キャリアの違いに応じた記述項目になっている自治体はなかった。

Ⅲ 特色ある都道府県の事例

(1) 三重県教育委員会

三重県教育委員会では、「指標」を策定するに当たって、国の指針「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」を踏まえるとともに、平成26年3月に県教育委員会が策定した「高い専門性と豊かな人間性を備えた教員の育成のために」を参考とすることとしている。参考データとしては、教員数の推移、年齢別構成、採用試験の申込者数・合格者数、研修への教員一人当たりの年間参加回数、ネットDE研修の参加者数などを用いている。このように三重県の抱える教育の現状を十分踏まえて策定しようとしていることは評価できる。

(2) 徳島県教育委員会

キャリアステージについては、養成期をスタートとし、成長段階を大きく3つのステージにわけているが、とりわけ、キャリアアップの目標をより明確に意識し、段階的にミドルリーダーとしての資質・能力の定着を図ることができるよう、さらに2つに分けているのが特徴である。ステージ前半では、若手教員を支援したり、校内のグループリーダーとして他の教員と連携したりしながら業務を遂行する中で、ミドルリーダーとしての自覚をもつ姿を目指していると言える。ステージ後半では、ミドルリーダーとしての役割と責任を自覚し、前半に見に付けた力を組織の活性化に向けてを期待している。学校の教育活動の中核として積極的に他の教員や家庭、地域に働きかけている姿を目指していると言える。このことは明らかに学校の組織を意識づけるとともに、学校という組織体の一員として、他への働き掛けを期待していることを表している。また、年齢や経験年数を一律に規定しない立場を取っている。

求められる資質・能力に関しては「素養」「担任力」「授業力」「協働力」としているのも特色である。「担任力」には、児童生徒理解・指導力、集団づくり力「未来ビジョン育成力」を「授業力」には、「カリキュラムマネジメント力」「授業省察力・改善力」などを、「協働力」には、「組織マネジメント力」「家庭・地域とのネットワーク構築力」などを内容としている。

(3) 和歌山県教育委員会

和歌山県教育委員会は、平成28年度、文部科学省の「総合的な教師力向上のための調査研究事業－教員育成指標等の策定のためのモデル事業」の委託を受け、この問題の調査研究に取り組んできた先進県である。県教育委員会内で「授業力」「生徒指導力」「マネジメント力」の3つのチームを編成し、具体的な協議等を行っており、緻密な検討のうえに作成されている。構成員としては、教職大学院が置かれた和歌山大学教員、連携協定を結んでいる大阪体育大学教育学部の教員、市町村教育委員会教育長会代表、校長会代表、幼稚園長会代表、県教育委員会事務局、中核市和歌山市教育

員会関係者、など各組織、学校現場の意見を集約した構成となっている。

キャリアステージは、基本的には、すでに実施されてきた研修等のプログラムに合わせた形となっている。また、養成期の指標を「0段階」として明記することとし和歌山県が着任時に求める姿を明確にしている。

身に付けるべき資質能力の設定においては、初任研で重視している「授業づくり」及び「学級経営と生徒指導」をもとに、中堅教諭等資質向上研修で重視している「授業実践力」及び「生徒指導力」を柱とするとともに、現代的課題である学校マネジメントの視点から「マネジメント力」を取り上げ、3つの柱としている。

さらに、「指標」活用の具体的な事例を校内研修パッケージとし、3つの柱の内のいずれか1つの項目に焦点をあてた研修を提示している。

今回は、研修体系や内容については、深入りを避けるが和歌山県のように現在の研修体系をキャリアステージにおいて無理なく体系化できるような視点から「指標」を検討した自治体も多くある。教員の実態からして無理のない策定の方法であると評価できるが、研修成果や課題、教員の成長の実態など、今後の引き続き検証を加えながら改善していくことが求められる。

(4) 岡山県教育委員会

岡山県教員育成指標は、その活用計画に特色がある。教育課題の解決を確実に進めていくためには、大学等との連携による優秀な人材の確保や教員の資質能力の継続的・計画的な向上が必要であるとの考えからである。そのためには、「大学において新規採用時における育成指標」等を活用した教員養成を進めるとともに、採用後は、教員が自らキャリアデザインを描き、育成指標を踏まえながら資質能力の向上のための取組を進めることが重要である。「指標」策定の意味を明確に示したうえで、公表していることが評価できる。

また、養成段階では、大学に対して、教職課程全般において「新規採用時における育成指標」を大学が行う教員養成の目標として参照するよう求めている。さらに、教育実習について、学生は「新規採用時における育成指標」の目標や「教育実習評価モデル」の行動基準が達成できるよう、教材研究に取り組んだり、学級経営に関わったりするとして、教育実習の行動規準との連動にも踏み込んでいる点は、特徴的である。採用に関わっては岡山県の公立学校教員採用候補者選考試験を受験する学生を対象に実施している「教師への道」研修において「新規採用時における育成指標」を配付するとともに、その目標を踏まえた講義や実践的な演習を行うとしている。このように具体的に採用時に踏み込んだ研修等の実施を表明しているのは、岡山県教育委員会に限られており、これも先進的である。

また、県の総合教育センターは、「キャリアデザイ

ンノート」を経験年数別研修受講者に配付し、校外研修等で活用して育成指標に示された資質能力を継続的に向上させている。このように岡山県教育委員会の活用に関する取組は、具体的であり今後の参考になると考える。

(5) 東京都教育委員会

東京都は、平成20年10月に「東京都教員人材育成基本方針(平成27年2月一部改正)」を策定し、計画的に教員の育成に取り組んできた。そこでは、4つの教師像が明確に示されている。「教育に対する熱意と使命感」「豊かな人間性と思いやり」「子供のよさや可能性を引き出し伸ばすこと」「組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う」である。さらに、平成29年1月の教育施策大綱に示す「今後の教育施策における重要事項」として8点が示されている。中でも特色的なのは、オリンピック・パラリンピック教育の推進であり、これらは現代的教育課題への対応として育成指標に示されている。また、成長段階の設定として、教育管理職候補者を明確に位置づけ、学校マネジメント能力を重視していることも特徴的である。

(6) 秋田県教育委員会

秋田県では、教員育成指標を策定するとともに、「キャリアステージに応じた資質・能力の向上を目指す総合的・体系的な研修」を基調として平成30年度に研修体系を改訂している。秋田県の「指標」は、大きく4つのステージで構成されている。第1ステージは、初任から3年目までで、教育活動の基礎的知識及び指導力を身に付けていることを目指している。第2ステージは、5年目以降で、積極的に学年経営に参画しようとする姿勢をもち、個々の個性・適性・分掌等に応じて資質・能力の向上を目指している。第3ステージでは、組織マネジメント能力を身に付けること、第4ステージでは、教職経験活用・発展と学校経営推進・充実としてベテラン教員として目指すべき姿と管理職としての資質・能力をわけて示している。

この「指標」に基づき、研修の体系化が改善され、初任者研修から、実践指導力発展研修までの授業改善・学校運営の改善に生かされる。実践力の研修が経験年数に応じて計画されている。また、研修手法や研修の評価まで綿密でしかも分かりやすく示されている点が特徴的である。

(7) 北海道教育委員会

北海道では、「求める教員像」の検討に当たり、学校現場の現状や地域の実情などを踏まえる観点から、市町村教育委員会、校長会等、保護者・PTAを対象に全道的なアンケート調査が実施されている。また、教職員や地元企業関係者へのヒアリング調査が実施され、その結果が公表されている。また、高校生との意見交換を実施し、子どもたちが考えている教員の姿を把握し、参考としている。

「指標」の策定に当たって、教育委員会が広く関係者の意見を集約し、求められる教員像を策定しようとするのは、非常に意義があることと考えられる。この点では、北海道教育委員会が地元企業関係者や高校生にも意見を求めてきたことは、評価できることと考えられる。

その結果、実践的指導力の内容が、細分化され、授業力、生徒指導・進路指導力、学級経営力、「主体的・対話的な学びの実現に向けた授業改善」や「カリキュラムマネジメント」への対応力などに加え、「ICTを活用した指導」、「道德教育の充実」、「外国語教育の充実」、「特別支援教育充実」など現代的で学校現場が喫緊に迫られている課題への対応力が、養成・初任・中堅・ベテランの各キャリアステージに応じて具体的に示されていることが特色であると考えられる。

IV 全体傾向の考察

1 キャリアステージの区分に見る傾向性

次ページの表1（キャリアステージの区分）に示すように、どの都道府県のキャリアステージにおいても3年から5年目に最初の区切りをおいている。初任から3年目という比較的初期の段階で、教職の基礎形成期としているものが7自治体ある。これは、初任者研修を弾力化し、2年目・3年目の研修を位置づけることを意図していることが伺える。着任時からすぐに担任として子どもを任せることが求められており、早い時期に基礎形成を図ろうとする意図があると考えられる。早い時期からのキャリア形成が無理なく実施される上では、次の2点が必須となる。

- ① 教職実践力育成科目など教員養成の段階において、より具体的実践的な科目設定・履修体勢の整備
- ② 初任研実施を踏まえた2・3年次研修の充実

日々の教育活動を行いながら、研修を実施するうえでは、学校現場でのOJTの在り方が問われることとなる。

表1から分かるように、次の区切りは10年目としている自治体が多い。これも10年目研修を意識したものであると考えられる。この時期は、既に中堅段階、資質成長期、伸長・充実期と捉える自治体が多く、30代前半には、中堅教員としての職務が期待されていると考えられる。

この段階のキャリアステージでは、自主的な研究会や教職大学院など学校外での教員の研修意欲が試される段階であると言える。校内での中核的な仕事をこなしつつ、校外の研究・研修の活用によって教員の資質・能力に大きな差がつくことが想定できる。大学や教育委員会が教員の支えになっていけるかどうかが大きな鍵を握っていると考えられる。

2 資質・能力の区分に見る傾向性

表2に見るように、「教員としての資質」の区分では、豊かな人間性・教育的愛情、主体的に学び続ける意欲など、教員としての基礎的な素養がどの自治体にも示されている。これらの素養は自治体間で大きな差異は見いだせない。

次に「教員としての能力」においては、栃木県のように「学習指導」と「児童生徒指導」とするもの9自治体、岡山県のように「同僚・家庭・地域とつながる力」鳥取のように「コミュニケーション力」などを加える自治体が6自治体である。また、「マネジメント力」が4自治体である。この他、具体的な現代的教育課題を挙げ、それへの対応力を区分して求めている自治体もある。

さらに、表2の3列目から分かるように「その他の項目」として区分して整理したように「危機管理能力」や「チーム学校を支える力」「組織的マネジメント力」などを掲げる自治体も17ある。

これらの傾向を見ると、平成28年5月のいわゆる「倉敷宣言」で国際的に合意されたことに象徴されるように教員自らが新たな問いを立ててその解決を目指す存在であること、加えて他者と協働しながら新たな価値を生み出していく力の育成がどの自治体においても求められていると言える。

今後は、多様化・複雑化する学校教育の課題を学校という組織体で解決するために、教員一人一人が主体的に研修に望む姿勢が求められており、そのための諸条件の整備が急がれることになると考える。今回は、限定された自治体の教諭版のみの分析にとどまったが、管理職版、養護教諭版など職種、あるいは、幼稚園、高等学校、特別支援学校など校種の違いによるキャリア形成について分析範囲を広げ、求められる教員像を明らかにしていきたいと考える。

参考文献等

- ・ 独立行政法人教職員支援機構「教員育成指標の策定に関するアンケート調査結果」（2018）
- ・ 福岡教育大学教育総合研究所「総合的な教師力向上のための調査研究事業報告書」九州地区教員育成指標研究協議会資料（2017）
- ・ 愛知教育大学教員養成キャリアプロジェクト「教師の成長に関する調査報告書」（2014）

教員のキャリア形成に関する一考察

表1 キャリアステージの区分（各都道府県教育委員会ホームページより抜粋整理）

教職 年数 自治体	0	5	10	15	20	25	30	35
北海道	養成段階	初任段階	中堅段階	ベテラン段階				
	年齢の明示なし							
秋田県	採用時 (22歳)	基礎力の形成期 1から5年	実践力の向上期 6から10年	実践力の充実期 11から15年	実践力の発展期 16から25年	総合力の発揮期 26年～		
山形県	着任時の 姿	始発期(初任時～3年 目)	成長期(4年目～10年 目)	充実期(11年目～20年 目)		組織運営期(21年目～退職)		
宮城県		第Ⅰ期基礎形成期 (1～5年目)	第Ⅱ期資質成長期 (6～10年目)	第Ⅲ期資質充実期 (11～20年目)		第Ⅳ期深化発展期 (21年目以降)		
福島県	着任時	基礎形成期 概ね5年目	資質成長期 概ね6～10年目	資質充実期 概ね11年目～	深化発展期Ⅰ (熟練した教員)	深化発展期Ⅱ (管理職)		
栃木県		ステージⅠ (初任者～)	ステージⅡ (6年目～)	ステージⅢ (10年目～)		ステージⅣ (20年目～)		
千葉県	着任時の 姿	始発期 初任時～3年目	成長期 4年目～10年目	充実期 11年目～20年目		組織運営期 21年～退職		
東京都		教諭 基礎形成期 1～3年目 伸長期 4年目～		指導教諭 充実期 9年目～ 11年目～		主幹教諭 教育管理職 候補者 教育管理職		
長野県	養成期	基礎形成期相当 経験1～5年程度	伸長期相当 経験5年から10年程度	充実期相当 経験10年から20年程度		次世代育成期相当管理職期相当 経験20年程度以上		
滋賀県	準備ス テージ 採用前段 階 基礎習得 期	第Ⅰステージ 1～3年目 実践力形成期	第Ⅱステージ 4年目～15年目 成熟発展期		第Ⅲステージ 16年目以降 深化・応用・円熟期			
三重県		若手教員		中堅		指導人材		
大阪府	第0期	第1期		第2期		第3期		第4期
	〇年目という明確な区分はない							
鳥取県	キャリア スタート 期	育成期(第1ステージ) (1～5年目)	向上期(第2ステージ) (6～10年目)	充実期(第3ステージ) 充実期前期 (11～15年目)		充実期後期 (16年目以降)		
岡山県	養成段階 (10代)	基本的資質能力形成期 (20代)		実践的指導力形成期 (30代)		実践的指導力充実・発展期 (40代)		総合力発揮期 (50代)
広島県		採用期	充実期		発展期			
山口県		採用時	若手【自立・向上期】		中堅【充実期】		ベテラン【発展期】	
徳島県	養成期	第1ステージ 基礎形成期	第2ステージ 伸長・充実期		第3ステージ 深化・発展期		円熟期	
高知県		新規採用期 0～1年	若年前期 2～4年	若年後期 5～9年	中堅期 10年～	発展期 20年～		
大分県	養成期	基礎形成期	発展期		充実・深化期		円熟期	
熊本県		基礎期 (1～5年)	向上期 (6～10年)	充実期 (11～16年)		発展期 (17～25年)		円熟期 (26年～)
沖縄県	採用ステージ	基礎ステージ 1年目	基礎ステージ 概ね3年目 前後	充実ステージ 概ね8年目 前後	発展ステージ 概ね13年 目前後	指導ステージ 概ね18年 目以降		

表2 資質・能力の区分（各都道府県教育委員会ホームページより抜粋整理）

資質能力	教員としての資質										教員としての能力										その他の項目									
北海道	教育者として強い使命感と、子どもへの深い教育的愛情を常に持ち続ける教員										教育の専門職として実践的指導力や専門性の向上に主体的に取り組む教員										校づくりを担う一員として、地域等とも連携・協働しながら、課題解決に取り組む教員									
秋田県	教員としての素養										実践的指導力										新たな教育課題への対応力									
山形県	総合的な人間力										生徒指導力										チームマネジメント力									
宮城県	教育への情熱										授業力										特別支援教育力									
福島県	教員としての素養										授業づくりと学びの創造										児童生徒の理解と指導									
栃木県	意欲・態度										学習指導										児童・生徒指導									
千葉県	教員に必要な素養										学習指導に関する実践的指導力										生徒指導等に関する実践的指導力									
東京都	求められる能力や役割										学習指導力										生活指導力・道徳指導力									
長野県	高い倫理観と使命感及び豊かな子どもを育てる意欲										学習指導										生徒指導									
滋賀県	教員として必要な基本的な資質・能力										授業力										児童生徒指導力・学級経営力									
三重県	教育に対する情熱と使命感										自立した社会人としての豊かな人間性										専門的な知識・技能に基づく課題解決能力									
大阪府	社会人としての基礎的素養										学習指導と評価の力										児童生徒指導と集団づくりの力									
鳥取県	素養										学習指導（授業力）										児童生徒理解・指導									
岡山県	基礎となる資質										確かな指導力（学習指導・生徒指導）										同僚・家庭・地域とつながる力									
広島県	※暫定版として示されている。※「人材育成」「求められる教職員像」は別に示されている。										授業										生徒指導									
山口県	向上力										実践的指導力										児童生徒理解									
徳島県	素養										授業力										担任力									
高知県	セルフマネジメント力										学習指導力										学級・科経営力									
大分県	社会人に求められる基礎的資質										学習指導と評価の力										児童生徒理解と集団づくりの力									
熊本県	総合的な人間力										使命感・倫理観										指導力									
沖縄県	教員を支える力										授業実践力										生徒指導力									