

諸外国における教員の資質・能力スタンダード

平成 29 (2017) 年 3 月

研究代表者 大 杉 昭 英

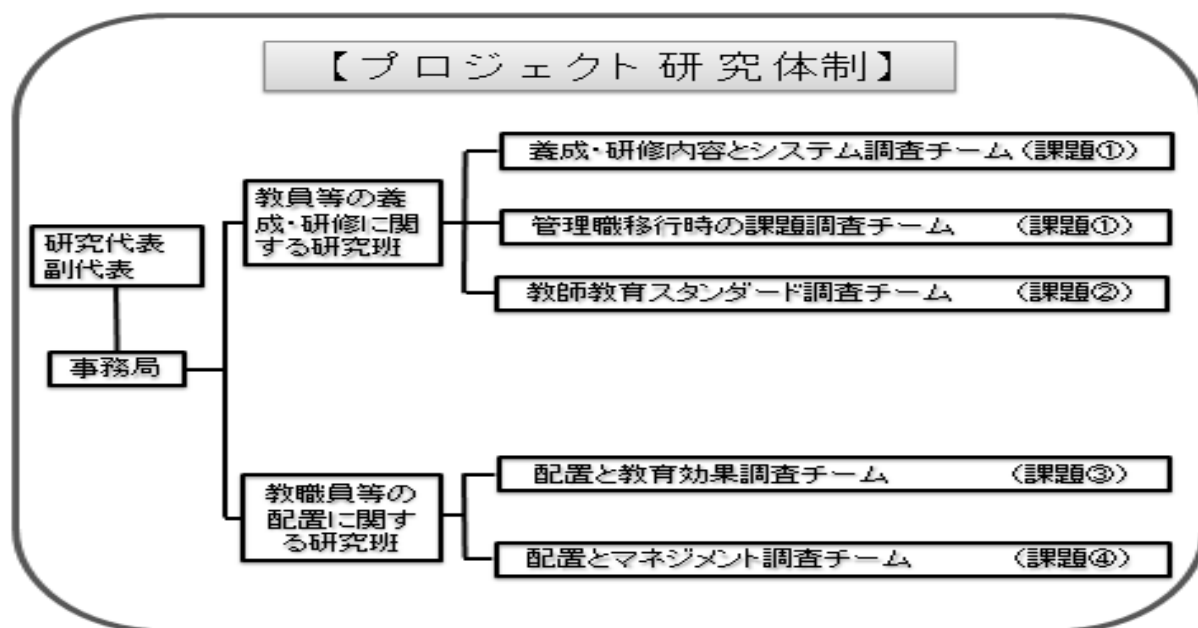
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

本プロジェクト研究の目指すもの

今日、我が国の教育については、教育内容、教育方法、教員養成、教員研修、教員配置、学校体制などについてそれぞれの関連を踏まえ一体的な教育改革が行われており、次世代の学校指導体制の構築が進みつつある。そのキーワードを幾つか取り上げると「児童生徒の資質・能力の育成」「資質・能力を育成するための教員養成・研修」「チームとしての学校」等が並ぶ。こうした改革を踏まえ本研究プロジェクトでは、これからの教育を担う教員の資質・能力と学校組織全体の総合力を高めるための方策検討に資する知見の提供を目的として、次の①から④の課題について研究を進めることとした。

- 課題①：教員・管理職等の養成・研修内容及びシステム
- 課題②：諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダード
- 課題③：我が国の教職員配置と教育効果
- 課題④：学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメント

また、これらの課題に対応して次のような2班5チームによる研究体制を整え、それぞれ以下に示す課題①から課題④の具体的な内容について研究を行った。



課題①では、教員の養成・研修の改善を図るため「人はいかに学ぶか」に関する学習理論とその具現化のための教授法に関する知識、教科内容知識及び次の実践を改善できる評価手法に関する知識を一人一人の教員が獲得し、専門性に応じて役割を分担しながら学校全体として機能する方途等について研究を進めた。また、管理職等の養成・研修に関し、リーダーシップを発揮できる管理職候補者の育成などについての研究を行った。

課題②では、米国、英国、ドイツ、フランス、フィンランド、オーストラリア、シンガポール、ニュージーランドなど諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードについて調査し、教師のライフコースを踏まえた教師教育スタンダードの設計やその運用上の課題などについて分析するなど、我が国の教員の資質・能力を向上させる教職生活全体を通じた取組（養成と研修）の検討に資する知見を求め研究を行った。

課題③では、どのような教員配置のもとで学級編制がなされ、どのような教育効果があるかを検討した。その際、教育効果の指標としてどのようなものが必要か、また、学習評価と学力に関わって、どのような評価が行われることで教育効果を高めるかを検討するため、形成的評価に着目して、効果的なフィードバックを行うために必要な評価基準の準備をはじめとした学習計画等の教師同士による共同と、これらの準備を踏まえた実施が、配置される教員数及び学級規模によって違いが見られるかについて研究を行った。

課題④では、米国、英国、ドイツ、フランス、シンガポール、中国、韓国など諸外国において、学校組織全体の総合力を高めるためにどのような教職員配置と教職員を生かすマネジメントを実施しているのか比較研究を行うとともに、我が国の校長・副校長・教頭・事務長・主幹教諭・指導教諭、外部人材などの資質・能力を生かした分業体制及びマネジメントの在り方について研究を行った。

本報告書はこのうち、課題②に関するものである。諸外国では教員として必要とされる資質・能力をスタンダード化して明示し、例えば、養成段階や採用段階において、学習成果の指標や免許の基準等として活用することが一般的に行われている。本研究では、このような諸外国の状況を調査し、資質・能力のスタンダードに対する考え方、何のために作られ、どのように活用されているか、またその課題は何かといった視点から分析して、その特長を整理した。

本報告書が、我が国における教員等の養成、研修を検討する上で参考になればと願っている。また、本研究の推進に御協力いただいた方々に心から感謝を申し上げたい。

平成 29 年 3 月

研究代表者 大杉 昭英
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

研 究 組 織

【研究代表者】

大杉昭英 初等中等教育研究部長

【研究副代表者】

渡邊恵子 教育政策・評価研究部長

【研究分担者（所内）】

・フェロー

武藤久慶 外務省出向（ブラジル大使館）

檜原哲哉 文部科学省 初等中等教育局 財務課 課長補佐

大江耕太郎 文部科学省 初等中等教育局 教職員課課長補佐

中畝菜穂子 文部科学省 初等中等教育局 参事官付学力調査分析専門官

白水 始 東京大学 大学総合教育センター教授

・教員等の養成・研修に関する研究班

宮崎 悟 教育政策・評価研究部主任研究官

松尾知明 初等中等教育研究部総括研究官

植田みどり 教育政策・評価研究部総括研究官

掘越紀香 幼児教育研究センター・初等中等教育研究部総括研究官

松原憲治 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官

・教職員等の配置に関する研究班

藤原文雄 初等中等教育研究部総括研究官

卯月由佳 国際研究・協力部主任研究官

中野 澄 生徒指導・進路指導研究センター総括研究官

植田みどり 教育政策・評価研究部総括研究官

山森光陽 初等中等教育研究部総括研究官

萩原康仁 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官

・事務局

藤原文雄 初等中等教育研究部総括研究官

小松幸恵 生涯学習政策研究部総括研究官

【研究分担者（所外）】

益川弘如 静岡大学大学院教育学研究科准教授

遠山紗矢香 静岡大学大学院教育学研究科附属 RECLS 特任助教

齊藤萌木 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）特任助教

杉山二季 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）特任助教

飯窪真也 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（CoREF）協力研究員

千代西尾祐司 鳥取県教育センター

岸田靖弘 鳥取県教育センター

杉本寿久 静岡県総合教育センター

筒井昌博 静岡県総合教育センター

小関雅司	静岡県総合教育センター
森谷幹子	静岡県総合教育センター
山崎健史	静岡県総合教育センター
齋藤 篤	静岡県総合教育センター
小出和重	埼玉県教育局県立学校部
飯窪真也	埼玉県立総合教育センター
堀 尚人	埼玉県立川越初雁高等学校
青木麻衣子	北海道大学国際連携機構国際教育研究センター准教授
上原秀一	宇都宮大学教育学部准教授
金井里弥	仙台大学体育学部講師
坂野慎二	玉川大学教育学部教授
佐藤 仁	福岡大学人文学部准教授
出羽孝行	龍谷大学文学部准教授
渡邊あや	津田塾大学学芸学部准教授
中本敬子	文教大学准教授
伊藤 崇	北海道大学准教授
新井 聡	文部科学省生涯学習政策局参事官付
SIM Choon Kiat	昭和女子大学人間社会学部准教授
末富 芳	日本大学 准教授
辻野けんま	上越教育大学准教授
藤井穂高	筑波大学人間系教授
松本麻人	文部科学省生涯学習政策局参事官付
棟方哲弥	独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所上席研究員
諏訪英広	兵庫教育大学准教授
露口健司	愛媛大学教育学研究科教授
元兼正浩	九州大学大学院人間環境学研究院教授
浅野良一	兵庫教育大学教授
安藤知子	上越教育大学教授
大竹晋吾	福岡教育大学准教授
北神正行	国士舘大学教授
久我直人	鳴門教育大学教授
諏訪英広	兵庫教育大学准教授

【研究補助者】

堀田 諭	東京大学大学院教育学研究科博士後期課程
徳岡 大	広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

研究成果の概要

1. 本調査の目的

これからの時代に求められる資質・能力を培うためには教育内容・方法の革新が必要であり、それを担う教員の養成・採用・研修の改革が喫緊の課題であるとする教育再生実行会議「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」（平成 27 年 5 月 14 日）が出された。この提言を受けた中央教育審議会「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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）」（平成 27 年 12 月 21 日）では、高度専門職業人としての教員に共通に求められる「教員育成指標」について、「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」こととされている。一方、諸外国では、教員の資質・能力スタンダードを開発し、養成、採用、研修等の指標として活用しているところも多い。

そこで、本調査では、諸外国における教員の資質・能力スタンダードの現状や課題について比較研究を行うことを通して、養成、採用及び研修の基準として教員育成指標をデザインしていく上での示唆を得ることを目的とする。対象国は、イングランド（以下、イギリス）、ドイツ、フランス、フィンランド、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国の 9 か国である。また、幼児教育（アメリカ、イギリス、ドイツ、中国）の動向についても概観している。

2. 教員の資質・能力スタンダードの国際的な動向

諸外国ではどのような教員の資質・能力スタンダードが設定され、いかに活用されているのだろうか。

対象国における教員の資質・能力スタンダードの有無について示したのが、表 1 である。

表 1 教員、管理職の資質・能力スタンダードの有無

	教員の資質・能力スタンダード	管理職の資質・能力スタンダード
イギリス	教員	校長
ドイツ	教員	設定なし
フランス	教職員	設定なし
フィンランド	設定なし	設定なし
アメリカ	教員	校長、教員リーダー
オーストラリア	教員（新卒、熟達、高度熟達、主導的立場）	校長
ニュージーランド	教員（教員養成、教員登録、初任教員、教員、熟達教員）	校長（初等、中等）、教頭等
シンガポール	教員（初任～普通〔3段階〕、上級、熟達教員）	校長、副校長、部局長、教科・学年主任
韓国	教員（主席教師、栄養教師、保健教師、司書教師、特殊学校教師、相談教師等を含む）	校長、教頭

教員を対象としたものはフィンランドを除く 8 か国で、管理職を対象としたものはドイツ、フランス、フィンランドを除く 6 か国で国レベルの資質・能力スタンダードが開発されていた。なお、資質・能力スタンダードは、大きくは、教員一般として設定している国及び初任・普通・熟達教員などの熟達のレベルを設けている国があった。管理職については、校長のみ及び職階や校種ごとの設定の国があった。

資質・能力スタンダードの活用については、表 2 のように、国によって多様な取組がみられた。養成段階では、教員資格取得（イギリス・オーストラリア・ニュージーランド）の基準、教員免許（アメリカ）の基準、教職課程の編成（ドイツ）や認定（イギリス・アメリカ）の基準としての活用があった。採用段階では、教員採用試験（フランス）の基準、試補終了時の能力（イギリス・ドイツ・ニュージーランド）を判断する基準としての活用があった。現職段階では、職能開発（イギリス・アメリカ・ニュージーランド・シンガポール・韓国）の指針、教員評価（イギリス・アメリカ・オーストラリア・ニュージーランド・シンガポール・韓国）の基準として、その他、学校監査（イギリス）、不適格教員同定（イギリス）、教員登録認定（ニュージーランド）、教員登録更新（オーストラリア）の基準としての活用があった。特に、イギリス、アメリカにおいては、養成・採用・現職の教職キャリア全体を見通したスタンダードが開発されていた。

表 2 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

	養成・採用レベル	現職レベル
イギリス	教員資格取得，教職課程認定，試補終了時評価	職能開発，教員評価，学校監査，不適格教員同定
ドイツ	教職課程編成，試補終了時評価	
フランス	教員採用試験	
フィンランド		
アメリカ	教職課程認定，教員免許	職能開発，教員評価
オーストラリア	教員資格取得	教員評価，教員登録更新
ニュージーランド	教員登録認定，試補終了時評価	職能開発，教員評価
シンガポール		職能開発，教員評価
韓国		職能開発，教員評価

3. 諸外国の資質・能力スタンダード

次に、対象国における教員の資質・能力スタンダードの特徴について概観してみたい。

(1) イギリス（イングランド）

イギリスでは、詳細すぎると批判のあった 2007 年の基準を改訂し、専門職として期待される最低限のレベルを定義した教員スタンダード（Teachers' Standards）が 2010 年に策定されている。大きくは、教育活動（①児童生徒を鼓舞し、動機付け、挑戦させるような高い期待をもつこと、②児童生徒によりよい発達と成果を生み出す機会を与えること、③教科と教育課程に関するよい知識を提示すること、④よりよく構造化された授業計画を立て、教授すること、⑤全児童生徒の強みとニーズに応えるような教授活動をすること、⑥間違いのない

建設的な評価を行うこと、⑦安全でよい学習環境を保証するための効果的な生徒指導を行うこと、⑧専門職としての広範な責任を果たすこと）及び教員の人間的・専門的側面（3項目）に関する二つの領域から構成されている。管理職については、全国校長専門職資格（NPQH）、シニアリーダー養成のための専門職資格（NPQSL）、ミドルリーダー養成のための専門職資格（NPQML）等、段階的に校長を養成する仕組みが構築されている。

教員スタンダードは、養成段階では、学び身に付けるべき指針、教員養成終了時の教員資格取得の基準として、採用段階では、初任教員の試補期間終了時の評価基準として、現職段階では、上級給与表の昇給の基準、学校監査の教授活動の質をみる基準、不適格教員と判断する際の基準として活用されている。

（2）ドイツ

ドイツは16州からなる連邦制をとっているが、常設各州文部大臣会議（KMK）が協定を結び、教師教育スタンダードを設定している。それは、教育科学編（①授業「教員は、教授と学習の専門家である」、②教育「教員はその教育的課題を遂行する」、③判断力「教員は、その判断をすべき課題を公正に、責任を持って遂行する」、④刷新「教員は、自身のコンピテンスを絶えず伸ばしていく」と、教科内容及び教科指導法編（①教科共通の枠組み、②各教科固有のコンピテンシー及び学習内容）の二つがある。また、試補勤務及び修了試験各州共通水準（①目的設定と関連構造、②試補勤務の入学と許可、③構造的諸要件、④内容構成についての量的要求水準、⑤国家試験の原則）がある。管理職については、連邦レベルのものはない。

各州における教員養成では、教師教育スタンダードに適合するように実施される。また、大学での養成後、1年から2年程度の試補勤務があるが、前述の各州共通水準が入学と修了についての枠組みとして使われる。

（3）フランス

フランスでは、2005年の教育基本法（フィヨン法）以降、教員養成の修士課程化が進められ、それと並行して、2006年に教員の職業的な資質・能力の基準が設定された。現行は2013年制定の資質・能力スタンダードで、「全ての教職員（教員・司書教員・生徒指導専門員）に共通に求められる資質・能力」、「全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力」、「司書教員に固有に求められる資質・能力」、「生徒指導専門員に固有に求められる資質・能力」から構成されている。「全ての教職員に共通に求められる資質・能力」の内容は、①共和国の価値を共有させる、②自らの行動を教育制度の基本原則と学校法規に適合させる、③児童生徒と学習過程を理解する、④児童生徒の多様性に配慮する、⑤児童生徒の教育コースに寄り添う、⑥責任ある教育者として倫理に適った行動をする、などの14項目からなる。また、「全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力」の内容は、①教科の知識とその教授法を習得する、②学習指導に必要なフランス語を習得する、③児童生徒の多様性に配慮して教育学習環境を構成・実施・活性化する、④児童生徒の集団を学習活動と社会性育成に役立つものにする、⑤児童生徒の進歩と習得を評価する、の5項目からなる。管理職は試験により採用されるが、スタンダードは特に設けられていない。

職業的な資質・能力の基準は、公立学校教員を国家公務員として採用するために実施される教員採用試験において、合否判定の基準として利用される。

(4) フィンランド

フィンランドでは、義務教員段階における教員の資質・能力スタンダードについて、国レベルで定めたものはない。一方で、基礎教育全体に及び改革が進められており、教師教育については「教師教育の開発」「教員の生涯にわたる職能開発に対する支援」「教員の就労条件」、また、校長の関連では「リーダーシップ強化」などの項目が取り上げられている。これに基づき、教育文化省が招集した「教師教育フォーラム」(Opettajankoulutusfoorumi)が提示した『教師教育開発のためのガイドライン』において、未来の教員の資質・能力目標が示されている。ここでは、①汎用的な基礎的能力、②イノベーティブな専門知識と意志作用感、③自身の能力と学校の継続的開発の三つの項目が設定され、それぞれにおいてより具体的なコンピテンスが提示されている。今後これらを基盤としながら、教員の資質・能力のスタンダードについて議論が始まる可能性はある。

(5) アメリカ

アメリカでは、全米州教育長協議会による InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) スタンダードがある。それは、10の基準(学習者と学習 [①学習者の発達、②学習の相違、③学習環境]、内容 [④教科内容の知識、⑤内容の適用]、指導実践 [⑥評価、⑦指導計画、⑧指導方略]、専門的責任 [⑨専門的な学習と倫理的な実践、⑩リーダーシップと協同])から構成されている。また、基準ごとに三つのレベルのルーブリックが作成されている。管理職については、教育行政に関する全米政策委員会 (National Policy Board for Educational Administration) による学校管理職の基準「教育リーダー専門職基準」がある。

InTASC スタンダードは、教職が何を目指すのかの全体像を示すものとして機能している。養成では、学生のパフォーマンスを評価する際に、現職では、職能成長の指針、教員評価の基準などとして活用される。

(6) オーストラリア

オーストラリアでは、ナショナルカリキュラムの開発・導入とも連動して、2013年から教員のためのスタンダードが運用されている。教職生活を四段階(新卒、熟達、高度熟達、主導的立場の教員)に区分し、各段階で必要とされる専門的な知識(①児童生徒及び彼らの学習に関する知識、②教育内容と教育方法に関する知識)、専門的な実践(③効果的な授業の計画・実施、④支援的で安全な学習環境の創造と維持、⑤児童生徒の学習の評価とフィードバック及び成績の提供)、専門家としての従事(⑥職能形成への従事、⑦同僚、保護者、コミュニティへの専門家としての従事)の3領域を規定するとともにルーブリックを設定している。管理職については、校長のためのスタンダードとリーダーシップの概況が開発されており、リーダーシップに必要な三つの要件(①ビジョンと価値、②知識と理解、③個人の質と社会的・間主観的スキル)と五つの専門的な実践(①教育・学習活動を主導する、②自己及び他のスタッフの能力を伸ばす、③改善、刷新、変化を導く、④学校運営を主導する、⑤コミュニティに従事し、彼らと協同する)から構成されている。

スタンダードの運用は各州及び各学校に任されているが、養成課程から資格更新まで基本的にその基準にしたがい行われている。また、学校では、その基準に照らした評価が実施され

ることになっている。

(7) ニュージーランド

ニュージーランドでは、教員養成スタンダード、教職実践基準、専門職スタンダードが設定されている。専門職スタンダードは、初任教員、教員、熟達教員の三つの段階があり、九つの領域（専門的知識、職能開発、教授技術、生徒管理、生徒のモチベーション、マオリ文化・慣習に対する理解、効果的なコミュニケーション、同僚との協働関係の構築、幅広い学校活動への参画）で構成されている。管理職については、専門職スタンダードにおいて、初等学校の校長、中等学校の校長、教頭など職位に対応して設定されている。

スタンダードは、養成段階では教員養成機関の課程認定基準として、採用段階では初任教員の試補期間終了時の評価基準（正規の教員として登録されるための基準）として、現職段階では教員評価及び職能開発の基準として活用されている。

(8) シンガポール

シンガポールでは、ティーチング・トラックの教員は、初任教員、普通教員（3段階）、上級教員、熟達教員の六つの職階ごとに、6項目（①生徒の質の高い学習、②生徒のパストラルケアと幸福、③部活動運営、④学校への貢献、⑤親との協働、⑥専門的発達）の詳細な資質・能力スタンダードが設定されている。管理職については、リーダーシップトラック教員に対して、教科・学年主任、部局長、副校長、校長の職位ごとに資質・能力スタンダード（能力項目①リーダーシップ／ビジョン、②戦略的計画&組織運営、③スタッフの成長とマネジメント、④専門的成長、⑤プロセスのマネジメント、⑥資源のマネジメント）がある。

資質・能力スタンダードは、教員評価と教員研修に主に活用される。スタンダードの項目と教員評価の項目がリンクしており、これらの基準に沿った職能開発が目指されることになる。また、学校内外での教員研修もまた、スタンダードに基づいて設計されている。

(9) 韓国

韓国では、2010年より教員能力開発評価が実施されており、教員に求められる専門性を捉える領域と要素が提示されている。一般教師、主席教師、非担任教師（一般教師、主席教師、栄養教師、司書教師、特殊学級教師、専門相談教師）、校長・教頭ごとに評価領域、評価要素、評価指標が教育部より示されている。一般教師の評価領域は学習指導と生活指導に分かれ、学習指導の評価要素は授業準備、授業実行、評価及び活用、生徒指導の評価要素は相談及び情報提供、問題行動予防及び指導、生活習慣及び人格指導となっている。校長、教頭の評価領域は学校経営となっている。

2016年に勤務成績評定（1964年～）と成果賞与給評価（2001年～）を統合した教員業績評価は、教員の昇進、賞与の基準として、教員能力開発評価は教員の能力向上を図るものとして位置付けられている。

(10) 幼児教育

幼児教育に関する資質・能力スタンダードについては、イギリス、アメリカ、ドイツ、中国を取り上げ整理している。世界的な幼児教育への注目の高まりの中で、これらの4か国では、社会的文化的背景や保育・幼児教育制度はかなり異なるものの、保育者の資質・能力に関

するスタンダードが設定されている。また、これらの国々では、保育者の専門性や幼児教育の質向上を目指したシステムが動き始めている。なお、学校教育体系に近い幼稚園や幼児園等の教師（幼年教師，幼稚園教師，幼児園教師）（レベル4～6）は、保育スタッフ（幼年教育士，児童育成士，保育員）（レベル3前後）より、ISCED2011のレベルが高い傾向にある。

まとめ

教員の資質・能力スタンダードは、1980年代後半から1990年代にかけてアメリカやイギリスで開発され始め、2000年以降になると国際的な流れとなっているといえる。

教員の資質・能力スタンダードの形式と活用に関して、対象国では以下のような特徴がみられた。形式については、最も基本となるスタンダードの数は6～14の間で、それらを領域に分けて示したり、下位の項目やルーブリックを設定したりしている国があった。その活用については、養成・採用段階では学習成果の指標，資格や免許の基準，また，採用の基準として，現職段階では職能成長，教員評価のための基準としての活用があった。

示唆的な取組としては、教職キャリア全体をカバーする基準を設定している事例，初任・普通・熟達教員など熟達のレベルに分けて基準を示している事例，活用のしやすさを考慮してシンプルな基準へ修正した事例などがあった。

諸外国の教員の資質・能力スタンダード（一覧表）

	教員のライフコースと 資質・能力スタンダード	資質・能力スタンダードの概要	資質・能力スタンダードの活用
イギリス	<p>教員資格 (QTS)</p> <p>↓</p> <p>基本給与表教員 (Core)</p> <p>↓</p> <p>上級給与表教員 (PTT)</p> <p>↓</p> <p>優秀教員 (ET)</p> <p>↓</p> <p>上級資格教員 (AST)</p> <p>↓</p> <p>ミドルリーダー資格 (NPQML)</p> <p>↓</p> <p>シニアリーダー資格 (NPQSL)</p> <p>↓</p> <p>校長資格 (NPQH)</p> <p>↓</p> <p>*今後この上に二つの資格を設定予定</p>	<p>・教育活動と教員の人間的、専門的側面に関する二つのスタンダードに分けて、項目他設定されている。</p> <p>・教育活動では次の8項目を教員たる者はしなければならぬと規定 (①児童生徒を鼓舞し動機付け挑戦させるような高い期待をもつこと、②児童生徒によりよい発達と成果を生み出す機会を与えること、③教科と教育課程に関するよい知識を提示すること、④よりよく構造化された授業計画を立て教授すること、⑤全児童生徒の強みとニーズに応えるような教授活動を行うこと、⑥間違いのない建設的な評価を行うこと、⑦安全でよい学習環境を保証するための効果的な生徒指導を行うこと、⑧専門職としての広範な責任を果たすこと)。項目に3～5個の具体的行動が示されている。</p> <p>・教員の人間的、専門的側面では、教員が学校内外において人間的にも専門職としても高い水準の行動と心構えと責任を持って示すことなどが3項目にわたって規定されている。</p>	<p>・教員スタンダードは最低限の基準 (minimum) として設定されている。</p> <p>・教員養成段階では何を学び、何をみに付けなければならないかということの指針となる。</p> <p>・教員養成修了時の教員資格取得の基準として使われると共に、新任教員の試補期間の修了時に彼らの能力を評価する際の基準として使われる。</p> <p>・現職教員 (公費維持学校のみ) に対しては、教員評価や上級給与表に上げる判断をする際の評価において利用する。</p> <p>・学校監査の際の教授活動の質を判断する際の基準としても利用する。</p> <p>・教員の人間的、専門的スタンダードは、全国教授とリーダーシップカレッジ (NCTL) において不適格教員と判断する際に利用する。</p>
ドイツ	<p>大学での教員養成</p> <p>↓</p> <p>試補勤務による教員養成</p> <p>↓</p> <p>教員</p> <p>↓</p> <p>主任 (1級上昇)</p> <p>↓</p> <p>教頭 (手当)</p> <p>↓</p> <p>校長 (1級上昇)</p>	<p>各州の協定で共通する枠組みとして、教員養成終了段階で、教育学と教科内容及び教科指導法と大きく区分。</p> <p>(1) 教育学: ①授業, ②教育, ③判断力, ④刷新</p> <p>(2) 教科内容及び教科指導法: ①教科共通の枠組み (教科の専門知識, 教科の認識方法と授業方法, 継続的な教科教授法知識の獲得), ②各教科固有のコンピテンシー及び学習内容</p>	<p>各州の教師教育は、これらのスタンダードに適合するように実施。現状調査 (2014年) では、以下の項目を調査。</p> <p>(1) 大学における教員養成: ①教科専門, ②教科教授法, ③教育学, ④実習, ⑤実習学期</p> <p>(2) 試補勤務: ①入学条件, ②期間, ③雇用時期, ④養成期間, ⑤養成形態, ⑥支援を受けた授業実施, ⑦単独の授業実施</p>
フランス	<p>大学3年修了</p> <p>↓</p> <p>高等教員養成学院 (ESPE) 第1学年</p> <p>↓</p> <p>教員採用試験</p> <p>↓</p> <p>高等教員養成学院 (ESPE) 第2学年 (試補教員として学校に勤務)</p> <p>↓</p> <p>初等教育教員</p> <p>↓</p> <p>中等教育教員</p> <p>↓</p> <p>中等体育教員など</p> <p>↓</p> <p>管理職採用試験</p>	<p>2005年教育基本法 (通称フィヨン法) と2013年教育基本法 (通称ペイヨン法) により、教員養成課程の修士課程化が進められた。教員養成課程の修士課程化に合わせて、教員の資質・能力スタンダードを定める動きも進められた。2006年12月19日省令で初めて教員の資質・能力スタンダード (「教員に求められる職業的な資質・能力 (Compétences professionnelles des maitres)」) 10項目が制定された。その後、2010年5月12日省令による改訂を経て、2013年7月1日省令により現行の資質・能力スタンダード (「教職員の職業的な資質・能力の基準 (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation)」) が制定された。</p>	<p>公立学校教員を国家公務員として採用するために国が行う教員採用試験において、合否判定の基準として活用されている。</p>

<p>フ イ ン ラ ン ド</p>	<p>大学（修士課程）における教員養成 教員資格 ↓ 管理職研修 （校長）</p>	<p>現在のところ、教員の「資質・能力スタンダード」として定められたものはないが、これに類するものとして、教育文化省が招集した教師教育フォーラムが提示した「未来の教員の資質・能力の目標」がある。ここでは、汎用的な基礎的能力、イノベティブな専門知識と意志作用感、自身の能力と学校の継続的開発の三つの項目別にコンピテンスが示されている。</p>	<p>「未来の要因の資質・能力の目標」は（教員の「資質・能力スタンダード」として定められたものはないが）教員の資質・能力に関する目標として設定されている。</p>
<p>ア メ リ カ</p>	<p>教員免許状（期限付き） ↓ 教員免許状（上級免許状：終身若しくは継続的な更新） ↓ ・優秀教員資格証明（NBPTSによる証明） ・教員リーダー ↓ *NBPTSの証明取得後若しくは教員リーダー後に、管理職になる場合もある。</p>	<p>全教員を対象としたスタンダードとして、州間教員評価・支援協会（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC）のスタンダードがある。このスタンダードは、1992年に初任教員向けに開発された内容を2011年に全面改訂したものであり、対象も全教員に拡大している。スタンダードは、教授スタンダードを意味するものであり、全部で10の基準から構成されている：①学習者の発達、②学習の相違、③学習環境、④教科内容の知識、⑤内容の適用、⑥評価、⑦指導計画、⑧指導方略、⑨専門的な学習と倫理的な実践、⑩リーダーシップと協同。それぞれの基準には、パフォーマンス、必須の知識、重要な性向という三つの下位項目が設定されている。</p>	<p>まず、教師教育に関わる多様なステークホルダーの代表（教師、教員組合、大学教員、教育行政官、民間企業）が作成しており、アメリカにおける教職の方向性を示すものとして機能している。次に、教師のパフォーマンスを評価する基準として、教員養成段階では、学生のパフォーマンスを測定する時に活用されている。教員評価の文脈においても、特に授業実践等のパフォーマンスを測定する際には、その評価基準として活用されている。最後に、教師の職能成長の指針としては、InTASCが活用の指針（ルーブリックや、具体的なスキルアップの内容）を提示している。また、基準を満たすように研修を受けることを求めている州もある。</p>
<p>オ ー ス ト ラ リ ア</p>	<p>教員資格 ↓ 暫定登録教員（2年） 初任者研修（1年以上） ↓ 正規登録教員 ↓ （以下、希望者のみ） 高度熟達教員（Highly accomplished） ※州により具体的な職名（position）は異なる ↓ 主導的立場の教員（Lead） ※校長など</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・育成を目指す教員像に照らし、具体的に必要とされる知識・スキル等を公的に宣言したもの ・「教員のためのスタンダード」と「校長のためのスタンダードとリーダーシップの概要」の二つを運用 ・教育活動を改善するための教員間の専門的な会話を増やす一方、事務的・官僚的な要求が焦点となる危険性を最小限にすることが目的、教員の成果・成長に総合的にアプローチするスタンダードを開発 ・教職生活のキャリアを四段階に区分し、それぞれの段階で必要とされる、三つの領域にまたがる七つのスタンダードを明示 	<ul style="list-style-type: none"> ・原則、各学校が教員の評価を行う際に活用、少なくとも一年に一度はスタンダードに照らした評価を行い教員がフィードバックを得られることを想定、評価者は同僚や校長を想定 ・各州は州の規定に従い教員登録制度等と連動して運用、各州ともに5年（以内）ごとに教員登録の更新を制度化、更新に当たっては5年間で少なくとも100時間の研修等自己研さん活動の証明が必要

幼児教育：4か国

	教員のライフコースと資質・能力スタンダード	資質・能力スタンダードの概要	資質・能力スタンダード活用
イギリス	<p>ISCED2011 レベル2 助手・訓練生</p> <p>↓</p> <p>A-levels レベル3 保育資格 大学進学資格 幼年教育士 (EYE)</p> <p>↓ ↓ ↓</p> <p>大学 レベル5 上級幼年教育士 レベル6 ディプロマ アワード or ↓ パチェラー ↓ サーティフィケート レベル7 ↓ ↓ 修士 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ 教員養成 (PGCE) ITI ↓ (初任教員トレーニング) 幼年教師 (EYT) 教員スタンダード： ↓ 就学前 上級、管理職</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2013年連合政権は、EYT (Early Years Teachers: 幼年教師, 学位あり), EYE (Early Years Educator: 幼年教育士, レベル3資格あり) を定めた。以前学位を持った保育者はEYPS (Early Years Professional Status) という職位だったが、EYTは「教員」としての地位を得た。 ・EYT: Teachers' Standards (Early Years), 前文と8視点と下位項目が提示される。EYTは乳幼児の教育と養護を第一に行い、専門的実践と運営に関し可能な限り高い水準で到達する責任を負う。 ・EYE: Early Years Educator (Level 3) Qualifications Criteria, 質の高いEYE資格として最低要件(六つの視点と下位項目)を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・養成や資格要件, 実践等の評価, 監査の視点として活用される。
アメリカ	<p>レベル2</p> <p>↓</p> <p>レベル3 認定・保育従事可能</p> <p>↓ ↓ ↓</p> <p>大学 レベル5 レベル4以上 レベル6 ディプロマ サーティフィケート ↓ パチェラー ↓ レベル7 ↓ ↓ NAEYC 乳幼児教育専門職 ↓ ↓ ↓ 養成スタンダード ↓ ↓ ↓ 初任教員スタンダード ↓ ↓ ↓ 上級、管理職 上級教員スタンダード Lead teacher 管理職プログラム</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2009年にNAEYC 全米乳幼児教育協会において、乳幼児教育専門職養成スタンダードが示された。このNAEYCスタンダードは、InTASC 州間新任教員評価支援コンソーシアム, NBPTS 全米教職専門職基準委員会などのスタンダードとも対応している。CAEP 教員認証協議会 (2013年) は、NAEYCスタンダードを使用して認証している。なお、2016年にNAEYCから学士・修士レベルの認証基準を含めた新システムが公開された。 ・2010年にはNAEYC 乳幼児教育専門職養成スタンダードを元に、初任教員スタンダードと上級教員スタンダードが提示された。 	<ul style="list-style-type: none"> ・養成段階の免許プログラム (准学士 ECADA, 学士・修士 NCATE) の認証・評価, 採用, 現職の専門性発達, 認証・評価, プログラム改善などに使用される。
ドイツ	<p>レベル2</p> <p>↓</p> <p>レベル3 保育助手</p> <p>↓ ↓ ↓</p> <p>大学 専門学校 レベル4 レベル6 レベル5, 6 児童育成士 補助職 ↓ パチェラー ↓ 枠組「幼児期の教育としつけ」 ↓ ↓ ↓ 福祉教育学士 児童教育士 上位職 ↓ ↓ ↓ 管理職 管理職: 同じ枠組</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・児童教育士の「幼児期の教育としつけ」枠組み (スタンダード) は、0-10歳までの子供の教育, しつけ, ケアをするのに必要な諸能力 (知識6項目, 技能12項目, 個人的・社会的コンピテンシー5項目) を示した。レベル6に相当する。 ・児童教育士資格取得の前提条件として、児童育成士 Kinderpfleger/ in などの補助職を位置付けた。レベル4に当たる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「幼児期の教育としつけ」共通枠組み (2010) は、児童教育士の養成と研修に活用される。 ・各州が実施する養成の修了試験の基準となる。
中国	<p>レベル2 保育員</p> <p>↓</p> <p>レベル3</p> <p>↓ ↓ ↓</p> <p>幼児高等師範 幼児師範学校 普通大学 専科学校 レベル4 師範大学 レベル5 ↓ レベル6 ↓ ↓ 幼稚園教師専門標準 ↓ ↓ ↓ 幼稚園教師 ← 認定資格試験 ↓ ↓ ↓ 管理職 幼稚園園長専門標準</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園教師専門標準 (スタンダード) は、満3歳-満6/7歳の子供を教育するのに必要な「専門性に関する理念と教師道徳」「専門知識」「専門能力」の3分野から成り、サブカテゴリ-14領域, 下位カテゴリ「基本的要求」の全62項目である。 ・幼稚園園長専門標準 (スタンダード) では、「園長の職責」が6領域 (価値観, 教育, 組織運営のリーダーシップ) あり, 3サブカテゴリが設けられた。標準は計60項目ある。幼稚園教師の標準より, 構造化が図られた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「幼稚園教師専門標準」(2012) は、幼稚園教師の養成, 採用, 研修, 人事評価に活用される。 ・「幼稚園園長専門標準」(2015) は、園長資格, 研修, 人事評価に活用される。

目 次

1. イギリス (イングランド)	植田みどり …………… 1
2. ドイツ	坂野慎二 …………… 13
3. フランス	上原秀一 …………… 25
4. フィンランド	渡邊あや …………… 37
5. アメリカ	佐藤 仁 …………… 47
6. オーストラリア	青木麻衣子 …………… 61
7. ニュージーランド	松原憲治 …………… 73
8. シンガポール	金井里弥 …………… 85
9. 韓国	出羽孝行 …………… 97
10. 幼児教育	掘越紀香 …………… 119
11. 総括	松尾知明 …………… 143

第1章 イギリス（イングランド）

植田みどり（国立教育政策研究所）

はじめに

イギリスでは、教員不足が深刻である。そのような中で優秀な人材を確保するために、多様な教員免許取得のルートを整備している。その多様性の質を確保し、教育水準向上を達成するために、その基盤となる教員の資質・能力の向上を意図して、教員の資質・能力スタンダードを整備してきた。また学校経営の自律性が重視されているイギリスにおいては、優れた管理職の育成が不可欠である。そのため、管理職の資質・能力スタンダードも整備されている。

本稿では、教員及び管理職の資質・能力スタンダードを概観するとともに、各スタンダードがどのように運用されることで、イギリスにおける教員の資質・能力が維持向上されているのかを整理する。

イギリスの四つの地域は異なる制度を有しているため、本稿では、最も多くの人口を抱えているイングランドにおける制度を取り上げる¹。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

(1) “professional” としての教員像の追求

イギリスでは慢性的な教員不足という課題を抱えている²。また優秀な人材、特に理系の人材を教育界に誘導し、人材を確保することも教員の質を維持し、学力向上を図っていくために喫緊の課題となっている。そのため、イギリス政府は、“professional” としての教員像を打ち出し、それを実現するための様々な資質・能力向上策を打ち出している。

2010年に発表された白書『The Importance of Teaching』では、国際的な競争力を回復させ経済成長を果たしていくためには、教育水準向上が必要であり、その実現には教員の資質・能力が重要であるとして、教員の社会的な地位の向上とその基盤である“professional” としての資質・能力の向上を図ることが提言された。具体的には、実績に応じた給与体系の導入や、養成、研修制度の充実などが提言されている。

また、2016年3月に発表された白書『Educational Excellence Everywhere』においても、教員の資質・能力向上と、その結果としての社会における教員の社会的なステータスの向上を目指すために、教授学習における教員の指導力に焦点化した教員資格の導入や、学校現場での教員養成のさらなる拡大等の制度改革などを提言している。

このようにイギリスでは、教授活動に関する資質・能力を有し、自律的に活動できる“professional” としての教員を養成し、研修することが目指されていると言える。

(2) 多様な教員養成コースの整備と質保障

イギリスでは原則として正規教員資格（Qualified Teacher Status, QTS）を取得しない限り教壇には立てない³。正規教員資格の取得には、大学での取得のほか、学校現場での取得など多様な方法がある。その背景としては、深刻な教員不足がある。多様な正規教員資格の取得方法があるため、それらの質を維持管理するために、教員養成課程や教員の資質・

能力の基準化が進められてきた。

イギリスにおいて正規教員資格取得の一般的なコースは、大学等において4年間の教育学士（BEd）か1年間のPGCE（Postgraduate Certificate of Education）で取得するものである。しかしイギリスでは教員不足が深刻なため、学校現場が主体となって提供するコースも含め多様なコースが設定されている。例えば、「1994年教育法（The Education Act 1994）」において法制度化されたSCITT（School-Centred Initial Teacher Training）⁴や、学卒仮教員プログラム（Graduated Teacher Programme, GTP）⁵、登録仮教員プログラム（Registered Teacher Programme, RTP）⁶、外国での教員免許を保有する者へのプログラム（Overseas Teacher Training Programme, OTTP）⁷などがある⁸。このほかにも、2010年の連立政権により導入されたものにTeaching Schoolがある。これは、Teaching SchoolとしてNCTLから認定を受けた学校を中心として複数の学校や大学、民間企業等が連携をして、教員養成のほかに教員研修や学校間支援、研究開発等を行うものである。このように、イギリスでは学校での教員養成についても多様なものが用意され、多様な経験や資格を有した人材が教員になることができる仕組みが整備されている。

このように大学や学校現場で多様な教員養成を行い、その質を維持していくためにイギリスでは教員養成課程の基準化や教員の資質・能力の基準化という方向で改革が進められてきた。そして、その基準を作成し、管理運用するための国の機関が設置された。1994年に、教員資格や教員養成課程の基準化等を担当する組織としてTeacher Training Agency（TTA）が、教員養成課程の審査を行う教員養成課程審議会（Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE）を改組する形で設置された。TTAはその後、2005年にTraining and Development Agency for Schools（TDA）、2012年にTeaching Agency（TA）へと組織替えが行われ、現在は教員養成や研修等を統括するNCTL（National College for Teaching and Leadership）となり、イギリスにおける教員の資質・能力向上の維持管理を担当する組織となっている。

また、教員同士で倫理や行動規範を定め、専門職としての職業集団としての質を維持するための組織として、医師会や弁護士会に類似するようなGeneral Teaching Council（GTC）が「1998年教員と高等教育法（Teaching and Higher Education Act 1998）」に基づいて2000年に設置された。なお、2012年にGTCは廃止され、現在はその機能はNCTLが引き継いでいる。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

(1) 資質・能力スタンダードの成立過程と経緯

前述したとおり、イギリスでは、教員不足に対応するために多様な教員養成プログラムを整備した。整備に当たっては、多様なコースの質を担保し、教員の資質・能力を維持するために、教員の資質・能力のスタンダードを整備した。

まず2007年にTDAは「教員の専門職基準（Professional Standards for Teacher）」を制定した⁹。これは、職階ごとに102項目の多岐にわたる内容となっており、教員自身が自己啓発や職能開発を行うには使いづらい内容という批判を受けて、2011年に改訂が行われ、「教員スタンダード（Teacher Standards）」が制定され、2012年9月以降から活用されている。

2011年の改訂に当たっては、教育省内に Sally Coates を座長とする検証委員会が組織され、次の二つの報告書を取りまとめた。

- ・ First Report of the Independent Review of Teachers' Standards (2011年7月)
： QTS and Core Standards に関する検討
- ・ Second Report of the Independent Review of Teachers' Standards (2011年12月)
： Post Threshold, Excellent Teacher, Advanced Skills Teacher Standards に関する検討

この検討委員会では、各学校において教員のパフォーマンスを測定し、評価し、その発展状況を記録していくための基準が必要であるという改訂の方向性が指摘され、後述するシンプルな形の「教員スタンダード」がまとめられた。

(2)資質・能力スタンダードの性格

「教員スタンダード」は、教員養成課程の学生及び教員が正規教員資格保有者として期待される実践の最低限のレベル (minimum level) を示したものである。教員自身が、自らの教員としてのキャリアステージにおいて、自己評価し、内省し、専門的な職能発達を図る活動を行うことができるようにするための基本的なフレームワークとして提示されている。

(3)資質・能力スタンダードの形式と内容

「教員スタンダード」は、①教育活動、②教員の人間的・専門的側面に関する二つのスタンダードに分けて項目が設定されている。

一つめの教育活動においては、次の8項目にわたり、教員として「しなければならない (must)」行動項目が項目ごとに3～5項目の具体的な行動内容として規定されている。

- ・ 児童生徒を鼓舞し、動機付け、挑戦されるような高い期待を持つこと
- ・ 児童生徒によりよい発達と成果を生み出す機会を与えること
- ・ 教科と教育課程に関するよい知識を提示すること
- ・ よりよく構造化された授業計画を立て、教授をすること
- ・ 全児童生徒の強みとニーズに応えるような教授活動をする
- ・ 間違いのない建設的な評価を行うこと
- ・ 安全でよい学習環境を保障するための効果的な児童生徒への生徒指導を行うこと
- ・ 専門職としての幅広い責任を果たすこと

二つめの教員の人間的・専門的側面に、次の三つの内容について、教員が高い質の個人的及び専門的行為を教員のキャリアを通じて行うことが規定されている。

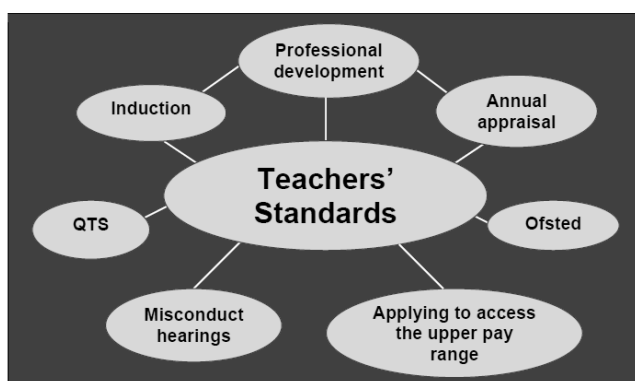
- ・ 教員は、学校の内外において、専門職としての公的な信頼を保持し、倫理及び行為において高い水準を維持すること
- ・ 教員は、教授活動において、学校における理念、政策、実践のための適切で専門的な配慮をしなければならない。そして、出勤及び時間厳守について高い水準を維持しなければならないこと
- ・ 教員は、専門的な役割と責任に関する法的な枠組みを理解し、常にそれにしたがって行動しなければならないこと

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

「教員スタンダード」は、教員養成課程の学生の活動及び導入教育の評価に活用される。また、「2012年教育（教員評価）規則（イングランド）」（The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012）に教員評価にも活用されることが規定されている。具体的には、表1に示す内容が想定されている。

養成・採用に関わることとしては、正規資格教員免許（QTS）を取得する教員養成課程のプログラムにおける受講者の成績評価や新任教員の導入教育（induction）に利用されている。現職に関わることとしては、職能開発（professional development）、年次の教員評価（annual appraisal）、教育水準局（ofsted）の監査の際の教授・学習の判断基準、上級資格教員等への申請（applying to access the upper pay range）、不適格教員の判断基準（misconduct hearings）に利用されている。

表1 教員スタンダードの活用項目



（出典：DfE, *Teachers' Standards : how should they be used?*, 2014）

なお、「教員スタンダード」の教員の人間的・専門的側面に関する項目は、NCTLにおいて不適格教員と判断する際に利用される。

(1)養成・採用レベル

イギリスでは、1984年に教員養成課程を審査する機関として教員養成審議会（CATE）が設置されて以降、習得すべき知識、技能や実習時間数等が規定され、教員養成課程の教育に関する中央統制的な傾向が示されたとはいえ、教員養成課程での教育方法や指導方法については各養成機関に任されていた。

しかし1990年代になると、教員の質が問われる中で、教員養成課程の質も問われることとなり、教員養成課程における国レベルでの基準化の方向性が検討され、1996年に教員養成課程の履修内容を規定した「教員養成課程全国カリキュラム（National Curriculum for Initial Teacher Training）」の策定の方向性がTTAによって打ち出され、1997年から初等学校教員養成課程の英語、算数から始まり、段階的に導入されていった。

2001年には「Qualifying to Teach」がTTAによって策定され、2006年に改訂された。これは、教員に求められる三つの水準（①専門的な価値と実践、②知識理解、③教授活動）と四つの教員養成課程の編成の条件（①養成課程の入学者の要件、②養成プログラムと評価、

③教員養成課程の連携の運営，④質保障）が規定されている。これに基づいて，教員養成課程の質的管理が国の基準に基づいて行われることとなった。

また，教員養成課程の質を保証するために，教員養成課程の修了者に対して，数的処理，読み書きの領域の基礎学力を診断する基礎技能テスト（skills test）を実施し¹⁰，教員としての実務に必要な知識と技能があるかどうかの判断がなされている。これは，正規教員資格の基礎要件とされている。

2014年には，「Initial Teacher Training : Accreditation」がNCTLによって策定され，教員養成機関を認可するための基準が策定されている。また，教育水準局が定める監査基準に基づいて教員養成課程の監査が行われており¹¹，国の定めた認可基準による入り口の管理と，その活動の結果については監査によって管理するという仕組みが整備されているのである。

(2)現職レベル

現職の教員に対する「教員スタンダード」は，教員評価（teacher appraisal）や上級教員（advanced skills teacher）¹²及び優秀教員（excellence teacher）¹³になることを判断する際の基準として活用されている。

イギリスでは1991年から教員評価を導入してきたが，2000年より職能開発を促進させるために，教員評価とは別に教員業務評価（performance management）を導入した。これは，教員の達成目標の設定，その目標の達成状況の観察，その観察に基づく業務評価を行い，教員の職能開発を図るものである。「教員スタンダード」は教員業務評価ではなく，教員評価の判断指標として利用されている。しかし，この基準に基づき教員は内省することにより，自らが育成すべき資質能力の内容を考えることが期待されている。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

管理職のリーダーシップや経営能力が重視されているイギリスでは，1997年以降，継続的に管理職（特に校長）の職能開発に取り組んできている。その特徴は，基準（standards）を策定し，それに基づく資格制度を制定していることである。

1997年にTTAによって策定された「校長の専門職基準（National Standards for Headteachers）」を制定し，その基準に基づく「全国校長専門職資格（National Professional Qualification for Headship, NPQH）」を導入した。

そして，管理職の資質・能力向上と質の管理を行うために，2000年に全国スクールリーダーカレッジ（National College for School Leadership, NCSL，現在は，National College for Teaching and Leadership, NCTL）を創設した。2004年には，NPQHを校長の資格要件にし，2009年に全校長が取得することを義務付けたが，2010年に義務化は解除された。しかし校長の資質・能力の向上と一定水準の校長としての資質・能力の育成を図る点においての機能は認められているので，現在もNPQHは校長資格として機能している。

このような資格化を前提として校長の専門職基準が制定された。2004年に当時の教育技能省（Department for Education and Skills, DfES，現在の教育省）によって策定された「校長の専門職基準（National Standards for Headteachers）」では，校長の役割として，①Shaping the future，②Leading Learning and Teaching，③Developing Self and Working with

Others, ④Managing the Organisation, ⑤Securing Accountability, ⑥Strengthening Community という六つの領域における校長の行動役割が規定されていた。この内容に基づき、NPQH のプログラムの内容も決められた。

2010 年の連立政権は、白書『The Importance of Teaching』において、教員及び教授活動の質的改善等を教員政策として提示した。そこでは教員養成における優秀な人材の確保と養成、現職教員に対するキャリアに応じた効果的な専門性の向上、教員同士の教え合い等の研修の充実という教員政策に関するものに加えて、校長等のスクールリーダーの養成や研修、支援体制の整備の充実を掲げた

この白書で示された方向性を実現するために、2012 年には、NCTL は管理職の資格枠組みを改訂し、NPQH の下に新たに、シニアリーダー養成のための専門職資格（National Professional Qualification for Senior Leadership, NPQSL）、ミドルリーダー養成のための専門職資格（National Professional Qualification for Middle Leadership, NPQML）を制定し、段階的に校長を養成する仕組みを構築している¹⁴。この資格枠組みに基づき実施される資格取得のプログラムでは、表 2 で示す 3 領域 16 コンピテンシーが規定されている。

表 2 管理職の資格プログラムの中での 3 領域 16 コンピテンシー

教育的卓越性	管理運営	戦略的リーダーシップ
<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己認識, セルフマネジメント ・ 意欲, アカウンタビリティ ・ 復活力, 感情的成熟 ・ 概念的指向 ・ 未来志向 ・ インパクトと影響力 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 持続的な改善の実施 ・ 教授の卓越性の模範を提示 ・ 学習の焦点化 ・ 連携と協議 ・ 組織及びコミュニティの理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 効率性と効果性 ・ 分析的思考 ・ 関係性のマネジメント ・ 他者への責任 ・ 他者の成長の促進

更に 2015 年に 2004 年の「校長の専門職基準」を改定し、「National Standards of Excellence for Headteachers」を策定した。この基準では、①質と能力に関すること、②児童生徒と教職員に関すること、③システムとプロセスに関すること、④自己改善型学校システムに関することという 4 領域において、「Excellence headteachers」に期待されている重要な特徴が 6 項目ずつ記載されている。これの行動指標がどれだけ達成できているのかという観点から校長の評価が行われる。またこの基準は、優れた校長のロールモデルを示すものとなっており、校長としての職能開発の基準にもされている。

おわりに

イギリスの特徴は、第 1 に、教員不足に対応するために、多様な教員養成プログラムを導入するとともに、その多様性の質を保証するために、「教員スタンダード」等の基準を国家レベルで整備していることである。このことにより、多様性と質保障の両方を可能とする制度の設計を目指しているのである。第 2 に、これらの制度を運用し、管理する国レベルの機関を整備したことである。国レベルでの機関であることに対する中央集権的な制度への批判はある¹⁵が、その一方で、教員の質を管理する責任の所在が明確であるという利点も指摘

されている。第3に、教員から管理職へのキャリアパスを段階的に明確化し、その段階ごとの資格枠組みを整備することで、教員のキャリアパスに応じた職能開発の仕組みを構築していることである。

イギリスは、各学校が学校経営のほとんどの責任と権限を有している。それゆえに、国の役割は、最低限の枠組みや基準を規定し、自由裁量権を有して活動している学校の活動の質を管理監督することとなっている。このように教員の質の管理という点で、国及び地方自治体、学校がどのような権限と役割、責任を有するのかを明確化していくことが重要であると言える。またイギリスでは、教員が自らの資質・能力を判断し、自主的に職能開発を図るとともに、その能力を資格枠組みの中で証明しながらキャリアを積んでいくことが“professional”な職としての教員には求められ、それを可能にするように教員同士の支援の仕組みを整備している。このように教員自身が自主的に職能開発を行うためには、自らの資質能力を判断するための基準と、その判断に基づいて職能開発ができるための支援の枠組みを整備することが重要であると言える。イギリスはこのような仕組みを運用する根幹として「教員スタンダード」等の基準を整備しているのである。

<引用・参考文献>

DfE, *The Importance of Teaching*, 2010

DfE, *Educational Excellence Everywhere*, 2016

TDA, *Professional Standards for Teacher*, 2007

DfE, *Teacher Standards*, 2011

DfES, *National Standards for Headteachers*, 2004

DfE, *National Standards of Excellence for Headteachers*, 2015

¹ 本稿ではイングランドの制度を取り上げているため、国及び全国と標記した場合もイングランドの制度を指している。

² 教員の欠員率は、1995年は0.4%、2000年は0.8%、2005年は0.7%、2010年0.4%であった。その後は、0.1%~0.2%前後であるが依然として360人前後の欠員数となっている。また教科ごとの差も大きく、数学や情報教育、理科、地理などは1%を超えている。

DfE, *School Workforce in England November 2015*, June 2016

また、イギリスでは教員養成課程の入学者数によって教員数を調整しているが、2015-2016年では93%の充足率となっている。

Migration Advisory Committee, *Partial Review of the Shortage Occupation List : Review of teachers*, January 2017

また今後は、EU離脱に伴い、これまでEU圏内から来ていた教員が来なくなることによって教員不足が深刻化するのではないかということも懸念されている。

The Guardian, *Teacher shortages fueled by Brexit threat to EU nationals*, 28 December 2016

³ 公費維持学校の内、公営独立学校と呼ばれるアカデミー (Academy) とフリースクール (Free school) は、正規教員免許を保有しない者でも教壇に立つことができる自由裁量権を有している。

⁴ SCITT は、数校の初等学校及び中等学校がコンソーシアムを組み、NCTL から認定を受けて1年間の学校での実習を中心とした教員養成課程を編成し、運営するものである。正規教員資格と PGCE の両方が取得できる（学校には PGCE の授与権はないので、近隣の教員養成課程を有する高等教育機関等と連携し、PGCE の認定を受ける）。

⁵ 大卒の就労者が教員に転職する際に利用可能なプログラム。GTP を提供できる単一の学校において実習を中心とした教員養成プログラムを受けて教員免許を取得するものである。有給である。

⁶ 仮教員として学校に勤務しながら、2年間受ける教員養成プログラムである。

⁷ イギリス以外の国で正規の教員免許を有している者が、イギリス国内で教員として勤務するために受ける教員養成プログラムである。

⁸ このほかにも、Teach First, School Direct などがある。

Teach First とは、Teach First というチャリティ団体によって提供されるプログラムで、優秀な大学の卒業生が2年間、社会経済的に大変な地域の教育困難校において教員養成及び学校管理運営、リーダーシップに関する教育訓練を受けて教員免許を取得するものである。Teach First から給与が支給される。このプログラムはロンドン、中央部、北西部の地域でのみ実施されている。

School Direct とは、最低二つの学校において正規教員資格取得のための PGCE あるいは修士課程の教育課程を受講するものである。学校での実習が中心であるが、大学等との連携の下で実施される。有給と無給がある。

⁹ 国立教育政策研究所『教員の質の向上に関する調査研究（資料編）（二年次報告書）』、2009年3月、3-26ページに翻訳されたものが掲載されている。

¹⁰ 読み書きと計算に関する基礎学力を確認するテストである。レベルとしては、GCSE の C レベルの学力が要求される。

¹¹ Ofsted, Initial teacher education inspection handbook, 2015 に評価基準や評価項目等が規定されている。

¹² 2000年から導入された。一般教員の中で優れた実践を行う教員として校長から推薦を受けて認定された教員。校長等の管理職にならずに、一般教員として在職しつつ、ほかの教員や他校の教員の資質能力向上を支援する活動に従事する。

¹³ 2006年から導入された。対象となる教員や活動内容は上級教員と同じであるが、支援の対象は勤務校に限定されている。

¹⁴ それまでは、新人校長研修（The Leadership and Management Programme for New Headteachers, HEADLAMP）、現職校長研修（The Leadership Programme for Serving Headteachers, LPSH）という校長になるまでの管理職の資格枠組みが規定され、養成、研修の充実が図られていた。

¹⁵ 佐藤博、鞍馬裕美、末松裕基著『学校経営の国際的探究：イギリス・アメリカ・日本』酒井書店、2012年、9～16ページにおいて、末松氏がイギリスの管理職の養成の特徴を整理すると共に、国家統制への批判の論点を整理している。

イギリス（イングランド）

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

1. 育成が目指されている教員像	<ul style="list-style-type: none"> ・教授活動の専門職であり、専門職としての人間的な態度と行動ができる人物であること。
2. 教員の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・「教員スタンダード (Teachers' Standards)」は、専門職としての教員の行動として期待されていることの基本を明示し、イギリスの教員に期待されている行動の最低限のレベルを定義するためのものである。 ・2007年に策定された「教員の専門職基準 (Professional Standards for Teacher)」を改定して、2011年に制定された。
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<ul style="list-style-type: none"> ・教育活動と教員の人間的、専門的側面に関する二つのスタンダードに分けて、項目他設定されている。 ・教育活動においては次の8項目を教員たる者はしなければならない (must) と規定されている (①児童生徒を鼓舞し、動機付け、挑戦させるような高い期待をもつこと、②児童生徒によりよい発達と成果を生み出す機会を与えること、③教科と教育課程に関するよい知識を提示すること、④よりよく構造化された授業計画を立て、教授すること、⑤全児童生徒の強みとニーズに応えるような教授活動をすること、⑥間違いのない建設的な評価を行うこと、⑦安全でよい学習環境を保証するための効果的な生徒指導を行うこと、⑧専門職としての広範な責任を果たすこと)。項目ごとに3～5個の具体的な行動が示されている。 ・教員の人間的、専門的スタンダードでは、教員が学校内外において人間的にも専門職としても高い水準の行動と心構えと責任を持って示すことなどが3項目にわたって規定されている。
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成段階では何を学び、何を身に付けなければならないかということの指針となる。 ・教員養成修了時の教員資格取得の基準として使われるとともに、新任教員の試補期間の修了時に彼らの能力を評価する際の基準として使われる。 ・現職教員 (公費維持学校のみ) に対しては、教員評価や上級給与表に上げる判断をする際の評価において利用する。 ・学校監査の際の教授活動の質を判断する際の基準としても利用する。 ・教員の人間的、専門的スタンダードは、全国教授とリーダーシップカレッジ (NCTL) において不適格教員と判断する際に利用する。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職のリーダーシップや経営能力が重視されているイギリスでは、1997年以降、継続的に管理職 (特に校長) の職能開発に取り組んできている。 ・1997年に「校長の専門職基準 (National Standards for Headship)」を制定し、その基準に基づく「全国校長専門職資格 (National Professional Qualification for Headship, NPQH) を導入した。

	<ul style="list-style-type: none"> ・2004年に、2009年までに全校長への取得義務化がなされたが、2010年に義務化は廃止されたが、資格としては維持された。 ・校長の資格枠組みとしては、NPQHの下に新たに、シニアリーダー養成のための専門職資格（National Professional Qualification for Senior Leadership, NPQSL）、ミドルリーダー養成のための専門職資格（National Professional Qualification for Middle Leadership, NPQML）を制定し、段階的に校長を養成する仕組みを構築している。今後はNPQHの上に2段階のレベルを設定する予定である。 ・2004年「校長の専門職基準」が制定され、2015年に「National Standards of Excellence for Headteachers」として改訂された。
6. 成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・成果としては、2007年の「教員の専門職基準」が細かすぎたため使いづらかったが、2011年の「教員のスタンダード」は項目数が少なく、わかりやすくなったと言われている。また教員養成から教職生活全体までを一貫性ある基準で判断できる点も評価されている。 ・課題としては、実際の評価の際の基準が曖昧なので、評価が主観的になるのではないかという懸念や、評価者からも評価基準がわかりづらいという意見がある。この点については、授業観察や授業計画などの記録を元に評価するなど評価手法や評価プロセスに関する開発や研修が進められている。
7. 日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・イギリスの教員の職務は教授活動が中心であることが明示されているので、その点に特化した教員スタンダードが設定されている。その点から、教員の職務の明確化をした上で、スタンダードを設定することが重要である。 ・イギリスでは、原則として教員の職能開発に焦点化したスタンダードの活用となっている。その点から、教員が自らの現状を確認しながら、職能開発を行えるような基準としてのスタンダードの設定を行うことが重要である。 ・その国における教員たる者の最低基準が示されることで、養成段階から在職中に至るまで一貫した基準が適応されていることで、その国が求めている教職像がわかりやすい。 ・スタンダードを基礎としながら、教員としての段階制と管理職への段階制を持たせることで教員のキャリアパスがわかりやすくなっている。

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

1. 教員スタンダード (Teachers' Standards)

イギリスでは、2011年に教育の質を高めるために教員の質を高めることが重要であるとして新しく教員スタンダードを策定した。それは、2012年9月から適用されている。

その内容は下記のとおり（項目のみの訳、項目の詳細の訳は省略）である。

<教員スタンダード>

○はじめに

教員は、児童生徒にとって最も重要な教育を行う。そして、職務における最も高い水準を達成することに責任を持つ。教員は、清廉潔白に行動し、教科に関する高い知識を持ち、教員として日々成長するための知識技能を維持し、自己省察する。すなわち、教員は、専門的な関係を積極的にふやし、そして児童生徒に高い関心をもって保護者と一緒に活動するものである。

○パート1：教授活動（*各項目の詳細は省略）

教員はしなければならない：

- 1 児童生徒を奮い立たせ、動機付けし、挑戦するように児童生徒に対して高い期待を持つこと
- 2 児童生徒にとっての優れた成果と成績を生み出すこと
- 3 優れた教科及び教育課程に関する知識を示すこと
- 4 構造化された授業計画を立て、教授すること
- 5 全ての児童生徒の強みとニーズに応えるような教授活動をする
- 6 正確で形成的な評価を行う
- 7 快適で安全な学習環境を保証するために効果的な生徒指導をする
- 8 専門的な責任を広範に果たす

○パート2：個人的及び専門的行為

教員は、高い質の個人的及び専門的行為を常に示すことが期待されている。以下の文言が教員のキャリアを通して求められる行為の定義である。

- ・教員は、学校の内外において、専門職としての公的な信頼を保持し、倫理及び行為における高い水準を維持する。
- ・教員は、教授活動において、学校における理念、政策、実践のための適切で専門的な配慮をしなければならない。そして、出勤及び時間厳守において高い水準を維持しなければならない。
- ・教員は、専門的な役割と責任に関する法的な枠組みを理解し、常にそれに従って行動しなければならない。

この教員スタンダードは、教員の専門的な実践や行為として最低限の期待を明確にするもの、第2にイギリスにおける教員の期待される最低限の実践を定義しているものである。

教員スタンダードは、教員自身の専門性の発展、向上への支援（専門的な職能開発、上級教員給与スケールへの申請など）新任教員の職能開発（教員資格認定、初任者研修など）、教員評価及び学校監査等による学校の教授活動の質の向上（教員評価、学校監査など）、重要な不正行為のチェックや不適格教員の判断などで使用される。

2. 管理職スタンダード

イギリスでは、1997年に管理職基準を策定し(2000年、2004年に改訂)、それを受けて1997年に管理職資格付与プログラムNPQH(National Professional Qualification for Headship)を実施している(2008年、2012年に改訂)。2004年にNPQHの義務化が発表され、2009年までに全校長にNPQHの取得が義務付けられたが2010年に義務化が廃止された。しかし現在も管理職資格プログラムとしては機能している。

管理職基準に基づいて、3領域16のコンピテンシーの内容が規定され(表1)、その内容をNPQML, NPQSL, NPQHという資格枠組みごとに取り扱う内容を規定し(表2)、段階的に管理職の育成するプログラムが設定されている。

表1 管理職養成における領域とコンピテンシー

教育的卓越性	管理運営	戦略的リーダーシップ
<ul style="list-style-type: none"> 自己認識, セルフマネジメント 意欲, アカウンタビリティ 復活力, 感情的成熟 概念的指向 未来志向 インパクトと影響力 	<ul style="list-style-type: none"> 持続的な改善の実施 教授の卓越性の模範を提示 学習の焦点化 連携と協議 組織及びコミュニティの理解 	<ul style="list-style-type: none"> 効率性と効果性 分析的思考 関係性のマネジメント 他者への責任 他者の成長の促進

表2 管理職養成カリキュラム

レベル	資格	モジュール		
		テーマ : 教育的卓越性	テーマ : 業務管理	テーマ : 戦略的リーダーシップ
レベル3 組織を意欲的にリー ダーする	NPQH ・必修3 ・選択2	<ul style="list-style-type: none"> • 教師活動の検証と改善 • カリキュラム開発 • 全ての児童生徒の学力保障のためのインクルージョンを指導する • 格差の解消 	<ul style="list-style-type: none"> • 効果的な学校づくりの指導 • 学校改善のためのデータと根拠資料の活用 • 教職員と効果的なチームの指導 	<ul style="list-style-type: none"> • 校長職における成功 • 改善のための変革の指導 • 効果的な連携を通じた学校改善 • 多様な状況での指導 • プラススクールにおけるリーダーシップ <ul style="list-style-type: none"> - 関係性と評判 - 自由と制約
レベル2 組織全体をリードする	NPQSL ・必修2 ・選択2	<ul style="list-style-type: none"> • 格差の解消 • 教授活動の質の改善 • 教授活動に関する研究と開発 	<ul style="list-style-type: none"> • 効果的な学校経営 • 学校の自己評価 • 職能開発の指導 	<ul style="list-style-type: none"> • シニアリーダーシップにおける成功 • 改善のための変革の指導 • 多様なシステムにおける指導 • 効果的な連携活動
レベル1 チームをリードする	NPQML ・必修2 ・選択1	<ul style="list-style-type: none"> • 教師活動の検証 • インクルージョンの指導 	<ul style="list-style-type: none"> • システムと過程の運用 • 効果的なチームの指導 • 教職員の指導と開発 	<ul style="list-style-type: none"> • ミドルリーダーシップにおける成功 • 改善のための変革の指導 • 多様なシステムにおける指導

< 出典: NCSL, Leadership curriculum prospectus, 2013, p.5より複製 >

*斜体は必修モジュール

第2章 ドイツ

坂野慎二（玉川大学）

はじめに

ドイツの教員養成制度は、3年半から5年（州により異なる）の大学における教員養成の後に、1年から2年程度の試補勤務による教員養成を行っている。この二段階での教員養成がドイツにおける大きな枠組みとなっている。

ドイツでは連邦政府に教育に関する権限がなく、16の州に権限がある。各州はそれぞれに教育政策を進めているが、一定の共通性を確保するために、常設各州文部大臣会議（KMK）が協定を結んでいる。教員養成段階で必要とされる資質・能力は、2004年に教員養成における教育科学に関して、2008年に教員養成における教科及び教科関連のコンピテンシーについて、協定を結んでいる。

試補は入職段階の公務員である。試補は、週4日程度を学校で勤務し、週1日程度を教員ゼミナールで学校勤務を振り返り、学修するという勤務を行う。ゼミナールでは学校における勤務の在り方を確認した後、学校で指導教員の下で、授業観察、補助授業、独自の授業等を行う。終了時に国家試験が行われ、合格すると正規教員のリストに掲載される。試験の内容と評価規準（NRW州の事例）は、学校における実習（25%）、ゼミナールにおける学修（25%）、論文（2回で10%）、研究授業（2回で30%）、コロキウム（面接10%）である。

近年、第三段階として教員研修が重要視されるようになってきた。従来は大学及び試補勤務という長期間にわたる教員養成によって、専門性が担保されると考えられてきた。しかし、近年では現職教員の研修や昇進のための研修が盛んになってきている。

ここでは、ドイツの教師教育について、1999年のボローニャ宣言及び2001年の「PISAショック」以降の動向を中心に、教員に求められる資質・能力がスタンダードとして共通化された経緯を明らかにし、教員スタンダードの内容から教員に求められる資質能力を検討する。これらの分析によって、第一に、教員養成にもNPM（New Public Management、ドイツでは新制御「neue Steuerung」）の考え方が浸透し、大学における教員養成の規定方法が、学修内容を規定する方法から、教員に必要な資質・能力を獲得させるための枠組みを提示し、その方法は大学に委ねる傾向があることを示す。第二に、教員スタンダードに示されているように、入職段階の教員に求められる資質・能力は、多くの点で日本と共通するが、児童生徒個人が獲得している資質・能力をどのように判定し、個別に必要な支援を行うことができるかを獲得することが目指されていることを明らかにする。第三に、授業開発及び学校管理職等への昇進に必要な資質・能力を教員が獲得するための制度的枠組みづくりが進行していることを明らかにする。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

旧東ドイツと旧西ドイツ諸州では、学校制度及び教員養成制度は異なっていた。1990年の東西ドイツ以降、学校制度の統一性を確保することが課題となるとともに、教員養成についても各州に共通の枠組みを確保するための努力が、KMKやHRK（ドイツ学長会議）等によって行われてきた。1999年にKMKの教師教育合同委員会は報告書を作成した（Ternart 2000）。このKMK委員会の報告書に続き、2000年にはKMKと教員組合が合同

で「プレーメン声明」を公表し、教員に求めるコンピテンシーを以下のように整理した。①教員は教授と学習のための専門家である、②教員は生徒指導が授業や学校生活と密接につながっていることを意識すること、③教員は授業や進路について判断し責務を果たすこと、④教師は自己のコンピテンシーを向上させること、⑤教員は学校開発に参加すること、⑥教員は自己評価と外部評価を支援すること、⑦教員は支援を期待できること、を挙げている。

ドイツでは、大学における教員養成は国家試験で修了する課程として位置付けられてきた。1999年のボローニャ宣言は、大学の学修をバチェラー課程（BA）とマスター課程（MA）の二段階で行うことをヨーロッパの原則とすることを示した。ボローニャ宣言を受け、ドイツの大学は従来のマギステル、ディプロム、及び国家試験という学修課程からBA/MAへの課程改革が進めた。教員養成は従来国家試験で修了する学修課程として位置付けられてきたが、2000年代に入り、BA/MAによる学修課程とする州が増加してきた。それに伴い、従来は3年から4年ほどであった初等教育段階の教員養成は、BA/MAへの変更により養成期間が延長されるようになってきた。一方で、ドイツ語圏における教員養成で特徴である大学における教員養成修了後に実施される試補勤務の期間は、短縮される傾向にある。このため、従来試補勤務で実施されていた学校における実習を大学段階から実施することが求められ、大学での教員養成課程において実習が重視されるようになってきた。

ドイツでは連邦政府に教育に関する権限がなく、KMKがドイツ全体の枠組みを定め、各州がそれに基づいて教師教育等を実施している。各州の教員養成制度は、「表1」のようになっている。

表1 2015/16年度の各州の教員養成概要

州	課程	タイプ1 (初等教育)	タイプ2 (初等教育 + 前期中等教育)	タイプ3 (前期中等教育)	タイプ4 (ギムナジウム)	タイプ5 (職業教育)	タイプ6 (特別支援教育)
BW	BA/MA	6+2+18M		6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
BY	BA/MA	7+24M		7+24M	9+24M	6+4+24M	9+24M
BE	BA/MA	6+4+18M			6+4+18M	6+4+18M	-
BB	BA/MA	6+4+12M			6+4+12M	6+4+12M	6+4+12M
HB	BA/MA	6+4+18M			6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
HH	BA/MA		6+4+18M		6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
HE*1	国家試験	6+21M		6+21M	8+21M	6+4+21M	8+21M
MV	国家試験	9+18M		10+18M	10+18M	7+3+18M	9+18M
NI	BA/MA	6+4+18M		6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
NW	BA/MA	10+18M		10+18M	10+18M	10+18M	10+18M
RP	BA/MA	6+2+18M		6+3+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+3+18M
SL	国家試験	8+18M		8+18M	10+18M	10+18M	-
SN	国家試験	8+12M		9+12M	10+12M	10+12M	10+12M
ST	国家試験	7+16M		8(6+4)+16M	9(6+4)+16M	6+4+16M	9+16M

SH	BA/MA	6+4+18M		6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M	6+4+18M
TH	国家試験・BA/MA	6+4+18M		6+4+24M	6+4+24M	6+4+24M	6+4+24M

(aus: Bundeslaender/BfA Studien-&Berufswahl 2015/2016 及び各州 HP 等により筆者作成)

*1 ヘッセン州の学期数(タイプ5を除く)は最低学期。標準学期数はこれよりも1学期長い。

注: BA/MA パッチェラー・マスター課程 +12M は12か月の試補勤務を意味する。例えば、6+2+18M とは、BA6 学期、MA2 学期、試補18ヶ月を意味している。

大学及び試補勤務の段階で教員に求める資質・能力は、各州がそれぞれ独自に定めていた。しかし、2001年の「PISAショック」やボローニャ・プロセスにおける教員養成制度改革等によって、教員の質保証及び質的開発が重要な政策課題となり、各州に共通の教員に求める資質能力を定めることが求められるようになった。KMKは教師教育について以下の三つの主要な協定を結んでいる。

- (1) 「教師教育スタンダード：教育科学編(2004年制定, 2014年改訂)
- (2) 「教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編(2008年制定, 2015年改訂)
- (3) 試補勤務及び修了試験各州共通水準(2012年)

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

2001年12月の「PISAショック」を経て、教育改革への動きが活発となった。KMKは教師教育について主要な協定を三つ結んでいる。

- (1) 「教師教育スタンダード：教育科学編(2004年制定, 2014年改訂)
- (2) 「教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編(2008年制定, 2015年改訂)
- (3) 試補勤務及び修了試験各州共通水準(2012年)

これらの協定に沿って、各州は教員養成を実施することが求められる。各州で行われた教員養成は、州相互に承認され、どの州でも教員資格として有効なものとなっている。

(1) 教師教育スタンダード：教育科学編 Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)

同協定は、コンピテンシー領域を①授業、②教育、③判断力、④刷新、に整理している。各領域に2-3のコンピテンシーを上げ、理論的養成段階のスタンダードと実践的養成段階のスタンダードを記載している。試補を終了する段階では、(1)学習指導と生徒指導、(2)教員という職業と役割、(3)教育の方法と技術、(4)学習、発達、社会化、(5)成績への動機と学習動機、(6)多様性、統合、支援、(7)診断、判断、助言、(8)コミュニケーション、(9)メディア教育、(10)学校開発(学校運営)、(11)教育研究、にまとめている。

2004年のKMK協定では、2000年のブレーメン声明の主旨にのっとり、大学における教員養成及び試補勤務を終了するまでに、教員に以下のコンピテンシーを求めている。

コンピテンシー領域1：授業(教育・学習指導)

1. 授業の適切な計画・実施

- 2. 児童生徒の動機付け・学習支援
 - 3. 児童生徒の自立的学習支援
- コンピテンシー領域2：教育（教育・生徒指導）
- 4. 児童生徒の社会的文化的な生活条件の把握と発達支援
 - 5. 価値規範の伝達と、自己判断・自己行動の支援
 - 6. 学校や授業における困難及び葛藤への解決発見
- コンピテンシー領域3：判断力
- 7. 児童生徒の学習条件と学習過程の診断、並びに児童生徒とその保護者への助言
 - 8. 明確な判断基準による成績判断
- コンピテンシー領域4：刷新
- 9. 教職特有の責任と義務等への意識
 - 10. 研修
 - 11. プロジェクトや行事の立案及び実施への参加

(2) 教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編 *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 07.05.2015)

同協定は、①教科共通の枠組み（教科の専門知識、教科の認識方法と授業方法、継続的な教科教授法知識の獲得）、②各教科特有のコンピテンシー及び学習内容、にまとめている。

数学を例に具体的な枠組みをみてみよう。①教科特有のコンピテンシーの特色と②学習内容は、以下のように構成されている。

①の学生が学修修了段階で身につける教科特有のコンピテンシーは、数学的知識及び数学教授法の知識である。それは教科数学において目標とする伝達過程、学修過程、教育過程を構成し、教科及び教科を超えた新たな発達を授業及び学校開発の中で実施することができる。より細かにみると、(1) 数学的事実関係を講述及び筆記で表現でき、数学的領域を与える問題によって構造化し、他の領域とつなげ、学校数学とその発展関係を構築することができる。(2) 数学的言明の仮設と証明によって別の議論を検証し、独自の論点関係性を気づき、数学的思考様式を実際問題に応用し（数学化する）、適切なメディアを用いて問題解決を行い、振り返り、意見交換できる。(3) 数学的内容と方法の普通教育の内容及び数学の社会的意義とを基礎付け、数学の授業の目的と内容の関係性を構築できる。(4) 児童生徒の思考方法や考え方を分析し、児童生徒を数学学習のために動機付け、個々人の学習の進展を支援し、評価するために、教科指導法の内容と数学的な教授学習研究の実験的成果とを利用することができる。(5) 多様な学習集団において教科指導法の内容に基づいて分析し、計画し、まず省察的経験に基づいて数学の授業を範例的に実施できる。

②の学習内容は、計算と代数、幾何、線形代数 (lineare Algebra)、解析、推計学 (Stochastik)、応用数学と数学的技術、数学教授法である。中等教育段階Ⅰと同Ⅱについて、それぞれの内容が3項目程度挙げられている。具体的な到達水準等は示されていない。

(3) 試補勤務及び修了試験各州共通水準 *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (Beschluss der KMK vom 06.12.2012)

同協定は、①目的設定と関連構造、②試補勤務の入学と許可、③構造的諸要件、④内容構成についての量的要求水準、⑤国家試験の原則、についてまとめている。

教員養成及び試補勤務は、これらのスタンダードに適合するように実施する。どのように実施されているのかを、KMKが調査している（最新版は2015年）。大学における教員養成では、教科専門、教科教授法、教育科学、実習、実習学期について、それぞれ調査を行っている。試補勤務については、入学条件、期間、雇用時期、養成期間、養成形態、支援を受けた授業実施、単独の授業実施、について調査している。ほぼ全ての州で、大学における教育課程が改訂され、授業力を中心に理論と実践の往還が重視されている。実習は大学入学後の早い段階から導入されている州が多い。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

(1) 養成・採用レベル

各州に共通するスタンダードは、大学における教員養成段階での教育科学、教科についてのスタンダードに区分される。試補勤務については、入学と修了についての枠組み規定がある。

具体例でみてみよう。KMK (2015) は、各州での大学における教員養成を、①教科専門、②教科指導法、③教育学、④実習、⑤実習学期、に区分して単位数等を調査している。初等教育段階の教員養成課程を見てみると、①の教科専門と②の教科指導法は、合わせて履修する形の州があるため、合算すると126～195単位、③の教育学の単位は30～90単位と州によってばらつきがある。④の実習及び⑤の実習学期は、通例大学入学前に実施する導入実習を含めて12～32週程度と幅がある。しかも集中して実習を行うブロック型と、週1日程度の実習と大学の授業と組合わせた継続型があり、多様である。共通しているのは、多くの州では大学入学前から早い段階で実習を組み込んでいる。教員スタンダードの解釈は多様である。

ドイツの教員養成の特色である試補勤務は、大学での教員養成修了に引き続き行うことが各州の原則的な義務となっている。従来は大学修了が第一次国家試験として実施されていたが、教員養成をBA/MAに変更した州では、第一次国家試験に替わり、MA修了が試補勤務採用の条件となっている。このため、MAの修了試験に州が何らかの形で関わる場合が多い。

ブランデンブルク州やヘッセン州では、KMKのスタンダードにしたがって教員養成を行うことが明記されている。

ヘッセン州は大学における教員養成を国家試験で修了する学修課程と位置付けている州の一つである。教員養成及び研修は教師教育法 (Lehrerbildungsgesetz, 2011年制定) に基づいて実施される。教師教育は、必要な専門性を持って学習指導や生徒指導を協働できるようにすることを目的とする (法第1条)。そのために、教育学及び社会諸科学の専門的コンピテンシー及び教科指導のコンピテンシーを伝達する。その他に教員としての活動に必要な学校運営や学校法、学校管理に必要な能力、情報技術や健康に必要な知識を伝達する (同)。教師教育は、第一に大学における教員養成と、第二にそれに続く試補勤務、そして研修の三段階で位置付けられる (法第3条)。試補勤務はヘッセン州教員アカデミー (教育研究所に相当) が所管する (法第4条)。

基礎学校を例にみると、基礎学校教員養成の学修課程は、①教育学及び社会諸科学、②基礎学校の教授法、③授業教科であるドイツ語と算数、④音楽及び美的教育並びに体育、⑤その他の1教科、で構成される（法第10条）。具体的な学修は関連科目を統合したモジュールで編成される。実習は、①4週間の導入実習（一般には大学入学前に実施）、②8週間の企業実習、③各大学が規定する学校実習、に区分される。学校実習は大学における学修内容と学校における実践を結びつけ、職業領域を振り返り、実際に授業を行い、研究として授業を分析することを目的とする（法第15条）。学校実習は2回に分けて行われ、1回目は3学期よりも前に5週間、100授業時間を講義のない時期に実施する。2回目の実習は5週間をブロック型で、あるいは講義と平行して実施する場合にはそれに相当する期間、実施する。こうした学修によって獲得されるコンピテンシーは、同法及び同法施行規則に規定する内容に加え、KMKの教員スタンダードを満たす必要がある（施行規則第15条）。

大学における学修課程は、第一次国家試験で修了する。試験委員会は、大学の責任者、教育学及び社会諸科学領域、教科専門、教科指導法それぞれの代表で構成される。この他に大学教員1名及び学校監督当局の公務員1名が試験委員会に加わる（法第18条）。試験は学術論文、筆記試験及び口述試験で構成される（法第19条）。

試補勤務は、ヘッセン州では21か月で行われ、3か月の導入段階、2回の主要学期及び試験学期で構成される（法第38条）。導入段階の状況は成績評価に組み込まれない。モデルプランによれば、第一主要学期には、第一科目及び第二科目の各モジュール、生徒指導・相談・指導のモジュール、診断・支援・判定のモジュールが設定される。第二主要学期には、第一科目及び第二科目の各モジュール、学校種別ごとの重点1モジュールが設定されるとともに、教育学論文の作成が開始される。試験学期は、前半に学校種別ごとの重点2モジュールが設定されるとともに、教育学論文が完成される。後半には第二次国家試験が行われる。この試補勤務期間中は、週あたり平均で10時間の一人での授業が配当される。これに指導教員が行う授業に週2時間程度参加する。試補教員は更に週1日程度をゼミナールでの学修に当てる（ヘッセン州教員アカデミーHP参照¹）。

修了は第二次国家試験として行われる。まず8つのモジュールや教育学論文の成績が評価される（法第41条）。次に校長が勤務評価を行う（法第42条）。その上で研究授業と口述試験が行われる（法第44条）。成績はこれらを合わせて総合成績として評価される。

(2) 現職レベル

教員研修は、大学での教員養成、試補勤務に続く第三の教師教育領域として近年ドイツで重視されている。教員研修についてのドイツにおける共通スタンダードは、設定されていない。具体的な方法は州によって大きく異なる。対面型の一斉授業からの転換を図るために、多くの州で研修を義務化している。研修義務を規定する法律は、学校法に規定している州と教師教育法に規定している州とに分かれる。研修の目的は、専門職に必要なコンピテンシーを獲得することが中心である。幾つかの州では、一般的な研修（F o r t b i l d u n g）と学校管理職等への昇進のための研修（W e i t e r b i l d u n g）とを区分している。研修の実施主体は州が中心であり、研修機会の提供を義務付けている州もある。このほかに、

¹ https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=99d9768ae8ae38fc3ea5f9d681ccd20d (160820 access)

大学や民間で実施される研修に参加することもある。近年は民間企業の研修機会が増加している。

ヘッセン州は、教師教育法において、研修を義務付けている。同州では、研修により獲得したコンピテンシーを証明するために、①各授業科目、②学校教育に共通の諸課題、③学校種別等に固有の課題、④学校の教育課題、⑤教員の活動組織、に区分してデータを蓄積していく。バイエルン州では、中央研修（州による研修）、県単位での研修、地方研修、校内研修に区分されている。このうち、中央研修を行う教員研修及び人材指導アカデミー（Die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung）は、学校管理職候補及び地方の研修担当の育成を主要な課題として位置付けている²。バイエルン州の教員（2013年）は、普通教育学校及び職業教育学校を合わせて約11万人であるが、研修参加者数は33.5万人（延べ数）となっている³。

教員評価は試補勤務修了前や、昇進前等に実施することが一般的で、日本のように毎年行う訳はない。バイエルン州では、勤務評定の指標に研修が組み込まれている⁴。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

ドイツではいわゆる民間人校長の制度はなく、教員資格を有する者が校長へ昇任する。学校管理職についてのスタンダードは、連邦全体では存在しない。ノルトライン・ヴェストファーレン州は、校長資格獲得手続について2009年に規定した（基礎学校は校長が不足しているため例外）。求められる能力は、(1)統率力（役割の明確化と方向性、変革、コミュニケーションと決定、計画と組織化）、(2)専門的能力（①教育学的能力（教授学習文化変革の推進、学習組織の見直し、指導と判断、評価）、②法的能力（学校法、服務法、財政法、男女同権、労働保護と健康促進）である。養成期間は3年である。バイエルン州は、校長の事前研修、入職後研修、その後の研修という三段階での育成を2009年度から実施している⁵。その内容は、①統率、人的開発、組織と協働、④授業の質、内部評価及び外部評価、学校プロフィール、の4領域になっている。時間数は、事前研修が10日、入職後研修が12.5日（自己研修を含めると17.5日）、その後の研修が10日となっている。このうち、事前研修は校長を選抜手続のための必要条件となっている。

他の幾つかの州においても、学校管理職等に必要なコンピテンシーを獲得するための研修を行っている。ヘッセン州では、向上研修を①学校の特別な役割、②研修及び教育相談、③教員養成、④学校管理職、の四つに区分している（教師教育法施行規則第77条）。

² <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html> (160820 access)

³ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014) Schule und Bildung in Bayern 2014. Zahlen und Fakten. München.

⁴ Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und den Leistungsbericht für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 11. April 2005 Nr. II.5 – 5 P 4010.2 – 6. 29 979.

⁵ Qualifikation von Führungskräften an der Schule. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. vom 19. Dezember 2006 Az.: III.6-5 P 4020-6.73 510.

おわりに

近年の教育改革によって、多くの教育政策で州間の共通性が高まった。しかし教師教育の領域では、入職段階での共通スタンダードは設定されているが、教員養成の方法は各州に委ねられている。全体的な傾向として、大学における教職課程段階で、実習を重視した課程となっている。しかし一方では、ドイツの教員養成の特色である試補勤務期間が短縮される傾向がある。これまでのところ、大学における教員養成と試補勤務とによって、より高い能力が獲得されているのかについて、連邦レベルの大規模調査は見あたらない。

教員に求められる能力として重視されているのが、「判断力（評価力）」である。教員は、児童生徒の学習条件や学習過程を診断し、児童生徒の成績や発達を把握し、準拠する評価規準に基づき評価することが求められる。児童生徒の状況を診断し、支援するためのコンピテンシーをどの段階でどのように獲得していくのかを検討・検証する必要がある。

<参考文献等>

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2014): Prüfungsverfahren Hinweise zur Durchführung der Zweiten Staatsprüfung für die Lehrämter an Hamburger Schulen ab Jahrgang 2014-08.

KMK(2015): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 21.09.2015. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2015-09-21-Sachstand_LB-mit-Anlagen.pdf 160808 access)

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

KMK (1995): Studienstrukturreform fuer die Lehrerausbildung. (Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995)

KMK/ Bundesagentur fuer Arbeit (2015): Studien- & Berufswahl 2015/2016. GGP Media, Poessneck.

Universität Hamburg (2013a): Neufassung der Prüfungsordnung für die Abschlüsse „Bachelor of Arts“ und „Bachelor of Science“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. Vom 30. Oktober 2013, 12. August 2013, 4. September 2013, 9. Oktober 2013.

Universität Hamburg (2013b): Neufassung der Prüfungsordnung für den Abschluss „Master of Education“ der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. Vom 30. Oktober 2013, 12. August 2013, 4. September 2013, 9. Oktober 2013.

ド イ ツ

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

<p>1. 育成が目指されている教員像</p>	<p>ドイツでは連邦政府に教育に関する権限がなく、16の州に権限がある。各州はそれぞれに教育政策を進めているが、一定の共通性を確保するために、各州常設文部大臣会議（KMK）が協定を結んでいる。教員養成段階で必要とされる資質・能力は、2004年に教員養成における教育科学に関して、2008年に教員養成における教科及び教科関連のコンピテンシーについて、協定を結んでいる（必要とされる資質・能力については「2」を参照）。大学における養成期間は州により異なり、3年半程度から5年までである。</p> <p>ドイツでは大学における教員養成の後に、1年から2年程度の試補勤務による教員養成を行っている。試補は入職段階の公務員である。試補は、週4日程度を学校で勤務し、週1日程度を教員ゼミナールで学校勤務を振り返り、学修するという勤務を行う。ゼミナールで学校における勤務の在り方を確認した後、学校で指導教員の下で、授業観察、補助授業、独自の授業等を行う。終了時に国家試験が行われ、合格すると正規教員のリストに掲載される。試験の内容と評価規準（NRW州の事例）は、学校における実習（25%）、ゼミナールにおける学修（25%）、論文（2回で10%）、研究授業（2回で30%）、コロキウム（面接10%）である。</p>
<p>2. 教員の資質・能力スタンダードの概要</p>	<p>連邦政府に権限がなく、各州常設文部大臣会議（KMK）が大学における教員養成について協定を結んでいる。主な協定は、三つある。</p> <p>(1)「教師教育スタンダード：教育科学編（2004年制定、2014年改訂）」</p> <p>(2)「教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編（2008年制定、2015年改訂）」</p> <p>(3)試補勤務及び修了試験各州共通水準（2012年）</p>
<p>3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色</p>	<p>各州に共通するスタンダードは、大学における教員養成段階での教育科学、教科についてのスタンダードに区分される。試補勤務については、入学と修了についての枠組み規定がある。</p> <p>(1)教師教育スタンダード：教育科学編 Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)</p> <p>同協定は、コンピテンシー領域を①授業力、②生徒指導力、③評価力、④革新力、に整理している。各領域に2-3のコンピテンシーを上げ、理論的養成段階のスタンダードと実践的養成段階のスタンダードを記載している。試補を終了する段階では、(1)学習指導と生徒指導、(2)教員という職業と役割、(3)教育の方法と技術、(4)学習、発達、社会化、(5)成績への動機と学習動機、(6)多様性、統合、支援、(7)診断、判断、助言、(8)コミュニケーション、(9)メディア教育、(10)学校開発（学校運営）、(11)教育研究、にま</p>

	<p>とめている。</p> <p>(2)教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編 Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 07.05.2015) 同協定は、①教科共通の枠組み（教科の専門知識，教科の認識方法と授業方法，継続的な教科教授法知識の獲得），②各教科固有のコンピテンシー及び学習内容，にまとめている。</p> <p>(3)試補勤務及び修了試験各州共通水準 Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der KMK vom 06.12.2012) 同協定は、①目的設定と関連構造，②試補勤務の入学と許可，③構造的諸要件，④内容構成についての量的要求水準，⑤国家試験の原則，についてまとめている。</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<p>各州における教師教育は、これらのスタンダードに適合するように実施する。どのように実施されているのかを、KMKが調査している（最新版は2014年）。大学における教員養成では、教科専門，教科教授法，教育科学，実習，実習学期について，それぞれ調査を行っている。試補勤務については，入学条件，期間，雇用時期，養成期間，養成形態，支援を受けた授業実施，単独の授業実施，について調査している。ほぼ全ての州で，大学における教育課程が改訂され，授業力を中心に理論と実践の往還が重視されている。実習は大学入学後の早い段階から導入されている州が多い。</p>
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<p>連邦全体ではない。ドイツではいわゆる民間人校長はなく，教員資格を有する者が校長へ昇任する。1州（ノルトライン・ヴェストファーレン州）は，校長資格獲得手続について2009年に規定した（基礎学校は校長が不足しているため例外）。求められる能力は，(1)統率力（役割の明確化と方向性，変革，コミュニケーションと決定，計画と組織化），(2)専門的能力（①教育学的能力（教授学習文化変革の推進，学習組織の見直し，指導と判断，評価），②法的能力（学校法，服務法，財政法，男女同権，労働保護と健康促進）である。養成期間は3年である。</p>
6. 成果と課題	<p>州間の共通性が高まった。大学における教員養成と試補勤務とによって，より高い能力が獲得されているのかについて，連邦レベルの大規模調査は見あたらない。</p>
7. 日本への示唆	<p>教員に求められる能力として，「判断力（評価力）」が重視されている。教員は，児童生徒の学習条件や学習過程を診断し，児童生徒の成績や発達を把握し，準拠する評価規準に基づき評価することが求められる。</p>
8. その他	<p>教員養成の枠組みは，州担当大臣が定める場合，大学が実質的に定める場合がある。</p>

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

ドイツ各州文部大臣会議「教員養成のためのスタンダード」

コンピテンス領域：授業

教員は、教授と学習の専門家である。

<p>コンピテンス 1</p> <p>教員は専門的観点から正しく、適切に授業を計画し、それを実際の・専門的に、正確に実施する。</p>	
理論的な養成部分に関するスタンダード	実践的な養成部分に関するスタンダード
<p>修了生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関連する教育理論を知り、陶冶・教育理論の目標やそこから演繹されるスタンダードを理解し、これらを批判的に省察する。 ・一般及び教科と関わる教授学を知り、それぞれの授業単元の計画によって何が考慮されなければならないかを分かっている。 ・様々な授業の方法や課題を知っており、それを要求や状況に応じてどのように利用できるかを知っている。 ・メディア教育学やメディア心理学の構想を知り、授業の中でメディアを必要や状況に応じて利用する可能性と限界を知っている。 ・授業の成果や授業の質を判断する方法を知っている。 	<p>修了生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門科学の成果と教科教授学の成果を結びつけ、授業を計画し構成する。 ・内容と方法、活動形式とコミュニケーション形式を選択する。 ・現代の情報技術及びコミュニケーション技術を、教授学的に意味があるように統合し、自身のメディア利用を考察する。 ・自身の授業の質を吟味する

<p>コンピテンス 2</p> <p>教員は学習状況を形成することによって、生徒の学習を支援する。教員は生徒の動機付けを行い、生徒が学んだことを関連付け、学習したことを活用できる力を与える。</p>	
理論的な養成部分に関するスタンダード	実践的な養成部分に関するスタンダード
<p>修了生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習理論や学習の様式を知っている。 ・どのようにして学習の目的を授業の中で積極的に関係付け、理解と伝達を支援するか、分かっている。 ・学習と成果達成への動機づけの理論を知り、授業でどのように応用されるかを知っている 	<p>修了生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習の様々な様式を活性化させ、それらを支援する。 ・知識と能力の獲得についての知見を考慮して、教授－学習課程を構成する。 ・生徒による学習の準備と成果への準備を呼び起こさせ、強化する。 ・学習集団を導き、随伴する。

<p>コンピテンス 3</p> <p>教員は、生徒が自己決定して学び活動する能力を促進する。</p>	
理論的な養成部分に関するスタンダード	実践的な養成部分に関するスタンダード
<p>修了生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習の成果や活動の結果に肯定的な影響を及ぼす学習動機付けの戦略や自己の動機付けの戦略を知っている。 ・自己決定性、自己責任性、協同性をそなえた学習や活動を促進する方法を知っている。 ・授業において、継続的な興味や生活と関わる学習の基礎をどのように発展させていくか、分かっている。 	<p>修了生は、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習や活動の戦略を媒介し促進する。 ・生徒に、自己決定性、自己責任性、協同性をそなえた学習や活動の方法を伝えられる。

以下、コンピテンスのみを示す。

コンピテンス領域：教育

教員はその教育的課題を遂行する。

コンピテンス 4

教員は、生徒の社会的・文化的な生活条件を知り、学校の枠内において生徒の個人的発達に影響を及ぼす。

コンピテンス 5

教員は価値と規範を伝え、生徒の自主決定による判断と行為を支援する。

コンピテンス 6

教員は、学校及び授業における困難や葛藤について、その解決の手掛かりを発見する。

コンピテンス領域：判断力

教員は、その判断をすべき課題を公正に、責任を持って遂行する。

コンピテンス 7

教員は生徒の学習の前提と学習のプロセスを診断する。教員は目的にそって生徒を励まし、彼らと保護者に助言する。

コンピテンス 8

教員は明瞭な評価基準に基づいて生徒の成果を把握する。

コンピテンス領域：刷新

教員は、自身のコンピテンスを絶えず伸ばしていく。

コンピテンス 9

教員は教職への特別な要求を意識する。教員は、特別な義務と責任を伴う公的な職務として自身の職業を理解する。

コンピテンス 10

教員は、その職業を絶えず発展させる学習課題を理解する。

コンピテンス 11

教員は、学校プロジェクト及び企画の計画や実施に関与する。

(出典) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, s.7-13(坂越正樹訳)より作成。

第3章 フランス

上原秀一（宇都宮大学）

はじめに

フランスの学校における教職員集団の特徴として、専門職への分化を挙げることができる。学歴水準や給与待遇などに関する身分規定は、採用の単位となる「職員群 (corps)」ごと定められている。「職員群」には、「幼稚園・小学校教員」「中等普通教育教員（中学・高校教員）」といった学校段階に応じたものがあって、ここに属する教員は、主に学習指導を担っている。このほか、中等教育段階で主に生徒指導を担う「生徒指導専門員」や、同じく中等教育段階で主に図書館指導を担う「司書教員」などの職員群が設けられている。（初等中等学校の管理職もそれぞれ「職員群」を構成している。）

このような著しい専門分化の状況において課題とされているのは、異なる職種同士の協働である。1989年教育基本法（ジョスパン法）以降用いられている「教育共同体 (communauté éducative)」という語は、教職員・児童生徒・保護者・行政担当者・地域住民を合わせた集団を指す言葉である。この言葉が用いられている意義は、教職員の中でみると、異なる職種同士の協働を重視するということである。フランスにおける教員の資質・能力スタンダードにも、こうした背景から来る特徴が見られる。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

教員養成は、1989年教育基本法（通称ジョスパン法）以来、大学3年修了後（学士号取得後）に入学する2年制の「教員教育大学センター (IUFM)」で行われてきた。IUFMの課程は、第1学年終了時に教員採用試験を受験し、合格者が第2学年に在学しつつ学校で試補勤務を行うというものであった。一般に高等教育通算5年で修士号が授与されるが、IUFMの2年制課程は修士課程として認められていなかった。

2005年教育基本法（通称フィヨン法）以降、教員養成課程を修士課程として認め、教員に修士号を取得させるようにする改革が進められた。2010年にはIUFMの課程が修士課程として認められるようになった。更に2013年教育基本法（通称ペイヨン法）により、教員養成課程としての性質と修士課程としての性質をより一層一体化させるため、IUFMを廃止して「高等教員養成学院 (ESPE)」を創設した。ESPEでは、2年の学修で、試補勤務を経て正規教員に採用すると同時に、新たに創設した「教職・教育・養成専攻 (MEEF)」の修士号を授与することとした。

教員養成課程の修士課程化と同時に、教職員の資質・能力スタンダードを定める動きも進められた。現在、教職員の資質・能力スタンダードは、「教職員の職業的な資質・能力の基準 (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation)」として、2013年7月1日省令により定められている。ここでは、「教職員 (métiers du professorat et de l'éducation) とは、教員 (professeurs), 司書教員 (professeurs documentalistes) 及び生徒指導専門員 (conseillers principaux d'éducation) のことである。「教職員の職業的な資質・能力の基準」では、育成が目指されている教職員像が次のように示されている。「全ての教職員に共通に求められる資質・

能力」として、▽教育に関する公役務の担い手としての教職員、▽全ての児童生徒の成功に貢献する者としての教職員、▽教育共同体の一員としての教職員、という三つの教職員像を示している。幼稚園から高校までの「全学校段階の教員（professeur）に共通に求められる資質・能力」として、▽知識と共通教養を備えた専門職としての教員、▽教授・学習の専門的実践者としての教員、という二つの教職員像を示している。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

教員の資質・能力スタンダードは、保守派のシラク政権下で制定された 2005 年教育基本法（通称フィヨン法）に基づき、2006 年 12 月 19 日省令で初めて教育の専門職スタンダード「教員に求められる職業的な資質・能力（Compétences professionnelles des maîtres）」10 項目として制定された。「教員に求められる職業的な資質・能力」は、保守派のサルコジ政権下で、2010 年 5 月 12 日省令により改訂された。その後、教員の資質・能力スタンダードは、政権交代を経て社会党のオランド政権下で制定された 2013 年教育基本法（通称ペイヨン法）に基づき、現行のものに改められた。すなわち、2013 年 7 月 1 日省令により現行の資質・能力スタンダードである「教職員の職業的な資質・能力の基準」が制定されたのである。

「教職員の職業的な資質・能力の基準」は、教育法典（Code de l'éducation）と教職員群（corps）別に教員の身分を規定した各政令（décret）に基づいて、国民教育省令（arrêté）で定められていて、法的拘束力を有する。

「教職員の職業的な資質・能力の基準」では、欧州議会勧告 2006/962/CE 号に基づき、「資質・能力」を次のように定義している。すなわち、「資質・能力とは、「場面に対応した知識・能力・態度のまとまり」である。それぞれの資質・能力は、それを活用する者にとっては、「批判的思考や創造性、自発性、問題解決、リスクの見積り、意思決定、感情の前向きな統御」を意味する。」と定義しているのである。

「教職員の職業的な資質・能力の基準」の目的として、次の 3 点が示されている。

1. 全ての教職員は共通の目標に貢献するものであるということを表明し、それゆえ、全ての教職員は一つの職業として共通の文化に準拠することができるということを表明し、そして、この共通の文化は構成員全体の承認によって一体のものとなるということを表明すること。
2. 職務遂行の場面において、教職員の種類に応じた固有の特性を認めること。
3. 期待すべき職業的な資質・能力を定めること。教職員の職業的な資質・能力は、連続的な過程の中で習得し、深めていくものである。この過程は、養成段階に始まり、職務経験の積み重ねや現職研修の助けによって職業生活の全体を通じて継続していくものである。」

学習指導を担う「教員」、図書館指導を担う「司書教員」、生徒指導を担う「生徒指導専門員」の三者に共通の職業文化が有るということを確認した上で、職務遂行の場面において各職種固有の特性を認めることが目的とされている。その前提で、教職員に期待すべき

「職業的な資質・能力 (compétences professionnelles)」を定めることが目的とされている。
「職業的な資質・能力」は、「養成段階に始まり、職務経験の積み重ねや現職研修の助けによって職業生活の全体を通じて継続していく」と考えられている。

「教職員の職業的な資質・能力の基準」の制定に当たっては、国民教育大臣の諮問機関である「中央教育審議会 (Conseil supérieur de l'éducation)」(国民教育大臣が委員を任命) と、これより格上の政府諮問機関である「教育高等審議会 (Haut Conseil de l'éducation)」(大統領等が委員を任命) に対する諮問が行われた。両審議会の答申を経て、国民教育大臣の代理として国民教育省事務局長と同初等中等教育総局長が国民教育省令を定め、「基準」が制定された。

「教職員の職業的な資質・能力の基準」は、「全ての教職員に共通に求められる資質・能力」、「全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力」、「司書教員に固有に求められる資質・能力」、「生徒指導専門員に固有に求められる資質・能力」から構成されている。

このうち、「全ての教職員に共通に求められる資質・能力」は、次のような形式で示されている。

教育に関する公役務の担い手としての教職員

1. 共和国の価値を共有させる。
2. 自らの行動を教育制度の基本原則と学校法規に適合させる。

全ての児童生徒の成功に貢献する者としての教職員

3. 児童生徒と学習過程を理解する。
4. 児童生徒の多様性に配慮する。
5. 児童生徒の教育コースに寄り添う。
6. 責任ある教育者として倫理にかなった行動をする。
7. コミュニケーションのためのフランス語を習得する。
8. 職務に必要な状況で外国語を使う。
9. 職務遂行に必要な情報処理の素養を身に付ける。

教育共同体の一員としての教職員

10. チームの中で協力する。
11. 教育共同体の行動に貢献する。
12. 児童生徒の保護者と協力する。
13. 学校のパートナーと協力する。
14. 職業的な資質・能力の開発のための個別的・集団的な取組に参加する。

1～14の各項目の下に、2～8個の具体的な資質・能力が列挙されている。

また、「全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力」は、次のような形式で示されている。

<p>知識と共通教養を備えた専門職としての教員</p> <p>P 1. 教科の知識とその教授法を習得する。</p> <p>P 2. 学習指導に必要なフランス語を習得する。</p> <p>教授・学習の専門的実践者としての教員</p> <p>P 3. 児童生徒の多様性に配慮して教育学習環境を構成・実施・活性化する。</p> <p>P 4. 児童生徒の集団を学習活動と社会性育成に役立つものにする。</p> <p>P 5. 児童生徒の進歩と習得を評価する。</p>
--

P 1～P 5の各項目の下に、3～6個の具体的な資質・能力が列挙されている。また、各項目の末尾に「幼稚園・小学校」「中学校」「普通高校・技術高校」「職業高校」の各学校種に関する特記事項が示されている場合がある。

例えば、「P 1. 教科の知識とその教授法を修得する。」の内容は、次のようになっている。

<p>P 1. 教科の知識とその教授法を修得する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 自らの教科・領域について深く知る。そこから、基本的な目標、認識論上の争点、教育方法上の問題を位置づける。 ○ 教育の目標と内容、共通基礎知識技能教養〔引用注……義務教育段階で完全習得を求める内容を政令で定めたもの〕に基づく必須内容、前後の学習期〔引用注……複数学年をまとめた教育課程編成上の単位〕において修得する内容について熟達する。 ○ 学習指導要領（programmes d'enseignement）に記された目標を実現するために、教科横断的な計画の実施に貢献する。 <p>特に幼稚園・小学校においては、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園・小学校における学習の多領域性（polyvalence）を活用して、幼稚園においては活動領域間の連続性を高めるとともに、小学校においては学習の過程の連続性を確保する。 ・共通基礎知識技能教養の枠組みで定められた基礎的な知識の十分な習得に基づいて、幼児児童の学習を定着させる。 <p>特に中学校においては、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が小学校における多領域的な学習から複数教科に分かれた専門的な学習へと移行するのを支援する。 <p>特に普通高校・技術高校においては、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校で教える教科の領域を高等教育における学術上の必要事項と接続させる。
--

これ以上に詳しいレベルでの資質・能力の規定は行われていない。このため、教員の養成・採用・研修の基準としては、原理原則としての役割を果たしているものと見られる。

ここからも分かるように、小中高等学校においては、基礎的な知識の習得が重視されており、教科横断的に形成される資質・能力はさほど重視されているとは言えない。このため、子供の資質・能力の育成に向けた内容や工夫は、特に見られないと言える。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

(1) 養成・採用レベル

公立初等中等学校の教員は、国家公務員であり、国が行う競争試験によって採用される。私立学校の大部分（児童生徒数の97%以上）を占める契約私立学校は、国の補助を受けており、その教員は、国家公務員ではないが国から給与を受ける。契約私立学校の教員も、国が行う競争試験によって採用される。国の補助を受けない非契約私立学校の教員は、学校が直接採用する。

教員採用試験の受験に先立って取得すべき免許はなく、受験には学歴要件のみが必要とされている。すなわち、正規採用時に修士（master）の学位を取得見込みであることが必要である。フランスの高等教育における学位体系は、3年で取得する「学士（licence）」、その後2年で取得する「修士（master）」、その後3年で取得する「博士（doctorat）」からなっている。

教員になるための通常のルートは、次のとおりである。

1. 大学の3年制学部で学士号を取得する。
2. 全国に32校ある高等教員養成学院（ESPE）第1学年に入学する。ESPEでは、2年の学修で修士号が授与される。
3. ESPE第1学年在学中に教員採用試験を受験する。
4. 教員採用試験に合格した者は、試補教員（stagiaire）として採用される。給与を受けながら学校に非常勤で勤務しつつ、ESPE第2学年で学修を行う。学年末には単位の取得と修士論文の執筆により修士号が授与される。また、試補勤務に合格すると、翌年度から正規採用となる。
5. 第1学年在学中に教員採用試験に合格しなかった者も、ESPE第2学年で修士号取得に向けた学修を継続することができる。

「教職員の職業的な資質・能力の基準」に基づいて、高等教育研究省と国民教育省は、共同の省令を定め、ESPEの教育課程の基準を定めている（2013年8月27日省令）。この基準に基づき、各ESPEは教育課程を編成し、国の課程設置認可を受ける。その後、定期的に国の認証評価を受ける。

(2) 現職レベル

国家公務員である公立初等中等学校教員の研修は、公務員の権利として認められている。国家公務員の研修は、職務遂行の改善を目的とするものであり、各大臣は各省職員の研修に関する中期計画を定めることとされている。

国民教育省による教員研修は、主として、数県からなる地方教育行政区画である大学区ごとに行われる。各大学区の研修は、各大学区に置かれた国民教育省の出先機関である大学区総長が毎年作成する「大学区研修計画」に基づいて、ESPE等において実施する。大学区総長は、国民教育省の基本方針を考慮しつつ、教員のニーズを分析し、研修の基本方針を定め、達成すべき優先目標、対象教員の種類、計画実施のペースを決定する。ESPEは、

大学の協力などを適切に調整しつつ大学区研修計画を実施する。

大学区総長が定める大学区研修計画は、「教職員の職業的な資質・能力の基準」に基づいて定められる。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

幼稚園・小学校の管理職である国民教育視学官 (inspecteur de l'éducation nationale) と中学・高校の管理職である校長 (chef d'établissement) は、競争試験により採用される。これらの資質・能力スタンダードは、特に設定されていない。

おわりに

2013年度の創設時に ESPE に入学した学生が、2015年9月から正規教員として教壇に立っている。2005年教育基本法から10年を経て、教員養成の修士課程化が実現したことになる。専門職スタンダードの策定は、「教職・教育・養成専攻 (MEEF)」の修士号を創設し、教員養成課程を修士課程化する上で、重要な役割を果たした。今後は、教員養成の修士課程化が教員の資質向上にどのように貢献したかを検証することが課題になると見られる。

児童生徒の学力向上のために教職員に求められる資質・能力を具体的に列挙している点が日本に示唆を与える。

なお、フランスの教員養成は、学部段階では行われていない。一般学部における3年の学修で学士号を取得した後に、教員養成課程に進学する制度である。これは、我が国の制度と大きく異なる点である。このため、教員養成の「修士化」という言葉は、我が国と異なる文脈で理解する必要がある。

フランス

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

<p>1. 育成が目指されている教員像</p>	<p>全ての教職員（教員・司書教員・生徒指導専門員）に共通に求められる資質・能力として、▽教育に関する公役務の担い手としての資質・能力、▽全ての児童生徒の成功に貢献するための資質・能力、▽学校外と連携する「教育共同体」の一員としての資質・能力の育成を目指している。</p> <p>幼稚園から高校までの全学校種の教員に共通に求められる資質・能力として、▽知識と共通教養を備えた専門家としての資質・能力と、▽教授・学習の専門的実践者としての資質・能力の育成を目指している。</p>
<p>2. 教員の資質・能力スタンダードの概要</p>	<p>教員養成は、1989年教育基本法（通称ジョスパン法）以来、大学3年修了後（学士号取得後）に入学する2年制の「教員教育大学センター（IUFM）」で行われてきた。IUFMの課程は、第1学年終了時に教員採用試験を受験し、合格者が第2学年に在学しつつ学校で試補勤務を行うというものであった。一般に高等教育通算5年で修士号が授与されるが、IUFMの2年制課程は修士課程として認められていなかった。</p> <p>2005年教育基本法（通称フィヨン法）以降、教員養成課程を修士課程として認め、教員に修士号を取得させる改革が進められた。2010年にはIUFMの課程が修士課程として認められるようになった。更に2013年教育基本法（通称ペイヨン法）により、教員養成課程としての性質と修士課程としての性質をより一層一体化させるため、IUFMを廃止して「高等教員養成学院（ESPE）」を創設した。ESPEでは、2年の学修で、試補勤務を経て正規教員に採用すると同時に、新たに創設した「教職・教育・養成専攻（MEEF）」の修士号を授与することとした。</p> <p>教員養成課程の修士課程化と同時に、教職員の資質・能力スタンダードを定める動きも進められた。2006年12月19日省令で初めて教職員の資質・能力スタンダード（「教員に求められる職業的な資質・能力（Compétences professionnelles des maîtres）」）10項目が制定された。その後、2010年5月12日省令による改訂を経て、2013年7月1日省令により現行の資質・能力スタンダード（「教職員の職業的な資質・能力の基準（Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation）」）が制定された。</p>
<p>3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色</p>	<p>現行の専門職スタンダードは、「全ての教職員に共通に求められる資質・能力」、「全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力」、「司書教員に固有に求められる資質・能力」、「生徒指導専門員に固有に求められる資質・能力」から構成されている。</p>

	<p>「全ての教職員に共通に求められる資質・能力」の内容は、①共和国の価値を共有させる、②自らの行動を教育制度の基本原則と学校法規に適合させる、③児童生徒と学習過程を理解する、④児童生徒の多様性に配慮する、⑤児童生徒の教育コースに寄り添う、⑥責任ある教育者として倫理に適った行動をする、などの14項目からなる。各項目は、更に具体的な資質・能力の箇条書によって説明されている。</p> <p>「全学校段階の教職員に共通に求められる資質・能力」の内容は、①教科の知識とその教授法を習得する、②学習指導に必要なフランス語を習得する、③児童生徒の多様性に配慮して教育学習環境を構成・実施・活性化する、④児童生徒の集団を学習活動と社会性育成に役立つものにする、⑤児童生徒の進歩と習得を評価する、という5項目からなる。各項目は、更に具体的な資質・能力の箇条書によって説明されている。</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	公立学校教員を国家公務員として採用するために国が行う教員採用試験において、合否判定の基準として活用されている。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	幼稚園・小学校の管理職である国民教育視学官 (inspecteur de l'éducation nationale) と中学・高校の管理職である校長 (chef d'établissement) は、競争試験により採用される。これらの資質・能力スタンダードは、特に設定されていない。
6. 成果と課題	2013年度の創設時にESPEに入学した学生が、2015年9月から正規教員として教壇に立っている。2005年教育基本法から10年を経て、教員養成の修士課程化が実現したことになる。専門職スタンダードの策定は、「教職・教育・養成専攻 (MEEF)」の修士号を創設し、教員養成課程を修士課程化する上で、重要な役割を果たした。今後は、教員養成の修士課程化が教員の資質向上にどのように貢献したかを検証することが課題になると見られる。
7. 日本への示唆	児童生徒の学力向上のために教職員に求められる資質・能力を具体的に列挙している点が日本に示唆を与える。
8. その他	フランスの教員養成は、学部段階では行われていない。一般学部における3年の学修で学士号を取得した後に、教員養成課程に進学する制度である。これは、我が国の制度と大きく異なる点である。このため、教員養成の「修士化」という言葉は、我が国と異なる文脈で理解する必要がある。

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

「教職員の職業的な資質・能力の基準 (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation)」(2013年7月1日国民教育省令より)

共和国の学校を再建するために、教育に関する公役務の質を確かなものとしなければならない。そして、教職員〔訳注……教員、司書教員、生徒指導専門員〕が十分な教育によって人々に認められるようになることが、共和国の学校の再建のよりどころとなる。

教職員は、理論的な知識と実践的な知識を相互に緊密に結び付ける過程の中で、資質・能力を少しずつ身に付けていくものである。

以下の資質・能力の基準は、次の3点を目的とする。

1. 全ての教職員は共通の目標に貢献するものであるということを表明し、それゆえ、全ての教職員は一つの職業として共通の文化に準拠することができるということを表明し、そして、この共通の文化は構成員全体の承認によって一体のものとなるということを表明すること。
2. 職務遂行の場面において、教職員の種類に応じた固有の特性を認めること。
3. 期待すべき職業的な資質・能力を定めること。教職員の職業的な資質・能力は、連続的な過程の中で習得し、深めていくものである。この過程は、養成段階に始まり、職務経験の積み重ねや現職研修の助けによって教職生活の全体を通じて継続していくものである。

以下の職業的な資質・能力の基準は、欧州議会勧告第 2006/962/CE 号で示された資質・能力概念の定義に依拠している。資質・能力とは、「場面に対応した知識・能力・態度のまとまり」である。それぞれの資質・能力は、それを活用する者にとっては、「批判的思考や創造性、自発性、問題解決、リスクの見積り、意思決定、感情の前向きな統御」を意味する。

以下の職業的な資質・能力の基準に示す資質・能力には、それぞれ下位項目が設けられている。下位項目は、当該資質・能力の構成要素を詳説したり、その範囲を明確にしたりするためのものである。したがって、下位項目は、ひとまとまりの規定を成すものではない。下位項目は、ある資質・能力を職務遂行に関連した多様な状況の中で活用する際の様々な在り方を示している。

次の資質・能力が定義される。

- ・全ての教職員に共通に求められる資質・能力 (資質・能力 1～14)
- ・全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力 (資質・能力 P 1～P 5)、及び司書教員に固有に求められる資質・能力 (資質・能力 D 1～D 4)
- ・生徒指導専門員に固有に求められる資質・能力 (資質・能力 C 1～C 8)

全ての教職員に共通に求められる資質・能力

教職員は、国民が学校に与えた使命を遂行する。教職員は、公務員として、また教育に関する公役務を担う職員として、学校の第一の使命に貢献する。学校の第一の使命は、全ての児童生徒を学業の成功に導き、彼らが就職して社会に同化することができるようにするために、知育と徳育を行うことである。教職員は、児童生徒が市民性を全面的に発揮することができるように準備する。このために、教職員は、共和国の諸価値を伝達し共有させる。教職員は、あらゆる差別を排除して、責任の精神と公共の福祉の追求とを促進する。

教育に関する公役務の担い手としての教職員

教育に関する公役務を担う公務員として、教職員は、共和国の価値を伝達し、共有させ

る。教職員は、制度的な枠組みにしたがって行動し、かつ、自らの模範性と権威の基盤である倫理と責任の原則に従う。

1. 共和国の価値を共有させる。

○ 民主的生活の原則と共和国の価値（自由・平等・博愛、宗教的中立性（laïcité）、あらゆる差別の拒否）を伝達し、共有させることができる。

○ 自らの批判精神を発達させ、意見や信念と知識とを区別し、議論する力を持ち、他者の思想を尊重するよう、児童生徒を支援する。

2. 自らの行動を教育制度の基本原則と学校法規に適合させる。

○ フランスの教育政策、学校史の主要な発展段階、学校の課題と挑戦、教育制度の基本原則、教育制度の組織について、他の欧州諸国と比較しながら知る。

○ 教育制度を規制する主な法律の原則、学校に関する法規の枠組み、公務員の権利と義務、教職員の地位について知る。

全ての児童生徒の成功に貢献する者としての教職員

学習指導と生徒指導に関する基礎的な資質・能力を習得することは、教育活動の首尾一貫性を高めるために一つの文化を共有する上で必要不可欠な条件である。

3. 児童生徒と学習過程を理解する。〔略〕

4. 児童生徒の多様性に配慮する。〔略〕

5. 児童生徒の教育コースに寄り添う。〔略〕

6. 責任ある教育者として倫理に適った行動をする。〔略〕

7. コミュニケーションのためのフランス語を習得する。〔略〕

8. 職務に必要な状況で外国語を使う。〔略〕

9. 職務遂行に必要な情報処理の素養を身に付ける。〔略〕

教育共同体の一員としての教職員

教職員は、教育チームの一員として、全ての児童生徒の成功のために首尾一貫して調整のとれた活動へと力を結集する。

10. チームの中で協力する。〔略〕

11. 教育共同体の行動に貢献する。〔略〕

12. 児童生徒の保護者と協力する。〔略〕

13. 学校のパートナーと協力する。〔略〕

14. 職業的な資質・能力の開発のための個別的・集団的な取組に参加する。〔略〕

全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力

教員は、学習指導チームの一員として、児童生徒一人一人が自分の教育コースを構築できるように支援する。教員は、自らの学習指導によって知識・技能・態度の習得の過程が促進され支援されるようにするため、子供と青少年の発達や学習の仕組みに関する基礎的諸概念やこの分野における研究の成果を考慮しなければならない。教員は、法で認められた教育方法の自由を行使する一方で、学習指導要領と国民教育省の指示を遵守し、また、学校教育計画の枠組みに従い、さらに、視学官及び学校管理職の指導助言と監督の下で、自らの責任を果たさなければならない。

知識と共通教養を備えた専門職としての教員

教えるべき知識の習得と確実な一般教養は、学習指導にとって必要不可欠な条件である。これによって、幼稚園・小学校教員は、自らの職務に固有な多領域性（polyvalence）を実現す

ることができる。また、全ての教員は、学習に対する包括的な視点を有することによって、学習指導の首尾一貫性やまとまり、連続性を高めることができる。

P 1. 教科の知識とその教授法を習得する。

- 自らの教科・領域について深く知る。そこから、基本的な目標、認識論上の争点、教育方法上の問題を位置付ける。
- 教育の目標と内容、共通基礎知識技能教養〔訳注……義務教育段階で完全習得を求める内容を政令で定めたもの〕に基づく必須内容、前後の学習期〔訳注……複数学年をまとめた教育課程編成上の単位〕において修得する内容について熟達する。
- 学習指導要領（programmes d'enseignement）に記された目標を実現するために、教科横断的な計画の実施に貢献する。

特に幼稚園・小学校においては、

- ・幼稚園・小学校における学習の多領域性を活用して、幼稚園においては活動領域間の連続性を高めるとともに、小学校においては学習の過程の連続性を確保する。
- ・共通基礎知識技能教養の枠組みで定められた基礎的な知識の十分な習得に基づいて、幼児児童の学習を定着させる。

特に中学校においては、

- ・生徒が小学校における多領域的な学習から複数教科に分かれた専門的な学習へと移行するのを支援する。

特に普通高校・技術高校においては、

- ・高校で教える教科の領域を高等教育における学術上の必要事項と接続させる。

P 2. 学習指導に必要なフランス語を習得する。

- 児童生徒の理解力に合った明瞭な言葉を使う。
- 児童生徒に話す力、聞く力、読む力、書く力を身に付けさせるという目標を、自らの学習指導の中に組み入れる。
- 教育共同体の構成員や保護者に、自らの学習指導を分かりやすく説明・解説する。

特に幼稚園・小学校においては、

- ・全ての幼児児童が学校の言葉使いになじむことができるよう、適切な言語モデルを提供する。
- ・話し言葉と書き言葉（特に読み）に関する幼児児童の障害を見つけることによって、適合学習のプロセスを構成したり、専門家の特別指導を構成したりすることができるようにする。

特に職業高校においては、

- ・生徒の状況に応じて、また、生徒の水準を考慮して、適切な職業専門用語を用いる。

教授・学習の専門的実践者としての教員

P 3. 児童生徒の多様性に配慮して教育学習環境を構成・実施・活性化する。〔略〕

P 4. 児童生徒の集団を学習活動と社会性育成に役立つものにする。〔略〕

P 5. 児童生徒の進歩と習得を評価する。〔略〕

司書教員に固有に求められる資質・能力〔略〕

生徒指導専門員に固有に求められる資質・能力〔略〕

第4章 フィンランド

渡邊あや（津田塾大学）

はじめに

フィンランドでは、これまで、義務教育段階の教員の資質・能力スタンダードを国レベルで設定することは行ってこなかった。しかしながら、2014年より進められている包括的な基礎教育改革（義務教育改革）では、その「旗艦的プロジェクト」として教師教育を議論する中で、目標とする教員像として、教員の資質・能力スタンダード的なものを提示するなど、新たな動きが確認できる。ここで示されたものが、「スタンダード」と呼べるものであるのか否かは、現状においては判断が難しい。そこで、本稿では、政府文書を手掛かりとして、教師教育をめぐる近年の状況を概観し、教員の資質・能力スタンダードのフィンランドにおける今後の展望について考察する。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

(1) 教師教育の動向

フィンランドは、これまで「研究を基盤とする教師教育」を掲げ、省察的な教員の育成を目指してきた。そうして育成された教員の質の高さは、自他ともに認めるところであり、教員養成制度は国際的にも注目を集めてきている。しかしながら、そうした状況にも少し変化が見られ始めている。

近年、フィンランドでは、子供の学力低下と格差拡大に対する問題意識を背景として、基礎教育改革が進められている。教育・学習環境の改善や授業改善、教育方法の改善を主たる目的として掲げる一連の改革において、教師教育改革もまた、重要項目のひとつとされたのである。実際、2014年に教育文化大臣の下に設置された基礎教育改革に関する審議会がまとめた報告書『明日の基礎学校』（*Tulevaisuuden peruskoulu*）においても、「基礎学校」モデルの堅持や財政面での保障など九つの柱のうち、教員に関わる項目が、三つ（「教師教育の開発」「教員の生涯に渡る職能開発に対する支援」「教員の就労条件」）を占めた。さらに、校長の資格要件や研修にも言及している「リーダーシップの強化」を含めて考えると、実質的には四つを占めたとも言える。

このうち、「教師教育の開発」については、①フィンランドの教師教育の特徴でもある「研究を基盤とする教師教育」をさらに発展させるために、大学や自治体が連携すること、②養成と研修の系統性を担保すること、③教員養成や教師の資格要件に関するこれまでの改革を踏まえながら改革を進めること、④教員志望者がICTやバーチャルな学習環境などを活用できるようにすること、⑤教員養成の内容において、基準準拠型の評価や、ジェンダー平等・人権と民主主義・多文化コンピテンスに関する教育を重視すること、⑥教員養成と研修を国レベルで評価すること、⑦質の高い教師教育を維持するために、教師教育改革として、教師教育従事者の職能開発を支援する国家プログラムに着手すること、などが提案されている。二つ目の「教職生活を通じた職能開発に対する支援」については、①教員の職能開発の前提条件が組織的な継続教育であるとの問題意識から、継続教育の概念と内

容を再定義すること、②教員の組織的な職能開発と学校開発のために、国レベルの研修制度や財政措置の改善が必要であること、③研修は、多様なニーズや教員の職能開発の段階に合わせ、多様な形で組織されるべきこと、④学校設置者は、教員一人一人に合わせた個人開発計画を作成し、毎年更新することを保障すること、⑤新規採用教員に対し、初任者研修を提供すべきであること、⑦研修や職能開発を推進するプロジェクトに参加することに関する教員の権利と義務を法的に規定すること、などが掲げられている。三つ目の「教員の就労条件」では、①教員の働き方（就労時間）について多様なモデルを検討すること、②教員研修を授業時間外に提供すること、③教員研修の日数を3日から5日に変更すること、④開発・改善のための時間を増やし、その活用方法を柔軟にすること、⑤給与算定の基準となる授業以外の教員の職務リストを見直し、それらを教員の労働時間を含むことを検討すること、などが掲げられている。また、「リーダーシップの強化」の項目では、校長の資格要件や校長に対する研修内容の見直し、校長の個別開発計画の作成などが提案されている。こうした全体的な方針の下、2016年10月に、『教師教育開発計画』

(*Opettajankoulutuksen Kehittämishjelma.*) が策定されている。

教員及び教師教育を巡る一連の改革は、教員の専門性に対する信頼の下、個人の自主性に多くを委ねてきたこれまでの方針を転換するものであり、教員の働き方や教師教育の在り方にも多大な影響を与えるものである。とりわけその影響が大きいのは研修である。いわゆる「官製研修」のないフィンランドにおいて、これまで、研修の計画・実施は、基本的に教員に任されてきた。養成段階において十分な教育を受けてきているため、自らの職能開発のために、研修を組織する能力が十分備わっている、と考えられてきたのである。新たな方針では、教職生活を通じた職能開発が必要との視点から、教員養成段階、入職段階、その後の段階の三つに分け、構造化・体系化して研修を開発・実施することが提案されている。本プロジェクトの予算として、教育文化省は、2017年度より3年間で6000万ユーロ（約72億円）を計上している。

(2) 育成が目指されている教員像

後述する教師教育フォーラムにおける成果としてまとめられた『教師教育開発のためのガイドライン—教師教育フォーラムの意見と提案—』(*Opettajankoulutusfoorumien ideoit ja ehdotuksia*) では、目標とする教員像として、「全ての教育環境・学習環境において、人との相互作用や協同の意義を理解している、未来志向で革新的な専門家」を挙げている¹。これを踏まえて、『教師教育開発プログラム』では、「目標とする教員像」をより具体的な形で示している。それは、以下のとおりである²。

- 教員は、未来志向で、多才な専門家であり、新しい学習環境を活用した、革新的かつ多様な教育方法を生み出すことができる。自らの職能を継続的に開発していくことができる。
- 教員は、自らの専門や教授法に関する能力や価値観・倫理観において深い専門性を持つ。教員は、開発したり、実験したりすることができる。
- 教員は、新しい教育イノベーションや技能を用いて、自らの行動を変えることがで

きる。

- －教員は、自身の職能・職場・機関内のキャパシティを開発するために、最新の研究成果や評価を活用することができる。
- －教員の仕事は、広範囲のネットワークに支えられている。そこでは、教員が助けを求めたり、自らのコンピテンスを国内的にも国際的にも共有した、結び付けたりすることができる。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

(1) 資質・能力スタンダードの成立過程と変遷

前述のとおり、フィンランドにおいて、国レベルの「資質・能力スタンダード」は設定されていない。しかしながら、近年、それに類するものが、政策論議の場や政策文書の中で取り上げられている。「目標とする教員像」である。これは、国を挙げて進めている基礎教育改革のうち、「旗艦的プロジェクト」と位置付けられている、教師教育改革に関する議論の中で出てきたものである。

教師教育改革に際し、教育文化省は、まず、2016年1月に、専門家等から構成される「教師教育フォーラム」(Opettajankoulutusfoorumi)を招集した。改革の具体の策定を目指す、この教師教育フォーラムには約100名の教師教育改革の専門家・関係者が参加している。また、意見聴取等を目的として、約2,000名の教育関係者・生徒・学生・教員から構成されるオンラインシンクタンクも組織されている。

教師教育フォーラムにおける議論の成果は、『教師教育開発のためのガイドライン—教師教育フォーラムの意見と提案—』にまとめられている。本ガイドラインは、就学前段階から高等教育段階まで全ての教育段階の教員を対象とするものであり、教員のコンピテンス(教員の職能)を体系的な形で示している。

さらに、フォーラムにおける議論において活用することを目的として、近年の教師教育研究の動向をまとめた報告書(*Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi*)も刊行されている。この中では、近年の動向や研究的蓄積を、①教員の職能の特徴、②教員の知識・技能・コンピテンス、③教師教育、④教師教育と教師教育従事者の開発という四つの項目に整理している。

検討結果を踏まえ、2016年10月、『教師教育開発プログラム』がまとめられた。本プログラムの主旨は、教員のライフコースを通じた職能開発であり、全ての教員にそれを保障することが目指されている。

(2) 資質・能力スタンダードの形式と内容

次の図1は、教師教育改革について議論することを目的として設置された教師教育フォーラムが、未来の教員の資質・能力の目標として示したものである。これらは、「目標とする教員像」として示されたものであり、法的根拠や拘束力等については、今後の実装の過程において議論されるものと思われる。ここで示された目標(教員像)を基盤として、『教師教育開発プロジェクト』が策定されている。

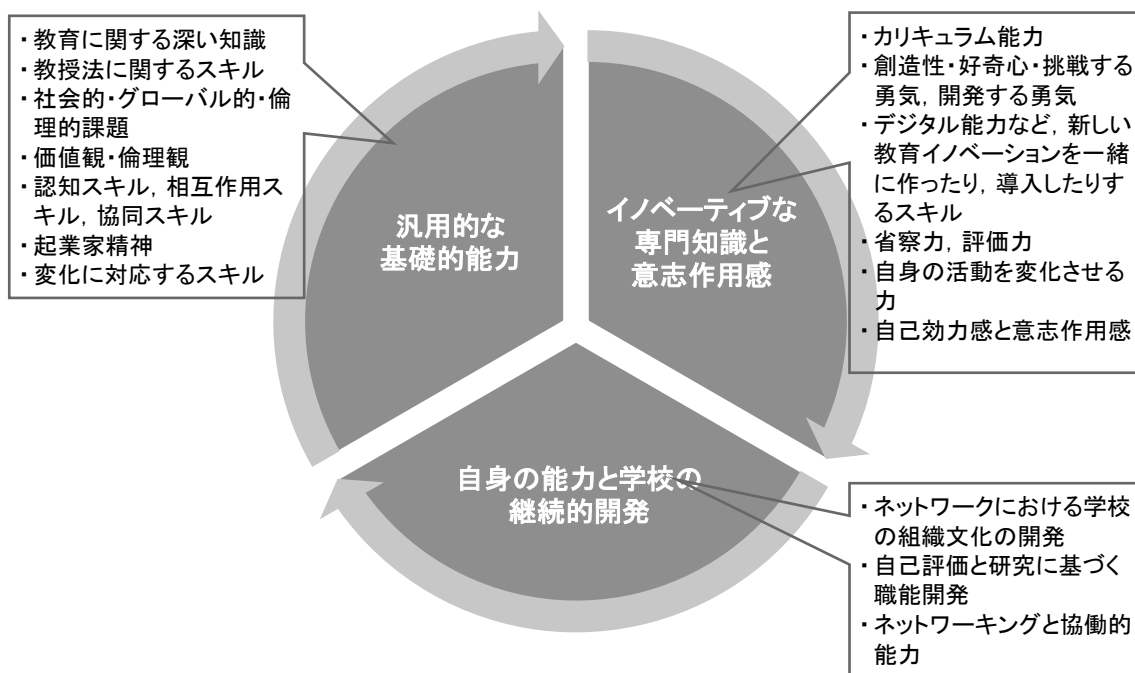


図1：未来の教員の資質・能力目標

出典：Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016) *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja - Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34, p. 17.

なお、国レベルのものではないが、教育関連団体や職能団体等が目標とする教員像を自発的に示すといった試みは、これまでにも行われてきている。その一例として、附属学校連合が作成したものがあある。ここでは、「教員に求められる資質」として、①学びと成長の導き手としての教員、②学習活動の指導者としての教員、③価値観を涵養する人としての教員、④教育の専門家としての教員、⑤全人的な人物としての教員、⑥責任ある大人としての教員という六つに整理し、各項目の具体を定めている。

また、職業教育については、職業教育教員に求められる資質・能力を同定する試みが、国家教育委員会のプロジェクトとして実施されている。その成果は、国家教育委員会が2010年にまとめた報告書『優れた教員2010-2020：後期中等職業教育・訓練における教員のコンピテンス』（*Osaava opettaja 2010-2020: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen -Loppuraportti*）にまとめられている。ここでは、教員に求められるコンピテンスを、関係者に対するデルファイ調査を通じて抽出し、全体に関わるもの（職業コンピテンス、産学協同コンピテンス、教育コンピテンス）と分野別のもの（3分野を事例として）とにわけて、整理している。なお、当該プロジェクトは、国レベルのものとして実施されているが、実際には、フィンランド北部のオウル地域とオウルの職業教育機関が、モデル開発的な役割を担い、開発したものである。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

(1) 養成・採用レベル

①教員養成，採用制度の概要

フィンランドの教員養成は，修士課程レベルで実施されている。これは，教員養成の場を師範学校から大学に移すことを定めた「教員養成法」（1971年），大学の基礎学位を学士から修士とするという全体的な方針の下で定められた「教育学に関する学位と課程に関する政令」（1978年）という70年代に実施された二つの改革により，成立したものである。以降，フィンランドの教員養成は，一貫して，修士課程において行われてきている。中等教育段階の教員のみならず，初等教育段階の教員についても修士号を原則として求めるという決定は，国際的に見ても珍しいものである。

しかしながら，求められる修士号の種類は初等教育段階と中等教育段階とは異なっている。初等教育段階の教員の場合は，教員養成系課程を修了すること，すなわち教育学（ペダゴジー）の修士号が求められる。一方，中等教育段階の教員は，担当する各教科に関連する学部において修士号を取得し，教職課程を履修することで教員の資格を得ることができる。教職課程は，フルタイム学習で1年間相当（60ECTS）のプログラムである。

教員の資格要件は，「教育職員資格規則」に定められている。これによると，初等教育教員（「学級担当教員」）の資格要件は，教育の修士号を有していること（1970年代の改革前の教員資格取得者は学士でも可）というものであり，ほかの北欧諸国において3年以上の初等教育教員養成課程を修了している場合にも同等の資格があるとみなされる。中等教育教員（「教科担当教員」）の資格要件は，修士号を有していること及び教職課程を履修していることである。

教員養成課程・教職課程の編成は各大学が行う。かつて，教員養成に関わる教育課程の内容は国が詳細に定めていたが，1990年代の分権化を基調とする改革の中で，大学のオートノミーを尊重する改革がなされ，教員養成課程・教職課程の編成についても，大学がその内容の具体を決めることができるようになった。

教員採用は，学校若しくは自治体（学校設置者である基礎自治体）が行う。いわゆる「試験」は行われておらず，通常，書類審査及び面接等により採否が決定される。

②資質・能力スタンダードの活用

現状においては，大学や自治体・学校に裁量を委ねる形で教員養成・採用が行われている。そのため，組織的な形で，資質・能力スタンダードを導入したり，運用したりといったことは行われていない。

③資質・能力スタンダードをめぐる課題や議論

2016年10月に公表された『教師教育開発プログラム』では，教員養成課程及び学校設置者に対し，教員の資質・能力スタンダード（「教員の職能開発の目標」）の開発及び実装を求めている。そのため，今後は，これらの導入並びにこれらを活用した取組等が増えるものと予測されるが，これを国レベルで実施することについては，否定的な見方がなされている³⁾。

(2) 現職レベル

① 教員評価、研修、その他の制度の概要

教員の現職研修は、年間3日（職業教育教員は5日）実施することが定められているのみである（但し、自治体が、国レベルの規定に加える形で定めている場合もある）。そのため、校長のマネジメント研修を除き、官製研修や教員のキャリアステージに即した研修制度もない。教員は、自ら研修を計画・実施しているが、近年、学校を基盤とする研修も増加している。

② 資質・能力スタンダードの活用

現状においては、組織的な形で、資質・能力スタンダードを導入したり、運用したりといったことは行われていない。

③ 資質・能力スタンダードをめぐる課題や議論

『教師教育開発プログラム』に記されているように、「全ての教員が研修に参加し、教職生活を通じて職能開発をする機会を持つ」ことをねらいとして、大規模な現職研修の改革が計画されている。そこでは、より組織的な研修やキャリアステージに即した研修を開発し、関係機関が連携して推進していくことが見込まれている。特に、初任者研修等、入職段階の研修の充実の必要性が認識されている。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

フィンランドにおいて、管理職は校長のみが一般的であるが、大規模学校では副校長等を置いている場合もある。その採用は、校長ポストに空きができた際に行われ、自治体等が公募する。校長の資格要件は、「教育職員資格規則」（1998年）に定められている。これによると、校長には、①修士号、②教員資格、③教員としての豊富な経験、④マネジメント研修の修了、⑤勤務する学校の教授言語の読み書き能力が求められている。年齢や教員の経験年数等に関する具体的な制限はない。

フィンランドの教員の研修は、年間の日数が定められているのみであるが、校長の場合は、着任前にマネジメントに関する研修を受講することが法的に定められている。これは、1990年代の分権化後、自治体や学校の裁量が増えたことにより、校長のマネジメント能力の必要性がこれまで以上に認識されるようになったことによる。

現在、進められている基礎教育改革・教師教育改革では、校長の資格要件や研修も俎上に上った。その結果、『教師教育開発プログラム』において、リーダーシップの強化の観点から、校長の研修の強化についても提言がなされている。しかしながら、校長を対象とする資質・能力スタンダードを設定するという議論には至っていない。

おわりに

以上、フィンランドの教師教育をめぐる状況を中心に見てきた。冒頭において述べたとおり、これまで、フィンランドは、教員の資質・能力スタンダードを国レベルでは定めていなかった。教員の資質・能力スタンダードを定めることが国際的潮流となる中で、フィ

ンランドは、育成をめざす教員像を示しつつも、現段階においては資質・能力スタンダードとしてこれを運用していない。なぜ現段階においてこのようなスタンスを取っているのか、本稿では扱うことができなかつたが、その理由を知ることは、日本における議論においても有用であると考ええる。

また、近年、教育・学習環境の改善というスタンスから進められている基礎教育改革の中で、「旗艦的プロジェクト」として教師教育の包括的な改革が進められる中で、「目標とする教員像」として、教員の資質・能力スタンダード的なものを定めている。『教師教育開発プロジェクト』はまだ公表されて間もないため、現状ではその運用について未知数の部分も多いが、今後進められる具体的な議論の行方と実装過程は、示唆に富むものであると考える。

<注>

- 1) Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016b) *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja - Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- 2) Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016a) *Opettajankoulutuksen Kehittämishjelma*.
- 3) 教育文化省における参事官 Armi Mikkola 氏へのインタビュー (2017年2月21日)。

<引用・参考文献>

- Husu, Jukka ja Auli Toom. (2016) *Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33
- Ouakrim-Soivio, Najat, Aija Rinkinen, and Tommi Karjalainen (Toimi.). (2015) *Tulevaisuuden Peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016a) *Opettajankoulutuksen Kehittämishjelma*.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016b) *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja - Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- Paaso, Aila and Kati Korento. (2010) *Osaava opettaja 2010- 2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen*. Helsinki: Opetushallitus.

フィンランド

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

<p>1. 育成が目指されている教員像</p>	<p>2016年10月に教育文化省がまとめた『教師教育開発プログラム』において、「目標とする教員像」が示されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教員は、未来志向で、多才な専門家であり、新しい学習環境を活用した、革新的かつ多様な教育方法を生み出すことができる。自らの職能を継続的に開発していくことができる。 ・ 教員は、自らの専門や教授法に関する能力や価値観・倫理観において深い専門性を持つ。教員は、開発したり、実験したりすることができる。 ・ 教員は、新しい教育イノベーションや技能を用いて自らの行動を変えることができる。 ・ 教員は、自身の職能・職場・機関内のキャパシティを開発するために、最新の研究成果や評価を活用することができる。 ・ 教員の仕事は、広範囲のネットワークに支えられている。そこでは、教員が他者に助けを求めたり、自らのコンピテンスを国内的にも国際的にも共有したり、結び付けたりしている。
<p>2. 教員の資質・能力スタンダードの概要</p>	<p>フィンランドの教員養成は、修士課程レベルで実施されている。これは、教員養成の場を師範学校から大学に移すことを定めた「教員養成法」(1971年)、大学の基礎学位を学士から修士とするという全体的な方針の下で定められた「教育学に関する学位と課程に関する政令」(1978年)という70年代に実施された二つの改革により、成立したものである。</p> <p>教員になるためには、初等教育段階の教員の場合は、目的養成型の所謂教員養成系課程を修了することが求められる。一方、中等教育段階の教員の場合は、各学部(各教科に関連する学部)において修士号を取得し、教職課程を履修することで教員資格を得ることができる。教職課程は、フルタイム学習で1年間相当のプログラムである。</p> <p>教員の資格要件は、「教育職員資格規則」に定められている。これによると、初等教育教員の資格要件は、教育の修士号を有していること(1970年代の改革前の教員資格取得者は学士でも可)であり、他の北欧諸国において3年以上の初等教育教員養成課程を修了している場合にも同等の資格があるとみなされる。中等教育教員の資格要件は、修士号を有していることと、教職課程を履修していることである。</p> <p>現段階において、教員の資質・能力スタンダードはとして定められたものはない。但し、これに類するものとして、教育文化省が教師教育改革について議論することを目的として設置した教師教育フォーラムが、2016年10月にまとめた『教師教育開発のためのガイドライン』の中で示した「未来の教員の資質・能力の目標」がある。</p>

3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	現在のところ、教員の資質・能力スタンダードについて定めたものはないが、教師教育フォーラムがまとめた『教師教育開発のためのガイドライン』の中では、教員として身に付けるべき資質が、①汎用的な基礎的能力、②イノベティブな専門知識と意志作用感、③自身の能力と学校の継続的開発の項目別に示されている。
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	現在のところ、教員の資質・能力スタンダードについて定めたものはないため、これを組織的な形で導入したり、運用したりということもなされていない。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	校長は公募により任命される。その資格要件は、「教育職員資格規則」（1998年）に定められている。これによると、校長には、修士号、教員資格、教員としての豊富な経験、マネジメント研修の修了、勤務する学校の教授言語の読み書き能力が求められている。
6. 成果と課題	2016年10月に公表された『教師教育開発プログラム』では、教員養成課程及び学校設置者に対し、教員の資質・能力スタンダード（「教員の職能開発の目標」）の開発及び実装を求めている。そのため、今後は、これらの導入並びにこれらを活用した取組等が出てくるものと予測されるが、これを国レベルで実施することについては、否定的な見方がなされている。
7. 日本への示唆	<p>教員の資質・能力スタンダードを定めることが国際的潮流となる中で、フィンランドは、育成を目指す教員像を示しつつも、現段階においては資質・能力スタンダードとしてこれを運用していない。なぜ現段階においてこのようなスタンスを取っているのか、本稿では扱うことができなかったが、その理由を知ることは、日本における議論においても有用であると考え。</p> <p>また、『教師教育開発プログラム』において示された「目標とする教員像」、『教師教育開発のためのガイドライン—教師教育フォーラムの意見と提案—』において示された「未来の教員の資質・能力目標」に挙げられている資質・能力は、これからの教員に求められる資質・能力として、参考になるものである。</p>

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

【参考】『教師教育開発プログラム』（*Opettajankoulutuksen Kehittämishjelma*）

「目標とする教員像」

- － 教員は、未来志向で、多才な専門家であり、新しい学習環境を活用した、革新的かつ多様な教育方法を生み出すことができる。自らの職能を継続的に開発していくことができる。
- － 教員は、自らの専門や教授法に関する能力や価値観・倫理観において深い専門性を持つ。教員は、開発したり、実験したりすることができる。
- － 教員は、新しい教育イノベーションや技能を用いて、自らの行動を変えることができる。
- － 教員は、自身の職能・職場・機関内のキャパシティを開発するために、最新の研究成果や評価を活用することができる。
- － 教員の仕事は、広範囲のネットワークに支えられている。そこでは、教員が助けを求めたり、自らのコンピテンスを国内的にも国際的にも共有したり、結び付けたりしている。

『教師教育開発のためのガイドラインー教師教育フォーラムの意見と提案ー』

（*Opettajan- koulutuksen kehittämisen suuntaviivoja – Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*）

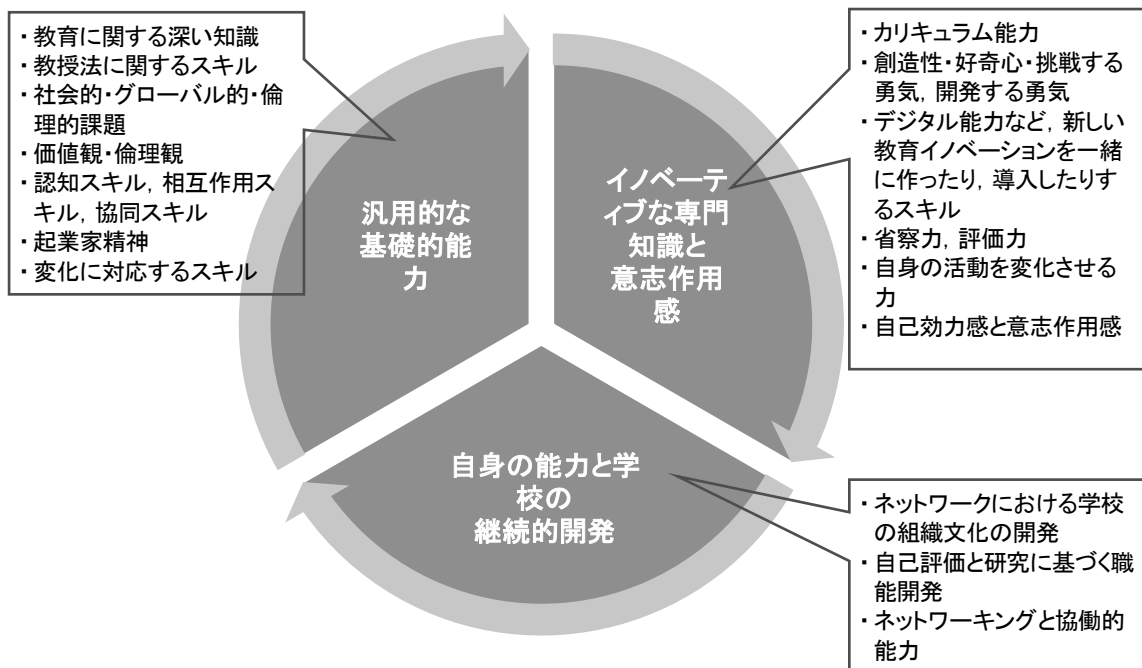


図1 未来の教員の資質・能力目標

出典：Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016) *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja – Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34, p.17.

第5章 アメリカ合衆国

佐藤 仁 (福岡大学)

はじめに

教師教育に限らず、近年のアメリカにおける教育制度・政策の動向は、連邦政府の影響抜きにして論じることができない。周知のとおり、教育制度については州に権限があり、各州それぞれ独自の教育制度や政策を作ってきた。しかし、1980年代以降、児童生徒の学力向上の重要性が全米で認識されると、連邦政府主導で学力テストの導入とその結果に基づくアカウンタビリティの仕組みが構築されていく。そして、2002年に施行された「落ちこぼれを作らない (No Child Left Behind, NCLB)」法によって、全ての州において学力テストを実施し、その結果に基づいて学校改革を進めていくことが求められるようになった¹。こうした流れは、教師教育制度にどのような影響を及ぼしているのか。例えば、NCLB法では、全ての教員が「高い資質を有した教員 (Highly Qualified Teacher)」であることを求め、現職教員には学士号の保持と教科に関する最低限の知識を有していることを求めた。この背景には、理数系や特別支援教育分野を中心とした教員不足の問題があり、一般的な教員免許を有していない状態で学校現場に立っている教員の存在があった。また、大学での教員養成ではなく、学区やNPO等による教員養成 (オルタナティブ・ルート) の規模も拡大しており、連邦政府もその動きを奨励してきた。

連邦政府の影響力と並行する形で、1980年代後半から教職の専門職化の動きも活発化した。その具体的な活動の一つとして、資質・能力スタンダードの設定がある。優秀な教員を認定する全米教職専門基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) の活動 (1987年) や、新任教員の必要な資質・能力を示した州間新任教員評価支援コンソーシアム (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) の基準 (1992年) は、その代表的なものである。また、数学や社会科といった教科ごとの教員の資質・能力スタンダードもこの時期から開発されている。これらの特徴は、制度的に求められたものではなく、全米レベルの専門職組織によって自主的に開発された点にある。そして、専門職基準をベースに、各州が教員免許や教員養成にかかる資質・能力スタンダードを開発したり、全米のスタンダードを適用したりと、制度化が進められている。

本稿では、まず連邦政府の教師教育政策を中心に、近年のアメリカの教師教育の制度的・政策的動向を素描する。次に、制度・政策的な動きとは別に、専門職組織による資質・能力スタンダードの概要について、論じていく。さらに、この資質・能力スタンダードが各州の教師教育制度でどのように活用されているのかについて、ハワイ州を事例に検討する。最後に、これらの制度的構造の特質を指摘し、日本への示唆を得ることとする。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

連邦政府による教師教育政策の動向として、2009年に設定された競争的資金プログラム「頂点への競争 (Race to the Top, RTTT)」をまず確認しておきたい。RTTTは、連邦政府が教育改革に関する基準を設定し、その基準を超えていることを各州が示し、点数の高か

った州が予算を獲得できるという競争的資金プログラムである。この教育改革の基準の中で、教師教育に関連するものとしては、次のようなものがある（U.S. Department of Education 2009）。

- ・意欲的な教員・校長のための質の高い方途の提供
- ・成果に基づく教員・校長の効果の改善
- ・効果的な教員・校長の均等配分の保障
- ・教員・校長の養成プログラムにおける効果の改善
- ・教員・校長への効果的な支援の提供

これらの内容をまとめると、まず教員養成については、オルタナティブ・ルートを拡大すること、それらを含めた教員養成機関の成果を児童生徒の学力と結びつけて示すことが含まれている。教員配置については、都市部の学校や困難な学校へ効果的な教員を配置することが求められている。現職研修については、特に学力向上を目的として、研修とコーチングの充実が挙げられている。そして、RTTT で最も重視されているのが教員評価である。教員評価の指標として、児童生徒の学力の成長度を明確に位置付けることが求められており、更にその評価結果を教員の処遇に結び付けることも求めている。

以上から、連邦政府は教師教育政策と児童生徒の学力向上をより密接に関連させようとしていることがわかる。この点において、” effective teacher ” という言葉を連邦政府は使用しており、児童生徒の学力向上に効果的である教員が一つの教員像として明確に打ち出されている。また、そうした教員を輩出しているかどうかや教員養成機関に問われるし、現職教員がそういう教員であるかどうかとも問われており、厳格なアカウントビリティ制度が敷かれていることも一つの傾向である。

一方で、全米レベルの専門職組織を中心とした教師教育改革も進められており、また連邦政府の方向とは異なる政策をとっている州も存在している。例えば、教員養成機関に対して評価・認定を行うア Kredィテーション団体であった全米教師教育ア Kredィテーション協議会（National Council for Accreditation of Teacher Education）は、2000 年代に入ってから、学校現場とのパートナーシップを重視する評価基準を策定した（佐藤 2012）。これにより、教員養成カリキュラムにおいては、学校現場での多様な経験が促進されただけでなく、そうした経験を学校現場とともに作り上げていく体制が求められた。また、教員評価制度についても、連邦政府が求めるような児童生徒の成長度という単一の指標ではなく、多様な指標や観点から評価したり、同僚間での評価をしたりすることによって、職能成長の性格をより色濃く表す制度を構築している州も存在している（藤村 2014）。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

上述したように、教員の資質・能力スタンダードは、1980 年代後半に隆盛した教職の専門職化の流れの中で開発された。その背景には、1980 年代前半の連邦政府によるトップダウン的な改革に対応すべくボトムアップでの改革を進めようとした専門職組織の存在がある。教員の資質・能力スタンダードについては、1987 年に創設された NBPTS によって開発された優秀教員資格証明のためのスタンダードが嚆矢（こうし）である。上述した INTASC

の資質・能力スタンダードは、2011年にその対象を全ての教員に拡大し、州間教員評価支援コンソーシアム（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC）による基準として、全面的に改正された。その他、教員の資質・能力スタンダードとしては、教員リーダーシップ探究コンソーシアム（Teacher Leadership Exploratory Consortium）による教員リーダーの資質・能力スタンダード、そして教育行政に関する全米政策委員会（National Policy Board for Educational Administration, NPBEA）による管理職の資質・能力スタンダードが存在している。また、教員養成機関に対しては、全米のアクレディテーションの基準があり、現在は教員養成アクレディテーション協議会（Council for Accreditation of Educator Preparation, CAEP）がその開発と運用を担っている。本章以下、教員の資質・能力スタンダードについてはInTASCを取り上げ、管理職の資質・能力スタンダードについてはNPBEAを取り上げ、論じていく²。

InTASCの資質・能力スタンダードは、教師教育に関わる多様なステイクホルダーの代表（教師、教員組合、大学教員、教育行政官、民間企業）によって開発されている。開発に際しては、教師教育に関する文献調査を行うだけでなく、他のスタンダードとの関係性を考慮に入れている。NBPTSとの関係はもちろん、NPBEAも含め、教員のキャリアに応じたスタンダードの内容を踏まえているという³。また、児童生徒の育成すべき資質・能力や教授内容を表した「共通コア州スタンダード（Common Core State Standards, CCSS）」（数学と英語）の内容も考慮している。実際、2011年の改訂の大きな背景として、このCCSSが策定されたことが挙げられている。ただし、具体的にどの部分が連携しているかについては明確には示されていない。

InTASCの教授スタンダードは、2011年の開発時、教授の新しいビジョンとして、次の五つの教授をめぐるコンセプトを挙げている：多様な学習者に対する個別化された学習、知識やスキルの活用への強固な焦点化、改善のための評価リテラシー、協同的な専門的文化、新しいリーダーシップ（InTASC 2013, pp. 4-5）。

表1 InTASCの資質・能力スタンダード

○学習者と学習
基準1：学習者の発達
基準2：学習の相違
基準3：学習環境
○内容
基準4：教科内容の知識
基準5：内容の応用
○指導実践
基準6：評価
基準7：指導計画
基準8：指導方略
○専門的責任
基準9：専門的学習と倫理の実践
基準10：リーダーシップと協同

（出典）CCSSO(2013), pp. 8-9.

これらのビジョンをベースとして、スタンダードは全部で10の基準から構成されており、四つの領域に分類されている（表1参照）。それぞれの基準には、より詳細な内容が、「パフォーマンス」、「本質的な知識」、「重要な性向（disposition）」の三つに分類される形で存在している。

そもそもInTASCの資質・能力スタンダードは、アメリカの教職全体が何を目指しているのかを表す全体像としての機能、教員のパフォーマンスを評価する基準としての機能、教員の職能成長の指針としての機能という三つの機能を果たす目的を有しているとされている。これらの機能が果たされているかどうかは、各州の教員制度や教員の活動にどの程度影響力を有しているかという点が鍵となる。州での活用状況については後述するが、教員個人の活用に関して、InTASCを支える中心的

組織である州教育長協議会（Council of Chief State School Officers）は2013年に「教員の学習の軌跡（Learning Progressions for Teachers）」を開発した。これは、教員評価ではなく、教員の職能開発を支援するツールとして位置付けられる。具体的には、各基準の内容を三つのレベルに分け、より詳細な内容を示し、同時に上位のレベルに向かっていくにはどのような学習機会が重要かを具合的に示している。例えば、基準4：教科内容の知識については、専門的な雑誌や本等の多様なリソースに触れること、自らの実践を同僚と共有するといったことが挙げられている。こうしたモデルの提示によって教員は、自分が現在どの段階にいて、より成長していくためにはどう学習していけば良いのかが、一目でわかることになる。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能：ハワイ州を事例に

本稿においてハワイ州に着目するのは、ハワイ州はRTTTでの予算を獲得し、連邦政府による要求に応える教師教育政策を策定する一方で、様々な形でInTASCスタンダードを活用しているからである。そのため、教員や教員養成機関に対してアカウントビリティが求められる中で、専門的自律性の核となる資質・能力スタンダードがどう機能しているのかを検討できると考えられる。

(1) 養成・採用レベル

ハワイ州における教員養成は、他州と同様に、州の認定を受けた教員養成機関によって行われている。最初に取得する仮免許状（provisional license）の取得には、州の認定を受けた教員養成機関を修了するが条件となっている（ただし、州外は別）。この州による教員養成機関の認定では、全米のアクレディテーションであるCAEPの基準を全て満たすことが求められている。加えて、ハワイ州の教員パフォーマンス・スタンダード（Teacher Performance Standards）を教員志望学生が満たしていること、州が策定した教員の倫理綱領（Code of Ethics）に示された倫理的な資質を教員志望学生が有していること、ハワイの言葉や文化・歴史を実践に活用できること等、教員志望学生のパフォーマンスに関わる要件がある（HTSB 2014）。また、教員養成カリキュラムにおける臨床経験（教育実習や学校インターンシップ等）の時間が最低でも450時間であること（監督付き）といった内容も含まれている。さらに、2017年からは、教員養成機関の修了要件として、edTPAと呼ばれる全米レベルで利用されているパフォーマンス評価に合格することを求めるようにしている。edTPAの評価では、教育実習中の授業実践について、その実践にかかる書類（指導案、教材、実際の生徒の作品、教員志望学生の振り返りレポート等）と授業のビデオを提出することになる（佐藤 2017）。

以上の教員養成制度において、InTASCの資質・能力スタンダードがどう関わっているのかを検討しよう。まず州の認定基準の中心となっているCAPEの基準は、InTASCの資質・能力スタンダードを踏まえて作成されたものである。また、edTPAの評価基準や項目も同様である。さらに、州の認定の要件に示されたハワイ州の教員パフォーマンス・スタンダードであるが、その内実はInTASCスタンダードである。すなわち、ハワイ州では教員の資質・能力スタンダードについて、InTASCスタンダードをほぼそのまま適用させて、活用している⁴。

教員採用について、ハワイ州は全米で唯一、学区がない州であるため、採用は州レベルで行われる。採用プロセスは、応募書類の提出の後に、ウェブ上でプロフィールを作成し、州関係者による面接を受ける。これらを合格すると、名簿に名を連ねることができる。あとは、この名簿を見た各学校の校長が個別に連絡を取り、学校ごとに採用される仕組みとなっている。これら一連のプロセスにおいて、InTASC の資質・能力スタンダードがどう活用されているかは、不透明である⁵。

(2)現職レベル

まず、教員免許状の上進制度を確認しておこう (HTSB 2015a)。ハワイ州では、最初の免許状である仮免許状を取得後、3年経つと、標準免許状 (Standard License) の取得が可能となる。条件は、既に教員養成機関を修了した者であれば、過去5年間での3年の勤務経験のみである。ただし、その勤務に関して雇用者が満足できたものであるかを簡単な書類を通して証明してもらう必要がある。標準免許状のもう一つ上には、上級免許状 (Advanced License) が存在する。これを取得するには、自らの教授に関連した修士号以上の取得 (若しくは NBPTS の認定や教員リーダーとしての勤務) と過去8年間での5年以上の勤務経験である。このように、教員免許状の上進に際しては、InTASC の影響はほとんど制度上は見られない。

教員免許状の更新制度については、標準免許状と上級免許状は更新 (5年) が必要となる (仮免許状は更新できない)。更新に際しては、ハワイ州の教員パフォーマンス・スタンダードを満たしていることを示す必要がある。その際、各基準を満たしていることを示す証拠を提示することが求められる。例えば、基準1の (d) は「学習者の成長や発達を促進するために、保護者やコミュニティ、同僚と協同する」となっているが、この基準を満たしていることを示す根拠として、打合せの資料や議事等が挙げられている (HTSB 2015b)。上述したようにハワイ州の教員パフォーマンス・スタンダードは、InTASC の資質・能力スタンダードを適用しているため、教員免許状の更新制度は InTASC の資質・能力スタンダードに沿って行われていると理解できよう。

教員研修制度については、ほとんどの州において、義務化されているものではなく、各教員が自らの判断で受けることになる。一方で、教員研修制度と教員免許状更新制度は密接に関わるものである。上述したように、更新の際には教員パフォーマンス・スタンダードを満たすことが求められるが、その証明の一つとして、どのような職能開発の機会を利用してそれぞれの資質・能力を高めたのかを示す必要がある (HTSB 2015b)。この点から、InTASC の資質・能力スタンダードに沿った職能開発が求められていると理解できる。

教員評価制度については、連邦政府からの要求 (特に RTTT) もあり、2011年から教職員効果システム (Educators Effectiveness System) と呼ばれる仕組みを構築している (Hawaii State Department of Education 2016a)。評価は毎年、全ての教職員を対象に実施される。評価の領域は、「教員の実践」と「児童生徒の学習と成長」の二つに分けられる。教員の実践の領域は、「核となる専門職性」の評価が20%、「授業観察」による評価が30%となり、児童生徒の学習と成長の領域は「児童生徒の学習目的」の評価が50%となっている。評価結果はトータルで四つのレベル (「非常に効果的」、「効果的」、「限定的」、「不十分」) で示される。また、評価結果は、教員へのフィードバックや職能開発の支援に利用することが主

な目的であるが、教員の処遇にも適応される。

教員の実践の領域の評価では、全米でも広く活用されているダニエルソン (Charlotte Danielson) の教授枠組み (Framework for Teaching) を活用している。この枠組みは、1996年に開発され、その後2007年、2011年と改訂を重ね、現在は2013年に改訂されたものが活用されている。元々、教員の実践を観察して評価するときの枠組みとして開発されたものであるが、現在では教員養成の現場での活用されている (安藤 2009)。ダニエルソンの教授枠組みは、以下のように四つの領域から構成され、それぞれの領域に複数の項目が設定されている (Danielson 2014)。また、それぞれの項目ごとにルーブリックが設定されており、評価における活用が可能となっている。これらの内容は、InTASCの資質・能力スタンダードを踏まえたものとなっており、どの基準に対して、どの領域及び項目が関連しているのかが明示されている⁶。

表2 ダニエルソンの教授枠組みの項目

<p><u>領域1：計画と準備</u></p> <p>1a-教科内容と教授学に関する知識の証明</p> <p>1b-児童生徒に関する知識の証明</p> <p>1c-指導の成果の設定</p> <p>1d-リソースに関する知識の証明</p> <p>1e-一貫した指導のデザイン</p> <p>1f-児童生徒の評価のデザイン</p>	<p><u>領域2：教室の環境</u></p> <p>2a-尊重と調和のある環境の創成</p> <p>2b-学習に向けた文化の醸成</p> <p>2c-教室の手順の管理</p> <p>2d-児童生徒の行動の管理</p> <p>2e-物理的な空間の整備</p>
<p><u>領域3：指導</u></p> <p>3a-児童生徒とのコミュニケーション</p> <p>3b-発問や議論のテクニックの活用</p> <p>3c-児童生徒を学習に従事させる</p> <p>3d-指導における評価の活用</p> <p>3e-柔軟性と受容性の証明</p>	<p><u>領域4：専門的な責任</u></p> <p>4a-教授の省察</p> <p>4b-正確な記録の保持</p> <p>4c-保護者とのコミュニケーション</p> <p>4d-専門的コミュニティへの参画</p> <p>4e-専門的な成長と発達</p> <p>4f-専門職性の明示</p>

(注) Danielson (2014)より筆者作成。

では、具体的にハワイ州の教員評価において、ダニエルソンの枠組みがどう活用されているのか。まず「核となる専門職性」の評価では、領域4のすべての内容を適用して評価している。領域4を満たしていることを示すために、教員は職能開発計画を策定することが求められている。これに加え、児童生徒へのアンケート調査の結果と、児童生徒の成長度の振り返りの文書を提出する必要がある。次に、「授業観察」の評価では、2b, 2d, 3b, 3c, 3dの項目が利用される。一つ若しくは二つの実際の授業が評価の対象となり、事前の準備、実際の授業、振り返りというそれぞれの段階に必要な書類を提出する。その後、観察する際に、このダニエルソンの枠組みに沿った評価が行われることになる。なお、「児童生徒の学習目標」の評価では、ダニエルソンの教授枠組みは使用されていない。ここでは、教員が1年間で達成すべき児童生徒の目標を設定し、それを評価する方法、その目標達成のための指標を策定する。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

管理職の資質・能力スタンダードとして、以下 NPBEA の教育リーダー専門職基準を確認しよう。NPBEA は、2015 年 11 月に、新しい学校管理職の教育リーダーの資質・能力スタンダードを承認した。この基準は、全米教育長協議会の下に作られた学校管理職に関する多様なステイクホルダーから成る州間学校管理職コンソーシアム（Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC）によるスタンダード（1996 年に策定、2008 年に改訂）を改正したものである。スタンダードは全部で 10 から構成されている⁷：①ミッション、ビジョン、中核的な価値、②倫理、専門的規範、③公平性、文化的応答性、④カリキュラム、指導、評価、⑤ケアのコミュニティと児童生徒への支援、⑥教職員の専門的能力、⑦教職員の専門的コミュニティ、⑧家族とコミュニティによる有意義な参加、⑨管理運営、⑩学校改善（NPBEA 2015）。それぞれの基準の下に、更に具体的な項目が配置されている。この基準の文言では、「全ての児童生徒の学業成功と幸福（well-being）を向上させるため」という目的が付与される形で、具体的に示されている点が特徴的である。すなわち、校長を含めた管理職の役割が、児童生徒の学習を中核に据えた上でリーダーシップを発揮するという「教育上のリーダーシップ」を中心としていることが理解できる。

NPBEA の基準は 2015 年に開発されたものであるため、それが各州等の制度に浸透するには時間がかかる。そこで、ISLLC の資質・能力スタンダードの活用状況を確認しておこう（以下、Canole 2013）。1996 年の開発後 10 年の間に、46 州が州の管理職の資質・能力スタンダードとして ISLLC のスタンダードをそのまま適用したり、少し利用したりしている。また、幾つかの州で利用されている管理職テストの内容は、ISLLC の資質・能力スタンダードの内容に沿うものとなっており、更に管理職養成プログラムの認定に際して ISLLC の資質・能力スタンダードを活用している州もある。このように管理職の養成や採用といった制度的枠組みにおいて、ISLLC の資質・能力スタンダードが活用されていることがわかる。

同様に、管理職の評価に際しても利用されている。ハワイ州では、2012 年から管理職を対象とした評価「学校管理職に対する包括的評価システム」を構築している。評価は大きく二つに分けられ、一つが児童生徒の成果（50%）、もう一つがリーダーシップの実践（50%）である。これらを具体的に評価する際に、リーダーシップの領域が六つ決められている：①児童生徒の教育の成果、②専門的成長と学習、③学校の計画と進捗、④学校文化、⑤専門的な質と教育のリーダーシップ、⑥ステイクホルダーの支援と関わり（Hawaii State Department of Education 2016b）。このうち、①は児童生徒の成果の評価の領域となり、残りはリーダーシップの実践の評価の領域となる。そして、リーダーシップの実践の領域である②～⑤は、ISLLC の資質・能力スタンダードを適用したものとなっている。

また、ISLLC の資質・能力スタンダードは、InTASC の資質・能力スタンダードとの内容的な連携が明確に取られていることが指摘されている（Canole 2013）。

おわりに

以上述べてきたアメリカの資質・能力スタンダードの特徴に関して、大きく分けて四つを指摘することができる。一つは、全米レベルの専門職組織が自律的な活動を通して、資質・能力スタンダードを開発している点である。その際、多様なステイクホルダーを集め

で議論するだけでなく、数多くの研究論文や文献のレビューが必ず行われている。二つ目は、各州での適用に際しては、教員養成、免許、研修、評価といった一連の教師教育政策に通関する形で活用されている点である。例えば、InTASC の資質・能力スタンダードは、教員養成においても教員志望学生が身につけるべき資質・能力として機能しているし、教員になった後も教員評価で活用される。こうした教員としてのキャリアを通関する形で示されることで、一貫性を持ったキャリア開発が可能となる。三つ目は、資質・能力スタンダードの活用を促進する補助的な資料が用意されていることである。InTASC は「学びの軌跡」という形で、基準をどう満たすのか、より高いレベルにいけるのかを具体的な方法論の提示とともに示している。四つ目は、いろいろなレベルの資質・能力スタンダードの連関が明示されている点である。InTASC と ISLLC の連関がマトリックスで示されている（どの基準とどの基準が共通しているのかを示す形）。また、InTASC を活用したダニエルソンの枠組みの資料では、同じようなマトリックスが示されている。これにより、資質・能力スタンダードをめぐる多様な活動に一貫性が生じるだけでなく、InTASC の資質・能力スタンダードの重要性が多く関係者に認知されることになる。

今後、我が国で資質・能力スタンダードの開発や活用が進められる中では、具体的な活用を想定し、その活用を促す仕掛けや、様々な教員制度での一貫した活用といったことが必要となろう。そして、そうした取組を多様なステイクホルダーによって支えることで、より開かれた内容になると考えられる。

<参考文献>

- ・ 安藤輝次「初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究」『奈良教育大学紀要』第 58 巻，第 1 号，2009 年，147-156 ページ。
- ・ Canole, Mary, *Standards for Educational Leaders: An Analysis*, CCSSO, 2015.
- ・ Council of Chief State School Officers, *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*, CCSSO, 2013.
- ・ Danielson, Charlotte, *The Framework for Teaching Evaluation Instrument 2013 Edition*, 2014.
- ・ 藤村祐子「米国ミネソタ州における新しい教員評価制度の意義：連邦教員政策と関連して」『教育行政学研究』第 35 号，2014 年，17-29 ページ。
- ・ Hawaii State Department of Education, *Educator Effectiveness System Manual for Evaluators and Participants 2016-17*, 2016a.
- ・ Hawaii State Department of Education, *2016-2017 Comprehensive Evaluation System for School Administrators Manual*, 2016b.
- ・ Hawaii Teacher Standards Board (HTSB), *Interstate New Teacher Assessment Consortium Standards*, New Business Item 11-06 Rev., 2014.
- ・ Hawaii Teacher Standards Board, *Adoption of the Council for Accreditation of Educator Preparation Standards*, New Business Item 13-24, 2014.
- ・ Hawaii Teacher Standards Board, *Reference Guide to Teacher License*, 2015a.
- ・ Hawaii Teacher Standards Board, *Hawaii Teacher Standards Board License Renewal*

Verification of Satisfying Hawai'i Teacher Performance Standards Document, HTSB Form 5010, 2015b.

- ・ 小林宏美「アメリカ社会における移民の社会的統合と公教育：教育政策のマイノリティ児童生徒への影響に着目して」『三田社会学』第21号，2016年，30-41ページ。
- ・ 織田泰幸「アメリカにおける教員リーダーのスタンダードに関する一考察-教員リーダーシップ探究協議会のスタンダードに注目して-」『大学・学校づくり研究』第6号，2014年，5-16ページ。
- ・ National Policy Board for Educational Administration, *Professional Standards for Educational Leaders 2015*, NPBEA, 2015.
- ・ 佐藤仁『現代米国における教員養成評価制度の研究-アクレディテーションの展開過程-』多賀出版，2012年。
- ・ 佐藤仁「米国における分野別質保証システムの事例-教員養成分野-」大学評価・学位授与機構『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』2015年，12-21ページ。
- ・ 佐藤仁「アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相-付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して-」『福岡大学人文論叢』第48巻，第4号，2017年，印刷中。
- ・ 津田昌宏（2016）「[資料及び解題] 米国における教育上のリーダーの基準」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第36号，129-147ページ。
- ・ U.S. Department of Education, *Race to the Top Program Executive Summary*, 2009.

1 2015年12月に、NCLB法は改正され、「全ての児童生徒が成功する法（Every Student Succeeds Act）」が成立した。教員に関しては、Highly Qualified Teacher条項はなくなっている。また、全体としてもNCLB法と比べて、連邦政府の影響力が弱くなったと指摘されている（小林 2016）。

2 教員のリーダーの資質・能力スタンダードについては織田（2014）、教員養成機関に対するアクレディテーションについて佐藤（2015）を参照されたい。

3 後述するように、厳密に説明すれば、InTASCの資質・能力スタンダード開発時は、NPBEAではなく、州間学校管理職コンソーシアム（Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC）による資質・能力スタンダード（1996年に策定、2008年に改訂）の内容が踏まえられている。

4 わずかに一箇所だけ InTASC の資質・能力スタンダードを修正する形で適応している。それは、基準2の（d）の項目であり、「文化的規範」という言葉について、「ハワイ先住民の歴史と文化を含む」という文言が付け加えられている（HTSB 2011）。

5 この点、採用レベルでの活用は他州においては学区レベルで行われているため、その実態は多様である。例えば、筆者がインタビュー調査（2016年3月）を行なったワシントン州ベリンハム学区では、InTASCの資質・能力スタンダードは採用時にほとんど意識していないとのことであった。

6 The Danielson Group のウェブページ

（<https://www.danielsongroup.org/download/?download=452>, 2017/01/10）より。

7 なお、津田（2016）において、2008年のISLLC基準の一部と2015年のNPBEA基準全文が翻訳されているので、参照されたい。

アメリカ

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

1. 育成が目指されている教員像	<ul style="list-style-type: none"> ・全ての児童生徒が大学や労働市場へのレディネスを有することを保証する教員。 ・(以下の InTASC 基準では) 特に, 児童生徒の学力 (achievement) を向上させるための新しい教授のビジョンが前提となっている。このビジョンとは, 多様な学習者のための個別化された学習, 知識・スキルの適用への焦点化, 評価リテラシー, 協同的な専門的文化, 新しいリーダーシップの五つである。
2. 教員の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・全米州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers) のプログラムの一つである州間教員評価・支援協会 (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) のスタンダード。 ・1992 年に初任教員向けのスタンダードを開発し, 2011 年に全面的に改訂するとともに, 対象を全教員にまで拡大した専門職スタンダードを開発。
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<ul style="list-style-type: none"> ・教授スタンダード (teaching standard) であり, 教職の倫理綱領ではない。 ・全部で 10 の基準から構成されており, それらを四つの領域にまとめている: 学習者と学習 (①学習者の発達, ②学習の相違, ③学習環境), 内容 (④教科内容の知識, ⑤内容の適用), 指導実践 (⑥評価, ⑦指導計画, ⑧指導方略), 専門的責任 (⑨専門的な学習と倫理的な実践, ⑩リーダーシップと協同) ・それぞれの基準の下位項目として, パフォーマンス, 必須の知識, 重要な性向 (disposition) が設定されている。 ・2013 年に, 現場での活用を促進するために, 基準ごとにルーブリックが作成され, 三つのレベルが示されるとともに, それぞれの基準に関する具体的なスキルアップの方途を明記した資料が作成されている。
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの教職全体が何を目標としているのかを表す全体像として機能。教師教育に関わる多様なステイクホルダーの代表 (教師, 教員組合, 大学教員, 教育行政官, 民間企業) が作成している点からすると, アメリカにおける教職の方向性を示すものとして機能している。 ・教師のパフォーマンスを評価する基準としての機能。教員養成段階では, 学生のパフォーマンスを測定するときに活用されている。教員評価の文脈においても, 特に授業実践等のパフォーマンスを測定する際には, その評価基準として活用されている。 ・教師の職能成長の指針としての機能。教員養成段階では, 講義との関連性をカリキュラムマップの形で示す機関もある。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> *<u>管理職 (校長等)</u> ・教育行政に関する全米政策委員会 (National Policy Board for Educational Administration) によって, 2015 年に策定された, 基準

	<p>「教育リーダーの専門職基準 (Professional Standards for Educational Leaders)」。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・10の基準から構成されており、それぞれの基準に6～12の具体的な要素が設定されている。基準は、①ミッション、ビジョン、中核的な価値、②倫理、専門的規範、③公平性、文化的応答性、④カリキュラム、指導、評価、⑤ケアのコミュニティと児童生徒への支援、⑥教職員の専門的能力、⑦教職員の専門的コミュニティ、⑧家族とコミュニティによる有意義な参加、⑨管理運営、⑩学校改善である。基準1を除く基準の文言において、「全ての児童生徒の学業成功と幸福 (well-being) を向上させるため」という目的が付与されている。 ・この基準自体は、2015年に開発されたものであるが故に、各州における活用は、これから展開される。ただし、前身となる州間学校管理職コンソーシアム (Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC) による基準 (1996年に策定、2008年に改訂) は、多くの州における校長の資格付与や能力評価の枠組み、さらには管理職養成プログラムの評価基準 (特にア krediteーション) としても活用されている。 <p><u>*教員リーダー</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・管理職ではないが、学校においてカリキュラム開発者やメンターといった役割を担っている「教員リーダー」のための基準。教員リーダーシップ探究協議会 (Teacher Leadership Exploratory Consortium, TLEC) によって、2011年に策定された。なお、TLECは、全米組織や現場教員などによって構成される団体。 ・基準は七つの領域から構成されており、それぞれの領域には4～8の機能が設定されている。 ・内容は、InTASC基準やISLLC2008基準の内容を踏まえたものとされている。全般的な活用状況はまだ明らかではない。
6. 成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・教育の権限が州にある中で、各州がそれぞれの教員政策においてInTASCのスタンダードを様々な形 (教員評価基準、教員免許基準、教員養成機関の認定基準等) で採用しており、制度的に普及している。 ・InTASCのスタンダードの活用が、教員志望学生の評価や教員評価といった総括的評価の活用やや偏っている。それゆえに、InTASC自身も、職能成長にどう活用させるかを議論し、その内容を示した報告書を2013年に作成している。
7. 日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・スタンダードが多方面で活用される中、特に形成的評価へ活用を考えた場合、スタンダードをどう活用して、教師の職能成長につなげるのかという道筋も同時に示す必要がある。例えば、教員養成カリキュラムとの関連性、研修制度との関連性を明確に示すことが挙げられる。 ・スタンダードの開発は、多様なステイクホルダー (例えば、現場教員、教育行政官、教育研究者、保護者等) で協議して行うことで、全国的な基準としての位置付けが高まる。

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

(1) Interstate Teacher Assessment and Support Consortiumによる教授スタンダード

*各基準の下に、より詳細な叙述が「パフォーマンス」「本質的な知識」「重要な性向」に三つに分類される形で存在している。

○学習者と学習

基準1：学習者の発達

教員は、学習と発達のパターンが認知的・言語的・社会的・感情的・肉体的領域内若しくはそれらを超えて個々に異なることを認識した上で、学習者がどのように成長及び発達するのかを理解し、発達の適切かつ挑戦的な学習経験を計画し、実施する。

基準2：学習の相違

教員は、学習者一人一人が高い水準を達成できるようなインクルーシブな学習環境を保障するために、個々の相違や多様な文化・コミュニティの理解を活用する。

基準3：学習環境

教員は、個々の学習及び協同的な学習を支援する環境、そして肯定的な社会相互作用、学習への能動的従事、自己動機付けを促進する環境を作るために他者と活動する。

○内容

基準4：教科内容の知識

教員は、自らが教える教科の中心的な概念、探求方法、そして構造を理解し、学習者の教科内容の習得を保障するために、その教科を理解しやすく有意義なものとする学習経験を作りだす。

基準5：内容の応用

教員は、学習者が本物のローカル及びグローバルな問題と関連した批判的思考、創造性、協同的な問題解決に関わるようにするために、内容に関する概念を結び付け、多様な観点を活用する方法を理解している。

○指導実践

基準6：評価

教員は、学習者が自分自身を成長させていくために、学習者の進捗度を監視するために、そして教員と学習者の意志決定を先導するために、評価の多様な方法を理解し、活用する。

基準7：指導計画

教員は、教科内容、カリキュラム、教科横断的スキル、教授学の知識だけではなく、学習者やコミュニティの文脈に関する知識を利用することによって、全ての児童生徒が厳格な学習目標を達成できるように支援するための指導を計画する

基準8：指導方略

教員は、学習者が教科内容及び内容の関連に関して深く理解し、有意義な方法で知識を応用するスキルを開発することを促進するために、多様な指導方略を理解し、利用する。

○専門的責任

基準9：専門的学習と倫理的実践

教員は、自身の実践、特に他者（学習者、保護者、他の専門職、コミュニティ）に対する選択と行動の効果を継続的に評価するために、証拠を活用して継続的な専門的学習を行い、学習

者それぞれのニーズを満たすように実践を改善していく。

基準10：リーダーシップと協同

教員は、児童生徒の学習に対する責任を持ち、学習者の成長を保障するために学習者、保護者、同僚、他の学校専門職、そしてコミュニティ・メンバーと協同し、教職をより向上させるために、適切なリーダーシップの役割と機会を得ようとする。

(2) 教育行政に関する全米政策委員会による「教育リーダーの専門職基準」

*各基準の下に、より具体的な要素が記載されている。

基準1：ミッション、ビジョン、中核的な価値

効果的な教育リーダーは、高い質の教育、そして全ての児童生徒の学業成功と幸福に関する共有されたミッション、ビジョン、中核的な価値を開発し、主唱し、規定する。

基準2：倫理、専門的規範

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、倫理的そして専門的規範にしたがって行動する。

基準3：公平性、文化的応答性

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、教育の機会の公平性と文化応答的な実践に向けて、努力する。

基準4：カリキュラム、指導、評価

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、カリキュラム・指導・評価の知的に厳格で一貫したシステムを構築し、支援する。

基準5：ケアのコミュニティと児童生徒への支援

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるような、インクルーシブで、ケアリングな、そして支援的な学校コミュニティを醸成する。

基準6：教職員の専門的能力

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、学校教職員の専門的能力と実践を開発する。

基準7：教職員の専門的コミュニティ

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、教員と他の専門的職員の専門的コミュニティを促進する。

基準8：家族とコミュニティによる有意義な参加

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、有意義で相互的、そしてお互いにとって有益な方法で、家族とコミュニティを引き込む。

基準9：管理運営

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、学校の管理と資源を経営する。

基準10：学校改善

効果的な教育リーダーは、全ての児童生徒の学業成功と幸福を向上させるために、継続的改善の媒介者として行動する。

第6章 オーストラリア

青木麻衣子（北海道大学）

はじめに

オーストラリアは連邦制を採用しており、憲法規定に基づき、教育に関する事項は各州政府の責任とされている。そのため、初等中等教育も基本的に各州政府・教育省の管轄であり、学校教育課程基準はもちろん、義務教育年限や中等教育開始学年、教員登録の方法等が州により異なる。しかしながら、1980年代後半に連邦及び各州教育大臣の合意により「国家教育指針」が策定されて以後、国家としての枠組みや「統一性」が強化されてきた。特に1990年代後半以後の全国的な「学力」調査の推進は、国家レベルで比較可能な教育成果の把握と「公正」な評価の実施を目的に、教育基準の「統一化」「共通化」をもたらすと同時に、教育制度・内容の「統一化」「共通化」さらには、教員の資質・能力の「標準化」を推し進めてきた。2008年には、同国初のナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム」の開発が始められ、2013年に一年間の試行期間を経て、各州で導入・運用されている。また、2011年には、これまで各州若しくは各大学の裁量に任されてきた教員の資質・能力スタンダードを始め、教員登録制度、教員養成プログラムの認可に関する全国的な枠組み等が承認され、教員の資質・能力の全体的な底上げを図り、それを保証する仕組みが整えられつつある。

なお、本稿では、連邦レベルの動向を中心に扱うが、各州レベルの取組については、他州に先駆け教員登録制度を発足させ運用してきたクイーンズランド州の事例を紹介する。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

(1) 教師教育の動向

オーストラリアでは、2008年に発表された新たな国家教育指針である「メルボルン宣言」の目標を達成するために、大規模な教育改革が行われてきた。同宣言では、①オーストラリアの学校が公平性と卓越性を促進すること、②オーストラリアの若者が、成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となることの二つが、国家教育目標に掲げられている。変化の激しい時代を生き抜くためには、リテラシーやニューメラシーをはじめとする基本的な知識・スキルはもちろんのこと、自らの立ち位置や世界を認識し、他者と協同する能力や態度を身に付けることが不可欠である。また、それを保障するために、全ての若者に公正で質の高い学校教育を保障する必要がある。

「メルボルン宣言」において、教員は、これらの目標を達成する上で決定的に重要な役割を持つものと指摘され、その改革が急務とされた。同宣言を基に設けられた「教員の資質・能力向上のための国家プロジェクト (National Partnership on Improving Teacher Quality)」では、連邦政府・州政府間の合意により、新たな資質・能力スタンダードの開発、国家レベルでの教員登録制度の創設を始めとする種々の取組が進められることが約束された。2009年には、改革を主導するための連邦組織として、「オーストラリア教授、スクール・リーダーシップ機関 (Australian Institute for Teaching and School Leadership : AITSL)」が設立された。AITSLは、2007年に連邦政府によって創設されたティーチング・オーストラリア (Teaching Australia) をその前身とするが、各州で異なる教員登録制度を持つオーストラリアで、国家として一貫性のある制度を確立することをその使命としてきた。

2011年には、AITSLにより、「教員のための専門職スタンダード (Australian Professional Standards for Teachers : APST)」が発表された。また併せて、各大学等で実施される教員養成プログラムの認可に

についても、APSTと連動するかたちで、国家として一貫した基準が示された。さらに、翌2012年には、メルボルン宣言で掲げられた目標の実現に向けて学校教育の充実を図るために、「オーストラリアの教員の評価・発達フレームワーク (Australian Teacher Performance and Development Framework)」と教員及びスクール・リーダーの専門的な学びを促すオーストラリア憲章 (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders)」が策定された。これらは、教員や校長に自身の専門性の向上を奨励し、研修の重要性を促すものであり、法的拘束性はないものの、オーストラリアの学校に評価や研修の文化を定着させるきっかけを提供するものとなることが期待されている。

現在、連邦政府は、子供たちの教育成果の改善を目的に、スチューデント・ファースト政策 (Students First Policy) を実施しているが、その四つの柱の一つに教師教育改革があげられている。2014年に、その改革を主導する組織として、教師教育に関する閣僚諮問委員会 (the Teacher Education Ministerial Advisory Group: TEMAG) が創設され、翌2015年には、改革のための提言 (*Action Now: Classroom Ready Teachers*) がまとめられた。この提言を元に、各州教育大臣により、新たに教員養成プログラムの認可基準・手続の更新が承認され、2016年からその運用が開始された。

(2) 育成が目指されている教員像

「メルボルン宣言」に示される、目標とされる教員像は、以下のとおりである。

優秀な教員 (Excellent teachers) は、児童生徒の人生を変え、学習者として、個人として、また市民としての彼らの成長を促す能力を持つ。また、全ての児童生徒に対し、家庭の外で、彼らの異なる学習スタイルやかけがえのない才能を伸ばす教育を提供することによって、彼らを鼓舞し、助言を与え、支援する様々な情報や資源を持つ。

また、教員及び校長の資質・能力に関わる一連の基準・枠組みを提示する AITSL は、APST の冒頭で、教員の資質・能力 (teacher quality) は、学校教育の中で児童生徒の教育成果に影響を与える最も重要な唯一の要因であるとし、力のある教員 (effective teachers) を、「刺激 (inspiration) の源であり、若者の進路選択に信頼でき、かつ一貫した影響を与える者」と説明している。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

「教員の資質・能力向上のための国家プロジェクト」の中で、最も優先度の高い取組が、国家レベルでの教員の資質・能力スタンダード (APST) の開発であった。2009年に着手された APST の開発は、連邦及び各州教育大臣を構成員とする審議会に常設される上級職員 (senior officials) による委員会 (Steering Committee of the Australian Education, Early Childhood Development and Youth Affairs Senior Officials Committee: AEEYSOC, 現在は AESOC) の主導により進められた。2011年2月の完成までの約二年の間に、専門家や現職教員を始めとする関係者との幅広い協議が行われ、現存する各州の「スタンダード」の分析・検討も行われた。その結果開発された APST の検証に当たっては、約1万人の教員を対象に、その適切性及び信頼性の検討がなされた。

オーストラリアにおいて、APST は、先に提示した、育成を目指す教員像に照らして、教員及び校長等に具体的に必要とされる知識・スキル等を公的に示したものと理解されている。また、APST とは別に、その職責ゆえ、後述する「校長のためのスタンダードとリーダーシップの概要 (Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles)」も用意されている。

APSTは、教職生活のキャリアを、新卒教員 (Graduate)、熟達教員 (Proficient)、高度熟達教員 (Highly accomplished)、主導的立場の教員 (Lead) の四段階に区分し、それぞれの段階で必要とされる、三つの領域にまたがる七つのスタンダードによって示される。「スタンダード」は、教員の質 (quality) を構成する要素を公的に示したものであり、教員の仕事を定義付け、児童生徒の教育成果を改善する要素を明確化したものである。そのため、教員の全キャリアを通じて求められる知識、実践、専門家としての従事を明確化するフレームワークを提供し、教員がそれを自己省察・評価のために使用することが、第一に想定されている。また、教員、教師教育に携わる者、教員組織、専門家団体及び国民との間の共通理解及び議論のための共通言語を提供するものでもある。

APSTに示される三つの領域と七つのスタンダードは、具体的に、以下のとおりである。

「教員のための専門職スタンダード」(APST)：七つのスタンダード+四段階のキャリアステージ
(以下、スタンダードとその下位項目の焦点領域 (focus area))

<専門的な知識>

1. 児童生徒及び彼らの学習に関する知識

- 1.1 児童生徒の身体的・社会的・知的発達と特徴
- 1.2 児童生徒の学習に関する理解
- 1.3 児童生徒の言語的・文化的・宗教的・社会経済的背景の多様性
- 1.4 先住民 (アボリジナル及びトレス海峽島しょ民) 児童生徒の教育のための戦略
- 1.5 様々な能力を持った児童生徒の特別な学習ニーズを満たす多様な教育実践
- 1.6 障がいを持った児童生徒が十全に参加するための教育支援

2. 教育内容と教育方法に関する知識

- 2.1 学習領域の内容及び教育方法
- 2.2 内容の選択と構成
- 2.3 カリキュラム、評価、報告
- 2.4 先住民・非先住民間の和解を促進するための先住民に関する理解と尊敬
- 2.5 リテラシー・ニューメラシーの教育戦略
- 2.6 ICT

<専門的な実践>

3. 効果的な授業の計画・実施

- 3.1 挑戦的な学習目標の確立
- 3.2 学習プログラムの計画、構造及び連続性
- 3.3 教育戦略の活用
- 3.4 教材の選定と活用
- 3.5 効果的な教室内コミュニケーションの活用
- 3.6 教育プログラムの評価と改善
- 3.7 教育活動の過程における保護者への従事

4. 支援的で安全な学習環境の創造と維持

- 4.1 児童生徒の参加を促す支援
- 4.2 教室活動の運営
- 4.3 問題行動を起こす児童生徒への対応 (Manage challenging behavior)

- 4.4 児童生徒の安全の確保
- 4.5 ICTの安全かつ責任のある、倫理的な活用
- 5. 児童生徒の学習の評価とフィードバック及び成績の提供
 - 5.1 児童生徒の学習の評価
 - 5.2 児童生徒の学習に対するフィードバックの提供
 - 5.3 一貫性があり、比較可能な評価の提供
 - 5.4 児童生徒に関するデータの解釈
 - 5.5 児童生徒の到達度の報告

<専門家としての従事>

- 6. 職能形成への従事
 - 6.1 専門的な学習ニーズの確立と計画
 - 6.2 専門的な学習への従事と実践の改善
 - 6.3 同僚との協働と実践の改善
 - 6.4 専門的な学習の応用と児童生徒の学習の改善
- 7. 同僚、保護者、コミュニティへの専門家としての従事
 - 7.1 専門家としての倫理と責任の充足
 - 7.2 法的・行政的・組織的要求への従事
 - 7.3 保護者への従事
 - 7.4 専門的な教育ネットワーク及び幅広いコミュニティへの従事

このAPSTの運用は、各州政府に任されており、AITSLに管理・監督責任はない。各州政府は、「メルボルン宣言」及び「教員の資質・能力向上のための国家プロジェクト」の「合意」に基づき、各州における体制の整備を求められる。また、新卒教員のためのスタンダードは、各大学の教員養成課程と連携し、課程認可の基準としても活用されている。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

(1)養成・採用レベル

①教員養成

オーストラリアにおいて教員資格を取得するためには、一般的に、①4年間で教育学の学士号を取得する、②3年間で教育学以外の学士号を取得した後、大学院レベルの課程で1～2年関連科目を履修し、グラデュエート・ディプロマ (Graduate Diploma) を取得する、③学部課程で4～5年履修し、教育学とそれ以外の学士号を同時に取得する (ダブル・ディグリー) という三つの方法がある。教員養成プログラムは、就学前教育、初等教育、中等教育のほか、特別支援教育、職業教育、成人教育等の分野に設定されており、プログラムによっては、更に教科ごとにコースが細分化されている。履修はフルタイムとパートタイムから選択できる。また、通常の通学による履修のほか、遠隔教育による履修が可能なプログラムもある。教員養成プログラムは、教科専門科目、教職専門科目及び教育実習から構成される。初等・中等教員の別により内容は異なるが、いずれも教育実習を軸に構成されており、理論と実践の融合が目指されている。

これまで、各大学が実施する教員養成プログラムの認可は、各州政府の管轄する事項とされてきた。しかし、先に言及した各州教育大臣による合意に基づき、2013年以後は、国家レベルで承認された枠組

みに従い行われている。AITSL の定めた「オーストラリアの教員養成プログラムの認可のためのガイドライン (Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia)」では、プログラムの認可のためのスタンダードとして、①プログラムの成果、②プログラムの開発、デザイン、運用、③プログラムへの入学、④プログラムの構造と内容、⑤専門的経験、⑥プログラムの評価、報告、改善という六つの柱を軸とする 32 の指標が示されている。プログラム認可のためのスタンダードでは、まず、教員養成課程の修了者がプログラムを終える前に、APST の第一段階に位置付けられる、新卒者 (Graduate) に求められる各スタンダードを満たしていることが示されている。また、プログラムの開発・運用に当たっても、その内容が APST に示される各基準及び現代の学校教育に求められるニーズを意識したものであるべきことが、それぞれの教育段階の養成プログラムの条件とともに、確認されている。さらに、教員養成プログラムの入学者若しくは卒業生に対しては、一定程度のリテラシー、ニューメラシーのスキルを持つことを要求している。

プログラムの認可の手続は、初回登録時とそれ以後とで内容が異なるが、初回登録時には特に、APST の各基準がいかに関係にプログラムに反映され、実施されているのかを示すことが求められる。各教員養成機関から提出された資料を元に、各州の教員登録機関 (例えばクイーンズランド州では、クイーンズランド教員カレッジ (Queensland College of Teachers : QCT) が AITSL とともに、そのプログラムが審査対象に該当するかどうかを決定し、認可委員会 (accreditation panel) を立ち上げる。認可委員会は、提出資料等を元に報告書を作成し、それを、AITSL の助言の下、各州の教員登録機関が検討し、最終的な結論を出すことになっている。

②教員登録・採用

教員養成プログラムだけではなく、各州における教員登録に際しても、2013 年以後は、連邦・各州教育大臣の合意により国家レベルで承認された条件を満たすことが求められている。教員登録には、主として新卒教員を対象とする暫定登録 (provisional registration) と正規登録の二種類がある。暫定登録の期間は、各州により異なるが、国家レベルでの規定によれば、最長 5 年間までと定められている。このほか、後述する教員登録の更新に関わる条件のほか、教員資格、さらには英語の読み・書き能力についても規定されている。オーストラリア、ニュージーランド、イギリス、アメリカ、カナダ、アイルランド以外の国で 4 年間の高等教育を受けた者については特に、ケンブリッジ大学英語検定機構、ブリティッシュ・カウンシル、DIP Education が協同で運営する IELTS で 7.5 以上 (スピーキングとリスニングは 8 以上) の英語力が要求されるが、これは、児童生徒のリテラシーの習得にとって教員が一定レベル以上のリテラシーを身につけている必要があるとの認識に基づいたものである。

はじめに言及したように、オーストラリアでは、教育は各州政府の管轄事項であるため、教員の採用・登録についても、基本的には、連邦レベルでの合意に基づき、各州政府の責任で行われる。クイーンズランド州では、教員養成プログラムを修了したばかりの新卒者が教員になることを希望する場合、以下の手順を踏まなければならない。まず、教員志望者は、大学在籍中の最後の学期に、教員登録の申請をする必要がある。教員養成課程での成績や教員資格の証明をはじめとする必要書類と面接による審査の結果、志望者は、非常に優秀 (Outstanding applicants) から非適格者 (Unsuitable applicants) まで五段階で評価される。この結果は 2 年間有効であり、志望者は、各学校の空きに応じて採用が決定される。なお、通常は、採用後最初の 2 年間は暫定登録となり、その後正規登録へと移行するが、その間、少なくとも 1 年間の教授経験が求められる。

(2)現職レベル

2011年に連邦・各州教育大臣が教育大臣会議において合意した内容によれば、オーストラリアの教員は、少なくとも5年ごとに教員登録の更新を行わなければならない。更新に際しては、過去5年間に100日以上研修に参加すること、それらの研修のうち100時間は「教員のためのスタンダード」に関わる内容でなければならないこと等が示されている。

クイーンズランド州では、「2005年教育(クイーンズランド教員カレッジ)法(*Education (Queensland College of Teachers) Act 2005*)」で、教員資格の更新を希望する者は5年ごとにそれを行う必要があること、「継続的な教員研修の枠組み(Continuing Professional Development Framework)」に基づき研修(Continuing Professional Development: CPD)を受ける必要があること、「継続的な教員研修の枠組み」はAPSTを踏襲したものであることと定めている。「継続的な教員研修の枠組み」には、主として以下の事柄が示されている。

- ・ CPDは、APSTを踏まえたものであること
- ・ CPDは、教員個人の学習ニーズ及び目標の特定を含むものであること
- ・ CPDは、教員が考えを生み出し、仮説を立て検証し、実践し、かつ知識やスキルを上げ、実践に関する理解を深めるのを可能にする。
- ・ CPDは、柔軟でしばしば協働的で、個々の教員の専門的な実践に関連するものであること
- ・ CPDは、教員の専門的知識や専門性を認めるものであること
- ・ CPDの活動及び体験は、教員の教育実践を強化するだけでなく、児童生徒の学習にも影響を与えるものであること

これらは、APSTのスタンダード6に示される、専門的な学習ニーズの確立と計画、専門的な学習への従事と実践の改善、同僚との協働と実践の改善、専門的な学習の児童生徒の学習の改善への適用を反映させたものである。

クイーンズランド州では、年間20日以上教授に携わる教員は、一年間に少なくとも20時間のCPDを受けることが義務付けられている。また、CPDは、雇用主及び学校が直接行う、若しくは支援するものと、教員個人が必要だと考えるCPDの双方をバランスよく含むこととされているが、それは、教員に学校及びチームの一員としての責任の自覚を促すと同時に、協働で児童生徒の学習成果の改善に取り組むことによる効果への期待によるものである。CPDはさらに、様々な種類の研修を含むこと、APSTを踏襲したものであることが定められている。CPDの種類としては、校内研修、州教育省や大学、教員組織等が実施するカリキュラムや評価に関する研修はもちろんのこと、関連ビデオの視聴やオンラインでの学習、教員資格の取得を目的とする学習も認められる。

教員は、登録更新のために、自ら受講したCPDの記録を付けなければならないが、その際、期間、提供者、研修の種類、研修内容とAPSTとの関係性を示すことが求められる。また、CPDへの参加を証明する資料として、参加証や学校若しくは雇用主による証明や知識・スキルの向上を示す書類等を保持しておく必要がある。QCTは、既にこれらの書類をオンラインで記録するシステムを整備しており、教員は各自のページ(myQCT)で受講したCPDの履歴を登録・確認することができる。QCTは毎年、ランダムに、一定数の教員の記録を確認することで、その実施を監督している。

また、AISTLは、APSTに示される高度熟達教員、主導的立場の教員を「資格(certification)」とし

て確立し、任意でその取得を奨励している。クイーンズランド州をはじめとする一部の州では未だ提供されていないものの、AITSL のウェブサイトでは資格取得者の声が紹介され、そのための教材の提供やワークショップの紹介がなされる等、今後の活用が期待されている。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

児童生徒の「学力」はもちろん、教員の資質・能力の向上にとって、校長が果たす役割は大きい。そのため、校長の役割やリーダーシップとは何かについて、明確な理解と共通の言語を提供することを目的に、APST を基盤として、2014 年に、AITSL において「校長のためのスタンダードとリーダーシップの概要 (Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles)」が策定された。校長は、学校において教育の専門家たちを導く立場にあり、児童生徒、教職員、コミュニティ・メンバーに継続的に学習を保証するとともに、全ての者に質の高い教育成果を保証する創造的・革新的な解決を模索するために、他者と協働する役割を担う。

「校長のためのスタンダード」では、リーダーシップの要件として、①ビジョンと価値、②知識と理解、③個人の質と社会的・間主観的スキルが掲げられている。また、専門的な実践として、①教育・学習活動を主導する、②自己及びほかのスタッフの能力を伸ばす、③改善、刷新、変化を導く、④学校運営を主導する、⑤コミュニティに従事し、彼らと協同する、の五つが示されている。

おわりに

オーストラリアでは、これまで見てきたように、近年、教員の養成・登録・研修のための枠組みが、国家レベルで準備されつつある。その背景には、教育の質の向上にとって、教員の果たす役割が決定的に重要だと強い認識がある。APST の策定を中心に、「オーストラリアの教員養成プログラムの認可のためのガイドライン」、「校長のためのスタンダード」が順次開発・整備されてきたが、その最終的な目的は、オーストラリアに評価と研修の文化を定着させるためであり、ひいては子供たちの教育成果の改善にある。

クイーンズランド州では、APST で示されるスタンダードを達成することが、教員登録にとって不可欠な事項と法律で定められており、教員研修 (CPD) の内容を決定する要素の一つと見なされている。APST が教員養成プログラム修了時のスタンダードも含んでいることから、初期登録以後、連続的に教員の資質・能力の成長を管理・監督することが可能である。

しかしながら、2016 年に国立教育研究所 (Australian Council of Educational Research : ACER) が発表した教師教育に関する調査報告書では、各スタンダードが教員の各キャリアステージにおける資質・能力 (competency) を保証するものとの位置付けでは、教員の質 (quality) を向上させるには不十分であるとの指摘もなされている。すなわち、スタンダードで示された各項目が、児童生徒の学習成果の向上を導く上でどのように実践と結び付くのか、更に検討されるべきだと考えられているのである。そのため、各州における APST の運用における工夫やそれを支援する教材の開発等も含めて、今後の展開が期待されている。

オーストラリアにおいて、APST を始めとする一連の教師教育改革は、ナショナル・カリキュラムの開発に表されるカリキュラム改革、それを支援する教材等の整備とともに、それぞれ各州政府の合意により組織された連邦組織の主導で進められている。教員の資質・能力の向上に関わる事項に責任を持つ AISTL とナショナル・カリキュラム及びナショナル・テストの実施に責任を持つオーストラリアン・カリキュラム評価開発機関 (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority : ACARA) の

常設委員会委員にはそれぞれの代表が加わるなど、各組織間の連携・協力もなされている。教員養成を担う大学も含め、本来、余り横のつながりが構築されてこなかった領域ではあるが、学校教育の改善という共通の目的の実現には、必要不可欠な整備だと言えるであろう。

<主要引用・参考文献>

- ・ 本柳とみ子『オーストラリアの教員養成とグローバリズム：多様性と公平性の保証に向けて』東信堂, 2013年.
- ・ AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) , *Australian Professional Standards for Teachers*, 2011.
- ・ AITSL, *Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profile*, 2014.
- ・ AITSL, *Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia*, 2016.
- ・ AITSL ウェブサイト (<http://www.aitsl.edu.au>)
- ・ Bahr, N. with Mellor ,S., *Buidling quality in teaching and teacher education*, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016.
- ・ Department of Education and Training, Teacher Education Ministerial Advisory Group, *Action Now: Classroom Ready Teachers*, Australian Government Response, 2015.
- ・ Department of Education and Training Students First ウェブサイト (<https://www.education.gov.au/students-first>)
- ・ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008.
- ・ Queensland College of Teachers (QCT), Continuing Professional Development Policy and Framework.
- ・ QCT ウェブサイト (<http://qct.edu.au>)
- ・ Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG), *Action Now: Classroom Ready Teachers*, 2014.

オーストラリア

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

<p>1. 育成が目指されている教員像</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・背景として、21世紀を担う子供達・若者のために、質の高い、効果的な教育を提供する必要があるとの強い認識がある。 ・国家教育指針「メルボルン宣言」(2008年)で目標に示される「オーストラリアの全ての若者は成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となる」を実現するのに資する教員の育成を目指す。
<p>2. 教員の資質・能力スタンダードの概要</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・育成を目指す教員像に照らし、具体的に必要とされる知識・スキル等を公的に宣言したもの ・「教員のための専門職スタンダード (Australian Professional Standards for Teachers : APST)」と「校長のためのスタンダードとリーダーシップの概要 (Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles)」の2種類のスタンダードを運用 ・教育活動を改善するための教員間の専門的な会話を増やす(教員が自身の教育活動に関するフィードバックを得る)一方で、事務的・官僚的な要求が焦点となる危険性を最小限にすることが目的、そのため、教員の成果・成長に総合的にアプローチするためのフレームワーク(スタンダード)を開発 ・教員が自己の研さんを内省し評価するための活用も想定 ・教職生活のキャリアを四段階に区分し、それぞれの段階で必要とされる、三つの領域にまたがる七つのスタンダードを明示 ・教員養成課程と連携し「新卒教員の国家スタンダード (National Graduate Teacher Standards)」(APSTの新卒教員のためのスタンダード)も開発、「オーストラリアの教員養成プログラムの認可のためのガイドライン (Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia)」により、各大学が提供する教員養成プログラム認可のためのスタンダードも策定・運用 ・一方、上位概念として「高度に熟達した、主導的立場にある教員のための認定 (Certification of Highly Accomplished and Lead teachers)」及び「教員及びスクールリーダーの専門的学びのための全国憲章 (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders)」も開発
<p>3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教職生活のキャリアを四段階に区分 : 新卒教員 (Graduate), 熟達教員 (Proficient), 高度熟達教員 (Highly accomplished), 主導的立場の教員 (Lead) ・それぞれの段階で必要とされる三つの領域にまたがる七つのスタンダードの内容を明記 <p><専門的な知識></p> <ol style="list-style-type: none"> ① 児童生徒及び彼らの学習に関する知識

	<p>② 教育内容と教育方法に関する知識</p> <p><専門的な実践></p> <p>③ 効果的な授業の計画・実施</p> <p>④ 支援的で安全な学習環境の創造と維持</p> <p>⑤ 児童生徒の学習の評価とフィードバック及び成績の提供</p> <p><専門家としての従事></p> <p>⑥ 職能形成への従事</p> <p>⑦ 同僚、保護者、コミュニティへの専門家としての従事</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・実際にスタンダードを運用するのは各州及び各学校 ・原則、各学校が教員の評価を行う際に活用、少なくとも一年に一度はスタンダードに照らした評価を行い教員がフィードバックを得られることを想定、評価者は同僚や校長等を想定 ・各州は州の規定に従い教員登録制度等と連動して運用、各州ともに5年（以内）ごとに教員登録の更新を制度化、更新に当たっては5年間で少なくとも100時間の研修等自己研さん活動の証明が必要
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・校長のリーダーシップが最大限発揮されるために理解しておくべき事項を示したもの、縦軸に三つの要件及び横軸に五つの実践（下記）で構成 <リーダーシップに必要な三つの要件> ① ビジョンと価値 ② 知識と理解 ③ 個人の質と社会的・間主観的スキル <五つの専門的な実践> ① 教育・学習活動を主導する ② 自己及び他のスタッフの能力を伸ばす ③ 改善、刷新、変化を導く ④ 学校運営を主導する ⑤ コミュニティに従事し、彼らと協同する
6. 成果と課題	2013年運用開始のため、言及するには時期尚早
7. 日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・オーストラリア教職・スクールリーダーシップ機関（Australian Institute for Teachers and School Leadership : AITSL, 2009年に既存の組織を基盤に設立）が、主として、①教員及びスクールリーダーのためのナショナル・スタンダードの開発、②これらの指標に基づく教員養成プログラム認定制度の整備、教員の国家認証評価制度の導入、③良質な教員研修の開発と運用を主導。（それ以前は、教員の認証・登録等に関わる事項は各州政府の責任のため、スタンダードも別々に存在。） ・同国初のナショナル・カリキュラム（「オーストラリアン・カリキュラム（Australian Curriculum）」2008年～）の開発・導入とも連動 ・スタンダード自体はあくまでも、教員が生涯を通じて専門家としての教員自身の振り返りの機会をつくるため、及び専門家集団としての教員文化の創造のためのものと規定

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

教員のための専門職スタンダード(APST)

(Australian Professional Standards for Teachers)

○教員という極めて重要な役割：スタンダードは、教員の実力の有無（effectiveness）が児童生徒に強力な影響を与えるという国内・国際的な研究成果を反映したもの。教員の質は、児童生徒の学習到達度に最も影響を与える唯一の学校内（in-school）要素。

○教員のための専門職スタンダード

- ・ スタンダードの開発は、教員の質の向上を促し専門職の公的評価を肯定的に高めることに貢献。
- ・ スタンダードは、教員が知ること、できることを期待される事柄を、四つのキャリアステージ（新卒教員（Graduate）、熟達教員（Proficient）、高度熟達教員（Highly accomplished）、主導的立場の教員（Lead））ごとに示したもの。
 - 新卒教員…全国的に承認された教員養成プログラムを修了していること（制度と連動）
 - 熟達教員…正規教員登録の要件を充足していること（制度と連動）
 - 高度熟達教員及び主導的立場の教員…スタンダードに示した内容を充足（任意）

○スタンダードの目的

- ・ 教員の質（quality）を構成する要素を公的に示したもの。
- ・ 教員の仕事を定義付け、児童生徒の教育成果を改善する要素を明確化したもの。
- ・ 教員の全キャリアを通じて求められる知識、実践、専門家としての従事を明確化するフレームワークを提供するもの。教員が自己省察・評価のために使用するもの。
- ・ 教員、教員教育に携わる者、教員組織、専門家団体及び国民との間の共通理解及び議論のための共通言語を提供するもの。

スタンダード：七つのスタンダード+四段階のキャリアステージ

（以下、スタンダードとその下位項目の焦点領域（focus area））

<専門的な知識>

1. 児童生徒及び彼らの学習に関する知識

- 1.1 児童生徒の身体的・社会的・知的発達と特徴
- 1.2 児童生徒の学習に関する理解
- 1.3 児童生徒の言語的・文化的・宗教的・社会経済的背景の多様性
- 1.4 先住民（アボリジナル及びトレス海峡島嶼民）児童生徒の教育のための戦略
- 1.5 様々な能力を持った児童生徒の特別な学習ニーズを満たす多様な教育実践
- 1.6 障がいを持った児童生徒が十全に参加するための教育支援

2. 教育内容と教育方法に関する知識

- 2.1 学習領域の内容及び教育方法
- 2.2 内容の選択と構成
- 2.3 カリキュラム、評価、報告
- 2.4 先住民・非先住民間の和解を促進するための先住民に関する理解と尊敬
- 2.5 リテラシー・ニューメラシーの教育戦略
- 2.6 ICT

<専門的な実践>

3. 効果的な授業の計画・実施

- 3.1 挑戦的な学習目標の確立
 - 3.2 学習プログラムの計画, 構造及び連続性
 - 3.3 教育戦略の活用
 - 3.4 教材の選定と活用
 - 3.5 効果的な教室内コミュニケーションの活用
 - 3.6 教育プログラムの評価と改善
 - 3.7 教育活動の過程における保護者への従事
 - 4. 支援的で安全な学習環境の創造と維持
 - 4.1 児童生徒の参加を促す支援
 - 4.2 教室活動の運営
 - 4.3 問題行動を起こす児童生徒への対応 (Manage challenging behavior)
 - 4.4 児童生徒の安全の確保
 - 4.5 ICT の安全かつ責任のある, 倫理的な活用
 - 5. 児童生徒の学習の評価とフィードバック及び成績の提供
 - 5.1 児童生徒の学習の評価
 - 5.2 児童生徒の学習に対するフィードバックの提供
 - 5.3 一貫性があり, 比較可能な評価の提供
 - 5.4 児童生徒に関するデータの解釈
 - 5.5 児童生徒の到達度の報告
- <専門家としての従事>
- 6. 職能形成への従事
 - 6.1 専門的な学習ニーズの確立と計画
 - 6.2 専門的な学習への従事と実践の改善
 - 6.3 同僚との協働と実践の改善
 - 6.4 専門的な学習の応用と児童生徒の学習の改善
 - 7. 同僚, 保護者, コミュニティへの専門家としての従事
 - 7.1 専門家としての倫理と責任の充足
 - 7.2 法的・行政的・組織的要求への従事
 - 7.3 保護者への従事
 - 7.4 専門的な教育ネットワーク及び幅広いコミュニティへの従事

校長のためのスタンダードとリーダーシップの概略

(Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles)

<リーダーシップに必要な三つの要件>

: ①ビジョンと価値, ②知識と理解, ③個人の質と社会的・間主観的スキル

<五つの専門的な実践> :

- ① 教育・学習活動を主導する
- ② 自己及び他のスタッフの能力を伸ばす
- ③ 改善, 刷新, 変化を導く
- ④ 学校運営を主導する
- ⑤ コミュニティに従事し, 彼らと協同する

第7章 ニュージーランド

松原憲治（国立教育政策研究所）

はじめに

ニュージーランドは、19世紀末に世界で初めての女性参政権を獲得するなど、革新的な政策がなされている国の一つである。学校教育システムに関しては、1989年から各学校に意思決定の大きな裁量を与えられており、そのシステムは国際的に評価が高い（Nusche, D., et al., 2012）。教員採用は各学校で行われており、これに伴って教員登録制度や教員に求められる資質・能力が明確化されている。本稿では、教員の資質・能力スタンダードとして、教員養成、教員登録、現職教員の三つの段階において設定されている、教員養成スタンダード、教職実践基準、専門職スタンダードを中心に整理する。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

ニュージーランドでは、日本と異なり、地方自治体が教育行政に関する権限を持たない。地方自治体による教員採用試験はなく、教員採用は各学校に任されている。各学校では学校経営の主体として設置された学校理事会（Board of Trustee）が教員を雇用する。このようなシステムにおいては、教員の質の保証が重要となることが明らかである。ニュージーランドでは、教員登録制度と教員に求められる資質・能力スタンダードの明確化により教員の質が管理されている（福本，2014）。具体的な教員の資質・能力スタンダードとしては、教員養成、教員登録、現職教員の三つの段階について設定されている。

教員養成の段階の資質・能力スタンダードとしては「教員養成スタンダード(Graduating Teacher Standards)」が設定されており、養成段階で身に付けておくべき必須の専門的知識、技術や価値が示されている。教員登録の段階の資質・能力スタンダードとしては「教職実践基準 (Practising Teacher Criteria)」が設定されており、教員登録制度における正規教員としての登録に必要な基準が示されている。現職教員の段階の資質・能力スタンダードとしては「専門職スタンダード (Professional Standards)」が設定されており、現職教員に求められる資質・能力や専門性を示している。

育成が目指されている教員は、教職実践基準にあるように、カリキュラム、教科等の内容や子供の学びに関する理解にとどまらず、教職の中で継続的に職能開発を進めるための方策を持っている教員である。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

(1) 資質・能力スタンダードの成立過程と変遷

ニュージーランドでは1980年代後半に大きな教育改革が実施された。このことは、この国の教員の資質・能力スタンダードの成立に少なからず影響を与えている。教育改革の中心の一つは「1989年教育法 (Education Act 1989)」によって、従来の教育省を中心とした中央主権的な教育行政制度から、各学校が意思決定の裁量を持つ制度に変わったことである。これに伴い、教員管理に責任を有していた教育委員会 (Board of Education) や学校視学官 (School Inspector) が廃止され、他の職種のように教員の雇用条件や雇用環

境は、団体交渉に基づいた団体協約を基盤に規定されるようになった（高橋，2009）。学校理事会の責任の一つは校長・教員の任免であるが、教員の人事管理は、教育省と教員組合が締結する団体協約に基づくものである。学校理事会は保護者や地域住民の代表、校長、教職員の代表、生徒の代表（中等学校のみ）で構成される。このようなシステムにおいては、教員の質の保証のために、教員登録制度や教員に求められる資質・能力についての体系的なスタンダードが求められる。

教員登録の変遷について概観する。1989年教育法の制定以前、教員登録は教育省を中心に機能していた。教員登録は教育大臣によって承認されるものであったが、実際には学校に訪問して教員と接する視学官によって、登録教員としての資質・能力を持っているかが判断されていた（高橋，2007）。1989年教育法により導入された教員登録制度では、上述のように学校視学官が廃止され、同法により設置された教員登録委員会（Teacher Registration Boards）が教員登録制度を運用した。当時、この教員登録委員会における教員登録は、各学校における校長の判断に基づいたものであった。一方、教員制度をレビューした緑書（Green Paper）（1997年発表）では、校長個人の判断に依存するのではなく、教員が達成すべき基準を国全体で統一する必要性が示された（高橋，2007）。このように、教員に期待される資質・能力や専門性に関して、国レベルのスタンダードが求められるに至った。更に緑書では、教員の資質・能力の向上のために、教員スタンダードの開発等、教員登録委員会の機能と役割を拡大することが提案された。

このような動きの中、2001年に教育スタンダード法（Education Standards Act）が制定され、2002年1月に教員登録委員会に関わってニュージーランド教員審議会（Teachers Council：TC）が設置された。TCは、2005年から教授について専門的なリーダーシップの提供、学校の教員の専門的な地位の向上、安全で質の高い教授学習環境への寄与を目的として、教員養成の段階でのスタンダードの開発に乗り出した。開発された教員養成スタンダードは関連諸機関・団体とのコンサルテーションを経て2008年から実施された。また、教員登録の段階におけるスタンダードについてもTCによって開発が進められ、2010年に採択された後、2010年から2013年にかけて段階的に実施された。

近年の大きな動きは、TCの機能や役割を引き継ぐ、ニュージーランド教育審議会（Education Council：EC）が独立法人として2015年7月1日に設置されたことである。ECは、教員養成の段階のスタンダードである「教員養成スタンダード」及び教員登録の段階のスタンダードである「教職実践基準」の双方を設定する。すなわち、ECによって、教員養成と教員登録における各段階において、教職希望者及び教員に期待される資質・能力スタンダードが統一的に示されることになった。なお、ECではリーダーシップや幼児教育の分野への支援についても強化されている。

（2）教員養成スタンダード

ECによって示された教員養成スタンダード（Graduating Teacher Standards）は、ニュージーランドにおける教員養成課程において、学生が養成課程の修了時において獲得しておくべき資質・能力を示したナショナル・スタンダードである。教員養成スタンダードの目的は、特に、教員養成課程の終わりまでに修了生が知っておくこと、理解しておくこと、できるようにしておくこと、効果的な教員につながる資質（disposition）を示すこと

である。

教員養成スタンダードは、三つの領域と七つのスタンダードで構成される。三つの領域は専門的知識 (Professional Knowledge), 専門的実践 (Professional Practice), 専門的価値と連携 (Professional Values and Relationships) である¹。そして、「専門的知識」の領域にスタンダード1-3, 「専門的実践」の領域にスタンダード4-5, 「専門的価値と連携」の領域にスタンダード6-7が関係付けられている。

(3) 教職実践基準

教職実践基準 (Practising Teacher Criteria) は正規教員に必要なスタンダードを示す。ニュージーランドにおいて正式の教員資格を得るには、ECに登録され、かつ、「完全教職実践許可書 (Full Practising Certificate)」を有していなければならない。完全教職実践許可書を取得する、又は、完全教職実践許可書を更新するためには、教職実践基準を満たすことが求められる。教職実践基準にはニュージーランドにおける質の高い授業に求められる必須の知識と能力が記述されている。

教職実践基準は、章末の表2に示すように、二つの領域と12の評価基準 (Criteria) によって構成される。二つの領域は「専門的な連携と価値 (Professional Relationships and Professional Values)」と「実践における専門的知識 (Professional Knowledge in Practice)」である²。専門的な連携と価値には五つの評価基準が関係付けられており、正規教員は専門的な連携を実践し、専門的な価値について責任を持つことが求められている。一方、実践における専門的知識には七つの評価基準が関係付けられており、正規教員は、自らの専門的知識と理解を用いて、全ての学習者に対して、学習において成功を収めるように適切な学習環境を構築することが求められている。

各評価基準では、実践において期待されることを、より具体的に示す指標 (indicators) によって説明をしている。例として、「実践における専門的知識」の評価基準8 (学習者がどのように学ぶかについての知識と理解を実践で示す) に対応する指標を以下に示す。

正規教員 (fully certificated teachers) は、

- i. 学習者が先行経験やこれまでの学習と現在の学習活動とを結び付けることを可能にする。
- ii. 学習者が様々なコンテキストについて従事し、実践し、新しい学びを応用する機会と支援を提供する。
- iii. 学習者が自らの学習と態度について責任を持つように働きかける。
- iv. 学習者が情報やアイデアについて批判的思考を行うことと自分たちの学習について内省することを支援する。

(4) 専門職スタンダード

専門職スタンダード (Professional Standards) は現職教員に求められる資質・能力を示す。初等学校の教員、中等学校の教員、初等学校の校長、中等学校教頭、中等学校の校長等の職位別に設定される。例えば、「中等学校教員の専門職スタンダード」は専門的知識、職能開発、教授技術、生徒管理、生徒のモチベーション、マオリ文化・慣習に対する理解、効果的なコミュニケーション、同僚との協働関係の構築、幅広い学校活動への参画の九つ

の領域で構成される³。更に各領域では、教員の経験に対応する三つの段階（「初任教員」、
「教員」、「熟達教員」）別にスタンダードが示される。「初任教員」はまだ完全登録されて
おらず、学校の助言と指導の下で教員になるために期待される技術と知識の習得を進めて
いる教員である。「教員」は二年以上の教授経験を持ち、正規教員として登録され、日々の
教育活動において高いレベルの能力を示している教員である。「熟達教員」については、高
い技術を持った実践家かつ教室管理者（classroom managers）であり、非常に効果的な学
習環境を提供するといった教授学習に関する深い理解を持ち、同僚に支援と指導を提供で
きる教員とされる。なお、「専門職スタンダード」は教員組合との団体協約として規定され
ている。

（5）子供の資質・能力の育成に向けた内容や工夫

教員の資質・能力スタンダードには、児童生徒に育成すべき資質・能力の観点も反映さ
れているのだろうか。ニュージーランドでは、児童生徒に育成すべき資質・能力はナショ
ナル・カリキュラムのキー・コンピテンシーとして示されている。キー・コンピテンシー
は、思考力（Thinking）、言語・シンボル・テキストの使用（Using language, symbols and
texts）、自己管理（Managing self）、他者との関わり（Relating to others）、参加と貢献
（Participating and contributing）の五つである。なお、これらはOECDのキー・コン
ピテンシーを踏まえて作成されたものである。

正規教員としての資質・能力スタンダードを示す教職実践基準では、領域「実践におけ
る専門的知識」において、児童生徒が学習において成功を収めることができる適切な学習
環境の構築を求めている。この領域の評価基準8の指標には「学習者が様々なコンテクス
トについて従事し、実践し、新しい学びを応用する機会と支援を提供する」ことや「学習
者が情報やアイデアについて批判的思考を行うことと自分たちの学習について内省するこ
とを支援する」ことが示されている。これらは児童生徒に育成すべき資質・能力（キー・
コンピテンシー）の「思考力」や「他者との関わり」の観点も反映されていると解釈でき
よう。また、評価基準8の別の指標「学習者が自らの学習と態度について責任を持つよう
に働きかける」などは、キー・コンピテンシーの「自己管理」につながると考えられる。

このように、ニュージーランドの教員の資質・能力スタンダードに、児童生徒に育成す
べき資質・能力の観点も反映されているかという点については、正規教員の資質・能力ス
タンドである教職実践基準にそれが反映されていると言える。特に、教職実践基準に
おける評価基準の指標として具体的な実践内容を記述することで、実際の授業でどのよう
にして子供の資質・能力を育成するか具体的な手立てを示している。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

（1）養成レベル

①教員養成の概要とスタンダード

現在、ニュージーランドでは25の教員養成機関（initial teacher education providers）
が多様な資格取得コースを開講している⁴。教員養成機関への入学者は、中等教育の修了
者のみならず、他の職種からの転職希望者も想定されている。養成期間は基本的に3年か
ら4年である。全ての教員養成課程はECが設定し管理する要件を満たさなければならな

い。EC に認可された教員養成課程は、次に示すような教育機関に設置されている。一般に、教員養成課程の学生は学位 (degree) 又はディプロマ (diploma) を得て修了する。

- ・ 3年間又は4年間の学位課程
- ・ 3年間のディプロマ課程 (幼児教育のみ)
- ・ 1年間の修士ディプロマ課程 (ニュージーランド資格審査機関 (NZQA) のレベル7以上の関連する資格を保有している場合)

教員養成課程の修了生の質は、養成段階で身に付けておくべき必須の専門的知識、技術や価値が示される教員養成スタンダードによって保証されることになる。ここで、教員養成スタンダードは教員養成機関の課程認定基準と連動しており、教育機関は新しい教員養成課程を実施する際には、その課程の修了生が教員養成スタンダードを満たすことを示さなければならない。各教育機関は、修了生がスタンダードを満たすエビデンスを、自らの評価方法によって説明することが求められている。

教員養成スタンダードの機能や役割は多岐にわたる。まず、講義や教育実習においては、教員養成スタンダードは指導教官が学生の資質・能力を見取る際の基準として機能する。一方、教員養成課程の学生 (修了生) にとっては、教員養成スタンダードは養成課程修了時点で求められている資質・能力を明示し、具体的な目標を提示してくれるものである。これは学生が限りある教員養成課程の期間内において、自分の成長について責任を持つことにつながるであろう。さらに、学校現場の校長や指導的な立場の教員にとっては、教員養成スタンダードを参照することで、教員養成課程の修了生に期待する、又は、期待してよい教員としての資質・能力の程度が明確になる。このように、教員養成スタンダードは学校現場においても初任者教員を受け入れる準備といった観点から重要な役割も持つ。

近年の課題としては、質の向上を目的とした教員養成の修士課程への引上げや、現職教員の専門職スタンダードに対応できる教員養成について議論 (福本, 2014) を挙げる事ができる。

②教員採用とスタンダード

ニュージーランドにおける教員採用は、前述のように地方自治体による教員採用試験ではなく、各学校において行われる。採用においては、二つの要件が求められている。すなわち、ニュージーランドの全ての学校では、教職に就く者は EC に登録され、かつ、採用時に有効な「教職実践許可書 (Practising Certificate)」を有することが求められる。EC への登録においては、希望者は EC に認可された教員養成課程を修了し、EC に登録申請を行うことで、犯罪歴や健康状態等の確認を受け、教員登録がなされる。その際、EC から「暫定的教職実践許可書 (Provisional Practising Certificate)」が発行され、有効期限付の暫定的な教職従事証明として機能する。これによって、採用の際に求められる二つの要件が満たされることになる。そして、学校において、期限付の暫定的な教員 (以下、暫定的教員) として採用される。なお、暫定的教職実践許可書は発行から6年間のみ有効である。正式な有資格教員 (正規教員) となるには、6年間の有効期間内に初任者研修プログラムを修了しなければならない。

③ 初任者研修プログラム

暫定的教員は初任者研修プログラムの受講が義務付けられている。初任者研修プログラムは、完全教職実践許可書を有する指導教員 (メンター) から指導と支援を最低2年間受

けるものであり、更に教職実践基準を満たすことで「完全教職実践許可書 (Full Practising Certificate)」が発行される。これを得ることで、暫定的教員は正規教員となる。

暫定的教職実践許可書から完全教職実践許可書への変更においては、EC が設定する以下の要件を満たさなければならない。

- ニュージーランドの教員として少なくとも 0.5 常勤換算 (0.5 Full Time Teacher Equivalent) の雇用があること
- 継続的に授業をしていること (6 週間未満の授業実践は考慮されない)
- 一般的な教育システムにおいて、補助教員やボランティアではなく、教員として雇用されていること
- 初任者研修プログラムに参加し、正規教員の指導教員 (メンター) に少なくとも 2 年間の指導と支援を受けていること
- 現在、有効な教職実践許可書を有すること
- 最近の教授経験を十分に (satisfactory) 完遂したこと

初任者研修プログラムでは、暫定的教員に対して、指導教員 (メンター) や専門的指導者に加え、大学教員等からも専門的支援がなされる。暫定的教員、指導教員 (メンター) 及び専門的指導者は完全教職実践許可書を取得するための基準に照らして、暫定的教員の成長に関するエビデンスを収集する。初任者研修プログラムの終了時には、専門的指導者はこれらのエビデンスを用いることで、教職実践基準の全てが満たされたかを判断することになる。他方、暫定的教員は初任者研修プログラムでのエビデンスを保管し、求めに応じて EC に提出しなければならない。なお、暫定的教員は完全教職実践許可書を EC に申請するが、その審査過程において、受講した初任者研修プログラムの実施日、指導教員 (メンター)、及び研修先の学校について追加情報を求められることがある。

初任者研修プログラムの重点は以下の通りである。

- 暫定的教員のための実践的で専門的な学びの重視
- 幅広い職能開発の機会
- 教職実践基準を基にした専門的実践の評価
- 指導教員 (メンター) からの積極的な支援と責任

(2)現職レベル

①教職実践基準を用いた教職実践許可書の更新

ニュージーランドの現職教員の質の維持・向上は、教職に従事できる資質・能力の証明を更新するシステムによって図られている。前述の完全教職実践許可書は教職従事証明として機能するものであるが、3年ごとの更新が必要である。更新の過程においては、暫定的教員への初任者研修プログラムの場合と同様に、正規教員の資質・能力スタンダードである教職実践基準を満たすことが求められている。以下に、更新に必要な要件を示す。

- 教員として善良であり健康であること
- 過去3年間で十分な職能開発を受けたこと
- 勤務状況が良好であること
- 教職実践基準を基に意味ある評価を受け、かつ、教職実践基準を満たしていること

②専門職スタンダードに基づいた教員評価とフィードバック

「専門職スタンダード」は、学校経営の主体である学校理事会が各学校において実施する教員評価の基準として活用される。この際、人事管理を念頭に教員の現状を把握するだけでなく、職能開発に結び付けるべく教員の資質・能力について課題、また、優れた点や成長する可能性等をもとる枠組みとしても機能する。

③研修の例：教員評価プロジェクト

ECにより、教職実践基準、初任者研修プログラム、指導教員（メンター）による指導と支援等に関するワークショップが提供されている。この内、教員評価に関する現職教員研修の例として、教員評価プロジェクト（Appraisal of Teachers Project）を挙げる。教員評価プロジェクトでは、教職実践基準を基にして行われる、完全教職実践許可書の発行（臨時的教員）と更新（一般の正規教員）に関する評価について研修が行われる。研修の対象は、これを実施する専門的指導者である。実際の研修では、インターネット会議やオンラインリソースを用いた支援が提供されている。研修内容は参加者によって継続的に改善されており、ECのHPから入手可能である。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

初等学校の校長と中等学校の校長の専門職スタンダードでは、文化、教授、システム、パートナーシップとネットワークの四つの実践の領域においてスタンダードが設定されている。それぞれの実践の領域について、スタンダードは校長のパフォーマンスが十分（satisfactory）であるかを評価する基準（baseline）として機能する。管理職の専門職スタンダードでは、校長が同意するパフォーマンスについて、学校や学校理事会の目標、校長の業務、教員登録のためのECの基準に関する内容が含まれており、教育実践の評価を支援し、今後必要となる職能開発を特定するための枠組みが提供される。

これら管理職の専門職スタンダードは「Kiwi Leadership for Principals (2008)」とリーダーシップに関するベストエビデンスに関する資料を基に開発された。Kiwi Leadership for Principals は教育省が学校現場と共同作成した政策方針書である。リーダーシップに関する調査研究の結果と校長の実践知からのエビデンスに根拠を置きつつ、ニュージーランドの学校を過去から未来に導くために必要となる資質、知識、スキルに関するリーダーシップモデルを示している。このモデルでは、全ての若者に教育的・社会的成果をもたらすため、どのように協働できるかということに焦点が置かれていた。すなわち、当時から専門的指導者と教員との連携協力が重視されていたことがわかる。

おわりにー日本への示唆

ニュージーランドでは日本のように地方自治体による教員採用試験はなく、各学校が採用を行うため、教員登録制度や求められる資質や能力に関するスタンダードを明確にする必要があった。教員の資質・能力スタンダードとしては、教員養成、教員登録、現職教員の三つの段階において、教員養成スタンダード、教職実践基準、専門職スタンダードが設定されていた。

課題としては、質の向上を目的とした教員養成の修士課程への引上げや、現職教員の専門職スタンダードに対応できる教員養成について議論があることを挙げた。また、教育現場からは、現在の教職実践基準と異なる目的に対して存在する様々なスタンダードの間で

混乱が生じているとの報告が近年なされている⁵。

これを受けて、EC は新しいスタンダードの開発を進めている。新しいスタンダードに対しては、シンプルな基準への修正、現場の教員による優れた実践内容の反映、教職の地位向上への寄与等に期待がある。このスタンダードは 2017 年 7 月 1 日までに実施される予定である。

日本への示唆としては、養成段階からエビデンスを基にした授業改善、職能開発を目的とした同僚性の重視、実践における専門性に価値を置いている点、更に教員の職位や経験に対応したスタンダードの在り方についてなど参考になると思われる。

<注>

(1) *Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand*. (2015, July). Retrieved January 31, 2017, from <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/gts-poster.pdf>

(2) *Practising Teacher Criteria*. (2015, July). Retrieved January 31, 2017, from <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Practising%20teacher%20criteria%20English.pdf>

(3) *Professional Standards for Secondary Teachers - Criteria for Quality Teaching, Education.govt.nz* (2015, July 20). Retrieved from January 31, 2017, from <http://www.education.govt.nz/school/running-a-school/employing-and-managing-staff/collective-agreements/secondary-teachers-collective-agreement/supplement-1-professional-standards-for-secondary-teachers/professional-standards-for-secondary-teachers-criteria-for-quality-teaching/>

(4) *Thinking about being a teacher*. (n.d.). Retrieved from January 31, 2017, from <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Teacher%20Journey.pdf>

(5) *Developing our New Standards*. (n.d.). Retrieved from January 31, 2017, from <https://educationcouncil.org.nz/content/review-of-standards-teaching-profession>

<引用文献>

Nusche, D., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Publishing.

福本みちよ「ニュージーランドの教育 社会と学校教育」, 青木麻衣子・佐藤博志編『オーストラリア・ニュージーランドの教育 グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』, 2014, 91-108 ページ.

高橋望「ニュージーランドにおける教員の業務・業績管理システムに関する研究—教員をめぐる2つの基準—」, 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 第57集・第2号, 2009年, 79-92 ページ.

高橋望「ニュージーランドにおける教員の資質向上政策に関する考察—教員登録制度に着目して—」, 『オセアニア教育研究』, 第13号, 2007年, 25-40 ページ.

<謝辞>

資料を提供していただいた広島大学大学院教育学研究科グローバル教育推進室の島津礼子先生に感謝する。

ニュージーランド

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

1. 育成が目指されている教員像	カリキュラム，教科等の内容や子供の学びに関する理解にとどまらず，教職の中で継続的に職能開発を進めるための方策を持っている教員の育成を目指していると言える。
2. 教員の資質・能力スタンダードの概要	<p>求められる資質や能力に関するスタンダードとしては，教員養成，教員登録，現職教員の三段階についてそれぞれのスタンダード（又は基準）が設定されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員養成の段階のスタンダードについては，養成段階で身に付けておくべき必須の専門的知識，技術や価値を示した「教員養成スタンダード（Graduating Teacher Standards）」がある。 ・教員登録時のスタンダードについては，「教職実践基準（Practising Teacher Criteria）」が設定されており，正規の教員（登録教員）になるために必要とされる基準が示されている。 ・現職教員の段階については，「専門職スタンダード（Professional Standards）」が現職教員に求められる資質・能力を示している。
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<ul style="list-style-type: none"> ・「教員養成スタンダード」は三つのカテゴリーと七つのスタンダードから構成される。スタンダード1-3は「専門的知識（Professional Knowledge）」のカテゴリーに，スタンダード4-5は「専門的実践（Professional Practice）」のカテゴリーに，スタンダード6-7は「専門的価値と連携（Professional Values and Relationships）」のカテゴリーに関係付けられている。 ・「教職実践基準」は二つのカテゴリーと12の評価基準（Criteria）によって構成される。そのうち五つの評価基準は「専門的連携と専門的価値（Professional Relationships and Professional Values）」のカテゴリーに関係付けられ，七つの評価基準は「実践における専門的知識（Professional Knowledge in Practice）」のカテゴリーに関係付けられている。各評価基準は，実践において期待されることをより具体的に示す指標（Indicators）によって説明がなされる。 ・「専門職スタンダード」は初等学校の教員，中等学校の教員，管理職の教員など職位に対応して示される。例えば，「中等学校教員の専門職スタンダード（Professional Standards for Secondary Teachers）」では専門的知識，職能開発，教授技術，生徒管理，生徒のモチベーション，マオリ文化・慣習に対する理解，効果的なコミュニケーション，同僚との協働関係の構築，幅広い学校活動への参画の九つの領域で構成されている。更に各領域は，経験に対応して教員の三つの段階「初任教員（beginning classroom teacher）」，「教員（classroom teacher）」，「熟達教員（experienced classroom teacher）」，について設定されている。初任教員はまだ完全登録されておらず，学校の助言と指導の下で教員になるために期待される技術と知識の習得を進めている教員である。教員は二年以上の教授経験を持ち，正規教員として登録され，日々の教育活

	<p>動において高いレベルの能力を示している教員である。熟達教員は高い技術を持った実践家かつ教室管理者（classroom managers）であり、非常に効果的な学習環境を提供するといった教授学習に関する深い理解を持ち、同僚に支援と指導を提供できる教員であるとされる。</p> <p>なお、「専門職スタンダード」は教員組合との団体協約として規定されている。</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・「教員養成スタンダード」は教員養成機関の課程認定基準と連動する。教員養成機関は自らの評価方法を用いて養成課程の修了者がスタンダードを満たすことをエビデンスで示すことが求められる。教員養成スタンダードは指導教官が学生の資質・能力を見取る際の基準として機能する。一方、教員養成課程の学生（修了生）にとっては、教員養成スタンダードは養成課程修了時点で求められている資質・能力を明示する。認定された養成課程の修了者は、ニュージーランド教育審議会（EC）に暫定的教職実践許可書（Provisional Practising Certificate）を申請して教職を得る。その後、期限付の暫定的教員として学校で教職を行いながら初任者研修プログラム（メンタリングを含む）を2年間受け、正式な有資格教員（正規教員）となるために完全教職実践許可書（Full Practising Certificate）をECに申請することになる。 ・「教職実践基準」は完全教職実践許可書の発行認定の際に用いられる。「教職実践基準」には正規教員になるために必要とされる基準が示されるとともに、暫定的教員が習得すべき事柄を示す機能も有する。 ・完全教職実践許可書は3年ごとの更新が必要であり、その過程においては、暫定的教員への初任者研修プログラムの場合と同様に、教職実践基準を満たすことが求められている。 ・「専門職スタンダード」は、学校経営の主体である学校理事会（Board of Trustees）が各学校で行う教員評価の基準として活用される。この際、人事管理を念頭にして教員の現状を把握するだけでなく、職能開発に結び付けるべく教員の資質・能力について課題、優れた点や成長する可能性等をもとる枠組みとしても機能する。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・「専門職スタンダード」において、初等学校の校長、中等学校教頭、中等学校の校長など職位に対応して設定されている。
6. 成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・質の向上を目的とした教員養成の修士課程への引上げや、現職教員の専門職スタンダードに対応できる教員養成についての議論がある（福本，2014）。
7. 日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・養成段階からエビデンスを基にした授業改善、職能開発を目的とした同僚性の重視、実践における専門性に価値を置いている点、更に教員の職位や経験に対応したスタンダードの在り方についてなど参考になると思われる。
8. その他	<ul style="list-style-type: none"> ・ニュージーランドでは日本のように地方自治体による教員採用試験はなく、各学校が採用を行うため、教員登録制度や求められる資質や能力に関するスタンダードを明確にする必要があったことに留意する必要がある。

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

教員に求められる資質や能力に関するスタンダードは、教員養成、教員登録、現職教員の三つの段階についてそれぞれのスタンダード（又は基準）が設定されている。

教員養成スタンダード（Graduating Teacher Standards）

教員養成課程の修了時点において教員が知っておくこと、理解しておくこと、できるようにしておくこと、効果的な教員につながる資質（disposition）を示す。

表1 教員養成スタンダード

専門的知識	スタンダード1：修了教員は、何を教えるかを知っている。
	スタンダード2：修了教員は、学習者について、また彼らがどのように学ぶかを知っている。
	スタンダード3：修了教員は、状況の要因がどのように教授学習に影響するかを理解している。
専門的実践	スタンダード4：修了教員は、安全で、質の高い教授学習環境を計画するために専門的知識を用いる。
	スタンダード5：修了教員は、学習を促進させるためにエビデンスを用いる。
専門的価値と連携	スタンダード6：修了教員は、学習者及び学びのコミュニティ（共同体）のメンバーと建設的な関係を構築する。
	スタンダード7：修了教員は、教職に熱意を持つ。

（出典：Graduating Teacher Standards, Education Council of Aotearoa New Zealand 和訳は著者による）

教職実践基準（Practising Teacher Criteria）

正規の教員（登録教員）になるために必要とされる基準を示す。教授活動に関する最低限のスタンダードを保証し、同時に継続的な職能開発に関する評価枠組みを提供する。

表2 教職実践基準

専門的連携と専門的価値	評価基準1：学習者の学びと幸せに焦点を当てた効果的な専門的連携を構築し、継続する。
	評価基準2：すべての学習者の幸せを促進させることに深く関与する。
	評価基準3：アオテアロア、ニュージーランドの二文化パートナーシップに深く関与する。
	評価基準4：継続する専門的学びと個人の専門的実践の開発に深く関与する。
	評価基準5：効果的な教授学習に貢献するリーダーシップを示す。
実践における専門的知識	評価基準6：適切な学習プログラムを概念化し、計画し、実行する。
	評価基準7：学習者を参加させ、動機付ける効果的な方略を含む協働を促進する。
	評価基準8：学習者がどのように学ぶかについての知識と理解を実践で示す。
	評価基準9：個人やグループの学習者の異なる長所、興味や要求、また多様な言語と文化的経験に対して、効果的に対応する。
	評価基準10：アオテアロア、ニュージーランドの二文化コンテキストの中で効果的に働く。
	評価基準11：公式・非公式に集められた評価に関する情報を分析し、適切に使用する。
	評価基準12：専門的実践において批判的探究と問題解決を効果的に用いる。

（出典：Practising Teacher Criteria, Education Council of Aotearoa New Zealand 和訳は著者による）

各評価基準は、実践において期待されることをより具体的に示す指標 (indicators) によって説明がなされる。例として、「実践における専門的知識」の評価基準8に対応する指標を以下に示す。

正規教員 (fully certificated teachers) は、

- i. 学習者が先行経験やこれまでの学習と現在の学習活動とを結びつけることを可能にする。
- ii. 学習者が様々なコンテキストについて従事し、実践し、新しい学びを応用する機会と支援を提供する。
- iii. 学習者が自らの学習と態度について責任を持つように働きかける。
- iv. 学習者が情報やアイデアについて批判的思考を行うことと自分たちの学習について内省することを支援する。

専門職スタンダード (Professional Standards)

現職教員に求められる資質や能力を示す。「専門職スタンダード」は初等学校の教員、中等学校の教員、初等学校の校長、中等学校教頭、中等学校の校長等職位のそれぞれに設定されている。「中等学校教員の専門職スタンダード」は専門的知識、職能開発、教授技術、生徒管理、生徒のモチベーション、マオリ文化・慣習に対する理解、効果的なコミュニケーション、同僚との協働関係の構築、幅広い学校活動への参画の9つの領域で構成される。更に各領域は、経験に対応して教員の3つの段階「初任教員」、「教員」、「熟達教員」のそれぞれについて設定されている。

表3 例：領域「同僚との協働関係の構築」における中等学校教員の専門職スタンダード

	初任教員	教員	熟達教員
同僚との協働関係の構築	以下のことを達成するために、専門的支援と励ましを受ける。 ・専門的関係を構築する ・必要に応じて、職能開発活動に貢献する	同僚と効果的な仕事上の関係を維持し、教授学習の向上について同僚を支援する。	以下について、高いレベルで深く関与する。 ・他者と効果的な仕事上の関係を持つことを勧め、これを発展させる ・必要に応じて、同僚を支援する

(出典：Professional Standards for Secondary Teachers - Criteria for Quality Teaching, Education.govt.nz
和訳は著者による)

第8章 シンガポール

金井里弥 (仙台大学)

はじめに

2000年以降、シンガポールはより児童生徒主体の教育を推進するために、そうした教育を実現し得る教員の専門性の向上を目指している。とりわけ、教員のキャリアルートごとの専門性を明確化する試みは、教員の職能成長のデザインに一貫性を持たせ、効率化を促している。また、2004年に新たな教育方針として示された「教授をより少なく、学習をより多く」(Teach Less Learn More)のスローガンの下では、教え込む教育から生徒主体の学びを促す教育への転換が求められた。これを契機に、教員数の増員、学級の少人数化、学校経営体制及び教育支援の充実化、児童生徒主体の学習を導く教員の専門性の向上を推進する政策が展開されることとなった。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

(1)教育の動向

近年のシンガポールにおける教師教育改革は、教員の専門性(求められる能力と成果)の明確化、その専門性に即した多様な教員研修・教員支援プログラムと教員評価の改革を中核として進められている。それらの一連の動向は以下のとおりである。

- 2001年 「教育サービスの専門的発展とキャリア計画」(Education Service Professional Development and Career Plan, Edu-Pac)の導入により、教員のキャリアトラックを設定⇒トラックごとの教員の専門性を明確化
- 2004年 リー・シェンロン首相「教授を少なく、学習を多く」(“Teach Less Learn More”, TLLM)の方針を発表
- 2005年 Edu-Pacの一環として「業績向上管理システム」(Enhanced Performance Management System, EPMS)を導入し、教員に求められる成果の明確化
- 2006年 授業研究(Lesson Study)プロジェクト開始
- 2008年 21世紀教師教育モデル(Teacher Education Model for the 21st Century, TE21)を導入し、教員養成並びに現職教育の職能成長に関するプログラムを刷新…新たな教師教育モデルについての六つの勧告
- 2009年 「専門職学習コミュニティ(Professional Learning Communities, PLC)」を試験的に導入し、教員相互の学びのネットワーク構築を目指す
- 2010年 シンガポール教員アカデミー(Academy of Singapore Teachers: AST)を教育省内に設置し、教員間の専門的知識や実践等の共有、教員研修の充実を目指す
- 2012年「教員成長モデル(Teacher Growth Model, TGM)」において「21世紀に求められる教員の到達目標(Desired Outcomes of the 21st century Singapore Teacher)」を設定

2001年に導入されたEdu-Pacは、教員としてのキャリアルートを児童生徒の教育・指導を主とするティーチング・トラックと、学校のマネジメントを主とするリーダーシップ・

トラックの二つに分けるとともに、職位・職級を制度化した。そして、2004年のTLLMの方針が示された翌年の2005年にはEPMSを導入し、各キャリアトラックにおける職位・職級ごとに求められる資質・能力を明確化し、それに基づく教員評価が制度化された。

2006年の授業研究プロジェクトは、教員自身の学びと授業運営力の向上を目的として教員養成機関である国立教育学院（National Institute of Education, NIE）によって着手され、初等学校、研究者、教育省の担当官との協働の下に進められた。同プロジェクトには、新任からベテランまで多様な教員が参加した。教員たちはチームを組んで児童生徒主体の授業の在り方や教授法について議論したり、実際に指導案を作成して授業を行い、他チームの教員等から意見をもらったりするなどして、教員相互の学び合いと授業運営力の向上を目指した。このプロジェクトを契機として、NIE及び教育省は各学校で授業研究を実施する支援体制を整え、各学校の授業研究を通じた教員相互の授業力の啓発を推奨している。

2009年に導入されたPLCは、チームとしての教員組織を基盤として教育改善を目指すものであり、そのために、①学校のリーダーシップ、②組織化、③教授法の探求の3点に眼目を置いている。PLCは各学校に組織されるが、その内部における情報共有だけでなく、異なる学校のPLC相互が優れた授業実践や教材研究等について情報交換をするために、シンガポール教員アカデミーがPLC間のネットワークを構築している。

このように、シンガポールでは、2000年以降、教員の資質・能力を明確化する一方で、それらを向上させるための仕組みとして、学校を越えた教員相互の連携やそれを支える学校、NIE、教育省（その内部のシンガポール教員アカデミー含む）の協働体制が整備されてきたことが分かる。

(2) 資質・能力スタンダードの概要

Edu-Pacにおいて導入された教員のキャリアトラックは、(ア) ティーチング・トラック、(イ) リーダーシップ・トラック、(ウ) 上級専門家トラックがあり、(ア) は児童生徒の指導を主とし、(イ) は教員及び学校全体のマネジメントを主とするいわゆる管理職のトラックであり、(ウ) は教員を辞して教育省に入省し、教材及び教授法の開発に当たる。そのため、学校内における教員のキャリアトラックは実質的に(ア)及び(イ)の二つとなる。学校教員の資質・能力スタンダードは、(ア)と(イ)のトラックごとに、それぞれの職階別に示されており、教員評価もそのスタンダードに基づいて行われる。

(3) 育成が目指されている教員像

「21世紀に求められ教員の到達目標では、トラックごとの専門性に限定されない、全ての教員が目指すべき専門家像を以下のように示した。

- 倫理的な教育者 (The Ethical Educator) …自らの力と限界を認識し、他者と協力して、倫理的な環境を構築する
- 有能な専門家 (The Competent Professional) …学習を促す強力な教授法を備え、子供を全面的に発達させる資質を伸ばす
- 協同的学習者 (The Collaborative Learner) …他の教員と協力して課題に立ち向かい、チームとして協働する

- 変革するリーダー (The Transformational Leader) …同僚や教育実践者と信頼関係を構築し、変革を導き、それを統制する
- コミュニティ構築者 (The Community Builder) …子供に社会的責任感を身につけさせ、思いやりのある市民や活動的・社会的参画者となることができるように、関係者と協働する

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

(1) 資質・能力スタンダードの成立過程と変遷

教員の資質・能力の枠組みをその専門性に応じて形成していく試みは、2001年「教育サービスの専門的発展とキャリア計画」(Edu-Pac)の導入による教員のキャリアトラックの設定を契機として始動した。これ以降、教員は自身でキャリアトラックを選択し、自身の専門領域を明確化させることができるようになった。また2005年にはEdu-Pacの一環として導入された「業績向上管理システム」(EPMS)によって、それぞれのキャリアトラックで求められる資質・能力、そして成果が明確化された。これに応じて、近年、教育養成・研修制度や教員評価制度の刷新、授業研究やアクション・リサーチによる学校ベースでの研修活動の活性化といった学校改善の取組が進められている。その背景にあるのが、学習者中心主義 (Learner-Centred Value) や子供の全面発達の教育 (Nurturing the whole child/Holistic education) という理念であり、このような教育こそが今後の21世紀型のコンピテンシーを育むための土台となると考えられている。

(2) 資質・能力スタンダードの性格 (法的根拠, 拘束力, 定義, 目的, 対象, 作成の組織やプロセスなど)

ティーチング・トラックの教員は、教育省が作成した教員の資質・能力の枠組みに関する冊子 (すべての教員に配布される) において、下記の(ア)～(カ)の能力項目で、計六つの職位ごとに求められる成果が設定されており、職位が上がるにつれて内容が高度になっていく。

- (ア) 児童生徒の質の高い学習：児童生徒の学習ややる気を向上させるような教室環境の創造。革新的で創造的な教授テクニック・戦略を用いた、能力の異なる児童生徒たちへの対応。
- (イ) 児童生徒のメンタルケアと幸福：児童生徒の幸福と人格の発達を促す配慮、信頼、親睦の文化の提供。児童生徒のニーズや期待を明らかにするための様々な手法を用いた指導と支援。
- (ウ) 部活動運営：児童生徒の知的、身体的、感情的、道徳的、社会的発達を通じた望ましい価値観と姿勢の育成。児童生徒の潜在能力を最大限生かすための機会としての部活動。
- (エ) 学校への貢献：学校のイニシアティブや責務に対する主体的な取組。
- (オ) 親との協働：児童生徒の学習目的を最大限に生かすための親との協働。
- (カ) 専門的成長：共有、革新、リサーチを通じた教員自身の継続的な学習。同僚教員の専門性向上のための必要な指導と研修の提供。

(3)資質・能力スタンダードの形式と内容

EPMS の下で設定されたコンピテンシー・モデルとそれに対応した主要成果領域 (Key Result Areas, KRAs) が資質・能力スタンダードとして機能している。コンピテンシー・モデルは、中核的コンピテンシーとして「子供の全面発達の促進」を最重要事項とし、この達成に向けて、①「知識の開発」、②「信頼の獲得」、③「他者との協働」、④「自身と他者の理解」の四つの領域において具体的なコンピテンシーを提示している。これに対応する形で、(ア)「説明責任に関する KRAs」と「知識・技能」の領域において、初任教員、普通教員 (GEO 1/2)、普通教員 (GEO 1A1/2A1)、普通教員 (GEO1A2/2A2)、上級教員、熟達教員の六つの職階ごとに求められる資質・能力が定められている。

(4)子供の資質・能力の育成に向けた内容や工夫

教員の資質・能力スタンダードとして機能している KRAs は、「生徒の質の高い学習」を最初の重要事項として掲げ、子供たちが意欲をもって学習に取り組めるような教室内の学習環境の創造を求めている。これは、2004年にリー・シェンロン首相が提唱した「教授を少なく、学習を多く (“Teach Less Learn More”, TLLM)」のスローガンの下で推奨されてきた児童生徒の自発的学習態度の育成を視野に入れたものといえる。いかに教えるかということ以上に、いかに学ばせるのかを重視する上で、児童生徒の学習意欲を高める働きかけは不可欠であり、そうした意味において、教室内の学習環境の創造は効果的な授業づくりに欠かせない条件となっている。また、KRAs の「生徒の質の高い学習」の項目で、学習環境の創造や生徒の意欲向上に関連ついて求められている成果は、ティーチング・トラックの教員の職階が上がるにつれて、一つの教室内の問題から、学校全体の学習風土の形成へと発展する。さらに、ティーチング・トラックの最高の職階となる熟達教員には、同じ地区の他の学校に対しても、例証的に効果の見られるような学校全体の学習風土を形成する戦略や模範を提示することが求められる。このように職階が上がるにつれて求められる成果が空間的にも広がる仕組みは、教員たちの優れた実践を教員間、そして学校間で共有し、同地区の学校全体として生徒の質の高い学習に向けた取組を助けることとなる。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

(1)養成・採用レベル

①教員養成，採用制度の概要

シンガポールにおける教員養成は、全て南洋理工大学 (Nanyang Technological University, NTU) の附属機関である国立教育学院 (National Institute of Education, NIE) が担っている。シンガポールでは免許状はなく、教員になるためには所定の学位を取得し、NIE の教員養成課程を修了することが求められる。NIE の教員養成課程を履修するためには、国家公務員試験に合格しなければならない。同試験の応募要件は、申込者が主に大卒の学士学位取得者、専門学校 (Polytechnic) のディプロマ取得者、後期中等教育の修了要件として合格が求められる A レベル試験の合格者 (合格の科目数等に条件あり) とされているが、国際バカロレアの成績が一定のレベル以上である者、前期中等教育の修了要件として合格が求められる O レベル試験で所定の水準を超えている者にも応募資格を与えている。試験の内容は、言語及び数学の能力を測る試験に加えて面接試験がある。受験者数は多い年で 1

万人を超えるが、毎年、教員候補生は2,000人採用されることとなっており、競争は厳しいものとなっている。このようにシンガポールでは、教員養成課程に入る前の段階で、教員候補生の質をある程度担保しようとする狙いが見て取れる。教員試験に合格した教員候補生は、国家公務員として「雇用」されたこととなり、給与を受けながら教員養成課程を履修することができる。国家公務員としての雇用であるため、他の職業との兼業は許されておらず、教員養成課程に専心することが求められる。

教員の雇用は教育省が行う。NIEの教員養成課程を修了した者は、履歴書を添えて学校の教員公募に直接応募するか、教育省が用意している応募用のオンラインシステムを介して希望する学校への応募を行う。採用候補者の面接は学校独自に実施するが、学校に任命権はない。学校は、面接の結果を区教育長に報告し、区教育長はその審査内容と選考結果を確認した上で教育省に報告する。その報告を受けた教育省から正式な任命を得ることによってその候補者の採用が最終的に決定することとなる。教員の異動はまれであり、教員自身の判断に基づいて行われる。

②資質・能力スタンダードの役割・機能

シンガポールにおける教員養成機関はNIEのみとなっているため、教員養成課程の詳細な内容はNIEにおいて決定される。しかし、その内容はEPMSやTE21などの政府が設けた教員の資質・能力スタンダードにのっとることが前提となっており、NIEの独断ではなく教育省との連携の下で教員養成課程が構築される。ただし、教員の資質・能力スタンダードと教員養成課程との直接的な関連性については公表されていない。

(2)現職レベル

①教員評価、研修、その他の制度の概要

シンガポールでは2001年から業績賞与が導入され、それに伴って教員評価と給与体系も厳密にデザインされている。教員評価は、年度初めの目標設定、中間レビュー、年度末の最終評価という三つのプロセスを経て年間を通して行われる。コーチング・パフォーマンス (Coaching Performance) 評価を採用しており、各教員の自己評価を基盤としつつも、各教員に一人ずつ、そのコーチングを行うリーダーシップ・トラックの教員がレポートイング・オフィサー (Reporting Officer, RO) として付くことになる。年度初めに教員が年間の目標を立てる際、ROはその目標の妥当性や適切性を検討し、目標内容の修正や、それを達成するために必要な研修の計画設計への助言を行う。そして、各教員はROの指導・助言を受けながら、自己評価を年に二回実施し、その結果を教育省に報告することになっている。教員評価は基本的には自己評価によるものであるが、その客観性や妥当性を保証するためにROの責任も大きい。仮に、教育省への報告後、教員の自己評価の内容が不適切だと判断された場合には、当該教員だけでなく、そのRO教員にも責任が生じることとなる。そのため、ROになる教員は、その任務を引き受ける前に研修を受講することが義務付けられている。

シンガポールの研修については(ア)校内研修、(イ)シンガポール教員アカデミー (Academy of Singapore Teacher) 提供の研修、(ウ)NIE提供の研修の3種類に大別される。

(ア) 校内研修

校内研修は、主に授業研究、アクション・リサーチ、外部講師による研修会などが行われている。授業研究は日本をモデルとして導入された経緯があり、日本同様に学年や教科単位でデザインされる。また、外部講師は、NIE や教育省などから招いており、学校の当該年度の目標やニーズ等に応じたテーマで研修会を実施している。

(イ) シンガポール教員アカデミー提供の研修

シンガポール教員アカデミーは教員の専門的なコミュニティの構築とそこでの専門的な情報の共有を目的として2010年に設置された。同アカデミーは、様々な研修プログラムを提供するだけでなく、各分野の熟達教員による教員研修の支援を行っている。研修プログラムには、新任教員向けのものからリーダーシップ・トラックでのキャリアアップを支援するもの、民間等での異なる業種における職業体験や海外からの優れた教員の招へいなど、多岐にわたる。

(ウ) NIE 提供の研修

かつて、NIE はシンガポールの教員研修の多くを担っていたが、シンガポール教員アカデミーが設置された後は、中核的な研修プログラムを中心に提供している。主な研修として以下のプログラムがある。

- 新任教員向けの初任者研修 (Initial Teacher Programme)
 - － 対象：初任教員，期間：1年間
- 教育管理職養成研修 (Leaders in Education Programme)
 - － 対象：校長としての資質・能力を期待される副校長，期間6か月
- 学校マネジメント・リーダーシップ研修 (Management and Leadership in Schools Programme)
 - － 対象：中間管理職としての資質・能力を期待される中堅教員，期間：17週間
- 教育の架け橋作り：革新的学校リーダーシップ研修 (Building Education Bridges: Innovation for School Leadership)
 - － 対象：管理職教員，期間：2週間
- リーダー教員養成研修 (Teacher-Leaders Programme)
 - － 対象：ティーチング・トラックの上級教員，指導教員，マスター教員，期間：10週間

上記研修のうち、「教育管理職養成研修」、「学校マネジメント・リーダーシップ研修」、「リーダー教員養成研修」への参加者は、教員自身の希望によるものではなく、教育省によって選ばれることで決定する。教育省は、毎年行われる教員評価の結果をもとに、将来性のある教員を選抜し、その者にのみキャリアアップのルートを開いている。一方で、「教育の架け橋作り：革新的学校リーダーシップ研修」は、学校ベースで選ばれた教員に参加資格が与えられ、NIE や海外の教育機関等と連携しながら、自国だけでなく国際的なコンテキストの下で求められるリーダーシップを探求する。

シンガポール教員アカデミー及びNIE で提供される研修の多くは、教育省、NIE、現職及び退職教員の協働の下で枠付けられ、デザインされている。シンガポール教員アカデミーのみならず、NIE や教育省においても教職経験を持つ教員や職員が多く、学校教育や教員の立場等への理解度が高い。そのため、シンガポールの教員研修は教育省、NIE、教員アカデミ

一、現職教員の相互の連携、協力をベースとして教員の専門性の向上を促す支援体制を整えている。

②資質・能力スタンダードの役割・機能

教員評価における年度はじめの目標設定、中間レビュー、年度末の最終評価すべての段階で資質・能力スタンダードとして機能する KRAs の項目が用いられる。キャリアトラックにかかわらず、全ての教員は、資質・能力スタンダードの内容に沿って目標を設定し、年間の研修計画を立てることになる。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

シンガポールにおける管理職の教員はリーダーシップ・トラックの教員を指すが、ティーチング・トラックの教員と同様に、コンピテンシー・モデルとそれに対応した KRAs が資質・能力スタンダードとして機能している。コンピテンシー・モデルは、中核的コンピテンシーとして「先見的リーダーシップ」を最重要事項とし、この達成に向けて、①「指導と啓発」、②「将来への見通し」、③「人材の管理」、④「自身と他者の理解」の四つの領域において具体的なコンピテンシーを提示している。これに対応する形で、ティーチング・トラックの教員と同様に、「説明責任に関する KRAs」と「知識・技能」の領域において、教科・学年主任、部局長、副校長、校長の四つの職階ごとに求められる資質・能力が定められている。

おわりに

シンガポールの教員の資質・能力のスタンダードは、キャリアルート及びキャリア段階ごとに EPMS の下で一律に明確化され、それに基づいて評価や研修が組み立てられている。シンガポールにおける教員の資質・能力の向上において特徴的なことの一つは、教員評価が教員の職能成長を促すシステムとして機能しているということである。教員は個々人で自己省察するだけでなく、R0 教員からのコーチングによる指導・助言の下で目標の明確化、中間レビュー、最終評価を行い、自身の資質・能力を着実に向上させていくことが求められる。そして、最終評価で見られた課題を翌年度の目標に反映し、継続的かつ一貫した職能成長を目指す。こうした教員と R0 教員との連携が専門性の向上に欠かせない基盤となっている点も大きな特徴といえる。

教員研修においても、校内研修は学校内の教員相互の協働によって取り組まれ、校外研修は、教育省、NIE、現職教員相互の協働の下で行われている。シンガポールの場合、教育省及び NIE の職員や教員に教職経験者が多いことから、学校教育や教員の職務内容への理解に基づいた支援を可能としている。

また、教育省のシンガポール教員アカデミー、NIE、学校間の密な連携により、教員の学びを支えるネットワークが形成されている点もシンガポールの特徴といえる。優れた実践や教材研究の専門的なノウハウを教員単位あるいは学校単位で完結するのではなく、学校を越えた教員間のネットワークによって全国的に共有し得るシステムが構築されることで、各教員あるいは各学校の教育改善にかかる過重な負担を軽減することが期待できるであろう。

<参考文献>

- DENG Zongyi, 'Teacher education', Jason Tan, Ng Pak Tee ed., *Shaping Singapore's Future: Thinking Schools, Learning Nation*, Prentice Hall, 2005, pp. 123-136.
- GOH Chor Boon and LEE Sing Kong, 'Making Teacher Education Responsive And Relevant', LEE Sing Kong, GOH Chor Boon, Birger FREDRIKSEN, and TAN Jee Peng ed., *Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965*, The World Bank, 2008, pp. 96-113.
- National Institute of Education, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, 2009.
- National Institute of Education, *Graduate Studies & Professional Learning*, 2010
- Warren Mark LIEW, 'Teachers' professional lives in an age of educational reform', *Shaping Singapore's Future: Thinking Schools, Learning Nation*, Prentice Hall, 2005, pp. 137-166.
- 池田充裕「シンガポール」, 諸外国教員給与研究会『平成 18 年度文部科学省委託調査研究 諸外国の教員給与に関する調査研究報告書』, 2007, 85-97 ページ.
- 池田充裕・金井里弥「シンガポールにおける学校改善の現状－教員の職能開発と教員評価及び学校評価の実施について－」, 小川佳万『平成 24～26 年度 文部科学省科学研究費基盤研究 (B) アジアにおける学校改善と教師教育改革に関する国際比較研究 最終報告書』東北大学大学院教育学研究科, 2015, 42-48 ページ.
- 嘉数健悟, 岩田昌太郎「シンガポールにおける教員養成と現職研修のプログラムについて－NIE での調査を手掛かりに－」, 中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』7 号, 2010, 1-10 ページ.
- 金井里弥「シンガポール－能力主義を基盤とするキャリア形成－」, 小川佳万・服部美奈編『アジアの教員』ジヤース教育新社, 2012, 259-278 ページ.
- 平中里弥「シンガポールにおけるスクールリーダー教育プログラムの特質－Leaders in Education Programme に着目して－」, 『平成 20 年度 プロジェクト型共同研究成果報告書』東北大学大学院教育学研究科, 2009, 295-307 ページ.
- 水原克敏, 清水禎文編『シリーズ大学院教育改革 国際シンポジウム アジアにおける教師と学校の挑戦 シンガポールの場合』東北大学大学院教育学研究科大学院教育改革支援プログラム実施委員会, 2010.
- 宮田仁「シンガポール, 豪州ビクトリア州における教員研究評価: システム及び教員評価に関する海外調査研究」, 滋賀大学教育学部『教育情報研究』第 23 巻, 第 3 号, 2008, 15-26 ページ.

<参考 URL>

- Ministry of Education, Singapore <https://www.moe.gov.sg/>
- National Institute of Education <http://www.nie.edu.sg/>
- Academy of Singapore Teachers <http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/>

シンガポール

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

<p>1. 育成が目指されている教員像</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 倫理的な教育者 (The Ethical Educator) …自らの力と限界を認識し、他者と協力して、倫理的な環境を構築する • 有能な専門家 (The Competent Professional) …学習を促す強力な教授法を備え、子供を全面的に発達させる資質を伸ばす • 協同的学習者 (The Collaborative Learner) …他の教員と協力して課題に立ち向かい、チームとして協働する • 変革するリーダー (The Transformational Leader) …同僚や教育実践者と信頼関係を構築し、変革を導き、それを統制する • コミュニティ構築者 (The Community Builder) …子供に社会的責任感を身につけさせ、思いやりのある市民や活動的社會参画者となることができるように、関係者と協働する
<p>2. 教員の資質・能力スタンダードの概要</p>	<p>ティーチング・トラックの教員は、下記の(1)～(6)の能力項目で、計六つの職位ごとに求められる成果が設定されており、職位が上がるにつれて内容が高度になっていく。</p> <p>(1)児童生徒の質の高い学習：児童生徒の学習ややる気を向上させるような教室環境の創造。革新的で創造的な教授テクニック・戦略を用いた、能力の異なる生徒たちへの対応</p> <p>(2)児童生徒のメンタルケアと幸福：児童生徒の幸福と人格の発達を促す配慮、信頼、親睦の文化の提供。児童生徒のニーズや期待を明らかにするための様々な手法を用いた指導と支援</p> <p>(3)部活動運営：児童生徒の知的、身体的、感情的、道徳的、社会的発達を通じた望ましい価値観と姿勢の育成。児童生徒の潜在能力を最大限生かすための機会としての部活動</p> <p>(4)学校への貢献：学校のイニシアティブや責務に対する主体的な取組</p> <p>(5)親との協働：児童生徒の学習目的を最大限に生かすための親との協働</p> <p>(6)専門的成長：共有、革新、リサーチを通じた教員自身の継続的な学習。同僚教員の専門性向上のための必要な指導と研修の提供</p>
<p>3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色</p>	<p>ティーチング・トラックの教員の「初任教員」～「普通教員」（三つの職位あり）までの職位では、児童生徒、学校、教員本人の成長・発展に関する能力が中心となっているが、それらの上の職位に当たる「上級教員」と「熟達教員」に関しては、他の教員に対して、授業内外における児童生徒への指導や学級運営の理想的なモデルを提供し得ること、さらにはより効果的な実践の創造者でなければならず、教授 (teaching) を専門としたリーダーシップが求められている。</p>
<p>4. 教員の資質・能力スタンダードの活用</p>	<p>主に、教員評価及び研修等に活用。教員評価の項目と、提示されている教員の資質・能力スタンダードがリンクしているため、職能</p>

	成長によって評価を向上させるためには、このスタンダードに応じることが不可欠となる。また、校内外の教員研修についても、このスタンダードに基づいてデザインされている。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<p>リーダーシップ・トラックの教科・学年主任，部局長，副校長，校長それぞれに求められる能力が下記の六つの能力項目に示されている。職位が上がるごとにその具体的な内容は高度になり，職位ごとに更に細かく，多様な能力が設定されている。</p> <p>(1)リーダーシップ／ビジョン：「考える学校」の理念の追求。状況把握能力，学校のコミュニティにおけるステイクホルダーのニーズへの配慮，戦略的な教育ビジョンの下で学校をチームとして導く力</p> <p>(2)戦略的計画&組織運営：ステイクホルダーに焦点付けた戦略的な方向性の明確化。その方向性をサポートするためのアクションプランの展開，パフォーマンスを追求するためのチームとしての協働</p> <p>(3)スタッフの成長とマネジメント：スタッフが最善を尽くせるような動機付け，卓越した学校の創造に向けたスタッフの資質・能力の最大限の育成と活用する</p> <p>(4)専門的成長：自身と他者のポテンシャルを最大限に引き伸ばすための人間的かつ専門的な成長の促進と，他のスタッフに対する成長の在り方の模範の提示</p> <p>(5)プロセスのマネジメント：キーとなるプロセス（カリキュラム，プログラム，指導方法，アセスメント）の発展と実行，その成果としての全面教育と福利の増進に向けた活動の提供</p> <p>(6)資源のマネジメント：内部資源（資金，物理的施設，時間，教授学習の資源）と，外部のパートナーシップの戦略的な計画。そのプロセスの運営をサポートするための効果的かつ効率的な管理</p>
6. 成果と課題	<p>教員の専門性を，学校のマネジメントを主とする管理職と，生徒指導を主とする教育職とをキャリアトラックで分けることで，それぞれに求められる資質・能力がより専門的に特化され，明確化された。また，各キャリアトラックにおいて求められる資質・能力が段階的にデザインされており，身に付けるべき職能の方向性が明確になった。これらに教員評価において測られる能力と教員研修で重点化される能力がリンクすることで，教員に求められる資質・能力の一貫したビジョンの下で職能成長が目指されるようになった。</p>
7. 日本への示唆	<p>キャリア段階ごとに求められる資質・能力が明確に示され，それに即した評価，研修が一貫性をもって体系的に形成されている点。</p>

II. 教員の資質・能力スタンダードの概要

1. ティーチング・トラック教員

ティーチング・トラック教員には、EPMS の枠組みに基づいて教育省がティーチング・コンピテンシー・モデルを設定しており、これに対応した主要成果領域 (Key Result Areas, KRAs) が、教員の資質・能力スタンダードとして機能している。ティーチング・コンピテンシー・モデルは、以下の図 1 に示すように、達成すべき中核的コンピテンシー (Core Competency) において「子供の全面的発達の促進」 (Nurturing the whole child) を最重要事項とし、これを指す上で必要なコンピテンシーとして①「知識の開発」、②「信頼の獲得」、③「他者との協働」、④「自身と他者の理解」の四つの領域をあげている。中でも④「自身と他者の理解」はこのコンピテンシー・モデル全体の基底として位置付けられ、その上で教員としての知識、信頼の獲得と協働を実現することで、子供の全面的発達を目指す構図となっている。

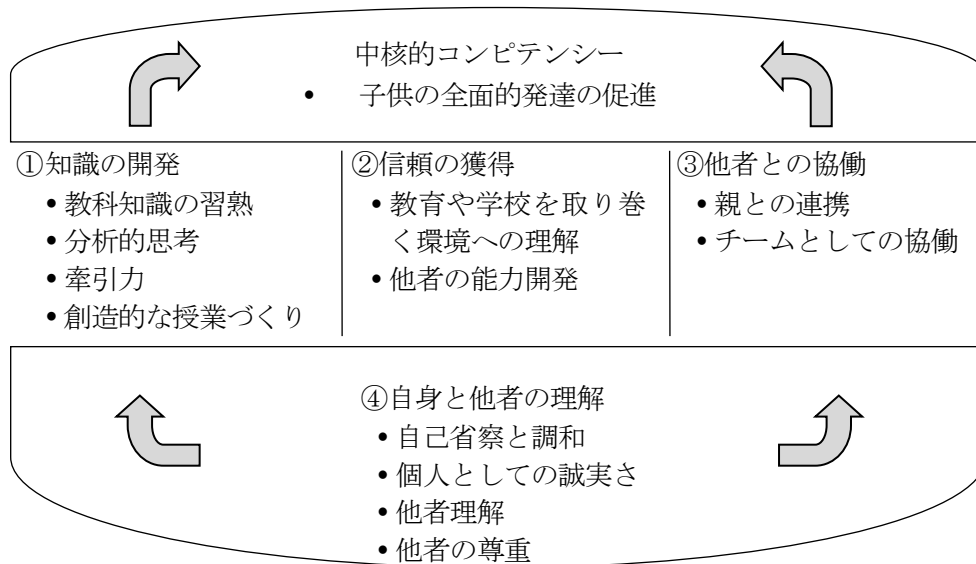


図 1 Ministry of Education, Singapore, *Teaching Field of Excellence: Role Profile, Competency, Development Advisor, Singapore, n.d.*, p.2 をもとに作成。

これに対応する形で、「説明責任に関する KRAs」と「知識・技能」の二つの領域において以下の観点から求められる成果と身に付けるべき知識・技能が初任教員、普通教員 (GEO 1/2)、普通教員 (GEO 1A1/2A1)、普通教員 (GEO 1A2/2A2)、上級教員、熟達教員の六つの職階ごとに定められている。

- 「説明責任に関する KRAs」で重視される観点
 - ・ 生徒の全面的発達：生徒の質の高い学習，生徒のパストラルケアと幸福，部活動
 - ・ 学校への貢献：学校の発展に向けた主体的関与
 - ・ 保護者との協働
 - ・ 専門的発達：共有，革新，リサーチを通じた継続的学習
- 「知識・技能」で重視される観点
 - ・ 知識：教科の内容・カリキュラム，心理学，教育学，教育理念・哲学
 - ・ 技能：教授法に基づくテクニックやアプローチ

2. リーダーシップ・トラックの教員（管理職）

ティーチング・トラックの教員と同様に、リーダーシップ・トラックの教員についても、リーダーシップ・コンピテンシー・モデルとそれに対応した **KRAs** が資質・能力スタンダードとして機能している。このリーダーシップ・コンピテンシー・モデルは、以下の図2に示すように、中核的コンピテンシーとして「先見的リーダーシップ」を最重要事項とし、この達成に向けて、①「先導と啓発」、②「将来への見通し」、③「人材管理」、④「自身と他者の理解」の四つの領域において具体的なコンピテンシーを提示している。

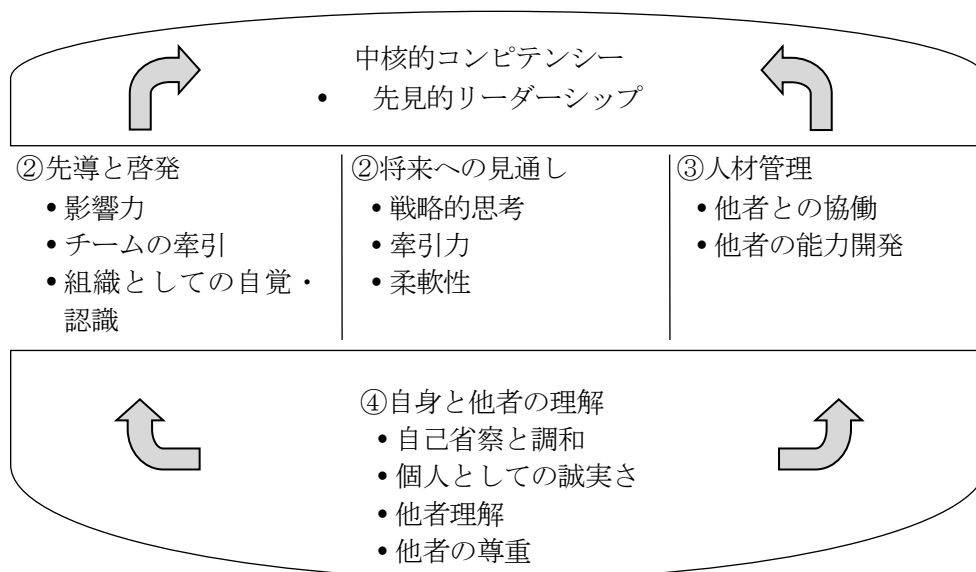


図2 Ministry of Education, Singapore, *Leadership Field of Excellence: Role Profile, Competency, Development Advisor, Singapore, n.d.*, p.2,をもとに作成。

ティーチング・トラック教員のティーチング・コンピテンシー・モデルと同じく、リーダーシップ・コンピテンシー・モデルの基底を成しているのは④「自身と他者の理解」であり、その上にリーダーシップや先見性、マネジメント能力が求められていることがわかる。

これに対応する形で、「説明責任に関する **KRAs**」及び「知識・技能」の領域において、以下の観点から求められる成果と身に付けるべき知識・技能が教科・学年主任、部局長、副校長、校長の四つの職階ごとに詳細に定められている。

- 「説明責任に関する **KRAs**」で重視される観点
 - ・ 組織の方向性の提示：リーダーシップ／ビジョン，戦略的計画・組織運営
 - ・ 人材育成：スタッフの育成と管理，専門的な職能成長
 - ・ プロセスの管理：カリキュラム，企画，指導方法，評価の開発
 - ・ 資源の管理：内部資源（資金，施設，時間，教具・教材）と外部のパートナーシップの管理

- 「知識・技能」で重視される観点
 - ・ 知識：教科の内容・カリキュラム，心理学，教育学，教育理念・哲学
 - ・ 技能：教授法に基づくテクニックやアプローチ

第9章 韓国

出羽孝行（龍谷大学）

はじめに

韓国は1997年のアジア通貨危機を発端とする金融危機により大きく社会構造が変化し、貧富の格差拡大、失業者や非正規雇用の増加などが社会問題となり、大卒者の間で公務員や大企業社員といった少ないパイを奪い合う競争が熾烈化している。新自由主義的な政策が教育政策にまで浸透してきた中で、政策レベルにおいて教員の質を向上させるための教員評価というものが提起されてきた。ここでは韓国において教員の資質・能力スタンダードがどのように設定されてきたのか、またその現状について、教員能力開発評価を中心に報告することとする。

1. 教師教育の動向と育成が目指されている教員像

現代韓国の教育政策の基調とされるものに金泳三政権期(1993年～1997年)の教育改革委員会によって発表された第一次教育改革方案、いわゆる「5・31改革方案」がある。この方案では世界化・情報化時代を主導する新教育体制の樹立が目標とされ、それに応じた教育改革の方向性が提示されたが、その中で教員政策に関連するものは、「品位ある有能な教員の養成」と「校長・教師招聘制試行実施」(初・中等教育の自律的運営のための「学校共同体」構築)が挙げられる。前者では教員養成と任用制度の改善、研修制度の改革、教員人事制度の能力中心の報酬・昇進制度への改善、教員の研究環境と効率的勤務条件の醸成などが提示された¹。

1998年からの金大中政権は基本的に前政権で示された教育政策を教育部官僚主導により実施したと評価されている²。この政権では新自由主義的な教育政策が推進された。その内容は教員定年制短縮、教員労組合法化、教員成果賞与給金制、教職発展総合方案の提示である。この中の教職発展総合方案では、専門職業人としての教員の社会的地位の強化、自律と参加の開かれた教育共同体の形成、教育活動に専念できる教育要件の醸成という3点が定められていた。同方案は10大革新推進課題を含めた31個の改革課題によって構成されていた³。この政権の教育政策は、教職の優待、自律と教師の権利重視、自律研修・教員労組の役割重視など、制度改革的な側面を重視したという点で肯定的に見る立場もある⁴。その後、関係者の利害対立で教員養成・資格制度の改善、昇進・評価制度改善などの教員の専門性向上に関する核心的な内容は実現に至らないことも多く、実現性に疑問符を付すといった評価もあるが、教員を取り巻く利害関係者の意思疎通を図ったという点は評価されている⁵。

2. 教員の資質・能力スタンダードの概要

(1) 教員評価制度の概要

2010年以降、韓国の教員評価制度は「勤務成績評定」「成果賞与金評価」「教員能力開発評価」という三つの制度が並行して実施されてきた⁶。

勤務成績評定は1964年に教育公務員昇進規定(大統領令)が制定されたときに導入され

たもので、昇進や任用に当たっての人事行政の公平性をはかる目的で採り入れられた。2007年からは同僚教員による多面評価が導入されており、校長や教頭の管理職以外の視点も加味されている⁷。評価は教員用と教頭、奨学士、教育研究士用が用意されていた⁸。

成果賞与金制度は2001年に導入されたもので、国家公務員法第51条第2項の規定により勤務成績優秀者に賞与を支給したり特別昇給させたりすることができる制度である⁹。対象は初・中・高校の校長、教頭、教員と、教育部や市・道教育庁の奨学官、教育研究官、奨学士、教育研究士であるが、それに加え2011年からは学校単位に評価を行う「学校成果給」も導入された（私立学校は除く）。教育部が例示した一般教師対象の成果評価基準は「授業指導」「生活指導」「担当業務」「専門性開発」という分野で構成されている¹⁰。

教員能力開発評価は上で述べた勤務成績評価の限界と問題点¹¹を解決するために、導入されたものとされる¹²。試験運営を経て2010年より「教員等の研修に関する規定」（大統領令）に依拠して全国の高等学校以下の学校で実施されてきた¹³。2016年からは「教員能力開発評価実施に関する訓令」により市・道教育監が実施する体制をとっている¹⁴。教員能力開発評価の目的は「疎通と参与中心の教員の専門性の伸張を通じた公教育への信頼性向上」¹⁵とされる。

ただ、これらの複数の評価が毎年実施されることによって、教育現場で疲労感が増すとともに、同一の評価指標でも評価の種類によって異なる結果が出ることによって信頼性が低下するなどの問題が指摘され¹⁶、2016年からは勤務成績評価と教師成果賞与金が統合されて教員業績評価¹⁷に再編された。これにより、2010年より導入された学校成果給は廃止された。教員業績評価は教員個人の成果給支給や昇進などに活用される成果評価とされ、教員能力開発評価は専門性評価と位置付けられた¹⁸。また、教員能力開発評価においても、児童生徒を評価者とした児童生徒満足度調査の対象から初等学校の児童を除外するなど、一部評価指標の見直しが行われた。本稿では教員個人への報酬や昇進に直接関係せず、教員の専門性向上のために活用されている教員能力開発評価の指標を中心に教員の資質・能力スタンダードについて考察していくこととする。

(2)教員能力開発評価の制定に至るまで

韓国では学校教育の危機が教職の危機という世論を形成し、教育の競争力を高めるためには教員の専門性を高めて質を管理することが重要との動きが広まっていったために、政府の政策文書でも教員評価が 이슈になってきた。従来の勤務成績評価制度は昇進に焦点をおいたものであり、「自己啓発」という点で限界が見られた。また、塾の活性化や学校教育の崩壊といった公教育の危機という国民的関心事の多くは教員に注目する状況にあった。そこで、盧武鉉政権下の2004年2月2日、教育部長官の安ビョンヨン（안병영）により「教員の競争体制導入を通じた学校教育正常化」を目的に教員評価制を実施することが表明されたのである¹⁹。

申鉉奭の分析によれば、教育部と市民団体は教育のアカウンタビリティと卓越性を支持し、全国教職員労働組合（以下、全教組）や韓国教育団体総連合会（以下、教総）などの教員団体は教職の特殊性と教員の自律性を主張してきたという²⁰。つまり、不適格教員を排除し優秀な教員に適切な待遇を用意することが教育の質の向上に役立つとする立場と、

教職は自律性を有する専門職であるのでその評価のやり方やその結果の活用についても自律的になされるべきであるとする立場の対立である。

教育部などの行政機関によって進められた、教員評価をはじめとした教育改革では、教員は自発的に関与することができなかったという点において、学校や児童生徒を変化させるのには限界があるとの指摘も存在する²¹。すなわち、韓国における教員の資質指標は教員自身によって設定されたものではなく、新自由主義に基づく教育改革の一環として教員に提示されたものであることに最大の特徴があるといえる。

なお、教員能力開発評価は現職教員に対する評価であり、教員養成時や教員採用時の資質・能力指標とは直接関係しない。

(3)教員能力開発評価の内容

教員能力開発評価は教育監が実施主体となり実施される。評価の対象について、「教員能力開発評価実施に関する訓令」（2016年1月1日制定，教育部訓令）によれば，国公立の初・中・高と特殊学校に在職している全ての教員（契約職を含む）とされる。ただし，当該学校での勤務が2か月に満たない教員や前年度に長期深化研修（後述）を履修したものは評価結果による研修対象者選抜からは除外されることになっている。

評価領域は教員の教育内容全般であるが，校長や教頭の場合は学校経営領域，一般教師は学習指導，生活指導の領域で構成される。そして主席教師は一般教師の領域に教授・研究活動支援領域が加わる。その他，栄養教師や保健教師の中で授業を担当しない教員の場合は学生支援領域が対象になる。各領域の下位に「要素」があり，更にその下位類型に「指標」があり，一つの指標につき1項目以上の「文項」設問が設定される。各領域とその中の要素については資料の表2～8のとおりである。なお，領域・要素・指標は各地域で追加することが可能である。

設問について同僚教員評価を例にとると，回答は5尺度選択肢を基本とし，自由記述回答形式についても2題設定することになっている。評価紙の構成に当たってはマニュアルにしたがって全国共通の評価基準を遵守した上で，教科担任と学級担任との間で学習指導と生活指導の質問文数の割合や質問文自体を変えるなど，評価対象者の特性に応じることが推奨されている²²。

評価の種類は最初に行われる「自己評価」を除くと「同僚教員評価」，「生徒満足度評価」，「保護者満足度調査」の3種類に分かれる²³。「同僚教員評価」は校長・教頭のうち1名以上と，主席教師（主席教師が配置されていない学校では部長教師）1名以上と，他の同僚教員を含めて合計5人以上で構成された中で当該教員の評価が行われる。同僚教員は同学年，同教科の教員が優先的に充てられる。

「児童生徒満足度調査」は，従来は初等学校4年生以上が対象となっていたが，2016年からは中1から高3までの生徒を対象とすることになった。学校の教員能力開発評価管理委員会（以下，評価管理委とする）の審議を経て教員一人あたり3学級の生徒が対象とされる。

「保護者満足度調査」は当該教員から直接指導を受けたことのある生徒の保護者が対象となり，一人の保護者は校長・担任教員，それ以外の教員1名以上を自由に選んで評価することができる。教員能力開発評価は専用ウェブシステムを用いて回答することになって

いるが、保護者満足度調査に限っては、紙媒体による回答を選択することが可能になっている。回答方法は5段階尺度による選択方式であるが、保護者の場合、教員に対する情報の限界性を考慮し、「よくわからない」との回答項目を追加することになっている。

評価に際し、評価対象者は自身の教育活動紹介資料を作成する。特に評価項目に関連する内容を記述するようにして回答者の判断の助けにすることが求められている。保護者に対しては年度初めの保護者会議などを通じて教員能力開発評価実施に関する情報を提示するとともに、授業参観や教員との面談の計画を提示することになっている。

毎年5月までに教員能力開発評価管理委員会の構成、教員や保護者などの研修が行われる。そして、9月から11月の間に評価が実施され、12月に評価対象者個人への結果通知がなされる。評価対象者は「自己評価結果」と三つの他者評価結果を比較分析して総合意見を記述した後、今後の改善計画や必要とされる支援の内容などを「能力開発計画書」に記載して提出する。これは評価管理者を通じて校長に提出される。被評価者が評価結果に異議がある場合は「原資料閲覧要請」を評価管理者に行い、その後教頭の内部決済や評価管理委の審議を経て校長が閲覧の是非を決定する²⁴。

学校ごとの評価結果の分析は評価の実施責任者が行い、学校での適応型研修の実施を行うことが勧奨されている。また、個別の結果と併せて「単位学校教員能力開発評価運営結果報告書」を作成し、評価管理委の審議を経て校長に提出される。これを元に校長は能力開発支援や学校教育課程運営計画を立てることとされる²⁵。そして、翌年2月には当該学校の評価紙と指標別学校単位の評価結果について学校情報公示サイトで公開することが義務づけられている。

教員能力開発評価を実施する主体として、教育庁や教育支援庁とは別に、各学校には評価の実施運営に必要な諸事項を「審議」するための教員能力開発評価管理委員会が組織されることになっている。なお、校長は評価実務者、教頭は評価管理者として教員能力開発評価に関わることになる。評価管理委は「単位学校の教員能力開発評価の実施及び運営に必要な諸般の事項を『審議』する機構」²⁶である。評価管理委の機能は、評価の実施と関連した意思決定過程の公平性・透明性を確保することにあるとされる。委員は学校の規模や教員数により、教員、保護者、外部者の、合わせて5人以上11人以内で構成される。ただし、外部人を50%以上の構成にすることや、教員の委員のうち1名は教頭（2名配置学校の場合は評価管理者ではない教頭）を含めることになっている。

ただ、こうした評価基準を設定して教員の資質を詳細に定義することに批判的な立場も存在する。例えば、ソウル市教育庁ではソウル革新未来教育の実現のために三つの教員の専門性を定め、これを高めるために討論がなされる教職員文化を通じた学校共同体の民主的意思決定構造を確立することや、トップダウンではなくボトムアップによる教育政策、一貫性がある政策支援、そして自発的に教育専門性を伸ばすための活動の支援などが掲げられている²⁷。ソウル市教育庁の取り組みは一連の新自由主義的な教育改革の中で進められてきた教員評価制度とは一線を画しており、教員の資質・能力スタンダードを詳細に定め、それを評価するという方向は韓国全体の流れではない（但し、全国統一の評価は行われている）。

なお、韓国で実施されている教員評価における指標において、児童生徒の資質・能力の育成について具体的に触れられていない。

3. 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

(1)養成・採用レベル

韓国の教員養成制度は初等学校教員については目的型教員養成体制であり、中等教員の養成は開放型教員養成に近い形態をとっている²⁸。各学校段階別の教員養成機関をみると、初等学校教員の養成は全国10の教育大学校と韓国教員大学校、済州大学校、梨花女子大学校で行われている。中等教員の養成は全国46の大学の師範学部（国立15・公立1・私立30）と15の一般大学の教育学科（国立1・私立14）、そして一般大学の教職課程152機関（国立29・公立1・私立120・私立産業大学2）、教育大学院108機関（国立23・公立2・私立83）で実施されている。教育大学院は現職の教員などを対象とする特殊大学院であり、出身学部の専攻と一致する専攻に入学したもののうち、所定の単位数を取得したものには中等学校の教員資格を取得できるようになっている²⁹。なお、韓国では1963年より教育公務員法を改正して中学校と高校の教員資格証を中等学校教員資格証に統合しており、養成・採用とも中学校と高等学校を合わせた制度となっている。これらの学校で所定の課程を履修すると卒業と同時に当該学校種の正教師（2級）資格が授与される。

教員の資格については初・中等教育法第21条、教育公務員法第3章、私立学校法第52条とそれらに依拠した関連法令である教員資格検定令（教育部訓令）と同施行規則などがある。教員の資格としては正教師（1級・2級）、準教師、専門相談教師（1級・2級）、司書教師（1級・2級）、実技教師、保健教師（1級・2級）、栄養教師（1級・2級）に分類されている。そして、一定の条件を満たすことにより正教師（1級）の資格が授与される。

初等学校教員養成についてはある程度統一的なカリキュラムが整備されている一方で、中等学校教員資格証取得のための課程は大学ごとに差異が見られると思われるが、法的に定められた履修科目は資料の表1のとおりである。

2007年に改定された教育公務員任用候補者選定競争試験規則（教育部令）によれば、教員採用試験は任用権者が実施することになっている。同規則は試験科目や配点比率などを定めており、2012年には教育部は「教師新規採用制度改善方案」を出し、暗記中心の細かい事項を問う方式である客観式試験を廃止し、試験を簡素化した³⁰。その結果、2013年からの教員採用試験は大幅に改正され、論述と記述回答を中心としたものとされた。1次試験において、初等学校の場合は教職論述や教育課程（記入型、叙述型）に関する内容が出題される。中等学校（中学校・高校）の場合は論述型の教育学、教科教育学（記入型）、教科内容学（叙述型）が出題される。ここでは大学在学時の成績も反映させることができる。また、当該地域の教育監が定める島嶼・僻地へ勤務することを条件に受験した者には満点の10%の範囲内で加算点を与えることができるようになっている。2次試験は教職適正深層面接、教授学習指導案作成、授業能力評価などが課される。

教育公務員任用候補者選定競争試験規則第8条によれば、一次試験には韓国史を含めなければならないとされており、韓国史の受験の代わりに国史編纂委員会が実施する韓国史能力検定を代替できるとされている。教員には自国史の知識が必須とされている。

(2)現職レベル

韓国では教員研修が盛んである。教育基本法第14条において「教員は教育者として備えなければならない品性と資質を向上させるために努力しなければならない」と規定されている。研修の種類としては研修機関中心研修、学校中心研修、個人中心研修の三つに分かれ、研修機関中心研修の中に資格研修、職務研修、特別研修が含まれる³¹。

教員能力開発評価の結果、実施される教員研修は以下の3種に大別される³²。まず、評価を受けた全教員を対象とする、評価指標別職務研修である。これは各自が自身の能力開発計画に従い評価結果に基づき自身の能力の向上を必要とする分野の研修プログラムを自主的に選んで履修するものである。

二つ目は評価の結果が優秀なことが申請資格となる学習研究年特別研修である。これは教育公務員法第40条に規定される特別研修の一つである。教員自身が設定した主題に基づく研修で、給与が支給される共に研修費の一部が支給されるという待遇で、研修期間は通常の勤務が免除される上に教育経歴にも参入される。教員能力開発評価の結果が優秀である教員の中から学習計画書、校長の推薦、研究力量評価などの評価を通過した、勤務経歴5年以上で退職まで5年以上ある教員が申請の対象となる。

三つ目は同僚教員評価の平均値が2.5未満、若しくは生徒満足度調査の結果が2.5未満（評価参加者が20名以上の場合は上位5%と下位5%を除外した結果を活用可能。初等学校の場合は保護者満足度調査で読み替える）の教員を対象に各地方教育庁の研修機関が実施する能力向上研修である。まず短期能力向上研修60時間以上が実施され、研修中に実施される試験に合格できなかった教員には更に長期基本能力向上研修150時間以上が課せられる。それでも合格できなかった場合には長期深化能力向上研修6か月以上が課せられる（資料参照）。能力向上研修は、校長や教頭の場合は教育監が研修者を指名し、教師や首席教師の場合は学校長が研修者を指名する。詳細については各市・道教育庁に委ねられている。

なお、韓国には現職教員の再教育機関として1963年に教育大学院が設置されている。教育大学院は教員養成の節でも触れたように、学部で正教師（2級）の資格を取得していないものにも教員資格を取得する道を与えているが、主に現職教員の再教育を目的とした特殊大学院（修士課程のみ設置）である。韓国の大学で師範学部が一定程度の規模を維持できるのも教育大学院の存在が大きいといえる。その点が日本の教職大学院とは異なる。

4. 管理職の資質・能力スタンダード

韓国では校長・教頭の資格基準が法的に定められており、校長・教頭に昇進するに当たっては該当する資格を取得する必要がある。初・中等教育法第21条によれば、中等学校（中学・高校）の校長の場合、教頭資格証を有して3年以上の教育経歴と一定の再教育を受けたものであること、又は学識・徳望が高いものとして大統領令で定める基準に該当するという認定を教育部長官から受けたものなどがその対象になる。そのほかに校長の資格基準として教育学部や専門大学の学部長などの経歴があるものなどが対象になっている。

初・中等教育法の定めるところによれば、校長の任務は「教務を統括し、所属する教職員を指導・監督し、児童生徒を教育する」こととされる。教頭の任務は「校長を補佐し教務を管理し、児童生徒を教育して校長がやむを得ない事由により職務を遂行できないとき

には校長の職務を代行する」とされ、更に 2011 年に導入された主席教師の場合は、「教師の教授・研究活動を支援し、児童生徒を教育する」とされている。主席教師は 15 年以上の教育経歴を持つ教師が志願することができ、4 年ごとに業績評価や研究実績を反映した再審査を受けることになっている。

教員能力開発評価では校長、教頭は学校経営に関する能力が評価対象とされている。資料に校長の教員能力開発評価の内容についての教育部の例示を掲出した。校長・教頭に対する評価領域、要素、指標は一般教師とは異なり、校内に構成された評価管理委とは別に教育庁（初等学校と中学校は教育支援庁）内に設置された評価管理委が評価管理を行い、結果の報告は教育監（教育長）から各校長・教頭に通知される。また、児童生徒による評価はないものの、所属学校における同僚教員評価や保護者満足度評価が実施され、結果は自主的な研修や能力向上研修に活用されるのは一般教師と同様である³³。

おわりに

教員能力開発評価を中心とした韓国の教員の資質・能力評価システムについては様々な批判が存在する。それは毎年目的が異なった複数の教員評価を実施しなければならないという負担の重さや、評価自体が目的を達成できずに公平性を失っている問題も指摘³⁴されている。また、教員能力開発評価はいつでもアカウンタビリティ評価に「移行」されうる可能性を有しているとの意見もある³⁵。さらに、政策の一貫性という点から見た場合、教員評価で示された指標は教員養成段階では存在しておらず、養成から現職に至るまでの一貫した教員の資質・能力スタンダードがないことも問題であろう。

こうした問題点を解決し、評価の信頼度を高めていくためには、教員評価制度の存廃も含めて国民的議論が必要になってくる。特に教員団体の意見を反映しながら、アカウンタビリティに偏らない教員評価、又は教員の資質・能力スタンダードの作成が検討される必要がある。韓国では教育行政の独立性が比較的高いが、各地方の実情に合った形でこうした指標を作成していくことも一案である。

韓国の事例から日本への示唆としては、①教員の資質・能力を設定するには教員の意見を尊重する必要がある点、②勤務評定とは切り離し、教員の資質・能力測定は純粋に教員個人の資質・能力向上のために活用されるべきという点、③教員評価と連動した多様な研修システムを整備し、教員が自身の必要性に合わせていつでも必要な研修を受けられるシステムを構築すべきである点の、三つを挙げておきたい。

¹ 金泳三期の教員政策についての記述は、高ジョン(고전)『韓国教員と教員政策—‘公職観’の誤解と‘教心離反’の理解論—』図書出版夏雨、2002年、pp.315-321を参照した。

² 高ジョン、前掲書、2002年、p.322参照。なお、韓国では教育行政を主管する中央行政の名称は時期により異なるが、本稿では全て「教育部」で統一した。

³ 同上書、p.490参照。

⁴ 申鉉奭『韓国の教育政策』学志社、2010年、p.43参照。

⁵ 同上。

⁶ 韓国の教員の状況や教員評価について日本語で書かれたものとして、松本麻人「韓国における教員評価と研修—目的別評価と研修との連動—」、小川佳万（研究代表者）『アジアにお

ける学校改善と教師教育改革に関する国際比較研究』平成 24 年度～平成 26 年度 科学研究費補助金（基盤研究(B)中間報告書，2014 年，pp.27-52 が最も詳しい。

⁷ 金フィギュ(김희규)・チュ・ヨンホ(최영호)「教員評価の現状と課題」，韓国教員教育学会『韓国教員教育学会 第 65 次春季学術大会 教員の教育専念与件の現況と課題』，2014 年，p.72 参照。

⁸ 奨学士は教育現場に対し，指導・助言を行う教育専門職。日本の指導主事に相当する。研究生は教育行政機関において，教育に関する調査研究，教員研修などを担う教育専門職。奨学士と同じく教頭として教育現場に戻ることが多い。

⁹ 金フィギュ・チュヨンホ，前掲論文，pp.73-74 参照。

¹⁰ 教育科学技術部（学校自律化推進課教員団体協力チーム）『2010 教育公務員成果賞与金支給指針』2010 年，p.5 参照。

¹¹ 申鉉奭によれば，1995 年から 2000 年の間に教員評価制度導入の試みがなされる中で勤務成績評定制度は昇進を目的とした制度なので，教員の能力を開発支援することには貢献しないという批判がなされてきたという（申鉉奭，前掲書，p.270 参照）。

¹² 金フィギュ・チュヨンホ，前掲論文，p.67 参照。

¹³ 幼稚園は 2017 年度より実施の予定である。

¹⁴ 教育部（教員政策課）『教員の教育専念要件醸成のための教員評価制度改善方案施行計画』2015 年，p.6 参照。

¹⁵ 京畿道教育庁（教員政策課）『疎通と参与中心の 2016 年教員能力開発評価施行計画』，2016 年，p.3。「疎通と参与」とは教員をはじめとした学校構成員同士が互いに意思疎通しながら学校での活動に主体的に参加することを示す。いわゆる「開かれた学校」を志向する際に使用される語である。

¹⁶ 教育部（教員政策課），前掲資料，2015 年，p.1 参照。

¹⁷ 対外的な正式名称は「勤務成績評定」とされるが（筆者に対して韓国教員大学校の金ガプソ[김갑성]教授が教示された内容による），従来の「勤務成績評定」との混用を避けるために本稿では教育部内部で使用されている「教員業績評価」とする。

¹⁸ 教育部（教員政策課），前掲資料，2015 年，p.2 参照。

¹⁹ 教員能力開発評価実施に至るまでの経緯は申鉉奭，前掲書，2010 年，pp.270-271 参照。

²⁰ 申鉉奭，前掲書，p.294 参照。

²¹ 金ヒギュ・朱ヨンホ，前掲論文，p.67 参照。

²² 教育部『2016 年度 教員能力開発評価マニュアル—中等学校用—』，2016 年，pp.22-23 参照。

²³ 教員能力開発評価の実施方法については，上掲『2016 年度 教員能力開発評価マニュアル—中等学校用—』を参照した。

²⁴ 前掲『2016 年度 教員能力開発評価マニュアル—中等学校用—』，p.35 参照。

²⁵ 同上書，p.39 参照。

²⁶ 前掲『2016 年度 教員能力開発評価マニュアル—中等学校用—』，p.3 参照。以下の教員能力開発評価に関する記載に当たっては同マニュアルを中心に参照した。原資料には編集者が記載されていないが，関係者からの聞き取りにより「教育部」と判明した。

²⁷ ソウル市教育庁『共に創っていくソウル革新未来教育課程』，2016 年，pp.14-15 参照。

-
- ²⁸ 申鉉奭・安善會 他『学習社会の教育行政及び経営 2版』学志社, 2015年, p.317 参照。
- ²⁹ 尹鍾赫「韓国:教育大学院修士課程」, 小川佳万 編『東アジアの教育大学院—専門職教育の可能性—(高等教育研究叢書 107)』広島大学高等教育研究開発センター, 2010年, pp.31-41 参照。
- ³⁰ ここで述べている教員採用試験の状況については申鉉奭・安善會 他, 前掲書, 2015年, pp.320-323, 及び南ジョンゴル(남정걸)『教育行政及び教育経営』教育科学社, 2015年, pp.386-387 を参照した。
- ³¹ 張インヨン(장인영)『教員研修制度と力量開発』韓国学術情報, 2013年, p.29, 及び京畿道中央教育研修委員会『NTTP2016 教育共同体研修革新方案』, 2016年, p.7 参照。
- ³² 教員能力開発評価に関連した研修に関する記載については前掲『2016 学年度 教員能力開発評価マニュアル—中等学校用—』, pp.35-48 を参照した。
- ³³ 同上書, p. 53 参照。
- ³⁴ 金ヒギュらは「教師の自発的な参加がない政策を通じて学校や児童生徒を変化させるのには限界がある」と述べている(金フィギュ・チュヨンホ, 前掲論文, 2014年, p.67 参照)。
- ³⁵ 林ヨンギ(임연기)「教員評価政策の争点と課題」, 韓国教育開発院『韓国教育』35(3), 2008年, p.214 参照。

韓国

I. 教員の資質・能力スタンダードの概要

1. 育成が目指されている教員像	<ul style="list-style-type: none"> ・疎通と参与を中心とした専門家 ・品位ある有能な教員の養成
2. 教員の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・「教員能力開発評価」は、教員に求められる専門性の伸張を通じて公教育の信頼を高めるためのものである。金大中政権期の2004年2月に教育部長官が教員評価制の実施を示唆し、研究学校での実施を経て2010年より全国の全ての小・中・高等学校と特殊学校で実施されるようになった。 ・その他、賞与金と昇進人事に使われる「勤務成績評定」と「成果賞与金評価」が存在していたが、2016年より「教員業績評価」に統合。
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<ul style="list-style-type: none"> ・一般教師，主席教師，栄養教師，保健教師，司書教師，特殊学校教師，専門相談教師，校長・教頭ごとに評価領域，評価要素，評価指標が教育部より提示され，これに基づき学校単位で具体的な評価文が設定される。 ・一般教師の評価領域は「学習指導」「生活指導」に分かれる。「学習指導」の評価要素は「授業準備」「授業実行」「評価及び活用」であり，「生活指導」の評価要素は「相談及び情報提供」「問題行動予防及び指導」「生活習慣及び人格指導」により構成される。 ・校長・教頭の評価領域は「学校経営」によって構成される。 ・評価は同僚教員による評価，保護者評価，生徒評価（中学生，高校生のみ）によって構成される。 ・地方教育行政レベルで領域，要素，指標を追加できる。また，地方教育庁では独自に教師の専門性を規定している場合がある。
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・教員業績評価は教員の昇進，賞与支給の基準となる。それに対し，教員能力開発評価は評価を通じて教員の能力向上を測るためのものとの位置付けである。 ・教員能力開発評価において，評価対象者は各評価指標別に「自己評価結果」「同僚教員評価結果，生徒及び保護者満足度調査結果」を比較分析して総合意見を記載し，今後の改善計画や教授・学習改善のために必要な支援要請事項を含めた「能力開発計画書」をオンラインで作成し，提出する。これに基づき，各教員は自身の不足した部分を把握し，それを補うために関連研修を受けることが推奨される。 ・結果を活用して学校レベルでは研修プログラムを開発することが奨励されている。教員個人のレベルでは，優秀な教員に学習研究年（1年間教職を離れて自己研修をする機会を与える）の申請資格を与えたり，能力不足とされた教員には能力向上研修を受けさせたりなどをする。 ・教員養成カリキュラムの中に教員能力開発評価の項目が直接反映されているかは確認できない。（養成から現職研修に至る

	<p>までの一貫した資質・能力スタンダードは設定されていない)</p>
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職も一般教師同様の評価システムが存在し、教員能力開発評価の対象となっている。 ・校長、教頭にはそれぞれ教員資格が存在し、資格検定などに合格した後、所定の資格研修を受講することによって昇進する。 ・初・中等教育法で定める校長の任務は「教務を統括し、所属する教職員を指導・監督し、児童生徒を教育する」とされる。教頭の任務については「校長を補佐し教務を管理し、児童生徒を教育して校長がやむを得ない事由により職務を遂行できないときには校長の職務を代行する」とされる。 ・校長の資格研修の内容は、変革的リーダーシップ、創意性、変化主導、批判的理解、倫理意識、責任感、自律力量、企画力・推進力、教育革新、戦略的思考、意思決定、CEO型リーダーシップ、遵法性・合法性、管理者リーダーシップ、意思決定、公平性、葛藤管理などが含まれている。 ・主席教師は15年以上の教育経歴を持つ教師が自己申請を通じ、資格検定や資格研修を経ることで得る資格。
6. 成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の人事考課、待遇と連動させない形での評価は純粋に教員が自己評価として活用し、自身の能力開発のために活用できる素地を含んでいる。 ・課題として、評価自体が非常に形式的になっている点が挙げられる。また、教員能力開発評価で示されている評価指標が外部から与えられたものであるという意識があり、依然として教員の資質・能力についての教員間での合意が取れていない。 ・教員養成から現職研修まで一貫した教員の資質・能力が設定されておらず、一貫性に欠ける問題がある。
7. 日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の資質・能力を設定するには教員の意見を尊重する必要がある。 ・勤務評定とは切り離し、教員の資質・能力測定は純粋に教員個人の資質・能力向上のために活用される必要がある。 ・教員評価と連動した多様な研修システムを整備し、教員が自身の必要性に合わせていつでも必要な研修を受けられるシステムを構築するべきである。

II. 教員の資質・能力スタンダードの実際

初・中等教育法にみる教員の資格

教員資格は、正教師（１級・２級）、準教師、専門相談教師（１級・２級）、司書教師（１級・２級）、実技教師、保健教師（１級・２級）、栄養教師（１級・２級）に分類されている。正教師（２級）の資格基準は初・中等教育法によれば以下のとおりである。

1. 師範大学を卒業したもの。
2. 教育大学院又は教育部長官が指定する大学院教育科で修士学位を受けたもの。
3. 臨時教員養成機関を修了したもの。
4. 大学に設置する教育科を卒業したもの。
5. 大学・産業大学を卒業したものとして在学中に一定の教職科の単位を取得したもの。
6. 中等学校準教師資格証を持ったものとして２年以上の教育経歴を持ち一定の再教育を受けたもの。
7. 初等学校の準教師以上の資格証を持ち大学を卒業したもの。
8. 教育大学・専門大学の助教授として２年以上の教育経歴があるもの。
9. 第22条による産学兼任教師など（名誉教師は除く）の資格基準を備えたものとして任用権者の推薦と教育監が指定する大学又は教員研修機関において大統領令で定める教職科目と単位を履修したもの。この場合、任用権者の推薦対象者選定基準と教育監の選考基準に関しては大統領令で定める。

中等学校正教師（１級）の資格基準は以下のとおりである。

1. 中等学校の正教師（２級）資格証を持っており、教育大学院又は教育部長官が指定する大学院教育科で修士学位を受けたものとして１年以上の教育経歴があるもの。
2. 中等学校生教師資格証を持っておらず、教育大学院又は教育部長官が指定する大学院教育科で修士学位をうけた後、教育部長官から中等学校正教師（２級）資格証を受けたものとして３年以上の教育経歴があるもの。
3. 中等学校正教師（２級）資格証を持った人で３年以上の教育経歴をもち一定の再教育を受けたもの。
4. 教育大学・専門大学の教授・副教授として３年以上の教育経歴があるもの。

中等学校の校長の資格基準は以下のとおりである。

1. 中等学校の教頭資格証を所持し、３年以上の教育経歴と一定の再教育を受けたもの。
2. 革新・徳望が高いものとして大統領令で定める基準に該当すると認定を教育部長官から受けたもの。
3. 教育大学・専門大学の学長として勤務した経歴があるもの。
4. 特殊学校の校長資格証を持ったもの。
5. 公募校長として選抜された後、校長の職務遂行に必要な教養科目、教職科目など、教育部令で定める研修課程を履修したもの。

大学における教職課程履修科目

表1 初・中等正教師（2級）取得に必要な履修科目

資格種別	専攻科目	教職科目
初等学校正教師（2級）	50単位以上 ・教科教育及び教科内容領域50単位以上 ・基本履修科目21単位（7科目）以上を含む	【教職理論】12単位以上（6科目以上） ・教育学概論 ・教育哲学及び教育史 ・教育課程 ・教育評価 ・教育方法及び教育工学 ・教育心理 ・教育社会 ・教育行政及び教育経営 ・生活指導及び相談 ・そのほかの教職理論に関する科目 【教職実務】6単位以上 ・特殊教育学概論（2単位以上、英才教育領域を含む） ・教職実務（2単位以上） ・学校暴力予防の理論と実際（2単位以上） 【教育実習】4単位以上 ・学校現場実習（2単位以上） ・教育奉仕活動（2単位以内を含むことも可能） 総22単位
中等学校正教師（2級）	50単位以上 ・表示科目別基本履修科目21単位（7科目）以上を含む ・表示科目別教科教育領域8単位（3科目）以上を含む	

【出典】教職資格検定令施行規則（教育庁令）別表3「資格種別専攻科目及び教職科目の細部履修分野及び単位」、及び「幼稚園及び初等・中等・特殊学校等の教師資格取得のための細部基準」（教育部公示）別表2「教職科目の細部履修基準」より筆者作成。

教員能力開発評価の内容

表2 教員能力開発評価における一般教師に対する評価領域/要素/指標（京畿道）

評価領域	評価要素	評価(満足度調査)指標		
		同僚教員評価	生徒満足度	保護者満足度
学習指導	授業準備	○教科内容分析 ○授業計画樹立 ○学習環境醸成	○教科内容分析 ○授業計画樹立 ○学習環境醸成	○教科内容分析 ○授業計画樹立 ○学習環境醸成
	授業実行	○教師の発問 ○教師-児童生徒の相互作用 ○学習資料及び媒体の活用	○教師の発問 ○教師-児童生徒の相互作用 ○学習資料及び媒体の活用	○教師の発問 ○教師-児童生徒の相互作用 ○学習資料及び媒体の活用
	評価及び活用	○評価内容及び方法 ○評価結果の活用	○評価内容及び方法 ○評価結果の活用	○評価内容及び方法 ○評価結果の活用
生活指導	相談及び情報提供	○個別児童生徒の特性把握 ○進路・進学指導 ○心理相談	○個別児童生徒の特性把握 ○進路・進学指導	○個別児童生徒の特性把握 ○進路・進学指導
	問題行動予防及び指導	○学校生活適用指導 ○健康・安全指導	○学校生活適用指導 ○健康・安全指導	○学校生活適用指導 ○健康・安全指導
	生活指導及び人格指導	○基本生活習慣指導 ○人格指導	○基本生活習慣指導 ○人格指導	○基本生活習慣指導 ○人格指導
集団知性	責務性	○教育者の品位維持 ○責任感と誠実性		
	業務遂行	○同僚教師間の協力関係 ○革新的業務推進 ○組織協業文化への寄与		
	疎通と配慮	○考えの違いの認定		

出典：京畿道教育庁（教員政策課）『疎通と参与中心の2016年 教員能力開発評価実施計画』2016年、p.11

表3 校長・教頭に対する評価領域/要素/指標（京畿道）

評価領域	評価要素	評価(調査)指標の内容	
		校長	教頭
学校経営(5要素、11の指標)	学校教育計画	○学校経営目標評価管理 ○教育課程編成・運営 ○創意・人格 児童生徒管理	○学校経営目標管理支援 ○教育課程編成・運営支援 ○学事業務管理
	校内奨学	○教室授業改善 ○自律奨学運営	○教室授業改善支援 ○自律奨学支援
	教員人事	○教員人事管理	○人事業務遂行
	施設管理及び予算運用	○施設管理 ○予算編成・執行	
	疎通と配慮	○民主的学校運営 ○組織協業文化寄与 ○保護者及び地域社会連携	○民主的学校運営支援 ○組織協業文化寄与 ○保護者及び地域社会連携支援

出典：京畿道教育庁（教員政策課）『疎通と参与中心の2016年 教員能力開発評価実施計画』2016年、p.13

表4 主席教師に対する同僚教員評価領域/ 要素/ 指標 (京畿道)

評価領域	評価要素	評価(満足度調査)指標
教授・研究	授業支援	○ 常時授業公開 ○ 教授・学習戦略支援 ○ 授業コンサルティング(コーチング, メンタリング)
	研修・研究支援	○ 校内研修支援 ○ 学習組織化支援 ○ 学習資料の活用支援

「学習指導」「生活指導」「集団知性」領域は一般教師と同一。

出典：『疎通と参与中心の2016年 教員能力開発評価施行計画』京畿道

教育庁(教員政策課)、2016年、p.11

表5 教員能力開発評価における一般教師評価領域・要素・指標

評価領域	評価要素	評価指標	評価指標の概要
学習指導	授業準備	教科内容の分析	教科及び教材内容分析を忠実にしているかについての評価
		授業計画樹立	教科内容と特性に合う授業目標、授業方法、評価計画などを体系的に樹立しているかについての評価
	授業実行	学習環境醸成	授業計画にしたがって教授・学習活動が円滑に展開されるように授業の雰囲気醸成のために努力しているかについての評価
		教師の発問	明確な発音と語調で流れに合うように効率的に論理的、拡散的、開放的な発問をしているかについての評価
		教師、児童生徒間の相互作用	児童生徒の積極的な参加を誘導し、児童生徒の行動に対して適切に対処しながら児童生徒との相互作用を効果的に誘導しているかについての評価
		学習指導及び媒体活用	教科内容に適合した資料と媒体を適切にうまく使用しているかについての評価
	評価及び活動	評価内容及び方法	評価内容及び方法が教育課程上の学習目標、児童生徒の水準や課題の正確に適合しているかについての評価
評価結果の活用		評価結果を基に児童生徒を指導したり自身の授業改善のために活用しているかについての評価	
生活指導	相談及び情報提供	個別児童生徒の特性の把握	児童生徒の多様な個人的問題について把握、指導し、創意的で肯定的な人格を備えた人材として成長できるように指導しているかについての評価
		心理相談	児童生徒の要求を反映した適応型相談計画を樹立して個人及び集団相談などを実施しているかについての評価
		進路進学指導	児童生徒の適性や特技を把握してそれに適合した進路及び進学指導をしているかについての評価
	問題行動予防及び指導	学校生活適用指導	暴力、自殺、集団いじめ予防、交友関係、生活安全、校則遵守など、学校生活にうまく適応できるように指導しているかについての評価
		健康・安全指導	児童生徒に健康に対する情報提供、及び安全事故予防のための健康・安全指導を実施しているかについての評価
	生活習慣及び人格指導	基本生活習慣指導	児童生徒個人が発達段階に応じて習得しなければならない基本的な生活習慣・品性をたゆまず指導しているかについての評価
		人格指導	望ましい人格体成長のために人格教育プログラムを開発し、体系的に人格指導を実施しているかについての評価

教育部『2016年度 教員能力開発評価マニュアルー中等学校用ー』、2016年、p.15

表6 教員能力開発評価における同僚教員評価紙(一般教師-担任教師用例示) (京畿道A初等学校)

評価対象者：○○○先生

評価領域	評価要素	評価(調査)指標	評価質問文	非常に優秀	優秀	普通	不足	非常に不足
学習指導	授業準備	教科内容分析	学習目標到達のために教材内容の分析に努力しているか？					
		授業計画樹立	教科内容と特性に合う授業目標、授業方法、評価計画などを体系的に樹立しているか？					
	授業実行	学習環境醸成	多様な方法で児童生徒の興味と好奇心を刺激し許容的な授業の雰囲気醸成するために努力しているか？					
		教師・児童生徒相互作用	児童生徒達の考えの違いを尊重しながら教師と児童生徒の意思疎通が円滑であるか？					
		学習資料及び媒体活用	学びの効果を高めるために適切な教授・学習資料を活用しているか？					
	評価及び活用	評価内容及び方法	児童生徒の水準を考慮して適切な評価方法を適用しているか？					
評価結果の活用		評価結果により児童生徒に適切なフィードバックを提供しているか？						
生活指導	相談及び情報提供	個別児童生徒の特性把握	児童生徒個々人の特性と問題点を把握して関心をもって指導しているか？					
		進路進学指導	児童生徒の特技と適正を把握し、それに適合した進路進学指導のために努力しているか？					
	問題行動予防及び指導	学校生活適応指導	暴力・自殺・集団いじめ予防、交友関係、生活安全、校則遵守など、児童生徒が学校生活にうまくできようできるように関心を持って指導しているか？					
		健康・安全指導	児童生徒に健康と安全に対する情報を提供して安全事故予防指導のために努力しているか？					
生活習慣及び人格指導	基本生活習慣指導	児童生徒が基本生活習慣を備えることができるように根気よく指導しているか？						
集団知性	アカウンタビリティ	教育者の品位維持	教師としての品性と自己矜恃心を持ち、自己啓発のために努力しているか？					
	業務遂行	革新的業務推進	同僚教員と協力して革新的に業務を推進しているか？					
	疎通と配慮	組織協同文化寄与	共同体構成員の問題を共感し、解決する過程で互いに尊重し配慮して参加しているか？					
※ 上の調査内容以外に先生の教育活動と関連した皆さんの意見を自由に記述してください。								
・ <よい点>								
・ <望む点>								

出典：京畿道A初等学校『2016年度 教員能力開発評価運営計画』2016年、pp.15-16

表7 校長対象の教員能力開発評価の内容（例示）（京畿道）

評価対象者：〇〇校長先生

評価領域	評価要素	評価(調査)指標	評価文項	非常に優秀	優秀	普通	不足	非常に不足
学校経営	教育課程運営	ビジョン及び経営哲学	学校長は革新的な学校経営哲学を元に未来志向的な教育ビジョンを提示し、学校を合理的に経営しようと努力しているか？					
		教育課程編成・運営	学校長は学校の特性を考慮し教育共同体の意見を樹立し学校教育課程を編成・運営しているか？ 学校長は学校行事、放課後活動などを教育目的に合わせて運営しているか？					
		創意知性教育	学校長は創意性教育を通じて新しい価値を創出する人材を養成するために努力しているか？					
	革新教育活動	授業革新	学校長は授業専門性向上と学び中心の授業革新がなされるように努力しているか？					
		人権・平和教育	学校長は教師の教権と児童生徒の人権を尊重する学校文化醸成に努力しているか？ 学校長は互いの人権を尊重する平和な学校文化が醸成されるように努力しているか？					
		教員組織管理	学校長は人事業務を公正、透明に管理しているか？ 学校長は教員を効率的に配置し、業務組織を能率的に運営しているか？					
	教育福祉支援	教育環境醸成	学校長は教育福祉実現のために質の高い教育環境を醸成しようと努力しているか？					
		予算編成・執行	学校長は学校予算を合理的に透明に編成し、執行するために努力しているか？					
	参与と疎通	民主的的学校運営	学校長は民主的な意思決定過程を通じて教育の成果を高めるために努力しているか？					
		保護者及び地域社会連携	学校長は保護者、地域社会の要求を反映し、関係機関との有機的な協働体制構築のために努力しているか？					

出典：『2016学年度 教員能力開発評価運営計画』、2016年（各学校用雛形）（京畿道のA初等学校教員より提供）、p.37

表8 教員能力開発評価における同僚教員評価紙 (栄養教師用例示) (京畿道)

評価対象者：○○○先生

評価領域	評価要素	評価指標	評価文項	非常に優秀	優秀	普通	不足	非常に不足	
生徒支援	栄養教育	栄養教育及び食生活指導	食事時間に児童が選んだ栄養摂取をするように食生活指導をしているか？						
			児童に食習慣及び食生活礼節に対する指導をしているか？						
			栄養教育及び食生活指導計画を樹立して実行しているか？						
		食生活情報提供及び相談	給食掲示板を運営して当日提供される献立と関連した栄養教育指導を掲示しているか？						
			健康増進及び疾病予防のための有益な食生活情報を提供しているか？						
			肥満、糖尿、高血圧など、食事調節が必要な児童を対象に相談を実施しているか？						
	衛生及び安全関連指導	調理室従事者	調理室環境、及び個人衛生に対する教育を定期的実施しているか？						
		食材料供給業者への指導及び監督	定期的に食材料供給業者に品質及び衛生関連指導をしているか？						
		施設及び機器の管理	給食施設、設備、食器具などがいつも清潔維持されるよう清掃、洗浄、消毒などに関して計画を立て実践しているか？						
		検食実施及び食品衛生管理	保護者の給食モニタリング運営を通じて衛生管理状態点検及び検食できる機会を定期的に提供しているか？						
	献立作成	栄養素及び熱量分析	栄養素があまねく含有されたバランスのとれた献立を作成しているか？						
		味と多様性	味、質感、色の調和などを考慮した献立を作成しているか？ 児童の給食満足度を調査して献立に反映しているか？						
食材料選定及び検水	食材料の予算編成執行	食材料予算を合理的に編成し執行しているか？							
	食材料検水基準履行	食材料検水時に「学校給食食材料の品質管理基準」に適合した品質、新鮮度、数量、衛生状態などを確認して記録しているか？							
集団知性	アカウントビリティ	教育者の品位維持	教師としての品性と自己矜持心をもち、自己啓発のために努力しているか？						
	業務遂行	革新的業務推進	同僚教員と協力して革新的に業務を推進しているか？						
	疎通と配慮	組織協業文化への寄与	共同体構成員の問題に共感して解決する過程で相互尊重し配慮しながら参加しているか？						
※ 上の調査内容以外に先生の教育活動と関連した皆さんの意見を自由に記述してください。									
・ <よい点>									
・ <望む点>									

出典：京畿道A初等学校『2016年度 教員能力開発評価運営計画』2016年、p.21

教員業績評価の内容

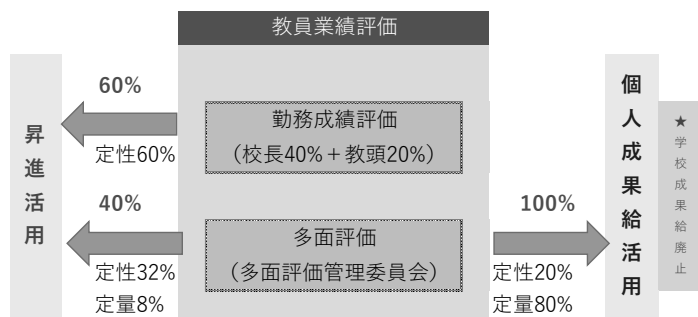


図1 教員業績評価概念図

出典：教育部（教員政策課）『教員の教育専念要件醸成のための教員評価制度改善方案施行計画』2015年、p.3

表9 教員業績評価の内容（多面評価の評価内容〔定性評価〕）

区分	評定事項	評定要素	評定内容
教師	1. 勤務遂行態度	ア. 教育公務員としての態度(10点)	1) 教育者として品性を備え職務に忠実であるか?
			2) 公職者として使命感と職務に関する責任感を備え率先垂範しているか?
	2. 勤務実績及び勤務遂行能力	イ. 学習指導(40点)	1) 授業の教材研究を忠実にしているか?
			2) 児童生徒の水準に適合した授業計画を樹立しているか?
			3) 児童生徒が授業に積極的に参加できるように雰囲気醸成しているか?
			4) 児童生徒の能力と水準に適合した質問を提示しているか?
			5) 児童生徒を学習活動や課題遂行に適切に参加させているか?
			6) 児童生徒の特性と要求に適合生徒の理解度と参加度を絶えず点検しているか?
			7) 児童生徒の理解度と参加度を絶えず点検しているか?
			8) 評価結果を授業改善のための資料として積極的に活用しているか?
	イ. 生活指導(30点)	1) 児童生徒個々人の特性を把握するために努力しているか?	
		2) 相談を通じて生徒が当面した問題を円満に解決できるように支援しているか?	
		3) 児童生徒の適正と特技を考慮して進路・進学情報を提供しているか?	
		4) 児童生徒が学級で友達とうまく合って生活するように指導しているか?	
		5) 安全自己及び学校暴力予防のための教育を実施しているか?	
		6) 児童生徒が正しい基本生活習慣(言語, 行動, 礼節, 秩序など)を伸ばすように指導しているか?	
7) 児童生徒が健全な価値観と道徳性を備えるように指導しているか?			
ウ. 専門性開発(5点)	エ. 担当業務(15点)	1) 専門性を高めるための研究活動に積極的か?	
		2) 専門性を高めるための研修活動に積極的か?	
			1) 担当業務を性格に合理的に処理しているか?
			2) 担当業務を創意的に改善しているか?

出典：教育部（教員政策課）『教員の教育専念要件醸成のための教員評価制度改善方案施行計画』2015年、p.10。

表10 教員業績評価における多面評価の評価内容（定量評価）

区分	評定事項	評定要素	評定内容
教師	1. 勤務実績及び勤務遂行能力	イ. 学習指導(30点)	1) 週あたり授業時数
			2) 授業公開回数(研究授業、保護者公開授業)
			3) 校内外授業コンサルティング回数
			4) 校内外教科研究会活動参加実績
		イ. 生活指導(30点)	1) 児童生徒、保護者相談実績
			2) 生活指導困難度(担任/非担任)
			3) 学年困難度(上/中/下)
		ウ. 専門性開発(10点)	1) 教科書及び指導書執筆
			2) 奨学指導開発
			3) 講演及び展示会参加
			4) 児童生徒のコンテスト指導
			5) 学術誌掲載
			6) 教育関連学会等、活動実績
エ. 担当業務(30点)	1) 業務困難度(上/中/下)		
	2) 業務推進(補職/学年代表/教科代表/一般教師)		

※評価内容は学校自身で修正及び追加することができ、これに伴う細部基準は該当学校で定める。

出典：教育部（教員政策課）『教員の教育専念要件醸成のための教員評価制度改善方案施行計画』2015年、p. 11

表11 教員業績評価における教頭の勤務成績評定評定内容

評定事項	評定要素	評定内容
ア. 勤務遂行態度	教育公務員としての態度(20点)	ア) 教育者として品性を備え職務に忠実か? イ) 公職者として使命感と職務に関する責任感を備え、率先垂範しているか?
イ. 勤務実績及び勤務遂行能力	1) 教育活動及び教育研究支援(40点)	ウ) 学校が直面している問題を把握し改善しようとする努力が適切か?
		エ) 教師と児童生徒の教育活動に対する教育的配慮が適切か?
		ウ) 教師の資質・能力・経験によって学年及び業務を適切に配置し、支援しているか?
		エ) 教員研究・研修活動の推進及び支援を効果的に実施しているか?
	2) 教員支援(20点)	ア) 教師に必要な奨学活動の推進及び支援を効率的に実施しているか?
		イ) 教職員の服務・福利厚生などに関し必要な配慮をしているか?
		ウ) 授業改善のために必要な支援を効率的に支援しているか?
		エ) 教員の人事と関連した意見を適切に公平に反映しているか?
	3) 行政・事務管理(20点)	ア) 事務処理が合理的で正確、かつ適切か?
		イ) 校内のあらゆる規定を適切に適用してうまく整備しているか?
		ウ) 教育施設・設備を教育活動に効果的に運営しているか?
		エ) 学校安全管理及び保安に適切な措置をしているか?

出典：教育部（教員政策課）『教員の教育専念要件醸成のための教員評価制度改善方案施行計画』2015年、pp. 12-13

表12 校長・院長の資格研修標準教育課程

領域	力量群	細部力量	科目	配定率
基本 素養	未来ビ ジョン	・変革的リーダー シップ ・創意性 ・変化主導	未来社会変化の理解とこれによる教育の発展方向（世界化、緑化教育、多文化教育など）	5~
			ICT・スマート教育の理解と活用方案 学校管理者のグローバル経済マインドの涵養 そのほか教育部長官が定める科目	15%
	教員共通	・批判的理解 ・倫理意識 ・責任感	国家教育政策の理解と批判的提案 （創意・人格教育、教員能力開発評価など） 国家観、歴史・安保観（竹島を含む）、統一教育など、国定哲学 児童生徒・教員人権教育及び両性の平等 政治的中立、清廉など公的倫理	5~ 10%
			自律	・自律力量
領域小計				10~20%
力量 領域	企画実行	・企画力・推進力 ・創意性・変化主導 ・教育革新 ・意思決定	グローバル教育ビジョン創出及び先進改革事例体験（海外研修を含む） 週5日性など、学校教育課程の編成/運営の実際（スマート教育など、先端媒体活用を含む） 学校の状況に適合するように教育課程の再構成化（創意的体験活動等を含む） 行政業務システム改善改革・推進	20~ 25%
			学校長のリーダーシップ強化方案（校長の役割と課題） 教職員の専門的能力開発のための学校長の役割と課題 効果的な学校単位の人性教育の実際（優秀事例を含む） 教員の専門性開発プログラム具案及び適用（学校の学習組織化支援を含む） 教員及び保護者相談の実際と対応戦略 学校文化の肯定的変化のための意思疎通（教職員関係と葛藤管理） 安全な学校のための学校長の役割（学校暴力・教権侵害予防を含む）	20~ 25%
	自律	・自律力量	研修機関の自律的選択	0~10%
	領域小計			
専門 領域	学校経営	・CEO型リーダー シップ ・創意性・変化主導 ・教育革新 ・積極性 ・戦略的思考 ・企画・推進力 ・状況対処能力	創意的な学校経営のための条件と課題 学校経営改善戦略研究 単位学校経営企画の理解・作成実習 学校経営リーダーシップの新しい様相 学校経営の効率性向上のための職務分析及び権限付与方案 教育ガバナンス構築を通じた地域社会連携強化 地域社会人的・物的資源の効果的活用（地域企業・保護者・地域メディアなどを含む）	20~ 25%
			教育行政組織構造の理解と学校長の役割 教育の本質具現のための学校長の教育行政リーダーシップ（組織管理教養などを含む） 任用（教師の休職・復職・退職及び非常勤講師の管理） 教員人事・サービス管理（勤務成績評価、賞勲・懲戒を含む） 教育法規・事務管理の理解 学校施設及び会計制度の理解（予算編成・執行、契約などを含む） 学校監査の方向と事例 学校評価・教員能力開発評価の理解と実際 組織葛藤管理方案	20~ 25%
	組織・人 事	・管理者型リーダー シップ ・意思決定 ・公定性 ・意思疎通 ・葛藤管理		
	自律	・自律力量	研修機関の自律的選択	0~10%
領域小計				40~45%

出典：教育科学技術部長官「教育科学技術部公示 第2012-10号」、2012年、pp.5-7（校（院）長・教頭（副院長）・首席教師・正教師資格研修標準教育課程 第5条の表より）

表13 能力向上研修（長期深化研修）の内容（京畿道）

領域	教科目	主要内容（例示）	時間	
診断および基礎力量	自己認識	・自己発見及び理解 - MBTI、MMTI、CASI等心理検査	245	
		・自己治癒 - 研修生別のネック事項の診断および要求把握		
	関係の再定立	・感情調節 ・意思疎通 ・葛藤解決 ・社会性 - 社会性技術及び関係向上のための相談 - 自身の感情状態による感情調節戦略 - 効果的な意思疎通を通じた葛藤解決 - 奉仕活動及び読書教育研究活動		
		肯定表現		・感性理解 ・表現 ・近づく - 情熱と共感探し、表現のクリニック - 近づく方法とストック
				実行力の涵養
教師の核心力量	現場研修	・教育理論の習得 - 教育哲学及び専門性の開発 - 学習環境に対する理解及び適用	240	
		・学習指導（メンタリング30時間以上） - 授業設計に対する理解、及び適用 - 授業での意思疎通に対する理解及び適用 - 授業評価に対する理解及び適用 - 授業試演及び授業批評		
		・教育機関現場体験 - 児童生徒管理の理解と学校文化 - 学校暴力への対処及びWeeセンター支援		
	自主研修	・遠隔研修 - 該当教科及び生徒指導関連コンテンツの活用 - 外部民間単一コンテンツ（1個4単位）履修	60	
		・自己理解 - 自己理解を通じた個人力量の強化	40	
ビジョンの樹立	現場適応及び業務遂行	・企画力 ・組織の疎通 ・コンピュータ活用能力 ・省察と解決 - 教師の自己開発に対する理解及び適用 - 報告書（文書）作成及び創意的な企画力 - 教科別成果共有及びフィードバック - 現場体験学習成果共有及びフィードバック - アクションプラン及びビジョン樹立	85	
評価	・成果の評価	- 個人課題のパフォーマンス評価 - 教育履修実績評価	30	
合計			700	

出典：京畿道教育庁（教員政策課）『疎通と参与中心の2016年教員能力開発評価施行計画』2016年、p. 24

10章 幼児教育

掘越紀香（国立教育政策研究所）

本章では、イギリス、アメリカ、ドイツ、中国における幼児教育に関する資質・能力スタンダードを整理した。今回取り上げた4か国のそれぞれの社会的文化的背景や保育・幼児教育制度はかなり異なるが、世界的な幼児教育への注目の高まりから、保育者の資質・能力に関するスタンダードが何かしら設定されていた点が特徴である。また、4か国とも、国（イギリス、ドイツ（州）、中国、アメリカ（州））や保育団体（アメリカ）を挙げて、保育者の専門性や幼児教育の質向上を目指したシステムが動き始めていた。なお、一般に、学校教育体系に近い幼稚園や幼児園等の教員（幼年教師、幼稚園教員、幼児園教師）（レベル4～6）は、保育スタッフ（幼年教育士、児童育成士、保育員）（レベル3前後）より、ISCED2011のレベルが高かった。

イギリスでは、保育者の資格・免許の整備と高度化が推進されており、キャリア・ラダーも明確化されていた。EYE（幼年教師）とEYT（幼年教育士）の職階と業務が対応しており、2013年にそれぞれ教員スタンダード・就学前、EYT資格基準が示されているほか、EYT（幼年教育士）には上位資格が置かれている。資質・能力スタンダードは、資格要件や養成、現職の研修や評価、監査の視点として、広く活用されていた。

アメリカでは、NAEYC（全米乳幼児教育協会）によって、2009年に乳幼児教育専門職養成スタンダードが示され、他の団体のスタンダードとも対応していた。また、2010年にキャリアに応じた初任教員と上級教員のスタンダードが作成され、管理職プログラムも用意されていた。資質・能力スタンダードは、養成での免許の認証評価、採用、現職の研修、評価、プログラム改善など、広く活用され普及していた。

ドイツでは、2010年のKMK（常設各州文部大臣会議）とJFMK（青少年家族大臣会議）で、児童教育士の養成・研修に関する共通枠組み（スタンダード）「幼児期の教育としつけ」が決議された。児童教育士は福祉教育専門職であるが、その養成が専門学校から学士課程へと拡大され、高度化が図られている。児童育成士は補助職の位置付けである。資質・能力スタンダードは、養成、各州での修了試験、現職の研修で活用されていた。

中国では、学校教育体系の一環である幼稚園に関して、2012年に幼稚園教師専門標準（スタンダード）、2015年に幼稚園園長専門標準が設けられ、高度化が進みつつある。また、3歳未満児の保育員に関する資格・養成基準等は開発途上である。資質・能力スタンダードは、教師では、養成、採用、研修、評価に、園長では、資格認証、研修、人事評価で活用されていた。

日本では、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」（平成27年12月21日）で「教員育成指標」の設定が示され、幼児教育・保育全体でも推進していく必要があるだろう。海外の知見を受け、今後の資質・能力スタンダードの策定について、以下の3点を期待したい。1）養成、採用、研修、評価の指針として、キャリア全体を見通したスタンダードを、自治体や養成校、保育団体等において策定し活用する。2）将来的に、公立私立、幼稚園・保育所・認定こども園の区別なく、スタンダードを活用し、職階と業務を対応させ、キャリアの高度化を目指しやすくする。3）自治体、養成大学、保育団体等が協力して、初任、中堅、ミドルリーダー、管理職等のキャリアに応じた研修を整備して、専門性発達を支援し、地域全体の幼児教育・保育の質向上を目指す。

1. イギリス（幼児教育）

I 教員・保育者の資質・能力スタンダードの概要

1. 育成が目指されている教員像	<ul style="list-style-type: none"> ・ EYT は教育と養護について指導的立場を取る。 ・ EYE は教育と養護の具体的な業務を正確に対応する。
2. 教員の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2013 年連合政権は、EYT（Early Years Teachers：幼年教師，学位あり），EYE（Early Years Educator：幼年教育士，レベル3資格あり）について定めた。以前学位を持った保育者は EYPS（Early Years Professional Status）と呼ばれる職位であったが，EYT は「教員」としての地位を得た。 ・ EYT になるには，大きく二つの方法がある。1) 大学進学資格の A レベルから関連する学位を取り，PGCE（Postgraduate Certificate in Education）の教員養成を経て EYT になる。2) 助手/訓練生をしながらレベル3資格を取得して幼年教育士になり，レベル4資格以上で上級幼年教育士となり，関連する学位を取得し，PGCE の教員養成を経て EYT になる。 ・ EYT は，養成課程を修了した QTS（Qualified Teacher Status）と同等の地位であり，2014 年には EYT の ITT（Initial Teacher Training 初任教員トレーニング）を促進する制度ができた。 ・ EYE は資格である。レベル3の資格要件に加え，GCSE の英語と数学の成績で C 以上が求められている。
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<ul style="list-style-type: none"> ・ EYT：幼年教師 Early Years Teachers は，「教員スタンダード・就学前 Teachers' Standards (Early Years)」(2013 年) で定められた。前文と 8 項目と下位項目。EYT は乳幼児の教育と養護を第一に行う。専門的実践と運営に関して，可能な限り高い水準に到達する責任を負う。乳幼児期の発達について正確な知識を持ち，知識と技術を常に最新のものに保つ。義務教育のナショナル・カリキュラム（キーステージ 1・2，5 歳児以上）との連続性を考える。 「全ての子供に高い期待を抱き，励ましてやる気にさせて挑戦させる」「子供に望ましい発達と成果をもたらす」「乳幼児期の学びと EYFS(就学前ナショナル・カリキュラム)を理解し実行する」「全ての子供のニーズに応じて教育と養護を計画する」「全ての子供の長所とニーズに応じて教育と養護を実践する」「評価を正確に行い，結果を活用する」「子供を保護し福祉を向上させて安心して学ぶ環境を与える」「専門的な責任を果たす」。 ・ EYE：幼年教育士 Early Years Educator(Level 3)は「EYE 資格基準 Qualifications Criteria」(2013 年) で定められている。6 項目と下位項目。質の高い EYE 資格としての最低要件を示す。EYFS（就学前ナショナル・カリキュラム Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, 2012 年）は，子供が良い学びと発達を遂げ，健康で安全が保たれることを確かなものとするように，全ての保育事業者が満たさなくてはならない基準である。

	<p>セクション1「資格と検定の内容の要約」、セクション2「EYEに求められる最低の資格要件」が示されている。セクション2には、「子供の教育と発達を支援促進する」「子供が就学に向けて成長し準備できるように効果的な養護や指導や学びを計画し実行する」「正確で生産的な評価を行う」「効果的で状況を踏まえた実践を展開する」「子供の健康安全福祉を保障し増進させる」「担任や同僚、保護者等他の専門家と連携する」が挙げられている。</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・養成や資格要件、実践等の評価、監査の視点として活用される。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・施設長は施設規模によってISCED2011のレベル6（学士）以上が求められる。 ・NPQH（公立学校の指導者資格）、NPQICL（チルドレンズ・センター施設長の資格）
6.成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・EYTとEYEの職責の違いが明快になった。 ・EYTは教員としての地位を与えられ、より教育的なかかわりと組織における指導的立場であることが期待されている。学位保持者の地位が定められ、一定の社会的認知を得たとも考えられる。 ・EYEは英語と数学の基礎学力が求められ、養護と教育におけるより具体的な業務を正確にこなすことが期待されている。
7.日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の資格整備と高度化によるキャリア・ラダーが明確で、職階と業務が対応している点。（保育教諭の議論に向けた示唆となりうる）
8.その他	<ul style="list-style-type: none"> ・人的資源の開発では、ナショナル・カリキュラム導入とアセスメントが行われ、園レベルで監査（OfSTED）が行われている。 ・個人の資質・専門性の可視化が、一貫して目指されている。

*戦後50年にわたり、公的保育サービスはほとんど整理されなかった。また、義務教育以降の教育が優先され、就学前教育の整備は財源不足から普及できなかった。1997年に労働党に政権交代し、大改革が行われた。その一つが保育者の資格・免許の整備と高度化で、基礎資格の要件を明示しキャリア・ラダーの整備を行った。背景として、幼少期への投資が重要とする研究結果から、保育環境と資質の向上が目指され、資格整備につながった。2010年に連合政権に交代後も基本的枠組みは踏襲され、保育者の専門性が重視されている。

II 教員・保育者の資質・能力スタンダードの実際

Teachers' Standards (Early Years) 2013年6月発行9月施行

前文

幼年教師 EYT (Early Years Teachers) は乳幼児の教育と養護を第一に行う。EYT は専門的な実践と運営に関して可能な限り高い水準に到達することに責任を負う。EYTS (Early Years Teacher Status) は教育と養護について指導的立場をとり、就学前ナショナル・カリキュラム EYFS で求められる基準を満たしている大学卒業者に対して与えられる。

EYT は真摯かつ誠実に行動しなくてはならない。EYT は乳幼児期の発達について堅固な知識を持ち、知識と技術を常に最新のものに保ち、自身に対して批判的である。幼年教師は就学前ナショナル・カリキュラム EYFS (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage) からキーステージ1・2 (義務教育ナショナル・カリキュラム：5歳児以上) へ続くカリキュラムの連続性を認識している。

EYT は、以下のことを行わなくてはならない。

1. 全ての子供に高い期待を抱き、励ましてやる気にさせて挑戦させる。

- 1.1 子供が落ち着き、学び、発達を遂げるような、安全で望ましい刺激に富む環境を確立し、維持する。
- 1.2 それぞれの背景、能力、性向にかかわらず、どの子供も自分の力を試し、伸ばしていけるような目標を設定する。
- 1.3 子供に対し、前向きな価値観、態度、行動を示し、モデルとなる。

2. 子供に望ましい発達と成果をもたらす。

- 2.1 子供の発達、達成度、成果について説明ができる。
- 2.2 乳幼児がどのように学び、発達するかについての知識と理解を実行に移す。
- 2.3 愛着理論とその重要性及び確かな愛着をどのようにして育むかを理解している。
- 2.4 持続的な思考の共有を含み、子供の学びと思考を発達・伸長させるための効果的な方略を導き、モデルとなる。
- 2.5 誕生から5歳までの子供とうまくコミュニケーションが取れ、話を聞き適切に対応する。
- 2.6 集団での学びを通して子供に自信をもたせ、社会性のあるコミュニケーションスキルを発達させる。
- 2.7 両親等が重大な影響を与えることを理解し、連携の下に子供の福祉、学び、発達を援助する。

3. 乳幼児期の学びと EYFS(就学前ナショナル・カリキュラム)を理解し、実行する。

- 3.1 乳幼児の発達、及びそれらをどのようにして就学後の学びと発達にうまく導くかについて堅固な知識をもっている。
- 3.2 どのようにして子供の経験を広げ高い目標をもたせるかについて理解しており、実行している。
- 3.3 EYFS の学びと発達の領域について批判的に理解し、キーステージ1・2の目標やカリキュラム、指導法に至るように、教育的な連続性をもたせている。
- 3.4 初期の読みの指導において体系的・総合的な音声学を明確に理解していることが示せる。

3.5 初期の算数の指導において適切な教育方法を明確に理解していることを示せる。

4. 全ての子供のニーズに応じて教育と養護を計画する。

- 4.1 子供の発達と学びを観察・評価し、次の段階の計画に役立てる。
- 4.2 子供の発達段階、置かれた環境、興味に応じてバランスの取れた柔軟な活動と教育活動を計画する。
- 4.3 進んで学ぼうとする気持ちを育て、保護者等と連携して子供の知的好奇心を高める。
- 4.4 子供の年齢と能力にふさわしい集団活動を組織するに当たり多様な教育的なやり方を用いる。
- 4.5 継続的に保育の質が向上するように指導や教育プログラムの効果について省察する。

5. 全ての子供の長所とニーズに応じて教育と養護を実践する。

- 5.1 子供の学びと発達を妨げる要因やそれらの適切な対処方法について十分理解している。
- 5.2 乳幼児の身体的、情緒的、社会的、知的発達とコミュニケーションの必要性を認識し、一人一人の発達段階に応じて教育と養護を行う。
- 5.3 特別な配慮を要する子供や障がいのある子供を含む、すべての子供のニーズを的確に把握し、個別の援助を行い、それら进行评估する。
- 5.4 子供によって変化は多様であることを踏まえて援助する。
- 5.5 子供の必要に応じて、保護者等と他の専門家の連携のもと、適宜更なる援助を行う。

6. 評価を正確に行い、結果を活用する。

- 6.1 法定評価を含め、EYFS の枠組みに沿って評価活動を主導する。
- 6.2 子供の日々の教育・保育の中で評価を行い、効果的に保護者等や専門家と協働する。
- 6.3 子供の目標に向かって進歩が現れるよう、定期的に保護者等へ結果を知らせる。

7. 子供を保護し、福祉を向上させ、安心して学ぶ環境を与える。

- 7.1 子供の健康と安全、児童保護、福祉についての法令・ガイドラインを順守する。
- 7.2 安全な環境を確保・維持し、子供の健康と安全を増進させる。
- 7.3 児童保護の方針と手続を熟知し、子供に虐待の危険があることを察知して保護する手段を知っている。

8. 専門的な責任を果たす。

- 8.1 機会均等、差別反対の実践を推進する。
- 8.2 職場により広い視野と理念をもたらすことに貢献する。
- 8.3 同僚間、保護者等及び他の専門家と協働する職場文化の醸成に指導的な立場に関わる。
- 8.4 効果的な教育と養護を実践しモデルとなり、EYF を含め他の職員を支援し、主導する。
- 8.5 自分や同僚の専門性向上を通して、実践を主導する責任を果たす。
- 8.6 保育事業の実績について省察・評価し、保育実践の質の向上を図る。
- 8.7 複合施設としてのチームワークの重要性を理解し、貢献する。

引用参考文献

Department for Education. (2012) Statutory framework for the early years foundation stage : Setting the standards for learning, development and care for children from

birth to five.

http://www.foundationyears.org.uk/files/2014/07/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf (2017年1月20日閲覧)

Department for Education and National College for Teaching and Leadership. (2013) Early years educator (level 3): qualifications criteria.

<https://www.gov.uk/government/publications/early-years-educator-level-3-qualifications-criteria> (2017年1月20日閲覧)

National College for Teaching and Leadership. (2013) Teachers' Standards (Early Years).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211646/Early_Years_Teachers_Standards.pdf (2017年1月20日閲覧)

植田みどり (2015) イギリス. 渡辺恵子『諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究』(pp.57-75) 国立教育政策研究所.

埋橋玲子 (2015) イングランドの保育従事者の資格 (EYT, EYE/Level3). 同志社女子大学 現代社会学会現代社会フォーラム, 11, 26-38.

埋橋玲子 (2015) イギリスの保育者資格について. 日本保育学会第68回大会論文集 (椋山女学園大学).

(掘越 紀香)

2. アメリカ（幼児教育）

I 教員・保育者の資質・能力スタンダードの概要

1.育成が目指されている教員像	<ul style="list-style-type: none"> ・学校教育での基礎スキルを育み，就学レディネスを高める。 ・主体的に実践知・専門知を確認し，知識向上に努める。
2.教員の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・2009年に全米乳幼児教育協会(NAEYC)において，NAEYC Standards for early childhood professional preparation 乳幼児教育専門職養成スタンダードが示された。このNAEYCスタンダードは，InTASC 州間新任教員評価支援コンソーシアム，NBPTS 全米教職専門職基準委員会のスタンダードとも対応している。CAEP 教員認証協議会（2013年，以前のNCATE 全米教員養成・教員認証協議会）は，NAEYCスタンダードを用いて認証している。 ・2010年にはNAEYCスタンダードを元に，初任教員スタンダードと上級教員スタンダードが提示された。
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<ul style="list-style-type: none"> ・NAEYC（2009，2012）：2009年に6項目「子供の発達と学びを促進する」「家族と地域との関係を築く」「子供と家族を支援するために観察・記録・評価する」「親子関係への発達的に効果的なアプローチを使う」「意義のあるカリキュラム作成のために保育内容の知識を活用する」「専門家になる（初任，上級）。2010年の初任，上級のNAEYCスタンダードは「保育現場経験」を加えた7項目。なお，NAEYC 乳幼児教育プログラムスタンダードは10項目である。 ・InTASC（2011）：「子供の発達」「学び・学習の違い」「保育環境」「保育内容の知識」「保育内容の活用」「評価」「指導計画」「指導方法」「専門的学習と倫理的実践」「リーダーシップと協同」の10項目。 ・NBPTS（2012）：「子供理解のために子供発達の知識を使う」「家族や地域とパートナーになる」「平等，公平，多様性理解を育てる」「子供を教えるための主要な内容を知る」「子供の発達と学びを評価する」「発達や学びのために計画する」「発達と学びのために実践する」「子供に教えるときに省察する」「プロ意識を実証し，専門性に寄与する」の10項目。
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・養成段階の免許プログラム（准学士 ECADA，学士・修士 NCATE）の認証・評価，採用，現職の専門性発達，認証・評価，プログラム改善などに使用される。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<ul style="list-style-type: none"> ・上級教員：各スタンダードで下位項目の一部が高度。スタンダード6は「専門家として成長する」となり，全6下位項目で高度化する。（例：6a 乳幼児教育において，専門的アイデンティティやリーダーシップスキルを示す。方策を考えたり，合意を形成したり，変化を生み出したり，効果的に他者と協同・指導したり，子供や家族や同僚の成長にポジティブな影響を与えている。） ・管理職：NAEYCの管理職プログラムがあり（イリノイ管理職証明 Illinois Director Credential を適用），コア・コンピテンシーと

	して「マネジメントの知識とスキル」10項目（「個人と専門性の自覚」「法的財政的マネジメント」「スタッフマネジメントと人間関係」「教育的プログラム作成」「プログラム運用促進のマネジメント」等）と「乳幼児期の知識とスキル」10項目を提示している。
6.成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・NAEYCスタンダードが養成、免許の認証、現職の研修（初任、上級）において活用されている。InTASCやNBPTSの認証・評価との対応を示すことで、広く活用できる。 ・公立のキンダー・プレキンダーの教員とチャイルドケアの保育者の学位や処遇等の差、施設の認証・評価の差があるため、保育の質保障が課題である。
7.日本への示唆	<ul style="list-style-type: none"> ・NAEYCスタンダードが養成や免許の認証等で、全国的に広く活用されている点、初任・上級スタンダード、管理職プログラムが明示されている点、高度化に向けた視点が参考になる。
8.その他	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカでは州・地方レベルで多様な基準を設定している。教育内容も全米で統一されたスタンダードは構築されていないが、州レベルのカリキュラム・スタンダードは開発されている。 ・社会経済的格差や移民問題を背景に、学校教育での学習の基礎スキルを育み、就学レディネスを高めることが目指されている。 ・公立学校では、学士を持つ教員がキンダー（5歳児）、プレキンダー（4歳児）のプログラムを主導する。ヘッドスタート（低所得家庭向けの子供・家族プログラム）の保育者は、1年以上の子供発達コースを修了し、半数以上が准学士以上を取得している。チャイルドケア施設の9割に当たる私立については不明であり、質の保障が課題である。

*アメリカでは幼児教育のみならず教育全体で、一貫して学力重視の政策が推進されてきた。伝統的な教科科目別の知識・技能だけではなく、21世紀型スキルと呼ばれる分野横断的な考える力の育成が目指されている。その前提として、幼児教育での基礎・基本の定着が重要とされている。

II 教員・保育者の資質・能力スタンダードの実際

全米乳幼児教育協会による NAEYC Standards は 2009 年に改訂され、初任教員用、上級教員用のスタンダードが 2010 年に策定された。ここでは、上級教員用のスタンダードを提示する。各スタンダードの下位項目の一部が高度化している。

NAEYC Advanced Standards 2010 年策定

1. 子供の発達と学びを促進する。

- 1a 誕生から 8 歳までの子供の特徴とニーズを知り、理解する。
- 1b 幼児期の発達や学びへの多様な影響を知り、理解する。
- 1c 子供が健康的で尊重、支援され、挑戦的に学ぶ環境を構成するため、発達的な知識を活用する。

2. 家庭と地域との関係を築く。

- 2a 多様な家庭や地域の特徴を知り、理解する。
- 2b 尊重し互恵的な関係を通して、家庭や地域を支え、携わる。
- 2c 家庭や地域が子供の発達や学びに参加するための、文化的なコンピテンスや効果的な協力を示す。

3. 子供と家庭を支援するために観察・記録・評価する。

- 3a 目標や利点、評価の必要性について理解する。子供にとって適切な目標やカリキュラム、指導方法の展開に使うことを含む。
- 3b 観察や記録（ドキュメンテーション）、その他の適切な評価ツールやアプローチについて知って活用する。記録や評価、データ収集において、テクノロジー（情報機器）を使用することも含む。
- 3c どの子供にとってもポジティブな成果を促すような信頼できる評価を理解し、実践する。障害を持つ子供に補助的なテクノロジーを用いることも含む。
- 3d 効果的な学び環境を構築する際、家庭や同僚との評価的なパートナーシップを築くため、効果的に協力する能力を示す。

4. 子供や家庭とつながるために発達的に効果的なアプローチを使う。

- 4a ポジティブな関係作りや支援的関わりを、子供とかかわる仕事の基本として理解する。
- 4b テクノロジーの適切な使用も含め、幼児教育に効果的な指導方法やツールを知り、理解する。
- 4c 多様な文化や言語・宗教へ理解し対応する、高度な文化的コンピテンスを持ち、発達的に適切な指導・学習アプローチのレパートリーを幅広く使う。
- 4d それぞれの子供のポジティブな成果を促すよう、自分の実践を振り返る。

5. 意義のあるカリキュラム作成のために保育内容の知識を活用する。

- 5a 領域における保育内容の知識や教材（リソース）を理解する。言語、読み書き能力、芸術（音楽、表現、ダンス、劇、絵画）、数的理解、科学、身体活動、運動、健康と安全、社会。
- 5b 中心となる概念や研究方法、保育内容の領域又は学問領域の構造を理解して活用する。
- 5c 自分の知識や適切な幼児期の学びの基準（スタンダード）、その他の教材を、どの子供にとっても発達の意義のある、魅力的な指導計画の作成、実践、評価に用いる。

6. 専門家として成長する。

- 6a 戦略的に考えたり、コンセンサスを形成したり、変革を行ったり、効果的に協力や指導を

したり、子供や家庭、同僚にとって良い影響を与えたりすることによって、乳幼児教育現場において、専門的な一体化（同一視）やリーダーシップ能力を示す。

6b 自分の専門的役割と関連する NAEYC の倫理的行動の条例やその他の専門的なガイドラインに熟知し、思慮深く適用する。

6c 実践や専門的役割に関連する、継続的で協同的な学びや研究が行えるように、専門的な教材（リソース）や研究スキル、研究方法を活用する。

6d 関連する理論や研究へ精通した知識に基づいた、乳幼児教育に関する聡明かつ省察的、批評的な視点を統合する。

6e 子供や同僚のため、情報に基づく擁護に従事する。適切な専門的実践や公的ポリシーのために明確に表現し、擁護する。

6f プログラムで強化された役割の専門化（高度化）によって、高度な対話力や文章力、テクノロジーの活用力を示す。

7. 保育実践実習

7a 0－3歳，3－5歳，5－8歳の三つのうち、少なくとも二つの年齢層における実践や観察の機会。

7b 少なくとも三つの主な幼児教育施設（幼稚園，デイケアセンター，ヘッドスタート・プログラム）のうち二つにおける観察と実践の機会。

引用参考文献

InTASC (2011) InTASC Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue.

http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf (2017年1月20日閲覧)

門田理世 (2016) 海外の保育者養成制度. 日本保育学会編『保育学講座4 保育者を生きる：専門性と養成』(pp.265-293.) 東京大学出版会.

岸本睦久 (2015) アメリカ. 渡邊恵子『諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究』(pp.3-26) 国立教育政策研究所.

NAEYC (2009) NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs.

http://www.naeyc.org/files/naeyc/files/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%2004_12.pdf (2017年1月20日閲覧)

NAEYC (2012) 2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs.

https://www.naeyc.org/caep/files/caep/NAEYC%20Initial%20and%20Advanced%20Standards%2010_2012.pdf (2017年1月20日閲覧)

NAEYC (2016) Early Childhood Higher Education Accreditation: Accreditation Policies and Procedures Handbook.

<http://www.naeyc.org/files/naeyc/Accreditation%20Handbook%20Revised%20November%202017.pdf> (2017年1月20日閲覧)

NBPTS. (2012) Early Childhood Generalist Standards (Third Edition): For teachers of students ages 3–8.

<http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/nbpts-certificate-ec-gen-standards.pdf#search=%27NBPTS+2012%27> (2017年1月20日閲覧)

(掘越 紀香)

3. ドイツ（幼児教育）

I 教員・保育者の資質・能力スタンダードの概要

<p>1. 育成が目指されている教員像</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童教育士 (Erzieher/in, 日本の幼稚園教員・保育士・学童保育指導員を統合した資格) は, 福祉関連の職業訓練を受けた者の上位職と位置付けられる。 ・ 児童教育士は, 主に 0-10 歳の子供を教育, しつけ, ケアをするために必要な, 学習・発達過程の育成支援, 保護者との関係作り, 子供の保護・安全・世話をチームで実施する諸能力の獲得を目指す。 ・ 児童教育士は, 従来専門学校レベルで養成されていたが, 近年大学の学士課程「幼児期の教育としつけ」で養成されるようになってきた。2010 年の JFMK 及び KMK 決議による。詳細は次項参照。
<p>2. 教員の資質・能力スタンダードの概要</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2010 年, 常設各州文部大臣会議 KMK と青少年家族大臣会議 JFMK は, 児童教育士の養成及び研修についての共通枠組み「幼児期の教育としつけ(Bildung und Erziehung in der Kindheit)」について決議した。この枠組みでは, 児童教育士に必要なとされる知識, 技能, 個人的・社会的コンピテンシーを挙げている。決議には, 大学における「幼児期の教育としつけ」学士課程の拡大が盛り込まれた。枠組みの実施は各州等に委ねられている。 ・ 枠組み設定の背景として, ① 0-3 歳児, 3-6 歳児, 基礎学校 (4 年制) の児童を対象とする教育・保育施設の拡大と発展, ② すべての州における 10 歳までの子供を対象とする「教育プラン」の導入, ③ 幼児教育の学士課程が 50 程度 (当時, 2016 年現在 100 以上) 設置されたが, その内容が異なること, ④ 専門学校や大学が連携して職業により獲得したコンピテンシーを認定・換算する必要があること, ⑤ 専門学校の養成内容や方法等が発展してきたことが挙げられる。 ・ 児童教育士の枠組みは, 専門学校及び大学学士課程に必要な教育内容の基礎を提供しており, 0-10 歳までの子供を教育, しつけ, ケアをするのに必要な諸能力を示している。
<p>3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童教育士に求められる資質・能力は, 知識 6 項目, 技能 12 項目, 個人的・社会的コンピテンシー 5 項目によって規定される。 1. 知識 (Kenntnisse) : ・ 教育的, 発達心理学的, 社会科学的基礎による知識と理解 ・ 幼児期における教育, しつけ, ケアについて社会的, 政治的, 構造的, 法的, 制度的枠組みの知識と理解 ・ 早期支援についての知識 ・ 集団過程のダイナミクス, 指導責任, 葛藤の解決及び参加の方法についての体系的知識 ・ 現在の教育プランの教育領域について, 基本的で範例的に深められた知識 ・ 質的開発及び質的マネジメントの方法についての知識と理解 2. 技能 (Fertigkeiten) : ・ 知覚・観察・解釈・振り返りのコンピテンシー ・ 青年期のコミュニケーション及び発達支援の相互作用による教育的関係構築能力 ・ 集団過程のダイナミクスさの分析

	<p>及び葛藤解決能力 ・分析力, 例えば早期予防, 臨床的基礎コンピテンシーを考慮した能力 ・教育領域における教授学習関係を開発し, 包括的なプロジェクトで教育領域のネットワーク化のための教授法的能力</p> <p>・子供の生活状況の多様性や社会経済的 ・文化的背景の分析における性的・多様性のコンピテンシー ・多元的専門的チームにおける活動能力 ・統括機能の遂行能力 ・ネットワーク能力, 例えば幼稚園から基礎学校への移行 ・教育的パートナーシップに基づく家族との作業の構築能力 ・福祉領域を含む発達支援の空間 (施設内外, 教材) の構築と構造化の能力 ・記録と評価の能力</p> <p>3. 個人的・社会的コンピテンシー: ・価値尊重, 共感及び権威による教育的基盤 ・自己省察 ・忍耐力, 自律性, 責任感 ・民主的価値志向 ・コミュニケーション能力, 学習・継続教育への準備</p> <p>* 専門学校: 福祉教育学の領域で自立的に責任を持って行動する教育者の育成, 大学: 研究的習慣の獲得, 実習: 最低 30ECTS (100 日)</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<ul style="list-style-type: none"> ・児童教育士の養成と研修に活用されている。 ・各州が実施する修了試験の基準となる。
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	上記の枠組みが管理職としての資質・能力スタンダードになる。
6. 成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・高度化しつつある児童教育士の体系的整理がなされた。 ・学士課程養成終了者の処遇等が大卒に必ずしも対応していない。
7. 日本への示唆	・チームによる活動の重視
8. その他	・児童教育士は, 職業訓練終了後の上位職として専門学校で養成されたが, 2000 年前後から学士課程に幼児教育専攻が設置されるようになった。また, 移民の背景を持つ子供の増加, インクルージョンといった課題により, 児童教育者の高度化が求められている。

* ドイツの幼児教育は, 児童福祉機関として一元化しており, 0～3 歳未満児対象の保育所 *Kinderkrippe*, 3 歳以上児対象の幼稚園 *Kindergarten* のように年齢で区分されている。1990 年以降, 保育所, 幼稚園, 学童保育を担う保育総合施設 *KITA* も増加している。ドイツでは *PISA* ショックにより就学前教育が着目されるようになり, 保育施設における教育 (陶冶) *Bildung*, しつけ *Erziehung* の役割が重視されるようになっている。

II 教員・保育者の資質・能力スタンダードの実際

「幼児期における教育としつけ」共通枠組み（要約） 2010年

Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010) Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“

1. 出発点

就学前教育施設は、今日新たな諸要求に直面している。それはとりわけ、PISA 調査が実施されてからの全ての子供を早期に支援する重要性についての議論や、知識基盤社会への社会の変化から起因する新たな諸要求である。このことは、施設で活動する専門職の養成にも及んでいる。幼児教育施設の教育的質についての実際の政治的論争や学問的な議論において、0-10歳の子供の教育、しつけ、並びに世話をを行う教育専門職の諸能力がその中心にある。

2. 教育的専門職とその職業プロフィール

就学前教育施設（保育所、幼稚園）及び学童保育所、並びに終日学校となっている基礎学校における教育専門職は、そのコンピテンシーを深化・拡大することが必要とされている。彼（女）らは幼児期の発達学習及び発達過程の支援、保護者との人間関係を構築することが求められるとともに、教育の任務の一部として子供の保護、安全、世話をするものとして理解されている。彼（女）らは、子供たちとの新たな拡大した仕事の課題、例えば多様性、インクルージョン、予防といった課題を担う必要がある。こうした価値規範理解と結びついた福祉教育学的諸次元は、分割によるよりも統合による学年の方向性で解釈されている。また、諸施設及びネットワーク化された教育支援の諸形態による福祉機関の新たな関係は、例えば就学前教育施設から家族センターへの変化や初等教育領域とのより密接で継続的な関係構築を必要としている。

3. 専門学校及び大学における資格付与

専門職へのこうした諸要求は資格付与の改善を必要としている。その際、大学における資格の付与と専門学校水準における資格の付与とを視野に入れる必要がある。異なる養成課程相互の透過性は、学術的な継続教育並びに上位資格のための教育を考慮すると志向枠組みの重要なポイントでなければならない。

大学は専門的及び学問的に必要な学修領域と学修課程のモジュールについての先進的な責任を持つ。幼児期における教育としつけを考慮して、新たな学修課程が生まれ、ドイツでは50以上の大学でそれらが提供されている。

青少年・課程大臣会議及び文部大臣会議は、こうした学修課程の拡充を支援する。拡充は幼児教育のさらなる資格の付与に貢献する。それは養成機関と受入れ側との対話を深めるとともに、大学における養成と専門学校における養成との関係の透明さを深めるであろう。

4. 「幼児期における教育としつけ」共通枠組みのポイント

青少年・家族大臣会議と教育大臣会議の共通の利害は、幼児期の教育としつけの領域における専門学校の養成課程と大学の学修課程をコンピテンシー志向の枠組みによって一層の開発

を支援することである。

こうした枠組みは、大学の学修課程に対して理想的な認証手続と結びついた職業的承認のための基盤を形成するとともに、部分的に国によって規定された労働市場にこうした学修課程の卒業生を受け入れるための基盤を形成する。

枠組みは専門学校で獲得された諸能力を大学における学修へと換算すること、あるいはその逆が可能になる。その際、認証機関の権限や大学の自律性を侵害してはならない。むしろ教育政策や家庭政策から必要なるものを考慮に入れた、より高い専門性が重要となる。

学術的な養成、継続教育、そして上位の資格獲得の拡充は、中期的過程において、幼児保育の領域で学術的に養成された人材の割合が拡大していくであろう。この過程は職業分野を考慮し、子供・青少年政策並びに教育政策的に方向付けられ、合意されなければならない。

この志向枠組みは、専門学校の課程や大学の学修課程におけるカリキュラムの再編成のための基盤を提供し、職業プロフィールを明らかにし、国が承認するための基礎となるポイントが記述されている。

中核となるのは0-10歳の子供についての教育、しつけ及びケアの職業領域に必要な資格の内容を次のように記載する。

4. 1 知識 (Kenntnisse)

- ・教育的、発達心理学的、社会科学的基礎による知識と理解
- ・幼児期における教育、しつけ、及び世話について社会的、政治的、構造的、法的、制度的枠組みの知識と理解
- ・早期支援についての知識
- ・集団過程のダイナミクス、指導責任、葛藤の解決及び参加の方法についての体系的知識
- ・現在の教育プラン（学習指導要領）の教育領域について、基本的範例的に深められた知識
- ・質的開発及び質的マネジメントの方法についての知識と理解

4. 2 技能 (Fertigkeiten)

州独自に導入された教育プランの基盤となる異なる年齢集団からなる子供に対する教育、しつけ及びケアの過程についての計画、概念、実施及び評価について、とりわけ

- ・知覚・観察・解釈・振り返りのコンピテンシー
- ・青年期のコミュニケーション及び発達支援の相互作用による教育的関係構築能力
- ・集団過程のダイナミクス分析及び葛藤解決能力
- ・分析力、例えば早期予防、特に臨床的基礎コンピテンシーを考慮した能力
- ・教育領域における教授学習関係を開発し、包括的なプロジェクトで教育領域のネットワーク化のための教授法的能力
- ・子供の生活状況の多様性や社会経済的・文化的背景の分析における性的・多様性のコンピテンシー
- ・多元的専門的チームにおける活動能力（チームにおける概念の発達と再設定）
- ・統括機能の遂行能力
- ・ネットワーク能力、例えば幼稚園から基礎学校への移行
- ・教育的パートナーシップに基づく家族との作業の構築能力
- ・福祉領域を含む発達支援の空間（施設内外、教材）の構築と構造化の能力
- ・記録と評価の能力

4. 3 個人的・社会的コンピテンシー

- ・価値尊重、共感及び権威による教育的基盤
- ・自己省察

- ・忍耐力，自律性，責任感
- ・民主的価値志向
- ・コミュニケーション能力，学習・継続教育への準備

5. 求められる資質・能力と養成における特徴

専門学校及び大学は教育専門職「幼児期の教育としつけ」を養成する。この専門職は，幅広く，抽象的な知識と多様な方法的能力を獲得するが，それらを非常に複雑で，予見が困難な，相互行為によって特徴付けられる職業状況において，青年期に合わせて適用しなければならない。共通の志向枠組みは，共通性と多様性についても配慮している。

5. 1 専門学校

教育諸施設における「教育，しつけ及びケア」という活動領域を考慮し，具体的な進展に応じて，専門学校での養成は以下の諸能力が必要とされる。

- 1) 養成において幼児教育研究の新たな科学的知見を継続的に取り入れること
- 2) 学習の場である専門学校と実習の結合が，養成においてより強化され，概念的に位置付けられること
- 3) 枠組み協定は，コンピテンシー志向の能力プロフィールで補強されること
- 4) 可能な接続する学修課程やその他の継続教育の可能性を考慮して，教育経路の助言が拡充されること

5. 2 大学

大学の学修課程の特徴は，体系的，学術的で振り返りによる理論実践関係にある。幼児期の教育及びしつけ領域のための教育専門職の学術的養成の責務は，以下の点を考慮する。

- 1) 教育，しつけ，ケアの施設の制度的関係性と枠組みの条件は，構造的及び概念的多様性において考慮されること
- 2) 卒業生は学術的な能力を獲得し，専門の実践的行為コンピテンシーを活用すること
- 3) 学修領域は，教育要領及びこの領域における教育専門職として必要となる職業的コンピテンシーを志向すること
- 4) 教授学修形態は，個人の発達と将来の専門職としての専門的行為を目指すよう考えさせること

5. 3 実習の取り入れ

学習の場である実習は，専門職の専門性において中心的位置を占める。教育関連職の日常はかなりの程度変化し，新しく，予見が困難であり，計画が難しい諸要求によって特徴付けられる。そのために必要な考え方と行動コンピテンシーを獲得するために，とりわけ実習経験は必要である。そのため，児童青少年支援施設は，専門職養成の重要な構成要素である。その際，非常に重要なことは，実習に随伴する質と同時に，施設における具体的な教育活動の質にある。

学修課程と平行する実習部分は，養成の最低 30ECTS（単位，100 日）が充てられる。

6. 垂直的透過性・認証

学修課程の透過性は，新たな学修構造にとって中心的な指標であり，目標である。このことは，福祉教育の学修課程においてまさに保証されるべきである。全ての国に認定された児童教育士は，国が定めた規定（国の監督の下で試験の決定が行われるか，州によってはモジュール化された養成計画をもっている）に基づいて検証されており，その限りにおいて，専門学校教育の成績ができるだけ認証されるべきである。

JFMK 及び KMK は，大学領域以外で獲得され，証明される，同等のコンピテンシーや能力

を学士課程修了のための成績の半分まで認証することができるようにすることは、原則的に意義があるとする立場である。専門職の養成，継続教育の全ての関係者の協力は，大学学修の一層の発展とともに，相互の知識移転を構築することにも資する。

<補足説明>

*ドイツでは1967年に幼稚園教諭・学童保育士 (Kindergärtnerin und Hortnerin) 及び児童福祉施設職員 (Heimerziehung) の職を統合して「児童教育士 Erzieher/in」となり，対応する領域が広い。2000年のKMK協定以降，児童教育士資格取得の前提条件として，福祉教育助手 (Sozialpädagogische/r Assistant/in) や児童育成士 (Kinderpfleger/in) を位置付けた (欧州職業資格枠組み EQF 及びドイツ職業資格枠組み DQR でレベル4)。例えばノルトライン・ヴェストファーレン州では，2007年に成立した通称「児童教育法(Kinderbildungsgesetz)」に基づき，職員の権限について，専門職と補助職とに区分した上で，専門職を①福祉教育専門職 (Sozialpädagogische Fachkräfte) と②その他の専門職 (看護師，児童介護士等) に区分する。福祉教育専門職とは，児童教育士，治癒教育士(Heilpädagoge/in)，治癒介護士(Heilerziehungspfleger/in)を挙げている。これらの職は専門学校等で養成される。補助職として児童育成士，福祉教育助手，治癒教育助手，学童保育士(Hortner/in)，保育助手 (Krippenerzieher/in)，資格を有しない者が挙げられる (注1)。

*児童教育士の養成は，これまで職業専門学校や専門学校を中心に行われてきた。2000年のKMKの協定に定められた入学条件として，中級教育修了証 (実科学校修了相当，第10学年修了) 及び福祉関連の職業訓練，あるいはそれに相当する実務経験が求められる。養成期間は事前の訓練を含めて4～5年，一般に3年である。最低2400時間の専門理論教育と最低1200時間の専門実習が必要である。職業領域は，児童，青少年，若い成人と広範囲で，職場としては，幼稚園(Kindergarten)，保育所 (Kinderkrippe)，学童保育所 (Hort) に加え，児童青少年福祉施設，家庭相談所等多岐にわたる。ISCED2011で655，EQF及びDQRでレベル6に位置付けられる (学士，マイスター相当)。修了試験は州の試験委員会が実施する。一般に筆記試験，実習試験，口述試験が実施される。筆記試験は職業専門領域の「発達と教育の支援」「特別な生活状況における支援」，一般教科のドイツ語，社会，宗教，教育学，環境・健康，法と行政等で行われる。実習部分は教育的課題の準備，実施及び後片付けである。口述試験は幾つかの州で義務付けられている (注2)。

*連邦統計局の資料 (2016年) では，児童教育関連施設に従事する職員は，ドイツ全体で576,193人いる (パートタイム職員を含む)。このうち，福祉教育学士 (Sozialpädagogen/-innen) が16,726人，教育学士 (Pädagogen/-innen) 等が7,091人，治癒教育士 (大学養成) が2,150人，国に認定された児童教育学士 (MA/BA) が4,580人，児童教育士が385,456人，治癒教育士 (専門学校養成) が15,678人，児童育成士が64,480人，福祉制度助手等が9,632人，その他の福祉教育短期養成者が2,227人等となっている。学歴で分類すると，大学卒業者が30,547人 (5.3%)，専門学校卒業者が401,134人 (69.6%)，短期職業訓練終了者が76,339人 (13.2%) 等となっている (注3)。

注1) ノルトライン・ヴェストファーレン州 Vereinbarung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel nach § 26 Abs. 3 Nr. 3 des Gesetzes zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz KiBiz) Vom 26. Mai 2008 in

der Fassung vom 1. Januar 2015)

注2) 連邦労働エージェントの職業ネット：「児童教育士」養成の構造，養成期間と修了．

https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=DU-BU-21LjxkujrQ2IsQW_eDF5-v9WA7RAqcTBozIzIANaEjRZsjoP!-173050628?path=null/kurzbeschreibung/ausbildungsaufbau&dkz=9162

https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=DU-BU-21LjxkujrQ2IsQW_eDF5-v9WA7RAqcTBozIzIANaEjRZsjoP!-173050628?path=null/kurzbeschreibung/ausbildungsdauerabschluss&dkz=9162

注3) Statistisches Bundesamt . (2016) Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege. am 01.03.2016. Wiesbaden.

引用参考文献

小玉亮子. (2013) ドイツ. 『諸外国（アメリカ，イギリス，フランス，ドイツ，スウェーデン，ニュージーランド，韓国）の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査及び幼児教育の質保証に関する国際比較調査.』(pp.155-173) 平成24年度文部各省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」.

引用参考文献

小玉亮子. (2013) ドイツ. 『諸外国（アメリカ，イギリス，フランス，ドイツ，スウェーデン，ニュージーランド，韓国）の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査及び幼児教育の質保証に関する国際比較調査.』(pp.155-173) 平成24年度文部各省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」.

豊田和子. (2009) 統一後のドイツにおける保育・就学前教育事情（その1）. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 7, 33-49.

豊田和子. (2012) 統一後のドイツにおける保育・就学前教育事情（その3）. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 10, 43-63.

Rolf Janssen. (2010) Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an

Berufsfachschulen und Fachschulen. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

(執筆・翻訳：坂野慎二，まとめ：掘越紀香)

4. 中国（幼児教育）

I 教員・保育者の資質・能力スタンダードの概要

1. 育成が目指されている教員像	<p>・ 幼稚園教師は、社会主義国家の教員としての道徳性を備え、幼児の権利、幼児の主体性発揮、健やかな成長を基本とした発達支援を行い、実践能力を不断に向上させ、生涯学習を行う存在である。</p> <p>・ 幼稚園園長は、加えて園の改革・発展のトップリーダーとしてのマネジメント能力（教職員の動機付けと職能開発、園の環境づくり、対外関係調整）の向上に努め、自ら生涯学習を行い、その学習環境を作れることが目指されている。</p>
2. 教員の資質・能力スタンダードの概要	<p>・ 中国における幼稚園（満3～満6／7歳）は、学校教育体系の一環として就学前教育を行う立場にあり、教員は「中華人民共和国教師法（1993年）」「教師資格条例（1995年）」で資格・任用・待遇・任務が規定され、幼児師範学校卒（後期中等教育段階）の学歴と国家認定資格試験の合格が要件である。以前は後期中等教育段階の養成が主流だったが、現在は高等教育段階（短大以上）が中心である。</p> <p>・ 2010年の「国家中長期教育改革・発展計画要綱（2010～2020年）」において質の高い教員集団を形成することが明記され、教員の専門性に関するスタンダード（標準）は、中国政府教育部から各段階教員について制定された。幼児教育段階の「幼稚園教師専門標準」（2012年）、「幼稚園園長専門標準」（2015年）は、国家公認の幼稚園教員要件で、養成、研修、人事考課全般の依拠すべき基準である。</p>
3. 教員の資質・能力スタンダードの内容と特色	<p>・ 「幼稚園教師専門標準」の内容は、大きく三つの「分野」から成り、サブカテゴリーの「領域」が掲げられ、14項目ある。各領域の下位カテゴリーとして「基本的要求」項目があり、全62項目である。</p> <p>・ 同専門性基準の枠組：1. 専門性に関する理念と教師道徳：(1)職業についての理解と認識、(2)幼児に対する態度と行為、(3)幼児の保育・教育についての態度と行為、(4)個人の修養と行為 2. 専門知識：(5)幼児の発達に関する知識、(6)幼児の保育と発達に関する知識、(7)領域横断的な知識（スキル） 3. 専門能力：(8)環境の創設と活用、(9)一日の生活の組織とケア、(10)遊びの活動の支援と指導、(11)教育活動の計画と実施、(12)幼児への励ましと評価、(13)コミュニケーションと協働、(14)反省的思考と向上発展</p>
4. 教員の資質・能力スタンダードの活用	<p>・ 幼稚園教員については、養成・採用・研修・評価の根拠として活用され、園長については、任用資格標準、研修課程標準、業務評価標準を定めるときの重要な根拠となる。</p>
5. 管理職の資質・能力スタンダードの概要	<p>・ 「幼稚園園長専門標準」は起草過程で、専門家による検討、園長インタビュー、園長・教員・保護者へのアンケートによりまとめられた点が画期的である。園長の職責は6領域にまとめられ、「専門性への要求」として3サブカテゴリー（「専門性への理解と認識」、</p>

	<p>「専門職としての知識と方法」、「専門職としての能力とアクション」) が設けられ、下位項目は全 60 項目が示されている。</p> <p>・「園長の職責の構造」：1. 幼児園の発展計画を立てる，2. 人を育てる文化の醸成・価値観のリーダーシップ，3. 保育と教育を指導する，4. 教員の成長を導く，5. 園内マネジメントを最適化する，6. 外部環境との調和・調整を図る。</p>
6.成果と課題	<p>・幼児園教師専門標準（スタンダード）が就学前教育を含めた初等中等教育の教員スタンダードの体系に位置づき，教員に求められる資質・能力が明確化された点は大きな成果である。</p> <p>・園長については，国レベルの園長研修センターが東北師範大学に定められ，園のリーダーシップ向上に寄与している点や，園長研修もキャリアに応じた内容（園長任用資格研修→在職レベルアップ研修→中核園長のハイレベル研修→優秀園長・有名園長の研究クラス）に階層化して実施されている点，アクティブラーニングやメンタリングなどの学習理論・方法を取り入れている点に進化が見られる。</p> <p>・課題として，3歳児以上を教育する幼児園教師・園長の専門性標準は体系化し発展が見られるが，3歳未満児についての教育専門職標準は開発途上であることが挙げられる。（なお，教育部門ではなく，労働部門の専門資格として，0～3歳未満児全般の発達支援を行うための「育嬰員・育嬰師」が別途導入されている*）</p>
7.日本への示唆	<p>・教員と管理職の研修がスタンダードの開発・公表により，質の改善が見込まれている点。</p>

*中国には，学校教育の一環として3歳以上を対象とする幼児園（教育部管轄，3歳以上）と3歳未満児を対象とする託児所（衛生部門が元来管轄，教育については教育部門が主管）がある。幼児園と託児所の機能は一体化の途上で，幼児園が託児クラスを併設する場合もある。幼児園での教育・保育を担当するスタッフには，教員資格を持つ「幼児園教師」と，子供の生活まわりのケアと教員・医療保健スタッフの補佐を担当する「保育員」があり，保育員は中卒以上の学歴と子供の安全・保健衛生管理などに関する研修を受けることが要件とされる。3歳未満児の託児所での保育には，小児保健の職業資格保有者，幼児園教師資格保有者，保育員があたる。3歳未満児は家庭内で保育されることも多く，既存の幼児園や地域・民間の早期教育指導センターなどを拠点とした発達支援活動も重視されている。未満児の発達支援を行う職業労働資格として「育嬰員（初級）・育嬰師（中級・高級）」が2003年より導入され，家庭訪問タイプや拠点での子育て・発達支援事業に従事する際に資格取得が求められる。また，幼児園教師と保育員が3歳未満児を担当する際の専門性を高めるために資格取得が推奨される。

II 教員・保育者の資質・能力スタンダードの実際

中国の「幼稚園教師の専門標準」 2012年 (原文：「幼稚園教師專業標準（試行）」)

幼稚園教師の専門性を開発して、優れた資質の幼稚園教師の陣営を形成するために、「中華人民共和国教師法」に基づき、特に「幼稚園教師の専門標準（試行）」（以下では「専門標準」と略称する）を制定する。

幼稚園教師は、幼稚園教育の中で学習指導に責務を負う専門スタッフであり、厳格な養成訓練を経て、ふさわしい職業道徳を身に付け、系統的な専門知識・技能を掌握していることが求められる。「専門標準」とは、国家が公認する幼稚園教師の専門的資質に対する基本的要求であり、幼稚園教師が保育・教育に関する行動をとるときの基本的な規範であり、幼稚園教師の専門性開発の基本的準則であり、幼稚園教師の養成、採用、研修、評価などにとっての重要な根拠である。

1. 基本理念

(1) 教員としての道徳性を優先する

就学前教育を愛し、職業的理想を持ち、社会主義の中核的価値体系を実践し、教員としての職業道徳規範を履行し、法規に依拠した教育活動を行うこと。幼児を慈しみ、幼児の人格を尊重し、愛情豊かで責任感、忍耐力、きめ細やかさに富んでいること。人の師表として、教育活動に当たり、自尊自立、幼児の健康な成長のための啓蒙者であり道案内者であること。

(2) 幼児を基本とする

幼児の權益を尊重し、幼児を主体とし、幼児の主動性を十分に発揮させること。幼児の心身の発達の特徴と保育活動の規律にしたがって、適切な教育を提供し、幼児の健やかな成長を保障すること。

(3) 能力向上を重んじる

就学前教育の理論と保育実践を結合し、保育・教育の実践能力を磨くこと。幼児について研究し、幼児の成長法則にのっとり、保育・教育の専門水準を向上させること。実践～振り返り、再実践～再振り返りを持続させ、不断に専門的能力を向上させること。

(4) 生涯学習を行う

先進的な就学前教育理論を学習し、国内外の就学前教育の改革・発展の経験と方法を理解すること。知識構造を洗練させ、文化的素養を高めること。生涯学習と持続可能な開発への意識と能力を持ち、自ら生涯学習の模範を示すこと。

2. 基本内容

	領 域	基 本 的 要 求
専 門 性 の 理 念 と 教 師 道 徳	(1)職業についての理解と認識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 党と国家の教育方針・政策を貫徹させ、教育法規を遵守する。 2. 幼児の保育・教育の意義を理解し、就学前教育事業を愛し、職業的な理想と職務を尊重する精神を持つ。 3. 幼児園教育の専門性と独自性についての自覚を持ち、自分自身の専門性の開発を重んじる。 4. 望ましい職業道徳の修養に励み、人の師表に立つことができる。 5. チームワークがあり、進んで他者との協働や交流ができる。
	(2)幼児に対する態度と行為	<ol style="list-style-type: none"> 6. 幼児を慈しみ、幼児の心身の健康を重視し、幼児の生命の安全を第一とする。 7. 幼児の人格を尊重し、幼児の合法的な権利を擁護し、一人一人の幼児に平等に向かい合う。幼児をあげつらったり、冷やかしたり、差別したりせず、直接間接の体罰をしない。 8. 幼児を信じ、個体差を尊重し、進んで幼児の心身の発達に有益な個々のニーズを満たそうとする。 9. 生活が幼児の健康な成長にとって持つ意義を重視し、進んで条件を作って幼児が楽しい幼児園生活を送れるようにする。
	(3) 幼児の保育と教育についての態度と行為	<ol style="list-style-type: none"> 10. 保育と教育の結合、幼児の意志と品性の望ましい育ちに留意し、幼児が適切な行動習慣を身に付けるのを支援する。 11. 幼児の好奇心を大切にしよう留意し、幼児の想像力を育み、幼児の興味関心のあることを発見し、掘り下げる。 12. 環境と遊びが幼児の発達に対して持つ独自の働きを重視し、教育的意義のある環境や雰囲気を作り出して、遊びを幼児の主要な活動とする。 13. 幼児の多方面の直接経験を重視し、探索と意思の疎通などの実践活動を幼児期の学習の最も重要なあり方とする。 14. 自分自身の日常の態度や言行が幼児の発達に対して重要な影響力のあることに留意する。 15. 幼児園と家庭、地域社会の協働を重視し、総合的に各種の資源を活用する。
	(4)個人の修養と行為	<ol style="list-style-type: none"> 16. 愛情、責任感、忍耐力と注意深さに富む。 17. 楽観的で向上心があり、親切でほがらか、誰とでも親しく和やかに過ごすことができる。 18. 自分の感情のコントロールができ、安定した心的態度を保持することができる。 19. 学ぶことに勤しみ、絶えず進歩を求める。 20. 清潔かつその場にふさわしい服装をし、標準的で健全な言葉使いができ、礼儀正しい立ち居振る舞いができる。

専門知識	(5) 幼児の発達に関する知識	<p>21. 幼児の生存、発達と保護に関する法律法規及び政策規定について理解している。</p> <p>22. 幼児の心身発達の特徴・法則と幼児の全面発達を促進する方略・方法を把握している。</p> <p>23. 幼児の発達水準、速度、得意な領域などについての個別の差異を理解し、それに対応する方略方法を掌握している。</p> <p>24. 幼児の発達においてよく見られる問題と適切な対策を理解している。</p> <p>25. 特別支援の必要な幼児の心身発達の特徴と教育の方略方法について理解している。</p>
	(6) 幼児の保育と教育に関する知識	<p>26. 幼児園の教育目標、任務、内容、要求と基本原則について熟知している。</p> <p>27. 幼児園の各領域の教育の学科的特徴と基本知識を把握している。</p> <p>28. 幼児園の環境づくり、一日の生活の段取り、遊びと教育活動、生活まわりのケアとクラス運営管理についての知識と方法を把握している。</p> <p>29. 幼児園の安全と想定される応急措置について熟知し、想定外の事故や危機下の幼児の安全防護と救助の基本的な方法についても掌握している。</p> <p>30. 観察、談話、記録など、幼児理解の基本的な方法と教育心理学の基本原則と方法について把握している。</p> <p>31. 0-3歳の乳幼児保育と幼小接続期についての知識と基本的な方法を理解している。</p>
	(7) 領域横断的な知識	<p>32. 自然科学と人文社会科学に関する一定の知識を有している。</p> <p>33. 中国の教育の基本状況について理解している。</p> <p>34. 芸術の鑑賞と表現に関する相応の知識がある。</p> <p>35. ICTについての一定の知識がある。</p>
専門能力	(8) 環境づくりと活用	<p>36. 幼児を暖かく楽しい雰囲気で包み、教員と幼児の良好な関係づくりや幼児同士の望ましい仲間作りを可能にする。</p> <p>37. クラスの秩序とルールを確立し、クラス内の良い雰囲気を作り、幼児に安心と居心地の良さをもたらす。</p> <p>38. 幼児の成長・学習、遊びを促進する教育環境を創設する。</p> <p>39. 資源を合理的に利用して幼児にふさわしい玩具教具と学習材料を提供し、幼児の主体的活動を誘発する。</p>
	(9) 一日の生活の組織と保育(ケア)	<p>40. 一日の生活のひとこまひとこまを合理的に配置し、教育が一日の生活の中に生き生きと浸透するようにする。</p> <p>41. 科学的に幼児の日常生活をケアする。保育員(訳注:チャイルドケア担当のスタッフ)を指導・支援しながら、クラスの日常のケアや衛生関連事項をうまく行う。</p> <p>42. 様々な教育のチャンスを十分に生かして、幼児に対して機会をとらえた随時の教育をする。</p> <p>43. 幼児の保護を有効に行う。幼児によくある事故の場合は、すぐに処理し、危険な状況では幼児の救護を最優先する。</p>

専 門 能 力	(10) 遊びの活動の支援と指導	<p>44. 幼児の興味関心のニーズ、年齢的特徴や発達目標にみあった遊びの条件を提供する。</p> <p>45. 遊び活動の空間を十分に活用し、合理的に設計する。豊富で適切な遊びの材料を提供し、幼児の遊びを支援、誘発、促進する。</p> <p>46. 幼児が遊びの内容や仲間、材料を自主的に選択するのを励まし、幼児が自ら創造性を発揮して遊び、十分に遊びの楽しさと満足を体験できるように支援する。</p> <p>47. 幼児が遊びの活動の中で身体、認知、言語と社会性など多面的な発達が遂げられるような指導を行う。</p>
	(11) 教育活動の計画と実施	<p>48. 段階的な教育活動計画と具体的な活動案を制定する。</p> <p>49. 教育活動中に幼児を観察し、幼児の態度表現やニーズに基づいて活動を調整するなど、適切な指導をする。</p> <p>50. 教育活動の立案と実施では、興味深く総合的で生活に合った内容を取上げ、柔軟に多様な組織形式や適切な教育方法を運用する。</p> <p>51. 手足を動かして探索し、仲間と交流協力し、伝えあい表現しあう機会をより一層提供し、幼児の主体的学びを支援し促進する。</p>
	(12) 幼児への励ましと評価	<p>52. 幼児の日常の表現に注目し、一人一人の幼児の小さな進歩に直ちに気づいて大事にし、幼児が積極性や自信をもてるよう励ますよう留意する。</p> <p>53. 観察、談話、家庭と園の連絡、作品分析など多様な方法を有効に運用して、客観的かつ全面的に幼児を理解し評価する。</p> <p>54. 評価結果を有効に運用して、さらに一歩進んだ教育活動の展開を指導する。</p>
	(13) コミュニケーションと協働	<p>55. 幼児の年齢特性にふさわしい言葉で保育と教育を行う。</p> <p>56. 耳を傾けることに優れ、やさしく親しみやすい態度で幼児とのコミュニケーションを行う。</p> <p>57. 同僚との協働や交流によって経験と資源を分かち合い、ともに成長発達する。</p> <p>58. 保護者と効果的に交流協力し、ともに幼児の発達を促進する。</p> <p>59. 幼稚園と地域社会が協同的互助的な関係を作るのに協力する。</p>
	(14) 省察と向上発展	<p>60. 関連情報を進んで収集分析し、不断に省察を行い、保育と教育の仕事改善する。</p> <p>61. 保育と教育の仕事の中で、現実の必要と問題に焦点を当て、探索と研究を進める。</p> <p>62. 専門性開発の計画を作り、専門研修に積極的に参加し、不断に自分の専門的資質の向上を図る。</p>

3. 実施に当たっての建議

(1) 各レベルの教育行政部門は、この「専門標準」を幼稚園教師の陣営構築の基本的な根拠としなければならない。就学前教育の改革発展のニーズに基づき、「専門標準」の指導的機能、ガイドラインとしての機能を十分に発揮して、教師教育改革を深化させ、不断に幼稚園教師の養成研修の質を向上させる。幼稚園教師の採用基準を制定して幼稚園教師の入り口での審査を厳格にすべきである。幼稚園教師の任用・雇用、評価、停職などの管理規定を制定し、教員の合法的權益を保障し、幼稚園教師陣営の管理と監督指導の科学的根拠に基づく有効なメカニズムを形成すべきである。

(2) 幼稚園教師の養成教育機関は、「専門標準」を幼稚園教師の養成研修の主要な根拠としなければならない。幼稚園教師の職業的特質を重視し、就学前教育の学科と専門の確立を図るべきである。幼稚園教師の養成訓練方案を完備させ、教師教育課程を科学的根拠に基づいて設置し、教育指導の方法を改革する。幼稚園教師の職業道徳を重視し、社会的実践と教育実習を重視すべきである。幼稚園教師の養成に当たる教員の陣容も整え、エビデンスに基づく質評価制度を確立すべきである。

(3) 幼稚園は、「専門標準」を教員の人事管理の重要な根拠としなければならない。幼稚園教師の専門性開発に関する規定を制定し、教員の職業理想と職業道徳教育を重視し、人を育てることへの責任感と使命感を強化すべきである。園主体の研修を展開し、教員の専門性開発に取り組むべきである。教員の職務職責に関する規定と人事評価制度を完備させ、幼稚園教師の業務成績を有効に高めていくためのメカニズムを健全化すべきである。

(4) 幼稚園教師は、「専門標準」を自身の専門性開発の根拠としなければならない。自分自身の専門性開発計画を立て、職務への愛と尊重の精神を育て、専門性開発への自覚を強めていただきたい。大胆に保育・教育実践を展開し、不断に革新を求めるべきであり、そのためにも進んで自己評価をし、教員研修と自主研修に参加して、徐々に専門性開発の水準を向上させていくべきである。

<補足説明>

*2010年の「国家中長期教育改革・発展計画要綱(2010～2020年)」には、質の高い教員集団を形成することが明記されている。教員と管理職の専門性に関するスタンダード(標準)は、中国政府教育部から各学校段階の教員・校園長について制定された。

*3歳児以上を教育する幼稚園教師については以上のような発展が見られるが、0～3歳未満児についての教育保育専門職の資格・養成基準・専門職像は開発研究の途上で、国レベルの発展は今後の課題である。前述のように0～3歳未満の子育て・発達支援に関しては「育嬰師」という国家資格制度が教員資格とは別個に2003年から導入されている。3歳未満児の託児やベビーシッティング、超早期教育については営利企業の進出傾向があり、質保証が求められる。

引用参考文献

中華人民共和国教育部.(1993, 1995, 2012, 2015)「中華人民共和国教師法」「教師資格条例」「幼稚園教師専門標準(試行版)」「幼稚園園長専門標準(試行版)」。中華人民共和国教育部HP「政策法規」,「司局機構>教師工作司」欄。

王小英, 呂小耘訳.(2016)「中国幼稚園園長の専門性基準」及び園長研修カリキュラムの設計と実施」。東京大学乳幼児保育実践政策学セミナー(2016年1月10日)配布資料。

劉郷英.(2010)「中国における保育者養成カリキュラムの現状と課題」。子ども学研究論集(名古屋経営短期大学子ども学科子育て環境支援センター), 2, 36-55。

劉郷英・中田照子・平岩定法・丹羽正子・宍戸健夫.(2010)「世界の幼児教育レポート:日中両国における保育者養成の現状と課題」。Child Research Net。

<http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/27.html> (2017年1月20日閲覧)

一見真理子.(2008)「中国:全人民の資質を高める基礎『早期の教育』:競争力と公平性の確保」。泉千勢他編著『世界の幼児教育・保育と学力』(pp.214-224)。明石書店。

一見真理子.(2016)「諸外国における乳幼児期の言葉の教育:中国」。浅見均編『子どもの育ちを支える 子どもと言葉』(pp.36-37)。大学図書出版。

(執筆・翻訳:一見真理子,まとめ:掘越紀香)

第11章 総括

松尾知明（国立教育政策研究所）

本調査では、諸外国における教員の資質・能力スタンダードの現状や課題について比較研究を行うことを通して、養成、採用及び研修の基準としての教員育成指標を効果的に構想していく上で示唆を得ることを目的としている。対象国は、これまで検討してきたように、イギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国の9か国である。また、幼児教育（アメリカ、イギリス、ドイツ、中国）の動向についても概観した。ここでは、対象国における教員の資質・能力スタンダードの国際比較を試みるとともに、示唆的な事例を検討したい。

1. 教員の資質・能力スタンダードを分析する視点

教員の資質・能力スタンダードについては、養成、採用、研修において多様な活用の仕方が可能である。例えば、Ingvarson(2002)によれば、表1にあるように、11の基準の在り方が示されている。養成段階では、①教員養成プログラムへの「選抜基準」、②教員養成教育プログラムを修了する者に期待される資質・能力としての「学習成果指標基準」、③教員養成教育プログラムや養成機関を評価する「アクレディテーション基準」、④教員養成教育プログラムとして認定を受けるための「課程認定基準」、⑤教員免許を付与するための「免許基準」がある。採用段階では、⑥正規の教員に必要とされる資質・能力を示す「採用基準」がある。現職段階では、⑦定期的な人事評価のための「アカウントビリティ基準」、⑧教員免許を更新するための「免許更新基準」、⑨職能成長や自己評価のための「職能成長基準」、⑩優れた教員を選考するための「優秀教員基準」、⑪昇任を判断するための「昇任基準」がある。

表1 教員の資質・能力と質保証

	段階1 養成教育	段階2 入職時	段階3 職能成長
各段階における 教員の資質・能 力スタンダード	①選抜基準 ②学習成果指標基準 ③アクレディテーション（認 定）基準 ④課程認定基準 ⑤免許基準	⑥採用基準	⑦アカウントビリティ基準 ⑧免許更新基準 ⑨職能成長基準 ⑩優秀教員基準 ⑪昇任基準
関連する質保証 システム	・課程認定 ・教員養成教育のアクレディ テーション ・教員免許制度	・教員採用	・人事評価 ・免許更新基準 ・優秀教員表彰

注) Ingvarson(2002), p. 6 及び渡邊(2014)p. 66 を参考に作成

①～⑪の基準については、それぞれに目的が異なるため、資質・能力スタンダードの設

定に当たっては、期待される目的に対応するように作成することが必要であろう。

一方で、資質・能力スタンダードに教職キャリアの全体を捉える視点をもたせることも重要である。一貫性をもった教員の養成・採用・研修を進めていくためにも、キャリア全体を視野に入れて期待される教員像をイメージし、活用する機能を検討・調整しながら資質・能力スタンダードを構想していくことが効果的であろう。

これらの点を考慮すると、③④⑤については、ア krediyteiyon、課程認定、免許制度といった制度レベルの基準であるため、教育政策に対応した個別の設定が求められると思われる。他方で、教員育成指標として活用が可能な項目としては、それら以外の①②⑥⑦⑧⑨⑩⑪が該当するように思われる。それぞれの地域の課題やニーズを踏まえ、育成したい教員像の観点から必要な機能を選択して、基準の作成と活用を構想していくことが求められるだろう。

2. 教員の資質・能力スタンダードの国際的な動向

では、諸外国ではどのような教員の資質・能力スタンダードが設定され、いかに活用されているのだろうか。

(1) 教員の資質・能力スタンダードの設定状況

対象国における教員の資質・能力スタンダードの有無については、表2のとおりである。教員を対象としたものはフィンランドを除く8か国で、管理職を対象としたものはドイツ、フランス、フィンランドを除く6か国で国レベルの資質・能力スタンダードが開発されていた。なお、資質・能力スタンダードは、大きくは、教員一般として設定している国及び初任・普通・熟達教員などの熟達レベルを設けている国があった。管理職については、校長のみ及び職階や校種ごとの設定の国があった。

以上のように、対象国において、教員の資質・能力スタンダードは1か国を除く国で、管理職については3か国を除く国で設定されていた。また、資質・能力スタンダードに職階を設けて熟達のレベルを示す工夫などもみられた。

表2 教員、管理職の資質・能力スタンダードの有無

	教員の資質・能力スタンダード	管理職の資質・能力スタンダード
イギリス	教員	校長
ドイツ	教員	設定なし
フランス	教職員	設定なし
フィンランド	設定なし	設定なし
アメリカ	教員	校長、教員リーダー
オーストラリア	教員（新卒、熟達、高度熟達、主導的立場）	校長
ニュージーランド	教員（教員養成、教員登録、初任教員、教員、熟達教員）	校長（初等、中等）、教頭等
シンガポール	教員（初任～普通〔3段階〕、上級、熟達教員）	校長、副校長、部局長、教科・学年主任
韓国	教員（主席教師、栄養教師、保健教師、司書教師、特殊学校教師、相談教師等を含む）	校長、教頭

(2)教員の資質・能力スタンダードの活用状況

資質・能力スタンダードの活用については、表3のように、国によって多様な取組がみられた。養成段階では、教員資格取得（イギリス・オーストラリア・ニュージーランド）の基準、教員免許（アメリカ）の基準、教職課程の編成（ドイツ）や認定（イギリス・アメリカ）の基準としての活用があった。Ingvarson(2002)の枠組みとの関連では、対象国においては、①選抜基準としての活用はなかったが、②学習成果指標基準と⑤免許基準についての活用があった。

採用段階では、教員採用試験（フランス）の基準、試補終了時の能力（イギリス・ドイツ・ニュージーランド）を判断する基準としての活用があった。Ingvarson(2002)の枠組みでは、⑥採用基準として活用する国がみられた。

現職段階では、職能開発（イギリス・アメリカ・ニュージーランド・シンガポール・韓国）の指針、教員評価（イギリス・アメリカ・オーストラリア・ニュージーランド・シンガポール・韓国）の基準として、その他、学校監査（イギリス）、不適格教員同定（イギリス）、教員登録認定（ニュージーランド）、教員登録更新（オーストラリア）の基準としての活用があった。特に、イギリス、アメリカにおいては、養成・採用・現職の教職キャリア全体を見通したスタンダードが開発されていた。Ingvarson(2002)の枠組みの中では、⑧免許更新基準としての活用は見られなかったが、⑨職能成長基準、及び、教員評価の一環としての⑦アカウントビリティ基準、⑩優秀教員基準、⑪昇任基準の活用はみられた。

以上のように、教員の資質・能力スタンダードについては、養成・採用段階では学習成果指標、資格や免許の基準、また、採用の基準として、現職段階では職能成長、教員評価の基準としての活用があった。

表3 教員の資質・能力スタンダードの役割・機能

	養成・採用レベル	現職レベル
イギリス	教員資格取得, 教職課程認定, 試補終了時評価	職能開発, 教員評価, 学校監査, 不適格教員同定
ドイツ	教職課程編成, 試補終了時評価	
フランス	教員採用試験	
フィンランド		
アメリカ	教職課程認定, 教員免許	職能開発, 教員評価
オーストラリア	教員資格取得	教員評価, 教員登録更新
ニュージーランド	教員登録認定, 試補終了時評価	職能開発, 教員評価
シンガポール		職能開発, 教員評価
韓国		職能開発, 教員評価

3. 教員の資質・能力スタンダードの形式と内容

(1) 教員の資質・能力スタンダードの形式

ここでは、教員の資質・能力スタンダードの形式面の特徴について検討したい。

第一に、教員を対象に設定されている資質・能力スタンダードの数に着目してみると、スタンダード1, 2, 3……として設定されている数には、対象国においては6項目から14項目までであった。多い順に、フランス(14項目)、イギリス(11項目)、ドイツ(11項目)、アメリカ(10項目)、ニュージーランド(9項目)、オーストラリア(7項目)、シンガポール(6項目)、韓国(6項目)となっていた。その数は、10項目前後と少数に抑えられていた。

第二に、教員の資質・能力スタンダードは、内容的なまとまりに従って領域に分け、その対応関係がわかるように示している国が多かった。領域を示すと、イギリス(①教授活動, ②個人的及び専門的行為)、ドイツ(①授業, ②教育, ③判断力, ④刷新)、フランス(①教育に関する公役務の担い手としての教師, ②全ての児童生徒の成功に貢献する者としての教師, ③教育共同体の一員としての教師)、アメリカ(①学習者と学習, ②内容, ③指導実践, ④専門的責任)、オーストラリア(①各段階で必要とされる専門的な知識, ②専門的な実践, ③専門家としての従事)、シンガポール(①主要成果領域, ②知識技能)、韓国(①学習指導, ②生活指導)となっていた。領域の数については、対象国では二つから四つの間で設定している国が多かった。

第三に、教員の資質・能力スタンダードに加え、それぞれの基準に下位の項目を設けたり、ルーブリック(評価基準表)を作成したりしている国があった。下位の項目については、その数は、イギリス(3~4)、ドイツ(2~5)、オーストラリア(4~6)、韓国(2~4)であった。また、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドでは、スタンダードの項目ごとにルーブリックが作成されていた。資質・能力スタンダードの数は少数に留める一方で、詳細については、下位の項目やルーブリックの形で示すといった工夫をしている国が多かった。

(2) 教員の資質・能力スタンダードの内容

次に、教員の資質・能力スタンダードの内容面の特徴について検討したい。

対象国における教員の資質・能力スタンダードを検討してみると、その領域を示した表4にあるように、大きくは、学校での指導に関わるもの(学習指導・生徒指導)と専門職としての態度に関わるものがあった。前者には、学校での実践に関わる知識、スキル(プラクティス、パフォーマンス)、後者には、教員としての態度や倫理に関するものであった。

例えば、アメリカでは、前者にあてはまるのが、①学習者と学習(学習者の発達、学習の相違)、②内容(教科内容の知識、内容の応用)、③指導実践(評価、指導計画、指導方略)、後者に該当するのが④専門的責任(専門的学習と倫理的実践、リーダーシップと協同)であった。また、オーストラリアでは、前者が、①各段階で必要とされる専門的な知識(児童生徒及び彼らの学習に関する知識、教育内容と教育方法に関する知識)、②専門的な実践(効果的な授業の計画・実施、支援的で安全な学習環境の創造と維持、児童生徒の学習の評価とフィードバック及び成績の提供)、後者が、③専門家としての

従事（職能形成への従事，同僚，保護者，コミュニティへの専門家としての従事）となっていた。

それぞれの国の教員の資質・能力スタンダードの内容をさらに詳細にみてもと、①学習指導，②生徒指導・生活指導，③教員としての態度・倫理について，例えば以下のような内容が含まれていた。

まず，①学習指導では，1)学習者と学習，2)教科等の内容，3)授業の計画と実施，4)評価などに関するものがあった。1)学習者と学習については，学習者の発達を指導する，人はいかに学ぶかを理解する，児童生徒を動機付ける，学習者の社会的・文化的な背景を理解し指導に生かす，マイノリティの文化や言語を理解するなどがあった。2)教科等の内容については，教科等の内容の中心的な概念や構造を理解する，教科内容を理解し易く文脈に応じた学習活動をするなどがあった。3)授業の計画と実施については，目標を実現する指導を計画する，指導方法を理解し効果的に実践する，学習環境を創造するなどがあった。4)評価については，多様な評価方法を理解し活用する，評価基準に基づき児童生徒の成果を把握する，フィードバックや評価を行うなどがあった。

②生徒指導・生活指導については，児童生徒の人格の発達を支援する，児童生徒の主體的な決定や判断を促す，児童生徒の課題やニーズに対処し相談や情報提供を行う，規則正しい生活習慣を促し問題行動を予防するなどがあった。

③教員としての態度・倫理については，教職を理解し義務と責任を果たす，職務を遂行する，学校全体の活動に参画する，保護者や地域と協力・協働する，自己研鑽や職能形成に努力するなどがあった。

なお、幼児教育に関して触れておくと、イギリス，アメリカ，ドイツ，中国においては、世界的な幼児教育への注目の高まりの中で，保育者の資質・能力に関するスタンダードが設定されており、保育者の専門性や幼児教育の質向上を目指したシステムが動き始めていた。なお，学校教育体系に近い幼稚園や幼児園等の教師（幼年教師，幼稚園教師，幼児園教師）（レベル4～6）は，保育スタッフ（幼年教育士，児童育成士，保育員）（レベル3前後）より，ISCED2011のレベルが高い傾向にあった。

表4 各国における教員の資質・能力スタンダードの概要

イギリス	<ul style="list-style-type: none"> ・教員スタンダード (Teachers' Standards) : 養成・採用・現職 (1)教授活動（8項目）①児童生徒を鼓舞し動機付け挑戦させるような高い期待をもつ②児童生徒によりよい発達と成果を生み出す機会を与える③教科と教育課程に関するよい知識を提示する④よりよく構造化された授業計画を立て教授する⑤全児童生徒の強みとニーズに応える教授活動をする⑥間違いのない建設的な評価を行う⑦安全でよい学習環境を保証するための効果的な児童生徒指導を行う⑧専門職としての広範な責任を果たす (2)個人的及び専門的の行為（3項目）
ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ・教師教育スタンダード：教育科学編：養成 (1)授業：教員は，教授と学習の専門家である ①教員は専門的観点から正しく，適切に授業を計画し，それを実際の・専門的に，正確に実施する。②教員は学習状況を形成することによって，生徒の学習を支援する。教員は生徒の動機付けを行い，生徒が学んだことを関連付け，学習したことを活用できる力を与える。③教員は，生徒が自己決定して学び活動する能力を促進する。 (2)教育：教員はその教育的課題を遂行する ④⑤⑥ (3)判断力：教員は，その判断をすべき課題を公正に，責任を持って遂行する ⑦⑧ (4)刷新：教員は，自身のコンピテンスを絶えず伸ばしていく ⑨⑩⑪ ・教師教育スタンダード：教科内容及び教科指導法編：養成

フランス	<ul style="list-style-type: none"> ・全ての教職員に共通に求められる資質・能力：採用 (1)教育に関する公役務の担い手としての教職員：①共和国の価値を共有させる。②自らの行動を教育制度の基本原則と学校法規に適合させる。 (2)全ての児童生徒の成功に貢献する者としての教職員：③児童生徒と学習過程を理解する。④児童生徒の多様性に配慮する。⑤児童生徒の教育コースに寄り添う。⑥責任ある教育者として倫理に適った行動をする。⑦コミュニケーションのためのフランス語を習得する。⑧職務に必要な状況で外国語を使う。⑨職務遂行に必要な情報処理の素養を身に付ける。 (3)教育共同体の一員としての教職員：⑩チームの中で協力する。⑪教育共同体の行動に貢献する。⑫児童生徒の保護者と協力する。⑬学校のパートナーと協力する。⑭職業的な資質・能力の開発のための個別的・集団的な取組に参加する。 ・全学校段階の教員に共通に求められる資質・能力：採用
アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> ・InTASC スタンダード：養成・採用・現職 (1)学習者と学習 ①学習者の発達：教員は、学習と発達のパターンが認知的・言語的・社会的・感情的・肉体的領域内若しくはそれらを超えて個々に異なることを認識した上で、学習者がどのように成長及び発達するのかを理解し、発達的に適切かつ挑戦的な学習経験を計画し、実施する。 ②学習の相違：教員は、学習者一人一人が高い水準を達成できるようなインクルーシブな学習環境を保障するために、個々の相違や多様な文化・コミュニティの理解を活用する。③学習環境 (2)内容 ④教科内容の知識 ⑤内容の応用 (3)指導実践 ⑥評価 ⑦指導計画 ⑧指導方略 (4)専門的責任 ⑨専門的学習と倫理的実践 ⑩リーダーシップと協同
オーストラリア	<ul style="list-style-type: none"> ・教員のための専門職スタンダード：現職：(新卒，熟達，高度熟達，主導的立場) (1)各段階で必要とされる専門的な知識 ①児童生徒及び彼らの学習に関する知識 ②教育内容と教育方法に関する知識 (2)専門的な実践 ③効果的な授業の計画・実施，④支援的で安全な学習環境の創造と維持，⑤児童生徒の学習の評価とフィードバック及び成績の提供 (3)専門家としての従事 ⑥職能形成への従事，⑦同僚，保護者，コミュニティへの専門家としての従事
ニュージーランド	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成スタンダード：養成 ・教職実践基準：採用 ・専門職スタンダード：現職：(9の領域，三つの段階〔初任教員，教員，熟達教員〕) (1)専門的知識 (2)職能開発 (3)教授技術 (4)生徒管理 (5)生徒のモチベーション (6)マオリ文化・慣習に対する理解，(7)効果的なコミュニケーション (8)同僚の協働関係の構築 (9)幅広い学校活動への参画
シンガポール	<ul style="list-style-type: none"> ・ティーチング・トラックの教員スタンダード：現職：(六つの職位ごと：初任～普通〔3職階〕，上級，熟達教員)，6項目 (1)主要成果領域 (KRAs) ①生徒の全面的発達 a. 生徒の質の高い学習：生徒の学習や意欲を向上させる教室環境を創造する。教員は、革新的で創造的な教授テクニック・戦略を用い、能力の異なる生徒たちに対応する。b. 生徒のパストラルケアと幸福：教員は、生徒の幸福と人格の発達を促す配慮，信頼，親睦の文化を提供する。教員は、現在そして今後の生徒のニーズや期待を明らかにするための様々な手法を用い、必要な指導と支援を行う。c. 部活動： ②学校への貢献，③親との協働，④専門的発達 (2)知識技能5項目
韓国	<ul style="list-style-type: none"> 一般教師，主席教師，栄養教師，保健教師，司書教師，特殊学校教師，専門相談教師，校長・教頭ごとに評価領域，評価要素，評価(調査)指標 一般教員 (1)「学習指導」(①「授業準備」，②「授業実行」，③「評価及び活用」)，(2)「生活指導」(④「相談及び情報提供」，⑤「問題行動予防及び指導」，⑥「生活習慣及び人格指導」)
幼児教育	<ul style="list-style-type: none"> イギリス，アメリカ，ドイツ，中国においては、世界的な幼児教育への注目の高まりの中で、保育者の資質・能力に関するスタンダードが設定されており、保育者の専門性や幼児教育の質向上を目指したシステムが動き始めている。なお、学校教育体系に近い幼稚園や幼児園等の教師(幼年教師，幼稚園教師，幼児園教師)(レベル4～6)は、保育スタッフ(幼年教育士，児童育成士，保育員)(レベル3前後)より、ISCED2011のレベルが高い傾向にある。

4. 示唆的な事例

教員の資質・能力スタンダードをめぐる示唆的な取組として、(1)教職キャリア全体をカバーする基準を設定している事例、(2)熟達のレベルに分けて基準を示している事例、(3)シンプルな基準に改訂した事例をみてみたい。

(1)教職キャリア全体をカバーする基準を設定している事例

イギリスとアメリカにおける教員の資質・能力スタンダードは、教職キャリア全体を視野に入れ、養成、採用、現職のそれぞれの段階で幅広く活用できるように設計されていた。

アメリカの事例をみてみると、InTASC スタンダードでは、①教職キャリアが何を目指しているのかを表す全体像としての機能、②教員のパフォーマンスを評価する基準としての機能、③教員の職能成長の指針としての三つの機能をもたせているという。

章末に示す表6「InTASC スタンダード 基準6 評価」を参照されたい。InTASC スタンダードは10項目あるが、これらの10の各スタンダードにはさらに、表6に見られるように、教育実践で観察され評価される「パフォーマンス」、効果的な実践のために必要な「本質的な知識」、専門家としての行為や構えとしての「重要な性向」に分けて詳しく設定されている。

InTASC スタンダードの活用を促進するために、2013年に「学習の発展」がさらに策定されている。各スタンダードの熟達レベルがわかるように、3段階のルーブリックが開発されている。また、このような熟達のレベルを実現していくために何をすればよいのかがわかるように、具体的なスキルアップの方法が例示されている。

InTASC スタンダードは、教師や教師志望者には自己評価の道具として、州や学区の政策策定者には免許や評価システムの構築の指針として、養成プログラムではカリキュラム開発の枠組みとして活用される。

以上のように InTASC スタンダードは、「パフォーマンス」「本質的な知識」「重要な性向」及び「学習の発展」を示すことで、教員の熟達の道筋が具体的にイメージできるようにするとともに、力量形成のために何をやればよいかの指針となることが目指されている。教職キャリア全体を見通して、目指す教員像、評価の基準、職能成長の指針として幅の広い活用ができるようにデザインされているといえる。さらに、より活用しやすいように、「学習の発展」が開発され、専門性を高めていくためのより具体的な方向性や手立てを示すものとなっているといえる。

(2)熟達のレベルに分けて基準を示している事例

教員を幾つかの熟達のレベルに分けて基準を示している事例には、オーストラリア（新卒、熟達、高度熟達、主導的立場）、ニュージーランド（初任教員、教員、熟達教員）、シンガポール（初任～普通〔3職階〕、上級、熟達教員）などがあつた。

例えば、ニュージーランドは、①専門的知識、②職能開発、③教授技術、④生徒管理、⑤生徒のモチベーション、⑥マオリ文化・慣習に対する理解、⑦効果的なコミュニケーション、⑧同僚との協働関係の構築、⑨幅広い学校活動への参画といった九つの資質・能力スタンダードがあるが、⑧同僚との協働関係の構築を例にとってみると、以下の表5のように熟達のレベルにしたがって設定されている。

表5 領域「同僚との協働関係の構築」における中等学校教員の資質・能力スタンダード

	初任教員	教員	熟達教員
同僚との協働 関係の構築	以下のことを達成するために、 専門的支援と励ましを受ける ・専門的関係を構築する ・必要に応じて、職能開発活動 に貢献する	同僚と効果的な仕事上の関係を 維持し、教授学習の向上につい て同僚を支援する。	以下について、高いレベルで深 く関与する。 ・他者と効果的な仕事上の関係 を持つことを勧め、これを発 展させる ・必要に応じて、同僚を支援す る

(注) Education.govt.nz 和訳は松原による。

資質・能力スタンダードの各項目が、初任教員、教員、熟達教員の熟達のレベルに応じて設定されており、それぞれの段階において達成すべき資質・能力の水準として段階的に示されている。このように、基準を段階的に示すと、さらに上のレベルの熟達を目指すには、何がどこまで求められるのかといった到達目標がわかり、自己啓発や職能開発を進めていく上での指針として機能するものといえる。

(3) シンプルな基準への修正した事例

イギリスでは、2002年に現在につながる『教えるための資格』で教員資格を授与するための専門性基準が策定されて以来、数度の改訂後2007年に、『教員資格授与のための専門性基準と教員養成の要件』（QTS基準）が策定された。これは①職業上の特性、②職業上の知識・理解、③職業上の技能の三つの領域に分けられた33の基準と22の要件の2部から構成されていた。

それが、同QTS基準では詳細すぎるとの問題が提起され、2010年の教員スタンダード（Teachers' Standards）に改訂されることになる。植田論文にあるように、検証が行われた結果、102項目にわたる複雑多岐な内容であるため、教師自身の自己啓発や職能開発に活用しにくいこと、各学校レベルにおける評価として扱いにくいことなどが指摘されたのである。その結果、①教授活動（8項目）と②個人的及び専門的行為（3項目）からなるシンプルなものとなったという。

教員の資質・能力スタンダードは、詳細に項目を設定すると、確かに教員に必要な知識や技能などを網羅的に記述できる。その一方で、要素主義に陥りがちでトータルな資質・能力像として捉えにくい、裁量の幅が狭く教員の実践の自由度を過度に制限する、また、項目数が多いため評価を実施するために過大な労力と作業が必要となるなどといった課題も考えられる。このような背景のためか、対象とする国ではおおむね10前後の項目の資質・能力スタンダードの数に抑えられていた。

まとめ

教員の資質・能力スタンダードは、1980年代後半から1990年代にかけてアメリカやイギリスで開発され始め、2000年以降になると国際的な流れとなっているといえる。

教員の資質・能力スタンダードの形式と活用をみると、対象国では以下のような特徴がみられた。形式については、基本となるスタンダードの数は6～14の間で、それらを領域に分けたり、下位の項目やルーブリックを設定したりしている国があった。その活用については、養成・採用段階では学習成果指標、資格や免許の基準、また、採用の基準として、現職段階では職能成長、教員評価のための基準としての活用があった。

示唆的な取組としては、教職キャリア全体をカバーする基準を設定している事例、初任・普通・熟達教員など熟達のレベルに分けて基準を示している事例、活用のしやすさを考慮してシンプルな基準へ修正した事例などがあった。

日本における教員育成指標の設定に当たっては、各地域の課題やニーズを考慮しながら、教職キャリア全体にわたる力量形成の指針として構想していくことが必要であろう。期待される教員像を描き、養成、採用、研修等においていかなる支援や評価の機能を持たせるのかなどを検討しながら、特色ある教員育成指標を構想していくことが期待される。

<引用文献>

渡邊恵子「ア kredィテーションと専門職基準の関係を探る必要性」東京学芸大学教員養成評価プロジェクト『2010～2013年度教員養成教育の評価等に関する調査研究 報告書』2014年、65～67ページ。

Council of Chief State School Officers (CCSSO), *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*, CCSSO, 2013.

Lawrence Ingvarson, *Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession*, Australian Council for Educational Research, 2002.

表6 InTASC スタンダード 基準6 評価

基準6：評価

教員は、学習者が自分自身を成長させていくために、学習者の進捗度をモニターするために、そして教員と学習者の意志決定を先導するために、評価の多様な方法を理解し、活用する。

パフォーマンス (Performance)	本質的な知識 (Essential Knowledge)
<p>6(a)教員は、学習を支援し、証明し、記録するために適切な形成的評価と総括的評価の利用のバランスをとる。</p> <p>6(b)教員は、学習目標と評価方法を合わせ、評価結果を歪める偏見の原因を最小化するように評価をデザインする。</p> <p>6(c)教員は、各学習者の進捗を理解し、計画を導くように、テストや他のパフォーマンスデータを検討するために単独や協同で作業する。</p> <p>6(d)教員は、学習者に質の高い作業を理解、確認させ、そうした作業に対する彼らの進捗を導くように効果的な表現のフィードバックを学習者に提供する。</p> <p>6(e)教員は、評価プロセスの一部として知識やスキルを証明する多様な方法に学習者をかかわらせる。</p> <p>6(f)教員は、その他のパフォーマンスと同様に、学習者が自分自身の思考や学習を検討するよう導くために、模範となり、プロセスを構成する。</p> <p>6(g)教員は、各生徒の学習ニーズを確認し、異なる学習経験を発展させるために、多様な適切な種類の評価データを効果的に活用する。</p> <p>6(h)教員は、全ての学習者に対して特定の評価フォーマットの要求に対応し、また特に学習者に障がいや言語学習の必要がある場合には、評価やテストの条件において適切な便宜を図れるようにする。</p> <p>6(i)教員は、より十分に学習者をかかわらせ、かつ学習者の必要を評価し、扱うためにも、評価実践を支援するための技術を利用する適切な方法を継続的に探求する。</p>	<p>6(j)教員は、形成的評価の適用と総括的評価の適用の違いを理解し、それぞれどのように、またいつ利用すべきか知っている。</p> <p>6(k)教員は、評価に関する種類や多様な目標の範囲を理解し、特定の学習目標や個人の違いを扱い、偏見の原因を最小化するように、適切な評価をどのようにデザインし、適応し、選択する方法について理解する。</p> <p>6(l)教員は、学習のパターンやずれについて理解し、計画や授業を導き、また全ての学習者に有意義なフィードバックを提供するために、評価データを分析する方法を知っている。</p> <p>6(m)教員は、学習者に対して、いつ、どのような方法で自分自身の評価結果を分析させ、また自分自身の学習目標を設定させるべきか知っている。</p> <p>6(n)教員は、学習者にとって効果的な表現のフィードバックの積極的な影響を理解し、こうしたフィードバックを伝え合う様々な戦略を知っている。</p> <p>6(o)教員は、基準に対する学習者の進捗をいつ、どのような方法で評価し、伝えるべきか知っている。</p> <p>6(p)教員は、学習者に評価の準備をさせる方法や、特に学習者に障がいや言語学習の必要がある場合には、評価やテストの条件において便宜を図る方法について理解する。</p>
	<p style="text-align: center;">重要な性向 (Critical Dispositions)</p>
	<p>6(q)教員は、学習者を能動的に評価プロセスに参加させ、自分自身の進捗や学習について振り返り、伝え合うために、各学習者の能力を発展させるようかかわらせる。</p> <p>6(r)教員は、学習目標に沿って授業や評価を配列する責任を担う。</p> <p>6(s)教員は、学習者に自身の進捗について時宜的で効果的な表現のフィードバックを提供するようかかわらせる。</p> <p>6(t)教員は、学習を支援し、証明し、記録するために多様な種類の評価プロセスを活用するようかかわらせる。</p> <p>6(u)教員は、特に学習者に障がいや言語学習の必要がある場合には、評価やテストの条件において便宜を図るようかかわらせる。</p> <p>6(v)教員は、学習者の成長を促進するために学習者の長所や必要を確認する際に、様々な評価や評価データを倫理的に活用するようかかわらせる。</p>

基準 6 の発展：評価

教員は、学習者が自分自身を成長させていくために、学習者の進捗度をモニターするために、そして教員と学習者の意志決定を先導するために、評価の多様な方法を理解し、活用する。

1. 教員は、学習目標や目的にとって適切な学習者の進捗度を記録し、チェックし、支援するように多様な評価方法を活用し、デザインし、適応させる。		
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、学習目的の種類に応じた方法を適合するように、様々な教室の形成的評価を活用し、デザインし、適応させる。(6a;6b;6j;6k;6r;6t) ・教員は、基準を達成するように学習目的に沿って学習者の進捗に関する結論を導くために多様な種類の評価からデータを活用し、また学習者の必要を満たすために授業を導くようにここでの分析を活用する。彼/彼女は、彼/彼女の分析や学習者の進捗の報告を支援するために、数字または(あるいは)他の記録を保存する。(6c;6g;6j;6l;6o;6t) ・教員は、形成的及び総括的評価データに基づく個人的、共同的な授業実践を改善するために同僚との対話に参加する(6c) 	<p>かつ…</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員は、現代的なツールやリソースを活用してパフォーマンスを証明する多様な方法を学習者に提供する。(6a;6b;6e;6g;6i;6j;6o;6r;6t) ・教員は、異なる個々の学習経験や評価のデザインを導くようにデータを活用する。(6g) ・教員は、学習者集団を越えて形成的及び総括的評価に関するパフォーマンスを分析するために同僚と協同し、授業改善に向けた戦略の共同開発や基準を達成するための支援に携わる。(6c;6l) 	<p>かつ…</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員は、学習目的に埋め込まれた知識、批判的思考、問題解決スキルの発展を最大化するために形成的な教室評価を活用する。(6a;6c;6o;6t) ・教員は、学習者の進捗に影響を与えることをよりよく理解し、必要な変化を主張するのに必要とされる付加的なデータを集めるために単独または同僚と共に作業する。彼/彼女は、基準に対する進捗を分析し、様々な学習ニーズに応じた学習者のための支援の範囲を広げるために同僚と共に作業する。(6c;6g;6l) ・教員は、学習者に関するカリキュラムや授業の影響を評価するために総括的な評価情報を活用するように他の教員と協同する。(6c;6j;6l)

増大した能力への転換：

学習者のパフォーマンスに関する理解を拡大し、深めるために評価を柔軟に活用し、継続的な学習者の成長のための最もよい支援を決定する	個々の生徒の学習を最大化し、学校カリキュラムや授業を改善するために必要とされる情報に応じて評価技術を調整する
---	--

将来の専門的な学びを通じた開発、例えば：

効果的に評価を活用することで知識とスキルを構築する	高次のスキルを評価するために知識やスキルを拡張する
<ul style="list-style-type: none"> ❖ 学習目的に評価の種類を合わせるために系統的な情報（例えば、ワークショップ、対人またはオンライン研修、ウェビナー、ソーシャルメディア）にアクセスする ❖ 生徒の学習を支援するために評価を活用し、適応させ、デザインする際に、長所を発展させるようにプロトコルを活用する ❖ 評価実践を改善するためにコーチングやフィードバックを活用する（例えば、評価の種類を変更する、評価からのデータの活用を洗練する） 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 複雑なパフォーマンス課題（例えば、『理解をもたらすカリキュラム設計』の GRASPS）を開発するために技術を学習し、活用する ❖ クリティカル・フレンド（たち）と共に複雑な評価を共有し、デザインを強化するためにフィードバックを活用する
生徒の学習を支援するために評価の活用を通して分析と省察を強化する	データの協同的な分析に関するスキルを構築する
<ul style="list-style-type: none"> ❖ 問題と戦略を共有する学年段階のチーム・ミーティングを活用し、評価実践の改善目標を確認する ❖ 個人や集団の学習者に対する必要な支援の開発を導くように、生徒の評価データを検討するために同僚と共に作業する 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 学校または学区レベルのデータチームとの作業を通して、改善に向けた生徒の学習の対象領域を確認する際のスキルを構築する ❖ 多様なオーディエンスに影響される方法でデータを確認し、組織化し、表現するスキルを発展させるために様々なリソースにアクセスする

(注) CCSS0(2013), pp. 31-32.

平成 28 年度 プロジェクト研究調査研究報告書

教員-018

諸外国における教員の資質・能力スタンダード

平成 29 (2017) 年 3 月 発行

研究代表者 大 杉 昭 英
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2