

諸外国の教員養成における 教員の資質・能力スタンダード

平成 30 (2018) 年 3 月

研究代表者 猿 田 祐 嗣

(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

は し が き

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「次世代の学校」における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究（平成29～30年度）において実施した研究の中で、「教員等の養成に関する日本と外国との比較調査」の成果についてまとめたものである。

本研究は、平成27～28年度に実施された「諸外国における教員の資質・能力スタンダードに関する調査研究」を踏まえ、特に教員養成に焦点を当てて、諸外国の教員養成において教員の資質・能力スタンダードがどのように活用されているのかをより詳細に調査して整理したものとなっている。

知識基盤社会の到来やグローバル化などの進展、学校を取り巻く問題や教育課題の多様化など、社会が激しく変化する中で、これからの時代に求められる資質・能力を培う次期学習指導要領の理念を実現することを視野に、教員の養成・採用・研修の一体的な改革が課題となっている。このような状況を踏まえ、教育公務員法等の一部を改正する法律が、平成28年11月18日に成立したところである。

その中で、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、計画的かつ効果的な資質の向上を図るために、文部科学省が策定する指針を斟酌（しんしゃく）し、その地域の実情に応じて、校長及び教員としての資質の向上に関する指標を定めることとされている。教員等の資質向上を担う任命権者と教員の養成を担う大学等は協議会を組織して、高度専門職業人としての教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質・能力を明確化し、計画的かつ効果的な向上策を策定していくことが期待されているのである。

このように教育公務員特例法等の改正により教員育成指標を開発する動きが本格化する中で、その活用の在り方や進め方が今後の課題となることが予想される。本報告書が、我が国における教員育成指標の在り方や活用の仕方を検討する上で参考資料の一つとして広く活用されることを願いたい。また、本研究に御協力をいただいた方々に心から感謝を申し上げます。

平成30年3月

研究代表者 国立教育政策研究所

初等中等教育研究部長

猿 田 祐 嗣

研 究 組 織

【研究代表者】

猿田祐嗣 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

【事務局】

藤原文雄 初等中等教育研究部副部長・総括研究官

【研究分担者（所内）】

● 教員等の養成・研修に関する研究班

藤原文雄 初等中等教育研究部副部長・総括研究官

掘越紀香 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

松原憲治 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官

● マネジメント機能強化に関する研究班

藤原文雄 初等中等教育研究部副部長・総括研究官

卯月由佳 国際研究協力部主任研究官

志々田まなみ 生涯学習政策研究部総括研究官

社会教育実践研究センター社会教育調査官

二宮伸司 社会教育実践研究センター社会教育調査官

藤平 敦 生徒指導・進路指導研究センター総括研究官

宮古紀宏 生徒指導・進路指導研究センター総括研究官

● 教職員の指導体制の充実にに関する研究班

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

【研究分担者（所外）】

■ フェロー

大杉昭英 独立行政法人教職員支援機構上席フェロー

松尾知明 法政大学教授

白水 始 東京大学教授

吉田光成 内閣官房人生100年時代構想推進室参事官

内閣府政策統括官(経済財政運営担当)付参事官(産業・雇用担当)

檜原哲哉 文部科学省初等中等教育局財務課長補佐

大江耕太郎 文化庁文化部芸術文化課文化活動振興室長

藤岡謙一 文部科学省初等中等教育局参事官付学校運営支援企画官

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

● 教員等の養成・研修に関する研究班

松尾知明	法政大学教授
坂野慎二	玉川大学教授
青木麻衣子	北海道大学准教授
上原秀一	宇都宮大学准教授
佐藤 仁	福岡大学准教授
渡邊あや	津田塾大学准教授
出羽孝行	龍谷大学准教授
金井里弥	仙台大学講師

● マネジメント機能強化に関する研究班

佐々木幸寿	東京学芸大学副学長
露口健司	愛媛大学教授
日渡 円	兵庫教育大学教授
柏木智子	立命館大学准教授
福本みちよ	東京学芸大学准教授
生田淳一	福岡教育大学准教授
押田貴久	兵庫教育大学准教授
諏訪英広	兵庫教育大学准教授
山下 絢	日本女子大学准教授
川口有美子	公立鳥取環境大学准教授
本山敬祐	東北女子大学講師
佐久間邦友	郡山女子大学講師
大杉昭英	独立行政法人教職員支援機構上席フェロー

● 教職員の指導体制の充実にに関する研究班

藤岡宏章	岩手県立総合教育センター所長
福士幸雄	岩手県立総合教育センター研修部長
黄川田泰幸	岩手県立総合教育センター研修指導主事
倉沢 均	香川大学教育学部附属高松小学校副校長
小早川覚	香川大学教育学部附属高松小学校教頭
橘慎二郎	香川大学教育学部附属高松小学校指導教諭
尾形美裕	香川大学教育学部附属高松小学校教諭
伊藤 崇	北海道大学准教授
中本敬子	文教大学教授

【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満期退学
------	-------------------------

(平成 30 年 2 月 1 日時点) (順不同・敬称略)

研究成果の概要

1. 本調査研究の目的

知識基盤社会が到来する中で、すべての児童生徒の学力を高めていくことが国際的に大きな課題となっており、その担い手である教員の資質・能力の向上を目指した教師教育改革が世界的な潮流となっている。日本においても、教員の専門性を重視しながら、生涯にわたる教職生活を通じた職能成長を支えていくために、教員の養成・採用・研修の一体的な改革が推進されている。教職キャリア全体を視野に入れたこうした総合的な教師教育改革において、教員の育成ビジョンを共有するために策定されることになったのが「教員育成指標」である。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―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）においては、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（ふかん）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。教員の資質・能力の向上を目指した制度的枠組みの基軸となる教員育成指標の開発は、教育公務員特例法等の改正により全国において本格化している状況にある。

このような教師教育改革の動向を背景に、国立教育政策研究所では、「諸外国における教員の資質・能力スタンダードに関する調査研究」（平成27～28年度）を行い、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った。ここでは、教員の資質・能力スタンダードは、1980年代後半からアメリカ合衆国（以下、アメリカと略す）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こと、基本となるスタンダードの数は6～14程度で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ること、学習成果指標、資格や免許、採用、職能成長、教員評価等のための基準としての活用があることなどを明らかにした。また、示唆的な取組として、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等を紹介した。一方で、同調査研究では、スタンダードの有無や活用の国際的な動向の一端について明らかにしたもの、スタンダードに基づく教師教育改革の全体像を十分に明らかにするまでには至っていなかった。

そこで、今回の調査研究は、上述の研究を踏まえつつ、特に教員養成に焦点を当て、諸外国の教員養成において教員の資質・能力スタンダードがどのように活用されているのかをより詳細に調査して国際比較を行うことを通して、教員の資質・能力を育成するスタンダード教育改革についての基礎的研究を行うことを目的としている。対象国は、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国、日本である。具体的には、養成レベルでどのような教員の資質・能力スタンダード（教員育成指標）があるか、同スタンダードは養成カリキュラムの編成にどう生かされているか、養成機関は外の機関・組織・団体や地域などとどのような連携・協働を図っているか、同スタンダードの達成状況に関する評価はどのように実施されているか等の観点から調査・比較・分析を行った。

2. 諸外国の資質・能力スタンダード

諸外国では教員養成において、教員の資質・能力スタンダードは、どのよう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・能力スタンダードと教員養成の活用状況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、教員不足を補うため、大学から学校現場への教員養成及び教員研修の権限委譲が進み、プログラムが多様化している中で、学校と大学、ほかの機関との連携・協働が不可欠になってきており、教員の資質・能力スタンダードは、それらをつなぐための基準として機能している。

イギリスでは、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が2010年に策定されている。大きくは、教育活動（8項目）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。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活用されている。

教員養成プログラムの質の保証については、認可による入口管理と監査による出口管理が徹底されている。これらの評価や判断基準の基本は、教員スタンダードが担っている。

(2) ドイツ

ドイツでは、ニューパブリックマネジメントの考え方が教員養成にも適用されるようになり、入り口としての学習内容を規定する方法から、出口としての教員に必要とされる資質・能力の枠組みを提示し、その育成の方法は大学に委ねるといった方法へと変容してきた。

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が設定されるようになった。それらには、教員養成を対象とした教育科学編と教科内容及び教科指導法編及び試補勤務及び修了試験各州共通水準がある。各州における教員養成では、これらの教師教育スタンダードに適合するようにプログラムが編成される。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。

興味深い動向として、教員養成を行う大学は、外部機関との連携を強化する動きが加速している。ベルリン市では、教員養成実施大学と市との調整組織として教師教育運営委員会を設置したり、ハンブルク市では、ハンブルク大学と市教師教育・学校開発研究所が共同で教師教育センターを2006年に設置したりしている。

(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、教員の資質・能力のスタンダードが設定されていった。現行は2013年制定されたもので、これに基づき省令で教員養成プログラムの基準が設定され、その基準に従って各高等教員養成学院（ESPE）が教育プログラムを編成している。

教員の資質・能力スタンダードは、「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。これらの資質・能力の基準は、教員養成プログラムの基準に反映され

るとともに、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。

教員養成プログラムの質保証は、各 ESPE に対する修士の学位授与権認可について、5 年に 1 回、国による認証評価を受けて更新されることで進められている。

(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」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たりしている。

しかしながら、フィンランドでは高等教育機関の自立的なマネジメントが重視されており、教員の質についても各養成機関が構築した内部質保証システムを通して担保されている。

(5) アメリカ

アメリカでは、1980 年代後半から教員の資質・能力スタンダードが教師教育制度・政策で活用されてきたが、近年では教育プログラムにおけるアセスメントや現職教員評価の枠組みとして活用されている。

アメリカにおいて、教員の資質・能力スタンダードは、専門職団体によって進められており、教員養成段階については、教員養成ア krediteーション協議会 (CAEP) のスタンダード、全米州教育長協議会による InTASC スタンダード、優秀教員の資格認定基準である全米教職専門基準委員会 (NBPTS) スタンダードの三つのスタンダードが活用されている。これらのスタンダードを参考にしながら、各州は、部分的に改良を加えたり、州独自のスタンダードを作成したりして利用している。大学では、これらのスタンダードを基に独自の概念枠組みが開発され、教員養成プログラムの編成やアセスメントが実施されている。

外部質保証の仕組みとしては、州の認定に加えて、連邦政府による報告システム、そして専門職団体によるア krediteーション、内部質保証の仕組みとしては、教員志望者の学修成果を評価し、その結果をカリキュラムの構成や指導にいかすという継続的改善のプロセスがある。

(6) オーストラリア

オーストラリアでは、共通基準の統一化・共通化が進められており、国レベルで作成された教員の資質・能力スタンダードが、養成プログラムのデザインや評価においてトップダウンの形で厳密に適用されるようになってきている。

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 4 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、専門的な実践、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。

教員養成プログラムの認可は、州政府の所轄事項とされてきたが、2013年以降は国レベルで承認された枠組み(National Program Standards)に基づき行われるようになった。各大学は、その枠組みを踏まえるとともに、上述した「新卒教員」に求められる各スタンダードを満たすことが求められるようになった。

(7) ニュージーランド

ニュージーランドでは、多様な人材を受け入れることのできる教員養成プログラムが用意されているが、国レベルで統一された教員養成スタンダード(Graduating Teacher Standards)によって、多様なプログラムの質を保障することが目指されている。

ニュージーランドでは、教員養成段階の「教員養成スタンダード」、また、教員登録段階の「教職実践基準(Practising Teacher Criteria)」が設置され、教員養成と教員登録において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ている。教員養成スタンダードは、講義や教育実習においては、指導教官が学生の資質・能力を見取る際の基準として、教員養成課程の学生(修了生)にとっては、養成課程修了時点で求められている資質・能力の具体的な目標として機能するものである。

教員養成機関の課程認定基準は教員養成スタンダードと連動しており、教育機関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。

(8) シンガポール

シンガポールでは、国立教育研究所(NIE)が唯一の教員養成機関であり、教育省や学校との連携のもとで教員養成プログラムが開発されている。

シンガポールでは、教育省が教員の継続的な職能成長を促すために「教員成長モデル」(TGM)を2012年に提示し、「21世紀に求められる教員の到達目標」として、①倫理的教育者(Ethical Educator)、②有能な専門家(Competent Professional)、③協働的学習者(Collaborative Learner)、④変革するリーダー(Transformational Leader)、⑤コミュニティの構築者(Community Builder)を掲げている。NIEは、教育省が提示したコンピテンシーや到達目標などを具現化する形で教育プログラムをデザインしている。教員養成プログラムでは全人教育が目指されており、特徴的な取組として、GESLのように、教員候補生がチームを組んで、主体的に外部機関と連携し、自ら奉仕活動を企画・実施するといった試みも実践されている。

教員養成プログラムは、NIEが教育省の掲げる枠組みに基づいて構築し、その内容について教育省のチェックを受けている。

(9) 韓国

韓国では、教員の資質・能力スタンダードは設定されておらず、教員養成プログラムでは、教員の資格基準を満たす所定の課程を編成している。

教員養成プログラムの質保障については、教員養成機関評価が実施されており、履修人数を含め国が教員養成機関をコントロールしている。一方で、教員の資質・能力スタンダードを設定して、教員になる学生の質を向上させようという議論はまだ行われていない。

なお、韓国では、教員研修が盛んであるが、現職教員については、教員業績評価が、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) 日本

日本においては、教職キャリア全体を通して職能成長を支えていくために、教員の養成・採用・研修の一体的な改革が推進されており、それを推進する共通の教育ビジョンとして、教員育成指標が設定されることになった。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は、各都道府県教育委員会と大学等が協議会を組織して、協力して作成することになっている。教員の教職生活全体を見通して、大学では教員養成において、教育委員会では教員の採用や研修において活用することが期待されている。

2. 目標、規準（基準）、教育システムの基点としてのスタンダード

次に、教員の資質・能力スタンダードの活用について、(1) 目標としてのスタンダード、(2) 規準（基準）としてのスタンダード、(3) 教育システムの基点としてのスタンダードの視点から分析したい。

(1) 目標としてのスタンダード

① 目指すべき目標であり、教育政策を方向づける。

目標としてのスタンダードは、教育改革の要として、教員養成におけるすべての実践を方向づけるものとして機能する。スタンダードには、大きくは内容スタンダード (content standard) とパフォーマンス・スタンダード (performance standard) があるが、目標としての機能は、内容スタンダードが有する。内容スタンダードは、学生が何を知り、なすことができるようになるべきかを定義したものである。それは、目指すべき目標となるもので、教育改革の要として、すべての教育の政策や実践が、目標としての内容スタンダードに基づいて方向づけられることになる。

日本における教員育成指標は、内容スタンダードに当たるものといえる。教育委員会と大学等が協力して、地域で求められる教員の資質・能力の指標について定義するものである。対象国においては、フィンランドと韓国を除いて、国のレベルで内容スタンダードを開発して、教員養成プログラムの編成に活用されていた。

② 目標としてのスタンダードは、多様な実践をつなぐ機能をもつ。

目標としてのスタンダードはまた、共通の目指す目標を設定することで、多様な教育実践をつなぐものとして機能する。

1) 空間軸におけるヨコをつなぐ機能

第一に、資質・能力スタンダードは、地域、関連機関・団体、様々なプログラムやコースなど、空間軸におけるヨコをつなぐものとして機能する。スタンダードを共有することで、共通の目標が設定され、教員養成プログラムを実践する統一した基盤を構築することが可能になるのである。

日本における教員育成指標の試みは、各都道府県教育委員会と大学等をつなぐ試みとして捉えることができる。これに近いものには、ドイツの事例があった。そのほか、州の間でばらばらの教員政策に一貫性をもたせる地域間をつなぐアメリカ、ドイツ、オーストラリア

の事例、多様な教員養成のルートをつなぐイギリス、ニュージーランド、シンガポールの事例、プログラム内における実践をつなぐオーストラリアやシンガポールの事例などもみられた。

2) 時間軸におけるタテをつなぐ機能

第二に、資質・能力スタンダードは、採用、養成、研修など、教職キャリアのいくつかのフェーズといった時間軸をつなぐものとして機能する。スタンダードを基盤としてそれぞれの段階に対応した形で示すことで、教職全体のタテの系列をつないで政策や実践を方向づけることを可能にする。

日本における教員育成指標の試みは、地域において、教員の養成・採用・研修といったタテの系列をつなぎ、教職キャリア全体を通じた教員の力量形成をシステム化する試みとして捉えることができる。諸外国では、ドイツ、ニュージーランドなど、教員養成に関する個別のスタンダードを設定している場合があったが、アメリカ、イギリス、オーストラリアのように、教職キャリア全体を視野に入れ、共通の資質・能力スタンダードを教員養成においても活用させている場合があった。

(2) 規準（基準）としてのスタンダード

規準（基準）としてのスタンダードは、目標が達成されたかどうかを判断する評価規準として機能する。スタンダードは、教員志望学生の資質・能力を評価する規準（基準）として、教員養成プログラムの質の保証をするために活用される。目標としての機能は内容スタンダードがもつものに対し、規準（基準）としての機能は、パフォーマンス・スタンダードが有する。パフォーマンス・スタンダードは、教師が何を知り、どのくらいなすことができる必要があるかを定義したもので、教師が達成すべきパフォーマンスの指標となり、力量の習熟状況を把握するための評価に具体化される。

日本における教員育成指標の場合は、基礎的、基本的な資質・能力を確保し、教員の長所や個性の伸長を図るものとして制度化されたことなどから、パフォーマンス・スタンダードの設定にまでは踏み込まれていない。一方、イギリス、ドイツ、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポールなどの対象国においては、パフォーマンス・スタンダードを開発して、資質・能力に基づく評価システムを整備する努力がみられた。

(3) 教育システムの基点としてのスタンダード

スタンダードに基づく教師教育改革は、教育水準の向上を目指して、スタンダードを設定し、それを基に評価体制をつくり、創意工夫の余地を与えプログラム開発を促し、結果に責任をもつアカウンタビリティ制度を整備するといった教育システムを目指す試みといえる。スタンダードは、こうした教育システムの基点として機能し、PDCA のサイクルを通して不断の改善を進めていく上での要となる。

日本においては、目標としての内容スタンダードの機能に焦点があてられているが、今後、スタンダードに基づく教育システムへと展開させていくのか、注目したい。スタンダードに基づく教育システムを展開していくには、長期的な計画が必要であるが、例えば、アメリカでは、当初は、スタンダードは教員養成プログラムを間接的に評価していたものから、教員志望学生の資質・能力そのものを評価する実質的なアウトカムを捉える形で展開している点が参考になる。

3. スタンダードに基づく教師教育政策を進める上での留意点

ここでは、スタンダードに基づく教師教育政策を進める上での留意点について検討する。以下のようなスタンダードに基づく教育改革の手順を考慮しながら考えたい。

- (1) 育みたい資質・能力を明確し、スタンダードをつくる。
 - ① 育成したい資質・能力を構造的に示す。
 - ② 資質・能力に基づいて内容スタンダードを開発する。
 - ③ パフォーマンス・スタンダードを開発する。
- (2) スタンダードに対応した評価システムをつくる。
 - ① スタンダードと評価とを厳密にリンクさせる。
 - ② 資質・能力を捉える評価の方法を工夫する。
- (3) スタンダードに基づく教育システムを構築する。
 - ① 適切なアカウンタビリティ制度を整備する。
 - ② 専門的な情報提供、研修の機会などの支援体制を整え、多様なプログラム開発を促す。

(1) スタンダードとスタンダード化

スタンダードを設定することで危惧されることに、教育実践を画一化してしまうのではないかといった議論がある。しかし、ここで重要なのは、スタンダード (standard) とスタンダード化 (standardization) を区別することである。

スタンダードを設定して、その目標の実現に向けて教育をデザインしていくことは、必ずしも悪いことではない。目標を高く掲げ、共通の目標をもつことで、教育実践をつなぎ、教育水準の向上につながることを期待される。また、共通の規準 (基準) が示されるので、実際の教育実践を進めるに当たっては、目標の達成状況が明確に把握される。さらに、スタンダードがあることで、その水準を満たす限りにおいて、教育実践の自由が保障されるといった側面もあるといえる。

しかし、こうした教師教育改革が、教育のスタンダード化、画一化に結び付くようになると、多様な教育実践や新しい試みは失われ、スタンダードを設定することでかえって能力開発を制限することに陥る可能性があることが指摘されている。スタンダードの活用に当たっては、ニーズに合わせて多様なプログラムが構想できるように留意することが期待されるだろう。

(2) 評価をめぐる

目標としてのスタンダードが設定されると、その目標が達成できているのかどうかを捉えることが課題となってくる。そのためには、パフォーマンス・スタンダードを設定して、スタンダードにリンクした教員養成機関の評価システムを整備することが必要になる。パフォーマンスを捉えるには、「何を知っているか」といった教員志望学生の培った知識を問うだけではなく、「何ができるのか」といったパフォーマンスそのものを把握するような評価の工夫が重要なのである。教員養成プログラムの評価に当たっては、時間的にも労力の点でも大きな負担となることに留意しつつ、資質・能力の形成状況を的確に捉えるような評価の工夫が必要になってくるであろう。

(3) スタンダードに基づく教師教育のプロセス

目標と規準(基準)としてのスタンダードに基づいていかに教育システムを構築するかということが重要になってくる。第一に、結果に責任を負う適切なアカウントビリティ制度の整備が課題となる。第二に、プログラムの多様性を保障する方向で、専門的な情報提供、研修の機会など教育改革を促す支援体制を整えることが求められる。

スタンダードを基盤に教育システムを構築し、PDCAのサイクルを動かしていくことで、教育プログラムの不断の改善が進むように、制度設計を進めることが期待される。

おわりに

教師の資質・能力に基づいて教師教育を改革していこうという動きは、1980年代後半から始まり、2000年代以降に大きく進展してきた。教員養成においては、スタンダードとアカウントビリティに基づく教育政策が一つの流れとなっており、スタンダードを基点とした教育システムの再編が目指されている。スタンダード教育改革とは、スタンダードを開発し、それに対応した教員養成機関の評価システムをつくり、教育実践の柔軟性を保証し、アカウントビリティとして結果責任を問うものである。

このような国際的な流れの中で、日本においては、教員育成指標を設定するという第一歩が踏み出されたといえる。これは、教職キャリア全体を視野に入れた内容スタンダードを整備し、教員の資質・能力の向上に向けた目標を時間軸と空間軸で縦横につないで、教師教育のグランドデザインの構築を目指したものである。他方で、内容スタンダードの開発は進んでいるものの、スタンダードに基づく教育システムへと展開していくのかどうかについては指標の趣旨を踏まえつつ今後検討されていくものと思われる。

スタンダード教育改革を進めている諸外国の動向からは、例えば、以下のようなことが示唆される。第一に、目標を目標として実質的に機能させるとともに、スタンダード化に陥らないように留意することが重要である。スローガンやお題目に終わることのないように、教員の資質・能力の育成に向けた教育改革を推進するとともに、主体的な試みを奨励し、現場のニーズに合わせた多様なプログラムの開発を可能するような制度設計を工夫することが求められる。

第二に、目標が達成されているかを評価するために、規準(基準)としてのスタンダードに発展させていくことが考えられる。目標のみならず規準(基準)としてのあり方を検討し、資質・能力を実質的に捉える評価方法を工夫していくことが必要であろう。

第三に、スタンダードに基づく教育システムへと制度設計を進化させていくことが考えられる。教職キャリア全体を見通して、教員の資質・能力を育てていくために、採用・養成・研修をつないだ縫い目のない(seamless)スタンダード教育システムの開発へと展開させていくことが示唆される。

日本における教員育成指標の開発は、生涯にわたる教職全体を見通し、地域のニーズに応じて、養成・採用・研修をつなぐといった国際的にみても優れた着想をもつものといえる。こうした教職キャリアの一体的な改革が効果を上げるためにも、諸外国のノウハウに学びつつ、スタンダードに基づく教育システムの構築が今後期待されるのではないだろうか。

目 次

第1章 イギリス (イングランド)	植田みどり	1
第2章 ドイツ	坂野慎二	13
第3章 フランス	上原秀一	23
第4章 フィンランド	渡邊あや	31
第5章 アメリカ	佐藤 仁	41
第6章 オーストラリア	青木麻衣子	51
第7章 ニュージーランド	松原憲治	59
第8章 シンガポール	金井里弥	67
第9章 韓国	出羽孝行	75
第10章 日本	堀田 諭	83
第11章 総括	松尾知明	93

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（イングランド）では、1997年の労働党政権において教育水準向上が教育改革の中心課題であると公表されて以降も継続して教育水準向上のための教育改革に取り組んでいる。2016年に発表された教育白書『Educational Excellence Everywhere』においても、居住地、出自、民族等に関係なくどこにいても全ての子供が卓越した教育機会を享受できるような教育環境を整備していくことが述べられている。そしてこのような教育改革を進めていく上で、イギリスでは教員の資質・能力の向上を重視している。

しかし現実には、イギリスは教員不足という課題を抱える。このような中で、優秀な人材を確保しつつ人材育成も行うために、養成、研修等のプログラムの多様化と質保障を通じた教師教育改革に取り組んでいる。

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

（1）教師教育の概要

イギリスでは後述するように、大学での養成以外にも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。その背景には、イギリスの教員不足という課題がある*ⁱ。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を通して教員の質を維持し、学力向上を図っていくことが喫緊の課題となっていることもある。

イギリスではその課題を解決するために、「専門性（professional）」をキーワードに教員の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『Teachers：meeting the challenge of change』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。

このような提言などを背景として、イギリスでは教員養成だけでなく、教員研修においても、専門職としての職能開発を充実させることが目指されている。そこでは、学校内での校内研修や学校間でのネットワークを構築しての教員同士の教え合う仕組みが整備されている。もともとイギリスでは最低5日は教員の専門的な職能開発（Professional Development Day）に当てることが義務付けられている。

(2) 資質・能力スタンダードの有無と位置付け

イギリスでは、教員養成の多様化を図り人材を確保し、かつ現職教員の継続的な職能開発を行い教員の専門職としての資質能力を維持するために、教員の専門職基準を策定し、整備してきた。

まず2007年に「教員の専門職基準 (Professional Standards for Teacher)」を制定した^{*ii}。これは、専門的資質、専門的知識・理解、専門的技能の三つの領域から、職階ごと(専門的基準、導入教育以降、上級資格教員以降、優秀教員の基準、上級技術教員の基準の5段階)に102項目の多岐にわたる内容となっている。

しかし、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などの批判を受けて、2011年に改訂が行われ、「教員スタンダード (Teacher Standards)」が制定された。この「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はかる活動を行うための基本的なフレームワークとして提示してされている。

「教員スタンダード」は、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が設定されている。教育活動においては、下記の8項目にわたり、教員として「しなければならない (must)」行動項目が規定されている。そして、項目ごとに3～5項目の具体的な行動内容が規定されている。

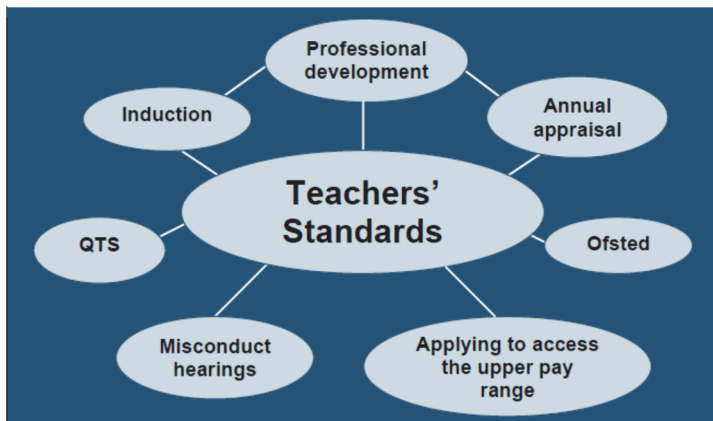
- ①児童生徒を鼓舞し、動機付け、挑戦されるような高い期待を持つこと
- ②児童生徒によりよい発達と成果を生み出す機会を与えること
- ③教科と教育課程に関するよい知識を提示すること
- ④よりよく構造化された授業計画を立て、教授をすること
- ⑤全児童生徒の強みとニーズに応えるような教授活動をする事
- ⑥間違いのない建設的な評価を行うこと
- ⑦安全でよい学習環境を保障するための効果的な児童生徒への生徒指導を行うこと
- ⑧専門職としての幅広い責任を果たすこと

教員の人間的・専門的側面においては、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、常にそれに従って行動しなければならないこと

教員スタンダードは、図1に示すように、教員養成、初任者研修や職能開発研修、教員評価、不適格教員の判断基準、上級資格教員等への判断基準及び学校監査など多様な側面で利用されている。

＜図1＞ 教員スタンダードの利用



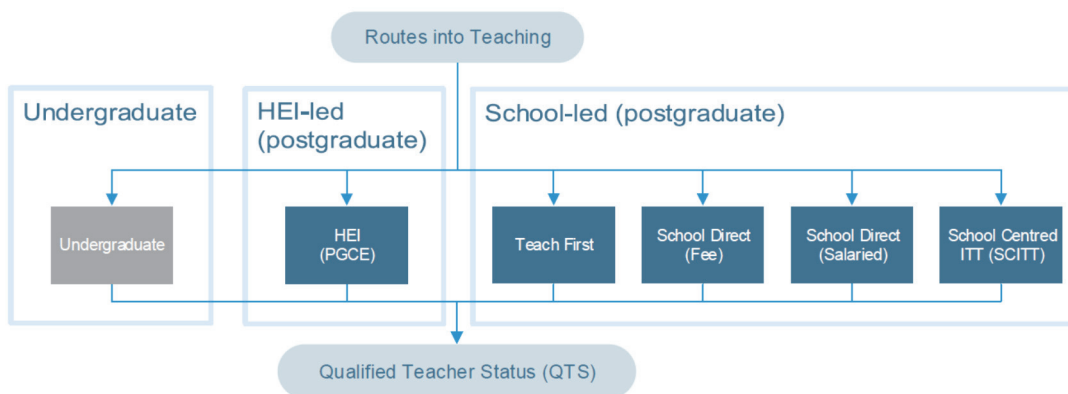
(出典) DfE, Teachers' Standards : How should they be used ?, February 2014

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

イギリスでは原則、教員として公営学校で勤務するためには、正規教員資格（QTS, Qualified Teacher Status）を取得しなければならない^{*iii}。正規教員資格を取得するためには、大きく分けて大学ベースの養成と学校ベースの養成（有給と無給あり）がある（図2）。

＜図2＞ 教員養成ルート



(出典) DfE, Initial Teacher Training Census for the academic year 2017/2018, November 2017

大学ベースでの養成プログラムには、4年間の教育学士（BEd）か1年間の PGCE（Postgraduate Certificate of Education）がある。一方、学校ベースでの養成プログラムには、多様なものがあり、かつ拡大傾向にある^{*iv}。

学校ベースでの養成プログラムの代表的なものが、「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）である。このほかに、学卒仮教員プログラム（Graduated Teacher Programme, GTP）、登録仮教員プログラム（Registered Teacher Programme, RTP）、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) などがある^{*v}。また 2010 年の連立政権により導入された新たなものに、Teaching School がある。Teaching School とは、NCTL から認定を受けたリーディングスクール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。

(2) 事例:資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際

2003 年に TTA から発表された「Qualifying to Teach」において、正規資格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) とそれを保障するために教員養成プログラムに求められる四つの条件 (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) が規定された。

現在は、「Initial teacher training criteria and supporting advice」等に教員養成プログラムの認可基準が示されている。また同時に、教員養成プログラムを提供する機関は、教員スタンダードを満たす教員を養成することと、教育水準局が定める教員養成プログラム提供機関に対する監査基準を満たすことが求められている。

(3) 外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

イギリスでは、学校ベースにした養成の取組を拡大している。これまでの、大学ベースの養成においても、実習時間の拡大などに取り組み、学校と連携して取り組んできた。しかし、学校をベースにした取組においては、大学と学校は対等な立場として、協働する関係となったのである^{*vi}。

学校ベースの取組として代表的なものが SCITT である。SCITT とは、複数の学校がコンソーシアムを組み、教員養成を行う仕組みである。その特徴は、管理運営主体が学校ということである。つまり、高等教育機関から切り離されて教員養成の仕組みである。しかし実際には、多くの SCITT が大学と連携し、一部のプログラムを購入したり、PGCE の認定を受けたりしている。また SCITT が設置されている地域の多くが教員不足の地域であったり、教員養成機能を有する高等教育機関と地理的に離れている地域であったりする特徴があることが指摘されており^{*vii}、教員養成に関する地域の需要を満たす機能を果たしていたと見ることができる。

また、2010 年以降の新たな取組としては、Teaching School というものがある。これは、学校間及び地域内の他機関との連携の仕組みを活用した取組である。Teaching School とは、学校監査結果の最も高い (outstanding) 学校が、ほかの学校や関係機関等と連合を組み、教員研修や学校改善支援などの活動を提供し、近隣の学校の学校改善を促進させ、教育水準を向上させる取組である^{*viii}。

Teaching School は、学校が協働的なネットワークを構築することにより、①児童生徒の成績を向上させること、②成果の低い学校を減少させること、③学校監査における good 及び outstanding と評価される学校を増加させること、④自己改善機能を有しかつ持続可能な仕組みを構築することが目的である。このような目的を達成するために、Teaching School には“Big 6”と言われる次の六つの機能を有することが求められている。

- ①学校主導の初任者研修 (Initial Teacher Training, ITT) を実施すること
- ②継続的な職能開発を実施すること
- ③ほかの学校を支援すること
- ④リーダーシップの可能性を発見し、開発すること
- ⑤特定教科や特定領域の指導をすること (SLEs)
- ⑥研究開発を行うこと

Teaching Schoolにおける学校間連合とは、Teaching Schoolの認証を受けた学校(Leading School)と戦略的パートナー(Strategic Partner)^{*ix}とサービス提供を受ける学校(Alliance Member)が連合(Alliance)を構成したものである。タイプとしては、単独連合、業務分担連合、複数連合の三つのタイプがある。学校間連合内では、それぞれの役割や責任等をまとめた運営契約が結ばれる。

3. 教員養成プログラムの質保証

(1) 教員養成プログラムの質保証の概要 (第三者評価制度などを含む)

教員養成プログラムの質保証に関しては、イギリスでは入り口と出口管理が徹底されている。それを担う機関も戦後から整備されてきた^{*}。

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。

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る中で、その基準を管理運用するための国の機関も整備された。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(CATE)を改組する形で設置された。TTAはその後、Training and Development Agency for Schools(2005年)、Teaching Agency(2012年)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) 事例:具体的な取組

入口管理に関しては教員養成機関の認可と入学者へのスキルテストがある。そして出口管理に関しては教員養成機関への監査がある。教員養成を行う機関は、教員養成機関としての認可を受けるに当たり、下記の基準を満たすことが求められている。この基準を満たすことにより、教員スタンダードを確保することが目指されている。

認可基準は、教育プログラムの段階ごとに次のように規定されている。

<入学者に関する基準>

- ・GCSE の英語と数学の grade 4 を取得すること及び、GCSE の理科で grade 4 を取得することが望ましい
- ・修士課程における教員養成においては、イギリス高等教育機関で学士号を取得しておくこと
- ・教員としての適性（学力、健康及び体力、犯罪歴など）があるかどうかを判断するプロセスがあること
- ・全ての入学者（2013 年 8 月以降の）が専門的スキルズテスト（professional skills tests）に合格していること

<訓練に関する基準>

- ・全受講生が、正規資格教員の水準を満たすことができるようなプログラムの内容、構造、提供、評価となっていること
- ・全受講生が、各学校段階（3-11 歳の初等学校、7-14 歳のミドルスクール、11-19 歳の中等学校）のいずれかの学校段階の準備ができること
- ・下記の学校での実習時間が最低限保障をされていること
 - 4 年間の学士課程での課程:160 日（32 週）
 - 1～3 年間の学士課程での課程:120 日（24 週）
 - 学校ベースでの課程（雇用ベースでない）:120 日（24 週）
 - 学校ベースでの課程（雇用ベース）:プログラムに応じて
- ・実習生は最低 2 校で訓練を受けること

<運営に関する基準>

- ・訓練プログラムの効果的な運営が保障されるような運営をすること
- ・パートナーと各パートナーとの役割と責任を明確にした協約を結ぶこと。提供者（学校主導型でない場合）は学校の受講生の採用、選考、訓練、評価における重要な役割を保障すること
- ・全ての提供者は教員養成に関する法的事項を遵守すること
- ・訓練プログラムの全ての側面を定期的にモニタリングし、評価し、モデレートして訓練と訓練生の質を確保すること

次にスキルテストとは^{*xi}、教員養成課程の質を保証するために、数的処理、読み書きの領域の基礎学力を診断するもので、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、導入当初は修了生に対して実施されていたが、現在は入学の時点で実施されている。正規教員資格の基礎要件とされている。

教員養成機関への監査は、教育水準局が定める監査基準^{*xii}に基づき実施されている。監査は 6 年サイクルで行われるが、毎年リスク評価が行われる。評価結果が悪い場合は、6 年より短いタイミングで監査が行われることもある。

監査は二つのステージに分かれている。第1ステージは、夏学期に実施されるもので、訓練の質に焦点が当てられ、教授活動の観察が行われる。監査の訪問時には、授業や訓練の観察だけでなく、訓練生や教員、メンターなどへの面談やディスカッションが行われる。また、訓練期間がどのようなデータを活用して機関の状況を把握し、改善活動を行っているのかなどのデータも確認する。その結果をまとめて訓練機関に対してフィードバックを行っている。第2ステージは、秋学期に実施されるもので、訓練の修了状況を確認するもので、正規資格教員としての質に焦点が当てられる。監査の訪問時には、授業等の教授活動の観察に加えて、正規教員資格の取得状況等のデータの収集、教員及び実習校の校長等へのインタビューも行われる。これらの結果を踏まえて、通常、監査終了後15日以内に最終報告書がまとめられる。

監査の観点は、訓練生の成果、訓練の質、組織のリーダーシップとマネジメントの三つである。それぞれについて下記に示す項目から監査が行われる。評価は、outstanding, good, requires improvement, inadequate の4段階である。

監査の観点	監査の項目
訓練生の成果	<ul style="list-style-type: none"> • attainment • how erill trainees teach completion rates employment rates
訓練の質	<ul style="list-style-type: none"> overall consistency, coherence and quality of all aspects of the training high-quality training and support that prepares trainees with the skills they need subject and phase-specific mentoring the accuracy of assessment
組織のリーダーシップとマネジメント	<ul style="list-style-type: none"> vision for excellence the engagement of schools, colleges and/or other settings the rigour of recruitment and selection process compliance with ITT criteria and requirements capacity to improve further

(出典) Osted, *Initial teacher education inspection handbook*, 2015, p. 19 より作成

おわりに

イギリスでは、教育水準向上が教育改革の主目的である。それを実現するためには教員の資質能力向上が必須であるとして教員養成及び教員研修の改革に取り組んできた。現実的には、教員志願者及び教員不足が深刻な状況にあるイギリスでは、第一に養成機関を大学から学校現場に拡大し多様化を図ること、第二に多様化した教員養成プログラムの質保障をするための仕組みとして教員スタンダードや監査制度を拡充整備したこと、第三に地域を基盤とした制度を構築し、地域内で課題に対応して教育水準向上に取り組む体制を整備することに取り組んできた。

イギリスでは学校現場に教員養成プログラムの場を拡大したことにより、教員になるための多様なルートが実現した。このような拡大が図られる以前からも、教育実習の時間数を拡大するなど、学校現場での実習を重視し、学校をパートナーとして位置付けて連携協力してきた。しかし、学校現場での教員養成プログラムが拡大することにより、学校も教員養成

の提供者となり、大学と学校との関係は同等な関係となり、両者がコラボレーションしながら教員養成を行うことが目指されたのである^{*xiii}。イギリスではそのような同等の関係に基づく学校の権限と責任を担えるようなリーダーシップとマネジメント能力を持った管理職の養成を行ってきている^{*xiv}。また学校現場で教員養成を行う仕組みは、地域の課題やニーズに応じた教員養成を実現することにもつながったと指摘されている^{*xv}。

2010年からの連立政権及び2015年からの保守党政権では、学校が自律的にかつ学校が主導的に学校改革を行う学校システムの構築を目指した提案^{*xvi}をしている。この提案では、地域の課題は地域の学校同士が連携及び支援し合うことで解決し、地域全体の教育水準向上に学校が自律的に取り組むことが目指されている。この中では、優秀な教員を自らが養成した上で、雇用し、職能開発の研修をしていくことも含まれている。

教員スタンダードや監査等の入り口及び出口での質管理をする質保障の仕組みを整備することで、教員養成及び教員研修の学校現場への権限委譲と多様化を図ることを可能としたイギリスから見えてくることは、第一に学校現場への権限委譲は学校及び地域のニーズや課題に対応した養成及び研修を可能にすること、第二に学校現場への権限委譲による多様化を図るためには、水準を示すスタンダードやそれに基づく評価システムの構築が必要ということ、第三に学校現場への権限委譲のためには、国、地方、学校及び大学等の関係機関の役割分担を明確にするとともに、与えられた権限と責任を果たすことができる管理職の養成を行う必要があるということである。

<引用・参考文献>

DfE, *Teachers : meeting the challenge of change*, 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

佐藤千津「イギリスの教師教育政策と教師の資質管理」, 日本教育政策学会年報第15号, 2008年195-202ページ

佐藤千津「教師教育の多様化政策とその展望ーイギリスの「学校における教員養成」の場合ー」, 日本教師教育学会年報第17号, 2008年, 42-50ページ

高野和子「教員養成に関する教育行政システムの構築ーイギリス高等教育一元化前後に着目してー」『明治大大学教職課程年報』第39号, 2017年, 17-26ページ

高野和子「イギリスの教師教育ー2010年, 労働党政権から連立政権へー」『明治大大学教職課程年報』第33号, 2011年, 1-13ページ

高野和子「イギリスにおける教員養成課程の行政」『明治大大学教職課程年報』第37号, 2015年, 23-34ページ

*i 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

*ii 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。

*iii ただし、公営学校の内、アカデミー (Academy) 及びフリースクール (Free School) の教員の場合は、正規教員資格取得が義務ではない。

*iv 2017/2018年現在、学校ベースでの養成は、53%。大学ベースでの養成は47%となっている。(DfE, *Initial Teacher Training Census for the academic year 2017/2018*, November 2017)

*v 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。

*vi 佐藤千津「イギリスの教師教育政策と教師の資質管理」, 日本教育政策学会年報第15号, 2008年195-202 ページに詳細が記載されている

*vii 佐藤千津「教師教育の多様化政策とその展望—イギリスの「学校における教員養成」の場合—」, 日本教師教育学会年報第17号, 2008年, 42-50 ページに記載されている

*viii 2011年9月に、初めての Teaching School として97か所が指定された。2015年3月で、517か所設置されたので、政権が当初設定した政策目標は達成された。

*ix 戦略的パートナーとは、学校 (Teaching School の認証を受ける基準には満たないが特定の分野に優れている学校)、大学、アカデミー連合、地方当局、教区、民間企業等がなるものである。

*x 「イギリスにおける教員養成課程の行政」『明治大大学教職課程年報』第37号, 2015年, 23-34 ページに戦後から現在に至るまでの教員養成課程の質保障に関わる機関が一覧表に整理されている。

*xi 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。

*xii 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。

*xiii 佐藤千津「イギリスの教師教育政策と教師の資質管理」日本教育政策学会年報第 15 号, 2008 年, 195-202 ページ

*xiv イギリスでは, 校長の資質能力の基準を示した「National standards of excellence for headteachers」(2015) があり, それに基づいて校長の評価や資質能力向上が行われる。また, National Leaders of Education, Local Leaders of Education 等の優れた校長の養成プログラムもあり, 優れた管理職養成が行われている。

*xv 佐藤千津「教師教育の多様化政策とその展開ーイギリスの「学校における教員養成」の場合ー」『日本教師教育学会年報』第 17 号, 2008 年, 42-50 ページ

*xvi school led system や school to school support, Self-improving school system などとして教育白書等で提言されている。その具体的な施策が Academy (Multi Academy Trust, Academy Chain) や Federation, Teaching schools として実施されている。

イギリス（イングランド）（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「専門性 (professional)」をキーワードに教員の資質能力向上策を教育白書等で打ち出し，教師教育改革を進めている。 ・教員養成においては，学校現場での多様な養成の拡大を推進 ・教員研修においては，学校内では校内研修や学校間でのネットワークによる教師同士の教え合いの仕組みを整備 ・2007年の「教員の専門職基準」を2011年に「教員スタンダード」（教育活動／教員の人間的・専門的側面）に改編し，教員養成課程の学生及び現職教員が正規教員資格保持者として期待される実践の最低限のレベルを示す基準として示されている。 ・「教員スタンダード」は教員養成，初任者研修，職能開発研修，教員評価，不適格教員の判断基準，上級資格教員等への判断基準及び学校監査の側面で利用されている。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大学ベースと学校ベースの養成プログラムがある。 ・大学ベースには，教育学士 (BEd) と PGCE がある。 ・学校ベースには，SCITT, GTP, RTP, OTT, Teaching School など多様なものがある。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・認可やスキルテストによる入口管理と監査による出口管理が徹底されている。これらの評価や判断基準の基本は「教員スタンダード」である。 ・質保障のための期間は戦後から常に改組されながらも設置されてきている。現在は NCTL が担当している。 ・認可は，入学者，訓練内容，運営に関する項目から行われる。 ・スキルテストは，基礎学力及び教員としての実務遂行に必要な知識と技能が判断される。GCSE の 4 レベルが要求される。 ・監査では，二つのステージで実施。訓練生の成果，訓練の質，組織のリーダーシップとマネジメントの 3 領域から行われ，4 段階で評定が出される。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・イギリスの特徴は，①大学から学校現場への教員養成及び教員研修の権限委譲による多様化，②質保障のための教員スタンダードや監査制度の拡充整備，③地域を基盤とした教師教育の実施。 ・イギリスからの示唆は，①学校現場への権限委譲は学校及び地域ニーズや課題に応じた教員養成，研修を可能とすること，②学校現場への権限委譲を図るためにはスタンダードや評価システムなど質保障の仕組みを整備すること，③関係機関の役割分担と責任の明確化とその責任を担える管理職の育成。

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2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。

ここでは、ドイツの教師教育について、1999年以降のボローニャ・プロセスにおいて制定された、教師教育スタンダードの概要を概観した上で、実際の教員養成の概要をベルリン市（都市州）を中心に明らかにする。それによって、教員養成にもNPM(New Public Management, ドイツでは新制御「neue Steuerung」)の考え方が浸透してきたこと、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、教師教育スタンダードに示されるように、入職段階に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. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

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）。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教員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2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の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: Bundesländer/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 バチェラー・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。

(2) ドイツの資質・能力スタンダード

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スタンダード」(2012年)

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

KMKによるこうした三つの協定に沿って、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挙げ、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の学生が学修修了段階で身に付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。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スタンダード 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スタンダード、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。

また、2015年3月には、KMKとHRKが共同で「多様な学校のための教師教育」について勧告を行った(Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015))。これは国連の障害者のための権利条約批准を受けて、包摂について教師教育でも一層充実した取組を提案している。

(2) 資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際ーベルリン市(都市州)ー

それでは、実際の教員養成プログラムはどのようになっているのかをみてみよう。ここでは、2014年に教師教育法が改正されたベルリン市(都市州)の例をみる(ベルリン市の改革前の状況は坂野2015参照)。ベルリン市は2014年の教師教育法が改正され、大学(連合)による教師教育センターを設置し、教員養成を取りまとめる組織が置かれた。また、教員養成課程についても、市教育省との間で大綱協定が同じく2014年に結ばれた。

ベルリン市における教員の種類は、①基礎学校(6年制)教員、②中等教育諸学校教員、

③職業教育諸学校教員，の3種に区分されている。ここでは基礎学校教員と中等教育諸学校教員について，枠組みをみてみよう。

ベルリン市で教員養成を実施する大学は，4大学（ベルリン自由大学，ベルリンフンボルト大学，ベルリン工科大学，ベルリン芸術大学）である。主要な教員養成大学は自由大学とフンボルト大学である。ここでは，フンボルト大学の基礎学校教員養成についてみてみよう。

表2 基礎学校教員養成（BA/MA 課程）

学修課程	BA	MA
領域	単位 (LP)	単位 (LP)
第1科目 (例:ドイツ語)	42	10
第2科目 (例:算数)	42	10
第3科目 (例:事実教授)	42	10
重点	10	5
補充	10	10
基礎学校教育学	8	10
教育学 (言語教育, 包摂, 学校実習を含む)	16	50
BA 論文	10	15
計	180	120

(出典) ベルリン市フンボルト大学基礎学校教員養成課程試験規定 (2015/16 年度) より筆者作成

基礎学校教員養成課程は，3教科及び教育学関連群で構成される。3教科は，ドイツ語と算数，事実教授（社会中心又は理科中心），スポーツ，特別支援教育，言語に重点を持つ特別支援教育から選択するが，ドイツ又は算数の最低1科目は選択しなければならない。また，特別支援教育及び言語に重点を持つ特別支援教育は同時には選択できない。

同大学の示す履修モデルによれば，教育学関連領域では，学士（BA）課程の第1学期は，基礎学校に関連する基本的事項を学修する，一般基礎学校教育学モジュール（8LP（単位，1LP＝自学を含め30時間相当））が設定され，関連する講義や演習とモジュール試験が同時に学修される。第2・3学期には教育学モジュールが設定され，第2学期には実習準備（第2学期，2LP），実習が学校で75時間（1日5時間とすると，25日）が設定されている（3LP，自学が15時間）。これに引き続き，第3学期に実習事後学修（2LP），モジュール修了試験（2LP）が組み合わせられている。第5学期には言語教育（5LP）を，第6学期には修了モジュール（10LP，BA論文執筆とコロキウム）が設定されている。

修士（MA）課程では，教育学関連領域では教育学（3モジュール，第1～3学期，21LP），一般基礎学校教育学（2モジュール，第3～4学期，10LP），教科実習（第2～3学期，24LP），言語教育（1モジュール，第4学期，5LP），修了モジュール（第4学期，MA論文とコロキウム）が設定されている。

教科の事例として，算数の学修をみてみると，必修領域として，BA課程の第1/2学期に算数と教授法モジュール（14LP）が，第3学期に教育科学と教授法（10LP）が，第4学期に基礎学校の算数における資料・確率及び確からしさ（7LP）が，第4/5学期に基礎学校の

算数教授法（11LP）が、それぞれ設定されている（計 42LP）。MA 課程では、二つの必修モジュールが、第 1 学期（第 5 / 6 学年の算数授業の教科及び教授法の基礎）、第 2 学期（相違性 / 包摂、研究問題）に各 5LP で設定されている。ベルリン市等多くの州では教科指導法が教科と同一のモジュールで設定されるとともに、実習における学校での観察と授業分析等が組み合わされるように工夫されている。

こうしたモジュールの設定により、教師教育スタンダードに示されているコンピテンシーを獲得するように構成されている。

表 3 基礎学校教員養成課程学期ごとの履修内容モデル（ベルリン市・フンボルト大学）

BA 基礎学校	教育学関係	ドイツ語	算数	事実教授 (社会)	計
1 学期	8 LP	5 LP	6 LP	7 LP	26LP
2 学期	7 LP	8 LP	8 LP	7 LP	30LP
3 学期	4 LP	11LP	10LP	10LP	35LP
4 学期	0 LP	10LP	10LP	10LP	30LP
5 学期	5 LP	8 LP	8 LP	8 LP	29LP
6 学期	10LP	20LP (重点, 深化)	0 LP	0 LP	30LP
合計	34LP	62LP	42LP	42LP	180LP
MA 基礎学校	教育学関係	ドイツ語	算数	事実教授 (社会)	計
1 学期	5 LP	9 LP	5 LP	5 LP	24LP
2 学期	14LP	11LP	5 LP	5 LP	35LP
3 学期	31LP	0 LP	0 LP	0 LP	31LP
4 学期	25LP	5 LP	0 LP	0 LP	30LP
合計	75LP	25LP	10LP	10LP	120LP

（出典）ベルリン市フンボルト大学基礎学校教員課程試験規則（2015 年）等に基づき筆者作成
 * 3 科目をドイツ語、算数、事実教授（社会重点）で選択し、ドイツ語を第 1 科目として、重点、深化のモジュールをドイツ語で選択した場合の例である。

3. 外部の機関・組織・団体などとの連携・協働

教員養成を行う大学は、外部機関との連携を強化するために、連携機関を設置する動きが加速している。ベルリン市では、教員養成実施大学と市との調整組織として教師教育運営委員会を設置している（後述）。また、ベルリン州学校教育審議会は、教育関係者が広く集まる審議会であるが、ここでも教師教育について、審議される（後述）。ハンブルク市でもハンブルク大学と市教師教育・学校開発研究所が共同で教師教育センターを 2006 年に設置した。同センターは、教員養成を行うハンブルク大学、実習校、試補教員が週 1 日程度通う教員ゼミナール等の連絡調整や教員養成の大枠の決定を行っている（坂野 2017）。

4. 教員養成プログラムの質保証

(1) 教員養成プログラムの質保証の概要

ドイツの大学は、各州の高等教育法によって認証機関の認証を受けることが義務付けられている。大きな流れとして、個別の学修課程のプログラム認証から、機関認証へと推移しつつある。例えばベルリン市の大学法は、学修課程の認証を義務付けているが、システム認証も可能としている（ベルリン市大学法第8条a）。16州のうち、少なくとも11州でシステム認証が高等教育法により認められている（認証審議会（Akkreditierungsrat）2016年調査 <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=systemakkreditierung>）。

教員養成プログラムの質保証のための手段は、一般の学部・専攻と同様に、大学ごとに実施される自己評価と認証評価、州との調整機関による審議が主なものである。例えばベルリン自由大学は2016年にシステム認証を受けている。同大学は2015年に自己認証手続を開始したが、①概念の検証、②法的検証、③量的研修、④外部専門家の受入れ、⑤分権的アンケート、⑥統一的アンケート、⑦質報告書、といった手続を行っている。

(2) 事例

2014年教師教育法改正は、従来大学裁量に委ねられていた教員養成を大学とベルリン市とが共同で質保証を行うように変更したことである。それが端的に示されているのは、①教師教育センター（Die Zentren für Lehrerbildung）の設置、②教師教育運営委員会（Der Steuerungsgruppe Lehrerbildung）の設置、③州学校教育審議会との関係強化、を規定したことである（教師教育法第3条）。①教師教育センターは、大学が単独又は共同で設置する大学本部機関であり、学生の相談と支援、学校実習ゼミナール、実習校、そのほかの大学外部の機関との協働、教科専門と教授法の融合促進、教育研究の計画・実施・随伴、5年ごとの学修課程の評価、等の責務を担う（同法第3条）。②教師教育運営委員会は、教員養成を行う大学と市教育省並びに市学術省との調整・管理を行う機関である。委員は、教員養成を行う大学の学長、教員養成担当の副学長、市教育大臣及び市学術大臣である。教師教育運営委員会は、教員養成課程の質について把握する。教師教育運営委員会は、大学の教師教育センターにより提示された評価結果を評価し、それに基づいた学修課程及び学修の順序性の改善措置を決定する。③州学校教育審議会は、学校法第115条に規定された、ベルリン市の学校教育審議会である。委員は12ある特別区代表、職業教育諸学校審議会に選ばれた教員、生徒及び保護者代表、職業教育諸学校審議会により選ばれた使用者代表、ドイツ教員組合州代表及びドイツ公務員組合代表、商工会議所、手工業会議所代表、州境関係者代表、州スポーツ連盟代表、州青少年援助委員会代表で構成される。州学校教育審議会は、学校教育に関する教育省の教師教育の基本的問題について審議し、市学術省と教員養成大学は、関連する審議への出席が求められる。

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。

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。こうしたコンピテンシーを獲得・評価するために、複数科目を統合したモジュール化が進行している。

<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) : Studienstruktureform 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.

坂野慎二 (2015) 『教育の多様性と質保証—統一後ドイツの教育政策—』科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号 245311019) 「日欧教育の質保証と効率性に関する研究」(平成 24～26 年度) 研究成果最終報告書

坂野慎二 (2017) 『統一後ドイツ教育の多様性と質保証』東信堂

ドイツ（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・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2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、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以降、教員養成はBA/MAによる学修課程とする州が増加してきた。 ・常設各州文部大臣会議（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スタンダード」（2012年）。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教師教育スタンダード:教育科学編（2004年制定，2014年改訂）は、教員養成における教育科学に関する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。 ・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）は、①教科共通の枠組みと，②各教科特有のコンピテンシー及び学習内容，とにまとめている。 ・試補勤務及び修了試験各州共通スタンダード（2012年制定）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スタンダード，⑤国家試験の原則，についてまとめている。 ・ベルリン市（都市州）のフンボルト大学における基礎学校教員の養成課程を例にみると、同課程はBA課程（3年，180単位），MA課程（2年，120単位），そして試補勤務18ヶ月である。学生は三つの教科（ドイツ語，算数，事実教授等）を各52単位，実習を含めた教育学関連科目を84単位，それぞれ履修する。複数の科目をモジュールとしてまとまりとして，試験などが実施される。 ・教員養成を行う大学は，外部機関との連携を強化するために，連携機関を設置する動きが加速している。例えばハンブルク市では，ハンブルク大学と市教師教育・学校開発研究所が共同で教師教育センターを2006年に設置した。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成プログラムの質保証のための手段は，一般の学部・専攻と同様に，大学ごとに実施される自己評価と認証評価，州との調整機関による審議が主なものである。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・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。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。

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 (CPE)」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. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

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課されている。すなわち、正規採用時に修士 (master) の学位を取得する見込みであることが必要とされる。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学年在学中に教員採用試験を受験し、合格者が第2学年に進級して初等中等学校で試補勤務しながらIUFMでも授業を受ける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いっそう一体化させるため、IUFMを廃止して「高等教員養成学院 (ESPE)」を創設した。ESPEにおける2年の学修で、学生は、試

補勤務をへて正規教員に採用されると同時に、新設された「教職修士 (MEEF, métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)」の学位を取得できるようになった。

ESPE は、本土の各大学区 (académie) に1校ずつ計26校、各海外県に1校ずつ計4校、仏領ポリネシア準県に1校、ニューカレドニア特別共同体に1校の合計32校が設置されている。大学区は、本土96県を26に分けた地方教育行政区画であり、1大学区は1～8県で構成されている。また、4ある海外県のそれぞれが1大学区をなしている。

現在、初等中等学校の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 (全て国立) の3年制学部で学士号を取得する。(通常、学年暦は、9月に始まり6月に終わる。7月と8月は夏季休業である。)
2. 全国に32校ある「高等教員養成学院 (ESPE)」の第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。教員採用試験は、一次試験 (筆記) と二次試験 (面接) からなる。一次試験は4月に、二次試験は5～6月に行われる。
4. 教員採用試験に合格した者は、翌年度、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、教員として正規採用される。
5. ESPE 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。

(2) 資質・能力スタンダード (教員育成指標) の有無と位置付け

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 (CPE, 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」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。

知識と共通教養を備えた専門職としての教員

- P1. 教科の知識とその教授法を習得する。
- P2. 学習指導に必要なフランス語を習得する。

教授・学習の専門的実践者としての教員

- P3. 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。
- P4. 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。
- P5. 児童生徒の進歩と習得を評価する。

P1～P5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、「P1. 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。

P1. 教科の知識とその教授法を修得する。

- 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〔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。

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 (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。

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。

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みられる。なお、我が国の教員育成指標に相当する制度はない。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

このように「教職員の職業的な資質・能力の基準」として定められた資質・能力スタンダードに基づいて、高等教育研究省と国民教育省は、合同の省令で、ESPE における教員養成プログラム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、「教職修士 (MEEF)」課程の教員養成プログラムを編成している。

同省令では、「教職修士 (MEEF)」課程に、「就学前・初等教育 (premier degré)」、「中等教育 (second degré)」、「生徒指導 (encadrement éducatif)」、「教育実践・教育工学 (pratiques et ingénierie de la formation)」の 4 種類の専攻 (mentions) を置くことと定めている (第 5 条)。「就学前・初等教育」専攻は、幼稚園・小学校教員の養成を目的とする専攻である。「中等教育」専攻は、中学校・高校教員の養成を目的とする専攻である。「生徒指導」専攻は、生徒指導専門員 (CPE) の養成を目的とする専攻である。「教育実践・教育工学」専攻は、学校教育教員の養成を目的とせず、特別支援教育や成人教育、社会教育、情報教育などの分野の専門人材の養成を目的とする専攻である。各 ESPE には、これらの 4 専攻が置かれている。

同省令は、ESPE の「教職修士 (MEEF)」課程で提供される教員養成プログラムについて、次のような基準を定めている。

- 「共通授業科目 (tronc commun de formation)」を置くこと。特に、▽学習の在り方に関する内容 (学級経営、校内暴力防止、特別支援教育など)、▽児童生徒の成長過程に関する内容 (教育課程、教育評価、進路指導、学習過程など)、▽教育原理・教職倫理に関する内容 (宗教的中立性、人権教育、男女平等など) を含めること。(第 2 条)
- 「研究への入門的指導 (une activité d'initiation à la recherche)」を、教職との関連で行うこと。(第 7 条)

- 「外国語科目 (une langue étrangère)」を置くこと。「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」6水準の上位3水準目 (B1レベル) 以上を到達目標とすること。(第8条)
- 「情報通信技術科目 (les technologies de l'information et de la communication)」を置くこと。情報機器やデジタル教材の活用に向けた指導を行うこと。(第9条)
- 「教育実習 (stage)」を置くこと。第1学年では、4～6週間の「観察実習・指導付き実習 (stages d'observation et de pratique accompagnée)」を実施すること(第13条)。第2学年では、教員採用試験合格者を対象に「責任実習 (stage en responsabilité)」を実施し(第14条)、不合格者を対象に8～12週間の教育実習を実施すること(第16条)。
- 「修士論文 (mémoire)」を第2学年の「責任実習」において作成させること(第19条)。

(2) 事例

各 ESPE は、2013 年 8 月 27 日省令に定められた教員養成プログラムの基準に基づいて「教職修士 (MEEF)」課程の教員養成プログラムを編成し、国の認証評価 (accréditation) をへて、学位授与権の認可 (habilitation à délivrer le diplôme national) を受ける。

また、それと同時に、各 ESPE は、国が行う教員採用試験の内容も考慮に入れて教員養成プログラムを編成する。先に述べたとおり、教員採用試験は、一次試験 (筆記) と二次試験 (面接) からなっている。幼稚園・小学校教員採用試験の場合、次の試験科目が課される (2013 年 4 月 19 日省令)。

- 一次試験 (筆記) : フランス語, 数学。
- 二次試験 (面接) : 第1面接 (選択教科), 第2面接 (保健体育, 教職教養)。

例えば、「トゥールーズ高等教員養成学院 (ESPE de l'académie de Toulouse)」に設置された「教職修士 (MEEF)」課程の「就学前・初等教育」専攻では、教員養成プログラムの基準と教員採用試験の科目に基づき、次のような教員養成プログラムが提供されている。「単位」は、欧州共通単位制 ECTS による。ECTS は、国際的な単位互換を促進するために、年間の学習量を 60 単位で表し、半期の学習量を 30 単位で表す。

○ 第1学年

前期 (320 時間, 30 単位)			後期 (242 時間, 30 単位)		
科目名	時間	単位	科目名	時間	単位
教育制度の機能と価値	24	2	学習過程と子供の多様性	24	3
研究入門 1 : 研究分野の発見	24	3	研究入門 2 : 研究課題の設定	18	3
英語 1 又はスペイン語 1	24	3	初等教科教育法 3	52	8
情報教育	12	2	初等教科教育法 4	86	9
初等教科教育法 1	94	9	教職実践準備 2	16	3
初等教科教育法 2	94	8	教員採用試験準備 2	46	4
教職実践準備 1	12	1			
教員採用試験準備 1	36	2			

○ 第2学年（教員採用試験合格者用）

前期（144時間，30単位）			後期（144時間，30単位）		
科目名	時間	単位	科目名	時間	単位
学級の組織と経営	24	3	教師の協働と学校段階の連続性	24	4
研究入門3：研究指導	12	2	研究入門4：修士論文	12	8
幼稚園と小学校の教育1	48	11	幼稚園と小学校の教育2	48	12
初等教科教育法5	60	14	初等教科教育法6	36	3
			外国語2（英語又はスペイン語）	24	3

3. 外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

ESPEは、国立大学1校の附属学校として設置されるが、同一大学区内の複数の高等教育機関がその教員養成プログラムに参加することとなっている。また、教育実習の実施に際しては、大学区事務局と大学区内の初等中等学校が協力することとなっている。

例えば、「トゥールーズ高等教員養成学院（ESPE）」は、2013年8月30日省令に基づき、2013年9月1日にトゥールーズ第2大学（Université Toulouse II）の附属学校として創設された。同じく同大学区内に位置するトゥールーズ第1大学とトゥールーズ第3大学も、同省令の定めにより、同ESPEの教育活動に参加している。また、大学区内の国立大学3校と複数の国立上級技術者学校（グランゼコール）の連合体である「トゥールーズ大学連合（Université Fédérale Toulouse）」も同ESPEの教育活動に参加している。

4. 教員養成プログラムの質保証

ESPEは、5年ごとに行われる国の認証評価（accréditation）をへて、学位授与権の認可・更新（habilitation à délivrer le diplôme national）を受ける。この認証評価は、国立大学が中期的な運営方針について国との間で締結する「機関契約（contrat d'établissement）」の更新に合わせて行われる。従来、機関契約の更新は、4年に1回行われていたが、2016年度に始まる機関契約以降は、5年に1回の更新に改められた。また、従来、契約の締結・更新は国立大学1校ごとに行われていたが、複数の国立高等教育機関の連合体を単位とするように改められた。

「トゥールーズ高等教員養成学院（ESPE）」は、2013年9月1日に創設され、トゥールーズ第2大学の附属学校として、認証評価に基づく学位授与権認可を受けた。その後、トゥールーズ第2大学が、大学区内の高等教育機関の連合体である「トゥールーズ大学連合」の参加機関として2016～2020年の期間で機関契約を更新した。この際に、同ESPEも、認証評価に基づく学位授与権の更新を受けた。

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年をへて、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、「教職修士（MEEF）」の学位を創設し、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みられる。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。

【引用・参考文献】

トゥールーズ高等教員養成学院ウェブサイト (<http://espe.univ-toulouse.fr/>)

文部科学省『諸外国の教員』国立印刷局，2006年。

文部科学省『諸外国の教育動向2013』明石書店，2014年。

フランス（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・公立初等中等学校教員は、国家公務員である。教員養成は、全国 32 校の「高等教員養成学院 (ESPE)」に置かれた教員養成修士課程で行われている。ESPE は、国立大学の附属学校として設置されている。 ・2005 年教育基本法以降、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。その結果、2013 年教育基本法以降は、学士号取得後 2 年の ESPE の教員養成修士課程で、「教職修士 (MEEF)」の学位を授与する制度が導入されている。 ・教員の資質・能力スタンダードは、「教職員の職業的な資質・能力の基準」として 2013 年の省令で定められている。「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物としての教職員」、「教育共同体の一員としての教職員」、「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」といった枠組みを設け、それぞれの枠組みに複数項目の資質・能力を列挙している。 ・このスタンダードに基づいて、国は省令で ESPE の教員養成プログラムの基準を定めている。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成プログラムは、省令に定められた基準に基づき、各 ESPE が編成する。 ・各 ESPE は、教員養成プログラムの編成に当たって、上記省令のほかに、国が行う教員採用試験の内容も考慮する。 ・教員養成プログラムは、欧州共通単位制 ECTS を用いて、2 年で 120 単位の修士課程として編成されている。この 120 単位の中に、教育実習や教員採用試験準備も含まれている。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成プログラムの質保証は、各 ESPE に対する修士の学位授与権認可を通じて、国が行っている。 ・各 ESPE は、2013 年の創設時に国の学位授与権認可を受けた後、5 年に 1 回、認証評価を受けて学位授与権認可の更新を受ける。認証評価は、ESPE が附属する大学が国との間で締結している「機関契約」の更新に合わせて行われる。「機関契約」とは、国立大学が 5 年間の中期的な運営方針について国との間で締結する契約である。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・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 年をへて、教員養成の修士課程化が実現した。 ・教員の資質向上に対する修士化の効果の検証が課題である。

第4章 フィンランド

渡邊あや（津田塾大学）

はじめに

フィンランドは、1990年代の脱集権化的改革以降、教育において、国レベルの統制を極力避ける傾向にある。学校や自治体などの意思決定を尊重するというその姿勢は、教師教育においても見られる。そのため、現在勧められている教師教育改革の議論においても、目標とする教員像は示しても、教員の資質・能力スタンダードを定める、さらに、これを基盤として教師教育を実施する、といったことは行われてきていない。では、フィンランドはどのようにして教員の質、教師教育の質を担保しようとしているのか。以下において見ていきたい。

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

フィンランドの教師教育は、これまで入口重視の形態がとられてきた。教員養成段階においては修士レベルの教育を求める一方、教員になってからは、年間の研修日（3－5日）が示されているのみであった。そのため、官製研修やライフコースに即した研修プログラムなど、体系的な研修制度は整備されていなかった。

しかしながら、近年、そうした状況に変化が生まれつつある。現在進行中の基礎教育改革において、教師教育は「旗艦プロジェクト」とされ、教員養成から教職生活を通じた教員研修に至るまで、包括的な教師教育改革が進められている。この改革の基盤となっている政策が、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*）である。この中では、改革の柱を9本立てているが、そのうちの4本（「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」「(校長の)リーダーシップの強化」）が教師教育に関するものであった。

ここでは、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」を更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・体系性を担保すること、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。このうち、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、などが提言されている。こうした全体的な方針のもと、2016年10月に、『教師教育開発計画』（*Opettajankoulutuksen Kehittämisohjelma.*）が策定されている。

一連の改革は、行政主導で行われているものであるが、教職員組合（OAJ）など職能団体でも、改革の方針に基づいた新たな教師教育の在り方の検討が進められている。

（2）資質・能力スタンダード（教員育成指標）の有無と位置付け

フィンランドでは、前述のとおり、国レベルの教員の資質・能力スタンダードを定めるという事は行っていない。ただし、上述の包括的な基礎学校改革の中で、「未来の教員の資質・能力目標」や「目標とする教員像」を提示する取組が行われている。

まず、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、議論の成果をまとめた文書『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－』（*Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja - Opettajankoulutusfoorumien ideoit ja ehdotuksia*）において、「未来の教員の資質・能力目標」（図1参照）を提示した。

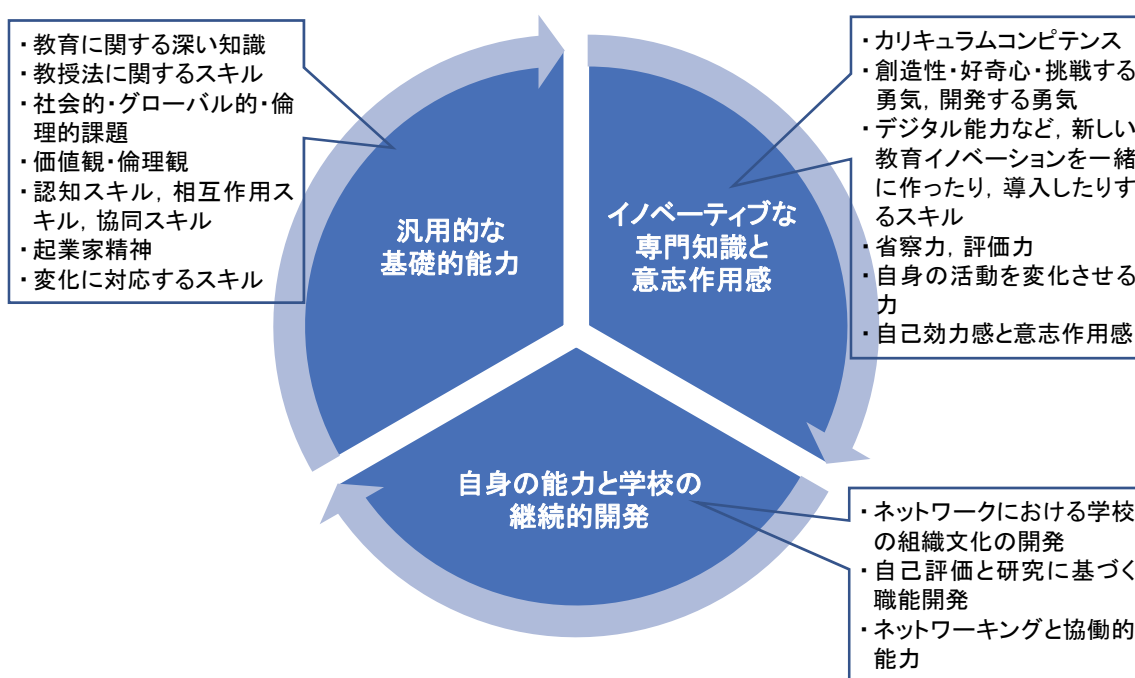


図1：未来の教員の資質・能力目標

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

さらに、これに基づいて策定された『教師教育開発プログラム』では、「目標とする教員像」として、次のようなものを提示している（OKM, 2016a）。

- － 教員は、未来志向で、多才で、革新的な専門家であり、様々な学習環境を活用することができる。自らの職能を継続的に開発していく。
- － 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。教師は、開発する勇気、実行する勇気を持つ。
- － 教員は、新しい教育イノベーションを導入する力や、自らの行動を変える力を持つ。
- － 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。
- － 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、ノウハウを国内的にも国際的にも共有したりしている。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

（1）教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

フィンランドの教員養成は、初等教育段階の教員、中等教育段階の教員、ともに修士課程レベルで実施されている。初等教育段階の教員は、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のに対し、中等教育段階の教員は、担当する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。

近年、師範学校時代の伝統を残しながら存続してきた教員養成学科と附属学校の改革が、各大学において進められている。例えば、ヘルシンキ大学では、1990年代の改革により行動科学部へと改められていた学部名が教育学部へと改称されたことに伴い、教員養成学科が廃止され、教育学部に統合されている。

教員養成課程・教職課程の編成は、国が定めた基準のもと、各大学が行う。国の基準は、かつては、教育課程の内容を詳細に規定するものであったが、現在は、学位としての資格要件や全体としての単位数を定めるのみの緩やかなものである¹⁾。これは、1990年代の分権化を基調とする改革の中で、大学の自律性を尊重する改革がなされたことによるものである。各大学は、定期的に教員養成課程・教職課程の内容の見直しを行い、現場のニーズや社会の変化、最新の研究動向を踏まえたプログラムの編成を試みている²⁾。

なお、現在、進められている教師教育改革では、新たに求められている「創造的な専門性」を育むべく、学習環境と授業方法の充実に力点を置いている。その中では、学習環境として、連携やネットワーキングの強化と協同文化の醸成を図っていくこととともに、授業方法について、①学習者中心であること、②研究を基盤としていること、③コミュニティを基盤としていること、を求めている。

（2）事例：資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際

前述のとおり、フィンランドでは、資質・能力スタンダードは設けられていない。また、教員養成プログラムについても、その具体を定める裁量は各大学に委ねられている。では、教員養成課程や教職課程の実際は、どのようなものであるのか。ここでは、ヘルシンキ大学を事例として取り上げる。

ヘルシンキ大学には、所謂目的養成型の教員養成課程として、①幼稚園教員養成課程、②学級担当教員（初等教育教員）養成課程、③特別支援教育教員養成課程、④家庭科教員養成課程、⑤手工科教員養成課程、⑥成人教育教員養成課程（②と⑥については、スウェーデン語を教授言語とするコースも置かれている）が置かれている。幼稚園教諭の資格要件は学士号であることから、①幼稚園教員養成課程は学士課程のみであるが、②～⑥は学士課程と修士課程から構成されている。

このうち、②学級担当教員養成課程（学士課程・修士課程）は、学習を通じて身に付けるコンピテンスとして、次の5点を挙げている³⁾。

- 人間の発達、学習と相互作用
- 教育と指導
- 教育政策、教育制度、学校文化・教育文化
- 職能開発・組織開発
- 研究スキル

これを踏まえ、卒業時の目標（育成する教員像）として、次の4点を提示している。

- 基礎学校の1～6年生の教員として勤務することができる。
- 教育学、教授＝学習の専門家である。
- 自らの教育上の責任を理解し、自らのスキルの維持・向上を図り、職能を開発することができる。
- 同僚や、児童・生徒、保護者、地域の人々と協力することができる。

さらに、次のような説明を加えている。

ヘルシンキ大学の初等教育教員養成課程は、社会的意識が高く、教育学及び教授＝学習の多才な専門家である教員を養成する。学生は、初等教育段階の児童を教育し、学校で教えられている教科を教える能力を備えている。学生は、プログラムの学修を通じて、教育学や教授学に親しみ、教育学的思考、地域活動、社会活動、カリキュラム・ワーク、自らの実践に関する研究に対応できるようになる。

これらの記述からは、「研究を基盤とする教員養成」というフィンランドの教員養成の伝統と、関係者・関係機関との連携や生涯を通じた職能開発など、現在進行中の教師教育改革における優先事項の双方が含まれていることがわかる。また、その焦点は、「専門職」としての教員像に置かれており、知識・技能などが中心の記述となっている。

このような目的のもと、編成された学級担当教員養成課程は、次の表1のとおりである。

表 1 : 学級担当教員養成課程の構造

学士課程 (180 単位)	修士課程 (120 単位)
言語コミュニケーションと ICT	
基礎・中級教育学／教育心理学, 学士論文	上級教育学／上級心理学 (80 単位)
教科教育学・教科横断的学習	
教育実習	
自由選択科目	自由選択科目 (40 単位)

出典:ヘルシンキ大学教育学部ウェブサイト
 (<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-kandiohjelmaluokanopettaja-suomenkielinen-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.17.19972064034>)

一方, 1 年間のフルタイム学習に相当する 60 単位のプログラムとして編成されている教職課程の内容は, 表 2 のとおりである。

表 2 : 教職課程の構造

	基礎学習 (25 単位)	中級学習 (35 単位)
学習心理学, 文化・社会の基礎	学習心理学 (5 単位)	教育の社会的・文化的・哲学的基礎 (5 単位) 学習支援・ウェルビーイング支援 (5 単位)
教授学習基礎	学習の計画・実施・評価 (5 + 5 単位)	カリキュラム開発と組織開発 (5 単位) 教授法 (2 単位)
研究の実施		教職研究 (8 単位)
実習	基礎実習 (10 単位) －基礎実習 (8 単位) －教科指導のリフレクション (1 単位) －学校理解 (1 単位)	応用実習 －応用実習 (9 単位) －教科指導のリフレクション (1 単位)

出典:ヘルシンキ大学教育学部ウェブサイト
 (<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteellinen-tiedekunta/opiskelu/opettajaksi-ja-asiantuntijaksi/opettajan-pedagogiset-opinnot-aineenopettaja>)

3. 外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

かつて, フィンランドには, 教員研修センター (OPEKO:1972 年設立) が, 教育文化省翼下に置かれ, 現職研修において重要な役割を担っていたが, 現在は民営化されている。そのため, 現職研修については, 教職員組合 (OAJ) やその分野別・地域別組織など職能団体や, コンサルタントなど民間企業などが提供している。また, 近年は学校ベースでの研修も増えつつあり, その中では, 外部の機関・組織・団体等と連携しているものも見られる。

教員の資質・能力スタンダードに関連するものとしては, 教育関連団体や職能団体等による目標とする教員像を提示する試みなどがある。例えば, 大学の附属学校連盟が作成した「教員に求められる資質」は, 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 (かんよう) 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の教員像を提示し, 各項目の具体を定めている。また, フィンランド北部のオウル市が国家教育委員会の支援を得て実施した, 職業教育教員に求められる資質・能力を同定する試みでは, 後期中等職業教育・訓練における教員のコンピテンスを, 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)に分けて提示している。こうした議論は、様々な形で進められ、その結果として、様々なモデルを提示しているが、いずれも、スタンダードとしての運用を企図するものではない。

4. 教員養成プログラムの質保証

(1) 教員養成プログラムの質保証の概要(第三者評価制度などを含む)

教員養成プログラムの評価は、高等教育評価においてプログラム評価が実施されていた1990年代に行われたことがある。フィンランドの第三者評価機関である高等教育評価機構(Korkeakoulujen arviointineuvosto: KKA⁴⁾)による教員養成プログラムの評価などが、その一例である。しかし、フィンランドで運用されている質保証システムが、機関評価としてオーディットを行うのみとなったため⁵⁾、現在は、教員養成プログラムに特化した第三者評価や外部評価は行われていない。質保証システムも、機関自体の評価ではなく、機関内に構築された内部質保証システムと、その機能をチェックするものとなっている。各大学の内部質保証システムには、自己点検評価も含まれる。そのため、各大学は、提供している教育課程について定期的に見直しを行っている。教員養成プログラムの質保証も、こうした全体的な枠組の下で実施されている。

一方、新たに導入された質保証に関連する取組もある。学生調査はその一つである。高等教育の質保証、更には予算配分が、学習成果(ラーニング・アウトカム)と雇用可能性(エンプロイヤビリティ)を重視する方向になりつつある中で、それらを測定するツールとして導入されたものである。大学教育に対する評価やキャリアモニタリングを含む一連の調査は、現在進行中の教師教育改革とともに、教員養成課程や教職課程の在り方にも影響を与えることが予想される。

(2) 事例:具体的な取組

前述のとおり、教員養成プログラムに特化した質保証は行われていないが、機関の質保証システムの一部として、いくつかの取組が行われている。例えば、ヘルシンキ大学では、質保証の仕組みとして、①大学の主たる機能に関連した質保証の手順(研究業績、学位の質保証など)、②学生募集・教職員採用を通じた質保証、③質保証システムの文書化(質保証の方針・運用。主体・責任の定義)、④研究・教育・社会貢献・管理運営・支援サービス、⑤自己点検評価(教育活動に関する質保証マトリクス)及び関連する報告、⑨学生・関係組織・職員からのフィードバックの収集と評価、⑩質保証システムのオーディットが挙げられている⁶⁾。こうした取組の多くは、部局レベルで行われており、その中には、教員養成プログラムを有する教育学部も含まれる。

また、大学の改善に関わる手段として学生に提示している、①個人学習計画を通じた議論、②コース・フィードバック、③大学独自の学習と学習環境に関するフィードバック調査、④学士課程卒業生調査などの全国調査、⑤各種学生組織、⑥大学の各種意思決定機関における学生代表、⑦ヘルシンキ大学学生組合、⑧全国学生保健サービスが実施する学生ウェルビーイング調査、⑨キャリアサービスネットワークが実施する卒業生就職状況調査、⑩交換留学生に対するフィードバック調査、⑪国際学生バロメーター、等もまた、質保証の仕組みとして機能している⁷⁾。

おわりに

フィンランドでは、1990年代後半以降、高等教育機関の自律性を高める改革が段階的に進められてきた。その中で一貫していたのは、各高等教育機関の自律性を尊重し、各機関の取組を制限するような国の関与を極力避ける、という姿勢であった。その結果、高等教育機関は、教育プログラムやカリキュラム、質保証の仕組み等において、広範囲な裁量を有するようになった。それは、教員養成課程や教職課程についても例外ではなく、結果として、各高等教育機関が、独自のプログラムを開発してきている。もちろん、国が設定する基準が全くないわけではないが、必要な資格や一部の単位を大まかに定めるのみで、その具体には踏み込んでいない。教員養成プログラムの質もまた、ほかの教育プログラムと同様に、各高等教育機関が構築した内部質保証システムの構造の中で、保証されると考えられているのである。

現在、教師教育の改革が進められる中で、教師教育全体の枠組や全体の方向性が検討されている。その過程では、現状に対する問題意識とともに、国際的なトレンドにも目配りがなされているが、スタンダードを設定したり、教員養成課程や教職課程の具体を規定したりする方向には向かっていない。教員養成プログラムにおいて、多様なあり方を認めるフィンランドのアプローチは、標準化の方向に進みがちな議論に、異なる視点を提示してくれるものでもある。

<注>

- 1) 「教育職員の資格に関する政令」(Asetus opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista.) は、学級担当教員(初等教育教諭)には、教育学分野の修士号、若しくは基礎学校の教科に関連する分野の修士号と教育学系科目60単位相当(教職課程)の学修を、教科担当教員(中等教育教諭)には、担当科目に関する分野の修士号と教育学系科目60単位相当(教職課程)の学修を、それぞれ求めている。かつては、教育課程の詳細を定めた法律が存在したが(Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista. 530/1978)、1995年に廃止されている。
- 2) タンペレ大学では、3年ごとに教育課程の見直しを行っているほか、教育課程基準の改訂など、教員養成に影響のある政策・改革が実行された場合には、それを踏まえた点検を行うという(2014年2月に実施したタンペレ大学教育学部 Eero Ropo 教授へのインタビュー調査。)
- 3) ヘルシンキ大学教育学部ウェブサイト(学級担当教員養成課程学士課程・修士課程)
(<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-kandiohjelma-luokanopettaja-suomenkielinen-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.17.19972064034>) 及び(<https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-maisteriohjelma-luokanopettaja-kasvatustieteen-maisteri-2-v/1.2.246.562.17.83090696853>) (2017年11月30日閲覧)
- 4) 現在の国立教育評価センター(Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: KARVI)。
- 5) 但し、工学系など、一部の学部学科については、分野別のアクレディテーションを実施している場合もある。
- 6) ヘルシンキ大学ウェブサイト(「質」): (<https://www.helsinki.fi/fi/laatu>)
- 7) 同上。

<引用・参考文献>

- Husu, Jukka ja Auli Toom. (2016) *Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 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 Kehittämisohjelma*.
- 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.

<法令>

- Asetus opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista*. (986/1998) (「教育職員の資格に関する政令」)

フィンランド（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎教育改革の一環として、教師教育改革が進められている。この中では、初任者研修や生涯を通じた職能開発の重要性が強調されており、これまでの教員養成に力点を置いた入口重視の方針から転換しつつある。 ・教師教育改革のプロセスにおいて、「未来の教員の資質・能力目標」や「目標とする教員像」が提示されているが、こうしたものを教員の資質・能力スタンダードとして設定し、教員養成や研修、採用等に活用しようとする試みは見られない。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成プログラムは、幼稚園教諭課程を除き、修士課程レベルで実施されている。主に、初等教育教員は目的養成型、中等教育教員は主に開放制のプログラムにより養成されている。 ・教員養成課程・教職課程の編成は、国が定めた基準のもと、各大学が行う。国の基準は、かつては、教育課程の内容を詳細に規定するものであったが、現在は、学位としての資格要件や全体としての単位数を定めるのみの緩やかなものであるため、各大学に大きな裁量が委ねられている。そのため、大学の中には、育成する教員像や学習を通じて身に付けるコンピテンスを定め、それに基づいてプログラムを編成している事例もある。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・かつて、国の高等教育の質保証システムに、プログラム評価が位置付けられていた1990年代には、その一貫として、教員養成プログラムを対象とする第三者評価が実施されたことがあった。しかし、現在、質保証システムが、機関評価としてオーディットを行うのみとなったため、教員養成プログラムに特化した評価は行われていない。 ・現在の質保証は、機関内に構築された内部質保証システムと、その機能をチェックするものとなっている。これに基づき、各大学は、内部質保証システムの一環として、提供している教育課程の見直しを定期的に行っている。教員養成プログラムの質保証も、こうした全体的な枠組みの下で実施されている。 ・近年、高等教育の質保証や予算配分において、学習成果と雇用可能性を重視する方向性が強まっている。こうした流れを受け、学習成果を測定するツールとして学生調査が導入されており、質保証システムの一角をなすものとして、機能している。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・各高等教育機関の自律性を尊重し、各機関の取組を制限するような国の関与を極力避けるという教育政策の全体的な方向性の中で、教員養成も同様の方針がとられている。そのため、「スタンダード」の設定など、標準化的な取組は、今のところ避けられる傾向にある。

第5章 アメリカ合衆国

佐藤 仁 (福岡大学)

はじめに

アメリカ合衆国（以下、アメリカとする）では、1980年代後半から教職の専門職基準の開発が進められ、教員養成・免許・採用・研修といった一連の教師教育制度・政策において活用されている。もちろん活用の状況は、州によって大きく異なるが、近年では特に教員養成プログラムにおけるアセスメントや現職教員評価の枠組みといったように、評価基準やルーブリックと密接な関係性をもちながら、活用されている現状にある。

本稿では、こうしたアメリカの専門職基準の活用の状況について、特に教員養成プログラムの活用の実態を中心に据えながら、その特徴を分析する。上述のように、教員養成プログラムのアセスメントとの関係性が深いことから、教員養成プログラムの内部質保証の枠組みとの関係性も確認する。

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

近年のアメリカにおける教師教育改革の動向を分析する際、“effective”というキーワードを無視することはできない。この「効果的」という言葉は、児童生徒の学力向上に効果的であることを意味しており、効果を発揮できる教員である“effective teacher”の育成や配置が求められている。

この動きを先導しているのが、連邦政府である。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、すべ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。学力テストに基づくアカウンタビリティシステムが構築されていく中、2009年には競争的資金プログラム「頂点への競争 (Race to the Top, RTTT)」が始まった。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プログラムである。この中で連邦政府は、教員養成プログラムの成果を児童生徒の学力と結びつけて示す取組、そして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取組を奨励した。

一方で、教員養成に関しては、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を解決すべく、大学での教員養成ではなく、学区やNPO等による教員養成プログラムの規模の拡大が奨励された。近年は、教員不足という文脈だけではなく、学校現場で求められる資質・能力の育成という観点から、都市部を中心に、「臨床プログラム (residency program)」と呼ばれる教員養成プログラムも隆盛している。臨床プログラムは、大学若しくはNPO等と学区が協力して運営するプログラムであり、教員免許を有していない者が学校現場で働きながら、同時に教員免許取得を目指すものである。

2015年12月、NCLB法が改正され、「すべての児童生徒が成功する法 (Every Student Succeeds Act)」が誕生した。同法は、NCLB法で規定された学力テストの実施を各州の権限に委ねるといった内容に象徴されるように、連邦政府の権限を弱める内容と理解できる。一

方で、教員養成に関しては、上述した臨床プログラムを更に展開すべく「アカデミー(academy)」システムの構築が奨励されている。アカデミーは、臨床プログラムと同様の形式をもつ教員養成プログラムであるが、その規制(教員養成担当教員の資格等)をより緩くした上で設置されるものとなっている。こうした教員養成プログラムの規制緩和という状況が、その質の保証にどう影響するかは、今後の展開を注視する必要がある。

(2) 資質・能力スタンダード(教員育成指標)の有無と位置付け

アメリカにおける教員の資質・能力スタンダードの開発は、専門職団体によって進められた。現在、以下の三つの資質・能力スタンダードが各州で活用されている。

まず、教員養成段階としては、教員養成プログラムに対するア krediyテーシヨン(適格認定)を行っている教員養成ア krediyテーシヨン協議会(Council for Accreditation of Educator Preparation, CAEP)のスタンダードがある。このスタンダードは、個々の資質・能力ではなく、そうした資質・能力を育成する教員養成プログラムの質に関する内容となっている。二つめは、州間教員評価支援コンソーシアム(Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC)が2011年に作成したスタンダードである。InTASCの資質・能力スタンダードでは、教員に求められる資質・能力が10の基準にまとめられている¹。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示されている。また、各基準の内容が三つのレベルに分けられ、上位のレベルの資質・能力を獲得していくために必要な学習機会が提示されている。これにより、どのような学習をしていけば上位レベルに達するかがわかり、個々の教員のキャリア発達に活用することができる構造となっている。三つめが、全米教職専門基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)による優秀教員の資格認定基準である。NBPTSは、1987年に開発した同基準に基づき、全米の優秀教員を認定する活動を行っている。この認定を受けた教員は、州によっては給与や人事といった側面において優遇されることもある。なお、教員リーダー(ミドルの管理職)や学校管理職については、別途スタンダードが存在する。それが、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)による管理職の資質・能力スタンダードである。

こうした専門職団体による基準は、実際の教師教育制度を構築する多くの州において活用されている。特にInTASCの基準については、教員養成プログラムにおける教員志望者の能力・資質を測定する際に利用されたり、教員免許状の更新の際にスタンダードを満たしているかどうかを確認されたりしている。ただし、その活用は単純な「適用」ではなく、各州が部分的に改良を加えたり、InTASCのスタンダードを基盤としながら、州独自のスタンダードを策定したり、というのが現状である。

¹ 10の基準は、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内容の応用、⑥評価、⑦指導計画、⑧指導方略、⑨専門的学習と倫理的実践、⑩リーダーシップと協同となっている(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.)。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

アメリカの教員養成プログラムは、大きく二つに分類される。一つは、伝統的ルート (traditional route) と呼ばれるものであり、大学における教員養成プログラムである。その中には、学士号レベルのプログラム、修士レベル (修士号の取得が付加されていないものも含む) のプログラム等、多種多様なプログラムがある。もう一つは、伝統的ルートを代替するオルタナティブ・ルート (alternative route) である。1980年代からの教員不足を背景に広まった同ルートは、NPO や学区教育委員会、更には大学が主体となって運営するものである。その特徴として、1年程度の短期間で教員免許の取得が可能となっていること、学校現場を基盤としたプログラムであること等が挙げられる。上述した臨床プログラムやアカデミーは、このオルタナティブ・ルートに該当するものとなっている。

教員不足を背景に拡大していったオルタナティブ・ルートは、その質に対して、大きな批判を浴びることになった。そこで、各州はオルタナティブ・ルートに対しても、州の認定を行う仕組みを構築している。一方で、伝統的ルートは、我が国の課程認定制度と同様に、州による認定を受けることが求められている。こうした州の認定において、各種のスタンダードの活用が見られる。ここではジョージア州の状況をみてみよう。

ジョージア州の場合、まず伝統的ルートである大学の教員養成プログラムに対しては、CAPE のアクレディテーションの基準を援用している。CAPE のアクレディテーションの基準は、五つから構成されている²。それらは、①教科内容及び教授学の知識、②臨床実践と連携、③教員志望者の質、採用、選別、④プログラムのインパクト、⑤教員養成プログラムの質保証と継続的改善、となっている。この CAPE の基準の特徴は、教員志望者の成果 (outcome) とパフォーマンス (performance) に主眼を置いている点にある。例えば、基準4のプログラムのインパクトでは、当該教員養成プログラムを修了した教員のパフォーマンス (児童生徒の学力向上に与えた影響等) を測定することが求められている。

これらの五つの基準に加えて、州独自の基準も設定されている³。州認定基準の六つ目として、「ジョージア州の要件」が含まれており、七つの要件が規定されている。それらは、①入学基準、②リーディングの教授法、③特別なニーズがある児童生徒への教育、④ジョージア州の学校現場におけるカリキュラム、指導、教員評価、⑤専門的な倫理及び免許制度、⑥現場経験と臨床実践、⑦大学院レベルのプログラムに対する要件、となっている。基準の②、③、④、⑤の内容は、ジョージア州の学校現場の状況を踏まえた要件であり、すべての教員志望者がリーディングの教え方、特別なニーズのある児童生徒への接し方、ジョージア州の学校カリキュラムの内容を理解・習得していることが求められている。

一方で、オルタナティブ・ルートに対しては、非伝統的教員養成ルートへ認定として、四つの要件が設定されている⁴。それらは、プログラムへの入学の選抜及び配置、オリエンテ

² CAPE のホームページより (<http://caepnet.org/standards/introduction>, 2017/10/30)

³ Georgia Professional Standards Commission, *Georgia Standards for the Approval of Educator Preparation Providers and Educator Preparation Programs*, 2016.

⁴ ジョージア州専門基準委員会ホームページ

(https://www.gapsc.com/EducatorPreparation/GaTAPP/GaTAPP_Framework_Requirement.aspx, 2017/10/31) より。

ーションと個別対応，最低1年間のメンタリング・コーチング・導入教育，2・3年目の教員志望者への教育である。例えば入学選別の基準については，GPA，教科内容にかかる学士号の取得，教員免許試験（ペーパーテスト）への合格等が設定されている。

こうした教員養成プログラムに対する州の認定基準に加え，ジョージア州では2015年から教員免許を取得するすべての者に対して，edTPAと呼ばれる全米規模で活用されているポートフォリオ評価への合格を求めるようになった⁵。edTPAの評価では，特に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し，あらかじめ設定されたルーブリックに沿って，訓練を受けた専門家がその内容を評価していく（表1参照）。このedTPAの評価基準及びルーブリックは，InTASCやCPAEの基準等を基に開発されたものである。

表1：edTPAの構造

タスク	ルーブリックの観点	作成する書類等
計画	<ul style="list-style-type: none"> ・内容の理解に向けた計画 ・児童生徒の学習ニーズへの支援 ・児童生徒に関する知識の活用 ・言語に関する需要（demand）の認識・支援 ・児童生徒の学習評価の計画 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導案，教材，児童生徒への課題，評価 ・計画に関するコメント
授業	<ul style="list-style-type: none"> ・肯定的で積極的な学習環境の例証 ・学習に児童生徒を従事させること ・学習を深めること ・教科に特化した教授方法 ・教授の効果の分析 	<ul style="list-style-type: none"> ・編集していないビデオ映像 ・授業に関するコメント
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の学習の分析 ・学習に向けたフィードバックの提供 ・フィードバックの活用の支援 ・教科の学習を支援するために言語を活用した証拠 ・授業に向けた評価の活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒が実際に使ったプリントや作品のサンプル ・フィードバックの証拠 ・児童生徒の学習評価に関するコメント ・評価基準 ・児童生徒の自己評価

（注）Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, 2013 *edTPA Field Test: Summary Report*, SCALE, 2014, p.11より筆者作成。

（2）事例：資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際

ここでは，ジョージア州にあるコロンバス州立大学の教員養成プログラムを事例に，資質・能力スタンダードの活用の状況を確認しておこう。

資質・能力スタンダードと教員養成プログラムとの関係性は，大きく二つの側面で確認することができる。一つ目は，教員養成プログラムの概念的枠組み（conceptual framework）においてである。概念的枠組みとは，それぞれの教員養成プログラムがどのような考えに基づいて教員養成を行っているのか，どのような教員を養成しようとしているのかを明示したものである。コロンバス州立大学の概念的枠組みは，教授（teaching），学問性

⁵ edTPAの内容については，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，2017a年，1069-1087ページを参照されたい。

(scholarship), 専門職性 (professionalism) の三つの領域における優秀性 (excellence) を追求することで、質の高い教員養成を行う、と示されている⁶。概念的枠組みの構造については、30 ページにもわたる文書で解説されているが、その開発に際しては InTASC の基準に大きく依拠していることが明記されている。そして、概念的枠組みから導き出された教員養成プログラムの学修成果基準と InTASC の基準並びに NBPTS の基準との関係性が示されている。例えば、教授に関する学修成果基準の一つに「教員は、児童生徒の学習を改善することを導く最善の実践を行う」が挙げられており、この基準は InTASC 基準の 1～7 及び NBPTS 基準の 1～3 と関係していると位置付けている⁷。

概念的枠組みは、教員養成プログラムの中身を設計していく上での核となる理念である。概念的枠組みで挙げられた内容や諸要素に基づいて、科目の設置やカリキュラムの構成が進められたり、教員志望者に対する評価システムが構築されたりしている。その意味において、概念的枠組みが InTASC や NBPTS といった専門職団体による資質・能力スタンダードと密接に関連していることは、教員養成プログラムの核として同スタンダードが一定の機能を果たしていると理解できよう。

もう一つは、アセスメントのツールとの関係性である。上述した edTPA が義務化されている中では、当然のことながら、資質・能力スタンダードが教員志望者の評価に大きく関わる。しかし、当然のことながら、教員養成プログラムにおける学修すべてが edTPA を通して測られるわけではない。コロンバス州立大学では、教員養成プログラムでの学修を進めていく中で、いくつかの関門を設定し、そこに至るまでに必要とされる評価を明示している（詳しくは後述する）。その中の一つに、「教員志望者のための適切な実践モデル (the Model of Appropriate Practice for Teacher Candidates)」がある。これは、教員志望者の実践力を評価する枠組みであり、計画と準備、教室の環境、指導、専門的な責任の四つの領域から構成されている。このモデルは、教員評価の枠組みとして全米で活用されているダニエルソン (Charlotte Danielson) の教授枠組みに依拠している⁸。ダニエルソンの教授枠組み自体、InTASC の基準が踏まえられているものであるが、コロンバス州立大学では InTASC の基準との関係性を踏まえて、ダニエルソンの教授枠組みを修正し、自らのアセスメントのツールとしている。

アセスメントのツールの中に資質・能力スタンダードが組み込まれていることは、アメリカの教員養成におけるスタンダード活用の一つの特徴であろう。アセスメントに組み込まれることは、一方では教員養成プログラムの内実がアセスメントの基準やルーブリックに規定される可能性がある。しかし他方では、それらが一つの準拠枠として機能することで、教員養成プログラムを体系化することができる。コロンバス州立大学では、教員養成プログ

⁶ コロンバス州立大学ホームページより (<https://coehp.columbusstate.edu/assessment-handbook/conceptual-frame.php>, 2017/10/30)

⁷ Columbus State University, *Educator Preparation Conceptual Framework*, 2007. (<https://coehp.columbusstate.edu/Conceptual%20Framework%202012%20-%202017/10/30>)

⁸ ダニエルソンの教授枠組みと教員評価制度の関係性については、佐藤仁「アメリカ合衆国」国立教育政策研究所『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』2017b年、47-59 ページを参照されたい。

ラムの最も基礎的な科目である「教授と学習の探求」において、上述した「実践モデル」の内実や教員養成プログラムで育成する資質・能力の内容を学ぶことになっている。そうした理解をベースにして、教員志望者自身がどのような方向に向かって学習していけばよいのか、その道筋を自分で確認することが可能となる。

3. 教員養成プログラムの質保証

(1) 教員養成プログラムの質保証の概要（第三者評価制度などを含む）

上述のように、アメリカでは、教員養成プログラムは州の認定を受けることが必須条件となる。この州認定は、我が国の課程認定とは異なり、定期的な評価を含む。ジョージア州の場合も、7年に1回、州の認定を受ける必要がある。定期的な州の認定に加えて、ジョージア州では毎年度、いくつかの事項に関してまとめた報告書の提出を義務付けている。2017年からは、「教員養成プログラムの効果測定 (Teacher Preparation Program Effectiveness Measures, 以下 MAP とする)」システムが開発された。このシステムでは、学修成果の指標とプログラムの指標の二つに分けて、教員養成プログラムの状況を評価している。学修成果の指標は、修了生を採用している主体への調査とジョージア州の教員評価の結果（当該プログラムを修了した教員の結果）となっている。プログラムの指標は、州が認定する教科教育に関する評価 (edTPA の評価)、教科内容に関する評価 (州の教員免許筆記試験)、州が実施する修了生に対する評価となっている。これらの指標の結果を統合し、教員養成プログラムは大きく四つのレベルに分類される。そのうち、下位二つのレベルに3年以上とどまってしまった場合、州の認定の取消しが検討されることになる。

ジョージア州の毎年度の評価に影響を与えているのが、連邦政府による報告システムである。1998年の高等教育法修正より、すべての教員養成プログラムに関する情報を毎年度連邦政府に報告するシステムが構築された。このシステムでは、教員養成プログラムの各種情報（学生数、教員免許試験の合格率等）に加え、各州がそれらの情報を取りまとめ、自らが設定した指標に基づいて、教員養成機関のレベル分けを行うことが求められている⁹。

さらに、ジョージア州はア krediteーション団体である CAPE との関係性から、CAPE に対しても、毎年度の報告書を提供している。ジョージア州の場合、CAPE の基準が州認定基準となっていることから、全ての教員養成プログラムは必然的に CAPE の基準に沿った形での情報の取りまとめが求められている。

CAPE は、全米レベルの専門分野別ア krediteーション団体の一つであり、教員養成プログラムに対する評価を実施している。CAPE のア krediteーションは、あくまでもボランティアなものであるが、州によっては、CAPE のア krediteーションを義務化していたり、ジョージア州のように基準を活用していたりと、各州の教員養成制度に大きく関与していることがわかる¹⁰。

このようにアメリカにおいては、いわゆる外部質保証を行う主体として、州政府、連邦政府、ア krediteーション団体の3者を挙げるができる。その特徴は、それぞれが独立

⁹ 連邦政府による取り組みについては、佐藤（2017a）を参照されたい。

¹⁰ CAPE のア krediteーションの実態については、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ページを参照されたい。

して機能しているのではなく、3者が密接に関連し合いながら外部質保証のシステムが構築されていることにある。

(2) 事例:具体的な取組

教員養成プログラムの内部質保証の仕組みは、上述した外部質保証の取組の影響を大きく受けている。例えば、CAPEの基準には「教員養成プログラムの質及び継続的改善」があり、そこでは次のような質保証システムが求められている¹¹。

教員養成プログラムは、教員志望者や修了者が児童生徒の学習や発達に良い影響を与えたことを示す証拠を含め、多様な測定によって得られた正当なデータによって構成される質保証システムを維持する。教員養成プログラムは、持続的で証拠に基づいた継続的改善、そして修了者の効果を評価する継続的改善によって支えられている。教員養成プログラムは、データや調査結果を活用し、修了者が児童生徒の学習と発達に良い影響を与えられるように、プログラムの構成要素を計画し、優先事項を決め、革新的な活動を展開する。

この内容からわかることは、証拠に基づく意志決定であり、その証拠は学修成果を意味する。すなわち、自らの教員養成プログラムがどのような成果を上げているかを把握し、その結果に基づいて、プログラムの内容を継続的に改善していくことを指す。

コロンバス州立大学を事例に、その実態の一部を確認しよう。教員養成プログラムでは、アセスメントに関する委員会が存在し、その委員会がプログラムのアセスメントに関する状況を毎年度まとめ、上位の委員会や外部機関に報告する役割を担っている。この委員会主導の下、アセスメントに関する活動が進められているわけだが、その中心は「モニタリング」にある。これは、教員志望者の学修の進捗度をいくつかの段階に分けて確認し、その成果を測定するシステムのことを指す。

コロンバス州立大学では、教員養成プログラム入学前、教育実習前、修了前、初任教員時の四つの段階を設定し、それぞれの段階での教員志望者の学修成果を把握するシステムを構築している。それぞれの段階で活用する評価ツールは以下のとおりである。なお、初任教員時を除く段階では、それぞれの評価において基準が設定されており、それをクリアしないと、次の段階に進めない仕組みとなっている¹²。

- ・ 入学前:教員免許試験(一般教養, 倫理テスト), GPA(学士レベル:2年次まで, 大学院レベル:大学時), 「教授と学習の探求」科目の取得, GRE(大学院段階)
- ・ 教育実習前:教科内容に関する科目の評点, GPA, 必要科目の修得, MAPでの評価, 教員の性向(disposition)に関する評価
- ・ 修了前:GPA, edTPA, MAPでの評価, 教員の性向に関する評価, 修了試験(大学院のみ), 教員免許試験(すべて)
- ・ 初任教員時:修了生調査, 雇用者調査

¹¹ CAPEのホームページより (<http://caepnet.org/standards/standard-5>, 2017/10/30)

¹² コロンバス州立大学ホームページより (<https://coehp.columbusstate.edu/assessment-handbook/progress-monitor-initial.php>, 2017/10/30)

こうした段階ごとにアセスメントを実施し、教員志望者の学修成果の測定を行っていることが理解できよう。その結果については、個々人の評価だけでなく、プログラム評価にも活用される。なお、ここで挙げたアセスメントのツールの多くは、InTASCの基準やNBPTS基準と関連していることは既に述べたとおりである。専門職団体の資質・能力スタンダードを活用しながら、そして合わせ鏡としながら、教員養成プログラム自身が自らの質を保証する取組を展開しているわけである。

おわりに

教員の資質・能力スタンダードの開発・活用が各国で進められているが、アメリカでは1980年代という早い時期に開発されたこともあり、その活用については様々な展開を見せている。その特徴をまとめれば、教師教育制度における活用の段階から、教員養成プログラムでの活用の段階へと進展していると言えよう。この点に関して、大きく次の二点を指摘し、まとめたい。

一つめが、資質・能力スタンダードを満たしているかどうかを判断する枠組みの存在である。1980年代に資質・能力スタンダードが開発されると、各州は自らの教員免許基準や教員養成プログラムの認定基準にそれらを適用する動きを見せた。しかし、そこでの問題は、その基準を達成したかどうかをどう測定するのかということにあった。すなわち、教員志望者や教員が、そうした資質・能力スタンダードを満たしていると判断するための枠組みが必要となる。そこで登場したのが、edTPAの枠組みやダニエルソンの教授枠組みである。InTASCやNBPTSの資質・能力スタンダードを満たしていると判断するための観点やルーブリックを開発し、それを活用することを通して、間接的に同スタンダードを満たしていると判断する構造となっている。

もう一つは、教員養成プログラム内部での活用の仕方である。今回取り上げたコロンバス州立大学の取組は、決して特異な事例ではなく、多くの教員養成プログラムが実施しているものである。教員養成プログラムに内部質保証が求められている中、重視されるのは、目標の設定とそれを評価するツールである。コロンバス州立大学の取組にあるように、単純に外的な資質・能力スタンダードを目標として設定するのではなく、あくまでもそれを参照しながら自らの教員養成プログラムの概念的枠組みを設定する取組は、教員養成プログラムの独自性や多様性を担保するためには重要な活動となる。また、こうした概念的枠組みの存在があるがゆえに、資質・能力スタンダードと結び付いた各種アセスメントのツールを活用しても、決して画一的になることはない。コロンバス州立大学の取組からわかるのは、いかに資質・能力スタンダードを「解釈」するかであり、この点は我が国の教員養成プログラムにも参考になる視点である。

アメリカ合衆国（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の学力向上に良い影響を与える効果的な教員（effective teachers）の育成が目指されている。一方で、教員養成に関しては、規制緩和が進められており、教員免許を有していない状況で学校現場に入り、教えながら、免許取得を目指すプログラムも奨励されている。 ・ 一連の教師教育の段階に沿って、専門職団体による資質・能力スタンダードが開発されている。実際の教師教育制度を構築している各州では、これらの資質・能力スタンダードをそれぞれのコンテキストに合わせて活用している。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員養成プログラムは、大学における教員養成プログラム（伝統的ルート）と、NPO や学区教育委員会等が主体となるオルタナティブ・ルートに大別される。両ルートともに、州による認定を受けることが求められているのが一般的であり、ジョージア州の場合は個々人のポートフォリオ評価を免許取得の一つの条件ともしている。 ・ 教員養成プログラムでは、特に概念的枠組みとアセスメントのツールに資質・能力スタンダードを活用している。概念的枠組みは、教員養成プログラムの理念や目標を表しているものであり、そこに資質・能力スタンダードが組み込まれている。アセスメントのツールでは、教員志望者の学修成果を測定する際に、資質・能力スタンダードの内容を踏まえた基準や項目が設定されている。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 外部質保証の仕組みとしては、州の認定に加えて、連邦政府による報告システム、そして専門職団体によるア Kredィテーションがある。それぞれが独立して機能しているわけではなく、関連し合いながら、動いている。 ・ 内部質保証の仕組みとしては、教員志望者の学修成果を評価し、その結果をカリキュラムの構成や指導にいかすという継続的改善のプロセスが求められている。特にアセスメントの構造化が進められており、いくつかの段階に分けて、教員志望者の学修成果を把握するシステムが構築されている。その際、多様なツール（ペーパー試験、GPA、観察評価、ポートフォリオ等）が活用されている。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資質・能力スタンダードを満たしていると判断するためのアセスメントのツールの開発が進められている。 ・ プログラムレベルでは、概念的枠組みの開発とアセスメントにおける活用が一般的であり、それぞれが資質・能力スタンダードの内容を解釈して、活用している。

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、教員の採用・登録の方法が州により異なる。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員の資質・能力の「標準化」を推し進めてきた。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はじめ、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・能力の全体的底上げを図り、それを保証する仕組みが整えられてきた。なお、本稿では、連邦レベルの動向を中心に扱うが、必要な場合には、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を事例とする。

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

オーストラリアでは、現行の国家教育指針である「メルボルン宣言」(2008年)に基づき、大規模な教育改革が進められてきた。同宣言において、教員は、国家教育目標実現のため決定的に重要な役割を持つものと指摘され、「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)」の下、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はじめとする種々の取組が実施されてきた。2009年には、改革を主導する連邦組織として、「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。

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ついても、APSTと連動する形で、国家として一貫した基準が示された。さらに、翌2012年には、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、子供達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挙げられている。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。この提言を基に、各州教育大臣により、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 年にその運用が開始された。

(2) 資質・能力スタンダード (教員育成指標) の有無と位置付け

オーストラリアにおいて、APST は、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、「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。各スタンダードの運用は、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ている。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。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

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、① 4 年間で教育学の学士号を取得する、② 3 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、各州政府の管轄事項とされてきたが、2013 年以後は、国家レベルで承認された枠組み (National Program Standards) に基づき行われるようになった。各大学は一定年限ごとにプログラムの認可を受けなければならないが、そのための条件として、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 1 段階に位置付けられる、「新卒教員 (Graduate)」に求められる各スタンダードを満たしていることが挙げられている。

APST では、教職生活のキャリアを、新卒教員、熟達教員 (Proficient)、高度熟達教員 (Highly accomplished)、主導的立場の教員 (Lead) の 4 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示している (表 1 参照)。「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、基本的には、教職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と期待されている。ただし、「スタンダード」の達成に当たっては、常に「根拠 (evidence)」の提示が求められており、教員は自らの資質・能力の向上に対する説明責任を負うものと考えられている。特に、新卒教員のスタンダードの達成は、即戦力を持った人材の育成という観点からも、教員養成プログラム認可のための条件の一つとされており、各大学にその証明が求められている。

表1 オーストラリアの教員のための専門職スタンダード（各段階共通）

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

(2) 事例:資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際

教員養成プログラム認可のスタンダードでは、「スタンダード1プログラムの成果」において、具体的に以下の基準が設定されている。

プログラムのデザインと評価過程は、APST の新卒教員のスタンダードがどこで教えられ、実践され、かつ評価されるのかを示し、教員養成課程履修者が卒業前にそれらすべてのスタンダードに照らして良い成果を残すことを要求する。

プログラムのデザインと評価過程は、教員養成課程履修者に卒業に当たって、最終学年の教授に関わる成績評価 (Teaching Performance Assessment: TPA) で良い成績を収めるよう求める。以下の事柄が示される必要がある。

- ・ 授業の計画、実際の教育活動、評価、振り返りを含む教室活動の内省
- ・ 新卒教員のスタンダードの内容をきちんと評価する有効な評価
- ・ 新卒教員の各スタンダードを満たしている／満たしていないを区別する明確で、測定可能な、かつ妥当性のある指標
- ・ 異なる評価者間で一貫した点数を保証する評価
- ・ 指標に照らしての一貫した意思決定を支持する調整の過程

教員養成プログラム提供者は、教員養成課程履修者が、上記のスタンダードに掲げた評価に関わる要求について、いかに児童生徒の学習に効果的な影響を与えられるかを示す必要がある。

プログラム認可のためのスタンダードでは、各大学が自身の教員養成プログラムの成果を測る重要な指標として、主に、APST の新卒教員のためのスタンダードと最終学年で行われる教授に関わる成績評価（TPA）が挙げられている。各学生が新卒教員のスタンダードを満たしているかどうかを測定するために、各大学は、それぞれのスタンダードについて、各プログラムでそのスタンダードをどのように解釈し、それがどのように教えられ、実践され、かつ評価されているのかを、一覧表の形で示さなければならない（表2）。そして、これらが学生の卒業時に到達される項目として提示される。

表2 新卒教員のスタンダードの各大学における活用例（テンプレート例）

スタンダード1 児童生徒及び彼らの学習に関する知識			
スタンダードに対するプログラムのアプローチ			
・			
新卒教員のスタンダードの記述子	教授 (Taught)	実践 (Practised)	評価 (Assessed)
1.1 物理的・社会的・知的発達と個々の児童生徒の個性、及びそれらがどのように学習に影響を与えているのかについての知識・理解			
1.2 児童生徒の学習形態に関する研究とその教育活動への応用についての知識・理解			

学生がこれらのスタンダードを満たしているかどうかを判断する重要な役割を担うのは、大学（教員養成プログラム）の担当教員（unit coordinator）と教育実習先の指導教員（supervising teacher）である。学生の成績は、原則、基準を下回っている（below）、努力が必要（developing）、基準相応（graduate）、基準を十分に満たしている（exceeding）の4段階で付けられるが、評価者によりこれらの指標に関する理解が異なるという問題が生じている。特に教育実習先の指導教員の中には、いまだ、スタンダードや成績評価の指標を十分に理解していない者もあり、その徹底が課題であるという。そのため、クイーンズランド州では、教員の登録認可を担う州政府組織であるクイーンズランド教員カレッジ（Queensland College of Teachers:QCT）を中心に、実習校に対して、教育実習生受け入れのための手引等が作成され、APSTの周知とともに、理解の普及が図られている。

また、教員になるためには、教員養成プログラムで必要な単位を取得後、最終学年で行われる教授に関わる成績評価（TPA）で一定の成果を収めなければならないが、これにより、新卒教員であってもすぐに教壇に立てるかどうかが、すなわち教員として必要とされる資質・能力を備えているかどうか証明されると考えられている。プログラム認可のためのスタンダードには、「TPA は実際の教室活動の中で行われ、様々な教授実践により示され、かつその評価は効果的で信頼できるものであること」が指摘されているが、その具体的内容はもちろん、各大学が準備しなければならない。TPAの客観性を担保するために、現在、14の大学が合同で統一的な評価の作成に取り組んでいる。

3. 外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

プログラム認可のためのスタンダードでは、即戦力となる教員の育成という観点から、教育実習が特に重視されており、大学と学校の連携協力の必要性が指摘されている（「スタンダード5 専門的な経験」）。大学には、教育実習の手配・調整を行う専門の部署（Professional Experience Office）があり、実習先の確保に努めている。また、先にも言及したように、実習先の受け入れ教員が実習生の評価者として重要な役割を担うことから、州政府・大学は、APSTについての理解の普及にも力を入れている。ビクトリア州では、かねてから、教員養成課程で、教育に対する要求を的確に理解するために、学校で集中的な訓練を受けるべきだとの指摘がなされており、プログラム認可のためのスタンダードが開発される前の2011-2012年に、連邦政府の補助金を受け、州内の6大学と65の公立学校とで、教育実習の充実を図るプロジェクトが実施された。

4. 教員養成プログラムの質保証

（1）教員養成プログラムの質保証の概要（第三者評価制度などを含む）

「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」（2016年）では、各大学がプログラムの認可のために満たす必要のある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専門的な経験、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には、第一に、教員養成課程の修了者が、先に紹介したように、新卒教員に求められる各スタンダードを満たしていなければならない。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。

学部・大学院それぞれの課程で内容が異なるが、初等教育段階の教員養成プログラムでは、教科及び教授法に関する学習にプログラム全体の半分の期間を当てなければならないと規定されている。また、特に英語（リテラシー）、算数・数学（ニューメラシー）、科学については、各学年でそれぞれ1/4、1/4、1/8の期間を当てることが義務付けられている。一方、中等教育段階の教員養成プログラムでは、教員は特定の教科を担当することから、それらの教科を教えるのに十分必要な知識身に付けさせることを目的に、少なくとも一つの教科については各学年3/4を、またもう一つの教科については在学中半年、更に教授法等に関する学習を各学年1/4を当てなければならないと定められている。また、特に教育実習は、教員としての専門的な経験を積む場として重視されており、教育養成プログラム提供者（大学）と実習先の学校との連携を密にすること、学部では最低80日間を当てること等が規定されている。

プログラム認可の手続きは、初回登録時とそれ以後で内容が異なるが、初回登録時には特に、APSTの各基準がいかに関与し反映され、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基に、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（QCT）がAITSLとともに、そのプロ

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、提出資料等を基に報告書を作成し、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) 事例: 具体的な取組 (全学的センターや委員会の設置, スタンダードに基づく評価, 政策評価)

ブリスベンに位置するクイーンズランド工科大学 (Queensland University of Technology: QUT) では、他大学と同様、プログラム認可のためのスタンダードに従い、教員養成課程を整備している。スタンダードの達成は各大学の必須事項であるため、必然的にカリキュラムの構造は決まってくるものの、誰が教えるのかによりその内容に違いがでるのは明らかである。

プログラムの認証については、毎年、年報を出しているほか、定期的に、QCT の認証を受けなければならない。教育学部の中に、「カリキュラムとプログラム認定のためのチーム (Curriculum and Accreditation Team)」があり、担当教員 2 名が協力して準備している。クイーンズランド州における一般的な認可のプロセスは、以下のとおりである。まず、4 月に各大学から報告書が提出されると、6 月には認可委員会が設置される。9 月ごろまでに、認可委員会から報告書に対する意見の提出が行われるので、それに基づき修正に応じる。この手続を 2 回ほどへて、11 月には可否が決定する。なお、認可委員会は、特別なトレーニングを受けた者がボランティアでメンバーとなるが、各大学から数名とその他学校長、教員などで構成される。

おわりにー日本への示唆等

オーストラリアの教師教育改革は現在なお進行形であり、特に教員養成課程については、プログラム認可のためのスタンダードも運用を開始したばかりで、現段階でその評価を行うのは難しい。しかしながら、日本への示唆として、特に以下の諸点を挙げることができる。

オーストラリアでは、教員の専門職スタンダードが、新卒者から主導的立場の教員まで、教職全体を通しての成長を測定するものと位置付けられているため、養成・採用・研修という各段階で、プログラム評価・教員評価のツールとして活用されている。また、教育実習における実践的な学びが重視されており、大学と学校の連携協力の必要性が明示されている点も重要である

オーストラリアにおいて、APST をはじ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。教員養成課程改革も、またひいては教師教育改革も、共通の教育目標・理念の下で総合的に検討され、推進されている点が重要である。

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, *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and Procedures*, 2015.
- 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>)
- 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>)
- QCT (Queensland College of Teachers) ウェブサイト (<http://qct.edu.au>)
- Rowley, G. and others, *School-university partnership in initial teacher preparation: An evaluation of the School Centres for Teaching Excellence initiative in Victoria*, ACER, 2013.
- Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG) , *Action Now: Classroom Ready Teachers*, 2014.

オーストラリア（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国家教育指針「メルボルン宣言」(2008年)に基づき、教育制度・課程を含む大規模な教育改革が推進されている。 ・2009年に「オーストラリア教授、スクール・リーダーシップ機関(AITSL)」が設立され、2011年には「教員のための専門職スタンダード(APST)」が発表された。 ・APSTでは、教職生活のキャリアを、新卒教員、熟達教員、高度熟達教員、主導的立場の教員の4段階に区分し、それぞれで必要とされる、三つの領域にまたがる七つのスタンダードを示している。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・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という三つの方法がある。 ・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、各州政府の管轄事項とされてきたが、2013年以後は、国家レベルで承認された枠組み(National Program Standards)に基づき行われている。各大学は一定年限ごとにプログラムの認可を受けなければならないが、そのための条件として、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1段階に位置付けられる、「新卒教員」に求められる各スタンダードを満たしていることが挙げられている。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・各教員養成機関は、プログラム認可のため、一定期間ごとに審査を受けなければならない。具体的には、各機関から提出された資料を基に、各州の教員登録機関が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、認可委員会を立ち上げる。認可委員会は、提出資料等を基に報告書を作成し、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。初回登録時には特に、APSTの各基準がいかにプログラムに反映され、実施されているのかが確認されている。 ・現在オーストラリアで教員になるためには、教員養成プログラムで必要な単位を取得後、最終学年で行われる教授に関わる成績評価(TPA)で一定の成果を取めなければならない。これにより、新卒教員であってもすぐに教壇に立てるかどうか証明される。TPAの具体的内容は各大学が準備しなければならないが、TPAの客観性を担保するために、現在、14の大学が合同で統一した評価の作成に取り組んでいる。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の専門職スタンダードが、養成・採用・研修という各段階で、プログラム評価・教員評価のツールとして活用されている。 ・教育実習における実践的な学びが重視されており、大学と学校の連携協力の必要性が明示されている。

第7章 ニュージーランド

松原憲治（国立教育政策研究所）

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

（1）教師教育の概要

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、教師教育にも影響を与えた。従来の教育省を中心とした中央主権的な教育行政制度は、教育改革の中心の一つであった「1989年教育法（Education Act 1989）」によって、各学校が意思決定の裁量を持つ地方分権的な教育行政制度へと変革が進んだ。特に、教師教育に関連する重要な点として、教員の雇用が各学校に設置された学校理事会（Board of Trustee）によって行われることになったことが挙げられる。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）は廃止され、ほか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）。校長・教員の任免は、学校経営の主体である学校理事会の責任である一方、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、教員養成段階、教員登録段階、現職教員の各階等において、体系的な教員の資質・能力スタンダードが必要となる。ニュージーランドでは、教員養成、教員登録、初任教員、教員、熟達教員の各段階について、教員の資質・能力スタンダードが用意されている。

ニュージーランドでの教師教育の動向については、その特徴的な教員登録制度について変遷を含めて理解する必要がある。1989年教育法の制定以前、教員登録は教育省を中心として機能していた。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することになった。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、1997年発表の教員制度をレビューした緑書（Green Paper）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して示す必要性が示された（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、教員の資質・能力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、2001年の教育スタンダード法（Education Standards Act）の制定につながっていく。2002年1月には、教育スタンダード法により、教員登録委員会にかわってニュージーランド教員審議会（Teachers Council:TC）が設置され、2005年からTCによって教員養成段階でのスタンダードの開発が進められてきた。

（2）資質・能力スタンダード（教員育成指標）の有無と位置付け

TCによる教員養成段階での資質・能力スタンダードの開発の目的は、教授について専門的なリーダーシップを提供すること、学校の教員の専門的な地位を向上すること、安全で質の高い教授学習環境に寄与することであった。開発された教員の資質・能力スタンダードは

関連諸機関・団体とのコンサルテーションをへて2008年から実施された。また、教員登録の段階における教員の資質・能力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てきた。

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、教員養成段階の教員の資質・能力スタンダードとして「教員養成スタンダード(Graduating Teacher Standards)」, 教員登録の段階の教員の資質・能力スタンダードとして「教職実践基準(Practising Teacher Criteria)」を設定した。このように、ECによって、教員養成と教員登録における各段階における、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に至った。「教員養成スタンダード」では、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一方、「教職実践基準」では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。なお、ニュージーランドでは現職教員の段階の資質・能力スタンダードとして「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。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

教員養成プログラムの概要

ニュージーランドの教員養成(Initial Teacher Education: ITE)プログラムでは、我が国の教員養成プログラムのような中等教育を修了してそのまま大学に進学する入学者だけでなく、ほかの職種からの転職希望者も想定している点が特徴的である。より幅広い入学者を受け入れるため、ニュージーランドにおける教員養成は、学生の都合によって、全日制、定時制、オンラインでの学習(遠隔教育)、大学キャンパスでの学習といった様々な学習形態を選択できる。現在、25の教員養成機関が多様な資格取得プログラムを開講しており、入学者のニーズを満たしつつ様々な人材が教職に進めるように進路が設定されている。多様な教員養成プログラムが存在するものの、すべてのプログラムはECが設定し管理する要件を満たさなければならない。認定された教員養成プログラムは156に及ぶ⁽¹⁾。

教員養成スタンダード

教員養成スタンダードはニュージーランドにおける教員養成プログラムにおいて、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、教員養成プログラム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。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が関係づけられている。

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。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っている。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も重要な役割を持つ。

教員養成スタンダードを含む教員の資質・能力スタンダードをめぐっては、質の向上を目的とした教員養成の修士課程への引き上げや、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（福本，2014）が近年活発である。

（2）事例：資質・能力スタンダードと養成プログラムの実例

ここでは養成プログラムの事例として、ニュージーランド南島に位置する主要都市クライストチャーチ市のカンタベリー大学（University of Canterbury）での「教師教育学部（School of Teacher Education）」における教員養成プログラムを事例に挙げる。当学部は、就学前教師教育、初等教師教育、中等教師教育、教師支援／教育支援、研究科、体育指導の六つの分野で構成される。初等教師教育コースで養成されるのは、初等学校、中間学校、エリアスクール等の学校で学ぶ Year 1 から Year 8（5歳から13歳）の児童を指導する教員である。初等教師教育では、以下の三つのプログラムが用意されている。

- ・教授学習の学士課程（Bachelor of Teaching and Learning: BTchLn）
- ・教授学習の修士ディプロマ課程（Graduate Diploma in Teaching and Learning (primary) : GradDipTchLn）
- ・教授学習の修士課程（Master of Teaching and Learning）

教授学習の学士課程は、中等教育を修了した者（学士号については未取得）を対象とした3年間のプログラムである。本プログラムはクライストチャーチ校（全日制及び定時制）のほか、北島のロトルア校と南島のネルソン校（共に全日制のみ）で提供される。遠隔教育（全日制及び定時制）でも提供される。教授学習の修士ディプロマ課程は、学士号取得者を対象とした1年間のプログラムである。特に、留学生に推奨されている。本プログラムはクライストチャーチ校（全日制）、遠隔教育（全日制又は定時制）で提供される。教授学習の修士課程は、優れた学士号取得者（学部の最終学年の主要な取得単位の成績が平均 B+以上）を対象とした1年間のプログラムである。本プログラムでは、ニュージーランドの学習者が持つ様々なニーズに対応するため、授業実践に焦点を当てた実践研究がなされる。この際、周辺地域の協力校において1年間の研究実践に関与する機会が与えられる。研究成果は、実践研究の雑誌 Journal of Initial Teacher Inquiry（教員養成探究ジャーナル）に取りまとめられるなど（2015年の修了生の研究の場合）、実践の場に還元されていると言える。なお、教授学習の修士課程の修了生は、教員の給与体系においてより高い出発点が与えられる。

各プログラムへの入学選考は、以下の観点で行われる。

- ・学力、子供との関わりと興味、コミュニティ参加、コミュニケーションスキル、無犯罪歴の証明とインタビュー

教員養成スタンダードを満たし、上記の教員養成プログラムを修了すると、暫定的な教員として登録がなされ、学校で勤務が可能である。表1にカンタベリー大学における教授学習の学士課程の内容、表2に2017年初等教員養成プログラムの構成を事例として示す。

表1 カンタベリー大学における教授学習の学士課程の内容

基本分野	内容
教育	教育の目標や目的、子供の発達、教授と学習、教室マネジメント、評価、ニュージーランドの教育システム、社会政治的・文化的文脈
専門的研究	ニュージーランドの学校の教員に求められる、観察、コミュニケーション、交流、マネジメント、授業計画、診断的・実践的指導スキル
専門的実践 (教育実習) ・2回/年 ・約8時間/日	・実習によって、授業計画、学習指導、及びマネジメントのスキルを試行し、改善する。 ・教室、学校、より広いコミュニティの中における教員の役割の複雑さについて理解する。
カリキュラム 研究	初等教員が指導すべきすべてのカリキュラム内容(英語、mātauraka、マオリ語、算数、理科、技術教育、社会、美術、音楽、ドラマとダンス、保健体育)

(出典 <http://www.canterbury.ac.nz/study/subjects/primary-teacher-education/>)

表2 2017年初等教員養成プログラムの構成

Year 1	前期	子供と青年の発達と健康	リテラシーの理論的基盤	マオリ文化と教育1	教職1(実習2週間を含む)
	後期	社会的・文化的研究導入	算数・数学教育導入	ニュージーランドカリキュラムにおける芸術教科	教職2:学習の理解(実習2週間を含む)
Year 2	前期	教授学習と評価	言語・社会的・文化的研究	マオリ文化と教育2	地域参加による教授学習
	後期	リテラシーと算数・数学における効果的な授業実践	体育教育カリキュラム	専門的実践:学習への準備(実習5週間)	専門的探究:学習のためのデザイン
Year 3	前期	万人(ばんにん)のためのリテラシーと算数・数学	科学・技術教育 自然と実践	専門的実践:教員としての自己理解(実習5週間)	専門的探究:教授と教員
	後期	インクルーシブ・特別支援教育	オプション	専門的実践:教員となること(実習5週間)	専門的探究:教授と教員2

(出典 <http://www.canterbury.ac.nz/media/documents/health-centre/oexp-education/BTchLnPrimary-overview.pdf>)

(3) 外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

教育省の TeachNZ によって管理・運営される Teachnz Akona a Aotearoa のサイトでは、入学予定者の希望に適した教員養成機関を検索できるサービスが提供されている。本サイトでは、全日制又は定時制、教員養成機関が設置されている地域、初等教育や中等教育といった校種等によって、ニュージーランド全域から入学希望者に適した教員養成機関の情報

が得られる。また、Teachnz Akona a Aotearoa のサイトでは、教職希望者の「必須のスキル (Essential Skills)」として、ニュージーランドは2文化併存を基盤とした社会であることのへ理解や、生徒の希望や能力等の違いを尊重して対応するスキルの必要が示されている。さらには、教員による教育活動はコミュニティとの連携・協力を必要とし、それは教職の本質であることについて述べられている。

教員に求められる「必須のスキル」

- ・教員と whānau (拡大家族) の考えや研究によると、若者は彼らの家族や whānau による主体的な学校活動への参画がなされるときに、最も力を発揮する。従って、教員となるものは幅広い文化やあらゆる職業の人々と日常的に接するようになる。これは教えることの醍醐味である。そして、教えることと同様に、身近なコミュニティに何かを還元する機会を提供するものである。このようにして、教育的な成功は現実のものであり、すべての人々に達成できるものであることを、教員は実証するのである。

(出典 <https://www.teachnz.govt.nz/teaching-in-new-zealand/essential-skills/>)

コミュニティとの関係については、学校での教育活動にコミュニティの人材等のリソースを活用するだけでなく、学校での教育活動を通してコミュニティに還元するといった双方向の協力が意識されている。教職希望者に向けたこのような記述から、コミュニティとの連携・協力は教員の必須のスキルとして広く認知されていることが分かる。

3. 教員養成プログラムの質保証

(1) 教員養成プログラムの質保証の概要 (第三者評価制度などを含む)

教員養成課程の修了生の質は、教員養成スタンダードが示す養成段階で身に付けておくべき必須の専門的知識、技術や価値によって保証されることになる。教員養成機関の課程認定基準は教員養成スタンダードと連動しており、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、修了生が教員養成スタンダードを満たす証拠を示すことが求められているが、その際の評価方法は各教員養成機関が適切なものを選択する。

4. おわりに

ニュージーランドでは今後大幅な人口増加が見込まれている。これは近い未来の教員はより多様な学習者に対応する力が求められることを意味しており、教員養成の抜本的な改革が求められている。この改革動向は「未来を見据えた教員養成 (Future Focused Initial Teacher Education)」と呼ばれ、様々な調査研究や専門家とのコンサルテーションをへて、EC から下記の六つの提案がなされている。

- ・リテラシーとニューメラシーに焦点を当てるといった入学要件の高度化
- ・教育実習の調整の強化
- ・幅広い学年の担当を可能にする柔軟な教員養成プログラムの開発
- ・教員養成スタンダードから教職スタンダードへの変更
- ・修士課程以上 (全国統一資格制度 (NZQF) におけるレベル 8 以上) の教員養成プログラムの拡大

上記の新しい教員養成のシステムの開発はECが単独で行うものではない。2017年後半から、ほかの教育機関との連携の開始が予定されている。その連携一つは、優れた教員養成プログラムに関するネットワークを構築することで、マオリ語による教育やSTEM教員といった幅広い教育システムからの将来的な要請に対して、より適切に対応できる卒業生を輩出することである。

日本への示唆

ニュージーランドにおける教員養成プログラムでは、多様な人材を受け入れることができる教員養成プログラムが用意されている点が特徴的であり、我が国への示唆となり得る。入学者については、中等教育の修了直後の学生だけではなく、留学生やほかの職種からの転職希望者を想定している。そのため、学習形態は大学のキャンパスで学ぶ全日制の課程だけではなく、オンラインでの遠隔教育や定時制といった広い選択肢が提供される。また、既に学士号を取得している留学生やほかの職種からの転職希望者には、1年間の在学期間修了後、学校で勤務を開始できるプログラムが設けられている。多様な人材を受け入れるこのようなシステムは、コミュニティとの連携・協力が教員の必須のスキルとして広く認知されているニュージーランドにおいて重要であるが、この点は我が国においても参考になり得る。そして、国レベルで統一された教員養成スタンダードによって、多様な教員養成プログラムの質を保証することが目指されている。

ニュージーランドの教員養成では理論と教育実習等における実践の融合が進められてきた。今後、他機関との連携が動き出す「未来を見据えた教員養成」ではさらなる理論と実践の融合が図られることになる。

<注>

(1) *Education Council New Zealand, Initial Teacher Education providers*: Retrieved from October 30, 2017, from <https://educationcouncil.org.nz/content/initial-teacher-education-providers>

<引用・参考文献>

Education Council New Zealand: Retrieved from October 30, 2017, from <https://educationcouncil.org.nz/>

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—教員登録制度に目して—」, 『オセアニア教育研究』, 第13号, 2007年, 25-40ページ.

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.

ニュージーランド（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ニュージーランド教育審議会（Education Council: EC）によって、教員養成段階の教員の資質・能力スタンダードとして「教員養成スタンダード（Graduating Teacher Standards）」、また教員登録の段階の教員の資質・能力スタンダードとして「教職実践基準（Practising Teacher Criteria）」を設定されている。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。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・中等教育を修了してそのまま大学に進学する入学者だけでなく、ほかの職種からの転職希望者も想定しており、より幅広い入学者を受け入れるため、全日制、定時制、オンラインでの学習（遠隔教育）、大学キャンパスでの学習といった様々な学習形態を選択できる。 ・多様な教員養成プログラムが存在するものの、すべてのプログラムはECが設定し管理する要件を満たさなければならない。 ・講義や教育実習において、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。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。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成機関の課程認定基準は教員養成スタンダードと連動しており、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、修了生が教員養成スタンダードを満たす証拠を示すことが求められているが、その際の評価方法は各教員養成機関が適切なものを選択する。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今後大幅な人口増加が見込まれていることから、教員養成の抜本的な改革が求められている。改革の案は、入学要件の高度化、教育実習の調整の強化、幅広い学年の担当を可能にする柔軟な教員養成プログラムの開発、教員養成スタンダードから教職スタンダードへの変更、修士課程以上の教員養成プログラムの拡大 ・コミュニティとの連携・協力のスキルを有するといった、より多様な人材を受け入れることができる教員養成プログラムが用意されている点が特徴的であり、我が国への示唆となり得る。

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、シンガポールは学習者主体の教育を推進するため、教員の専門性の向上を目指している。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)のスローガンのもとでは、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、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。また、シンガポールは建国以来、国民形成の重要な役割を担うものとして価値教育を重視してきた。2011年にHeng Swee Keat教育大臣が「人格・市民性教育」(Character and Citizenship Education, CCE)の導入を示唆し、それまで行われてきた価値教育をこのCCEの傘下として統合することとなった。教員養成プログラムにおいても、CCEに関する教科が加えられただけでなく、その意義を見いだすような取組も推奨されており、全人的な教員養成を推し進めている。

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

シンガポールにおける教師教育改革は、教育省が提示する改革方針の枠組みのもとで、教員養成機関であるNational Institute of Education(NIE)がリーダーシップをとり具現化されている。近年では、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ートを生徒の教育・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各職位・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。

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（教員育成指標）の有無と位置付け

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年の 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 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・能力及び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 (Lesson Study) 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。

さらに、教育省は、2012年に教員の継続的な職能成長を促すために TGM を提示している。TGM では、「21 世紀に求められる教員の到達目標」として、①倫理的教育者 (Ethical Educator)、②有能な専門家 (Competent Professional)、③協働的学習者 (Collaborative Learner)、④変革するリーダー (Transformational Leader)、⑤コミュニティの構築者 (Community Builder) が挙げられた。NIE における教員養成の枠組みは、これらの教育省が提示したコンピテンシーや到達目標を具現化する形でデザインされている。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

(1) 教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

NIE における教員養成プログラムは、大学の学位の保有者、ポリテクニクのディプロマ保有者、高校教育修了資格試験である GCE A レベル試験で所定の水準をパスした者、国際バカロレアのディプロマ保有者を対象に門戸を開いている。

大学で学士の学位を取得した者を対象とした養成プログラムは、16 か月間の PGDE (Postgraduate Diploma in Education) であり、この課程を修了した後に、小学校、中学校、高校のいずれの学校でも教えることができる。ポリテクニクや国際バカロレアのディプ

ロマを有する者及びGCE A レベル試験で所定の水準をパスした者については、2年間の養成プログラムを修了した後、小学校あるいは中学校で教職に就くことができる。

学士の学位を有する者を対象とする教職課程のPGDEは、V³SK(Values³, Skills, Knowledge)モデルと、GTC (Graduand Teacher Competencies) フレームワークに基づいてデザインされている。V³SKは、以下に示すように、21世紀の教員に求められる三つの価値とスキル、知識を明確化したものである。

【三つの価値】

価値1:学習者中心の価値観

- ・ 共感
- ・ 子供のポテンシャルを育てる
- ・ すべての子供たちは学ぶことができるという信念
- ・ 多様性の尊重

価値2:教員としてのアイデンティティ

- ・ 高水準を目指す
- ・ 情熱
- ・ 本質を問う
- ・ 適応力とレジリエント
- ・ 学習者を求める
- ・ 倫理的である
- ・ 改善するための努力
- ・ 専門性

価値3:専門職とコミュニティへの奉仕

- ・ 協働的学習と実践
- ・ 社会的責務と契約
- ・ 徒弟関係と指導関係
- ・ 管理職

【スキル】

- ・ 省察スキルと思考力
- ・ コミュニケーションスキル
- ・ 教授スキル
- ・ 円滑化のための調整スキル
- ・ 人材管理スキル
- ・ テクノロジー・スキル
- ・ 自己管理スキル
- ・ 革新と企業家スキル
- ・ 管理運営スキル
- ・ 社会的・情緒的知性

【知識】

- ・ 自己
- ・ 教育の基本と理念
- ・ 生徒
- ・ カリキュラム
- ・ コミュニティ
- ・ 多文化リテラシー
- ・ 教科の内容
- ・ グローバル意識
- ・ 教授法
- ・ 環境意識

また、GTCは、V³SKと教育省の定めたEPMSにおける初任教員のコンピテンシー・フレームワークとを統合し、教員養成において教員候補生に身に付けさせるべきコンピテンシーを明確化したものである。それは、専門的実践 (professional practice)、リーダーシップとマネジメント (leadership and management)、個人の有用性 (personal effectiveness) の三つのパフォーマンス領域が設けられており、それぞれにおいて求められるコンピテンシーが以下のように示されている。

【専門的実践】

- ① 子供の全面的発達
- ② 子供の質の高い学習の提供
- ③ CCE (Co-Curricular Activities) における子供の質の高い学習の提供
- ④ 知識の涵養（教科の精通，省察的思考，分析的思考，イニシアティブ，創造的思考，先見性を伴う）

【リーダーシップとマネジメント】

- ⑤ 心をつかむ（環境の理解，他者の開発）
- ⑥ 他者との協働（保護者とのパートナーシップ，チームでの活動）

【個人の有用性】

- ⑦ 自己と他者を知る（自己に注意を向ける，誠実さの実践，法的責務，他者への理解と尊敬，レジリエンス及び適応性）

(2) 事例:資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際

NIEにおける養成プログラムは、①PGDE、②教育学士プログラム、③教育ディプロマプログラムの三つがある。①は、先述のとおり、大学の学士を有する者を対象とし、小学校、中学校、高校の教員を養成する。②は、GCE A レベル試験で所定の水準をパスした者若しくはポリテクニクのディプロマを有する者が履修するプログラムである。このプログラムは、専門によって「Bachelor of Arts (Education)」(BA)、「Bachelor of Science (Education)」(BSc)、「Bachelor of Education」(BEd)の三つのプログラムに分化しており、前者二つのプログラムはフルタイムであるのに対して、BEdはパートタイムのプログラムとなる。BAとBScには、更に複数のトラックが設けられており、いずれも小中学校の教員養成を目指すものであるが、BAには、母語の教科を専門とするトラックが、BScには、体育を専門とするトラックが含まれている。

③は、GCE A レベル試験で所定の水準をパスした者若しくはポリテクニクのディプロマを有する者に対して、小学校一般と母語のトラックのほかに、中学校のマレー語及びタミル語の母語、音楽、芸術を専門とするトラックが設けられている。各プログラムのカリキュラムは、六～七つのテーマで区分され、テーマごとに複数の教科が設けられている。以下は、それらのテーマを示したものである。

①PGDE 「教育研究」 「カリキュラム研究」 「教科知識」(小学校のみ) 「言語活用スキル」 「教育実習」 「知識スキル」(高校のみ)	②教育学士プログラム 「教育研究」 「カリキュラム研究」 「教科知識」 「言語活用スキル」 「教育実習」 「エッセンシャル・コース」 「アカデミック教科」	③教育ディプロマプログラム 「教育研究」 「カリキュラム研究」 「教科知識」 「言語活用スキル」 「教育実習」 「アカデミック教科」(体育のみ)
--	--	--

「教育研究」(Education Studies)のテーマでは、効果的な授業づくりに必要な教育の鍵概念や原理について学ぶものである。教育哲学や授業におけるICTの活用、特別活動、CCEなどに関する教科が含まれる。「カリキュラム研究」(Curriculum Studies)は、教員候補生自身が専門とする学校種のカリキュラムを用いて、特定の教科を教えるための教授法を学ぶ。「教科知識」(Subject Knowledge)は、自身の専門とする教科の知識を深めることを目的としている。「言語活用スキル」(Language Enhancement and Academic Discourse Skills, LEADS)は、効果的な授業を展開するための口頭や筆記での言語活用スキルを身に付けさせる。「教育実習」(Practicum)は、学校現場での実習を通して理論と実践との関連化を図ることが目指されている。「知識スキル」(Knowledge Skills)は、高校教員志望の教員候補生のみ必修となっており、高校レベルの授業で特に必要とされる知識やスキルを身に付けることを目指す。「エッセンシャル・コース」(Essential Course)は、多文化学習であり、シンガポールの多様性に富む社会において生活することの意味を学ぶ。「アカデミック教科」(Academic Subjects)は、一つか二つの教科の知識や基本的な概念、原理について学ぶ。

これらの教科のほかに、PGDEと教育学士プログラムでは、全人教育を狙いとしたメランティ・プロジェクト(Meranti Project)やGESL(Group Endeavours in Service Learning)が設けられている。メランティ・プロジェクトは、教員候補生同士で個人的な願望の共有や、意見の表明をしたり、ベテラン教員や学校の生徒たちとの非公式な対話を通して、教員の経験や生徒の見解からじかに学ぶ機会を与えるものである。このプロジェクトを通して、教員候補生は、CCEなどの国民形成に関わる教育や多文化的な教室での活動に向けた革新的なアプローチを理解することが求められている。一方、GESLは、コミュニティのニーズを理解し、共感力や社会性を育てることを助ける奉仕学習プロジェクト(Service Learning Project)を通じて、教員候補生たちに包括的な教育を提供する。このプログラムは、教育省の定めた「21世紀に求められる教員の到達目標」及びNIEのV³SKをベースにデザインされており、教育者として対峙(たいじ)するより幅広いコンテキストや責務を認識するために、教育を取り巻く社会問題を探求することのできる環境に教員候補生を置く試みである。教員候補生たちは、グループとなって特定のコミュニティ・プロジェクトに参画し、コミュニティのニーズを分析し、それに応じた奉仕プロジェクトを自らの手で作り上げ、完成させる。2005年から、すべての教員候補生がこのプログラムに参加している。

(3) 外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

すべての教員養成プログラムで実施されている教育実習では、NIEの教育実習指導を行う教員と、実習生を受け入れる学校の協力教員(Cooperating Teachers, CTs)とが直接打合せを行うなどして密に連携している。例えば、教育学士プログラムの教育実習では、教員候補生が学校のCTs及びNIEの指導教員と相談しながら授業や指導の準備を行う期間が5週間設けられている。

また、GESLでは、様々なコミュニティへの奉仕学習が中心となるため、外部の多様な機関、組織、団体との連携が図られている。例えば、2011年に企画・実施された同プログラムでのプロジェクト「野生動物談話」(wildlife conversation)は、教員候補生のチームが絶滅危惧種への意識を高める物語本を、ICTを活用したe-bookで作成し、それを使用して児童養護施設の「ジャミヤ子供の家」の子供たちに物語を聞かせる集会を開催した。このほか

にも、学校、ホスピス、ケアセンター、民間企業、コミュニティ団体、サービスセンターなどで教員候補生が企画した奉仕プロジェクトが実施されており、様々な機関、組織、団体がそうした活動の場の提供に協力していることが分かる。

3. 教員養成プログラムの質保証

教員養成プログラムは、NIE が教育省の掲げる枠組みに基づいて構築し、その内容について教育省のチェックを受けているが、チェック内容や方法、またプログラムの成果に関する評価についての詳細は公表されていない。

おわりに

シンガポールにおける教員養成プログラムは、教員養成のみを専門とする教育機関で提供されている。その養成機関である NIE は、教育省や学校との連携のもとで教員養成プログラムを開発し、教育省が示す教員像と学校現場のニーズの両者を反映した教員養成を目指している。この教員養成機関と教育省、学校との3者の連携は、教員養成の理念や枠組みの齟齬（そご）を防ぎ、一貫した施策の展開を助けるものといえよう。

更に同国の教員養成において特徴的なことは、教育学や教科指導に関する知識やスキルだけでなく、能動的な学校教育の構築者としての資質・能力の育成をも狙いとした全人教育を追求している点にある。GESL のように、教員候補生がチームを組んで、主体的に外部機関と連携し、自ら奉仕活動を企画・実施する経験は、奉仕の精神だけでなく、企画力や実行力、問題解決能力、コミュニケーション能力等を土台としたチームでの協働性や外部との調整力など、様々な資質・能力の育成につながる事が期待される。

教職志望者が有する資格等の種類に応じて教員養成プログラムの期間が異なる点も、シンガポールの特徴の一つといえる。様々なキャリアを有する者に柔軟に対応し得る豊富な教員養成プログラムは、多様な人材が求められる昨今において示唆的である。しかし一方で、養成期間の多様性が、教員候補生の教員としての自覚や意識の啓発に与える影響を注視する必要がある。教職に就くための準備期間で、教員候補生たちは自分の教員としての在り方について様々な試行錯誤しながら教員としての自覚やアイデンティティなどを育てていく。1年間の養成プログラムと2年間のそれとでは、必然的にそうした試行錯誤にかかる時間は倍ほども異なり、そのことが教員候補生たちの教員としての自覚に差を生じさせる可能性は否定できない。そのため、特に期間が短いプログラムでは、その期間内でいかに教員としての自覚やアイデンティティを育てることができるのかが課題といえよう。

<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, *Diploma in Education Programme Handbook*, 2017.
- National Institute of Education, *Graduate Studies & Professional Learning*, 2010.
- National Institute of Education, *Postgraduate Diploma in Education Programme Handbook*, 2016.
- National Institute of Education, *Bachelor of Arts (Education) /Bachelor of Science (Education) 2017-2018*, 2017.
- Ministry of Education, Press Release “New model for teachers’ professional development launched”, 31 May 2012.
- Oon-Seng Tan, Woon-Chia Liu, Ee-Ling Low ed., *Teacher Education in the 21st Century: Singapore’s Evolution and Innovation*, Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2017.
- 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』ジアース教育新社, 2012, 259-278 ページ

<参考 URL>

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

シンガポール（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員に求められる資質・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、教育省の協働体制が整備されてきた。 ・2012年、教育省が教員の継続的な職能成長を促すために「教員成長モデル」(TGM)を提示し、「21世紀に求められる教員の到達目標」として、以下の5点を掲げている。 <ul style="list-style-type: none"> ①倫理的教育者 (Ethical Educator) ②有能な専門家 (Competent Professional) ③協働的学習者 (Collaborative Learner) ④変革するリーダー (Transformational Leader) ⑤コミュニティの構築者 (Community Builder) ・教員養成機関のNIEは、これらの教育省が提示したコンピテンシーや到達目標などを具現化する形でデザインされている。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大別して、①PGDE、②教育学士プログラム、③教育ディプロマプログラムの三つのプログラムがあり、いずれも教育省が定めた資質・能力スタンダードを基にNIEがデザインしている。 ・すべてのプログラムにおいて共通して提供されている教科は「教育研究」、「カリキュラム研究」、「教科知識」、言語活用スキル、「教育実習」である。 ・大学で学士の学位を取得した者を対象とするPGDEプログラムは、21世紀の教員に求められる三つの価値（学習者中心、教員としてのアイデンティティ、専門職とコミュニティへの奉仕）とスキル、知識を明示している。 ・教員養成において身に付けさせるべきコンピテンシーは、「専門的実践」、「リーダーシップとマネジメント」、「個人の有用性」の三つの領域で明確化されている。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成プログラムは、NIEが教育省の掲げる枠組みに基づいて構築し、その内容について教育省のチェックを受けているが、チェック内容や方法、またプログラムの成果に関する評価についての詳細は公表されていない。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教育省や学校との連携のもとで教員養成プログラムが開発されている。 ・能動的な学校教育の構築者としての資質・能力の育成をも狙いとした全人教育を追求している。 ・養成期間の多様性が、教員候補生たちの教員としての自覚に差を生じさせる可能性は否定できず、特に期間が短いプログラムでは、期間内でいかに教員としての自覚を育てることができのかが課題といえる。

第9章 韓国

出羽孝行（龍谷大学）

はじめに

韓国における教員養成は初等学校では閉鎖型、中等学校では開放型である。私立大学の影響力が強い韓国の高等教育機関において、初等学校の教員養成は国立の教育大学によって担われているために国家による統制が行いやすい反面、開放性を謳う中等教員養成においては国による需給調整や教育内容への統制が難しい傾向があった。そこで、初等教員養成機関を含めた形で教員養成機関評価を導入することにより、養成機関の質的水準を維持するとともに水準を満たさない養成機関の「退場」を促す政策が採られることになった。一方、教員の待遇は教育基本法第14条でも保証されることが規定されており、国家公務員の待遇である公立学校の教員の社会的地位は相対的に高いといわれている。修士以上の学位を有する教員の割合も高く、現職教員の資質・能力が社会的に大きく問題となることはなかったといっている。

韓国には教員養成時における資質・能力スタンダードは現時点において存在していない。そこで本稿では教員養成機関評価を中心に韓国の教員養成プログラムについて述べていくこととする。

1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード

(1) 教師教育の概要

韓国では初・中等教育法第21条において初等学校・中学校・高等学校・高等技術学校・特殊学校の教員の資格基準を定めている。それによると教師の資格は正教師（1級・2級）、準教師（現在は授与廃止）、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）、主席教師、校長、教頭に分類されており、それぞれの資格を得るために必要な基準が示されている。ただ、現実には大学における所定の課程を履修することによって教員資格証を得る場合が大半を占めている。

初等学校教員養成課程は閉鎖的目的型教員養成体制であり、中等教員は開放型教員養成に近い形態が採られている¹。初等学校教員の養成は全国10の教育大学校と済州大学校²、韓国教員大学校初等教育科、梨花女子大学校師範学部初等教育科で行われている。中等教員の養成は一般大学の師範学部と教育科、そして一般学部の教職課程、教育大学院（養成機能部分）で行われている。中等学校養成機関は2016年現在、師範学部が46機関、一般学部教育科が15機関、一般学部の教職課程が152機関、教育大学院が108機関存在している³。師範学部と一般学部教育科の場合、原則として卒業時に全員が教員資格証を得ることができるのに対し、一般学部の教職課程の場合は、毎年度、入学定員の10%までの人数が教育部の承認をへて教職課程履修対象者として決定される。中等教員の資格は、1963年より教育公務員法を改正して中学校と高等学校を合わせた中等学校教員資格証に統合しており、養成・採用とも中等学校単位で行われている。

教員資格証は教育部より行政権限の委任を受ける形で、大学の長によって発行される。教員採用は公立学校の場合、教員資格証を所持している教員志望者（予備教師）を各地方教育

庁が実施する教員任用考査によって選抜している。なお、公立学校教員の身分は国家公務員である。任用試験の合格率（志願者中の合格率）は初等教員の場合、2005年以降、一時的に3割に低下する年もあったが、おおよそ全国平均で5割から6割の合格者を維持している（韓国教育開発院，2016:93）。中等教員については2013年度から2015年度まで毎年3万人以上、2016年は2万人以上が教員資格証を授与されてきた。任用試験の合格率は2005年から2013年までは毎年4%から8%程度を行き来し、2014年度からは10%から12%台を前後している（韓国教育開発院，2016:93）。

また、韓国は教員研修が盛んであり、一人一人の教員が実に多様な研修を受けている⁴。教育公務員法においても「国家や地方自治団体は教育公務員の研修とそれに必要な施設、及び研修を奨励する計画を樹立して実施するように努力しなければならない」（第38条2項）とされており、教員研修の機会が保証されている。教員研修機関としては、中央レベルでは中央教育研修院や韓国教育大学校総合教育研修院があり、市・道ごとには教育研修院が置かれている。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、研修機関中心研修は、資格研修、職務研修、特別研修が存在する。

（2）資質・能力スタンダード（教員育成指標）の有無と位置付け

韓国では統一された教員育成指標は存在しない。教員養成教育における全国的基準としては、国家レベルで実施される教員養成機関評価が存在するが、教員の資質・能力スタンダードに基づくものではなく、特に中等教育段階の教員養成機関の「退場」を促すものとして実施されているとの意味合いが濃い⁵。採用後は各地方教育庁が設定した評価指標に基づいて現職教員を評価する教員能力開発評価をはじめとした教員評価項目が存在する。

韓国では教員の学歴水準は相対的に高く維持されている。2016年度において修士以上の学位を保持する教員の比率は高等学校で39.8%、中学校で37.4%、小学校でも29.1%に上る（韓国教育開発院，2016:89-90）。教員の学歴水準の高さは主に現職教員を対象とする教育大学院の果たしてきた役割も見逃せない。学歴水準の高さは韓国の教員の特徴の一つであるといえる。

2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード

（1）教員養成プログラムの概要と資質・能力スタンダード

2013年度以降入学生に適用される、大学における教員養成教育課程は表1のとおりである。教員資格を得るために大学で履修しなければならない科目は、専攻科目、教職科目に分けられる。専攻科目は中等教員の場合、取得しようとする教科に関連するもので、所属する学科で開設する授業科目の中から規定の単位数取得することが定められている。

教職科目は「教育理論」「教職素養」「教育実習」に分類される。それぞれ科目別に基本教授要目が設定されており、各大学ではこれに基づいたカリキュラムが設定されることになる。科目内容の詳細までは国レベルで決めておらず、科目名についても教育部の規定と全く同じものとするまでの強制はない。ただし、教員養成機関評価において、担当者の専門性などが審査の対象になるので、いずれの大学においても国が設定したカリキュラムから大きく外れることは想定しにくい。

ここでは主に中等教員の養成カリキュラムについての、金甲性をはじめとする先行研究

で指摘されている問題点を概観しておきたい⁶。

- ①学校現場と連携が不足しており、そのため理論中心の教育内容になりがちで、教育現場で必要とされる知識や技能を得るための教育内容になっていない。
- ②教科教育学や教育学理論の間の連携性をはじめ、科目間における連携性が弱い。
- ③中等教員養成の根幹となるべき師範学部と一般学部の教職課程の間に差がないわりに、教員養成課程自体が多様な機関に設置されているために教育内容の質の維持が難しい。
- ④教職科目に学校暴力予防など、教育現場の問題へ対処するための科目が増加したために、教職理論科目が選択になる傾向がある。

理論と実践の乖離が問題とされていると同時に、教育現場で発生する課題への対処療法的な科目が増加することで教育理論が軽視される傾向があるということが問題とされている。なお、韓国では教職課程科目を担当する教員も基本的に博士学位を所持している者とされているため、一部を除き、学校教員が大学で授業を担当する場合でも博士学位が求められることになる。いわゆる「研究者主義」が教職課程でも徹底されている。

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 【教職素養】6 単位以上 ・特殊教育概論（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）
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	【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） 総 22 単位

【出典】教員資格検定令施行規則（教育部令）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」より作成。

（2）事例：資質・能力スタンダードと養成プログラムの実際

科目ごとに教育部が告示した基本履修科目は、各大学において、学科で設定されている科目に置き換えて履修していくことになる。特に教員養成を目的としない学部では教育部が告示した科目と同一の名称の科目を設置するのは比較的難しい。表2はA大学の中等学校国語教員養成を目的とする学科と、国語国文学科における専攻科目であるが、教員養成を目的としない国語国文学科では教科教育関連科目にも文学系科目を充てていることがわかる。全定員が卒業と同時に教員資格証を取得できる師範学部や一般学部教育科と違い、一般学部の教職課程における専攻科目では教科教育を専門とする教員の数少なく、教職課程科目でありながら教科教育を専門としない教員が担当する傾向がある⁷。

（3）外部の機関・組織・団体や地域などとの連携・協働の取組

韓国の教員養成において、複数の大学研究者や現場教員に聞き取りを行ったところ、外部機関と連携して教職課程を運営している例はないとのことであった。ただし、教員養成機関評価における自主評価報告書などをみると、機関の独自の取組で教育実習先の学校をはじめ

めとする地域の学校と提携するなどの例がみられた。これは教育実習の重視策に加え、2009年入学者から教育実習の中に「教育奉仕活動」が2単位必修となったこととも関連している。

「教育奉仕活動」は、在学中に60時間、学校や地域児童センターにおいてボランティア活動を行うものである。活動先は学生自身が見つめてくることもあるが、大学が紹介することもあるという⁸。例えば、A大学では地域に複数の教育実習協力校を有し、地域教育支援庁と定期的に懇談会を実施し、教育実習や学校奉仕活動への協力を要

請している。そこでは多文化家庭の教育プログラムの運営や支援、大学生による生徒への学習サービス提供などについて話し合われている⁹。

また、これと関連して、教員と学生が地域における課題について共同研究することもある¹⁰。こうした現場重視の流れの中で外部機関との連携も増加してきているようである。

3. 教員養成プログラムの質保証

(1) 教員養成プログラムの質保証の概要（第三者評価制度などを含む）

1980年代に入るとそれまで拡大していた中等教育教員需要は落ち着きを示すようになり、教員資格授与者に比べて実際に教職に就けるものが限定されてくる。いわゆる「供給過多」状況を解決するため、政府では1982年、一般学部の定員中、教職課程を履修できる人数を30%に制限し、更に2008年にはその比率を10%にまで引き下げてきた（金甲性，2011:31-33）。

一方で、大統領の諮問機関である教育改革委員会が1996年に「第3次教育改革方案」を発表し、教員養成機関評価制度の導入について提起した（金甲性:31）。また、1996年8月に出された第4次大統領報告書「世界化・情報化時代を主導する新教育体制」において、「教員養成機関の質的水準を向上させることと教員養成規模を適切に調整すること」を目的に教員養成機関に対する評価制度の導入が示された（金ギス，2013:4）。1997年に教育部と韓国教育開発院とで共同で管轄する評価試行方案の準備がなされ、1998年より順次、養成機関の評価が行われることになった（金甲性，2008:32）。

教員養成機関評価の導入の目的は「国家的次元の評価を通じて教員養成教育の質を向上させ、優秀な教員を確保しようとする」（金甲性，2011:34）ことにあるとされる。実際、こ

表2 A大学ソウル学舎における師範大学国語教育科と文科大学（一般大学）国語国文学科教職課程との専攻科目の違い

教育部告示基本履修科目		本校基本履修科目	
教科目名		師範学部国語教育科	文科学部国語国文学科
(1)	国語教育論	国語教育論	国語教育論 ^{※1}
(2)	国語学概論	国語学概論	国語学の理解
	国語文法論	現代文法教育論	現代国語文法論
	国語史		国語の歴史
(3)	国文学概論	国文学概論	古典文学入門
	国文学史	現代文学史	現代古典名作セミナー
(4)	小説教育論	古典小説教育論 ^{※2}	現代小説講読
		現代小説教育論 ^{※2}	
	詩歌教育論	現代詩教育論	古典詩歌論
	随筆教育論		
(5)	表現教育論	表現教育論	国語語彙と表現
	理解教育論		

※1 師範学部国語教育科開設科目。

※2 2科目のうち1科目を選択。

(1)～(5)分野のうち各分野から1科目以上履修。

[出典] A大学師範学部・教職部『A大学教職課程履修ガイド』，2017年に掲載された表を基に作成した。

の目的に合わせて評価指標が作成され、評価結果は教員養成機関が自らの問題点を改善するために活用されてきたが、2010年から2014年にかけて行われた第3周期教員養成機関評価では評価対象機関が法的要件を備えているかについての指標が多くを占めるようになり、結果として教員養成機関の定員を削減することに利用されているといわれる（金ギス、2013: 2）。つまり、教員養成機関が社会的・専門的・法的なアカウンタビリティを達成するのを促す評価制度という名目とは別に、教員養成機関評価制度には教員養成機関の構造調整といった別の目的があるとみられている（孫ギョンオ、2016:87）。実際、評価結果により教職課程の定員削減が求められる機関が出てきている。

(2) 事例: 具体的な取組 (全学的センターや委員会の設置, スタンドアードに基づく評価, 政策評価)

2015年から2017年にかけて第4期教員養成機関評価が行われている。この第4周期からは一つの周期が従来の4年から3年に短縮され、1年目に師範学部と教育大学、2年目に一般学部師範系学科と一般学部の教職課程、3年目には専門大学¹¹などを対象として進められている。評価の内容は表3のような指標に基づき、各機関が資料を出しながら自己評価を行い、その結果を受けて韓国教育開発院で評価を行い、結果報告書を作成することになる。

評価指標は師範学部・一般学部教育科で合計22指標、一般学部の教職課程が19指標、教育大学院（教員養成機能）が22指標、教育大学院（再教育機能）が14指標、教育大学が20指標設定されている。表3は師範学部・一般学部教育科で設定されている評価指標である。以下、A大学が韓国教育開発院に提出した「教員養成機関自己評価報告書」を基に、四つの領域別に評価の内容について概観する¹²。

1の教育要件領域では教科教育に関する研究業績を有する教員が確保されているか、また専任教員や非常勤講師の給与基準、事務職員の確保率、学生の講義満足度などが評価の対象となっている。2の教育課程領域では授業の充実度や教育実習の充実度などが評価の対象となる。A大学の報告書では学生が教員資格を取得することを支援するために学生に対する各種説明会を実施していることなどが報告されている。また、A大学では教職課程履修者に対し独自に開発した「教職適性・人格検査試験」に在学中に合格することを課し、教員資格取得者の検定基準を示して教員の質の担保をしようとしている¹³。3の成果領域の報告書では教職課程履修者の中で中途脱落者の割合や、各学科に割り当てられた教職課程履修可能人数の充足率、そして教職課程履修学生の中で模擬授業を行った学生の状況が記される。

表3 師範大学・一般大学教育科の教員養成機関評価指標

領域	項目	準拠	指標	配点	
1. 教育要件 領域 (396)	1.1 発展計画 (30)	1.1.1 発展計画の適合性 (30)	1.1.1.1 発展計画及び推進実績	30	
	1.2 教員 (300)	1.2.1 教員確保の適切性 (210)	1.2.1.1 専攻科目専任教員確保率	70	
			1.2.1.2 教科教育科目専任教員確保率	50	
			1.2.1.3 教職理論科目専任教員確保率	60	
			1.2.1.4 非常勤講師の講師料水準	30	
		1.2.2 教員活動の適切性 (90)	1.2.2.1 専任教員の研究実績最小基準充足率	60	
		1.2.2.2 講義満足度	30		
	1.3 行財政 (60)	1.3.1 行政支援の充実性 (30)	1.3.1.1 教職担当職員確保率及び活動の適切性	30	
1.3.2 財政運営の適切性 (30)		1.3.2.1 教育費(奨学金等)還元率	30		
2. 教育課程 領域 (300)	2.1 教育課程 (100)	2.1.1 教育課程編成運営の適切性 (100)	2.1.1.1 教員資格取得者の検定基準充足	60	
			2.1.1.2 現場力量中心教育課程運営計画及び実績	40	
	2.2 授業 (150)	2.2.1 授業の充実性 (50)	2.2.1.1 教科教育科目教授者の専攻一致授業の単位比率	30	
			2.2.1.2 教育理論科目教授者の専攻一致授業の単位比率	30	
			2.2.1.4 講座あたり学生数	30	
			2.2.1.5 授業の質管理	60	
2.3 教育実習 (50)	2.3.1 学校現場実習の充実 (50)	2.3.1.1 学校現場実習指導活動の実績	50		
3. 成果領域 (240)	3.1 経営成果 (60)	3.1.1 学生維持の成果 (60)	3.1.1.1 中途脱落学生比率	30	
			3.1.1.2 新入生の充足率	30	
	3.2 教育成果 (180)	3.2.1 教師資質成就 (50)	3.2.1.1 予備教師授業遂行能力	50	
			3.2.2 教員任用成果 (80)	3.2.2.1 教員任用率	80
			3.2.3 教育満足度 (50)	3.2.3.1 在学生満足度	50
4. 特性化領域 (70)	4.1 教育機関別特性化 (70)	4.1.1 特性化指標 (70)	4.1.1.1 a 学生相談及び進路指導活動実績	70	

出典:韓国教育開発院『2015年4周期教員養成機関評価便覧』, 2015年, p.25の表。

こうして各教員養成機関から提出された自己評価報告書に基づき、韓国教育開発院において点数が算出され、合計点に基づき、学科ごとにAからEまでの等級が付けられる。その結果、A評価がついた機関は教育部長官賞が授与される。B評価は現状維持となり、C評価がつくと教員養成人数が30%削減させられる。更にD評価となると、50%まで定員が削減となり、E評価の場合は廃止となる。2015年分の評価結果によれば、師範学部のうち16機関がA、23機関がB、5機関がC、1機関がDとなり、E評価はなかった。一般学部の教職課程では51機関中、26機関がC等級を受けるに至っており、E等級も2機関が受けた(教育部・韓国教育開発院, 2016)。こうした評価によりA大学のある学科では定員を30%減少させざるを得なくなり¹⁴、学科運営上、深刻な影響を受けることが予想される。

おわりに

韓国では教員養成系学部を除いて、教職課程履修人数が政府によって厳しく規制されており、成績上位者でなければ教職課程の履修が困難である。また、政府は教員養成機関評価を通じて教員養成機関をコントロールしている。こうした政府の関与は特に中等教員養成において開放制の原則に反する問題があるものの、教員養成教育の質の保証につながっているのも否定できない。教員のライフステージを横断する形の資質・能力指標や、教員養成教育自体のスタンダードは設定されていないものの、社会的に教員の資質・能力が問題とされることはほとんどなかった。

これらのことから韓国の教員養成教育の成果と課題について、以下のようにまとめられる。まず、成果としては①教育大学院のような現職教員の再教育機能を持つ制度を作ることによって現職教育の充実と同時に、教員の学歴レベルを上げ教員の社会的地位の向上に貢献してきたこと、②教員養成機関評価によって国家が間接的に「客観的」指標によって養成機関をコントロールすることに一定の成功を収めていること、③教員養成課程を持つ大学においても履修定員を抑制することで資格証の「乱発」を防いでいること、などを挙げることができる。

課題としては、①国家の統制力が強い中で大学の自治をどのように保障していくか、②社会的に合意された教員養成指標がない上に、養成機関の整理統合が真の狙いとされる教員養成機関評価の妥当性と信頼性をどのように担保していくか、③単に学歴の高さや大学での成績の高さといった指標ではない具体的な資質をどのように設定していくかといったことが指摘されよう。

日本への示唆としては、①養成機関ごとの教育プログラムの特性化を促すとともに、養成教育機関に対する評価システムを導入すること、②教員養成課程の履修人数に制限を設けること、③教員待遇を保証するとともに、教員の職業の魅力を向上させることなどにより、教員養成教育の質を担保することが可能であると述べておきたい。

参考文献

- 崔ソンウク「教師養成及び選抜制度の教職適合性の考察」、韓国教員大学校初等教育研究所『初等教科教育研究』21、2015年、pp.145-159
- 教育部・韓国教育開発院「2015年 教員養成機関評価結果発表（報道資料）」、2016年
- 教育部・韓国教育開発院『2015年4周期教員養成機関評価便覧』、2015年
- 教育科学技術部『2013年度 教員資格検定実務便覧』、2013年
- 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
- 韓国教育開発院『2016 教育統計分析資料集（幼・初・中等教育統計編）』、2016年
- 韓国教員大学校『2017学年度 教育課程案内』、2017年
- 張インヨン『教員研修制度と力量開発』韓国学術情報、2013年
- 金甲性（研究責任者）『韓国の教員養成教育の成功戦略』企画財政部・国際政策大学院、2011年
- 金甲性『教員養成機関評価体制定立研究』韓国教育開発院、2008年
- 金ギス『教員養成機関評価の現況、争点、発展課題』（プレゼンペーパー、10（8））、韓国教育開発院、2013年

李ブハ・鄭ギョンウク「我が国の中等教員養成体制改編に関する政策的考察」, 韓国法政策学会『法と政策研究』15(2), 2015年, pp.611-629

劉ティンティン・朴チャンオン「韓国と中国の中等教師養成制度の比較」, 釜山大学校科学教育研究所『教師教育研究』52(3), 2013年, pp.589-605

孫ギョンオ「教員養成機関評価の政治学—政府と大学間のマクロ的關係を中心に—」, 『教育政治学研究』23(2), 2016年, pp.77-100

A 大学校『2015年 A 大学校教員養成機関 自主評価報告書』, 2015年

A 大学校師範学部・教職部『A 大学教職課程履修ガイド』, 2017年

A 大学校 B キャンパス『2015年 A 大学校 B キャンパス教員養成機関 自主評価報告書』, 2015年

-
- ¹ 教員養成機関の概要を記述するに当たっては、金甲性(2011)によった。
 - ² 済州教育大学校が2008年に済州大学校と合併し、旧済州教育大学校は済州大学校サラキャンパスとなった。
 - ³ 教育部サイト中の「2016 教員養成機関現況」参照。
(<http://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=342&lev=0&statusYN=C&s=moe&m=030503&opType=N&boardSeq=62233> 2017年10月31日確認)
 - ⁴ 教員研修については、張インヨン(2013)を参照。
 - ⁵ 大学の教職課程担当教員からの聞き取りによる。
 - ⁶ 李ブハ・鄭ギョンウク(2015:619), 崔ソンウク(2015:148), 劉ティンティン・朴チャンオン(2013:594-595), 金甲性(2011:18)などを参照した。
 - ⁷ A 大学の教職課程担当教員からの聞き取りによる。
 - ⁸ A 大学の教職課程担当教員からの聞き取りによる。
 - ⁹ A 大学校(2015)参照。
 - ¹⁰ A 大学の教職課程担当教員からの聞き取りによる。
 - ¹¹ 専門大学は日本の短期大学に相当する教育機関。主に幼稚園教員を養成している。
 - ¹² A 大学地方キャンパスの教員養成機関としては、一般学部教育科(A大学の組織としては師範教育学部)と一般学部教職課程が該当する。A大学の師範教育学部の中には三つの教科系の学科が存在し、組織的には師範教育部が存在し、教育学を専門とする教員が所属している。本文でA大学の評価報告書について言及する際は一般大学教育科の評価を対象とする。
 - ¹³ ただし、これまでこの検査に不合格になった学生はいないとのことである(A大学教職課程担当教員の話による)。
 - ¹⁴ A大学の教職科目担当者の話による。

韓国（概要）

<p>1. 教師教育の動向と教員の資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・初・中等教育法第 21 条において初等学校・中等学校・高等学校・高等技術学校・特殊学校の教員資格基準を定める。 ・初等教員は目的型養成。国立の教育大学で計画的に養成。 ・中等教員は中学校，高等学校を一体化して，開放型養成。 ・中学校教員は四年制大学師範学部，一般学部教育学科，一般学部の教職課程・教育大学院（特殊大学院）の教員養成部分で養成。 ・一般学部の教職課程では学科ごとに教育部の承認をへて履修定員が決定される。 ・中等学校の教員給の不均衡是正が求められている。 ・教員の資質・能力スタンダードは存在しない。
<p>2. 教員養成プログラムと資質・能力スタンダード</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国家が定めた基準に基づき，各大学が設定した専攻科目，教職科目を履修することで卒業時に教員資格証が授与される。 ・教職関連科目において，合格点を得るだけでなく，一定以上の得点（専攻科目：平均 75 点以上，教職科目：平均 80 点以上）を取ることが資格証を得るために必須となるなど，厳格に成績管理がなされている。 ・教育現場と学問中心の養成教育との間にかい離が指摘されている。
<p>3. 教員養成プログラムの質保証</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教育実習や教育機関でのボランティアなどが必修とされ，この部分を中心に養成機関と学校との連携が行われている。 ・資質・能力スタンダードは存在しない代わりに，教員養成教育の質の向上と，優秀な教員を確保することを目的に 1998 年より教員養成機関評価が導入されている。ただ，この評価制度は実質的に教員養成機関の「構造調整」の役割を果たしている。 ・教科教育の教員確保率，財政状況，授業内容の適切性，教育実習の充実度，採用試験合格率などの観点から各教員養成機関を評価し，A から E までの評価を与える。 ・評価の低い教員養成機関は縮小，廃止を求められる。
<p>4. まとめ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の教職課程での評価の厳格化や教員養成機関評価を通じて，中央政府が養成教育に関与しており，それが教員養成教育の質の保持に作用している。 ・養成教育の特性化を促したり，教職課程履修者の成績管理の徹底をするとともに，教員待遇を保証することで，資質・能力スタンダードがない状態でも養成教育の質は一定程度保証できる。

第10章 日本

堀田 諭

はじめに

近年の急速な社会の変化や学校を取り巻く環境の変化に伴って、ますます教員の資質・能力の向上が求められている。特に、学校現場における教員の大量退職・大量採用等の影響によって、従来行われてきた先輩教員から若手教員への知識や慣習の伝達が困難となるなど学校組織の体制・環境が著しく変化しており、一方で、教員がグローバル化や情報化の進展など新しい時代や社会への教育に対応していくことも喫緊の課題である。

そうした状況の中で、中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)において、教員の養成・採用・研修の一体的な新たな体制の構築等が求められており、また、「次世代の学校・地域」創生プランの策定(文部科学大臣,平成28年1月25日)や教育公務員特例法の一部改正(平成28年法律第87号,平成28年11月18日)を受けて、現在、各都道府県等において教員育成指標(校長及び教員としての資質の向上に関する指標)に関する協議・策定など具体的な取組が行われ始めている。本稿では、その中から先進的に取組が行われているいくつかの事例を紹介していきたい。

1. 日本の教員養成の動向と教員育成指標

(1) 日本の教員養成の動向－教員育成指標を中心に－

これまでの答申等で示されてきたように、社会の急速な変化や学校を取り巻く環境の変化の中で、学び続ける教員像の確立が一層求められ、それを支えるキャリアシステムを構築することが求められている。中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)では、教員の養成・採用・研修の一体的な新たな体制の構築が求められており、その構築の具体的な柱として、(a)教員育成協議会の創設、(b)教員育成指標の策定、(c)教員研修計画の策定が求められている。教員育成指標を中心に述べれば、高度専門職業人としての教員が、教職キャリア全体を俯瞰(ふかん)しつつ、キャリアステージに応じて身に付けるべき資質・能力を明確するために各都道府県等で整備されるものが教員育成指標であり(b)、そうした教員の育成ビジョンを協議・調整・共有するために、教育委員会や大学その他の関係者によって教員育成協議会が創設され(a)、また、各都道府県等の教育委員会において指標を踏まえた体系的な教員研修計画を策定し、研修を実施することとなっている(c)。

(2) 教育公務員特例法等の一部改正に基づく指標策定に関する指針

教員育成指標は、平成28年11月の教育公務員特例法等の一部改正を受けて、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標」(以下、指標)と称され、その対象、キャリアステージ(段階)、基本的な視点や内容(観点)について指針が示されている(文部科学大臣告示第55号,平成29年3月31日)。

対象については、「公立の小学校等」の範囲として、公立の小学校、中学校、義務教育学

校，高等学校，中等教育学校，特別支援学校，幼稚園及び幼保連携型認定こども園とされており，また，「教員等」の範囲は，校長（園長），副校長（副園長），教頭・主幹教諭（幼保連携型認定こども園の主幹養護教諭及び主幹栄養教諭），指導教諭，教諭，助教諭，養護教諭，養護助教諭，栄養教諭，主幹保育教諭，指導保育教諭，保育教諭，助保育教諭及び講師とされている。しかしながら，必ずしも全ての職ごとに個別の指標を策定するものではなく，複数の職について共通の指標を策定することも可能であるとされ，教員の多様なキャリアパスに応じて策定することも可能であるとされている。

教員等のキャリアステージに応じた資質の向上の目安となる指標は，学校種や職の指標ごとに複数の成長に関する段階を設けることとされている。その際，新規に採用する教員に対して任命権者が求める資質を第1の段階として設けることとされている。

指標の内容を定める際の観点として，次の七点が挙げられている。すなわち，1）教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項，2）教育課程の編成，教育又は保育の方法及び技術に関する事項，3）学級経営，ガイダンス及びカウンセリングに関する事項，4）幼児，児童及び生徒に対する理解，生徒指導，教育相談，進路指導及びキャリア教育等に関する事項，5）特別な配慮を必要とする幼児，児童及び生徒への指導に関する事項，6）学校運営に関する事項，7）他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項，とされている。そのほか，各地域の実情を踏まえることも可能であるとされている。

以上のような指標の対象範囲，段階，観点については，これまで教育委員会等で作成された各地域の指標においても示されてきたのであるが，前述の教員育成協議会における協議を踏まえる点や当該指標を踏まえて教員研修計画が策定される点が共通して各地域に求められることになっている。また，指標は，大学の教員養成の目的でもあり，教員等の任命権者が行う資質の向上の前提となるものでもある。地域や大学そのほかの関係者を巻き込んだ協議会の協議を踏まえた指標を活用していくことで，教員の養成・採用・研修の一体的な新たな体制の構築を示している。なお，指標や教員研修計画のみを公表するだけでなく，指標策定の過程等，協議会における協議に関する情報を積極的に公開することが望ましいとされており，公に開かれた体制を目指している。

以下では，上述のように示される指標について，先進的に取組まれているいくつかの地域における策定・活用の事例を紹介していく。

2. 「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定事例

ここでは，「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定事例として神奈川県，東京都，和歌山県の取組について紹介していきたい。次ページの表1では，3都県における指標策定に向けた取組の概要を示しており，協議会の審議主体，審議日，指標の策定月，指標の対象を示している。

協議会の審議主体には，大学関係者，教育委員会教育長の代表，各校種の代表者などが含まれており，2～3回の協議会をへて，指標が策定されている。なお，和歌山県は文部科学省のモデル事業として策定しているため，教育公務員特例法等の一部改正が施行された平成29年4月以前に審議されている。指標は，基本的に校長等の管理職及び教員を対象としている。

では，具体的な指標の内容はどのように示されているのか。3都県の事例をもとに見ていきたい。

表1 指標策定に向けた取組の概要

	神奈川県	東京都	和歌山県
協議会の審議主体	教育局内関係課，教育事務所，関係センター，公立小中学校及び県立学校の代表者，市町村教育長，教職員組合，中核市教育委員会，関係大学の各代表者など	教員養成系大学の代表者，区市町村教育委員会教育長の代表，校長会の代表など	大学関係者，市町村教育委員会教育長会代表，幼稚園を含む各校種の校長会代表，県教育委員会事務局の各課室長，和歌山市教育委員会関係者など
策定の審議日	①平成29年5月15日 ②平成29年7月11日	非公表	①平成28年7月14日 ②平成28年10月4日 ③平成29年2月14日
指標の策定月	平成29年8月	平成29年7月	平成29年3月
指標の対象	公立学校の校長及び教員（校長，副校長，教頭，総括教諭，教諭，養護教諭，栄養教諭）	教員（主幹教諭，指導教諭，主任教諭，教諭）及び教育管理職（校長，副校長）	校長及び教員（教頭をはじめ全ての教員）

（1）教員等の範囲に応じた指標－神奈川県の場合－

神奈川県では，2回の協議会等の審議をへて，平成29年8月に「神奈川県のめざすべき教職員像」として指標が策定されている。指標は，13の教職員像と四つの段階とを掛け合わせて示されている。

13の教職員像は，指導力としての「授業力（子どもが自ら取り組む，わかりやすい授業の実践）」，「課題解決力（子どもや社会の変化による課題の把握と解決）」，そして「人格的資質・情熱（教職員としての人格的資質・教職への情熱）」の三つの柱から構成されている。具体的には，「授業力」では，「子どものやる気を引き出し，意欲を高めることができる」，「わかりやすい授業の実践ができる」，「高い集団指導の力をもち，望ましい学級づくりができる」，「授業研究を生かした校内研修に進んで取り組むことができる」の四つの教職員像から，「課題解決力」では，「子どもをよく理解し，多様な教育的ニーズに対して適切に対処・指導できる」，「得意分野をもち，個性豊かで，連携・協力しながら指導できる」，「豊かな創造力をもち，新たな課題へ積極的に挑戦する意欲や実行力をもっている」，「教職員全体と協力し，学校全体を意識しながら組織的に取り組むことができる」，「保護者，地域の人々と協力して取り組むことができる」の五つの教職員像から，「人格的資質・情熱」では，「豊かな人間性と社会性，高い対人関係能力とコミュニケーション能力をもっている」，「子どもへの教育的愛情と責任感，教職に対する使命感と誇りをもっている」，「高い倫理観をもち，公平・公正に行動できる」，「変化に対応し，学び続ける向上心をもっている」の四つの教職員像から構成されている。

キャリアステージは，「養成期（主に，教職課程で学ぶ学生）」，「開発期（主に，教職経験5年程度までの教員）」，「充実期（教職経験5～20年（30～45歳）程度の教員）」，「発展期（教職経験約20年（約45歳）以上の教員及び管理職）」の4段階で示されている。具体的に見ていくと，例えば「授業研究を生かした校内研修に進んで取り組むことができる」では，「学習指導案作成や教材作成の基本的な手法について理解している（養成期）」，「常に自ら

学び続け、校内研修に積極的に参加して、授業改善に努めている（開発期）」、「同僚教職員と授業研究を主導し、校外の研究成果を授業改善に生かしている（充実期）」、「自校の教育目標に基づき授業研究を推進し、その成果の校内外での活用を中心となっている（発展期）」と段階的に示されている。

神奈川県の特徴として、教員等の範囲に応じた指標が示されており、教職員の指標に加えて、校長には「学校経営力」の指標が追加され（ただし、教職員の「授業力」の指標は除く）、一方、養護教諭及び栄養教諭には「専門力」の指標が別立てで段階的に示されている。

（２）キャリアパスに応じた指標－東京都の場合－

東京都では、平成 20 年 10 月に策定された「東京都教員人材育成基本方針」（平成 27 年 2 月一部改正）を踏まえつつ、東京都教員育成協議会での協議をへて、平成 29 年 8 月に「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標」が策定されている。四つの観点と九つの教育課題に関する対応力が教員の成長段階や職層に応じて示されている。

四つの観点は、「学習指導力」、「生活指導力・進路指導力」、「外部との連携・折衝力」、「学校運営力・組織貢献力」から構成されている。

成長段階としては、「基礎形成期（1～3年目）」、「伸長期（4年目～）」、「充実期（9年目～）」、「11年目」の大きく4段階で示されている。

東京都の特徴として、成長段階を職層に対応させており、教諭としての「基礎形成期」及び「伸長期」（1～8年目）、主任教諭としての「充実期」（9年目～）、指導教諭、主幹教諭としての11年目以降と位置付けられている。例えば「学校運営力・組織貢献力」の観点から見ていくと、「組織の一員として校務に積極的に参画できる（1～3年目）」、「担当する校務分掌についての企画・立案や改善策を提案できる（4年目～）」、「主幹教諭を補佐し、職務を遂行するとともに、担当する校務分掌の職務について、教諭等に指導・助言ができる（9年目～）」、「各会議や校務を遂行する場において、校長の経営方針を周知徹底し、学校運営を行うことができる（11年目～）」と段階的に示され、また、11年目以降の指導教諭においては、「教科指導力向上に必要な研修や校内研究等の企画を提案し、実施できる」、主幹教諭においては、「校務分掌全体の進行管理や分掌間の調整をするとともに、管理職と十分協議して学校運営をすることができる」と職層に応じて示されている。

教育管理職については、教員の指標とは別立てで指標が示されている。教育管理職として「校長」、「副校長」が、主幹教諭の枠内に「教育管理職候補者」が位置づけられ、教員の指標とは異なる四つの観点が示されている。すなわち、「学校経営力」、「外部折衝力」、「人材育成力」、「教育者としての高い見識」から構成されている。

また、九つの教育課題に関する対応力は、「グローバル人材の育成」、「人権教育の推進」、「道徳教育の推進」、「不登校に関する事項」、「障害のある子供たちの多様なニーズへの対応」、「いじめに関する事項」、「情報教育の推進」、「オリンピック・パラリンピック教育の推進」、「学校安全に関する事項」から構成され、教員と教育管理職ごとに示されている。

(3) 養成段階（0段階）と採用後の接続を重視した指標－和歌山県の場合－

和歌山県では、文部科学省モデル事業として、平成29年3月に「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」が策定されている。和歌山県でも、3度の協議会等の審議をへて作成されている。指標は、三つの資質能力と四つのキャリア段階とを掛け合わせて示されている。

三つの資質能力は、「授業実践力」、「生徒指導力」、「マネジメント力」から構成されている。「授業実践力」は、「授業構想力」(Plan)、「指導技能」(Do)、「省察」(Check, Action)から構成され、それぞれ目指す具体的な姿が例示されている。「生徒指導力」は、「個に対する支援・指導」、「集団に対する支援・指導」、「社会的なリテラシーの育成」から構成されている。「マネジメント力」は、「学級経営能力」、「学校組織の一員としての取組」、「保護者・地域・外部機関との接続」、「危機管理能力」で構成され、さらには管理職の指標として「学校経営能力」も示されている。なお、それぞれ目指す具体的な姿を例示している。

キャリア段階は、「1段階:基礎形成期（1～3年目）」、「2段階:伸長期（4年目～10年目）」、「3段階:充実期（11年目～20年目）」、「4段階:貢献期（21年目以降）」の4段階で示されている。具体的には、例えば「マネジメント力」の「保護者・地域・外部機関との連携」として、「保護者や地域等と積極的に関わり、連携に努める（1段階）」、「保護者や地域等との関わりを深め、連携して活動する（2段階）」、「保護者や地域等と連携・協働のネットワークを形成する（3段階）」、「保護者や地域等と連携・協働のネットワークを形成するよう、指導や助言を行う（4段階）」と段階的に示されている。

和歌山県の特徴として、養成段階の0段階について、段階的に、かつ細かく示されていることが挙げられる。「教育に関わる理念や理論」では、「教職に就くために基盤となる知識理解」が資質能力として示され、また、「真理探究・自己実現」では、「自律的な学びの実践」が資質能力として示されている。これら二つの資質能力を踏まえて、「学校における教育実践の基礎」として三つの資質能力へと接続する。すなわち、「授業実践の基礎」、「子供理解・支援の基盤」、「学校における教育実践への参加と理解」である。いずれも目指す具体的な姿が例示されており、採用後の三つの資質能力へと接続することとなっている。

3. 「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の活用事例－和歌山県を中心に－

和歌山県では、指標の活用方法についても示しており、校内研修における指標の具体的な使い方を例示している。以下では、その説明に従って指標の活用方法を紹介したい。

(1) 和歌山県における指標の位置付け

和歌山県では、「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の対象を、校長と、教頭をはじめ全ての教員としており、指標とは、「キャリア段階に応じて身に付けておくべき教員の資質・能力を示した『道しるべ』」であるとされている。なお、指標の文言は、各校種や職種に応じて読み替えることが可能であるとされている。

指標の目的としては、「教員生活を続けていく上で、自身に必要な資質・能力を確認するとともに、次のステップへと進むための目標やヒントとして活用」することが示される。では、具体的にどのように指標を活用しようとしているのか、解説例をもとに見ていこう。

(2) 和歌山県における指標の活用方法―校内研修を例として―

和歌山県では、校内研修が事例として挙げられている。そこでは、初任者教員、6年目の図書主任の教員、13年目の学年主任の教員、ファシリテータである32年目の教務主任の教員が描かれる。その方法は、以下の表2のような段階で示されている。

表2 和歌山県における指標の活用事例

指標の活用方法	概要
①事前準備	指標を読んで、自身のキャリア段階、資質・能力の位置を確認する
①自身の位置（資質・能力）を確認しましょう！	「授業実践力」、「生徒指導力」、「マネジメント力」の資質能力から一つ選び、自身がキャリアステージのどの段階にあるか確認する
②目指す具体的な姿を付箋に書きましょう！	指標にある「目指す具体的な姿」を参考にしながら、思いつく限り付箋に書き出す
③カテゴリ分けをし、それぞれの段階で身に付けるべき力なのかについて話し合しましょう！	書いた付箋を共有し、観点や内容ごとにグルーピングしてカテゴリに分けていき、それぞれの段階で身に付けるべき力なのか議論する
④一皮むけた経験を語り合しましょう！	どのようにして自身の資質・能力を高めてきたのかを相互にインタビューし、これまでの経験を表面化させる
⑤今後の目標設定をしましょう！	一人ずつ今後の目標を発表する

(和歌山県教育センター学びの丘ホームページを参照し、作成)

以上の活用事例は校内研修のものとなっており、基本的には、指標によって、教員に自身のキャリア段階や資質・能力の位置を確認させ、これまでの自身の実践を振り返るとともに、これからの教員自身の目標を方向づけることができることになっている。また、今回の事例では、指標を中心にキャリアの異なる同僚教員で語り合うことで、世代間のギャップを越えて、教員の知識や慣習について意見交流する方法が示されている。一方、管理職の立場から、校内における教員育成の指針として活用することや教員の目標設定の校内ツールとして活用することが示されている。

おわりに

本稿では、日本における指標を中心とした教員養成の動向及び先進的に行われている指標策定の事例について見てきた。現在、教職員支援機構の調査によれば、都道府県等67自治体における指標策定の進捗状況は、16自治体が完成、21自治体がほぼ完成し、30自治体が検討中となっている（基準日：平成29年11月10日）。本稿で取り上げた事例のように、指標の観点やキャリアステージに対する捉え方や、これまでの自治体における政策等との関係性によって多様な指標が策定されてきている。さらには、指標に基づいた教員研修計画の検討も始まっており、東京都では平成30年度の教員研修計画が策定されている（平成29年10月）。指標の策定によって各都道府県等がめざすべき教員像が明確化されてきているが、今後は運用上の課題を注視していく必要があるだろう。

日本（概要）

はじめに

近年の急速な社会の変化や学校を取り巻く環境の変化に伴って、ますます教員の資質・能力の向上が求められている。特に、学校現場における教員の大量退職・大量採用等の影響によって、従来行われてきた先輩教員から若手教員への知識や慣習の伝達が困難となるなど学校組織の体制・環境が著しく変化しており、一方で、教員がグローバル化や情報化の進展など新しい時代や社会への教育に対応していくことも喫緊の課題である。

1. 日本の教員養成の動向と教員育成指標

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)では、教員の養成・採用・研修の一体的な新たな体制の構築が求められており、その構築の具体的な柱として、教員育成協議会の創設、教員育成指標の策定、教員研修計画の策定が求められている。教員育成指標は、各都道府県等の教員育成ビジョンの中核に位置付けられている。

教員育成指標は、平成28年11月の教育公務員特例法等の一部改正を受けて、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標」と称され、その対象、キャリアステージ(段階)、基本的な視点や内容(観点)について指針が示されている。

2. 「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定事例

「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定事例として神奈川県、東京都、和歌山県の取組について紹介している。神奈川県の指標の特徴として、教員等の範囲に応じた指標が示されており、教職員の指標に加えて、校長には「学校経営力」の指標が追加され、一方、養護教諭及び栄養教諭には「専門力」の指標が別立てで段階的に示されている。東京都では、これまでの諸政策を踏まえつつ、教員育成の観点と教育課題に関する対応力が教員の成長段階に応じて示されている。特徴として、成長段階に職層を合わせて示すことにより、キャリアパスに応じた指標となっている。和歌山県は、文部科学省モデル事業として一早く指標が策定されており、その特徴として、養成段階(0段階)について段階的に、かつ詳細に示されており、採用後の三つの資質能力に接続するように指標が示されている。

3. 「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の活用事例—和歌山県を中心に—

和歌山県では、校内研修の事例が示してあり、指標を手掛かりとして、教員に自身のキャリア段階や資質・能力の位置を確認させ、これまでの自身の実践を振り返るとともに、これからの教員自身の目標を方向づけることができることになっている。また、指標を中心にキャリアの異なる同僚教員で語り合うことで、世代間のギャップを越えて、教員の知識や慣習について意見交流する方法が示されている。

おわりに

指標の策定によって各都道府県等がめざすべき教員像が明確化されてきているが、今後は運用上の課題を注視していく必要がある。

第11章 総括—スタンダードに基づく教師教育の視点から

松尾知明（法政大学）

本報告書では、教員養成に焦点を当て、諸外国における教員の資質・能力スタンダードがいかに関活用されているのかについて検討す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、日本の10か国である。

総括では、分析枠組みを提示し、対象国における教員の資質・能力スタンダードの活用状況についての国際比較を試みることを通して、示唆される点について検討したい。

まず、1節では、教員の資質・能力スタンダードの活用を分析する視点を提示する。2節では、教員の資質・能力スタンダードと教員養成をめぐる国際的な動向を概観し、3節において、目標、規準（基準）、教育システムの基点としてのスタンダードの視点から分析を行う。それらの知見を踏まえ、4節では、スタンダードに基づく教師教育を進めて行く上での留意点を提示し、おわりにでは、全体の総括を行う。

1. 教員の資質・能力スタンダードの活用を分析する視点

ここでは、スタンダードの概念及びスタンダードに基づく教育改革の構造をもとに、教員の資質・能力スタンダードの活用状況を分析する視点を提示する。

(1) 目標と規準としてのスタンダード

スタンダードは、目標と規準（基準）の二重の意味を持つ。スタンダードの語源は、ラテン語の *extendere* 「伸ばす」に遡ることができる。それが、12世紀には「さおから伸びた旗」（Royal Standard の用例）、15世紀には Royal Standard の連想から「権威の源」、18世紀初頭には「規範」、19世紀半ばには standard English（標準英語）といった用例がみられるようになっていく（ウイリアムズ, 2009）。こうしたスタンダードの概念の変遷から、二つの意味が派生することになる。一つは、旗といった用例が象徴するように、権威あるいは合意によって確立されたモデルやめざすべき典型といった意味である。ほかの一つは、ルールとして制度化されたそれらを判断するための測定の規準（基準）といった意味である（Ravitch, 1995）。

すなわち、スタンダードには、めざすべき「目標」（なされるべき何か）という意味と、その目標に向けてのプロセスの「規準（基準）」（どのくらいうまくなされるか）といった2重の意味があるといえる。

(2) スタンダードに基づく教育改革

スタンダード教育改革は、一般に、四つの内容—①スタンダードの設定、②評価とのリンク、③柔軟性の保障、④アカウンタビリティの要求—から構成される（Committee on Title 1 Testing and Assessment, 2001）。

スタンダード教育改革は第一に、教育の質的な向上をめざして、目標や規準（基準）としてスタンダードを設定する。第二に、スタンダードと評価とを厳密にリンクさせ、スタンダードに示された知識や技能がいかに関学ばれたのかを的確に把握する。第三に、教育実践につ

いては、現場のニーズに応じて創意工夫を行う柔軟性を保障する。第四に、実践を工夫する自由を保障する一方で、スタンダードを達成したかどうかの結果については事業主体が責任を負う。

スタンダードに基づく教育改革には、これらの4点に示されるような基本的な要素が認められる。

(3) 教員の資質・能力スタンダードの活用を分析する枠組み

スタンダードをめぐる以上の検討から、教員の資質・能力スタンダードの活用状況を分析する枠組みとして三つの視点を設定することにする。それらは、次のとおりである。

- ①目標としてのスタンダード
- ②規準（基準）としてのスタンダード
- ③教育システムの基点としてのスタンダード

2. 教員の資質・能力スタンダードと教員養成

ここではまず、教員の資質・能力スタンダードをめぐる国際的な動向を概観しておきたい（大杉，2017）。

(1) 教員の資質・能力スタンダードの国際的な動向

教員の資質・能力スタンダードは、1980年代後半にアメリカで開発され始め、2000年以降になると国際的な流れとなっている。アメリカでは1980年代後半に、教職の専門職性が議論になる中で、熟達した教員の資質・能力を定義して、優秀教員を認定するためのNBPTSスタンダードが開発された。イギリスでは1990年代に、教員不足を背景に教員養成が多様化する中で教員養成の質を維持するために資質・能力スタンダードが検討され始め、2007年には教員の専門職基準が設定された。ドイツではPISAショックを契機に教員の質の向上をめざして、教員養成を対象とした教育科学編と教科内容（2004年制定，2014年改訂）及び教科指導法編（2008年制定，2015年改訂）、試補勤務及び修了試験の各州共通基準（2012年）が設定されることになった。フランスでは教員養成の修士課程化と時を同じくして、教員の資質・能力のスタンダード（2013年）が設定されていった。オーストラリアでは国家としての教育の枠組みが構築されていく中で、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専門職スタンダードが運用されていった。ニュージーランドでは地方分権的な教育制度システムにおける教員の質を保証するために、2001年の教育スタンダード法の制定以降、教員の資質・能力スタンダードが活用されていった。シンガポールでは2000年以降、教員の専門性の向上と継続的な職能開発をめざして、教員の資質・能力スタンダードが開発されていった。

以上のように、特に2000年代以降に、スタンダードに基づく教師教育政策は世界的な潮流となっており、そのための教育システムの構築が進んできたといえる。一方で、フィンランドや韓国などのように、教員の資質・能力スタンダードを国のレベルで設定していない国もあった。

(2) 教員の資質・能力スタンダードの形式と活用

教員の資質・能力スタンダードの形式と活用をみてみると、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の間となっており、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。資質・能力スタンダードの活用については、養成・採用段階では、学習成果指標として、資格や免許の基準として、また、採用の基準として利用されていた。現職段階では、職能成長を促す指標として、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アメリカやイギリスの事例、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オーストラリア、ニュージーランド、シンガポールの事例、活用のしやすさを考慮してシンプルな基準へ修正したイギリスの事例などがあった。

なお、こうした教員の資質・能力スタンダードの内容や形式、活用の詳細については、国立教育政策研究所報告書（大杉，2017）を参照されたい。

3. 目標，規準（基準），教育システムの基点としてのスタンダード

ここでは、教員の資質・能力スタンダードの活用について、(1) 目標としてのスタンダード、(2) 規準（基準）としてのスタンダード、(3) 教育システムの基点としてのスタンダードの視点から分析したい。

(1) 目標としてのスタンダード

①めざすべき目標として、教育政策を方向づける。

目標としてのスタンダードは、教育改革の要として、教員養成における全ての実践を方向づけるものとして機能する。スタンダードには、大きくは内容スタンダード（content standard）とパフォーマンス・スタンダード（performance standard）があるが、目標としての機能は、内容スタンダードが有する。内容スタンダードは、学生が何を知り、なすことができるようになるべきかを定義したものである。それは、旗といった意味が象徴的に示すように、めざすべき目標となるもので、教育改革の要として、全ての教育の政策や実践が、目標としての内容スタンダードに基づいて方向づけられることになる。

日本における教員育成指標は、内容スタンダードに当たるものといえるだろう。各都道府県教育委員会と大学等が協力して、地域で求められる教員の資質・能力の指標について定義するものである。

対象国においては、国のレベルで内容スタンダードを開発して、教員養成プログラムの編成に活用されていた。イギリスでは、教員スタンダードに基づいて、多様な教員養成機関がプログラムを開発していた。ドイツでは、教師教育スタンダード（教育科学編、教科内容及び教科指導法編）と試補勤務及び修了試験各州共通スタンダードを踏まえて、各大学がコンピテンシーの育成をめざした教員養成プログラムを編成していた。フランスでは、教職員の職業的な資質・能力基準に基づいて、教員養成プログラム基準が省令で定められ、それに基づき各高等教員養成学院（ESPE）がプログラムを編成していた。アメリカでは、各大学が専門職団体による資質・能力スタンダードを手掛かりに概念的枠組みを設定し、アセスメントに取り込む形で教員養成プログラムが編成されていた。オーストラリアでは、新卒教員、熟達教員、高度熟達教員、主導的立場の教員の四段階の「教員のための専門職スタンダード（APST）」があるが、各大学では、新卒教員の基準をみとることができるように教員養成プ

プログラムが編成されていた。ニュージーランドでは、多様な人材を受け入れる多様な教員養成コースでは、教員養成スタンダードを満たすようにプログラムが編成されていた。シンガポールでは、唯一の教員養成機関である国立教育研究所（NIE）が、教育省が提示したコンピテンシーや到達目標を具現化する形でプログラムをデザインしていた。

教員の資質・能力スタンダードをもつ国々では、スタンダードが国レベルでめざすべき目標として設定され、教員養成プログラムの編成に生かされているといえる。

②目標としてのスタンダードは、多様な実践をつなぐ機能をもつ。

目標としてのスタンダードは、掲げられた旗としてイメージされるように、共通のめざすべき目標を設定することで、多様な教育実践をつなぐものとして機能している。

1) 空間軸におけるヨコをつなぐ機能

第一に、資質・能力スタンダードは、地域、諸関連機関・団体、様々なプログラムやコースなど、空間軸におけるヨコをつなぐものとして機能する。スタンダードを共有することで、共通の目標が設定され、教員養成プログラムを実践する共通基盤を構築することが可能になるのである。

日本における教員育成指標の試みは、各都道府県教育委員会と大学等をつなぐ試みとして捉えることができる。教員育成協議会が設立され、教育委員会と大学が協力して、地域のニーズに応える教員育成指標を作成していくことになっている。これに近い連携に、ドイツの事例があった。ドイツでは、外部機関との連携を強化する動きが加速しており、例えば、ベルリン市では、教員養成実施大学と市との調整組織として教師教育運営委員会を設置したり、ハンブルク市では、ハンブルク大学と市教師教育・学校開発研究所が共同で教師教育センターを2006年に設置したりしていた。

諸外国の事例には、そのほかにもいろいろなつなぐ試みがみられた。地域間をつなぐ事例として、州の間でばらばらな教員政策に一貫性をもたせるアメリカ、ドイツ、オーストラリアの試みがあった。アメリカでは、専門職団体により全米の教員の資質・能力スタンダードの開発が進められ、ドイツでは、KMKにより国レベルで教員養成のスタンダードが設定され、オーストラリアでも、AITSLにより国におけるスタンダードが開発され、連邦レベルにおいて州間の違いを調整し、国としての統一的な政策がめざされるようになった。

多様な教員養成のルートをつなぐ事例もあった。イギリスでは、教師不足に対応して、学校をベースにしたプログラムなど教員養成プログラムが多様化する中で、ニュージーランドやシンガポールにおいては、教員になるための多様な教員養成のルートが用意される中で、教員の資質・能力スタンダードは、それらの多様な養成プログラムをつなぐ役割を果たしていた。

そのほか、プログラムにおいて実践をつなぐ事例もみられた。オーストラリアでは、教員の登録認可を担う州政府組織を中心に、実習校に対して教育実習生を受け入れるための手引等を作成し、APSTの周知とともに、理解の普及を図る取組も見られた。シンガポールでは、教育実習において、NIEの教育実習指導を行う教員と、実習生を受け入れる学校の協力教員（CTs）とが直接打合せを行うなどして密に連携していた。また、GESLプログラムでは、様々なコミュニティへの奉仕学習が中心となるため、外部の多様な機関、組織、団体との連携が図られていた。

以上のように、地域間、大学と関連機関・団体の間、教員養成プログラムの間、プログラム内のコースや講座など、それまで関連をもたなかったプログラムや実践の間の連携・統合を促す形で活用されていた。

2) 時間軸におけるタテをつなぐ機能

第二に、資質・能力スタンダードは、採用、養成、研修など、教職キャリアのいくつかのフェーズといった時間軸をつなぐものとして機能する。スタンダードを基盤としてそれぞれの段階に対応した形で示すことで、教職全体のタテの系列をつないで政策や実践を方向づけることを可能にする。

日本における教員育成指標の試みは、地域において、教員の養成・採用・研修といったタテの系列をつなぎ、教職キャリア全体を通じた教員の力量形成をシステム化する試みとして捉えることができる。

諸外国では、ドイツ、ニュージーランドなど、教員養成に関する個別のスタンダードを設定している場合があったが、アメリカ、イギリス、オーストラリアのように、教職キャリア全体を視野に入れ、教員養成においても活用させている場合もあった。とくに、イギリスとアメリカにおいては、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、研修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おり、教員養成においても全体に位置付ける形で運用されていた。

(2) 規準（基準）としてのスタンダード

規準（基準）としてのスタンダードは、目標が達成されたかどうかを判断する評価規準として機能する。スタンダードは、教員志望学生の資質・能力を評価する規準（基準）として、教員養成プログラムの質の保証をするために活用される。目標としての機能は内容スタンダードがもつものに対し、規準（基準）としての機能は、パフォーマンス・スタンダードが有する。パフォーマンス・スタンダードは、教師が何を知り、どのくらいなすことができる必要があるかを定義したもので、パフォーマンスのレベルが「習熟」(proficiency)、「高度」(advanced)といった形で示されることも多い。それは、教師が達成すべきパフォーマンスの指標となり、力量の習熟状況を把握するための評価に具体化される。

日本における教員育成指標の場合は、パフォーマンス・スタンダードの設定にまでは踏み込まれていない。これは、「教育委員会等が策定する指標については、画一的な教員像を求めるものではなく、全教員に求められる基礎的、基本的な資質能力を確保し、各教員の長所や個性の伸長を図るものとする。また、同指標は、教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものであることを周知すること。」(文部科学省, 2017) といった趣旨を踏まえてのことであろう。

一方、多くの対象国では、パフォーマンス・スタンダードを開発して、教員志望学生の資質・能力をパフォーマンスとして捉え、その結果をプログラム評価にも反映させる工夫が課題の一つとなっていた。イギリスでは、2014年に教員養成機関を認可するための基準が策定され、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いた。ドイツでは、教員養成プログラムの質保証として、大学ごとに実施される自己評価、認証評価、州の調整機関による審議などがあった。アメリカでは、外部質保証の仕組みとして、州の認可、連邦政府への報告システム、専門職団体によるアクレディテーションがあり、内部質保証の仕組みとして、大学では、学習成果を評価しプログラムの改善に生かすプロセスが

構築されていた。オーストラリアでは、各教員養成機関は、プログラム認可のため、一定期間ごとに、各州の教員登録機関と「オーストラリア教授、スクール・リーダーシップ機関（AITSL）」による審査があった。ニュージーランドでは、教員養成スタンダードと連動した課程認定基準による認可を受けることが求められていた。シンガポールでは、NIEの教員養成プログラムは、教育省によるチェックを受けていた。

今回の調査では、教員志望学生のパフォーマンスがいかにプログラム評価に活かされているかまでは十分に明らかにできていないが、課程認定や外部評価の基準の中に、教員の資質・能力スタンダードを反映して、プログラムの効果を学生のパフォーマンスのレベルで捉えようとする評価の試みが推進されていることが推察された。

（3）教育システムの基点としてのスタンダード

スタンダードに基づく教師教育改革は、教育水準の向上をめざして、スタンダードを設定し、それをもとに評価体制をつくり、創意工夫の余地を与えてプログラム開発を促し、結果に責任をもつアカウンタビリティ制度を整備するといった教育システムをめざす試みといえる。スタンダードは、こうした教育システムの基点として機能し、PDCAのサイクルを通して不断の改善を進めていく上での要となる。

スタンダード教育システムの構築は大きな改革を伴うので、長期的な展望をもって進めていく必要がある。教育システムの構築については、まずは内容スタンダードをつくり、大きな制度の枠組みを構築し、さらにパフォーマンス・スタンダードをもとに評価法を工夫して実質的な資質・能力を把握しようとするものへと展開しているように思われる。

日本においては、目標としての内容スタンダードの機能に焦点が当てられているが、今後、スタンダードに基づく教育システムへと展開させていくのか、注目したい。

ドイツやオーストラリアなどの国では、近年、教員養成段階においてスタンダード教育改革への展開が図られるようになったが、現在、設定したスタンダードの効果的な運用が課題になっており、教育システム構築の途上にあると思われる。他方で、長い歴史をもつアメリカでは、1980年代後半からスタンダードを活用しているが、当初は、スタンダードは教員養成プログラムの制度を間接的に評価するものとして活用されていた。それが、試行錯誤の状態にはあるものの、教員養成プログラムを経験した教員志望学生の資質・能力をパフォーマンスとして捉え、実質的なアウトカムを直接評価する方向での努力が積み重ねられていた。

4. スタンダードに基づく教師教育政策を進める上での留意点

ここでは、スタンダードに基づく教師教育政策を進める上での留意点について検討する。以下のようなスタンダードに基づく教育改革の手順を考慮しながら考えたい。

（1）育みたい資質・能力を明確し、スタンダードをつくる。

- ① 育成したい資質・能力を構造的に示す。
- ② 資質・能力に基づいて内容スタンダードを開発する。
- ③ パフォーマンス・スタンダードの開発を開発する。

- (2) スタンダードに対応した評価システムをつくる。
 - ①スタンダードと評価とを厳密にリンクさせる。
 - ②資質・能力を捉える評価の方法を工夫する。
- (3) スタンダードに基づく教育システムを構築する。
 - ①適切なアカウントビリティ制度を整備する。
 - ②専門的な情報提供，研修の機会などの支援体制を整え，多様なプログラム開発を促す。

(1) スタンダードとスタンダード化

スタンダードを設定することで危惧されることに，教育実践を画一化してしまうのではないかといった議論がある。しかし，ここで重要なのは，スタンダード (standard) とスタンダード化 (standardization) を区別することである。

スタンダードを設定して，その目標の実現に向けて教育をデザインしていくことは，必ずしも悪いことではない。目標を高く掲げ，共通の目標をもつことで，教育実践をつなぎ，教育水準の向上につながっていくことが期待される。また，共通の規準 (基準) が示されるので，実際の教育実践を進めるに当たっては，目標の達成状況が明確に把握される。さらに，スタンダードがあることで，その水準を満たす限りにおいて，教育実践の自由が保障されるといった側面もある。

しかし，こうした教師教育改革が，教育のスタンダード化，画一化，マニュアル化に結び付くようになると問題が生じる。結果を出すことのみが重視され，多様な教育実践や新しい試みは失われるようになる。スタンダードを設定することで，かえって能力開発を制限する方向で機能する可能性があるといえる。

例えば，アメリカの事例においては，各大学では独自の概念枠組みを設定することで，大学のミッションやニーズに応じて多様な教員養成プログラムができるように工夫されていた。スタンダードを使っても，活用次第で現場のニーズに応じた多様なプログラム開発が可能なことが示されていた。他方で，オーストラリアでは，国レベルのスタンダードの導入が進められる中で，これまでの州による多様なプログラムがスタンダード化に向かう傾向がみられた。

以上のように，スタンダードは両刃の刃であり，教育を方向づけるガイドにもなれば，教育を標準化し自由を制限するものにもなる。主体性が尊重され，ニーズに合わせて多様なプログラムが構想できるような制度を設計していくことが期待される。

(2) 評価をめぐって

目標としてのスタンダードが設定されると，その目標が達成できているのかどうかを捉えることが課題となってくる。そのためには，パフォーマンス・スタンダードを設定して，スタンダードにリンクした評価体制を整備することが必要になる。

パフォーマンスを捉えるには，「何を知っているか」だけではなく，「何ができるのか」を把握することが必要になってくる。資質・能力の形成状況をきちんと捉えるには，教員志望学生のパフォーマンスを多様な評価資料・情報をもとにいかにかに的確に把握していくかが鍵

になってくる。一方で、パフォーマンスを評価することは容易ではなく、評価の進め方については試行錯誤の状況にあるといえる。

ドイツでは、ニューパブリックマネジメントの考え方が浸透し、教員養成においても教員志望学生のコンピテンシーを捉えることがめざされていた。アメリカでは、アセスメントに力を入れ、教員志望学生のパフォーマンスを捉えるために、ポートフォリオなどの評価法が試みられていた。資質・能力スタンダードをもつそのほかの対象国においても、教員養成プログラムで培った資質・能力を捉える評価法の工夫が課題となっていた。

資質・能力の形成状況を捉えるには、知識を問うようなテストだけではなく、パフォーマンスそのものを捉えるような評価の工夫が重要になってくる。時間的にも労力の点でも大きな負担となることを踏まえつつ、資質・能力を的確に捉えるような評価の工夫が今後求められると思われる。

(3) スタンダードに基づく教師教育のプロセス

目標と規準(基準)としてのスタンダードに基づいていかに教育システムを構築するかということが重要になってくる。

第一に、アカウントビリティ制度の適切な整備が課題となる。教育実践をきちんと説明し、その結果に責任を負うことは重要である。とくに、公教育においては、教育の達成状況がどのようなものであるかを明らかにする説明責任、及び、その結果に対して責任を負う結果責任が求められるだろう。対象国では、教員養成プログラムに関しての年次報告書の提出が義務付けられたり、課程認定の更新において責任が問われたりしていた。

他方で、大きなペナルティを伴うアカウントビリティ体制にしてしまうと、弊害も大きいと思われる。すなわち、評価結果が教員養成プログラムの業績評価に直結されると、教育の本来の目的が失われ、結果のみを追い求める教育へと変質してしまう危険性もあるといえる。オーストラリアでは、国のシステムへの転換が進められる中で、強力に統制が進んでいる側面もみられた。アカウントビリティは、教育の改善を促す支援制度にもなれば、教育を統制する監視制度にもなることを認識しておくことが大切である。

第二に、専門的な情報提供、研修の機会など教育改革を促す支援体制を整え、プログラムの多様性を保障する方向で進めることが大切である。スタンダードに基づく教育改革は、教育システムの再編を伴うもので、その実施に当たってはノウハウの点でも財政的にも支援が不可欠である。制度設計に当たっては、こうした点にも留意して、専門的な情報提供や研修機会の保障などの支援体制を含めた教育改革を進めていくことが不可欠である。

教育システムを構築し、PDCA のサイクルを動かしていくことで、教育プログラムの改善が進むように促していく必要がある。PDCA のサイクルにより不断の改善が進むように、改革を進めることが求められる。

おわりに

教師の資質・能力に基づいて教師教育を改革していこうという動きは、1980年代後半から始まり、2000年代以降に大きく進展してきた。教員養成においては、スタンダードとアカウントビリティに基づく教育政策が一つの流れとなっており、スタンダードを基点とした教育システムの再編がめざされている。スタンダード教育改革とは、スタンダードを開発

し、それに対応した評価システムをつくり、教育実践の柔軟性を保証し、アカウントビリティとして結果責任を問うものである。

このような国際的な流れの中で、日本においては、教員育成指針を設定するという第一歩が踏み出されたといえる。これは、教職キャリア全体を視野に入れた内容スタンダードを整備し、教員の資質・能力の向上に向けた目標を時間軸と空間軸で縦横につないで、教師教育のグランドデザインの構築をめざしたものだといえる。他方で、内容スタンダードの開発は進んでいるものの、スタンダードに基づく教育システムへと展開させていくのかどうかについては指標の趣旨を踏まえつつ今後検討されていくものと思われる。

スタンダード教育改革を進めている諸外国の動向からは、例えば、以下のようなことが示唆される。第一に、目標を目標として実質的に機能させるとともに、スタンダード化に陥らないように留意することが重要である。スローガンやお題目に終わることのないように、教員の資質・能力の育成に向けた教育改革を推進するとともに、主体的な試みを奨励し、現場のニーズに合わせた多様なプログラムの開発を可能するような制度設計を工夫することが求められるだろう。

第二に、目標が達成されているかを評価するために、規準（基準）としてのスタンダードに発展させていくことが考えられる。目標のみならず規準（基準）としてのあり方を検討し、資質・能力を実質的に捉える評価方法を工夫していくことが課題となるであろう。

第三に、スタンダードに基づく教育システムへと制度設計を進化させていくことが考えられる。教職キャリア全体を見通して、教員の資質・能力を育ていくために、採用・養成・研修をつないだ縫い目のない（seamless）スタンダード教育システムの開発へと展開させていくことが示唆される。

日本における教員育成指標の開発は、生涯にわたる教職全体を見通し、地域のニーズに応じて、養成・採用・研修をつなぐといった国際的にみても優れた着想をもつものといえる。こうした教職キャリアの一体的な改革が効果を上げるためにも、諸外国のノウハウに学びつつ、スタンダードに基づく教育システムの構築が今後期待されるのではないだろうか。

<引用・参考文献>

大杉昭英（研究代表者）「諸外国における教師の資質・能力スタンダード」（平成 27～28 年度国研プロジェクト研究報告書）国立教育政策研究所，2017 年。

文部科学省「教育公務員特例法等の一部を改正する法律等の施行について（通知）」2017 年 3 月 31 日。

レイモンド・ウィリアムズ（椎名美智他訳）『キーワード辞典』平凡社，2002 年，299 ページ。

Committee on Title 1 Testing and Assessment, *Testing, Teaching, and Learning: A Guide for States and School Districts*, National Academy Press, 2001, pp.15-18.

Ravitch, D., *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*, The Brookings Institution, 1995, pp.7-8.

