

校内研修で教員育成指標を活用した実践事例研究 －OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法の構築をめざして－

木村 憲太郎

大阪府小学校教諭・大阪教育大学連合教職大学院修了生 xgyxp001@outlook.jp

要約：各都道府県や政令指定都市等によって教員育成指標が策定されている。そのため、内容はそれぞれ異なる。そこで都道府県や政令指定都市等ごとに教員の資質能力を効率よく向上させる教員育成指標の活用方法を構築する必要がある。本研究は、大阪府の教員育成指標(OSAKA 教職スタンダード)の効果的な活用方法を構築することを目的とし、その目的を達成するために事例校の校内研修でOSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例を検討し、キャリアステージが向上する教員には、どのような特徴があるのだろうかという研究課題の解明を行った。その結果、「学ぶモチベーションが高い」「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い」という2つの特徴が確認された。さらに、教員研修計画に示されている募集型の研修に教員が申込・参加できるよう、キャリアステージの自己評価をさせる時期が重要であること等が示唆された。

キーワード

教員育成指標
OSAKA 教職スタンダード
校内研修
教師教育
実践事例研究

1. はじめに

(1) 背景

社会・経済のグローバル化、情報通信技術の急速な発展、少子高齢化の進展等、社会を取り巻く環境が大きく急激に変化している。複雑化・困難化した課題に対応するため、「コミュニティ・スクール(学校運営協議会を設置した学校)」が設置され(下條 2020,p.67)、組織外の人材や資源を活用する「チームとしての学校」が求められている。それと同時に人材育成が推進され、組織として個々の教員の資質能力向上を図っていくことも求められている。これまで教員として不易とされてきた資質能力は、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等である。教員個人に求められる資質能力の種類等は多く、田中(2017,p.69)は「学校現場で必要とされる資質・能力を挙げればきりが無い。」と述べている。近年、「学び続ける教員」という言葉が教員の資質能力向上に関するキーワードとして強調されるようになった。田川(2016,p.57)が「大規模な社会変化への対応が必要であり、そのために教員の学びが必要だというロジックは、従来の研修で行われていることをみても目新しいものではない。」と述べていることを踏まえると、「教員が学び続けなければ学校現場の様々な課題に対応できない。」という考えは現代に限定したものではないといえる。

教員の資質能力を向上させる手段の1 つとして校内研修が挙げられる。校内研修の内容に研究授業(事後

討議会を含む)が位置付けられている。日本の教師は「総合職」「何でも屋さん」と言われ、多忙化が進んでいる。その影響を受けて研究授業が形骸化しており、活性化する手立てを策定することが求められる(姫野 2012,p.158)。そのため、校内研修や研究授業に関する研究は多くなされている(例えば、姫野 2012; 村山 2012; 石上 2012; 小林 2013; 浦野・南部 2017; 前田・浅田 2019 等)。

鈴木ほか(2019,p.80)は、教職経験年数が豊富な教員から日常的に教育的財産(実践的な知識や指導技術等)を継承するためには OJT の活用が重要であると述べている。しかし、大量退職・大量採用の影響を受けて教員の経験年数の均衡が崩れている。学年に複数の学級が存在する小学校(中・大規模校)では、同学年の担任教員が存在し、相談・協力体制があるのに対し、小規模校では個業化傾向が強く、中・大規模校より OJT が機能しにくいといえる。久我(2010,p.141)が「経験年数が豊富な教員は省察的思考を暗黙知の中で展開し、無自覚のうちに指導行動に結びつけていること」「その省察課程は暗黙知となり、伝達可能な言語化が困難」と述べていることから、経験年数豊富な教員が持つ教育的財産を言語化、つまり「形式知」にすることは難しいといえる。

2015 年(平成 27 年)中央教育審議会(以下、中教審と略記)答申¹⁾は、教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であり、世界の潮流であることを踏まえ、「教職生涯にわたる職能成長を支える制度設計の構築」として「教員育成指標」が必要であると提言した。そして、各都道府県や政令指定都市等(以下、地域と表記)で教員の資質能力のスタンダード化＝「指標化」「基準化」を推し進めた(子安 2017,p.38)。そして、教員の養成段階と採用・研修段階の一体性を確保する「教員育成指標」が策定されるようになった(詳細は次節)。

教員育成指標の具体的な活用の方法を独立行政法人教職員支援機構(2019)は、「大学での活用」「教育委員会での活用」「学校での活用」であると説明している(表 1.1)。また、独立行政法人教職員支援機構は、教員育成指標の「周知・理解」「活用」「対応した研修効果把握」が課題であることも示している。筆者は事例校において教員育成指標が周知徹底されていないことを認識しており、教員育成指標を学校現場で常態化²⁾させることをめざした実践が必要であると考えた。

表 1.1.教員育成指標の具体的な活用の方法 (独立行政法人教職員支援機構 2019 をもとに筆者作成)

活用場所・場面	内容
大学での活用	「指標」で示された資質能力を身に付けるように授業のねらいを改善する取組みを行う。
教育委員会での活用 (採用)	面接や模擬授業での観点として検討させる。
教育委員会での活用 (センター等)	・年度当初の目標を設定する際に、指標を基に自己を振り返って目標を立てさせる。 ・自分の目標達成状況を確認して研修を受講させる。
学校での活用 (校内研修)	中堅・ベテラン教諭が、校内研修組織づくりや運営等、若手教諭への助言活動を行うことで、「指標」に示された指導力、企画・推進力を養う「場」とする。

(2) 教員育成指標策定の経緯と先行研究

教員研修の計画的実施は以前から行われてきたが、教員の大量退職・大量採用に伴う教員の若年化に対応して、管理職を含めた人材育成が課題であった。そこで、中教審(2015,pp.14-18)は「教員が日々の業務で様々な対応に追われる中においても自己研鑽に取り組み、学び続けるモチベーションを維持しつつスキルアップを図ることができるよう、教員の主体的な学びが適正に評価され、その学びによって得られた能力や専門性の成果が見える形で実感できる取組やそのための制度構築を進めていくことが急務であること」「教員のキャリアステージに応じた学びや成長を支えていくため、養成・研修を計画・実施する際の基軸となる教員の育成指標を教育委員会と大学等が協働して作成するなど、連携強化を図る具体的な制度を構築することが必要であること」を踏まえ、「教職課程に在籍する学生や現職教員の両方にとって、教職キャリア全体を俯瞰しつつ、現在自らが位置する段階において身に付けるべき資質や能力の具体的な目標となり、かつ、教員一人

一人がそれぞれの段階に応じて更に高度な段階を目指し、効果的・継続的な学習に結びつけることが可能となる体系的な指標が必要である。」とし、教員の養成段階と採用・研修段階の一体性を確保する「教員育成指標」を策定するために、関係法令の改正等を提言した。

これを受け、教育公務員特例法が一部改正され、2016年(平成28年)11月28日に公布された。改正法では新たな時代に対応した質の高い教員の確保や資質の向上をめざして、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき資質に関する指標を定めることを法制化し、地域ごとに教員育成指標の策定を義務づけた。その後、文部科学省³⁾は2017年(平成29年)3月31日に「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」(以下、指針と略記)を示した。これらにより、全国的に教員育成協議会が組織され、2018年3月までにすべての都道府県で教員育成指標の策定が終了している(鈴木 2019,p.94)。

中教審が答申を出して以降、教員育成指標の策定に関する研究が行われてきた。さらに、教員育成指標が策定されてからは、各地域において教員育成指標の役割や内容または活用等に関する研究が行われてきた。それらの研究を整理する。

教員育成指標の策定に関する研究として、先導的な取り組みから教員育成指標の策定の特徴と課題を示した研究(古川 2018)、教員の養成・採用・研修の一体的な改革の基盤となる教員指標モデルの開発に関する研究(礒部 2018)、全国の都道府県等が策定した教員育成指標を踏まえた教員養成・採用・研修の関係性の構築の在り方を検討した研究(鈴木 2019)がある。その一方、策定に批判的な研究もある。油布(2016,p.29)は海外でも「育成指標」に該当する「教員スタンダード」を策定している国は多く、その策定には教員の自律性や主体性が可能な限り取り込まれているが、日本は国・行政が牽引していることを指摘する。さらに、浜田(2017,p.49)は教職の他律性の強化に向かっているのではないかと懸念している。

策定されてからは、都道府県等の教員育成指標同士を比較する研究(津村 2020)やキャリアステージまたはその内容に着目した研究(市川ほか 2018; 椋島 2020)、教員育成指標の問題や果たす機能と限界に関する研究(浜田 2017; 子安 2017; 櫻井ほか 2019等)、スタンダード化が女性教員のキャリア形成に与える影響に関する研究(木村ほか 2019)、教員育成指標に示されている語句を分析した研究(大杉 2020)等がなされている。油布が述べるように教員育成指標の策定は、国・行政が牽引していることは否定できず、櫻井ほか(2019,p.87)が「最終ステージにおける卓越化という点で教員育成指標に限界がある」「資質能力の積み上げ型職能成長モデルを採用しているため、入職時の多様性を反映することが困難」と主張するように、まだまだ完全なものが策定されているとは言えないのが現状である。そのため、津村の研究のように、他の地域同士の教員育成指標を比較する研究等を通して、今後も教員育成指標は改善されていくべきである。このことは、指針(p.8)にも「様々な状況の変化に応じて不断の見直しを図る」「定期的に指標を更新する」と示されている。

教員育成指標の策定に関して、教職課程をもつ大学と教育委員会が内容を調整する制度として「教員育成協議会」が創立された。教員育成指標は養成と採用を接続する機能を持っており、そのため、大学に関する教員育成指標の研究が多くなされている(例えば、仙波 2018; 中溝 2019; 中西 2019; 田仲ほか 2019; 新藤ほか 2020等)。

教育公務員特例法第22条の4において、教員育成指標は教員研修計画と関連付けられていることから、各地域の教育委員会は策定された教員育成指標を踏まえ、体系的な教員研修計画を策定し研修を実施している。そのため、教育委員会等の研修に関する教員育成指標の研究も行われている。例えば、教員育成指標を自己の職能成長についての手がかりとするために研修等の在り方を提案することを目的とした研究(竹本ほか 2018)、教職研修センターの立場から教員育成指標の効果的な活用についての研究(谷口ほか 2017; 渡邊 2019)、研修を行う側として教員育成指標を学校現場に根付かせる実践報告(木村ほか 2018)等である。

以上のことから教職課程がある大学や教育委員会が、教員免許取得を希望している学生や法定研修等に参加した教員に教員育成指標の存在を伝えたり、その内容を確認させたりしていることが確認できる。事例校が位置する大阪府⁴⁾においては、大阪府教員等育成指標(以下、OSAKA 教職スタンダードと表記)が策定さ

れている。子安(2017,p.43)が「教員育成指標をどの程度どう利用するのか確定しているわけではなく、利用の仕方に基本的課題がある。」と指摘するように、教員育成指標の内容は地域によって異なるため、地域ごとに教員の資質能力を効率よく向上させる教員育成指標の活用方法も異なることが予想される。大阪府は全国に先駆けて教員育成指標を策定しているにも関わらず、学校現場で OSAKA 教職スタンダードを活用した研究や実践報告は管見の限りなされていない。したがって、学校現場において教員の資質能力を効率よく向上させるために、OSAKA 教職スタンダードをどのように活用すれば良いのかが議論されおらず、OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法が構築されているとは言い切れない。そこで OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法を構築するためには、大阪府の学校現場において OSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例研究等を蓄積していく必要があると考えた。

(3) 研究の目的

本研究の目的は、教員の資質能力を効率よく向上させる OSAKA 教職スタンダードの活用方法を構築することである。その目的を達成するために、事例校の校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例を検討し、次の研究課題(Research Question)を解明することにした。

RQ:キャリアステージが向上する教員には、どのような特徴があるのだろうか。

まず初めに、OSAKA 教職スタンダードの概要と本研究における資質能力向上に関する概念を明示しておく。OSAKA 教職スタンダードは、学校種(公立の小学校・中学校・高等学校・支援学校・幼稚園等)を越えた共通のものであり、全ての教員等(校長・教頭・首席・教諭・養護教諭等)に関するものである。求められる5つの資質能力「Ⅰ 教員への情熱と教職員に求められる基礎的素養」「Ⅱ 社会人としての基礎的素養」「Ⅲ 学校組織の一員としての行動力や企画力、調整力」「Ⅳ 子どもたちを伸ばすことができる授業力、教科の指導力」「Ⅴ 子どもの自尊感情を高め、集団づくりなどを指導する力」を、それぞれ3項目に細分化し、合計15項目で構成されている(資料1)。また、キャリアステージは5段階で構成されており、第0期は採用時(教員養成期における到達目標)、第1期は初任期、第2期はミドルリーダーとしての発展期、第3期はミドルリーダーとしての深化期、第4期はキャリアの成熟期である。各地域の教員育成指標の中には、教職経験年数等によってキャリアステージを分類しているところもあるが、OSAKA 教職スタンダードは教職経験年数ではなく、求められる資質能力をキャリアパス(経験や職責)に応じて分類されている。大阪府教育委員会(2018)によると OSAKA 教職スタンダードの活用の仕方は、第1に教員は各項目における現在の自分の位置を確かめることとされている。具体的には、各項目におけるキャリアステージの内容を確認し、自分は何期であるかを自己評価するということである。そうすることで、自分の資質能力のバランスや不足する資質能力を確認することができる。つまり教員が現在の自分の力を客観的に分析することで、ビジョンを持つことができるということである。第2にすべての教員が計画的に研修を受講できるよう作成されている教員研修計画を参考に、自分が不足するまたは高めたい項目・キャリア(資質能力)に応じて、研修に申込みこととされている。木村ほか(2018,p.42)が実際に基本研修の初回時には教員育成指標を参加者に説明し、教員として必要な資質能力を意識しながら今後の研修に取り組むことを確認しているように、大阪府においても初任者研修や中堅教諭等資質向上研修の冒頭等で指導主事等が OSAKA 教職スタンダードを説明している。しかし、1度紹介されただけでは、職能に応じた課題や見直しができず、教育活動の質の向上に結びつかない(鈴木2019,p.105)。そこで、最低でも年間数回は教員にキャリアステージやその内容を確認させ、自己評価させる機会が必要であると考えた。年間数回、キャリアステージを自己評価させると、前回と同様のキャリアステージであると判断する教員もいれば、前回よりも上のキャリアステージになったと判断する教員もいる。自己評価であるためキャリアステージが向上したと判断した教員の資質能力が必ずしも向上したとは断定できないが、本研究では「キャリアステージが向上した教員＝資質能力が向上した教員」と定めることにした。

2. 方法・結果

(1) 事例校・対象

事例校は、大阪府下に位置する筆者の勤務校(以下、A 小学校と表記)である。A 小学校は全学年単学級(6 学級)の小規模校である。加えて支援学級が 3 学級あり、担任団は 9 名の教員で構成されている(2019 年度)。A 小学校は、2017 年 9 月より幼小施設一体型連携校としてのモデル事業を実施してきた。そのため、校長が園長を兼任し、小学校敷地内に幼稚園が設置されている。

A 小学校では少子化が進み、2015 年度より全学年単学級となった。学級数の減少に伴い、教員数も減少していった。担任は学年部(低学年・中学年・高学年)で取組む行事等以外は、他の教員と相談する機会が少なく、授業計画や教材研究等も一人で行っている状況であった。また、担任には空き時間と言われる専科教員等が授業を行っている時間もほぼなく、教員同士が互いの授業を見合う機会も無くなった。教員が法定研修以外の研修(府や市の募集型の研修等)に参加したくても、学級や授業を他の教員に任せにくく、研修に申込・参加しにくい状況であった。そのような状況下において校長は、教員の資質能力向上を図る校内研修(校内研究を含む)を重要視していた。そこで校長と研究主任(筆者)が協働し、研究推進委員会の年間計画を立てた。表 2.1 は、研究推進委員会が 2019 年度に計画・実施した校内研修の一覧である。A 小学校では、共同研究のテーマに沿う公開授業を「研究授業」、テーマに沿わないものを「公開授業」と定めている。2019 年度は次年度以降の共同研究のテーマを探る 1 年としていたため研究授業を計画せず、公開授業(その後の討議会を含む)を 2 回実施した。

表 2.1.A 小学校の研究推進委員会が計画・実施した校内研修の一覧(2019 年度)

回	日程	担当	内容等
1	5 月 29 日	共同研究(算数科)	テーマ「興味関心を引き出す問題提示の仕方」
2	6 月 26 日	指導力育成	公開授業(ルーブリックの活用についての提案)《授業者は教員 K》
3	7 月 10 日	共同研究(算数科)	各学年部による教材・教具の確認と不足備品の購入
4	7 月 21 日	指導力育成	テーマ「特別の教科道徳について」
5	8 月 29 日	学力向上	全国学力・学習状況調査の結果分析
6	9 月 2 日	指導力育成	教育課程研修会報告会
7	11 月 6 日	指導力育成	公開授業(2 年生における外国語活動の提案)《授業者は教員 C》
8	11 月 25 日	共同研究(算数科)	テーマ「図を使える子どもを育てていくために」
9	1 月 15 日	指導力育成	テーマ「板書・ノート指導」
10	1 月 29 日	指導力育成	テーマ「プログラミング・外国語」
11	2 月 26 日	研究主任	研究全体会

A 小学校はおおむね月に 1 回程度校内研究・校内研修を実施している。しかし、小規模校のため教員数が少なく、「OJT が機能しにくい」「教員の資質能力向上は個人任せになりがちである」と判断した。そこで A 小学校の教員たちを対象とした。対象の詳細は表 2.2 の通りである。大阪府教育委員会は、ベテラン・中堅・若手の定義付けをしておらず、本研究においては便宜上、ベテラン教員を「教職経験年数が 20 年以上」、中堅教員を「教職経験年数 10 年以上 20 年未満」、若手教員を「教職経験年数 10 年未満」と定義した。すると、A 小学校の教員は、ベテラン教員は 2 名、中堅教員は 6 名(筆者を含む)、若手教員は 3 名に分類された。

表 2.2.対象の詳細(2019 年 4 月)

教員	学年・学級	年齢	教職経験年数 (講師経験含む)	A 小学校 勤務年数	分類
A	こども支援 Co	50 代	33 年目	1 年目	ベテラン
B	1 年担任	30 代	18 年目	3 年目	中堅
C	2 年担任	40 代	20 年目	1 年目	ベテラン
D	3 年担任	40 代	17 年目	2 年目	中堅
E	4 年担任	40 代	14 年目	1 年目	中堅
F	5 年担任	30 代	10 年目	4 年目	中堅
G	6 年担任	20 代	3 年目	3 年目	若手
H	支援学級担任	30 代	8 年目	4 年目	若手
I	支援学級担任	20 代	5 年目	2 年目	若手
J	支援学級担任	30 代	11 年目	1 年目	中堅
K	少数指導(筆者)	30 代	15 年目	9 年目	中堅

※教員 K は、筆者のため対象としない。

(2) 実践期間・内容

実践期間は、2019 年 4 月から 2020 年 3 月の 1 年間である。筆者の校務分掌は、研究推進委員会を総括する研究主任であった。そこで筆者は、研究推進委員会が計画・実施する校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用することにした。研究推進委員会には、共同研究、指導力育成、学力向上等の校務分掌が位置付けられていた。これらの校務分掌は授業に関するものであることから、筆者は教員に OSAKA 教職スタンダードの 5 つの領域のうち、領域「IV 子どもたちを伸ばすことができる授業力、教科の指導力」のキャリアステージを自己評価させた。その限定した領域を細分化した 3 項目は、「10 授業を構想する力」「11 授業を展開する力」「12 授業を評価する力」であり、大阪府教育委員会(2018,p,9)はその 3 つの力を次の通り説明している。

《10 授業を構想する力》

学習内容のねらいを明確にして、子どもの実態に即した創意工夫した学習指導案等を作成できる力

《11 授業を展開する力》

子どもの発達段階や認知特性、習熟度に応じて、子どもの力を伸ばせるような授業を展開できる力

《12 授業を評価する力》

評価の観点を理解し、授業評価シートや授業改善シート等を活用して授業を評価し、改善していける力

また、OSAKA 教職スタンダードには、それぞれのキャリアステージごとに教員に求められる資質能力の内容が示され、キャリアステージは第 0 期から第 4 期までの 5 段階で構成されている。第 0 期は教職に就く前の準備段階であり大学側が捉えるものであるが、対象の中に第 1 期の初任期にも満たないと自己評価するものが存在する可能性があったため、第 0 期から第 4 期を提示することとした。しかし、「第 3 期になり始めた」と「もう少しで第 4 期になりそうな第 3 期」と同じ第 3 期でも幅があると考え、第 0 期から第 4 期をそれぞれ 2 分割し、全部で 10 段階のキャリアステージとした。

筆者は教員のキャリアステージを向上させるためには、OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を確認し自己評価させる機会が年間 3 回必要であると判断した。そして、表 2.1 に示す 6 月 26 日・11 月 25 日・2 月 26 日の校内研修の終盤にその時間を設けた。実践は、領域「IV 子どもたちを伸ばすことができる授業力、教科の指導力」に限定し、他の領域は対象外としたため、大阪府教育委員会(2018,pp.22-25)が示す自己評価シートを活用しないことにした。

6月の校内研修の終盤、筆者は教員にOSAKA教職スタンダードについて主に次の4点を説明した。

- ①子どもの様々な課題に対応できるようになるために資質能力を高めなければならないこと。
- ②OSAKA教職スタンダードは、各項目での現在の自分の位置を確認できるツールであること。
- ③ベテラン教員であれば、すべての項目において第4期であることが望ましいこと。
- ④不足するまたは高めたい項目に応じ、大阪府教育センター等の募集型の研修に申込みことができること。

その後、筆者は領域「IV 子どもたちを伸ばすことができる授業力、教科の指導力」に関する印刷物を配付し、その内容を教員に確認させた(資料2)。そして、筆者は教員に各項目で現在の自分が位置すると思うキャリアステージを自己評価させ、今後の研修や自己研鑽等において、キャリアステージを向上させることができるように努めることを伝えた。11月と2月に実施した校内研修においても、筆者は6月と同様の印刷物を教員に配付し、キャリアステージを自己評価させた。

(3) 調査方法と結果

1) キャリアステージの調査と結果

OSAKA教職スタンダードの領域「IV 子どもたちを伸ばすことができる授業力・教科の指導力」において、教員が自己評価したキャリアステージ(6月・11月・2月)を調査した。そして、6月と2月に自己評価したキャリアステージの差(例えば、6月は第2期、2月は第2.5期であると判断した場合、差は0.5期である。)を整理すると、表2.3のようになった。

表 2.3.自己評価したキャリアステージの結果と6月と2月に自己評価したキャリアステージの差

項目	調査時期		教員									
	6月と2月の差	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
授業を 構想する力	6月	2	2	2.5	3	2	1.5	1	0.5	1	2	
	11月	2	2	3	3	2.5	2	1	0.5	1	2.5	
	2月	2	2	3.5	3	2.5	2	1.5	1	1	2.5	
	差	0	0	1	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	
授業を 展開する力	6月	2	2	2	3.5	2	0.5	1	1	1	2	
	11月	2	2	2.5	3.5	2.5	1	1	1	1	2	
	2月	2	2	3	3.5	2.5	1.5	1.5	1.5	1	2.5	
	差	0	0	1	0	0.5	1	0.5	0.5	0	0.5	
授業を 評価する力	6月	2	2	2	3	2	2	1.5	0.5	1.5	2	
	11月	2	2	2.5	3	2.5	2.5	1.5	0.5	1.5	2.5	
	2月	2	2	3	3	2.5	2.5	2	0.5	1.5	2.5	
	差	0	0	1	0	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	

その結果から、向上したと判断したキャリアステージの項目数と6月と2月のキャリアステージの差の3項目合計を整理すると表2.4のようになった。

表 2.4.向上したと判断したキャリアステージの項目数と6月と2月のキャリアステージの差の3項目合計

教員	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
向上したと判断した キャリアステージの項目数	なし	なし	3項目	なし	3項目	3項目	3項目	2項目	なし	3項目
6月と2月のキャリアステージ の差の3項目合計	0	0	3期	0	1.5期	2.5期	1.5期	1期	0	1.5期

6月と2月に教員が自己評価したキャリアステージの差を確認すると、キャリアステージやその内容をもとに、3項目とも向上したと判断した教員は5名(C・E・F・G・J)、2項目向上したと判断した教員は1名(H)、向上したキャリアステージの項目がないと判断した教員は4名(A・B・D・I)であることがわかった。3項目とも向上したと判断した5名のうち、6月と2月のキャリアステージの差の3項目合計を確認すると、合計3期は1名(C)、合計2.5期は1名(F)、合計1.5期は3名(E・G・J)、合計1期は1名(H)であることがわかった。

2) OSAKA 教職スタンダードに関する質問紙調査と結果

2月の校内研修の後、キャリアステージの変容の要因を調査するために、質問紙調査を実施した(表 2.5)。質問項目は、「①OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていたかどうか、②過去にキャリアステージの自己評価を行った回数、③キャリアステージの変容の要因(または変容しなかった理由)、④キャリアステージやその内容を日々の程度意識していたか、⑤今後どのようにになりたいか」である。質問項目①②④の回答結果と教員をベテラン・中堅・若手に分類したものを整理すると、表 2.6 のようになった。また、質問項目③の自由記述の回答結果と向上したと判断したキャリアステージの項目数を整理すると表 2.7、質問項目⑤の自由記述の回答結果を整理すると表 2.8 のようになった。

表 2.5.OSAKA 教職スタンダードに関する質問紙調査の詳細

質問項目	選択肢等
①OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていましたか。	知っていた ・ 知らなかった
②自己評価したのは初めてですか。	初めて ・ 過去に()回
③キャリアステージの変容の要因(または変容しなかった理由)は何ですか。	自由記述
④OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々の程度意識していましたか。	毎日 ・ ときどき ・ 少し ・ 全然
⑤今後どのようにになりたいと思われましたか。	自由記述

表 2.6.OSAKA 教職スタンダードに関する質問紙調査の結果と向上したと判断したキャリアステージの項目数

質問項目等	教員 分類	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
		ベテラン	中堅	ベテラン	中堅	中堅	中堅	若手	若手	若手	中堅
①OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていましたか。		×	×	×	○	○	○	○	×	○	○
②自己評価したのは初めてですか。		初めて	初めて	初めて	初めて	過去1回	初めて	初めて	初めて	過去1回	初めて
④OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々の程度意識していましたか。		全然	少し	少し	全然	ときどき	ときどき	少し	少し	少し	ときどき
向上したと判断したキャリアステージの項目数		なし	なし	3項目	なし	3項目	3項目	1項目	2項目	なし	3項目

表 2.7.向上したと判断したキャリアステージの項目数と質問項目④「キャリアステージの変容の要因(または変容しなかった理由)は何ですか。」の結果

教員	向上したと判断したキャリアステージの項目数	要因(理由)
A	なし	授業をしない1年間だったので。
B	なし	経験年数と共にスキルは上がってきているとは思いますが、この1年では変化があるか判断できない。
C	3項目	外国語の研究授業を行ったり、幼小連携の授業を公開したりしたことで、構想する力・展開する力などが向上したと考えられる。
D	なし	学校で起こる日々の対応に追われて、教材研究に対する個人内の優先順位が下の方であったことです。
E	3項目	OSAKA 教職スタンダードの内容を意識する機会を持つことができたから。
F	3項目	自分の現在のステージ(あくまでも自己評価ですが)を意識することができ、少しでも向上しようという意欲が持てたから。
G	1項目	小教研(市内の小学校教育研究会 算数部)で研究授業の授業者になり、(年間通して)指導案検討会や討議会にも積極的に参加したため。
H	2項目	夏休みに特別支援の免許を取るために研修に参加した。
I	なし	よく考えて授業に向かうようにしていますが、できるようになったという実感はあまり得にくいです。1回1回の授業や子どもとの話を大切にしていきたいかと思っておりますので、来年もこれは続けていきたいです。
J	3項目	他の先生の授業を見せてもらった。

表 2.8.質問項目⑤「今後どのようになりたいと思いましたか。」の結果

教員	回答結果
A	少しでもできることを増やしたいと思います。それがステージアップにつながるかと思えます。
B	経験年数が少ない先生に助言していけるようにしたい。
C	今後も学び続けて、第4期であるキャリアの成熟期をめざしたい。
D	特に現状を維持できたらと思えます。
E	キャリアステージの内容を意識することでさらに向上できる。
F	10年研を終えたので、ミドルリーダーとしての成長をとげたいと思えます。
G	2校目に行くころには、ミドルリーダーとして活躍できるようにしたいです。
H	どのキャリアステージでも0.5上げられるようにがんばります。
I	とりあえず本気で子どもに接することができるようになりたいです。
J	気軽に相談する。子どもの話をみんなでできるような職場づくりをする。

質問項目①「OSAKA 教職スタンダードを以前から知っていましたか。」の回答結果から、ベテラン教員に分類される2名(A・C)は、6月に筆者がOSAKA 教職スタンダードを示すまでその存在を知らなかったこと、中堅教員に分類される6名のうち5名は知っていたこと、若手教員に分類される2名のうち1名は知っていたことが確認できた。また、質問項目②「自己評価をしたのは、初めてですか。」の回答結果から、教員の大半が初めてであることが確認できた。さらに、6月・11月・2月の校内研修でOSAKA 教職スタンダードを活用し、継続的にキャリアステージの自己評価をさせてきたが、質問項目④「OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々どの程度意識していましたか。」の回答結果を整理すると、毎日0名、ときどき4名、少し5名、全然2名と意識が低い傾向であることがわかった。

向上したと判断したキャリアステージの項目が1つ以上である教員6名のその要因を整理すると、研究授業の授業者になったこと、外部や校内での学びがあったこと、OSAKA 教職スタンダードやキャリアステージの内容を意識したこと等であることがわかった。反対に向上した項目がなかったと判断した教員のその理由を整理すると、1年では変化があるか判断できないことや多忙であること等であることがわかった。質問項目⑤「今後どのようになりたいと思いましたか。」の回答結果から、大半の教員がキャリアステージの向上させることやミドルリーダーを意識すること等、前向きな考えであることがわかった。一方、教員Dのように現状維持

を望んでいる教員が存在することもわかった。

3. 考察

(1) キャリアステージの変容の要因等に関する考察

キャリアステージが向上したと判断した教員は6名であった。教員Cの要因は公開授業の授業者になったこと、教員Gの要因は研究授業の授業者になったことである。また、教員Hの要因は、特別支援学校教員免許状取得を希望し、大学に通っていたことである。教員C・Gとも自らが立候補して授業者となったこと、教員Hも自らの希望で大学に通っていたことから、RQ「キャリアステージが向上する教員には、どのような特徴があるのだろうか。」に対し、「学ぶモチベーションが高い」特徴があるといえる。また、教員E・Fの要因はOSAKA教職スタンダードやキャリアステージの内容を意識したことであり、これらのことからRQに対し、「OSAKA教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い」特徴があるといえる。

反対に、キャリアステージが向上しなかったと判断した教員は4名であった。向上しなかった理由の1つは、キャリアステージを向上させることは1年間という期間では無理があるということである。教員Iが「来年もこれは続けていきたいです。」と回答しているように、次年度以降もOSAKA教職スタンダードを継続して活用していく必要があるといえる。もう1つの理由は、学校現場の多忙化である。A小学校の教員は児童・保護者対応・学級事務等に追われ、年々教材研究や自己研鑽に割く時間が減少していると筆者は認識している。特にキャリアステージが3項目とも向上しなかったと判断した教員Dは生徒指導主担を担当しており、放課後等において児童の指導や保護者対応に追われていることがしばしば見受けられ、教材研究や自己研鑽の時間を確保することが難しかったことが予想される。また、A小学校は大阪府教育センター等の募集型の研修にも申込・参加できにくい状況であったことを筆者は認識している。今後、業務改善や学校組織体制の改編、行事の見直し等を行っていかねばならないと考えられる。

(2) 意識に関する考察

キャリアステージの調査結果より、向上したキャリアステージの項目が1つ以上あると判断した教員は6名であった。質問④「OSAKA教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々の程度意識していましたか。」について、その6名の回答結果を整理すると、毎日0名、ときどき3名、少し3名、全然0名であった。「ときどき」に回答した教員は3名であり、その3名ともキャリアステージが3項目向上したと判断している。一方、向上したキャリアステージの項目がないと判断した教員は4名であった。その4名の質問④の回答結果を整理すると、毎日0名、ときどき0名、少し2名、全然2名であった。このことから、OSAKA教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い教員の方が、意識が低い教員よりもキャリアステージを向上させやすいと示唆できる。

以上のことからRQに対し、「OSAKA教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関する意識が高い」特徴があるといえる。故にOSAKA教職スタンダードに関する意識を高めさせるまたは高い意識を維持させるための対策や取組みを講じる必要がある。

(3) 年代別に関する考察

本研究においては便宜上、ベテラン教員を「教職経験年数が20年以上」、中堅教員を「教職経験年数10年以上20年未満」、若手教員を「教職経験年数10年未満」と定義付けた。A小学校のベテラン教員は2名(A・C)であった。教員Cは向上したキャリアステージが3項目(合計3期)と判断した教員であり、今後について「学び続けて、第4期であるキャリアの成熟期をめざしたい。」と回答している。一方、教員Aの校務分掌は「こども支援コーディネーター」であり、授業をエスケープした子どもの対応等が主業務であったため、教員Aは授業をしない1年間であった。そのことが理由で、向上したキャリアステージの項目がないと判断している。このベテラン教員2名の結果から、ベテラン教員にOSAKA教職スタンダードを活用させるこ

とでキャリアステージが向上しやすいとは判断できない。

中堅教員は5名(B・D・E・F・J)である。向上したキャリアステージが3項目と判断した教員は3名(E・F・J)であり、教員Eは合計1.5期、教員Fは合計2.5期、教員Jは合計1.5期向上したと判断している。若手教員は3名(G・H・I)であり、教員Gは3項目(合計1.5期)、教員Hは2項目(合計1期)向上したと判断している。人数や3項目合計の視点で考えると、中堅教員・若手教員にOSAKA教職スタンダードを活用させることでキャリアステージを向上させやすいと判断できない。

以上のことからRQに対し、年代に関する特徴、つまりどの年代の教員にOSAKA教職スタンダードを活用させると、キャリアステージが向上しやすいのかは不明である。

(4) 総合考察

本研究の目的は、教員の資質能力を効率よく向上させるOSAKA教職スタンダードの活用方法を構築することであった。この目的を達成するために、「キャリアステージが向上する教員には、どのような特徴があるのだろうか。」という研究課題の解明を試みた。実践事例を検討した結果、キャリアステージが向上する教員には、「学ぶモチベーションが高い」

「OSAKA教職スタンダードのキャリアステージやその内容に関して意識が高い」特徴があることがわかった。反対にキャリアステージが向上しない教員には、「学ぶモチベーションが低い」特徴があるとは断定できないが、「OSAKA教職スタンダードのキャリアステージやその内容を意識していないまたは意識が低い」ことがわかった。これら2つの特徴には、

資質能力を向上させる相乗効果があると考えられる(図3.1)。その理由を説明する。キャリアステージを自己評価させOSAKA教職スタンダードに関する意識を教員に持たせることができれば、その教員はキャリアステージを向上させようと何かしらのアクションを起こす。アクションとは、例えば自主的に研修に参加する回数を増やしたり、書籍を購入したりすること等である。アクションを起こさない場合、キャリアステージが向上しにくいと考えると、アクションを起こす教員の方がキャリアステージを向上させやすい。学ぶモチベーションが常に高い教員は自主的にアクションを起こし続け、資質能力(キャリアステージ)を向上させていく(OSAKA教職スタンダードに関する意識も高くなる)と考えたからである。OSAKA教職スタンダードが策定される以前は、教員に求められる資質能力の多くは「暗黙知」で受け継がれてきた。策定されたことにより、教員の資質能力が「言語化」された。

「言語化」つまり「視覚的」に資質能力のビジョンを捉えることができるようになったことで、相乗効果が得られやすくなったと考えられる。以上のことから、教員の資質能力を効率よく向上させるためには、OSAKA教職スタンダードに関する意識

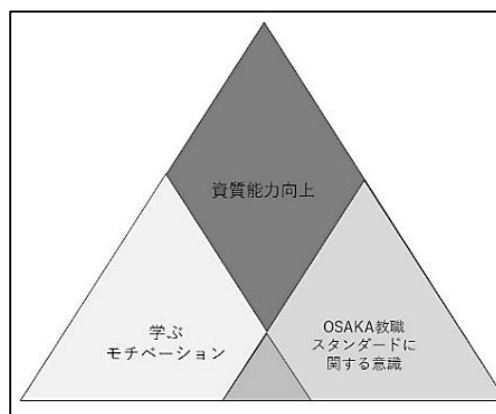


図 3.1.資質能力を向上させる相乗効果(筆者作成)

を持たせつつ、学ぶモチベーションを持たせるスパイラル的な活用方法が効果的であると考えた。

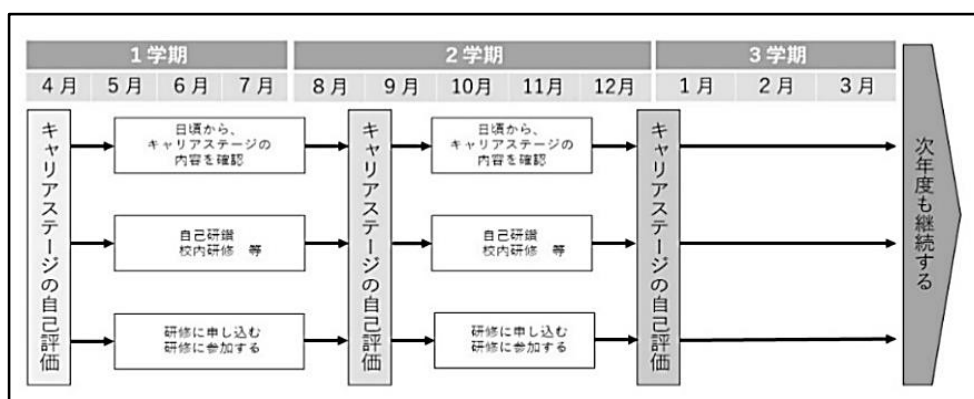


図 3.2.OSAKA 教職スタンダードの効果的な活用方法(筆者作成)

そこで、図 3.2 に示す OSAKA 教職スタンダードの活用方法が効果的であると結論付けたい。キャリアステージを自己評価させる回数は、本実践と同じく年間 3 回が妥当であると判断した。しかし、学期に 1 回ではなく、自己評価させる時期が重要である。大阪府教員研修計画に示されている大阪府教育センターの募集型の研修の申込はおおむね 1 学期ないし 9 月頃に行われる。そのため、研修申込の締め切り前に自己評価させる機会を設ける必要がある。そのためには、まず研究主任と管理職が協働し、校内研修等の計画を立てる。そして、4 月に校内研修を計画・実施する。OSAKA 教職スタンダードと大阪府教育委員会が示す自己評価シートを活用し、各教員にキャリアステージの自己評価をさせる。そのとき、今年度中の短期的な目標や次年度以降の中・長期の見通し等も自己評価シートに記入させる。そして、教員研修計画を確認させ、自分が不足するまたは高めたい資質能力に沿った研修への申込・参加を促す。次に、8 月または 9 月に校内研修を計画・実施し、再度キャリアステージの自己評価をさせる。その目的は、4 月に記入した自己評価シートの内容を再確認させ、資質能力を向上させる意識を高めるまたは維持させることである。そして、2 学期も 1 学期と同様に進める。そして、1 月頃に校内研修を計画・実施する。その目的は、今年度の成果と課題や次年度に向けての思いを整理させ、次年度へつなげさせるためである。このとき自己評価シートを保存、つまりファイリングさせることも重要である。

また、OSAKA 教職スタンダードのキャリアステージやその内容を日々意識させる必要があるため、職員室等の教員の目が行きやすいところに OSAKA 教職スタンダードを掲示しておきたい。キャリアステージの内容を確認する時間がなくても、OSAKA 教職スタンダードが目に入ることで意識を維持させることができると考えられる。高い意識があれば、自分の実践を省察し、教材研究等に力を入れる教員が存在するようになると考えている。さらに、A 小学校で「学ぶモチベーションが高い教員」が増えれば、学校全体が学習する組織となり、研修への申込・参加や外部団体の研修会への参加等も増える。また、OJT も活性化する。このような好循環にするためにも、管理職とミドルリーダー等が連携し、校内研修の内容をより充実したものにする必要がある。さらに、教材研究をしたり自己研鑽に努めたりすることができる時間を確保することができるよう、業務や雑務等を減らすことをめざした学校組織体制の改編や行事の見直し等を行っていく必要がある。

事例校は小規模小学校であり、教員数が少なく限られたサンプルであることから、直ちに一般化することはできないものの、中・大規模小学校や他校種(中学校・高等学校・支援学校等)において OSAKA 教職スタンダードを活用するにあたり有益な視座になると考えている。また、実践期間が 1 年間と限定的であり、より効果的な活用方法を構築していく余地がある。

4. 結語

本研究では、事例校の校内研修で OSAKA 教職スタンダードを活用した実践事例を検討した。本実践において、次のことが課題となる。事例校の研究推進委員会が計画・実施する校内研修において OSAKA 教職スタンダードを活用したため、領域を限定しキャリアステージを自己評価させた。仮にすべての領域に関してキャリアステージを自己評価させていれば、その他の領域において自分の不足するまたは高めたい資質能力や項目を自己認識できた教員も存在したと考えられる。また、松木(2017)によると、教員育成指標は押し付けられるものではなく、教員が自己の職能成長について思いをめぐらせ、将来設計するときの手がかりとなるものである。本実践は校内研修(年間 3 回)で OSAKA 教職スタンダードを活用し、キャリアステージを自己評価させた。そのため、校内研修だから仕方ないという考えを持った教員が存在した可能性がある。また、実践期間は 1 年間と短く、事例校において OSAKA 教職スタンダードが常態化しているとは言えない。そのため、今後も継続した実践が必要である。

最後に、図 3.2 に示した流れは次年度以降も自己評価で行うことを想定している。キャリアステージの評価を自己評価でなく、教員同士で行う相互評価や管理職と行う管理職評価にすることや教職員評価システムと結び付けることで、さらに教員の資質能力を効率よく向上させることができるとも考えられる。今後このような実践・検証を行い、より効果的な教員育成指標の活用方法を明らかにしていきたい。また、OSAKA 教職ス

タンダードを中・大規模小学校や他校種(中学校・高等学校・支援学校等)において活用する実践, 大阪府以外の地域において教員育成指標を活用した実践の事例研究を行っていききたい。

註

- 1) 中央教育審議会 (2015). 『これからの学校教育を担う教員の資質能力向上についてー学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー(答申)』
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)
2020.5.25
- 2) 教員育成指標が学校現場で常態化している状態とは, 教員に周知徹底がなされ, 教員一人ひとりが教員育成指標を活用していることが当たり前の状態を意味する。
- 3) 文部科学省 (2017). 『公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/02/03/1381789_01_1.pdf) 2020.7.6
- 4) 大阪府教育委員会 (2018). 『大阪府教員等研修計画ー未来を拓く教育をめざしてー』
本実践は 2019 年度に行われ, 上記の大阪府教員等育成研修計画の中に示されている教員育成指標(OSAKA 教職スタンダード)を活用した。2020 年度の改訂に伴いウェブページがアップデートされ, 上記の大阪府教員等研修計画は現在確認できない。改訂版は下記に示す。
大阪府教育委員会 (2020). 『大阪府教員等研修計画ー未来を拓く教育をめざしてー』
(http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6350/00356353/0_R20331kensyukeikaku.pdf) 2020.7.6

参考文献

- 石上靖芳 (2012). 「小学校における校内授業研究が教師の力量形成に及ぼす影響」『学校教育研究』27,38-51.
- 磯部年晃 (2018). 「学び続ける教員の育成を目指した教員育成指標モデルの開発に関する研究」『福岡教育大学紀要』67,257-268.
- 市川紀史・竹本石樹・下鶴志美 (2018). 「「教員育成指標」を活用した成長機会の分析ー教員採用 10 年間の成長機会と管理職が行うべき支援に関する一考察ー」『浜松学院大学教職センター紀要』7,89-100.
- 浦野弘・南部昌敏 (2017). 「授業実践力の向上を目指した校内研修の活性化に関する研究: 校内授業研修を成功に導いた事例を通して」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』39,115-125.
- 大杉昭英 (2020). 「育成指標と研修計画の検討ー学校を取り巻く今日的課題を踏まえてー」『学校改善研究紀要』2,1-10.
- 椛島政彦 (2020). 「長野県教員育成指標を基にしたミドルリーダーの役割: 校内研修の企画・運営の実践を通して」『令和元年度信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)実践研究報告書抄録集』,33-36.
- 木村育恵・跡部千慧・河野銀子・田口久美子・池上徹・高野良子・村上郷子・井上いずみ (2019). 「教員育成スタンダード化政策の課題ー女性教員のキャリア形成に着目してー」『北海道教育大学紀要 教育科学編』70(1),53-62.
- 木村花栄・伊藤裕貴・小島真弓・齋藤友則・福田朋子・福田浩之・森田史生(教職研修センター教員研修課) (2018). 「学び続ける教員を支えるための研修ー教員育成指標を活かした研修にするためにー」『福井県教育総合研究所研究紀要』124,34-43.
- 久我直人 (2010). 「学級経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究ー臨界事象法(Critical Incident Method)を用いてー」『鳴門教育大学研究紀要』25,141-157.
- 小林克樹 (2013). 「校内研修における教師の協働が研修意欲に与える効果に関する事例研究」『教育実践研究』23,301-306.
- 子安潤 (2017). 「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』26,38-45.
- 櫻井直輝・阿内春生・佐久間邦友 (2019). 「教員育成指標にみるキャリアステージ区分の態様に関する研究」『国立教育政策研究所紀要』148,75-88.
- 下條満代 (2020). 「教育課題解決のためのコミュニティ・スクールの現状と課題」『Journal of Inclusive Education』8(0),67-81.
- 新藤慶・佐藤浩一・田村充 (2020). 「群馬大学教職大学院修了生の「教員としての資質」の現状と課題ー教員育成指標をふ

- まえた勤務校管理職への調査に基づいて」『群馬大学教育実践研究』37,239-254.
- 鈴木久米男 (2019).「教員及び学校管理職の資質としての指標の策定と養成・採用・研修との関係」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』18,93-107.
- 鈴木義幸・鈴木久米男・多田英史 (2019).「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修推進シート開発について」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』3,79-89.
- 仙波圭子 (2018).「教員育成指標において養成段階に求められる授業力ー教職課程コアカリキュラム「教科の指導法」との関連からー」『女子栄養大学教職課程センター年報』3,15-23.
- 田川隆博 (2016).「「学び続ける教員」についての論点ー二つの中教審答申の検討からー」『名古屋文理大学紀要』17,55-58.
- 竹本石樹・勘米良祐太・太田正義・原田年康・市川紀史・下鶴志美 (2018).「「教員育成指標」を活用するための養成・研修の在り方に関する研究ー「教員の成長過程に関する調査」の分析を通してー」『浜松学院大学教職センター紀要』7,1-14.
- 田仲誠祐・佐藤学・鎌田信・細川和仁・秋元卓也 (2019).「教員育成指標に基づくアンケート調査による小学校初任者教員に関する一考察」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』41,69-74.
- 田中保樹 (2017).「これからの教職を考えるー教員として求められる資質・能力の育成を通してー」『北里大学教職課程センター教育研究』3,61-72.
- 谷口恵美・西尾昭宏・森田史生・伊藤裕貴・柴田朱美・八田玲子(教職研修センター教員研修課) (2017).「新たな教員研修のさらなる充実を目指してーライフステージに応じた研修の在り方を考えるー」『福井県教育総合研究所研究紀要』123,23-37.
- 中央教育審議会 (2015).『これからの学校教育を担う教員の資質能力向上についてー学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー(答申)』
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)
2020.5.25
- 津村敏雄 (2020).「教員育成指標の研究ー関東地方一都六県に焦点を当ててー」『東洋学園大学教職課程年報』2,39-51.
- 独立行政法人教職員支援機構 (2019).『育成指標策定の現状と課題』
(https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/10/_icsFiles/afieldfile/2019/10/03/1421821-5.pdf) 2020.4.30
- 中西修一 (2019).「教職科目「教職入門」の指導のあり方についてーチームとしての学校及び教員等育成指標との関連についてー」『近畿大学教育論叢』31(1),197-205.
- 中溝茂雄 (2019).「神戸市立小学校の理科教育における教員養成・資質向上の現状と課題 若手教員の育成, 研修システムについて考える」『教職課程・実習支援センター研究年報』2,203-217.
- 浜田博文 (2017).「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』26,46-50.
- 姫野完治 (2012).「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』34,157-167.
- 古川治 (2018).「教育育成指標策定に関する研究ー先行事例を通してみる教育行政と大学の連携ー」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』,21-36.
- 前田菜摘・浅田匡 (2019).「学校研究としての校内研修の若手教師の変容に対する機能 小学校教師への1年間の追跡的インタビューの分析から」『教師学研究』22,13-23.
- 松木健一 (2017).「教員需要の減少と教師の高度化・専門職化のはざまのなかで」日本教師教育学会編著『どうなる日本の教員養成』.学文社,10-22.
- 村山功 (2012).「成果の蓄積する「課題駆動型」校内研修の提案」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』20,213-222.
- 文部科学省 (2017).『公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryoy/_icsFiles/afieldfile/2017/02/03/1381789_01_1.pdf) 2020.7.6
- 油布佐和子 (2016).「教員養成の動向と課題ー中教審答申第184号を中心としてー」『音楽教育学』46(1),25-30.
- 渡邊直美 (2019).「「教職課程コアカリキュラム」作成の意義と教員育成の今日的課題」『日本教科教育学会誌』41(4),69-73.

資料1 .OSAKA 教職スタンダードの領域と項目

領域	項目
I 教育への情熱と教育者にふさわしい基礎的素養	1 人権尊重の精神
	2 危機管理能力
	3 学び続ける力
II 社会人としての基礎的素養	4 課題解決能力
	5 法令遵守の態度
	6 事務能力
III 学校組織一員としての行動力や企画力, 調整力	7 協働して取り組むことができる力
	8 ネットワークを構築する力
	9 マネジメントする力
IV 子どもを伸ばすことができる授業力, 教科の指導力	10 授業を構想する力
	11 授業を展開する力
	12 授業を評価する力
V 子どもの自尊感情を高め, 集団づくりなどを指導する力	13 子どもを理解し一人ひとりを指導する力
	14 集団づくりを指導できる力
	15 子どもを集団づくりの中でエンパワーできる指導力

資料 2.OSAKA 教職スタンダードの領域「IV 子どもたちを伸ばすことができる授業力、教科の指導力」の内容

キャリアステージ		第0期	第1期	第2期	第3期	第4期
資質・能力		採用時	初任期	ミドルリーダー 発展期	ミドルリーダー 深化期	キャリアの成熟期
IV 子どもたちを伸ばすことができる授業力、教科の指導力	10 授業を構想する力	学習指導要領を理解する	子ども主体の学習指導案を作成する	創意工夫をした学習指導案を作成する	他の教員に授業の構想について助言ができる	研究体制を整え、組織的な取組みを進める
		○学習指導要領解説を熟読し、学習指導や自立活動の在り方を理解して、授業のイメージをもつことができる。	○学習指導要領に基づいた子ども主体の学習指導案を作成することができる。 ○教材を理解し、ねらいを明確にした単元の指導と評価の計画を立てるとともに、基礎基本の定着を図り、知識を活用する力[思考力・判断力・表現力等]を育む学習指導案を作成することができる。 ○学級の子どもの実態に応じて、板書計画や発問の仕方など、ユニバーサルデザインの観点に基づいた学習指導案を作成することができる。	○教材を深く理解し、子どもの発達段階や認知特性、習熟度に応じて創意工夫を凝らした授業を計画することができる。 ○学習活動の流れの中で必要となる支援の内容を想定した学習指導案を作成することができる。 ○経験の少ない教員の指導案づくりについて助言することができる。	○他の教員が授業を計画する際に授業の構想について助言することができる。 ○他の教員に対して単元の指導と評価の計画や評価規準について助言することができる。 ○他の教員に対して個に応じた指導内容や支援方法について助言することができる。	○教員の授業をみて指導・助言するとともに、授業改善に向けての組織的な取組みを進め、目標達成のための研究体制を整えることができる。 ○障がい特性や発達の課題等を踏まえるなど、子ども一人ひとりの状況や課題に応じた学習指導について、具体的な指導・助言を行うことができる。
	11 授業を展開する力	授業に必要な基本的なスキルを身に付ける	基本的な授業スキルを実践に活かす	子どもの実態に応じた授業展開ができる	授業展開について助言ができる	個々の教職員の実態を把握し、意欲を引き出す
		○授業を活性化するためのコミュニケーションスキル[聴く・話す・伝え方等]を身に付けている。	○授業を行うための適切なスキル[説明・指示・板書・発問等]を身に付け、子どもの状況を把握しながら、単元や本時の目標を明確にし、授業を実践できる。 ○ユニバーサルデザインの観点に基づいて、すべての子どもにとってわかりやすい授業を実践できる。	○子どもの発達段階や認知特性、習熟度に応じた授業を展開することができる。 ○積極的に授業を公開するとともに経験の少ない教員に授業展開について助言することができる。 ○チームティーチング(T・T)の授業を自分がリードして行うことができる。	○学校内外の模範として、研究[公開]授業ができる。 ○授業の展開について、個に応じた指導方法・支援方法を他の教員に具体的に助言することができる。 ○チームティーチング(T・T)の教員の授業内での役割について適切に指示・助言ができる。	○教員個々の実態を把握し、授業改善に向けて適切に指導・助言するとともに教員の意欲を引き出すことができる。
	12 授業を評価する力	授業評価とは何かを知る	様々な方法を用いて自分の授業を振り返る	授業改善を推進する	授業評価力を身に付けている	授業改善のための体制を構築する
		○授業改善のために、目標に準拠した評価、指導と評価の一体化の意義を理解している。	○授業評価シート等を活用して授業の振り返りを行うことができる。 ○他の教員の授業をみて自分の授業改善に努めることができる。	○自分の授業を客観的かつ謙虚に振り返り、他の教員の良いところを取り入れて積極的に授業改善ができる。 ○研究協議会等で、他の教員の授業について、積極的に自分の意見を言うことができる。	○授業参観のポイント[授業改善シート等]を分析したり、校内研究体制の推進を図ることができる。 ○研究協議会を進行したり、他の教員の授業を分析し、助言する力を身に付けている。	○教員個々の授業を適切に指導・助言することができる。 ○授業改善のための体制を構築し、具体的な取組みを示すことができる。