

---

平成28年度  
総合的な教師力向上のための調査研究事業

---

「エビデンスに基づく沖縄版教員育成指標の策定」  
に関する調査研究報告書

琉球大学教育学部

平成29年3月



## 目 次

はじめに	1
I 本事業の組織体制	2
1. 事業組織図	
2. 推進委員会の構成	
3. 拡大推進委員会の構成	
II 事業の概要と全体フローについて	4
1. 事業の概要（本事業における「エビデンスとは・・・」を含む）	
2. 事業全体のフロー	
3. 開催された会議とその内容について	
III 「教員育成指標」にかかわる先行研究（及び先行指標）について	8
1. 質的分析による「先行する自治体の教員育成指標」のカテゴライズ化	
2. 教職自己評価尺度に関する信頼性と妥当性について（金, 2016）	
IV 沖縄県教育委員会が開催する教員研修のカテゴライズ化（質的分析による）	27
V 沖縄県小学校教員版教員育成指標「授業力」について	32
1. 小学校教員を対象とする「授業力の自己認知尺度」に関する信頼性と妥当性の検討	
2. 「授業力」に関する教員育成指標（沖縄県小学校教員版教員育成指標の一部）	
3. 「授業力」に関する教員育成指標の補足資料（得点分布など）	
VI 推進委員及び拡大推進委員からの意見	57
VII まとめと課題	68

文献



## はじめに

琉球大学教育学部長 小田切忠人

今日の教員養成と教員研修に係る改革論議の起点を平成 18 年の中央教育審議会の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に求め、教員の資質向上に向けた努力を振り返ることができます。教員免許更新制は、その運用において定着し、教職大学院も、平成 29 年度に開設するものを含めてほぼ全国の地域に設置されます。この間に、「国立大学改革方針」のもと、全国の国立大学の教員養成学部は、そのミッションを再定義し、地域の教育現場に貢献することを、改めて明示しました（平成 25 年）。

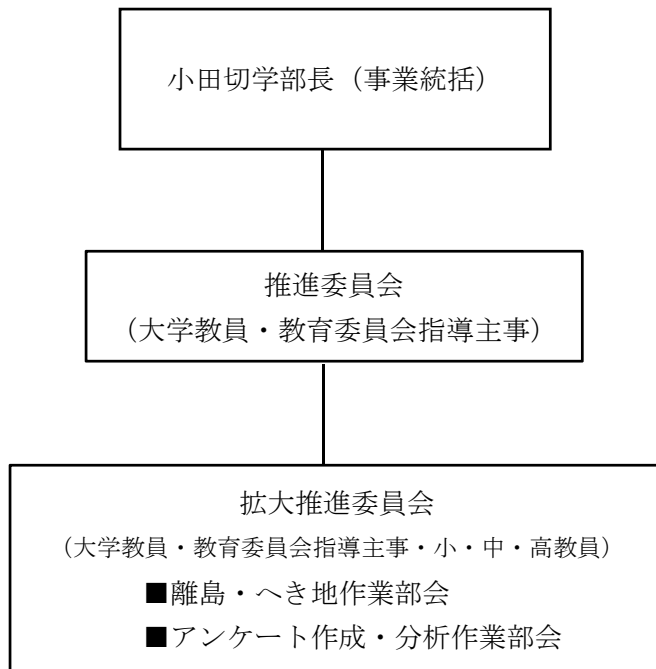
本学部も、この社会的な要請に沿って平成 28 年度に教職大学院を設置し、平成 29 年度に生涯教育課程を廃止する学校教育教員養成課程への一元化を実施します。これは、国立の教員養成学部として、教員養成だけに止まらず、教育現場にどう貢献していくのかというミッションに、琉球大学として取り組んでいくということです。その意味するところは、一方的な教育現場への貢献ということだけでなく、教員養成の実質化とその質の保障を担保する、いわば教育現場と大学との往還システムの構築だと考えています。

そのような一環として、「教職のキャリアステージに応じて身に付けなければならない教員の資質能力とそれを明確化する教員育成指標」作成に、文科省の委託事業として引き受け取り組みました。沖縄県における教員の資質向上の課題を教育実践に即して言うならば、授業づくりと生活指導（生徒指導）にあると理解して取り組みました。本事業では、「授業づくり」に焦点を当てて作業を進めました。生活指導（生徒指導）についても検討することが課題として残りましたが、教育現場と大学とを往還するシステムを試行的に構築していくための、教育現場と県内大学の教員養成に関わる関係者が協働する経験の 1 つとして蓄積することができたと思います。平成 26 年の中央教育審議会の諮問「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」で提案された「教員育成協議会（仮称）」の設置・稼働も平成 29 年から求められ、そこで、文字通り大学と教育現場が協働して、沖縄県の教育現場にあった「教員育成指標」が作成されていくのだと予想されます。そのための、一つの試案として、協働する経験の蓄積だけでなく、本事業の成果が活用されればと期待します。

今後の作業としては、沖縄県下の教育現場の教員に直接関わることなので、新任から、中堅、ベテランとキャリアステージを進む教師を縛るものではなく、励ますもの、文字通り新任教師が自らの努力を見通す指標として、また、中堅・ベテラン教師は自らを振り返る契機として、整理し、見直すことが継続的に必要だろうと思います。本事業の成果が沖縄の教育現場にあったものとして受け継がれ、教育現場だけでなく、教員を養成する大学の教育に還元されることを期待します。「2030 年に向けた教育の在り方に関する日本・OECD 政策対話」（平成 27 年）では「新しい時代にふさわしいカリキュラムや授業のあり方」が課題として挙げられ、それはそのまま教師論（教師に求められる指導力量）として述べられているのですが、それだけでよいのかと、議論が一方向に偏りすぎていないのかと立ち止ることも必要かもしれません。本事業が、冷静な教師論として受け止められることを望みます。

# I 組織体制

## 1. 事業組織図



## 2. 推進委員会委員 (推進委員会の構成)

	種別	所属先	職名	氏名(敬称略)
推進委員会委員	教育委員会	沖縄県教育委員会義務教育課	指導主事	柴田 義之
推進委員会委員	教育委員会	宮古島市立教育委員会 学校教育課	指導主事	与那覇 周作
推進委員会委員	県内他大学	沖縄国際大学総合文化学部	教授	三村 和則
推進委員会委員	県内他大学	沖縄大学人文学部	准教授	嘉数 健悟
推進委員会委員	県内他大学	沖縄県立芸術大学美術工芸学部	准教授	芳澤 拓也
推進委員会委員	県内他大学	沖縄キリスト教学院大学人文学部	准教授	照屋 信治
推進委員会委員	県内他大学	名桜大学	教授	嘉納 英明
事業統括	本学	琉球大学教育学部	学部長	小田切 忠人
推進委員会 委員長	本学	琉球大学教職大学院	教授	小林 稔
推進委員会委員	本学	琉球大学教育学部	准教授	笹澤 吉明

推進委員会委員	本学	琉球大学工学部	准教授	姜 東植
推進委員会委員	本学	琉球大学教育学部	教授	平田 幹夫
推進委員会委員	本学	琉球大学教育学部	准教授	宮城 政也
オブザーバー	本学	琉球大学教育学部	教授	福田 英昭

### 3. 拡大推進委員会委員（拡大推進委員会の構成）

種別	所属先	職名	氏名（敬称略）
教育委員会	沖縄県教育委員会義務教育課	指導主事	柴田 義之
教育委員会	宮古島市立教育委員会学校教育課	指導主事	与那覇 周作
県内他大学	沖縄国際大学総合文化学部	教授	三村 和則
県内他大学	沖縄大学人文学部	准教授	嘉数 健悟
県内他大学	沖縄県立芸術大学美術工芸学部	准教授	芳澤 拓也
県内他大学	沖縄キリスト教学院大学人文学部	准教授	照屋 信治
県内他大学	名桜大学	教授	嘉納 英明
現職教員	那覇市立小禄中学校	教諭	砂川 龍馬（中堅）
現職教員	沖縄市立美原小学校	教諭	吉長 貴子（中堅）
現職教員	那覇市立小禄南小学校	教諭	具志堅 太一（中堅）
現職教員	那覇市立城岳小学校	教諭	高江洲 章子（初任）
現職教員	宮古島市立西辺小学校	学校栄養 職員	我那覇ゆりか（初任）
現職教員	沖縄県立真和志高等学校	教諭	国吉 大二郎（初任）
本学	琉球大学教育学部	学部長	小田切 忠人
本学	琉球大学教職大学院	教授	小林 稔
本学	琉球大学教育学部	教授	福田 英昭 （オブザーバー）
本学	琉球大学教育学部	准教授	笹澤 吉明
本学	琉球大学工学部	准教授	姜 東植

## Ⅱ 事業の概要と全体フローについて

### 1. 事業の概要（申請書の記載をもとに）

#### (1) 事業に向けての課題意識

学校教員は高度専門職業人であり、教員養成段階からすべての教職キャリアステージにおいて「理論と実践の往還」を通じて、資質・能力の向上に努めなければならないとされている。しかしながら、現時点ではそれぞれの教職キャリアステージに応じた教員の資質能力が明確になっておらず、加えて、沖縄県の教育課題（学力の向上・子どもの貧困への対応等々）に焦点化した教員の資質能力は明らかにされていない。したがって、沖縄県においては、喫緊に地域に密着した、且つ、教職キャリアステージの各々に対応した教員育成指標（仮称）を策定するとともに、それを最大限活用して、教員一人ひとりの資質能力の向上に繋げていかなければならないと考えられる。

一方、これまで、国内で実際に運用されたこの種の「教員育成指標」に関しては、横浜や福島をはじめとした、教員養成段階におけるいくつかのスタンダード等を散見することができる。しかしながら、これらのスタンダードは、大学という教員養成機関であるが故に運用が可能であるという特徴を有しており、教職キャリアステージ全体を俯瞰した際には、学校現場に即してよりきめ細かな配慮のもと指標を定めていくことが重要と思われる。すなわち、単に教育委員会と大学との議論によって策定するだけでは十分ではなく、別な視点や方法、具体的には、エビデンスに基づいた方法等により現代に求められる資質能力や各々の地域が必要とする教員の資質能力を抽出した上で、教員育成指標の策定を行うことが重要であるとの認識を有している。

また、これらの課題意識は、本学と県教育委員会の所員レベルでは一部共有しているものの、現時点において組織的な動きは見られないため、県内唯一の国立大学法人で、且つ教員養成機関である琉球大学教育学部がイニシアチブをとることが大事ではないかと考えた。

今後、本事業で得られたデータ（資料）をもとに、県教育委員会等と県内の複数の教員養成機関との連携・協働で、会議体を設け、沖縄版教員育成指標等を策定していく必要があると考えている。

#### (2) 現状について

前述したように、本学と県教育委員会の所員レベルでは教職キャリアステージの各々に対応した教員育成指標（仮称）を策定しなければならないとの共通認識を有してはいるものの、現時点において組織的な動きは見られない。しかしながら、琉球大学教育学部では、教員養成段階に限定されるものの、すでに平成 19 年度の教員養成改革モデル事業ならびに平成 20 年から 22 年の 3 年間にわたる質の高い大学教育推進プログラム【教育 GP】において、国内外の調査から得られた資料と平成 18 年 7 月の中教審答申に記された「教員として求められる 4 つの事項」を基にした 8 項目の育成指標を設けている。4 つの事項は、「使命感や責任感及び教育的愛情」「社会性や対人関係能力」「児童・生徒理解と学級経営」及び「教科等の指導力」であり、また、この 4 つの事項に対応する 8 項目は、「使命感・責任感」「教育的愛情」「コミュニケーション」「協働性」「集団の掌握」「子どもの実態把握」「教材



内容の工夫」及び「計画・指導・評価スキル」である。これらの育成指標は、現在でも、改善を重ねながら琉球大学教育学部の「教職実践演習」で一部継続して活用されている。

加えて、本事業において、推進委員長を担当する小林教授は、平成 27 年度に院生指導の一環で、全国の小・中・高等学校教員を約 2,300 名無作為にサンプリングし（厳密には学校を無作為にサンプリング）、質問紙調査により、すでに 7 因子 21 項目の教職自己評価尺度を策定している。7 因子はそれぞれ「学級マネジメント」「ICT スキル」「情熱・使命感」「自己管理」「教育の情報と知識」「授業スキル」及び「コミュニケーション能力」と命名（金, 2016）され、ここで抽出された因子は、今後の育成指標策定において基礎的資料として有効に活用できるのではないかと考えている。また、本教職自己評価尺度の策定の過程における量的解析から、「ICT スキルや情熱・使命感」は、経験年数の少ない教員の方が得点は高く、一方、「授業スキルやコミュニケーション能力」に関しては、経験年数の多い教員の得点が高いという結果を導き出している。このことは、教職キャリアステージの各々に対応した教員育成指標を策定していく際に、エビデンスに基づいた方法を用いて開発していくことの適切性・重要性を示唆していると思われる。

### (3) 本事業の目的とエビデンスについて

#### ①目的

本事業の主な目的は、エビデンスに基づく教員育成指標作成のための基礎的資料を集積するとともに、教員の自己成長を促す教員育成指標試行版（初任期教員・中堅教員・ベテラン教員の 3 種類）を策定することである。【ただし今回、「授業力」に関しては、「初任期教員」「アドバンス教員」「エキスパート教員」の段階に分けた】なお、本事業の 2 次的な目的としては、今後の県内における教師教育の質的向上に向けて、この調査研究を通じ、沖縄県教育委員会、県内教育委員会等ならびに沖縄県内の教職課程を有する教員養成機関の協働性を強化・充実させることにあり、さらには、エビデンスに基づき策定された本調査研究の教員育成指標試行版が、他府県の教員育成指標の一つの策定モデルになることを目指すものである。

#### ② 本事業におけるエビデンスとは・・・

- 1) 先行的に教員育成指標を策定している自治体の指標（質的分析による）
- 2) 沖縄県内における教員研修の分析結果（質的分析による）
- 3) 国内では、過去の教員育成指標関連（具体的には、教職自己評価尺度等）の学術的研究を基にした分析結果であり、国外においてはすでに「教職専門性基準」を設けている国の指標を参考にする。[例]・評価する力・自己改善と自己成長・コーチング力等々【例】「学級マネジメント」「ICT スキル」「情熱・使命感」「自己管理」「教育の情報知識」「授業スキル」「コミュニケーション能力」:金星（2016）教職自己評価尺度に関する信頼性と妥当性の検討，京都教育大学修士論文
- 4) 現職教員の資質・能力等に関する認知を基にした分析結果（主に量的分析）：質問紙調査から信頼性と妥当性にたえうる心理測定尺度を作成し、そのデータ（具体的な項目と分布）をもとに教員育成指標づくりを行う。

## 2. 事業全体のフロー

事業全体の流れについては、下に図示したが、推進委員会等で話し合う中で、特に「授業力」に絞る等、申請書の記載と若干内容が異なる点がある。

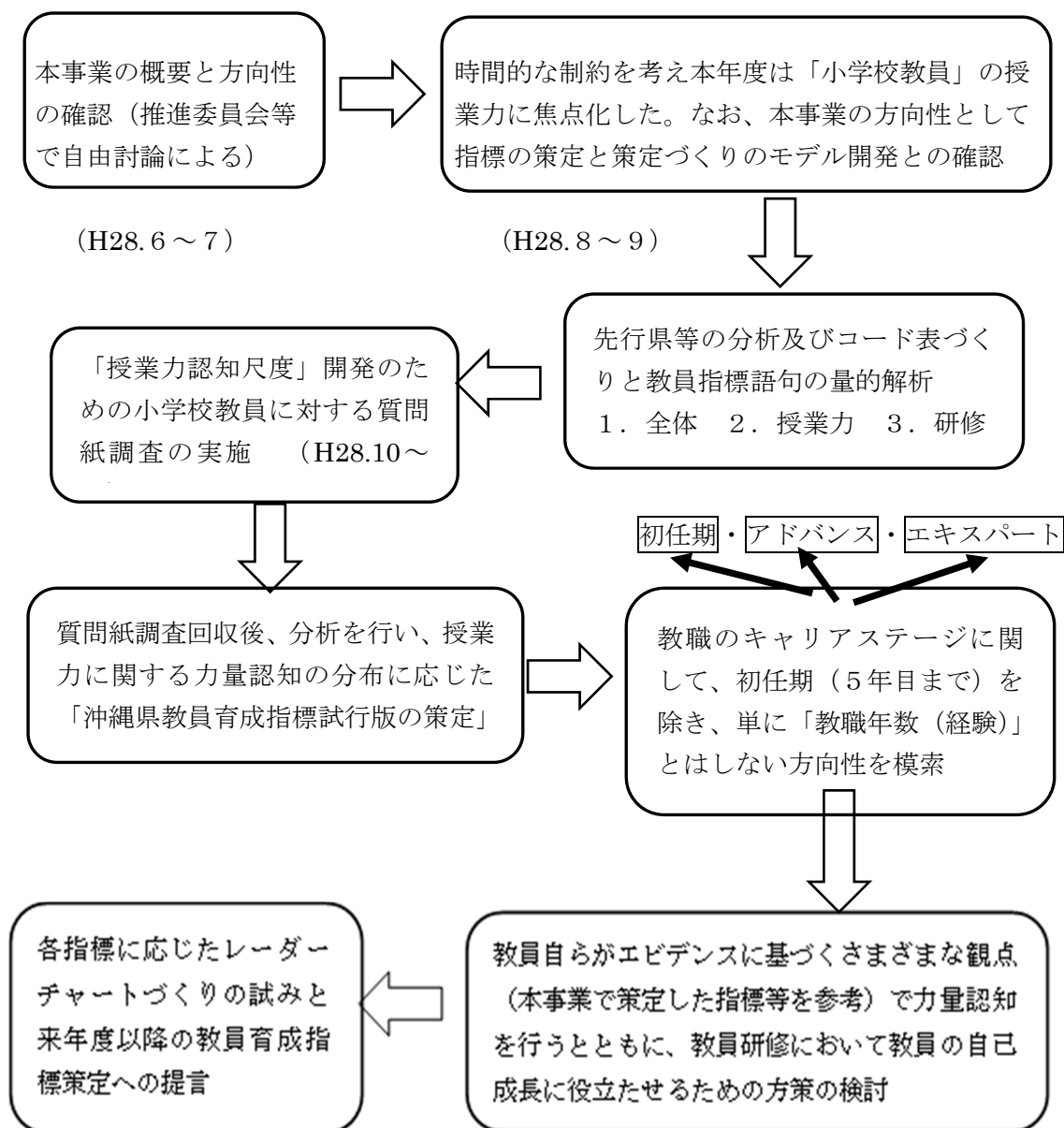


図1 本事業のフローについて

## 3. 本事業で開催された会議とその内容について

- (1) 平成28年6月15日：第1回推進委員会及び第1回拡大推進委員会開催
  - ・本事業の概要説明と方向性について（意見交換）
- (2) 平成28年7月13日：第2回推進委員会開催
  - ・本事業の工程案ならびに沖縄県の教員研修のカテゴリライズについて

[県内の教員研修は、県教育委員会が主催するものと、各事務所単位で実施するものがあるが、各事務所単位のもののはかなりの数にのぼるので、年度内に質的な分析によってカテゴライズするのは、県教育委員会レベルの研修に絞る。]

- (3) 平成28年8月8日：第2回拡大推進委員会開催
  - ・先進県の取り組み紹介と先進県の教員育成指標に関する質的分析について
  - [宮城県、栃木県、大阪府、横浜市、熊本県、仙台市の教員育成指標の読み合わせ]
  - [本事業では、2月までに小学校教員の授業力の教員育成指標を策定する]
- (4) 平成28年9月3日：第1回アンケート作成・分析作業部会開催
  - ・授業力アンケート調査の質問紙案の作成
- (5) 平成28年9月4日：第1回離島・へき地作業部会開催
  - ・本事業の概要確認と進捗状況の説明
- (6) 平成28年9月7日：第3回推進委員会開催
  - ・沖縄県における教員に対する授業力アンケート調査の質問紙案の検討
  - ・部会の活動報告
- (7) 平成28年9月30日：第3回拡大推進委員会開催
  - ・他府県の動向と沖縄県における「授業力アンケート調査」の配布と回収
- (8) 平成28年10月7日：第2回離島・へき地作業部会開催
  - ・離島の教員研修の現状と離島の教員にとって必要な資質能力とは？
- (9) 平成28年10月10日：第3回離島・へき地作業部会開催
  - ・「授業力アンケート調査」の質問項目の確認と追加
- (10) 平成28年10月18日：第4回推進委員会及び第4回拡大推進委員会開催
  - ・先進県の教員育成指標に関する質的分析結果に関する意見交換
- (11) 平成28年1月10日：第5回推進委員会及び第5回拡大推進委員会開催
  - ・授業力アンケート調査結果について
  - ・授業力の教員育成指標の策定について
  - ・報告書の作成について
  - [授業力アンケートの探索的因子分析の結果を基に、各因子の質問項目3項目について、初任期、アドバンス及びエキスパートに対応する文章を作成した]
- (12) 平成28年1月21日：第4回離島・へき地作業部会開催
  - ・報告書の作成について ※離島関係者が平日に来られない場合、週末に開催した。

(小林 稔)

### Ⅲ 「教員育成指標」にかかわる先行研究及び先行府県市の指標

#### 1. 質的分析による「先行する自治体の教員育成指標」のカテゴリライズ

##### (1) 授業力について

以下に示す、作業1と作業2に関して各々ステップ1～ステップ4の分類整理・分析を実施した。

##### ① 作業1：テキストマイニングソフトを使用しての分析

テキストマイニングソフトとして、プラスアルファ・コンサルティングが提供している『見える化エンジン』を使用して分析作業を行った。

##### ステップ1

宮城県、栃木県、大阪府、熊本県、仙台市、横浜市の各教育委員会が策定した教員育成指標を先行事例として各項目をデータ化した。

##### ステップ2

データ化した項目をテキストデータとして『見える化エンジン』に取り込んだ。

##### ステップ3

『見える化エンジン』の基本的な機能の1つである「ランキング」分析を行った。ランキングとは、取り込んだテキストデータを単語レベルに分解して、出現件数の多い単語順にランキングしたものである。

##### ステップ4

『見える化エンジン』の基本的な機能の1つである「マッピング」分析を行った。マッピングとは、ランキング上位の単語10件の関係をマップ図で表示したものである。

※青色の円は、ランキングの上位の単語（名詞）を表示

※オレンジ色の線で紐づいている緑色の円は、青色の単語の係り受けの単語を表示

※グレーの矢印は、同時出現の関連性の強い単語を表す

##### ②作業2：内容読み込みによる分類

##### ステップ1

宮城県、栃木県、大阪府、熊本県、仙台市、横浜市の各教育委員会が策定した教員育成指標の各項目について、上記作業で作成した「ランキング」「マッピング」の結果などを参考に、分類する基準となるコード表を作成した。

##### ステップ2

各項目を読み込み、その項目を構成する要素を作成したコード表をもとに分類した。

※その項目を構成する要素が複数ある場合は複数のコードで分類

##### ステップ3

事前に作成したコード表で分類できなかった要素は「その他」として処理した。

※「その他」に分類した要素のうち、件数が多かったものはコード表に追加した。

##### ステップ4

分類した結果について、分類したコードの件数順に並べ替えランキング表を作成した。

# 教員育成指標の先行事例分析作業（マップング）

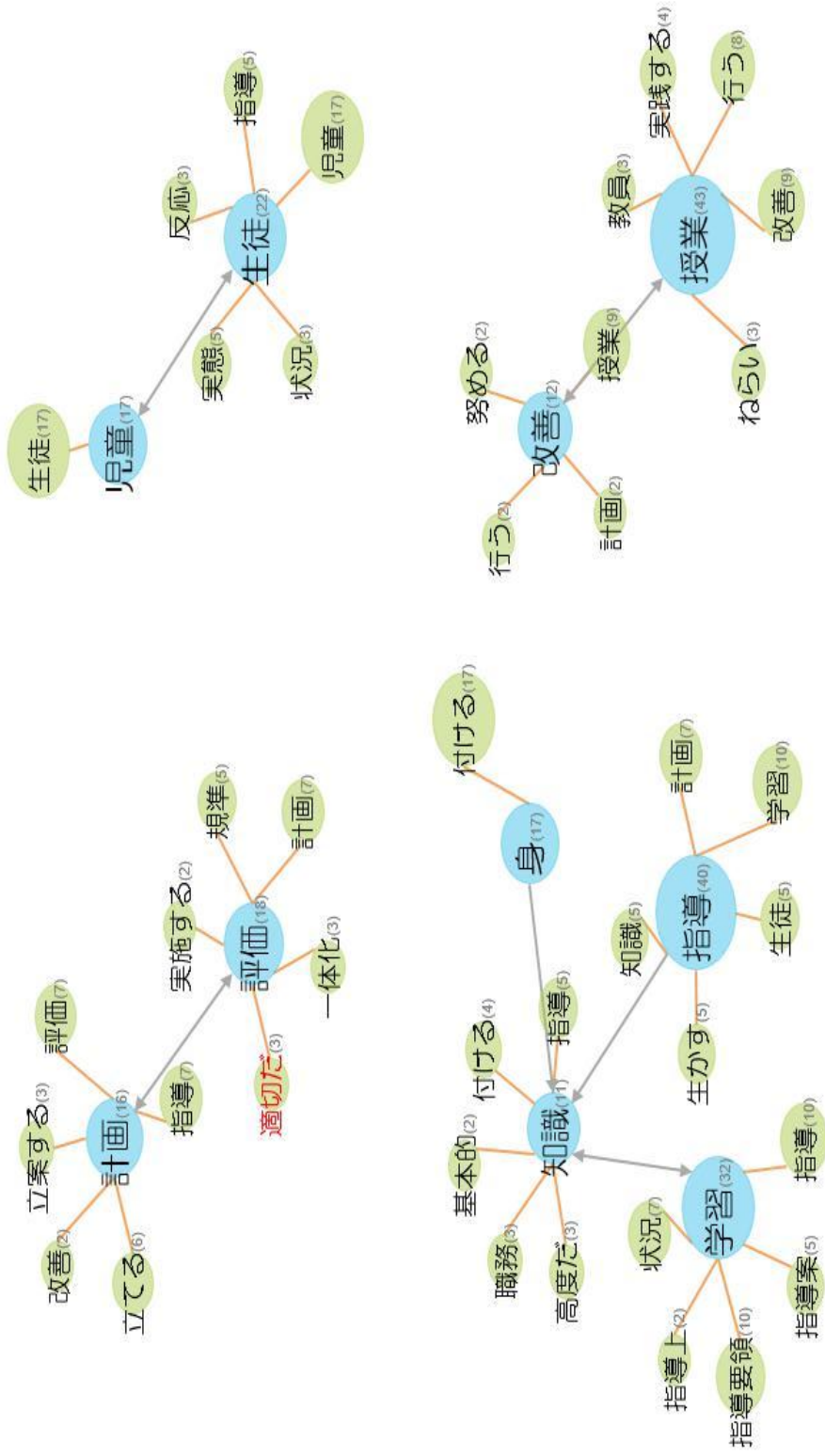


図 2 授業力に関する教員育成指標の先行事例分析作業

表1 先行する県の教員育成指標に関する元データの整理表 (No. 1)

サンプル	指標項目	育委員会	教育委員
1	教科等に関する専門的な知識	1	宮城県
2	学習指導、授業づくりの力、教材解釈の仕方、教材化する力	1	宮城県
3	学習指導要領のねらいを明確にした授業実践	1	宮城県
4	教科指導・生徒指導等のための知識・技能及び態度	1	宮城県
5	学びのコーディネーターとしての役割	1	宮城県
6	得意分野の伸長	1	宮城県
7	不得意分野の克服	1	宮城県
8	高い専門性	1	宮城県
9	授業力向上のための指導助言力	1	宮城県
10	指導計画にしたがい適切に実施している。	2	栃木県
11	学習指導要領に基づき、学習の順次性を考慮して指導計画を立案し、適切に実施している。	2	栃木県
12	学習指導要領や学校の指導方針に基づき指導計画を立案し、適切に実施している。	2	栃木県
13	学習指導要領や学校の指導方法に基づき指導計画を立案し適切に実施するとともに学校の学習指導上の諸課題を把握し、指導計画の改善を行っている。	2	栃木県
14	学習指導案の一般的な形式を理解し、授業の流れを理解できるように、学習指導案を作成している。	2	栃木県
15	身に付けさせたい力やねらいがわかり、評価規準や評価計画を明らかにした学習指導案を作成している。	2	栃木県
16	目標、授業、計画を関連付け、評価規準や評価計画、評価方法を明らかにした学習指導案を作成している。	2	栃木県
18	授業のねらいを明確にし、教材、教具を工夫するなど教材研究をして授業を行っている。	2	栃木県
19	授業のねらいを明確にし、児童生徒の実態を踏まえたりするなど、適切な教材研究をして授業を行っている。	2	栃木県
20	授業のねらいを明確にし、児童生徒の学習状況に即して教材の工夫を行っている。	2	栃木県
22	児童生徒の理解度や反応を見ながら授業を行っている。	2	栃木県
23	声の大きさ、話す速さなど、話し方の基本的技術を身に付けている。	2	栃木県
24	板書計画を立て、筆頭や見やすさを考慮し、丁寧に板書するなど、板書の仕方の基本的技術を身に付けている。	2	栃木県
25	児童生徒に学力を身に付けさせるための授業を心がけている。	2	栃木県
26	学習指導要領や、学習指導と評価に関する基本的知識を身に付けている。	2	栃木県
27	評価規準に基づいた適切な評価を実施している。	2	栃木県
28	児童生徒の言動に対して適切に対応するなど、児童生徒の理解度や反応を見ながら授業を行っている。	2	栃木県
29	内容や目的に応じて、緩急、強弱を考慮するなど、話し方の基本的技術を身に付けている。	2	栃木県
30	書くべき内容を精選し、学習の流れがよく分かる板書計画を立てた上で、適切なタイミングで板書するなど、板書の仕方の基本的技術を身に付けている。	2	栃木県
31	児童生徒に学力を身に付けさせるための授業を展開している。	2	栃木県
32	学習指導要領や、学習指導と評価に関する基本的知識を身に付け、指導に生かしている。	2	栃木県
33	評価計画を立てて適切な評価を実施している。	2	栃木県
34	児童生徒の反応や言動の真意を読み取り、指導過程を修正するなどの適切な対応をしている。	2	栃木県
35	話し方、表情、所作などを工夫し、場面によって適切に使い分けている。	2	栃木県
36	児童生徒の様子を観察し、児童生徒の理解や思考の展開を把握しながら、分かりやすい板書をしている。	2	栃木県
38	学習指導についての専門的知識を身に付け指導に生かしている。	2	栃木県
39	児童生徒の学習状況に応じて評価を工夫し、学習の向上に生かしている。	2	栃木県
44	学習指導についての専門的知識を身に付け指導に生かすとともに学校の学習指導上の諸課題について、積極的に課題解決にあたり、同僚に適切な支援、助言をするなどして	2	栃木県
46	学習指導要領の解説書を熟読し、学習指導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。	3	大阪府
47	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、授業改善の必要性を学ぶ。	3	大阪府
48	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・豊かな表情・伝え方等)を身に付ける。	3	大阪府
49	単元や教材を深く理解し、ねらいを明確にした単元計画を立てる	3	大阪府
50	学級の子どもの実態に応じて、子ども主体の学習指導案を作成することができる。	3	大阪府
51	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)を営む学習指導案を作成できる。	3	大阪府
52	子ども主体の授業を行うための適切なスキル(説明・指示・発問等)を身に付け、単元や本時の目標を明確にし授業を実践する。	3	大阪府
53	ユニバーサルデザインの観点に基づいた授業を実践できる。	3	大阪府
54	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、授業評価シート等を活用して授業の振り返りを常に行う。	3	大阪府
55	他の教員の授業を観て自分の授業改善に努める。	3	大阪府
56	子どもの発達段階や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。	3	大阪府
57	子どもの発達段階や習熟度に応じた授業を展開することができる。	3	大阪府
58	積極的に授業を公開するとともに経験年数の少ない教員に助言できる。	3	大阪府
59	あらためて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授業改善ができる。	3	大阪府
60	研究討議を進行したり、他の教員の授業を分析し、助言する力を身に付ける。	3	大阪府

◆作業X  
No.16など黄色の網掛けの項目は、119件中で完全一致で重複していた項目になります。  
※重複分は削除済みで分類対象は(111件)

表2 先行する県の教員育成指標に関する元データの整理表 (No. 2)

サンプルNo	指標項目	育委員会コ	教育委員会
61	効果的な資料の収集と掲示について助言できる。		3 大阪府
62	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できる。		3 大阪府
63	授業の展開について他の教員に助言できる。		3 大阪府
64	学校内外の模範として、研究(公開)授業ができる。		3 大阪府
65	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。		3 大阪府
66	自らも授業改善に努める。		3 大阪府
67	教員の授業を観て指導・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。		3 大阪府
68	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。		3 大阪府
69	教員個々の授業を適切に評価することができる。		3 大阪府
70	授業改善のための体制を構築し、具体的な取組を示すことができる。		3 大阪府
71	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関する実践的・専門的な知識、技能を習得し活用する能力。		4 熊本県
72	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関する高度な知識、技能を取得し、ミドルリーダーとして効果的に実践できる能力。		4 熊本県
73	学習指導・生徒指導等をはじめ職務に関する高度な知識や技能を習得し、中核職員として全校的視野に立った実践的指導力を学校内外へ発揮する能力。		4 熊本県
74	指導者・管理職としての豊富な経験と学習指導・生徒指導等のさらに高度な知識や熟練した技能を活かした教職員の力量形成を支援・指導する能力。		4 熊本県
75	授業に関する基礎・基本を習得し、教員子どもと活動できる先生		5 仙台市
76	授業に関する専門性を向上させ、はつと子どもと活動に取り組む先生		5 仙台市
77	授業に関する専門性を一層向上させ、模範となる授業を自ら実践したり、校内の先生方のご指導助言をしたり、しっかりと子供に寄り添う先生		5 仙台市
78	授業に関する指導者としてのリーダーシップを発揮し、後進の育成に当たる先生		5 仙台市
79	学習指導要領概念を理解し、学びの系統を踏まえて単元を構成する。		5 仙台市
80	目標やつげたい力に照らして児童生徒の実態を把握する。		5 仙台市
81	教材研究の大切さを理解し、積極的に取り組む。		5 仙台市
82	基本的な指導技術を身に付ける。		5 仙台市
83	指導と放火の一体化について理解し、評価規準を設定・計画する。		5 仙台市
84	計画に従って児童生徒の学習状況を把握し、次時の指導に生かす。		5 仙台市
85	校内で進んで研究授業を行い他の教職員の指導助言を受け、授業を改善する。		5 仙台市
86	小中学校9年間の学びの系統を踏まえて単元を構想する。		5 仙台市
87	児童生徒の実態や地域の特色を生かした教材開発に取り組む。		5 仙台市
88	学習習慣を確立させ、本時(単元)の目標に迫る授業を行う。		5 仙台市
89	信頼性のある評価を目指し、児童生徒の意欲を喚起するよう指導を改善する。		5 仙台市
90	得意分野において校内、市教研などの研究授業を積極的にを行い、授業力を向上させる。		5 仙台市
91	児童生徒の実態を的確に把握し、子を活かした授業を構想する。		5 仙台市
92	単元開発を行い、授業づくりに関する専門性を高める。		5 仙台市
93	教職員に授業力向上の視点を持って働きかける。		5 仙台市
94	指導と評価の改善につながる様教職員に適切に助言を行う。		5 仙台市
95	教職員の経験や個性を考慮しながら助言を行い、教材研究やカリキュラム開発に取り組む雰囲気醸成する。		5 仙台市
96	学習指導要領意を理解し、児童生徒の実態把握の必要性を認識し、立案しようとしている。		6 横浜市
97	評価全般の意義及び、評価規準、指導・評価計画の意味を理解し、立案しようとしている。		6 横浜市
98	板書や発問等の 基本的な指導技術を身に付け、実践しようとしている。		6 横浜市
99	「指導と評価の一体化」の意味を理解し、児童生徒の様子を把握しながら授業を実践しようとしている。		6 横浜市
100	授業改善の意義や授業を分析改善する手立てを理解し、実践しようとしている。		6 横浜市
101	研究会や研修会に積極的に参加する意識を理解し、実践しようとしている。		6 横浜市
102	評価の目的を理解し、指導と評価の計画を立てる。		6 横浜市
103	学習指導要領意を理解し、児童生徒の実態を把握したうえで目標を明確にする。		6 横浜市
104	「習得・活用・探求」の学習を重視し、学び哀悼の場面を取り入れた授業の展開を計画する。		6 横浜市
105	集団の中の一人一人の学習状況を把握し、適切に指導・助言を行う。		6 横浜市
106	一人一人の学習状況を把握し、次時や単元の指導に生かす。		6 横浜市
107	校内研修会や他校の授業研究会に積極的に参加し、授業に生かす。		6 横浜市
108	学校の特色を考慮し、実現した姿を想定して目標を明確にする。		6 横浜市
109	目標を実現するために、効果的な評価の機会を設定し、指導と評価の計画を立てる。		6 横浜市
110	身に付けた技術を生かし、思考力・判断力・表現力や意欲をさらに高める工夫をする。		6 横浜市
111	学習状況に応じて、適切に補充的・発展的な指導・助言を行う。		6 横浜市
112	適切な授業評価を行い、継続的な授業改善に取り組むとともに自己の専門性向上に努める。		6 横浜市
113	校内研究会・校外研修会の企画・運営に携わり、授業力やマネジメント力の向上を図る。		6 横浜市
114	地域の特色も考慮した実態把握を行い、各教科の目標設定に生かすための発信を行う。		6 横浜市
115	校内の指導と評価の計画を把握し、的確な支援を行う。		6 横浜市
116	子や集団に応じた効果的な指導方法を工夫・選択し、発信を行う。		6 横浜市
117	学習状況を適切に評価し、状況に応じた効果的な指導方法で実践するとともに発信を行う。		6 横浜市
118	自校の授業力向上に向けた取り組むの課題を明らかにし、年間指導計画等の改善を行う。		6 横浜市
119	研修会で得た情報や自らの実践を広く情報発信して、自校の教育活動に生かす。		6 横浜市









表5 教員育成指標【授業力のみ】の先行事例分析作業（コード表）

コード	分類項目
1	教員としての意識・意欲
2	学習指導要領の理解・基本的知識・技能
3	専門的知識・技能
4	専門性の向上
5	教材研究・教材開発
6	指導計画・学習指導案
7	児童生徒の実態把握
8	指導技術・指導力・指導方法・授業力
9	評価計画・評価基準
10	授業改善
11	指導助言・アドバイス
12	リーダーシップ
13	マネジメント力
14	コミュニケーション力・発信力
15	目的・目標・ねらい
16	公開授業
17	研修
99	その他

表6 教員育成指標【授業力のみ】の先行事例分析作業（分類結果ランキング表）

コード	分類項目	分類件数
8	指導技術・指導力・指導方法・授業力	61
6	指導計画・学習指導案	31
10	授業改善	25
7	児童生徒の実態把握	24
1	教員としての意識・意欲	19
2	学習指導要領の理解・基本的知識・技能	19
11	指導助言・アドバイス	19
9	評価計画・評価基準	18
3	専門的知識・技能	16
15	目的・目標・ねらい	16
12	リーダーシップ	15
4	専門性の向上	13
5	教材研究・教材開発	10
14	コミュニケーション力・発信力	10
16	公開授業	4
17	研修	4
13	マネジメント力	3
99	その他	8

(小林 稔)

(2) 先行府県市における「教員育成指標全体（授業力以外）」の分析作業結果

表7～表11は、先行府県市（1府，3県，2市）における詳細分類項目である。また、図3は、各因子（大項目）における詳細分類項目数をあらわしている。大項目名（学級マネジメントや情熱・使命感等）については、金（2016）の因子名をそのまま採用した。

表7 「学級マネジメント」に関する詳細分類項目

学級 マ ネ ジ メ ン ト	適切な学級経営ができる
	学校環境、教室環境等の整備ができる
	学級内での人間関係作りを行っている。
	学級活動の意義を理解し、学級（学年）集団の規律を維持し、組織的に活動させている
	学校教育目標や生徒の実態を踏まえ、学級（学年）集団の規律を維持し、組織的に活動させている、
	学校教育目標や学校の指導の方針を踏まえ、他の教職員と連携を図りながら、積極的に学級経営を行っている
	学校教育目標や学校の指導の方針を踏まえ、積極的に学級経営を行うとともに、同僚に適切な支援、助言をしている
	学級経営や教科について理解を促すために、家庭に情報を提供している
	学級経営や教科についての理解を促すために、家庭に情報を提供したり、地域と連携・協力したりしている
	学校教育目標に基づき、学級経営力を高めることができる
	学級の子供一人ひとりの実態把握ができる
	つくりたい学級をイメージする
	学級経営等の基礎的な知識や集団の指導力
	自分の受け持つ児童生徒にじっくり向き合い、児童生徒の正しい実態把握に努める
	自校の児童生徒の実態を把握し、個性や能力を伸ばす指導を行う
	自校の児童生徒を深く理解し、愛情を持って接することができる
	児童生徒理解に基づく学級経営を行い、より良い学びの環境をつくる
	清潔で安全な教室環境を整える
	児童生徒理解に基づく学級経営を推進し、児童生徒同士のコミュニケーションを促進し望ましい集団をつくる
	学年、学級経営方針を反映させ、児童生徒が意欲的に学習に取り組める教室環境を整える
	自らの経験を生かし、成果と課題の把握と改善計画の実践により、学級経営を充実させ、より望ましい集団をつくる
	学校教育目標を理解し、学級経営や教科経営の方針を立て、一貫性のある指導を行う
	児童生徒が安心して過ごすことができる生活環境
学級経営等の専門的な知識や効果的な集団の指導力	
学級経営等の高度な知識や技能の習得とミドルリーダーとして学年を運営するための経営力、企画力	
学級経営等のより高度な知識や技能の習得と、中核教員として、全校的視野に立った広範な経営力、企画力	
学校生活を送る上で配慮を要する児童生徒の実態を把握し、安心して過ごせる学級づくりに努める	

表8 「情熱・使命感」に関する詳細分類項目

情 熱 ・ 使 命 感	教育的愛情、共感的・受容的態度で接する
	児童生徒、教職員に対する関心と愛情
	人間的な魅力・親愛感
	地域との信頼関係の構築
	教育者としての高い使命感と情熱
	子供に対する愛情や責任感
	職務遂行の意欲
	教職に対する愛情、誇り、一体感
	広く豊かな教養、常識
	豊かな人間性や社会性
	保護者、地域社会からの信頼
	高い規範意識と責任感
	児童生徒に関する教育的愛情
	児童生徒に教育的愛情をもって接している
	正しい信念のもと、熱意をもって仕事に取り組んでいる
	人権尊重の観点を重視し教育活動を行っている
	礼儀正しい態度で誠実に仕事に取り組んでいる
	偏りがない見方・考え方で公正に勤務している
	人権意識、人権感覚を身に付ける
	人権尊重に基づいた子ども理解ができ、指導することができる
	学校の人権教育推進のために行動できる
	一般常識を身に付ける
	教育公務員として法令を遵守する
法令遵守の精神を教職員に助言する	
教育公務員としての基本的な自覚、規範意識を持ち、若手職員として職責を遂行する謙虚な姿勢	
教育公務員としての高い自覚、規範意識と若手職員の手本となる職務遂行意識	
深い教育的愛情と豊かな人権感覚及び指導者・管理職としての他の教職員への助言、援助など学校全体の指導的役割を果たすことのできる諸能力	
教育公務員としての高い自覚、規範意識とミドルリーダーとして後輩職員に適切な指導を行うなど、学校運営の一端を担おうとする意識	
教職員としての使命と職責の重要性の高次元での自覚と中核職員としての全校的視野に立った指導力を発揮しようとする意識	
教職員としての崇高な使命と職責の重要性の深い自覚と指導者、管理職として学校目標の達成に全力を傾けようとする意識	

表9 「自己管理」に関する詳細分類項目

自己管理	各人の得意分野づくり
	個性の伸長
	自己啓発力と研修意欲
	教員のキャリア形成支援
	担当する校務分掌について責任を自覚し、迅速・正確な処理をしている
	担当する校務分掌について、他の分掌や全体とのかかわりの中で自己の役割を理解し、迅速・正確な処理をしている
	校務分掌について、工夫や改善をして、積極的に取り組んでいる
	校務分掌について、工夫や改善をして積極的に取り組むとともに、同僚に適切な支援、助言を行っている
	校務を処理するうえで、報告や連絡、相談を適切に行っている
	校務を処理するうえで、報告、連絡、相談を適切に行うとともに、校内の連携が円滑に行われるように働きかけている
	各種委員会など校内組織での自らの役割を果たしている
	各種委員会など校内組織での自らの役割を自覚し、果たしている
	家庭・地域・関係諸機関等と連携・協力しながら、校務を処理している
	職務・勤務の在り方を自覚し、厳正に勤務している
	責任をもって職務の処理に当たっている
	異なる意見、立場を尊重し、職務にあたっている
	同僚と協調して職務に当たっている
	自己の能力向上のために、研究と修養に取り組んでいる
	省察力を身に付ける
	先輩教師から学ぶ
	幅広い専門性を高める
	最新情報を収集し、実践を発信する
	学校教育目標達成のための情報を収集する
	自分の課題を認識し、課題解決に努める
	自他の課題を把握し解決に向けて行動できる
	学年の課題を把握し、解決に向けて行動できる
	学校の課題を把握し、解決にむけて行動できる
	課題解決に向けて適切な指針を示す
	安全にかかわる基礎的な知識を身に付ける
	学級の安全管理ができる
	学校安全の中心となって行動できる
	提出期限等を守る
	学級関係の事務を正確、丁寧に処理できる
	学年関係の事務を正確、丁寧に処理できる
学校関係の事務を正確、丁寧に処理できる	
作成した書類等について点検できる	

表10 「コミュニケーション能力」に関する詳細分類項目

コミュニケーション能力	地域との連携
	共感的コミュニケーション
	企画調整力
	コミュニケーション力
	地域や家庭と連携する力
	渉外力
	折衝力
	交渉力
	外部との協働ネットワーク力
	家庭との連携の重要性を認識し、連携を図っている
	家庭への情報提供に努めるなど、家庭との連携を図り、良好な関係を築いている
	学級の課題を解決するためのネットワークを構築することができる
	学年の課題を解決するためのネットワークを構築することができる
	組織力を高めるためのネットワークを構築することができる
	学校力を高めるためのネットワークを構築することができる
	集団の中で自分の長所を活かす
	迅速な報告、連絡、相談を行うことができる
	人権に関する理解と確かな人権感覚および良好な対人関係を形成する能力
	直面する課題と問題に気づき、先輩教員等に相談しながら課題を解決するとともに児童生徒、保護者への丁寧な対応を心掛ける
	対人関係をより円滑にするコミュニケーション能力の基礎を身に付ける
	児童生徒、保護者、地域との信頼関係を築くために、積極的に活動する
	報告、連絡、相談の機能とその方法について理解し、問題解決に向け積極的に職員間交流を行う。
	職員間の情報共有の場を積極的に設け、後進の良き相談相手となる
管理職や他学年、他教科及び職種とのパイプ役としてつながりを密にした誠実な職員間交流を行う	
組織の特性を踏まえ、広い視野をもって対応力を高める	
保護者、地域と積極的に関わり、連携、協働して対応する	
保護者、地域、関係機関との関わりを深め、連携、協働して対応する	
保護者、地域、関係機関との連携、協働のネットワークを形成する。	

表11 「教育の情報と知識」に関する詳細分類項目

教育の情報と知識	道徳教育と生徒指導
	児童生徒や教育の在り方に関する適切な理解
	教育相談の技法
	カウンセリング
	人間の成長・発達についての深い理解
	人間の成長・発達についての内面的な理解
	教育的ニーズの的確な把握
	教育や人材育成に対する明確な理念と高い識見
	カウンセリングマインドをもって、一人一人の生徒理解を深める関わりを作るなど、共感的・受容的に児童生徒に接している
	いじめ防止、心のケア、食物アレルギー対応など児童生徒に係る安全配慮義務について理解する
	事故発生に伴う適切な対応の在り方を理解する

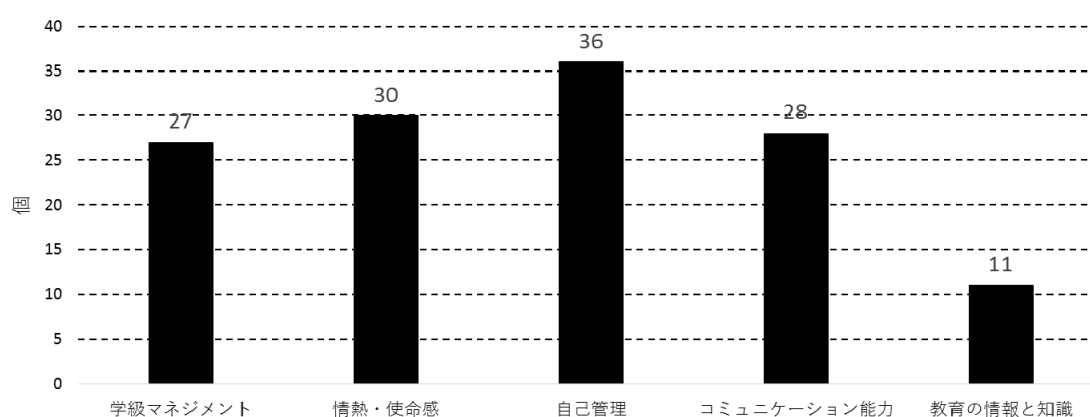


図3 先行府県市【6自治体】の教員育成指標に関する各因子（大項目）の詳細分類項目数

先行して策定している各自治体の教員育成指標を分類すると、授業力を除けば、自己管理の項目数（36件）が最も多いことがわかる。また、自己管理の次に多いのは、「情熱・使命感（30件）」であり、さらにその次に多いのは、「コミュニケーション能力（28件）」ということになる。

（嘉数健悟）

## 2. 教員育成指標に関わるこれまでの答申及び学術的な先行研究（国内のみ）のレビュー

### (1) 近年における「文部科学省諮問機関係」から出された教員の資質能力に関する記述

#### ① 昭和62年12月の教育職員養成審議会答申

- ・教員としていつの時代にも求められる資質能力

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等。

#### ② 平成9年7月の教育職員養成審議会(第1次答申)

教員として「いつの時代にも求められる資質能力」に加えて新たに次の2点1)、2)が記された。

- 1) 今後特に求められる資質能力
  - A. 地球的視野に立って行動するための資質能力  
地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力。
  - B. 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力  
課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術。
  - C. 教員の職務から必然的に求められる資質能力  
幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度
- 2) 得意分野を持つ個性豊かな教員
  - A. 画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること。
- ③平成 17 年 10 月の中央教育審議会答申（優れた教師の条件 3 つ）
  - 1) 教職に対する強い情熱
  - 2) 教育の専門家としての確かな力量
  - 3) 総合的な人間力
- ④平成 18 年 7 月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
  - 1) 教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。  
→平成 19 年 6 月の教育職員免許法改正すなわち、平成 21 年 4 月の教員免許更新講習実施のもとになった答申である。
  - 2) 教員免許更新講習の必修内容からみる 4 つの資質能力
    - A. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項
    - B. 社会性や対人関係能力に関する事項
    - C. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項
    - D. 教科・保育内容等の指導力に関する事項
- ⑤平成 23 年 1 月の中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会（審議経過報告）」  
新人教員には、実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な力が十分に身につけていないことなどが指摘されている。
- ⑥平成 24 年 8 月の中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会（審議のまとめ）」教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について
  - 1) これからの教員に求められる資質能力
    - A. これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。

- B. また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。
- C. 上記を踏まえると、これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。
- i. 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
  - ii. 専門職としての高度な知識・技能
    - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
    - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
    - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
  - iii. 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）
- ⑦平成27年12月の中央教育審議会「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）」
- 1) これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。
  - 2) アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。
  - 3) 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

(2) 学術的な先行研究のレビュー

※課題は、本事業担当者が記した。

①教員の資質能力の尺度化に関する研究

1) 教員資質能力自己評価尺度（藤井, 2011）

目的

教員の資質能力を客観的に測定・評価できる尺度を開発し、その信頼性と妥当性を検討する。

方法

公立小学校及び中学校教員 344 名を対象とし、42 項目のアンケート調査を行った。得点分布の偏りをみるために項目分析を実施し、その後、因子分析（主因子法、プロマックス回転）により 6 因子 30 項目を抽出。

## 結果

「仕事に対する自信」「教員としての責任感」「教育問題に対する関心」「仕事のやりがい」「情報処理能力」「情報管理能力」の6因子（下位尺度）であった（表1）。信頼性については、内的整合性（ $\alpha$ 係数）により、また、妥当性については職位を3段階（管理職・主任・一般教諭）に分け、その比較から一定程度、信頼性と妥当性が備わっていると結論づけている。

## 課題

校種ごとのサンプル数をやや増やすこと。また、信頼性の検討についても内的整合性（ $\alpha$ 係数）のみでなく、再テスト法などを用いることが望ましいであろう。加えて、妥当性の検討に至っては、職位間の比較のみでなく検証的因子分析等を用いてより強化・充実しなければならないと考えられる。

## 2) 大学生版教員資質能力評価尺度（藤井, 2009）

### 目的

教員をめざす学生を対象とした教員の資質能力を客観的に測定・評価できる尺度を開発すべく、その信頼性と妥当性を検討する。2次的には、開発した大学生版教員資質能力評価尺度を用いて、教職課程を通じて学生の能力（教員志望者としての能力）がどのくらい伸びたかを多面的に評価する。

### 方法

現職教員60名に対して行った「教員に必要な資質・能力」に関する自由記述調査で大学生版教員資質能力評価尺度（暫定版）作成し、教職に就く意思のある学生248名（男性54名、女性194名）に対してアンケート調査を実施した。その後、因子分析（主因子法、プロマックス回転）により8因子38項目を抽出した。

### 結果

「教育に対する関心」「協調性」「コミュニケーション能力」「情緒安定性」「情報管理能力」「情報収集能力」「教育実践能力」「子供好き」の8因子（下位尺度）が抽出された（表1）。信頼性については、内的整合性（ $\alpha$ 係数）により、他方、妥当性については、学年別変化のみによって検討し、その比較から一定程度、信頼性と妥当性が備わっていると結論づけている。

### 課題

対象者の男性と女性のサンプル数に偏りがある。(1)の先行研究と同様、信頼性の検討については内的整合性（ $\alpha$ 係数）のみでなく、再テスト法などを用いることが望ましいであろう。妥当性の検討に至っては、学年間の比較のみでなく検証的因子分析等を用いてより強化・充実しなければならないと考えられる。



表 12 教員資質能力自己評価尺度（現職教員用）と  
大学生版教員資質能力評価尺度の比較

	現職教員	学部学生
F1	仕事に対する自信	教育に対する関心
F2	教員としての責任感	協調性
F3	教育問題に対する関心	コミュニケーション能力
F4	仕事のやりがい	情緒安定性
F5	情報処理能力	情報管理能力
F6	情報管理能力	情報収集能力
F7		教育実践能力
F8		子どもが好き

### 3) 教職能力自己評価尺度Ⅱの作成と教職能力認知の検討（平田ら, 1997）

#### 目的

学部学生及び現職教員の教職能力を明らかにすること。小泉ら（1989）の教職能力自己評価尺度に改良を施し、新たに生徒指導や学級経営に関する項目を加えて、教職能力自己評価尺度Ⅱを作成すること。さらに、学部学生と現職教員の教職能力に関する認知構造の比較を行うこと。

#### 方法

学部学生については、国立大学教員養成系 1 大学の学生 1 年生から 4 年生までの 322 名（男子 66 名、女子 256 名）を対象に、また、現職教員（教職歴 1～20 年）に関しては、福岡県教育職員免許法認定講習に参加した教員 139 名（男子 33 名、女子 106 名）（1-4 年目 8 名、5-9 年目 12 名、10-14 年目 40 名、15-19 年目 77 名、20 年 2 名）を対象としている。生徒指導や学級経営を含んだ質問項目（20 項目）を加え、40 項目から成る教職能力自己評価尺度Ⅱを策定した。各項目について、「全く力量がない（0 点）」～「十分な力量がある（10 点）」までを 0～10 の 11 段階のレベルで自己評価させ、同時に、教職志望動機評価（6 段階）を行っている。因子分析（主因子法、バリマックス回転）により現職教員では 6 因子 31 項目（除外 9 項目）、学部学生では 5 因子 32 項目（除外 8 項目）を抽出している。また、教職能力の重要性評価に関しては、教職能力自己評価尺度Ⅱと同一の 40 項目について、「それらが教職能力としてどの程度重要であると考えているか」という 11 段階評価での質問を行っている。

教職志望動機評価に関しては、学部学生のみを対象に「ぜひとも教員になりたい」か「全く教員になりたくない」までの 6 段階での評価を求めた。

## 結果

### i. 認知構造の比較（教員と学生）

現職教員に関して抽出された6因子は、「消極的生徒指導」「積極的生徒指導」「教育技術」「学級集団理解」「職務管理」「教育愛」であり、他方、学部学生の5因子は、「生徒指導・学級経営」「教育技術（事務）」「学級集団理解」「体力・健康」「教育愛」であった（表2）。これらから認知構造の比較について、現職教員は、生徒指導や学級経営に関する能力をより細かく捉え、個々の子どもや学級の諸問題に対応する教師のさまざまな能力を見出すと同時に、教育技術の能力内容として学級経営に関する教育活動を主に取り上げていた。

表 13 教職能力の認知に関する現職教員と学部学生の比較  
(改良した尺度での比較)

	現職教員	学部学生
F1	消極的生徒指導	生徒指導・学級経営
F2	積極的生徒指導	教育技術
F3	教育技術	学級集団理解
F4	学級集団理解	体力・健康
F5	職務管理	教育愛
F6	教育愛	

### ii. 実習経験や教職経験（教職期間）の違いと「教職能力認知」との関連

教職能力重要性評定では、「生徒指導・学級経営」「体力・健康」で群間に有意な差が見られた。これら二つは、現職教員の方が学生よりも高く評価していた。教職経験を積み重ねるほど、教職能力における「生徒指導・学級経営」について本当の意義や難しさが理解される結果であり、また、教員の方が入院などした際の学校へ及ぼす影響を十分に認知しているからと考えられる。一方、「教育技術」のみは学生の評定が教員群（経験短）より有意に高かった。教員群（経験短）は、「教育技術よりも、日々の子どもの関わりを重視しているからだ」と結論づけている。

教職能力自己評定では、5つの因子とも群間に有意差が認められ、いずれも教員群が学生群よりも評定が高かった。妥当で当然の結果と言えよう（詳細は省略）。

### iii. 教育実習経験及び志望動機の違い（学生のみ）と教職能力認知との関連

「生徒指導・学級経営」において、教育実習経験に関わらず教員志望動機の高い群が低い群に比して、自己教職能力を高く認知していた。加えて、「実習経験があり志望動機の高い群」の方が、「実習経験がなく志望動機が高い群」よりも、この因子の自己評定が高かった。この結果は、教育実習経験が積極的に教職を志す学生の「生徒指導・学級経営」に関する能力を培わせると推察される。「教育技術（事務）」に関しては、志望動機の高に関わらず、「教育実習経験あり群」が、「教育実習経験なし群」に比べ、自己評定が有意に高かった。当然ではあるが、教育実習で教育技術の能力を獲得していると判断される。また、

「体力・健康、教育愛」では、教職志望の高い群が、低い群に比べて有意に自己の能力を高く評定していた。「教育技術」と同様に教師の志が高い学生は、教育愛を十分に備えている妥当な結果であった。他方、「学級集団理解」では、教育実習経験の有無や教職志望動機の高低のいずれの要因にも影響を受けないことが判明した。この因子は実際に教壇に立たないことには、自己の教職能力としては認知されないのであろう。

#### 課題

常識的で妥当な結果が出ているものの、心理測定尺度を作成するための研究としての妥当性や信頼性の検討という観点では、他の手法も取り入れる必要があると考えられる。また、サンプリングについても、調査対象の拡大（例えば、私立大学や非教員養成系大学）及びサンプル数を増やすことが挙げられる。「小学・中学・高校の教師に共通する事柄として判断するよう求めた」との手続きは、方法論上適切ではないので、小学校教員、中学校教員、高等学校教員それぞれに関してある程度の調査対象者を確保することが望まれる。よってサンプル数を多くするという課題は学生対象の場合と同様である。

### ②教員の資質能力の尺度化に準ずる研究

#### 1)教職能力自己評定の認知構造【現職教員と学生の比較】について（小泉ら, 1989）

##### 目的

次の3点について検討を行っている。1. 現職教員と学部学生の間で、教職能力の認知構造にどのような相違があるか？ 2. 現職教員と学部学生の間で、自己の教職能力評定及び教職能力の重要性評定に関して、どのような違いが認められるか。3. 教職経験の長短は、自己の教職能力評定及び教職能力の重要性評定にどのような影響を与えるか。

##### 方法

予備調査を実施後、学部生については、国立大学教員養成系1大学の学生188名（男子92名、女子96名）を対象に、また、現職教員に関しては、国立大学教員養成系の大学院に内地留学している教員135名（男子118名、女子17名）を対象とした。調査は予備調査により収集した100項目について自記式質問紙により実施し（詳細な方法は省略）、その後、因子分析（主因子法、プロマックス回転）により現職教員では7因子解を採用し、52項目を抽出した。他方、学部生では、5因子89項目を析出した。それぞれ現職教員と学部学生の違いを明らかにするために、分散分析（1要因及び2要因）を実施している。

##### 結果

#### i. 現職教員と学部学生の間での教職能力の認知構造の違いについて

現職教員においては、「教育愛」「教育技術」「研修・研究」「授業技能」「心身の健康」「父母・他機関との連携」「基本的な生活態度」の7因子（下位尺度）であった。他方、学部学生の5因子は、「父母・他機関との連携, 研修研究, 教育技術」「職務・事務処理, 教育技術, 教育愛」「基本的な生活態度」「教育愛」「心身の健康」であった（表3）。このことから、一般的に教師特有の専門的能力と考えられる要因、すなわち、教育技能・技術的側面や研修・研究、また子どもの教育に関わる社会的機関・団体との関連について、学部学生においては現職教員に比べ未分化な構造となっていることが示された。

表 14 教職能力の認知に関する現職教員と学部学生の比較  
(改良前の尺度での比較)

	現職教員	学部学生
F1	教育愛	教育技術,研修・研究,父母・他機関との連携
F2	教育技術	教育愛,職務事務処理,教育技術
F3	研修・研究	基本的生活態度
F4	授業技能	教育愛
F5	心身の健康	心身の健康
F6	父母・他機関との連携	
F7	基本的生活態度	

ii. 自己の教職能力評定及び教職能力の重要性評定に関する違いについて

教職能力評定得点から、現職教員は自らの「基本的生活態度」や「子どもへの教育愛」においては、比較的高いレベルに達していると考えているものの、学校外の対象である父母や他の連携については、比較的低い評定値であった。一方、学部学生は、単一的内容からなる因子、すなわち「基本的生活態度」「教育愛」「心身の健康」では高く評定していたが、学部学生にとって、未分化で教師特有の専門的能力と考えられている 2 つの要因「父母・他機関との連携, 研修研究, 教育技術」「職務・事務処理, 教育技術、教育愛」に関しては、能力を低く評定していた。

次に、現職教員・学部学生とも各要因にどの程度の重要性を認めているかを検討したところ（分析方法の説明は省略）、現職教員・学生とも、教育技術的側面より、教育愛や基本的生活態度など教育者の人間性に関する要因を重視していることが示唆された。

iii. 教職経験の長短（学生を含む）と「自己の教職能力評定」及び「教職能力の重要性評定」との関連

教職経験が長くなるにつれて、自己の教職能力評定が高くなるという妥当な結果が見出された。「心身の健康」以外はほとんどで、教職経験 16 年以上の現職教員群と学生群の間で統計的に有意な差が認められた。「心身の健康」は、教職能力の重要な側面ではあるが、教職経験によって影響されるものではないことが示唆された。さらに「基本的生活態度」については、教職経験 16 年以上の現職教員群と教職経験 5 年までの群で統計的に有意差があった。これは、教職経験をもち始めたばかりの現職教員の方が、例えば、時間を守ったり、自分の健康管理において社会経験の乏しい学生よりも高い基準を抱いていたりと予想され、ゆえに比較的厳しい評定基準によって自己評定を行っていると考えられる。

**課題**

全体的にみると結果は現状に合致していると考えられるが、約 25 年前の研究であることや信頼性と妥当性の検討せず得点化を実施し、値を算出しているという点が改善できる点であろう。加えて、本研究は限定的な対象者、つまり教員養成系大学の学生や内地留学している教員を対象としているので、また、サンプル数もそれほど多くはない。よって、より一般化をねらったデータ収集と解析が求められよう。

### ③本事業で採用した先行研究

P15の(2)先行府県市における「教員育成指標全体(授業力を含む)」の分析作業で用いたコードは、次に示す先行研究のデータを基にしたものである。この研究は、これまで記した先行研究の課題等を加味した上で作成されていること、また、北海道から沖縄という全国規模にわたる調査であり、且つ、それらの教員を無作為でのべ700名以上抽出していることから本事業における基データとして活用することとした。なお、本事業の推進委員の一人が共同研究者であるため、著作権の問題もクリアすることが可能なことも基データとして活用した理由の1つである。

#### 1)教職自己評価尺度に関する信頼性と妥当性の検討(金, 2016)

本研究は、第1次調査と第2次調査が実施されているが、本稿では第2次調査を中心に教員育成指標と関連する部分だけをまとめた。

#### 目的

第1次調査で明らかになった課題を踏まえ、教員の資質能力の因子構造を明らかにし、「教職自己評価尺度」の信頼性と妥当性を検討することを主な目的とする。

#### 方法

無作為に調査対象を選定するため、まず初めに文部科学省の「文部科学統計要覧(平成26年版)」の「学校教育総括」を参照し、各都道府県に関して校種別の教員数を確認した。また、最終的な配布数を1,500名に設定し、全国の小・中・高等学校から校種別、地方別(北海道、東北、関東、中部、近畿、四国・中国、九州・沖縄)の教員数比率に応じて、無作為に学校を抽出した。次に小・中学校に関しては、各学校の教員数情報を提供しているインターネットサイト「カッコム」を活用し教員数を調べた。また、高等学校に関しては、直接、学校に電話をかけ教員数を尋ね、各地方で抽出しなければならない目標教員数になるまで、学校を選定し、調査書の配布学校及び配布数を決定した。再テスト法の対象者の選定に関しては、事前に研究の趣旨に理解していただき、且つ研究協力に同意が得られた100名の教員を選定した。小・中・高等学校・特別支援学校をあわせて416名であり、回収率は17.0%であった。他方、対象者を年代別に見ると、20代が64名、30代が90名、40代が92名、50代が120名、60代が8名であった(年代無記入22名)。ただし、回答拒否者が20名いたため、それらを除外し、結果的に最終分析対象者は396名であった。なお、第2次調査は、2015(平成27)年11月上旬から12月上旬にかけて実施した。

#### 結果

「学級マネジメント」、「ICTスキル」、「情熱・使命感」、「自己管理」、「教育の情報と知識」、「授業スキル」、及び「コミュニケーション能力」の7因子が抽出された。

また、考察では、抽出された7因子とこれまでの答申や先行研究で提示されている教員として求められる資質能力等との対応関係を図4の通り示している。

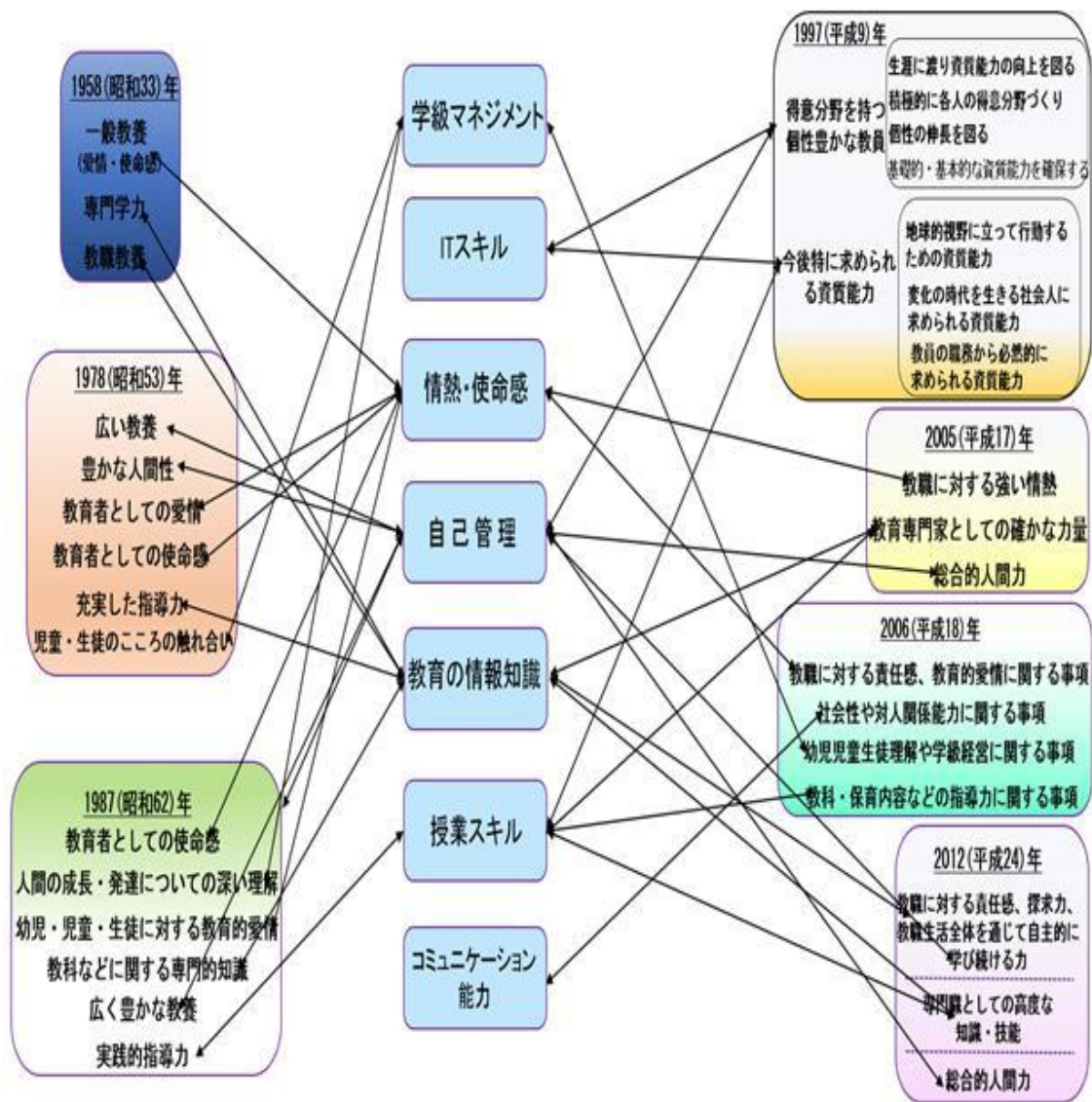


図4 第2次調査で抽出された7因子と2012年までの中教審答申等で示された「教員に求められる資質能力等」との関連について (金, 2016)

#### 特長と課題

内的整合性だけでなく、再テスト法による、信頼性の検討や妥当性についても構成概念妥当性のほか、併存的妥当性を用いている点は評価できる。また、サンプリング自体も適切であるが、回収率が低い。加えて、それまでの学術的な先行研究3つをベースにした研究であり、教員として求められる現代的な資質能力の項目が十分でないと考えられる。例えば、保護者対応や教員の自己成長といった項目が明示されていない点を指摘することができる。

※本事業における教員育成指標の大項目は、本研究がこの種の学術的な先行研究を総じていると判断できることから、この7因子を採用する。ただし、「授業スキル」を「授業力」と言い換えて沖縄県版小学校教員用教員育成指標を策定する。 (小林 稔)

#### IV 沖縄県教育委員会が開催する教員研修のカテゴリライズ（質的分析による）

##### 1. 目的

沖縄県の義務教育課が実施している研修がどのような内容で実施されているのかを明らかにする。

##### 2. 方法

沖縄県教育委員会が発行している平成 28 年度研修事業年間計画から義務教育課が実施している研修事業を KJ 法の要領で機能的に分類した。分類に際しては、研修の対象（教諭対象、指導主事対象など）を区別することなく分類した。その後、教諭を対象とした研修なのか、指導主事を対象とした研修なのか、教諭と指導主事を対象とした研修なのかについて再度分類を行った。これは、分類に際して分類者のバイアスを避けるための手続きとして行った。なお、校長や教頭など学校の管理・運営に関する研修は除いて分類した。

##### 3. 結果

表 15 は、沖縄県教育委員会義務教育課の研修内容を分類したものである。表 15 によると義務教育課が実施している研修は、「生徒指導に関する研修」、「教科・領域等の充実に向けた研修」、「特別支援教育の充実に向けた研修」、「エキスパート教員の養成に関する研修」、「その他」の大きく 5 つに分類できる。

「生徒指導に関する研修」は、生徒指導や教育相談、いじめや不登校への対策など、児童生徒の総合的な理解を深めていくための研修となっている。

「教科・領域等の充実に向けた研修」は、授業改善や指導力向上、教科・領域の知識や技能の習得を目指した研修となっている。

「特別支援教育の充実に向けた研修」は、特別支援教育の基本的な理解や障害の程度に応じた指導方法や内容などについて、理解を深めていく研修となっている。

「エキスパート教員の養成に関する研修」は、いじめ対策や授業改善、道徳教育などそれぞれの充実を目指して推進していくための教員の養成を目指した研修となっている。

「その他」には、初任研や 2 年目研修などの経験者研修における力量形成とへき地教育の理解と充実を目指した研修が含まれている。

##### 4. カテゴリー化と今後の教員育成指標との連動について

今後、各教員研修でどういった力が培われるのかを明らかにするため、次の例のように表 15 のカテゴリー I と教員育成指標とを連動させる必要がある。

(例)

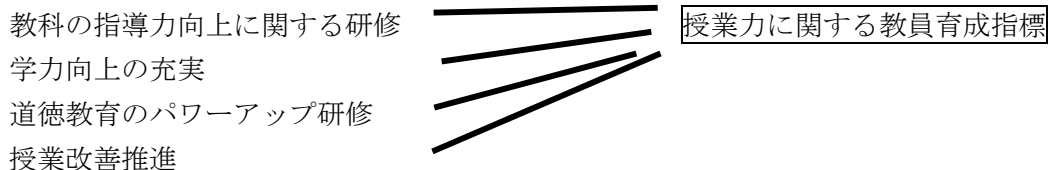


表 15 沖縄県教育委員会義務教育課の研修内容に関するカテゴリー化

カテゴリーⅡ	カテゴリーⅠ	小計	合計
生徒指導に関する研修	生徒指導に係る事業の実施について	5	13
	生徒指導及び教育相談に関する研修	2	
	児童生徒の自殺予防について	2	
	いじめ・不登校に関する研修	2	
	生徒指導の諸課題への取り組み	1	
	不登校対策の事業について	1	
教科・領域等の充実に向けた研修	教科の指導力向上に関する研修	9	18
	教科・領域等の充実、推進について	5	
	学力向上の充実	2	
	道德教育のパワーアップ研修	1	
	学習指導要領の趣旨の反芻	1	
特別支援教育に充実に向けた研修	特別支援教育に関する指導内容・方法に関する研修	6	10
	特別支援教育の基本的理解に関する研修	4	
エキスパート教員の養成に関する研修	いじめ問題の指導者養成について	2	4
	授業改善推進事教諭の取り組みについて	1	
	道德教育の指導者養成	1	
その他	経験者研修（初任、2年、3年、5年、10年）	5	6
	へき地教育について	1	
合計			51

## 5. 今後の課題

沖縄県の教職員研修は、他にも沖縄県立総合教育センターや6箇所ある教育事務所が独自に行っているものもあり、幼稚園から高等学校あるいは、特別支援学校を含め沖縄県全体を俯瞰すると、量的には毎年度、今回の分析した数の何倍もの研修が実施されている。今後は、これらを体系化、カテゴライズすることが求められていると言えよう。

しかしながら、膨大な数の研修であっても、今回の分析方法をベースにした沖縄県における教員研修のカテゴライズは十分に可能であり、この種の方法でカテゴライズすることによって、策定される教員育成指標との連結が容易になると考えられる。

なお、次頁より、平成28年度に沖縄県立総合教育センターが主催した研修事業と研修講座一覧を掲載する（図5、表16と表17）。

（嘉数健悟）



## 研修事業

- 学校現場のニーズに応える魅力ある研修
- テーマ研究等の深化を図り、広い視野から各自の教育実践を見直し、教師としての資質や力量を高める研修
- ライフステージに応じ、教職員としての使命感と専門性を高める研修
- 離島へき地の教職員に対する研修

### 夏期短期研修

各班の研究室でそれぞれの専門的内容について、夏季休業等を実施する。

平成 28 年度講座数

教科研修班	27
教育経営研修班	6
特別支援教育班	12
理科研修班	13
産業教育班	10
I T 教育班	10

### I C T 教育研修

各教科における I C T を活用した授業を推進するとともに各学校の情報担当者向けの研修の充実を図る。

### 指定・職務研修

#### □ 指定研修

初任者研修、経験者研修

教職経験者研修 I

教職経験者研修 II

教職経験者研修 III

幼稚園初任者研修、経験者研修

養護教諭新規採用研修、経験者研修

学校栄養職員・栄養教諭、新規採用・

経験者研修

#### □ 職務研修

管理職研修 寄宿舎指導員研修

教務主任研修 学部主事研修 現業職員研修

学年主任研修 用務員研修 実習助手研修

### 長期研修

今日的教育課題を解決していくために、教科・領域に関する理論及び実践力の向上と文化的教養の深化を図る。

研修期間 (平成 28 年度)

前期 6 か月 (離島長研含む)	32 名
後期 6 か月	40 名
1 年	13 名

### 移動教育センター講座

多くの教職員に研修の機会を確保する立場から、総合教育センターの研修を宮古・八重山地区へ拡大し実施する。

○宮古・八重山地区 20 講座

### 学校教育支援講座

出前講座：教師力の向上や組織としての学校力の向上に資する (全班)

自主講座：小学校理科及び中学校技術・家庭科及び ICT 活用における教員の資質・能力の向上に資する (理科研修班・IT 教育班)

産業教育支援講座：専門高校教職員の技術・技能の習得及び実践的な指導力の向上を支援する (産業教育班)

図5 平成 28 年度における沖縄県立総合教育センターの研修事業について

表 16 平成 28 年度における沖縄県立総合教育センターの研修講座一覧表 A

短期研修講座

区	番号	講座名	校種・人数	期日	日数	区	番号	講座名	校種・人数	期日	日数	
教科研修	1①	小学校国語講座①	小,30	8/15	1	理科研修	43	小学校理科基礎講座	小,24	8/1	1	
	1②	小学校国語講座②	小,30	8/16	1		44	小学校理科講座	小,20	7/27,28	2	
	2	小学校社会講座	小・特,30	7/27	1		45	小・中学校家庭科講座	小・中,15	8/3	1	
	3①	小学校算数講座①	小,50	8/1	1		46	小・中・高・特支援型学習指導講座	小・中・高・特,40	8/2,3	2	
	3②	小学校算数講座②	小,50	8/2	1		47	中学校理科自然観察スキルアップ講座	中,16	8/4	1	
	4	小学校体育講座	小,40	8/1	1		48	中学校理科実験スキルアップ講座	中,16	8/5	1	
	5	小学校音楽実技講座(学級担任)	小,40	7/28	1		49	中学校技術講座①(材料・エネルギー)	中,14	8/2	1	
	6	小学校図画工作実技講座	小・特,50	8/5	1		50	中学校技術講座②(生物・情報)	中,14	8/4	1	
	7	小学校生活科講座	幼・小・特,50	8/8	1		51	高等学校物理講座	高・特,20	8/9	1	
	8	小学校道徳教育講座	小・特,100	8/19	1		52	高等学校化学講座	高・特,10	8/9	1	
	9	小学校特別活動講座	小・特,60	8/12	1		53	高校生物実習講座	高・特,10	8/9,10	2	
	10	小学校総合的な学習の時間講座	小・特,25	8/4	1		54	実習动手スキルアップ講座	高・特,36	8/19	1	
	11	小学校外国語活動講座	小,20	8/4	1		55	高等学校家庭科講座	高・特,18	8/9	1	
	12	中・高国語講座	中・高・特,30	8/2	1		産業教育	56	バイオ技術講座	専門,8	7/27,28	2
	13	中学校社会・高校地理公民講座	中・高・特,25	8/5	1			57	分析機器活用講座	専門,5	8/4,5	2
	14	中学校数学講座	中・特,20	8/5	1	58		NC工作機械技術講座	専門,8	8/8,9,10	3	
	15	中・高音楽実技講座	中・高・特,25	8/5	1	59		機械加工技術講座	専門,8	7/27,28,29	3	
	16	中・高保健体育講座	中・高,15	8/12	1	60		スターリングエンジン製作講座	専門高校・総合学科,10	8/3,4,5	3	
	17	中・高美術講座	中・高・特,20	7/28	1	61		通信・制御技術講座	高校,5	8/9,10	2	
	18	中・高英語講座	中・高・特,20	8/1	1	62		マイコン制御技術講座	高校,10	7/25,26,27	3	
	19	中学校道徳教育講座	中・特,50	8/3	1	63		農業科に関するスキルアップ講座	高校,15	8/3,4,5	3	
	20	中・高特別活動講座	中・高・特,40	8/16	1	64		マルチメディア技術講座	高校,10	8/8,9,10	3	
	21	中・高総合的な学習の時間講座	中・高・特,25	8/16	1	65		ネットワーク技術講座	高校,12	8/1,2,3	3	
	22	高校数学講座	高・特,20	8/5	1	IT教育	66	特別支援教育のためのICT活用講座 (公立学校対象)	幼・小・中・高,30	8/18	1	
23	うちなーぐち実践指導講座(仮称)	小・中・高・特,30	7/27	1	67		特別支援教育のためのICT活用講座 (支援学校対象)	特,30	7/28	1		
24	小・中・小規模・複式学級担任講座	小・中・特,20	8/3	1	68		学級担任のための情報モラル教育講座 (中・高向け)	中・高,30	8/1	1		
25	幼保連携教育講座	幼・小,80	7/21	1	69		初心者のためのLAN基礎講座	幼・小・中,20	8/4	1		
26	小・中・高キャリア教育講座	小・中・高,40	7/22	1	70		初心者のための表計算ソフト活用講座	幼・小・中・高・特,25	7/27	1		
27	生徒指導教育相談	小・中・高・特,80	8/8	1	71①		タブレット端末における静止画・動画 編集講座(義務)	小・中,20	8/2	1		
28	養護教諭の健康相談実践講座	小・中・高・特,40	8/12	1	71②		タブレット端末における静止画・動画 編集講座(県立)	高・特,20	8/5	1		
29	食教育講座	小・中・高・特,30	8/19	1	72①		授業に役立つICT活用講座①(義務)	小・中,20	7/27	1		
30	NIE講座	小・中・高・特,80	8/18	1	72②		授業に役立つICT活用講座②(県立)	高・特,20	8/10	1		
31	視覚障害教育	幼・小・中・高・特,80	7/26	1	73		Office365活用講座	高・特,30	8/4	1		
32	聴覚障害教育	幼・小・中・高・特,80	8/18	1	教科	74	へき地・複式学級設置校赴任前基礎講座	小・中・特,60	3/13	1		
33	肢体不自由教育	幼・小・中・高・特,50	8/1	1								
34	病弱・情緒障害教育	幼・小・中・高・特,100	7/28	1								
35	知的障害	特,80	7/27	1								
36	自閉症教育	幼・小・中・高・特,100	8/5	1								
37	発達障害教育(小)	小,120	8/8	1								
38	発達障害教育(中・高)	中・高,60	8/4	1								
39	自立活動実践	幼・小・中・高・特,100	8/9	1								
40	特別支援教育カウンセリング(小)	小,60	8/2	1								
41	特別支援教育カウンセリング(中・高)	中・高,40	7/25	1								
42	特別支援教育カウンセリング(特支)	特,60	8/10	1								



表 17 平成 28 年度における沖縄県立総合教育センターの研修講座一覧表 B

移動教育センター講座

	番号	講座名	校種	期日
宮古	①	道徳教育講座	小・中・特	5/12
	②	授業づくり	小・中・特	5/19
	③	ノートづくり	小・中・特	6/3
	④	家庭学習の定着	小・中・特	6/10
	⑤	特別活動動講座	小・中・特	6/17
	⑥	特別支援教育講座	小・中・特	6/30
	⑦	小規模・複式学級担任講座	小・中・特	7/7
	⑧	小学校国語講座	小・特	9/2
	⑨	小学校算数講座	小・特	9/9
	⑩	中学校数学講座	中・特	9/29
八重山	①	道徳教育講座	小・中・特	5/13
	②	授業づくり	小・中・特	5/20
	③	ノートづくり	小・中・特	6/2
	④	家庭学習の定着	小・中・特	6/9
	⑤	特別活動動講座	小・中・特	6/16
	⑥	特別支援教育講座	小・中・特	7/1
	⑦	小規模・複式学級担任講座	小・中・特	7/8
	⑧	小学校国語講座	小・特	9/1
	⑨	小学校算数講座	小・特	9/8
	⑩	中学校数学講座	中・特	9/30

ICT教育研修

指定研修			
番号	講座名	受講人数	期日
1	教育情報化推進講座	小,266	5/16,18,22,25,31,9/2
2	情報教育担当者研修会	小,266	10/17,19,24,27,28,31
3	教材作成研修(長期研修員事前研修会)	小,4	3月
4	教育情報化推進講座	中,149	5/16,23,25,30,31,6/1
5	情報教育担当者研修会	中,149	10/17,19,24,27,28,31
6	教材作成研修(長期研修員事前研修会)	中,4	3月
7	新任担当者ための校内ネットワーク講座	高・特,30	4/25
8	新任担当者ための進路相談支援システム講座	高・特,30	4/28
9	新任担当者ための学校Webページ作成(CMS)講座	高・特,10	4/28
10	教科(情報)実践講座①,②	高,90	①5/20,②10/21
11	教育情報化推進講座	高・特,68	6/9,10
12	学校Webページ管理運営講座	高・特,35	7/22
13	学校Webページ作成(CMS)講座	高・特,20	7/21
14	進路相談支援システム操作説明会	高,68	5/24
15	特別支援学校ICT活用講座Ⅰ	特,17	6/24
16	特別支援学校ICT活用講座Ⅱ	特,17	1/26
17	入試情報管理講座	高,68	12/9
18	進路相談支援システム基礎講座	高,68	3/21
19	教材作成研修	高・特,8	3月
広域研修			
番号	講座名	受講人数	期日
1	インタラクティブ学習システム活用講座	小,45	5/13
2	ICT活用研修①(学級担任のためのICT活用講座)	小,80	11/11,14,16,21
3	インタラクティブ学習システム活用講座	中,25	5/13
4	中学校校務支援システム研修会Ⅰ(導入対象)	中,90	5/12
5	中学校校務支援システム研修会Ⅱ	中,30	11/4
6	校務の情報化研修	中,30	6/17
7	ICT活用研修②(学級担任のためのICT活用講座)	中,80	11/25,28,12/1,2
8	授業におけるタブレット活用講座①②③	高,25	①6/22,②10/14,③1/25

長期研修講座一覧

必・選	No	講座名	必・選	No	講座名	必・選	No	講座名
長研必修講座	1	所長講話	長研選択講座	16	環境学習	産業教育班	39	マルチメディア技術(動画編)
	2	報告書の書き方		17	沖縄の自然①②		40	マルチメディア技術(画像編)
	3	OIT実践講座		18	教育アセスメント		41	空気圧制御技術
	4	発表の技法とモラルⅠ・Ⅱ		19	特別支援教育Ⅰ		42	通信技術
	5	ICTを活用した授業改善		20	特別支援教育Ⅱ		43	PLCの活用
	6	特別支援教育総論		21	学校・施設等訪問		44	産業教育
	7	教育法規履習		22	デジタル教材・校務支援システムについて		45	施設見学
	8	特別講演		23	授業づくり		46	農業技術
	9	学級経営		24	検証の仕方・成果と課題		47	バイオ技術
	10	特別活動		25	教材としてのFlash基礎講座		48	分析機器活用
	11	社会奉仕体験		26	教材としてのWebページ作成基礎講座		49	食品加工
長研選択講座	1	教育方法と授業づくり①②	27	成果報告会に役立つ静止画・動画講座	50		汎用工作機械技術	
	2	教育評価概論	28	Webプログラミング講座Ⅰ	51		NC工作機械技術	
	3	国際理解教育	29	教材作成講座	52		ウォータージェット加工技術	
	4	道徳教育	30	Webプログラミング講座Ⅱ	53		3次元CAD技術	
	5	総合的な学習の時間	31	タブレット端末活用教材づくりⅠ	54		アプリケーションソフトの活用	
	6	へき地教育	32	タブレット端末活用教材づくりⅡ	55		教科ガイドランス(商業)	
	7	沖縄の歴史と文化	33	タブレット&ラボ活用講座	56		ネットワーク技術	
	8	本県の学力の現状と課題	理科研修班	34	野外実習オリエンテーション	57	アクリル加工技術	
	9	幼稚園教育		35	野外実習	58	マイコン制御	
	10	キャリア教育		36	応用講座	経営班	59	教育相談実践講座
	11	予防的開発的教育相談の工夫		37	飼育・栽培			
	12	学校組織マネジメント	38	授業研究ゼミナール①②				
	13	食教育						
	14	生徒指導 いじめ問題への理解と対応						
	15	NIE活用講座						

## V 沖縄県小学校教員版教員育成指標「授業力」について

### 1. 小学校教員を対象とする「授業力の自己認知尺度」に関する信頼性と妥当性の検討

#### (1) 背景と目的

本事業の時間的な制約等も考慮にいれ拡大推進委員会で検討した結果、現在の沖縄県における教育課題が「子どもの学力向上」にあることから、本事業期間内では「授業力」に焦点化して、教員育成指標を策定することとなった。つまり、本事業では来年度以降本格化する教員育成指標の策定に関して、策定方法のモデルづくりを主たるねらいの1つとすることとした。他方、先行する他府県市の教員育成指標を概観すると、それらのほぼすべてが専門家集団の経験知によってつくられている。裏を返せば、これらの育成指標は、複数の専門家が検討した指標であり、内容的妥当性は担保しているものの、いわゆる客観的なデータや知見に基づき信頼性と妥当性を検証した上で、指標を定めたものではない。

そこで、採択テーマにもなっているが、本事業の直接的な目的は一定の規模の集団を対象とした小学校教員における「授業力の自己認知尺度」の開発を通じて、エビデンスに基づいた教員育成指標の策定を試みることである。また、今回作成する「授業力の自己認知尺度」は、「3段階の教員育成指標」と基準得点を対応させながら、教員自身の自己成長に役立てることが可能であり、今後活用次第では、教員研修や教員の力量形成にとって有用になると考えられる。

#### (2) 研究方法

##### ①調査時期と対象

本調査は平成28年10月に実施し、沖縄県内の八重山教育事務所を除く、5教育事務所管内の公立小学校19校559名の教員を対象とした。質問紙が回収できたのは、367名であった（回収率65.7%）。また、調査対象者の教職年数別、性別の内訳は表18の通りであった。

表18 調査対象者に関する教職年数別、性別の人数

	男性	女性	計
5年目まで	26	48	74
6年目～19年目	53	77	130
20年目以上	29	101	130
記載なし	3	11	14
	111	237	348

なお、男性、女性別の記載なしが、19名いた

##### ②手続き

調査書は拡大推進委員の所属する学校や普段、推進委員とつながりのある学校を中心に協力の得られた小学校19校に対して、校長・教頭経由で各教員に配布した。調査への協力は強制ではなく個人の自由意思に基づくものであり、且つ、厳密な調査書及びデータの管理とデータ解析後の調査書の破棄等を文書にて理解させた後に調査を実施した。なお、質

問紙への記入は、個人の考えのみに基づいて行うものであり、決して他人と相談することのないよう文書にて確認させた。さらに、調査実施後は、個人の識別ができない封筒への一括投入により調査書を回収し、調査書は各学校の教頭が取りまとめた。

### ③調査内容

教職のトータル年数を尋ねる質問項目を設けるとともに、非常勤を含む臨時的任用の経験年数と本務任用の経験年数を聞いた。また、これまで経験した担当学年を記入させ、同時に指導に関して最も興味・関心を有する教科・領域を選ばせた。この「指導に最も興味・関心を有する教科・領域」については、それに対する7段階の力量認知も尋ねた。

他方、授業力に関する直接的な64の質問項目は、沖縄県教育委員会が発行している「わかる授業 Support Guide」をベースに、拡大推進委員会で文言を練り上げ決定した。なお、64の質問文はすべて「自分の授業について、私は～～」で始まり、その後に質問項目が続くというものであった。回答は「とてもよくあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5段階で評定するように求めた。

### ④尺度作成の手順と統計解析

はじめに項目分析によって得られた評定値を基に、項目の識別力と天井効果及びフロア効果を検討する。次に、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、スクリープロットから、固有値の推移を確認する。また、本研究では、因子間での一定の相関が考えられるため、プロマックス回転を用いる。

尺度の信頼性と妥当性を検討に関して、信頼性は、クロンバックの  $\alpha$  係数と折半法によって行う。一方、妥当性に関しては、内容的妥当性が担保されているものの、より客観性を追究するため、検証的因子分析により、抽出された因子の構成概念妥当性を明らかにする。さらに、基準関連妥当性を検討するため、開発した「授業力の自己認知尺度」と「力量主観認知」の相関係数を分析する（これら信頼性の数値と複数の妥当性の検討は、本事業におけるエビデンスの中核部分と言える）。

最後に、教職年数間の比較を行うとともに、下位尺度ごとの得点分布を求め、各段階（初任期教員・アドバンス教員・エキスパート教員）の基準を設定する。なお、これらすべての統計解析は、Windows 版 SPSS22.0 及び Amos5.0 を使用し、統計的な有意水準を 5% とする。

## （3）結果及び考察

### ①項目分析

項目分析に関しては、各項目の評定値合計の全体平均及び標準偏差を求め、各項目に関して上位 25% の者を高群、下位 25% の者を低群とし、項目ごとに平均値の差の検定（t 検定）を実施した。いずれの項目も群間において得点に有意な差が認められた。したがって、各項目の識別力は満足できると判断した。ただし、天井効果とフロア効果の観点から 3 項目を削除した。61 項目を探索的因子分析の対象とした。

### ②信頼性と妥当性の検証

#### 1) 信頼性の検証

クロンバックの  $\alpha$  係数と折半法によって実施した分析結果は、表 19 の通りであった。「尺度」としておおむね満足の得られる結果と言えよう。

表 19 「授業力の自己認知尺度」における各下位尺度の信頼性（内的整合性）の検討

因子名等	折半法	$\alpha$ 係数
全体(授業力)	0.832	0.868
発問・説明	0.812	0.809
授業の構造・板書	0.646	0.687
評価サイクル	0.710	0.737
時間確保	0.799	0.788
タイムマネジメント	0.564	0.691

## 2) 妥当性の検証

### A. 探策的因子分析

次に 61 項目について探策的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。スクリープロットにより、固有値の推移を確認したところ、5 因子解が妥当であると判断した。最終的には簡便な尺度作成を目指すため、因子負荷量が 0.4 以上で、且つ各因子において因子負荷量の高い項目を用いて、検証的因子分析を行いつつ、項目数を規定することにした。探策的因子分析の結果は、表 20 の通りであった。

第 1 因子に関しては、「児童の考えを引き出す発問をしている」「児童の思考を促す発問をしている」「児童の理解を深める説明ができる」の 3 項目から成り立っており、どの項目も発問か、あるいは説明の記述がみられるため、「発問・説明」と命名した。また、第 2 因子に関しては、「めあて」や「まとめ」あるいは、「板書」や「思考」といったいくつかのキーワードがみられ、さまざまな解釈をすることができるが、拡大推進委員会で十分に議論した結果、最終的に「授業の構造・板書」と命名した。第 3 因子は、児童の実態を把握するとともに、適切に評価し、評価したことを基に授業改善するという、まさに「評価サイクル」を示唆しているので、「評価サイクル」と命名した。同様に、第 4 因子は、3 つの項目すべてにおいて「時間を十分に確保しているか」を尋ねているので、「時間確保」と命名した。最後の第 5 因子は、「常に授業の開始時刻を守っている」「毎時間、チャイムと同時に始めている」「常に授業の終了時刻を守っている」の 3 項目であり、授業を時刻通りに初め、時刻通りに終わるというマネジメントに関わる項目であることから、「タイムマネジメント」とした。

### B. 検証的因子分析（構成概念妥当性の検討）

構成概念妥当性を検討するため検証的因子分析を実施した。検証的因子分析を行うにあたって、パラメータの推定法は最尤法を使用し、モデルの推定値として標準解を示した。また、モデルの全体的評価については、モデル適合度指標である GFI (Goodness of Fit Index)、AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)、CFI (Comparative Fit Index) 及び RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) を用い、モデルの部分的評価については、モデル内のパス係数及び相関係数の有意性を示す CR (Critical Ration) を使った。さらに、モデルの修正には、モデル修正指標を手がかりとした。

表20 小学校教員の授業力尺度に関する因子行列(最尤法, Promax回転 n=240)

		項目内容					共通性				
		平均値	SD	F1	F2	F3	F4	F5			
<b>「自分の授業について、私は～～」</b>											
発問・ 説明	Q1 (49) 児童の考えを引き出す発問をしている。	3.68	0.66	.837						.714	
	Q6 (5) 児童の思考を促す発問をしている。	3.67	0.71	.836						.615	
	Q11 (6) 児童の理解を深める説明ができる。	3.55	0.65	.827						.623	
授業の 構造・板書	Q2 (44) 「めあて」と連動させた、授業のまとめを行っている。	3.92	0.70		.657					.524	
	Q7 (13) 身に付けさせたい力を踏まえた「めあて」を示している。	4.07	0.65		.641					.523	
	Q12 (7) 児童の思考過程にそった板書をしている。	3.71	0.65		.629					.614	
	Q3 (60) 児童の学習状況を適切に評価している。	3.75	0.63			.809				.638	
評価 サイクル	Q8 (61) 個別指導をしながらも、常に全体を把握している。	3.78	0.68			.734				.590	
	Q13 (59) 他の教員から情報を得て、授業改善に努めている。	4.10	0.62			.696				.568	
	Q4 (14) 児童が表現する時間(発表・ノート記入など)を十分に確保している。	3.72	0.70				.738			.709	
時間確保	Q9 (9) 児童が考えをまとめる時間を十分に確保している。	3.46	0.70				.737			.638	
	Q14 (50) 児童が考えを深める時間を十分に確保している。	3.59	0.66				.712			.690	
タイムマネ ジメント	Q5 (16) 常に授業の開始時刻を守っている。	4.03	0.74					.722		.692	
	Q10 (1) 毎時間、チャイムと同時に始めている。	4.12	0.71					.703		.678	
	Q15 (39) 常に授業の終了時刻を守っている。	3.80	0.83					.367		.454	
寄与率(%)				17.8	16.0	7.8	14.7	9.5		65.8	
因子間相関				F1	F2	F3	F4	F5			
					.638	.332	.655	.524			
					.463	.642	.494	.494			
					.400	.400	.260	.260			
							.400	.516			

(具志堅太一)

なお、検証的因子分析の結果は、図6の通りであった。

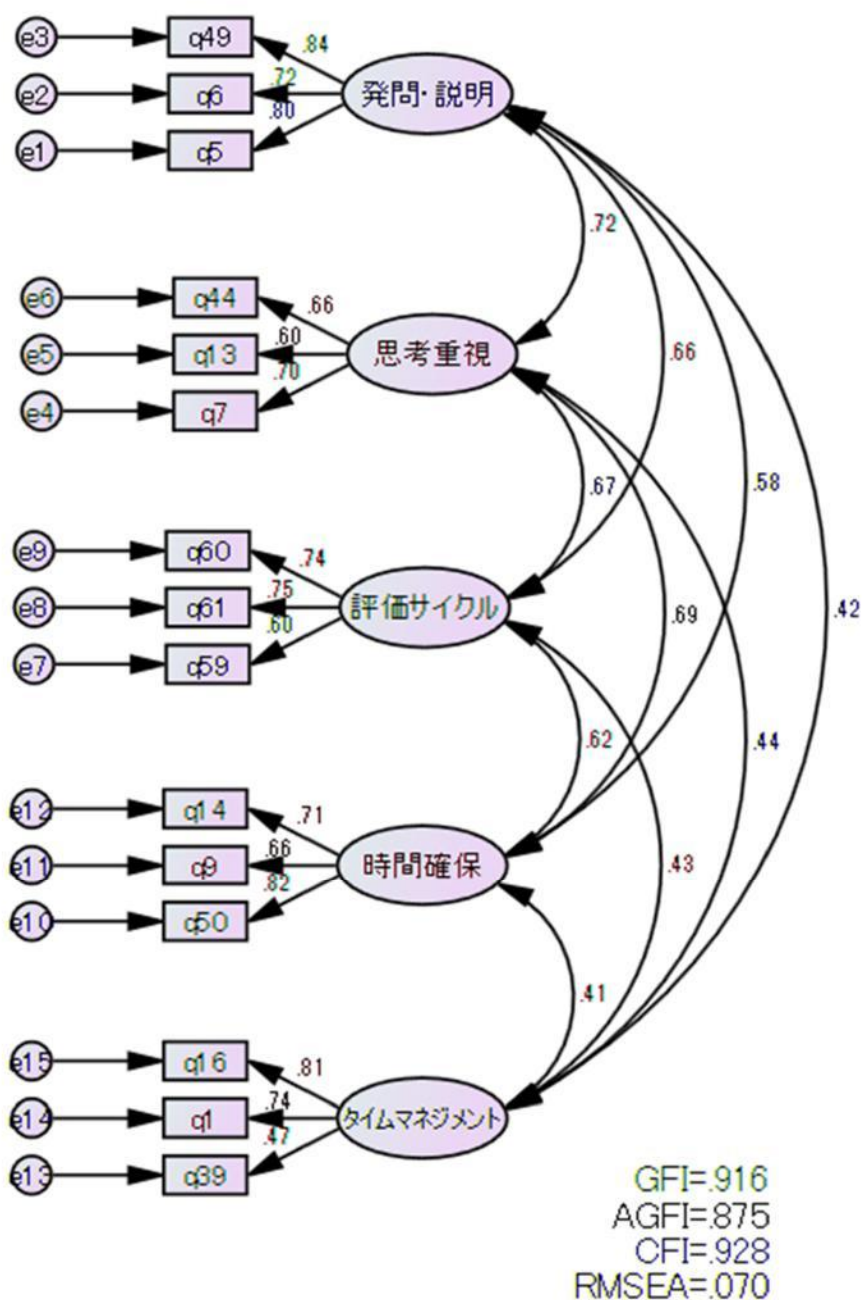


図6 検証的因子分析の結果

※図中の「思考重視」は、最終的に「授業の構造・板書」に修正された。

GFI=.916、AGFI=.875、CFI=.928、RMSEA=.070の値が得られた。GFI、AGFI、CFIはともに0から1までの値をとり、1に近づくほど適合が良いとされている。また、GFIは.90以上がモデルの採択基準とされ、AGFIがGFIに比べて著しく低下する場合は、良いモデルとは言えない(豊田,1992)。一方、RMSEAは0に近づくほど良いモデルと判断さ



れ、.08 以下がモデル採択をする基準とされている（山本・小野寺,1999）。よってこれらの基準と本分析結果をみて判断すると、CFI に関して、若干数値が低いもの、おおむね構成概念妥当性を支持できる結果であった（CFI は.95 以上が望ましい）。そこで、授業力に関しては、5 因子 15 項目を確定させるとともに、各因子について「初任期教員」「アドバンス教員」「エキスパート教員」の 3 段階に対応する文言を拡大推進委員会において検討することとした。（具志堅太一）

### C. 基準関連妥当性

尺度作成を実施する場合、信頼性、妥当性とも 100% ということは現実的にはあり得ない。しかし、それらについて「いかに 100% に近づけることが可能か」という作業をていねいに行わなければならない。すなわち、信頼性、妥当性を 100% に近づける作業が尺度作成作業そのものであると言ってもよいだろう。したがって、一般的に妥当性の検証に関しては、「構成概念妥当性」のみで良いとされるが、本調査研究では、基準関連妥当性を検討することによって、より確かな妥当性を追究することとした。そこで、教員自身の力量認知は「授業力」と相関を有すると考えられることから、基準関連妥当性を検証するため、下位尺度に対するもう一方の変数を「力量認知」とした。表 21 は、興味関心のある教科・領域についての教員自身の力量認知と本事業で開発している「授業力の自己認知尺度」との相関をあらわしている。下位尺度と全体（授業力）とも、「力量認知」との間で、低い相関から中程度の相関しか認められないが、1% 水準あるいは 5% 水準で統計的に有意な値を示していることから（無相関検定）、基準関連妥当性に関しても一定程度満たされたと判断できる。

表 21 教員自身の指導の力量認知(興味関心のある教科・領域について)と下位尺度の相関(Pearson)

	授業力(Total)	発問・説明	授業の構造・板書
教員自身の力量認知	.291 **	.461 **	.130 *
	評価サイクル	時間確保	タイムマネジメント
教員自身の力量認知	.220 **	.163 **	.122 *

\*\*  $p < .01$       \*  $p < .05$

### ③ 教職年数間の比較

対象者の教職年数についてサンプル数の分布をもとに 3 群に分け（表 18）、各下位尺度及び全体について各群の平均値と標準偏差を算出した上で、1 元配置分散分析（3 群の平均値の差の検定）を実施した。多重比較は、Scheffe 法を用いた。結果は、表 22 の通りであった。有意な差が認められた下位尺度等は、「授業力（全体）」、「発問・説明」及び「評価サイクル」であった。

多重比較したところ、「発問・説明」に関しては、経験年数を経るごとに力量が増大していることが判明したが、「授業力（全体）」と「評価サイクル」においては、熟練教員と初任期教員、あるいは中堅教員と初任期教員の間に有意な差はあるものの、熟練教員と中堅

表22 教職経験別の授業力と各下位尺度の平均値に関する1元配置分散分析及び多重比較の結果

	初任期 (5年目まで)			中堅 (19年目まで)			熟練 (20年目以上)			F	p	多重比較 (Scheffe)
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD			
授業力 (Total)	74	54.04	9.49	136	57.75	6.00	141	58.07	5.94	9.38	<.001	熟>初, 中>初
発問・説明	73	9.77	1.97	136	10.97	1.62	140	11.50	1.31	28.66	<.001	熟>中>初
授業の構造・板書	73	11.51	1.76	136	11.86	1.25	141	11.76	1.87	1.12	.329	
評価サイクル	73	11.23	2.00	135	11.96	1.51	141	11.89	1.37	5.30	.005	熟>初, 中>初
時間確保	73	10.53	1.99	136	10.85	1.88	140	11.05	1.50	2.06	.129	
タイムマネジメント	74	11.58	2.24	136	12.23	1.80	141	12.04	1.67	2.95	.054	

教員間に有意な差はみられなかった。また、他の3下位尺度、すなわち「授業の構造・板書」「時間確保」及び「タイムマネジメント」に関しては、経験年数間でまったく有意な差が認められなかった。この結果から明らかなように、「初任期」と「中堅・熟練」の明確な力量の違いはあっても、「発問・説明」を除けば「中堅教員」と「熟練教員」の差異はないものと解釈できるだろう。このエビデンスを基に、本事業では、授業力について「初任期」と「その他（アドバンス）（エキスパート）」で段階を区切ることとなった。

④初任期教員の得点分布について

表 23 下位尺度「発問・説明」の得点分布表【初任期教員のみ】

**hatsusetsu<sup>a</sup>**

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効数	4.00	1	1.4	1.4	1.4
	6.00	3	4.1	4.1	5.5
	7.00	8	10.8	11.0	16.4
	8.00	4	5.4	5.5	21.9
	9.00	11	14.9	15.1	37.0
	10.00	20	27.0	27.4	64.4
	11.00	14	18.9	19.2	83.6
	12.00	9	12.2	12.3	95.9
	13.00	1	1.4	1.4	97.3
	14.00	1	1.4	1.4	98.6
	15.00	1	1.4	1.4	100.0
	合計	73	98.6	100.0	
欠損値	システム欠損値	1	1.4		
	合計	74	100.0		

a. xyear = 1.00

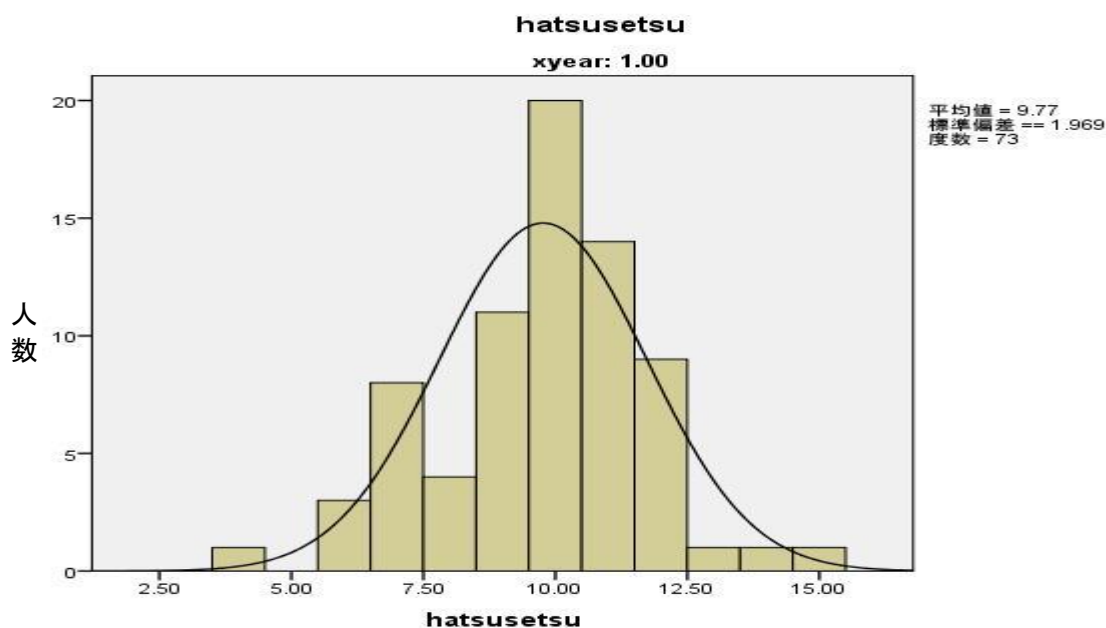


図 7 下位尺度「発問・説明」の得点分布図【初任期教員のみ】

表 24 下位尺度「授業の構造・板書」の得点分布表【初任期教員のみ】

**kouzoubansho<sup>a</sup>**

		度数	パーセント	有効パーセン ト	累積パーセン ト
有効数	7.00	2	2.7	2.7	2.7
	8.00	2	2.7	2.7	5.5
	9.00	6	8.1	8.2	13.7
	10.00	8	10.8	11.0	24.7
	11.00	17	23.0	23.3	47.9
	12.00	15	20.3	20.5	68.5
	13.00	15	20.3	20.5	89.0
	14.00	6	8.1	8.2	97.3
	15.00	2	2.7	2.7	100.0
	合計	73	98.6	100.0	
欠損値	システム欠損値	1	1.4		
合計	74	100.0			

a. xyear = 1.00

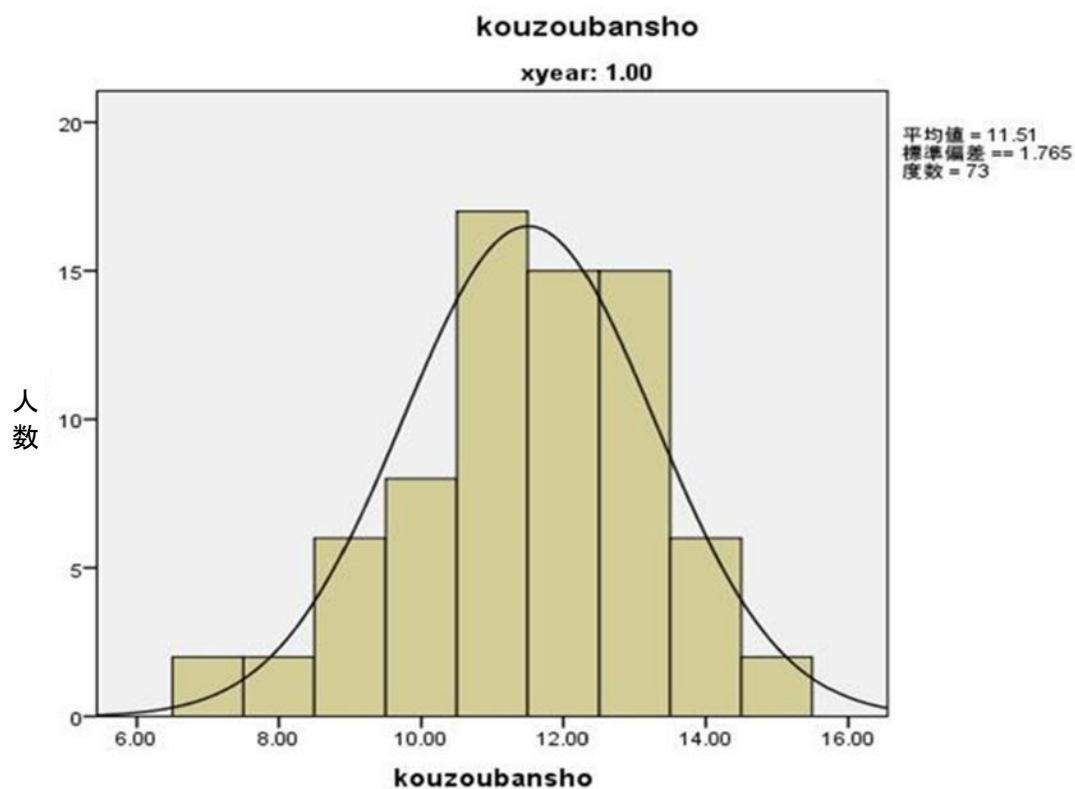


図 8 下位尺度「授業の構造・板書」の得点分布図【初任期教員のみ】

表 25 下位尺度「評価サイクル」の得点分布表【初任期教員のみ】

**hyoukasai<sup>a</sup>**

		度数	パーセント	有効パーセン ト	累積パーセン ト
有効数	6.00	2	2.7	2.7	2.7
	7.00	3	4.1	4.1	6.8
	8.00	2	2.7	2.7	9.6
	9.00	4	5.4	5.5	15.1
	10.00	10	13.5	13.7	28.8
	11.00	16	21.6	21.9	50.7
	12.00	21	28.4	28.8	79.5
	13.00	7	9.5	9.6	89.0
	14.00	4	5.4	5.5	94.5
	15.00	4	5.4	5.5	100.0
	合計	73	98.6	100.0	
欠損値	システム欠損値	1	1.4		
合計		74	100.0		

a. xyear = 1.00

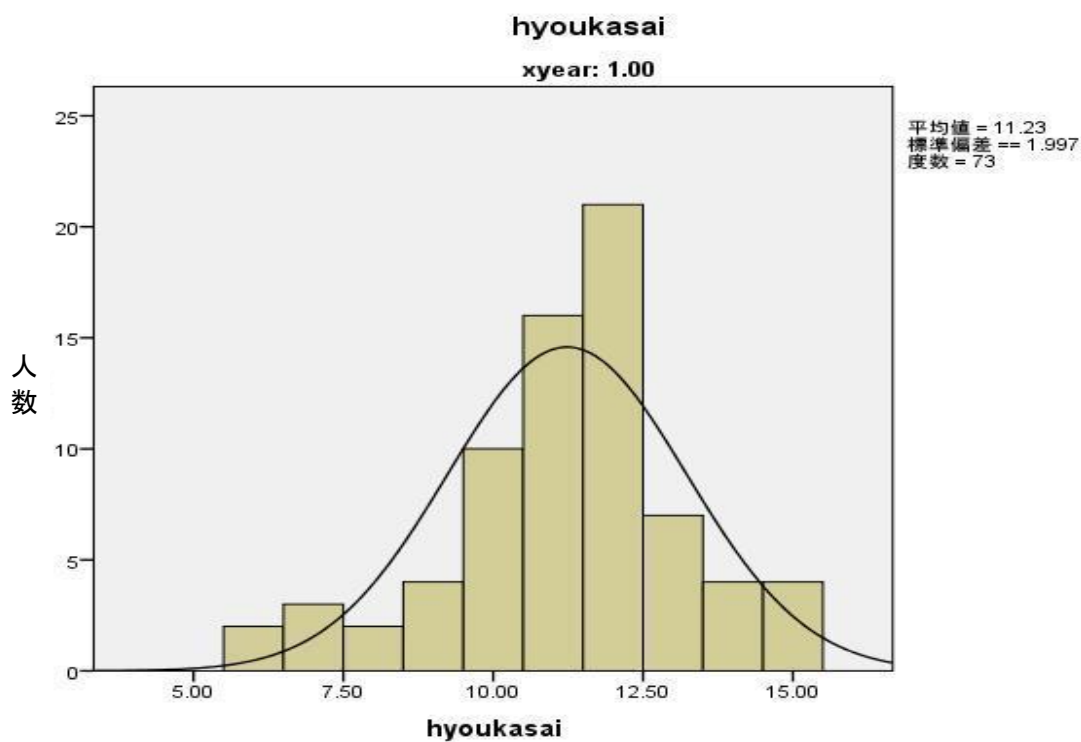


図 9 下位尺度「評価サイクル」の得点分布図【初任期教員のみ】

表 26 下位尺度「時間確保」の得点分布表【初任期教員のみ】

**jikankakuho<sup>a</sup>**

		度数	パーセント	有効パーセン ト	累積パーセン ト
有効数	6.00	3	4.1	4.1	4.1
	7.00	3	4.1	4.1	8.2
	8.00	4	5.4	5.5	13.7
	9.00	12	16.2	16.4	30.1
	10.00	13	17.6	17.8	47.9
	11.00	10	13.5	13.7	61.6
	12.00	18	24.3	24.7	86.3
	13.00	7	9.5	9.6	95.9
	14.00	2	2.7	2.7	98.6
	15.00	1	1.4	1.4	100.0
	合計	73	98.6	100.0	
欠損値	システム欠損値	1	1.4		
合計	74	100.0			

a. xyear = 1.00

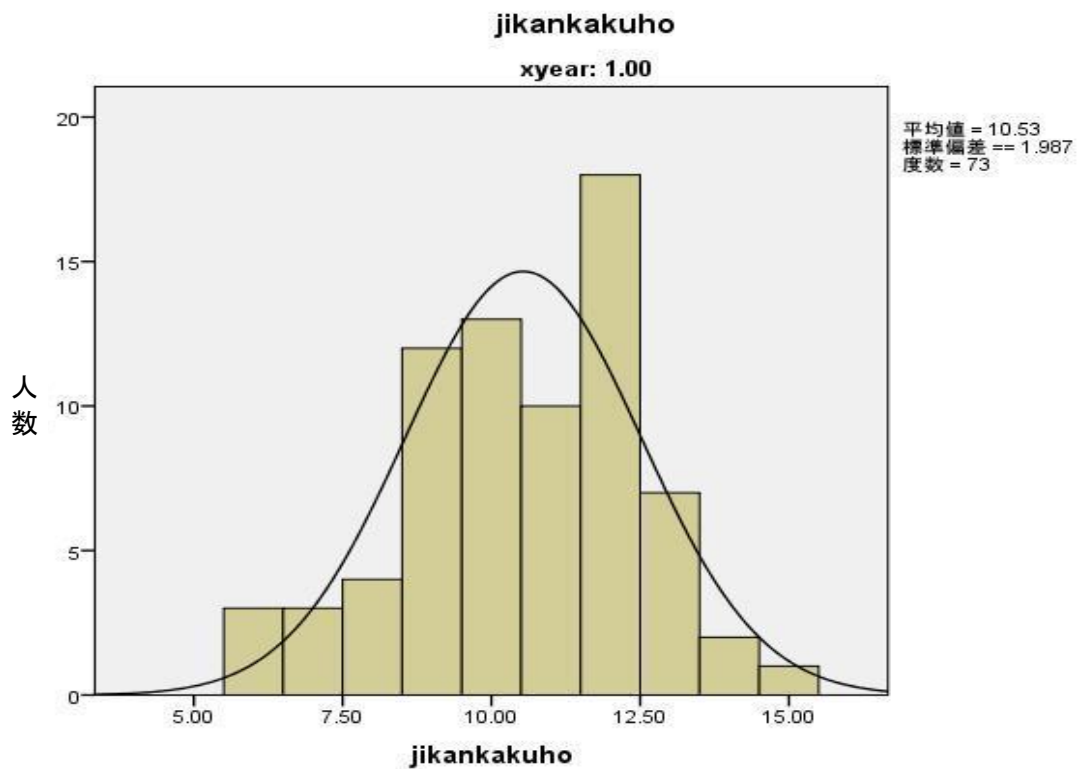


図 10 下位尺度「時間確保」の得点分布図【初任期教員のみ】

表 27 下位尺度「タイムマネジメント」の得点分布表【初任期教員のみ】

**timemanaji<sup>a</sup>**

	度数	パーセント	有効パーセン ト	累積パーセン ト
有効数 6.00	1	1.4	1.4	1.4
7.00	1	1.4	1.4	2.7
8.00	2	2.7	2.7	5.5
9.00	5	6.8	6.8	12.3
10.00	10	13.7	13.7	26.0
11.00	10	13.7	13.7	39.7
12.00	20	27.4	27.4	67.1
13.00	10	13.7	13.7	80.8
14.00	9	12.3	12.3	93.2
15.00	5	6.8	6.8	100.0
合計	73	100.0	100.0	

a. xyear = 1.00

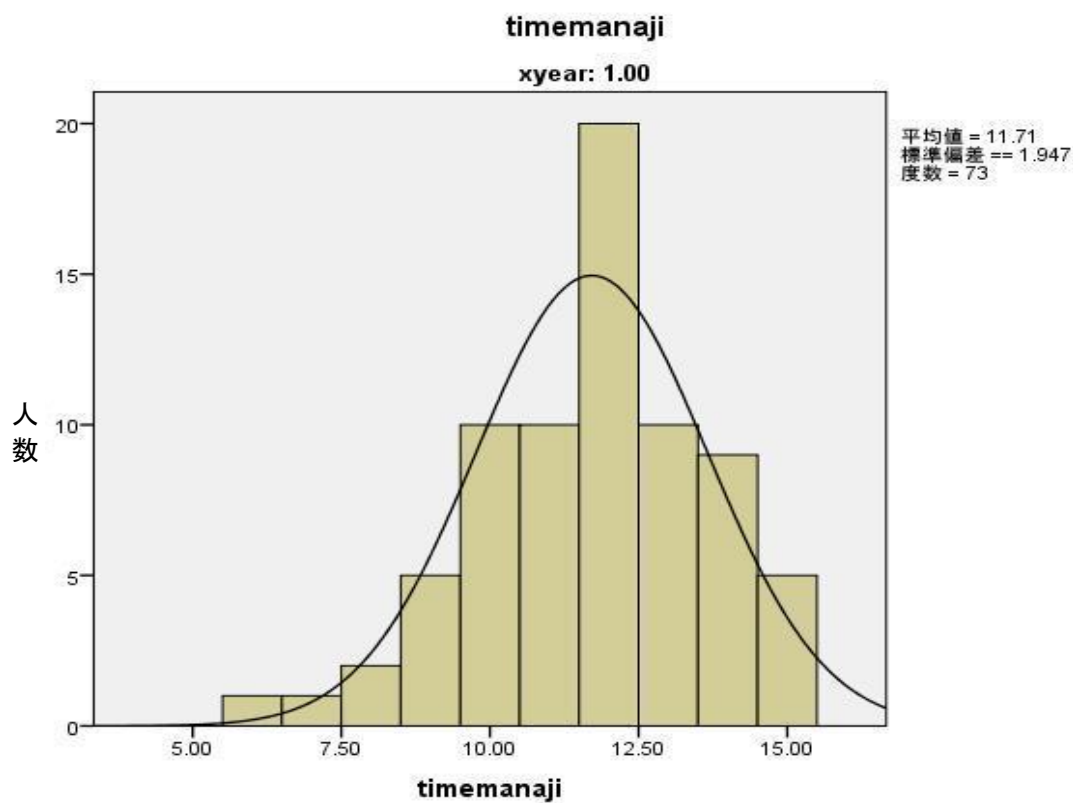


図 11 下位尺度「タイムマネジメント」の得点分布図【初任期教員のみ】

表 28 授業力 (Total) 得点の分布表【初任期教員のみ】

**total<sup>a</sup>**

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効数	33.00	1	1.4	1.4	1.4
	35.00	1	1.4	1.4	2.7
	39.00	1	1.4	1.4	4.1
	42.00	2	2.7	2.7	6.8
	44.00	1	1.4	1.4	8.2
	46.00	1	1.4	1.4	9.6
	47.00	3	4.1	4.1	13.7
	48.00	2	2.7	2.7	16.4
	49.00	4	5.5	5.5	21.9
	50.00	3	4.1	4.1	26.0
	51.00	3	4.1	4.1	30.1
	52.00	1	1.4	1.4	31.5
	53.00	5	6.8	6.8	38.4
	54.00	2	2.7	2.7	41.1
	55.00	5	6.8	6.8	47.9
	56.00	10	13.7	13.7	61.6
	57.00	5	6.8	6.8	68.5
	58.00	3	4.1	4.1	72.6
	59.00	3	4.1	4.1	76.7
	60.00	2	2.7	2.7	79.5
61.00	3	4.1	4.1	83.6	
62.00	3	4.1	4.1	87.7	
63.00	1	1.4	1.4	89.0	
64.00	1	1.4	1.4	90.4	
65.00	2	2.7	2.7	93.2	
66.00	3	4.1	4.1	97.3	
69.00	1	1.4	1.4	98.6	
71.00	1	1.4	1.4	100.0	
合計		73	100.0	100.0	

a. xyear = 1.00

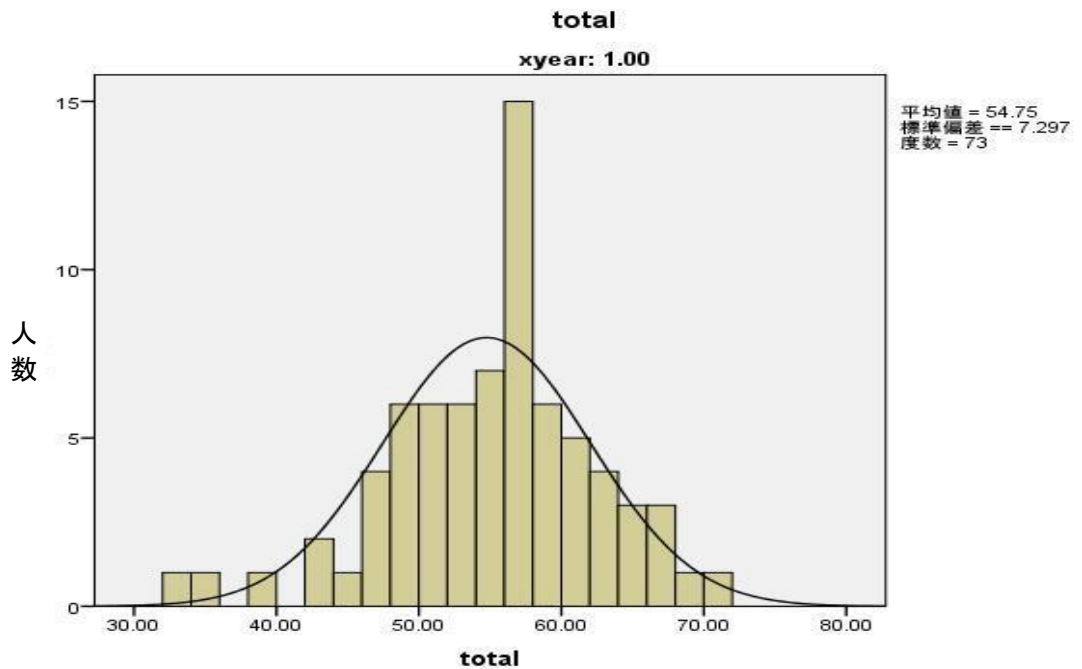


図 12 授業力 (Total) 得点の分布図【初任期教員のみ】



表 29 下位尺度「発問・説明」の得点分布表【全教員】

**hatsusetsu**

	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効数 4.00	1	.3	.3	.3
5.00	1	.3	.3	.5
6.00	6	1.6	1.6	2.2
7.00	9	2.4	2.5	4.7
8.00	9	2.4	2.5	7.1
9.00	42	11.4	11.5	18.6
10.00	49	13.3	13.4	32.1
11.00	74	20.1	20.3	52.3
12.00	144	39.1	39.5	91.8
13.00	18	4.9	4.9	96.7
14.00	7	1.9	1.9	98.6
15.00	5	1.4	1.4	100.0
合計	365	99.2	100.0	
欠損値 システム欠損値	3	.8		
合計	368	100.0		

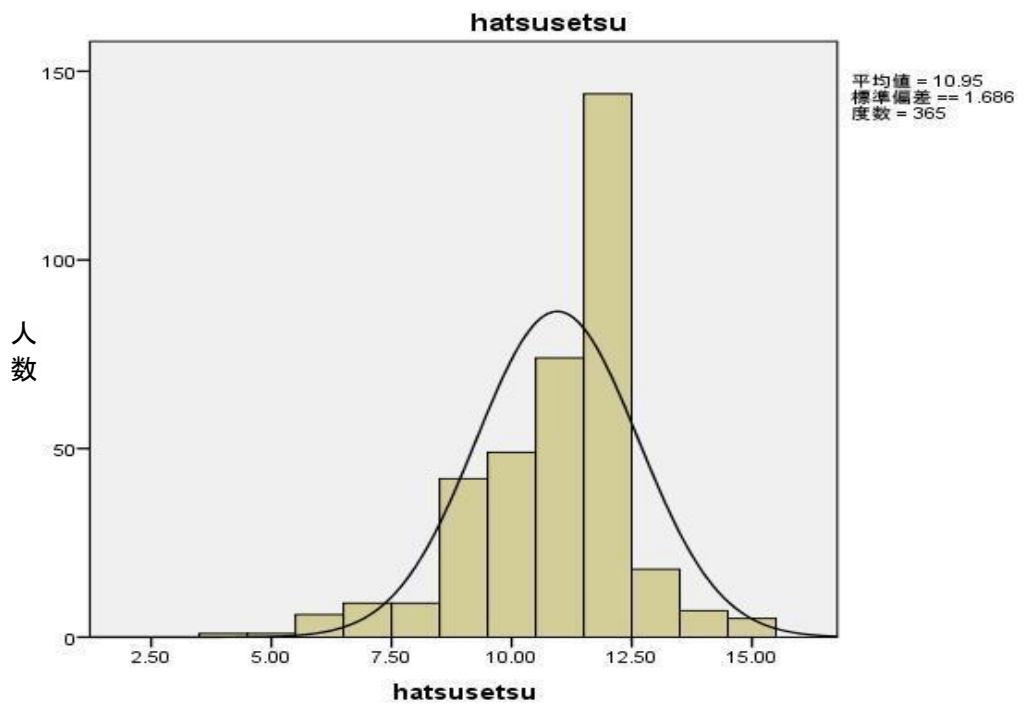


図 13 下位尺度「発問・説明」の得点分布図【全教員】

表 30 下位尺度「授業の構造・板書」の得点分布表【全教員】

		kouzoubansho			
		度数	パーセント	有効パーセン ト	累積パーセン ト
有効数	4.00	1	.3	.3	.3
	5.00	2	.5	.5	.8
	7.00	4	1.1	1.1	1.9
	8.00	6	1.6	1.6	3.6
	9.00	15	4.1	4.1	7.7
	10.00	34	9.2	9.3	16.9
	11.00	69	18.8	18.9	35.8
	12.00	131	35.6	35.8	71.6
	13.00	61	16.6	16.7	88.3
	14.00	33	9.0	9.0	97.3
	15.00	10	2.7	2.7	100.0
	合計	366	99.5	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	.5		
合計		368	100.0		

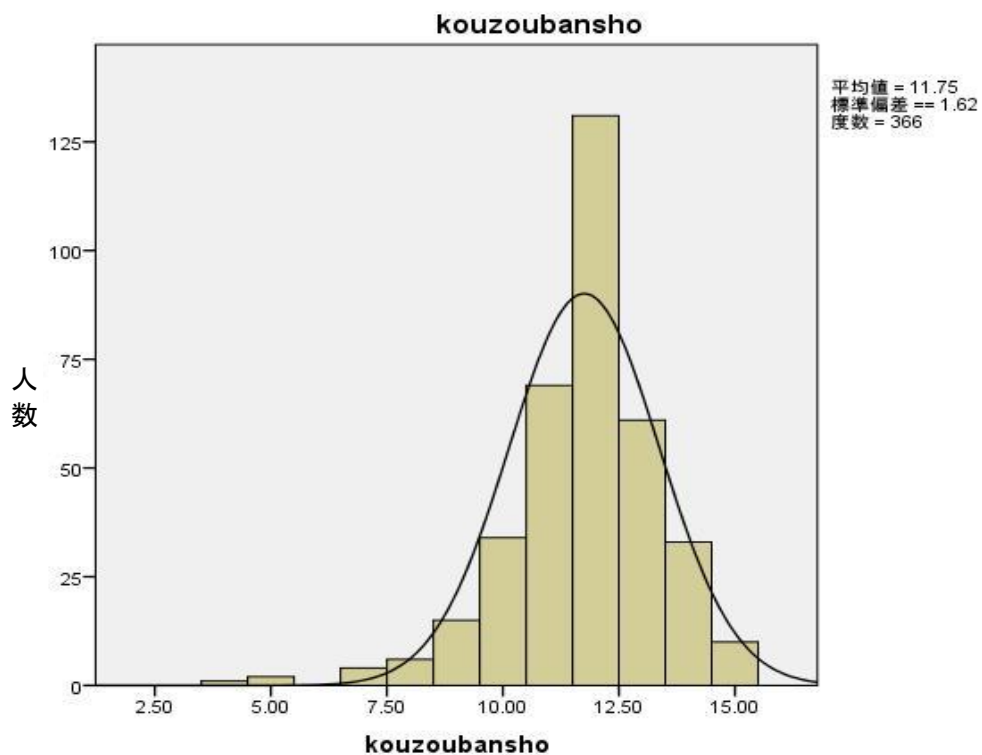


図 14 下位尺度「授業の構造・板書」の得点分布図【全教員】

表 31 下位尺度「評価サイクル」の得点分布表【全教員】

		hyoukasai			
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効数	6.00	3	.8	.8	.8
	7.00	4	1.1	1.1	1.9
	8.00	5	1.4	1.4	3.3
	9.00	12	3.3	3.3	6.6
	10.00	39	10.6	10.7	17.3
	11.00	66	17.9	18.1	35.3
	12.00	145	39.4	39.7	75.1
	13.00	50	13.6	13.7	88.8
	14.00	22	6.0	6.0	94.8
	15.00	19	5.2	5.2	100.0
	合計	365	99.2	100.0	
欠損値	システム欠損値	3	.8		
合計		368	100.0		

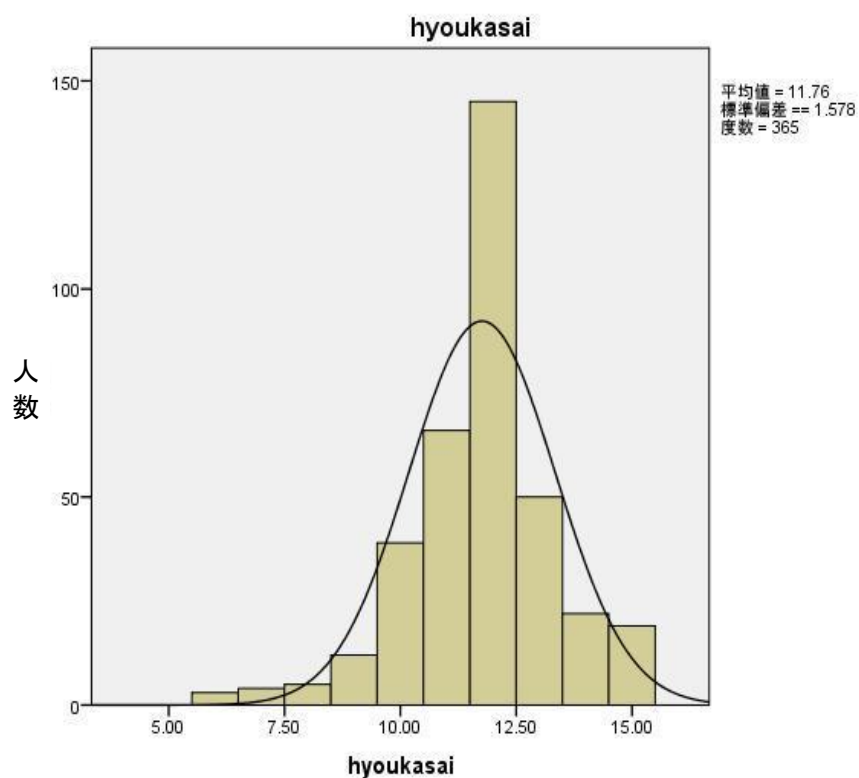


図 15 下位尺度「評価サイクル」の得点分布図【全教員】

表 32 下位尺度「時間確保」の得点分布表【全教員】

		jikankakuho			
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効数	6.00	7	1.9	1.9	1.9
	7.00	7	1.9	1.9	3.8
	8.00	12	3.3	3.3	7.1
	9.00	57	15.5	15.6	22.7
	10.00	61	16.6	16.7	39.5
	11.00	59	16.0	16.2	55.6
	12.00	113	30.7	31.0	86.6
	13.00	33	9.0	9.0	95.6
	14.00	7	1.9	1.9	97.5
	15.00	9	2.4	2.5	100.0
	合計	365	99.2	100.0	
欠損値	システム欠損値	3	.8		
	合計	368	100.0		

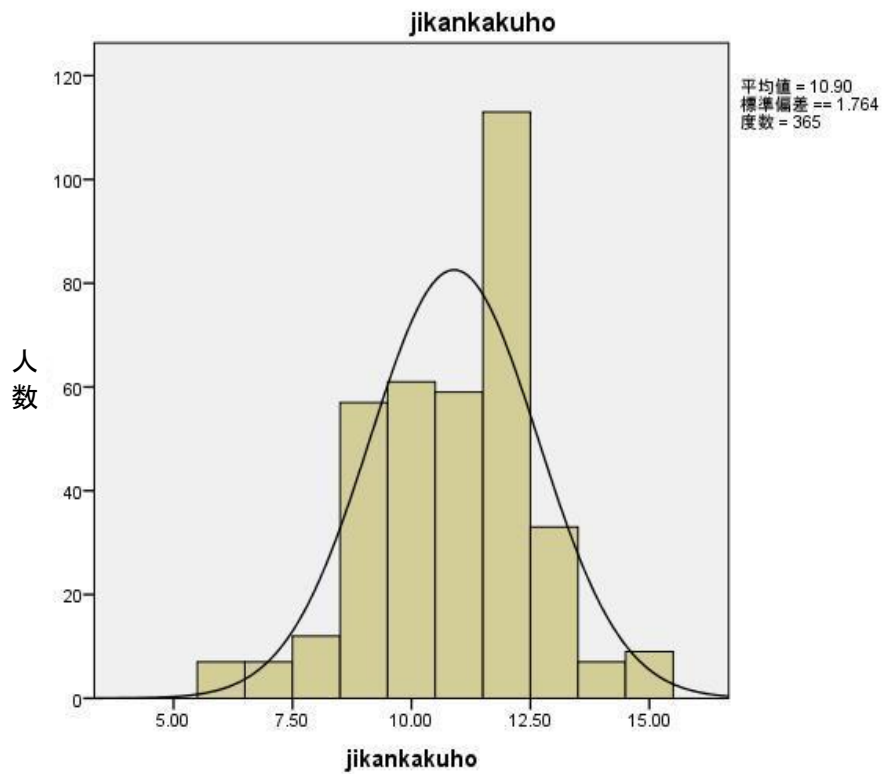


図 16 下位尺度「時間確保」の得点分布図【全教員】

表 33 下位尺度「タイムマネジメント」の得点分布表【全教員】

		timemanaji			
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効数	6.00	2	.5	.5	.5
	7.00	1	.3	.3	.8
	8.00	12	3.3	3.3	4.1
	9.00	11	3.0	3.0	7.1
	10.00	36	9.8	9.8	16.9
	11.00	63	17.1	17.2	34.2
	12.00	103	28.0	28.1	62.3
	13.00	58	15.8	15.8	78.1
	14.00	44	12.0	12.0	90.2
	15.00	36	9.8	9.8	100.0
	合計	366	99.5	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	.5		
	合計	368	100.0		

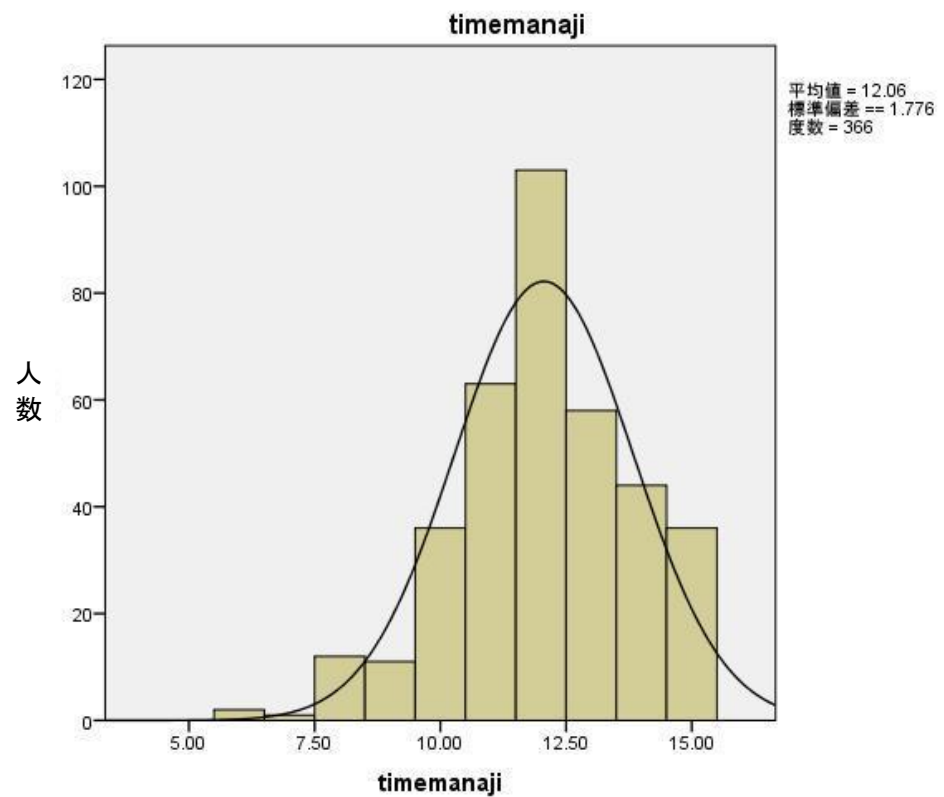


図 17 下位尺度「タイムマネジメント」の得点分布図【全教員】

表 34 授業力 (Total) 得点の分布表【全教員】

		total			
		度数	パーセント	有効パーセン ト	累積パーセン ト
有効数	33.00	1	.3	.3	.3
	35.00	1	.3	.3	.5
	39.00	1	.3	.3	.8
	40.00	1	.3	.3	1.1
	42.00	3	.8	.8	1.9
	43.00	2	.5	.5	2.5
	44.00	1	.3	.3	2.7
	45.00	2	.5	.5	3.3
	46.00	3	.8	.8	4.1
	47.00	6	1.6	1.6	5.8
	48.00	4	1.1	1.1	6.9
	49.00	8	2.2	2.2	9.1
	50.00	12	3.3	3.3	12.4
	51.00	11	3.0	3.0	15.4
	52.00	8	2.2	2.2	17.6
	53.00	16	4.3	4.4	22.0
	54.00	19	5.2	5.2	27.2
	55.00	19	5.2	5.2	32.4
	56.00	28	7.6	7.7	40.1
	57.00	29	7.9	8.0	48.1
	58.00	23	6.3	6.3	54.4
	59.00	21	5.7	5.8	60.2
	60.00	31	8.4	8.5	68.7
	61.00	28	7.6	7.7	76.4
	62.00	18	4.9	4.9	81.3
	63.00	20	5.4	5.5	86.8
	64.00	9	2.4	2.5	89.3
	65.00	10	2.7	2.7	92.0
	66.00	12	3.3	3.3	95.3
	67.00	5	1.4	1.4	96.7
	68.00	4	1.1	1.1	97.8
	69.00	4	1.1	1.1	98.9
	70.00	1	.3	.3	99.2
	71.00	1	.3	.3	99.5
	72.00	1	.3	.3	99.7
	75.00	1	.3	.3	100.0
	合計	364	98.9	100.0	
欠損値	システム欠損値	4	1.1		
合計		368	100.0		

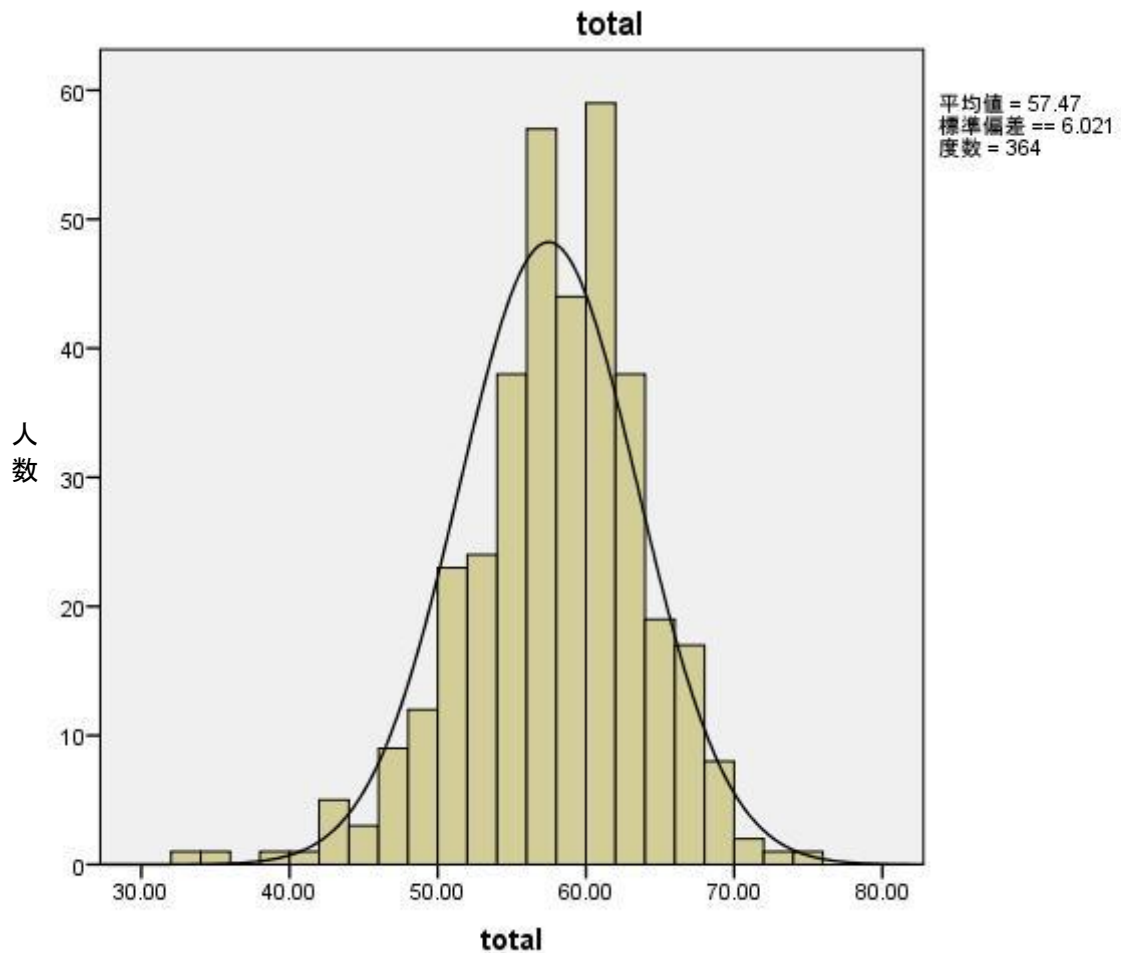


図 18 授業力 (Total) 得点の分布図【全教員】

## 2. 「授業力の自己認知尺度」の作成過程のデータを基にした教員育成指標の策定の試み

これまで先行して教員育成指標を策定している他府県市の指標を概観すると、まず初めに専門家集団の経験則や知見から大項目を規定して、その後、中項目や小項目を設けている場合が多い。そして、それらを教員研修と対応させるという育成指標のフォアマットがみてとれる。一方、本事業では、事業テーマにもあるように「エビデンスに基づいた教員育成指標を策定」するため、前述したように大項目については、この種の先行研究を一括りにした学術的な報告（金, 2016）を用い、また、小項目に関しては、各々の尺度作成の開発過程からその具体的な指標を抽出していくという方法をとることにした。繰り返し記しているように、小項目に関して本事業では、「授業力（授業スキル）」に焦点を絞った。

次に、「授業力尺度の作成過程」から、育成指標策定への転換について、順序立てて以下に説明すると、

(1) まず初めに教職のライフステージの段階（区分）を決める。すなわち、今回の「授業力」であれば、分布の分析からも証明されたように教職経験年数は、初任期とその他では異なるものの、例えば、8年目の教員と20年目の教員の力量に差がみられなかった。した

がって、3段階に関しても、初任期教員、アドバンス教員、エキスパート教員という区分に落ち着いた。ただし、「コミュニケーション能力」の場合、仮に尺度作成の過程で、「同僚との交流」といった因子が抽出されたとすると、やはり、教職経験年数で分け、ライフステージ別（初任期、中堅、ベテラン）に区分する方が適切なのかもしれない。例えば、定年退職間際の教員が、それまでの経験を活かし、後輩同僚に声かけをするということは、それはやはり退職間際だから「できる」ことであり、経験年数が大きく左右すると推察される。

このように考えると、大項目の区分に関しては、初任期教員、アドバンス教員、エキスパート教員という3つの区分にこだわることなく、その大項目の内容に応じて、検討していかなければならないだろう。

(2)「授業力尺度の作成過程」から、育成指標への転換を図る。これについては、今回の「授業力」の場合であれば、35ページにある表20の各因子について、そこに挙げられた3つの質問項目を統合するような文章を「初任期教員」、「アドバンス教員」、「エキスパート教員」という3つの段階ごとに定めるのである。（この手続きは、主観によるものであるが10名以上の専門家の話し合いにより規定するので、内容的な妥当性のみは担保される。）

(例1) 発問・説明の因子

Q1 (49) 児童の考えを引き出す発問をしている。

Q6 (5) 児童の思考を促す発問をしている。

Q11 (6) 児童の理解を深める説明ができる。



初任期教員	アドバンス教員	エキスパート
児童の考えを引きだしたり、思考を促したりする発問をあらかじめ計画している。また、どのような内容であればより児童が理解を深めるかを考えて、説明しようとしている。	児童の考えを引きだしたり、思考を促したりする発問を、計画した通り行うことができている。また、児童の理解を深める説明をしている。	児童の考えを引きだしたり、思考を促したりする発問を、計画に沿いつつ、臨機応変に的確にしている。また、児童の理解を深める説明が十分にできている。
【尺度得点の目安】 10	【尺度得点の目安】 11－12	【尺度得点の目安】 13－15



(例2) 授業構造・板書の因子

Q2 (44) 「めあて」と連動させた、授業のまとめを行っている。

Q7 (13) 身に付けさせたい力を踏まえた「めあて」を示している。

Q12 (7) 児童の思考過程にそった板書をしている。



初任期教員	アドバンス教員	エキスパート
身に付けさせたい力を踏まえて「めあて」を提示し、「めあて」と連動させた授業のまとめを行おうと意識している。また、児童の思考過程にそった板書をしようとしている。	身につけさせたい力を踏まえた「めあて」を提示し、「めあて」と連動したまとめを行うことができている。また、児童の思考過程がわかる板書ができている。	身につけさせたい力を踏まえた「めあて」を提示し、「めあて」と連動したまとめを行うこと、ならびに児童の思考過程がわかる板書が的確にできている。
【尺度得点の目安】 1 1 - 1 2	【尺度得点の目安】 1 2 - 1 3	【尺度得点の目安】 1 4 - 1 5

(3) 自己成長のための「授業の自己認知尺度」と尺度得点の目安の活用

教員研修などの折に、今回作成した「授業の自己認知尺度」を活用し、その結果を策定した教員育成指標と対応させ、現在の自身のおおよその位置を把握することができる尺度得点の目安を設定した。これにより、教員育成指標策定後の指標の活用方法が広がると思われる。

※教員育成指標に記されている「尺度得点の目安」の算出について

【初任期教員に関して】

初任期教員（1～5年目）のみの得点分布から、上位約20%～50%の得点およびその範囲を示している。

【アドバンス教員に関して】

教員全体（初任期を含む）の得点分布から、上位約20%～50%の得点およびその範囲を示している。

【エキスパート教員に関して】

教員全体（初任期を含む）の得点分布から、上位約10%の得点およびその範囲を示している。

	初任期教員	アドバンス教員	エキスパート教員
発問・説明	児童の考えを引きだしたり、思考を促したりする発問をあらかじめ計画している。また、どのような内容であればより児童が理解を深めるかを考えて、説明しようとしている。 (尺度得点の目安) 10	児童の考えを引きだしたり、思考を促したりする発問を、計画した通り行うことができている。また、児童の理解を深める説明をしている。 (尺度得点の目安) 11-12	児童の考えを引きだしたり、思考を促したりする発問を、計画に沿いつつ、臨機応変に的確にしている。また、児童の理解を深める説明が十分にできている。 (尺度得点の目安) 13-15
	授業の構造・板書	身につけさせたい力を踏まえて「めあて」を提示し、「めあて」と連動させた授業のまとめを行おうと意識している。また、児童の思考過程にそった板書をしようとしている。 (尺度得点の目安) 11-12	身につけさせたい力を踏まえて「めあて」を提示し、「めあて」と連動したまとめを行うことができている。また、児童の思考過程がわかる板書ができている。 (尺度得点の目安) 12-13
評価サイクル	個別指導しながらも全体の把握ができるよう、また、児童の学習状況を評価できるよう努めている。また、他の教員から情報を得て授業改善に努めようとしている。 (尺度得点の目安) 11-12	個別指導しながら全体を把握することと、児童の学習状況を適切に評価することができている。また、他の教員から情報を得て授業改善に努めている。 (尺度得点の目安) 12-13	個別指導しながら全体を十分に把握することと、児童の学習状況を常に適切に評価することができている。さらに、他の教員から情報を得て授業改善に努めている。 (尺度得点の目安) 13-15
	時間確保	児童が表現する時間(発表・記入)や考えをまとめたり、深めたりする時間をあらかじめ設定し、それらの時間を十分に確保しようとしている。 (尺度得点の目安) 10-11	児童が表現する時間(発表・記入)や考えをまとめたり、深めたりする時間をあらかじめ計画したとおり確保することができている。 (尺度得点の目安) 11-12
タイムマネジメント	授業の開始時刻を意識し、チャイムと同時に始められるよう常に努めている。また、授業の終了時刻も意識している。 (尺度得点の目安) 12	授業の開始時刻を守り、チャイムと同時に始めている。また、授業の終了時刻も守っている。 (尺度得点の目安) 12-14	常に授業の開始時刻を守り、チャイムと同時に始めている。また、常に授業の終了時刻も守っている。さらに、児童の学習準備がチャイム前に揃っており、授業の余韻を残して授業を終えることができている。 (尺度得点の目安) 14-15

## 授業力

# 小学校教員を対象とする授業の自己認知尺度

- 2017 年 -

おねがい

協力：沖縄県教育委員会

- この尺度は、主に小学校教員の授業に対する自己成長を促すために開発されたものです。
- ご自身の授業改善や今後の研修等で活用してください。
- 得点化まで実施すると、7分程度かかります。

平成 29 年 1 月

次の 1)～15)の文は、「自分の授業について、私は ～～ 」で始まる文です。

※ 特定の教科、領域をイメージするのではなく、授業全般をイメージしてお答えください。

各項目 1～5)の中で最もあてはまる、番号1つに○をつけてください。

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらでもない	まあまああてはまる	とてもよくあてはまる
1) 児童の考えを引き出す発問をしている。	1	2	3	4	5
2) 「めあて」と連動させた、授業のまとめを行っている。	1	2	3	4	5
3) 児童の学習状況を適切に評価している。	1	2	3	4	5
4) 児童が表現する時間(発表・ノート記入など)を十分に確保している。	1	2	3	4	5
5) 常に授業の開始時刻を守っている。	1	2	3	4	5
6) 児童の思考を促す発問をしている。	1	2	3	4	5
7) 身に付けさせたい力を踏まえた「めあて」を示している。	1	2	3	4	5
8) 個別指導をしながらも、常に全体を把握している。	1	2	3	4	5
9) 児童が考えをまとめる時間を十分に確保している。	1	2	3	4	5
10) 毎時間、チャイムと同時に始めている。	1	2	3	4	5
11) 児童の理解を深める説明ができる。	1	2	3	4	5
12) 児童の思考過程にそった板書をしている。	1	2	3	4	5
13) 他の教員から情報を得て、授業改善に努めている。	1	2	3	4	5
14) 児童が考えを深める時間を十分に確保している。	1	2	3	4	5
15) 常に授業の終了時刻を守っている。	1	2	3	4	5

(得点化にあたって)

まったくあてはまらない・・・1点,  あまりあてはまらない・・・2点  
どちらでもない・・・3点,  まあまああてはまる・・・4点  
とてもよくあてはまる・・・5点

I. 発問・説明

項目(1)		項目(6)		項目(11)		Iの小計
	+		+		=	

II. 授業の構造・構成

項目(2)		項目(7)		項目(12)		IIの小計
	+		+		=	

III. 評価サイクル

項目(3)		項目(8)		項目(13)		IIIの小計
	+		+		=	

IV. 時間確保

項目(4)		項目(9)		項目(14)		IVの小計
	+		+		=	

V. タイムマネジメント

項目(5)		項目(10)		項目(15)		Vの小計
	+		+		=	

授業力 (総合)

Iの小計		IIの小計		IIIの小計		IVの小計		Vの小計		総計
	+		+		+		+		=	

## VI 推進委員及び拡大推進委員からの意見

教員育成指標策定のための推進委員会に参加して

沖縄県教育庁義務教育課指導主事 柴田義之

今後求められる教員育成指標策定において、本研究における推進委員会への参加を通して、次の3点の提案から多くの示唆をいただきました。この3点から本研究を振り返り、推進委員会に参加しての感想とさせていただきます。

### (1) 教員育成指標策定の目的

教員育成指標は多面的・多角的な視点で行われるものでありますが、今回は、本県の学力向上推進の視点でもある授業改善に関連した「授業力」に焦点を絞って研究を進めました。特に、教員一人一人がこの教員育成指標による自己評価を通して自己成長につながることを目的とした本研究は、日々の授業実践を基盤とした研究内容となり、本研究成果が直接現場の教員の授業改善を通じた自己成長につながるものとなりました。これらのことから、本研究は教員育成指標の目的を、「教員一人一人の自己成長」とすることにより、教師一人一人の自己研修の充実を図ることができる提案となりました。

### (2) 教員育成指標策定のためのアンケート作成方法

本研究のアンケート作成方法の特徴としては次の3点があげられます。

・初任から中堅までの小・中・高等学校教諭、養護教諭、教育行政、大学教職員と幅広い校種の意見を反映したこと

・本県が授業改善で使用している「わかる授業 Support Guide」「授業における基本事項」を基本としたこと

・教員の経験年数で規準を決めるのではなく、授業力の内容と規準を決めたこと

このことにより、本研究は、本県の実態に即した授業改善の視点を反映させるとともに、「管理職になった場合とならなかった場合をどのように規準を設けるのか」、「本務教諭以外で経験豊富な教諭の規準をどのように設定するのか」等、経験年数によってカテゴリーを区切る場合に考えられる課題についても克服することができる作成方法の提案となりました。

### (3) エビデンスに基づいた教員育成指標策定

本研究は、協力校に依頼した60項目程度のアンケートの集計から、エビデンスに基づいた絞り込みを行い「15のチェック項目」からなる5つのカテゴリーでの教員育成指標を策定することができました。日々の授業実践における自己評価を考えた際、「15のチェック項目」は活用しやすい項目数だと思います。また、この「15のチェック項目」を5つのカテゴリーの分類し、各カテゴリーにおける指標の評価規準を作成することができました。このように、本研究はエビデンスに基づき日常的に活用しやすい「15のチェック項目」と5つのカテゴリーに指標に絞り込む方法の提案となりました。

以上より、本研究は、今後必要となる他の観点における教員育成指標を作成する際、大変参考になる研究成果であると考えております。本研究の推進委員会へ参加させていただいたことに心から感謝を申し上げます。

## 離島地域（宮古島）の教員研修について

宮古島市教育委員会指導主事 与那覇周作

### 1 離島の教員研修の課題

沖縄県の教員の授業改善にかかる研修においては、平成24年度までは全教科、領域において教育課程研究会が沖縄県教育委員会主催で県内、各教育事務所管内で実施されていたが、全国学力調査における結果を受けて、平成25年度から「学力向上」の取組強化へとシフトされた。そのことは、県外や沖縄本島の各種研修会への参加の困難な離島教員において、教科・領域の授業改善のための研修機会が減少することとなった。

また、いわゆる団塊の世代の教員の大量退職に伴い、後補充は若手教員によって行われるという世代交代の現状において、若手教員が教科・領域の理論と実践を積むべき時期にその機会を逸しているという課題が生じている。

そのことは、個々の教員が自発的・主体的に研究に取り組むことや、既存の教科研究会をさらに機能させたり、新たな研究組織を立ち上げるなど、自ら学ぶ気概を強くしていくことも求められる。以前と比べるとベテラン教師から指導技術を教授する等の教員同士の関係性も希薄となっていることから校内研修の充実や、校内・外で教師自らがテーマを持った研修の機会が広げられることが求められる。

### 2 離島の教員研修の行政の取組

宮古島管内においては、従来の初任者研修や5年、10年研修等とは別に、県内・外への研修派遣等の離島課題に対して、宮古島市の特徴的な取組として「魅力ある学校づくり推進事業」がある。これは、学校独自の取組を支援するための事業として設置され、各学校の要請によって補助金を交付する制度である。校内研修テーマの推進に向けて県内・外から講師を招いて、教員の資質・能力の向上を図り、授業力の向上及び学力向上につなげている。また、宮古島市教育研究所においては毎年3名の研究教員が半年間研究所に籍を置き、県教育委員会及び琉球大学教育学部等との連携・協力のもと教員の資質・能力の向上にむけて研究実践を行っている。同様に県総合教育センターによる離島長期研修も、教育事務所内で行われており、離島教育に対する教員の資質向上を目的とした研究事業の充実を図っている。

多くの離島を抱える沖縄県の離島教員の研修課題については、県教委や市町村教委の行政レベルで研修の機会を保障する施策を今後も推進することが求められる。さらに、教員が個人レベルで日常的に研究を推進できたり、キャリアアップが図れるような県内の大学、大学院等のサテライトキャンパスの設置なども離島教育の推進に大きく結びついていくと考える。

## 教師の授業の質を高めるためには

名桜大学国際学群教授 嘉納英明

タイトルに「教師の授業の質を高めるためには」と書いたが、結論から言えば、個々の教師の授業の振り返りと地道な教材研究しかその道はないだろう、と思う。教材研究と関わって言うと、有田和正は、教師にとって最も大切なことは、「材料七部に腕三部」と語っていた。多少、授業の腕は悪くとも、材料（教材）が良ければ、授業は成り立つというものだ。有田は、教材研究が授業の質を決定すると言っていたのである。

ところで、授業の質を高めるために、或いは、授業の質保証を目指して、今日においても、多くの研究者や実践家が、ハウツーを含めた様々な提言をしているが、これらの提言が全ての教師の授業の質を保証するものにはならないし、場合によっては、論者の言い分があまりにも異なるので、現場の教師が困惑していることもある。授業方法についても、現場では、流行廃り感があって、教師がそれに戸惑っていることもままある。採用間もない教師や授業に不安をもつ教師の中には、ハウツー的な授業技術の習得に走り、それがたまたま上手くいき、周りの評価が高まると、「授業の腕が上がった」「教師としては一人前になった」と勘違いする。困ったものである。授業の質を高めるのはそう簡単なことではないし、目の前の子どもの学びとの関係で授業の質を考えることが大切であるからと思う。

「地道な教材研究」をしていくためにも、教師は、日々、自分自身の授業を振り返り、授業のねらいや展開方法、子どもの学びの姿について問い直すことが大切である。例えば、「A君のあの発言は、なぜ、あの時、出てきたのだろうか」「Bさんのあの意見は、意外と子どもの共感を得たのだが、どうしてだろうか」という、授業の一コマを切り取り、授業を反芻し、あの場面を振り返ることは、無意味なことではあるまい。むしろ、たった今、終わった授業の中の「引っかけり」について省察していくことこそ、授業の質保証の第一歩であるし、それが「地道な教材研究」につながればよいのだと勝手に考えている。日常的に同僚の教師と授業についての議論が出来ると、なお素晴らしい。これは、小学校教諭時代の自分自身の経験知から述べているが、もう一言、述べさせて頂くと、授業についての力量がつくのは、グラフが一直線に右方向に伸びていくイメージではなく、折れ線グラフ的な、授業の質が落ちる時もあれば、手応えを感じた時もある、ジグザグ的なイメージをもって進むという、そういう風な感である。教職の5年目辺りを迎えると、学級経営や授業方法についても基本的な構えが出来てくる頃だと思うし、客観的に授業の振り返りが出来はじめてくるようになった感がある。同僚の授業を見ても、1年目には見えなかった授業の姿が見えてくるようになる。授業を見る目が肥えてきたからなのか。

さて、授業を振り返ることと教材研究についてふれたが、特に、振り返ることと関係して言えば、今回の「教師力向上調査研究」の「授業の自己認知尺度」は、ひとつの指標にもなるだろうし、参考になるだろう。この指標が教師の授業の質を正確に評価するものとは言えないが、自分の授業を振り返る際の目安として活用することは大いに意味あるものであると思う。

教員育成指標策定のための推進委員会に参加して

沖縄キリスト教学院大学准教授 照屋信治

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～学びあい、高めあう教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)で示されているように、教員養成に関わる者には、教員育成協議会の設置、教員育成指標の策定が求められている。

沖縄県では、沖縄県教育委員会、校長会、県内大学教員養成担当で構成する沖縄県教員の資質向上連絡協議会において、この課題を引き受けることになるであろう。次年度から、具体的な組織の立ち上げ、指標の策定が行われるのだが、それに先立って、今回、小林稔先生を中心とする「エビデンスに基づく教員育成指標の策定」のグループが立ち上がったことは時宜にかなったものであり、それにお加えいただいたことに深い感謝の気持ちを申し上げたい。

教員指標策定の意義を繰り返す紙幅の余裕はないが、今回、研究会に参加した雑感を幾つか述べたいと思う。

まず、行政が主導で行われることになるであろう教員指標策定に大学の研究者が参画することの意義を確認したい。教員育成指標の策定は、教員としての育ちのガイドとなるべきものであるが、教員管理が厳しくなる状況では、ガイドというよりも教員管理の道具となる危惧を拭い去ることができない。大学教員が教育学界の常識的な議論を踏まえた上で、教員育成指標が教員の学びのガイドとなるように議論を進展させなくてはならないと改めて感じた。

また、多様な資質と能力を持つ教員の長所を十分にすくい取れる教員育成指標作成の難しさを感じた。例えば、学校現場には多様な経験、職歴を持つ者が教師として活躍している。教員採用において、年齢制限が事実上撤廃されている自治体もあり、多くの自治体がかつて30代半ばであった年齢制限を緩和している。それは教職以外の場で培った能力を教育現場での課題の克服に活用してもらおうということであろう。そのような状況が進展する中で、ある者は大卒1年目で教員となり、ある者は40代後半で教員となる。それらの教員に包括的な教員指標を用いることにより、教員の多様性や教職の広い可能性に枠をはめることにはならないだろうかという危惧がある。また、教科指導にやりがいを見出し追及している教員、あるいは生徒指導や学校経営に興味をシフトしてゆく教員もいるであろう。そのような教員の多様な学びと育ちを支援するような指標であってほしいと思うのだが、そこが統一的な教員育成指標作成の最も難しい点であると、議論に参加するたびに感じた。

そして、初任者研修、五年研、十年研、また免許更新講習などで求める教員の資質と教員育成指標の整合性も検討する必要があるだろうし、教員の自主的な学びである民間教育団体で育まれる能力をも取り込めるような指標の作成が求められるであろう。課題が山積しているといえよう。



琉球大学における教員育成指標策定の推進委員会と拡大推進委員会に参加して

沖縄国際大学教授 三村和則

半年間「エビデンスに基づく沖縄版教員育成指標の策定に関する調査研究」に「教員育成指標等の策定のためのモデル事業推進委員会」委員として参加し、意見を述べることを中心に当調査研究の推進に微力ながら次の通り寄与した。

本事業の工程表作成に際し、授業が教員の職務の中心であることから、時間の関係上授業力に限定し育成指標作成を行うことに賛同を表明した。

選定した項目(小学校教員の授業力)に関する量的調査の質問項目の作成に際し、小学校教員の授業力の育成指標作成に資する観点から、沖縄県教育委員会義務教育課学力向上推進班が「全国学力・学習状況調査」を念頭に策定している冊子「わかる授業 Support Guide(平成25年)」資料編にある「授業力自己チェックシート」が有用である旨の意見を述べた。

この量的調査の調査表(授業への自己認知に関するアンケート調査(小学校版))作成に際し、63個の項目についての加除修正の意見や学校長へのアンケート依頼文についての意見を述べた。

量的調査が実施され、結果が解析され、まず「小学校教員を対象とする授業の自己認知尺度(2017)」が完成した。これは授業力と有意な相関関係にある項目の中から教員が簡単にアプローチできるよう15個を精選し五件法で回答するようにしたものである。この15項目の精選は、授業力と有意な相関関係にある項目でしかも教員が簡単にアプローチできる項目の「発見」でもあった。

この15項目は、3項目ずつでそれぞれ「発問・説明」「授業の構造・構成」「評価サイクル」「時間確保」「タイムマネジメント」とネーミングされた、「授業力」という資質能力の下位に位置するさらに5つの資質能力を構成している。そして各項目の回答結果が得点化されることで、この5つの資質能力の到達度が三段階に序列づけられ、その段階が「授業力」に関する5つの資質能力のステージ(成長段階)となった。この過程で5つの資質能力のネーミングや三段階の序列の内容について、建設的に意見を述べることができた。

以上のようにして「授業力」に関する育成指標が完成した。完成した「授業力」に関する育成指標を見たとき、課題を強いてあげるならば1つだけある。それは、自らの授業実践を省察し改善していく力—それは「評価サイクル」に示された「他の教員から情報を得て、授業改善に努めている」とはレベルの異なった、よりメタ的なもの—すなわち、授業研究を行う力(授業研究能力)が6つ目の資質能力としてあった方がよいのではないかということである。どのようにしてそれを導き出すか、手続きは必ずしも簡単ではないだろうが、願望として述べれば授業研究能力ということになる。

今回は「授業力」に限った。しかし限定したことで、丁寧な手順を踏むことがかえってできた。その結果、他の資質能力(児童生徒指導、学級づくり、学校経営、連携・協力など)についての育成指標を導く際に参考となりうる汎用性のある手法を開発したということにもなるのではないだろうか。これも大きな成果であった。

## 教員育成指標策定のための推進委員会に参加して

沖縄県立芸術大学准教授 芳澤拓也

今回、琉球大学教職大学院小林稔先生にお誘いいただき、教員育成指標策定のための推進委員会（以下、推進委員会）委員として教員育成指標策定の作業に携わることができた。この推進委員会は、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（答申）」において示された教育委員会と大学等の協力によって求められている教員育成指標策定の提言への応答でもある。私にとって今回の推進委員会において重要だったのは、教員アンケートを基礎データにしたものであること、そして推進委員会に学校現場の先生方が参加されたこと、つまり「現場の声」を、教員指標策定のプロセスに取り入れようとし、これをエビデンスとして示す方向性をもっていたことである。これは、今後学校現場の教員が参照していくことが予測される教員育成指標の策定作業が、行政サイドや大学機関によって、つまり現場から離れる形で行われるのではなく、現場で教育にあたる先生方の声を基礎に策定されていくという意味で、今後の沖縄における教員育成指標策定作業の一つのモデルとなつてほしい取り組みだと考えている。

実際の教員育成指標の策定のプロセスでは、策定する教員育成指標を「授業力」に焦点化しつつ、「授業力」をめぐる協議、それを測るためのアンケート項目の絞りこみ作業に主に関わった。その中では、例えば沖縄県教育委員会「わかる授業サポートガイド」に対する学校現場の教員の意識や位置づけについての意見を聞くことができ、学校現場における授業について、これまでになかったイメージを持つことができた。また、そこでは先行している他府県の事例を参照にしながら、教員のキャリアステージに対応する形での指標作成が目指された。結果、一方で、めあてから連動する授業の構想・構成、児童の学習状況の把握と授業改善、児童の表現の時間の重要性等が確認され、他方で教員のキャリアステージが上昇すると、その力量が深化するモデルが「授業力」の「指標」として抽出された。これは、「授業力」をチェックするための項目の現在形を示している。

ところで、現在、新しい学習指導要領の改訂作業が進んでいる。その構想は、例えば中教審初等中等教育分科会教育課部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」に示されるように、児童・生徒において獲得が目指されるものを「確かな学力」ではなく「資質・能力」と名づけ、これを軸に教育方法、評価、カリキュラム構成を再編していく方向性を持っている。「学習内容の削減」を伴わないこの大きな変化は、おそらく授業の構想・構成をめぐる学校現場において混乱を引き起こすであろう。また同時にその変化は、アクティブラーニングの導入がもたらす教科内容についての吟味、「資質・能力」の内実の吟味、児童・生徒や授業者自身の「評価」の吟味などを伴いながら、「授業」の再編の動きとなっていくだろう。学校現場はこれまで同様、この変化に教員集団での学習を基盤としながら対応していくのではないかと。今回策定した「指標」が、そのような教員集団による「授業」再編の作業の際の確認事項として活用されるとありがたい。そして、その作業の中で、子どもの学びを軸にした新たな「授業力」イメージが学校現場において生み出され、これが新たな「指標」として策定作業へとフィードバックされていく、このような循環が将来、生み出されてほしいと考えている。

## 教員育成指標策定のための推進委員会に参加して

那覇市立小禄中学校教諭 砂川龍馬

今回中学校教員として推進委員会に参加させていただきました。委員会の参加者は大学教員、高等学校、小学校など多様な校種の先生方が集まり、課題やその解決の方策に向けて情報を聞いたり、意見を交換することができたことはとても貴重な体験となりました。また、最近私自身が迷っていたこととも重なり、話合いはとても興味深いものでした。

私自身は、教職10年経験者研修を終え、勤務する職場の管理職をはじめとする職員にも恵まれ、これまでにいくつかの指定研究などの仕事も頂き、大変充実した教員としての仕事をさせていただいています。ですが、最近、昨年度と今年度の二年間の指定研究が終わりに向かうにあたり、自分の生き方や進路について迷いが出てきたところでした。普通の勤務ではなかなか、どのような研修があるかわからないだけでなく、自分が参加したい研修があっても校務により参加することができません。また、どのようなキャリアアップの方法があるかあまり理解していません。

このような、教員育成指標が策定されると、教職年数や年齢に応じて自分に合った研修に参加できたり、その後、どのような研修やステップアップの方法があるのかが分かり、教員として具体的な指導力や実践力の向上に繋がると思います。懸念されることは、研修に積極的に参加する教員と参加しない（できない）教員の「教員の二極化」にも繋がるのではないかという不安があります。研修に参加しない（できない）教員の支援の方策も検討する必要があると感じました。

今回検討した指標が早いうちに策定され、研修を実施する行政などの機関と連携ができ、管理職の理解が図られ、私たち教員のそれぞれが働きながらも指導力や実践力の向上に向けて研修する機会が広がることを期待しています。

琉球大学における教員育成指標策定の拡大推進委員会に参加して

真和志高等学校教諭 国吉大二郎

今回このような総合的な教師力向上調査研究事業における「エビデンスに基づく教員育成指標策定」の会に委員として参加させていただき、教員の質、教員の資質向上、また、教員だけではなく教育現場の現状や問題点など多くのことに着眼し、課題について考える非常に良い機会になった。

私自身、現在新規採用者として真和志高等学校で保健体育教諭という立場で勤務している。そこで私は、本委員会においても特に初任期の立場である教員として意見を述べてきた。私は1学年の学級担任を担い、普段の学級経営や教科指導、部活動の顧問、初任者研修等日々の業務に取り組んでいる。中でも今年度1年間の初任者研修においては、校外研修20日間、校内研修180時間以上（一般研修、教科研修）の研修が課せられている。初任者研修においては、教員の資質向上、各専門性における授業力向上、生徒指導力向上、学級経営などのテーマを中心に研修が行なわれている。初任者は、日々の勤務の中で管理職や指導教諭、他の先輩方から多くの指導を仰ぎ、日々自らの自己成長を目標に課題と対峙している。しかし一方で、平成23年度1月の中央教育審議会において、「新人教員には実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な力が十分に身につけていない」ことが指摘されている。さらに、翌年の8月に開かれた同審議会においても同様なことが指摘され、「教員養成段階において教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成するなど何らかの対応が求められている」と指摘されている。そこで本委員会で作成した教職のキャリアステージに応じた教員育成指標沖縄試行版を、初任者である先生方が積極的に活用し、自らの力量を客観的に評価、把握し、改善していく機会にし、今後の自己成長に繋げて欲しいと考える。

変化の激しい社会の中で、今後益々教員に対して資質、能力や総合的な人間力など多くのことが求められる。これからの沖縄を担う、子どもたちを育成するために、沖縄県における教員一人ひとりが自己成長を目指し、今後益々「学び続ける教員像」の確立が求められる。それらのことから、本委員会で「教職のキャリアステージに応じた教員育成指標沖縄試行版」を作成した意義は非常に高いと考えられる。今後、現職に就いている先生方や教職を目指す学生に是非とも活用して欲しい。

今回拡大推進委員会に参加させていただき、普段中々話す機会が少ない大学の先生方や他校種の先生方との意見交換やそれぞれが置かれている場所での課題について情報交換をすることができ、私自身の自己成長に繋がる学びができた。また、今後益々一人の高校教諭として生徒のために沖縄県のために自己成長していきたいと一層強く感じた。

最後に、今回私を拡大推進委員会委員に選出していただいた推進委員会委員長である小林稔先生に深く感謝申し上げたい。

琉大における教員育成指標策定の拡大推進委員会に参加して  
～学校現場の実際と採用3年目の視点から～

那覇市立城岳小学校教諭 高江洲章子

今回、教員育成指標策定の拡大推進委員会に参加できたことで、県外では、教員のライフステージごとに求められる資質や能力の指標が出されていることを初めて知りました。その一方で、これらの教員育成指標が現場の教員にどれくらい浸透し、どのような場面で意識させられ、活用されているのか疑問に思いました。

私は現在、教員採用3年目であり、初任者研修に始まり3年目研修を終えたところです。研修や講話の中では、学校現場における実践的なことや求められる教員としての資質・能力、姿勢などについて学びました。そして常々言われてきたのが、「学び続ける教員であれ。」ということです。常にアンテナをはり、学び続け、授業力を高めていくということはとても大切だと思います。また、教員に求められる力は授業力だけではなく、子どもとの信頼関係づくりや学級経営、校務分掌への取り組みなど、多種多様だと思います。「学び続ける」ためにも、いまの自分のあるべき姿は何か、また、次のライフステージではどのような姿であるべきなのかを知ることは大切です。

そこで目安となるのが、教員育成指標だと考えます。指標があることで、自分自身を客観的に評価することができます。それをもとに、自分に足りないものを認識できたり、自分の強みを見つけられたりすることができると思います。そのためにも、学校現場の実態に即した指標にならなければならないと思います。しかし、エビデンスに基づく教員育成指標ができたとしても、これを現場の教員に浸透させていかなければ意味がありません。組織的・計画的に活用していく必要があると思います。誰でも活用できる、活用したいと思えるように、シンプルかつ使いやすいものが求められると思います。そこでまずは、「授業力」に焦点化した指標をつくったことはよかったと思います。さらに、単純に経験年数でステージを区切ることなく、初任期・アドバンス・エキスパートと分けたことが有用であると感じました。教員育成指標を参考に、ステップアップを目指し、学び続ける教員でありたいと思います。

## 教職経験別の授業力と各下位尺度の平均値の比較からみた考察

琉球大学教育学部准教授 笹澤吉明

表 22 に示されたように、発問・説明の尺度得点においては初任（5 年目まで）より中堅（19 年目まで）、その中堅より熟練（20 年以上）と、経験年数によってリニアにその平均得点が上昇している。この尺度は児童・生徒の思考力・判断力を養う上で重要な項目であり、多くの授業経験を重ねた上で、教師自身が獲得してゆくスキルであると考えられる。

次に差のある下位尺度は、評価サイクルであり、初任を中堅および熟練が平均尺度得点を上回る結果が得られた。しかしながら、中堅と熟練間には差がみられない。従って、比較的早い経験段階で児童の学習状況を適切に評価し、個別指導しながら全体を把握し、他の教員から情報を得て授業改善に努めることができるスキルを獲得することが示された。

全部の尺度を加算した授業力尺度においても同様な傾向が見られた訳である。また、その他の授業の構造・板書尺度、時間確保尺度、タイムマネジメント尺度においては 3 群間に有意差はみられなかった。これらの尺度は、授業遂行における授業内容の教授スキルや時間管理に関連する尺度であり、発問・説明尺度で述べた児童・生徒の思考力・判断力を養うというスキルとは一線を画すものである。すなわち、この 3 尺度は授業を形式的に成立させる上で、最も基本的なスキルであり、比較的早い段階での獲得が予想される。

額面通り考察すれば、上記のようになる訳だが、別の見方をすれば、発問・説明尺度以外は経験年数を重ね熟練になったとしてもスキルが向上していないとも考えられる。このような視点でとらえると、全ての下位尺度で 15 点満点を取ることを理想型とし、これに合わせた授業力のスキルアップを図るという意味での研修が教職経験年数ごとに求められるであろう。

教員育成指標は自治体ごとに策定しなければならず、今回の被験者は沖縄県内の教師に限ったが、やはりもっと広域で多くのサンプルを検討してみる必要があるであろう。それによって授業力尺度の標準化がより進むであろう。これは、各尺度あるいは教職経験年数毎のエキスパート教員の評価を可能とする。また、他者評価を同質問紙で行うことによって、自己評価の妥当性も検討すべきであろう。それから、他の授業スキル評価指標との基準関連妥当性なども十分に検討すべきである。さらには、児童・生徒の学力や生きる力やメンタルヘルス等、子ども側の成長の評価をアウトカムにした縦断的方法で、この授業力尺度の有効性を検討することによって、確かなエビデンスが得られると考える。この質問項目の回答は全て本人の自己評価であり主観的なものである。仮に本人の教師としての理想像が高い場合、回答は控えめな方向に回答することも考えられる。また、逆もしかりである。表 35 に示すような授業力に関する教員育成指標の、初任期教員、アドバンス教員、エキスパート教員という目安は、上記の問題点を解くカギとなりうるであろう。しかしながら、5 尺度、15 質問項目は一見簡便で使いやすい方法といえるが、逆にこれのみの質問項目で授業力が測りきれるかという疑問もぬぐい切れない。いずれにしても、教師力向上を目指す上で、従来の質的検討に加え、量的な検討の可能性を示した点で本調査は意義深いものであるといえる。上記の限界なども鑑みて、今後のさらなる検討の必要性が示唆される。

## 栄養教諭の教員育成指標の策定にむけて

宮古島市立西辺小学校 学校栄養職員 我那覇ゆりか

平成 17 年、食育基本法が制定されるとともに栄養教諭制度が創設され、学校教育現場へ本格的に食育が導入された。栄養教諭の職務は、従来の職務である学校給食の献立作成、栄養管理、衛生管理、調理指示などの給食管理に、子どもたちへの「食に関する指導」が加わったものである。食に関する指導とは、各教科における授業等の集団指導と食に関する健康課題（肥満、食物アレルギー、偏食など）を有する子どもへの個別栄養相談等がある。栄養教諭の職務は、給食管理と食に関する指導を一体のものとして行うことにより、より効果的な食育を目指している。

食に関する指導は、毎日の給食時間における指導と各教科における指導がある。後者の場合、「食に関する指導」は教科ではないことから、確保された授業時間数はない。したがって、ただでさえ各科目の授業数確保が厳しい中で、栄養教諭がいかに学校と連携し、「食に関する指導」を授業に組み込んでもらえるかが重要である。具体的には、栄養教諭が、各教科の授業内容を把握し、食と関連のある内容（例えば社会科の食糧自給率）の際、教諭に授業を担当させてもらえないか依頼（依頼されることもあるがまれ）し、食に関する指導が実現する。つまり、食に関する指導の充実は、栄養教諭の学校へのアプローチ次第といっても過言ではなく、個人差が大きいのも事実である。

はしり始めて 10 年ほどの栄養教諭制度において、どの栄養教諭においても、同一レベルで食に関する指導を実施していくためには、栄養教諭育成指標の作成が極めて重要だと考える。食に関する指導の授業実践数や授業内容、授業力など、標準化が求められるに事項を具体的な指標とすることで、栄養教諭の資質向上を均一に図ることができる。逆に、現在は、具体的な指標および達成度等の評価がないため、栄養教諭自身もいかに動くべきか、ある程度の経験がないとイメージがつきにくい現状がある。指標の作成は、食に関する指導実践の道標ともなり得る。また、栄養教諭は、センター方式の給食調理場（管轄する学校が複数におよぶ）か学校に隣接する単独給食調理場（管轄の学校が 1 校のみ）かによって、学校との連携方法や食に関する指導の実施方法が大きく異なる。配属先が変わるたび、食に関する指導の実践方法や模索しては、時間のロスとなる。以上のことから、センター方式の給食調理場および単独調理場別の指標が必要だと考える。

総じて、栄養教諭育成指標を作成することにより、指標を念頭に日々の職務に励むことで、資質向上に繋がるだけでなく、現在栄養教諭により多少ばらつきのある「食に関する指導」の実施状況を標準化できる。また、栄養教諭に限ったことではないが、専門職は第三者から評価を受けにくい。ここにおいて、栄養教諭育成指標があれば、栄養教諭の資質や職務状況を自分自身だけでなく、第三者が客観的に評価できる。第三者から評価を受けられる状況になれば、さらに資質向上のモチベーションに繋がると考えられる。以上から、栄養教諭育成指標の作成は、大変必要性の高いものと考えられる。

## VII まとめと課題

本事業では、量的・質的評価を踏まえ、教員育成指標の開発を試みた。しかしながら、時間的な制約もあり、結果的に「小学校教員バージョンの授業力」に関してのみしか、教員育成指標を策定することができなかった。（調査の際に用いた質問項目は、64項目であったが、信頼性と妥当性を検証すると15項目で構成された）したがって、課題も山積している。それらを具体的に挙げると、次のA～Gを指摘することができよう。

A.教員育成指標策定の根源的なねらいである教員の高度専門職業人に向かう方向性について、今一度検討する必要がある。具体的には、わが国の教員育成指標は、どちらかというとそのほとんどが、「イングランド型」を適用しており、「スコットランド型」がほとんどみられないという点である。このことは「教職の専門性」を重視したつくりにはなっていないということを肝に銘じる必要がある。すなわち、子どもが何をどう学ぶのかという視点から教師の指導技術的側面に焦点化して、教師として「何をいかに行うか」を重視し、指標が策定されている。つまり、行動要素（教師が実際に何をするか：仕事を行うときの手順や方法、そのアウトプットや生産性、達成度など）に偏っている（Evans,2011）。したがって、表36を参考にスコットランド型も一部積極的に取り入れていかなければならない。このイングランド型に関しては、「教職の専門職化の名のもとに、脱専門職化を行うものだったのではないか？」との見方が示されている（Beck, 2008）。そこで、佐藤（2016）の記述を参考に2つの型に分けて（表36）今後の検討資料としたい。

B. 策定した教員育成指標と教員研修のリンクについて、今回の質的分析は、県レベルの教育委員会が主催した研修のみを対象にしたが、教育事務所単位の教員研修まで範囲を拡げて分析する必要がある。

C. 沖縄県は島嶼地域であることから、より離島・へき地の事情を勘案しなければならない。

D. 授業力以外、あるいは他の校種の教員バージョンの育成指標が策定できなかった。

（これについては、来年度以降、県教育委員会を中心に策定すると思われる）

E. エビデンスに基づく教員育成指標を策定するため、今後はより簡便な方法論について提示しなければならない。

F. 教員が積極的に本教員育成指標を活用するための方策をさらに提案する必要がある。（例えば、教員個人が授業の自己認知尺度をWeb上で実施し、レーダーチャートなどで即時的にフィードバックされるシステムの開発など）

G. 次期学習指導要領のポイントとなる項目をどう取り込んでいくのかといったことやどのくらいの期間で教員育成指標を改定していくのかといった課題が残っている。

本事業で策定した教員育成指標を他の先行する府県市と比べた際に、もう1つの特長を挙げることができよう。それは、「初任期教員」「中堅教員」「ベテラン教員」のように、単に教職経験の年数に対応させたものでなく、教員の自己成長にあわせた「段階」になっているという点である。すなわち、教員の経験年数に応じて段階を区切るのではなく、初任期教員のみは、先行する他府県市の段階と同様に明確に区別しているが、大項目「授業力」については、「初任期教員」の次に「アドバンス教員」また、その次に「エキスパート教員」という具合に、教員の力量形成を鑑みて段階を設けている点を指摘することができる。



このことは、「管理職になった場合とならなかった場合に関して、どのような規準を設けるのか」、あるいは「本務教諭以外で経験豊富な教諭の規準をどのように設定するのか」等、経験年数によってカテゴリーを区切る場合に考えられる課題についても克服することのできる指標になったのではないかと考えている。特に、沖縄県においては、教職経験年数が豊富にもかかわらず、「本務教諭でない教員」が多い実情もあり、現段階では「授業力」に関して、このような「つくり」が適しているのではないかと判断している。一方で、授業力以外で教職年数がものを言うカテゴリ（大項目）もあると考えられる。例えば、同僚教員へのアドバイスとか、おそらく、コミュニケーションやマネジメント力などもそれにあてはまるのではないだろうか。今後、どのような資質能力が、「教職経験年数を基本にして区分するのか」あるいは、逆に「教職経験によらなくていいのか」を明らかにしていかなければならない。

表 36 教師の専門性基準（「イングランド型」と「スコットランド型」の対比）

イングランド型（教職の脱専門職化？）	スコットランド型（教職の専門職化）
<p>□「教師の質保証」に関する方法 ・ガバメントなどによる管理主義</p> <p>□2012年 Teachers` Standard（あらゆる教師に適用）が教育省によって策定された。 ・3部構成（1）「前文」（2）「指導に関する基準」（3）「個人および職業上の行動基準」である。 例：（2）「指導に関する基準」の8項目</p> <p>① 高い期待を設定して、子どもを励まし、動機づけを行い、やりがいを与える。 ② 子どもの十分な成長と成果を促進する。 ③ 教科とカリキュラムについての十分な知識を発揮する。</p>	<p>■「教師の質保証」に関する方法 ・教員養成の担い手のみならず、教育分野のステークホルダーの多くが関わっている。（多様な関係者の協働性が基盤となっている） 2012年より教職課程認定の権限が、大臣から GTCs に移譲された。【公立校の教員は GTCs への登録が義務づけられている。完全にボトムアップ型と言えるかもしれない】</p> <p>■キャリアステージにあわせて5種類の専門性基準が、教職の専門職団体（GTCs）によって策定された。例えば、教員養成段階のそれは、「登録基準」であり2013年から施行。（1）職業上の価値と個人的コミットメント（2）職業上の知識・理解【9の下位項目】（3）職業的スキルと能力【10の下位項目】</p> <p>■「研究に基づく教職」という専門職観。 ・自らの教育実践を分析する。 ・教育実践を論理的に考える。</p> <p>■専門的探求能力を重視する。</p>

<p>④ 十分に構造化された授業を計画・実施する。</p> <p>④ すべての子どもの長所とニーズに対して、それに適した指導を行う。</p> <p>⑤ 評価を正確且つ生産的に活用する。</p> <p>⑥ 良好で安全な学習環境を確保するために子どもの行動を効果的に管理する。</p> <p>⑦ より広い職業上の責任を果たす。</p> <p>・子どもが何をどう学ぶのかという視点から教師の指導技術的側面に焦点化して、<u>教師として「何をいかに行うか」が重視されている</u>。つまり、行動要素（教師が実際に何をするか：仕事を行うときの手順や方法、そのアウトプットや生産性、達成度など）に偏っている（Evans, 2011）。</p>	<p>■<u>教育そのものを自ら変革し得る主体としての役割が教師に求められている</u>。</p> <p>・<u>生涯にわたる研究と学習、生涯にわたる専門性の向上とリーダーシップの発揮</u>。</p> <p>・行動要素以外の「<u>態度要素（教師の認識・信念・見方・価値観・動機づけ・仕事への満足度やモラル）</u>」や「<u>知的要素（知識・理解とその構造化）</u>」も重要な認識（Evans, 2011）。</p> <p>・2013年までは、個人レベルで教師の自己成長が求められていたが、2014年から<u>Professional Update</u>が義務化され、組織として教師の研究能力を高めていくことをめざしている。</p>
---	--

※教師の専門性を考えた場合、2項対立ではなく、現実的にはどちらの型も必要不可欠と考えるべきであろう。したがって、現時点で「イングランド型」に偏っているのなら、今後、教員育成指標策定にあたっては、スコットランド型をどう取り込むのかがキーになるのではないだろうか？

いずれにせよ、教員の資質向上が叫ばれる今日においては、現職研修に積極的に参加し、真の高度専門職業人としての力量形成と自己成長が学校教員には求められている。そういう中であって来年度以降、全国の各教育委員会と教員養成機関が協働で本格的に教員育成指標の策定に乗り出すと思われるが、おそらくそこでは専門家集団が経験的な尺度を頼りに「育成指標」をつくっていくと推察される。エビデンスに基づく本事業での策定ノウハウが少しでも来年度以降の教員育成指標の策定に活用されるよう機会あるごとに本事業の内容を公表していく予定である。

[文献]

- 藤井義久（2011）教員の資質能力自己評価尺度の開発，岩手県立大学紀要 5：1-12.
- 平田敏弘・小泉令三（1997）教職能力自己評定尺度Ⅱの作成と教職能力認知の検討，福岡教育大学紀要第4分冊 46：189-198.
- John Beck（2008）Governmental Profession Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56-2,119-143.
- 金星（2016）教職自己評価尺度に関する信頼性と妥当性の検討，平成27年度京都教育大学修士論文
- 小林 稔（2013）現代に求められる教員の資質能力とは・・・－近年の答申と量的解析による研究のレビューより－，教員として求められる資質についての研究（京都教育大学平成24年度教育改革・改善プロジェクト経費〔学長裁量経費〕成果報告書）：11-24.
- 教育再生実行会議（2015）これからの時代に求められる資質・能力とそれを培う教育、教師の在り方について，教育再生実行会議－第7次提言－.
- 小泉令三・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文（1989）教員養成系学部学生と教師の教職能力の認知構造の比較：自己の教職能力評定を通して，福岡教育大学紀要第4分冊教職科編 62：133-148.
- 小塩真司（2012）研究事例で学ぶ SPSS と AMOS による心理・調査データ分析．東京図書
- Linda Evans（2011）The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White paper, *British Educational Research Journal*, 37-5,851-870.
- 文部科学省（1987）教員の資質能力の向上方策等について，教育職員養成審議会答申.
- 文部科学省（1997）新たな時代に向けた教員養成の改善方策について，教育職員養成審議会第1次答申.
- 文部科学省（2005）新しい時代の義務教育を創造する，中央教育審議会答申.
- 文部科学省（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について，中央教育審議会答申.
- 文部科学省（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について，中央教育審議会答申.
- 文部科学省（2015）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，中央教育審議会教員養成部会中間まとめ.
- 佐藤千津（2016）学習社会における教師の専門性「学習社会への展望：地域社会における学習支援の再構築」日本学習社会学会編：124-138，明石書店
- 豊田秀樹（1992）SASによる共分散構造分析．東京大学出版会
- 注）平成28年度時点における宮城県、仙台市、栃木県、横浜市、大阪府及び熊本県の教員育成指標をデータ化し、質的分析を行った。





平成 28 年度 総合的な教師力向上のための調査研究事業（文部科学省）  
—エビデンスに基づく教員育成指標の策定—

編集：平成 28 年度総合的な教師力向上のための調査研究事業  
琉球大学事業拡大推進委員会

発行：琉球大学教育学部 〒903-0213 沖縄県西原町千原 1 098-895-8315

印刷：〒900-0033 沖縄県那覇市久米 1-4-25 (株) 翔コピーセンター

問い合わせ先：小林稔（琉球大学教職大学院） [mkoba@edu.u-ryukyu.ac.jp](mailto:mkoba@edu.u-ryukyu.ac.jp)

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、国立大学法人琉球大学が実施した平成 28 年度「総合的な教師力向上のため調査研究事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。

