

教員の資質能力の向上とそれを支援する教育行政の在り方について

— フィンランド教育から考える —

Enhancement of the Qualifications and Abilities of Teachers and the Administration of Education that Supports Enhancement

— Consideration from the Aspect of Education in Finland —

五百住 満*・八木 眞由美**

Abstract

Along with the declining birth rate and aging population, further globalization and borderless circumstances have advanced in Japan. Amid such a situation, the societal structure has significantly changed while new educational issues are coming up in school education.

Through this study, we organized educational issues in schools associated with social changes. We also discussed how the administration should work positively toward new educational issues, and how the qualifications and abilities of teachers should be enhanced in order to put into practice new official curriculum guidelines.

キーワード：知識基盤社会、主体的・対話的な学び、チーム学校

はじめに

今日の日本社会は、少子化・高齢化、グローバル化・ボーダレス化が加速度的に進行し、将来の予測が困難かつ複雑な状況となっている。このような状況が雇用・職場環境の劣化を生み、経済規模を縮小させるだけにとどまらず、社会保障費が拡大し社会全体の活力を低下させてきている。また、経済格差も進行しており、それが教育格差（子どもの貧困率上昇など）を生み、教育格差の再生産・固定化が進んでおり、そのことによって、一人一人の意欲を減退させ、社会の不安定化が生じてきている。

さらに、グローバル化が進行する中での新しい知識・情報・技術等の流入が政治・経済・科学等あらゆる領域での基盤に影響を及ぼし、確実に「知識基盤社会」へと移行してきているのである。この「知識基盤社会」への移行が、経済・産業・社会構造に変化をもたらしており、個人にとっての知識・技能の習得とキャリアアップが就労機会の確保などにとって重要な要因となってきている。

さらに、世界は、文化的差異や宗教的差異、価値観の違いに根差した様々な問題が顕在化しており、民族、宗教、文化の多様性を再認識し、異なる文化を理解し、尊重する精神を涵養することや地域社会の中で、様々な人々と共生していくことの重要性がこれまで以上に高まっている。

このような社会の急激な変化の中で、学校教育においても、いじめ・暴力行為・不登校・学級崩壊・凶悪な少年犯罪等への対応といった新たな教育課題も生まれてきており、学校教育も大きな「改革」が迫られている。また、求められる人材育成像の変化への対応も必要となってきている。

では、このような社会を担っていく子どもたちには、どのような資質や能力を育むことが必要であるのか、そのためには、教員にはどのような資質能力が求められるのか、また、教育行政はどう支援していく必要があるのかを考えていく必要がある。

このことから、本研究では、社会の変化に伴う教育課題を整理するとともに、これら新たな教育課題に積極的に取り組むための教員の資質能力とは何かを

* Mitsuru IOZUMI 関西学院大学教育学部教授

** Mayumi YAGI 明石市教育委員会事務局青少年教育課指導教員
前 明石市立鳥羽小学校 校長

フィンランド教育の例を参考に考察するとともに、教員の資質能力向上に教育行政はどうかかわり支援していくべきか論述することとする。

1 これからの社会に必要とされる資質・能力とは

1990年代以降、欧米を中心とした先進国では、「知識基盤社会」を担う人材を育成していくために、知識中心から思考力中心へ、社会に出て実際に使える能力（コンピテンシー）育成の転換にシフトしてきている。1997年12月 OECD では「コンピテンシー定義・選択 (Definition and Selection of Competencies : DeSeCo) 計画」を開始し、能力として社会的にどのようなものが要請されているかを考慮し、人間が望ましい社会生活を送るのに必要な能力（コンピテンス）を確認するとともに、それをより汎用的なコンピテンシーに整理し、コンピテンシーの内的構造を決め、さらにその核心となる汎用性の強い3つの広領域の概念を整理してキー・コンピテンシー（図1）と名付けその能力育成に向けて取り組んでいる。

さらに、OECD では「人間関係の形成や社会の発展にかかわる力（キー・コンピテンシー）」を測定調査するために PISA を取り入れたり、アメリカ

などでは「21世紀型スキル」が提唱されたりしている。

日本においても、将来を予測するのが難しい社会が到来しており、何よりも「未知の問題」に答えを生み出す「力」が求められている。

このことから、文部科学省では、それに対応していくために、「確かな学力」をベースに基礎的・汎用的能力である自己理解・自己管理能力、課題対応能力・課題探究能力、人間関係能力・社会形成能力を育成する必要があるとして、平成25年4月の中央教育審議会答申「第2期教育振興基本計画について（答申）」²⁾において、社会を生き抜く力の育成について、幼稚園から高等学校までの段階で生きる力（「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」をバランス良く育成すること）の確実な育成を、大学からの段階では課題探求能力の修得を、そして、生涯全体に渡って自立、協働、創造に向けた力の修得の方向を示している。また国立教育政策研究所では、平成21年度から「社会の変化の主な動向等に注目しつつ、今後求められる資質や能力を効果的に育成する」観点から、最近の諸外国の教育の動向や国内の研究開発校での先進的事例等を参考に平成24年度「報告書5」（平成25年3月）³⁾の中で、目標として「育成すべき資質・能力」を「21世紀型能力」とし

OECDキーコンピテンシーについて

OECDにおいて、単なる知識や技能ではなく、人が特定の状況の中で技能や態度を含む心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力とされる概念。

【キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー】

1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力

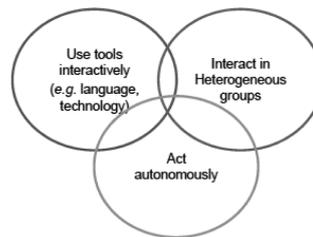
- A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力
- B 知識や情報を相互作用的に活用する能力
- C テクノロジーを相互作用的に活用する能力

2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力

- A 他人と円滑に人間関係を構築する能力
- B 協調する能力
- C 利害の対立を御し、解決する能力

3. 自律的に行動する能力

- A 大局的に行動する能力
- B 人生設計や個人の計画を作り実行する能力
- C 権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力



- この3つのキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性。深く考えることには、目の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはめることができる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる。

(出典) OECD "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)" を参考に文部科学省作成

171

図1 コンピテンシーの内的構造とキー・コンピテンシーの枠組み¹⁾

1) Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. p. 44. 184

文部科学省教育課程企画特別部会論点整理補足資料
www.mext.go.jp/component/b.../09/.../1361110_2_4.pdf (参照日2017/5/25)

2) 中央教育審議会答申「第2期教育振興基本計画について（答申）」（平成25年4月）

3) 平成24年度国立教育政策研究所「報告書5」（平成25年3月）

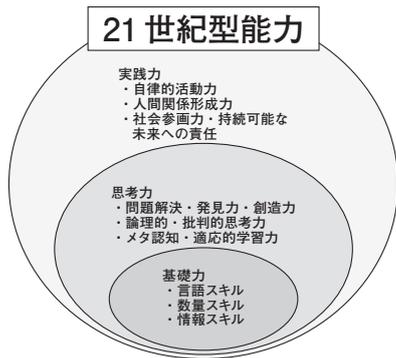


図2 「報告書5」26頁より

て整理し提案している。

この「21世紀型能力」は、現行の学習指導要領でも強調されている「学力の三要素（1 基礎的・基本的な知識・技能の習得、2 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、3 学習意欲）」（学校教育法30条）を、「課題を解決するため」の資質・能力という視点で再構成しさらに「確かな学力」と「豊かな心」、「健やかな体」の育成として現行学習指導要領が目指す知・徳・体を総合的に関連づけて捉えた上で、これからの学校教育で身に付けさせたい資質・能力（学力）として示したものである。

ところで、新学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」は、これまで行われてきた知識を得ることのみを目標としたグループ・ディスカッション、グループワークといった単なる学習・指導方法ではなく「21世紀型能力」として整理・提案された「育成すべき資質・能力」を確実に育むための具体的な学習・指導方法である。

これまでの学習指導要領では「何を目標に、何を教えるか」については教科ごとに検討され、その結果がそのまま各教科等の目標・内容とされてきた。しかし、新学習指導要領では、まず目標として「育成すべき資質・能力」を明確に掲げ、それを横断的に、各教科等の目標、内容、方法、評価を設定する構造となっている。

さらには「育成すべき資質・能力」を確実に育むための学習・指導方法も、「主体的・対話的で深い学びを」として具体的に示そうとしている。これらは、「何を知っているか（contents）」から「何ができるようになったか（competency）」への転換で、「何を教えるか」から「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視する方向への転換とい

える。

2 フィンランド Mattilidens skola と OECD の視察から考える

現在の日本同様、大胆な教育改革を実行してきたフィンランド教育から日本の教育改革の在り方について論究することとする。

フィンランドの教育は、OECD の学習到達度調査（PISA）で常に上位の位置を占め、世界から注目的となっている。

Espoo（エスプー市—人口15万人のフィンランド第4の都市）にある Mattilidens skola そして OECD を視察訪問して、その理由がはっきりと理解できたような気がする。

OECD 教育局による PISA 調査は、2000年から3年ごとに15歳生徒を対象に学力と生活実態（学習の背景）を調査してきた。シュライヒャー OECD 教育局次長は「調査対象生徒の思考力や問題解決力、とりわけ社会における具体的な問題の解決に積極的に参加する能力（社会に有意義になるよう貢献することができる個人の能力に重要と考えられる技能とコンピテンシーという実践的な能力）を測ることにより、混沌とした21世紀社会にあつての教育に求められる能力育成とは何かを探ることができる」と言及している。

この命題（能力育成）に真正面から取り組んできたのがフィンランド教育ではないだろうか。

フィンランドは、90年代に深刻な不況が続く中、今後のポスト工業化社会（さまざまな資質と才能を持った個人が、その能力を発揮することが経済活動の源であり、個人の多様な資質や才能を発見し、伸ばしていくことが教育の役割である）を支える担い手を養成する観点から1994年から大胆な教育システム改革を実行していった。

その改革が世界に注目される今日のフィンランド教育の基礎をつくっているとと言える。今回、エスプー市の Mattilidens skola を視察訪問して学んだフィンランド教育の概要をまとめると以下の通りである。

（1）フィンランドの教育とは一行政の果たす役割と学校での教育

フィンランドの教育は、「平等な教育機会（基礎教育に関しては、家庭、性、社会的地位、経済状態、

表1 1980年代以降の教育政策と教育改革の原則⁴⁾

グローバルな教育改革の傾向	フィンランドの教育政策
基準化 成果の質を改善するために、明白で、高度な、中央で規定する成績基準を、学校、教師、生徒に課すこと。	柔軟性とソフトな基準 すばらしい実践とイノベーションを行い学校基盤カリキュラムを発展させること、学習目標を設定すること、情報と支援によって舵取りをするネットワークを造ること。
読み書き計算に注目 読み書き計算と自然科学について基礎的な知識と技能を、教育改革の主要な目標とすること。	創造を伴う幅広い学習 性格、道徳、創造性、知識、技能など個人の成長の全体に対して同じような価値を置く、深く広い学習に向けた教えることと学ぶこと。
結果責任制 学校の成績と生徒の達成度向上が、学校と教師を奨励し、査察し、責任評価、とりわけ成功の主要な尺度となる基準テストに基づいた結果で賞罰を与えるという過程と強く結びついている。	信頼を基盤にした専門性による知的説明責任 生徒にとって何が最良かを判断し、生徒の学習過程を報告することで教師や校長の専門性を評価する教育システムの範囲内で、知的説明責任政策を採用し、信頼の文化を漸進的に建設すること。

Pasi Sahlberg, Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach, *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 2, 2007, p. 152.

民族的背景に関係なくすべての子どもに平等の教育機会を保障)、「北欧諸国にみられる『生涯学習』の思想をベースに、学校は学び方を教えるところで、人間は一生学び続けていくもの」という理念が根底にある。また、人権を生かす福祉の思想も社会の根底にあり、成熟した市民社会(一人ひとりの人権を尊重し、多様な人間が共存し助け合う社会)が学校教育の基礎にある。

① 一人ひとりを大切に作る平等な教育がなされている。

- ・16歳までは、選別をしない教育が実行されている。
- ・教育の基本は序列づけではなく、一人ひとりの発達を支援する教育である。
- ・学習形態は、授業に特別支援教師が入ってチーム・ティーチングをすとか、少数グループの取り出し授業や個人指導まである。(教師はチームで協働して、指導内容・方法を考え、指導・支援に当たっている。)
- ・特別なニーズのある子どもには、保護者、担任・

担当教師、特別支援教師、補助員等が協同して対応にあたる。(「落ちこぼし」を防止するため早期に対応している。)

- ・学ぶ気になれば誰もがいつでも学べる学校教育制度がつくられ、学習を保障する社会的なシステムが整えられている。

② 子どもが自ら学ぶことを教育の基本に据えている。

- ・授業方式からテーマ学習方式へ転換及び少人数教育の徹底。(教師は、子どもの支援者)
- ・競争などで学習を強要したりはしない。
- ・グループ学習、教え合いを大切に、マイペースで学べるよう工夫されている。
- *児童生徒個人個人が、小グループの中で、直接教師の指導を受けつつ、与えられた課題について自ら調べ、討論し、考え方をまとめてプレゼンテーションすることを通して、知識を応用し、解決する力を養成する。(Mattlidens skolaの子どもの目は、生き生きと輝いていた。)



4) 福田誠治「フィンランドは教師の育て方がすごい」亜紀書房 2009, P 229

- * 「異質生徒集団方式」「社会構成主義的学習（学習には生徒の積極性が重要で、それを保障するのは教えるのではなく、人間関係や社会との関係の中で教え合い、学び合う「協同の知」という行為に委ねる）」という教育学理論による。
- ・ 子どもたちは授業の中であっても休む自由も与えられている。

③ 学校教育が最大の効果を上げられるよう、教師を専門家として信頼し、教師が働きやすい職場を作っている。

- ・ 国の教育管理権限を最小限にし、地方自治体と学校、一人ひとりの教師に教育の権限を委譲している。（国家カリキュラムをモデルにしながら、その地域と学校にふさわしいものに具体化し、よいものがあれば修正してもよい。）
- ・ 教育行政は、授業を行い子どもの成長を総合的に支援するという専門性を教師が身につけ、それを発揮できるように教師を援助することに徹している。（教師の専門性の開発や資質向上については、修士号を必要とする国内で統一的な教師養成制度をとっている。）
- * ひとたび現職になると制度的な個人別教師評価は行われず。教師が力量不足で悩んでいれば、どんな研修がよいのかということをチェックするのが教員評価である。
- ・ 高い専門性を持ち、自分の考えで行動する教師。
- ・ 学力調査などは、子どもと教師の支援のために使われ、学校や教師の出来・不出来を公表したりはしない。（テストと序列づけをなくし、発達の視点に立った生徒評価。）

④ 権利としての教育を福祉としての教育が包みこんでいる。

- ・ 小学校から大学まで授業料は無料（小学校から大学まですべてが公立校）。
- ・ 高校まで教材や教具（ノート、コンパス、鉛筆などの学用品）、給食、通学費などさまざまな学習環境が無料。
- ・ 高校生や大学生の下宿代には補助金が出る。

日本では、毎年、全国学力・学習状況調査の結果が発表されているが、相変わらず順位のみを競い、成績を向上させるためだけの方法論に終始して

いる。

今後、世界市民に信頼され愛される民主的な社会を創造していく教育は、どうあらねばならないかの論議はなされていない。今回、OECD やエスプー市の Mattilidens skola を視察訪問して、そのことを痛感した。成熟した市民社会（一人ひとりの人権を尊重し、多様な人間が共存し助け合う社会）を築いていくためには、フィンランドが実践してきたように、人権を生かす福祉の思想を基にして、すべての子どもに、平等な教育機会を保障し、社会における具体的な問題の解決に積極的に参加する能力を義務教育段階から培っていく必要があると考える。

3 日本の教員の資質能力の育成と教育行政の役割

日本の教員養成は、大学での教員養成と教員免許状の取得の原理に基づいている。

幼稚園から高校までの教員養成の基本は、中等教育後に大学で4年間かけて修得する学士号をベースとして第一種免許状をスタンダードとみなしている。フィンランドのように修士の学位が必要な専修免許状は、教員のスタンダードにはなっていない。

これからの教員の資質能力の向上について、国は以下の通り方向づけようとしている。

中央教育審議会教員養成部会（平成27年7月）の「中間まとめの概要」は、大学における養成から免許制度の在り方、さらには採用、研修の在り方等教員の資質能力の向上についての方向が多岐にわたって提言されている。

特に「大学における養成」ということについて考えてみると、大学における教員養成は、一般教育、教科専門教育、それに教職専門教育を含む全体としての大学教育を基礎としており、全体としての大学教育がなされてこそ意味がある。大学は、学生にとって他では得がたい人間形成および学識形成の場であり、将来、教員となる学生が、専門的な力量を発揮するためのかけがえのない場となるのである。そのため、学生が教員としての専門的な資質能力を形成するために、一般教育や専門教育のほか、大学という自由と主体性が保障される場で行われる様々な活動や体験を通じて資質能力の向上が図られるべきであろう。

「中間まとめの概要」に示された「教育実習の充実」や「学校インターンシップ」などは体験を通じ

表2 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(中間まとめの概要)⁵⁾

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(中間まとめの概要)	
背景	<ul style="list-style-type: none"> ・教育基本法第9条の趣旨を踏まえた「学び続ける教員像」の具現化への課題 ・学校を取り巻く環境変化(大量退職・大量採用等) ・教育現場の変化: 育有すべき資質・能力を明確化、教科・科目の在り方や教育目標・内容の見直し ・授業方法の革新: 主体的・協働的な学習(アクティブラーニング)の充実 ・英語、道徳、ICT、特別支援教育など、新たな教育課題への対応 ・「学び続ける」の転換: チームの一員として協働的、協力的に課題の解決のために取り組む力を育成
これからの時代の学校に求められる資質能力	<ul style="list-style-type: none"> ・教員としての使命感、教育的愛情、教科や教壇に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力など従来必要とされてきた不具の能力に加え、 ・情報を収集・選択・活用する能力や深く知識を統合化する力 ・学校を取り巻く新たな教育課題に対応できる力量 など
主な課題	<ul style="list-style-type: none"> <全教員> <ul style="list-style-type: none"> ○ 教員の養成・採用・研修の一体的改革のため、大学等と教育委員会の連携を図るべく、国、教育委員会、国公私を通じた教職大学院、大学、学校等の位置付けなどを明確化した具体的な制度的枠組みが必要 ○ この際、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等の特徴や違いを踏まえ、制度設計を進めていくことが重要。 ○ 新たな教育課題(アクティブラーニングの充実、ICTを用いた指導法、道徳、英語、特別支援教育など)に対応した研修・養成が必要。 <研修> <ul style="list-style-type: none"> ○ 教員研修の機会を増強するため、学校における業務の精選や効率化、教職員の役割分担の見直し、チームとしての学校の力の向上やそのための条件整備が必要。 ○ 講義形式の研修からより主体的・協働的な学びの要素を含んだアクティブラーニング研修への転換。 ○ 新たな教育課題に対応した研修プログラムの開発と全面的な普及、研修指導者の育成、教育センターや学校内での研修体制の充実が必要。 ○ 初任者研修・十年経験者研修については、実務状況や教育委員会・学校現場のニーズを把握し、より効果的な研修となるよう制度や運用の見直しが必要。 ○ (他)教員研修センターの役割の在り方を検討することが必要。 <採用> <ul style="list-style-type: none"> ○ 採用時に求める教員像の明確化、選考方法の工夫が必要。 ○ 多様な多様な選考方法のためにも、教育委員会が主導する採用選考試験への支援策が必要。 ○ 計画的な採用による学校内における年齢構成の不均衡の是正が必要。 <養成> <ul style="list-style-type: none"> ○ 養成府庁は「教員となる際に必要な基礎的・基盤的な学習」を行う段階との区別が必要。 ○ 実践的指導力の基礎の育成、教職課程の学生が自らの教員としての適性を考える機会として、学校現場や教壇に関する実感を伴った進学の充実が必要。 ○ 教職課程の質の保証・向上のため、事後評価の充実や主体的・協働的研修を促進する組織整備の促進が必要。 <免許> <ul style="list-style-type: none"> ○ 学校種別別の免許状の創設等の必要性を指摘する意見がある一方、当該免許状の有効性への疑問や免許状制度の一元の明確化、学生や大学への負担増等の懸念も指摘。 ○ 義務教育学校制度の創設や学校現場における多様な人材の進出への対応に免許制度の改善が必要。
改革の具体的な方向性	<ul style="list-style-type: none"> <全教員> <ul style="list-style-type: none"> ○ 教員養成指針及び研修指針の策定 ・高度専門職として教職キャリア全体を俯瞰(ふかん)しつつ、教員がキャリアステージに応じて身につけるべき資質や能力の明確化 ・教員育成指針の全面的な整備、教育委員会による研修計画の策定 ・協働的に教員育成指針や研修計画策定の指針を提示 ・専門の関係者が教職課程編成に当たり参考となる指針(教職課程コアカリキュラム)を提示 ・大学は教職課程コアカリキュラムや教員育成指針を踏まえ整備すべき教員像を明確化 ・各学校の自主性・個性が大前提となるシステムとする ・それぞれの学校種における教員の専門性を十分に踏まえつつ、必要に応じ学校種ごとに策定 ○ 教育委員会と大学等との協働・調整の体制(教員育成協議会(仮称))の構築 ○ 新たな教育課題(アクティブラーニングの充実、ICTを用いた指導法、道徳、英語、特別支援教育など)に対応した研修内容の充実、教職課程の改善 <研修> <ul style="list-style-type: none"> ○ 継続的な研修の推進 ・校内研修体制の充実・強化 ・研修指導者の育成 ・センター方式の研修(チームとしての研修)の推進 ・教職大学院等との連携、教員育成協議会(仮称)の活用 ○ 初任者改革 ・先駆的取組を参考とした改善方針の検討 ・初任者研修の運用方針の見直し(2年目、3年目研修の英語などの専攻力) ○ 十年研修改革 ・研修実施時間の増大 ・目的・内容の明確化(ダブルリーダー育成) ○ (他)教員研修センターの機能強化 ・各現場における教員研修施設や教職大学院などの大学等とのネットワーク構築 ・教員の資質能力向上に関する調査・分析、研究開発を担う全面的な拠点機能の整備 ○ 研修実施体制の整備・充実 ・研修機会の確保等に必要な教職員定数の拡充 ・研修リーダーの養成、指導教諭や指導主事の配置の充実 <採用> <ul style="list-style-type: none"> ○ 円滑な入職のための取組(教職試験等の普及) ○ 教員採用試験の共通問題の作成に関する検討 ○ 特別免許状の活用等による多様な人材の確保 ○ 採用における年齢不均衡の是正や採用選考実施時期の改善についての検討 <養成> <ul style="list-style-type: none"> ○ 学校インターシッップの導入(教職課程への位置付け) ○ 教職課程の質の保証・向上 ・教職課程を統括する組織の設置 ・教職課程の評価の促進 ・教職課程担当教員の資質能力向上等 ・教科に関する科目の充実 <免許> <ul style="list-style-type: none"> ○ 免許制度改革 ・中・小学校及び高等学校の教員免許状所有者による小学校での活動範囲の拡大 ・教職経験を考慮した免許状所有者の促進 ○ 特別免許状授与の手続きの改善 ○ 特別支援学校教諭等免許状の確保・促進
<p>← 関連 → ← 関連 → ← 関連 →</p>	
<p><教員の資質能力の高度化></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 拡充期を迎えた教職大学院の在り方(量的な整備、教育委員会や(他)教員研修センターとの連携による研修の開発・充実) ○ 教職大学院等における履修証明制度の活用等による教員の資質能力の高度化 ○ 教員養成以外の修士課程における教員養成機能の充実 	
中間まとめ(7月)	
<p>【通知検討事項の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> <全教員> 教員育成指針や研修計画の策定・教員育成協議会(仮称)の創設についての制度設計、新たな課題に対応した研修・教職課程の見直し <研修> チームとしての研修体制や校内研修充実のための具体的な方策、初任者研修・十年経験者研修の見直しを含めた研修全体の具体的な制度設計、(他)教員研修センターの機能強化についての具体的な制度設計 <採用> 教員採用試験の共通問題の作成に関する具体的な検討 <養成> 学校インターシッップの評価、教職課程の質保証・向上に向けた制度設計 <資質能力の高度化> 教職大学院における学校現場や履修証明制度の活用に関する検討 など 	
審査(年内)	

て教育実践と教育理論の往還をねらった提言であるが、現在の「開放制教員養成制度」を維持しつつ、学生が、大学生活の中での自由な時間に行われるより幅広く自由で主体的な活動を通じて、教職に必要な資質の基盤を培っていくことはとても重要なことと考える。

また、教員養成は、教育現場である学校とともにあるべきである。教育理論を教育実践に反映し、教育実践から理論化を進めることのできる人材(reflective practitioner)を育成する。つまり教育理論と教育実践とを有機的に結合させることのできる教員育成が求められるのである。そのことによって、現在教育現場が抱える様々な教育課題への解決につながっていくものと信じる。

大学が、「どのような教員を養成するかという哲学や理念を」持ち「養成しようとする教員像を明確にしていく」ことはとても大切なことである。

4 教員の資質・能力向上を目指す行政が主導する方向について

(1) 国の審議会における教員の資質能力

「教員の資質能力」とは何かという課題については、文部科学省の審議会(中央教育審議会)における一貫したテーマであり、これまで長い年月をかけて審議されてきた。

21世紀を目前に控えた平成9年7月、教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」が提言され、「教員に求め

5) 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(中間まとめの概要) 中央教育審議会教員養成部会平成27年7月16日

られる資質能力」として、「いつの時代も教員に求められる資質能力」「今後特に教員に求められる具体的資質能力」「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」の3点が示された。教員の資質能力についてのこの考えは、以降の教育職員養成に係る「教員の資質能力」の基本的な考え方となっており、平成24年8月28日中央教育審議会「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（答申）」や平成27年12月21日中央教育審議会「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）」にも継承され、以下のように提言している。

「◆ 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。◆ 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。◆ 「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。」⁶⁾

（2）兵庫県立教育研修所における教員研修

兵庫県では、これまで小・中学校の初任者は、任命権者として、県教育委員会義務教育課、各教育事務所、県立教育研修所が、また、学校の設置者として、市町組合教育委員会が分担して、研修を行っていた。しかし、平成27年度に、兵庫県教育委員会（以下、県教育委員会と表記する）における教員の研修体系を再編し、初任者研修、5年次相当研修等の年次研修を、県立学校と同様に、県立教育研修所（以下、教育研修所と表記する）で一元的に実施している。

再編による研修実施の初年度である同年12月に

された「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）」の中で、教員の養成・採用・研修の接続を強化し、一体性を確保するために、大学と教育委員会が目標を共有し、連携を図りながら、教員育成指標を整備することが示されている⁷⁾。

そのことを受けて、県立教育研修所では、平成27年度末に教員のキャリアステージに応じて、各時期に身に付けておきたい資質・能力の具体的な目標を示す「教員研修スタンダード」を作成している。

「教員研修スタンダード」のような教員育成指標に基づいて、キャリアステージに即した研修を受けて、その時期に必要な能力を身に付けることは、一人ひとりの教員の高度専門職業人としての地位の向上につながるとともに、自信と誇りをもって指導に当たることができるようになることを考える。また、市町組合教育委員会や各学校にとっては、個別に、研修計画を作成することが困難な作業であることから、県教育委員会の教員研修の中核である県立教育研修所が教員育成指標を示すことは、それを参考にして、市町組合教育委員会や学校が、地域や学校の実態に即した研修計画を作成し、意欲的に研修に取り組むことにもつながると考える。

（3）兵庫県教員研修スタンダードの作成

① 教員として身に付けておきたい資質・能力の整理

教育研修所では、教員として身に付けておきたい資質・能力を整理するために、まず、各都道府県の教員採用試験の募集案内などから、求める教師像のキーワードを抽出・整理し、61のキーワードにまとめている。最も多いのは、「使命感」である。次いで「専門性」と「教育的愛情」、「人間性」である。そして、「実践的指導力・授業力」、「教養」、「情熱」である。これらのキーワードは、前述の中央教育審議会提言された教員の資質能力と一致する。

次に、このようにして抽出したキーワードを、「兵庫県人事評価・育成システム」の項目に基づいて分類し、「指導の重点」や年次研修・研修講座のねらいから、教員としての専門的能力を高めるための具体的項目を抽出して、教員養成系大学が作成した「教員養成スタンダード」の項目に照らし合わせて、整理・分類して、「兵庫県教員研修スタンダード」

6) 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）」P9

7) 同 P12

所での研修を上手に組み合わせながら、教員一人ひとりが、自らのスキルアップを図ることができることになる。

前述の平成27年の中央教育審議会答申によると、それぞれの学校種において、学校が抱える課題や教員に求められる専門性は異なることから、各地域で策定される研修計画については、教員育成指標を踏まえたものであるとともに、それぞれの校種における教員に求められる専門性を十分に踏まえつつ、必要に応じた校種ごとに策定されるべきとしている⁹⁾。その視点から、「教員研修スタンダード」をみると、校種ごとに作成はされていないが、具体的項目を全校種対象の項目としており、特にその校種で必要な能力とみなされる項目には、小・中・高・特別支援学校の校種名を付すという工夫がされている。

今後は、市町組合教育委員会や学校ごとに、「教員研修スタンダード」を参考に、教員のキャリアステージを見通した地域や児童生徒の実態に即した独自の研修計画を作成して、個々の教員のキャリアアップを図っていくことが必要である。現在、県立教育研修所においても、年次研修や研修講座の内容の見直しを行い、「教員研修スタンダード」に即した研修を実施している。

では、実際に、県立教育研修所ではどのような年次研修・研修講座が実施されているのか、また、それが、市町組合教育委員会や学校にどのような影響を与えているのかについて、考えていくこととする。

(4) 教員の資質・能力の向上に係る教育行政の支援 —兵庫県立教育研修所の研修講座等の取組を通して

県立教育研修所では、「教員は学校で育つ」ことに視点を当て、資質・能力の向上のためには、経験年数や職能、専門教科ごとに実施する校外研修の体系的な実施とともに、校内で、先輩や同僚の教員とともに日常の職務を通じて学び合うこと(OJT)や、校内での研修を充実させることが大切であるとの考えから、校内研修活性化の方策や個々の教員の自律的・自主的に行う研修への支援的な方策を検討・実施している。例えば、校内研修活性化のための研修

担当者やミドルリーダーの育成に係る講座を開講したり、現代教育課題に対応した講座を開講したりしている。また、市町組合教育委員会からの要請に対応して、教科や教育課題の知識を備えた指導主事等の派遣も行っている。

ミドルリーダーの育成については、学ぶ意欲を高め、確かな学力をはぐくむ授業づくりが求められる中、自らが実践的な授業力を備え、学力向上の教育実践の質を高めるための校内研究を企画・運営し、授業改善を組織的に推進する能力を身に付けた教員を育成することを目指している。それに加えて、変化の激しい社会の中で、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付けて構造化する力などを育成することを目指して、講座内容の改善・充実を図っている。

第1ステージ(5年目までの教員)の研修については、教員の大量退職に伴って、県内の学校ではこれらの教員の占める割合が高くなっており、学校全体の教育力を高めていくためには、これらの教員の指導力向上が喫緊の課題となっている。そのため、教員が、学級経営、児童生徒理解、生徒指導等の基本的事項を身に付けることに加えて、子どもの学力向上が求められていることに鑑み、学力向上と同僚性をキーワードとして、研修内容の充実を図っている。

具体的には、1年目は、校外研修・校内研修の両面で組織的、系統的な学びを経験する。2年目は、日々の授業の中で直面している課題や授業力量を形成していく学びを経験する中で出てきた課題を出し合い共有する。そして、3年目は、これまでの2年間の学びに基づいて、各自が授業実践目標を立てて、実践に取り組み、3年目が終了する時点で、自身の授業力量形成の過程を振り返って、授業力向上のための長期的な目標を立てる。この過程で大切なことは、校内における支援である。県立教育研修所での研修と学校の研修をどうつなぐかが、若手教員の資質・能力の向上を図るポイントであると考えられる。

そこで、県立教育研修所では、校外研修の学びの過程や研修内容を公開したり、校内での具体的な研修の在り方を例示したりしている。各学校ではそれを受けて、校内の全体研修会に加えて、同僚との相

9) 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)」P 20-P 22

互授業参観や先輩教員の模擬授業参観を通して学び合う小規模な学びの場を設定するなど、若手教員が自身の実践の姿を省察できる場が持てるような工夫をすることが大切である。そのために、管理職やミドルリーダーは欠かせない存在である。つまり、県立教育研修所では、第1ステージの教員を対象とした研修(若手教員育成のための研修)を行う一方で、ミドルリーダーを育成する研修や管理職を対象とした研修を行い、若手教員の学びを支える校内体制の充実のための支援を行っているのである。

平成29年3月31日「学習指導要領」が告示された。今後は、カリキュラム・マネジメント能力を身に付けることやアクティブ・ラーニング¹⁰⁾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、特別な支援を必要とする児童生徒等への対応など、新たな課題に対応できる力量を高めることが喫緊の課題であり、これらに対応した研修講座等の開設や現在の研修講座の改善・充実が必要となってくると思われる。併せて、チームとしての学校という側面から、教員一人ひとりがスキルアップを図り、組織の一員としてその役割に応じて活躍ができることも必要であり、個々の教員の得意分野を伸ばしたり、興味や関心に即して職能を高めたりするための研修講座の開講も望まれている。

すでに、道徳については、教科化を見通した授業力向上のための講座が開設されているほか、各市町組合教育委員会への要請に応える形で、指導主事等の派遣を行っている。筆者の勤務地においても、一昨年度末に、指導主事等の派遣を申請して、道徳教育推進教師を対象にした道徳教育実践講座を開講したところである。その他、公開講座を開講して、現代的な教育課題や時事問題への対応を図ったり、自由研修講座を開講して、教員の様々なニーズに個別に応えたりして、県内の教職員の資質・能力向上のための取組を進めている。すなわち、県立教育研修所は、教育行政機関として、研修を企画・実施するだけではなく、市町組合教育委員会や学校に対して、教員の資質・能力の向上に係る様々な情報を収

集・発信するとともに、教育に関する総合的な支援を行う教育センターとしての役割を果たしていると言える。

おわりに

フィンランドでは、今後のポスト工業化社会を支える教育の担い手でもある教員の資質能力を育成する観点から1994年から大胆な教育システム改革を実行してきており、学ぶ気になれば誰もがいつでも学べる学校教育制度がつけられ、学習を保障する社会的なシステムが整えられている。

そして、学校における教育指導の方法等についても、国の教育管理権限を最小限にし、地方自治体と学校や一人ひとりの教員に教育の権限を委譲して、国家カリキュラムをモデルにししながら、その地域と学校にふさわしいものに具体化し、よいものがあれば修正してもよいとしている。また、教育行政は、教員が授業を行い子どもの成長を総合的に支援するという専門性を身につけ、それを発揮できるように援助することに徹している。

日本においても、これからの「教員の資質能力」とは何かという課題については、文部科学省の審議会(中央教育審議会)における一貫したテーマであり、これまで長い年月をかけて審議されてきている。

平成9年7月の教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」では、「教員に求められる資質能力」として、「いつの時代も教員に求められる資質能力」「今後特に教員に求められる具体的資質能力」「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」の3点を示している。教員の資質能力についてのこの考えは、以降の教育職員養成に係る「教員の資質能力」の基本的な考え方となっており、平成24年8月28日中央教育審議会「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(答申)」や平成27年12月21日中央教育審議会「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)」

10) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」P37【アクティブ・ラーニング】(p3、4、9) 教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

にも継承されている。

その内容は、これまでの教員として不易とされてきた資質能力に加え、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能力、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、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。さらには、「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の必要性などである。

これらの提言は、フィンランドと違い学校や教員個々の教育内容や方法までかなり踏み込んだ内容となっているが、それは、教育文化や制度の違いからくるものであって、グローバル化が大きく進行し、経済・産業・社会構造の変化に対応するための教育の在り方としては、フィンランドの取組と相通ずるものがあると考えられる。

中央教育審議会教員養成部会（平成27年7月）「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（中間まとめの概要）」の提言にあるように、これからの教育行政は、教員の養成・採用・研修の一体的改革を支援し、チームとして取組む教員の研修体制や教員養成にかかわる教職課程の質保証・向上に向けた制度設計を見直し、さらには教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性を示していく必要があるのではないかと考える。

<参考・引用文献>

- ・ Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. p. 44. 184
文部科学省教育課程企画特別部会論点整理補足資料
www.mext.go.jp/component/b.../09/.../1361110_2_4.pdf
(参照日2017/5/25)
- ・ 中央教育審議会答申「第2期教育振興基本計画について（答申）」（平成25年4月）
- ・ 平成24年度国立教育政策研究所「報告書5」（平成25年3月）
- ・ 福田誠治「フィンランドは教師の育て方がすごい」亜紀書房 2009. P 229
- ・ 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（中間まとめの概要）中央教育審議会教員養成部会平成27年7月16日
- ・ 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」平成9年7月
- ・ 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」平成27年12月21日
- ・ 兵庫県教員研修スタンダード「兵庫県教員研修スタンダードの構築とそれに基づく研修の工夫改善について」兵庫県立教育研修所「平成27年度研究紀要第126集」P 27
- ・ 兵庫県立教育研修所「平成27年度研究紀要」第127集平成28年3月31日
- ・ 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」P 37【アクティブ・ラーニング】（p 3、4、9）
- ・ 東京都教育委員会「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」平成22年10月
- ・ 国立大学法人兵庫教育大学「教員養成スタンダード」（小・中学校版）2011年5月16日
- ・ 国立大学法人兵庫教育大学ホームページ https://www.hyogo-u.ac.jp/files/e-gaiyo/01_features05.html
- ・ 中央教育審議会「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（諮問）」平成26年7月29日
- ・ 八木真由美「21世紀型の能力を育成する教員を目指して」平成19年6月30日 株式会社 ERP