

群馬大学教職大学院修了生の「教員としての資質」の現状と課題
—教員育成指標をふまえた勤務校管理職への調査に基づいて—

新藤 慶・佐藤 浩一・田村 充

群馬大学教育実践研究 別刷
第37号 239～254頁 2020

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

群馬大学教職大学院修了生の「教員としての資質」の現状と課題 —教員育成指標をふまえた勤務校管理職への調査に基づいて—

新 藤 慶¹⁾・佐 藤 浩 一²⁾・田 村 充²⁾

1) 群馬大学教育学部学校教育講座

2) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

Ability as Teachers of the Graduates in the Program for Leadership in Education of Gunma University: Research Targeting School Principals with Teachers' Professional Development Scale.

Kei SHINDO¹⁾, Koichi SATO²⁾, Mitsuru TAMURA²⁾

1) Department of Education, Faculty of Education, Gunma University

2) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：教職大学院、学校長、教員育成指標

Keywords : Program for Leadership in Education, School Principals,
Teachers' Professional Development Scale

(2019年10月31日受理)

問題と目的

本学の教職大学院（教職リーダー専攻）は2008年度に発足し、12年間、研究と教育の成果を重ねてきた。2020年度に改組され、教職リーダーコース・授業実践開発コース・特別支援教育実践開発コースの3コース編成となり、これまでの教職大学院（教職リーダー専攻）は新たな組織では教職リーダーコースになる。なお本稿における「教職大学院」は、2019年度以前の本学教職大学院（教職リーダー専攻）を指すものとする。

本研究の目的

教職大学院ではこれまで12年間、授業評価や修了時点でのアンケートなどを通して、定期的に成果検証を重ねてきた。その他、不定期ではあるが修了生を対象に質問紙調査や面接調査を行い、そこから明

らかになった成果と課題を報告してきた（山口・新藤, 2014, 2015；佐藤・新藤, 2019；新藤・山口, 2013）。しかし成果検証の多くは、修了生を対象としたものであった。これに対して佐藤・新藤（2020）と新藤・佐藤（2020）は、大学院に人材を派遣した側である学校長や教育委員会を対象に面接調査を実施し、期待した成果が得られたか、今後の大学院に何を期待するか等を検討した。本研究はこの流れに位置するものである。本研究は2018年度までの全修了生を視野に入れ、修了生たちがどのような資質を身につけ、現場で実践に取り組んでいるかを検討するものである。その際、修了生本人ではなく勤務校の学校長から評価を受けることで、より客観的な観点からの検証を目指す。その上で、新たな教職大学院での学修が、これまで以上に修了生の資質形成や修了後のキャリアにプラスになるための提案を試みる。

学校長を対象とした先行研究

全国の教職大学院が、様々なかたちで成果検証を行っている。しかし大学院修了生の勤務校の学校長に質問紙調査を行った先行研究は少なく、管見の限りでは吉村ら（2016）、杉本（2015）、畑中（2016）のみである。吉村ら（2016）は「当該の教員は現在の職場で活躍できているか」、「教職大学院での学修が今の仕事のどの場面で活用できているか（例：教科指導、後輩への指導）」、「当該の教員は教職大学院での学修を経て、どんな力を伸ばしたか（例：教育実践開発能力、組織管理能力）」等を問うている。しかし学校長が教職大学院のカリキュラムや学修内容をどれだけ理解しているかは不明であり、その意味で回答の妥当性に疑問が残る。

杉本（2015）と畑中（2016）はいずれも京都教育大学大学院連合教職実践研究科の修了生のうち、学部新卒院生の修了生に関するものである。授業構想、児童生徒理解、職業倫理など12の観点を学校長に示して、修了生の評価を求めている。これらの観点は、同大学が作成した専門職基準試案によるものであり、一定の妥当性を備えている。また2013～2015年度の経年変化を検討するなど、丁寧な分析が行われている。それだけに、学部新卒院生だけでなく、現職教員院生も対象とする検討が望まれる。

以上より、学校長を対象として、現職教員院生と学部新卒院生の両タイプの修了生の資質について、妥当な指標を用いて評価することが求められる。

群馬県教員育成指標

佐藤・新藤（2019, 2020）は新藤・山口（2013）が整理した児童生徒支援能力と学校運営能力を規準として、修了生の職能を評価した。しかしその過程で、新藤・山口（2013）では能力の概念が十分に整理されていないという課題が指摘され、評価指標として教員育成指標を活用することが提案された（佐藤・新藤, 2019）。

そこで本研究では評価の基準として、群馬県が作成した「教員育成指標」（群馬県, 2018）を用いる。この指標は小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員を対象に、教職課程修了時、基礎形成期（キャリア段階1）、資質向上・充実期（キャリア段階2）、資質発展・円熟期（キャリア段階3）の4つのキャリア

段階で求められる資質を示したものである。どのキャリア段階においても、「学習・教科経営等」、「生徒指導・学級経営等」、「学校経営」の3領域について、求められる資質が具体的に示されている。この指標を用いることにより、学部新卒で大学院に進学し修了したばかりの若手教員から、40歳代以上のベテラン教員まで、様々なキャリア段階の修了生を評価することができる。

方法

対象者

本学教職大学院の修了生は、2018年度修了（10期生）までで155名になる。そのうち2019年度4月時点で次の条件に該当する60名は除いた。

- ・退職している者（2名）
- ・県外の学校に勤務している者（3名）
- ・指導主事等の行政職に就いている者（31名）
- ・校長や教頭など管理職に就いている者（23名）
- ・学校以外の教育関連機関（例：博物館）に勤務している者（1名）

行政職や管理職に就いている者については、①そうした配置そのものが修了生の資質に対する評価の反映と考えられること、②行政職の学校教育に関する資質を検証する適切な指標が無いこと、③校長の資質に関する指標はあるが（群馬県, 2018）評価を依頼できる第三者が少ないことから、調査対象から除いた。

以上の60名を除く95名の内訳を表1に示す。「勤務校種」は、2019年4月時点で勤務している学校種を指す。「在学中の状況」は、現職教員として大学院に派遣されていたか（以下「現職」とする）、学部新卒で大学院に進学したか（以下「新卒」とする）を指す。

協力者

95名の修了生の勤務校にあてて質問紙を送付し、学校長に協力を依頼した。調査期間は、2019年8～9月である。なお同じ学校に2人の修了生が勤務しているケースが7校あった。従って協力を依頼した学校長は88名であった。

質問紙

質問紙は、群馬県教員育成指標に基づいて作成され

た。質問紙の詳細は附表1～3を参照されたい。学校長には以下のとおり文書で説明し、回答を求めた。

- ①依頼文中に、当該校に勤務している教職大学院修了生の氏名をあげ、その人（対象者）について評価を求めた。
- ②対象者の年齢と在職年数に照らして、キャリア段階を選択するよう求めた。目安として、キャリア段階1はおおむね20代（在職年数1～5年程度）、キャリア段階2はおおむね30代（在職年数6～15年程度）、キャリア段階3はおおむね40代～（在職年数16年以上程度）と示した。
- ③対象者の2019年度の主な分掌について回答を求めた。
- ④質問紙は3つのキャリア段階に応じて各1頁で構成されていた。対象者の該当するキャリア段階に応じた頁に回答するよう求めた。
- ⑤群馬県教員育成指標では「学習・教科経営等」、「生徒指導・学級経営等」、「学校経営」の3領域のそれぞれについて3つの観点、計9観点が示され、9つの観点ごとに具体的な指標（評価規準）が示されている。9つの観点それぞれについて、対象者の現況を「4：十分出来ている」、「3：おおむね出来ている」、「2：やや不十分である」、「1：不十分である」の4段階で評価するよう求めた。なお、一つの観点が複数の指標を含む場合もあり、その場合には、それらを総合して判断するよう求めた。

倫理的配慮

調査の趣旨として、群馬大学教職大学院の成果を検証し、教育研究を改善するための資料とすることを、依頼文で説明した。また回答にあたっては、対象者（修了生）・協力者（学校長）ともに無記名とした。なお現職と新卒を分けて分析する必要があることから、紙色の異なる2種類の質問紙を作成した。これにより現職と新卒の区別はつくが、個人は特定されない。

結果

有効回答

82件の有効回答が得られた（86.3%）。その内訳は表1・表2に示すとおりである。

表1 校種別の対象者数と有効回答数

勤務校種	在学中の状況			
	現職		新卒	
	対象者数	有効回答数	対象者数	有効回答数
小学校	33(49.3%)	30(50.8%)	15(53.6%)	13(56.5%)
中学校	31(46.3%)	26(44.1%)	13(46.4%)	10(43.5%)
高等学校	1(1.5%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
特別支援学校	2(3.0%)	2(3.4%)	0(0%)	0(0%)
計	67(100%)	59(100%)(注)	28(100%)	23(100%)

(注)校種無回答1を含む。

表2 キャリア段階別の有効回答数

キャリア段階	現職	新卒	合計
1	0(0%)	12(52.2%)	12(14.6%)
2	6(10.2%)	11(47.8%)	17(20.7%)
3	53(89.8%)	0(0%)	53(64.6%)

分析の枠組

群馬県教員育成指標では、3つのキャリア段階に共通の領域・観点を設定している。しかし教員に求められる資質が段階によって異なることから、具体的な指標も段階によって異なる。例えば「生徒指導・学級経営等」領域の中の観点「全体への指導・支援」の場合、キャリア段階1が「学習指導における生徒指導を通して、互いに認め合える学級づくりを行う」、キャリア段階2が「学級・学年集団の特質を生かし、よりよい人間関係を形成しようとする態度を育む取組を行う」、そしてキャリア段階3が「学校の課題や児童生徒を取り巻く環境の変化をとらえ、全校体制による生徒指導を推進する」となっている。このように具体的な指標の文言が異なるため、段階間で評価を比較することは難しい。そこで以下の枠組で分析を行う。

- ①3つのキャリア段階それぞれで、3領域・9観定の評定をもとに、次のことを検討する。
 - ・修了生は各領域、各観定の資質をどの程度身につけているか。
 - ・評価が特に高い領域や観点、特に低い領域や観点はるか。
- ②キャリア段階Ⅱ（おおむね30代）の修了生の中には、現職と新卒がいる。両者を比較することで、大学卒業後のキャリアパスとキャリア段階Ⅱにおける資質との関連を検討する。
- ③教務主任のように学校運営の中心となる校務分掌を担当している人と、そうでない人がいる。両者を比較することで、分掌と資質との関係を検討する。

④個人差について検討する。

なお一つの学校に2名の修了生が勤務している場合、同一の学校長が2名を評価しているため、回答は独立とは言えない。しかし無記名のためこれに該当する回答を特定できないこと、2名が勤務しているのは7校のみであることから、回答は独立したものと見なして分析する。

キャリア段階1

キャリア段階1の結果を表3・表4に示す。表3には観点別の度数分布、平均、SDを示している。表4には各領域の3観点の平均をもとにした結果を示している。また領域間の相関を検討したところ、学習指導と生徒指導の間で $r=.57$ 、学習指導と学校経営の間で $r=.64$ 、生徒指導と学校経営の間で $r=.63$ と、強い相関が認められた。そこで参考までに3領域・9観点の

平均をもとにした結果も表4に示している。

修了生がどの程度の資質を身につけているかを判断する目安として、観点ごとに評定3（おおむね出来ている）との差を検定した（表3）。その結果、ほぼ全ての観点で評定3との有意差はなく、キャリア段階1で求められることが「おおむね出来ている」と評価されていることが示された。「⑦組織的な取組」のみは評定3よりも有意に高く、指標の文言（附表1参照）から、勤務校の一員として他の教員と協力しながら役割を果たしていることがうかがわれる。一方で「③授業改善・評価」のみは評定3より有意に低かった。この観点の指標では「主体的・対話的で深い学び」「授業改善」「一人一人の学習状況を把握」「自己の授業の課題を把握」といったキーワードがあげられている（附表1参照）。「②学習活動の展開」が「基本的な指

表3 キャリア段階1の観点別評価結果（n=12）

領域	観点	度数分布				平均	SD	評定3との有意差	
		十分出来ている(4)	おおむね出来ている(3)	やや不十分である(2)	不十分である(1)			t 値(df=11)	p
学習指導・教科経営等	①指導計画の立案	0	10	2	0	2.83	0.39	1.48	
	②学習活動の展開	2	9	1	0	3.08	0.52	0.56	
	③授業改善・評価	0	8	4	0	2.67	0.49	2.35	p<.05
生徒指導・学級経営等	④児童生徒理解	3	9	0	0	3.25	0.45	1.92	
	⑤個への指導・支援	3	8	1	0	3.17	0.58	1.00	
	⑥全体への指導・支援(注)	1	9	1	0	3.00	0.45	0.00	
学校経営	⑦組織的な取組	4	8	0	0	3.33	0.49	2.35	p<.05
	⑧保護者や地域等との連携	2	7	3	0	2.92	0.67	0.43	
	⑨危機管理	0	10	2	0	2.83	0.39	1.48	

(注)無回答1を含む。

表4 キャリア段階1の領域別評価結果（n=12）

領域	最小値	最大値	平均	SD	評定3との有意差	
					t 値(df=11)	p
学習指導・教科経営等 3観点の平均	2.3	3.3	2.86	0.33	1.49	
生徒指導・学級経営等 3観点の平均	2.7	4.0	3.15	0.41	1.25	
学校経営 3観点の平均	2.7	3.7	3.04	0.38	0.38	
3領域・9観点の平均	2.6	3.7	3.02	0.31	0.19	

導技術」と「特別な支援を要する児童生徒への留意」をキーワードとしているのに比べると、一段階高度な内容になっている。キャリア段階1の中には、大学院を修了して日が浅い者もいることから、相対的に評価が低くなったのであろう。さらに観点を変数とする1要因分散分析を行ったところ、観点の主効果が有意であり ($F(8, 80) = 3.71, p < .01$)、Ryan法による下位検定の結果、「③授業改善・評価」が「④児童生徒理解」と「⑦組織的な取組」よりも低かった。

観点別の結果は、領域ごとにまとめた結果(表4)にも反映されている。まず3つの領域のいずれも評定3との有意差はなく、「おおむね出来ている」と評価されている。また領域を変数とする1要因分散分析を行ったところ、領域の主効果が有意であり ($F(2, 20) = 4.81, p < .05$)、Ryan法による下位検定の結果、「学習指導・教科経営等」の評価が「生徒指導・学級

経営等」よりも低かった。

以上からキャリア段階1の修了生について、次のようにまとめられる。

- ①全体的にはキャリア段階1に求められる資質を有している。
- ②特に、学校組織の一員として協働的に取り組む姿勢が評価されている。
- ③一方で、より高いレベルの学習指導・教科経営については不十分なケースもある。

キャリア段階2

キャリア段階2の結果を表5・表6に示す。キャリア段階1と同様に、領域間に強い相関が認められた(学習指導—生徒指導: $r = .58$ 、学習指導—学校経営: $r = .78$ 、生徒指導—学校経営: $r = .63$)。そこで表6に、3領域・9観点の平均をもとにした結果も示

表5 キャリア段階2の観点別評価結果 (n=17)

領域	観点	度数分布				平均	SD	評定3との有意差	
		十分出来ている(4)	おおむね出来ている(3)	やや不十分である(2)	不十分である(1)			t値(df=16)	p
学習指導・教科経営等	①指導計画の立案	5	10	2	0	3.18	0.64	1.14	
	②学習活動の展開	9	8	0	0	3.53	0.51	4.24	p < .01
	③授業改善・評価	8	8	1	0	3.41	0.62	2.75	p < .05
生徒指導・学級経営等	④児童生徒理解	9	8	0	0	3.53	0.51	4.24	p < .01
	⑤個への指導・支援	7	9	0	1	3.29	0.77	1.57	
	⑥全体への指導・支援	7	10	0	0	3.41	0.51	3.35	p < .01
学校経営	⑦組織的な取組	9	6	1	1	3.35	0.86	1.69	
	⑧保護者や地域等との連携	2	14	1	0	3.06	0.43	0.57	
	⑨危機管理	2	14	1	0	3.06	0.43	0.57	

表6 キャリア段階2の領域別評価結果 (n=17)

領域	最小値	最大値	平均	SD	評定3との有意差	
					t値(df=16)	p
学習指導・教科経営等 3観点の平均	2.3	4.0	3.37	0.48	3.20	p < .01
生徒指導・学級経営等 3観点の平均	2.3	4.0	3.40	0.49	3.38	p < .01
学校経営 3観点の平均	2.0	4.0	3.15	0.45	1.39	
3領域・9観点の平均	2.2	4.0	3.31	0.43	3.02	p < .01

している。

キャリア段階1と同様、観点ごとに評定3との差を検討した(表5)。9つのうち5つの観点で評定3と有意差がなく、キャリア段階2で求められることが「おおむね出来ている」との評価を受けている。さらに4つの観点では、評定3よりも有意に高い評価を受けていた。評定3より有意に低く評価された観点はなかった。観点を変数とする1要因分散分析を行ったところ、観点の主効果が有意であった($F(8, 128) = 2.58, p < .05$)。これは「②学習活動の展開」「④児童生徒理解」のように、教育実践の核となる観点で特に評価が高かったことによる。

領域ごとに見ても(表6)、「学校経営」は評定3との有意差がなかったが、「学習指導・教科経営等」と「生徒指導・学級経営等」は評定3より有意に高く評価されていた。領域を変数とする1要因分散分析を

行ったところ、領域の主効果が有意であり($F(2, 32) = 4.07, p < .05$)、Ryan法による下位検定の結果、「学習指導・教科経営等」「生徒指導・学級経営等」の評価が、「学校経営」よりも高かった。

以上からキャリア段階2の修了生について、次のようにまとめられる。

- ①キャリア段階2に求められる資質、あるいはそれ以上の資質を有している。
- ②特に学習指導と生徒指導という、児童生徒と直接関わる側面が高く評価されている。
- ③学校経営に関わる面は相対的に評価が低い。しかし評定3相当の評価を受けていることから、特に課題とは言えない。

キャリア段階3

キャリア段階3の結果を表7・表8に示す。キャリ

表7 キャリア段階3の観点別評価結果 (n=53)

領域	観点	度数分布				平均	SD	評定3との有意差	
		十分出来ている(4)	おおむね出来ている(3)	やや不十分である(2)	不十分である(1)			t値(df=52)	p
学習指導・教科経営等	①指導計画の立案	16	33	4	0	3.23	0.58	2.86	p < .01
	②学習活動の展開	21	29	3	0	3.34	0.59	4.22	p < .01
	③授業改善・評価	21	30	2	0	3.36	0.56	4.68	p < .01
生徒指導・学級経営等	④児童生徒理解	22	29	2	0	3.38	0.56	4.88	p < .01
	⑤個への指導・支援	24	28	1	0	3.43	0.54	5.88	p < .01
	⑥全体への指導・支援	14	38	1	0	3.25	0.48	3.75	p < .01
学校経営	⑦組織的な取組	24	26	3	0	3.40	0.60	4.81	p < .01
	⑧保護者や地域等との連携	19	32	2	0	3.32	0.55	4.27	p < .01
	⑨危機管理	13	32	8	0	3.09	0.63	1.09	

表8 キャリア段階3の領域別評価結果 (n=53)

領域	最小値	最大値	平均	SD	評定3との有意差	
					t値(df=52)	p
学習指導・教科経営等 3観点の平均	2.0	4.0	3.31	0.49	4.60	p < .01
生徒指導・学級経営等 3観点の平均	2.7	4.0	3.36	0.42	6.10	p < .01
学校経営 3観点の平均	2.3	4.0	3.27	0.47	4.21	p < .01
3領域・9観点の平均	2.6	4.0	3.31	0.39	5.74	p < .01

ア段階1・2と同様に、領域間に強い相関が認められた（学習指導—生徒指導： $r=.58$ 、学習指導—学校経営： $r=.58$ 、生徒指導—学校経営： $r=.62$ ）。そこで表8に、3領域・9観点の平均をもとにした結果も示している。

観点ごとに見ると（表7）、「⑨危機管理」は評定3と有意差がなかったが、その他の8つの観点では評定3よりも有意に高い評価を得ていた。観点を変数とする1要因分散分析を行ったところ、観点の主効果が有意であった（ $F(8, 416) = 3.11, p < .01$ ）。Ryan法による下位検定の結果、「⑨危機管理」に比べて「③授業改善・評価」「④児童生徒理解」「⑤個への指導・支援」「⑦組織的な取組」の評価が有意に高かった。

領域ごとに見ると、どの領域においても評定3を有意に上回る評価を得ていた（表8）。領域を変数とする1要因分散分析を行ったところ、領域の主効果は有意でなかった（ $F(2, 104) = 1.11$ ）。

以上からキャリア段階3の修了生について、次のよ

うにまとめられる。

- ①全ての領域でキャリア段階3の教員として高く評価されている。
- ②観点ごとに見ても、ほぼ全ての観点で、キャリア段階3で求められる以上の資質を有している。
- ③危機管理については相対的に評価が低い。しかし評定3相当の評価を受けていることから、特に課題とは言えない。

キャリア段階2における現職と新卒の比較

キャリア段階2、すなわち現時点でおおむね30歳代の教員の中には、30歳代で現職教員として大学院で学んだ者（現職6名）と、大学卒業後に大学院で学び、その後10年程度教員を経験した者（新卒11名）が混ざっている。両者を比較したのが表9である。

新卒もほぼ全ての観点で評定平均が3.0を上回っており、キャリア段階2として不十分なわけではない。しかし、現職はそれよりもさらに高く評価されてお

表9 キャリア段階2における現職と新卒の比較

領域	観点		平均値	標準偏差	t 値(df=15)	p
学習指導・ 教科経営等	①指導計画の立案	現職	3.50	0.55	1.63	
		新卒	3.00	0.63		
	②学習活動の展開	現職	3.83	0.41	1.95	
新卒	3.36	0.51				
生徒指導・ 学級経営等	③授業改善・評価	現職	3.67	0.52	1.28	
	新卒	3.27	0.65			
	④児童生徒理解	現職	3.83	0.41	1.95	
新卒	3.36	0.51				
学校経営	⑤個への指導・支援	現職	3.67	0.52	1.53	
	新卒	3.09	0.83			
	⑥全体への指導・支援	現職	3.67	0.52	1.60	
新卒	3.27	0.47				
学校経営	⑦組織的な取組	現職	3.50	0.55	0.51	
	新卒	3.27	1.01			
	⑧保護者や地域等との連携	現職	3.17	0.41	0.76	
新卒	3.00	0.45				
学習指導・教科経営等	3 観点の平均	現職	3.67	0.43	2.07	
		新卒	3.21	0.44		
生徒指導・学級経営等	3 観点の平均	現職	3.72	0.45	2.20	p < .05
		新卒	3.23	0.43		
学校経営	3 観点の平均	現職	3.33	0.43	1.23	
		新卒	3.06	0.46		
3 領域・9 観点の平均		現職	3.58	0.38	2.15	p < .05
		新卒	3.16	0.39		

現職：n = 6 新卒：n = 11

り、観点「⑨危機管理」、領域「生徒指導・学級経営等」、3領域・9観点の平均で、新卒との差が有意であった。

この結果には幾つかの解釈が可能である。まず教職大学院では理論と実践を往還し統合する学びが求められる。理論面での学修は現職・新卒ともに差異がなくとも、実践面での蓄積には大きな違いがある。そのため現職の方が学修の成果が大きかった可能性がある。次に30歳代の現職の場合、新卒に比べると、大学院修了からの年月が短い。そのため大学院で学んだことを意識しつつ実践に取り組み、そのことが高い評価につながっているのかもしれない。さらに校務分掌との関連も想定されるが、それについては次節であらためて検討する。

ミドルリーダーとそれ以外の比較

今年度の校務分掌として、「教務主任」「校内研修主任」「中学校の学年主任」「学力向上コーディネ

ーター」など、学校の中核になる役割を担っているケースを抽出して「ミドルリーダー」とし、ミドルリーダー以外との比較を試みた。キャリア段階1では、ミドルリーダーに該当する者はいなかった。キャリア段階2では17名中10名がミドルリーダーであった。キャリア段階3では53名中26名がミドルリーダーであった。キャリア段階2と3のそれぞれで、ミドルリーダーとそれ以外を比較した。

キャリア段階2 キャリア段階2（表10）においてミドルリーダーは、観点「③授業改善・評価」「⑦組織的な取組」、領域「学習指導・教科経営等」「学校経営」において、それ以外の者より高く評定されていた。上に述べたミドルリーダーの定義からも、学習指導関連の場面で高い資質を有する人が教務主任や学力向上コーディネーターなどの分掌を担い、その取り組み状況が「組織的な取組」を含む「学校経営」での高い評価に結びついたものと推測される。

ところでキャリア段階2には、現職と新卒が混在し

表10 キャリア段階2におけるミドルリーダーとそれ以外の比較

領域	観点		平均値	標準偏差	t 値(df=15)	p
学習指導・教科経営等	①指導計画の立案	ミドルリーダー	3.30	0.48	0.96	
		それ以外	3.00	0.82		
	②学習活動の展開	ミドルリーダー	3.70	0.48	1.73	
それ以外		3.29	0.49			
生徒指導・学級経営等	③授業改善・評価	ミドルリーダー	3.70	0.48	2.72	p < .05
		それ以外	3.00	0.58		
	④児童生徒理解	ミドルリーダー	3.50	0.53	0.27	
それ以外		3.57	0.54			
学校経営	⑤個への指導・支援	ミドルリーダー	3.50	0.53	1.35	
		それ以外	3.00	1.00		
	⑥全体への指導・支援	ミドルリーダー	3.40	0.52	0.11	
それ以外		3.43	0.54			
学習指導・教科経営等	⑦組織的な取組	ミドルリーダー	3.80	0.42	3.22	p < .01
		それ以外	2.71	0.95		
	⑧保護者や地域等との連携	ミドルリーダー	3.20	0.42	1.72	
それ以外		2.86	0.38			
学校経営	⑨危機管理	ミドルリーダー	3.20	0.42	1.72	
		それ以外	2.86	0.38		
	3 観点の平均	ミドルリーダー	3.57	0.33	2.32	p < .05
それ以外	3.09	0.53				
生徒指導・学級経営等	3 観点の平均	ミドルリーダー	3.45	0.40	0.49	
それ以外	3.33	0.62				
学校経営	3 観点の平均	ミドルリーダー	3.39	0.32	3.25	p < .01
		それ以外	2.81	0.41		
3 領域・9 観点の平均		ミドルリーダー	3.47	0.31	2.00	
それ以外	3.09	0.49				

ミドルリーダー：n=10 それ以外：n=7

ている。この違いと分掌をクロス集計したのが表11である。Fisherの正確確率検定の結果、偏りは有意ではなかったが ($p=.304$)、現職の方が主要な分掌につきやすい傾向はある。従って、前節で現職が新卒より高く評価される傾向があったという結果にも、校務分掌が関連しているのかもしれない。すなわち、大学院を修了したということで、周囲が期待して主要な校務分掌にあて、そのことが評価を高めた可能性がある。

キャリア段階3 キャリア段階3になると(表12)、ミドルリーダーとそれ以外の間には有意な差は全く見出されなかった。指標の内容そのものがキャリアによって異なるので比較は難しいが、キャリア段階

表11 キャリア段階2における現職・新卒と分掌との関連

	ミドルリーダー	それ以外
現職	5(83.3%)	1(16.7%)
新卒	5(45.5%)	6(54.5%)

2で有意差が見られた観点「③授業改善・評価」「⑦組織的な取組」についても、キャリア段階3ではミドルリーダー以外の人も高く評価されていることがわかる。

この結果は、複数の観点から解釈できる。第一に、修了生は2019年度の校務分掌に関わらず、キャリア段階3になると相当の資質を獲得し発揮しているとも解釈できる。第二に、今回の調査ではあくまで今年度の分掌しか問うておらず、これまでの勤務実績は不明である。そのため資質と分掌との関連を十分に捉えられなかったのかもしれない。

また本稿の筆者の一人である佐藤は現職教員院生(中学校勤務)への面接調査で、以下の内容を聞き取ったことがある(2019年3月、読みやすさに配慮して一部表現を変えた)。

校務分掌の中で何かの担当の長になるっていうのが、同僚の中で、「あの人はこの長だからこれをどんどんがんばってもらわなくちゃ」とか、「こ

表12 キャリア段階3におけるミドルリーダーとそれ以外の比較

領域	観点		平均値	標準偏差	t 値(df=15)	p
学習指導・教科経営等	①指導計画の立案	ミドルリーダー	3.23	0.65	0.05	
		それ以外	3.22	0.51		
	②学習活動の展開	ミドルリーダー	3.38	0.57	0.54	
それ以外	3.30	0.61				
生徒指導・学級経営等	③授業改善・評価	ミドルリーダー	3.35	0.63	0.16	
		それ以外	3.37	0.49		
	④児童生徒理解	ミドルリーダー	3.46	0.58	1.07	
それ以外	3.30	0.54				
学校経営	⑤個への指導・支援	ミドルリーダー	3.54	0.58	1.40	
		それ以外	3.33	0.48		
	⑥全体への指導・支援	ミドルリーダー	3.27	0.45	0.36	
それ以外	3.22	0.51				
学校経営	⑦組織的な取組	ミドルリーダー	3.42	0.58	0.32	
		それ以外	3.37	0.63		
	⑧保護者や地域等との連携	ミドルリーダー	3.42	0.58	1.35	
それ以外	3.22	0.51				
学習指導・教科経営等	⑨危機管理	ミドルリーダー	3.15	0.61	0.67	
		それ以外	3.04	0.65		
	3 観点の平均	ミドルリーダー	3.32	0.57	0.23	
それ以外	3.29	0.40				
生徒指導・学級経営等	3 観点の平均	ミドルリーダー	3.43	0.44	1.23	
		それ以外	3.29	0.40		
	3 観点の平均	ミドルリーダー	3.34	0.44	0.99	
それ以外	3.21	0.49				
3 領域・9 観点の平均		ミドルリーダー	3.36	0.42	0.99	
		それ以外	3.26	0.36		

ミドルリーダー：n=26 それ以外：n=27

の長だからここに力がある」とかっていう感じ方を、お互いあまりしないんじゃないかなって思います。一つの「係」でしかないのかな、感覚的に。その中で、その係とこれまでのご経験がとてもマッチして力が発揮できると、結果的に「すごいな、あの先生は」というような、そんな印象なので。

ここから第三に、学校規模など各学校の事情により、校務分掌の決め方が必ずしも「適材適所」となっており、限られた人材で様々な分掌をやりくりせざるを得ないというケースもあるのかもしれない。例えばキャリア段階3の修了生の中には、領域「学習指導・教科経営等」の3観点全てで「やや不十分である(2)」と評定されていたにもかかわらず、中学校の学力向上コーディネーターを担当しているケースもあった。

個人差

ここまでは本学教職大学院の修了生が、各キャリア段階で求められる(あるいはそれを上回る)資質を有していることを示してきた。しかし当然ではあるが、一定の個人差があることも事実である。そのことは、観点別の度数分布(表3・表5・表7)、領域別ならびに3領域・9観点平均の最大値と最小値(表4・表6・表8)に表れている。キャリア段階1における「③授業改善・評価」やキャリア段階3における「⑨危機管理」のように、評価が相対的に低い観点の場合、全員が低く評価されているわけではなく、一部の修了生が「やや不十分である(2)」と評価されたためであることがわかる。

キャリア段階ごとの結果で述べたとおり、3つの領域間の相関は非常に強い。それぞれのキャリア段階でどの程度の個人差があるか端的に検討するために、3領域・9観点平均の度数分布を図1に示す。

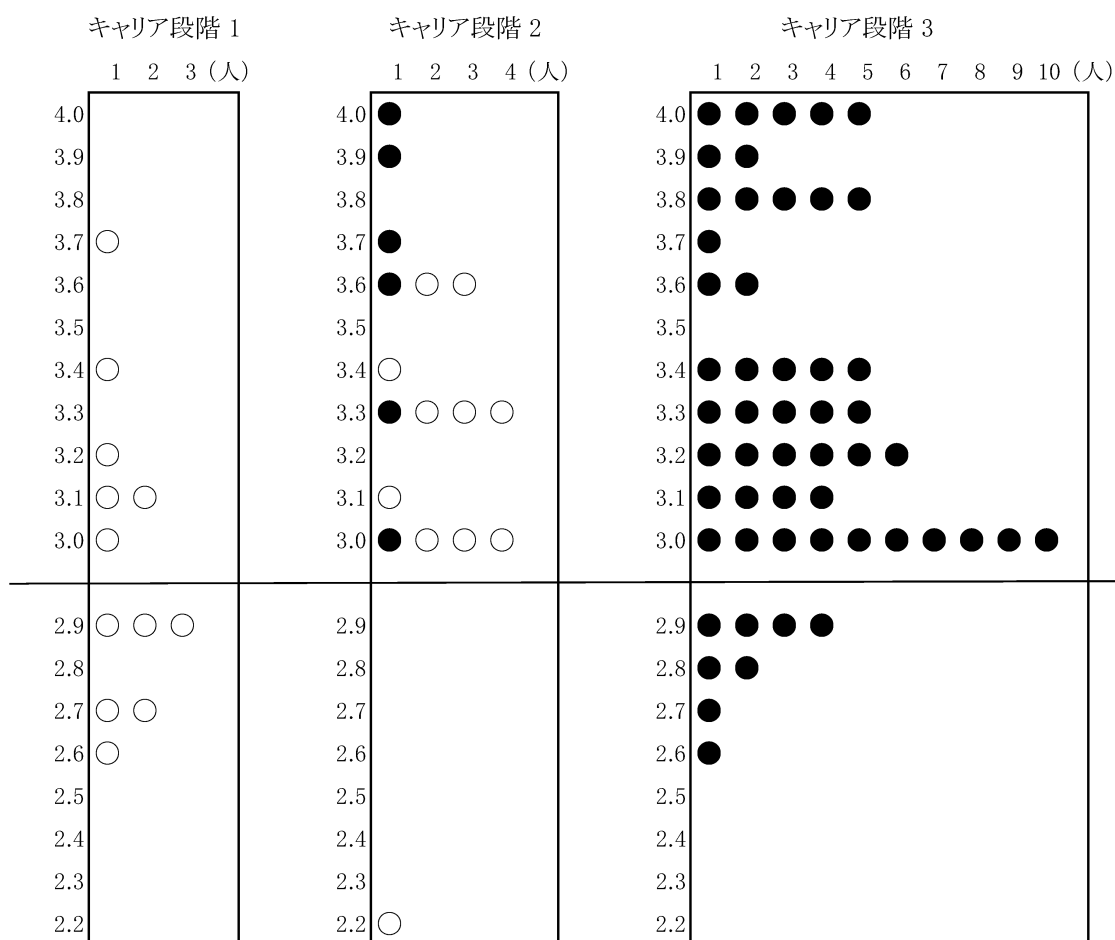


図1 各キャリア段階における9観点平均評定の度数分布
(●は現職1名、○は新卒1名を示す)

キャリア段階1では、平均評定が3.0以上の者と3.0未満の者が同数いる。これに対してキャリア段階2では、1名(5.9%)を除く16名が評定平均3.0以上であり、3.6以上の者も6名(35.3%)いる。キャリア段階1で評価が低めだった者も、今後の教員生活の中で次第に資質を身につけていくことが期待できる。キャリア段階3でもほとんどの者が評定平均3.0以上で、3.6以上の者も15名(28.3%)いる。一方で8名(15.1%)が評定平均3.0を下回っており、キャリア段階2に比べると修了生間のばらつきが若干大きくなっている。

考察

結果の概要

本研究は教職大学院を修了して、2019年度に教員として勤務している者について、それぞれのキャリア段階で求められる資質を發揮できているかを、群馬県教員育成指標を用いて評価した。その結果、キャリア段階1で既に、求められる一定の資質を有していることが見出された。またキャリア段階が上がるにつれて、より高度な内容が求められるにもかかわらず、評定3より有意に高い観点や領域が増えるなど、資質が次第に充実していく様子もうかがわれた。佐藤・新藤(2020)と新藤・佐藤(2020)は修了生が勤務している学校の学校長や教育委員会に面接調査を行い、いずれにおいても修了生の力量を高く評価する話を聞き取ることができた。本研究の調査結果は、このことと整合するものである。

その他、キャリア段階2における現職と新卒との差異、キャリア段階2と3におけるミドルリーダーとそれ以外の者との差異を検討した。キャリア段階2で現職やミドルリーダーに対する評価が高い、キャリア段階3では校務分掌による評価の差はないなど興味深い結果も見られたが、明確な結論には至らなかった。

個人差について

一般的には良好な結果であったが、十分な資質を示せていないケースが、どのキャリア段階にも存在した。特にキャリア段階1では、評価の差が大きかった。学部を卒業してすぐ進学した者にとって教職大学院は、授業や実習から学ぶだけでなく、現職教員院生

から現場のことを身近に学ぶ機会にもなっている(佐藤, 2020; 山口・新藤, 2015)。しかし同じ新卒という立場であっても、教員採用試験に合格していない等の理由で、大学院本来の学修に十分なエネルギーを向けられない者もいる(山口・新藤, 2015)。

キャリア段階2や3において評価が低かったケースについては、慎重な解釈が求められる。教員育成指標の文言を見ると、例えば「学校経営」領域の観点「組織的な取組」に、「OJTを推進し、周囲の教職員の資質向上に向けて指導・支援を行う」(キャリア段階2・3)とある。また観点「危機管理」に「校内の危機管理体制を点検し、事故等の未然防止に向けて周囲に具体的な指示や助言を与える」(キャリア段階3)とある。こうした観点については、研修主任や安全主任といった分掌を担当していなければ資質を發揮しにくいと思われる。そのために低く評価されたケースもあるだろう。

しかし図1の各キャリア段階の中で評価が低かったケースは、こうした学校事情だけでは説明がつかない。こうした修了生の評価の低さが何に起因するのか、本研究からは推測できない。そこで最後の節で、本研究からさらに踏み込んだ検討の方向性を示したい。

大学院での学修を資質に結びつけるために

ここでは大学院での学修を修了生の資質形成や充実した教育実践に結びつけるための提言を試みる。

筆者らが取り組んできた教職大学院の実践から、どのキャリア段階でも重要なのは、理論と実践を統合的に学修することであると言える。教職大学院では、研究者教員と実務家教員の実質的なティーム・ティーチングを授業だけでなく研究指導、実習指導にも取り入れてきた(佐藤ら, 2011)。院生は1年次には理論を中心に学び、2年次にはその学びを土台に実践に取り組み、課題研究をまとめる。さらに課題研究をまとめ直して論文として公刊するケースも多い(例: 佐藤・須永・田村, 2019)。このように理論と実践を統合的に学ぶ仕組みが、カリキュラムとして整備されている。

さらに多くの修了生は、大学院で学んだことを修了後も実践に生かす姿勢を保っている。佐藤(2020)は修了生を対象に、大学院2年次の実習と研究を中心に

質問紙調査と面接調査を実施した。修了生は研究が自分にとって意味のある重要な経験であり、大切なことを学んだり、考え方に影響を受けたりしたと意味づけていた。また面接ではどのキャリア段階の修了生からも、大学院での学びが現在の実践に生かされているという話が聞き取られた。

教職大学院での学修を今以上に修了生の資質や修了後の実践に結びつけるために、本調査結果も参考に、キャリア段階ごとの提言を述べる。

キャリア段階1 個人差に関する箇所でも触れたように、新卒院生の中には教員採用試験の負担が重く、大学院本来の学修にエネルギーを十分向けられないケースもある。すると理論を表面的に学び、周囲の現職教員院生から実践知を学ぶ余裕もなく、とりあえず実習をこなすだけということになりかねない。こうした新卒者を支援し、大学院から現場への移行がよりスムーズに行われるような工夫が必要である。大学院では、ささやかでよいから理論を学び、それを足場に実践の工夫を凝らし、さらにその結果をもとに修正を加えるという学びが必要である。これは自己調整的な学びであるが、軌道に乗るまでは指導教員によるきめ細かなサポートが必要である。さらに中間報告会の機会などで全教員が院生の状況を把握しておくことも不可欠である。また修了後は、教員に採用されてから1年間は様々な初任者研修の機会があるが、2年目以降はこうした機会が少なく、ともすれば独力で実践に取り組み課題を抱え込むこともあり得る。そこで現職教員院生も含めて同期生とのネットワークを生かして情報交換したり、必要があれば大学院の指導教員に相談できるような窓口を開けておいたりすることも有効だろう。

キャリア段階2 調査結果からは、若手の教員が大学院で学び現場に戻ると、相応の分掌を担当し、それによって学校長からも高く評価されるという流れが垣間見える。そのこと自体は好ましいことであるが、二つの点に留意が必要である。第一に、ミドルリーダーとして相応の分掌を担うことは、同時に、ストレスフルな経験でもあるということである。そこで周囲からの適切なサポートが得られなければ過重負担となり、成長を妨げかねない(中原, 2017)。第二に、できれば大学院での学修との連続性がある分掌を担当できれば望ましい。教職大学院では、児童生徒への指導に関わる事柄と学校運営に関わる事柄の両面を学んでい

る。しかし各院生の研究は、一方に重点が置かれている。そうした学修と分掌がマッチすれば、修了生の語りとして先に紹介した「その係とこれまでのご経験がとともマッチして力が発揮できると、結果的に『すごいな、あの先生は』」ということになるだろう。佐藤(2020)の面接調査では、キャリア段階2の修了生について、研究を生かせるように学校長が修了次年度の分掌を計画したケースが確認されている。学校長や教育委員会も、修了生の成果が学校全体や地域に還元されることを期待している(佐藤・新藤, 2020; 新藤・佐藤, 2020)。そのためにも、単に「大学院を修了した」というだけではなく、「何を重点的に学び、どういう研究を行い成果をあげたか」という点を、大学院側から勤務校や教育委員会に積極的に説明することも必要だろう。

キャリア段階3 調査結果から、キャリア段階3の修了生は十分な資質を有していると評価されていた。群馬県の教員育成指標ではキャリア段階3を「資質発展・円熟期」と表現しており、今回の調査でもキャリア段階2と同様に、多くの修了生が教務主任や校内研修主任などミドルリーダーとして活動していることがわかった。佐藤・新藤(2019)は修了生に面接調査を実施し、キャリア段階3に該当する修了生から大学院による校内研修支援を期待する声を聞き取っている。実際、修了生の依頼に応じて学校内外の研修で講演を行ったり各種の委員を務めたりする事例も多い(附表4参照)。こうした取り組みは、ミドルリーダーとして活躍する修了生を支援し、その実践や資質発展にもプラスになるであろう。一方で個人差はあり、9観点の評定平均が3.0を下回る者の割合は、キャリア段階2よりも高かった。この段階は「資質発展・円熟期」であると同時に、教員に限らず「中年期危機」(岡本, 2013)の時期でもある。さらに教員として30~40歳代は、年齢構成の中では最も少ない世代であり、多忙化のなかで十分に資質を発展できないケースもあると推測される。こうした修了生の今現在のニーズを把握しサポートする方法を考えることは、重要な課題である。

本研究の限界と課題、今後の方向

最後に本研究の限界や課題を指摘し、あわせて本研究を発展させる方向性を示しておく。

第一は、段階ごとの人数差である。キャリア段階1とキャリア段階2の一部は学部新卒で、もともと入学人数が多くない。また教職大学院の発足当初は40歳前後の入学者が多かったことから、キャリア段階3に多くの人数が集中している。修了生がどの程度の資質を有しているか判断する目安として評定3との差を検定したが、こうした検定結果はケース数が多いほど有意になりやすい。そのためキャリア段階1と2では差を過小評価し、キャリア段階3では差を過大評価した危険性もある。

第二に、本研究は教職大学院修了生のみを対象としており、同じキャリア段階で教職大学院での学修を経験していない者と比較してはいない。学校長に依頼するにあたり、同じキャリア段階にある他の教員との比較を求めることも検討した。しかし、回答する上で心理的な抵抗感を覚え回収率が低下することを懸念して、こうした比較は求めなかった。

第三に、修了生自身が自己評価を行ったり指導教員が評価したりすると、セルフ・サービング・バイアスや内集団びいきなどを免れられない。その意味で学校長による評価は、より客観的であると言える。しかし学校長の判断にしても、何らかのバイアスを完全に避けることはできないし、本稿で述べたように、その年度の校務分掌のように一時的な要因が評価に影響した可能性もある。

第四に、今回の調査では心理的な抵抗感を弱めて回収率を上げるために、対象者（修了生）・回答者（学校長）ともに匿名とした。個人を特定できるならば、大学院在学中の状況と関連付けて分析したり、評価の高いケースや低いケースを抽出して面接調査を行ったりして、検討を深めることも可能になる。

以上をふまえて、教職大学院修了生が獲得した資質を深く検討するための具体的な方法を提案する。

まず、教職大学院修了生とそうでない教員を対象に、パフォーマンス課題への回答を求めて比較するという方法が考えられる。例えば架空の生徒指導事例（原田・加藤・原田，2013）や教科内容のつまづきに関する仮想例（深谷，2019）を示して対応を回答させるという課題である。この方法であれば、上記の第二・第三の課題に対応することができるし、さらに、3つのキャリア段階を通して比較することも可能である。

また第四の課題でも触れたが、質的研究法を併用して量的研究結果の理解を深めるという方向（混合研究法：抱井，2015）が考えられる。佐藤（2020）は大学院での研究に対する意味づけを中心に修了生に面接調査を行い、入学前からの関心や研究に対する勤務校のサポートなど多くの要因が、研究の遂行に関わっていることが聞き取られた。さらに修了後の校務分掌や職場の異動などによっても、大学院での学修がその後のキャリアに生かされるかどうかは変わるだろうし、そのことが資質形成にも影響すると予想される。教員のライフストーリーを聞き取る中で、大学院を含む多種多様な経験（校務分掌、周囲の教師や管理職との関係、特定の児童生徒との関係、勤務校の文化、時代背景、等々）と資質との関連を深く探ることが可能になるだろう。

引用文献

- 深谷達史（2019）. わが国の教育心理学の研究動向と展望—教授・学習・認知 教育心理学年報, 58, 30-46.
- 群馬県（2018）. 「群馬県教員育成指標」について https://www.pref.gunma.jp/03/x18g_00023.html（2019年9月1日確認）
- 原田唯司・加藤弘通・原田年康（2013）. 自己評価、着任校管理職評価及び一般教員群との比較から探る教職大学院現職派遣修了生の獲得力量 日本教育大学協会研究年報, 31, 281-297.
- 畑中規良（2016）. 教職大学院教育における成果と課題：学び続ける修了生の育成を目指して 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, 5, 25-34.
- 抱井尚子（2015）. 混合研究法入門—質と量による統合のアート 医学書院
- 中原淳（2017）. フィードバック入門 PHP新書
- 岡本裕子（2013）. 中年の危機 日本発達心理学会 編 発達心理学事典 丸善, pp.178-179.
- 佐藤浩一（2020）. 教職大学院修了者が振り返る課題研究の意味と職能成長 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 69, 195-220.
- 佐藤浩一・入澤充・所澤潤・山口陽弘・山崎雄介・石川克博・岩澤和夫（2011）. 教職大学院におけるティーム・ティーチング実践と評価、今後の課題—群馬大学教育実践研究, 28, 241-266.
- 佐藤浩一・新藤慶（2019）. 群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討Ⅳ—面接調査に基づく児童生徒支援能力・学校運営能力の評価—群馬大学教育実践研究, 36, 165-185.
- 佐藤浩一・新藤慶（2020）. 群馬大学教職大学院における小中学校教員の成長—学校長との面接に基づく検討—群馬大学教

- 育実践研究, 37, 225-237.
- 佐藤浩一・須永真佐恵・田村充 (2020). 中学校国語科「読むこと」における根拠・理由・主張の3点セットと相互説明の有効性 読書科学, 61(3), 印刷中.
- 新藤慶・佐藤浩一 (2020). 教育委員会への調査からみられる群馬大学教職大学院の成果と改善点の検討—院生への期待・研究・修了後の評価に着目して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 69, 179-194.
- 新藤慶・山口陽弘 (2013). 群馬大学教職大学院の修了生調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討 群馬大学教育実践研究, 30, 145-155.
- 杉本和彦 (2015). 学校現場が求める教師の資質能力 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, 4, 23-33.
- 山口陽弘・新藤慶 (2014). 群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討 II—個別インタビュー調査に焦点化して— 群馬大学教育実践研究, 31, 173-183.
- 山口陽弘・新藤慶 (2015). 群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討 III—ストレートマスターへの個別インタビュー調査分析— 群馬大学教育実践研究, 32, 217-226.
- 吉村嘉文・平澤紀子・三尾寛次・篠原清昭・石川英志・田村知子・後藤信義・柳沼良太・橋本治・柴崎直人・吉澤寛之・坂本裕・日比暁 (2016). 岐阜大学教職大学院修了生を対象とした学修成果の活用に関する調査報告 教師教育研究, 12, 25-36.
- 本研究はJSPS科研費17K04342の助成を受けたものである。

(しんどう けい・さとう こういち・たむら みつる)

附表1 キャリア段階1の質問紙

	観点	指標	十分 出来ている	おおむね 出来ている	やや不十分 である	不十分 である
学習指導・ 教科経営 等	指導計画の 立案	学習指導要領の内容を理解し、指導目標を明確にして系統性を踏まえた指導計画を立案する。	4	3	2	1
	学習活動の 展開	発問、板書、教材・教具の活用等、基本的な指導技術を身に付け、本時のねらいの達成に向けて授業を展開する。	4	3	2	1
		特別な支援を必要とする児童生徒に留意して指導を行う。				
	授業改善・ 評価	児童生徒の学びの実態を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進する。	4	3	2	1
評価規準に基づく評価を行い、一人一人の学習状況及び自己の授業の課題を把握する。						
生徒指導・ 学級経営 等	児童生徒 理解	受容的・共感的な態度で児童生徒に接し、一人一人の状況を理解する。	4	3	2	1
		カウンセリングマインドをもって児童生徒を理解し、信頼関係を築く。				
	個への 指導・支援	個別の課題を理解し、問題行動や学習・生活上の困難の早期発見・即時対応を行う。	4	3	2	1
報告・連絡・相談を密にし、他の教職員や保護者等と情報の共有を図る。						
	全体への 指導・支援	学習指導における生徒指導を通して、互いに認め合える学級づくりを行う。	4	3	2	1
学校経営	組織的な 取組	組織の一員としての自覚をもち、連携・協力しながら自分の役割を果たす。	4	3	2	1
	保護者や 地域等との 連携	保護者や地域等との連携の重要性を認識し、適宜、家庭への情報提供等を行う。	4	3	2	1
		地域の歴史や産業等を理解し、地域への愛着等を育む指導に生かす。				
	危機管理	危機管理マニュアル等に基づき、事案発生時の対応方法について理解する。	4	3	2	1

附表2 キャリア段階2の質問紙

領域	観点	指標	十分 出来ている	おおむね 出来ている	やや不十分 である	不十分 である
学習 指導 ・ 教科 経営 等	指導計画の 立案	学校の指導方針及び児童生徒の実態や習熟度に応じた指導計画を立案する。	4	3	2	1
		カリキュラム・マネジメントの取組を意識して指導計画を立案する。				
	学習活動の 展開	児童生徒の反応や言動を的確にとらえ、状況に応じて臨機応変に授業を展開する。	4	3	2	1
		特別な支援を必要とする児童生徒に組織的かつ計画的な指導を行う。				
	授業改善・ 評価	児童生徒の学びの実態を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進する。	4	3	2	1
		学習状況を多面的に評価して課題を把握し、実践的指導力の向上に努める。				
生徒 指導 ・ 学級 経営 等	児童生徒 理解	学年や学校の生徒指導上の課題を踏まえ、一人一人の悩みや不安等を理解する。	4	3	2	1
		カウンセリングマインドをもって児童生徒を理解し、信頼関係を築く。				
	個への 指導・支援	児童生徒が抱える課題や困難を分析し、学年組織を生かして自己指導能力を高める取組を行う。	4	3	2	1
	全体への 指導・支援	学級・学年集団の特質を生かし、よりよい人間関係を形成しようとする態度を育む取組を行う。	4	3	2	1
学校 経営	組織的な 取組	関係する分掌の担当者等と連携を図り、具体的に指示したり提案したりする。	4	3	2	1
		OJTを推進し、周囲の教職員の資質向上に向けて指導・支援を行う。				
	保護者や 地域等との 連携	保護者や地域等との関わりを深め、必要に応じて関係機関と協働して対応する。	4	3	2	1
		地域の歴史や産業等を理解し、地域への愛着等を育む指導に生かす。				
危機管理	危機を予測して未然防止を図るとともに、事案発生時には連絡・調整役として迅速に行動する。	4	3	2	1	

附表3 キャリア段階3の質問紙

領域	観点	指標	十分 出来ている	おおむね 出来ている	やや不十分 である	不十分 である
学習 指導 ・ 教科 経営 等	指導計画の 立案	全教育課程をとらえ、他教科等の学習内容や系統性、 学校段階等間の接続を踏まえた指導計画を立案する。	4	3	2	1
		カリキュラム・マネジメントの取組を意識して指導計 画を立案する。				
	学習活動の 展開	学校全体の学習上の課題について、その解決に向けた 具体的な手立て等を提案する。	4	3	2	1
		特別な支援を必要とする児童生徒に組織的かつ計画的 な指導を行う。				
	授業改善・ 評価	児童生徒の学びの実態を踏まえ、「主体的・対話的で 深い学び」の実現に向けた授業改善を推進する。	4	3	2	1
		学校全体の学習上の課題を把握し、教育課程の改善に 向けて具体策を提案する。				
生徒 指導 ・ 学級 経営 等	児童生徒 理解	児童生徒を取り巻く環境の変化等を踏まえ、学校全体 の児童生徒の状況や課題を多面的に把握する。	4	3	2	1
	個への 指導・支援	部会等を機能させ、担当者間の調整を図りながら、組 織的な指導・支援を推進する。	4	3	2	1
	全体への 指導・支援	学校の課題や児童生徒を取り巻く環境の変化をとら え、全校体制による生徒指導を推進する。	4	3	2	1
学校 経営	組織的な 取組	工夫改善や精選の視点をもって学校経営に参画したり 解決策を提案したりする。	4	3	2	1
		OJTを推進し、周囲の教職員の資質向上に向けて指導・ 支援を行う。				
	保護者や 地域等との 連携	学校の課題を把握し、保護者や地域、関係機関等との 協力体制を構築する。	4	3	2	1
		地域の歴史や産業等を理解し、地域への愛着等を育む 指導に生かす。				
危機管理	校内の危機管理体制を点検し、事故等の未然防止に向 けて周囲に具体的な指示や助言を与える。	4	3	2	1	

附表4 修了生からの要請に応じて校内研修等を支援した事例

担当者	年度	内容	
佐藤	2015	群馬教育センター研和会 桐生・みどり支部	講演
佐藤	2015	高崎市教育センター学力向上研修	講演
山崎	2016	伊勢崎市立宮郷第二小学校	講演
佐藤・田村	2016	太田市立尾島小学校	講演
音山	2017	全国幼児教育研究協会群馬支部研修会	講演
佐藤・田村	2017	太田市立尾島小学校	講演
佐藤	2018	高崎市教育センター高崎特別研修	講演
佐藤	2018	藤岡市立小野小学校	講演
佐藤・田村	2018	太田市立太田小学校	講演
佐藤	2019	高崎市教育センター高崎特別研修	講演
音山	2019	太田市立太田小学校	講演