

令和5年度 第1回秋田県教職キャリア協議会

次 第

日時：令和5年7月11日（火） 13:00～15:00

会場：秋田県議会棟大会議室

（進行：秋田県教育庁総務課）

- 1 開会あいさつ
- 2 委員紹介
- 3 協議事項
 - （1）養護教諭・栄養教諭に求められる役割の共通認識及びICTの効果的な活用に向けた教職キャリア指標の改訂について
 - （2）教職員の自主的・主体的な研修受講の推進について
 - （3）特別支援教育の推進に関する指標の効果について
- 4 その他

【今後の日程】

- 7月：第1回キャリア協議会
- 10月：第2回キャリア協議会（予定）
- 2月：教職キャリア指標（養護教諭・栄養教諭）・教職員研修体系改訂版策定
- 3月：教職員研修体系・全校種教職キャリア指標の発出

【資料一覧】

- 資料1：（1）養護教諭・栄養教諭に求められる役割の共通認識及びICTの効果的な活用に向けた教職キャリア指標の改訂について
- 資料2：（2）教職員の自主的・主体的な研修受講の推進について
- 資料3：（3）特別支援教育の推進に関する指標の効果について
- 資料4：協働型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発（教育実践研究）

令和5年度 秋田県教職キャリア協議会 委員名簿

(敬称略)

外部委員 (五十音順)

新井 敏彦	秋田県高等学校長協会特別支援学校部会長 (秋田県立秋田きらり支援学校長)
市原 光匡	ノースアジア大学経済学部准教授
大曾 基宣	聖霊女子短期大学生活文化科こども専攻主任・教授
小山 清博	日本赤十字秋田看護大学教授
加賀谷 亨	秋田公立美術大学特任教授
小島 孝志	秋田県小学校長会長 (秋田市立港北小学校長)
佐藤 修司	秋田大学大学院教育学研究科教授・附属小学校長
白山 雅彦	聖園学園短期大学教授・図書館長
谷村 格	秋田県中学校長会長 (秋田市立泉中学校長)
柘植 敏朗	秋田県高等学校長協会会長 (秋田県立秋田高等学校長)
西 聡	秋田県立大学総合科学教育研究センター特任教授
堀井 淑子	秋田市教育研究所長
眞壁 聡子	国際教養大学国際教養学部教職課程代表・教授

教育庁内委員

和田 渉	秋田県教育庁教育次長
高島 知行	秋田県教育庁総務課長
新号 和政	秋田県教育庁幼保推進課長
稲畑 航平	秋田県教育庁義務教育課長
藤澤 修	秋田県教育庁高校教育課長
熊谷 司	秋田県教育庁特別支援教育課長
田口 康	秋田県教育庁保健体育課長
阿部 聡	秋田県総合教育センター所長

事務局員

古井 正賢	秋田県教育庁総務課政策監 (兼) チームリーダー
伊藤 多聞	秋田県教育庁総務課副主幹 (兼) サブリーダー
澁谷 明人	秋田県教育庁総務課副主幹 (兼) 企画監
小熊 麻紀	秋田県教育庁総務課副主幹 (兼) 企画監
齋藤 直美	秋田県教育庁保健体育課健康教育・食育チーム指導主事
小山 高志	秋田県教育庁特別支援教育課指導チームリーダー
小野 武則	秋田県教育庁特別支援教育課指導チーム主任指導主事

秋田県教職キャリア協議会 設置要綱 (案)

(設置)

第1条 秋田県教育委員会は、教育公務員特例法（昭和24年法律第1号）第22条の~~5~~7に基づき、秋田県教職キャリア協議会（以下「協議会」という。）を設置する。

(目的)

第2条 協議会は、互いの連携・協力を密なものとし、それぞれの施策及び教育実践に資するため、本県教育に当たる教員の育成及び資質能力の向上について協議する。

(協議事項)

第3条 協議会は、次の各号に掲げる事項を協議する。

(1) 教員育成指標に関すること。

(2) 教員育成に関すること。

(3) 教員養成に関すること。

(4) 教員研修プログラムに関すること。

~~(5) 教員免許更新講習に関すること。~~ (削除)

~~(6)~~ (5) その他前条の目的を達成するために必要があると認めるものに関すること。

(構成)

第4条 協議会の委員は、教員養成課程を有する県内各大学・短期大学と秋田県学校長会（各校種）、秋田県市町村教育委員会連合会、秋田県教育委員会関係各課・機関の代表相当の者とし、秋田県教育委員会教育長（以下「教育長」という。）が委嘱する。

2 協議会に、実務担当者会議（以下「担当者会議」という。）を置くことができる。

3 担当者会議に関し、必要な事項は別に定める。

(任期)

第5条 委員の任期は、委嘱された日の属する年度の翌年度末日までとし、再任を妨げない。ただし、補欠又は増員により委嘱された委員の任期は、前任者又は現任者の残任期間とする。

(会長及び副会長)

第6条 協議会には、会長及び副会長を置き、委員の互選によりこれを定める。

2 会長は、協議会を代表し、会務を総理する。

3 副会長は、会長を補佐し、会長に事故等のあるときは、その職務を代理する。

(会議)

第7条 協議会は年1回以上開催することとし、教育長が招集し、会長が議長を務める。

2 協議会は、委員の過半数が出席しなければ開くことができない。

3 会長は、必要に応じて、委員以外の関係者の出席を求めることができる。

4 担当者会議は、必要に応じて、適宜開催するものとする。

(事務局)

第8条 協議会の事務局は、秋田県教育庁総務課に置く。

(その他)

第9条 この要綱に定めるもののほか、協議会の運営等に関して必要な事項は、協議会に諮り定める。

附 則

この要綱は、平成28年9月2日から施行する。

附 則

(施行期日)

1 この要綱は、令和元年9月4日から施行する。

(経過措置)

2 この要綱の施行の際、現にこの要綱による改正前の秋田県教員育成協議会設置要綱第4条第1項に基づき秋田県教員育成協議会の委員として委嘱されている者は、この要綱による改正後の秋田県教員育成協議会設置要綱第4条第1項により委嘱されたものとみなす。この場合において、当該委員の任期は、同要綱第5条の規定にかかわらず、令和3年3月31日までとする。

附 則

この要綱は、令和2年4月1日から施行する。

附 則

この要綱は、令和5年〇月〇日から施行する。

(1) 養護教諭及び栄養教諭に求められる役割の共通認識及びICTの効果的な活用に向けた教職キャリア指標の改訂について

保健体育課

1 概要

養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議が「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方に係る議論の動向並びに当面する学校保健及び食育に関する課題等を踏まえ、それらに対応するための方策等について検討を行い、令和5年1月に「議論の取りまとめ」が通知された。

こうした動きに合わせ、昨年度からの懸案事項である養護教諭及び栄養教諭へのICTの効果的な活用に関する指標を教職キャリア指標に明記するとともに、他の教諭等とは異なる専門性を有する養護教諭及び栄養教諭に求められる役割（職務の範囲）等共通認識することで、すべての教職員の理解を深めながら、環境の整備や研修の充実を図る。

2 方策・改訂の方向性

- ・校内における養護教諭及び栄養教諭に求められる役割等を共通認識するため、議論の内容を整理し、2つの職種の専門性を明確化する。
- ・ICTを用いた現在の取組と課題解決に繋がる実施可能な新たな取組等を整理する。
- ・新たな教員研修制度下における実効性のある研修機会を確保し、明確化された役割等を踏まえた管理職等からの受講奨励を推奨する。

3 課題

- ・養護教諭・栄養教諭の役割（職務の範囲）等に関する学校管理職・教職員の認識の向上。
- ・他の教員とは異なる専門性を有する2つの職種で身に付けるべき他の教員とは異なる専門的能力の明確化及びICTの効果的な活用方法の明示と環境の整備。
- ・校内体制の強化や主体的かつ専門性の向上に資する研修の充実。

4 教職キャリア指標の対応策案

- ・「本県の共通教育課題への対応」に、新たに「⑤ICTの効果的な活用」（案）を追加。
- ・マネジメント能力・生徒指導力・専門的指導力で求められるICTに関する共通の課題を設定。
- ・別シートにて明確化されたや職務に対応するキャリアステージ全体で身に付けるべきICTの効果的な活用の明確化。

養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議

○養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議委員名簿

- 北 中 睦 雄 兵庫県教育委員会体育保健課長
- 小 林 幸 恵 群馬県伊勢崎市立宮郷小学校養護教諭
全国養護教諭連絡協議会会長
- 坂 越 正 樹 広島文化学園大学・短期大学長
- 貞 廣 斎 子 千葉大学教育学部教授
- 鈴 木 志保子 神奈川県立保健福祉大学栄養学科長
- 長 島 美保子 公益社団法人全国学校栄養士協議会会長
- 中 村 信 子 公益財団法人学校給食研究改善協会副理事長、
株式会社 SN 食品研究所相談役
- 三 木 とみ子 女子栄養大学名誉教授、日本養護教諭関係団体連絡会会長
- 弓 倉 整 公益財団法人日本学校保健会専務理事

議論の取りまとめ

養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議は、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方に係る議論の動向並びに当面する学校保健及び食育に関する課題等を踏まえ、それらに対応するための方策等について検討を行うため、令和4年3月に開催が決定された。

本協力者会議の検討事項とも深く関わる教師の養成・採用・研修等の在り方については、令和3年1月の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」において、引き続き検討が必要な事項として整理された。

その後、令和3年3月に、文部科学大臣から中央教育審議会に対して「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について諮問がなされ、令和4年12月には答申として「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」が取りまとめられたところである。

学校は、教育機関として、学習機会と学力を保障する役割を担うものであるが、それに加えて、我が国においては、子供たちが、安全・安心に学ぶことができる場として、また、教師と子供、子供同士など、人と人がつながることができる場としての役割、さらには、身体的・精神的な健康の保持増進にも大きな役割を担ってきた¹。

これらの学校の役割は全て、子供たちの心身の健やかな成長に向けられたものであり、その意味で、学校は、子供たちが全人的な発達・成長を遂げ、学校生活においては勿論のこと、将来的にも、自らの生活をよりよく生きていくための基盤を築くことができる重要な役割を担っているものと言える。

その学校の中であって、養護教諭及び栄養教諭は、「教師」とすると同時に、他の教諭等とは異なる専門性を有するとともに、その職務についても、子供たちの健康課題に対する個別的な対応を担うなど、授業における教科等の指導を日常的に行う教諭等とは異なる性格を有している。

このため、養護教諭及び栄養教諭を、現在及び将来における子供たちの心身の健やかな成長に大きく貢献し得るものとして捉えた上で、本協力者会議においては、中央教育審議会における審議の状況を踏まえつつも、養護教諭や栄養教諭に特有の課題に

¹ この点、令和3年1月の中央教育審議会答申においては、「日本の学校教育はこれまで、学習機会と学力を保障するという役割のみならず、全人的な発達・成長を保障する役割や、人と安全・安心につながるることができる居場所としての福祉的な役割も担ってきた。この役割の重要性は今後も変わることはない。」とされている。

着目して検討を進めるとともに、資質能力の向上を念頭に置きつつ、関連する課題についても幅広く検討を行うこととし、令和4年5月以降、委員間で意見交換を行いながら、5回の会議を開催したところである。

この議論の取りまとめは、それらの検討を経て、委員間において一定の共通認識が得られたことから、本協力者会議における最終的なまとめとして取りまとめたものであるが、以下に示す内容は、養護教諭や栄養教諭を巡る様々な課題に対して、画一的な解を示す性質のものではなく、これらを契機として、養護教諭や栄養教諭本人は勿論、それ以外の特に学校関係者や教育委員会関係者、行政関係者等を含め、幅広い関係者における活発な議論が喚起されることを期待するものである。

令和5年1月17日
養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する
調査研究協力者会議

1. 養護教諭及び栄養教諭を取り巻く現状について

法的位置付け

養護教諭及び栄養教諭は、他の教諭等と同様、学校教育法にその根拠を有し、その職務及び学校種ごとの配置については、以下の表1のとおり規定されているとともに、養護教諭については、教育職員免許法の規定により、当分の間、保健の教科の領域に係る事項の教授を担当する教諭又は講師となることができるとされている。

また、教育公務員の任免、人事評価、給与、分限、懲戒、服務及び研修等について定める教育公務員特例法においては、養護教諭及び栄養教諭は、その職務の性質等を踏まえ、初任者研修、中堅教諭等資質向上研修及び指導改善研修の実施について、義務付けられていない（表2参照）ものの、任命権者の判断により、同様の研修を実施することが可能とされている。

（表1）学校教育法（昭和22年法律第26号）

	養護教諭	栄養教諭
任 務	幼児児童生徒の養護をつかさどる（※1）	幼児児童生徒の栄養の指導及び管理をつかさどる
幼 稚 園	任意配置	任意配置
小 学 校	必置（※2）	任意配置
中 学 校	必置（※2）	任意配置
義務教育学校	必置（※2）	任意配置
高 等 学 校	任意配置	任意配置
中等教育学校	必置（※2）	任意配置
特別支援学校	必 置	任意配置

（※1）養護教諭は、教育職員免許法附則第14項の規定により、当分の間、保健の教科の領域に係る事項の教授を担当する教諭又は講師となることができる。

（※2）学校教育法附則第7条の規定により、当分の間、養護教諭を置かないことができる。

(表2) 教育公務員特例法(昭和24年法律第1号)

	養護教諭	栄養教諭
教員育成指標	対象	対象
教員研修計画	対象	対象
研修履歴の記録(※1)	対象	対象
初任者研修	義務付けなし(※2)	義務付けなし(※2)
中堅教諭等資質向上研修	義務付けなし(※2)	義務付けなし(※2)
指導改善研修	義務付けなし(※2)	義務付けなし(※2)
大学院修学休業	対象	対象

(※1) 令和5年4月1日施行

(※2) 法律上実施が義務付けられていないものの、任命権者の判断により、同様の研修を実施することが可能。

養成

養護教諭及び栄養教諭の免許状取得に係る教職課程を有する大学等の数は、令和3年4月現在、全国で以下の表3のとおりとなっている。

(表3) 教職課程を有する大学等の数(令和3年4月現在)

	養護教諭	栄養教諭
大学	131	140
短期大学	9	43
大学院	65	44
専攻科	1	0
短期大学専攻科	5	0
指定教員養成機関	8	3

採用

過去5年間における公立学校における養護教諭及び栄養教諭の採用試験の実施状況は、以下の表4のとおりとなっている。教員採用選考試験の採用倍率が全体的に減少傾向にあるが、養護教諭及び栄養教諭については、少なくともその観点からは、他の教諭と同様の状況にはないものと考えられる。

(表4) 公立学校における教員採用試験の実施状況(過去5年間)

	養護教諭	栄養教諭
令和4年度	受験者数：9,051人 採用者数：1,263人 7.2倍	受験者数：1,597人 採用者数：177人 9.0倍
令和3年度	受験者数：9,239人 採用者数：1,319人 7.0倍	受験者数：1,616人 採用者数：201人 8.0倍
令和2年度	受験者数：9,040人 採用者数：1,388人 6.5倍	受験者数：1,678人 採用者数：207人 8.1倍
令和元年度	受験者数：9,212人 採用者数：1,468人 6.3倍	受験者数：1,864人 採用者数：234人 8.0倍
平成30年度	受験者数：9,696人 採用者数：1,451人 6.7倍	受験者数：1,886人 採用者数：254人 7.4倍

任用・配置

養護教諭及び栄養教諭の設置主体別の配置状況は、以下の表5のとおりとなっている。

養護教諭については、全体として比較的配置率が高いものの、法律上、必置とされている学校種の一部においても、当分の間、置かないことができるとされており、設置主体により配置率に差異が見られる。

栄養教諭については、養護教諭と比して、全ての設置主体を通じて、配置率が低い傾向にあるとともに、特に公立学校については、地域間でも差異が見られ、都道府県ごとに配置率に大きな差異が見られる。

(表5) 任用・配置の状況(令和4年5月現在)

		養護教諭	栄養教諭
国立	学校数	144校	87校
	配置学校数	144校 100%	58校 66.7%
公立	学校数	28,222校	27,998校
	配置学校数	26,755校 94.8%	5,969校 21.3%
私立	学校数	1,042校	166校
	配置学校数	607校 58.3%	7校 4.2%

- (※) 令和4年度「学校基本調査」を基に作成。本務養護教諭及び本務栄養教諭が配置されている学校数が判明している学校種（小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校）の合計値であり、幼稚園、高等学校、特別支援学校は除く。
- (※) 「学校数」及び「配置学校数」について、養護教諭にあつては「学校数」及び「本務養護教諭が配置されている学校数」を、栄養教諭にあつては「完全給食を実施している学校数」及び「本務栄養教諭が配置されている学校数」を指す。

2. 課題及び解決に向けた方向性について

本協力者会議における検討は、上述のように、養護教諭や栄養教諭に特有の課題に着目したものであり、この議論の取りまとめについても、教職一般を通じた課題を俯瞰するものではなく、養護教諭や栄養教諭の資質能力の向上に向けて、特に重要と考えられる点に要点を絞って指し示すことを旨とする。

その上で、1. で述べた現状を踏まえ、本協力者会議における検討においては、養護教諭及び栄養教諭の教職生涯を通じた資質能力の向上を見据えた際の課題となり得るものとして、大きく以下の4点について指摘があった。

- (1) 求められる役割（職務の範囲）の明確化
- (2) 「資質の向上に関する指標」を基軸とした養成と採用・研修の接続、連携
- (3) 新たな教員研修制度下における実効性のある研修機会の確保
- (4) 職務遂行のインフラとしてのICTの積極的な活用

なお、養護教諭と栄養教諭は、「養護」、「栄養」とアプローチこそ異なれ、児童生徒等の心身の健やかな成長を担うという意味において、目的を同じくするものである。本協力者会議において、これらの2つの職について一体的に検討することとされた趣旨もその点にあるが、一方で、養護教諭と栄養教諭は、その歴史的経緯・背景や現在の任用・配置の状況等も異なり、それ故に、課題として挙げた事項の中でも、養護教諭と栄養教諭の間で状況に差異が見受けられるものも少なからずあることから、解決に向けた方向性を検討する際には、その点に留意が必要となることを付言する。

(1) 求められる役割（職務の範囲）の明確化

- 養護教諭及び栄養教諭に限らず、学校に置かれる職の具体的な職務内容は、服務監督権者である教育委員会等が定めることとなる。養護教諭及び栄養教諭は、学校経営等について、他の教諭等と同様に参画するほか、その専門性を生かした職務として、実際の学校現場において概ね以下に整理するような職務を担うものと考えられる。

養護教諭	栄養教諭
<p>◇<u>保健管理</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・救急処置、健康診断、健康観察、疾病の管理・予防、学校環境衛生管理 <p>◇<u>保健教育</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・各教科等における指導への参画 <p>◇<u>健康相談及び保健指導</u> (※1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・心身の健康課題に関する児童生徒等への健康相談 ・健康相談等を踏まえた保健指導 <p>◇<u>保健室経営</u></p> <p>◇<u>保健組織活動</u></p>	<p>◇<u>食に関する指導</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・給食の時間における食に関する指導 (教室での指導のほか、他の教師への資料提供、喫食状況の確認) ・各教科等における指導への参画 ・食に関する健康課題のある児童生徒等への個別的な相談・指導 <p>◇<u>学校給食の管理</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校給食実施基準に基づく栄養管理 (献立作成) ・学校給食衛生管理基準に基づく衛生管理 (管理、分析、確認、指導・助言)

(※1) 養護教諭の職務は、平成20年1月の中央教育審議会答申「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体として取組を進めるための方策について」において、保健管理、保健教育、健康相談活動、保健室経営、保健組織活動等と整理されたところであるが、学校保健安全法第8条に規定する健康相談と同法第9条に規定する保健指導については、明確に切り分けられるものではなく、相互に関連して行われるものであることから、ここでは、「健康相談及び保健指導」として整理している。

- これらの職務の中には、学校の担当者として医療機関等の関係機関との連絡・調整を伴う業務も含まれているが、それらを含めて関係する全ての業務を養護教諭や栄養教諭が単独で実施するものではなく、他の教職員との連携・役割分担の中で実施するものであり、養護教諭及び栄養教諭には、実施主体として学校保健や食育の推進に向けた取組を実施するだけでなく、全校的な推進体制の中核として、教職員間の連携をコーディネート（調整）することが求められている。
- また、上述の令和3年1月の中央教育審議会答申でも指摘されているとおり、近年では、健康教育において、個に応じた指導・支援を充実させることにより、生涯を通じて心身ともに健康な生活を送るための資質・能力（健康リテラシー等）を育成することが求められている。
- そのような中で、新型コロナウイルス感染症への対応や、健康課題があり個別支援が必要な児童生徒等への対応等も相俟って、養護教諭や栄養教諭が担う職務の重要性は増大しており、それに伴い、養護教諭や栄養教諭の業務負担が更なる大きくなる懸念されている。
- 一方で、本協力者会議における検討においては、これらの養護教諭や栄養教諭が置かれている状況について、関係者に必ずしも十分に理解されていないのでは

ないかといった指摘があった。

その背景としては、学校によって状況は様々ではあるものの、学校保健や食育を推進する全校的な体制が十分に機能していないことが最も大きな要因として考えられ、それにより、養護教諭や栄養教諭が自ら実施すべき業務とそれ以外の業務とが整理されないまま、膨大な事務を個業（孤業）により処理せざるを得ない状況にあることが想定される。

- 加えて、栄養教諭について、学校栄養職員が主として学校給食の管理を担うのに対し、食に関する指導と学校給食の管理を一体のものとして行うことを本来の役割としているものの、現状、学校給食の管理に関する業務に比重が置かれ、栄養教諭としての本来の役割を果たせていないのではないかといった指摘のほか、学校給食の単独調理方式と共同調理方式の別でその状況に更に大きな格差があるのではないかといった指摘があった。

また、特に栄養教諭が実施すべき業務、食に関する健康課題のある児童生徒等への個別的な相談・指導といった栄養教諭でなければ実施できない業務について、関係者のほか、栄養教諭本人の自覚も十分に進んでいるとは言い難いのではないか、その結果として、学校内において児童生徒等からの認知度も必ずしも高くない、栄養教諭が、その専門性を発揮できる分野においても、児童生徒等から頼られる存在となっていないケースがあるのではないかといった指摘があった。

- 栄養教諭については、平成17年の制度導入以降、各地域において任用・配置が進んでいるが、近年、その増加傾向が鈍化しつつあるとともに、顕著な地域間格差が見られるようになっている。今後、任用・配置が進んでいない地域における状況を改善していくためには、少なくとも栄養教諭の職務の重要性や任用・配置による効果等が認知されることが不可欠であると考えられる。

考えられる検討の方向性

◇ 平成31年1月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」を受けて、令和2年7月に、各教育委員会において教諭等及び事務職員の職務内容を定める際の基礎資料とするとともに、関係規定の整備に資するため、「学校管理規則の参考例」及び「標準的な職務の例及びその遂行に関する要綱の参考例」が示されている。

◇ 養護教諭や栄養教諭についても、その職務の遂行のために必要な資質能力の方向性を明らかにし、養護教諭と栄養教諭の養成、採用、任用・配置、研修の各段階における更なる改善に向けた検討に資する観点から、国（文部科学省）において同様の取組を進めるとともに、それも踏まえた上で、各教育委員会において職務内容を定め、求められる役割（職務の範囲）を明確化すべきである。

- ◇ その際には、養護教諭や栄養教諭が担うことを求められる職務に関し、具体の業務に着目した上で、例えば、養護教諭について、兼職発令を受けて行う教諭や講師としての職務、保健主事や労働安全衛生法に基づく衛生管理者等としての職務との関係とともに、栄養教諭について、学校給食の管理を主たる職務とする学校栄養職員の職務との関係等に留意し、他の教職員との役割分担をはじめとした業務の適正化を併せて進めることが必要であり、その観点から、別添1「養護教諭及び栄養教諭に求められる役割（職務の範囲）の明確化に向けて」のとおり、考え方や留意事項等を整理しているため、求められる役割（職務の範囲）の明確化に当たって参照されたい。
- ◇ 栄養教諭については、各自治体における任用・配置を促進するためにも、学校給食の調理方式の別にも留意しつつ、他の教職員ではなく、栄養教諭でなければ果たすことができない役割として、現代社会における食に関する健康課題のある児童生徒等に対する個別的な相談・指導への対応等の重要性について、教育委員会や学校関係者間で認識を再共有することが必要である。
- ◇ その上で、教育委員会や学校等において、栄養教諭の任用・配置による効果等が目に見えて実感できる取組やそのための環境整備を具現化し、早急に進めていくとともに、栄養教諭自身も、食に関する指導と学校給食の管理を一体として担い、児童生徒等の食に関する健康課題に責任を有する立場にあることを自覚し、児童生徒等に寄り添い、児童生徒等や保護者から頼られる存在へと自らを高めていくべきである。
- ◇ 加えて、栄養教諭の採用については、他の教諭等と同様、新規採用を行う場合と、学校栄養職員からの任用替えにより採用を行う場合の大きく2つの方法がとられているが、食に関する指導体制の構築に向けて、各教育委員会や学校において栄養教諭に求める役割を踏まえ、それらを担うことができる者を適切に任用できるような仕組みとなっているかという観点から各教育委員会等において検討することが望ましい。
- ◇ また、校長等の管理職には、養護教諭及び栄養教諭に求められる役割（職務の範囲）等も踏まえた上で、校内の全ての教職員の能力を最大限発揮することができる校内体制の整備が求められる。

特に養護教諭及び栄養教諭が担う職務については、専門性が高い業務が含まれる一方で、養護教諭や栄養教諭のみに責任を委ねることは、必ずしもそれらの円滑かつ効果的な推進にはつながらない。このため、校長等の管理職には、養護教諭や栄養教諭の役割を理解し、その業務を適切に管理・監督することは勿論、他の教職員との適切な役割分担のもと、多様な専門性を生かした組織マネジメントを行うことが不可欠である。
- ◇ 併せて、養護教諭及び栄養教諭についても、肥満・痩身や生活習慣の乱れ、

アレルギー疾患、感染症等の課題にも対応できる専門性を生かして、校内での発信力を強化し、学校経営に積極的に参画するとともに、養護教諭と栄養教諭の連携も含め、他の教職員との連携により、児童生徒等への指導にも積極的に関わることが求められる（別添3「養護教諭と栄養教諭の連携に関する事例について」事例1参照）。

(2)「資質の向上に関する指標」を基軸とした養成と採用・研修の接続、連携

- 他の教諭等と同様、養護教諭や栄養教諭としての職務を遂行するに当たって求められる資質能力については、養成・採用・研修のいずれかの段階における取組のみによって担保されるものではなく、それぞれの観点から各段階において育成・確保を図ることが必要である。
- その中で、資質能力の向上に直接的に資する研修の観点からは、教育公務員特例法により任命権者が策定することとされている「資質の向上に関する指標」及び「教員研修計画」、更には今般の法改正により令和5年度から任命権者が作成することとなる「研修等に関する記録」等を活用して、養護教諭や栄養教諭についても研修サイクルを実質化していくことが重要である。

参考

- ・ 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（令和4年8月31日改正）
 - ・ 研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン（令和4年8月31日策定）
- 一方で、「資質の向上に関する指標」について、養護教諭や栄養教諭の職務の専門性に鑑みれば、他の教諭等と共通ではなく、個別に策定するないしは指標を定める事項を追加することが望ましいと考えられるものの、現在、任命権者において策定されている「資質の向上に関する指標」を見ると、地域の実情に応じた養護教諭や栄養教諭の職務の専門性が必ずしも適切に反映されたものとなっていないものも見受けられる。

考えられる検討の方向性

- ◇ 「資質の向上に関する指標」の策定に当たっては、関係する大学等から構成する協議会を設置するとされているが、域内に養護教諭や栄養教諭の養成に係る教職課程を有する大学等がない地域もある。

その場合においても、養護教諭や栄養教諭に係る指標の策定に当たっては、養護教諭や栄養教諭の養成・研修等に知見を有する近隣の大学等の参画・協力

を求め、養護教諭や栄養教諭の職務の専門性を指標に適切に反映することが望ましい。

- ◇ また、「資質の向上に関する指標」は、一義的には、現職の教師として向上を図るべき資質を定めるものであり、任命権者が策定する「教員研修計画」に反映することは勿論、教師自身がその内容を理解し、自己研鑽に当たっての拠り所とすることが引き続き重要であるが、特に新規採用の教師に対して求める資質については、大学等における教員養成の一つの出口を示すものとなる。

このため、指標を策定する際に、教員養成と採用・研修の結節点として、関係者が共通理解を持ち、養成段階において、指標を活用した取組を行うなど、指標を基軸として、大学等と教育委員会等が連携することも有効であるとともに、そのほか、協議会における協議に当たっても、養護教諭や栄養教諭の養成・採用・研修の観点にも十分に留意すべきである。

- ◇ 本協力者会議における検討の中で、特に養護教諭の養成に係る教職課程に関し、教育系や看護系をはじめとして多様な養成機関があることから、「教職に関する科目」に加え、「養護に関する科目」についても、コアカリキュラムを作成し、初任時において養護教諭として求められる資質能力を担保することが必要ではないかという意見があった。

- ◇ この点、「養護に関する科目」については、一部教科を除く多くの「教科に関する科目」と同様に、具体的内容については大学等の自主性・自律性に委ねるべきといった意見もあるほか、また、養護教諭については、保健師や看護師等の基礎資格の有無により、教員免許取得に係る必要修得単位や科目が異なり、コアカリキュラムの作成だけでは、必ずしも求められる資質能力を全ての養護教諭に担保できるとは限らないといった状況があることから、「養護に関する科目」に係るコアカリキュラムについては、その必要性等について関係者間で認識を共有しながら引き続き検討を進めていくことが適切である。

- ◇ 一方で、日本養護教諭養成大学協議会において、養護教諭の実践に求められる力を育成するために養成教育を可視化し、会員校の行う教育の質を高めることを目的として、「養護教諭養成課程コアカリキュラム（養大協版）」が作成されているところであり、各大学等において、これらの内容も参考にしながら、教職課程の質の向上に向けた取組を進めていくことが重要である。

- ◇ また、栄養教諭の養成に係る教職課程における「栄養に係る教育に関する科目」についても、教職課程の質の向上に向けた取組が求められることは同様であり、関係団体や各団体等における検討が進められることを期待する。

(3) 新たな教員研修制度下における実効性のある研修機会の確保

- 教師が受講する研修は、大きく法定研修・教員研修計画に基づく研修・校外研修の三つに大別されるが、そのいずれも、それぞれに大きな意義を有するものであり、教職生涯を通じて学び続け、資質能力を向上させていくために、養護教諭や栄養教諭についても、本人の主体的かつ積極的な受講を促していくとともに、そのための環境を整備していくことが重要である。
- 特に校内研修に関して、養護教諭及び栄養教諭は、多くの学校において一人配置であるとともに、主たる業務場所が他の教諭等と異なることも踏まえ、校内において孤立することなく、他の教諭等とも学び合うことができる場を構築することが重要である。
- そのほか、養護教諭及び栄養教諭については、業務の代替が困難なことから研修機会の確保が難しいことに加え、初任者をはじめ経験が浅い教師に対する日常的な指導の機会が十分ではない、初任者に限らず自らの仕事のやり方を見直す機会がないといった指摘もある。

考えられる検討の方向性

- ◇ 改正教育公務員特例法に基づく新たな研修制度への移行に伴い、校内研修の重要性が更に増すことになることから、校長等の管理職のマネジメントにより校内の全ての教師が一体となった学び合いの場とすることが不可欠である。
それらにより、養護教諭や栄養教諭が、他の教諭等とお互いの職務やその専門性について理解し合うとともに、学校経営等に関する知見を得、校内における多職種連携や養護教諭及び栄養教諭自身のキャリアパスの多様化にも寄与することになる（別添3「養護教諭と栄養教諭の連携に関する事例について」事例2参照）。
- ◇ 特に、現状、多くの教育委員会等において管理職登用試験の受験資格が認められているものの、養護教諭や栄養教諭から校長等の管理職に至る者は、他の教諭等と比して少ない傾向にある。
このため、養護教諭や栄養教諭としての専門性を有しつつ、学校経営等に関する知見を修得する機会を充実させることで、養護教諭や栄養教諭のキャリアパスのロールモデルを示すことにもつながるものと考えられる。
- ◇ そのほか、例えば、その専門性を最大限生かすために専門分野の最新の動向等に関する研修を受講することも重要であり、それらの研修機会を確保し、養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上を図るためには、上述の養護教諭及び栄養教諭に求められる役割（職務の範囲）等を踏まえ、養護教諭及び栄養教諭が実施主体として行う業務の整理等を行い、研修に参加することができる物理的な時間的余裕を確保することが重要である。

◇ その上で、研修内容等に応じてリアルとオンラインを組み合わせた実施形態を常に模索することが不可欠であり、具体的には、前例踏襲に陥ることなく、適切なものや可能なものについては、ICT を積極的に導入し、時間的・空間的制約を低減させることができるオンライン研修を更に充実させていくことが重要である。

併せて、リアルでの実習・協働等が不可欠な研修については、教育委員会の指導主事や退職教員等をはじめとした様々な人的資源を活用して、OJT による日常的な指導の中で研鑽する機会や職場を離れて研修を受ける機会等を充実させることが必要である。

◇ その際、教育委員会等の主導により、例えば、複数校によるネットワークの構築や、拠点校の形成を進めつつ、経験豊富な教師等を派遣し、その知見を生かした助言や協働による OJT の充実や、研修機会の確保を図るなど、域内における養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上を図るための継続的・組織的な体制を構築することも有効である。

◇ また、人材育成を主眼として実施されてきたこれらの取組を地域に浸透させ、根付かせることで、更に発展させ、将来的には、例えば、業務上の連携・協働や、その状況も踏まえた配置の在り方等も含めて、業務の効果的な推進のための新たな展開を検討することも必要である。

◇ 本協力者会議における検討の中で、教育公務員特例法において、初任者研修等の対象が「教諭等」とされており、養護教諭や栄養教諭については実施が義務付けられておらず、その結果として、各教育委員会等における養護教諭や栄養教諭の初任者に対する研修等の内容が教諭等と比して不十分なものとなっているのではないかという指摘があった。

◇ この点は従来から指摘されており、法律上の位置付けと研修内容との関連は必ずしも明らかではないものの、これらの研修が、養護教諭や栄養教諭にとっても有益であることに疑いはなく、仮に法律上の位置付けがないことにより、実施に支障が生じている教育委員会等があるのであれば、その状況等も踏まえつつ、検討する必要がある。

◇ なお、教育公務員特例法上の初任者研修等は、教科等の指導を日常的に実施する者として「教諭等」を対象としていること、また、現在、初任者研修等の弾力的運用を求めている中で、教諭等とは異なる専門性を有し、多様なバックグラウンドを有する者が多い養護教諭や栄養教諭については、個々の実情に応じてより弾力的に研修を行うべきであること等も踏まえる必要がある。

(4) 職務遂行のインフラとしての ICT の積極的な活用

- 教師を取り巻く環境は一律一様ではなく、地域や学校、更には個々の教師の間で差異があることは当然であり、その差異も含めて状況に応じた創意工夫により教育活動の効用の最大化を図ることも教師として求められる資質能力の一つと言える。
- 一方で、その差異が過度に顕著な場合には、児童生徒等への教育格差につながりかねない問題となる。特に ICT について、GIGA スクール構想の進展により、児童生徒については 1 人 1 台端末環境やそれを効果的に活用するための教室等への無線 LAN 環境の整備が進んでいる一方で、特に養護教諭や栄養教諭にはそれらの環境整備が行き届いていないのではないかと、また、それに伴い、業務における ICT の活用が進んでいないのではないかとといった指摘がある。
- 養護教諭や栄養教諭の業務における ICT の活用が進んでいないのではないかという点については本協力者会議における検討の中でも強く懸念が示されているところである。これは、多くの養護教諭や栄養教諭が一人配置であり、仕事のやり方を見直す機会が相対的に少ないことも一つの要因ではあるものの、それは、養護教諭や栄養教諭の業務において ICT を活用できる余地が少ないということの意味するものではなく、例えば、養護教諭による保健管理や健康相談等、共同調理場に配置されている栄養教諭による給食管理や給食の時間における食に関する指導等をはじめ、幅広い分野での活用を進めるべきといった指摘もあった。

考えられる検討の方向性

- ◇ 仮に他の教諭等と比して、養護教諭や栄養教諭について、ICT 環境の整備が遅れている現状があるのであれば、教育委員会等の責任において早急に整備を進めるべきである。
- ◇ また、現在、養護教諭や栄養教諭の業務において ICT を活用している事例を見ると、必ずしも高度な ICT 環境や活用能力が求められるものばかりではなく、別添 2 「ICT 活用に関する事例について」に掲げた事例をはじめ、通常的环境においても十分に実施可能なものも少なくない。
- ◇ そのような中で、養護教諭や栄養教諭の業務における ICT の活用が進んでいないとすれば、その要因としては、意識の問題によるところも大きいものと考えられる。普通免許状の取得に当たって「数理、データ活用及び人工知能に関する科目」又は「情報機器の操作」の修得が求められていることや、「資質の向上に関する指標」に「ICT や情報・教育データの利活用」の事項を定めることとされていることから分かるように、養護教諭や栄養教諭にとっても ICT の活用は避けて通ることはできない。
そのことを十分に認識した上で、ICT の活用を負担としてではなく、効果的・

効率的な業務の推進のためのツールとして捉えて活用を進めていくことが不可欠である。

- ◇ その上で、他の教諭等による教科等における指導は勿論、医療等の他の分野における事例等も参考にしながら、更に先進的な ICT の活用方策について模索していくことが重要である。

3. 今後に向けて

養護教諭と栄養教諭を巡る諸課題及びその解決に向けた方向性として考えられるものを述べてきたが、これらの各事項は、

- ・ 解決に向けて見据えるべきタイムスパンや主導すべき主体も様々であること
- ・ 養護教諭と栄養教諭でそれらの状況が異なることも想定されること
- ・ 個別の課題として捉えるのではなく、そのほかの教員養成・採用・研修を巡る課題と一体のものとして捉えた上で解決を図るべきものも想定されること

といった状況があり、これらは、必ずしも本協力者会議の検討事項に留まるものではない。

今後、この議論の取りまとめを検討の一助として、文部科学省は勿論のこと、養護教諭や栄養教諭を含む学校関係者や教育委員会関係者、行政関係者等の幅広い関係者による議論のもと、各地域や学校における養護教諭及び栄養教諭の職務の範囲の明確化や重要性の再認識、また、その職責を遂行するための継続的・体系的な資質能力の向上に向けた具体的な取組が展開され、以て、子供たちの心身の健やかな成長を担う学校の中で、養護教諭及び栄養教諭に期待される役割が十二分に発揮されることを期待したい。

ICT 活用に関する事例について

本協力者会議の議論の取りまとめにおいては、養護教諭及び栄養教諭を巡る諸課題の解決に向けた方向性の1つとして、「職務遂行のインフラとしての ICT の積極的な活用」が示されたところである。

令和3年1月の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～においても、ICT はこれからの学校教育を支える基盤的なツールとして必要不可欠とされており、令和の日本型学校教育における今後の新しい動きとして、平成 29・30 年に告示された学習指導要領の着実な実施、学校における働き方改革に加え、GIGA スクール構想が挙げられている。

以下の資料では、GIGA スクール構想により目指すべき次世代の学校・教育現場の姿として、個別最適な学び、協働的な学び、教育データの利活用による効果的な学びの支援、校務の効率化の4点が示されており、養護教諭及び栄養教諭においても、これらの教育全体の方向性の中で、その専門性をより発揮するための ICT 活用が重要となる。



具体的な ICT 活用の特性・強みとしては、次の3点が考えられる。

1点目は、多様で大量のデータの取扱いができ、容易に分析や利活用ができることで

ある（ウェブブラウザによるインターネット検索等によって情報収集したり、表計算ソフトによるデータ等の整理・分析やグラフ作成などを容易に行ったりすることが可能となる。）。

2点目は、時間的制約を超えた情報の蓄積、過程の可視化を行うことができることである（写真・動画の撮影・保存によって学習過程を可視化し学習の振り返りに生かすことや、クラス管理ソフトによって児童生徒のつまずきや伸びについて教師が見取るなど、「個に応じた指導」の充実を行うことができる。）。

3点目は、空間的制約を超えた相互かつ瞬時の情報の共有（双方向性）ができる点である（ウェブ会議・ファイル共有ソフト等による家庭、地域、他の学校、あるいは海外など距離が離れた場をつないだ双方向性を有した学習や、他者との意見の共有、合意形成、アイデアの創出及び発表資料等の協働制作が可能となる。）。

このような ICT 活用の特性・強みを踏まえ、養護教諭及び栄養教諭の業務においても、例えば、以下のようなことに活用することが考えられる。

- ・ 保健管理業務及び給食管理業務のデジタル化
- ・ 健康観察や健康管理、健康診断等における児童生徒の心身の健康状況等に関する情報の把握・集計・分析の迅速化
- ・ 各教科等の指導や保健指導、児童生徒・保護者への啓発活動、研修における動画コンテンツ等の活用
- ・ 他校の養護教諭や栄養教諭との教材等の協働制作及び共有
- ・ 複数の学級・学校におけるオンラインツールによる講演等の一斉配信
- ・ 個々の児童生徒の理解度や相談内容、興味・関心に応じて課題や情報が提示されるデジタルコンテンツを活用した個別最適な学びの展開
- ・ 児童生徒への健康相談及び保健指導や保護者との連絡・相談におけるオンラインツールの活用
- ・ 学校医、学校歯科医、学校薬剤師、管理栄養士等の専門家との情報共有・相談、委員会活動や授業、研修等への参画等におけるオンラインツールの活用

以上のように、養護教諭及び栄養教諭の業務においても、ICT 活用の特性・強みを生かし、様々な場面において ICT を活用することにより、業務の効率化（業務負担の軽減）や成果の向上を図ることができる。

そこで、本資料では、各学校における管理・指導上の課題解決に向けて、ICT を活用することで具体的にどのようなことが可能となるかを示す事例を養護教諭について5点、栄養教諭について3点紹介する。

また、ICT 活用の目的は、養護教諭及び栄養教諭の役割と専門性を最大限発揮するこ

とであり、各学校における ICT 活用の在り方を考えるに当たっては、その目的を達成するための必要不可欠な手段として ICT をどのように活用するのか、という観点が重要である。

なお、ここで示す事例は、あくまでも養護教諭及び栄養教諭の業務に関する特有の課題に対する活用事例であり、養護教諭及び栄養教諭におかれては、以下の各教科等における ICT の効果的な活用に関する解説も授業を実施する際の参考になるため、併せて参照されたい。

【参考資料】

○各教科等の指導における ICT の効果的な活用に関する解説動画

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00941.html

キャリアステージ全体で身に付けるべき能力・役割の明確化（養護教諭）

キャリアステージ全体	専門的指導力（養護教諭）	効果的な I C T 活用の方策
第 4 ステージ（ベテラン教員） 教職経験活用・発展期	【救急処置】 ・学校の管理下において生じた傷病について応急的な救急処置を行う ・症状等の見極め、医療機関への受診の要否の判断・対応を行い、保健指導など適切な事後措置を行う ・校内における組織的な救急体制を整備する ・緊急事態への対応に係る校内研修の企画・実施を積極的に主導する	◆健康観察集計のデジタル化 ◆校務支援システムを活用した校務の効率化 ◆健康相談及び保健指導や保護者との連絡・相談におけるオンラインツールの活用 ◆学校医、学校歯科医、学校薬剤師等との情報共有・相談、研修等への参画等におけるオンラインツールの活用
ベテラン教員としての自覚と責任をもち、多様な指導経験と広い視点から同僚・若手教員に指導及び助言をし、積極的に組織運営の改善に取り組む	【健康観察】[疾病の管理・予防] ・健康観察の結果を管理職に報告し、必要な対応を講ずる ・I C T を活用し健康状態の把握を管理する ・児童生徒等に自己の疾病や生活管理の必要性等を理解できるよう指導する	
第 3 ステージ （目安：11 年目～） 実践的指導力充実期	【健康相談】 ・校内外の関係者と健康相談に対応するための体制を構築する ・児童生徒等の立場に立った様々なチャンネルにより相談できる体制を整える	
中堅教員としての自覚をもち、積極的に学校経営に参画するとともに、主任等の分掌に必要な役割・職務に関して理解を深め、組織マネジメント能力を身に付ける 【推進と充実】	【保健組織活動】 ・学校教育目標や学校保健目標等を受けて、具現化を図るための保健室経営計画を作成する ・保健室経営計画を職員会議や学校保健委員会等の場を活用しすべての教職員との間で共通理解を図る ・学校保健活動を組織的に推進するため学校保健委員会等での検討を主導し、学校保健計画の策定に中心的な役割を果たす	
第 2 ステージ （目安：4 年目～10 年目） 実践的指導力向上期	積極的に学校保健経営に参画しようとする姿勢をもち、この個性適性・分掌等に応じた資質能力を向上させる 【実践と改善】	
第 1 ステージ （目安：初任～3 年目） 実践的指導力習得期	教員としての心構えや公務員としてのモラル、学校保健、学習指導要領や教育課程についての基礎的知識及び指導力を身に付ける 【理解と実践】	

キャリアステージ全体で身に付けるべき能力・役割の明確化（栄養教諭）

キャリアステージ全体	専門的指導力（栄養教諭）	効果的な I C T 活用の方策
第 4 ステージ（ベテラン教員） 教職経験活用・発展期	<p>【各教科等における指導への参画】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各教科等の教諭と連携を図り、学校教育活動全体における食に関する指導内容を体系的に構築する ・食に関する指導について目的を明確にし、指導効果の向上を図る支援を行う ・積極的に指導に参画し、食に関する指導の機会の充実を図る ・各教科等における指導に参加し、授業で使用できる教材作成などを行う 	◆複数の学級や学校における情報共有・食に関する指導等でのオンラインツールの活用
第 3 ステージ （目安：1 1 年目～） 実践的指導力充実期	<p>【食に関する健康課題のある児童生徒等への個別的な相談・指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・健康課題を踏まえた個別指導の校内体制づくりを行う ・児童生徒、日常的な相談指導を行う学級担任に対し、支援を行う 	◆効率的な学校給食の管理業務や家庭等への発信におけるオンラインツールの活用
中堅教員としての自覚をもち、積極的に学校経営に参画するとともに、主任等の分掌に必要な役割・職務に関して理解を深め、組織マネジメント能力を身に付ける 【推進と充実】	<p>【栄養管理（献立作成）】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭や地域の実態を把握し、児童生徒の健康課題の解決に向けた献立作成を行う ・学級担任等による食に関する指導を見据えた献立作成を行う ・児童生徒の実態を把握し、学校実施基準に基づいた適切な栄養管理を行う ・学校給食摂取基準や食品構成に配慮した献立作成を行う 	◆ソフトウェアやアプリを活用した事務の効率化
第 2 ステージ （目安：4 年目～10 年目） 実践的指導力向上期	<p>【学校給食衛生管理基準に基づく衛生管理】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・衛生管理者として衛生管理を行い、業務内容の整理や分担を行い効率化を図る ・学校給食衛生管理基準に基づき、日常的または定期的な点検を行い衛生管理に努める ・衛生管理に関する指導を行う際には、児童生徒や教職員に指導・助言を行う ・学校薬剤師等の協力を得て施設設備に問題がある場合は報告を行い、必要な措置を講ずる 	◆給食運営業務のデジタル化
積極的に学校保健経営に参画しようとする姿勢をもち、この個性適性・分掌等に応じた資質能力を向上させる 【実践と改善】		
第 1 ステージ （目安：初任～3 年目） 実践的指導力習得期		
教員としての心構えや公務員としてのモラル、学校保健、学習指導要領や教育課程についての基礎的知識及び指導力を身に付ける 【理解と実践】		

(2) 教職員の自主的・主体的な研修受講の推進について

総務課

1 概要

改正教育公務員特例法に基づく新たな研修制度への移行に伴い、自己のキャリア形成や職務遂行に必要なとされる知識・技能を自由に選択できるよう「eラーニング研修」を準備するとともに、管理職や中堅段階以降の教員等に対する実践的な研修の充実に向け「能力開発研修」（集合研修）を新規開設するなど「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた体制の整備した。

今年度は、研修の充実だけでなく、教職員が自主的・主体的に研修を受講できる環境の整備に向けて、複数日実施している基本研修（悉皆）での複数年での分散実施や日数削減等の可能性を検討していきたい。

2 令和の日本型学校教育の方向性

- ・キャリア指標や研修体系を適時見直し、最新の教育課題に対応していく。
- ・同時双方向型・オンライン研修等、効果的・効率的な研修の実施方法や効果の検証など、継続的に検討する。
- ・中堅段階以降の研修機会の継続的な提供や内容の充実に向け検討する。
- ・教員等の養成・採用・研修を一体的に充実させるため、大学・教職大学院との連携・協働を強めていく。

3 課題

- ・教職員が自主的・主体的に研修を受講できる環境の整備
- ・教職大学院での教員養成の取組と教育委員会における教員採用選考等に関する共通理解
- ・教職大学院修了者等の高い学習意欲を持って学び続ける者へのインセンティブの在り方
- ・キャリア指標に示された各指標の具体化及び重点化に関する共通理解

4 主体的・自律的な研修を推進する体制や環境の整備

- ・能力開発研修（令和5年度新規事業）について（報告）
- ・eラーニングの効果的な活用について（報告）
- ・中堅教諭等資質向上研修の実施方法について
- ・教職大学院修了生への研修内容等の一部免除について

公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針

一 背景及び趣旨

およそ全ての教員は、教育を受ける子供たちの人格の完成を目指し、その成長を促すという非常に重要な職責を担っている高度専門職であり、学校教育の成否は、教員の資質によるところが極めて大きい。教育基本法（平成18年法律第120号）第9条第1項において、教員は、絶えず研究と修養に励むこと、同条第2項において、教員の養成と研修の充実が図られなければならないことが規定されているように、これまでも常にその資質の向上が図られるよう、法令上、特別な配慮がなされているところである。子供たちの成長を担う教員に求められるのは、いかに時代が変化しようとも、その時代の背景や要請を踏まえつつ、自らが子供たちの道しるべとなるべく、常に学び続け、その資質の向上を図り続けることである。

一方、学校現場においては、近年の教員の大量退職・大量採用等を背景に、公立学校教員採用選考試験の採用倍率の低下や臨時的任用教員等の確保ができず欠員が生じる事態が全国的に見られるほか、年齢構成や経験年数の不均衡から従来の学校組織において自然に行われてきた経験豊富な教員から若手教員への知識及び技術等の伝達が困難となるなど、教員を巡る環境が大きく変化している。さらに、少子化により学齢期の児童生徒数が減少する中、特別支援教育を受ける児童生徒数が10年間で約2倍となっていることなども背景に、学校現場の課題が複雑化、多様化していることに伴い、教員が抱える業務も多くなっている。

グローバル化、情報化の進展等、社会が急速に変化するとともに、先行き不透明で予測困難な時代が到来する中、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（令和3年1月中央教育審議会答申）においては、2020年代を通じて実現を目指す「令和の日本型学校教育」において実現すべき教員の理想的な姿が示された。具体的には、技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心

を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出し、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての役割を果たすことである。

こうした状況を踏まえ、令和3年3月、中央教育審議会に「令和の日本型学校教育」を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について包括的な諮問がなされ、このうち、教員の資質向上に関しては、「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」（令和3年11月中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会審議まとめ。以下「審議まとめ」という。）が取りまとめられた。これを受け、教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律（令和4年法律第40号。以下「改正法」という。）が、第208回国会において成立した。

平成28年の教育公務員特例法（昭和24年法律第1号）の改正により、同法第21条第2項の公立の小学校等の校長及び教員（以下「教員等」という。）の任命権者（以下「任命権者」という。）が、同法第22条の2第1項の指針（以下「指針」という。）を参酌しつつ、その地域の実情に応じ、同法第22条の7の協議会（以下「協議会」という。）における協議を経て、同法第22条の3の指標（以下「指標」という。）を策定し、指標を踏まえて同法第22条の4の教員研修計画（以下「教員研修計画」という。）を策定するという体系的な仕組みが整備された。これを基盤として、今般の改正法による改正後の同法（以下「法」という。）において、任命権者が、教員等ごとに法第22条の5第1項の研修等に関する記録（以下「研修等に関する記録」という。）を作成するとともに、法第20条第2項の指導助言者（以下「指導助言者」という。）が、これを活用して法第22条の6の資質の向上に関する指導助言等（以下「資質の向上に関する指導助言等」という。）を行うことなどの仕組みが整備されたところである。

審議まとめでも指摘されているように、新たな教員の学びの姿として求められているのは、一人一人の教員等が、自らの専門職性を高めていく営みであると自覚しながら、誇りを持って主体的に研修に打ち込むことである。教員等の資質の向上を図ることは、児童生徒等の教育を充実することに他ならない。児童生徒等の学びと教員等の学びは相似形となることが重要であり、個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、児童生徒等の学びのみならず、教員等の学び

にもまた求められており、児童生徒等の学びのロールモデルとなることが期待される。

こうしたことを踏まえつつ、任命権者による指標の策定をはじめ、教員等の計画的・効果的な資質の向上に資するよう、法第 22 条の 2 第 1 項の規定に基づき、この指針を策定するものである。

二 公立の小中学校等の教員等としての資質の向上に関する基本的な事項

1 教員等の資質の向上に関する基本的考え方

教員等の資質の向上を図るに当たっては、大学における教員養成の状況を踏まえるとともに、中長期的視点から教員等を育成する観点を重視しつつ、法のほか、教育基本法、学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）及び地方公務員法（昭和 25 年法律第 261 号）その他の関係法令並びに教育振興基本計画（平成 30 年 6 月 15 日閣議決定）及び学習指導要領等（小学校学習指導要領（平成 29 年文部科学省告示第 63 号）、中学校学習指導要領（平成 29 年文部科学省告示第 64 号）、高等学校学習指導要領（平成 30 年文部科学省告示第 68 号）、幼稚園教育要領（平成 29 年文部科学省告示第 62 号）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成 29 年内閣府・文部科学省・厚生労働省告示第 1 号）、特別支援学校幼稚部教育要領（平成 29 年文部科学省告示第 72 号）、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年文部科学省告示第 73 号）及び特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年文部科学省告示第 14 号）を言う。以下同じ。）の理念及び趣旨を十分に踏まえなければならない。

特に改正法等を通じて新たな教員の学びの姿を目指す背景として、予測困難な時代に、複雑化、多様化する学校において、教員の資質の向上に対する社会的要請が一層高まっていることがある。多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築に向け、全ての教員に共通的に求められる資質を備えることはもちろん、それを越えて、教員それぞれの個性や長所の伸長を図ることを旨として、不断の資質の向上が図られなければならない。

ない。

(1) 研修等に関する記録を活用した資質の向上に関する指導助言等

変化の激しい時代においては、教員等一人一人の置かれた状況に照らして、適切な現状把握と目標設定の下で、教員等の個別最適な学び、協働的な学びが行われることが重要である。このため、指導助言者と教員等が研修等に関する記録を活用しつつ、資質の向上に関する指導助言等として対話を重ねる中で、今後能力を伸ばす必要がある分野の研修受講などの資質の向上方策について、教員等からの相談に応じ、情報を提供し、又は指導及び助言を行うことが必要である。この際、教員等が可視化された学習履歴を自ら振り返り、指導助言者と対話する中で、自らの強みや弱み、今後伸ばすべき能力、学校で果たすべき役割など踏まえ、必要な学びを俯瞰（ふかん）的かつ客観的に理解することが重要である。

これらは、指導助言者と教員等との対話の中で行われることが基本であるが、期待される水準の研修を受けているとは到底認められない場合などやむを得ない場合については、職務命令として研修を受講させることも想定される。

なお、法令及び本指針に定めるもののほか、これらの研修等に関する記録を活用した資質の向上に関する指導助言等に関しては、別にガイドラインで定める。

(2) 多様な内容・方法による資質の向上

教員等の資質の向上を図るに当たっては、校内研修や授業研究・保育研究などの「現場の経験」を重視した学びと法第20条第1項の研修実施者（以下「研修実施者」という。）や様々な主体が行う校外研修とが最適な組合せにより実施されることが重要である。とりわけ、校内研修等は、それぞれの学校の教育課題に対応した協働的な学びを学校組織全体で行い、その成果を教職員間で共有することにより、学校の組織力を高め、効果的な学校教育活動の実施にも資するものであり、校長のリーダーシップの下、より活性化させていくことが求められる。

研修の実施に当たっては、対面・集合型で行われるもの、同時双方向

型のオンラインで行われるもの、オンデマンド型のオンラインで行われるものなど、様々な実施方法が想定される。特に、近年の情報化の進展等により、オンラインによる研修が急速に広まっており、その利点を最大限に生かすとともに、主として知識伝達型の学びであるかどうか、協議やグループワーク形式により学びを深めるものであるかどうかなど、研修の内容・態様に応じて、これらの方法を適切に組み合わせる必要がある。

特にオンデマンド型のオンラインによる学習コンテンツは、教育委員会が作成するもののほか、独立行政法人教職員支援機構や大学・教職大学院、民間企業等の多様な主体により提供されている。さらに、協議会の仕組みも活用し、教育委員会と大学等が連携協働して、これらの学習コンテンツを作成・提供することも有益である。教員等の個別最適な学びの実現には、限られた時間や資源の中で、これらの学習コンテンツを効果的に活用していくことが重要である。

(3) 研修の成果の確認方法の明確化

研修を実施する際には、受講そのものを目的化するのではなく、その成果がどのように職務に生かされるかという視点を常に持ちながら行われなければならない。

このため、成果の確認方法を、研修の性質に応じて明確化することが重要であり、特に研修実施者が実施する体系的かつ計画的に行われる研修については、成果の確認方法をあらかじめ明確化した上で実施することが極めて重要である。具体的には、テストの実施やレポート・実践報告書の作成等により、当該研修によって身に付いた知識・技能を確認したり、学んだ理論や得られた課題意識、他者との対話を手がかりに自らの実践内容を省察させたりすることが考えられる。

オンラインによる研修の実施が広く普及する中、特に知識伝達型の学びについて活用が想定されるオンデマンド型の研修動画等については、単に動画等を視聴するだけでなく、知識・技能の習得状況を確認するためのテストを含め、研修の企画段階から、その成果の確認方法もあわせて設定しておく必要がある。その際、大学・教職大学院等の知見を生かしながら、研修の効果検証を進めることも有効である。

また、日々の授業・保育（以下「授業等」という。）の改善など「現場の経験」を重視した学びでは、校長等の学校管理職が、自校における学校教育課題や教員のニーズ等を踏まえて研修・研究テーマを適切に設定するとともに、定期的な授業等の観察や指導助言を実施するなど、適切な関与を行うことにより、組織的に状況を確認し、学校組織全体で教員の資質の向上を支えることが重要である。特に教科指導に関しては、教育委員会において、教科等に関する専門性を有する指導主事の定期的な授業観察や指導助言について、オンラインの活用なども考慮しつつ、効果的・効率的な実施体制を整備する必要がある。

なお、これらの成果の確認に当たって、教員等からレポート等の提出を求める際には、真に必要なものに限るなど、教員等の負担に十分留意する必要がある。

2 公立の小学校等の教員等としての資質の向上を図るに当たり踏まえるべき基本的な視点

公立の小学校等の教員等としての資質の向上を図るに当たっては、以下の（１）から（３）までの視点を踏まえる必要がある。

（１）教員等一人一人の資質の向上に関する視点

①全ての教員等が備えるべき普遍的な資質

教育の本質が教員と子供たちとの人格的な触れ合いにあり、子供たちの人格の完成を目指し、その成長を促す教員には、時代が変化しても、倫理観、使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲や研究能力などが、普遍的な資質として求められる。特に、子供を守り育てる立場にある教員等が子供に対し性暴力等を行うことは断じてあってはならず、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（令和３年法律第５７号）やこれに基づく基本的な指針を踏まえ、全ての教員等で共通理解を図りながら、服務規律の徹底を図る必要がある。

教員等一人一人に求められる資質に関しては、このような普遍的

な素養を基盤としつつ、三に示す指標の内容に関する事項を踏まえて各任命権者が地域の実情に応じて策定する指標及び各研修実施者が策定する教員研修計画の枠組みの下で、個々の教員等に応じて、多様な内容・方法により、その向上が図られる必要がある。

その上で、高度専門職業人である教員は、日々の経験や他者との対話から、自らの教育実践を振り返り、捉え直すことを基礎として、新たな目標の設定、実践、振り返りを繰り返す中で、自ら必要な学びを主体的にマネジメントしていく姿勢が重要である。

②勤務経験を通じた職能成長

初任者であっても経験豊富な教員であっても、常に社会状況が変化する中、現状に満足することなく、自ら学び続ける教員であるべきとの理念の下、常に教員等が成長し続けることが重要である。さらに、教員等の資質の向上は研修実施者が行う研修のみにより図られるものではなく、学校におけるOJT（オンザジョブトレーニング）等の中で資質の向上が図られる側面も大きいことから、教職生活を通じた継続的な資質の向上の視点をもち、研修以外のあらゆる成長の手段も考慮しつつ、教員等一人一人の資質の向上が図られることが重要である。同時に、教員等としての様々な勤務経験がその後の成長に大きく影響することから、特別支援学校や特別支援学級における経験も含む多様な学校や学級での勤務を経験するなどのキャリアパスの設定についても、資質の向上の一環として捉える必要がある。

(2) 学校組織・教職員集団として発揮すべき組織力の視点

教員等一人一人が学校現場で生じる様々な課題に対応できる力量を高めていくことは重要であるが、全ての課題を教員等が一人で解決することは困難である。多様な専門性を有する質の高い教職員集団を構築し、他の教員等や様々な支援スタッフ等と協働しながら、チームとして校務を分担しつつ、組織的に諸課題に対応することが求められている。また、校内における教員同士の学び合いや学校外の資源を活用した学びなど他者との協働を通じて、学校組織全体の改善を図ることが重要である。

さらに、信頼される学校づくりのためには、保護者はもとより、地域

住民からの信頼を得ることが不可欠である。このため、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和 31 年法律第 162 号。以下「地教行法」という。）第 47 条の 5 の学校運営協議会（以下「学校運営協議会」という。）等を通じて、保護者や地域住民の意見や要望を学校運営に的確に反映させるとともに、家庭や地域社会による支援・協力を得ながら、学校運営を改善していくことが求められている。また、学校に福祉的な役割も期待される中、児童相談所や警察などの関係機関との連携・協働も、これまで以上に求められている。

校長のリーダーシップの下、学校運営協議会等を通じて、学校が保護者や地域住民、多様な専門性をもつ人材、関係機関と連携・協働しつつ、学校内外の関係者間の相互作用により、学校組織や教職員集団としての力を最大化していくことが、多様性や柔軟性を備えた組織力の向上につながると考えられる。

（3）社会や学校を取り巻く状況変化の視点

情報通信技術（以下「ICT」という。）の発展、社会・経済のグローバル化、少子化・高齢化の進展、人工知能に関する研究の進化、雇用環境の変容等、社会が急激に変化しており、子供たちが職業に就くなど将来的に社会で活躍する時期には、現在より一層大きい状況の変化が起こり得る。また、近年、特に都市部を中心に、地域社会等のつながりや支え合いによるセーフティネット機能の低下が指摘されているとともに、子供の貧困や格差の再生産・固定化が課題として指摘されている。

さらに学校を取り巻く状況については、いじめ・不登校などの生徒指導上の課題への対応や貧困・虐待などの課題を抱えた家庭の児童生徒等への対応、インクルーシブ教育システムの理念を踏まえた発達障害のある児童生徒等を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応、外国人児童生徒等への対応、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実と主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育、一人一台端末環境を前提とした ICT・教育データの利活用、STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進、進路指導及びキャリア教育への対応、学校安全への対応、幼児教育と小学校教育の接続、小中一貫教育及び中高一貫教育等の学校段階間接続

等への対応、保護者や地域との連携・協働体制の構築などが今日的に求められている。

変化し続ける社会や学校現場からの要請に的確に応えられるよう、これらの変化に対応した教員等の資質の向上が求められている。

三 公立の小学校等の教員等としての資質の向上に関する指標の内容に関する事項

任命権者が指標を策定することとする趣旨は、教員等の資質の向上を担う任命権者と教員養成を担う大学等の共通認識の下、教員等が高度専門職としての職責、経験及び適性に応じて身に付けるべき資質を明確化することである。

また、指標は、教員等が担う役割が高度に専門的であることを改めて示すとともに、研修等を通じて教員等の資質の向上を図る際の目安として、教員等一人一人のキャリアパスが多様であるとの前提の下、教職生活全体を俯瞰（ふかん）しつつ、自らの職責、経験及び適性に応じて更に高度な段階を目指す手掛かりとなるものであり、効果的・継続的な学びに結び付ける意欲を喚起することを可能とする体系的なものである必要がある。また、研修実施者が行う研修は、指標を踏まえて策定されることとなる法第22条の4の教員研修計画に基づき実施されるものであることから、教員等の資質の向上が指標を基にして図られていくものであることを十分踏まえる必要がある。

指標については、教員等の年齢構成や経験年数の状況など、様々な状況が各地域によって異なっていることを踏まえ、各地域の実情に応じたものとなるよう留意し、以下の1から4までを踏まえて策定するものとする。

1 学校種・教員等の職等の範囲

指標の対象とする公立の小学校等の教員等の範囲は以下のとおりである。

- (1) 公立の小学校等の範囲は、公立の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、幼稚園及び幼保連携型認定こ

ども園である。

(2) 教員等の範囲は、校長（園長を含む。）、副校長（副園長を含む。）、教頭、主幹教諭（幼保連携型認定こども園の主幹養護教諭及び主幹栄養教諭を含む。）、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、主幹保育教諭、指導保育教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師である（教育公務員特例法施行令（昭和24年政令第6号）第2条に規定する臨時的に任用された者等を除く。）。

指標の策定に際しては、必ずしも全ての学校種ごとに個別の指標を策定することを要するものではなく、それぞれの学校種の特性を踏まえつつ、複数の学校種について共通の指標を策定することが可能である。例えば、小学校、中学校及び義務教育学校の教員について共通の指標を策定し、特に小学校の教員に必要な事項について留意事項を付すことや、幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教員について、共通の指標を策定し、それぞれの教員に必要な事項について留意事項を付すこと等が可能である。

また、必ずしも全ての職ごとに個別の指標を策定することを要するものではなく、それぞれの職の特性を踏まえつつ、複数の職について共通の指標を策定することが可能である。例えば、複数の職に共通の指標として策定し、そのうちの特定の職に必要な事項について留意事項を付すこと等が可能である。

加えて、同じ教諭の職であっても、特別支援学級や通級による指導の担当教諭については、特別支援教育に関する専門性が特に求められることに鑑み、個別の指標を策定することや、特に必要な事項について留意事項を付すこと等の取扱いも考えられる。

さらに、教員等のキャリアパスは単一のものではなく、例えば、教諭から主幹教諭を経て管理職に至り学校運営を担う者、教諭から指導教諭に至り学校内において他の教員の指導を担う者、生涯にわたって教諭としての職務を全うし、特定の分野において高度に専門的な知識及び技能を有する者等、様々な者が存在することを踏まえ、同一の職について複数の指標を策定することも可能である。

他方、校務をつかさどる校長は、学校組織のリーダーとして、教員の人材育成について、大きな責任と役割を担っており、教員の自律的な成

長を促すべき存在である。研修等に関する記録を活用した資質の向上に関する指導助言等の場面においても、指導助言者である教育委員会の服務監督の下、実質的な指導助言者としての役割を担い、一義的な責任を負う主体である。こうしたことを踏まえ、校長については、教員とは別に、個別の指標を策定することとする。

2 職責、経験及び適性に応じた成長段階の設定

指標においては、教員等の成長段階に応じた資質の向上の目安とするため、学校種や職の指標ごとに複数の成長に関する段階を設けることとする。その際、必ず、新規に採用する教員に対して任命権者が求める資質を第一の段階として設けることとする。その他の段階は、各地域における教員等の年齢構成や経験年数の状況等といった地域の実情に応じ、例えば、経験年数が1年から5年まで、6年から10年までといったように経験年数に着目した設定のほか、「向上・発展期、充実・円熟期」、「第1ステージ（第1期）、第2ステージ（第2期）」、「初任、中堅、ベテラン」等、必ずしも経験年数のみに着目しない設定が考えられる。

なお、校長については、必ずしも複数の成長段階を設定せずに、共通の指標を設定した上で、そのうち特定の資質に関し必要な事項について留意事項を付すこと等が可能である。

3 指標の内容を定める際の観点

(1) 校長の指標

校長に求められる基本的な役割は、大別して、学校経営方針の提示、組織づくり及び学校外とのコミュニケーションの3つに整理される。これらの基本的な役割を果たす上で、従前より求められている教育者としての資質や的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理等のマネジメント能力に加え、これからの時代においては、特に、様々なデータや学校が置かれた内外環境に関する情報について収集・整理・分析し共有す

ること（アセスメント）や、学校内外の関係者の相互作用により学校の教育力を最大化していくこと（ファシリテーション）が求められる。

これらの観点を踏まえ、校長の資質について、2の成長段階に応じて向上させる観点も持ちつつ、指標の内容を定めることとする。その際、校長の採用に当たっては、面接等を含む選考試験が実施されることが一般的であることに鑑み、その選考に当たって求める能力と校長の指標との関係について、両者の趣旨の違いを踏まえつつ、整合性の確保について留意することとする。

任命権者においては、それぞれの地域におけるスクールリーダー、更には将来の学校管理職としての活躍が期待される現職教員を教職大学院に派遣しているところであり、校長の指標の策定・変更に当たっては、教職大学院との緊密な連携・協働に特に留意することが重要である。

（2）教員の指標

次に掲げる事項に係る資質について、2の成長段階ごとに更に向上させる観点を持ちつつ、指標の内容を定めることとする。教員に共通的に求められる各事項に係る資質の具体的内容は、文部科学大臣が別に定める。

- ①教職に必要な素養
- ②学習指導
- ③生徒指導
- ④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応
- ⑤ICT や情報・教育データの利活用

なお、幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教員にあつては、学習指導においては保育に関する事項も取り扱うことに留意するとともに、養護教諭にあつては保健管理、健康相談や保健室経営に関する事項等、栄養教諭にあつては食に関する指導と学校給食の管理に関する事項等を適宜加えるなど、上記に掲げる事項を中心としつつも、各職の特性を踏まえ、必要な事項を加えたり、不必要な事項を除いたりすることが可能である。

4 その他

各地域の実情を踏まえ、必要に応じて教科等ごとの指標を策定することも可能である。

四 指標の策定・変更に当たって必要とされる手続及び指標の改善等

1 指標の策定・変更に当たって必要とされる手続

指標の策定・変更に当たっては、法第22条の3第2項の規定に基づき、協議会における協議をあらかじめ経る必要がある。また、協議会においては、指標の策定に関する協議のほか、法第22条の7第1項の規定に基づき、指標に基づく教員等の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うこととなっており、教員等の資質の向上を図るに当たっては、五の6(2)に示す協議会における協議が望まれる事項も踏まえつつ、協議会を有効に活用することが極めて重要である。また、協議会における協議を通じて、その地域における課題や学校現場の状況を指標の内容に反映させることが重要である。

とりわけ新規に採用する教員に対して任命権者が求める資質については、大学が行う教員養成の目標であるとともに、教員等の任命権者が行う資質の向上の前提となるものであり、当該資質について、協議会で明確な共通理解を確立することが極めて重要である。そのため、新規に採用する教員に対して任命権者が求める資質について協議する際には、教員養成を主たる目的とする大学・学部以外の大学・学部においても広く教員免許状の取得が認められていることを踏まえるとともに、協議会の構成員である大学が行う教員養成の改善をも目的としつつ、「教職課程コアカリキュラム」(令和3年8月中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会決定)や「特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム」(令和4年7月特別支援教育を担う教員の養成の在り方等に関する検討会議決定)の内容

や大学における教員養成の実態を踏まえ、十分議論を尽くすことが重要である。さらに、指標を定めるに当たっては、高度専門職業人としての教員養成の中核的な役割を担うものとして教職大学院の全国的な整備が図られていることを踏まえ、各地域の教育委員会との連携の下、当該資質及び指標について教職大学院との共通理解の確立に特に留意する必要がある。

加えて、協議会における協議を経た上で策定される指標及び当該指標を踏まえて策定される教員研修計画については、法第 22 条の 3 及び第 22 条の 4 の規定により、策定後遅滞なく公表するよう努めることとされているところ、指標や教員研修計画のみではなく、指標策定の過程等、協議会における協議に関する情報を積極的に公開することが望ましい。

さらに、地教行法第 37 条第 1 項に規定する県費負担教職員の任命権者である都道府県教育委員会が、その県費負担教職員に関する指標を策定するに当たっては、協議会の運営に際して、関係する市町村教育委員会との間で学校現場の現状等について十分意見交換を行い、協働して学校現場の状況を反映することが重要である。とりわけ、地方自治法（昭和 22 年法律第 67 号）第 252 条の 22 第 1 項の中核市（以下「中核市」という。）については、中核市の教育委員会が教員研修計画の策定を担うことを踏まえ、可能な限り、当該教育委員会を協議会の構成員に含める等、特段の配慮が必要である。

なお、地方自治法第 252 条の 19 第 1 項に規定する指定都市（以下「指定都市」という。）以外の市町村の設置する幼稚園、高等学校、中等教育学校及び幼保連携型認定こども園等の教員等の指標の作成に当たっては、法附則第 4 条の規定により協議会における協議を要さないこととされている。この場合、教員等の資質の向上に向け指標の内容を充実させるよう、その内容について必要に応じ大学・教職大学院等の意見を聴取するとともに、法第 23 条に規定する初任者研修及び法第 24 条に規定する中堅教諭等資質向上研修（以下「中堅教諭等資質向上研修」という。）を実施する都道府県教育委員会等とも連携を図りながら指標を作成することが望ましい。

また、独立行政法人教職員支援機構法（平成 12 年法律第 88 号）第 10 条第 2 号の規定に基づき、独立行政法人教職員支援機構が指標の策定に

関する専門的な助言を行うこととなっており、必要に応じてこれを有効に活用することが考えられる。

2 指標の改善及び更新

社会の状況や学校を取り巻く状況は常に変化するものであり、指標についても、様々な状況の変化に応じて不断の見直しを図ることが重要である。また、指標の内容を踏まえ、教員研修計画を策定し、実際に研修を実施する中で、実態に応じた、より実効性の高い指標に改善していくことが必要である。そのため、各地域の実情に応じ、定期的に指標を更新するなど、指標を中心とした教員等の資質の向上策に係る PDCA サイクルを機能させることが重要である。

3 他の計画等との関係

指標の策定や指標に基づく教員等の資質の向上を図るに際しては、地教行法第1条の3に規定する大綱、教育基本法第17条第2項に規定する教育委員会が策定する基本的な計画等の各種計画との整合性を図ることが必要である。また、必要に応じて、地教行法第1条の4に規定する総合教育会議を活用することも考えられる。

五 公立の小学校等の教員等としての資質の向上を推進する体制の整備

教員等の継続的かつ効果的な資質の向上を図るためには、指標に基づく教員等の資質の向上の推進体制も含め、以下の1から7までの事項を踏まえた教員等としての資質の向上を推進する体制を整備することが重要である。

1 日常的な校内研修等の充実

自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視した学びが一層求められていることを踏まえ、校内研修や授業研究・保育研究をはじめとする学校における様々な機会や場面を、教員等の学びとして位置づけ、活用していくなど、日常的な校内研修等を充実させる必要がある。その上で、それぞれの教員が、お互いの授業等を参観し合い、批評し合うことも含め、日々の学校教育活動を通じて、「経験を振り返ることを基礎とした学び」と「他者との対話から得られる学び」を蓄積し、組織力を高めていくことが望ましい。また、教科指導に関しては、各学校において、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実し、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげるため、教科等を越えた教員同士の学び合いの機会を設定することも有効である。

2 学校管理職のマネジメントの下での主体的・自律的な研修の全校的な推進体制

教員の資質の向上に当たっては、校長のリーダーシップの下、職場における心理的安全性が確保されつつ、多様な教職員同士の関わり合いを軸に学校が直面する教育課題を組織的に解決することができるよう、学校組織全体として主体的かつ自律的な研修を推進する体制や教員等が学びに向き合うことができる研修環境を整えることが重要である。その際、研修主事等の研修に関する中核的な役割を担う教員の位置づけをはじめとして、当該学校の教職員集団の年齢構成等に適した校内体制が整えられるような人事配置に留意する必要がある。

3 研修内容が適時見直される仕組みの整備

これからの変化の激しい時代においては、二の2（3）のとおり、社会や学校を取り巻く状況の変化に的確に対応した研修内容が設定されるこ

とが重要である。そのために、四の2の指標の不断の見直しとともに、研修内容が学校現場の最新の教育課題に即した内容に適時見直される仕組みを整える必要がある。

4 効果的・効率的な実施方法

研修方法に関して学習効果の最大化が図られるよう、対面・集合型の研修だけでなく、同時双方向型又はオンデマンド型のオンライン研修を組み合わせるなど、実施方法の最適化を図るとともに、限られた時間や資源の中で、教員等の多忙化にも配慮しつつ、研修内容の重点化や精選なども含め、効果的・効率的な方法により行われる必要がある。

5 中堅段階以降も含めた研修機会の充実

法定研修以外の研修機会の更なる充実を図り、特に中堅段階以降の管理職ではない教員に対しては、中堅教諭等資質向上研修の実施後も知識・技能を刷新するための研修機会を継続的に提供できる体制を整える必要がある。また、提供される各研修の内容について、特定のテーマに沿って一連の研修プログラムとして体系化することや、「初級、中級、上級」等の段階別の研修内容を設定すること、研修プログラム同士の関連付けを行うことなど、研修内容の系統性が確保されるよう留意する必要がある。なお、当該研修機会は、研修実施者である教育委員会が提供するのみならず、大学・教職大学院等が提供したり、両者が連携・協働して提供したりすることも考えられる。

6 大学・教職大学院との連携・協働

(1) 基本的考え方

教員等の養成・採用・研修を一体的に充実させ、その資質の向上を図

っていくためには、任命権者とこれらを共に担う大学・教職大学院との連携・協働が不可欠であり、教員免許更新制の下で生み出された成果を発展的に継承していくことも含め、大学・教職大学院の果たす役割を強く意識していくことが重要である。任命権者は、指標の策定・変更の際に限らず、指標と研修を有機的に結びつける観点から、指標の具現化に向けた研修の計画・内容等の検討に当たっても、大学・教職大学院との連携を図ることが重要である。また、協議会における協議や教職大学院との人事交流等を通じて、校長の指標及びこれに基づき教育委員会が行う研修と学校管理職の養成を目的とした教職大学院のカリキュラムとの整合性の確保に努めるなど、教職大学院と一体となって学校管理職の養成に取り組んでいくことが望ましい。

(2) 協議会の活用

法第22条の7の規定に基づく協議会は、任命権者と大学等が指標の策定に関する協議及び指標に基づく教員等の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うことを目的として組織されるものであり、両者の緊密な連携の下、教員等の養成・採用・研修の各段階を通じた一連の資質の向上のための取組を促進するために、当該協議会を活用することは有効である。このため、協議会においては、任命権者と大学・教職大学院等が連携・協働して取り組む体制を確立すべく、指標の策定・変更にとどまらず、例えば、以下の事項について積極的に協議を行うことが望まれる。

① 全般的事項

- ・ 指標に示された各事項の具体化及び重点化に関する共通理解
- ・ 教育委員会と大学・教職大学院との人事交流等を含めた連携体制の在り方

② 養成・採用に関する事項

- ・ 中長期的な教員採用見込み者数の情報共有による適時・適切な教職課程の開設
- ・ 教職大学院のカリキュラムを含む大学における教員養成の取組、教育委員会における教員採用選考等に関する共通理解
- ・ 教職を目指す優秀な学生を引き付け、教員としての就職を促す方策

- ・特定分野に強みや専門性を有する教員の養成・採用の在り方

③研修に関する事項

- ・教育委員会における研修、大学・教職大学院における現職教員向けプログラム等に関する共通理解
- ・教育委員会と大学・教職大学院が連携・協働して実施する研修プログラムの在り方
- ・大学・教職大学院での学修と研修実施者等が行う研修との関係の在り方
- ・教職大学院修了者等の高い学習意欲を持って学び続ける者へのインセンティブの在り方

7 臨時的任用教員等への研修機会の充実

臨時的任用教員等は、法第 22 条の 3 の規定に基づく指標の策定や法第 22 条の 5 及び第 22 条の 6 の規定に基づく研修等に関する記録を活用した資質の向上に関する指導助言等の適用対象ではないが、臨時的任用教員等を対象とした研修プログラムの設定や教育センター等が行う研修への参加など、研修機会の充実に努め、資質の向上が図られることが望ましい。

六 その他公立の小学校等の教員等の資質の向上を図るに際し配慮すべき事項

各研修実施者等が行う研修その他の教員等の資質の向上のための取組が、時代に応じて求められる内容・方法で実施されるよう、文部科学省は、その取組状況を把握するなど全国的な見地から定期的にフォローアップを行うとともに、適時に情報発信を行う。

1. 目的 : 教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図る
2. 対象者 : 公立の小学校等の教諭等 (指標や教員研修計画等の研修体系を踏まえ任命権者の責任で決定)
 ※教諭等とは、公立の小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教諭、助教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師のことを指し、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭は含まれない。
 ※指標とは、地域の実情に応じ、校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標
 ※教員研修計画とは、指標を踏まえ、校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画
3. 実施者 : 任命権者 (都道府県・指定都市教育委員会、大阪府豊能地区教職員人事協議会)
 ※ただし、中核市は、中核市教育委員会が行う
 ※幼稚園については、任命権者 (ただし、指定都市以外の市町村の設置する幼稚園については都道府県教育委員会)
4. 根拠法 : 教育公務員特例法第24条 (平成29年度から実施)
5. 研修内容 : 任命権者が定める

＜十年経験者研修 (中堅教諭等資質向上研修の前身) について文部科学省が教育委員会に示した目安＞

※中堅教諭等資質向上研修においては、日数の目安を示していない

I. 長期休業期間等の研修	II. 課業期間の研修
日数 : 20日間程度	日数 : 20日間程度
※幼稚園については、10日程度	※幼稚園については、10日程度
場所 : 教育センター等	場所 : 主として学校内
講師 : ベテラン教員、指導主事	指導助言 : 校長、教頭、教務主任等
内容 : 教科指導、生徒指導等に関する研修	内容 : 授業研究、教材研究等

中堅教諭等資質向上研修の実施状況

○研修対象者数

小学校 : 14,224人 中学校 : 7,968人
 高等学校 : 5,406人 特別支援学校 : 2,964人
 幼稚園 : 440人 幼保連携型認定こども園 : 258人 計31,260人

○研修の年間実施日数 (平均)

小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	幼稚園	幼保連携型認定こども園
20.4日	20.4日	19.4日	19.0日	12.0日	12.39日

○研修内容

教科指導、教育課程の編成、主体的・対話的で深い学び、生徒指導、いじめ防止、不登校対応、特別支援教育、人権教育・男女共同参画、公務員倫理・サービス、学級経営など地域の実情に応じて様々な内容を扱っている。

出典 : 文部科学省 中堅教諭等資質向上研修実施状況 (令和2年度) 調査結果
 ※調査対象 : 119都道府県・指定都市・中核市教育委員会、大阪府豊能地区教職員人事協議会

(協議 2)

中堅教諭等資質向上研修の日数について

<小・中・高・特支>

	研修日数 (日)	内 訳		備 考
		校外 (日)	校内 (日)	
秋田県	30	10	20を下回らない	校外研修は長期休業中
秋田市	32程度	12	20程度	
青森県	9 13	4 8	5 5	(前期) 5～7年のうち1年間 (後期) 12～15年のうち1年間
岩手県	21～27	6～7	15～20	
宮城県	16～19	8～11	8以上	
山形県	8～	8	研修者に応じて設定	中堅研終了後3～5年にステージアップ研修(校外2日)実施
福島県	25～	10以上	15以上	

<幼稚園・保育所・認定こども園>

秋田県	20	10	10	
岩手県	17	7	10	
宮城県	16～19	8～11	8以上	
山形県	11	4	7	
福島県	12～	5以上	7以上	

○研修日数の全国平均との比較

(日) (10年研)

	R3	R2	R1	H30	H29	H28以前
小・中学校	20.3	20.4	21.5	22.8	23.3	27.5
高等学校	20.1	19.4	21.3	22.5	23.4	27.5
特別支援学校	20.0	19.0	20.6	22.6	24.1	28.1
秋田県	30 ←					30
全国平均との差	+10					
幼稚園等	13.2	12.0	13.3	14.0	12.8	15.7
秋田県	20 ←					20
全国平均との差	+7					

中堅教諭等資質向上研修の日数の削減について（案）

<現状>

	一般		教職大学院修了者	
	校外（日）	校内（日）	校外（日）	校内（日）
1年目（初任研）	14～15	120h	14～15	70h
2年目	2	15h	2	10h
3年目		15h		10h
5年目	2～3		2～3	
8年目	2		2	
11年目（中堅研）	10	20	10	20

※ 初任者等研修として、1年目（初任研）～5年目研修までを示す。

※ 現在は、初任者等研修で、教職大学院修了者に対し、校内研修において、一般の対象者の3分の2程度の研修日数に軽減（校外研修の日数は変わらない）。

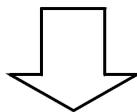
<削減案>

8年目	2		2	
11年目（中堅研）	10	20	10	20

※ 現在は、8年目研修と中堅教諭等資質向上研修を独立した研修として扱っている。

※ 2つの研修を統合すれば、校外研修12日、校内研修20日の合計32日となる。

削減案



8年目（中堅研前期）	2		2	
11年目（中堅研後期）	8	12	8	8

（2日削減）

（8日削減）

（2日削減）

（12日削減）

（案1）8年目研修を中堅教諭等資質向上研修（前期）と位置づけ、2つの研修を統合する。

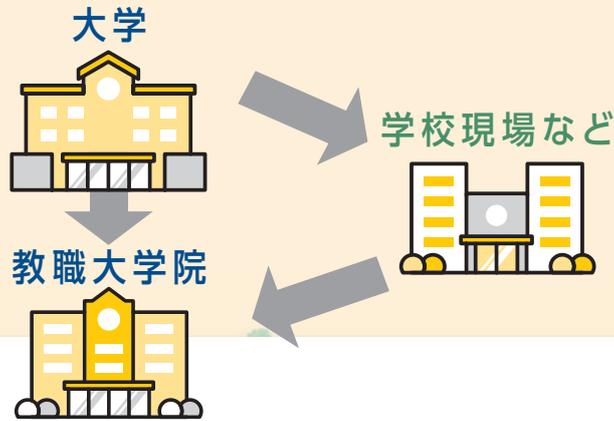
（案2）合計12日となる校外研修を2日削減する。

（案3）全国平均20日に近づくように、校内研修を12日に削減する。

（案4）教職大学院修了者の校内研修を初任者等研修と同様に、3分の2程度とする。



教職大学院で ステップアップ



学部新卒学生の割合

学部新卒学生 40%

学部新卒学生のうち、
45.5%
が教育学部以外の学部
から進学しています!



学校現場などに就職

教員就職率
9割以上

初任者研修の一部(または全部)
を免除している教育委員会
35%

現職教員学生・その他社会人の割合

現職教員学生 55%

現職教員学生

教育委員会からの派遣以外
にも、自ら学びに来ている現
職教員の方がたくさんいま
す!

その他社会人 5%

様々な方が学びに
来ています!

学校事務職員、児童
相談員、民間企業(製
造業、住宅メーカー、
塾講師)退職者、大学
教員
など



学校現場や教育行政での指導的な立場

教職大学院修了後、
約**81%**が**5年以内**に**管理職**に!

中堅教諭等資質向上研修の一部(または全部)
を免除している教育委員会
15%

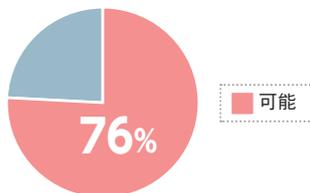
Q1 そもそも教職大学院では、どのような学びを得ることができるのでしょうか。

A1 教職大学院の教育課程は、大きく分けて①すべての学生が共通的に履修する「共通5領域」(教育課程の編成、教科等の指導法、生徒指導・教育相談、学級経営・学校経営、学校教育と教員の在り方)、②学校における実習、③各コースや専攻分野により選択される「コース別選択科目」からなります。学校現場の経験が豊富な教員と研究者教員が共同して指導するため、充実した指導体制となっています。

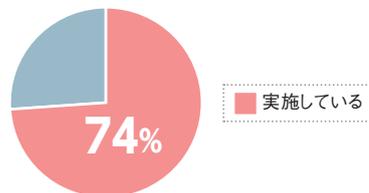
Q2 私は現在、学校で教師をしています。働きながら通うことができるような環境となっているのでしょうか？

A2 全国各地に54の教職大学院があります。現職の先生方が学びやすいように以下のような取組をしています。

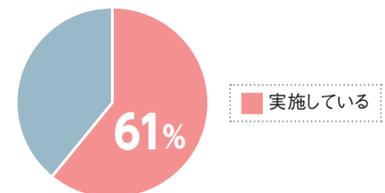
長期履修の可否 (n=54)



オンライン授業の実施 (n=54)



長期休暇中の授業の実施 (n=54)



ほかにも...

夜間授業：23教職大学院

休日(土日、祝日)の授業:23教職大学院

現職教員が1年で修了できるプログラム※：20教職大学院

※現職教員学生については、実務経験を勘案して標準修業年限を1年間とすることができます。

Q3 教員採用試験に合格したのですが教職大学院に入学することはできますか。

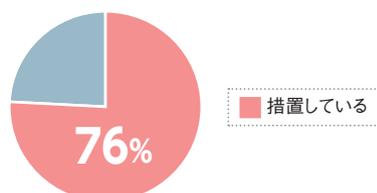
A3 入学することができます。多くの教育委員会では、教職大学院進学予定者が入学前に教員採用試験に合格した場合、採用時期を教職大学院修了時まで延長する措置をとっています。

61 /68教育委員会

Q4 教職大学院に興味を持っているのですが、子育て中ということもあり授業料の負担が気になっています。

A4 教職大学院には、授業料の減免や奨学金制度があります。

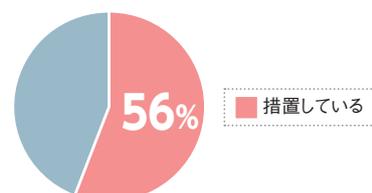
教職大学院の学生を対象とした
授業料減免制度 (n=54)



<令和3年度時点>

日本学生支援機構、各種団体、民間等の奨学金制度は含まない。

教職大学院の学生を対象とした
奨学金制度 (n=54)



<令和3年度時点>

※本パンフレットは特記した年度以外、令和4年度時点の情報で掲載している。 ※文部科学省教育人材政策課調べ

(3) 特別支援教育の推進に関する指標の効果について

特別支援教育課

1 概 要

令和4年度、特別な支援を必要とする子どもの特性を理解し、組織的な対応するために必要となる知識や支援方法を全教職員が身に付けることができるよう教員、養護教諭、栄養教諭、保育者の教職キャリア指標に、本県の教育課題への対応へ「特別支援教育の推進」を追加し、特別な支援を必要とする児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて指導・支援するための資質能力の向上を目指し、全ステージへ特別支援教育の推進に関する指標を位置づけた。

今年度は、指標の改定がどのように研修へ反映されているか調査し、現在の課題に対応状況や指標の各ステージでの研修実施状況等について検証することで、課題を踏まえた研修内容の見直し等、研修の充実に努める。

2 第四次秋田県特別支援教育総合整備計画

○現状と課題

- ・特別支援教育の担当教員だけでなく、管理職や通常の学級の担任など、全ての教職員の特別支援教育に関する専門性の向上が求められている。

○教員の特別支援教育に関する専門性の向上

- ・秋田県教職キャリア指標を踏まえた特別支援教育に関する研修の充実
- ・校種間の計画的な研修人事交流の推進
- ・特別支援学校教諭普通免許状取得及び保有者の配置の促進
- ・特別支援教育を担う教職員の適切な配置と支える外部人材との連携の促進

3 今年度の実施講座

- | | | | |
|--------------|--------|-------------------|------|
| ・新規の研修数 | 4 講座 | ・新規の講義の追加数 | 4 講義 |
| ・新規の講義内容の追加数 | 1 3 講義 | (令和6年度実施予定の講義も含む) | |

4 今後の課題

- ・令和4(2022)年3月31日付け3文科初第2668号「特別支援教育を担う教師の養成、採用、研修等に係る方策について(通知)」に示された国の動向への対応
- ・特別支援学校高等部実習助手、寄宿舎指導員のキャリア指標の整備
- ・今回の指標により、全ての教職員に特別支援教育が求められるため、より一層研修の充実が求められる。県教育委員会での研修・講座と各校校内研修で実施する研修機会とのつながりを持たせ、研修の充実に必要がある。

※文部科学省の体制整備調査では R4 から各校校内研修の実施に係る項目がなくなったが、今後は県調査として実施し、研修に係る取組の改善に反映させていく必要がある。

令和5年度 特別支援教育の推進に関する調査結果

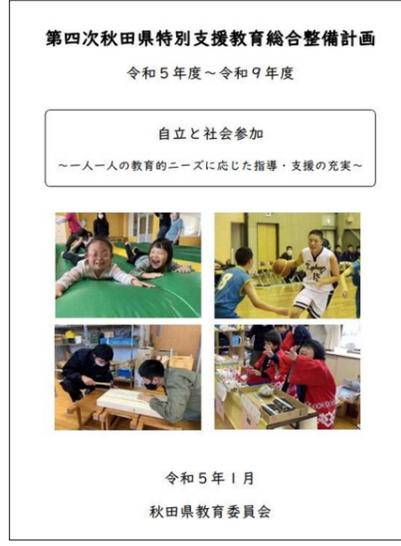
情報	課所	【講座名】・「講義名」	講義内容・変更内容等
新規研修	特支	高等学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会	高等学校の特別支援教育コーディネーターを対象にした、説明や実践発表、協議
新規研修	特支	障害理解研修会（かがやきの丘3校）	保護者や教職員、地域住民、関係機関等を対象とし、広く特別支援教育の理解啓発を図るための研修会
新規研修	特支	トライアングル研修会	切れ目ない支援に向けた、家庭、教育、福祉の連携体制の構築を促進するための協議、シンポジウム等
新規研修	センター	【A-42通級指導教室新担当者研修講座】	・全ての学びの場における研修の整備。これまでA講座がなかった通級に関する講座を新設
講義追加	幼保	【新規採用者研修】 「障害のある子どもの教育・保育」	新規採用者研修VI期に、障害のある子どもの教育・保育に関する講義を新規に追加
講義追加	保体	【教職5年目・中堅合同研修】（栄養教諭） 「特別な支援を必要とする児童生徒への適切な指導・支援」	・5年目・中堅研合同研修に、特別支援の現状についてと特別な支援を必要とする児童生徒の給食指導のあり方について。
講義追加	保体	【新規採用養護教諭研修】（養護教諭）	・新規研修に新規に、支援を要する児童生徒に対する基礎的な配慮事項の必要性についての理解に関する講座を追加予定
講義追加	センター	【A-31県立学校新任教務主任研修】 「個別の教育支援計画の活用と実践」	・特別支援学校の受講者向け。教職キャリア指標「本県教育課題の対応④」に示された「個別の教育支援計画」の活用に関する講義を追加
講座延長	特支	医療的ケア学校間連絡協議会	特別支援学校における安心・安全な医療的ケアの実施に向けて、留意することや各校の取組に関する情報交換、協議
内容追加	センター	【A-1～3初任者研修(小・中・高)】 「特別な支援を要する児童生徒の理解と支援」	・教職キャリア指標と関連させ、「個別の教育支援計画」「個別の支援計画」「交流及び共同学習」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-10～12教職5年目研修(小・中・高)】 「発達障害のある児童生徒の理解と支援」	・教職キャリア指標と関連させ、「個別の教育支援計画」「個別の支援計画」「交流及び共同学習」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-28,29小・中学校,県立学校新任教頭研修】 「インクルーシブ教育の充実に向けて」	・教職キャリア指標に示された特別支援教育に関する項目の概要を確認する内容を追加
内容追加	センター	【A-41小・中学校特別支援学級新担任研修】 「教育課程の編成」	・教職キャリア指標と関連させ、「特別の教育課程の理解推進」「交流及び共同学習の推進と充実」に関する内容を充実させた
内容追加	センター	【A-1～3初任者研修講座(小・中・高)】 「教科における基本的な指導技術と授業展開」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-2・3初任者研修講座(中・高)】 「教科指導の現状と課題」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加

令和5年度 特別支援教育の推進に関する調査結果

情報	課所	【講座名】・「講義名」	講義内容・変更内容等
内容追加	センター	【A-3 初任者研修講座（高）】 「授業展開の方法と実際」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-3 初任者研修講座（高）】 「教材研究と教材開発の工夫」 【A-5・6 実践的指導力習得研修講座（小・中）】 「教材研究と教材開発の実際」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-5～7 実践的指導力習得研修講座（小・中・高）】 「学校教育目標に基づいた学習指導」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-10～12教職5年目研修講座（小・中・高）】 「児童生徒の実態を踏まえた授業改善」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-15～17実践的指導力向上研修講座（小・中・高）】 「カリキュラム・マネジメントを軸にした授業改善」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-20～22中堅教諭等資質向上研修講座（小・中・高）】 「（高い専門性に基づく）教科指導の充実と推進」	・教職キャリア指標と関連させ、「学習上の困難さの理解と授業実践」に関する内容を追加
内容追加	センター	【A-20～22中堅教諭等資質向上研修（小・中・高）】 「学校全体で取り組む情報教育」	・教職キャリア指標と関連させ、特別な支援を必要とする児童生徒一人一人の教育的にニーズに応じた指導・支援の内容を追加
(参考)	秋田市	<ul style="list-style-type: none"> ・初任者研修、中堅教諭等資質向上研修において、特別支援教育に関する講義・演習等を実施 ・特別支援学級担任研修会（障がい種別）、特別支援教育新担任研修会（障がい種別） ・学級生活支援サポーター研修会（経験年数毎）、日本語指導支援サポーター研修会 ・医療的ケア看護職員研修会 ・特別支援教育研修会（各校1人以上参加）の内容「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする子どもへの支援」 	

第四次秋田県特別支援教育総合整備計画(概要)

【期間】 令和5年度から令和9年度までの5年間
秋田県教育委員会



- 【現状と課題】**
- 第三次秋田県特別支援教育総合整備計画（平成30年度～令和4年度）に基づき、特別支援教育を着実に推進している。
 - 近年、障害のある幼児児童生徒などの数が増加傾向にある。
 - 特別支援教育の担当教員だけでなく、管理職や通常の学級の担任など、全ての教職員の特別支援教育に関する専門性の向上が求められている。
 - 特別支援教育の対象幼児児童生徒には、各学校（園）段階での指導・支援にとどまらず、就学前から卒業後まで、切れ目ない支援が必要である。

【基本理念】 **自立と社会参加**
～一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の充実～

【趣旨】

- 障害のある幼児児童生徒などの自立と社会参加に向けて、インクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、幼稚園・保育所・認定こども園等、小・中・義務教育学校、高等学校、特別支援学校の全ての学校（園）において、一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の充実を図る。
- 通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場の充実・整備と教職員の専門性の向上を図るとともに、切れ目ない支援に向けた関係機関との連携強化及び特別支援教育への理解推進を図る。

【4つの柱の内容】 第四次総合整備計画は、こちらのページよりダウンロードできます。

I 幼稚園・保育所・認定こども園等、小・中・義務教育学校、高等学校における特別支援教育の推進

- 1 全ての校種や学びの場に共通する指導・支援の充実
- 2 各校種や各学びの場における指導・支援の充実
- 3 管理職のリーダーシップによる校（園）内支援体制の機能強化と全教職員の理解・取組の推進
- 4 教育的ニーズに応じた学びの場の整備の推進

II 特別支援学校における教育の充実

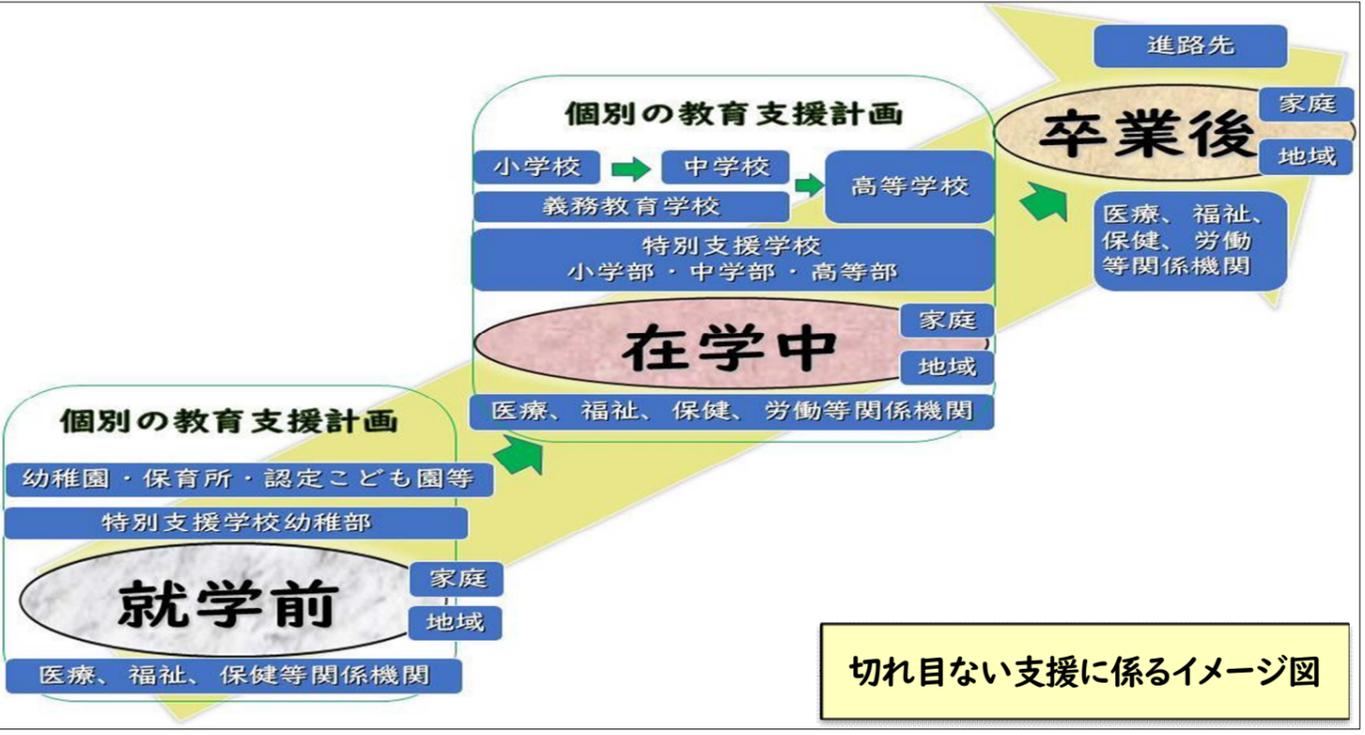
- 1 社会に開かれた教育課程の実現と特色ある教育活動の展開
- 2 将来を見据えたキャリア教育の充実と生涯学習の推進
- 3 安心・安全な生活を支える生徒指導・防災教育と医療的ケアの充実
- 4 学校の専門性を生かすセンター的機能の強化
- 5 ニーズに応じた学校施設等の整備・充実

III 教職員の特別支援教育に関する専門性の向上

- 1 秋田県教職キャリア指標を踏まえた特別支援教育に関する研修の充実
- 2 校種間の計画的な研修人事交流の推進
- 3 特別支援学校教諭普通免許状の取得及び保有者の配置の促進
- 4 特別支援教育を担う教職員の適切な配置と支える外部人材との連携の促進

IV 切れ目ない支援に向けた関係機関との連携強化と特別支援教育への理解推進

- 1 教育と医療、福祉、保健、労働等の関係機関の連携強化
- 2 特別支援教育や障害への理解推進



協働型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発[†]

—教職キャリア指標を用いた教員の資質能力の改善方策—

菅原 渉*・佐藤 修司**

横手市立十文字小学校*・秋田大学教育文化学部**

学校には、様々な年代や経験を積んだ教員が集まっており、学校の教育力の維持のためには、ベテランのもつ力を中堅教員や若手教員につなげるとともに、教員一人ひとりが世代を超えて、自覚を持って資質能力を高めていこうとする取組が重要になってくる。本研究では、秋田県教職キャリア指標・キャリアアップシートによる自己分析や、思考ツールを用いた協働型の校内研修の在り方について考え、実践した。また、新たなシート（キャリアアップシートⅡ）を開発し、校内研修に活かした。これは、自己目標・具体策・達成度を確認しながら、日々の実践へとつなぐ役割を果たす。こうした校内研修を通じて、年代や経験の違う教員同士が、互いの強み・弱みや、強化策・改善策について積極的に対話することにより、世代間の交流がさらに活発になるとともに、セルフマネジメントにも有効に働くと考えられる。

キーワード：秋田県教職キャリア指標、教員育成指標、キャリアアップシート、校内研修、協働型、資質能力、自己評価

1. 研究の背景と目的

(1) 法改正と社会の変化

2021年に実施された文部科学省の教員に関する調査（※68の都道府県、政令指定都市にて実施）によると、全国の公立小中高校で計画通りに教員が配置されず、定数83万6079人のうち0.31%にあたる2558人が欠員となっている実態が明らかになった。教師不足の背景としては、大量退職で教員の採用が増える一方、長時間労働を嫌う若い世代に教職志望者が減っていることが指摘されている。

また、社会の変化が早まり、ありとあらゆるものが複雑さを増し、将来の予測が困難なVUCA (Volatility:変動性, Uncertainty:不確実性, Complexity:

複雑性, Ambiguity:曖昧性) 時代が到来したといわれている。このような状況の中、オンライン研修の拡大や研修の体系化の進展など、教師の研修を取り巻く環境も大きく変化してきた。その現れが、教育公務員特例法・教育職員免許法の一部改正による研修の改善や教員免許更新制の廃止である。

文部科学省は「新たな教師の学びの姿」を実現するため、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者等による研修等に関する記録の作成並びに資質の向上に関する指導及び助言等に関する規定を整備するとともに、普通免許状及び特別免許状の更新制を発展的に解消する等の措置を講ずるとしている。

また、2022年8月には、「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」(文部科学省) が示された。その中には学校管理職等と教師との積極的な対話に基づく、一人一人の教師に応じた研修等の奨励などを通じた教師の資質向上のための環境づくりの重要性について記されており、今後ますます、教員としての資質能力向上に向けた主

2023年1月6日受理

[†]Wataru SUGWARA* and Shuji SATOH**, A Consideration of in-School training utilizing the Akita Prefecture Teacher Career Index

*Yokote Municipal Jumonji Elementary School

**Faculty of Education and Human Studies, Akita University

体的な研修が重要になると考える。

我々教員は、学校という場を介して、児童生徒、同僚、保護者、地域の人々など、日々多種多様な人々と関わり合い、互いに学び合いながら、自分自身の資質能力を高めている。こうした教員という職業が若者にとってさらに魅力的な職業として捉えられるように、今ある働き方を新しい時代にふさわしいものへと修正していかなければならない。

まずは、自分のもつ教員としての資質能力を俯瞰し、改めて見つめ直すことにより課題や目標を明らかにすることが求められる。そして、将来に向けたキャリア構築やセルフマネジメントを促していくことが、教員一人一人の主体的な学びへとつながっていくと考える。

(2) 今後求められる資質能力

教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部改正をうけて、令和4年8月には「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」(文部科学省)が示された。図1は、教師に共通的に求められる資質について文部科学省が整理し、図に示したものである。

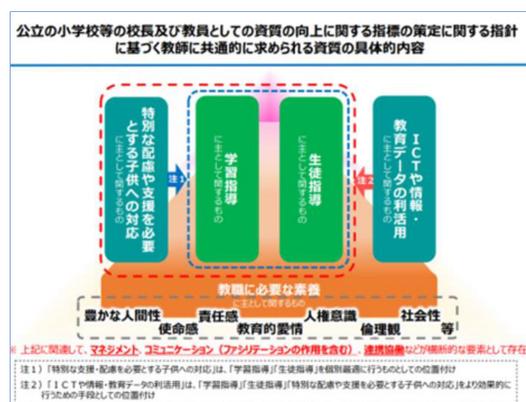


図1 文部科学省が示した資質能力のイメージ図

「令和の日本型学校教育」を踏まえた新しい時代における教育、学校及び教職の意義や社会的役割・サービス等を理解するとともに、国内外の変化に合わせて常に学び続けようとする教師、学校組織マネジメントの意義を理解した上で、限られた時間や資源を効率的に用いつつ、学校運営の持続的な改善を支え

られるよう、校務に積極的に参画し、組織の中で自らの役割を果たそうとする教師といった、今後目指すべき新たな教師像が明らかにされた。

学校教育においても、既存の知識継承だけでなく、未来を創造する力をもつ次世代を育成することが求められている。

(3) 教員の育成指標と研修について

文部科学省は、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」(2016)により、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適正に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標を定めることを義務づけた。

2017年3月には、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」が示され、全国的に教員育成協議会が組織され、指標の策定が各都道府県等で進められた。

現在、多くの学校現場においては年齢構成、経験年数、校務分掌、主任経験などのアンバランスにより、人材育成が図られず、校務に支障をきたしている状況が見受けられる。そのため、学校内における組織的な人材育成のための効果的なツールの開発は、今後の学校マネジメントにおいて重要な課題解決の方策と考えられる(鈴木ら2019)。

(4) 研究の目的

第一に、教職キャリア指標やキャリアアップシートを活用した校内研修を実施することにより、各ステージで必要とされる資質能力を参考にしながら、自分自身の在り方についてメタ認知できるようにすること、第二に、「キャリアアップシートⅡ」(研修用ツール)を開発し、校内研修の場で用いることにより、教員としての主体的な学びを促し、教員としての資質能力を高められるようにすることである。

(5) 研究の内容・方法

1) 秋田県のキャリア指標と活用状況の調査

「R4 秋田県教職員研修体系」(秋田県教育委員会)や県総合教育センター作成の資料等を参考に、秋田県のキャリア指標の活用について調査した。

2) 他県の取組状況の調査

各都道府県が作成した資料やリーフレット等から、他県でのキャリア指標の活用について調査した。

特に、指標と研修とをどのように結び付けているかについて注目した。

3) 秋田県内X市の実態調査

2022年7月～8月に、X市立A小学校とX市立B中学校へのアンケート調査を行うとともに、X市教育委員会を通して、市内全小中学校20校へのアンケート調査を実施した。

4) 「キャリアアップシートⅡ」の開発

指標とキャリアアップシートに関する分析を基に、自分の目標や課題、手立て等について整理することができるものとして「キャリアアップシートⅡ」を開発した。

5) キャリアアップ研修会の実施

A小学校では、キャリアアップ研修会を2回(夏・秋)実施した。全員参加型のワークショップを実施することで、「目標設定」から「成果検証」へとつなげ、自分自身をマネジメントする意識を高めるものとした。

2. 教員育成指標の活用の実際

(1) 秋田県の取組

2017年4月の教特法改正を受け、県は2018年3月に「秋田県教員育成指標」(現「秋田県教職キャリア指標」)(図2)を策定した。2019年3月には養護教諭及び栄養教諭、2020年3月には学校事務職員、2022年2月には保育者向けの指標が追加された。

図2 秋田県教職キャリア指標を一部抜粋

また、県は、教職員の人格的資質の向上及びライフステージに応じた職能成長を期して「秋田県教職員研修体系」(1985年3月～)を策定している。令

和4(2022)年度版体系の研修基調は「キャリアステージに応じた資質能力の向上を目指す総合的・体系的な研修」というものである。

この体系によると、上に示した教職キャリア指標を踏まえながら研修を計画し、教職生活全体を通じて若手もベテランも互いに高め合えるような体制づくりを図っていくとされている。

県総合教育センターは、この指標を生かした主体的な研修への支援として、「あきたキャリアアップシート」を作成した。2018年6月からは、各種講座等でも活用されている(図3)。

A-20		中堅教諭等資質向上研修講座(小学校)	
研修の目標		対象	
中堅教諭としての自覚や学校運営参画意識を高め、個々の能力、適性等に応じて、ミドルリーダーに必要な資質の向上を図る。		小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の教諭として採用されて在職期間が10年に達し、今年度小学校に所属する教諭・過年度の該当者で未受講者	
期日	研修内容	指標における主な項目	
I 6/28 (火) 10:00～16:15	【開講式】中堅教諭等への期待(全校種合同) ○質の高い授業研究を継続的に進めていくための方路(講義:全校種合同)	3S 教科等指導力②	
	秋田大学 名誉教授 東京未来大学 特任教授 阿部 昇 ○学校の危機管理(講義・演習:全校種合同)	3S マネジメント能力④	
	○学校組織の一員として①リーダーシップ(講義・演習)	3S マネジメント能力①②③	
II 7/15 (金) 10:00～16:15	○教科指導の充実と推進(講義・協議・演習)	3S 教科等指導力①②③	
	○教育活動全体を通じたキャリア教育(講義・演習)	3S 教育課題への対応①	
III 9/20 (火) 10:00～16:15	○いじめの理解と対応(講義・演習:A-24と合同)	3S 生徒指導力①②	
	○気になる児童の事例を通じた具体的対応の理解(講義・協議:A-24と合同)	3S 生徒指導力①③④	
...	○学校全体で取り組む情報教育(講義・演習)	3S 教育課題への対応④	

図3 令和4年度研修講座案内(総合教育センター)より

以上のように、秋田県においても、教職キャリア指標を活用した自己研修や校内外の研修について、具体的な方向性が示されている。

(2) 他県・政令指定都市の取組

1) 横浜市

横浜市教育委員会事務局では、「人材育成指標」を2009年度末に策定し、教員の研修等を実施する際の拠り所としている。この「人材育成指標」は、中央教育審議会の答申、経済産業省の「社会人基礎力」(2006)、日本経済団体連合会が毎年実施している「新卒採用に関するアンケート調査」等を参考にし、社会や教育の在り方の変化に即して改訂している。

横浜市の「人材育成指標」では、教員の資質能力を、教職の素養、児童生徒指導、インクルーシブ教育、授業力、マネジメント力、連携・協働力の6つのカテゴリーごとに、第1ステージから第3ステージ別に具体的な姿の例を示している。このステージは、

年代別ではなく、第1ステージ「実践力を磨き教職の基礎を固めること」、第2ステージ「専門性を高めグループのリーダーとして推進力を発揮すること」、第3ステージ「豊富な経験を生かし広い視野で組織的な運営を行うこと」と区分けされている。

また、横浜市が求める着任時の姿も示し、参加は任意である採用前研修と、横浜市立学校を志望する主に学部3年生を対象に実施している「よこはま教師塾『アイ・カレッジ』」に生かしている。2017年度からは、養護教諭と学校栄養職員・栄養教諭用も策定され、研修等に活用されている。そして、これらとは別に学校管理職の人材育成の指針が独立して策定されている（田中2017）。

横浜市には、人材育成のための研修に関しても参考にした取組がある。東京大学総合教育センターの中原研究室との共同研究において作成された「校内人材育成の鍵ガイド編第2版 横浜型育ち続ける学校」もその一つである。「人を育てる 自分も育つ」という考え方で、各ステージの教員が研修で学んだことをOJTの場面で活用できるような手立てが記されており、教員が互いに資質能力を育成していけるように工夫されている。そして、横浜市には校内におけるメンタリングという学校文化があり、90%を超える学校にそうした組織が根付いている（田中2017）。

2) 愛媛県

愛媛県では、教員に求められる資質能力を、「人間力」「信頼構築力」「組織力」「実践的指導力」の4つの観点から捉えている。採用段階を経て、「基盤形成期」「資質能力向上期」に当たる若年層教員には、子どもたちを魅了する豊かな人間性と崇高な使命感等の「人間力」、人々に信頼される「信頼構築力」、組織の一員として働く「組織力」、これらに支えられた教育のプロとしての「実践的指導力」が求められる。「資質能力充実期」「資質能力発展期」の中堅からベテラン教員には、チームワークを高める「組織力」や信頼関係を広げ深める「信頼構築力」が求められ、さらに管理職には、全ての大人をも魅了する豊かな人間性と崇高な使命感に基づく、より高い「人間力」が求められるとしている。

愛媛県ではさらに、キャリアステージごとの「指標確認シート」を活用し、自己分析や目標設定、振り返りを行うことを通して、キャリアステージに

じた資質能力の向上を図っている。また、「個人目標設定シート」により、具体的な目標を設定し、「いつまでに、何をするか…」という手立てを明確にして、教員個々の資質能力を高める工夫を行っている。

3) 大阪府

大阪府では、府教育センターが教員に必要なとされる資質能力を経験や職責に応じて整理した「OSAKA教職スタンダード」（教員育成指標）を2014年度に、管理職やミドルリーダーに必要なマネジメント力の育成に特化した「スクールリーダースタンダード」を2015年度に策定するなど、教員の資質能力の向上のために研修の体系化を図ってきている。

「OSAKA教職スタンダード」では、共通に求められる資質能力を、教員等の経験や適性、職責に応じて「第0期」から「第4期」までの5段階のキャリアステージに分けて整理している。教職に就く前の準備段階を「第0期」、教職についてからは、初任期にあたる「第1期」に始まりミドルリーダーとして発展・深化する「第2期」「第3期」を経て、キャリアの成熟期にあたる「第4期」まで、5段階のキャリアステージを設定している。また、「大阪府教員等研修計画」、「校内研修プログラム」、「自己評価シートの活用」等、各種手引き等により、指標と研修とを結び付けながら自己の資質能力を高められるよう工夫されている。

横浜市では、指標を活用した教職員の人材育成に関するリーフレット・ガイド等を作成し、OJT、メンターチームを核にした校内研修の在り方を具体的に示している。

また、愛媛県や大阪府では、校内研修に各種シートや思考ツールを用いた具体的な実践例を示し、各学校で指標を活用した研修をすぐに実践できるような策を講じている。

これら他県の先進的な取組の中から、特に愛媛県の取組に注目したい。愛媛県では、県教委が作成した「研修マニュアル」に基づいて、「指標確認シート」「自己分析シート」「個人目標設定シート」等のシートの活用手順・活用場面が詳細に示されている。そして、指標を意識しながら、教員としての資質能力を高めるきっかけとなるような校内研修が進められるシステムが構築されている。

こうした取組は、自分の研究テーマである「協働

型の校内研修と連動したキャリアアップシート開発」に大いに参考になると考える。なお、ここでいう「協働型」とは、研修参加者の対話とコミュニケーションを重視した協働的な学びのスタイルのことを表している。（※全員参加型のワークショップ等）。

(3) 秋田県内X市の取組に関する実態調査

1) X市内全小中学校への学校アンケート調査から
※X市教育委員会を通じて、市内の小中学校20校（小学校14校、中学校6校）にアンケート調査を実施した。回答率100%（20校／20校）

①教職キャリア指標の認知度

小学校…7割以上が認知⇒小学校全体の64.3%

中学校…7割以上が認知⇒中学校全体の83.3%

②キャリアアップシートの認知度

小学校…7割以上が認知⇒小学校全体の28.6%

中学校…7割以上が認知⇒中学校全体の50%

①②の結果から、中学校の方が、教職キャリア指標やキャリアアップシートに関する認知度が高い。しかし、キャリアアップシートに関しては、小中ともに認知度はあまり高くなかった。

③校内研修でのキャリアアップシートの活用

小学校…利用したことがある 0%

中学校…利用したことがある 16.6%

④人事評価の場面でのキャリアアップシートの利用

小学校…利用したことがある 35.7%

中学校…利用したことがある 16.6%

⑤自主的利用の啓発場面でのキャリアアップシートの利用

小学校…利用したことがある 28.6%

中学校…利用したことがある 50%

⑥教職キャリア指標やキャリアアップシートが資質能力の向上に有効かどうか

小学校…有効だと思う 85.7%

中学校…有効だと思う 83.3%

③～⑥の結果から、X市内の小・中学校ともに、教職キャリア指標やキャリアアップシートが教員としての資質能力向上のため有効であると捉えつつも、実際の利用に関しては、低い結果となった。特に、校内研修での利用の数値が低く、校内研修での利用について考えていく必要性を感じる結果となった。

そして、教職キャリア指標の各ステージで求められる資質能力についての回答結果から、特に小学校の方で、ステージの年数設定やベテランの項目のレ

ベルの高さについて違和感をもっていた。X市内の小学校の年齢構成を考えた場合、50代以上のベテラン教員が多いように思う。そのような状況と学校現場での年齢構成のアンバランスな実態から、このように感じているのかもしれない。また、小・中学校のどちらも、必要な研修を明確にするものになっていないと捉えていることがわかった。

図4のグラフは、資質能力の育成に関して自校で特に重視していることをまとめたものである。グラフからも読み取れるように、X市内の小・中学校では、「授業研究・教科指導」「生徒指導・教育相談」「学級経営・学年経営」を特に重視していることがわかった。また、「教職員の資質能力やキャリア形成」「ICTの利用」に対しても、関心が高いことがわかる。「特別支援教育」に関しては、中学校よりも小学校の方が重視されていることも結果から明らかになった。

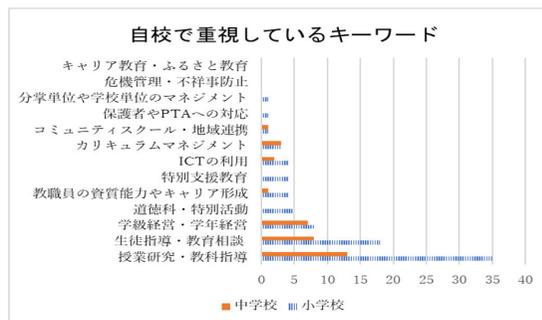


図4 自校で重視しているキーワード
(3つまで複数選択可)

※横軸の数字は、出現率を数値化したもの

2) X市立A小学校とX市立B中学校への教員アンケート調査から

※A小学校⇒研究校, B中学校⇒協力校

※A小回答率100%（24名／24名）

【年齢構成】20代～30代…3名, 40代…6名, 50代以上…15名

B中回答率100%（24名／24名）

【年齢構成】20代～30代…6名, 40代…6名, 50代以上…12名

①キャリアアップシートの利用について

A小…「利用したことがある」と回答⇒45.8%

B中…「利用したことがある」と回答⇒45.8%

②求められる資質能力の適切さ

A小…「適切だと思う」と回答⇒83.3%

B中…「適切だと思う」と回答⇒73.9%

③求められる資質能力が身に付いてきている

A小…「身に付いてきている」と回答⇒45.8%

B中…「身に付いてきている」と回答⇒50%

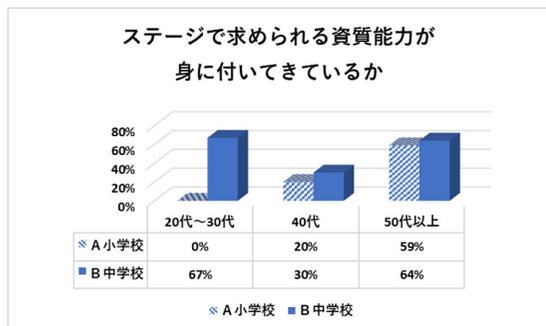


図5 ステージで求められる資質能力 (A小・B中)

図5は、設問③の分析結果をグラフにまとめたものである。ベテランに比べ、若手・ミドル層を中心に、自分にはあまり力が育ってきていないと自己分析していることが明らかになった。

④指標・キャリアアップシートの有効性

A小…「有効である」と回答⇒66.6%

B中…「有効である」と回答⇒62.5%

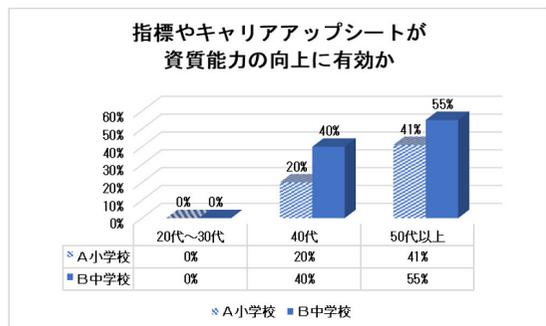


図6 指標やキャリアアップシートの有効性 (A小・B中)

図6は、設問④の分析結果をグラフにまとめたものである。特に20代～30代のA小・B中の教員とA小の40代の教員が、指標やキャリアアップシートと自分自身の資質能力の向上とを上手く結び付けられていないことがわかった。若手・ミドル層の資質能力の向上について、手立てを講じる必要がある。

⑤指標やキャリアアップシートの課題

・第4ステージのベテランの項目について

A小…「水準が高すぎる」と回答⇒50%

B中…「水準が高すぎる」と回答⇒50%

⑥研修に対する満足度

(ア) 校内研修

A小…「満足」と回答⇒100%

B中…「満足」と回答⇒95.9%

(イ) 総合教育センター等での校外研修

A小…「満足」と回答⇒83.3%

B中…「満足」と回答⇒91.7%

(ウ) 学会・研究会等の自主的参加の校外研修

A小…「満足」と回答⇒79.2%

B中…「満足」と回答⇒79.2%

(エ) 関連図書・雑誌、ネット利用等の自主研修

A小…「満足」と回答⇒79.2%

B中…「満足」と回答⇒54.2%

⑦自校で重視していると思われるキーワード

図7より、A小・B中ともに、授業研究・教科指導、学級経営・学年経営、生徒指導・教育相談をICTの活用を重視していることがわかった。特別支援教育に関しては、B中よりA小の方が重視していることがわかった。

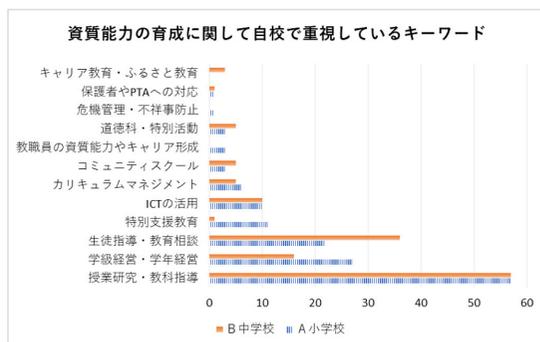


図7 重視しているキーワード (3つまで複数選択可)
※横軸の数字は、出現率を数値化したもの

⑧自校で期待する校内研修の内容について

期待する校内研修として、A小・B中ともに授業研究・教科指導、ICTの活用、生徒指導・教育相談などが挙げられた。図8から、B中よりもA小の方が、学級経営・学年経営に関心が高いことがわかった。また、教職員の資質能力やキャリア形成に関しては、どちらも数値が低かった。校内研修において、どのように教職員の資質能力やキャリア形成に関す

る研修を行っていくのか具体的なイメージができていないということが想像される。

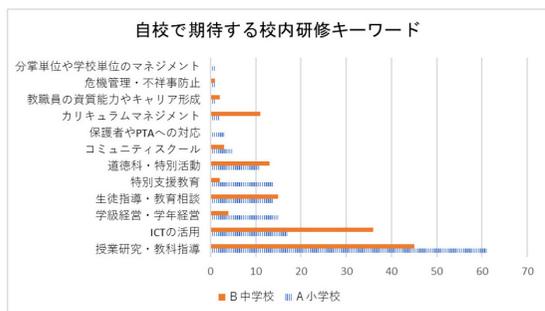


図8 期待する校内研修キーワード (3つまで複数選択可)
※横軸の数字は、出現率を数値化したもの

3. キャリアアップシートの開発

X市内の小・中学校やA小学校・B中学校職員への実態調査から、教職キャリア指標やキャリアアップシートが、自己の

教員としての資質能力向上のために有効であると認識しているのにも関わらず、積極的に研修等に生かしていないという実態が明らかになった。特に、校内研修での活用が課題であることもわ

かった。そこで、愛媛県教育委員会が作成した「個人目標設定シート」(図9)を参考に、新たなシートを開発した。教職キャリア指標やキャリアアップシートで詳しく自己分析する。その後の主体的な学びや研修へとつなぐ役割をこのキャリアアップシートが担う。そして、この新しく作成したシートのことを「キャリアアップシートII」(図10)と呼ぶことにした。

「キャリアアップシートII」には、目標設定用のシートと成果検証用のシートの2種類があり、年度当初に目標設定用を用いて自分の目標を設定し、具体的な手立てを構想する。成果検証用のシートは、様々な研修や行事を終えた年度末の時期に使用することを想定しており、達成度や達成できた理由、達成できなかった理由についても見つけ直し、振り返

図9 個人目標設定シート (愛媛県)

られるようにした。

図10 キャリアアップシートII (目標設定・成果検証)

方法・手立て	達成状況	スケジュール	課題や留意点
指導主事訪談の他に、ICT主任として、授業者の授業を協働でつくりあげる。	%	年間を通して	
	%		

図11 キャリアアップシートII <目標設定>への記入例

A小学校での研修会にあたり、事前にキャリアアップシートでの自己分析をお願いした。そして、キャリアアップシートII <目標設定>への記入もお願いした (図11)。

4. キャリアアップシート等を用いた研修会の試行

夏季休業中の8月19日(金)にX市A小学校にて「キャリアアップ研修会①」を実施した。前述の通り、研修会に先立って、各教員にそれぞれのシートへの記入をお願いし、ステージ毎の全体的な傾向

をつかむとともに、それぞれの課題として捉えられていること、設定された目標等について事前に整理した(図12)、集計結果から見えてきた課題として挙げられるのは、以下の通りである。



図12 第2ステージの集計

※図12のレーダーチャートは、それぞれの項目が何pであるかを表している(最高で4p)。それらの平均より低い値の項目について抽出した。⇒(項目の値/平均の値) p:ポイント

- ◆第1ステージ(初任～3年目)
 - ・「マネジメント能力」…⑤地域人材・資源の把握と活用(1.00p/平均2.33p)
- ◆第2ステージ(4年目～10年目)
 - ・「本県教育課題への対応」…③実践的な研修を通じた助言(2.00p/平均2.41p)
- ◆第3ステージ(11年目～)
 - ・「マネジメント能力」…④危機管理マネジメントの実行と評価(2.00p/平均2.45p)
 - ・「教科等指導力」…③各種研究会における中核教員としての運営(2.00p/平均2.45p)
- ◆第4ステージ(ベテラン)
 - ・「生徒指導力・進路指導力」…(2) 家庭、地域、機関等連携への指導・助言(2.14p/平均2.39p)
 - ・「求められる素養」…(3) 地域の教育的ニーズの集約・分析(2.14p/平均2.39p)

以上の結果から、X市立A小学校の若手・ミドル層の教員は、「マネジメント能力」「本県教育課題への対応」「教科等指導力」に対して課題を抱えていることがわかる。

それに対しベテランは、「生徒指導力・進路指導力」「求められる素養」を課題と捉えている。ベテランになればなるほど、自分自身を客観的に見つめるメタ認知の力が発揮され、教員としての土台を見つめる傾向が出てきているように思われる。

また、キャリアアップシートの重点目標に挙げられた代表的な項目は、以下の8つであった。

- ・実践的な研修を通じた助言
- ・全職員の連携による適切な指導・支援
- ・チーム学校としての組織的な支援と連携
- ・特別支援教育についての指導・助言
- ・主体的・対話的で深い学びからの授業改善
- ・授業改善への指導・助言
- ・探究的授業推進ロールモデルの提示
- ・教育課題解決に向けた企画・実践

これら8つの項目をもとに、ワークショップのグルーピングを行った。実際の研修会当日の流れは、図13の通りである。

◆校長先生から	
①研究の概要と集計結果について(菅原)	…10分
②グループ活動Ⅰ(同年齢) 4×6グループ ⇒同じ年齢層の教員ごとにグループをつくり、キャリアアップシートⅡについて紹介し合うとともに、意見交流を図りながら考えを深める	…15分
③グループ活動Ⅱ(異年齢) 4×6グループ ⇒年齢層をミックスさせたグループをつくり、それぞれのテーマごとに話し合い、付箋を用いて「方法<効果度-難易度>シート」に考えをまとめる	…20分
④リフレクション ⇒改めて、自分のキャリアアップシートとキャリアアップシートⅡを見直し、活動を振り返る。	…3分
⑤まとめ	

図13 「キャリアアップ研修会①」の流れ(当日の資料から)

グループ活動Ⅰでは、同じ年齢層のグループを6グループづくり、キャリアアップシートⅡ<目標設定>について協議した。目標設定で悩んだことや手立てについて語り合う姿が見られ、協議しながらシートへの記入を見直す教員もいた。

グループ活動Ⅱでは、方法<効果度-難易度>シートに考えを整理していった。縦軸は効果度(効果大⇔効果小)、横軸は難易度(容易⇔困難)を表している。この思考ツールをワークショップ型のグループ活動に用いることにより、考えが視覚化され、整理しやすくなると考える。また、グループ内での意見交換が活発になり、仲間と協働して新たなアイデアを構築していくために効果的である。

A小学校では、授業研究会等の協議において、模造紙に付箋を貼っていくワークショップを頻繁に実施している。このことも、方法<効果度-難易度>シートを研修会に用いた理由の一つとして挙げられる。

図14は、方法<効果度-難易度>シート(Aグルー

いて、自分のステージで求められる資質能力を確認した。そして、資質能力をどのように高めていくか、具体的な手立てを考える機会となった。

今回の研修会では、キャリアアップシートⅡ<成果検証>を用いて、自分がさらに高めたい資質能力に焦点をあて、達成の状況についても振り返られるよう工夫した。図16は、実際の研修会の流れである。研修会前には、キャリアアップシートとキャリアアップシートⅡ<成果検証>への記入をお願いした。

キャリアアップシートの分析結果について一部抽出したものが、下の図17である。

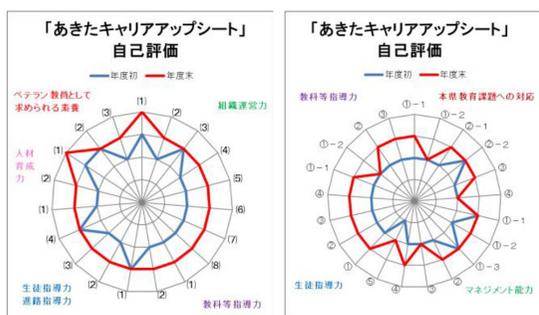


図17 第4ステージ・第3ステージの個人分析の様子

研究主任として、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実やICTの活用に資する研修を企画・運営し、それぞれの教職員が、自校の課題解決のための実践事項に取り組めるようにする。			
●目標達成のための研修方法・手立て（一つだけでもOK）			
方法・手立て	達成状況	達成に近づけた理由	達成できなかった理由
個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実やICTの活用に資する研修（講義・演習）を企画運営する。	60%	個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実やICTの活用に資する研修を行うことができたから。	講義での研修であったが、協議や演習を内容に入れる工夫が必要であった。
指導主事訪問を活用し、なるべく多くの教員が授業づくりや研究協議へ主体的に参加できるように、指導案検討会や研究協議会の内容を工夫する。	80%	教科領域部員・学年部員による指導案検討や事前授業、グループでの研究協議等の持ち方を工夫して、課題意識をもっと主体的に取り組めるようにしたから。	
●目標達成のための研修方法・手立て（一つだけでもOK）			
方法・手立て	達成状況	達成に近づけた理由	達成できなかった理由
授業改善のヒントになるように、研修便りや発行したり研修コーナーへ資料を掲示したりする。	60%	研修講座等で学んだことを研究便りや研修コーナーへの掲示物などで伝えることができたから。	もっと先生方のニーズに応じた内容にする必要があるため。

図18 キャリアアップシートⅡ<成果検証>への記入例

以上のような結果から、各ステージの教職員のほとんどが、自分の教員としての資質能力の高まりを感じていることがわかった。キャリアアップシートⅡ<成果検証>への記入結果（図18）をみても、自

分の資質能力向上のための明確な目標を設定し、児童への指導、同僚との関わり、多種多様な研修、行事等を通じて、具体的な手立てを講じることによって高い達成率を挙げている教職員が多かった。

これらの自己分析をふまえて、「マネジメント力」「組織運営力」「人材育成力」「進路・生徒指導力」「教科等指導力」という資質能力別に、6グループ編成した。グループの人数は、1グループ3～6名とした。（※研修会への参加者は24名）

また、キャリアアップ研修会②では、夏の研修会後のリフレクションで出された参加者の意見を参考に、新たな思考ツールの活用を考えた。高めたい資質能力毎のグループにおいて、まずはSWOT分析を行い、それぞれの資質能力を高める上での強みや弱みについて整理することにした。そして、強みをさらに強化する戦略、弱みを改善していく戦略について考えていく。

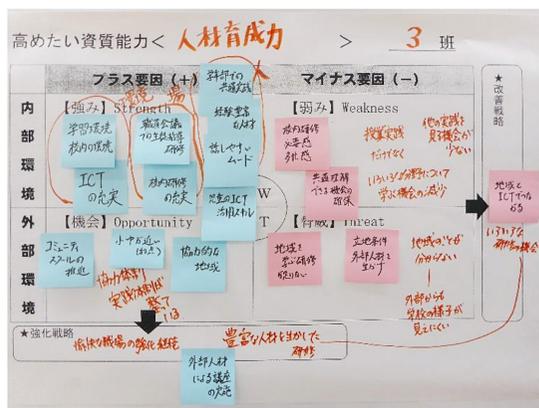


図19 「人材育成力」グループのSWOT分析の様子

図19は、「人材育成力」グループのSWOT分析の例である。各グループは、SWOT分析により、改善戦略（マイナス要因の改善）と強化戦略（プラス要因の強化）について練り合っている様子が見える。その後で、対策<期間-主体>シート（図20）へ具体的な戦略を分類・整理した。このシートは、夏の研修会で用いた方法<効果度-難易度>シートをさらに発展させ、資質能力を高めるための具体策を実行していく期間（短期・中期・長期）、主体（個人・グループ・全体）について視覚化し、整理していくものである。

この対策<期間-主体>シートをみると、強化戦



図20 「人材育成力」グループの
対策<期間-主体>シートの様子

略と改善戦略について、短期・中期・長期という実施期間と個人・グループ・全体という実施規模について戦略的・計画的に整理されている様子がわかる。

全体的な傾向として、個人で取り組む戦略は少なく、グループ・全体で取り組む策が多かった。「マネジメント力」「組織運営力」「人材育成力」など、組織として取り組まなければならないテーマが多かったことも少なからず影響しているように思われるが、A小学校の同僚性の高さや、チームとして課題解決していこうという意識の強さも要因の一つとして考えられる。また、実施期間については、中・長期に取り組むものが多かった。

キャリアアップ研修会②後に実施したリフレクション（※参加者の90.9%の回答率、20名/22名）から、研修会②で活用したキャリアアップシートⅡ<成果検証>を有効だととらえている教職員は、回答者全体の88.2%だった。理由としては、「自己分析を客観的に行うことができる」「シートを活用することにより、自身のキャリアアップという視点を意識するようになった」等の意見が挙げられた。

また、SWOT分析や対策<期間-主体>シートを用いたワークショップに対して、肯定的に感じている教職員は、回答者全体の85%であった。理由としては、「一人だと思いつかなかったが、話を進めていくと様々な改善点が見つかった」「複数意見を出し合うことにより、様々な気づきが得られた」等の意見が挙げられた。

そして、今回の校内研修会を「自分自身の主体的な学びや専門性を伸ばすことにつながる」と肯定的

に捉えている教職員も、回答者全体の約90%と高い結果となった。その理由として、「自分に求められることを確認するよい機会だった」「もっと伸ばしていきたいと思っている項目は今までも課題だと感じ続けていることで、自己評価を上げるのは難しいと思ったが、だからこそ力を付けたいとも思った」など、今回の研修や自分の教員としての資質能力の向上に対する前向きな意見が多く出された。

一方、ごく少数ではあるが「求められる姿が高く、自分事として捉えるのが難しかった」という意見もあった。このことに関しては、今後も考えていく必要がある。

5. 全体考察と本研究のまとめ

木村（2021）は、教員に求められる資質能力の多くは「暗黙知」で受け継がれてきたが、策定により教員の資質能力が「言語化」され視覚的にビジョンを捉えられるようになったと述べている。

X市内の小・中学校やA小学校・B中学校へのアンケート結果からもわかるように、それぞれのキャリアステージに応じた教職キャリア指標については認知度が高いものの、キャリアアップシートに対する認知度はあまり高くなく、これらの研修等への活用については、さらに低い結果となった。つまり、「言語化」され視覚的に捉えられるようになったものの、それが上手く活用されていないということが明らかになったといえる。そこで今回は、他県で実践されている研修会を参考にし、企業での研修でも用いられている思考ツール等を用いて、A小学校での校内研修を構想した。

2回実施した校内研修会に参加した教職員は、初めのうちはいつもと異なる内容の研修に慣れない様子だったが、自分のキャリアステージに対する具体的なイメージをもちながら、資質能力をいかに高めていくべきか、目を輝かせながら意見交流し、シートに考えをまとめていた。

また、今回は、指標と自分自身の取組を具体的に結び付けるために、キャリアアップシートⅡ（※目標設定・成果検証の2タイプ）を開発し、研修に用いた。教職キャリア指標は年間を通して意識するものであり、キャリアアップシートは、年度当初と年度末に活用するものである。

キャリアアップシートⅡも、キャリアアップシ

トとともに、年度当初の目標設定と年度末の成果検証に用いることが考えられるが、職員室内のパソコンやタブレットにデータを保存しておき、定期的に見直したり、アップデートしたりしながら活用していくことを想定している。

この3つを効果的に活用していくことにより、木村(2021)のいう「暗黙知」から「言語化」への変換がさらに促進され、自分自身の教員としての資質能力をさらに高めていくための具体策が明確になると考える。

そして、今回の校内研修においては、「方法<効果度-難易度>シート」「対策<期間-主体>シート」「SWOT分析シート」等の思考ツールを用いたワークショップ型のグループ活動を実施した。キャリアアップシートやキャリアアップシートⅡを用いた自己分析の後で、年齢層や分掌等で固定化しないグループに分かれての協議は、とても新鮮であり好評だった。

今回、A小学校で実施した校内研修会(※キャリアアップ研修会①②)については、参加者のリフレクションも参考にしながら整理・修正し、どの学校でも活用できる研修モデルとして提案したいと考えている。

教員の研修には、教育委員会主催等の学校外に出かけて行く研修会、eラーニングのようにネットを介して行くもの、本や文献により自分自身の興味関心に応じて学ぶもの、校内での研究会や研修(※メンター制、OJTも含む)、総合教育センターや大学院での長期間の研修等、多種多様なものがある。今回の研究では、それらの中でも特に「協働型の校内研修」に絞って取り組んだ。

ピーター・M・センゲ(2011)は、「学習する学校」について「～関わりを持つすべての人が、個人的にも、また他者との協働においても、自分の気づきや能力を常に高め広げ続けるために存在するシステムなのである。」と説明している。

教員としての資質能力に対する思いや願い、目標設定等は人それぞれである。しかし、学校という組織においては、全体の仕組みや方向性(ビジョン)を意識しながら、チームで学ぶことにより、個々の成長も促されるのではないだろうか。

秋田型の授業スタイルとして「個⇒グループ⇒全体⇒個」という流れがある。我々教員の学びも、「個⇒グループ⇒全体⇒個」というように、それぞれの

“学びのかたち”を往還することにより深まると考える。従って、校内研修もこのようなチーム学習を意識したスタイルにしていきたいと考える。

また、エイミー・C・エドモンドソン(2014)は、「チームリングは、休む間のないチームワークだ。それは、安定したチーム構造を持たないまま一丸となって動き、協働することを伴う。」と述べている。病院や発電所や軍事施設等では、刻々と変化する状況の中で、柔軟なスタッフ配置が必要となる。この「チームリング」という考え方は学校における教職員の業務や研修にも当てはまる。

学校という組織の中で、教員個々の資質能力を磨き高めることは、組織全体が学習し成長することにつながる。

今後も、協働型の校内研修を一つの切り口として、教員の資質能力をいかに向上させていけるか継続研究していきたい。

【引用・参考文献】

経済産業省「社会人基礎力」

<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>

文部科学省(2022)「『教員不足』に関する実態調査」

文部科学省(2022)「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」

一般社団法人 日本経済団体連合会(2022)「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」

文部科学省(2017)「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」

文部科学省(2022)「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」(令和4年8月31日改正)

鈴木義幸・鈴木久米男・多田英史(2019)「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修推進シート開発について」『岩手大学大学院教育学研究科研究 年報』第3巻 p.80

秋田県教育委員会(2022)「令和4年度秋田県教職員 研修体系」

秋田県教育委員会(2022)「秋田県教職キャリア指標の概要」令和4年3月一部改訂

秋田県総合教育センター(2022)「秋田県教員育成指標『あきたキャリアアップシート』の活用について」

田中保樹(2017)「これからの教職を考える - 教員

- として求められる資質・能力の育成を通してー」
『北里大学教職課程センター教育研究』3
横浜市教育委員会（2022）「横浜市人材育成指標」
横浜市教育委員会（2016）「人材育成の鍵はOJT 教
職員は学校で育つ！」
横浜市教育委員会（2021）「教職員養成・育成だより」
第53号 教職員育成課
横浜市教育委員会（2017）「横浜型育ち続ける学校
校内人材育成の鍵ガイド編」
愛媛県教育委員会（2018）「校長及び教員としての
資質の向上に関する指標」
愛媛県教育委員会（2018）「『指標確認シート』を活
用した校内研修の進め方」
大阪府教育委員会（2022）「大阪府教員等研修計画
～未来を拓く教育をめざして～」令和4年3月改
訂
木村憲太郎（2021）「校内研修で教員育成指標を活
用した実践事例研究」『学校改善研究紀要』73-88
正木 節・佐藤修司（2021）「秋田県教職キャリア
指標を活用した校内研修の在り方」『秋田大学教
育文化学部教育実践研究紀要』44, 51-62
ピーター・M・センゲ他 [リヒテルズ直子訳]（2011）
『学習する学校』英知出版（Peter M.Senge et
al. (2012). *Schools That Learn (Updated and
Revised)*.: Nicholas Brealey Publishing）
エイミー・C・エドモンドソン [野津智子訳]（2014）
『チームが機能するとはどういうことか』英知
出版（Amy C. Edmondson. (2012). *Teaming: How
Organizations Learn, Innovate, and Compete in the
Knowledge Economy*. Jossey-Bass）

Summary

Teachers of various ages and experiences are gathered in schools, and in order to maintain the educational capabilities of schools, it is important to connect the abilities of veterans to mid-career teachers and young teachers, and to make efforts to improve the competency of each teacher with awareness across generations. In this study, we considered and practiced self-analysis using the Akita Prefecture Teacher Career Index and Career Advancement Sheet, and collaborative in-school training using thinking tools. In addition, a new sheet (Career Advancement Sheet II) was developed and utilized in in-school training. This plays a role in confirming self-goals, specific measures, and achievement levels, and connecting them to daily practice. Through such in-school training, teachers of different ages and experiences actively engage in dialogue with each other about their strengths and weaknesses, as well as strengthening and improvement measures, which will further stimulate intergenerational exchange and effectively lead to self-management

Key Words : Akita Prefecture Teacher Career Index, Teacher Training Index, Career Advancement Sheets, In-School Training, Training Collaborative, Competency, Self-Assessment

(Received January 6, 2023)

秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方の一考察[†]

正木 節*・佐藤 修司**

由利本荘市立尾崎小学校*・秋田大学教育文化学部**

秋田県教職キャリア指標は、教職キャリア全体を俯瞰することができ、キャリアアップのイメージをもちやすいという特色がある。しかし、指標の項目は抽象的なものが多く、内容を的確に理解するには教職員の経験や力量が必要である。本研究はこれらの特色や課題を踏まえ、指標を効果的に活用した校内研修の在り方について検討した。その結果、校内研修で指標の項目について協議し、目指す姿や実践の方向性として具体化していくことにより、指標の内容理解が深まることが明らかになった。さらに、指標を学校マネジメントの視点で校内研修に活用することは、教職員の協働性を高め、学校の組織力向上に有効に働くと考えられる。

キーワード：秋田県教職キャリア指標、教員育成指標、校内研修

1. 研究の背景

(1) 秋田県教職キャリア指標策定の経緯

今日、世界的潮流となっているスタンダードに基づく教育改革を背景に、中央教育審議会（2015）において、「高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰（ふかん）しつつ、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化のため、各都道府県等は教員育成指標を整備する」ことが求められ、2016年に教育公務員特例法の一部が改正された。この中で、公立小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標を、国が示す「指標の策定に関する指針」（2017年文部科学省）に基づいて任命権者が策定することが示された。

秋田県では、2016年、県内の教職課程を有する大学や校長会等の関係者からなる「秋田県教員育成協議会」が発足し、指針に示された趣旨を踏まえて、2018年「秋田県教員育成指標」が策定されることとなった。2020年には、秋田県教員育成協議会が「秋

田県教職キャリア協議会」、2021年には秋田県教員育成指標が、「秋田県教職キャリア指標」へと名称を改めている。この名称変更は、指標の対象を教職員全体へと広げるとともに、教職員の主体的な研修によるキャリア発達を促していくというねらいの下に行われた¹⁾。

(2) 秋田県教職キャリア指標策定の基本方針

秋田県教職キャリア指標策定の基本方針について整理しておきたい。文部科学省による指標策定の指針からは、次のような方針を読み取ることができる。

- ・学習指導要領が目指す教育の実現のために教員が身に付けるべき資質を明確化すること。
- ・教員一人一人が教職生活全体を俯瞰しつつ自らの資質を継続的に高めていくための目安や手がかりとして、指標を活用できるようにすること。
- ・研修以外のあらゆる成長の手段も考慮しつつ、教員等一人一人の資質の向上が図られるようにすること。
- ・画一的な教員像を求めるのではなく、各教員の長所や個性の伸長を図る視点を考慮することが重要であること。

さらに、秋田県では「地域課題への対応」を踏まえて次のような基本方針を定めている。

- ・【ふるさと教育、キャリア教育】【「問い」を発す

2022年1月5日受理

[†]Takashi MASAKI* and Shuji SATOH**, A Consideration of in-school training utilizing the Akita Prefecture Teacher Career Index

*Yurihonjo City Ozaki Elementary School

**Faculty of Education and Human Studies, Akita University

る子ども”の育成】等、本県教育の重点への対応・大量採用による若手教職員の指導力向上

このように地域独自の課題を基本的な資質能力として指標に組み入れることは、秋田県教職キャリア指標の大きな特色であるといえよう。この背景としては、「ふるさと教育」「問いを発する子どもの育成」など、これまでの県独自の取組をさらに推進、発展させていこうという意図が込められていると考える。また、大量退職・大量採用の時代を迎え、秋田県の高い教育力を継承していくことへの危機感の表れであるともいえる。

(3) 指標活用上の課題

大杉(2019)は「育成指標の機能が十分活用されているのは、現状では初任期から中堅期の教員に対する教育センター研修(悉皆)だと考えられる。課題となるのは、(中略)中堅期からベテラン期までの教員の成長支援体制の充実である。」と述べている。

秋田県の公立小中学校の40歳以上の教員の割合は、84.3%〔令和元年度秋田県の教育(資料編)より〕であり、この年代の教職員に、指標の趣旨を踏まえた成長支援をしていくことが大きな課題となる。この解決手段として有効だと考えられるのが、指標を活用した校内研修の充実である。

しかし、秋田県教職キャリア指標の策定からわずか3年しか経っておらず、指標の特色を十分に生かした校内研修が各校で行われているとはいえない状況である。育成指標を校内研修に活用していこうとする先行研究や実践事例が少ないという現状も活用が進まない一因と考えられる。

2. 研究の目的と内容・方法

(1) 研究の目的

これまで述べてきた指標策定の背景や活用上の課題に基づいて、本研究の目的を次のように定める。

- ①秋田県教職キャリア指標の特色を分析し、その活用上の課題を明らかにする。
- ②秋田県教職キャリア指標を効果的に活用した校内研修の在り方について検討する。

(2) 研究の内容・方法

1) 秋田県教職キャリア指標の特色

指標の策定に携わった県内の関係者へ聴き取りを行い、指標策定の趣旨を調査する。次に、他県の教員育成指標との比較を行い、秋田県教職キャリア指標の特色を分析する。

2) 育成指標の活用事例

秋田県教職キャリア指標の活用ガイドを作成した県内の関係者へ聴き取りを行い、県の方針について調査する。次に、他県の活用事例、指標ガイド等を整理・分析し、指標のより有効な活用方策について検討する。さらに、秋田県総合教育センターの担当者へ聴き取り調査を行い、センターの研修体系と指標との関連について調査する。

3) 研究協力校における実態調査

研究協力校であるA市立B小学校において、秋田県教職キャリア指標についての意識調査を行い、実態把握をする。また、指標に対応した「あきたキャリアアップシート」(秋田県総合教育センター作成)への記入を実施し、その結果を分析する。

4) 研究協力校における校内研修実施

秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修を研究協力校で実施する。そこで用いたワークシートやアンケート、リフレクション等の記述から、指標を活用した校内研修の在り方について検討する。

3. 秋田県教職キャリア指標の特色とその活用

(1) 指標策定関係者への聴き取り

秋田県教職キャリア指標策定に関わった秋田県教育委員会義務教育課のN氏に、指標活用について聴き取り調査を行った(令和3年6月16日聴き取り)。N氏は、「管理職が人事評価など、管理の手段として指標を用いるようになると、教職員の自律性が失われ、主体的な研修がなされなくなる。指標は掲げるだけでは意味がなく、学校の教育課題と関連付けたり、校内研修の中で活用したりすることで実効性を高めることができる。」と述べている²⁾。N氏は指標策定後の異動でC町立D小学校・D中学校の校長を務めたときに、キャリアステージ別にワークショップ協議を行うなど、教職員の資質能力向上を目指した校内研修を実施している。N氏は、「ワークショップを通して、若手教職員と中堅教職員の学校経営への参画意識が高まり、同年代の教職員から刺激を受けることで、それぞれの役割に対する自覚が高まった。」と評価する。指標はあくまで教職員の自律性を尊重しながら活用していくべきもの、そして学校課題を踏まえた校内研修に指標を活用することが個々の資質能力向上への有効策であるといえよう。

(2) 他県の教員育成指標との比較

各都道府県の指標の文末表現の違いに着目する

と、表1のように分類することができる。

表1 文末表現の違いによる分類

タイプ	文末表現	該当する都道府県の数	割合(%)
I	資質能力型 ～できる. ～する.	12	25.5
II	行動・実績型 ～している.	11	23.4
III	混在型 ～できる. ～する. ～している.	19	40.4
IV	項目型 体言止め	5	10.6

Iは、「～できる.」という文末表現を用いて、教職員が身に付けるべき資質能力を示しているタイプである。なお、「～する.」という文末表現は、「～することができる.」という意図で用いられているので、これも資質能力型と判断できる。IIは、「～している.」という文末表現を用いて、行動や実績を具体的な姿で示しているタイプである。IIIは、項目やキャリアステージ段階に応じて、「～できる.」「～する.」「～している.」を使い分けているタイプである。IVは、体言止めを用いて、身に付けるべき資質能力の項目を示しているタイプである。なお、秋田県はIVタイプに該当する。

ここで、各都道府県の指標の「児童生徒理解」に関する記述を取り上げながら、それぞれのタイプの特色について比較、分析する。

<資質能力型>

- ・児童生徒一人一人の特性や心身の状況、生活環境など、多面的に把握することができる。(茨城県)
- ・教育相談等の基本的な技法を習得し、生徒等の理解に努め、問題行動の未然防止を図る。(埼玉県)

<行動・実績型>

- ・常にカウンセリングマインドを持ち、日常の児童生徒との人間的な触れ合いや問題行動への毅然とした態度などを通じて信頼関係を築き、児童生徒理解を深めている。(岩手県)
- ・教育相談や生徒指導を適切に行う上で必要な理論や技法について理解するとともに、児童生徒の特性や人間関係、家庭環境等を把握し、それらを考慮した指導・支援を行っている。(鳥取県)

<項目型>

- ・児童生徒の内面の理解と個々の問題に対する組織の一員としての対応(秋田県)

・子どもの個性、特性の理解(福井県)

どのような資質能力を身に付ければよいのかを具体的に捉えることができるのは、資質能力型、行動・実績型であるといえる。ただし、具体的であるがゆえに、内容が限定された印象を受ける。項目型は、簡潔に表現されており、1つの項目を柔軟に幅広く解釈することができる。ただし、どのような資質能力を身に付ければよいか、どのように行動すればよいか具体的に捉えにくく、正しく理解するには、ある程度の経験や力量が必要となる。

秋田県教職キャリア指標では、身に付けさせたい資質能力の系統性や関連性がボトムアップ構造で示され、資質能力が下から上へと縦方向にキャリアアップしていくイメージで配列されている。(図1)。

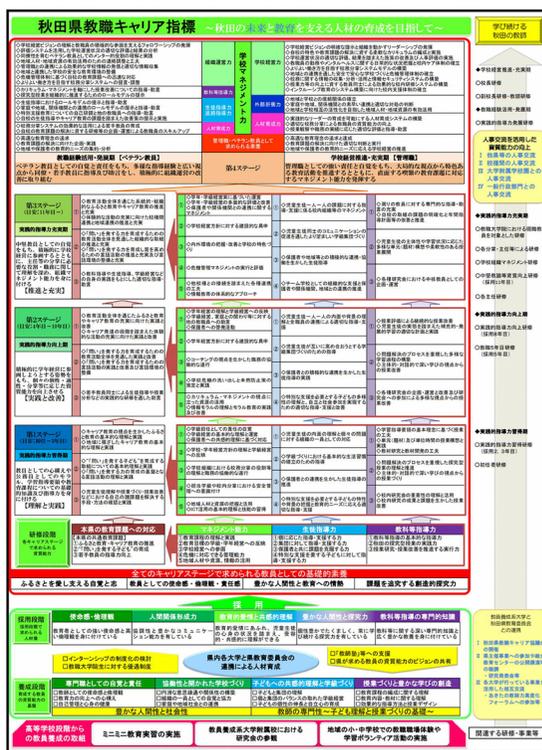


図1 秋田県教職キャリア指標

他県の指標の構造を見ると、長野県、大阪府、熊本県が縦型、岡山県がキャリアステージ別である他は、すべて左から右への横型の配列となっている。秋田県教職キャリア指標のボトムアップ構

造は、キャリアアップのイメージをもちやすいという点で、特色があるといえよう。

加えて、秋田県教職キャリア指標は、養成、採用、研修段階を管理職まで含めて1シート上に構成する構造となっている。他県の状態を見ると、表2のようにキャリアステージのある段階で分離されたり、細かく分割されたりしていることが分かる。

表2 育成指標の構成による分類

タイプ	該当する 都道府県の数	割合 (%)
一体型	10	21.2
校長分離型	15	31.9
管理職分離型	17	36.2
ミドル層以降分離型	4	8.5
キャリアステージ分割型	1	2.1

秋田県のように、養成段階から管理職までを一体的な構成とする指標の長所は、一覧性に優れ、教職キャリア全体を俯瞰的に見通すことができる点にある。これに対して、一つ一つの項目が抽象的な表現が多くなる点は短所であるといえよう。

逆に、キャリア段階を細かく区切って指標を複数枚に分割していくほど、ステージ間のつながりは見えにくくなってしまう。いずれにしても一長一短あり、活用していくには、特色に応じた手立てが必要になる。

(3) 育成指標の活用ガイド・活用事例

1) 秋田県及び他県の指標活用ガイド

秋田県教育委員会が指標の策定に合わせて作成した「秋田県教職キャリア指標活用ガイド」では、次の3つの事例が示されている。

- ①人事評価の業績目標を設定するに当たり、指標を参考にすることで教職員一人一人のキャリアステージに応じた能力開発と職務の質的向上を図る。
- ②学校行事の実施に当たり、指標を活用して自己のキャリアステージで求められる役割や職務に対する理解を深め、必要な資質能力や学校経営参画意識の向上を図る。
- ③「あきたキャリアアップシート」を用いて研修のPDCAサイクルを機能させていくことにより、教職員の主体的・計画的な研修意欲を高める。

ガイド作成及び指標活用の推進に当たった秋田県教育委員会総務課のM氏へ指標の活用について聴

き取り調査を行った（令和3年8月10日聴き取り）。M氏は、「教職員一人一人の主体的・計画的に研修を進めていくための道しるべとしての役割が指標にある。ガイドは、教職員一人一人の主体的・計画的な研修を促していくことをねらっている。」と述べている。また、今後の課題として、「一人一人の教職員の主体性に委ねるだけでは不十分であり、行政が研修の仕組みを整えていくことも重要である。」と述べている。このことを校内研修の視点で考えると、教職員の主体的・計画的な研修を支援していく校内研修体制の構築が必要であるといえよう。

他県においても、秋田県と同様に指標活用のガイドブック等が作成され、様々な視点からの活用が提案されている。北海道、静岡県、新潟県、和歌山県の活用ガイドに示された指標活用の目的を分析、整理したところ、表3のように9つのタイプに分類できることが分かった。

表3 指標の活用タイプ

タイプ	指標活用の内容
i キャリアデザイン	キャリア設計への活用
ii 自己評価	自己評価の視点としての活用
iii 自己の役割の理解	校内組織における自己の立ち位置や役割の理解のための活用
iv 目標設定	短期、中期、長期、それぞれの目標設定のための活用
v 目指す姿や取組の具体化、明確化	目指す姿や重点的に取り組む職務を具体化、明確化するための活用
vi 実践力向上や職務改善	教育実践力の向上や職務改善の視点としての活用
vii 人材育成	人事評価面談や人材育成計画の指針としての活用
viii 校内研修との関連	校内研修のテーマへの活用
ix 学校の組織力向上	学校の組織力を生かした資質能力向上のための活用

i～viは教職員一人一人の自律的な研修を促していくための指標活用、vii～ixは学校マネジメントのための指標活用といえよう。ただし、後者のタイプの活用事例は少なく、指標の活用というよりは一般的な校内研修事例の紹介に終わっているものもある。また、実際に学校で指標を活用した事例集を作成しているのは北海道のみであり、他は指標活用促進のために都道府県側で作成した仮想的なモデルがほとんどである。

秋田県教職キャリア指標をこの9つのタイプで活用していこうとする場合、i～ivは十分に活用していくことが可能である。しかし、v～ixは、活用しづらさがあるのではないかと考える。これは、秋田県教職キャリア指標が「項目型」の指標であり、具体的な実践のイメージが持ちにくいことが影響しているものと考えられる。学校マネジメントの視点から人材育成、組織力向上、校内研修活性化などへ秋田県教職キャリア指標を活用していくことが今後は課題となるだろう。

2) 秋田県総合教育センターの指標活用

秋田県教育委員会主任指導主事O氏にセンターにおける指標活用について聴き取り調査を行った(令和3年11月9日聴き取り)。O氏は、「センターでは、秋田県教職キャリア指標の策定に合わせて、講座などの研修体系を指標に対応したものへと再編成している」と述べている。表4は、秋田県総合教育センターの講座案内の初任者研修講座を抜粋したものである。

表4 秋田県総合教育センター講座案内(一部抜粋)

A-1A		初任者研修講座(小学校A)	
研修の目標		対象	
教員としての心構えを身に付けるとともに、学習指導や学級経営、生徒指導等についての基礎的・基本的な指導力を養う。		今年度、小学校に新規に採用され、初任者研修Aグループに所属する教諭	
期日	時	研修内容	指標における主な項目
I	4/21 (水) 10:00~16:15	【開講式】初任者への期待(A-1Bと合同)	基礎的素養 マネジメント能力③ 教科等指導力①③ マネジメント能力①②
		○教育公務員の服務(講義:A-1Bと合同)	
		○学校組織の一員として①-組織側の理解-(講義・演習:A-1Bと合同)	
		○授業づくりの基本(講義・演習:A-1Bと合同)	
		○生き生きとした学級経営(講義・演習:A-1Bと合同)	

このように、1つ1つの講座について指標の項目との関連を示し、そのキャリアステージにおいて身に付けたい資質能力を明確化している。O氏は、「キャリアステージ1～3までは悉皆研修中心に、キャリアステージ4以降は職務別研修中心に講座が組まれている。ただし、指標に示された資質能力は、センターの研修で完結するものではない。校内研修や個人研修、市町村の研修など、総合的な研修を通して身に付けていくべきものである。」と述べている。キャリアステージで目指す資質能力を身に付けていくためには、センターの研修講座と校内研修等をつないでいくことが重要であるといえよう。

秋田県総合教育センターでは、指標に対応した表5のような「あきたキャリアアップシート」を作成

表5 あきたキャリアアップシート

本県の教育課程への対応		マネジメント能力		生徒指導力		教科指導力	
項目	評価	項目	評価	項目	評価	項目	評価
○キャリア教育の視点を生かしたふるさと教育の基本的な理解と実践	3	①学級担任としての責任の自覚 ②学級経営の基本的な理解と運営 ③保護者への共感的理解に基づく対応	3	○児童生徒の内面的理解と個々の問題に対する組織の一員としての対応	4	○学習指導要領の基本理念に基づく授業の工夫	3
○地域に根ざしたキャリア教育の基本的な理解と実践	2	④学校・学年経営方針の理解と実践	3	○学級づくりにおける基本的な生活習慣の確立の対応	3	○単元(題材)及び単位時間の授業構想と実践	3
○関心・意欲	3	⑤教員としての教職観・実践観	3	○教材研究と教材開発の促進	3	○教材研究と教材開発の促進	3
その年の重点項目に○				その年の最重点項目に◎			
研修のあしあと							
期日	研修者	主な研修内容					
7月12日～		実践的指導力習得研修講座(小学校) ・保護者対応と連携 ・学校組織の一員として					
9月27日～		論理的思考力を育む国語科の授業づくり ・論理的思考力を育む指導の在り方					

し、指標に示された資質能力の達成度合いを自己評価によって数値化しつつ、年度ごとの重点を定めることができるようにしている。また、「研修のあしあと」として、総合教育センターや校内研修、校外研修などの履歴を残しておくこともできる。

このシートはエクセルファイルによって配布されており、自己評価の数値を入力するとレーダーチャートが作成され、視覚的に自分の資質能力を捉えることができる。O氏は、「シートのデータはセンターで集積し、平均値をホームページに公表している。平均値と自分の値を比較し、研修に生かしていくことができる。」と述べている。

このように、秋田県総合教育センターの取組は指標に対応した研修講座体系の構築やキャリアアップシートを用いて主体的・計画的に研修を進められるようにした点で意義があるといえよう。しかし、いくつか課題も考えられる。

まずは、ベテラン教職員の研修促進である。センター研修では、キャリアステージ4以降は、職務別研修が中心となっており、ベテラン教職員の研修の場が限られてしまう。

次に、「あきたキャリアアップシート」の自己評価についての課題である。このシートは4段階で自己評価することになっている。「1(できていない)～4(できている)」を記入」との説明はあるが、数値がどれぐらいの達成度を表しているのか具体的に示されておらず、評価の基準は個人に委ねられる。教職員の主体的・計画的な研修を促していくという県のねらいを実現するためには、客観性や妥当性が確保されるような基準を設けていく必要があるのではないだろうか。

さらに、キャリアアップシートが単年で完結する構成となっている点である。これにより、前年度の

評価を踏まえたり、次年度を見通したりといった連続的な活用が難しくなっていると見える。秋田県総合教育センターは、シートを蓄積していくことを推奨してはいるが、短期的視点での活用にとどまる可能性も否定できない。他県においては、キャリアステージごとに自己評価の履歴を残していくことができるシートが開発されており、キャリアアップシートも中長期的な視点をもつことができるよう構成を検討する必要があると考える。

4. 研究協力校における実態調査

(1) 教職キャリア指標についての意識調査

研究協力校において教職キャリア指標に関する意識調査を令和3年6月17日に実施し、31名中28名の教職員から回答を得た³⁾。

(記名式調査、数値は%)

質問項目	はい	いいえ
①秋田県教職キャリア指標（以下キャリア指標）の存在を知っていましたか。	82.1	17.9
②キャリア指標について説明を受けたことがありましたか。	57.1	42.9

この結果から、キャリア指標がおおむね認知されていることが分かる。しかし、キャリア指標の説明を受けたことがある教職員の割合は半分をやや超える程度にとどまっている。ここ数年センターの悉皆研修や職務別研修に参加していない教職員は、指標の説明を受けておらず、その趣旨を理解していないことになる。

質問項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
③キャリア指標は、教職員の資質能力の向上のために有効であると思いますか。	14.3	64.3	17.9	3.6
④キャリア指標は、学校経営（校務分掌）の改善のために有益であると思いますか。	0.0	50.0	42.9	7.1

③はキャリア指標の有効性に関する質問である。概ね肯定的に捉えているが、否定的回答も2割程度あり、その有効性を理解できていないことが読み取れる。④は学校経営や校務分掌への指標活用に関す

る質問である。半分が否定的回答であり、学校マネジメントの視点での指標活用はイメージできていないといえよう。

質問項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
⑤キャリアアップシートは自分の資質能力を知る上で有効であると思いますか。	18.5	77.8	3.7	0.0
⑥キャリアアップシートの項目は自分の職務の改善に有効であると思いますか。	14.8	63.0	18.5	3.7

「あきたキャリアアップシート」に関する質問である。⑤の結果から、ほとんどの教職員がシートの有効性を認める回答をしていることが分かる。⑥は職務改善への有効性に関する質問である。概ね肯定的に捉えているが、2割強は否定的回答であり、その有効性に疑問をもっていることが読み取れる。

次に示したのは、アンケートの自由記述を抽出したものである。a) b) のように、向上心の喚起や客観的な自己評価といった点で肯定的な回答が見られる反面、c) d) のように、表現の難しさ、分かりにくさに触れているものもあった。e)～i) は、いずれもベテラン教職員の回答であり、ベテラン教職員に求められる資質能力が、高すぎると感じている実態がうかがえる。

a) 自身の向上のために、キャリアアップシートに記入したことを意識して研修を深めていきたい。
b) 指標があれば、向上心が生まれる。客観的に自分を評価できてよいと思う。
c) それぞれの項目に書かれている言葉が難しい。
d) 全体的に内容や言葉が難しいと感じた。
e) ベテラン教職員としての自覚と責任をもつということを意識することができた。求められていることは自分の力量を超えていると思った。
f) 自分の足りなさが分かった。現実を知るにはいいと思う。
g) 自分は何もできていないと思った。
h) 若年層のころからこのシートに基づいて研修を進めていけば抵抗感は薄いと思うが、いきなり第4ステージといわれると辛い。
i) 求められていることは分かったが、自分には難しいと思った。

アンケート自由記述

(2) キャリアアップシートの分析

研究協力校で「あきたキャリアアップシート」への記入を令和3年6月17日に実施し、24名からの回答を得た。キャリアステージごとに結果を分析する。

第1ステージ(目安:初任~3年目)実践的指導力習得期

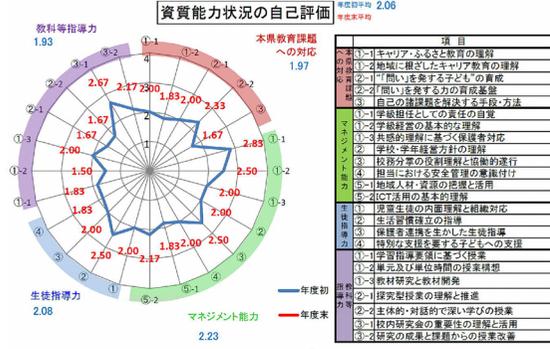


図2 第1ステージチャート

「教科等指導力」がやや低く、授業や単元づくりで課題を感じていることが読み取れる。また、「自己の諸課題を解決する手段・方法」も低くなっており、初期層教職員ならではの傾向が見られる。

第2ステージ(目安:4年目~10年目)実践的指導力向上期

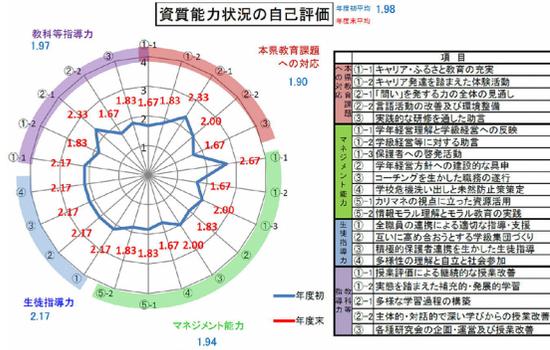


図3 第2ステージチャート

「実践的な研修を通じた助言」、「学級経営等に対する助言」など、他の教職員への助言に課題を感じていることが読み取れる。

「他校種との接続を踏まえた各種連携の工夫」、「情報教育の体系的なアプローチ」などに課題を感じていることが読み取れる。

「高質な教育理念の追求」が最も低い。抽象的な表現から慎重な自己評価をしていることが読み取れ

第3ステージ(目安:11年目~)実践的指導力向上期

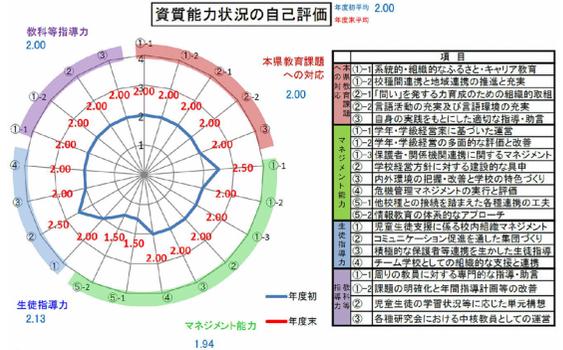


図4 第3ステージチャート

第4ステージ 教職経験活用・発展期【ベテラン教員】

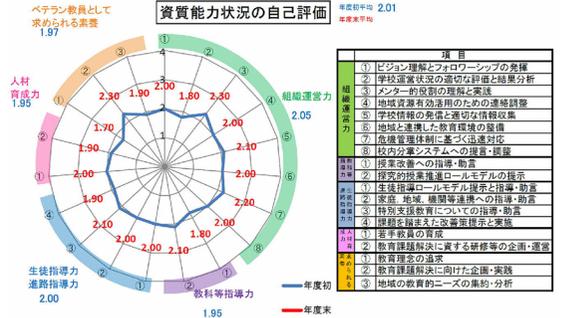


図5 第4ステージチャート

る。「学校運営状況の適切な評価と結果分析」「授業改善への指導・助言」が次に低く、学校評価やその分析、指導・助言などに課題を感じていることが分かる。「メンターの役割の理解と実践」「教育課題解決に向けた企画・実践」が最も高く、主任層で構成されているベテラン教職員の傾向が現れている。

これらの結果から、第1ステージの教職員への教科等指導への研修サポート、若手教職員同士が学び合う場をつくっていくこと、ベテラン教職員の経営参画意識を高めていくことなどの方策が見えてくる。このように、キャリアアップシートを活用することで、学校の教育課題を見出すことができ、より効果的な校内研修を行っていくことができると考える。

次に教職員の自己評価の傾向を分析する。表6は、キャリアステージごとに、個人の総合平均値の状況を示したものである。

人数の少ない第3ステージ以外は、総合平均値の最小値と最大値の差が大きく、個人によって自己評

表6 キャリアステージごとの総合平均値の状況

キャリアステージ	人数	最小値～最大値	ステージ平均
第1S (初任～3年目)	6	1.00～2.63	2.07
第2S (4年目～10年目)	6	1.27～2.59	1.98
第3S (11年目～)	2	1.90～2.10	2.00
第4S	10	1.05～2.74	2.01

価の振れ幅が大きい。これは、先に述べたキャリアアップシートの評価基準の課題を裏付ける形となっている。

5. 研究協力校における校内研修

研究協力校で、令和3年8月20日に校内研修会を実施した。参加人数は21人である。秋田県教職キャリア指標の特色や課題を踏まえ、次のような意図をもって校内研修会を行った。

- ・指標の項目の的確な理解
- ・目指す姿や実践の具体化
- ・同キャリアステージでの同僚性構築

(1) 研修会の実際

- ①キャリアアップシートを基に、今後伸ばしていきたい資質能力を3～4つ選択する。選んだ項目について、実際の職務と結び付けながら、目指す姿や実践を具体的に付箋紙に書く。(図6)(10分)
- ②キャリアステージが近い者同士で組み合わせられた

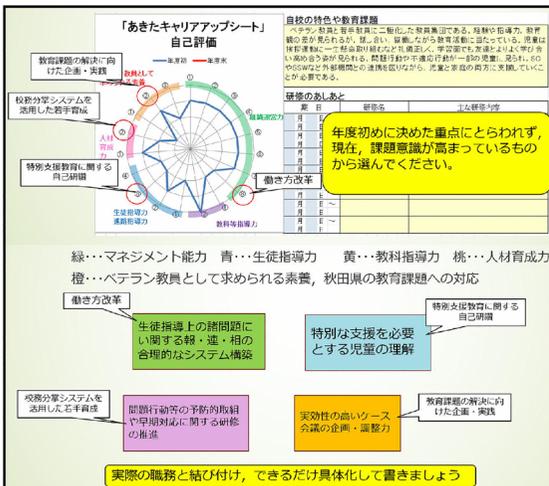


図6 伸ばしたい資質能力の選択と付箋紙記述の例

班編制(表7)でワークショップ型協議を行う。自分の選んだ付箋紙を、理由や説明を述べながら、模造紙へ貼っていき、分類整理する。出てきた話題について今後の具体策を話し合う。(20分)

- ③他のキャリアステージの模造紙を見る。(5分)
- ④研修アンケート、リフレクションを書く。(10分)

表7 ワークショップ班編制

班	メンバー構成	人数
1	2年担任(1) 特別支援学級担任(1) 3年担任(1) 4年担任(1)	4
2	4年担任(1) 5年担任(1) 6年担任(1)	3
3	1年担任(2) 3年担任(2) 6年担任(2) 5年担任(2)	4
4	特別支援学級担任(2) 1年担任(2) 3年担任(3)	3
5	5年主任(4) 理科専科(4) 3年主任(4)	3
6	1年主任(4) 6年主任(4) 2年主任(4) 4年主任(3)	4
7	生徒指導主事(4) 研究主任(4) 特別支援コーディネーター(4)	3

() はキャリアステージ

(2) 付箋紙記述の分析

表8は、付箋紙に記述された内容の一部である。個々の教職員が指標の項目をどのように解釈したかを分析する。

付箋紙記述を見ると、指標の項目を基に、今後取り組むべき実践を具体的に考えていることが読み取れる。b) c) d) は同じ指標の項目だが、置かれた立場や状況によって、記述内容が異なっている。指標の項目を柔軟に解釈し、具体的な実践に活用しようとしているといえよう。また、e) f) j) k) は、教職員の課題意識が表れた例である。ここには指標をただ受け入れるのではなく自分なりに解釈しようとする態度が読み取れる。l) m) からは、ベテラン教職員が役割を自覚し、今後の目指すべき姿を見据えていることが分かる。これらのことから、指標の項目を具体化していく過程で、指標のより自律的な活用がなされているといえよう。

(3) ワークショップ型協議の分析

1班のワークショップでは、「単元を見通した授業がつかれない」など、現在の自分の課題を自覚していることが読み取れる。2年目の教職員が1年目の教職員に対して、助言をするなど、ピア関係に基づく同僚性の高まりが読み取れる。

3班のワークショップからは、授業改善の在り方、特別な支援を要する児童の理解、支援の在り方など、自己研鑽を通して自らの資質能力を高めていこうと

表8 付箋紙記述 (一部抜粋)

キャリアステージ	指標の項目 (資質能力)	付箋紙記述
第1S	教材研究と教材開発の工夫 (教科等指導力)	a) ねらいと子どもの思考を踏まえた教材開発
第1S	特別な支援を必要とする子どもの特性や背景の把握と教育的ニーズに応える適切な指導・支援 (生徒指導力)	b) 日常的な支援 c) 支援と授業の両立 d) 実態理解と有効な支援
第2S	問いを發する力を育成するための教育活動全体を見通した実践と課題 (本県教育課題への対応)	e) 子どもの「なぜ」を大切に f) 問いをどう出させるか、どう生かすか
第2S	保護者との積極的な連携を生かした生徒指導の実践 (生徒指導力)	i) 児童一人一人の特性、困り感を保護者と共通理解する.
第3S	児童生徒の主体性や学習状況に応じた多様な単元 (題材) 構想や柔軟性のある授業展開 (教科等指導力)	j) ひな型ありきでなく子どもの実態からスタートする学習過程、活動の開発
第4S	よりよい働き方を目指す校務分掌システムへの提言・調整 (組織運営力)	k) タイムマネジメント・効率化 l) 自分の校務分掌を通して、できるだけ負担を軽減する.
第4S	カリキュラム・マネジメントを軸にした授業改善についての指導・助言 (教科等指導力)	m) 担当学年の学習状況を把握しながら、学習のつながりを意識した授業をする.

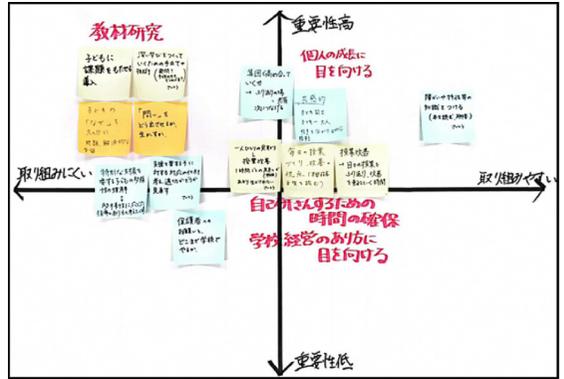


図8 3班のワークシート

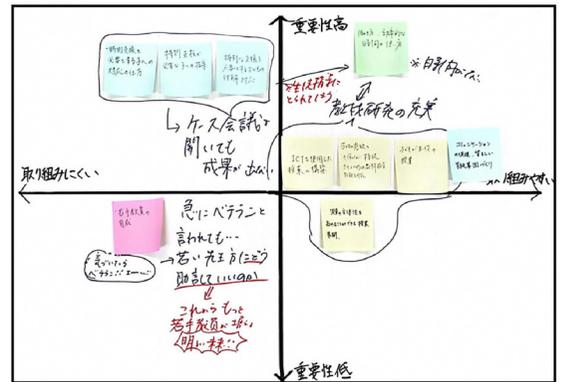


図9 6班のワークシート

する態度が読み取れる。また、学校経営との関わりで自らの職務を見直す必要があると自覚していることが分かる。

6班は学年主任層によるワークショップである。学年経営、若手育成等、ベテラン教職員ならではの

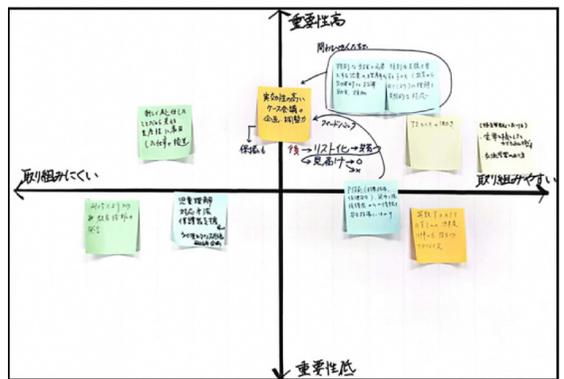


図10 7班のワークシート

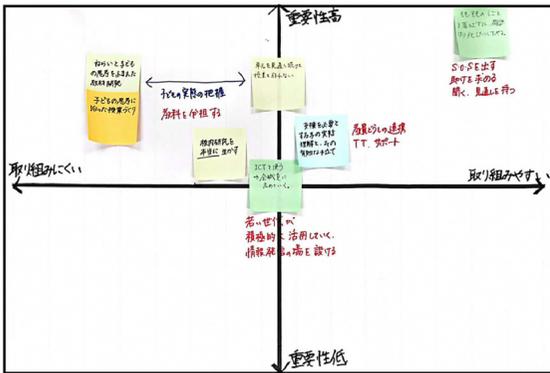


図7 1班のワークシート

悩みを共有していることが分かる。共感的に聴き合う中で課題を前向きに捉えていく様子を読み取れる。

7班は生徒指導主事や研究主任、特別支援コーディネーター等の経営的主任層のワークショップで

ある。ケース会議の持ち方や研究に関する情報発信の在り方など、それぞれの職務に応じた課題意識を共有していることが読み取れる。

(4) アンケート、リフレクションの記述の分析

研修後のアンケート結果は、表9のとおりである。

表9 研修後アンケートの結果

(記名式調査、実施人数24名、数値は%)

質問項目	そう思う	まあ そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない
①研修を通して自分の伸ばしたい資質能力が明確になった。	40.0	60.0	0.0	0.0
②研修を通してキャリア指標に示された資質能力を具体的に捉えることができた。	16.0	84.0	0.0	0.0

指標に示された資質能力の明確化、具体化に関する質問であるが、全てが肯定的な回答であった。付箋紙を用いて指標と目指す姿をつなげたり、自分の職務を踏まえて具体的な実践を考えたりする中で、指標が示す資質能力への理解が深まったことがうかがえる。また、校内研修という場で同僚性が発揮されたことも理解が深まった一因と考える。

次に示したのは、リフレクションの記述を抽出したものである。a)～e)は、資質能力の理解に関する記述である。指標を用いて自己理解を深めることが、資質能力向上の方向性を定めていく、言語化によって伸ばすべき資質能力の明確化が図られるなど、指標活用の意義に触れる記述が多く見られた。f)～i)は、同僚性に関わる記述である。近いキャリアステージの同僚と交流することによって、刺激を受けたり自分の足りないところが明確になったりして、資質能力向上への動機付けが図られたのではないかと考える。

今回の研修は、キャリアステージが近い者同士でワークショップを行ったが、これを校務分掌や深めたいテーマ毎など、キャリアステージを混合させて行くと、さらに組織が活性化していくものと考えられる。

今回の研修を通して、指標を校内研修に活用していくことの有効性が確認できた。指標の項目を自分なりに解釈し、自らの立場や職務と関連付けながら具体化していくことは、指標の深い理解につながる

- a) 自分が伸ばしたい資質能力について考え、そのための具体的な取り組みを考えることができた。
- b) 伸ばすべき資質能力が言語化を通して明らかになったように思う。
- c) 自己理解を深める→伸ばしたい資質能力が分かる→そのための具体的行動を考えることが、研修を通してできるようになった。
- d) 課題となっている資質能力を、どのように具体化して取り組んでいくかを考えることが難しかった。日常から考えていく必要があると感じた。
- e) 自分のキャリアステージにおける役割が少しずつ明確になってきた。
- f) 同じキャリアステージの先生方とのワークショップを通して、悩みを共有しながら相談したり、高め合ったりすることの重要性を実感した。
- g) 自分の課題や困り感について、先生方に聞いてもらい助言をもらえるよい機会となった。同僚の先生方と情報を共有する時間が大切であると感じた。
- h) 同じステージの同僚と気兼ねなく話すことができ、同じようなことを思っていたんだな…と気付くことやなるほど！と刺激を受けることができた。
- i) 今後は他の先生と情報を共有する機会を増やし、自分を見直していきたいと思う。

リフレクションの記述より

といえる。また、マネジメントの視点で指標を校内研修に活用していくことは、互いを高め合う同僚性を構築し、学校の組織力を高めていくのではないかと考える。

課題として挙げられるのは、第4ステージの扱である。第4ステージは「管理職」「ベテラン教職員」の2つのキャリアパスが位置付けられているが、対象年齢、経験年数、職務の幅が非常に大きい。本研修会における第4ステージ「ベテラン教職員」は、学年主任層(5, 6班)と経営的主任層(7班)に分かれることになったが、それぞれ求められるものが明確に異なる。前者は学級担任を兼務していることもあり、職務内容は第3ステージに近く、第4ステージとの乖離が大きい。逆に後者は、研究主任、生徒指導主事等の職務を担っており、第4ステージとの適合性が高い。このように、ベテラン教職員の多様なキャリアパスに応じられていないという課題がある。特にベテラン教職員の層が厚い現在はその課題が大きいわけだが、今後生じる大量退職後の教員の年齢構成の変化も加味して考える必要があるだろう。

6. 考察

本研究で得られた秋田県教職キャリア指標の特色

や課題に基づいて、校内研修を中心とした指標活用の展望について述べる。

秋田県教職キャリア指標は、教職キャリア全体を俯瞰することができ、キャリアアップのイメージが持ちやすいという特長がある。また、秋田県の教育課題に対応し、地域の実態を踏まえた指標としての特色をもつ。指標の項目は、ある程度の幅をもって柔軟に解釈することができ、個々の教職員や学校の実態に対応しやすいという長所がある。反面、抽象的な項目が多く、理解するにはある程度の経験や力量が必要な点が課題である。

本研究は、秋田県教職キャリア指標がもつ特色を生かすこと、課題を克服することを目指して、指標の校内研修への活用策について検討した。研究協力校における実践から得られた成果として次の3点が挙げられる。

第一に、指標の項目から自分の伸ばしたい資質能力を選択し、目指す姿や取り組むべき実践を明確にすることは、指標の項目の理解と具体化につながるということである。このことは、秋田県教職キャリア指標がもつ抽象性の問題を軽減することに成功しているといえる。逆に、指標の具体化のプロセスがない場合、指標の機能は弱まってしまうといえよう。

第二の成果は、キャリアアップシートの中職員実施は、教職員の資質能力の傾向をつかむこと、学校の教育課題を捉えるために有効であるということである。これに関しては後述する妥当な自己評価が前提となる。ある程度の信頼性のあるデータに基づいて活用していくようにしたい。

第三の成果は、学校マネジメントの視点で指標を校内研修に活用することは、教職員の協働性を高め、学校の組織力を向上させるということである。人材育成、テーマ別協議、メンター研修など、多様な手法で指標を活用することが可能である。

課題としては、次の3点が考えられる。

第一に、キャリアアップシートの自己評価の基準の問題である。1（できていない）～4（できている）という現状の評価では、妥当性のある自己評価がなされない可能性がある。その場合、データの信頼性も損なわれることになる。そこで、現状の4段階評価を次のような基準にすることを提案したい。

この基準をキャリアステージ内の時期を踏まえて使い、さらにステージ別、分掌別等のワークショップなどを通じて、自己評価の妥当性・客観性が高ま

1：ステージで求められる力量に足りず、実践に問題がある
2：ステージで求められる力量を最低限有しており、大きな問題なく実践ができている
3：ステージで求められる力量を過不足なく有し、必要なレベルの実践ができている
4：ステージで求められる力量を十分に有し、優れた実践ができている

るのではないかと考える。

第二の課題は、キャリアアップシートが単年で完結する構成となっており、中長期的な視点をもちにくいということである。そのため、教職キャリア全体を見渡せる秋田県教職キャリア指標のよさを十分に生かし切れていないといえる。次年度以降の見通しを記述する欄を設けるなど、より省察的な学びとしていくための手立てを講じることが必要ではないだろうか。指標を活用する教員は、少なくとも次のステージ、そして10年程度先を意識しながら、現在のステージの最終年度終わりまでに、そのステージで求められる力量を獲得できるように、毎年の目標設定を行うことが望まれる。

第三の課題は、指標の第4ステージがベテラン教職員の多様なキャリアパスに対応しきれておらず、経営的主任層以外にとって適合性が低いものとなっているということである。キャリアステージ4「ベテラン教職員」を経営的主任層とそれ以外の2つに分けるという方向性も考えられる。また、ステージは正規採用後の経験年数で分けられているが、年齢や、教職大学院・他の大学院の経験、採用前の講師経験、民間企業等での前職の経験をどのように扱うかは課題である。特別免許状を有する社会人教員も今後増えてくる可能性がある。教員個々の状況によって第1ステージは1年で修了するなどの多様性があってもよいだろう。

最後に、秋田県教職キャリア指標の可能性と今後の見通しについて述べる。秋田県教職キャリア指標は、教職員の主体性・自律性を重視した指標である。指標を手がかりとして、教職員一人一人が自らの立場や状況、学校課題に応じて自己目標を立てたり、課題解決に向けた策を講じたりといった柔軟な活用が可能である。こうした自律的なプロセスによって自らの資質能力を伸ばしていくことができるのが、秋田県教職キャリア指標がもつ大きな可能性である。この自律的なプロセスを校内研修等を通して組

織的に行っていくことは、学校の協働性と組織力向上に資すると考える。さらには、人事評価面談などで指標やキャリアアップシートを活用することを通して、教職員一人一人の研修サポートをしていくことも有効であろう。このことは、センターの研修と校内研修、個人研修等を効果的に結び付けていく効果をもたらすのではないだろうか。

終わりに、本研究にご協力くださった秋田県教育委員会関係者の皆様、学校関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

【注】

¹⁾ 協議会の委員長は、発足以来現在まで秋田大学教育文化学部長が務めている。「育成」では、教員は育成される客体のイメージしかない。2006年教育基本法や、1949年教育公務員特例法では、教員は職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努め励むこととされ、主体性が求められている。指標策定の際の協議会では、指標は管理のためのツールとしてではなく、教員にとって気づきを促すものとなることを目指したいと、委員長が述べていた。なお、協議会では、教職キャリア指標を教諭用、養護教諭用、栄養教諭用、事務職員用にそれぞれ作成し、令和3年度には保育者用を作成している。また、令和3年度、教員用の指標に、ICT活用指導力に係る修正が加えられた。

²⁾ 指標を人事評価に使用しない点は現在も同様である。秋田県教委の人事評価マニュアルでは、自己目標を設定する際に指標が参考となることを述べると同時に、指標で示された資質能力が身についているかどうかで人事評価が行われるわけではないとしている。

³⁾ 回答者には校長、教頭及び事務職員1名も含まれる。不在の教員、栄養士は対象外となっている。

【引用・参考文献】

- 秋田県教育委員会（2021）「秋田県教職キャリア指標の概要」
- 大杉昭英（2019）「育成指標の機能と活用」平成30年度 育成協議会の設置と育成指標・研修計画の作成に関する調査研究プロジェクト報告書
- 子安 潤（2017）「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報第26号「指標化」「基準化」の動向と課題』学事

出版

- 中井 淳（2020）「教員育成指標の実効性を高める教員研修の在り方～校内研修と育成指標のつながりの視点から～」第9回あきたの教師力高度化フォーラム シンポジウム資料（2020年2月15日）
- 浜田博文（2017）「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報第26号「指標化」「基準化」の動向と課題』学事出版
- 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム（2012）「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築」ジアース教育新社
- 文部科学省告示55号（2017）「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」
- 横浜市教育委員会（2011）「教師力向上の鍵メンターチームが教師を育てる、学校を変える！」時事通信出版局

Summary

The Akita Prefecture Teacher Career Index is unique in that it provides a bird's eye view of one's entire teaching career, making it easy to visualize career advancement. However, many of the items in the index are abstract, and the experience and competence of the teaching staff are required to understand the content accurately. Based on these characteristics and issues, this research examined how to effectively use the index in in-school training. As a result, it was found that discussing the contents of the index in in-school training and concretizing them as goals and directions for practice can deepen understanding. In addition, I think that using the index in in-school training from the perspective of school management is effective in enhancing cooperation among teachers and staff and improving the organizational strength of the school.

Key Words : Akita Prefecture Teacher Career Index, teacher training index, in-school training

(Received January 5, 2022)