

# 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

プロジェクトリーダー 教職員支援機構次世代教育推進センター長 大杉昭英





## はじめに

### 1 本プロジェクト研究の背景と目的

学校教育の質向上のためには、「良き管理職，良き教師」の存在が不可欠である。こうした要件を組織的かつ十分に満たすためには何が必要となるだろうか。

その手がかりの一つとして、今日世界的潮流になっているスタンダードに基づく教育改革<sup>1)</sup>がある。様々な教育活動について、「スタンダードを設定し、それをもとに評価体制をつくり、その進捗状況に責任をもつアカウンタビリティ制度を構築する」<sup>2)</sup>教育改革の流れである。日本ではスタンダードとして、以前から学校における教育計画の作成や指導内容の基準となる学習指導要領が存在していたが、諸外国では教員の養成，採用，研修に関わるスタンダード<sup>3)</sup>などがある。これについては、国立教育政策研究所で調査研究が行われており、下図のように、「養成」あるいは「採用」の基準としての機能をもつもの、「養成」や「教員評価」の基準としての機能を持つもの、「養成」「採用」「職能開発（＝研修）」「教員評価」全ての基準としての機能を持つものに分類するなど「教員の資質・能力スタンダード」の役割や機能を整理している<sup>4)</sup>。

表 教員の資質能力スタンダードの役割・機能

	養成・採用レベル	現職レベル
イギリス	教員資格取得，教員課程認定， 試補終了時評価	職能開発，教員評価， 学校監査，不適格教員同定
ドイツ	教職課程編成，試補終了時評価	
フランス	教員採用試験	
アメリカ	教職課程認定，教員免許	職能開発，教員評価
オーストラリア	教員資格取得	教員評価，教員登録更新
ニュージーランド	教員登録認定，試補終了時評価	職能開発，教員評価
シンガポール		職能開発，教員評価
韓国		職能開発，教員評価

(平成 28 年度プロジェクト調査研究報告書『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』国立教育政策研究所(研究代表 大杉昭英) 2017.3 により作成)

こうしたスタンダードに関して我が国においても、中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて(答申)」(平成 27 年 12 月 21 日)が出され、「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」ことが求められた。これを踏まえ，平成 28 年に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が公布された。この改正法により，平成 29 年度には公立小学校等の校長及び教員の資質向上に関する指標(以後，「育成指標」と略記)とそれを踏まえた教員研修計画が策定されることになっ

た。

さらに、同改正法において、具体的な育成指標及び研修計画策定プロセスが次のように示された。

- ① まず、文部科学大臣が公立の小学校等の育成指標を策定する際の指針（以後、「大臣指針」と略記）を定める。
- ② 次に、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者が、大臣指針を参酌して、その地域の実情や校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて育成指標を定める。
- ③ その上で、公立小学校等の校長及び教員の任命権者は、育成指標を踏まえ毎年度、校長及び教員の研修計画を定める。

なお、教育公務員特例法等の一部を改正する法律等の施行に当って、平成 29 年 3 月 31 日に文部科学省より「通知」が発出されており、そこには、育成指標策定に際しての留意事項として、「指標は、画一的な教員像を求めるものではなく、全教員に求められる基礎的、基本的な資質能力を確保し、各教員の長所や個性の伸長を図るものとする。」と述べられている。つまり、育成指標は教員のキャリアステージに対応した成長の方向性や成長の目安を示すものであり、人事評価を目的としたものでないことを明確化しているのである。また、大臣指針では、「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」、「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」と述べており、先述した諸外国の「教員の資質・能力スタンダード」の役割・機能の分類表に照らすと、日本の育成指標は、「養成」「採用」「研修」に渡るスタンダードとしての役割と機能を持つものとして位置付けられる。

本プロジェクトでは研究を進めるに当たって、平成 30 年度に教職員支援機構が実施した次の「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策定に関するアンケート調査」（以後、「教職員支援機構アンケート調査」と略記）で育成指標に関して優先順位の高い課題が参考になった。

調査名称：平成 30 年度 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  
指標策定に関するアンケート（第 2 回）

実施主体：独立行政法人教職員支援機構

調査対象：67 自治体（47 都道府県教育委員会，20 指定都市教育委員会）

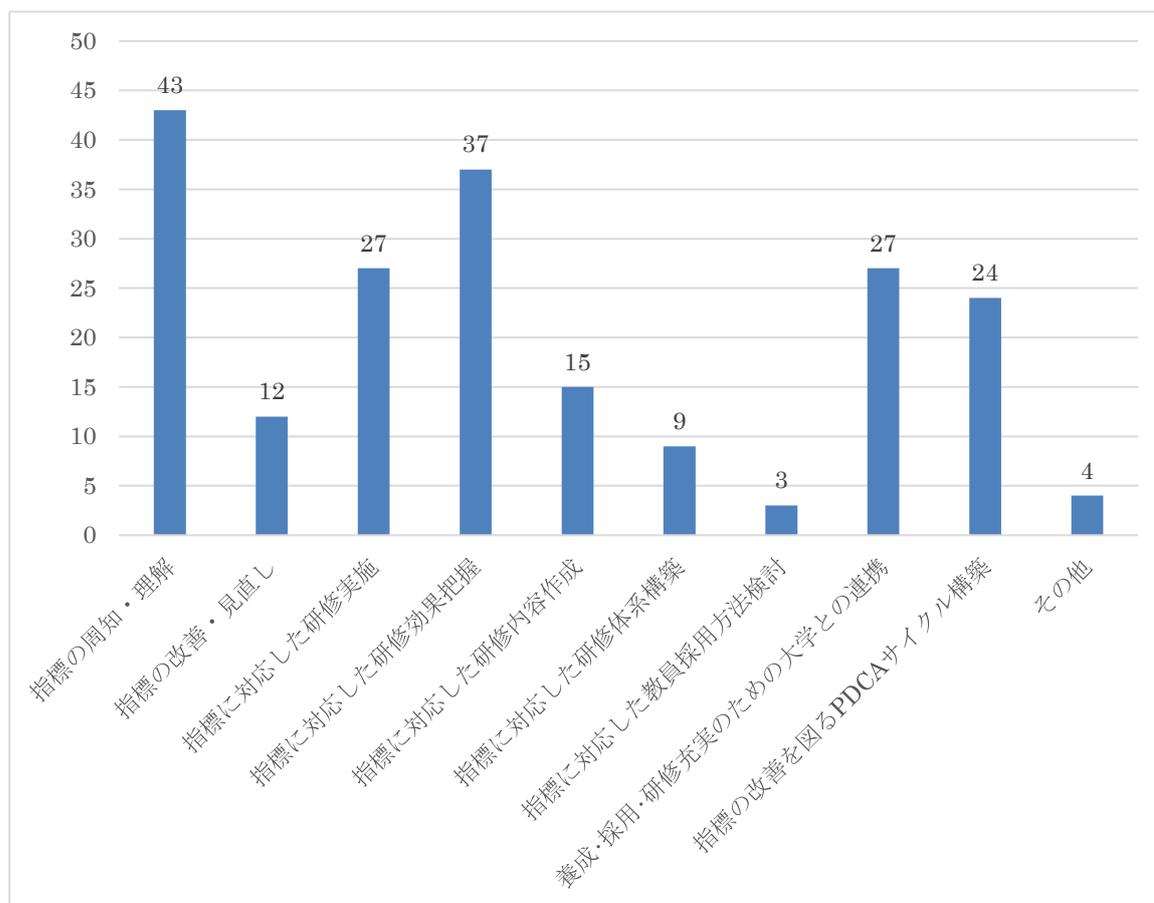
調査期間：平成 30 年 12 月～平成 31 年 1 月（基準日：平成 30 年 12 月 14 日）

調査方法：メールによる質問紙調査

回収率：100%

次ページに調査結果を図示している。図のように、育成指標に関する課題として最も多くの教育委員会（図では自治体）があげているのは「指標の周知・理解」である。次いで多いのが「指標に対応した研修効果把握」であり、その次に「指標の改善・見直し」

(「指標の改善を図るPDCAサイクルの構築」を含む)となっている。



(回答数：67自治体/67自治体中\*該当するもの3個選択)

図 育成指標に関して現在、優先順位の高い課題

そこで本プロジェクトでは、育成指標の周知・理解を進めることを含め、今後重要な課題とされている育成指標の改善・見直しを見据えて研究を進めることにした。そして、プロジェクトを「教員指標」分析チーム、「校長指標」分析チーム、「海外の教師スタンダード」分析チームの3チームに分け、次に示す考え方を基に研究を進めることにした。

- 資質能力指標（基準の意味を含む）に関して国際動向を見ると、多くは国や中央（専門職団体の全国組織を含む）が作成し、州・地方が実情に応じてブレイクダウンし、教員養成カリキュラムや研修プログラムに反映している。
- 日本の教員の育成指標については、国が「指針」を示すだけで、策定主体である教育委員会がそれを参酌しつつ各地域の実情に応じて作られているところに特長がある。
- 各教育委員会が直面する課題として、育成指標の活用と今後の「改善」とが教職員支援機構のアンケート調査結果から明らかになっている。
- 本研究では、育成指標が各教育委員会で地域性を反映したものになっていることを踏まえて、育成指標の機能を明確化するとともに、その活用上の課題と改善の方向性を検討する。

前記の考え方を前提に、次のような具体的研究課題を設定して調査研究を行った。なお、(1)及び(2)は教員の、(3)・(4)及び(5)は校長の育成指標に関するものである。

- (1) 教員の育成指標を地域性の観点やステージに対応させて類型化し、その特長や教員の成長の方向性を明らかにする。大臣指針では、「指標の内容を定める際の観点」（＝指標項目・内容に相当）は具体的に示されていたが、キャリアステージによる育成指標の違いは示されておらず、各教育委員会が地域の実情に応じて策定している。そこで、地域性を踏まえた教員の育成指標の特長と教員の成長の方向性や成長の目安を計量分析により帰納的に探る。
- (2) 計量分析により導出した育成指標の類型化を踏まえながら、質的研究として育成指標で使用される語句の文脈の把握や育成指標策定の関係者等からの聞き取りにより教員の育成指標の現実的活用可能性や課題を具体的に捉え、それを克服する方略を検討する。
- (3) 大臣指針では校長の育成指標で具体的な指標項目が示されておらず、教育委員会が育成指標を見直すための手がかりを得る必要がある。そのため、各教育委員会が設定した校長の育成指標の潜在的な共通性を計量分析によって日本における潜在的校長像を帰納的に探り、それを基準として措定し対照するという方法で校長の育成指標の見直し方略を検討する。
- (4) 教育委員会が策定した校長の育成指標の地域的近似性と差異性を明らかにする。近似性と差異性は育成指標改善の手がかりとなり得ると考えられたため、育成指標で使用される言語を計量分析により整理し、教育委員会が策定した育成指標の地域的・相対的特長を把握する。
- (5) 計量分析により導出された校長の育成指標の共通性と地域的な近似性・差異性を踏まえながら、質的研究として育成指標で使用される語句の文脈の把握や育成指標策定の関係者等からの聞き取りにより、校長の育成指標の現実的改善可能性や課題を把握する。
- (6) 海外の教師スタンダードの特長を探り、それと日本の育成指標との対照をとおして、日本の相対的特長や育成指標活用への示唆を得る。

## 2 研究方法

上記の調査目的を達成するため次の方法をとることにした。

### (1) テキストマイニングの方法

育成指標がすべて言語（テキスト）で作成されていることから、テキストマイニングの解析手法（形態素解析、テキストの出現頻度の記述、クラスター分析、コレスポンデンス分析等）を用いて育成指標の共通性や特長等を把握する。

### (2) 訪問調査による聞き取りと教職員支援機構のアンケート調査分析

23 機関（10 教育委員会， 7 教育センター， 3 小中学校， 3 教員養成大学）を訪問し聞き取り調査を行うとともに，平成 29 年度及び 30 年度に教職員支援機構が実施した教職員支援機構アンケート調査結果の分析を行う。

### 3 研究対象データ

#### (1) 教員の育成指標及び教職員支援機構アンケート調査結果

47 都道府県教育委員会が策定した教員の育成指標を分析対象とした。教員の育成指標の総抽出語数は 96,957 語である。そのうち，キャリアステージの総抽出語数は 1,809 語，育成指標項目のそれは 5,197 語，育成指標内容のそれは 89,961 語である。また，アンケートに関しては，平成 29 年度及び 30 年度に実施した教職員支援機構アンケート調査結果を対象とした。

#### (2) 校長の育成指標及び教職員支援機構アンケート調査結果

46 都府県・15 指定都市教育委員会が策定した校長の育成指標（管理職指標及びそれに相当すると考えられるもの）を分析対象とした。校長の育成指標の総抽出語数は 15,763 語である。また，アンケートに関しては，平成 29 年度及び 30 年度に実施した教職員支援機構アンケート調査を対象とした。

最後になりましたが，本プロジェクト研究においてデータ分析の協力をいただいた阿内春生先生（福島大学），生田淳一先生（福岡教育大学），櫻井直輝先生（会津大学短期大学部）には厚くお礼を申し上げます。

教職員支援機構次世代教育推進センター  
センター長 大杉 昭英

#### 【引用・参考文献】

- 1) 石井英真「『スタンダードに基づく教育改革』の再定義に向けて」北野秋男編著『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開』東信堂 2009 pp324～344 参照
- 2) 松尾知明『アメリカの現代教育改革』東信堂 2010 p19
- 3) 同上 pp183～184
- 4) 平成 28 年度プロジェクト研究調査報告書『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』（研究代表 大杉昭英）国立教育政策研究所 2017.3

## 研究組織

### 【プロジェクトリーダー】

大杉昭英 教職員支援機構次世代教育推進センター長（上席フェロー）

### 【客員フェロー】

大野裕己 滋賀大学教授

岸田正幸 大阪体育大学准教授

末松裕基 東京学芸大学准教授

露口健司 愛媛大学教授

### 【データ分析協力者】

阿内春生 福島大学准教授

生田淳一 福岡教育大学教授

櫻井直輝 会津大学短期大学部専任講師

## 研究成果の概要

### 1 本プロジェクト研究の目的

今日世界的潮流に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「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）」（平成 27 年 12 月 21 日）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、平成 28 年に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が公布された。この改正法により、平成 29 年度には公立小学校等の校長及び教員の資質向上に関する育成指標とそれを踏まえた教員研修計画が策定されることになった。

このような教育改革が展開される中、本プロジェクト研究では全国で行われてきた育成指標の策定とそれに基づく研修計画をフォローし、教員及び校長の育成指標の機能と活用の状況及びその課題を明らかにして、将来の育成指標の見直し改善に資するためのデータを提供することを目的として調査研究を行った。

研究方法は、調査対象の育成指標が全て言語（テキスト）で作成されていることからテキストマイニングの解析手法（形態素解析、テキストの出現頻度の記述、クラスター分析、コレスポネンス分析等）を用いて教員及び校長の育成指標の類型と特長を明らかにするとともに、教職員支援機構が実施した教職員支援機構アンケート調査結果の分析を行った。また、23 機関（10 教育委員会、7 教育センター、3 小中学校、3 教員養成大学）を訪問して具体的な育成指標の活用状況と課題を把握するための聞き取りを行った。さらに、日本の育成指標の特長と今後の改善の示唆を得るため外国との比較調査を行った。

### 2 研究成果

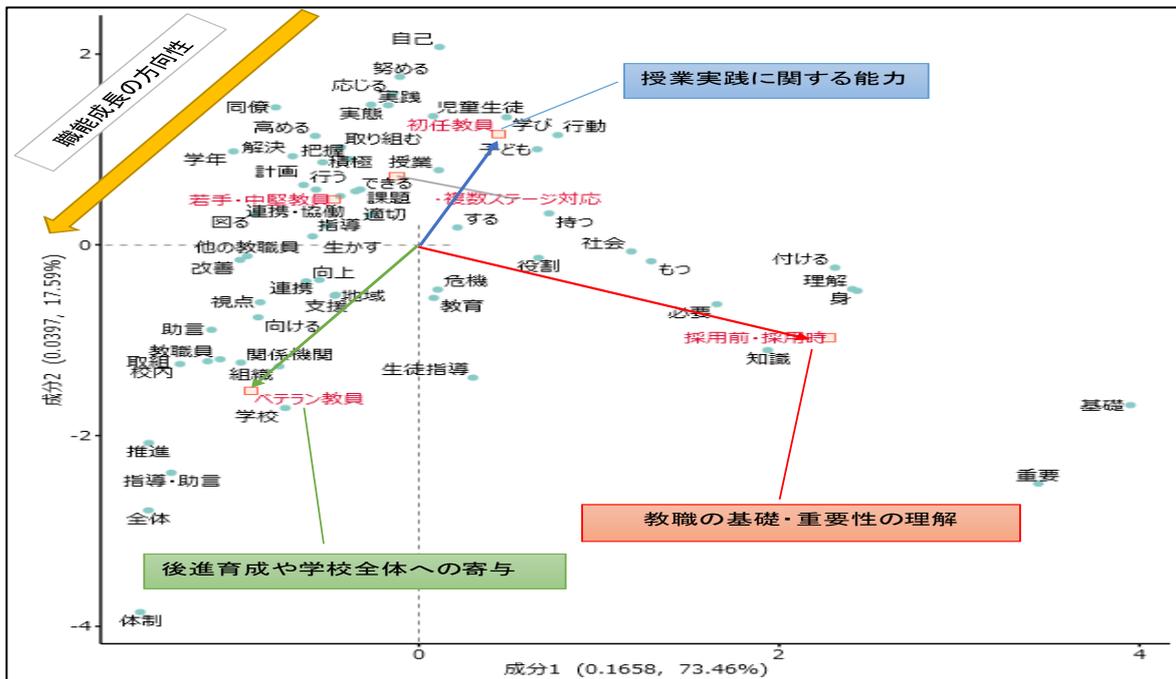
#### (1) 教員の育成指標

##### ア 教員の育成指標の類型化と特長

教員の育成指標の類型化と特長を探るためテキストマイニングの方法により研究を進めた。まず、教員の育成指標の記述統計量を整理し、総抽出語数 96,967 語を確定した。その上で、キャリアステージ区分、育成指標の項目、育成指標の内容に分類し、それぞれ共起関係によるクラスター分けを行った。また、育成指標の内容についてコレスポネンス分析を行い都道府県の教員の育成指標における頻出語句は共通性が高く、資質能力の到達目安を示す語尾表現等、育成指標の語の用い方に近似性がみられることを明らかにした。なお、地域的類似性（特定の地方のまとまり）については、本分析の限り特徴的な傾向を確認できなかった。これは、大臣指針において教員の育成指標策定の観点が具体的に示された影響であると推測できる。

さらに、キャリアステージ各段階（区分）における、教員に求められる資質能力の内容

の相違を検討するため、キャリアステージの違いによる語と、ステージ区分との関連を次の布置図に示し、分析を行った。



〈注〉累積寄与率 0.91

図 資質能力とステージ区分の布置図

布置図から各ステージ区分の特徴を整理すると、「採用前・採用時」は「基礎」的で「重要」な「知識」「理解」を身に付けること、「初任教員」には子どもの「学び」に関連する「授業」「実践」の能力の獲得が求められ、「若手・中堅教員」には、実践に立脚しつつ「実践」「他の教職員」への「助言」や、「地域」等との「連携・協働」へと広がりが見られる。そして「ベテラン教員」には教職員への「指導・助言」や「組織」「体制」次元に関する能力求められていることが解釈できた。

### イ 教員の育成指標の機能（活用）と課題

教員の育成指標をテキストマイニングの方法で分析した結果を踏まえ、教育委員会、教育センター、小中学校及び教員養成大学など 23 機関を訪問調査し、育成指標の活用状況について聞き取りを行った結果、特徴的な意見として次のものがあつた。

- ・若手教員がボリュームゾーンとなっているので、若手教員の指導のために育成指標を基に研修を行うようにしている。
- ・円熟期（の教員）が研修に行っていない傾向。
- ・学校の教育課題を中心にこれまで校内研修が行われてきた。校内研修と指標がリンクしているわけではない。

訪問調査における全ての聞き取りをまとめると育成指標の活用状況は次図のように整理できた。

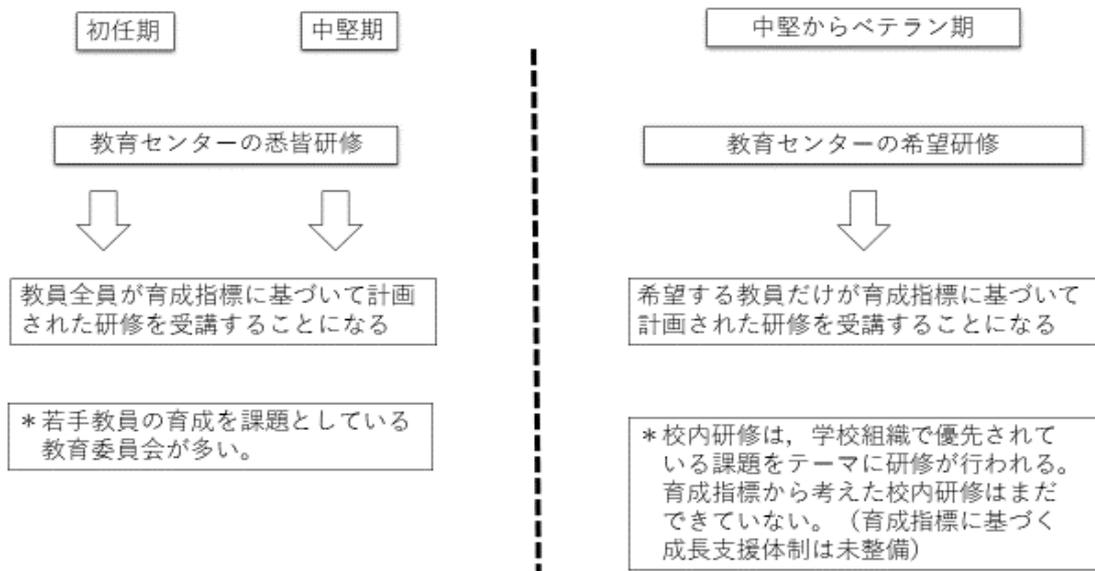


図 育成指標の活用状況

育成指標が教員の成長の方向性や成長の目安を示し、それを支える研修の計画・実施を可能にする機能を持つと考えると、その機能が働き活用できているのは、図に示されているように、初任期から中堅期までの教員を対象とした教育センター研修（悉皆）であり、中堅期からベテラン期の教員を対象とした教育センター研修は全員受講でないため不十分な状態となっていること、さらに、校内研修にも課題が残っていると推察できる。

そこで、中堅からベテラン教員の育成指標活用に焦点を置き、まず、キャリアステージに対応してどのような資質・能力が育成指標の項目・内容に示されているのかを改めて整理した。その結果、育成指標項目に含まれる内容に関わって「組織体制整備」能力、「組織的に企画・参画・推進する」能力、「指導・助言」能力が求められていることが分かった。

なお、育成指標項目に含まれる内容については大臣指針等を基に、①教育課程作成・カリキュラムマネジメント、②学習指導、③学習評価、④授業改善・主体的・対話的・深い学び、⑤ICT活用・情報機器、⑥児童生徒理解、⑦生徒指導・問題対応、⑧キャリア教育・進路指導、⑨学級経営、⑩教育相談、⑪学校運営・学年経営、⑫組織的・協働連携、⑬安全・危機管理、⑭校内研修・研修体制、⑮家庭・地域等との連携・協働力、⑯道徳教育、⑰特別な配慮を必要とする児童生徒への指導、⑱グローバル化対応、⑲人権教育、⑳地域的課題・独自教育課題の20項目に整理できた。

これらの育成指標の項目・内容と先の3つの能力との結び付きを分析し、中堅教員とベテラン教員に対して育成指標を活用した成長支援体制を構築する際の検討課題をまとめることができた。

#### ウ 中堅教員に対する支援体制の検討課題

中堅教員に望まれているのは、若手教員の「学習指導」に対する「指導・助言」能力、「生徒指導・問題対応」及び「学校運営・学年経営」に対して「組織的に企画・参画・推進する」能力が中心となっており、これらの能力を育てる研修を整備するとともに、学校におけるOJTの検討が必要である。とりわけ「指導・助言」能力は指導・助言内容の深い理解にとどまらず、スキルとしての指導・助言技術が求められる。研修においても内容理解にとどまらずスキルの習得に関する研修内容を検討する必要がある。

#### エ ベテラン教員に対する支援体制の検討課題

ベテラン教員に望まれているのは、「学校運営・学年経営」「生徒指導・問題対応」「家庭・地域等との連携・協働力」「安全・危機管理」に対して「組織的に企画・参画・推進する」能力及び「学習指導」で教員に対する「指導・助言」能力などが中心であった。

マネジメントに関連するものと授業改善、学習指導に関連するものとに分かれるが、学校全体を視野に「組織的に企画・参画・推進」とともに「指導・助言」する能力が望まれており、これらに関わるより専門的な内容理解とともに、企画・参画・推進及び指導・助言のスキルの習得について検討が必要である。これについては、専門的な知見を提供できる大学等の研究機関との連携がさらに求められよう。

### (2) 校長の育成指標

次に、校長の育成指標に関する研究成果を示す。

#### ア 育成指標の語の出現頻度から見た校長像

校長の育成指標における総抽出語数は 15,763 語であり、次ページに示したものは出現頻度 50 回以上の語の一覧である。「学校」「教育」「教職員」等の語の出現頻度が最も高いことは、容易に理解できる。注目すべき点は、「管理」「経営」「組織」の語よりも、「地域」の方が、出現頻度がより高い点である。全国的には、学校組織の経営管理者としての校長像に加えて、地域社会と連携し、地域とともにある学校、学校を核とした地域づくりのリーダーとしての校長像が描かれていることが分かる。

また、出現頻度 50-99 回のゾーンを見ると、保護者対応（「保護」「対応」）、ビジョン・目標実現（「ビジョン」「目標」「実現」）、危機管理（「危機」）、人材育成（「人材」「育成」「評価」）といったキーワードを、この図から拾い上げることができた。

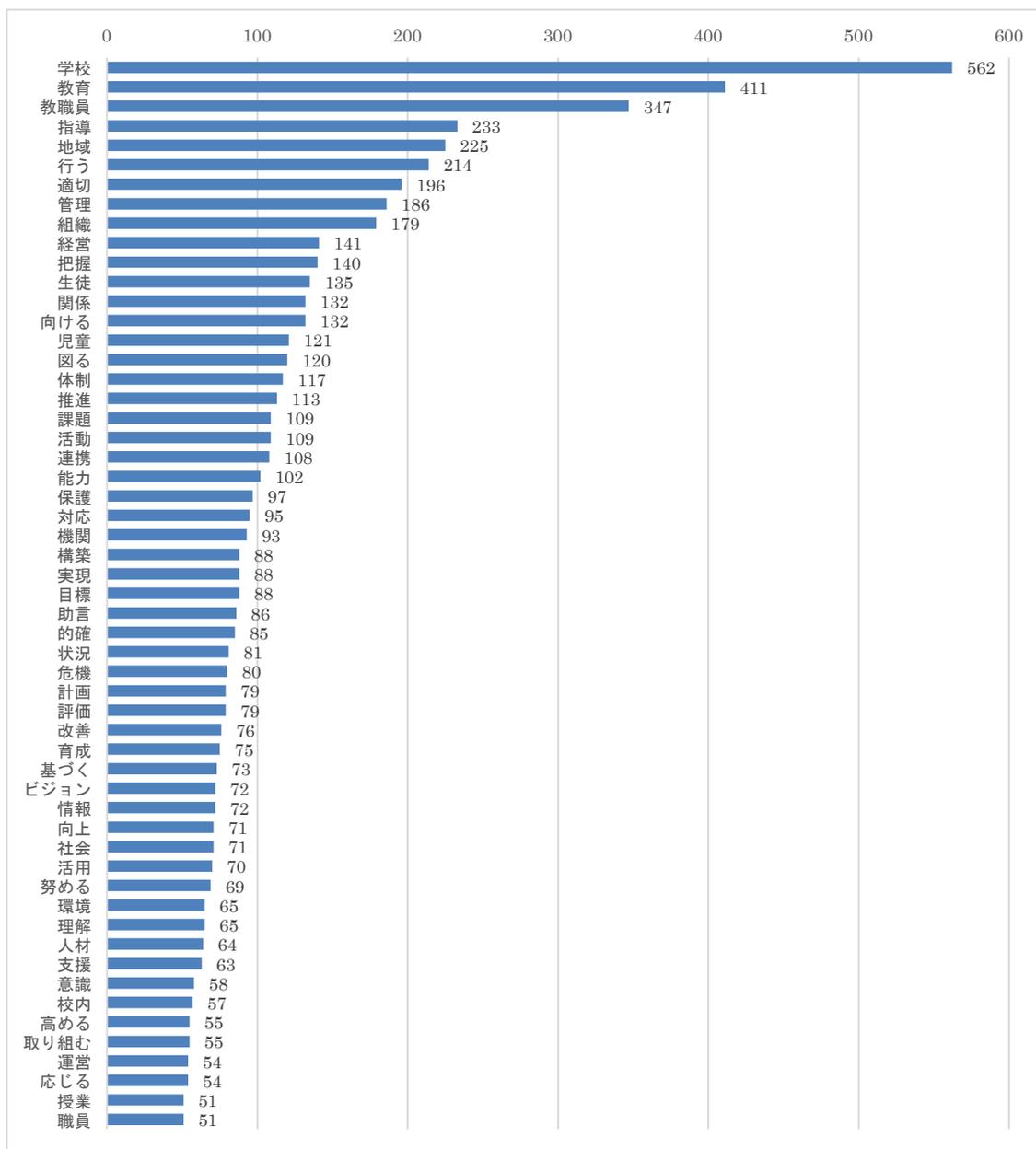


図 出現頻度上位ワード

### イ 日本における校長の潜在的資質能力

次に、日本の校長の潜在的資質能力指標を探るため、テキストマイニングの方法により校長の育成指標から抽出した語を3から6のクラスター分けを行った。その結果、「信頼構築」「人材育成」「組織マネジメント」の3要素に集約することが分かった。日常言語では、「信頼構築（つなぐ）」「人材育成（育てる）」「組織マネジメント（つくる／生み出す）」となる。そして、「信頼構築」は、「危機管理」と「家庭・地域連携」によって、「人材育成」は「人材育成と評価」「職場・職業倫理」によって、そして、「組織マネジメント」は、「ビジョンと目標の具現化」と「教育課程と授業の改善」によって、それぞれ構成されていると解釈できた。以上の内容をまとめたものが次の表である。

表 校長の潜在的資質能力指標

校長の潜在的資質能力指標	具体的特徴	下位次元
信頼構築	つなぐ	危機管理 家庭・地域連携
人材育成	育てる	人材育成と評価 職場・職業倫理
組織マネジメント	つくる／生み出す	ビジョンと目標の具現化 教育課程と授業の改善

### ウ 策定された育成指標の近似性

続いて、校長の育成指標で使用頻度の多い語を整理し、コレスポネンス分析を行った。その結果が次図である。

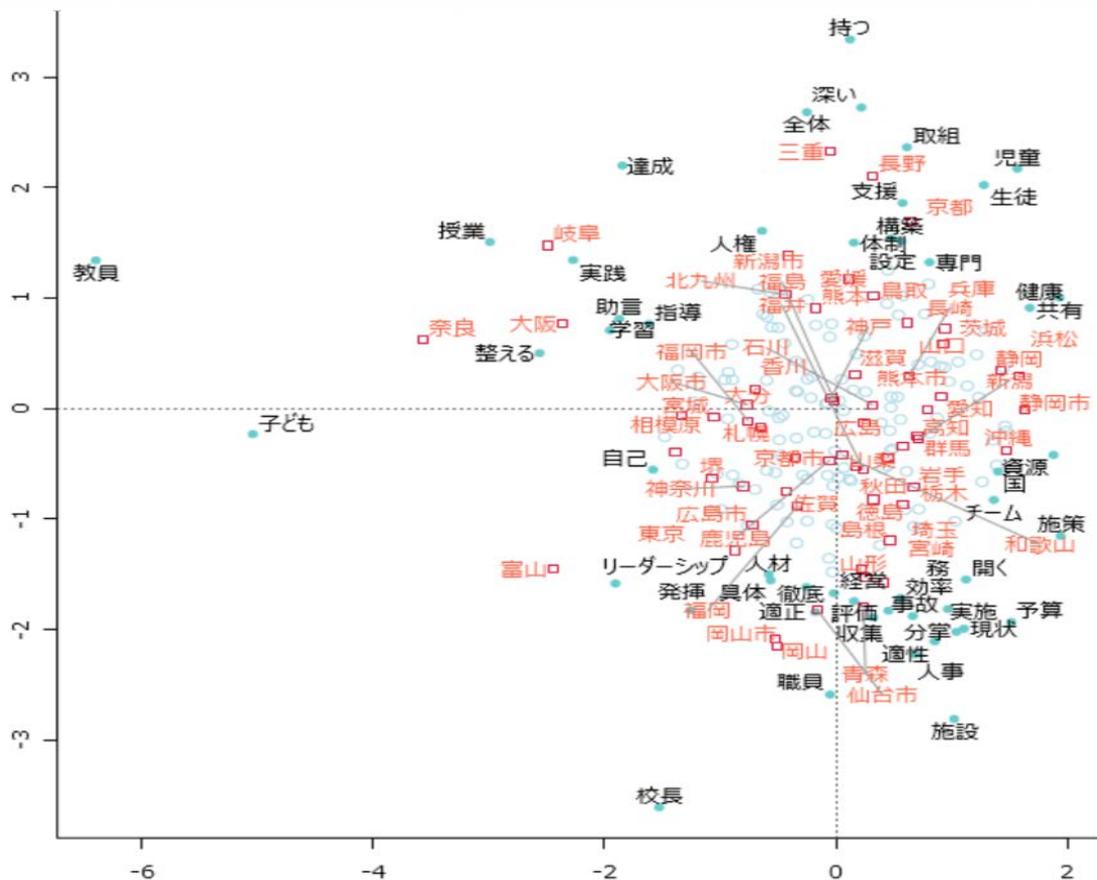


図 コレスポネンス分析の結果

第1成分(X軸)は、負の方向に教員・子ども・授業等の「教育」に関するワードが、正の方向に施策・資源・予算・経営・効率等の「経営」に関するワードがプロットされている。また、第2成分(Y軸)は、負の方向に校長・リーダーシップ・発揮・適正・徹底等の「集中」に関するワードが、正の方向に専門・支援・体制・構築等の「分散」に関するワードがプロットされている。「分散」とは、校長のトップダウンの対にあり、専門家としての教員による児童生徒の支援体制の構築のような意味合いを含む。

このように成分を解釈すると、第1象限(教育×分散)、第2象限(教育×集中)、第3象限(経営×集中)、第4象限(経営×分散)の4つの組み合わせができる。

たとえば、第1象限にある自治体は、校長の育成指標において、類似のワードを用いる傾向が強く、目指す校長像が近接していることを意味する。「教師の教師としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

第2象限には、どちらかと言えば都市部に相当する自治体が多数含まれる。教育ビジョンを校長のリーダーシップを中心に具現化する、「統率者としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

第3象限には、多くの自治体が集まり、学校の「経営管理者としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

第4象限にある自治体は、児童生徒に対する専門的な指導を、組織的に支援する体制構築を、校長にとっての重要な資質能力として捉えているものと解釈できる。「専門家の支援者としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

以上のような潜在的資質能力を踏まえた校長像として、「教師の教師としての校長像」「統率者としての校長像」「経営管理者としての校長像」「専門家の支援者としての校長像」という4つの資質能力に基づく像が描けた。

## エ 校長の育成指標の活用状況

校長の育成指標の活用に関して、教育委員会、教育センター、小中学校、教員養成大学など23機関を訪問調査し次のような特徴的な意見を得ることができた。

- ・「指標」作成の趣旨・目的を話している。
- ・次年度の校長研修ではeラーニング研修によって育成指標の活用の仕方を研修することになっている。
- ・管理職に育成指標を紹介し、活用を促す程度にとどまっている。

校長の育成指標の活用については、多くの自治体(教育委員会)で現実的には進んでいない状況がみてとれた。これには、いくつかの理由があると思われるが、概ね次のように整理できる。

- ① 副次的に作られた校長の育成指標については、現時点では作ることが目的となって

いる。(意識の問題)

② 主である教員の育成指標の周知や活用が十分でないなかで、校長の育成指標の活用までは至っていない。(時間の問題)

③ 校長の育成指標は、教員の育成指標に比べて活用の幅が少ない。(活用の問題)

①の「意識の問題」と②(時間の問題)については、教員の育成指標の周知や活用がまだ不十分であるという認識をもっている自治体が多くあるなか、校長の育成指標の活用というところまでは現実的にはいっていない状況にある。

③の「活用の問題」について、まだ不十分な状況にあるのは、教員の育成指標に比べて、校長の育成指標を活用する場が限られているか、また活用するにしても、長期的な検討を要するものが多いということがその要因となっていると考えられる。

### オ 校長の育成指標の活用上の課題

育成指標の活用を検討する際に、まず育成指標についての性格付けを明確にする必要がある。登用時に求める力としての指標か、育成する力としての指標かという課題である。これについては、次の3つの考え方がある。

- ① 校長への登用時に求める力としての育成指標
- ② 校長への登用時までに養成したい力としての育成指標
- ③ 校長への登用時までの養成と登用後の育成したい力としての育成指標

①は、校長の育成指標が登用時に求める力として策定されたため、各自治体が求める校長像を明らかにする上では重要な役割を担っていると評価できるが、研修計画との紐付けが総じて不十分である。

②は、校長への登用時までに育成する力としての指標と位置付けて策定されたものであり、ミドル層から教頭、校長といった系統性をも視野に入れた研修計画との紐付けもなされている。しかし、今後校長職の在職期間の長期化と相俟って、若手の校長の登用の拡大を図っていった時、校長登用後の育成も視野に入れた研修が求められる。

③は、育成する力としての指標と位置付けて策定し、登用以前の研修と登用後の研修も視野に入れた校長の育成指標を策定する、というものである。今後、校長の育成指標については、こうした性格づけがなされ、それを意図した形で策定されていくことが望まれる。

以上の検討を踏まえ、校長の育成指標の活用については、「校長の育成指標を育てる」という視点が必要であることを提案する。校長の育成指標を中核に据えて、各自治体における校長像の形成や研修計画への落とし込み、或いは登用の考え方など、さまざまな形へと具現化していくことが必要だと考える。校長の育成指標の活用とは、この往還が十分になされ、具体的な施策として動いていくことであり、その結果として、校長の資質向上の「面」

としての底上げが実現することである。「校長の育成指標を育てる」とは、こうした動きを作っていくことを提案したものであり、そのためには、校長の育成指標の不断の検証と往還への取組が求められると考える。

### (3) 外国との比較

本プロジェクト研究では、養成、採用、研修に関わるスタンダードを30年前から取り入れてきたイギリスを対象として、背景となる教育制度や学校状況の違いを踏まえながら比較検討を行った。

#### ア スクールリーダー育成の背景と今日の状況

1980年代初頭まで、イギリスでは、校長養成のための全国的な資格・研修等のシステムがほとんどなかった。しかし、その後、世界でも類を見ない、大胆かつ急速な改革が国家主導で展開されてきた。校長は、副校長等から任用され、校長就任後も授業を担当することがあることから、授業の力量の高さこそが、校長職の有能さを示すものと捉えられる傾向もあった。しかし、1988年に、地方当局の権限を減らし、各校に予算と人事権を委譲する制度が導入され、経営者やリーダーとしての校長への期待が高まった。校長はその職に特化した資格・養成を必要とする特別の職であるとの認識が生まれ、政府は、1995年10月に校長職資格導入の方針を示した。

そして、1997年に「校長全国職能基準(National Standards for Headship)」が開発され、同年、資格付与研修プログラムとして「校長全国職能資格(National Professional Qualification for Headship: NPQH)」が開始された。1998年には、学校の成否は校長のリーダーシップにかかっているととして、校長の業績評価の厳格化を提案する。また、校長資格導入の議論と並行して、資格や研修が重要になるとして、全国機関の設立を構想し、NPQHの開発・実施を担う「全英スクールリーダーシップ機構(National College for School Leadership: NCSL)」を2000年に創設した。

さらに、2004年には、公立校校長にNPQHの取得が義務化され(2009年に完全実施)、2011年12月までに約3万5千人がNPQHを取得し、校長の約六割が保有するに至った。しかし、その後、2012年にNPQHの取得義務が廃止され、教員資格を持たずに校長就任が可能になるなど、めまぐるしくその状況が変化してきた。

それは、政府が校長職のさらなる質の向上が求められると考え、「従来のNPQHは、校長職に必要な技能より、政府が掲げた政策の遂行を達成することが焦点化され過ぎていた」とし、校長の力量形成のあり方を見直すためにNPQHを改訂したのである。そして、校長資格の水準向上に向けて、NPQHの保有義務を廃止する方針を2011年12月に示すとともに、NPQHについて、①世界最高水準になっているか、②MBAなど他の先進的な資格との比較をいかに行えるか、③リーダーシップ開発として最高水準を保っているか、④有能な校長の養成につながっているか、という点の検証をNCSLに求めた。

これらの検討に基づいて、政府は、①2012年のNPQH保有義務の廃止、②NPQHの申込と修了審査の厳格化、③教授・学習活動領域におけるリーダーシップや生徒指導に比重

を置いたコアカリキュラムの導入を決定したのである。

そして、NCSLは2012年5月に次に示すリーダーシップ開発の5段階カリキュラムを新たに示した。

- レベル5：組織を超えたリーダーシップ（資格：開発予定）
- レベル4：組織のリーダーシップ（資格：開発予定）
- レベル3：組織のリーダーシップの準備（NPQH）
- レベル2：組織内のリーダーシップ(NPQSL)
- レベル1：チームのリーダーシップ(NPQML)

新NPQHとミドルリーダー等の新資格（「シニアリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Senior Leadership: NPQSL)」「ミドルリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Middle Leadership: NPQML)」）が導入され、NPQH以上のレベルの高度な資格の設置予定も示された(NCSL, 2012)。

このようなNPQHとNCSLを通じた国家主導の一元的なシステムによって、一定水準を確保する段階を経て、NPQHが校長の地位向上に果たした役割は大きく、校長会などからの評価も高い一方で、校長資格・基準の不十分さや問題点も指摘されている。

#### イ ミドルリーダー資格・基準

次に、教科主任をはじめミドルリーダー資格・基準については、職務内容の明確化により、学力向上や力量形成の基盤ができた点で、その意義が認められている(Field & Holden 2004)。また、学校現場においてミドルマネジメントの認知がさほどなかったことから、分散型のリーダーシップモデルを教職に普及させた点や、いくつかの大学が職能基準を踏まえた教科主任研修を開始され力量形成環境の整備を促したという点において、職能基準導入が教員一般に歓迎された側面もあった。

しかし、導入について、様々な批判も展開されてきた。教員組合(Association of Teachers and Lecturers: ATL)は、職能基準が示す内容を教科主任に求めるにしても、「技能、能力、見識に関するこれらの期待を実現するための諸々の資源や研修枠組みを全く欠いている(there is a total absence of the details of a resource and training framework to enable these expectations of skills, abilities and understanding to be put in place)」と研修と連動していない点で不十分としているなどの課題を指摘している。

#### ウ 日本の育成指標活用への示唆

校長やミドルリーダーのスタンダードについて、イギリスの場合は、1988年から学校に予算と人事権を地方当局から委譲し経営者やリーダーとしての校長が求められ、校長職資格の導入が図られた後、約30年をかけて議論が展開され、校長資格の高度化等を国家主導で行ってきた。そして、リーダーの育成像はリーダーシップ開発枠組みでキャリアラダーが示されていたようにコンサルティングを担う段階など優秀校長が想定されるとともに、職務内容については教員というよりもマネジメント型の校長像が全面に出ていた。

しかし、それまで様々な関係者が関わっていた教員養成、スクールリーダー育成が NCSL が創設されることで中央集権的に実施されるようになったことから様々な課題が指摘されるようになった。さらに、育成のあり方について、実践的課題と即時的ニーズを重視するリーダーシップ開発は、職務に必要な役割取得には有効である一方で、抽象的、理論的な思考を重視しない点で未来志向の役割開発にはならないとも指摘されてきた。

こうしたイギリスの経験から言えることは、スタンダードの有効性について二元論的にその是非を問うのではなく、一定水準を確保する第一段階に加えて、個別化、多様化を担保することでより成熟を測るシステムが必要であり、日本は現在、全体としては第一段階にありながらも個別には成熟が志向される過渡期にあるのではないだろうか。

## 目 次

第1部	教員の育成指標	
I章	テキストマイニングによる教員の育成指標の類型化と特長	
1	本章の目的と調査方法	20
2	教員の育成指標の分析結果	21
3	教員の育成指標の類型化への視点と探索	32
II章	教員の育成指標の機能と活用上の課題—インタビュー調査を中心に—	
1	本章の目的と調査方法	35
2	調査結果の分析	37
3	提言—育成指標活用上の課題と今後の活用の在り方—	40
第2部	校長の育成指標	
III章	テキストマイニングによる校長の育成指標の類型化と特長	
1	本章の研究の背景と研究目的	50
2	研究課題の設定と研究方法	52
3	分析結果と考察	53
IV章	校長の育成指標の機能と活用上の課題—インタビュー調査を中心に—	
1	校長の育成指標の機能と活用状況	63
2	校長の育成指標の活用上の課題	74
3	提言—今後の校長の育成指標活用の在り方—	76
第3部	外国との比較	
V章	英国の教師及びスクールリーダーのスタンダードの特長と課題	
1	英国の教師スタンダードの特長と機能	84
2	英国の教師スタンダードの課題	89
VI章	日本の育成指標活用への示唆	
1	システムの特長と課題	92
2	育成像の特長と課題	92
第4部	資料編	
1	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 策定に関するアンケート調査結果	98
2	協議会・指標・教員研修計画等に関するQ&A	219
3	インタビュー調査項目	240
4	関係法令（教育公務員特例法・大臣指針）	244

# 第1部 教員の育成指標

## I 章 テキストマイニングによる教員の育成指標の類型化と特長

### 1 本章の目的と調査方法

#### (1) 目的

本章の目的は、都道府県・政令市が平成 29（2017）年度末までに策定した「校長及び教員としての資質に関する指標」のうち、教諭等を対象とする育成指標について、主として計量テキスト分析を通じてその類型化を試み、類型化された育成指標の特徴を考察することである。

教育公務員特例法第 22 条の 3 は、校長及び教員の任命権者に、大臣指針を参酌しつつ、その地域の実情に応じて「校長及び教員としての資質に関する指標」を策定することを求めている。このことは、地域の実情を踏まえた任命権者の判断により、育成指標の内容（資質／成長の段階等の具体）は多様性を帯びうること、同時に、効果的な資質の向上を図るために定められる大臣指針の態様によって一定の共通性も想定されることを示している。

ここで 2017 年 3 月に告示された大臣指針を確認すると、地域の実情への留意を示すとともに、「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」の「3 指標の内容を定める際の観点」において、育成指標に盛り込む資質と関わる 7 つの観点を示している。

- (1) 教職の素養に関する事項
- (2) 教育課程編成、教育・保育方法及び技術に関する事項
- (3) 学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
- (4) 幼児、児童及び生徒理解、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育等に関する事項
- (5) 特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項
- (6) 学校運営に関する事項
- (7) 他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項

ただし、育成指標を策定する職により、当該職の特性を踏まえて、必要な事項を加える／不必要な事項を除くことを可能としている（この場合、加除の具体については必ずしも明示的に示す形は採られていない<sup>1)</sup>）。このことは、本報告書で育成指標の分析の対象とする「教員」「校長」の職間において大臣指針の意味合いが異なること、そのために、「類型化」の性質も両職で異なりうることを指摘できる。

本報告書では、日本の現行制度において、各自治体（任命権者）による育成指標の策定が基本となる制度的文脈、平成 29（2017）年度末で初めて全国的に育成指標が出揃った状況に照らして、各自治体の顕在的育成指標を用いての育成指標内容のバリエーションの帰納的推測、また自治体間の育成指標の近似性の分析を、テキストマイニングを通じて行い、その示唆に基づき育成指標の類型化を試みる。ただし、上述の背景から、「教員」「校長」において分析の進め方や、言及する類型化の性質は異なってくることを想定されることを予め指摘しておきたい。

## (2) 調査方法

本章では、平成 30（2018）年度当初に教職員支援機構が提供を受けた 47 都道府県の教諭等を対象とする育成指標のうち、教頭・副校長・校長及び栄養教諭、養護教諭を除いた教員の育成指標を分析対象とした。データセット構築と関わり、育成指標を一段落 1 セルとなるように分解するとともに、次の 3 種の分類を付して整理した。A)成長段階（キャリアステージ）の名称（この分類で括られるデータセットを「テーブル A」と呼称）、B)資質能力の項目（同じく「テーブル B」）、C)具体的な育成指標の内容（「テーブル C」）。

これらのうち、A)と C)に分類されたものについては、養成段階＝採用前・採用時(s-0)、初任段階(s-1)、キャリアの最終段階(s-f)を識別できるように、ステージ区分のタグを付した（ステージを跨ぐ育成指標の内容には、エラーコード(e)を付した）。そして、集計用に都道府県番号と地方名称を加えた。

分析は、テキストマイニングのソフトウェアである KH Coder (ver. 3.Alpha.15g) を使用した<sup>2)</sup>。形態素解析には茶釜 ver.2.1 を使用した（複合語の抽出には、TermExtract を用いて、抽出された複合語のうち使用頻度が高いものを中心に、実際の育成指標を参照しながらリストを作成した）。

## 2 教員の育成指標の分析結果

ここでは、「1 本章の目的と調査方法」に基づき、データセット全体（マスタ）及びテーブル A, B, C の分類を基本に行った分析結果を整理する。

### (1) 記述統計・抽出語の出現回数

表 1 に、マスタ及びテーブル A, B, C の記述統計量を整理した。マスタにおける総抽出語数（延べ数）は 96,967 語、ケース数（データセットの行数）は 5,523 項目であった。

また、表 2 にマスタ及び各テーブルの頻出語句（上位 20 語）をまとめた<sup>3)</sup>。表 2 をみると、資質能力のキーワードに関わるテーブル B で「力」「授業」「指導」「対応」、資質能力の内容に関わるテーブル C で「理解」「児童生徒」「学校」「教育」「行う」の頻度が高いことは理解しやすい。さらに言えば、テーブル B において「地域」「連携」の語の出現回数が「組織」「学習指導」と並ぶ形で高いことが注目しうる。すなわち、現在の公立学校教員の姿として、学習指導等に加えて地域社会との連携推進がイメージされていることを読み取ることができる。

表 1 マスタ及び各テーブルの記述統計量

	総抽出語数		異なり語数		ケース	出現回数		出現文書数	
	延べ数	使用数	総数	使用数		平均	S.D.	平均	S.D.
マスタ	96,967	47,411	2,195	1,885	5,523	25.15	117.12	23.77	90.25
テーブルA	1,809	622	219	135	429	4.61	7.83	4.59	7.82
テーブルB	5,197	3,171	611	509	1059	6.23	11.9	6.1	11.31
テーブルC	89,961	43,618	2,090	1,825	4,035	23.9	115.06	22.51	87.89

〈注〉「総抽出語数」は形態素解析によって抽出された単語数、「異なり語数」は単語の種類の数を示す（「使用数」は、それぞれの「延べ数」のうち助詞や助動詞を除いた、分析に使用する単語の延べ数）。「ケース数」は分析単位となるデータセットの行数、「出現回数」は同じ単語が出現した回数（一文の中で繰り返し使われている場合もカウント）、「出現文書数」は単語が出現した文書数を示している。

表2 各テーブルの頻出語句（上位20語）

マスタ		テーブルA		テーブルB		テーブルC	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
理解	836	ステージ	63	力	160	理解	798
児童生徒	672	充実	36	授業	64	児童生徒	636
教育	625	発展	30	指導	60	学校	587
学校	617	採用	28	対応	60	教育	565
指導	548	基礎	21	教育	59	行う	529
行う	541	段階	20	生徒指導	53	指導	480
授業	437	形成	18	組織	40	組織	386
組織	427	経験	18	地域	40	適切	379
課題	410	養成	18	学習指導	39	課題	377
適切	380	教職	14	管理	38	授業	373
実践	365	概ね	13	連携	38	実践	323
地域	362	教諭	13	児童生徒	36	地域	322
対応	346	以降	12	能力	36	連携	288
連携	326	深化	12	理解	36	対応	286
知識	296	向上	11	使命感	34	知識	285
向ける	275	資質	10	課題	33	活動	268
活動	273	実践	10	実践	32	向ける	267
推進	273	教員	9	学校	28	積極	259
力	267	姿	9	危機	28	推進	255
支援	264	着任	9	家庭	26	支援	245
		能力	9	教職	26		

(2) 育成指標における資質能力の「項目」の分析（テーブルBの分析検討）

各自治体（都道府県）が策定した教員の育成指標のテキストマイニングから、教員の資質能力像とそのバリエーション（共通性と多様性）を帰納的に分析したい。

まず、教員の資質能力の「項目」（教員の資質能力キーワード群）にかかるデータセット（テーブルB）を検討する。全体の抽出語のうち、分析にあたり同一都道府県で繰り返し出現する項目の削除を行った。その結果、記述統計量は表3のようになった。

表3 テーブルBの記述統計（重複削除後）

	総抽出語数		異なり語数		ケース	出現回数		出現文書数	
	延べ数	使用数	総数	使用数		平均	S.D.	平均	S.D.
削除前	5,197	3,171	611	509	1059	6.23	11.9	6.1	11.31
削除語	4,570	2,765	610	508	926	5.44	10.23	5.32	9.66
増減	-627	-406	-1	-1	-133	-0.79	-1.67	-0.78	-1.65

以上のテーブルBの抽出語に階層的クラスター分析を実施し、抽出語の共起関係によるクラスター分けを行った。クラスタリングはJaccard距離を用いたWard法によって行った。その結果を示したものが図1の樹形図である。教員の資質能力にかかるキーワードは、以下のごとく8つのクラスターに分けられた。ただし、第6クラスターには多種の語の混在が認められる。

第1クラスター：連携（保護者・関係機関・連携）、第2クラスター：危機管理・学校安全（危機・管理・学校）、第3クラスター：特別支援（支援・必要・特別）、第4クラスター：教

員の職業倫理（教育的愛情・倫理観・責任），第5クラスター：社会人としての素養（能力・社会・基礎），第6クラスター：指導とマネジメント（学級・経営・推進），第7クラスター：学び続ける教員像（学び・続ける），第8クラスター：教育課題への対応（教育・課題・対応）。

なお，第1～第5クラスターが都道府県間で共通性の高い資質能力のキーワード，第6～第8クラスターが各都道府県個別の文脈に関連したキーワードと捉えられる。

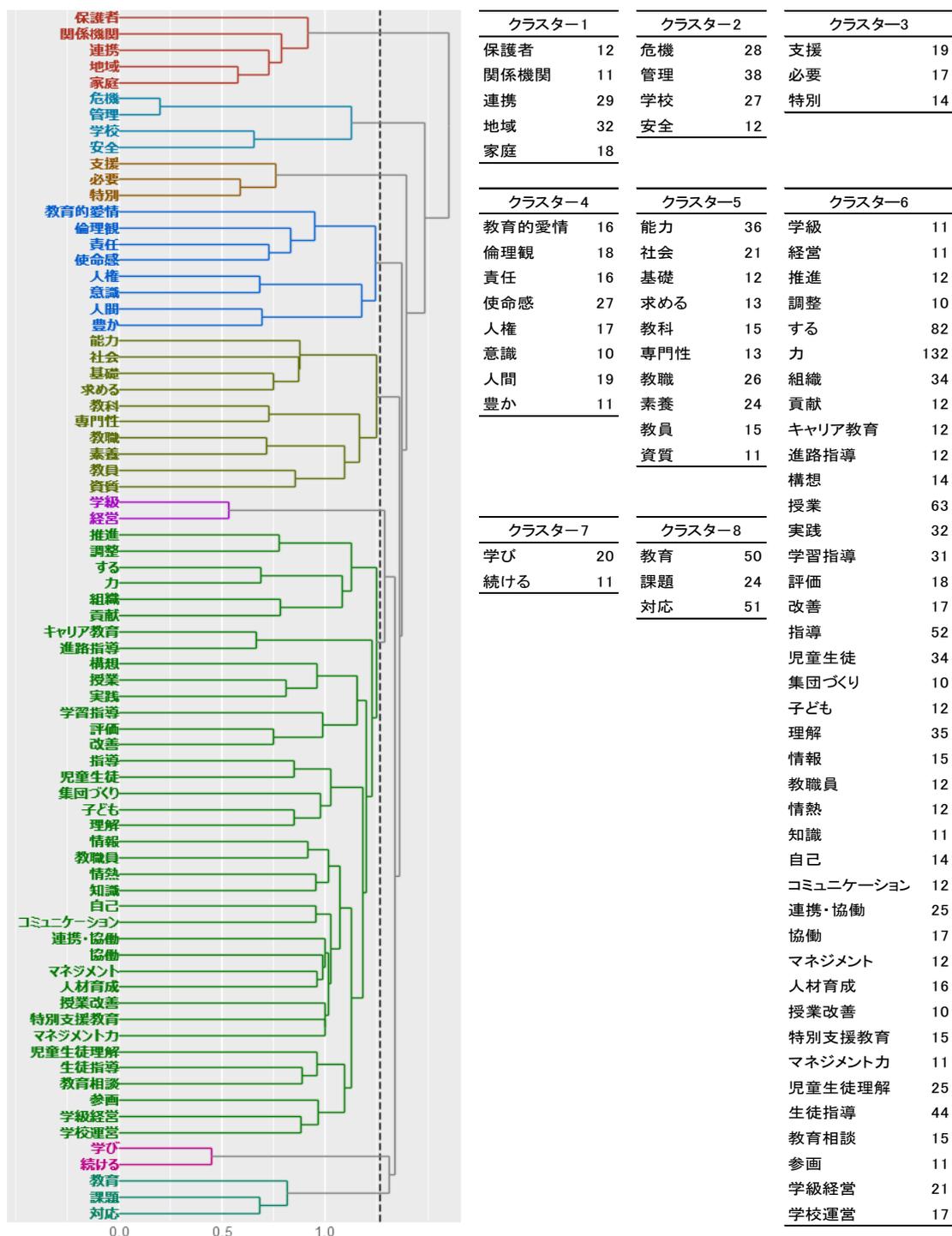


図1 階層的クラスター分析の結果（数値は出現回数）

(3) 育成指標における資質能力の「内容」の分析（テーブルCの分析）

続いて、教員の育成指標（キャリアステージの各段階）に示される資質能力の具体的「内容」を示すデータセット（テーブルC）を検討する。育成指標の「内容」については、「都道府県」「キャリアステージの段階区分（ステージ区分）」を外的変数として、これらの違いによる求められる資質能力の変化についても検討を加える。

ア 全体像の分析

最初に、テーブルCの語について階層的クラスター分析を行い、育成指標の「内容」に関する抽出語の共起関係を確認する<sup>4)</sup>。分析は出現回数が126回以上の75語を対象とし、ここでもJaccard距離を用いたWard法によるクラスターリングを実施した。

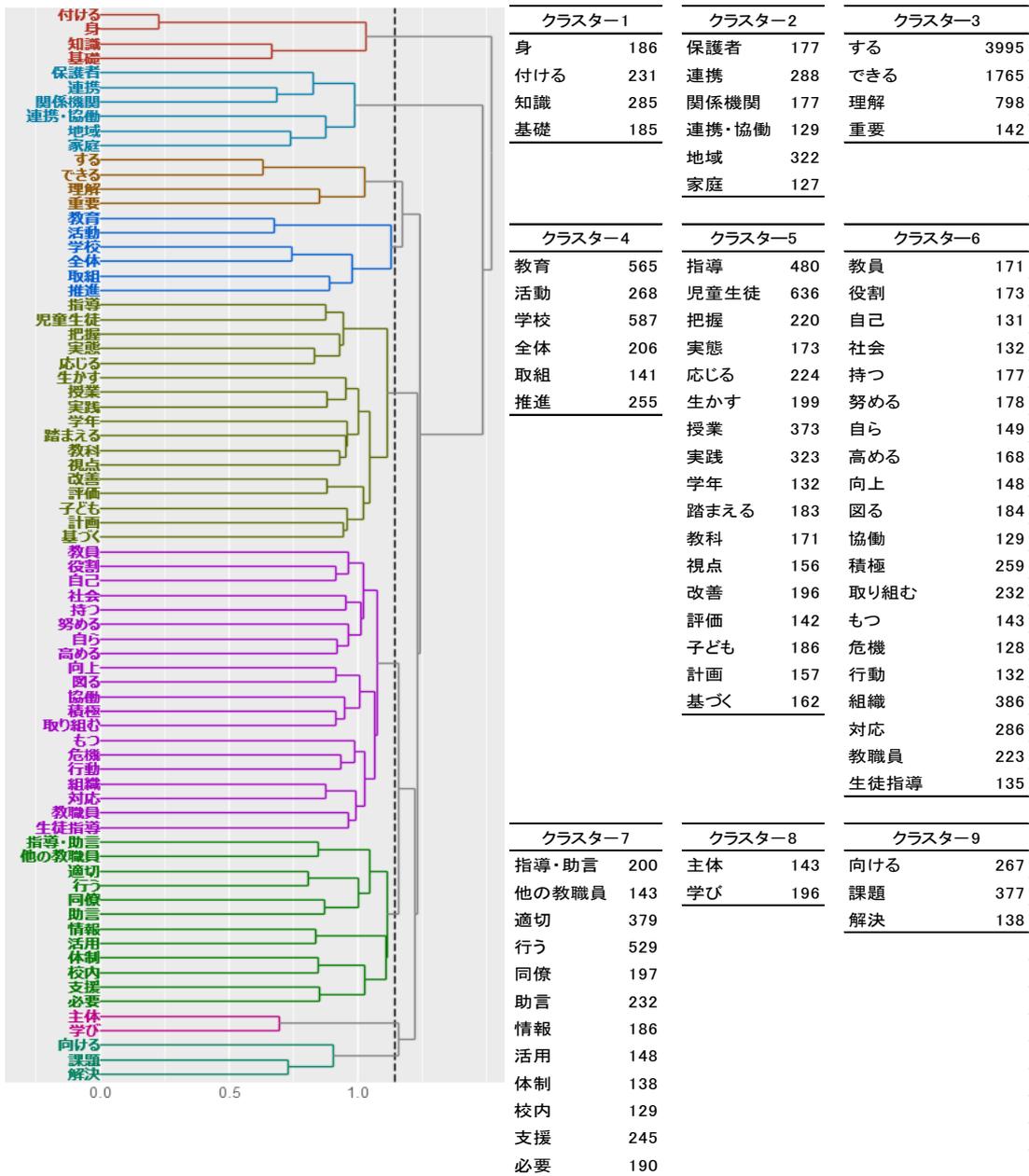


図2 テーブルCの階層的クラスター分析

その結果、図2の通り9つのクラスターに分類された。分類においては、「基礎」「知識」を身に付けた上で、「保護者」「地域」「関係機関」との「連携・協働」／「子ども」の「実態」「把握」に基づく学習「指導」・「評価」／「主体」的な「学び」の具現化／「自己」「役割」と「協働」での「組織」「対応」等の内容の遂行，という像が浮かび上がる。これらは日本における教員の潜在的育成指標モデルとも捉えうるが，内容面を中心に大臣指針（「二 公立の小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」「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」）との重なりが大きいことには注意を要する。

### イ 都道府県ごとの育成指標の特徴

続いて，都道府県ごとに求められる資質能力の「内容」の違いを分析する。

まず，テーブルCの抽出語について，各都道府県の頻出語句（上位10語）を確認すると，学校の児童生徒（「児童生徒」「子供」「子ども」等）や教員の資質能力，教育活動（「理解」「実践」「指導」等）に関わる語，除外対象とならなかった一般的な動詞（「行う」「持つ」等）が多く自治体で挙がっており，都道府県ごとの育成指標の特徴はあまり見えてこない。続いて，各都道府県の（資質能力の「内容」にかかる）特徴語を抽出し，特に Jaccard 係数が 0.1 を超えた語に注目して検討を加えた。Jaccard 係数が 0.1 を上回る語を有する都道府県は 19 であったが，子どもを指す語のみが 0.1 を超えているのが 5 都道府県あるため，それらを除いた 14 都道府県が実質的に特徴ある語を用いていると捉えられる。

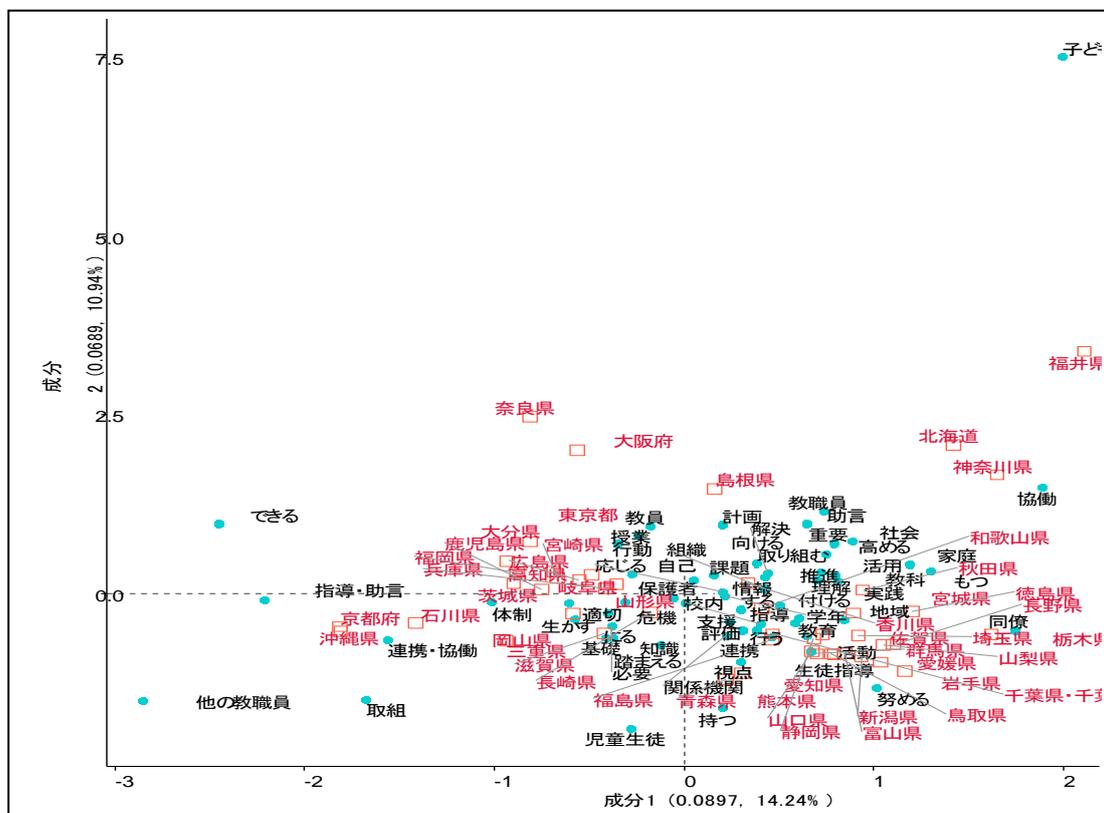


図3 育成指標の対応分析

また、それらの語も処理上設定した複合語が多く、解釈は難しいものの、例えば「補佐」（東京都）、「学校づくり」（香川県）、「全校的視野」（熊本県）のように組織運営体制に関連する語、「同僚」（栃木県）、「中核的存在」「後進」（埼玉県）、「若手教員」（石川県）、「指導・助言」「他の教職員」（京都府・沖縄県）、「連携・協働」（沖縄県）のように同僚性に関連する語などが、都道府県別の文脈を帯びて用いられていることを看取できる。

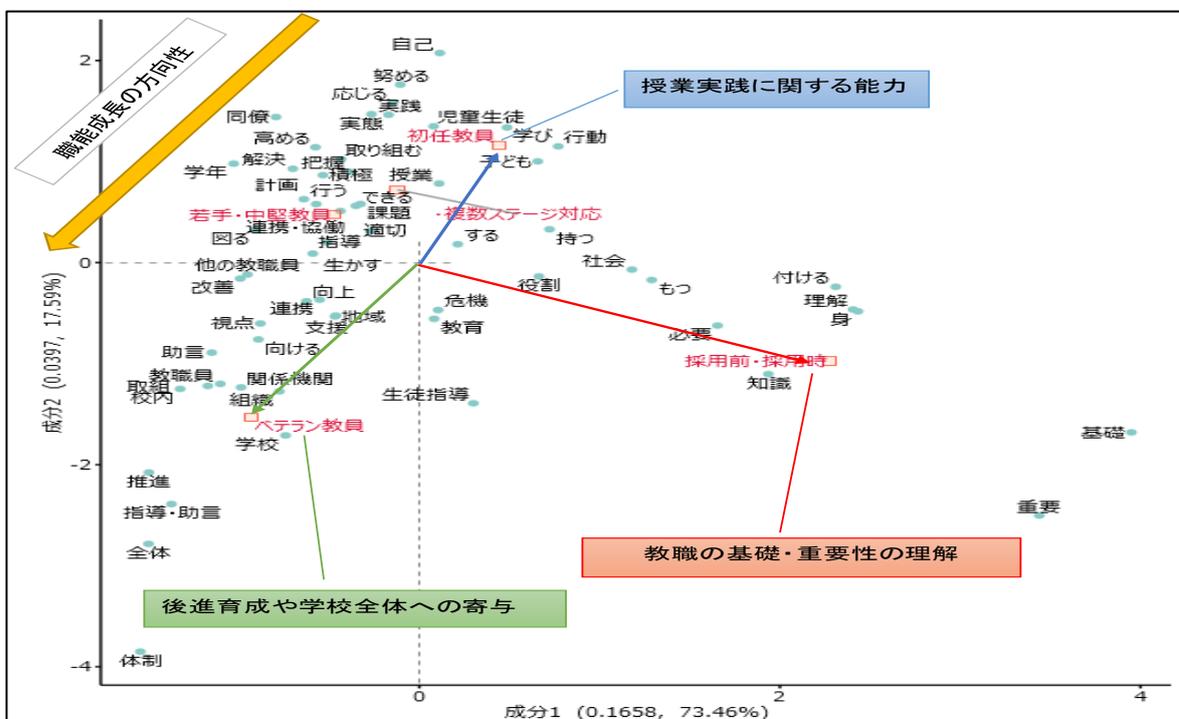
そして、各都道府県の資質能力の「内容」を示す語について、出現回数 126 回以上の 75 語を使用し、布置図に上位 60 語を表示した。都道府県とともに布置したコレスポネンズ分析の結果は、図 3 の通りである。

これを見ると、原点付近に語が集まっていることがわかる。つまり、各都道府県（の教員の育成指標）における頻出語句は共通性が高いと推察される。それを前提とすると、第 2 象限（左上）・第 4 象限（右下）にグループの存在を確認できる。これらの都道府県では、資質能力の到達目安を示す語尾表現等、育成指標の語の用い方に近似性がみられる。なお、地域的類似性（特定の地方のまとまり）については、本分析の限り特徴的な傾向を確認しがたい。

#### ウ ステージ区分別の育成指標の特長

さらに、キャリアステージ各段階（区分）における、教員に求められる資質能力の内容の相違を検討する。

最初に、コレスポネンズ分析を用いて、先に検討したテーブル C の語（出現回数 126 回以上の 75 語）と、ステージ区分との関連を布置図（図 4）に示した。



〈注〉累積寄与率 0.91

図 4 資質能力とステージ区分の布置図

なお、本稿の分析に際して、資質能力の「内容」(テーブル C) に分類されたデータに対して、ステージ区分のタグを付していた。ここでの検討では、s-0 のタグを「採用前・採用時」、s-1 を「初任教員」、s-f を「ベテラン教員」、e を「複数ステージに対応」、そしてタグなしを「若手・中堅教員」と読み替えて用いる。

これをみると、各ステージ区分で求められる資質能力は異なっていることが読み取れる。図 4 における内容の位置関係を踏まえて各区分の特徴を整理すると、「採用前・採用時」の者には、「基礎」的で「重要」な「知識」「理解」を身に付けること(「教職の基礎・重要性の理解」)、「初任教員」には、子どもの「学び」に関連する「授業」「実践」の能力(「授業実践に関する能力」)の獲得が求められていると解される。

「若手・中堅教員」においては、同じく実践に立脚しつつ「実践」「他の教職員」への「助言」「地域」等との「連携・協働」への職能期待の広がりが見られる。そして「ベテラン教員」には、それらを共有しつつ、教職員への「指導・助言」や「組織」「体制」次元に関する能力(「後進育成や学校全体への寄与」)がさらに強く求められていると解される。そして総括的には、第 2 象限から第 3 象限に向けて、各ステージ区分で一部内容を共有しつつ、特徴的な内容をもたせる形で職能成長の方向性がイメージされていることを指摘しうる。

上述のように見いだされた「ステージ区分別の教員の資質能力の内容」を詳細に考察するために、テーブル C をステージ区分別に分解し、それぞれで使用された語を分析したい。分析に際してデータセットを再構成したため、表 4 にあらためて記述統計量を示した。

表 4 ステージ区分別の記述統計量

	総抽出語数		異なり語数		ケース	出現回数		出現文書数	
	延べ数	使用数	総数	使用数		平均	S.D.	平均	S.D.
採用前・採用時	12,376	5,828	952	815	676	7.15	27.86	6.75	22.43
初任教員	16,006	7,729	1,128	971	731	7.96	29.14	7.47	22.04
若手・中堅教員	31,875	15,624	1,355	1,174	1,388	13.31	51.86	12.53	39.77
ベテラン教員	17,799	8,707	1,080	932	739	9.34	31.46	8.86	25.29
複数ステージ対応	11,905	5,730	1,153	989	501	5.79	18.5	5.42	13.61

各ステージ区分で求められる教員の資質能力の差異の検討に向けて、各区分のデータセットに対して階層的クラスター分析を実施した。語数が異なるため、各区分で少なくとも 75 語が抽出されるように語の最小出現回数を設定し、Jaccard 距離を用いた Ward 法でのクラスタリングを行った<sup>5)</sup>。その結果を、図 5 から図 8 に示した。

これらの図より、ステージ区分ごとの特徴と関わって以下の点が示唆される。

「採用前・採用時」(図5) : 第2クラスター以下の学習指導・生徒指導や特別支援の内容を中心に、「組織」における「役割」を踏まえつつ(第8クラスター)、「基礎」「基本」の「知識」を「身に付ける」ことが育成指標の到達目標となっていることが推察される。

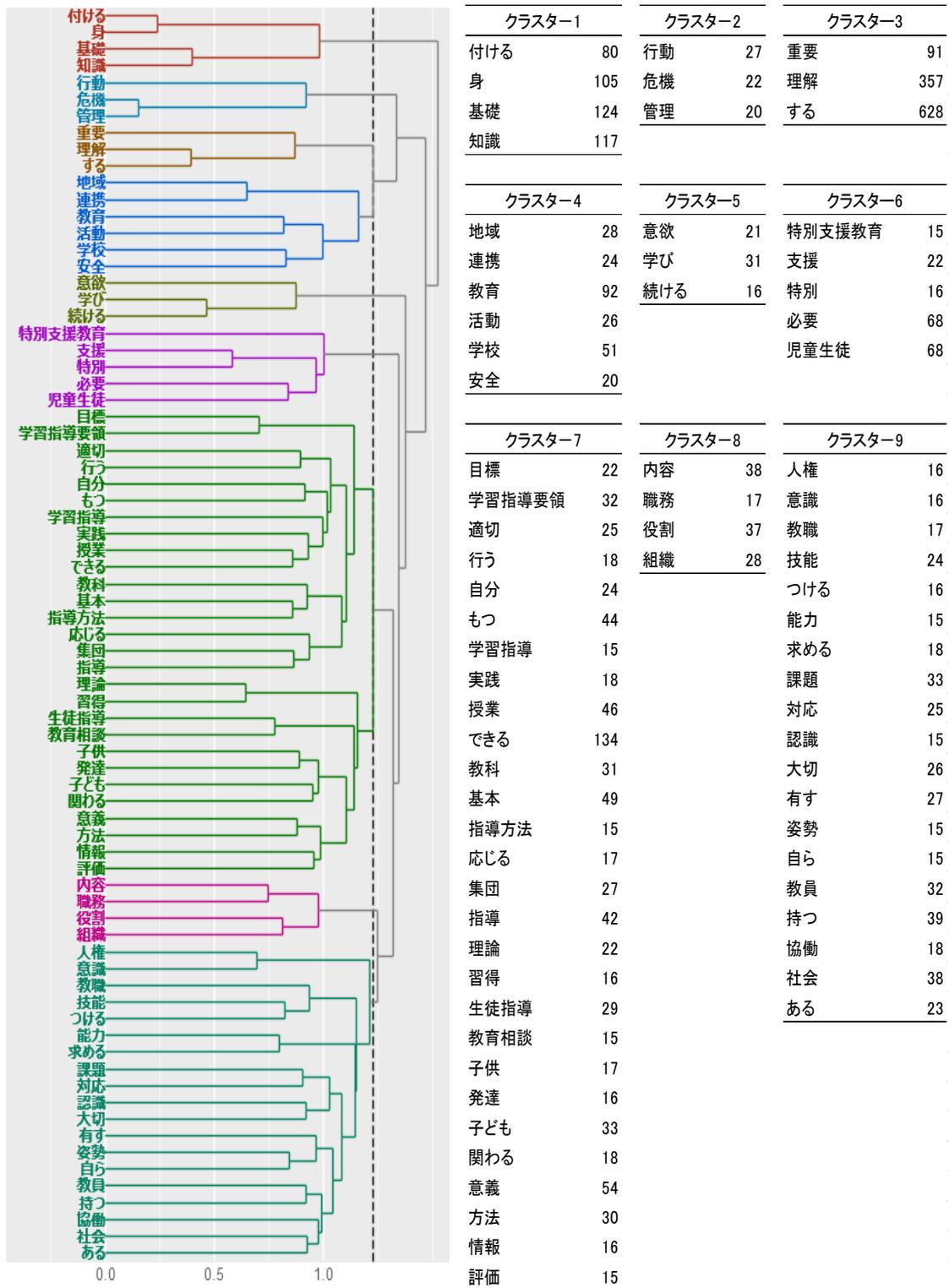


図5 用前・採用時(養成段階) 育成指標の階層的クラスター分析

「初任教員」(図6):「知識」及び「技能」の獲得(第1クラスター),そして「組織の一員」の「自覚」(第3クラスター)を基盤に,「同僚」の「助言」を受けながら(第5クラスター),第6~第9クラスターの内容を「実践」することが求められている。

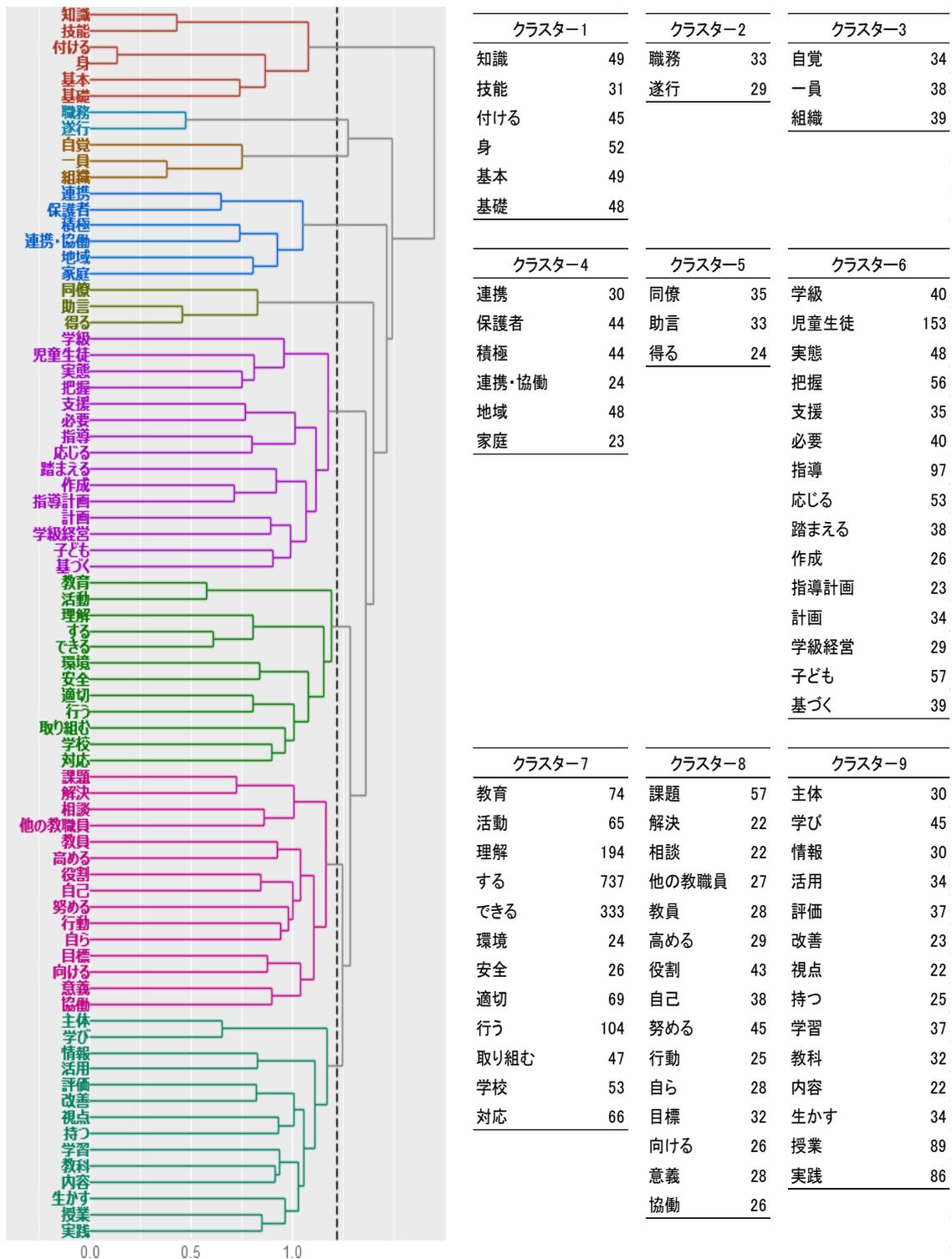


図6 初任教員の育成指標の階層的クラスター分析

「若手・中堅教員」(図7):「保護者」「家庭」「地域」等との「連携・協働」(第1クラスター)が強く求められている。加えて、「専門」的な「知識」も獲得して(第2クラスター), 諸「教育活動」「実践」(第5, 第7クラスター), 「若手教員」等への「指導・助言」等を行っていくこと(第3クラスター)。学校の「組織」「対応」や「課題」「解決」の推進に関わる(第10クラスター)ことが求められることが窺える。

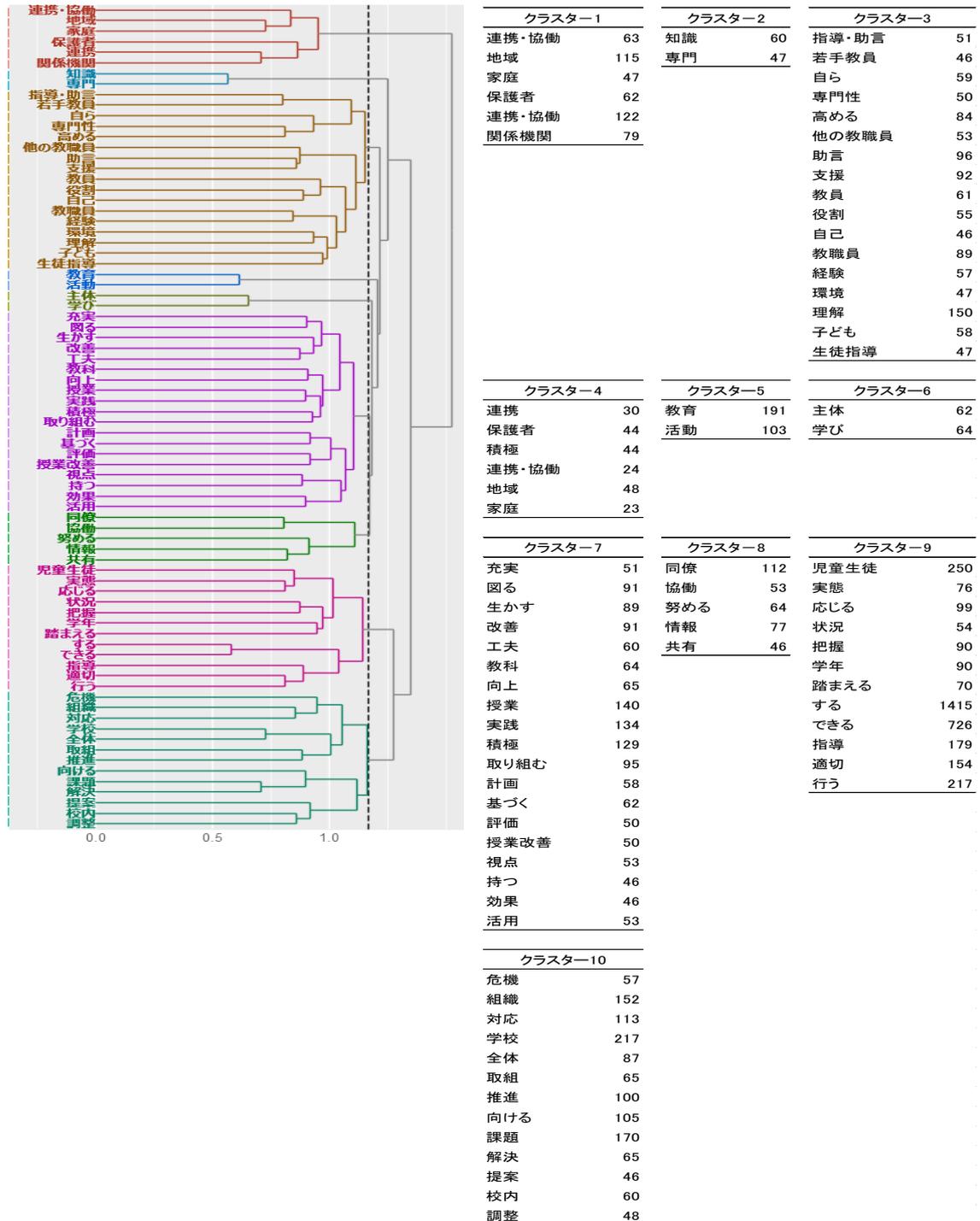
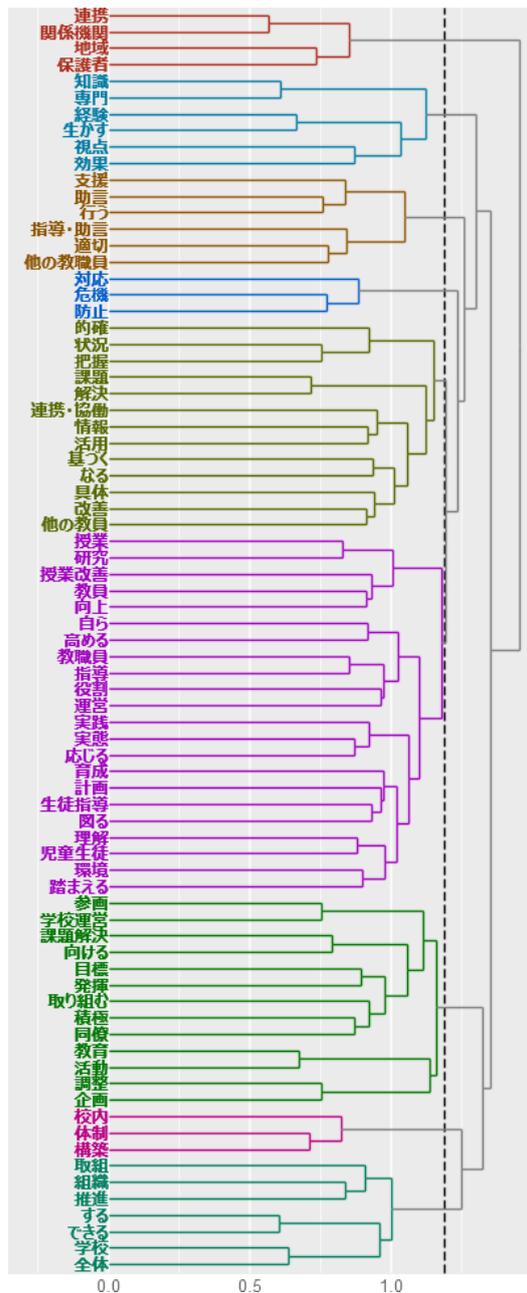


図7 若手・中堅教員の育成指標の階層的クラスター分析

「ベテラン教員」(図8): 地域や関係機関等との連携(第1クラスター)とともに、「専門」的な「知識」「経験」を生かしての「他の教職員」に対する「適切」な「指導・助言」や「支援」(第2, 第3クラスター)が期待されている。並行して「学校運営」への「参画」「企画」への取り組み(第7クラスター), 「学校全体」での「組織」「対応」を実現しうる「校内体制」の「構築」(第8, 第9クラスター)も求められていることが分かる。



クラスター1		クラスター2		クラスター3	
連携	76	知識	34	支援	70
関係機関	61	専門	30	助言	87
地域	94	経験	43	行う	123
保護者	38	生かす	50	指導・助言	102
		視点	53	適切	82
		効果	34	他の教職員	46

クラスター4		クラスター5		クラスター6	
対応	50	的確	27	授業	61
危機	27	状況	28	研究	32
防止	26	把握	45	授業改善	38

		課題	69	教員	27
		解決	27	向上	38
		連携・協働	30	自ら	25
		情報	31	高める	28
		活用	27	教職員	83
		基づく	32	指導	108
		なる	35	役割	32
		具体	29	運営	31
		改善	57	実践	50
		他の教員	32	実態	25
				応じる	27
				育成	31
				計画	38
				生徒指導	36
				図る	43
				理解	41
				児童生徒	79
				環境	33
				踏まえる	45

クラスター7		クラスター8		クラスター9	
参画	39	校内	50	取組	52
学校運営	38	体制	89	組織	137
課題解決	34	構築	47	推進	118
向ける	88			する	731
目標	25			できる	362
発揮	40			学校	225
取り組む	43			全体	104
積極	47				
同僚	31				
教育	133				
活動	45				
調整	35				
企画	26				

図8 ベテラン教員の育成指標の階層的クラスター分析

以上の分析は、図4のコレスポネンス分析でのステージ区別の資質能力の相違の概観を補強し、キャリアステージ区分で見たときの教員の育成指標の特徴、その示唆を浮かび上がらせているものと捉えられる。

### 3 教員の育成指標の類型化への視点と探索

以上の分析結果を踏まえて、教育公務員特例法改正を受けて全国で策定された、教員の育成指標の類型化を検討したい。

これまで都道府県・政令市を対象に実施した教職員支援機構アンケート調査で、育成指標策定対象職種、教員の育成指標におけるキャリアステージ区分等の概形的要素の状況については一定程度明らかにされている<sup>6)</sup>。それらを踏まえて、本プロジェクトの調査研究では、各地（都道府県）で策定された教員の育成指標の記述内容を分析し、そのバリエーションの考察とともに、育成指標の類型化を試みることにした。

育成指標の類型化については、その策定が任命権者の判断に委ねられていること、及び「成長に関する段階（複数）」の設定が求められること、との制度的特質に鑑みると、①内容において同一の指向性をもつ地域（都道府県等）の整理、②育成指標の段階設定（ステージ区分）の違いによる内容の整理、の二つのアプローチを想定しうる（図9）。



図9 育成指標の「類型化」イメージ

ここで教員の育成指標のテキストマイニング（主として抽出語を直接使用しての分析であり、基礎的な考察に留まることに限界がある）を振り返ると、資質能力の「項目（テーブルB）」「内容（テーブルC）」の両者で、データセット全体での階層的クラスタ分析の限り、都道府県間の類似性・共通性（都道府県ごとの特徴の少なさ）が示唆されると共に、その内容において大臣指針の内容との重なり大きさを指摘できた。すなわち、教員の育成指標については、教員の資質能力の基本部分における共通性の高さ、法改正を受けて各地で初めて策定された育成指標における大臣指針の影響、の二つの可能性が考えられる。

そのなかでも、例えば資質能力の「内容」（テーブルC）における特徴語分析において、都道府県の文脈を帯びて用いられていると解される語の存在が認められた。それらは学校組織運営体制や同僚性構築に関わる語が多かったことから、教員の育成指標について、組織的能力あるいはマネジメント能力の設定の指向性（項目レベルでの、同僚性構築重視、課題解決重視、指導助言重視／マネジメントの場面（自己・学級・学年・学校）設定／校長等

育成指標との系統性などに基づく各地域のグルーピングと地域的文脈との関連考察の可能性)を想起しうるが、それにはさらなる項目・内容レベルでの語句・コンテキスト解釈の必要があろう。

今回の分析からは、段階設定(ステージ区分)に伴う育成指標内容の差異・変化とその整理の重要性がより強く意識された。

特に、テーブルCの「内容」頻出語句とステージ区分の関連の検討(コレスポンデンス分析)、各ステージ区分のデータセットの階層的クラスター分析を通じて、各地で策定された教員の育成指標が、「採用前・採用時」「初任教員」において指導・支援を中心とした共通性の高い基本的知識・技能の獲得を求める(初任教員においては経験を通じた獲得が期待されるなど、段階区分での差異はある)内容上の特長を持つこと。そして特記しうる点として、「若手・中堅教員」「ベテラン教員」区分においては、上記の知識・技能の専門的深化が期待されるとともに、大別すれば他教職員への指導・助言、学年・学校次元での学校運営の企画・参画、組織的対応にかかる校内体制構築の資質能力が追加されていることが確認された。このとき、各地域(都道府県・政令市)の教員の育成指標を縦覧すると、上に挙げた機能の採否に濃淡がみられることから(例えば若手中堅教員・ベテラン教員に相当する段階の育成指標「内容」に指導・助言の記述がない⇨当該機能が想定されない自治体が1割強みられる)<sup>7)</sup>、ステージによる育成指標の構成の差異を見たときに、地域差の意味が現れる可能性を指摘できる(図10)。

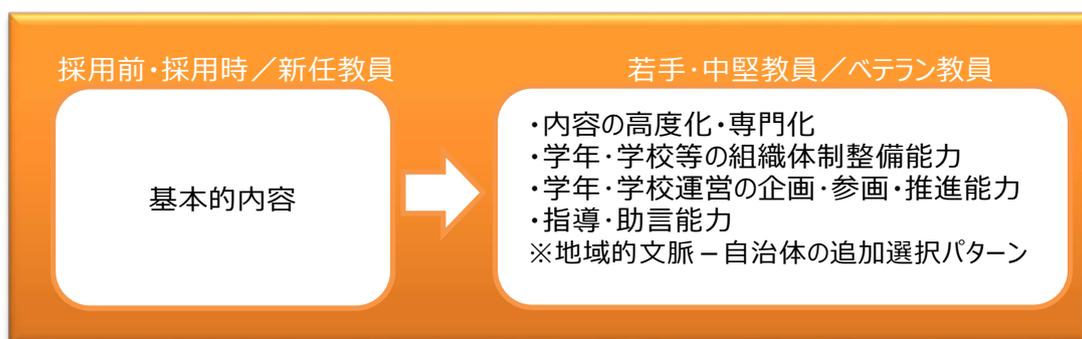


図10 段階設定(ステージ区分)の違いによる育成指標類型化のイメージ

以上より、現時点での教員の育成指標の類型化としては、ステージ区分別の資質能力の内容の差異の類型化が意味を持つこと、その場合、特に「若手・中堅教員」「ベテラン教員」区分における資質能力の追加(追加の地域的選択とその文脈)に、育成指標の特長・機能を端的に読み取ることができることを提示したい(本稿は「教員の育成指標」の類型化イメージの仮説的提示に留まったが、その詳細については、II章において、育成指標の活用・課題との関連で再度検討を加える)。

(大野裕己)

## 【引用・参考文献】

- 1) 指針において個別の育成指標の策定検討が求められた校長についても、学校組織のリーダーとして「教育者としての資質のほか、的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理を含む組織のマネジメント力が求められる」ことが示されている（また、教育又は保育の方法及び技術に関する事項等を除きうることが例示）が、具体的な観点を示す形は採られていない。
- 2) 利用に際して、樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版、2014年を参照した。
- 3) KH coder の仕様により抽出語一覧からは「未知語」「感動詞」「名詞 B」「形容詞 B」「動詞 B」「副詞 B」が除外された。これらの定義については、前掲書、110頁参照。
- 4) 技術的な問題により、格助詞「に」が動詞 B「にる」として検出されてしまうため、分析から除外した。
- 5) テーブル C のデータセット分析と同様に（注 4 参照）、格助詞「に」を分析から除外。
- 6) 教職員支援機構次世代型教育推進センター「平成 29 年度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策定に関するアンケート調査結果（第 4 回）」（掲載日：2018 年 5 月 17 日）教職員支援機構ウェブサイト参照  
<[http://www.nits.go.jp/research/result/001/files/013\\_001.pdf](http://www.nits.go.jp/research/result/001/files/013_001.pdf)>
- 7) この点は、前掲注 6 の調査における「ステージ区分に対応した「指標」内容の違い」の設問に対して、各自治体が「各ステージで想定される職務内容に対応させて違いを持たせた」「個人の取組から学校全体の取組へと広げるように違いを持たせた」「個人の取組から全学年の教師への指導・助言へと広げるように違いを持たせた」「より質の高い内容、あるいは深い取組を行うように違いを持たせた」等を選択的に回答していることとも整合する。

## Ⅱ章 教員の育成指標の機能と活用上の課題—インタビュー調査を中心に—

### 1 本章の目的と調査方法

#### (1) 目的

ここでは、Ⅰ章で明らかにされた、教員の育成指標の類型とその特長を踏まえ、教員の成長の方向性や成長の目安を示す育成指標はどのように機能する（した）のか、また、その活用状況と課題について検討することにした。

#### (2) 調査方法

上記目的を達成するため、次の方法をとることにした。

- ① 教育委員会、教育センター、小中学校、教員養成大学を訪問し、育成指標策定担当課、学校長、学科長等に育成指標の活用に関するインタビューを行い、その内容を分析する。
- ② 47 都道府県及び 20 指定都市教育委員会から送付された育成指標の内容と教職員支援機構アンケート調査結果の分析を行う。

#### (3) 訪問調査の内容

教員の育成指標が策定され、それに基づく教育センター研修等が実施されたとき、育成指標はどのように機能し、あるいはどのように活用されたかについて、23 の機関（10 教育委員会、7 教育センター、3 小中学校、3 教員養成大学）を訪問し、機関ごとに、次のような聞き取り内容を準備して調査を行った。

##### 【教育委員会】

教育委員会に対する教員の育成指標の活用に関する質問内容は、主に次の①から③が該当する。

- ① 育成指標が有効に活用されるには、どのような視点が必要だと思いますか。
- ② 育成指標を学校に浸透させるためにどのようなことをしていますか。
- ③ 今の段階で、育成指標の活用がどの程度進んでいると思いますか。また、活用についてどのような課題があると思いますか。貴都道府県の中で、育成指標が最も有効に活用されていると思われる事例は何ですか。
- ④ 管理職に対して、育成指標をどのように浸透させていますか。
- ⑤ 管理職研修に対して、育成指標をどのように活用していますか。
- ⑥ 管理職に対する育成指標の有効な活用事例があれば教えてください。
- ⑦ 育成指標を作成したことで、より早い段階からの管理職候補の育成が必要だと思いますか。

##### 【教育センター】

教育センターに対する教員の育成指標の活用に関する質問内容は、主に次の①から⑤が該当する。

- ① 育成指標が有効に活用されるには、どのような視点が必要だと思いますか。② 育成指標は研修でどのように生かされていますか。
- ③ 研修計画策定以外に、貴教育センターとして育成指標をどのように活用していますか。
- ④ 教育委員会の研修や学校現場において、育成指標の活用は、今後どのような形で進めていくべきであると考えますか。またその時、大学はどのような関わりが可能ですか。或いはどのような関わりが有効だと考えますか。
- ⑤ 教員研修に関わって育成指標の活用について、どのような課題があると思いますか。
- ⑥ 管理職研修に対して、育成指標をどのように活用していますか。
- ⑦ 管理職に対する育成指標の有効な活用事例があれば教えてください。
- ⑧ 育成指標を作成したことで、より早い段階からの管理職候補の育成が必要だと思いますか。

#### 【小中学校】

小中学校に対する教員の育成指標の活用に関する質問内容は、主に次の①及び⑧・⑨が該当する。校内研修と教育センター研修等を踏まえ学校における育成指標の活用状況を中心に聞いている。

- ① 貴校では、教員センター研修の活用はどのような形でなされていますか。その課題は何ですか。
- ② 育成指標との関係で、教員センター研修に望むことは何ですか。
- ③ これまでの校内研修は、どのような形でなされていましたか。その課題は何でしたか。
- ④ 育成指標は、どのような形で校内に示されていますか。
- ⑤ 育成指標に関する管理職や教員の理解はどの程度進んでいますか。教職員の受け止め方はどのようなようですか。
- ⑥ 一人ひとりの管理職や教員にとって、育成指標はどのような役割を果たしたと思いますか。
- ⑦ 育成指標が示されたことにより、校内研修の在り方に変化がありましたか。
- ⑧ 育成指標を校内研修計画の作成、目標管理、若年層教員の指導等に活用していますか。活用している場合、具体的にどのような方法で活用していますか。
- ⑨ その他に学校で育成指標はどのように活用できますか。その可能性を教えてください。

### 【教員養成大学】

大学での聞き取り内容については、教員養成を中心としており、活用については十分に時間を取って話が聞けなかったため、ここでは省略する。

#### (4) 教職員支援機構アンケート調査

教職員支援機構アンケート調査の内容は本報告書「第4部 資料編」を参照されたい。

## 2 調査結果の分析

次に、教員の育成指標の機能や活用に関して聞き取った内容については、これまで教員の成長を支えてきた研修を中心に整理し、初任期から中堅期の教員に対して実施される教育センターの年次研修（悉皆）、ベテラン期教員の研修及び校内研修の3つに分類した。

### (1) 年次研修

年次（悉皆）研修については、次の「インタビュー記録概要①」にまとめている。ここでは、「ボリュームゾーンの若い人を年次研修で育てるようにしたいと考えている。」「若手育成が課題のため、初任研，2年目研，3年目研，5年目研を行っている。」と述べられている。団塊世代の大量退職に伴う新採用者の増加が続く状況で若手教員の育成が課題となっており、そのため、初任者研修から中堅教諭等資質向上研修までの年次（悉皆）研修において、該当する教員全員に育成指標に基づく研修が計画的に実施されていることが分かった。

### 【インタビュー記録概要①（年次研修）】

- ・研修体系は、基本研修部分が育成指標のキャリアステージに対応している。
- ・ボリュームゾーンの若い人を年次研修で育てるようにしたいと考えている。
- ・若手教員がボリュームゾーンとなっているので、若手教員の指導のために育成指標を基に研修を行うようにしている。
- ・新任研を3年間で行い、年ごとに育成指標の項目の中で重点的に行うものを考えている。
- ・若手育成が課題のため、初任研，2年目研，3年目研，5年目研を行っている。
- ・年次研修すべてで育成指標の目的や内容を説明し、自己評価させている。年度末に自己を振り返らせ次年度の見通しを持たせるようにしている。
- ・年度末に、初任，2年目，3年目，6年目，10年目研修を受けた者に対し、指標の項目のうち、何が達成不十分だったかについてアンケートし、不十分と回答した指標に関係する研修の見直しを行う。
- ・研修会のはじめにはこの研修は指標のどれに当るかを説明する。また、研修終了後に、受講目標に沿って振り返りの場を設け、達成が不十分だった際に今後何を研修すればよいかを考えさせる。

さらに、「年度末に、初任、2年目、3年目、6年目、10年目研修を受けた者に対し、指標の項目のうち、何が達成不十分だったかについてアンケートし、不十分と回答した指標に係る研修の見直しを行う」「研修会のはじめにはこの研修は指標のどれに当るかを説明する。また、研修終了後に、受講目標に沿って振り返りの場を設け、達成が不十分だった際に今後何を研修すればよいかを考えさせる」等と述べられているように、受講者の評価に基づいて研修の見直しを行ったり、どの研修を受講すれば良いかを検討させたりするなど、より効果的な研修の構築・受講を行うPDCAサイクルをシステム化する教育委員会もある。

このように年次研修は、教員の育成指標の機能が働き効果的に活用できていると考えられる。

## (2) ベテラン教員の研修

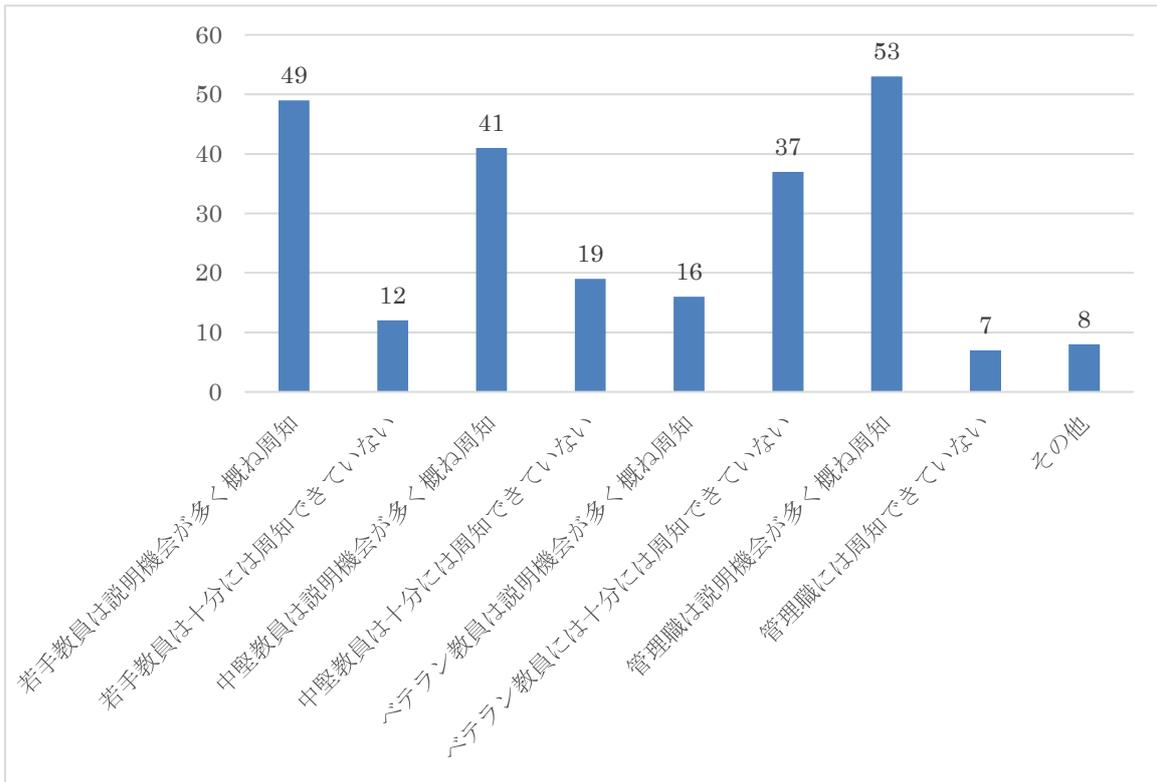
次に、ベテラン教員と研修との関係については「インタビュー記録概要②」にまとめている。「(育成指標と)研修との関連づけを図ることで、(育成指標の)浸透度は高まるだろう。ただし、シニアレベルは難しいと思う。」「円熟期(の教員)が研修に行っていない傾向」と述べられているように、希望研修が中心となっているベテラン教員に対しては育成指標に基づいた成長支援が制度化されていない。この点については、「悉皆研修の回数が少ないので、研修だけでは(育成指標の活用は)難しいと思う。」と述べられているとおりである。

### 【インタビュー記録概要②(ベテラン期教員の研修)】

- ・(育成指標と)研修との関連づけを図ることで、(育成指標)の浸透度は高まるだろう。ただし、シニアレベルは難しいと思う。
- ・円熟期(の教員)が研修に行っていない傾向。
- ・悉皆研修の回数が少ないので、研修だけでは(育成指標の活用は)難しいと思う。
- ・育成指標についてミドル層以降は(育成指標の内容に)「後進の育成」を盛り込んだ。そうすると20年目以降の年次研修は僅かでも外せない。

次ページに示す教職員支援機構アンケート調査(平成30年度 第2回:基準日12月14日)結果からも、47都道府県及び20指定市教育委員会は「若手教員」及び「中堅教員」は研修機会が多く育成指標について説明機会が多くあり、概ね周知されていると認識されていることが分かる。一方、ベテラン教員に対する説明機会が多いとする自治体(教育委員会)は少なく、十分には周知できていないと認識されている(図1参照)。

このように、現在、育成指標に基づいて計画的に実施される年次研修(悉皆)により育成指標の周知が進む若手教員・中堅教員と、希望研修を中心とするベテラン教員への周知が十分でない状況が浮き彫りになっていることが分かる。



(回答数：67自治体／67自治体＊該当するものすべて選択)

図1 育成指標の周知状況

### (3) 校内研修

ベテラン教員が受講しているのはほとんどが希望研修であり、全員が受講するわけではないため育成指標に基づいて計画的に実施される教育センター研修の効果が十分には及ばないとすれば、成長支援は校内研修等に期待される場所である。

しかし、校内研修についてまとめた次の「インタビュー記録概要③」では、「学校の

#### 【インタビュー記録概要③（校内研修）】

- ・学校の教育課題を中心にこれまで校内研修が行われてきた。校内研修と指標がリンクしているわけではない。
- ・これまでは通常よくある研究テーマを決めて校内研修を行っていた。指標ができて、校内研修の在り方を探っている。
- ・校内研修は学校組織で求められているものが優先されるが、指標を使って研修内容を点検し、それを基にセンター研修を使うようにすればよいと思う。
- ・指標から考えた校内研修も考えられるが、まだできていない。
- ・全体としてキャリアステージに対応する研修はまだできていないことが課題だと考えている。

教育課題を中心にこれまでは校内研修を行ってきた。校内研修と育成指標はリンクしているわけではない。」「校内研修は学校組織で求められているものが優先されるが、指標を使って点検し、それを基にセンター研修を使うようにすればと思う。」「全体としてキャリアステージに対応する研修はまだできていないことが課題だと考えている。」と述べられている。つまり、校内研修はこれまで校内的あるいは地域的な教育課題をテーマに実施されていたので、現在、育成指標と直接的な関連性を持っていない。そのため、これまで「校内研修」で行われてきたものについて育成指標に対応しているかどうか整理し、不足部分は教育センター研修を受講するような仕組みが必要であるということであった。

こうした現状を見ると中堅以降のベテラン教員について、育成指標を目安とした教員への成長支援体制に課題が見られることが分かる。

### 3 提言—育成指標活用上の課題と今後の活用の在り方—

#### (1) 育成指標活用上の課題

訪問調査の結果をまとめると、教員の成長の方向性や成長の目安を示し、それを支える研修の計画・実施するという育成指標の機能が働き活用できているのは、図2に示すように初任期から中堅期までの教員を対象とした教育センター研修（悉皆）であり、中堅期からベテラン期の教員を対象とした教育センター研修は全員受講でないため不十分な状態となっている。さらに、校内研修にも課題が残っていると考えられる。

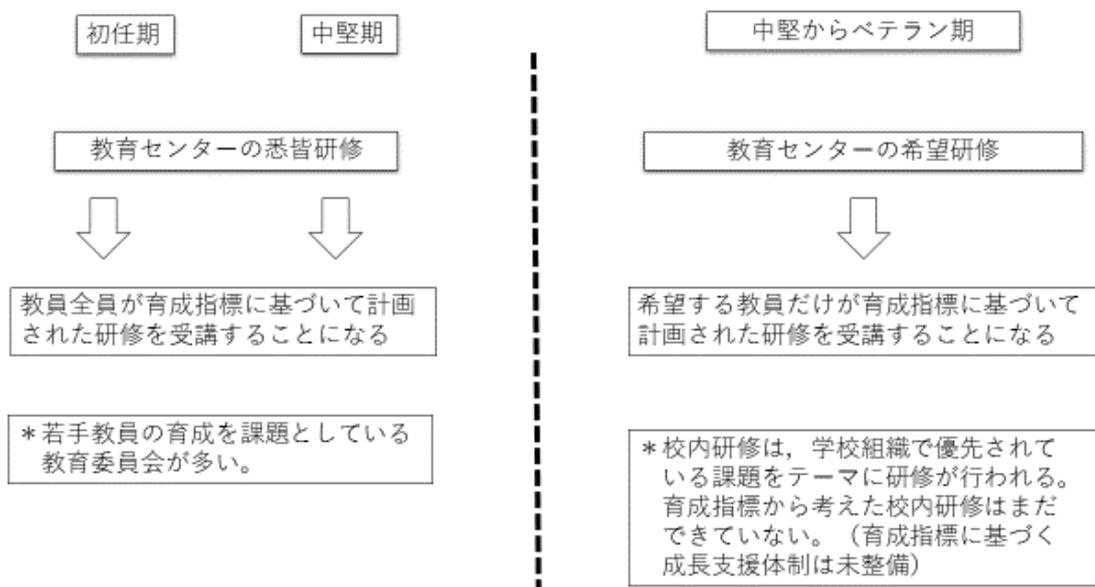


図2 育成指標の活用状況

#### (2) 今後の育成指標活用の在り方

上記の課題を踏まえ、次に、中堅教諭からベテラン教諭にかけての育成指標の活用の在り方を中心に検討することにした。

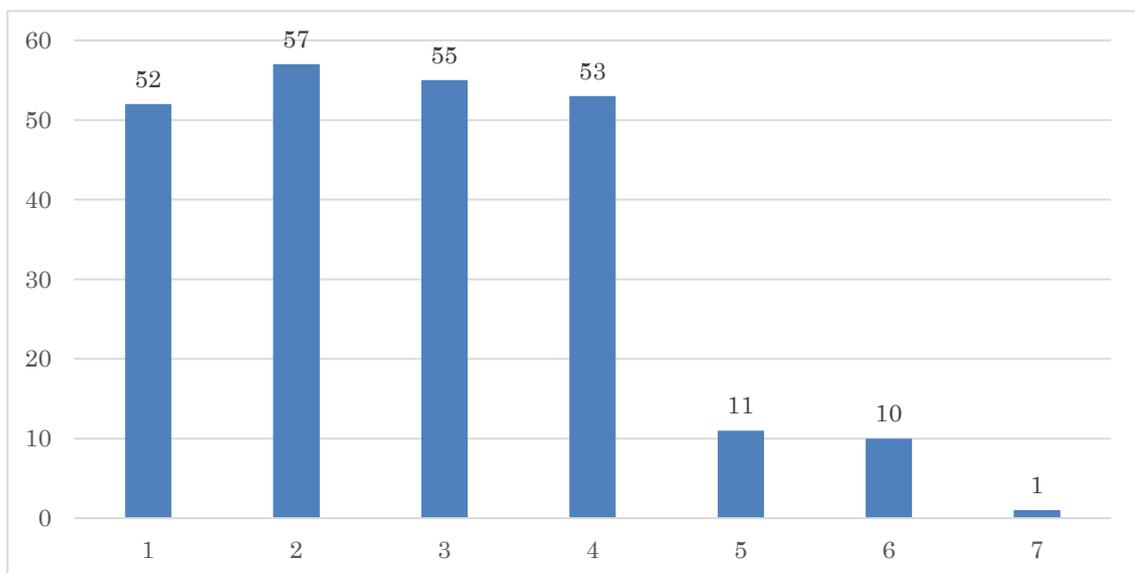
## ア 検討の視点

まず、中堅教員からベテラン教員のキャリアステージに対応して設定された資質能力は、I章で次のように整理された（33 ページ参照）。

### ・中堅／ベテラン教員

「他教職員への指導・助言，学年・学校次元での学校運営の企画・参画，組織的対応にかかる校内体制構築」（能力）

また、教職員支援機構のアンケート調査（平成 29 年度 第 4 回：基準日平成 30 年 3 月 31 日）の質問項目「『指標』の内容はキャリアステージの区分に対応させて、どのような違いを持たせましたか。」に対して 47 都道府県及び 20 指定市教育委員会は次の図 3 のように回答している。



- 1 各ステージで想定される職務内容に対応させて違いを持たせた。
- 2 個人の取組から学校全体の取組へと広げるように違いを持たせた。
- 3 個人の取組から全学年の教師への指導・助言へと広げるように違いを持たせた。
- 4 より質の高い内容，あるいは深い取組を行うように違いを持たせた。
- 5 各ステージで同じ複数の指標を示すが，ステージによって重点となるものに違いを持たせた。
- 6 各ステージ共通の指標を設け，違いを持たせなかった。
- 7 その他

図 3 ステージ区分に対応した育成指標内容の違い

図3に示すように各教育委員会でも、「個人の取組から学校全体の取組へと広げるように違いを持たせた。」「個人の取組から全学年の教師への指導・助言へと広げるように違いを持たせた。」「より質の高い内容、あるいは深い取組を行うように違いを持たせた。」という回答が多数を占めた。

I章での整理と教職員支援機構アンケート調査結果を基にキャリアステージの違いは、次の図4のように整理できる。便宜上ここでは、「個人の取組から学校全体の取組へと広げるように違いを持たせた。」はタイプA「組織体制整備能力」とタイプB「企画・参画・推進能力」とに2分類した。また、「個人の取組から全学年の教師への指導・助言へと広げるように違いを持たせた。」はタイプC「指導・助言能力」と、「より質の高い内容、あるいは深い取組を行うように違いを持たせた。」はタイプD「内容の高度化・専門化」とした。

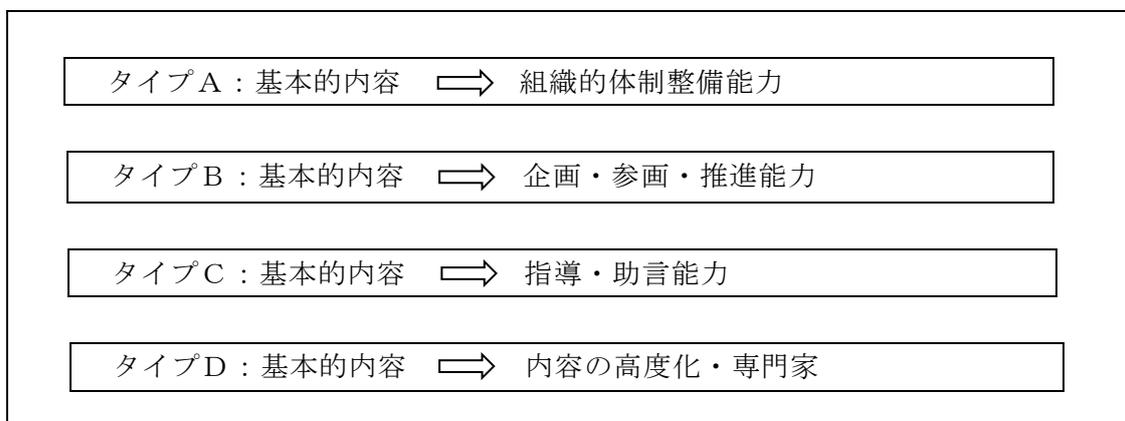


図4 キャリアステージに対応して設定された資質能力

次に、タイプAからタイプDの能力は、各キャリアステージにおいて育成指標のどの項目・内容に関連付けて設定されているのかを見てゆく。これにより、中堅期からベテラン期以降の成長の目安として具体的にどのような資質能力が示されているかを明らかにする。なお、今回は客観的な判別が難しい「質の高い」「深い取組」を反映した「タイプD」を除き、「タイプA」から「タイプC」の三つの視点から各教育委員会で策定された育成指標の項目・内容を整理した。ちなみに、対象とした67の教育委員会で策定された育成指標の内容の中に「タイプA」の記載があるのは47教育委員会、同じくタイプBは63教育委員会、タイプCは60教育委員会であった。

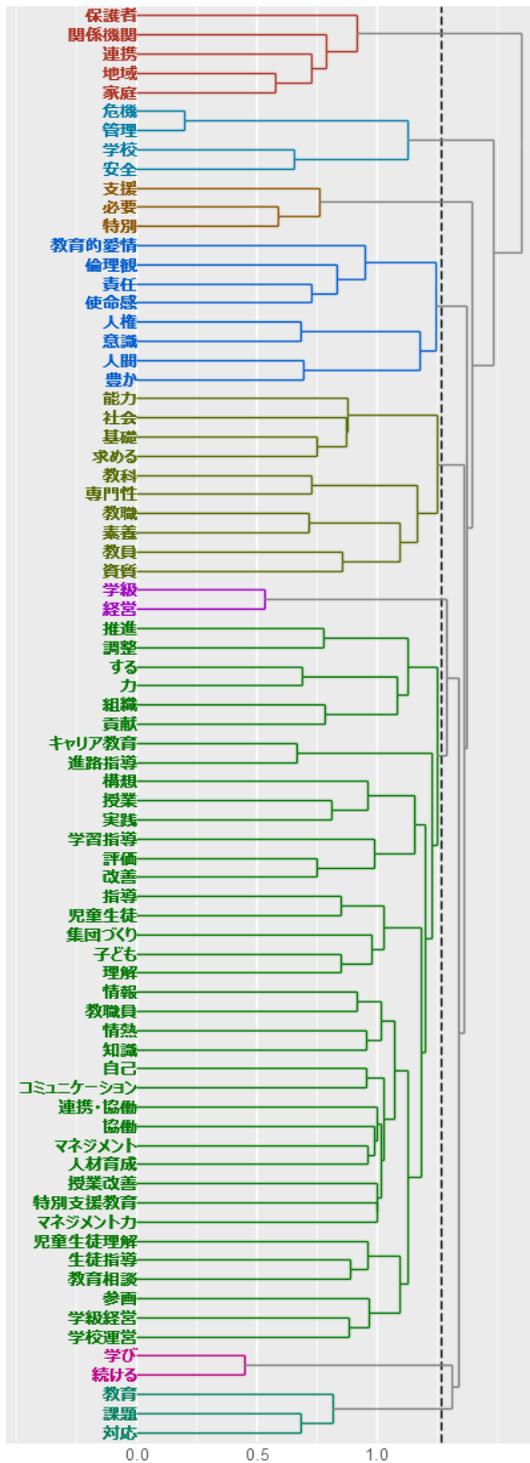
このような考えの下、まず大臣指針から育成指標の項目になりうるものを整理し、それを各教育委員会で策定された育成指標で使用されている語に翻訳した表1とI章で明らかになった育成指標の項目の階層的クラスター分析結果(図5)とを照合させ、育成指標のどの項目・内容について、タイプA「組織体制整備能力」、タイプB「企画・参画・推進能力」、タイプC「指導・助言能力」を成長させようとしているのか明らかにする。

表1 育成指標の項目・内容

カテゴリー	育成指標の項目・内容
A：教育課程の作成	① 教育課程作成・カリキュラムマネジメント
B：教育方法	② 学習指導
B：教育方法	③ 学習評価
B：教育方法	④ 授業改善・主体的・対話的・深い学び
C：教育技術	⑤ ICT活用・情報機器
D：生徒指導	⑥ 児童生徒理解
D：生徒指導	⑦ 生徒指導・問題対応
D：生徒指導	⑧ キャリア教育・進路指導
D：生徒指導	⑨ 学級経営
D：生徒指導	⑩ 教育相談
E：経営	⑪ 学校運営・学年経営
E：経営	⑫ 組織的・協働連携
E：経営	⑬ 安全・危機管理
E：経営	⑭ 校内研修・研修体制
E：経営	⑮ 家庭・地域等との連携・協働力
F：教育課題(学習指導要領)	⑯ 道徳教育
F：教育課題(学習指導要領)	⑰ 特別な配慮を必要とする児童生徒への指導
F：教育課題(学習指導要領)	⑱ グローバル化対応
F：教育課題(学習指導要領)	⑲ 人権教育
F：教育課題(学習指導要領)	⑳ 地域的課題・独自教育課題

その結果、表1中の①は、次ページに示す図5中のクラスター6の「マネジメント」と、②は同6の「学習指導」と、③は同6の「評価」と、④は同6の「授業改善」と、⑤は同6の「情報」と、⑥は同6の「児童生徒理解」と、⑦は同6の生徒指導と、⑧は同6の「キャリア教育」「進路指導」と、⑨は同6の「学級経営」と、⑩は同6の「教育相談」と、⑪は同6の「学校運営」と、⑫は同6の「連携・協働」と、⑬はクラスター2の「危機」「管理」「安全」と、⑭はクラスター6の「人材育成」と、⑮はクラスター1の「家庭」「地域」「連携」と、⑰はクラスター6の「特別支援教育」と、⑱はクラスター4の「人権」と、⑳はクラスター8の「教育」「課題」と合致していることが分かった。なお、⑯「道徳教育」と「グローバル教育」は学習指導要領上の課題として育成指標の内容に挙げられているため、本プロジェクトもこの2つの内容も調査対象として設定した。

続いて、表1に示した20の育成指標の項目・内容と、中堅教員とベテラン教員に設定されているタイプA「組織体制整備能力」、タイプB「企画・参画・推進能力」、タイプC「指導・助言能力」との関連を捉えることにする。その上で、教育センター及び校内研修等でのような資質能力に焦点を置いた研修が必要とされるかを考える。



クラスター1		クラスター2		クラスター3	
保護者	12	危機	28	支援	19
関係機関	11	管理	38	必要	17
連携	29	学校	27	特別	14
地域	32	安全	12		
家庭	18				
クラスター4		クラスター5		クラスター6	
教育的愛情	16	能力	36	学級	11
倫理観	18	社会	21	経営	11
責任	16	基礎	12	推進	12
使命感	27	求める	13	調整	10
人権	17	教科	15	する	82
意識	10	専門性	13	力	132
人間	19	教職	26	組織	34
豊か	11	素養	24	貢献	12
		教員	15	キャリア教育	12
		資質	11	進路指導	12
				構想	14
				授業	63
クラスター7		クラスター8		実践	32
学び	20	教育	50	学習指導	31
続ける	11	課題	24	評価	18
		対応	51	改善	17
				指導	52
				児童生徒	34
				集団づくり	10
				子ども	12
				理解	35
				情報	15
				教職員	12
				情熱	12
				知識	11
				自己	14
				コミュニケーション	12
				連携・協働	25
				協働	17
				マネジメント	12
				人材育成	16
				授業改善	10
				特別支援教育	15
				マネジメント力	11
				児童生徒理解	25
				生徒指導	44
				教育相談	15
				参画	11
				学級経営	21
				学校運営	17

(※ 数値は出現回数)

図5 テーブルB (育成指標の項目) 階層的クラスター分析の結果

### イ 中堅教諭とベテラン教諭に設定されている資質能力

47都道府県・20指定市教育委員会が策定した育成指標において、中堅教諭とベテラン教諭に対して、タイプA「組織体制整備能力」、タイプB「企画・参画・推進能力」、タイ

プ C「指導・助言能力」がどの育成指標の項目・内容に設定されているか（設定されている＝1，設定されていない＝0）をカウントした結果を次ページの表2と表3に示している。

表2 中堅教員の育成指標に設定されている資質能力

育成指標項目・内容	組織体制	企画・参画	指導・助言
① 教育課程作成・カリキュラムマネジメント	2	5	3
② 学習指導	0	8	26
③ 学習評価	0	2	6
④ 授業改善・主体的・対話的・深い学び	0	7	11
⑤ ICT活用・情報機器	0	5	6
⑥ 児童生徒理解	0	7	5
⑦ 生徒指導・問題対応	4	19	11
⑧ キャリア教育・進路指導	0	10	2
⑨ 学級経営	0	8	7
⑩ 教育相談	0	3	1
⑪ 学校運営・学年経営	2	24	8
⑫ 組織的・協働連携	1	4	10
⑬ 安全・危機管理	3	12	5
⑭ 校内研修・研修体制	0	9	12
⑮ 家庭・地域等との連携・協働力	6	17	4
⑯ 道徳教育	0	2	0
⑰ 特別な配慮を必要とする児童生徒への指導	4	8	9
⑱ グローバル化対応	0	3	2
⑲ 人権教育	0	1	4
⑳ 地域的課題・独自教育課題	0	6	8
計	22	160	140

表2を見ると、まず、育成指標の項目・内容の中で、中堅教員に最も多く設定されているのは、「学習指導」に関して若手教員に対する指導・助言能力であり、次いで「学校運営・学年経営」に関して組織的に企画・参画・推進する能力、続いて「生徒指導・問題対応」で組織的に企画・参画・推進する能力であることが分かる。

次に、表3を見ると、ベテラン教員で最も多いのは、「学校運営・学年経営」に関して組織的に企画・参画・推進する能力であり、次いで「学習指導」に関して教員に対する指導・助言能力、続いて「家庭・地域等との連携・協働力」に関して組織的に企画・参画・推進する能力及び「生徒指導・問題対応」と「安全・危機管理」に関して組織的に企画・参画・推進する能力であることが分かる。

表3 ベテラン教員の育成指標に設定されている資質能力

育成指標項目・内容	組織体制	企画・参画	指導・助言
① 教育課程作成・カリキュラムマネジメント	1	27	8
② 学習指導	5	14	39
③ 学習評価	1	10	11
④ 授業改善・主体的・対話的・深い学び	0	8	22
⑤ ICT活用・情報機器	1	7	7
⑥ 児童生徒理解	6	10	16
⑦ 生徒指導・問題対応	14	31	26
⑧ キャリア教育・進路指導	4	14	8
⑨ 学級経営	0	11	13
⑩ 教育相談	2	4	8
⑪ 学校運営・学年経営	4	40	15
⑫ 組織的・協働連携	7	16	10
⑬ 安全・危機管理	13	31	13
⑭ 校内研修・研修体制	6	18	11
⑮ 家庭・地域等との連携・協働力	13	32	11
⑯ 道徳教育	0	3	3
⑰ 特別な配慮を必要とする児童生徒への指導	14	23	17
⑱ グローバル化対応	1	4	2
⑲ 人権教育	2	2	6
⑳ 地域的課題・独自教育課題	3	9	8
計	97	314	254

これらの育成指標項目・内容と3タイプの資質能力との結び付きを視覚的に表すコレスポネンダンス分析を行った結果を次ページに示した。

図6が中堅教員であり、「組織体制整備」能力と育成指標の項目・内容との距離が遠く、結び付きはあまり認められないが、「指導・助言」能力と「企画・参画・推進」能力と育成指標の項目・内容と結び付きが強いことが分かる。

次に、図7に示したベテラン教員では、若手教員と比較して「組織体制整備」能力と育成指標の項目・内容との距離が近くなり、ベテラン教員にこのような能力を設定する教育委員会が増えている。また、「指導・助言」能力よりも「企画・参画・推進」能力と育成指標の項目・内容との結び付きが強くなっている。さらに、「指導・助言」能力と「企画・参画・推進」する能力が「生徒指導・問題対応」「校内研修・研修体制」などの育成指標項目・内容に対して同程度求められている。この指標項目・内容においてベテラン教員が企画・参画するとともに指導・助言する能力が望まれていることが分かる。

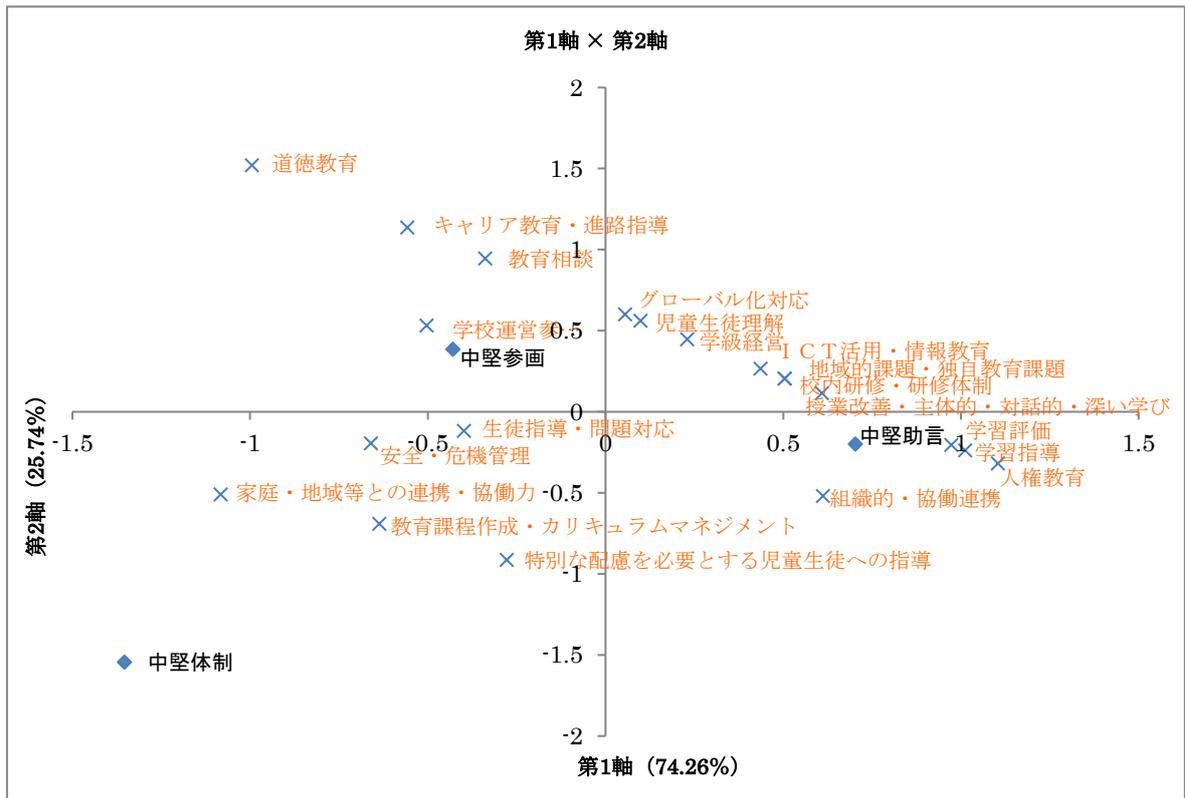


図6 中堅教員のcorespondens分析

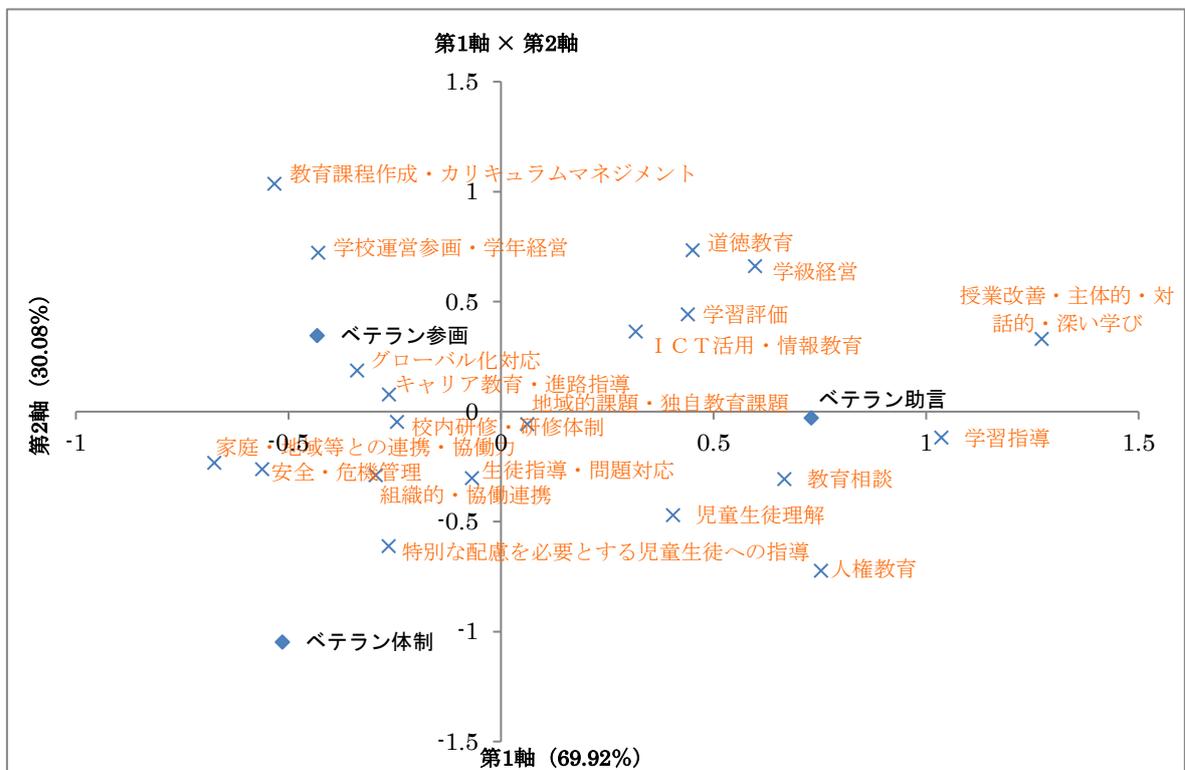


図7 ベテラン教員のcorespondens分析

### (3) 今後の育成指標の活用に向けての提言

これまで見てきたように、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まで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、図8に示すように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。

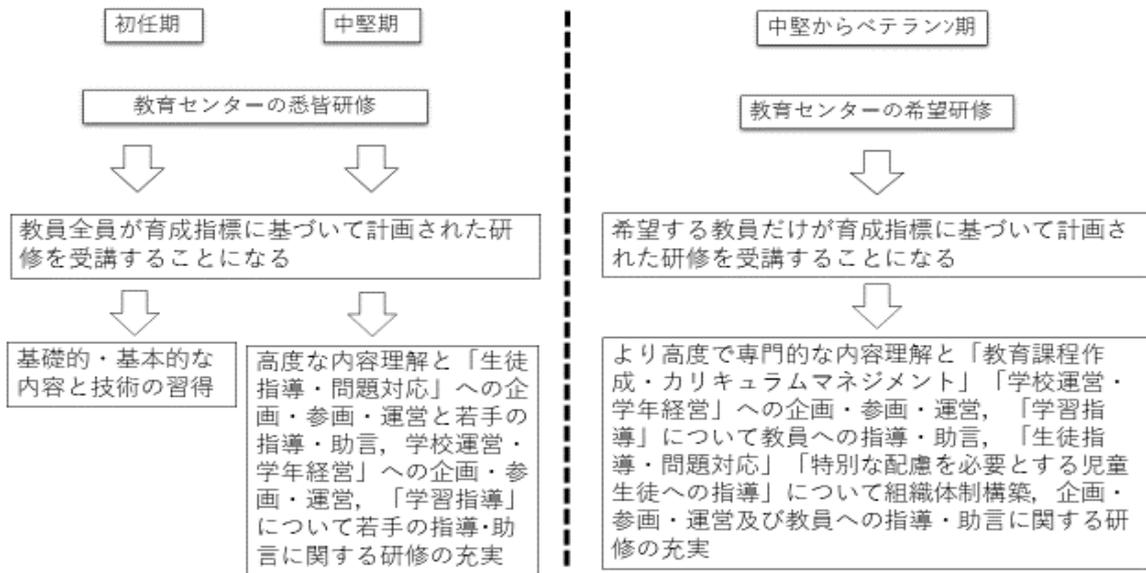


図8 教員の育成指標活用に向けての課題

#### ア 中堅教員に対する支援体制の課題

教員の育成指標に照らして見ると、中堅教員に望まれているのは、若手教員の「学習指導」に対する「指導・助言」能力、「生徒指導・問題対応」及び「学校運営参画・学年経営」に対して「組織的に企画・参画・推進」する能力が中心であった。これらの能力を育てる研修を整備するとともに、学校におけるOJTの検討が必要である。とりわけ「指導・助言」能力は指導・助言内容の深い理解にとどまらず、スキルとしての指導・助言技術が求められる。研修においても内容理解にとどまらずスキルの習得に関する研修内容を検討する必要がある。

#### イ ベテラン教員に対する支援体制の課題

ベテラン教員に望まれているのは、「学校運営・学年経営」「生徒指導・問題対応」「家庭・地域等との連携・協働力」「安全・危機管理」に対して「組織的に企画・参画・推進」する能力及び「学習指導」で教員に対する「指導・助言」能力などが中心であった。

マネジメントに関連するものと授業改善、学習指導に関連するものとに分かれるが、学校全体を視野に「組織的に企画・参画・推進」するとともに「指導・助言」する能力が望まれており、これらに関わるより専門的な内容理解とともに、企画・参画・推進及び指導・助言のスキルの習得について検討が必要である。これについては、専門的な知見を提供できる大学等の研究機関との連携がさらに求められる。

(大杉昭英)

## 第2部 校長の育成指標

### Ⅲ章 テキストマイニングによる校長の育成指標の類型化と特長

#### 1 本章の研究の背景と研究目的

教育管理職の資質能力指標（基準の意味を含む）は、国際動向をみると、国・中央（専門職団体の全国組織等）が作成し、州・地方が実情に応じて改変し、養成カリキュラムや研修プログラムに落とし込まれる。ただし、ドイツ・フランス・フィンランドでは、国・中央レベルでの教育管理職の指標は設定されていない（大杉 2017）。日本の場合は、国・中央は、資質能力指標を示すことなく、地方が主にこの作業を担っている。ただし、日本教育経営学会実践推進委員会（2015）や牛渡・元兼（2017）において、学術団体としての指標（校長の専門職基準）が示されている。こうした学術団体の先駆的な動きがあるのだが、この指標は、各自治体における指標作成過程のインタビュー調査（後述）ではほとんど言及されていない。つまり、ほとんど参照されていない。筆者も一時、当該学術団体において指標を取り扱う委員会（実践推進委員会）に所属しており、教育管理職の専門職基準の検討に関わった。そこでの経験を踏まえると、学術団体の指標が各自治体に反映されなかった理由として、以下の4点を指摘することができる。

第1は、「指標の実践的妥当性」である。上記専門職基準は、学術団体が中心となった作成したものであって、教育委員会や校長会等の実践主体である専門職団体との共同開発の形をとっていない。指標作成の過程において、実践者の参加率は極めて低い。優れた実践知の集積によって指標が開発されたとの実感は得がたく、実践的妥当性を欠いた基準と見なされた可能性が強い。また、この学術団体は、実践者との連携を掲げているが、実践レベルでの認知度はそれほど高いとは言えない。学会が提案する校長の専門職基準の存在が十分認知されていないのかもしれない。

第2は、「指標の学術的妥当性」である。上記専門職基準は、学術団体が作成した基準であるにもかかわらず、基準に示されるリーダーの組織変革効果や教育効果についての科学的根拠が、当該学術団体において示されていない。示されていたとしてもその大半は諸外国を紹介したものである。つまり、実践的妥当性のみならず、学術的妥当性についても充足できていない。

第3は、「指標の活用可能性」である。上記専門職基準は、教育管理職養成カリキュラムや研修プログラムとの関連性が脆弱である。教育管理職養成を大学院で行う米国を例に挙げると、教育管理職の専門職基準は、大学院のカリキュラムと直結している。それゆえに、教育管理職養成を行う大学院の教授らが、基準作成・改訂に深く関与している。上記専門職基準の場合は、基準策定にあたった委員の大半が、教育管理職養成とは直接関係していない大学院に席を置いている。当時、教育管理職養成を目的とする大学院が少数であったこともあり、当事者意識を持ちにくい状況にあった点は否めない。

第4は、「指標の改善可能性」である。指標は定期的に見直しを行い、状況に応じて、一定の期間経過後、改訂を行う必要がある。大きなエネルギーを消費する作業であるが、この作業と仕組みを備えていないと、指標はすぐに陳腐化する。上記学術団体の専門職基準は、2009年度の制定から10年が経過しているが、こうした機運は今のところ認められな

い。実態に応じて指標を改善する機能が内包されていなければ、指標は形骸化路線を歩むこととなるであろう。

それでは、今次の「校長の育成指標」の作成過程では、こうした要件を満たすことができているのだろうか。

第1の「実践的妥当性」については、育成指標作成が教育委員会主導であり、実践知をベースに作成されていると解釈できる。少なくとも、意思決定の手続きを見ると、実践的妥当性は担保されている。ただし育成指標の内容が、安定的かつ効果的な学校経営を実践するに値する資質能力の記述となっているか。当該地域において地域住民と理念を共有し、教育効果を高めうるコミュニティリーダーとしての資質能力となっているか。これら諸点について、確認する余地は残されている。

第2の「学術的妥当性」については、十分とは言えない。教育管理職の行動を対象とする科学的根拠をもった研究はこの10年間、それほど進展していない。日本において、学術的妥当性を要求するのは酷であると言える。大学院で教育管理職養成を行い、研究者と実践者による共同研究が当たり前のように行われている米国等とは、研究の質と量が全く異なる。「学術的妥当性」を備えた育成指標の作成には、最低でも20年以上の歳月が必要なるであろう。教職大学院の教育管理職養成コースでの実践研究の質の向上が期待される。

第3の「育成指標の活用可能性」については、自治体によって、違いがある。校長の育成指標の作成には、教職大学院が参画しており、教育管理職養成を教職大学院で実施している自治体、あるいはこれから実施する自治体では、大学院での活用化の道筋が見えている。筆者の勤務校では、教職大学院が校長の育成指標の作成に深くコミットしており、また、2020年度開始の教職大学院の新カリキュラムには、自治体が示す校長の育成指標を明確に反映させている。

第4の「育成指標の改善可能性」，すなわち、育成指標の改訂は多くの自治体が数年先に直面する問題であろう。育成指標の改訂のためには、地方自治体内の状況変化に着目し、改訂を加える作業が必要である。目の前の実態に育成指標を適合させるという発想である。そして、自治体間の比較を通じた改善も重要である。自己が所属する自治体の育成指標は、他の自治体に比べてどうなのか。どのような特徴をもっているのか。他の自治体の育成指標に学ぶところはないか。こうした視点をもち、自治体の育成指標を、不磨の大典として飾るのではなく、現実と関連づけ、活用を指向し、常に問い直そうとする姿勢が重要であると言える。

教育管理職の資質能力指標の質を高めるためには、上記4視点からの検討が必要であろう。短期間で創り上げた自治体は、もう一度腰を据えて丁寧に検討する必要がある。上記4視点のうち、「実践的妥当性」と「学術的妥当性」については、実践的・学術的研究の進展を待つ他ない。大学院での教育管理職養成の促進、研究者と実践者による共同研究の促進は、この問題を解決する上での有効な方法であろう。また、「育成指標の活用可能性」は、本研究全体の課題であり、Ⅱ章及びⅣ章において、検討を行う。そこで、本研究では、「育成指標の改善可能性」に焦点を絞り、検討を進める。校長の育成指標は作成されたばかりであり、見直しはもう少し先の話と思われるかもしれない。しかし、多くの自治体にとって、約1年間の限られた期間では、質の高い資質能力指標の作成は困難であったと考えら

れる。第1回目の見直しは、案外早い時期にやってくるかもしれない。

育成指標の見直しにおいて重要なポイントは、自治体内の変化への対応はもちろんであるが、全国傾向や他の自治体との対比（ポジション把握）による改善点の発見と対応である。校長の育成指標については、全国で膨大な情報が存在している。これを統計的手法により操作・抽象化し、潜在的な校長像を描き出すことで、各自治体にとっての仮想的な比較対象を創出する。中央レベルでの潜在的な校長像を理解することで、自己の自治体の姿を理解することができる。また、自己の自治体の育成指標の特性（全国動向の中での位置）や近似性の高い自治体の存在を視覚的に容易に理解しうる情報についても本研究では提示する。これらの作業を通して、各自治体が、国・中央（潜在的校長像）との対比や自治体間の対比を可能とする情報を提供することができる。さらに、自治体が抱える教育課題と校長の育成指標との関連性についても、本研究では提示する。校長の育成指標は、教育課題の状況を踏まえて作成されているのか、それとも教育課題とは無関係に作成されているのだろうか。これらの視点から、今後、全国的に発生することが予測される育成指標の見直しに向けての有用な知見を提供することが、本研究の目的である。

## 2 研究課題の設定と研究方法

### (1) 研究課題

以上の研究目的を達成するために、本研究では、以下の3点の研究課題を設定する。

第1は、日本における潜在的校長像をテキストマイニングの方法によって明らかにすることである（育成指標テキストのカテゴリー化）。米国の場合、中央が明確な教育管理職の専門職基準を設定しており、地方がそれをブレイクダウンする。自己の自治体の基準の見直しは、自治体内の実態とともに、中央との比較対照において行われる。指標は中央から地方へ演繹的に展開される。一方、日本の場合は、中央の育成指標が存在しない。自治体の育成指標を見直すための、より実践的・学術的妥当性の高い育成指標との比較対照が不可能である。ただし、各自治体が育成指標を設定している日本では、それらから帰納的に潜在的な育成指標を探索し、その育成指標を中央の基準として参照する方法がある。各自治体の顕在的育成指標から中央の潜在的育成指標を帰納的に推測し、それを合わせ鏡とする方法である。地方の顕在的育成から中央の潜在的育成指標を推測する方法として、テキストマイニングが効果的である。自治体の基準はすべて言語（テキスト）で作成されているが、これを数量化し、統計的に集約化することができる（多次元尺度法）。

第2は、各自治体の「校長の育成指標」の近似性をテキストマイニングの方法によって明らかにすることである（自治体のカテゴリー化）。各自治体が定める「校長の育成指標」は、どの程度類似しており、どの程度差異化されているのだろうか。また、自己の自治体はどこの自治体と近似しているのだろうか。こうした研究関心に応答するために、各自治体を使用する言語の距離上に、各自治体をプロットし、自己の自治体の相対的位置の理解を可能とするテキストマイニングの方法（コレスポネンス分析）を活用する。自己の自治体が定める「校長の育成指標」の相対的特徴を把握することができる。

第3は、自治体が置かれる環境と育成指標テキストとの関連性の解明である（教育問題

とテキストの対応)。学力水準や生徒指導問題の深刻さは、校長の育成指標にどのように反映されているのであろうか。それとも反映されていないのであろうか。こうした研究課題に応答するために、各自治体が使用する言語の距離上に、教育問題（学力と不登校）の状況をプロットし、各教育問題の深刻さと使用言語との関連性を分析するテキストマイニングの方法（コレスポネンス分析）を実施する。

## (2) テキストマイニングの方法

本研究では、テキストマイニングの無償ソフトウェアである KH Coder ver2.00 を使用する。本研究では、テストの出現頻度の記述、多次元尺度法、コレスポネンス分析等が中心となるが、これらの分析は、KH Coder で十分に対応できる。本ソフトウェアは 2401 本（2019/1/31 現在）の研究事例を有しており、国内を中心に浸透しつつある。

KH Coder の特徴として、ウェブサイト (<http://khcoder.net/>) に次のような説明が記載されている。KH Coder とは、テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである。アンケートの自由記述・インタビュー記録・新聞記事等、さまざまな社会調査データを分析するために制作されたソフトウェアである。「計量テキスト分析」または「テキストマイニング」と呼ばれる方法に対応している。

操作マニュアルも出版されており、詳細については、樋口（2014）及び牛澤（2018）を参照するとよい。

## (3) 分析対象データ

46 都府県+15 政令指定都市が作成する「校長（管理職）の育成指標」あるいはそれに相当する育成指標を分析対象とした。総項目数は 1,023 項目、総抽出語数は 15,763 語である。以下の分析において、語要素は、名詞、サ変名詞（動詞「する」に接続してサ行変格活用の動詞となりうる名詞。教育・指導・管理等）、形容動詞、固有名詞、組織名、人名、地名、ナイ形容（「～ない」の形をとる）、副詞可能（全体、もっぱら、今日、日頃等）、未知語（PDCA, OJT, ICT 等）、感動詞、動詞、形容詞、副詞を使用した。なお、テキストの前処理には、Cha Sen を使用した。

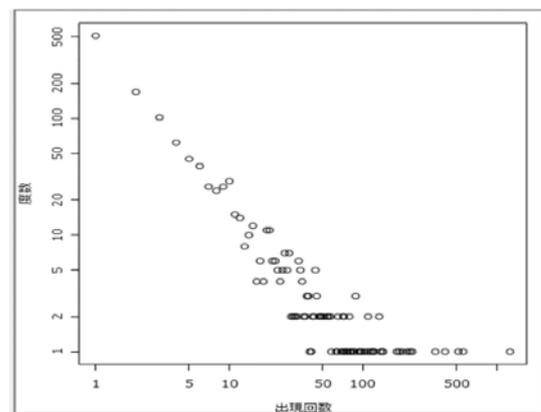


図1 出現回数の度数分布

### (1) 出現回数

出現回数と度数の関連性を示したものが図1である。語の平均出現回数は 12.18 回である。全国で 1 回のみ出現した語が 500 件ある。また、出現回数 5 回以下の語もかなりの件数存在しており、「校長の育成指標」の全国的な多様性をうかがい知ることかできる。一方、出現回数が 50 回以上の語も、相当数存在しており、一定の共通性についても確認されている。全国的に共通して使用されている語は何か、特定の都道府県で使用されている語は

何か。この点についての確認作業が必要である。

## (2) 出現頻度の特徴

図2は、出現頻度50回以上の語の一覧である。「学校」「教育」「教職員」等の語の出現頻度が最も高いことは、容易に理解できる。注目すべき点は、「管理」「経営」「組織」の語よりも、「地域」の方が、出現頻度がより高い点である。全国的には、学校組織の経営管理者としての校長像に加えて、地域社会と連携し、地域とともにある学校、学校を核とした地域づくりのリーダーとしての校長像が描かれている。

また、出現頻度50-99回のゾーンを見ると、保護者対応（「保護」「対応」）、ビジョン・目標実現（「ビジョン」「目標」「実現」）、危機管理（「危機」）、人材育成（「人材」「育成」「評価」）といったキーワードを、この図から拾い上げることができる。

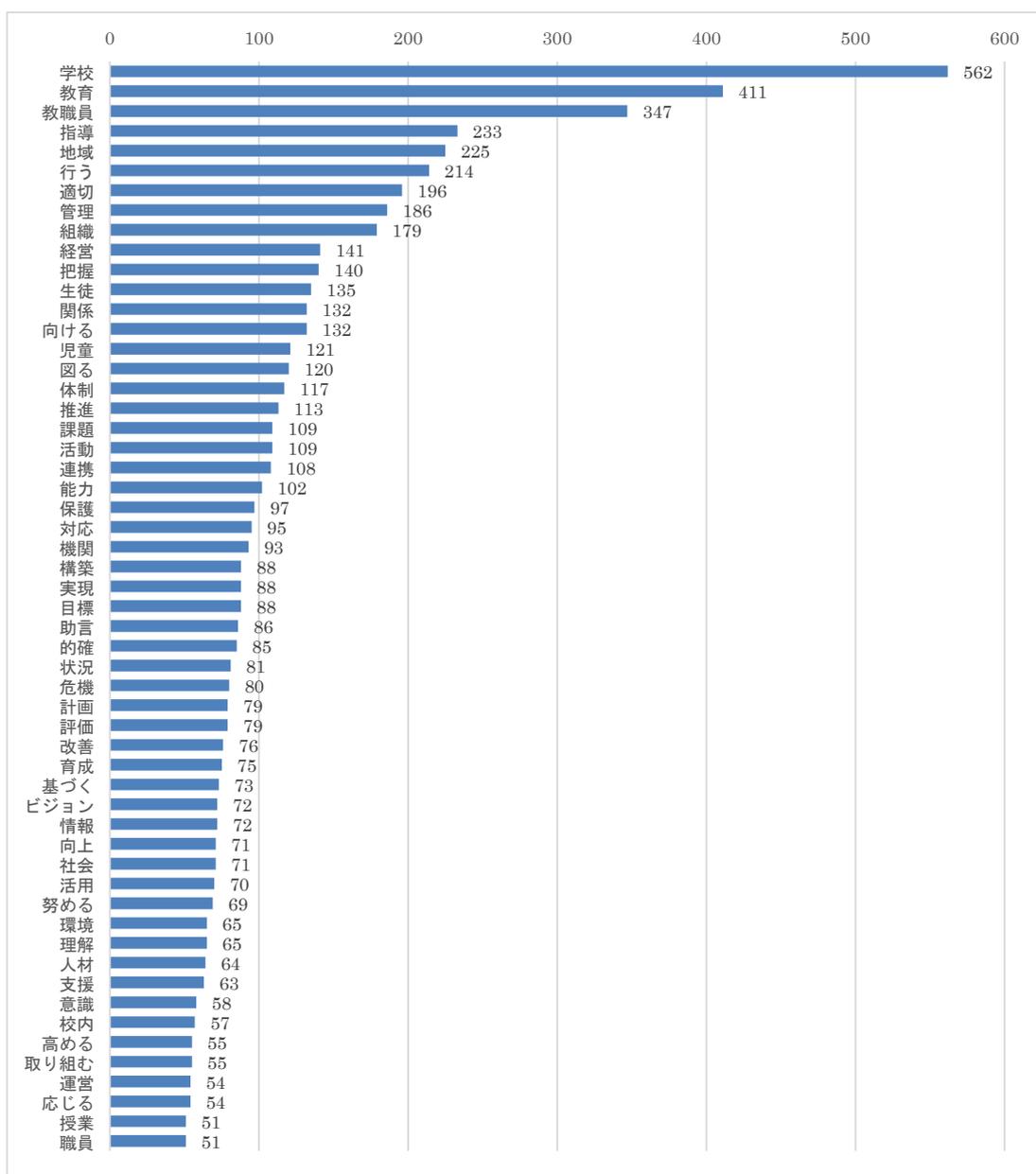


図2 出現頻度上位ワード

出現頻度に着目すれば、地域連携、経営管理、保護者対応、ビジョン・目標実現、危機管理、人材育成が、全国レベルでの潜在的基準を象徴するワードであると解釈できる。

一方、出現頻度が1回だけの語には、どのようなものがあるのだろうか。500語近くある中で出現頻度が1回の語のうち、校長職の品格をイメージできる語に注目したい。すなわち、「高潔（京都）」「清廉（京都）」「高邁（秋田）」「品格（宮城）」「謙虚（鹿児島）」「幸福（愛媛）」「献身（愛媛）」等である。この他、「大胆（京都市）」「熟議（静岡市）」「自由（広島）」「いのち（山形）」「セクシャル・ハラスメント（大阪市）」「パワー・ハラスメント（大阪市）」「ヘルスケア（群馬）」「PBL（長野）」等も、各自治体の特徴を示す語である。

### (3) 日本における潜在的な校長の資質能力像—テキストのカテゴリー化—

各自治体が定める「校長の育成指標」のテキストマイニングを通して、日本における潜在的な校長の資質能力像を明らかにしたい。方法としては、多次元尺度法を用いる。Kruskal法（Jaccard距離行列）により、3～6のクラスターを設定し、解析を実行した。

図3は、6クラスター設定の校長の潜在的育成指標モデルである。12時の方向から、危機管理（危機・管理・安全・整備・迅速・防止等；赤）、職場・職業倫理（職場・健康・使命・責任・職務・意欲等；青）、人材育成と評価（人材・育成・評価・能力・助言・教職員・指導・支援等；黄）、教育課程と授業の改善（教員・授業・実践・改善・課程・マネジメント等；橙）、ビジョンと目標の具現化（ビジョン・方針・目標・実現・教育・組織・計画・策定・効果等；緑）、家庭・地域連携（家庭・地域・活動・連携・情報等；紫）が出現した。今日の日本の校長に求められている資質能力のおよその傾向を理解することができる。

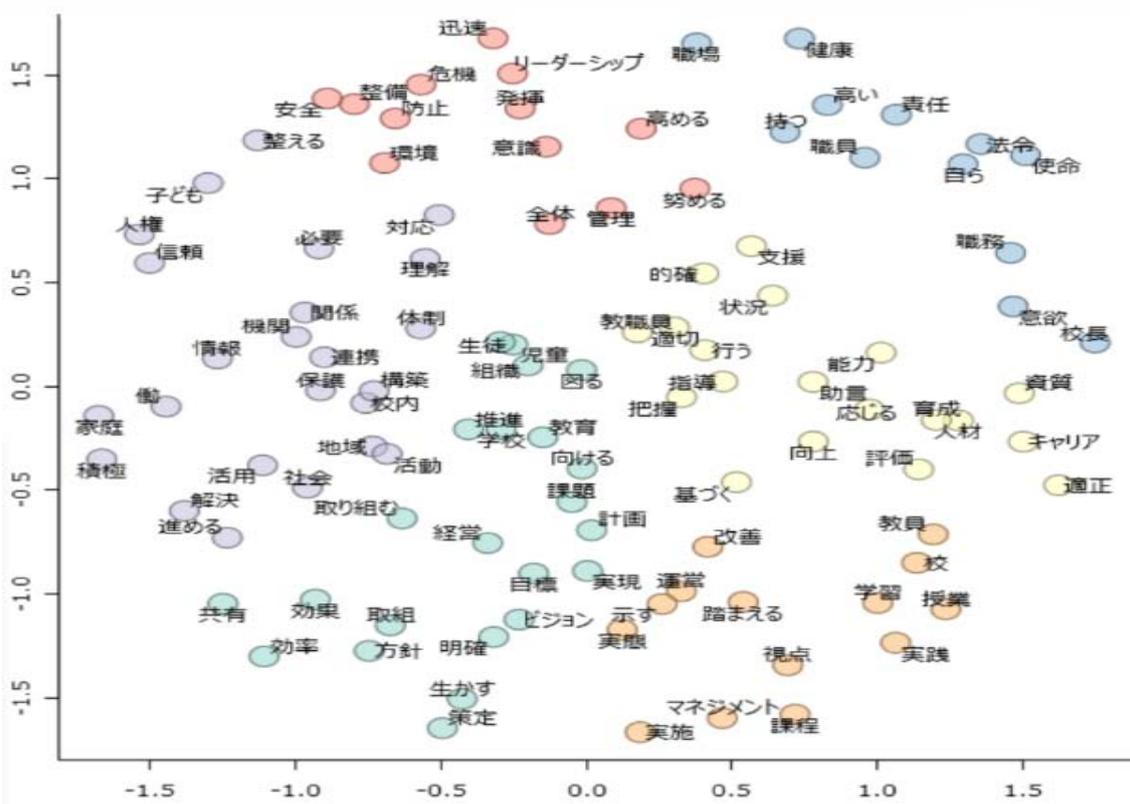


図3 多次元尺度法：6クラスター設定

今日の日本の校長に求められている資質能力のおよその傾向を理解することができる。

図4は、5クラスター設定の校長の潜在的育成指標モデルである。危機管理、人材育成と評価、教育課程と授業の改善、ビジョンと目標の具現化、家庭・地域連携の5クラスターが析出された。6クラスターモデルとの違いは、職場・職業倫理が、人材育成と評価に包括されている点である。職場・職業倫理には、使命・責任・意欲・職務等のワードが含まれているが、これらは、人材育成の概念と非常に親和的であると解釈できる。

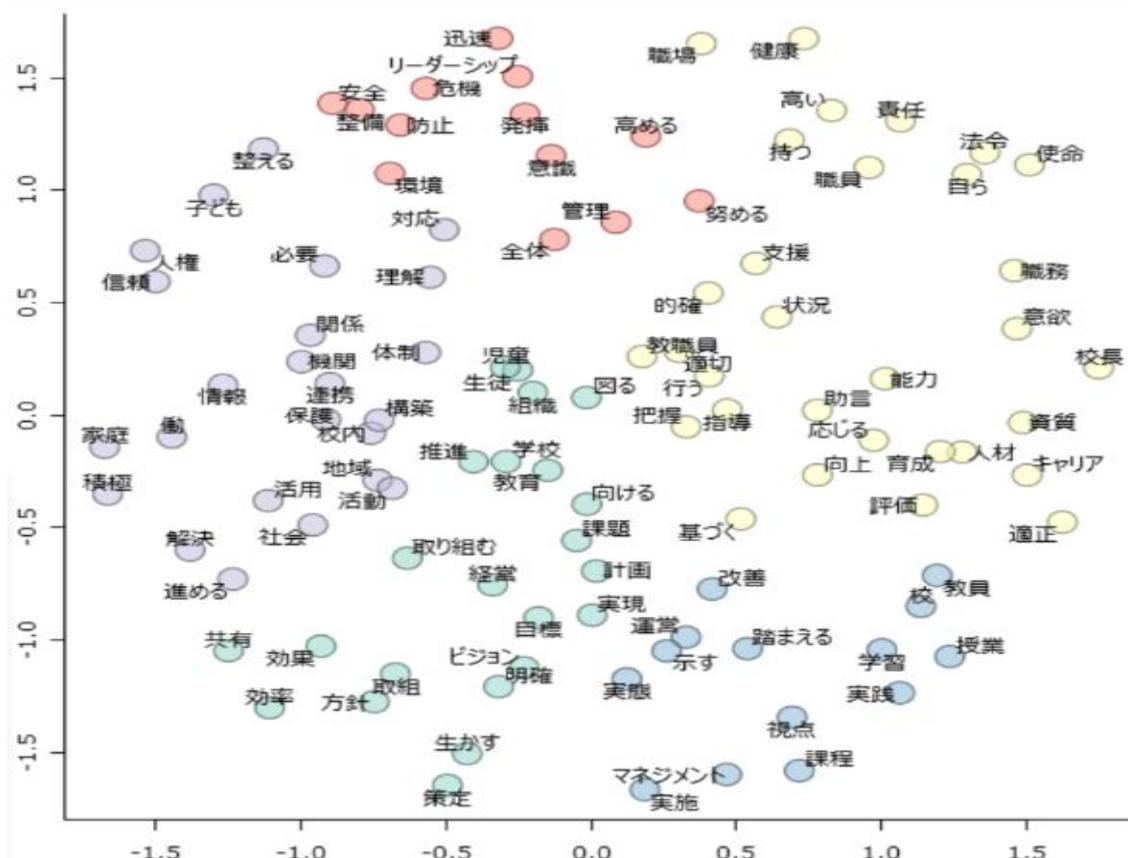


図4 多次元尺度法：5クラスター設

図5は、4クラスター設定の校長の潜在的育成指標モデルである。危機管理、人材育成と評価、組織マネジメント、家庭・地域連携の4クラスターが析出された。5クラスターモデルとの違いは、教育課程と授業の改善が、ビジョンと目標の具現化と統合されている点である。ビジョン・目標の設定から、教育課程・授業の改善までを含むため、これらのワードは、組織マネジメントの概念に統合化可能と解釈できる。

図6は、3クラスター設定の校長の潜在的育成指標モデルである。信頼構築、人材育成と評価、組織マネジメントの3クラスターが析出された。4クラスターモデルとの違いは、危機管理と家庭・地域連携が、統合化された点である。今日、危機管理は、学校組織内の事件・事故やサービス監督だけでなく、防災や登下校時の安全等の地域連携を含むものとして捉えられている。したがって、これら2つの要素は、「信頼構築」というより高次の概念によって、統合することが可能である。



これら、4パターンのクラスター分析の結果から、日本の校長の潜在的資質能力指標は、「信頼構築」「人材育成」「組織マネジメント」の3要素に集約することが判明した。すなわち、日常の言葉で言えば、「信頼構築（つなぐ）」「人材育成（育てる）」「組織マネジメント（つくる／生み出す）」である。そして、「信頼構築」は、「危機管理」と「家庭・地域連携」によって、「人材育成」は「人材育成と評価」「職場・職業倫理」によって、そして、「組織マネジメント」は、「ビジョンと目標の具現化」と「教育課程と授業の改善」によって、それぞれ構成されていると解釈できる。以上の記述をまとめたものが表1である。

表1 校長の潜在的資質能力指標

校長の潜在的資質能力指標	具体的特徴	下位次元
信頼構築	つなぐ	危機管理 家庭・地域連携
人材育成	育てる	人材育成と評価 職場・職業倫理
組織マネジメント	つくる／生み出す	ビジョンと目標の具現化 教育課程と授業の改善

#### (4) 自治体間の近似性—自治体のカテゴリー化—

次に、自治体間の校長の育成指標に使用しているワードの近似性について確認しておきたい。ここでは、コレスポネンス分析を使用する。ワード間の距離特性から成分1（6.26%）及び成分2（5.68%）が抽出され、このマトリクス上に、各自治体の位置をプロットした（図7参照）。中心部には、使用頻度の高いワードが存在するが、これらをプロットすると図が見えにくくなるため、各象限において特徴的なワードのみをプロットしている。第1成分（X軸）は、負の方向に教員・子ども・授業等の「教育」に関するワードが、正の方向に施策・資源・予算・経営・効率等の「経営」に関するワードがプロットされている。また、第2成分（Y軸）は、負の方向に校長・リーダーシップ・発揮・適正・徹底等の「集中」に関するワードが、正の方向に専門・支援・体制・構築等の「分散」に関するワードがプロットされている。「分散」とは、校長のトップダウンの対にあり、専門家としての教員による児童生徒の支援体制の構築のような意味合いを含む。

このように成分を解釈すると、第1象限（教育×分散）、第2象限（教育×集中）、第3象限（経営×集中）、第4象限（経営×分散）の4つの組み合わせができる。

たとえば、第1象限には、奈良・大阪・岐阜・福井等がプロットされている。これらの自治体は、校長の育成指標において、類似のワードを用いる傾向が強く、目指す校長増が

近接していることを意味する。「教師の教師としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

第2象限には、東京・福岡・神奈川・仙台市・岡山等の、どちらかと言えば都市部に相当する自治体が多数含まれる。教育ビジョンを校長のリーダーシップを中心に具現化する、「統率者としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

第3象限には、青森・宮崎・岩手・栃木・山形・高知・群馬等、多くの自治体が名を連ねている。学校の「経営管理者としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。

第4象限には、長野・京都・愛媛・熊本・茨城・山口等の自治体がプロットされている。児童生徒に対する専門的な指導を、組織的に支援する体制構築を、校長にとっての重要な資質能力として捉えているものと解釈できる。「専門家の支援者としての校長像」を示すワード使用に、これらの自治体の特徴が認められる。



図7 コレスポネンス分析の結果

#### (5) 教育問題との関連性—学力と不登校実態に着目して—

次に、学力と不登校（生徒指導）の実態から、日本の自治体を四つに類型化し、グループごとに使用する特徴的なワードをプロットする。自治体が直面する教育問題状況が、育成指標のワードに影響を及ぼしているかどうかを確認する。

学力については、2018年度実施全国学力・学習状況調査結果資料「都道府県別」の情報（<http://www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/factsheet/18prefecture-City/>）をもとに、各都道府県・各指定都市の小学校・中学校の「国語 A」「国語 B」「算数（数学） A」「算数（数学 B）」「理科」のそれぞれの正答率の平均値を算出した。平均値をもとに、全国の平均値以上か否か自治体・都市の2つに分類した。学力が平均値以上は28自治体、平均よりも低いのは31自治体であった。

問題行動（不登校）については、平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果（平成30年10月25日）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/10/1410392.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm) の各都道府県・各指定都市の児童・生徒1000人あたりの不登校生徒児童数をもとに、全国の平均値以上か、否かで自治体・都市の2つに分類した。平均値をもとに、全国の平均値以上か否か自治体・都市の2つに分類した。学力が平均値以上は25自治体、平均よりも低いのは34自治体であった（表2参照）。

表2 学力と不登校の実態の全国平均値を用いた自治体の分類

	学力 平均以上	学力 平均より低い
不登校 平均以上	茨城, 石川, 岐阜, 静岡, 兵庫, 大分, 札幌市, 静岡市, 浜松市, 神戸市, 熊本市, 仙台市	宮城, 栃木, 神奈川, 山梨, 長野, 愛知, 三重, 大阪, 島根, 高知, 沖縄, 相模原市, 大阪市,
不登校 平均より少ない	青森, 秋田, 山形, 群馬, 新潟, 富山, 福井, 京都, 広島, 山口, 香川, 愛媛, 新潟市, 京都市, 広島市, 福岡市	岩手, 福島, 埼玉, 東京, 滋賀, 奈良, 和歌山, 鳥取, 岡山, 徳島, 福岡, 佐賀, 長崎, 宮崎, 鹿児島, 堺市, 岡山市, 北九州市

ワード間の距離特性から成分1（58.17%）及び成分2（41.83%）が抽出され、このマトリクス上に、第1成分（X軸）は、負の方向に自校・推進・踏まえる等のすでに整った環境を機能させようとする「システム運用」に関するワードが、正の方向に環境・危機管理・関係機関等のこれまでのやり方ではうまくいかない際に生じるような新たな「システム構築」に関するワードがプロットされている。また、第2成分（Y軸）は、負の方向にビジョン・学校づくり・図る等の現状を踏まえた次の展開を進めるような「改善」に関するワードが、正の方向に取り組む・行う・応じる等の現状の課題に対応するような「実施」に関するワードがプロットされている。このように成分を解釈すると、第1象限（システム構築×改善）、第2象限（システム構築×実施）、第3象限（システム運用×実施）、第4象限（システム運用×改善）の4つの組み合わせができる。

学力問題を抱える自治体群（第1象限：システム構築×改善）では、システムを構築し、現状を打破するような、改善を成し遂げるような校長像を示すワード使用に特徴が認められる。不登校が相対的に少ない自治体群（第2象限：システム構築×実施）では、システムを構築し、現状に対応を的確に行う校長像を示すワード使用に特徴が認められる。学力が全国平均よりも高い自治体群（第3象限：システム運用×実施）には、システムを運用し



長像」「専門家の支援者としての校長像」といった 4 つの資質能力に関する特徴的なワードの使用によって区分することができた。各軸の説明量が小さいという限界もあるが、自己の自治体の位置を直感的かつ容易に理解することができる、大変有用な分析結果である。

さらに、システム構築－システム運用、改善－実施の 2 軸上に、各自治体を学力と不登校の実態から類型化した要素をプロットすることで、学力や不登校に問題を抱えている自治体において、システム構築や改善等の変革志向の校長像が示される傾向が明らかとなった。

テキストマイニングには、分析結果の再現性の問題があり、前処理の方法や分析方法の選択（多次元尺度法、階層クラスター分析、共起ネットワーク分析等）によって、分析結果が異なってしまう。今回は、様々な分析方法を実施した結果として、多次元尺度法とコレスポンデンス分析を選択したが、さらに精度が高く、納得度と関心度の高い分析結果の析出に向けて、今後研究を深めていきたい。

#### 【参考文献】

- 牛澤賢二（2018）『やってみよう テキストマイニング –自由回答アンケートの分析に挑戦！–』朝倉書店
- 牛渡淳・元兼正浩（2017）『専門職としての校長の力量形成』花書院
- 大杉昭英研究代表（2017）『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』平成 28 年度プロジェクト研究調査研究報告書
- 篠原清昭（2017）『世界の学校管理職養成』ジダイ社
- 日本教育経営学会実践推進委員会（2015）『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』花書院
- 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析–内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

（露口健司）

## IV章 校長の育成指標の機能と活用上の課題—インタビュー調査を中心に—

ここでは、「第2部Ⅲ章 テキストマイニングによる校長の育成指標の類型化と特長」で行った校長の育成指標のカテゴリー化と、そこから明らかになった各教育委員会が校長に求める潜在的資質能力像を踏まえ、校長の育成指標の機能と活用の状況及び活用上の課題、また、今後の育成指標活用の在り方について検討することにした。

検討に当たってその基本としたのは、新しく導入された校長の育成指標が、これからの日本のスタンダードとしての校長像の形成にとってどのような意味をもつのかといったこと、求められる力を有した校長を育成していく際に、それぞれの自治体においてどのような役割を果たすものとして定着していくべきかといった課題意識である。「校長の育成指標の機能（活用）」としたのは、そうした課題意識に基づく。また、「機能」とは、それが本来備えている固有の役割であり、全国で作られた校長の育成指標が、この固有の役割を果たすとはどういうことかという視点から検討を加え、報告するものである。

なお、検討に当たっては、第1部Ⅱ章で示した手順を基本としながら行った。また、アンケートの実施方法及び訪問調査の内容については、Ⅱ章で示したものと同様である。

### 1 校長の育成指標の機能と活用状況

#### (1) 校長の育成指標の機能

##### ア 校長の育成指標をどう捉えるか

Ⅲ章においてカテゴリー化し、4つの象限に位置づけられた各自治体の特徴、すなわち第1象限の特徴である「教師の教師としての校長像」、第2象限の「統率者としての校長像」、第3象限「経営管理者としての校長像」、第4象限「専門家の支援者としての校長像」のうち、伝統的な日本の校長像は、第1象限に位置づけた「教師の教師としての校長像」である。このことについて篠原は、「日本はこれまで学校管理職のイメージを教職経験の延長線上の『教育指導的リーダー（教師の教師）』に置き、倫理観や人間性という『資質』を重視してきた。そのため、その養成は、『養成』ではなく学校現場における『実践（経験知）』にもとづく『自生的形成』と上司校長による『徒弟的育成』を方法としてきた」（2017）としている。

こうした日本の伝統的校長像に変化が生まれたのは、多くの研究者の指摘により既に自明のこととなっている中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1998（平成10））である。ここでは、「学校の自主性・自律性の確立」をテーマに、学校の裁量権の拡大、校長の権限拡大・強化が叫ばれ、これまでの学校文化の中では醸成されにくかった「経営」という概念を浸透させるに、その引き金とした「民間人校長の制度化」、アカウンタビリティとしての「学校評議員制度の導入」、戦後のいわゆる56年体制の終焉を印象づけた「職員会議の補助機関化」などが盛り込まれ、日本の校長像は徐々にその姿を変えていったのである。

そして今、この答申から20年が経過した。20年前、中教審は、「いじめや不登校の深刻

化」「家庭や地域の教育力の低下」などを例示しながら「教育の現状には極めて憂慮すべき状況が生じている」と規定し、学校が立つべき基盤として「学校の自主性・自律性の確立」を謳ったのである。けれども、それ以降も教育課題は継続的広がりとも言うべき状況を呈した。子どもや学校を取り巻く環境の変化、とりわけ学校の権威性の低下と保護者の価値観の多様化に伴い学校への要求が多様化するなか、「保護者対応」といった新しい学校課題が生まれ、まだその対応方策が未成熟なまま、教員の多忙化問題と相俟って、学校経営に閉塞感を生み出す一因となっている。こうしてこの 20 年間の学校を取り巻く環境の多義的な変化に照応しながら求められ、同じく変化を見せてきたのが今ある校長像、今般の育成指標の策定によって凶らずも見えてきた潜在的資質能力像ということになる。

一方、こうした日本の校長の資質能力指標は、Ⅲ章でも指摘したように、諸外国とは違う形、つまり、地方が策定した校長の育成指標によって帰納的に作られつつあるという大きな特色をもつ。「作られつつ」としたのは、今般の校長の育成指標の作成は、日本のスタンダードとしての校長像を形成するといった文脈で作られたものではないからだ。言い換えれば、校長の育成指標の策定から帰納的に見えてきた校長の資質能力指標は、謂わば政策的誤算から生まれた産物、スピンオフとでも言うべきものであり、この産物として生まれた展開に、我々は今新しい意味付けをしようとしているとみることができる。

この間の事情は、既に周知のことではあるが、簡単に確認しておきたい。2015(平成 27)年の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」とそれに基づく教育公務員特例法の改正によって整備された今般の「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」は、「校長及び教員としての資質の向上」としながらも、主にその対象として議論されてきたのは教員であり、校長の資質能力指標の作成の必要性といった個別の課題意識は、議論の過程においてそれほど大きな位置を占めてこなかった。教員の大量採用時代が峠を越えようとしている今、全国的に 20 代、30 代の教員が増加し、若手教員の育成は喫緊の課題である。そして、こうした教員の資質能力の向上に係る環境の変化を背景として、教員の育成指標が策定が求められ、作られたのであった。

それは、教員としての生涯にわたる職能成長、大学での養成段階から、教員としての採用された直後の初任段階、ミドルを経て成熟期まで、それぞれのキャリアステージにおいてどのような資質が必要かといった系統性を重視しながら、生涯にわたって学び続ける教員を育てるためのシステムをどうするかということであり、そのシステムの核として位置づけられたのが、教員の育成指標ということになる。

この時、本来なら最終のステージに位置づけられるのは校長であり、それが可能であるならば、若手教員から校長までのステージとして 1 枚の育成指標の中に収めたいところではあった。けれども、この間変化してきた現在の日本の校長像、そこに求められる資質能力は、もはや教員からの延長線上にはなかったということである。

同時にこうした認識は、法施行直前に出された大臣指針から確認することができる。大臣指針では、教員等の育成指標の内容の観点として、「(1)教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項」、「(2)教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項」など、7つの観点を明示し、さらにそれぞれの観点を構成する諸要素として、(1)では、「倫理観、責任感、教育的愛情、総合的な人間性」など、(2)では、「各学校の特色を生かしたカ

リキュラム・マネジメントの実施、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」などといった育成指標の縦軸に当たる内容を具体的かつ詳細に示している。これに対して校長の育成指標は、「学校種・教員等の職等の範囲」という項目、すなわち育成指標をどの校種、職種にわたって策定すべきかを示した部分で取り上げ、「また、校長は教育者としての資質のほか、的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理を含む組織のマネジメント力が求められるものである。こうしたことを踏まえ、校長については、個別の育成指標を策定することを検討するなど他の職とは明確に区別できるよう留意 する必要がある。」とした記述をするにとどまっている。大臣指針においても、校長の育成指標は、日本のスタンダードとしての校長像を形成するといった文脈ではなく、校長として求められる力の要点を示し、「個別の育成指標を策定することを検討する」ことを求めたに過ぎなかったわけである。

「政策的誤算から生まれた産物」と述べた理由はここにある。けれども、現実として各自治体において校長の育成指標が作られた今、それは当初のねらい以上の意味をもち始めていると考えていいだろう。つまり、各自治体によって行政レベルの校長像が具現化した姿で示されたという現実が、日本のスタンダードとしての校長像を形成していくために、重要な根拠を与えるものになりつつあるということである。そういう意味では、従来議論されてきた学術的なスタンダードとしての校長像の形成に加えて、行政的なレベルでのスタンダードとしての校長像の形成期に入ったということもできるし、今、その揺籃期と位置付けたうえで、今般の校長の育成指標のもつ意味についての検討を行うべきであろうと考えている。

こうしたことを踏まえて考えると、各自治体によって策定された校長の育成指標は、個々の自治体による違いはあるものの、概ね以下のような環境下で作られたものと整理することができる。

- ① 策定の中心は教員等の育成指標にあり、校長の育成指標は、謂わば副次的に作られたものであった。
- ② 校長の育成指標の「縦軸（校長としての資質能力）」の統一的な拠り所とするものが教員等に比べて少なかった。
- ③ スタンダードとしての日本における校長の資質能力指標が求められる状況にはあるが、そうした動勢を意識して作られたものではなかった。

## イ 校長の育成指標の現状

次に、校長の育成指標の現状について、インタビュー調査を中心に検討してみたい。インタビューでは、「校長の育成指標」ではなく、「管理職の育成指標」という言葉を用いた。これは、各自治体によって、校長単独の育成指標としているもの、校長及び教頭（副校長）としているもの、さらには主任等を加えて管理職育成のためのステージを意識して策定されたものに大別されるため、それらの包括した概念として示したことによる。したがって、

これまで用いてきた「校長の育成指標」という表記は、2つ以上の職種が並記された育成指標内における校長の部分を取り出したものとして用いている。

関連するインタビュー内容は、以下の3点である。

- ① 管理職の育成指標策定に当たって、難しかった点や独自性、表現の仕方について、どのように工夫しましたか。
- ② 教諭の育成指標と管理職の育成指標との間の関連性を持たせている場合、どのように検討され、どのような関連性をもたせましたか。
- ③ 教諭の育成指標と管理職の育成指標との間に関連性を付けず、それぞれ独自性のあるものになっている場合、どのように検討され、どのような独自性をもたせましたか。

#### 【①に関する教育委員会へのインタビュー記録概要】

- ・管理職用の育成指標において、本県らしさを出すことは難しい。
- ・管理職に求められる力は、独自の教育課題への対応というよりも、一般的に求められるマネジメント能力であり、独自性は難しい。
- ・将来校長になって欲しい人を教頭に登用しているので、校長までを見通した「指標」を作成し、特にリーダーシップ、マネジメント力を重視した。管理職としての職務内容をどこまで指標に入れるか検討した。
- ・「スタンダード」（教員）から関連するところを抜き出しており重複部分も出ている。
- ・学校経営全体を網羅する内容に。
- ・教職員に対して適切な助言ができる評価力など、指導の立場を明確化して縦軸の取り方を整理した。
- ・細かい項目は設定していない。ポイントだけ示した。
- ・校長は育成の「指標」ではなく、登用時の指標（登用されたとき指標項目どおりにできないと困る）としてとらえマネージャーとして独立させて作成した。
- ・教員の成長のうえに管理職の職務内容を中心に資質能力（縦軸）を示した。
- ・原案を作成する者が、管理職の経験がないため、内容についてイメージを持つことが難しかった。部長や課長からの助言により作成した。
- ・管理職として学校を運営する姿勢や取り組み方を具体的に記載した。
- ・人材育成や労務管理、財務など、学校管理に係る昨今の情勢を踏まえた業務に関する資料の観点を設定した。

#### 【①に関する教育センターへのインタビュー記録概要】

- ・「（自治体名）らしさ」をどう埋め込むかが難しかった。
- ・（自治体名）教育振興基本計画を基礎にしている。困難点は、ステージは2段階としているのに教頭と副校長との違いを表せていない。（協議会でも話題になったが、時間不足のためそのままになっている）
- ・これまでリーダーシップ研修を行ってきており、その成果がキーワードとしての12の項目にまとめられた。
- ・「地域の大人をも魅了する豊かな人間性」「奉仕的・献身的に職務を遂行する」「人々が是非とも達成したいと思える教育ビジョンを設定し」など、特徴的な表現を用いたところに工夫があったと言える。校長は、すべて到達すべき水準である。

- ・資質能力の柱は、教諭と管理職で合わせている。
- ・管理職版には、覚悟、責任、自覚等の言葉が入っている。
- ・文末は、「～している」にしている。管理職は「～できる」の文末にしている。

#### 【②に関する教育委員会へのインタビュー記録概要】

- ・管理職の区分を考える際、教諭の区分との一定程度の系統性は意識した。
- ・独立型にした。
- ・「スタンダード」（教員）から関連するところを抜き出しており重複部分も出ている。
- ・管理職希望者が多く、教員から管理職への連動性がある。
- ・第3ステージの教員がマネジメントを学ぶ形となっており、管理職との連動化が図られている
- ・独立性を持たせている。
- ・関連性はない。
- ・副校長・教頭は児童生徒の教育に携わるので、教諭と同じ指標項目とした。
- ・教員と管理職との関連を持たせている。
- ・主任・ミドル層の上に管理職の資質能力の5項目を加えている。

#### 【②に関する教育センターへのインタビュー記録概要】

- ・校長用・教諭用の区分で系統性は持たせている。両WGの責任者で系統性の確認も行った。
- ・項目が違うのではば関連性はないが、基本的資質は関連させた。
- ・教諭の原案を作り、それとの関連性で考えていったが、結局は分けて作った。
- ・関連づけている。
- ・教諭時代に習得したものを、管理職として教諭に指導することを期待している。

#### 【③に関する教育委員会へのインタビュー記録概要】

- ・教諭の資質能力を前提として、指標は独立型で示した。
- ・独立させて単純に示した。
- ・校長は育成の「指標」ではなく、登用時の指標（登用されたとき指標項目どおりにできないと困る）としてとらえ、マネージャーとして独立させて作成した。
- ・管理職編では、管理職として必要な観点を縦軸に挙げた。
- ・ステージについても、教員編とは別のステージを位置付けた。
- ・教員編のステージ3と管理職編のステージ1について、重なる教員がいることを踏まえ文言を整理した。教員編と管理職編で同じ観点（「危機管理」が該当）については、教諭編ステージ3と管理職編ステージ1は同じ文言（指標）にしている。

#### 【③に関する教育センターへのインタビュー記録概要】

- ・4項目を共通にしたうえで、校長独自のキーワードと求められる資質能力を設定した。
- ・「いきいき教職員づくり研修構想」では、（自治体名）の教職員として求められる姿や力量を明らかにして示した。これまでの管理職と教員の力量要素を「（自治体名）立学校教職員人材育成基本方針」と（自治体名）教員育成協議会の協議に基づき再編成すると共に、新たに指標を作成した。

校長の育成指標は、先に述べた策定を巡る環境が教員とは異なることから、インタビューからも、各自治体の考え方の違いが確認できた。校長の育成指標のそのものの位置づけ、各自治体がイメージする校長像、研修の実態、研修計画との紐付けなど、さまざまな考え方が混在するなかで、共通性や近似性、或いは差異といったものが見られる現状にある。

そこで、校長の育成指標の策定が、自己目的化するのではなく、校長の育成にとって有効に機能し、日本のスタンダードとしての校長像を形成するうえで重要な根拠となり得るものとするために、校長の育成指標の機能との関係から確認しておいていいと思われる以下の3つの視点を取り上げ、考えてみたい。

- ① 校長の育成指標が「養成したい力（以下「養成」という。）」か「育成したい力（以下「育成」という。）」か、「登用時に求める力」かという問題（各自治体においては、校長登用までの系統的な研修が見られるため、ここでは、そうした校長登用時までの育成を「養成」という概念で捉え、「育成」は、「養成」及び登用後の育成も含めた概念として用いることとする。）
- ② 校長の育成指標を策定するに当たって何を拠り所にしたかという問題
- ③ 教諭の延長線上にある校長像か、管理職独立型かという問題

まず、①の校長の育成指標が「養成」か「育成」か、「登用時に求める力」かという問題についてである。このことは、研修計画への紐付けと表裏の関係にある。これについては、インタビュー調査においても、全体的にこうしたことを自覚して策定したという印象をもたなかった。したがって現状では、策定された後に研修計画との紐付け関係を考えると、未だ「登用時に求める力」を示した段階であるという自治体が多いように思われる。インタビューにおいても「校長までを見通した『指標』を作成し、特にリーダーシップ、マネジメントを重視した」とあるように、「養成」を意識したものがある一方で、「登用時の指標（登用されたとき指標項目どおりにできないと困る）」といったように、明確に登用時指標であるとしている自治体もある。また、研修計画と表裏の関係にあるものの、主任段階から校長までのステージを並記した管理職の育成指標が「養成」であり、校長単独の育成指標が「登用時に求める力」であると単純に分けられるものでもない。なぜなら「養成」とは、校長として身に付けておきたい資質能力とそれを身に付けるための研修等のシステムとが意識化されたものとして有機的にあるかどうかであり、職種並記の育成指標での主任や教頭といった各ステージにおける力量提示が、ここで言う意識化を根拠付けるものにはならないからである。

次に、②の校長の育成指標を策定するに当たって何を拠り所としたかの問題である。これについては、「原案を作成する者が、管理職の経験がないため、内容についてイメージを持つことが難しかった。」という回答が象徴的に示しているように、今般の校長の育成指標の策定は、これまでの研究に基づく学術的に示された校長像（日本教育経営学校実践推進委員会（2015）が示した「校長の専門職基準」に代表されるもの。）というよりも、実践経

験ベースと学校を取り巻く環境の変化と幅広い教育課題等に対応する必要から求められてきた校長としての資質能力を、行政ベースで積み上げて策定していったものと判断できる。それは、アンケートにある「一般的に求められるマネジメント能力」、「管理職の職務内容を中心に」、「学校管理職に係る昨今の情勢を踏まえた業務」といった回答にも示されている。

また、これに関連して、教職員支援機構が行った第3回アンケート調査結果（平成30年2月7日公表）において「指標策定に当たって参考にした資料について」といった項目で回答（この調査は校長の育成指標に限定したものではないため、教員の育成指標を念頭においた回答と思われる）を得ており、67自治体中（複数回答）上位にあるのは、「大臣指針（58自治体）」、「他の自治体の指標や資料等（52自治体）」、「自らの自治体がこれまで育成すべき資質・能力として設定したもの（48自治体）」、「自らの自治体のこれまでの研修体系に示していた資質・能力（41自治体）」が上位を占め、「外国の教師スタンダードや文献等（0自治体）」、「日本の文献（12自治体）」となっている。

校長の育成指標の策定に当たって、具体的に何を拠り所にしながら策定していったのかについては幾つかの道筋が考えられ、実際には策定過程において、次に示したものを複合的に取り入れながら、また育成協議会やその下部組織として設けられたワーキンググループ等での検討を加えつつ策定されていったものと思われる。

- ・ 「スクールリーダースタンダード」など、各自治体で既に策定されていた校長の資質能力育成基準に基づいて策定
- ・ 各自治体で作成されている施策や人材育成方針（「教育振興基本計画」「教育ビジョン」「人材育成基本方針」等）に基づいて策定
- ・ 教諭の育成指標に基づいて策定
- ・ 一般的に「四管理」と呼ばれるものに基づいて策定
- ・ 他の自治体の指標や資料等を参考にしながら策定
- ・ 教職大学院等との連携により培われてきた研究成果に基づいて策定
- ・ 教職大学院等で行われてきた管理職研修等に基づいて策定
- ・ 学術的に示された校長の専門職基準に基づいて策定

次に、このことと関連した③の教諭との延長線上型か管理職独立型かという問題についてである。インタビューでの回答においても、校長の育成指標だけを独立して作った自治体と「教諭の区分との一定程度の系統性は意識した」「関連するところは抜き出しており重複部分も出ている」とあるように、関連性を意識して策定した自治体と二分される。

このことは、教育活動指導を行うことのできる校長と、校長としての独自の職務を適切に担える校長のどちらに比重をおいた校長像を描いているかということでもある。Ⅲ章で示したカテゴリー化で言えば、第1象限「教師の教師としての校長像」と第4象限「専門家の支援者としての校長像」か、或いは第2象限「統率者としての校長像」と第3象限「経

営管理者としての校長像」のいずれに軸足を置くか、という言い方もできる。

このように、校長の育成指標は、これまで述べてきた育成指標策定を取り巻く環境と、個々の自治体の校長像に対する考え方等、様々な要因が複合的に影響し合いながら策定されたものが混在している現状にある。

## ウ 校長の育成指標の機能

本稿の冒頭において、「機能」とは、そのものが「本来備えている固有の役割」と述べた。ここでは、この「固有の」、すなわち各自治体によって作られたことの意義に焦点を当てながら、校長の育成指標の機能について考えてみたい。

校長の育成指標がどのような役割を果たすべきかについては、法改正の趣旨に照らせば、第1義的には、求める校長の資質能力を身に付けさせるための体系的かつ効果的な研修計画を作成するうえでの育成指標としての役割ということになる。また、一般的には、校長は、その職種としての重要性、学校が抱える諸課題への対応等、或いは職務の多岐化・複雑化といった現在の学校を取り巻く状況を考えれば、その養成に係るスタンダードとしての校長の資質能力指標といったものを策定する必要がある、校長の育成指標は、本来そうした指標に当たるものとして機能させるべきものである。また、この点に関しては、既に行政的な校長像の形成期に入ったと位置付けたところである。

一方、校長の育成指標を機能させるためには、それが置かれた環境、例えば、校長の在職期間や付与された権限、校長研修の現況といったものとの関係においてこれを捉える必要がある。つまり、国が示したものではなく、各自治体における校長の置かれた環境、これらを踏まえて校長の育成指標が策定されていくところに、「固有」ということの意味がある。また、これらの環境課題のうち、校長の育成指標を機能させていくためには、とりわけ校長としての在職期間との関係が大きいと考えている。

平成29年度の文部科学省の「公立学校教職員の人事行政状況調査」によると、平成30年4月1月付けでの校長への登用年齢の平均は、小学校で54.6歳、中学校（義務教育学校を含む、以下同じ。）54.9歳、高等学校（中等教育学校を含む、以下同じ。）55.7歳、特別支援学校55.4歳であり、過去5年間の調査を見てもほぼ同様の年齢で登用されていることが確認できた。登用された最多の年齢も校種によって55歳又は56歳であることから、多くの校長は、4年から5年の在職期間であることがわかる。また、54歳未満で登用された校長の割合が、小学校では43.2%、中学校38.3%、高等学校23.2%、特別支援学校29.8%であることから、翻って考えれば、同様の割合だけ短期間の在職校長が存在するということでもある。

同一年度に教員として採用された者のうち、何割の者が校長になるかといった具体的な調査はないが、採用教員数と校長の数、在職年数との関係から大凡の割合が出てくるはずであり、そこから類推して相当数の割合で校長に登用されているものと思われる。

もちろんこの校長在職期間の短さは、これまでも繰り返し指摘されてきたことではあるが、どちらかと言えばそれは、学校ビジョンを実現させるための学校経営上の期間として適切かどうかといった文脈での指摘であり、校長の資質能力の向上という観点からの議論は余りなされてこなかった。けれども、校長の育成指標の機能を考えるとき、必然的にこ

の問題と向き合わざるを得なくなるように思われるのである。

なぜなら、育成指標は、校長職に求められる資質能力の専門性、つまり「質」の追求であり、同年齢の教員のうち、相当数が校長になれるという伝統的に引き継がれてきた登用慣行、とりわけ在職期間の短い校長の登用がもたらすものは、「量」の維持であるからである。

もちろん、そうした在職期間の短くして校長となられた方々の質を疑っているわけではない。けれども、一般的に考えて、これだけ校長としてのリーダー性やマネジメント力が求められ、難しい諸課題に対しても決断できる資質が求められるなかで、教員になった者の相当数が校長になるという状況は、「質」と「量」の関係において、疑義的にならざるを得ないと捉えるのが妥当な判断であろう。

校長が代われれば学校が変わる。確かにその通りではあるけれども、校長の育成指標が求めるのは、そうした卓越したリーダーではない。なぜなら、卓越したリーダーは、いずれの社会においても限定的にしか存在しないということを誰もが知っているからである。それよりも、学校の置かれる環境がますます厳しくなる状況を踏まえて、どの程度の在職期間を意識して校長を登用し、どのように育成して各自治体における校長として求められる資質を「面」として向上させていくのか。戦略的な校長の育成が求められる。

つまり、校長の育成指標は、各自治体の校長を取り巻く様々な環境との照応を試みながら、各自治体における校長職の在り方を考える中核的存在として育てていく必要があるのではないかと考えている。そしてここに、今般の校長の育成指標の機能、固有の役割があると思っている。そういう意味においても、校長の育成指標が、国の示したナショナルスタンダードとしての校長の資質能力指標ではなく、各自治体が策定する、各自治体の固有の状況を踏まえながら、自らの手で育成指標を策定したということに大きな意義を見いだすのである。

## (2) 校長の育成指標の活用状況

### ア 現時点での活用状況

校長の育成指標の活用について、インタビューから現時点でのその状況を確認しておきたい。

関連するインタビュー内容は、以下の2点である。

- ① 管理職研修に対して、育成指標をどのように活用していますか。
- ② 管理職に対する育成指標の有効な活用事例があれば教えてください。

#### 【①に関する教育委員会へのインタビュー記録概要】

- ・管理職候補の育成については、従来から推薦研修を行ってきた。
- ・教頭になる前に研修を行っている。10年目の教員（30代半ば）まで指標に基づいて研修を行い、45歳ごろに校長による推薦研修を行っている。
- ・管理職養成は早い時期からやっていきたい思いはある。
- ・教育センターの研修は少なく、課題と捉えている。
- ・教育事務所単位の研修では、指標を用いた指導をやってもらっている。

- ・ これからの課題
- ・ 活用の仕方を通知。
- ・ 「指標」作成の趣旨・目的を話している。
- ・ 育成指標の観点（縦軸）に照らし合わせた「振り返り用紙」を作成，配布。
- ・ 管理職研修アンケートの集計後，研修担当課内で結果を共有し，次年度の研修計画に反映。

**【①に関する教育センターへのインタビュー記録概要】**

- ・ まだ行っていない。
- ・ 次年度の校長研修ではeラーニング研修によって育成指標の活用の仕方を研修することになっている。
- ・ 研修は極力削減している。事業説明会で紹介する程度。
- ・ 研修計画に取り入れている。

**【②に関する教育委員会へのインタビュー記録概要】**

- ・ 管理職に育成指標を紹介し，活用を促す程度にとどまっている。
- ・ 管理職が1年間の自己の振り返りを行う際に活用している。
- ・ 管理職についても教員への活用と同じ課題状況と言ってよい。
- ・ 管理職会での周知にとどまっている。
- ・ まだ把握できていない。
- ・ 「指標」は「よい材料」という視点を持ってもらうことが急務。
- ・ これからの課題
- ・ 特になし

**【②に関する教育センターへのインタビュー記録概要】**

- ・ まだ行っていない。
- ・ 学校組織マネジメント研修実施（伝達講習）時の視点の洗い出し。
- ・ 特になし

校長の育成指標の活用については，多くの自治体で現実的には進んでいない状況がみてとれる。これには，いくつかの理由があると思われるが，概ね次のように整理できる。（インタビューの回答の中には，校長の育成指標の活用ではなく，「校長が教員の育成指標をどう活用するか」という質問に対する回答，例えば，「評価面接の際に活用する」といったものが見られたため，これらはこの項目では削除している。）

- ① 副次的に作られた校長の育成指標については，現時点では作ることが目的となっている。（意識の問題）
- ② 主である教員の育成指標の周知や活用が十分でないなかで，校長の育成指標の活用までは至っていない。（時間の問題）
- ③ 校長の育成指標は，教員の育成指標に比べて活用の幅が少ない。（活用の問題）

①の「意識の問題」と②（時間の問題）については、教員の育成指標の周知や活用がまだ不十分であるという認識をもっている自治体が多くあるなか、校長の育成指標の活用というところまでは現実的にはいっていない状況にある。

③の「活用の問題」について、まだ不十分な状況にあるのは、教員の育成指標に比べて、校長の育成指標を活用する場が限られているか、また活用するにしても、長期的な検討を要するものが多いということがその要因となっている。活用のうち、校長自身が、自らの学校運営や学校の姿を振り返りながら、育成指標に求められた内容を照らし合わせ、弱いと思われる資質向上に努力するといったことは、比較的容易に行えることの一つである。一方、校長の育成指標に基づき、管理職登用試験をどのように行っていくかといったことや、管理職の育成を大学とどう連携して行っていくかといった活用の仕方は、いずれも長期的な検討を要することから、今後の検討課題となっている状況にある。また、最も重要な活用である研修計画との関係、いわゆる紐付けについては、次の項で示したいと思う。

#### イ 管理職研修（校長研修を含む、以下同じ。）と育成指標との関係

校長の育成指標の活用における最も重要な課題である育成指標を踏まえた体系的かつ効果的な教員研修計画への落とし込み、いわゆる紐付けが、管理職研修ではどのように行われているかという問題については、インタビューでの次の2つの回答が、現時点での状況を象徴的に示しているように思われる。それは、

- ① 「管理職候補の育成については、従来から推薦研修を行ってきた」、
- ② 「管理職養成は早い時期からやっていきたい思いはある」

というものである。

①については、現行の管理職研修の中から、策定した育成指標に盛り込まれた内容と関連する研修を拾い出し、その研修との紐付けをすることによって、求められている教員研修計画への落とし込みを図っている、或いは担保している例である。

また、①は、各自治体から送られてきた平成30年度の研修計画を見る限り、さらに2つのタイプに分かれていて、1つは、登用者への基礎的資質能力の定着をねらいとした研修、もう1つは、登用するまでの養成を視野に入れた研修である。インタビュー調査の中から抽出した「管理職候補の育成については、従来から推薦研修を行ってきた」というのは、2つ目の養成を視野に入れた研修を既に行っており、これとの紐付けをしたということになる。

このうち、最も多いのは、前者の登用者への基礎的資質能力の定着をねらいとした研修である。また、そのほとんどが初任校長研修であり、校長の育成指標との紐付け関係が認められるのは、この初任校長研修のみといった自治体も数多く見られる状況にある。ただし、自治体によっては、校長の育成指標の縦軸と、数日間実施する初任校長研修での個々の研修内容や管理職を対象としたその他の研修との紐付け関係を別表にしてまとめている

ものも散見され、今ある管理職研修と育成指標との紐付け状況を可視化するうえで有効であると思われる。関連して、本機構が実施した第4回アンケート調査結果（平成30年5月17日公表）において、『指標』の策定の成果」という問いに対して、67自治体のうち10の自治体（13項目中3つを選択）が「管理職の姿が明確化」されたと回答している。また、管理職への推薦研修といった形で行われる、明確に養成を視野に入れた体系的な研修ではないけれども、教員等の研修の中に、特に中堅以上の教員を対象としたマネジメント等の研修を組み入れている自治体は多くあり、こうした例も、結果として校長の養成研修としての役割を果たす研修が盛り込まれていると考えることもできる。

一方、②で取り上げたものは、育成指標を踏まえた管理職研修の再構築は、今後の課題と認識しているが、まだそれを具体的に検討する段階までには至っていないというものである。

このことについて、全国的にどのような意向をもっているのか、その状況は把握できていないが、少なくともこうした認識をもっている自治体が、インタビュー調査のなかで確認できていることは示しておきたい。

## 2 校長の育成指標の活用上の課題

### (1) 管理職を取り巻く環境を踏まえた課題

校長の育成指標の活用上の課題については、既に現況の状況を明らかにするなかで、各自治体の校長を取り巻く様々な環境を踏まえて考えていく必要があるとし、校長の在職期間を中心に示してきたところであるが、ここで改めて校長の育成指標の活用上での課題と題して整理しておきたい。

その際、留意すべき活用上の課題として、ここでは次の3点を挙げておく。

- ① 校長の在職年数及び在校年数と育成との関係
- ② 管理職への登用希望者状況と育成との関係
- ③ 各自治体の教育ビジョンや教育課題に基づく校長像と育成との関係

①の「校長の在職年数及び在校年数と育成との関係」とは、先に述べたとおり、日本の校長職の在職期間の短さと校長となる者の多さとの関係から生まれる質と量の問題である。学校の多機能化と学校課題の多様化・複雑化が進むなか、校長の果たすべき役割の重要性が増している状況を考えれば、全体的な校長の資質能力の底上げは、喫緊の課題であると思われる。同時に、これは古くて新しい課題でもある。既に天竺は、15年前に、「若手校長の積極的な登用は、教育界における『護送船団方式』からの決別という意味合いをもっている」としたうえで、「若手の教員を校長に登用するということは、自らの将来について管理職として歩むか。あるいは、それとは別のコースを歩むかを、それぞれの教員に早期の段階において意思決定を迫るものである」（2004）と指摘している。

校長の育成指標は、各自治体における校長像を明確化するためのツールで終わらせてはならない。これにより校長像を明確にしたうえで、そこを出発点として、それぞれが求める校長像からバックワード的にカリキュラム化された研修により、校長を育成していく必要がある。そして、その資質能力の全体的な底上げを図っていこうと思えば、構造的に校長の在職期間との関わりが顕在化せざるを得ないものと考えている。

②の「管理職への登用希望者状況と育成との関係」とは、一般的に「管理職へのなり手がない」と言われる状況との関係である。特に、管理職希望が少ない自治体においては、必然的に若手の管理職を登用せざるを得なくなり、このことは管理職としての在職期間の長期化を意味することになる。

③の「各自治体の教育ビジョンや教育課題に基づく校長像と育成との関係」とは、各自治体が進めようとしている教育ビジョンを推進し、また教育課題に対応できる校長をどう養成するかという課題である。別の視点から言えば、インタビューの回答に見られる「管理職用の育成指標において、本県らしさを出すことは難しい」、「管理職に求められる力は、独自の教育課題への対応というよりも、一般的に求められるマネジメント能力であり、独自性は難しい」といったことについて、どう考えるかという課題である。また、もう少し敷衍して言えば、1でカテゴリー化した4つの象限のうち、各自治体の教育ビジョンや教育課題に照らして、どの校長像と最も融和的であるべきかという判断が求められていると言ってもいいと考える。

同時にこれは、「教師の教師としての校長像」を登用時の優先基準としてきたことからの脱却という問題も内包している。勿論、「教師の教師としての校長像」が、日本の校長像を形成するうえでの重要なファクターであり続けることを否定するものではない。けれども、このことは、日本型校長登用制度（校長推薦により確かな人物であるという担保）のなかで、校長にふさわしい人物として最も優先されてきた基準であり、校長として求められる諸能力が変化せざるを得ない時代環境のなかで、この日本型校長登用制度も含めて、検討すべき課題であると考えている。

## (2) 校長の育成指標を機能させるための課題

次に、校長の育成指標を機能させるための課題について整理しておきたい。

### ア 校長の育成指標の性格付け

各自治体の校長の育成指標についての性格付けを明確にする必要がある。基本的には、登用時に求める力としての指標か、育成する力としての指標かという課題である。これについては、次の3つの考え方がある。

- ① 校長への登用時に求める力としての育成指標
- ② 校長への登用時までに養成したい力としての育成指標
- ③ 校長への登用時までの養成と登用後の育成したい力としての育成指標

①は、校長の育成指標が登用時に求める力として策定されたため、各自治体が求める校長像を明らかにするうえでは重要な役割を担っていると評価できるが、研修計画との紐付けが総じて不十分であるということになる。

②は、校長への登用時までには育成する力としての指標と位置付けて策定されたものであり、ミドル層から教頭、校長といった系統性をも視野に入れた研修計画との紐付けもなされている。しかし、今後校長職の在職期間の長期化と相俟って、若手の校長の登用の拡大を図っていった時、校長登用後の育成も視野に入れた研修が求められるであろう。関連して、各自治体の研修計画では、初任校長研修以降の管理職を対象として研修が不十分であるとみてとれるが、このことは、現在の校長の在職期間や推薦制度による登用時の人物評価といった状況を含めた校長の登用環境を踏まえれば、多くの自治体で、初任校長研修で十分であるという認識があるものと思われる。

③は、育成する力としての指標と位置づけて策定し、登用以前の研修と登用後の研修をも視野に入れた校長の育成指標を策定する、というものである。今後、校長の育成指標については、こうした性格づけがなされ、それを意図した形で策定されていくことが望まれるところである。

#### イ 校長の育成指標と研修計画との紐付け

これまで述べてきたように、校長の育成指標と研修計画との紐付けは、まだ不十分な状況にある。今後各地方自治体において、上記の性格付けを明確にしたうえで、効果的な紐付けによる研修計画の再構築が望まれるところである。その際、特に校長の育成指標の縦軸に置かれた求める資質能力には、「人間力や的確な判断力、決断力、交渉力」といったコンピテンシベースのものが比較的多く求められており、こうした力は、従来型の教職経験等によって身に付けていく、又は身に付けてきたものと理解されることから、研修計画を再構築する際には、研修に落とし込みやすい力と落とし込みにくい力との関係にも留意する必要がある。

#### ウ 校長の育成指標の継続的な見直し

校長の資質能力は、時代の変化や学校に求められるものによって、さまざまな形で変化していくものであり、恒常的な見直し作業が求められるものとする。また、教員の育成指標については、各自治体等による先行研究等により、モデルとなるものが提示されていたのに比して、校長の育成指標はそうした明確なモデルも少なく、これまで述べてきたように多様性を持って混在している状況であることから、各自治体の校長の育成指標が概ね出そろった現時点において、改めて校長の育成指標の機能を踏まえた改訂が試みられもよいと考える。

### 3 提言—今後の校長の育成指標活用の在り方—

#### (1) 今後の校長の育成指標活用の在り方

育成指標の活用に在り方については、アンケート調査として、次のような質問とその回答を示しておきたい。

「校長の育成指標を策定したことで、より早い段階からの管理職候補の育成が必要だと思いますか」

#### 【教育委員会へのインタビュー記録概要】

- ・管理職候補の育成については、従来から推薦研修を行ってきた。
- ・教頭になる前に研修を行っている10年目の教員（30代半ば）まで指標に基づいて研修を行い、45歳ごろに校長による推薦研修を行っている。
- ・管理職養成は早い時期からやっていきたい思いはある。
- ・指標が管理職につながるというようには作っていない。
- ・管理職候補者の育成に踏み込んでいない。教頭研修を充実させる。
- ・教諭の育成指標を複線化している。
- ・主任、ミドルリーダー層の「指標」が管理職候補者の「指標」となっている。教職大学院に指定派遣で管理職候補者を送っている。大学にも「指標」を理解して指導してもらっている。
- ・50代後半教員が多く、34-40才層は1割しかいない教員年齢構成である。
- ・人材育成が喫緊の課題であるため、指標の作成に関わらず、早い段階からの管理職候補の育成は必要。

#### 【教育センターへのインタビュー記録概要】

- ・早くから研修体系に関連研修を位置づけてきた。育成指標がなくても大切と考えている。
- ・管理職候補が一定数いる現状のなかで、管理職候補の育成を早い段階からしないといけないという意識は低いように思う。
- ・30代の教頭が出現しはじめている。キャリアステージを若年のうちから見通す必要がある。自分の位置・役割を理解するためにも指標は必要。
- ・指導主事の育成も含め、教員、管理職候補それぞれの育成が必要。

インタビュー調査における質問の趣旨は、日本における校長の育成は、教員としての延長線上、学校現場での経験や実践において培われていくという意識が強く、その分、校長を育成するための off-JT としての研修体制が整備されてこなかったのではないかと課題意識である。それは、今般の校長の育成指標を策定が、こうした日本的校長育成の文化的風土にとって、起爆剂的な役割を果たす可能性があるとの期待でもある。

インタビュー調査にある「人材育成が喫緊の課題であるため、指標の作成に関わらず、早い段階からの管理職候補の育成は必要」、「(自治体名)では早くから研修体系に関連研修を位置づけてきた。育成指標がなくても大切と考えている。」、「30代の教頭が出現しはじめている。キャリアステージを若年のうちから見通す必要がある。自分の位置・役割を理解するためにも指標は必要」といった回答が、そうした趣旨を踏まえたものであるかは不明であるが、少なくとも、管理職育成という観点では、全体的に相当な危機感を抱いている状況にあることが確認できる。

こうしたなか、「今後の校長の育成指標の在り方」については、極めて観念的ではあるけ

れども「校長の育成指標を育てる」という視点が、重要であると考えている。それは、これまで述べてきた校長の育成指標の現状や課題を踏まえて、この後この校長の育成指標の有効な活用を図っていくためにはどのような視点が重要かと考えたとき、自ずと辿り着くところであるからだ。

校長の育成指標を中核に据えて、各自治体における校長像の形成や研修計画への落とし込み、或いは登用の考え方など、さまざまな形へと具現化していく。校長の育成指標の活用とは、この往還が十分になされ、具体的な施策として動いていくことであり、その結果として、校長の資質向上の「面」としての底上げが実現することである。「校長の育成指標を育てる」とは、こうした動きをどう作っていくかと同義であり、そのためには、校長の育成指標の不断の検証と往還への取組が求められる。

## (2) 具体的な活用への在り方

各自治体から送られてきた育成指標に関する資料や研修計画等のなかで、校長の育成指標に関する具体的な在り方に言及していたのは、1つの自治体だけであった。そこでは、

### 【学校】

- ・自校の学校経営を振り返るための目安
- ・副校長や教頭等と共有し、校内で管理職を育成するための参考

### 【教育委員会】

- ・校長の育成指標に基づく研修計画の策定
- ・管理職登用試験とのリンク
- ・研修内容への反映、活用の促進

### 【大学】

- ・教職大学院派遣研修の参考
- ・教育委員会と協働した研修プログラミング等の開発・研究

といった記載がなされている。概ね具体的な活用の在り方としては、このような形で進んでいくと思われるが、とりわけ管理職養成をしていくうえで、今後重要な役割を果たすべきと期待されている教職大学院及び教職大学院と教育委員会と協働した研修プログラム等の開発と、長期的な検討課題である管理職登用試験との関係性について触れておきたい。

## ア 教育委員会と教職大学院との連携

文部科学省によると平成30年度の全国の教職大学院数は、54校、入学者数の合計1370人(1)となり、教職大学院が設置された当初の19校、644人に比べると、2倍以上に増加しており、管理職養成に係る教職大学院の果たすべき役割は、今後とも拡大していくものと思われる。一方、この数字には、ストレートマスターの学生も含まれると同時に、管理職への登用者の総数から考えれば、まだまだその占める割合は限定的であると言わざるを得ず、教職大学院における直接的な養成というよりは、むしろ、教職大学院と教育委員会との連携による研修プログラムの開発等により、新たな管理職研修計画を構築していくことが望まれるところである。

また、育成協議会へ参画している大学関係者の中には、教職大学院教員が多く含まれて

いることと思われ、プログラム開発への取組が、こうした場でも協議されていくことが期待される。

これに関連して、教職員支援機構においても「教育の資質向上のための研修プログラム開発支援事業」を実施しており、委嘱先大学及び連携機関、並びにプログラム名は別表の通りである。今後こうした研修プログラム開発において重要な視点となるのは、今般策定された校長も含めた管理職の育成指標で示した資質能力が、研修プログラムのなかでどのような形で盛り込まれていくか、といった課題である。

事実、別表の各研修プログラム開発事業に関する概要及び特徴の記載(2)から、次のような記述が確認できる。

- ・東北地区の教職大学院による協働的な学びのプログラムを開発し、各教育委員会が策定している育成指標との関連の他、成果をわかりやすく明示する。(宮城教育大学(大学名のみ記載。以下同じ))
- ・こうしたプログラムを教職大学院の授業に組み込むとともに、長野県の教員育成指標に対応する研修内容として位置づけ、(信州大学)
- ・(指導主事力量形成プログラムのテキスト開発としたうえで) 教員育成指標に応じた学校教育現場への指導が大きな課題となっている。そのためには、学校教育現場の指導の最前線にいる市町指導主事の力量形成が必要となる。(兵庫教育大学)
- ・本学教員養成教育のDPと「岡山県教員等育成指標及び研修計画」との整合性をはかり、(岡山大学)
- ・教員育成指標に示された資質・能力を高めるためのミドルリーダー研修プログラムを開発・試行する。(鳴門教育大学)

この事業の特色は、教育委員会との連携による研修プログラム開発であり、育成指標を視野に入れたこうした取組が各地で行われていくことを期待するものである。

なお、本プログラムにおいて、兵庫教育大学が取り組んでいる指導主事の力量形成は、極めて重要であると考えており、管理職の育成システムのなかに明確に位置付け、その力量形成を図っていく必要があると考えている。

## 平成30年度 教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業

### A 教職大学院等研修プログラム開発事業

	委嘱先名	連携機関	プログラム名
1	弘前大学	青森県教育委員会	自校の課題を的確に把握し同僚と共に課題解決に取り組むことができるミドルリーダー養成のための研修プログラム開発
2	宮城教育大学	宮城県教育委員会	多面的効果測定を伴う教職大学院協働による教員資質向上プログラム開発
3	秋田大学	秋田県教育委員会	新たな教員養成指標と研修体系に対応し「秋田の探究型授業」の継承と発展を目指す養成・研修一体型プログラムの開発
4	茨城大学	茨城県教育研修センター	学校・教育委員会単位の研修支援及び地域の管理職育成支援に関する研修プログラム開発ー「いばらき版デュアル支援システム」の開発ー

5	宇都宮大学 宇都宮大学	栃木県教育委員会 宇都宮市教育センター 栃木市教育研究所	県内教員と教職大学生が協働する継続的な研修プログラムの開発
6	千葉大学	千葉県教育委員会	複数の教職大学院によるミドル・リーダー養成研修プログラムの共同開発から履修証明制度及び単位互換制度への展開
7	上越教育大学	長野県教育委員会	理論と実践の往還を実現する研修体制の構築 ～研修内容を自校に適合して校内研修を実現する研修プログラムの開発～
8	福井大学	福井県教育委員会	教育委員会の研修と教職大学院のカリキュラムの接続 －「マネジメント研修」の教職大学院における単位認定に向けて－
9	信州大学	長野県教育委員会	特別な教育現場へのフィールドワークを通して新たな教育課題に対応する実践力を育むプログラムの開発
10	岐阜大学	岐阜県教育委員会 岐阜市教育委員会	教職大学院と教育委員会・学校の協働による学校管理職養成実習のモデル開発
11	三重大学	三重県教育委員会	ライフステージに応じた教員研修プログラム共同開発－教職大学院と教育委員会の連携・協働を通じた教員研修プログラムの開発－
12	大阪教育大学	大阪市教育委員会	「エビデンスベースの学校改革」を推進可能な教員を養成するための研修プログラム開発
13	兵庫教育大学	明石市教育委員会 西宮市教育委員会 伊丹市教育委員会	教師力を育てる指導主事の力量形成プログラム開発 －教員養成指標との関連を重視して－
14	岡山大学	岡山県教育委員会	校内OJTチームを核とした若手・中堅教員授業力向上研修プログラム（授業力パワーアップセミナー）の研究開発
15	山口大学	山口県教育委員会	教職大学院と教育委員会の連携・協働が支え、受講生自らが創るミドルリーダー養成プログラムの開発
16	鳴門教育大学	徳島県教育委員会 高知県教育委員会	「教員育成養成」を踏まえた「習得・実践連動型」ミドルリーダー（主幹教諭）研究の開発
17	香川大学	香川県教育委員会	質の高い道徳科の授業づくりを支援する研修プログラムの開発 ～「四国道徳ラボ」を核として～
18	愛媛大学	愛媛県教育委員会 松山市教育委員会	教師のいじめ防止対応力を向上させる包括的研修プログラムの開発－いじめSTOPアカデミアの取組を核として－
19	福岡教育大学	福岡県教育委員会 福岡市教育委員会 北九州市教育委員会	中核教員養成：ミドルリーダー研修プログラムを対象とした教職大学院と教育センターとの能力評価システムの開発に関する実証的研究
20	熊本大学	熊本市教育センター	新学習指導要領に対応するためのICTを活用した教員研修プログラム開発
21	宮崎大学	宮崎県教育委員会 西都市教育委員会	若手育成と組織活性化を担うメンター育成を視点とした研修プログラムの開発－ライフステージに応じた教職大学院のカリキュ

		日南市教育委員会	ラムデザインを活かした教育委員会ー
22	鹿児島大学	鹿児島県教育委員会	教職大学院のコンサルテーション機能とシンクタンク機能を活用した学校サポートプロジェクト

別表 独立行政法人教職員支援機構ホームページより作成

## イ 管理職登用試験との関係性

管理職への登用試験の在り方について言及したのも、中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1998（平成10））であった。ここでは、「校長・教頭の選考と人事の在り方等の見直し」として、「校長の選考に当たっては、教育や法令に関する知識等に偏った筆記試験を行わない方法で見直すとともに、教頭の選考についても、そのような筆記試験の比重を縮減するなど、より人物・識見を重視する観点から改善を図ること。」  
「校長、教頭としてふさわしい資質と意欲をもった若手教職員や学校外の人材を積極的に任用するため、年功序列にとらわれない新たな評価方法や任用方法を研究開発し、人事の在り方を見直すこと」としている。

これ以降、管理職登用試験は、「人物重視」という言葉によって包括される方法、具体的には、面接重視と小論文等によって課される管理職としての学校課題への対応力を問う形で、答申の言う「人物・識見」をみる方法がとられるようになってきている。  
けれども、この「人物重視」の考え方は、校長推薦による見立てと教育や法令に関する知識等とのアンバランスな状況、つまり、優れた実践家としての力量をもつ者が、等しく教育や法令に関する知識等をもっているわけではない状況から生まれたもので、基本的には、「教師の教師としての校長像」をイメージし、そうした校長に求められる資質能力をいかに的確に判断するかという考え方に基づき行われてきたものと言える。

一般的に選考試験というものは、平等性の担保とミスのない運営管理が求められるため、前例踏襲に陥りがちな業務である。けれども、校長の育成指標により、各自自治体が求める校長像を明確にし、校長としての資質能力指標を示した環境にあって、そこに求めた資質能力との整合性を踏まえつつ、登用段階においてどのような力を見るか、また養成研修との関係性をどうするかといった課題は、各自自治体における校長の育成指標の育ち具合を見極めながら、今後、検討すべき事柄であると考ええる。

(岸田正幸)

## 【引用文献・参考文献】

- 1) 文部科学省「平成30年教職大学院入学者選抜状況の概要」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1410105.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1410105.htm)  
(平成31年3月7日確認)
- 2) 独立行政法人教職員支援機構「平成30年開発支援事業」  
[http://www.nits.go.jp/education/model/files/index\\_gaiyou\\_h30\\_001.pdf](http://www.nits.go.jp/education/model/files/index_gaiyou_h30_001.pdf)  
(平成31年3月7日確認)

- 中央教育審議会（1998）『今後の地方教育行政の在り方について』
- 天笠茂（2004）「校長の任用をめぐる現状と課題－年齢に着目して－」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂
- 北神正行・高橋香代（2007）『学校組織マネジメントとスクールリーダー－スクールリーダー育成プログラム開発に向けて－』学文社
- 加治佐哲也（2008）『学校のニューリーダーを育てる』学事出版
- 白石裕（2009）『学校管理職に求められる力量とは何か－大学院における養成・研修の実態と課題－』学文社
- 小島弘道・淵上克義・露口健司（2010）『スクールリーダーシップ』学文社
- 平成 25 年度プロジェクト研究『学校管理職育成の現状と今後の大学院活用の可能性に関する報告書』国立教育政策研究所（研究代表 大杉昭英）2014.3
- 日本教育経営学会実践推進委員会（2014）『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』花書院
- 中央教育審議会（2015）『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』
- 日本教育経営学校実践推進委員会（2015）『次世代リーダーのための「校長の専門職基準」』花書院
- 篠原清昭（2017）「日本の管理職養成の課題」篠原清昭編著『世界の学校管理職養成』ジダイ社
- 文部科学省告示第 55 号（2017）『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の策定に関する指針』
- 牛渡淳・元兼正浩（2017）『専門職としての校長の力量形成』花書院

## 第3部 外国との比較

## V章 英国の教師及びスクールリーダーのスタンダードの特長と課題

### 1 英国の教師スタンダードの特長と機能

#### (1) スタンダードの経緯

1980年代後半以降において、評価とアカウンタビリティを重視する英国（イングランド）教育改革において、生徒の学業到達度の測定のために学校業績順位表を導入してきたことから、教員についても職務過程と評価指標を標準化する必要があった。そのため、政府は1998年より、全国的な力量形成の枠組みとして教師のための各種の全国職能基準(National Standards)を定め、ポートフォリオや根拠をもとにその達成度を示すことを教職全体に求めた。

そして、教員の業績評価の導入とキャリアモデルの策定が行われた。TTAは、正教員資格のほか、特別支援教育コーディネーターの全国職能基準を導入したのに加えて、教科主任を対象とした「教科リーダー全国職能基準(National Standards for Subject Leaders)」が1998年に設定された。また、TTAは、政府より委任を受けて、資格認定基準や資格付与プログラムの開発を行った。1997年には、「校長全国職能基準(National Standards for Headship)」を開発し、それをもとに資格付与研修プログラムとして「校長全国職能資格(National Professional Qualification for Headship: NPQH)」、 「新任校長研修(Headteachers' Leadership and Management Programme: HEADLAMP)」、 「現職校長研修(The Leadership Programme for Serving Headteachers: LPSH)」を開始した。

政府が、「コンピテンスに基づく(competence-based)」力量形成を重視し始めたことも職能基準の導入に関係している。「コンピテンス」とは、高い成果を生み出すために行動として安定的に発揮される能力のことであり、「コンピテンス」の集合が「コンピテンシー」と表現される。校長や教科主任の職能基準には、コンピテンスモデルが用いられており、それは、知識や技能を習得しただけでは、必ずしも現場での成功には結びつかないという認識から生まれたものである。職能基準ではコンピテンスがベンチマーキングされ、学問的知識の獲得を重視するものから、学校現場での研修に基礎を置き、実務能力の向上を重視するあり方へと転換してきた(金川, 2005: 65)。

また、専門職としての判断は明確な根拠に基づくべきであり、専門的判断と行動を正当化する職能基準が必要であると政府が考えたことも導入の背景にあるほか、優秀な若手人材の確保や次世代リーダーの育成が政府の課題となってきたこと、さらに、1988年のナショナル・カリキュラムの導入により、各教科の計画策定が増加した上、シニアマネジャーの職務が複雑化してきたことから、伝統的な組織運営の見直しが課題となり、教科主任への期待が高まったことも関係している。

以上のように、教師の力量形成のあり方の見直しが進み、表1の通り、教師のスタンダード関連施策が1990年代後半から数多く整えられた。その後、2007年には、「教師の職能基準(Professional Standards for Teachers)」が制定され、職能基準、初任教育、上級資格教員、優秀教員、上級技能教員の5段階に分けて、教師に求められる資質、知識、技能が多岐にわたって示されている(植田, 2017, 2018)。

表 1 1990 年代後半以降の教師スタンダード関連施策

1997	「校長全国職能基準(National Standards for Headship)」導入
	「校長全国職能資格(National Professional Qualification for Headship: NPQH)」導入
1998	教科主任を対象の「教科リーダー全国職能基準(National Standards for Subject Leaders)」設定
2000	「全英スクールリーダーシップ機構(National College for School Leadership: NCSL)」創設
2001	「リーダーシップ開発枠組み(Leadership Development Framework)」導入
2003	教科主任等を対象の全国研修プログラム「ミドルからのリード(Leading from the Middle: LftM)」開始
2004	公立校校長の NPQH 取得の義務化 (2009 年に完全実施)
	校長基準改訂
2007	教員を対象に「教師の職能基準(Professional Standards for Teachers)」制定
2008	NPQH 改訂
2009	LftM 改訂
2011	LftM に代わり、「ミドルリーダーシップ開発プログラム(Middle Leadership Development Programme: MLDP)」開始
2012	NPQH 保有義務廃止
	リーダーシップ開発 5 段階カリキュラム導入
	NPQH 改訂
2013	MLDP に代わり、資格付与プログラム「ミドルリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Middle Leadership: NPQML)」開始
2013	NCSL が「全英教職・リーダーシップ機関(National College for Teaching & Leadership: NCTL)」に改組
2015	「校長の卓越性の全国基準(National Standards of Excellence for Headteachers)」導入

(出典) 筆者作成。

## (2) スクールリーダー育成への注目

1980 年代初頭まで、イギリスでは、校長養成のための全国的な資格・研修等のシステムがほとんどなかった。しかし、その後、世界でも類を見ない、大胆かつ急速な改革が国家主導で展開されてきた。校長は、副校長等から任用され、校長就任後も授業を担当することがあることから、授業の力量の高さこそが、校長職の有能さを示すものと捉えられる傾向もあった。しかし、1988 年に、地方当局の権限を減らし、各校に予算と人事権を移譲する制度が導入され、経営者やリーダーとしての校長への期待が高まった。校長はその職に特化した資格・養成を必要とする特別の職であるとの認識が生まれ、政府は、1995 年 10 月に校長職資格導入の方針を示した。

1997年には、「校長全国職能基準(National Standards for Headship)」が開発され、同年、資格付与研修プログラムとして「校長全国職能資格(National Professional Qualification for Headship: NPQH)」が開始された。2004年には、公立校校長にNPQHの取得が義務化され(2009年に完全実施)、2011年12月までに約3万5千人がNPQHを取得し、校長の約六割が保有するに至った。しかし、その後、2012年にNPQHの取得義務が廃止され、教員資格を持たずに校長就任が可能になるなど、めまぐるしくその状況が変化してきた。

まず、政府は、1998年に、学校の成否は校長のリーダーシップにかかっているとして、校長の業績評価の厳格化を提案する。また、校長資格導入の議論と並行して、資格や研修が重要になるとして、全国機関の設立を構想し、NPQHの開発・実施を担う「全英スクールリーダーシップ機構(National College for School Leadership: NCSL)」を2000年に創設した。

NCSLは、2001年の事業計画において、2004年までに世界で最大規模のスクールリーダーシップ開発プログラムを開始することを目標に設定し、2001年に『リーダーシップ開発枠組み(Leadership Development Framework)』により、スクールリーダーのキャリア段階として、次の5つを示した。

- ① リーダーシップ生成の段階(emergent leadership)：教師のリーダーシップを対象としたもので、マネジメントとリーダーシップの責任を担い始める段階で、主任層などがここに位置づく。
- ② 経営スタッフとしてのリーダーシップ開発(established leadership)：校長を目指さない副校長、校長補佐を対象とし、経験豊かなリーダーであるが指導的な立場を追求するつもりのない者を想定。
- ③ 校長職への参加の段階(entry to headship)：校長職に向けた準備と管理職チームへの参加を行う段階。
- ④ リーダーシップ高度化の段階(advanced leadership)：校長として4年以上の経験を有す者で、スクールリーダーとしての役割を成熟させ、経験を広げ、技能を最新のものにする段階。
- ⑤ コンサルタントとして活躍する段階(consultant leadership)：有能で経験豊かなリーダーが、研修、メンタリング、査察等によって貢献する段階で、2008年までに68名が認定され、困難校の学校改善支援を期待されている。

校長資格・基準は、上記の③の段階に向けたものであり、1997年の校長全国基準は、①校長職の中核的役割、②校長職の主要成果、③専門知識と見識、④技能と属性、⑤校長職の主要領域(学校の戦略的方向付けと改善、教授・学習活動、教職員の指導・経営、教職員と資源の効率的・効果的配分、説明責任)、の5章から構成され、この基準をもとに校長資格(NPQH)が開始された。

NPQHは、校長の力量形成のあり方として、コンピテンスモデル(知識や技能を習得しただけでは、必ずしも現場での成功には結びつかないとの認識から、学校現場での研修に

基礎を置き、経営実践の改善を重視する考え方)を採用し、学術的知識や科学的理論よりも、現場での実践的な研修による職務遂行能力の向上を目指してきた。経験に応じて、①基礎的な自習、②NCSL のチューター指導のもと着手される学校改善プロジェクト、③NCSL での合宿研修、の3段階に分かれ、口頭試問など最終審査を経て、政府が授与権者として資格交付する。自己学習を基本として、勤務校等で課題に取り組み、チューターが学習者の進捗の確認・評価を行いながら、助言・支援していくことが重視される。

### (3) スクールリーダー育成の見直し

政府は、校長職のさらなる質の向上が求められるとして、そのためにも NPQH の改訂が必要であることを2010年に述べ、その際、「従来の NPQH は、校長職に必要な技能より、政府が掲げた政策の遂行を達成することが焦点化され過ぎていた」と指摘した。そして、政府は、校長の力量形成のあり方を見直すために NPQH を改訂し、校長資格の水準向上に向けて、NPQH の保有義務を廃止する方針を2011年12月に示し、NPQH について、①世界最高水準になっているか、②MBA など他の先進的な資格との比較をいかに行えるか、③リーダーシップ開発として最高水準を保っているか、④有能な校長の養成につながっているか、という点の検証を NCSL に求めた。

それらの検討をもとに、政府は、①2012年の NPQH 保有義務の廃止、②NPQH の申込と修了審査の厳格化、③教授・学習活動領域におけるリーダーシップや生徒指導に比重を置いたコアカリキュラムの導入、を決定する。

以上の背景には、校長の職務環境の複雑化を受けて、より高度な資格の取得を可能にするとの政府のねらいもあり、また、2008年から間もない時期の NPQH 改訂の理由として、学校環境の急速な変化や、それに見合う力量形成が必要なためと説明されている。ニック・ギブ学校大臣(当時)は、NPQH 取得を任意にする改革のねらいについて、校長が求める力量形成の環境を整え、専門的自律性を付与するためと説明しており、NPQH のこれまでの貢献を認めつつも、校長資格にはもっと自由があつてよいと述べている。

2011年12月までに約3万5千人が NPQH を取得し、公立校校長の約58%が保有し、2009年の完全義務化により、その割合が上昇する最中の取得義務廃止の決定であった。また、保有義務廃止により、教員資格を持たずに校長就任が可能になったことから、校長会の NAHT(National Association of Head Teachers)は、校長は教員資格を有すべきであり、NPQH は校長資格として十分なものであると述べている(末松, 2015)。

NCSL は2012年5月にリーダーシップ開発の5段階カリキュラムを新たに示した(表2)。

レベル5：組織を超えたリーダーシップ(資格：開発予定)

レベル4：組織のリーダーシップ(資格：開発予定)

レベル3：組織のリーダーシップの準備(NPQH)

レベル2：組織内のリーダーシップ(NPQSL)

レベル1：チームのリーダーシップ(NPQML)

表2 スクールリーダーシップ開発の5段階カリキュラムの導入

レベル	資格	教育的卓越性 モジュール	管理・運営 モジュール	戦略的リーダーシップモジュール
レベル5：組織を超えたリーダーシップ	—	開発中		
レベル4：組織のリーダーシップ	—			
レベル3：組織のリーダーシップの準備	NPQH 必修3 選択2	○教授活動の指導と改善 ・カリキュラム開発 ・インクルージョン ・学力格差の解消	○効果的な学校づくり ・学力向上のためのデータ活用 ・教職員とチームの指導	○校長職における成功 ・改善のための変革 ・多様な文脈におけるリーダーシップ ・効果的な連携による学校改善 ・フリースクールのリーダーシップ (関係性と評価, 自由と制約)
レベル2：組織内のリーダーシップ	NPQSL 必修2 選択2	○学力格差の解消 ・教授活動の改善 ・教授活動の研修と開発	・効果的な学校経営 ・学校の自己評価 ・教職員の力量開発	○シニアリーダーシップにおける成功 ・改善のための変革 ・多様なシステムにおけるリーダーシップ ・効果的な連携
レベル1：チームのリーダーシップ	NPQML 必修2 選択1	○教授活動の指導 ・インクルージョン	○システムと過程の経営 ・効果的なチームの指導 ・教職員の力量開発	・ミドルリーダーシップにおける成功 ・改善のための変革 ・多様なシステムにおけるリーダーシップ

[○必修3+・選択2]

[新資格] NPQML：ミドルリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Middle Leadership)

NPQSL：シニアリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Senior Leadership)

(出典) NCSL(2012)を翻訳して作成。

新NPQHとミドルリーダー等の新資格(「シニアリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Senior Leadership: NPQSL)」 「ミドルリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Middle Leadership: NPQML)」)が導入され、NPQH以上のレベルの高度な資格の設置予定も示された(NCSL, 2012)。

新カリキュラムは、スクールリーダーの全キャリアに渡る開発枠組みで、どのレベルを

受講するかは自由であり、資格付与と関連する必修と選択科目のモジュール構成を取っている。2012年秋に新カリキュラムに基づく受講者の募集が始まり、2013年1月に各プログラムが開始された。

新 NPQH は、修士レベルの水準を目指して長期化が図られ、モジュールによる 5 科目（必修 3+選択 2）のプログラム構成を取っている。各科目は、およそ 50 時間を要し、約 20 時間の現場実習に加えて、ワークショップなどの対面学習や文献購読、振り返り、オンライン学習からなる。

改訂の主な内容は、①申込と修了審査の厳格化、②修士号や博士号など、大学院レベルの各資格との関係を重視し、希望者の博士課程などへの継続進学につなげていくこと、③生徒指導、リーダーシップ開発、教師の力量形成に焦点化した 5 科目（必修 3+選択 2）を課し、教授・学習活動、生徒指導、教師の力量形成に焦点を当てた事例研究と課題研究に取り組む必要があること、④従来から評価の高い実践的研修を充実化し、他校の優秀校長のもとでの研修など、現場における課題研究や実習を課し、最低 5 日間であった他校実習が最低 9 日間となる点、⑤次世代の校長発掘の最良の方法として、観察や支援面における上司の役割の重視、⑥プログラム全体を通じたピア学習とコーチングの増加、という点である。

申込資格は、校長職に 12～18 ヶ月以内に応募予定の者、または、資格取得後すぐに校長職に就く者である。正教員資格なしで申込が可能であるが、勤務校の校長、上司、推薦人などの支援が必要であり、上司は、研修に積極的に関与しなければならない。

新カリキュラム導入に際しては、研修供給の NCSL への完全委託方式の見直しも行われ、研修供給団体を NCSL が認証する方式に移行し、学校、企業など多様な主体に市場が開かれることになった。つまり、校長資格のさらなる水準向上に向けて、NPQH の取得義務を廃止するとともに、NPQH の内容の修士レベル化と認定基準の厳格化が図られた。そして、それと同時に、世界でも類を見ない国家主導の管理職養成のあり方を政府は見直した。認証を得た優秀校や大学に資格・研修の運営権限を付与し、他校支援や学校群によって水準向上を図る現場主導型のシステムに移行することで、資格の多様化・高度化が目指されることになった。

## 2 英国の教師スタンダードの課題

### (1) 校長資格・基準への評価

職能基準は、2004年に改訂されたが、改訂に先立って、従来の職能基準の課題が次のように NCSL より示された。

- ① 職能基準の目的と活用方法が不明確で、関係者に限定的にしか使われていない。
- ② 参照に値する点もあるが、全体の構成が複雑過ぎ、魅力を欠く。
- ③ 校長の役割は学校種や個別状況に左右されるにもかかわらず、全国基準があまりに一般的な内容になっている。
- ④ 最低限求められる内容と優秀と認められるレベルを区別する必要がある。

⑤ 内容や専門用語の更新が必要である。

また、従来、大学、専門職団体、地方当局など多様な関係者が、校長に関する研修の提供を担ってきたことから、NCSLによるものには多様性がないことや、政策に都合の悪い内容が排除されている点、規模が優先され、修士号取得者が少ないことも問題視されてきた。あくまで、NPQHは職業適性を見極める最低基準ということであり、1997年の導入から時を経て、校長水準を一定程度に高める役割を果たしてきたが、その後、資格認定・水準の厳格化・高度化へと向かっていく。

政府は、2010年に「従来のNPQHは、校長職に必要な技能より、政府が掲げた政策の遂行を達成することが焦点化され過ぎていた」と指摘し、NPQHの保有義務を廃止する方針を2011年に示した。これらの背景には、校長の職務環境の複雑化を受けて、より高度な資格取得を可能にするとの政府のねらいもあった。NPQHとNCSLを通じた国家主導の一元的なシステムによって、一定水準を確保する段階を経て、NPQHが校長の地位向上に果たした役割は大きく、校長会などからの評価も高い。

しかし、次の点に関わって、従来の校長資格・基準の不十分さ、問題点が指摘されてきた。

- ① 力量形成の個別のニーズを重視すること
- ② 戦略的なリーダーシップを開発すること
- ③ 様々な課題状況に対応した研修機会の提供
- ④ 校長職への自信とさらなる専門性を高める点

## (2) ミドルリーダー資格・基準への評価

教科主任をはじめミドルリーダー資格・基準については、職務内容の明確化により、学力向上や力量形成の基盤ができた点で、その意義が認められている(Field & Holden 2004)。また、学校現場においてミドルマネジメントの認知がさほどなかったことから、分散型のリーダーシップモデルを教職に普及させた点や、いくつかの大学が職能基準を踏まえた教科主任研修を開始したことから、力量形成環境の整備を促したという点において、職能基準導入が教員一般に歓迎された側面もある。

しかし、導入には、様々な批判も展開されてきた。教員組合(Association of Teachers and Lecturers: ATL)は、1996年11月に示された職能基準案に対して、『教科リーダーのための全国職能基準・資格に関するTTA勧告への応答(Response to Teacher Training Agency Consultation on Standards and a National Qualification for Subject Leaders)』と題して、同年に66点に渡る詳細な見解を述べている。

職能基準の導入について、組合との交渉がなく、導入目的が不明確な上、その実施が勧告か義務か曖昧な点をまずATLは問題として指摘している。それにもかかわらず、職場で校長や理事による職務評価基準となる可能性があり、教員の多くが相応しいと考えるような力量形成の基準にはなり得ないとして、「職務評価の枠組みは力量形成の枠組みでは

ない(an assessment framework is not a professional development framework)」と述べている。

また、職能基準が示す内容を教科主任に求めるにしても、「技能、能力、見識に関するこれらの期待を実現するための諸々の資源や研修枠組みを全く欠いている(there is a total absence of the details of a resource and training framework to enable these expectations of skills, abilities and understanding to be put in place)」と研修と連動していない点で不十分としているほか、職能基準の開発に際して、どのようなデータや研究が参照されたかに関する説明がない点でも問題があるとしている。

その他にも、示された職能基準は、初等学校ではその職務の性質上、適さないとしているほか、「教科」というより「チーム」こそが学校のリーダーシップの鍵になっていることから、「教科」リーダーではなく、「カリキュラム」リーダーという捉え方が適切であると主張している。「教科」に限らず、他の職責を担う者も考慮に入れるべきとして、「生徒指導」や「生徒の内面的成長」が学業到達度と無関係であるかのように職能基準が捉えていることも問題視している。

「専門職基準は専門職性を高め、それを支援すべきものだが、示された職能基準は多くの点でそうならないようである(Professional standards should always enhance and support professionalism and in many aspects of these standards we feel they do not)」として、それは不備が多く、多様な役割に向けて力量形成のニーズがもっと踏まえらるべきであると ATL は主張している(Association of Teachers and Lecturers, 1996)。

以上の教員組合のほかには、「教科リーダー」と言っても、これまでの改革においては、教員の創造性よりも政策課題の遂行が重視され、リーダーシップ発揮の機会が限られてきたことから、職能基準導入を 1988 年から続くカリキュラムの中央統制の 1 つであるとする意見や、職務の明確化によって教科主任の権限が保護される一方で、シニアマネージャーから教科主任の職務を限定的に捉えられる可能性があるとの懸念も示されている(Field & Holden, 2004: 210, 213)。さらに、職能基準の「教科リーダー」という名称については、実際の教科主任の職務では管理運営業務が多いことが考慮されていないことや、「教科以外の職責」や「学校種」が考慮されていない点にも問題があると指摘されている(Hoult, 2002: 477)。

また、例えば、15 名からなる教科部会を担当する 10 年以上の経験者と、部会教員が少ない ICT を担当する新任教員の役割は大きく異なるとして、職能基準が全員一様に適用される点も問題視されてきた(Earley & Bubb, 2004: 164)。

## VI章 日本の育成指標活用への示唆

### 1 システムの特長と課題

日本の場合はこの数年で育成指標策定をめぐって、議論のみならず施策が急速に展開されてきた。また、育成指標策定に際して大臣指針が出されたものの、実際の施策展開自体は非常に分権的に進められる可能性もある。

それに対して、イギリスの場合は、1988年から約30年をかけて議論が展開され、制度設計も様々に試行錯誤を続けながら議論され、改革されてきた。そして、イギリスの制度的課題としては、非常に中央集権的でそれまでに様々な関係者が関わっていた教員養成、スクールリーダー育成がNCSLが創設されることで中央集権的に実施されるようになった。

NCSLのあり方について、リーダーシップ開発の統制という問題も指摘されている。たとえば、Simkins(2012)は、リーダーシップ開発の中央集権化が進む過程を検討しているが、1980年代以降、リーダーシップ開発は政策遂行に向けて徐々に統制され、特にNCSLが創設された2000年以降は、リーダーシップ開発の領域で中央集権化が進み、地方当局、大学、学校の権限が弱まってきたと論じている。

2000年に創設されたNCSLは、非省庁系公的機関(Non-Departmental Public Body: NDPB)で、“National”は「国立」ではなく「全英規模の」という意味であり、“College”は「大学」ではなく教育省の権限委譲により、一部その機能を担う行政組織である。NDPBとして政府からの独立性を持つNCSLも、政府の付託事項(secretary of state's remit letter)により、ある程度、創設時より政府からの関与を受けてきたと言えるが、2012年4月より、NCSLは教育省の指揮を受ける執行機関(executive agency)となり、NDPBではなくなり、その役割や予算が限定されることになった(2008年12月に、NCSLの権限が子ども福祉領域のリーダーシップ開発に拡大したことから、2009年9月に、「全英学校・子どもサービス・リーダーシップ機構(National College for Leadership of Schools and Children's Services: NCLSCS)」に改組されるが、2011年6月にはもとのNCSLの名称に戻った。そして、教員養成・研修及びスクールリーダーシップ開発のさらなる質の向上のために、「教職機関(Teaching Agency: TA)」とNCSLを統合して、執行機関が新設されることになり、2013年4月に、「全英教職・リーダーシップ機関(National College for Teaching & Leadership: NCTL)」ができた)。

執行機関になったことで、NCSLは大臣に直接責任を負うことになり、独立性がなくなったことから、「NCSLは今や政府の政策遂行を求められている。これまで以上に、リーダーシップ開発は、国の要請に従うことを保証するための手段となっている」(Bush, 2013: 459)と指摘されている。

### 2 育成像の特長と課題

日本の場合は、年功序列が重視されるとともに、「教員の教員」として教育活動の延長上

に校長の役割、職務、育成像が想定されることも多いと言えるが、イギリスの場合は、リーダーの育成像はリーダーシップ開発枠組みでキャリアラダーが示されていたようにコンサルティングを担う段階など優秀校長が想定されるとともに、職務内容については教員というよりもマネジメント型の校長像が全面に出ている。また、年齢の想定についても、年功序列ではなく、若い段階からのリーダーとしての育成が可能になっていた。実際に、全初等・中学校長の約 21,300 人のうち、30 歳未満が 11.3%、30 歳代が 33.8%となっている（40～50 歳代・49.8%、60 歳代・5.2%、2010 年時）。

校長の採用については、各校単位で学校理事会が校長の募集・採用・解雇の決定を行い、相応しい人材が見つからない場合は、管理職のポストが空いたままになる。データ上は、平均 7 年ごとに各校は校長募集を行い、毎年約 14%の学校が公募を実施している。2005 年度には、12%の学校が校長公募を行ったが、約 1/3 の学校が初回公募で採用に至らなかったことが明らかになっている。キャリアのための自主的な異動や学校間の人材獲得競争、給与格差もある。

また育成のあり方については、実践的課題と即時的ニーズを重視するリーダーシップ開発は、職務に必要な役割取得には有効であるが、抽象的、理論的な思考を重視しない点で未来志向の役割開発にはならないとも指摘されてきた。つまり、即時的なニーズに応じるリーダーシップ開発は「職業的社会化(organizational socialization)」としては有効ではあるが、未来志向の「専門的社会化(professional socialization)」の側面が弱いことが問題視されてきた(Gary, 2004: 302-303)。

LMS が導入される以前の 1980 年代までにおいては、従来、大学で主に提供されてきたのは、「財務」、「人間関係」など各経営事項に関する内容に基づく(content-led)プログラムにより、「理解のための知(knowledge for understanding)」の修得が目指されてきた(Bush, 2013: 456)。しかし、「NPQH は受講者に校長職への適正(suitability for this position)を確立するために開発されたものである」ことから、「何を知り、理解しているかよりも、リーダーが何をできるかということに常に関心がある。リーダーシップの理論や研究よりも、リーダーシップの実践は、より重要と認識されている。NPQH という名が示すように、それは、職業資格(professional qualification)であり、アカデミック・コースではない」(Bush, 2013: 458)。

この点に関わって、教科主任のための職能基準は、1998 年の導入後すぐには資格研修と連動しなかったが、2013 年に「ミドルリーダーシップ全国職能資格(National Professional Qualification for Middle Leadership: NPQML)」が NCSL によって導入された。NPQH(National Professional Qualification for Headship)や NPQML (National Professional Qualification for Middle Leadership)に“Professional”が使われているが、それらやそのもとになっている“National Standards”を「専門職資格」や「専門職基準」と訳すこともできる。しかし、①それが、全国的な枠組みとして職能の最低水準を保証するために定められたものであり、また、②専門職基準・資格は、本来、多様な利害関係者がその開発に関与し、その内容が専門職性を保証すべきであるが、イギリスの場合、必ずしもそうなっているとは言えないことから、“Professional Qualification”は「職能資格」、 “National Standards”は「全国職能基準」としての性質を持っている。

2000年創設のNCSLなどの各施策の展開は、リーダーシップ開発における学習や知の性質が、実践に偏り過ぎているという問題だけではなく、国家主導という主体の偏りも生み出して来た。そういう意味では、イギリスの「職能基準」や「職能資格」も、専門職基準や専門職資格のある特殊な形態とも捉えられ、多くの課題と議論を生じさせてきたという点で、1つの社会実験として意義があると考えられる。

イギリスの経験から言えることは、スタンダードの有効性について二元論的にその是非を問うのではなく、一定水準を確保する第一段階に加えて、個別化、多様化を担保することでより成熟を測るシステムが必要であり、日本は現在、全体としては第一段階にありながらも個別には成熟が志向される過渡期にあるのではないだろうか。

(末松裕基)

### 【引用・参考文献】

- 植田みどり(2017)「イギリス」大杉昭英研究代表『諸外国における教員の資質・能力スタンダード(平成28年度プロジェクト研究調査報告書)』国立教育政策研究所, 1-12.
- 植田みどり(2018)「イギリス」猿田祐嗣研究代表『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード(平成29年度プロジェクト研究調査報告書)』国立教育政策研究所, 1-12.
- 金川舞貴子(2003)「校長のコンピテンスへの職業スタンダードに関する考察」『広島大学大学院教育学研究科・第三部』52, 45-54.
- 末松裕基(2015)「イギリス校長職基準・資格におけるコンピテンシーの位置付け」日本教育経営学会実践推進委員会編『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』花書院, 176-193.
- 末松裕基(2016)「英国における校長職制度の変容」牛渡淳・元兼正浩編『専門職としての校長の力量形成』花書院, 47-61.
- 末松裕基(2017)「イギリスの学校管理職養成」篠原清昭編著『世界の学校管理職養成—校長を養成する方法』ジダイ社, 121-138.
- Association of Teachers and Lecturers (1996), *Response to Teacher Training Agency Consultation on Standards and a National Qualification for Subject Leaders*.
- Bush, T. (2013b), Preparing Headteachers in England: Professional Certification, Not Academic Learning, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 41 (4), 453-465.
- Earley, P. & Bubb, S. (2004), *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*, Paul Chapman Publishing Ltd..
- Field, K. & Holden, P. (2004), Subject Leader, in Green, H. (ed.), *Professional Standards for Teachers and School Leaders: A Key to School Improvement*, Routledge Falmer, 206-224.
- Gary, C. (2004), The National College for School Leadership, A North American Perspective on Opportunities and Challenges, *Educational Management*

- Administration & Leadership*, 32 (3), 289-307.
- Hoult, E. (2002), Learning to Lead: The Implications of the Standards for Subject Leaders in England, *Journal of In-Service Education*, 28 (3), 475-494.
- NCSL (2012), *National Qualifications and More Flexible Opportunities for Professional Development*.
- Simkins, T. (2012), Understanding School Leadership and Management Development in England: Retrospect and Prospect, *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (5), 621-640.



## 第 4 部 資料編

# 1 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策定に関するアンケート調査結果

## 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策定に関するアンケート調査結果

掲載日：平成29年7月3日

教職員支援機構次世代型教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

### 調査の概要

調査名称：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策定に関するアンケート

実施主体：独立行政法人教職員支援機構

調査対象：67自治体(47都道府県教育委員会、20指定都市教育委員会)

調査期間：平成29年5月～6月(基準日：平成29年5月31日)

調査方法：メールによる質問紙調査

回収率：100%

### 調査結果の概要

\* アンケート項目によっては未定(検討中)の自治体があるため、回答数は同じではない。

\* 以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

#### 1. 指標の策定及び協議会設置に係る業務の主管課

回答数:66自治体/67自治体中(未定:1/67)

区分	自治体数
一つの課で担当	44自治体
複数の課で担当	22自治体

<参考>

[「指標」の策定及び「協議会」設置に係る業務の主管課一覧](#)

## 2. 協議会の合同設置(指定都市のある道府県のみ)

回答数:14 道府県/15 道府県中 (未定:1道府県/15 道府県中)

項目	自治体数
道府県教育委員会と指定都市教育委員会で <u>別々に</u> 協議会を設置している	12 自治体
道府県教育委員会と指定都市教育委員会と <u>合同で</u> 協議会を設置している	2 自治体

### 3-1. 協議会の構成メンバー(都道府県教育委員会及び指定都市教育委員会以外の者)

回答数:55 自治体/67 自治体中 (未定:12 自治体/67 自治体中)

構成メンバー	自治体数
管内市町村教育委員会関係者	36 自治体
教育センター関係者	38 自治体
大学関係者	55 自治体
学校長・園長等	52 自治体
児童生徒の保護者	14 自治体
その他	23 自治体

### 3-2. 協議会の構成メンバー(都道府県教育委員会及び指定都市教育委員会の関係者)

回答数:50 自治体/67 自治体中 (未定:17 自治体/67 自治体中)

構成メンバー	自治体数
教育長	10 自治体
教育次長	24 自治体
関係部長	15 自治体
関係課長	21 自治体
管理主事及び指導主事	3 自治体

### 3-3. 協議会の構成メンバー(大学数)

回答数: 50 自治体 / 67 自治体中 (未定: 17 自治体 / 67 自治体中)

大学数	自治体数
1 大学	7 自治体
2~5 大学	31 自治体
6~9 大学	8 自治体
10 大学以上	4 自治体

◆最大値(最も大学数が多い自治体における大学数): 52 大学

◆平均値(上記 50 自治体における大学数の平均値): 5.0 大学

### 3-4. 協議会の構成メンバー(大学名)

掲載可とした自治体: 29 自治体 / 回答 50 自治体中

自治体名	大学名
岩手県	・岩手大学
宮城県	・宮城教育大学
秋田県	・秋田大学大学院 ・秋田県立大学 ・国際教養大学 ・ノースアジア大学 ・秋田公立美術大学 ・聖霊女子短期大学 ・聖園学園短期大学 ・日本赤十字秋田看護大学
山形県	・山形大学 ・東北文教大学 ・東北芸術工科大学 ・東北公益文科大学 ・山形県立米沢栄養大学・米沢女子短期大学 ・羽陽短期大学
茨城県	・茨城大学 ・筑波大学 ・茨城キリスト教大学 ・常磐大学 ・流通経済大学 ・筑波技術大学
栃木県	・宇都宮大学 ・白鷗大学
群馬県	・群馬大学 ・群馬県立女子大学 ・高崎経済大学 ・共愛学園前橋国際大学 ・東京福祉大学 ・高崎健康福祉大学人間発達学
埼玉県	・埼玉大学 ・女子栄養大学
千葉県	・千葉大学 ・聖徳大学大学院 ・千葉茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会
東京都	・東京学芸大学 ・教職大学院関係大学 代表校(1校) ・東京教師養成塾関係大学 代表校 (2校)
石川県	・金沢大学

山梨県	・山梨大学 ・山梨県立大学 ・都留文科大学
長野県	・信州大学
岐阜県	・岐阜大学 ・岐阜聖徳学園大学
静岡県	・静岡大学 ・常葉大学
愛知県	・愛知教育大学 ・愛知県立大学 ・名古屋大学大学院 ・愛知淑徳大学 ・中京大学 ・名古屋女子大学
三重県	・三重大学 ・皇學館大学
京都府	・京都教育大学 ・佛教大学
和歌山県	・和歌山大学 ・大阪体育大学
山口県	・山口大学 ・山口県立大学 ・下関市立大学 ・徳山大学 ・山口学芸大学 ・宇部フロンティア大学 ・梅光学院大学 ・東亜大学 ・山口東京理科大学 ・至誠館大学 ・山口短期大学
徳島県	・徳島大学 ・鳴門教育大学 ・徳島文理大学 ・四国大学 ・放送大学
大分県	・大分大学 ・大分県立看護科学大学 ・大分県立芸術文化短期大学 ・別府大学 ・別府大学短期大学 ・立命館アジア太平洋大学 ・日本文理大学
沖縄県	・教職課程に関わる県内全大学(7校)より選出された代表者各2名
さいたま市	・埼玉大学 ・聖学院大学
千葉市	・千葉大学 ・聖徳大学大学院 ・千葉茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会会長
新潟市	・新潟大学 ・上越教育大学
静岡市	・静岡大学 ・常葉大学
浜松市	・静岡大学大学院 ・常葉大学 ・浜松学院大学
福岡市	・福岡教育大学 ・西南学院大学 ・中村学園大学 ・福岡大学

### 3-5. 協議会の構成メンバー(学校長・園長)

回答数:51 自治体/67 自治体中 (未定:16 自治体/67 自治体中)

区分	自治体数
幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の校長・園長	9 自治体
幼稚園・小学校・中学校・高等学校の校長・園長	3 自治体
小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の校長(義務教育学校を含む)	23 自治体
小学校・中学校・高等学校の校長	5 自治体
小学校・中学校の校長	5 自治体
その他 (小学校・中学校・高等学校・教育研究会会長)(小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・女性校長会長)	2 自治体
学校種未定	1 自治体
構成メンバーとしない	3 自治体

### 3-6. 協議会の構成メンバー(児童生徒の保護者)

回答数: 51 自治体/67 自治体中 (未定:16 自治体/67 自治体中)

区分	自治体数
PTA 関係者	12 自治体
選出方法未決定	2 自治体
構成メンバーとしない	37 自治体

### 3-7. 「その他」の協議会の構成メンバー (例)

県経営者協会、商工会議所連合会、中核市代表、職能団体、民間有識者、教員代表(数名)、こども園代表 等

### 4-1. 協議会における部会設置の有無

回答数:57 自治体/67 自治体中 (未定:10 自治体/67 自治体中)

区分	自治体数
協議会単体	24 自治体
協議会の下に部会を設置	33 自治体

#### 4-2. 協議会における部会の設置数及び代表的な例

部会有り:33 自治体 / 回答 57 自治体中

部会数	自治体数	代表的な例
1 部会	14 自治体	例 1: (ワーキング会議) 例 2: (ワーキンググループ) 例 3: (作業部会)
2 部会	8 自治体	例 1: (事務局会議、ワーキンググループ) (教員育成 WG、教職大学院 WG) 例 2: (教育育成協議会幹事会、指標等検討部会)
3 部会	7 自治体	例 1: (教員養成分科会、教員採用分科会、教員研修分科会) 例 2: (確保部会、管理職登用部会、育成部会) 例 3: (小中学校作業部会、養護教諭作業部会、保育教諭作業部会)
4 部会	3 自治体	例 1: (養成部会、採用部会、研修部会、校種別・職種別ワーキンググループ) 例 2: (教育実習 WG、養護教諭 WG、特別支援教育 WG、人材育成指標 WG)
部会数未定	1 自治体	—

#### 5. 第1回協議会開催及び開催予定 (平成 29 年 5 月 31 日現在)

回答数:39 自治体 / 67 自治体中 (未定:28 自治体 / 67 自治体中)



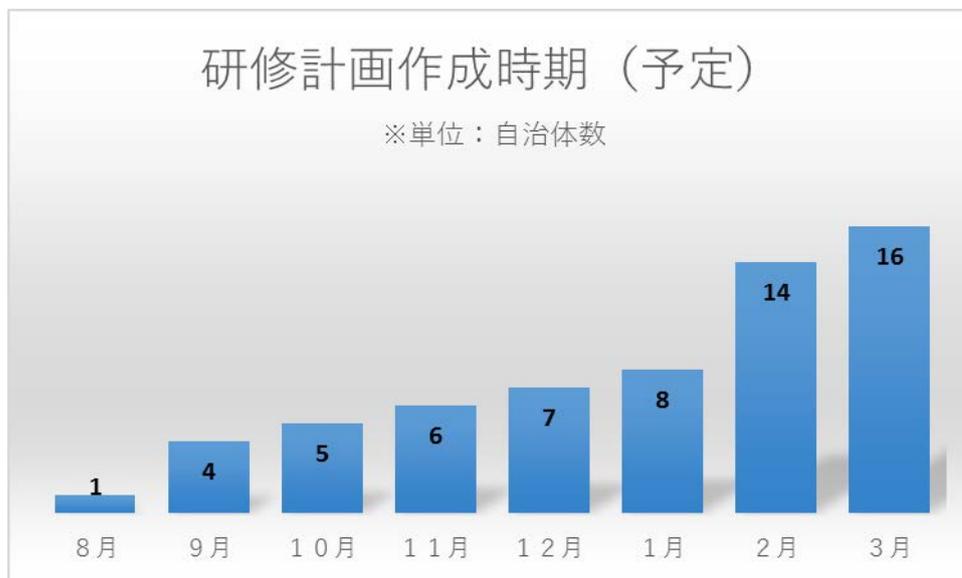
## 6. 指標の策定期期(予定)

回答数:61自治体/67自治体中 (未定:6自治体/67自治体中)



## 7. 研修計画の作成時期(予定)

回答数:61自治体/67自治体中 (未定:6自治体/67自治体中)



## 8. 指標と教員採用選考との関連についての検討

回答数:67 自治体/67 自治体中

区分	自治体数
検討を行っている	3 自治体
今後、検討する予定	11 自治体
現在未定	53 自治体

## 9. 都道府県教育委員会と指定都市以外の市町村教育委員会との連携

回答数:47 都道府県/47 都道府県中

区分	自治体数
連携を行っている	8 自治体
今後、連携する予定	11 自治体
現在未定	28 自治体

### 連携内容例（予定を含む）

- \* 市町村教育委員会の指導主事、教育センター所長等に、協議会委員及び部会の実務担当者を依頼して、合同で指標の作成を行っている。
- \* 県で設置する協議会に、市町村教育委員会教育長代表を委員として参加してもらい、都市部、郡部それぞれの状況を指標に反映させる。また、中核市の研修計画策定に役立てる。
- \* 市町村の担当部署には、県の担当部署を通じて、県教育委員会によって、市町村で必要とする「指標」作成のためのモデル案を作成し情報提供する旨の連絡をした。
- \* 市町村教育委員会の担当部署には、県教育委員会の担当部署を通じて、県教育委員会によって、市町村教育委員会で必要とする「指標」作成のためのモデル案を作成し情報提供する旨の連絡をした。
- \* 幼稚園を所管する担当課において、定期的に各市町村教育委員会と情報交換会を開催しており、その会議を活用して県教委の教育の資質向上に関する指標策定について情報提供していく予定である。
- \* 適宜市町村教育委員会へ情報提供を行っている。
- \* 協議会委員として当県市町村連絡協議会代表者を委嘱している。
- \* 市町村教育委員会教育長及び教育事務所長に対して、教特法一部改正に係る指標、研修計画作成について、個別に説明を実施している。

# 平成29年度 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 指標策定に関するアンケート調査結果(第2回)

掲載日:平成29年9月1日

教職員支援機構次世代型教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

## 調査の概要

調査名称: 平成29年度 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  
指標策定に関するアンケート (第2回)

実施主体: 独立行政法人教職員支援機構

調査対象: 67自治体(47都道府県教育委員会、20指定都市教育委員会)

調査期間: 平成29年7月～8月(基準日:平成29年7月31日)

調査方法: メールによる質問紙調査

回収率: 100%

## 調査結果の概要

\* アンケート項目によっては未定(検討中)の自治体があるため、回答数は同じではない。

\* 以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

### 1. 指標の策定及び協議会設置に係る業務の主管課

回答数:67自治体/67自治体中

区分	自治体数
一つの課で担当	42自治体
複数の課で担当	25自治体

#### <参考>

[「指標」の策定及び「協議会」設置に係る業務の主管課一覧](#)

## 2. 協議会の合同設置(指定都市のある道府県のみ)

回答数:14 道府県/15 道府県中 (未定:1道府県/15 道府県中)

項目	自治体数
道府県教育委員会と指定都市教育委員会で <u>別々に</u> 協議会を設置している	12 自治体
道府県教育委員会と指定都市教育委員会と <u>合同で</u> 協議会を設置している	2 自治体

## 3. 協議会の構成メンバー(大学数)

回答数: 58 自治体/67 自治体中 (未定:9 自治体/67 自治体中)

大学数	自治体数
1 大学	7 自治体
2~5 大学	36 自治体
6~9 大学	10 自治体
10 大学以上	5 自治体

◆最大値(最も大学数が多い自治体における大学数): 52 大学

◆平均値(上記 58 自治体における大学数の平均値): 5.14 大学

## 4. 協議会の構成メンバー(大学名)

掲載可とした自治体:39 自治体/回答 58 自治体中

※今回のアンケートで新たに掲載許可を得た自治体には(\*)印を付しています。

自治体名	大学名
岩手県	・岩手大学
宮城県	・宮城教育大学
秋田県	・秋田大学大学院 ・秋田県立大学 ・国際教養大学 ・ノースアジア大学 ・秋田公立美術大学 ・聖霊女子短期大学 ・聖園学園短期大学 ・日本赤十字秋田看護大学
山形県	・山形大学 ・東北文教大学 ・東北芸術工科大学 ・東北公益文科大学 ・山形県立米沢栄養大学・米沢女子短期大学 ・羽陽短期大学
茨城県	・茨城大学 ・筑波大学 ・茨城キリスト教大学 ・常磐大学 ・流通経済大学 ・筑波技術大学
栃木県	・宇都宮大学 ・白鷗大学

群馬県	・群馬大学 ・群馬県立女子大学 ・高崎経済大学 ・共愛学園前橋国際大学 ・東京福祉大学 ・高崎健康福祉大学
埼玉県	・埼玉大学 ・女子栄養大学
千葉県	・千葉大学 ・聖徳大学大学院 ・千葉茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会
東京都	・東京学芸大学 ・教職大学院関係大学 代表校(1校) ・東京教師養成塾関係大学 代表校 (2校)
石川県	・金沢大学
山梨県	・山梨大学 ・山梨県立大学 ・都留文科大学
長野県	・信州大学
岐阜県	・岐阜大学 ・岐阜聖徳学園大学
静岡県	・静岡大学 ・常葉大学
愛知県	・愛知教育大学 ・愛知県立大学 ・名古屋大学大学院 ・愛知淑徳大学 ・中京大学 ・名古屋女子大学
三重県	・三重大学 ・皇學館大学
滋賀県*	・滋賀大学 ・環びわ湖大学・地域コンソーシアム(私立大学の連合会)
京都府	・京都教育大学 ・佛教大学
和歌山県	・和歌山大学 ・大阪体育大学
岡山県*	・岡山大学 ・岡山県立大学 ・新見公立短期大学 ・ノートルダム清心女子大学 ・岡山商科大学 ・岡山理科大学 ・就実大学 ・山陽学園大学 ・中国学園大学 ・環太平洋大学 ・川崎医療福祉大学 ・倉敷芸術科学大学 ・岡山学院大学 ・くらしき作陽大学 ・美作大学 ・吉備国際大学
山口県	・山口大学 ・山口県立大学 ・下関市立大学 ・徳山大学 ・山口学芸大学 ・宇部フロンティア大学 ・梅光学院大学 ・東亜大学 ・山口東京理科大学 ・至誠館大学 ・山口短期大学
徳島県	・徳島大学 ・鳴門教育大学 ・徳島文理大学 ・四国大学 ・放送大学
佐賀県*	・佐賀大学 ・西九州大学
長崎県*	・長崎大学 ・長崎県立大学 ・長崎総合科学大学 ・活水女子大学 ・長崎純心大学 ・長崎国際大学 ・長崎外国語大学 ・長崎ウエスレヤン大学

大分県	・大分大学 ・大分県立看護科学大学 ・大分県立芸術文化短期大学 ・別府大学 ・別府大学短期大学 ・立命館アジア太平洋大学 ・日本文理大学
宮崎県*	・宮崎大学 ・宮崎公立大学 ・南九州大学 ・宮崎産業経営大学 ・宮崎国際大学 ・九州保健福祉大学 ・宮崎学園短期大学
鹿児島県*	・鹿児島大学 ・鹿児島県立短期大学 ・鹿屋体育大学 ・鹿児島国際大学
沖縄県	・教職課程に関わる県内全大学(7校)より選出された代表者各2名
さいたま市	・埼玉大学 ・聖学院大学
千葉市	・千葉大学 ・聖徳大学大学院 ・千葉茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会会長
新潟市	・新潟大学 ・上越教育大学
静岡市	・静岡大学 ・常葉大学
浜松市	・静岡大学大学院 ・常葉大学 ・浜松学院大学
京都市*	・京都教育大学 ・佛教大学 ・京都地区大学教職課程協議会(平成 29 年度は京都工芸繊維大学)
岡山市*	・岡山大学 ・岡山県立大学 ・新見公立短期大学 ・ノートルダム清心女子大学 ・岡山商科大学 ・岡山理科大学 ・就実大学 ・山陽学園大学 ・中国学園大学 ・環太平洋大学 ・川崎医療福祉大学 ・倉敷芸術科学大学 ・岡山学院大学 ・くらしき作陽大学 ・美作大学 ・吉備国際大学
北九州市*	・北九州市立大学 ・九州栄養福祉大学 ・九州共立大学 ・九州女子大学 ・西南女学院大学 ・梅光学院大学 ・九州国際大学 ・福岡教育大学
福岡市	・福岡教育大学 ・西南学院大学 ・中村学園大学 ・福岡大学
熊本市*	・熊本大学 ・九州ルーテル学院大学

## 5. 協議会における部会設置の有無

回答数:62 自治体/67 自治体中 (未定:5 自治体/67 自治体中)

区分	自治体数
協議会単体	26 自治体
協議会の下に部会を設置	36 自治体

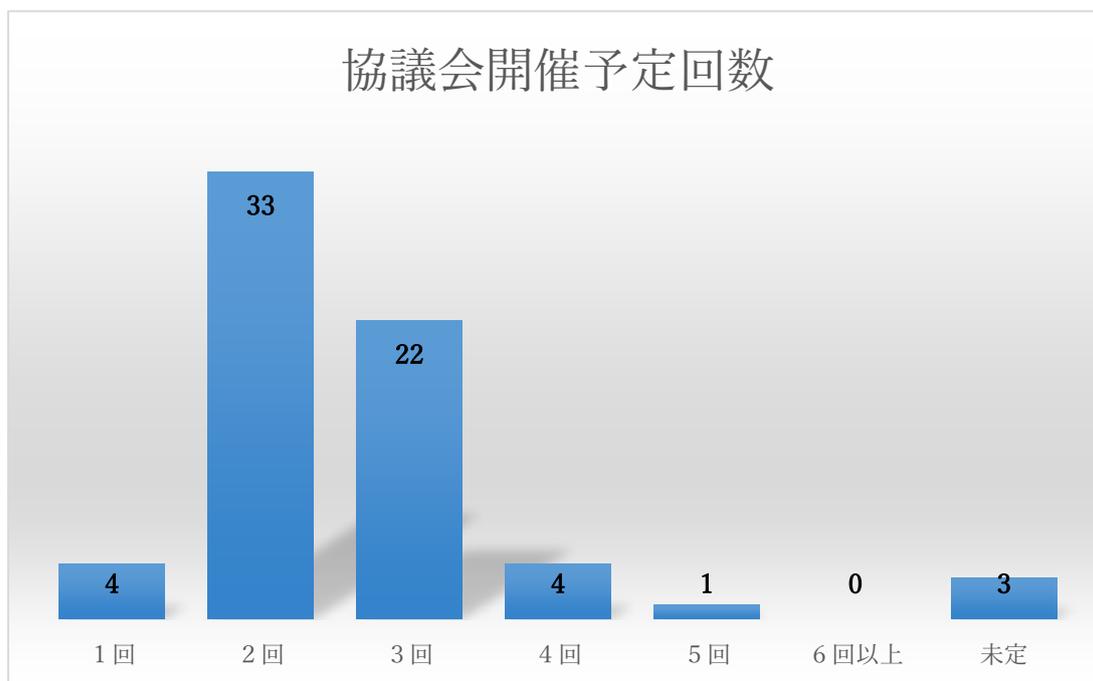
## 6. 協議会における部会の設置数及び代表的な例

部会有り:36 自治体／回答 62 自治体中（未定:5 自治体／67 自治体中）

部会数	自治体数	代表的な例
1 部会	17 自治体	例 1: (ワーキング会議) 例 2: (ワーキンググループ) 例 3: (作業部会)
2 部会	9 自治体	例 1: (事務局会議、ワーキンググループ)(教員育成 WG、教職大学院 WG) 例 2: (教育育成協議会幹事会、指標等検討部会)
3 部会	7 自治体	例 1: (教員養成分科会、教員採用分科会、教員研修分科会) 例 2: (確保部会、管理職登用部会、育成部会) 例 3: (小中学校作業部会、養護教諭作業部会、保育教諭作業部会)
4 部会	3 自治体	例 1: (養成部会、採用部会、研修部会、校種別・職種別ワーキンググループ) 例 2: (教育実習 WG、養護教諭 WG、特別支援教育 WG、人材育成指標 WG)

## 7. 本年度の協議会本体の開催予定回数

回答数:64 自治体／67 自治体中（未定:3 自治体／67 自治体中）



## 8. 指標策定に当たり参考となった資料

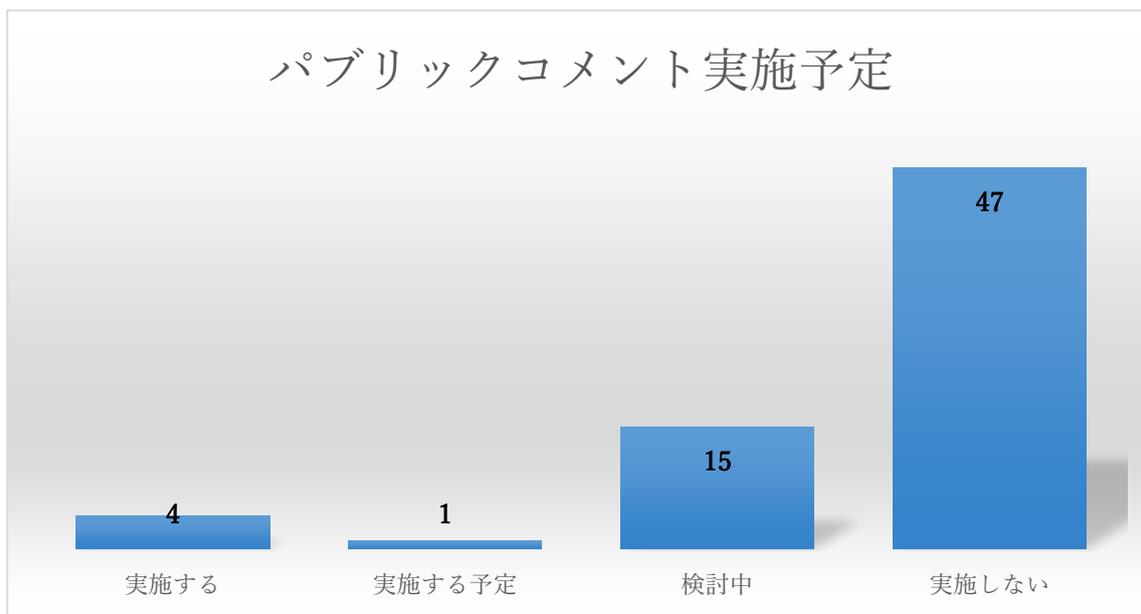
回答数:32 自治体/67 自治体中

※自由記述(無回答、複数回答あり)

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会配布資料	16 自治体
自治体の教員育成指標、人材育成指標、長期計画等資料	16 自治体
「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」策定ガイドブック	8 自治体
文部科学省告示第五十五号 (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)	6 自治体
教育公務員特例法等の一部を改正する法律	2 自治体
校長の専門職基準	2 自治体
教育振興基本計画	1 自治体
教職課程コアカリキュラム	1 自治体
教員採用選考案内	1 自治体
教職員支援機構のアンケート調査結果	1 自治体

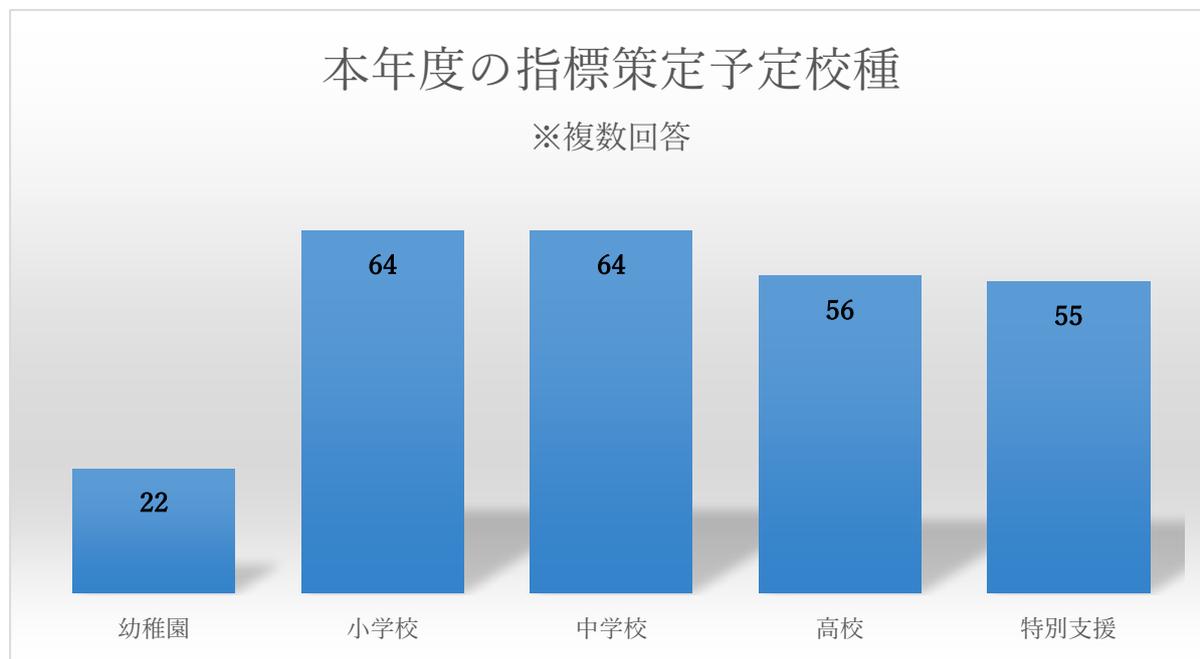
## 9. 指標に関するパブリックコメントの実施予定

回答数:67 自治体/67 自治体中



## 10. 本年度の指標の策定予定校種

回答数:64 自治体/67 自治体中 (未定:3 自治体/67 自治体中)



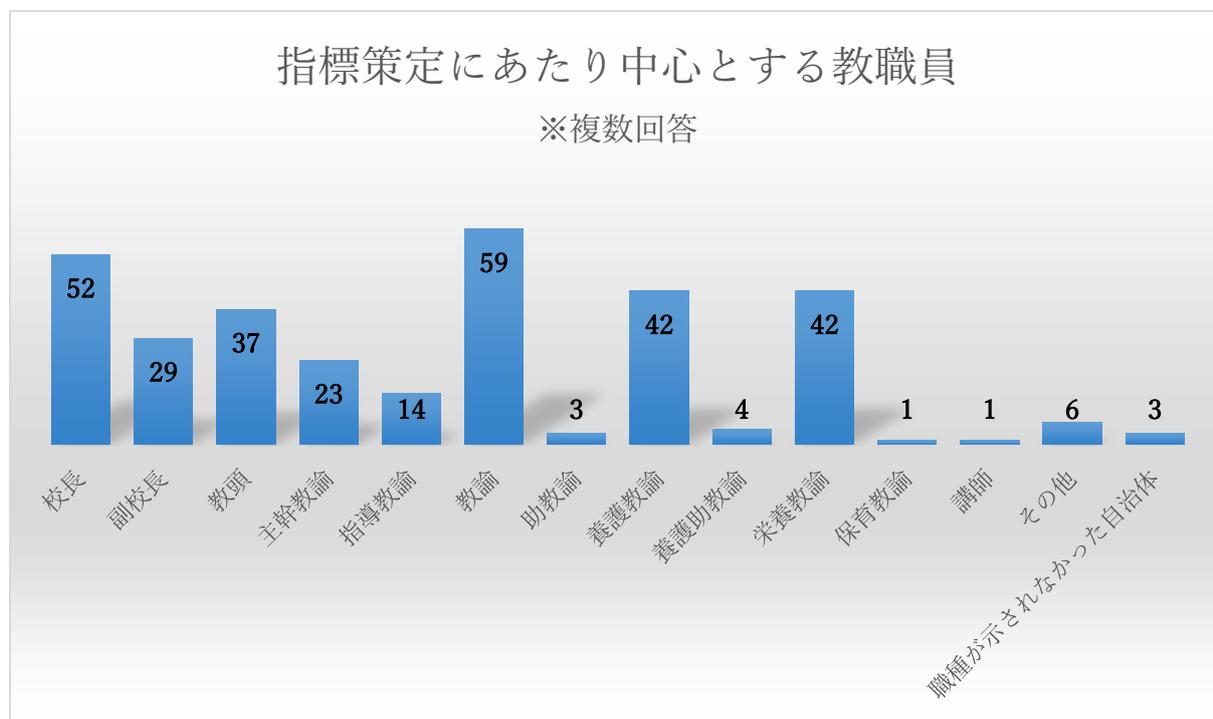
指標の策定予定校種	自治体数
幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校 ※上記以外に「その他」を含む(2自治体)	18自治体
幼稚園・小学校・中学校・高等学校 ※上記以外に「その他」を含む(1自治体)	3自治体
幼稚園・小学校・中学校	1自治体
小学校・中学校・高等学校・特別支援学校 ※上記以外に「その他」を含む(3自治体)	35自治体
小学校・中学校・特別支援学校	2自治体
小学校・中学校 ※上記以外に「その他」を含む(1自治体)	5自治体

### <「その他」>

認定こども園、義務教育学校、中等教育学校を「その他」とした。

### 11. 本年度の指標策定にあたり中心とする教職員

回答数:64 自治体/67 自治体中 (未定:3 自治体/67 自治体中)



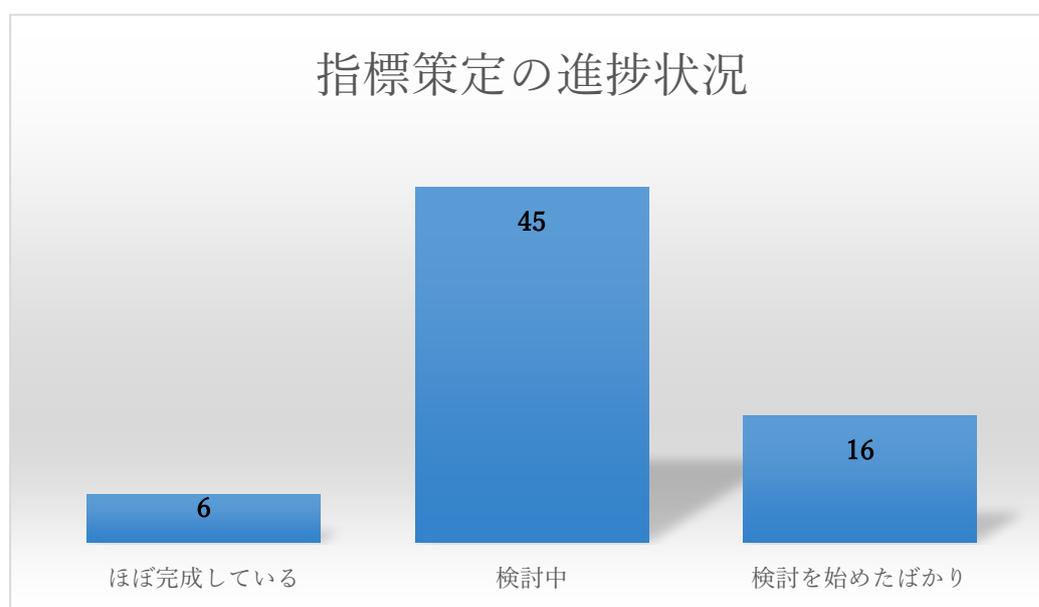
教職員	自治体数
校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭	1 自治体
校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭 ※上記 8 職種に「その他」を加えたものが 2 自治体ある。	8 自治体
校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭	2 自治体
校長、副校長、教頭、主幹教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭、講師	1 自治体
校長、副校長、教頭、主幹教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭 ※上記 7 職種に「その他」を加えたものが 1 自治体ある。	6 自治体
校長、副校長、教頭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭	1 自治体
校長、副校長、教頭、教諭、養護教諭、栄養教諭	5 自治体
校長、副校長、教頭、教諭、栄養教諭	1 自治体
校長、副校長、主幹教諭、指導教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭 ※上記 7 職種に「その他」を加えたものが 1 自治体ある。	1 自治体
校長、副校長、主幹教諭、教諭、助教諭、養護教諭、栄養教諭 ※上記 7 職種に「その他」を加えたものが 1 自治体ある。	1 自治体

校長、副校長、教諭、養護教諭、栄養教諭	1 自治体
校長、副校長	1 自治体
校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭	1 自治体
校長、教頭、主幹教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭	1 自治体
校長、教頭、主幹教諭、指導教諭	1 自治体
校長、教頭、教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭	2 自治体
校長、教頭、教諭、養護教諭、栄養教諭	4 自治体
校長、教頭、教諭 ※上記3職種に「その他」を加えたものが1自治体ある。	3 自治体
校長、教諭、養護教諭、栄養教諭	7 自治体
校長、教諭、養護教諭	1 自治体
校長、教諭、保育教諭	1 自治体
校長、教諭	2 自治体
教諭、養護教諭、栄養教諭	1 自治体
教諭	8 自治体
具体的な職種名をあげていなかった自治体	3 自治体

※表中の「その他」とは「指針」に示されていない職種のことを指す。例えば、主任教諭、実習助手、寄宿舍指導員、事務職員、常勤代替教諭及び学校栄養職員。

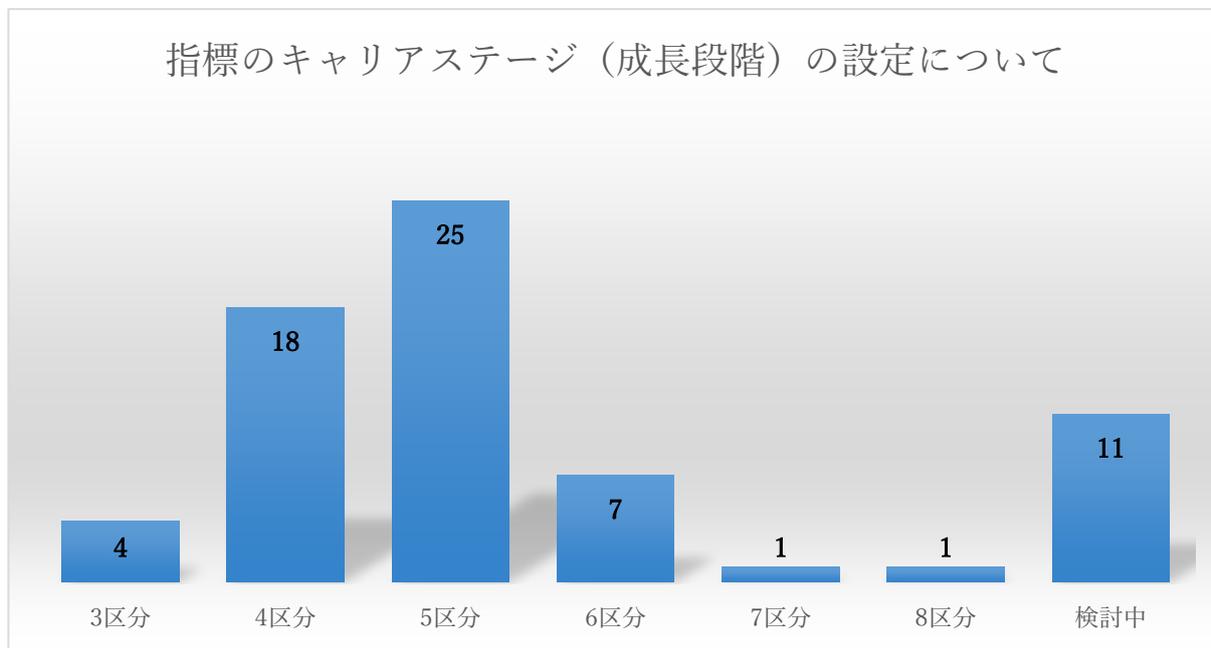
## 12. 指標策定の進捗状況

回答数:67 自治体 / 67 自治体中



### 13. 指標のキャリアステージ(成長段階)設定数

回答数:56 自治体/67 自治体中 (未定:11 自治体/67 自治体中)



キャリアステージ区分数	区分 (具体例)
3 区分	例 1) 基礎期、発展期、深化期 例 2) ステージ 1 (初任者~1 校目)、ステージ 2 (2 校目~15 年経験未満)、ステージ 3 (15 年経験以上)
4 区分	例 1) 養成段階、初任段階、中堅段階、ベテラン段階 例 2) 採用時、実践力養成期、専門性充実・協同力養成期、指導力・協同力完成期 例 3) 採用時、基礎・向上期、充実・発展期、深化・熟練期
5 区分	例 1) 新規採用時、基礎形成期、資質形成期、資質充実期、深化発展期 例 2) 採用時、初任から 5 年目、6 年目から 10 年目、11 年目から 20 年目、20 年目以降 例 3) 採用期、初任期、発展期、深化期、成熟期
6 区分	例 1) 採用時、基礎の形成期、実践的指導力の向上期、実践的指導力の充実期、ミドルリーダーとしての能力発揮期、総合力の発揮期、管理職 例 2) 着任時、第 1 ステージ、第 2 ステージ、第 3 ステージ、副校長昇任時、校長昇任・採用時

7区分	例) 着任、基礎・向上、充実・深化、発展①（エキスパート教員・ベテラン教員）、発展②（主幹教諭・指導教諭）、発展③（副校長・教頭）、校長
8区分	例) 基礎形成期、伸長期、充実期、指導教諭、主幹教諭、教育管理職候補者、副校長、校長

#### 14. キャリアステージの中心に設定したもの

回答数:63自治体/67自治体中（未定:4自治体/67自治体中）

経験年数	39自治体
年齢	1自治体
その他	23自治体

##### <「その他」の具体例>

- ・「経験年数」「年齢」ともに考慮
- ・「経験年数」「年齢」も目安とはしては示すが、基本的にはそのステージで求める姿で設定
- ・学校内等での立場や使命、役割
- ・経験年数とキャリア
- ・職能
- ・教職経験をベースとし、基礎研修の修了状況、年齢や校内での役割を考慮
- ・経験年数、役職、学校運営への参画の程度等

#### 15. 各自治体ホームページのリンク先

宮城県: <http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/ky-teacher/ikusei00.html>

茨城県: <http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/oshirase/kyougikai.html>

東京都: <http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/07/27/07.html>

神奈川県: <http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/p1139454.html>

静岡県: <https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>

愛知県: <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/sihyou.html>

京都府: [http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page\\_id=297&layoutmode=off&layoutmode=on](http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page_id=297&layoutmode=off&layoutmode=on)

和歌山県: <http://www.wakayama-edc.big-u.jp/>

大分県: <http://kyouiku.oita-ed.jp/jinji/2017/06/post-124.html>

横浜市: <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/index.htm>

相模原市: <http://www.sagamihara-kng.ed.jp/>

## 平成 29 年度 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 指標策定に関するアンケート調査結果(第 3 回)

掲載日:平成 30 年 2 月 7 日

教職員支援機構次世代型教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

### 調査の概要

調査名称: 平成 29 年度 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  
指標策定に関するアンケート (第 3 回)

実施主体: 独立行政法人教職員支援機構

調査対象: 67 自治体(47 都道府県教育委員会、20 指定都市教育委員会)

調査期間: 平成 29 年 11 月～12 月(基準日:平成 29 年 11 月 10 日)

調査方法: メールによる質問紙調査

回収率: 100%

### 調査結果の概要

\*以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

\*アンケート項目によっては未定(検討中)等の自治体があるため、回答数は同じではない。

#### 1. 協議会の構成メンバー(大学数)

回答数: 64 自治体/67 自治体中 (未回答:3 自治体/67 自治体中)

大学数	自治体数
1 大学	7 自治体
2～5 大学	40 自治体
6～9 大学	10 自治体
10 大学以上	7 自治体

## 2. 協議会の構成メンバー(大学名)

掲載可とした自治体: 48 自治体 / 回答 67 自治体中

自治体名	大学名
岩手県	岩手大学
宮城県	宮城教育大学
秋田県	秋田大学大学院、秋田県立大学、国際教養大学、ノースアジア大学、 秋田公立美術大学、聖霊女子短期大学、聖園学園短期大学、 日本赤十字秋田看護大学
山形県	山形大学、東北文教大学、東北芸術工科大学、東北公益文科大学、 山形県立米沢栄養大学・米沢女子短期大学、羽陽学園短期大学
茨城県	茨城大学、筑波大学、茨城キリスト教大学、常磐大学、流通経済大学、 筑波技術大学
栃木県	宇都宮大学、白鷗大学
群馬県	群馬大学、群馬県立女子大学、高崎経済大学、共愛学園前橋国際大学、 東京福祉大学、高崎健康福祉大学
埼玉県	埼玉大学、女子栄養大学
千葉県	千葉大学、聖徳大学大学院、 千葉茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会会長校
東京都	東京学芸大学、教職大学院関係大学 代表校(1校)、 東京教師養成塾関係大学 代表校(2校)
新潟県	新潟大学、上越教育大学大学院
石川県	金沢大学
福井県	福井大学、仁愛大学
山梨県	山梨大学、山梨県立大学、都留文科大学
長野県	信州大学
岐阜県	岐阜大学、岐阜聖徳学園大学
静岡県	静岡大学、常葉大学教職大学院
愛知県	愛知教育大学、愛知県立大学、名古屋大学大学院、愛知淑徳大学、 中京大学、名古屋女子大学
三重県	三重大学、皇學館大学、名古屋学院大学
滋賀県	滋賀大学教職大学院、滋賀大学、 環びわ湖大学・地域コンソーシアム(私立大学の連合会)
京都府	京都教育大学、佛教大学

大阪府	大阪教育大学、関西大学、近畿大学、四天王寺大学、大阪大谷大学
和歌山県	和歌山大学教職大学院、大阪体育大学
島根県	島根大学、島根県立大学
岡山県	岡山大学、岡山県立大学、新見公立短期大学、ノートルダム清心女子大学、岡山商科大学、岡山理科大学、就実大学、山陽学園大学、中国学園大学、環太平洋大学、川崎医療福祉大学、倉敷芸術科学大学、岡山学院大学、くらしき作陽大学、美作大学、吉備国際大学
広島県	広島大学、教育ネットワーク中国(広島修道大学)
山口県	山口大学、山口県立大学、下関市立大学、徳山大学、山口学芸大学、宇部フロンティア大学、梅光学院大学、東亜大学、山口東京理科大学、至誠館大学、山口短期大学
徳島県	徳島大学、鳴門教育大学、徳島文理大学、四国大学、放送大学
香川県	香川大学、鳴門教育大学
福岡県	福岡教育大学教職大学院、九州大学大学院、中村学園大学
佐賀県	佐賀大学、西九州大学
長崎県	長崎大学、長崎県立大学、長崎総合科学大学、活水女子大学、長崎純心大学、長崎国際大学、長崎外国語大学、長崎ウエスレヤン大学
大分県	大分大学、大分県立看護科学大学、大分県立芸術文化短期大学、別府大学、別府大学短期大学、立命館アジア太平洋大学、日本文理大学
宮崎県	宮崎大学、宮崎公立大学、南九州大学、宮崎産業経営大学、宮崎国際大学、九州保健福祉大学、宮崎学園短期大学
鹿児島県	鹿児島大学、鹿児島県立短期大学、鹿屋体育大学、鹿児島国際大学
沖縄県	教職課程に関わる県内全大学(7校)より選出された代表者各2名
仙台市	宮城教育大学、宮城学院女子大学、東北大学、仙台大学、宮城大学、東北生活文化大学、東北学院大学、尚絅学院大学、東北福祉大学、仙台白百合女子大学、東北工業大学、石巻専修大学
さいたま市	埼玉大学、聖学院大学
千葉市	千葉大学、聖徳大学大学院、千葉茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会会長校
新潟市	新潟大学、上越教育大学
静岡市	静岡大学、常葉大学、常葉大学短期大学
浜松市	静岡大学、常葉大学、浜松学院大学
京都市	京都教育大学、佛教大学、京都地区大学教職課程協議会(平成29年度は京都工芸繊維大学)

岡山市	岡山大学、岡山県立大学、新見公立短期大学、ノートルダム清心女子大学、岡山商科大学、岡山理科大学、就実大学、山陽学園大学、中国学園大学、環太平洋大学、川崎医療福祉大学、倉敷芸術科学大学、岡山学院大学、くらしき作陽大学、美作大学、吉備国際大学
広島市	広島文教女子大学、広島大学大学院、広島修道大学、広島工業大学、広島女学院大学、広島経済大学、広島国際大学、広島文化学園大学・広島文化学園短期大学、安田女子大学・安田女子短期大学、エリザベト音楽大学、広島都市学園大学、広島市立大学、広島国際学院大学、比治山大学・比治山大学短期大学、県立広島大学
北九州市	北九州市立大学、九州栄養福祉大学、九州共立大学、九州女子大学、西南女学院大学、梅光学院大学、九州国際大学、福岡教育大学
福岡市	福岡教育大学、中村学園大学、福岡大学、西南学院大学
熊本市	熊本大学、九州ルーテル学院大学

### 3. 協議会における部会等設置の有無

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中

区分	自治体数
協議会単体	33 自治体
協議会の下に部会等を設置	34 自治体

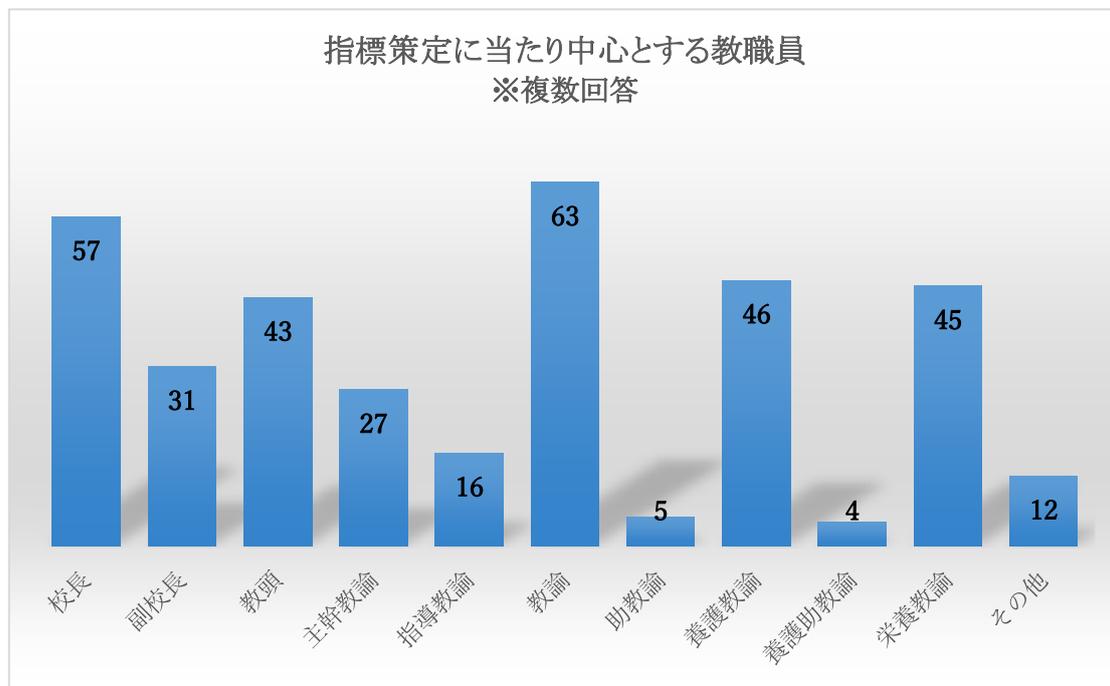
#### 4. 協議会における部会等の設置数及び代表的な例

自治体数： 34 自治体

部会数	自治体数	代表的な例
1 部会	15 自治体	例 1: (ワーキング会議) 例 2: (ワーキンググループ) 例 3: (作業部会)
2 部会	10 自治体	例 1: (事務局会議、ワーキンググループ) (教員育成 WG、教職大学院 WG) 例 2: (教育育成協議会幹事会、指標等検討部会)
3 部会	6 自治体	例 1: (教員養成分科会、教員採用分科会、教員研修分科会) 例 2: (確保部会、管理職登用部会、育成部会) 例 3: (小中学校作業部会、養護教諭作業部会、保育教諭作業部会)
4 部会	3 自治体	例 1: (養成部会、採用部会、研修部会、校種別・職種別ワーキンググループ) 例 2: (教育実習 WG、養護教諭 WG、特別支援教育 WG、人材育成指標 WG)

#### 5. 本年度の指標策定に当たり中心とする教職員

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中 ※複数回答



※表中の「その他」とは「指針」に示されていない職種のことを指す。例えば、主任教諭、実習助手、寄宿舍指導員、事務職員、常勤代替教諭及び学校栄養職員。また、職種別に作成しない等の自治体も含む。

## 6. キャリアステージを設定する際に基準にしたもの

回答数： 64 自治体 / 67 自治体中 (未回答: 3 自治体 / 67 自治体中)

区分	自治体数
経験年数	43 自治体
年齢	1 自治体
その他	20 自治体

<「その他」具体例>

- ・「経験年数」「年齢」ともに考慮
- ・「経験年数」「年齢」も目安としては示すが、基本的にはそのステージで求める姿で設定
- ・学校内等での立場や使命、役割
- ・経験年数とキャリア
- ・職能
- ・教職経験をベースとし、基礎研修の終了状況、年齢や校内での役割を考慮
- ・経験年数、役職、学校運営への参画の程度等

## 7. 指標策定の進捗状況について

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中

区分	自治体数
完成している	16 自治体
ほぼ完成している	21 自治体
検討中	30 自治体
検討をはじめたばかり	0 自治体

## 8. 指標の公表予定時期(既に完成させた場合も含む)について

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中



## 9. 指標策定に当たって参考にした資料について

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中 ※複数回答

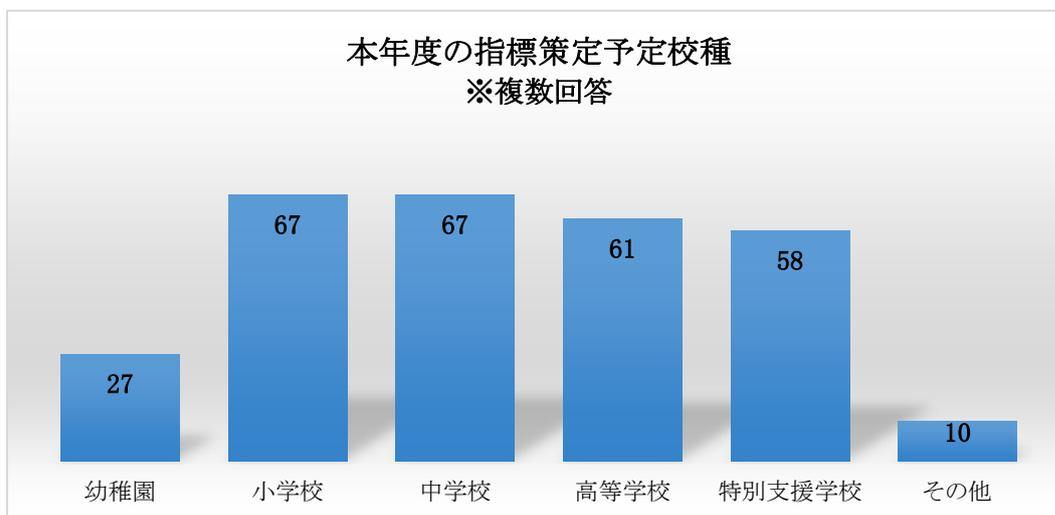
資料	自治体数
1. 「指針」(文部科学省告示第五十五号)	58 自治体
2. 外国の教師スタンダードや文献等	0 自治体
3. 他自治体の指標や資料等	52 自治体
4. 日本の文献	12 自治体
5. 自らの自治体でこれまで育成すべき資質・能力として設定したもの	48 自治体
6. 自らの自治体のこれまでの研修体系に示していた資質・能力	41 自治体
7. その他	10 自治体

### <資料の具体例>

- ・中央教育審議会答申
- ・校長の専門職基準(日本教育経営学会)
- ・学校のチーム化を目指すミドルリーダー 20の行動様式
- ・生徒指導提要(文部科学省)
- ・教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方(案)
- ・教職員支援機構のアンケート調査結果

## 10. 本年度の指標策定予定校種について

回答数：67 自治体／67 自治体中 ※複数回答



<「その他」>

認定こども園、義務教育学校、中等教育学校を「その他」とした。

## 11. 教諭の指標の作成状況について

回答数:66 自治体／67 自治体中 (未回答:1 自治体／67 自治体中)

区分	自治体数
作成していない	0 自治体
校種共通で作成	64 自治体
校種ごとに作成	2 自治体

## 12. 養護教諭の指標の作成状況について

回答数：66 自治体／67 自治体中 (未回答:1 自治体／67 自治体中)

区分	自治体数
作成していない	16 自治体
校種共通で作成	50 自治体
校種ごとに作成	0 自治体

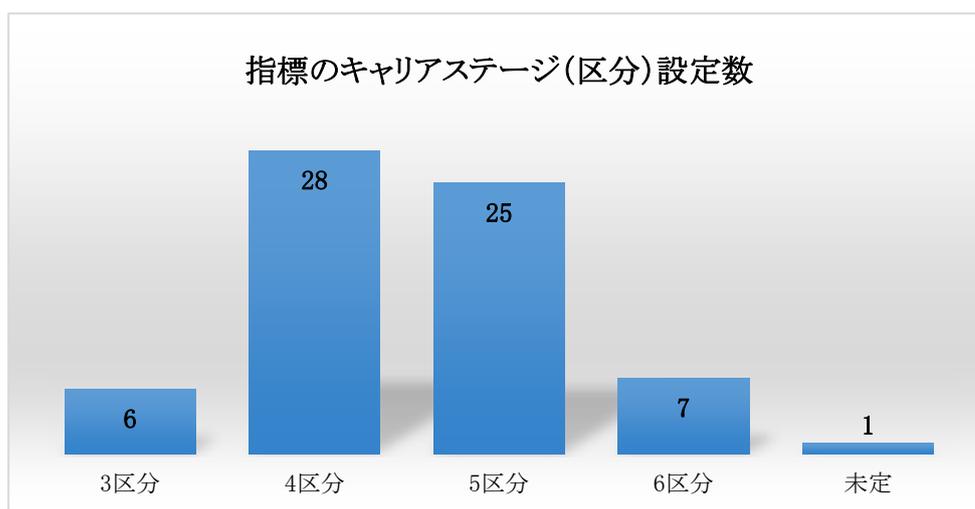
### 13. 栄養教諭の指標の作成状況について

回答数： 66 自治体／67 自治体中（未回答：1 自治体／67 自治体中）

区分	自治体数
作成していない	19 自治体
校種共通で作成	47 自治体
校種ごとに作成	0 自治体

### 14. 小学校と中学校の指標のキャリアステージ(区分)設定数について

回答数： 67自治体／67 自治体中



※アンケートの回答のうち、キャリアステージ(区分)に管理職を含めたものについては、キャリアステージ(区分)設定数から除外している。

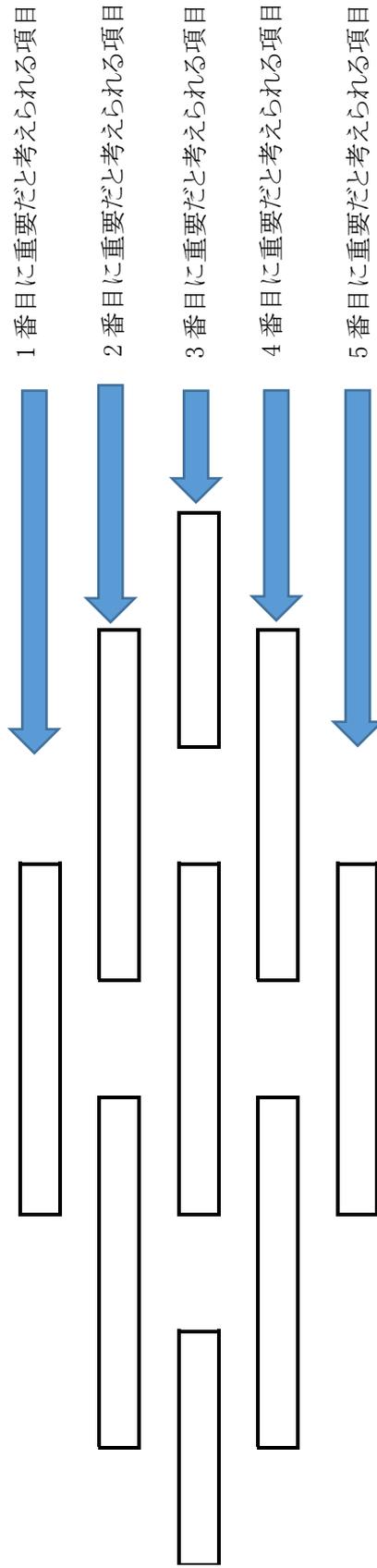
※キャリアステージ(区分)設定数は、採用段階を第1区分として整理している。

キャリアステージ(区分)設定数	キャリアステージ(区分)具体例
3 区分	例 1)「ステージⅠ(成長期)」、「ステージⅡ(発展期)」、「ステージⅢ(充実期)」 例 2)「若手前期」、「若手後期」、「中堅育成期」
4 区分	例 1)「採用時」、「基礎・向上期」、「充実・発展期」、「進化・熟練期」 例 2)「着任時」、「基礎形成期」、「能力伸長期」、「能力充実期」 例 3)「採用時」、「実践力養成期」、「専門性充実期・協働力養成期」、「指導力・協働力完成期」
5 区分	例 1)「採用時の姿」、「第 1 期(形成期)」、「第 2 期(成長期)」、「第 3 期(発展・充実期)」、「第 4 期(貢献・深化期)」 例 2)「着任時」、「始発期」、「成長期」、「充実期」、「組織運営期」 例 3)「採用ステージ」、「基礎ステージ」、「充実ステージ」、「発展ステージ」、「指導ステージ」
6 区分	例 1)「採用時」、「基礎力の形成期」、「実践力の向上期」、「実践力の充実期」、「実践力の発展期」、「総合力の発揮期」 例 2)「採用段階」、「基礎期」、「向上期」、「充実期」、「発展期」、「円熟期」

【15.～21-12.までは、ダイヤモンドランキングという調査方法を用いる。以下、その結果を示す。】

【ダイヤモンドランキングについて(小学校及び中学校)】(15～18 に適応)

小学校と中学校の指標作成に当たり重視したことについて、以下の【項目】より9つを選択し、1番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を一番上に、2番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)を2番目に、以下3番目(項目数3つ)、4番目(項目数2つ)、最後に5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)をダイヤモンドの形になるように5段階に並べたもの。



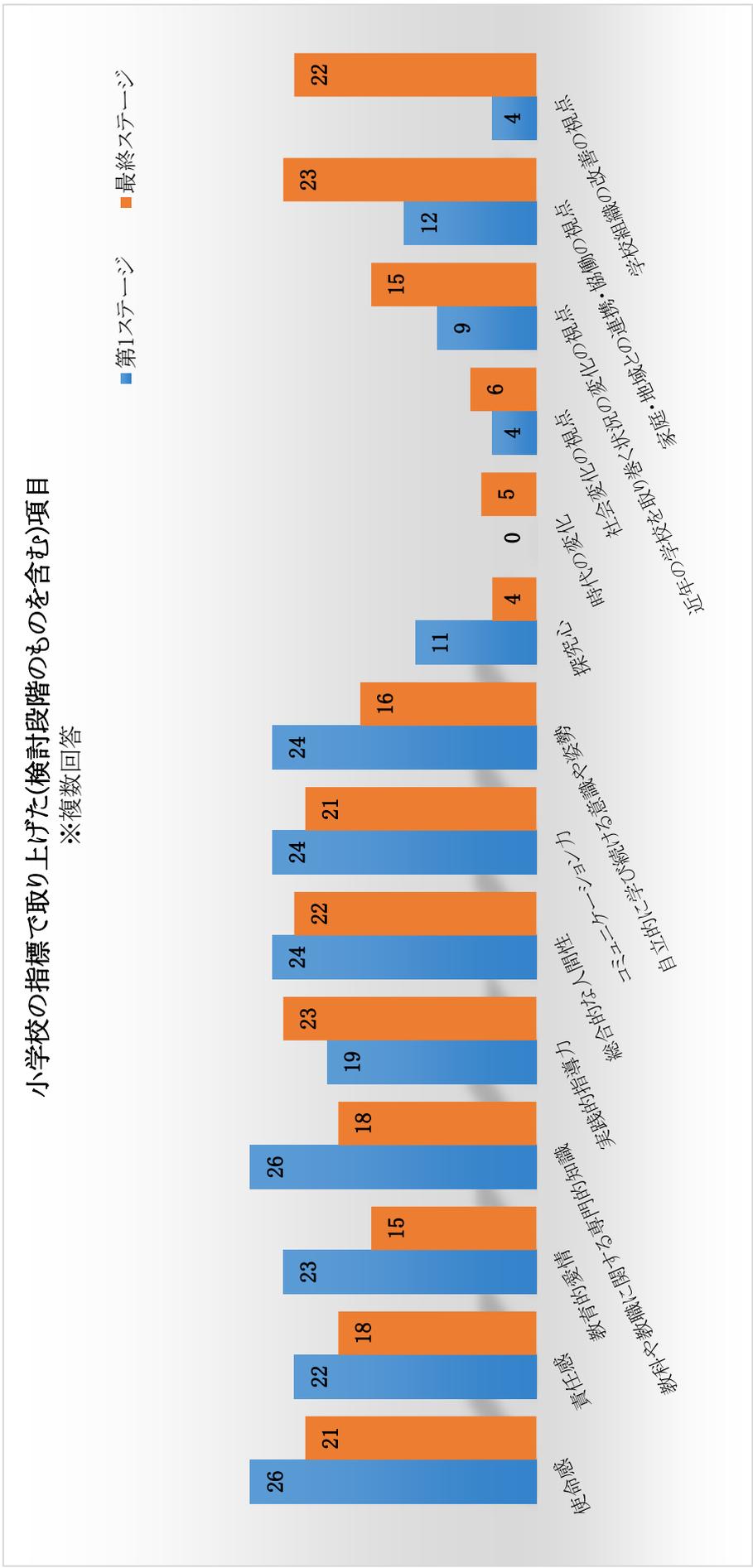
【項目】

1. 使命感 2. 責任感 3. 教育的愛情 4. 教科や教職に関する専門的知識 5. 実践的指導力 6. 総合的な人間性 7. コミュニケーション力
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢 9. 探究心 10. 時代の変化 11. 社会変化の視点 12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点
13. 家庭・地域との連携・協働の視点 14. 学校組織の改善の視点 15. その他(具体的に記入)

15. 小学校の指標において第1ステージと最終ステージで取り上げた(検討段階のものを含む)項目 ※複数回答

(回答数:29 自治体/67 自治体中)

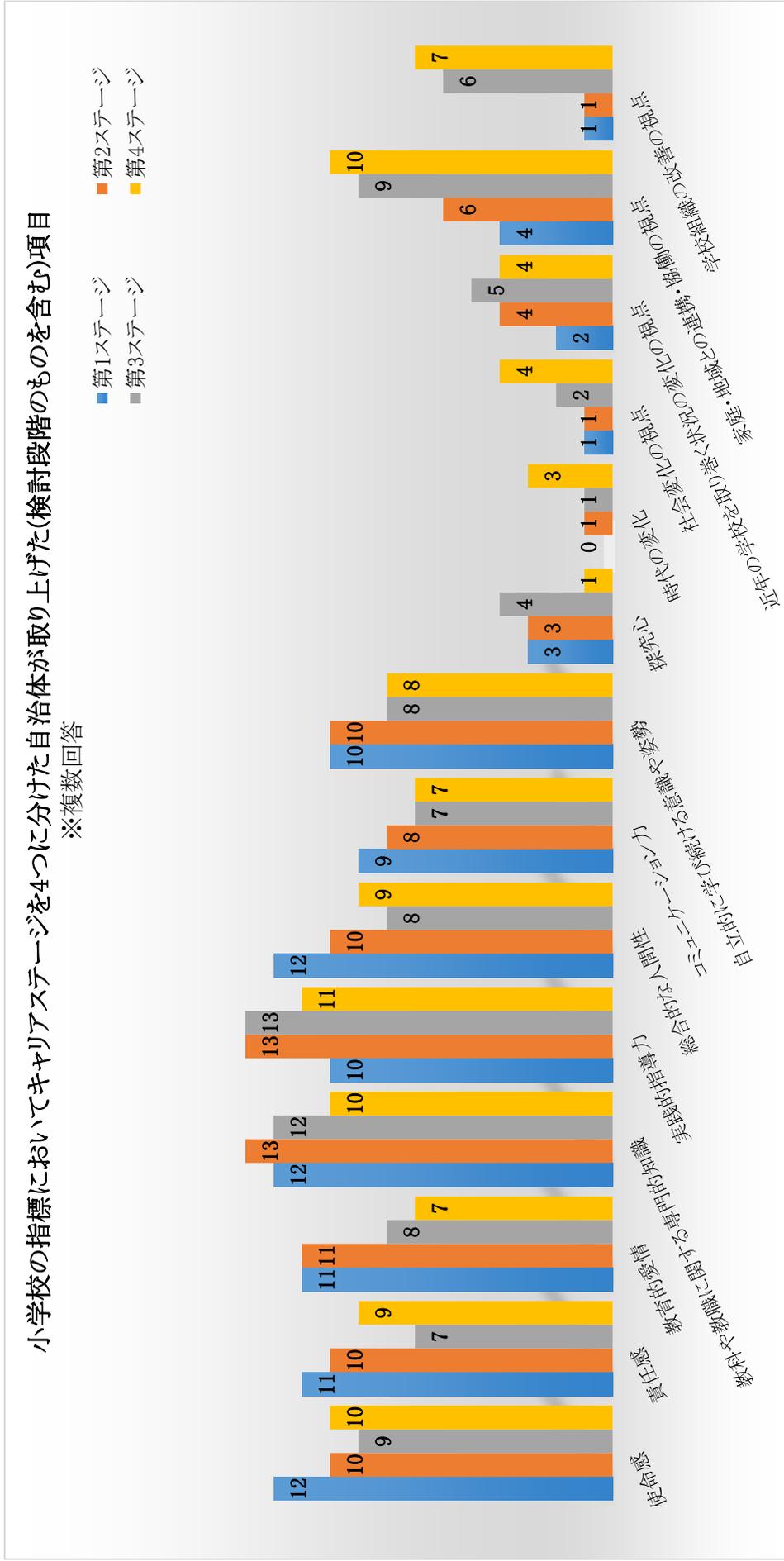
※ステージは9ページに示したキャリアステージ(区分)を指す。



<項目「その他」の例は次のようなものになる> 「倫理・コンプライアンス」「人権」「課題対応力」「人材育成」「学級マネジメント」等

16. 小学校の指標においてキャリアステージを4つに分けた自治体を取り上げた(検討段階のものを含む)項目について ※複数回答

(回答数: 13 自治体/67 自治体)



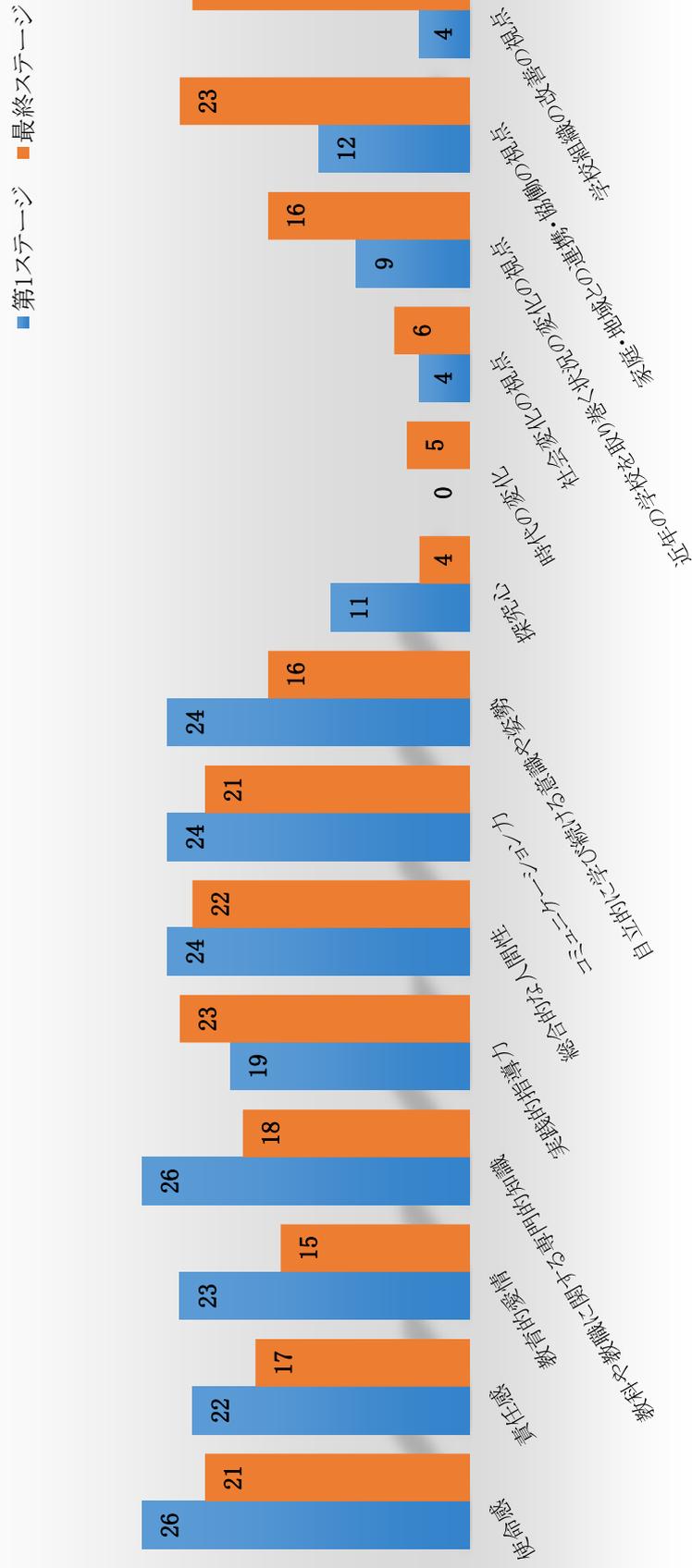
<項目「その他」の例は次のようなものになる> 「倫理・コンプライアンス」「人権」「人材育成」「課題対応力」「子ども理解力」等

17. 中学校の指標において第1ステージと最終ステージで取り上げた(検討段階のものを含む)項目 ※複数回答

(回答数: 29 自治体 / 67 自治体中)

中学校の指標で取り上げた(検討段階のものを含む)項目

※複数回答



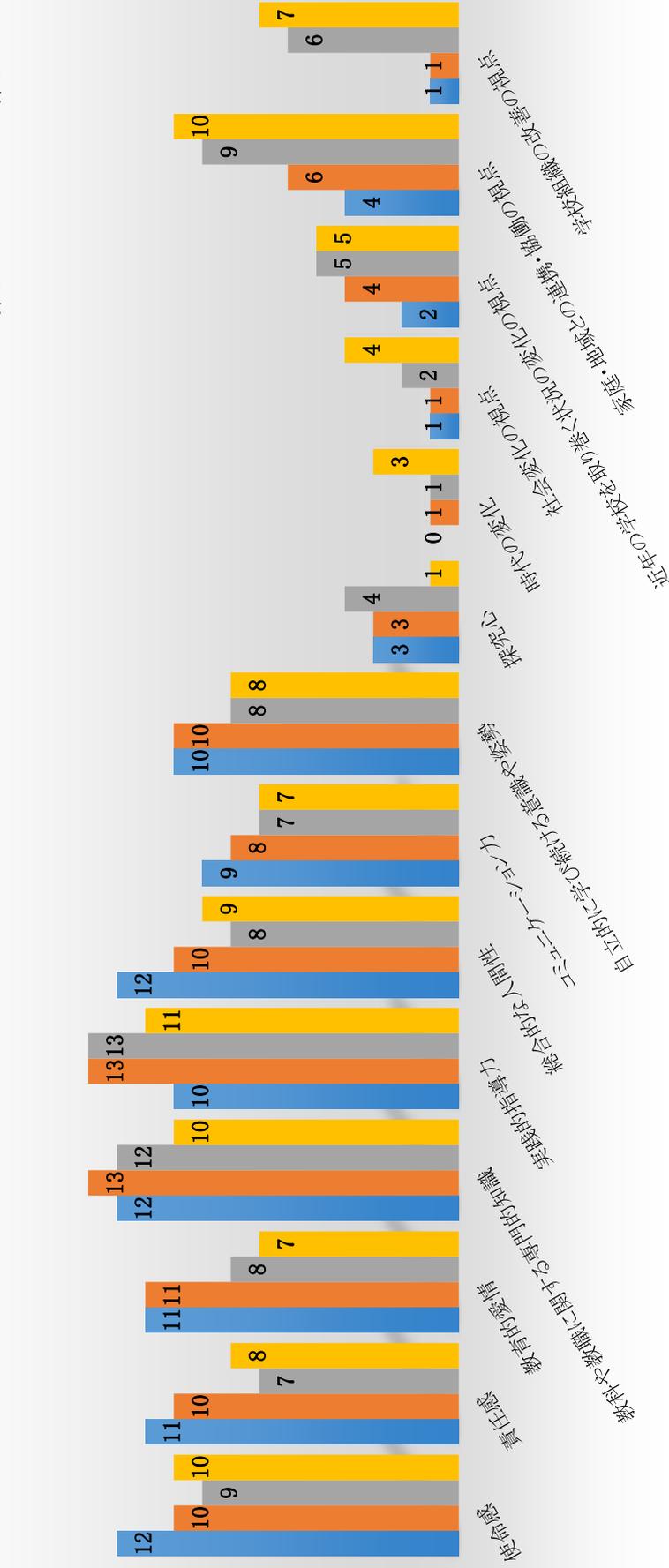
<項目「その他」の例は次のようなものになる> 「人材育成」「倫理・コンプライアンス」「学級マネジメント」「人権」「地域教育」等

18. 中学校の指標においてキャリアステージを4つに分けた自治体を取り上げた(検討段階のものを含む)項目について ※複数回答

(回答数: 13 自治体 / 67 自治体中)

中学校の指標においてキャリアステージを4つに分けた自治体を取り上げた(検討段階のものを含む)項目  
※複数回答

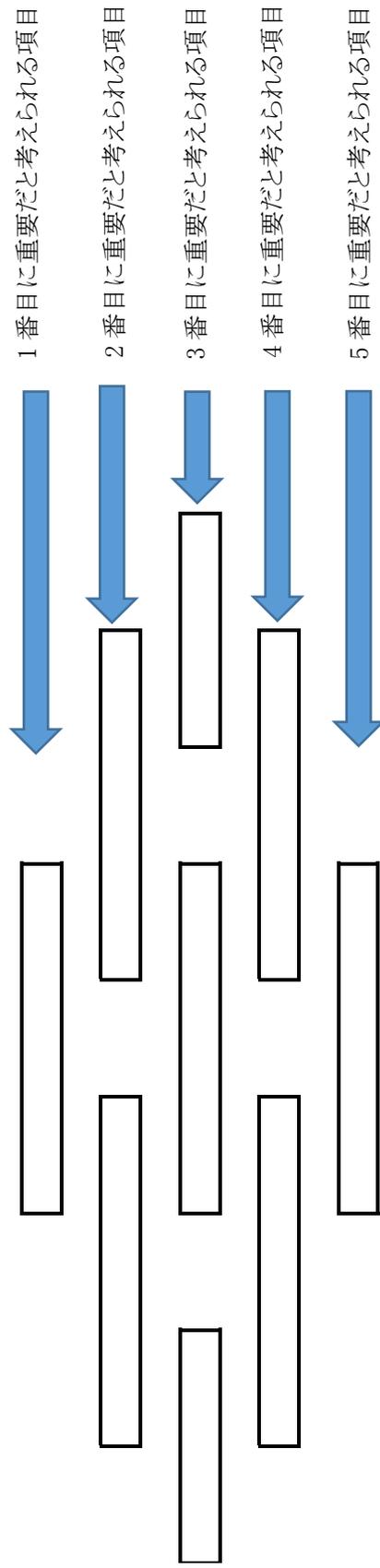
■ 第1ステージ ■ 第2ステージ ■ 第3ステージ ■ 第4ステージ



<項目「その他」の例は次のようになる> 「倫理・コンプライアンス」「子ども理解力」「人材育成」「生徒指導力」「地域教育」等

### 【ダイヤモンドランキングについて(小学校及び中学校)】(19-1～20-12 に適応)

小学校と中学校の指標作成に当たり重視したことについて、以下の【項目】より9つを選択し、1番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を一番上に、2番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)を2番目に、以下3番目(項目数3つ)、4番目(項目数2つ)、最後に5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)をダイヤモンドの形になるように5段階に並べたもの。

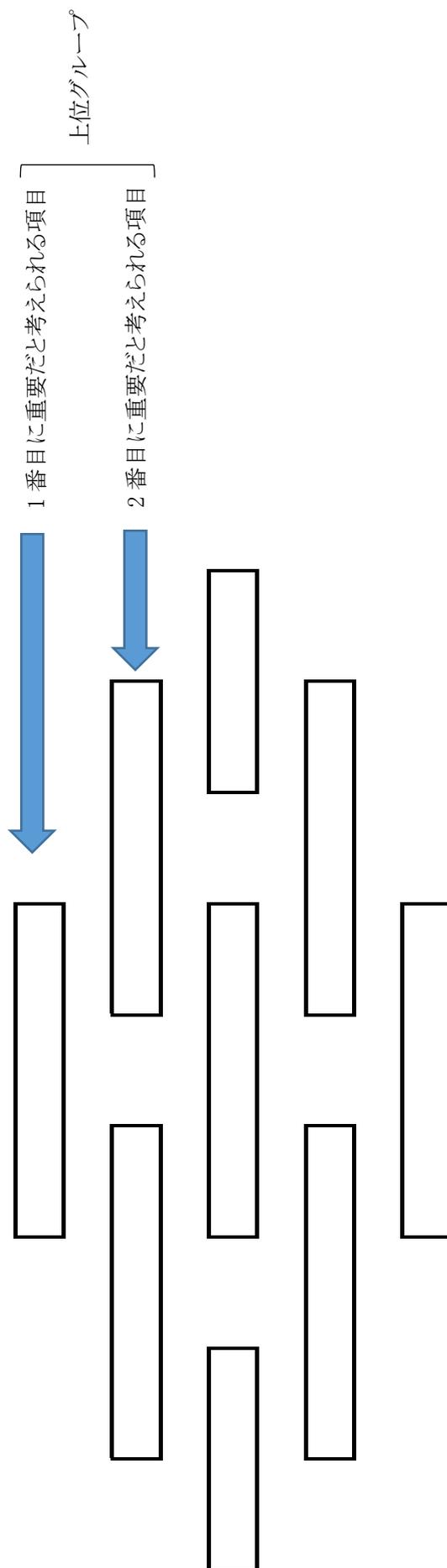


#### 【項目】

1. 使命感
2. 責任感
3. 教育的愛情
4. 教科や教職に関する専門的知識
5. 実践的指導力
6. 総合的な人間性
7. コミュニケーション力
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢
9. 探究心
10. 時代の変化
11. 社会変化の視点
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点
13. 家庭・地域との連携・協働の視点
14. 学校組織の改善の視点

**【ダイヤモンドランキングの上位グループについて】(19-1～19-3 に適応)**

小学校の指標作成に当たり重視したことについて、1 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 1 つ) を一番上に、2 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 2 つ) を 2 番目に並べており、それを上位グループとする。



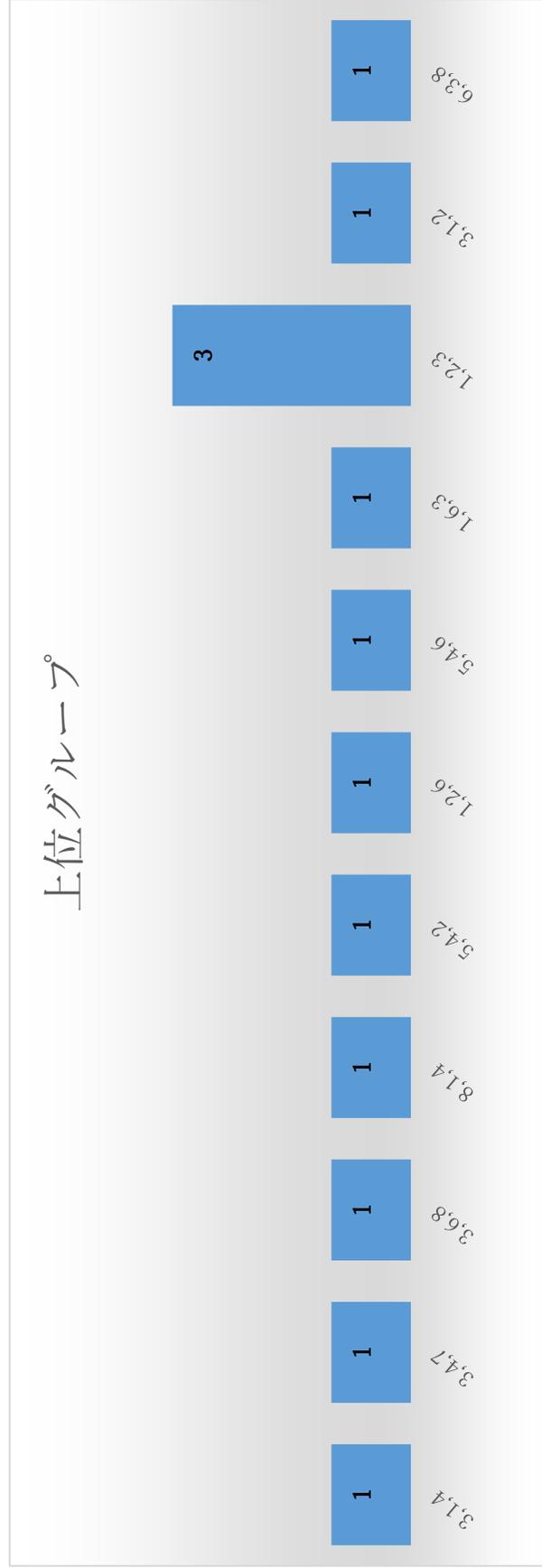
19-1. <小学校>

第1ステージの上位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:13 自治体/67 自治体中

※上位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで1番目に重要だと回答した項目、2番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

上位グループ 組み合わせ	3,1,4	3,4,7	3,6,8	8,1,4	5,4,2	1,2,6	5,4,6	1,6,3	1,2,3	3,1,2	6,3,8
自治体数	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1



19-2. <小学校>

第1ステージの上位グループに選択された項目

回答数:13 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで上位グループ(1番目と2番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
3. 教育的愛情	9
1. 使命感	8
2. 責任感	6
4. 教科や教職に関する専門的知識	5
6. 総合的な人間性	5
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	3
5. 実践的指導力	2
7. コミュニケーション力	1
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	0
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	0
14. 学校組織の改善の視点	0

19-3. <小学校>

第1ステージの1番目に重要だと選択された項目

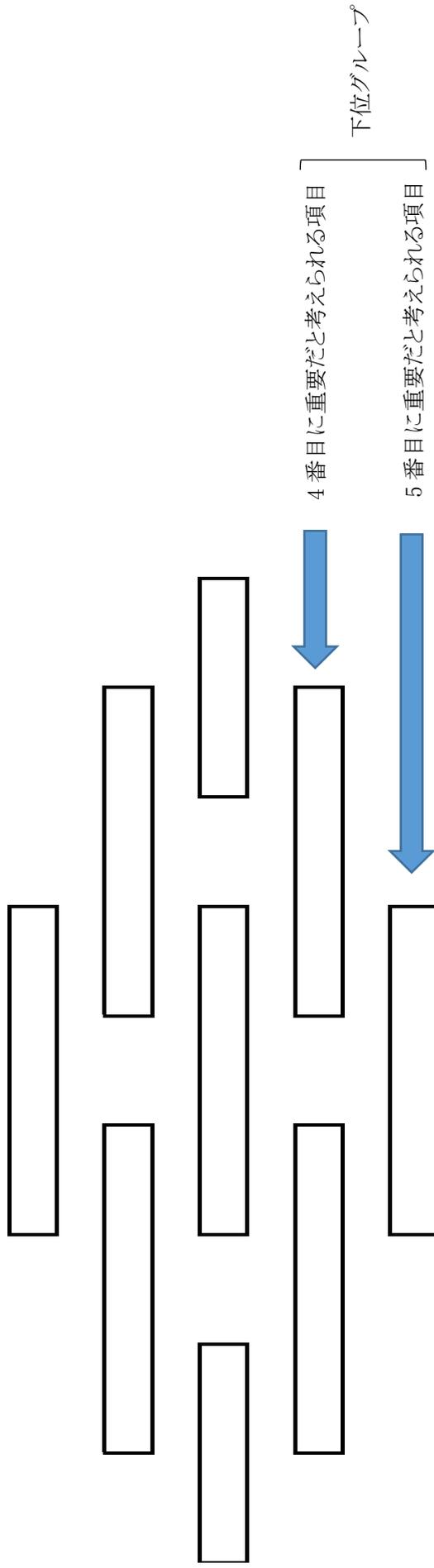
回答数:13 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの1番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
1. 使命感	5
3. 教育的愛情	4
5. 実践的指導力	2
6. 総合的な人間性	1
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	1
2. 責任感	0
4. 教科や教職に関する専門的知識	0
7. コミュニケーション力	0
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	0
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	0
14. 学校組織の改善の視点	0

**【ダイヤモンドランキングの下位グループについて】(19-4~19-6 に適応)**

小学校の指標作成に当たり重視したことについて、4番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)、5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を並べており、それを下位グループとする。



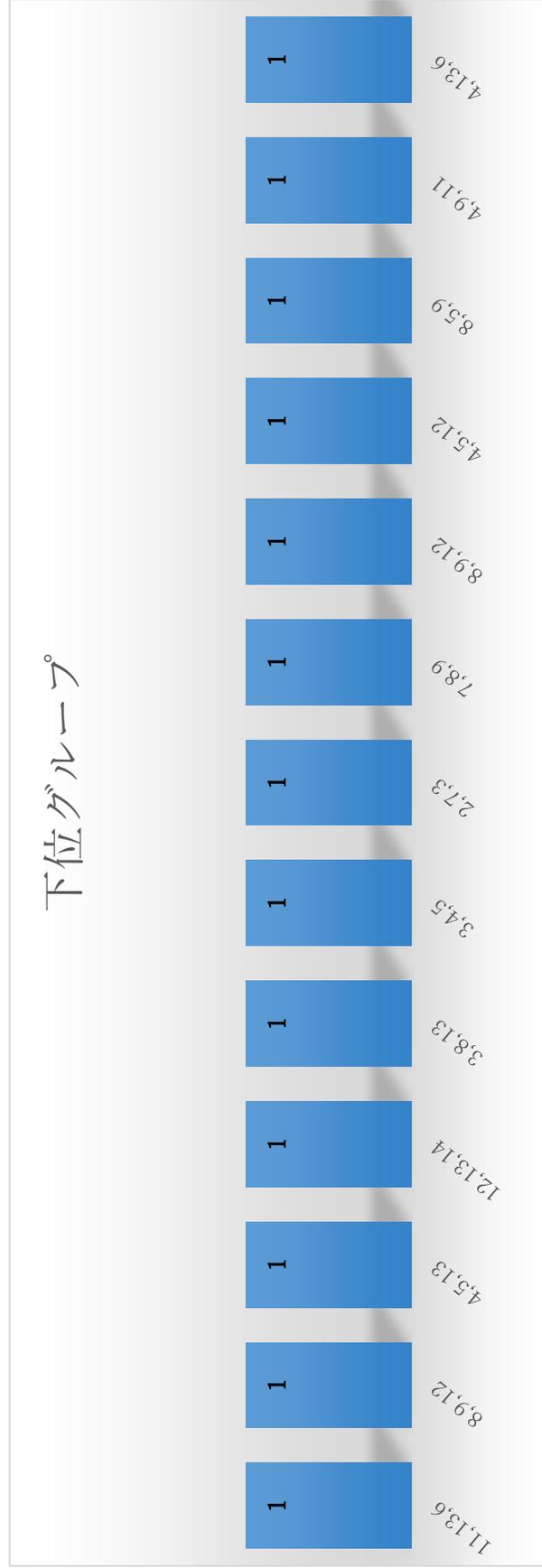
19-4. <小学校>

第1ステージの下位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:13 自治体/67 自治体中

※下位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで4番目に重要だと回答した項目、5番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

下位グループ 組み合わせ	11,13,6	8,9,12	4,5,13	12,13,14	3,8,13	3,4,5	2,7,3	7,8,9	8,9,12	4,5,12	8,5,9	4,9,11	4,13,6
自治体数	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



19-5. <小学校>

第1ステージの下位グループに選択された項目

回答数:13 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで下位グループ(4番目と5番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
4. 教科や教職に関する専門的知識	5
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	5
9. 探究心	5
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	5
5. 実践的指導力	4
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	4
3. 教育的愛情	3
6. 総合的な人間性	2
7. コミュニケーション力	2
11. 社会変化の視点	2
2. 責任感	1
14. 学校組織の改善の視点	1
1. 使命感	0
10. 時代の変化	0

19-6. <小学校>

第1ステージの5番目に重要だとされた項目

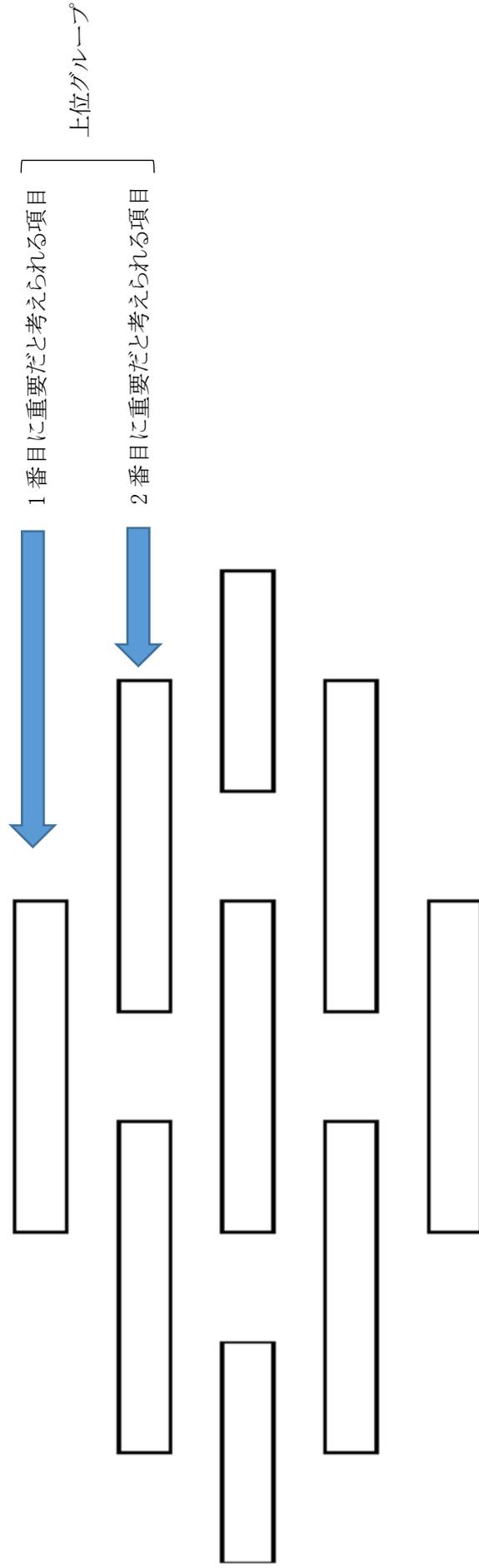
回答数:13自治体/67自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの5番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	3
6. 総合的な人間性	2
9. 探究心	2
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	2
3. 教育的愛情	1
5. 実践的指導力	1
11. 社会変化の視点	1
14. 学校組織の改善の視点	1
1. 使命感	0
2. 責任感	0
4. 教科や教職に関する専門的知識	0
7. コミュニケーション力	0
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	0
10. 時代の変化	0

**【ダイヤモンドランキングの上位グループについて】(19-7～19-9 に適応)**

小学校の指標作成に当たり重視したことについて、1 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 1 つ) を一番上に、2 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 2 つ) を 2 番目に並べており、それを上位グループとする。



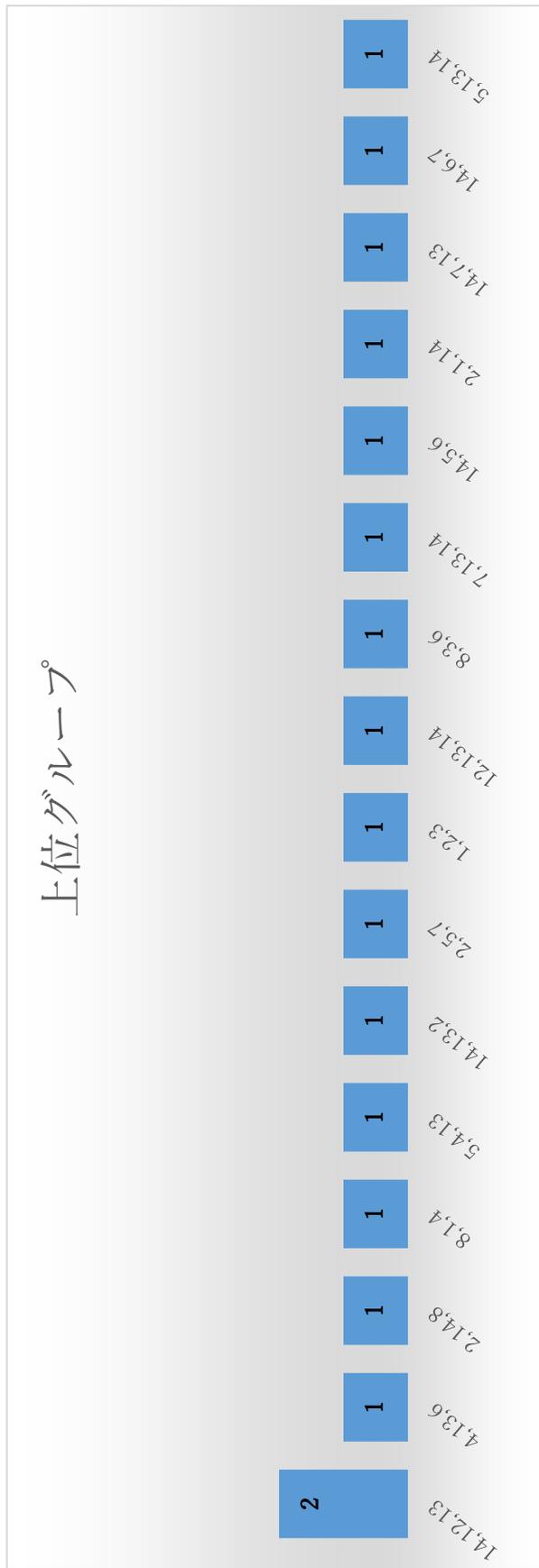
19-7. <小学校>

最終ステージの上位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:17 自治体/67 自治体中

※上位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで1番目に重要だと回答した項目、2番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

上位グループ 組み合わせ	14,12,13	4,13,6	2,14,8	8,1,4	5,4,13	14,13,2	2,5,7	1,2,3	12,13,14	8,3,6	7,13,14	14,5,6	2,1,14	14,7,13	14,6,7	5,13,14
自治体数	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



19-8. <小学校>

最終ステージの上位グループに選択された項目

回答数:17 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで上位グループ(1番目と2番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
14. 学校組織の改善の視点	11
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	9
2. 責任感	5
5. 実践的指導力	4
6. 総合的な人間性	4
7. コミュニケーション力	4
1. 使命感	3
4. 教科や教職に関する専門的知識	3
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	3
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	3
3. 教育的愛情	2
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0

19-9. <小学校>

最終ステージの1番目に重要だと選択された項目

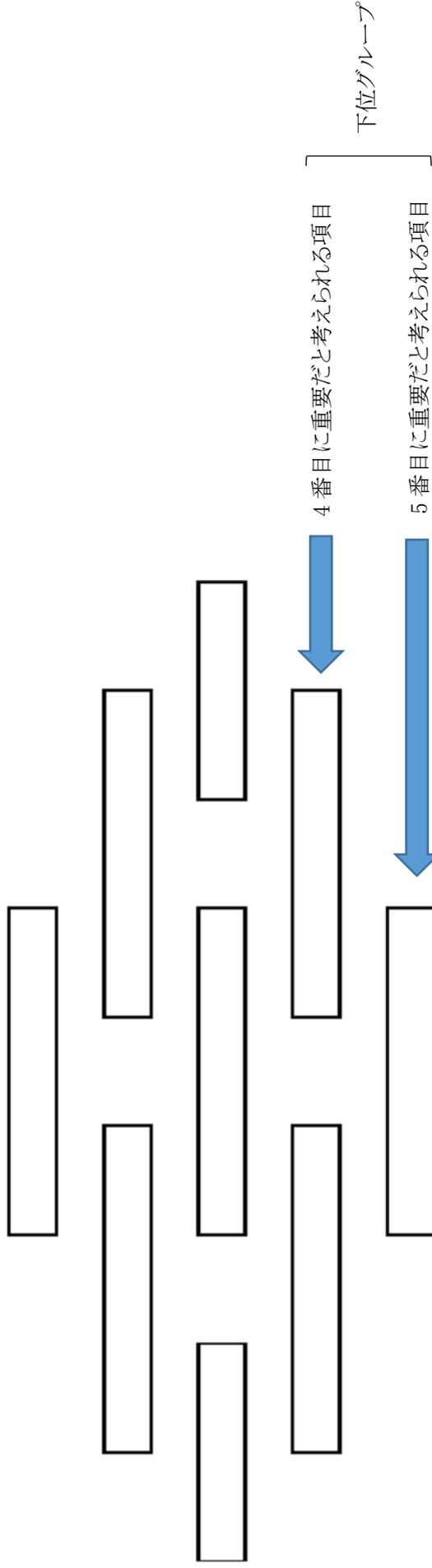
回答数:17 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの1番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
14. 学校組織の改善の視点	6
2. 責任感	3
5. 実践的指導力	2
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	2
1. 使命感	1
4. 教科や教職に関する専門的知識	1
7. コミュニケーション力	1
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	1
3. 教育的愛情	0
6. 総合的な人間性	0
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	0

**【ダイヤモンドランキングの下位グループについて】(19-10～19-12 に適応)**

小学校の指標作成に当たり重視したことについて、4番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)、5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を並べており、それを下位グループとする。



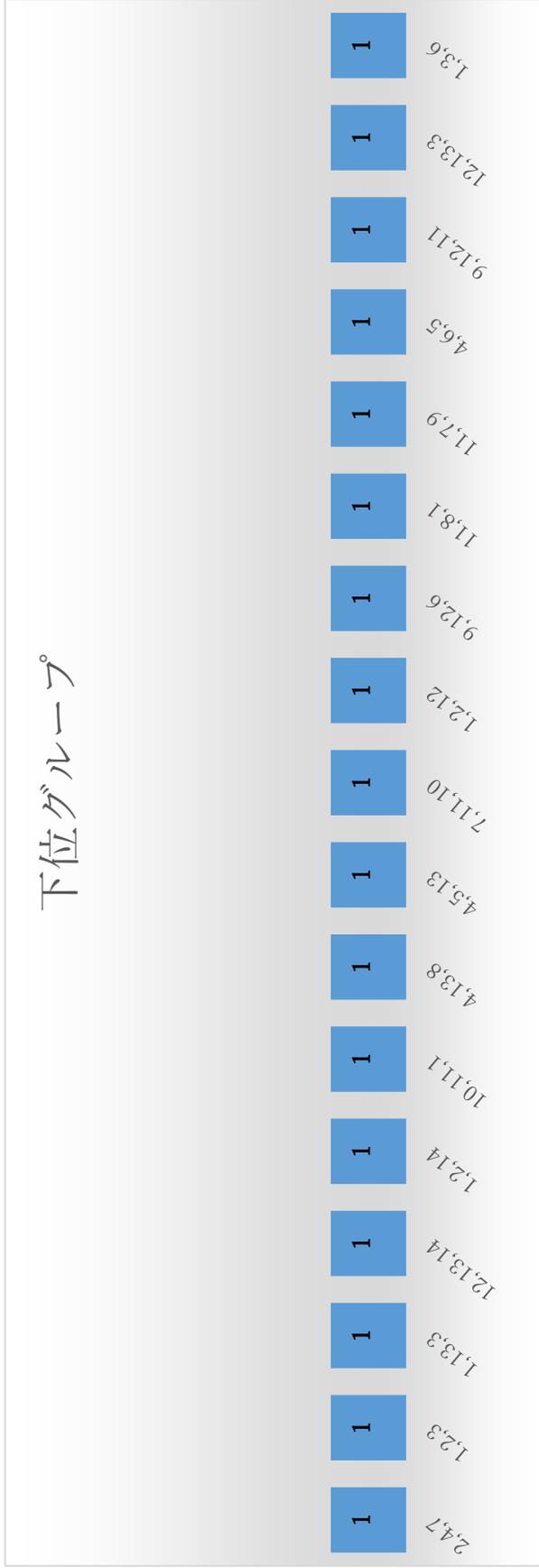
19-10. <小学校>

最終ステージの下位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:17 自治体/67 自治体中

※下位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで4番目に重要だと回答した項目、5番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

下位グループ 組み合わせ	2,4,7	1,2,3	1,13,3	12,13,14	1,2,14	10,11,1	4,13,8	4,5,13	7,11,10	1,2,12	9,12,6	11,8,1	11,7,9	4,6,5	9,12,11	12,13,3	1,3,6
自治体数	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



19-11. <小学校>

最終ステージの下位グループに選択された項目

回答数:17 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで下位グループ(4番目と5番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
1. 使命感	7
11. 社会変化の視点	5
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	5
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	5
2. 責任感	4
3. 教育的愛情	4
4. 教科や教職に関する専門的知識	4
6. 総合的な人間性	3
7. コミュニケーション力	3
9. 探究心	3
5. 実践的指導力	2
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	2
10. 時代の変化	2
14. 学校組織の改善の視点	2

19-12. <小学校>

最終ステージの5番目に重要だと選択された項目

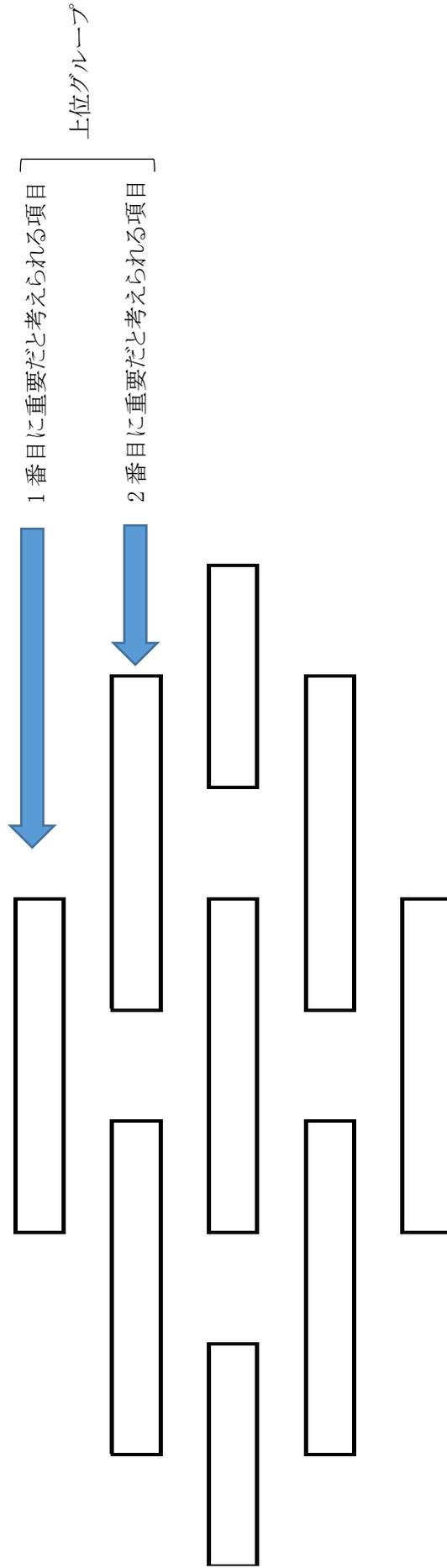
回答数:17 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの5番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
3. 教育的愛情	3
1. 使命感	2
6. 総合的な人間性	2
14. 学校組織の改善の視点	2
5. 実践的指導力	1
7. コミュニケーション力	1
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	1
9. 探究心	1
10. 時代の変化	1
11. 社会変化の視点	1
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	1
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	1
2. 責任感	0
4. 教科や教職に関する専門的知識	0

**【ダイヤモンドランキングの上位グループについて】(20-1~20-3 に適応)**

中学校の指標作成に当たり重視したことについて、1 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 1 つ) を一番上に、2 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 2 つ) を 2 番目に並べており、それを上位グループとする。



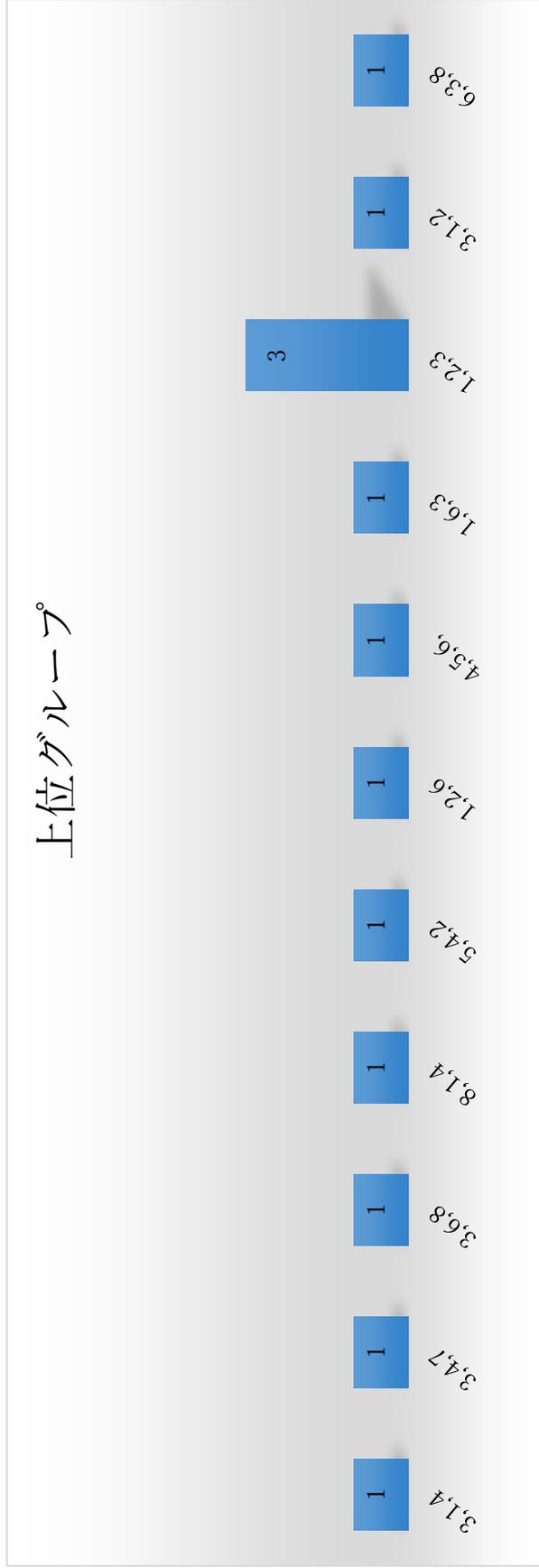
20-1. < 中学校 >

第1ステージの上位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:13 自治体/67 自治体中

※上位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで1番目に重要だと回答した項目、2番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

上位グループ 組み合わせ	3,1,4	3,4,7	3,6,8	8,1,4	5,4,2	1,2,6	4,5,6,	1,6,3	1,2,3	3,1,2	6,3,8
自治体数	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1



20-2. < 中学校 >

第1ステージの上位グループに選択された項目

回答数:13 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで上位グループ(1番目と2番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
3. 教育的愛情	9
1. 使命感	8
2. 責任感	6
4. 教科や教職に関する専門的知識	5
6. 総合的な人間性	5
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	3
5. 実践的指導力	2
7. コミュニケーション力	1
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	0
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	0
14. 学校組織の改善の視点	0

20-3. < 中学校 >

第1ステージの1番目に重要だと選択された項目

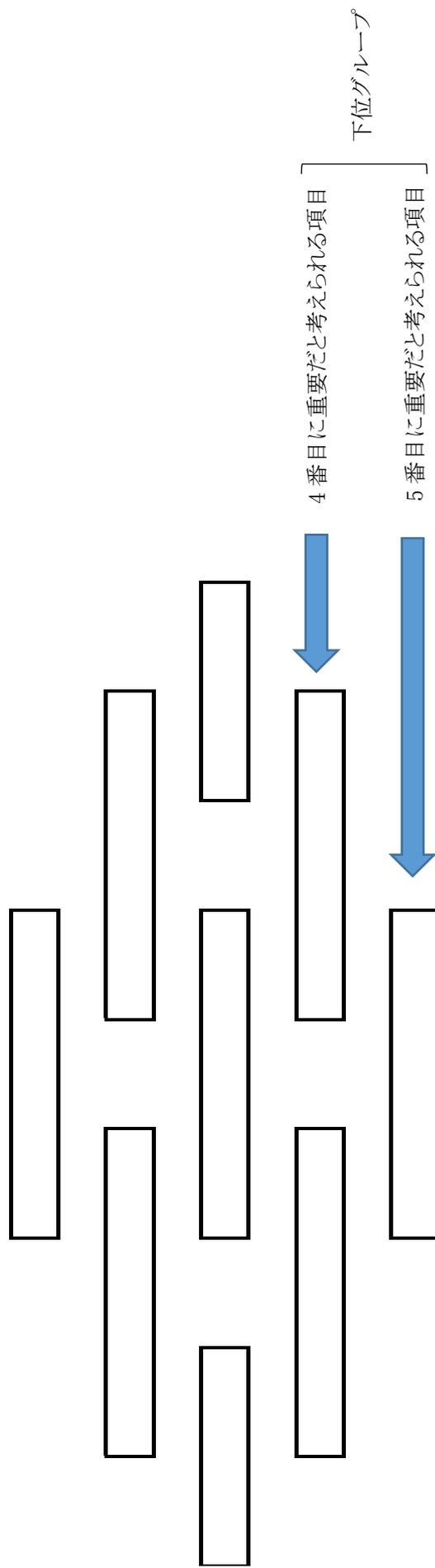
回答数:13 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの1番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
1. 使命感	5
3. 教育的愛情	4
4. 教科や教職に関する専門的知識	1
5. 実践的指導力	1
6. 総合的な人間性	1
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	1
2. 責任感	0
7. コミュニケーション力	0
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	0
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	0
14. 学校組織の改善の視点	0

**【ダイヤモンドランキングの下位グループについて】(20-4~20-6 に適応)**

中学校の指標作成に当たり重視したことについて、4番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)、5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を並べており、それを下位グループとする。



20-4. < 中学校 >

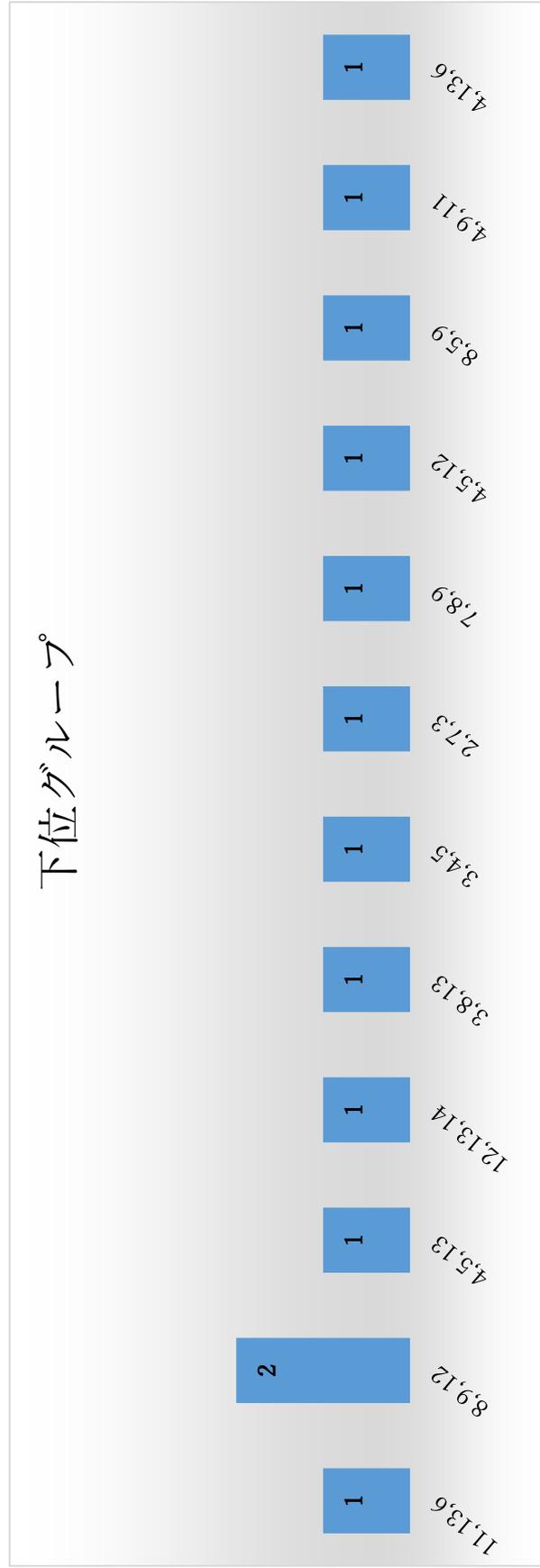
第1ステージの下位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:13 自治体 / 67 自治体中

※下位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで4番目に重要だと回答した項目、5番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

下位グループ 組み合わせ	11,13,6	8,9,12	4,5,13	12,13,14	3,8,13	3,4,5	2,7,3	7,8,9	4,5,12	8,5,9	4,9,11	4,13,6
自治体数	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

下位グループ



20-5. < 中学校 >

第1ステージの下位グループに選択された項目

回答数:13 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで下位グループ(4番目と5番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
4. 教科や教職に関する専門的知識	5
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	5
9. 探究心	5
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	5
5. 実践的指導力	4
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	4
3. 教育的愛情	3
6. 総合的な人間性	2
7. コミュニケーション力	2
11. 社会変化の視点	2
14. 学校組織の改善の視点	1
2. 責任感	1
1. 使命感	0
10. 時代の変化	0

20-6. < 中学校 >

第1ステージの5番目に重要だと選択された項目

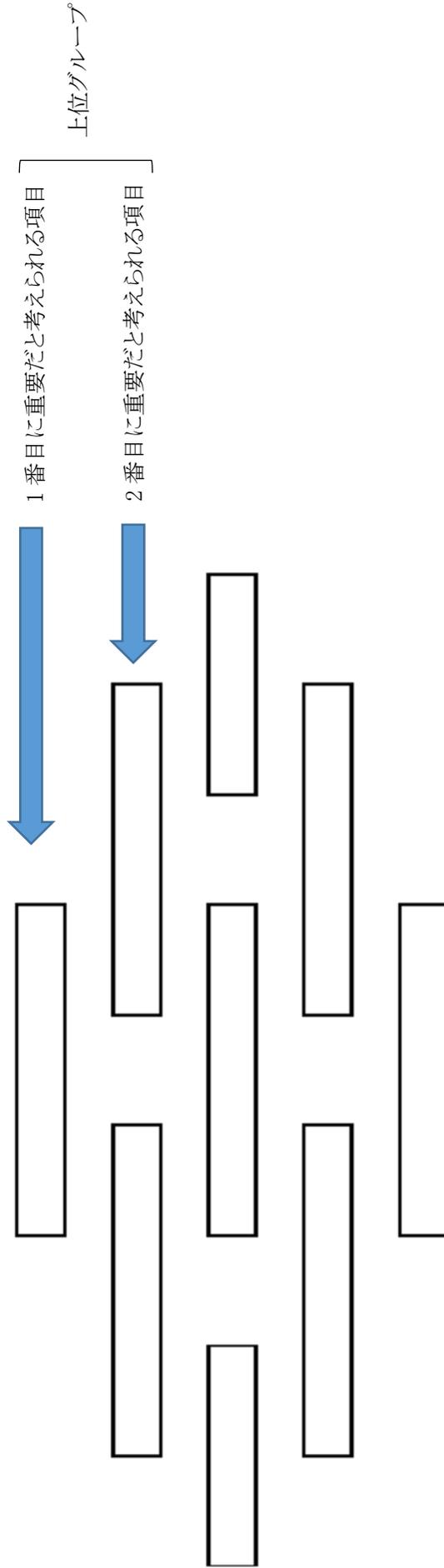
回答数:13 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの5番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	3
6. 総合的な人間性	2
9. 探究心	2
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	2
3. 教育的愛情	1
5. 実践的指導力	1
11. 社会変化の視点	1
14. 学校組織の改善の視点	1
1. 使命感	0
2. 責任感	0
4. 教科や教職に関する専門的知識	0
7. コミュニケーション力	0
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	0
10. 時代の変化	0

**【ダイヤモンドランキングの上位グループについて】(20-7～20-9 に適応)**

中学校の指標作成に当たり重視したことについて、1 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 1 つ) を一番上に、2 番目に重要だと考えられる項目 (項目数 2 つ) を 2 番目に並べており、それを上位グループとする。



20-7. < 中学校 >

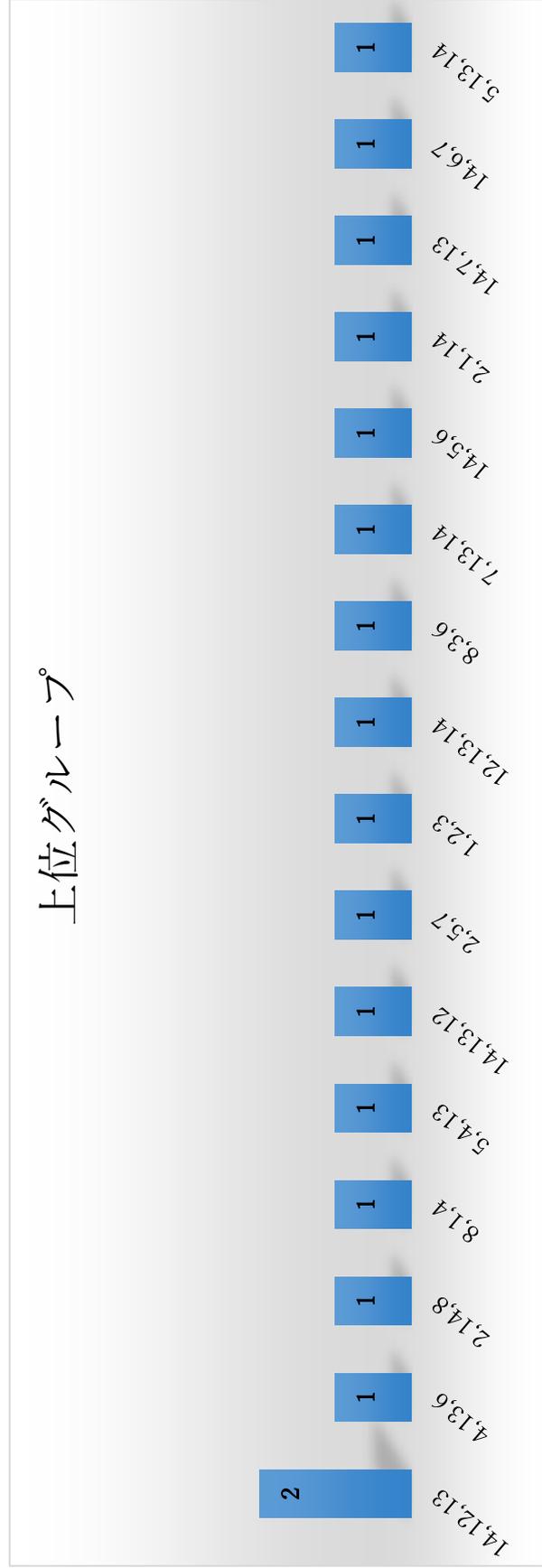
最終ステージの上位グループに選択された項目 (組み合わせ)

回答数: 17 自治体 / 67 自治体中

※上位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで1番目に重要だと回答した項目、2番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

上位グループ 組み合わせ	14,12,13	4,13,6	2,14,8	8,1,4	5,4,13	14,13,12	2,5,7	1,2,3	12,13,14	8,3,6	7,13,14	14,5,6	2,1,14	14,7,13	14,6,7	5,13,14
自治体数	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

上位グループ



20-8. < 中学校 >

最終ステージの上位グループに選択された項目

回答数: 17 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで上位グループ(1番目と2番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
14. 学校組織の改善の視点	11
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	9
2. 責任感	4
5. 実践的指導力	4
6. 総合的な人間性	4
7. コミュニケーション力	4
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	4
1. 使命感	3
4. 教科や教職に関する専門的知識	3
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	3
3. 教育的愛情	2
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0

20-9. < 中学校 >

最終ステージの 1 番目に重要だと選択された項目

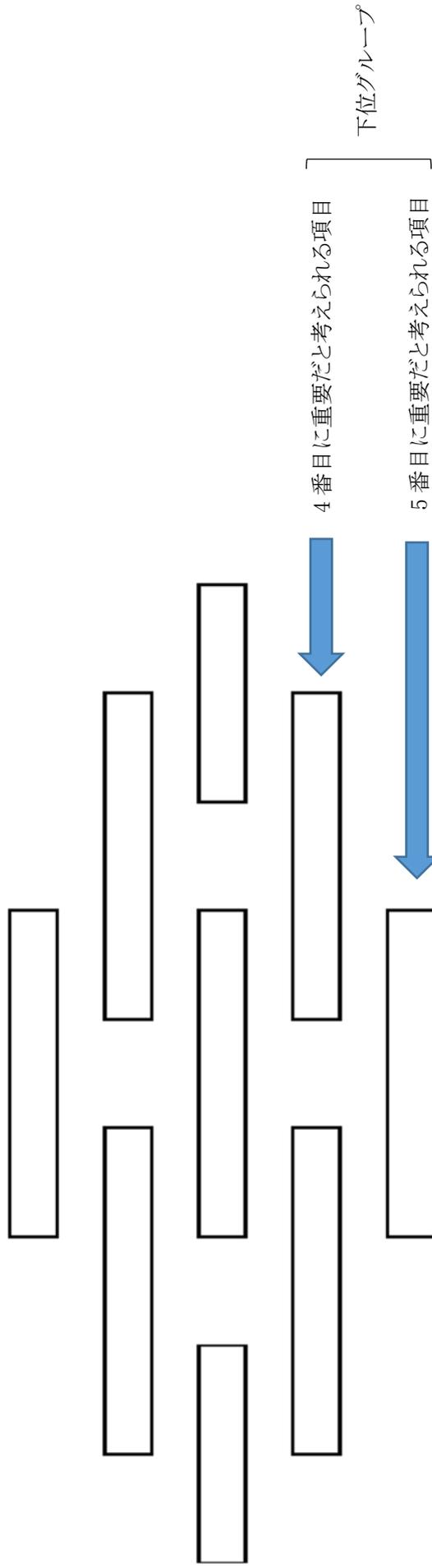
回答数: 17 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの 1 番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
14. 学校組織の改善の視点	6
2. 責任感	3
5. 実践的指導力	2
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	2
1. 使命感	1
4. 教科や教職に関する専門的知識	1
7. コミュニケーション力	1
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	1
3. 教育的愛情	0
6. 総合的な人間性	0
9. 探究心	0
10. 時代の変化	0
11. 社会変化の視点	0
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	0

**【ダイヤモンドランキングの下位グループについて】(20-10~20-12 に適応)**

中学校の指標作成に当たり重視したことについて、4番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)、5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を並べており、それを下位グループとする。



20-10. <中学校>

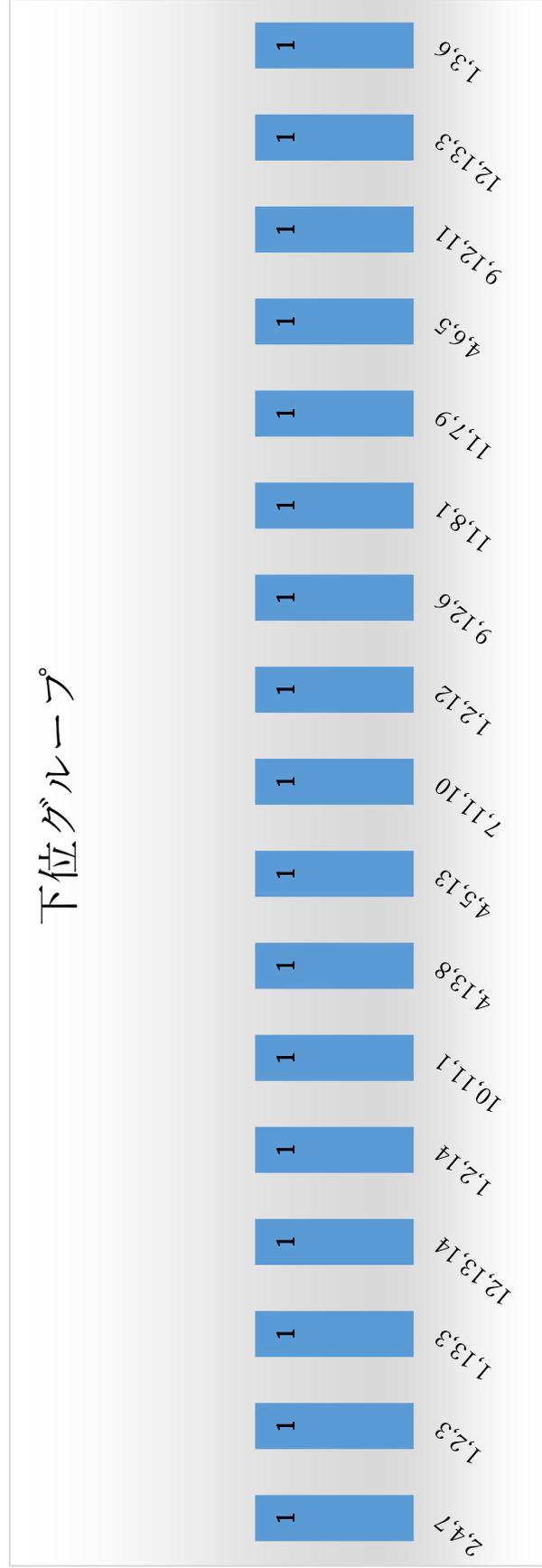
最終ステージの下位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:17 自治体/67 自治体中

※下位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで4番目に重要だと回答した項目、5番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

下位グループ 組み合わせ	2,4,7	1,2,3	1,13,3	12,13,14	1,2,14	10,11,1	4,13,8	4,5,13	7,11,10	1,2,12	9,12,6	11,8,1	11,7,9	4,6,5	9,12,11	12,13,3	1,3,6
自治体数	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

下位グループ



20-11. < 中学校 >

最終ステージの下位グループに選択された項目

回答数:17 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで下位グループ(4番目と5番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
1. 使命感	7
11. 社会変化の視点	5
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	5
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	5
2. 責任感	4
3. 教育的愛情	4
4. 教科や教職に関する専門的知識	4
6. 総合的な人間性	3
7. コミュニケーション力	3
9. 探究心	3
5. 実践的指導力	2
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	2
10. 時代の変化	2
14. 学校組織の改善の視点	2

20-12. < 中学校 >

最終ステージの 5 番目に重要だとされた項目

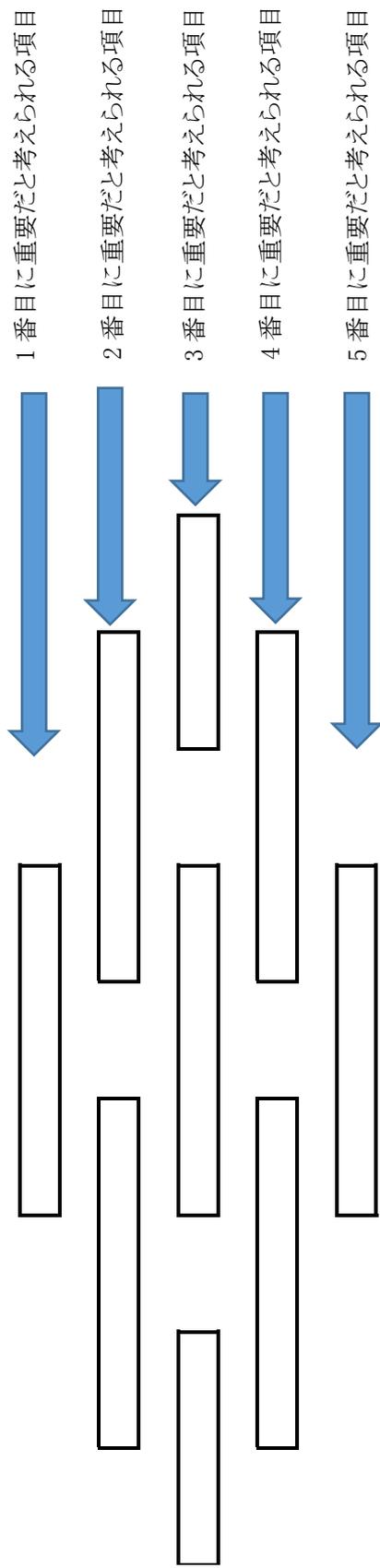
回答数:17 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの 5 番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
3. 教育的愛情	3
1. 使命感	2
6. 総合的な人間性	2
14. 学校組織の改善の視点	2
5. 実践的指導力	1
7. コミュニケーション力	1
8. 自立的に学び続ける意識や姿勢	1
9. 探究心	1
10. 時代の変化	1
11. 社会変化の視点	1
12. 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点	1
13. 家庭・地域との連携・協働の視点	1
2. 責任感	0
4. 教科や教職に関する専門的知識	0

**【ダイヤモンドランキング(校長)について】(21-1～21-12に適用)**

小学校と中学校の校長(管理職と一括している場合を含む)の指標作成に当たり重視したことについて、1番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を一番上に、2番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)を2番目に、以下3番目(項目数3つ)、4番目(項目数2つ)、最後に5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)をダイヤモンドの形になるように5段階に並べたもの。

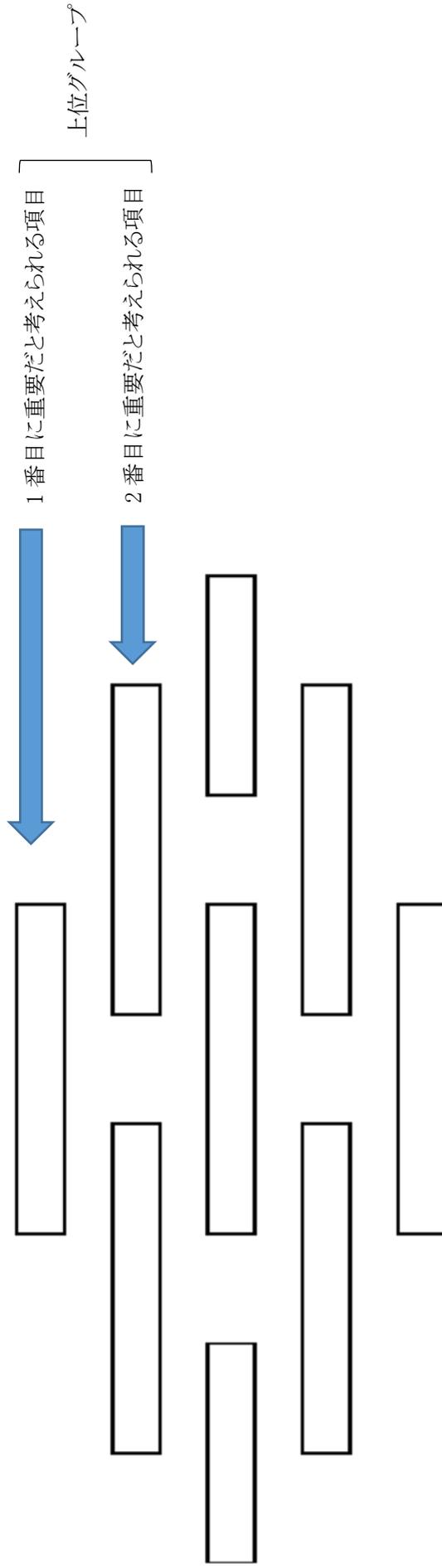


**【項目】**

1. 判断力 2. 決断力 3. 交渉力 4. 危機管理 5. 組織マネジメント 6. セルフマネジメント力 7. 意欲 8. 教授の卓越性の模範 9. 連携
10. 組織及びコミュニティの理解 11. 他者成長の推進 12. 組織の課題把握 13. 保護者や地域との連携 14. 外部人材の活用
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成 16. 教育理念に基づいた学校経営

**【ダイヤモンドランキングの上位グループについて】(21-1~21-3 に適応)**

小学校の校長(管理職と一括している場合を含む)の指標作成に当たり重視したことについて、1 番目に重要だと考えられる項目(項目数 1 つ)を一番上に、2 番目に重要だと考えられる項目(項目数 2 つ)を 2 番目に並べており、それを上位グループとする。



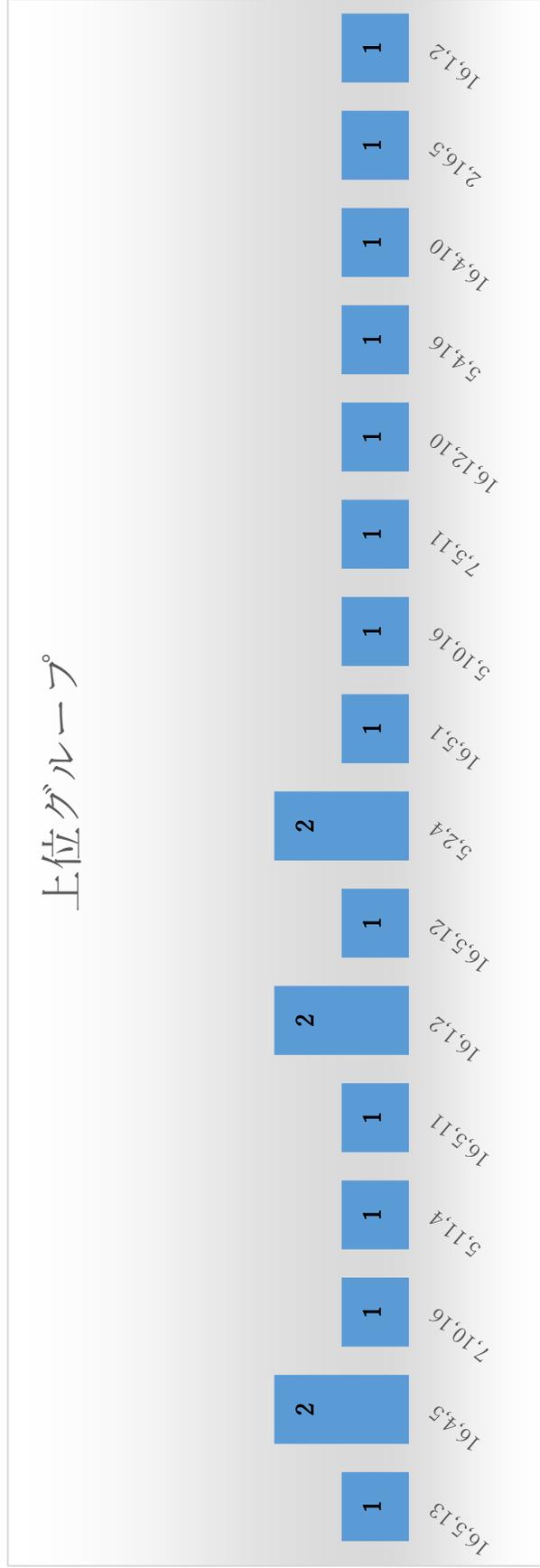
21-1. <小学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

上位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:19 自治体/67 自治体中

※上位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで1番目に重要だと回答した項目、2番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

上位グループ 組み合わせ	16,5,13	16,4,5	7,10,16	5,11,4	16,5,11	16,1,2	16,5,12	5,2,4	16,5,1	5,10,16	7,5,11	16,12,10	5,4,16	16,4,10	2,16,5	16,1,2
自治体数	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1



21-2. <小学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

上位グループに選択された項目

回答数:19 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで上位グループ(1番目と2番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
16. 教育理念に基づいた学校経営	15
5. 組織マネジメント	13
4. 危機管理	7
2. 決断力	6
1. 判断力	4
10. 組織及びコミュニティの理解	4
11. 他者成長の推進	3
7. 意欲	2
12. 組織の課題把握	2
13. 保護者や地域との連携	1
3. 交渉力	0
6. セルフマネジメント力	0
8. 教授の卓越性の模範	0
9. 連携	0
14. 外部人材の活用	0
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	0

21-3. <小学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

1 番目に重要だと選択された項目

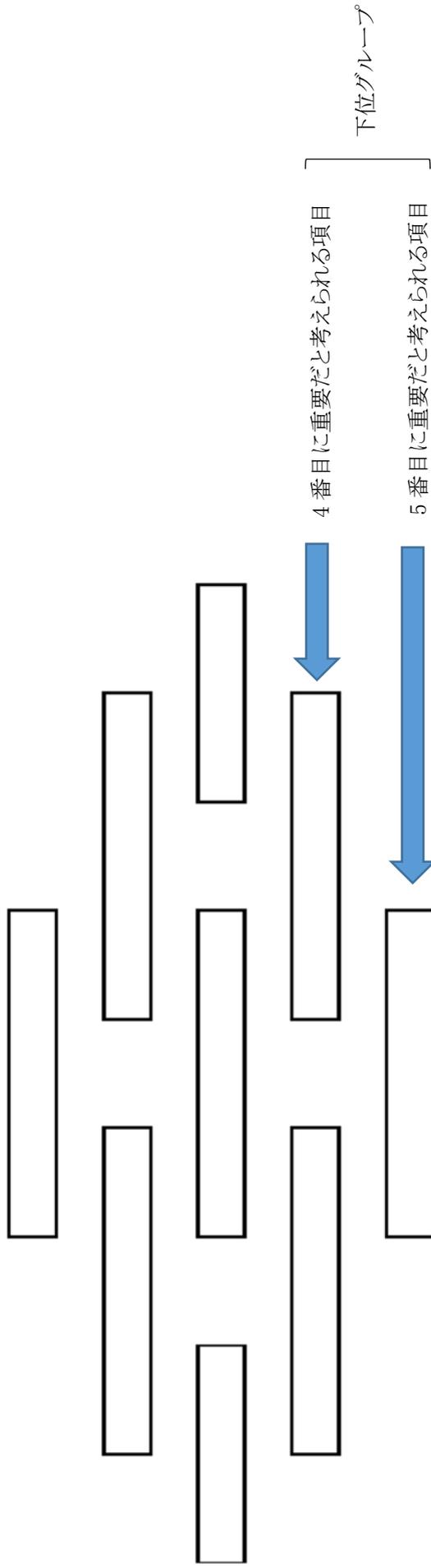
回答数:19 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの 1 番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
16. 教育理念に基づいた学校経営	11
5. 組織マネジメント	5
7. 意欲	2
2. 決断力	1
1. 判断力	0
3. 交渉力	0
4. 危機管理	0
6. セルフマネジメント力	0
8. 教授の卓越性の模範	0
9. 連携	0
10. 組織及びコミュニティの理解	0
11. 他者成長の推進	0
12. 組織の課題把握	0
13. 保護者や地域との連携	0
14. 外部人材の活用	0
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	0

**【ダイヤモンドランキングの下位グループについて】(21-4~21-6 に適応)**

小学校の校長(管理職と一括している場合を含む)の指標作成に当たり重視したことについて、4番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)、5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を並べており、それを下位グループとする。



21-4. <小学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

下位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:19 自治体/67 自治体中

※下位グループ組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで4番目に重要だと回答した項目、5番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

下位グループ 組み合わせ	2,12,7	13,14,10	5,11,6	9,12,16	13,14,1	10,12,11	3,11,4	4,13,10	12,16,3	12,9,15	3,13,11	11,13,4	8,12,6	12,11,13	5,6,13	8,13,1	4,9,3	15,3,9
自治体数	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



21-5. <小学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

下位グループに選択された項目

回答数:19 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで下位グループ(4番目と5番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
13. 保護者や地域との連携	9
12. 組織の課題把握	7
11. 他者成長の推進	6
3. 交渉力	5
4. 危機管理	4
9. 連携	4
10. 組織及びコミュニティの理解	4
6. セルフマネジメント力	3
14. 外部人材の活用	3
1. 判断力	2
5. 組織マネジメント	2
8. 教授の卓越性の模範	2
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	2
16. 教育理念に基づいた学校経営	2
2. 決断力	1
7. 意欲	1

21-6. <小学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

5 番目に重要だとされた項目

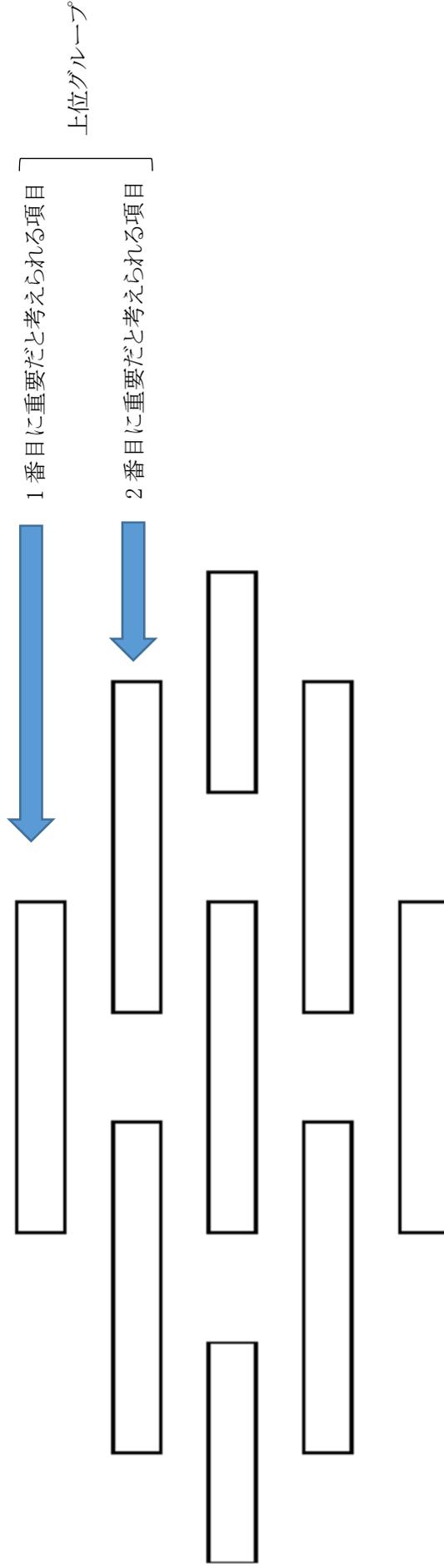
回答数:19 自治体/67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの4番目と5番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
10. 組織及びコミュニティの理解	3
1. 判断力	2
3. 交渉力	2
4. 危機管理	2
6. セルフマネジメント力	2
11. 他者成長の推進	2
13. 保護者や地域との連携	2
7. 意欲	1
9. 連携	1
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	1
16. 教育理念に基づいた学校経営	1
2. 決断力	0
5. 組織マネジメント	0
8. 教授の卓越性の模範	0
12. 組織の課題把握	0
14. 外部人材の活用	0

**【ダイヤモンドランキングの上位グループについて】(21-7~21-9 に適応)**

中学校の校長(管理職と一括している場合を含む)の指標作成に当たり重視したことから、1番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を一番上に、2番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)を2番目に並べており、それを上位グループとする。



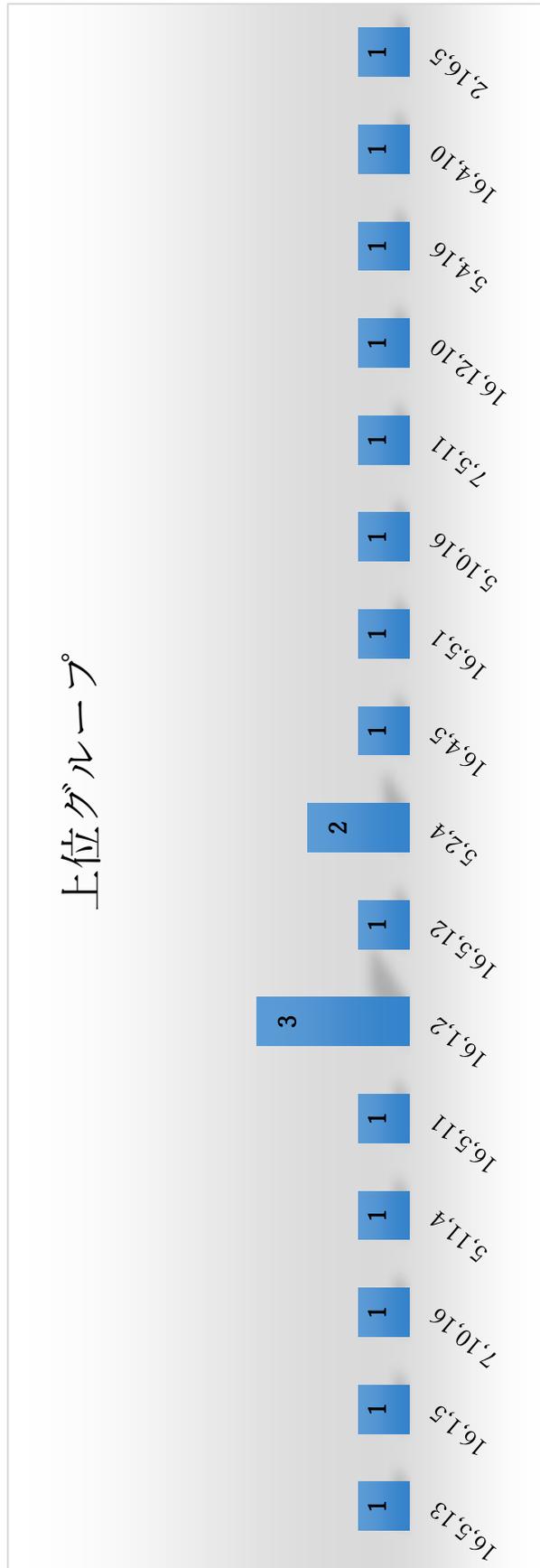
21-7. < 中学校・校長(管理職と一括している場合を含む) >

上位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:19 自治体 / 67 自治体中

※上位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで1番目に重要だと回答した項目、2番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

上位グループ 組み合わせ	16,5,13	16,1,5	7,10,16	5,11,4	16,5,11	16,1,2	16,5,12	5,2,4	16,4,5	16,5,1	5,10,16	7,5,11	16,12,10	5,4,16	16,4,10	2,16,5
自治体数	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1



21-8. < 中学校・校長(管理職と一括している場合を含む) >

上位グループに選択された項目

回答数: 19 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングで上位グループ(1番目と2番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
16. 教育理念に基づいた学校経営	15
5. 組織マネジメント	13
4. 危機管理	6
2. 決断力	6
1. 判断力	5
10. 組織及びコミュニティの理解	4
11. 他者成長の推進	3
7. 意欲	2
12. 組織の課題把握	2
13. 保護者や地域との連携	1
3. 交渉力	0
6. セルフマネジメント力	0
8. 教授の卓越性の模範	0
9. 連携	0
14. 外部人材の活用	0
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	0

21-9. < 中学校・校長(管理職と一括している場合を含む) >

1 番目に重要だと選択された項目

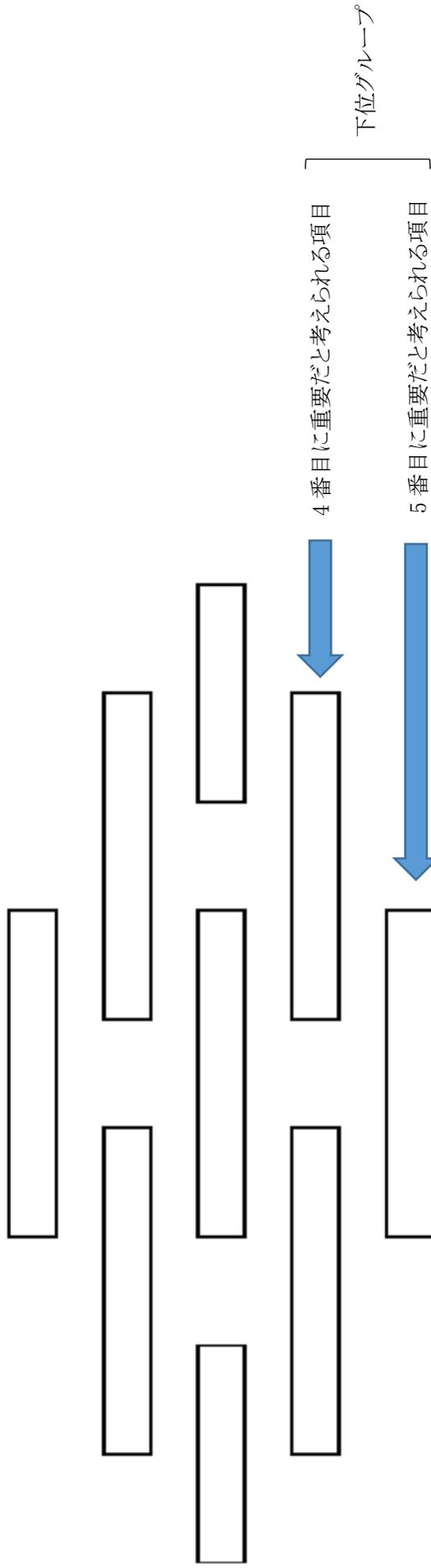
回答数:19 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイアモンドランキングの 1 番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
16. 教育理念に基づいた学校経営	11
5. 組織マネジメント	5
7. 意欲	2
2. 決断力	1
1. 判断力	0
3. 交渉力	0
4. 危機管理	0
6. セルフマネジメント力	0
8. 教授の卓越性の模範	0
9. 連携	0
10. 組織及びコミュニティの理解	0
11. 他者成長の推進	0
12. 組織の課題把握	0
13. 保護者や地域との連携	0
14. 外部人材の活用	0
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	0

**【ダイヤモンドランキングの下位グループについて】(21-10～21-12 に適応)**

中学校の校長(管理職と一括している場合を含む)の指標作成に当たり重視したことについて、4番目に重要だと考えられる項目(項目数2つ)、5番目に重要だと考えられる項目(項目数1つ)を並べており、それを下位グループとする。



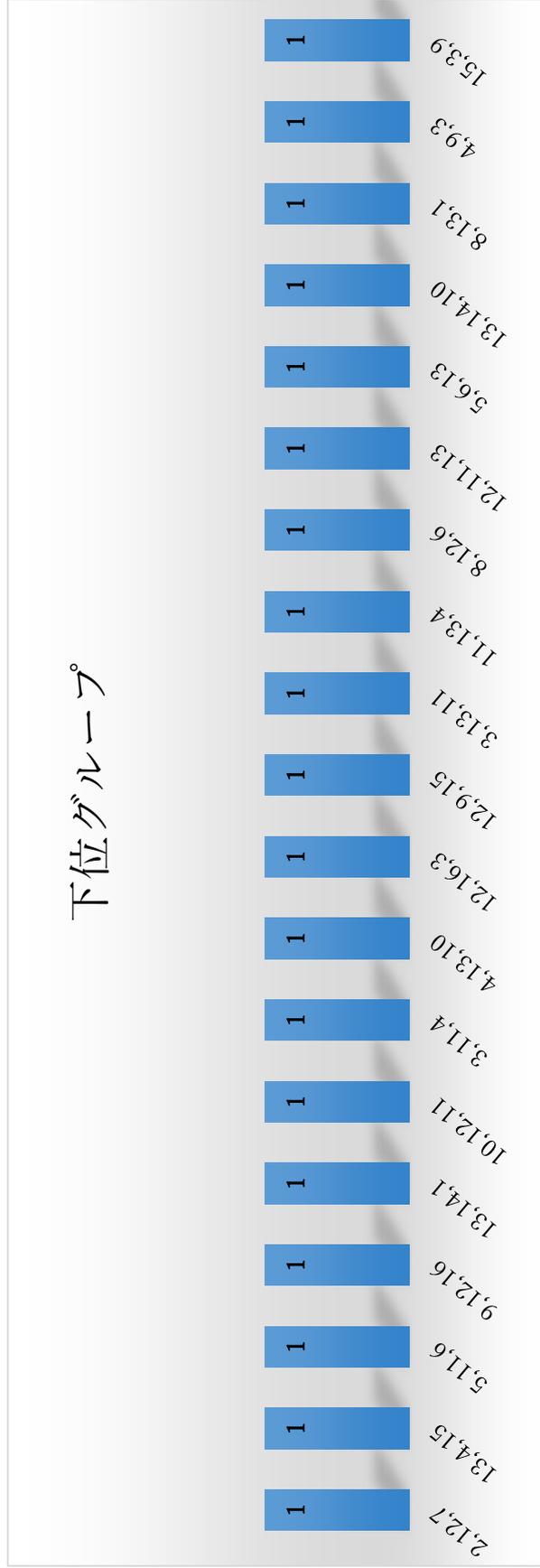
21-10. <中学校・校長(管理職と一括している場合を含む)>

下位グループに選択された項目(組み合わせ)

回答数:19 自治体/67 自治体中

※下位グループの組み合わせは左から、ダイヤモンドランキングで4番目に重要だと回答した項目、5番目に重要だと回答した項目を順に示したものの。

下位グループ 組み合わせ	2,12,7	13,4,15	5,11,6	9,12,16	13,14,1	10,12,11	3,11,4	4,13,10	12,16,3	12,9,15	3,13,11	11,13,4	8,12,6	12,11,13	5,6,13	13,14,10	8,13,1	4,9,3	15,3,9
自治体数	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



21-11. < 中学校・校長（管理職と一括している場合を含む）>

下位グループに選択された項目

回答数:19 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイヤモンドランキングで下位グループ(4番目と5番目に重要とした項目)に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
13. 保護者や地域との連携	9
12. 組織の課題把握	7
11. 他者成長の推進	6
3. 交渉力	5
4. 危機管理	5
9. 連携	4
6. セルフマネジメント力	3
10. 組織及びコミュニティの理解	3
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	3
1. 判断力	2
5. 組織マネジメント	2
8. 教授の卓越性の模範	2
14. 外部人材の活用	2
16. 教育理念に基づいた学校経営	2
2. 決断力	1
7. 意欲	1

21-12. < 中学校・校長（管理職と一括している場合を含む）>

5 番目に重要だとされた項目

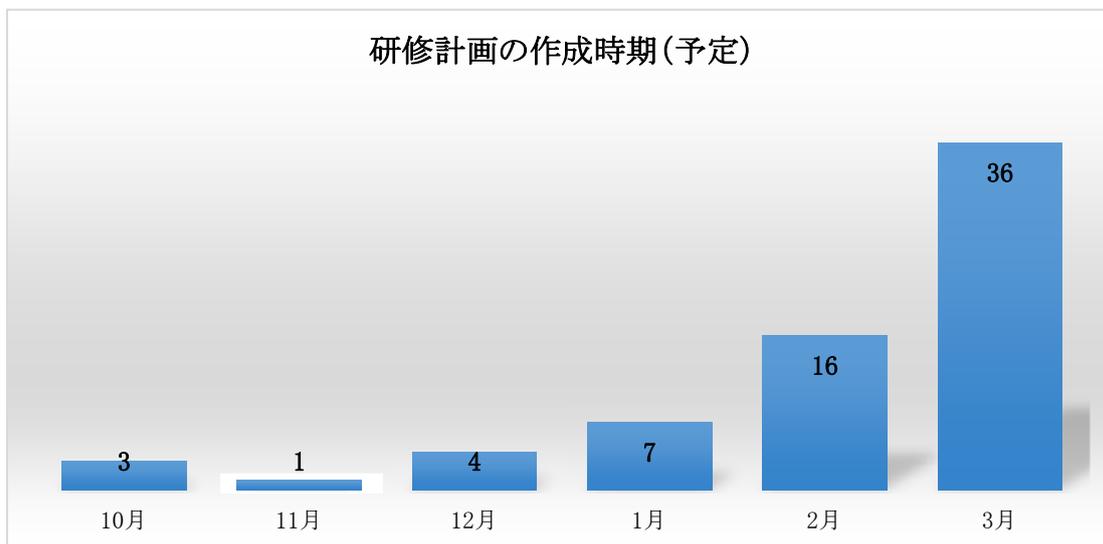
回答数:19 自治体 / 67 自治体中

※自治体がダイモソドランキングの 5 番目に位置付けた項目を降順に示した。

項目	自治体数
1. 判断力	2
3. 交渉力	2
4. 危機管理	2
6. セルフマネジメント力	2
10. 組織及びコミュニティの理解	2
11. 他者成長の推進	2
13. 保護者や地域との連携	2
15. 副校長や管理職候補者等の人材育成	2
7. 意欲	1
9. 連携	1
16. 教育理念に基づいた学校経営	1
2. 決断力	0
5. 組織マネジメント	0
8. 教授の卓越性の模範	0
12. 組織の課題把握	0
14. 外部人材の活用	0

## 22. 研修計画の作成時期(予定)について

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中



### 23. 自治体で開設している指標等に関するホームページの URL

宮城県: <http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/ky-teacher/ikusei00.html>  
福島県: <http://www.soumu.fks.ed.jp/soumu/ikusei/ikusei.htm>  
茨城県: <http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/oshirase/kyougikai.html>  
神奈川県: <http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/p1139454.html>  
福井県: <http://www.pref.fukui.jp/doc/kyousei/kyougikai.html>  
静岡県: <https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>  
愛知県: <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/ikuseisihyou.html>  
京都府: [http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page\\_id=297&layoutmode=off&layoutmode=on](http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page_id=297&layoutmode=off&layoutmode=on)  
兵庫県: <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/kyoshokuinkensyuu.html>  
和歌山県: [http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu\\_ikusei-sihyou/kenssyuu\\_ikuseisihyou\\_top.html](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/kenssyuu_ikuseisihyou_top.html)  
広島県: <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/jinzai.html>  
香川県: [http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page\\_id=229](http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page_id=229)  
高知県: <http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/shichoson.html>  
長崎県: [http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page\\_id=55](http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page_id=55)  
熊本県: <http://kyouiku.higo.ed.jp/page3793/page5786/page8586/>  
大分県: <http://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/291101.html>  
横浜市: <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/index.htm>  
静岡市: <http://www.center.shizuoka.ednet.jp/>  
北九州市: <http://www.city.kitakyushu.lg.jp/kyouiku/02900054.html>

### 24. 自治体で公表している指標の URL

東京都: <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/2017/pr170727a.html>  
神奈川県: [http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/documents/1198528\\_4312148\\_misc.pdf](http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/documents/1198528_4312148_misc.pdf)  
静岡県: <https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>  
愛知県: <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/ikuseisihyou.html>  
兵庫県: <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/kyouinsihyou.pdf>  
和歌山県: [http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu\\_ikusei-sihyou/sihyou.pdf](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/sihyou.pdf)  
香川県: [http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page\\_id=229](http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page_id=229)  
長崎県: [http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page\\_id=55](http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page_id=55)  
大分県: <http://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/oitakenkyouinnikuseishihyou.html>  
横浜市: <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/index.htm>  
静岡市: <http://www.center.shizuoka.ednet.jp/>  
北九州市: <http://www.city.kitakyushu.lg.jp/files/000785143.pdf>

## 平成 29 年度 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 指標策定に関するアンケート調査結果(第 4 回)

掲載日:平成 30 年 5 月 17 日

教職員支援機構次世代教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

### 調査の概要

調査名称:平成 29 年度 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  
指標策定に関するアンケート (第 4 回)

実施主体:独立行政法人教職員支援機構

調査対象:67 自治体(47 都道府県教育委員会、20 指定都市教育委員会)

調査期間:平成 30 年 3 月～4 月(基準日:平成 30 年 3 月 31 日)

調査方法:メールによる質問紙調査

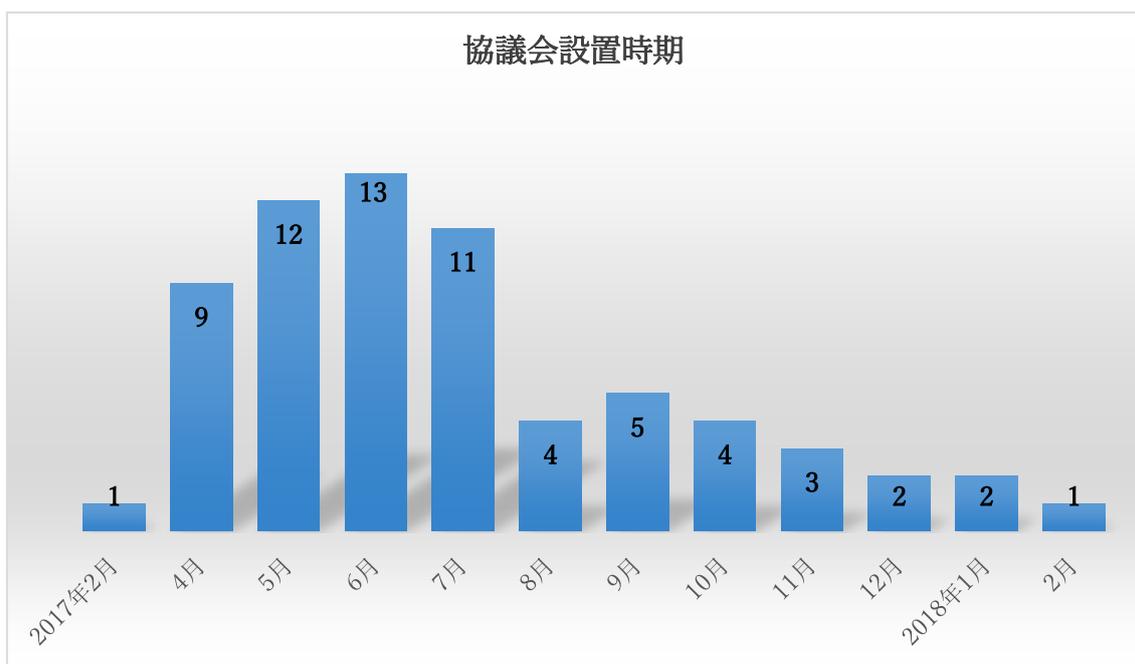
回収率:100%

### 調査結果の概要

\*以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

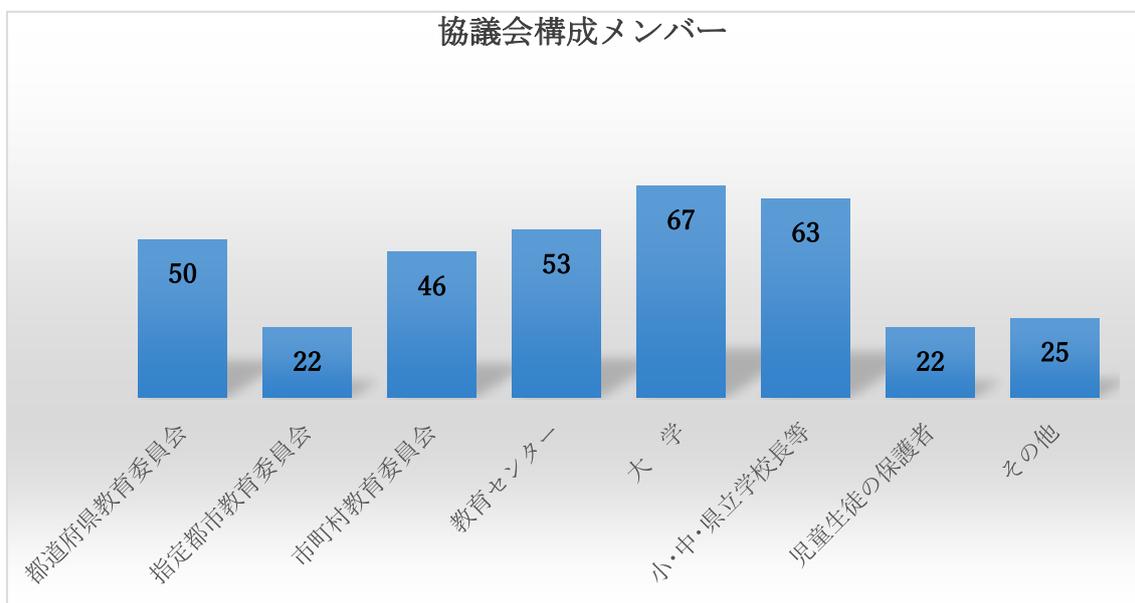
#### 1. 本年度の協議会設置時期

回答数:67 自治体/67 自治体中



## 2.本年度の協議会構成メンバー

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



## 3.協議会の構成メンバー(大学数)

回答数： 61 自治体 / 67 自治体中

大学数	自治体数
1 大学	5 自治体
2～5 大学	39 自治体
6～9 大学	10 自治体
10 大学以上	7 自治体

## 4.協議会の構成メンバー(大学名)

回答数： 60 自治体 / 67 自治体中

自治体名	大学名
青森県	弘前大学
岩手県	岩手大学
宮城県	宮城教育大学
秋田県	秋田大学、秋田県立大学、国際教養大学、秋田公立美術大学、ノースアジア大学、聖霊女子短期大学、聖園学園短期大学、日本赤十字秋田看護大学
山形県	山形大学、東北芸術工科大学、東北公益文科大学、山形県立米沢栄養大学、山形県立米沢女子短期大学、東北文教大学、羽陽短期大学

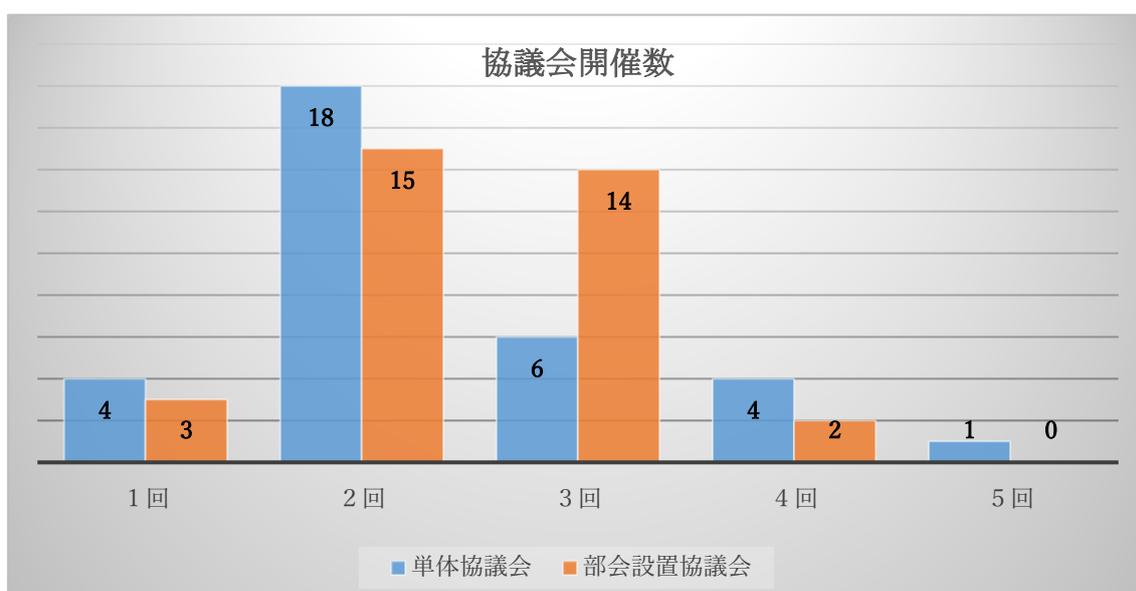
茨城県	茨城大学、筑波大学、茨城キリスト教大学、常磐大学、流通経済大学、筑波技術大学
栃木県	宇都宮大学、白鷗大学
群馬県	群馬大学、群馬県立女子大学、高崎経済大学、共愛学園前橋国際大学、東京福祉大学、高崎健康福祉大学
埼玉県	埼玉大学、女子栄養大学
千葉県	千葉大学(教職大学院設置校)、聖徳大学(教職大学院設置校)、川村学園女子大学(千葉・茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会会長校)
東京都	東京学芸大学、玉川大学、帝京大学、国士舘大学、明星大学
新潟県	新潟大学、上越教育大学
富山県	富山大学、富山国際大学
福井県	福井大学、仁愛大学
山梨県	山梨大学、山梨県立大学、都留文科大学
長野県	信州大学
岐阜県	岐阜大学、岐阜聖徳学園大学
静岡県	静岡大学、常葉大学
愛知県	愛知教育大学、愛知県立大学、名古屋大学、愛知淑徳大学、中京大学、名古屋女子大学
三重県	三重大学、皇學館大学、名古屋学院大学
滋賀県	滋賀大学、滋賀大学教職大学院、びわこ学院大学(環びわこ大学・地域コンソーシアムの代表として)
京都府	京都教育大学、佛教大学
大阪府	大阪教育大学、関西大学、近畿大学、四天王寺大学、大阪大谷大学
兵庫県	兵庫教育大学、兵庫県立大学、関西学院大学、武庫川女子大学、神戸親和女子大学
和歌山県	和歌山大学教職大学院、大阪体育大学
鳥取県	鳥取大学、公立鳥取環境大学、鳥取短期大学、島根大学、兵庫教育大学
島根県	島根大学、島根県立大学
岡山県	岡山大学、岡山県立大学、新見公立短期大学、ノートルダム清心女子大学、岡山商科大学、岡山理科大学、就実大学、山陽学園大学、中国学園大学、環太平洋大学、川崎医療福祉大学、倉敷芸術科学大学、岡山学院大学、くらしき作陽大学、美作大学、吉備国際大学
広島県	広島大学、広島修道大学(教育ネットワーク中国代表大学)
山口県	山口大学、山口県立大学、下関市立大学、山口東京理科大学、徳山大学、山口学芸大学、宇部フロンティア大学、梅光学院大学、東亜大学、至誠館大学、山口短期大学
徳島県	鳴門教育大学、徳島大学、四国大学、徳島文理大学、放送大学徳島学習センター

香川県	香川大学、鳴門教育大学
愛媛県	愛媛大学
高知県	高知大学、鳴門教育大学
福岡県	福岡教育大学、中村学園大学、九州大学
佐賀県	佐賀大学、西九州大学
長崎県	長崎大学、長崎県立大学、長崎純心大学、活水女子大学、長崎総合科学大学、長崎ウエスレヤン大学、長崎外国語大学、長崎国際大学
熊本県	熊本大学、九州ルーテル学院大学
大分県	大分大学、大分県立看護科学大学、大分県立芸術文化短期大学、別府大学、別府大学短期大学部、立命館アジア太平洋大学、日本文理大学
宮崎県	宮崎大学、宮崎公立大学、宮崎国際大学、宮崎産業経営大学、南九州大学、九州保健福祉大学、宮崎学園短期大学
鹿児島県	鹿児島大学、鹿児島県立短期大学、鹿屋体育大学、鹿児島国際大学
札幌市	北海道教育大学、北海学園大学、北海道教育大学教職大学院
仙台市	宮城教育大学、宮城学院女子大学、東北大学、仙台大学、宮城大学、東北生活文化大学、東北学院大学、尚絅学院大学、東北福祉大学、仙台白百合女子大学、東北工業大学、石巻専修大学
さいたま市	埼玉大学、聖学院大学
千葉市	千葉大学(教職大学院設置校)、聖徳大学(教職大学院設置校)、川村学園女子大学(千葉・茨城地域私立大学教職課程研究連絡協議会会長校)
川崎市	横浜国立大学、鎌倉女子大学、國學院大學、国士舘大学、玉川大学、日本女子大学、日本体育大学、明星大学
横浜市	青山学院大学、麻布大学、桜美林大学、神奈川大学、神奈川県立保健福祉大学、神奈川工科大学、鎌倉女子大学、関東学院大学、北里大学、慶應義塾大学、國學院大學、国際医療福祉大学、国士舘大学、相模女子大学、松蔭大学、湘南工科大学、昭和音楽大学、昭和女子大学、女子美術大学、星槎大学、専修大学、洗足学園音楽大学、創価大学、多摩大学、玉川大学、鶴見大学、帝京大学、田園調布学園大学、桐蔭横浜大学、東海大学、東京学芸大学、東京工芸大学、東京都市大学、東京理科大学、東洋英和女学院大学、日本体育大学、日本大学、日本女子大学、フェリス女学院大学、文教大学、明治大学、明治学院大学、明星大学、横浜高等教育専門学校、横浜国立大学、横浜商科大学、横浜市立大学、横浜創英大学、横浜美術大学、横浜薬科大学、和光大学、早稲田大学
相模原市	帝京大学、日本体育大学、東京学芸大学
新潟市	新潟大学、上越教育大学
静岡市	静岡大学、常葉大学、常葉短期大学
浜松市	静岡大学、常葉大学、浜松学院大学

名古屋市	愛知教育大学、愛知淑徳大学、至学館大学、椋山女子学園大学、中京大学
京都市	京都教育大学、佛教大学、京都地区大学教職課程協議会の代表者(29年度は京都工芸繊維大学)
大阪市	大阪教育大学、関西大学、近畿大学、大阪市立大学
神戸市	芦屋大学、大阪音楽大学、大阪教育大学、大阪体育大学、関西国際大学、関西学院大学、甲南女子大学、甲南大学、神戸海星女子学院大学、神戸学院大学、神戸市外国語大学、神戸松蔭女子学院大学、神戸親和女子大学、神戸女子短期大学、神戸女子大学、神戸大学、神戸常盤大学・短期大学部、夙川学院短期大学、頌栄短期大学、園田学園女子大学、兵庫教育大学、兵庫大学・短期大学部、佛教大学、湊川短期大学、武庫川女子大学
岡山市	岡山大学、岡山県立大学、新見公立短期大学、ノートルダム清心女子大学、岡山商科大学、岡山理科大学、就実大学、山陽学園大学、中国学園大学、環太平洋大学、川崎医療福祉大学、倉敷芸術科学大学、岡山学院大学、くらしき作陽大学、美作大学、吉備国際大学
広島市	広島国際学院大学、広島文教女子大学、広島大学、広島修道大学、広島工業大学、広島女学院大学、広島経済大学、広島国際大学、広島文化学園大学、安田女子大学、エリザベト音楽大学、広島都市学園大学、広島市立大学、比治山大学、県立広島大学
北九州市	北九州市立大学、九州栄養福祉大学、九州共立大学、九州国際大学、九州女子大学、西南女学院大学、梅光学院大学、福岡教育大学
福岡市	福岡教育大学、福岡大学、中村学園大学、西南学院大学
熊本市	熊本大学、九州ルーテル学院大学

## 5. 協議会開催数

回答数：67自治体／67自治体中



## 6.協議会における部会等設置の有無

回答数： 67 自治体／67 自治体中

区分	自治体数
協議会単体	33 自治体
協議会の下に部会等を設置	34 自治体

## 7.協議会における部会等の設置数及び代表的な例

部会等を設置した自治体数： 34 自治体

部会数	自治体数	代表的な例
1 部会	13 自治体	例 1: (ワーキンググループ) 例 2: (事務局会議) 例 3: (作業部会)
2 部会	12 自治体	例 1: (幹事会、作業部会) 例 2: (教員育成指標検討部会、教員育成協議会運営幹事会)
3 部会	5 自治体	例 1: (教員養成分科会、教員採用分科会、教員研修分科会) 例 2: (養成部会、採用部会、研修部会) 例 3: (確保部会、管理職登用部会、育成部会)
4 部会	3 自治体	例 1: (養成部会、採用部会、研修部会、管理部会) 例 2: (「志願」WG、「養成」WG、「採用」WG、「研修」WG)
5 部会	1 自治体	研究・研修班会議、研修事業関係課調整会議、教職員研修連絡調整会、教育行政調整会議、学校教育推進協議会

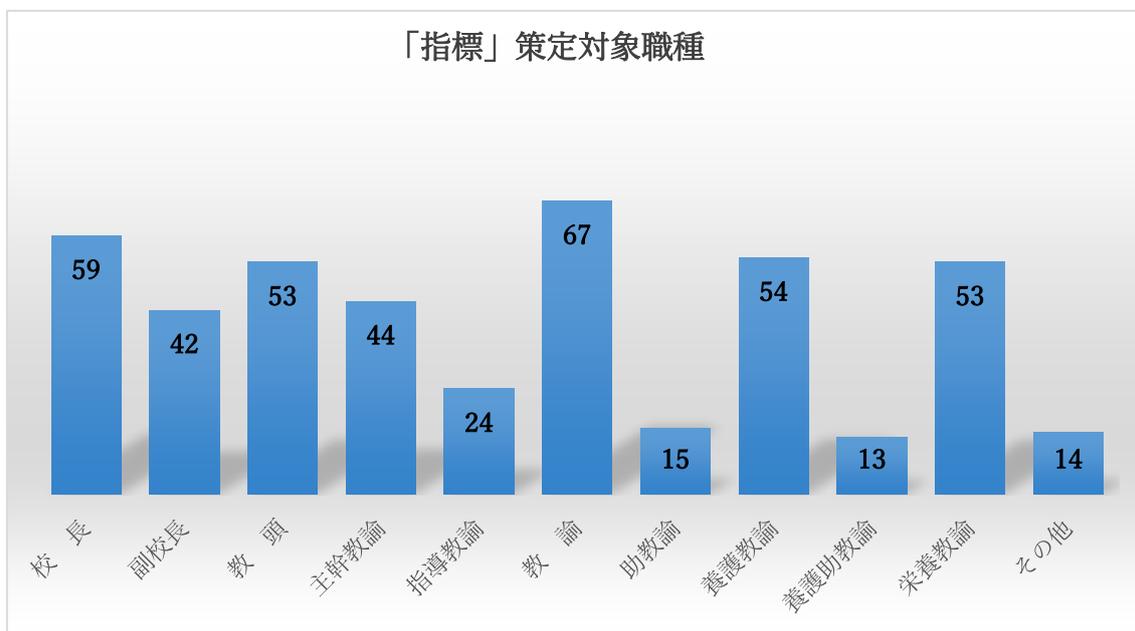
## 8.「指標」策定時期

回答数： 67 自治体／67 自治体中



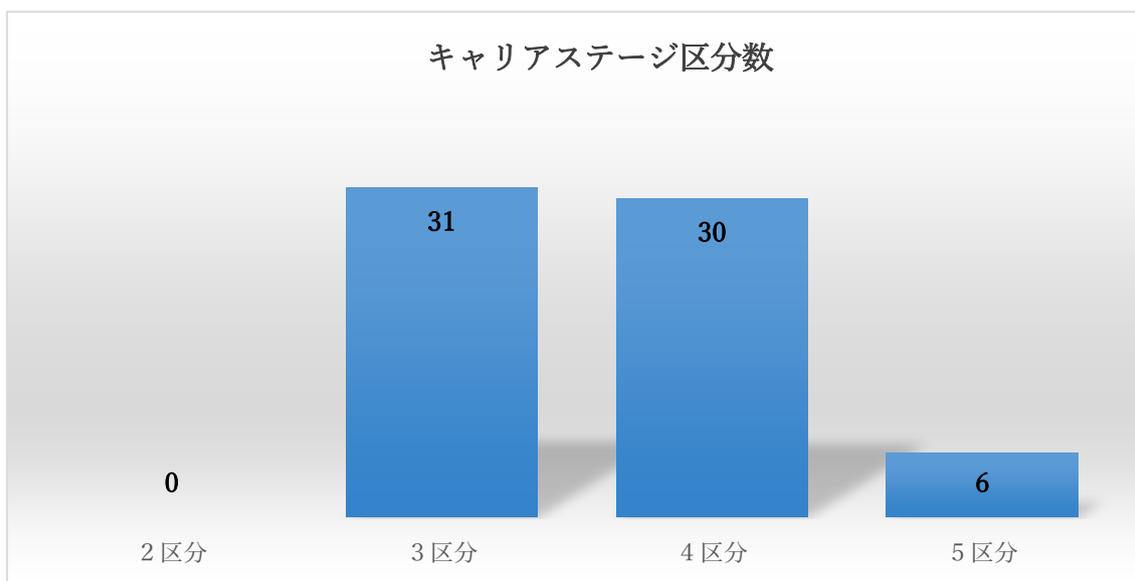
### 9.「指標」策定対象職種

回答数： 67 自治体／67 自治体中 ※複数回答



### 10.キャリアステージ区分数

回答数： 67 自治体／67 自治体中

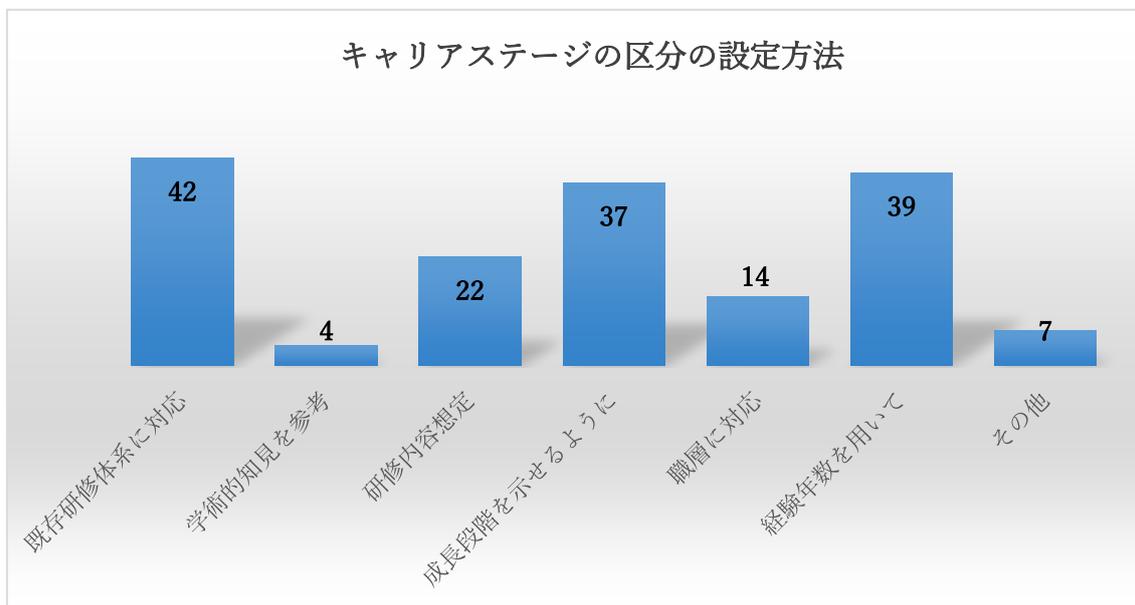


※アンケートの回答のうち、採用時はキャリアステージの設定数から除外している。

※採用時と採用後の第1ステージを合体させている場合については、それを1区分として整理している。

## 11. キャリアステージの区分の設定方法

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中 ※複数回答



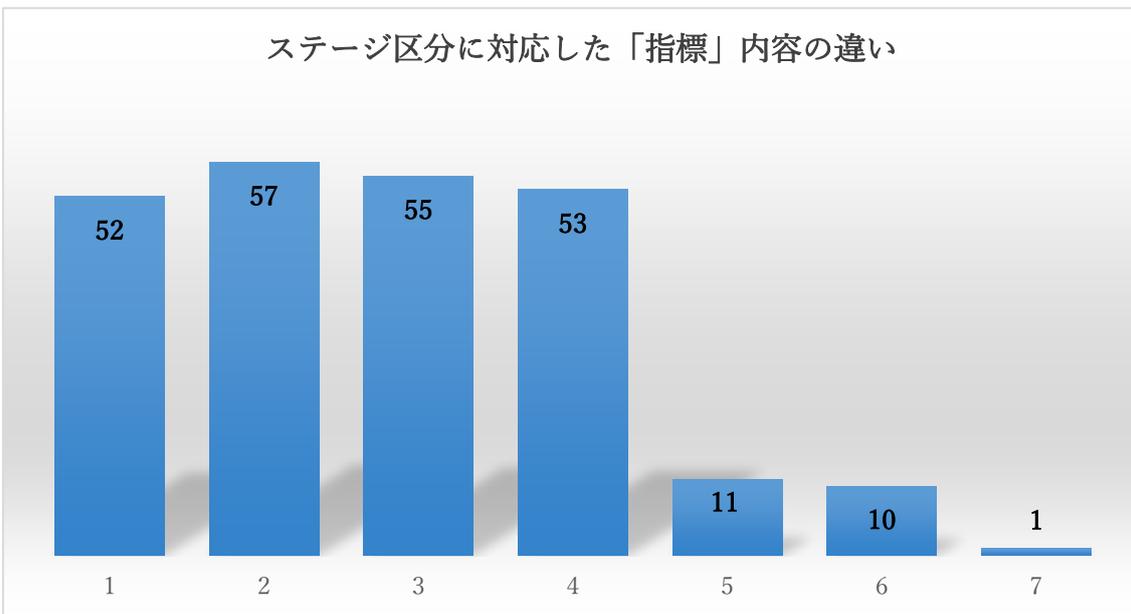
## 12. ステージ区分に対応した「指標」内容の違い

(「指標」の内容はキャリアステージの区分に対応させて、どのような違いを持たせたか。)

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中 ※複数回答

キャリアステージ (区分)設定数	キャリアステージ(区分)具体例
3 区分	例 1) 「初任段階」、「中堅段階」、「ベテラン段階」 例 2) 「基礎形成期」、「資質向上・充実期」、「資質発展・円熟期」
4 区分	例 1) 「基礎形成期」、「伸長期」、「充実期」、「貢献期」 例 2) 「若年前期」、「若年後期」、「中堅期」、「発展期」 例 3) 「基礎ステージ」、「充実ステージ」、「発展ステージ」、「指導ステージ」
5 区分	例 1) 「基礎形成期」、「資質成長期」、「資質充実期」、「深化発展期Ⅰ」、「深化発展期Ⅱ」 例 2) 「基礎力の形成期」、「実践力の向上期」、「実践力の充実期」、「実践力の発展期」、「総合力の発揮期」 例 3) 「基礎形成期」、「伸長期」、「充実期」、「充実期」、「指導教諭」、「主幹教諭」

ステージ区分に対応した「指標」内容の違い



- 1 各ステージで想定される職務内容に対応させて違いを持たせた。
- 2 個人の取組から学校全体の取組へと広げるように違いを持たせた。
- 3 個人の取組から全学年の教師への指導・助言へと広げるように違いを持たせた。
- 4 より質の高い内容、あるいは深い取組を行うように違いを持たせた。
- 5 各ステージで同じ複数の指標を示すが、ステージによって重点となるものに違いを持たせた。
- 6 各ステージ共通の指標を設け、違いを持たせなかった。
- 7 その他

### 13.教諭の指標の作成状況について

回答数:67 自治体 / 67 自治体中

区分	自治体数
作成していない	0 自治体
校種共通で作成	65 自治体
校種ごとに作成	2 自治体

### 14.養護教諭の指標の作成状況について

回答数:67 自治体 / 67 自治体中

区分	自治体数
作成していない	13 自治体
校種共通で作成	54 自治体
校種ごとに作成	0 自治体

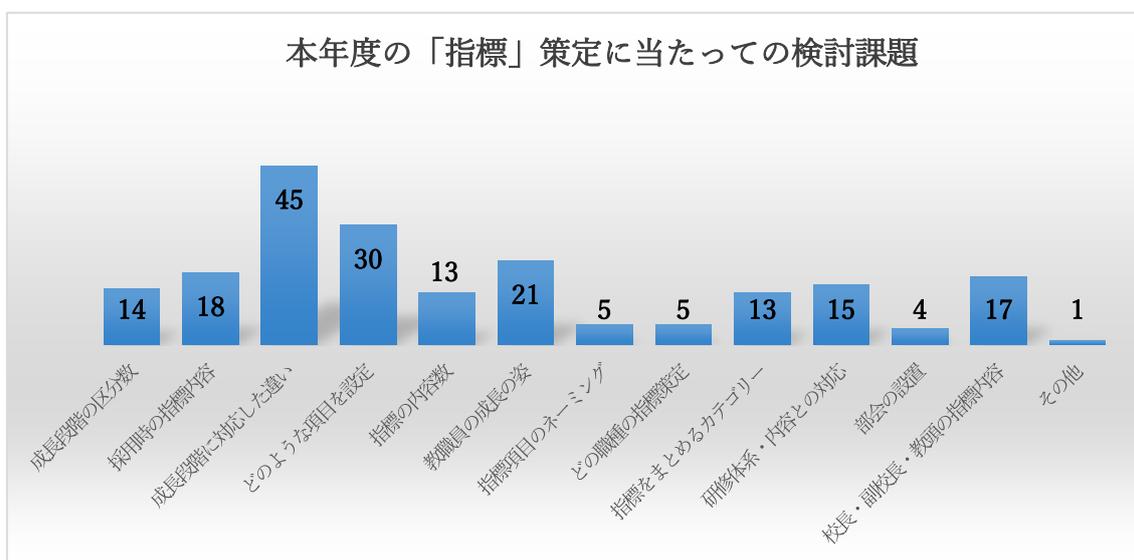
### 15. 栄養教諭の指標の作成状況について

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中

区分	自治体数
作成していない	14 自治体
校種共通で作成	53 自治体
校種ごとに作成	0 自治体

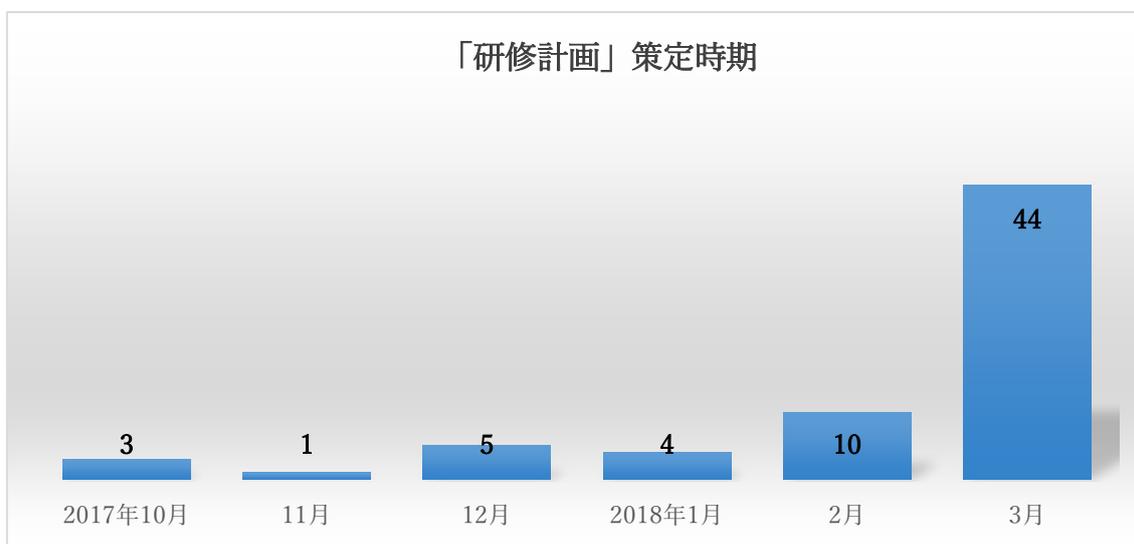
### 16. 本年度の「指標」策定に当たっての検討課題

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中 ※3つ選択して回答



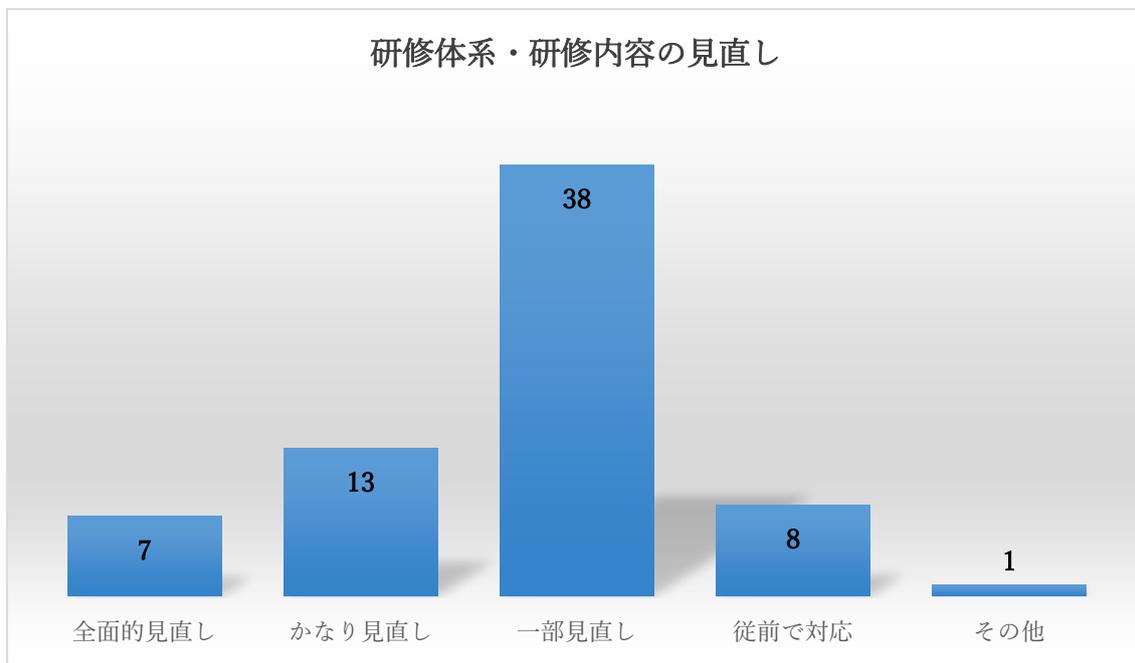
### 17. 「研修計画」策定時期

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中



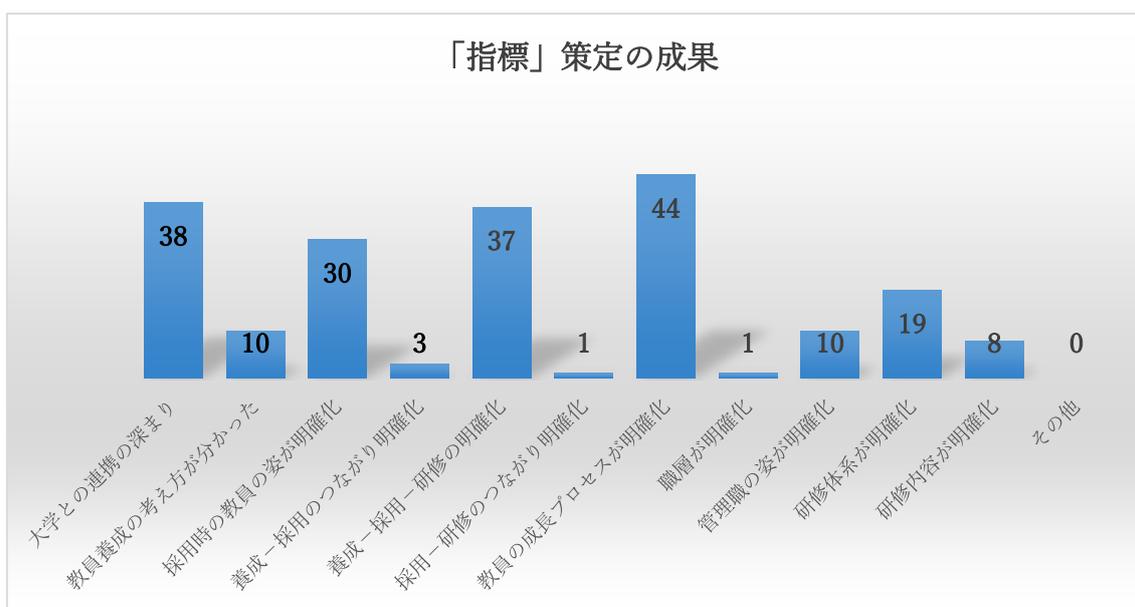
### 18. 「指標」に対応した従前の研修体系・研修内容の見直し

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



### 19. 「指標」策定の成果

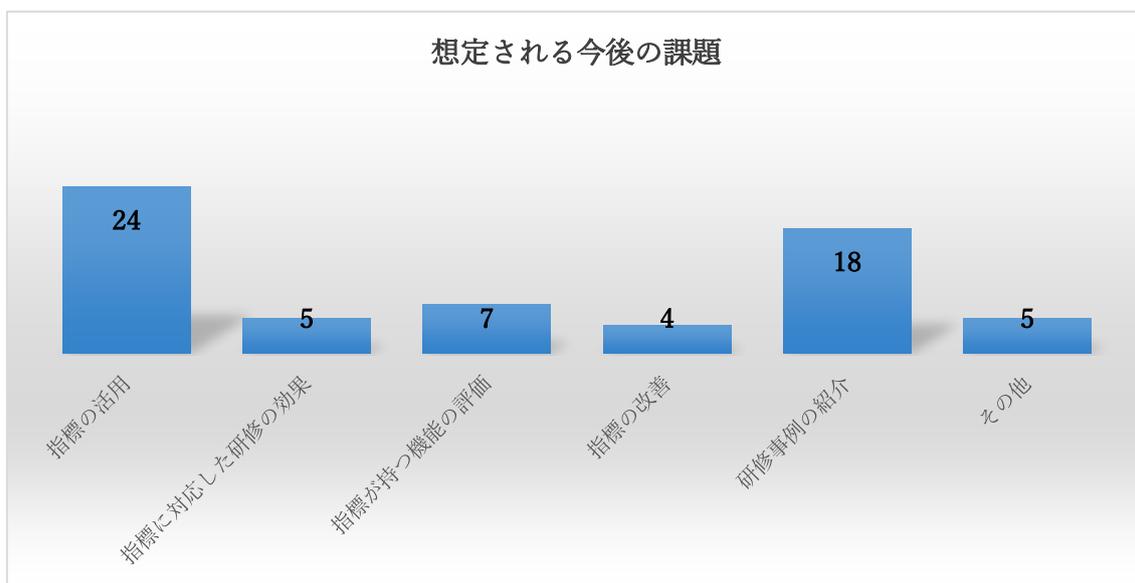
回答数： 67 自治体 / 67 自治体中 ※3つ選択して回答



## 20. 想定される今後の課題の類型化

※自由記述(「今後、本アンケートでどのような内容を取り上げて実施すれば、貴自治体にとって役立つ情報が得られますか」というアンケートの回答から想定した内容)

回答数： 39 自治体 / 67 自治体中 ※複数回答



(その他の具体例)

- ・ 人事評価とのすみわけについて、どのような内容を、どのような方法で各学校に周知しているか。
- ・ 教員養成大学と教育委員会の連携の内容
- ・ 研修履歴の管理方法

## 21. 自治体で開設している「指標」等に関するホームページの URL

北海道: <http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/sihyou.htm>

青森: <http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/sihyou.html>

岩手: <http://www.pref.iwate.jp/kyouiku/kyoushokuin/18341/062829.html>

宮城: <http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/ky-teacher/>

秋田: <http://www.pref.akita.lg.jp>

山形: <https://www.pref.yamagata.jp/bunkyo/kyoiku/chu/7700001yamagatakenkyoinsihyou-yamagatakenkyoinsisitukojokyogikai.html>

福島: <http://www.pref.fukushima.lg.jp/site/edu/ikusei.html>

茨城: <http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/oshirase/index.html>

栃木:

<http://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/kyouinikuseishihyo.html><http://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/kyouinikuseishihyo.html>

群馬: [http://www.pref.gunma.jp/03/x18g\\_00023.html](http://www.pref.gunma.jp/03/x18g_00023.html)

埼玉: <http://www.pref.saitama.lg.jp/f2208/shihyou/shihyou.html>

千葉: <http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/gakuryoku/2011/act5.html>

東京: <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/>  
神奈川: <http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/p1139454.html>  
新潟: <http://www.pref.niigata.lg.jp/kyoikusomu/1356878105294.html>  
富山: [http://www.pref.toyama.jp/cms\\_sec/3002/kj00018775.html](http://www.pref.toyama.jp/cms_sec/3002/kj00018775.html)  
石川: <http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/gakkou/shidoryokukojo/>  
福井: <http://www.pref.fukui.jp/doc/kyousei/kyougikai.html>  
山梨: <http://www.pref.yamanashi.jp/kyoikusom/somkikaku/somkikaku/ikuseikyougikai.html>  
岐阜: <http://www.gifu-net.ed.jp/ggeg/>  
静岡: <https://www.pref.shizuoka.jp/kyoiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>  
愛知: <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/ikuseisihyou.html>  
三重: <http://www.pref.mie.lg.jp/common/04/ci500013586.htm>  
滋賀: <http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/link/ma03/kyousyukuinnka.html>  
京都: [http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page\\_id=297&\\_layoutmode=off&\\_layoutmode=on](http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page_id=297&_layoutmode=off&_layoutmode=on)  
大阪: <http://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/kyousyokuinsisitu/index.html>  
兵庫: <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/kyoshokuinkensyuu.html>  
和歌山: [http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu\\_ikusei-sihyou/kenssyuu\\_ikuseisihyou\\_top.html](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/kenssyuu_ikuseisihyou_top.html)  
鳥取: <http://www.pref.tottori.lg.jp/92077.htm>  
島根: <http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kaihatu/hoshin/>  
岡山: <http://www.pref.okayama.jp/soshiki/321>  
広島: <http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyoiku/jinzai.html>  
山口: <http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50200/shihyou/h30shihyou.html>  
徳島: <http://www.pref.tokushima.lg.jp/ippannokata/kyoiku/gakkokyoiku/5008855>  
香川: [http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page\\_id=229](http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page_id=229)  
愛媛: <https://center.esnet.ed.jp/>  
高知: <https://center.esnet.ed.jp/>  
佐賀: <http://www.pref.saga.lg.jp/kyoiku/kiji00359787/index.html>  
長崎: [http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page\\_id=55](http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page_id=55)  
熊本: <http://kyoiku.higo.ed/page3793/page5786/page8863>  
大分: <http://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/oitakenkyouinnikuseishihyou.html>  
鹿児島: <https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kenshu/taikei/kensyutaikei.html>  
札幌市: <http://www.sec.sapporo-c.ed.jp/>  
仙台市: <http://www.sendai-c.ed.jp/00jinhoh/jinzai.html>  
千葉市: <http://www.pref.chiba.lg.jp/kyoiku/shidou/gakuryoku/2011/act5.html>  
横浜市: <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/index.htm>  
新潟市: [http://www.city.niigata.lg.jp/kosodate/gakko/gakko\\_keikaku/shishitsukojo.html](http://www.city.niigata.lg.jp/kosodate/gakko/gakko_keikaku/shishitsukojo.html)  
静岡市: <http://www.center.shizuoka.ednet.jp>  
浜松市: <https://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/somu/sesaku/291219ikuseishihyo.html>  
京都市: <http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000231545.html>

堺市: <http://www.city.sakai.lg.jp/kosodate/kyoiku/torikumi/plan/index.html>  
神戸市: [http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/?page\\_id=168](http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/?page_id=168)  
岡山市: [http://www.city.okayama.jp/kyoiku/sougoukyoiku/sougoukyoiku\\_00219.html](http://www.city.okayama.jp/kyoiku/sougoukyoiku/sougoukyoiku_00219.html)  
広島市: <http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1522731806244/index.html>  
北九州市: <http://www.city.kitakyushu.lg.jp/kyoiku/02900054.html>  
福岡市: <http://www.fuku-c.ed.jp/center/ikuseisihyu.html>  
熊本市: <http://www.kumamoto-kmm.ed.jp>

## 22. 自治体で公表している「指標」の URL

北海道: <http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/sihyou.htm>  
青森: <http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/sihyou.html>  
岩手: <http://www.pref.iwate.jp/kyoiku/kyoushokuin/18341/062829.html>  
宮城: <http://www.pref.miyagi.jp/soshiki/ky-teacher/shihyo.html>  
秋田: <http://www.pref.akita.lg.jp>  
山形: <https://www.pref.yamagata.jp/bunkyo/kyoiku/chu/7700001yamagatakenkyoinsihyou-yamagatakenkyoinsisitukojokyogikai.html>  
福島: <http://www.pref.fukushima.lg.jp/site/edu/ikusei.html>  
茨城: <http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/oshirase/shihyou/3-shiyou.pdf>  
栃木: <http://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/kyouinikuseishihyo.html>  
群馬: [http://www.pref.gunma.jp/03/x18g\\_00023.html](http://www.pref.gunma.jp/03/x18g_00023.html)  
埼玉: <http://www.pref.saitama.lg.jp/f2208/shihyou/shihyou.html>  
千葉:  
<http://www.pref.chiba.lg.jp/kyoiku/shidou/gakuryoku/2011/documents/sihyoukakuteian.pdf>  
東京: <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/>  
神奈川:  
[http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/documents/1198528\\_4312148\\_misc.pdf](http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/documents/1198528_4312148_misc.pdf)  
新潟: [http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML\\_Article/386/485/niigataken\\_kyoinikuseisihyo,0.pdf](http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML_Article/386/485/niigataken_kyoinikuseisihyo,0.pdf)  
富山: [http://www.pref.toyama.jp/cms\\_sec/3002/kj00018775.html](http://www.pref.toyama.jp/cms_sec/3002/kj00018775.html)  
石川: <http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/gakkou/shidoryokukojo/>  
福井: <http://www.pref.fukui.jp/doc/kyousei/kyougikai.html>  
山梨:  
<http://www.pref.yamanashi.jp/kyoikusom/somkikaku/somkikaku/documents/0222a11.pdf>  
岐阜: <http://www.gifu-net.ed.jp/ggec/>  
静岡: <https://www.pref.shizuoka.jp/kyoiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>  
愛知: <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/ikuseisihyou.html>  
三重: <http://www.pref.mie.lg.jp/common/04/ci500013586.htm>  
滋賀: <http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/link/ma03/kyousyokuinnka.html>  
京都: [http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page\\_id=297&layoutmode=off&layoutmode=on](http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/index.php?page_id=297&layoutmode=off&layoutmode=on)  
大阪: <http://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/kyousyokuinsisitu/index.html>  
兵庫: <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/kyoshokuinkensyuu.html>

和歌山: [http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu\\_ikusei-sihyou/sihyou.pdf](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/sihyou.pdf)  
鳥取: <http://www.pref.tottori.lg.jp/92077.htm>  
島根: <http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kaihatu/hoshin/>  
岡山: <http://www.pref.okayama.jp/soshiki/321>  
山口: <http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50200/shihyou/h30shihyou.html>  
徳島: <http://www.pref.tokushima.lg.jp/ippannokata/kyoiku/gakkokyoiku/5008855>  
香川: [http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page\\_id=229](http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?page_id=229)  
愛媛: <https://center.esnet.ed.jp/>  
高知: <http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/2017092200049.html>  
佐賀: <http://www.pref.saga.lg.jp/kyoiku/default.html>  
長崎: [http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page\\_id=55](http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/?page_id=55)  
熊本: <http://kyoiku.higo.ed/page3793/page5786/page8863/page8864.html>  
大分: <http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2011228.pdf>  
鹿児島: <https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kenshu/taikei/kensyutaikei.html>  
札幌市: <http://www.sec.sapporo-c.ed.jp/>  
仙台市: <http://www.sendai-c.ed.jp/01home/01sougo/06centerkensyu/kencen/h30/02kihon2018.pdf>  
千葉市: <http://www.pref.chiba.lg.jp/kyoiku/shidou/gakuryoku/2011/documents/sihyoukakuteian.pdf>  
横浜市: <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/index.htm>  
新潟市: [http://www.city.niigata.lg.jp/kosodate/gakko/gakko\\_keikaku/shishitsukojo.html](http://www.city.niigata.lg.jp/kosodate/gakko/gakko_keikaku/shishitsukojo.html)  
静岡市: <http://www.center.shizuoka.ednet.jp>  
浜松市: <https://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/somu/sesaku/291219ikuseishihyo.html>  
堺市: <http://www.city.sakai.lg.jp/kosodate/kyoiku/torikumi/plan/kyoinikuseishihyo.html>  
神戸市: [http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/?page\\_id=168](http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/?page_id=168)  
岡山市: [http://www.city.okayama.jp/kyoiku/sougoukyoiku/sougoukyoiku\\_00219.html](http://www.city.okayama.jp/kyoiku/sougoukyoiku/sougoukyoiku_00219.html)  
広島市: <http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1522731806244/index.html>  
北九州市: <http://www.city.kitakyushu.lg.jp/kyoiku/02900054.html>  
福岡市: <http://www.fuku-c.ed.jp/center/ikuseishihyo.html>  
熊本市: <http://www.kumamoto-kmm.ed.jp>

## 22. 自治体で公表している「研修計画」の URL

青森: <http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/sihyou.htm>  
岩手: <http://www.pref.iwate.jp/kyoiku/gakkou/kenshuu/063648.html>  
宮城: <http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/training/guide/>  
秋田: <http://www.pref.akita.lg.jp>  
山形: <http://www.yamagata-c.ed.jp>  
福島: <http://www.pref.fukushima.lg.jp/site/edu/koukoukyoiku41.html>  
茨城: [http://www.center.ibk.ed.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=3386](http://www.center.ibk.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=3386)  
栃木: [http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=7280](http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=7280)

群馬: [http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=7280](http://www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=7280)  
埼玉: <http://www.pref.saitama.lg.jp/f2208/shihyou/shihyou.html>  
千葉: <http://www.ice.or.jp/nc/kensyu/>  
東京: <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/>  
神奈川: <http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f491033/kenshukeikaku.html>  
新潟:  
[http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML\\_Article/970/834/00%20kenshukeikaku180330ALL\\_930378,0.pdf](http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML_Article/970/834/00%20kenshukeikaku180330ALL_930378,0.pdf)  
富山: <http://center.tym.ed.jp/youkou>  
福井: <http://www.pref.fukui.jp/doc/kyousei/kyougikai.html>  
山梨: [http://www.ypec.ed.jp/htdocs/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=54](http://www.ypec.ed.jp/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=54)  
岐阜: <http://www.gifu-net.ed.jp/ggec/>  
静岡: <https://www.pref.shizuoka.jp/kyoiku/kk-020/kyouinikuseikyougikai.html>  
愛知: <http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/kyoinkensyukeikaku.html>  
三重: <http://www.mpec.jp/>  
滋賀: <http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/link/ma03/kyousyukuinnka.html>  
京都: <http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/kensyukoza/index.html#gaiyo>  
大阪: <http://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/kyousyokuinsisitu/index.html>  
兵庫: <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kyoshokuin-bo/kyoshokuinkensyuu.html>  
和歌山: [http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu\\_ikusei-sihyou/keikaku.pdf](http://www.wakayama-edc.big-u.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/keikaku.pdf)  
鳥取: <http://www.pref.tottori.lg.jp/92077.htm>  
島根: [http://www.pref.shimane.lg.jp/matsue\\_ec/](http://www.pref.shimane.lg.jp/matsue_ec/)  
岡山: <http://www.pref.okayama.jp/soshiki/321>  
山口: <http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50200/shihyou/h30shihyou.html>  
徳島: <http://www.pref.tokushima.lg.jp/ippannokata/kyoiku/gakkokyoiku/5008855>  
香川: [http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=7713](http://www.kagawa-edu.jp/educ/htdocs/?action=common_download_main&upload_id=7713)  
愛媛: <https://center.esnet.ed.jp/>  
高知: <http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/2017092200049.html>  
佐賀: <https://www.pref.saga.lg.jp/kyoiku/kiji00361049/index.html>  
長崎: [http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/web\\_contents/kensyuukeikaku/H30kensyuukeikaku.pdf](http://www.edu-c.pref.nagasaki.jp/web_contents/kensyuukeikaku/H30kensyuukeikaku.pdf)  
熊本: <http://www.higo.ed.jp/center/kensyuu-annai/>  
大分: <http://www.pref.oita.jp/soshiki/31401/>  
鹿児島: <https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kenshu/taikei/kensyutaikei.html>  
札幌市: <http://www.sec.sapporo-c.ed.jp/>  
仙台市: <http://www.sendai-c.ed.jp/01home/01sougou/06centerkensyu/kencen/h30/03itiran.pdf>  
千葉市: <http://www.ice.or.jp/nc/kensyu/>  
新潟市: <http://www.netin.niigata.niigata.jp/kenshuichiran.pdf>  
静岡市: <http://www.center.shizuoka.ednet.jp>

京都市: <http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000231545.html>

堺市: <http://www.sakai.ed.jp/>

神戸市: [http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/?page\\_id=168](http://www2.kobe-c.ed.jp/kec/?page_id=168)

岡山市: [http://www.city.okayama.jp/kyoiku/sougoukyouiku/sougoukyouiku\\_00219.html](http://www.city.okayama.jp/kyoiku/sougoukyouiku/sougoukyouiku_00219.html)

広島市: <http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1522731806244/index.html>

福岡市: <http://www.fuku-c.ed.jp/center/ikuseisihyu.html>

## 平成 30 年度 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 指標策定に関するアンケート調査結果(第 1 回)

掲載日:平成 30 年 9 月 28 日

教職員支援機構次世代教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

### 調査の概要

調査名称: 平成 30 年度 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  
指標策定に関するアンケート (第 1 回)

実施主体: 独立行政法人教職員支援機構

調査対象: 67 自治体(47 都道府県教育委員会、20 指定都市教育委員会)

調査期間: 平成 30 年 8 月(基準日:平成 30 年 8 月 1 日)

調査方法: メールによる質問紙調査

回収率: 100%

### 調査結果の概要

\* 以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

#### 1. 本年度の担当課に関わる変更点

回答数: 67 自治体/67 自治体中

区分	自治体数
担当課の変更あり	1 自治体
担当課の変更なし	66 自治体

#### 2. 本年度の「協議会」の構成に関わる変更点

回答数: 67 自治体/67 自治体中

区分	自治体数
「協議会」構成の変更あり	10 自治体
「協議会」構成の変更なし	55 自治体
検討中	2 自治体

(変更の具体例)

- ・ 県と政令市が分離
- ・ 新たな構成員の追加 (民間企業、保護者、学校給食課等)

### 3. 本年度の「協議会」の部会に関わる変更点

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中

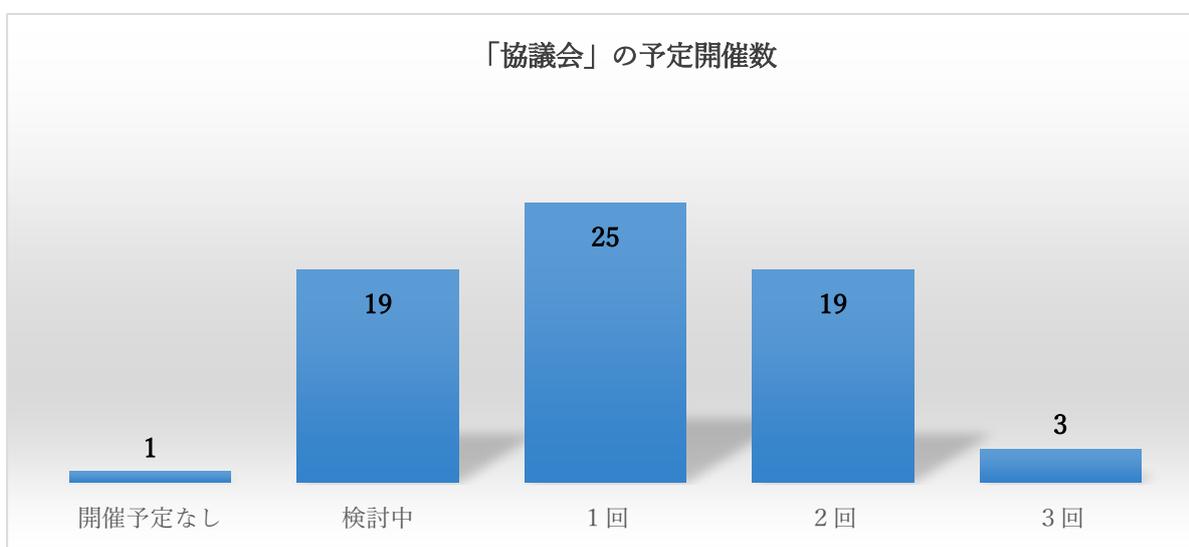
区分	自治体数
「協議会」の部会の変更あり	4 自治体
「協議会」の部会の変更なし	59 自治体
検討中	4 自治体

(変更の具体例)

- ・ 2 自治体が部会を減らし、2 自治体が増加

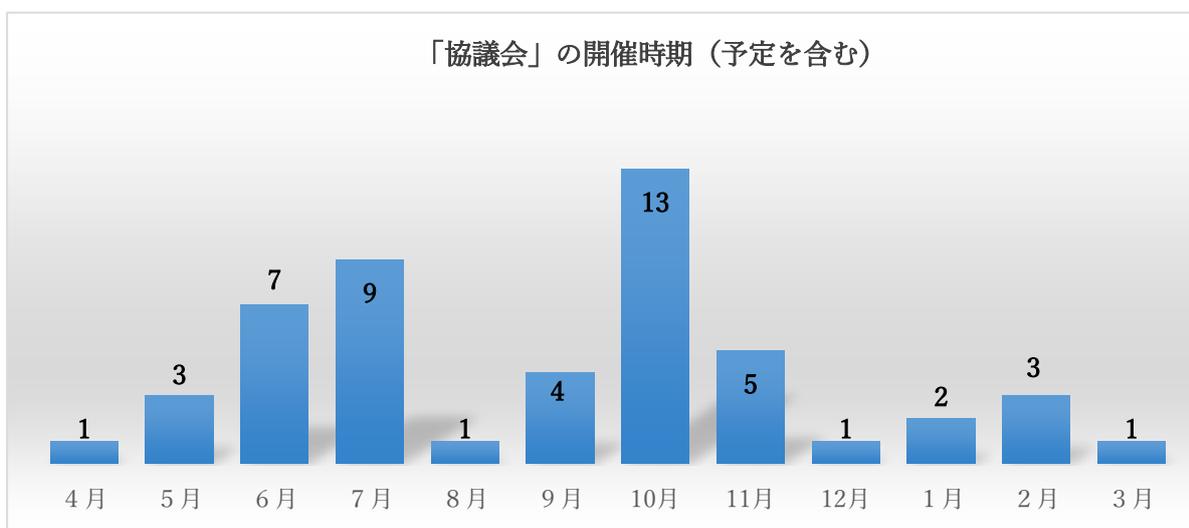
### 4. 本年度の「協議会」の開催予定数

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



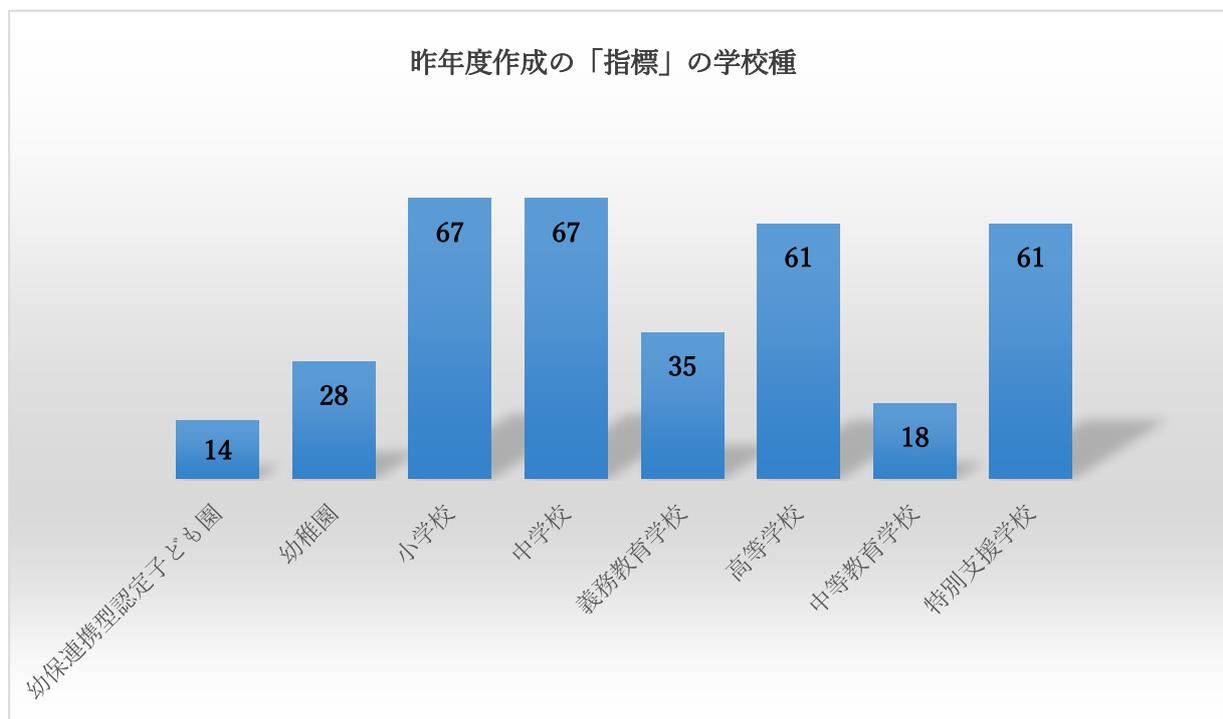
### 5. 本年度の協議会開催時期(予定を含む)

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



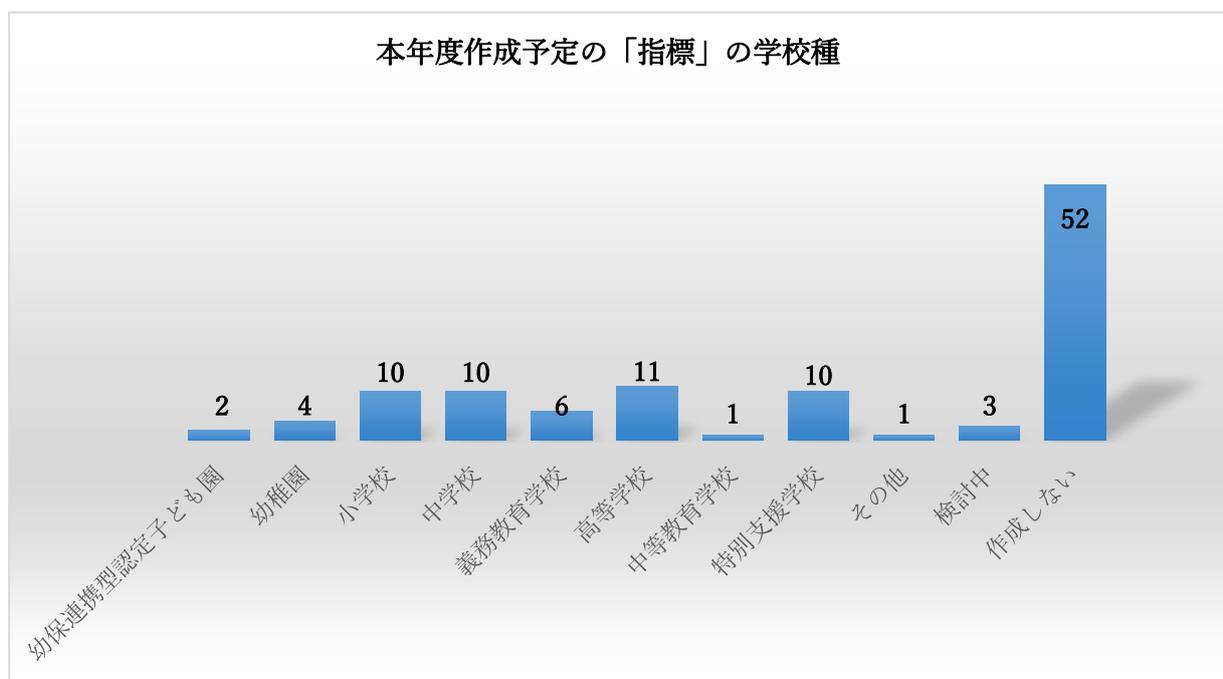
#### 4. 昨年度作成の「指標」の学校種

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



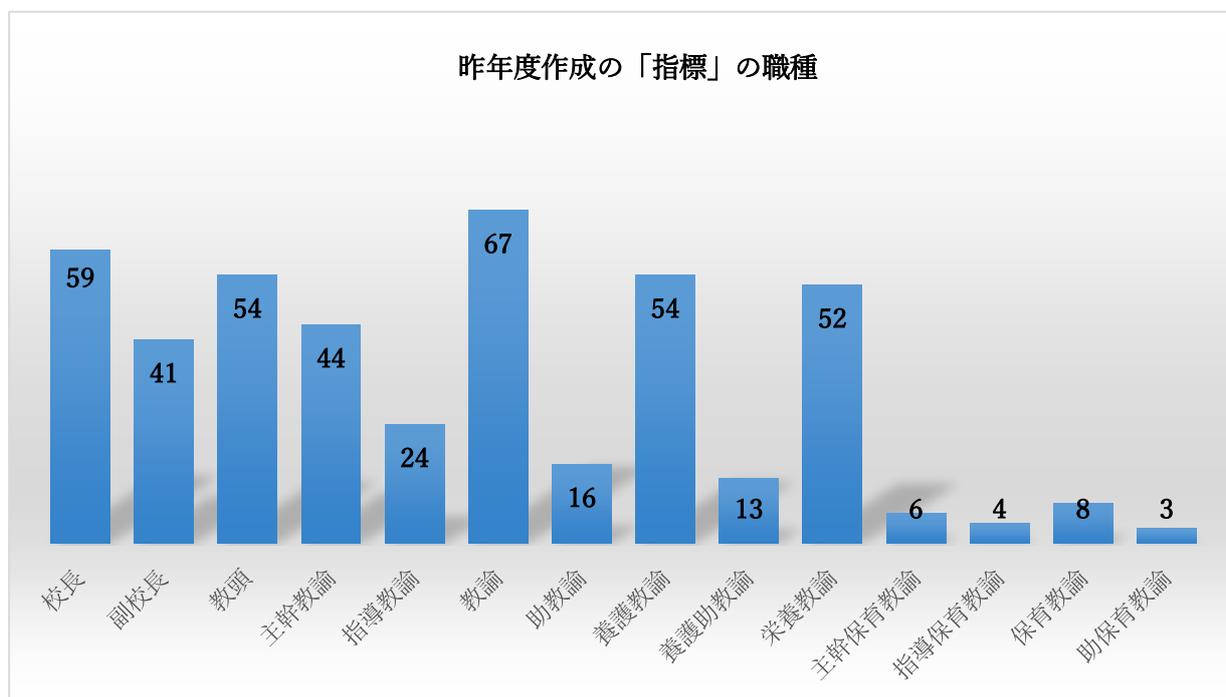
#### 5. 本年度作成予定の「指標」の学校種

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



## 6. 昨年度作成の「指標」の職種

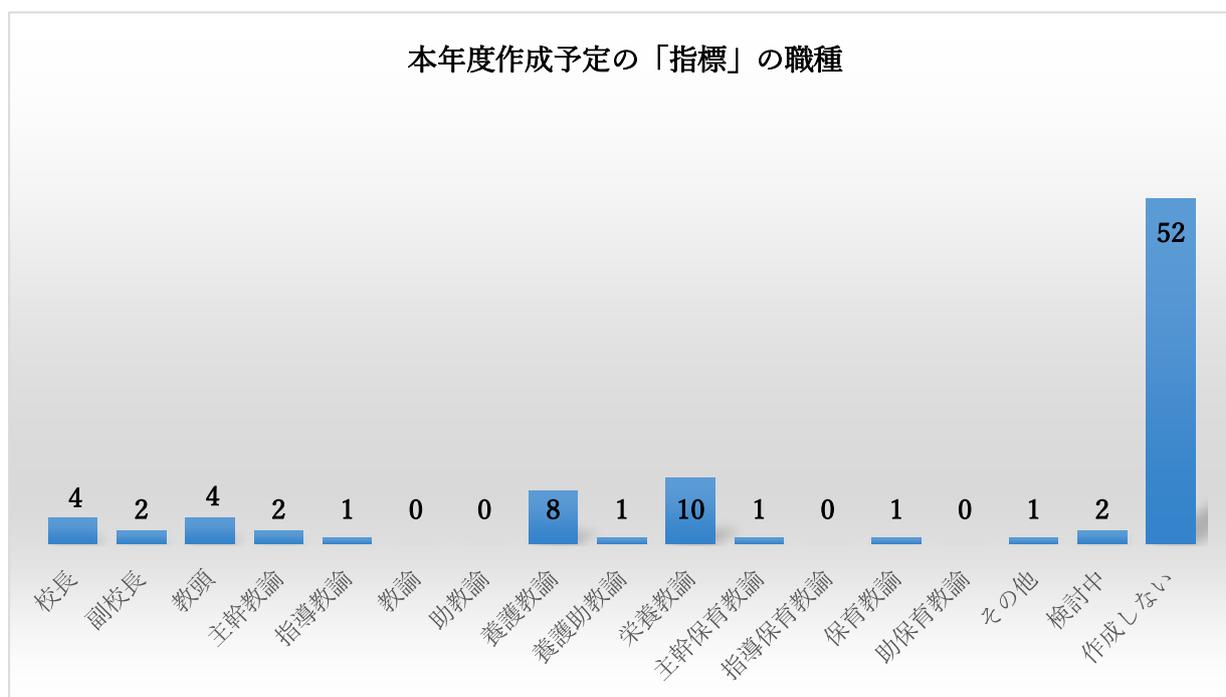
回答数: 67 自治体 / 67 自治体中



※昨年度と数が異なるものについては、自治体より訂正があったことによる。

## 9. 本年度作成予定の「指標」の職種

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中



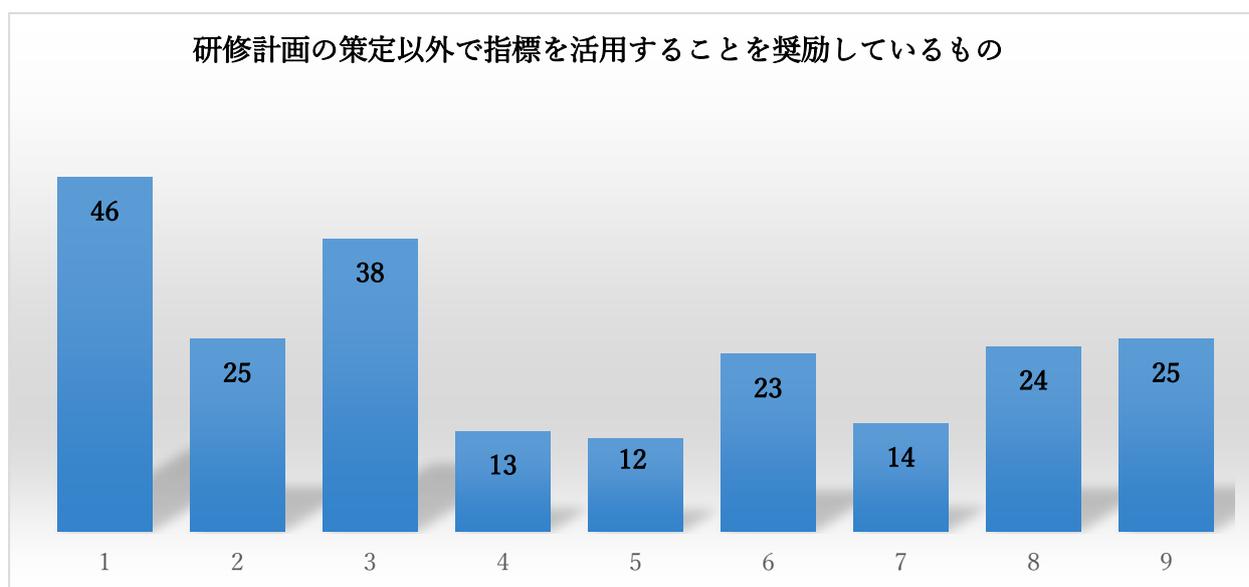
## 10. 「指標」の修正について(予定を含む)

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中

区分	自治体数
修正あり	6 自治体
修正なし	45 自治体
検討中	16 自治体

## 11. 研修計画の策定以外で指標を活用することを奨励しているもの

回答数: 67 自治体 / 67 自治体中



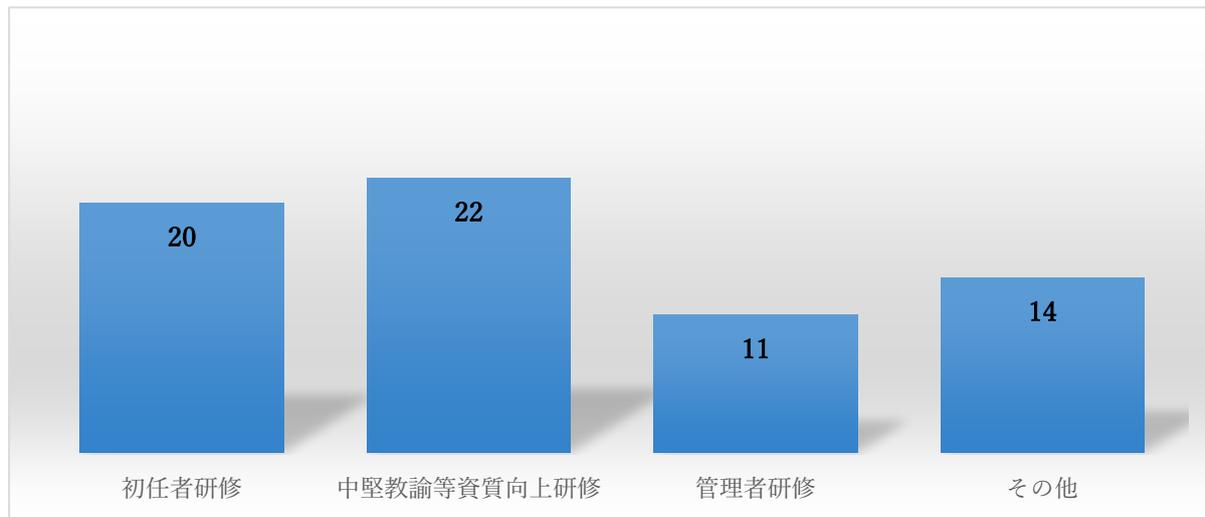
- 1 校内研修における指導主事等の指導・助言
- 2 メンターが主導する若手研修
- 3 教育委員会主催の教科別の研修
- 4 校長会が実施する研修会の内容検討
- 5 副校長・教頭会が実施する研修会の内容検討
- 6 教員採用における面接の観点等の検討
- 7 教員採用における模擬授業の観察視点の検討
- 8 教育委員会（指導主事等）の学校視察における視察の観点
- 9 その他

（その他の具体例）

- ・ 県内大学へ学生への周知、現職教員向けの講座の指標への位置づけの確認依頼
- ・ 校内での管理職による面談での活用
- ・ 各園・学校による研修の企画立案、研修の振り返りの観点として活用
- ・ 教育委員会主催の役職対象の研修、初任者研修、中堅教諭資質向上研修

### 12. 「指標」が最も役立ったと思われる研修

回答数： 67 自治体 / 67 自治体中

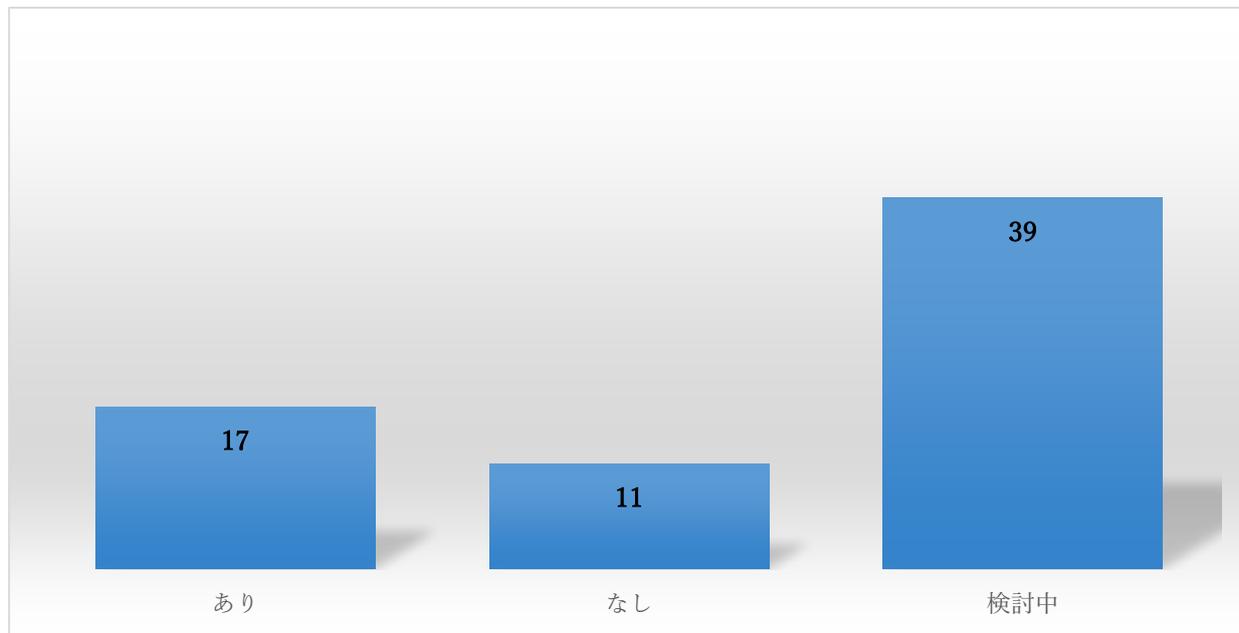


(その他の具体例)

- ・ 総合教育センター実施の全ての研修講座
- ・ 短期研修講座
- ・ 希望研修

### 13. 「指標」を反映した研修の効果把握予定

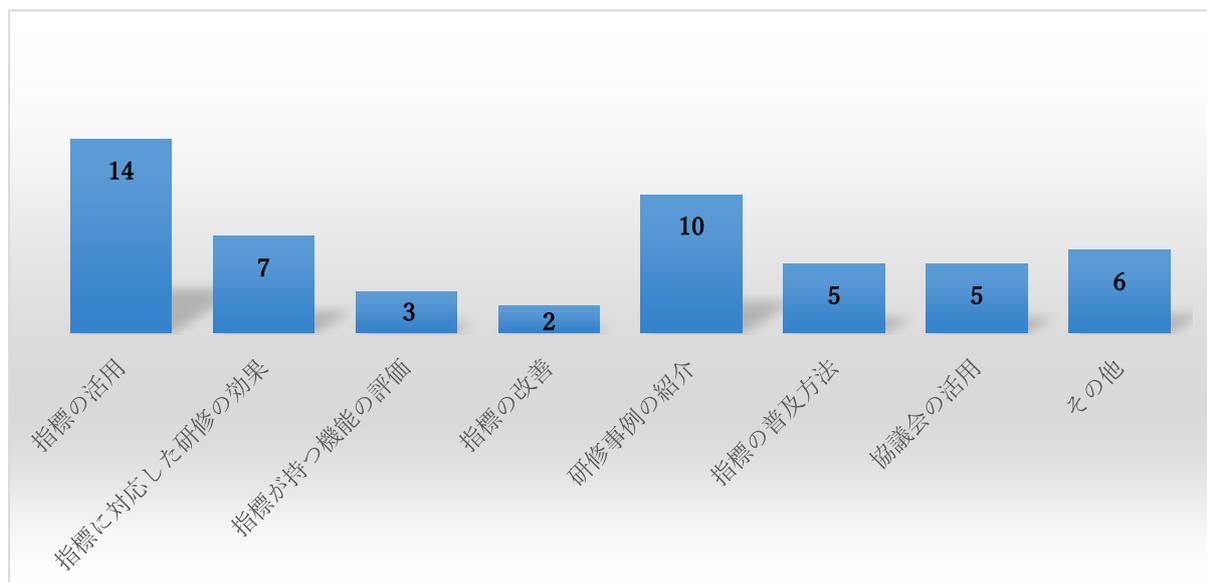
回答数： 67 自治体 / 67 自治体中



#### 14. 今後アンケートで取り上げれば役立つ情報

※自由記述(「今後、本アンケートでどのような内容を取り上げて実施すれば、貴自治体にとって役立つ情報が得られますか」という質問の内容を類型化したもの)

回答数: 29 自治体/67 自治体中 ※複数回答



(その他の具体例)

- ・ 指標、評価項目との関連を明確にした「教員研修計画」の書式例
- ・ 指標に対する自己評価等への取組みについて (自己評価ツールの開発など)
- ・ 指標を見直す時期について

## 平成 30 年度 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 指標策定に関するアンケート(第 2 回)調査結果

掲載日:平成 31 年 2 月 7 日

教職員支援機構次世代教育推進センターにおいて標記アンケートを実施しましたので、調査結果を掲載します。

### 調査の概要

調査名称:平成 30 年度 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  
指標策定に関するアンケート (第 2 回)

実施主体:独立行政法人教職員支援機構

調査対象:67 自治体(47 都道府県教育委員会、20 指定都市教育委員会)

調査期間:平成 30 年 12 月～平成 31 年 1 月(基準日:平成 30 年 12 月 14 日)

調査方法:メールによる質問紙調査

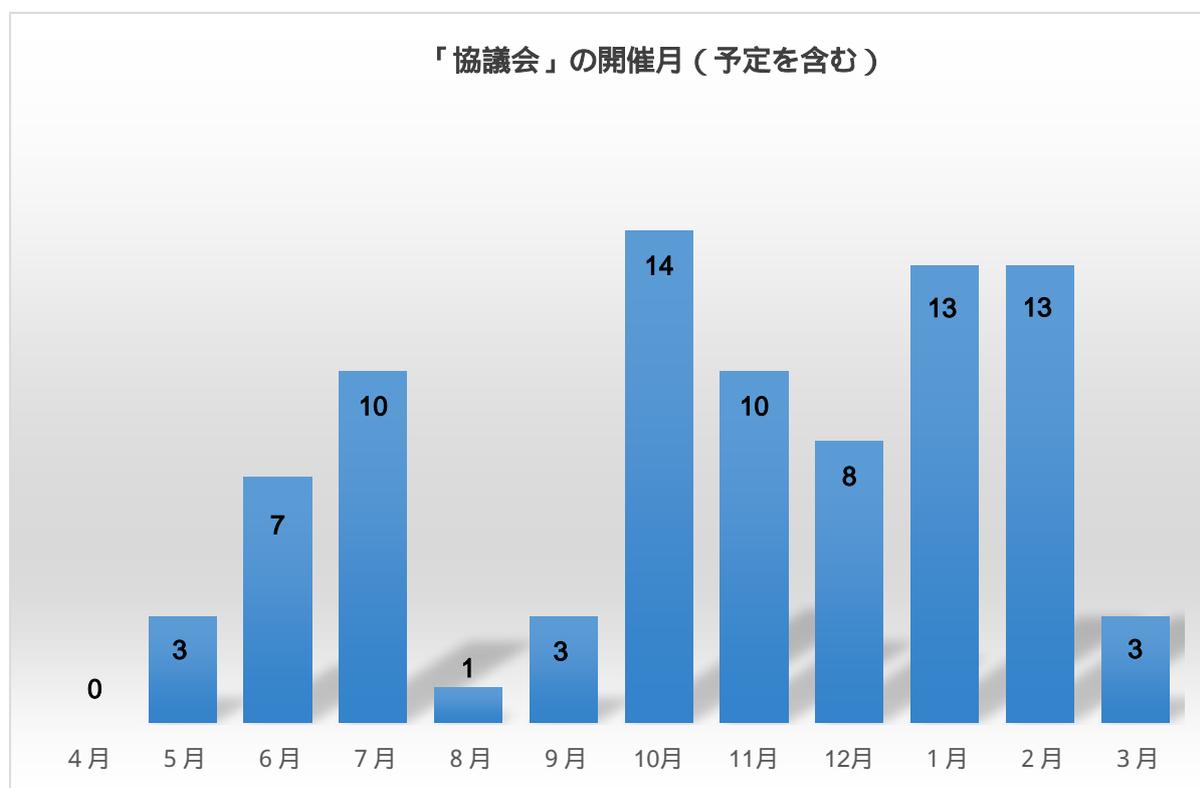
回収率:100%

### 調査結果の概要

\*以下、「自治体」とは、都道府県・指定都市を指す。

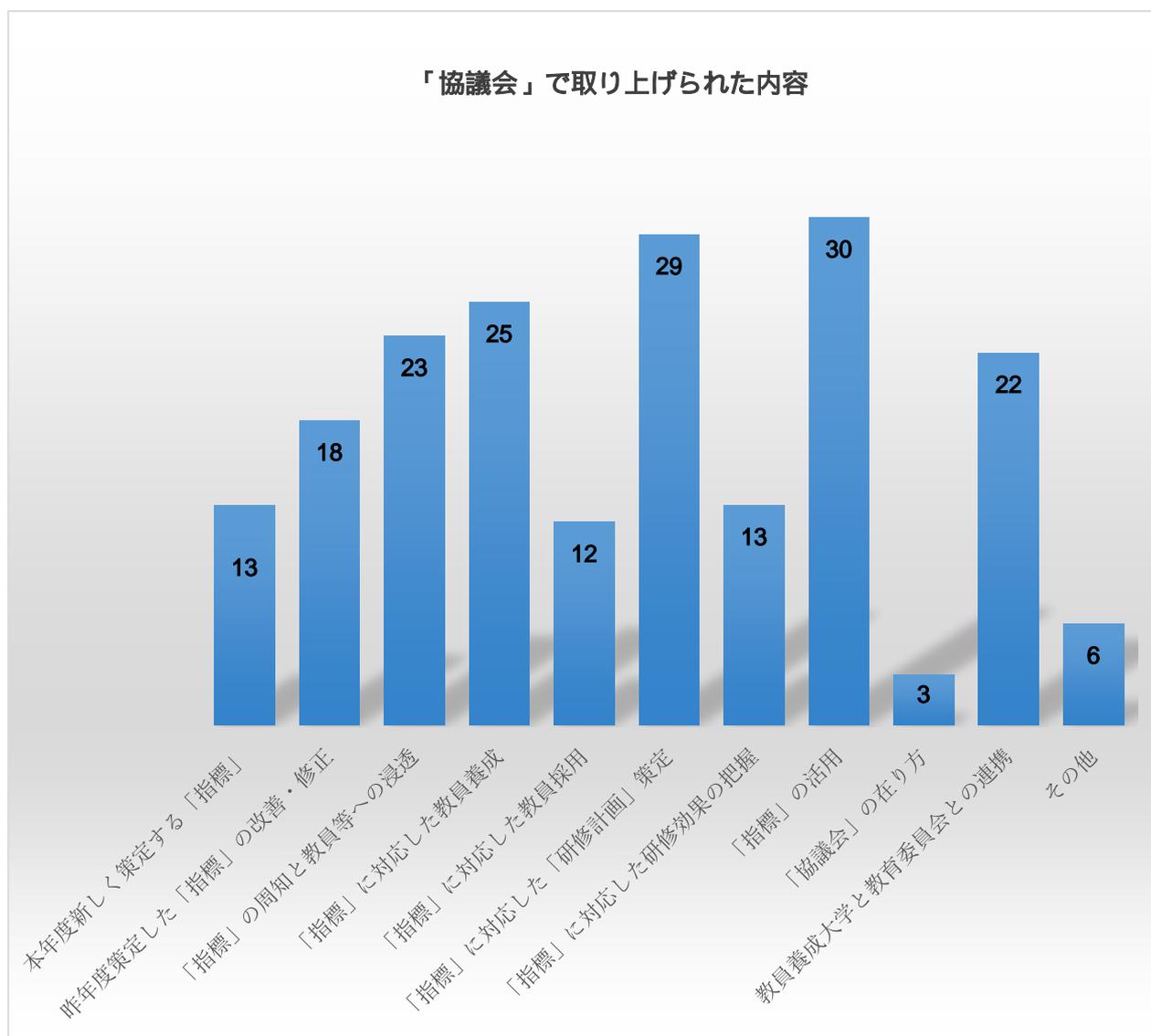
#### 1. 本年度、「協議会」を開催した月(予定を含む)

(回答数:67 自治体 / 67 自治体中 \*該当するもの全て選択)



## 2. 本年度、「協議会」で取り上げられた内容

(回答数: 67自治体 / 67自治体中 \* 該当するもの全て選択)

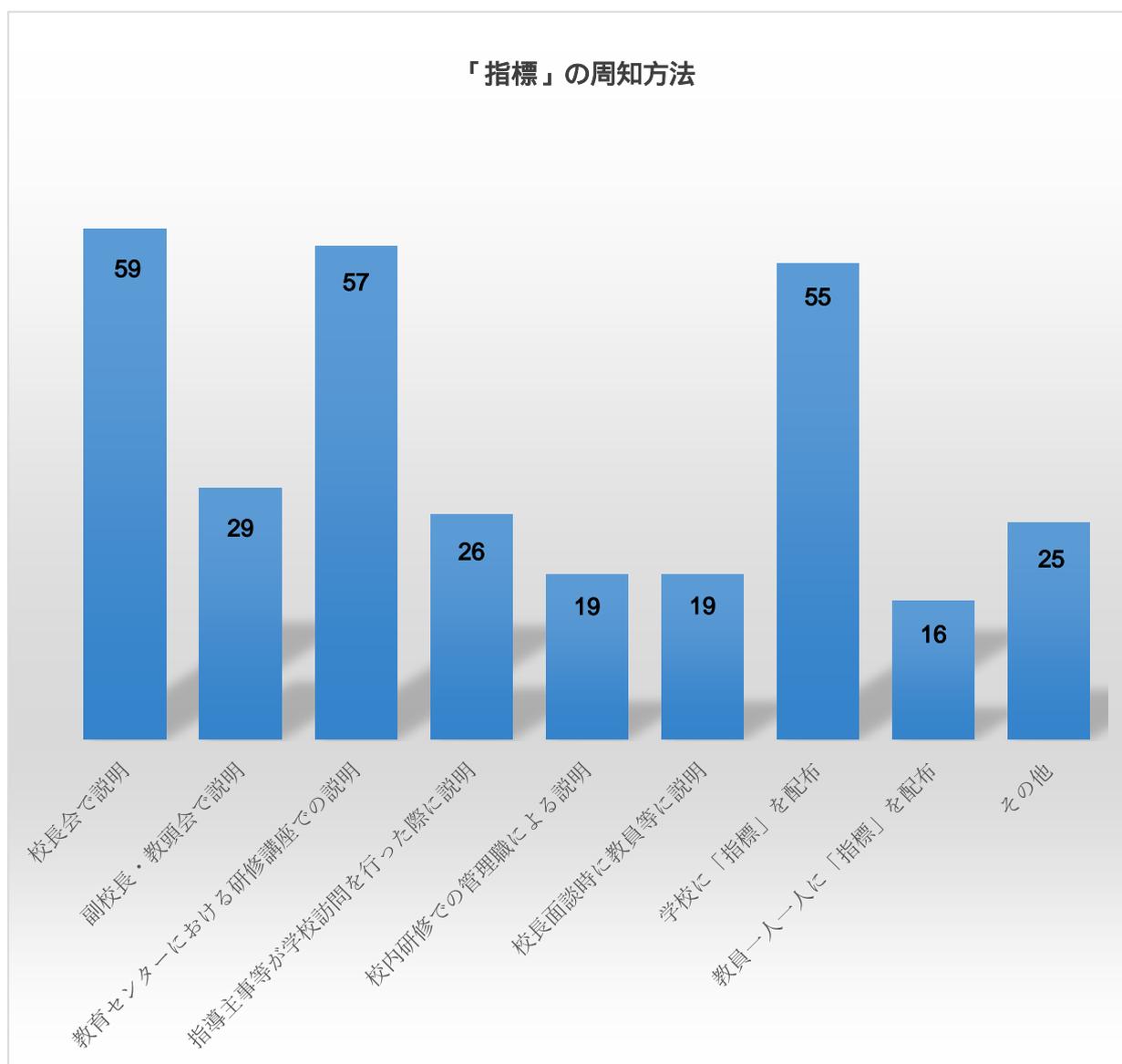


### 【その他の例】

- ・初任者研修の在り方について
- ・育成を目指す教員等の姿について
- ・小学校英語科の望ましい担当者について、教育実習の指導の在り方について
- ・各大学における教職課程再課程認定申請に関して 等

### 3 - 1. 「指標」の周知のために行ったこと

(回答数: 67 自治体 / 67 自治体中 \*該当するもの全て選択)

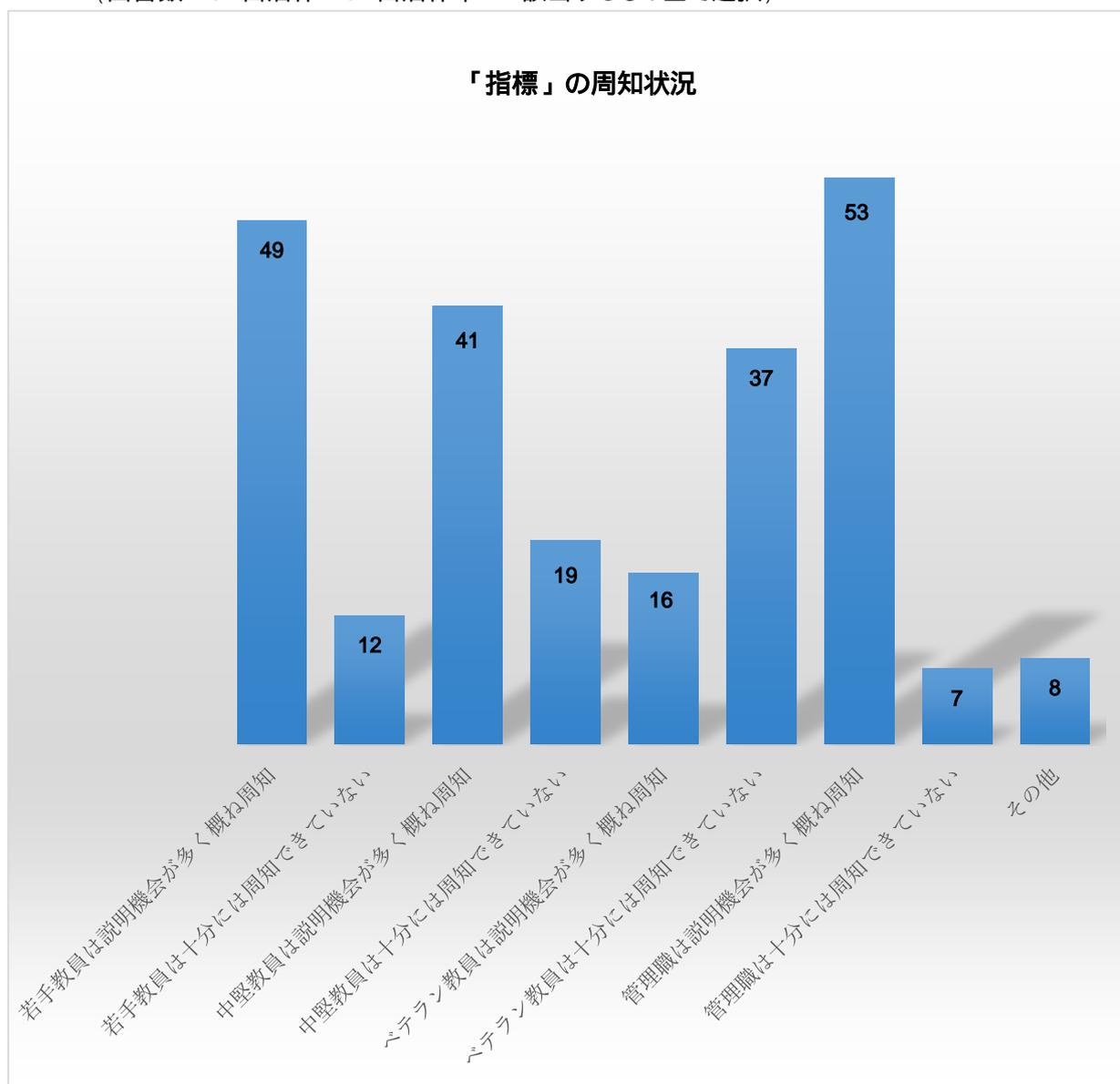


#### 【その他の例】

- ・ 県ホームページに掲載
- ・ 県立学校事務長会議、教育事務所長会議、市町村教委との意見交換会等での説明
- ・ 研修手引書に掲載
- ・ 教員採用選考試験実施要項へ指標の一部（教職着任時）を参考資料として明記 等

### 3 - 2. 「指標」の周知状況

(回答数: 67 自治体 / 67 自治体中 \* 該当するもの全て選択)

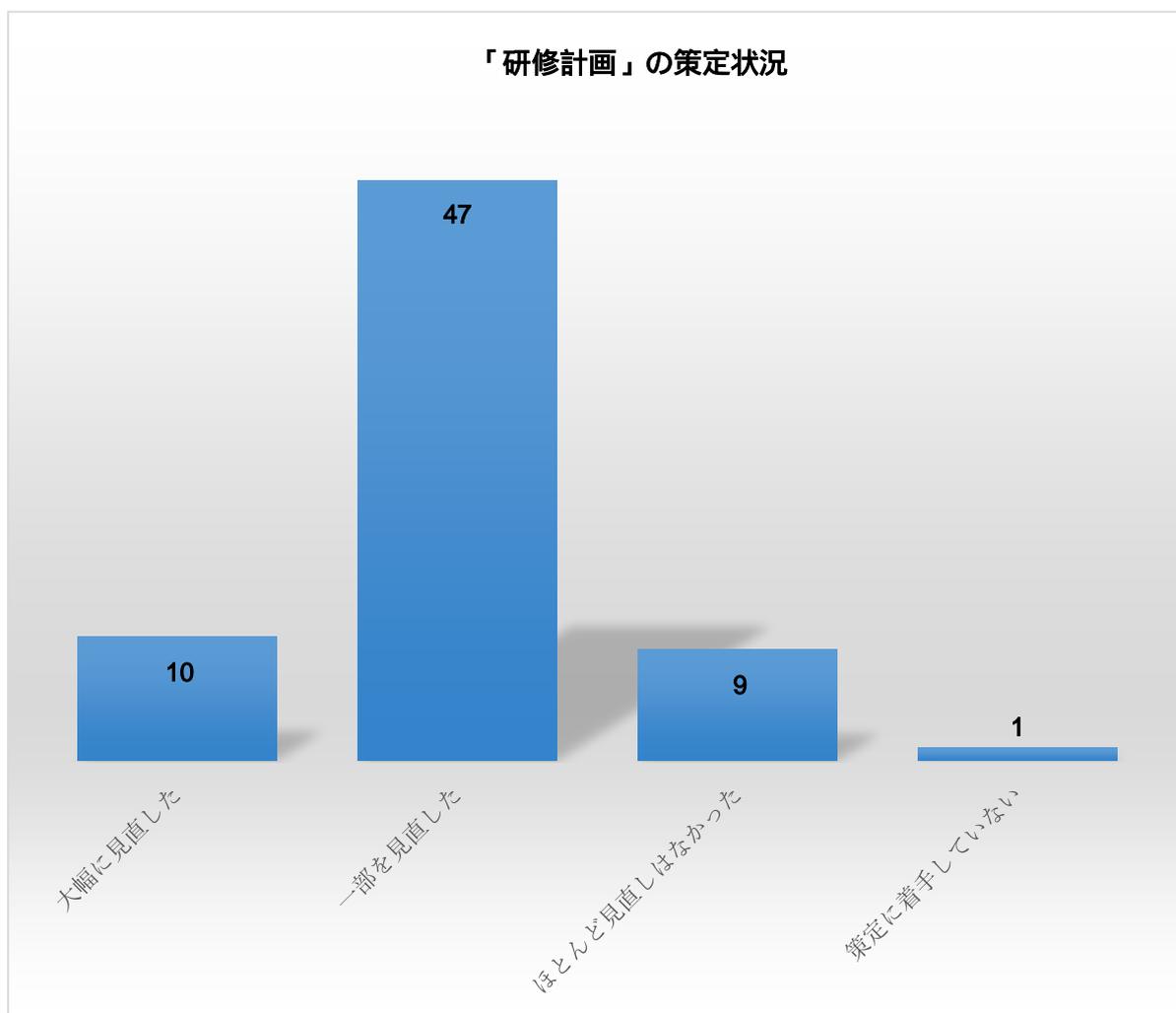


#### 【その他の例】

- ・ 全校への配布や HP への掲載により概ね周知できている
- ・ 管理職には文書で通知しているため、概ね周知できている
- ・ 全ての教員には十分に周知できていないと考えている 等

#### 4 - 1 .「指標」に基づく「研修計画」策定状況

(回答数： 67 自治体 / 67 自治体中 \* 該当するもの一つ選択)



#### 4 - 2 .「研修計画」で大幅に見直した内容

(回答数： 10 自治体 / 67 自治体中)

- ・指標の第1期から第4期までのキャリアステージごとに基本研修を設定し、各期に求められる資質・能力を踏まえて研修体系を見直した。
- ・研修体系については、指標の構成を踏まえたものとともに、総合教育センター等で実施する集合研修だけでなく、校内研修や免許状更新講習等も位置付けた。
- ・指標の項目に基づき研修を整理した。
- ・対象となるキャリアステージを明確にし、研修内容を焦点化した。
- ・第1ステージには実践力を磨き、基礎・基盤を固められるような研修を、第2ステージには知識や経験に基づいた実践力を高めるための研修を、第3ステージには若手教員の指導を行い、学校の中核的な役割を担うことができるようになるための研修を、第4ステージには指導力を発揮し、学校づくりや教育活動をリードすることができるよう、専門性の高い研修をそれぞれ位置づけている。
- ・経験22年目のベテラン層向けの基本研修を新設。等

#### 4 - 3 .「研修計画」で一部見直した内容

(回答数: 47 自治体 / 67 自治体中)

- ・「指標」策定以前から「ステージごとの研修目標」を設定し、それに基づいて各研修を計画・実施してきており、「指標」は、「ステージごとの研修目標」をベースに作成したため、大幅な見直しの必要は生じなかった。
- ・指標と照合し、不足している部分について、内容を変更した。
- ・ねらいや内容が重複または類似している研修については、統合・廃止を実施。
- ・キャリアステージに応じた形での研修の精査を行った。
- ・キャリアステージの変更による、研修体系の整理。
- ・指標におけるキャリアステージと研修との関連が取れているかどうかを確認し、できていないものについて修正した。
- ・若手教員は授業力や学級経営力に弱さが見られるため、研修内容の一部見直しを図る予定。
- ・6年次研修の受講者は、ミドルリーダーとしての意識に弱さが見られるため、研修内容の一部見直しを図る予定。
- ・各研修のねらい・内容を、「指標」の項目・各ステージの内容で検討し、「研修計画」の一部を見直した。等

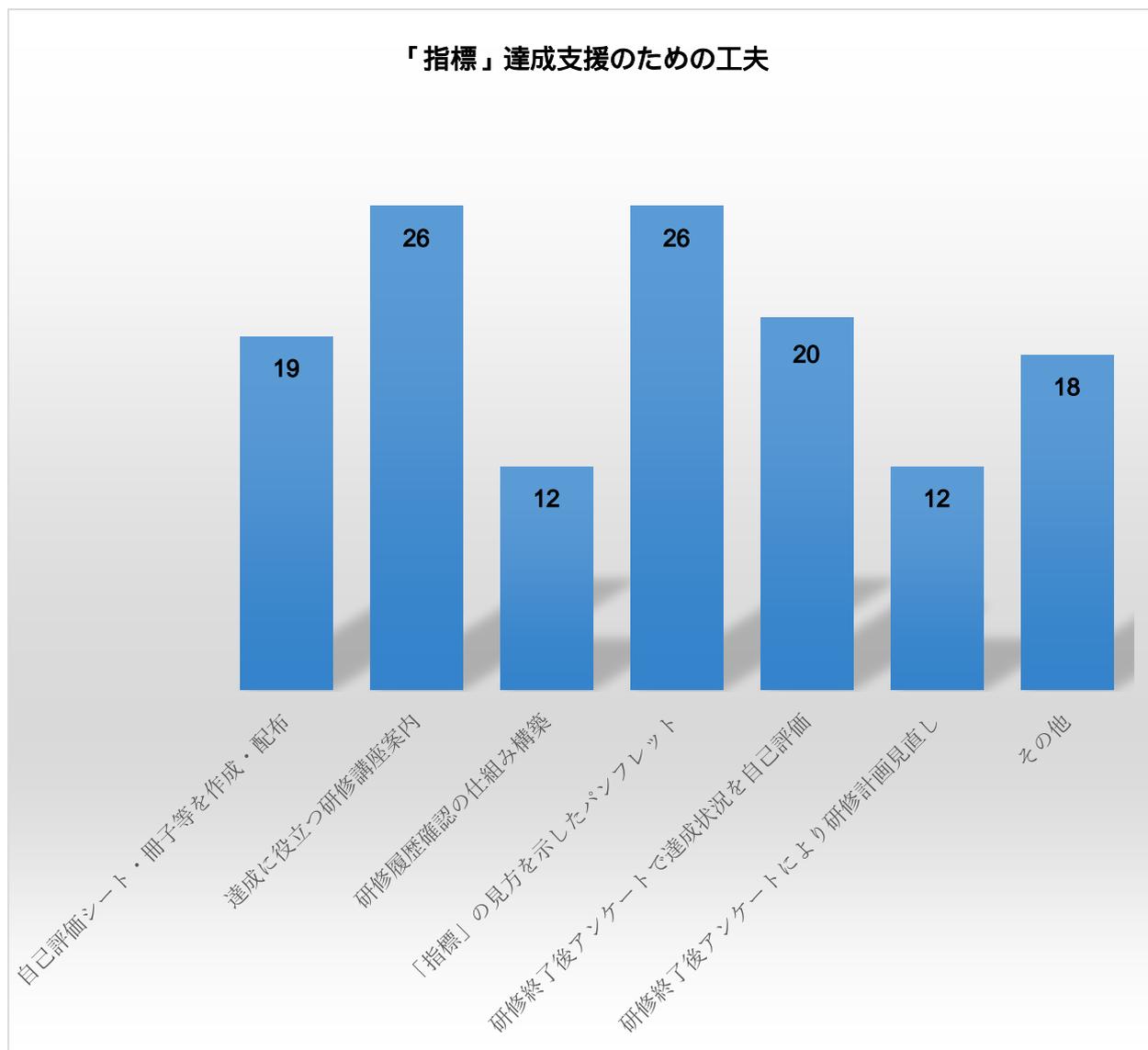
#### 4 - 4 .「研修計画」で見直しを行わなかった理由

(回答数: 9 自治体 / 67 自治体中)

- ・昨年度、全面的に見直しを行ったため。
- ・策定した指標に基づく研修計画という位置づけについては明確に示しているが、研修体系・研修内容については、これまでのもので対応できたため。等

## 5. 「指標」の達成を支援するために行っている工夫

(回答数：67自治体 / 67自治体中 \* 該当するもの全て選択)

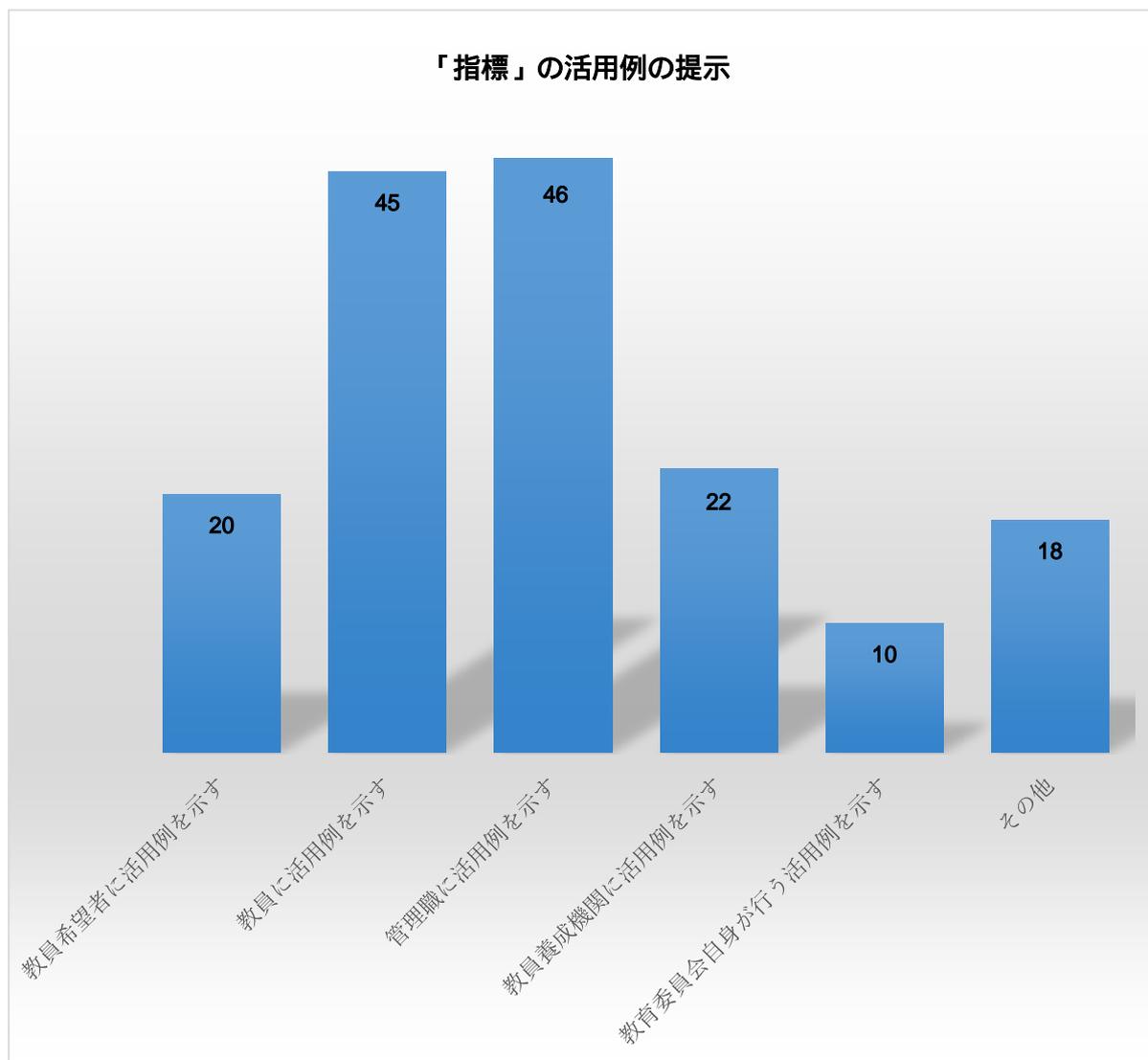


### 【その他の例】

- ・教職員の研修事業計画書や初任者研修等の研修計画に教員等育成指標を掲載し、「指標」の達成支援に努めている。
- ・現在「指標」の達成を支援する仕組みをどう作るのかを含め、キャリアプランシートの作成を検討中である。
- ・研修講座と指標を連動させるためのキャリアデザインシート(仮称)を作成中。
- ・研修(経験年次研修及び管理職研修)の中で、「指標」の達成状況を自己評価する項目を設定。 等

## 6. 様々な教育関係者が「指標」を活用できるように行っている工夫

(回答数: 67 自治体 / 67 自治体中 \* 該当するもの全て選択)

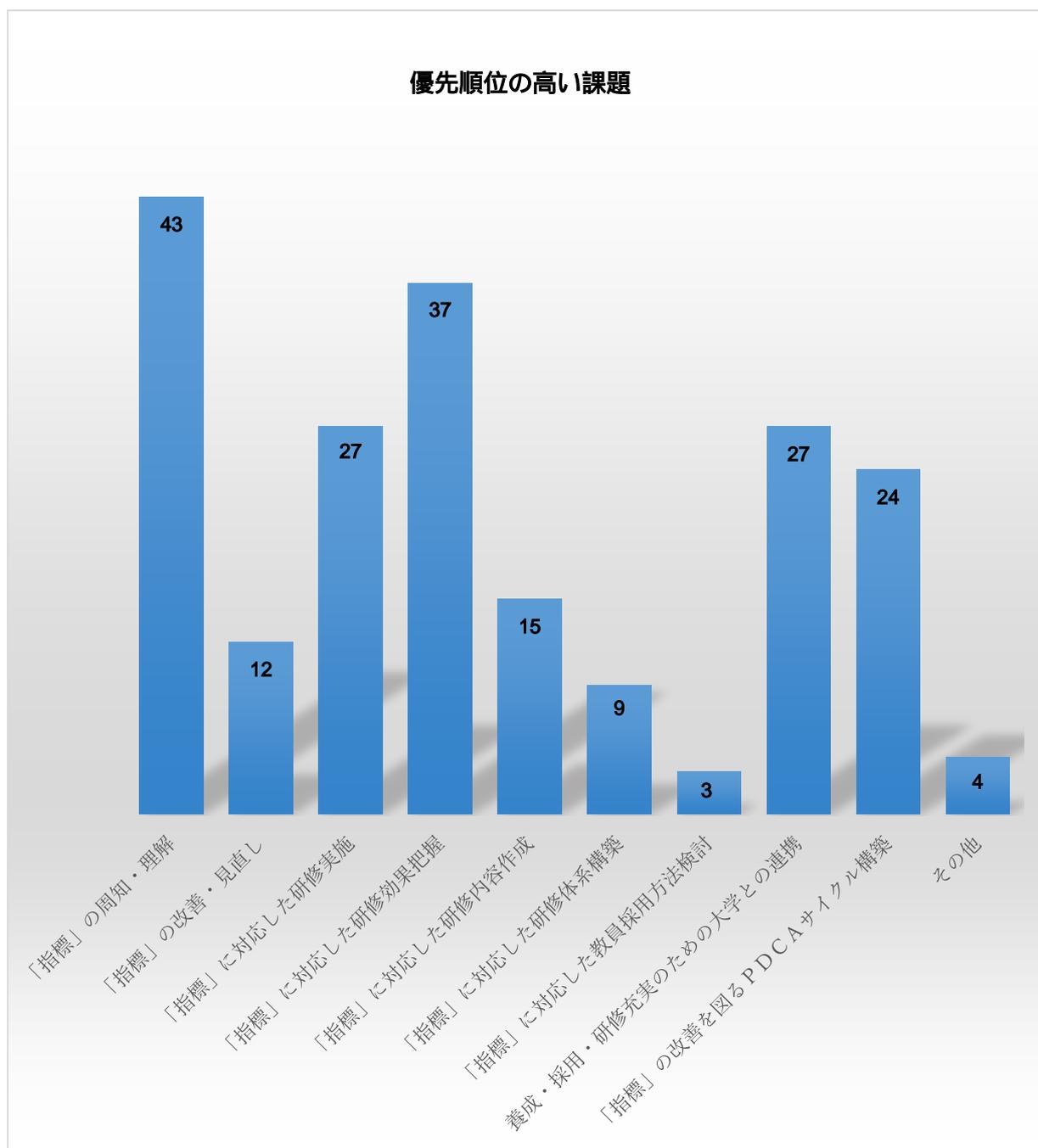


### 【その他の例】

- ・ホームページに掲載している。
- ・まだできていない。検討中。
- ・今後、教員や管理職に向けて活用例を示していく予定である。
- ・今後、指標の具体的な活用例等を示した資料を学校等へ発信していく予定。
- ・教員採用選考試験の実施要項に示す「このような先生を求めています」に指標の内容を反映。

## 7. 「指標」に関して現在、優先順位の高い課題と考えられるもの

(回答数: 67 自治体 / 67 自治体中 \* 該当するもの3個選択)



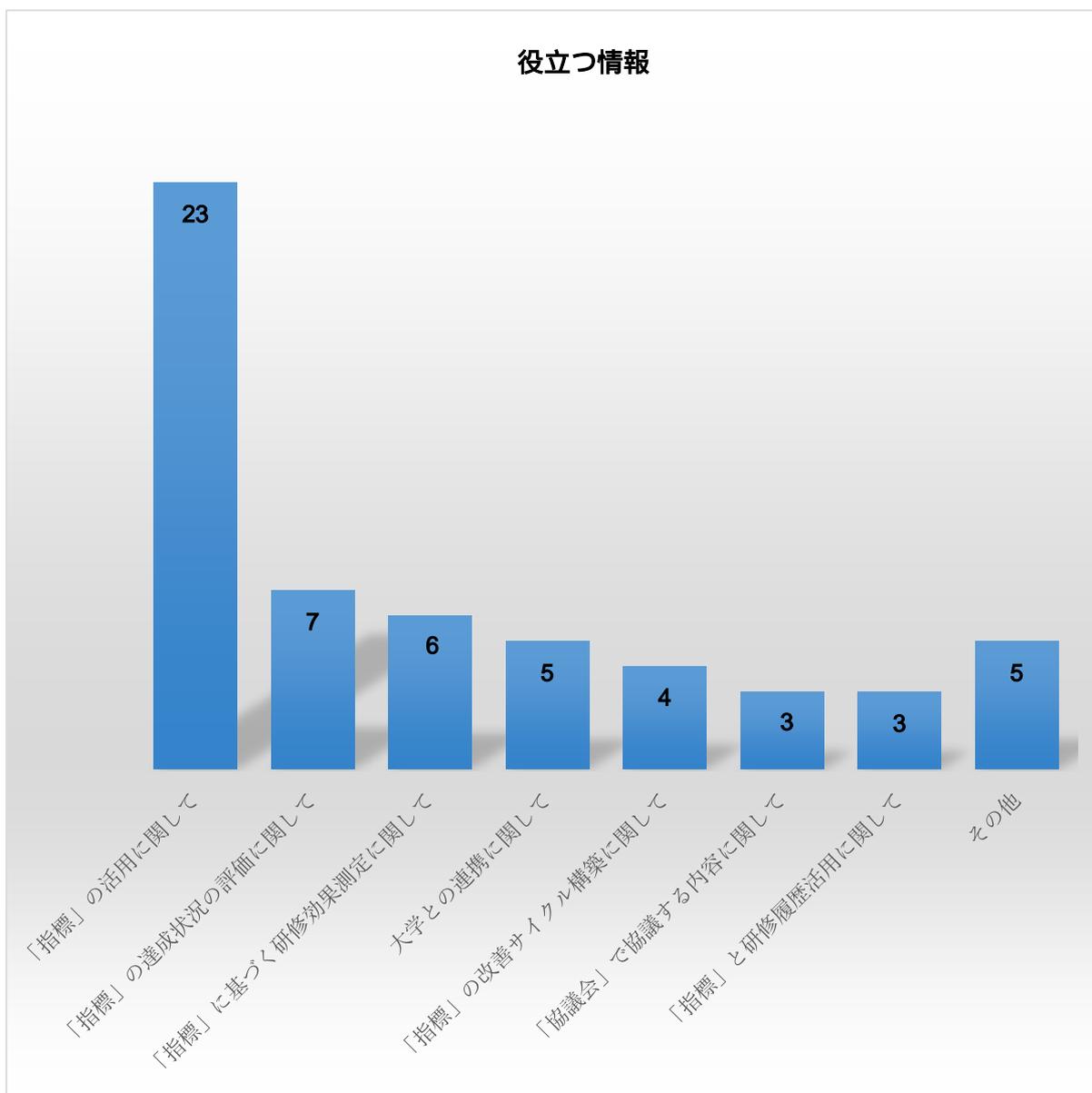
### 【その他の例】

- ・研修履歴システムの円滑な活用に関すること。
- ・指標策定効果(指標策定の目的達成状況)の把握。等

## 8. 今後アンケートで取り上げれば役立つ情報

自由記述(「今後、本アンケートでどのような内容を取り上げて実施すれば、貴自治体にとって役立つ情報が得られますか」という質問の内容の回答例)

(回答数: 34 自治体 / 67 自治体中 複数回答)



### 【その他の例】

- ・いわゆる「ベテラン期」における指標に基づいた育成方法。
- ・職種別の指標の作成状況及び作成方法。
- ・各都道府県の指標と教育の現状と課題(指標策定の根拠・背景を知りたい)。
- ・協議会の立ち上げ、指標の策定段階では全都道府県アンケートが有効であったが、今後は全都道府県を対象にしたアンケートではなく、指標の活用について秀逸な取組を集めた事例をホームページ上に掲載するなど、具体的な取組の情報提供をしていただきたい。 等

## 2 協議会・指標・教員研修計画等に関する Q&A

### 協議会関係

**Q. 協議会の具体的な構成員や協議会の設置 規約の策定等に関し何か制限があるのか（学長であるべきか、条例設置の必要があるか、開催回数や内容はどうか等）。また、フォーマットが今後示されるのか。**

A. 協議会の具体的な構成員や協議会の設置、規約の策定等に関しては特段の制約はない。ただし、構成員についてはその団体を代表して参加し、責任を持って協議に参加できる者である必要がある（改正後の教育公務員特例法第 22 条の 5 第 3 項の規定により、協議会の構成員には、協議が整った事項についてはその協議の結果を尊重しなければならないこととされている。）

また、協議会の具体的な構成員や協議会の設置、規約の策定等については地域の実情に応じて判断されるものであり、現状において、そのフォーマットを示すことは考えていない。

**Q. 協議会の構成員として複数の大学を含めなければならないのか。**

A. 改正後の教育公務員特例法第 22 条の 5 第 2 項第 2 号に掲げる大学については、最低一以上含まれていれば、要件は満たされることとなる。ただし、国会における附帯決議の趣旨を踏まえ、各地域の実情に応じて、大学を含む多様な関係者を含めるよう検討することが望ましい。

**Q. 協議会の設置に係る経費に関して措置されるのか。**

A. 協議会の設置に係る費用に関しては、地方財政措置により必要な経費が措置されている。

**Q. 協議会は公開で行わなければならないのか。議事録は公開しなければならないのか。**

A. 協議会やその議事録については、必ずしも公開しなければならないこととはなっていない。ただし、国会における附帯決議の趣旨を踏まえ、協議の内容等について積極的な情報公開を行うことは重要である。

Q. 今回の教育公務員特例法の改正に伴う「協議会」を設置するために、すでにある初任者研修等に関する「実施協議会」を廃止することは、法的に問題はありませんか。  
なお、「実施協議会」は（復刻版）「初任者研修実施校用モデル（都道府県）」に基づいて設置したものと考えられます。

A. 貴県における既設の「実施協議会」は、初任者研修を実施する上でのモデルの一つを参考に設置されたものだと考えられるため、法的に義務付けられているものではありません。  
そのため、従前の「実施協議会」を廃止し、新たに「協議会」を設置することは法的に問題ありません。

Q. ①協議会は地方自治法第 202 条の 3 によるところの附属機関という扱いになるのか。  
②協議会に大学の先生等と呼ぶときに謝金は発生しないのか。

A. ①附属機関ではないという整理で問題ございません。  
②謝金を払うかどうかについては自治体ごとに御判断いただければと思いますが、協議会の設置に係る費用に関しては、地方財政措置により謝金を含めた必要な経費が措置されています。

Q. 大学は必ず協議会のメンバーに入っていないといけないのか。

A. 協議会には必ず大学が含まれている必要があります。

Q. すでに協議会があり、主要大学等協議会のメンバーが入っているが、必ず新しく協議会を作らなければならないのか。

A. 法的事項を満たしていれば、必ず新しく協議会を設置しなければならないものではなく、既存の別の会議を教特法に規定される協議会として扱うことは可能です。

Q. 協議会の位置づけについてお伺いします。地方自治法の「附属機関」として設置する必要はありますか。設置する必要がない場合、協議会構成員への身分付与・報酬支払い等はどうか考えればよいでしょうか。

A. 地方自治法の「附属機関」として設置する必要はありません。協議会構成員に対する身分付与や謝金等を支払うかどうかについては、それぞれの任命権者に任せられています。

なお、協議会の設置に係る費用に関しては、地方財政措置により謝金を含めた必要な経費が措置されています。

Q. 教育公務員特例法の第 22 条の 5 第 3 項で「協議会において協議が調った事項については、協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならない。」とわざわざ断つてあることについて、何か含みはあるのでしょうか？（協議会設置の要綱について検討中ですが、協議を上げていく段階で質問があったため、送付させていただきました。）

A. 協議会は、指標の策定に関する協議や教員等の資質の向上に関して必要な事項について協議をいただくために設置されるものです。第 22 条の 5 第 3 項を規定しております趣旨は、協議会において協議が調った事項について、指標の策定者である任命権者や教職課程を担う大学等の構成員が、協議結果を踏まえずに指標の策定や教員養成等を実施することがないように担保するために規定されたものです。

Q. 教特法第 22 条の 5 第 2 項第 2 号に規定する「文科省令で定める者」について、(イ)にある、「公立の教員として採用された者で当該大学を卒業した者の数が、当該任命権者が定める数以上である大学」とは、各都道府県が、「定める数」を自由に決めて良いのか。

A. 御指摘の点につきまして、任命権者が「定める数」を自由に決めていただいて問題ございません。

Q. 第 22 条の 3 で「任命権者は、指標を定める者とする」とあり、2 で「任命権者は、指標を定め、これを変更しようとするときは、協議会において協議するものとする」とあります。また、22 条の 5 の 3 では「協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならない」とあります。指標を決定するのは任命権者にあるのか協議会にあるのかを教えてください。

A. 指標を策定するのは、任命権者となります。任命権者は、協議会において協議をした上で指標を策定することとなります。

Q. 認定こども園を所管する首長部局を、協議会の構成員とせず、原案作成段階から連携して取り組み、指標を策定することは可能でしょうか。

A. 教育公務員特例法第 22 条の 5 第 2 項第 1 号の規定により、協議会の構成員には必ず指標を策定する任命権者が含まれる必要があり、協議会において保育教諭の指標の策定に関

する協議を行うならば、当該協議会には必ず保育教諭の任命権者たる首長が含まれる必要があります。

## 指標関係

### Q. 学校種、職ごとに指標を策定する必要があるのか。

A. 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。

### Q. 市町村費負担で任用した教員に関する指標等も必ず策定する必要があるのか。

A. 原則、校長及び教員の任命権者は任用した教員に関する指標等を策定する必要があるが、改正後の教育公務員特例法施行令第2条に規定されているとおり、臨時的に任用された者等については、指標等を必ずしも策定する必要がない。

Q. 本県では、校長及び教員の指標の策定について、一般教諭（主幹教諭を含む）をイメージした「教員育成指標」と、管理職（校長、副校長・教頭）をイメージした「管理職育成指標」の2本立てでの策定を考えています。このように「管理職」と「一般教諭」の2本立ての指標策定で、法令上問題はありますか。

A. 「管理職」と「一般教諭」の2本立ての指標策定で問題ありません。まず校長の指標に関しましては、「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」（文部科学省告示第五十五号平成29年3月31日付け）の三の1に「校長については、個別の指標を策定することを検討するなど他の職とは明確に区別できるよう留意する必要がある。」とあるように、自治体の裁量によるものとなっております。なお、同「指針」の三では、指標については、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「1. 学校種・教員等の職等の範囲、2. 職責、経験及び適性に応じた成長段階の設定、3. 指標の内容を定める際の視

点、4. その他」に留意し策定することが示されております。

具体例につきましては、法改正前の事例となりますが、当機構ホームページに都道府県市の事例を掲載させていただいております。

≫[教員育成指標の策定等に関するアンケート 調査結果](#)

併せて、各県市の取組の分析を含むアンケート調査の結果についても御覧ください。

≫[教員育成指標の策定等に関する アンケート調査結果 \(PDF:413KB\)](#)

Q. 平成 29 年 3 月 31 日指針に告示された指針にある「三 指標の内容に関する事項」の「2 職責、経験及び適性に応じた成長段階の設定」に関して、「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」の解釈について質問します。これは、新規採用者にあたる一年目の教員だけを対象として第一段階とするという解釈になるのでしょうか。

本市では、二年目研修も三年目研修も悉皆研修として存在しますが、初任から最初の異動にあたる 4～6 年未満の教員までをステージ 1 として位置付けています。このような解釈でよろしいのでしょうか。

A. 指針において示されている「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」については、新規採用者の採用時点における任命権者が求める資質を第一の段階として設けていただくことを意図したものです。

そのため、初任から 4～6 年目未満の教員までの成長段階とは別に、採用時点における求める資質を段階として設けていただく必要があります。

Q. 教特法第 24 条について、教諭等に養護教諭は入るのか。

A. 教特法第十二条にある「教諭等」のとおり、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（以下「小学校等」という。）の教諭、助教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師を示しておりますため、養護教諭は教諭等には含まれません。

Q. 指標について、地方公務員法第 15 条の 2 第 1 項第 5 号の「標準職務遂行能力」との関連性はどのように考えればよいでしょうか。

A. 指標と地方公務員法第 15 条の 2 第 1 項第 5 号に規定される「標準職務遂行能力」については、法令上の関連性はありません。

なお、「標準職務遂行能力」は、一般に人事評価に当たって用いられることが規定されるものです。

一方、指標については、教員等の資質の向上を目的として、職責、経験及び適性に応じ

て、教員等が将来的に身につけていくべき資質が規定されるものとなっており、附帯決議や施行通知においても記載があるように教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものとなっています。

**Q. 各県で行っている教職員評価制度に使用している行動規準表（能力評価・業績評価）の文言を指標の文言として使っている都道府県がほかにあるか。また、規準表の文言に合わせる必要があるか、教えていただきたい。**

A. 行動規準表の文言を指標の文言として使っている都道府県がほかにあるかどうか承知していませんが、指標の文言を行動基準表の文言に合わせる必要はありません。  
なお、指標については、附帯決議や施行通知においても記載があるように教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものであることに留意してください。

**Q. 管理職の指標について先進県の例などがありましたら、情報をいただきたいです。管理職の育成のための研修体系、管理職候補の確保のための方策等について、研究や実践事例を御存知でしたら御教示ください。**

A. 管理職の指標につきましては、法改正以前の情報となりますが、当機構ホームページにて事例を公開しておりますので、御参照ください。（[> 教員育成指標の策定等に関するアンケート 調査結果](#)）

また、管理職の育成のための方策等に関しまして、東京都教育庁が管理職の育成指針を策定していると承知しております。詳細は以下のリンクを御確認いただければと存じます。  
[> 「学校管理職育成指針」について](#)—東京都教育庁人事部

**Q. 大臣指針の「教員の職種等の範囲」として「講師」が含まれていますが、講師としての経験年数の違いや、担当する校内分掌の重要度の違い等、個々の講師は、質が大きく異なるのが現状です。また、経年研修等については、講師経験年数に関わらず一般の教諭と同等の研修を受けることができません。そうした中で、一般教諭と同じ指標を使うのはかなり違和感があります。**

指標の中の講師の位置付けについて、当県の会議の中でも整理しにくい、指標を踏まえた研修計画を講師にも適用するののかという疑問があるため、指標における講師への活用の仕方について、御指導ください。

A. 指標及び教員研修計画はそれぞれの職の特性を踏まえつつ、職ごとに個別の指標及び教員研修計画を策定することも可能となります。そのため、例えば、一般の教諭の指標及び教員研修計画とは別に、講師の特性を踏まえた指標及び教員研修計画を策定することを検討するなど適切に御判断いただきたいと考えております。

Q. 指標を策定するにあたり、パブリックコメントを行う必要があるか。

A. 法令上、パブリックコメントを必ず行う必要はございませんので、各自治体の規定に基づき、適切に御判断いただければと存じます。

Q. そもそも、指標は教員の資質能力について網羅的に書くものでしょうか。大臣指針を押しさえすれば、県として特に力を入れたいことについて抽出的になってもよいのでしょうか。(大臣指針では、指標の内容を定める際の観点が挙げられているため、本県も、整合を取りながら教員育成指標の議論をしているところです。)

A. 特に問題ございません。

Q. 指標の策定に関しての質問ですが、本県では、公立の幼稚園は2校、幼保連携型認定こども園はありません。公立の幼稚園も、任命権者は市町村になります。そのような状況でも、県教育委員会として幼稚園教諭の育成指標を定めていかなければならないのでしょうか。

または、それは任命権者である市町村教育委員会が定めるべきものなのか、その場合にそのことを県として指導していかなければならないのか、教えていただきたいと思えます。

A. 市町村立の幼稚園の場合、任命権者が市町村教育委員会となりますので、指標の策定は当該任命権者である市町村教育委員会となります。

そのため、県教育委員会として指標を策定する必要はございませんが、教育公務員特例法附則第4条において、指定都市以外の市町村教育委員会等が指標を定める際には、あらかじめ当該市町村を包括する都道府県教育委員会又は教職員支援機構等に意見を聴くよう努めることとされていることから、市町村が指標を策定する際には必要に応じ協力していただくことが望ましいと考えております。

Q. 「市町村が当該教員の任命権者になる教員」(例えば、市立幼稚園の教諭など)については、市町村に作成義務があるが、市町村立学校県費負担教職員については、市町村に県と別の指標を作成する義務はないと考えてよろしいか。

A. 指針に記載されているのは、指定都市以外の市町村において、県費負担教職員以外の教員が存在する場合、指標及び教員研修計画を策定する必要があるが、指標を策定する際に、「都道府県教育委員会等とも連携を図りながら指標を策定することが望ましい。」としているものです。

なお、県費負担教職員については、任命権者が都道府県教育委員会となるため、市町村教育委員会が当該県費負担教職員に対して指標や教員研修計画を策定する義務はございませ

ん。

Q. 養護教諭や栄養教諭の指標を個別に策定する場合は、協議会における協議が必要ですか。

A. 必要となります。

Q. 教員育成指標の項目と教職員評価の項目が一致してはいけなんでしょうか。

(根拠)

教育公務員特例法等の一部を改正する法律案に対する附帯決議 平成 28 年 11 月 2 日

衆議院文部科学委員会

二 教育委員会等が策定する指標については、画一的 …(中略)… また、同指標は、教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものであることを周知すること。  
とあるため。

A. 指標は、教員等の資質の向上を目的として、職責、経験及び適性に応じて、教員等が将来的に身につけていくべき資質が規定されるものとなっています。

一方で、人事評価は、教員等がその職務を遂行するにあたりこれまで発揮した能力を見る観点から行われるものであり、両者はその目的も趣旨も異なるものとなっています。したがって、指標は教員評価に用いるために策定するものとはなっていませんが、上記の点を踏まえた上で、結果として項目が一致することは考えられます。

Q. 採用段階の指標は、どの範囲の大学まで及ぶのでしょうか。各地方自治体内の教員養成大学が必ず従わなければいけないものではない。大学を含む協議会で協議し策定をしていくが、各地方自治体の教員を目指す学生がいる大学は参考にしてほしい。という見解でよろしいでしょうか。

A. 御指摘のとおり、指標については、各地方自治体内の教員養成大学が必ず従わなければいけないものではございません。一方で、教育公務員特例法第 22 条の 5 第 3 項においては、協議会において協議が調った事項については、協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならないことが規定されているため、協議会に参加する大学において、大学として賛同した内容については尊重していただく必要があります。

Q. ○大臣指針三 1(2)に、指標の対象とする教員の範囲が示されており、その中に、講師、助教諭等、採用前の教員が含まれている。

○また、大臣指針三 2 においては、ステージ分けについて、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とすることとされている。

当県では、採用前の講師等を対象とする指標は設定する予定はないが、大臣指針三1(2)の解釈について御教示いただきたい。

A. 指標の対象となる者は、教育公務員特例法に示されておりますとおり、公立学校の校長及び教員(副校長、教頭、主幹教諭、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)となり、これらの者については指標を策定していただく必要がございます。

※なお、現職の校長及び教員を対象としたもののため、採用前の教員は対象に含まれておりません。

一方で、大臣指針三1(2)において、「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。」とございますように、例えば教諭と講師の指標を共通のものとし、必要に応じて留意事項を付すなど、任命権者の判断に基づき、適宜地域の実情に応じた指標を策定していただければと思います。

Q. 臨時的任用の教員については、指標の対象外という解釈でよろしいでしょうか。

A. 臨時的任用の教員については、教特法第21条第2項において、「公立の小学校等の校長及び教員(臨時的に任用された者その他の政令で定める者を除く。以下この章において同じ。)」とされておりますとおり、法令上、指標・教員研修計画の策定の義務付けはなされておられません。

(なお、同項に記載されておりますとおり、臨時的に任用された者等に対する研修計画の樹立及びその実施の努力義務はございます。)

一方で、施行通知において、「臨時的に任用された者、任期を定めて採用された者については、法令上、任命権者に対する教員研修計画の策定の義務付けはなされていないが、教員研修計画に臨時的任用や任期付職員に関する研修を盛り込むことを否定するものではなく、各地域の実情を踏まえ、必要に応じて、教員研修計画に臨時的任用や任期付職員に関する研修を盛り込むことは可能であること。」とされておりますため、法令上は対象外となりますが、必ずしも盛り込むことを否定するものではございません。

Q. 本県の指標対象者として、栄養教諭の他、学校栄養職員も入れていきたいと考えております。法令上、学校栄養職員は事務職員扱いのため、教諭とは別になると思いますが、学校栄養職員の研修はセンターでも行っており、経験を積んだ者の中から採用試験を経て、栄養教諭にキャリアアップしている現状です。指標の対象者に学校栄養職員を入れることが可能かどうか。

A. 法令上、学校栄養職員等は指標の対象とすることが規定されておきませんが、必要に応じて、学校栄養職員等の指標を策定することは可能です。

Q. 「資質」と「資質能力」の用語の使い分けについて。

これまで、教員に必要な「資質能力」という言葉を使ってきたが、文科省から示された指針等では必要な「資質」という言葉が使われている。

何か、意図があつて用語を使い分けしているのか教えて欲しい。

今後、本県の指標作成の際、用語を統一したい。

A. 法令を作成する上では、その文言が過去の法令において使用されていたかどうかは議論となります。

その上で、「資質能力」という文言は過去の法律や政令において使用されたことはなく、「資質」という文言が多くの場合使用されていたため、今般の教育公務員特例法改正においても「資質」という文言を使用しております。

そのため、指針等においても「資質」という文言で統一しております。

そのため、御課において指標を作成される際、法令に則り用語を統一する場合は、「資質」という文言を使用していただくことも考えられますが、原則、策定者の判断により用語を使用していただければと考えております。

Q. 教員育成指標に人事評価の能力評価における行動規準の文言を合わせることを検討中です。(本県では現在のところ人事評価を給与への直接の反映はしておりません。)人事評価が人事管理の基礎として活用することの趣旨・目的は承知しています。

本県の人事評価の目的は「業務遂行能力の向上」と要領に位置付けており、「能力の向上」の面では教特法第22条の3にも合致します。付帯決議等に教員育成指標は教員の人事評価と趣旨・目的が異なるものであることに留意するとありますが、業務遂行能力を向上させていく趣旨で合致する指標と行動規準をそろえることで、学校現場では人事評価での校長と教職員の面談時に、指標(指標に基づく研修体系)が活用され、育成の面で効果が期待できると考えています。学校では面談時間の確保も難しい状況にあります。業務改善にも資するのではないかと考えます。

そこで、「留意する」こととは具体的にどのような懸念があつての付帯決議なのか、御教示ください。

A. 教育公務員特例法で定める校長及び教員としての資質の向上に関する指標は、教員等の資質の向上を目的として、職責、経験及び適性に応じて、教員等が将来的に身に付けていくべき資質が規定されるものとなっております。

一方で、人事評価は、教員等がその職務を遂行するに当たりこれまで発揮した能力を見る観点から行われるものであり、両者はその目的も趣旨も異なるものとなっております。したがって、指標は人事評価に用いるために策定するものとはなっていません。

教員に対する人事評価については、地方公務員法に規定されている標準的な官職ごとにその職務を遂行する上で発揮することが求められる能力（標準職務遂行能力）を踏まえて能力評価を行うこととなっています。

なお、人事評価に用いるために指標を策定するものではないことに御留意いただいた上で、一部の文言が一致する可能性があることはあり得るかと考えられます。

**Q. 指標策定の際、県の教育委員会に付議する必要があるでしょうか。指標をどう位置付けるかで、議決事項とするか報告事項とするかで迷っています。**

他都道府県において、指標の位置付けとして規則、規程等に定める例があれば併せて御教示ください。

A. 指標について、教育委員会に付議するか、教育長の専決とするか、また教育委員会に付議する場合、議決事項とするか、報告事項とするかについては各任命権者に任せられています。既に指標を策定しているある自治体においては、議決事項として教育委員会に付議しているとのことでした。

**Q. NITS の web サイト「指標に関する Q&A」に「臨時的任用の教員については、指標の対象外という解釈でよろしいでしょうか。」との Q&A がありますが、(1)「地方公共団体の一般職の任期付職員の採用に関する法律」により採用される任期付職員（正規職員）も、回答で言及されている教特法第 21 条 2 項の「臨時的に任用された者その他の政令で定める者を除く」の「政令で定める者」を根拠に指標の対象外としてよろしいでしょうか。(2)任期付職員（正規職員）の研修について、どのような研修が実施されているか、情報がありましたら教えてください。**

A. 御指摘の政令の定め（教育公務員特例法施行令第 2 条第 2 号）において、地方公共団体の一般職の任期付職員の採用に関する法律の規定により任期を定めて採用された者についても規定が置かれており、当該者については指標を策定する必要はありません。

任期を定めて採用された教員に対する研修内容について特段国においてまとめたものはありません。

## 教員研修計画関係

**Q. 中堅教諭等資質向上研修の具体的な研修日数や内容について、今後示されるのか。**

A. 地域の実情に応じて策定される指標及び教員研修計画を踏まえつつ、当該研修の実施

について検討される必要があるものと考えており、現時点においては、中堅教諭等資質向上研修の具体的な研修日数や内容を示すことは予定してない。

Q. 研修計画は3月31日までに作成することが必要とのことですが、その内容が確認できる通達等がありますか。

A. 教育公務員特例法第二十二條の四第一項に「毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画を定めるものとする」と記載があるとおり、教員研修計画は毎年度策定いただくこととなっております。本法律は平成29年4月1日より施行されておりますので、今年度策定いただく計画（平成30年度に実施する研修計画）につきましては、遅くとも平成30年3月31日までに策定いただくこととなります。

Q. ①中堅研は法定研修か。

②中堅研の実施時期を弾力化するということだが、経験年数が何年目から何年目の教員に対して実施すればよいか。

③中堅研の実施時期を、例えば経験年数が7～13年目の教員を対象とすることは可能か。

A. ①そのとおり法定研修です。

②任命権者の判断で、中堅研の対象者として適切と判断する者を対象とすることとなっております。

③そのような判断も可能となります。

Q. ①名称を中堅研とした方が良いか。

②中堅研の期間を延長することは可能か。

A. ①法定研修である中堅研であることが説明できる状態になっていれば、必ずしも「中堅教諭等資質向上研修」という名称を用いる必要はございません。

②可能となります。

Q. 5年目と10年目の2回に分けて中堅研を実施することは可能か。

A. 可能となります。

Q. 幼稚園を設置している指定都市以外の市町村は研修計画を策定することになるが、初任者に対する研修や中堅教諭等資質向上研修の実施は都道府県である。どのように運用す

ればよいか。

A. 法律上、市町立幼稚園の教諭に関する教員研修計画については、所属の市町教育委員会が策定する必要があります。

御指摘のとおり、幼稚園教諭の初任研・中堅研は、特例として当分の間、県が実施することとなっていますので、教員研修計画については適宜県と連携・協力しながら策定いただければと思います。なお、県の教員研修計画と異なる教員研修計画を作らなければならないということはありません。

Q. ①中堅研について、名称が変わることで混乱を生じかねないことから、十年経験者研修のままの名称で行っても問題ないか。

②中堅研の対象者として、養護教諭は含まれるのか。

A. ①必ずしも「中堅教諭等資質向上研修」という文言を使用しなくても問題ございませんが、この研修は教特法24条に規定する中堅研修である、などと明示しておき、中堅研の趣旨を踏まえた内容にさせていただく必要があります。

②教特法第12条に規定される教諭等に養護教諭は含まれていないため、義務ではございません。

Q. 指標・協議会について、中核市は策定・設置するものなのか。

A. 県費負担教職員の場合においても、中核市は教員研修計画の策定は必要となります（協議会の設置、指標の策定は不要）。県費負担教職員以外の教職員に対しては、当該中核市が任命権者となるので、指標・研修計画は必要となります（協議会は不要）。

Q. 中堅研について、この表題について、「教諭等」や「資質向上」の文言を使わなくても問題ないか。

A. 必ずしも同一の文言を使用しなくても問題ございませんが、この研修は教特法24条に規定する中堅研修である、などと明示しておき、説明できるようにいただければと思います。

Q. 県費負担教職員以外の教員等に係る教員研修計画について伺います。市町立幼稚園の教諭については、研修計画を市町教育委員会が策定することとなっているが、現在、幼稚園教諭の初任研・中堅研は、特例として県が実施している。県の研修計画をもって策定したとしてよいのか。

又は、市町も別に研修計画を策定する必要があるのか。その場合、県の研修計画と全く同じものを市町分として策定することになるが、問題ないか。(特例とのずれにならないか)

A. 法律上、市町立幼稚園の教諭に関する教員研修計画については、所属の市町教育委員会が策定する必要があります。

御指摘のとおり、幼稚園教諭の初任研・中堅研は、特例として当分の間、県が実施することとなっていますので、教員研修計画については適宜県と連携・協力しながら策定いただければと思います。

なお、県の教員研修計画と異なる教員研修計画を作らなければならないということはありません。

Q. 本県の研修計画は、「教職員研修計画」として、これまで事務職員の研修も含んだものを作成している。今回の法改正においては、教員ではない事務職員の指標策定は入っていないと理解しているが、研修計画は「指標を踏まえ策定する」とあるため、指標に含んでいない職種であっても研修計画に入れることが可能かどうか、御回答をお願いしたい。

(今年度中に事務職員の指標を策定し、研修計画に反映させることは、スケジュール上難しいと考えている。)

A. 御指摘の通り、法令上、指標及び教員研修計画の対象に事務職員は含まれておりません。ただし、含んではならないわけではないため、事務職員を指標及び教員研修計画に含めることは可能です(指標のみや教員研修計画のみに含めることも可能です)。

Q. 指標に基づいて研修計画を立てることになっていますが、逆に言うと、指標に書かれていないことは研修できないのでしょうか。

A. 教員研修計画は、指標を踏まえて策定することとなっておりますが、必ずしも指標の記載のないことであっても、適宜必要に応じて研修することは可能です。

Q. 中堅教諭等資質向上研修の研修計画立案に際する質問です。

文部科学省の教育公務員特例法等の一部を改正する法律に関する説明会(平成29年3月10日)における資料であったと思いますが、その中に、「現時点においては、中堅教諭等資質向上研修の具体的な研修日数や内容を示すことは予定してない。」としていただいていたのですが、今後も内容や日数の提示や例示は予定されない、ということで確認させていただいてもよろしいでしょうか。

A. これまでの説明同様、現時点においては、中堅教諭等資質向上研修の具体的な研修日

数や内容を示すことは予定していません。

地域の実情に応じて策定される指標及び教員研修計画を踏まえつつ、研修日数についても検討が進められることが望ましいと考えています。

Q. 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律等の施行について(通知)(28 文科初第 1803 号 平成 29 年 3 月 31 日) 第二 留意事項 5 中堅教諭等資質向上研修について留意すべき事項」については、「(2) 中堅教諭等資質向上研修は、一部の限られた教諭等を対象とするものではなく、個々の能力、適性等に応じて、原則として、公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有するに至った全ての教諭等を対象に行うものであること。」とされていますが、個々の能力、適性等に応じてとあることから、原則経験年数で受講期間を設ける場合であっても、受講対象者の所属長の報告により、未だ「中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭」となっていないと任命権者が判断して、受講を先延ばしすることに問題ありませんか。

この場合、相当の年数を未受講のままであることも考えられますが、最終的には、どのような状況であっても必ず受講させる必要がありますか。

※この質問は、指導改善研修の対象となるあるいは、その検討対象となるような教諭等を想定しています。

A. 御指摘のとおり、原則経験年数で受講期間を設ける場合であっても、受講対象者の所属長の報告により、未だ「中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭」となっていないと任命権者が判断して、受講を先延ばしすることに問題はございません。

一方、質問においても記載いただいておりますが、施行通知において、「中堅教諭等資質向上研修は、一部の限られた教諭等を対象とするものではなく、(略)全ての教諭等を対象に行うものであること。」とされておりますとおり、原則として、全ての教諭等を対象に中堅教諭等資質向上研修を行っていただきますようお願いいたします。

Q. 教育公務員特例法第 22 条の 4 「研修を奨励するための方途に関する事項」について、具体的にどのようなものを想定されているのか、御教示いただきたい。

A. 研修を奨励するための方途に関する事項については、例えば、公開研究会、研究発表会、授業参観、各種講習会、研究会の開催や出席勧誘等が考えられますが、任命権者の判断により、その地域の実情に応じた研修を奨励するための方途を記載いただければと思います。

Q. 幼稚園等の教員の研修についての質問です。教員研修計画は任命権者が定めるとありますが、市町教育委員会が研修計画を作成する場合、どのような形式で研修計画を作成すればよいのでしょうか。

①初任研、中堅教諭研など各研修ごとに要項等の細かいものを作成しなければいけないのか、②教員のキャリア全体を通しての研修について1つ(1枚)にまとめたものを作成するでよいのか、ということで御回答をお願いいたします。

A. 法令上、定められた様式はございませんので、任命権者である市町村教育委員会の判断で、①②のどちらの形式で策定いただいても問題ございません。

Q. 幼稚園等の中堅教諭等資質向上研修についての質問です。教特法第二十四条の2項には、「任命権者は……研修を受ける者の……について評価を行い、……計画書を作成しなければならない」とあります。しかし附則の第6条(幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教諭等に対する中堅教諭等資質向上研修の特例)には、評価や計画書についての記述がありませんが、特に評価したり、作成したりする必要はないのでしょうか。また、評価や計画書の作成が必要な場合は、任命権者である市町教育委員会が行えばよいのでしょうか。

A. 教育公務員特例法附則第6条は、幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教諭等に対する中堅教諭等資質向上研修の実施に関する特例であり、評価や計画書の策定については、第24条第2項に基づき、任命権者が実施しなければならないこととなっております。そのため、市町村立の幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教諭等(県費負担教職員は除く)に対する評価や計画書の策定に当たっては、御指摘のとおり、任命権者である市町村教育委員会が行っていただくこととなります。

Q. 幼稚園の教員等の研修計画について

市町村教育委員会が研修計画を策定する場合の形式については、特に定められたものはないので、要項ごとの細かい計画でも、キャリア全体を通した研修を1枚にまとめた計画でも問題ないとQ&Aにあったが、教特法22条の4第2項にある事項については、明記する必要はないのか。

A. 教員研修計画を策定する場合の形式については、特に定められたものはございません。

そのため、要項ごとの細かい計画でも、キャリア全体を通した研修を1枚にまとめた計画でも、教育公務員特例法第22条の4第2項の規定等を踏まえたものであれば問題はございません。

Q. 教育公務員特例法第22条の4(教員研修計画)についての質問です。

第2項第3号「任命権者実施研修の時期、方法及び施設に関する事項」について、

①時期：研修日

②方法：講義、演習、班別協議、実習、実践発表、施設見学 など

③施設：教育センター、(特定の) 学校、博物館 など

を記載すればよろしいのでしょうか。

A. 基本的に、お示しいただいた内容で問題ございません。

そのほか、例えば研修への参加の申し込み方法（オンラインか通知など）などが考えられますが、詳細の規定はございませんので適宜必要に応じた内容を記載いただければと思います。

Q. 独立行政法人が地方自治体の教員向けの各種研修を企画実施する中で、法定研修を担うことは可能でしょうか？可能でないならば、その根拠も教えていただきたい。

A. 初任者研修や中堅教諭等資質向上研修は教員の任命権者が実施するものであるが、任命権者の判断において、当該研修の一部を他機関へ委託して実施する、又は他機関が提供する研修の受講を当該研修として位置付けるなどすることは可能であると考えられる。

## その他

Q. 指標や計画のフォーマットや例などを示すことは考えているのか。

A. 各地域において、十分な協議の上指標を策定し、その指標を踏まえた教員研修計画を策定していただきたいと考えており、現状において、指標や計画のフォーマットや例などを示すことは考えていない。

Q. 中堅研となっても免許状更新講習との読み替えは可能なのか。

A. 可能となります。

Q. 新教特法附則第4条の解釈について。指定都市以外の市町村は指標、教員研修計画、協議会は不要か。

A. 指標等の対象となる県費負担教職員以外の教員（市町村が当該教員の任命権者になる教員）が存在する場合、指標、教員研修計画の策定は必要となります。（協議会の設置は不要）

Q. 教特法第 22 条の 5 の必要な事項とは何か。

A. 想定される事項として、研修プログラムに関する事項や、教育委員会で実施される研修と大学で実施される免許状更新講習の互換に関する事項等が挙げられます。

Q. 十年経験者研修のときにあった、免許状更新講習の免除の制度は、中堅研修にもひきつがれるのか。

A. 国会の附帯決議でも相互認定を促進することとあるように、相互認定を行うことは特に問題がないと考えられます。

Q. 設置及び策定のスケジュールについて

教員の育成に係る改正法は、平成 29 年 4 月 1 日から施行されていますが、それらに係る「協議会、指標、研修計画」の設置及び策定に関する期日については、規定がありますか。

特に、規定等を設けられていない場合、設置及び策定期間の目途について、どのように考えたらよろしいでしょうか。

A. 教育公務員特例法第二十二條の四第一項に「毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画を定めるものとする」と記載があるとおり、教員研修計画は毎年度策定いただくこととなっています。

本法律は平成 29 年 4 月 1 日より施行されていますので、今年度策定すべき計画（平成 30 年度実施分）につきましては、遅くとも平成 30 年 3 月 31 日までに策定いただくこととなります。

また、教員研修計画の策定のためには、協議会の設置と指標の策定の必要もありますので、協議会の設置と指標の策定につきましても同様に遅くとも平成 30 年 3 月 31 日までに行っていただくこととなります。

Q. 現職研修と免許状更新講習の整合性の確保については、教員の負担を軽減する観点から、免許状更新講習の科目と中堅教諭等資質向上研修の科目の整理・合理化や相互認定の促進を図ることとされているが、相互認定の促進を図るといのは具体的にどのようにしていくことなのか御教授ください。

A. 「免許状更新講習の一部を中堅研として認定すること」については、すでに文部科学大臣の認定を受けた免許状更新講習の一部を都道府県教委の判断により、中堅研として認定することとなります。

「中堅研の一部を免許状更新講習として認定すること」につきましては、都道府県教委

が実施する中堅研が文部科学大臣の認定する免許状更新講習として認定される必要があり、従来の10年経験者研修と同様に、免許状更新講習の開設者となれる教育委員会等から講習の内容や期間、講師の氏名、修了認定の方法など必要な情報を示して開設の申請をすることが必要となります。

なお、免許状更新講習には、修了認定に当たって試験が必要となっており、講習の一部として講師が実施・採点等を行います。

**Q. 事務職員や技師など、教員以外の学校職員の資質向上について、今回のような指標策定等の国の動きがあるのか、お伺いしたい。**

A. 今のところ大きな動きはございません。

**Q. 国立大学法人附属学校の教員については、教特法の範囲外ですので、この指標や研修計画も対象にならないと考えてよろしいか。**

A. 御指摘の通り、国立学校の教員は教特法の対象外となるため、法律上、指標や教員研修計画の対象とはなりません。

**Q. 県の指標が幼稚園教諭の指標も含んだものであった場合、市町村教育委員会は、県の指標をもって策定したという整理はできないのか。**

同様に、幼稚園教諭の初任者研修等は県が実施しているため、県の研修計画をもって市町村教育委員会が研修計画を策定したという整理にはできないのか。

A. 法律上、市町立幼稚園の教諭(県費負担教職員は除く)に関する指標及び教員研修計画については、所属の市町教育委員会が策定する必要があります。

御指摘のとおり、幼稚園教諭の初任者研修等は、特例として当分の間、県が実施することとなっていますので、教員研修計画については適宜県と連携・協力しながら策定いただくこととなります。

なお、県の教員研修計画と異なる教員研修計画を作らなければならないということはありません。

**Q. 市町村内に幼稚園はあるが休園している場合、指標及び研修計画の策定は必要であるか。**

そもそも研修計画等を策定する必要がない状況であるのに、法改正により策定することになるのか、お伺いしたい。

A. 市町村内の幼稚園が休園しており、市町村立幼稚園の教諭が存在しない場合、指標及び教員研修計画を策定する必要はございません。

なお、開園することとなり、新たに市町村立幼稚園の教諭(県費負担教職員は除く)が存在することとなった場合には、速やかに策定していただく必要がございます。

**Q. 指標と教員採用試験の整合を取るための会議に、一部の大学関係者を同席させることに、何か問題が生じる可能性があるでしょうか。(公平性・機密性の意味で)**

A. 教員採用試験に当たって、一部の大学が有利になるようなことは公平性・透明性の観点からあってはならないと考えられますが、例えば、会議の内容を公開するなど会議に参加していない大学が不利になることがなければ、指標と教員採用試験の整合を取るための会議に一部の大学関係者を同席させることは可能と考えられます。

**Q. 幼稚園等の指標及び研修について質問いたします。特例法には、「指標は任命権者が定める」、「幼稚園及び幼保連携型認定こども園の教諭等に対する中堅教諭等資質向上研修の特例として、中堅教諭等資質向上研修は、当分の間、当該市町を包括する都道府県の教育委員会が実施する」とあります。**

よって、幼稚園等の教諭については指標を市町教委で定めることになっていますが、本県の場合、現段階では各市町教委において指標を定めることができておりません。そこで

①その場合、県教育委員会として研修を実施することができるのでしょうか。

②また、指標がなければ研修が実施できないのであれば、県としては市町教委に対してどのような働きかけをすればよいのでしょうか。

A. ①②指標や教員研修計画が策定できていないため、今年度の研修が実施できないということはございません。そのため、県教育委員会として研修を実施することは可能です。

**Q. 協議会・指標・教員研修計画等に関する Q&A (全体版)において、「Q. 養護教諭や栄養教諭の指標を個別に策定する場合は、協議会における協議が必要ですか。」に対し、「A. 必要となります。」との回答があります。この「協議会」は、「養護教諭や栄養教諭」の育成指標を協議するためのみに設置された、「養護教員育成協議会」や「栄養教員育成協議会」であっても問題はありませんか。**

「教員育成協議会」と独立して協議しますが、委員の相互参加等、連携・協力は行います。また、整った育成指標については「教員育成協議会」にて報告事項として扱う予定です。

A. 「養護教員育成協議会」及び「栄養教員育成協議会」が、「教員育成協議会」と同様に教育公務員特例法第 22 条の 5 に規定される協議会という整理であれば問題はございません。

ん。

Q. 中核市では研修計画の作成が義務化されました。

現在本市で実施中の研修について整理していますが、いわゆる「法定研修」の範囲についてご教授いただきたい。

A. 教育公務員特例法第 23 条で規定された初任者研修、同法第 24 条で規定された中堅教諭等資質向上研修及び同法第 25 条で規定された指導改善研修が法律で定められた研修です。

### 3 インタビュー調査項目

#### 育成指標に関する質問内容（教育委員会）

##### 1 育成指標の作成に関連して

- ①育成指標の作成に当たり貴教育委員会はどのような役割を果たしましたか。
- ②貴教育委員会の作成された育成指標にはどのような特徴・工夫点がありますか。
- ③育成指標の作成に当たって、最も難しいと感じた点はどのようなことですか。
- ④求める資質能力（縦軸）やキャリアステージ（横軸）はどのような考え方で設定しましたか。
- ⑤育成指標は最低水準を示していますか、到達すべき水準を示していますか。
- ⑥育成指標を作成した職種と、なぜその職種を作成したのですか。今後、他の職種は作成されますか。
- ⑦貴都道府県の教育課題とその解決に向けて、育成指標をどのように活用しようと考えていますか。
- ⑧大学での教員養成と育成指標との関わり、及び教員養成と指標との系統性をどのように考えていますか。
- ⑨原案はどのような形で作成し、協議会でのどのような意見を踏まえながら調整していきましたか。
- ⑩管理職用の育成指標作成に当たって、難しかった点や、独自性、表現の仕方についてどのように工夫しましたか。
- ⑪教諭の育成指標と管理職の育成指標との間の関連性を持たせている場合、どのように検討され、どのような関連性を持たせましたか。
- ⑫教諭の育成指標と管理職の育成指標との間に関連性を付けず、それぞれ独立性のあるものになっている場合、どのように検討され、どのような独立性を持たせましたか。

##### 2 育成指標の活用に関連して

- ①育成指標が有効に活用されるには、どのような視点が必要だと思いますか。
- ②育成指標を学校に浸透させるためにどのようなことをしていますか。
- ③今の段階で、育成指標の活用がどの程度進んでいると思いますか。また、活用についてどのような課題があると思いますか。貴都道府県の中で、育成指標が最も有効に活用されていると思われる事例は何ですか。
- ④管理職に対して、育成指標をどのように浸透させていますか。
- ⑤管理職研修に対して、育成指標をどのように活用していますか。
- ⑥管理職に対する育成指標の有効な活用事例があれば教えて下さい。
- ⑦育成指標を作成したことで、より早い段階からの管理職候補の育成が必要だと思いますか。

## 育成指標に関する質問内容（センター）

### 1 育成指標の作成と研修に関連して

- ①育成指標の作成過程に貴教育センターはどのような役割を果たしましたか。
- ②貴都道府県の指標の特徴・工夫点と研修体系の特徴は何ですか。
- ③現在、貴教育センターは、貴都道府県の教育課題等をどのように捉え、どのような特長ある研修をしようとしていますか。
- ④育成指標の作成に当たって、最も難しいと感じた点はどのようなことですか。
- ⑤求める資質能力（縦軸）やキャリアステージ（横軸）はどのような考え方で設定しましたか。
- ⑥育成指標は最低水準を示していますか、到達すべき水準を示していますか。
- ⑦管理職用の育成指標作成に当たって、難しかった点や、独自性、表現の仕方についてどのように工夫しましたか。
- ⑧教諭の育成指標と管理職の育成指標との間の関連性を持たせている場合、どのように検討され、どのような関連性を持たせましたか。
- ⑨教諭の育成指標と管理職の育成指標との間に関連性を付けず、それぞれ独立性のあるものになっている場合、どのように検討され、どのような独立性を持たせましたか。
- ⑩育成指標との関連で、今後の研修計画はどうあるべきと考えていますか。
- ⑪指標策定後、研修体系や研修計画、研修方法をどのように見直しましたか。
- ⑫研修体系を変更した際の、研修受講者の反応はどうでしたか。
- ⑬研修効果の測定をどのように行っていますか。

### 2 育成指標の活用に関連して

- ①育成指標が有効に活用されるには、どのような視点が必要だと思いますか。
- ②育成指標は研修でどのように生かされていますか。
- ③研修計画策定以外に、貴教育センターとして育成指標をどのように活用していますか。
- ④教育委員会の研修や学校現場において、育成指標の活用は、今後どのような形で進めていくべきであると考えますか。またその時、大学はどのような関わりが可能ですか。或いはどのような関わりが有効だと考えますか。
- ⑤教員研修に関わって、育成指標の活用について、どのような課題があると思いますか。
- ⑥管理職研修に対して、育成指標をどのように活用していますか。
- ⑦管理職に対する育成指標の有効な活用事例があれば教えて下さい。
- ⑧育成指標を作成したことで、より早い段階からの管理職候補の育成が必要だと思いますか。

## 育成指標に関する質問内容（学校）

### I 育成指標の活用に関連して

- ①貴校では、教員センター研修の活用はどのような形でなされていますか。その課題は何ですか。
- ②育成指標との関係で、教員センター研修に望むことは何ですか。
- ③これまでの校内研修は、どのような形でなされていましてか。その課題は何でしたか。
- ④育成指標は、どのような形で校内に示されていますか。
- ⑤育成指標に関する管理職や教員の理解はどの程度進んでいますか。教職員の受け止め方はどのようなようですか。
- ⑥一人ひとりの管理職や教員にとって、育成指標はどのような役割を果たすと思いますか。
- ⑦育成指標が示されたことにより、校内研修の在り方に変化がありましたか。
- ⑧育成指標を校内研修計画の作成、目標管理、若年層教員の指導等に活用していますか。活用している場合、具体的にどのような方法で活用していますか。
- ⑨その他に、学校で育成指標はどのように活用できますか。その可能性を教えてください。

## 育成指標に関する質問内容（大学）

### I 育成指標の作成や活用に関連して

- ①育成協議会では、大学はどのような役割を果たしましたか。また、果たすべきであると考えていますか。
- ②育成指標の作成に当たって、大学はどのような役割を果たしましたか、また、果たすべきであると考えていますか。
- ③育成協議会で大学はどのような情報・意見を提供しましたか。
- ④作成された育成指標の課題は何だと思えますか。
- ⑤育成指標は今後どのような形で改善していくべきであると考えますか。
- ⑥大学と育成協議会との関わりは、どのような形が最もふさわしいと思えますか。
- ⑦育成協議会を設置されたことで、教員養成大学と教育委員会とが連携して行う取組が進んだと思えますか。
- ⑧教育センターの研修体系において、大学・大学院の位置付け及び関わりはどのようなようになっていますか。
- ⑨育成指標において、養成レベルと初任者レベルの接合性はどのようなようになっていますか。
- ⑩大学が主催する研修や大学の授業において育成指標をどのように活用していますか。
- ⑪大学が主催する研修や大学の授業以外で、育成指標はどのような活用が可能だと思えますか。また、具体的な活用事例があれば教えて下さい。
- ⑫教育委員会の研修や学校現場において、育成指標の活用は、今後どのような形で進めていくべきであると考えますか。またその時、大学はどのような関わりが可能ですか。或いはどのような関わりが有効だと考えますか。
- ⑬育成指標の活用について課題は何だと思えますか。

#### 4 關係法令（教育公務員特例法・大臣指針）

○文部科学省告示第五十五号

教育公務員特例法（昭和二十四年法律第一号）第二十二條の二第一項の規定に基づき、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を次のように定めたので、同条第三項の規定に基づき告示する。

平成二十九年三月三十一日

文部科学大臣 松野 博一

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、その資質の向上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（平成十八年法律第百二十号）第九条第一項において、教員は、絶えず研究と修養に励むこと、同条第二項において、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、自らが子供たちの進めるべきとなるべく、常にその資質の向上を図り続けることである。

一頁

一方、学校現場においては、教員の大量退職・大量採用等の影響によつて、年齢構成や経験年数の不均衡が生じ、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。

また、グローバル化、情報化の進展等、社会が急速に変化する中であつて、こうした状況の変化を踏まえた新しい時代の教育に対応できるよう、小学校学習指導要領（平成二十九年文部科学省告示第六十三号）、中学校学習指導要領（平成二十九年文部科学省告示第六十四号）、高等学校学習指導要領（平成二十一年文部科学省告示第三十四号）、幼稚園教育要領（平成二十九年文部科学省告示第六十二号）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成二十九年内閣府・文部科学省・厚生労働省告示第一号）、特別支援学校幼稚部教育要領（平成二十一年文部科学省告示第三十五号）、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成二十一年文部科学省告示第三十六号）及び特別支援学校高等部学習指導要領（平成二十一年文部科学省告示第三十七号）（以下「学習指導要領等」という。）の趣旨を表現するための教員の資質の向上に向けた環境を整えることが不可欠である。

こうした状況を踏まえ、教員の養成・採用・研修を通じた新たな体制の構築等のため、教育公務員特例法等の一部を改正する法律（平成二十八年法律第八十七号。以下「改正法」という。）が、第九十二回国会において成立したところである。

二頁

このうち、改正法による改正後の教育公務員特例法（昭和二十四年法律第一号。以下「法」という。）において、法第二十一条第二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。）は、法第二十二条の二第一項の指針（以下「指針」という。）を参酌しつつ、その地域の実情に応じ、法第二十二条の三の指標（以下「指標」という。）を策定することとし、その際、法第二十二条の五の協議会（以下「協議会」という。）における協議を経ることとするなどの新たな制度が創設されたところである。

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。

この指針は、こうしたことを踏まえつつ、教員等の計画的・効果的な資質の向上を図るため、法第二十二条の二第一項の規定に基づき策定されるものである。

三頁

## 二 公立の小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 基本理念

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（昭和二十二年法律第二十六号）及び地方公務員法（昭和二十五年法律第二百六十一号）その他の関係法令並びに教育振興基本計画（平成二十五年六月十四日閣議決定）及び学習指導要領等の理念及び趣旨を十分に踏まえなければならない。とりわけ、以下に示す学習指導要領等の趣旨を実現するために、それぞれの学校種の特性や幼児、児童及び生徒の発達の段階や特性等を踏まえ、教員等に必要とされる資質の向上を図ることが求められる。

(1) 幼児、児童及び生徒に生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体や各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動（以下「各教科等」という。）の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしなが、教育活動の充実を図るものとする。その際、幼児、児童及び生徒の発達の段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

ア 知識及び技能が習得されるようにすること。

イ 思考力、判断力、表現力等を育成すること。

四頁

ウ 学びに向かう力、人間性等を涵(かん)養すること。

(2) 各学校においては、幼児、児童及び生徒や学校及び地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものとする。

(3) 学校段階等間の円滑な接続が図られるよう工夫すること。

(4) 各教科等の指導に当たっては、(1)のアからウまでに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、幼児、児童及び生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(以下「見方・考え方」という。)が鍛えられていくことに留意し、幼児、児童及び生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成

五頁

したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学習の過程を重視すること。

(5) 学習評価の充実を図ること。

また、教員等は、社会人としての基本的な素養を備え、地方公務員として法令を遵守するとともに、服務規律を徹底し、確固たる倫理観をもつことは当然として、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(平成二十七年十二月中央教育審議会答申)においても掲げられているとおり、使命感、責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的な人間性、コミュニケーション力といった教員等として普遍的な資質を備えることが期待されていることを踏まえる必要がある。さらに、今後は、これらに加えて、自律的に学び続ける意識や姿勢、探究心、時代の変化や自らの職責、経験及び適性に応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力、情報を適切に収集・選択・活用し、知識を有機的に結び付け構造化する力を身に付けることが期待されている。

## 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(5)までの視点を踏まえる必要がある。

(1) 社会変化の視点

六頁

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いることや、子供たちが職業に就く等により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といったこと。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こと。

(2) 近年の学校を取り巻く状況の変化の視点

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を有す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、主体的・対話的で深い学びの表現、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、進路指導及びキャリア教育への対応、学校安全への対応、幼小接続、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、保護者や地域との協力関係の構築など、学校を取り巻く課題等は非常に多種多様であること。こうした状況に対応できる教員等を育成するためには、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、効果的・効率的な資質の向上が図られるよう配慮する必要があること。

七頁

(3) 家庭・地域との連携・協働の視点

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と。このため、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和三十二年法律第百六十二号。以下「地教行法」という。）第四十七条の五の学校運営協議会等を通じて、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こと。

(4) 各教員等の成長の視点

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こと。また、教員等の資質の向上は必ずしも任命権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持ち、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こと。また、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。

(5) 学校組織の改善の視点

八頁

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、それら全ての課題を教員等が一人で解決することは困難であり、学校の教職員等がそれぞれの専門的な知識及び技能を活用しつつ、チームとして連携し、協働するというチーム学校の理念の下、教員等が多様な専門性をもつ人材と効果的に連携し、校務を分担するとともに、保護者や地域住民の力を学校運営に生かしながら、他の教員等と協働し、チームとして組織的に諸課題に対応することができるようになることが求められていること。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教員の学びなど他者との協働を通して、学校組織全体の改善を図ることが重要であること。

### 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

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（常時勤務の者及び地方公務員法第二十八条の五第一項に規定する短時間勤務の職を占める者に限る。）である（教育公務員特例法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備に関する政令（平成二十九年政令第二十二号）による改正後の教育公務員特例法施行令（昭和二十四年政令第六号）第二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。

とりわけ、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。また、校長は教育者としての資質のほか、的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理を含む組織のマネジメント力が求められるものである。こうしたことを踏まえ、校長については、個別の指標を策定することを検討するなど他の職とは明確に区別できるよう留意する必要がある。

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。

## 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

一一頁

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、経験年数が一年から五年まで、六年から十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」、「第一ステージ（第一期）」、「第二ステージ（第二期）」、「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。

## 3 指標の内容を定める際の観点

教員等が次に掲げる事項を適切に修得又は実施するとともに、各事項に係る資質を2の成長段階ごとに更に向上させる観点をもちつつ、指標の内容を定めることとする。

- (1) 教職を担うに当たり必要となる養育に関する事項（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及び研究能力を含む。）
- (2) 教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項（各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントの実施、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、情報機器及び教材の活用に関する事項を含む。）
- (3) 学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
- (4) 幼児、児童及び生徒に対する理解、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育等に関する事項（いじめ等児童生徒の問題行動への対応、不登校児童生徒への支援、情報モラルにつ

一二頁

いての理解に関する事項を含む。)

- (5) 特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項(障害のある幼児、児童及び生徒等への指導に関する事項を含む。)
- (6) 学校運営に関する事項(学校安全への対応、家庭や地域社会、関係機関との連携及び協働、学校間の連携に関する事項を含む。)
- (7) 他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項(若手教員の育成に係る連携及び協働に関する事項を含む。)

ただし、これらの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。例えば、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、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ことが可能である。また、例えば、校長にあつては、教育又は保育の方法及び技術に関する事項等を除くといったことが考えられる。

#### 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 その他公立の小中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

#### 1 指標の策定に当たつて必要とされる手続

一三頁

指標の策定に当たつては、法第二十二條の三第二項の規定に基づき、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、法第二十二條の五第一項の規定に基づき、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つており、教員等の資質の向上を図るに当たつては、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、今後、国が策定する「教職課程コアカリキュラム」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。

また、任命権者が行う研修は、指標を踏まえて策定されることとなる法第二十二條の四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

一四頁

ていくものであることを十分踏まえる必要がある。

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、法第二十二條の三及び第二十二條の四の規定により、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、地教法第三十七條第一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（昭和二十二年法律第六十七号）第二百五十二條の二十二第一項の中核市（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、地方自治法第二百五十二條の十九第一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、法附則第四條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

一五頁

について必要に応じ大学等の意見を聴取するとともに、法第二十三條に規定する初任者研修及び法第二十四條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、改正法による改正後の独立行政法人教職員支援機構法（平成十二年法律第八十八号）第十條第二号の規定に基づき、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 指標に基づく教員等の資質の向上の推進体制の整備及び指標の改善等

### (1) 推進体制

指標の策定後、協議会の構成員のみならず、協議会の構成員となっていない教育関係者や民間企業等も含めて幅広い関係者の協力を得ながら、指標に基づく教員等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。

### (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

一六頁

を中心とした教員等の資質の向上策に係るP D C A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き教員等の資質の向上を図るに際しては、地教行法第一条の三に規定する大綱、教育基本法第十七条第二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、地教行法第一条の四に規定する総合教育会議を活用することも考えられる。

教育公務員特例法等の一部を改正する法律

(教育公務員特例法の一部改正)

第一条 教育公務員特例法(昭和二十四年法律第一号)の一部を次のように改正する。

目次中「第二十五条の三」を「第二十五条の二」に改める。

第二十一条第二項中「教育公務員」の下に「(公立の小学校等の校長及び教員(臨時的に任用された者その他の政令で定める者を除く。以下この章において同じ。)を除く。)」を加える。

第二十二條の次に次の四條を加える。

(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)

第二十二條の二 文部科学大臣は、公立の小学校等の校長及び教員の計画的かつ効果的な資質の向上を図るため、次条第一項に規定する指標の策定に関する指針(以下「指針」という。)を定めなければならない。

2 指針においては、次に掲げる事項を定めるものとする。

1 公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する基本的な事項

1 次条第一項に規定する指標の内容に関する事項

3 その他公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上を図るに際し配慮すべき事項

3 文部科学大臣は、指針を定め、又はこれを変更したときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。

(校長及び教員としての資質の向上に関する指標)

第二十二條の三 公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標(以下「指標」という。)を定めるものとする。

2 公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標を定め、又はこれを変更しようとするときは、あらかじめ第二十二條の五第一項に規定する協議会において協議するものとする。

3 公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標を定め、又はこれを変更したときは、遅滞なく、これを公表するよう努めるものとする。

4 独立行政法人教職員支援機構は、指標を策定する者に対して、当該指標の策定に関する専門的な助言

を行うものとする。

(教員研修計画)

第二十二條の四 公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標を踏まえ、当該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（以下この条において「教員研修計画」という。）を定めるものとする。

2 教員研修計画においては、おおむね次に掲げる事項を定めるものとする。

- 1 任命権者が実施する第二十三條第一項に規定する初任者研修、第二十四條第一項に規定する中堅教諭等資質向上研修その他の研修（以下この項において「任命権者実施研修」という。）に関する基本的な方針。
  - 一 任命権者実施研修の体系に関する事項
  - 二 任命権者実施研修の時期、方法及び施設に関する事項
  - 三 研修を奨励するための方途に関する事項
  - 四 前各号に掲げるもののほか、研修の実施に関し必要な事項として文部科学省令で定める事項

3 公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、教員研修計画を定め、又はこれを変更したときは、遅滞なく、これを公表するよう努めるものとする。

(協議会)

第二十二條の五 公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指標の策定に関する協議並びに当該指標に基づき当該校長及び教員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ための協議会（以下「協議会」という。）を組織するものとする。

2 協議会は、次に掲げる者をもつて構成する。

- 1 指標を策定する任命権者
  - 一 公立の小学校等の校長及び教員の研修に協力する大学その他の当該校長及び教員の資質の向上に係る大学として文部科学省令で定める者
  - 二 その他当該任命権者が必要と認める者

3 協議会において協議が調った事項については、協議会の構成員は、その協議の結果を尊重しなければならない。

4 前三項に定めるもののほか、協議会の運営に関し必要な事項は、協議会が定める。

第二十三条第一項中「政令で指定する」を「臨時的に任用された者その他の政令で定める」に、「附則第四条第一項」を「附則第五条第一項」に改める。

第二十四条の見出しを「(中堅教諭等資質向上研修)」に改め、同条第一項中「公立の小学校等の教諭等」の下に「(臨時的に任用された者その他の政令で定める者を除く。以下この項において同じ。)」を加え、「その在職期間(公立学校以外の小学校等の教諭等としての在職期間を含む。)が十年(特別の事情がある場合には、十年を標準として任命権者が定める年数)に達した後相当の期間内に」を削り、「教諭等としての資質」を「公立の小学校等における教育に関し相当の経験を有し、その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な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」に、「十年経験者研修」を「中堅教諭等資質向上研修」に改め、同条第二項中「十年経験者研修」を「中堅教諭等資質向上研修」に改め、同条第三項を削る。

第二十五条を削り、第二十五条の二を第二十五条とし、第二十五条の三を第二十五条の二とする。

附則第六条中「第二十五条の二及び第二十五条の三」を「第二十五条及び第二十五条の二」に改め、同

条を附則第七条とする。

附則第五条(見出しを含む。)中「十年経験者研修」を「中堅教諭等資質向上研修」に改め、同条を附則第六条とする。

附則第四条第一項中「地方自治法第二百五十二条の十九第一項の」及び「(以下「指定都市」という。)」を削り、「政令で指定する」を「臨時的に任用された者その他の政令で定める」に改め、同条を附則第五条とし、附則第三条の次に次の一条を加える。

(指定都市以外の市町村の教育委員会及び長に係る協議会の特例)

第四条 地方自治法第二百五十二条の十九第一項の指定都市(以下「指定都市」という。)以外の市町村の教育委員会及び長については、当分の間、第二十一条の三第二項及び第二十一条の五の規定は、適用しない。この場合において、当該教育委員会及び長は、指標を定め、又はこれを変更しようとするときは、あらかじめ同条第二項第二号に掲げる者、当該市町村を包括する都道府県の教育委員会若しくは知事又は独立行政法人教職員支援機構の意見を聴くよう努めるものとする。

(教育職員免許法の一部改正)

第二条 教育職員免許法（昭和二十四年法律第百四十七号）の一部を次のように改正する。

第四条第五項各号中「外国語に」を「各外国語に」に改め、同条第六項第一号中「及び体育」を「体育及び外国語（英語、ドイツ語、フランス語その他の各外国語に分ける。）」に改める。

第九条の三第四項中「第二十五条の二第一項」を「第二十五条第一項」に改め、同条中第六項を第七項とし、第五項の次に次の一項を加える。

6 文部科学大臣は、第一項の規定による認定に関する事務を独立行政法人教職員支援機構（第十六条の二第三項及び別表第三備考第十一号において「機構」という。）に行わせるものとする。

第十六条の二中第三項を第四項とし、第二項の次に次の一項を加える。

3 文部科学大臣は、教員資格認定試験（文部科学大臣が行うものに限る。）の実施に関する事務を機構に行わせるものとする。

第十六条の三第四項中「別表第一備考第五号イ」を「別表第一備考第一号の二及び第五号イ」に改める。

附則第五項の養備考第一号中「第十八項」を「第十七項」に改める。

附則第九項の養備考第一号中「別表第一備考第一号」の下に「及び第一号の二」を、「別表第三備考第

六号」の下に「及び第十一号」を加える。

附則中第十一項を削り、第十二項を第十一項とし、第十三項を第十二項とする。

附則第十四項中「附則第十九項」を「附則第十八項」に改め、同項を附則第十三項とし、附則中第十五項を第十四項とし、第十六項を第十五項とする。

附則第十七項中「における教科」及び「教授又は実習を担当する」を削り、「主幹教諭」の下に「（養護又は栄養の指導及び管理をつかさどる主幹教諭を除く。）」を加え、同項を附則第十六項とする。

附則第十八項中「附則第十八項の表」を「附則第十七項の表」に改め、同項の養備考第一号中「別表第一備考第一号」の下に「及び第一号の二」を加え、「及び別表第三備考第六号」を「並びに別表第三備考第六号及び第十一号」に改め、同項を附則第十七項とする。

附則第十九項中「附則第十九項」を「附則第十八項」に改め、同項を附則第十八項とし、附則第二十項を附則第十九項とする。

教科に関 する科目	教職に関 する科目	教科又は教職 に関する科目
--------------	--------------	------------------

教科及び教職に関する科目
--------------

七五





別表第四中

教科に関する科目	教職に関する科目	教科又は教職に関する科目
----------	----------	--------------

を  
 「  
 する教科及び教職に関する科目の最  
 低単位数  
 」

に、

二〇	八	二四
二〇	八	
一〇	三	
二〇	四	二四
二〇	四	

を

	五二
	二八
	一三
	四八
	二四

に改め、

同表備考第二号中「教科又は教職に関する科目の単位」を「単位数のうち、その単位数からそれぞれの一種免許状に係る同欄に定める単位数を差し引いた単位数について」に改め、同表備考第三号中「科目の」を削り、「各単位数をそれぞれ」を「単位数を」に改める。

(独立行政法人教員研修センター法の一部改正)

第三条 独立行政法人教員研修センター法(平成十二年法律第八十八号)の一部を次のように改正する。

題名を次のように改める。

#### 独立行政法人教職員支援機構法

第一条及び第二条中「独立行政法人教員研修センター」を「独立行政法人教職員支援機構」に改める。

第三条の見出しを「(機構の目的)」に改め、同条中「独立行政法人教員研修センター」を「独立行政法人教職員支援機構」に、「センター」を「機構」に、「対する研修等」を「対し、研修の実施、職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究及びその成果の普及その他の支援」に、「その資質」を「これらの者の資質」に改める。

第三条の二から第六条までの規定、第七条第一項及び第九条中「センター」を「機構」に改める。

第十条中「センター」を「機構」に改め、同条第三号中「前二号」を「前各号」に改め、同号を同条第五号とし、同条第二号中「学校教育関係職員」を「前号に掲げるもののほか、学校教育関係職員」に改め、同号を同条第三号とし、同号の次に次の一号を加える。

四 学校教育関係職員としての職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究及びその成果の普及を行うこと。

第十条第一号の次に次の一号を加える。

教育公務員特例法（昭和二十四年法律第一号）第二十二條の三第四項の規定による助言を行うこと。

第十一條第一項及び第三項、第十二條並びに第十三條中「センター」を「機構」に改める。

（独立行政法人教職員支援機構法の一部改正）

第四條 独立行政法人教職員支援機構法の一部を次のように改正する。

第十條中第五号を第七号とし、第四号の次に次の二号を加える。

五 教育職員免許法（昭和二十四年法律第四百七十七号）第九條の三第一項の規定による認定及び同法別表第三備考第六号の規定による認定（同法別表第四及び別表第五の第三欄並びに別表第六、別表第六の一、別表第七及び別表第八の第四欄に係るものを含む。）に関する事務を行うこと。

ハ 教育職員免許法第十六條の二第二項の規定による教員資格認定試験（文部科学大臣が行うものに限る。）の実施に関する事務を行うこと。

附則に次の一条を加える。

（業務の特例）

第九條 機構は、当分の間、第十條に規定する業務のほか、次の業務を行う。

一 教育職員免許法附則第九項の表備考第一号及び第十八項の表備考第一号において準用する同法別表第二備考第六号の規定による認定に関する事務を行うこと。

二 前号の業務に附帯する業務を行うこと。

2 前項の規定により機構が同項に規定する業務を行う場合には、第十三條第一号中「第十條」とあるのは、「第十條及び附則第九條第一項」とする。

第五條 独立行政法人教職員支援機構法の一部を次のように改正する。

附則第九條第一項第一号中「第十八項の表備考第一号」を「第十七項の表備考第一号」に改める。

附 則

（施行期日）

第一條 この法律は、平成二十九年四月一日から施行する。ただし、次の各号に掲げる規定は、当該各号に定める日から施行する。

一 第二條の規定（教育職員免許法第四條の改正規定及び同法附則第十七項の改正規定（同項を附則第十六項とする部分を除く。）に限る。）並びに次條並びに附則第三條、第十二條及び第十六條の規定 公

布の日

一 第二条の規定（教育職員免許法第九条の三の改正規定（同条中第六項を第七項とし、第五項の次に一項を加える部分に限る。）、同法第十六条の二の改正規定、同法附則第九項の表備考第一号の改正規定（「別表第三備考第六号」の下に「及び第十一号」を加える部分に限る。）、同法附則第十八項の表備考第一号の改正規定（「及び別表第三備考第六号」を「並びに別表第三備考第六号及び第十一号」に改める部分に限る。）及び同法別表第三備考の改正規定に限る。）及び第四条の規定並びに附則第七条から第十一条までの規定 平成三十年四月一日

二 第二条の規定（前二号に掲げる改正規定及び教育職員免許法第九条の三第四項の改正規定を除く。）及び第五条の規定並びに附則第五条、第六条及び第十五条の規定 平成三十一年四月一日  
（教育公務員特例法の一部改正に伴う準備行為）

第二条 文部科学大臣は、この法律の施行の日（以下「施行日」という。）前においても、第一条の規定による改正後の教育公務員特例法（第三項において「新教特法」という。）第二十二條の二第一項及び第二項の規定の例により、同条第一項に規定する指針（以下この条において「指針」という。）を定めること

ができる。

- 2 文部科学大臣は、前項の規定により指針を定めたときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。
- 3 第一項の規定により定められた指針は、施行日において新教特法第二十二條の二第一項及び第二項の規定により定められた指針とみなす。

（教育職員免許法の一部改正に伴う準備行為）

第三条 文部科学大臣は、第二条の規定による改正後の教育職員免許法（以下「新免許法」という。）別表第一備考第一号（新免許法附則第九項の表備考第一号及び第十七項の表備考第一号において準用する場合を含む。）の文部科学省令（新免許法別表第二から別表第八までに係るものを含む。）を定めようとするときは、附則第一条第三号に掲げる規定の施行の日（以下「第三号施行日」という。）前においても、新免許法第十六条の三第四項の政令で定める審議会等の意見を聴くことができる。

第四条 新免許法別表第一備考第五号イの規定による課程の認定（新免許法別表第二及び別表第二の二に係るものを含む。）、新免許法別表第一備考第三号の規定による教員養成機関の指定、新免許法第五条第一項の規定による養護教諭養成機関の指定及び新免許法別表第二の二備考第二号の規定による教員養成機関

の指定並びにこれらに関し必要な手続（前条に規定するものを除く。）その他の行為は、新免許法の規定の例により、第三号施行日前においても行うことができる。この場合において、当該認定及び指定は、第三号施行日にその効力を生ずるものとする。

（教育職員免許法の一部改正に伴う経過措置）

第五条 附則第一条第三号に掲げる規定の施行の際現に大学又は第二条の規定による改正前の教育職員免許法（以下「旧免許法」という。）別表第一備考第三号の規定により文部科学大臣の指定を受けている教員養成機関、旧免許法第五条第一項の規定により文部科学大臣の指定を受けている養護教諭養成機関若しくは旧免許法別表第二の二備考第二号の規定により文部科学大臣の指定を受けている教員養成機関に在学している者についての免許状の授与の所要資格については、第三号施行日以後においても当該者がこれらを卒業するまでは、新免許法別表第一、別表第二及び別表第二の二の規定にかかわらず、なお従前の例による。

第六条 第三号施行日前に大学又は旧免許法別表第一備考第三号の規定により文部科学大臣が指定した教員養成機関、旧免許法第五条第一項の規定により文部科学大臣が指定した養護教諭養成機関若しくは旧免許

法別表第二の二備考第二号の規定により文部科学大臣が指定した教員養成機関に在学した者で、これらを卒業するまでに旧免許法別表第一、別表第二又は別表第二の二に規定するそれぞれの普通免許状に係る所要資格を得たもの（前条の規定によりなお従前の例によることとされる免許状の授与の所要資格を得た者を含む。）は、新免許法別表第一、別表第二又は別表第二の二に規定する当該普通免許状に係る所要資格を得たものとみなす。

（独立行政法人教職員支援機構法の一部改正に伴う経過措置）

第七条 附則第一条第二号に掲げる規定の施行の日（以下「第二号施行日」という。）の前日において現に文部科学省の部局で政令で定めるものの職員である者は、文部科学大臣が指名する者を除き、別に辞令を発せられない限り、第二号施行日において、独立行政法人教職員支援機構（以下「機構」という。）の職員となるものとする。

第八条 前条の規定により機構の職員となつた者に対する国家公務員法（昭和二十二年法律第百二十号）第八十二条第二項の規定の適用については、機構の職員を同項に規定する特別職国家公務員等と、前条の規定により国家公務員としての身分を失つたことを任命権者の要請に応じ同項に規定する特別職国家公務員

等となるため退職したとみなす。

第九条 附則第七条の規定により文部科学省の職員が機構の職員となる場合には、その者に対しては、国家公務員退職手当法（昭和二十八年法律第百八十二号）に基づき退職手当は、支給しない。

2 機構は、前項の規定の適用を受けた機構の職員の退職に際し、退職手当を支給しようとするときは、その者の国家公務員退職手当法第二条第一項に規定する職員（同条第二項の規定により職員とみなされる者を含む。）としての引き続きた在職期間を機構の職員としての在職期間とみなして取り扱うべきものとする。

3 第二号施行日の前日に文部科学省の職員として在職する者が、附則第七条の規定により引き続き機構の職員となり、かつ、引き続き機構の職員として在職した後引き続き国家公務員退職手当法第二条第一項に規定する職員となった場合におけるその者の同法に基づいて支給する退職手当の算定の基礎となる勤続期間の計算については、その者の機構の職員としての在職期間を同項に規定する職員としての引き続きた在職期間とみなす。ただし、その者が機構を退職したことにより退職手当（これに相当する給付を含む。）の支給を受けているときは、この限りでない。

4 機構は、第二号施行日の前日に文部科学省の職員として在職し、附則第七条の規定により引き続き機構の職員となった者のうち第二号施行日から雇用保険法（昭和四十九年法律第百十六号）による失業等給付の受給資格を取得するまでの間に機構を退職したものであつて、その退職した日まで文部科学省の職員として在職したものとしたならば国家公務員退職手当法第十条の規定による退職手当の支給を受けることができるものに対しては、同条の規定の例により算定した退職手当の額に相当する額を退職手当として支給するものとする。

第十条 附則第七条の規定により機構の職員となった者であつて、第二号施行日の前日において文部科学大臣又はその委任を受けた者から児童手当法（昭和四十六年法律第七十三号）第七条第一項（同法附則第二条第三項において準用する場合を含む。以下この条において同じ。）の規定による認定を受けているものが、第二号施行日において児童手当又は同法附則第二条第一項の給付（以下この条において「特例給付」という。）の支給要件に該当するときは、その者に対する児童手当又は特例給付の支給に関しては、第二号施行日において同法第七条第一項の規定による市町村長（特別区の区長を含む。）の認定があつたものとみなす。この場合において、その認定があつたものとみなされた児童手当又は特例給付の支給は、同法

第八条第二項（同法附則第二条第三項において運用する場合を含む。）の規定にかかわらず、第二号施行日の前日の属する月の翌月から始める。

第十一条 第二号施行日の前日において現に存する国家公務員法第八十条の二第一項に規定する職員団体であつて、その構成員の過半数が附則第七条の規定により機構に引き継がれる者であるものは、第二号施行日において、労働組合法（昭和二十四年法律第七十四号）の適用を受ける労働組合となるものとする。この場合において、当該職員団体が法人であるときは、法人である労働組合となるものとする。

- 2 前項の規定により法人である労働組合となつたものは、第二号施行日から起算して六十日を経過する日までに、労働組合法第二条及び第五条第二項の規定に適合する旨の労働委員会の証明を受け、かつ、その主たる事務所の所在地において登記しなければ、その日の経過により解散するものとする。
- 3 第一項の規定により労働組合となつたものについては、第二号施行日から起算して六十日を経過する日までは、労働組合法第二条ただし書（第一号に係る部分に限る。）の規定は、適用しない。

（罰則に関する経過措置）

第十二条 この法律（附則第一条各号に掲げる規定にあつては、当該規定）の施行前にした行為及び附則第

五条の規定によりなお従前の例によることとされる場合における第三号施行日以後にした行為に対する罰則の適用については、なお従前の例による。

（船員保険法及び国家公務員共済組合法の一部改正）

第十三条 次に掲げる法律の規定中

独立行政法人教員研修センター	独立行政法人教員研修センター法
----------------	-----------------

（平成十二年法律第八十八号）

を

独立行政法人教職員支援機構
---------------

独立行政法人教職員支援機構
---------------

法（平成十二年法律第八十八号）

に改める。

- 一 船員保険法（昭和十四年法律第七十三号）別表第一
- 二 国家公務員共済組合法（昭和三十二年法律第五十八号）別表第二

（地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部改正）

第十四条 地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和三十二年法律第六十二号）の一部を次のように改正する。

第五十九条中「第四十五条、」を「第四十五条並びに」に改め、「第二十一条第二項」の下に「第十二条の四」を加え、「第二十五条及び第二十五条の二」を「及び第二十五条」に改める。

第六十一条第二項中「この項」の下に「及び附則第二十八条」を加え、「次項」を「以下この条及び附則第二十八条」に改め、同条第二項中「第四十五条、」を「第四十五条並びに」に改め、「第二十一条第二項」の下に、「第二十二条の三から第二十二条の五まで」を加え、「第二十四条第一項及び第二十五条」を「及び第二十四条第一項」に改め、同条に次の一項を加える。

3 中核市が設置する中等教育学校の県費負担教職員に係る第五十九条の規定の適用については、同条中「第二十二条の四」とあるのは、「第二十二条の三から第二十二条の五まで」とする。

附則第二十六条（見出しを含む。）中「十年経験者研修」を「中堅教諭等資質向上研修」に改める。

附則第二十七条中「第二十五条の二第一項」を「第二十五条第一項」に改める。

附則中第二十八条を第二十九条とし、第二十七条の次に次の一条を加える。

（市町村の設置する中等教育学校の県費負担教職員に係る協議会の特例）

第二十八条 市町村の設置する中等教育学校の県費負担教職員に係る教育公務員特例法第二十一条の五第一項に規定する協議会に関する事務は、当分の間、第六十一条第二項及び同条第三項の規定により読み替えて適用する第五十九条の規定にかかわらず、当該市町村の教育委員会が行うことを要しない。この

場合において、当該教育委員会は、同法第二十二条の三第一項に規定する指標を定め、又はこれを変更しようとするときは、あらかじめ同法第二十二条の五第二項第二号に掲げる者、当該市町村を包括する都道府県の教育委員会又は独立行政法人教職員支援機構の意見を聴くよう努めるものとする。

（教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律の一部改正）

第十五条 教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律（平成十九年法律第九十八号）の一部を次のように改正する。

附則第二条第一項中「新法」を「教育職員免許法」に、「附則第十二項ただし書」を「附則第十一項ただし書」に、「附則第十八項後段」を「附則第十七項後段」に改める。

（政令への委任）

第十六条 この附則に規定するもののほか、この法律の施行に関し必要な経過措置は、政令で定める。

## 理 由

学校教育関係職員の資質の向上を図るため、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者に校長及び教員としての資質の向上に関する指標及びそれを踏まえた教員研修計画の策定を義務付けるとともに、中堅教諭等資質向上研修を創設するほか、学校教育関係職員としての職務を行うに当たり必要な資質に関する調査研究等の業務を独立行政法人教員研修センターの業務に追加し、その名称を独立行政法人教職員支援機構に改める等の措置を講ずる必要がある。これが、この法律案を提出する理由である。



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

「育成指標の機能と活用」

平成31年（2019年）3月

独立行政法人教職員支援機構

<http://www.nits.go.jp/>

