

「教職課程コアカリキュラム」と「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」 を活用するための工夫

新潟県上越市立八千浦中学校 校長 渡辺 徳彦

はじめに

日本における教員養成は、昭和 21 年に設置された教育刷新委員会の決定により大学教育で行うものとなった。教員養成を主とする大学・学部のほか、国・公・私立のいずれの大学においても教員を養成できることとする方針が確立された。

平成 29 年 11 月、文部科学省は全国すべての大学の教職課程で共通に修得すべき資質能力を示すため「教育課程コアカリキュラム」を作成した。また、平成 29 年 3 月の教育公務員特例法の一部を改正する法律により、任命権者（教育委員会）に「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の全国整備を求めた。

「教職課程コアカリキュラム」は、大学の教職課程における到達目標であり、「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」は、教員となったのち、学校内外で教員としての資質向上のため計画的な研修を行って身に付けるべき指標である。この 2 つは相関関係がある。「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」には教員養成段階で身に付けておくことが望ましいものの項目があり、「教職課程コアカリキュラム」には「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」等の内容も踏まえ、早い段階から教員としての適性を見極める機会を提供したり、卒業時まで修得すべき資質能力について見通しをもって学んだりできるよう指導を行うことという記述がある。つまり、2 つは大学と学校とが互いに教員養成と教員資質向上のため、内容を踏まえ、吟味し検討していくべきものである。

本稿では、課題が複雑・多様化する教育現場から、初任者教員が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を身に付けるためにどのように教員養成と教員資質向上研修を行うことが必要かを考察する。先行調査と中学校国語科初任者のインタビューを中心に、若手教員と学校の研修ニーズを明らかにし、大学がどのように「教職課程コアカリキュラム」に自主性や独自性を反映させればよいか、学校がどのように「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を活用して教員の資質向上を図ればいいのか、課題を示したい。

第 1 章 「教職課程コアカリキュラム」と「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」作成の背景と課題

(1) 「教職課程コアカリキュラム」作成の背景と課題

①作成の背景

教職課程コアカリキュラム（2017）には、教職課程コアカリキュラム作成の背景とし

て以下のように記されている。

我が国の教員養成においては、将来、知識基盤社会を生きることになる幼児・児童・生徒の教育に、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた高度専門職である教員が当たることを目的として、教員養成の基幹部分をなしている教職課程は原則として大学における教育研究の一環として学芸の成果を基盤に営まれることになっている。同時に、教員は教職に就いたその日から、学校という公的組織の一員として実践的任務に当たることとなるため、教職課程には実践性が求められている。このため教職課程は、学芸と実践性の両面を兼ね備えていることが必要とされ、教員養成は常にこの二つの側面を融合することで高い水準の教員を養成することが求められてきた。

しかし、この要請に応えることは簡単ではなく、戦後発足した「大学における教員養成」を巡る様々な議論や批判は、基本的にはこの課題に起因するものであった。従来、大学では学芸的側面が強調される傾向があり、そのことは、課題が複雑・多様化する教育現場から、例えば初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を十分に身に付けていない等の批判を受けてきたところである。一方、近時においては、教職課程のあり方、内容、方法について、大学側において反省的検討が進められる動向があり、さまざまな提言や実践的成果の報告が行われるようになってきている。

こうした状況において、教職課程の質的水準に寄与するコアカリキュラム作成の必要性については、平成 13 年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」の報告以降、幾度となく同様の趣旨の提言や試案が審議会や関係団体等においてなされてきた。直近では、平成 27 年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員養成における全国的な水準の確保を行っていくことが必要である。」との提言を受けている。この答申を契機に、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が開催され検討を行うこととなった。」（下線筆者，教育課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，2017，p.1）

つまり、①教職課程は原則として大学で学芸の成果を基盤に営まれてきた。②教員は教職に就いたその日から実践的任務に当たるため、教職課程には実践性が求められる。③従来大学は学芸的側面が強調され、複雑・多様化する教育現場で初任者が実践的指導力や対応力を十分身に付けていないという批判がある。④近時、大学側の反省的検討により、教職課程のあり方についてさまざまな提言や実践的成果の報告が行われる。⑤平成 27 年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上につ

いて」において「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行っていくことが必要である。」との提言を受けた。という背景のもと教職課程コアカリキュラムが作成されることとなった。

②課題

教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会の委員であった牛渡（2017）は、教職課程コアカリキュラムの問題点や課題を、①共通性と大学の自主性の関係②目標設定の妥当性及び目標と内容との関連性についての問題③作成プロセスの問題、の3点に分けて述べている。

まず、共通性と大学の自主性の関係についての課題であるが、「コアカリキュラムの導入により、全国共通の部分や内容的・人的制約があまり強くなると、実質的な目的養成となり、小規模大学を含む多くの一般大学が担っている『開放性による教員養成』の存続が難しくなる恐れもある。」（牛渡，2017,p.32）と指摘し、全国的な共通性だけでなくどのように大学の自主性が保障されるかが重要である。教職課程コアカリキュラムには、「全国的な共通性」と「大学の自主性・主体性」のバランス（割合）が明示されないことで、教員養成の内容のすべてを国が定めたコアカリキュラムで占める危険性もある。

次に、目標設定の妥当性及び目標と内容との関連性についての問題であるが、牛渡（2017）は「コアカリキュラムの特徴は、学生が卒業時まで習得して身に付けておくべき『実践的能力』を到達目標として示す『学習成果基盤型カリキュラム』にあるが、こうした目標を作成する場合、教師としての能力をどのような『枠組み』の中で示すかが問題となる。」（牛渡,2017,p.33）と述べている。コアカリキュラムの一般目標と到達目標の関係性に関する問題で、例えば、コアカリキュラムの「教育に関する社会的、制度的または経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む）」は、学問分野として社会、制度、経営の三つの学問分野が一般目標となり、それぞれの分野で学ぶべき具体的内容が到達目標となることが妥当だが、「学校及び地域との連携」と「学校安全への対応」という「含む」とされた内容が「必須」の一般目標に並べられた点は一般目標と到達目標がねじれてしまったと考えられる。

最後に作成プロセスの問題であるが、牛渡（2017）は、

「今回のコアカリキュラム案の作成は、文部科学省の中に、検討委員会を設けて進められた。しかし、わずか5回、合計10時間しか開催されていない。〔中略〕検討会議では限られた時間の中で、委員会からの質問や意見は出されたものの、十分な内容的検討が行われなかった。〔中略〕この会議では、委員から出された強い修正要求が受け入れられることはなかった。また、コアカリキュラムの基本概念や位置づけに

についても最後の会議でも明確にならず、委員間の十分な議論と“合意”の下に最終案が決定されたとは言い難い。〔中略〕このように、今回のコアカリキュラムの作成は、再課程認定のスケジュールを優先して短期間で進められた側面が強く、コアカリキュラムが全国の大学の教職課程に及ぼす影響力の大きさを考えるならば、あまりに急ぎすぎたといわざるを得ない。」（牛渡,2017,p.35）

と述べ、教職課程に大きな影響を及ぼす今回の教職課程コアカリキュラムは、もっと十分な時間をかけ、議論を重ね、委員の意見を十分に取り入れる必要があったと言える。

（２）「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」作成の背景と課題

④作成の背景

山崎（2024）は、教員育成指標策定の経緯を以下のように記している。

民主党政権下で出された中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012.8.28）では、教職生活全体を通じて、教員相互の実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展に対応して知識・技能を絶えず刷新していく「学び続ける教員像」の確立を提言された。これは、教員免許制度を基礎免許状（学士レベル）と一般免許状（修士レベル）によって階層化する新たな構想を打ち出したものであった。〔中略〕続いて、2013年6月に発表された第2期教育振興基本計画（2013.6.14閣議決定）では、その基本施策4において、「教育委員会と大学との連携・協働により、修士レベル化を想定しつつ養成・採用・研修の各段階を通じた一体的な改革」を推進することを示した。〔中略〕以上のように、学歴階層と教員免許階層との対応を図る新たな教員免許制度構想は実現には至らなかったが、教育再生実行会議第7次提言（2015.5.14）により、2012年8月の中教審答申が打ち出した「学び続ける教員像」の理念が継承され、教職生涯を通じた教員育成指標の策定が提言された。第7次提言では、教員の養成・採用・研修の各段階を通じて、必要な能力形成を体系的に支援するため、国や地方公共団体と大学等が協働して、教員のキャリアステージに応じて標準的に修得すべき能力の明確化とその育成指標の策定の必要性が指摘された。〔中略〕2015年12月21日に3答申の一つとして出された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、教員が教職経験年数に応じて身に付けるべき能力の目安となる教員育成指標の策定を義務化することが提言された。同答申は、教員の大量退職時代を迎え、若手教員に熟達教員の知識・技術が伝わりにくい状況の中で、教員の資質能力や指導力を一層向上させる方策の必要性を指摘した。すなわち、養成・採用・研修の一体的な改革として、教員養成や教員研修の在り方、教員の資質の向上等について教育委員会と大

学が協議する教員育成協議会を設置すること、そして、教員育成指標を策定して教員のキャリアステージに応じて標準的に身に付けるべき資質能力を明確化し、教員育成指標を軸とした教員研修計画を推進しようとするものであった。このような経緯により、教育公務員特例法の一部改正（2016.11.28 公布）が成立し、教員の養成・採用・研修を通じた資質能力の向上に係わる教員育成指標の策定、教員研修計画の構築、教員育成協議会の設置等が行われてきた。〔中略〕その後の第3期教育振興基本計画（2018.6.15）では、新たな教員免許構想に代わり、教職生活の全体を通じて学び続ける教師を支援するための養成・採用・研修の一体的な改革の着実な進行、「校長及び教員の資質向上に関する指標」等に基づく取組の促進が示された。（下線筆者,山崎,2024,p.40-42）

以上から教員育成指標策定の背景として、①学歴階層と教員免許階層との対応を図る新たな教員免許制度構想により教員育成を図ろうとしていた。②教育再生実行会議第7次提言で教職生涯を通じた教員育成指標の策定が提言された。③中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」で、教員が教職経験年数に応じて身に付けるべき能力の目安となる教員育成指標の策定を義務化することが提言され、「校長及び教員の資質向上に関する指標」等に基づく研修計画が促進されたことが分かる。

②課題

山崎（2024）は「教員育成指標策定の法制化は、教員の資質能力に関するスタンダード化をもたらし、統制的・画一的側面を強めた。その結果、従前見られた職能成長の多様性を許容する構造から、資質能力の水準を教員育成指標で担保する構造に重点が移ったといえる。」（山崎,2024,p.46）と指摘している。また、大杉（2020）は、「育成指標策定の現状と課題」の中で、育成指標に係る課題として①指標の周知・理解②指標の活用③指標に対応した研修効果把握を上げている。

教育委員会が作成した「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を、まず教員に周知し、理解を得て、活用する機会を継続的に設定する必要がある。教育委員会が実施する管理職研修、中堅研修、初任者研修などの中で指標を説明し、活用していくことや、教員の自己評価シート等に反映していくなどが活用法として想定される。

また、指標が画一的な教員像とならないために、常に地域や学校の実態等に応じて改善し続ける必要がある。

第2章 初任者教員、若手教員と学校現場の研修ニーズ

（1）教育委員会による初任者研修

「教職課程コアカリキュラム」と「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」

を効果的に活用するには、初任者教員や若手教員の悩みを知り、研修のニーズを理解して、研修ニーズを取り入れていくことが重要と考える。まず、教育委員会が行う初任者研修の現状をみるため、筆者の勤務地である新潟県の中学校教諭初任者研修について述べる。

令和7年度新潟県初任者研修実施要項等（拠点校方式）によると、初任者研修の内容は、①初任者は原則として、学級又は教科・科目等を担当するものとする。ただし、担当授業時数等、校務分掌を軽減するものとする。②初任者は、校内において拠点校指導員・校内指導員を中心とする指導及び助言による研修（以下、「校内における研修」という。）を受けるものとする。なお、校内における研修については年間120時間以上、郊外における研修については年間11日以上とする。とある。

初任者の校内での直接指導は拠点校指導教員と校内指導教員が中心に行う。拠点校指導教員は、4人以上の初任者の所属するグループの学校の教諭の中から、原則として、当該学校の校長の意見を聴いて、当該学校を所管する教育委員会が命じるものとする。校内指導教員は、初任者の所属する学校の、教頭、講師の中から原則として、当該学校の校長の意見を聴いて、当該学校を所管する教育委員会が命じるものとする。

校内における研修内容は、基本研修30時間（基礎的素養、学級経営、教科指導、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、生徒指導）と授業研修60時間（授業参観、授業公開、授業研究）、学校や初任者の実態に応じた研修（OJT研修）20時間及びオアシスタイム10時間とする。

校外における研修は11日間で、内訳は、県教委や教育センターが主催する学習指導、生徒指導、教育方法、初任者交流の研修が10日、市教委が主催するボランティア等の体験研修が1日である。

中学校初任者のグループは、担当教科を同一に配慮した近隣校の初任者で構成する。教科指導の研修はグループで授業公開を行う。

新潟県では以上の初任者研修を通し、教員としての実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させている。

（2）初任者教員、若手教員の悩みと研修ニーズ

①若手教員の悩みに関する先行調査から

現在の「教職課程コアカリキュラム」と「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を活用するため、若手教員や初任者が職務のどの部分に悩みを感じ、どの部分の力を付けたいと感じているかを確認する。

「若手教師の悩みに応える」（教育調査研究所,2023）では、令和5年1月、36都道府県の小・中学校の経験年数1～6目の教師1,035人を対象に、現在の悩みと教師として大切にしていることについて質問紙調査を行っている。その調査によると、該当全てを選択する方式で「教師になってから悩んだこと、現在悩んでいることは何

か」を聞いたところ、回答率の高い選択肢は①「授業がうまくいかない」(65.8%)、②「子供の褒め方叱り方」(52.9%)③「特別な支援を必要とする子供の指導がうまくできない」(51.2%)の順であった。

「教師として一人前になるために、重視していることは何か」を3つ以内で選択させたところ、回答率の高い選択肢は①「授業をする力」(87.7%)、②「学級をまとめる力」(61.2%)、③「子供との人間関係」(53.2%)の順であった。

悩んでいることも重視していることもともに、「授業をする力」に関することが一番多く、授業をする力への研修ニーズが最も高いことが分かる。悩んでいることで2番目に多いのは「子供の褒め方叱り方」で、重視していることの3番目に多い「子供との人間関係」に通じる項目である。「子供との関わり、褒め方叱り方」への研修ニーズも高い。「学級をまとめる力」を重視する回答は3番目に多く、「学級経営」への研修ニーズもうかがえる。

②初任者教員の悩みに関するインタビュー調査から

2025年11月、新潟県中学校国語科の初任者1名(以降A教諭)に「新潟県教員等育成指標」の観点に基づき、「大学の教職課程で自身の学びが不十分だったと感じる点」と「指導に悩みがあり、今後研修を深めたいと考える点」についてインタビュー調査を行った。

新潟県教員等育成指標の教諭指標では、「教員としての素養」の区分に「学級経営・学年経営」「教職員間の連携・協働」「家庭や地域社会等との連携」「学校安全、危機管理」の観点がある。「学習指導」の区分に「授業構想」「授業実践」「評価・改善」の観点が、「生徒指導」の区分に「児童生徒理解、多様性理解」「いじめ等の問題行動への対応」「進路指導及びキャリア教育」の観点が、「特別支援等」の区分に「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応の観点が、「ICT等」の区分に「ICTや情報・教育データの利活用」の観点がある。教員の経験ステージは、着任時(採用段階)、基礎形成期(1~5年目)、能力伸長期(6~12年目)、能力充実期(13年目以降)、ミドルリーダーに分けられる。

まず、大学の教職課程で自身の学びが不十分だったと感じる点をA教諭に聞くと、「学級経営・学年経営」「教職員間の連携・協働」「家庭や地域社会等との連携」「学校安全、危機管理」「いじめ等の問題行動への対応」「進路指導及びキャリア教育」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」の7観点であった。

次に、指導に悩みがあり、今後研修を深めたいと考える点をA教諭に聞くと、「学級経営・学年経営」「学校安全、危機管理」「いじめ等の問題行動への対応」「進路指導及びキャリア教育」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」の5観点であった。

A教諭が大学の学びで不十分だったと感じる観点は、そのまま現在の指導で悩みがあ

り、今後研修を深めたい観点となっていることが分かる。以下の枠内はA教諭の語りである。まず、学級経営についての悩みを聞くと、以下の回答である。

今、私は学級担任でないので、学級内での良好な人間関係づくりをどうすればいいか、学級崩壊しない雰囲気づくりをどうすればいいか具体的なやり方が分かりません。

また、教師間の連携や協働についてどんなことが分からないか聞くと、以下の通りである。

先生同士の連携や外部との連携は「チーム学校」という言葉を大学で聞きました。でも、具体的にどういう連携のことを指すのか、まだよく分かっていないので教えてもらいたいです。

いじめ等の問題行動への対応の悩みについては、以下の回答があった。

いじめや不登校が起きた場合、どう保護者と面談すればいいか不安です。大学の授業で「対応マニュアル」は学びましたが、授業だけではイメージがわかりません。

進路指導、キャリア教育についての悩みは以下の回答があった。

特に3年生をもったとき、進路指導は重要になってくるので、生徒の将来の夢や希望を大切にしながらも目の前の高校進学に向けてどうアドバイスするのか、今はまだ自信がありません。

以上の語りから、A教諭は学級経営、いじめ・不登校、進路指導、教職員連携などに悩みを抱え、その指導方法について研修したいと感じている。大学の教職課程で学校の指導分野の多くを学んでおり、用語として理解したりマニュアルを学んだりしているが、実際に学校に勤務し、その校務分掌を実際に担当しなければ指導方法が身に付かないことが分かる。赴任した学校でのOJT研修が重要である。

「チーム学校」は大学在学中に学校ボランティアで学校現場に入ることにより、教員以外のスクールカウンセラーや地域コーディネーターなどとも関わる事が可能であり、その中で校内外の連携体制を学ぶことができる。

また、中学校国語教諭であるA教諭は学習指導上の悩みを上げていないが、国語科指導における悩みはないか聞くと、以下の通りであった。

食いつきの良くない教材もあるので、教材に興味をもたせるための導入部分の指導が悩みです。あとは、パフォーマンス課題の設定と評価の仕方に心配があります。教材では文法で、1年生に単語・文節・主語述語の知識がなくて、初めから丁寧に教えているつもりですが理解させるのに苦労しています。古文では歴史的仮名遣いを音読する際は現代仮名遣いで読むところを理解させるのが難しいです。説明文は段落構成や事実と主張を見分ける機械的な指導になってしまって教材のおもしろさを伝えるのが難しいです。詩は、表現方法の指導はやりやすいですが、解釈が作者の意図から離れてしまうことが多く、どこまで許容することができるかが難し

いです。

中学校国語科教員としての学習指導上の悩みは「教材に興味をもたせるための導入部分の指導の仕方」「パフォーマンス課題（知識を活用し、応用して取り組む課題）の設定と評価の仕方」「文法で単語・文節・主語述語の指導」「古文で歴史的仮名遣いの音読の指導」「説明文で文章構成など形式的でなく教材のおもしろさを理解させる指導」「詩で作者の意図と読み手の解釈が離れる許容範囲」であることが分かる。

学習指導上の悩みができた場合、どう解決しているか聞くと、以下の通りであった。

教頭先生が国語科なので教頭先生に聞いてみます。あとは、初任者研修グループで同じ国語科の初任者の先生に聞ききます。上越教育大学が月1回やっている「新米先生放課後サロン」はフリートークで悩みを相談できるので助かっています。

勤務校に同じ教科の教員がいることで安心感があり、同じ初任者や同じ若手の教員のコミュニティの存在も大きいことが分かる。

（3）学校現場の研修ニーズ

① 管理職の先行調査から

「若手教師の悩みに応える」（教育調査研究所,2023）では、令和5年1月、36都道府県の小・中学校の管理職（校長、副校長、教頭）の303人を対象に、「若手教師の指導において重視していること」や「若手教師の状況で現在困っていること」等について質問紙調査を実施した。

「若手教師の指導において重視していること」について選択肢から該当する3つを選択した結果、小学校では「授業をする力」（83.5%）、「学級をまとめる力」（55.4%）、「子供との人間関係」（51.8%）を重視している。中学校では「授業をする力」（83.5%）、「子供との人間関係」（62.0%）、「生活指導をする力」（31.6%）を重視している。小・中学校ともに「授業をする力」と「子供との人間関係」を若手教員の指導として重視していることが分かる。

「若手教師の状況で現在困っていること」について選択肢から全てを選択した結果、小学校では、「授業をする力」（62.5%）、「学級をまとめる力」（54.0%）、「保護者との関係」（49.6%）について困っている。中学校では、「保護者との関係」（55.7%）、「子供との人間関係」（49.4%）、「授業をする力」（48.1%）について困っている。

小・中学校で「授業をする力」「保護者との関係」が共通している。また、「学級をまとめる力」と「子供との人間関係」は「子供との関係づくり」という面で同じ力であると考えられ、これらの部分について若手教師の力量に困っていることが分かり、これらの部分に研修ニーズがあると考ええる。

②研修担当教員のインタビューから

2025年11月、新潟県中学校の初任者研修拠点校指導教員1名（以降B教諭）に、「自身が初任者指導の際に心掛けていること」と「初任者が何に困っていると感じるか」「新潟県の初任者研修の課題は何か」についてインタビューを行った。

B教諭は、「自身が初任者指導の際に心掛けていること」として以下のように話した。

病休者を絶対に出さないようにすることが第一です。研修がプレッシャーにならないように、教えすぎや要求しすぎのないように気を付けています。学習指導では、生徒が楽しみにする授業ができるように指導します。まず、教科の内容以前に生徒との信頼関係を築く必要があります。「授業規律の徹底」「ユニバーサルデザインの視点」も心掛け、「主体的・対話的で深い学び」「指導と評価の一体化」を考えた授業を展開するようにします。

そして、教師になってよかったと思わせるよう、初任者や生徒の望ましい変容を大いに褒めています。

学習指導ではまず、生徒との信頼関係を築き、ユニバーサルデザインを意識した上で「主体的・対話的で深い学び」となる授業をつくるのが大切で、初任者にもプレッシャーを与えないように配慮しながら指導する意識が分かる。

次に、「初任者が何に困っていると感じるか」について以下のように話した。

私が聞いたこととして、「部活動指導と授業準備を十分に行うだけでも大変なのに、来年は学級担任の仕事ができるかどうか不安だ」という声が複数ありました。「コミュニケーションが苦手な生徒とどう対話していくか」「保護者対応が不安だ」という声も多く聞きます。

様々な業務を担当しなければならないことへの多忙感、学級担任として様々な生徒と保護者に対応することへの不安がある。最後に、「新潟県の初任者研修の課題は何か」について以下のように話した。

初任者の在籍校と異なる在籍の初任研拠点校指導教員が中心に研修を行うことは、初任者にとって相談しやすいと思いますが、教員の仕事は実際に担当してみないと分からないこと、身に付かないことが多いので、20時間設定されているOJT研修を、初任者のニーズに応じて在籍校の指導教員と拠点校指導教員が連携して在籍校で行う必要があります。

初任者の研修ニーズに応じたOJT研修を、在籍校の指導教員と拠点校指導教員が連携して行うことが求められている。

終章 教員養成課程で大学の自主性・主体性を発揮し、赴任校で大学の学びを生かすには

(1) 先行研究から

大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針として「教職課程コアカリキュラム」が作成され、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行

っていく必要がある。牛渡は「全国的な共通性だけでなくどのように大学の自主性が保障されるかが重要である」（牛渡,2017,p.32）と述べる。

全国的な共通性だけでなくどのように大学の自主性が保障されるかが重要である。教職課程コアカリキュラムには、「全国的な共通性」と「大学の自主性・主体性」のバランス（割合）が明示されないことで、教員養成の内容のすべてを国が定めたコアカリキュラムで占める危険性もある。そうならないよう、例えば、大学の所在する地域の特性を踏まえ、行政や地域と連携して防災について課題を共有することで学校防災に生かす学びを行うことなどが考えられる。

山崎は「教員育成指標策定の法制化は、教員の資質能力に関するスタンダード化をもたらし、統制的・画一的側面を強めた。その結果、従前見られた職能成長の多様性を許容する構造から、資質能力の水準を教員育成指標で担保する構造に重点が移ったといえる。」（山崎,2024,p.46）と指摘している。また、大杉（2020）は、「育成指標策定の現状と課題」の中で、育成指標に係る課題として①指標の周知・理解②指標の活用③指標に対応した研修効果把握を上げている。

教育委員会が作成した「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を、まず教員に周知し、理解を得て、活用する機会を継続的に設定する必要がある。教育委員会が実施する管理職研修、中堅研修、初任者研修などの中で指標を説明し、活用していくことや、教員の自己評価シート等に反映していくなどが活用法として想定される。

また、指標が画一的な教員像とならないために、常に地域や学校の実態等に応じて改善し続ける必要がある。「教職課程コアカリキュラム」と「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を効果的に活用するには、初任者教員や若手教員の悩みを知り、研修のニーズを理解して、研修ニーズを取り入れていくことが重要と考える。

「若手教師の悩みに応える」（教育調査研究所,2023）では、悩んでいることも重視していることもともに、「授業をする力」に関することが一番多く、授業をする力への研修ニーズが最も高いことが分かる。悩んでいることで2番目に多いのは「子供の褒め方叱り方」で、重視していることの3番目に多い「子供との人間関係」に通じる項目である。「子供との関わり、褒め方叱り方」への研修ニーズも高い。「学級をまとめる力」を重視する回答は3番目に多く、「学級経営」への研修ニーズもうかがえる。今後はこの研修ニーズを生かしたコアカリキュラムや育成指標の充実を考えていく必要がある。

（2）インタビューから

A教諭は学級経営、いじめ・不登校、進路指導、教職員連携などに悩みを抱え、その指導方法について研修したいと感じている。大学の学びだけでなく実際に学校に勤務し、その校務分掌を実際に担当しなければ指導方法が身に付かないことが分かる。B教諭の語りからも、赴任した学校でのOJT研修が重要である。

「チーム学校」は大学在学中に学校ボランティアで学校現場に入ることにより、教員以外のスクールカウンセラーや地域コーディネーターなどとも関わるのが可能であり、その中で校内外の連携体制を学ぶことができる。

おわりに

「教職課程コアカリキュラム」と「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」は大学と学校とが互いに教員養成と教員資質向上のため、内容を踏まえ、吟味し検討していくべきものである。コアカリキュラムに基づいて大学で学んだことを土台に、初任校でOJT研修を充実させることや若手の仲間同士で学び合う機会を設定することが重要である。

大学の教職課程では、教職の崇高な精神と使命感をもたせることを徹底しようとするあまり、教員としての厳格性を強調しすぎ、自身が教員になるのは難しいと思わせることがあるのではないか。新採用の学校でも、指導教員が教えすぎたり要求しすぎたりしていないか。初任者教員は生徒と共に自分も成長していくくらいの気持ちでよい。生徒も初任者教員に完成された聖職者を求めている。教職の喜びは生徒とともに成長していく中で味わえるものであり、教職の素晴らしさ楽しさを伝え、教師になりたいと学生に思わせることが大学の教職課程や初任者を受け入れる学校の第一の使命ではないか。

引用・参考文献

- ・文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，2017年，「教職課程コアカリキュラム」代表委員：横須賀薫，p.1。
- ・文部科学省，2017年，「教育職員免許法の改正と教職課程コアカリキュラムについて」
- ・牛渡 淳，2017年，「文科省による『教育課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」，『日本教師教育学会年報』，第26号，p.32。
- ・山崎 保寿，2024年，「教員育成指標に基づく教員研修の現状と課題－教員育成指標策定の経緯と今後の展望－」，『学校経営研究』，第49号，p.40-42。
- ・大杉 昭英，2020年，「育成指標策定の現状と課題」，独立行政法人教職員支援機構，p.10。
- ・新潟県教育委員会，2025年，「令和7年度新潟県初任者研修実施要項等（拠点校方式）」
- ・一般財団法人 教育調査研究所，2023年，「若手教師の悩みに応える」，研究紀要，第102号，大橋 明他，p.12-41。