

教員育成改革下における「教員養成スタンダード」 策定の意義と課題：静岡大学教育学部を事例として

著者	長谷川 哲也, 菅野 文彦
雑誌名	静岡大学教育実践総合センター紀要
巻	29
ページ	26-36
発行年	2019-03-27
出版者	静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
URL	http://doi.org/10.14945/00026350

教員育成改革下における「教員養成スタンダード」策定の意義と課題

—静岡大学教育学部を事例として—

長谷川 哲也

(岐阜大学教育学部・静岡大学特任)

菅野 文彦

(静岡大学学術院教育学領域)

Significance and Issues of Formulating "Standards for Teacher Training Program" under the Reform of Teacher Training:

A Case Study of Shizuoka University

Tetsuya Hasegawa

Fumihiko Sugano

Abstract

The purpose of this study is to clarify the significance and issues of formulating standards by considering the process of formulating standards and the composition of standards in case of Shizuoka University. First, this study investigated the points of discussion when formulating standards by arranging policy trends and prior research on the standardization about the quality and competence for a teacher. The following two points were shown from the result. The first point is to investigate the framework of the quality and competence for a teacher by ensuring the democratic process with the expert group concerned with teacher training as the main body. The second point is to reconstruct professional knowledge and skills while assuming actual classes in subject specialized education. In addition, this study arranged the results of the research on the quality and competence for a teacher accumulated by Shizuoka University. Based on the above, a draft plan on the composition and contents of the standards for teacher training program at Shizuoka University was presented.

キーワード： 教員養成スタンダード 基準化・指標化 教員育成

1. はじめに

わが国ではとりわけ 2000 代以降、高等教育の質保証の一環として、「履修主義」から「修得主義」への転換が求められるようになった。この流れは教員養成においても例外ではなく、2012 年の中央教育審議会答申では、「教職課程においても、学生が修得すべき知識・技能を明確化し、『何を教えるか』よりも『何ができるようになるか』に重点を置くべきである」として、修得した資質能力に基づく質保証システムの構築を提言している。これと前後して、教員養成を通して身につけるべき資質能力の基準を示した「教員養成スタンダード」（以下、スタンダード）がいくつかの大学で策定され、質保証に向けた独自の取り組みが展開されている。

他方、2015 年の教育再生実行会議第七次提言や、同年の中央教育審議会答申では、教員がキャリアステージに応じて修得すべき資質能力を明確化することが求められ、2017 年には教育公務員特例法の改正により各教育委員会が大学等と協働して策定する「教員育成指標」が制度化された。また同答申では、教職課程の編成にあたり参考とすべき指針の整備も提言され、2017 年には教職課程の「教職に関する科目」で共通に身につけるべき最低限の学修内容として「教職課程

コアカリキュラム」が示された。このように近年では、教員養成を担う大学の“外側”から、育成すべき資質能力の基準化・指標化が進められつつある。

さらに、2017 年の「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書では、これまでの教員養成カリキュラムでは学校現場で必要とされる資質能力が十分に養われていないと指摘したうえで、教員養成大学・学部は「教員の養成が最終的な目標」であり、教員養成に特化して実践的な資質能力が育成できる改革を推進するよう求めている。その一環として同報告書では、教員養成大学・学部の成果や実効性をエビデンスで示すため、統一的な指標の作成や活用にも言及している。

近年の国主導による教員育成改革では、資質能力の基準化・指標化が急速に進行しており、「ナショナル・スタンダード」が構築されつつある。とはいえ、国が管理・統制する課程認定制度のもとで各大学が教員養成を行っている現実を鑑みれば、一律の教員養成カリキュラムで必要単位を履修するという「履修主義」が大前提であり、カリキュラムの範囲内で修得した資質能力を問うという「修得主義」にすぎない。それでもなお、各大学が自律的に質保証を実現するため、資質能力をベースとしたスタンダードを設けるとすれば、

どのような議論が必要になるだろうか。そして、スタンダードを策定することの今日的な意義や課題は何であろうか。後述するように、これまでの先行研究では、育成すべき資質能力に基準を設けて評価すること自体に原理的な課題が存在することを度々指摘しているが、他方で国主導の教員育成改革の圧力が一段と強まるなか、教員養成の責任主体としての大学が果たすべき役割に関する基礎的研究や、それをもとした議論が必要ではないだろうか。

こうした課題意識のもと、本研究では、これまでのスタンダードに関する諸議論や先行事例を整理したうえで、静岡大学教育学部を事例としてスタンダードの策定プロセスおよび構成等を検討することで、スタンダード策定の意義と課題を明らかにする。以下、まず第2節では、教員の資質能力の基準化・指標化をめぐる動向や、これらに関する先行研究を整理し、スタンダード策定の論点を提示する。続く第3節では、提示された論点を踏まえて、静岡大学教育学部を事例としたスタンダード策定のプロセスおよび構成等について検討する。最後に第4節では、大学が自律的に質保証を実現するためのスタンダードとして、その今日的な意義や課題を議論する。

2. 教員の資質能力に関する基準化・指標化の動向と論点

2-1. 各大学によるスタンダード

先にも述べたように、いくつかの大学では2000年以降、養成段階で修得すべき教員の資質能力を示したスタンダードの開発・策定が進められてきた。とりわけ、2003年度から始まった「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」や、2005年度から始まった「大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）」など、文部科学省の補助金によってスタンダード策定が事業化され、各大学が組織的に取り組むことで、こうした動きは加速した。補助金を獲得した代表的な事例としては、上越教育大学の「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード」、鳴門教育大学の「授業実践力評価スタンダード（鳴門スタンダード）」、北海道教育大学の「教育実践改善チェックリスト」、横浜国立大学の「横浜スタンダード」、兵庫教育大学の「教員養成スタンダード」などがある⁽¹⁾。また、教員養成の重要なステイクホルダーである地元の教育委員会と協働してスタンダードを策定する事例もみられ、横浜国立大学と横浜市教育委員会の「横浜スタンダード」、福島大学と福島県教育委員会の「福島の教員スタンダード」、高知大学と高知県教育委員会の「高知県の教員スタンダード」などがある。近年の状況として、2015年に文部科学省が教職課程を持つ大学に行った調査（回答数637大学）では、スタンダードなどの到達目標を示している大学が

全体の44%（282大学）となっており、これが私立大学を含め、教職課程を持つすべての大学を対象とした調査の結果であることを踏まえれば、今やスタンダードなどの到達目標を示すことは決して特別なことではないといえる。さらに、策定したスタンダードを用いて学生の自己評価を行っている大学や、スタンダードに対する学生の意識調査を行う研究などもあり、スタンダードを活用したりその成果を実証的に検証したりする事例も蓄積されつつある⁽²⁾。

先駆的に策定された上記スタンダードの特徴を概観すると、基本的には、教員としての使命感や責任感、教育的愛情、社会性や人間性、子ども理解や生徒指導の能力、学級経営能力、学校種や教科を問わず求められる指導力など、教職全般に関わる資質能力が中心であることがわかる。この背景については、これまでの中央教育審議会答申等で示されている教員の資質能力が、「教員としての基礎的素養」「社会人としての基礎的素養」「専門職としての知識・技能」といった教職全般に関わる包括的・汎用的なものであり（長谷川2013）、各大学のスタンダードがこうした資質能力の枠組みを反映していることが挙げられる。さらに、2010年度より必修化された「教職実践演習」で含めるべき事項とされている、①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項、という4つが事実上の「日本の教員養成スタンダード」（別惣2010, p.237）になっていることも影響しているだろう。他方、教科に関わる資質能力については、鳴門教育大学のように教科別の授業実践力に焦点を当てた事例は僅少であり、実際の授業場面で必要とされる教科の専門的な知識・技能や教科指導力といった資質能力は、各大学のスタンダードとして全面的には示されてこなかったのである。

2-2. 「教員育成指標」と「教職課程コアカリキュラム」

2000年以降の各大学によるスタンダードの策定が一段落した近年、教員が身につけるべき資質能力や養成段階で育成すべき資質能力をめぐり、国や教育委員会による基準化・指標化が本格的に始まった。ここでは、「教員育成指標」と「教職課程コアカリキュラム」の動向について確認しよう。

まず「教員育成指標」について、その嚆矢となったのが、2015年5月の教育再生実行会議第七次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」である。提言では、これからの時代に求められる人材像とそれを培う教育の内容・方法を示したうえで、次世代の教育を担う優れた教員を育成する方策として、「教職生活全体を通

じた育成指標の明確化等」を挙げている。これを踏まえ、2015年12月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～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～」では、教育委員会と大学等が養成や研修の内容を調整するための「教員育成協議会」を創設したうえで、同協議会において教員の育成ビジョンを共有するため「教員育成指標」を策定することを提言している。同答申は「教員育成指標」について、教員がキャリアステージに応じて身につけるべき資質能力を明確化するために都道府県等の教育委員会が指標を策定すること、指標の策定に際しては国が定める指針を参酌することを示している。このような教育再生実行会議第七次提言や中央教育審議会答申を受け、2017年には教育公務員特例法の改正により、「教員育成協議会」と「教員育成指標」が制度化された。改正教育公務員特例法では、文部科学大臣が「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」^③を定め、任命権者はその指針を参酌して「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」を策定すること、指標の策定に関する協議等を行う場として任命権者や大学等によって構成される「協議会」を設けることなどが定められている。全国の「教員育成指標」の策定状況を調査した独立行政法人教職員支援機構（2017）や古川（2018）によれば、どの指標も概ね、教職経験年数もしくはステージごとに求められる資質能力を項目別に記述するという形式が共通しており、項目の内容は、教科指導力、生徒指導力、学級経営力、外部との連携・折衝力、組織運営力など、教職全般に関わる広範な資質能力が示されている。

次に「教職課程コアカリキュラム」について、こちらも作成を強く推進したのは2015年12月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～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～」である。同答申では、大学が教職課程を編成するための参考となる指針として「教職課程コアカリキュラム」を関係者が共同で作成し、教職課程の改善・充実を図りながら全国的な水準の確保を行っていくことが必要であるとしている。この中央教育審議会答申を受け、教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容について検討することを目的とする「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が文部科学省によって設置され、「教職に関する科目」について2つのワーキンググループが構成された。全5回の検討会およびパブリックコメント等を経て、2017年11月には「教職課程コアカリキュラム」が公表されるに至った^④。このコアカリキュラムの対象となっているのは、学校種や教科に共通性の高い「教職に関する科目」のうち、「教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法）」

「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目（教育実習・学校体験活動）」の領域である。これらの領域の各科目について、学生が習得する資質能力を「全体目標」、1つの全体目標のもとで構成される内容をまとまりごとに複数示した「一般目標」、1つの一般目標に到達するために達成すべき規準を複数示した「到達目標」で表している。そして、コアカリキュラムの活用方法として、教職課程の審査・認定や実地視察などで用いることが国（文部科学省）に求められていることから、「教職課程認定審査の確認事項」の一部改正により、授業科目の審査で内容を確認する事項として「教職課程コアカリキュラム」が明記され、2019年度開設の再課程認定では「教職課程コアカリキュラム対応表」の提出が必要となった。

以上のように、「教員育成指標」と「教職課程コアカリキュラム」の制度化に重要な役割を果たしたのは、2015年12月の中央教育審議会答申である。同答申では、「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」の活用について、都道府県等の教育委員会にとっては地域ごとの研修計画の策定や研修・研究機能の強化につながることで、大学にとっては育成すべき教員像を明確にして教職課程の改善・充実を図ることが示されている。他方で同答申では、「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」に国が一定程度関与するとしても、「決して国の価値観の押しつけ等ではなく、各地域の自主性や自律性を阻害するものとなってはならない」ことや、「具体的な養成や研修の手法等については、養成を担う各大学や研修を担う各教育委員会の自主性、自律性に委ねられるべきである」ことを指摘している点については、十分に留意しなければならない。また、先に確認した各大学によるスタンダードと同様、「教員育成指標」と「教職課程コアカリキュラム」で示されている資質能力の内容をみても、各教科の専門的な知識・技能や教科指導力が示されるのではなく、教職全般に関わる資質能力が中心であることがわかる。

2-3. 基準化・指標化をめぐる論点

従来の学習指導要領では、「何を教えるか」や「何を学ぶか」という基準が示されていたが、新学習指導要領では、その内容を学ぶことを通じて「何ができるようになるか」を意識した指導が求められている。このような、いわば「カリキュラム・スタンダード」から「パフォーマンス・スタンダード」への変化（鈴木2017）は、幼稚園から大学まで、あらゆる学校段階で進行しており、上記のような教員育成改革も、その一端としてみることができよう。特に教員養成を行う大学には、次世代の教育を担う優れた教員を育てるという役割とともに、とりわけ国立教員養成系大学・学

部には多額の公費が支出されているという責任から、教育の成果を公に示すことが強く求められている。つまり、教員の資質能力の基準化・指標化は、教職の高度化に向けた教員養成の質保証として機能すると同時に、納税者やサービスの受け手などへの説明責任を果たすために機能することも期待されているのである。資質能力をめぐる“質保証”と“説明責任”という拒絶しがたい要求にこそ、行政による管理強化の仕組みが潜んでいるのであり、ここからは「大学における教員養成」の根幹を切り崩しかねない二つの課題が浮かび上がってくる。

まず一つ目の課題は、基準化・指標化のプロセスである。先に示したように、任命権者である都道府県等の教育委員会が策定する「教員育成指標」は、文部科学大臣が示す指針を参酌することになっている。また「教職課程コアカリキュラム」は、文部科学省が設置した検討会によって作成され、教職課程認定の審査基準として“法的拘束力”を有している。さらにいえば、各大学で策定されるスタンダードも、教職実践演習に含めるべき4つの事項が日本のスタンダードとして意識されている可能性もあるだろう。これらの基準化・指標化のプロセスに共通していることは、国の関与が強まっているということである。その背後には、大学に任されてきた教員養成に対する少なからぬ疑念や不信から、国が主導して育成すべき資質能力の枠組みを提示することで教職課程を「改善」し、教員免許状の質を担保するという狙いがある。しかしながら、2015年12月の中央教育審議会答申でも留意されているように、国による基準化・指標化が決して価値観の押しつけになってはならず、大学および教育委員会の自主性や自律性を阻害するものとなってはならないのである。この点については、多くの先行研究でも懸念が示されており、行政主体の閉鎖的な議論によって教員像や教員育成を画一化するのではなく、大学をはじめとする教育関係者や学会（とその構成員である研究者）など教員養成に関わる専門家集団が主体となって、民主的なプロセスにおいて教員の資質能力を議論すべきとしている（例えば、油布 2016、牛渡 2017、浜田 2017）。

次に二つ目の課題は、育成すべき資質能力の内容である。ここまでみてきたように、各大学で策定されたスタンダードや、近年の教員育成改革の一環として展開されている「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」は、学校種や教科の共通性という観点から、教職全般に関わる包括的な資質能力や、今日的な課題に対応するための資質能力が中心となっている⁶⁾。同時に、2017年11月に教育職員免許法施行規則が改正され、科目区分の大括り化によって「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分が撤廃されるなどの動向は、教員養成における教科の専門教育の存在意

義をあらためて問い直す事態ともいえる。他方で、依然として教員免許状は学校種や教科によって厳格に区分されており、免許状取得のために履修すべき単位も異なっている。学校種や教科を問わない資質能力を対象とした基準化・指標化の議論となりがちであるが、実際の授業場面で必要とされる教科の専門的な知識・技能や教科指導力といった資質能力の議論は置き去りとなっている。油布（2016）は、「養成段階で、これまで教えられてきた〈何のために教育が行われるか〉〈課題に、先人たちがどのような取り組みをしてきたのか〉等々という教育理念（哲学）・目的の授業がますます背後に押しやられ、現場重視の技術論が闊歩することになるだろう」（p.27）と警鐘を鳴らしているが、これは教科の専門教育においても同じであろう。「実践的指導力」に代表される課題対応型の資質能力にのみ収斂するのではなく、そもそも大学という場でこそ育成できる資質能力やそれが教育実践にどのような意味を与えるのかについて議論すべきであり、とりわけ現行の教員養成の大勢を占め、時に蝸壺化との批判も受ける教科教育や教科専門の分野でこそ真摯な検討が求められる。ただし、こうした検討によって目指されるべきは、大学の知の優位性やアカデミズムの復権を示すことではなく、専門的な資質能力を広く世の中に開き、学習者が学ぶという観点から教科教育や教科専門を位置づけ直すことである。その際、例えば1980年代のアメリカにおける教員スタンダードの議論でショーマンが提示したPCK（Pedagogical Content Knowledge）の概念などを参照しつつ、実際の授業場面を想定しながら、教科指導に必要となる資質能力を再構成することもありうるだろう（八田 2010、石井 2017）。

以上の課題を踏まえれば、教員の資質能力の枠組みを検討するにあたっては、教員養成に関わる専門家集団が主体となり民主的なプロセスを確保すること、とりわけ教科の専門教育においては実際の授業場面を想定しながら資質能力を再構成することなどに留意すべきであろう。国主導の教員育成改革のみが全面的に押し進められるなか、大学がこうした観点を熟慮しながら、育成すべき資質能力の方向性を示す指針として自らスタンダードを策定することは、大学としての主体性、とりわけ教育に関わる諸学問を総合した専門性を発揮しながら、自律的に教員養成の責任を果たすうえで一定の意義があるだろう。

3. 静岡大学教育学部におけるスタンダードの試案

前節において提示された論点を踏まえて、以下では静岡大学教育学部でこれまで蓄積されてきた教員の資質能力に関する取り組みを概観したうえで、それらを反映させたスタンダードの構成や内容について試案を検討する。

3-1. 「静岡版教員育成指標」のモデル化に関する調査研究

静岡大学教育学部では、2015年12月の中央教育審議会答申において、「教員育成協議会」の設置や「教員育成指標」の策定が提言されたことをうけ、2016年度に文部科学省の「総合的な教師力向上のための調査研究事業」を受託し、「静岡版教員育成指標」のモデル化を試みた。静岡県は、教員の任命権者として県と政令2市（静岡市・浜松市）を、教員養成の主体として国立私立の教員養成系学部をそれぞれ抱えており、これらの組織の主体性や自律性が担保できる「教員育成指標」を協働して策定できるかが課題であった。そこで、文部科学省の事業を受託することで、静岡県教育委員会、静岡市教育委員会、浜松市教育委員会、静岡大学、常葉大学の五者が「教員育成協議会」のあり方を検討するための研究会を設置するとともに、各組織がもつ特色や果たすべき役割を尊重しつつ活性化につながるような「教員育成指標」のモデルを開発することが目指された。

静岡大学教育学部の報告書『県・政令市・国私立大学の連携による「静岡版教員育成指標」のモデル化に関する調査研究』（2017）に示された具体的な事業内容は、次の五点である。第一に、県、政令2市、国立私立大が協働して「教員育成協議会」の在り方研究会と同作業部会を設置すること。第二に、県、政令2市、市町教育委員会のそれぞれが求める人材像や研修の評価基準等を検討すること。第三に、教職課程を置く県内大学・短大が育成する人材像や評価基準等を検討すること。第四に、現職教員からみた大学卒業時に備えるべき資質能力を検討すること。これらの成果を踏まえて第五に、「大学卒業時における教員育成指標」の枠組みを構築すること。以下では報告書の内容から、それぞれの取り組みの概要と成果について確認する。

第一の「教員育成協議会」の在り方研究会は、静岡県教育委員会、静岡市教育委員会、浜松市教育委員会、静岡大学教育学部、常葉大学教育学部の5つの組織の代表者をもって構成し、事業期間中に合計3回開催した。また「教員育成協議会」の在り方研究会作業部会は、上記5つの組織の実務担当者をもって構成し、事業期間中に合計4回開催した。在り方研究会と同作業部会では、当該事業で実施する調査の設計や結果の分析を行い、調査結果を踏まえつつ、各組織での議論や立場を尊重しながら、「教員育成協議会」の設置や「教員育成指標」の策定に関する検討を行った。

第二については、県と政令2市の教育委員会が採用時に求める人材像や初任者研修の内容・評価基準を検討するとともに、政令2市を除く静岡県内全33市町教育委員会を対象としたアンケート調査を実施した。これらの結果を分析したところ、教員のキャリアス

テージでは「大学卒業時」「基礎形成期」「中堅期」「主任層」「管理職層」によって求められる資質能力が異なることから、「教員育成指標」の策定にあたっては各ステージの特性を考慮する必要があることが示唆された。さらに「大学卒業時」に求められる資質能力としては、社会人としての基本姿勢、児童生徒指導力、校務遂行能力、人間関係能力等が共通して挙げられた。

第三については、静岡大学教育学部と常葉大学教育学部の3ポリシー、教育実習や教職実践演習等の評価基準を検討するとともに、教職課程を置く県内13大学・短大を対象としたアンケート調査を実施した。これらの結果を分析したところ、大学卒業時に身につけるべき資質能力として、免許教科に関する基礎学力、自己省察力や自己成長力、主体性や積極性、協調性や協働性、柔軟性やたくましさ、社会人としての基本的姿勢等が共通して挙げられた。

第四については、静岡県・静岡市・浜松市の初任者および5年経験者教員へのアンケート調査および、初任者から3年経験者教員への聞き取り調査を実施した。これらの結果を分析したところ、大学卒業時に身につけるべき資質能力として、教科内容や教科構成等に関する知識・理解、授業方法に関する知識・技能、教科以外の指導内容に関する知識・技能、子ども理解や子どもの発達等に関する知識・理解、学級経営や学校経営に関する知識・理解、組織の一員としての意識や他者と協働する姿勢、自己研鑽や自己省察の能力、教職教養や一般教養の知識・理解、社会人としての基礎的素養、コミュニケーション能力等が共通して挙げられた。

以上をもとに第五として、「大学卒業時における教員育成指標」の枠組みを検討した。その結果、「教員としての専門的な知識・技能」「教職の核となる情意・認知」「自己や組織を高めていく力」「社会人としての基礎的素養」「教育をめぐる今日的課題への対応力」という5つの枠組みが提示された。

この事業でとりわけ重視されたのは、「教員育成協議会」や「教員育成指標」のあり方や枠組みの中身がどのようにあるべきかということだけではなく、それを誰が、どのような視点で作るのかということである。すなわち、結果だけではなくプロセスにも力点を置き、丹念な作業を協働して実施することで、関係者相互の合意と信任を担保しようとしたのである。そのための手法として、教員の送り手である大学・短大、教員の受け手である県および市町教育委員会、そして教員自身に対する各種調査を実施することで、関係者の実態に基づく丁寧な手続きによって検討を進めた数少ない事例となった（古川 2018）。「教員育成指標」は資質能力を核として教員養成や研修を方向づける性質があるからこそ、その策定にはこのような民主的なプロ

セスが不可欠といえるだろう。

3-2. 小学校の教科教育モデルコアカリキュラムの策定

さらに静岡大学では、2016年度に大学院教育学研究科の附属機関として「附属教科学研究開発センター」を設置し、国による「教職課程コアカリキュラム」の作成作業や、教職大学院の拡大といった動向をみながら、教科指導で求められる資質能力に関する研究を行ってきた。特にこの研究では、大学院における中等教育の教員養成を念頭に置いて、各教科の専門的な理解と教科指導に関わる知識・技能を“SPeC”（Subject Pedagogical Competency）と定義し、資質能力の枠組みや具体的な内容を検討した（静岡大学大学院教育学研究科 2017）。その成果を踏まえ、2017年度に文部科学省の「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」を受託し、小学校教員養成の教科教育モデルコアカリキュラムの策定を試みた。これまで多くの教員養成系大学・学部では、いわゆる教科のピーク制をとっており、中等教育教員の免許科目を基本として小学校教員の免許科目が提供され、その内容も教える側の大学教員の専門性に依拠しているため、必ずしも小学校教員に必要とされる資質能力を念頭に置いているとはいえない状況にあった。こうした課題意識から静岡大学では、文部科学省の事業を受託することで、新学習指導要領でも示されている「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（見方・考え方）」⁶や教科を学ぶ意義を踏まえつつ、小学校での授業実践で必要となる教科専門の深い理解や教科指導に関わる知識・技能および教科指導力等の具体と、それを修得するカリキュラムモデルの策定を試みた。

静岡大学教育学部の報告書『小学校の教科教育モデルコアカリキュラムの策定』（2018）に示された具体的な事業内容は、次の四点である。第一に、静岡県内の教育関係者や現職教員を対象とした聞き取り調査や、静岡大学教育学部生を対象としたアンケート調査などをもとに、教科を指導する教員として求められる資質能力を明らかにすること。第二に、県内大学を対象とした聞き取り調査や、他大学との意見交換等をもとに、小学校免許取得のためのカリキュラムの実態を明らかにすること。第三に、これまでの知見や各種調査結果をもとに学部初等教育版・中等教育版「静大 SPeC」を作成するとともに、静岡県内の教育関係者などと協働して各教科のカリキュラムや科目編成等を検討すること。これらの成果を踏まえて第四に、「小学校教科教育コアカリキュラム」を策定すること。以下では特に、教科を指導する教員として養成段階で育成すべき資質能力である「静大 SPeC」について、その作成プロセスと具体的な内容を上記報告書（静岡大学 2018）から確認する。

先にも述べたように静岡大学教育学部では、2016年度から教科指導に求められる資質能力に関する研究を行っており、ショーマンの PCK 概念や教員養成カリキュラムの構造に関する先行研究などを援用しながら、各教科の専門的な理解と教科指導に関わる知識・技能等を“SPeC”として定義した。この SPeC は、「教科力」（SPeC-A）、「教科指導力」（SPeC-B）、「汎用的指導力」（SPeC-C）、「教科研究力」（SPeC-D）の4領域に分けられる。「教科力」は、教科内容についての本質的な見方・考え方に関わる能力であり、各教科の学問体系に関する知識、教科の社会的・文化的価値についての理解、教科内容に関する専門的知識、教科内容に関する思考力・表現力、教科内容の発展の歴史に関する知識などから構成される。「教科指導力」は、教科指導に関わる能力であり、各教科のカリキュラムに関する体系的な理解、指導内容に関する教育的価値についての理解、指導内容についての教材開発力、単元構想力・授業構成力、教科指導における子ども理解、他教科とのかかわりに関する知識、指導内容・指導方法の変遷に関する知識などから構成される。「汎用的指導力」は、教科に特化しない指導に関わる能力であり、学習理論・学習方法等に関する知識、評価理論・評価方法に関する知識、ICTを活用する能力、教科横断的な指導やカリキュラム・マネジメントに関する知識などから構成される。「教科研究力」は、教科指導の改善を目指した教材や指導法を研究する能力であり、教材や指導法等に関する研究意欲、研究を遂行するための知識・技能、研究成果を公表する態度などから構成される。これら4つの SPeC のうち、「教科力」（SPeC-A）と「教科指導力」（SPeC-B）については、各教科教育系列に所属する教科専門と教科教育の担当教員が、教科を超えて共有すべき資質能力の枠組みを協議し、その枠組みに沿って教科別に求められる資質能力の指標を作成した⁷。また、「汎用的指導力」（SPeC-C）と「教科研究力」（SPeC-D）については、教職科目を担当する教員が中心となって、教科横断的な観点から教科共通で求められる資質能力の指標を作成した。

今日の教員養成では、2017年の「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書にもあるように、学校現場で必要とされる資質能力と教員養成で育成される資質能力とのギャップや、教科専門担当教員と教科教育担当教員との連携・協働の希薄さといった課題が指摘されている。上記の事業では、これまで十分に検討されてこなかった教科を指導する教員として養成段階で育成すべき資質能力の内実について、教育関係者や現職教員のニーズを聞き取りつつ、学習者が学ぶという観点を共有して、教科専門・教科教育・教職専門の担当教員がともに検討を行ったことに意義があるだろう。

もちろんこうした作業は、教員養成における各教科の専門領域やアカデミズムの優位性を示すために行われたものではない。例えば、「静大 SPeC」を作成するプロセスでは、新学習指導要領に示されている各教科特有の見方・考え方とは何か、それを学校教育において子どもたちに身につけさせるために備えるべき教員の資質能力とは何か、といった観点から各教科の本質に迫る議論がなされている。これは、PCK のような教科教育の内容と方法に関する知識のみならず、ショーマンが示した教員が備えるべき「知識基礎」の構成要素にも着目しながら⁶⁾、例えば各教科のカリキュラムに関する体系的な理解、社会的・文化的価値や歴史的背景に関する知識にも踏み込んで議論していることに表れている。さらに、「静大 SPeC」は単に教科別に備えるべき資質能力を示すことに留まらず、とりわけ小学校教員には求められるであろう、教科に特化されない指導力や教科を横断した見方・考え方を包含することで、複雑で多様な社会の諸課題に応える学校教育の担い手を育成することを視野に入れている⁹⁾。すなわち静岡大学の取り組みは、教科教育を通じた人間形成にも着目し、大学の教員養成が果たすべき役割に新たな考察を加えた「教科」色を構築しようとするものである。

3-3. 「静大版教員養成スタンダード」の試案

「静大版教員養成スタンダード」は、教育実践総合センターに教員養成スタンダード分野が設置された2012年度以降、各種審議会答申や先駆的な大学の事例等の調査研究を積み重ねてきた(長谷川 2013)。また、本節で確認したように、2016年度の文部科学省委託事業では、大学・短大、県および市町教育委員会、現職教員といった、教員養成に関わるステイクホルダーへの調査等をもとに、養成段階で育成すべき資質能力の構造や内容を検討し、「教員としての専門的な知識・技能」「教職の核となる情意・認知」「自己や組織を高めていく力」「社会人としての基礎的素養」「教育をめぐる今日的課題への対応力」という5つの枠組みが示された。さらに、2017年度の文部科学省委託事業では、教科専門・教科教育・教職専門の担当教員が協議し、教科を指導する教員として養成段階で育成すべき資質能力である「静大 SPeC」が作成され、教科別の「教科力」(SPeC-A)と「教科指導力」(SPeC-B)、教科共通の「汎用的指導力」(SPeC-C)と「教科研究力」(SPeC-D)が提示された。

これら静岡大学教育学部での取り組みと並行して、2017年には「教員育成協議会」と「教員育成指標」が制度化され、静岡県内では、任命権者である静岡県教育委員会、静岡市教育委員会、浜松市教育委員会がそれぞれ「教員育成指標」を策定し、大学卒業段階で備えるべき資質能力が示された。各教育委員会の「教

員育成指標」を概観すると、三者に共通する資質能力の枠組みとしては、教育的素養や人間的素養、授業力、子ども理解や生徒指導力、課題対応力、組織運営力などが挙げられている¹⁰⁾。

以上のようなこれまでの取り組みを踏まえ、表1のような「静大版教員養成スタンダード」を構想した。

第一の領域は、【教育的素養】である。これは、教員という仕事を遂行するための土台となる姿勢・態度や構えであり、「教職に対する使命感・責任感」「教育的愛情」「学校教育への理解」「学び続ける姿勢」から構成される。

第二の領域は、【総合的な人間力】である。これは、広く一般的な社会人として求められる資質能力であり、「豊かな人間性や社会性」「コミュニケーション能力」「課題を共有する力」「他者と連携・協働する力」「規範意識」から構成される。

第三の領域は、【教科等指導の能力】である。これは、教員の仕事の根幹である教科指導などに関わる知識や技能であり、2017年度の文部科学省委託事業で示した「静大 SPeC」である「教科力(SPeC-A)」「教科指導力(SPeC-B)」「汎用的指導力(SPeC-C)」「教材研究力(SPeC-D)」と、「教科以外の内容に関する指導力」(「特別の教科 道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」)から構成される。

第四の領域は、【育成支援の能力】である。これも、子どもと関わる専門職として、教科指導と両輪で求められる資質能力であり、「子ども理解」「生徒指導力」「学級経営力」「特別に支援が必要な子どもへの理解」「キャリア支援能力」から構成される。

第五の領域は、【学校組織での業務遂行力】である。これは、学校という組織の中で働くために求められる資質能力であり、「組織マネジメント力」「危機管理能力」「教育の現代的課題を捉える力」「学校教育を支える自らの強み」から構成される。

これらは、あらゆる教育実践を網羅できる資質能力や、「実践的指導力」といわれるような即戦力ではなく、あくまで初任時までには育成が可能な範囲の資質能力を想定している。そのため、社会人として求められる資質能力や、教壇に立つうえで最小限備えてほしい資質能力については、行為レベルで表現しながらも、成長し続ける教職の基盤となるような資質能力や、大学では経験することが難しい教育実践に関わる資質能力については、姿勢・態度や構え、知識・理解、思考といったレベルでの表現が中心となっている。具体的な資質能力の表現例を作成するにあたり、【教育的素養】【総合的な人間力】【育成支援の能力】【学校組織での業務遂行力】は、2016年度の文部科学省委託事業で現職教員を対象に実施したアンケート調査の項目や、静岡大学教育学部教職支援室に所属する実務家教員への意見聴取の結果等を参考にした。また【教科等指導

の能力】は、2017年度の文部科学省事業で検討した各 SPeC の概要を示しているが、具体的な資質能力の内容については、学生が取得する免許の教科ごとに作成された「教科力」（SPeC-A）と「教科指導力」（SPeC-B）、および教科共通の「汎用的指導力」（SPeC-C）と「教科研究力」（SPeC-D）が適用さ

れる。加えて、文部科学省事業の際には十分に検討されなかった「特別の教科 道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」の各指導内容についても、それらを含む「教科以外の内容に関する指導力」という項目を設け、各 SPeC の概要などを参考に資質能力の表現例を作成した。

表1 「静大版教員養成スタンダード」の試案

領域	資質能力	資質能力の表現例
教育的素養	教職に対する使命感・責任感	教員の使命や役割についての基本的な理解に基づき、積極的に自己の職責を果たそうとする姿勢をもっている。
	教育的愛情	子どもの安全や健康を第一に考え、受容的態度や共感、時には厳しい態度をもって、一人ひとりの子どもと公平に接することができる。
	学校教育への理解	教育の目的や法・制度などを理解し、学校と社会との関わり(保護者や地域との関係も含む)や学校が果たす役割について考えることができる。
	学び続ける姿勢	常に自らの実践を省察して成果と課題を見つけだし、専門性の向上を目指して自立的に学び続ける姿勢をもっている。
総合的な人間力	豊かな人間性や社会性	自己と他者との違いを理解し、他者を認め、他者の考え方ややり方のよさを取り入れるなど、集団や社会の中で協動的に活動することができる。
	コミュニケーション能力	豊かな表現によって自分の感情や意志を相手に伝えたり、相手の言葉に丁寧に耳を傾けたりするなど、相互に意思疎通を図ることができる。
	課題を共有する力	自らの悩みや課題を率直に打ち明けて相談したり、他者の問題を自らの問題として捉えて真剣に考えたりするなど、仲間と課題を共有することができる。
	他者と協働・連携する力	共通する目標や課題に向けて、自己が果たすべき責任や役割を自覚するとともに、他者と連携・協働することができる。
	規範意識	法令や規則を順守する構えができており、社会常識にそった振る舞いや自制した行動をすることができる。
教科等指導の能力 (静大SPeC)	教科力(SPeC-A)	各教科の学問体系に関する知識、教科の社会的・文化的価値についての理解、教科内容に関する専門的知識、教科内容に関する思考力・表現力、教科内容の発展に関する知識など、教科内容についての本質的な見方・考え方に関わる能力を有している。(各教科のSPeC-A)
	教科指導力(SPeC-B)	各教科のカリキュラムに関する体系的な理解、指導内容に関する教育的価値についての理解、指導内容についての教材開発力、単元構想力・授業構力、教科指導における子ども理解、他教科との関わりに関する知識、指導内容・指導方法の変遷に関する知識など、教科指導に関わる能力を有している。(各教科のSPeC-B)
	汎用的指導力(SPeC-C)	学習理論・学習方法等に関する知識、評価理論・評価法に関する知識、ICTを活用する能力、教科横断的な指導やカリキュラム・マネジメントに関する知識など、教科に特化しない指導に関わる能力を有している。(教科共通のSPeC-C)
	教材研究力(SPeC-D)	教材や指導法等に関する研究意欲、研究を遂行するための知識・技能、研究成果を公表する態度など、よりよい教科指導の改善をめざした教材や指導法を研究する能力を有している。(教科共通のSPeC-D)
	教科以外の内容に関する指導力	「特別の教科 道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」について、各指導内容に関する基礎的知識、教育的価値についての理解、教材開発力、授業構力、学習方法や評価法に関する知識などの能力を有している。
育成支援の能力	子ども理解	子どもの成長・発達に関する基礎的知識をもとに、子どもの特性や心身の状況、生育環境、学習状況等を理解し、個に応じた指導を心掛けることができる。
	生徒指導力	生徒指導の意義・目的や方法に関する基礎的知識をもとに、子どもの行動の背景を把握しながら、生活習慣や規則等を指導する重要性を理解している。
	学級経営力	学級経営の意義・目的や方法に関する基礎的知識をもとに、学校や子どもの実態等を踏まえた上で、自らが目指したい学級の姿を実現するための実践を構想することができる。
	特別に支援が必要な子どもへの理解	子どもの特別なニーズ(外国籍、特別支援教育など)に関する基礎的知識をもとに、子どもの一人ひとりの状況からニーズを把握して指導を工夫しようとする姿勢をもっている。
	キャリア支援能力	進路指導の意義・目的や方法に関する基礎的知識をもとに、子どもの個性を理解し、子どもが主体的に自らのより良い生き方や進路を考えるための支援をすることができる。
学校組織での業務遂行能力	組織マネジメント力	子どもを育てるうえでビジョンをもつことの重要性を理解し、学校経営や校務分掌等の基礎的知識をもとに、学校組織の一員として責任を果たそうとする姿勢をもっている。
	危機管理能力	学校等での安全管理に関する基礎的知識をもとに、危険を察知した際には迅速に報告・連絡・相談しようとする姿勢をもっている。
	教育の現代的課題を捉える力	子どもを取り巻く環境の変化や地球的視野に立った社会変動を把握し、教育や学校が抱える現代的課題を考えることができる。
	学校教育を支える自らの強み	学校教育が多様な専門性や経験を有する人材によって支えられることを理解したうえで、免許等の枠をこえた得意分野として自らの強みを有している。

4. スタンダード策定の意義と課題

表1の「静大版教員養成スタンダード」は、これまでの静岡大学教育学部の取り組みを踏まえた試案であり、その構成や内容については学内外からの批正を仰ぎたい。以下では、スタンダードを作成すること自体の意義と課題についてまとめる。

そもそも教職という仕事が文脈依存であるがゆえに、スタンダードのような脱文脈化された基準を示すことには批判もあり（油布 2013）、慎重さが求められる。それでもなお、大学が独自でスタンダードを策定する意義を見出すならば、教員養成の主体として、教育に対して自ら責任を負い、自ら律する（コントロールする）という点にあるだろう。すでに述べてきたように、教員の資質能力をめぐる今日の基準化・指標化のプロセスに共通していることは、国の関与が強まっていることである。このような動きは、教員養成の“質保証”や“説明責任”というロジックで正当化されているようにみえるが、実際には“質保証”にせよ“説明責任”にせよ主導権は国が握っているものであり、教員養成の担い手であるはずの大学の自主性や自律性が削がれる構造となっている。だからこそ、大学を中心とした教員養成のステイクホルダーが主体となり、開かれたプロセスで教員の資質能力を議論すべきとの指摘が強まっているのである。それは同時に、民主的な社会の形成者を育成する教職という仕事を遂行するための資質能力が、国家的統制のもとで画一化されるのではなく、公論のもとに晒され、多様性が尊重されることも、保障される仕組みでなければならない。こうした観点を踏まえれば、「静大版教員養成スタンダード」は学内外における協働を経て試案を策定したという手続き論的に、一定の意義があるものと考えられる。

さらに「静大版教員養成スタンダード」は、近年の基準化・指標化で主たるターゲットとされていた教職全般に関わる資質能力だけではなく、各教科の専門的な知識・技能や教科指導力といった資質能力に焦点を当てたことも特徴である。とかく「実践的指導力」の育成が強調され、体験的な学びを重視する傾向にある今日の教員養成において、教科専門・教科教育・教職専門の担当教員が協働し、教科専門の深い理解や教科指導に関わる知識・技能および教科指導力等の具体を、学習者が学ぶという観点から示した意味は、決して小さくない。静岡大学での試みは、教育学はもとより、教科教育学や教科専門の諸学問を専門とする教員が、各々の専門性を重要な核にしつつ、それを学校での教育実践という文脈に落とし込むときに構築された協働関係を基盤として、専門的な資質能力を再構成するプロセスとみることができる。このように、教員養成を担う専門家集団が主体となり、教育に関わる諸学問を総合した専門性に基づいて知を生み出すことも、大学が自らの教育に責任を負い、自らを律する営みとして

位置づけることができるだろう。

一方で、「静大版教員養成スタンダード」には課題も残されている。今回、試案として策定したスタンダードをどのように運用するかについては、まだ十分な議論がなされていない。先行してスタンダードを策定している大学の事例をみると、学生が入学してから卒業するまでの様々な場面で、身についた資質能力を確認するための指標として用いられるケースがある。ただしここで留意しなければならないのは、資質能力のチェックリストという機能に収斂してしまえば、外形的な「できる」だけを追い求めるような、現実性のない無味乾燥したものになってしまうということ、さらには、学生が「できる」と思い込んで自身の実力を見誤る恐れが生じてしまうことである。そもそも、どのような資質能力をどの程度修得しているのかということが間主観の産物であるとするならば、それを実在するものとして明示化することには限界がある。だからこそ、表1の最右欄をあえて資質能力の「表現例」とし、暫定的・相対的な、視点・解釈文脈の多様性や以後の再検討・更新のために開かれた性質をも帯びさせようとしている。学生にとっては自らの学びを批判的に省察するための指針として、大学にとっては自らの教育を不断に見直し改善するための指針として、それぞれスタンダードがそれ自体も更新されつつ有益に機能していくような運営上の工夫こそ求められる⁽¹¹⁾。

【注】

- (1) 各大学が策定したスタンダードの具体的な内容や運営体制などについては、別惣・渡邊（2012）に詳述されている。
- (2) 例えば、杉原・國崎ほか（2015）では、兵庫教育大学が策定した小学校教員養成スタンダードをもとに、スタンダードが振り返りの手段としてどのような有効性があるのかを検討している。また、別惣・長澤（2016）では、同じく兵庫教育大学が策定した小学校教員養成スタンダードをもとに、小学校実習を経験することによる実習生の到達度評価の変容などを検討している。また、このように、兵庫教育大学の実践を中心に、スタンダードの運用に関する先行研究が数多く示されている。
- (3) 2017年3月に文部科学省告示第55号として示された「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」によれば、指標の内容を定める際の観点として、次の7つが挙げられている。

①教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項（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。）
- (4) 「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が行った検討のプロセスや課題などについては、牛渡（2017）が詳細に検討している。
- (5) 例えば、注(3)で示した「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」をみると、教職全般に関わる7つの観点から包括的な資質能力が掲げられている。また、各観点のカッコ内の記述をみると、とりわけ今日的な課題に対応するための資質能力が示されていることもわかる。
- (6) 2017年3月に告示された小学校学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に向けて、各教科の指導で配慮すべき事項として、次のように示されている。なお、同様の記載は、他の学校種の学習指導要領でもみられる。
- 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、人間性等を發揮させたりして、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、児童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過程を重視した学習の充実を図ること。
- (7) 静岡大学の各教科教育系列で策定された教科ごとのSPeCについては、静岡大学教育学部（2018）に詳しく掲載されている。
- (8) 八田（2010）によれば、ショーマンは教員が備えるべき「知識基礎」の構成要素には、「内容に関する知識」「一般的な教育方法に関する知識」「カリキュラムに関する知識」「PCK」「学習者とその特性に関する知識」「教育の文脈に関する知識」「教育の目的、目標、価値、そしてそれらの哲学的歴史的基盤に関する知識」の7つの領域があるとしている

(p.75)。

- (9) 2017年の「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書では、「子供たちの基礎的・基本的な知識・技能の修得のみならず、思考力・判断力・表現力等を育成するためには、教員は、教科に関する深い学問的な知識・理解を身につけた上で、学習内容の系統性や教科の本質を理解し、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究を行う授業を構想したり、教材を開発したりすることが必要となる。」と指摘している。こうした背景を踏まえて「静大 SPeC」は、教科に関する知識・理解だけではなく、教科に特化されない指導力や教科を横断した見方・考え方、教材開発の資質能力などを含めて作成されている。
- (10) 静岡県教育委員会、静岡市教育委員会、浜松市教育委員会が策定した「教員育成指標」の具体的な内容については、各教育委員会のHPにて公開されている。
- (11) 2017年度の文部科学省事業では、「静大 SPeC」で示した資質能力を学生がどの程度身につけているのかについて、アンケート調査の結果から分析している（静岡大学教育学部 2018）。例えばこれにならない、「静大版教員養成スタンダード」をもとに資質能力の項目を作成し、学生が身につけている程度をアンケート調査によって分析するなど、データに基づいてスタンダードを再検討・更新することも必要となるだろう。

【参考文献】

- 別惣淳二，2010，「教員養成スタンダード導入の国際的動向」渡邊満・カール・ノイマン編著『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか』東信堂，pp.215-244.
- 別惣淳二・長澤憲保，2016，「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習成果—実地教育 IV（小学校教育実習）における単位教増加の効果について」『兵庫教育大学研究紀要』第49巻，pp.131-141.
- 別惣淳二・渡邊隆信編，2012，『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社.
- 独立行政法人教職員支援機構，2017，「教員育成指標の策定等に関するアンケート調査結果」
http://www.nits.go.jp/materials/text/files/index20170421_001.pdf（2019.01.07 閲覧）
- 古川治，2018，「教員育成指標策定に関する研究—先行事例を通して見る教育行政と大学の連携」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書 2017年度』pp.21-36.
- 浜田博文，2017，「ガバナンス改革における教職の位置と『教員育成指標』をめぐる問題」『日本教師

- 教育学会年報』第 26 号, pp.46-55.
- 浜松市教育委員会, 2017, 「浜松市教員育成指標」
<https://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/somu/sesaku/documents/kyoinshihyo.pdf> (2019.01.07 閲覧)
- 長谷川哲也, 2013, 「『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察—各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 21 号, pp.121-130.
- 八田幸恵, 2010, 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』第 35 巻, pp.71-81.
- 石井英真, 2017, 「専門家教育としての教師教育カリキュラム」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.174-177.
- 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議, 2017, 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/08/30/1394996_001_1.pdf (2019.02.04 閲覧)
- 教育再生実行会議, 2015, 「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について(第七次提言)」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai7_1.pdf (2019.02.04 閲覧)
- 文部科学省, 2015, 「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf (2019.01.07 閲覧)
- 文部科学省, 2017, 「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf (2019.01.07 閲覧)
- 文部科学省, 2017, 「公立の小中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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1384191_6_1.pdf (2019.01.07 閲覧)
- 静岡大学大学院教育学研究科, 2017, 『中等教育における教科指導に必要な知識・技能等—静大 SPeC について』
- 静岡大学教育学部, 2017, 『県・政令市・国私立大学の連携による「静岡版教員育成指標」のモデル化に関する調査研究』(平成 28 年度文部科学省委託事業研究成果報告書)
- 静岡大学教育学部, 2018, 『小学校の教科教育モデルコアカリキュラムの策定』(平成 29 年度文部科学省委託事業研究成果報告書)
- 静岡県教育委員会, 2017, 「静岡県教員育成指標」
https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-020/documents/1_shizuokakenkyouinikuseishihyou.pdf (2019.01.07 閲覧)
- 静岡市教育委員会, 2017, 「静岡市教員育成指標」
<https://www.center.shizuoka.ednet.jp/wp-content/uploads/2017/12/b143449d1e369b9f4f90d8d33ef24249.pdf> (2019.01.07 閲覧)
- 杉原薫・國崎大恩・野中陽一郎, 2015, 「学生の振り返りを支援する教員養成スタンダードの運用に関する一考察—兵庫教育大学教員養成スタンダードを参照しながら」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 24 巻, pp.131-146.
- 鈴木大裕, 2017, 「結果責任の支配—カリキュラム・スタンダードからパフォーマンス・スタンダードへ」『世界』No.892, pp.66-72.
- 中央教育審議会, 2012, 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2019.02.04 閲覧)
- 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～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)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2019.02.04 閲覧)
- 牛渡淳, 2017, 「文科省による『教職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, pp.28-36.
- 油布佐和子, 2013, 「教師教育改革の課題—『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』第 80 巻第 4 号, pp.78-90.
- 油布佐和子, 2016, 「教員養成の動向と課題—中教審答申第 184 号を中心として」『音楽教育学』第 46 巻第 1 号, pp.25-30.