

教師教育スタンダードの設定と教職ポートフォリオの評価は

教職教育の高度化にいかに関与するか（2）

―教員養成広大スタンダードとeポートフォリオの再検討を通して―

研究代表者	川口 広美（社会系コース）
研究分担者	松見 法男（日本語教育系コース）
	竹下 俊治（自然系コース）
	米沢 崇（初等教育教員養成系コース）
	永田 忠道（教職開発プログラム）
	影山 和也（数理系コース）
	吉田 成章（教育学系コース）
	森田 愛子（心理学系コース）

I 研究の背景と目的

日本において教師教育の分野で大綱的な基準としての「スタンダード」が設定される背景には、欧米を中心に進んだ「教育のスタンダード化」（日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、2017 年）の影響がある。「教育のスタンダード」の内、教科で何を教えるか・学ぶかに関わる「教育内容スタンダードは、学力向上に向けた政府によるトップダウン的な政策の一つとして、スタンダードに基づく評価と連動する形で導入されたものであった。これに対して、教師教育の「専門職スタンダード」については、主に教育内容スタンダードに対抗する形で、教育関係者自らが自らの教職の専門性向上をめざした下からの改革の一環として導入されたものであった（牛渡淳・牛渡亮『教師教育におけるスタンダード政策の再検討』東信堂、2022 年）。

日本においてもこうした欧米からの影響を踏まえて、まずは教員養成の文脈において、各大学単位で、自らの大学における教員養成の質を担保し、保障するという文脈で導入されるようになった。なお、日本で教員養成スタンダードの導入が加速度的に進んだ背景には、教職実践演習の新設がある。教職実践演習が新設されたことに伴い、e ポートフォリオ導入が奨励されたことにより、ポートフォリオ評価の評価規準となるスタンダードが導入されたという経緯である。広島大学教育学部においても、「教員養成広大スタンダード」を幼小・中高・養護の分野で整え、全学のeポートフォリオシステムの導入に踏み切った（2017 年度教育学部共同研究プロジェクト「ポートフォリオ評価を基軸とした大学における教職課程の改革に関する研究」（研究代表者：竹下俊治）<http://doi.org/10.15027/45426> を参照）。その特質として、毎年約 1,500 件の教員免許所得希望学生の要望に応える全学的な体制でスタンダードとeポートフォリオシステムの運用がなされている点があげられる。国内でほぼ同規模の大学においては、教育学部における教員養成と教育学部以外の教員養成とを切り離し、前者にのみ適応する中でこの規模のシステムを継続的に運用し続けている。

その一方で、スタンダード・ポートフォリオの実施の年月が経過するにつれ、実施・運

用上での課題も明らかになってきた。例えば、広島大学の場合、運用上の課題として、ポートフォリオが学修の履歴を視覚化するシステムとして運用することに伴う課題があがっている。大学の学修システムと連動することのメリット（GPA や学修履歴と紐付けられ、セキュリティも高い）がある一方、デメリット（システム構築・改修が容易ではない）もあることが明らかになってきた（森田愛子ほか(2020)「ポートフォリオ評価を軸とした教職課程の構造化（２）：実習系科目およびフィールドワーク等による「教育観の形成」の検討と効果検証」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』第18号，77頁）。こうした実施・運用面を踏まえ、再度、教職の高度化に資するスタンダード・ポートフォリオとはどうあるべきか、ここに振り返りと再構成の必要性を指摘できる。

これを受けて、令和4年度から令和6年度にかけて、広島大学のスタンダードとポートフォリオの見直しを実施すべく、プロジェクトを立ち上げた。3年間のプロジェクトの具体的な目標は、次の3つの研究課題に集約されていた。

- ① 教師教育スタンダードに関する最新の研究・実践動向を踏まえ、教職の高度化に対し、教員養成スタンダードとポートフォリオはどうあるべきとされているか、
- ② ①の視点を踏まえ、現在の教員養成スタンダードとポートフォリオはどのように実践・運用されているか、その意義と課題とは何か、
- ③ 教職の高度化に資する教員養成スタンダードとポートフォリオとはどのようなものか、である。

本共同研究の学術的特色としては、次の2点がある。第1は、教員養成スタンダードの理論的意義や策定過程に注目するだけでなく、応用・実施過程における意義と課題を踏まえた批判的検討を行う点である。第2は、一大学の教員養成の実践開発の提案にとどまることなく、国内外の教師教育分野におけるスタンダード設定の動向を整理した上で、教員養成機能を持つ大学としての「汎用的なスタンダード設定とポートフォリオ評価システム」の再構成を目指し、そのための提言を行う点である。

なお、1年次（令和4年度）は、広島大学を事例にして教員調査と学生調査を行い、スタンダードとポートフォリオに関する現状の課題を明らかにした。2年次（令和5年度）は、特にスタンダードに注目した上で、次の2点に答える。

- ① 1年次の継続として教員調査と学生調査を追加で行うと共に、とりわけスタンダードの認識に注目した分析を行う。
- ② 全国の国公立大学における教員養成スタンダードの実態調査を行い、特徴的な取り組みを行っている大学での事例的検討を行うこと。

調査した大学を中心としたネットワークを作り、教員養成スタンダードのあり方やその有効性について議論・考察し、有益な示唆を導出する契機としたい

（川口広美*吉田成章*）

Ⅱ 研究内容

1. 現状のスタンダードとポートフォリオの認識の特質と課題

本年度（令和5年度）の成果は、昨年度（令和4年度）の研究結果から明らかになった現状の課題意識に立脚している。そのため、まずは、昨年度の成果を簡潔にまとめておきたい。昨年度は、①現在の教員養成スタンダードとポートフォリオについて、教職員はどのように実践・運用しているか。その意義と課題とは何か、及び②現在の教員養成スタンダードとポートフォリオについて、学生はどのように実践・運用しているか。その意義と課題とは何かを明らかにすることを目的としていた。昨年度の報告書の段階では未分析であったデータも含め説明してゆく。なお、以下では、主に本年度中心的に調べたスタンダードを軸にまとめてゆく。

（1）教職員による教員養成スタンダードとポートフォリオに関する認識の特質

教員に対して行った質問紙及び聞き取り調査の結果、スタンダードに関して、多様な認識が行われていることが明らかになった。例えば、教員によっては、「教員養成広大スタンダード」に関して、教科に対する専門性や生徒理解という点や基本的な知識の重視といった点ですぐれて一致しているとする意見もあった。その一方で、規準の数が多すぎるため教員や学生が混乱するといった意見や、基礎的な内容が多いため探究的な取組を盛り込みにくい、といった意見も見られた。また、そもそも教職後にどのように活用するのが見えにくいといった点も見られた。こうした意見からは、教員側の認識として、広島大学の教員養成スタンダードとは、（1）教員養成によって最低限育成すべき基本であるという「ミニマムエッセンシャル」であるのか、それとも、理想的な方向性や理念像を示すものであるかという点で違いがあること。（2）スタンダードは常に念頭に置き意識すべきものであるのか（その場合、数の絞り込み等も求められる）、時折思いだすものであるのか、という点での違いがあること。（3）スタンダードは、教員養成課程の評価によってのみ用いるものであるのか、今後も継続的なものとして用いることを意識するのか、といった点での多様な認識の違いがみられることになった。こうしたスタンダード観の多様性は、「効果的である」かどうかという点にも反映され、教員養成の「ミニマムエッセンシャル」を時々チェックするためのものという教員であれば「効果的」だとみられたとしても、教員養成で育成すべき理想の教員像を常に意識すべきというタイプの教員であれば「効果的でない」と判断されることになる。そもそも、スタンダードとはどのようなものであるのかの認識によって、その後のスタンダードやポートフォリオの有効性の解釈に影響するという点が明らかになった。

（吉田成章*・川口広美*・影山和也*・竹下俊治*・永田忠道*）

（2）学生による教員養成スタンダードとポートフォリオに関する認識の特質

学生に対して行った聞き取り調査の結果、明らかになったことは、次の2点である。第1は、コースによってスタンダードとポートフォリオに関する指導が大きく異なっているという点である。1年次の教員免許取得ガイダンスから4年次の教職実践演習に至るまで一貫して継続的にスタンダードに言及しているコースもあった。しかし、一方、4年次の時に初めてスタンダードを認識したと語る（実際には必修の1年次のガイダンスには必ず言及されているのにも関わらず）学生もいた。第2は、スタンダードの用い方が学生によ

って異なっていた点である。ある学生は、規準1～8を「理想の教員像」の総体として捉えており、ある学生は自分の理想の教師は「規準1～4」というように、チェックリストやより良い教員を考える際の視点として用いる学生もあった。これらは、教員側の認識と同様に、スタンダードをどのように用いるかについてはポートフォリオの説明で行うものの、そもそもスタンダード自体が何であるのかという認識が多様であることを示唆したものであるといえる。

第3は、第1と第2の場にスタンダードの認識は異なるのにも関わらず、回答した学生のほぼすべてがスタンダードは「有効だ」と述べた点である。その理由として、多くがスタンダードを教職実践演習や講義等で用いた際に、自らの教育観を振り返るきっかけになったり、教育観を自覚したりするということを挙げていた。即ち、自らの教員養成における学び（ただし、そこでの学びが部分的であったり、トータルであったり）を自覚したりという点での有効性を認識していたといえる。しかし、こうした有効だという感覚は、あくまでも自らの経験や感覚にのみに基づくものであり、他コースやスタンダード自体の目的からの振り返りではなかったという点には注意が必要である。

(川口広美*・米沢 崇*・松見法男*・森田愛子*)

2. 他大学における教員養成スタンダードの実態調査

近年、広島大学のみならず、他大学においても、教員養成スタンダード等の見直しが行われている。ここでは、近年、「改訂」を行った横浜国立大学と島根大学を事例に検討する。その際、分析視点として、大きくは①改訂の過程と、②スタンダードの内容構成の2点に分ける。さらに、①については、a)改訂の背景、b)改訂の主体、c)改訂の手順（「どのように改訂を進めたか？」）に関して、②については、a)内容項目、b)内容項目の表現方法に注目してそれぞれ分析を行った。

(1) 政策や地域連携を通じたスタンダードの改訂：横浜国立大学の場合

現在、横浜国立大学は、「横浜国立大学教員養成・育成スタンダード」を作成し、実施しているが、現在のスタンダードに行くまでに、いくつかの版が存在している。まず、オリジナル版は、平成17年度の文部科学省「大学・大学院における教員養成プログラム」に採択されたことに端を発す。その結果「横浜スタンダード（小学校版）」がされた。その後、10年後に学校教育法の改訂や学習指導要領の改訂を踏まえて、「横浜スタンダード（小学校版）」の検証と共に、新たに「横浜スタンダード（中学校版）」の策定が目指された。しかし、開発のプロセスの中で、①教員に求められる資質・能力は小中の違いはあまりないこと、②当初中学校版でイメージしていた教科・領域別のスタンダードは数や量の問題で問題が生じると判断され、小学校と中学校を統合した「横浜国立大学教員養成スタンダード」が策定されるにいたった。さらに、平成29年に教職大学院が成立するにあたり、現在のスタンダードの前身となる「横浜国立大学教職大学院教員養成・育成スタンダード」が作成された。そこから、教員養成の「教職課程コアカリキュラム」や神奈川県内各教育委員会の教員育成指標との関連付けをはかった現行のものへと改訂されるに至っている。

横浜国立大学の教員養成スタンダードの改訂主体や過程プロセスの特色としては2点があげられる。第1は、教師教育の理論や概念といった学問ベースのみで作成するのではな

く、スーパーバイザーとしての退職校長の採用や、神奈川県内の教育委員会といった教員養成スタンダードに関連するステークホルダーと連携して作成している点である。そのため、県市教委単位で作成された現職教員のスタンダードである教員育成指標を作成する際には、横浜国立大学教員養成スタンダードとの接続を意識して作成している。第2は、教育／教師教育に関連する政策動向との接続も意識している点である。10年ぶりの改訂を行った背景には、学校教育法や学習指導要領の改訂があり、教員育成指標の導入や教職大学院の成立、教職コアカリキュラムといった動向を踏まえて作成されている。その結果、養成・採用・研修だけでなく、さらにその後のライフステージも踏まえたスタンダード作りを可能にしている。しかし、常に以前の版のスタンダードや他の組織のスタンダードとの関連性で作成するがゆえに、根本的な構成を見直すことが難しいことや、新たなニーズによって項目を増やせても、減らすための基準を設定することの難しさも想定される。

内容構成としては、①教員に求められる基盤的資質（豊かな人間性）、②教職に関する理解・教科等の指導と評価、③児童生徒指導、④学校マネジメントの4要素に分けられている。また、それぞれの要素が、7～16個の項目で作られている。さらに、それぞれの項目はおおむね、教育学部教員養成スタンダード→教職大学院教員養成・育成スタンダードに対応しており、教職大学院はストレートマスターとスクールリーダー（現職教員）とに分かれている。それぞれについて「進んで挨拶し、正しい言葉遣いで話すとともに、服装や身だしなみにも気を配り、広い視野・高い人権意識を持とうとしている」「広い視野・高い人権意識を持ち、多様な考え方や立場を受け止めることができる」（どちらも「豊かな人間性」の項目。特に前者が学部レベル、後者が教職大学院修了レベルの規定）というように、かなり教師の具体的なふるまいや行為という形で示されている。これを用いることで、長期的な視点で自らがどのように成長し続けるかという見通しを持ち、省察や成長課題を考えられる事例となっていた。

（川口広美*・吉田成章）

（2）諸外国の実践や理念を用いたスタンダードの改訂：島根大学の場合

島根大学教育学部は、2004年から「教師力10の軸」として「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」の3要素からなる10項目をスタンダードとして設定していた。これらは、計画養成をとる教育学部のディプロマポリシーとしても設定され、学修ポートフォリオの中核とされていた。こうした「教師力10の軸」が改訂に至った背景としては、①島根大学の第4期中期目標・中期計画、②中央教育審議会答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」、③島根県の教員育成指標という3つの意向が影響したとされる。大学改革、及び全国地域の教師教育の意向と要請を踏まえての見直しとなった。最終的な議論の結果、2023年7月に「島根大学教育学部における教員養成段階で育成すべき資質能力」というディプロマポリシーが確定し、今後のスタンダードとして教員養成の軸となってゆく。

島根大学の教員スタンダードの改訂主体や過程プロセスの特色としては2点があげられる。第1は、改訂主体として、教育学部の研究者4名からなるカリキュラム検討ワーキンググループからなる点である。これは、教員養成に関わる学校や教育委員会などのステークホルダーから構成される委員会を立ち上げた横浜国立大学とは異なる体制をとっている。第2は、第1とも関連して、作成プロセスの軸として、従来からスタンダードベースでの教員養成改革を進めている欧米の事例を用いて、その学術的検討を通して軸を作成してい

た点である。なぜ、現職教員や教育委員会からの聞き取り等を通した下からの改革を行わなかったのかという理由について、「それら（＝教員や教育委員会等）の視点は重要であるが、ここで注目される資質能力は、教師が現状直面している課題を中心になりがちである。本研究では、これらの実態を超え、我々が社会で追求する教育のあり方を踏まえた上で教師に必要とされる資質能力を描き出すことを試みた（深見ほか、2024：4）」と説明していた。そのため、ワーキンググループは、オーストラリアの AITSL（Australian Institute for Teaching and School Leadership）と米国の InTASC（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium）の内容構成及び開発の論理を解明し、それに準じた開発の論理を採用して進めていた。ここで注目すべき点は、ワーキンググループは実践者の論理を採用していないのではなく、あくまで開発の論理を参考に行っている点である。そのため、実際の内容構成の開発過程では、島根県の教員育成指標や中教審答申なども参考にしながら進めている。

最終的に改訂されたスタンダードの内容構成としては、大きく①学校・社会創造と②教育実践という2つの大要素に分かれており、前者の大要素に①学校理解、②探究力、③教師像・倫理、④社会参画、⑤リーダーシップ・協働性という5つの小要素が位置づく。後者の大要素には①教科知識・技能、②授業実践、③学習者理解・支援、④ICT・データ利活用、という4つの小要素がある。それぞれの小要素はさらに2～4つの項目に分かれており、「学校教育の歴史や法律・制度に関する知識・理解・学校教育の歴史や法律・制度に関する知識を有しつつ、それらを批判的に検討できる」というように、教師のふるまいや行動という表現ではなく、学習の内容や方法として描かれていた。これは、ディプロマポリシーとして位置づけられていた事情も反映しているといえるだろう。

（川口広美*）

Ⅲ 研究の成果と今後の課題

今年度の主な研究成果は、1点目は、教員・学生調査を行い、教師教育スタンダードとポートフォリオの活用の実態が明確になったことである。大学教員と学生共に、スタンダードの位置づけや意味について多様な解釈を行いながらも、一定の有効性を感じていることが明らかになった。2点目は、他大学のスタンダードの開発過程と内容構成の事例的検討を通して、開発主体や開発過程の点からの検討の重要性が見えてきた点である。教員調査でも指摘された何のためのスタンダードなのかに沿って、適切な開発主体を見つける必要がある。今後は、ポートフォリオシステム等についても検討し、先進的な大学を訪問し、その可能性を探っていきたい。

（川口広美*・松見法男・竹下俊治・米沢 崇・永田忠道・影山和也・吉田成章・森田愛子）

参考文献

- ・白井達夫・高木まさき・米沢利明・大島聡・脇本健弘（ほか10名）（2015）「地域と創る、3つの教員養成・育成スタンダード」教育工学会発表資料
- ・深見俊崇・香川奈緒美・塩津英樹・篠村恭子（2024）「教員養成段階で育成をめざす資質能力の明確化」『島根大学教育学部紀要』第57巻，pp.1-9。