

教員の資質・能力に関する評価基準表

1 教員の資質・能力についての基本的な考え方

(1) 教員の資質・能力のとらえ方

教員の資質・能力についての基本的な考え方をまとめるにあたり、教員の資質・能力のとらえ方を明確にする必要があると考えた。その理由は、文献研究により、教員の資質・能力について述べている論文等の内容が、ともすれば抽象論に終始していたり、あるいは経験を基にした単なる羅列に終わったりしている例が多いことが分かったからである。そこで、本研究では、教員の資質・能力のとらえ方は、次の三つの条件を満たしている必要があると考えた。

教員に求められる資質・能力として取り上げる基準が明確であり、かつ妥当性があること
 教員に求められる資質・能力として取り上げた内容が、客観的事実として観察が可能であること

取り上げた資質・能力が、教員の職務の範囲内にあること

この三つの条件を満たす視点について述べている文献を探したところ、次の2点を見つけることができた。

- ・『教師の力量形成』岸本幸次郎、久高喜行編著 ぎょうせい(1986)
- ・『教育職員の人事考課制度について』東京都教育庁人事部勤労課編(1999)

この両者に共通しているのは、教員の資質・能力を、「学習指導」「生活指導」といった「場面」にあたる要素と、発揮される「能力等の種類」にあたる要素の二つからとらえようとしている点である。本研究も、これらを参考に、教員の資質・能力を「能力の種類」と「場面」の二つからとらえ、教員の資質・能力を二次元の表の形で表現することにより、上記の三つの条件を満たすことを目指すこととした。

表の縦横の軸になる項目については、東京都の人事考課制度が評価基準を記述する際に用いている「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」の四つの項目が教職の範囲を適切に表現しており、二つの軸のうちの一つとして用いることができると考えた。

もう一つの軸としては、やはり東京都の人事考課制度が評価項目としている「能力」「情意」「実績」の三つを考えたが、このうち「実績」は業績評価を強く意識した項目であり、教員に求められる資質・能力を構成する一つの要素としては無理があるので、「能力」「情意」の二つを使うこととした。

(2) 教員の資質・能力に関する理論的枠組みの必要性とその考え方

研究授業後の協議会では、しばしば教員の資質・能力にかかわる内容が話題になる。

「先生はとても発問が上手である。」

「の場面で、先生がとっさに の対応をしたのは、とても効果的だった。」等

しかし、どういう点で「発問が上手」だったのか、「とても効果的だった」のはなぜかについて、論議が深まることはまれである。多くの場合、「子どもが生き生きと活動していたから」とか、「さんの顔が輝いて見えたから」といった印象論で終わることになる。

このような授業後の協議会の場面に限らず、教員の資質・能力についての教員同士の論議は

かみ合わないことが多い。その理由は、教員の資質・能力の幅は広く、論議の中で、「愛情・あたたかさ」「公平さ」といった資質や、「教科指導のための知識・技能」「学級経営に関する専門知識」といった能力が同時に取り上げられ、整理されないまま話が進められるからである。こうした論議が実を上げるためには、コミュニケーションが成り立つための教員の資質・能力に関する理論的枠組みが必要となる。

先に述べた教員の資質・能力を二次元でとらえる考え方は、その理論的枠組みとなるものである。そして、この考え方に基づいて作成した表は、教員に求められる資質・能力がもれなく示されることによって、評価基準にふさわしい内容となり、教員の資質・能力についての基本的考え方を構築する上での基礎になると考えられる。しかしながら、作成する表の一つの軸である「能力」「情意」という項目はあまりにも抽象度が高いため、それぞれについてさらに具体的な下位項目を設定する必要があると考えた。

ところで、アメリカの教育学者であるブルーム（Bloom,B.S.）は、仲間とともに学習指導の基になる教育目標を分類する研究に取り組み、1956年に「教育目標の分類学」を刊行した。そのような研究に取り組んだ動機は、教育評価を行う教育者間で、教育目標やテストの内容についてコミュニケーションを行うための共通の理論的枠組みがないために、しばしば論議があいまいになったり、誤解が生じたりしている状況を改善することであった。

ブルームらが行ったのは教育評価であって教員評価ではないが、彼らが研究を行った背景は、現在の教員評価をめぐる状況に通じるものがあると考えた。そこで、本研究では、ブルームが教育目標を分類した方法を参考にして、先に述べた二次元の表の一つの軸となる「能力」「情意」の下位項目を考えることとした。

ブルームらは、教育目標を、認知、情意、精神・運動の三つの領域に分類し、認知領域をさらに次の六つの基本的目標に分類した。

知識	理解	応用	分析	統合	評価
----	----	----	----	----	----

これらは階層を成しており、「知識」は他のすべてのレベルの基礎であり、知識を記憶し再生することなしには、理解し、応用し、分析し、統合あるいは評価することはできないという関係がある。

情意領域については、やはりブルームと同じグループであるクラスウォール（Krathwohl,D.R.）らにより、次のように階層化された。

受け入れ	反応	価値づけ	組織化	個性化
------	----	------	-----	-----

これら五つの目標は物事への打ち込み方を表しており、「個性化」が最も打ち込んでいる段階を表すというように、傾倒の程度を表している。

本研究では、ブルームらが分類の対象とした教育目標を、研修を通して育てるべき教員の資質・能力に置き換え、教員の職務の特性を考慮して、新たな基本的目標として「技能」「実施・対応」を加えて、次ページの表のように整理した。なお、ここでの「認知領域」という表現は、東京都の人事考課制度における評価基準を参考に「能力」という表現に置き換えた。

(3) 評価基準表の作成と教員の資質・能力についての基本的な考え方

教員の資質・能力を、次ページの表中に示した「能力」に属する五つのカテゴリーと、「情

意」に属する三つのカテゴリーを合わせた八つのカテゴリーに分けてとらえた。

	ブルームらの分類	教員の資質・能力の分類	カテゴリーの着眼点
認知領域	知識理解 → 応用	+ 技能 → 知識・理解・技能	専門的知識や技能をもち、それを使うことができる。
	分析	→ 分析	情報の中から必要な事実や関係を見つけることができる。
	統合	→ 統合	必要な要素を組み合わせて、新たなものをつくり出すことができる。
	評価	→ 評価	実施したことの価値判断をすることができる。
情意領域	受け入れ → 反応	→ 感受性	感受性をはたらかせて状況を感じ取り、積極的に対応しようとする。
	価値づけ	→ 価値づけ	対象に意義や価値を感じ、改善向上のため意欲的に取り組もうとする。
	組織化 → 個性化	→ 自覚	自己の役割を自覚し、それを果たそうとする。
		実施・対応	相手と対応しながら、計画を実施することができる。

さらに、それぞれのカテゴリーに属する資質・能力が発揮される具体的な場面として、先に述べたように、「学習指導」「生活指導・進路指導」「特別活動・その他」「学校運営」の四つを考え、10～11ページに示したような二次元の表で評価基準を表した。

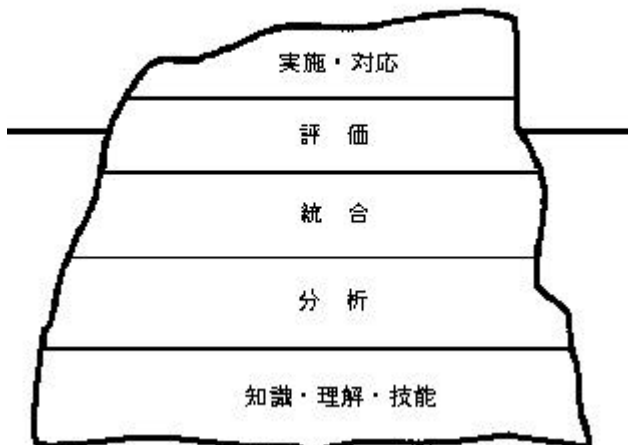
資質・能力評価基準表から、教員の資質・能力についての基本的な考え方を、次のようにとらえることができる。

教員の資質・能力は八つのカテゴリーから構成されており、それらの資質・能力は別々ではなく、同時にしかも関連し合って発揮される。

指導と評価が一体化した授業では「実施・対応」と「評価」を観察することも可能であるが、

授業観察等で実際に観察できるのは「実施・対応」のみのことが多い。

「能力」の五つのカテゴリー



「実施・対応」の能力の背景には「知識・理解・技能」「分析」「統合」の能力が働いており、教員の資質・能力を正しくとらえるには、行動内容のつながりや、その時の状況を総合的に判断し、潜在的に働いている能力についても、それぞれがどれだけ発揮されていたかを把握する必要がある。

さらに、「実施・対応」等の能力発揮の背景には、教員が学習指導にどのような構えで臨

んでいるかという「情意」が重要な要素として関係している。児童・生徒の様子に注意を払い、状況を感じ取り、積極的に対応しようとする「感受性」をはじめ、「価値づけ」「自覚」といった要素についても、行動内容のつながりやその時の状況を総合的に判断して把握することが求められる。

資質・能力評価基準表

領域	資質・能力	職務遂行上の場面	学習指導	生活指導・進路指導
		着眼点		
能力	知識・技能・理解	・専門的知識や技能をもち、それを使うことができる。	学習指導に必要な知識や技能をもち、使うことができる。	生活指導・進路指導に必要な知識や技能をもち、使うことができる。
	分析	・情報の中から必要な事実や関係を見つけることができる。	分析により、教材の構成要素や構造を把握したり、児童・生徒の発言、表情、行動から、学習に関する興味・関心や理解の程度を推測したりできる。	児童・生徒の言動や学校生活の様子等を分析し、生活指導・進路指導上の課題を把握したり、自らの指導に関する改善の可能性を推測したりできる。
	統合	・必要な要素を組み合わせることで新たなものをつくり出すことができる。	児童・生徒、教師、教材等のかかわりを考えて学習指導に必要な要素を組み合わせ、指導内容や教材を創意工夫することができる。	児童・生徒の発達段階や個性に応じて、生活指導・進路指導に必要な要素を組み合わせ、指導方針や計画を作成することができる。
	実施・対応	・相手と対応しながら、計画を実施することができる。	授業において、教師のはたらきかけに対する児童・生徒の反応を把握しながら、それに応じて、学習指導を行うことができる。	児童・生徒の意識や行動の変化を把握しながら、それに応じて、生活指導・進路指導を行うことができる。
	評価	・実施したことの価値判断をすることができる。	学習指導の成果について評価を行い、児童・生徒の達成状況や自らの指導の改善点を判断することができる。	生活指導・進路指導の成果について評価を行い、児童・生徒の達成状況や自らの指導の改善点を判断することができる。
情意	感受性	・感受性をはたらかせて状況を感じ取り、積極的に対応しようとする。	児童・生徒の発言、表情、行動から、学習への興味・関心や理解の程度等を積極的に感じ取り、対応しようとする。	児童・生徒の言動や学校生活の様子等から、生活指導・進路指導上の課題や、自らの指導に関する改善の可能性を積極的に感じ取り、対応しようとする。
	価値づけ	・対象に意義や価値を感じ、改善向上のため意欲的に取り組もうとする。	学習指導のねらいや内容の価値がわかり、その効果を高めるため、意欲的に研修や研究に取り組んだり、家庭との連携や教員間の連携を図る等の工夫をしようとする。	生活指導・進路指導のねらいや内容の価値がわかり、その効果を高めるため、意欲的に研修や研究に取り組んだり、家庭・関係機関との連携や教員間の連携を図る等の工夫をしようとする。
	自覚	・自己の役割を自覚し、それを果たしようとする。	学習指導を通して児童・生徒の学力を育てるという自己の責任の重さを自覚し、誇りをもって指導に取り組もうとする。	生活指導・進路指導を通して児童・生徒の自己実現を図るという自己の責任の重さを自覚し、誇りをもって指導に取り組もうとする。

教員の資質・能力の向上を図るためには、単に実績からのみ資質・能力をとらえるのではなく、八つのカテゴリーそれぞれの資質・能力についての長所や課題を把握して研修課題を発見し、長期的に取り組む課題と短期的に取り組む課題に整理して研修計画を作成することが重要になる。

特別活動・その他	学校運営
特別活動・部活動の指導に必要な知識や技能をもち、使うことができる。	学校運営の仕組みや意義、背景に関する知識をもち、使うことができる。
児童・生徒の言動や学校生活の様子等を分析し、特別活動・部活動指導上の課題を把握したり、自らの指導に関する改善の可能性を推測したりできる。	児童・生徒の学校生活の様子や学校組織の運営状況を分析し、学校運営上の課題を把握したり、運営改善の可能性を推測したりできる。
児童・生徒の発達段階や集団の実態に応じて、特別活動・部活動に必要な要素を組み合わせ、実施内容を計画することができる。	学校教育目標や児童・生徒の実態を踏まえて学校運営に必要な要素を組み合わせ、学級経営案等、学校運営にかかわる経営案や実施計画を作成することができる。
児童・生徒の思いや集団活動の実態を把握しながら、それに応じて、特別活動・部活動の指導を行うことができる。	管理職への連絡体制、職員間の協力関係、家庭・地域との信頼関係、サービスの適正等を確保しつつ事態に対応し、学校組織の一員として、業務を遂行することができる。
特別活動・部活動の成果について評価を行い、児童・生徒の達成状況や自らの指導の改善点を判断することができる。	学級経営等、学校運営にかかわる自らの取り組みについて評価を行い、学校経営方針の具体化に向けての達成状況や学校運営の改善点を判断することができる。
児童・生徒の言動や学校生活の様子等から、特別活動・部活動指導上の課題や自らの指導に関する改善の可能性を積極的に感じ取り、対応しようとする。	児童・生徒の学校生活の様子や学校組織の運営状況から、学校運営上の課題や改善の可能性を積極的に感じ取り、対応しようとする。
特別活動・部活動のねらいや指導内容の価値がわかり、その効果を高めるため、意欲的に研修や研究に取り組んだり、活動内容や活動の場等を工夫したりしようとする。	学校運営のねらいや内容の価値がわかり、その効果を高めるため、意欲的に研修や研究に取り組んだり、家庭や地域との連携を図る等の工夫をしたりしようとする。
望ましい集団活動を通して児童・生徒の人間形成を図るという自己の責任の重さを自覚し、誇りをもって特別活動・部活動の指導に取り組もうとする。	学校運営における自己の責任の重さ、さらに教育者としての自己の責任の重さを自覚し、誇りをもってそれを果たそうとする。

2 教員の資質・能力に関する現状と課題～アンケート調査結果から～

前項で示したように、本研究では、教員研修の成果を的確に把握することを目的に「教員の資質・能力に関する評価基準」(以下「評価基準」と略す)を作成した。以下、この「評価基準」に基づいて実施した校長対象のアンケート調査の結果を示す。

このアンケート調査のねらいは、大きく次の2点である。第一は、本研究で示した「評価基準」が、主として教職経験10年前後の教員において、実際にどの程度満たされている(資質・能力が身に付いている)かを明らかにすることである。この作業を通して、「評価基準」に示した項目のうち、どの項目がよく達成されており、反対にどの項目が達成されていないかについての現状がとらえられ、このことから今後の教員研修において、特に力を入れて伸ばすべき教員の資質・能力が明示される。

第二は、本研究でとらえた「評価基準」が、教員を評価する校長の意識(身に付けさせたいという意識)としてどのようにとらえられているかを明らかにすることである。この作業を通して、「評価基準」の項目のうち、管理職として、また学校現場として実際に求める項目が明らかとなり、第一の点と合わせて、今後の教員研修において伸ばすべき教員の資質・能力が明示される。

さらに、ここで明らかとなった校長の意識を統計的な手法(因子分析法)を用いて分析することにより、回答者の意識が「評価基準」に沿ったものであるかどうかを確かめるとともに、「評価基準」に示した項目以外に、校長自身が評価の基準としてとらえている事柄が存在するかどうかを確認することとした。調査の概要は下記の通りである。(調査表は巻末参照)

〔質問項目と集計方法〕

- a 教職経験10年前後の教員の資質・能力に関する現状(能力20問・情意12問)
- b 教職経験10年前後の教員に身に付けさせたいと考える資質・能力(能力20問・情意12問)
- c 教員に求められる豊かな人間性にかかわる資質・能力

a bは、教員の「資質・能力評価基準表」を基に、設問を作成した。

aは、「よく身に付いている」=4点、「わりと身に付いている」=3点、「あまり身に付いていない」=2点、「ほとんど身に付いていない」=1点とし、設問ごとの『平均点』『標準偏差』を集計した。

bは、「とてもそう思う」=4点、「わりとそう思う」=3点、「そう思う」=2点、「あまりそう思わない」=1点とし、設問ごとの『平均点』『標準偏差』を集計した。

〔調査対象〕

都内公立小学校(200校)、都内公立中学校(100校)、都立高等学校(100校)、都立盲・ろう養護学校(56校)を無作為に抽出し、回答者を校長とした。

〔回収率〕

	配布数	回収数	回収率(%)
小学校	200	191	96.0
中学校	100	100	100.0
高等学校	100	82	82.0
盲・ろう・養護学校	56	48	85.7
合計	456	421	92.3

教員の資質・能力に関する現状

ア 学習指導場面における知識・理解・技能の平均点が、他と比べて低い

下表は、教職経験 10 年前後の教員の資質・能力（能力面）について、回答者が「実際にどの程度身に付いていると感じているか」を、校種ごとに平均点の下位 5 位まで表したものである（「平均点の差の検定」結果から順位間には、明らかな違いが認められている。全体の集計結果は巻末参照。以下同様）。

ここから読み取れる特徴としては、まず、すべての校種において、学習指導場面における知識・理解・技能（「専門的な知識や技能をもち、それを使うことができる」）の平均点が他項目と比べて低いということである。2 位以下に関しては、校種ごとに多少の違いはみられるものの、能力面では、知識・理解・技能及び実施・対応（「相手と対応しながら、計画を実施することができる」）に関する項目が、場面については、学習指導場面及び特別活動・その他の場面（盲・ろう・養護学校を除く）が下位に示されている。

表 「身に付いていると感じている」資質・能力（能力面）の下位 5 項目

	第 1 位	第 2 位	第 3 位	第 4 位	第 5 位
小学校	学習指導の知識・理解・技能	学習指導の実施・対応	特別活動・その他の知識・理解・技能	生活指導・進路指導の知識・理解・技能	生活指導・進路指導の実施・対応
中学校	学習指導の知識・理解・技能	特別活動・その他の知識・理解・技能	学習指導の実施・対応	生活指導・進路指導の知識・理解・技能	特別活動・その他の実施・対応
高等学校	学習指導の知識・理解・技能	特別活動・その他の知識・理解・技能	学習指導の実施・対応	特別活動・その他の実施・対応	学習指導の分析 生活指導・進路指導の実施・対応
盲・ろう・養護学校	学習指導の知識・理解・技能	生活指導・進路指導の実施・対応	学習指導の実施・対応	生活指導・進路指導の知識・理解・技能	特別活動・その他の実施・対応

イ 学習指導場面における感受性の平均点が、他と比べて低い

下表は、教職経験 10 年前後の教員の資質・能力（情意面）について、回答者が「実際にどの程度身に付いていると感じているか」を、平均点の下位 3 位まで表したものである。

ここから読み取れる特徴としては、すべての校種において、学習指導場面における感受性（「感受性をはたらかせて状況を感じ取り、積極的に対応しようとする」）の平均点が最も低くなっていることである。次いで、学習指導場面における自覚（「自己の役割を自覚し、それを果たそうとする」）と特別活動場面での感受性の平均点が、他に比べ低くなっている。

表 「身に付いていると感じている」資質・能力（情意面）の下位 3 項目

	第 1 位	第 2 位	第 3 位
小学校	学習指導の感受性	学習指導の価値づけ	学習指導の自覚
中学校	学習指導の感受性	学習指導の自覚	特別活動・その他の感受性
高等学校	学習指導の感受性	学習指導の自覚	特別活動・その他の感受性
盲・ろう・養護学校	学習指導の感受性	生活指導・進路指導の感受性	特別活動・その他の感受性

以上の結果から、現状として達成されていない資質・能力に着目し、今後の教員研修について考えてみると、学習指導場面における知識・理解・技能や実施・対応の能力及び感受性を高める視点から研修を見直してみることも、研修の評価を充実させる一方策であると考えられる。

ぜひ伸ばしたいと考える資質・能力

ア 特別活動・その他の場面における統合に関する資質・能力が期待されている

下表は、教職経験 10 年前後の教員の資質・能力（能力面）について、回答者が「ぜひ伸ばしたいと考えているか」を、校種ごとに平均点の上位 5 位まで表したものである。

ここから読み取れる特徴としては、まず、特別活動・その他の場面における統合（「必要な要素を組み合わせる新たなものをつくり出すことができる」）に関する資質・能力が、すべての校種で 1 位となっていることである。2 位以下を見ても、総じて、特別活動・その他の場面における資質・能力の向上を求める割合が高いといえる。

また、小・中学校においては、学校運営の場面における分析や統合の資質・能力が、都立学校においては、生活指導・進路指導場面における統合の資質・能力が期待されている。

表 「ぜひ伸ばしたいと考える」資質・能力（能力面）の上位 5 項目

	第 1 位	第 2 位	第 3 位	第 4 位	第 5 位
小学校	特別活動・その他の統合	特別活動・その他の分析	特別活動・その他の知識・理解・技能	特別活動・その他の評価	学校運営の分析
中学校	特別活動・その他の統合	特別活動・その他の評価	学校運営の分析	学校運営の統合	特別活動・その他の分析
高等学校	特別活動・その他の統合	特別活動・その他の分析	生活指導・進路指導の統合	特別活動・その他の評価	特別活動・その他の実施・対応
盲・ろう・養護学校	特別活動・その他の統合	特別活動・その他の分析	特別活動・その他の実施・対応	生活指導・進路指導の統合	特別活動・その他の知識・理解・技能

イ 特別活動・その他の場面における価値づけに関する資質・能力が期待されている

下表は、教職経験 10 年前後の教員の資質・能力（情意面）について、回答者が「ぜひ伸ばしたいと考えているか」を、校種ごとに平均点の上位 3 位まで表したものである。

表 「ぜひ伸ばしたいと考える」資質・能力（情意面）の上位 3 項目

	第 1 位	第 2 位	第 3 位
小学校	特別活動・その他の価値づけ	特別活動・その他の感受性	学校運営の感受性
中学校	特別活動・その他の価値づけ	特別活動・その他の感受性	学校運営の感受性
高等学校	特別活動・その他の価値づけ	特別活動・その他の感受性	学校運営の価値づけ
盲・ろう・養護学校	特別活動・その他の価値づけ	特別活動・その他の感受性	特別活動・その他の自覚

ここから読み取れる特徴としては、すべての校種において、特別活動・その他の場面における価値づけ（「対象に意義や価値を感じ、改善向上のため意欲的に取り組もうとする」）

と感受性が、それぞれ1位と2位になっていることである。また、小・中・高等学校では、学校運営の場面における感受性及び価値づけが上位に見られる。

以上の結果から、管理職として、また学校現場として、実際的にその向上を求める資質・能力に着目し、今後の教員研修について考えてみると、特別活動・その他の場面及び学校運営の場面における統合や分析、価値づけや感受性を高めていく視点から、研修の在り方を見直してみることも研修の評価を充実させる一方策であると考えられる。

教員の「資質・能力評価基準表」に基づいて実施した校長対象アンケートの結果から、今後の教員研修（とりわけ教職経験10年前後の教員の研修）において、特に力を入れて伸ばしていくべき資質・能力として、次のようなことが考えられる。

第一は、学習指導場面における知識・理解・技能や実施・対応の能力及び感受性を高めていくことである。これらは、教員の資質・能力として十分に満たされていないという現状の中から求められる課題である。

第二は、特別活動・その他の場面、学校運営の場面における統合や分析、価値づけや感受性を高めていくことである。これらは、管理職として、また学校現場において、実際的に向上が求められている課題である。

教員の資質・能力にあっては、もちろん、先に示した「評価基準」のすべての項目にわたって、その向上を目指すことが望ましい。このことは、校内研修においても、また研修センター等で実施される研修においても同様である。とはいえ、とりわけどの項目に重点をおいて研修を行うことが効率的であるのか、また、どの項目を重視して研修の評価を実施していくことが効果的なのかを考えてみると、今回のアンケート調査からは、上記の二つの結論を得ることができた。

今後の教員研修においては、研修内容の編成、研修の評価にあたって、以上のような視点を重視していく必要がある。また、教員一人一人が自己の研修課題を把握していく際にも、参考になると思われる。

豊かな人間性にかかわる資質

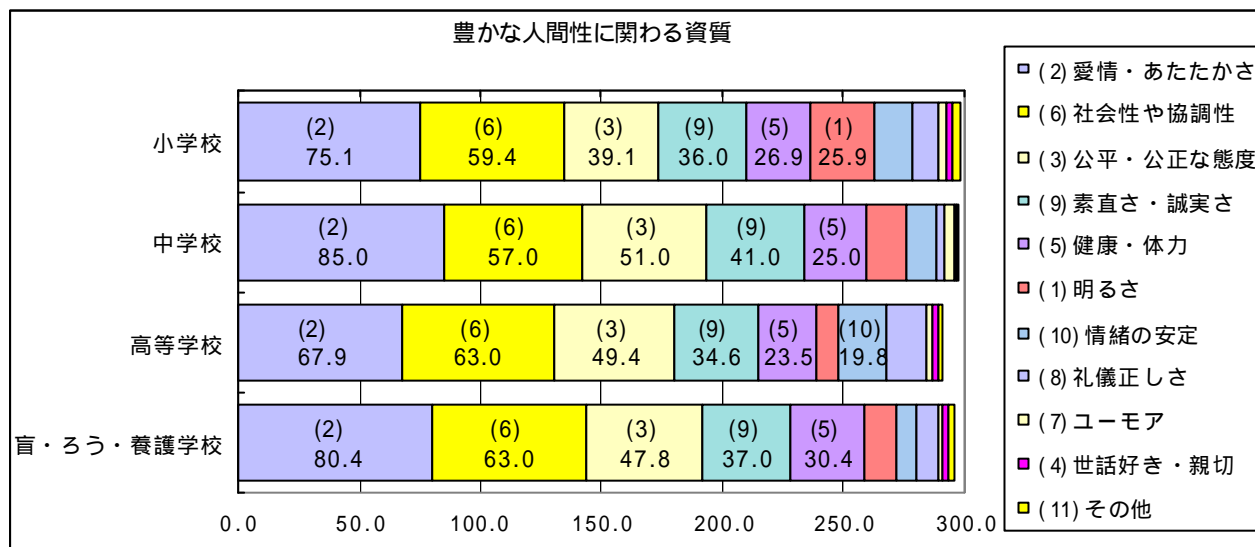
本研究では、教員研修の評価を確実なものとするために、教員の資質・能力の「評価基準」を示し、それによってとらえようと試みた。今回作成した「評価基準」は、主として職務を遂行していく上で必要となる資質・能力を取り上げたものであるが、教員の資質・能力をこの基準によってすべて示し得るものではない。アンケート調査では、この点を補うために、「教員に求められる豊かな人間性にかかわる資質」に関する設問を設け、校長が重要であると思うものを複数選択してもらった。その結果を示したのが16ページの図である。

ここから読み取れる特徴として、まず、すべての校種にわたって、(2)の「愛情・あたたかさ」、(6)の「社会性や協調性」、(3)の「公平・公正な態度」、(9)の「素直さ・誠実さ」の順に、大切な資質があげられている。とりわけ上位の二つ（「愛情・あたたかさ」及び「社会性や協調性」）は、いずれも半数を超える回答となっている。

校種別の特徴としては、小学校において、(1)の「明るさ」が25.9%で、他の校種と比べ重

視されている。中学校では、(2)の「愛情・あたたかさ」が 85.0 %の数値を示しているとともに、(9)の「素直さ・誠実さ」が他の校種に比べて重視されている。高等学校においては、他の校種に比べ、(1)の「明るさ」よりも(10)の「情緒の安定」19.8 %、(8)の「礼儀正しさ」16.0 %が重視されている。

「豊かな人間性にかかわる資質」の項目は、教員の「資質・能力評価基準表」において、明確に表現されてはいない。なぜならそれら进行评估することは、至難だからである。しかし、どの校種においても、「愛情・あたたかさ」「社会性や協調性」「公平・公正な態度」「素直さ・誠実さ」等が、教員に求められる資質として重視されていることは、今後の研修において直接のテーマになることは少ないものであっても、教員を育成する上で重要な視点として、あらためて確認しておく必要がある。



多変量集計による分析

調査では、a教職経験 10 年前後の教員の資質・能力に関する現状（能力 20 問・情意 12 問）及び b 教職経験 10 年前後の教員に身に付けさせたいと考える資質・能力（能力 20 問・情意 12 問）について、教員の「資質・能力評価基準表」で示した分類（「知識・理解・技能」「分析」「統合」「実施・対応」「評価」及び「感受性」「価値づけ」「自覚」）が適切であるかどうかを考察するために、因子分析を行った。

その結果、おおむね上記の項目を因子とする結果を得ることができ、また、新たな因子は発見されなかった。これらの結果から、「評価基準」の考え方としての資質・能力の分類は、回答者においても、おおむね妥当であると考えられることができる。