

教員の質の向上に関する調査研究 (一年次報告書)

平成 20 年 (2008 年) 3 月

研究代表者 惣脇 宏
(国立教育政策研究所 次長)

は し が き

この報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究である「教員の質の向上に関する調査研究」の平成19年度における研究成果を中間報告としてとりまとめたものがある。

現在、国の最重要政策課題として「教育再生」が掲げられ、さまざまな改革が進められているが、その中でも、教育の質を確保するために「教員の資質の保持向上を図る」ことは最重要の課題の一つとされており、昨年の国会においても、教員の免許更新制の導入などを内容とする教育職員免許法等の改正がなされたところである。

本研究としても、中期目標において、平成22年度までの目標期間中に重点的に取り組むべき課題として、「これからの教員政策のあり方」が示されているところであり、所内の関係する研究部が連携して、平成19年度から4年間のプロジェクトとして、この「教員の質の向上に関する調査研究」に取り組むこととした。

本研究の目的は、諸外国の教員政策の比較分析も踏まえ、大学における教員養成の現状と課題、教員の教育力向上のための研修や教員評価のあり方などについて調査研究を行い、教員養成制度の改善や教員の指導力の向上、研修制度の改善、教員評価の実施など、教員の質の向上に関する施策の企画立案に資することである。このため、教員養成班、教員研修・指導力班、教員評価班の三つの班を組織し、全体で調整を図りつつ各班における研究を進めることとした。

初年度に当たる今年度は、外部の講師の方から、教員の質の向上についての現状や課題をお聞きしたり、先行研究の整理を行ったりするなどして、現在の動向や課題を明らかにしていくことをねらいとした。

この1年間の研究を踏まえた本報告書では、Ⅱ及びⅢで、全体会あるいは教員研修・指導力班の研究会において、外部の講師あるいは研究会メンバーにより報告された内容をとりまとめた。また、Ⅳにおいては、先行研究の分析を踏まえた報告や、研究会メンバーによる研究報告を収録した。

今年度の研究を踏まえ、来年度以降、更に研究を深めていきたいと考えており、本報告書が教員の質の向上を考えていく際の参考資料として活用されることを願うとともに、ご多忙な中、講演をお引き受けいただいた講師の方々をはじめとして、本研究の実施にご協力いただいた方々に心より感謝申し上げます。

平成20年3月

研究代表者 惣脇 宏（国立教育政策研究所次長）

目 次

はしがき

I. 調査研究の概要 [1]

II. 全体研究会報告 [7]

第1章 教員研修・指導力関係（第1回研究会 平成19年7月27日開催） [9]

1-1 教師の授業力量の形成と成長 日本女子大学教授 吉崎静夫氏 [11]

1-2 教員の指導力の向上と研修の在り方
東京都中央区立泰明小学校校長 向山行雄氏 [40]

第2章 教員養成関係（第2回研究会 平成19年8月10日開催） [61]

2-1 教員の需要予測について 桜美林大学教授 潮木守一氏 [63]

2-2 我が国の教員養成・免許制度の課題について
仙台白百合女子大学教授 牛渡淳氏 [83]

第3章 教員評価関係（第3回 平成19年8月10日開催） [117]

3-1 岡山県における教員評価 - 『教員の質』の向上からみる現状と課題 -
岡山大学教授 北神正行氏 [119]

3-2 東京都における教員評価について 東京都杉並区教育長 井出隆安氏 [142]

第4章 特別講演会（平成20年3月6日開催） [185]

Recent development in teacher education in United Kingdom [187]

（仮訳）英国の教師教育における近年の発展 [209]

ロンドン大学客員教授 ロイ・ロー(Roy Lowe)氏

III. 教員研修・指導力班研究会報告 [223]

1 教員研修施策の概要について

文部科学省初等中等教育局教職員課課長補佐 早坂勇二氏 [226]

2 神奈川県教職員人材確保・育成基本計画について

神奈川県教育委員会教職員人材担当課長 薄井英男氏 [261]

3 全国教育研究所連盟教育課題調査から見た教育センター業務の変容

国立教育政策研究所 千々布敏弥 [264]

IV. 研究報告及び先行研究分析 [271]

第1章 教員養成 [273]

1-1 わが国の大学における教員養成制度の変容

—近年の動向と研究課題を中心として— [275]

1-2 国立の教員養成系大学・学部 の現状と今後の研究課題

—2001年以降の施策の分析を中心に— [283]

1-3 私立大学の教員養成の現状と課題 —運営組織を中心に— [293]

1-4 米国における教員養成の質保証の現状

—教員養成機関に対する評価を中心に— [306]

第2章 教員研修・指導力向上 [329]

2-1 教員研修に関する先行研究 [331]

2-2 教師の省察と実践的指導力の形成

—教師の「リフレクション」の枠組みとその実際— [337]

2-3 アメリカ合衆国における教師の力量形成

—反省的実践家としての教師の視点から— [349]

第3章 教員評価 [359]

3-1 教員評価の先行研究及び教育委員会の取り組み状況に関する報告 [361]

資料編 (関連統計資料等) [377]

I . 調査研究の概要

調査研究の概要

1 研究の目的

本調査研究は、諸外国の教員政策の分析を踏まえ、大学における教員養成の現状と課題、教員の教育力向上のための研修や教員評価の在り方などについて調査研究を行い、教員養成制度の改善や教員の指導力の向上、研修制度の改善など、教員の質の向上に関する施策の企画立案に資することを目的とする。

なお、本調査研究は、当研究所が平成18年4月に策定した中期目標における「中期目標期間中に重点的に取り組むべき課題」である「これからの教員政策の在り方」を受けて実施するものである。

2 研究期間

平成19年度から平成22年度の4ヵ年にわたり実施する。

3 研究の体制

(1) 研究代表者

国立教育研究所次長

(平成19年4月～19年7月 山根徹夫

平成19年7月～ 惣脇宏)

(2) サブチーム、事務局

教員養成、教員研修・指導力向上、教員評価のそれぞれについてサブチームを設けるとともに、研究全体の内容及び進行の調整等を研究企画開発部において行う。

なお、2年次目以降は、3班体制を基本としつつ、特に教員研修・指導力向上班と教員評価班など、密接に関連する事項があることから、そうした部分については連携して取り組むなど機動的に対応していくこととする。

(本プロジェクト研究メンバーの一覧表は、次々頁参照)

4 1年次目(平成19年度)における調査研究の経過

1年次目(平成19年度)においては、下記に示すように、外部の専門家を講師として研究会を開催し、教員の質の向上に関わる現状や課題の把握を行うとともに、先行研究の整理、資料の収集等を行った。

また、初年度段階での研究成果をまとめ、論文執筆等を行った。

(1) 全体研究会の開催

第1回全体研究会 平成19年7月27日(金)

講演 「教師の授業力量の形成と成長」

日本女子大学 吉崎静夫氏

「教員の指導力の向上と研修の在り方」

東京都中央区泰明小学校校長 向山行雄氏

第2回全体研究会 平成19年8月10日(金) 14:00-16:00

講演 「教員の需要予測について」

桜美林大学教授 潮木守一氏

「わが国の教員養成・免許制度の課題について」

仙台白百合女子大学教授 牛渡淳氏

第3回全体研究会 平成19年8月10日(金) 17:00-19:00

講演 「岡山県における教員評価—『教員の質』の向上からみる現状と課題—」

岡山大学教授 北神正行氏

「東京都における教員評価について」

東京都杉並区教育長 井出隆安氏

第4回全体研究会 平成20年3月6日(木)

特別講演 「英国の教師教育における近年の発展」

ロンドン大学客員教授 ロイ・ロー氏

(2) 教員研修・指導力班勉強会の開催

教員研修・指導力班においては、教員研修や教員指導力の向上などについて、行政担当者や学校現場の責任者、有識者などの専門家を講師として招き、4回の勉強会を開催した。

(3) 先行研究の整理、資料の収集

教員研修や教員評価の先行研究を整理するとともに、教員の質の向上に関わる調査統計資料など、関連資料を収集した。

5 次年度(2年次目)における研究予定

次年度(2年次目)は、今年度(1年次目)に実施した有識者からのヒアリング、先行研究の整理分析等を踏まえ、高度な教員養成を目指す大学を中心とした資料収集や聞き取り調査、教育センター等における教員研修の現状と課題の把握や今後の研修の改善の方向性についての検討、教員評価システムの運用実態の聞き取り調査等を行う予定である。

(事務局 頼本維樹)

「教員の質の向上に関する調査研究」委員研究組織

●所内委員

	氏名	所属	職名	備考
研究代表者	(山根 徹夫)		(次長)	(H19.7まで)
	惣脇 宏		次長	(H19.7から)
教員研修・指導力班	工藤 文三	初等中等教育研究部	部長	班代表
	松尾 知明	初等中等教育研究部	総括研究官	
	山森 光陽	初等中等教育研究部	研究員	
	小倉 康	教育課程研究センター基礎研究部	総括研究官	
	二井 正浩	教育課程研究センター基礎研究部	総括研究官	
	鳩貝 太郎	教育課程研究センター基礎研究部	総括研究官	
	谷田部玲生	教育課程研究センター基礎研究部	総括研究官	
	畠山 哲也	教育課程研究センター研究開発部	教育課程調査官	
	村上 尚徳	教育課程研究センター研究開発部	教育課程調査官	
	田村 学	教育課程研究センター研究開発部	教育課程調査官	
	千々布敏弥	研究企画開発部	総括研究官	事務局
	有本 昌弘	初等中等教育研究部	総括研究官	事務局
下田 好行	初等中等教育研究部	総括研究官	事務局	
教員養成班	塚原 修一	高等教育研究部	部長	班代表
	川島 啓二	高等教育研究部	総括研究官	
	加藤 崇英	高等教育研究部	主任研究官	
	北川 文美	高等教育研究部	主任研究官	(H19.12まで)
教員評価班	小松 郁夫	教育政策・評価研究部	部長	班代表
	本多 正人	教育政策・評価研究部	総括研究官	
	青木 栄一	教育政策・評価研究部	研究員	
	植田みどり	教育政策・評価研究部	研究員	
事務局	頼本 維樹	研究企画開発部	部長	
	藤江 陽子	研究企画開発部	総括研究官	(H19.7から)
	渡邊 恵子	研究企画開発部	主任研究官	

●所外委員

	氏名	所属	職名	備考
教員養成班	岩田 康之	東京学芸大学/ 教員養成カリキュラム開発研究センター	准教授	
	北神 正行	岡山大学/教育学部	教授	
	山崎 準二	東京学芸大学/ 教員養成カリキュラム開発研究センター	教授	
	笠沙 知章	兵庫教育大学/基礎教育学系	准教授	
	小野瀬善行	釧路公立大学/経済学部	専任講師	
	佐藤 仁	九州大学/大学評価情報室	助教	

Ⅱ. 全体研究会報告

※ここでは、全体研究会として、教員研修・指導力向上、教員養成、教員評価の観点から三回に亘り開催した、外部講師による講演の記録とその資料とともに、特別講演会として実施したイギリスのロイ・ロー教授による講演の講演原稿及びその仮訳を収録した。

第 1 章 教員研修・指導力関係
(第 1 回研究会 平成 19 年 7 月 27 日開催)

1-1 教師の授業力量の形成と成長

日本女子大学教授 吉崎静夫氏

【司会】 皆さまこんにちは。ただ今から、「教員の質の向上に関する調査研究」第1回全体研究会を始めたいと思います。

本日はまず、日本女子大学の吉崎先生から、「教師の授業力量の形成と成長」ということでお話しいただければと思います。

吉崎先生は、大学のシラバスによりますと、教育方法学や教育工学についての研究をされておられ、例えば、『デザイナーとしての教師・アクターとしての教師』という著書や『成長する教師』という共著など、授業論とか教師論についての御著書を多数お書きいただいています。

それでは、40分か50分ぐらいお話しいただきまして、あと質疑ということで、よろしくをお願いします。

【吉崎】 どうも、お招きいただきましてありがとうございます。日本女子大学の吉崎と言います。大学院時代までは、社会心理学、教育心理学をやっておりました、九州大学の三隅二不二先生の下で、教師のリーダーシップとか校長のリーダーシップの研究をやりました。幸い、すぐ大阪大学の教育技術学講座のほうで助手に採用していただきまして、その時、教授が水越敏行先生、助教授が梶田叡一先生でした。私は助手でいまして、それから約29年、授業研究と教師研究をやってきました。主に学会としては、教育工学会などを中心に研究をしてきております。

早速、簡単に説明させていただきます。パワーポイントのほうで主に行きますので、こちらの資料は補足資料ということで見ていただきたいと思います。

1. 教師の授業力量とは何か

授業力量をどう考えるかということは、いろいろな点があり、立場が違えばまた違うと思いますが、私は、授業に関してということをおっしゃるので、学級経営とか生徒指導のことは、この問題とは関連する程度でとらえています。

授業についての力量としては、1つ目は「信念」をどうとらえるかという点があります。いわゆる「観」ですね。授業観、子ども観、教材観、指導観などです。

2つ目は「授業についての知識」、特に実践的な知識ですね。実践知と言われるものです。

3つ目は「授業についての技術」です。まず、設計についての技術。これまでは設計と言ってましたが、私は現在、「授業デザイン」という言葉に置き換えています。それから、授業実施の技術、授業評価の技術と、いろんな技術があると思います。

ところで、「授業についての知識（教授知識）」ですが、アメリカでは、これを中核に教師の専門性のプロトタイプが作られました。特に、ちょうど私も35歳の時にアメリカに1年間いましたから、約20年近く前になりますが、その時向こうのリーダーであったのが、スタンフォード大学にいたリー・シュールマン（Shulman, L.S.）という教育学者で、彼が、

カーネギー財団のお金を取ってやっていた。アメリカでは教材内容のところを **content knowledge** と言い、教授方法のところを **pedagogical knowledge** と言いますが、教材内容と教授方法の知識の絡むところ、この **pedagogical content knowledge** を「教師の専門性」の中核に考えています。つまり、ある概念を教えるとき、どういう方法で教えられるか、どういうモデルを出せるかとか、という知識です。例えば、電圧をどうやって説明するか、光合成をどうやって分からせるか、などです。また、日本の明治維新はイギリスのどういう革命に類似したものなのかとか、そういう、子どもにとってイメージのわきやすいものをどうやって説明できるかということです。算数で言えば、例えば、4分の2と2分の1というものを説明するとき、円でやることもあるし、数直線もあると思いますし、具体物もあると思うのですが、そういう分数の概念表示をどう持っているかということが、彼らの言う **pedagogical content knowledge** の部分であり、この部分が教師の専門性の中核になるという考えです。

私は、授業についての知識を、「教材内容」と「教授方法」と「生徒」に分けています。この「生徒」というのは、「子ども」と置き換えていただいてもいいのですが、例えば、「教材内容」と「生徒」であれば、その教材で教えると、子どもがどういうつまずきをするとか、どういう考え方をするとか、どんな解き方をするとか、どういうところに興味を持つとか、そういうことがあると思います。

こういうふうに、これらの3つの知識が重なる部分が非常に重要だと考えました。基本的には、「教材内容」とのかかわり合いの中で、「方法」と「子ども」についての知識があるんだという考え方です。

2. 授業研究と教師教育（教師の力量形成）とのつながり

では、どのようにこれらの知識を捉えたらいいかということなんですが、私のスタンスは、授業研究の方法（技法）が、教師の力量形成、つまり教師教育につながるという発想です。授業研究の方法を開発することによって、実証的にいろいろな研究結果を得ることができますが、同時にその方法そのものが教師教育、つまり教師の力量形成の方法に使えるという考えでやってきています。つまり、授業研究と教師教育がつながるという考え方です。

例えば、子どもの内面を把握する場合ですが、授業、特に一斉授業の中で複数の子どもを対象にする場合には、授業を止めて子どもに内面を聞くということはなかなかできません。当然ながら、ノートに書いてもらおうとか、何か方法はあるとは思いますが、30人がダイナミックに何を考えていたかって、意外とよく分からないのです。教師は子どもの表情とか机間巡視とかいった方法を使いますが、ダイナミックに動いている内面（思考や感情）のことは、意外と分かっているようで分かってない。どういうことに興味を持ち、どういう考え方をしているのか、どういうものに影響を受けているのか、というのは教師にも授業研究者にも意外と分かりにくいものなのです。

そういうこともありましたので、これは前に勤めていました鳴門教育大学のときに、現職教師とだいぶ丹念に授業研究をやりました。子どもがどういう分かり方をするのか、どういうところにつまずくのか、どういうことに興味を持つのか、それらを、ビデオを使っ

て研究しました。教師が本当に知りたい場面、通常は1場面でもいいと思いますけれど、この場合研究ですから3場面ぐらい使いましたが、その教師が一番ポイントと思うところの場面を、授業が終わった直後に子どもに見せて、今の状況じゃなくその時にどう思ったのか、ということをお返答してもらおう。これは「結果を試験成績には使わないよ」ということについて、はっきりと子どもと約束した上でのことですが。

つまり、何を考えていたのか、そして、どんなことを思っていたのか、認知面と情意面を聞くようにしてやりました。この方法を「再生刺激法」と呼んでいます。

その結果、いろんなことが分かりました。本当はできる子が予想外に間違っていたとか。例えば、天秤の学習において、支点からの距離というのは棒の真ん中からの距離なんですが、「てこ」の学習なんかをやったために、棒の端からの距離を考えたりしますと、できる子が一遍に混乱しているんですね。普段はできますから、そういうことには教師はほとんど気づきません。でも、その子はずうっとそこでつまづいているために、その単元は不振になるんですね。教師は、普段はできる子ですから全然そういうことを感じていません。

といったように、いろんなことが分かりました。また例えば、ある教師は、国語で「ごんぎつね」など、いろんな物語教材をやらせたところ、どんなことが分かったかということ、クラスの中の一番影響力のある子に他の子どもが引きずられるということが分かりました。もし、その子が一遍に考えを変えると、どっと波を打ったように、他の子が考えを変えていきます。そして、変わりきれない子が、もう本当に戸惑うという状況になります。

そういうことが、すごくダイナミックに、実際の授業の中では動いているのだということが分かりました。これも、研究してみないと分からない。普通の授業においては、発言する子しか分からないわけです。あとは、教師は類推していると思いますが、類推する力には違いがあります。ただし、実際の授業の中では、約30人の子ども一人一人がどんなことを考えているかは、どの教師にも分かりません。

ところで、私たちは、6年目の小学校教師の理科授業を10時間追いました。その教師は、ある県の国立大学教育学部の中高の理科の特別コースを出て、本来は中高の先生になる予定が、小学校の理科専科になっていたのです。ですから、教材にはものすごい自信を持っていました。そこで、この授業研究に参加してくれるということで、やったわけです。そうして、各授業場面で、どのぐらいの子が分かっているのか、何割ぐらいの子が分かっているのかということ、この教師に聞いたんです。この教師は、控えめに8割と言うんです。10時間分の授業で40場面ほどあるのですが、ほとんどの場面で8割から9割の子どもが分かっていると答えました。しかし実際は5割か6割で、ほとんどの授業場面で教師の過大評価だったのです。この食い違いがわかってから、この教師は子どものことを本当に理解しようと、考えを変えました。今では、その県の最初の「授業の鉄人」に指定されたように、彼の理科の授業は非常に有名です。

そういうふうに、一度やってみると、教師にとっては本当に驚くことがあるということです。学校では授業時間の関係もあるので、1場面でも、2場面でもいいよということにして、研究授業などで使っていただいています。われわれにとっては、子どもの内面が授業の中でどのように動いているかという、外から分からないものを捉える方法を開発して、実際にデータを取って、研究成果を学会誌などに発表してきたのですが、同時に、これは

教師教育にも使えるということです。私は、これが重要じゃないかと思っているのです。授業研究と教師研究（教師の力量形成）をリンクさせるという、こういうものをどんどんつくっていく、開発していくということが望まれているんだろうと思います。われわれ授業研究者は、それを現場に提供する。

次に、私は、モデルとかデータとかを出して、「教師の意思決定」に関する研究をやってきました。その結果、計画と実態がずれる授業場面がポイントになるということが分かりました。授業計画というのは、授業の前に教師が予想していた、この子どもたちはこういう考え方をするんじゃないかとか、こういう分かり方をするんじゃないかということです。でも実際授業をやってみると全く違う意見が出てきたりする。それらのズレというものが、教師の力量にとって、非常に重要なポイントになるということが分かってきました。

そのときに、大まかに4つぐらいのタイプがいるということが分かりました。1つ目は、ズレに全く気づかない教師（A教師）です。外から見てみると、はらはらするけれど全然ズレに気づかない。当然、これは若い教師とか実習生はそうだと思います。ほとんどが自分の作った計画案に依存していると思いますので。

2つ目は、ズレには気づいているんだけど、どう対応していいか分からない教師（B教師）です。つまり、計画した行動以外に手だてがないというタイプです。この「手だて」のことを戦後の日本が生んだ最大の教育実践家と言われている斎藤喜博は、「引き出し」と言っており、引き出しは子に応じて出してくるものであると言っています。われわれは「手だて」、または「対応策」と言っています。これは、多くの場合は実践知に基づくものですが、実践知という場合、必ずしも明示化されないので暗黙になっている可能性がある。その場になって出てくるものです。しかし、普段どちらかというとなかなか自分のコトバでは表現されにくいいため、捉えることが非常に難しいと言えます

3つ目の教師は、対応できる力量があり、ズレにも気づいているんだけど、これを計画変更してやっていいかどうかの決断ができないタイプ（C教師）です。だから、そのまま行く。授業のいろんなことを考えると決断するのは怖いというかできない。

もう1つのタイプは、その場に応じて計画変更しながらやっていくという教師（D教師）です。

こういうことを考えますと、A教師というのは、授業場面での子どもについての認知が的確にはできない。つまり、授業の中で子どもを読むということができていない。B教師は、対応策（手だて）が貧弱である。CとDの教師は、意思決定の問題をもっているというふうに思われる。

ということは、授業の場面では、子どもをどう読むかということと、そこでどう対応するかということ、その際の意思決定というものが重なってある。そして、これらが授業実践では非常に重要なものであるということが、われわれの研究で分かったことです。

そのとき、どういう授業研究の方法を使ったかということ、授業における教師の意思決定を調べるための「VTR中断法」というのを80年代の最初に開発しました。これを学会誌に出しました。私にとっては、教育工学会で真に認められた最初の論文となりました。

ある算数授業の非常にポイントとなった場面、つまり、計画（予想していた子どもの反応）と実態（実際の子どもの反応）との間にズレがみられた場面なんです、そこでビデ

オをいったん停止して、「この場合で、もしあなたが授業者ならどうしますか」と、全国の小学校教師 200 人ぐらいに聞いてみたんです。そうしたら、教師がその教材を何回教えたことがあるか、どのぐらいの教職経験を持っているかによって、見事に反応に違いが出てきました。結局、同じ授業場面の意思決定においても、教師の持っているもの（教職経験、教材観など）が、そこに反映されるのだということが分かりました。

この「VTR 中断法」は、校内研修などで使ってもらっています。例えば、授業を VTR で撮っておいて、その教師が一番知りたい授業場面を 1 つか 2 つ挙げてくださいと言います。例えば、導入のところで非常に困ったとか、山場のところでどうしたらよいか悩んだとか、最後のまとめで本当にみんなが分かったかどうか確認したいなどです。それじゃあ、今日は 1 つないし 2 つの授業場面を取り上げましょうということになります。そこで、前までの部分については急いで視聴して、その場面の 2 分ぐらい前からゆっくり視聴し、その場面で止めて、その後、「どういう手だてが考えられるか」ということを校内の教師みんなで議論します。このときに大事なことは、「正解はありません、ただ、なぜ、そういう手だてを取ろうとするのか、できたらその根拠を言ってください」ということを確認します。

そうしますと、実際の授業を見ている時には気がつかなかったけれど、今、考えてみたら代替案（手立て）が思いついたというようなこともあるわけです。当然ながら、そのときには時間的に余裕がありますから、いろんな意見が出てきます。そうしますと、授業者にとっても、「あー」、こんなやり方も本当はあるんだなと気づくわけで、これが非常に重要です。つまり、まさにこれも実践知なんですね。この授業場面で、この教材で、この子どもたちに、どういう手だてが取り得るのか、じゃあなぜそれを取るのかという意思決定を考えることが、教師の実践知を豊かなものにさせるわけです。

これをやりますと、若い教師なんかは非常に勉強になります。これは、意思決定の研究方法としてやってきたものが、実際には、現場の教師教育と言いますか、教師の力量形成にも使えるということの 2 つ目の例です。

ちょっと映りは悪いのですが、これがアメリカで有名になったピーターソン (Peterson, P.) たちの意思決定モデルです。これは、キュー（子どもの反応から教師が得る手がかり）が教師の思っていた予想の範囲を越えるズレなのか、許容できる範囲のズレなのか、さらに代替策が利用できるかどうかによって、教師が計画とは異なる行動を取るか取らないかというモデルです。これが、ある面で代表的なモデルと言われるものです。

私も 1 年間 (1986 年～1987 年) アメリカに研究留学していました。その時に UCLA にいたのですが、教師の認知研究の第一人者と言われるシェーベルソン教授 (Shavelson, R.J.) のところにおいて、彼といろいろ議論しながら、私が作った「教師の意思決定モデル」が次のものです。

ズレの認知といっても、どういうものが教師を支えているのか。子どもを見るときモニタリング・スキーマというものがあるんじゃないかと。その際、どういう教授知識が関係しているのかとか、それをモデル化したものです。つまり、このモデルは、ピーターソンらのモデルを詳しくさせて、特にマネジメントと授業の内容とを分けてやったものです。これが、私にとっては、教育工学会の第 2 回論文賞を取ったものでありまして、ある面で、

教育工学会でも、このモデルが教師の認知研究の参考になりました。

3. 教師の力量形成過程と発達課題

では、教師の授業力量形成についてはどんなモデルがあるのだろうかということですが、これはバリナー(Berliner, D.C.)らのアリゾナ大学グループのモデルが非常に有名です。ずっとアメリカの「教師の力量形成研究」をリードしてきました。彼らが言うのは5段階モデルです。初任者を前期・後期、中堅者を前期・後期、そして熟達者に分けていきます。

ただ、これを見ていただくと分かるように、授業の実践段階において、教授行動がどれだけ自動化し、スムーズに展開されるか、あるいは教師が子どもの様子がどう読めるか、といったレベルだけでありまして、授業デザインとか授業評価は入っていません。

さらに、このモデルに対する疑問は、教師が結構早い時期に「一人前」になると言っていることです。例えば、5年目の教師でも第4段階になりますよと言っているんです。日本では誰もそんなこと考えません。日本の文化と違う可能性がある。日本は、普通若い教師にどんな力量があったって、10年はやるだろうと言います。日本では、年数だけではないけれども、成長のモデルをどういうふうに考えているのだろうか、ということがあります。

バリナーのモデルの場合には、「教室事象の把握が無意識的にできるようになるか」とか、「教室行動が流暢で柔軟で自動的なものになるか」とかにポイントがあります。これは、例えばパイロットとの、ほかの職業のエキスパート・ノービス研究から来ていると思うんです。それから、「教室事象の予想が正確にできるようになるか」と、こういった基準で考えられておりまして、先ほど言ったように授業デザインの側面がほとんど考慮されていないということがあります。

また、このモデルは、確かに向こうでは影響力のあるモデルなんですけど、いくつかの教職経験の異なる者を使いながら作っていったモデルでありまして、わが国のものを考えるときに、これはどうかと議論の余地があると思います。参考にはしてもいいけれど、議論の余地は十分にあり得ると私は思っております。

東大の秋田喜代美氏は、このように言っています。「このような形で段階化することが適切かどうか、それぞれに疑問はあるけれども、経験を積むことによって、どんな変化が見えるかということにおいては参考になるだろう」と。彼女も言っているように、私もそう思うんですが、教職経験何年と教職経験の長さだけで言うのも、ちょっと疑問はあると思います。しかし、力量としての教師の質の問題をどう捉えるか、これが実際は非常に難しい。

私も、後ろの参考文献に挙げておりますように、2度、科研費で代表をやって、初任者と中堅の力量形成の研究をやりました。この時も結局、それでも質を切るわけにはいかないんですが、ターゲットをどこかに置いておきたいということで、一応の基準(教職年数)を置いたんです。これは、批判されて当然のことだと私は思っております。

ですから、この問題をどういうふうに考えるのか、というのは難しいけれども、この辺のところを考えないと、免許更新といたって、何をやるのかということになります。10年、20年たったときに、一応の教師モデルがなければ、免許更新カリキュラムができない

のではないかと思います。

私は、3年目ぐらいも初任期と考えています。つまり、3年研のところで一応の最初が終わるということです。3年研をやっているところと、やらないところとありますが、私が昨日講義行ってきた東京都の江東区では、2年、3年研とやっています。今、東京都は若い先生がたくさん入りましたので、都も初期の1年、2年、3年というところに非常に力を入れています。

そのぐらいまでを1つのベースに考えています。ということは初期の3年間の最初の学校での勤務校の体験が、教師にとっては決定的に重要だということになります。4年目は、私は移行期として考えて、あいまいにしています。5年から15年ぐらいを中堅と思い、5年次が1つの中堅に行く区切りであると考えています。

千葉大学の天笠氏は、5年次を1つの初任期の終わりと考えているようですが、私は中堅期の始まりであると捉えています。

10年次研が、ちょうど中間段階と考えています。熟練教師が教職20年以上だったらいいのかということでは、マンネリ化している教師もいますので、これはもう相当に疑問があります。ただ、私は経験を積むということが教師の力量を高めていくという前提に立っていますので、一応これで実証研究をやりました。ですから、中堅教師の研究は、5年目と10年目の教師を主な対象にして、授業研究や調査研究をいろいろやりました。初任教师は1年目の教師を対象にしてやりました。

どういふ方法で初任教师と中堅教師の授業力量を調べたかということですが、3つの方法でやりました。1つは面接法。何度も行きました。大体2カ月に1回ぐらいずつ、何人かの教師の追跡をずっとしまして、子ども観がどう変わっていくのか、子どもに対する見方・考え方、授業設計がどう変わっていくのか、授業実施がどう変わるのか、授業評価や学級経営がどう変わっていくのかということ、インタビューしていきました。

それから、質問紙調査、これだと多くの教師のデータを取れますので、各地で質問紙で調査しました。同じように、子ども観、授業観、授業設計、授業実施、教えやすい教科、教えにくい教科等です。

それから授業分析です。これは対象とする教師の数が限られてきますが、何人かの教師の授業をビデオに撮って、授業の様子を分析するとともに、教師にリフレクションしていただいて、どういふふうに通業の中で考えていたのかということ、を調べました。この3つの方法で、初任教师と中堅教師について研究しました。

私に与えられた時間の関係もありますので、初任者のデータだけ紹介しておきたいと思ひます。まず分かったことは、理想的子ども観と現実的子ども観のジレンマに悩むのが、1年目の特に1学期だということです。私は、この1学期を「サバイバル期」と言っているのですが、ここを乗り越えられるかどうか、が非常に重要で、す。

ところで、教員養成段階の教育実習は、大学3年生の6月ないし10月が多いのですが、その時期に教育現場に入れていただひています。ということは、担任教師にとって一番重要な4月、5月の時期には、教育実習生を教室に迎え入れません。こんな時期に実習生を入れたら学級が崩れてしまうからで、す。教師にとって4月、5月は決定的に重要な時期で、す。だから、教育実習生はそこは見えていないということ、です。

ですから、実習生が行くときには、クラスが大体できていますので、子どもはかわいくていいと、教職への意欲付けだけはもらってきます。子どものいい面だけを見てきます。これは、これでいいと思うのですが。

ただ、実際に教室には、腕白な子やクラスを乱す子や、言うことを聞かない子とか、いろんな子がいますので、担任となって愕然とします。現実の子ども観と理想の子ども観との調整が非常につらいのが1学期です。

これが少しずつ慣れていくと、例えばこういうふうに言っている初任教师もいます。「腕白な子だけれども、実際よく見てみると、クラスのムードメーカーでもあるな」とか、そういうふうに変ってきます。ですから、少しずつ肯定的な面に修正できるように、変わってきますが、最初のギャップはすごく大きいということです。このところで、指導教員初任教师をどう支えられるかということが、非常に重要になります。この点については、むしろ向山先生に伺ったほうがいいかもしれません。

私たちがインタビュー調査ないし質問紙調査、授業分析等をやってきた結果、初任教师の授業設計で分かったことは、教科書会社の指導書は命綱だということです。1学期のほとんどが、その日をどう過ごすかで手いっぱい、まず明日がやっという感じです。特に何が難しいかという、子どもの反応を予想するのがとても難しいと言っています。この発問をしたら子どもがどういうふうに考えるのか、どういうところがこの子たちは分からないのか、あるいはどういう分かり方をするのか、予想がなかなかできにくいと言っています。

2学期になってきますと、指導書を参考にしているのは同じなのですが、自分なりの考えを少しずつ織り込むようになります。つまり、指導書の内容を少しアレンジするようになります。そして、学級の子どもの実態を少し把握できるようになりますので、それにもなって少しずつ予想もできるようになります。

一番変わったなと思ったのは、こういう初任者でした。算数の授業がすごく分かりやすいのですが、1学期は、机間巡視したときに、何割できていて何割間違っているかを一生懸命数えていたと。2学期になったら、正解でも、どんなやり方で正解なのかというのと、間違いもどんな間違いがあるかという、子どもの考えの質を考えるようになったと言うのです。余裕がでてきて、見るポイントが少しできてくるのかもしれない。このように、1年目でもある程度変わってくるというのは、日本の教師の優れた面なのかもしれません。

3学期になると、自分ならこうするという代案ができるのと、ここがポイントになるんですが、学校で研究授業をやらせていただきますので、単元の意識がすごく強くなる。多分、日本の研究授業(Lesson Study)でいい点は、本時だけではなくて、単元レベルをすごく意識させるということだと思います。ですから少しずつ授業設計の幅が広がっていくということです。これが非常に大きいと思いました。

なお、細かいことは、この報告書等を見ていただきたいと思います。

授業実施の特徴で言えば、どうしても計画どおり進みたいということが初任教师の方に強くありますので、質問を多くする子とか、予想外の反応を示す子は避けようとする傾向が強いです。これが1学期です。2学期になると、子どもの反応を少し把握ができるようになりますので、授業計画を途中で変えてみることを試みる場合もある。3学期になりま

すと、分かり方や興味関心についての子どもの個人差に対応しようとする意識が教師に少し出てくる。だけど、現実には非常に苦勞しながらやっている状況です。

これまでの研究で分かったことは、教師の発達課題があるんじゃないかということです。私、発達課題という言葉を使っているんですが、これは教育社会学者や社会学者にとっては、批判の対象になるかもしれません。発達課題というのは、それを越えられないと、次に行けないのかということになります。もう少し柔軟な形で時期ごとに成長・発達のための課題があるのではないかということです。

例えば、授業設計に際して1時間レベルから単元レベルに、意識の広がりをどうやって持たせられるかということです。それから、「子どもの状態を読む」ということを斎藤喜博も非常に重視していましたが、これには3つのレベルがあり、設計段階での予想、実施段階での把握（これは形成的評価ですが）、それから実施段階での先読みです。ただ、先読みは、(パワーポイントでは)括弧を付けているように、初任教师にはちょっと無理な課題かもしれない。ただ、先が読めないとこのままやっていいのかどうかという意思決定が本当はできないわけです。

それから、あらためて、われわれがずっとやって分かってきたことは「授業ルーチン」です。鳴門教育大学の大学院に來ている現場教師と丹念にこれをやりました。『日本教育工学雑誌』という、日本教育工学会の学会誌に、この研究成果を発表したのですが、教職3年目の若い教師と、10年と15年の中堅教師、計3名の小学校1年生を担当している先生の国語と算数の授業をビデオに撮って、3名の教師の教室での様子を半年以上追い掛けました。子どもと教師との間に、学習するためのどういう約束事（つまり授業ルーチン）があるのか。なお、教育現場ではこのルーチンのことを学習ルールと言っていますが、これが授業の基盤づくりにとって決定的に重要だということです。

この3人の教師は、教職経験も学校も違うのに、4月にはほとんど同じ授業ルーチンを入れていました。集団学習をやるための基本のルーチンがあるということです。例えば、話の聞き方、発表の仕方、紙なんかの配布や集め方、さまざまな注意をそらさないための方法、迅速に学習のほうに集中させるための方法、これがあります。集団として、話し合いなどでお互い盛り上げるための約束事です。

5月になってきますと、学級づくりのための、その教師特有の授業ルーチンがかなり入ってくるのが分かりました。じゃあ1年目の先生にとって何が大事なのか。4月の段階のルーチンは何が入れられるか、どの程度のことを入れるんだという問題があります。ルーチンを入れ過ぎると子どもたちの反応が紋切り型になって、みんな同じような行動しますので、これはまずいと思います。ルーチンの維持の研究もしたんですが、入れ過ぎると維持がされにくくなります。特に、夏休みを過ぎるとさっぱり忘れられてしまうということもあります。

一方、ルーチンが適切に入っていないと、いつまでもクラスが落ち着きません。悪い場合には、学級として授業が成立しないという状況になります。したがって、どのようなルーチンを、どの程度入れるのか、どういうふうに入れたらいいのか、これはとても重要な問題です。

それから、授業パターンというのも、ある程度ないと安心できないということがありま

す。資料を見ていただけますでしょうか。教科について、初任教師に聞いてみたんです。これはもう当然、想像はついていたんですが、教えやすい教科、教えにくい教科について聞きました。7割の初任教師は算数が教えやすい、そして一番教えにくいのは国語だと言っています。

なぜ算数と国語はこんなに違うのかと聞くと、算数はねらい（目標）が一樣ではっきりしているが、国語は多様で曖昧であると言っています。算数は正解が1つであるため安心して教えられるが、国語は答えが1つとは限らないので教えるのが難しい。算数は教える手順がある程度できているが、国語は明確な指導法（指導パターンのことですが）ができていない。算数は子どもの反応をある程度予測できるが、国語では子どもの反応を予想することが難しいし、予想外の反応が出やすい。といった理由でした。

つまり、今まで言ってきたように、授業設計段階で、子どもの反応を予想することが難しいとか、授業実施段階で予想外の子どもに対応できないとか、結局、同じことが問題になっていました。この辺が、初任教師にとっての不安の主な原因であり、どうやって、少しでも取り除いてあげられるかということなのです。

私としては、これまでの研究成果を踏まえて、こういう発達課題があるんじゃないかということ資料のように整理しました。

そして、これらの発達課題を解決するための提言をしています。提案1は、1学期段階は、学校での指導教員の指導・助言を基本にして、県などの教育センター等での研修は最小限にとどめてほしい。つまり、クラスにいて、指導教員の指導を受けながら学級を落ち着かせる時間を与えてほしい。

提案2は、それぞれの時期に初任教師が抱えている授業設計・実施に対する不安の原因を明らかにして、校内研修で、それを少しでもその不安を柔らげていく。これは、先ほど言ってきたように、1学期、2学期、3学期には、それぞれ違った不安の原因がありますので、それをどうやって取り除いてあげられるかということなのです。

そのための方法として「再生刺激法」は使えないかということなのです。

提案3は、夏休みの校外研修の時に、1学期の実践を振り返らせるようなものを、どう入れるかということが非常に重要じゃないかと提案しました。できたら、授業の1つでも2つでもビデオに撮っておいて、それを、例えば「VTR中断法」のような方法を使いながら、お互いに意見や体験の交流をすると少し違うんじゃないかということなのです。

最後に、中堅教師のことで言えば、自分なりにオリジナルな授業をデザインできるかということが1つ、それから、授業設計案として、いくつか違うパターンが作れるかということなのです。

それと当然ながら、予想外の反応が子どもから出たときの対応、さらに子どもの個人差への対応といった課題があります。これらは、初任教師の時代からずっと続くんだということなのです。

以上、私の提案はこれまでにさせていただきます。

4. 日本版「教師の専門性スタンダード」作成の可能性（議論）

【司会】 ありがとうございます。ポイントをかいつまんでお話しいただきましたが。

質問やご意見を含めて、短い時間ですが、質問があるという方、出していただきたいと思っています。

【質問者A】 大変示唆に富むご発表、どうもありがとうございました。時間も限られておりますけれども、2つの点について、先生にお伺いしたいと思います。まずは、正規採用前の経験ということについて、お話を伺いたいというのと、ベテラン教員であるとか、指導的な立場の教員の指導力やスキルアップというアイデアについてです。

1点目については、例えば、卒業後については、非常勤としての経験や、講師としての経験がありますし、養成段階では、最近だと「放課後チューター」ですとか、教育実習以外でもいろいろ出てきていますが、そういうのについてお聞きしたいというものです。また、先ほどの2点目で申し上げますと、最近、主幹等の制度とか、あるいは指導教諭といったことが、新しく3法案で書かれております。そういった点で、先生のレジュメでは授業シミュレーションを試みさせるということがありましたけれども、例えば、こういうことが、どれぐらいできるのかとか、そういった点に関して、先生のお考えを、もしよろしければ教えていただきたいと思っています。よろしくお願いします。

【吉崎】 2点目については、私は、資料をあまり持っていませんので、今まで私が現場にかかわった経験だけで言わせていただきます。

1点目については、私たちが研究対象とした初任教师の中に「臨時採用」経験者がかなりいます。これはやはり臨採を何年やっているかで違います。大まかに言いますと、臨採1年で正規0.5年分の経験をやっているという感じです。おおよそですが、例えば臨採4年やっていると、正規2年やっているという感じです。つまり、臨採は職場が変わったりいろいろすることが多いので、突き詰めてやっているという感じにはならないんですが、正規の半分ぐらいの経験は持つという感じです。だから、初任者研修なども同じことをやるのが意味があるかというのは、非常に疑問です。授業をやらせても何人かは、これ初任者って言えるのというような感じの人がいました。このことについては、実際、教えてやっているわけですから当然だろうと思うんです。

ただ、その場合に2通りありまして、1年間学級を持っている場合と、産休みたいに何度か短く変わる場合で、やっぱり違う。同じ学級をずっと持っているとは1年間の見通しがかなり持てるんです。しかし頻繁に職場が変わると、この場合は、今度は学級経営というか、学級の集団づくりとの関係でのところがちょっと学習しにくいということはあると思います。ただ、教材をどう教えるかという点では、同じ経験をやっていると思います。

臨採の場合は、初任研の指導教員みたいなサポートする人がいません。あと、研修がきちっと与えられておらず、その辺は我流になりますので、そこで0.5年と私は大まかに言ったわけです。私の大学の学生も教職に就く学生は、必ずそういうことで「学習支援ボランティア」として学校に入ってます。入っていない学生はいません。その学生たちは、以前とは違うかなという感じです。

政策的な意味もあるでしょうが、東京では優秀な学生は、正規採用のときにボランティアで入っていた学校に赴任することがしばしばあります。ですから、現場の先生方は学生の様子を結構見てるんでしょうね。校長先生も推薦するんだと思います。だから、学生時代に教育現場に入っていたという経験は、意味があるだろうと私も思っています。ただし、

どのぐらい入っているかは学生によって違いがありますので、その辺は今後の課題かもしれません。

2点目ですが、学校の中の誰が初任者の指導教員になっているかということなんです。これが学校によってまちまちです。今まで初任教師が複数いた時は、新採2人で1人の指導教員だったんだと思いますが、最近は、ほかの学校の初任教師も合わせて1人の指導教員とか、形態がさまざまでありまして、本当に力量のある人が指導教員に選ばれているのが問題です。そういう人を選んでいくかどうか。学校の事情が非常に大きいので、そういう人は学年主任をやらしてもらわないと困るとか、研究主任や教務主任をやらしてもらわないと困るといったことがあると思います。どういう基準や方法で指導教員を選んでいくかは、研究しないと分からない。どのぐらいの力量があるのか、私はデータを持っていません。つまり、これはメンターの問題ですが、日本のメンターというのは、どれだけの資格と力量を持っている人がなっているのか、私は分かりませんのでむしろ皆さんに教えてもらいたいくらいです。

でないと、不幸な初任教師もいっぱいいるような気がする。教員になったのはいいけれど、指導教員が古い形態の授業ばかりを言うとかですね。当然、板書とか細かい技術も必要です。ただ、私が、授業デザインを強調しているのは、今の時代は、新しい授業づくりというのが求められている時代だということにあります。外部人材を使ったり、ICTを使ったり、オリジナルな教材を使ったりすることが問われている時代に入っているということなのです。

今後は、メンターになる人の研修といったものが必要なのではないかと思います。というのも、教育現場の中で、ある子がこういう学習状態にあるときにどう対応するかというときに必要となる実践知は、まさにその場面で鍛えられるわけです。ですから、その場面（あるいは後の場面）で指導教員に言っていただくことがすごく大事です。そして、その初任教師にどういうリフレクションをさせるのか、その実践から何を学ばせるのか、さらにどういったシミュレーションをさせるかということも大事です。例えば、子どもの反応をどう読ませるのか、予想させるのか、といったことです。

あとは、特に学級の間関係づくり、そういったものについての何らかの方向性が本当は必要なんじゃないかなと思います。

【司会】 ありがとうございます。ほかに、ありますか。

【質問者B】 今の話に関連して言いますと、初任研の指導に当たっている先生が、よくよく調べてみると、校長先生がリーダーだということではあるんですが、指導力に問題がある先生が指導に当たっているという学校もあるということです。

で、何でそういうことが起こるかといいますと、教師の力量を評価するシステムがきちんとできていないということがあると思います。先生の研究をずっと発展していけば、教師の力量をチェックするリストもできるんじゃないかと思います。

アメリカのほうでは、ティーチャーズ・スタンダードというものが出て上がっていますね。日本のほうでは、特に指導力不足教員を評価するときなどは、教育委員会が、ある程度のチェックリストを持っていて、その教員の授業力量を評価するというふうなシステムができていますけれども、私は、アメリカのティーチャーズ・スタンダードを見ても、

日本におけるそういう授業のチェックリストを見ても、あんまりぴんと来ないんです。ただ、私が授業を見たときに直感的に感じた、この人はこの程度の力量じゃないかというのは、一緒に見に入った指導主事と話をすると、おおむね一致するんです。

だから、見て評価をした結果というのは、恐らくは、あまり説明はできないんだけど、多くの人で一致することなんだろうと思います。ただそれをチェックリストのような形で明示的に評価をするのが非常に難しいのが、教師の力量なんじゃないかと思っています。そういうことに対する先生のお考えを伺いたいというのが1点です。

それと、そういう考え方ができていけば、私は経験年数というのは、あんまり関係なくなるんじゃないかと思っています。教育センターの人に話を聞きますと、10年研で、もう力量の差がかなり大きいんですね。それというのは、先生がおっしゃっていたような、その初任の3年間をどう過ごしたかということで、その後の成長の仕方が随分と変わってきて、最初の段階で伸びなかった先生は、そのまま20年たっても30年たっても力量が伸びないままで固まっているという先生が、かなりいらっしゃるような気がしています。

そういう先生を、どうやって伸ばしていくかということを考えると、経験年数に応じた研修の体系というのが、今は主流になっているんですが、それとは全然違って、教師の力量をチェックリストなんかを使って評価をして、それに応じた研修、研修というよりも鍛え方を考えていくというような、そういう考え方が必要んじゃないかと考えているんですが、以上2点についての先生のお考えをお聞きしたいんですが。

【吉崎】これら2つは相互に関連しておりまして、1つは、メンターになるための必要十分条件は何か、どのぐらいの力量を持っている人がメンター役にいいのかということなんですね。これは、日本では大体、研究主任クラスとか、教務主任クラスを充てたはずなんですね。ただ、教務主任や研究主任というのは、学校の核ですので、東京都の場合は主幹と言うんですか、その方を新任の指導教員には充てていないところが多いんです。本当は、研究主任や教務主任になるような人を充てることできれば絶対にいいんです。現場には、その力量を持っている人が必ずいるんです。ただ、管理職はそのような方を充てたくないんです。学校経営が苦しくなるから。学校のキーになる人だからです。

それだけ初任者を育てるということが2次的になっているんだと思います。ただ今、先生がおっしゃられたように、教職に就いた最初の3～5年が決定的に重要だということを実はデータとして示さないといけないんですけどね。

前に述べた千葉大学の天笠氏は、指導教員にエース級を充てろと言うんだけど、私は、校長はエース級を充てないと思う。学校は、そこはほかの仕事、つまり教務主任や研究主任として絶対欲しいものですから、指導教員に充てないと思います。

その両方をやれる人ならいいんですけどね。だから、やってもらおうという手もあると思うんです。研究主任でありながら指導教員というんですか。そして、担任を外す。私としては何かそういう仕組みを、学校経営の視点から考えてほしいなと思います。

今、言われているのは、年齢ベースではなくて、教師のコンピテンシー、力量レベルで、授業とか学級経営とか、いろんな面のレベルで分けていければ、研修内容もそれに合う人材を指導教員に充てるということもできるはずですよ。

これは、既にイギリスも試みていますよね。アメリカも、前述したシュールマンたちが

やりだしていますが、これも、そのまま日本に合うかどうか分からないし、日本の教育現場の方がある面では進んでいると私は思います。だから、参考にするのはいいけれども、向こうから持ってくるというより、日本の教師スタンダードをつくらないとまずいと思います。

ただ、私の誤解かもしれないんですが、わが国の教師研究は教育政策とか教育比較が主で、授業研究からアプローチしている研究者は少ないんじゃないでしょうか。だから、実証的データに基づいて「教師の専門性スタンダード」を作ることがなかなかできないのです。指導主事とか、そういう役割の方は経験があって、教師スタンダードを持っているんです。この程度のことが必要だとか、皆さん言います。そこで、一度それを本気に作ったらどうでしょうか。

私は、今日は、その観点を言ったのだと思うんです。

【質問者B】全然ないかと言ったら、あると思うんです。それなりのものを、教育委員会は作っているんですが、でも、読んでも分からないんですね。具体的な教師のイメージがわいてきません。だから、教師の力量を、そういうふうにリストアップするという作業は、かなり難しいのではないのでしょうか。

【吉崎】難しいですね。

【質問者B】私は、そのあたりを考えるのは、ショーン(Schon,D)が言う「リフレクティブ・プラクティショナー(reflective practitioner)」なのではないかと思います。「リフレクティブ・プラクティショナー」ではない、医者とか法律家のような明示的な職業では、力量項目は比較的できやすい。また、理科系の分野は、上げることができるわけです。ところが教師の世界というのは、非常に難しいと思います。作ると、かえって悪くなるというところが、あると思います。曖昧な世界で、あ、この人には課題があるとか、この人は優れているなどという会話は成り立つんですけども、この人の力量は何点だということをやると、本物から外れていくような気がしているんです。

【吉崎】その辺のところを、この研究会で詰めていただきたい(笑)。私は、この枠組みを出すところで、許してほしいなと思っています。

【司会】あともうひとつ。簡単に、時間、3、4分で済む程度であれば。ご質問・ご意見はよろしいですか。

【質問者C】今の点なんですけども。例えば、その日本版のスタンダードをつくっていかうとする際に、例えば、どういう研究を積み重ねていけばいいと、先生はお考えでしょうか。

【吉崎】やり方としては、2つ考えられるかなと思っています。1つは、東大の稲垣忠彦先生たちがやった教師のライフ・ヒストリー研究です。縦断的に、ある教師をずっと追ってもらう。実績を残した方何人かに、どの時期に、どういう力量を、自分は大事にしてやっていたのかといったことを振り返ってもらう。昔を振り返ることで色が付いている可能性もあるので、これも難しいんですけど。さらに、中堅の方でも、これと言う方に自らの実践とその背景となった力量について振り返ってもらう。

その時期に、本当にそれが大事だったのか。どの時期に、どういう力量を付けることが大事だったのか。これを、何人かの実績を上げた教師に縦断的に振り返ってもらう。それ

が1つあっていいと思うんです。

もう1つは、横断的な研究もやはり必要だと思っています。個人差というのは、どの辺のところで生まれているのか。実際に授業案を作ってもらってもいいんです。昨日も私は江東区で、ちょっとやってもらったんですよ。今後は、「活用型学力」が重要になりますよね。実際、今まではどうも「基礎型学力」のことばかりで、ドリル中心にやってきました。日本の教師は今、授業デザインのための発想が貧弱になっているのです。だから2年目ぐらいで、もう少し柔軟に授業を考えてほしいということで、ブレインストーミングのようなことをグループでやってもらったんです。

つまり、子どもたちが教科で習得した知識や技能を、生活場面とか他教科でどう活用できるのかということについて、授業デザインするわけです。そういうことをやらせてみると、教師間の差というものは一目瞭然に分かりますよ。

日頃からいろいろ考えている教師は、こういう場面使えるよとか、こういう授業でやれるんだよとか、こういうところに行くといいよということが次々に出てきます。教科書にべったりの人では、なかなかおもしろいアイデアが出てきません。

だから、ある課題を与えるというのは、非常にいい方法なんです。課題を与えて授業デザインしてもらえばいいんです。

私は、日本の教師は非常に良かったものが、ここに来て基礎学力ばかり言われたものですから、安易に流れちゃっているところがあり、それを心配しているんです。もちろんドリル型学力もそれは大事ですよ。だけど、それは授業デザインとしては楽なことなんです。もっと大事なことは、基礎的な知識・技能を活用型学力や探究型学力に高めていく授業を構想できることなのです。だから、そういった課題を用意しておいて、10年目の教師などにやっていただくことがおもしろいのではないのでしょうか。アイデアに過ぎませんが、そういうのを少しずつストックするのも必要かなあとと思っています。日本版の教師スタンダードを作るために。

【質問者C】ありがとうございました。

【司会】吉崎先生、ありがとうございました。

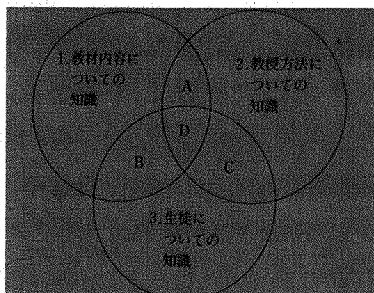
教師の授業力量の形成と成長

日本女子大学教育学科
吉崎 静夫

授業力量の3つの側面

- 授業についての信念
→授業観、子ども観、教材観、指導観など
- 授業についての知識
→教材内容についての知識、教授方法についての知識、子どもについての知識など
- 授業についての技術
→授業設計(授業デザイン)についての技術、授業実施についての技術、授業評価についての技術など

授業についての知識(吉崎)

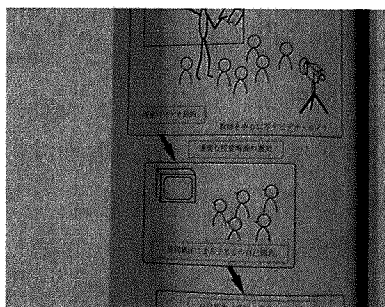


授業力向上のための方法(1)

- 子どもの内面過程を把握する再生刺激法
→授業場面での子ども認知・情意



再生刺激法の方法(吉崎)

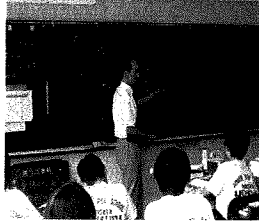


授業計画と授業実態とのズレがみられる場面での教師の対応

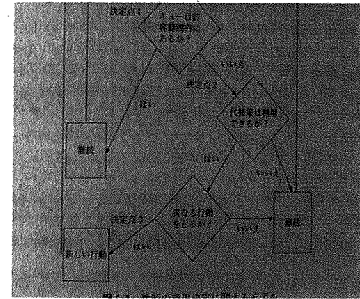
- (A教師)ズレに気づかない
- (B教師)ズレに気づいているが、どのような対応をとったらよいかかわからない
- (C教師)対応できる力量があるにもかかわらず、計画変更すべきかどうかの意思決定ができない
- (D教師)適切な意思決定にもとづいて、臨機応変な対応策をとる

授業力向上のための方法(2)

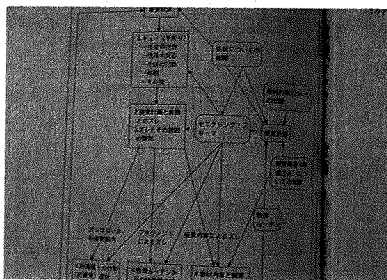
- 授業リフレクションのためのVTR中断法
→自分ならどうするか(代替案)



教師の意思決定モデル(Petersonら)



教師の意思決定モデル(吉崎)



教師の授業力量の形成・成長モデル (Berlinerのモデル)

- 第1段階(初任者前期)→授業のやり方は柔軟性に欠けている
- 第2段階(初任者後期)→文脈(個々の授業場面)をこえた類似性を認識できるようになる
- 第3段階(中堅者前期)→何が重要であって、何が重要でないかを知っている
- 第4段階(中堅者後期)→直感やノウハウが教室行動のために使われるようになる
- 第5段階(熟達者)→状況の直感的な把握がなされ、熟慮しなくても適切な教室行動ができるようになる

Berlinerモデルの特徴と疑問(1)

- 米国では、教職のかなり早い時期に教師が「一人前(中堅期)」になると考えられている
- 教師の成長は、「教室事象の把握が無意識的にできるようになるかどうか」「教室行動が流暢で、柔軟で、しかも自動的になるかどうか」「教室事象の予測が正確にできるようになるかどうか」といった基準にもとづいて考えられている。
→授業実施・評価の側面から考えられていて、授業設計の側面が考慮されていない。

Berlinerモデルの特徴と疑問(2)

- このモデルは、米国での教職経験の異なる教師を対象とした、いくつかの調査研究の成果にもとづいて考えられたものであって、わが国の教師の授業力量を考えるモデルとしては議論の余地がある。
- (秋田によれば)実際には、このような形で段階化することが適切であるかどうか、またそれぞれの段階の内容の適切さには議論の余地があるが、経験を積むことによる変化の過程を読み取ることができる。

吉崎の分類

- 初任期
→教職3年目ぐらいまで(最初の勤務校での実践にもとづく体験学習がベースとなる)
- 中堅期
→教職5年目から15年目ぐらいまで(5年次研が一応の区切りで、10年次研が中間段階)
- 熟練期
→教職20年目以降(20年次研が区切り)

初任教師(中堅教師)の授業力量についての研究方法

- 面接調査
→「子ども観(子どもに対する見方・考え方)」「授業設計」「授業実施」「授業評価」「学級経営」などについて
- 質問紙調査
→「子ども観」「授業観」「授業設計」「授業実施」「教えやすい教科と教えにくい教科」など
- 授業分析
→授業をビデオ録画して、授業内容を分析するとともに、授業後に教師にリフレクションしてもらう。

初任教師の子ども観

- 「理想的子ども観」と「現実的子ども観」とのジレンマ
- 教育実践に慣れるのにしたがって、子ども観の修正が行われる

初任教師の授業設計(1)

- (1学期)教科書会社の指導書にもつばら依存しながら、1時間(本時)の授業案を作成する。あるいは、指導教員の助言を受けながら、授業案を作成する。その際、子どもの反応を予想することは難しいと感じている。
- (2学期)指導書を参考にしていることは1・2学期と基本的に変わらないが、自分なりの考えを授業案の中に少しずつ盛り込むことができるようになる。それは、学級の子どもの実態が把握できるようになるにつれて、授業における子どもの反応を少しずつ予想できるようになるからである。

初任教師の授業設計(2)

- (3学期)指導書を参考にしていることは1・2学期と基本的に変わらないが、「指導書ではこうなっているが、私ならこうする」という代替案をもつことが次第にできるようになる。しかしながら、一方では、指導書にもつばら依存したままの教師も見られる。なお、研究授業などの機会にじっくりと授業設計に取り組むことにより、単元全体を見通した授業設計を考えられるようになる。

初任教師の授業実施(1)

- (1学期)授業を計画した通りに進めたい気持ちが強いために、どうしても教師主導型の授業になりがちである。そのために、質問を多くしたり、予想外の反応を示す子を選避する傾向がある。そこには、子どもの反応が予想できないことに対する不安がある。
- (2学期)1学期の反省をふまえて、子どもの考えや意見・疑問を大切にしながら授業を進めることを意識するようになる。そして、1学期に比べると、子どもの反応がかなり把握できるようになる。その結果、ある教師は、子どもの反応を見ながら、授業計画を途中で変えることを試みるようになる。ただし、そこには教師の個人差が大きい。

初任教師の授業実施(2)

- (3学期)教師の発言をできるだけ控えるようにして、子どもの発言の機会を多くするように努める。つまり、「待つ」ことの大切さを意識するようになる。そして、一斉学習だけでなく、グループ学習や個別学習を多く取り入れて、子どもの個人差に対応しようとする。さらに、子どもの反応が把握できるようになるのにもなって、授業がスムーズに展開できるようになる。しかし、一方では、子どもの様子が見えてくるのにしたがって、自分の授業に対する新たな不安も生じてくる。

初任教師の発達課題

- 授業設計に対する考え方のひろがり
→1時間(本時)レベルから単元レベル
- 子どもの学習状態の読み
→授業設計段階での「予想」
→授業実施段階での「把握」
(→授業実施段階での「先読み」)
- 授業ルーチンや授業パターンの確立

教師の授業力量の形成と成長

吉崎静夫（日本女子大学人間社会学部）

1 教師の授業力量をどうとらえるか

(1) 授業力量の3つの側面

- ① 授業についての信念—授業観、子ども（児童生徒）観、教材観、指導観など
- ② 授業についての知識—教材内容についての知識、教授方法についての知識、子どもについての知識など
- ③ 授業についての技術—授業設計に関する技術、授業実施に関する技術、授業評価に関する技術

(2) 授業力量が顕著にあらわれる授業場面での教師の対応

- ① 授業計画（予想していた子どもの反応）と授業実態（現実の子どもの反応）との間にズレがみられる場面—「学習状態を読む力量の違い」「対応策を考える力量の違い」「意思決定する力量の違い」

② 4つのタイプの教師

（A教師）このようなズレに気づかない。—授業における子どもの学習状態を的確に読み取る力量が不足している。

（B教師）ズレに気づいているのだが、どのような対応をとったらよいのかわからない。—授業場面に対応するための手だて（対応策）を案出する力量が不足している。なお、この力量は、「授業についての知識」と関係がある。

（C教師）ズレに気づき、対応できる力量があるにもかかわらず、計画変更して対応すべきかどうかの意思決定ができない。

（D教師）適切な意思決定にもとづいて、臨機応変な対応をとることができる。—授業の各場面（特に、授業展開上のポイント場面）において、子どもの学習状態を推測・判断しながら、当初の授業計画をそのまま展開すべきか、それとも変更すべきかを的確に意思決定する力量と関係がある。C教師の場合には、この力量が不足していたことになる。その点が、D教師との決定的な違いである。

③ 授業における教師の意思決定モデル

- Peterson & Clark(1978)のモデル
- 吉崎(1988)のモデル

2 教師の授業力量の形成と成長

(1) 教師の授業力量の形成・成長モデル

① Berliner(1988)のモデル

「第1段階（初任者前期）」この段階において、教師は、文脈（個々の授業場面）から離れた一般的なルールを獲得するにつれて、授業の各構成要素を分類したり、学習できるようになる。ただし、授業のやり方はまだ柔軟性に欠けているとともに、教師自身が授業に集中していないと授業が成り立たない。

「第2段階（初任者後期）」多くの2・3年目の教師がこの段階に達する。エピソード的知識や方略的知識が獲得されたり、文脈をこえた類似性を認識できるようになる。また、いつ一般的なルールを無視したり、破ってよいかを理解できるようになる。

「第3段階（中堅者前期）」今や教師（4年目以降）は、自分の教室行動について意識的に選択し、それらの優先順位を設定し、さらにプランを立てられるようになる。これまでの実践経験から、教師は、何が重要であって、何が重要でないかを知っている。また、教師は、タイミングの意味がわかるようになる。しかし、教室行動はまだ流暢でも柔軟でもない。

「第4段階（中堅者後期）」5年目でもこの段階に達する教師がいる。今や教師は、意識的な努力なしで教室から情報を収集することができるようになり、さらにある程度の正確さをもって事象を予測できるようになる。また、直感やノウハウが教室行動のために使われるようになる。

「第5段階（熟練者）」すべての教師がこの段階に達することができるわけではない。この段階になると、教師は教室事象に自分の注意を意識的に向ける必要がないので、教室行動は流暢に、しかも努力なしでなされているようにみえる。つまり、そこでは状況の直感的な把握がなされ、熟慮しなくても適切な教室行動がとられるようになる。

② Berliner(1988)モデルの特徴と疑問

- このモデルをみると、米国では、教職のかなり早い時期に教師が「一人前（つ

まり、中堅期)」に達することができる」と想定されている。一方、わが国では、第4段階に達するのは少なくとも10年目以降の教師であると考えられている。

- 教師の成長は、「教室事象の把握が無意識的にできるようになるかどうか」「教室行動が流暢で、柔軟で、しかも自動的になるかどうか」「教室事象の予測が正確にできるようになるかどうか」といった基準にもとづいて考えられている。このように、教師の授業実施・評価の側面から成長をとらえていて、授業設計（授業デザイン）の側面が考慮されていない。
- このモデルは、米国での教職経験の異なる教師を対象とした、いくつかの調査研究の成果にもとづいて考えられたものである。したがって、わが国の教師の授業力量の形成・成長を考えるモデルとして、そのまま取り入れてよいかどうかについては議論の余地がある。例えば、秋田喜代美(1997)は、この点について、「実際には、このような形で段階化することが適切であるかどうか、またそれぞれの段階の内容の適切さには議論の余地があると思われるが、経験を積むことによる変化の過程を読みことができるだろう」と述べている。さらに、秋田は、「ここで言う経験というのは、単なる長さだけではなく、経験の質が問題である。とくに初任期から中堅期における変化においては、経験の内容とその経験をとらえる認識の質が教師の成長と関係をもつ」と指摘している。
- 筆者（吉崎）は、教師の成長を「初任期（教職3年目ぐらいまで）」「中堅期（教職5年目から15年目ぐらいまで）」「熟練期（20年目以降）」といった3段階でとらえている。もちろん、教職経験の量（年数）はあくまでも1つの目安にすぎず、教職経験の質を同時に考慮する必要がある。

3 初任教師の授業力量の特徴

臨採経験のない初任教師46名（小学校勤務）を対象とした筆者らの質問紙調査（自由記述法）の結果を主な手がかりとして、初任教師の授業力量の特徴を、「子ども観」「授業設計」「授業実施」「授業ルーチン」の4つの側面からみてる（吉崎,1996）。

(1) 初任教師の子ども観

多くの初任教師に共通していることは、子どもの良い面ばかりを見ていればよかった教

育実習の時とは違って、子どもの悪い面や学習速度の遅い子が目についてしまっていることである。このことは、「子どもの良い面を見る」という理想的子ども観と「子どもの悪い面も見ざるをえない」という現実的子ども観とのジレンマを生じさせることになる。

しかし、教育実践に慣れるのにしたがって、気持ちの余裕が出てくると、いろいろな側面から子どもを見ることが少しずつできるようになる。例えば、ある小学校の初任教师は、「はじめにもっていた、かわいらしく、おとなしいといった子どものイメージはやぶられ、腕白で騒々しい子どもの現実に直面し、少なからずショックをうけた」という一学期の子ども観を、2学期には「一人一人が違うのだ。このような子もいて当たり前と考えるようになった。すると、落ち着きがなかった子にも、冗談を言って、クラスを明るい雰囲気にするという良さがあることに気づき、子どもの見方が変わってきた」と修正している。

(2) 初任教师の授業設計

初任教师の授業設計の仕方は、学期によって大きな変化がみられる。

(1学期)教科書会社の指導書に専ら依存しながら、1時間の授業案を作成する。あるいは、指導教員の助言を受けながら、授業案を作成する。その際、子どもの反応を予想することは難しいと感じている。そして、授業案は、単元全体を見通したものとはなっておらず、1時間(本時)レベルにとどまっている。

(2学期)指導書を参考にしていることは1学期と変わらないが、自分なりの考えを授業案の中に少しずつ盛り込むことができるようになる。それは、学級の子どもの実態が把握できるようになるにつれて、授業における子どもの反応を少しずつ予想できるようになるからである。また、1時間という枠だけでなく、単元全体を考える教師が出てくる。

(3学期)指導書を参考にしていることは1・2学期と基本的に変わらないが、「指導書ではこうなっているが、私ならこうする」という代替案をもつことが次第にできるようになる。しかしながら、一方では、指導書に専ら依存したままの教師も見られる。なお、研究授業などの機会にじっくりと授業設計に取り組むことによって、単元全体を見通した授業設計を考えるようになる。

以上のように、授業設計において、「指導書や指導教員などに頼りきっていた」1学期から、「指導書にあまり頼らなくなる」3学期への変化が認められる。

(3) 初任教师の授業実施

授業設計と同様に、学期によって大きな変化がみられる。

(1学期) 授業を計画した通りに進めたい気持ちが強いために、どうしても教師主導型の授業になりがちである。そのために、質問を多くしたり、予想外の反応を示す子を避ける傾向がある。そこには、子どもの反応が予想できないことに対する不安がある。

(2学期) 1学期の反省をふまえて、子どもの考えや意見・疑問を大切にしながら授業を進めることを意識するようになる。そして、1学期に比べると、子どもの反応がかなり把握できるようになる。その結果、ある教師は、子どもの反応を見ながら、授業計画を途中で変えることを試みるようになる。しかし、ある教師は、あまりにも自分で考えた授業案にとらわれすぎて、予想外の子どもの反応に対応しきれない。このように、教師の個人差が顕在化してくる。

(3学期) 教師の発言をできるだけ控えるようにして、子どもの発言の機会を多くするように努める。つまり、「待つ」ことの大切さを意識するようになる。そして、一斉学習だけでなく、グループ学習や個別学習を多く取り入れて、子どもの個人差に対応しようとする。さらに、子どもの反応が把握できるようになるのにもなって、授業がスムーズに展開できるようになる。しかし、一方では、子どもの様子が見えてくるのにしたがって、自分の授業に対する新たな不安も生じてくる。

以上のように、授業実施における初任教師の成長にとって、子どもの反応を把握できるようになることが大きい。そして、初任教師にとって、「予想外の子どもの反応への対応」と「子どもの個人差への対応」が大きな課題となっていることがわかる。

(4) 初任教師の授業ルーチン

授業ルーチンとは、授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間に共通に認識され、定型化された一連の教授・学習行動のことである。なお、教育現場では、一般に「学習ルール」と呼ばれている。例えば、「挙手の仕方」「発言の仕方」「聞くときの姿勢」「ノート使用の仕方」「紙などの配布・収集の仕方」などである。

経験のある教師は、1年間のスタートの時期である四月に学級の状態（または子どもの発達段階）に合わせて授業ルーチンを導入することによって、授業（特に、集団学習）を成立させるための基本路線を確立させている。しかしながら、多くの初任教師は4月や5月といった学年の当初に必要な授業ルーチンをうまく導入することができないために、学級の子どもの授業の準備や後始末に時間がかかったり、授業に集中できないことが多い。

しかも、最悪の場合には、授業が成立しない「学級崩壊」の状態になることがある。

このように、初任教師にとっては、授業ルーチンを年度の初めに確立することが重要な発達課題となる。ただし、その際に留意すべきことは、あまりに多くのルーチンを導入しすぎると、それらのルーチンが維持されにくいとともに、教室における教師と子どもの行動がパターン化されすぎて紋切り型に陥る危険性があるということである。

4 初任教師にとって「教えやすい教科」と「教えにくい教科」

初任教師が考える「教えやすい教科」と「教えにくい教科」は何であろうか。そして、それらの理由は何であろうか。

筆者らの調査によれば、小学校の初任教師の約7割（46名中の32名）が、算数を「教えやすい教科」として第1番目にあげている一方で、5割（23名）の初任教師が国語を「教えにくい教科」として第1番目にあげている。つまり、初任教師にとって、算数と国語に対する授業イメージは対照的である。

では、初任教師は、教える教科として、算数と国語の違いをどのようにとらえているのだろうか。

- ① 算数は「ねらい」が一様ではっきりしているが、国語は多様で曖昧である。
- ② 算数は正解が1つであるため安心して教えられるが、国語は答が1つでないので教えるのが難しい。
- ③ 算数は教え方の手順がある程度できているが、国語は明確な指導法が自分の中にできていない。
- ④ 算数では子どもの反応をある程度予想できるが、国語では子どもの反応を予想するのが難しいとともに、子どもから予想外の反応（意見）が出やすい。

このような違いは、初任教師の授業設計の特徴（例えば、「子どもの反応を予想することは難しい」）や、授業実施の特徴（例えば、「予想外の子どもの反応に対応できない」）と関係している。また、授業設計・実施における教師の不安（特に、1学期）を軽減してくれるものは、「こういう発問や説明をすればこういう反応がくると予想できる」ことであり、「こういった授業の進め方をすればよい」といった、授業のパターンが見えてくる」ことである。この点において、多くの初任教師にとって、算数は不安を軽減させるものであり、国語は不安を増大させるものである。

5 初任教師の発達課題

筆者は、これらの研究成果をふまえて、初任教師の発達課題を表1のように整理した。そして、初任教師を育成する方策を立てる際に、この発達課題を考慮してもらいたい。

表1 初任教師の発達課題

I 授業設計 (授業計画)
I-1 指導書の学習指導案の例を見たときに、一時間の授業の流れについてのイメージがわく。
I-2 主要な発問や説明に対する「子どもの反応」が予想できる。
I-3 子どもがつまずきやすい学習内容や学習場面を予測できる。
I-4 指導書の学習指導案を、学級の子どもの実態を考えながら、アレンジできる。
I-5 指導書の単元案の例を見たときに、単元全体のイメージがわく。
I-6 単元と単元との関係に気づく。
II 授業実施 (授業実践)
II-1 適切な授業ルーチンを確立する。
II-2 教科ごとの授業の進め方 (パターン化) を確立するとともに、内容に応じてバリエーションをつける。
II-3 子どもの個人差 (学力の差、学習速度の差、興味・関心の差) をできるだけ考慮した手だてをとる。
II-4 可能なかぎり子どもの反応を待つ。
II-5 子どもの反応に応じて、複数の手だて (対応策) をとろうとする。
II-6 予想外の子どもの反応に少しでも対応しようとする。
III 授業評価 (授業改善)
III-1 目標に応じた評価方法があることを知るとともに、その方法に慣れる。
III-2 授業中の子どもの実態を評価 (形成的評価) する方法を身に付ける。
III-3 授業評価の結果を、次の授業設計・実施に少しでも生かそうとする。

6 初任者研修への提案

初任教師の授業力量形成に関する研究の成果をふまえて、わが国の「初任者研修の内容と方法」を改善するための方策の提案を行う。

〔提案1〕 1学期の段階では、各学校での指導教員の指導・助言を基本にして、県の教育研修センター等での学外研修は最小限にとどめる。

初任教師は、1学期に、教科書会社が作成した指導書にもっぱら頼りながら、1時間1時間の授業をどのように計画したらよいか、どのように進めたらよいかというように、まったく余裕のない学校生活を毎日送っている。そして、「かわいい」といった理想的な子どもイメージは修正を余儀なくされている。まさに、1学期は初任教師にとって「自信喪失の試練の時期」であり、「サバイバル期」である。このような時期には、初任者研修のための学外出張を最小限にして、教室で子どもたちと生活・学習する時間をできるだけ確保してあげるべきである。

〔提案2〕 それぞれの時期に初任教師が抱いている授業設計・実施に対する不安の原因を明らかにし、校内の指導教員等の指導・助言のもとでそれらの不安を少しでも軽減してやる。

前述したように、多くの初任教師にとって、最初のうちは、とにかく1時間1時間の授業をどのように設計するかで精一杯である。その際、初任教師が最も頼りにしているのが教科書会社の指導書である。しかしながら、この時期は、指導書に掲載されている学習指導案から1時間の流れをイメージすることさえも難しいようである。そのことが大きな不安の原因となっている。ここで指導教員に求められることは、初任教師が1時間の授業をある程度までイメージ化できるように、指導教員自らが「子ども役」となって初任教師に授業シミュレーションを試みさせることである。いわゆる「現場版の模擬授業」である。

一定期間授業を実践することによって、初任教師は1時間の授業の流れをある程度イメージできるようになる。次の課題は、学級の子どもの実態に合うように、指導書の学習指導案を修正することである。そのためには、主要な発問や説明に対する「学級の子どもの反応」を予想できなければならないし、子どもがつまづきやすい学習内容や学習場面を予測できなければならない。これらは、とりわけ初任教師にとっては難しい課題である。そして、そのことが初任教師にとっては大きな不安の原因となっている。ここで指導教員に求められることは、筆者らが授業研究法として開発した「再生刺激法」などを活用して、「予想した子どもの反応」と「実際の子どもの反応」とのズレを初任教師に実感させるこ

とである。

再生刺激法は、授業中の子どもの学習活動を中断させることなく、授業における子どもの内面過程（認知・情意過程）を把握する方法として開発されたものである。

その方法と手順は、①授業のビデオ録画、②重要な授業場面の選択、③質問紙による子どもの自己報告（授業終了後、ビデオ録画された授業を子どもに視聴させながら、ポイントとなる授業場面でビデオを一時停止し、授業中に「考えていたこと」や「感じていたこと」を質問紙によって自己報告させる）、④自己報告の分析の四つの過程からなる。

このような方法によって把握された子ども一人一人の内面過程についての結果を初任教師にフィードバックする。そうすることによって、「子どもの自己評価」と「教師による子ども評価」とのズレを初任教師に意識化させることができる。つまり、「どのような授業場面でズレが大きいのか」「どの子どもに対するズレが大きいのか」「なぜそのようなズレが生じたのか」などについて、初任教師に省察させるのである。そして、それらの一連の思考過程を通して、初任教師は「教材内容に関連した子どもについての知識」を形成していくことが期待できる。このことは、「子どもについての読み」の発達課題を解決することにつながる。

[提案3] 夏休みの学外研修では、初任教師が1学期の自らの実践を冷静に振り返ることができるような演習や実習を取り入れる。さらに、初任教師間で1学期に体験したことを相互に交流できる場を設ける。

夏休みの間に、1学期に体験したことから何を学ぶのかということは、初任教師の成長・発達にとって決定的に重要である。できれば、各初任教師が1学期に実践した授業をビデオで録画しておいて、それを研修の教材として初任教師が共同学習できればよい。

その際、筆者らが授業研究法として開発した「VTR中断法」を活用することができる。

VTR中断法は、録画された授業（他の教師が実践したもの）のポイント場面でVTRをいったん停止させて、「もしあなたがこの授業者であったら、次にどのような教授行動（手だて）をとるつもりですか」というように、視聴者（同僚教師あるいは学外の教師）に教授行動の意思決定を求める方法である。

その際、「どのような教授行動が他に考えられるか（代替策の可能性の探索）」あるいは「授業はこの先どのように展開すると予想するか（授業の先読み）」といった質問をすることもできる。そして、この方法をとることによって、臨場感あふれる授業のシミュレーション場面において、初任教師は自らの意思決定の傾向や判断基準を熟考することができる。

そして、授業者以外の参加している初任教師の教授知識をも豊かなものにさせることにつながる。というのは、他の初任教師の意思決定の内容とその理由を知ることによって、教材内容とのかかわりの中で手だて（教授方法）の多様性と適切さを学ぶことができるからである。

(参考文献)

- 秋田喜代美 1997 「中堅教師への成長と停滞を越えて」 児童心理、51 巻 7 号、117-125
- Berliner,D.C. 1988 Implication of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference,39-68.
- Peterson,P.L. & Clark,C.M. 1978 Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. American Educational Research Journal,15,555-565.
- 吉崎静夫 1991 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい
- 吉崎静夫 1996 『初任教師の授業力量形成に関する研究』 科学研究費補助金・研究成果報告書（平成 6・7 年度一般研究 C）
- 吉崎静夫 1997 『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』 金子書房
- 吉崎静夫 1999 『中堅教師の授業力量形成に関する研究』 科学研究費補助金・研究成果報告書（平成 8～10 年度基盤研究 B）
- 吉崎静夫 2004 『新教育課程で育てる学力と新しい授業づくり』 ぎょうせい

1-2 教員の指導力の向上と研究の在り方

東京都中央区立泰明小学校校長 向山行雄氏

【司会】 それでは、続きまして、中央区立泰明小学校の向山校長先生にお願いしたいと思います。向山先生は、小学校の教諭、それから、文京区や品川区の教育委員会の指導主事、東京都の教育局の指導主事等をお務めになられた後、校長として、今、8年目になられるということでございます。今まで相当の数の授業をご覧になっていただいておりますので、その観点からも、今日、お話をさせていただきます。

それから、国研のさまざまな研究の協力者とか、文科省の審議会の作業部会の委員などでも、大いにご協力いただいております。

ご著書は、一番新しいものは、『ミドル教師：ニューリーダーとしての自己啓発ノート』というものがおありです。

今日は午前中、臨海学校で子どもたちを見てこられて、館山から駆け付けてくださいました。先生、ご講演よろしく申し上げます。

【向山】 ご紹介いただきました向山です。2泊3日の海から帰ってきたもので、真っ赤っかなまんまで、大変申し訳ありません。

今の吉崎先生のご講演を、大変興味深く拝聴させていただきました。うちにも初任者はおりますし、東京の校長会の仕事もやっているんですが、去年は東京の初任者が30~40名、1年以内で退職しちゃったんですね。中には、大変不幸な選択をしてしまった人や失踪してしまった人とか、いろんな人がいます。中学・高校とか、いわゆる専科教員ではなくて、そのほとんどが小学校の全科教員なんですね。それだけ学級経営とか親の対応とかというのに行き詰まったりした人が多かったんだろうなと思います。

去年、校長会と都の教育委員会といろいろ協議して、今年は、この3月の年度末に1週間程度、赴任前に学校に行って、学校の印刷機がどこにあるとか、先生の名前を覚えるとかという赴任前体験を入れてみたんです。給料も払わないで教師を行かせるというのは、なかなか難しいこともあったんですけど、やってみて大変効果があって、4月1日から、すぐにいろんなことが動けるようになったというので、大変良かったなと思っています。そのことだけじゃないんですけど、去年に比べると、退職者の数も大変少なくて、今のところはいいなと思っています。

私たち団塊の世代の三十数年前は、大量の初任者が配置されまして、私も初任の学校は大森の学校で、5名初任者がいました。今は校長をやっている、私の友人が配置された江東区のある学校は、1年間で12名の初任者が配置されて、次の年が、また11名配置。ですから、2年間で23名が1・2年教師なんていう時代があったんですね。

私の友人の校長も3年生を担当して、3年生は3学級3人とも初任者という学年運営をしたなんていうことを言っていました。遠足1つ行くのも大変だったなんていうことを言っています。

ご案内のとおり、東京、それから関東近県、大都市中心は大量の初任者を採らなければ

ならない時代になっており、現在の人事部の試算で行くと、今、東京の小学校は 1 校 13 学級が平均なんです、今後 10 年ぐらいで、13 分の 10 は 10 年未満教師になるということです。13 分の 10 を 10 年未満教師が運営して、そこに、ごく一部の幹部教員と校長・副校長がいるという状態で、これだけの変化の激しい時代に、どう対応できるのかというのは、大変危機感を持っています。私たち校長会も危機感を持っていますし、教育委員会のほうも大変危機感を持っています。

そういう中で、教師の力量をどう高めていくかというのは、大変大きな課題だというふうに、私も思っています。今日は工藤先生から、「教員の指導力の向上と研修の在り方」ということで、少しお話をするようにということなので、レジュメのようなものを準備しました。教員の指導力のうちの大きいものは授業でありますから、その授業力量をどう高めるかというのに絞って、お話を少しさせていただきたいと思います。

1. 授業を支える要素の何を向上させるか

右の四角に、授業を支える要素というのをメモしてみました。子どもが教材を通して「ねらい」に迫っていくというのが授業の 1 つの筋だとすると、教師はいろいろな指導法を講じていくわけです。それは、ここに書いてあるような事柄がいろいろあって、1 つの授業として成立するんですが、この中で、どの辺が課題なのかなと思っているわけです。

私は、教育委員会に 10 年おりました、それで、東京の学校の教室を、約 10 年間で 3600 ぐらい見て、結構いろいろメモを取ったりしました。世間では、教師の授業力量が落ちたって、よく言うんですが、私自身は、この 3600 の授業を見た印象では、本当に落ちたかどうかというのは懐疑的で、それほど落ちていないのではないかなというふうに思っているわけです。

大体、「近ごろの子どもは」とか、「近ごろの先生は」という言い方をすると、前に比べてとかく今はというふうに、どうしても否定的な評価をしがちですから、教師の授業力量についても、「お父さんが子どものころは、こんなにいい先生がいた」というふうなような言い方をして、あまり冷静な分析をしないで、「とかく今の教師は」というふうに言うように思います。

ただ、その 3600 の授業を見た中で、この教材ですね、教材開発力量とか、教材分析の力量、この辺は、かつての教師より落ちたような、私なりの 1 つの印象を持っています。これは、いろいろ理由はあるんだろうと思います。今の子どもたちに意欲をわかせるような教材作り、あるいは 1 つの教材を発掘するというのは、かつてよりも大変難しいと思います。かつてならば、それほど情報化社会が進んでいませんし、教師と子どもの情報量の格差というのは大変多かったわけですから、教師が少し工夫すれば、いいものを提示できた。今は、相当踏み込んだ形でやらないと難しいというふうに思っています。教材の開発、教材の分析、そういったようなものが弱いと思います。

もう 1 つ 2 つ挙げると、やはり教師が忙しいんだろうという感じは、率直に思います。それは、普段もそうであります。うちの職員の子育てをしている女の先生たちは、平均睡眠時間は 5 時間ぐらいだと言っていますね。うちの、今年来た初任者は、夏休み 42 日間のうち、勤務日が 30 日間あるんですが、休みが夏季休暇 5 日間しか取れないんですね。

あとは 25 日全部、臨海学校とかプールとか、初任者研修関係が十数回入っています。つまり、かつてなら旅に出掛けるとか、本をたくさん読むとか、自己啓発の時間とかというふうにやっていたんでしょうが、なかなか忙しくなっているんだろうと思います。

そういう中でいくと、さっきの吉崎先生じゃないですけども、どうしても指導書に頼っていく、授業が薄くなっていくのではないかという気がしてなりません。体験学習が大いに勧められたり、繰り返し学習などが言われたりして、学習活動なども割合単純というか、浅い学習活動なんていうのも、もしかしたら、今はあるのかもしれないと、そんな感じがします。

あと授業の力量、指導力のある教師というのは、子ども同士が相互啓発をする場面をつくり出すのがうまい教師なんだろうと思います。研究発表会なんかでも、教師がたくさん集まっている部屋というのは、子ども同士が討論したり、話し合ったり、それを先生がうまく交通整理するような場面があるわけです。教師も、この辺が難しいということを知っていて、そういうものを見たいんだろうと思います。いい教材が作れないと、いい相互啓発の場面もなかなか生み出せないで、その辺のところは、私は今、1つの課題かなというふうに思っています。

2. 授業の力量を高めるために

2 番目の「授業の力量を高めるために」ということで、私なりに、指導主事や校長としての実践として、若い教師や中堅教師を育てるためにやってきたことをまとめました。私は、この授業力量を高めるのは、方法は3つだよって、よく職員に言います。1つは、他人の授業を見ること、2つ目は、他人から授業を見てもらうこと、そして3つ目は、自分で自分の授業を記録することですよと。

他人の授業を見る機会というのは、あまり多くないんですね。私、教員として 16 年勤務して、1 年ちょっと研究所に行っていたので、15 年教員やっていて、結構研究の活発な学校にいましたし、自分も割合外の研究会にも行くようにしてはいたんですが、それでも、他人の授業を見る機会というのは年間 14~15 回です。大変見ているほうで年間 14~15 回ですから、もっと意図的じゃない教師は、10 本未満しか見られないと思います。

ですから、他人の授業を見られるときというのは大変貴重なわけです。職員にも「校内研究で人の授業を見るときは、大変貴重なんだから、それがうまく見られるように、できるだけ一生懸命見なさい。」と言っております。それで前任校でも「授業観察カード」というのを作り、10 項目ぐらいの項目で、それを 4 段階に評価して、あなたはこの授業を見てどう評価したか、というような記録をなささいということをやったりしました。

それから、2つ目は、「授業の名人」と言うんでしょうか、そういう人の授業を見せるということで、大変著名な実践家を呼んできて、子どもたちの前で授業をやってもらったり、教師を子ども役としてやったりしました。

私も、あまり授業がうまいかどうかは別として、ちょっと社会科をかじっていたので、社会科の授業はこういうふうにするんだなんていうふうにして、校長も授業をやってみせたり、子どもたちの前で授業をやって、それを職員に見せたりしたこともありました。

他人の授業を見るというようなことで、この「授業観察カード」を使って教員に評価さ

せたら、前任の学校では、いわゆる指導技術の基礎基本にかかわることが、非常に評価が低かったんですね。それは発問であったり、指示であったり、板書の仕方であったりということです。そういう、いわゆる一番ベースになるところが、教師自身も課題があると思ったので、それでは模擬授業というのをやってみて、われわれ教師が子ども役になって、教師の指導力量のベーシックな部分を分析してみようということをやりました。

これが、2枚目のペーパーです。なかなかこういうのも機会が設定できなくて、年間2回しかできませんでしたが、夏休みと9月にやりました。授業者は全員です。副校長も養護教諭も含めて全員、授業を5分間ぐらいさせて、そして、それを2人ぐらいの教員にコメントさせるということをやりました。

子ども役も、割合理解のできる役をA、理解が悪い子役をBにして質問させたり、分からないとか言わせて模擬授業をやって、それに指定者がコメントして、その後、私のほうから3分程度コメントをするというふうにしてやりました。そうすると、午後からで、結構、6人ぐらいやったりできました。

3年目の若い教員が、研究授業よりも、はるかにこちらのほうが緊張したと言っていました。そうだろうなと思います。あんまり研究活動の盛んじゃない学校だと、研究授業をやるのは嫌だなんて言う先生も結構いるんですけども、前の学校は、小さい学校ではありますし、全員に研究授業させていたんですが、それでもこの模擬授業は怖いって言いますね。ベテランの教師でも、怖いって言っていました。

こういうような経験もあまりないですし、やった後すぐに、これも次のペーパーで、「模擬授業分析 10 の視点」というのをすぐに4点で書かせました。これ、自分で作って見たんですが、4点というのは中心化傾向を避けて、いいか悪いか決断しなさいということです。若い人もベテランにも、きちんと評価しろと、ベテランも遠慮なしに、ぜひ書きなさいと言って書かせました。こうやって、瞬時にこういうのが出てきますし、それから私のコメントも割合辛口で入れますので、割合厳しいかなと思います。

年に1回こんなことをやったって、そんなに伸びるほどではないんですが、それでも、やはり自分の授業のどこに弱さがあったのかなというのは、少し分かるようになるのかなと思います。

1枚目に戻っていただいて、2つ目は、他人に授業を見てもらうということです。この他人に授業を見てもらうというのも、研究授業の回数が少ないと、なかなか見てもらわない。これまで東京なんかで少ない学校は、年間に研究授業を3回ぐらいしかやらない学校もあったんですね。学期に1本ずつとか、中学校だと、年に1回か2回というところもありました。

そうすると、教師生活10年やっても、研究授業を1回しかやってないなんていう人は、結構ざらにいたんですよ。そういう程度じゃ、全く人に見てもらえないわけですから、評価してもらえなくて、我流の授業をやっているというのが現状だったと思います。

私は、他人に授業を見てもらうというのは、教師に指導案を作らせるときに、当然、分科会とか、同僚教師と一緒にああだこうだ議論もさせます。と同時に、私が時間を取って、ヒアリング的に授業づくり相談というのをやります。これは、かなり突っ込んだ形で授業づくりをしていくということで、なかには、現地と一緒に行ってあげるなんていうことも

します。

余談ですけど、今度初任者が11月に3年生の社会科で、銀座の町の授業をやるので、何をやるかということで、木村屋というあんパン屋がすぐ近くにあって、5階か6階に工場があるんですけども、その初任者に名刺を持って行かせたら、校長先生、駄目だって断られましたって言ってきました。狭いし、子どもがいっぱいと無理だと。あ、そうか、それは残念だねと。でもまたしばらくして、僕があいさつと一緒にやってやったんですね。そうしたら、校長が行ったので、もう急に店長とか出てきちゃって、結果的には工場見学ができるようになったんです。そうやってサポートしてやったり、そういう授業づくりをバックアップしていくということが、管理職というのは大事なんだろうなという感じがします。

2つ目は、「校長による授業観察」というものです。今は全国的にもかなりいろいろなところが教員評価、人事考課制度を入れ始めましたが、東京都では、平成12年度から教員評価制度が始まっております。その中で東京では、校長が学期に1回程度は授業を見るようにというような、教育委員会の1つの方針もあります。

校長の授業の見方もいろいろでありまして、5分間程度で見たり、いろいろあるんですが、私は、学期に1回は1単位時間、必ず始まりから終わりまで見るようにしています。私は、研究授業でもそうですが、授業を見ると、汚いんですけど、授業記録を取るようにしているんですね。資料の4枚目にあるのが2年生の算数の授業のものです。原簿はB4版ですが、1単位時間を見て、こういう速記録を取って、それを職員に返してやります。

良い授業の場合はあまり助言はしませんが、課題のある授業の場合は、なかなか時間が取れないんですけど、休み時間や給食の準備とか空き時間に呼んで、指導したりします。

泰明小学校は、私、今年4月から行ったんですが、1学期は、6月中旬から下旬にかけて1週間程度入りました。多い日は、この授業記録を4本取るんですね。1日4回取ると、これはすごく大変ですね。1時間でも結構大変なんですけど、4コマ取るというのは、結構きついです。もう本当に、肩もばんばんに張りますし、しかも、これをやるときは、電話も取り次ぎもさせませんし、お客さまも全くカットするので、結構大変なんです。今年1学期に、16～17名の授業記録を取って、呼んだのは半分ぐらいだったですかね。半分ぐらいの教員は、指導しました。そのうち1名は、ちょっとかなり長めに指導を加えたりしました。

これは、1年間で1人3回。研究授業を入れると4回ぐらいやりまして、最後に合本にして、全員分の配ってあげるようにします。そうすると、年間で四十枚くらい、こういう記録が来ます。そうすると、なかなか他人の授業を部屋へ見に行けないんだけど、ああ、あの先生はこんな形なんだな、板書はこんなふうになっているんだな、課題の提示はこんなふうになっているんだなというのが、もちろん授業そのものは再現できないんだけど、ある程度のエッセンスは見るのことができるのかなと思っています。こんなようなことで、これは、校長になってから8年目ですけど、ずっとやってきています。

これも、最初にやった学校でこれを配った時は、かなり反対した教員もいました。何でこんなことやるんだ、それから、勝手にこんなもの配っていいのかみたいなことを、私に言ってきた職員もいました。でもこれは、あなたたちの指導力向上につながるんじゃない

ですかとか言ったら、2年目から何も言わなくなって、むしろ、最後に私が出る時は、こういうのが1つの財産になったと、ありがたく思っていたと思いますね。

校長も、1時間の授業を見せてもらうんだから、それ相応に、このような形で見えてくるのが大事だと思いますし、若い教員にも、授業を他校に見に行ったりしたときは、自習態勢で教室を空けて見に行ったりもすることもあるので、なるべくこういう授業記録を取るようになるべきだと言っております。そして、成果を子どもに返すんだよというというようなことは言いますが、やる教員は、なかなか現実にはあまりいません。

私自身は、これは28、29歳ぐらいから、こういうやり方でずっとやってきて、これを、うちへ帰って授業記録ファイルというのに累積し、何十年間かやってきました。これは、自分にとっても、自分の授業力量を形成していく上で1つ役に立ってきているかなとは、思っています。

(3)は、なかなか人の授業を見に行けないし、他人に見てもらえる機会もないので、自分の授業を分析することだよと、こう言っています。これは、ビデオでもいいし、テープレコーダーでもいいし、授業を記録すると、大変しゃべり方も癖があるし、余計なことをしゃべっているのが分かるものです。

今年、他校から来た4年目の男性の教員が、国語の2年生の授業で、子どもに作業させる前に、指示内容を10項目もしゃべったんです。授業記録で見て、あなた、10項目指示して、2年生の子が全部分かると思いかいって聞くと、分かんないですねって言うから、3項目ぐらいに絞るようにしたほうがいいとかって言ったりします。

また、この間、7月の最後の研究会で、私の講話みたいな話をして、この時に、教師というのは癖があるんだから、ぜひ記録を取るよとということを言いました。例えば、今、若い先生に「何とかのほう」という言い方が多い。例えば、喫茶店に行っても、「コーヒーのほう、お持ちしました」とかね。その「何とかのほう」という話をしておいたんだけど、この2泊3日の館山で、若い教師が子どもたちに説明するときに、やっぱり「ほう」と言うんですよ。今日帰る時に、磯の観察をしたんだけど、「それでは、今からペットボトルのほうを配ります」とかって言っている。(笑)それには、年配の教師が、あなたね、「何とかのほう」とかっていうのは、あんまりそういう言い方しないほうがいいって、この間、校長先生おっしゃったわよねなんて言っていましたけども。

つまり、教師というのは、いろんな無駄な言葉も使うし、言い方の癖もありますし、ぜひ記録を取るほうがいいというふうに言うわけです。

私は社会科をやっていたので、社会科の授業は、板書を、「社会科ノート」というので板書だけでも記録をしておきました。自分が忙しいときは、日直の子に写させたりしながら、あるいは、それもできなかった場合、子どものノートを後からコピーしたりして、取ったりしていました。

それから、この授業記録とか実践記録を作らせるというのも、大事なのかなと思っています。前任校で社会科の研究発表をしました。担任は6名しかいないんです、あと専科教員を入れて、事務を入れて、養護教諭を入れて、全部で10人しかいないんですけど、10人で、180ページぐらいの研究資料を作ったんです。厚ければいいというものじゃないんですけども、1人に十何枚、ということは、400字詰めで言うと40～50枚書かせました。

それは、自分の授業をつくって行って、分析して、記録を載せてというような機会がないですから、苦しいけれども、書かせてみました。そのことによって、授業を分析していく、振り返る1つの力量形成につながるのかなと思ったわけです。

3. 研修の在り方

3番目に、「研修の在り方」ということなんですけれども、冒頭申し上げたように、大変学校は忙しいんですね。それから、勤務時間もあるわけでありまして。私のところは、8時05分から4時50分までが勤務時間なんです。子どもを下校させると、4時になってしまいますから、研究会というのは、勤務時間中は、そこしか入れられないわけです。もちろん自分たちでやったりするのがありますけれども、一応、校長としては、保育園に通っている人もいるし、親の介護をしている職員もいますから、なるべく勤務時間内にやるということにしています。

資料の最後の5枚目、前任校の18年度の研究収録の一部なんですけど、大体、研究の経過というところ、ほとんどの学校は、こんなに細かくは書かないと思います。どういう授業研究をやってきたかぐらいしか書かないと思うんですが、私は、ほかの学校にも参考になるためにということと、いずれ、自分たちの1つのデータになるので、なるべく研究にかかわる内容は細かく記録をさせました。研究発表会もあったので、これは相当やっている学校だと思います。

1つ自慢は、私がかかわった限りは、5時以降はやりませんでした。もちろん職員同士が残って教材研究したり、自分たちで自主的に協議するのは、結構遅くまでやったのがありましたけれども。

4月4日が日曜日と書いてあるのは、これ4月4日は火曜日の間違いですね。こういう春休み中やったりとか、それから6月10日の土曜日なんていうのは、これは土曜参観日で、午前中参観で、その後やるとかですね。それから、7月の21、27日から8月31日まで、ここの夏季休業中やったりです。長期休業中に入れるのは、なかなか反対もあって難しいと思いますね。最近では、職員会議は入れたりする学校ありますけれども、研究にかかわる内容を、これだけ入れるというのは、もちろんこのほかにもプールとか、日直とか、臨海学校とか、何とか相談日とか、いっぱいあるわけですから、まあまあ大変かなというふうに思います。

でも、こうやって校内研究会を入れて、授業をつくっていくのを経験させました。やっている途中は大変だと言っていましたし、何かもう、あつぱあつぱだったということも、言っていましたけれども、職員は、こういう大きな研究をやり終えてみると、大変勉強になったというのは、率直にみんな言いますね。

こういう研究発表をやるときには、反対する教員ももちろんいるわけなんですけれども、目に見える形で、自分の力量形成につながったという、その実感がわくと、割合いいのかなというふうに思います。

またトップに戻ります。「研修の在り方」。これは、ある程度の教師なら、こういう形でもって一定の向上を図れるんですけど、(2)の指導力不足教員、これはどうやったって、こういう学校の校内研修システムなどの通常のルートの中では上げられないですね。

私のところもいますし、前の学校でも、その前もいましたけれど、これは、土曜日なんかには学校に呼んで、あるいは、みんな帰った後に1対1でやりました。僕は「向山塾」って言っていました。とにかく、その教師に、国語も算数も体育も道徳も、みんなやらせました。ここに子どもがいるつもりでやりなさいと。板書とか、あるいは、体育だったら、鉄棒の場面で、どういう指示をやるかとか、もう本当に手取り足取りですね。

手取り足取りでやっても、次のときに、また、それがあまり生きてこなかったりして、この指導力の足りない教師の力を付けるというのは、本当に大変だと思います。なかなか伸びていかない。やっぱり悩みですね。

それから、「外部研修会への参加」ということですが、さっき言った忙しさから、出張機会というものなかなか取れない。本校の職員は、割合それでも行っているほうなんですけど、なかなか取れない。

それから、ちょっとみみっちい話なんですけど、出張旅費が大変減ってしまいました。これは、東京都が払う出張旅費なんですけれども、これは何年前に、この出張旅費が国庫負担から外れたんですね。そうすると、東京都のほうも予算削減で、ここをぐうっと圧縮しましたから、昔は年に1回ぐらい、例えば上越の附属の発表へ行っただとか、2人か3人は派遣できたんですけど、それは今、全くできません。例えば、筑波の附属の発表で、3000～4000円掛かりますが、それがやっとぐらいです。ですから、なかなか厳しいと思います。

研修の在り方というので、そういった学校の公的なものに加えて、後は私的な研究会、自宅での個人研修、これがどれぐらいできるのかということが課題なんだろうなと思います。私、新聞記事とか、ちょっと面白い論文なんかを、朝、職員に配ったり、自分の読んだ本の話とか、読んだ本の冊数とか、そんなことを、よく職員に言います。みんなも忙しいし、でも私も忙しい。忙しいけれども、本を読んだり、自己啓発をしていこうということを言っています。

自宅で机に向かう習慣を、どう育てられるかということも大切です。私は、実は教師になって自宅で机に向かうようになったのが、27歳ぐらいだったですかね。もう既に教師生活を4年ぐらい過ごし、最初の子どもの生まれるところで、それまでは、自宅で机に向かうというのは、あんまりなかったですね。ある時、民間企業に勤めている友人が、日曜日の4時から6時は机に向かうという話を聞いて、それでショックを受けて、向かうようになりました。

私は、それから後は、1週間に10時間は机に向かうということを己に課していました。1週間、日曜日の夜に、その週に机に何時間向かったかという合計時間を書いて、それを表に張って、累積して、それを己の戒めにしてやっていたんです。そういう自己啓発の機会をするようにというのは、職員にも言って、どれだけできるかは、あれですけども、それに懸かっているのかなと思っています。

4. 指導力向上の契機と指導力が高い教員の特質

最後4番、「指導力向上の契機と指導力が高い教員の特質」ということなんですけど、私は、「適所において適材を育てる」ということが大切だと思います。よく「適材を適所に置く」

と言いますが、これは簡単だと思うんです。力のある教員を、あるところに置いて。しかし、「適所において適材を育てる」というのが、特にこれから大事な感じがします。

私は、生活指導主任を31歳でやらせてもらって、教務主任を32歳でさせてもらったんです。それは、当時の校長が、そこに置いて育てていきたいということだったと思います。それから、年齢構成上の問題もあったかもしれませんが。

これから大幅に教師が入れ替わるときに、校長としても、そういう決断というか、そういうふうに持って行って、やっていく必要もあるのかなと思います。その立場で見えるものがあるのかなと思っています。

(2)は、資質を向上させるのは、モデルとなるような教師との出会いなんだろうと思うんです。ところが、私たちの東京も、この何年間か、教科教育のほうが非常にやせ細っています。教育課題への対応がどうしても多かったわけで、教科教育をめぐる仕組みや何かが、どんどんやせ細ってしまっています。国際理解教育にしろ、人権教育にしろ、特別支援教育にしろ、それは喫緊の課題ですので、それはそれとして、どうしてもやっていかなければいけないんですが、本体の教科教育が弱いという状態です。

教科教育のモデルとなるべき先輩との出会いというのが、かつてに比べると相当少ないのかなという気がします。ここの出会いを、どう組織化して、ああいう先輩になりたい、ああいういい授業をやるようになりたいと思えるようにするか。それがモチベーションに大きくかかわってくるのかなと思っています。

(3)番は、さっき話したので、最後に(4)番です。「教師は金では動かぬ」と書いたのは、結局、東京都は、人事考課制度を入れて、ある意味、業績評価によるものを取り入れたんですけれども、なかなかうまく機能していない。東京都は、主幹制度も導入して数年たっているんですけれども、主幹の倍率が一点何倍という状況で、圧倒的に足りないんです。それから、指導主事試験というのは、かつては20倍、30倍あったんですけれども、今は2倍ぐらいしかないんです。副校長試験も、もう2倍とかいう状況です。

主幹も、年間数十万円給料を余計に出していますが、こういう状況です。もちろん処遇の改善も大事で、もっともっとやっていかなきゃいけないんですけれども、いい意味の権威というんでしょうか、管理職の権威とか、地位のある人たちへの権威というのは、圧倒的に失墜させてきてしまった。これは、教師の世界だけじゃなくて、わが国全体の病理現象なのかもしれませんけれども。

そういうものを、もっともっと培ってやらないと、きついものがあります。もちろん教師全体の権威、いい意味の権威というんでしょうか、そういうものを、もっともっと育ててやらないと、これは指導力の向上にもつながっていかないのかなという気がしてなりません。

あっちへ行ったり、こっちへ行ったりで、大変申し訳ありませんけども。以上です。

5. 質疑応答

【司会】 お疲れのところを、ありがとうございます。

それでは質問やご意見を、よろしくお願いします。

まず、私のほうから。経験の話で結構なんですけれども、10年、20年たつ先生をご覧

になって、ある先生は非常に伸びているのに、ある先生は、そうでもないという違いは、どのようなことが影響しているのでしょうか。本人の資質もあるかもしれないし、向上心とか、先ほど出た、適所の経験が少ないということなど、いろんなことがあるでしょうけれども。そこら辺、何か、印象に残ったようなことがございましたらお願いします。

【向山】 1つは、その人の歩いてきた学校歴というんでしょうか。それは、研究活動が盛んであったり、お互い同僚性が高いというんでしょうか、お互いに指摘し合いながら、伸びていけるような土壌のある学校にいたかどうかというのは、大きいと思いますね。

私が若いころいたある学校なんかも、大変ベテラン教師が厳しい人たちで、私たち、よくどやさされましたね。いろんな指導法とかを厳しくしかってくれました。それは、1つ大きいと思っています。

それから、これは何なのかな、やっぱり本人の資質というんでしょうか。資質というか、どう教師という職を考えているのか、また教師という職を選んで、この教師の道を究め、いい教師になりたいという意欲というんでしょうか、志というんでしょうか、そういうものが大きいと思っています。

3つ目は、これがちょっと抽象的なんですけど、保護者や子どもの支えというんでしょうか、いい親、いい子どもというんでしょうか、ミスに必要以上に厳しくなくて、寛容でいて、若い教師も育てるような土壌のある地域、学校。そういうところは、伸びてもいいのかなという気もしていますね。

【司会】 ありがとうございます。

【質問者A】 2つお伺いしたいことがありまして、1つは、向山校長先生の冒頭のお話にもありましたけれども、東京都においては、13学級が小学校の平均規模になりつつあるということは、学年2学級ということですね。ですから、かつての大量採用期の時には、学校が大きくて大量採用されていて、相互に初任者同士で啓発のし合いがあったと思うんですが、今は、学校の規模が小さくなっている中の大量採用ということで、そういった意味では、初任者の育成の仕方、若手の育成の仕方にも、管理職の先生として、お悩みになっている部分や工夫されている部分があると思います。そういった小規模の中で若手の人材育成を図る上で、工夫されているような点ということで、教えていただければというのが1点目です。

2点目は、校内研究と教員研修との絡みという点についてです。特に小学校中心に、ほとんどの学校が毎年校内研究のテーマを設定して、研究活動に熱心に取り組んでいるんですが、私も時々学校へお邪魔しますが、校内研究の進め方ということと、個々の教員の研修というか力量の向上というのが、どういうふうリンクしているのかなということが見えにくいと思う学校もあります。

そういった点で、校内研究と個々の教員の力量の向上ということを結び付ける視点といえますか考え方といえますか、そのようなことについて、ご示唆をいただけるとありがたいなと思っております。よろしくお願いします。

【向山】 1つ目のところで、本当に東京もそうだし、大体多くの所が小規模校化していますからね。そこに大量の初任者が配置されていて、どう育っていくかということなんです。

私とか、私の周りの、かなり一生懸命やっている校長は、校長が主軸的な、主軸というのは、ちょっと大げさですが、ヒアリングの機会とか、授業づくりの相談とか、個別に相談相手になってやっているように思います。そういうところの初任者は、割合伸びてきているように思います。

ところが、過度に強く要求し過ぎていて、あまり聞いてやらないようなところの初任者は、逆につぶれちゃったり、そういうところが、あるように思います。そういう点では、校長の役割が大変大きいと思っているんです。

前と違って、小さい学校というのは、それを逆手に取れば、校長は1人1人と、それだけ接する機会が多くなるわけですから、それをうまく使うことが大事かなと思っています。

2つ目の、校内研究と研修ということなんですけれども、学校でよく校内研究という言葉を使います。私も使いますが、これはほとんど研究じゃないんですよ。いわゆる研究という立場からいうと、研究のまねごとをしているだけなんだと思います。

正直言って、大半の学校は言葉遊びをしていて、いわゆる「研究紀要」と称するものは、祝詞のような抽象語の羅列に終わっているところが圧倒的に多いと思います。そういうところは、実感的に、何をやったかが分からない。分かったようなことをしゃべるけども、何をやったかが分からない。

それから、そのことを通して、自分の授業力量が伸びたかどうか分からないというのが、実感だというふうに思っている人が多いと思います。協議会で褒め合って、何とか先生ご苦労さまとか言って、それで最後、飲みに行くだけぐらいでは、その人たちだけは一生懸命やっているのに、何をやってるか分からない。

そういう点では、せつかく時間取ってやるんですから、さっき言った「授業観察カード」とか、ああいうものを入れて、シビアに言い合えるような土壌をつくり出すことが大事なような気がします。それは、校長の力量に懸かっている。力量というか、経営に懸かっているような感じがしますね。物が言いにくいような雰囲気をつくらせちゃまずい。

とかく教員研修が不活発な学校ほど、研究授業の引き受け手もあまりないから、せつかく研究授業をやってくれた人に対して、少し批判めいたことを言うのは失礼みたいな雰囲気がある。それじゃあ全然伸びていかないですよ。

【質問者A】 ありがとうございます。

【司会】 ほかに、いかがでしょうか。

【質問者B】 先生のレジュメを拝見していて、教師の力量を高めるために、教育委員会とか教育センターというのは、期待されていないんだなというような感じがしました。(笑)

これは皮肉ではなくて、本当に研究者の調査でも、そういう結果が出ているんですね。一方で、校内における先輩との出会いというのが、自分の力量向上に一番ためになったというのは、いろんな調査で言われているんです。

教育センターのほうも、最近では、センターのほうに人を集めるよりも、校内研修の支援のほうに出掛けるといった空気が強くなっているんです。そちらのほうで、現場から喜んでもらえるんですね。

ただ、全然要らないというと、あまりにもかわいそうなので、何か使いようはないかということ(笑)、お考えを聞かせていただけませんかでしょうか。

【向山】 レジュメで、確かに教育委員会と書いてない。僕も 10 年、教育委員会に勤めていたので、教員研修というのは、かかわってきたんですけど、確かに現場から見ると、評判良くないですよ。教育委員会の研修というのは、一方通行的であったり、ニーズに合わなかったりしていますから。その出掛けていった分の時間を返してくれ、それで中でやったほうが、はるかにいいというのが、ありますよね。

ただ、教育委員会が制度設計だけして、条件整備してあげて、出張旅費も付けてあげて、あとはやることは、あなたたちが、うんとやっていいですよ、出張してもいいんですよということをやってあげると、かなりいいのがあるようになるんです。

現在はなくなっちゃったんですけど、東京都は研究員制度というのを 50 年間やってきたんですね、戦後すぐから、つい先般まで。これは何かというと、都教委がお金を出して、年間 10 回の設定を持つ。あとは、あなたたち集まって、教科教育を勉強しなさいと。最後に報告書を作るお金とか、2泊3日の合宿するお金は、東京都が出してあげますよと。それから校長先生たちにも、現場の先生たちにも、あなたが出やすいような土壌をつくってあげますよと。あなたたちは、そこでやりなさいというものです。その研究員をやるのが、1つの名誉だったんですね、権威だったんだと思います。

2泊3日の合宿に行くと、その教科の指導主事と、合宿生活して一緒に研究します。先輩として、指導主事の助言というのはなかなかですから、そうすると、自分もああなりたいなど、そこに憧れを持つんですよ。そういうふうにして伸びていくというのは、大変有効だと思います。

私が、26年前にやった研究員。8名でやったんですけど、ほとんどが管理職になって、もう校長を辞めちゃったのもいますが、まだ年に1回集まっていますね。そうやって非常に強い絆と、伸びていくシステムができる。そういうのっていうのは、何かつくり出せないかなと思っています。

広い地域だと大変なんでしょうけど、東京都みたいに小さなところで、1300の学校が凝縮されているので、いろんなどころから来て、学校持ち回りで勉強するというのが、地の利もうまく使えた大変優れたシステムだと思います。

じゃあ何でやめちゃったのかというと、高等学校から嫌だ、そんなことはどうかという意見があったからです。小学校はやりたいと言っていたんですけど。結果的には、今、「教師道場」という別な形で、メールのやり取りでやっています。メールのやり取りで、年に何回かだけ集まってという形です。一見良さそうな方法なんですけれども、出掛けなくて、結局深まらないように、私は見えています。まだ2年目で検証結果は出ていませんから、分かりませんが。

【司会】 教育センターに出掛けて行って受けるような研修というのは、あんまり学校で、その効果を検証できる機会が少ないですか。

【向山】 例えば、今年、中央区は英語活動を 35 時間にするので、区の教育委員会が 2 日間設定して、英語の研修会をやりますから管理職を含めて全員来なさいということで、私も行ったんです。ほとんどの皆さんが知っているような英語学のある著名な方が来て講演されたんですが、結果的に、私は、全くつまらないで帰りましたね、職員も。その前に、先進校の職員を 2 人呼んで、うちの ALT と、それこそ実践型のプログラムをやりながら、

アクションを入れていった研修を1時間ぐらいやったんですけれど、同じ1時間半ならば、圧倒的に、こっちのほうが有効だと私は思いました。

特別支援も正式に始まったので、教育委員会で今度やりますけれど、それはまだこれからで分かりません。ただ学校に呼んで、事例で個別にいろんなことをやっていったほうが、実際やるんですけれど、その方がはるかに効果があると、私は思っています。

【質問者C】 2つお聞きしたいことがございまして、1つは、模擬授業というものについてです。先ほど先生のお話では、研究授業より怖いということでしたけれども、一般に行われている研究授業と、この模擬授業の具体的な違い、先生方が、なぜ怖いと思われるのかということをお教えいただければと思います。

もう1つが、10分間ということなんですけれども、授業には、導入があって、展開があって、まとめの時間があるということであろうと思います。先生は、観察のときは1時間全部ご覧になるということでしたけれども、この10分間というのが、導入の部分から始まるのであれば、その導入の部分だけで終わってしまうものなのかとかということをお教えいただきたいのが1つ目です。

2つ目は、校内で先輩の教師から後輩の教師への指導というか、与える影響ということで、お教えいただきたいと思います。先生のご実践だと、校長先生が中心になって、若い先生方の技量に関してアドバイスをされて、非常に教育的な雰囲気がある学校だということに感じたんですけれども、一般に、今、学校だけじゃなくて、ほかの職場でも、年長の人若くは若い人に指導するということが難しくなっていて、なかなかそこで知識とか技能とか経験が伝達されにくくなっていくというようなことが、言われているようです。学校におけるそういったことの、過去との比較ですとか、あるいは、現在の全般的な状況ですとか、そういったことについて、もしご意見がありましたら、お聞かせいただければと思います。

【向山】 1つ目の模擬授業と研究授業の違いというのは、模擬授業は指導法、指導技術的なことに特化しているんですね、研究授業というのは、ある研究主題、あるいは研究仮説めいたものを設定し、それに基づいた検証ですから、ある意味、指導が若干弱くても、今日は、こういう狙いで、意図でやったからという、逃げ道があるというんでしょうか。

模擬授業は指導法ですから、本当に声の大きさから、板書から、白か黒かです。影響があったかどうか、それがはっきりするので、そういう点で怖いと言うんだと思います。

10分程度というのは、結局、時間が取れないんです。検証の授業というのは、45分やってみないと、学習過程を含んで、子どもがどう援用するかというのが分からないんですけれど、指導法に特化していますから、しゃべりや何かは5分でも分かるわけですね。板書の仕方も。ですから、そういう時間で処理しているということです。

先輩から後輩への継承というところなんですけれども、これは、いい意味の長幼の序が取れている環境とか場合は、大変うまく伝達していくと思います。つまり、ベテランというか年長のほうは、それだけ、いい教師というか力のある教師でいなきゃいかんという気合いを入れて、日常やる。若いほうは若いほうで、率直に学ぶし、謙虚に見るといふのがある。

例えば、うちの学校は、1組がベテランなんです。2組は若手が持つ。保護者も必ず見て分かっているんです。ちょっと機械的で、それがいいかどうか分からないですが。

やっぱり1組の教師のほうが授業はうまいです。圧倒的にうまい。例えば、今日のように

に海なんか行っても、ある人が食事の作法の指導をすとか、海に入る前の注意を、ベテランがやって、2回目は若手にやらせてみるとか、していくわけです。それで、子どもの反応を見ていると、どっちがちゃんと言うこと聞いているかというのは、一目瞭然です。ベテランでも駄目な教師は、子どもが分かんない。そうやって学び合うというのが、できますね。授業というのは、ある意味、20坪の密室の空間ですから見えないけれども、合同でやる場面というのは、特に見えてくると感じます。

あと、今年転任してきた若い教員が、もっともっと授業が見たい、伸びたいって言うから、じゃあ時間を見つけて、隣の学年主任のクラスを見に行ったりしたらどう？ って言ったら、早速見に行ったり、学年主任が呼んでやったり、そんなこともしています。

いずれにしても、そういう長幼の序が取れている学校にしていくかどうかというのは、大きい。長幼の序っていうのは、おかしいですかね。先輩がしっかりし、後輩が学ぶ、そういう風土をつくっていくというのは、大事だと思いますね。

【質問者C】 ありがとうございます。

【司会】 よろしいですか。

【質問者D】 1つだけよろしいですか。実態面をご存じだったら、教えていただきたいと思っているんですが、このレジュメの中にも、多忙化ということがあります。最近言われているのが、校務が今、非常に多様化して、業務量も多くなって、研修の時間なんていうのは、なかなか取れないというように言われている一方で、今日の新聞でも誰か言っていましたけれども、非常に研修漬けになっているというような見方をする方もいます。

実態として、研修時間が取れないほどの多忙化といったときに、それは、人によって多忙化が違うのか、あるいは地域に、あるいは学校ごとに違うのか、あるいは多忙といったときに、みんながみんな多忙なんですか。東京都の場合は、都市部なり、あるいは三多摩地区の学校でも、みんな基本的には、多忙というような状況にあるのかどうか、ご存じでしたら教えていただきたい。

【向山】 文科省が、40年ぶりに教員の超過勤務の実態調査をやりましたから、それには、いろいろなデータが出ています。教職調整額をつくるときは8時間だったのかな。今は、それが、われわれ全連小の場合、月40時間ぐらいですから、前に比べれば、5倍ぐらいの勤務時間になっています。

学校種別でいけば、小学校より中学校のほうが多忙感がありますね。これは、やっぱり生徒指導、部活動指導。それから、学校でいくと、教頭・副校長クラスの勤務が一番多くなっているのと、あと、主幹とか教務主任クラスが、学校運営にかかわる仕事で大変多い。あと、養護教諭・専科教諭のほうが残業量が少ないというような、そういうものがデータとしてあります。

全体として、研修も1つだろうと思いますが、恐らく、かつてと比べて圧倒的に調査物とか、保護者への対応というんでしょうか、これは相当きめ細かくやらないとならない、ちょっとしたけがでも報告をきちんとしてあげなきゃいけないし、フォローもしなきゃいけない。そういうあたりの時間というのは、大変取られますね。トラブルになった場合は、相当いろいろ必要なことが出てきますから、そういう多忙感とかは、あると思います。

【質問者D】 そういう中で研修時間を確保しようとするいい方策とか、何かあるんです

か。

【向山】 僕は、前の学校的时候は、その教師は、年収でいけば、大体時給 4000 円から 5000 円になるんだから、10 人が 60 分の会議を持ったら、5 万円ぐらいの価値を生み出さなければ、時間の投資対効果はないんだと言っていました。ですから、会議とかってというのは、非常に時間を短くするようにしました。

研究会のほうも、授業づくりも、少し迷ったりするのは、多少はいいんだけど、あんまり迷わせないように、ある程度は、私のほうもサジェスチョンしたりして、必要以上に時間を取らないように、徒労感にしないようなものになっています。

そして、学校全体が時間を守るとか、終わりも守るとか、短くしていくというようなことは運営の責任者としては、やっています。

【質問者 D】 ありがとうございます。

【司会】 よろしいですか。じゃあ、最後に。

【質問者 E】 授業記録の報告がありますが、こういう授業記録を取られるというのは、本当に先生方の力量なども良くわかり、海外から見ればマジックに近いぐらい、すごいエキスパート、専門家の域に入っておられると思います。

この授業記録の現職の先生への返し方、フィードバックの仕方についてお聞きしたいと思います。算数が、比較的こういう形が多いと思うんです。その後、総合的な学習なども入って、指導案も、かつては 2 通り指導案を書けとか、そういう力量を持った方もおられました。こういう硬い構造のものと、柔構造といいますか、もう少し指導案に穴が開くような、そういった単元設計があるようなものがあるとしたら、後者のほうは、むしろフィードバックの仕方としては、子どもの声をそのまま返してやるといいますか、そういう返し方もあると思うんですけれども。そういう点については、どのように考えておられるのでしょうか。

【向山】 授業記録の取り方でいけば、国語、算数とか道徳は、こういうのは取りやすいんですけど、体育とか図工とか総合の一部は、取りにくいですね。図工なんかは、課題があって、子どもの作品作りになりますから、この間は、2、3 人の取ったかかわりを記録して行ってやりました。

その図工の教員は、上越の大学院で 2 年間、図工教育を学んだんだけど、校長先生、これ何とか法ですかって言うから、いや、そんな何とか法とか知らないよって。(笑)

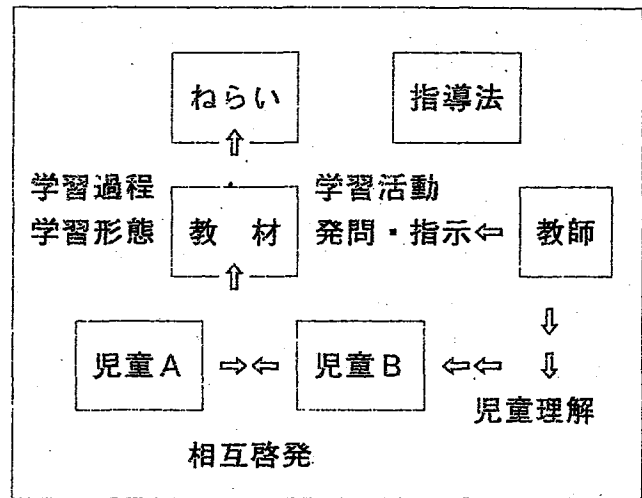
そういう取り方をしたり、作業型が大変多いときは机間巡視の図、机間指導のやり方を記録します。机間指導も癖があるんです、行ってない所とかね。

昔の学校で、あんまり授業ばかり見ていたら、水泳のプールの合同指導、それを授業観察としてもいいかって言うから、構わないよって言って、プールサイドで、プールの指導記録を取ったことがありました。それで、プールの立ち位置とか、監視の仕方とか、記録して配ったのですが、それはそれで、大変参考になったと思います。

答えになっているか、ちょっと分からないけれども、いろんなやり方を工夫してやっています。

【司会】 それでは、向山先生、ありがとうございます。

1 授業を支える要素の何を向上させるか



2 授業の力量を高めるために

(1) 他人の授業を見る

- ① 授業観察カードの活用
- ② 師範授業の実施
- ③ 模擬授業の実施 ① ②

(2) 他人に授業を見てもらう

- ① 指導案の作成と校長ヒヤ
- ② 校長による授業観察
- ③ 授業記録にもとづく助言 ③

(3) 自分の授業を分析する

- ① 日常の授業の録音
- ② 授業記録の作成
- ③ 実践記録の作成

3 研修の在り方

(1) 所属校での校内研修 - 授業力の向上につながる研修へ - ④

(2) 指導力不足教員への教師塾の開催 - 休日や夜間の猛特訓 -

(3) 外部の研修会への参加 - 多忙化による出張機会の減少 -

(4) 私的な研究会への参加 - 手弁当での参加 力量は夜伸びる -

(5) 自宅での個人研修 - 自宅で机に向かえる習慣をつくる -

(6) ライフステージに応じた研修 - 20代 30代 40代 50代で何をするか -

4 指導力向上の契機と指導力が高い教員の特質

(1) 適所において適材を育てる - 立場で見える世界がある -

(2) 師との出会いと志 - プロ意識の芽生え -

(3) たゆまぬ自己研鑽 - 他人より10%の努力 -

(4) 教師は金では動かぬ - 一度の人生を生きる証 -

校内研修 模擬授業実施計画案

1 時 程

- (1) 模擬授業 10分間（途中で打ち切る場合あり）
 (2) 指定コメンテーター 各1分間 計2分間
 (3) 校長コメント 3分間
 (4) 片付け・出入り 2分間

2 担 当

- (1) 7月22日（火）午後2時～

	2:10 ～2:25	2:27 ～2:42	2:44 ～2:59	3:15 ～3:30	3:32 ～3:47	3:49 ～4:04	4:04 ～4:40
授業者	Y	R	G	S	K	M	全体的な 協議
指定者	T M	S 松 宮	K O	Y F	R M	G Y	
児童A 児童B	K O	Y F	R M	G T	S M	K O	

- (2) 9月14日（水）午後2時45分～

	2:55 ～3:10	3:12 ～3:27	3:29 ～3:44	3:46 ～4:01	4:01 ～4:40
授業者	M	F	O	T	全体的な 協議
指定者	Y M	T R	K G	M F	
児童A 児童B	T R	K G	M F	S Y	

3 備 考

- (1) 校内研究の授業考察で評価の低かった「発問・指示」などの指導法をみる
 (2) 会場は講義形式の座席とする
 (3) A4版1枚程度の学習指導略案を準備し、原則として導入の場面とする
 (4) 児童役は、学習を理解できる児童をA、遅れがちな児童をBとする

模擬授業分析 10 の視点

18, 8, 31 阪本小学校

月 日	授業者	記録者
-----	-----	-----

	分析の視点	4点	3点	2点	1点	メモ
導 入	1 教師の視線は、子ども全体をとらえていたか？					
	2 教師の発声は、音量や抑揚など適切であったか？					
	3 授業の導入で子どもをひきつけられたか？					
発 問 と 指 示	4 本時の課題提示で工夫があったか？					
	5 発問は簡潔でわかりやすかったか？					
	6 発問に「ゆれ」や「ぶれ」はなかったか？					
	7 (指示があった場合) わかりやすかったか？					
板 書	8 板書は全体構成を考えて見やすく工夫されていたか？					
	9 板書の文字は、正確で読みやすかったか？					
全 体	10 授業に臨む教師の姿や表情に子どもは好感を抱くか？					

平成18年度(2年次研究)

月日	曜	研究会や活動	研究と実践の内容
4. 3	月	職員会議	新研究推進委員決定
4. 4	火	研究推進委員会	当面の研究と実践の進め方
4. 5	水	研究推進委員会 上下学部会	協議「第2年次研究の進め方」 平成18年度研究の内容
4. 12	水	第2回研究全体会	協議「第2年次研究の進め方」
4. 12	水	上下学部会	佐久間学級学習指導案の検討 本年度の実践
4. 19	水	上下学部会	佐久間学級学習指導案の検討 本年度の実践
4. 20	木	作業	第1次研究発表会案内発送
4. 24	火	研究推進委員会	平成18年度研究の進め方
4. 26	水	第3回研究全体会 (授業研究)	6年社会「聖徳太子の政治」 佐久間明子教諭 廣嶋憲一郎先生
4. 27	木	上下学部会	講師 聖徳大学教授
5. 10	水	第4回研究全体会	加藤・喜来学習指導案の検討
5. 12	金	上下学部会	研究のキーワードの確認 資料分析表の再検討
5. 16	火	上下学部会	加藤・喜来学習指導案の検討
5. 17	水	第5回研究全体会 (授業研究)	加藤・喜来学習指導案の検討
5. 18	木	研究推進委員会	4年社会「くらしをささえる水」 加藤信幸主幹
5. 27	土	下学部会	(加藤主幹実父葬儀出席のため) 代行古川卓也教諭
5. 30	火	下学部会	講師 元全国小学校社会科研究会会長 新見謙太先生
5. 31	水	第6回研究全体会 (授業研究)	今後の研究の進め方
6. 5	月	下学部会	栃山(五十嵐学級)学習指導案の検討
6. 10	土	研究推進委員会	栃山(五十嵐学級)学習指導案の検討
6. 14	水	第7回研究全体会 (授業研究)	2年生活「だいすき町たんけん」 喜来和子教諭 松田信昭先生
6. 19	月	上下学部会	講師 元全国生活科協議会長 松田信昭先生
6. 20	火	研究推進委員会	研究集録執筆 実践の展示 会場の構想
6. 22	木	上下学部会	3年社会「私たちの町の商店」T1 栃山彰子 教諭 T2 五十嵐義臣主幹
6. 23	金	下学部会	講師 前全国小学校社会科研究会会長 桑原利夫先生
6. 30	金	研究推進委員会	尾形・古川学級学習指導案の検討
7. 3	月	上下学部会	今後の予定 発表会時の学習指導案
7. 5	水	第8回研究全体会 (授業研究)	古川学級学習指導案の検討 尾形学級学習指導案の検討 今後の研究の進め方 尾形・古川学級学習指導案の検討 1年生活「すてきだね さかもとちようえん」

月日	曜	研究会や活動	研究と実践の内容
7. 6	木	調査研究	講師 中央区教育委員会指導主事 宮崎宏明先生
7. 14	金	調査研究	講師 同 指導主事 小松広宣先生 第3回「公共心」についての児童意識調査 第3回学習状況調査
7. 21	金	第9回研究全体会	1学期実践のまとめ
7. 27	木	第10回研究全体会	観察対象児の報告
7. 27	木	作業日	実践のまとめ揭示作業
7. 31	月	上下学部会	研究発表会の授業構想
8. 3	木	ヒヤリング	校長と研究発表会の授業構想第1次相談開始
8. 28	月	ヒヤリング	校長と研究発表会の授業構想第2次相談開始
8. 29	火	研究推進委員会	調査の分析 研究発表内容の検討
8. 30	水	第11回研究全体会	研究集録の素原稿検討
8. 31	木	研修会	模擬授業
9. 1	金	研本だより9月号	第3回学習状況調査概要の公表
9. 4	金	作業日	実践のまとめ揭示作業
9. 4	火	上下学部会	研究発表会の学習指導案検討
9. 5	水	作業	第2次研究発表会案内送付
9. 11	月	研究推進委員会	研究集録の検討
9. 13	月	上下学部会	研究発表会の学習指導案検討
9. 19	火	研究推進委員会	研究集録の検討
9. 20	水	第12回研究全体会	研究発表会の授業の確認
9. 27	水	上下学部会	研究発表会の学習指導案検討
9. 28	水	職員会議	研究発表会の準備の確認
9. 29	水	上下学部会	研究発表会の学習指導案検討
9. 29	金	研究推進委員会	学習指導案の学習指導案検討
10. 4	水	第13回研究全体会	学習指導案の全体的な確認
10. 11	水	第14回研究全体会	研究発表会の進め方の確認
10. 13	金	第15回研究全体会	研究発表会リハーサルI
10. 16	月	作業	研究発表会リハーサルII
10. 17	火	研究発表会	前日準備 邦案リハーサル
10. 18	水	作業	平成18年度研究集録発行 後片付け
11. 1	水	職員会議	研究発表会の総括 「コレド版本Ⅲ」計画検討
12. 11	月	総合的な学習の時間	コレド版本実践開始(2月22日まで約28時間)
12. 20	水	第16回研究全体会	金融教育の視点と「コレド版本Ⅲ」の実践
1. 5	金	研究推進委員会	今後の研究の方向性の検討
1. 24	水	第17回研究全体会	今後の研究の方向性の検討
2. 1	水	第18回研究全体会	今後の研究の方向性の検討
2. 5	月	研究推進委員会	今後の研究の方向性の検討
2. 14	水	授業公開	「コレド版本Ⅲ」実施
2. 18	日	活動公開	邦案教室発表会
2. 26	月	研究推進委員会	19年度研究の内容検討
3. 7	水	第19回研究全体会	19年度研究の内容検討

第2章 教員養成関係

(第2回研究会 平成19年8月10日開催)

2-1 教員の需要予測について

桜美林大学教授 潮木守一氏

【司会】 それでは時間になりましたので、「教員の質の向上に関する調査研究」第2回全体研究会を始めたいと思います。今日は、お暑い中、お忙しいところお集まりいただきましてありがとうございます。

本日は、潮木先生と牛渡先生のお2方に講演をしていただくことになっております。全体の時間が2時間ですので、お1人、質疑の時間を入れて1時間ぐらいで考えております。大体40分ぐらい講演をしていただき、残りの20分ぐらいで質疑が全部できるようにする予定です。

1番目の講演者は潮木先生ですが、演題は「教員の需要予測について」ということでございます。潮木先生は、そこにありますように、桜美林大学の教授で、教育社会学および教育開発援助論という、途上国にする援助の研究をご専門にしておられます。

ご著書は、いくつもありますが、本日のテーマに一番近いものとしては、1985年、です。から20年ほど前ですけれども、もう既に『教員需要の将来展望』という本をお書きです。

それでは潮木先生、よろしくお願ひします。

【潮木】 ただ今ご紹介いただきました潮木と申します。今日は、「教員の需要予測について」というテーマでお話させていただきたく思います。最近あらためて需要予測をやってみましたので、その結果からお話しさせていただきたいと思ひます。

先ほどご紹介がありましたけれども、1985年、ですから今から二十数年前に、その時点での需要予測をやりました。その時の経験が、ずっと頭の中にこびり付いておりまして、単純に見えるのですが、かなり技術的に面倒な問題があります。それで、以前から引っ掛かっていた問題に決着を付けておこうと思ひまして、もう1回需要推計を行ってみました。

たとえば25年前に行った時は、推計計算をするために、全部フォートランのプログラムを書きました。これはたいへん長いプログラムになります。これほど長いプログラムは出版しようがありません。ですから後から需要推計をする人に引き継ぐことができません。

ところが、過去二十何年間の間にエクセルが開発されました。エクセルでプログラムを組んでおけば、後の人が参考にしてくれます。そこでエクセルで全部計算ができるようなプログラムを作っておこうと考えたわけです。一つプログラムを作っておけば、あとはデータを入れ替えたり、必要な場合には部分的な修正を加えるだけで、推計ができるようになります。そうすればこれからも推計作業が引き継がれるだろうと考え、プログラムを作ってみました。

1. 急増する教員採用とその背景

もう既に皆さんご存じだと思いますけれども、現在、大都市圏で急速に教員の採用数が増えており、その結果、応募者が足りないという状況が現れています。東京都辺りでは、東北へ行ったり、あるいは日本海側へ行ったり、あちこちから受験生を懸命に集めている

とのことです。

教員採用試験の競争率が、どのぐらいが妥当なのか、これは、客観的には決められません。しかし経験的にみて3倍を切ると、質の確保の点で問題が出てくるといわれております。最近では、競争倍率が3倍を切るようなところが出てきています。

なぜそうなるか。これも皆さんには釈迦に説法だろうと思いますが、要するに今、児童生徒数は減少し、教員の総数も減少していますが、その反面、定年退職者がそれ以上の勢いで増加しつつあるわけです。その原因は、教員の年齢構成にあります。今後数年間、定年退職期を迎える年齢層の教員が多くいます。

いくつかデータを持ってきました。これは、公立小学校の教員採用試験の競争倍率ですが、ピーク時には、12倍を超えていました。逆に言えば、教員養成大学の卒業生は、なかなか教員になれなかった、何年も待たなければならない、大変な就職氷河時代でした。採用者側から見れば、12倍もありますと、大変それなりに好ましい状況だということになるわけです。

ところが平成18年度には、ついに全国平均で4倍に落ち込みました。ところが、この全国平均というのは、これはかなりミスリーディングであります。都道府県によって、相当差があります。それから、もう1つグラフをお目にかけます。これは公立中学校の教員採用試験の競争倍率です。中学校教員のほうは、ひところは18倍といった高水準にありましたが、それが現在は12倍まで下がってきています。そしてその後ずっと横ばい状態が続いています。採用者側が非常に気にしているのは、この小学校教員のほうであります。全国平均では4倍ですけれども、これは地域によって、かなり差があります。

これは平成18年度の公立学校教員採用試験競争倍率を見たものです。競争倍率が2倍を切っているところは、赤で囲ってあります。また3倍を切っているところは、黄色で囲ってあります。ご覧のとおり、千葉とか東京は、もう2.何倍ぐらいになっています。もっとひどいのは大阪で、1.7倍です。ここまで競争倍率が落ちてきています。

こうした急速な競争倍率の低下は、ここ数年の間に起きた現象です。今から10年ほど前の平成9年度の競争倍率を見てみると、その当時の競争倍率はたいへん高い水準にありました。平成9年度の都道府県、政令指定都市別の競争倍率を見ると、3倍台のところは北海道1つだけでした。ほかのところは、大体それ以上の競争倍率がありました。

問題は公立小学校の教員の年齢構成にあります。このグラフの右側のほう、つまり高い年齢層のところは、かなり高い山がみられます。つまり50歳代の教員が目立って多くいます。とくにこうした年齢構成のゆがみは、大都市圏で目立っています。この50歳代のところに大きな団塊の世代がありまして、この教員がこれから年々定年退職を迎えることとなります。それを補充するために、かなり大量の新規採用をしなければならない。そうになると、場合によっては、競争倍率2倍を切るような状況になります。

このグラフは中学校の教員の場合ですが、小学校の場合と同じです。40代後半以降の年齢層の教員がかなり多くいます。公立中学校でも今後かなり大量の教員を新規に採用しなければならなくなります。その結果、競争倍率がかなり低下する可能性があります。

2. 今後16年間の教員の需要予測

全国 47 都道府県をみますと、4つのタイプに分かれます。1つは急増急減型。今後数年間に急に需要が増えますが、その後急速に減少するタイプです。具体的に挙げますと、これは東京都の場合ですが、小中学校両方合わせると教員採用のピーク時が平成 21 年度になります。ですから、再来年になりますと、急に増えますが、その後、また急速に低下してゆきます。

最近、よく私立大学の方が教員養成課程をつくりたいとお話にこられます。けれども、私は正直言って、今養成課程を新設しても、申請に1年か2年かかり、卒業生が出るのは4年後ですから、その時には、もしかしたらピークは去っているかもしれない。ですから、よくお考えになったほうがいいのではないですかということにしています。

このように一方では急増急減タイプがありますが、他方では後期急増型というタイプもあります。ここしばらくはそれほど需要は増えませんが、後期になると、だんだん需要が増加していく県があります。これは福岡の場合です。今はあまり採用数は多くありませんが、しばらくたつと需要が増えていく。この原因は現在の教員の年齢構成と、子どもの減少のしかたが大都市圏とはちょっと違うという、2つの要因から来ます。これが後期増加型というのもあります。

それから、減少型というのもあります。これからほとんど増えない。どんどん採用数が下がっていく。これは北海道の場合ですけれども、北海道の場合には、子どもの減少もありますが、教員の年齢構成から考えてみても、今後それほど多くの採用増加は見込まれないという形になります。

もう1つ安定型というのがあります。これは、あまり増えもしないし、減りもしない、割合コンスタントに教員需要が推移するケースです。長野県がこのタイプに入ります。ここでは、教員需要のカーブは比較的フラットな形になっています

これが、47 都道府県を4つのタイプに分けたときの分布図です。赤く塗りつぶしたところが急増急減タイプとなります。ここは調整が一番面倒なところだと思います。この大きな山をどうやって乗り越えるかが問題になります。赤く塗りつぶしたところをご覧になれば、お分かりになりますけれども、東京、神奈川、千葉、埼玉です。それから、京都、大阪、兵庫、和歌山、愛知、三重といったところです。こういうところが急増急減型になります。

それから、日本列島の北の端と南の端が減少型になります。安定型というのが、日本列島の真ん中辺りでして、後期増加型というのが、九州、中国、東北とか北関東になります。ですから、ついこの間聞いた話では、東京都の方が山形へ行かれまして、山形は今ではほとんど新規採用がありませんので、しばらく東京で教員をやらないか、しばらく東京でやっていると、やがて山形でも需要が増加しますから、その時、帰ったらどうかと、そういう口説き方をやっているという話をされていました。それはそれなりの合理性のあることではないかなと思います。要するに、首都圏と近畿圏、この2つが一番大変なところだということです。

3. 教員の需要予測の課題

今までのいきさつをお話ししておきますと、私は教育社会学会という学会に属していま

すが、実はこの問題は教育社会学会のメンバーは、かなり前から気づいておりました。いろいろ予測をやって、警告を発してきました。広島大学の山崎博敏教授がかなり前から需要推計を行い、こういう事態が来るから何らかの手を打ったほうがいいだろうという警告を発してきました。

ところが、われわれがこういう推計をやっても、世の中にはあまり反響がない、動きません。二十何年か前の私の行った予測も、いろんな評価を受けました。その時体験したことです。一番基本的な問題は、要するにこういう推計はあくまでも個人がやった研究成果だということです。あくまでも個人的な推計作業で、それが本当に正しい推計結果かどうか、確認しようがない、それが最大の問題でした。別の言い方をすれば、第三者の検証を経ていないという問題です。しかしこれは、極めて健全なレスポンスだと思います。一個人の行った推計、1人の研究者が行った推計結果で世の中が動かされるとしたら、たいへん怖いことです。世の中が、それだけ慎重なのは、たいへん健全な在り方だろうと私は考えております。

そこで私は自分の所属する学会に向けて、誰か追試をやってくれ、確認してくれと、ずっと言い続けてきているところです。私の計算ではこうなったけれど、誰かほかの人が独立して計算した場合には、果たして同じ結果になるかどうか、それを確認してくれとお願いしています。ところが、そこが自然科学とは違うのです。自然科学ですと、誰かがある新発見をしたという、多くの方が検証実験をやります。さまざまな人が検証実験を行って、再現できれば新発見として認定されてゆきます。再現できなければ、否定されてゆきます。こういう集団としての検証作業を通じて、果たして新発見かどうかを確認してゆきます。しかしわれわれの場合は、検証計算をやっても、あの推計は正しかったという結果がでただけでは、あまり生産的でない。研究としての独自性、創造性はありません。

逆に誰かの行った推計を再計算してみても、間違いだったということが判明すると、事情はややこしくなります。正直言うと、われわれのアカデミック・コミュニティは狭いのですから、なかなか正面切って間違っているとも言いにくい。

あるいは中には、あいつはふだんからでかいことをいっているが、こういうミスをやっていた、口先ほどのことではないと、大々的な批判をやる人も、出てくるかもしれません。これまでそういう例はありませんが、いずれにしても検証研究、追試はほとんど行われてきておりません。これが弱みになるわけです。研究者がいくら研究成果を発表しても、あれはあくまでも個人の成果であって、公的に保証されているわけではないのです。

それからもう1つ、これも技術的な問題ですが、かなり大きな問題があります。二十年前に推計を行った時は、教員の年齢構成が分かるデータというのは、ご存じのとおり学校教員統計調査しかありません。ところが平成10年度までは5歳刻みの年齢構成しか公表されませんでした。ですから5歳刻みでの需要推計しかできませんでした。これは需要推計といっても、大雑把な推計にならざるを得ませんでした。例えば平成16年度のデータで、5年刻みの年齢構成しかないとしたらどうなるか。この図のようなごくならかなカーブしか得られません。

ところが、平成16年度に1歳刻みのものが出てきました。実は、それ以前の平成13年度の時から1歳刻みの教員の年齢構成が公表されるようになったのです。これをみた時、

私は文科省は変わったなと思いました。1歳刻みの構成が分からない限り、どうにもなりません。平成13年度の学校教員統計調査が公表された時、このことに私は気がついたのですが、そのころは、自分の立ち上げた学部を完成年次へ持って行かなければならない立場にいて、正直言って、天下国家のことを考えている暇ありませんでした。だから、それを使う暇はありませんでした。それで、16年度のデータを使って需要推計を行ったわけですが、1歳刻みのデータで推計すると、こういう結果が得られます。ここにかなり大きな山があって、その後、急速に需要が低下してゆくことが、はっきり分かります。一歳刻みのデータでの需要推計と、5歳刻みのデータでの需要推計の2つを重ねて見ますと、このようになります。これをご覧になれば、5歳刻みのデータがいかに重要か、いかに一歳刻みのデータでは役に立たないかが、歴然とするとします。

大阪府の場合も、5歳刻みのデータではこの程度の推計しかできません。しかし1歳刻みですと、こうなります。これは、並べて見れば、非常にはっきりしていると思います。ですから、教員の将来需要を推計するには、どうしても1歳刻みの教員の年齢構成を公表してもらう必要がありました。幸にしてそれが今では可能となりました。

もう1つ、今、自分の所属する学会に呼び掛けているのですが、こういうタイプの研究は、検証してくれと頼んでも、データを集めるのに相当時間がかかりますし、それを処理するのも相当時間がかかる。しかし正確な計算ができていのかどうか、他人の目で検証してもらわなければならない。またこういうタイプの推計作業は1人の人間が、始めから終わりまで、一貫して全部を通してやる必要があります。この作業を複数の人間に分割してやっても、それを総合するのにけっこう手間ひまがかかり、場合によっては間違いをする危険性があります。1人の人間が、朝から晩まで付きっきりでやるのでないと、途中で計算間違い、思い違いをする危険性があります。

このように一人の人間の行った推計作業を検証してもらうためには、その使ったデータ、それに加えた計算過程を全部他人が見ても分かるようにしておかなければならない。ところが、昔はウェブ・サイトといった便利なものはありませんでした。またこの推計に使った計算プログラムを印刷して公表しようにも、そのような物好きな出版社はありませんでした。二十何年前は、たまたま本となったのですが、はじめ私は本として出版できるとは思っていませんでした。47都道府県ごとに、しかも5年ごとの教員需要数が並ぶだけの出版物になります。これから教員の需要が増えるか減るか、どの程度に増えるか減るかという数字の羅列ですから、このようなものが本になるとは思ってもいませんでした。ところがある出版社が案外売れるかもしれないと言ってきまして、それで出版することになりました。後から結果を教えてもらいましたが、それなりに売れまして、出版社に損を掛けないうで済んだようです。

以上が20年前の状況でしたが、その後時代は大きく変化しました。今はインターネット時代、ウェブ・サイト時代です。ウェブ・サイトを使えば、こういうデジタル情報はすべて、多くの人に見てもらえるように公表することができます。そこでこうした公表された推計結果をもとに、ぜひとも検証作業をやってくださいと訴えている最中です。

先にも申しましたように、個人研究ではどうしても信頼性を取り付けることができません。それでは公的機関ができるかといいますと、それがそうではありません。例えば文科

省なり都道府県がこのような推計ができるかという、都道府県は、皆さんやってらっしゃるようですが、なかなか公表なさない。

これを公表しない理由は、私にはよく分かります。具体的な推計作業を見ていけば明らかのように、ステップステップで、必ずある前提、仮説を置かなければ推計はできません。しかし、公的機関の立場からみると、場合によっては外れることがあるかもしれない、不確かな前提を選ぶことはなかなかできません。またその推計結果を公表することもできません。

さらに都道府県、政令指定都市といった採用者側の立場から見れば、そのような10年先、20年先のことではなく、この2、3年先どうなるかが分かればいいわけです。しかしそれでは困るのが教員養成機関である大学側です。教員養成課程を持った大学からすれば、数年後に教員需要が急増するといきなり言われても、対応できません。教員養成課程を、これからどういうふうに整備していくのか、縮小させるのか拡大するのか、この問題は、国立大学法人としては、大きな課題です。各大学が自分で計画を立てなければならぬ。計画をつくるには、その基礎になるデータがなければつくりようがない。ですから、教員養成大学、あるいは教員養成課程を持っている大学にとっては、こうした教員の需要推計は重要な情報で、自分の大学の将来を見通すには欠かせないデータだと思います。

このように、都道府県をはじめ公的機関というのは、さまざまな制約があって、なかなか将来推計を公表できませんが、他方教員養成大学とか教員養成課程を持った大学は、そういうデータが非常に必要である。従って今のところはこういうデータの提供機関としては、学会しかないというところが、1つ問題ではないかと思います。

最後に、かなり技術的な問題ですけれど、この作業をやっていて発見したのですが、「本務教員」のデータが、同じ年度でも学校基本調査のデータと学校教員統計調査のデータとは違うのです。かねてから、どうもおかしいと思っていたのですが、これが違うのです。

今いろいろと、問い合わせをしているのですが、この原因がどうしても分かりません。まず学校基本調査というのは、ご存じのとおり、5月1日現在の時点のデータで、学校教員統計調査のほうは、10月1日のデータです。5カ月のずれがありますが、その5カ月間に、これほど大きなずれが出るというのは、どう考えても信じがたい。

一番最後に数字を挙げてありますが、A欄は学校教員統計調査に載っている公立小学校の本務教員数、B欄は、同じ平成16年度の学校基本調査に載っている本務教員の数。まず全国のところですが、もうこれだけの違いがあります。つまり、学校教員統計調査のほうは学校基本調査の93%であり、7%のずれがあります。これは、かなり大きなずれです。各都道府県別に見てゆきますと、都道府県によってかなり違いがあります。大きくずれているところと、あんまりずれのないところがあります。

先ほどお見せした東京都について、私の行った推計結果と、今までの採用実績を比較しますと、このようにかなりのギャップがあります。今までの採用実績は赤いカーブのようになります。しかし、私の需要推計ですと、緑のカーブになります。これだけ大きなギャップがあります。

この理由がこれまでどうしても分かりませんでした。ところが、その原因がいま分かり

かけてきました。私の需要推計は学校教員統計調査のデータを使っています。他方、児童生徒数は学校基本調査を使い、そこから必要教員数を推計しています。ところが学校教員統計調査のほうは教員数が少ないのです。ですから、そのずれを補正させれば、少しは今までの実績に近くなるのではないかなと考えているところです。推計作業には、そういうややこしい問題があることを、具体的に理解していただければと思います。

今までの推計結果を、すべて私の自分のホームページに載せてあります。これが全国の推計結果です。こういう格好で、1つ1つの県ごとにグラフを作って、ホームページに載せてありますから、誰でもダウンロードできます。ご覧になっていただきたいし、できれば検証してもらいたいと思っています。

一応、私の話は、このぐらいにしまして、皆さんのほうでご質問があったら、それにお答えする形で、話をもう少し膨らませたいと思います。どうもご清聴ありがとうございました。

4. 質疑応答

【司会】 ありがとうございます。それでは、ご質問、どなたでもご自由に、いかがですか。

【質問者A】 今、伺ったお話の中に、競争率の問題がありました。競争率というのは、受け皿のパイの問題であり、パイの縮小は人口統計の問題であるわけですが、もう一方で、競争率に影響を与えるのは、受験者数です。この受験者数というのは、例えば景気の動向とかに影響されるわけで、景気が良ければ民間に流れるというふうなこともあります。そちらの影響要因というのは、どういうふうに推測して、これに盛り込むのかどうかということをお伺いしたいんですが。

【潮木】 いや、そのような空恐ろしいことは到底推計できませんので、やっておりません。今までの応募者の動きも、ずっと追い掛けてゆけば、何かトレンドなり説明要因が出るのかもしれませんが。しかしそれにしても応募者の規模はさまざまな要因で決まるわけで、どうして推計の対象にはならないと思います。その辺はやっていません。

このグラフは宮城県の場合ですが、宮城県の採用数は赤線で結んだような形で推移する。他方、宮城県の教員養成課程の卒業者がコンスタントだとすると、こう推移する。これを眺めて、ここからどうしたらいいのかというのは、皆さんそれぞれ考えてくださいと、私にできるのはそのぐらいです。

【司会】 ほかの方、いかがですか。

【質問者B】 大変細かいことで恐縮なんですけれども、教員定数の改善計画があるのかないのかとか、採用時点での年齢、途中採用と言うんでしょうか、新卒で採用された場合と途中で採用された場合とか、細かい要素によって違う面が出てくると思うんですが、そういう点は、どのように取り扱っておられるんでしょうか。

【潮木】 都道府県によって教員定数の改善をやってらっしゃるところもありますし、それから、例の総額裁量制が取り入れられたり、義務教育国庫負担法が変わり、これからは地方が独自の立場で教育費のサイズを決めることができるようになるわけです。

こういう要因が教員需要にどう影響するのは予想を越えています。政治の世界ですか

ら。恐らく知事選あたりで、選挙公約で 30 人学級を実現するとかしないとか、そういうマニフェストを掲げて、やられるんでしょうけれど、その辺は、これはまさに政治の世界で、予想はできないわけです。

ですから、今、私が採用している方式は、教員 1 人当たりの生徒数は、都道府県によってかなり違いがありますが、これはコンスタントだという前提に立っています。この前提に立てばこうなる。しかしこれを改善するとすれば、もっと教員需要は増えるでしょうし、改善策をとらなければ、教員採用数は減っていくことになります。改善にしる改悪にしる、それなりの制約幅があると思います。それほど急激なことはできないのでしょうか。いずれにしても、その辺は政策要因が関係してくるわけですから、この辺のグラフの上下に何がしかのぶれがでてくることになります。

今までの、いろんな人との議論の中で思うのは、教員の年齢構成に偏りがあるから、一時に大量採用が必要になるわけです。そしてそれを行うと、また 30 年先ぐらいに同じく大量採用が必要になるのでしょうか。そこで年齢構成のゆがみを直す方法があるのではないかという話がよく出ます。

しかしどう考えてみても、その可能性はないと思うのです。なぜかという、学校というのは、定員が決まっています、必ず埋めなければいけないわけです。今年は応募倍率 2 倍切るから、採用数を減らすという方針をとれば、教員のいない教室ができる。あるいは、すし詰め学級ができてしまいます。このようなことは、現実にはできないですね。

それじゃあ、少し余計に採ったらどうかと、そういう話がよくありますが、これもまた到底できないですよ。今、地方自治体はどこでも、いかにして経費削減をするかで懸命になっているからです。余計な人材を抱えておくことは、到底できません。そういうことで年齢構成のゆがみを調整することは、非常に難しいのではないかと思います。

考えられるのは、これだけ大量の人が辞めていくわけですが、このごろの 60 歳というのは、皆さん元気ですから、辞められてゆく先生にもう少し教員としてとどまってもらう方法はあるのではないのでしょうか。できる限り年齢構成のゆがみを少なくするとすれば、こういう方法は考えられると思います。

採用者側には採用者側として、さまざまな人事政策上の問題もあるのでしょうか、私の立場からは、特に強くは言えませんが、そのような可能性があるのではないのでしょうか。現にそういう方策と取っておられる所があると私は聞いています。

【司会】 今のお話と関係するところなんですけれども、実は大学についても、この種の年齢分布の不整合というのは、1970 年ごろによくあったんですが、大学の場合には、最近、だいぶ緩和しています。この理由はすごく簡単で、会社の研究所の人たちが、バブルが崩壊した後で仕事がなくなって、みんな大学の研究所に来て、それで結果的に年齢構成が割とフラットになったという事実があります。

従って、これをもし本当に改善しようと思うと、社会人教員を入れるほかないんだろうと思います。それが必ずしもいいこととは思っておりませんが、年齢構成という視点から見れば、それ以外にないだろうなと思っております。

【潮木】 そうだと思います。それは 1 つの方法だと思いますけれども、今までの実績を見ると、世間で騒がれるほどの規模では採用はしていないですね。極めて微々たるもので

す。その原因は何なのか。私にはちょっとよく分かりません。

今まで企業で働いていた40代、50代の方に教員になっていただく方式は、世の中で目立つ話はよく出ますけれど、それは目立つケースの場合であって、一般的にはそれがスムーズに行くのかどうか。これはちょっと私、判断材料がありませんので、何とも申しようがありません。

【質問者C】 今の問題は、私は、もう1つは要するに、公務員というのは基本的に終身雇用であり、長く勤めれば働きやすいというか、条件がいいという、この公務員制度を変えない限り、途中から民間から公務員に入って、メリットがあるかという、あまりメリットがない。逆に、そういう人を優遇するぐらいの給与体系にでもしない限り、あまりインセンティブは働かないんじゃないかというふうに思います。

それはともかくとして、私たちは全体的として、教員の質の向上というふうな観点で、研究所でプロジェクトを立ち上げているものですので、需給の問題と教員の質という問題について、特に研究面でどういうふうなアプローチの仕方があるのかを、潮木先生に教えてもらいたいんです。

常識的には、さっきおっしゃたように需給率が高ければ、多分質のいい人が集まるだろうし、3倍を切ればとか、2倍台になると、そんなに教師としてふさわしいかと疑問に思うような人も入れなきゃいけないんだよねというようなことを、教育委員会の方でおっしゃる方もいます。

ただ、私はそう単純ではないような気がするんです。個人的な体験からすると、例えば、ものすごく教師になりにくい時代には、少し目先の利く子は、もうさっさとあきらめて、企業のほうに最初から方針転換をしてしまう。あるいは、そういう大学に、そもそも入らないとかということだって、あり得ます。

私は、最近、杉並区が特別にやっている師範館の理事をしています。ここは、この3月に第1期生を出して、この4月に新しい2期生を募集しましたが、これだけ東京で小学校の教員になりやすい時代なのに、結構希望者が多く、しかも、かなり優秀な人材が集まってきています。この3月卒業した20人も、私の見るところでは、かなり新卒としては優秀な教諭が育っている。

東京や横浜、あるいは京都とか、いろんな自治体が、一方で、また独自に採用したりとかという傾向があって、いろんな多様なものがあると思います。大ざっぱに言うと、需給によって、質は多少規定されるんですけど、もう少しきめ細かく見ようとしたら、研究の仕方として、潮木先生はどういうふうにお考えになられるでしょうか。

私は、どの程度の相関性があるかは、意外と検証しようがないような気がしているんですけど、その辺、いかがでしょうか。

【潮木】 競争倍率が上がれば、質の高い教員が採用できて、下がると駄目になるのか。これは、なかなか検証しようがないと思います。正面からやろうとしてみても、なかなか難しい。しかし世の中には、大体の長年の経験則みたいなものがありますから、3倍を切るとかなり厳しくなるというのは、それなりの意味があるのではないのでしょうか。私自身が持っている判断枠は、せいぜいそのぐらいです。

実は、教員をめぐる状況というのは、日本だけではありませんで、先進国ではかなり共

通の問題となってきたようです。OECDが2003年でしたか、『エデュケーション・ポリシー・レビュー』を出した時に、「学校溶解のシナリオ」というのを作りました。つまり、教員のなり手がなくなり、学校がメルトダウンするというものです。この教員の大量採用というのは、日本だけではありませんで、先進国は大体同様な課題をかかえています。

教員を大量に採用しなければならないのに、若い世代の間では教職に対しての魅力が低下している。その結果、教員のなり手がなくなり、学校が最終的にはメルトダウンする。かなりショッキングなシナリオですけれども、そういうシナリオを書きました。

これは、OECDのスタディーグループが、将来起こり得るシナリオの一つとして書いたものですが、私はそれなりの現実性を持っていると思えます。

日本ではどうなのでしょう。これまでは教員採用試験の競争倍率は十何倍というように、きわめて高い競争率でして、教員になるのが大変でした。ところが最近では2倍、3倍という低い倍率になっている。最近では一体社会はどういう教師像を持っているのか、なかなか私にもよく分からない面があります。

教職に対する魅力は、経済的なインセンティブ、心理的なインセンティブなど、さまざまな要因が働いて、決まるのですから、これはこういう計量分析を越えて、さまざまな角度からアプローチするしかないと思います。

【司会】 ほかに、どなたか。

【質問者D】 年齢別の教員構成表というのを、都道府県別に出すという作業を、私もやったことがあります。そうしますと、高齢者のほうに偏っている県が、特に都市部の方である一方で、地方の方は、中間層が結構厚いわけです。そして、全国平均、全国の合計で、年齢的な教員の棒グラフを出してみますと、結構なだらかなグラフになっているわけなんです。

そうしますと、全国レベルで足りない層の教員を、よその県から調達をするということをやれば、恐らく年齢構成のある程度の平準化はできるんじゃないかと思います。例えば、数年前に大阪府が、和歌山あたりの近県から中堅の教員を採用しようとして非難を受けたというのは、そういう意図だったというふうに、大阪の方から聞いています。

先生は先ほど、まあ無理だろうということをおっしゃっていたんですけれども、現時点の客観的な年齢構成からしますと、他県からある程度異動してもらえれば、ある程度の平準化というのは可能なはずではないかと、私は思っております。それについての先生のお考えをお聞きしたいというのが1点です。

それと、先生が安定型とか後期増加型というふうに分類している県の教育委員会の方に話を聞きますと、採用試験の倍率は高いんですけれども、実際に必要な教員よりも少なめの教員を採用しているようなんです。その分どうしているかということ、臨採で採って、それで何年か臨採として働いてもらって、後で教員として正式採用する。そうすることによって、なるべく年齢構成を平準化しようという試みをやっているらしいです。

県の当事者としては、つまりは、教員の中で一定割合を臨採の教員が占めるということになるので、学校現場としては困るということになるんですが、年齢構成の平準化ということだけで考えれば、さほど悪くはない施策なのかなと思います。それについての先生のお考えをお聞きしたいと、以上の2点についてお願いいたします。

【潮木】 私は採用者側じゃありませんので、何とも言いようがありません。採用者の立場から見れば、かなり切実な問題ですから、それなりのいろいろな対策なり方策をお立てになるのだらうと思います。世の中にはさまざまなアイデアはありますが、それが果たしてどれだけ実行可能なのかという点が一番の問題だらうと思います。

現在は東北の方では教員が余っている。そこでここ当分は大都市の方で採用しておいてということは考えられないことではありません。しかし具体的な制度として運用する場合、どういう仕組みをつくったらいいのかが問題になります。こういう点は、それぞれの教育委員会でお考えいただくしかないのではないですか。私自身は、そういう問題に直接タッチする立場にはありません。外部から見て感想を言うだけです。

教員の年齢構成をなだらかにするには、いくつか手法があるのでしょうか。その1つ1つの手法の実現可能性と、コストの問題があります。あまりコストを掛けないで、どの程度の調整ができるのか、その辺が行政の一番の課題なのだと思います。その辺は、もう各採用者側に聞いていただくしかないだらうと思います。

【司会】 よろしいですか。もし大体お済みなようでしたら、前半の潮木先生の講演は、この辺で了としたいと思います。では潮木先生、どうもありがとうございました。

【潮木】 どうもご清聴ありがとうございました。

教員の需要予測について

桜美林大学
潮木守一

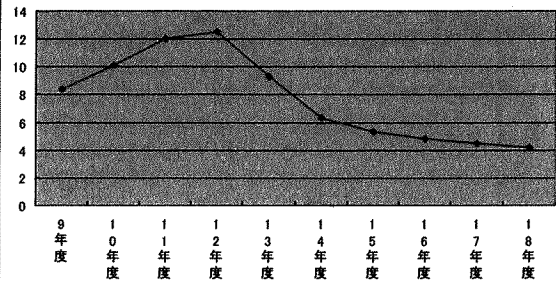
急増する教員採用

- 都市部を中心に、応募倍率は2倍程度まで低下
- 採用教員数の急増
- 首都圏都府県は地方まで応募者発掘に
- 一斉大量採用は質的低下を招く

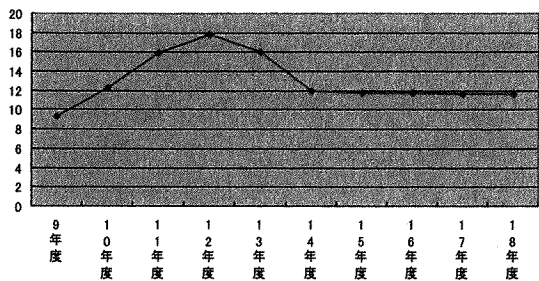
採用急増の背景

- 児童生徒数は減少
- 教員総数は減少
- 年齢構成からくる定年退職者の急増

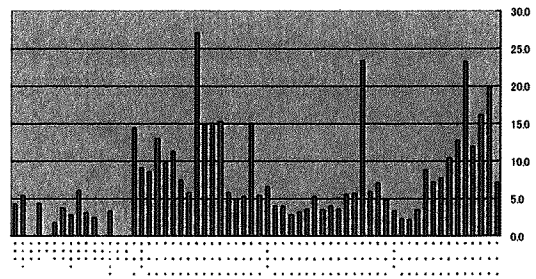
公立小学校教員採用試験競争率

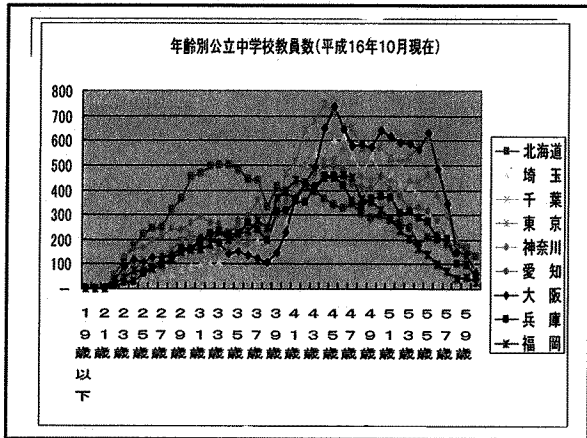
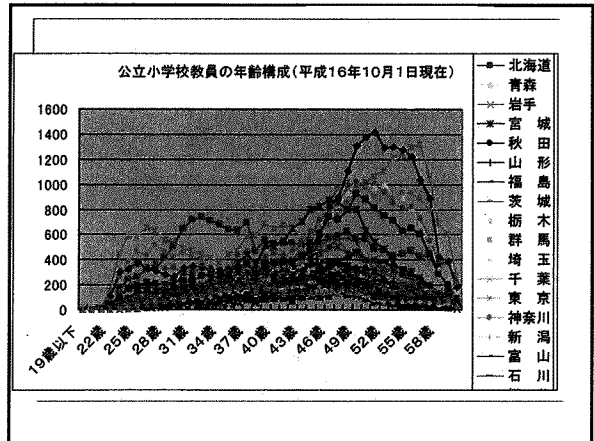
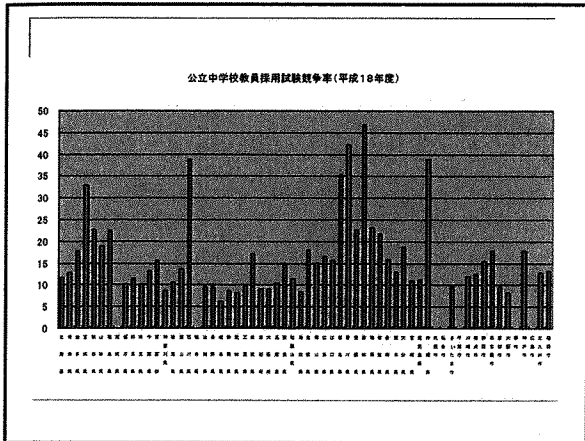


公立中学校教員採用試験競争率



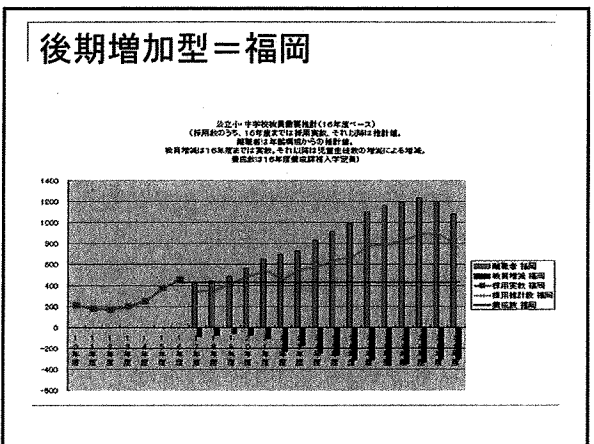
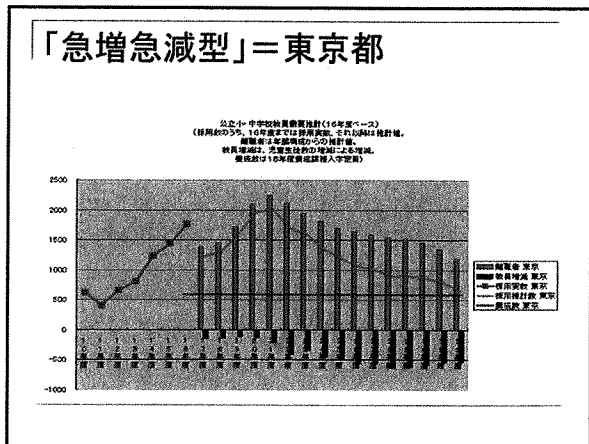
公立小学校教員採用試験競争率(平成18年度)





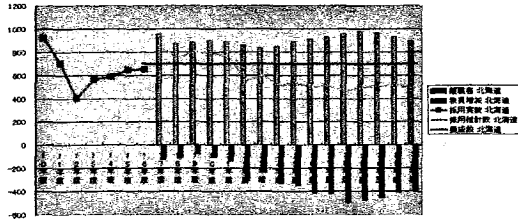
今後16年間の教員需要
(4年間の教員養成の4サイクル分)

- 全国47都道府県は4つのタイプに分かれる
- 「急増急減型」
- 「安定型」
- 「後期増加型」
- 「減少型」



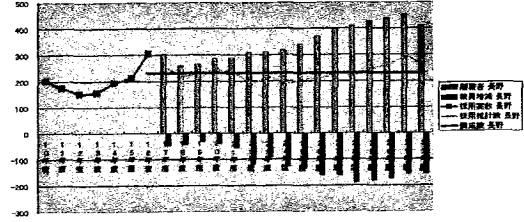
減少型＝北海道

公立小・中学校教員需要推計(16年度ベース)
 (採用数のうち、16年度までは採用計画、それ以降は推計値。
 採用数は年度毎の平均値)
 教員増減21年度までは実数、それ以降は採用推計の増減による増減。
 平成21年度は採用計画(入学定数)

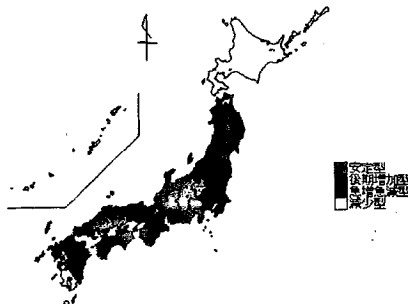


安定型＝長野

公立小・中学校教員需要推計(16年度ベース)
 (採用数のうち、16年度までは採用計画、それ以降は推計値。
 採用数は年度毎の平均値)
 教員増減21年度までは実数、それ以降は採用推計の増減による増減。
 平成21年度は採用計画(入学定数)

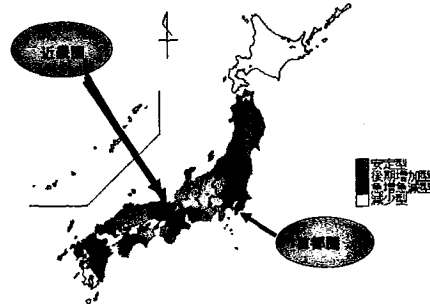


47都道府県のタイプ別分布



教員需要増減カーブのタイプ

47都道府県のタイプ別分布



教員需要増減カーブのタイプ

採用難が予想されるのは

- ピーク時は平成21年度(2009年度)
- 首都圏と近畿圏
- 免許状取得者が限定されている小学校教員

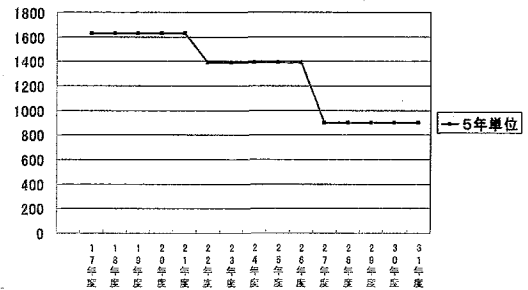
なぜこうした事態を事前に察知できなかったのか(1)

- 学会の責任
- 日本教育社会学会はすでに20年前から、随時将来推計が、数名の会員で試みられてきた
- すでに広島大学の山崎博敏教授が警告を発していた。
- それがなぜ人々の耳に届かなかったのか

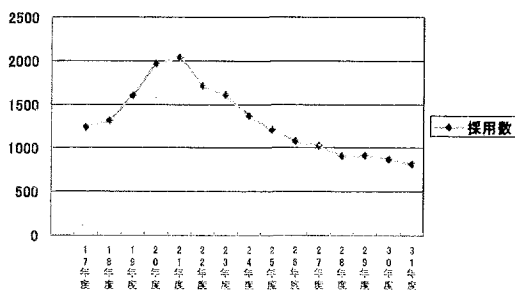
なぜこうした事態を
事前に察知できなかったのか(2)

- Ⓔ 画期的だった平成10年度「学校教員統計調査報告書」
- Ⓕ この年からはじめて1歳刻みの教員の年齢構成が公表された
- Ⓖ 5歳刻みと1歳刻みの決定的な相違

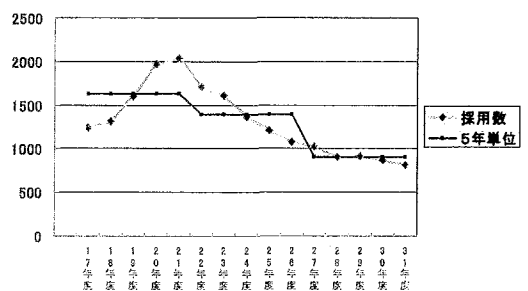
5歳刻みによる推計と
1歳刻みによる推計の相違(東京)



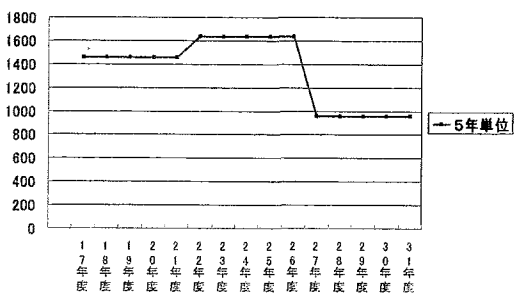
5歳刻みによる推計と
1歳刻みによる推計の相違(東京)



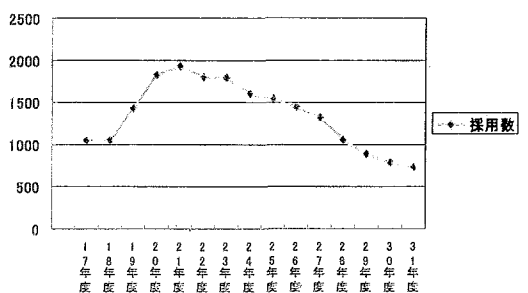
5歳刻みによる推計と
1歳刻みによる推計の相違(東京)



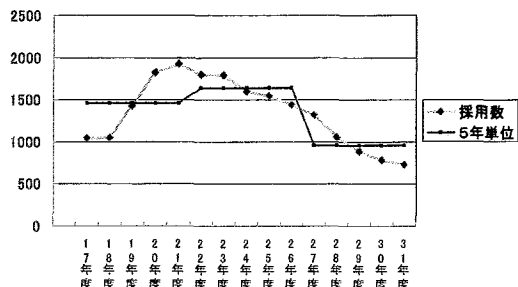
5歳刻みによる推計と
1歳刻みによる推計の相違(大阪)



5歳刻みによる推計と
1歳刻みによる推計の相違(大阪)



5歳刻みによる推計と 1歳刻みによる推計の相違(大阪)



学界での研究成果が 信用されない理由

- ✦ 所詮は一個人の行った推計
- ✦ 第三者の検証を経ていない
- ✦ 自然科学のような追試が行われない
- ✦ 他人と同じ事をやっても、研究成果とはみなされない
- ✦ 同じことをやった時の結果、「正しかった」あるいは「間違っていた」のどちらか

信用度を高める努力

- ✦ 現時点で可能なこと
- ✦ データの公開
- ✦ 計算過程の公開
- ✦ 現在では技術的には可能
- ✦ デジタル時代には、それに合った成果公開が必要
- ✦ ウェブの活用

研究成果の質保証をいかに行うか

- ✦ 学会の現状。結果の報告のみで、その結果の適否、質・水準についての検証が不十分
- ✦ 学会としての組織的な質保証の手続きを検討すべき段階
- ✦ あるいは学会内に小組織を作って、そこで定点観測を行う

なぜ10年度報告が 生かされなかったのか

- ✦ 平成10年時点で推計が行われていれば、「大波」は10年前に察知できたはず。
- ✦ 集計方法の変更には、それなりの必要があったのだろう
- ✦ 公的機関には制約がある
- ✦ 不確定要素の多い推計は、公表できない
- ✦ 当分の間は学会が行うしかない

中長期の需要推計を 必要とするのは誰か

- ✦ 採用者側は単年度ごとの勝負
- ✦ 数年先の状況がわかればすむ
- ✦ もっとも切実なのは国立大学法人
- ✦ 養成には最低限4年かかる
- ✦ 少なくとも2、3サイクル分の需要推計が必要

誰かが推計しなければならない

- ※ ただし、いくつかの前提条件がある
- ※ 現行の教育統計情報システムでは不十分
- ※ データ収集、データ集計方法の改善が必要
- ※ それなしには誰も、推計できない
- ※ どういう改善が必要かは、ホームページ参照
- ※ <http://www.ushiogi.com/juyou.html>

悩ましい問題

- ※ 「本務教員数」が学校基本調査と学校教員統計調査とで違っている
- ※ 調査時点は6ヶ月のずれ
- ※ 年齢別離職者、新規採用者
- ※ 学校教員統計調査からしか得られない
- ※ 全国一本、5歳刻みしか公表されていない

平成18年度公立学校教員採用試験競争率						
	小学校			中学校		
	受験者数	採用者数	競争率	受験者数	採用者数	競争率
北海道	2475	354	7.0	2830	245	11.6
青森県	735	37	19.9	880	69	12.8
岩手県	759	47	16.1	711	40	17.8
宮城県	1045	88	11.9	1580	48	32.9
秋田県	535	23	23.3	587	26	22.6
山形県	431	34	12.7	527	28	18.8
福島県	1024	99	10.3	1347	60	22.5
茨城県	831	108	7.7	1008	155	6.5
栃木県	822	114	7.2	1008	99	10.2
群馬県	534	60	8.9	1031	90	11.5
埼玉県	1933	554	3.5	2254	224	10.1
千葉県	1642	732		2764	210	13.2
東京都	3617	1564		5732	368	15.6
神奈川県	1727	512	3.4	1835	214	8.6
新潟県	694	147	4.7	913	87	10.5
富山県	443	63	7.0	650	48	13.5
石川県	551	94	5.9	891	23	38.7
福井県	1074	46	23.3		45	不明
山梨県	332	59	5.6	428	45	9.5
長野県	871	159	5.5	1050	112	9.4
岐阜県	769	211	3.6	752	121	6.2
静岡県	1028	261	3.9	1132	133	8.5
愛知県	2094	611	3.4	2379	292	8.1
三重県	856	164	5.2	1008	105	9.6
滋賀県	463	127	3.6	309	18	17.2
京都府	590	181	3.3	574	64	9.0
大阪府	3522	1225		4176	466	9.0
兵庫県	1628	408	4.0	1543	151	10.2
奈良県	394	100	3.9	449	30	15.0
和歌山県	347	53	6.5	435	38	11.4
鳥取県	323	60	5.4	373	45	8.3
島根県	375	25	15.0	343	19	18.1
岡山県	989	189	5.2	1130	76	14.9
広島県	1020	209	4.9	1265	77	16.4
山口県	514	90	5.7	671	43	15.6
徳島県	366	24	15.3	460	13	35.4
香川県	376	25	15.0	337	8	42.1
愛媛県	463	31	14.9	450	20	22.5
高知県	324	12	27.0	421	9	46.8
福岡県	952	165	5.8	693	30	23.1
佐賀県	384	52	7.4	501	23	21.8
長崎県	631	56	11.3	714	45	15.9
熊本県	820	84	9.8	803	62	13.0
大分県	517	40	12.9	575	31	18.5
宮崎県	462	54	8.6	393	36	10.9
鹿児島県	1093	120	9.1	1010	91	11.1
沖縄県	1501	105	14.3	1704	44	38.7
札幌市		181	不明		75	不明
仙台市		74	不明		19	不明
さいたま市	460	140	3.3	365	39	9.4
千葉市		95	不明		46	不明
川崎市	437	182		630	53	11.9
横浜市	1845	602	3.1	1761	140	12.6
静岡市	145	24	6.0	200	13	15.4
名古屋市	691	240		1132	64	17.7
京都市	821	221	3.7	503	53	9.5
大阪市	939	541		666	83	8.0
堺市		135	不明		38	不明
神戸市	643	146	4.4	831	47	17.7
広島市		75	不明		32	不明
北九州市	318	59	5.4	493	39	12.6
福岡市	588	139	4.2	672	51	13.2
合計	51763	12430	4.2	59879	5118	11.7

平成9年度公立学校教員採用試験競争率						
	小学校			中学校		
	受験者数	採用者数	競争率	受験者数	採用者数	競争率
北海道	2114	541	3.9	3203	461	6.9
青森県	786	152	5.2	814	141	5.8
岩手県	828	116	7.1	843	106	8.0
宮城県	1083	63	17.2	1436	122	11.8
秋田県	770	75	10.3	547	52	10.5
山形県	506	49	10.3	399	50	8.0
福島県	1238	118	10.5	1589	179	8.9
茨城県	1169	198	5.9	822	132	6.2
栃木県	1003	113	8.9	1134	106	10.7
群馬県	686	89	7.7	970	84	11.5
埼玉県	1514	70	21.6	1897	58	32.7
千葉県	1059	90	11.8	1345	113	11.9
東京都	1551	184	8.4	3005	261	11.5
神奈川県	753	123	6.1	1938	104	18.6
新潟県	1063	164	6.5	1082	248	4.4
富山県	486	17	28.6	781	49	15.9
石川県	502	49	10.2	731	50	14.6
福井県	963	59	16.3		55	不明
山梨県	299	31	9.6	450	42	10.7
長野県	925	195	4.7	1,062	141	0.0
岐阜県	878	114	7.7	792	96	8.3
静岡県	1336	159	8.4	1220	140	8.7
愛知県	1542	203	7.6	1418	113	12.5
三重県	701	84	8.3	1102	94	11.7
滋賀県	406	44	9.2	581	82	7.1
京都府	392	20	19.6	532	19	28.0
大阪府	1420	165	8.6	1864	96	19.4
兵庫県	1218	188	6.5	1694	183	9.3
奈良県	450	50	9.0	1008	53	19.0
和歌山県	403	48	8.4	756	59	12.8
鳥取県	435	41	10.6	299	45	6.6
島根県	491	64	7.7	439	75	5.9
岡山県	950	72	13.2	934	128	7.3
広島県	1073	118	9.1	1448	143	10.1
山口県	592	59	10.0	808	110	7.3
徳島県	503	56	9.0	438	58	7.6
香川県	426	37	11.5	518	44	11.8
愛媛県	730	73	10.0	577	60	9.6
高知県	319	52	6.1	587	78	7.5
福岡県	1387	62	22.4	1338	108	12.4
佐賀県	479	37	12.9	402	55	7.3
長崎県	949	101	9.4	986	141	7.0
熊本県	1321	125	10.6	746	106	7.0
大分県	684	89	7.7	592	76	7.8
宮崎県	712	60	11.9	543	88	6.2
鹿児島県	1372	224	6.1	1144	214	5.3
沖縄県	1187	58	20.5	1172	143	8.2
札幌市	377	89	4.2	454	98	4.6
仙台市		12	不明		30	不明
千葉市		1	不明		14	不明
川崎市	296	66	4.5	474	51	9.3
横浜市	877	112	7.8	657	20	32.9
名古屋市	469	54	8.7	776	81	9.6
京都市	231	16	14.4	3531	25	141.2
大阪市	648	69	9.4	1089	75	14.5
神戸市	206	12	17.2	671	36	18.6
広島市		37	不明		46	不明
北九州市	177	5	35.4	308	17	18.1
福岡市	306	20	15.3	284	22	12.9
合計	45241	5392	8.4	53052	5676	9.3

	公立小学校本務教員数				公立中学校本務教員数			
	A	B	C	D	E	F	G	H
	平成16年度学校教員統計調査(10月1日現在)	平成16年度学校基本調査(5月1日現在)	A/B	A-B	平成16年度学校教員統計調査(10月1日現在)	平成16年度学校基本調査(5月1日現在)	E/F	E-F
全 国	383,466	409,665	0.9360	26199	219,879	235,317	0.9344	15438
北 海 道	19,021	19,967	0.9526	946	12,110	12,519	0.9673	409
青 森	5,497	5,973	0.9203	476	3,175	3,520	0.9020	345
岩 手	5,616	5,885	0.9543	269	3,248	3,490	0.9307	242
宮 城	7,564	8,151	0.9280	587	4,513	4,914	0.9184	401
秋 田	3,983	4,412	0.9028	429	2,307	2,579	0.8945	272
山 形	4,523	4,834	0.9357	311	2,494	2,777	0.8981	283
福 島	7,706	8,324	0.9258	618	4,612	4,995	0.9233	383
茨 城	9,640	10,287	0.9371	647	5,465	5,941	0.9199	476
栃 木	6,632	7,136	0.9294	504	3,830	4,166	0.9193	336
群 馬	6,373	6,783	0.9396	410	3,881	4,093	0.9482	212
埼 玉	17,746	19,246	0.9221	1500	10,187	11,091	0.9185	904
千 葉	16,556	17,288	0.9577	732	9,287	9,617	0.9657	330
東 京	27,790	28,317	0.9814	527	13,972	14,174	0.9857	202
神 奈 川	20,861	22,458	0.9289	1597	11,235	12,044	0.9328	809
新 潟	8,627	9,008	0.9577	381	5,013	5,198	0.9644	185
富 山	3,435	3,704	0.9274	269	1,912	2,071	0.9232	159
石 川	3,853	4,235	0.9098	382	2,159	2,319	0.9310	160
福 井	3,099	3,200	0.9684	101	1,783	1,849	0.9643	66
山 梨	3,169	3,468	0.9138	299	1,789	1,952	0.9165	163
長 野	7,083	7,739	0.9152	656	4,215	4,718	0.8934	503
岐 阜	6,840	7,325	0.9338	485	4,156	4,401	0.9443	245
静 岡	10,538	11,189	0.9418	651	6,270	6,691	0.9371	421
愛 知	20,523	21,226	0.9669	703	11,434	11,710	0.9764	276
三 重	6,381	7,087	0.9004	706	3,448	3,914	0.8809	466
滋 賀	4,595	4,911	0.9357	316	2,689	2,891	0.9301	202
京 都	7,426	8,117	0.9149	691	3,978	4,388	0.9066	410
大 阪	21,753	24,107	0.9024	2354	12,517	13,734	0.9114	1217
兵 庫	16,223	17,481	0.9280	1258	9,211	9,906	0.9298	695
奈 良	4,586	4,869	0.9419	283	2,555	2,776	0.9204	221
和 歌 山	3,929	4,212	0.9328	283	2,257	2,482	0.9093	225
鳥 取	2,643	2,719	0.9720	76	1,481	1,513	0.9788	32
島 根	3,245	3,620	0.8964	375	1,753	1,983	0.8840	230
岡 山	6,530	7,054	0.9257	524	3,583	4,006	0.8944	423
広 島	9,054	9,722	0.9313	668	4,893	5,295	0.9241	402
山 口	4,787	5,258	0.9104	471	3,062	3,331	0.9192	269
徳 島	3,144	3,245	0.9689	101	1,898	1,968	0.9644	70
香 川	3,436	3,663	0.9380	227	2,015	2,168	0.9294	153
愛 媛	5,382	5,537	0.9720	155	3,183	3,248	0.9800	65
高 知	3,506	3,720	0.9425	214	2,045	2,212	0.9245	167
福 岡	14,947	15,174	0.9850	227	8,797	8,940	0.9840	143
佐 賀	3,054	3,246	0.9409	192	1,912	2,063	0.9268	151
長 崎	5,544	5,922	0.9362	378	3,439	3,693	0.9312	254
熊 本	6,558	7,282	0.9006	724	3,737	4,100	0.9115	363
大 分	4,445	4,841	0.9182	396	2,501	2,769	0.9032	268
宮 崎	3,994	4,424	0.9028	430	2,550	2,825	0.9027	275
鹿 児 島	6,992	7,806	0.8957	814	4,280	4,732	0.9045	452
沖 縄	4,637	5,493	0.8442	856	3,048	3,551	0.8583	503

2-2 我が国の教員養成・免許制度の課題について

仙台白百合女子大学教授 牛渡淳氏

【司会】 それでは、本日の2回目の講演で、仙台白百合女子大学の牛渡教授の「わが国の教員養成・免許制度の課題について」、ということで講演をいただきます。

牛渡先生は、教員養成学、アメリカの教師教育政策が御専門でございます、ご著書といたしましては、『現代米国教員研修改革の研究』という本がございます。ちょうど、今日お配りいただいた2つのレジュメの中で、小さいほうの題に関係が深いものだというふうに思っております。

【牛渡】 ただ今ご紹介いただきました牛渡と申します。

本日のテーマ、「わが国の教員養成・免許制度の課題について」ということでお話をさせていただきます。私は、長い間アメリカの教員研修・教師教育につきまして研究してきましたが、本日は、特に日米比較という視点から何かお話できればというふうに思っております。

限られた時間ですので、特に2つの点に絞ってお話させていただきたいと思っております。1つは、わが国の教員養成の高度化、いかにして高度化するのか、あるいは、高度化というのは何を意味するのかという点。もう1つは、今、政策的に教員養成・免許制度の規制緩和が進んでおりますので、この規制緩和というものをどう考えたらいいのかという、この2点についてお話をさせていただこうかと思っております。

1. 「教員養成の高度化」の課題

レジュメに沿ってお話いたします。まず教員養成の高度化というものをどう考えたらいいのかということですが、ご承知のように、平成17年の中教審答申におきまして、教員免許の更新制と教職大学院の創設が提唱されまして、来年度以降実現するという運びになっております。

考えてみますと、この免許更新制度も教職大学院も、いずれもアメリカで発展してきたものなわけですから、従いまして、このアメリカとの比較ということから何か言えないかということでもあります。

まず、教員養成高度化の制度的前提として、免許制度改革というものをどう考えるかということがあります。教員養成の大枠というのは、免許制度によって規定されているわけであり、従いまして、教員養成の高度化というものを、もし、すべての大学あるいは、すべての教師の養成の高度化というふうに考えるならば、免許制度と関連させなきゃいけない。すべての大学の問題なのか、一部の大学、一部の教師の高度化なのかという問題であります。

アメリカの例を考えてみますと、ご承知のように、免許更新制度が採用されているわけですが、なぜアメリカで免許の更新制度が生まれたのかということから歴史的に考えていきたいと思っております。もともと植民地時代から教員免許というのはありましたが、有

効期間が1年間だけでした。試験によって教員免許を与えて、1年間だけという、非常にレベルの低いものでありました。

19世紀の後半に公教育制度が大規模に展開しますと、教員の質の向上も求められまして、師範学校で養成を始めていくわけです。その養成で教師になるという教師候補者に対しては、長期間の有効期限のある免許状、あるいは終身免許状を、他方、試験によって採用される人には、1年間あるいは短期間の免許状をというふうに、そこで差別化していくという形にしていたわけです。

さらに、もう1つ背景にありますのは、当時から教員不足があったということです。ですから、量の問題と質の問題で、当時アメリカの教育委員会は苦しんでいたんです。それをバランスを保つために、有効期限付きの免許状ということが出てきたわけです。つまり、レベルの低い教員を大量に採用して、入った後、免許更新制度によりレベルを上げていくという仕組みを取った、それが免許更新制度の始まりなわけでありまして。

現在どのようになっているかということなんですが、現在アメリカでは、まず、学部卒で免許を与えます。それは、**Provisional Certificate** と呼ばれる仮免許状でありまして、これは期限付きであります。これを、有効期限内に大学院でさらに勉強してもらい、標準のスタンダードな免許状に切り替えていくということをしております。従いまして、「免許更新」といっても、厳密に言えば「上進」です。切り替え・上進という形であり、つまり、学士レベルでの教師をすべて大学院卒にしていくという、そういう機能を、この免許更新制度が果たしているということでありまして。

さらに、スタンダードの免許状を取った後ですけれども、これも5年ごとに繰り返し更新されるわけでありまして。じゃあ、それはどういうふうに行われるかということなんです。カリフォルニア州の場合をみますと、5年ごとに更新を行いますけれども、この5年の間に、州が法律で定めた範囲と種類の中で、教師が主体的に、さまざまな職能活動を選び取って、自分の研修を積み重ねていくという形を取っております。

例えば、大学でのコースワークであるとか、教育委員会の研修、教材開発、図書・論文の執筆、旅行、若手教員の指導、こういったものすべてが、職能成長のポイントになりまして、そのポイントをためていくわけです。そして、その蓄積によって、5年目に免許を更新するということなんです。

その際、注目すべきことは、1年目から、5年後に向けて研修計画、自分1人1人の職能成長計画を作ります。これは、アドバイザーという人と一緒になって、計画を作りまして、5年間、1年目には大学へ行ってこれを勉強する、2年目にはこれをやるという形で作ります。

もちろん、全く自由ではありません。先ほど言いましたように、教育委員会が定めた範囲の枠の中で、自分で組み立てていくという、そういう形で、研修活動、職能活動を継続させる、これがアメリカの免許更新制度の狙いなんです。ですから、最初に言いましたように、最初に大学院に上げるための上進の仕組みと、職能成長活動を継続させるための仕組みと、この2つが組み合わさって、アメリカの免許更新制度が出来上がっております。

このたび、わが国で採用されました免許更新制度は、形は似ておりますけれども、いずれの2つの点においても、全く異なる狙いを持っていると思います。少なくとも、私は現

在日本の教員の基礎資格が、世界的に見ても低いんじゃないかというふうに思っております。アメリカでも、既に学士あるいはマスターコースになってきておりますけれども、わが国では、まだ短大レベルも正式な教員としてありますね。

ですから、本来であれば、すべての教師を大学院ぐらいにまでするような、そういったような仕組みがあってもいいんじゃないかと思えますし、それから、更新制度につきましても、10年ごとにリニューアルするというよりも、もっと継続して職能成長を続けさせるような、そういったような仕組みのほうが、むしろ効果的ではないかというふうに、私は個人的に思っております。

2番目は、専門職大学院の話であります。教職大学院、来年度から始まりますけれども、これについても、いろいろ議論があるわけでありまして。専門職大学院の設置基準に基づく専門職大学院として、今回スタートするわけですが、そういう形でしか教職の大学院というのは高度化できないのかという疑問は、あるわけでありまして。つまり、他の大学院は、じゃあ質向上にならないのかということです。

つまり、現在考えている教員養成の高度化というのは、特定の大学院の高度化だけなのか、それとも日本の教員養成すべての高度化を目指す計画なのかという点が問題だと思えます。その点に関して、アメリカのケースを見てまいりますと、アメリカの場合、非常に多様な教員養成プログラムがあります。例えば4年間での養成プログラムはもちろんありますし、5年間、4プラス1という形でもありますし、4プラス2もありますし、それから、同じ大学の中に、こういったさまざまなものが同時並行的にあるという大学院もあります。非常に多様なものであります。ですから、決して1つのタイプがモデルプログラムとか、そういったものにはなっていないと思えます。そしてまた、それが標準免許状の前提にもなっておりません。多様な大学院プログラムが競合しているという実態があると思えます。

こう考えてきますと、免許の更新制度につきましても、教職大学院につきましても、両方ともアメリカをモデルとしているようには思えるんですが、かなり異なった前提、異なった目的を持っているんじゃないかというふうに考えることができます。

それでは、その教員養成の高度化というのは一体何を意味するのかということ、アメリカの動向から考えていきたいと思えます。次のページをご覧ください。「2. アメリカにおける『教員養成の高度化』」ですが、これを考える際に変参考になるものがあります。それは、1986年に出されましたカーネギー報告書とホームズグループの報告書でございます。これは、ご承知のように、1983年の「危機に立つ国家」から始まりました学力向上運動、これに対応する形で教職関係の団体を中心にバックアップして、出てきた動きであります。この報告書の狙いは、いずれも、子どもの学力向上と教職の専門職性の向上を、いかにして両立させるかということを狙いとしております。

ここで提案されたものは、一言で言いますと、教職における優秀性（Excellence）の向上というものを目標にしております。具体的にどうということが提言されたかということはいくつか挙げますと、

1つはa. いわゆる研究大学の大学院レベルで教員養成をやりたいということでありまして。わが国の場合、ややもすると、この教員養成と研究大学というのは両立しないと

いうふうな議論もありますけれども、むしろ研究大学でこそ、高度の養成ができるんじゃないか、養成の高度化と長期化を狙いましょうというふうなことが提言されております。そして、これ以降、研究大学院に専門職プログラムが続々作られており、二者択一ではないということです。

もう1つはb. 教員の養成の前提にあります4年間のリベラルアーツ教育というのが、アメリカではあるということです。広い教養、アカデミックな学問的探究の深化、学問的・知的トレーニング。これが前提にあつての大学院での教員の養成になっている。

c. 「理論と実践の強い結合」が求められたということです。充実した臨床教育、現場実習経験の質の改善、大学と行政・学校との連携の強化というのが求められて、その結果として、PDS、いわゆる「教職開発学校」が全米につくられるということになりました。

e. 政府から独立した自主的団体による全国レベルの上級免許状の発行であります。ご承知のように、各州ごとに免許状が出されておりますけれども、全米をカバーする新しい免許状が作られております。これはNBPTS、全米教職基準委員会というのが、連邦から補助も入れておりますけれども独立したものとしてあり、ここにおいて1ランク上の免許状として作られたもので、教職における「優秀性」の発見を狙いとするものであります。

大事なことは、これを政府がやるのではなくて、専門職団体が自律的にやっているということが大きな特徴かと思えます。これは、「専門職的自律性」という、さまざまな職能団体が行っているのと同じものであります。

そういった全米的な動向を見た上で、さらに、じゃあ各州ごとに、大学ごとに見ていきますと、例えば1つの例として、カリフォルニア大学のバークレー校の事例をご紹介しますと思います。

まず1つは、大学院での初等教員養成プログラムであります。ご承知のように、このカリフォルニア大学バークレー校は、全米でも有数の研究大学院でありますけれども、ここが小学校教員養成をしているわけであります。

カリフォルニア州では、1970年代より5年目プログラムの教員養成が行われておりましたけれども、バークレー校は、80年代に、2年間のマスターコースレベルの小学校教員養成課程を始めております。さらに、90年代には中等教員養成、そして2000年からは、後でお話ししますが、校長養成プログラムも実施しております。いずれも、大学院レベルの専門職プログラムとしては、全米的に極めて高い評価を受けております。

その特色でありますけれども、学問的背景、つまりここでは発達心理学をベースとした小学校教員養成プログラムという特色を持っております。その、学問を背景とした深い理論的学習と実践とを結合していくという特徴、授業実践そのものを「研究と教育の対象」にしていこうという考え方、学校現場での長期の実践経験、背景をより深く理解するための教育学の講義、修士論文、2年間のプログラム、こういったものによって構成されております。

このプログラムの中心的課題は、大学における授業科目と実践から得られた自分自身の成長を相当量のジャーナルやポートフォリオに表して蓄積することです。蓄積して、もちろんこれを省察するわけです。

つまり、記述したり議論したりする能力というものを重視しており、実践そのものを研

究の対象にしている。そして、同僚と一緒に成長していく能力、こういったものを育成しようとしております。その表1に挙げましたのが、これが実際のプログラムであります。

続きまして、その下に(2)としまして、大学院での校長養成プログラムを見ていきたいと思っております。これは先ほど申しましたように、2000年から始まったものであります。内容としましては、伝統的なコースワーク、問題解決的なアプローチ、都市学区での実習、修士論文などがあります。これについては、また別紙に用意しましたので、別紙をご覧ください。

このプログラムは、校長リーダーシップ講習、PLIというふうに略します。次の2枚目の傍線を引いたところをご覧くださいと思います。このプログラムを終えますと、教育リーダーシップ修士、マスターの修士と、それからカリフォルニア州の管理職免許状というのが出ることになっております。

プログラムの内容であります、右のほうを見ていただきます。第1に「伝統的コースワーク」であります。これは、文献の講読と講義によって実施され、テーマは「教授学習法」、「教育改革の方法」、「水準と評価」、「都市問題」等多様にわたります。

その目的ですが、受講者に、関連する研究文献に親しませるということであり、広く批判的に文献が読めるようにするということです。実践についてのアイデアのリソースとして、文献を読むということ、これが大学院での最大のメリットであります。それを実践的な大学院教育の中で提供するということです。

わが国でも、校長になると、忙しくて本も読めないと言いますが、実は、校長になってからこそ、本当は本を読まなきゃいけないということなんです。その読み方、そういったことを訓練するということになります。

第2に、「問題を基礎とした学習(PBL)」と「ケーススタディー」という新しい教授法が採用されております。いずれも現実的問題を提供するもので、学生がグループで問題を解決するものであります。この2つ、PBLとケーススタディーは似ているんですが、PBLのほうが、より実践的、かつ学生が主導権を握った実践的な学習ができるものであります。

第3は、「プロジェクトを基礎とした活動」です。これは、受講生はほとんど現職教員ですので、現在勤務している学校での具体的な問題にアプローチするという、かなり実践と理論が融合するようなものであります。

次のページを見ていただきまして、「実習」。これはシャドー・プリンシパルとでも言えるような、校長の経験を実習するというものであります。それから「メンター」のシステムがありますし、修士論文も当然あります。修了した後のサポートシステムが非常に充実しておりまして、校長になった後も、いろんな点で、この大学院がサポートするというふうな仕組みが出来上がっております。時間がありませんので、そのあとは、後でお読みいただくということにいたします。で、戻っていただきます。

最初の資料に戻りますが、5ページの「3」。こういったアメリカの事例を基にして考えた場合、特に、この教員養成カリキュラムの高度化を考えると、何が必要なのかと、どういふことを考えればいいのかということ、いくつか挙げておきました。

まず1つは、「専門職としての教師」というものをどう考えたらいいかということ。

①は、教育実践者(practitioner)としての教師と大学院プログラムとの関係であります。教育実践者として必要な力量としては、高度な教育実践力の獲得、これは当然でありますけれども、さらに、自らの教育実践を分析できる、考察できる、改善できる力というのが必要だと思えます。さらには、先ほど出ましたように、同僚と一緒に学校の改善に取り組める力量も必要ですし、問題解決力、教育の方法・内容についてのさまざまなレパトリーも必要であります。

ですから、方法としては、ディスカッションやケーススタディー等、かなり具体的な問題解決的な授業方法を取る必要が大学院ではありますし、さらには臨床教育、理論と実践の結合、これは不可欠の問題だというふうに思います。これが、教育実践者として求められる大学院プログラムの側面であります。

②番目ですが、じゃあその教育実践力を高めるために、なぜ大学院でやらなきゃいけないのかということがあります。実践力であれば、現場で済むはずなんですね。それをなぜ大学院でやらなきゃいけないのかということ考えた場合に、「暗黙知と形式知の循環の場」という、そういう考え方が非常に参考になるのではないかというふうに思いまして、ここに書きました。これは、野中郁次郎さんの「知識創造モデル」というものから取ってきたんですけども。傍線のところを、長いですが、読んでみます。

「知識には『暗黙知』と『形式知』の2種類がある。『暗黙知』とは言語化されていない、しがたい知識であり、経験や五感から得られる直接的知識であり現場の知である。

人が持つ知識は暗黙知が中心であるが、物事を理解したり伝達するためには、暗黙知を形式知に変える必要がある。『形式知』とは特定の文脈に依存しない概念や論理（理論、マニュアル、問題解決手法）であり、言語的媒介を通じて他者と共有したり、編集することが可能である。これら二つの知の相互循環が知識創造の本質である。現場主義・経験主義には、①創造的な発想や実践を生み出しにくい、②前例のない状況へ対応できない、③アイデアを体系的・論理的に表現する力量がつかない、④自らの経験を反省し豊かにする機会に乏しい、といった問題がある。」

つまり、現場だけで来ると、こういう問題を抱えるわけですね。

「これらの問題を解決するために、形式知を高める必要がある。大学院教育は、既存の形式知を授けるにとどまらず、知識創造の力を高めるものでなければならない。『暗黙知』を豊かにする形式知は、おそらく手法的というよりは、より分析的、哲学的、思想的なものである。」

先ほど出ましたように、「多数の文献を講読し、プレゼンテーションをしたりディスカッションによって、知的刺激を与え合う機会は、教育や学校の理念や、価値観等の見識、ものの見方や考え方、哲学、思想を深める。」

そして、「自らの暗黙知」、すなわち、教師が現場で培ってきた暗黙知や、「価値観や前提を形式知化して絶えず吟味する姿勢や本質志向の姿勢を身に付ける上で重要である。それと同時に、実践的力量を養うためには、実際の場面での知識創造の力や、本質志向の姿勢を発揮できるようトレーニングする必要がある。そのための教育方法が、ケースメソッドやシミュレーションや『問題を基礎とした学習』である。できれば、ディスカッションによって生まれた新しいコンセプトやアイデアを実際に学校現場で試行する機会があること

が望ましい。これらは形式知を暗黙知化する学習プロセスである」。

これが、大学院でなぜ教育実践を高めることができるかということの、恐らく理論的背景だろうと思います。

次に③ですが、それでは、なぜこのような大学院での教育、知識の創造が必要なのかということではありますが、それは、教育実践者としての教師像が変化してきているからではないかと思います。従来、教師について、特にこれはアメリカで言われていることですが、「技術者」(technician)としての教師から、本格的な「専門職」(profession)としての教師への転換があるだろうと思います。専門職の実践の特徴は何かというと、特定の技術や知識の適用ではなく、深い学問的背景と実践を行う際の「裁量」の大きさを特徴とします。高度かつ複雑な知識と技術に基づく職務であるということなのです。

④教師の実践的能力を発展させる新しい「教授法」に対応した、パフォーマンスに基づいた、大学院での授業の新しい評価方法も併せて必要になってまいります。ポートフォリオ評価とかI P A Fとか、大学院ではこういったものが、これから必要になるだろうというふうに思います。

これが、教育実践者としての教師と大学院の関係であります。次に(2)番目、「研究者(researcher)としての教師」と大学院プログラムであります。専門職としての教師は、単なる実践者だけではなくて、研究者としての側面も持つ必要があります。この側面に対応したプログラムが必要と考えられます。

1つは、教育実践研究者(teacher researcher)という教師観です。この研究者は、教育実践の分析、考察、改善をする能力が必要であります。研究能力と研究方法を身に付ける必要があります。プロジェクトに基づいた研究、アクション・リサーチの手法も身に付ける必要があります。カリキュラムや教材の開発能力も、これからは求められてきます。

そういったことで、これから教師は、こういった研究者、実践研究者としての能力を高める必要がある。これが大学院でのプログラムから求められることでもあります。これに関しまして、修士論文の必修化をどうするかという議論が、教職大学院の場合ありました。わが国における教員養成大学で研究能力が重視されている、その背景として、ある先生が、こういうことを言っております。傍線のところを読みます。

「国語科教育の研究がすべて『授業研究』に直結していなければならないということの意味しない。むしろ逆である。国語科教育の改善のためには、人間の発達と言語とのかかわりにまでさかのぼった根本的な考察が必要であるし、人間と言語とのかかわりを社会との在り方とのかかわりでとらえる広い視野が必要である。

国語科教育の改善は、こうした基礎論的な研究を踏まえ、さらには広い視野に立って初めて、確かな方向性を保つことができるのではないか。」

これは、何も授業研究は要らないと言っているわけではないです。すべて授業研究で解決される問題ではないということ、そして、その背後には、こういった基礎的な研究、広い視野が教師には必要なんだということを言っているわけでもあります。そういうことを考えてみますと、わが国の大学院における修士論文の意義というのは、非常に大きなものがあるだろうというふうに思います。

(3) ですが、高い教育を受けた、教養ある者(educated man)としての教師が、今、

求められているということが、大学院での教員養成が必要とされる理由にあると思います。

アメリカの場合、高度の教員養成のベースとして、ご承知のように、「4年間のリベラル・エデュケーション」があるわけでありまして。特に現在、高度知識社会の時代、高学歴社会、高度情報化社会になっております。こういった時代において、教科内容にかかわる深く広い学問的理解とか、飛躍的に高い力量が当然求められてくるわけでありまして。

学問的方法論、知的トレーニングの必要性もあるわけでありまして。「基本的アカデミック能力の獲得」、客観的思考力、批判的分析力、主体的問題設定に向けての試行能力、問題解決能力、論理構築のための思考力・自己表現力、こういったものが求められてくるわけです。教員としての専門職教育の前提に、こういった高い能力が求められるということでありまして。

こういったことを教育することによって、専門的な学問の教科の知識探究をさらに可能にする道具にもなりますし、理論と実践のギャップを埋める能力にもなっていくということが期待されます。

(4) でありまして、「成人学習者 (adult learner) としての教師」という側面と大学院が関係あります。アメリカの場合、先ほどお話ししましたように、現職教員が大学院に来て、校長の訓練などを受けますけれども、そうした、学生の教職経験や社会経験を「学習リソース」として生かす授業・指導方法が非常に効果的であるというふうに言われております。

例えば「コーホート」に基づく授業形態が、大学院の養成の場合には必ず採用されております。これは、同期に入った30人、40人学生が、2年間ずっと一緒に勉強していくわけですが、その際、1人の教師が教える、持っている知識・背景以上に、そこに集まった30人、40人の現職教員の教員経験、それぞれの経験が非常に豊かな知識・経験・知恵というものを持っているわけです。それをシェアしていくという、そのことが大変大きな、この成人学習者であればこそ効果的な教育になれるということです。それは、つまり成人学習者としての教師という側面が、大学院の教育方法に非常に大きな影響を与えるということでありまして。同じように、問題解決法とか、そういったものを背景として出てくるわけでありまして。

ということで、アメリカの例を見ると、こういうふうなことが理論的に考えられるわけでありまして。それでは、わが国の来年から始まります「教職大学院」の特色と課題を、どう見たらいいのかということでありまして。まず(1)実践的力量形成のための多様な工夫ということでありまして。今、来年に向けて準備しております、さまざまな教職大学院について、私もいろいろ話を伺う機会が多かったんですけども、例えば、事例研究の問題解決的教授法の導入とか、教育委員会との連携強化、実践力向上に向けたカリキュラム等々、宮城教育大学や兵庫教育大学などで、非常にそういった点、力を入れております。

先ほどお話ししましたコーホートによる授業導入なども、意識的に、これは兵庫教育大学でやろうとしております。これは大変、評価できる面が多いんじゃないかというふうに思っています。

ただ、「専門職大学院設置基準」に見る授業方法の規定の中で、例えば事例研究、現地調査、双方向の授業、質疑応答、必ずこれをやりなさいというよりも、入れたほうが良いと

いうふうなことを言っているんですが、疑問としては、これから日本の大学院あるいは大学は、すべて、恐らくこういう方向に持って行かなきゃいけないんじゃないかというふうに思うんです。大学の教授法、ファカルティーディベロップメントと今、言われていますけれども、もっと本当は、すべての大学で、学部レベルでも必要なんです。そういったことを、専門職大学院に入れちゃうと、専門職大学院は、これが必要で、じゃあ一般大学院は要らないのかとなりかねない。ちょっと邪推かもしれませんが、ちょっとそういった心配も、今、持っております。

2番目なんですが、この現在の教職大学院の構想に対して、例えば教育委員会が従来やっていた教員研修の大学版じゃないかなんていう批判、これにどう応えるかということもあります。実際に、実践的指導力の獲得というのを、あまり狭く考えてしまいますと、そういうふうな方向になってしまうんじゃないかという危険性が確かにあると思います。

私は、必要なことは、傍線のところを書きましたように、実践的力量を獲得するための授業を大学院で行うことの意味は何なのかということ、大学側も、それを受ける学生側も再確認する必要があるという、ここがポイントかと思えます。

今、見てきましたように、手法的というよりも、むしろ分析的・哲学的・思想的なものを学びに行くんだと、つまり、教育や学校の理念・価値観や見識、ものの見方や考え方、哲学、思想を深める。そして、自らの暗黙知、これまで現場で身に付けてきた価値観や前提を絶えず吟味していく、客観的に見直していくという、そういう本質志向の姿勢を身に付けさせるためにこそ大学院で高度教員養成をやるんだということ。単なる知識の獲得じゃない、トレーニングじゃないということですね。そこを確認する必要があるんじゃないかと思えます。知識創造の力を身に付けに行く、本質志向の姿勢を身に付けに行くということです。

さらに、先ほど言いましたように、双方向の討論というふうな実践的な授業だけでなく、多数の文献講読を、むしろ不可欠な授業形態として明確にしたほうが良いというふうに私は思っております。これは、バークレーの校長養成プログラムにも入っておりますけれども、本当に理論的なものを学んでいくこと自体が、本当は一番実践的な力になり得るということ、私は主張したいというふうに思っております。

(2)の現在の教職大学院の「研究能力」の問題でありますけれども、修士論文は必ずしも必要でなくなりました。設置基準から研究能力が削除されております。研究指導は不要ということでもあります。

現在、一般の大学院では、それが入っておりますけれども、専門職大学院では入っていないわけです。これをどう理解したらいいのかということでもあります。矢印のところですが、アメリカでも評価の高い、先ほどのバークレーの小学校教員養成課程ですが、これは修士論文を必修化しております。それから、校長養成プログラムも必修化しております。

ただし、必修化といっても、かなり実践的な修士論文になっております。ですから、あれかこれかという形で、修士論文は不要というふうに切ってしまうと本当にいいのかという疑問があります。両立できるはずなんですね。

やはりアメリカでも、この修士論文の指導というのは大変難しい、専門職プログラムの中の一番指導が困難な部分だということは、これは私がバークレーでインタビューしまし

た先生がこぼしておりました。現場の校長先生方も、修士論文が一番難しいと言っておりましたが、しかし、なくしていいというわけではないと言っていました。

ただ、現在準備しております日本の教職大学院でも、修士論文ではありませんけれども、教育実践課題研究というようなものを設けまして、かなりこれに近いものはやっているようでもあります。「アクション・リサーチ」なども入れておりますし、宮城教育大学では、院生1人1人の研究テーマに基づくオーダーメイド型、研究志向型プログラムを採用しておりますので、全体としては、研究というものを十分入れているというふうには思います。

ですから、研究指導というのを削除したのは、従来、この研究か養成かということの間で機能不全を起こしたという、そういう批判に対応するものかとは思いますが、しかし、研究というものを明確に入れたほうが、私はいいのではないかというふうに思っております。

(3) 番目は、目的の混在ということです。つまり、養成と研修が、実は現在の教職大学院には両方入っているということなんです。宮城教育大学では、現職教員に焦点化しております。つまり研修のための教職大学院です。

一方、兵庫教育大学のほうは、ストレートマスターと現職教員の両方を入れております。しかしこれは、かなりの負担を強いているというふうに思います。つまり同じ授業を、この両方に2つずつ設けるということをやっておりますので、大変大学教員の負担が大きいうように思います。

そういうことで、かなり指導の困難性があるかとは思いますが、さらに、どちらにしましても、基本は教職大学院修了によるメリット、出口保障がなければ、恐らく広がらないだろうということです。教育委員会の方でも、人事と絡めますと、出口保障はあるんですけども、もう少し広めていくということになりますと、例えば免許とくっつけていくという形で何か出口保障がないと、なかなか広まっていけないような気がいたします。

(4) スタッフの問題ですが、11名で4割が実務家ということであり、これも本当に、こういった形でいいのかという疑問はあります。大きな大学ではこれでできますけれども、なかなか弱小大学はできない。そうしますと、こういう教員養成の高度化が、一部の大学にとどまってしまふ。それでいいのだろうか、もう少し多様な柔軟な形でできないのかと思います。このスタッフの問題が一番核なんだろうか、どうなんだろうかということです。

先ほどのアメリカのカリフォルニア大学の場合は、こんな形でやっても、ずっと少ないメンバーでやっておりますので、できるわけなんです。スタッフで縛ったほうがいいのかどうなのかということは、少し疑問に思います。

(5) ですけれども、結局、教員養成の高度化というものを、一部の大学院、教職大学院だけに限定して考えるべきなのか、あるいは、もっと広く考えるべきなのか、ということです。私は、日本の教員養成全体の高度化のために、何か仕組みを考える必要があるんだと思います。そう考えていきますと、免許制度との関係とか、教養教育との関係とか、あるいは大学院システム、大学の教育全体の問題にかかわってくると思います。

最近アメリカでも、教員養成の高度化というのは、実は大学教育全体の問題だというふうな主張が随分目立ってきております。その背景にありますのは、ご承知の学力問題です。教師というのは、実は、教育学部だとか教職課程だけの問題じゃなくて、先ほど言いました4年間の教養教育があるわけですから、教師の力量を作るのはトータルで見ますと、大

学教育全般の質の問題なんです。ですから、そういった意味では、大学教育全体をどう考えて、質をどう上げていくかということにかかわってくる。

それから、アメリカの場合、同じように大量退職の問題もありまして、教員の不足も懸念されているということで、量と質の問題、いずれも役割を担うのは大学だということで、大学の学長自身が、学長会と言いましょうか、学長たちの団体で、このことを提言しております。

例えば、カーネギー財団が 16 年ぶりに大学改革支援を始めたんですけども、その第一優先事項として、教員養成を挙げております。「大学の最優先事項は教師教育である」ということを提言しております。

それから、アメリカ教育協会（ACE）が報告書を出しました。これは「大学学長の戦略」という副タイトルが付いておりますけれども、教師教育を大学の戦略の最も重要なものとして提言しております。そういうふうに、今、動いております。

2. 教員養成・免許制度の「規制緩和」の課題

以上が教員養成の高度化を考える話でしたけれども、あと、教員養成の規制緩和の問題についても、少しお話させていただきたいと思います。わが国の場合、この教員養成の高度化を狙った教職大学院の動きがありますけれども、同時に、学部レベルでの教職課程の改善・充実が行われております。

ところが、一方で、これと矛盾するかと思われるような規制緩和が進んでおります。例えば 1 つは特別免許状であります。次のページをご覧ください。今年の 6 月に教育再生会議第二次報告書が、ご承知のように、特別免許状をもっと活用すべきだ、採用者の 2 割以上に、というふうな提言をしております。これは、大量退職などをにらんでの話であります。

ご承知のように、特別免許状は昭和 63 年に誕生しました。大学での教員養成は不要、ただし、学士号と相当する専門性を持つ必要があるというもので、有効期限付きでありました。しかし、10 年以上にわたりまして発行数がわずかでありました。11 年か 12 年で 41 件ぐらいしかなかったんですね。

そこで平成 14 年に、なぜこれが拡大しないのかということ、それは、学士号と有効期限があるからだという批判が出まして、有効期限をなくす、それから学士号は要らないということで改正が行われましたところ、かなり増えてきておりまして、1 年に 40 件ぐらいになっております。

さらに平成 17 年には、政府の規制緩和・民間開放推進会議が、規制緩和の立場から、特別免許状をもっと活用しなさいという提言をしたわけですから。そして、今年の教育再生会議の提言につながっております。

アメリカと比較ということで、今、お話ししておりますので、アメリカに、じゃあこういった特別免許状に近いものはないかなというふうに考えた場合、1 つ思い当たりますのは、「オルタナティブ免許状」というものであります。これは、大学で正規の教員養成を受けていない者に、教師になる道を提供する免許状でありますけれども、わが国との違いがあります。それは何かと申しますと、アメリカの場合、深刻な教員不足が背景にあるとい

うことなんです。わが国は、教員不足は、先ほど潮木先生のお話がありましたけれど、本当に最近の話ですし、それから、小学校教員養成のみであります。アメリカの場合は、ずっと全般的に教員不足がありまして、そういったことも1つ背景にあると思います。

それと、もう1つは、このオルタナティブ免許状を付与する条件が、かなりきちっとしているということです。例えば、学士号をちゃんと持っていること、あるいは、教員試験に合格すること、つまり、教える内容をちゃんと持っているかどうか、あるいは、教授能力が試されます。

ですから、正規の教師と同等の基礎資格（学士号）と教師としての能力の証明が必要であります。これを比べてみますと、わが国の特別免許状は、先ほど言いましたように、学士号は要りませんと、それから教授能力は確認されませんと、専門性も試験でやるわけではありませんということで、かなりあいまいな形でやられているんじゃないかというふうに思います。

アメリカでは、このオルタナティブ免許状の問題点も、かなり指摘されておりまして、アメリカ教育学会の会長のリンダ・ダーリン・ハモンドさんが調査いたしました。大学での教員養成を受けた教師との比較を行いましたところ、生徒の成績の違いとして、若干悪いと、それから、教師としての定着率も短いということで、問題点を指摘しております。

そういった視点から見てみますと、わが国の特別免許状というのは、どういうふうに考えた方がいいのかということで、これは私の考えでありますがお話すると、1つは、特別免許状は正規の教諭資格を与えるものであり、臨時免許状じゃないので、学士号もなく、大学での養成も経ずに正規の資格を得られる制度というのは、これは教育専門職の資格としては、望ましくないんじゃないかというふうに思っております。

さらに、特別免許状によって任用された者に対する研修が非常に貧弱です。ある自治体では、採用前研修は3日間しかないそうです。ですから、これで正規の教員になれるのであれば、免許制度はもう不要じゃないかというふうに思います。どのような専門職でも、それなりの投資と準備が必要です。大学は、そのような社会人にさまざまな分野の専門職の教育を提供する、通信教育だとか夜間教育だとかを準備しているわけです。そうした手順と準備を経ずに、正規の教師になり得るというのは、高度な専門性を要する教師の仕事を表面的にしかとらえていないような気がいたします。

さらに、採用者の2割以上を特別免許状でというのは、私は免許制度の破壊に等しいんじゃないかというふうに思っております。

先ほど潮木先生のご発表の中で、小学校教員養成の倍率が非常に低くなっている、ただし、中学校なんかは、12倍になるということでありました。

再生会議の、この特別免許状の拡大の理由は、大量退職者のために特別免許状を拡大ということです。ところが、大量退職者によって影響を受けるのは、小学校だけなんです。一方、特別免許状というのは、小学校はほとんど使われていないんです。最初の11年間で出た41件のうち、1件は中学校、あと40件は全部高校なんです。つまり、特別な専門性を持った人が高校の先生になる、これは考えやすいんですけども、全教科を教える小学校の先生を、社会人から入れるというのは、なかなか難しいわけです。ですから、そういう理由で、特別免許状を拡大するのは、ちょっと私はおかしいんじゃないかなというふ

うに思っております。

ただし、全くなくていいというわけではありません。特別免許状は例外としてあってもいいと思うんです。ただし、それを実施する場合には、採用者に対しては、採用前の長期間の研修が必要だと思いますし、採用後も、かなり手厚い指導をしなければ、本当に子どもたちにいい先生を提供できるかという保証がないんじゃないかと私は思います。

(2) 番目、民間人校長の問題。これも規制緩和ということで、出てきているわけがあります。アメリカの場合は、先ほど言いましたように、校長になるためには、大学院で養成を受けて、そして校長免許状を持たないと校長になれないという実態があります。

わが国の場合は、ご承知のように、校長免許状は戦後一時期採用されましたけども、すぐになくなっております。それで、校長を大学院で養成するという発想自体がなかったわけですが、最近、校長先生の仕事の非常な困難さというものを背景にしまして、筑波、千葉、兵教、岡山等々、スクールリーダーのための大学院が少しづつできております。

そういった動きがある一方で、民間人校長が生まれております。これも規制緩和ということで、民間から来たわけです。私は、だいぶ前ですが、広島県で民間人校長のインタビュー調査をしたことがあります。調べた結果ですけども、恐らく刺激剤として一部効果はあったかと思えます。例えば、校長にはマネジメントが必要なんだということとか、子どもと保護者優先の、つまり消費者優先の視線でもってやるべきだなんていう、そういったことは効果あったんです。

しかし、やはり限界があったと思えます。教育専門性の欠如ということで、一般の先生方への指導はできないわけですから。特に小学校の場合なんかは、一般的に、校長先生が先生方を指導する機会が多いんですけども、それは全くできません。それは教頭先生とか指導主事に任せてるんですね。でも、それで本当にいいのかなと疑問に思いますね。

それから、マネジメントにしましても、ベースとなる学校組織と民間組織が全く違う。だから十分な力量が発揮できないんですね。ある校長の言葉が耳に残っておりますけれども、校長先生というのは、こんなに何もできない、権限がないと思わなかったと言うんですね。つまり、民間企業で役職が付きますと、金・人・物・情報、全部もらえるわけです。その上で責任を持ってやらせて、責任が問われるということです。

ところが、校長先生には、予算はない、権限はない、人は任命できない、採用できない、何もない。何もないところで責任だけ大きいと言うんですね。だから、本当にマネジメント力を持った民間人校長が来ても、発揮できないと、そういうことが分かっております。私は、民間人校長は、「刺激剤」としてはいいんですけども、主流は教職経験を十分に持った方に大学院でマネジメントを学んでもらったほうがいいんじゃないかというふうには思っております。

それから、次のページですが、じゃあアメリカで、この民間人校長ってあるんだろうかということなんです。私、毎年、パークレー校の校長養成プログラムの調査に行っているんですが、その責任者、ノートン・グラップという先生に聞きました。そうしたら、全くゼロじゃない、あるとは思いますが、考えられないということでした。教職経験ない人を校長にするなんて、全く考えられないというお答えでした。

それから、私は、実は宮城県教育委員会の民間人校長の選考委員長も何年か前にしたこ

とがあるんですけども、やってみて、これはちょっと無理だと思いました。校長としての能力を判定できないですね。材料がないんです。だから正直なところ、一か八かなんです。もちろん成功している例もあって、本当に活躍している民間人校長もいるんですけども、一方では、教育委員会を回っていますと、「失敗した」という教育委員会の人の声も聞こえてきます。ですから、ちょっとリスクが大きいなというふうには思います。

やはり大学院できちんと養成する必要があるというふうに思います。大学院で養成する場合は、社会人から入れてもいいとは思いますが、専門性を保証した人を提供するというほうがいいんじゃないかと思えます。

時間もありませんので、以上ということにさせていただきます。あと、大学院以外の教師養成塾の問題もありますけれども、この辺で終わらせていただきます。ありがとうございました。

3. 質疑応答

【司会】 ありがとうございました。質問のある方、どうぞ。

【質問者A】 ありがとうございました。私が聞き漏らしたのかもしれませんが、7ページの大学院のプログラムのところ、(3)の高い教育を受けた(教養ある)者(educated man)としての教師というところですが、高度養成のベースとしての「4年間のリベラル・エデュケーション」というのは、これは大学院のプログラムとしての意味の「4年間のリベラル・エデュケーション」なんでしょうか。

【牛渡】 その前提となるものですね。

【質問者A】 というのは、これはアンダー・グラデュエートだという意味ですか。

【牛渡】 そう。アンダー・グラデュエートです。すべてがそうじゃないんですけど、特に著名な研究大学の場合は、大体4年間のリベラル・エデュケーションをやります。パークレーも4年間で、教育学部は上にあります。

【質問者A】 それと関連するんですが、例えば、大学院のプログラムのところで、非常に分析的で思考的な話題だとか、暗黙知と形式知の関係だとかというふうなことは、割と教員養成に特化されないような、ソフトスキルのところが強調されているわけですね。それは、別に教職という専門的な職業だけに限った話ではないわけなので、むしろ専門職であるならば、どちらかと言うと、ソフトスキルはもう前提とされた上で、ハードな部分というのが、もうちょっと語られていてしかるべきなんじゃないのかなというふうに、素人的に思ったりするんですけども、そのあたりのところは、どういうふうにされているのかというところを、教えていただければというのが質問です。

【牛渡】 ハードな部分ということでは、最初のほうで取り上げましたけども、日本のように教職大学院、専門職の1つのかちっとした形のものが、モデルとして敷衍されているわけではなく、多様なモデルがあり得るということです。

ですから、パークレーの場合は、パークレーの、これが1つの特色あるプログラムですし、また他の大学では、また他の大学で特色あるプログラムがあり、そこで競い合っているという形ですね。わが国は、どうしても教職大学院を、1つのモデルとして、あのモデルに納める形で教員養成の高度化ということを考えるんですが、そういうものじゃないと

ということだと思います。

ただ、このソフトの部分は、考え方としては、多分、この考え方がベースになっていると思います。ですから、ハード的なところが多様だということじゃないかと、私は考えております。

【質問者B】 貴重なお話ありがとうございました。私自身が考えあぐねていることでもあるので、お伺いしたいと思います。

ご発表の中で、いろいろな免許制度の矛盾点というか、日本の今の問題点を御指摘いただきました。例えば、基礎資格が随分低いという問題があつて、短期大学レベルの免許というのがいまだにあるどころか、今でも短期大学の新規の課程認定が認められている状況にあるということがあります。

校長免許状もできないし、教職大学院ができたとしても、その修了者の特権というものはない。校長免許状がなくなって以降、全部、日本の場合は任用資格になって、都道府県とか政令市の教育委員会の裁量に委ねられてきたと。

こういう展開をたどったのは、どうしてなんだろうかということを考えているわけです。私、専門が日本の教育史なので、例えば、師範学校で得られる小学校本科正教員という正規の教員資格と、教員養成所とかで得られる準教諭の資格は、明らかに業務範囲に差があつた。準教諭は、補助教諭か臨時的なもの、つまり、今で言うとティーチングアシスタントか臨採じゃなければできないという、そういうふうに明確に、旧制度では違いがあつたんです。

ところが、今の運営上、全部教諭で、一種でも二種でも専修でも差がない。こういう展開をたどったのは、どうしてなんだろうかというふうに私自身考えあぐねているんですけど。そのあたり、牛渡先生のお考えをお聞かせ下さい。

【牛渡】 詳しくは調べておりませんが、1つ考えられることは、校長免許状がなくなったあたりの日本の大学院の状況を考えてみますと、現在でこそ専門職大学院というものがつくられておりますけれども、当時は、大学院というのは研究者養成です。ですから、そういう発想そのものが非常になじみにくかつたんじゃないかというふうには思います。

もう1つは、例えば名校長とか、名教頭とか、そういうふうな優秀な教員がいるのに、なぜ免許状が必要なのかというような、人柄だとか、そういったことを重視する状況から考えますと、なかなか資格制度自体を、それでもってすぱっと割り切るということに関しては、あまり賛成されなかつたんじゃないかなとは思っています。

現在でも、あまり資格制度を、免許によってきちっと証明していくというようなことを認めたくないという、そういう傾向はあるなと思います。なぜかというのは、私もよく分かりませんが。

【質問者C】 アメリカのことを伺いたいと思います。よく分からないんですけど、例えば、教員不足の国で、教員の資格とか何かを高度化するということが、ますます教員不足を、しんどくするんじゃないかという、すごく素朴な質問が1つあります。

高度化する場合にも、教師としての専門性を高めていくということと、学校の経営者としての管理職の高度化の問題とは分けるべきだろうし、牛渡さんの話の中でも分けていたんだと思うんです。その辺のところ、アメリカの流れとして、例えば、アメリカは日本

より若くして校長になったりしているケースってありますよね。そうすると、学校のマネジメントをやる、あるいは、スクールエディターの養成というプログラムが高度化されるというやり方は、日本でも多少は早くから、例えば、ずっと教師をやるよりは、自分は学校全体のマネジメントをやりたいとか、学校のリーダーになりたいというふうな、そういう人だっているんだろうと思います。

それにインセンティブが働くためには、校長の処遇あるいは権限が、かなりハイレベルになっているとかいったことが重要で、そういうこととかみ合わせると、日米で、だいぶ基礎条件が違うような気がします。教室の中の教師としてのものを、すごく育てるための養成プログラムと言いますか、質の向上のプログラムと、途中からか、あるいは、もしかしたら最初から、学校のマネジメントをやる人としての養成のプログラムとの、その辺の特徴みたいなことを、ちょっとお話しいただけるとありがたいと思います。

【牛渡】 ありがとうございます。確かに、そのとおりです。

特にアメリカの場合、今、校長養成プログラムが非常に必要とされている背景があります。特にパークレーの場合もそうなのですが、なぜパークレーで、わざわざこれを作ったのかといいますと、カリフォルニア州の、特に都市部の学校の荒れとか、学校の運営の困難性があるということで、なかなか校長のなり手がいないという状況があります。校長のなり手がいないと同時に、高いレベルの校長が必要だということで、この研究大学院で高いレベルの校長をつくらうということなんです。

特に、これは教師もそうだと思いますが、都市部の、なかなか学力レベルも低い、学校運営も困難な、そういうところに人が集まらず、そういうところに教員不足が起こるわけです。逆に言えば、そういうところにこそ、本当に力のある先生がいなきゃいけないという、非常に難しい状況があります。

ですから、例えば、インセンティブとしては奨学金を与えるとか、いろんな経済的なインセンティブを与えながら、高いレベルのいい教員を集めていくというやり方をしております。アメリカの教員の給与自体、一定のものがありますけれども、それにプラスして、そういう特別な学校の教員の採用というものを加速しようという動きをしているところがあります。

教育力のほうですけれども、これは先ほど出ました、ベースは更新制度、5年ごとに行われる更新というものの中で、それぞれの力を伸ばしていくということがあります。

さらに、その先生方の団体とかでの力量向上のための研究、いろいろな大学の先生方と一緒にあって、例えばリーディングのためのスキルを上げるためのプログラムなんか、そういうものを全国的なレベルでネットワークをつくってやっております。これは、パークレー校がかなり中心になってやっています。そういったような形での教師としての力量向上は、それぞれの専門分野で、いくつもあるようですね。ですから、そういった動きがある。

ただ、もちろん、先ほど言ったように、こういう大学院でのプログラムとして、大学院の修士レベルで、そういう特色ある教師としての力を高めるというのは、かなり、どこの大学もあります。それ以外に、現場レベルでは、そういったようなネットワークでやっているということを私は聞いております。よろしいでしょうか。

【質問者D】 レジューメの2ページにあります免許更新制ですが、大学のコースワークや教育委員会の研修に加えて、教材開発や図書・論文の執筆というような規定は、私は非常にいいんじゃないかと思います。本省の協力者会議の中でも、こういうのを、免許更新制について、結構強く主張したつもりです。

ただ、よくよく見てみると、平成11年の教養審答申でも、こういう活動が大事だというふうに言っているんです。そういう自主的な活動を促進させるというのは、そのために教育委員会や教育センターが場所を提供し、指導者を派遣するということが大事だということは、国としても答申を出しているんです。ただ、そういうことをたくさんやったからといって、10年研とか更新講習というのを軽減するという考え方まで行かないんです。

話を聞きますと、大体、こういう活動をきちんとやっているかどうかのチェックが難しい、悪用されるという認識を示すわけなんです。考えてみると、アメリカでも、その悪用されるとか、きちんとした授業は難しいんじゃないかというのは、出てくる考え方じゃないかと思うんですが、その点どうなのか、先生がご存じの範囲で教えてください。

【牛渡】 これは、チェックシステムがあるんです。何でもいいわけじゃなくて、さっき言いましたように、例えば教授法関係何単位以上とか、教科について何単位以上、子どもの理解何単位以上という、そういったようなことで、枠組みがあります。それから、さらには方法についても、こういったもので何単位以上ということになっております。

つまり、分野と方法で枠組みがあります。その中で選んでいき、自分にふさわしい、やりたいもので増やしていくということです。それを組み合わせるときの、5年間の中の最初のスタートのときに、アドバイザーという人と相談します。このアドバイザーというのは誰かという、教育委員会のほうで名前を挙げたアドバイザーもいるんですけども、そうでない人で、もし希望すれば、例えば身近なところで自分の勤務校の校長とか、そういった人を申請して認められれば、アドバイザーになり得るんです。

そういった人たちと相談しながら、5年間の自分のこれからの職能成長計画を、きちっと立てて、そのアドバイザーのサインをもらって、ちゃんとやるわけです。そして、5年後に、そのためたものをアドバイザーにチェックしてもらいます。そして、ちゃんと必要なものを行っているかどうかということをチェックして、そのサインをもらって、それを教育委員会に提出して更新されるんです。

だから、悪用しようと思えばできるとは思いますが、5年間ちゃんと、そういったアドバイザーと一緒に走りながらやるということで、私は、うまくいっているんじゃないかなというふうには思います。

それからもう1つ、先ほど、こういったものを更新制の中に入れてほしいというふうに、本省のほうに言ったというふうに伺いましたが、実は、前の中教審の答申で、免許更新制度を見送りましたね。そして、代わりに10年研をつくりました。実は、私はあの10年研の考え方が、かなり近いと思うんです。個別の先生方が自分のノウハウを作りますよね。ですから、私は、この趣旨は、あそこに入っているなというふうに思います。

【質問者E】 1つ質問があります。実は、更新制にしましても、社会人の採用にしましても、教職に対する、あるいは公立学校に対する不信感というのが、社会的に広まっているのがあるんじゃないかなというふうに思うんです。特に規制緩和になりますと、市場原

理で、競争しさえすれば質が良くなるんだという誤った考えかなと思っております。

先ほど先生のお話を伺って気がつきましたのは、真の競争というのは、大学院間のプログラムの競争であるということです。そういうふうに世論を持っていく、あるいは市場原理主義に対して説得するには、どういうふうにしていったらいいんだろうかと思っております。

これは、私、田舎におりました時にも、県会議員さんは、短大でも十分じゃないかとか言う方が、まだまだたくさんいらっしゃって、なかなか難しいかなと思っております。それが1つ目、お教えいただきたいという点です。

もう1つは、非常に特殊な質問で恐縮なんです。先日、日本物理学会の会長さんとお話をする機会がありまして、ドクター問題ということなんだろうと思うんですが、物理学のドクターを持った人を高校の物理の教師に採用してほしい、そのために、特別免許状を活用してほしいというお話を伺いました。筋が悪くはないのかなとは思ったのですが、こういった考え方について、現実的であろうかどうかという先生のお考えをお聞かせいただければと思います。

【牛渡】 ありがとうございます。2番目のほうからですが、物理の高校の先生ですよね。私は、高校の先生に関しては、実際に今、特別免許状はほとんどが高校ですから、そういうニーズは確かにあると思うんです。ただし、先ほどもお話ししましたように、特別免許状を与えて採用するにしても、きちんと必要なことを研修してほしいんです。わずか3日間というのでは、あまりにもだというふうに思います。少なくとも3カ月とか、半年ぐらいやっていただければ、そういった考え方も私はあっていいと思います。優秀な能力を持った方が民間にたくさんいますので。

ただ、小学校などに関しては、ちょっと難しいんじゃないかと私は思います。再生会議が言ったように大量退職により倍率が下がるので、小学校ということでは、そこはおかしいなと思います。

それから、不信感。これ私、分かるんです、今の政策が、アカウンタビリティというのは、最低限は持ってほしい。だから、更新制も、そういうことから来ているんだとは思っています。ただ、その不信感、それに対応するアカウンタビリティ、かなり厳しい基準作りという、それが一体現実には何をもちかしているかということを考えますと、私もちょっと首を傾げるところもあります。

実際、私の勤めている大学では、非常に小さな大学、単科大学ですが、教職課程を取る学生は、十数年前までは40名程度いたんです。ところが、ここに来まして、20名に半減しております。つい最近も、4年生の教育実習に行く前の学生なんですが、もうやりたくないと言うんです。なぜかという、ニュースで教師の悪いことばかり出て、もう希望が持てない、本当に教師になるのが、何か嫌になっちゃったというような学生がいます。

ですから、どうも今、教職に対する夢を持てなくしているんじゃないかと思っております。確かに、問題ある教員もいっぱいいますしね。現場も、もっともっと頑張ってもらわなきゃいけないんだけど、ただ、今の世論の持っていく方が、あるいは政策の持っていく方が、それにもう少し夢を持たせるような、大学での教員養成課程の学生に夢を持たせるような

方向にしないといけないんじゃないかと思います。

そのためには、教職というもの、教師というものが、高度な、非常に高い知性と力量を背景にしなければやっていけないような仕事なんだということを共通に確認していくような、そういうふうな方向性に議論を持っていく、制度的にも持っていければいいなと思います。それが私の、今回のアメリカについてお話ししました背景にあるんです。お答えになったかどうか分かりませんが。

【司会】 そろそろ時間なので、この辺でお開きにしたいと思います。本日は、大変ありがとうございました。

【牛渡】 ありがとうございました。

「わが国の教員養成・免許制度の課題－日米比較の視点から－」

仙台白百合女子大学
教授 牛渡 淳

はじめに

本発表では、現代のわが国の教員養成・免許制度の課題を、「教員養成の高度化」と「規制緩和」というテーマに絞って、日米比較の視点から検討してみたい。

1. 「教員養成の高度化」の課題

平成17年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」は、教員の資質向上のために「教員免許更新制度」と「教職専門職大学院制度」の導入を提言。来年度以降に実施することが確定。→この二つの制度は、もともと、いずれも、アメリカにおいて発展してきたものであり、本報告では、アメリカの制度との比較の視点から、教員養成の高度化の意味について検討してみたい。

1. 教員養成高度化の制度的前提

(1) 教員免許制度改革の必要性

・「教員養成の高度化」：すべての大学、すべての大学の教師の質の高度化なのか、それとも、一部の大学、一部の教師の質の高度化か？

⇒すべての大学の教員養成、すべての大学の教師の質の高度化をめざすならば、教員免許制度との連動がなければ不可能。

⇒以前から教員不足が続いていたアメリカでは、低い基準で教師となることを認め、教師になってからの大学(院)での研修によって、教師の質の高度化をはかってきた。そのため、現在では、学部卒での免許を「仮免許状」(期限付き)とし、これを、有効期間内に、大学院での養成に基づいて「標準免許状」に切り替え(上進)させることになっており、こうしたシステムによって、すべての教師のレベルアップと教員養成の高度化を図っている。

⇒さらに、アメリカでは(カリフォルニア州の場合)、標準免許状も期限付きであり、5年間で更新を行うが、この間に州が定めた範囲と種

類の中で、教師が主体的にさまざまな職能成長活動(大学のコースワーク、教育委員会の研修、教材開発、図書・論文の執筆、旅行、若手教員の指導、教員団体での職能的活動等)を行い、それらの単位数を蓄積して更新を行う。従って、更新制度のねらいは、「有効期間(5年間)の間に、「一人一人の教員に自らの職能成長計画を立てさせ」、それぞれに合った研修活動を「継続」して行わせようとするものであった。

(注1)

⇒今回のわが国の「免許状更新制度」は、免許状に有効期限を設けたものの、「同一免許状」の更新にすぎず、大学院に基づく上級免許状への切り替え」によってすべての教員と教員養成のレベルアップ質の向上を図るものではなかった。さらに、「更新制度」も、アメリカとは異なった目的と方法(10年に1度の研修による、最低限度の資質能力の保障のための「リニューアル」)を持つものとされ、それが教師の資質向上に「大きな効果」をあげるかどうかが疑問である。(注2)

(2) 専門職大学院制度の導入について

・いわゆる「専門職大学院」(専門職大学院設置基準に基づく)を設置することのみが「教員養成の高度化」なのか?他の大学院の教員養成との関係は?

・将来すべての教育系大学を専門職大学院に? スタッフの問題、プログラム内容の問題から一部の大学の大学のみが可能?
⇒「制度」導入がまずありき、の問題点。

・そもそも、「モデル」としたアメリカの大学院における高度専門職教育はどうなっているのか。
⇒多様なアメリカの大学院教員養成プログラム:

4年間の養成プログラム、5年間(4プラス1)、4プラス2、同じ大学の中で複数のパターンの養成プログラムも。学位、学生、担当者、その他、多様な実態、
⇒決して単一のタイプのプログラム、大学院のみがモデルとなっていないし、標準免許状の前提ともなっていない。多様な大学院プログラムが統合している。

⇒以上、「免許状の更新制度」と「専門職大学院」の両方ともアメリカをモデルとしていられるにもかかわらず、わが国では、これらは、アメリカとはきわめ

て異なる前提や意味を持つものになっていないか。

⇒教員養成の「高度化」の条件とは何か？

以下、大学における教員養成を中心に、アメリカの動向から改めて考えてみる。

2. アメリカにおける「教員養成の高度化」の動き

・1986年のカーネギー報告書及びホームズグループ報告書：

「学力向上」と「教職の専門職性の向上」の両方を達成することををねらい
⇒教職における「優秀性(Excellence)」の向上

a. 研究大学の大学院レベルでの教員養成 ⇒「養成の高度化と長期化」
⇒研究大学こそ専門職教育を：研究大学院に専門職プログラムを
設置。二者択一ではない。

b. 前提にある4年間のリベラルアーツ教育⇒広い教養、アカデミック
な学問的探求の深化(教科専門の深化)、学問的・知的トレニー
ングの強化

c. 「理論と実践の強い結合」

⇒「充実した臨床的教育」、「現場実習経験の質の改善」、大学と
行政・学校との連携強化

⇒PDS(教職開発学校)の設置へ

e. 政府から独立した自主的団体による全国レベルの上級免許状の発行

⇒NBPTS(全米教職基準委員会)の設置へ

⇒教職における「優秀性」の発見

⇒教職の世界における「専門職的自律性」の確立

3. カリフォルニア大学バークレー校の事例

(1) 大学院での初等教員養成プログラム

カリフォルニア州では、1970年代より5年目プログラム(1年間の大学院プログラム)の教員養成が実施されていた。しかし、バークレー校は、1980年に2年間の修士課程(Master of Arts in Educationを授与)におけるプログラムを
実施。1990年代には中等教員養成が、また、2000年からは校長養成プログラムも開始。いずれも、大学院の専門職プログラムとして、全米的に、きわめて高い評価を受けている。

・特色：学問的背景(発達心理学)の深い理論的学習と実践との結合、授業

実践そのものを「研究と教育の対象」に、学校現場での長期の実験経験、背景をより深く理解するための教育学の講義、修士論文、2年間のプログラム、プログラムの中心的課題：「大学における授業科目と実践から得られた自身の成長等を相当量のジャーナルやポートフォリオに表して蓄積することである。

記述したり、議論したりする能力を重視し、実践を研究の対象として
同僚とともに成長していく能力の育成を図る点は、専門職教育における大学の特質を示すものであり、そうした能力を育成するための一連のプロセス

は、教職専門性を形づくるものであった」(注3)
(表1) カリフォルニア大学バークレー校の初等教員養成プログラム

入学選考	
<p>＜第一次選考：約120人→70人へ＞書類による選考。申請書類は①大学の成績証明書(3・4年次のGPA3.0以上)、②入学目的を記した説明書、③子どもとの関わりを詳述した文章、④学術面に関する推薦書、⑤子どもとの活動に関連した推薦書、⑥他の推薦書(a third letter)、⑦州基礎教育技術試験(CBEST)のリーディング、ライティング、数学の合格、⑧教科能力試験(初等教員志願者は複数教科)の合格。＜第二次選考：70人→25人程度へ＞面接による選考。8人の候補者を含むセッション方式。合格者はプログラムのディレクター(ラニエラ・トラックの大学教員)、プログラムのコーディネーター、指導助言者、第三者(通常、小学校の校長)とそれぞれ20分間面談する。</p>	<p>実践経験</p>
<p>EP211A：人間の発達と教育-認知的発達と言語的発達(週3時間の講義と3時間の実践経験)</p>	<p>EP390C：第1学年における指導助言実践経験 ①午前のみ週2日(8週間) ②①とは別の学年で午前のみ週2日(8週間)</p>
<p>BMS235：初等教育教科教授法-数学・理科(数学10週間、理科5週間)(週3時間)</p>	<p>EP390C：第1学年における指導助言実践経験 午前のみ週3日またはフルで2日(16週間)。1つの教科領域の教授計画と全責任を負った教授実践を2日間</p>
<p>BLL158：リーディングの基礎学(週2時間)</p>	<p>EP390C：第2学年における指導助言実践経験 午前のみ週5日またはフルで3日(16週間)。特定単元の教授計画と全責任を負った教授実践を2週間</p>
<p>EP211B：人間の発達と教育-個人的発達と社会的発達(週3時間の講義と3時間の実践経験)</p>	<p>EP390C：第2学年における指導助言実践経験 午前のみ週2日(8週間)</p>
<p>SJS283：都市部における教育(週3時間)</p>	<p>EP211C：発達と教育(上級) - 数学と理科(週3時間の講義と3時間の実践経験)</p>
<p>EA263A/EA289：教育と法または総合健康教育(週3時間)</p>	<p>EP211D：発達と教育(上級) - ランゲージアーツ(週3時間の講義と3時間の実践経験)</p>
<p>BLL149：ランゲージアーツと社会科学の教授基礎学(週3時間)</p>	<p>EP211E：発達と教育(上級) - ランゲージアーツ(週3時間の講義と3時間の実践経験)</p>
<p>EP211D：発達と教育(上級) - ランゲージアーツ(週3時間の講義と3時間の実践経験)</p>	<p>EP207D：通常年級で特別な配慮を要する生徒の診断と教育(週1時間ずつ2回)</p>
<p>EA263A/EA289：教育と法または総合健康教育(週3時間を5週間)</p>	<p>EA263A/EA289：教育と法または総合健康教育(週3時間を5週間)</p>

出典：次の資料に基づき作成した。①Snyder, J. (2000). Knowing Children Understanding Teaching: The Developmental Teacher Education Program at the University of California, Berkeley. In Darling-Hammond, L. (Ed.), *Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation at the Graduate Level*. AACTE Publications, pp. 97-172.

②<http://www-gse.berkeley.edu/Admin/SJS/Courses/cadec.html> (アクセス日: 2004年9月1日)。

(朝日新聞「アメリカのバークレー大学大学院レベルでの教員養成の特色」、朝日新聞、2005年7月16日)

(2) 大学院での校長養成プログラム

・伝統的なコースワーク、問題解決的なアプローチ、都市学区での計画され

た実習、修士論文(別紙資料参照)(注4)

3. アメリカの事例から考える教員養成カリキュラムの「高度化」の視点:

—「専門職としての教師」の「四つの側面」から—

(1) 「教育実践者(practitioner)としての教師」と大学院プログラム

① 高度な教育実践力の獲得、自らの教育実践を分析・考察・改善のできる力量、同僚とともに学校教育の改善に取り組める力量、問題解決力、教育の方法・内容等についての多様なレパートリーの獲得等。

・方法として、ディスカッション、ケーススタディ、PBLの導入

・方法として、臨床教育の充実、理論と実践の統合の重視

② 教育実践力を高めるために、なぜ大学院教育が重要なのか？

⇒「暗黙知と形式知の循環の場としての大学院」:

「野中郁次郎らの知識創造モデルによれば、知識には『暗黙知』と『形式知』の2種類がある。『暗黙知』とは言語化していない・しがたい知識であり、経験や五感から得られる直接的知識であり現場の知である。

言葉で表すことの難しい思い・信念、身体的な動き、ノウハウ、コツと結び付いた技能であり、特定の文脈(人、場所)に限定されることが多い。．．．人がもつ知識は暗黙知が中心であるが、物事を理解したり伝達するためには、暗黙知を形式知に変える必要がある。「形式知」とは特定の文脈に依存しない概念や論理(理論、マニュアル、問題解決手法)であり、言語的媒介をつうじて他者と共有したり、編集することが可能である。これら二つの知の相互循環が知識創造の本質である。

．．．現場主義・経験主義には、①創造的な発想や実践を生み出しにくい、②前例のない状況へ対応できない、③アイデアを体系的・論理的に表現する力量がつかない、④自らの経験を反省し豊かにする機会に乏しい、といった問題がある。これらの問題点を克服するために、形式知を高める必要がある。．．．大学院教育は、既存の形式知を授けるに留まらず、知識創造の力を高めるものでなければならぬ。野中によれば、『暗黙知』を豊かにする形式知はおそらく手法的というよりは、より分析的、哲学的、思想的なものである。多数の文献を講読し、プレゼンテーションとディスカッションによって知的刺激を与え合う機会、教育や学校の理念や価値観等の見識、もの見方や考え方、哲学、思想を深める。そして、自らの暗黙知(価値観や前提)を形式知化して絶えず吟味する姿勢や本質志向の姿勢を身につけるうえで重要である。．．．それと

同時に、．．．実践的力を養うためには、実際の場面での知識創造の力や本質志向の姿勢を発揮できるようトレーニングする必要がある。そのための教育方法が、ケースメソッドやシミュレーションや「問題を基礎とした学習」である。できれば、ディスカッションによって生まれた新しいコンセプトやアイデアを実際に学校現場で試行する機会があることが望ましい。これらは形式知を暗黙知化する学習プロセスである。」(注5)

③ なぜ、上記のような大学院での教育、知識の創造が必要なのか
⇒教育実践者としての教師像の変化: 「技術者」(technician)としての教師から「専門職」(profession)としての教師へ

⇒「専門職」の実践の特徴: 特定の技術・知識の適用だけではなく、深い学問的背景及び実践にあたっての「裁量」の大きさを特徴とする。高度かつ複雑な知識と技術に基づく職務。

④ 教師の実践的能力を発展させる新しい「教授法」に対応した、パフォーマンスに基づいた、大学院での授業の新しい「評価方法」の開発の必要性: ポートフォリオ評価(自己評価、行動に基づいた評価)、IPA F等。

(2) 「研究者(researcher)としての教師」と大学院プログラム

専門職としての教師は、単なる実践者だけではなく、研究者としての側面も持つ必要がある。大学院では、この側面に対応したプログラムが必要。

① 教育実践研究者 (teacher researcher)

- ・教育実践の分析、考察、改善を行う能力。
- ・研究能力と研究方法を身につける。
- ・プロジェクトに基づいた研究、アクション・リサーチ等
- ・カリキュラムや教材の開発能力

② 修士論文の必修化

* わが国における教員養成大学院での「研究能力重視」の主張:

「国語科教育の研究がすべて『授業研究』に直結していなければならないということを意味しない。むしろ逆である。国語科教育の改善のためには、人間の発達と言語とのかわりにまさかのかのぼった根本的な考察が必要であるし、人間と言語とのかわりを社会との在

遠(宮城教育大学、兵庫教育大学)、コーホートによる授業の導入(兵庫教育大学)等:評価できる側面が多い。

・「専門職大学院設置基準」に見る授業方法の規定:

「その目的を達成し得る実践的な教育を行うよう専攻分野に応じ事例研究、現地調査又は双方向若しくは多方向に行われる討論若しくは質疑応答その他の適切な方法により授業を行うなど適切に配慮しなければならぬ。」(第8条)

⇒疑問1:アメリカの大学(院)の授業は、学部も含めて、常に、「討論、質疑応答」などのディスカッションが盛んであり、双方向の授業が多い。

これは、わが国の大学全般にも求められるものであり、特に、専門職大学院のみに必要なものではない。あえて専門職大学院の特徴として設置基準に盛り込むべきものか。「一般大学院に不要なもの」にならないか。

⇒疑問2:「教育委員会が従来やっていた教員研修(再教育)の大学版」という批判にどう答えるか。「実践的指導力の獲得」に特に焦点づけることによる危険性あり:

・「実践的力量獲得のための授業を『大学院で行う』」ことの意味(前述)を大学・学生側両方が再確認する必要性:

単なるテクニクの習得ではない。多数の文献の講読・プレゼンテーション・ディスカッションによる「暗黙知を豊かにする形式知」の意味は「手法的というより、分析的・哲学的・思想的なもの」「教育や学校の理念や価値観等の見識、もの見方や考え方、哲学、思想を深めること」「自らの暗黙知(価値観や前提)を絶えず吟味する姿勢や本質志向の姿勢を身につけること」

・ケースメソッド、PBL=実際の場面での「知識創造の力」「本質志向の姿勢」を発揮するためのトレーニング。特定の知識・技術の習得方法ではないことの確認。

・「双方向の討論等」のみでなく、「多数の文献の講読」を不可欠な授業形態として明確にすべし。(⇒パークレー校長養成プログラムの例)

・文部科学省が求めている「実践的指導力」の内容の問い直しの必要性

(2)「研究能力」の問題

・修士論文の欠如(「設置基準」からの「研究能力」の削除、「研究指導

り方とのかかわり度ととらえる広い視野が必要である。...さらに、国語科教育を歴史の中でとらえ、さらには、世界的な視野のなかでとらえる冷めた認識も必要である。国語科教育の改善は、こうした基礎的な研究を踏まえ、さらには広い視野に立ってはじめ、確かな方向性を保つことができるのではないか」(注6)

*わが国の大学院における修士論文の意義:

「修士論文の作成というプロセスを通して、研究手法の知識の習得、専門知識の深い探求を行い、また、知識の統合、理論と実践の統合という演習を行い、研究論文という自己表現のプロダクトを提示する」(注7)

(3) 高い教育を受けた(教養ある)者(educated man)としての教師

・高度養成のベースとしての「4年間のリベラル・エデュケーション」
・知識社会、高学歴社会、情報化社会において、教科内容に関わる深く広い学問的理解とその飛躍的な力量の重要性。

・学問的方法論、知的トレーニングの必要性

「基本的アカデミック能力の獲得」(客観的思考力、批判的分析思考力、主体的問題設定・問題提起へ向けての思考能力、問題解決への思考能力、論理構築のための思考力と自己表現へ向けての思考能力)

⇒専門学問の知識探求を可能にする道具。理論と実践のギャップを埋める能力ともなる。(注8)

(4) 成人学習者(adult learner)としての教師と大学院

・学生の教職経験や社会経験を「学習リソース」として生かす授業・指導形態の必要性

・「コーホート」に基づく授業形態の有効性

・問題解決的手法による学習形態(ケーススタディ、PBL等)導入の必要性(注9)

・ディスカッション、討論、ワークショップ等の有効性

・「学習へのモチベーションを持つ者」としての教師

4. わが国の「教職専門職大学院」の特色と課題

(1) 実践的力量形成のための多様な工夫

事例研究等の問題解決的教授法の導入、学校・教育委員会との協力・連携の強化、実践的力量の向上に向けたカリキュラム、理論と実践の統合・往

不要))

・わが国の「設置基準」に見る一般の大学院と専門職大学院の目的の相違

a. 一般大学院：「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又はこれに加えて高度の専門性が求められる職業を担うための卓越した能力を培うことを目的とする」

b. 専門職大学院：「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする」

⇨「研究能力」が欠落

⇒アメリカでも評価の高いUCBは、修士論文を必修化。これをどう考えるか。「高度職業人養成には修士論文は不必要」という考えは、成り立たない。研究指導と専門職養成は両立している現実あり。

⇒もっとも、アメリカでも修士論文の指導は専門職養成プログラムの中でも最も困難なもののひとつと言われている(牛渡が行ったカリフォルニア大学パークレール校ファカルティ・アドバイザーとのインタビューよりの発言より)。

⇒他方、アカデミックな修士論文ではなくも、「研究指導」することは、大学の持っている最大の魅力と可能性のひとつ。少なくとも「実践研究者教師」の位置付けは明確にすることが求められる。実際、例えば、兵庫教育大学では、修士論文の代わりに「教育実践課題解決研究」を設定。さらに、「アクション・リサーチ」を科目として導入。宮城教育大学では、院生一人一人の「研究テーマ」に基づきオーダーメイド型、研究志向型プログラムを採用している点は評価される。

⇒「研究指導」を削除したのは、「従来の大学院が研究者養成と職業人養成の二つの目的を持ち、機能不全を起こした」との批判に対する対応と思われる。しかし、専門職としての教師の職務から「研究」を削除することはできない。アカデミックな研究であれ、実践的な研究であれ、高度専門職養成の重要な柱として、研究指導を含める必要あり。

(3) 目的の混在：「養成」と「研修」両方を含む。

・ストレートマスターの扱い(宮城教育大学と兵庫教育大学の違い)
⇒宮城教育大学：現職教員に焦点化(研修のための専門職大学)、
兵庫教育大学：ストレートマスターと現職教員に同一科目で別々の講義を提供⇨大学側の負担の大きさ

・「教員養成の高度化」=厳密に考えれば、ストレートマスターの場合だけ。現職教員は、すでに「正規の教員免許状」を取得しているから、彼らにとっては、専門職大学院は現職「研修」の一種。

・指導上の困難性

・いずれの場合も、大学院終了によるメリット(出口保障)がなければ、広まらない可能性。免許制度改革の必要性。

(4) スタッフの問題：「11名、4割は実務家教員」は必要か。

⇒専任スタッフ総数の多さ、実務家教員数の指定等

⇒大学院側に大きな財政的負担を強いる。重要なのは、内容面での「理論と実践の結合・融合」。人事の方法や規模は大学ごとに多様で柔軟であるべし。

⇒スタッフの制約は、一部の大学にのみ専門職大学院を可能に。多くの大学が高度な専門職教育を実現できることが重要。

(5) 教員養成の「高度化」は一部の大学院の問題ではなく、すべての大学院教育学研究科の問題。さらには、日本の大学教育全体の在り方とも関係⇒免許制度との関係、教養教育との関係、他の大学院との関係等、全体の見直しと再編が必要。

(6) アメリカにおいても、近年、教員養成の高度化は大学教育全体の課題であるとの認識広まる。(学力問題、教員の大量退職問題により)

⇒カーネギー財団が16年ぶりの「大学改革支援」：その第一の優先事項として「教師教育改革」をあげる：「大学の最優先事項は教師教育である」。

⇒アメリカ教育協会(ACE)報告書「未来に触れる：教師教育の改革ー大学学長の戦略」(1999年)：教師教育を大学の戦略の最も重要なものと位置付ける。(注10)

II. 教員養成・免許制度の「規制緩和」の課題

以上のように、現在、わが国の教員養成全体のレベルアップ・高度化が必要とされている一方で、政策的に、それとは矛盾する、教員養成・免許制度の「規制緩和」が同時に進められており、根本的に重要な問題を孕んでいる。

1. 特別免許状制度

(1) 平成19年6月の教育再生会議第二次報告書：特別免許状の拡大（採用者の2割以上へ）を提言。

・昭和63年「特別免許状」誕生：大学での教員養成不要。ただし、学士号・相当する専門性等の保持必要。有効期限つき。→10年以上にわたって発行数わずか。「ニース」なし。

・平成14年7月：「有効期限」「学士号」を不要に。(発行数を増やすため)

・平成17年12月：政府の規制緩和・民間開放推進会議：特別免許状制度の積極的活用を求める。

(2) アメリカの例：「オルタナティブ(代替え)免許状」の拡大

大学で正規の教員養成を受けない者に教師になる道を提供するための免許状
・わが国との違い

⇒深刻な教員不足が背景にあること。(⇒わが国では、教員志望者の過剰)
⇒免許状付与の条件：学士号、教員試験の合格(教える内容の確保)、教授能力の実証、⇔正規の教師と同等の基礎資格(学士号)と「教師としての能力」の証明が必要。いずれもわが国の特別免許状では、明確な形で証明することは求められず。

・オルタナティブ免許状の問題点の指摘(アメリカ教育学会会長リンドン・ダリン・ハモンド：正規養成による教師との比較調査)：生徒の成績の違い、定着率の違い。(注11)

(3) わが国の特別免許状制度の課題

・特別免許状=正規の「教諭」資格を与えるもの。(臨時免許状ではない)
。⇒学士号も大学での養成も経ずに、「正規」の教員資格を得られる制度は、教育専門職の資格制度としては望ましくない。

・特別免許状によって任用された者に対する研修等が貧弱：ある自治体の例(採用前研修は3日間のみ)

⇒これで正規の教諭になれるのであれば、免許制度は不要。どのような専門職でも、それなりの投資と準備が必要。大学は、そのような社会人に様々な分野の専門職教育を提供。そうした手順と準備を経ずに「正規」の教師になりというのは、高度な専門性を要する教師の仕事を軽視。「採用者の2割以上を特別免許状で」は、免許制度の「破壊」に等しい。

・特別免許状は、あくまでも「例外的措置」として位置付けるべし。また、特別免許状による採用者に対しては、長期間の採用前研修や採用後の手厚

い研修・指導を実施すべし。(注12)

2. 民間人校長と校長免許状

(1) 「校長免許状」

・すでに述べたように、アメリカでは、校長になるためには、大学院での校長養成プログラムを終了し「管理職免許状」を取得しなければ校長にはなれない。

⇒「高度専門職」としての校長、学校管理職としての専門性を前提とした校長の資格と任用制度。

・わが国では、「校長免許状」は戦後一時期導入。すぐに廃止。その後、長い間、「教員免許状」と「教職経験」をもとに、管理職試験によって校長として採用：「校長を大学・大学院で養成する」という発想なかった。

⇒学校の自律性が主張され、学校経営の困難性が認識される中で、現在、大学院での校長(スクールリーダー)養成を行う試みが拡大：筑波、千葉、兵庫教育、岡山、九州等。→スクールリーダーの資質能力の「高度化」をめざした動き

(2) 「民間人校長」

・しかし、こうした校長の専門性確保の動きとは逆の動きも：規制緩和策により、学校教育法の改正：教員免許状・教職経験をもち校長に任用される方策が導入：「民間人校長」⇔民間で培った「マネジメント能力」に期待

⇒牛渡の調査(1)：広島県での調査：

「刺激剤」としての効果はあり(校長の力量としての「マネジメント」の重要性の再確認、子どもと保護者優先の姿勢等)：しかし、「民間人校長」を一般化し拡大することは慎重であるべし：「限界」あり(教育専門性の欠如・教師への専門的指導の限界(→教頭・指導主事に依存)、ベースとなる学校組織や学校文化と民間企業の組織や文化の違い(→十分な力量発揮できず))。

教育専門職のトップには、「教育の目」と「経営の目」の両方が必要。ベースとして、長い教職経験によって育てられてきた教育専門家としての豊かな知識・知恵・力量を持つことが望ましい(特に小学校では)。(注13)。

⇒牛渡の調査(2)：アメリカ：

カリフォルニア大学バークレー校の校長養成プログラムディレクター：ノー
 トン・グラップ教授の発言（牛渡とのインタビューより）「アメリカでは、
 まったくゼロではないが、ほとんどない。教育経験のない人物を校長にする
 ことは全く考えられない。」

⇒牛渡の「宮城県教育委員会民間人校長選考委員長」としての経験：

「校長」としての資質能力・職務遂行能力の判定は不可能。「一か八か」の
 システム。成功している例もあるが、失敗例も多い（校長室に閉じこもった
 例；自殺した例；教育委員会内でも失敗とされた例）システムとして問題あ
 り。

（3）今後、「規制緩和」ではなく、逆に、大学院での養成にもとづく「校長
 免許状」制度導入による「高度専門職化」をめざすべき。（自律的に学校を
 経営する新しいスクールリーダー・校長像に対応）

3. 大学以外での教員養成の拡大

教育再生会議第二次報告書：「教育委員会は、教師塾など採用前から質の高
 い教員を養成・確保する取り組みを推進する」。

- ・ 「教育委員会による教員養成」⇨戦後の「大学における教員養成」原則と
 矛盾：どう考えるべきか。
- ・ 「大学のキャリアラムとの整合性や連続性」を無視した行政側のプログラ
 ム⇒大学教育と平行して受講するため、学生の負担増など、大学教育自体
 へのマイナスの影響も。
- ・ すでに実施されている教師塾による養成の「成果」は、学問的に実証されて
 おらず：「教師塾」を拡大させるのは時期尚早。
- ・ 「大学における教員養成」の意味と意義の再確認必要。また、「教員養成段
 階で身につけるべき実践的指導力」の内実の再検討必要。
- ⇒大学と教育委員会との「連携」による、すべての教職課程学生を対象とし
 た、「本格的な臨床的プログラム」の開発が必要。

（注）

1. 牛渡淳『アメリカにおける教員免許制度と教員研修の関連性に関する実証的研
 究』、日本学術振興会科学研究費・研究成果報告書、2005年、pp. 10～35.
2. 牛渡淳「近年の教員研修政策の動向と課題—教員免許更新制度と教員研修の関

連性を中心に—」、日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』、第15号、
 2006年、pp. 44-49.

3. 鞍馬裕美「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」、日本
 教師教育学会編、『日本教師教育学会年報』、第14号、2005年、p. 109
4. 牛渡淳「校長養成プログラムにおける校長の能力とその評価方法—アメリカ・
 カリフォルニア大学バークレー校の事例」、小島弘道編著『校長の資格・養成
 と大学院の役割』、東信堂、2004年、pp. 289-302.
5. 曾余田浩史「学校管理職養成における大学院教育の役割」、小島弘道編著、前
 掲書、pp. 255～258.
6. 小笠原拓「『大学院における教員養成』に関する近年の政策動向—教員の『再
 教育』が意味するもの—」、日本教師教育学会編、『日本教師教育学会年報』
 、第11号、2002年、p. 12
7. 富山真知子「大学院教育と学部教育—国際基督教大学英語科教員養成を事例と
 して—」、日本教師教育学会編、前掲書、2002年、p. 35
8. 同上論文、p. 33
9. ケーススタディとPBLの違いについては、牛渡淳「アメリカの学校管理職養
 成プログラムにおける教授法改革の動向—『問題を基礎とした学習（PBL）
 』を中心に—」、仙台白百合女子大学紀要、第6号、2002年2月、pp. 1～14. を
 参照されたい。
10. 牛渡淳「（2）アメリカ」、『教師教育の質的向上策とその評価に関する国際
 比較研究』（代表：吉岡真佐樹）、科研費報告書、2007年3月、pp. 51-63.
11. 同上
12. 牛渡淳「教育再生会議第2次報告の分析：2. 教員の質の向上とメリハリのあ
 る給与体系の実現」、「教職研修」、教育開発研究所、2007年9月号掲載予定。
13. 牛渡淳「民間人校長導入の意義と課題」、小島弘道編、前掲書、pp. 93-106

第2章 校長養成プログラムにおける 校長の能力とその評価方法 ——アメリカ・カリフォルニア大学 バークレー校の事例——

仙台白百合女子大学
牛渡 淳

はじめに

2000年6月、カリフォルニア大学バークレー校は、州知事グレイ・デ
イビスのイニシアチブにより、新しい学校管理職養成プログラム「校長
リーダーシップ講習 (Principal Leadership Institute, 略してPLI)」をスター
トさせた。本章は、このPLIの実態を検討することを通じて、アメリカ
における校長養成プログラムの特色と改革動向を明らかにすることを目
的とする。なお、PLIの背景や成立事情については、すでに別の機会に
発表しているので、本章では、とくに、PLIの下で校長に求められる
「能力」とは何か、その「能力」を確保させるための方法(教育内容)は何か、
それをどのようにして評価するのか、という三つの点に焦点を当てて、
その全容を明らかにしてみたい。

第1節 カリフォルニア大学バークレー校「校長 リーダーシップ講習(PLI)」の概要

1. プログラムの概要

このプログラムは、大学院プログラム、問題解決的アプローチ、都市
学区での計画された実習、伝統的なコースワーク、を含んでいる。第1

年目、学生は、大学院のワークショップや計画された活動、夕方や週末のクラス・ミーティング等に参加し、6月後半から8月末には、「夏期セッション」(週4日間の学習を7週間)に参加する。第2年目には、学生は「第2次夏期セッション」に参加すると同時に、修士論文を執筆する。このプログラムの修了者には、「教育リーダーシップ修士 (M.A. in Educational Leadership)」の学位が与えられると同時に、カリフォルニア州教員免許委員会から、第1段階の「管理職免許状 (Administrative Service Credential)」が与えられる。カリフォルニア州においては、学校管理職となるためには、「管理職免許状」を取得することが求められているが、それは、2段階に分かれており、第1段階は、「仮免許状 (Preliminary Credential)」(5年間有効)、第2段階は、「専門職免許状 (Professional Credential)」(5年間有効、以後更新必要)である。また、このプログラムの参加者には、授業料分の奨学金が提供されることになっており、経済的な保証が与えられている。ただし、奨学金を受けた学生は、4年間、公立中学校で、カリフォルニア州免許委員会が定めた管理職として勤務することが要求される。なお、現在、「合同博士プログラム (ED. D. Program)」が検討されているが、これは、中央オハイオの管理者や教育長となるための養成プログラムである²⁾。

2. 選抜プロセス

このプログラムに申し込むための基礎資格は、カリフォルニア州の教員免許または生徒指導免許状を保有していること、および最低3年の教職経験、の2点である。選抜は、学区による推薦と面接によって行われる。その際の評価ポイントは、次の5点である：管理職に必要な人格的(人間的)要素、都市学区での職務経験、教師としての十分な能力、関連する経験、伝統的な学問的基準。

3. プログラム内容

プログラムの内容としては、以下の7点を挙げることができる。

第1に、「伝統的コースワーク」である。これは、文献の講読と講義によって実施され、テーマは、「教授学習法」、「教育改革の方法」、「水準と評価」、「都市問題」等多岐にわたる。その目的は、受講者に、関連する研究文献に親しませること、広く批判的に文献を読むことができるようにすること、実践についてのアイデアのリソースとして文献を読むことに慣れさせること、にある。しかし、それは、単に一般的な理論を提供するのではなく、きわめて「実践志向」であり、受講者は、講読やリサーチを特定の学校や課題に結びつけることができる。さらに、それは、「受講者(学習者)中心」であり、受講者集団が、自らの経験を理解し、管理者としてのリーダーシップの種類を増やすことを目的としている。

第2に、「問題を基礎とした学習 (PBL)」と「ケーススタディ」である。いずれも、現実的問題を提供するもので、学生がグループで問題を解決する。取り上げる事例は、実際に地方の学校で起こった事例や特定の問題やアプローチを説明するために作られた事例もある。とくに、PBLは、成人学習理論と学校の現実を基礎とし、問題を基礎とした新しい教授法である。これは、将来校長が直面すると考えられるような「問題」を中心に学習を進めるもので、集団的・共同的学習という特色を持ち、そのなかで役割を果たすことを通じて、知識とスキルを学習するものである。それは、ケースメソッドと比べて、学生主導の学習プロセスを持ち、評価も、分析や記述に止まらないで、実践と体験のプロセス自体を評価するという特色を持っている。このような学習法が導入された背景には、分権化、学校への権限の委譲、学校を基礎とした経営などのアメリカにおける教育行政・学校経営改革によって、新しいタイプの学校管理者が求められるようになったことがある³⁾。

第3に、「プロジェクトを基礎とした活動」である。これは、受講者が、現在勤務している学校またはこれから勤務しようという学校で、特定の問題に効果的にアプローチする方法を開発するプロジェクトである。その目的は、学校改善への可能なアプローチを検討すること、および、現場の問題を分析・解決する方法としてのアクシジョン・リサーチの価値を

将来の管理者に紹介することにある。

第4に、「実習」である。学生は、全員実習に参加することが求められる。
第5に、「コース」で学んだ理論を実践に適用する機会として、PLIではきわめて重要なものと位置づけられている。

第5に、「メンター」である。学生は、このプログラムを受けている間、自分のための援助者を必要とする。それがメンターである。多くの場合、メンターは、ベテラン校長や中央行政職員が担う。学生は、最初、学区と協力して自分でメンターを見つけているが、その後は、このプログラムがメンターを選ぶことになっている。

第6に、「実践志向の研究」である。修士号取得のための研究は、実践志向の研究が中心である。検討中の博士号プログラムも実践志向の研究であり、それは、たとえば、特定の実践や特定の学校についての分析や評価を行うものである。

第7に、「プログラム終了後のサポート」である。学生は、このプログラム終了後も、個々のメンターによる、または、その年度の学生全員でのミーティングやワークショップによる、サポートとアドバイスを受けられることができる。

4. 授業タイトルとスケジュール

〈夏期セメスター〉

オリエンテーション (6月後半)、教授・学習 (7月初旬-中旬)、「都市学校のリーダーシップとマネジメント」(7月中旬-8月中旬、月曜日-木曜日、9時-4時)、「都市の教育リーダーシップの諸問題」(6月後半-8月中旬、水曜日、5時-7時30分)

〈秋期セメスター〉

「学校現場マネジメントの実習」(8月後半-12月中旬、学校で毎日行われる。また、オンラインでのディスカッションも行われる。さらに、学校現場では、現場スーパーバイザーとフィールドスーパーバイザーによって監督される)、「論文セミナー」(土曜日4回)、「学校スーパービジョン」(毎週火曜日の夕方2回と土曜日1

回)、「コア・コース」(候補者の選択による。毎週月曜日または木曜日)、ミーティング(修士論文アドバイザーと候補者がスケジュールを立てる)
〈春期セメスター〉

「管理についての調査実習」(修士論文プロジェクトとして行われる。修士論文アドバイザーとのミーティングや研究グループ、オンライン・ディスカッションなどによる)、「学校制度と社会団体における人事管理」(毎週木曜日の夕方2回と土曜日1回)、「都市の教育リーダーシップにおける法的・政策的諸問題」(毎週木曜日)、「学校におけるリーダーシップの経験」(秋期の実習またはインターンシップの続き)

〈夏期セメクション〉

「学校現場マネジメント実習」(学校現場で行われる。現場の管理者とフィールド・スーパーバイザーによって監督される)、「初等学校・中等学校改善のためのデータ」(6月後半-7月中旬、月-木曜日、1時30分-5時30分)、「学校現場の財政とリソース」(7月中旬-8月中旬、月-木曜日、1時30分-5時30分)、「都市リーダーシップの諸問題」(6月後半-8月中旬、木曜日、6時30分-9時)、「修士プロジェクト」(夏期中に完成)

以上のように、PLIのスケジュールは、大きく4期(通常の学期2期と夏期が2回)に分けることができる、実質1年半のコースである。現場での「マネジメント実習」が重視されており、秋期と夏期に組み込まれている。秋期と春期は通常の学期であるため、勤務の関係から、大学での授業は、夕方と土曜日を中心となっている。修士論文の指導も一貫して組み込まれており、そのための「調査実習」も春期に実施することになっている。2回の夏期セッションでは、集中的に授業が各1カ月半、合計3カ月にわたって行われる。

5. スタッフと教員

PLIでは、5種類のスタッフ・教員を用意している。第1に、「フアクルデュー・ディレクター」である。これは、PLIのすべてのアカデミックな事柄および免許プログラムを監督するスタッフであり、パークレーの

教育大学院の教授が担当している。第2に、「プログラム・コーディネーター」である。これは、すべてのプログラムに関する問題を監督するスタッフである。とくに、校長候補者のリクルート・選抜・養成・雇用において、地方学区との調整、リクルート、入学、スケジューリング、施設の調整、インストラクターの選任のサポートなどを行う PLI の選任職員である。第3に、「実習コーディネーター」である。ワールド・ワークや実習のための諸機関との調整、および、校長候補者の監督、その成長・発達のモニターを行う。第4に、「ワールド・スーパバイザー」である。「プログラム・コーディネーター」と「実習コーディネーター」の監督の下で働くスタッフ。定期的に現場を訪問し、校長候補者をモニターしアドバイザーを行い、評価する責任を持つ。この職には、一般的に、退職校長（実習を行う地区の）が当たる。第5に、「インストラクター」である。小学校から大学までの学校で現在教えている9名のインストラクターが任命されている。この9名は、チームで一緒に働き、プログラムの内容を教える主たる責任を持つ。「チーム」で教えるねらいは、「異なる考えを結合し、理論と実践の間のギャップ及び研究と応用との間のギャップを埋める」ことにある。9名の構成は、次の通り：プログラム・コーディネーター1名(PLIの専任)、実習コーディネーター1名(PLIの専任)、郡教育局ディレクター2名、ミドル・スクール校長1名、小学校校長1名、州立大学のインストラクター1名、パークレー校の博士課程学生2名⁴。

第2節 カリフォルニア州の免許基準において求められる校長の能力

PLI は、その終了とともに州の学校管理職免許状を取得できるプログラムであるため、そのカリキュラムは、「カリフォルニア州教員免許委員会基準(CCTC)」によって定められた校長の能力を満たすように考えられている。州の免許基準に定められた校長の能力は、次の10項目である。

第1に、「教育的リーダーシップ」(基準21)である：「プログラムの各候補者は、十分検討された教育哲学に裏打ちされたビジョンを明瞭に説明でき、また、共通の目標の達成に向けて個人と集団を導くことができなければならない」。第2に、「組織マネジメント」(基準22)である：「各候補者は、学校の組織・機構・文化を理解していることを示し、短期的・長期的目標を開発・達成するために、他の人々を指導できなければならない」。第3に、「教授プログラム」(基準23)である：「各候補者は、教授プログラムを計画・実施・評価する能力を示し、教授プログラムの開発と改善を指導しなければならない」。第4に、「学校のマネジメント」(基準24)である：「各候補者は、組織的目標を達成し、安全で生産的な学校運営が達成されるよう、毎日の学校運営を計画・組織・実施・経営・促進・評価できなければならない」。第5に、「人的リソースのマネジメント」(基準25)である：「各候補者は、人的リソース管理の重要性と諸要素を理解しなければならない。また、学習と職能成長を促し、積極的に生産的な学校を導くように、教職員を採用し、確保し、成長させ、モチベーションを与えなければならない」。第6に、「財源とビジネス・サービスの管理」(基準26)である：「各候補者は、財源とビジネス・サービスの効果的なマネジメントについての理解を深めなければならない」。第7に、「法規の適用」(基準27)である：「各候補者は、学校に関わる連邦・州・地方の法規や他の政策を理解し、これらの規定に従って、どのように行動すればよいかを知らなければならない」。第8に、「政策と政治的影響」(基準28)である：「各候補者は、公共政策と統治と学校との関係を理解し、政策的イニシアチブを、責任ある倫理的方法で生徒の福祉と関連づけることができなければならない」。第9に、「学校とコミュニティの共同」(基準29)である：「各候補者は、親やコミュニティメンバーと協力することができなければならない。また、コミュニティの様々な機関、財団、民間企業とともに働くことができなければならない」。また、学校管理者としての責任を果たす際に、コミュニティの関心やニーズに答えることができなければならない」。第10に、「テクノロ

ジーの利用」(基準30)である。「各候補者は、教育現場で、教授的目的及び管理的目的の両方のために、様々なテクノロジーの利用を効果的にマネジメントできなければならない」。

以上10項目が、校長に求められる能力であるが、それ以外にも、これに関連して二つの項目が定められている。第1に、「フィードバック経験」である。「管理職養成プログラムにおいては、候補者は、実践の場への理論的コンセンサスの適用を促すよう計画された重要なフィードバック経験に参加しなければならない。各候補者は、様々な現実の場面において、管理職免許状によって認められた主要な義務と責任を果たさなければならない。フィードバック経験は、管理者の毎日の仕事だけではなく、長期的な政策策定と実施の両方での集中的な経験を含む」。第2に、「候補者の能力の決定」である。「IPAF、実習評価、ポートフォリオ、修士論文によって能力を実証しなければならない」。

第3節 PLIにおいて求められる校長の能力と評価方法

PLIにおける校長候補者の能力評価は、IPAF、実習評価、ポートフォリオ、修士論文によって行われる。以下、前三者の評価方法を具体的にみてみよう。

1. 個別能力評価フォーム(Individual Performance Assessment Form, 略してIPAF)

(1)内容領域と能力
IPAFは、校長候補者ひとりひとり、カリフォルニア州の学校管理職免許基準、および、PLIが目標としている校長能力を確保できたかどうかをチェックするための評価フォームである。IPAFでは、PLIのカリキュラムが大きく4領域に分けられ、それぞれの領域ごとに、求められる校長の能力が次のように具体的に示されている：内容領域「教授・

学習」：能力A「教授プログラムの計画」、能力B「教授プログラムの実施」、能力C「教授プログラムの評価」；内容領域「教育的組織及びマネジメント」：能力A「学校組織の理解」、能力B「学校の運営とマネジメント」、能力C「人的リソースの管理」、能力D「財源の配分」、能力E「法的諸問題」；内容領域「教育変化と改革」：能力A「ビジョンと哲学」、能力B「個人と集団の指導」、能力C「学校改善のためのデータの効果的利用、及び、テクノロジーを含む革新的な戦略の効果的な利用」、能力D「リーダーシップ・スタイルとパースペクティブ」；内容領域「都市教育の諸問題」：能力A「学校/コミュニティの共同」、能力B「政治的・法的・政策的文脈における都市学校政策問題」、能力C「多様な問題」

(2)コース・経験と評価記入の例

IPAFでは、以上のような具体的な「校長能力」ごとに、それに対応する「コース」や「経験」が示され、さらに、各「コース」や「経験」ごとの、その修得や終了を証明する評価欄が作られている。ここでは例として、上記内容領域「教育変化と改革」の中の能力A「ビジョンと哲学」を取り上げてみよう。

- | | |
|-----------------------|---|
| (能力Aを示すコース/経験)： | (証拠/証明) |
| ・ 変革と改革のプラットフォーム： | リーダーシップ・プラットフォーム |
| ・ 教育哲学(理念)の表明： | 3～5ページの文書 |
| ・ 「都市教育の諸問題」(夏期)： | 評点()。ケーススタディを分析し、自分の教授学習哲学に基づき、学校ビジョンによって対応できる能力を示す。そのためのビジョン表明の文書を書き、提示し、フィードバックを受ける。 |
| ・ 「学校現場マネジメント実習」(秋期)： | 評点()。フィードバック経験文書が示すように、()に()時間費やした。観察記録とフィードバックのメモを次のよう |

なことが指摘できる：()

- ・実習調査： 修士論文プロジェクト
- ・リーダーシップに関する校長との会話： 評点 ()。フィールド経験文書が示すように、()に()時間費やした。観察記録とフィールド・スーパーバイザーのメモから次のようなことが指摘できる：()

(3) IPAFの特徴

上記の例からも明らかのように、校長に必要な具体的な能力に対応したコース名や経験が記入されており、さらに、それぞれの能力がそれらのコースや経験によって身についたことを示すための様々な形での記録と評価が行われることになっている。すなわち、候補者が様々な能力を身につけるためには、「コース」、「フィールド経験」、「コーホート(同期の校長候補者集団)による活動」という三種の活動に参加することになっている。各コースを満足いく成績で修了することは、能力を獲得したことを測るひとつの方法ではあるが、しかし、IPAFでは、候補者がそのコースで具体的にどのような内容や経験によって、どのような能力を獲得したかを具体的に示すことになっている。また、「フィールド経験」に関しても、記録されたその経験が個々の能力の獲得とどのように関連するかを具体的に示すことが求められている。加えて、校長候補者は、PLIで学んでいるリーダーシップ経験だけではなく、以前の過去のリーダーシップ経験も記録し評価することになっている。

以上のように、IPAFは、「活動記録」であると同時に、きわめて具体的に獲得能力をチェックする項目を持った「最終評価表」であるという特徴を持っているのである。

2. フィールド経験の内容と評価

(1) フィールド経験の内容

フィールド経験は、PLIの重要な要素であり、校長候補者が、学校の現場で実際のリーダーシップの責任を引き受けることによって、コースワークで学んだ理論やコンセプトを適用することができる。フィールド経験では、学校管理者の責任について、できる限り多くの側面について校長候補者に身につけさせることを目的としている。具体的には、ビジョンの作成、教授面でのリーダーシップ、スーパービジョン、リソースの配分、施設の管理、スケジュール調整、カウンセリング、方針の作成、対立の解消、危機管理等である。各候補者は、1年半の間に、合計225時間のリーダーシップの責任を現場で引き受けることが要求される。しかしながら、単に時間数を満たすことにはではなく、その経験の質に関心が向けられるべきであると考えられている。どのようなリーダーシップの経験を行うかについては、校長候補者一人一人異なり、候補者、フィールド・スーパーバイザー、実習コーディネーター、現場メンターによって共同で決定される。

(2) フィールド経験の評価

〈IPAFによる評価〉

各候補者が質の高いフィールド経験を得ることを確実にするために、一連のフィールド経験基準が開発され、IPAFに組み込まれている。IPAFの概要については、すでに述べたので、ここでは、フィールド経験をIPAFによって評価する「プロセス」について述べてみよう。最初、IPAFへの記入は、学校現場のメンター、校長候補者本人、フィールド・スーパーバイザーによって共同で行われる。つぎに、記入されたIPAFの内容が、実習コーディネーター、プログラム・コーディネーター、校長候補者によって共同で検討・吟味される。候補者の最終評価は、2年目の夏期セッションの終わりに行われるが、プログラム・コーディネーターまたは実習コーディネーターによって、フィールド・スーパーバイザー、現場スーパーバイザー、学区と相談・議論しながら行われ、具体的にどの

のような能力を満たしたかについての短い説明の文章が書き加えられる。そして、最終的なサインをして終了する。それは、管理職免許状のための新人レベルの能力の達成が証明されたことを意味する。つまり、最後の評価は、候補者が、最終的に免許状のために推薦されるべきかどうかを決定することに重点がおかれるのである。その際、プログラム・コーディネーター、現場スーパーバイザー、校長候補者は、その記録と評価の正確さを保証するために、IPAFに全員がサインをしなければならない場合、い。なお、記入内容について、メンバー間で合意が得られない場合は、そのチームのどのメンバーでも、IPAFに、文書で、説明・弁明等を示すことができることになっている。これらの文書による説明・弁明は、プログラム・コーディネーターに提出されるが、プログラム・コーディネーターは仲裁人として機能し、その上で、校長候補者の能力についての最終的な判断を行うことになっている。また、校長候補者自身が「評価者」それ自体を評価する仕組みも作られている。すなわち、各学期の最後に、候補者は、フィールド・スーパーバイザーの有効性を評価することになっている。

〈ポートフォリオ〉

「ポートフォリオ」は、校長候補者の成長・発達・能力の記録である。IPAFと同様に、ポートフォリオは、カリフォルニア州免許基準に密接に結び付けられている。それは、職能成長のための道具であり、第2回目の夏期セッションの終わりにファカルティ委員会に提出され、管理職免許状(レベル1)のための校長候補者の能力を証明する方法として、IPAFと結び付けられる。テクノロジーの発達とともに、ポートフォリオには、ウェブ・ペイスト・ポートフォリオ、ビデオ、パワーポイントなどの多くのテクノロジーを組み入れることが可能となった。したがって、校長候補者は、ポートフォリオによって、リーダーシップ分野における成長と能力を示すと同時に、テクノロジーをいこなす能力をも示すことができるのである。PLIにおけるポートフォリオの目的は、「候補者の、新任校長に必要なリーダーシップ能力の成長・発達を記録すること」にあ

る。すでに述べたように、PLIには四つの内容領域があったが、ポートフォリオもまたこの四つのセクションによって組織化されなければならない。各領域は、そのセクションの導入部に、個々の成長発達についての説明を入れなければならない。この説明は、そのセクションの各「作品」に関連させ、それを入れた理由や、それがその領域の候補者の能力について何を示すかを明らかにしなければならない。また、各ポートフォリオは、次のものを含まなければならない：教育哲学(理念)またはビジョンの表明、レジュメ、写真、目次、使用したテクノロジー⁷。

むすび——意義とわが国への示唆——

「大学院での養成」がアメリカの校長養成のスタイルではあるが、その内実をきわめて実践的かつ学習者中心の内容をもつものであり、理論と実践の統合をはかるために多様な教育プログラムが計画されていた。また、様々な学問的文献を知り、その内容を理解し、様々な教育のアプローチ、方法、理論等を自らの学校の改革に採用できるようにするための、大学院ならではの教育も注目に値する。さらに、「改革志向の管理職」養成をめざしていた点も重要である。とくに、実践的能力獲得を重視した現場での「マネジメント実習」、学習者中心の成人学習理論に基づいた新しい教授方法「問題を基礎とした学習」、校長に求められる具体的な能力獲得を確実にするためのIPAFやポートフォリオなどの評価方法など、新任校長として必要な能力の獲得を確実にする様々な工夫がなされていた。その他、校長候補者本人を含むチームワークによる評価プロセス、プログラム終了後もサポートする充実したサポートシステム、地域性(都市)に焦点をあてた管理職養成教育なども特色といえる。この養成プログラムはまだ始まったばかりで、その効果や成果ははつきりしていないが、今後のわが国における管理職の養成・研修プログラムを考える際にはおおいに参考となろう。

本章を執筆するに当たっては、カリフォルニア大学バークレー校教授でPLIのファカルティ・コーディネーター、ノートン・グラップ氏と、PLIのカリキュラム・コーディネーター、リンダ・トレドウエイ女史には、長時間インタビューをさせて頂き、また、両氏から貴重な資料の提供を受けた。謝意を表したい。

(牛渡 淳)

注

- 1 拙稿「カリフォルニア州における学校管理職養成プログラムの改革動向—カリフォルニア大学バークレー校の事例—」『月刊高校教育』2002年2月号、71～75頁。
- 2 Kenneth E. Behring Institute for Educational Improvement, Berkeley, *Principal Leadership School of Education*, University of California, Berkeley, *Principal Leadership Institute*. <http://principals.berkeley.edu/> (2001年4月5日参照)
- 3 詳しくは、拙稿「アメリカの学校管理職養成における教授法改革の動向—「問題を基礎とした学習 (Problem-Based Learning)」を中心として—」『仙台北百合女子大学紀要』第6号、2002年2月、1-14頁、を参照されたい。
- 4 PLL, *Program Handbook*, pp.3-4, pp.19-23.
- 5 PLL, *Field Service Handbook*, pp.5-6.
- 6 PLL, *Individual Performance Assessment Form (IPAF)*, pp.1-24.
- 7 PLL, *Program Handbook*, pp.9-12, および, PLL, *Field Service Handbook*, pp.1-4, 22-25.

第3章 教員評価関係

(第3回 平成19年8月10日開催)

3-1 岡山県における教員評価 —『教員の質』の向上からみる現状と課題—

岡山大学教授 北神正行氏

【司会】 それでは予定の時間になりましたので、「教員の質の向上に関する調査研究」の第3回、教員評価班関係の全体研究会を開催したいと思います。私は、この班のリーダーをやっています教育政策評価研究部の小松でございます。

今日は、お2人の方からお話を伺おうと思っています。まず最初に、岡山大学教授の北神正行先生に、岡山県における教員の評価について、45分ほどお話しいただき、あと質疑をというふうに思っています。

お2人目は、東京都における教員評価ということで、現在、東京都杉並区教育長の井出隆安先生に東京都のケースをお願いします。というのは、井出先生は杉並区の教育長になる前は東京都教育委員会のほうにいらっしゃいましたので、今日は本分を離れて前の職場の話をとということで、東京都についてのお話を伺いたいと思います。

それでは北神先生、よろしくお願いします。

【北神】 岡山大学の北神です。それでは、「岡山県における教員評価」ということで資料を作りましたので、これを使いながら報告をさせていただければと思います。

「教員の質の向上」ということが、この研究会のテーマだということをお聞きしていただいたので、岡山県が平成18年から全校実施という形で取り組み、今2年目に入った新しい教職員評価システムの中で、その「教員の質の向上」という部分について、どういうことが現状としてあって、どこに課題が見いだせるのかというような観点で、県が出している資料を使ってご報告をさせていただきたいと思います。

1. 「新しい教職員評価システム」導入の経緯と趣旨

まず、このシステムが導入された経緯ですが、これは全国的に平成15年から文科省の委嘱研究という形で各都道府県が研究した中で、岡山県も「教員の評価に関する調査研究協議会」というのを、平成15年の12月に立ち上げました。その時に、私が副委員長という形で、この研究協議会にかかわって、その後も研修や各学校の校内研修等で、教員評価の問題について、現場にも入ったというようなこともありましたので、その部分のところから見えてきている課題について報告をさせていただければと思います。

協議会は、教員の評価の在り方と活用とその他を検討するという形で、全部で12名の委員で、学校関係者が3、教育行政が2、PTAが2、民間が3、大学のほうから2という形の委員会構成で発足しました。平成15年の12月から始まって、16年に1回「中間まとめ」という形でまとめて、公開して意見を募集して、各団体からの意見聴取もさせていただいて、16年の12月、丸1年間かけて最終報告をまとめて、翌1月に教育長のほうに提出しました。

その報告書の基本的な構成は、資料にあるとおりで、ほとんど各県が出しているものと変わらない内容構成だとは思っています。これをまとめたところで、県としては、平成17年

度に評価システムを試行するということといたしました。1年間の試行期間ということで、県下 19 の小中高、特殊教育諸学校で試行するという形でしたが、ただ、手を上げる学校は試行していただいて結構だという形で、トータルはもっとたくさん試行しました。一応 17 年度にはデータとしては、この県下 19 の試行校からデータを取りました。

それを踏まえて、18 年度からは、すべての学校での導入ということでしたが、県教委いわく、「全面実施ではなくて全校実施です」。何が違うんだと聞いたら、「全面実施というのは、制度の趣旨をそのまま生かしてやるのを全面実施と言って、全校実施は、取りあえずすべての学校で実施することです」と言うことでした。じゃあ 19 年度はどうかと言ったら、「いや、19 年度も、まだ全校実施の段階です」という形で、まだまだ評価のシステムが定着を見るのに時間がかかっているという形で動き出しています。

岡山県が取り組んだ新しい教職員評価の中で、教員の質の向上ということが、どういう形で位置付けられたかということ、最終報告の中で書いた部分なんですけど、とにかく子どもたちに提供される教育の質の保証ということ、どうやっていくかということ、で考えました。1つは、学校の自律的経営の実現による特色ある学校づくり。そして、それをやっていくためには、教職員の資質能力の向上が不可欠だということ。更にもう1つが、学校運営に積極的に教職員を参加させるということ。この3つのフレームで、教育の質の向上ということを考えていこうという形で、答申のほうは作りました。

資料4ページの教員評価の関係概念図というのは、それらをまとめたものです。こんな図を作って、新しい教員評価のシステムという形で学校経営の目標を実現する、そのことが一番上に書いてあるような学校像の実現につながるのではないかというようなことで、基本的には全体を位置付けようとしたものです。

年間のスケジュールは、次のページの資料で、イラストになっていますが、県教委が作ったパンフレットの中から抜粋したものです。基本的に、目標管理という仕組みの中で、4月から3月まで、年度末まではこんな形で動かしますという形で作ったものです。

このように、教員評価は、質の向上という部分を目標にはしているわけですが、もう1つ、教員の質の向上と評価の問題という観点で、評価の活用という部分から積極的に考えていこうということで、最終報告の基本的な考え方の中で、その評価結果を教員の資質能力とか、意欲の向上、研修など、人材育成に活用していこうという形で考えました。1つは、資質能力・意欲の向上ということで、教員と管理職との相互のコミュニケーションの中で、教員自身が、さらなる伸長を図るべき点とか、課題を見いだすことで、資質能力や意欲の向上を図るんだという形を展開していこうということです。その部分で、やりがいを感じることができる評価システムになるような形を、やっておかなければいけないだろうということが1点です。

もう1つが、研修ということで、自己開発に、うまく評価結果をつなげていくということで、評価結果を活用していこうというようなことを、評価の活用の在り方の柱の1つとして位置付けました。

2. 新しい教員評価システムの現状

では、こういう形でつくった新しい教員評価システムの現状がどうなっているのかとい

うことを考えたいと思います。その評価システムは自己申告による目標管理と、新しい勤務評価、この2本立てなんです。特に目標管理というやり方を、教員の質の向上という部分の中で展開をしていきたいとしています。県が今年の2月に、つまり1年やったところで、教職員と校長にアンケートを実施しています。それがホームページ上で公開されております。もとはカラーだったので非常に見にくい数字になっておりますが、御覧ください。

対象は、そこに書いてあるように、56校、1385名です。中間面談、最終面談というような形があるわけですが、この中で、この質の向上に関係するようなデータを拾って載せてみました。

例えば、中間面談は自己目標の取り組みを進める効果があったかどうかについて、教員自身がどう判定をするかという部分で考えると、これをどう読むかの話なんです。おおむね、あったという部分と、どちらとも言えないという部分が相半ばする状態です。1年たったところですが、いわゆる面談という仕組みが、自己目標の取り組みという部分の中で、まだうまく回っていないという現実が、こういう数字から読み取れるんだろうと思います。

では、最終的に行われた最終面談というのが、教職員の資質能力の向上や意欲の向上に効果があるかということで、①から⑤までの選択肢で見ると、「効果がある」、「効果があった」というのが、まあ半分ちょっとぐらいの数字です。「効果がない」という部分のところで見れば、最大、高等学校で24.5%ぐらい、つまり、4人に1人ぐらいは効果がないという判断をしているわけです。

このあたりを見てみますと、実際に1年やったところで、必ずしも質の向上にうまくつながっていないのではないかなというように、教員自身の評価、調査結果からは読み取れる可能性はあるかと思えます。

次のページは、「評価システムの効果」ということで、質の向上のもう1つとして、教員自身の達成感とか充実感という部分のところと、経営目標の方向性に沿った目標設定という部分のものがうまく機能しているのかどうかという点で考えたものです。ここは、先ほどに比べて、「得られた」というような②の部分のところが、高校はちょっと低いですが、6割を超えるぐらいの数字が出ています。

学校全体で目標設定をするところに自己目標を重ね合わせ、自分の目標を達成していくことで、充実感・達成感を得るところでは、多少認識がされているかと思えます。

ただ、そこで、(2)の、「得られなかった」という回答の自由記述のところを見ると、せっかく目標を立てただけけれど、忙しくて手が付けられず、かえって挫折感が大きかったというマイナスの部分のものが、経営目標がトップダウンで下りてきているという感覚の中で、必ずしも自分の目標にうまくつながっていないというようなことで、目標設定過程の教職員の参加という部分が、必ずしもうまく機能していない現実があるのかと思えます。

それに合わせて、では組織は活性化したのかどうかという点を見てみます。自分自身の資質能力や意欲向上に加えて、もう1つ、組織の活性化ということが、質の向上にとっては、大きく影響するだろうということで考えると、どちらとも言えないという回答が大半

あり、組織自体の波及効果というところは、1年目では、なかなかまだ認識ができていない、そこまでは浸透していないというような現実もあるのかと思います。

その理由を見ると、「教職員の意識に差がある」とか、「方向性は合わせたとしても、結局は個々が異なる目標を設定しているので、組織の活性化まではつながらない」とか、「経営目標自体が多くの教員には納得できないものだった」といったものがあります。目標自体が、まだまだ問題を抱えている可能性があるというところ です。

(5)の調査結果ですが、管理職からのフィードバック機能が、きちっと質の向上というような形で機能しているのかどうかということで見ると、「どちらとも言えない」という部分が6割を超える状況です。

本来、教員の質の向上ということでは、目標管理の部分は、管理職と教職員の双方向のコミュニケーション機能をどう生かすかということに、1つの大きな期待があったものです。その点で考えると、そのフィードバック機能という部分が、まだまだ果たされていない。そういう意味では、管理職の研修のほうに力点を置いておかないと、このシステムは、教職員にとっては、まだまだ理解も機能も不十分なままで行ってしまう可能性はあるのかなと思います。ここらあたりが、教員の評価の調査結果から読み取れる部分です。

同じ時期に、今度は、評価をする側のほうの校長を対象に行った調査結果が6ページ以降に載っています。386校なので、ほとんどすべてだと思います。

中間面談が教職員の資質能力の向上や意欲の向上に効果があるかということでは、管理職は、5割から6割ぐらいのところでは効果があるという形で認識をしています。先ほどの教職員の調査結果と比べていただくと、評価する側のほうは、効果があるというふうに判断をしているんだけど、教職員のほうは必ずしもそういう認識にはなっていないんだという形になっています。

このことは、次の(6)の最終面談の効果の部分のところでも同じで、管理職の7割以上が効果があるというふうに考えているわけですがけれども、そこらあたりに、評価する側、される側の間での認識の違いが存在しているのかなと思います。

7ページは、その評価システム自体が、学校組織の活性化と教職員の資質能力の向上というところで機能しているのかという点で見ると、組織活性化の部分では、「機能している」というものと、「どちらとも言えない」というのが、ほぼ同数ぐらいの割合で存在しています。まだまだ個人の評価機能に終始していて、組織活性化というところまでは、システムとしては動いていない現実があるのかもしれない。

それと、もう1つ、教職員の資質能力の向上という点ではどうかという形で見ると、ここは学校によって随分違います。特に特別支援学校を見ると、7割の校長が「どちらとも言えない」ということで、この評価システム自体が、教職員の資質能力の向上という点で、まだまだ現状を変えていかなければならない部分があるという形でとらえています。

これは恐らく、特別支援学校の組織の複雑性という部分があって、岡山の場合には、校長がいて、その下に総括教頭というのがいて、それから部主事がいるという組織構造を取っているのだから、校長自身がどこまで各部のところまで把握できているかどうかというところが、組織構成上の問題としてもあるのかもしれない。

(3)で、(1)と(2)、活性化で効果が出ていない、教職員の資質能力でも、効果

があまり期待できないという場合の自由記述を見ると、効果的なフィードバックのための校長・教頭のコーチング研修が必要だということが出ています。自らフィードバックをどうしていくかという中で、管理職のほうの研修機能というものが、まだまだ十分ではないということではないかと思えます。

先ほどの教職員のほうから見て、目標がトップダウンで下りてくるという話の裏返しで、管理職のほうから教員との面談を通して見えるものとして、どうしても教職員の方に、やらされているという感覚が大きく見られるというものもあります。そんな部分の認識のずれ、そこらあたりが問題ではないかと思えます。

さらには、教職員1人1人が組織の一員として学校経営に参画していると、そういう気概を持って取り組んでもらわないと、なかなか活性化にはつながらないし、教員自身の資質能力の向上にもつながっていかないのではないかというものもあります。

そこらあたりでは、校内における研修ないしは、このシステムの意義とか狙い、目的といったものが、必ずしもうまく浸透していないという、そういう現状があるんだろうと思えます。

18年度から全校実施ということでしたので、1年間という中で、学校によるばらつきというのが相当あるのは現実なんですね。私も、小中高すべての学校で、それぞれ10校程度ずつ、この関係で学校に入らせてもらいましたが、学校によって相当の温度差があります。その経験からわかりましたのは、1つは、管理職のスタンスによって随分違うということです。

そのシステムをどう定着をさせていくかという形で取り組んでいる校長先生のところは、校内でもそういう取り組みが日常的にされている部分がある。ところが、必ずしも校長先生によっては、「いや、僕は今年で定年で辞めるので、あとは教頭に任せました」みたいなところもあり、そうした学校は、ほとんど動いていない。そこらあたりが、学校の中の1つの問題点としてあるのかもしれないと思えます。

こんなことが、調査の結果から見てとれるところです。毎年こういう形で、県のほうは調査を積み重ねていって、システムの進行状況を見ながら、どこにどういう手を打たなければいけないのかという形で、対策を考えていくということです。

現実に今、管理職研修の中で、この評価システムをどう稼働させるかという部分については、相当力を入れてやってはいるというふうには聞いているんですが、1年間やった調査結果からは、必ずしもそこまではうまく浸透していないという部分のものがあるのかなと思えます。

3. 教員の質の向上と教員評価システムの課題

7ページ、最後のパートですけれども、では、このような岡山県の1つの現状を見ていったときに、これからの教員評価システムの課題を、どこに見いだしながらやっていったらいいのかということで考えれば、教員評価の基本的な方法という部分では、これは中教審の17年の答申ですが、「民間企業で行われるような成果主義的な評価はなじみにくいという教師の職務の特殊性等に留意しつつ、単に査定をするのではなく、教師にやる気と自身を持たせ、教師を育てる評価であることが重要」だということです。

ここらあたりの部分を、より具体的な形でどう考えていくかという、1つは公正性とか合目的性の下での評価というものを実施していくという、システム構築上の問題としてあるなと思います。

さらに透明性を確保して、教員の納得性を高めながら、信頼性をどう確保するかという部分。そのために、評価結果を開示して、面談等によるフィードバック機能というものを、きちんと発揮していかないと駄目だろうし、評価結果に対する意見の聴取とか相談等のシステムを、システム上の整備の問題として立ち上げていかないと、評価だけすればいいという話ではないかもしれない。

もう1つは、評価者の評価能力をどう向上させていくかということが、教員評価システムというものを稼働させていくために、解決しなければならない課題としてあるのではないかと思います。

さらに、教員自身の問題で考えると、今、政策課題の中心にある、「学校力」というような点から、教師に期待される資質の中身は何なのかというところを考えていったときに、授業を中心とした教育指導に関する組織としての力が「学校力」の中身だとすれば、教員1人1人の指導力の向上・強化というところを、いかに評価システムとリンクさせる部分の中で考えるべきだろうと思います。

ただ、そのときに必要なのが、個人だけをターゲットにした形で質の向上の確保というものが可能なのかどうかということで考えると、職場の同僚同士のチームワークとか、全員のレベルをどう上げさせるかという部分に、個人をどう巻き込んでいくかという両面作戦をしていかないとならない。いかに1人の教員をターゲットとして、評価システムで自己目標をつくらせて頑張れと言っても、多分無理だろうし、集団の中で、教職の特性である同僚の力を、いかに資質能力の向上につなげていくかというところを考えていかなければならないだろうと思います。

そんなふうに考えると、学校の雰囲気とか文化と言われるような部分で、学校の研究的な機能、研究的な雰囲気、そういうものをいかに醸成していくかという、まさに組織づくりとか運営の仕方というところに改善のメスを入れていかないと、評価がイコール質の向上に直結するという考え方だけでは無理なのではないか、そこらあたりも1つ出てくるだろうと思います。

そうすると、学校評価と教員評価をどう有機的にリンクさせるのかというようなところも、大きな課題として出てくるのではないかと思います。そこらあたりの、組織の活性化の共通の目的とか「協働意欲」とかコミュニケーションというようなものを、組織の原理とリンクさせるということも必要なことではないかと思います。

ここらあたりにも、マネジメント機能というものをリンクさせて、学校全体のレベルアップを図るというところに、個々の教師の能力の評価システムというものにつながっていくものと思います。

それと、もう1つが、教師の職務特性ということと評価というものを、現場の中にも定着をさせていく必要があるだろうということです。教育学部で働いていますので、毎年新入生に同じ調査をしています。それは、なぜ教育学部に来たんだと、なぜ教員免許を取って教師になろうと思ったのかって調査をすると、70%の学生は、これまでに出会った教

師の影響で自らも教師を目指すという。これは、岡大に入ってくる教育学部の学生の特性ではありますが、そういう部分があります。子どもというのは、出会った教師を見て、自分も教師という職業を選択する。ところが、教師というのは、必ずしもそういう意図で子どもたちに接しているわけではない。今年担任した子どもの中から、やがて自分の跡を継いでくれる教員が生まれるんだということを意識して教壇に立っている教員なんて、ほとんどいない。でも、実際に子どもは、教員の姿を見ている。そうすると、子どもの将来設計、進路形成に大きな影響を与える職業なんだということを、どこまで自覚した形で教職生活をやっているかどうかというものが、教師の職務特性のところにあるはずだと思います。

そうすると、自己を振り返るということをし続けていかないと、教員という職責を全うできないのではないかと思います。自己省察に基づく自己成長が不可欠な職業なんだというところに、この教員評価というものを、うまくリンクさせることで、自覚を促していくというようなことも必要なのではないかと考えるわけです。

そういうふうに考えていったときに、自分が振り返って成長しなきゃいけない職業に就いているんだというのと同時に、そういうことができるための同僚が周りにいないと、日常的に振り返るといふような形はできない話です。そうなりますと、同僚集団というものが学校の中に存在をしているのかどうか、集団形成をどうするかということと、もう1つ、教師の職務特性の自律性に基づく裁量性の確保ということと、「協働性」に基づく組織づくりということが不可欠となってきます。教員自身の職能成長とともに学校の組織文化が形成されているんですから、そこをうまく回していくような形で、教員評価という問題を考えていくことが必要なのではないかと思います。

そういう部分で考えると、先ほど言ったように、組織の問題と個人の問題をどうリンクさせた形で、この評価システムというものを稼働させていくのかどうかということが必要なのではないのでしょうか。

そんなふうに考えると、自己省察を行う方法論の1つとして、教員評価というものをうまく活用するという形が、教員自身が、この評価システムの目的をうまく納得していくために、必要な説明概念ではないかと思います。

その意味でも、目標という部分で、学校全体の目標の形成過程に、教職員の主体的な参画ができないと、それ自体もできないだろうと思います。要するに、目標をつくるというプロセスに参画をすることで、自分自身を振り返って自己目標を立てるといふ形のもので出てくるだろうということです。あくまでも、その目標というのが、手掛かりとして、次へのステップアップにつながるとか、自分の職能の決定形成という問題をどう考えていくかというものであるわけです。

もう1つ、教員評価の問題で、これから考えなければならないのが、学校教育法の改正によって、指導教諭、主幹教諭というような形で、キャリアの複線化というような話が出てくるということです。教員自身にとっても、これから自分の教職生活をどう設計していくのかということに、その評価という問題を見ていくということも必要になってくるのではないかと、そこらあたりが、職務特性との関係の中で出てくる話だろうと思います。

今、教育の質ということで考えれば、そこに書いたように、学力の質の改善をやろうと

教育課程の改善をしていると。それをやるためには、教員自身の指導力を変えていかなければならない。もう1つ、今述べた特徴として、そういう教育を展開する組織、経営の質も変えないと、教育の質の全体は変わらないということです。この3つが同時並行的に行われているのが、90年代以降の教育改革の1つの特徴だと思います。

その部分を、評価というものに基づいてすべて稼働させようとしている、そういう全体構造の中で教員評価というものをどう位置付けて、それを教員の質の向上につなげていくのかということであろうかと思えます。そこらあたり、各県が今、実施をしているところです。恐らく東京都が一番早く動きましたので、岡山について、今日私が発表したような課題については、既にこういう手を打っているというような話があるのかもしれませんが、全国的には、恐らく、こうした点は、どの県でも共通するような課題としてある可能性が高いのではないかと思います。そこらあたりを見極めながら、次にどういう方策、政策を取っていくのかというようなことで、今回、こちらが研究として、教員評価の状況を設けられ、何らかの改善方法ないしはサジェスションを得られるようなものが出てくれば、われわれにとってもありがたい話だろうということで、報告を終わらせていただきます。あと、皆さんとディスカッションできればと思います。では以上で終わります。

4. 質疑応答

【司会】 ありがとうございます。さっきご紹介する時に触れませんでした。北神先生は、岡山大学の大学院で、「教育組織マネジメント」というスクールリーダー養成の大学院を立ち上げた方でもありますので、第2部（教員養成）と第3部（教員評価）をつなぐのには、ちょうどいい話が聞ける経験の持ち主の方じゃないかなとも思います。

今日は、岡山での教員の評価の委員会での審議にかかわったり、あるいは大学での教育研究のことを踏まえてお話をいただきました。

どなたからでも質問ございましたら、よろしくお願いたします。

【質問者A】 ちょっと伺いたいのは、アンケートの中で、中間面談と最終面談とありますけれど、最初の4月の段階の面談についてはいかがなんでしょうか。

【北神】 そのデータは載ってないんですよ。

【質問者A】 実は、宮城県の場合ですが、いろいろ相談しましたら、最初の面談が非常に役に立ったという。つまり年度ごとに、自分の自己目標を立てるときに、校長と話し合っ、そしてやるという、そこが非常に良かったという結果が出てるんです。ですから、何で最初の面談出てこないのかなと、私、疑問に思ったもので、そこをちょっと教えてもらえればと思います。

【北神】 データとして取っているのは、県ですので帰ったら県に聞いてきます。そこは、私がもらったデータでは、ないんですね。

ただ、何人かの先生とか、学校に行って話を聞くと、何が一番良かったのって言ったら、管理職の立場からは、いろんな先生と話ができたのが一番良かったって言うんです。これが本音らしいんですよ。目標云々ではなくて、日ごろしゃべってないという現状がね。

【質問者A】 それは、民間人校長との話の中で6、7年前に出ました。こうした評価が始まる前ですけれども、民間人校長に、勤めて最初何やりましたかって聞いたら、すべて

の校長先生が4月に面談したって言うんですよ。そして、1人に15分か20分、あるいは1時間かけて話したということです。そうしたら、先生方が、今まで校長先生にこんなに話を聞いてもらったことはなかったと言うので、今までの校長は何やってたんだと言っていました。

結局、そこでは、校長のやりたいことと、先生方が考えていることをすり合わせするわけですね。これが、今までなかったということで、それが、教員評価制度に入ったということも、非常にプラスの面が大きいんだなというふうに思います。

【司会】 ほかにいかがですか。

【質問者B】 多分数年前には、数値目標というのがだいぶ盛んに言われて、今はどうなっているか、ちょっと私フォローしてないんですが、そういうことは今、どういうふうに扱われているのかなということが1つ。それから、目標をつくる時に、職務上の目標と、自らの研修上の目標、あるいは、自らの資質を深めるための目標というのが、2通り考えられ、どちらかと言うと、後者のほうが作りやすいのかなと思ったりするんですが、そのあたりについて教えていただければ大変ありがたいと思います。

【北神】 数値目標については、目標シートに書き込むときに、数量化できるものは数量化しなさいという形で、研修等では伝えられているという話は聞いているんです。具体的に手掛かりになるような部分について、自分で自己目標を設定するときに、それが1つの目安として有効であるというふうになれば、そういうのも入れていこうということです。

もう1つ、目標設定で、職務から出てくる目標の部分と、自己成長のための目標の部分がありますが、私が研修等で言っているのは、目標を書くのは3つか4つでいいので、そのうち2つぐらいは職務上出てくる目標で、もう1つは必ず自己目標を書きなさいということです。要するに、自分は今年何をするのかというような形で書きなさいと、研修なんかでは伝えるようにしているんです。

もう1つ、立場によっても随分違うと思います。主任という先生であれば、主任という職務から期待されるところで、職務上の目標設定というのは、当然出てくる話です。主任の職をやっていたら、本当に自分の成長、職能成長につながる部分も当然あるかと思うんですが、ただ、そればかりだと、もう1つ欠けてしまう部分が、あろうかと思います。自分はどういうキャリアを描くかという中で、今年何にチャレンジするのか、そのところは、必ず入れていくという形でやっていったほうがいいのではないかと、そんな形で、管理職研修なんかでも、校長先生方に、そういうお話をさせていただいています。

県のほうがどう指導しているかは分からないんですけど、一応僕がそういう話をしたときに、県のほうから、いや、それを入れてもらっちゃ困るという話はないので、多分そういう方向では動いているんじゃないかなとは思っています。

【質問者B】 ありがとうございました。

【司会】 ほかにいかがですか。

【質問者C】 すごく素朴な質問で申し訳ありませんけれど、岡山県の場合、学校評価というのは実施されているんですか。またどういう学校でやられているんですか。

【北神】 学校評価のほうが稼働させたのは早くて、いわゆる学校自己評価システムという形で、もう平成14年ぐらいから動かしてはいます。ただ、この教職員評価が入った時

に、本来学校評価とこれをどう関係付けるのかという部分で、学校評価のほうの見直しもしなければならなかったんですが、そこはほとんど手付かず状態で、組織評価の方に、があつと移動したものですから、今一番危ぐしているのは、学校評価がうまく回らなくなるんじゃないかということです。

両方に一番関係するのは、年度当初に立てる学校経営目標です。これが両方のシステムに関係する話なので、目標設定は、逆に教職員評価が入ったことによって校長先生をはじめとして、学校の中でも目標について議論が始まって、これはプラスで動いたんです。じゃあ、そのことが、学校評価のほうに波及しているのかどうかという部分で言うと、今は現場は、教員評価のほうに全員の目が行ってしまっていて、学校評価がちょっと手薄になりそうなので、そのことを危ぐをしているというところがあります。そこらあたり、もう少し実態を調べてみなければいけないなというふうに思います。

【司会】 ほかにいかがですか。

【質問者D】 失礼いたします。4ページの図のところ、新しい教職員の評価システムということで、方法の中で、目標管理の手法の導入とともに、従前の勤務評定の改善による新しい評価法の導入というのが書かれているんですけど、こちらの勤務評定の改善なり、あるいは、今、公務員制度改革でやっている評価というのは、目標管理とともに、ある程度能力の評定というか、例えば係長であれば、こういう能力を持っていなければいけないというのを、ずらっと並べて、それについて、あるかないかということを上司が評価するというようなことも併せて、2つの両輪のような形で進めているんですが、こちらの側の評価は、どういう改革がなされたのかということをお聞かせいただければと思います。

【北神】 1つは、評価者が複数になったということで、校長、教頭が第1、第2という形です。また、その評価内容のところは、それぞれの職務・職責に応じた形で評価のフォーマットを作って、そこに評価の着眼点とその例というものが、実施要項の中で提示をされています。教員の場合でしたら、教科等の指導、教科以外等の指導、校務分掌というような形で、評価をしていくというようなものができました。それともう1つ、勤務評価の部分のところでは、その中身を、能力・意欲・実績という形で分けてきちっと評価をするということになっています。

ただ、この協議会をやった時には、勤務評定の、いわゆる変更・修正については、人事管理上の問題だという部分があったのと、自己目標による目標管理というような新しい評価システムについて合意形成が必要だということで、協議会は主にそちらを議論しました。そういう自己目標の部分のものを入れるということを前提に、従来の勤務評定の評価方法、評価の中身という部分については修正を加えるということは、答申では書きましたが、具体的なその評価の中身そのものについては、事務局からの提案をもとに検討し、大体このようなものかといった話で動いたというのが事実です。

逆に言うと、教員のほうも、新しい勤務評価と言われるところが、どうなっていくのかということが、いまだに見えていないという現実があるんです。特に、その部分が、処遇に使うという話が見え隠れする部分です。自己目標のほうは、あくまでも職能成長のために使って、そこはフィードバックしますということで、勤務評価のほうについても協議会のほうは、フィードバックを求めたんですが、現実には、どこまでされているのかどうか

という話になると、まだ不透明な部分が残ってるんじゃないかなというのが本当です。

【司会】 今の処遇との関係の問題は、どこまで議論が深まっているんですか。

【北神】 協議会のメンバーを見てもらって分かるように、民間が3人入っていたんです。そこは強硬に処遇に連動させると、当たり前だという議論でした。

一方、学校関係者のほうは、いや、なかなかそれは難しいという話で、答申のほうは、公務員制度改革等をにらんで、処遇についても検討するというところで書いてあります。導入を前提に検討するという話のニュアンスだったんですが、まだ、それについて行政当局は、入れるとも入れないとも言わないというのが、今の段階です。

僕らも、評価の信頼性・客観性が確保されない限りは無理だというふうには、県のほうへ言っております。あとは、行政判断の問題が出てくるので、まだ何とも言えない部分もあるかと思えます。

【質問者E】 ありがとうございます。5ページの一番下のグラフについてですが、これは、まず教員評価システムのフィードバックの機能が働いているということ自体、非常に重要なものだと思うんですけども、先生方の回答では、質に向上に資するものがあつたというのは3割か、あるいは3割以下ということです。どちらとも言えないというのが大半ですが、これは、なかったとは言えないから、どちらとも言えないと言ったのか、それとも、まだ始まったばかりで形式的に流れているので、まだ評価できないということなのでしょう。ここら辺の見方については、管理職の7ページの(3)のところには、校長の意見とかが出ていますけども、そこに、形式に流れたんじゃないかとか、まだまだ始まったばかりで共有化できてないとかいったものがみられます。

このところについては、どんな感じで見ていけばよろしいでしょうか。その点についてよろしくお願いします。

【北神】 これは18年度のデータですから、取りあえず全校で実施をしたということで、全員に目標シートを出させて、中間・最終の面談をやりましたという部分で取っているデータなので、その効果というところまで、恐らく意識されていないんだと思います。

特に面談に関しては、管理職とのコミュニケーションについては、一番大きな問題として、時間が取れないということが、ずっと言われてきており、恐らく形式的に終わっている可能性が高く、期待されている機能が、効果として実感できていないという部分ではないかなと思います。

取りあえず今、形ができたとして、そして、その形に、いかに意味と意義を持たせていくかというのが、これからの段階という形ではないかなというふうにとらえています。

【質問者E】 ありがとうございます。

【質問者F】 評価者研修なんかは、岡山では、どういう感じだったんでしょうか。

【北神】 私のことは、直接、講師として呼んでくれないんですね。何を言うか分からないという心配が、多分向こうのほうにあるんじゃないかと思うんですが。(笑)参加をしている人間から情報を集めると、午前中は1つは、このデータが管理職に対して提示をされたということと、評価結果についての数字の割合が管理職に対して公表されたようです。Gをつけたのが何パーセント、Aをつけたのが何パーセントという形で、ただし部外秘ですから、公表されては困るということで。

要するに、実際に評価をした結果の数字が、管理職に対して出されたわけですが、それは、いわゆる事実として、そういうものがあったということです。

では評価者自体の能力を上げるための研修がどうだったのかというと、午後からグループ研修をさせて、そこで、面談の仕方とか、コーチングのやり方というようなものを研修させているということです。多分、今、年4回ぐらいのペースで入れているんだと思うんですが、ちょっと具体的な中身は分からない部分があります。一応そういうような中身だったということは、情報は収集しました。

【質問者F】 東京都のほうとかだと制度化されていると思うんですけども、いわゆる不服申立制度みたいなものは、どうなっているのでしょうか。

【北神】 評価にかかわって不服申立のシステムを立ち上げてはいないんですよ。苦情処理という部分で、県教委の中に、従来からあるところに乗せていくという形で、その評価自体に対しての苦情処理のためのシステムを立ち上げたわけではないというのが、岡山の今のやり方だと聞いているんです。

まだ、処遇に使っていないという現実の問題と、自己目標の部分については、最終面談等で個人にフィードバックするというので、そこについての評価結果は本人に説明はしているということなので、恐らく評価絡みで苦情処理の問題が出てくるとなれば、処遇に連動していったときであり、その際に、きちんとシステムを立ち上げていかないと、やっていけなくなる可能性はあるんじゃないかと思います。それは、処遇にどう使うかということ横にらみしながら、システムとしてどう立ち上げるかという話になるのではないかなとは思っています。

【質問者F】 ありがとうございます。

【質問者A】 今の件についてなんです。私に関わっている県も非常に岡山とよく似ていますね。先生方が非常に心配していたのは、ちゃんと公正に自分の力を評価してくれるだろうかということに関してです。もし、それが正しく評価されなくて、誤って評価された場合に、どうしてくれるんだということです。

ですから、ちゃんと公開性と異議申立があったほうが良いという意見は強かったんですが、ただ、いろいろ反対する先生方もいらっしゃるし、特に校長さんなんかは、それやられたら評価できないというような意見もありました。

そこは議論があるんですが、ちゃんと信頼性を持って教員評価を進めるためには必要だろうという方向性は出ました。ただ、私に関わっている県の場合は段階的にやるということですが、公開に関しては、とにかく評価結果を、将来的には写しを皆さんに渡して、ちゃんと手元に置いてもらって、毎年毎年の変化というのを確認できるようにできないだろうかということで、一応そういう方向性は出しております。

当面、今、言われたように、給与への反映を、まだできないということで、現在のところは県教育委員会のほうで、苦情処理を助けるというふうになったんですけども、将来的には何とかしたいという、方向性は一応出しましたので、よく似ていると思います。

【司会】 ほかにいかがでしょう。似たようなテーマですので、東京都の話聞いてから、もう1度、あるいは、さらに皆さん方がご存じの、ほかの県も含めて議論をしたいと思います。では、北神先生、ありがとうございました。

岡山県における教員評価

－「教員の質」の向上からみる現状と課題－

北神正行（岡山大学）

はじめに

本報告は、平成18年度から全校実施されている岡山県における「新しい教職員評価システム」について、「教員の質」の向上という点から現状とその課題について、関連資料をもとに分析しようとするものである。

1. 「新しい教職員評価システム」導入の経緯と趣旨

(1) 導入の経緯

①「教員の評価に関する調査研究協議会」の設置

- ・文部科学省による委嘱研究（平成15～）
- ・平成15年12月16日「教員の評価に関する調査研究協議会」の設置

<協議会設置の趣旨と検討依頼事項>

- (1) 教員の評価の在り方 (2) 教員の評価の活用の在り方 (3) その他

(検討事項の説明)

地域住民等から信頼される学校づくりを推進するためには、教員一人一人が、その資質能力を向上させながら、それを最大限に発揮し、学校運営に積極的に参画することが大切である。

そのためには、教員の能力や実績等を適正に評価し、それを配置や研修、給与等の処遇に適切に反映させる教員評価システムを構築することが求められている。

そこで、本年度から、平成18年度と実施予定の公務員制度改革の動向なども踏まえながら、教員の評価に関する調査研究を実施する。

<協議会委員の構成>

- ・全12名の委員
- ・委員内訳（学校関係者3名、教育行政2名、PTA2名、民間3名、大学2名）

②「教員の評価に関する調査研究協議会」の審議経過

- ・平成15年12月 第1回会議
- 16年 2月 第2回会議
- 16年 6月 第3回会議
- 16年 7月 第4回会議
- 16年 9月 第5回会議

「中間まとめ」の決定と公開による意見募集

- 16年10月 臨時会議 団体からの意見聴取
- 16年12月 第6回会議 「最終報告」の審議
- ・平成17年1月 「新しい教員の評価システムの構築—県民の期待に応え、信頼される学校を目指して—」（最終報告）提出

〔構成〕

はじめに

- 1 新しい教員の評価についての基本的な考え方
 - (1) 目指す学校像 (2) 新しい教員の評価の在り方
- 2 自己申告による目標管理の手法の導入
 - (1) 校長による学校経営目標の設定
 - (2) 教員の自己目標の管理と管理職の支援
- 3 現行の勤務評定の改善による新しい評価法の導入
 - (1) 評価対象者及び評価者 (2) 評価の対象となる職務内容と評価要素
 - (3) 評価方法 (4) 評価の公正さや客観性等の確保
- 4 教員の評価の活用の在り方
 - (1) 資質能力・意欲の向上 (2) 研修 (3) 校内配置・人事異動 (4) 給与
 - (5) 表彰制度との関連

むすび

③実施の経緯

- ・平成17年度 「評価システム」の試行期間 県下19の小・中・高・特殊教育諸学校で試行
- ・平成18年度 すべての学校での導入（全校実施）

(2)「最終報告」にみる教員評価と「教員の質」の向上

①「新しい教員評価システム」のねらいとしての「教員の質」の向上

現在、学校教育を取り巻く環境の急激な変化の中で、学校は、児童生徒の個性を伸ばし、豊かな心をはぐくむため、学校の自主性・自律性を確立し、特色ある学校づくりに取り組むことが求められている。そのためには、教職員一人一人が、その資質能力を向上させながら、それを最大限に発揮し、学校運営に積極的に参画していくことが大切である。

※子どもたちに提供される「教育の質」の保証を前提に、以下の改革（改善）に取り組むことの明記

※すなわち、学校の組織としての力と教職員の資質能力の向上を図ることである。

- 具体的には、①学校の自律的経営の実現による特色ある学校づくり、
- ②教職員の資質能力の向上、

③学校運営への参画，である。

※別紙「教員の評価をめぐる関係概念図」（参照）

※別紙「年間スケジュール」（「新しい教職員の評価システム（パンフレット）」平成18年3月 岡山県教育委員会作成）

②評価の活用としての「教員の質」の向上

4 教員の評価の活用の在り方

評価結果は，教員の資質能力や意欲の向上及び研修など人材育成に活用すべきである。

また，今後の公務員制度改革の動向を踏まえながら，配置，給与等への反映についても検討すべきである。

(1) 資質能力・意欲の向上

新しい教員評価システムでは，一人ひとりの教員と管理職とが，職務上の実績だけでなく，その努力の過程を十分に話し合うことで相互理解を深め，教員自身が自己のさらなる伸張を図るべき点や課題を見出すことによって，資質能力や意欲の向上を図ることが必要である。

この点から，管理職や教育委員会は，教員がやりがいを感じることができる評価システムとなるよう，その趣旨について教員の十分な理解を得ることに努めるべきである。

(2) 研修

この評価システムにより，教員は自己の特性と課題を認識することができるので，これを基に，主体的に研修に努めるとともに，教育センター，教育委員会等が実施する研修講座へ積極的に参加するなど，自己開発を図っていく必要がある。

また，高い資質能力や意欲を持つ教員については，さらなる資質能力の向上を図るための研修への参加も検討すべきである。

（以下，略）

2. 新しい教員評価システムの現状

(1) システムの概要

※別紙「新しい教職員の評価システムの年間スケジュール」等（岡山県教育委員会作成「新しい教職員の評価システムがスタートします」より）

※「新しい評価システムの二つの柱とは」

- ・自己申告による目標管理－教職員の自己目標の設定とその自己管理，自己評価によって意欲や資質能力の向上を図ります。
- ・新しい勤務評価－管理職による日常の支援と，評価に関する情報の教職員へのフィードバックにより資質能力の向上を図ります。

(2) 調査にみる「教員の質」の向上と教員評価

①教職員用アンケート結果

・平成19年2月実施（岡山県教育委員会）

・対象

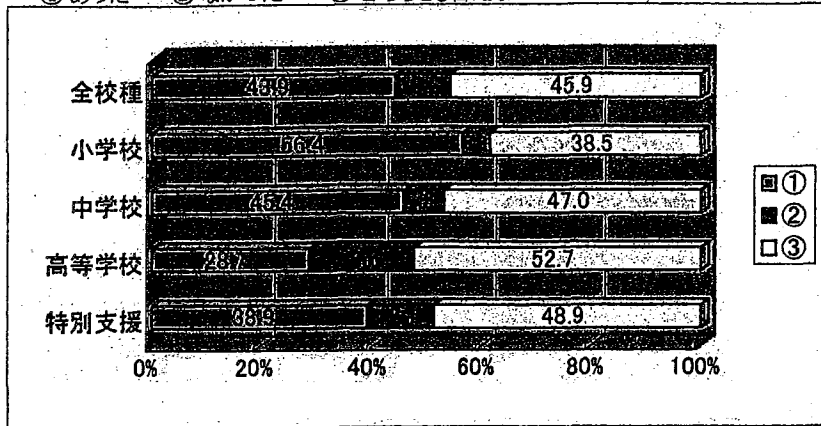
小学校30校	471名
中学校16校	360名
高等学校7校	342名
特別支援学校3校	212名
合計 56校	1385名

・結果

1) 中間面談と教員の資質向上

(4) 中間面談は、自己目標の取組を進める上で効果があったと思いますか。

① あった ② なかった ③ どちらとも言えない



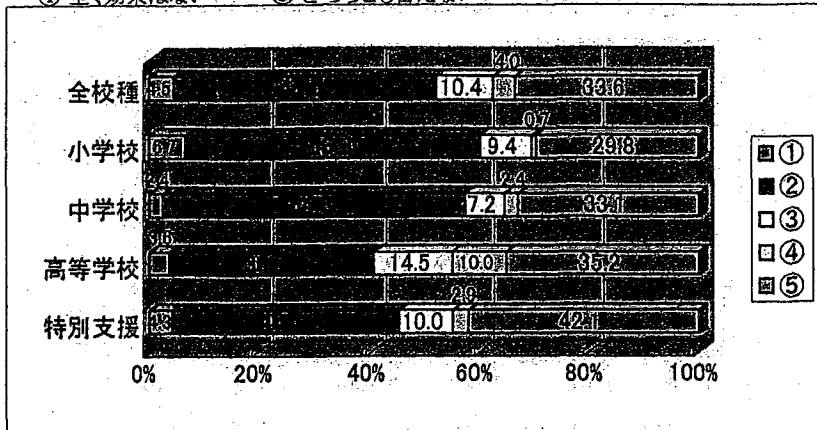
	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援	
①	43.9	56.4	45.4	28.7	38.9	%
②	10.2	5.0	7.6	18.6	12.1	%
③	45.9	38.5	47.0	52.7	48.9	%

2) 最終面談と教員の資質向上

(6) 最終面談は、教職員の資質能力の向上や意欲の向上に効果があると思いますか。次の中から一つ選んでお答えください。

また、「③ あまり効果はない」、「④ 全く効果はない」と回答した場合は、その理由を具体的に書いてください。

① 大変効果がある ② 効果がある ③ あまり効果はない
④ 全く効果はない ⑤ どちらとも言えない



	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援	
①	4.5	6.7	2.4	3.6	4.3	%
②	47.5	53.3	54.8	36.7	40.7	%
③	10.4	9.4	7.2	14.5	10.0	%
④	4.0	0.7	2.4	10.0	2.9	%
⑤	33.8	29.8	33.1	35.2	42.1	%

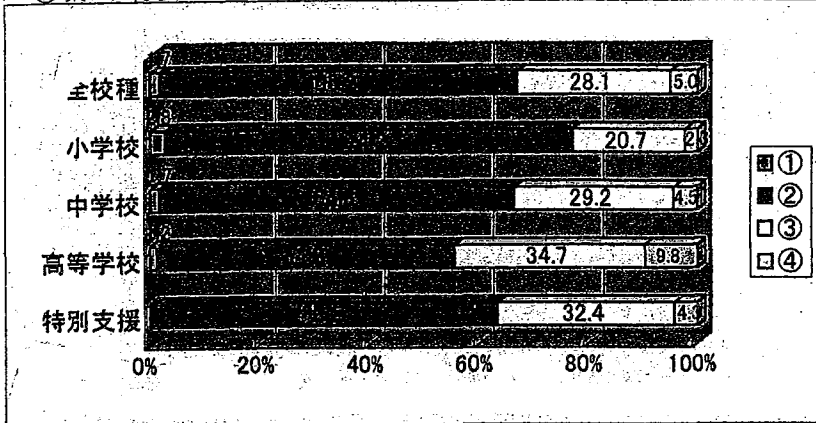
「③・④」の記述回答(主なもの)

- 認めてもらい嬉しいが、今後の努力目標や客観的に見て自分の欠けている所を教えてもらいたかった。
- 評価結果を聞いていないので、役に立ちようがない。
- 生徒を指導している場面(授業を含めて)を管理職はほとんど見ていない。
- 単なるお互いの意見交換に終わった。
- 管理職の一方向的なものだった。

3) 評価システムの効果

(1) 学校経営目標の方向性に沿った自己目標に取り組むことで、達成感・充実感を得ることができましたか。

① 大いに得られた ② 得られた ③ あまり得られなかった ④ 全く得られなかった



	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援	%
①	1.7	2.8	1.7	1.2		%
②	65.2	74.2	64.6	54.3	63.3	%
③	28.1	20.7	29.2	34.7	32.4	%
④	5.0	2.3	4.5	9.8	4.3	%

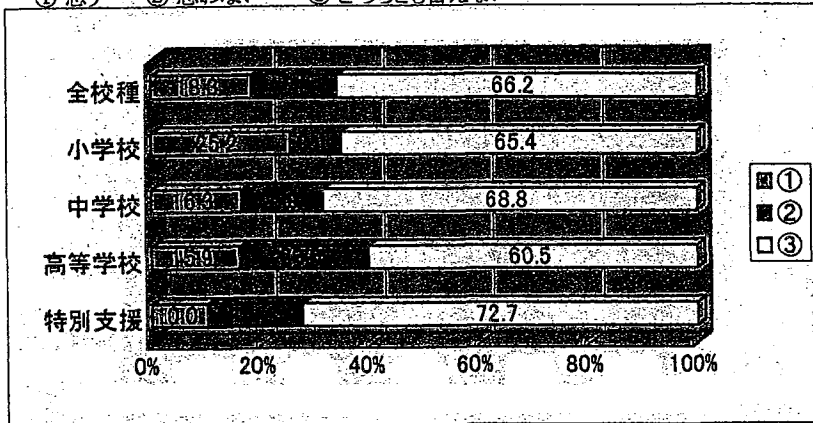
(2) (1)で③ あまり得られなかった。」「④ 全く得られなかった。」と回答した方のみお答えください。

達成感・充実感が得られなかったのはなぜですか。

- 頑張ろうと思って立てた目標だったが、忙しさから手が付けられず、かえって挫折感が大きかった。
- 学校経営目標が一方的に押しつけられたものであると感じた。
- 授業をほとんど見てもえず、子どもの成長について具体的にほめてもらうことがなかった。
- 自分が頑張っているところは理解されてない気がした。
- 自分自身の目標が学校経営目標に沿ってきちんと定まっていなかった。
- 従来どおりやっていることで、特にシステムが導入されたからと言って達成感はない。

(3) 学校経営目標の方向性に合わせて、自己目標を設定したことで、学校組織は活性化したと思いますか。

① 思う ② 思わない ③ どちらとも言えない



	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援	%
①	18.3	25.2	16.3	15.9	10.0	%
②	15.5	9.4	14.9	23.6	17.2	%
③	66.2	65.4	68.8	60.5	72.7	%

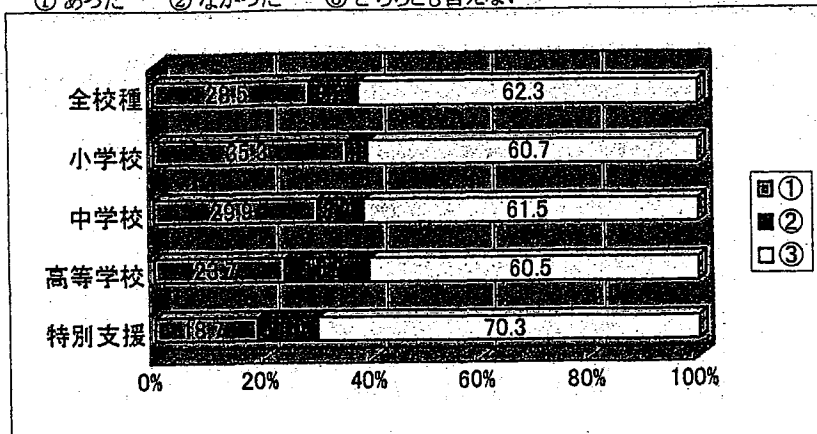
(4) (3)で「② 思わない。」と回答した方のみお答えください。

学校組織が活性化していない理由は、どのようなことだと思いますか。

- 教職員の意識に差がある。全体で力を合わせようという意識がないと活性化はできにくい。
- 方向性は合わせたとしても結局は個々が異なる目標を設定しているため、組織の活性化まではつながらない。
- 学校経営目標自体が本校の多くの教員には納得できないものだった。

(5) 教職員の評価システムでは、管理職から日常の観察に関するフィードバック、面談での指導・助言、勤務評価結果に関する指導・助言等が行われます。これらのフィードバックについて、あなたの資質能力の向上に資するものがありましたか。

① あった ② なかった ③ どちらとも言えない



	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援	%
①	28.5	35.3	29.9	23.7	18.7	%
②	9.2	4.1	8.7	15.7	11.0	%
③	62.3	60.7	61.5	60.5	70.3	%

②学校用（校長対象）アンケート結果

・平成19年2月実施（岡山県教育委員会）

・対象

小学校188校
 中学校110校
 高等学校77校
 特別支援学校11校

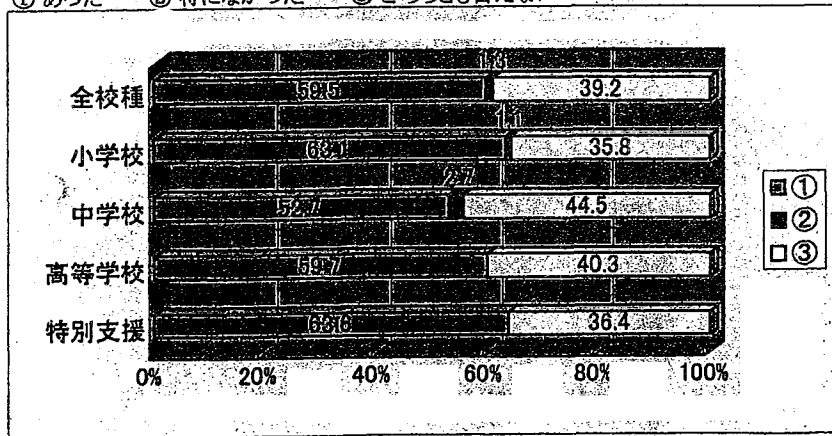
合計 386校

・結果

1) 中間面談と教員の資質向上

(6) 中間面談は教職員の資質能力の向上や意欲の向上に効果があったと思いますか。

① あった ② 特になかった ③ どちらとも言えない

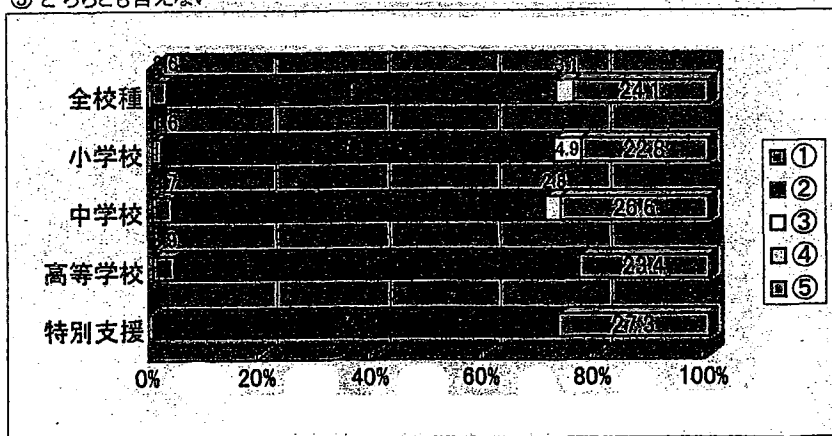


	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援
①	59.5	63.1	52.7	59.7	63.6
②	1.3	1.1	2.7		
③	39.2	35.8	44.5	40.3	36.4

2) 最終面談と教員の資質向上

(6) 最終面談は、教職員の資質能力の向上や意欲の向上に効果があると思いますか。

① 大変効果がある ② 効果がある ③ あまり効果はない ④ 全く効果はない
 ⑤ どちらとも言えない

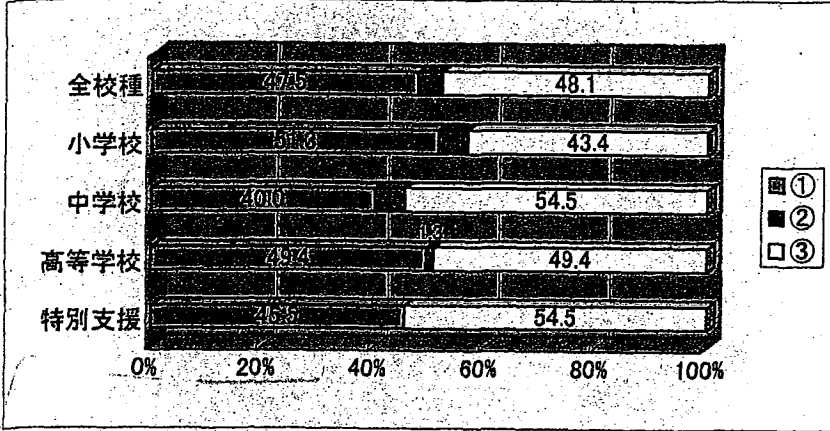


	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援
①	2.6	1.6	3.7	3.9	
②	70.1	70.7	67.0	72.7	72.7
③	3.1	4.9	2.8		
④					
⑤	24.1	22.8	26.6	23.4	27.3

3) 評価システムの効果

(1) 評価システムの実施により、学校組織活性化の効果が出ていると思いますか。

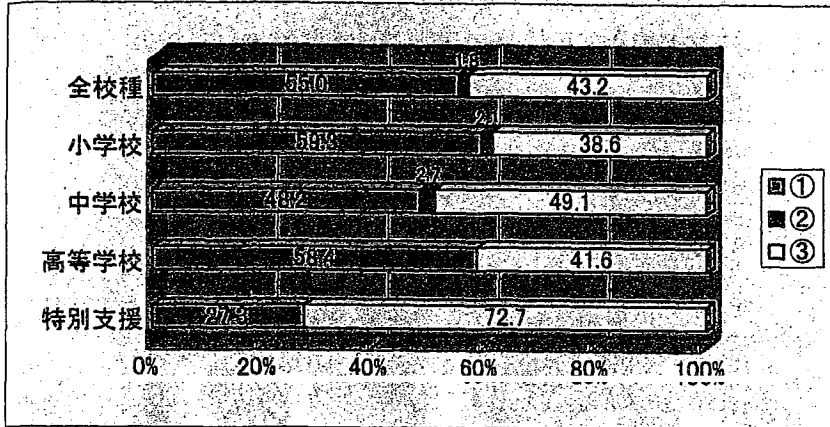
① はい ② いいえ ③ どちらとも言えない



	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援
①	47.5	51.3	40.0	49.4	45.5
②	4.4	5.3	5.5	1.3	
③	48.1	43.4	54.5	49.4	54.5

(2) 評価システムの実施は、教職員の資質能力の向上につながっていると思いますか。

① はい ② いいえ ③ どちらとも言えない



	全校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援
①	55.0	59.3	48.2	58.4	27.3
②	1.8	2.1	2.7		
③	43.2	38.6	49.1	41.6	72.7

(3) (1)又は(2)で、「② いいえ」「③ どちらとも言えない」と回答した学校のみお答えください。

教職員の資質能力の向上と学校組織の活性化に向けて、どのようにすればよいとお考えですか。(記述回答)

- 自己目標シートのよさを生かし、実態や課題の共有化と実践の交流が可能なシステムと人間関係を築くことが大切。
- 効果的なフィードバックのための校長・教頭のコーチング研修が必要。
- 教職員間で互いの目標を共有することが大切。
- 教職員個々の意識に管理職から評価されるので「やらされる」という感覚が強い。むしろ、こんなことを期待されているといったものにした。
- 教職員一人一人が学校組織の一員として、学校経営に参画しているという気概を持って、仕事に当たることができるように、会議の持ち方、教育実践の在り方等に力点を置くべき。実現可能な具体的な目標を一人一人の教職員が必要感を持って共に作成し、共通の目標に向かって協働していくその過程が大切。今年度は、評価することに意識が向きすぎ、新しいこの制度を十分活用できず、課題を残した。
- 校長の説明不足もあり、教職員一人一人に評価システムの重要性を認識させるまでに至らなかった。管理職だけでなく、全教職員に評価システムの意義を認識させる研修が必要である。
- コミュニケーションの時間を組織全体のシステムとしていかに確保するかということが課題であるように思った。

3. 教員の質の向上と教員評価システムの課題

(1) 教員評価の基本的方向

・中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」(平成17年10月26日)

○学校教育や教師に対する信頼を確保するために、教員評価への取組が必要である。教師の評価は、民間企業で行われるような成果主義的な評価はなじみにくいという教師の職務の特殊性等に留意しつつ、単に査定をするのではなく、教師にやる気と自信をもたせ、教師を育てる評価であることが重要である。

※教員評価＝「教師にやる気と自信を持たせ、教師を育てる評価」



※教員評価システム上の課題＝公正性・合目的性のもとでの評価の実施

＝透明性を確保して教員の納得性を高め、教員評価に対する信頼性を確保

＝評価結果の開示・面談によるフィードバック

＝評価結果に対する意見の聴取や相談等のシステム整備

＝評価者の評価能力の向上（評価者研修の充実）

(2)「学校力」の構築と教員の質の向上

・中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」（平成17年10月26日）

学ぶ意欲や生活習慣の未確立、後を絶たない問題行動など義務教育をめぐる状況には深刻なものがある。公立学校に対する不満も少なくない。

我々の願いは、子どもたちがよく学びよく遊び、心身ともに健やかに育つことである。

そのために、質の高い教師が教える学校、生き生きとした活気あふれる学校を実現したい。

学校の教育力、すなわち「学校力」を強化し、「教師力」を強化し、それを通じて、子どもたちの「人間力」を豊かに育てることが改革の目標である。

※「学校力」の中身は、学校の教育力すなわち授業を中心とした教育指導に関する組織としての力であり、その向上には教師一人ひとりの指導力の強化が不可欠である。

※それゆえ、「あるべき教師像の明示」として「優れた教師の条件」が①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③総合的な人間力、の3つが提示されたものと考えられる。

※と同時に、教師の質の向上について、次のような視点を提示している点に留意する必要がある。

教師の質の向上のためには、職場の同僚同士のチームワークを重視し、全員のレベルを向上させる視点と、個々の教師の能力を評価し、向上を図っていく視点の両方を適切に組み合わせることが重要である。その際には、校長のリーダーシップ及び学校を支える教育委員会の役割が重要である。

※学校における研究的機能、雰囲気的情勢、支援などによる学校内課題としての組織文化、具体的には教職員を育てる文化、教職員の努力を認める組織風土の耕作が必要

※学校評価と教員評価の有機的連携の必要性でもある

※組織としての学校とその活性化

・学校を組織とするために、また、学校の組織を活性化するためにも3つの原則が効果的に働く組織づくりを進めることが重要。

- 1)各人の活動を方向づける共通の目的や目標（共通の目的）
- 2)各人が組織に対する自分の活動を提供しようとする意欲（協働意欲）
- 3)各人の活動を相互に調整するためのコミュニケーション（コミュニケーション）

(3) 教師の職務特性と教員評価の意味

①子どもは「教師の姿」をみて、自らも「教師」を目指す

・教育学部の学生の70%は、これまでに出会った教師の影響で、自らも教師を目指す傾向にある。

・子どもの将来（進路形成）に多大な影響を与える職業としての教職。

②「自己省察」に基づく自己成長が不可欠な職業

・自らを振り返り、絶えず成長していくことが期待される職業である。

・と同時に、そうした成長を支え合う同僚集団が身近に存在する職業である。

・自律性に基づく裁量性の確保とともに、協働性に基づく組織づくりが不可欠。

・「自律性」とは、教育活動において不可避の裁量性と自己改善性によって成り立つ。

・「自己改善性」とは、生徒の実態認識に基づいて自らの教育活動を継続的に修正・更新していくことのできる状態。

・こうした自律性を促すためには、それぞれの教師が認識している実態認識、それに関する教育実践の課題と可能性に関するコミュニケーションを活性化させ、それに関する情報と知識の交流と蓄積が進展すること、すなわち学校の教育実践の実態認識に関する協働性が必要となる。

※その鍵を握るのが、学校評価（授業評価を含む）であり、その分析を通じた教員間のコミュニケーションの活性化である。

③自己省察を行う方法論の一つとしての教員評価の活用

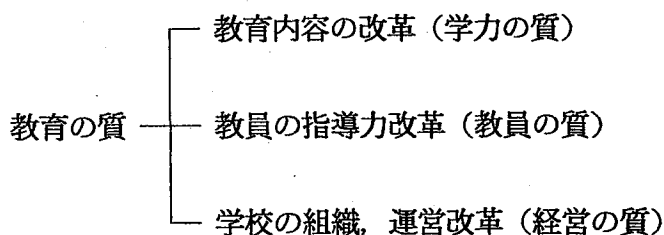
・教員評価の目的＝一人ひとりの教員の職能成長・職能開発にある

・自らが立てる「目標」を手掛かりに、次のステップをめざして主体的かつ回りの支援を受けながら、さらなる成長を目指す活動としての教員評価

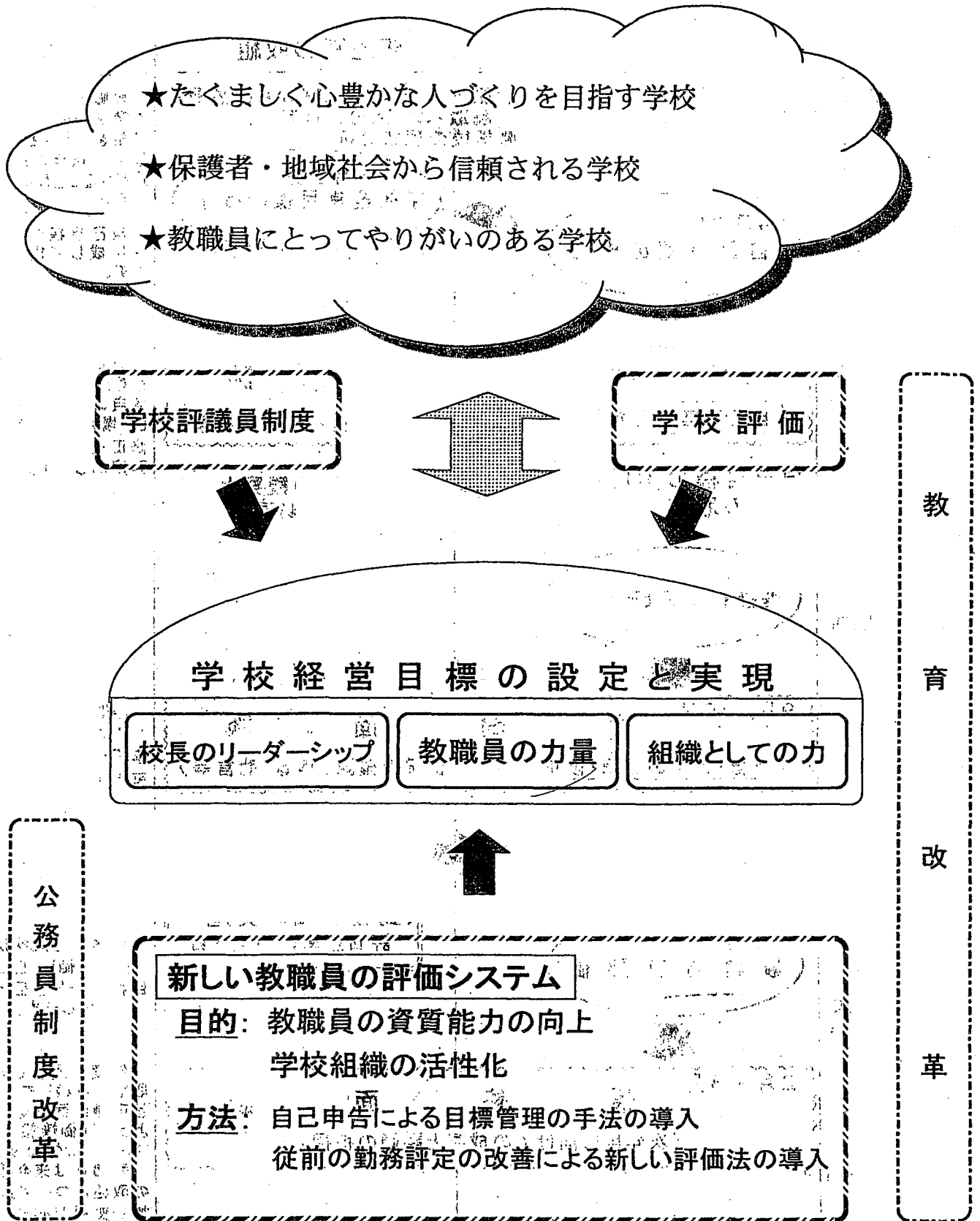
・と同時に、学校の教育課題の共有化に基づく学校改善の方向や手法に関する共通理解の進展を促す教員評価。

おわりに

※「教育の質」の改革としての教育改革



(5)教職員の評価をめぐる関係概念図



新しい教職員の評価システムの年間スケジュール

教職員の自己管理・自己評価

管理職の支援・勤務評価

マネジ
サイク

前年度末

保護者・地域社会の意見聴取、ニーズの把握、学校の現状分析等

教職員が協力して学校内外の環境分析を行い、自校の課題について共通理解を図ったり学年や分掌で検討されたものを具体的な学校経営目標に反映したりするなど、学校経営に対して教職員が参画意識を持って取り組む気運を醸成することが大切です。

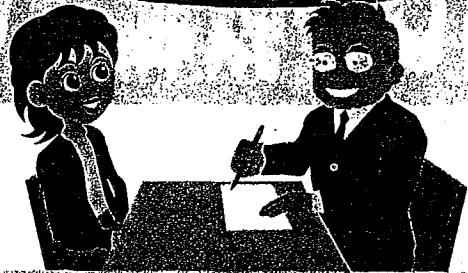
当年度

4月

自己目標の設定

学校経営目標をよく理解し、学年や分掌等々の目標をもとめ、自分の役割を十分に理解して設定します。

学校経営目標の提示

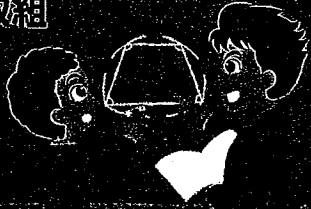


5月中

当初面談

教職員の自己申告をもとに、教職員と管理職とがお互いに率直に意見を交換し、年度当初の自己目標を設定していきます。

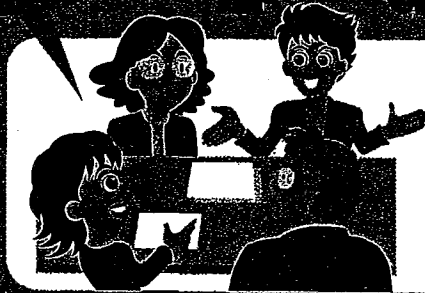
自己目標の実現に向けた 目々の取組



目標が人を
育てます！

授業などを観察して、教職員の取組状況を把握します。
その都度、気づいたことについて、教職員とコミュニケーションを図りながら、指導・助言等を行います。

9~10月



中間面談

教職員の自己目標の進捗状況を確認します。
管理職も含めて、教職員間でお互いに取組状況を報告し合うような、集団面談的な手法をとることも考えられます。

評価で人を
育てます！

管理職の指導・助言等

1~3月

自己目標の実現に向けた 目々の取組

最終自己評価の実施

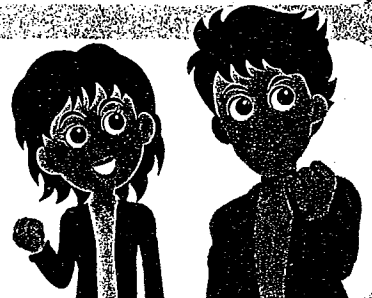
- 1年間を通しての自己目標の達成に向けた取組状況とその成果を振り返り、自己評価を行います。
- 自分として課題と思われる点等を自己分析します。

新しい勤務評価の実施

- 自己目標の達成状況だけでなく職務全般を評価します。
- 能力・意欲・実績による分析的評価を行います。
- 複数の管理職による多面的評価を行います。

最終面談

教職員の年度を通じた取組の状況と自己評価を踏まえ、管理職は評価情報をフィードバックします。この面談を通して、1年間の取組を相互に確認し、教職員は成果と課題を把握することによって、自己の成長を認識し、次年度のよりよい取組につなげていきます。



次年度の意欲的な取組

PLAN

DO

C
↓
A

CHECK

ACTION

3-2 東京都における教員評価について

東京都杉並区教育長 井出隆安氏

【司会】 それでは、お2人目の発表は、東京都杉並区の教育長の井出隆安先生です。井出先生は、昨年の4月から杉並区の教育長を、そしてその前は、東京都教育委員会の指導部長をなさっておられました。さらにその前は、人事部の人事企画担当部長というようなことで、まさに今日のお話の当事者としてご活躍でした。

また、小学校の校長のご経験もおありで、そういう面で行くと、管理職といいますが、校長の経験もあり、行政の経験もあり、さらに今は教育委員会の教育長という立場で、いろんな角度から大変興味あるお話をお聞きできるかなというふうに思っています。では井出先生、よろしくお願ひいたします。

【井出】 ご紹介いただきました杉並の井出でございます。よろしくお願ひいたします。東京都にいる時から、小松先生とは、いろんなところでお仕事を一緒にさせていただきました。そんな関係で今日の仕事もお引き受けをしたところでもあります。

実は今、学校評価のシステムをつくってござりまして、これまでの、いわば教育課程等を中心とした評価から、経営評価をシステム化しようということで、その試行を去年から小松先生に指導していただいております。

私は平成10年に都教委の人事部に入りました。この人事考課制度が始まったのが平成12年でして、それに合わせて、平成12年に管理職の選考制度も変えました。ですから、私は、平成11年はこの仕事に掛かりつきりだったような気がするんですが、現場にもどってみるとこの両方の制度とも、今、制度の有効性を問われているのではないかなとも思います。今後、改善をしていく中で、より一層有効なものにしていかなくてはならないと思っております。

それに合わせて、平成13年に主幹制が制度化されました。これは14年に公布して、15年から始まったんですが。実は、今この主幹制の見直しも必要になっております。当初6500人の主幹を小中高盲聾養護学校に配置をするという計画でしたが、小学校2名、中学校3名、高等学校6名、盲聾養5名という定数が埋まり切っていない状況です。

これは、教員の年齢構成であるとか、キャリア形成の考え方の変化であるとか、あるいは、教育管理職に対する魅力の問題であるとか、いろんな処遇も含めて、解決しなくちゃいけない問題であって、単に数字を操作すれば何とかなるというほど単純じゃないというふうにも思っています。

平成10年から平成17年まで8年間、都におりまして、人事考課制度、主幹制度、それから、先ほど言いました管理職の選考制度、そして、教員の定期異動要綱の変更にも関わりました。

平成18年4月から杉並区に、いわば古巣に戻った形なんですけれども、今度は自分たちが関わってつくってきた制度を運用する側から見ると、やっかいな仕掛けになっていて、こんなふうにするのではなかったというようなところもあつたりします。そんなことも織り交ぜながら、少し報告をさせていただきたいと思っております。

1. 東京都の人事考課制度

本日、タイトルは「東京都における教員評価制度」ということになってはいますが、構成としては、教職員評価制度の大枠と、そして今後の課題といったことでお話をさせていただきます。

この教員評価制度は、大きく、自己申告と業績評価、この2本立てになっています。もう先ほどから議論されておりますけれども、目標管理の手法を導入して、単に反省することではなくて、教職員自らが自分を振り返るということを通して、目標にどこまで迫れたかということをはっきりしながら、職能成長を図っていくというものです。

評価する側は、その評価情報、いわば人材情報を、その後の学校活性化に充てていくという仕組みになっていて、その自己申告と業績評価をつなぐものが授業観察と面接です。

初めに、東京都の人事考課制度のあらましです。導入の背景と経過、人事考課制度の内容、それから人事考課制度の果たす役割についてお話いたします。

この人事考課制度の導入の目的に学校の活性化があります。「いじめ」とか「不登校」といった山積する教育課題の解決に向けて、意識改革と資質能力の向上が必要であるということでした。

この「学校改革の推進」のところにあります「都立学校等の在り方検討委員会」は平成9年に立ち上げられました。都立高校をどのように変えていくか検討しているさなかに、例の新宿高校で習熟度別授業の未履修問題、去年の未履修とはちょっと違うんですけども、その問題が起きまして、それを調べていく中で、いわば校長の学校経営が機能していないということがわかりました。

例えば、習熟度別の授業を展開するときに充てたはずの教員が他のことをしていたこと等が明らかになって、徹底的に問題点を洗い出して、改革をしていこうと動き始めたのが平成10年です。

職員会議の規定であるとか、主任制も機能していませんでしたから、主任を教育庁に呼んで任命するとか、あるいは、教頭の人事管理権もほとんど機能していませんでしたので、そういったものを回復していくことが当面の課題でした。

小中学校はどうだったかというと、当時、成績特昇、通称勤評特昇というのがあったんですが、勤務評定の一覧表と、校長が上げてくる成績特昇の順位表が、一致してないんですね。成績下位者が堂々と特昇の推薦の上のほうに載っている。格差是正というか、不均衡等是正の道具に使われているという実態がありました。

この勤評特昇のヒアリングをすると、面白かったのは、前年度の勤評が非常に悪い、前々年度も悪いのに、どうして、この特昇の推薦の上のほうにあるんですかと聞くと、成績は悪いけど一生懸命やってくれたからと、盛んに校長等が言うのです。でも、一生懸命やったら、それなりの成果があるんじゃないですか、それは何なんですかと言うと、いや、それは特段ないけれども、とにかく一生懸命やってるんだと。現在、業績評価が定着してきて、それに基づく特昇制度は、ほぼ定着したかなと思いますが、実は、そういう背景もありました。

次に、研修体系の改善です。当時、「問題教員」、「M教員」と言っていたのを、「指導力不足等教員」という形で定義し直して、その扱いの要項を作りました。

ただ、これが大きな問題がありまして、分限免職にするには校長の日常の評価が物を言うわけですが、客観的な評価情報がなくて困ることがありました。生徒の前で物が言えないというような状況がありながら指導力に問題がないというような評価をしておき、事が起きてから、この先生は問題なんですとは言ってくるけれども、その問題がいつから発生して、どういう状況になっていて、校長としてどういう指導をしてきたのかという経緯も明らかじゃない。

そこで、指導力不足教員の研修制度を先にやって、それをきちっと支えていく人事考課制度が必要なんだということになりました。人事考課制度・業績評価・自己申告・面接、そういったセットの中で、指導力のない教員を指導して向上させながら、それでも駄目だったら、お辞めいただくという仕組みを作る必要があったということも、この制度導入の大きな背景の1つです。

そんなことから、平成10年に「教員の人事考課に関する研究会」を設置し、平成11年3月に「これからの教員の人事考課と人材育成について—能力開発型評価制度への転換—」という報告がされました。そして11年7月、検討委員会を設置して制度を作り、管理規則の改正、平成12年4月に教育職員の人事考課制度を導入したという経緯です。

導入後の平成16年度には、業績評価に基づく教育職員の指導育成および職務実績記録の導入。これについては、例の指導力不足教員の分限処分を行うときの裏付け資料をきちっと取るようにということも、大きな要因になっています。

それからもう1つ、教育職員の普通昇給に係る業績に基づく延伸の導入。昇給というのは、普通1号俸上がるんですが、これを、1号俸の中身を4つに切って、1号俸昇給といった場合には、4段階上がるということにし、下位評価の者については、3段階しか上げないというものです。つまり4分の3であり、結果的には、3月延伸という形になります。

それから、下位評定者に対する定期評価の本人開示と苦情相談制度を導入いたしました。

平成18年に、絶対評価を校長評価一本にしました。これは、それまでは、教頭あるいは、最近では副校長が1次評価をしてから、校長による2次評価というふうになっていたのですが、校長に一本化しました。

それともう1つは、絶対評価の5段階評価だったのを、4段階評価にしました。これは資料を用意しました。お手元の⑦と書いてあるところの裏側を見ていただけますか。

それまで、S、A、B、C、Dの5段階評価だったのを、A、B、C、Dと4段階にしました。どうしてこういうことをしたかということ、5段階では、ほとんどBになっちゃうんですね。また、よっぽど優れていなければSじゃないんだと言っても、Sがたくさんいたりすることがあり、そういうことを反省して、まず、「できた」、「できなかった」の2つに分けて、できた中で特によくできたのはA、一定程度できればBとする。できない方で、ちょっといまいちだねというのがCで、このままでは危ないよというのをDとすることにしましたのです。こうすれば、集中化傾向といいますか、あるいは安易な評価を避けることができるだろうということなのです。

そして、それまでは下位評価者だけだったものを、本人が希望すれば、上位評価者であ

っても開示するというふうに変えられました。

先ほど言いました人事考課制度の仕組みは、自己申告と業績評価と、それをつなぐ人材情報です。それを人材育成・能力開発、任用・給与制度への反映と、校務分掌や人事異動に適用していくという仕組みです。

言わずもがななことですけども、副校長・校長、つまり管理職にとっては、この人事考課が所属職員の把握・理解につながります。先ほど、面談をして初めてよく分かったというのが出ていましたけれど、そういうことです。

それから、指導育成と資質能力の向上、人事情報の校内人事への反映、そういった情報を生かした学校運営の改善、つまり、学校運営への参画を積極的に促していくというところにつながってくるわけです。それによって、結果的に学校組織の活性化が図られるということです。

教員にとっては、目標を立てることによって、意欲喚起、自己理解、管理職との意思疎通といったことにつながります。特に、この自己理解は、先ほどの報告にもありましたけれども、職能成長を図っていく上で非常に大きな力を果たしてくるというふうに考えています。

意欲喚起とか管理職との意思疎通というのは、他の組織にも必要なことであるわけですが、先ほど話の出た教職の特殊性といった点からも、教育職員の持っている職能成長と自己理解というのは、表裏一体で非常に大きな役割を持っているといます。

そして、承認欲求、公正な評価の期待、向上意欲、処遇による安心・信頼と、そういったことが期待できるということです。

2. 人事考課制度の柱 (1) 自己申告

それでは、この人事考課制度の最初の柱である自己申告について話を進めます。この中身は、自己申告の目的と学校経営方針と自己目標の設定、自己申告書の提出、キャリアプランの作成の4つです。

まず自己申告の目的です。一つ目は目標を設定することにより、より主体的に職務に取り組む、2つ目は、自己評価を行い、自己の能力や改善すべき点を把握することにより、職務遂行能力の開発・向上をめざす、3つ目は、自己申告を通じて教育職員の適性や得意分野、異動希望等を把握し、教育職員の育成および異動等の資料とするということです。

この自己申告のための目標設定ですが、1つは、学校経営方針を校長の側からきちっと明示する必要があります。これは、学校経営方針と言ったり、学校経営計画と言ったりしておりますが、東京都の場合には、都立学校では、学校経営計画という用語で統一しています。小中につきましては、両方の言葉が共存しています。

資料の①がそのサンプルです。これは、私どもの小学校の経営計画です。目指す学校像、特色ある教育活動、特色ある指導体制、19年度の取り組み、期待する教職員像といったことが書かれています。

「未来を拓く」とか「元気、やさしさ、輝く瞳」とか、こういったものは、私はあんまり好きじゃないと言うと嫌われるんですけども(笑)、最近、そのサブ目標というか解説として、あいさつがしっかりできるとか、一生懸命学ぶとか、元気に遊ぶとかというの

を付け加えてきているものが多くなっています。つまり、教育目標は、評価可能な文にしたほうがいいのではないかという話です。

ところが、そうすると、目標のスケールが小さくなるという主張があります。でも、評価不可能な目標というのは扱いに困るんじゃないかという話を、今、しているところです。

その裏側に「19年度の重点施策の取り組み目標と方策」というのがあります。平成18年、19年、20年と、昨年、本年、来年という見通しが書かれておりますので、当然これを踏まえて目標を設定していくということになります。ですから、自己目標の設定に当たっては、学校経営方針に対する自分としての取り組み目標と、それから担当職務の目標として自分が分掌する職務の目標を考えていくことになります。

この担当職務の目標というのは主任職の職務目標ではなくて、分掌として扱う自らの職務の目標を書くということになります。内容としては、具体的な取り組みの過程です。

それから、次に併せて説明しますが、研究・研修についても書くことになっているんですが、実は、東京都の場合、研究・研修の成果は、業績評価の対象にしないことになっています。それは、研究・研修は当然のことであって、それをすることによって職能成長し、その成長した能力が課題解決に役立ったとすれば、その達成したものは、「研究・研修をした」ということではなくて、「それをすることによって伸びた能力で課題を解決した」ことを評価するというふうにしていますので、研修・研究を直接の評価の対象にはしていません。

ちょっと先に行きます。このキャリアプランというのは、先ほどの自己申告書の「研究・研修」欄を補完する中・長期にわたる研修計画資料ということになります。期待される効果として、教育職員の課題意識の向上、中・長期的視点からの人事考課制度の充実、継続的・発展的な教育職員の資質・能力の育成、教育職員の専門性や特性の有効活用と学校運営の改善があります。

キャリアプランを、資料に付けておきました。表がステージⅠ、新任から10年まで。裏側がステージⅢ、21年目から30年目までです。新任の時は、初年次新任研修、2年次研修、3年次研修、4年次研修、そして10年次の研修とありますから、書きやすいんですけども、第Ⅲステージでは40歳を過ぎた人に、そこから先の10年間のキャリアプランを作れと言っても、今更こんなのを書かせるのかと、一番不評です。中だるみを補正して、もう一遍、心機一転頑張りましょうということですが、本人の意欲次第です。

戻って、自己申告書の提出です。当初申告、ここは、具体的な自分の自己目標と取り組みを書きます。中間申告は、目標の追加と変更、それから異動等の希望です。最終申告は、自己評価と成果と課題という仕組みになっています。

3. 人事考課制度の柱 (2)面接

次の面接に行きます。面接は当初面接、中間面接、最終面接があり、先ほど言った自己申告とセットになっています。

まず人事考課と面接の関係ですけれども、学校経営方針を受けて、職務目標の設定をし、これを当初申告します。それをもって当初面接を行います。それから中間面接は、中間時の達成状況の確認、それを踏まえた指導助言、それから目標の追加。先ほど言いました異

動等の希望等について 10 月ぐらいに聞き取ります。それで、校長は異動の作業に入るわけです。本人自身は、その後、最終申告に当たって、達成状況を確認して最終面接に臨みます。

当初面接の目標設定については先ほど話しましたので、下の職務目標の修正のところに行きます。教員の目標と学校経営方針との整合性が取れていない場合があります。また、この申告をしなかったり、申告をしても、ほとんど白紙に近かったり、校長の経営方針とは関係ない申告をしたりという者もいます。ですから、そういったときに、面接を通して、書いてなければ、なぜ書かないとか、書いてあっても違っていれば、学校教育方針と違うことを指摘して、是正を求めるわけです。

当初面接では、期待水準の高低の調整をします。ここをかなり低く書いてくる人がいます。昨年度の水準よりも下げてくる場合もありますから、それを、昨年を踏まえたり、その人の職能成長を踏まえたり、あるいは組織としての期待もありますので、そういったことを考慮して調整をします。

そして、目標の具体性。先ほど数値目標のお話がありました。初めのころは、数値目標というのは非常に分かりにくくてなかなか理解されませんでした。「教室美化」の目標に植木鉢の数を上げたりしたものもありました。

つまり、目標を数値化する媒体として何を用意するのかという理解がされてないと、ずっとそれが解決しないんですね。例えば、「日常の生活のリズムを安定させる」、つまり、「めりはりのある生活をする」というような目標を立てたときに、それを測る物差しとして、遅刻の数を何回以下にするとしたとします。遅刻の数を減らすためには、朝起きて、ご飯を食べて、ちゃんと学校に来なくてはなりません。少なくとも、起床から登校までのリズムが整っていないと遅刻は減りません。ですから、「日常の生活のリズムを安定させる」という目標のメルクマールに遅刻の回数を使えるだろうというような話をしたことがあります。

それから「楽しい学校生活を送らせる」というのがよくありますが、こんなのどうやって評価するでしょう。私、笑い話で話したことあるんです。指標は「忘れ物が少なくなる」でどうか。「風が吹けば桶屋がもうかる」型の話で、「学校が楽しければ、うちへ帰って、その話をする」、そうすれば、「明日はこういうことをするんだよ」という話になる。明日やるのが楽しく待たれば、その準備を前の日にするから、忘れ物が少なくなる。遠足でお弁当を忘れて来る子どもってというのは、あんまりいないんです。この「風が吹けば桶屋がもうかる」式の数値目標というの、結構使えるんじゃないかという話しをしたこともありました。ただ、私、校長としては、これをやっていないので、いつも相談を受けたときに、「こんなのどう？」って言うぐらいで、実際に校長がそういうふうに行っているかどうかはわかりません。

次に行きます。中間面接は、さっき言ったとおりです。

最終面接は、目標の達成度、自己評価の確認と職務目標の達成度、それから問題点・課題を指摘して、職務記録として残していきます。能力開発型の人事考課において、指導・助言、職能成長を図る場にしていくということでは、この3回の面接が、先ほどから話に出ていますけど、非常に教職員理解をする上で役に立ったということです。それから、教

員の側からすれば、自分を認めてもらえるいい機会になったという話は、数多く聞いています。

この東京都の人事考課制度、まだ組織的に制度評価をしていません。あれやこれやの、ちょっとしたヒアリングとかはやっていますけれども、制度全体を評価した情報はまだないので、はっきり言えないんですけれども、聞き取った限りでは、それなりに効果は出てきていると思います。

4. 人事考課制度の柱 (3) 業績評価

次に、大きな柱の3つ目、業績評価です。ここでは、目的と対象、業績評価の手順、評価者及び調整者、職務範囲、評価項目と主な職務内容、評価要素、プロセス評価、評価基準・着眼点、標語、授業観察、本人開示と苦情相談、教育職員の指導・育成の12項目について説明します。

まず目的と対象です。目的は、教職員1人1人の資質能力の向上と業績評価の結果の給与や昇任等への適切な反映です。対象はすべての教職員です。ただ、4カ月以上の教員実績を持っていない者については、評点から外します。それから、指導主事、研修で派遣されている者も外しております。

この業績評価の手順ですが、3月31日現在を基準日として、4つの評価項目について、3つの評価要素ごとに、評価基準に従って4段階評価を行い、全部まとめて総合的に4段階評価します。

評価者および調整者は、第1次評価は校長です。それまでの第1次教頭、第2次校長とこのをやめました。

区市町村の人事担当部長というのは、これは、大体どこの区市も、指導課長、指導室長がやっています。私のところは、人事企画課に変えましたので、そこがやることにしています。最終評価は、教育長が5段階の相対評価を行います。

次に、その評価の対象となる職務範囲です。これはもう当たり前といえば当たり前ですが、勤務時間内のすべての職務です。言い方を変えれば、勤務時間外は評価の対象としないということですが、ここが、導入期に一番混乱しました。勤務時間内における職務を評価の対象とするのであって、例えば退勤後、酒屋で酒を飲んで少しトラブルを起こしたとしても、それは直接の評価の対象にはならない。だけれども、そのことによって信用を失墜し、その後の指導に効果が上がらなくなったということになれば、当然、学習の評価の部分の成果が下がってきますから、そこにおいて評価します。

あと超勤4項目に基づく勤務は評価の対象にします。

時間外に、自発性に基づき校長の承認の下に行った補習、部活動指導、家庭訪問、地域の見回り等は、これは、やらない人もいますから、やった人で、顕著な実績があった場合には、プラス加点をすることにしています。

部活動については、東京都は「部活動は教育課程の一環である」と管理規則を変えましたので、校長は部活動指導を命ずることができます。それも教育活動の一環としてやりますので、そこでの業績は評価の対象になります。

先ほど出てきました評価項目ですが、大きく分けて、学習指導、生活指導、進路指導、

学校運営、特別活動・その他となっています。そのそれぞれの評価項目における主な職務内容というのは、そこに書いてあるとおりです。

次に行きます。先程から能力評価の話が出ておりました。この評価要素、すなわち能力、情意、実績ですが、この能力については、その本人が持っている全能力を評価の対象にするのではなくて、自分の職務遂行にかかわる能力をさします。一番外枠が、その被評価者の全能力、その中の職務に関する能力、そのコアになる職務遂行にかかわる能力、日常の職務遂行を通して発揮された能力を評価することとしております。

小学校でも、バイリンガルの先生、英語の能力の非常に高い人がいますけれども、これを評価する場面は、当然小学校の場合には、ほとんど限られてきます。英語活動等でその能力を発揮すれば評価の対象になりますが、英語が話せるということだけでは評価の対象にしません。

情意（意欲・態度）。ここは、いつも苦勞するところです。

それから実績。この実績のところ、「能力×情意±外部要因＝実績」という数式がありますけれども、この外部要因のプラスマイナスというのは、本人の能力以外に、周囲との協力関係であるとか、あるいは、ほかの要素がかかわってきますから、そのプラスマイナスは当然であるということです。

実績を成果だけで評価するのではなくて、後にあるように、学習指導を評価する場合に、プロセスをどう評価するかということがあります。最終的には、学習目標を達成して、児童生徒が成長する、変容する、教育目標のある部分を達成していくということになるわけですが。

まず学習を組み立てるには、児童・生徒理解が当然必要になってきます。その点については能力で評価して、意欲は情意で評価する。次に、児童・生徒理解、教材理解に基づいて、指導計画を作成します。これは当然、能力も求められますが、意欲がなかったら指導計画のいいものはできませんから、そこを評価します。

そして、指導計画を作成して、指導内容・教材を工夫します。さらに新たなものが加わってくれば、実績で評価します。そして最終的に、生徒がどれぐらい変化したかということでも実績で評価する。

よく問題になるのは、テストの成績が上がったら、先生の実績も良くなるのかということです。さっきの具体的な数値目標というところで、「自分が担当するクラスの5%の子を英検準2級に合格させる」ことを目標に書いた人がいます。けれども、教科英語の指導と英検の準2級を受からせるための指導は違いますから、そこを何で結ぶのかというプロセスを明らかにしなくてはなりません。校長がどういう面談で指導したか、私は、把握していませんけれど、難しい課題です。

評価基準と着眼点につきましては、そこに細かいのがありますので、ちょっとご覧ください。⑤と書いてあるのが、そうです。

一番外側が、先ほど言いました評価項目、そして評価要素です。そして、それぞれの要素について、こういった着眼点で見ていきます。それを、A、B、C、Dの段階で評価します。これは主幹用ですから、「学校経営への参画」というのが、一番上に来ています。

裏側に教諭用があります。それは、一番上は「学習指導」となっています。

それから、この着眼点について、その例を挙げたのが、次の⑥です。主幹の着眼点の例、これは高等学校ですけれども、例えば、「分掌の責任者として、学校経営方針の趣旨を徹底し、所属教員の意思統一を図っているか」というところから見たらどうなりますかということです。

次に、標語です。これは新しい標語です。ハイジャンプに例えて説明しています。Aは、楽々飛び越える。Bは、まあバーに触れそうになるけど飛び越える。Cは落とした。Dは飛ぶ前から体が当たって落ちている、踏み切っていないというような、そんなような形で説明しています。ご覧のように、A、BとC、Dを完全に分けて、真ん中をなくしました。

さて、こういった評価情報をどうやって得るかです。もちろん面接と自己申告からの情報もありますけれども、教員の職務というのは、第1に、子どもに勉強を教えるという一番分かりやすい場面があります。

主幹は、それぞれ校務運営について参画していますから、それはそれで実態を把握していく必要はありますが、多くの教育職員、教諭は、授業をしているわけですから、この授業をきちっと観察しなくてはなりません。授業観察をすることを通して、職務遂行のかなりの部分を見ていこうということで、これを義務付けています。観察方法は1単位時間、年3回。1学期、2学期、3学期。申告時期に合わせてやるということとしています。

次に、そういった評価情報を合わせて、最終的に本人に開示するわけですが、これまでは、最下位評価者だけでした。昨年度から、希望者にも開示をしていくということになりました。

それで、そこに開示のプロセス、苦情相談の仕組みを入れておきました。⑧、⑨あたりです。まず⑨のほうが、教育職員定期評価本人開示の概要です。本人が異動した場合、前任の校長が説明します。もちろん、異動先の校長が説明してもいいんですけども、異動する前にきちっと説明していくということとか、要するに、評価者が被評定者に対してと責任ある説明をするということが一番大事なところで、これがないと、やり逃げ、言いつばなしになり、不平と不満がたまって信頼を失くし評価の目的や意味もなくなってしまいます。

それから、苦情相談の仕組みは、その裏側にあります。問題があれば、人事担当者が外部評価者から事情聴取したりして、そして最終的に評価について、やはり苦情もそれなりに意味があるということが判明すれば、評価者にもきちっと指導することによって評価される側の納得を得られるような形を担保しておきたいというものです。

これは2つ意味がありまして、次の指導育成のところに関わります。これはインタラクティブな評価の関係を維持していくということだけではなくて、指導力不足等教員への対応を可能にするためでもあります。その後の指導については、育成シート、問題点と取り組み、育成記録、つまり、いつ、どんな場面で何を話したか、ということについての記入方法が書いてあります。こんなことしている暇がないと、一番、校長・教頭に嫌がられているところですが、だけど、全員にやるわけじゃないし、これが人事考課制度の柱でもありますから、せめて下位評定をつけた者については、その育成課題を明らかにして、定期的・継続的に指導をして、問題点を解決していかなくてはなりません。

この、職務実績記録は指導力不足教員に認定するときのベースになっています。そして、

研修命令であるとか、最終的には職種変更、それが駄目だったら分限による免職という、人事の基礎資料になっていくので、いつ誰がどこでどんなことをして、それに対してどんな指導をしたかということ、ちゃんと書いておく必要があります。

5. 導入後の課題

課題としては、評価精度の向上、昇給・昇格等への適切な反映、研修体系の整備があります。

先ほどから話をしてきていますけれども、評価情報の収集、特に授業観察、これをちゃんとやるようにしていかないと、自己申告と関連する周辺情報だけになってしまい、評価の信ぴょう性を担保するものが半分になってしまいます。これが、まだまだ徹底していません。職務実績記録についても、これを正確に書いていくことによって、今後の指導に生かし、処遇に反映させていかななくてはなりません。

それから、もう1つは、評価者訓練をもっとしていかななくちゃいけない。着眼点をほとんど理解していなかったり、ハロー効果であるとか、中央化傾向といった評定誤差が相変わらずあります。S、A、B、C、Dの5段階評価の真ん中を取り払って、A、Bか、さもなくばC、Dかというふうに変えはしましたが。

それから、標語の理解もそうです。これまでやってきた「S」というのは、ほとんどいるかいなかぐらいなのに、どっとたくさんついているとかですね。標語のレベルをきっちり理解することも含めて、評価者訓練を徹底していく必要があります。

もう1つは、評価の構造全体の簡素化です。改良・改善することによって簡素化していく必要がある。

それから、特別昇給が、やっと格差是正ではなくて、業績に基づく昇給になってきたんですが、今、起きてきている問題は、昇給者の固定です。単年度評価にもかかわらず、毎年毎年同じ人が対象者になりがちです。これは多分に、評価者の思い込み、評価者の評価観の固定化、そういったものもあるかもしれません。というのは、昨年1年間の主な業績を評価することですから、決して昨年もらった人よりも劣っていない人がいて、人が替わってもいいはずですが。連抜禁止を外した途端に、昇給者が固定化してきました。

それから、選考等への活用です。業績評価と選考資料の評価がずれていることがあります。昨年度の業績評価がそんなに良くないのに、校長や地教委が作成する選考資料には非常にいい成績がついていることがあります。それを指摘すると「業績評価は3月末までであり、選考応募する6月までの間に、これだけ顕著なことがあった」と主張します。それは無理な説明です。

それから、もう1つは、誰しも低い評価をつけるのは嫌がるものですから、退職するものを最下位にするというのが、まだ残っています。

今度、東京都は規則改正して、主任教諭を置けることになったんですが、これは、10年次研修を修了した、いわば免許更新した教員を想定しています。主任教諭制、免許更新制度とこの人事考課との整合性といったものが、一番大きな課題になるかと思います。

それともう1つは、先ほどから言っております指導力不足等教員の研修に業績評価を適切に適用していくかということについても、まだまだ校長や地教委はあいまいです。なぜ

かというところまで話が進むと、途端に評価が甘くなります。つまり、自分の代ではかかわりたくないという気持ちがあるようです。

以上、東京都の教員評価制度について、雑ぱくでありますけれども、お話をさせていただきました。先ほども言いましたけれども、制度に対する評価をやっておりませんので、お話しした内容に客観性を欠く点もごさいますことをご勘弁願いたいと思います。

ありがとうございました。

【司会】 ありがとうございました。

どうぞ皆さん、時間があまりありませんが、ご質問、たくさんあるんじゃないかと思えます。貴重な資料もたくさん頂きましたので、どうぞご遠慮なくご質問ください。

6. 質疑応答

【質問者A】 業績評価についてですが、そのA、B、C、Dの4段階を基に、昇給ですか、あるいは選考ですか、研修ですかということになるというのは、その4段階が、すべてに波及していくということになりますから、一番基礎となり、非常に重要になってくるかと思うんですが、どの評定を何パーセントとか、そういったことは一切ないのでしょうか？

【井出】 ありますが、公にはしていません。

【質問者A】 ということは、そのような形を取らないと、やっぱり均一化してしまうということで、メリットでありデメリットでありというか、適正な評価をしているのか、そうでないのか、というような部分もおありかと思うんですが。その辺についてのお考えというのは、おありでしょうか。どうしても、このように数値を設定しなくてはならなくなるというのは、やむを得ないことなのでしょうか。

【井出】 校長は絶対評価でいいということです。だけど、絶対評価であっても、一定程度の出現率がありますから、そこから大幅にずれることはないはずですが。最後の責任は相対評価をする教育長にあるから、最初の第1次評価者は厳密につけるように指導していますが、なかなかそこが一昨年までは守られませんでした。

それで、去年から2つに分けて、上、下、そして上の半分、下の半分というふうにしたんですね。

ただ問題は、例えば20%から25%、本当に下位評価者がいるのかということです。目標管理ですから、当然いるはずですが、突然出現するわけではなく、中間時でつかんでいるはずですが。校長に求められるものは、その後の半年で、どんな指導したのかということです。それがなくて下位評価をつけても納得はされないでしょう。

【質問者A】 ありがとうございました。

【司会】 ほかに、いかがですか。

【質問者B】 ありがとうございました。研修というか、職能成長を、自分の目的に入れているかどうかということについてですが、岡山県さんでは、入れてもいいということでしたが、東京都さんは外していますか。

【井出】 入れているけれど、評価の対象とはしていません。

【質問者B】 なるほど、評価の対象にしないということですか。多分、理論的には、そ

のほうが正しいんだろうと思うんですけども。現場では、それは評判がいいのか悪いのかというあたり、ちょっと教えていただきたいと思います。

それから2点目が、学校の目標もそうなんです、教員個人の目標も、何か子どもの到達目標と重なる部分があるんじゃないかなと思うんです。学校によって、そのことは、むしろ当然違っていいんだろうと思うんですが、東京都さんは確か、到達目標をつくれるという話を聞いておられます。

【井出】 ええ。まだつくっていませんけれど。

【質問者B】 その場合だと、全部共通になりますね。そういうことを考えていくと、学校の仕事というのは、どの学校も同じなんだけれども、でも、どの学校も違うという部分があります。学校以外の組織、会社とか行政組織ですと、課が違えば必ず仕事が違うので分かりやすいんですが。そのあたりは、どう考えていったらいいのか。ちょっとそのあたりのことが気になりましたので質問させていただきました。

【井出】 まず研修のほうですけども、当然、これを導入した初期には、なかなか理解されませんでした。研修・研究を奨励すると言ったんだから、そこについての評価はするのであろうというのがありました。これは、話していくうちに、なるほど、そうかというところまで来ました。半分屁理屈みたいなのところもあるんですが、研究した成果を日常の学習指導に展開していけば、それによって新たな成果が生まれてくるだろう。だから、そこを評価するのだということです。研修もそうです。これは大体理解されたと思います。ですから、研修・研究そのものを直接評価しない。しかし、研修・研究は奨励し。それはキャリアプランのほうに反映していくということです。

それから、児童生徒の学習到達目標、これ実は3年ぐらい前から、指導部が、東京都スタンダードというか、東京版ミニマム・エッセンシャルズといいますか、そういったものを作ろうとしています。今は、小学校のすべての課程を修了したものとして卒業認定をしますね。しかし、教育課程のすべてを修了しているけれど、結果が身に付いてない。これを認定することができるのかという指摘があります。

これが都教委版ミニマム・エッセンシャルズというか、ミニマム・スタンダードを作る根底になっているわけですが、では、到達しないのをどうするんだという議論がされてないんですね。今、議論しているのは、伸び幅評価といいますか、最下位クラスの子どもでも、1年間で、基準には到達はしないけど、ここまでできるようになったというところを評価しようというものです。

学校評価をどうするかというときに、例えば、2位数×3位数の筆算が正確にできない生徒のいる学校もあれば、例えば、進学指導重点校のような学校もある。そのときに、進学校の生徒はこんなにいい成績を取っているから、その学校の経営評価も高いとしたら、前者の学校は、いつまでたっても救われぬ。中学から来た時に、掛け算も十分できなかった子たちが、1学年を修了する間にできるようになったらそれは、大いなる成長であり、それに至る経営努力を評価しようということです。ですから、子どもの変化をもとに、それを指導した教員に対し、そういった変容をどうやってもたらしたかという点から評価しようということです。到達度よりは、伸び幅で評価するという考えで、ここは結構理解されているとは思いますが。

【質問者B】 ありがとうございます。

【司会】 ほかに。

【質問者C】 ありがとうございます。質問させていただきたい1点は、絶対評価が校長一本に修正されたというふうに先生おっしゃいましたが、普通考えれば、副校長が見て、校長が見てという、複数の目で見たほうが客観的だと思うんですけども、なぜ一本化したのかということです。

それから、2点目は、先ほど120人の養護学校の授業参観を校長先生が全部やっているというお話でした。それは、校長先生が全部やられているだとは思いますが、かなりきついと思います。そして、それ以外の授業以外の面も、120名を評価しなきゃいけないとなると、大変なことだと思うんです。

私も他の県でやって、一番問題が出たのは、大規模学校の教員を1人の校長が評価できるのかということで、校長先生自身からもかなり意見が出たんです。その際、民間企の人事部長がいたので、民間では上司がどれぐらいの社員の評価をしていますかと聞いたんですが、大体20人か30人程度ですよと言うんですね。ですから、100人を超える人を本当に評価できるか、無理でしょうねという声もありました。

そういった中で、本当にこれ、表面的な評価じゃなくて、客観的評価になっているのかというのが、もう2点目です。

3点目は、異議申立ですけれども、年間どれぐらいの件数が出てくるかということです。そこをちょっと教えていただければと思います。

【井出】 まず、1次、2次となっていた最初の副校長の評価を外したのは、副校長に任せっぱなしにしないようにすることからです。1次評価者を校長にして、副校長は相談相手、つまり情報提供者ということにしました。最初の前評価は副校長がやってもいいんですが、それを基に校長が1次評価を作成して、責任の所在を校長であると明らかにするということです。

120人もの学校ではどうやって見ればいいのかという質問ですが、その大きな都立学校においても、評価については、学年主任や主幹、それから、副校長が2人乃至3人いますので、そこからの情報を構造的に整理をして校長が評価するという形でシステムチックにやっています。120人を1人でやるのは無理です。自分で見ているか、副校長に見させているか、いずれにしても、120人分の授業観察データはあるというふうに理解していただいたほうがいいのかと思います。

3つ目の異議申立ですけれども、1%未満だったと思います。

【司会】 ほかにいかがですか。

私、都立高校の学校経営診断を、今年で4年行きましたが、たった4年間なんですけど、すごく組織的に動くようになってきました。特に今年あたり、主幹の人は、主幹・主任クラスが、学校長の経営計画をしっかりと頭に入れて、私は主幹・主任としてこれをやりますというような話が、ほとんどの学校で出てきました。

それが1年目とか2年目のころは、いや、何か校長が作ったみたいで、私はよく知らないんですという話が、多かったのですけれども、わずかこの3、4年で、都立高校というのは、今、教育長もおっしゃったように、随分システムチックに学校が経営されるように

なってきたというようなことを思います。

それが今度、小中学校になってきたときには、間に市区町村の教育委員会が入ってくる。それから、言われたように、どうも 23 区と、それ以外のところは、また文化が違うというような話もあるようです。その辺のところ、今度、区のほうに責任者として来られて、だいぶ違いがありますか、どうですか。

【井出】 杉並区では異議申立はありませんでした。

実態として、ほぼ校長の理解も、本来求めてきた形になりつつあるかなと思います。それから、主幹を配置し始めてから、学校訪問したときのヒアリングを主幹からするというのを、ここずっとやっているんです。そうすると、主幹は、校長の経営方針なり経営計画なりをきちっと理解していないと、ヒアリングの時に説明のしようがないということになります。これは実は都立高校が最初に始めたことで、指導にしても学校訪問にしても、学校に行って情報収集するときには、まずは主幹に聞くことにすることから主幹がまっとうに機能するようになったということがあります。

区町村も、ちょっと遅れてはいますけれども、主幹が機能し始めてきたかなという気はしています。人事考課に主幹は制度的には絡ませていませんけれども、教員の評価情報は主幹から収集するというのも、定着し始めました。

【司会】 ほかにいかがでしょうか。何かありますか。

【質問者D】 ちょっと理解が不足しており。東京都は成果主義で突っ走るのかなと思っておりますら、プロセス評価をちゃんと入れておられるということでした。その中で例えば、テストの点が上がるということ、あるいは、子どもの作品や成果物などで評価する、両方成果はあると思うんですけど、そのプロセスで。教室では、非常に複雑な、いろんな営みが行われているということがあるかと思います。ある先生は、テストをマイナス点つけるぞという、脅したりする人もおれば、もっと肯定的に、教室を風土としていいものになっている先生や、子ども同士で学習が起こるような、いろんな工夫をしている先生もおられる。

学び方を学ぶといえますか、学習方法を生涯学習に向けて学ばせるというのは、非常に複雑なんですけれども、そういうあたりのところで、プロセス評価と、伸び幅の評価といえますか、そこの関係を、もう少し詳しくお聞きしたいと思います。

【井出】 伸び幅を評価の対象にしていくというのは、まだそんなに一般化してきてはいません。ただ。方向として、できない子どもが勉強できるようになっていくということを前向きに評価していこうという、ここは共通理解されています。伸び幅が 5 だったら B で、伸び幅が 10 だったら A とかという、そういうような発想は持っていません。ですから、先ほどの学び合いであるとか、学級づくりであるとか、こういったものが当初申告の中に出てくるというのは、児童の実態を基に、例えば、非常に凝集性の低いクラスを担当したとすれば、最初にやることは、人間関係を改善して、凝集性を高めていくことにあるわけでそれが目標になってきますので、そういったところを評価していくということになります。

本人からの自己申告に子どもの実態であるとか、学級の実態であるとかというのは、当然出てきます。それを確かめのために授業あるいは子どもの活動のしている様子を評価者は

きちっと見取っていかなくてはなりません。

ですから、ぜひ評価者としては、簡単に見える変化を評価の対象とするだけではなくて、なかなか見えない部分、学校固有、あるいは子どもの集団固有の見えにくい部分も見ていくということでやっていただきたい。自己申告、目標を作るときも、その見えにくい部分を、どういうふうに自分としては測っていかようとしているのかということも、当初の申告の面接の時に、よく相談をしてやらないといけないかと思います。

申告者自身が、例えば仲良し集団をつくりたいというような目標を設定したとしたら、仲良しということであれば、どういう状態になればいいのとか、それから、子どもと子どもの関係として、今までなかったどんなものが生まれてくればいいのかというようなことを、経営者としてヒアリングをしながら、やり取りをして、じゃあこういう状態になるようにやっていかようという目標設定をしていけば、どれだけ伸びたかというのは、単にテストの成績とかだけではなくて、評価することができるだろうと思っています。

【司会】 井出先生、ありがとうございます。

時間が少し超過しましたがけれど、以上、私どもの教員評価班の関係でお2人の先生をお招きをして、岡山と東京のお話を伺いました。お2人とも、それぞれの所で、かなりいろいろな形でコミットし、責任をお持ちの方ですので、大変適切なお話が伺えたと思います。

今日頂いた貴重な資料、お話を、今後、事業として、教員の質の向上に向けて、調査研究に、ぜひとも役立てていきたいと思っていますので、今後ともぜひ研究に、ご助言、ご協力いただけるようお願いをいたしまして、今日の第3回目の全体研究会を終わらせていただきたいと思っています。どうも皆さま、ありがとうございました。

東京都における教員評価制度

井出 隆安
杉並区教育委員会教育長
平成19年8月10日

1

I 東京都の人事考課制度

1. 人事考課制度導入の背景と経過
2. 人事考課制度
3. 人事考課の果たす役割

2

1. 人事考課制度導入の背景と経過

- (1) 導入の背景
- ・学校の活性化
山積する教育課題の解決(いじめ、不登校等)
意識改革と資質能力の向上
 - ・学校改革の推進
「都立学校等の在り方検討委員会」(平成9年)
職員会議の規定、主任制、教頭の人事管理権
 - ・教員研修体系の改善
現職研修
指導力不足等教員研修
 - ・能力開発・人材育成
教育管理職任用制度の改正

3

人事考課制度導入の背景と経過

- (2) 経過
- ・平成10年7月 「教員の人事考課に関する研究会」設置
 - ・平成11年3月 「これからの教員の人事考課と人材育成について」
—能力開発型評価制度への転換— 報告
 - ・平成11年7月 「教員等人事考課制度導入に関する検討委員会」設置
12月 「教育職員の人事考課制度について」報告
「東京都立学校教育職員の人事考課制度に関する規則」及び
「東京都区市町村立学校教育職員の人事考課制度に関する規則」制定
 - ・平成12年4月 教育職員の人事考課制度の導入

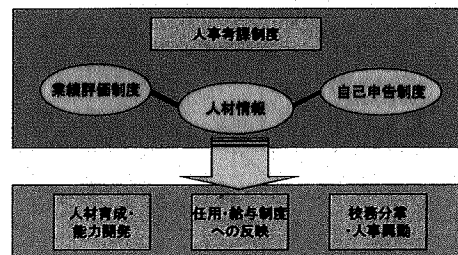
4

人事考課制度導入の背景と経過

- (3) 導入後の経過
- ・平成16年度
 - ・業績評価に基づく教育職員の指導育成及び職務実績記録の導入
 - ・教育職員の普通昇給に係る業績に基づく延伸の導入
 - ・下位評定者に対する定期評価本人開示及び苦情相談制度の導入
 - ・平成18年度
 - ・人事考課制度の改正
 - <改正の観点>
「人材育成・活用」と「能力・業績の処遇へのよりの確な反映」
 - <主な改正点>
絶対評価を校長評価に一本化
絶対評価の5段階評価(S~D)を4段階(A~D)に再構築
定期評価本人開示の対象を希望する全教育職員に拡大

5

2. 人事考課制度の仕組み



6

3. 人事考課の果たす役割

- (1) 校長・副校長にとっての人事考課
 - ・所属職員の把握
 - ・指導育成と資質能力の向上
 - ・校内人事(校務分掌等)への活用
 - ・学校運営の改善
 - ・学校組織の活性化
- (2) 教育職員にとっての人事考課
 - ・意欲喚起、自己理解、管理職との意思疎通
 - ・承認欲求、公正な評価、向上意欲、安心・信頼

7

II 自己申告

1. 自己申告の目的
2. 学校経営方針と自己目標の設定
3. 自己申告書の提出
4. キャリアプランの作成

8

1. 自己申告の目的

- (1) 目標を設定することにより、より主体的に職務に取り組む。
- (2) 自己評価を行い、自己の能力や改善すべき点を把握することにより、職務遂行能力の開発・向上を目指す。
- (3) 自己申告を通じて教育職員の適正や得意分野、異動希望等を把握し、教育職員の育成及び異動等の資料とする。

9

2. 学校経営方針と自己目標の設定

- (1) 学校経営方針の内容
 - ・目指す学校像
 - ・中期的目標と方策
 - ・今年度の取り組み目標と方策
 - ・教育活動の取組目標と方策
 - ・重点目標と方策
- (2) 自己目標の設定
 - ・学校経営方針に対する自分としての取組目標
 - ・担当職務の目標
 - ・具体的な取組の過程
 - ・研究、研修

10

3. 自己申告書の提出

- (1) 当初申告
 - ・自己目標
 - ・具体的な取組の過程
- (2) 中間申告
 - ・目標の追加・変更
 - ・異動等の希望
- (3) 最終申告
 - ・自己評価
 - ・成果と課題

11

4. キャリアプランの作成

- (1) キャリアプランの目的
 - ・自己申告書「4. 研究・研修」欄を補完する中・長期にわたる研修計画資料
 - ・能力開発・人材育成の継続的・発展的な推進
- (2) 期待される成果
 - ・教育職員の課題意識の向上
 - ・中・長期的視点からの人事考課制度の充実
 - ・継続的・発展的な教育職員の資質・能力の育成
 - ・教育職員の専門性や特性の有効活用と学校運営の充実
- (3) 作成時期
 - ・1年目、11年目、21年目、31年目

12

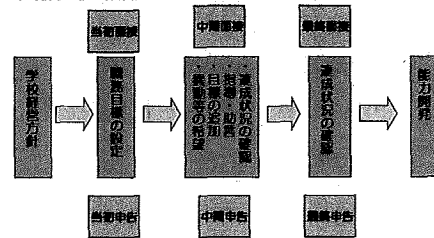
Ⅲ 面接

1. 人事考課と面接
2. 当初面接
3. 中間面接
4. 最終面接

13

1. 人事考課と面接

人事考課と面接の体系図



14

2. 当初面接

- (1) 職務目標設定の妥当性
・学校経営方針との整合性
- (2) 職務目標の修正
・学校経営方針との整合性
・期待水準の高低
・目標の具体性

15

3. 中間面接

- (1) 職務目標の追加・修正
- (2) 異動等の希望
・次年度人事構想
- (3) 職務遂行状況の把握と改善指導

16

4. 最終面接

- (1) 自己評価の確認
・目標の達成度、成果、努力した点、課題
- (2) 職務目標の達成度の確認
・具体的成果
- (3) 問題点・課題の指摘
・職務記録
- (4) 指導・助言

17

Ⅳ 業績評価

1. 目的・対象
2. 業績評価の手順
3. 評価者及び調整者
4. 職務範囲
5. 評価項目と主な職務内容
6. 評価要素
7. プロセス評価
8. 評価基準・着眼点
9. 標語(評価)
10. 授業観察
11. 本人開示・苦情相談
12. 教育職員の指導・育成

18

1. 目的・対象

(1) 目的

- ・教育職員一人ひとりの資質能力の向上
業績や過程における努力の積極的な評価
改善点の指摘と適切な指導
- ・業績評価の結果の給与や昇任等への適切な反映
モラルの向上、学校組織の活性化
資質能力や適性を把握し、昇任、校内人事、異動に活用する

(2) 対象

- ・すべての教育職員

19

2. 業績評価の手順

- (1) 特定の評価基準日(3月31日)に
- (2) 4つの評価項目について
- (3) 3つの評価要素ごとに
- (4) 評価基準(標語)によって
- (5) 4段階評価を行う(要素別評価)
- (6) それを各項目ごとに行い(項目別評価)
- (7) 各項目別評価を総合的に4段階評価する(総合評価)

20

3. 評価者及び調整者

第一次評価者 (4段階絶対評価)	校長	・部教委が示した分布率を適用した資料を作成し、調整者に提出する。
調整者	区市町村教育委員会 人事担当部長	・第一次評価者の評価内容や意見を踏まえ必要に応じ第一次評価者に対し、評価の根拠となった事実に関する確認の徹底や再評価等の指導・助言を行う。 ・業績評価書及び分布率を適用した資料を最終評価者に提出する。
最終評価者 (5段階相対評価)	区市町村教育長	・第一次評価者の評価結果、分布率を適用した資料及び調整者の説明等を参考として評価を行う。

21

4. 職務範囲

- (1) 勤務時間内のすべての職務
- (2) 校長が命じた超過勤務中の職務(超過4項目)
 - ・生徒の実習に関する業務(学習指導)
 - ・非常災害等やむを得ない場合に必要業務(生活指導)
 - ・職員会議に関する業務(学校運営)
 - ・学校行事に関する業務(特別活動・その他)
- (3) 勤務時間外
 - ・自発性に基づき校長の承認の下に行った補習指導、部活動指導、
家庭訪問、地域の見回り等。(実績・水準が上回った場合のみ)

22

5. 評価項目と主な職務内容

評価項目	主な職務内容
学習指導	○教科指導 ○道徳指導 ○「総合的な学習の時間」 ○自立活動 ○学習指導に関する研究・研修
生活指導 進路指導	○生活指導(公務分掌を除く) ○進路指導(校務分掌を除く) ○生活指導・進路指導に関する研究・研修
学校運営	○校務分掌 ○学年・学級経営 ○各種委員会活動 ○学校運営に関する研究・研修
特別活動 ・その他	○特別活動 ・学級活動、ホームルーム活動・児童会・生徒会活動 ・クラブ活動・学校行事 ○特別活動その他に関する研究・研修 ○部活動

23

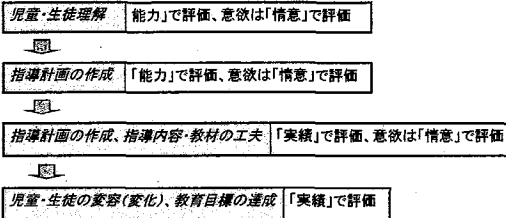
6. 評価要素

- (1) 能力
 - ・日常の職務遂行を通して発揮された能力
- (2) 情意(意欲・態度)
 - ・職務遂行における責任感、積極性、協調性等、職務に取り組む意欲や姿勢
- (3) 実績
 - ・職務遂行の取り組み状況と成果
 - ・能力×情意±外部要因=実績

24

7. プロセス評価

* 学習指導の流れと評価要素間の関係及び実績の捉え方



25

8. 評価基準・着眼点

<別紙>

26

9. 評語(評価)

A	優秀	<ul style="list-style-type: none"> 求められる水準を上回っており、申し分ない。 着眼点に示す行動が十分かつ的確にとられている。 指導・助言の必要がほとんどない。 当該教員の行動が、他の教員により影響を与え、模範となっている。
B	良好	<ul style="list-style-type: none"> 求められる水準を概ね満たしている。 着眼点に示す行動が概ねとれている。 職務を遂行する上で、大きな誤りはなく、支障をきたすことはない。 日常の指導・助言で十分足りる。 管理職や他の教員の援助をほとんど必要としない。
C	もう一步	<ul style="list-style-type: none"> 求められる水準には「もう一步」の段階であり、努力が必要である。 着眼点に示す行動がとられないことがやや多い。 職務を遂行する上で、時には支障をきたすことがある。 日常の指導・助言では不十分な時がある。 管理職や他の教員の援助がないと職務を遂行できないことがある。
D	奮起を期待	<ul style="list-style-type: none"> 求められる水準を大きく下回っており、かなりの努力が必要である。 着眼点に示す行動がほとんどとられていない。 職務を遂行する上で、たびたび支障をきたしている。 常に指導・助言が必要である。 常に管理職や他の教員の目配りや援助が必要である。

27

10. 授業観察

- (1) 目的
 - 学習指導や学級経営、児童・生徒への指導状況を把握する
 - 授業観察を通して適切な指導を行い、実践的な指導力の向上を図る
- (2) 事前準備
 - 目的の周知/自己申告・指導計画の把握/児童・生徒の実態の把握
- (3) 観察方法
 - 1単位時間/年3回
 - 観察の記録
- (4) 観察観点
- (5) 指導・助言

28

11. 本人開示・苦情相談

- (1) 目的
 - 人材育成の基礎
- (2) 開示対象者
 - 開示必須の教育職員
 - 第一次評価の総合評価が「D」のすべての教育職員
 - 校長が特に指導・育成の必要があると判断した教育職員
 - 開示を希望する教育職員
- (3) 開示内容
 - 第一次評価の項目別評価及び総合評価
- (4) 苦情相談
 - 職務実績記録

29

12. 教育職員の指導育成

- (1) 対象
 - 第一次評価の総合評価が「D」のすべての教育職員
 - 校長が特に指導・育成の必要があると判断した教育職員
- (2) 面接指導
 - 評価結果開示時
 - 次年度継続指導
- (3) 育成シートの作成
 - 問題点と取組
 - 育成記録

30

V 導入後の課題

1. 評価精度の向上
2. 昇給・昇格等への適切な反映
3. 研修体系の整備

31

1. 評価精度の向上

- (1) 評価情報の収集
 - ・自己申告と面接
 - ・授業観察
 - ・職務実績記録
- (2) 評価者訓練
 - ・着眼点
 - ・評定誤差
 - ・標語の理解
- (3) 簡素化

32

2. 昇給・昇格等への適切な反映

- (1) 特別昇給
 - ・昇給者の固定化
- (2) 選考等への反映
 - ・選考資料との矛盾
- (3) 退職直前の評価
 - ・下位評価の集中

33

3. 研修体系の整備

- (1) 人事考課と連動した研修体系の整備
 - ・10年次研修
 - ・指導力不足等教員研修
- (2) 教員免許更新制度への対応
 - ・キャリアプラン

34

杉並区立〇〇小学校 平成19年度学校経営計画

校長

◆全ては(を) 子どもたちのために！ ◆21世紀の新しい学校づくりに向けて！

【目指す学校像】

1. 全ての児童が友だち大好き・先生大好き・学校大好きと声高にいえれる学校
 - (1) 心豊かな児童を育成できる学校
 - (2) 学力の向上を確実に図れる学校
 - (3) 丈夫な体を確実に育てられる学校
 - (4) 児童が多面的な評価を受け、自分のよさに気づき、伸ばせる学校
2. 〇〇小学校のオリジナリティー溢れる地域運営学校の創造
 - (1) 地域・保護者に関われた学校
 - (2) 保護者・地域の支援を受け、地域・保護者の願いをかなえられる学校の創造
 - (3) 地域のコミュニティの場となる学校の創造
 - (4) 学校支援委員会や教育ボランティアの活動が活発に行われる学校

【教育目標】

未来を拓く「元気 やさしさ かがやく瞳」

《十九年度の目指す児童像》

- | | |
|-------------------|---------------|
| (1) あいさつがしつかりできる子 | (2) 一生懸命学ぶ子 |
| (3) 元気に外遊びをする子 | (4) 本をたくさん読む子 |

【特色ある指導体制】

《学力の定着・体力の向上・多面的な評価機能》

- ◆学年教科担任制(5年生・6年生)の実施
- ◆学年協同担任制の実施
- ◆教員が教育活動に専念しやすい事務分掌組織

【19年度 新たな主な取り組み】

- (1) 英国△△州〇〇〇〇校との交流活動
- (2) 自然環境への意識付けを図るための壁面緑化
- (3) 夏休み中の個人面談の実施
- (4) ふれあいタイムの設定
- (5) 平成19年度杉並区教育委員会教育課題研究指定校

【期待する教職員像】

- (1) 常に子どもと居る教員でありたい
 - (2) 朝、教室で子どもを笑顔で迎え、夕に、子どもを温かな言葉で教室を送り出せる教員でありたい
 - (3) 常に指導力の向上に努め、研修に励む教員でありたい
 - (4) 保護者・地域と積極的に語り合える教職員でありたい
 - (5) 杉並区役所の五つ星を目指す教職員でありたい
- ・まごころあふれるサービスを提供します
 - ・プロ意識を持って仕事をします
 - ・時代の変化にチャレンジします
 - ・区民の皆さまと共に考え、行動します
 - ・お預かりした税金を大切に使用します

【特色ある教育活動】

《地球科教育》

- ◆日本人としてのアイデンティティの基礎の確立を図る
- ◆世界の平和と地球の自然環境の保護に貢献できる人材の育成を図る
 - (1) 日本のよさを知る教育活動
 - (2) 外国のよさを知る教育活動
 - (3) 自然・環境の大切さを知る教育活動

19年度の重点施策の取り組み目標と方策（一部）

No.	推進内容と方策	18年度達成状況	19年度目標	20年度目標
1	◆ありがたう、ごめんなさいといった言葉も含めて、あいさつがしっかりできている子を全教育活動を通して育成し、あゆみの評価を通して保護者に知らせていきます。 ①できているという教員による評価 ②児童による評価	①90% ◎達成	・通年（修正） ①教員90%。 ②児童85% ・通年 ①3.2以上 ②3.2以上	・通年（修正） ②教員90%。 ②児童85% ・通年 ①3.5以上 ②3.5以上
2	◆道徳の研究授業に積極的に取り組み、指導法の改善を図るとともに、道徳の年間計画の再検討と資料等の収集に努めるなどして道徳の授業の充実を図ります。 ①保護者による学校指標評価 ②児童による学校指標評価	①3.21 ②2.69 ◎保護者達成 ×児童未達成	・通年 ①年2回 ②年3回	・通年 ①研究発表会を通じて報告 ②年3回以上
3	◆校内研究の保護者向けの説明会を開催したり、学校便り等で研究の内容を知らせるなどして、学校と家庭・地域と一体となって心の教育の充実を図ります。 ①説明会等 ②学校便り等（校内掲示板）	①2回実施 ②3回 ◎達成	・通年 ①平均3.5以上 ②80%以上	・通年 ①平均3.5以上 ②85%以上
4	◆算数の授業形態や指導方法を一層工夫し、学力の確実な定着を図るとともに、算数が好きな子を育てていきます。 ①学校指標評価における保護者・児童の評価②児童への学力調査アンケート（算数が好き）	①3.25 ②今後 ○一部達成	・通年 ①80%以上	・通年 ①90%以上
5	◆教員一人一人が児童理解を深めるとともに、各教科における指導力を高め、家庭と協力をして『一生懸命に学ぶ子』を育てていきます。そして、その成果をあゆみを通してお知らせします。 ①教員による評価	①72% ○ほぼ達成	・通年 ①85%以上	・通年 ①90%以上
6	◆外遊びの仕方を再検討するとともに、休み時間も教員ができる限り子どもと関わり、外で元氣よく遊ぶ子を育て、その成果をあゆみを通してお知らせしていきます。 ①教員による評価	①85% ◎達成	・通年 ①85%以上	・通年 ①90%以上
7	◆教育ボランティアの活用を積極的に行うとともに、読書指導の仕方や学校図書館の貸し出しの方法を工夫し、児童が年間70冊以上の本を学校図書館から借りて読むよう指導していきます。 ①図書貸し出しカードの記入結果	①83% ◎達成	・通年 ①80%以上	・通年 ①90%以上
8	◆図書館のIT化を推進し、図書の貸し出し、返却を容易にするとともに、検索機能を充実させ、読書に対する興味・関心を高めていきます。	①保護者ボランティアに延べ260人以上、 ◎達成	①パソコンを導入し、IT化を推進する。10月には、全面的に活用できる体制を整える。	①貸出数を、児童一人100冊を目指す。

(裏面側)

小・中学校(職種共通)

平成19年度 教育職員自己申告書

(異動及び能力開発・活用について)

所 属	立 学 校	フリガナ 氏名	性 別	職員番号 生年月日	昭 和 年 月 日	自 宅 住 所	線 路	駅 名	分 分
5 勤務分掌経験及び希望		校務分掌・担任学年の経験		現任校美勤務年数		最寄駅		線 路	
<input type="checkbox"/> 一任する		分掌名	担任学年	主任	部・クラブ	職名		9 所有する免許状	
<input type="checkbox"/> 現分掌を希望する		平成	年度	() () ()	() () ()	10 教職歴 (現任校を含む)		入都資格	
<input type="checkbox"/> 他の分掌を希望する		平成	年度	() () ()	() () ()	学校		採用年月日	
(その理由)		平成	年度	() () ()	() () ()	立		年 月 日	
(来年度の希望分掌)		平成	年度	() () ()	() () ()	立		年 月 日	
1	2	平成	年度	() () ()	() () ()	立		年 月 日	
3	4	平成	年度	() () ()	() () ()	立		年 月 日	
6 活用して欲しい能力・経験		能力		技能の程度		11 異動について		① 現任校に引き続き勤務したい ② 必要があれば異動できる ③ 異動したい	
<input type="checkbox"/> 情報処理	() () ()	その他の能力・資格・経験等				【自己の異動についての意見】			
<input type="checkbox"/> 外国語会話	() () ()								
<input type="checkbox"/> 教育相談	() () ()								
7 研修歴		研究歴		最終申告日(3月31日)		12 健康状況		13 家族等が都内公立学校に在籍・在職の場合	
8 自由意見		当初申告日(4月1日)				□ 極めて健康である		氏名 続柄 学校名 職・学年	
						□ 普通に職務を遂行できる			
						□ 病弱である(下欄に具体的な状況を記入)			

③

平成19年度 教育職員自己申告書 (職務について)

教諭	立	学校	氏名	職名	職歴	年齢 (年度末現在)	性別	生 年 月 日 (年度末現在)	学校 番号	現所属 異動日	平成	年	月	日																																										
1 学校経営方針に対する取組目標 2 昨年度の成果と課題																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">担当業務</th> <th>今年度の目標</th> <th>目標達成のための具体的手段</th> <th>達成の程度</th> <th>最終申告書 成果と課題</th> <th>自己 評価</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>学習指導</td> <td>(追加/変更)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>生活指導 進路指導</td> <td>(追加/変更)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>学校運営</td> <td>(追加/変更)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>特別活動 その他</td> <td>(追加/変更)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">4 研究</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>															担当業務		今年度の目標	目標達成のための具体的手段	達成の程度	最終申告書 成果と課題	自己 評価	学習指導	(追加/変更)						生活指導 進路指導	(追加/変更)						学校運営	(追加/変更)						特別活動 その他	(追加/変更)						4 研究						
担当業務		今年度の目標	目標達成のための具体的手段	達成の程度	最終申告書 成果と課題	自己 評価																																																		
学習指導	(追加/変更)																																																							
生活指導 進路指導	(追加/変更)																																																							
学校運営	(追加/変更)																																																							
特別活動 その他	(追加/変更)																																																							
4 研究																																																								

第3表の3

【教諭】

評価項目	評価要素	評語 評語の理解	着眼点	[A]優秀	[B]良好	[C]もう一歩	[D]奮起を期待
学	能力	児童・生徒理解、指導計画の作成、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性	専門的知識・技能を迅速に発見、分析し、適切な指導計画を作成し、有効な解決方法を見いだすことができる。	専門的知識・技能を迅速に発見、分析し、適切な指導計画を作成し、有効な解決方法を見いだすことができる。	専門的知識・技能の活用がもう一歩進んでおり、時には適切な指導計画の作成に支障をきたすことがある。課題解決の方法を見いだせないことが多い。	児童・生徒理解が十分でなく、必要な知識・技能の習得の意欲・態度に欠け、従前から指導方法の改善が見られない。	児童・生徒理解が十分でなく、必要な知識・技能の習得の意欲・態度に欠け、従前から指導方法の改善が見られない。
指導	実績	指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の意欲、教育目標の達成	意欲的に児童・生徒理解に努め、家庭と連携し、適切に課題解決に取り組んでいる。向上心をもち教材研究及び開発に努め実践に生かしている。	校長の経営計画に沿って指導計画を実施し、学習指導の目標をほぼ達成することができた。	校長の経営計画に沿って指導計画を実施し、時には十分でないことがあり、学習指導の目標達成にはもう一歩進んでいない。	校長の経営計画に沿って指導計画の実施にたびたび支障をきたし、学習指導の目標をほとんど達成することができなかった。	校長の経営計画に沿って指導計画の実施にたびたび支障をきたし、学習指導の目標をほとんど達成することができなかった。
生活指導・進路指導	能力	意欲や背景の理解、児童・生徒理解、応対・折衝力、校務処理、企画力、学校経営案件作成、同僚に対する指導・助言	学校課題を迅速に発見するとともに、困難な状況下でも、自分で大局をつかみ、適切かつ迅速に判断し、指導することができる。	児童・生徒理解と職務の意欲や背景の理解に努め、直面する課題に対して、おおむね適切な判断を下し、指導することができる。	児童・生徒理解と職務への正しい認識がもう一歩進んでおり、時として職務上必要なことや適切な判断を下すことができない場合がある。	児童・生徒理解と職務への正しい認識がもう一歩進んでおり、時として職務上必要なことや適切な判断を下すことができない場合がある。	児童・生徒理解と職務への正しい認識がもう一歩進んでおり、時として職務上必要なことや適切な判断を下すことができない場合がある。
指導	実績	指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成	校長の経営計画に基づき円滑に職務を遂行し、健康・安全を確保するとともに、予定した生活指導・進路指導の目標を上回る成果をあげた。	校長の経営計画に基づき職務を遂行し、健康・安全を確保するとともに、生活指導・進路指導の目標をほぼ達成することができた。	校長の経営計画に基づき職務を遂行し、時には十分でないことがあり、生活指導・進路指導の目標達成にはもう一歩進んでいない。	校長の経営計画に基づき職務を遂行し、時には十分でないことがあり、生活指導・進路指導の目標をほとんど達成することができなかった。	校長の経営計画に基づき職務を遂行し、時には十分でないことがあり、生活指導・進路指導の目標をほとんど達成することができなかった。
学校運営	能力	経営参加意欲、課題解決の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域との連携、修学意欲、公平な姿勢・態度	責任を持って職務を円滑に遂行し、積極的に同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図るとともに旺盛な向上心で研鑽に努め実践に生かしている。	責任を持って職務を遂行し、同僚や保護者等との協力や意思の疎通を図るとともに、向上心をもち研鑽に努め実践に生かしている。	協力や意思の疎通がもう一歩進んでおり、時に摩擦を起し、責任を回避して最後までやり遂げないことがある。自己を向上させるための努力にやや欠けることがある。	協力や意思の疎通がもう一歩進んでおり、時に摩擦を起し、責任を回避して最後までやり遂げようとする意欲に欠ける。	協力や意思の疎通を図ろうとせず、摩擦を起したり、たびたび責任を回避して最後までやり遂げようとする意欲に欠ける。
特別活動・その他	実績	学校経営の実施・評価、教育目標の確保、渉外・広報の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域との連携、修学意欲、公平な姿勢・態度	職務の意欲や背景及び児童・生徒の課題を十分に理解して適切な指導計画を作成するとともに、創意工夫を生かして優れた企画、立案をすることができる。	職務の意欲や背景及び児童・生徒の課題を理解し、指導計画を作成するとともに、創意工夫を生かして企画、立案をすることができる。	職務の意欲や背景及び児童・生徒の課題の理解にやや欠け、企画、立案にあっては十分でない時がある。	職務の意欲や背景及び児童・生徒の課題を理解できず、創意工夫を生かして企画、立案ができていない。	職務の意欲や背景及び児童・生徒の課題を理解できず、創意工夫を生かして企画、立案ができていない。

【主幹（教諭）】

着眼点の例

第5表の1

高等学校

評語	[A] 優秀	[B] 良好	[C] もう一步	[D] 奮起を期待
評語の理解	当該要素について、求められる水準を上回っており、申し分ない。着眼点に示す行動が十分かつ的確にとられている。職務を円滑に遂行しており、安心して任せられる。	当該要素について、求められる水準を概ね満たしている。着眼点に示す行動が概ねとられている。職務を遂行する上で、大きな献力はなく、支障をきたすことはない。	当該要素について、求められる水準には「もう一歩」の改善であり、努力が必要である。着眼点に示す行動がとられていないことや多い。職務を遂行する上で、時には支障をきたすことがある。	当該要素について、求められる水準を大きく下回っており、かなりの努力が必要である。着眼点に示す行動がほとんどとられていない。職務を遂行する上で、たびたび支障をきたしている。

	着眼点	【高等学校】着眼点の例
学校経営への参画	<p>能力</p> <p>課題発見・解決能力、知識・技能の保有・活用、企画力、改善計画の作成、校務処理、応対・折衝力、指導力</p> <p>情意</p> <p>経営参加・課題解決の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域・関係機関との連携、創意・工夫、研修意欲</p> <p>実績</p> <p>改善計画の実施、評価、分掌の成果、渉外・広報の成果、教育目標の達成、研修成果、教職員の変容</p>	<p>○分掌の責任者として、学校経営方針の趣旨を徹底し、所属教員の意思統一を図っているか。</p> <p>○担当する校務の遂行に際し、管理職や他の主幹と連絡をとり、所属教員を的確に指導監督し、適切な企画・計画に努め、正確かつ積極的に処理しているか。</p> <p>○学校教育目標や生徒の実態を踏まえ、解決すべき問題点を把握し、分掌の運営を行っているか。</p> <p>○所属教員の意見を取りまとめ、管理職に具申したり、学校経営方針を周知徹底したりするなど、学校経営に積極的に参加しているか。</p> <p>○所属教員に対して経営上の課題、分掌の課題を周知し、積極的に相互理解、課題解決を図っているか。</p> <p>○教員のリーダーとして課題に対して率先して取り組み、自らの経験をもとに所属教員に対し指導を行っているか。</p> <p>○分掌の責任者として、学校経営方針に沿って、担当する校務や学校運営上の課題について改善を進め、目標を達成できたか。</p> <p>○担当する校務の進行管理や、他の分掌等との調整を的確に行い、着実な学校運営を行うことができたか。</p> <p>○教育目標を日常の学校運営の中で具現化、実現化ができたか。</p>
学習指導	<p>能力</p> <p>児童・生徒理解、指導計画の作成、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性</p> <p>情意</p> <p>児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭・地域との連携</p> <p>実績</p> <p>指導計画の実施、評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の変容、教育目標の達成</p>	<p>○教科・科目に関する専門的知識・技能を、生徒の学習への意欲を高めるよう授業に活用しているか。</p> <p>○教科・科目の目標に従って指導計画を作成して計画的な指導を行うとともに、生徒理解に基づく個別指導を柔軟に実施しているか。</p> <p>○すぐれた実践例等を活用して課題解決の方法をまとめ、それを指導に生かしているか。</p> <p>○生徒の課題解決を目指して、教員間の連携を図るとともに、家庭や関係機関等と連携し、情報収集に努めているか。</p> <p>○生徒の学習意欲を高めるため創意・工夫し、授業の改善に努めているか。</p> <p>○自己の指導力向上のために、広く学校内外において研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○生徒の実態に忠じて指導内容・方法や教材・教具等を工夫し、授業の改善を図ったか。</p> <p>○指導計画に基づく評価を適切に実施し、指導の反省に基づき、指導方法を改善したか。</p> <p>○家庭や関係機関との連携を図りながら、指導計画の実施に努め、教育目標に即して、各教科・科目の指導目標を達成できたか。</p> <p>○生活指導・進路指導に関する概念や機能等を理解し、実際の指導に活用しているか。</p> <p>○進路の決定に当たって、生徒を理解するための情報を収集し、共有化を図り、個別の指導計画を作成し助言しているか。</p> <p>○自ら生徒への健康・安全等に配慮して、意欲をもって指導にあたっているか。</p> <p>○学年・分掌及び家庭や関係機関等との連携・協力に心がけ、困難な状況にも熱意をもって指導に取り組んでいるか。</p> <p>○社会の動きに忠実に、指導に新たな工夫・改善を取り入れるなど、生活指導、進路指導に関する研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○生徒の安全、健康に対する意識を向上させるとともに、基本的な生活習慣の確立や問題行動への対応が適切に行われたか。</p> <p>○生活指導・進路指導を通して生徒間の、生徒と教員、学校と地域等において望ましい関係が結ばれたか。</p> <p>○教育目標に即して、個々の指導目標を達成するとともに、指導の結果についても、常に反省し改善に努めたか。</p> <p>○生徒一人一人を理解し、自主性や実践力等を育てるための生徒会活動や部活動、学校行事等を計画しているか。</p> <p>○率先して部活動等の指導に当たるとともに、生徒一人一人に忠実に創意工夫された指導内容・方法となっているか。</p> <p>○特別活動を実施する中で、地域の特性を生かすなどの創意工夫をして、企画、立案をしているか。</p>
生活指導・進路指導	<p>能力</p> <p>意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、状況把握、判断力、対応力、先見性、分析力</p> <p>情意</p> <p>児童・生徒理解の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢、態度、情報収集、家庭・地域との連携</p> <p>実績</p> <p>指導計画の実施、評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成</p>	<p>○学校行事、生徒会、部活動等の意義を理解し、家庭の理解・協力を得ながら、積極的に取り組んでいるか。</p> <p>○生徒の能力や特性が発揮できるよう、活動内容や活動の場の工夫に努めているか。</p> <p>○意欲をもって生徒の指導に当たるとともに、自ら進んで資質向上に向けて研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って指導計画を実施し、生徒会活動、行事、部活動等の指導を適切に行ったか。</p> <p>○生徒会活動、行事、部活動等の指導を通じて、個々の生徒の特性・個性を伸ばさせ、また、生徒全体の士気の高揚に尽くしたか。</p> <p>○事前調査や事前指導に基づく指導を行うことで事故防止を図るとともに、特別活動を通じて学校教育目標の達成が認められたか。</p>
特別活動・その他	<p>能力</p> <p>意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、創造力、企画力</p> <p>情意</p> <p>意欲、責任感、協調性、課題解決の意欲、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢、態度、公正な見方・考え方</p> <p>実績</p> <p>指導計画の実施、評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成</p>	<p>○学校行事、生徒会、部活動等の意義を理解し、家庭の理解・協力を得ながら、積極的に取り組んでいるか。</p> <p>○生徒の能力や特性が発揮できるよう、活動内容や活動の場の工夫に努めているか。</p> <p>○意欲をもって生徒の指導に当たるとともに、自ら進んで資質向上に向けて研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って指導計画を実施し、生徒会活動、行事、部活動等の指導を適切に行ったか。</p> <p>○生徒会活動、行事、部活動等の指導を通じて、個々の生徒の特性・個性を伸ばさせ、また、生徒全体の士気の高揚に尽くしたか。</p> <p>○事前調査や事前指導に基づく指導を行うことで事故防止を図るとともに、特別活動を通じて学校教育目標の達成が認められたか。</p>

評語	[A] 優秀	[B] 良好	[C] もう一步	[D] 奮起を期待
評語の理解	当該要素について、求められる水準を上回っており、申し分ない。着眼点に示す行動が十分かつ的確にとられている。職務を円滑に遂行しており、安心して任せられる。	当該要素について、求められる水準を概ね満たしている。着眼点に示す行動が概ねとられている。職務を遂行する上で、大きな誤りはなく、支障をきたすことはない。	当該要素について、求められる水準には「もう一步」の段階であり、努力が必要である。着眼点に示す行動がとられないことがやや多い。職務を遂行する上で、時には支障をきたすことがある。	当該要素について、求められる水準を大きく下回っており、かなりの努力が必要である。着眼点に示す行動がほとんどとられていない。職務を遂行する上で、たびたび支障をきたしている。
学 習 指 導	<p>【 高 等 学 校 】 着 眼 点 の 例</p> <p>能力 児童・生徒理解の意欲、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性</p> <p>情 意 児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭・地域との連携</p> <p>実 績 指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の姿容、教育目標の達成</p>	<p>○教科・科目に関する専門的知識・技能を、生徒の学習への意欲を高めるよう授業に活用しているか。</p> <p>○教科・科目の目標に従って指導計画を作成して計画的な指導を行うとともに、生徒理解に基づく個別指導を柔軟に実施しているか。</p> <p>○すぐれた実践例等を活用して課題解決の方法をまとめ、それを指導に生かしているか。</p> <p>○生徒の課題解決を目指して、教員間の連携を図るとともに、家庭や関係機関等と連携し、情報収集に努めているか。</p> <p>○生徒の学習意欲を高めるため創意・工夫し、授業の改善に努めているか。</p> <p>○自己の指導力向上のために、広く学校内外において研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○生徒の実態に応じて指導内容・方法や教材・教具等を工夫し、授業の改善を図ったか。</p> <p>○指導計画に基づく評価を適切に実施し、指導の反省に基づき、指導方法を改善したか。</p> <p>○家庭や関係機関との連携を図りながら、指導計画の実施に努め、教育目標に即して、各教科・科目の指導目標を達成できたか。</p>	<p>○自ら生徒への健康・安全等に配慮して、意欲をもって指導にあたっているか。</p> <p>○学年・分掌及び家庭や関係機関等との連携・協力が心かけ、困難な状況にも熱意をもって指導に取り組んでいるか。</p> <p>○社会の動きに対応して、指導に新たな工夫・改善を取り入れるなど、生活指導、進路指導に関する研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○生徒の安全・健康に対する意欲を向上させるとともに、基本的な生活習慣の確立や問題行動への対応が適切に行われたか。</p> <p>○生活指導、進路指導を通して生徒間、生徒と教員、学校と地域等において望ましい関係が結ばれたか。</p> <p>○教育目標に即して、個々の指導目標を達成するとともに、指導の結果について、常に反省し改善に努めたか。</p>	<p>○分掌・学年・学級等の年間計画を作成し、適切な進捗管理を行っているか。</p> <p>○分掌した職務の遂行に際し、管理職や同僚と連絡をとり、適切な企画・計画に努め、正確且つ積極的に職務を処理しているか。</p> <p>○学校教育目標や生徒の実態を踏まえた学級経営案を作成し、学級経営に具現化しているか。</p> <p>○学校経営上の課題に対し、建設的な改善策を提案するなど、学校運営に積極的に参加しているか。</p> <p>○担任間で経営上の課題を共有し、相互理解に努めるとともに、「開かれた学校づくり」のため、保護者、地域住民等と連携・協力を図っているか。</p> <p>○学校経営上の課題の解決を図ろうとするともに、課題解決のために研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って、分掌した職務や学級経営上の課題についての改善策を示すなど、学校運営の改善を進めたか。</p> <p>○広報活動や保護者会等を通じて、家庭や地域の理解や協力を得ることができたか。</p> <p>○危機管理に際して、関係機関との連携を図り、生徒管理、教育課程の管理、施設設備の管理等を適切に行うことができたか。</p>
生 活 指 導 ・ 進 路 指 導	<p>能力 意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、状況把握・判断力、対応力、先見性、分析力</p> <p>情 意 児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢、態度、情報収集、家庭・地域との連携</p> <p>実 績 指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成</p>	<p>○指導に当たって、家庭や関係機関との対応を適切に行っているか。</p> <p>○進路の決定に当たって、生徒を理解するための情報を収集し、共有化を図り、個別の指導計画を作成し助言しているか。</p>	<p>○生活指導、進路指導を通じて、意欲をもって指導にあたっているか。</p> <p>○学年・分掌及び家庭や関係機関等との連携・協力が心かけ、困難な状況にも熱意をもって指導に取り組んでいるか。</p> <p>○社会の動きに対応して、指導に新たな工夫・改善を取り入れるなど、生活指導、進路指導に関する研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○生徒の安全・健康に対する意欲を向上させるとともに、基本的な生活習慣の確立や問題行動への対応が適切に行われたか。</p> <p>○生活指導、進路指導を通して生徒間、生徒と教員、学校と地域等において望ましい関係が結ばれたか。</p> <p>○教育目標に即して、個々の指導目標を達成するとともに、指導の結果について、常に反省し改善に努めたか。</p>	<p>○分掌・学年・学級等の年間計画を作成し、適切な進捗管理を行っているか。</p> <p>○分掌した職務の遂行に際し、管理職や同僚と連絡をとり、適切な企画・計画に努め、正確且つ積極的に職務を処理しているか。</p> <p>○学校教育目標や生徒の実態を踏まえた学級経営案を作成し、学級経営に具現化しているか。</p> <p>○学校経営上の課題に対し、建設的な改善策を提案するなど、学校運営に積極的に参加しているか。</p> <p>○担任間で経営上の課題を共有し、相互理解に努めるとともに、「開かれた学校づくり」のため、保護者、地域住民等と連携・協力を図っているか。</p> <p>○学校経営上の課題の解決を図ろうとするともに、課題解決のために研究・研修に努め、実践に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って、分掌した職務や学級経営上の課題についての改善策を示すなど、学校運営の改善を進めたか。</p> <p>○広報活動や保護者会等を通じて、家庭や地域の理解や協力を得ることができたか。</p> <p>○危機管理に際して、関係機関との連携を図り、生徒管理、教育課程の管理、施設設備の管理等を適切に行うことができたか。</p>
学 校 運 営	<p>能力 意義や背景の理解、児童・生徒理解、応対・折衝力、校務処理、企画力、学級経営案作成、回廊に対する指導・助言</p> <p>情 意 経営参加意欲、課題解決の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度</p> <p>実 績 学級経営案の実施・評価、教室環境の確保、渉外・広報の成果、分掌の成果、教育目標の達成</p>	<p>○生徒一人一人を理解し、自主性や実践力を育てるための生徒会活動や部活動、学校行事等を計画しているか。</p> <p>○率先して部活動等の指導に当たるとともに、生徒一人一人に応じた創意工夫された指導内容・方法となっているか。</p> <p>○特別活動を実践する中で、地域の特性を生かすなどの創意工夫をして、企画、立案をしているか。</p>	<p>○生徒一人一人を理解し、自主性や実践力を育てるための生徒会活動や部活動、学校行事等を計画しているか。</p> <p>○率先して部活動等の指導に当たるとともに、生徒一人一人に応じた創意工夫された指導内容・方法となっているか。</p> <p>○特別活動を実践する中で、地域の特性を生かすなどの創意工夫をして、企画、立案をしているか。</p>	<p>○生徒一人一人を理解し、自主性や実践力を育てるための生徒会活動や部活動、学校行事等を計画しているか。</p> <p>○率先して部活動等の指導に当たるとともに、生徒一人一人に応じた創意工夫された指導内容・方法となっているか。</p> <p>○特別活動を実践する中で、地域の特性を生かすなどの創意工夫をして、企画、立案をしているか。</p>
特 別 活 動 ・ そ の 他	<p>能力 意欲、責任感、協調性、課題解決の意欲、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢、態度、公正な見方・考え方</p> <p>実 績 指導計画の実施・評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成</p>	<p>○学校行事、生徒会、部活動等の意義を理解し、協力を得ながら、積極的に取り組んでいるか。</p> <p>○生徒の能力や特性が発揮できるよう、活動内容や活動の場の工夫に努めているか。</p> <p>○意欲をもって生徒の指導に当たるとともに、自ら進んで賢賢向上に向けて研究・研修に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って指導計画を実施し、生徒会活動、行事、部活動等の指導を適切に行ったか。</p> <p>○生徒会活動、行事、部活動等の指導を通じて、個々の生徒の特性・個性を伸ばさせ、また、生徒全体の士気の高揚に尽くしたか。</p> <p>○事前調査や事前指導に基づく指導を行うことで事故防止を図るとともに、特別活動を通じて学校教育目標の達成が認められたか。</p>	<p>○学校行事、生徒会、部活動等の意義を理解し、協力を得ながら、積極的に取り組んでいるか。</p> <p>○生徒の能力や特性が発揮できるよう、活動内容や活動の場の工夫に努めているか。</p> <p>○意欲をもって生徒の指導に当たるとともに、自ら進んで賢賢向上に向けて研究・研修に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って指導計画を実施し、生徒会活動、行事、部活動等の指導を適切に行ったか。</p> <p>○生徒会活動、行事、部活動等の指導を通じて、個々の生徒の特性・個性を伸ばさせ、また、生徒全体の士気の高揚に尽くしたか。</p> <p>○事前調査や事前指導に基づく指導を行うことで事故防止を図るとともに、特別活動を通じて学校教育目標の達成が認められたか。</p>	<p>○学校行事、生徒会、部活動等の意義を理解し、協力を得ながら、積極的に取り組んでいるか。</p> <p>○生徒の能力や特性が発揮できるよう、活動内容や活動の場の工夫に努めているか。</p> <p>○意欲をもって生徒の指導に当たるとともに、自ら進んで賢賢向上に向けて研究・研修に生かそうとしているか。</p> <p>○学校経営方針に沿って指導計画を実施し、生徒会活動、行事、部活動等の指導を適切に行ったか。</p> <p>○生徒会活動、行事、部活動等の指導を通じて、個々の生徒の特性・個性を伸ばさせ、また、生徒全体の士気の高揚に尽くしたか。</p> <p>○事前調査や事前指導に基づく指導を行うことで事故防止を図るとともに、特別活動を通じて学校教育目標の達成が認められたか。</p>

④ 第1表の4

平成19年度 教育職員業績評価書（教諭用）

評価基準日 平成20年 3月31日

所属	氏名 職員番号	() 性別	□男 □女 年齢	(年度未現在) 歳歴	年 (年度未現在) 月	学校 番号	現所属 異動日	年 月 日
学習指導	評価要素	着 眼 点 第一次評価者						
	能力	児童・生徒理解、指導計画の作成、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性						
	情意	児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭・地域との連携						
	実績	指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の愛容、教育目標の達成						
	項目別評価（絶対評価）							
	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、状況把握・判断力、対応力、先見性、分析力						
	情意	児童・生徒理解の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢、態度、情報収集、家庭・地域との連携						
	実績	指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成						
	項目別評価（絶対評価）							
	学校運営	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、応対・折衝力、校務処理、企画力、学級経営案作成、同僚に対する指導・助言					
情意		経営参加意欲、課題解決の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度						
実績		学級経営案の実施・評価、教室環境の確保、渉外・広報の成果、分掌の成果、教育目標の達成						
項目別評価（絶対評価）								
能力		意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、創造力、企画力						
情意		意欲、責任感、協調性、課題解決の意欲、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢、態度、公正な見方・考え方						
特別活動・その他	実績	指導計画の実施・評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成						
	項目別評価（絶対評価）							
	総合評価（絶対評価）							
特記事項								
第一次評価者（校長）	氏名	調整者職氏名						印

評語の見直しについて（旧制度との比較）

【改正の視点】

☆評語の段階の見直し ⇒ 評語に基づいたより効果的な人材育成を図る観点から、第一次評価（絶対評価）の評語を4段階に再構成する。
 ☆説明文の充実 ⇒ 各評語の説明文を充実させることにより、評語の水準に係る理解を促進し、より的確な評価を可能とする。

平成17年度まで

評語の対応イメージ

平成18年度から

	「S」	「A」	「B」	「C」	「D」
	○当該要素について、優れているものうち、特にそれが顕著な水準である。	○当該要素について、優れており、職務を円滑に遂行することができる水準である。	○当該要素について、期待し、要求した水準をほぼ充たし、職務を遂行できる水準である。	○当該要素についてやや劣る部分や問題点があり、職務遂行に時には支障をきたすことがある水準である。	○当該要素について、劣る部分や問題点が顕著であり、職務遂行に頻繁に支障をきたすことがある水準である。
	「A」	「B」	「C」	「D」	「D」
	優 秀	良 好	も う 一 歩	奮 起 を 期 待	
経験・役割に照らして求められる水準を充たしているか。	○求められる水準を上回っており、申し分ない。	○求められる水準を概ね充たしている。	○求められる水準には「もう一步」の段階であり、努力が必要である。	○求められる水準を大きく下回っており、かなりの努力が必要である。	
着眼点に示す行動がとられているか。	○着眼点に示す行動が十分かつ的確にとられている。	○着眼点に示す行動が概ねとられている。	○着眼点に示す行動がとられないことが多い。	○着眼点に示す行動がほとんどとられていない。	
職務の遂行レベルはどうか。	○職務を円滑に遂行しており、安心して任せられる。	○職務を遂行する上で、大きな誤りはなく、支障をきたすことはない。	○職務を遂行する上で、時には支障をきたすことがある。	○職務を遂行する上で、たびたび支障をきたしている。	
指導・助言の必要性はどの程度か。	○指導・助言の必要がほとんどない。	○日常の指導・助言で十分足りる。	○日常の指導・助言では不十分などきがある。	○常に指導・助言が必要である。	
管理職や他の教育職員への影響はどうか。	○当該教育職員の行動が、他の教育職員に良い影響を与え、模範となっている。	○管理職や他の教育職員の援助をほとんど必要としない。	○管理職や他の教育職員の援助がないと、職務を遂行できないときがある。	○常に管理職や他の教育職員の目配りや援助が必要である。	
活用について			<ul style="list-style-type: none"> ①「評価結果を踏まえた指導育成」の対象者とはしないが、きめ細かな指導・育成が必要な層として位置づけ ②管理職は自己申告面接や日常の指導において、教育職員の能力に応じた適切なサポートを行う 	<ul style="list-style-type: none"> ③「評価結果を踏まえた指導育成」の対象者 ・評価結果の本人開示（教育職員からの開示申請の有無に関わらず、対象者全員に開示） ・年4回以上の育成面接 ・教育職員育成シートの記入・提出 ④新昇給制度との連動（D＝昇給区分「下位」） 	

平成18年度 所属	氏名	職員番号
--------------	----	------

評価項目	評価要素	着 眼 点	第2次評価
学校経営への参画	能力	課題発見・解決能力、知識・技能の保有・活用、企画力、改善計画の作成、校務処理、応対・折衝力、指導力	
	情意	経営参加・課題解決の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域・関係機関との連携、創意・工夫、研修意欲	
	実績	改善計画の実施・評価、分掌の成果、渉外・広報の成果、教育目標の達成、研修成果、教職員の変容	
	能力	児童・生徒理解、指導計画の作成、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性	
	情意	児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭・地域との連携	
	実績	指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の変容、教育目標の達成	
生活指導・進路指導	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、状況把握・判断力、対応力、先見性、分析力	
	情意	児童・生徒理解の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢・態度、情報収集、家庭・地域との連携	
	実績	指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成	
特別活動・その他	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、創造力、企画力	
	情意	意欲、責任感、協調性、課題解決の意欲、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度、公正な見方・考え方	
	実績	指導計画の実施・評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成	
総合評価			

【備考】

開示日 平成19年 月 日	開示者 (校長) 氏名	印	立会者 (副校長) 氏名	印
---------------	-------------	---	--------------	---

平成 18 年度 所属		氏名		職員番号	
評価項目	評価要素	着 眼 点	第 2 次 評 価		
学習指導	能力	児童・生徒理解、指導計画の作成、知識・技能の保有・活用、課題発見・解決能力、先見性			
	情意	児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、研修意欲、創意・工夫、家庭・地域との連携			
	実績	指導計画の実施・評価の状況、指導内容・教材の工夫、児童・生徒の変容、教育目標の達成			
生活指導・進路指導	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、状況把握・判断力、対応力、先見性、分析力			
	情意	児童・生徒理解の意欲、課題解決の意欲、健康・安全の配慮、研修意欲、公平な姿勢・態度、情報収集、家庭・地域との連携			
	実績	指導計画の実施・評価の状況、健全育成上の取組の状況、健康・安全の確保、教育目標の達成			
学校運営	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、応対・折衝力、校務処理、企画力、学級経営案作成、同僚に対する指導・助言			
	情意	経営参加意欲、課題解決の意欲、責任感、協調性、情報収集、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度			
	実績	学級経営案の実施・評価、教室環境の確保、渉外・広報の成果、分掌の成果、教育目標の達成			
特別活動・その他	能力	意義や背景の理解、児童・生徒理解、指導計画の作成、創造力、企画力			
	情意	意欲、責任感、協調性、課題解決の意欲、家庭・地域との連携、研修意欲、公平な姿勢・態度、公正な見方、考え方			
	実績	指導計画の実施・評価の状況、公平・公正な職務の遂行、特別活動等の成果、教育目標の達成			
総合評価					
【備考】					
開示日 平成 19 年 月 日		開示者 (校長) 氏名		印	
		立会者 (副校長) 氏名		印	

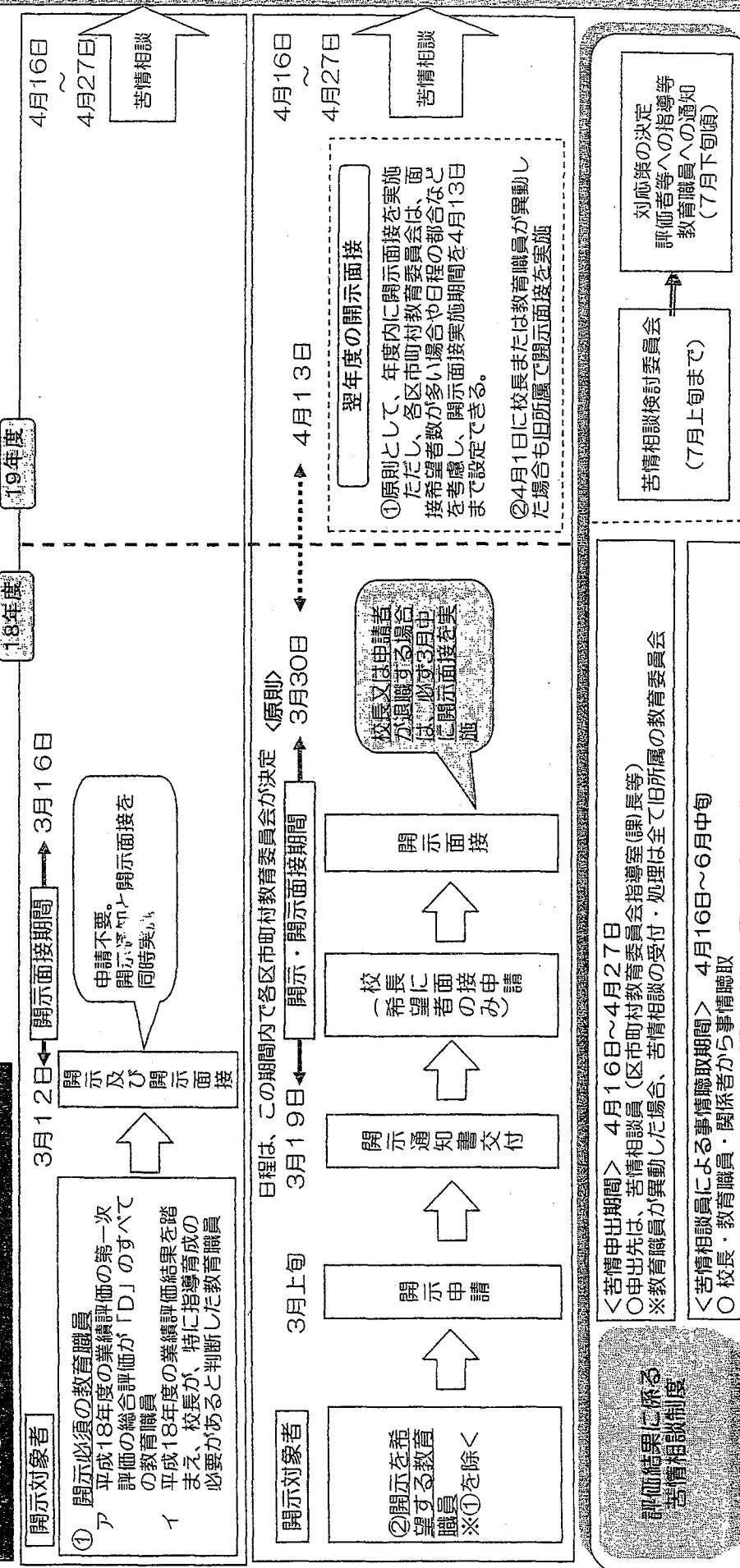
平成18年度 教育職員定期評価本人開示の概要について

区市町村立学校

ポイント

- 開示を希望する全教育職員に対して、第一次評価（校長の評価）の項目別評価及び総合評価を開示
- 原則として、平成18年度評価を行った校長が年度内に開示及び開示面接を実施
- 苦情相談の対象事項：①本人開示された平成18年度の評価結果（面接による開示を受けた者に限る。） ②開示面接の際の管理職の対応

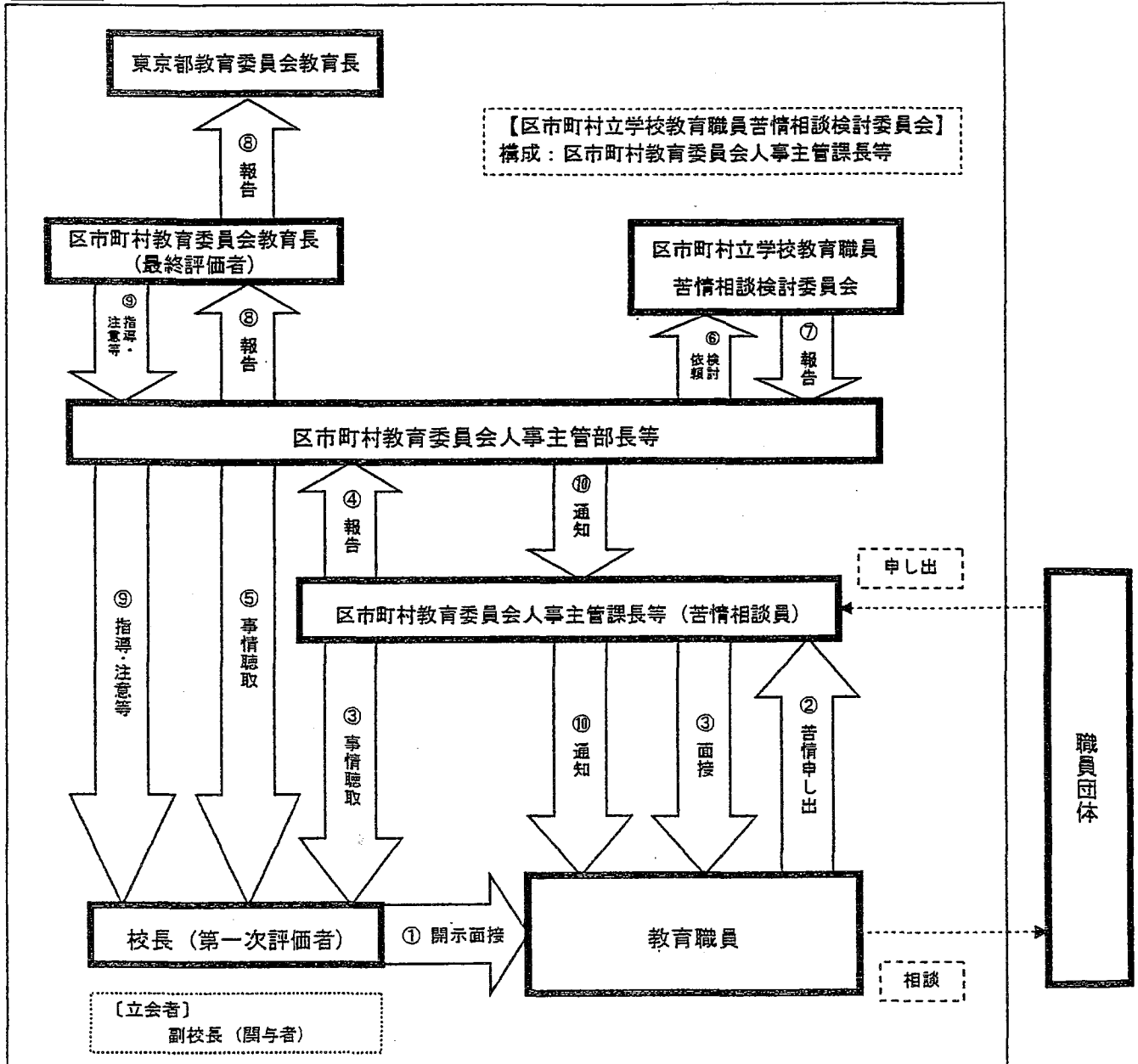
本人開示から苦情相談までの流れ



評価結果に係る
苦情相談制度

<苦情申出期間> 4月16日～4月27日
 ○申出先は、苦情相談員（区市町村教育委員会指導室(課長等)）
 ※教育職員が異動した場合、苦情相談の受付・処理は全て旧所属の教育委員会
 <苦情相談員による事情聴取期間> 4月16日～6月中旬
 ○校長・教育職員・関係者から事情聴取

資料12 苦情相談制度の仕組み（区市町村立学校）



- ① 校長は、副校長の立会いで、開示面接を行う。その際、苦情相談制度の内容を文書で教示する。
 - ② 苦情申出者は、所定の様式により苦情を申し出る。
 - ③ 人事主管課長等は、原則として苦情申出者への面接及び校長等への事情聴取を行い、事実関係等の確認をする。
 - ④ 人事主管課長等は、面接及び事情聴取で判明した事実確認等の内容を、人事主管部長等に報告する。
 - ⑤ 人事主管部長等は、不明な点がある場合は、校長等への事情聴取を行い、事実関係等の確認をする。
 - ⑥ 人事主管部長等は、苦情相談の取扱い案について、苦情相談検討委員会に検討を依頼する。
 - ⑦ 苦情相談検討委員会は、検討結果を人事主管部長等に報告する。
 - ⑧ 人事主管部長等は、取扱いを決定し教育長に報告する。教育長は取扱いを東京都教育委員会教育長に報告する。
 - ⑨ 教育長は、問題がある場合は校長への指導・注意等を含む対応を、人事主管部長等を通じて行う。
 - ⑩ 人事主管部長等は、苦情相談の取扱いについて人事主管課長等を通じて苦情申出者に通知する。
- ※ 苦情相談の過程で苦情申出者の納得が得られた場合は、人事主管課長等又は人事主管部長等までで相談を終了する。

資料14 教育職員育成シート（抜粋）

要領様式4-1

平成19年度教育職員育成シート（問題点と取組）【教諭】

※氏名		※職種		※職員番号	
※平成18年度業績評価					
第一次評価	学習指導	生活指導 進路指導	学校運営	特別活動 その他	第一次 総合評価
※平成18年度 指導育成者	所属	所属			
	校長	平成19年度 校長			
	副校長	副校長			
	面接日	記入日			

※平成18年度の問題点（具体的な事実・行動）		平成19年度の取組	
※教育職員の意見等		教育職員の意見等	

平成19年度 教育職員育成シート (育成記録)

氏名		職種		職員番号	
所属				学校番号	
平成19年度 指導育成者	校長				
	副校長				

面接日	教育職員の取組状況、指導内容等	教育職員の意見等	確認	
			副校長	校長
			副校長 印	校長 印
			副校長 印	校長 印
			副校長 印	校長 印
記入日	総合所見		確認	
			副校長 印	校長 印

計画的に面接を実施し指導育成を行う(四半期ごとに1回以上(年間4回以上)実施する)。

記入方法

平成19年度 教育職員職務実績記録

氏名	職種	職員番号
所属		学校番号

教育職員の実績・行動	校長等の指導・指示等	結果等	記録者・確認 (職・氏名)	
<p>当該教育職員について、校長及び副校長が同じ用紙に記入することで、記録を共有してください。</p>			副校長 印	校長 印
			記録者(職・氏名)	
<p>①当該職員が行った事実(行動)を具体的に記録してください。年月日時刻を必ず記入してください。 記入後、校長及び副校長は相互で内容を確認してください。</p>	<p>②①に対して、校長等が行った指導・指示を具体的に記入してください。 ①と時刻等が異なる場合には必ず記入してください。 記入後、校長及び副校長は相互で内容を確認してください。</p>	<p>③②に対して、当該教育職員が行った事実(行動)、結果等を具体的に記入してください。②と時刻等が異なる場合には必ず記入してください。 記入後、校長及び副校長は相互で内容を確認してください。</p>	副校長 印	校長 印
			記録者(職・氏名)	
<p>④ 記録者は、職・氏名を記載してください。</p> <p>⑤ 校長及び副校長は、①～③の内容を相互で再確認した上で、押印してください。</p>			副校長 印	校長 印
			記録者(職・氏名)	
<p>【高等学校・副校長の記入例】数学の学力定着のため、2学期から開始した学年全体で実施している週1回の自宅学習用復習プリント7回分すべてを返却していないことの苦情が生徒から寄せられた。副校長が確認したところ本人も事実を認めた。(10月13日15時40分)</p>	<p>未点検のプリントを、①10月中に点検後生徒に返却する。②今後のプリントも通常通り実施し、1週間以内に点検、生徒に返却する。③11月からプリントの正答率の低い項目を授業の中で解説することを校長同席のうえ指導した。本人も「承知しました」と述べた。(10月13日16時10分)</p>	<p>未点検のプリントを点検後、生徒に返却したことを確認した。(10月20日11時) 11月第1回のプリントの各設問の正答率に基づき、半数以上の生徒が理解していない項目を、翌週の授業で解説した。(11月10日午前10時3年B組 校長と授業観察)</p>	副校長 印	校長 印
			記録者(職・氏名)	
<p>記入例は、学習指導の職務分野の例を示したものです。実際に記入する際には、教育職員の職務範囲全般について記入してください。</p>			副校長 印	校長 印
			記録者(職・氏名)	
			副校長 印	校長 印
			記録者(職・氏名)	

第 4 章 特別講演会
(平成 20 年 3 月 6 日開催)

Recent developments in teacher education in the United Kingdom

Roy Lowe
Japan, March 2008

I believe that it is only possible to understand the challenges and difficulties confronting teacher education and teacher recruitment in the United Kingdom at the present time by understanding, first, how we arrived at where we are now. The recent history of teacher education is an essential part of any explanation of the key issues confronting policy-makers and educationalists in 2008. I am a historian of education, as you know, and I believe passionately that an understanding of recent history is vital if we are to properly comprehend the situations in which we find ourselves at the present time. This is nowhere more true than in respect of teacher education, in my view. So, what I want to try to do in this talk is to give my explanation of how we came to be where we are now and to try to identify the ways in which this recent past is constraining our current attempts to solve the age old problem of teacher supply.

First, let me identify what I consider to be essential elements of the changing contexts in which policy-makers have worked since the Second World War. Among these are the demographic, the economic, the political and the social. I will deal briefly with each and will try to show their relevance for teacher education.

The demographic context

The public often overlooks the extent to which the planning and development of public services such as teacher education are driven by demographic considerations. The birth rate in Britain runs, on average, at rather less than one million live births annually. But, since the Second World War, this figure has fluctuated fairly wildly. It

fell during the Second World War to around 700,000 and rose suddenly immediately after the war to a figure of just over 1,000,000 in 1947 as the armed services were demobilised at the end of the War. The figure remained high until around 1970 when it fell again as a result of changes in lifestyle, particularly among young employed females. The figures for England and Wales since 1970 show the problem faced by planners. In 1976 there were 584,000 live births; by 1981 this had risen by 50,000 to 634,000. In 1991 it reached 699,000, falling to 621,000 by the end of the decade. Since 2000 it has risen steadily and continues to do so with around 50,000 more babies born in 2006 than was the case in 2000. One important factor in this has been a sharp increase in the percentage of mothers who were not born in the UK. By 2006 this accounted for over 20% of all live births. This factor alone, with massive implications in terms of language and cultural background, has enormous implications for educational planners. Added to these long-term fluctuations in birth rate it becomes a nightmare, impacting on the demand for teachers and on the demand for classroom places and school buildings. All discussion of the planning of teacher education has to take place in the shadow of these figures. It is for this reason that much governmental rhetoric around these problems has tended to focus as much on what is called 'teacher supply' as on the issues of exactly how teachers should be trained.

The economic context

Attitudes to education, and particularly towards teaching as a career, have varied depending on the changing economic context. The two decades before the Second World War saw enormous economic hardship and this meant that teaching was generally seen as a safe calling. Teachers were, by and large, far less prone to

dismissal than those employed in industry and this meant there was little or no threat to the professional autonomy of teachers. The strange circumstances of the immediate post-War years, involving austerity against a background of full employment, were soon replaced by the growing affluence of the 1950s and 1960s. Sudden increases in home ownership and in disposable wealth meant that new career opportunities offered themselves, so that teaching was by no means any longer the safe and only 'way out' from poverty. The professions expanded and career opportunities became far more varied. But, at the same time, governments had enough resources to fund three year teacher training courses for the first time and intermittently to offer pay rises to teachers which meant that the profession remained fairly attractive to new recruits. Since the 1970s all this has changed almost irreversibly, with much more stringent government funding regimes and the weakening of local government meaning that teaching appears to have become steadily less attractive as a career option, particularly in view of the massive earnings which have become possible elsewhere in the economy. Thus, as a direct result of changing economic circumstances, the 1960s and 1970s drive to establish teaching as a fully recognised profession has given way to the struggle to preserve what may be saved of the prestige and autonomy of the teaching profession. All of this has had a very significant impact on both the ability to recruit teacher numbers and on the quality of entrants to the profession.

The political context

It is hard to understate the ways in which the political context has changed since the Second World War. Until the 1970s it was usual for government to take little or no part in the day by day running of the education system, and this included teacher

education. Government activity was confined to the planning of numbers, the funding levels, and the structure of the system. Given the controversy over comprehensive secondary schooling this meant in reality that much political energy was focused on the question of selection at eleven years of age for secondary schooling. In this context, it was left to those involved in teacher education to devise their own best ways of doing things. And this chimed with the politics of the day. Britain remained, at this time, a society which was prepared to acquiesce in and to accept the autonomy of the professions, allowing them self-regulation and the power to determine their own working practices. This was as true of teacher education as it was of any other sector. All this was to change in the 1970s. Prime Minister Callaghan's famous Ruskin speech signalled a closer interest by government in the day by day practicalities of the education system. Successive governments, under first Thatcher, then Major and Blair, used detailed regulations to gain a much tighter hold over educational practice than had ever been the case before. Teacher education, like all other parts of the education system, became directly answerable to and under the control of central government as never before. Part of this process involved a semi-permanent weakening of the local education authorities, which were damaged by the 1988 Education Reform Act and which have never subsequently regained their power.

The social context

As well as all this, deep seated changes in the nature of society have meant that quite new demands and expectations of the education system have emerged in recent years. In brief, what this has involved is the rise of 'consumerism', linked to the long-term impact of widespread affluence. Another important factor has been the radical changes which have taken place in the mass media, making it much easier to

disseminate views on questions such as how children should be educated and how their teachers should be trained. In a recent book I have argued strongly that this has meant the growing power of 'radical right' political views to influence day by day practice in schools and colleges. In a society in which individuals have an unprecedented power to control their own lives and to exercise choice, it has become increasingly usual for the education system to be seen to be answerable to popular opinion in ways which were never previously the case.

So, as a result of significant changes in all four areas (the demographic, economic, political and social contexts), the demands and expectations which society makes of teacher education have changed beyond recognition. All of the developments which I will now go on to describe have to be seen and judged against this changing backcloth.

* * * * *

The situation after the Second World War

First, we need to understand the aspirations and objectives of teacher education in the years immediately following the Second World War. Three things stand out. First, it has to be stressed that preparation for a career in teaching at the end of the Second World War (and for some time afterwards) was in effect two separate systems. There was the one year post-graduate course for those who had just completed a first degree (most of them middle class). These were to be the new entrants to the secondary sector. Then there were the college trained entrants to elementary schooling (now rechristened primary schooling). Their training course lasted only two years and was, in almost all cases, the only post-school education which this group received. Hardly surprisingly, they were drawn from quite different social backgrounds from the

graduate entrants. Equally important, the majority of these were female since primary school teaching was widely seen as an appropriate career outlet for females. One long-term aspiration of many of those involved in planning teacher education was that these two systems should draw closer together and become less distinctive as part of a move towards an all-graduate profession. But some vestiges of this inheritance survive even now. But that was the second key element in the post-War situation: an aspiration for teaching to become fully recognised as a major profession, and this was to be reflected, among other things, in the major restructuring of teacher training. Finally, as part of this drive, the McNair Report published in 1944 proposed that the training of teachers should be brought under the control of the universities through the creation of 'institutes of education' (or Area Training Organisations). This was an arrangement by which every training college was to come under the supervision and control of its local university which would become responsible for course content. When I moved into teacher education in 1968 at the City of Birmingham College of Education, I was joining one of thirteen colleges which came under the supervision of the University of Birmingham, whose Institute of Education was a part of its School of Education. Two years later, when I joined the staff of that university my role changed completely. Instead of being responsible for some courses in my own college I became the examiner in chief for courses in history in all thirteen colleges. All of this was the inheritance of the McNair Report.

The McNair Report reflected the fashion for government planning which was rife at the end of the War. It called for a Central Training Council to oversee the training of teachers and to advise government. Accordingly, the National Advisory Council on the Training and Supply of Teachers started work in 1949. Its existence may be seen

as one first threat to the autonomy of the local education authorities in questions of teacher supply and training. Also, the McNair report called for the teacher training courses to be extended from two to three years. This too was implemented although not until 1960.

But the high aspirations of the McNair Committee were to be constrained by the demographic realities which I outlined at the start. It was all very well calling for longer courses of training, but, since the birth rate soared after the war, the immediate problem was to find enough teachers (and quickly) to staff the schools. So, in 1947, the government was forced to introduce an Emergency Training Scheme under which course of training lasted only one year. A major recruitment campaign was set up to encourage newly demobilised servicemen to become teachers. Over 30,000 new entrants to the profession were recruited in this way. It was hardly a step towards full professional recognition!

The expansion of the 'fifties and 'sixties

But, the aspiration survived and in 1960 three year training courses became universal. It was a solution which generated its own problem because, obviously, for one year, there were no new entrants at all to the teaching profession from the colleges at a time when the demand for teachers remained high. Most local education authorities were forced into desperate measures. In 1958 I became one of the thousands of young school leavers who were drawn into teaching directly from school with no training whatsoever because of the demographic demands. I taught for a year in a new comprehensive school (teaching students who were only three years younger than me!) with no backing beyond the encouragement of the head teacher before I myself

went off to university to follow a proper course of training to teach. In 1959 the Conservative Party, in its successful election campaign, promised to expand the training colleges by 50% and to eliminate all primary school classes of over 40 pupils, of which there were still many.

It was a sense that the system was staggering along responding to short term crises rather than being properly planned that led to the 1963 Robbins Report on Higher Education. This was the first ever attempt by government to oversee and plan for the development of higher education as a whole. This report called for the introduction of full degree courses for all intending teachers and asked for the Training Colleges to be rechristened Colleges of Education, thus giving them a more prestigious title. At the time of Robbins there was a massive injection by the government of money into higher education for the supply of buildings and the expansion of the system. Teacher training was to be one of the beneficiaries. When I moved from school-teaching into teacher education in September 1968 I joined a college whose staff had grown in number by over 50% in twelve months! The colleges became bigger in size: more males were recruited to teach in them (previously they had been predominantly female), and this was one factor which ensured that they were of lower status, given the gender attitudes of the day.

The longer term outcome of the Robbins Report was the introduction of the B. Ed. Degree in 1970: This involved a four year course for some of the college of education students, who would now have the chance to obtain a degree awarded through their local Area Training Organisation by the local university. Immediately some universities rebelled by refusing to award honours degrees to these courses, thus

emphasizing their inferiority. Within a few years all of these courses were available at honours level, but the harm had been done. Also, and this was to be important in a few years time, the college principals began to ask themselves whether it might not be better to find some other more supportive sponsor for their new degree programmes.

But it has to be said that, for those working in teacher education at this time (and I was one of them) there was a chance to develop new and exciting courses and a sense that the colleges of education were playing a key role in the development of the teaching profession, enabling new approaches in the classroom and encouraging some degree of experimentation with teaching styles and pedagogy which was long overdue. It is important to point out too that an increasing part of the work of the tutors in teacher education was with practicing teachers as well as new entrants to the profession. Several organisations, not least the teachers' centres set up by many local authorities, led to the establishment of regular contacts between college of education tutors and classroom teachers. The Schools Council was to be another forum for their cooperation. For those of us who were involved, the late-1960s and early-1970s were an exciting time to be involved in the reform of teaching.

The 1970s: a new direction

If it seemed briefly that a period of expansion and professionalisation had begun, all this was to be thrown into chaos by the developments of the 1970s. It is difficult to overstate the importance of this decade for the development of teacher education in England. First, the James Report, published in 1972, proposed a complete restructuring of training for teaching, commenting that there was 'abundant evidence that the system is no longer adequate for its purpose'. Accordingly, teacher training

was to be split into three cycles; first, a two-year personal education towards a diploma. One idea underlying this proposal was that, previously, when a student entered training college at age 18 there was nowhere else to go but into teaching. This Diploma was intended to leave open the chance of entering one of several professions. The second cycle was to comprise two years of professional training, involving a mix of teaching practice and theoretical work. Finally, there would follow a two-year probationary period as a newly qualified teacher, with further opportunities for professional development as well as classroom experience. Whilst it was immediately obvious to those concerned that this arrangement would never come about because it would have been far too expensive, what the James report did do was to bring to an end any sense that the pattern of teacher education was settled for the foreseeable future, even though that pattern was only a few years old. Perhaps most importantly, the Report called for the ending of the Area Training Organisations which had been set up since the McNair Report, taking the view that it was no longer appropriate for the universities to over see the whole development of teacher education.

But there were two factors in the early 1970s which meant that the James Report became an extremely destabilising document. First, it was already clear to planners that the birth rate had suddenly fallen in 1970. Thus it was suddenly very unlikely that the planned cohort of 130,000 students a year on teacher training courses would be needed. Faced by the prospect of unfilled student places, many college principals panicked. Equally important was the opening of thirty polytechnics in 1970 under the government's binary scheme. These polytechnics were, in fact, the old technical colleges which had expanded enormously since the 1963 Robbins Report. Now they were to be given degree awarding powers, and the agency which made this possible

was the CNAA. The Council for National Academic Awards had been set up at the time of the Robbins report, and it offered a system of external validation to enable colleges and polytechnics to award their own degrees. Suddenly, the arrangement into Area Training Organisations was a thing of the past, and the colleges of education began to scramble for incorporation into their local polytechnics, using the CNAA rather than the local university to award their degrees. It was an amazing moment. I sat at lunch with the principal of a college of education during the late-970s and he reflected (and asked my advice) on whether to go in with any one of three nearby universities or one of several local polytechnics. In the event that particular college remained independent and is now a fully fledged university in its own right, but what matters here is the fact that such a conversation could and did take place, and there were many such conversations at this time. A sense of entrepreneurialism came over the teacher training sector in particular, and it meant that the landscape by the early 1980s appeared very different from that of only a few years before. The other big impact of all this (and I saw this from both sides as a tutor and an assessor) was that the system suddenly became much more bureaucratised. To persuade the panels set up by the CNAA that any particular course was worthy of an honours degree involved the presentation of massive amounts of paperwork. Once it had become bureaucratised in this way, the whole system of teacher education found it very difficult, if not impossible, to break the habit of using copious amounts of paperwork to establish the credibility of any innovation or change in practice. But the importance of the CNAA cannot be understated. Within a few years of its establishment it had become a bigger degree awarding authority than the University of London, whose overseas enrolments had made it probably the biggest single degree awarding university in the world for much of the Twentieth century.

New reforms under Margaret Thatcher

It was probably as a result of this new instability in the system of teacher training, together with the new politics of education which was developing under Margaret Thatcher, that led to the setting up in 1984 of the Council for the Accreditation of Teacher Education. Although this was in effect only an advisory body, in reality it specified fourteen elements which must be included in any course of teacher training. I recall that the fourteenth was that students training to teach must be introduced to the economic principles which underlay the workings of a free democracy. I recall jokingly offering to lecture on Adam Smith to make sure that the course I then taught met this criterion! My offer was refused! But, and this is vital in this context, for the first time government was beginning to dictate what should and should not be included in courses of teacher education. This readiness for government to dictate pedagogy was one key element in the new emerging politics of education at this time. The other important aspect of the work of the Council was that it sent panels of assessors into the university and college departments for which it was responsible to enquire into practice and performance in each context. The result felt very much like, and was in reality, a form of inspection. Never again would those training the teachers be free to work and teach just as they wanted without regular visits and external controls. Professional autonomy was becoming a thing of the past.

All this was made to feel more significant when, in 1987, the government introduced the Teachers' Pay and Conditions Act. This was a unilateral imposition of a settlement of the teachers' industrial action which required the teachers to work for at

least 1265 hours a year on at least 195 days. This patent lack of trust in the profession damaged morale at all levels, not least in teacher education.

The next major development to impact on teacher education was, of course, political. It was the introduction by Thatcher's government in 1988 (as part of the Education reform Act) of a National Curriculum. This placed major constraints on the nature and development of courses in teacher education, both at initial level and in-service. In a nutshell, whilst in the past teachers had been used to having responsibility for planning the curriculum, it was now their duty to provide the curriculum laid down by the subject groups which, one by one, spelt out what was required. In the past courses of initial teacher education had included, as a major part of their syllabus, a consideration of what might or might not be taught. In my own case that meant major discussions on whether the history taught in schools should focus on Britain, or on Europe, or whether it should deal with major world themes, and, if so, which ones. It meant asking students to consider, for example, if any historical topics or approaches were more suitable for, say, young children, or whether some issues should be kept back until later in the young person's development. My own students on the one-year post graduate certificate of education course spent a week involved in detailed planning of the history curriculum for their 'ideal' school, involved in these kinds of issues. Suddenly, in 1988, this important exercise became irrelevant. Now courses of teacher training had to focus far more on how to deliver the new National Curriculum most efficiently. It was a once for all change which had an impact on every aspect of the work of teacher educators. As you will see, from the tone of my comments, it was not a development which I as a working tutor welcomed unreservedly. I felt at the time, and I still do to some extent, that this meant that teacher education was ceasing

to be an induction to a profession and was becoming much more like some kind of apprenticeship.

Perhaps the most significant element in these reforms at this time was the attempt to revise completely the relationship between the college tutors and the schoolteachers in whose classrooms the students were training to teach. A new mentoring regime was established with the schoolteachers being given a much greater role in supervising and examining the new entrants to the profession. Students were now obliged to spend longer periods of time in the classroom rather than at lectures and the whole drift was to make teacher education far more school-based. As part of this the college lecturers were expected now to set up training schemes to help the teachers themselves become better mentors and examining boards were now obliged to include both teachers and lecturers who shared the responsibility of deciding whether a student was fit to teach. Previously the decision had rested with the tutors and the colleges, who had been able to overrule the teachers in cases that were disputed. Finally, as part of this shake up, the college lecturers were expected to spend time in the classroom themselves, working as teachers on a regular basis so that they could demonstrate that they had 'recent and relevant' experience of classroom teaching.

There were other elements in the 1988 settlement which impinged on the whole system. The publication of school examination results as well as inspectors' reports on schools, the establishment of league tables of the success of schools in examinations which were now publicised in local and national newspapers had a massive impact. So did the decision to fund schools according to their success in attracting students. Suddenly, the whole system became more competitive and

education, as a whole, became more open to press comment, much of it not as supportive as it might have been. One immediate impact of this on teacher education was that teaching suddenly began to appear a less comfortable and rewarding career. Since this time in the late-1980s it has proved extremely difficult to recruit students to courses of teacher education and this helps explain some of the more recent policy decisions.

During these years there were other very significant developments. First, it was made clear that the universities and colleges would have to pay the schools for the teaching practice places taken up by their students. This initiative meant that the schools were now expected to play a fuller and more clearly defined role in mentoring the students who were on teaching practice in their schools. For those of us running University Departments of Education it became a financial nightmare, further destabilising their finances. The Department I took over in 1996 at Swansea lost the first £300,000 of its income to the schools with no compensatory added income. In brief, the more students we recruited, the more we had to pay out! This was in reality a way of both sweetening the schools by the government and increasing their income with no extra cost to the exchequer.

Also, during these years the emphasis in in-service courses switched from curricular and pedagogic issues towards management. Whereas during the 1960s many teachers had attended evening courses aimed at the improvement of classroom practice in one way or another, now the focus was on acquiring certificates and diplomas which would help mid-career teachers towards promotion. This was all part of the system becoming more managerial and it had an important impact on the ethos and working

of those colleges and universities training teachers. Funding patterns (what was known as ‘section 11 money’ were used to encourage teachers towards these management courses. Those in-service courses which did deal with curricular issues were, as often as not, focused on how to administer and work the new examinations which were being introduced at this time, rather than on immediate questions of classroom practice.

Writing at the time, Richard Johnson pointed out that all this amounted, as a calculated act, to the de-professionalisation of teaching: ‘Plans to transform teacher education, to introduce untrained teachers, to break up national rates [of pay]...will increase direct control of the curriculum; they amount to the de-professionalisation of teaching... There is a world of difference between professionals who take a pride in what they teach because they have some control and expertise in it, and “staff” who “deliver” a curriculum which actually controls them’

Recent developments

These then were the major changes which transformed the face of teacher education during the 1980s, and much of the landscape which they introduced has remained intact. This is not to say that the years since then have not also seen major developments. Since the early-1990s, schools (particularly primary schools) have been encouraged to appoint classroom assistants (often mothers who were not themselves employed and who would hear pupils read in class or help with number work). In 2001 it was announced that these classroom assistants would be allowed to teach, despite their lack of training and qualifications. Increasingly, government statistics of adults working with children in classrooms (rather than qualified teachers

working with children) were used to disguise the teacher shortage. In 1990 Oxford Polytechnic (soon to become Oxford Brookes University) was backed by the government to introduce the first programme of formal training for head teachers. In 2000, to help solve the recruitment crisis, the first salaries for students on teacher training courses were introduced. Within a few years these were made much larger for the shortage subjects such as science and mathematics. In 1999 the teacher training Agency replaced the Council for the Accreditation of Teacher Education. In 1999 this new authority announced the first mandatory tests for all entrants to teaching. No-one was to be allowed to become a teacher who did not demonstrate basic level skills in Mathematics and English.

Alternative routes into teaching

But perhaps the most significant development during this recent period has been the introduction of alternative routes into teaching. The old assumption that all intending teachers would go through a formal course of full-time training came under increasing pressure as insufficient numbers of potential students came forward. Under New Labour, education was a stated priority, but the economy as a whole was doing so well that teaching came to be seen, more and more, as a low-paid job. Something had to be done to make it easier to enter the profession. The result is that now there are several routes into teaching approved by the government and most have been introduced in the last few years.

First, the PGCE survives as a one-year course for graduates, although only recently (during the last few months) targets have been cut back once again. On these courses students receive bursaries of between £7000 and £16000, depending on which subject

they specialise in. Secondly, there are a range of undergraduate courses, either B. Ed. Or B. A. or B. Sc. with qualified teacher status awarded at the same time as the degree. These are the courses which have developed from the original college of education courses which evolved after the Second World War. They now exist in this form. Thirdly, there are School centred initial teacher training courses (SCITT). These are one year courses by which applicants are appointed to a school as a teacher and their progress is monitored by a consortium or private agency, which has the power to award them qualified teacher status at the end of the year. As you may imagine these 'learning on the job' programmes are extremely unpopular with some professionals such as me who have devoted their whole career to the view that at least a year of full-time training is needed. A similar programme to this is the Graduate Teacher Programme (except that this is targeted at mature entrants to teaching) which provides a similar pattern of supervised on-the-job training for at least one year. Another new programme is the 'Teach first' initiative. By this graduates train for two years with the emphasis on in-school teaching experience. This is only available at the moment in London, Manchester and the Midlands because the government recognises only a few providers of this scheme and clearly wants to make this a feature of the major conurbations. Finally, there is now a Registered teachers' Programme targeted at non-graduates who have particular skills in Information Technology. This involves a mixture of teaching in pedagogy and IT but can only be followed by those who have first got themselves a job as an unqualified teacher. Students on this course are subject to a National Skills Test involving examination of numeracy, literacy and ICT. In brief, I would summarise the relatively sudden appearance of these new routes into teaching as a desperate attempt by the government to cover and compensate for a

chronic teacher shortage. They are further clear evidence of the importance of the economic and political context to determine the form and nature of teacher education.

Conclusion: prospects and possibilities

In conclusion it remains to comment on where we are now and what might (or should) be likely ways in which teacher education will develop in the United Kingdom in the foreseeable future. But it is important to restate the point made at the start of this lecture. What emerges from the present situation is likely to be determined, crucially, by demographic, economic, social and political factors.

Demographically Britain is at a turning point. There has been an upturn in live births since 2000 and currently almost a quarter of all live births in the United Kingdom are to mothers born outside the UK, many with English as their second language. The implications are obvious. There will be no let up in the demand for new teachers but there may well be a need to identify language skills within the teaching profession, either ability to speak some of the more common second languages (such as Polish) or training in the teaching of English as a second language. Thus questions of teacher supply and issues around how best to train teachers will remain politically significant and prominent. All of that is predictable from the demographic imperatives.

Economically, much will depend on the extent and nature of the economic downturn which is widely forecast and many commentators say has already begun. Hard times make public sector employment, with its relative security, appear more attractive.

There is no reason why this might not be the case in the next few years. On the other

hand, should the economic downturn be less severe than many analysts predict, then it seems likely that the low esteem in which teaching is held at this time will persist, with all the implications that has for teacher recruitment. In that context teacher education would be likely to remain susceptible to a succession of governmental initiatives tinkering with teacher supply and with the content of courses.

That factor links closely to the political. It is a truism to say that neo-Liberal policies are the hallmark of many modern governments in the developed world. This is certainly true of Britain and the USA. Relative economic stability would probably lead to little questioning of that political style, so that the free market and private enterprise would continue to dominate any policymaking. But a growing awareness of the implications of global warming, together with severe economic downturn might well lead to the emergence of a completely new politics, perhaps one which, once again, gives greater precedence to state control and state ownership. In a context such as that, it is hard to see teacher education re-establishing the prestige in which it was held immediately after the Second World War, but there might be a better balance between governmental demands and a respect for the professional judgements of teachers and teacher educators.

Wider changes in society will be important too. If affluence is sustained and individuals retain control of their spending, their cultural life and their leisure, with significant amounts of disposable income, then it does not seem likely that there will be any significant shift from the consumerism and from lifestyles which have seen society go along with what is really a gradual downgrading of teacher education. On the other hand, if people are forced by changing circumstances to take stock of their

lifestyles, then it might just be that a greater respect for educators (including teacher educators) could be re-established. Another key factor here will be the extent of the social contrasts which exist within society. Under both the Thatcher and New Labour governments the gap between rich and poor has widened. This means that the contrasts between different suburbs and regions have grown greater. This in turn has meant massive disparities and contrasts within the education system, schools in affluent areas being seen to be more successful than others. This has led to an unequal contest for places in particular schools. All of this means that there are fierce contests for access to particular parts of the education system. This, in turn, has big implications for teacher education. Which schools should be used for teaching practice? In reality this often might mean either schools in affluent areas where students would have more chance to develop as teachers, or schools in poorer areas where students would be faced by particular social problems and might get fuller experience of issues around class control. In all of these ways how society develops during the next twenty or so years will be crucial for teacher education.

So, all of these will necessarily be crucial factors. What seems most likely to me in the next few years is that there will be little major change to the process which over the past fifty years, has seen teacher training become more and more subject to external influences and which has meant that there has not been a period of any duration in which the most recent set of reforms might be absorbed and worked into the system. Initiative after initiative has meant constant change and flux. Teacher education has become a political football, as I have tried to show. I do not think the game is over yet, and I do not think it is about to change its nature and its effects. Sadly, I predict more of the same. Over the next ten or twenty years teacher education

can look forward to more political initiatives, more change, the detail of which is hard to predict, but no lessening of the challenges it faces day by day.

ROY LOWE

February 2008

(仮訳)

英国の教師教育における近年の発展

Roy Lowe (ロンドン大学客員教授・前英国教育史学会会長)

2008年3月6日

近年英国は、教師教育と教員採用において挑戦と困難に直面していると考えられる。そこでこの講演の最初に、私たちがどのようにして現在までに至ったのかを説明する。2008年現在まで、政策立案者、教育者、教育学に関わる研究者たちが直面してきた、あらゆる重大問題の解決を模索する中で、近年の教師教育における歴史は重要な関心事の一つになっている。

ご存知のとおり、私は教育史研究者であり、そして近年の歴史理解は、現在私たちがおかれている状況を適切に理解しようとするのに、極めて重要であると捉えられる。私の視点では、歴史的観点に立脚することこそ、教師教育研究の意義がある。従って、この講演では英国の教師教育がどのような経緯で現在に至ったのか、そして現在私たちが直面している教員需給の高齢化をいかに解決するかについて論を進める。

はじめに、第二次世界大戦時から政策立案者たちが取り組んできた政策の変遷の中の重要な要因を明らかにする。その要因は人口統計的、経済的、政治的、社会的諸要因である。それぞれについて簡潔に触れ、教師教育との関連について検討していく。

人口統計的な要因 The demographic context

一般の国民は、教師教育のような公共サービスの人口的な問題に起因する計画や発展について、あまり興味を示さないことが多い。

英国の出生率は、平均して一年間で百万人を少し下回るのが現状である。しかしながら、第二次世界大戦以降、出生率は非常に流動的な変遷をたどってきた。第二次世界大戦中には出生数は70万人前後であり、1947年、終戦によって軍隊が解散するに伴って急速に増加し、100万人を越えた。その後、1970年頃まで出生率は高く、ライフスタイル（生活習慣）の変化、特に若年女性の雇用が進んだことの結果、出生率は減少した。

当時の政策立案者たちが直面した問題は、1970年以降のイングランドとウェールズの出生率の増減に表れている。1976年の出生数は584,000人であり、1981年までに50,000人ほど増加し、その数は634,000人となった。1991年には699,000人に達し、その10年後には621,000人までに減少した。その後2000年までに、着実に増加の一途をたどり、2006年には2000年より50,000人多く新生児が生まれた。

このような背景をたどることができた重要な要因は、英国外出身の母親の割合の増加があげられる。2006年までにその数は全体の20%超を占めた。教育政策立案者にとっては、この要因一つだけを取りあげても、言語や文化的背景の差異が政策遂行に非常に大きな意味があったと言える。こうした人口統計的要因は、これまでにあげた出生率の長期的な変化に加え、教員数の需要や教室数、学校施設に対する要求に、悪夢のような多大な影響を与えた。あらゆる教師教育計画は、人口統計的な要因をもとに、出生率の問題から議論されるべきである。このような理由から、政府の教師教育問題についてのレトリックは、しばしば“教員の供給”問題を、教師教育のあり方の問題と同等に焦点化して論じてきた。

経済的な要因 The economic context

教育に対する見方、特に教員という職業に対する見解は、経済的なコンテキストの変化に拠って様々である。第二次世界大戦の20年前、世界大恐慌が起こり、この時代には教員は一般的に安定職であるとみなされてきた。

一般的にみて、教員は企業に雇われる人と比べて解雇されることは少ない。そして、この解雇率が低いということは教員の専門職としての自主性が脅かされることがほとんどないことを意味している。完全雇用政策に反する、緊縮経済を含む第二次大戦直後の不安定な状況は、1950-1960年代の経済成長によってとってかわられた。住宅の所有や可処分所得の急増は、自らの手で自らの仕事をつくることを可能にし、その結果教職はもはや安全で唯一の貧困から脱する方法でもなくなってしまったのである。さらに、専門職の幅が広がり、就業機会は多様になった。

その一方で同時に、政府は十分な財源を得て、初めて3年制の教員養成課程を設置し、断続的に教員の給与をあげるなど、新卒者に対して教職が魅力的なものになるように政策を展開した。

1970年代以降、このような状況は取り返しがつかないほど変わった。政府の財政管理が非常に厳しくなり、地方政府が弱体化した結果、教職の職業選択上の魅力は低下した。とりわけ他の手段で高収入を得ることが可能な経済状況では、教職の魅力の低下はやむを得ないことであった。

かくして、経済事情の変化を真っ向から受けた結果、1960-1970年代に教職を完全な専門職として確立しようとする流れは、教育専門職の威信と自律性を獲得する闘いへとつながった。これら全てが、教員の新たな採用数を伸ばすことにも、新卒者の専門性の質にも非常に重要な影響を与えたといえる。

政治的な要因 The political context

第二次大戦後の政治的な文脈の変化はとても大きいものであった。1970年代までは、政府が教育制度運営にあたって関与しないことが普通であって、同様に教師教育についても

あてはまる。

政府が関与していたのは、数値に基づいた計画、予算、教育組織の構造に限られていた。総合制中等学校（同一地域の全ての生徒を入学させる中等学校）に対する論争は、実際、11歳になる生徒の中等学校選択に対する問題に政治的なエネルギーが向けられたことを意味する。ここでは教師教育に携わる者が、それぞれ最善を尽くし調整し、対応していくことを任された。そしてそれはこれまでの教育に対する政治的な関与の仕方と一致していた。

英国はその当時まで、専門家の自律を認め、彼らの自己管理を許し、職に従事する上で職務内容を決定する力を与え、黙認する姿勢を持った社会であった。1970年代に、このような現象に一つの変化が起こった。

キャラハン(Callaghan)首相の有名なオックスフォード大学・ラスキンカレッジ演説(Ruskin speech)は、政府が教育制度の改革に、強い興味を持っていることを明らかにした。それを引き継いだサッチャー(Thatcher)首相時代、そして、メージャー(Major)首相とブレア(Blair)首相時代には、かつてないほど厳しい教育実践に対する規制を加え、管理を強化した。この教育改革のプロセスの一部には、地方教育当局が、1988年の教育改革法(1988: Educational Reform Act)によってダメージを受け弱体化し、半永久的にその力を回復することは不可能であるといわれたことが含まれている。

社会的な要因 The social context

これまで論じてきたことと同様に社会の根本で起こった深い変化は、近年の教育制度においても新たな要求と期待をもたらすといえる。つまり、ここで起こった社会の変化には、長期的な富裕層の拡大と結びついた“消費者優先主義”の台頭が含まれている。その他の重要な要因はマスメディアで起こった重大な変化である。子どもはどのような教育を受けるべきか、そして教員はどのような研修を受けるべきかといった問題について、マスコミは国民的世論を巻き起こすよう、触発した。

私が出版した近刊では、こうした変化が学校や大学の日常的な教育実践に政府が影響を与えるべきであるという、“ラディカル・ライト”の政治的な考えが勢力を増していることを記述した。個人が自己決定する力を持ち、選択行動をとる社会においては、以前には起こりえなかったことだが、人々が好む教育に応える教育制度がより一般的になった。

4つの要因（人口統計的、経済的、政治的、社会的要因）における重大な変化の結果として、教師教育に対して社会が抱く要求や期待は我々の想像の範囲を超える変化となった。これから論じる歴史的発展の全ては、ここまでに述べてきた変化を背景として起こった。

第二次世界大戦後の動向 The situation after the Second World War

まず、私たちは第二次世界大戦後直後の教師教育の抱負と目的を理解する必要がある。ここではそれについて、次にあげる三つのことを明確にしていきたい。第一に、第二次世界大戦の終わり（その後しばらくの間）における、教員養成課程は事実上二つの別々のシステムからなっていたことを強調する必要がある。

そのうちの一つは、第一学位（ほとんどは中流階級）を卒業した後の、1年間の教職課程(post-graduate)コースであった。これらは中等学校教員になるためのものである。それから、もう一つは初等学校教員になるための単科課程である（今は elementary から primary と改称されている）。初等学校教員養成課程は二年間だけであり、ほぼ全ての場合において、これがこの課程の学生が受けた唯一の義務教育後の専門教育であった。

それと同様に重要であったのは、このときに入学したのはほとんどが女性であったことである。なぜならば、小学校教員は女性にとってふさわしい職業選択肢であると広く考えられていたためである。教師教育に携わってきた多くの人々は2つの教員養成課程がどちらも、大学修了後の職業として統一化されていくことを長年切望してきた。

しかし一部には、未だに過去の隔たりの名残がある。戦後の教師教育史における第二の重要な問題であった、教員が専門職として十分に認識されるという望みは、教員養成課程の再編成のなかで間接的に問題としてとりあげられた。

三つ目に、この流れの一部として、1944年に公布されたマクネアレポート(McNair Report)は、教師教育は教育機関（または教育組織）の創設を通して、大学が主導をもつべきであると示した。このことは、どの教員養成カレッジも、地域にある大学の監督と統制を受け、地域の大学はコースの内容について責任をもつことを定めた。

私が1968年に、バーミンガム市立教員養成カレッジ(City of Birmingham College of Education)の教師教育に携わったとき、このカレッジはバーミンガム大学(Birmingham University)教育学部の監督を受ける13校の一つであった。

二年後、私がバーミンガム大学の教員になったときには、私の役割はそれまでと大きく異なっていた。私は、自分自身が所属していたカレッジの中のいくつかのコース主任になる代わりに、13のカレッジ全ての歴史科目の評価委員長になったのである。これら全てが、マクネアレポート(McNair Report)がもたらした結果といえる。

マクネアレポートは終戦時に広がった政府の計画の流れを反映していた。中央教師教育評議会(Central Training Council)は、教員養成課程の監督を行い、政府に助言をする機関となった。従って、教員養成課程と雇用に関する全国助言評議会(National Advisory Council in the Training and Supply of Teachers)が1949年に発足した。この評議会は教員養成課程と雇用問題に対して地方自治体をもつ自立した権利を脅かす、一番の脅威的な

存在であった。また、マクネアレポートは教師教育コースを2年制から3年制の教育課程に拡張することを求めた。しかし、これも1960年まで実行はされなかった。

マクネア委員会の求める高い目標は、この冒頭で述べたとおり、現実的な人口の変動によって考案されたものであった。教員養成課程の長期化に対する要望は強く求められる一方で、当時は戦後の出生率増加から、十分な（そして、迅速な）教員数を確保することが求められていた。

従って、1947年、政府は1年間に限った臨時養成課程の導入を強いられていた。主な採用は、戦後解隊された軍隊のメンバーを教員として雇用することであった。この方法によって、30000人以上が新しい教員として雇用された。緊急に教員として採用された人たちが教職者として、その専門性が認められるまでには、長き道のりを要した。

1950—1960年代の拡大 The expansion of the 'fifties and 'sixties

高く掲げられた目標は、その後も引き継がれ、1960年には3年制の教員養成課程が全国的に広がった。この3年制教員養成課程は、教師の需要が高い状況が続いているにもかかわらず、設立後一年間は新卒者を出せなかった。1958年、私は深刻な教師不足から、何の訓練もなく、教鞭を執ることになった数千人の若い卒業生の一人となった。

ほとんどの地方教育当局は、困難な教員配置を強いられた。私は校長の励ましのみで、1年間、新しい総合制中等学校で、自分のわずか三歳年下の生徒を相手に授業をしたのである。その後ようやく、正式の教員養成を受けるため、私は大学に戻った。

1959年に保守党が選挙に勝利し、教員養成カレッジを50%増やし、その当時まだ多く存在した小学校における40人以上の学級を削減していくことを約束した。

1963年、高等教育に関するロビンズレポート(Robbins Report)が出されるまでは、教育制度の改革は、正確に計画を立てることよりも、目の前の危機に対応する短期間の処置に奔走していた。ロビンズレポートは、中央政府による初めての高等教育全体の発展の監督と計画であった。この報告書は教員を目指す全ての学生が学位を取得すべきであり、教員養成カレッジは教育大学として改称される必要があることを明らかにし、その結果、教員養成カレッジの卒業生はよりレベルの高い学位を得ることができた。

この当時、高等教育の建物やシステムの拡大に対して政府からの莫大な資金提供がなされていた。そして教師教育はその利益を受けたものの一つであった。1968年に私が中等学校教員から大学の教員へと移った当時、所属した大学では12ヶ月間の間に職員の数が増えた。大学はより多くの男性教員を雇用し（かつてはその多くを女性が占めていたが）、この変化が、今日の教員の社会的地位の低さやジェンダーに対する態度を形成する素となった。

ロビンズレポートの長期的な成果として、1970年の教育学学士を設置するきっかけになったことがあげられる。この地域の教員養成カレッジは、学位取得の機会が与えられる4年の教育課程を包含するものであった。すると直ちに、ある大学はこれらの教職課程の卒業生に対して学位を与えることを拒否した。それによって、教員養成カレッジの卒業生は大学の卒業生よりも下位であることを主張した。数年のうちに、これらのコースのほとんどは、学部学位相当レベルに達したが、その痛手はまだ残っていた。また、数年間のうちに、カレッジの校長は新しい学位プログラムを設置するためには、自分たち自身で、新しくより強力なスポンサーを探さないほうがよいのではないかと問いただしはじめた。

しかしながら、それは当時教師教育に携わっていた者（私もその中の一人でした）にとっては、新しく、魅力的なコースを発展させる機会であり、教育大学は、教員の専門性を高めるのに重要な役目を担い、長い間取り組まれることがなかった、学級経営への新しいアプローチの方法を可能にし、教授法の開拓をした。また教師教育におけるチューターの役割として、教師を養成するだけでなく、新任教員の指導もすることも役割に加えられたことを指摘することを忘れてはいけない。

教員センターのみならず、複数の組織が、教員養成カレッジのチューターと学級担任の間を定期的にとりもつ関係をつくっていった。学校評議会は教員養成カレッジのチューターと学級担任と協働関係をつくる、もう一つのフォーラムになった。従って当時の我々にとっては、1960年代末と1970年初頭にかけては教職改革における最も活気に満ちた時期であった。

1970年代：新しい方向性 The 1970s: a new direction

専門的職業としての確立とその爆発的な拡大期は、ほんのわずかな期間に始まったかのようにみえるが、これら全ての発展は、1970年代の発展によって起こった。英国での、この10年間における教師教育は非常に重要であり、壮大なものであった。第一に、1972年に出版されたジェームズレポート(James Report)は教員養成課程の完全な再編を提起し、“現在の制度はもはやその目的に不適切であるという十分な証拠がある”と指摘した。

教師教育は三つのサイクルに区分することができる。まず、学位取得を目的とした二年間の教育があげられる。この教育体制には、かつて学生が18歳で教員養成カレッジに入学すると、教職以外には職業の選択肢がなくなるという背景があった。一方で、この新しい学位は、他の職業に就く可能性を意図的に含んでいた。また、二つ目のサイクルは、2年間の職業訓練課程であり、教育実習と、教育理論の学習を組み合わせたコースであった。最後に、初任者教員として、2年間の試補制度が与えられた。この間には、学級での経験と同時に教職としての更なる向上の機会が与えられた。

関係者にとってこの計画は、費用が莫大にかかりすぎるため、実行されることは非常に難しいと認識されていた。しかし、ジェームズレポートは計画されてから僅か数年しか経

っていないにも関わらず、見通しが立たなくなっていくと言っても過言ではない。最も強調すべきことは、ジェームズレポートは、大学が全ての教員養成課程を管理することは適切ではないという立場をとり、マクネアレポートから引き継がれてきた地域教師教育機構(ATO; Area Training Organizations)を廃止に追い込んだことであつたかもしれない。

しかし、1970年代前半に起こった二つの出来事がジェームズレポートを極端に動揺させるものとなり始めた。第一に、政策立案者たちにとって1970年に出生率が急激に下がったことにより、前提条件が崩れたことが明らかとなった。従って、突然で予想もしていなかったことに、年間13万人の教員養成コースの計画が不必要となった。学生定員に不足が生じるという見通しに直面して、多くのカレッジの校長たちはパニックに陥った。同様に重要なことは、1970年に政府の二元的な養成計画(正規の大学と、ポリテクニクの二元的な養成課程)、30校ポリテクニクが開設されたことである。実際に、ポリテクニクは古い技術専門学校で、1963年のロビンズレポート以降大幅に数が増えたものであつた。

そして当時、学位の授与権利を与えられ、これらの制度を可能にしたのは全国学位授与委員会(CNAA)という組織であつた。CNAAはロビンズレポート時に設置され、正規の大学から、カレッジやポリテクニクは課程認定を受け、学位授与が可能になった。その結果急に、地域教師教育機構(ATO)の古い制度となり、地域の大学から学位を受けるのではなく、CNAAを利用して、教育カレッジは地域のポリテクニクと慌てて協力しはじめた。それは驚くべき出来事であつた。

1970年代後半に教育カレッジの校長と昼食をとった時、彼は私に近隣の三つの大学と連携するのが良いか、いくつかあるポリテクニクのうちのひとつと連携するのが良いか、助言を求めてきたことがあつた。この時、あるカレッジは独立性を維持することを決定し、その結果、今では権威のある大学となった。

ここで注目すべきことは、このような会話がなされ、このような事態が起こつたという事実であり、その当時、このような会話が至るところでなされていたという事実である。当時、アントレプレナーリズムがとりわけ教師教育のセクターに起こり、1980年代初期は、それ以前に比べてその様相が大きく変化した。その他の大きな影響として、(私はチューターとプログラムの評価者という両方の視点からみたが)システムの官僚制強化が強化されたことがあげられる。CNAAによって選出された審査パネルを説得するためには、大量の書類を用意して、各課程が学位を与えるのにふさわしいということを説明する必要があつた。

一度このような官僚制が確立すると、教師教育全体のシステムは、変革が困難になったり、変更しようとする、その承認を得るためには、大量の提出書類を求められた。CNAAの重要性は理解されなかったが、その後数年間でCNAAはロンドン大学よりも大きな学位授与組織になった。その登録者数は、20世紀の世界の単科大学のなかで最大の人数になったといえるだろう。

マーガレット・サッチャーによる新しい改革 New reforms under Margaret Thatcher

おそらく、教師教育制度のこの新たな不安定さの結果と、またマーガレット・サッチャー首相時代の新しい教育政策の結果が相まって、1984年のCATE（教員養成認可機関）の設立に至った。CATEは単に助言機関であると位置づけられていたが、実際は、全ての教員養成課程に含まなければならない14の要素を規定した。

その14番目の要素に、教職課程の学生は、自由な民主主義に基づいた経済的原則を学ばなければならないと規定されていたことを覚えている。私はアダム・スミスを教えることでこの基準を満たそうと、冗談まがいに提案したことも覚えている！私の提案は却下された！しかし、このことは、ある文脈において重要であって、政府は教職課程においてはじめて何を含まべきか、また何を含まないかを指示したことを意味していた。このように、政府が教育学に介入しはじめたということは、その当時に新しく台頭してきた教育政策の一つの重要な要素だったことを示す。

認定機関が行った仕事のもう一つの重要な側面は、それぞれの実践や成果に対して評価する責任をもったカレッジや大学に評価委員を送り出すことであった。しかしその実態は、査察のように感じられ、実際にも査察形式がとられていた。教師教育が自由に、思うように教え、定期的な視察や外部からの圧力なく教える自由はなくなった。専門職的自律性は、過去のものとなってしまったのである。

以上のことの重要性をより感じるようになったのは、政府が教員の賃金と労働条件に関する法律(Teacher's Pay and Conditions Act)を制定した1987年のことであった。これは、1年間最低195日、1265時間働くことを義務付けた教員の団体行動権の協約に対する不当な要求であった。職に対して明らかに信頼を欠いたこのやり方は、教師教育だけではなく、全ての方面において士気を損なわせた。

次に、教師教育の開発に影響を与えたのは、当然ながら、政治的な要因であった。1988年に、サッチャー政府は全国統一カリキュラムを発表した（教育改革法の一つとして）。この法律は、初任者やその後の教師教育のいずれのレベルに対しても、教員養成コースの本質と開発に大きな圧力を与えた。簡潔に説明すると、それまでの教員はカリキュラムを計画する責任をもっていたが、これ以降はカリキュラムを教科ごとに設定し、一つずつ、何を教えるべきかを明確に提示するようになっていった。

それまでの初任者研修のコースでは、シラバスのほとんどの部分が、教師自身が何を教え、何を教えないかを考えるように組まれていた。私に関して言うと、歴史の授業において、英国に焦点を当てるべきか、ヨーロッパにすべきか、また、他の地域の歴史について教えるべきかを討論し、どれを選んだとしても、その中の何を教えるべきかについて議論するということであった。

それは学生達に、例えば、幼い子どもたちにとってどのような内容でどのように教える
と良いか、また、ある内容については、発達段階を考慮して後に教える方が良いかどう
かなど、思案させる機会を与えることを意味した。

私の受け持った一年間の教職課程の学生たちは、理想的な学校とは何かについて一週間
費やし、その上で彼らの“理想的な”学校での歴史カリキュラムの詳しい計画立案にさら
に一週費やした。しかし、突然 1988 年に、この重要な取り組みは不適切であるとされた。
教員養成課程は今、全国统一カリキュラムをいかに効果的に教えるかに焦点を当てなけれ
ばならなくなった。

この変化は教師教育における活動の全側面に影響を与えた。私の口調で理解できると思
うが、大学でチューターとして働いていた私にとっては喜ばしい発展ではなかった。私は
その当時、そして今現在もその思いをある程度は持ちつづけているが、これによって教師
教育が専門的職業ではなくなり、一種の徒弟制度（技術見習制度）のようになってしまっ
たように感じた。

当時の一連の改革で最も重要な要素は恐らく、教職を目指す学生の実習場面においてカ
レッジのチューターと、教員の関係を大きく変える、という試みであっただろう。新しい
メンタリング体制(regime)が設立され、教員は教職を目指す学生が新たに専門職に就く
のあたり、監督者という大きな役割を担うことになった。今日学生たちは、講義より長い
時間を実習先の学校で過ごすことを好み、こうした流れは教職教育を、より学校に基礎を
置いたものにした。カレッジの講師の一部は、教員自身がより良いメンターになることを
支援するスキーマを立ち上げ、評価・認定委員会(examining boards)は教員とカレッジの
講師の両方が学生の教職適性を判断することについての責任を共有した。以前は、チュ
ーターと教員養成カレッジによって決められ、議論が起こった時でも、学校の教員の意見は
反映されることはなかった。最近では、こうしたシステムが簡略化され、教員養成カレ
ッジの講師たちはむしろ、彼ら自身も学校の教室で多くの時間を過ごすように期待され、日
常的に教師として学校で働き、教室で子どもたちに実際に教える経験をもつことによっ
て、“新鮮で、より実習生の立場に近い”立場に立つことができると見なされるようになって
きた。

1988 年の法律によって、そのほかにも、システム全体に影響を与えた要因があった。学
校監査官の報告書と同様、学校の試験結果の公表、即ち、今では地方および全国版の新聞
に記載される試験結果の上位校番付表の作成は図りしれない影響を与えた。そこで、生徒
をうまく募集できた学校に対して、学校予算の配分を与えることが定められた。すると突
然に、システム全体がより競争的になり、それまでの支援的な体制が一転し、教育全体と
してもマスコミ報道が活発化した。

教師教育に対するこの急激な衝撃によって、教職が急速に辛く、報われない職業に思われ始めた。この 1980 年代末以降、教員養成課程に新入学生を迎えることが非常に難しくなっており、近年の政策決定には、この変化が影響を及ぼしている。

同時期に、他にもいくつかの重要な変化があった。第一に、大学とカレッジは、教員養成課程の学生の教育実習費を学校に払わなければいけなくなった。このような提案は、それぞれの学校が教員養成課程に在籍している学生の教育について十分で、明確な役割を果たすことを意味した。大学で教育学部の運営をしている我々の立場からすれば、そのことはまさに、財政的悪夢であり、大学財政をさらに不安定にした。

ウェールズ大学スワンジー校で 1996 年に私が学部長であったとき、そもそもあった収入から £ 300,000 を支出し、その支出分に対する補正的な収入はなかった。端的にいうと、より多くの学生を迎えれば迎えるほど、大学側の支出は増えるということである！実際には、これが政府によって学校を支援し、財務省からの新たな支出なしに学校の収入を増やす方法であった。

また当時現職教員コースの力点がカリキュラムと教育学の問題から、学校経営の問題へと変わっていった。一方で 1960 年代には、多くの教員たちが、学級運営実践の向上を目的とした夜間コースに通っていたのに対して、今日では、中堅教員がキャリアアップのために資格や学位取得することに焦点が当てられるようになった。このような変化は、教育システム全体がより経営主義的になり、カレッジや大学で教員養成課程に携わる教員たちの気風や仕事にも重要な影響を与えた。

教師たちは資金調達の状態 (section 11 資金と呼ばれるもの) の変化によって、マネージメントコースにより多く集まるようになった。教育課程の問題を扱っていた現職教員コースが、それまではあまり実施されていなかった学校経営者養成コースや、同時に導入された新しい試験制度の活用の仕方を研修するものへと移っていき、これまで行われていた学級経営の在り方などに対する研修は衰退していった。

リチャード・ジョンソン(Richard Johnson)は当時の著作のなかで、マネージメント的行為が増えれば増えるほど、教職の専門性が低下すると指摘した。「教師教育を変質させ、未熟で訓練されていない教員を生み出し、全国平均を下回る賃金を導入する計画は、教育課程の直接管理を強化した。つまり、このことは教職の専門性を低くすることにつながっている。こうしたことは、教えることに誇りをもっている専門職とはかけ離れたものである。なぜなら、専門職とは教える内容について、自らが決め、専門的知識をもっているものであり実際の授業を運営するカリキュラムを“提供”する“スタッフ”のことを指すからである。」

近年の進展 Recent developments

1980 年代における、教師教育の主だった変化はこれまで述べた通りである。そして、

これまで紹介してきたもののなかのほとんどがいまだ手付かずのまま状態にある。その当時から大きな変化がみられていないわけではない。

1990年代初頭から、学校（特に小学校）は教室補助員（たいがい、専業主婦の母親で、クラスで生徒の音読や、算数学習の補助する者）を配置するように支援を受けてきた。

2001年には、教師教育を受けた経験もなく、資格もないまま、教室補助員が教えることが許された。政府の統計によれば、教室内で子どもに関わる仕事をしている大人の人数は、（有資格教員の数よりもむしろ）増えており、それが教員不足の実態を隠すのによく使われようになった。

1990年、オックスフォード・ポリテクニク（後のオックスフォード・ブルックス大学）では、政府から援助を受けて、校長対象の最初の公式な研修プログラムを導入した。2000年には、雇用危機を解決するために、教員養成課程の学生に対する初任給制度が開始された。その後数年間のうちに、理科、算数といった科目の教員不足がより顕著になった。

そこで1999年には、教師教育機構(Teacher Training Agency)は、教師教育認定機構(Council for the Accreditation of Teacher Education)に組織がえした。また1990年に、この新しい機構は教職に就こうとする全ての新入学生に対して認定試験を発表した。つまり、数学と英語に関する基礎レベルの教授スキルがない者は、教師になることが認められなくなった。

教職に就くその他の方法 Alternative routes into teaching

近年におけるもっとも重要な進展は、教員になるための代替的な方法が導入されたことといえるかもしれない。教職に就きたい人は全員、フルタイムの公的な教育機関に通わなければいけないという古い前提は、入学希望者が圧倒的に少ないという圧力によって、少数意見となった。

新労働党の下では、教育は優先すべきことと位置づけられたものの、全体として経済が極めて良好であったために、教職は低賃金の職業としてみなされるようになった。教職に就いてもらいやすくするために、何か的確な施策が行われる必要があった。その結果、現在では政府の認可を得ている複数のルートがあり、教職に就くことができるようになった。そのほとんどはここ数年内に、導入されたものである。

第一に、ほんの最近再び廃止されたけれども、PGCEが学部卒業生に対する1年コースとして存続していた。この課程では、学生は、専門科目に応じて、£7000から£16000の奨学金が与えられる。

第二に、大学学部レベルのコースにおいては多様なコースが準備され、教育学学士号(B.

Ed.)、文学士号(B.A.)、または科学士号(B. Sc) のいずれかと、認定された教員免許状が与えられている。第二次大戦後に設置された旧来の教育コースのカレッジは、現在の大学学部レベルのコースに相当する。

第三に、学校に基礎をおく教師教育コース (School Centered Initial Teacher Training) がある。1 年間のコースで、応募者は学校から教員として任用される。このコースに通う間、教職免許の認定を受けるまで、協議会または私企業の監督下におかれる。このような現場研修プログラムは、非常に不評なプログラムである。

これと類似したプログラムは、学卒者教師教育プログラム(Graduate Teacher Programme) (但し、このコースは教職志願の成人学生を対象としたプログラムを除く)である。このコースは、1 年の現場研修トレーニングと同様、監督の条件がつくプログラムである。

そのほかの新しいプログラムは、"Teach first"計画である。この計画によって、学卒者は学校内での教育実習に力点をおいた二年間の養成を受ける。当面、この計画は、London, Manchester, Midlands 地方に限定されている。その理由は、政府がこのコースの提供機関が数少ないと認識して、大都市圏の特徴として維持したいと考えているためである。

最後に、情報技術において特別なスキルを持つ、大学卒業生でない者を対象とした登録制教職プログラムが現在ある。これは教育学と IT の融合した教授法を含んでおり、資格のないままはじめて教職に就いた者だけが、進学できるコースである。この課程の学生は数量的思考能力と、読み書き能力、そして情報通信技術に関する全国技術試験(National Skills Test)を受けなければならない。

要約すると、これらの突発的な新しい教職への道の出現は、慢性的な教師不足を埋め合わせ、覆い隠すための政府による試みであると私は説明したいと思う。それらは教師教育の形式と本質を規定するのは、経済的、政治的文脈が重要であるという、明確な証拠である。

結論：展望と可能性 Conclusion: prospects and possibilities

結論として、英国における教師教育の発展のなかで、私たちはどの地点にいて、どのような将来を描けるのかについて、述べていく。最初にこのレクチャーの冒頭で申し上げたことを再度確認する。現在の教師教育の状況から明らかになってくることは、人口統計的、経済的、社会政治的要因からほぼその内容を規定することができる。

人口統計的には、イギリスは転換期にある。2000 年以降、出生率は上昇している。近年、イギリスの新生児の母親の四分の一は、英国外出身の母親で、その多くが英語を第二言語とする人々である。このことが意味することは明かである。新採用教員の需要は増えない

だろうが、教員の専門性のなかに言語スキルも必要とされることは明らかである。つまり、例えば、最近増えてきた（ポーランド語のような）第二外国語を話す能力または、第二言語としての英語教授法のスキルがあげられる。必要な教員数の問題や、最良の教師教育の課題は依然として、政治的にも重要で、議論すべき課題として残るであろう。これらについては、人口統計的な観点から見通しをたてることができる。

経済的には、広く予想されているように、不況の広がりや性質に依存するであろうし、多くの評論家達が既にそのことに言及している。不況の時には公務員は比較的安全な職業として見られ、より魅力的なものとなる。数年以内に、このような事態が起こらないといえる理由はない。それに対して、多くの経済アナリストが予想したほど不況が深刻なものでなければ、現在の教員採用における問題が解決されずに、教職を軽視する姿勢が続くであろう。このような状況の中では、教員の供給と教員養成課程の内容は政府の計画にふりまわされたまま、影響を受け続けるであろう。

経済的な要因は政治的な要因と密接にむすびついている。新自由主義政治が先進国の多くの現代の政府の特徴となっていることは言うまでもない。特に英国、米国においてはそうと言える。比較的安定している経済的状況は、おそらく、政治の在り方に疑問を持つことを減少させ、ゆえに自由市場や私企業があらゆる政策を左右し続けるであろう。

しかし、地球温暖化が意味することについての自覚は、深刻な経済不況と共に、新しい政治の創出につながり、おそらく再び国家統制と国家のオーナーシップに優先権を与えることになるだろう。このような状況において、第二次世界大戦直後に実施されたような教師教育の再建を見ることは難しい。しかし、政府の要求と教員と教師教育者たちの専門的判断とのバランスはより良くなりうるかもしれない。

広範囲にわたる社会の変化もまた重要である。豊かな生活が続き、可処分所得が十分に増えたおかげで、家計が黒字になり、文化的な生活や余暇を楽しむことができるようになると、消費者主義が台頭し、実際には教師教育の質が徐々に低下するような、社会の生活様式になっていくであろう。

一方で、人々が貯蓄をするように生活スタイルが変化すると、教育者（教員教育に携わる人々も含めた）に対しては多大な尊敬の念がむけられるであろう。その他の重要な要因としては、社会のなかに存在する社会格差の広がりや大きさがあげられる。サッチャー首相時代と新労働党の政府のもとでは、貧富の差が拡大した。

言い換えると、郊外と、都市部の差が大きくなっているということがいえる。言い換えると、この格差は教育システム内にも大きな差とコントラストをもたらし、裕福な地域の学校は、他に比べて成功しているといわれる。このことは、特定の地域の特定の学校だけが突出してしまい、不平等を招く。つまり、教育システムを受けることについて、激しい

格差が生じていることが明らかになる。言い換えると、このことは教師教育について大きな意味をもっている。

どの学校が教師教育の実習に利用されるべきか。実際には、多くの場合、裕福な地域の学校では、生徒たちが実習生に教員として成長する機会を与え、貧しい地域の生徒は、特定の社会的な問題に直面していて学級経営の問題に関する経験を実習生に与えると考えられる。つまり、今後 20 年ほどの間に、社会がどのように変化するかが、教師教育において極めて重要となるだろう。

そこで、次にあげるものは全て重要な要因であると考えられる。今後数年間のうちに、起こりそうに思えることは、過去 50 年の間でほとんど変化しなかったことである。変化としては、教師教育はより外的な影響を受けやすくなり、今後の一連の改革は、システムのなかに吸収されて機能しはじめるまでそれほどの時間を要しないものになるであろう。計画の次にまた計画がとられる現象は、絶え間ない変化と流動性を意味する。

教師教育は私が説明を試みたように、政治的なフットボールになった。私はまだ、試合は終わってはいないと思う、そして、その本質と結果は変化していないと考える。残念なことに、私はこれからも同様だと推測する。今後 10～20 年の間に、教師教育について正確に予測するのは難しいが、より政治的な計画と、より変化を期待することができる。日々直面する挑戦が減ることはないだろう。

(翻訳：林香菜子、林菜津子、小松郁夫)

Ⅲ. 教員研修・指導力班研究会報告

※ここでは、教員研修・指導力班の実施した4回の勉強会で報告された6件のうち、3件の報告についての記録を収録した。

教員研修・指導力班研究会報告

教員研修・指導力班では、平成19年度下記のとおり、4回の勉強会を開催した。

第1回 7月19日（木）

- 小倉康総括研究官「『すぐれた小中学校理科授業構成要素に関する授業ビデオ分析とその教師教育への活用』の背景とその成果について
- 早坂勇二・文部科学省初等中等教育局教職員課課長補佐「教員研修施策の概要について」
→報告書添付

第2回 10月23日（火）

- 薄井英男・神奈川県教育委員会教職員人材担当課長「神奈川県の教職員人材確保・育成基本計画について」→報告書添付
- 千々布敏弥総括研究官「全国教育研究所連盟教育課題調査から見た教育センター業務の変容」→報告書添付

第3回 3月3日（月）

- 高橋秀美・大田区立田園調布中学校長「中学校における教員の指導力の向上と研修の在り方」

第4回 3月24日（月）

- 浅野良一・兵庫教育大学教授「人材育成の理論の実際～企業・自治体行政部局における動向～」

平成19年度報告書には、上記の研究会のうち、第1回の早坂報告と、第2回の薄井報告、千々布報告の記録を記載する。また、「IV」に教員研修・指導力班の下田好行・総括研究官と松尾知明・総括研究官による自由研究論文を掲載する。

（事務局 千々布敏弥）

1 教員研修施策の概要

(2007年7月19日教員研修・指導力班第1回研究会)

文部科学省初等中等教育局教職員課課長補佐 早坂勇二氏

配付資料：1. 教育基本法の改正

2. 教育公務員特例法（抄）

3. 教員研修に関する答申（平成11年、14年、18年）（抄）

4. 研修の実施状況（略）

「魅力ある教員を求めて」「17年度教員研修実施状況」

5. 評価・改善システム（略）

「教員研修評価・改善システム開発事業

平成18年度事業の報告書（研修の実態調査、研修の評価方法）」

6. 教員研修センターの事業の概要（教員研修センターパンフレット）（略）

1. 教育基本法の改正

- ・教員に関する条項（第9条）を新たに規定＝「絶えず研究と修養に励み」「養成と研修の充実が図られなければならない」＝従前からの理念を確認的に明確化

2. 教員に求められる資質能力

- ・基本枠組みは平成11年教養審答申
- ・養成＋採用＋研修の各段階を通じて教員の資質能力の向上を図っている
- ・教員に求められる資質能力＝いつの時代にも求められる資質能力（昭和62年教養審答申）＋今後特に求められる資質能力（平成11年教養審答申）

3. 教員研修の体系

- ・研修＝国レベルの研修＋都道府県等教委が実施する研修＋市町村教委、学校、教員個人の研修
- ・都道府県等教委が実施する研修＝法定研修（初任研、10年研）、教職経験に応じた研修（5年研、20年研等）、職能に応じた研修、長期派遣研修、専門的な知識・技術に関する研修
- ・初任者研修の拠点校指導教員の補充のための教員を加配している
指導教員の後補充に非常勤講師を活用している教育委員会もある（この場合、教員の加配措置は不可）
- ・初任研は、通知により、校外研修25日以上、校内研修300時間以上を推奨
- ・10年研は、通知により、校外研修20日程度、校内研修20日程度を推奨
10年研は個々の教員の能力、適性等に応じた研修として義務付けられている
- ・長期社会体験研修の派遣人数は減少傾向（財政事情によると考えられる）
- ・大学院修学休業制度は基本的に自主研修のための制度

4. 国の研修に対する考え方

○平成11年教養審答申

- ・教員研修に関する総括的な答申
- ・すべての教員が一律に多様な資質能力を高度に身につけることは現実的でない
- ・多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することが求められる
- ・教員としての力量の向上は、日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本であり、任命権者等が行う研修も重要
- ・教員の資質能力形成における養成・採用・研修の各段階の役割分担を提言
- ・教員の各ライフステージに応じて学校において担うべき役割が異なることから、各段階に応じた資質能力が求められる
- ・初任研、経験者研修の問題点を指摘、見直しの方向を提言
- ・画一的な研修を批判（平成18年中教審答申でも指摘）
- ・研修実施者は研修内容や研修を受けた教員の資質能力について適切に評価すべき

○平成18年中教審答申

- ・今後の現職研修は、基本的に個々の教員の能力、適性等に応じた多様な研修を行い、その成果を適切に評価していくという性格を強めていくことが必要
- ・教育委員会は研修成果を適切に評価し、その後の指導や処遇に反映するシステムを構築することが課題（平成11年答申でも評価について提言しているが、あまり進んでいない）
- ・更新制との関係で10年研は存続が適当であるが、実施時期や研修内容を柔軟化の方向で見直しが必要

○教員研修評価・改善システム開発事業（委託研究）

- ・研修の成果の把握や評価・効果測定方法等についてモデルを開発することを目的
- ・18年度は教員研修及び研修の評価・効果測定等の実態調査を行った
- ・19年度は現に実施されている研修を基礎として実際的な評価・効果測定手法と評価・改善システムのモデルを開発する予定
- ・18年度は2件委託。19年度は5件委託（大学と民法法人）

5. 質疑

Q：18年答申は研修の方法が画一化されていると指摘しているが、教育センターでは多様な研修を提供しているのではないか

A：教員自身の経験や力量、ニーズに応じた研修の機会が少なく、講座等のメニューが多くても、研修方法が講義形式による一斉研修が中心となりがちであることを指摘している

Q：経験年数に応じた研修体系よりも、個々の教員の能力、適性に応じた研修の機会を提供する考え方が強くなるのか

A：そのとおり。11年答申にもあるように、経験年数に応じた資質能力が求められる一方、教員の個性や得手・不得手な分野も明らかになってくる。個々の教員に応じた研修に転換していくべき。また、現状の各教育委員会の研修計画は、そのねらいや達成度の設定が不十分で受講後の評価が困難。委託研究では、評価の基準を示すように求めている。

Q：免許更新制の実施にあたっては、大学側に条件が整っていないのでは

A：更新講習をどう実施するかは今後検討

Q：社会体験研修の効果を指摘する教員は多い。それは能力、適性に応じた研修とは異なるのではないか

A：社会体験研修は、視野が広がるものとして高く評価されている。経験のないことを体験するのは能力、適性に関わらず研修として効果があり、奨励される。

Q：研修の評価や効果測定は非常に難しいのではないか

A：教員の変容度という考えがある。1つはそれを測定する手法等を開発し評価すべき。研修プログラムの評価について、教員研修以外での取組例としてJABEE（日本技術者教育認定機構）が行っている技術者教育プログラムの認定活動がある。JABEEの認定基準では、プログラムそのものの質・レベル及びプログラム修了時の学生の力量を大学等のプログラム提供側が証明することを求めている。

Q：民間で行われているメンターによる力量形成システムを考える必要性はないか

A：教員の世界では従来のような先輩後半の関係で技術が伝達されることが行われにくくなっている。それを補完する対策は必要。学校現場の個々の課題も含めてより良い教育を実現するためのマネジメントが重要と考える

Q：説明責任を果たそうとすると、教員の力量の明示的規定が必要となるのではないか

A：平成11年の教養審答申で資質能力のモデルを示している。これを参考に、各教育委員会が地域の実情や教員の実態等を踏まえて具現化し、公表すべき

教育基本法の改正（教員研修関連）

1 改正前後の教育基本法の比較

改正後の教育基本法改正前の教育基本法（平成18年法律第120号）	改正前の教育基本法（昭和22年法律第25号）
<p>（教員）</p> <p>第九条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励みその職責の遂行に努めなければならない。</p> <p>2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。</p>	<p>第六条（略）</p> <p>2 法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。</p>

2 「教育基本法の施行について（通知）」（平成18年12月22日18文科総第170号）（抄）

10 教員（第9条関係）

(1) 趣旨

教員の使命や職責、待遇の適正等について、旧法第6条第2項に引き続き規定するとともに、教員の養成と研修の充実等について新たに規定し、独立した条としたこと。

(2) 内容

法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならないこと。

法律で定める学校の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならないこと。

3 教育基本法改正に関する国会審議における主な答弁

○ 「全体の奉仕者」を削除した理由如何。

○田中生涯学習政策局長： 「全体の奉仕者」を削除した理由についてでございますけれども、御指摘のように、現行の教育基本法では、学校教育が公の性質を持ち国民全体の利益のためにその職務を遂行すべきであるということから、国公立学校のみならず、私立学校も含めて、教員を全体の奉仕者として位置づけておるところでございます。この全体の奉仕者は公務員を想起させる文言でございます。現に憲法第十五条におきまして、「すべて公務員は、全体の奉仕者であつて、一部の奉仕者ではない。」旨が規定されておるところでございます。

したがいまして、今回、私立学校が学校教育において果たしている重要性にかんがみまして、私立学校の条文も新たに起こさせていただいておるところでございますけれども、教員の規定には、公務員を想起させる「全体の奉仕者」との文言は削除をしておるところでございますけれども、学校教育が公の性質を持つものであることや、そのような学校教育を担う教員の職務の公共性は従来と変わるものではないと考えておるところでございます。

(平成18年11月6日 衆・教育特委 西村智奈美氏 (民主))

○ 「絶えず研究と修養に励み」と新たに規定した理由如何。

○田中生涯学習政策局長： 教員は、教育を受ける者の人格の完成を目指しまして、その育成を促すという大変重要な職務を担うものでございます。近年の社会の大きな変化、あるいは児童生徒の多様化といった実態に的確に対応するためには、教員一人一人の資質の向上が求められているところでございます。一方では、指導力不足教員、あるいは教員による非違行為などの例もあるわけでございまして、これらに対しても的確な対応が求められているところでございます。

これらを踏まえまして、今回の改正では、現行法第六条第二項に教員についての規定があったわけでございますけれども、この第二項を独立させまして新たに教員の条項を設けまして、教員の使命や職責、身分の尊重と待遇の適正を規定いたしました現行の規定は基本的に引き継ぎますとともに、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励むべきこと、また養成と研修の充実が図られなければならないことを新たに規定しているところでございます。

(平成18年5月31日 衆・教育特委 糸川正晃氏 (国民))

○田中生涯学習政策局長： 教員が大変多忙感を持っておったり、あるいはいろいろな疾病にかかられておる、そういうことに関しましてはきちんと手当てをする必要があると考えておりますが、それと同時に、教員の中でも、自分の思いがなかなか子供に伝わらない、自分の教育方法、昔どおりの教育方法では子供がついてきてくれない、そういう問題を抱えている先生方も結構いらっしゃるのではないかというふうに私どもは認識しておるわけでございまして、そういう先生方のニーズに即した適切な研修の機会が与えられることが非常に重要であろうと思うところでございます。

(平成18年11月6日 衆・教育特委 西村智奈美氏 (民主))

教育公務員特例法（抄）

（昭和二十四年一月十二日法律第一号）

第四章 研修

（研修）

第二十一条

教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。

- 2 教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない。

（研修の機会）

第二十二条

教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。

- 2 教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。
- 3 教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のままで、長期にわたる研修を受けることができる。

（初任者研修）

第二十三条

公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等（政令で指定する者を除く。）に対して、その採用の日から一年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修（以下「初任者研修」という。）を実施しなければならない。

- 2 任命権者は、初任者研修を受ける者（次項において「初任者」という。）の所属する学校の教頭、教諭又は講師のうちから、指導教員を命じるものとする。
- 3 指導教員は、初任者に対して教諭の職務の遂行に必要な事項について指導及び助言を行うものとする。

（十年経験者研修）

第二十四条

公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等に対して、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、個々の能力、適性等に応じて、教諭等としての資質の向上を図るために必要な事項に関する研修（以下「十年経験者研修」という。）を実施しなければならない。

- 2 任命権者は、十年経験者研修を実施するに当たり、十年経験者研修を受ける者の能力、適性等について評価を行い、その結果に基づき、当該者ごとに十年経験者研修に関する計画書を作成しなければならない。
- 3 第一項に規定する在職期間の計算方法、十年経験者研修を実施する期間その他十年経験者研修の実施に関し必要な事項は、政令で定める。

（研修計画の体系的な樹立）

第二十五条

任命権者が定める初任者研修及び十年経験者研修に関する計画は、教員の経験に応じて実施する体系的な研修の一環をなすものとして樹立されなければならない。

教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」（平成11年12月10日）〈抜粋〉

Ⅱ 教員に求められる資質能力について

1. 教員に求められる資質能力

「養成と採用・研修との連携の円滑化」における主たる検討事項である教員採用の改善，研修の見直しを検討するに当たっては，改めて教員に求められる資質能力とは何かを確認した上で，そのような資質を備えた教員を確保するためにどのような改善，見直しを行うべきかを検討する必要がある。

教員に求められる資質能力については，本審議会発足以来の一貫したテーマであり，第1次答申において，次のとおり分析している。

(1) いつの時代にも求められる資質能力

教員の資質能力とは，第1次答申において示されているとおり，一般に，「専門的職業である『教職』に対する愛着，誇り，一体感に支えられた知識，技能の総体」といった意味内容を有するものと解される。

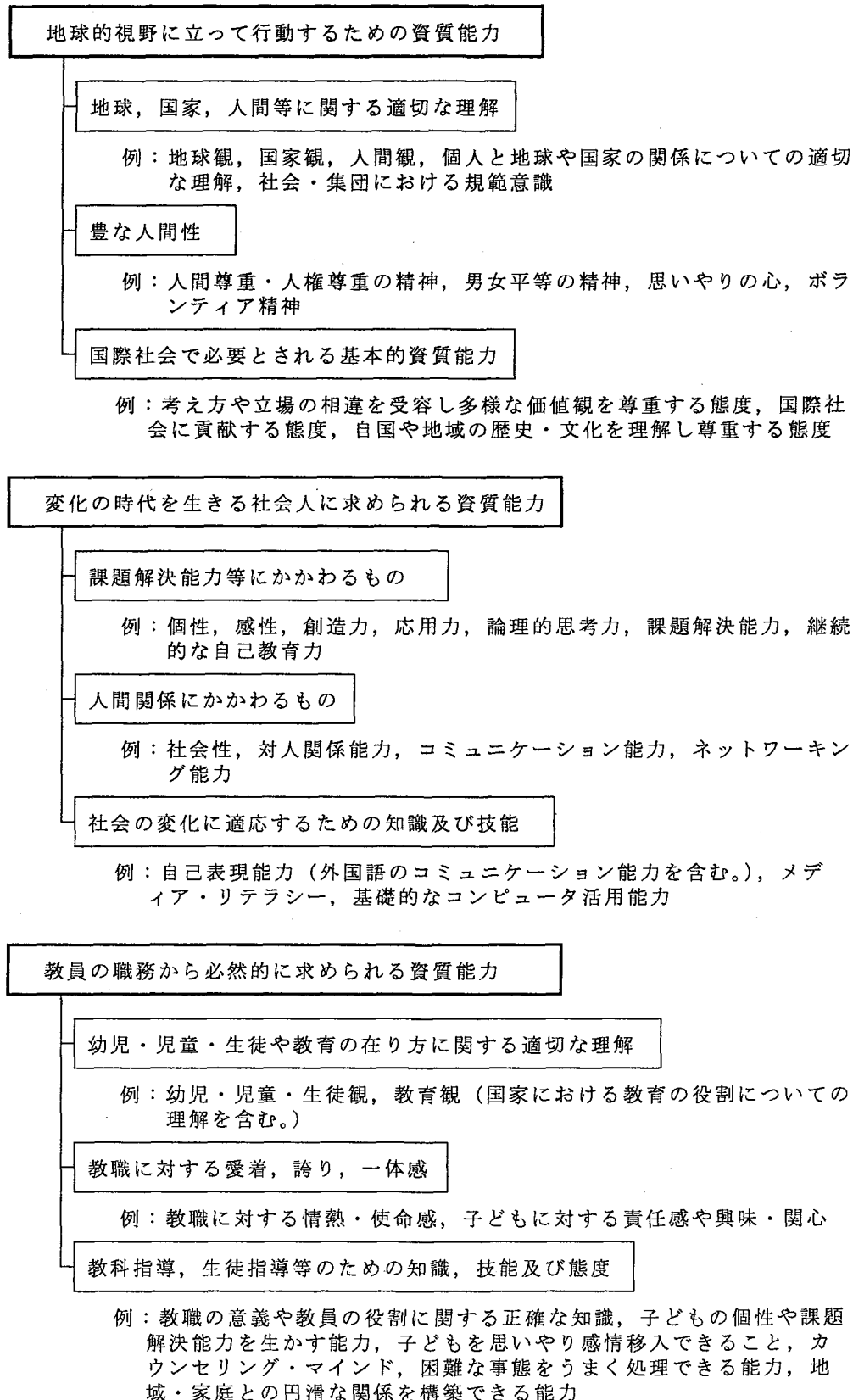
そして，学校教育の直接の担い手である教員の活動は，人間の心身の発達にかかわるものであり，幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ，昭和62年12月18日付け本審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」（以下「昭和62年答申」という。）において示されているとおり，教育者としての使命感，人間の成長・発達についての深い理解，幼児・児童・生徒に対する教育的愛情，教科等に関する専門的知識，広く豊かな教養，そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった能力がいつの時代にも教員に求められる資質能力であると考えられる。

(2) 今後特に求められる資質能力

これからの教員には，変化の激しい時代にあって，子どもたちに自ら学び自ら考える力や豊かな人間性などの「生きる力」を育成する教育を行うことが期待される。そのような観点から，今後特に教員には，まず，地球や人類の在り方を自ら考えるとともに，培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。また，教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから，教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない，これらを前提に，当然のこととして，教職に直接かかわる多様な資質能力を有することが必要である。

こうした考え方にに基づき，第1次答申においては，今後特に教員に求められる資質能力について以下のとおり例示している。

〔参考図〕 今後特に教員に求められる具体的資質能力の例



(3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性

このように教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。

第1次答申で指摘したように、むしろ学校においては、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべきものであり、また、いじめや不登校の問題をはじめとする現在の学校を取り巻く問題の複雑さ・困難さの中では、学校と家庭と地域社会との協力、教員とそれ以外の専門家との連携・協働が一層重要なものとなることから、専門家による日常的な指導・助言・援助の体制整備や学校と専門機関との連携の確保などを今後更に積極的に進める必要がある。

さらに、教員一人一人の資質能力は決して固定的なものではなく、経験を積むことにより変化し、成長が可能なものであり、それぞれの職能、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じ、生涯にわたりその向上が図られる必要がある。教員としての力量の向上は、日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本であるが、任命権者等が行う研修も極めて重要である。

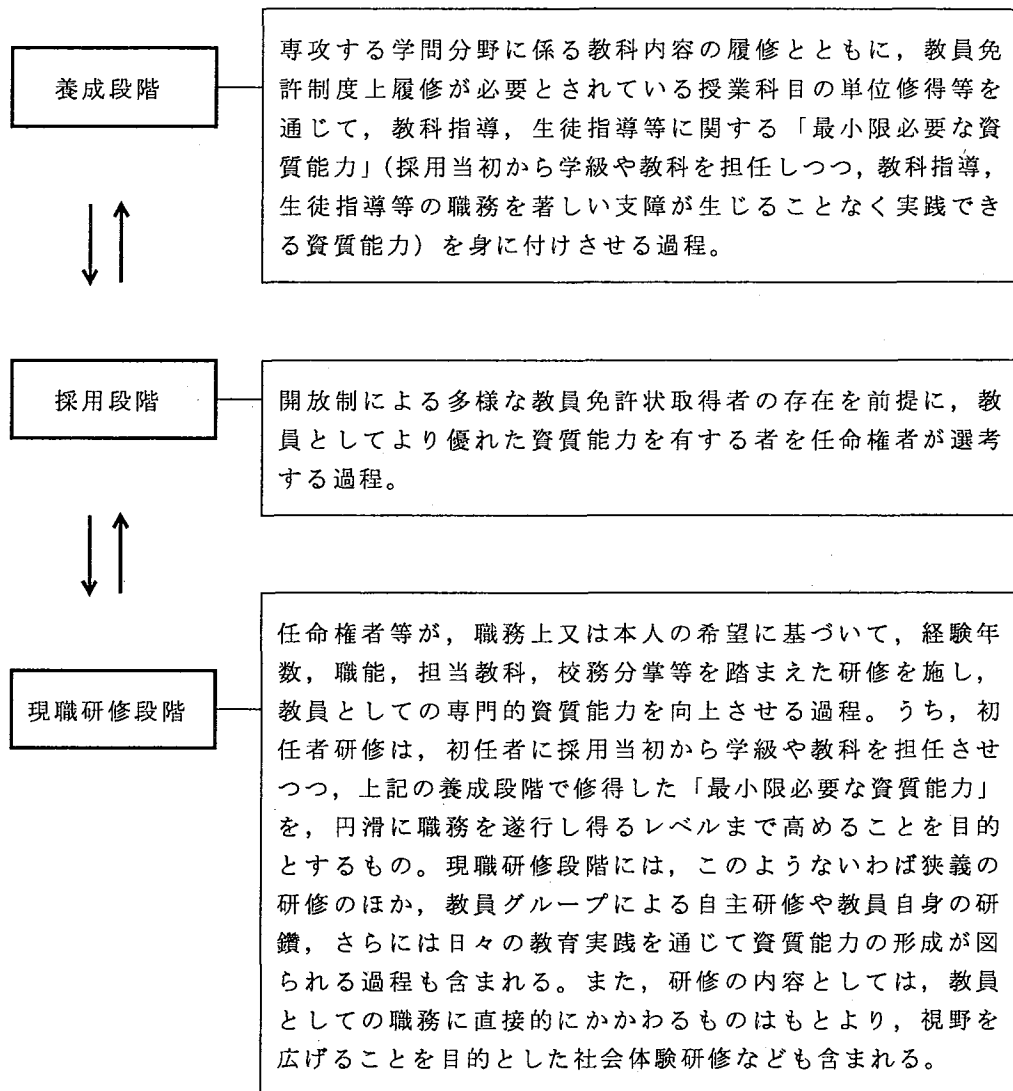
このようなことを踏まえ、今後における教員の資質能力の在り方を考えるに当たっては、画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、更に積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが必要である。結局は、このことが学校に活力をもたらす、学校の教育力を高めることに資するものと考えられる。

2. 養成・採用・研修の各段階における教員の資質能力形成に係る役割分担

昭和62年答申でも指摘しているように、教員としての資質能力は、養成・採用・研修の各段階を通じて生涯にわたり形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある。

このように、教員の資質能力は、養成段階を含め教員の生涯にわたり絶えずその向上が図られるべきものであるが、「養成と採用・研修との連携の円滑化」について検討するに当たっては、教員の資質能力の形成にかかわる養成・採用・研修の各段階の役割分担について検討する必要がある。養成・採用・研修の各段階における教員の資質能力の形成に係る役割分担については、第1次答申において以下のとおり指摘している。

〔参考図〕 教員の資質能力の形成に係る役割分担のイメージ



3. 教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力

教員についても、日々の職務及び研修を通じてその資質能力が育成されていくものであり、また、各ライフステージに応じて学校において担うべき役割が異なることから、各段階に応じた資質能力を備えることが必要となる。以下、初任者の段階、中堅教員の段階、管理職の段階に分けて、それぞれの段階に必要な資質能力について検討する。

(1) 初任者の段階

大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提として、採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が必要であり、さらに、教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力が必要である。養護教諭に

については、心身の健康観察、救急処置、保健指導等児童・生徒の健康保持増進について、採用当初から実践できる資質能力が必要である。

(2) 中堅教員の段階

学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。また、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。養護教諭については、保健室経営の在り方、学校保健の推進等に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。

(3) 管理職の段階

地域や子どもの状況を踏まえた創意工夫を凝らした教育活動を展開するため、教育に関する理念や識見を有し、地域や学校の状況・課題を的確に把握しながら、学校の目標を提示し、その目標達成に向けて教職員の意欲を引き出すなどのリーダーシップを発揮するとともに、関係機関等との連携・折衝を適切に行い、組織的、機動的な学校運営を行うことのできる資質を備え、また、学校運営全体を視野に入れた総合的な事務処理を推進するマネジメント能力等の資質能力が必要である。

以上検討してきた教員に求められる資質能力を前提として、このような資質能力を備える教員を確保するため、今後どのように採用の改善を行い、また研修の見直しを行い、さらに大学と教育委員会等の連携方策の充実を図るべきか、以下それぞれについて検討することとしたい。

IV 研修の見直し

1. 研修の現状

(1) 現職研修の現状

教員の研修については、幼児・児童・生徒との人格的触れ合いを通じ、個性・能力に応じて適切な指導を行うという教員の職責の特殊性にかんがみ、他の一般公務員と比較して特段の配慮が要請されることから、教育公務員特例法において、教員の主体的な研修を期待し、その自覚を促したり、任命権者にきめ細かな対応を求めるなど、より積極的な位置付けがなされている。

昭和62年答申においては、教員の任命権者等が教職生活の全体にわたって研修を積極的に実施するため、研修の体系化を図ることが必要であるとし、その観点として、各教員が教職の全期間を通じて必要な研修に参加できる機会を確保すること、国、都道府県、市町村等の各段階における研修が相互に関連を持って行われるようにすること、その際、社会の進展に対応して研修内容を絶えず見直し、整備するとともに、社会の構成員としての視野を広げる観点から学校以外の施設等における体験を積極的に取り入れること、といった諸点が挙げられ、すべての教員に適切な時期に必要な研修の機会を確保することが重要であるとされている。

そして、昭和63年の教育公務員特例法の改正による初任者研修の導入等を契機として、これまで、都道府県・指定都市教育委員会等において、教職経験に応じた研修、職能に応じた研修、専門研修、長期派遣研修、社会体験研修等、研修の体系化とその機会の整備が着実に進められてきた。

なお、公立学校の教員の研修については、任命権者である各都道府県・指定都市教育委員会等に第一義的な実施の責務があり、それぞれの実情に応じて多様な研修が実施されているが、文部省も、都道府県や市町村に対し、教員研修に関する必要な助言援助を行うとともに、校長・教頭や中堅教員を対象とした中央研修講座、初任者を対象とした洋上研修、教科指導や生徒指導に係る専門研修、教員海外派遣など、各種リーダー研修を自ら実施している。

各都道府県・指定都市教育委員会等が実施している現職教員に対する研修の概要は、以下のとおりである。

① 初任者研修

初任者の時期は、大学における養成段階と学校現場における実践とをつなぐ重要な時期であり、この時期に教職への自覚を高め、自立した教育活動を展開していく素地をつくるため、組織的、計画的な教職研修を実施する必要がある。こうした認識の下、国・公立学校の教員の現職研修の最初の段階に位置付けられる制度として、昭和63年に初任者研修制度が創設され、平成元年度から学校種ごとに段階的に開始され、平成4年度からは、小学校・中学校・高等学校・特殊教育諸学校の教諭の初任者を対象に実施されている。平成11年度の対象者数は、予算ベースで12,529人となっている。

初任者には、学級経営や教科指導に携わりながら、指導教員の指導・助言による校内研修（週2日・年間60日程度）が課され、その内容は、示

範授業・参観授業を中心に、服務・倫理、学級経営、教科指導、生徒指導等教諭の職務遂行に必要な事項全般にわたるものとなっている。併せて、校外研修（週1日・年間30日程度）が実施され、その内容は、教育センター等における受講、他校種参観、社会教育施設・社会福祉施設等の参観、ボランティア活動体験等のほか、宿泊研修等となっている。

養護教諭については、初任者研修の対象に含まれていないが、新規採用者に対しては、現代的課題への対応や個々の事例に対応できる能力を身に付けるための基礎研修及び専門研修をおおむね27日間実施している。

② 教職経験者研修

教職経験に応じた研修は、初任者研修とともに研修体系の基本を成すものと位置付けられ、5年、10年、20年等といった一定の教職経験を有する教員全員を対象として実施されている。

各都道府県・指定都市における教職経験者研修の実施状況は、平成9年度小・中学校教諭について見ると、5年経験者研修は59県市、10年経験者研修は48県市、15年経験者研修は17県市、20年経験者研修は4県市で実施している。

実施形態は、5年及び10年経験者研修を実施している県市が最も多く、平成9年度実施計画において33県市となっており、続いて5年及び15年経験者研修を実施している県市が10県市となっている。

内容面に関しては、その中心的内容として、5年経験者研修では教科指導が、中堅層の10年・15年経験者研修では生徒指導・教育相談が重視されている。また、管理職に近い20年経験者研修では、生徒指導・教育相談の割合が最も高いが、他の経験者研修と比べ学校経営に関する研修の割合が高くなっている。

養護教諭については、いわゆる保健室登校の増加等を機に、平成9年度から経験者研修を実施している。その内容は、保健室経営や心と体の健康の両面にかかわる健康相談活動の割合が高くなっている。

③ 中堅教員の研修

中堅教員の研修には、職能に応じた研修としての主任研修や教科に関する専門的な知識・技能を身に付けることを目的とした専門研修などがあり、主として各都道府県・指定都市教育委員会が実施している。

また、国においても、教職経験10年以上の中堅教員を対象とした中央研修講座を実施している。さらに、専門研修として、例えば、英語教育については、英語教育指導者講座（国内研修）や英語教員海外派遣事業を実施しているほか、情報教育については、教育情報化推進指導者養成研修を実施している。

④ 管理職研修

管理職研修は、校長、教頭及びそれらの候補者を対象に実施する研修で、主として各都道府県・指定都市教育委員会が実施しているが、国においても、校長及び教頭を対象とした中央研修講座を実施している。

⑤ 長期社会体験研修

長期社会体験研修は、社会の構成員としての視野を広げる観点から、民間企業、社会教育施設、社会福祉施設等学校以外の施設等へ教員を派遣して行う研修で、おおむね1か月から1年程度の長期にわたるものであり、開かれた学校に向け、学校と地域社会との連携のために重要な役割を果たすものである。長期社会体験研修により、研修を受けた教員の対人関係能

力の向上，学校運営上の効果，意欲の向上，指導力の向上，視野の拡大等の成果があがっている。

長期社会体験研修は近年全国で盛んに行われるようになってきており，平成元年度の実施県は1県，派遣教員数は1人，平成7年度の実施県は4県，派遣教員数は64人とごく少数にとどまっていたが，その後文部省が調査研究を行うなどした結果，平成10年度実績においては，43県市，派遣教員数723人，平成11年度計画においては，46県市，派遣教員数808人の実施と急速な拡大を見ている。

⑥ 学校栄養職員の研修

学校栄養職員に対する研修については，新規採用者研修をおおむね27日間，また，経験5年経過及び一定の経験の全職員に対して経験者研修を两段階合わせておおむね10日間実施している。また，今日，生涯にわたって心身ともに健康な生活の基礎を培う健康教育の一環として食に関する指導の充実を図るため，学校栄養職員と担当教諭がチームを組んだり，特別非常勤講師として食に関する指導を行うなどの取組が始められたところである。

⑦ 学校事務職員の研修

学校事務職員に対する研修については，各任命権者において実施しているほか，国において，指導的な立場にある事務職員に対する研修会を実施している。

(2) 現在実施されている現職研修の問題点

① 初任者研修

初任者研修については，教員としての使命感や自覚を持つことができた，授業展開や学級経営の仕方，子どもとの接し方について学ぶことができた，幅広い体験の機会を持つことができたなど，初任者から積極的な評価を受けるとともに，初任者が自主的・意欲的に研修に取り組み資質能力の向上が著しいなどの成果があがっているが，その一方において，以下のような問題点が指摘されている。

ア 研修内容等の問題点

- a 校内研修については，週当たりの研修時間数，研修項目等が固定されている例が多く，全般的に研修内容が画一化している。教科指導が示範授業と参観授業にとどまり，授業前後の指導の時間が必ずしも十分確保されていない傾向がある。
- b 校外研修については，講義中心の内容となっているなど，受講者にとって魅力の少ないものになっている傾向がある。また，校内研修の内容との間に重複が見られ，両者の間に有機的な連携が保たれていない例が見られる。

イ 初任者研修制度の運用上の問題点

- a 初任者については，多くの学校において，学級担任，教科担任，その他の校務分掌について軽減措置がとられているが，初任者の配置について十分な配慮が行われずに他の教員と同じように役割を受け持っている場合には，その負担が重くなる。平成10年度に文部省が全国の初任者に対して行ったアンケート調査によれば，研修の時間が十分に取れず，十分研修に専念できないなどの意見が出されている。
- b 初任者を受け入れた学校において校内研修の実施体制が確立していない例や，管理職や指導教員の指導の不足等により，校内研修が十分に実施されていない例がある。

- c 初任者の配置校に同一の教科を担当する教員がいない例や、指導教員等の負担軽減のための非常勤講師が確保されていない例が見受けられるなど、任命権者において、域内の学校の状況を見据えて初任者を十分な研修実施体制が整う学校に配置するなどの配慮に欠けている例がある。

養護教諭については、平成9年度から新規採用者研修が拡充されたところであるが、いまだ児童・生徒の心身の健康に関する現代的諸課題に対応するには不十分である。また、養護教諭は職場に一人配置の場合が多く、特に職場内研修での指導者の確保や職場外での研修が難しいことが指摘されている。

② 教職経験者研修等の現職研修

(1) において述べた現在実施されている現職研修は、各都道府県・指定都市教育委員会等の努力により体系的に整備され、教員の資質能力の向上を図る上でかなりの成果があがっている。しかしながら、一方において、以下のような問題点が指摘されている。

ア 平成9年度実績による教職経験者研修等全参加者数における講義形式の研修の参加者数の割合は83.5%に上っており、ともすれば形態として講義形式による一斉研修が中心となりがちであったり、教員が受け身の立場で受講するものが多い。

イ 研修が体系的に整備される一方、その内容・方法が画一化され、各教員自身が受講したいと考えるそのニーズに応じた研修の機会が少ない。

ウ 都道府県教育委員会や市町村教育委員会等、各研修実施者が実施する研修の内容に重複が見られ、必ずしも効率的な研修体系となっていない。

エ 教育課題の増大等により年々研修内容が増加しているにもかかわらず、研修の実施について精選・見直しが必ずしも十分行われておらず、受講する教員の負担になっている。

オ 研修についての評価が十分に行われておらず、受講者にどれだけ研修内容が受け止められたのかが十分に把握されていない。

カ 幼稚園の場合、設置する市町村教育委員会が研修を実施することとなっており、行財政的基盤の脆弱さから研修の機会が少ない。

③ 学校栄養職員の研修

学校栄養職員の研修については、平成9年度から新規採用者研修が拡充され、新たに経験者研修が始められたところであるが、いずれも児童・生徒の食の指導に関する現代的諸課題に対応するには不十分である。また、学校栄養職員は職場に一人配置の場合が多く、特に職場内研修での指導者の確保や職場外での研修が難しいことが指摘されている。

④ 学校事務職員の研修

学校事務職員の研修については、学校運営において一層役割を果たしていく観点からの内容の充実が課題となっている。

2. 見直しの方向

○ 研修を行うに当たっては、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、更に積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図るようにしていくことが大切である。

○ 教員が生涯を通じて自らの資質能力の向上を図っていくためには、何

より日々の職務に傾注することにより様々な力量を身に付け、それらの職務の遂行を通じて見いだされた課題について、研修を行い、その解決を図っていくことが必要であり、このため、個々の教員の自発的・主体的な研修意欲に基づいた研修を奨励し、そのための支援体制の整備を図ることが必要である。

- 初任者研修については、初任者に教職一般について円滑に職務を遂行し得る能力を身に付けさせるとともに、新たな教育課題に適切に対処できるよう課題解決能力の伸長を図ることが必要である。このため、校内研修及び校外研修の内容及び方法を見直して一層の充実を図るとともに、職務を通じて行う研修及び職務を離れて行う研修においてより一層充実した研修が受けられるよう、その運用等の改善を図ることが必要である。
養護教諭の新規採用者研修に関しては、その専門性を高めるとともに、初任者研修の改善の方向に可能な限り沿いながら条件整備に努めることが必要である。
- 教職経験者研修等の職務研修については、学校が現在直面している課題に適切に対処しこれからの時代に求められる学校教育を実現する上で必要な教員の資質能力の向上を図る内容等に精選するとともに、研修の実施方法についても、選択制の導入、参加型の研修の導入等を基本的な視点として見直しを図ることが必要である。
- 社会体験研修については、長期の研修の機会を拡充するとともに、すべての教員に短期の研修の機会を提供することが必要である。
- 従来、授業時間内に実施していた研修については、授業時間外に移行するなど可能な限り削減する方向で見直すことが必要である。
- 研修実施者は、研修内容や研修を受けた教員の資質能力の向上について適切に評価を行い、その結果を今後の研修の在り方、実施内容・方法の改善等に生かすことが必要である。
- 学校栄養職員の研修については、児童・生徒の食の指導に関する現代的諸課題に適切に対処できる専門性を高め、学校運営に積極的に参画する意欲や態度を培うとともに、職場外での研修を受けやすくするなどの環境整備に努めることが必要である。
- 学校事務職員の研修については、学校の機能的運営に資するための資質能力の向上の観点から、その改善を図ることが必要である。
- 今後国が行う研修については、各都道府県等での教育内容・方法等に関する研究や研修において中心的な役割を果たすような教員等を対象とする研修の実施、学校教育に係る喫緊の課題を中心とした内容の研修の実施の観点から更に精選・見直しを行う必要がある。

「Ⅱ 教員に求められる資質能力」において述べたように、国際化や情報化の進展等変化の激しい時代にあつて、教員の資質能力には今日特に求められるようになったものもあり、これらを今後養成される教員のみでなく、現職教員も早期に身に付けられるような配慮が求められる。

その際、学校は、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、組織全体として充実した教育活動を展開できること、教員一人一人の資質能力はそれぞれの職能、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じ、生涯にわたり向上が図られるものであるということなどを踏まえ、研修を行うに当たっては、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、更に積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図るようにしていくことが大切である。

教員が生涯を通じてこのような資質能力の向上を図っていくためには、何より日々の職務に傾注することにより様々な力量を身に付け、それらの職務の遂行を通じて見いだされた課題について研修を行い、その解決を図っていくことが必要である。

このため、今後は、個々の教員の自発的・主体的な研修意欲に基づいた研修を奨励し、そのための支援体制の整備を図ることが必要である。その際、特に第2次答申において提言した現職教員に対する大学院修士課程を積極的に活用した適切な現職研修の機会の提供については、教員の自主的・主体的研修活動の支援・奨励の中核を成すものとして位置付ける必要がある。

また、初任者研修については、初任者に教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について円滑に職務を遂行し得る能力を身に付けさせるとともに、新たな教育課題に適切に対処できるよう課題解決能力の伸長を図るため、校内研修及び校外研修の内容及び方法を見直して一層の充実を図るとともに、職務を通じて行う研修及び職務を離れて行う研修においてより一層充実した研修が受けられるよう、その運用等の改善を図ることが必要である。

養護教諭の新規採用者研修に関しては、いじめ等学校を取り巻く心身の健康問題に対処できるよう専門性を高めるとともに、初任者研修の改善の方向に可能な限り沿いながら条件整備に努めることが必要である。

教職経験者研修等の職務研修については、初任者研修や大学院修士課程における再度の教育機会との関係を考慮し、学校が現在直面している課題に適切に対処しこれからの時代に求められる学校教育を実現する上で必要な教員の資質能力の向上を図る内容等に精選するとともに、研修の実施方法についても、選択制の導入、参加型の研修の導入等を基本的な視点として見直しを図ることが必要である。さらに、研修内容等の充実を図るため、大学や民間企業等の支援・協力を得て、その目的に沿ったカリキュラム開発を行うことが必要である。

社会体験研修については、これまで大きな成果をあげてきていることから、できる限り多くの教員に対して、長期の社会体験研修の機会を拡充するとともに、すべての教員に短期の社会体験研修の機会を提供することが必要である。

なお、従来、授業時間内に実施していた研修については、学校週5日制の導入を踏まえ、教員が日々の職務に傾注できるよう、研修実施者において、長期休業期間などの授業時間外に移行するなど可能な限り削減する方向で研修の在り方を見直すことが必要である。

また、研修実施者は、研修内容や研修を受けた教員の資質能力の向上について適切に評価を行い、その結果を今後の研修の在り方、実施内容・方法の改善等に生かすことも大切である。なお、修士レベルの教育を受け、専修免許状を取得した者については、給与上の措置など適切な処遇改善を検討することが必要である。

さらに、都道府県教育委員会等が実施する各種研修については、できる限り私立学校の教員に対しても受講の機会を与えていくことが望まれる。

学校栄養職員の研修については、子どもの食生活の乱れの深刻化にかんがみ、児童・生徒の食の指導に関する現代的諸課題に適切に対処できるよう専門性を高め、学校運営に積極的に参画していく意欲や態度を培うとともに、職場外での研修を受けやすくするなどの環境整備に努めることが必要である。

学校事務職員の研修については、学校の機能的運営に資するための資質能力の向上の観点から、その改善を図ることが必要である。

今後国が行う研修については、各都道府県等での教育内容・方法等に関する研究や研修において中心的な役割を果たすような教員等を対象とする研修の実施、学校教育に係る喫緊の課題を中心とした内容の研修の実施の観点から更に精選・見直しを行う必要がある。

3. 具体的方策

(1) 教員の自主的・主体的研修活動の奨励・支援

教員の自主的・主体的研修活動を中心とした教員研修を展開していくためには、各教員が自己の生涯にわたる研修に関するビジョンを確立し、これに基づいて、毎年度当初に年間研修計画を立案することが必要である。

各学校においては、日常の教育活動・学校運営を通じて校長、教頭、他の教員が、教員の日々の職務の遂行に必要な助言、協力を日常的に行うなどの学校運営を行うとともに、各学校や地域の具体的な教育課題に即した校内研修の充実を図るなど、校内における研修体制の整備を図ることが必要である。

都道府県、市町村においては、教育センターを中心に勤務時間外の研修機会の提供、研修に関する情報提供、指導者の派遣等により教員の自主的・主体的研修活動を奨励・支援するよう努めることが必要である。また、都道府県教育委員会等においては、意欲ある教員を広く対象として、修士レベルの教育機会を現職研修の体系に明確に位置付けることが必要である。

国においても、研修休業制度の創設、衛星通信やインターネットを活用した研修の機会を提供するシステムの構築を行うことが必要である。

① 各教員の年間研修計画の作成

2. で述べたように、各教員の得意分野づくりや個性の伸長を図るための教員の自主的・主体的研修活動を中心とした教員研修を展開していくためには、各教員が自己の専門、得意分野、課題等を自覚するとともに、自己の生涯にわたる研修に関するビジョンを確立し、これに基づいて、毎年度当初に年間研修計画を立案することが必要である。その際、校長等管理職においても、当該教員の資質能力を踏まえ適切に指導助言していくことが求められる。また、各教員の年間研修計画の立案に対する校長の指導助言に資するよう、研修に関する個人記録等を作成すること、教育センター等において年間研修計画のモデルを開発することなどを検討することが必要である。

② 学校における研修体制の整備等

各学校においては、校長のリーダーシップの下、日常の教育活動・学校運営を通じて校長、教頭、他の教員が、指導案の作成等教員の日々の職務の遂行に必要な助言、協力を日常的に行うなどの学校運営を行うとともに、各学校や地域の具体的な教育課題に即した校内研修の充実を図るなど、校内における研修体制の整備を図ることが必要である。

③ 都道府県、市町村における取組

都道府県、市町村においては、教育センターを中心に次のような施策により教員の自主的・主体的研修活動を奨励・支援するよう努めることが必

要である。その際、私立学校の教員に対しても研修に関する情報を広く提供するなど、私立学校の教員が研修に参加しやすくなるよう配慮することも必要である。また、都道府県教育委員会等においては、教職経験を通じて形成された様々な問題意識を持つ意欲ある教員を広く対象として、修士レベルの教育機会を現職研修の体系に明確に位置付けることが必要である。

ア 研修機会の提供

個々の教員のニーズに応じた多様な内容・方法の研修機会を大学等とも連携し、夜間も含め勤務時間外に幅広く提供すること。また、教育センターを活用して教員自らが研修を企画し、自主的に参加することが可能となる環境整備を行うなどの支援を行うこと。

イ 研修に関する情報提供

これまでの研修実績の蓄積及び研修プラン・内容・方法等に関する情報や、民間教育研究団体や企業等が行う研修機会に関する情報の提供を行うこと。また、様々な研修プラン等に関する研究開発を行い、教員に提供すること。

ウ 指導者の派遣

教員が、学校あるいは一定の場所においてグループで自主的・主体的研修活動を行う場合に、そのための指導者を派遣すること。

④ 国における取組

国においても、次のような施策を推進することが必要である。

ア 研修休業制度の創設等、可能な限り多くの現職教員が多様な形態で修士レベルの教育を受けることができるようにするための条件整備を行うこと。

イ 教員自らの問題意識に応じて必要な講義を受講できるよう、衛星通信やインターネットを活用し、常時、研修の機会を提供するシステムの構築を行うこと。

(2) 初任者研修の見直し

初任者研修の校内研修及び校外研修の方法及び内容については、次のような見直しを図ることが必要である。

- ・ 初任者の個々の経験や力量に応じたものにしたり、個々の学校の抱える課題に重点を置くなどの工夫を図ること。
- ・ 授業の準備から実際の展開に至るまでの授業実践の基礎について、初任者の日々の実践の反省点等に基づいて、指導教員等がきめ細かく初任者を指導していく時間を確保すること。
- ・ 校内研修と校外研修との有機的な連携を保つこと。
- ・ 初任者が自己の問題意識に応じて、講師や研修内容を選択することが可能となるような研修を実施したり、参加型・体験型研修、課題研究・討論など課題解決的な研修を多く取り入れるなど、研修実施者において、研修カリキュラムをより魅力あるものとするよう工夫すること。
- ・ 異なる規模の学校での研修や他校種での研修等他の学校での経験を得る機会の確保を図ること。

- ・ 初任者研修に関する拠点校を設置し、当該拠点校において初任者に対する校外研修を実施したり、当該拠点校に勤務する研修担当教員を初任者が配置されている学校に派遣することについて検討すること。

初任者が職務を通じて行う研修及び職務を離れて行う研修においてより一層充実した研修を受けられるよう、学校においては、初任者研修の実施のために措置されている指導教員が指導事務に専念できるよう制度本来の趣旨を十分認識し、その適切な運用に努めること、任命権者の権限と責任において適切かつ計画的に新任教員を配置すること、初任者に対する指導について、再任用教員や非常勤講師の活用を図るなど、よりきめ細かく指導を行えるような工夫を講じることが必要である。

養護教諭の新規採用者研修については、現在の学校を取り巻く問題に対応できるようその内容の専門性を高めるとともに、初任者研修の改善の方向に可能な限り沿いながら条件整備に努めることが必要である。

① 初任者研修の内容等の見直し

初任者研修のカリキュラムについては、初任者に教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について円滑に職務を遂行し得る能力を身に付けさせるとともに、新たな教育課題に適切に対処できるよう課題解決能力の伸長を図るため、校内研修及び校外研修の内容及び方法を次の観点から見直しを図ることが必要である。

校内研修については、

- ・ 個々の初任者の経験や力量に応じたものにししたり、個々の学校の抱える課題に重点を置くなどの工夫を図ること。
- ・ 指導案の書き方、板書の仕方、発問の在り方等授業の準備から実際の展開に至るまでの授業実践の基礎について、初任者の日々の実践の反省点等に基づいて、指導教員等がきめ細かく初任者を指導していく時間を確保すること。

校外研修については、

- ・ 校内研修との有機的な連携を保つこと。
- ・ 初任者が自己の問題意識に応じて、講師や研修内容を選択することが可能となるような研修を実施したり、参加型・体験型研修、課題研究・討論など課題解決的な研修を多く取り入れるなど、研修実施者において、研修カリキュラムをより魅力あるものとするよう工夫すること。
- ・ 異なる規模の学校での研修や他校種での研修等他の学校での経験を得る機会の確保を図ること。
- ・ 初任者研修に関する拠点校を設置し、当該拠点校において初任者に対する校外研修を実施したり、当該拠点校に勤務する研修担当教員を初任者が配置されている学校に派遣することについて検討すること。

② 初任者研修制度の運用等の改善

初任者が職務を通じて行う研修及び職務を離れて行う研修においてより一層充実した研修を受けられるよう、初任者の学級担任については副担任を担当させたり、学級担任を受け持つ場合には授業時間数を少なくするなどにより、その負担の軽減を図ること、授業等に関する指導教員による指導の一層の充実を図ること、チームティーチングなどによる指導場面に積極的にかかわることを通して実践的指導の基礎を身に付けることができるようにすること、初任者が円滑に職務を離れて研修を受けることが可能

となるようにすることなどに努めることが必要である。

このため、学校においては、初任者研修の実施のために措置されている指導教員が指導事務に専念できるよう、制度本来の趣旨を十分認識し、その適切な運用に努める必要がある。また、任命権者である都道府県教育委員会等の権限と責任において、指導教員の確保が比較的容易な一定規模の学級数を有する学校等、研修を円滑に実施することがより可能な学校に初任者を配置するなど、適切かつ計画的に初任者を配置することが必要である。加えて、初任者に対する指導について、再任用教員や非常勤講師の活用を図るなど、よりきめ細かく指導を行えるような工夫を講じることが必要である。

③ 養護教諭の新規採用者研修の充実

養護教諭の新規採用者研修については、いじめ、不登校、薬物乱用や性の逸脱行動等現在の学校を取り巻く心身の健康問題が深刻化し、また、生徒指導に関する校内組織への参加が求められることも多くなっていることから、これらに対応できるようその内容の専門性を高めるとともに、前述の初任者研修の改善の方向に可能な限り沿いながら条件整備に努めることが必要である。

(3) 教職経験者研修等の見直し

教職経験者研修については、今後必要となる資質能力を有し、教育改革の実施に対応できる教員を確保する観点から研修内容の精選・見直しを図ること、研修参加者のニーズや学校の課題等に応じて多様な選択ができるようにするなどの改善を図ることなどを検討することが必要である。養護教諭については、保健教育に関する実践的指導力の向上の観点からその充実を図ることも必要である。

中堅教員の研修については、より一層職務に関する専門知識や教養を身に付け、また、学校経営を行うために必要な人事管理、企画立案、事務処理等の資質能力を高めることができるよう、研修の内容・方法を見直すことが必要である。

管理職研修については、一般に組織体の経営に必要とされる専門知識や教養を身に付け、また、学校事務を含め総合的なマネジメント能力を高めることができるよう、管理職研修カリキュラムの開発を行うとともに、研修の内容・方法を見直すことが必要である。また、管理職研修と任用とを関連付ける方策を検討し、管理職試験についても、事前又は事後の研修の在り方と関連して、校長、教頭それぞれの職責に応じてその在り方を見直す必要がある。

幼稚園教員の研修については、その内容の専門性を高め、また、園外研修を受けやすくするなどの環境整備に努めることが必要である。

盲・聾・養護学校等に転動した教員等の研修については、障害がある幼児・児童・生徒や特殊教育に関する正しい理解が深められるようにする観点から研修の充実を図る必要がある。

① 教職経験者研修（５年，１０年，２０年経験者研修等）

教職経験者研修については、「Ⅱ 教員に求められる資質能力について」

1. (2)において述べたように、今後、教員には、特に「地球的視野に立って行動するための資質能力」、「変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力」、「教員の職務から必然的に求められる資質能力」が必要となることから、このような観点から研修内容の精選・見直しを図ることが必

要である。

また、今後、「総合的な学習の時間」の導入等、新学習指導要領・教育要領の実施による新しい教育課程や、中高一貫教育校の設置、高等学校における総合学科の設置等により、多様な教育形態の実施が可能となることを踏まえ、このような教育改革の実施に対応できる教員を確保する観点から、研修内容を見直すことが必要である。

研修の実施形態、方法等の見直しについては、第1次答申の教員養成カリキュラムの改善や第2次答申の大学院修士課程における現職教員の再教育の機会の活用により、教員の得意分野や個性が今後一層多様化することを踏まえ、研修参加者のニーズや学校の課題等に応じて多様な選択ができるようにするなどの改善を図ること、可能な限り参加型・体験型研修を取り入れていくことが必要である。

また、一定の時期に全教員が受講するという形態ではなく、各教員が研修計画を策定し、自己の研修計画に基づき一定の時期までに一定の研修を終了するなどの方法も検討することが必要である。

なお、平成10年の教育職員免許法改正により、3年以上の勤務経験を有する現職の養護教諭について、その勤務する学校において保健の授業を担当することが可能となったことを踏まえ、養護教諭の研修については、保健教育に関する実践的指導力の向上の観点からその充実を図ることも必要である。

② 中堅教員の研修

中堅教員については、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など機能的組織の維持・形成に重要な位置を有することから、より一層職務に関する専門知識や教養を身に付けるとともに、将来の校長、教頭としての人材を育成する観点から、学校経営を行うために必要な人事管理、企画立案、事務処理等の資質能力を高めることができるよう、研修の内容・方法を見直すことが必要である。

専門知識を身に付ける研修については、第2次答申で提言した大学院修士課程における再教育の機会の積極的な活用、大学教員による研修の導入などにより研修内容のレベルの向上を図るよう努め、また、民間企業の実務担当者による研修を導入するなど、社会の実情に即した知識を得るような研修を実施することも検討することが必要である。専門研修としての英語教育については、コミュニケーション能力の育成を図るため、特にリスニングやスピーキングに重点を置く観点から、情報教育については、コンピュータ等で指導できる能力を養成する観点から、生徒指導、進路指導については、教員のカウンセリング能力を向上させる観点から、それぞれ研修内容等を見直しを図ることが必要である。さらに、産業界の技術革新に対応するため、専門高校等における職業教育担当教員に対して、産業界や大学等における研修の機会を充実することが必要である。

また、高等学校における新教科「情報」及び「福祉」を担当する教員の養成及び指導力の向上を目的とした研修を実施することが必要である。

③ 管理職研修

学校において個性や特色ある教育活動を展開するためには、校長及びそれを補佐する教頭に、教育に関する理念や識見を有し、地域や学校の状況、課題を的確に把握しながら教職員の意欲を引き出すなどリーダーシップを発揮するとともに、関係機関等との連携・折衝を適切に行い、組織的・機動的な学校運営を行う資質能力が求められる。

このため、管理職研修については、校長、教頭の学校運営に関する資質

能力や新しい教育課題に対応できる能力を養成する観点から、これからの学校教育や学校経営の在り方についての理解に加えて、一般に組織体の経営に必要とされる専門知識や教養を身に付け、学校事務を含め総合的なマネジメント能力を高めることができるよう、管理職研修カリキュラムの開発を行うとともに、例えば、他部局、他校種、異業種等の管理職等と合同で研修を行ったりするなど、研修の内容・方法を見直すことが必要である。

また、管理職研修の一環として、管理職候補者に対して、事前に一定期間研修を行い、その成果に基づいて任用するなど、管理職研修と任用とを関連付ける方策を検討することが必要である。また、例えば、管理職候補者期間中において、学校間、校種間及び学校と行政系職場間での人事交流を計画的に行い、できるだけ多様な経験を積むことで、管理職としてふさわしい人材育成を図ることを検討することが必要である。

さらに、管理職試験についても、事前又は事後の研修の在り方と関連して、校長、教頭それぞれの職責に応じてその在り方を見直す必要がある。特に、校長の採用選考については、教頭への選任に際して行われる選考方法との重複を避けるなどの見直しを図ることが必要である。

なお、管理職にふさわしい人材を確保する観点から、社会から幅広く人材を登用することを考慮する必要がある。

盲・聾・養護学校や特殊学級・通級指導教室を設置する小・中学校の校長・教頭には盲・聾・養護学校教諭免許状の保有者等の経験者の配置に配慮したり、特殊教育の経験のない新任管理職への研修の充実を図っていくことも必要である。

④ 幼稚園教員の研修

新規採用教員研修や経験者研修など幼稚園教員の研修については、少子化、育児不安、女性の社会進出等幼児を取り巻く環境が大きく変わりつつある状況やこれに伴う問題にも対応できるようその内容の専門性を高め、また、園外研修を受けやすくするなどの環境整備に努めることが必要である。

市町村内の設置数が少ない幼稚園などについては、隣接市町村による合同研修の開催等の取組を各任命権者において検討することが必要である。

⑤ 盲・聾・養護学校等の教員の研修

障害がある幼児・児童・生徒や特殊教育についての理解を深められるよう、他校種から盲・聾・養護学校に転勤した教員に対する研修の充実を図るとともに、特殊学級及び通級による指導を担当する教員への研修の実施や、盲・聾・養護学校教諭免許状の取得のための研修等の充実を図ることに努めることが必要である。

(4) 社会体験研修の充実

社会体験研修は、対人関係能力の向上、学校運営上の効果、意欲の向上、指導力の向上、視野の拡大等の成果をあげており、できる限り多くの教員に対して長期の社会体験研修の機会を拡充するとともに、すべての教員に短期の社会体験研修の機会を提供することが必要である。

社会体験研修については、民間企業、社会福祉施設、行政機関等への派遣により、対人関係能力の向上、学校運営上の効果、意欲の向上、指導力の向上、視野の拡大等の成果をあげているが、今後更に研修参加者の増加を図る

とともに、その質的な充実を図るため、以下の取組を進めることが必要である。

① 長期社会体験研修の機会の拡充

できる限り多くの教員に対して1年、半年又は1学期間の長期の社会体験研修の機会を拡充するため、研修等定数の一層の充実や非常勤講師活用による支援等の方策を検討することが必要である。

派遣先については、民間企業をはじめ学校とは全く異なる勤務環境で、例えば顧客の対応等社会の幅広い人々との接触により対人関係能力等を高め、社会の構成員としての視野を一層広げるような経験を得ることのできる場所を選定することが必要である。

対象教員については、当該都道府県等の状況を踏まえて重点化を図る必要があるが、各都道府県教育委員会等において適切に判断していくこととなるが、その際、児童の発達状況や、学級担任制により教員が特定の児童と触れ合う時間が長いことから、児童の人格形成に大きな影響を及ぼしていることなどを考慮し、義務教育段階、特に小学校の教員から重点的・段階的に研修を実施していくことが望まれる。

② 全教員に対する社会体験研修の機会の提供

社会体験研修の成果を効果的に学校教育活動に反映していくためには、一定数の教員に長期の研修の機会を確保するとともに、一方で広く全教員が教職経験の節目ごとに短期間の研修を受けられることができるようにすることが必要である。このため、初任者研修の校外研修や教職経験者研修において現在実施している社会体験研修を更に充実し、長期休業期間中に1週間から1か月程度の社会体験研修を実施することが望まれる。

③ ボランティア等の社会体験活動の推進

各教員が年間研修計画の一環として長期休業期間等を利用し、主体的にボランティア等の社会体験活動を行うことが重要であり、任命権者においても、ボランティア活動等に関する情報提供に努めるなど、このような活動を積極的に行うための支援に努めることが必要である。

また、地域に開かれた学校を実現するため、地域に根ざした社会体験活動を行うよう努めることも必要である。

(5) 学校栄養職員の研修の充実

学校栄養職員の研修については、食に関する指導の充実等の観点から、新規採用者研修、経験者研修の一層の充実を図る必要がある。

学校栄養職員の研修については、近年児童・生徒の食生活の乱れが深刻化していることにかんがみ、食に関する指導の充実の観点から、学校栄養職員と担当教諭がチームを組んで教科指導や給食指導を行ったり、特別非常勤講師として学校栄養職員が食に関する指導を行うために必要な内容の充実を図る必要がある。また、教員の研修の改善方向を可能な限り適用して改善を図り、職場外での研修を受けやすくするなどの環境整備に努め、現在行われている新規採用者研修、経験者研修の一層の充実を図る必要がある。その際には、教諭等に対して実施している初任者研修等のうち学校栄養職員にとっても必要と考えられる研修項目については、共に参加できるよう配慮することが適当である。

(6) 学校事務職員の研修の充実

学校事務職員の研修については、その専門性を高めるための研修や、学校の機能的運営に一層役割を果たす意識及びそれに必要な知識を高めるための研修の充実を図ることが必要である。

学校事務職員の研修については、その専門性を高めるための研修や、校長のリーダーシップの下、学校の機能的運営に一層役割を果たす意識及びそれに必要な知識を高めるための研修などを重視し、その充実を図ることが必要である。

(7) 国が行う研修の見直し

今後国が行う研修については、各都道府県等での教育内容・方法等に関する研究や研修において中心的な役割を果たすような教員等を対象とする研修の実施、学校教育に係る喫緊の課題を中心とした内容の研修の実施の観点から更に精選・見直しを行う必要がある。

国の企画・立案に係る研修の実施については、行政改革の観点を踏まえ、現在国立教育会館が実施しているものを含め、その精選・見直しを図りつつ、これらの事務を効率的かつ効果的に行わせるため、独立行政法人に移管することが適当である。

国と地方の役割分担の観点から、教職員に対する研修は任命権者が主体的に実施することが基本であり、教職員研修における国の役割は、次のとおりと考えられる。

- ア 各都道府県等での教育内容・方法等に関する研究や研修において中心的な役割を果たすような教員等を対象とする研修の実施
- イ 学校教育に係る喫緊の課題を中心とした内容の研修の実施
- ウ 研修の水準の全国的な向上を図るために必要な情報の収集・整理・提供
- エ 各都道府県等における研修が円滑かつ効果的に行われるようにするための指導・助言及び条件整備

今後国が行う研修については、上記ア及びイの観点から更に精選・見直しを行うとともに、衛星通信を活用した研修への転換など実施方法及び参加対象等の見直しも進める必要がある。

また、受講者がより理解しやすい方法による研修や常に最先端の方法による研修の実施等、国の研修をより効果的に実施するためには、一つの機関において研修の実施に関する専門的技術を効率的に収集・集積し、研修の実施を集中的に行うことが必要である。

このため、国の企画・立案に係る研修の実施については、中央省庁等の改革を推進するため国の事務の減量、効率化や政策の企画・立案機能と実施機能の分離が求められていることをも踏まえ、現在国立教育会館が実施しているものを含め、その精選・見直しを図りつつ、これらの実施事務を効率的かつ効果的に行わせるため、独立行政法人に移管することが適当である。

V 大学と教育委員会等との連携方策の充実

3. 具体的方策

(4) 研修に関する連携

大学において教員研修プログラムの研究開発を行い、教育委員会等に提供するなどの方策や、大学において教員研修の実施体制を整備し、積極的に現職教員の研修を受け入れる方策、学校教育における様々な問題等を抱える現職教員からの相談に応じることができる相談体制などの整備を都道府県段階等で検討することが必要である。

① 教員研修プログラムの研究開発

今後、「IV 研修の見直し」において述べたように、初任者研修や教職経験者研修の方法・内容等を見直すことを検討することが必要である。その際、大学において教員研修プログラムの研究開発を行い、これを教育委員会等に提供するなどの方策を都道府県段階等で検討することが必要である。

② 大学における現職教員の研修受入れ・相談体制の整備

大学において、例えば、夏期集中講座等の専門講座の開講などにより教員研修の実施体制を整備し、積極的に現職教員の研修を受け入れる方策を都道府県段階等で検討することが必要である。また、学校教育における様々な問題等を抱える現職教員からの相談に応じることができる相談体制などの整備を都道府県段階等で検討することが必要である。

中央教育審議会「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」
（平成14年2月21日）〈抜粋〉

II 教員免許更新制の可能性

1. 教員免許更新制をめぐる背景と検討の視点
2. 教員の適格性確保や専門性向上にかかわる制度

(1) 採用制度

(略)

(2) 教員の勤務を評価するための制度（勤務評定）

(略)

(3) 現職教員の適格性を確保するための制度

(略)

(4) 現職教員の専門性向上のための制度（研修制度）

教員は職責遂行のため絶えず研修に努めなければならないが、任命権者は計画的にその実施に努めなければならないこととされている（教育公務員特例法第19条）。これは、教員の資質能力が養成、採用、研修の各段階を通じて伸長が図られるものであり、現職教員段階においては、大学での養成段階で身に付けた資質能力を、職務と研修を通じて更に高めることが求められるからである。

このため、教員の任命権者である各都道府県・指定都市教育委員会をはじめとして各教育委員会において、初任者研修、教職経験者研修等の教職経験に応じた研修、職能に応じた研修、専門研修等様々な体系的な研修を実施している。

各都道府県・指定都市教育委員会等が実施している現職教員に対する研修の概要は、以下のとおりである。

① 初任者研修

初任者の時期は、大学における養成段階と学校現場における実践とをつなぐ重要な時期であり、この時期に教職への自覚を高め、自立した教育活動を展開していく素地を作るため、組織的、計画的な教職研修を実施する必要がある。こうした認識の下、国・公立学校の教員の現職研修の最初の段階に位置付けられる制度として、昭和63年に初任者研修制度が創設され、平成元年度から学校種ごとに段階的に開始され、平成4年度からは、小学校・中学校・高等学校・特殊教育諸学校の教諭の初任者を対象に実施されている。

初任者研修においては、指導教員の指導・助言による校内研修（週2日・年間60日程度）及び教育センター等における受講、他校種参観、社会教育施設・社会福祉施設等の参観、ボランティア活動体験等の校外研修（週1日・年間30日程度）が実施されている。

② 教職経験者研修

教職経験に応じた研修は、初任者研修とともに研修体系の基本を成すものと位置付けられ、5年、10年、20年等といった一定の教職経験を有する教員全員を対象として実施されている。

各都道府県・指定都市における教職経験者研修の実施状況は、平成12年度小・中学校教諭について見ると、59県市中、5年経験者研修は全県市、10年経験者研修は49県市、15年経験者研修は19県市、

20年経験者研修は9県市で実施されている。

内容面に関しては、平成12年度の講座数で見ると、5年経験者研修では教科指導が、10年経験者研修では教科指導及び情報教育が、15年経験者研修では生徒指導・教育相談が重視されている。また、管理職に近い20年経験者研修では、学校経営及び情報教育に関する研修の割合が高くなっている。

③ 中堅教員の研修

中堅教員の研修には、職能に応じた研修としての主任研修や教科に関する専門的な知識・技能を身に付けることを目的とした専門研修などがあり、主として各都道府県・指定都市教育委員会が実施している。国レベルにおいても、中堅教員を対象とした中央研修講座を実施している。

④ 管理職研修

管理職研修は、校長、教頭及びそれらの候補者を対象に実施する研修で、主として各都道府県・指定都市教育委員会が実施しているが、国レベルにおいても、校長・教頭を対象とした中央研修講座を実施している。

⑤ 長期社会体験研修

近年、視野の拡大、対人関係能力の向上等を目的として教員を民間企業、社会福祉施設等学校以外の施設等へおおむね1か月から1年程度派遣して行う長期社会体験研修の機会が拡大しており、平成13年度（計画）は72県市で1,292人の教員が派遣されている。

⑥ 大学院修学休業制度

教員の自主的・主体的研修活動の機会を拡充するため、国公立学校の教員が、大学院等で学び専修免許状を取得するため、1年から3年の間休業することができる大学院修学休業制度が平成12年4月の教育公務員特例法等の一部改正により創設され、平成13年4月現在、全国で155人の教員がこの制度により大学院に修学している。

⑦ 上位免許状の取得（上進制度）

国立、公立、私立に共通のものとしては、現職教員の研修意欲を高め、資質能力の向上を図るため、教育職員免許法において、所定の在職年数と免許法認定講習等による単位取得により、教育職員検定で上位の免許状を取得できることとなっており、現職教員の研修等が免許状に反映される仕組みとなっている。

現職研修の見直しについては、平成11年の教育職員養成審議会第3次答申において、現職研修の現状、問題点を指摘した上で、具体的改善方を提言している。具体的には、初任者研修については、校内研修の実施体制が確立していなかったり、その内容が画一化している例があることなどの問題点を指摘し、初任者の指導教員が指導事務に専念できるよう適切な校務分掌等の措置を講ずることや、校内研修の内容を個々の初任者の経験や力量に応じたものにするなど改善方を提言している。また、教職経験者研修についても、その内容・方法が画一化され、教員のニーズに応じた研修の機会が少ないことなどの問題点を指摘し、教員のニーズや学校の課題等に応じて多様な選択ができるようにするなど今日的な観点から内容・方法の見直しを図ることなどの改善を各教育委員会に促している。

国立学校及び公立学校の教員の適格性確保や専門性向上にかかわる現行制

度の概要は以上であるが、私立学校の教員においては、使用者の判断により、採用、人事管理等を通じてその適格性の確保や、研修を通じてその専門性の向上が図られている。

3. 教員免許更新制の可能性の検討 (略)

4. 教員の資質向上に向けての提案

(1) 教員の適格性を確保するために (略)

(2) 教員の専門性の向上を図るために

① 新たな教職10年を経過した教員に対する研修の構築

教員が中堅段階に進んでいく期間の中でも、特に重要な時期である教職経験10年を経過した教員に対し、勤務成績の評定結果や研修実績等に基づく教員のニーズ等に応じた研修を各任命権者が行うものとする。すなわち、一定の力量を備えた教員に対しては、更に指導力を高めるための研修や、これからの学校や教員に求められるマネジメントや学校の説明責任に関する素養を身に付ける研修などその得意分野づくりを促し、苦手分野や弱点を抱えている教員に対しては、その分野の必要な指導力等を補うことのできるような、個々の教員の力量に応じた研修を各任命権者において実施することとする。

② 学校における研修の充実

教員の資質能力の向上にとって、日々の職務を通じた校内研修は特に重要であり、校長のリーダーシップの下、各学校において、教授技術、教材研究、各学校や地域の具体的な教育課題等について、各教員が相互に評価し合うことなどが必要である。

③ 自主研修の活性化

教員においても、勤務時間外などを積極的に活用し、自費で様々な研修に取り組むことが求められるとともに、研究授業を実施したり、学会や研究会において研究論文を発表するなどの自主的・主体的な取組が求められる。また、教員の自主研修を支援する大学と教育委員会との連携による取組も一層促進されることが期待される。

④ 研修実績の活用

各教員の研修実績については、研修歴を作成し、これを自己努力と得意分野を示す一種の研修修了書や研修証明書として活用することも考えられる。この修了書や証明書については、特色ある学校づくりを進めている学校への教員の赴任希望申告として活用したり、保護者や地域住民に自らの得意分野をアピールし社会的評価を得る資料として活用する方策を今後検討することが望まれる。校長にも学校運営の中で個々の教員の研修成果が校務分掌等に生かされるよう努めることが求められる。

⑤ 研修の評価

研修成果は一般に研修後の教員の授業や学級経営等の諸活動において力量の向上が見られたかどうかによって測られるものであり、研修

後の勤務実績の評定が適切に行われ、その後の教員に対する指導や研修計画に生かされるよう努めることが必要である。身に付けた知識技能を当該研修の過程で測ることが可能な研修については、その評価についても積極的に行い、その後の教員に対する指導等に生かしていくことが必要であり、研修やその成果についての評価については、新たな教職10年を経過した教員の研修においても適切に実施されることが必要である。

(3) 信頼される学校づくりのために
(略)

(略)

(1) 教員の適格性を確保するために
(略)

(2) 教員の専門性の向上を図るために

更新制の導入目的のうち、専門性の向上については、これまで任命権者である都道府県教育委員会等を中心に研修の体系化に努めてきたところであるが、教員のライフステージに応じた研修を更に推進するため、任命権者が教員の資質能力の変化に対応して研修を実施するための制度を設けることが必要であると考え。このため、採用されてから教職経験10年を経過した全教員に対する研修を新たに構築することを提言する。

なお、今回提言するのは、国立学校及び公立学校の教員についてであるが、私立学校においても教員のライフステージに応じ適時適切な研修を実施することが期待され、また、下記に提案する研修に私立学校教員の参加の機会が与えられることが望まれる。

① 新たな教職10年を経過した教員に対する研修の構築

教員のライフステージを考えたとき、教職経験の各段階に応じた資質能力が求められる。これについては、平成11年の教育職員養成審議会第3次答申のⅡ3.において、初任者段階、中堅教員段階、管理職段階に分けて具体的に記述されている。

このような教員のライフステージを念頭に置いた場合、初任者段階から中堅教員段階に進んでいく期間における資質向上が特に重要と考える。すなわち、中堅教員の段階においては、学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であり、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要であり、若手教員への助言、援助など指導的役割が期待される。この段階に進んでいく期間において、教員は、一般に、様々な経験を通じることによって、教科指導や生徒指導等に関し、基礎的・基本的資質能力を確保し、一定の自信を持って臨むことができる力量を備えるとともに、各人の得意分野作りや個性の伸長を図り始めていくのであり、また、それが強く求められている。そして、これからの学校運営に必要とされるマネジメントや下記(3)で述べる学校の説明責任に関する素養もこの段階で身に付けることが必要である。

また、2.(4)に述べたように、教育職員養成審議会第3次答申に

において、現在各都道府県教育委員会等で実施されている教職経験者研修については、その内容・方法が画一化され、教員のニーズに応じた研修の機会が少ないことなどの問題点が指摘されており、この点からも改善のための具体的方策が必要である。

さらに、科学技術や子どもを取り巻く社会の急速な変化、これに伴う教育方法・技術の変化等に伴い、教員としての専門性の維持向上を図る観点から、一定の期間ごとに変化に対応するための研修を行うことも必要である。

このため、この中堅段階に進んでいく期間の中でも、特に重要な時期である教職経験10年を経過した教員に対し、勤務成績の評定結果や研修実績等に基づく教員のニーズ等に応じた研修を各任命権者が行うものとする。すなわち、一定の力量を備えた教員に対しては、更に指導力を高めるための研修や、これからの学校や教員に求められるマネジメントや学校の説明責任に関する素養を身に付ける研修などその得意分野作りを促し、苦手分野や弱点を抱えている教員に対しては、その分野に必要な指導力等を補うことのできるような、個々の教員の力量に応じた研修を各任命権者において実施することとするものである。この研修においてなお指導力の改善を要すると認められた教員については、更にその指導力を高めるための個別の研修を行うことも可能であろう。これらの研修の具体の実施については、各都道府県教育委員会等の実情に応じ、教職経験10年を経過した者ではなく、例えば11年を経過した者を対象とすることも考えられ、実施時期についても一律にはなく、一定の期間（例えば、数年程度）内に該当するすべての教員に対する研修が実施されるよう計画的に進められることが考えられる。

また、これらの研修は教育センター等において各都道府県教育委員会等が自ら実施するものに限らず、大学・大学院等との連携に基づき大学・大学院等の授業参加を研修に位置付けたり、民間組織等が開設する研修コース等を活用することによって、個々の教員の力量の向上のための研修プログラムを多彩かつよりきめ細かく整備することができよう。国においても、このような研修プログラムの整備のために財政的支援等適切な措置を講ずることが求められる。

このように、この新たな教職経験10年を経過した教員に対する研修については、次のような点において従来型の教職経験研修とは内容を異にする。

- ア 研修内容は、勤務成績の評定結果や研修実績等、教員のニーズに応じて決められるものや、時代の変化に対応したものであること。
- イ したがって、研修プログラムは、その期間、内容について、相当程度多様なものになり得ること。
- ウ 研修プログラムは教育センターにおいて開設されるものばかりでなく、大学・大学院等の授業や民間組織等の研修コースも活用し、多彩であり、かつ選択の幅も考慮できるものとなること。

② 学校における研修の充実

教員は日々の職務に傾注することにより様々な力量を身に付けるものであり、校内研修の充実、教員の資質能力の向上にとって特に重要な意義を持つものである。このため、例えば、教授技術、教材研究、各学

校や地域の具体的な教育課題等について、校長、教頭及び他の教員が日々の職務の遂行に必要な助言・協力を行ったり、教員が相互に日常の授業実践を公開し、評価し合ったりすることなどが必要である。その際、校長はそのリーダーシップを発揮し、校内研修の充実に向け、校務運営上、十分に工夫することが求められる。なお、教員の校内研修を支援する大学と教育委員会・学校との連携による取組も一層促進されることを望みたい。

③ 自主研修の活性化

学校現場における様々な教育課題に真摯に対応するために日々研鑽に努めている教員も少なくない。教員には、教育公務員特例法により研修に関する努力義務が課されており、個々の教員が自らの力量を高めていくためには、職務命令による研修だけではなく、このような教員自らの自主研修を奨励することが重要であることは言うまでもない。他の職業人が自己能力伸長のため様々な研修に自費で参加しているように、教員においても、勤務時間外などを積極的に活用し、自費で様々な研修に取り組むことが求められるとともに、研究授業を実施したり、学会や研究会において研究論文を発表するなどの自主的・主体的な取組が求められる。また、上記②と同様に、教員の自主研修を支援する大学と教育委員会・学校との連携による取組も一層促進されることを望みたい。

④ 研修実績の活用

研修実績については、例えば、大学院修学休業制度や科目等履修制度を活用した大学院での学修、青年海外協力隊への参加など社会貢献活動、新たな教員免許状の取得、民間組織等の開設する研修への参加によって得られた資格の取得なども考慮されるべきであろう。このような資質向上に向けての教員の自発的な取組にも期待したい。

また、各教員の研修実績については、研修歴を作成し、これを自己努力と得意分野を示す一種の研修修了書や研修証明書として活用することも考えられる。この修了書や証明書については、特色ある学校づくりを進めている学校への教員の赴任希望申告として活用したり、保護者や地域住民に自らの得意分野をアピールし社会的評価を得る資料として活用する方策を今後検討することが望まれる。校長にも学校運営の中で個々の教員の研修成果が校務分掌等に生かされるよう努めることが求められる。このような取組ともあいまって、新たな教職10年を経過した教員に対する研修の導入が、教育職員養成審議会の提言する方向に沿った初任者研修を起点とする既存の研修体系の見直しや、教員の自主研修の一層の活性化を促進するものとする。

⑤ 研修の評価

ここで、研修の評価の必要性について強調しておきたい。これまで初任者研修をはじめ任命権者等の実施する研修や、個々の教員の自主研修について、研修やその成果についての評価が十分になされてきたとは言えない。

研修については、その成果について評価し、個々の教員に対するその後の指導や研修の在り方にフィードバックすることが求められる。

研修成果は一般に研修後の教員の授業や学級経営等の諸活動において力量の向上が見られたかどうかによって測られるものであり、研修後の勤務実績の評価が適切に行われ、その後の教員に対する指導や研修計画に生かされるよう努めることが必要である。なお、この場合にあっても、研修においては受講するにとどまるだけではなく、研修後に必ずレポートを提出するとともに、その評価を受けることも求められる。研修内容によっては、例えば、情報機器の操作など、研修により身に付けた知識技能を当該研修の過程で測ることが可能と考えられるものがある。このような評価についても積極的に行い、その後の教員に対する指導等に生かしていくことが必要である。教科の指導力を育成する研修等を受けても、学校現場に戻ってから余り改善が見られない場合は、更に特別な研修を課すべきであり、それでもなお研修成果が現れない場合は、他職種への配置転換の措置につなげることも必要である。

また、研修後の教員に対する評価結果を研修の在り方の検討に反映させ、研修プログラムを不断に改善していくことが求められる。さらに、研修やその成果については、教員自身もきちんと自己評価を行うことが求められよう。

これらの研修やその成果についての評価等については、①で述べた新たな教職10年を経過した教員に対する研修においても適切に実施されることが必要であろう。また、この機会に教員自身が進んで自己評価することにより、自らの適性や得意分野等について再確認することが望まれる。

なお、個々の教員の自主研修についても、校長は計画段階及び事後に報告を受け、その努力について適正に評価するとともに、教員の自主研修計画に適切な助言を行うことが望まれる。

(3) 信頼される学校づくりのために (以下略)

中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」

（平成18年7月11日）（抜粋）

5. 採用、研修及び人事管理等の改善・充実

（2）現職研修の改善・充実

－現職研修の体系化の検証や10年経験者研修の今後の在り方等－

今後の現職研修は、個々の教員の能力、適性等に応じた多様な研修を行い、その成果を適切に反映していくという性格を強めていくことが必要であり、個々の研修の目的、内容、評価等の検証を行い、必要な改善・充実を図ることが必要である。

10年経験者研修については、法定研修としての位置付けは引き続き存続させることが適当であるが、更新制の導入との関係で、更なる指導力の向上や、得意分野づくりに重点を置いた研修としての性格をより明確にするとともに、実施時期や研修内容については、柔軟化の方向で見直しを行うことが必要である。

- 現在、現職研修については、都道府県・指定都市・中核市の教育委員会（以下「各教育委員会」という。）において体系化が図られているが、研修成果を適切に評価し、その後の指導や処遇に反映するシステムを構築することが課題となっている。また、今回、更新制の導入により、生涯にわたり教員の資質能力を保証するという制度的基盤が確立されることから、今後の現職研修は、基本的に個々の教員の能力、適性等に応じた多様な研修を行い、その成果を適切に評価していくという性格を一層強めていくことが必要である。
こうした観点に立ち、今後、各教育委員会においては、現在実施されている現職研修の体系化の考え方や、個々の研修の目的、内容、成果等の検証を行い、必要な改善・充実を図ることが必要である。
- また、各教育委員会における研修が多様化する中で、国においては、研修の成果の把握や評価方法等についてモデルを作成するなど、全国的な水準を確保するための方策について検討することが必要である。併せて、国や各教育委員会においては、非常勤講師や民間企業の経験者など、多様な経歴を有する教員が増加している状況を踏まえ、個々の教員のキャリアに応じた柔軟な研修体系や研修内容について検討することが必要である。
- 更新制を導入することとする場合、平成14年の本審議会の答申に基づき制度化された10年経験者研修との関係が課題となる。この点については、10年経験者研修は、平成14年の答申において、当時検討していた更新制の導入目的のうちの専門性の向上を図るための方策として提言したという経緯はあるが、平成15年度の実施以来、各教育委員会においては、制度の趣旨を踏まえた多様で特色ある研修が実施・工夫され、教員の専門性の向上や、体系的な研修の整備に寄与してきたところである。
- こうした現状を考慮すると、10年経験者研修については、教育公務員特例法上の法定研修としての位置付けは引き続き存続させることが適当であるが、更新制の導入との関係で、中堅教員としての更なる指導力の向上や、得意分野づくりに重点を置いた研修としての性格をより明確にするとともに、その実施時期や研修内容については、柔軟化の方向で見直しを行うことが必要である。
- 平成11年の教養審第三次答申で指摘したように、今後は、各教育委員会が実施す

る研修や校内研修に加えて、教員の自主性・主体性を重視した自己研修が一層重要である。各学校や各教育委員会においては、大学や、民間も含めた教育研究団体等における教員の研修活動を奨励・支援するとともに、教員の自己研修への取組を適切に評価し、処遇に反映していくことが必要である。

- 学校教育を取り巻く課題や教員をめぐる状況が大きく変化する中で、独立行政法人教員研修センターについては、全国的な教員の資質能力の向上を担うナショナルセンターとしての役割・機能を、これまで以上に発揮していくことが求められる。このため、各地域において中核的な役割を担う教員等を一堂に集めて行う研修や、各教育委員会に先行して実施する喫緊の重要課題に関する研修について、今後とも、一層の充実を図ることが必要である。

また、同センターにおいては、今後、全国の優れた実践事例を収集するとともに、各教育委員会や大学等との連携により、10年経験者研修等のモデルカリキュラムの開発や、研修の効果的な実施手法の開発を行い、情報提供するなど、各教育委員会に対する指導・助言・援助の機能をより一層、充実・強化することが必要である。

- 各教育委員会が所管する教育センターにおいては、研修の実施のみならず、学校現場や大学、独立行政法人教員研修センター等と密接に連携・協力して、地域に根ざした教材やカリキュラム等の開発研究を行うとともに、優れた指導実践を蓄積し、学校現場に提供していくなど、その機能の充実・強化を図ることが必要である。

- 今後は、現職研修の面でも、大学と教育委員会や学校との一層の連携を図ることが重要である。このため、大学においては、研修プログラムの開発研究や現職教員を対象とした研修講座の開設、教育センター等との共同による研修事業の実施等について、検討することが必要である。

- 今後、信頼される学校づくりを進めていくためには、校長や教頭等の管理職に優れた人材を得ることが極めて重要である。これからの校長等には、保護者や地域住民の意向を十分把握し、関係機関等と連携しながら組織的・機動的に学校運営を行うマネジメント能力や、学校の教育目標の実現に向けて、個々の教員の意欲を引き出す観点から、教員評価を行う評価者としての能力の向上等が求められている。このため、各教育委員会においては、管理職や管理職候補者を対象として、これらの能力向上のための研修を一層充実することが必要である。この際、大学や民間における先導的・意欲的な取組が活用されることが期待される。

2 神奈川県教職員人材確保・育成基本計画について

(2007年10月23日教員研修・指導力班第2回研究会)

神奈川県教育委員会教職員人材担当課長 薄井英男氏

平成19年10月23日、神奈川県教育委員会教育局教職員人材担当課長、薄井英男氏を国立教育政策研究所（目黒庁舎）にお招きして、神奈川県教育委員会の人材確保・育成基本計画について講演いただいた。神奈川県教育委員会の今後の人材確保・育成基本計画は、高い指導力と意欲を持つ教職員の確保・育成が目的である。これは柱で構成されている。一つは「多様で優秀な教職員の確保」である。もう一つは「指導力の高い教職員の育成」である。それぞれの柱の内容は次の通りである。

1 多様で優秀な教職員の確保

(1) 優れた人材の確保

1) 教員採用試験の見直し

- ① 選考方法の改善・工夫
- ② 有資格者等の一次試験免除
- ③ 大学推薦制度の拡充
- ④ 受験区分の新設

2) 採用前研修の実施

新規採用予定者希望研修の実施

(2) 経験豊かで多様な人材の確保

1) 即戦力人材の確保

教員経験者の実績を考慮した採用の実施

2) 多様な人材の確保

- ① 受験年齢制限の緩和
 - ② 特別選考対象者の拡充
- ##### 3) 民間人の活用
- ① 民間人校長公募制度の活用
 - ② 特別非常勤講師制度の活用

(3) 教員志望者支援施策（仮称）の実施

- 1) 教員志望者スクールの実施
 - ① 実践力向上事業の実施
 - ② かながわ教育学講座の実施
 - ③ 大学連携の実施
- 2) 教員志望者支援の実施
 - ① 教育実習の支援
 - ② 学習・部活動支援ボランティア事業の実施

- 2 指導力の高い教職員の育成
 - (1) 能力開発施策の実施
 - 1) 自己啓発の促進

自己研修の支援
 - 2) 教職員研修の充実
 - ① 教職研修に応じた基本研修の実施
 - ② 信頼の確立のための研修の実施
 - ③ 授業力向上のための研修の実施
 - ④ 教育課題解決のための研修の実施
 - ⑤ マネジメント能力向上のための研修の実施
 - ⑥ 教職大学院派遣研修等の実施
 - ⑦ 出前研修（仮称）の実施
 - ⑧ 校内研修の充実に向けた支援
 - 3) 職務を通じた能力開発
 - ① 目標管理手法の実施
 - ② 児童・生徒の意見を踏まえた授業改善の実施
 - ③ OJT の推進に向けた支援
 - 4) 人事配置による能力開発
 - ① 各校種・行政との人事交流の実施
 - ② 企業派遣研修の実施
 - ③ 私立学校との相互交流の実施
 - ④ 都道府県交流の実施
 - (2) 能力活用施策の実施

適材適所の人事配置

- ① 能力・適性に応じた人事配置
- ② 教職員公募制度による人事配置
- (3) 能力・意向把握施策の実施
 - 1) 能力・適性の適切な把握
教職員人事評価システムの充実
 - 2) 教職員意向の適切な把握
教職員現況・意向の効果的活用
- (4) 人材育成支援施策の実施
 - 1) 教職員の士気高揚の促進
 - ① 優れた教員の認定制度の導入
 - ② 勤務成績の給与等への反映
 - ③ 教職員提案制度の充実
 - 2) 管理監督者層の能力向上
管理職マネジメント研修の実施
 - 3) その他
 - ① 人材育成支援体制の整備
 - ② 退職校長等の活用による教職員の支援

このなかで「多様で優秀な教職員の確保」として「教員採用試験の見直し」で、特別支援教育に関する専門的な教育を担う人材を確保するために、平成 19 年度実施試験から、特別支援学校の区分による募集を実施することが新規事業となっている。また、「人材育成支援策の実施」の「教職員の志気高揚の促進」で、「優れた教員の認定制度の導入」が新規事業となっている。これは、平成 19 年度から、授業実践に優れ、教員の模範として推奨すべき教員を表彰し、顕彰するものである。このことによって、教員全般の意欲と資質能力の向上を図ろうとするものである。また、「勤務成績の給与等への反映」も新規事業である。これは、新たな昇給制度と勤勉手当成績率について、一般教職員にも導入するものである。これらのことが新規事業として特筆すべき内容となっている。

(国立教育政策研究所 下田 好行)

3 全国教育研究所連盟「教育課題調査」から見た 教育センター業務の変容

(2007年10月23日教員研修・指導力班第2回研究会)

国立教育政策研究所 千々布敏弥

0. 教育課題調査とは

都道府県市町村や民間が設置する教育研究機関の連合体である全国教育研究所連盟は、平成16年度から、加盟機関の業務内容を聴取する「教育課題調査」を実施している。この調査は、連盟の活動を見直す中で、加盟機関の課題に対応するための調査研究の必要性が指摘され、加盟機関からの要望を踏まえて調査項目を設定し、実施しているものである⁽¹⁾。同調査は、自由記述で回答された内容を連盟事務局が類型化（アフターコード）して整理している。調査側があらかじめ類型を設定すると、機関によって用語の使用文脈が異なっているために、調査側の意図が回答者に伝わらない可能性があるためである。各項目の質問文は、調査意図と回答を期待している活動内容を例示することで、調査意図が回答者になるべく伝わるよう工夫している。より実態に即した回答を引き出すため、調査項目の表記や例示の内容を毎年修正している。そのため、調査結果の単純な時系列比較はできなくなっているが、16年度から19年度までの都道府県指定都市機関の調査結果を比較すると、ほぼ一貫した傾向を示している。

同調査が調べているのは、カリキュラムセンター機能、研修業務の一元化、研修成果の評価、時間外・土曜日開館状況、出前講座実施状況などであり、これらの回答傾向から、教育センターが現在直面している課題の一端を分析することができる。

1. カリキュラムセンター機能

カリキュラムセンターの概念は、元参議院議員の中島章夫氏が提唱した。中島氏は、カリキュラムに関する調査研究に基づいた各学校のカリキュラム開発の支援を、カリキュラムセンターの機能と定義したが、教育センターが「カリキュラムセンター」と称して開設した組織は、研究だけを行うものや支援だけを行うものなど、多様な形態となっている⁽²⁾。

最初にカリキュラムセンター機能に取り組んだのは大阪府であり、平成11年にカリキュラムに関する研究を主目的とするカリキュラム研究室を設置した。次いで平成13年に神奈川県が情報提供・相談のための部屋としてのカリキュラム開発センターを開設し、来所した教員の支援に重点をおくようにした。その後、複数の機関が神奈川県と同スタイルのカリキュラムセンター機能を意図した組織改編を行う一方、カリキュラム開発支援のための部屋を開設しないでカリキュラムセンター機能の充実をめざす機関も出ている。それらを類型化すると、次のようになる。

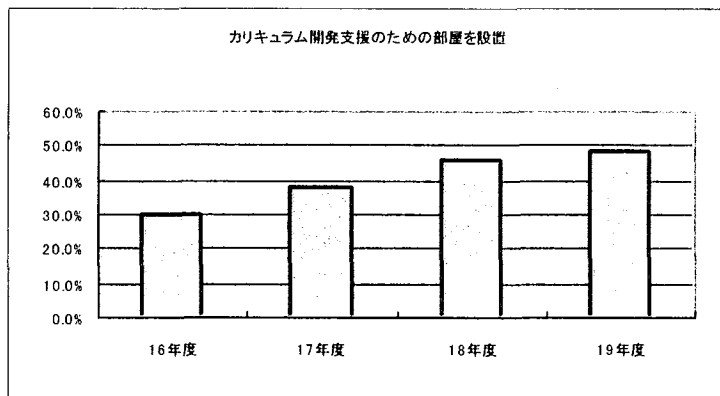
- ①カリキュラム開発支援のための部屋を設置：カリキュラム開発を支援するため、学習指導案や参考図書等を収集した部屋を設けたり、そのようなスペースを図書館の一角に設けたり、相談に対応するための人員を配置した部署を設けたりしている機関である。

②カリキュラム開発研究のための組織を設置：学校の支援よりもカリキュラム開発研究を主目的とした組織を設置している機関である。初期に設立された大阪府や横浜市はここに分類される。

③webを活用して学校を支援：①②の取り組みを行わず、カリキュラム開発に関する情報（学習指導案や教材）を電子化し、インターネットやイントラネットで学校に提供している機関をここに分類した

カリキュラム開発支援のための部屋を設置している機関は増加傾向にあり、16年度29.8%、17年度37.7%、18年度45.5%、19年度48.5%となっている。図書館とは別に部屋を設けたり、図書館の一角に設けている場合が多いが、東京都の「授業研究ヘルプデスク」のように、資料はおかず、電話による相談要員のみを配置した部署となっているところもある。福岡市は、図書館の一角にカリキュラムセンターを設けていたが、18年度に別室に「授業力向上支援センター」を設置した。千葉県は19年度に図書館とは別室にカリキュラムサポート室を開設した。

カリキュラム開発研究のための組織を設置している機関は、静岡県、広島県である。大阪府は開設当初はこの類型に所属したが、19年度にカリキュラム開発支援のための部屋である「カリキュラムナビプラザ」を開設した。webを活用して学校を支援している機関は16年度31.6%、17年度36.1%、18年度27.3%、19年度36.8%となっている。



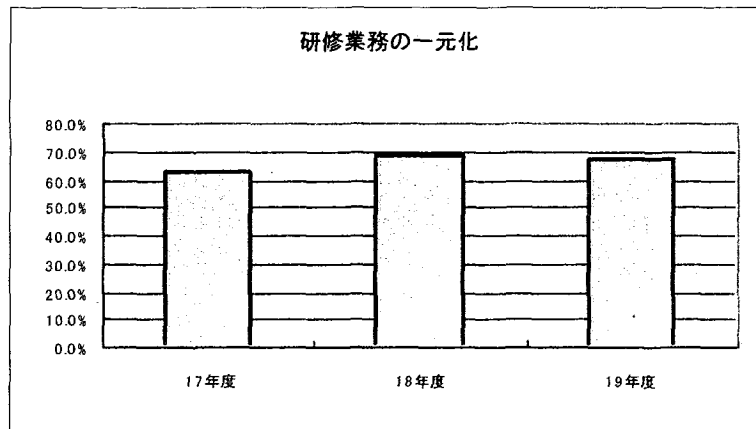
2. 研修業務の一元化

都道府県指定都市によっては、研修の実施担当が教育委員会担当課と教育センターで分かれている場合がある。その場合、各担当の研修内容を年度当初に調整しているのであるが、内容が重複することもあった。平成11年の教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」は、「都道府県教育委員会や市町村教育委員会等、各研修実施者が実施する研修の内容に重複が見られ、必ずしも効率的な研修体系となっていない」と指摘している。そこで、多くの教育委員会で、研修の実施担当を教育センターのみとする業務担当の組み替えが行われている。この研修業務担当の組み替えのことを「研修業務の一元化」と称している。

研修業務が一元化されていない場合は、教育委員会と教育センターで分担していることとなる（教育事務所が研修を担当している場合もある）。このタイプの典型は、初任者研修

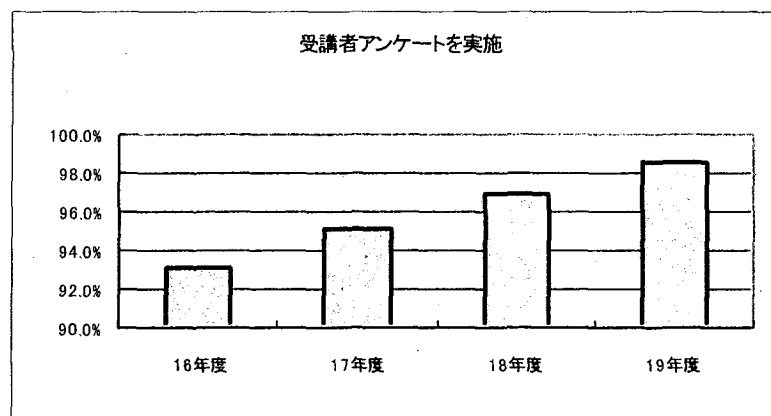
等の法律で規定されている研修や経験年数に応じた研修、校長、教頭、教務主任等の職務に応じた研修は、教育委員会が担当し、教育センターは参加が任意である研修を担当している場合である。平成16年度の段階でそのような分担を行っていたのは北海道、香川県、沖縄県であったが、いずれも平成18年度までに教育センターが基本研修も担当するようになった。一元化されていない都道府県指定都市では、基本研修の一部を担当し、専門研修はすべて教育センターが担当するという分担になっている。基本研修も専門研修も共に教育委員会と教育センターで分担しているという都道府県指定都市もある。

「基本的に一元化」されている機関は、17年度62.3%、18年度68.2%、19年度67.6%となっている。



3. 研修成果の評価

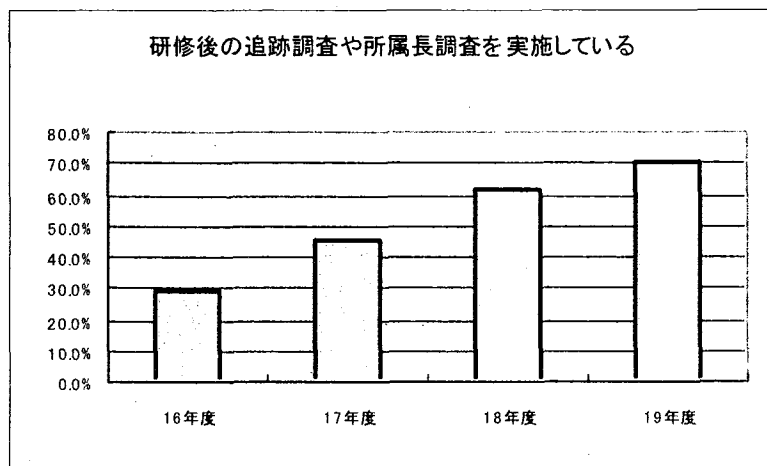
教育センターが実施する研修に関しては、9割以上の機関が受講者を対象としたアンケートを実施している。すべての研修で受講者を対象としたアンケートを実施している機関は、16年度93.1%、17年度95.1%、18年度97.0%、19年度98.5%となっている。



受講者アンケートは、教育センターが研修の見直しをする際の資料として活用する機会が多い。ところが最近では、研修を受講した教員がどのような成果を得たかを評価する必要性に迫られている機関が増えている。

そのため、受講者アンケートに加え、所属長に調査したり、研修後一定期間を経て受講者に研修を振り返ってもらう追跡調査を行ったり、追跡調査の対象を受講者だけでなく、

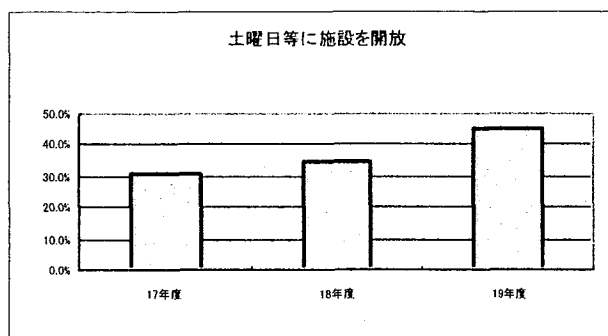
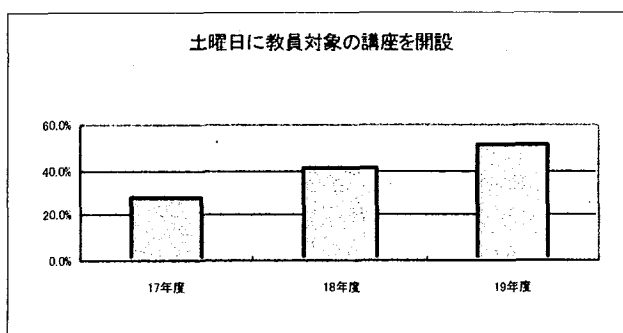
所属長に対しても行っている機関がある。そのような機関が、16年度29.3%、17年度45.9%、18年度62.1%、19年度70.6%となっている。



4. 時間外・土曜日開館状況

平成14年度から完全学校週5日制が実施され、月曜～金曜に開設する専門研修が受講できない教員が増えたとの理由で、土曜日に講座を開設したり、教員の自主研修のために課業日の勤務時間外や休業日に教育センターの施設を開放している機関が増えている。

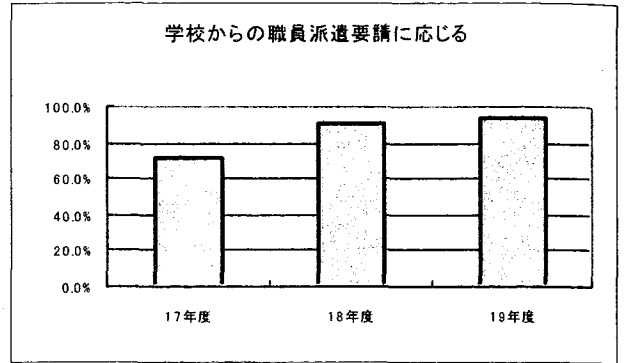
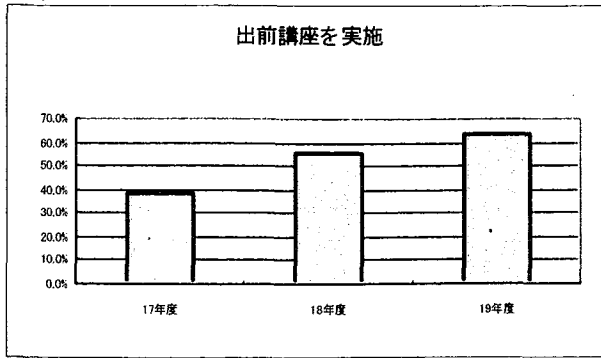
土曜日に講座を開設する機関は17年度27.9%、18年度40.9%、19年度51.5%となっている。また、勤務時間外や休業日に開館している機関は17年度31.1%、18年度34.8%、19年度45.6%となっている。



5. 出前講座、職員派遣状況

教育センターが開設している研修講座の中には、センターに人を集めて行う研修の他に、希望する学校に出向いて研修を行う出前講座もある。出前講座を実施する機関は、17年度37.7%、18年度56.1%、19年度63.2%となっている。また、出前講座とは別に、学校が校内研修を実施する場合の講師として、教育センターの指導主事を派遣するよう要請する場合もある。そのような要請に応じる体制ができている機関は、17年度72.1%、18年度90.9%

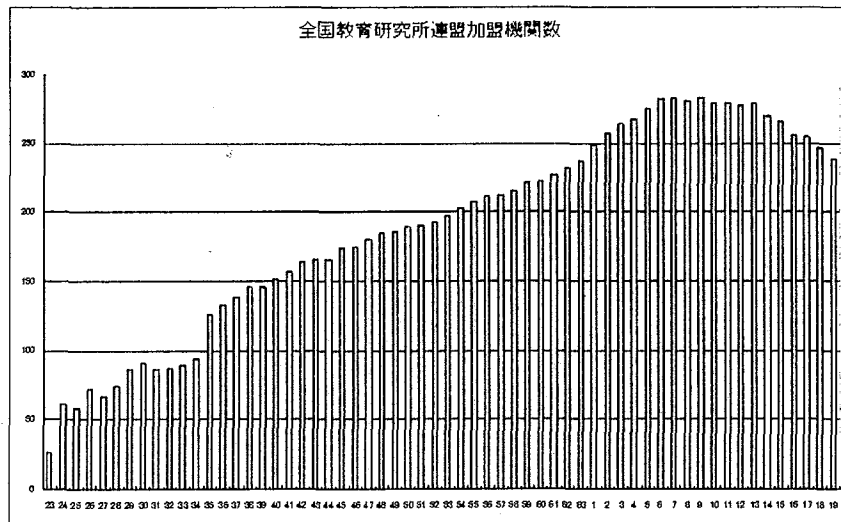
%、19年度94.1%となっている。

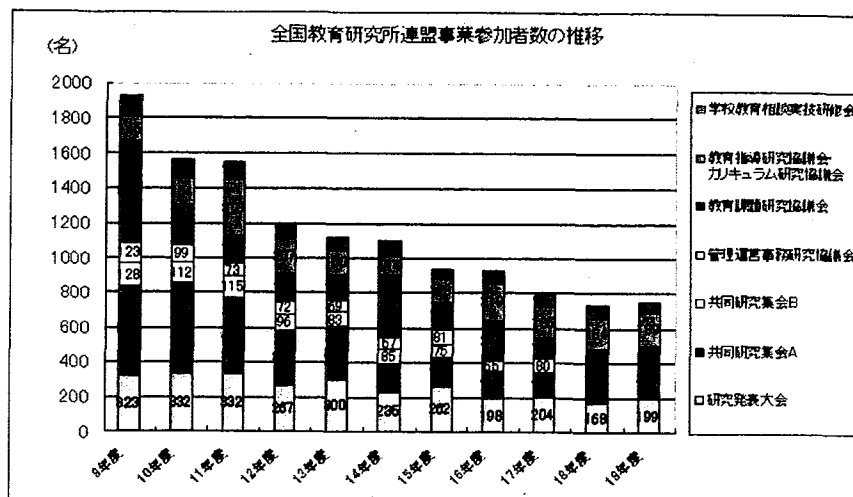


6. 教育センター業務の再編動向の背後にあるもの

以上のように、都道府県指定都市教育センターにおいて見られる業務の再編動向は、国が示している方針の他に、教育委員会の財政状況が影響していると考えられる。

全国教育研究所連盟は、昭和23年の発足当初は27機関が加盟していたのがその後年を追うごとに増加し、平成9年に283機関となった。ところが、その後退会機関が相次ぎ、平成18年度は254機関となっている。退会したのは市町村機関が主であり、退会理由のほとんどが、財政事情のために連盟費が支出できなくなったこととなっている。





加盟機関数がピークであった平成9年度以降の全教連事業の参加者数を見ても、一貫して減少傾向にある。加盟機関にインタビューすると、事業に参加する意思はあっても、出張旅費が削減されているために参加できなくなっていると語る教育センター関係者は多い。

加盟機関の財政状況は、平成16、17年度に国から地方への研修関係補助金が一般財源化して以降、一層厳しくなっている。このような財政事情において、教育センターは、実施する研究と研修事業の有効性を説明することが求められている。

研修の効果を説明するため、受講者に満足度を尋ねるだけでなく、一定期間後に研修の成果を尋ねる追跡調査や所属長に受講者の成長を尋ねる調査を実施する機関が増加しているのは、そのためと思われる。

カリキュラムセンター機能への取組や、時間外・土曜日開館状況、出前講座実施状況のように、個別の学校や教員の要望に応える動向が広がっているのは、厳しい財政事情の元で、財務部局に教育センターが現場に役立っていることをアピールする必要が出てきていることも考えられる。

出前講座の増加要因として、研修のための出張旅費を削減する必要性が考えられる。教育センターで実施する研修は出張扱いとなり、教員に旅費が支出される。旅費も研修予算の一部であり、それを削減するためには、参加者分の旅費が不要となり、講師としての指導主事の旅費のみが必要となる出前講座形式が効果的である。そのために、出前講座や校内研修の指導のために教育センターの指導主事が出張する形態が増えていることが考えられる。新潟県は、平成17年度の予算削減に伴い、それまで基本研修と専門研修を合わせて125件実施していたのを、専門研修を大幅に減らし、38件とした。その代わりに、年間140件の出前講座を実施するようにしている⁽³⁾。

平成14年度から実施されるようになった完全学校週5日制により、教員にとって、土曜日が休業日となる代わりに、かつて6日間で行っていた業務を5日間で行うようになった。そのために、課業日中に研修に出ることが難しくなったと語る教員は多い。文部科学省では、完全学校週5日制実施にともない、14年3月に「各種研修について、夏季休業日等を活用するなど、研修時間の確保・内容の充実に努めること」「教員の自主的・主体的研修を症例・支援するよう努めること」などを通知している。文部科学省通知も伴い、平成14

年度から教育センターは夏季休業期間中の研修を増加した。その翌年は、10年経験者研修が法制化され、文部科学省から校外研修を長期休業期間中に教育センター等で20日間実施することが通知されたところから、夏季休業期間中の教育センターは多忙を極めることとなっている。

このことは、相対的に課業日の研修の件数が少なくなったことを表している。教育センターが所轄の学校に対してサービスを提供する手段は、年度当初に刊行する紀要と教育センターに教員を集めて実施する研修が主なものであった。それが、課業日にある程度の余裕ができたこと、前述の財政事情等から、教育センターの存在意義を示すために、個別の学校を支援する動きにでたのではないかと思われる。

ある指定都市の教育センター関係者によると、「課業日の研修が少なくなったから、校内研修の講師に極力行かせるようにした」結果、延べで年間300件以上センターの指導主事を学校に派遣するようになった⁽⁴⁾。大阪府教育センターはカリキュラム研究室の活動として、特定の協力校に全教科の指導主事を派遣しており、年間の派遣回数は100件以上となっている⁽⁵⁾。

平成11年の教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」は、「都道府県，市町村においては、教育センターを中心に勤務時間外の研修機会の提供，研修に関する情報提供，指導者の派遣等により教員の自主的・主体的研修活動を奨励・支援するよう努めることが必要」と提言した。個々の教員の課題に応じた研修の機会を提供するという方針は、平成15年度から実施されている10年経験者研修でも維持されている。

教育センターが、カリキュラムセンター機能や研修評価、出前講座などの業務に力点をおくようになっている背景には、上記のような国の方針と教育委員会の財政状況が関連していると思われる。

注

- 1 全国教育研究所連盟「平成17年度教育課題調査」2006.3、同「平成18年度教育課題調査報告書」2007.3、同「平成19年度教育課題調査報告書」2008.3
- 2 千々布敏弥「教育センターにおける「カリキュラムセンター機能」をめぐる改革動向」国立教育政策研究所紀要133 2004
- 3 「平成17年度関東地区教育研究所連盟・研究協議会」新潟県提出資料
- 4 千々布敏弥「学校支援を構想する福岡市教育センター」週刊教育資料No.785 2002.12.23
- 5 千々布敏弥「教育センターが学校を変えた」週刊教育資料No.964 2006.12.18

IV. 研究報告及び先行研究分析

※ここでは、教員養成、教員研修・指導力向上、教員評価、それぞれについての先行研究の分析と、研究会メンバーによる研究報告を収録した。

第 1 章 教員養成

1-1 わが国の大学における教員養成制度の変容

—近年の動向と研究課題を中心として—

加藤 崇英（国立教育政策研究所）

本稿では、第一に、本研究プロジェクトにおいて教員養成班が進めてきた先行研究・文献を検討し、また大学及び教員養成をめぐる時事を概観するなかから得られた教員養成の現状と課題について述べる。そして第二に、これらを踏まえた研究の見取り図について述べるとともに、教員養成班のこれからの課題について述べる。最後に、第三として、これまで進めてきた一年次（平成19年度）の取り組みと経過及び成果について述べる。

1. 教員養成の現状と課題

(1) 求められる教員の資質・能力と教員養成

教員養成の問題は、来る時代に求められるであろう教育の課題に応えるべく、これを可能とする教員の資質・力量が問われるかたちで常に議論されてきた。近年までにその基調となっているのは、97～99年の教養審による三次にわたる答申である。そこで打ち出された資質・能力（地球的視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力）に関する議論は、その後の現行学習指導要領に求められる教育内容に応えるものであるとともに、大学における教職課程科目の内容にも少なからず影響を与えるものであったといえる。

同時に上記の答申において打ち出された教員養成において重要な指針のひとつに、教員の各ライフステージ（例えば初任者、中堅教員、管理職）に応じて求められる資質能力とこれを育成するための高等教育機関等における教育・支援体制の必要性が指摘された。これによって養成、採用、現職という流れのなかで教員の職能成長を捉える観点がいつそう明確となった。そして研修を義務とする自治体は、特に10年次研修の制度化に至って、ほぼすべての年代に亘って教員の研修体系を確立し、このことは大学における教員養成と現職研修への期待と役割をも変容させる外的な環境を整えたといえる。

(2) 大学改革と教員養成

一方で、この間、教員養成の側の大学等の高等教育機関は、上記の教員養成の問題と課題を抱えつつも、大学の根本・根源的な改革を重ねてきていることはいうまでもない。特に国立大学の教員養成ということであれば、国立大学の独法化と、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」以降の教育学部再編・統合問題について、両者を同時期に経験したということは大きな変化であった。しかも大学によっては、大綱化や教養学部の統合、教員採用数の激減とこれと関連していわゆる「ゼロ免」課程の設置といった90年代初めから続く改革からの連続的な過程におかれ、さまざまな組織運営改革を余儀なくされてきている。

しかしながら教員養成はさらなる改革を求められているのが現状である。なかでも、大学院拡充のなかで高度専門職業人の育成の必要性から打ち出されてきた専門職大学院については、教育分野については教職大学院として構想された。また、この教職大学院の発足は、従来からの教育（学）研究科等の大学院における研究者養成と高度専門職業人養成の機能を整理するねらいもあるといえる。だが、専門職大学院設置の実現は、先に述べた独法化を前後とした個々の大学・大学院の積極的な改革の取り組みからの連続的な改革過程を必要条件として要するものと解される。すなわち象徴的な意味でいえば、教員養成GP等の特色ある取り組みが指摘できるが、これらは単独にあるというよりは、大学の様々な改革の取り組みとの関連と共に考察すべき対象であろう。

（３）少子化と地域の課題—教員養成と教員需給—

またこういった教員養成系大学の特色ある取り組みと関連して、今後、大学側から見て、いっそう外部組織・機関との連携・協力が課題であることが指摘できる。とりわけ、特に採用側であり、また現職教員を派遣する側である、地元自治体の都道府県及び政令市を中心とした自治体の教育委員会との関係の有り様が着目される。これらは、特に地域連携をめざし、地元地域との結びつきを必要不可欠とする地方大学にとっては教育学部・教職課程の枠を超えて、大学全体としても重要な要素のひとつとしてとらえられる。他方、これまで頭打ちだった教員採用数も、団塊世代の退職時期の関係もあり、東京、大阪、横浜といった大都市圏を中心に増加回復傾向にあるが、一方、地方はそれほど回復が見込めないなど、教員需給の地方間格差も教員養成系大学にとっては、大きな問題となっている。

（４）教員養成に関する今後の動向と研究課題

このような環境の変化に置かれながらも、それぞれの大学は認証評価を迎えることで独法化の成果が検証されようとしているし、教員養成の課題・問題もそのような評価のなかに置かれざるを得ない。また、教員養成に関わる諸改革課題（「教職実践演習」、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、教員免許更新制の導入、二種免許の見直しなど）も、上記に述べた改革の流れにおいて把握されるとともに、個々の大学における運用が予定されるものと解されよう。

以上から、大学における教員養成の現状と課題について、大学改革及び教育学部・教職課程改革の一連の流れを整理し、把握するとともに、いっそう課題が多岐多様にわたる教育の諸課題に質的に対応し、同時に教員の量的な需給問題をいかに教員養成系大学が対応すべきか、またこれらを支援する施策等の課題を明らかにすることが求められるといえる。

2. 教員養成の研究デザイン

（１）研究の見取り図（デザイン）について

大きくは「評価及び質保証の問題」、「量的問題」、「質的問題」として把握する（図表「教員養成の研究デザイン」参照）。この軸を基本として、課題・方法としては、先行研究（文献中心）の検討、海外の事例に関する調査研究、国内についての調査研究等を組み合わせ

ることが課題と方向性として考えられる。

そのなかで、教員養成に関する国全体の制度設計と各大学等における教員養成機能について、前者のグランドデザインと後者の教育とその経営に関するデザインの形成に視する研究成果を目標とする。

<教員養成の研究デザイン>

	政策・制度へのインパクト	調査（対象・方法）	その他
評価及び質保証の問題	大学評価、教員養成の評価及び質保証	独法化以降の教育学部改編及び教職大学院（教育学研究科修士課程の再編）の設置に関する調査（各大学等、教員養成機関） 海外の制度や事例に関する調査	歴史的な総括も必要※1
量的問題	量的な問題を踏まえた質的な問題として提起する。※3	中教審等で用いられたデータや先行研究の検討。 都道府県・政令指定都市、及び研修関連は中核市含む質問紙、聞き取り調査。	供給側の大学、需要側の教育委員会、双方の多様性は、教員需給問題のいっそうの市場化をもたらす。
質的問題	教員養成機関における課程経営や授業の中心への改善の提言	教育実習担当教員を中心とした大学教員及び学生センター等	大学と外部関係諸機関との連携・協力関係※2

※1 例えば、戦後新制大学発足、学芸学部改称、新構想大学、少子化進展の80年代後半以降、バブル不況・独法化など各時代の論点、課題、対応策の総括。

※2 教育・指導のための諸機関との連携関係のほかに、独法化以降の現状を考えると、今後、教育学部・教員養成系学部機関から見て財源や奨学金等の財政問題についても検討が必要。

※3 例えば大学は、これを環境と捉えている大学とそうではない大学の対応や体制の差として、教育委員会は、教員研修の重要性、大学への派遣やその考え方など、量的な問題は、その置かれ方や把握の仕方によって、質的な問題や課題をどのように捉えるかという違いによって表れることが考えられる。

① 評価及び質保証の問題

今日、高等教育機関において、自己点検・評価及び認証評価等の第三者評価のもつ意義や課題は大きい。これは教員養成の問題についても同じであるが、高等教育機関（ここでは主として大学・短大）における教員養成の置かれる現状は、例えばこの評価の問題にお

いて見るように、二重の意味でその問題が問われる状況にある。それは第一に、当該機関としての評価であり、第二にそこでの教員養成機能としての評価である。

例えば、国立大学の教育学部のみの単科大学であれば、この問題構造から見れば、第一及び第二の問題は同一の問題として捉えることができよう。しかし、国立大学の総合大学においては、第一の問題のなかで、第二の問題を議論するか、あるいは第一の問題が第二の評価を規定しうる関係に捉えられる。さらに多くの私立大学における教職課程の維持管理を中心とした教員養成を例として見ると、第一と第二が必ずしも整合しないことも考えられる。

大まかにはこのような区分けのできる教員養成を担う機関に関する評価問題について、授業やガイダンス及び教育実習を含めた意味でのカリキュラムについて、その実施状況を検討する必要がある。それは各大学の認証評価に関する資料等では必ずしも見えてこない側面、例えば各大学の自助努力や工夫について明らかにされる必要がある。このような意味で、特に質的な評価、そして質的な保証の観点から教員養成の現状や方向性並びに課題について究明していく研究が必要と考えられる。そのような質的な側面が究明されなければ、教員養成の問題は、単純に量的な問題に帰されてしまう恐れがある。

② 教員の需給の観点からの量的問題

上記のような質的な評価問題とは別に、これまで教員養成系大学の、特に結果に関する評価は、原初的には数的な需給問題として捉えられてきたし、この構造は根本的には今後も大きな変化はない。つまりは、教員養成を経た学生を供給する側の大学と、これを採用する需要側の教育委員会との単純な量的な関係の問題である。これを前提として、ここに質的な問題が関わることで教員養成の在り方についてその課題を規定する関係も、今後見逃すことのできない側面である。しかも当面は、教員需給について全国の地域的なアンバランスの状況、すなわち地方における当面は継続すると思われる慢性的な教員需要の充足状態の一方で、都市部における教員供給の極端な不足、である。

例えば、都市部では、採用数の増加と競争倍率の低下の状況にあつて、質的には、採用時の採用方法の工夫と多様化、そして採用後の研修の充実をいっそう企図するという課題が生じる。数的には、逆にむしろ志願者を増加させ、採用時の倍率を何とか上げようとするのが質の上昇につながると見なしている自治体が少なくない。また即戦力たる中堅教員を他の自治体から獲得するような動きも生じている。

逆に地方では、教員供給が充足しているにもかかわらず、教員の年齢構成から来るアンバランスや現代的な意味での「ひしめく40代」に対処するために、むしろ若手教員の採用や獲得に様々な方法を模索している。例えば、現在、独自に少人数学級施策を展開している自治体は多くなってきたが、それは総額裁量制のなかで、また場合によっては単独の県費負担の増加を伴うことで県独自の学級編制の基準を定め、このことは結果、教員採用数の増加につながっていると見なすことも可能である。

こういった需要側の教育委員会の多様性、そして後述する供給側の大学の多様性という、双方の多様性は、教員需給問題のいっそうの市場化をもたらすことも予想される。このことは教員志望の学生の混乱と、受験産業のいっそうの進出を招くともいえよう。そこにさ

らなる質的な問題が二重三重に拍車をかけ兼ねない。このような市場に放たれる「教員志望学生」を、いかに質を低下させることなく、保護していくかも課題となっていくように推測される。

③ 量的問題から質的問題

例えば上記に見たように、量的な問題を前提としつつも質的な問題が生じている。供給側の大学等の教員養成機関は、このような質的な問題、つまりは需要側のニーズや対応を含んだ意味での教育内容に関する大胆な改革・改善の取り組みについては必ずしも十分ではなかったといえる。

しかし、独法化以降、各大学において特にインターンシップ的な意味での取り組みが多くなるなかで、教員養成についても教育実習を中心とし、他には「放課後チューター」など、学生の現場への経験的な関わりもこの間ずいぶん変化してきている。同時に、これらに対する大学のサポート体制も大きく変化してきている。先の中教審『今後の教員養成・免許制度のあり方について』（答申）では、「教職実践演習」や「教職大学院」の構想に見られるように、現場経験や実践経験をいかに大学や大学院の教育の中身に盛り込んでいくかということが大きな課題であり、これらは今後、検証すべき課題であると考えられる。

④ 方法と課題

方法・課題としては、上記の軸を基本としながら総合的な研究とすることで多様な側面から教員養成の問題にアプローチが可能となると思われる。大きくは、以下の事項が挙げられる。

- (a) 先行研究（文献中心）の検討
- (b) 海外の事例に関する調査研究
- (c) 国内についての調査研究

具体的には、今日の制度・政策等に関する基本問題の整理であり、また、国内調査の計画と方法の吟味を要する。また海外については、アメリカにおいて、特に教員養成に関するアクレディテーション及び経営についての制度事例について研究を進める。このなかで、特に国内の歴史研究やアメリカの事例研究に関しては、所外からの研究協力（所外委員等）も求めている。

補足すれば、海外の事例研究に関しては、アメリカにおける教員養成に関する研究がわが国の教員養成研究にも示唆的であると思われる。それは第一に、わが国の大学が認証評価の制度をようやく整えたが、アメリカのアクレディテーションのしくみは長い歴史を持ち、教員養成もそのようなしくみのなかで機能してきた。この意味で示唆を得るところが大きいと考えられる。また第二に、教員の採用先である教育委員会や学校との関係である。州や地域（学区）によってももちろんばらつきはあるが、大学・初等中等学校等・教委という地域のパートナーシップのしくみも多様に展開されている。わが国の大学も自治体・教委と協定を結んで交流活動を進めるなど盛んとなってきている。

3. 一年次（平成19年度）の取り組みと経過及び成果について

教員養成班のミッションは、以上の方法と課題を遂行することで、今後、これらの研究成果の検討から、教員養成に関する国全体の制度設計と各大学等における教員養成機能について、前者のグランドデザインと後者の教育とその経営に関するデザインの形成に視する知見及び視点の提供することといえる。次年度に向けて、課題の調整や修正は若干考えられるところであるが、本年度（平成 19 年度）は、これまで述べてきた問題群を概観するなかで研究を進めてきた。そして本年度は、本報告書において、以下のように、二人の講演（記録）及び三人による先行研究レビューが成果として掲載された。

ご講演は、二人の講師をお招きした。これまで述べてきたように、教員養成に関する視点としての量的問題と質的問題は重要な視点といえる。これらは必ずしも分けて議論する問題ではないが、教員養成の抱える現状の問題と今後の課題をわかりやすく把握する意味でも、それぞれの問題視点から論じていただいた。量的な観点からは、潮木守一氏（桜美林大学）から「教員の需要予測」と題して、また質的な観点からは、牛渡淳氏（仙台白百合女子大学）「わが国の教員養成・免許制度の課題について」と題して、それぞれご講演いただいた。

また先行研究の分析及び検討は、本年度については特に近年（2001 年以降）の教員養成に関する問題について、国立大と私立大の教員養成に関する先行研究レビューと、アメリカにおける教員養成に関する論考である。後者は、わが国の認証評価制度を背景にした今後の大学・高等教育機関の在り方から教員養成の問題・課題を考えるうえで、アメリカの教員養成及びア krediteーションの制度を検討・吟味する必要があるという課題設定による。これらについて、小野瀬善行氏（釧路公立大学）から「国立の教員養成系大学・学部の現状と今後の研究課題」を、吉田武大氏（獨協大学非常勤）から「私立大学の教員養成の現状と課題」を、佐藤仁氏（九州大学）から「米国における教員養成の質保証の現状」を、それぞれ執筆いただいた。

参考文献

<論文等>

- TEES 研究会編（2001）『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究—』学文社
- 岩田康之（2007）「新自由主義的教員養成改革と『開放制』—教員養成制度再構築の視角」『教員養成学研究』（3）
- 岩田康之（2004）「(提案 4) 教師教育の再編と大学・教育学・教育学者 特別課題研究(1)」『日本教育学会大会発表要旨収録』
- 潮木守一（2005）「国立大学法人の教員養成機能」『名古屋高等教育研究』（5）、名古屋大学高等教育研究センター、225—242 頁
- 浦野東洋一、羽田貴史編（1998）『変動期の教員養成』同時代社
- 海後宗臣編（1971）『教員養成 戦後日本の教育改革 8』東京大学出版会
- 佐藤 学（2002）「教育学部・大学院の将来像」『教育学年報 9 大学改革』
- 城戸幡太郎編集代表（1959）『共立講座 世界の教育 7 —世界の教員養成—』共立出版
- 清水一彦（2003）「大学改革と大学評価」『教育学研究』第 70 巻第 1 号

- 高野和子 (2003) 「教員養成と大学改革」『教育学研究』70 巻第 2 号
 中島太郎編 (1961) 『教員養成の研究』第一法規出版
 羽田貴史 (2003) 「高等教育の再編成と教員養成大学・学部の統合」『教育学研究』70 巻 2 号
 羽田貴史 (1999) 『戦後大学改革』玉川大学出版部
 山田 昇 (1993) 『戦後日本教員養成史研究』風間書房
 横須賀薫 (2002) 「『大学における教員養成』を考える」『教育学年報 9 大学改革』

<学会紀要等>

- 『日本教師教育学会年報』第 9 号、日本教師教育学会編 (新制大学半世紀：「大学における教員養成」の再検討) 2000 年
 『日本教師教育学会年報』第 15 号、日本教師教育学会編 (岐路に立つ戦後教員養成) 2006 年
 『日本教育経営学会紀要』第 32 号 (特集；新「免許法」と教育経営の諸問題) 1990 年
 牧昌 見「教師の資質向上と『教養審』の答申」2-11 頁
 名越清家「国立大学における教員養成カリキュラムの改善をめぐる諸問題」12-22 頁。
 荒木 廣「私立大学における教員養成カリキュラムの改善をめぐる諸問題」23-31 頁。
 佐古秀一「教員養成カリキュラムとしての『教育経営学』教育：教員養成の視点からみた教育経営学の課題」32-41 頁
 天笠 茂「教員養成カリキュラムとしての『教育経営学』教育：教育方法を中心に」42-49 頁。

<答申・報告書・資料等 (年代順)>

- 国立教育研究所編 (1959) 「教員養成制度の実態調査(VIII)：教員養成の教育課程」『国立教育研究所紀要』第 16 集、国立教育研究所
 国立大学協会教員養成制度特別委員会編 (1977) 『大学における教員養成—その基準のための基礎的検討—』国立大学協会教員養成制度特別委員会
 愛知教育大学教育学教室 (1986) 『教員養成大学における教職科目に関する調査報告書』
 松本良雄・研究代表 (1993) 『教員養成カリキュラムの編成・実行・評価の総合的研究』東京学芸大学教育学研究室
 国立大学協会教員養成制度特別委員会編 (1995) 『大学における教員養成：教員需給の変化に対応する教員養成のあり方』国立大学協会教員養成制度特別委員会
 教育職員養成審議会 (1997) 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』(第 1 次答申)
 兵庫教育大学大学改革シンポジウム実行委員会編集 (1998) 『「教員の養成・採用・研修の在り方をめぐって」：教員の資質向上に関するシンポジウム』兵庫教育大学総務部庶務課

- 教育職員養成審議会(1998)『修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について：現職教員の再教育の推進』(第2次答申)
- 大学審議会(1998)『21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－』(答申)
- 教育職員養成審議会(1999)『養成と採用・研修との連携の円滑化について』(第3次答申)
- 杉尾宏・研究代表(2001)『学級崩壊に対応した教員養成カリキュラム開発のための基礎的研究』(文部省「教員養成カリキュラムの改善等に関する研究・開発」プロジェクト研究報告)
- 文部科学省初等中等教育局教職員課(2001)『教員養成等における大学と教育委員会の連携の在り方に関する調査研究報告書(アンケート調査結果)』
- 浦野東洋一・研究代表(2001)『教員養成制度の再編に伴う教育学の研究基盤及び教育条件の変動に関する調査研究』(日本教育学会特別課題研究委員会)
- 中央教育審議会(2006)『今後の教員養成・免許制度のあり方について』(答申)

1-2 国立の教員養成系大学・学部の現状と今後の研究課題

—2001年以降の施策の分析を中心に—

小野瀬 善行（釧路公立大学）

1. はじめに

今世紀に入り、国立の教員養成系大学・学部のあり方に大きな影響を及ぼす諸改革が推進されている。まず2001（平成13）年に国立の教員養成系大学・学部の再編・統合を含む改革案が相次いで公にされたことが挙げられる。具体的には、同年6月のいわゆる「遠山プラン」（『大学（国立大学）の構造改革の方針—活力に富み国際競争力のある国公立大学づくりの一環として』）、そして同11月の国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」（以下、「在り方懇談報告書」と略記）である。

次に2004（平成16）年に教員養成系大学・学部の母体である国立大学そのものが「国立大学法人」として法人化され、従来までの学内の管理運営体制、あるいは国を始めとする外部諸機関・団体との見直しを迫られていることが挙げられる。これらの様々な見直しのなかでも、日本における国立大学の法人化は、後にみるように財務、とりわけ人件費の面において各大学に大きな影響を及ぼすものとなっている。当然、これらの影響は、国立の教員養成系大学・学部にも大きな影響が及ぶ状況が生じている。

最後に、国立の教員養成系大学・学部に限定された施策ではないものの、2008（平成20）年4月に開校が予定されている「教職大学院」は、従前の修士課程における教員養成のあり方の再考を迫り、教員養成系大学・学部全体の更なる改革を要求するものとなっているといえよう。

そこで本報告では、2001年以降の改革（案）を概観した上で国立の教員養成系大学・学部を取りまく政策的環境について整理し、今後求められる研究視角について若干の提示を行うことを目的とする。

2. 教員養成系大学・学部の再編・統合を含む改革案

2001（平成13）年6月に出された、「遠山プラン」は三つの柱からなる。具体的には、(1)国立大学の再編・統合を大胆に進める、(2)国立大学に民間的発想の経営手法を導入する、(3)大学に第三者評価による競争原理を導入する、以上の柱である。

このうち(1)は「スクラップ・アンド・ビルド」による国立大学の活性化を目指すものであり、教員養成系などの規模の縮小・再編（地方移管等も検討）、単科大（医科大など）の他大学との統合、県域を越えた大学・学部間の再編・統合などの内容を含むものであった。同年11月22日の「在り方懇談報告書」においても、「1都道府県1教員養成学部の体制を見直し、学生数や教員数がある程度の規模となるよう再編・統合を行うことにより、個々の学部の組織の充実強化を図るとともに、教員養成に特化し、活力ある教員養成専門の教育機関として、その特色や機能を十分に発揮できるよう体制を整えていくことが必要であ

る」ことが提言された。

このような改革案の理念や背景については、多くの先行研究において問題点が指摘されているがⁱⁱ、実際問題として、教員養成系大学・学部の再編・統合は各都道府県などの地元で反対などにより難航し、「在り方懇報告書」に示された改革案がそのまま具体化されることはなかった。しかしながら各大学において個別に教員養成系学部などの改革が行われるなど、「在り方懇報告書」が国立の教員養成系大学・学部に及ぼした影響は決して小さいものではなかった。

また大都市圏の急激な教員需要の回復も含め、教員需要が幾分ではあるが緩やかに上昇していることを受け、教員養成系大学・学部の再編・統合問題は霧消した感すらある。だが教員需要の回復は、一部地域に限定されたものであり、各地域間において大きな差がある。また大都市圏の近隣に所在する私立大学も初等教員養成に乗り出すなど、教員養成を担う主体（教員の供給主体）が多様になることで、教員需要の回復が国立の教員養成系大学・学部の存在理由には直接的に結び付かない状況が惹起している。さらには、教員の供給主体の多様化に加え、都道府県・政令指定都市、あるいは区の教育委員会が優秀な教員を確保するために独自に教員候補者を集めて準備教育を行う事例も増えてきており、むしろ、とりわけ大都市部における教員需要の急激な高まりにより、国立の教員養成系大学・学部の役割がより相対的なものになりかねない状況にあるといえるのではないだろうか。

3. 法人化に伴う教員養成系大学・学部への影響—人件費・研究費を中心に—

(1) 人件費の削減

国立大学の法人化は、「中期目標・計画の策定と、その文部科学省による認可、各年度及び計画期間終了時の実績報告書の作成と提出、それに基づく国立大学法人評価委員会による評価、それを踏まえた次期の目標・計画の策定と評価結果に応じた予算措置という、PDCA（プラン・ドゥ・チェック・アクション）のサイクルの形」ⁱⁱⁱで制度化された文部科学省との関係性を与件のものとする。PDCA サイクルの下、各大学は自らの教育研究実績を第三者機関により評価・チェックする体制を構築しなければならず、それらの結果を大学の資源配分に反映すること、評価結果や教育研究などの情報を広く公表することなどを求められることになる。他方で学内的には「民間的発想」のマネジメント手法を導入する、「役員会」制の導入によりトップマネジメントを実現する、「経営協議会」を置き、全学的観点から資源を最大限活用した経営を行う等、従来までの学内運営の理念やその組織に大きな変更を迫るものである。

国立大学の法人化に伴って、文部科学省と各大学の関係性においてとりわけ大きな変化が生じたのは文部科学省を通じて各国立大学法人に配分される運営費交付金、より具体的には各大学法人の経常支出の主要部分を占める人件費となっている。天野郁夫氏は「いまや人件費は、どの国立大学法人にとっても、経営上の最重要課題になったといっても言い過ぎではない」と述べている^{iv}。法人化により各大学はそれぞれ独自に給与水準を設定し、教職員数を決定する「自由」を獲得することになった。しかしながら、実際には、人件費は、人事院の定める国家公務員の給与水準が算定のベースとなっており、国立大学法人の教職委員が非公務員化されたとしても、実質的にそれに強く拘束されている。さらに「法

人化当初は効率化係数の対象外とされていた人件費にも、中期計画期間中に 5%の削減が求められるようになり、各大学ともそれを前提に、人件費の削減に向けたシミュレーションの実施や計画の策定を、文部科学省から強く求められている^v現状がある。このような人件費の削減への各大学の対応策は「退職者のあとのポストの不補充や採用凍結、欠員補充の留保」などが中心で、長期的な展望に立った人件費対策を実施している大学は少ないとされる^{vi}。

このような人件費の削減に向けた圧力が、教員養成系大学・学部に深刻な影響を及ぼすとの指摘がある。鷺山恭彦氏によれば、教員養成系大学の人件費の比率は 8 割台であり、総合大学の 5 割台に比して遙かに高い比率となっている。施設設備に伴い様々な経費が配られる総合大学などと異なり設備が少ない上、教員免許取得のために幅広い分野の教員が必要であることが人件費の高い比率となっている理由である^{vii}。

人件費の削減の流れのなかで「教員の大幅削減」が生じ、その結果、「人員削減によって、主要教科の専攻はかろうじて保持されるが、芸術、環境、国際、表現コミュニケーション、文化遺産などの専攻分野の保持は困難になっている。これでは教員の現代的教養と底力を形成する領域が消滅してしまう。こうした状況が続けば、教育や研究は壊滅的打撃を受け、教育力の高い教師の養成や、教員の研修機能なども低下する。」と鷺山氏は述べている^{viii}。そのために、鷺山氏は、教員養成系大学に対しては「総人件費抑制」だけでも外すべきであると主張している^{ix}。このような鷺山氏の指摘は単科の教員養成系大学を念頭に置いた指摘と考えられるが、地方の国立大学に関しても、全体の財務状況の中で教員養成系学部の人件費の問題がどのように評価されているのかなどについて、今後も検討していく必要がある。

(2) 競争的資金の獲得

財務面に関するいまひとつの大きな問題として競争的資金の獲得が挙げられる。競争的資金に関する施策の一環として、文部科学省は「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」を実施している。同省の説明によれば、同支援は「我が国の大学改革に真に実効性のある分野への『選択と集中』により必要予算を措置」すること、「各大学が特色・個性を一層明確にし、社会の信頼に応える学部教育の実現や国際競争力を強化」することを目的とする。同予算額は、平成 19 年度において 615 億円、平成 20 年度において 680 億円と増加している^x。しかしながら、このような「競争的資金」の配分は主として理系分野に対する「選択と集中」であり、「とくに地方の文系中心の大学、教員養成系の大学、芸術大学のような単科大学になると、それほど資金が取れるわけではない」という指摘がある^{xi}。

周知のように、教員養成系大学・学部に関する「競争的資金」の配分として、大学などにおける教員養成の改善・充実の推進や大学院段階における教員養成・現職教育機能の格段の充実・強化を図る取り組みに対して、平成 17 年度より文部科学省による「教員養成 GP」としての選定がなされ、重点的な財政支援が実施されている。平成 17 年度は義務教育段階の教員養成を対象として 34 件、平成 18 年度は幼稚園、高校段階の教員養成および大学院段階における高度専門職業人養成を対象として 24 件がそれぞれ選定されている^{xii}。

このような「競争的資金」が配布されるプロジェクトの選定にあたっては、「単なるシス

テム作りにとどまらず、具体的な実践を伴う取組であること」、「教員の採用側の意向を十分に踏まえた取組であること」、「附属学校をはじめ学校現場を重視した取組であること」、「教育職員養成審議会答申をはじめ各種答申や提言等を十分踏まえた取組であること」、以上の点が評価の観点として示されている^{xiii}。特徴的な点は、教員養成においては「教員採用側の意向」や「学校現場」が重視されるべきであるとの認識が示され、大学と教育委員会や学校現場との連携が強力に推進されようとしている点である。教員養成 GP の性格を考慮すれば、大学と教育委員会や学校現場との連携が今後の教員養成の目指すべき方向性をとって政策的に支持されているといえよう。

4. 教職大学院の設立・免許更新制の導入

教員養成系大学・学部と教育委員会や学校現場をはじめとする地域との連携については、「教職大学院」、あるいは「免許更新制」などにより、一層の充実が求められる段階に入りつつあると思われる。

2006（平成 18）年 7 月の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申に示された教職大学院の具体的な制度設計では、「実務家教員」の任用、教育内容・方法の改善や指導体制の充実、そして管理運営体制の構築に際して、養成された教員を受け入れる側（デマンドサイド）との連携を重視することが明示されている^{xiv}。

周知のように専門職大学院設置基準では、専門職大学院の必要専任教員のうち 3 割以上は、専攻分野に関し 5 年以上の実務経験を有し、高度の実務能力を有する者とされている。教職大学院においても、基本的にはこのような方針を踏襲し、「必要専任教員に占める実務家教員の比率をおおむね 4 割以上とすることが適当である」とされている。実務家教員の範囲については、「優れた指導力を有する教員や指導主事、教育センター職員等教育関係者や校長等管理職などの経験者が中心になる」ことが想定されており、さらに医療機関、家庭裁判所や福祉施設などの教育隣接分野の関係者、民間企業関係者なども含まれるとされている。また実務家教員の採用について、同答申においては、「教育委員会等関係機関との密接な連携」により「円滑かつ適切な人材」を確保すべきことが主張されている。

この他、教職大学院では「一般の小学校・中学校等との間で連携協力関係を結ぶこと（連携協力校の設定）が重要である」ことが確認されるとともに、「連携協力校以外にも、民間企業、関係行政機関、教育センターなど様々な連携機関と連携することにより、教育内容・方法の改善や指導体制の充実を図ることが望ましい」とされている。

また教職大学院の管理運営について、同答申では「学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）との連携を重視する観点から適正な運営を確保するため、従来の運営体制にこだわらず、学校関係者等との密接な連携関係を管理運営体制の中に組み込むとともに、学校教育の実態や社会の変化等に柔軟に対応し得る機動的な管理運営システムを大学院として確立することが重要である」としている。

免許更新制に係る免許更新講習については、教育職員免許法によれば、大学などが文部科学大臣の認定を受けて開設することとされているが、この研修の成果を認定し、実際に免許状の更新を認めるのは免許状管理者である都道府県教育委員会である。このことから、免許更新講習の内容について、大学と都道府県教育委員会との間の事前・事後の協議

が必要となってくると思われる。

5. まとめ

(1) 国立の教員養成系大学・学部を取りまく政策的環境と今後の課題

国立の教員養成系大学・学部が置かれた状況をまとめるならば、法人化に伴う人件費の削減のなかで、換言すれば限られたスタッフと予算で、外部資金の獲得競争という要因も加わるために、さらなる地域との連携を図りつつ、教育現場からの要請に対応し得る初等・中等教員の養成・研修を行わなければならないということになる。

繰り返しとなるが、国立大学は法人化に伴い、人件費の削減が大きな問題となっている。予算編成の度に人件費を始めとする運営交付金の減額により、とりわけ教員養成系大学・学部では「教員の現代的教養と底力を形成する領域」の存続に強い危機感が表明されている。教員の質を維持するといった視点を前提にしながら、真に長期的な展望に立った人件費対策を含めた財務管理を進めていくことが求められよう。そのためにも法人化に伴う各種の評価結果やその基準を検討するなかで、他の国立総合大学・学部に対する教員養成系大学・学部の普遍性・特殊性を精査する必要となると考える。

また、先にみたように教員養成系大学・学部は地域との連携の一層の充実を図らなければならない状況に置かれている。連携の充実を図る上で、先行研究において以下のような指摘がみられることに留意が必要である。

まず岩田康之氏は、教育基本法と教育三法（学校教育法、教育職員免許法、そして地方教育行政の組織及び運営に関する法律）について、教員養成の観点から見た場合に、「公立学校教員の人事権を持つ都道府県・政令指定都市の教育委員会への権限集中の甚だしさが特徴的である」と述べている^{xv}。例えば『教職大学院』の主な入学者である現職教員を派遣するのも、そこで教育を行う『実務家教員』の主なリクルート先も、その教育内容面で実践現場との連携を取り持つのも、『教職大学院』修了者の処遇を決めるのも、基本的には都道府県・政令指定都市の教育委員会なのであり、こうした権限の大きさは、教員養成における大学の主体性を脅かしかねない可能性があるとしている^{xvi}。その上で岩田氏は、もし「連携」が対等な合意のもとに確保されなければ、『教職大学院』がその名の下に地方行政の一部を下請けするという非教育的なものに随す危険性が常につきまとう」という危惧を表明している^{xvii}。

同様に前出の横須賀氏も、「地域連携」が推し進められる流れのなかで「養成教育が単なる実務教育に随し、地域との連携が大学・学部の打算によるものになっていくことも危惧している」と述べ、教員養成における大学の存在意義は「実務そのものではない」ことを主張している^{xviii}。

また、久保田貢氏は、東京教師養成塾や名古屋市スクールボランティア制度を取り上げた上で『教員採用』をめぐる教委と大学の連携は、いまや完全に一線を越えてしまっている感がある」としている^{xix}。「教育行政が、国立大学教員養成学部を中心に、一方で統廃合をちらつかせながら卒業生の教員就職率について言及しはじめたこともあって（中略）、各大学教員養成系学部学科は、卒業生の採用数アップに自らの『生き残り』をかけて取り組んでいる」状況において、「採用」につながる各地方自治体の教員養成やボランティア活動

などへの積極的な参加を大学が行っていることを久保田氏は批判的にみている^{xx}。

これらの主張にあるように、国立の教員養成系大学・学部に限られたことではないが、教員養成系大学・学部と地域との連携をどのように推進するのかといったことについて、それぞれの主体性を担保する具体的な仕組みづくりを視野に入れながら、さらなる検討の蓄積を進めていく必要があるといえよう。

(2) 教員養成における「多様なルート」「開かれた競争」の可能性

また教員養成系大学・学部においてこれまで以上に連携が政策的に押し進められる状況を鑑みれば、各大学・学部と教育委員会の関係性のみならず、各教員養成系大学・学部間との関係性が問題になってくると思われる。2の箇所ですべて述べたように、教員養成を担う主体（教員の供給主体）が多様となった場合に、限りある教育委員会などとの「連携」をめぐるリソースをどのように最適に配分するのかという問題が生じる。何より教員養成、あるいは教員採用に関して、教員養成を担う各大学間において、教育委員会との「連携」をめぐる過当競争などが生じた場合には、教員の質の低下や招くことも容易に想像することができる。そのために各教員養成系大学・学部間との関係性をどのように調整したらよいかという問題も今後より一層の検討が求められるのではないかと。

このような問題に関連して、例えば佐藤学氏や清水一彦氏が改革のグランドデザインを示している。佐藤学氏は「教師教育の専門職化を促進する大学間のネットワークを形成すべき」と主張し、具体的には「短大と大学、大学と大学院の間におけるネットワークを構築し、総計1,300近い教員養成機関を有機的に結ぶ教師教育の高度化のシステムを構築する必要がある」としている^{xxi}。佐藤氏の主張は、「教職の専門性基準による自立的な国家試験」を導入すること、また「多元な制度設計」を行い、「多様なルート」を準備して開かれた教師教育の高度化を推進することが好ましいなどとする前提に立つものがある。具体的に「多元な制度設計」「多様なルート」とは、「初等教育の教師教育を一般大学に拡大し、教育学を主専攻にし専門科目を副専攻にした学生に初等教師の免許、専門科目を主専攻にし教育学を副専攻にした学生に中等教師の免許を付与する制度」を欧米にならって導入し、一般大学において小学校から中学校、高等学校までの教員免許状を取得できるといった「開かれた競争的環境」を構築することを指す^{xxii}。佐藤氏は「開かれた競争的環境」を前提としながら、従来までの研究蓄積やスタッフの専門性の高さなどから、「地方国立大学の教育大学院」が中核を担うことになるだろうと主張しているものと思われる。しかし、他方で、佐藤氏は「トップレベルの研究大学」がより積極的に教員養成に関与すべきであり、「研究大学が教師教育において主導的な責任を担う」べきであると主張しており^{xxiii}、今春から開校されようとしている教職大学院には批判的である^{xxiv}。

他方、清水一彦氏は、アメリカ合衆国の事例を参照しながら、「現在の大学・学部の存続を前提とした教員養成系大学のさらなる充実策」として、「プロフェッショナル・スクール化」、「他学校種の連携・統合・融合化」、「教師教育への転換」という制度構想を行っている^{xxv}。このうち「他学校種の連携・統合・融合化」の内容について、清水氏によれば「短期大学との連携では単位互換協定やトランスファー協定を利用し、教職科目をはじめ教員免許関係の教科・科目の単位互換を図ったり、教員免許および準学士号の取得者のトラン

スファアを促進したりするといったプログラムを開発すること」が必要であり、それは「関係団体・協会主導の下で行われることが重要」となる^{xxvi}。さらに清水氏は「現行の科目等履修制度を活用して準学士号取得者の学士学位の授与を促進させたり、短期大学2年と4年制大学3・4年次の一貫した教師教育システムを構築することも考えられてよい」としている^{xxvii}。

佐藤氏および清水氏の指摘で共通することは、いわば誰でも国公立を問わずに高等教育機関に進学し、希望をすれば、すべての教員免許状を取得することができる教員養成制度の構築を目指していることである。今後、国立の教員養成系大学・学部のあり方を考えていく上では、教員養成における「多様なルート」「開かれた競争」の可能性について検討した上で、各大学間および教育委員会との連携をどのように充実させていくのかという視角が求められるのではないだろうか。

i 科学技術・学術審議会学術分科会（第17回）資料3-2「研究の多様性を支える学術政策—大学などにおける学術研究推進戦略の構築と国による支援の在り方について（要旨）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/001/05111001/003_2/all.pdf
最終アクセス日：2008年2月22日。

ii 例えば羽田貴史「高等教育の再編成と教員養成大学・学部の統合」、『教育学研究』第70巻第2号、2003年6月など。

iii 天野郁夫「法人化の現実と課題」、国立大学財務・経営センター『大学財務経営研究』第4号、2007年8月、p.175.

iv 天野 同上、p.200.

v 天野 同上、p.200.

vi 天野 同上、pp.200-201.

vii 鷺山恭彦「国立大交付金の成果主義 教員養成系になじまぬ」、読売新聞、2007年5月4日。

viii 鷺山 同上

ix 鷺山 「潮流（下） 大学と教育委員会の連携の充実を」『週刊教育資料』2008年1月21日号

x 文部科学省のサイト http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/index.htm を参照。最終アクセス日：2008年2月28日

xi 池内了・苅谷剛彦「＜対談＞果たして大学は“役立たず”だったのか 議論の土台を問う」、『科学』Vol.77 No.5、2007年5月、457ページ。

xii 文部科学省高等教育局専門教育課教員養成企画室「『資質の高い教員養成推進プログラム（教員養成GP）』の審査結果及び今後の支援について」『大学と学生』39号、2007年3月、p.51.

xiii 文部科学省のサイト http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/koubo/05042601/008.htm を参照。最終アクセス日：2008年2月28日

xiv 以下、教職大学院の説明については、2006（平成18）年7月の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申による。

xv 岩田康之「『教職大学院』創設の背景と課題」、日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報 教員制度の改革と教師教育のゆくえ』第16号、2007年9月、p.40.

xvi 同上

xvii 岩田、同上、p.41.

xviii 横須賀、前掲書、

xix 久保田貢「教育改革と教育学研究者の責任—大学改革と教員養成を中心に—」、『教育学研究』第74巻第4号、2007年12月、p.47.

xx 同上

xxi 佐藤学「教師の専門職性の高度化へ—改革の論題と政策—」、『IDE 現代の高等教育』、2005年7-8月号、p.11.

xxii 佐藤、同上、p.9.

xxiii 佐藤、同上、p.11.

xxiv 例えば佐藤学「教職大学院のポリティクス」、『現代思想』2005年4月号、pp.98-111. 参照。他方、教職大学院を批判的にみる佐藤氏の主張に対しては、さらに岩田氏が検討を加えている。岩田康之、「『教職大学院』創設の背景と課題」、日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報 教員制度の改革と教師教育のゆくえ』第16号、2007年9月、p.36.

xxv 清水一彦「大学改革と大学評価—教員養成系大学・学部の発展の戦略—」、『教育学研究』第70巻第1号、2003年3月、p.11.

xxvi 同上

xxvii 同上

先行研究

- ・ 天野郁夫「法人化の現実と課題」、国立大学財務・経営センター『大学財務経営研究』第4号、2007年8月
- ・ 天野郁夫「国立大学の構造改革」『国立大学法人化と諸外国の改革』第1集、独立行政法人国立大学財務・経営センター、2006年1月
- ・ 岩田康之「『教職大学院』創設の背景と課題」『日本教師教育学会年報 教員制度の改革と教師教育のゆくえ』第16号、2007年9月
- ・ 上野景三「『教員養成 GP』への取り組みの経緯と今後の課題」『大学教育年報』第2号、2006年3月
- ・ 浦野東洋一「独立行政法人化問題を抱えて」『大学における教員養成 今後の教員養成と教育系学部の在り方について 調査結果と考察』、国立大学協会教員養成特別委員会、2000年3月
- ・ 久保田貢「教育改革と教育学研究者の責任—大学改革と教員養成を中心に—」『教育学研究』第74巻第4号、2007年12月
- ・ 古野博明「改正教育基本法下の教員政策と教師教育」『日本教師教育学会年報 教員制度の改革と教師教育のゆくえ』第16号、2007年9月
- ・ 佐藤学「教師教育の聞きと改革の原理的検討—グランド・デザインの前提」『日本教師教育学会年報 岐路に立つ戦後教員養成』第15号、2006年9月
- ・ 佐藤学「教師の専門職性の高度化へ—改革の論題と政策」『IDE 現代の高等教育』2005年7—8月号、2005年7月
- ・ 佐藤学「教職専門職大学院のポリティクス」『現代思想』2005年4月号、2005年4月
- ・ 佐藤学「教育系専門職大学院の課題と可能性」『IDE 現代の高等教育』2005年1月号、2005年1月
- ・ 清水一彦「大学改革と大学評価—教員養成系大学・学部の発展の戦略」『教育学研究』第70巻第1号、2003年3月
- ・ 清水一彦『平成の大学改革を斬る』協同出版、1999年
- ・ 高野和子「教師教育改革と教員養成の専門家集団としての大学」『日本教師教育学会年報 教員制度の改革と教師教育のゆくえ』第16号、2007年9月
- ・ 高野和子「教員養成と大学改革—教職課程教育の視点から—」『教育学研究』第70巻第2号、2003年6月
- ・ 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—』創風社、2006年
- ・ 平出彦仁「『資質の高い教員養成推進プログラム（教員養成 GP）』の意義 審査に携わって」『大学と学生』39号、2007年3月
- ・ 平出彦仁「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）の意義」『IDE』479号、2006年4月
- ・ 羽田貴史「国立大学法人の財務をどう読むか」『科学』Vol.77 No.5、2007年5月
- ・ 羽田貴史「高等教育の再編成と教員養成系大学・学部の統合」『教育学研究』第70巻

第2号、2003年6月

- ・ 船寄俊雄「開放制教員養成システムについて考える」『日本教師教育学会年報 岐路に立つ戦後教員養成』第15号、2006年9月
- ・ 光本滋「国公立大学の統治改革の検討」『教育学研究』第74巻第4号、2007年12月
- ・ 光本滋「公立大学の法人化問題－歴史的改革課題と『公立大学法人』像」『教育学研究』第70巻第1号、2003年3月
- ・ 福江純「教育系大学で起こっている現象」『科学』Vol.77 No.5、2007年5月・※この他、特集「『競争』にさらされる大学」(pp.451-527)
- ・ 光本滋「国公立大学の統治改革の検討」『教育学研究』第74巻第4号、2007年12月
- ・ 結城恵「多文化地域に直面する教員養成－求められる地域と大学との連携－」『日本教師教育学会年報 特色ある学校づくりと教師教育』第12号、2003年10月
- ・ 横須賀馨『教員養成 これまでこれから』ジヤース教育新社、2006年
- ・ 鷺山恭彦「潮流(下) 大学と教育委員会の連携の充実を」『週刊教育資料』2008年1月21日号
- ・ 鷺山恭彦「論点 国立大交付金の成果主義 教員養成系になじまぬ」『読売新聞』2007年5月

1-3 私立大学の教員養成の現状と課題

—運営組織を中心に—

吉田武大（獨協大学非常勤）

はじめに

私立大学においては、受験生の確保という経営の観点から、大学の質をいかに保証するかが課題とされてきた。例えば、4年間の大学教育を通じて学生に付加価値をつけ、学生の就職を支援し、就職率の維持向上を図っていくことはその典型であるといえる。この就職支援に関しては、キャリアセンターのような全学的組織が関与し、質の保証に取り組んできた。

それでは、教員養成の側面においては、質の保証のためにどのような組織が関与しているのだろうか。そもそも私立大学の場合、国立大学のように教員養成を目的とした大学・学部を備えているケースは少数にとどまっている。そのため、私立大学においては、教職課程委員会のような運営組織が教員養成を実施していることが一般的である。しかし、カリキュラムの編成等には学部との調整が必要とされ、教職課程委員会による自律的な運営が困難な状況にあるとされている（例えば、三上；1993）。このように私立大学の教員養成においては、その質を保証する上で、教職課程委員会などの運営組織がいかに機能するかが重要であるといつてよい。

そこで本稿では、質の保証という観点から、私立大学における教員養成の運営組織を中心に取り上げ、それが先行研究においてどのように論じられてきたのかを明らかにすることを目的とする。作業課題としては、第1に、政策を批判している研究を検討し、第2に、教員養成の現状のなかでも、カリキュラムやクラスサイズといった側面を取り上げている研究について分析し、第3に、運営組織に関する研究を取り上げ、考察を進めていくこととする。以上の検討を通じて、私立大学の教員養成が目指すべき方向性を浮かび上がらせることが可能となると考える。

先行研究については、国立国会図書館および国立情報学研究所のデータベースを用い、2008年1月に「私立大学、教員養成」等のキーワードを使用して検索を行った。結果、最終的には12の資料を本稿で取り上げた。

1. 政策批判に関する研究

私立大学の教員養成をめぐって、国の政策を批判したものとしては、難波（1993）と酒井（1999）の研究が挙げられる。

まずは、難波の研究である。難波は、1988年の教育職員免許法一部改正による免許基準の引き上げ及び「教職に関する科目」の新設を取り上げ、次のように法改正を批判している。つまり、教員の資質向上は重要ではあるとしつつも、「いたずらに知識の断片的詰め込みの強化と、学問的根拠を質さないままに技巧優先の教員養成に傾斜する危惧を包含している」がゆえに、「こうした改正は大学の自治と自律にとって自由に弾力的に開設される科

目や分野からかけ離れて、あたかも学習指導要領に順応することを暗に要請しているかのような配列科目であり、好ましくない」(58頁)と指摘している。

次に、酒井の研究を取り上げる。酒井は、1998年の教育職員免許法改正について、「今回の免許法改定とそれに基づく再課程認定のプログラムが、大学側の十分な理解を得られないままにあまりにも短期間のうちに進められようとしていることにある。改定免許法の趣旨、内容の十分な理解が得られないままに事態が進行していることは、3回にわたる文部省説明会に、回答しきれないほどの質問が集中していることにも端的に示されている」(14頁)と述べている。こうした政策の結果、私立大学においては、「教職課程カリキュラムの一層の過密化と、受講生にこれまで以上の負担増とをもたらす内容になっており、教員養成を直接の目的とはしていない学部(以下「非教員養成系学部」と仮称)を基礎に教員養成を行っている大学が多数を占める私立大学においては、その対応が限界に近づいているところもある」と指摘している。このように、1998年の教育職員免許法改正をめぐることは、大学側の理解を得ることなく改正が行われたことを酒井は批判的に捉えているのである。

以上、政策を批判的に捉えた2つの先行研究を確認してきた。教育職員免許法改正に関する国の政策は、私立大学の教員養成のあり方に多大な影響を及ぼすだけに、政策批判・提言を適宜行っていくことは重要である。とはいえ、私立大学内部に孕む問題点について検証を行うことなしには、私立大学の教員養成の質を保証していくことは困難であろう。それでは、私立大学の教員養成において、これまでどのような現状が指摘されてきたのだろうか。

2. 教員養成の現状に関する研究

本節では、教員養成の現状に関する研究について、カリキュラムに関する研究と、クラスサイズ等の教育環境に関する研究の2つに分けて取り上げていくこととする。

(1) カリキュラムに関する研究

① 問題点の指摘

まずは、現状の問題点を指摘した酒井(1999)の研究を取り上げていこう。1998年の教育職員免許法改正による中学校教育実習の5単位化や「教職に関する科目」の単位増などといった措置に対して、酒井は、受講者の負担を少しでも軽減するための方策として、酒井の勤務校において、教職の単位を卒業要件単位に組み込んだことを報告している(15頁)。ただ、その代わりに、「かろうじて保っていた本学教職課程カリキュラムの独自性を失わせる結果となった」(16頁)と述べ、1998年の改正によって、勤務大学の教員養成カリキュラムの編成に、独自性を持たせることが困難になったことを指摘している。

このような酒井の指摘は、カリキュラムを改善する上で考慮しておかなければならないものであるといえるだろう。とはいえ、問題点を指摘するだけでは、改善の方向性が明らかにならないことも事実である。以下では、カリキュラムをめぐるいかなる提言がなされているのかを確認していくことにする。

② 提言

ここでは、カリキュラムに関して提言を行った研究について確認していく。難波(1993)は、「それぞれの建学の精神をもって多角的に人間形成の理念や方法を追求する大学教員および学生集団によって培われてくる幅広い教養と専門的力量は、教員の資質として要請されている要因である」(53頁)とし、この要請に応答できうるのが私立大学の特長であると述べている。その上で、それぞれの大学の建学の精神を生かした教員養成のためには、「幅広い一般教育等(一般教育、語学及び保健体育)と専門教育とをその必須内容として含」めることが重要であり、「全学が有機的に機能してこそ、自己の仕事に満足し誇りを持つ教員の誕生を可能とする」と指摘する。ただ、ここでは、2つの課題を指摘しておく必要があるだろう。第1には、「全学が有機的に機能すること」とはいったいどのようなことを意味するのか、その内実を明確にすることである。そして、第2には、その内実を明確にしたところで、「有機的に機能」するために、具体的にはいかなる運営組織が求められるのかについて検討しておくことである。

同様の課題を孕んだ研究として、坂本(1988)のものが挙げられる。坂本は、教員養成カリキュラムの充実・改善に努めることが重要であると述べ、その理由として、「一般大学が教育職員免許法に定められた最低履修条件・基準によってカリキュラムを編成し、かつその実施にあたっては課程認定のわく内での条件整備に甘んじていれば、ますます目的大学・学部との質的な格差が大きくなり、結果として自ら「開放制」の精神を否定することになりかねない」(8頁)ことを挙げている。その上で、一般教育科目、教科専門科目、教職専門科目の三領域から構成される教員養成カリキュラムについては、坂本が言うところの「専門職化」の過程において、一般教育科目、教科専門科目、教職専門科目を有機的に構造化する必要があると提言している(9頁)。そして、教員養成カリキュラムは全学的なものであるゆえに、「学部・学科のカベを超えて、一般教育、専門教育、教職教育の各担当者が、どういった教員養成を旨とした大学教育を展開すべきかを論じていくなかで、その大学の個性的なカリキュラムの開発が積極的に進められるべきである」(9頁)としている。坂本の提言は至極もつともである。しかし、「学部・学科のカベを超え」とは、具体的にはいかなることを指すのであろうか、また、「学部・学科のカベ」はどのようにすれば超えられるのであろうか。これらの点を検討する研究が必要であろう。

以上のように、ここで取り上げた研究は、いずれもカリキュラムに関して貴重な示唆を与えるものばかりである。ただ、これらの提言を提言で終わらせないためには、カリキュラム改善を実施するための制度的基盤、換言するならば運営組織に関する研究の深化発展が求められるのである。

(2) クラスサイズ等教育環境の研究

まずは向山(1985)の研究を取り上げよう。私立大学出身者の免許取得率が就職率よりも幼稚園を除いて高い状態であることをもって、ペーパーティーチャーを製造している、免許状を濫発しているといった批判に対して、向山は、教職受講生の精選(194・195頁)および私立大学教職関係者による全国私立大学教職課程研究連絡協議会の創設(196頁)を挙げ、反論している。このように、私立大学に対してなされる批判に対しては、私立大

学側の自助努力を挙げ、反論しているが、その一方で、私立大学が抱える問題についても言及している。それはクラスサイズの問題である。向山は、1980年に国立教育研究所が実施した「教育原理」に関する総合的な調査のうち、「教育原理」担当教員組織類型別大学数の統計に注目し、専任充当率が高いことはクラスサイズを大きくしたことの裏返しであり、「教育条件の劣悪なことを証明」(198頁)している、と述べている。ただ、この問題に対しては、「こうした条件整備の遅れが少しでもあるならば、あらゆる改革に先立ってそれを改善することは、各々の責任において前提とされなければならないであろう」(198頁)と指摘し、私立大学経営者側の努力及び行政の助成の責任を問うている。確かに、クラスサイズ問題の解決には、向山が指摘する通り、経営者側の努力等に大きく依存する側面がある。しかし、問題解決を少しでも前進させるためには、経営者側の努力のみならず、教員養成を運営する組織のあり方にも目を向けるべきではないか。例えば、向山が提言した「各々の責任において前提とされなければならない」とは、具体的に誰が、どのような責任を持つべきであるのか、そこにはいかなる運営組織が絡むのか等々を明らかにした上で、当面对処可能な方策を模索していくべきではないか。

続いて、小池(1987)の研究を取り上げていく。小池は、アンケート調査から得た結果を基に、開講科目、クラスサイズ、ティーチングスタッフ等を取り上げ、私立大学における中等学校の教員養成に関わる条件整備の実態を整理している(46-47頁)。それによれば、長所として、教科目の専門分化が進んでいること、授業方法や形態面で「模擬授業」や「ゼミナール」、「視聴覚機器・教材の利用」の進展がみられることを述べる一方で(99頁)、短所として次のことを指摘している。第1に、条件整備の面で大学間に格差が存在していることである。具体的には、授業方法に特別の配慮をせず、講義一辺倒の授業に終始していたケースが多かったり、教職専門科目を担当する専任教員の配備状況において格差がみられたことである。第2に、教員養成のための条件整備が法規上義務づけられた最低基準をкаろうじて充足した程度のものでしかなかったということである(99頁)。これらを踏まえ、小池は、教職課程に関する諸権限を有する全学的な運営組織の確立が開放制教員養成の充実と安定の要となることは自明のことであるとし、開放制教員養成理念の具現化は、1977年に国立大学協会教員養成特別部会が提案した「教職課程センター(ないしは教員養成センター)」が既存の学部並みのオートノミーを確立できるかどうかにかかっていると指摘している(108-109頁)。

これまで、本節においては、カリキュラムに関する先行研究や、クラスサイズ等教育環境に関する先行研究を取り上げてきた。それらの多くは、教員養成における問題点を指摘したもの、また、貴重な提言を行ったものである。ただ、それらがいずれも改善のための具体的な方途に関する説明を欠いていることは否めない。問題点を指摘するにせよ、提言をするにせよ、制度改善・構築を模索するためには、その実効性を担保するための制度的基盤、つまり、運営組織の具体的なあり方を考察することが不可欠であろう。そのような中で、教員養成の運営組織について言及した小池の上述の研究は注目に値する。それでは、運営組織をめぐるはいかなる研究がなされてきたのだろうか。

3. 運営組織に関する研究

運営組織について言及した研究は、少ないながらも蓄積されている。本節では、運営組織の問題点を指摘した研究、運営組織について提言した研究、そして大学院レベルの運営組織に関する研究に分けて検討していくこととする。

(1) 問題点の指摘

まずは、三上の研究(1993)を取り上げていこう。三上は、私立大学の「教職課程経営の主体的展開」は限定されており、それは、他の要因との相関的变化としてのみ実現可能であると捉えている。その上で、三上の勤務校を事例として、1988年の教育職員免許法の改正、1991年の大学設置基準の大綱化に対して、教職課程がどのような対応をとったかを述べている(131頁)。それによれば、「期限内に学内合意を実現するためには、法の求める最低条件に限定して合意を求めることが必要であり、教職課程のありかたについての総合的条件の検討や、その前提となる大学教育の改革が後送りになった」(131-132頁)とあるように、教職課程が主体性をもって教員養成を実施していくことがいかに困難であるかが述べられている。つまり、「教職課程の主体性は限定されて」(132頁)いるのであり、「教育課程経営の中核であるカリキュラムそのものが、効率性を価値基準とする私学経営の中で幾重にも枠取りされた構造に埋め込まれている」(132頁)のである。

教職課程の運営組織の主体性が限定されているという問題点を指摘しているのは、三上の研究のみではない。それ以外には、例えば、酒井(1999)や高橋(1996)の研究を挙げることができる。酒井は、「私立大学における教職課程担当者は、教職課程部(教職センター)といった独立した位置づけを与えられている場合もあるが、多くは、各学部に分属したり、特定学部に所属したりしつつ、全学の教職課程に責任を負わなければならない立場におかれている」(19頁)ことを前提とした上で、大規模な大学になると、カリキュラム体系や教職に対する考え方が異なるさまざまな学部の意見を調整する必要があるため、そのために多大な労力が割かれていることを問題点として指摘している。また、高橋も、開放制の趣旨から、本来教職課程は大学全体の責任で運営され、その目的を達すべきであると主張するとともに(94頁)、教職課程の目的を達成するためには、担当者相互の共通理解と連携・協力を図ることが重要だと述べている(94頁)。

運営組織に関する研究が数少ないなか、上述のような問題点を指摘した先行研究は貴重なものであるといえる。では、こうした問題を受けて、運営組織に関してどのような提言がなされているのだろうか。

(2) 運営組織についての提言

まず、荒木(1990)の研究をみていこう。荒木は、「従来、教職課程運営委員会または教育実習委員会のような名称でこの種の組織が存在したが、単に実務上の連絡調整だけでない上記趣旨に立つ組織が必要になっていると考えられる」(29頁)と述べ、体系的な教員養成カリキュラムの設定・運営のためには全学的な運営組織が必要であると指摘している。このような荒木の指摘は、上記「3-1. 問題点の指摘」で述べられていた問題点を踏まえたものであると捉えられるだけに貴重な指摘であるといえる。ただ、既述のように、提言を提言で終わらせないためには、改善を促進する制度的基盤に関する研究が求められ

るのはいうまでもない。

そこで次に、注目すべき研究として小池（1988）の研究を取り上げる。小池は、教員養成の充実・改善の成否はいかなる運営組織を備えているかどうかという問題に帰着するという前提に立つ。また、運営組織の問題がそれだけ重要であるにもかかわらず、体系的な研究がなされていないことの理由の一つに、多様な運営組織が存立している実態を挙げている。その上で、小池は、私立大学の運営組織を形態面から「初期形態」、「他治的学内委員会」、「自治的学内委員会」、「自治的専門部局」の4つに類型化し、具体的事例を示しながら各類型の組織の実態について詳細な検討を行っている。運営組織に関する体系的な研究が現在でも十分になされていない中で、20年も前に類型ごとの実態を検討したことは特筆に値するといえるだろう。さらに小池は、勤務校の運営組織の改善を企図して、教員養成の運営組織がどのような発展段階をたどるのかについて、大学成人教育の運営組織の制度化過程を社会学的に分析したケアリーの理論に依拠しながら考察を行っている。そこにおいて、小池は、「既存学部支配」、「学部依存」、「自立」、「自律」という順に発展の段階をたどると述べている。例えば、「学部依存」から「自立」への移行については、「教職課程のための全学的委員会が、カリキュラム編成をはじめ独自予算、時としては人事権までも有するようになると、「自立」段階に移行する」（63頁）と述べている。ただ、ここにおいては、いかなる条件がそろそろと独自予算や人事権の獲得は可能なのかということまでは明らかにされていない。いかなる条件下で次の発展段階への移行がどのように可能なのかについては、今後の研究の深化発展が求められる。

この他には、独自の運営組織を提言する先行研究もみられた。鈴木（1987）は、関係する当事者の及ぶ限り多数が参画する「地域教師教育機構」という新しい教員養成システムの創設を提言している。そして同システムのメリットとして、教職の志望者に、自己主張の機会を提供しながら、教師にとって不可欠な自治の生活感覚とでも称すべきものを身につけてもらうことが可能になること（199頁）、教師教育の基礎となる教育の科学的研究の質を変革するという意味が込められていること（199頁）などを挙げている。

以上のように、運営組織の提言に関する研究においては、単なる提言にとどまることなく、小池の研究にみられるように、具体的事例に即しながら運営組織を類型化し、理論に基づいて目ざすべき運営組織を提示した貴重なものがみられた。この点で、私立大学の教員養成における質の保証を担保する運営組織のあり方をめぐる検討への道筋が示されたといえる。

（3）大学院レベルにおける運営組織

近年、教職大学院の創設や大学院修士課程における教員養成が政策課題として俎上に上がっていることから、ここでは、大学院レベルの運営組織に関する先行研究を取り上げておきたい。

そのうち、基本的な論点を提示したものとして、藤井（2000）の研究が挙げられる。藤井は、「私立大学大学院の場合は、教科に関する科目を中心とする一般大学・学部系の修士課程がほとんどである」（31頁）と述べた上で、大学院修士課程において実践的指導力を有する質の高い教員を養成する際には、「教員養成カリキュラム開発という観点から、教科

専門と教科教育および教育科学との内容的な連携協力のあり方」(31頁)の検討が求められると述べている。ここでは、カリキュラム上の連携協力を進めていく上で、教員同士または組織間の関係等をどのように設定していくべきなのかということに関する研究の必要性が暗示されているといえる。

また、そもそも大学院における教職課程の運営主体自体が不明確な場合が多いと指摘した研究として、田子(2003)のものが挙げられる。田子は、大学院教職課程の運営組織に関する調査結果を基に、運営に問題が「ある」とする大学が68%を占め、「ない」とする大学21%の約3倍にのぼっていることを明らかにしている。そして、その理由として、教職課程のスタッフが大学院教職課程に関わる制度的基盤がないとの回答がなされたことも指摘している(38頁)。その上で田子は、運営主体の問題を解決するためには、大学院で「教職に関する科目」を担当するか、大学院教職課程委員会を設置する方法が考えられるけれども、現状では「教職に関する科目」は必修ではないため、大学院教職課程委員会がどのように実効力を備えるかが問われると指摘している。

これらの研究からも明らかなように、大学院レベルの運営組織の研究をめぐっては、大学院での教員養成が政策課題とされ始めたという事由もあって、論点の提示、あるいは問題点を踏まえての提言といったものにとどまらざるを得ないのが現状であろう。今後は、上述の論点を踏まえ、大学院における教員養成の詳細な実態を整理するとともに、海外の事例も含めたモデルケースを取り上げ、運営組織を改善していくための方途に関する研究を蓄積することが求められよう。

おわりに

これまで、私立大学の教員養成について、運営組織を中心とした先行研究を取り上げ、それらがどのように論じられてきたのかを検討してきた。第1節で政策批判に関する研究を検討した後、第2節では、私立大学の教員養成をめぐっていかなる問題が指摘され、いかなる提言がなされてきたのかを確認し、改善の具体的な方途についての検討が必要であると指摘した。なお、第2節において確認してきた問題が、私立大学全てにとっての問題ではないことはいうまでもない。本稿では取り上げなかったが、後述の「私立大学の教員養成に関する先行研究」のなかには、質の保証を図ることをねらいとして、個別の授業実践を報告した、注目に値するものが数多くみられる。ただ、それらの実践が個々のレベルにとどまったものである限り、全学的な教員養成の改善には結びつきにくい。個々のすばらしい実践が全学的な取り組みへと発展していくためには、運営組織の充実化が不可欠である。次いで第3節においては、運営組織に関する先行研究について検討してきた。とりわけ、小池の研究については、運営組織を4つの類型に区分し、具体的事例に即しながら実態を詳細に検討したことに意義があったことを指摘した。

最後に、私立大学の教員養成に関する研究を深化発展させていく上での課題として、次の3点を挙げておきたい。

第1に、運営組織の詳細な実態を調査し、小池が提示した4類型の精緻化を図ることである。運営組織に関する体系的な研究がなされていないなかで、小池が、運営組織の実態について検討したことの意義は確かに大きい。とはいえ、小池の研究は20年前になされ

たものである。この間、1991年に大学設置基準の大綱化によって、教員養成のカリキュラム編成のあり方が大きな影響を受けたこと、近年急速に進行する少子化に対処すべく、各私立大学が生き残りをかけて教育改善に取り組んでいること、さらには、第三者評価制度が導入されるようになったこと等、私立大学の教員養成を取り巻く環境は大きく変化している。これらの変化と運営組織が決して無関係ではありえないことは明らかであろう。そこで、私立大学において、教員養成をめぐるいかなる運営組織が制度化され、それほどのように機能しているのかについて検討するとともに、小池の示した4類型という枠組み自体も精緻化することが求められる。

第2に、小池の指摘した発展段階について、どのような条件下で次の段階への移行が可能であるのかを検討することである。小池は、類型ごとの運営組織の特質について検討を行ったばかりではなく、運営組織の発展段階に関する考察も試みている。各段階における運営組織の特質は確かに示唆的である。しかし、段階ごとの特質に関する説明にとどまっていたのは、小池が理想とする「自律」の段階、つまり、「教職課程の計画、実施、評価を一括して所管し、かつ教職課程の運営ならびに充実改善に資する研究機能もあわせもった、自律的な組織」(小池;1988、67頁)が確立された段階への移行の方途は明らかにされないままではないだろうか。そこで、事例研究や理論研究を積み重ねながら、段階間の移行について検討していくことが必要となる。

第3に、大学院における運営組織の事例を検討していくことである。前述のように、大学院において教員養成をどのように実施していくかが政策課題とされ始めているなかで、先行研究の多くは論点の提示や提言にとどまっている。政策課題に対応する上でも、まずは大学院における教員養成の多様な運営組織に関する事例を収集・整理することが重要である。

[引用文献]

- ・田子健、佐藤手織、前田輪音「私立大学大学院における教職課程の将来像－全体的見通し、「教職に関する科目」、現職研修を中心に－」『アカデミア、自然科学・保健体育編』11号、南山大学、2003.1、29-55頁
- ・藤井泰「私立大学大学院における教員養成・研修の課題と可能性－教養審第2次答申を手がかりに－」『松山大学論集』11(6)、2000.2、21-33頁
- ・酒井博世「私立大学における教員養成と新免許法」『日本教師教育学会年報』8号、日本教師教育学会、1999.9、14-19頁
- ・高橋哲夫「教職課程の課題」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、92-95頁
- ・難波豊「大学における教員養成カリキュラムの現状と改革課題－私立大学の場合－」『桜美林論集 一般教育篇』通号20、桜美林大学、1993、51-68頁
- ・三上和夫「私立大学と教職課程－経営と評価の特質－」『日本教育経営学会紀要』35号、日本教育経営学会、1993.6、131-133頁
- ・荒木廣「私立大学における教員養成カリキュラムの改善をめぐる諸問題」『日本教育経営学会紀要』32号、日本教育経営学会、1990.6、23-31頁

- ・坂本昭「教師教育のカリキュラムを開発するための問題提起－私立大学を中心に－」『福岡大学総合研究所報』通号 109、福岡大学総合研究所、1988.3、1-20 頁
- ・小池源吾「私立大学における教職課程管理運営組織の研究」『福岡大学総合研究所報』通号 109、福岡大学総合研究所、1988.3、35-68 頁
- ・小池源吾「私立大学における開放制教員養成の研究」『福岡大学総合研究所報』通号 96、福岡大学総合研究所、1987.3、43-110 頁
- ・鈴木慎一「私立大学における教師教育」『教育学研究』54(2)、日本教育学会、1987.6、196-200 頁
- ・向山浩子「現行教員免許制度の問題点と改革の課題－私立大学を中心として－」『日本教育法学会年報』通号 14、有斐閣、1985.2、190-202 頁

私立大学の教員養成に関する先行研究

1. 制度・政策

- ・坂本辰朗「私立大学における教職大学院—症状主義と曖昧主義を越えて—」『関東教育学会紀要』33号、関東教育学会、2006.10、99-104頁
- ・黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望』学文社、2006
- ・中村拓昭「私立大学における教職課程の意義と課題—受講者のアンケート調査結果分析を中心に」『桜美林国際学論集』10号、桜美林大学大学院、2005、209-222頁
- ・田子健、町田健一、前田輪音他「私立大学大学院における教職課程の将来像(2)特色あるカリキュラムと教職課程運営のあり方を中心に」『アカデミア、自然科学・保健体育編』12号、南山大学、2004.1、27-48頁
- ・田子健「私立大学を中心に」『講座 教師教育学第Ⅱ巻 教師をめざす—教員養成・採用の、道筋をさぐる』日本教師教育学会編、学文社、2002、147-161頁
- ・田子健「私立大学における教師教育と大学院教育問題」『日本教師教育学会年報』11号、日本教師教育学会、2002、14-21頁
- ・田子健「2 大学改革と教員養成改革—私立大学の場合—」『教育學研究』68(4)、日本教育学会、2001.12、467-468頁
- ・藤井泰「私立大学大学院における教員養成・研修の課題と可能性—教養審第2次答申を手がかりに—」『松山大学論集』11(6)、2000.2、21-33頁
- ・樋口直宏「教育職員免許法改正における私立大学教職課程の対応」『関東教育学会紀要』27号、関東教育学会、2000.11、47-58頁
- ・酒井博世「私立大学における教員養成と新免許法」『日本教師教育学会年報』8号、日本教師教育学会、1999.9、14-19頁
- ・土橋信男「私立大学における教職課程教育の再創造の課題—心の絆をつくれる教師を育てるために—」『教師教育研究』通号10、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1997.5、16-27頁
- ・中正文「現職研修の体系的整備からみた養成教育について」『教師教育研究』通号10、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1997.5、1-15頁
- ・浜田博文、榊原禎宏、西山薫、岩田康之「1954年免許法改正前後における小学校教員養成の展開—3 国立大学および4 私立大学の事例分析を通して—」『東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学』48号、東京学芸大学、1997.3、105-128頁
- ・加沢恒雄「私立工科系大学における「教職課程」教育の現状と課題」『教師教育研究』通号9、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1996.5、165-174頁
- ・全国私立大学教職課程研究協議会編『私立大学の教師教育改革—十年のあゆみ—』1994
- ・上野辰美、上寺常和、平岡清志「私立大学における教職課程の特質と機能に関する総合的研究(その1)—一般大学における教員養成と教職課程—」『姫路獨協大学一般教育部紀要』1(1)、姫路獨協大学、1990.3、87-126頁
- ・松平信久 他「教師教育における私立大学の特色と役割—立教大学出身の小学校教師対象

の質問紙調査から-2-」『立教大学教育学科研究年報』通号 33、立教大学文学部教育学研究室、1989、77-97 頁

- ・松平信久 他「教師教育における私立大学の特色と役割-立教大学出身の小学校教師対象の質問紙調査から-」『立教大学教育学科研究年報』通号 31、立教大学文学部教育学研究室、1987、63-116 頁
- ・向山浩子「現行教員免許制度の問題点と改革の課題-私立大学を中心として-」『日本教育法学会年報』通号 14、有斐閣、1985.2、190-202 頁
- ・善明宣夫「私立大学における教員養成に関しての実証的研究-教育実習の効果と私立大学における教職志望者像の検討-」『教育学科研究年報』10号、関西学院大学、1984.3、9-24 頁
- ・鈴木慎一「私立大学における教師教育」『文部時報』通号 1280、文部省、1984.1、34-40 頁
- ・鈴木慎一「私立大学における教員養成」『教育調査』通号 110、全国教育調査研究協会、1978.6、8-14 頁
- ・鈴木慎一「私立大学における教員養成-2、3 の問題について-」『教育学研究』40(2)、日本教育学会、1973.6、31-55 頁

2. 運営組織

- ・田子健、佐藤手織、前田輪音「私立大学大学院における教職課程の将来像-全体的見通し、「教職に関する科目」、現職研修を中心に-」『アカデミア、自然科学・保健体育編』11号、南山大学、2003.1、29-55 頁
- ・三上和夫「私立大学と教職課程-経営と評価の特質-」『日本教育経営学会紀要』35号、日本教育経営学会、1993.6、131-133 頁
- ・小池源吾「私立大学における教職課程管理運営組織の研究」『福岡大学総合研究所報』通号 109、福岡大学総合研究所、1988.3、35-68 頁
- ・小池源吾「私立大学における開放制教員養成の研究」『福岡大学総合研究所報』通号 96、福岡大学総合研究所、1987.3、43-110 頁

3. カリキュラム

- ・下夷美幸「「福祉」教員養成課程の導入と今後の課題-日本女子大学社会福祉学科の経験から-」『大学時報』50(276)(通号 289)、日本私立大学連盟、2001.1、84-87p
- ・石堂常世「「情報」の教員養成課程申請への対応と課題」『大学時報』50(276)(通号 289)、日本私立大学連盟、2001.1、76-83 頁
- ・井上健「介護等体験の現状と課題-実施初年度の「試行錯誤」と「学生の声」からみえてきたもの-」『教師教育研究』13号、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、2001.5、89-99 頁
- ・五十嵐敦「大学における教職科目の実践について-「進路指導」をどう取り扱うか-」『教師教育研究』12号、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1999.5、34-41 頁
- ・巽幸孚「私立大学における教員養成の現状と課題-理想的カリキュラムの編成にむけて

- ー)『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要 12』鳴門教育大学、1998、61-69 頁
- ・巽幸孚「教職課程におけるカリキュラム編成の課題への一提言」『教師教育研究』通号 9、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1996.5、13-21 頁
- ・早田武四郎、加澤恒雄「国立大学と私立大学における教育実習の抱える問題点」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』3号、和歌山大学、1994.3、97-107 頁
- ・難波豊「大学における教員養成カリキュラムの現状と改革課題ー私立大学の場合ー」『桜美林論集 一般教育篇』通号 20、桜美林大学、1993、51-68 頁
- ・黒澤英典、白井慎、浪本勝年、三上昭彦「新教育職員免許法下の教員養成カリキュラムに関する研究 (その 2)ー私立大学の場合ー」『日本教育学会大会発表要旨集録』49号、日本教育学会、1990.8.29、127 頁
- ・荒木廣「私立大学における教員養成カリキュラムの改善をめぐる諸問題」『日本教育経営学会紀要』32号、日本教育経営学会、1990.6、23-31 頁
- ・坂本昭「教師教育のカリキュラムを開発するための問題提起ー私立大学を中心にー」『福岡大学総合研究所報』通号 109、福岡大学総合研究所、1988.3、1-20 頁

4. 実践報告

- ・小田切真「映像教材の開発を通じた教員養成プログラム」『IT 活用教育方法研究』9(1)、私立大学情報教育協会、2006.11、46-50 頁
- ・松木健一「地域と協働する実践的な教員養成」『大学時報』53(294)(通号 308)、日本私立大学連盟、2004.1、56-61 頁
- ・高口努「「情報」・「福祉」の教員養成」『大学時報』50(276)(通号 289)、日本私立大学連盟、2001.1、72-75 頁
- ・益谷真「「教育の方法及び技術」における教育技術論再考ー外国語科(英語)教員養成とコーチングー」『教師教育研究』12号、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1999.5、27-33 頁
- ・赤堀正宜「教育実習事前指導における映像教材の位置と効果について」『教師教育研究』12号、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1999.5、52-58 頁
- ・安井俊夫「教師教育としての日本近代史の授業」『教師教育研究』通号 9、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1996.5、153-164 頁
- ・河村正彦「私立大学工学部教職課程における討論授業導入の試みー話し言葉能力の向上をめざしてー」『近畿大学九州工学部教養論集』6(3)、近畿大学九州工学部教養課程、1996.3、1-12 頁
- ・大沢勝「私立大学における教員養成ー私のゼミナール指導の場合ー」『教育』21(4)、教育科学研究会、1971.4、46-55 頁

5. 提言等その他

- ・長谷川慶子「大学生の教職意識の形成過程に関する考察ー私立大学の事例からー」『日本教師教育学会年報』12号、日本教師教育学会、2003、102-112 頁
- ・市村尚久「教員養成のありようを問うー教員の資質向上論理の原理的考察ー」『大学時報』

- 50(277)(通号 290)、日本私立大学連盟、2001.3、102-107 頁
- ・ 田子健「私立大学と教師の研修」『教育學研究』66(1)、日本教育学会、1999.3、54-55p
 - ・ 市村尚久「審議会答申をめぐって－「教育職員養成審議会第二次答申－修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方－」をめぐる課題－」『大学時報』48(264)、日本私立大学連盟、1999.1、108-111 頁
 - ・ 豊田徳子「大正期から昭和戦前期の私立大学における教員養成の実態－東洋大学学生の傾向と卒業生の教職従事状況の分析から－」『井上円了センター年報』通号 7、東洋大学井上円了記念学術センター、1998、135-167 頁
 - ・ 伊豆倉哲「「教職重視」を鮮明にした教養審答申」『大学時報』46(257)、日本私立大学連盟、1997.11、82-87 頁
 - ・ 奥田泰弘「開放制教員養成制度の崩壊を憂う－教育職員養成審議会第一次答申を読む－」『大学時報』46(257)、日本私立大学連盟、1997.11、76-81 頁
 - ・ 市村尚久「教育職員養成審議会第一次答申をめぐって－一般大学から見た問題点－」『大学時報』46(257)、日本私立大学連盟、1997.11、72-75 頁
 - ・ 今野喜清「教員養成指導の実際と課題－早稲田大学を事例として－」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、108-111 頁
 - ・ 浦田広朗「少子化傾向と教員養成」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、102-107 頁
 - ・ 小野正俊「教員養成のあり方－現場からの提言－」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、96-101 頁
 - ・ 高橋哲夫「教職課程の課題」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、92-95 頁
 - ・ 森上史朗「幼・小教員養成に関する諸問題」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、88-91 頁
 - ・ 佐島群巳「教科教育における教員養成の問題」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、82-87 頁
 - ・ 西村文男「教員養成の現代的課題」『大学時報』45(251)、日本私立大学連盟、1996.11、76-81 頁
 - ・ 前島康男「全国私立大学教職課程研究協議会編著『私立大学の教師教育改革－十年のあゆみ－』」『日本教師教育学会年報』通号 5、日本教師教育学会、1996.6、186-194 頁
 - ・ 黒沢英典「転換期における青年の未来選択と教師教育」『教師教育研究』通号 9、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、1996.5、1-11 頁

1-4 米国における教員養成の質保証の現状

—教員養成機関に対する評価を中心に—

佐藤 仁（九州大学）

はじめに

近年の教員養成をめぐる問題として、わが国でも質保証ということが議論されるようになってきた。その背景には、教員採用の拡大傾向、90年代後半から続く大学改革、さらには教職大学院の設置等、様々なコンテクストが混在している。政策的な議論から捉えると、2006年の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』では、教職課程に対して、カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化、組織的な指導体制の整備といった主体的な改善・充実の取り組みが求められており、学内における教員養成カリキュラム委員会の設置およびその機能の充実・強化、そして教育水準の向上を目的とした自己点検・評価の取組の促進等も挙げられている。また、教員養成に携わる立場として、例えば国立の教員養成系大学・学部からなる日本教育大学協会は、教員養成のコアカリキュラムの策定を推進しており、さらには教職大学院の認証評価機関設立に向けた種々の議論を展開している。

この教員養成の質保証の問題は、わが国だけの問題ではない。元来、現職教育を含めた教師教育というテーマは、世界各国において教育に関する議論の中心に位置してきた。特にOECDなどの国際機関による政策論議も絶えず行われており¹、教員養成の質保証というテーマは、もはや国際的な視野からも議論していかなければならない問題となっている。本稿ではそのような国際的な動向の一つとして、米国の状況を取り上げる。米国には、周知の通り、第三者評価システムとしてア krediteーションが100年以上前から存在しており、高等教育機関の質保証という点に関しては昔から議論されてきた。教員養成分野のア krediteーションも、1917年にア krediteーション団体が創設されており、今日の教員養成の質保証に大きな貢献をしている。さらに州の事項とされる制度的な側面として、教員養成機関に対する課程認定が行われており、多層的な評価システムが構築されているといえよう²。

以上を踏まえ、本稿では教員養成機関に対する評価という視点から、米国における教員養成の質保証の現状を捉えることを目的とする。

1. 教員養成機関の概要—大学における教員養成を中心に—

米国の教員養成は、教員養成プログラムを有している大学で行われるのが一般的である。しかし、近年では、理数系教員を中心とした教員不足の深刻化、教職における多様な人材のニーズといった背景の中で、大学の教員養成プログラムを修了しなくても教員免許を取得することのできるオルタナティブなルートも重要な教員供給源となっている³。このように多様化している米国における教員養成の仕組みであるが、ここでは大学における教員養成という伝統的なルートに焦点を絞って、その概要を素描したい⁴。

米国における教員養成機関は、大学の種類に応じて、大きく四つに分類される⁵。一つ目は、大学名に州の名前を有した「～大学 (University of ～)」と呼ばれる州立大学の教育学部・大学院である。これらには、研究大学に分類される州立大学が多く含まれており、教員養成より教育学研究に焦点を当てている大学が多い。該当する大学としては、アイオワ大学、ミシガン大学、ミネソタ大学などが挙げられ、国有地交付大学 (land grant college and university) が多く、さらに各州における旗艦大学 (flagship university) として存在している大学も多い。

二つ目は、「～州立大学 (～State University)」と称される州立大学における教育学部・大学院である。これらの州立大学は、師範学校を起源としているものが多く、現在でも、教員養成において中心的な位置にある大学となっている。該当する大学には、ニューヨーク州立大学、ミネソタ州立大学などがあるが、すべての「～州立大学」という名前の大学が該当するわけではない。アイオワ州立大学、オハイオ州立大学といった大学は、国有地交付大学であり、その起源が師範学校にあるわけではない。なお、アイオワ州ではノーザンアイオワ大学、オハイオ州ではオハイオ大学が師範学校を起源とする州立大学となっている。

三つ目は、私立の有力な大学における教育学部・大学院である。これらの大学では、一つ目と同様に、教員養成より教育学研究に焦点が当てられている。これに該当する大学には、コロンビア大学、ハーバード大学などがある。四つ目は、私立のリベラルアーツカレッジにおける教員養成部門である。これらは、大学院を持たず、学士課程での教員養成を行っている。

州立と私立という側面から教員養成機関を捉えると、機関数の割合は州立 37%と私立 63%というように私立の教員養成機関の方が多い⁶。一方で、実際に教員養成機関を修了する学生の数は、州立が 74%、私立が 26%となっており、その割合が逆転している。このデータは 10 年以上前のものであるが、現在もほぼ同じような傾向が見られるといえる。

さらに近年の大学における教員養成の傾向として、大学院レベルの教員養成という特徴を挙げることができる。大学院レベルの教員養成の萌芽は、19 世紀末に遡ることができるが、現在の改革の背景には 1986 年に発表された二つの報告書『明日の教師』と『備えある国家』がある⁷。報告書では、教員の専門職化が主張され、その一つの方策として教員養成の高度化、すなわち大学院レベルの教員養成の導入が提言されている。この大学院レベルでの教員養成は、大きく次の 4 つの種類に分類できる⁸。それは、5 年制一貫プログラムによる養成 (免許と修士号を授与)、5 年制一貫プログラムによる養成 (免許のみ)、5 年次以降の課程のみでの養成 (免許と修士号を授与)、そして 5 年次以降の課程のみで養成 (免許のみ) である。5 年次以降のものに関しては、5 年次の 1 年間で取得できるプログラム (特に現職教員で他の教科の免許状取得プログラムなどに多い) もあれば、5・6 年次の 2 年間のプログラムも存在している。

2. 米国における教員養成の質保証の仕組み

米国では、教員養成制度を含む教育に関する事項 (制度) が州の権限にあることは周知の通りである。しかしながら、教員養成の質保証の仕組みは、州政府だけで機能している

ものではない点に大きな特徴がある。教員養成の質保証におけるアクターは、州政府に加えて、連邦政府およびア krediteーション団体が存在している。特にア krediteーションに関しては、公的な制度とは別のプロセスを経て発展したものであり、米国特有のシステムといえる。これらの三者による評価の仕組みは、以下の図1のように表すことができる。

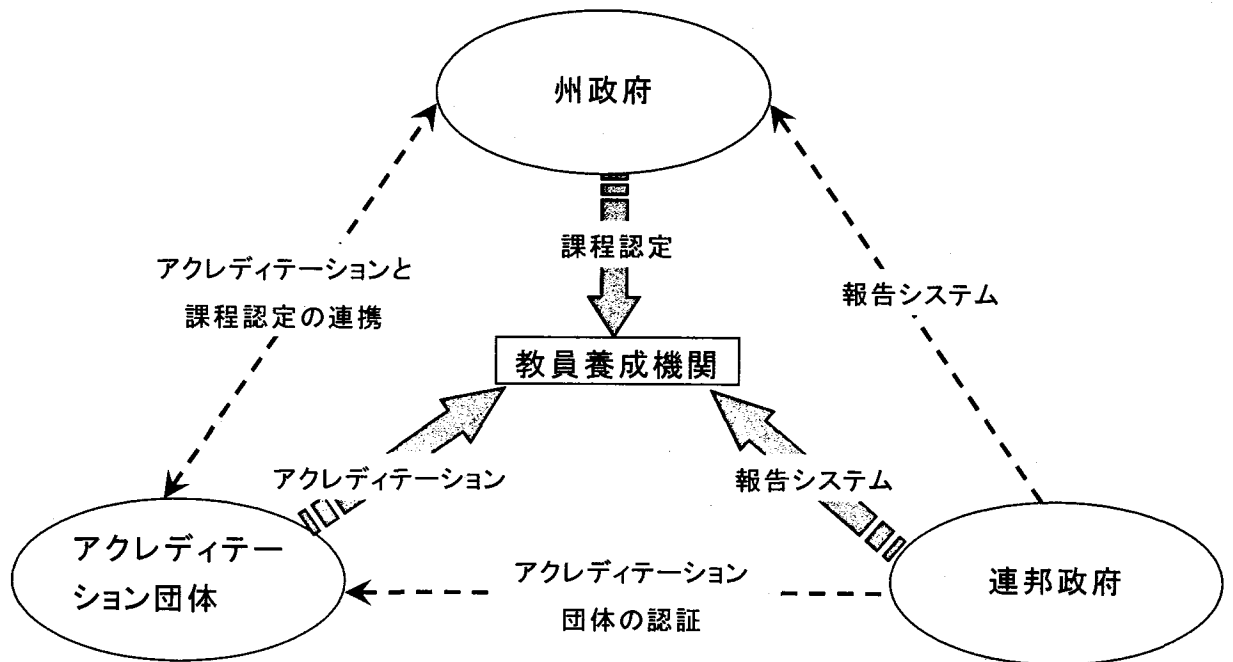


図1:米国における教員養成の質保証の仕組み

図1について簡単に説明を加えると、まず教員養成機関に対して向けられている矢印は、質保証の具体的な取組を表している。州政府は課程認定制度 (approval system) に基づき、教員養成機関に対して課程認定を行う。ア krediteーション団体は、全米レベルの活動として、教員養成機関に対してア krediteーションを行う。そして、連邦政府は高等教育法に規定された報告システムにおいて、アカウンタビリティの確保という目的で教員養成機関に対して機関の情報を報告させている。この三つの仕組みの中で、州による課程認定制度と連邦政府による報告システムに関しては、すべての教員養成機関が対応しなければならないものである一方、ア krediteーションに関しては一部の州を除いて、基本的には受けることは任意となる。

このようなトライアングルの構造の中で、質保証の主体である三者の関係性も理解しておく必要がある。まず教員養成機関の質保証における州政府と連邦政府の関係であるが、教員養成機関の場合と同様に、連邦政府による報告システムに基づき、州の教員養成制度の内容や実態についての報告が求められる。連邦政府とア krediteーション団体の関係は、教員養成分野に限ったものではないが、連邦政府によるア krediteーション団体の認証が行われている⁹⁾。そして、ア krediteーション団体と州政府の関係については、ア krediteーションと課程認定の相互的活用を目的としたア krediteーション団体と州政府間での連携が行われている。以下ではそれぞれのアクターがどのような活動を行って

いるのかを具体的に見ていく。

3. 連邦政府による報告システム

連邦政府による報告システムは、1998年に改正された高等教育法（Higher Education Act）に基づいて構築された。高等教育法タイトルIIの§207において「教員養成プログラムのアカウントビリティ」と題して規定された報告システムは、教員養成機関および州による教員養成の取組の現状を明らかにすることによって、教員養成機関のアカウントビリティを確保すること、そして報告書を参考にして各州の教員養成制度の改革を促進することを目的としている。すべての州とすべての教員養成機関が対象とされており、毎年、連邦政府に対して報告書を提出しなければならない。この報告書は、教員養成機関から州政府、州政府から連邦教育省、そして連邦教育省から議会という順番に提出されていく。

まず教員養成機関から州政府に提出する段階では、各教員養成機関は以下の情報を報告書に記載することが求められている。

- ・ 最近3年間の生徒の教員免許試験の合格率¹⁰
- ・ 学生数や教員数、プログラムにおける教育実習時間の割合、教育実習における教員と生徒の割合といった教員養成プログラムの基本情報
- ・ 州から課程認定を受けているかどうかに関する陳述
- ・ 各州が設定した低パフォーマンス機関に該当するかどうかに関する陳述

教員養成機関は、これらの情報を連邦教育省と全米教育統計センター（National Center for Education Statistics）によって作成されたマニュアルに沿って整理し、報告書を作成、そして州に提出する。この報告書の内容は、各機関の要覧や宣伝用の出版物などを通して一般に公開することが義務付けられている。なお、報告書の作成・提出は連邦政府が課す義務であり、報告書を提出しない機関および偽のデータを掲載した機関に対しては、罰金が課される。

次に州政府から連邦教育省に提出する段階では、州政府は各教員養成機関のデータをまとめるとともに、州の教員養成制度の概要として以下のことに関する情報を報告しなければならない。

- ・ 教員免許状の取得要件
- ・ 最初の教員免許状（initial licensure）の基準
- ・ 教員免許状の基準や評価が、どの程度 K-12 の生徒の基準や評価と関連しているか
- ・ 教員免許試験に合格した教員志願者の割合、機関別の合格率（小計および四分位順位）
- ・ 臨時教員の割合
- ・ 教員免許取得のオルタナティブなプログラムの概要、オルタナティブなプログラムを通して教員免許を取得した者の割合
- ・ 教員養成機関のパフォーマンスを評価する基準（教員志願者の知識やスキルの指標を含む）

- ・ 教員や教員志願者に課されている評価に関する情報

連邦教育省から議会に提出する段階では、連邦教育省は各州から収集したデータをまとめ、全米的な動向を提示することになる。この段階では、各州から集められたデータがそのまますべて公衆に公開されるだけでなく、各州の比較、全米の平均点などをまとめた報告書が議会に提出され、公開される¹¹。

以上の報告システムに加え、タイトルⅡの§208では「州の機能」として、各州が低パフォーマンス機関 (low performing school) および危険な状態にある機関 (at-risk school) を明らかにし、それらに対して技術的な援助を行うことが求められている。各州は、低パフォーマンス機関と認定する基準、そして低パフォーマンス機関名を連邦教育省に提出する報告書に記述しなければならない。例えば、2007年に8つのプログラムを低パフォーマンスと判断したニューヨーク州の場合、その基準はプログラム修了者が受ける教員免許試験の合格率が80%以下であった場合としている。このシステムによって州から低パフォーマンス機関と認定され、技術的な援助を経ても改善が見られず、最終的に州からの課程認定を拒否された機関は、連邦教育省からの教員の職能開発に関するすべての補助金を得る資格を剥奪されるだけでなく、高等教育法において規定されている学生への奨学金を受け取っている学生を入学させることができなくなる。

4. 州の課程認定制度－ミネソタ州を事例に－

ここではまず、州政府による課程認定制度を理解するために、日本の課程認定制度と比較しながら、その一般的な特徴を指摘したい。

課程認定制度と教員免許に関する規則等との関連について、日本の課程認定制度は、教育職員免許法および同法施行規則によるものであり、その上で教職課程認定基準が設定されている。そして教職課程認定基準では、教育職員免許法および同法施行規則に定められた授業科目の提供、その授業科目を担当するのに適した教員の配置などが求められている形になっている。米国の課程認定制度は州によって形態は異なるものの、日本と同様に、教員免許に関する規則（基準）と密接に関連している。例えば、以下に事例として挙げるミネソタ州の課程認定制度では、規則であると教員免許基準に具体的に規定されている内容を含んだカリキュラムを組むことやその内容を教授するに適した教員を配置することなどが求められている。一方でニューヨーク州の場合は、ミネソタ州とは異なり、課程認定に関する規則において個々の教科のカリキュラムに関して詳細に規定されており、教員免許に関する規則では課程認定を受けたプログラムを修了することや教員免許試験に合格すること等が規定されている。

課程認定において求められる内容に関しては、日米共にカリキュラム、教員組織、施設・設備等といった項目が中心となっている。しかし、米国の課程認定制度の近年の特徴として、これらの項目に加え、在籍もしくは修了した学生の能力や成果といったパフォーマンスに関する項目が追加されている。この動きは、1980年代後半より見られるものであり、履修すべき内容（カリキュラム）からだけではなく、修得すべき能力の観点から学生の成果に関する項目が設定されている点に特徴がある。

また、日本の課程認定制度では、カリキュラムの内容や担当教員の変更等があった場合、該当箇所に関する変更の理由書や新旧対照表等の提出が求められている。ミネソタ州では同様に、変更がある場合は変更箇所に関する文書の提出が求められている。しかし、米国の場合、それに加えて継続的に課程認定を受ける必要がある。例えばミネソタ州では、7年に一度、課程認定を受けることになっており、後述するア Krediteーションのシステムに類似している。このように、わが国における課程認定制度は教員養成機関として適しているかどうかを事前に決定する事前チェックと位置づけられている一方で、米国における同制度には、大きな組織改編等がなくても数年おきに継続的な課程認定の審査を受けるようになっている。

では、具体的に州の課程認定制度ではどのような内容が規定されているのか。ここでは、ミネソタ州における課程認定制度を事例に特徴を探ってみる。ミネソタ州は、課程認定制度にいち早くパフォーマンスを基盤とした項目を採用した州の一つである¹²。またミネソタ州では、課程認定を含め教員に関する制度や政策の多くは、行政である州教育省ではなく、**Minnesota Board of Teaching**（以下、**MBOT**と略す）と呼ばれる現場の教員を含めた専門的な委員会によって策定・実行されている。

まず課程認定における基準に該当する項目をみると、以下の8つの項目が設定されている¹³。

- ・ 専門的・教育学的研究
- ・ 一般教育・内容に関する研究
- ・ 現場経験を提供すること
- ・ 教員志願学生の資格
- ・ 教員志願学生の進捗状況のモニタリングと助言
- ・ 教員志願学生の能力
- ・ 専門的教育に関わる教授団の資格・構成・配置
- ・ 組織的なガバナンス

これらの項目には、さらに詳しい内容が規定されている。例えば専門的・教育学的研究の項目に関しては、次のような内容が掲げられている。

- ・ 教員養成機関は、研究・理論・一般的に認められている実践に基づき、一貫性があり結合された質の高い専門教育プログラムを有している。
- ・ 教員養成機関は、プログラムに在籍している教員志願学生に対して、ミネソタ州教員免許基準¹⁴の構成要素に基づいた一連の専門的な課程を修了することを要求している。
- ・ 評価 (**assessment and evaluation**) が専門的教育課程の統合的な構成要素であり、教員志願学生のパフォーマンスとプログラムの効果をモニターするために利用されている。

さらに8つの項目の中で、ミネソタ州の課程認定制度の特徴となっているパフォーマンス

スに関しては、「教員志願学生の能力」の項目がそれを表しており、そこでは以下の四点の内容が求められている。

- ・ 教員養成機関は、教員志願学生が教員免許基準で求められているスキルと知識を示している証拠を提供する。
- ・ 教員養成機関は、すべての教員志願学生に適応できる組織的で一貫した評価デザインを示している。
- ・ 教員養成機関は、MBOT が示す基準と一貫した専門的教育プログラムを修了する基準と成果を規定し、公表している。
- ・ プログラムが示している修了基準と成果は、修了研究、ポートフォリオ、インタビュー、学校で観察・録画されたパフォーマンス、テスト、科目の成績など多様なデータ源を利用して評価されている。

このパフォーマンスに関わる項目を見ると、まず教員志願学生の成果（スキルと知識）に関する証拠が明確に求められていることがわかる。そして、その証拠を提示する際に必要となる学生の成果の評価方法に関しても、「組織的で一貫した評価デザイン」の証明が求められている。つまりパフォーマンスに関する項目では、学生の成果そのものだけでなく、それを証明する評価方法の組織的なデザインが求められている。この意味において、パフォーマンスに関する項目は、「教員志願学生の能力」だけではなく、他の項目においても確認できる。専門的・教育学的研究や一般教育・内容に関する研究といった項目では、どのようなプログラムを設定しているのかというインプットの内容が中心であるが、教員志願学生をどのように評価するのかという点も明確に求められている¹⁵。

このような8つの項目に沿った内容について、教員養成機関は報告書を作成し、それをMBOTに提出することになる。提出後は、MBOTによってその内容が精査され、実地視察に向けての準備が行われる。実地視察は、MBOTによって任命されたチーム（教員養成機関の教員、現職教員、一般公衆、州教育省の職員を含むことになっている）によって行われる。実地視察後に、その内容がMBOTに報告され、課程認定の判断が下される。課程認定は7年間有効であり、7年に一度は継続の課程認定を受けていくことになっている。

5. アクレディテーション

米国における教員養成機関の質保証を論じる上で無視できないのが、アクレディテーションである。アクレディテーションとは、「ボランティアな団体がその団体自身の持つ基準に照らして、一定の水準を満たしている教育機関を認定するというシステム」¹⁶である。専門分野の機関・プログラムを対象とする専門分野別のアクレディテーションは、教員養成分野だけでなく、医学や法律、看護、社会福祉等、多岐に渡っており、専門職の質を保証する仕組みとして、大きな役割を担っている。

教員養成分野におけるアクレディテーションは、National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) と Teacher Education Accreditation Council (TEAC) の二つの団体によって行われている¹⁷。NCATE は、最初の教員養成分野のアクレディテ-

ション団体である American Association for Teachers Colleges の流れを引き継ぐ伝統的なア krediteーション団体であるのに対して、TEAC は 1997 年に誕生した新興のアク rediteーション団体である。以下、それぞれのア krediteーションの特徴について概説していく¹⁸。

(1) NCATE のア krediteーション

1954 年からア krediteーションを行っている NCATE は、現在、33 の教育関係団体から構成されており、ア krediteーションを受けた（申請中を含む）教員養成機関は 675 に及ぶ。全米の大学における教員養成機関の数が約 1300 であるため、半分の教員養成機関が NCATE のア krediteーションを受けていることになる。

NCATE はア krediteーション開始以来、数回にわたって、その基準を改訂してきた¹⁹。現在適用されている基準は、2000 年に開発されたものであり、全部で 6 つの基準から成り立っている（表 1 参照）。この 2000 年の基準の特徴は、パフォーマンスに基づいた基準という点にある。NCATE の創設時から設定されていたカリキュラムに関する基準は削除され、その代わり教員志望学生が教員養成機関での教育を通して身に付ける知識、スキル、資質が基準 1 に規定されている。そして、この教員志望学生のパフォーマンスを評価する方法に関しては、基準 2 で詳細な評価の方法、評価の過程に関する内容が規定されるようになった。学生の成果そしてそれを測定する評価方法に対して関心が向けられるようになったことが、2000 年の基準の最大の特徴である。基準ごとに設定された要素に関しては、それぞれルーブリックが設定されている。具体的には、「受け入れられない」「受け入れられる」「目標」の三段階の質のレベルが設定されている。この三段階で示されたルーブリックを利用して、教員養成機関は自らの質が「受け入れられる」以上のものであることを証明し、NCATE はそれが「受け入れられる」以上のものであるかどうかを判断する。

さて、NCATE のア krediteーションでは、教科や学校段階ごとのプログラムを対象とするレビューと機関全体（ユニット）をレビューする二つのレビューが行われる。プログラムレビューでは、NCATE の構成団体である各教科の全米専門組織が基準を設定し、それを満たしていることを証明する文書を教員養成機関が作成する。作成された文書は、それぞれの全米専門組織によってレビューされ、基準を満たしていると判断されると「認定」を受けることになる。このプログラムレビューでは、認定されることを求めているのではなく、プログラムに関するデータや情報をまとめた文書を提出し、それを全米専門組織にレビューしてもらうことを求めている。ゆえに、認定されなくても（認定されなかった場合は、結果に対する応答文の提出が認められている）、次のプロセスに進むことになる。プログラムレビューの結果の報告書や提出した文書は、基準 1（教員志望学生の知識、スキル、資質）の判断材料の一つとして、NCATE によって利用される。

もう一つのユニットのレビューが、いわゆるア krediteーションのプロセスとなる。プログラムレビューが終わると、次の段階として、表 1 にある基準を満たしていることを示した自己評価書（NCATE の場合は Institutional Report と呼ばれる）を作成することになる。この自己評価書が提出されると、実地視察が行われる。実地視察は、5～8 人の調査委員会（Board of Examiners）によって 5 日間かけて行われる。この調査委員会には、

教師教育者 (teacher educator)、現職教員、州または地方学区の政策決定者、そして教科等の全米専門組織の4つのカテゴリーからそれぞれ人員が選ばれる。現地視察の結果を受けて、ア krediteーション委員会においてア krediteーションの決定が行われる。ア krediteーションの有効期間は5年となっている。

表1：NCATEの基準

部門	基準	要素
I. 教員志望学生のパフォーマンス	1. 教員志望学生の知識、スキル、資質	<ul style="list-style-type: none"> 内容的知識 授業を想定した内容に関する知識 専門的、教育学的知識とスキル 資質 生徒の学習
	2. ユニットの評価システムと自己評価	<ul style="list-style-type: none"> 評価システム データの収集、分析、評価 プログラム改善のためのデータの利用
II. ユニットのキャパシティ	3. 現場経験と臨床実習	<ul style="list-style-type: none"> ユニットとパートナーとしての学校との協同 現場経験と臨床実習の計画、実行、評価 すべての生徒の学習を支援するための教員志望学生の知識、スキル、資質の発達と証明
	4. 多様性	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラムと経験の計画、実行、評価 多様な教授団と共に働く経験 多様な教員志望学生と共に働く経験 P-12の学校における多様な生徒と共に働く経験
	5. 教授団の資格、パフォーマンス、成長	<ul style="list-style-type: none"> 資格を有した教授団 教授における最善の専門的実践を行うこと 研究における最善の専門的実践を行うこと 社会貢献における最善の専門的実践を行うこと 協同 専門的教育の教授団のパフォーマンスに関するユニットの評価 ユニットによる職能開発の促進
	6. ユニットの管理と資源	<ul style="list-style-type: none"> ユニットのリーダーシップと権限 ユニットの予算 職員 ユニットの施設 テクノロジーを含んだ大学全体の資源

(注) National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Department of Education*, 2002, pp.14-40、より筆者作成。

次に図1で示したア krediteーション団体と州政府の協同的な関係について簡単に説明しておきたい。州政府とア krediteーション団体の関係は、特に NCATE が積極的に推進しているものであり、ここでは課程認定制度の事例として挙げたミネソタ州と NCATE との関係を見ていく。

ミネソタ州は、1994年から NCATE との協同的な関係を構築している。その内容は、

NCATE のア krediteーションを受けるプロセスにおける次の二点から説明できる。一点目が、プログラムレビューについてである。ミネソタ州の教員養成機関は、NCATE のア krediteーションを受ける際に、プログラムレビューの段階で全米専門組織の求める基準に沿った文書を提出する必要はなく、教科ごとのプログラムが基準（ミネソタ州の場合は教員免許基準に詳細な内容が規定されている）を満たして機関全体として課程認定を受けていれば、プログラムレビューのプロセスが免除されることになっている。二点目が、NCATE による実地視察に関してである。協同関係により、NCATE のア krediteーションにおける実地視察時に、ミネソタ州は課程認定の実地視察を同時に行うことができる。この場合、NCATE の調査委員会が作成した報告書は、州の実地視察団も課程認定の材料として利用することができるようになっている。このように、NCATE との協同関係の構築により、NCATE のア krediteーションを受ける教員養成機関にとっては、課程認定との重複が減らされており、効率的に行えるようになっていることがわかる。

なお、他の州と NCATE との協同関係について概略を述べれば、2008 年 1 月現在において、NCATE との共同関係を構築している州は、ニューハンプシャー州およびバーモント州を除いた 48 州とコロンビア特別区となっている²⁰。そのうち、ミネソタ州のように NCATE のア krediteーションの際のプログラムレビューにおいて、州の課程認定のレビューを利用できる州は、21 州存在している。また、ア krediteーションの際の実地視察団の構成であるが、ミネソタ州のように NCATE と州が同時に行うようになっているのが 12 州、NCATE と州の混合の訪問団が形成されるのは 25 州となっている²¹。

(2) TEAC のア krediteーション

1997 年に創設された TEAC は、NCATE とは異なり、ア krediteーションに申請している機関およびア krediteーションを受けた機関という会員校から構成される組織である。賛助的な役割を担っている教育関係団体は存在しているが、意思決定の役割はない。2007 年 5 月現在、TEAC のア krediteーションを受けた機関は 32、申請機関は 78 となっている。

TEAC のア krediteーションの特徴は、「アウトカムに焦点化した学術監査 (academic audit) に基づくア krediteーション」と説明できる。簡単にまとめると、TEAC のア krediteーションでは、各教員養成機関が自ら設定した主張 (claim) に基づき、それを裏付けるアウトカムの証拠が徹底的に要求され、その証拠の信頼性や正確性、そして十分さが問われる。さらに、学術監査の方法に則り、そのアウトカムを生み出すプロセスとしての質統制システム (quality control system) が監査の対象となる。このように、「あらかじめ設定された基準、それを満たしているかどうかの判断」といったこれまでのア krediteーションの手法とは大きく異なるものである。

TEAC のア krediteーションでは、NCATE のように満たさなければならない基準はなく、その代わりに「質の原則 (quality principle)」が設定されている。質の原則とは、「教員養成機関の教授団が、自らの教員養成プログラムが資格を有した専門的な教育者を養成することに成功しているというケースを示す単なる方法」²²を意味している。つまり、この質の原則は、自らの機関が優秀であることを示す証拠を提示する際に「沿うべき原則」

であり、NCATE のように満たすべき質の内容を規定しているものではない。設定されている質の原則は以下の通りである。

表 2：質の原則

質の原則Ⅰ： 学生の学習に関する証拠	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の教科内容の知識に関する証拠 ・学生の教育学的知識に関する証拠 ・学生がケアリングを伴った教授スキルを有している証拠
質の原則Ⅱ： 学生の学習に対する妥当な評価	<ul style="list-style-type: none"> ・評価とプログラムの目標・主張・要件の関連性に関する陳述 ・評価についての妥当な解釈の証拠
質の原則Ⅲ： 組織による学習	<ul style="list-style-type: none"> ・プログラムの教職員の決定や計画が学生の学習に関する証拠に基づいていること ・プログラムが有効な質統制システムを有していること

(注) Teacher Education Accreditation Council, *Guide to Accreditation*, 2004, p.20、より筆者作成。

まず教員養成機関は、質の原則Ⅰに沿って、自らのアウトカムとしての主張を設定する。なお、質の原則Ⅰ全体にまたがる次元 (cross cutting dimension) として、学習方法の学習 (learning how to learn)、多文化的観点と理解、テクノロジーが挙げられている。そして、その主張を裏付ける様々な証拠を多様な評価方法により提示していくことになる。この評価方法に関しては、質の原則Ⅱに沿って、評価方法と主張との関連性の理論的根拠および評価方法の妥当性を示していくことになる。ここでは、評価方法自体のもつ妥当性や実際に評価した際の信頼性が焦点となる。質の原則Ⅲでは、組織としての計画策定がアウトカムの証拠に基づいていること、そして効果的な質統制システムを有していることを示さなければならない。その際に、TEAC はインプットに関して7つのキャパシティに関する基準を設定しており、それぞれがプロセスにどのように関わっているのかを示すことを求めている。これらの基準に関しては、質の原則Ⅲで触れるだけでなく、いわゆる「基準」として①質を統制しているか、②大学から他の組織 (学部やプログラム) と同等のコミットメントを受けているか、③特筆すべき点、の三つの観点からの記述が求められる。ただし、これらの基準はあくまでもアウトカムを補足するものとされている (表 3 参照)。

TEAC のアクレディテーションのプロセスは、学術監査に基づくとはいえ、一般的なアクレディテーションと同じ手順となる。教員養成機関が作成する自己評価書 (TEAC の場合は Inquiry Brief と呼ばれている) では、質の原則Ⅰに沿った主張とそれを裏付ける評価方法 (質の原則Ⅱ) に関する内容が中心となる。すなわち、TEAC のアクレディテーションでは、各教員養成機関がどのような主張を提示しているのか、そしてその主張はどのような評価方法によるアウトカムから裏付けられるものであるのかという点が重視される。質の原則Ⅲの証拠提示に関しては、7つの基準それぞれがプログラムの質をどのように組織的に統制しているのかという点から、具体的な活動に対する精査が行われる。ここで、TEAC はその方法として内部監査 (internal audit) の実施を求めており、学内で組織された監査チームによって、現状としてそれぞれの基準の項目がどのように機能しているかが明らかにされていく。この内部監査の結果も、自己評価書に盛り込むことが求められ

ている。

表3：キャパシティの基準

カリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> ・質の原則 I の構成要素 ・専門的な免許状の要件 ・機関の学位の要件
プログラムの教授団	<ul style="list-style-type: none"> ・TEAC の目標と調査概要を受け入れていること。 ・分野に関する正確でバランスのとれた理解を有していること。 ・担当する教授活動に関して資格を有していること。 ・全体の機関内の他の部門と同等のレベルであること。
施設、設備、供給品	<ul style="list-style-type: none"> ・質の原則 I の成果に十分な資源を有していること。 ・資源をモニターし、増やす質統制システムを有していること。 ・設備に関して、全体の機関内の他の部門と同等のレベルであること。
財政および運営能力	<ul style="list-style-type: none"> ・全体の機関が、財政的に健全である証拠 ・教授団の職能開発に十分な資源がある証拠 ・財政および運営資源をモニターする質統制システム ・質の原則 I の成果に対して十分で、他の部門と同等の資源がある証拠
学生援助サービス	<ul style="list-style-type: none"> ・質の原則 I の成果に対して十分な学生援助サービスを有していること。 ・学生援助サービスをモニターする質統制システムを有していること。 ・他の部門と同等の学生援助サービスを有していること。
学生の採用と入学許可の実際、学年暦、大学要覧、出版物、評点、広告	<ul style="list-style-type: none"> ・入学許可：多様性と需要のある部門を奨励する方針 ・学年暦が正確で完全であること。 ・広告が正確で、自己評価書にある情報や主張と矛盾していないこと。 ・公正な評点の方針を促進していること。
学生のフィードバック	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の意見や不満が求められ、解決されている証拠。 ・他の部門と学生の不満に関して同等であること。

(注) Teacher Education Accreditation Council, *Guide to Accreditation*, 2004, p.20、より筆者作成。

このような様々な証拠を盛り込んだ自己評価書を提出後、2～4名の監査団によって実地視察としての監査が行われる。この監査は、名前の通り「自己評価書で提示されている証拠が正確であるか」という視点から行われる。監査後は、監査団によって監査報告書が作成され、ア krediteーション審査員団 (Accreditation Panel) に提出される。審査員団は、団長 (director) と 7名のメンバーから構成されており、教師教育者、大学教員、P-12の現職教員、公衆、教育政策決定者、教育政策学者、監査団員からそれぞれ1名ずつ選出される。この審査員団は、自己評価書や監査報告書等の書類の分析を通して、提示された証拠に関して、他の妥当な解釈が可能であるかどうか、そして主張を裏付けるのに十分であるかどうかの二点を確認する。この二点からの分析を通し、審査員団は、ア krediteーションの決定についての勧告を最終決定組織であるア krediteーション委員会 (Accreditation Committee) に提出する。この委員会では、審査員団の勧告が受け入れられるものであるかが確かめられ、最終的な決定を下すことになる。初めてのア krediteーションは5年間有効で、継続のア krediteーションの場合は10年間有効となる。

おわりに

本稿では、米国における教員養成の質保証の現状を教員養成機関の評価に着目して概説してきた。最後に、米国の状況から、わが国における教員養成の質保証、さらに教員養成機関の評価のあり方を考える際に考慮に入れるべき点を三つ指摘しておきたい。

一点目は、教員養成の質保証の主体の問題である。米国の場合は、連邦政府、州政府、ア krediteーション団体の三者が主体となる。さらに、教員養成機関による自己評価の取り組みを入れれば四者になろう。いずれにしても、質保証の主体が複数存在するとき、それぞれの主体の関係性、さらにはそれぞれが行う質保証の取り組みの位置づけが明確でなければならない。米国でも、この点は問題とされており、課程認定制度とア krediteーションの境界線が揺らいでいることも事実である²³。また、連邦教育省の報告システムにおいて、州政府が低パフォーマンス機関と定義した教員養成機関が、ア krediteーションを受けている場合があり、それぞれの質保証の関係性が不明確である。わが国では、課程認定制度に加え、今後は教職大学院の認証評価が始まり、教員養成を含めた教師教育分野の質保証政策は大きな進展をみせることになる。その際に、それぞれの主体による質保証がどういう位置づけになるのかという点に関して、明確な位置づけをしておく必要があるだろう。

二点目は、教員養成機関の多様性を質保証においてどのように扱うのかという点である。米国では、教員養成機関の多様性ゆえに、ア krediteーション団体が二つ存在している状況がある。わが国も米国と同様に、国立教員養成系大学、国公立大学の教育学部、大規模私立大学の教育学部、さらには私立大学の教職課程など、その種類は多様である。「教員養成機関」と一括りで質保証の議論をする際に、このような多様性の問題は常に考えていかなければならない。

三点目は、教員養成機関のアウトカムという視点の重要性である。高等教育の質保証の文脈では、教育成果という点はすでに一般的なものであり、機関別認証評価制度では学生の成果は重要な基準の一つとなっている。専門職大学院の認証評価においても同様であり、むしろ専門分野の方がそのような成果が強く要求されるだろう。そのような中で、わが国の教員養成分野については、成果の示し方という点において、まだ発展途上にある。教員免許取得者数、卒業率といった一般的なアウトプットだけでなく、教員採用試験の合格率、修了生に対する勤務学校での評価など、教員養成機関の学生の成果を様々な形で捉えていく必要性を考えなければならない。

以上の三点は、米国の教員養成の質保証をめぐるマクロ的な視点から捉えられる課題である。教員養成機関による実際の取り組みなどのミクロ的な視点だけでなく、高等教育政策の枠組みから見える教員養成のあり方といった別の角度からの分析を通して、より示唆的な論点を提供できると考えられる。これらの点は、今後の研究課題として提起しておきたい。

注

- 1 OECD による教員政策の議論の展開については、二宮皓「OECD の教員養成に関する政策提言」日本教育大学協会編『世界の教員養成Ⅱ－欧米オセアニア編』学文社、2006年、141-160頁、を参照されたい。
- 2 「課程認定 (approval system)」という言葉であるが、後述するように、厳密な意味において日本の課程認定とは異なる点が存在する。しかしながら「認定」とすると、アクレディテーションの日本語訳と混同されることもあるため、本報告では教員養成プログラムの設置を州が認める制度という意味として、一般にイメージしやすいようにわが国で利用されている「課程認定」と訳している。
- 3 米国におけるオルタナティブなルートの教員養成に関しては、小野瀬善行「米国テキサス州における Alternative Teacher Certification の特質」『教育制度学研究』第 10 号、2003年、204-217頁、などに詳しい。
- 4 以下、本報告では教員養成機関を大学における教員養成の主体である学部や学科等とする。また、教員養成プログラムとは教員養成機関に存在する教科または学校段階ごとの個々のプログラムを指すものとする。
- 5 佐藤学『教師というアポリアー反省の実践へー』世織書房、1997年、290-291頁。
- 6 Feistritzer, C. Emily, *The Making of Teacher: A Report on Teacher Preparation in the U.S.*, Center for Education Information, Center for Educational Information, 1999. (<http://www.ncei.com/MakingTeacher-rpt.htm>, 2008年2月現在)
- 7 二つの報告書の概要に関しては、佐藤学、前掲書、を参照されたい。
- 8 鞍馬裕美「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」『日本教師教育学会年報』第 14 号、2005年、102-114頁。
- 9 連邦政府によるアクレディテーション団体の認証については、早田幸政「認証評価制度のインパクト－アメリカの「教育長官認証」の紹介を兼ねて－」『高等教育研究』第 6 集、2003年、105-129頁、に詳しい。
- 10 この場合の合格率とは、Educational Testing Service 等が作成した教員免許試験、または州独自の教員免許試験において、州が設定した点数を獲得したかどうか、その合格率として表される。
- 11 この報告書を含めタイトルⅡに関わる情報は、ウェブページ (<https://title2.ed.gov>) にすべて掲載される。
- 12 Darling-Hammond, Linda, Wise, Arthur E., & Klein, Stephen P., *A License to Teach: Raising Standards for Teaching*, Jossey-Bass, 1999, p.3.
- 13 以下の項目の内容は、Minnesota Rules, 8700.7600 による。
- 14 ミネソタ州の教員免許基準は、大きく二つに分けられる。一つは、各教科や学校段階ごとに設定された基準であり、もう一つはすべての教員を対象に設定された基準 (Standards of Effective Practice for Teachers) である。
- 15 「一般教育・内容に関する研究」の項目では、「教員志願学生は、一般教育、教科内容、専門的教育学を統合することができ、それらがパフォーマンスによって測定される」という内容が含まれている (Minnesota Rule, 8700.7600, Subp.5.B.(4))。
- 16 前田早苗「いまアクレディテーションになにが求められているのか」『季刊教育法』第 129 号、2001年、92頁。
- 17 厳密に言えば、NCATE と TEAC に加えて、モンテッソーリ教育を遂行する教師教育プログラムを対象にした Montessori Accreditation Council for Teacher Education もあり、連邦政府の認証を受けている。
- 18 二つの団体に至った背景等に関しては、拙稿「米国教員養成機関のアクレディテーション市場に関する研究－新規参入団体による影響を中心に－」『教育制度学研究』第 11 号、2004年、215-228頁、を参照されたい。
- 19 基準改訂の変遷については、八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年、を参照されたい。
- 20 NCATE のホームページ (<http://www.ncate.org/documents/stateRelations/NCATEStatePartFeatures2008.pdf>,

2008年2月11日)

²¹ 調査委員会から選出された3～6人、そして州の調査員として選出された1～6人（継続のアクレディテーションの場合は1～3人）による混合実地視察団が結成される。すべての調査員が、基準を満たしているかどうかを決定する場に参加する。ただし、州からの調査員は、調査委員会のメンバーであること、またはNCATEによって行われる調査員としてのトレーニングを受けた者でなければならない。

²² Teacher Education Accreditation Council, *Manual for a New System of Teacher Education Accreditation*, 2002, p.5.

²³ 例えば、ニューヨーク州ではNCATE、TEAC、またはニューヨーク州理事会のアクレディテーションを受けることが課程認定の条件の一つとなっており、単純に事前チェックとしての課程認定制度、事後チェックとしてのアクレディテーションという位置づけをすることができない。

米国における教員養成に関する文献リスト

[邦文文献]

米国の教員養成制度に関する文献

- ・ 赤星晋作『アメリカ教師教育の展開－教師の資質向上をめぐる諸改革』東信堂、1993年。
- ・ 赤星晋作「アメリカにおける教師教育と大学院－『危機に立つ国家』以降の動向と課題」『日本教師教育学会年報』第11号、2002年、49-55頁。
- ・ 小野瀬善行「アメリカ初等中等教育法改正法(2001)における教師の質的向上戦略」『教育制度研究紀要』第4号、2003年、63-74頁。
- ・ 小野瀬善行「米国テキサス州における Alternative Teacher Certification の特質」『教育制度学研究』第10号、2003年、204-217頁。
- ・ 小野瀬善行「アメリカにおけるオルタナティブな教員養成プログラムの現状－テキサス州ヒューストン独立学区の実践を中心に」『教育制度研究紀要』第5号、2004年、29-43頁。
- ・ 小野瀬善行「アメリカ NCLB 法制下における「高度な適格性を有する教員」(Highly Qualified Teacher)に関する施策の特質－多様な教員資格認定制度の整備を中心に」『教育学論集』第2号、2006年、63-80頁。
- ・ 小野瀬善行「米国テキサス州における教員養成評価制度に関する研究－州の教員養成機関に対する機能変容に着目して－」『日本教師教育学会年報』第16号、2007年、130-139頁。
- ・ 小野次男『アメリカ教師養成史序説』啓明出版、1976年。
- ・ 金子忠史『変革期のアメリカの教育－大学編－』東信堂、1984年。
- ・ 鞍馬裕美「ミシガン州立大学における教員養成プログラム改革の特質と課題」『教育学研究集録』第25号、2001年、79-88頁。
- ・ 鞍馬裕美「米国の教師教育における Professional Development School の意義と課題－ミシガン州立大学の事例分析を通して－」『日本教師教育学会年報』第11号、2002年、99-109頁。
- ・ 鞍馬裕美「米国における教員養成プログラム改革に関する研究－実践経験の拡充強化と養成年限の延長の改革動向に着目して－」『日本教育経営学会紀要』第45号、2003年、78-92頁。
- ・ 鞍馬裕美「1980年代以降のアメリカにおける教員免許基準の変遷に関する研究」『筑波大学教育学系論集』第28集、2004年、121-135頁。
- ・ 鞍馬裕美「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」『日本教師教育学会年報』第14号、2005年、102-114頁。
- ・ 小林哲也「アメリカにおける教員養成制度改革の動向」『教育委員会月報』第39巻、第9号、1987年、4-10頁。
- ・ 佐久間亜紀「アメリカの教師養成制度の現状と問題点－日米比較の視点から－」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『研究年報』Vol. 1、2002年、7-29

頁。

- ・ 佐久間亜紀「アメリカにおける教育系専門職大学院の現状と日本への示唆」『IDE 現代の高等教育』第 472 号、2005 年、45-50 頁。
- ・ 佐竹勝利「米国教員養成制度史研究」『広島大学教育学部紀要』第 1 部、第 22 号、1973 年、13-22 頁。
- ・ 佐竹勝利「米国における教師教育課程延長化の試み－1950 年～1960 年代の動向を中心に－」名和弘彦監修『現代アメリカ教育行政の研究』溪水社、1992 年、95-110 頁。
- ・ 佐藤学『教師というアポリアー反省的实践へー』世織書房、1997 年。
- ・ 浜田博文「アメリカにおける教員の資質向上のための行政施策－1980 年代における施策の基本的方向」『日本教育行政学会年報』第 13 号、1987 年、95-106 頁。
- ・ 浜田博文「アメリカ教育改革における教員施策の動向と課題」『筑波大学教育学系論集』第 13 巻、第 2 号、1989 年、159-171 頁。
- ・ 早川操「1980 年代アメリカにおける「教員の資質向上」に関する改革案の研究」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 34 巻、1988 年、13-34 頁。
- ・ 葉養正明「アメリカの教員養成の動向」浦野東洋一、羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社、1998 年、173-181 頁。
- ・ 三好信浩『教師教育の成立と発展－アメリカ教師教育制度史論－』東洋館出版社、1972 年。
- ・ 八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998 年。
- ・ 八尾坂修「アメリカにおける教師教育改革－免許資格・大学養成・オールターナティブの視点から－」『日本教師教育学会年報』第 8 号、1999 年、42-47 頁。
- ・ 八尾坂修、貞廣斎子「アメリカの教員制度－養成・研修・人事－」日本教育大学協会諸外国の教員養成制度等に関する研究プロジェクト『諸外国の教員制度－養成・研修・人事－』日本教育大学協会、2003 年、1-34 頁。
- ・ 山崎博敏「アメリカにおける教員養成カリキュラムと教育実習－ウィスコンシン大学とニューヨーク大学を中心に」平成 17 年度大学教育の国際化推進プログラム（海外先進教育実践支援）成果報告書『21 世紀型教員養成教育の開発と実践－欧米の先進的教員養成システムに基づく教育プログラムの構築』（取組み担当者：坂越正樹）2006 年、9-20 頁。
- ・ 山田礼子『プロフェッショナルスクール－アメリカの専門職養成』玉川大学出版部、1998 年。

米国教員養成機関のアクレディテーションに関する文献

- ・ 上野ひろ美、松川利広、小柳和喜雄「教員養成におけるカリキュラム・フレームに関する予備的研究－米国・英国・独逸の研究を参考に」『教育実践総合センター研究紀要』第 14 号、2005 年、147-155 頁。
- ・ 金子忠史「教員養成教育機関の資格認定をめぐる問題」国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革－諸外国と日本』第一法規、1980 年、56-69 頁。

- ・ 黒川昭和「アメリカにおける教師教育認定標準の展開」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第16号、1979年、39-244頁。
- ・ 黒川昭和「(続) アメリカにおける教師教育認定標準の展開」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第17号、1980年、17-120頁。
- ・ 黒川昭和「(Ⅲ) アメリカにおける教師教育認定標準の展開」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第21号、1984年、31-100頁。
- ・ 黒川昭和「アメリカにおける教師教育認定標準の展開」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第27号、1990年、65-80頁。
- ・ 黒川昭和「アメリカにおける教師教育認定標準の展開」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第28号、1991年、77-180頁。
- ・ 黒川昭和「アメリカにおける教師教育改革の動向」『日本教師教育学会年報』第2号、1993年、169-181頁。
- ・ 佐藤仁「アメリカにおける教員養成機関のアクレディテーションに関する研究—TEACのアクレディテーションに着目して」『教育学研究紀要』第48巻、第1部、2003年、183-188頁。
- ・ 佐藤仁「米国教員養成機関のアクレディテーションに関する一考察—NCATEの近年の動向—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部、第52号、2004年、105-113頁。
- ・ 佐藤仁「米国教員養成機関のアクレディテーション市場に関する研究—新規参入団体による影響を中心に—」『教育制度学研究』第11号、2004年、215-228頁。
- ・ 佐藤仁「米国教員養成機関の質保証における課程認定とアクレディテーションの連携」『アメリカ教育学会紀要』第16号、2005年、47-55頁。
- ・ 佐藤仁「NCATEとTEACの教員養成機関の評価方法論」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部、第54号、2006年、139-148頁。
- ・ 佐藤仁「米国教員養成機関によるアクレディテーションの選択理由—「自発的な質保証」としての意義に着目して—」『比較教育学研究』第34号、2007年、65-85頁。
- ・ 佐藤仁「教員養成機関の成果とその提示方法に関する研究—アメリカの事例分析—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部、第55号、2007年、67-75頁。

〔英語文献〕

教員養成全般に関する文献

- ・ Beggs, Walter K., *The Education of Teachers*, Center for Applied Research in Education, 1965.
- ・ Borrowman, Merle L., *The Liberal and Technical in Teacher Education: A Historical Survey of American Thought*, Columbia University, 1956.
- ・ Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*, Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.
- ・ Clifford, Geraldine Joncich, & Guthrie, James W., *Ed School: A Brief for Professional Education*, The University of Chicago Press, 1988.

- Cochran-Smith, Marilyn, & Zeichner, Kenneth M., *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Conant, James Bryant, *The Education of American Teachers*, McGraw-Hill Book Company, 1963.
- Darling-Hammond, Linda, *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, Jossey-Bass, 2006.
- Darling-Hammond, Linda, & Bransford John (ed.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, 2005.
- Darling-Hammond, Linda, Wise, Arthur E., & Klein, Stephen P., *A License to Teach: Raising Standards for Teaching*, Jossey-Bass, 1999.
- Feistritzer, C. Emily, *The Making of Teacher: A Report on Teacher Preparation in the U.S.*, Center for Education Information, Center for Educational Information, 1999. (<http://www.ncei.com/MakingTeacher-rpt.htm> 2008年2月現在)
- Fraser, James W., *Preparing America's Teachers: A History*, Teachers College Press, 2007.
- Fullan, Michael, Galluzzo, Gary, Morris, Patricia, & Watson, Nancy, *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*, American Association of Colleges for Teacher Education, 1995.
- Galambos, E. C. (ed.), *Improving Teacher Education (New Direction for Teaching and Learning No.27)*, Jossey-Bass, 1986.
- Gallagher, Karen Symms & Bailey, Jerry D. (ed.), *The Politics of Teacher Education Reform*, Corwin Press, 2000.
- Gideonse, Hendrik D. (ed.), *Teacher Education Policy: Narratives, Stories, and Cases*, State University of New York Press, 1992, pp.245-265.
- Goodlad, John I., *Teachers for Our Nation's Schools*, Jossey-Bass, 1990.
- Griffin, Gary A., *The Education of Teachers: Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, The University of Chicago Press, 1999.
- Holmes Group, *Tomorrow's Teachers: A Report of Holmes Group*, The Homes Group Inc., 1986.
- Kevin, Ryan (ed.), *Teacher Education: The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, The University of Chicago Press, 1975.
- Lucas, Christopher J., *Teacher Education in America: Reform Agendas for the Twenty-first Century*, St. Martin's Press, 1997.
- National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC), *Manual on the Preparation and Certification of Educational Personnel (Ninth Edition)*, NASDTEC, 2004.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF), *What Matters*

Most: Teaching for America's Future, NCTAF, 1996.

- Roth, Robert A. (ed.), *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, Falmer Press, 1999.
- Shulman, Lee S., "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, vol.57, no.1, 1987, pp.1-22.
- Sikula, John (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York Macmillan Library Reference, 1996.
- U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, *The secretary's Forth Annual Report on Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher in Every Classroom*, 2005.
- Zeichner, Ken, Melnick, Susan, & Gomez, Mary Louise (ed.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, Teachers College Press, 1996, pp.12-29.

教員養成機関のアクレディテーションに関する文献

- Andrew, Michael D., "What Matters Most for Teacher Educators", *Journal of Teacher Education*, vol.48, no.3, 1997, pp.167-176.
- Andrew, Michael D., & Schwab, Richard L., "Outcome-Centered Accreditation: Is Teacher Education Ready?", *Journal of Teacher Education*, vol.44, no.3, 1993, pp.176-183.
- Barnette, Jackson J., and Gorham, Keith, "Evaluation of Teacher Preparation Graduates by NCATE Accredited Institutions: Techniques Used and Barriers", *Research in the School*, vol.6, no.2, 1999, pp.55-62.
- Bullough, Robert V., JR., Clark, D. Cecil, & Patterson, Robert S., "Getting in Step: Accountability, Accreditation and the Standardization of Teacher Education in the United States", *Journal of Education for Teaching*, vol.29, no.1, 2003, pp.35-51.
- Cobb, Velma Lucille, *Accreditation in Teacher Education*, Ed.D Dissertation, Columbia University Teachers College, 1993.
- Darling-Hammond, Linda, "Teaching for America's Future: National Commissions and Vested Interests in an Almost Profession", *Educational Policy*, vol.14, no.1, 2000, pp.162-183.
- Dill, David D., "Is There an Academic Audit in Your Future?: Reforming Quality Assurance in U.S. Higher Education", *Change*, vol.32, no.4, 2000, p.35-41.
- Dill, William R., "Guard Dogs or Guide Dogs? Adequacy vs. Quality in the Accreditation of Teacher Education", *Change*, vol.30, no.4, 1998, pp.13-17.
- El-Khawas, Elaine, *Accreditation of Teacher Education in the US: An Audit Approach to Subject Assessment*, Public Policy for Academic Quality Research Program, University of North Carolina at Chapel Hill, 2005.
- Galluzzo, Gary R., & Pankratz, Roger S., "Five Attitudes of a Teacher Education Program Knowledge Base", *Journal of Teacher Education*, vol.41, no.4, 1990,

pp.7-14.

- Gardner, William E., Scannell, Dale, & Wisniewski, Richard, "The Curious Case of NCATE Redesign", *Phi Delta Kappan*, vol.77, no. 9, 1996, pp. 622-629.
- Gollnick, Donna, M., & Kunkel, Richard C., "The Reform of National Accreditation", *Phi Delta Kappan*, vol.68, no.4, 1986, pp.310-314.
- Hinkle, Dennis E., & Howard, Richard D., "The NCATE Standards...: Do They Differentiate Between Accredited and Nonaccredited Institutions?", *Journal of Teacher Education*, vol.29, no.5, 1978, pp.31-36.
- Jackson, Barnette J., "Evaluation of Teacher Preparation Graduates by NCATE Accredited Institutions: Techniques Used and Barriers", *Research in the School*, vol.6, no.2, 1999, pp.55-62.
- Johnson, Dale D., Johnson, Bonnie, Farenga, Stephen J., & Ness Daniel, *Trivializing Teacher Education: The Accreditation Squeeze*, Rowman & Littlefield Publishers, 2005.
- Mayor, John R., & Swartz, Wills G., *Accreditation in Teacher Education: Its Influence on Higher Education*, National Commission on Accrediting, 1965.
- Murray, Frank B., "The Role of Accreditation Reform in Teacher Education", *Educational Policy*, vol.14, no.1, 2000, pp.40-59.
- Murray, Frank B., "The Overreliance of Accreditors on Consensus Standards", *Journal of Teacher Education*, vol.52, no.3, 2001, pp.211-222.
- Murray, Frank B., "From Consensus Standards to Evidence of Claims: Assessment and Accreditation in the Case of Teacher Education", in Ratcliff, James L., Lubinescu, Edward S., & Gaffney, Maureen A. (ed.), *How Accreditation Influences Assessment (New Directions for Higher Education No.113)*, Jossey-Bass, 2001, pp.49-66.
- Murray, Frank B., "On Building a Unified System of Accreditation in Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, vol.56, no.4, 2005, pp.307-317.
- National Council for Accreditation of Teacher Education, *Handbook for Accreditation Visits*, 2002.
- National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education 2006 Edition*, 2006..
- Rath, James, "A Consumer's Guide to Teacher Standards", *Phi Delta Kappan*, vol.81, no.1, 1999, pp.136-138, 140-142.
- Raths, James, *National Accreditation in Teacher Education: Issues Old and New*, University of Delaware, 2000.
(<http://www.udel.edu/educ/raths/ducharme%20final.html> 2005年6月現在)
- Roams, Richard L., *Accreditation in Teacher Education: A History of the Development of Standards Utilized by the National Council for Accreditation of*

- Teacher Education*, Ed.D Dissertation, University of Akron, 1987.
- Samaras, Anastasia P., Francis, Shari L., Holt, Yvonne D., Jones, Thomas W., Martin, David S., Thompson, Joan L., & Tom, Alan R., "Lived Experiences and Reflections of Joint NCATE-State Reviews", *Teacher Educator*, vol.35, no.1, 1999, pp.68-83.
 - Sutton, James H., "Undermining a Profession", *Phi Delta Kappan*, vol.75, no.2, 1993, pp.158-164.
 - Tamir, Eran, & Wilson, Suzanne M., "Who Should Guard the Gates?: Evidentiary and Professional Warrants for Claiming Jurisdiction", *Journal of Teacher Education*, vol.56, no.4, 2005, pp.332-342.
 - Teacher Education Accreditation Council, *Guide to Accreditation*, 2004.
 - Tom, Alan R., "NCATE: Is Lowering the Standards the Way to Go?" *Action in Teacher Education*, vol.21, no.3, 1999, pp.57-66.
 - Vergari, Sandra, & Hess, Frederick M., "The Accreditation Game", *Education Next*, vol.2, no.3, 2002, pp.48-57.
 - Wise, Arthur E., "Establishing Teaching as a Profession: The Essential Role of Professional Accreditation", *Journal of Teacher Education*, vol.56, no.4, 2005, pp.318-331.
 - Wise, Arthur E., & Leibbrand, Jane A., "Standards in the New Millennium: Where We Are, Where We're Headed", *Journal of Teacher Education*, vol.52, no.3, 2001, pp.244-255.

第2章 教員研修・指導力向上

2-1 教員研修に関する先行研究

千々布敏弥（国立教育政策研究所）

教員研修に関する先行研究を分類する視点として、教師の力量に注目したもの、教員研修制度に注目したもの、教育センターに注目したものという3つの柱を設定した。また、研修に関する行政調査の一覧も掲載することとした。

教員研修に言及した先行研究を網羅するにはほど遠い作業となったが、本調査研究が参照すべき先行研究を概観することを意図して本稿を作成した。

1. 教師の力量に注目した先行研究

教師の力量に注目した先行研究は、教師の力量の全容を体系的に記述し、力量項目ごとに研修の方法を考察したものと、教師の力量の形成過程に注目したものに分けられる。

この二つの研究方法論の違いを識別する枠組みを提示したのが、ドナルド・ショーンの『リフレクティブ・プラクティショナー（邦訳：専門家の知恵）』であろう。ショーン以降は、教師教育のキーワードとして「反省的実践家」「省察」「リフレクション」という言葉が多用されるようになってきている。

ショーンの問題提起以降、アメリカではアクションリサーチや日本の授業研究が教員研修の方法として注目されるようになってきた。しかし、日本では、昭和62年、平成9年に教育職員養成審議会から示された、教師の力量体系仮説に従った研修体系が続いている。平成11年の教育職員養成審議会答申以降は、個々の教員の課題に応じた研修機会を提供する必要性が強調されているが、リフレクション概念を研修体系に組み入れる発想は、まだ十分でないと言えよう。

<教師教育全般に関する研究で教員研修が視野に含まれるもの>

- ・真野宮雄・市川昭午編、『教師・親・子ども（教育学講座18）』，学習研究社，1979
- ・日本教育学会教師教育に関する研究委員会編、『教師教育の課題』，明治図書，1983，
- ・右島洋介，鈴木慎一編著、『教師教育－課題と展望』，勁草書房，1984
- ・伊藤和衛編，『教師教育の再検討 1～3』，教育開発研究所，1986
- ・青木薫・波多野久夫編，『育つ教師（講座学校学5）』，第一法規，1988
- ・鈴木正幸編著，『教師教育の展望』，福村出版，1988
- ・現代教職研究会，『教師教育の連続性に関する研究』，多賀出版，1989
- ・鈴木慎一編著，『教師教育改革の実践的研究－教師養成と現職研修の課題』，ぎょうせい，1989

<教師の力量体系に注目した研究>

- ・天笠茂，「新任期研修の特性に関する研究－人口過密地域における実態分析を通して－」，日本教育経営学会紀要No.21，1979

- ・天笠茂,「新任期教師と学年教師集団－新任期教師の「相談相手」の分析を通して－」, 日本教育経営学会紀要No.22, 1980
- ・天笠茂,「教員研修の組織風土に関する基礎的考察－諸調査研究の分析をふまえて－」, 日本教育行政学会紀要No. 7, 1981
- ・筑波大学教育学系内教師教育研究会「新任教師教育に関する基礎的研究」, 1981. 1
- ・筑波大学教育学系内教師教育研究会「教師の力量形成と研修システムの改善に関する実証的研究」, 1983
- ・小山悦司「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究」, 日本教育経営学会紀要No.24, 1982
- ・森孝子,「教師の能力資質の成分構造と関連要因のモデル化」, 教育学研究第51号, 1984
- ・岸本幸次郎・久高喜行編,『教師の力量形成』, ぎょうせい, 1986
- ・木岡一明・榊原禎宏「教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因－国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとにして－」, 日本教育経営学会紀要No.30, 1988

<リフレクションに注目した研究>

- ・ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳,『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』, ゆみる出版, 2001
- ・佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美,「教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－」, 東京大学教育学部紀要No.30, 1990
- ・佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之「教師の実践的思考様式に関する研究(2)－思考過程の質的検討を中心に－」, 東京大学教育学部紀要No.31, 1991
- ・秋田喜代美,「教師の知識と思考に関する研究動向」, 東京大学教育学部紀要No.32, 1992
- ・佐藤学,『教師というアポリアー反省的实践へー』, 世織書房, 1997
- ・浅田匡、生田孝至、藤岡完治編,『成長する教師－教師学への誘い』, 金子書房, 1998
- ・藤岡完治・澤本和子編,『授業で成長する教師』, ぎょうせい, 1999
- ・藤澤伸介,『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』, 風間書房, 2004
- ・千々布敏弥,『日本の教師再生戦略』, 教育出版, 2005

<教師の力量形成過程に注目した研究>

- ・稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編,『教師のライフ・コース』, 東京大学出版会, 1988
- ・山崎準二,『教師のライフコース研究』, 創風社, 2002

2. 研修制度に注目した先行研究

教員研修制度に注目した研究は、戦前、戦後の教員研修制度の歴史的な分析、研修制度の現状を分析したものが主な内容となっている。海外の教員研修に関する研究は、研修制度以外に言及しているものもあるが、この節で取り上げることにした。

<教員研修制度や校内研修に注目した研究>

- ・稲垣忠彦、『明治教授理論史研究』, 評論社, 1966
- ・牧昌見、『日本教員資格制度史研究』, 1971
- ・日本教育行政学会編、『教員研修の諸問題 (年報No.7)』, 教育開発研究所, 1981
- ・牧昌見編、『教員研修の総合的研究』, ぎょうせい, 1982
- ・中留武昭、『戦後学校経営の軌跡と課題』, 教育開発研究所, 1984
- ・佐藤幹男、『近代日本教員現職研修史研究』, 風間書房, 1999
- ・久保富三夫、『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』, 風間書房, 2005

< 海外の教員研修に関する研究 >

- ・城戸幡太郎編、『共立講座世界の教育 7 世界の教員養成』, 共立出版, 1959
- ・平塚益徳編、『世界の教師－養成・地位・生活』, 帝国地方行政学会, 1967
- ・教師教育比較研究会, 『教師教育比較研究文献集録 1』, 1975
- ・教師教育比較研究会, 『教師教育比較研究文献集録 2』, 1976
- ・世界教育史研究会編, 『世界教育史体系No.30 教員史』, 講談社, 1976
- ・国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編, 『教師教育の現状と改革－諸外国と日本』, 第一法規, 1980
- ・日本教育大学協会, 『諸外国の教員制度』, 2003
- ・文部科学省, 『諸外国の教員』, 国立印刷局, 2006

3. 教育センターに関する研究

教員研修の機会を提供する教育センターの組織に関する研究はあまりない。全国教育研究所連盟の年史（10年史、15年史、20年史、30年史、40年史、50年史）によると、戦後、教育刷新委員会の建議と文部省通知を契機として、教育センターの前身である教育研究所が各都道府県に設置されるようになり、研修機能を併せ持つ形で教育研究所が教育センターへと変容してきた。その法律上の位置づけは地方教育行政の組織及び運営に関する法律で「地方公共団体は、法律で定めるところにより、学校、図書館、博物館、公民館その他の教育機関を設置するほか、条例で、教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修、保健若しくは福利厚生に関する施設その他の必要な教育機関を設置することができる」と規定されたこと以外に、教育センター関連の法令は整備されていない。

西穰司「戦後における研修行政の特質」は、国の施策で理科教育センターや教育センターが設置された経緯を分析している。日俣周二ほか「教育センターの課題と改善の方向」は、教育センターが実施する研修と組織に関する調査の結果を分析している。唐寅「教育研究・研修センター等の設置と管理運営」は、教育センター設置のための条例を分析している。

都道府県指定都市立の教育研究機関は、都道府県指定都市教育研究所長協議会（平成15年度から「都道府県指定都市教育センター所長協議会」に改組）を組織し、毎年調査研究を行っている。平成9年度に行った調査が「経験者研修に関する調査」であり、全国の経験者研修を11のパターンに分類して分析している。

平成11年以降、多くの教育センターが、カリキュラムセンター機能の充実を意図した組織改編を行っている。カリキュラムセンターの理念は元文部省審議官中島章夫氏が提唱した。中島氏の構想は複数の論文で語られているが、もっともまとまった形となっているのは、氏が事務局長となった日本教職員組合「21世紀カリキュラム委員会」の報告書『地球市民を育てる－学校がつくる 子どもがつくる わたしのカリキュラム－』であろう。

中島氏の提案を受けて、多くの都道府県教育センターがカリキュラムセンター機能に取り組んでいるが、その実態は中島氏の構想とは異なってきていることを、千々布敏弥「教育センターにおける「カリキュラムセンター機能」をめぐる改革動向」が分析している。

<教育センターに関する研究>

- ・西穰司,「戦後における研修行政の特質」,牧昌見編『教員研修の総合的研究』(ぎょうせい)所収,1982
- ・日俣周二、阿部信行、植田弘一,「教育センターの課題と改善の方向」,牧昌見編『教員研修の総合的研究』(ぎょうせい)所収,1982
- ・唐寅,「教育研究・研修センター等の設置と管理運営」,教育行財政研究(関西教育行政学会)14,1987
- ・都道府県指定都市教育研究所長協議会,「平成9年度経験者研修に関する調査」,1998.3
- ・石田美清,「都道府県教育センターにおける教育相談事業の変容－平成5年度と平成12年度の調査を比較して」,上越教育大学研究紀要21-2,2002
- ・藤岡達也,「現職教員研修機関(教育センター)の理科教育における今日的な役割と新たな展開について－ライフステージに応じた研修での取組と大学等とのパートナーシップ構築の観点を中心に」,理科教育学研究46-1,2005

<カリキュラムセンター論>

- ・中島章夫,「カリキュラム変革と教育改革」『中等教育資料』,昭和47年10月
- ・中島章夫,「カリキュラムセンターについての提案」『学校経営』,平成元年8月
- ・中島章夫,「国にも地域にもカリキュラムセンターを創ろう」人間教育研究協議会編『教育フォーラムNo.22』,平成10年
- ・21世紀カリキュラム委員会,『地球市民を育てる－学校がつくる 子どもがつくる わたしのカリキュラム－』,1999
- ・千々布敏弥「教育センターにおける「カリキュラムセンター機能」をめぐる改革動向」国立教育政策研究所紀要No.133,2004

4. 教員研修及び教育センターに関する調査

各教育委員会が実施している研修に関する調査や、研修の主な実施機関となっている教育センターの組織及び運営に関する調査の概要は表のとおりである。

文部科学省教職員課の調査は、毎年実施され、教育委員会月報を通じて公表している(最新版は平成18年度調査の報告が「教育委員会月報平成19年10月号」に掲載されている)。

文部科学省は、都道府県、指定都市、中核市を対象に、教育委員会が実施している法定研修及び経験者研修の概要を調査している。初任者研修と10年経験者研修は法定研修であるためすべての教育委員会が実施しているが、他の経験年次別研修の実施状況は教育委員会によって異なっている。文部科学省調査ではプリコードによって調査しているため、経験者研修の把握は不十分となっている。教育委員会では、このほか、職務に応じた研修（校長研修、教頭研修、教務主任研修等）や、希望者のみが参加する研修（専門研修という名称が多い）などを実施しているが、これらの実施状況を経年的に調査したものはない。

独立行政法人教員研修センターの「都道府県等センター情報」と都道府県指定都市教育センター所長協議会の「都道府県指定都市教育センター要覧」は、ともに教育センターの組織と予算、実施している研修の講座数等の情報をまとめている。前者は中核市の教育センターまでを含み、後者は都道府県指定都市立機関に限られている。

国立教育政策研究所が実施している「地方教育センター等における教職員研修講座調査」は、教育センターが実施している研修講座の、個々の講座の情報に関するデータベースを構築している。同調査は、調査に回答しない教育センターの可能性と、調査対象を教育センターに限っているため教育委員会が実施する研修の状況を把握していないという限界がある。教員研修の実施主体は、広義には教育委員会であるが、実際の研修担当は教育委員会本課、教育事務所、教育センターと分かれている。そのような状況に対して平成11年の教育職員養成審議会答申は「各研修実施者が実施する研修の内容に重複が見られ、必ずしも効率的な研修体系となっていない」と批判した。この答申以降、都道府県指定都市の教育委員会では研修の実施担当を教育センターに一元化する傾向が見られるが、その状況は教育委員会によって異なっている（研修の一元化状況は、全国教育研究所連盟「教育課題調査」が調査している）。

全国教育研究所連盟は、都道府県市町村立教育研究機関が加盟する組織である。都道府県指定都市の教育センターは全て加盟し、市町村の教育センターは約三分の一の機関が加盟している。同連盟は平成16年度から加盟機関の活動状況を把握する「教育課題調査」を実施している。調査項目は、カリキュラムセンター機能の取組、研修の一元化、研修の成果評価、時間外・土曜日開館状況、出前講座実施状況などである。

(社)日本教育工学振興会が文部科学省の委託を受けて実施した「各教育委員会の実施する教員研修の実施に関する調査研究報告書」は、都道府県指定都市中核市が実施している研修の全容を把握することを意図していたが、調査対象が教育委員会の研修担当者に限られており、教育センターが調査対象に含まれていないこと、法定研修の他は教務主任等研修と管理職研修の2種類の調査票しか設定しなかったため、経験者研修や専門研修の全容は把握できていない。しかも、報告書では全国の状況を数値でまとめるにとどまっている。

文部科学省が平成19年度に開催した「教員研修研究協議会」において、参加教育委員会に研修に関する資料提供を求め、それをそのままハードコピーして冊子にしたのが「教育委員会における教員研修の改善・充実に係る取組状況」である。この資料を分析すれば、各教育委員会が実施している研修の全容を把握することは可能である。

文部科学省初等中等教育局 教職員課	初任者研修実施状況調査、10年経験者経験者研修実施状況調査、教職経験者研修実施状況調査、社会体験研修実施状況調査
文部科学省初等中等教育局 教職員課	平成19年度教員研修研究協議会資料「教育委員会における教員研修の改善・充実に関する取組状況（資料Ⅰ）研修の一覧・研修体系図」
(独)教員研修センター	都道府県等センター情報（CD-ROM）
都道府県指定都市教育センター 所長協議会	都道府県指定都市教育センター要覧
国立教育政策研究所教育研究 情報センター	地方教育センター等における教職員研修講座
(社)日本教育工学振興会	「各教育委員会の実施する教員研修の実施に関する調査研究報告書」（平成18年度文部科学省委託事業）2007.3
全国教育研究所連盟	教育課題調査

2-2 教師の省察と実践的指導力の形成

—教師の「リフレクション」の枠組みと実際—

下田 好行（国立教育政策研究所）

1 はじめに

人間は壁にぶち当たったとき、自己と対峙する。そのとき、自己の内面と向き合い、その時の感情を味わいながら、時間経過とともに自己を客観視していく。ここに教師としての自己成長が垣間見られる。教師の実践的指導力を考えるとき、この自己と対峙する時間と場所を確保することが重要である。また、実践的指導力を向上のための自己と対峙する方法論も同時に必要になってくる。そこでこの研究では、教師の実践的指導力向上のために、教師が自己と対峙する方法論を構築し、それを実際に教師に適用し、この方法論の現実への適用可能性を解釈していくことを目的とする。教師が自己と対峙する方法論として、下田は「教師のリフレクション」の枠組みを構築した。この教師のリフレクションの枠組みを使い、実際にG教諭が自らを振り返り、教師としての実践的指導力を形成していくありようを追究することにする。G教諭は、道徳と特別活動、総合的な学習の時間とのクロスカリキュラムとして位置づけた「思いやり支え合い」の授業を行った。教師のリフレクションはこの授業のなかで行った。

2 教師の省察と実践的指導力の形成

(1) 教師の省察と実践的指導力

佐藤学は教師の専門的力量を2つの側面から捉えている。「技術的熟達者モデル」と「反省的实践家モデル」である。佐藤は反省的实践（省察）によって、教師は専門的力量を高めていくことができるとしている。(1) 教師の専門的力量を考えた場合、特に重要となってくるのはこの「省察」である。教師は児童生徒との関係の中で、心理的文脈を考え、状況的な判断を行なう。このような思考様式は、自らの実践を振り返るという省察の作業を通してでなければ形成されない。

(2) 授業研究の彼方に見える教師の授業観・教育観

教師は教育や授業実践のなかで何かにとらわれてしまうことがよくある。そのようなとき教師は児童生徒の内面をもはや理解できなくなっている。そして内面の葛藤を後々までひきずり、教師の指導や授業自体もどこかぎくしゃくしてしまう。教育実践や授業研究においては、こうした教師の内面の矛盾を分析の対象とする必要がある。こうした内面の矛盾の影には、教師自体の信念（ビリーフ）や価値観が介在していることが多い。例えば下田好行は授業者の信念や価値観が授業に深く影響を及ぼしていることを確認した。(2)

強い信念や価値観は教師のとらわれとなって、時に授業の流れを滞らせる。教師は自己の内面にある、この信念や価値観の存在に気づくことができれば、このとらわれから開放されるであろう。そのためには教師が自己の指導を振り返ることが必要になってくるのである。このことは実際の授業場面にも適用できる。授業では、教師の願いと児童生徒の思

いを汲みたいとする葛藤場面がよく見られる。教師は「授業をこうしたい」という願いを持ちながらも、「教え込んではいけない」とするビリーフにとらわれ、教師の願いを抑え児童生徒の思いを汲もうと場面が垣間見られる。支援という言葉にこだわるあまり指導を躊躇するのである。このことは中央教育審議会教育課程部会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）」（平成20年1月17日）でも問題とされた。

このように教師の内面での葛藤・矛盾に触れる授業研究が必要になってくる。教師の内面での自己矛盾を気づき、解釈できる授業研究の方法が開発される必要があるのである。

(3) 教師の省察による授業研究手法

この省察を授業場面にも応用しようとする試みがある。澤本和子は授業を省察する授業分析の方法を提案している。澤本はこれを「授業リフレクション」と呼んでいる。リフレクション(reflection)とは一般に反省の意味であるが、澤本はこの言葉は押し付けがましいイメージがあるとして使用していない。授業改善という前向きなイメージを出すために「振り返り」という言葉を使用している。(3)

また、浅田匡は授業における児童生徒の理解と教師による自己理解とを目的とした「授業日誌方式」を提案している。授業日誌は一日の学校生活における場面（授業状況）、対象児童・生徒（全体・グループ別・個人）、手立て、その手立てを用いた理由を月日ごとに記入するものである。また一日を振り返って気になる児童・生徒についても記入できるものとなっている。この研究を通して浅田は、「教授行動および教師自身を自己認識・自己理解することは授業を進める場合の一步であり、しかもそれなくしては授業改善はできない」と結論づけている。(4)この研究は児童生徒の認識の深まりを時系列に追うことができる方法として有効である。しかし記述された授業日誌を解釈するのが教師個人に限定されることで、教師の見えない部分への気づきが薄くなるのではないかと危惧される。

2 教師のリフレクションの枠組み

(1) 教師のリフレクションの枠組み

下田好行は教師のリフレクションの枠組みを開発した。教師のリフレクションにおいては、教師に次のような形式で授業の記録を書き残してもらった。この記録をプロセスレコードと呼ぶことにする。以下に教師のリフレクションの枠組みを紹介する。(5)

〔月日／児童生徒の具体的な言葉・行動〕／教師のその時の言葉・行動・内面での感じ方／教師が後で考えたこと〕

「児童生徒の具体的な言葉・行動」は、児童生徒の気になる言葉・行動を教師が主観を交えず、その客観的事実を具体的に記述する部分である。「その時の教師の言葉・行動・内面での感じ方」は、児童生徒の言葉・行動がその時の教師の内面にどのような感じ方をもたらしたかを具体的に記入する部分である。この部分は教師の本音や主観的な心情を素直に表現した方が、教師のリフレクションとしては正確なデータが得られる。まずこの2つの部分を記入する。次に「教師が後で考えたこと」を記入する。この部分は教師が児童生徒と教師自身とのやりとりを授業全体の流れの中で捉え、児童生徒・教師それぞれの発言と行動の意味を解釈するものである。これはそのエピソードがあった時よりも少し時間

をおいて行う。そうしないとそのエピソードを時間の流れの中で構造的に捉えることができないからである。こうした作業を継続的に行いプロセスレコードとしてストックしておく。次にこのプロセスレコードを教師がリフレクション分析の支援者とともに振り返る。このカンファランスは少し時間をおいてから行う。ある程度のエピソードがストックされた段階で定期的に行う。ここでは教師はこのプロセスレコードを支援者とともに見返し、児童生徒の内面的変化の脈絡を追う。また教師が自らの感じかた・考え方のパターンに気づいていくことを目指している。例えば、教師が指導を行うとき、教師が何かにつまずき、その指導がぎくしゃくすることがある。このぎくしゃくの背後には教師の内面が大きく原因している。これは教師自身の信念や価値観の部分である。時に強い信念や価値観はこだわりを生む。強いこだわりはとらわれを生み、教師の指導をぎくしゃくさせる。そのような場合、教師が「何にとらわれているのか」に気づくことができれば、教師はその場面を流すことができ、指導はスムーズに流れていくのである。

(2) 教師のリフレクションにおける分析者と支援者

支援者と共に振り返ることは、教師がひとりの解釈では捉えられない部分を導きださせるために行う。教師のリフレクションの支援者は、教師が自らの実践を振り返ることを手助けする役目を持っている。いわば教師の内面を映し出す鏡の役割を果たしていく。教師の直面している問題の背後には、強すぎるこだわりやとらわれが潜んでいる。こうしたこだわりやとらわれを映し出して、教師自身が認知していけるように手助けをするのである。そして、教師が自分のとらわれを自分で解釈できるように援助するのである。とかく人間はとらわれてしまうと、そのこと以外には目が向かなくなってしまう。また一面的な見方しかできなくなってしまう。そのような時は、広い視野からその問題を見つめ直す必要がある。そのようなとき、支援者の存在とその役割が重要になってくるのである。一方、支援者には注意を要さなくてはならないことも存在する。それは支援者が自分自身の解釈を教師に押しつけてはならないということである。あくまでも支援者は教師の解釈を援助することに徹するべきである。教師の言葉に耳を傾け、あいづちをうったり、教師の言わんとすることを要約したり、教師の思いを汲んで言語化したりすることが重要となる。

(3) 教師が内面での深い部分を語るということ

教師のリフレクションの中で特に重要な部分は、「児童生徒の具体的な行動」に対する「教師の内面での感じ方」である。この感じ方が教師の内面の深い部分から出る必要がある。この感じ方が自己の内面深くから出ないと、分析は浅いものになってしまい、教師は自己の本質に迫れなくなってしまうからである。教師が自己の内面の深い部分を語り出すためには、受容的な雰囲気が必要である。支援者は教師の存在を受け入れ、批判せずに教師の言葉に耳を傾けなければならない。少しでも教師に教えてあげようとする意識が支援者のなかがあれば、教師は心を閉ざしてしまうであろう。支援者と教師との信頼関係を築くことがまず先決である。

3 「思いやりと支え合いの授業」

下田が開発した教師の「リフレクション」の枠組みを授業のなかで使用し、その有効性と課題を追究することにする。題材は「思いやりと支え合い」の授業（G教諭指導：長野

県E市立A小学校教諭)である。この授業は道徳と特別活動・総合的な学習の時間のクロスカリキュラムとして組織された。なおこの研究では、児童が特定されないように、児童の氏名、学校名は伏すことにした。実践を行った時期も過去3ヶ年以内のものとして記すことにする。

(1) 学級崩壊に至る経過

G教諭が実践を行ったのはA小学校の5年生のクラスである。男子15名、女子15名の計30名から構成される。昨年1年間で、諸事情等で担任が3人も代わったことにより、児童は精神的に不安定になり(B子)、徐々にまとまりが崩壊していった。力のある者(C男)を中心に、集団生活を送る上での必要なルール等を見捨てた自己中心的な行動を繰り返したり、クラスでの弱い立場の児童(D男)への侵害行為等が頻繁に起こるようになったのである。さらに、3学期はその状態がひどくなり、一斉授業が困難な状態へと変わった。そこでG教諭は、新学期になり新しく担任になるにあたり、「思いやりと支え合い」をクラスのテーマとし、学級経営を行った。

(2) 「思いやりと支え合い」の授業

1) 単元計画

クラスにいじめをなくすために、「思いやりと支え合い」の授業を道徳と特別活動・総合的な学習の時間とのクロスカリキュラムで行った。道徳は4月に教材「リヤカー遠足」を通しての話し合い活動(1時間)、7月に教材「わたしのいもうと」を通しての話し合い活動(4時間)、11月に教材「みわ子の日記」を通しての話し合い活動(6時間)を行った。特別活動は、5月に「太郎山遠足」の活動(6時間)を行った。総合的な学習の時間では、8月にF敬老園との1回目の交流会(3時間)、11月に2回目の交流会(3時間)、2月に3回目の交流会(3時間)を行った。

2) 「思いやりと支え合い」を支える授業の内容

①道徳の内容

5月に行われる学校行事である「太郎山遠足」を想定して、4月に主題名「リヤカー遠足」(6)を扱った。両足が不自由のために毎年遠足を欠席していた主人公ゆみ子をクラスみんなで支えて、リヤカーを利用しながら遠足に連れて行ったという内容のものである。中心発問「もし、このクラスでも登山している時に、歩けなくなってしまった人がいた場合、ゆみ子のクラスのような支え合いができるだろうか?」に対して、児童は沈黙の後に「ぼくたちのクラスでもできます。ゆみ子のクラスのようになりたいです。」と発言した。他の児童も同じ願いを持っていることを確認できた。

7月に行った主題名「わたしのいもうと」(7)は、主人公の妹がいじめを受けて学校に行けなくなり、やがて病気になり命を落としてしまうという内容のものである。授業では実話であることを押さえたうえで「いじめは人を死に追いやるほど恐ろしいもの」であるということと話合った。授業の感想発表の場面でC男は、「自分も4年生の時にD男に対して酷いいじめをしてしまった。今はとても反省しています。」と、授業のなかで告白した。C男以外にも多くの児童が、D男・B子に対してのいじめについて告白した。この「わたしのいもうと」は、子どもたちの心に響く教材であった。

11月に行った主題名「みわ子の日記」(8)は、いじめを受けてつらい思いをしている級友に対し、主人公みわ子が勇気を持って立ち上がったという内容のものである。主人公みわ子の、いじめを阻止するために立ち上がった心情と勇気について話し合った。「もしかしたら、自分はいじめられるのがこわいから、みわ子のようにいじめを止められないかもしれない。でも、勇気を持って止めたい。」など、多くの児童が自分の気持ちを告白した。

② 特別活動の内容

5月に行われる学校行事の「太郎山遠足」をメインに位置づけた。太郎山の登山道は険しく、小学生が登るには難易度が高いと考えられる。G教諭が担任するクラスには、肥満傾向の児童(B子)がおり、クラス全員で支え合っていないと全員が頂上を登り切ることは難しい。そこで「思いやりと支え合い」のテーマが達成できるのではないかと考え、学校行事の一貫として「太郎山遠足」を位置づけた。予想通りB子が登山途中で腹痛を訴え、しゃがみ込んでしまった。それを見たC男を中心とするクラスの児童は、道徳で行った主題名「リヤカー遠足」を思いだし、B子を励ましたり、リュックを持って手を引いたり、後ろから押してあげたりした。

③ 総合的な学習の時間の内容

総合的な学習の時間では、地域の老人福祉施設(F敬老園)との交流学习を行い、日常の社会が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに気づかせようとした。このことを高齢者との交流活動によって、児童の思いやりの心を育てて行こうとした。1回目の交流会では、高齢者と一緒に歌や手遊び歌を行った。2日目の交流会では、高齢者と一緒に楽器演奏を行った。3日目の交流会では、自分たちが作った紙芝居を高齢者に発表した。1回目の交流会では、子どもたちは緊張しながらおそるおそる高齢者とかかわっていた。しかし、2回目・3回目と交流を重ねるうちに、しだいに緊張もとけ、お互いの名前を覚え合うところまで親密になっていった。毎回涙を流しながら喜ぶ高齢者の姿に児童は大きな満足感を得ることができた。特に4年生の時にD男をいじめたC男は、この交流会でリーダー的な面を発揮した。

4 「思いやりと支え合い」の授業の教師のリフレクション

(1) 教師のリフレクションの対象となった児童

今回の教師リフレクションでは、D男を中心に見ていくことにする。そこで、D男を中心としたプロセスレコードを作成した。下田はG教諭と教師のリフレクションを3回行った。10月21日、10月31日、12月28日である。さらに、10月31日と11月28日には、下田は授業参観も行った。

(2) D男について

今回教師のリフレクションの対象となるD男は、生まれつき両耳に障害を持っており、小さい頃、耳の形成手術を受けた。さらに難聴で両耳に補聴器をつけている。また、ラ行の構音障害も持っている。しかし、日常生活では特に支障もなく生活している。補聴器を付けていることと耳の形成手術を受けたことからいじめの対象になり、昨年度はいじめをC男らを中心とするグループから受けた。耳のことをからかわれたり、バイキン扱いもさ

れた。本人は知的な能力は高いものを持っているが、精神的に幼さが残り、かかわりのスキルが形成されていない。そのためちょっとしたことでも怒ったり泣いたりする。そのことが周りの児童にはおもしろおかしく映り、いじめをエスカレートさせている要因にもなった。

(3) D男のプロセスレコードと教師のリフレクション

1) プロセスレコードと第1・2回目の教師のリフレクション

月日	子どもの具体的な言葉・行動	教師のその時の言葉・行動 ・内面での感じ方	教師が後で考えたこと
5月	D男：C男らを中心とした数人のグループにバイキン扱いをされる。4年生の時にも頻繁に行われていたことが、5年になっても再度行われ酷く心を傷付ける。このことがD男の母親にも知れ、6月6日の参観日の学級PTAで、C男の母親にもう抗議する。ずっと終始黙ったままのC男の母親であった。 D男：この夜、C男とC男の母親から謝罪の電話をもらう。	○昨年度のことを、繰り返すのか。	○この学級PTAでのD男の母親の抗議により、C男とC男の母親から、謝罪の電話をもらい、翌日はすっきりした顔で登校してきた。この学級PTAをきっかけにD男は情緒的にも安定して学校生活を送るようになったように思う。C男からの侵害行為が無くなっていった。
7/2	(道徳の「わたしのいもうと」の授業で) (中略) T：「もしこのクラスで、この『わたしのいもうと』のように酷いいじめが起きた場合、みなさんは、いじめを止めることができますか？」 D男：「僕はこの資料の妹の様にいじめられた側だったけど、この妹の気持ちが分かるから、僕もいじめを止めたいです。」 (中略) D男：自分の発表の前も、発表した後も、自分以外のクラス一人ひとりの友達がどんな発表をするかと、体全体を発表者の方に向け、顔をじっと見つめながら発表に聞き入った。	○よく言えたなあ。 ○ハッとする。	○おそらくD男は「わたしのいもうと」の妹と自分を重ねていたのだろう。また、僕も「いじめられた側だった」という言葉は、「みんなもう僕をいじめないで」という思いをクラス全体に訴えたのであろう。 ○自分をいじめていたクラスのみんなどは、一体どんなことを言うのか、また「もういじめはしない。」という誓いを全体の前でしているかどうか確かめようとしていたのであろう。

7/7, 8	<p>(高原学習の場面で) D男：7日の夕食作りでは、自分の分担が終わると、他の班の所へ行ってぶらぶらしており、同じ班のまだ仕事が終わっていない所へ行って手伝おうとはしなかった。このため、班員からきつく何度も批判や注意をされ、終始イライラしていた。そして、夕食でカレーを食べている時に、サランラップを引き出そうとして、強引に引き出してしまう、それについてまわりの子達から「もっと優しく引き出せよ。」と注意されると、その場でキレて泣き出してしまふ。担任がD男の側に行つて様子を聞くと、「周りの友達がまた僕をいじめている。」と訴える。</p> <p>しかし、一連の夕食作りでのD男の行動について振り返らせるうちに、自分も周りの友達に対して嫌な気持ちをさせていたことに気付く、自分のまずかった所を素直に認める。その後は、機嫌を直してキャンプファイヤー等でたっぴりと楽しむ。</p>	○D男にも問題があるのだろう。	○いじめられる理由として、耳の障害だけでなく、D男の性格面・行動面にも原因がありそうである。自分の興味・関心があることに夢中になり、今自分は何をしないでいいかという点を見失い、他の班員から批判をされることが普段の生活でもよく見られるD男。また、ここでも同じようなことが起こり、他の班員から注意や批判をされている。しかし、この注意や批判は「いじめ」ではない。この注意や批判までも、今までD男は自分に対する「いじめ」と理解してきたにしろ。このような被害妄想は、真実をねじ曲げてしまふと同時に、D男自身にとっても良くないことである。当然、D男を取り巻く周りの子ども達を変えていくことも大切であるが、このD男が持つ被害妄想を少しずつ取り除き、クラスの友達を信頼する心も育てていくことが必要であると感じる。その他、すぐにカッとするところも直していかないといけないと思う。
7/24	<p>(F敬老園との交流会のシェアリングの場面で) D男：シェアリングの場面では、真っ先に手を挙げ感想を次の様に述べた。「僕が入った所のお爺ちゃん・お婆ちゃんが涙を流しながら、とても喜んで手遊び歌をやってくれたので、この交流会をやつて本当に良かったと思いました。」</p>	○D男も満足できたな。	○今までずっといじめられる側であったD男は、何かをするにもどこか自信がない、おどおどした感じがしていたが、この交流会では自分のやったことが、お爺ちゃん・お婆ちゃんに大きく認められ、大きな満足感及び自信を得られたのではないかと思う。

上記のD男を中心とした1学期のプロセスレコードをもとに、下田とG教諭は10月21日と10月31日の2回にわたつて、教師のリフレクションを行った。この結果、次のことが明らかとなった。

- ① D男がいじめを受けた原因が見えてきた。D男は難聴による補聴器をつけていることで昨年度いじめを受けた。しかし、このいじめはD男の側にも問題があったのではないだろうか。D男には状況判断ができず、してはいけないことをしてしまうところがある。このことで周囲の児童から注意されても、それを「いじめられた。」と被害妄想的に捉えてしまうところがある。このことは高原学校のエピソードからも分かる。この部分が今までG教諭には見えなかった部分であった。G教諭は今後はD男に対して「その都度、その場で「正しいことをきちんと教えていく」指導が必要である」と気づいた。
- ② ふだんは自信がなさそうにおどおどとしているD男が「F敬老園との交流会」では、高齢者と積極的にかかわつた。このF敬老園での高齢者との交流活動は、D男に対して満足感や自信を与えていく有効な活動になった。G教諭はこの「F敬老園との交流を通

してD男を指導していきたいと」と気づいた。

2) プロセスレコードと第3回目の教師のリフレクション

月日	子どもの具体的な言葉・行動	教師のその時の言葉・行動 ・内面での感じ方	教師が後で考えたこと
8/25	<p>(体育での水泳の授業)</p> <p>T: 来週に水泳参観があるので、夏休み前や夏休みに練習した成果をお家の人に見てもらえるように、今日は平泳ぎ、クロールを中心に練習しよう。</p> <p>全体: 平泳ぎとクロールを中心に意欲的に練習を行う。中には、飛び込みも入れながら泳ぐ子もいた。</p> <p>D男: 泳ぎのフォームは悪いが、何とか根性で25mは泳ぎ切ることができる。しかし、教師から息継ぎや手のかき方について何度もアドバイスを受けるが、なかなか受け入れようとはせずに、今まで通り自己流を貫いて泳ぎ続ける。また、できもしない飛び込みを見よう見まねでやる。大変危険だったので安全面から中止させた。</p>	<p>○なかなかアドバイスを受け入れようとはしないなあ。頑固なところがあるなあ。</p>	<p>○D男は、融通がきかない。頑固であることが分かった。</p>
8/27	<p>(水泳参観)</p> <p>D男: お母さんが来られ、張り切っていた。また、45分間一生懸命に取り組んだ。しかし、この時もアドバイスは受け入れようとはせずに、自己流の泳ぎを貫いた。</p> <p>参観されたD男の母親が、「フォームがまだまだ減茶苦茶だ。」と苦笑いされながら帰られる。</p>	<p>○母親はD男の泳ぎを見て、担任の指導が良くないと思っているんだろうなあ。</p>	
9/16	<p>T: 今日が一番組体操で難しい技の「三重の塔」を練習します。土台の一段目は6人、2段目は3人、3段目は1人です。希望をとるので、挑戦したい人は手を挙げて下さい。</p> <p>D男: 何と自分から2段目をやってみたいと立候補する。しかし、D男は身長は低いと体重が結構あり、またバランス感覚も乏しいので、周りの子達が大丈夫かどうか心配する。</p> <p>T: 希望者の多い所は、持ち上がるかどうかテストをして決めます。</p> <p>D男: 一番下の土台の6人の子達が、D男よりも体重の軽い子達をとて苦勞して持ち上げようとしていた姿を見ていた。しかし、その姿を見て、自分が2段目になるのは無理だと感じ、立候補を取りやめようとしなかった。</p>	<p>○ちょっと2段目は無理ではないかあ。</p> <p>○土台の6人が、D男よりも体重の軽い子達をこんなに苦勞して持ち上げようとしているのに、何にも感じていないのかなあ。</p>	<p>○D男は、まわりの子達の気持ちに気付けないのだと思う。</p> <p>○D男は状況判断が悪い。この点が、まわりの子達にひんしゆくを買っている所でもあるように思う。</p>

10/4	<p>(運動会当日)</p> <p>D男：ずっとテンションが高かった。また、父親や母親の側に行き抱きついたりしながら甘えたりする。</p> <p>(中略)</p> <p>D男：組体操ではみんながとても真剣な顔で演技しているのにもかかわらず、一人だけニヤニヤしながらカメラを持つ父親に向かってピースサインをする。</p>	<p>○周りの子達はD男を褒めているのではないかなあ。</p> <p>○頭にきたなあ。</p> <p>○全体の演技が崩れてしまうなあ。</p>	<p>○D男は、まだ精神的に幼く、子どもじみている。また、親の養育態度もおかしいのではないかと思う。</p>
10/7	<p>(運動会のシェアリングの場面)</p> <p>D男：「心一つにできた。」と、みんなの前で発表する。しかし、その後の休み時間で、教師から組体操の時のD男のまずかった態度を指摘されると、神妙な面持ちになる。</p>	<p>○組体操の時の態度のまずさ(笑ってピースはいけないということ)は自覚させないといけな。</p>	<p>○D男は状況判断がまずいので、悪いことは悪いと一つ一つ教えていかなければならない。</p>
11/10	<p>(完成した手作り紙芝居の習を班毎に行う。)</p> <p>T:今日は完成した紙芝居の読みの練習を班毎にしよう。お爺ちゃん・お婆ちゃんにも分かるようにゆっくりとはっきりした言葉で練習しよう。</p> <p>D男：班員と些細な事でトラブルを起こす。ちょっと冗談でいった事を本気になってD男は起こり泣き出す。他の班の子達は、そんな事でなぜ起こるのかとあきれた表情でいる。</p>	<p>○すぐにD男はかっとするんだなあ。</p>	<p>○D男は、子どもっぽく、深い思考や、多面的な考え方ができない。</p> <p>○この後、怒る場面ではなく、冗談として受け流すことも時には必要であると、D男に指導した。</p>
11/28	<p>(人権同和教育の「みわこの日記」の研究授業当日の朝の会で)</p> <p>(中略)</p> <p>D男：「今日の研究授業は、今までの頑張りを生かせるように頑張りました。」と全体に発表する。</p>	<p>○こんな事をよくD男が言えたなあ。</p>	<p>○D男の心の状態が安定しているからこの発言ができたのであろう。</p>
12/11	<p>(保護者懇談会で)</p> <p>D男の母親が、担任にむかって「最近、家に帰ってから学校での友達の不満を言わなくなってほっとしている。」と、嬉しそうに話す。</p>	<p>○母親もD男の変化に気付いているんだなあ。</p>	<p>○C男との関係も円滑になっているからであろう。</p>

上記のD男の2学期のプロセスレコードをもとに、12月28日に下田とG教諭は3回目の教師のリフレクションを行った。その結果、次のことが明らかになった。

- ① 運動会のエピソードから、D男は母親に甘やかされて育てているように見うけられた。その結果、周囲への児童に対する配慮に欠け、状況判断の悪さの原因になっているのではなかろうか。G教諭は今後D男に対して、情緒的な安定を図るとともに、D男に対して、正しいことをきちんと教えていくことが必要であると考えようになった。またD男の母親に対しても「D男の将来について話し合う必要がある」と気づいた。
- ② G教諭は「3回目のF敬老園の高齢者との交流場面で、D男に気働きをさせるような場面(細かな指示はしないで、状況判断で動くような場面)を設定したい」と考えた。G教諭はこの「F敬老園との交流会」はD男に状況判断(気働き)の学習の機会を与える

よい機会であることに気づいた。

- ③ F 敬老園での高齢者との交流は、D男に地震と満足感を与えるようになった。D男はF 敬老園での学習に喜びを見いだしていることが確認できた。G教諭は「少しずつではあるが、D男の情緒も安定していき、自分の悪い所にも目が向くようになった。」と語った。G教諭はD男に対して今後もF 敬老園の高齢者との交流を通して「情緒的な安定を図っていく」と考えるに至った。

5 多人数グループによる教師のリフレクション

前述した教師のリフレクションは、主に下田とG教諭との間で行われた。これは多人数によるリフレクションが、時間の関係上設定できなかったためである。そこで2月8日に多人数による教師のリフレクションを国立教育政策研究所で行った。出席者はG教諭（長野県E市立A小学校）・下田好行（国立教育政策研究所）、H教諭（長野県公立中学校）、I教諭（長野県公立中学校）、J助教授（神奈川県私立大学）、K元教諭（東京都私立小学校）であった。多人数による教師のリフレクションの結果、G教諭は次のような感想を持った。

(1) 多人数による教師のリフレクションで出されたコメント

① D男について

- ・ D男の母親との関係について

G教諭は「D男への見方が否定的であったかもしれない」というコメントを受け入れた。否定的な見方になってしまう要因として、「D男の母親に対する苦手意識とそのためコミュニケーションが円滑にできない」ことも感想として述べた。「D男を見る時に、D男を見ながら同時に母親の存在を見ていたのではないか」と語った。「今後はできるだけD男の母親とのコミュニケーションが円滑に取れるように働き掛けていくことが大切だと感じた。またD男の母親の対応に苦慮したときは、一人で抱え込まずに同僚などに相談していくことが重要である」と語った。

- ・ D男との対応について

G教諭は「D男の望ましくない言動については、ただ叱るということだけでなく、一呼吸おいて、「どうしたの?」「何かあったの?」と聞きながら対応していくことも重要であると感じた。」と語った。

(2) G教諭のリフレクションに対する参加者のコメント

興幸雄はG教諭のリフレクションに対して、次のようなコメントを語った。

「複数によるリフレクションの有効な点は、言うまでもなく複数の視点から示唆を受けられることである。それだけにより客観的に検証することができる。G教諭のリフレクションでは、G教諭のD男に対する内面の動きが吐露されていた。そしてD男の母親の影に強い反応を示すことが示唆された。複数のさまざまな振り返りの中でG教諭が気づいていた場面である。同時にリフレクションの参加者も、自身の経験や価値観を振り返っていた。D男の事例を通して、自分の経験や価値観から振り返り、G教諭に示唆を与えようとしていたからである。意見を交換する中でリフレクションの参加者の、内面の動きも映し出されていたといえる。」

6 教師のリフレクションの現実への適用可能性

(1) 教師のリフレクションから分かったこと

今回のG教諭の実践に対して、教師のリフレクションを行った。下田が支援者となりリフレクションを行ったのが3回、多人数によるリフレクションを1回行った。その結果、次のようなことが明らかになった。

① D男のいじめを受けやすい因果関係・心理的脈絡が理解できた。

D男は周囲のことを考えない、状況判断の悪さがあり、これが周囲の児童にひんしゅくを買う要因にもなっている。これは母親の養育態度にも関係あることが推察できた。

② D男の指導方針が見えてきた。

F敬老園での高齢者との交流活動はD男に対して、自信と喜びを与えるものとなり、これがD男の内面の深まり、情緒の安定に大きく影響を及ぼした。G教諭はこのF敬老園での高齢者の交流活動を通して、D男に気働き・状況判断の感覚を育成できると気づいた。

③ 教師の実践的力量的の向上に対する自覚を促した。

多人数リフレクションにおいて、G教諭は「D男よりC男のほうが好意的である」という指摘をカンファランスのなかで受けた。この指摘を通してG教諭は「D男の背後にある母親への苦手意識がD男に投影され、D男に対しての気分を決定していた」ことに気づいた。」このことを自覚してからG教諭は「気分がすっきりした、楽になった。」と語った。そして「何事も自分一人で考えないで職場の同僚に相談していこう」という気分が変わっていった。このエピソードはG教諭が教師としてひとつの壁を乗り越えたことを意味する。とらわれから解放され新しい世界観を手に入れたことを象徴的に暗示している。このことこそが教師としての実践的力量的の形成であると筆者は考える。

(2) 教師のリフレクションという研究方法に対する意見

多人数グループによる教師のリフレクションが終わった数日後、G教諭に対して授業リフレクションという研究方法に対して率直な感想を聞いてみた。G教諭は次のように語った。

「簡単にできるので長期にわたって進められる点が良い。また支援者の存在により、自己思考パターンをメタ認知できる点が良い。さらに、児童をバラバラな点ではなく、点と点を結び付けた線として、捉えることができる点が良い。一方、多人数による教師のリフレクションでは、より多角的な視点でリフレクションが行える点よかった。」

(3) 研究としての教師のリフレクションの現実への適用可能性

教師のリフレクションを通して、G教諭は自らの教育実践上の課題、葛藤について、気づきを深めることができた。この気づきは「関係の中を生きる一人の人間としての気づき」でもあった。そこからは教師としての実践的力量的の向上、一人の人間としての自己成長も確認することができた。今回は、(1)(2)で述べたことをもって、教師のリフレクションの現実への適用可能性と解釈することができた。

(4) 教師のリフレクションの課題

1) 教師の授業観の分析

授業の中で出てくる教師のこだわりや感じ方・考え方のパターンを分析することが、今

後課題となつてこよう。このことは教師の実践的力量を向上させるうえで重要な事項である。この教師のリフレクションは慎重に行わなければならない。それはこのリフレクションが、教師自身の授業観や教育観に関わっていくからである。これはひいては教師自身の生き方や価値観にまでやがては抵触していくからである。そうなるとこのことは大変慎重に扱わなければならない事項になってくる。児童生徒との関わりにともなう、ひとりの教師の存在自体を含めたリフレクションになってくるからである。教師のやる気をそぐような教師のリフレクションにしてはならない。教師の明日の活力を生み出す教師のリフレクションとしなければならない。

2) 教師のリフレクションにおける教師と支援者との信頼関係の構築

今回の教師のリフレクションは、下田とG教諭が既に知り合いであり、人間関係ができていたことが有効に働いたと考えることができる。このことは多人数グループによるリフレクションでも同じであった。メンバーは既に顔なじみであり。人間関係はできていた。そのような受容的な雰囲気だからこそ、教師は自己開示できたのであろうと考えられる。したがって教師のリフレクションの方法がどのような人間に対しても共通に扱えると考えるのは早計である。まずは人間関係を構築していくことから始める必要がある。下田は佐藤学が言うように「同僚性」の中で、この授業リフレクションを扱ってほしいと考える。しかし、同じ職場で行うと、教師どうしの利害や人間関係に影響され、多人数によるリフレクションのときに、教師が自己開示できないこともある。むしろ学校から離れた研究会で行った方が効果的ではなからうか。

註

- (1) 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年、pp57-58に詳しい。
- (2) 下田好行「二面的開示授業分析の枠組みと分析の実際—「ごんぎつね」の授業分析を題材に—」、日本読書学会『読書科学』第42巻第3号1998年、pp90-97に詳しい。
- (3) 澤本和子・御茶ノ水国語研究会編『わかる・楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のススメ—』東洋館出版社、1996年、p149
- (4) 浅田匡「教師の自己理解と授業改善」水越敏行監修・梶田叡一編著『授業研究の新しい展望』明治図書、1995年、pp164-174に詳しい。
- (5) 下田好行平成15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書(第1次)『総合的な学習における学習者の認識の深まりを促す教育内容・方法の開発研究—学習者の内的必然性の喚起と振り返り活動をてがかりとして—』、2004年3月、に詳しい。
- (6) 長野県同和推進協議会『あけぼの小学校高学年向け(三訂版)』1988年
- (7) 松谷みよ子『わたしのいもうと』偕成社、1988年
- (8) 長野県同和教育推進協議会『あけぼの小学校高学年向け(四訂版)』2001年、に詳しい。

2-3 アメリカ合衆国における教師の力量形成

— 反省的実践家としての教師の視点から —

松尾 知明 (国立教育政策研究所)

アメリカ合衆国 (以下、アメリカと略す) においては、1983年の『危機に立つ国家』を契機に、国際社会における経済的な競争力の回復をめざし、国家戦略として教育改革が大きな展開をみせることになる。その動きのなかで、子どもの学力向上の担い手となる教師の力量形成をめざした教師教育の改革が注目を集めてきた。そこでは、教師の専門性をいかに捉えるかが大きな課題の一つであった。

本稿では、アメリカにおける教師の専門性に関する2つのパラダイムとそれにもとづく教師教育プログラムについて検討するとともに、「反省的実践家 (reflective practitioner)」の視点から教師の力量形成について考察したい。

1. 教師教育の展開

『危機に立つ国家』以来、ブッシュ大統領による「教育サミット」の開催と「全国共通教育目標」の発表(1989年)、その目標の達成戦略である『2000年のアメリカ』の発表(1991年)、路線を引き継いだクリントン大統領による「2000年の目標 アメリカ教育法」の制定(1994年)、ブッシュ大統領による「No Child Left Behind」法の制定(2002年)など、教育が国家的な関心事であり続けるなかで、アメリカでは、スタンダードとアカウンタビリティを基礎にした教育改革が進められていった。

教師をめぐるのは、当初の関心は薄かったものの、1986年のカーネギー委員会の『備えある国家—21世紀の教師』、ホルムズグループの『明日の教師』の2つの報告書を契機に状況は一変し、教師の専門職性を確立する動きがみられるようになった。教師の専門性向上を意図するこれらの報告書の問題提起はその後の教師教育改革の流れを方向づけ、優秀な教師の満たすべきスタンダードを開発し、それに基づいた上級資格証を付与する「全米専門家教育基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards、略称NBPTS)」、あるいは、大学の教員養成と学校との結びつきを強め、学校を基礎にして教員の力量形成を促す「専門職能開発学校(professional development school、略称PDS)」の構想を含む提言などが、現実のものとなっていったのである。

ただ、教師教育をめぐるのは、スタンダードとアカウンタビリティを重視するといった動きは共通してあるものの、教師の専門性については、後述するような、対立した見解が認められる。

2. 教師の専門性をめぐって

(1) 技術的熟達者と反省的実践家

ドナルド・ショーンは、専門知識を有する「技術的熟達者」といった従来の専門者像に対して、「反省的实践家」という新しい専門家像を主張した(1)。

すなわち、専門家といえばこれまで、専門分野で科学的な知識や技術を合理的に適用する実践者である「技術的熟達者」として捉えられることが多かった。専門家には、専門・分化してきた科学的な知識や技能を有し、それらを実践の場でいかに応用していくかが問われてきたのである。

しかしながら、このような専門家像は、科学的合理性に依拠した実証主義パラダイムのもとで自明視されてきたものの、今日的な専門家の実態とは異なるとショーンはいう。すなわち、法律家や医者などの専門家の実践現場をみると、科学的な知識や技能を実際の場面ではめてはめているというよりは、クライアントの直面する複雑で不確実な問題を状況との反省的な対話を繰り返しながらともに問題解決を図っているというのが現実の姿である。ショーンは、答えのない複雑で混沌とした状況において、経験を通して身に付けてきた実践知の枠組みをもとに行為をしながら省察する専門家のあり様を「反省的实践家」と名付け、新しい専門家像を概念化したのであった。

ショーンの「反省的实践家」という専門家像はその後、教師教育においても、教師の専門性をどうとらえるのか、教師の力量をどのように育成するのかについての議論に大きな影響を与えることになる。

(2) C/PBTEとPSBTEの2つのパラダイム

ショーンの言及した2つの専門家像は、教師教育においては、Valli と Rennert-Ariev の整理した2つのパラダイムにおおむね対応している(2)。

表1 C/PBTEとPSBTEの2つのパラダイム

	C/PBTE	PSBTE
教師像	技術者、繰り返しの課題	専門家、複雑な問題
指導のための知識の基盤	独立した個々からなる、行動主義的	統合的、認知的
指導観	教師中心、文脈から独立的	学習者中心、文脈に依存的
評価観	判断の外、模擬的、行動の頻度	共有された責任、真正な状況、指導の質

一つは、1970年代から1980年代にかけて実施されたプログラムの多くでみられたもので、「コンピテンシー/パフォーマンスを基礎にした教師教育(competency/performance based teacher education、略称 C/PBTE)」であり、他の一つは、現在のプログラムの多くが志向している「パフォーマンス・スタンダードを基礎にした教師教育(performance standard based teacher education、略称 PSBTE)」である。それらの特徴を整理すると、表1のようになる。

教師像に関して、C/PBTEでは、教師の実践は比較的単純でよく定義されうるもの

であり、優秀な教師の行動観察から抽出されるような、教育実践にみられる専門的な知識や技術の適用がその専門性を表すものと考え。一方、PSBTEでは、教師は、学校という現場において、複雑で答えのない問題解決の知的活動に従事しており、そうした教育実践のなかでの省察や専門的な判断が専門性を規定すると捉える。

指導のための知識の基盤については、C/PBTEでは、行動主義心理学に基づき、指導というものは、具体的な技術や行動から構成された集合体であり、子どもの学力を向上させるためには、一般的で有効な指導技術の適用が大切であると考え。一方、PSBTEでは、指導においては、ショーマンのいう知識(3)を基盤にし、行動だけではなく、実践の具体的な指導場面における包括的で教育学的な意味づけが重要であるとみなす。

指導観については、C/PBTEでは、指導は一般的で文脈から独立して展開されるもので、すぐれた指導は教科、子ども、学校の違いにかかわらず一般的にあてはまると考える。一方、PSBTEでは、指導は、教科、子ども、学校などの具体的な文脈に依存しており、状況に対応した学習環境の構成やリアルな学習が重要であると捉える。

評価観については、C/PBTEでは、効果的であるとされた指導行為の頻度が問題にされ、その評価にはチェックリストが活用される傾向にある。一方、PSBTEでは、具体的な実践の文脈の指導行為や、その行為に関する記述や振り返りをもとに評価される。

以上のように、教師の専門家像には、C/PBTEとPSBTEの間にみられるように、大きく分けて、行動主義心理学に依拠する技術的熟達者、および、構成主義心理学に依拠する反省的実践家の2つの立場が認められる。

3. 教員の力量形成をめぐる2つのプログラム

ここでは、アメリカの教員研修に関して、技術的熟達者の傾向をもつカリフォルニア州のプログラム、および、反省的実践家の立場にたつ全米専門家教育基準委員会(NBPTS)の資格認定プログラムについてみていきたい。

(1) カリフォルニア州の教員研修プログラム

カリフォルニア州では、1983年にビル・ホーニングが教育長に選出され、スタンダードに基づく体系的な教育改革が着手されることになった(4)。まず、異なる教科に共通なビジョンを提供する手段として、7つのカリキュラムフレームワークが開発された。さらに、これらのフレームワークは、カリキュラムと指導、教科書採択、評価、教員養成、教員研修を進めていく上で共通の指針となり、一つの方向に向けた構造的な教育改革が進められていったのである。こうしたカリフォルニア州のスタンダード(カリキュラムフレームワーク)に基づく教育改革は高く評価され、その後の連邦における教育改革のモデルとなっていったのである。

1999年になると、カリフォルニア州においては、フレームワークに対応した新たな教員研修プログラムが導入されることになる。このプログラムは、カリフォルニア州立大学の協力のもとに進められ、社会構成主義の学習観をもつものではあったが、実際には、フレームワークをもとにいかに関業づくりを行うかについての特定の教授法を紹介するような伝達的な研修が進められる傾向にあったという(5)。

カリフォルニア州にみられるような教員研修の特質は、他の州や地方学区においてもみ

られる。とくに、NCLB法が導入され、州のスタンダードに対応したリーディングと数学のハイスティックなテストが実施されるなかで、生徒がテストでよい成績をとることを目的とした伝達講習会的な教育研修プログラムが増加しているのである。

以上のような教員研修プログラムの拡がりの背景には、スタンダードをもとにカリキュラムをつくるには一般的で効果的な方法があり、そうした専門的な教育技術を伝達することで教師の力量が高まるといった、教師を技術的熟達者として捉える専門者観が根強く残っていることを示唆するものである。

(2) 全米専門職教育基準委員会 (NBPTS) 資格認定プログラム

次に、反省的实践家の専門家像に立ち、上級資格証を取得する過程が研修の機会を提供していると思われるNBPTSプログラムについてみていくことにする(6)。

①NBPTSの概要

NBPTSは、前述の通り、カーネギー委員会の『備えある国家』(1986年)の提言に従い、1987年に設立されたものである。

同委員会は、3つのミッションとして、i.すぐれた教師が知り、なすべき高度で厳格なスタンダードを主張すること、ii.それらのスタンダードを満たす教員を資格認定する任意の全米システムを提供すること、iii.アメリカ教育のなかに上級資格証を導入し、NBPTSが認定した教員の専門性を活用する関連教育改革を支援することを掲げている(5)。

NBPTSは、すぐれた教師がこれまで正当に評価されてこなかったとして、教師の専門性に関する厳格なスタンダードをつくり、それを満たした教師に上級資格証を付与することで、優秀な教師の証明を与えるとともに、教師の専門職性を高めることを意図したものであったといえることができる。

なお、NBPTS上級資格証は、教師になるために必要な州の免許制度に取って代わるようなものではなく、それを補完するもので、高度なスタンダードをクリアしたすぐれた教師に証明を与えるといった性格をもつ。

②NBPTSスタンダードの枠組み

NBPTSは、1989年に、その後のスタンダードの開発や資格認定制度を整備していくための指針となるWhat Teachers Should Know and Be Able to Doと題する政策声明を発表したが、そこでは、以下のような「5つの核となる主張」を掲げている(7)。

NBPTSの5つの核となる主張

1. 教師は生徒および生徒の学習に献身的に関わる。
2. 教師は教える教科やそれらの教科を生徒にいかに関係するのかを知っている。
3. 教師は生徒の学習を制御し、モニターする責任をもつ。
4. 教師は自の実践について体系的に考え、経験から学ぶ。
5. 教師は学習の共同体の構成員である。

スタンダードは、この5つの主張をもとに、発達段階や分野に対応してつくられることになる(8)。その枠組みを示すと、発達段階については、初期の子ども(3~8歳)、中期の子ども(7~12歳)、思春期の初期(11~15歳)、思春期と初期の大人(14~18歳+)

の4つに分けられている。また、分野は、一般(**generalist**)と専門(美術、キャリア・技術教育、新しい言語としての英語、特別な必要スペシャリスト、健康教育、図書メディア、リテラシー：読み-言語技術、数学、音楽、体育、学校カウンセリング、社会科-歴史、英語以外の世界の言語)に分けられている。なお、これらの発達段階と分野をクロスする形で、現在までに24のスタンダードがつくられている。

③スタンダード作成の手順

これらのスタンダードは、それぞれの領域ですぐれた専門家として著名な教育者から構成される委員会によって、以下のような手順で開発されている(9)。

i. NBPTS理事がスタンダード委員を任命する。ii. 委員会は、以下のようなスタンダードを開発する。(「NBPTSの5つの核となる主張」を反映したもの。指導のホリスティックな性質を強調する一方で、すぐれた実践を支える具体的な知識、技能、態度を見出したもの。いかに教師の専門的な判断が行動の中に反映されるかを説明したもの。いかにスタンダードが異なる状況において実現するかを表現したもの。) iii. パブリックコメントの批評で賛同がえられるまで、何度も修正を重ねる。iv. スタンダードのドラフトを広く教育界に配布した後、委員会は再度招集され文章の見直しと修正を行う。v. 文書は、NBPTS理事に採択のために提出され、その後、最終的な形で出版される。

④スタンダードの例-子ども中期の一般(**generalist**)スタンダード

ここでは、24のスタンダードのうち、「子ども中期の一般スタンダード」についてみてみたい(10)。

このスタンダードは、前述の通り、「NBPTSの5つの核となる主張」に基づいており、スタンダード i. 生徒の知識、ii. 内容とカリキュラムの知識、iii. 学習の環境、iv. 多様性の尊重、v. 指導のリソース、vi. 知識の有意義な応用、vii. 知識への多様な経路、viii. 評価、ix. 家族との連携、x. 省察、xi. 専門職への貢献、の11の項目が設けられている。

子ども中期の一般スタンダード

スタンダード I 生徒の知識

すぐれた教師は、子どもの発達や生徒相互の関係についての知見を引いて、生徒の能力、関心、思いや価値観を理解する。

スタンダード II 内容とカリキュラムの知識

すぐれた教師は、教科やカリキュラムの知見を引いて、生徒が子ども中期のカリキュラムの教科内や教科横断的な領域を学習する際に何が重要であるかについての適切な判断をする。

スタンダード III 学習の環境

すぐれた教師は、生徒が知的な冒険をしたり、民主主義を実践したり、協力的あるいは独りで学ぶことのできる、思いやりのある、支持的で、刺激的で、安全な学校共同体を確立する。

スタンダード IV 多様性の尊重

すぐれた教師は、生徒が個人や集団の違いを尊重し正しく評価するように支援する。

スタンダード V 指導のリソース

すぐれた教師は、豊で多様な教材の収集物をつくり、評価し、選択し、採用するとともに、学習を支援するためにスタッフ、地域の人々、生徒のような他のリソースを活用する。

スタンダードVI 知識の意味のある応用

すぐれた教師は、生徒を教科内や教科横断的な学習に引き込み、いかにかれらが学習する教科が自分たちの生活やまわり世界の重要な問題を探求するために活用されるか理解するのを支援する。

スタンダードVII 知識へのいくつもの経路

すぐれた教師は、生徒に各学科での主要な概念を学習するのに必要ないくつもの経路を提供し、学科の領域を横断する重要なテーマや話題を探求し、総合的な知識や理解を培う。

スタンダードVIII 評価

すぐれた教師は異なる評価法の利点や欠点を理解し、継続的な評価をもとにした指導を基礎にして、生徒が自分自身の学習をモニターするのを奨励する。

スタンダードIX 家族との連携

すぐれた教師は、家族が子どもたちの教育に参加する際に、積極的で対話的な関係に着手する。

スタンダードX 省察

すぐれた教師は、自らの実践の効果や質を定期的に分析し、評価し、反省し、向上させる。

スタンダードXI 専門職への貢献

すぐれた教師は、学校を改善したり、分野の知識や実践を向上させたりするために、同僚とともに働く。

さらに i~xi の各スタンダードには、それぞれの内容に関して詳細な説明が加えられており、例えば、「子ども中期の一般スタンダード」の冊子は、全体で 67 ページに及びものとなっている。

⑤NBPTS 上級資格証の取得(11)

NBPTS 上級資格証を取得するための要件は、認定された教員養成機関において学士の学位をもっていること、幼稚園、小学校、中間学校、中等学校の一つあるいは複数で 3 年以上の教職経験があること、当該分野の正規の免許状を取得していること、の 3 つが挙げられている。

また、NBPTS 上級資格証の取得のための評価は、ポートフォリオと評価センターでのテストによって行われる。

ポートフォリオについては、異なる 4 種類を提出しなければならない。そのうち 3 つは、自分のクラスについてのもので、少なくとも 2 つは教師と生徒の教室での相互交流をビデオで記録したものである必要があり、すべてが収集した生徒の作品、および、指導についての詳細な分析を提出しなければならない。残りの一つは、家族、地域社会、同僚などとともに活動したもので、学級の外での応募者の活動が生徒の学習にいかに関与したのかを示すことが求められている。

また、評価センターでのテストについては、専門的な知識、技能、態度や判断を開発す

るためにつくられたテストを、全国各地にある 400 以上の評価センターにおいて受験することが求められている。

教師の力量形成の点からいうと、NBPTS 上級資格証の取得は、申し込みから 1 年半あまりの期間をかけて、スタンダードを学び、ポートフォリオを作成したり、テストに向けて準備したりするその過程そのものが、自主的な研修の場として機能するものとして捉えられている。

⑥ NBPTS 上級資格証の取得状況と州や地方学区による支援

NBPTS 上級資格証の取得状況(12)については、2002 年には 23930 人であったものが、2007 年には 64000 人となり、この 5 年間で 3 倍近くに増加している。州別に取得者数の多い順にみると、2007 年については、フロリダ(1675 人)、ノースカロライナ(1442 人)、サウスカロライナ(651 人)、イリノイ(511 人)、ワシントン(484 人)の順であった。NBPTS 上級資格証取得者の全体に占める割合は、ノースカロライナ(13.5%)、サウスカロライナ(12.1%)、ミシシッピ(8.7%)、フロリダ(6.7%)、デラウェア(5%)と、5 つの州で教師人口の 5 %を超えている現状にある。

州や地方学区によっては、NBPTS 上級資格証を取得するために特別の配慮をしたり、上級資格証の取得を給与に反映させたりなどの政策を実施している。例えば、ノースカロライナでは、ポートフォリオを提出したり、テストのための勉強や練習をするために 3 日間の有給休暇を提供していたり、継続教育の 15 単位を付与したりしている。また、上級資格証取得教師には、通常よりも 12%高い給与を支払っている(13)。

以上のように、NBPTS 上級資格証の取得は、すぐれた教師のスタンダードをもとにポートフォリオを作成するなど、自らの教育実践を振り返る自主的な研修の機会となっており、このような力量形成プログラムの背景には、教師を反省的実践家として捉える専門家像があることがわかる。

おわりに

アメリカの教師教育において、教師の専門性の捉え方は、「技術的熟達者」から「反省的実践家」へと転換されたというよりは、前者のパラダイムは未だに根強く生づいており、両者の考えが拮抗する形で展開しているといえる。

しかしながら、技術的熟達者といった教師の捉え方は、状況にかかわらず適用できるような標準化された教育方法を普及しようというもので、教師自身のカリキュラム・デザイン力をつけようというものではない。いずれの教師でも活用可能な教育技術を広めるこうした動きは、教師の間でこれまで培われてきた専門性の「脱技能化(de-skilling)」を進めることを意味している。すでにアメリカでは、NCLB法のプレッシャーのもとで、テスト準備のための指導が広がりを見せるなかで、カリキュラムの質の低下が叫ばれている現状にある。

そのようななかであって、反省的実践家としての教師の視点に立って進められてきた NBPTS スタンダードの開発や資格認定制度の創設は、重要な意味をもつものといえる。すなわち、開発された NBPTS スタンダードは、各分野での教師の専門性を議論するためのよりどころとして機能しており、全米教師教育基準協会(National Council for the

Accreditation of Teacher Education、略称 NCATE)、州際新任教師評価・支援協会 (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium、略称 IMTASC) のスタンダードにも大きな影響を与えている。また、上級資格証を発行する取り組みは、厳格な基準のもとですぐれた教師を認定するとともに、多くの教師に意義ある自己研鑽の機会を与えているのである。このように、NBPTSの取り組みは、アメリカにおいて教師の専門性を高めていく上でも、重要な役割を果たしてきたといえる。

では、アメリカ教師教育のこうした動きから何を学ぶことができるであろうか。

おそらく、日本においても、教師の力量形成をめぐることは、反省的実践家としての教師というパラダイムに立った取り組みを進めていくことが重要であるだろう。また、NBPTSのプログラムについては、自主的な教員研修を促す新たな枠組みの一つとしてきわめて興味深い試みであり、日本においても日本型のスタンダード開発や資格認定制度の創設など、その実現可能性についての検討に値するものといえる。

21世紀の知識基盤社会のなかで「生きる力」の育成が求められるなかで、アメリカ教師教育改革の事例に学びつつ、日本の教師の力量をいかに形成していくのかについての明確なビジョンとグランドデザインが、今、求められているのではないだろうか。

引用文献

- (1) ドナルド・ショーン (佐藤学、秋田喜代美訳) 『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年。
- (2) Valli, R. & Rennert-Ariev, P., New Standards and Assessment? Curriculum Transformation in Teacher Education, *Journal of Curriculum Studies*, 2002, 34(2), pp.201-225.
- (3) ショーマンは、教師の知識領域として、①教育内容の知識、②一般的な教育学の知識、③カリキュラムの知識、④授業を想定した教育内容の知識、⑤学習者とその性格についての知識、⑥教育の文脈についての知識、⑦教育の結果、目的、価値についての知識、を挙げているが、とくに、子どもの発達や興味関心に対応した授業の中での教育内容を創造する④が重要であるとしている。(L. S. Shulman, Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform, *Harvard Educational Review* 57(1), 1987, pp.1-122.)
- (4) W. A. Firestone & J. R. Pennell, Designing State-sponsored Teacher Networks: A Comparison of Two Cases. *American Educational Research Journal* 34(2), 1997, pp.237-266
- (5) 牛渡淳「アメリカにおける教育改革と教師の職能成長」『日本教師教育学会年報』、2005年、pp.48-54でも、2つの異なる教員研修プログラムが展開していることを指摘している。
- (6) National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), What Teachers should Know and Be Able to Do, the Author, 1987, p.1. なお、千々布敏夫「教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察－米国における優秀教員認定制度に注目して」『国立教育政策研究所紀要 第134集』、2005年、pp.111-126では、暗黙知の観点から、NBPTSプログラムについて検討している。
- (7) NBPTS, *op. cit.*, pp.3-4.
- (8) NBPTS, NBPTS Standards Second Edition, Middle childhood Generalist, the Author, 2001, pp. vii-viii.
- (9) NBPTS, Standards Development, <http://www.nbpts.org>.

(10) NBPTS, 2001, *op. cit.*, pp.5-6.

(11) NBPTS免許状の取得については、2008 Guide to National Board Certification, the Author, 2008を参照した。

(12) NBPTS, Press Releases, <http://www.nbpts.org>.

(13) NBPTS, North Carolina, <http://www.nbpts.org>.

第3章 教員評価

3-1 教員評価の先行研究および教育委員会の

取組み状況に関する報告

脇 奈七（京都大学大学院生）

はじめに

本報告は、教員評価の先行研究および教員評価の取組み状況に関する報告書である。第1章では、教員評価にかかわる先行研究についてまとめた。第1節では「教員評価」を中心に扱った研究について取り上げた。教員評価と共通点を持ち密接にかかわる分野として、第2節では「指導力不足教員」認定制度を中心に扱った研究を、第3節では「優秀教員」表彰制度を中心に扱った研究について個別に節を設けて取り上げた。なお、本報告書の調査対象は、国内の事例を中心的に扱った研究に限定している。第2章では、各県の教員評価の取組み状況について傾向をまとめた。対象は都道府県および政令指定都市である。調査には各教育委員会 HP および基礎資料が掲載された文献、新聞記事を使用した。第1節では「教員評価」を、第2節では「指導力不足教員」認定制度を、第3節では「優秀教員」表彰制度を取り上げた。最後に各章のまとめを行い、本報告のまとめとした。

1. 先行研究

(1) 「新しい教員評価」に関わる先行研究

「新しい教員評価」にかかわる先行研究には次のようなものがある。

網羅的一般的な研究として、八尾坂ら（2005）¹は、諸外国（アメリカ・カリフォルニア州、イギリス、フランス、ドイツ・バイエルン州およびノルトライン・ヴェストファーレン州、ロシア連邦、オーストラリア・ビクトリア州、中国、韓国、タンザニア、アメリカニューヨーク市）の事例から国内の事例まで、幅広く扱った文献である。日本に関する部分に限定して述べれば、勤務評定制度と新人事考課制度との関わりや職能開発とのかわり、指導力不足教員、東京都の事例研究、優秀教員評価制度研修制度、大学教員の評価等の実態分析を網羅している。

佐藤ら（1996）²も、教員評価にかかわる網羅的な研究として、日本と諸外国（アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、カナダ、中国）における教員評価について研究している。わが国の教員評価に関しては、先行研究の再構成を通じた「教員評価」が抱える現代的課題の考察を行うなど理念研究を行い、さらに企業の評価制度からみた教員評価制度の課題について扱っている点で八尾坂ら（2005）と異なる。

教員政策と関連した教員評価の理念的な研究として、勝野（2003）³が挙げられる。勝野は、わが国の教員政策の動向と諸問題、アクションリサーチ論、教員の成長と自己評価、イギリスの制度や教員政策等を対象としている。勝野はわが国の教員政策が、目的に教師の資質向上と処遇への反映を混在させるという矛盾や、結果の不開示等制度としての不備などの問題点を抱えていると指摘している。しかしそれと同時に、保護者アンケート等の

評価をきっかけに子ども、保護者が学校づくりに参加していくようになるという特徴に触れ、「教師の専門家としての成長を通じて教育活動の質を高めるという、教員評価の「目的」に創造的に固執すべき⁴⁾」であり、子ども、保護者、地域、同僚教師との教育実践に関する対話を行い、アクションリサーチとして教員評価を捉えなおすことができるのではないかと述べている。

教員評価の理念研究にかかわるものとして、他に勝野(2001)⁵⁾が挙げられる。勝野は、まず日本における評価を基礎にした「新しい教員の人事管理」の動向を述べ、ついでイギリスとアメリカの教員人事に関する動向を述べている。これらの国々に見られる「基準化された専門知識や技術に即した評価と研修によって、教師の職能成長や能力開発を図る方法」についての批判的な意見を、勝野は3つ(①教員としてのキャリア全体を通じての専門知識等に関する客観的基準の制度化が主張されているが、そのような基準は教師の専門性の最低基準としてのみ妥当であって開発的基準ではないこと、②教師の専門性の基準が、教師の教育活動についての新しい理解に直接依拠して策定されるべきだとされているが、教育活動が知的に複雑で多面的であるためさほど直接的ではないこと、③有効な教員統制、教育統制の手段としての「能力開発型」教育評価への「政策的期待」が寄せられていること)挙げている。そのうえで勝野は、批判を要約する形で教員評価制度の原則を3つ(①絶対評価あるいは「目標に依拠した方法の限界性、②「能力開発型」教員評価の「間接的」有効性、③教員評価の民主性)挙げている。

都道府県レベルの施策に注目した事例は、各教育委員会の取り組みについてさまざまな文献で紹介されており⁶⁾、たとえば日渡(2007)⁷⁾が挙げられる。日渡は、宮崎県における教員評価を6つの点(①「能力評価」と「業績評価」の2本立てであること、②職務行動評価の評価基準にコンピテンシーを利用していること、③評価シートをあらかじめ被評価者に提示し自己評価の後で評価者に提出することで、評価結果のフィードバックによりやる気を高めコミュニケーションの円滑化を図っていること、④評価段階を4段階とし、上位の評価基準は同僚性を重視していること、⑤評価方法に多面評価を採用しているため、管理職の評価の際には全職員から参考意見聴取表が管理職の評価者に提出されること、⑥自己アピール項目を設定することで、教員の個性の重視と伸長をめざしていること)で特徴的であるとしている。評価制度構築の契機と基本構想にも触れ、教員評価制度が新時代に即したものであることを強調している。研究体制としては、検討委員会や作業部会とは別に県内学校の各職種で構成する研究団体等と意見調整するだけでなく、民間のコンサルティング会社とアドバイザー契約を行って多角的な観点から制度構築を行ったとしている。教員評価の「教職員の能力を引き出す」という目的を確認し、評価制度をマルチツールとしてではなくあくまでも人材育成や組織育成のパーツとして捉えている。最後に現行の学校組織が硬直化していると指摘し、学校組織の抜本的な改革を訴えている。

事例紹介では圧倒的に東京都が多いが、東京都を扱った研究として、たとえば笹田(2005)⁸⁾が挙げられる。笹田は先行研究で指摘される東京都の教員人事評価制度の問題点を、まず6つ(①評価結果不公開のために教員の能力開発に結びつかない、②教育活動の成果の長期スパンに対する評価の1年という短期スパン、③客観性確保が難しい事柄を評価対象にするという性急さ、④教員評価と処遇を結びつけることの妥当性、⑤教員評価

の目的の本音と建前との矛盾および十分な検証や合意の不在、⑥本来共同的であるはずの学校で、共同の仕事に増して自己申告で立てた目標達成が利につながるという矛盾)に分類する。①～④の論点については、まず心理学的立場から見た人事考課制度の代表的なバイアスについて述べた上で東京都の教員人事考課制度の評価項目を検討し、東京都の人事考課制度はバイアスやエラーの発生に関して様々な問題点を抱えているとしている。加えて、評価を「形成的評価」と「総括的评价」に分類し、その2つの評価の関係について2つの理論研究について触れ、どちらの観点からも東京都の人事考課制度は教員の職能開発に結びつかないとしている。⑤、⑥の論点については、企業モデルの成果主義に関してインタビュー結果やアメリカや日本における成果主義批判を踏まえ、東京都の人事評価制度が手本としている「企業モデル」の人事管理制度は勤労意欲を減退させ、組織全体の活性を奪うとして警鐘を鳴らしている。最後に笹田は、東京都の人事考課制度のような権力的なコミュニケーションではなく、ハーバマスが提唱する「公共的コミュニケーション」を通じた評価活動を示唆している。

現行の教員評価に欠けた視点の提示として、石本(2003)⁹が挙げられる。石元は国や自治体の動向を挙げ、現行の制度や取り組みには教師のライフコースに対応した評価という視点が欠けていると指摘。勤務評定から現在の教員評価までの歴史的経緯を追い、教員評価の今後の方向性を議論する先行研究について触れている。ついで東京都の教職員人事考課制度や他の自治体の教員評価をめぐる動向について触れ、新しい教員人事評価制度の特徴を述べている。ついで石元は山崎準二氏のライフコースに関する研究を元に、石元自身を例にとって教師のライフコースを追っている。その結果を元に、職能形成はさまざまな要因によって差が生じると指摘。そのため、時期ごとに個人的事柄とかかわりながらどのように教師を評価するのが課題となるとしている。教員のライフコースに対応した評価制度の在り方について企業の評価制度と比較して考察し、教師のライフコースに即した教員評価制度を提唱している。

教員評価の問題点の指摘については、清原(2004)¹⁰が挙げられる。清原は、まず教員評価の背景について、学校に対する不信や不安、公務員制度改革や教育職俸給表廃止を挙げ、一方では勤評の形骸化により2つの弊害(公正かつ適正な教職員評価制度の立ち遅れによる教職員の資質に対する説明責任の不備、②教員団体の評価に対する積極的な姿勢欠如による自己評価の追及の放棄)を招いたとしている。その上で教員評価の必要性について強調し、東京都の実施例、大阪の試験的実施について触れている。ついで教職員評価の特徴を3つ(①「教職員の資質向上を目的としていること、②目標管理的手法による業績評価を採用していること、③給与との関連は限定的であること」)挙げている。①についてはその導入は当然だとし、研修との関連を重視することを提言している。②については、業績評価で重要とされる毎年の経営目標の設定が適切に行われているわけではない現状が指摘されている。ただし、中長期的な職務遂行能力を対象とした能力評価の前提として、教職員各職種の職務内容が一定程度明確にされ、それによって評価基準が定められる必要があるとしている。実態を見れば、そのような基準は概して詳細すぎており、活用に適してはいないため、さらに改善が必要であるとしている。これらから清原は、業績評価と能力評価が組み合わされている点に教職員評価の特徴があるとしているが、この二つの評価

が明確に区分されるか、それとも截然と区別されないかによって、大阪型と東京型に分かれるとしている。清原は教職員評価の更なる課題として5つ（①評価実施目的の明確化、②評価者の権限と責任の明確化及び評価者研修の実施、③評価の公平性、客観性、納得性、透明性の確保と苦情処理機関の設置、④教職員研修の充実、⑤学校評価や行政派との関連）挙げている。

教員評価を対象とした政策研究としては、松澤ら（2003）¹¹が挙げられる。松澤は、村松岐夫の整理した水平的政治競争モデルと垂直的行政統制モデル、多元主義の傾向、政府間の相互依存関係を支店に設定し、教育政策官庁たる文部（科学）省と地方教育行政機関たる教育委員会による教育政策形成過程研究の一環として、教員評価制度の分析と整理を行っている。松澤らはまず勤務評定制について政策過程を分析し、政策主体の多元主義を余儀なくされた垂直的行政統制モデルに対応する教育政策として位置づけている。ついで東京都の教員の人事考課制度の政策過程を分析し、政策立案から実施に至るまでの主導権が一般行政職員にあったこと、そもそも政策立案の着手動機が一人の参事の業績作り欲求という極めて個人的なものであったこと、政策立案の段階で多数のアクターを参加させるもそれが形式的であったことを明らかにしている。以上から松澤らは、55年体制時の方が多元的要素が強く作用し、その崩壊後には多元的な圧力が減少したことに伴って行政主導の要素が強くなりやすいと指摘し、真に良質な教育の提供を目指した教員評価政策の評価の必要性を訴えている。

教員評価に対する教員の意識を調査した研究としては、たとえば諏訪（2005）¹²が挙げられる。諏訪は、2003～2004年にかけて中国地方5県の公立校教師を対象にした調査票による調査によって、教員評価施策に対する教員の意識を明らかにしている。諏訪は先行研究である浦野¹³の東洋一の調査結果と比較も行い、その結果の相違点を明らかにしている。諏訪は基本属性別に見た施策に対する意識の際の分析、個人属性と施策に対する意識との関連性の分析を行った。その結果、基本属性別に関しては、性別・年代別の特徴的な傾向、県別の若干の差異、主任別における差異のなさを指摘している。個人特性との関連性については、弱い相関ではあるものの、教職観、中学と高校におけるバーンアウト傾向、高校における同僚関係の中で特に校長との関係性と施策に対する評価との間には相関が見られたとしているこれを受けて、学校段階において施策に対する評価、受け取り方、及ぼす影響が異なっている可能性が示されたと解釈するならば、各学校段階の職務特性に応じた施策のあり方を検討する必要があることを指摘している。

諏訪（2006）¹⁴は、諏訪（2005）とほぼ同様の調査を2006年に実施。全体的なまとめとして、2年前の調査と比較すると肯定的な評価の値が上昇していたものの、施策の鍵となる「評価の公正性・客観性」についてはわずかに値が低下していることを指摘。評価者トレーニングのさらなる質の向上による信頼感の獲得と苦情処理システム開発・設備が今後の課題であるとしている。個人属性別の比較については諏訪（2005）と比較し、その相違点と共通点をまとめた。個人特性・身体的精神的健康状態・集団特性と評価との関連性を分析したところ、全体として顕著な傾向性はみられなかったものの、バーンアウト傾向である「情緒的消耗感」の強い教員ほど施策に対する評価が低くなっていたと指摘している。したがって、教員の意欲ややる気を促進することが想定されている施策の導入によっ

て、教員の精神的健康がそこなわれるような自体を回避するような運用のあり方の重要性を指摘している。また校長のリーダーシップが肯定的に受容されている組織に属す教員ほど校長の評価力を肯定的に評価している様子を指摘し、校長のリーダーシップの形成及び発揮が求められているとしている。自由記述欄からは、本格導入後3年が経過したにもかかわらず導入前から指摘・懸念されていた課題の指摘が見られたとしている。

学校経営という観点から評価制度を捉えた研究として、林（2006）¹⁵が挙げられる。林は、学校経営の自律化を自己目的化せず教育の質の向上に位置づける視点から、評価の在り方について考察している。まず求められる学校像については「開かれた学校づくり」であるとし、そのためには「学び」を重視する組織文化の確立と教職員間のける成長的・挑発的な組織風土の醸成が不可欠であるとしている。このような学校改革・学校改善に努める学校にとっては、子どもや保護者のニーズにこたえるために、人事、学級編成、予算等の学校・校長の裁量権限が、すなわち学校経営の自律化が必要であるとしている。林は先行研究を引用しつつ、教育の質の向上を目指す趣旨からは「アカウンタビリティの構築」「学校の内部組織における専門性の確立」が求められているとする。また、教育の質の向上を目指す学校経営の自律化とは、学校の恣意性に委ねられたものではなく、学校が行政機関のみならず保護者や地域住民の信頼に応えるなかで行われねばならないとしている。ついで林は、以上のような文脈の中で学校評価・教員評価について考察している。林は学校評価への期待として先行研究を引用し、基本的役割として「①学校の成果と課題の明確化」「②学校の責任遂行度の明示」、対内的役割として「③教職員の共通理解の促進」「④学校改善や学校の経営戦略のための基礎作業」、対外的役割として「⑤父母・地域住民への説明と応答」「⑥教育行政機関への説明と条件整備の要求・交渉」であるとし、役割の確実な遂行は「開かれた学校づくり」に寄与するとしている。教員評価については、求められる教員像を明らかにし期待される役割とその具体的な行動例を示すなどして実施する職務遂行能力に関する能力評価の視点から、各学校の目標達成に資する組織人としての能力開発を図り、個人としても資質向上につなげることが求められるとしている。加えて、人事配置への活用や処遇等への活用の面に対する期待も述べている。最後に、学校が明確な意図をもち教職員が一丸となって主体的に教育活動を展開しようとする意思と能力を明確に示す装置となり、かつ自己決定・自己責任に対する説明責任を果たす装置として学校評価・教員評価を機能させるときに、それら評価による学校経営の自律化の推進が教育の質向上の好循環となるとしているものの、同時に学校評価の実施が学校の条件性を無視して過度の競争を生起し、保護者・地域との関係が自律一支援ではないという学校の状況ならば、限界を指摘している。

（2） 「指導力不足教員」認定制度に関わる先行研究

「指導力不足教員」認定制度に関する先行研究は、大きく3つの要素に分けられる。1つめは事例・実践研究、2つめは「指導力」「適格性」の内容に関する研究、3つめは「指導力不足教員」への対応策・防止策・原因究明である。

それらの要素を網羅的に含んでいるのが八尾坂（2001）¹⁶である。この研究は、県教育委員会関係者、学識経験者、弁護士、民間教育研究所、企業監査役、記者といった多様な

視点から「指導力不足教員」認定制度を扱っていることにある。この研究は、7つの章立て（①21世紀の教員に求められる資質能力、②指導力不足教員をめぐる状況、③指導力不足教員への支援・対応システム、④学校経営上の指導力不足教員予防策、⑤指導力不足教員と人事管理、⑥教育委員会の指導力不足教員への対応）にしたがい、各章数項の構成であり、項をそれぞれ違う人物が担当するという構成をとっている。

「指導力不足教員」認定制度の事例・実践研究として、たとえば鈴木（2006）¹⁷が挙げられる。鈴木は東京都教育委員会指導主事として「指導力ステップアップ研修」「服務事故再発防止研修」を担当した自らの経験に基づき、指導力ステップアップ研修の概要について述べ、さらに指導力不足と呼ばれる教員に共通して見られる傾向についてアンケートの分析を通して考察している。鈴木は「指導力不足教員」の抱える問題が一様ではないことを指摘し、そのタイプを5つ（①総合的低知的レベル型、②「授業」無理解型、③コミュニケーション不全型、④評価不能型、⑤社会人失格型）に分類している。その上で、実際には①と⑤は少なく、③と④が圧倒的に多いと指摘している。さらに力があるとされる教員の指導力の獲得方法、教員の授業力向上策等を踏まえ、小学校の教員の指導力向上のための主に5つ（①教職経験による研修の重点化、②若年教員に対する校務分掌の軽減、③専門職としての教師像に関する共通認識の醸成、③自己研修＝授業記録の蓄積に基づいたメタ認知の深化、④自主的研究の活性化）の私案について述べている。

「適格性」の内容に関する研究として、たとえば河上（1990）¹⁸が挙げられる。河上はまず臨時教育審議会にて提案された教職適格審査会について述べ、教員の「適格性」を問い「問題教員」を排除することによって本当に教員の資質向上がもたらされるのか問題提起をする。それを解決するために、まず「適格性」概念について考察している。河上は2つの判例から、「適格性」の解釈に共通することとして、本人の素質・能力・性格などいわば人格に対する判断と、そのふさわしくない特性が矯正不可能な状態にあることを挙げている。また、「適格性」とは教員を雇った教育委員会が、本人の素質・能力・性格などが「教員としてふさわしくない」と判断したときに使用される概念であって、それ以外には定義されていないことを明らかにしている。さらに河上は大村英昭が提唱する社会的逸脱に関する分類を援用し、分限処分と懲戒処分の理由の境界があいまいであることを指摘。その理由を考察することで、望ましい教育行為が明確でない状況では適格性の概念はその組織の特定グループや権力者によって規定されるため、管理体制への同調という忠節の次元で判断されることを示している。加えて教師が遂行すべき役割についての合意が保護者や教員等の間でなされていないことを調査データから明らかにしている。ここで大村の分類を教員に適用し、不明確で過剰な役割期待に応えようとすることは「逸脱の諸相」を示す教員が増加することになるとして危惧している。

「指導力不足教員」への対応・防止策・原因究明に関する先行研究は大変多い。ここでは八尾坂（2005）¹⁹を取り上げる。八尾坂は「指導力不足教員」の概念について各県の定義や概念に一側面として包含している適格性の概念は、程度や頻度の度合いに幅があるとしている。ついで指導力不足となる背景については、ストレスサーとして5つ（①技術革新などによる教科指導上の悩み、②不登校、いじめ、問題行動等への対応という生徒指導上の問題、③保護者や地域住民の学校や教員に対する要求や批判、非協力的な態度といっ

た学校教育に対する状況変化、④不適切な校務分担などによる過重な負担、⑤同僚や管理職との気づきのない人間関係)を挙げている。ついで実際の「指導力不足教員」判定のプロセスを大分県のモデルを事例に追い、認定基準について説明している。大阪府教育委員会が指導力不足に悩む教員への対応策として開発した「研修プログラムユニット」についても取り上げている。メンタルヘルス教員や学校管理職への対応に関しては、まずメンタルヘルス教員について、これまで指導力不足教員として認定した際にほとんどが精神性疾患と関連があったとされるケースも例示し、説明している。

(3) 優秀教員評価制度に関わる先行研究

優秀教員評価制度については、ほとんど研究がなされていないのが現状である。貴重な先行研究には、次のようなものがある。

人事上の措置や処遇に関する研究として、金子(2001)²⁰が挙げられる。まず金子は教員の職場環境は、各教員の職能発達という観点からことにそのキャリアの初期において重要であるとともに、子どもの特性や地域性といった環境条件によって教員の職能の発達の方向が規定されると述べる。そのため、最初に赴任した学校の教育課題及び教育文化が、教員の資質能力や教育意識に適合していた場合、そのような環境が「優秀教員」の条件となる可能性を示唆している。次に、教育改革国民会議での「優秀な教員」の定義を不十分であると批判し、基準作成の前段階である「優秀な教員」像として主要な3つ(①経験豊富であり適切な判断ができる、②努力を積み重ねている、③顕著な効果を上げている)の要素を挙げている。金子は「優秀な教員」の努力に報いる意義を、俸給表の上位の処遇を受けつつ、専門職教員としての自己成長をさらに促すとともに、学校教育力の向上に寄与しているという喜びを味わうことにある、としている。さらに「優秀な教員」評価システム確立の意義は、教員の人事管理のあり方を、学校の教育力の向上を目指して改善していくことにあるとしている。

佐藤(2004)²¹は、各都道府県及び指定都市教育委員会に調査票を郵送し、都道府県における優秀教員制度を調査している。佐藤によれば憂愁教員評価制度を実施している教委の評価制度は3つのタイプ(①従前制度継続型、②従前制度見直し型、③新評価システム型)に分類できるとした。表彰制度の目的は、規則・要綱当から5つ(①功労・実績の顕彰、教育の発展・振興、③教員模範の推奨、④職務意欲の高揚、⑤資質の向上)に分けられた。表彰制度の法的根拠は教育委員会規則、要綱・要領、訓令、内規であった。ついで担当者の表彰制度に関する意識を調査したところ、表彰者をどう活用し、昇進や給与などで何らかの処遇を与えることが課題であると考えているようだという結果を得た。まとめとして佐藤は、この制度が教員の給与や処遇に十分に反映されていない現状に触れ、工夫の余地として給与や処遇だけでなく人事マネジメントへの評価の活用を示唆し、表彰制度受け入れの素地として教員の横並び意識の改革が重要課題であるとしている。

2. 各県の状況

(1) 教員評価に関わる状況

教員評価に関しては、現在すでに全国的に広まっている。それは東京都の「教職員人事

考課制度」を嚆矢とし、国の積極的な導入促進政策（文部科学省による、平成 15 年から 17 年度における可及的速やかな教員評価改善の指示）によって広まったものである。その最大の特徴が「自己申告に基づく目標管理」と「業績評価」の 2 本立てとなっていることである。加えて、狙いを「成績評定」ではなく、「能力開発」としていることも指摘できる。しかし教員の反対にあうなどの阻害要因があり、すべての教育委員会が新しい教員評価を実施するという段階にはまだ到達していない。実施の形態は、文部科学省の資料によれば「新しい評価システムを法令に基づく勤務評定として実施」している教育委員会と、「新しいシステムと従来の勤務評定を併用（試行も含む）」している教育委員会に二分される²²。

年間の流れは、およそ以下のようなものであると指摘できる。まず、教員は事故目標の設定を行い、管理職等と面談を行う。目標が決定した後でも、進捗状況の確認を行い、ここで目標の修正をする教育委員会もある。年度末に自己評価をし、評価者と被評価者が面談を行った後、評価者の評価が行われる。教科者による評価の開示による教職員へのフィードバックは必ずしも必須ではない。それらの評価をもとに、次年度への反映が行われる。

教員評価制度については網羅的な表はあまり存在しないため、報告者が調査した範囲の制度に関する別表として添付する（別表）。

（2） 指導力不足教員に関わる状況²³

「指導力不足教員」認定制度とは、各教育委員会の定義によって指導力不足とされた教員を「指導力不足教員」と認定し、特別研修を行った上で「現場復帰」「再研修」「免職および採用」「分限処分」に振り分ける制度である。

現在「指導力不足教員」認定制度は、平成 19 年に政令指定都市となった新潟市および浜松市を除く 62 の都道府県・指定都市の教育委員会において制度化されている（平成 19 年 4 月 1 日時点）。新潟市および浜松市は、平成 19 年度中に整備を行うとしている。その制度内容は判定基準の有無、研修期間の長短、判定委員会の構成員、「指導力不足教員」定義の文言などにおいて詳細は多様である。しかしおおよそ以下のようなことが指摘できる。

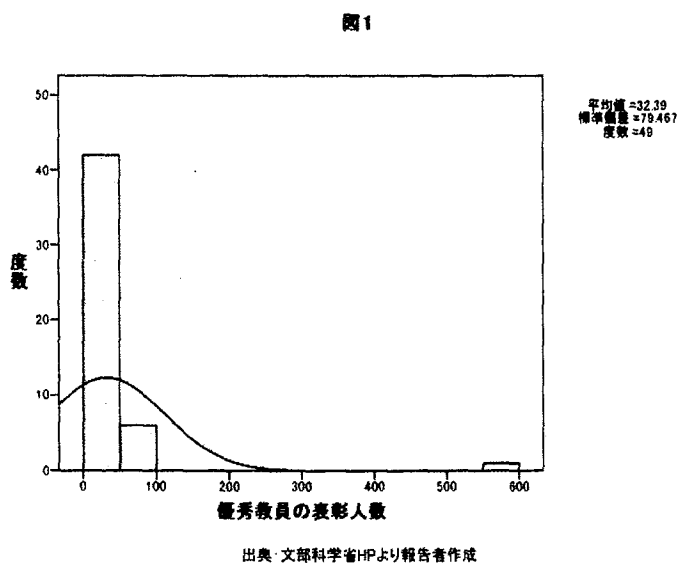
各教育委員会は、おおむね次のような「指導力不足教員」認定のシステムを作り上げている。まず、「指導力不足教員」を認定する。認定の際には、すべての教育委員会において「指導力不足教員」の認定を行う委員会や審議会を設置する。認定を受けた教員には、抱える問題に応じた特別な研修がなされる。研修は期間を区切って行われ、一定の期間が経過後、その後の処遇を決定する審査が行われる。処遇は「現場復帰」「再研修」「免職+採用」「分限処分」の 4 つに分かれる。

各教育委員会の定義を見比べると、以下の 5 つの傾向が見られた。第 1 に、「専門性の欠如」は、制度を導入した全ての教育委員会の定義の中に入っている。第 2 に、「人間性の欠如」を定義に含めている教育委員会のグループがある。第 3 に、「社会性の欠如」についても、定義に含めている教育委員会のグループがある。第 4 に、「疾病」については、「疾病等（精神疾患を含む）を理由とする指導力の低下」を指導力不足教員の定義に明記している教育委員会のグループと、「疾病等を原因とするものは除く」と定義に明記している地方自治体のグループがある。「疾病等を原因とする指導力の低下」を定義に含むと明記している教育委員会は福島県、大阪府、高知県、大分県、宮崎県、島根県、北九州市、広島市、

堺市の8教育委員会である。地方公務員法第28条2項「心身の故障のため、職務の遂行に支障があり、又はこれに堪えない場合」に該当する場合には「その意に反して、これを降任し、又は免職することができる」、すなわち分限処分が行えるとしている。これでは、心身の故障のために職務の遂行に支障がある教員をどちらの制度でも処分できることになってしまうが、この点について文科省は166回国会において「確認を致しましたところ、いずれも、まずその教員の指導が不適切な状態について、その原因に関係なくまず幅広く対象とすると。その上で認定の過程の中で精神疾患等が疑われる場合は医師の診断を受けさせ、精神性疾患が明らかになった場合には、その教員は指導改善研修の対象とするのではなく、医療的措置を講じることとしているとのことをごぞいしました。すなわち、この場合、例えば地方公務員法の第28条第2項に基づく分限退職処分といったようなことになることが考えられるわけでございます」と弁解しており、分限処分と「指導力不足教員」認定制度との整合性が保たれている。第5に、「人事上の措置が必要」ということに言及しているグループがある。

その他として、「指導力不足教員」の定義に「適格性」の文言を入れているのは大阪府、鳥取県、香川県、高知県、大阪市、堺市、広島市の7教育委員会である。

(3) 優秀教員の表彰に関わる状況²⁴



優秀教員表彰の取り組みは、47都道府県教育委員会及び17指定都市教育委員会のうち、平成19年4月1日時点で50教育委員会である。平成17年度より4増えている。うち、12教育委員会が給与上の措置を設け、8教育委員会が給与上の措置以外の措置を設けている。なお、整備予定の教育委員会は10（青森県、山形県、長野県、静岡市、愛知県、島根県、福岡県、さいたま市、千葉市、新潟市）

あり、未定である教育委員会は4（秋田県、新潟県、山梨県、浜松市）である。優秀教員の表彰の呼称については各教育委員会でばらつきがあり、表彰に伴う給与上の優遇措置として最も多いのが特別昇給（9自治体）であり、ついで勤勉手当（4自治体）であった²⁵。表彰人数についてはばらつきがあり、最低人数の0人の自治体3つ（岐阜県、三重県、鹿児島県）あり、最高人数は京都市の555人。人数を提示していない教育委員会を欠損値として省いて作成した度数分布表が図1である（N=49）。これをみてもわかるとおり、京都市の表彰者数は軍を抜いて多いものとなっている。全体の傾向としては、50人以下の県がほ

とんどであると言える。

優秀教員の表彰の呼称はさまざまであり、「優秀教職員表彰」「優秀教員表彰」「教育関係功労者賞」等ある。

また、グループ表象が 14 教育委員会に上っている。現職教員へのインタビュー調査により、教員自身は「どうしてあの教員が表彰されるのかわからない」というように、優秀教員の表彰の妥当性について必ずしも納得しているわけではない。その背後には教育効果は個人の功績によってのみなりたつのではなく、教員グループの協同によって成り立つという意識があると思われる。グループ表彰はそのような教員の意識に配慮したといえる。

おわりに

まず、第 1 章の傾向について述べる。第 1 節から第 3 節までの先行研究から指摘できるのが、教員評価に関する先行研究の層の厚さと、「指導力不足教員」認定制度及び優秀教員評価制度に関する先行研究の偏り及び層の薄さである(表 1)。その要因の一つとして、まず他の学問領域及び外国での研究の蓄積が挙げられる。教員評価や人事考課は、先行研究でも指摘があったように企業の業績主義を参考として

(表 1) CiNii(論文検索情報ナビゲータ)による検索結果

検索語	検索結果(件)
教員評価	336
教員 人事考課	162
教員 業績評価	133
指導力不足教員	172
問題教員	23
不適格教員	14
優秀教員	12

出典: CiNii 検索結果より筆者作成

いる。そのため経営学等においてすでにある程度の研究の蓄積や体系化がなされており、したがって教員評価を研究する際の視座を比較的容易に得ることができる。しかし、特に指導力不足教員制度のような制度は他の学問領域ではあまり研究されていない。したがって先行研究は喫緊の対応策・防止策・原因究明こそ近年多くなされているものの、研究の体系化においては比較的立ち遅れているのである。その他の要因として、制度の性質も挙げられよう。教員評価は比較的肯定的な印象を持たれるのに対し、「指導力不足教員」認定制度はその歴史的経緯もあって「教員の排除」という否定的印象をもたれがちであるし、優秀教員評価制度は教員の横並び意識という背景もあって積極的意味付けがあまりなされず、制度導入自体が遅れている。したがって事例の蓄積の差が生じていると考えられる。

第 2 章に関しては、細部には違いがみられたもののどの制度でも多くの共通点が見られた。これに関しては、伊藤修一郎の動的相互依存モデル²⁶を使用して説明できる可能性がある。確かに、制度導入に際して各教育委員会にて組織された検討委員会は、ほぼ先行自治体の事例を参考として資料にしている。これによって、各自治体の制度は、細部では違いがあるものの、大筋で似通っているものになるのであろう。

- 1 八尾坂修編『教員人事評価と職能開発—日本と諸外国の研究—』風間書房、2005
- 2 佐藤全・坂本孝徳編『教員に求められる力量と評価<日本と諸外国>—公立学校の教員はどこまで評価できるか—』東洋館出版社、1996
- 3 勝野正章『教員評価の理念と政策—日本とイギリス—』エイデル研究所、2003
- 4 勝野前掲書、140 頁
- 5 勝野正章「教員評価と教師の専門職性」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報 教師教育の総括と 21 世紀の教師教育を展望する—教師の資質能力を問う—』vol. 10、2001、61-66 頁
- 6 基礎的資料を含む文献等として、たとえば次のようなものがある。
八尾坂修編『新たな教員評価の導入と展開(教職研修総合特集 読本シリーズ No. 168)』教育開発研究所、2006
矢口仁「教員評価の現状と課題—東京都の「人事考課制度」を通して—(実践事例①)」『学校運営』2月号、2007、12-15 頁
佐藤全編『教員の人事考課読本(教職研修総合特集 読本シリーズ 141号)』教育開発研究所、2000
「特集2 「的確な教員評価」のキーポイント」『総合教育技術』
- 7 日渡円「宮崎における教員評価—教員評価と課題(課題研究 2)」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』vol. 33、2007、257-260 頁
- 8 笹田茂樹「東京都人事考課制度に関する一考察」関西教育行政学会編『教育行財政研究』vol.32、2005、25-35 頁
- 9 石元浩子「教員のライフコースに即した教員評価制度の在り方に関する一考察」東京大学『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』vol. 22、2003、37-52 頁
- 10 清原正義「教員評価制度導入をめぐる問題」日本教育政策学会『日本教育政策学会年報』vol. 11、2004、35-42 頁
- 11 佐藤全・松澤杏「政策過程から見た教員評価制度の特質と課題 (<特集>教育改革と評価のダイナミズム)」日本教育社会学会編『教育社会学研究』vol. 72、2003、95-105 頁
- 12 諏訪英広「教員評価施策に関する教員の意識—小中高の比較検討—」山陽学園短期大学『山陽学園短期大学紀要』vol. 48、2006、16-27 頁
- 13 浦野東洋一編「東京都公立学校校長・教員アンケートの結果から」堀尾輝久・浦野東洋一編『東京都の教員管理の研究』同時代社 を指している。
- 14 諏訪英広「教員評価施策に関する調査研究—小学校教員を中心に—」川崎医療福祉大学『川崎医療福祉学会誌』vol. 16、2007、353-363 頁
- 15 林孝「学校評価・教員評価による学校経営の自律化の可能性と限界」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』vol. 48、2006、16-27 頁
- 16 八尾坂修編『「指導力不足教員」読本(教職研修総合特集 読本シリーズ 146号)』教育開発研究所、2001
- 17 鈴木義昭『教員改革 「問題教員」と呼ばれる彼らと過ごした三年間』東洋出版、2006
- 18 河上婦志子「第三章 教員の役割と適格性」市川昭午監修『学校改善と教職の未来』教育開発研究所、1990
- 19 八尾坂修「第 14 章 指導力不足教員をめぐる現状と支援策」八尾坂修編『教員人事評価と職能開発—日本と諸外国の研究—』風間書房、2005
- 20 金子照基「優秀教員への処遇・表彰」八尾坂修編『「指導力不足教員」読本(教職研修総合特集 読本シリーズ 146号)』教育開発研究所、2001
- 21 佐藤春雄「優秀教員評価精度とその活用に関する調査報告—都道府県・指定都市調査から—」八尾坂修編『教員人事評価と職能開発—日本と諸外国の研究—』風間書房、2005
- 22 文部科学省 新しい教員評価システムの取組状況(平成 18 年 10 月現在)
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/031/06111414/004.htm)

(最終閲覧日 2008/03/21) を参考にした。

23 文部科学省「指導力不足教員の人事管理に関する取組等について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/09/07091303/001.htm) (最終閲覧日
2008/03/21) を参考にした。

24 具体的数字などは、文部科学省「優秀な教員の表彰等の取組について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/09/07091303/002/001.htm) (最終閲覧日
2008/03/21) を参考とした。

25 ただし、1自治体で両方の制度を用意している教育委員会は、「特別昇給」と「勤勉手
当」の両方でカウントした。

26 動的相互依存モデルは、自治体の行動原理を3つの鍵概念によって説明する。3つの鍵
概念とは「内生条件への対応」「相互参照」「横並び競争」である。後続自治体の政策内容
は先行自治体の政策内容を参照して決定される。後続自治体の政策内容は「引き写し」「模
倣プラスアルファ」「いいとこ取り」「インスピレーション」の四つの類型に分類される。

「引き写し」とは、モデルとする政策の内容をそのまま移転することである。「模倣プラス
アルファ」とは、モデルとする先行自治体の政策の基本は踏襲しつつも、部分において独
自の工夫を加えることである。「いいとこ取り」とは、複数の先行自治体の政策を参照し、
それぞれの政策から好都合な部分を移転して一つの政策とすることである。「インスピレー
ション」とは、先行自治体の発想のみを参照して、政策手段は自前で構想することである。

伊藤修一郎『自治体発の政策革新 景観条例から景観法へ』木鐸社、2006年を参考とした。

(別表)各教育委員会の教員評価制度

都道府県・指 定都市名	実施	自己 申告	自己評価	評価対象	評価要素	評価方法
北海道	実施予 定			学習指導、生徒指導、校務分掌 等、学校設定項目	意欲、能力、実績	3段階
青森県	H20か ら実施 予定	有		学習指導、学級経営・生徒指導 等、学校運営	意欲は共通、学習指導、学級経営・生徒指 導等、学校運営は能力と実績	5段階、総評
岩手県	試行					
宮城県	○	有	有	教科指導、教科外指導、校務処理	実績、意欲	5段階
秋田県	○	有	有	学級経営、教科等の指導、生き方 指導、生徒指導、校務分掌、総合 的な学習の指導、研修、その他	規律性・責任感、積極性、協調性、目的・課 題意識、計画性、忍耐力・継続性	5段階絶対 評価、記述
山形県	試行					
福島県	○	有	有	教科指導、教科外指導、学校運営	各職区分で実績、能力、共通で意欲	5段階
茨城県	試行	有	3段階	学習指導、学級経営及びその他の 指導、学校運営		5段階
栃木県	○	有	有	学習指導、児童・生徒指導、参画・ 経営、意欲・態度	能力・行動、目標・成果	3段階

群馬県	○	有	有		能力、実績、意欲	5段階
埼玉県	○	有	有	教科指導等、学年・学級経営等、 その他の校務等	教科指導等については「指導家池区の作成・改善」「学習指導と評価」、学年・学級経営等については「学年・学級経営」「生徒指導等」、その他の校務等については「校務分掌等」	5段階評価
千葉県						
東京都	○	有	成果と課題を記述	学習指導、生活指導・進路指導、 学校運営、特別活動・その他	能力、情意、実績	絶対評価と 相対評価(3 段階)
神奈川県	○	有	3段階	(職務分類)教科指導、教科外指導、 学校運営	学校指導・学校運営については「能力・実績」、「意欲」は共通	記述評価と 合わせて絶対 評価による5 段階
新潟県	H20 から実施 予定					
富山県	○	有	有			
石川県	○	有	有		意欲、能力、実績	
福井県	○					
山梨県	○	有	有	教科指導、教科外指導、学校運営 への参画	業績、能力	各項目五段階
長野県						
岐阜県						
静岡県	試行					
愛知県	試行					
三重県	試行					
滋賀県	審議中					
京都府	○					
大阪府	○	有	3段階	学習指導、児童生徒指導、学校運営		
兵庫県	○	有	3段階	学校運営の企画調整・教職員の育成支援、 学習指導等、生徒指導(生活指導)・ 進路指導等、学級経営等、学校運営・ 校務の処理		5段階
奈良県	○	有				
和歌山県						

鳥取県	○	有	5段階		意欲、能力、実績	5段階
島根県	○	有	有	学習指導、生徒指導・進路指導、 学校運営、自己管理	意欲・姿勢、能力、実績	5段階
岡山県	○	有		教科等の指導、教科等以外の指 導、校務分掌等		
広島県	○	有	有	学習指導、学習指導以外の分野、 研究・研修	能力、意欲、実績	5段階の絶 対評価
山口県	施行	有	有	学習指導、生徒指導等、校務分掌 等	実績、能力、意欲	5段階絶対 評価
徳島県	○	有	有	指導、児童生徒指導等、学級経 営・学校運営・その他	能力、実績、意欲	
香川県	○	有		学習指導、生活指導・進路指導、 校務分掌	意欲・行動特性、能力、実績	要素ごとに5 段階絶対評 価。数値化し 総合評定(5 段階)
愛媛県						
高知県	○	有	4段階	児童生徒理解、教科等の指導、教 科等以外の指導、分掌等運営参 画	態度評価、能力評価、成果評価	項目・要素別 で4段階、総 合評価で4 段階
福岡県	○					
佐賀県	○					
長崎県						
熊本県	○	有	4段階	学習指導、生徒指導、校務分掌他	学習指導は「授業の進め方」「家庭学習の指 導」「指導力向上への取組」、生徒指導は 「日常的指導」「問題行動への対応」「進路指 導」「指導力向上への取組」、校務分掌他は 「分掌運営」「他の教職員との連携」「家庭地 域との連携」「倫理観」	3段階
大分県	H20 か ら実施 予定	有	記述式、5段 階	学習指導、生徒指導・進路指導 等、学校運営・分掌	能力、実績、意欲	3段階、それ を積み上げ て5段階

宮崎県	○	有	職務行動評価は「授業力」「児童生徒理解・指導力」「教職員としての基本姿勢」「学校経営や組織への参画貢献」	授業力は「授業企画力」「授業実践力」「授業評価・改善力」、児童生徒理解・指導力は「児童生徒とのコミュニケーション力」「児童生徒理解力」「児童生徒指導力」、教職員としての基本姿勢は「教委職員としての使命感倫理観」「自己管理能力」、学校経営や組織への参画貢献は「創造的企画力」「組織貢献力」「人材育成力」「外部折衝力」		3段階段階
鹿児島県	○					
沖縄県	○	有	5段階絶対評価	学習指導、学級経営・校務分掌、研究・研修・その他	能力、実績、意欲・態度	5段階絶対評価
札幌市	H20 から実施予定					
仙台市	○		3段階	学習指導、生徒指導、研究・研修		
さいたま市	○	有	有			5段階評価
千葉市	H21 から実施予定					
川崎市	○					
横浜市						
新潟市	検討中					
静岡市	H21 から試行					
浜松市						
名古屋市	○	有	4段階	職務状況は「学校(園)運営」「学習指導」「用事児童生徒の指導」、意欲・能力発揮度は「使命感」「向上心」「協調性」		4段階
京都市	○					
大阪市	○					

堺市	○	有	3段階	学習指導、児童生徒指導、学校運営		
神戸市	試行					
広島市	○	有	有			
北九州市	○					
福岡市	○					

資料編

※資料編では、教員の質向上に関連する調査・統計資料等を収録した。また、「Ⅲ. 教員研修・指導力班研究会報告」の早坂文部科学省教職員課課長補佐の報告資料(P226～)の中で、教員研修に関連する審議会答申の抜粋なども掲載されているので、併せてご参照されたい。

資料編目次

<基本統計>

1. 教員数 (380)

<教員養成・採用関係>

2. 教員免許状取得者数及び教員採用者数、競争率の推移(昭和59年度～平成17年度) (381)
3. 平成17年度取得方法別の免許状授与件数 (385)
4. 特別免許状の授与件数 (386)
5. 平成19年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について(概要)
(387)
6. 平成20年度公立学校教員採用試験の実施方法について(概要) (388)

<研修関係>

7. 初任者研修実施状況調査結果(平成18年度)について (389)
8. 10年経験者研修実施状況調査結果(平成18年度)について (403)
9. 教職経験者研修実施状況調査結果(平成18年度)について (409)
10. 社会体験研修実施状況調査結果について (410)

<公立学校教職員の人事行政関係>

11. 指導が不適切な教員の人事管理に関する取組等について (411)
12. 優秀教員表彰の取組について (429)
13. 民間人校長および民間人教頭の任用状況について (431)
14. 公立学校教員の公募制・F A制等の取組について (441)

※いずれも文部科学省まとめ

1. 教員数 (年次別)

区分	合計	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	中等教育学校	盲学校	聾学校	養護学校	特別支援学校	高等専門学校	短期大学	大学	専修学校	各種学校	(再編) 高等教育	区分
昭和25年度	610,411	8,028	305,520	182,008	82,932	...	1,168	1,791	15	...	...	2,124	11,534	...	15,291	13,658	1950年度
35	823,303	31,330	360,660	205,988	131,719	...	2,055	3,501	534	...	...	6,394	44,434	...	36,688	50,828	60
45	1,016,925	66,579	367,941	224,546	202,440	...	2,682	4,337	5,310	...	3,245	15,320	76,275	...	48,175	94,915	70
55	1,267,044	100,958	467,953	251,279	243,592	...	3,363	4,755	25,373	...	3,721	16,372	102,989	...	26,478	123,082	80
平成2年度	1,361,434	100,932	444,218	286,065	286,006	...	3,381	4,605	36,812	...	4,003	20,489	123,838	20,211	19,312	148,330	90
7	1,353,209	102,992	430,958	271,020	281,117	...	3,528	4,830	43,555	...	4,306	20,702	137,464	36,433	16,304	162,472	95
12	1,320,810	106,067	407,598	257,605	269,027	124	3,459	4,877	49,211	...	4,459	16,752	150,563	37,656	13,412	171,774	2000
15	1,320,436	108,822	413,890	252,050	258,537	380	3,401	4,915	52,778	...	4,474	13,534	156,155	39,764	11,736	174,163	03
16	1,320,752	109,806	414,908	249,794	255,605	470	3,409	4,935	53,912	...	4,473	12,740	158,770	40,663	11,267	175,983	04
17	1,322,460	110,393	416,833	248,694	251,408	560	3,383	4,974	55,275	...	4,469	11,960	161,690	41,776	11,045	178,119	05
18	1,323,418	110,807	417,858	248,280	247,804	818	3,323	4,908	56,826	...	4,471	11,278	164,473	42,171	10,401	180,222	06
19	1,326,480	111,239	418,246	249,645	243,953	1,148	...	...	...	66,807	4,453	11,022	167,636	42,103	10,228	183,111	07
(男)	686,972	6,943	155,859	146,282	175,360	790	...	...	...	27,813	4,186	5,682	137,113	20,717	6,227	146,981	(男)
(女)	639,508	104,296	262,387	103,363	68,593	358	...	...	...	38,994	267	5,340	30,523	21,386	4,001	36,130	(女)
(国立)	71,035	339	1,776	1,652	559	141	...	...	...	1,479	3,950	-	60,991	148	-	64,941	(国立)
(公立)	937,229	25,016	412,509	233,985	184,162	549	...	...	...	65,061	332	941	11,786	2,828	60	13,059	(公立)
(私立)	318,216	85,884	3,961	14,008	59,232	458	...	...	...	267	171	10,081	94,859	39,127	10,168	105,111	(私立)

(注) 1 本務教員数。

2 昭和45年度の合計には、国立養護教諭養成所75人を含む。

3 「(再編) 高等教育」は、大学、短期大学、国立養護教諭養成所及び高等専門学校合計数である。

(資料) 文部科学省「学校基本調査」

2. 教員免許状取得者数及び教員採用者数、競争率の推移(昭和59年度～平成17年度)

	小学校			中学校			高等学校			官・職・養護学校 免許状 取得者数
	免許状 取得者数	採用者数	競争率	免許状 取得者数	採用者数	競争率	免許状 取得者数	採用者数	競争率	
	昭和59年度	29,171	11,386	5.2	88,339	13,485	5.1	80,465	10,363		4.6	3,801
昭和60年度	28,077	11,543	4.8	84,580	12,998	5.1	78,930	7,783	5.8	3,811
昭和61年度	26,695	10,784	4.7	82,956	10,943	5.5	78,902	7,573	5.9	3,731
昭和62年度	26,445	10,510	4.7	82,422	7,673	7.4	77,773	7,769	6.0	4,092
昭和63年度	25,122	13,938	3.5	75,572	9,130	5.4	71,352	7,789	5.6	3,582
平成元年度	25,641	14,039	3.1	76,501	9,509	4.8	74,934	6,774	5.6	3,204
平成2年度	25,487	14,131	2.8	76,143	9,869	4.2	73,888	5,613	5.8	3,039
平成3年度	22,969	10,987	3.2	72,087	7,839	5.0	69,771	4,383	6.4	2,721
平成4年度	22,389	9,413	3.7	71,020	6,499	6.0	68,287	4,321	6.9	2,785
平成5年度	21,801	7,784	4.8	65,376	5,294	8.0	63,589	4,548	7.2	2,630
平成6年度	22,153	6,742	6.2	67,720	5,414	8.8	67,692	4,232	8.7	2,650
平成7年度	22,628	5,772	7.7	70,912	5,759	8.8	72,976	3,641	10.8	2,850
平成8年度	22,440	5,392	8.4	71,397	5,676	9.3	75,402	3,539	10.6	3,065
平成9年度	21,980	4,542	10.1	69,946	4,275	12.3	74,681	3,419	10.9	3,291
平成10年度	20,205	3,844	12.0	64,487	3,110	15.9	70,339	3,181	11.9	3,062
平成11年度	19,401	3,683	12.5	60,625	2,673	17.9	67,562	3,060	13.2	3,220
平成12年度	19,243	5,017	9.3	58,331	2,790	16.0	66,788	3,223	13.4	3,468
平成13年度	17,724	7,787	6.3	51,906	3,871	12.0	65,029	3,044	13.9	3,350
平成14年度	17,646	9,431	5.3	51,003	4,226	11.8	65,411	3,051	13.9	3,238
平成15年度	16,684	10,483	4.8	45,808	4,572	11.8	64,093	2,985	14.1	3,196
平成16年度	16,217	11,522	4.5	48,027	5,100	11.7	68,674	2,754	14.0	3,003
平成17年度	16,576	12,430	4.2	51,190	5,118	11.7	73,509	2,674	13.3	3,170

【出典】教育委員会月報

注1) 「免許状取得者数」は、課程認定大学等における各年度新卒者の教員免許状取得者数である。

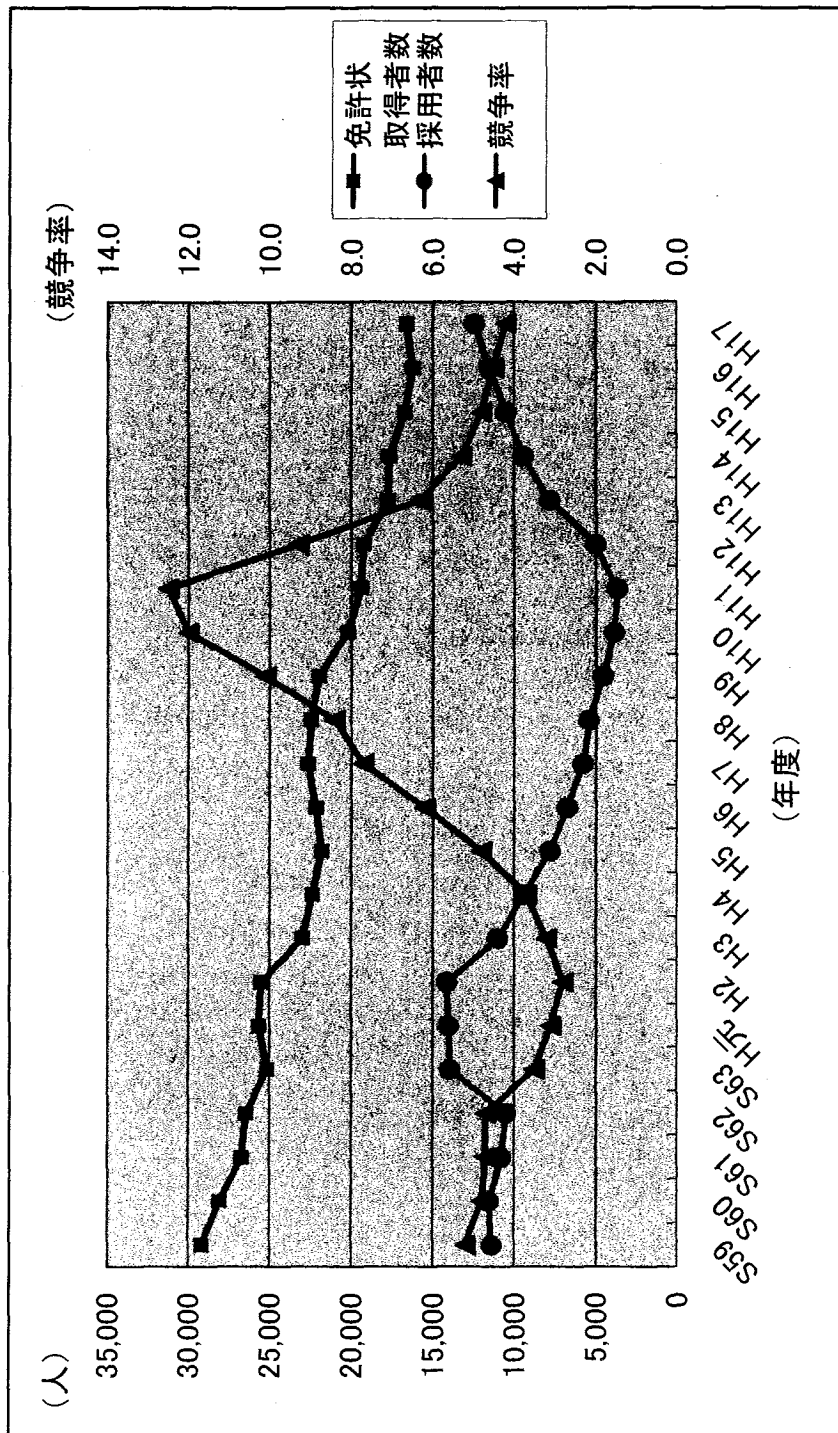
注2) 「採用者数」には、各年度新卒者のほか、既卒者・社会人等も含まれる。

注3) 「競争率」は、受験者数/採用者数で算出している。

なお、試験区分を弾力化(小中高一括、中高一括等)して実施している都道府県・政令市があり、受験者数を小学校、中学校に一括計上するなどしているため、学校種ごとの正確な値ではない。

教員免許状取得者数及び教員採用者数、競争率の推移(昭和59年度～平成17年度) 【小学校】

	小学校		
	免許状 取得者数	採用者数	競争率
S59	29,171	11,386	5.2
S60	28,077	11,543	4.8
S61	26,695	10,784	4.7
S62	26,445	10,510	4.7
S63	25,122	13,938	3.5
H元	25,641	14,039	3.1
H2	25,487	14,131	2.8
H3	22,969	10,987	3.2
H4	22,389	9,413	3.7
H5	21,801	7,784	4.8
H6	22,153	6,742	6.2
H7	22,628	5,772	7.7
H8	22,440	5,392	8.4
H9	21,980	4,542	10.1
H10	20,205	3,844	12.0
H11	19,401	3,683	12.5
H12	19,243	5,017	9.3
H13	17,724	7,787	6.3
H14	17,646	9,431	5.3
H15	16,684	10,483	4.8
H16	16,217	11,522	4.5
H17	16,576	12,430	4.2



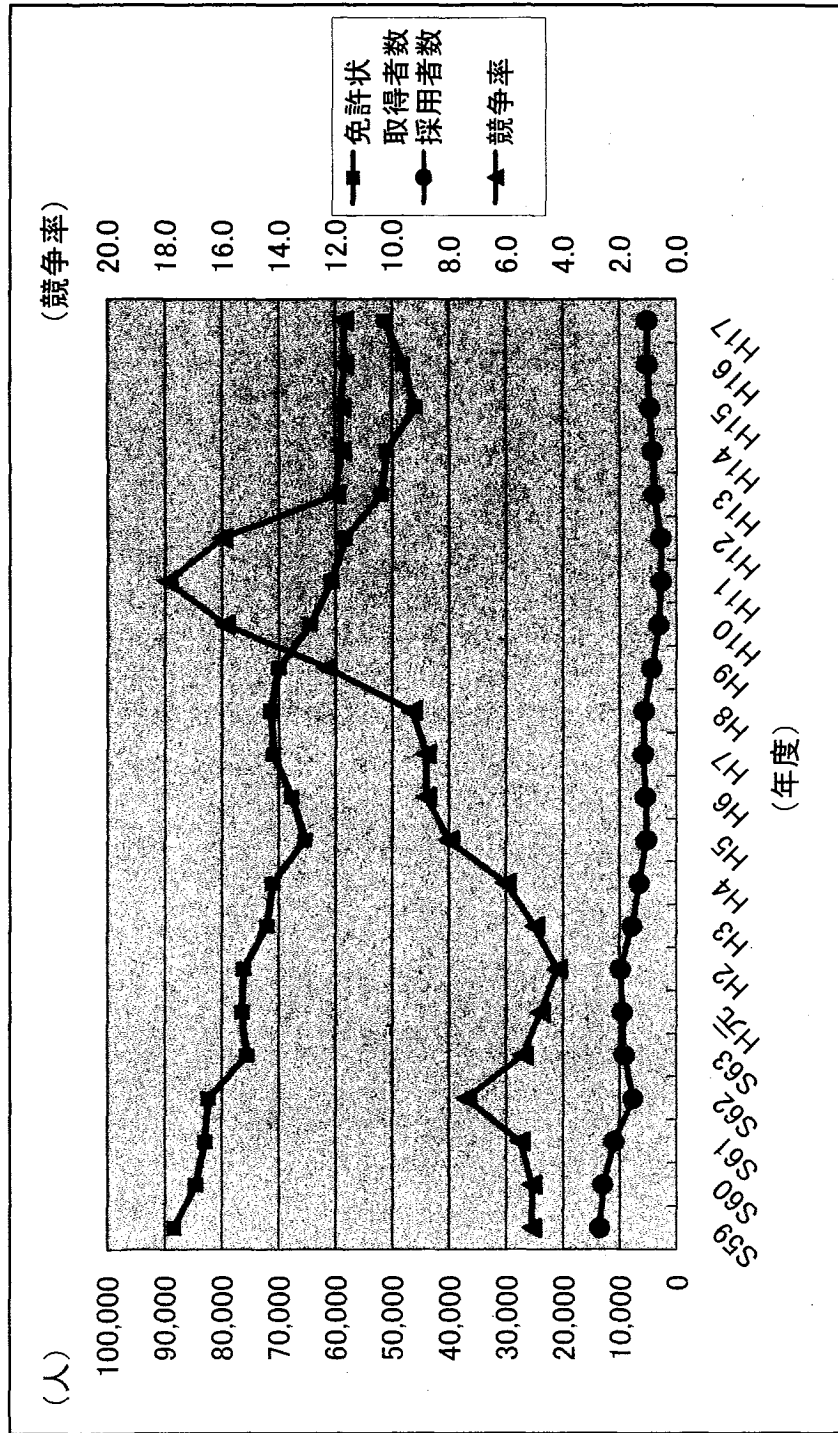
注1) 「免許状取得者数」は、課程認定大学等における各年度新卒者の教員免許状取得者数である。

注2) 「採用者数」には、各年度新卒者のほか、既卒者・社会人等も含まれる。

注3) 「競争率」は、受験者数/採用者数で算出している。
なお、試験区分を弾力化(小中高一括、中高一括等)して実施している都道府県・政令市があり、受験者数を小学校、中学校に一括計上するなどしているため、学校種ごとの正確な値ではない。

教員免許状取得者数及び教員採用者数、競争率の推移（昭和59年度～平成17年度） 【中学校】

	中学校		
	免許状 取得者数	採用者数	競争率
S59	88,339	13,485	5.1
S60	84,580	12,998	5.1
S61	82,956	10,943	5.5
S62	82,422	7,673	7.4
S63	75,572	9,130	5.4
H元	76,501	9,509	4.8
H2	76,143	9,869	4.2
H3	72,087	7,839	5.0
H4	71,020	6,499	6.0
H5	65,376	5,294	8.0
H6	67,720	5,414	8.8
H7	70,912	5,759	8.8
H8	71,397	5,676	9.3
H9	69,946	4,275	12.3
H10	64,487	3,110	15.9
H11	60,625	2,673	17.9
H12	58,331	2,790	16.0
H13	51,906	3,871	12.0
H14	51,003	4,226	11.8
H15	45,808	4,572	11.8
H16	48,027	5,100	11.7
H17	51,190	5,118	11.7



注1) 「免許状取得者数」は、課程認定大学等における各年度新卒者の教員免許状取得者数である。

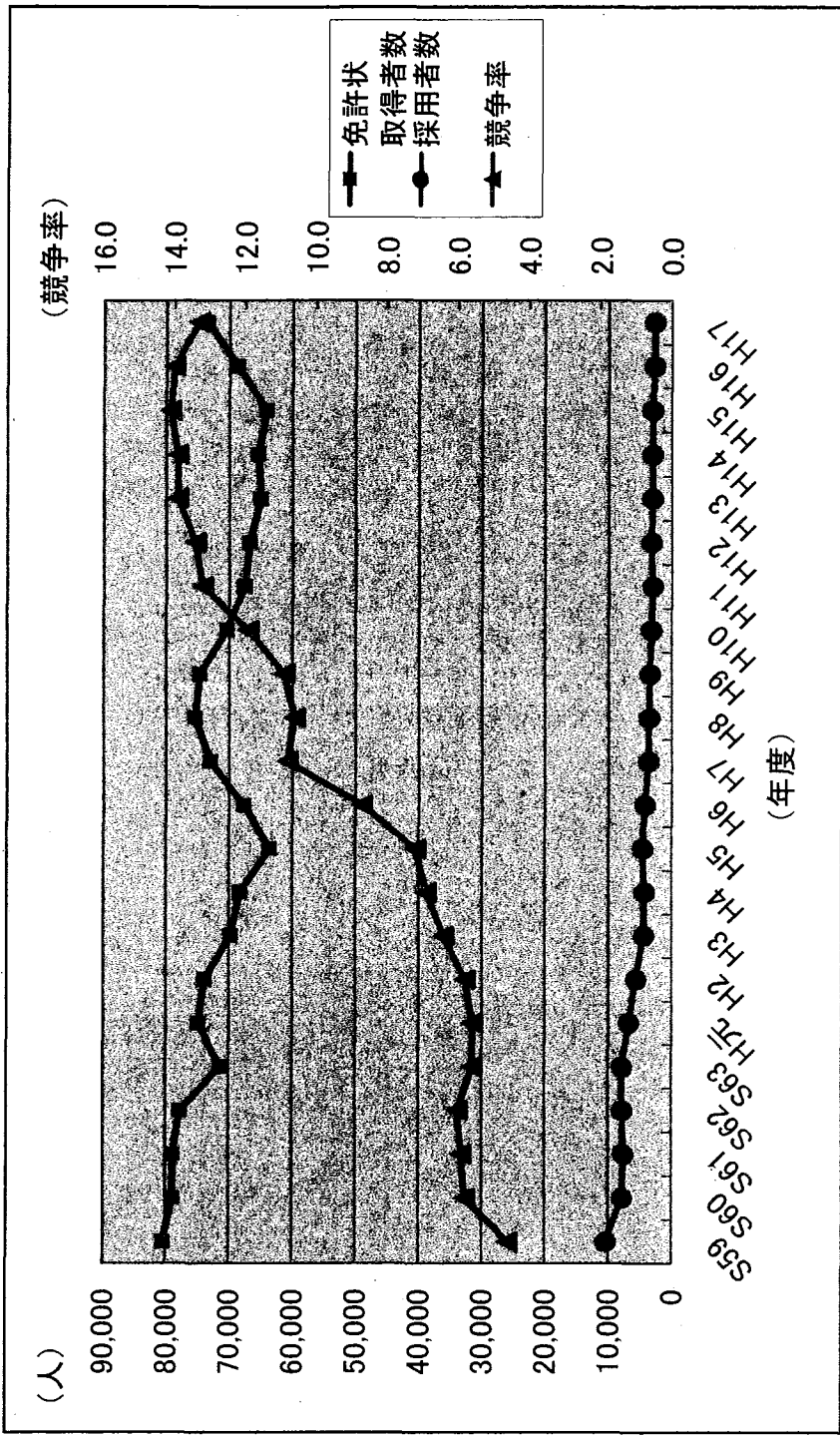
注2) 「採用者数」には、各年度新卒者のほか、既卒者・社会人等も含まれる。

注3) 「競争率」は、受験者数／採用者数で算出している。

なお、試験区分を弾力化(小中高一括、中高一括等)して実施している都道府県・政令市があり、受験者数を小学校、中学校に一括計上するなどしているため、学校種ごとの正確な値ではない。

教員免許状取得者数及び教員採用者数、競争率の推移(昭和59年度～平成17年度) 【高等学校】

	高等学校		競争率
	免許状取得者数	採用者数	
S59	80,465	10,363	4.6
S60	78,930	7,783	5.8
S61	78,902	7,573	5.9
S62	77,773	7,769	6.0
S63	71,352	7,789	5.6
H元	74,934	6,774	5.6
H2	73,888	5,613	5.8
H3	69,771	4,383	6.4
H4	68,287	4,321	6.9
H5	63,589	4,548	7.2
H6	67,692	4,232	8.7
H7	72,976	3,641	10.8
H8	75,402	3,539	10.6
H9	74,681	3,419	10.9
H10	70,339	3,181	11.9
H11	67,562	3,060	13.2
H12	66,788	3,223	13.4
H13	65,029	3,044	13.9
H14	65,411	3,051	13.9
H15	64,093	2,985	14.1
H16	68,674	2,754	14.0
H17	73,509	2,674	13.3



注1) 「免許状取得者数」は、課程認定大学等における各年度新卒者の教員免許状取得者数である。

注2) 「採用者数」には、各年度新卒者のほか、既卒者・社会人等も含まれる。

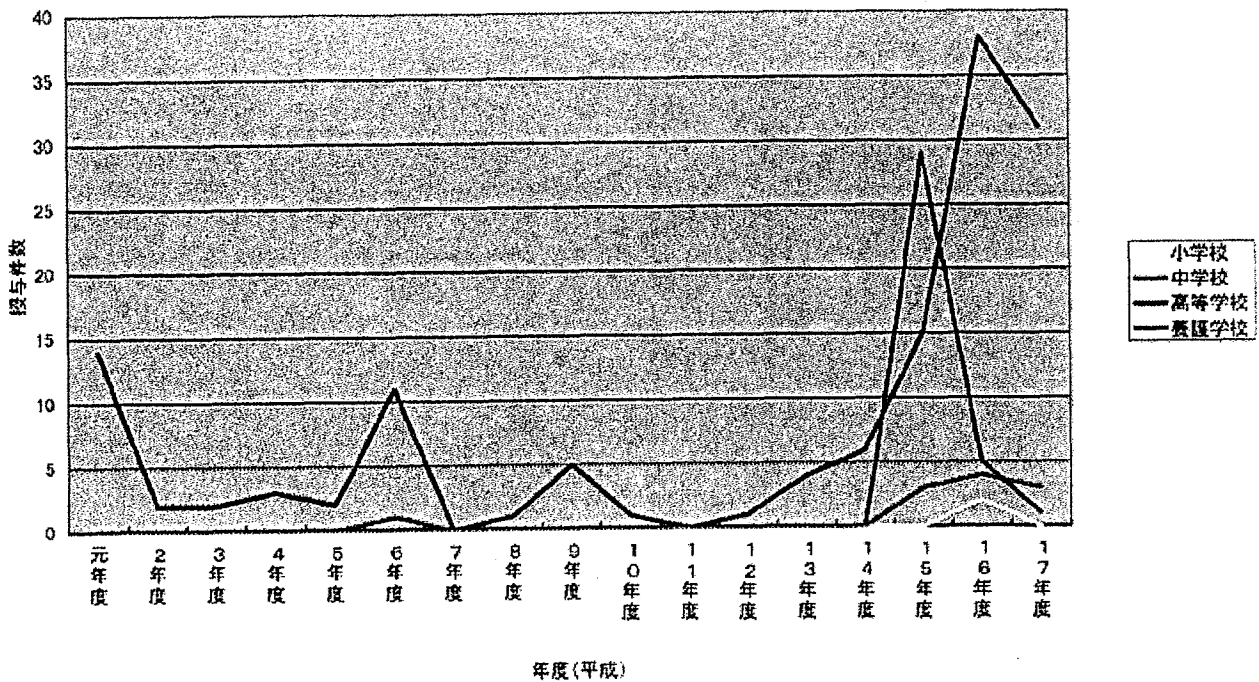
注3) 「競争率」は、受験者数／採用者数で算出している。
なお、試験区分を弾力化(小中高一括、中高一括等)として実施している都道府県・政令市があり、受験者数を小学校、中学校に一括計上するなどしているため、学校種ごとの正確な値ではない。

3. 平成17年度取得方法別の免許状授与件数

区分		小学校	中学校	高等学校	盲学校	聾学校	養護学校	幼稚園	養護教員	栄養教諭	特殊の教科(盲学校の理療等)	計
普	専修免許状											
	大学等における直接養成によるもの	1,263	5,014	7,482	7	34	285	197	51	0		14,333
	現職教育による上位の免許状の取得	186	112	355	0	1	19	3	77	0		753
	その他(旧令の学歴資格によるもの、他教科の免許状の取得等)		9	29						0		38
	計	1,449	5,135	7,866	7	35	304	200	128	0		15,124
通	一種免許状											
	大学等における直接養成によるもの	15,281	47,664	72,574	54	144	2,523	9,147	1,898	22		149,307
	現職教育による上位、隣接校種の免許状の取得	1,577	394	154	16	20	197	192	569	0	7	3,126
	教員資格認定試験によるもの			4							73	77
	その他(旧令の学歴資格によるもの、他教科の免許状の取得等)		359	2,170						1,216	30	3,775
	計	16,858	48,417	74,902	70	164	2,720	9,339	2,467	1,238	110	156,285
免	二種免許状											
	大学等における直接養成によるもの	5,618	3,685		0	5	494	36,984	1,122	2		47,910
	現職教育による上位、隣接校種の免許状の取得	1,027	118		366	515	3,933	31	11		9	6,010
	教員資格認定試験によるもの	312						109				421
	その他(旧令の学歴資格によるもの、他教科の免許状の取得等)	0	308		0	8		4	908	763	1	1,992
	計	6,957	4,111		366	528	4,427	37,128	2,041	765	10	56,333
許	合											
	大学等における直接養成によるもの	22,162	56,363	80,056	61	183	3,302	46,328	3,071	24		211,550
	現職教育による上位、隣接校種の免許状の取得	2,790	624	509	382	536	4,149	226	657	0	16	9,889
	教員資格認定試験によるもの	312		4				109			73	498
	その他(旧令の学歴資格によるもの、他教科の免許状の取得等)	0	676	2,199	0	8	0	4	908	1,979	31	5,805
	計	25,264	57,663	82,768	443	727	7,451	46,667	4,636	2,003	120	227,742
	特別免許状	0	3	31							1	35
	臨時免許状	2,880	1,988	2,421	27	49	282	257	149		38	8,091
	合計	28,144	59,654	85,220	470	776	7,733	46,924	4,785	2,003	159	235,868

4. 特別免許状の授与件数

年度	小学校		中学校		高等学校			養護学校	合計
	私立	公立	私立	小計	公立	私立	小計	公立	
平成元年					3	11	14		14
平成2年度					1	1	2		2
平成3年度						2	2		2
平成4年度					1	2	3		3
平成5年度					2		2		2
平成6年度			1	1	3	8	11		12
平成7年度									0
平成8年度					1		1		1
平成9年度					5		5		5
平成10年度					1		1		1
平成11年度									0
平成12年度						1	1		1
平成13年度					2	2	4		4
平成14年度					4	2	6		6
平成15年度			3	3	8	7	15	29	47
平成16年度	2	2	2	4	17	21	38	5	49
平成17年度		1	2	3	13	18	31	1	35
合計	2	3	8	11	61	75	136	35	184



5. 平成19年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について（概要）

本調査は、平成18年度に各都道府県・指定都市教育委員会（以下「縣市」という）において実施された平成19年度公立学校教員採用選考試験（以下「平成19年度選考」という）の実施状況について、その概要を取りまとめたものである。

1 受験者数について

(1) 平成19年度選考における受験者数の状況

受験者総数は、165,251人であり、前年度比で3,808人(2.4%)の増加となっている。

(2) 受験者数の推移

過去10年間の推移は、平成11年度選考で減少したことを除き、平成10年度選考から増加が続き、平成18年度選考で再び減少に転じたが、平成19年度選考で再び増加に転じた。

2 採用者数について

(1) 平成19年度選考における採用者数の状況

採用者総数は、22,647人であり、前年度比で110人(0.5%)の増加となっている。中学校・養護教諭が増加している。

(2) 採用者数の推移

過去10年間の推移は、平成10年度選考以降減少が続き、平成13年度選考から増加に転じている。

3 競争率(倍率)について

(1) 平成19年度選考における競争率(倍率)の状況

競争率(倍率)は、全体で7.3倍であり、前年度比0.1ポイント上昇となっている。

(2) 競争率(倍率)の推移

過去10年間の推移は、平成10年度選考から年々上昇し、平成12年度選考で最も高い競争率(倍率)となったが、その後、緩和の傾向にある。

区分	応募者数	受験者数	採用者数		競争率 (倍率)
			女性(内数)	女性(内数)	
小学校	59,193 (57,312)	53,398 (51,763)	32,211 (32,113)	11,588 (12,430)	4.6 (4.2)
中学校	69,251 (68,139)	60,527 (59,879)	29,215 (30,179)	6,170 (5,118)	9.8 (11.7)
高等学校	41,395 (40,368)	36,445 (35,593)	13,863 (13,677)	2,563 (2,674)	14.2 (13.3)
特別支援学校	6,839 (6,679)	6,215 (6,012)	4,036 (4,011)	1,413 (1,480)	4.4 (4.1)
養護教諭	9,409 (9,210)	8,362 (8,196)	7,964 (7,913)	840 (835)	10.0 (9.8)
栄養教諭	315 (-)	304 (-)	299 (-)	73 (-)	4.2 (-)
計	186,402 (181,708)	165,251 (161,443)	87,588 (87,893)	22,647 (22,537)	7.3 (7.2)

* 下段 () 内の数値は、平成18年度のものである。栄養教諭は平成19年度より調査対象。

6. 平成20年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について（概要）

本調査は、平成19年度に全64都道府県・指定都市教育委員会（以下「県市」という。）において実施された平成20年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について、その概要を取りまとめたものである。

各県市においては、従来から採用選考方法の工夫・改善について様々な取組がなされてきたが、平成20年度公立学校教員採用選考試験においても、得意分野を持つ個性豊かで多様な人材を幅広く確保するため、選考方法の多様化、選考尺度の多元化等について積極的な取組が一層なされていることがうかがえる。その主な取組は以下のとおり。

1 実技試験

小学校の受験者に対しては、ほぼ全ての県市で何らかの実技試験が行われている。中・高等学校の受験者に対しても、実技に重点が置かれる教科を中心に、ほぼ全ての県市で何らかの実技試験が行われている。

（単位：県市数）

区分	小 学 校					中・高等学校
	水泳	体育実技	音楽	図画工作	英会話	英語(英会話)
平成20年度	57	52	51	16	9	63

2 面接試験

面接試験は従来から広く実施されており、本年度も全県市で実施されている。各県市とも、教員としてふさわしい資質や使命感、意欲、適性等を的確に評価するため、面接の回数、時間、方法、面接担当者の構成などについて、様々な工夫を凝らしていることがうかがえる。

（単位：県市数）

区分	実施状況			実施方法			民間人面接官	
	1次	2次	両方	個人面接	集団面接	両方	民間企業	臨床心理士、 スクールカウンセラー
平成20年度	46	63	45	64	58	58	42	23

3 模擬授業・場面指導

模擬授業は、面接における実施も含め、52県市で実施されている。

また、場面指導は30県市で、指導案作成は18県市で導入している。

4 社会人経験等

民間企業経験や教職経験等の様々な社会人経験について積極的に評価し、多様なバックグラウンドを持った優れた人材を確保するため、受験年齢制限の緩和や特定の資格や経歴を持つことによる試験免除、社会人を対象とした特別選考等を実施している例がある。

<特別選考の実施状況>

（単位：県市数）

	英語の資格	スポーツ・芸術	社会人	教職経験者等
平成20年度	9	19	27	20

初任者研修実施状況調査結果（平成18年度）について

本調査は、平成18年度の各教育委員会における「初任者研修」の実施状況について、47都道府県、15指定都市、37中核市教育委員会（以下「県市」という。）を対象に調査し、取りまとめたものである。

【初任者研修の概要】

趣旨：新規採用された教員に対して、採用の日から1年間、学級や教科・科目を担当しながら、教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修を行う

対象者：公立の小学校等の教諭等のうち、新規に採用された者

実施者：各都道府県、指定都市、中核市教育委員会

根拠法：教育公務員特例法第23条

実施内容例：

（校内研修）週10時間以上、年間300時間以上、拠点校指導教員及び指導教員を中心に、主として教員に必要な素養等に関する指導や授業方法等に関する研修を実施

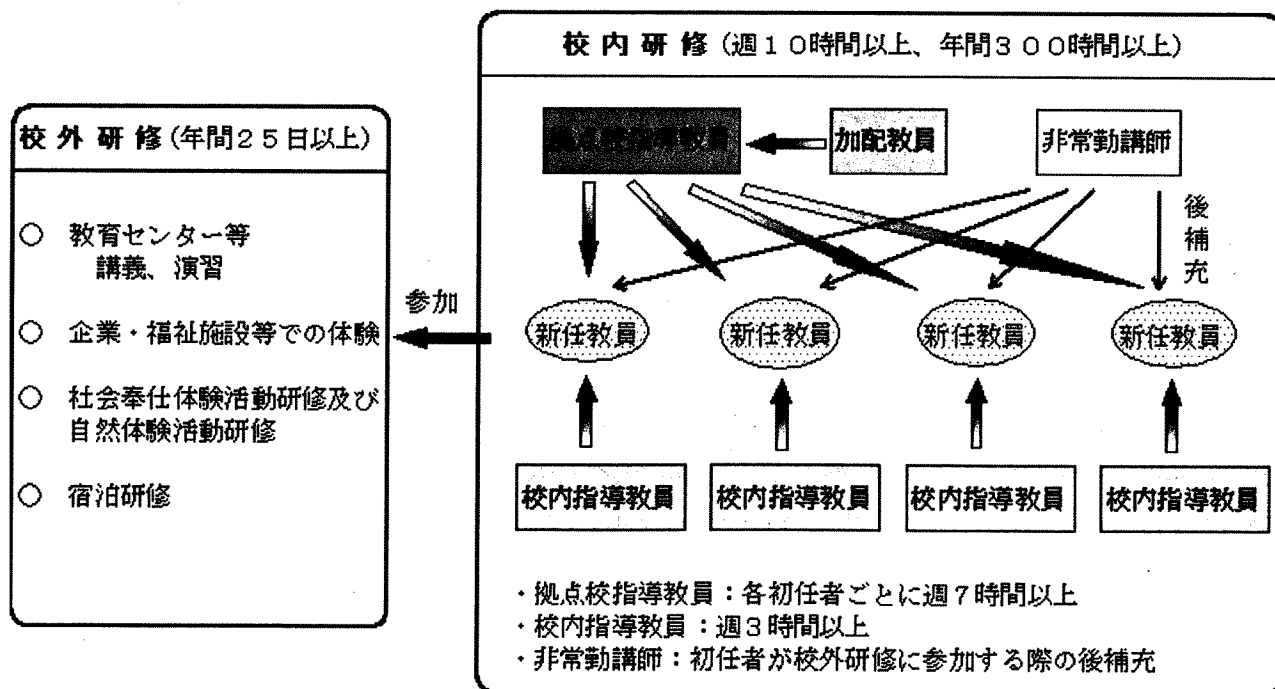
（校外研修）年間25日以上、教育センター等での講義・演習や企業等での体験研修を実施

実施方法：「拠点校方式」（平成15年度より導入）及び「従来方式」で実施

※「拠点校方式」及び「従来方式」

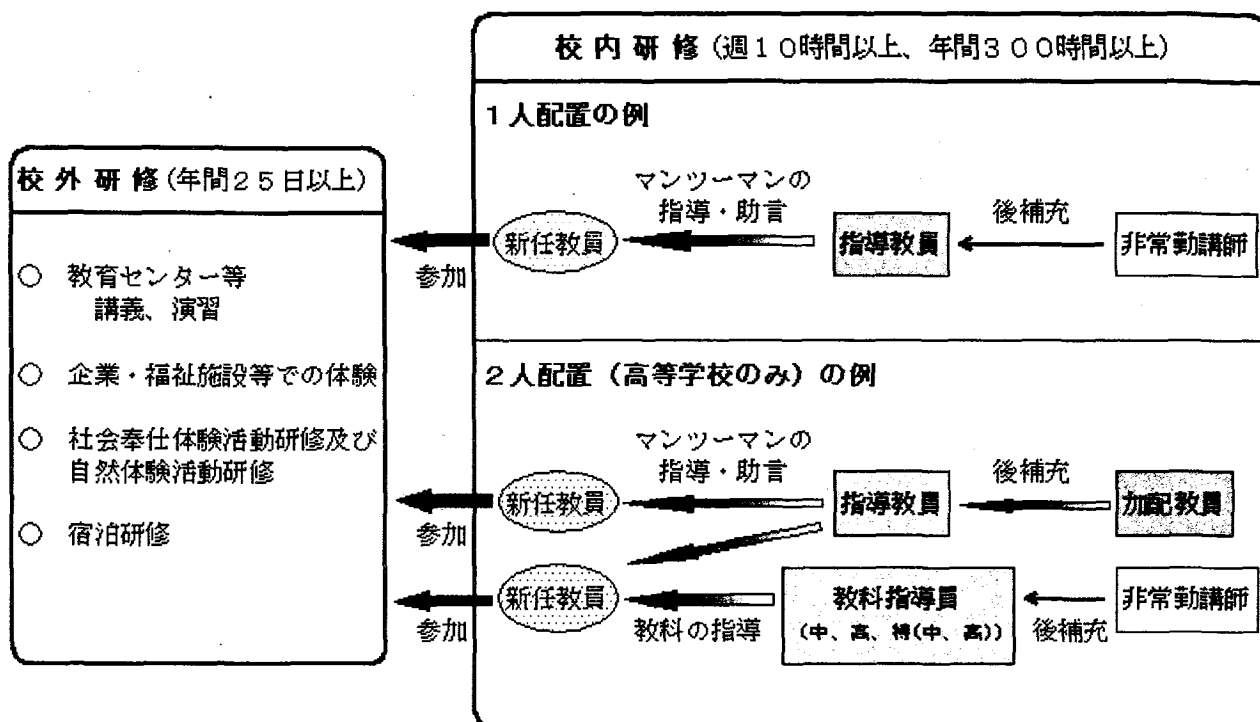
「拠点校方式（小・中・特（小・中）」

- ・初任者研修に専念する教員として初任者4人当たり1人の拠点校指導教員を配置
- ・校内にコーディネーター役の校内指導教員を置き、教科指導、生徒指導、学級経営等、必要な研修分野を初任者配置校の全教員で分担して指導



「従来方式（小・中・特（小・中）の1割（へき地校等），高等学校・特（高）」

・初任者1人ないしは2人当たり1人の指導教員を配置



【調査結果の概要】

1 研修対象者について（調査結果1，2）

初任者研修対象者は，20,442名（小学校11,694名，中学校4,804名，高等学校2,410名，特殊教育諸学校1,533名，中等教育学校1名）である。

このうち，拠点校方式で研修を受けた者は，13,043名（63.8％）で，従来方式で受けた者は，7,399名（36.2％）となっている〔図A〕。

また，約半数（51.6％）の県市において，初任者の配置を人事担当部署のみで行っている。配置する際の留意点は，「教科のバランスを配慮」（82.3％）が最も高く，次いで「学校規模を考慮」，「年齢・男女等職員構成を考慮」，「初任者の受け入れが数年連続しても，初任者を育てる力のある学校に配置」となっている。

2 指導者について（調査結果3，4）

拠点校指導教員は，全国に3,307名おり，そのうち，2,522名が21年以上の教職経験を持ち（再任用者を除く），教員としての経験が長く，指導力がある者を選考していることがうかがえる。また，再任用者は昨年の約1.4倍（18年度216名，17年度154名）となっており，退職者の活用が図られている。

3 研修内容について（調査結果5～9）

研修のシラバス（研修の目標・内容例等）を作成している県市は，77県市（78.6％）で，都道府県で示しているものを準用している市を含めると82県市（83.7％）である。

また，シラバスに示されている内容は，「研修項目」が77県市（78.6％）で最も多く，次いで「研修項目ごとの内容例」が70県市（71.4％）となっている。なお，身に付けたい資質，指導力等の

「研修項目ごとの目標」や「目安となる研修時間」については、昨年より増加して5割台となっている〔図B〕。

校内研修については、「教科指導」や「生徒指導・教育相談」、「特別活動」に関する項目がほぼすべての県市において取り上げられており、次いで「学級経営」や「総合的な学習の時間」に関する内容が取り上げられている。校外研修については、「特別支援教育」や「教科指導」、「生徒指導・教育相談」に関する内容がほぼすべての県市において取り上げられている。

宿泊研修の実施日数は、3.9日間（中等教育学校は3.0日間）となっており、昨年度の4.2日間から減少している。

4 研修方法、評価、その他について（調査結果10～14）

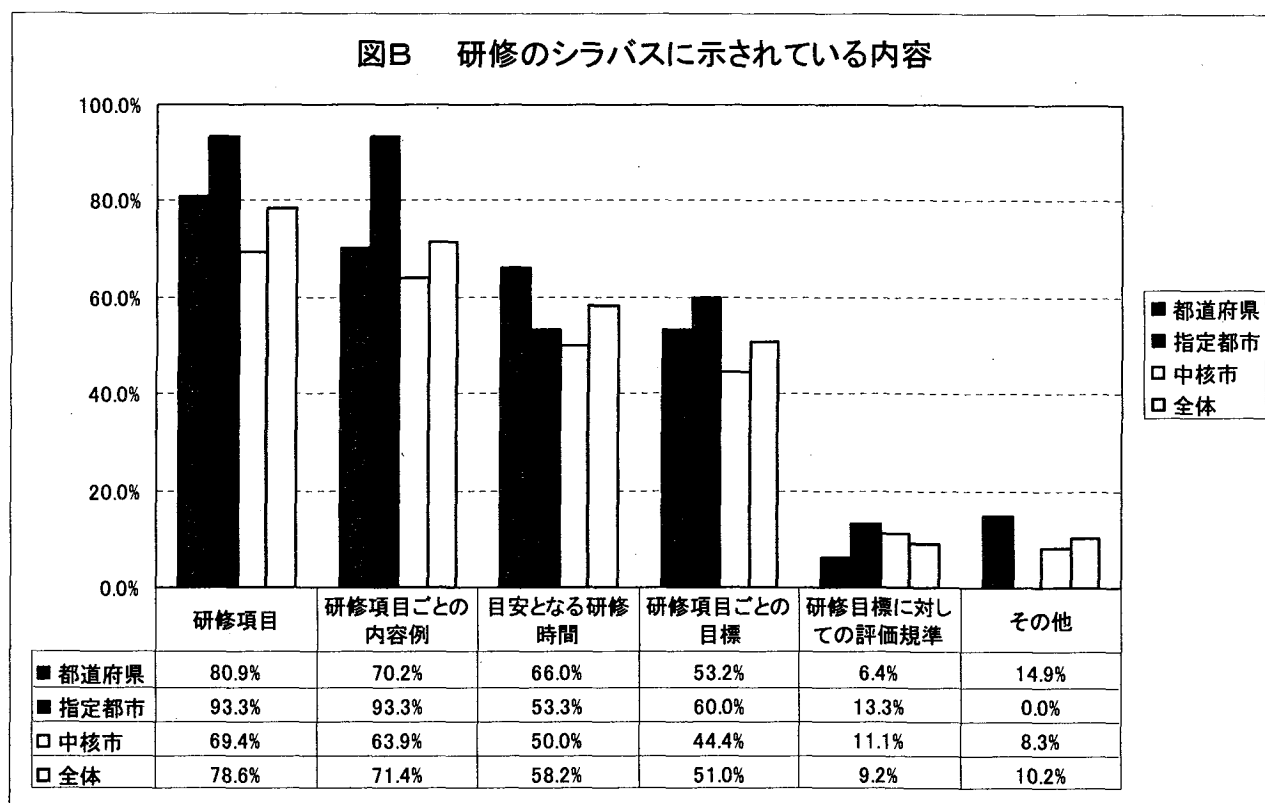
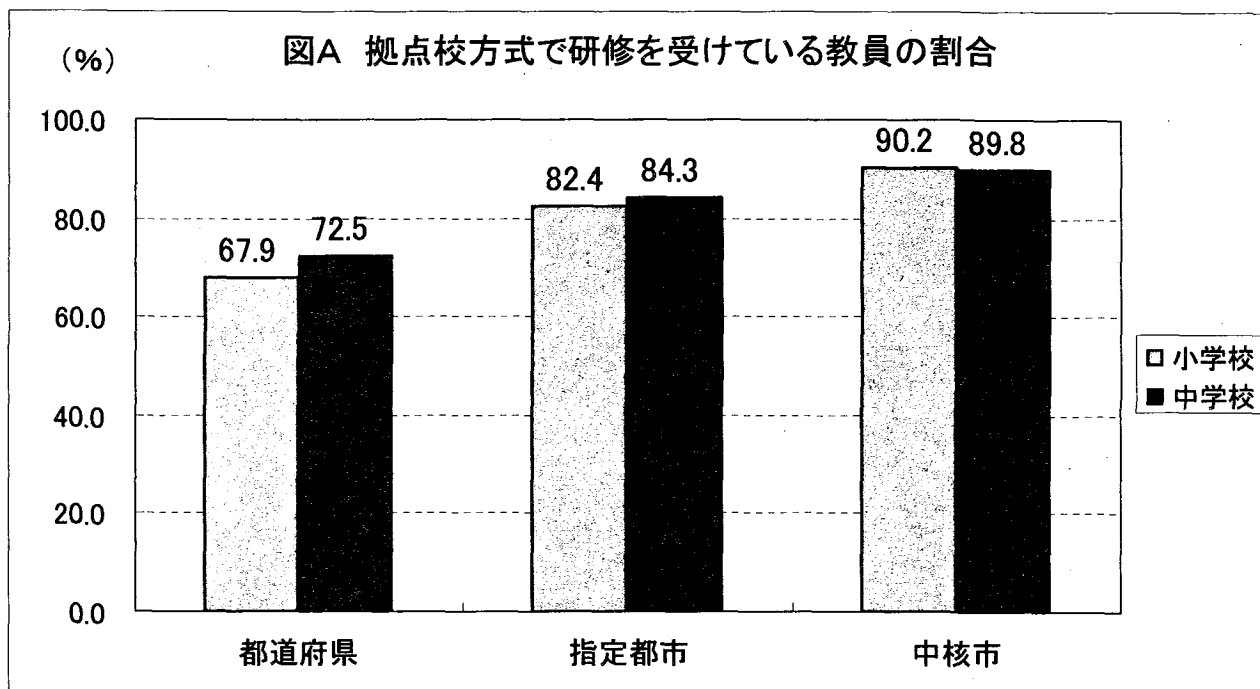
研修の実施に当たり、大学・大学院と連携しているのは、33県市（33.7%）であり、また民間組織の連携については、29県市（29.6%）となっている。今後一層の連携が期待される。

初任者研修の未受講者については、次年度以降に未受講相当講座を受講させる、受講を勧めるをあわせて38県市（38.8%）となっている。

研修内容・方法についての評価は、85県市（86.7%）が研修教員に対するアンケートを実施するほか、74県市（75.5%）が実施協議会等を開催するなど、各自治体において、次年度以降の研修の改善への取組がなされている。また、約半数の県市が研修教員に対する評価を実施し、その結果をその後の指導や研修へ活用している。

また、初任者研修以前に採用予定者を対象とした研修を実施しているのは、31県市（31.6%）である。

なお、具体の調査結果については、以下の表のとおりである。（表の見出し内のカッコ書きは、母数を示す。なお、18年度に初任者研修の対象者がいない県市は含まない。）



初任者研修実施状況調査結果（平成18年度）

1 研修対象者数

		小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
都道府県 (47)	拠点校方式	5,269人 (67.9%)	2,501人 (72.5%)	0人 (0.0%)	685人 (48.3%)	0人 (0.0%)	8,455人 (56.5%)
	従来方式	2,492 (32.1%)	951 (27.5%)	2,333 (100.0%)	733 (51.7%)	1 (100.0%)	6,510 (43.5%)
指定都市 (15)	拠点校方式	2,247 (82.4%)	637 (84.3%)	0 (0.0%)	80 (69.6%)	0 (0.0%)	2,964 (80.9%)
	従来方式	479 (17.6%)	119 (15.7%)	69 (100.0%)	35 (30.4%)	0 (0.0%)	702 (19.1%)
中核市 (36)	拠点校方式	1,089 (90.2%)	535 (89.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1,624 (89.7%)
	従来方式	118 (9.8%)	61 (10.2%)	8 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	187 (10.3%)
総計 (98)	拠点校方式	8,605 (73.6%)	3,673 (76.5%)	0 (0.0%)	765 (49.9%)	0 (0.0%)	13,043 (63.8%)
	従来方式	3,089 (26.4%)	1,131 (23.5%)	2,410 (100.0%)	768 (50.1%)	1 (100.0%)	7,399 (36.2%)
	計	11,694	4,804	2,410	1,533	1	20,442

※ 研修対象者の配置人数別学校数

	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
1人配置校	4,919校 (61.1%)	2,494校 (69.5%)	915校 (56.8%)	243校 (35.2%)	1校 (100.0%)	8,572校 (61.5%)
2人配置校	2,711 (33.7%)	994 (27.7%)	601 (37.3%)	265 (38.4%)	0 (0.0%)	4,571 (32.8%)
3人配置校	352 (4.4%)	84 (2.3%)	90 (5.6%)	57 (8.3%)	0 (0.0%)	583 (4.2%)
4人以上配置校	74 (0.9%)	17 (0.5%)	5 (0.3%)	125 (18.1%)	0 (0.0%)	221 (1.6%)
計	8,056	3,589	1,611	690	1	13,947

※ 研修対象者の学級担任受け持ち者数

	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
担任を受け持っている	11,363人 (97.2%)	2,458人 (51.2%)	301人 (12.5%)	728人 (47.5%)	0人 (0.0%)	14,850人 (72.6%)
担任を受け持っていない	331 (2.8%)	2,346 (48.8%)	2,109 (87.5%)	805 (52.5%)	1 (100.0%)	5,592 (27.4%)
計	11,694	4,804	2,410	1,533	1	20,442

(初任者研修実施都道府県市数)

	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校
都道府県 (47)	47県	47	46	47	1
指定都市 (15)	15市	15	9	12	0
中核市 (36)	35市	36	4	0	0
総計 (98)	97県市	98	59	59	1

※初任者研修対象者がいない県市は除く。

2 初任者研修対象者の人事配置

(1) 初任者の配置における人事担当部署と指導担当部署との連携状況（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	全体 (62)
人事担当のみが担当	25県 (53.2%)	7市 (46.7%)	32県市 (51.6%)
配置校の選定について、指導担当と協議	2 (4.3%)	0 (0.0%)	2 (3.2%)
配置校について、指導担当の考え方を予め伝達	10 (21.3%)	3 (20.0%)	13 (21.0%)
人事担当から照会等があった場合のみ、指導担当は対応	6 (12.8%)	3 (20.0%)	9 (14.5%)
その他一定の範囲内で指導担当と連携	6 (12.8%)	2 (13.3%)	8 (12.9%)

(2) 初任者を配置する際の留意点（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	全体 (62)
初任者の受け入れが数年連続しても、初任者を育てる力のある学校に配置	32県 (68.1%)	10市 (66.7%)	42県市 (67.7%)
都道府県、市町村、教育事務所内等で、全校が均等に初任者を受け入れるよう順番に配置	4 (8.5%)	2 (13.3%)	6 (9.7%)
同一校に連続して配置しないよう配慮	14 (29.8%)	4 (26.7%)	18 (29.0%)
年齢・男女等職員構成を考慮	34 (72.3%)	12 (80.0%)	46 (74.2%)
教科のバランスを考慮	40 (85.1%)	11 (73.3%)	51 (82.3%)
校内の指導体制の確立した学校に配置	27 (57.4%)	7 (46.7%)	34 (54.8%)
校長・教頭の初任者研修に対する理解が深い学校に配置	25 (53.2%)	7 (46.7%)	32 (51.6%)
経験豊かな指導力のある教員がいる学校に配置	24 (51.1%)	7 (46.7%)	31 (50.0%)
2人以上配置のできる学校に配置	9 (19.1%)	1 (6.7%)	10 (16.1%)
学校規模を考慮	39 (83.0%)	10 (66.7%)	49 (79.0%)
拠点校指導教員の近くに配置	20 (42.6%)	4 (26.7%)	24 (38.7%)
非常勤講師の確保がしやすい学校に配置	6 (12.8%)	1 (6.7%)	7 (11.3%)
その他（市町村教委及び学校長との協議により配置など）	4 (8.5%)	2 (13.3%)	6 (9.7%)

(3) 異動の基準となる経過年（平均値）

	校種	都道府県	指定都市	全体
初任者	小学校	3.7年	3.9年	3.8年
	中学校	3.6	4.0	3.8
	高等学校	4.1	4.5	4.3
	特殊教育諸学校	4.1	4.3	4.2
初任者以外の教員	小学校	6.1	6.6	6.4
	中学校	6.0	6.6	6.3
	高等学校	6.6	7.2	6.9
	特殊教育諸学校	6.6	7.1	6.9

3 拠点校方式における拠点校指導教員

(1) 校種ごとの拠点校指導教員の内訳

		小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
教 頭		54人	9人	0人	6人	0人	69人
教諭等	一般教諭	1,673	767	0	135	0	2,575
	教務主任	204	33	0	8	0	245
	学年主任	8	11	0	13	0	32
	研究主任	7	6	0	0	0	13
	その他	85	41	0	31	0	157
小 計		1,977	858	0	187	0	3,022
再任用者		150	65	0	1	0	216
計		2,181	932	0	194	0	3,307

(2) 校種ごとの拠点校指導教員の教職経験年数等別の内訳

		小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
教頭・教諭等	なし	0人	0人	0人	0人	0人	0人
	5年以下	10	7	0	0	0	17
	6～10年	20	25	0	10	0	55
	11～20年	284	174	0	39	0	497
	21年以上	1,717	661	0	144	0	2,522
	小 計	2,031	867	0	193	0	3,091
再任用者		150	65	0	1	0	216
計		2,181	932	0	194	0	3,307

(3) 拠点校指導教員の選考

① 選考の基準についての都道府県・指定都市教育委員会の方針（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	全体 (62)
教員（正式任用）としての経験が長く、指導力がある	40県 (85.1%)	13市 (86.7%)	53県市 (85.5%)
これまでも初任者を指導した経験がある	7 (14.9%)	4 (26.7%)	11 (17.7%)
担当教科が初任者と同一である	14 (29.8%)	6 (40.0%)	20 (32.3%)
将来管理職の候補となりうる教員である	5 (10.6%)	3 (20.0%)	8 (12.9%)
複数の校種・教科の免許状を有している	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (3.2%)
主任（教務主任・学年主任など）経験者である	12 (25.5%)	5 (33.3%)	17 (27.4%)
専修免許状を有している	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (3.2%)
特に方針はなく、各市町村教育委員会が判断している	6 (12.8%)	0 (0.0%)	6 (9.7%)
その他（校長からの推薦、勤務成績が優秀な者など）	7 (14.9%)	7 (46.7%)	14 (22.6%)

② 授業の担当についての都道府県・指定都市教育委員会の方針（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	全体 (62)
原則として、授業は全く担当させない	31県 (66.0%)	6市 (40.0%)	37県市 (59.7%)
原則として、配置されている学校において担当させる	3 (6.4%)	2 (13.3%)	5 (8.1%)
担当させるかどうかは、各市町村教育委員会・学校の判断に任せている	12 (25.5%)	4 (26.7%)	16 (25.8%)
その他（初任者研修以外の分掌は持たせないなど）	4 (8.5%)	3 (20.0%)	7 (11.3%)

4 拠点校方式における校内指導教員

(1) 校種ごとの校内指導教員の内訳

		小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
教 頭		228人	128人	0人	0人	0人	356人
教諭等	一般教諭	1,534	1,178	0	336	0	3,048
	教務主任	3,077	911	0	50	0	4,038
	学年主任	665	372	0	67	0	1,104
	研究主任	217	150	0	8	0	375
	その他	334	141	0	41	0	516
小 計		5,827	2,752	0	502	0	9,081
再任用者		38	22	0	0	0	60
計		6,093	2,902	0	502	0	9,497

(2) 校種ごとの校内指導教員の教職経験年数等別の内訳

		小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校	中等教育学校	計
教頭・教諭等	なし	0人	0人	0人	0人	0人	0人
	5年以下	31	37	0	8	0	76
	6～10年	53	125	0	25	0	203
	11～20年	1,073	771	0	186	0	2,030
	21年以上	4,898	1,947	0	283	0	7,128
	小 計	6,055	2,880	0	502	0	9,437
再任用者		38	22	0	0	0	60
計		6,093	2,902	0	502	0	9,497

(3) 校内指導教員の選考

選考の基準についての都道府県・指定都市教育委員会の方針（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	全体 (62)
教員（正式任用）としての経験が長く、指導力がある	38県 (80.9%)	12市 (80.0%)	50県市 (80.6%)
これまでも初任者を指導した経験がある	8 (17.0%)	2 (13.3%)	10 (16.1%)
担当教科が初任者と同一である	24 (51.1%)	6 (40.0%)	30 (48.4%)
将来管理職の候補となりうる教員である	2 (4.3%)	3 (20.0%)	5 (8.1%)
複数の校種・教科の免許状を有している	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (3.2%)
主任（教務主任・学年主任など）経験者である	12 (25.5%)	8 (53.3%)	20 (32.3%)
専修免許状を有している	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (3.2%)
特に方針はなく、各市町村教育委員会が判断している	5 (10.6%)	0 (0.0%)	5 (8.1%)
その他（学校長の判断に任せているなど）	7 (14.9%)	5 (33.3%)	12 (19.4%)

5 研修のシラバス（研修の目標・内容例等）の作成状況と実施状況の把握

(1) 指導項目ごとのシラバス（研修の目標・内容例等）の作成

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	中核市 (36)	全体 (98)
作成している	38県 (80.9%)	14市 (93.3%)	25市 (69.4%)	77県市 (78.6%)
作成していない	9 (19.1%)	1 (6.7%)	6 (16.7%)	16 (16.3%)
都道府県で作成したものを準用している	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (13.9%)	5 (5.1%)

(2) シラバスに示されている内容（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	中核市 (36)	全体 (98)
研修項目	38県 (80.9%)	14市 (93.3%)	25市 (69.4%)	77県市 (78.6%)
研修項目ごとの内容例	33 (70.2%)	14 (93.3%)	23 (63.9%)	70 (71.4%)
目安となる研修時間	31 (66.0%)	8 (53.3%)	18 (50.0%)	57 (58.2%)
研修項目ごとの目標（身に付けたい資質、指導力など）	25 (53.2%)	9 (60.0%)	16 (44.4%)	50 (51.0%)
研修目標に対するの評価規準	3 (6.4%)	2 (13.3%)	4 (11.1%)	9 (9.2%)
その他（実施時期、研修担当者、参考資料例など）	7 (14.9%)	0 (0.0%)	3 (8.3%)	10 (10.2%)

(3) 研修の状況把握の方法（複数回答）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	中核市 (36)	全体 (98)
実施計画書・報告書をもとに	47県 (100.0%)	14市 (93.3%)	36市 (100.0%)	97県市 (99.0%)
校長・指導教員等連絡協議会の場を通じて	44 (93.6%)	15 (100.0%)	32 (88.9%)	91 (92.9%)
宿泊研修など校外研修の場で	36 (76.6%)	10 (66.7%)	22 (61.1%)	68 (69.4%)
指導主事等の学校訪問を通じて	38 (80.9%)	13 (86.7%)	29 (80.6%)	80 (81.6%)
校長に対するアンケートを通じて	13 (27.7%)	6 (40.0%)	8 (22.2%)	27 (27.6%)
指導教員に対するアンケートを通じて	19 (40.4%)	8 (53.3%)	11 (30.6%)	38 (38.8%)
初任者に対するアンケートを通じて	38 (80.9%)	12 (80.0%)	25 (69.4%)	75 (76.5%)
その他（学校長からの評価表提出、研修先へのアンケートなど）	6 (12.8%)	1 (6.7%)	6 (16.7%)	13 (13.3%)

6 校内研修の平均時間数（1週あたり）及び校外研修の平均日数（年間）

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	中核市 (36)	全体 (98)
校内研修の準備時間（1週あたりの時間数）	4.1時間	3.1時間	4.0時間	3.9時間
校内研修の指導時間（1週あたりの時間数）	6.2	6.8	6.0	6.2
準備時間と指導時間の合計（1週あたりの時間数）	10.3	9.9	10.0	10.1
校外研修の日数（年間を通じて）	24.6日	24.4日	24.9日	24.7日

7 校内研修の内容（県市数）

○ 校内研修の内容として、実施要項等に示している項目（複数回答）

研修項目	小学校 (97県市中)	中学校 (98県市中)	高等学校 (59県市中)	特殊教育諸学校 (59県市中)
教育課程の編成	92 (94.8%)	92 (93.9%)	54 (91.5%)	56 (94.9%)
教科指導	97 (100.0%)	98 (100.0%)	58 (98.3%)	59 (100.0%)
道徳教育	97 (100.0%)	98 (100.0%)	27 (45.8%)	52 (88.1%)
特別活動	97 (100.0%)	98 (100.0%)	57 (96.6%)	58 (98.3%)
総合的な学習の時間	97 (100.0%)	98 (100.0%)	53 (89.8%)	58 (98.3%)
カウンセリング	68 (70.1%)	70 (71.4%)	39 (66.1%)	41 (69.5%)
生徒指導・教育相談	96 (99.0%)	98 (100.0%)	58 (98.3%)	59 (100.0%)
進路指導・キャリア教育	71 (73.2%)	90 (91.8%)	58 (98.3%)	56 (94.9%)
特別支援教育	89 (91.8%)	90 (91.8%)	39 (66.1%)	59 (100.0%)
人権教育	90 (92.8%)	90 (91.8%)	49 (83.1%)	49 (83.1%)
環境教育	64 (66.0%)	63 (64.3%)	34 (57.6%)	30 (50.8%)
国語力向上に関する教育	46 (47.4%)	40 (40.8%)	14 (23.7%)	15 (25.4%)
情報教育	80 (82.5%)	81 (82.7%)	49 (83.1%)	48 (81.4%)
国際教育	61 (62.9%)	61 (62.2%)	33 (55.9%)	30 (50.8%)
福祉教育	57 (58.8%)	58 (59.2%)	30 (50.8%)	35 (59.3%)
男女平等・男女共同参画	44 (45.4%)	43 (43.9%)	24 (40.7%)	26 (44.1%)
社会奉仕に係る教育	45 (46.4%)	46 (46.9%)	28 (47.5%)	26 (44.1%)
地域理解に係る教育	72 (74.2%)	73 (74.5%)	39 (66.1%)	39 (66.1%)
食育（給食指導を含む）	88 (90.7%)	83 (84.7%)	17 (28.8%)	47 (79.7%)
学校保健・安全指導	95 (97.9%)	96 (98.0%)	54 (91.5%)	58 (98.3%)
公務員倫理（セクシャルハラスメントを含む）	80 (82.5%)	81 (82.7%)	48 (81.4%)	52 (88.1%)
対人関係能力（コミュニケーション能力）	65 (67.0%)	66 (67.3%)	34 (57.6%)	34 (57.6%)
家庭・地域との連携	95 (97.9%)	96 (98.0%)	53 (89.8%)	54 (91.5%)
学校間連携	44 (45.4%)	45 (45.9%)	25 (42.4%)	29 (49.2%)
学級経営（ホームルーム経営）	97 (100.0%)	98 (100.0%)	57 (96.6%)	56 (94.9%)
学年経営	54 (55.7%)	57 (58.2%)	40 (67.8%)	34 (57.6%)
学校経営（組織マネジメントを含む）	46 (47.4%)	46 (46.9%)	30 (50.8%)	28 (47.5%)
教科経営	71 (73.2%)	78 (79.6%)	46 (78.0%)	43 (72.9%)
その他	30 (30.9%)	31 (31.6%)	19 (32.2%)	23 (39.0%)

※ 「その他」の研修内容の主なもの（各校種共通）

・事務処理、文書処理	・部活動	・学校図書館	・教職員の服務	・危機管理
・課題研究	・PTA組織、活動	・防災教育	・個人情報管理	等

8 校外研修の内容（県市数）

○ 校外研修の内容として、実施要項等に示している項目（複数回答）

研修項目	小学校 (97県市中)	中学校 (98県市中)	高等学校 (59県市中)	特殊教育諸学校 (59県市中)
教育課程の編成	55 (56.7%)	55 (56.1%)	39 (66.1%)	45 (76.3%)
教科指導	94 (96.9%)	95 (96.9%)	58 (98.3%)	54 (91.5%)
道徳教育	90 (92.8%)	91 (92.9%)	22 (37.3%)	31 (52.5%)
特別活動	84 (86.6%)	82 (83.7%)	48 (81.4%)	41 (69.5%)
総合的な学習の時間	68 (70.1%)	66 (67.3%)	40 (67.8%)	31 (52.5%)
カウンセリング	77 (79.4%)	78 (79.6%)	49 (83.1%)	43 (72.9%)
生徒指導・教育相談	91 (93.8%)	95 (96.9%)	58 (98.3%)	54 (91.5%)
進路指導・キャリア教育	39 (40.2%)	52 (53.1%)	45 (76.3%)	39 (66.1%)
特別支援教育	93 (95.9%)	94 (95.9%)	56 (94.9%)	59 (100.0%)
人権教育	85 (87.6%)	86 (87.8%)	52 (88.1%)	50 (84.7%)
環境教育	46 (47.4%)	46 (46.9%)	31 (52.5%)	25 (42.4%)
国語力向上に関する教育	29 (29.9%)	26 (26.5%)	12 (20.3%)	12 (20.3%)
情報教育	80 (82.5%)	81 (82.7%)	53 (89.8%)	50 (84.7%)
国際教育	48 (49.5%)	49 (50.0%)	34 (57.6%)	25 (42.4%)
福祉教育	57 (58.8%)	58 (59.2%)	32 (54.2%)	32 (54.2%)
男女平等・男女共同参画	36 (37.1%)	35 (35.7%)	21 (35.6%)	19 (32.2%)
社会奉仕に係る教育	75 (77.3%)	76 (77.6%)	46 (78.0%)	41 (69.5%)
地域理解に係る教育	66 (68.0%)	67 (68.4%)	36 (61.0%)	36 (61.0%)
食育（給食指導を含む）	37 (38.1%)	36 (36.7%)	14 (23.7%)	21 (35.6%)
学校保健・安全指導	83 (85.6%)	84 (85.7%)	50 (84.7%)	47 (79.7%)
公務員倫理（セクシャルハラスメントを含む）	85 (87.6%)	86 (87.8%)	54 (91.5%)	54 (91.5%)
対人関係能力（コミュニケーション能力）	84 (86.6%)	85 (86.7%)	53 (89.8%)	48 (81.4%)
家庭・地域との連携	60 (61.9%)	61 (62.2%)	36 (61.0%)	43 (72.9%)
学校間連携	55 (56.7%)	56 (57.1%)	35 (59.3%)	33 (55.9%)
学級経営（ホームルーム経営）	90 (92.8%)	90 (91.8%)	53 (89.8%)	51 (86.4%)
学年経営	22 (22.7%)	23 (23.5%)	16 (27.1%)	14 (23.7%)
学校経営（組織マネジメントを含む）	20 (20.6%)	20 (20.4%)	19 (32.2%)	18 (30.5%)
教科経営	54 (55.7%)	59 (60.2%)	39 (66.1%)	30 (50.8%)
その他	47 (48.5%)	45 (45.9%)	27 (45.8%)	28 (47.5%)

※ 「その他」の研修内容の主なもの（各校種共通）

・課題研究	・自然体験、野外活動	・接遇	・他校種への体験研修	・教職員の服務
・危機管理	・メンタルヘルス	・救急法	・社会体験等	

9 校外研修における宿泊研修

校外研修における宿泊研修の日数及び宿泊施設（複数回答）

		都道府県	指定都市	中核市	全体	
実施日数（平均日数）	小学校	4.1日	4.2日	3.7日	4.0日	
	中学校	4.1	4.2	3.6	3.9	
	高等学校	4.0	3.0	4.0	3.8	
	特殊教育諸学校	4.0	4.0		4.0	
	中等教育学校	3.0			3.0	
宿泊施設	体育施設	小学校	1施設 (2.1%)	0施設 (0.0%)	0施設 (0.0%)	1施設 (1.0%)
		中学校	1 (2.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.0%)
		高等学校	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
		特殊教育諸学校	0 (0.0%)	0 (0.0%)		0 (0.0%)
		中等教育学校	0 (0.0%)			0 (0.0%)
	青少年自然の家	小学校	35 (74.5%)	10 (66.7%)	24 (68.6%)	69 (71.1%)
		中学校	35 (74.5%)	10 (66.7%)	25 (69.4%)	70 (71.4%)
		高等学校	30 (65.2%)	5 (55.6%)	2 (50.0%)	37 (62.7%)
		特殊教育諸学校	33 (70.2%)	8 (66.7%)		41 (69.5%)
		中等教育学校	0 (0.0%)			0 (0.0%)
	研修センター	小学校	14 (29.8%)	1 (6.7%)	4 (11.4%)	19 (19.6%)
		中学校	14 (29.8%)	1 (6.7%)	4 (11.1%)	19 (19.4%)
		高等学校	12 (26.1%)	0 (0.0%)	1 (25.0%)	13 (22.0%)
		特殊教育諸学校	13 (27.7%)	1 (8.3%)		14 (23.7%)
		中等教育学校	0 (0.0%)			0 (0.0%)
	その他	小学校	11 (23.4%)	3 (20.0%)	9 (25.7%)	23 (23.7%)
		中学校	11 (23.4%)	3 (20.0%)	9 (25.0%)	23 (23.5%)
		高等学校	11 (23.9%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	12 (20.3%)
		特殊教育諸学校	10 (21.3%)	2 (16.7%)		12 (20.3%)
		中等教育学校	1 (100.0%)			1 (100.0%)

※ 「その他」の宿泊施設の主なもの

- | | | |
|----------------------|------------|------|
| ・ 県市町村、企業、学校法人等の宿泊施設 | ・ 野外活動センター | ・ 宿坊 |
| ・ 農家等へのホームステイ 等 | | |

10 大学・大学院との連携（連携分野については、複数回答）

	大学・大学院と連携している	連携している分野					
		研修教員の事前評価	研修プログラムの作成	研修内容の企画・立案	講師派遣・研修教材等の作成	講座等を利用した専門的研修の活用	その他
都道府県 (47)	17県 (36.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)	14 (29.8%)	4 (8.5%)	1 (2.1%)
指定都市 (15)	5市 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (26.7%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)
中核市 (36)	11市 (30.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (5.6%)	9 (25.0%)	1 (2.8%)	0 (0.0%)
総計 (98)	33県市 (33.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (3.1%)	27 (27.6%)	6 (6.1%)	1 (1.0%)

11 民間組織等との連携（連携分野については、複数回答）

	民間組織等と連携している	連携している分野					
		研修教員の事前評価	研修プログラムの作成	研修内容の企画・立案	講師派遣・研修教材等の作成	民間組織等が開設する研修の活用	その他
都道府県 (47)	12県 (25.5%)	0 (0.0%)	2 (4.3%)	1 (2.1%)	9 (19.1%)	1 (2.1%)	4 (8.5%)
指定都市 (15)	8市 (53.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	6 (40.0%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)
中核市 (36)	9市 (25.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (2.8%)	8 (22.2%)	1 (2.8%)	2 (5.6%)
総計 (98)	29県市 (29.6%)	0 (0.0%)	2 (2.0%)	3 (3.1%)	23 (23.5%)	4 (4.1%)	7 (7.1%)

12 初任者研修の未受講者への対応

	次年度以降に未受講相当講座を受講させる	次年度以降に未受講相当講座の受講を勧める	次年度以降は受講させていない	その他
都道府県 (47)	18県 (38.3%)	2 (4.3%)	19 (40.4%)	8 (17.0%)
指定都市 (15)	7市 (46.7%)	1 (6.7%)	5 (33.3%)	2 (13.3%)
中核市 (36)	8市 (22.2%)	2 (5.6%)	11 (30.6%)	15 (41.7%)
総計 (98)	33県市 (33.7%)	5 (5.1%)	35 (35.7%)	25 (25.5%)

※ 「その他」の対応の主なもの

・レポートの提出を求める ・校内研修で補う 等

13 研修実施後の評価（複数回答）

	研修教員に対する事後評価を行っている	研修の実施内容・方法についての事後評価					
		評価結果を本人に通知	指導・研修等への活用	研修教員にアンケート	学校長等から聴取	実施協議会等を開催	その他
都道府県 (47)	24県 (51.1%)	6 (12.8%)	21 (44.7%)	42 (89.4%)	23 (48.9%)	38 (80.9%)	3 (6.4%)
指定都市 (15)	10市 (66.7%)	3 (20.0%)	9 (60.0%)	13 (86.7%)	6 (40.0%)	12 (80.0%)	1 (6.7%)
中核市 (36)	17市 (47.2%)	1 (2.8%)	14 (38.9%)	30 (83.3%)	13 (36.1%)	24 (66.7%)	6 (16.7%)
総計 (98)	51県市 (52.0%)	10 (10.2%)	44 (44.9%)	85 (86.7%)	42 (42.9%)	74 (75.5%)	10 (10.2%)

※ 「その他」の事後評価の主なもの

・拠点校指導教員、校内指導教員から意見聴取 等

14 初任者研修以前の事前研修

	初任研の開始までに事前研修を実施している
都道府県 (47)	21県 (44.7%)
指定都市 (15)	8市 (53.3%)
中核市 (36)	2市 (5.6%)
総計 (98)	31県市 (31.6%)

8. 10年経験者研修実施状況調査結果（平成18年度）について

本調査は、平成18年度の各教育委員会における「10年経験者研修」の実施状況について、47都道府県、15指定都市、37中核市教育委員会（以下「県市」という。）を対象に調査し、取りまとめたものである。

【10年経験者研修の概要】

趣旨：教諭等の個々の能力、適性等に応じて、教諭等としての資質の向上を図るために必要な事項に関する研修を行う

対象者：公立の小学校等の教諭等のうち、在職期間が10年に達した者

実施者：各都道府県、指定都市、中核市教育委員会

根拠法：教育公務員特例法第24条

実施内容例：

（長期休業期間中）年間20日程度、教育センター等で模擬授業や教材研究等を実施

（課業期間中）年間20日程度、主として学校内で研究授業や教材研究等を実施

【調査結果の概要】

1 実施体制について（調査結果1, 2）

平成18年度の10年経験者研修の対象者の総数は、14,672名（幼稚園483名、小学校5,157名、中学校4,550名、高等学校3,334名、特殊教育諸学校1,135名、中等教育学校13名）であった。

研修日数については、小・中・高・特殊教育諸学校・中等教育学校の平均は約36日間で、幼稚園は約18日間となっている。

2 研修の内容・方法について（調査結果3, 7, 8, 9）

具体的な研修内容としては、「教科指導」や「生徒指導・教育相談」、「特別支援教育」がほとんど全ての県市において、10年経験者に必要な研修内容として取り上げられている。

研修の実施に当たって、大学・大学院と連携しているのは、73県市（75.3%）で、年々割合が増加している。連携内容は、主に、大学の開設する講座等を利用した専門的研修の活用や教育委員会の主催する講座への大学からの講師派遣などである。また、43県市（44.3%）が民間組織等と連携している〔図A〕。

なお、国・私立学校教員の10年経験者研修への協力については、54県市（55.7%）が、希望に応じて研修への参加を受け入れている。

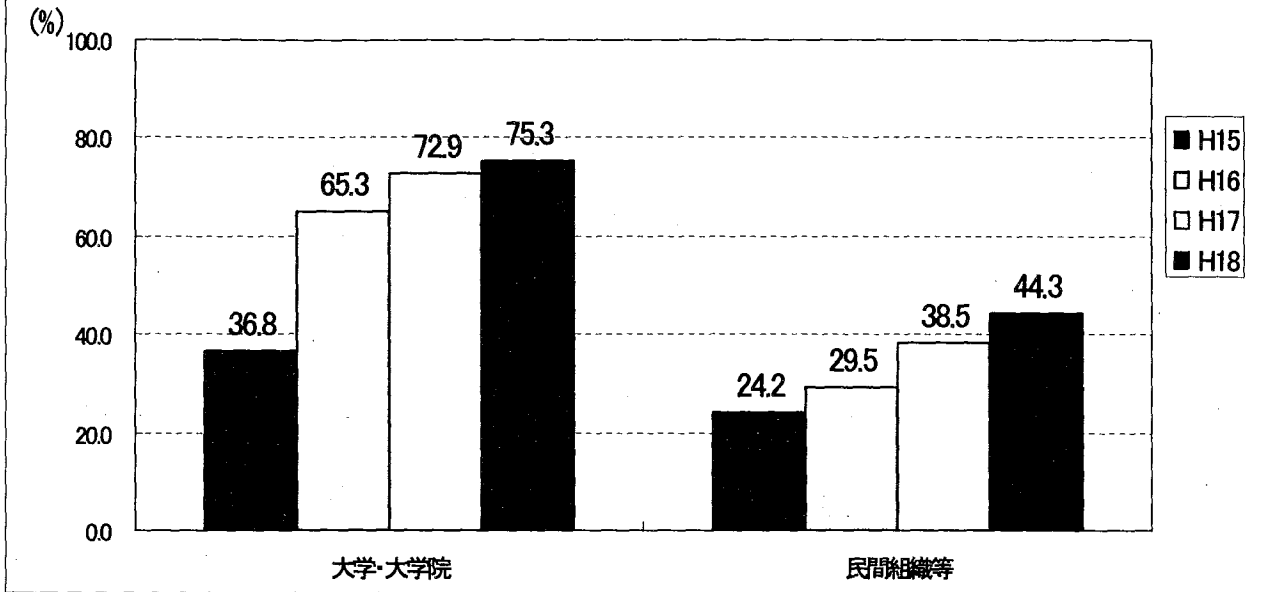
3 研修計画及び研修評価について（調査結果4, 5, 6）

10年経験者研修は、実施するに当たって、研修を受ける者の能力、適性等について評価を行い、その結果に基づき、研修計画書を作成することとなっている。研修計画書の作成に当たっては、92県市（94.8%）が当該教諭等の自己評価を活用している。

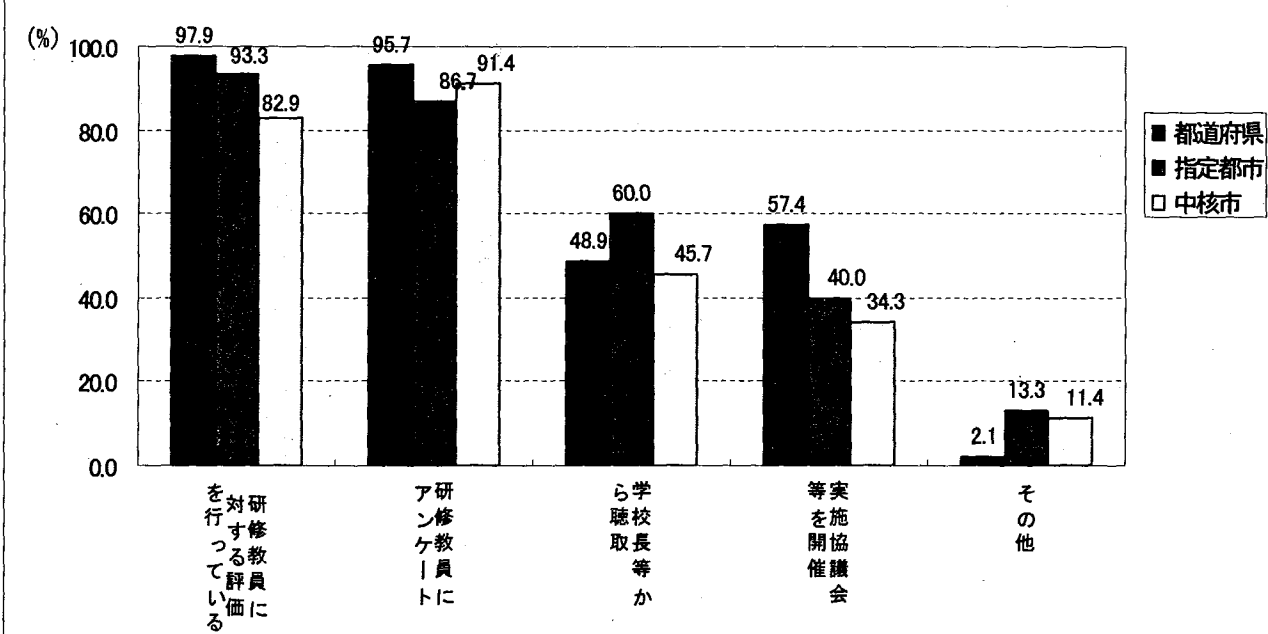
研修実施後の評価については、89県市（91.8%）が研修教員に対する評価を実施し、その結果をその後の指導や研修へ活用している。また、研修内容の評価についても、研修教員に対するアンケートのほか、約半数の県市が学校長等から意見を聴取したり、実施協議会等を開催したりするなど、各自治体において次年度以降の研修の改善への取組がなされている〔図B〕。

なお、具体的調査結果については、以下の表のとおりである。（表の見出し内のカッコ書きは、母数を示す。なお、18年度に10年経験者研修の対象者がいない県市は含まない。）

図A 大学・大学院、民間組織等と連携している県市の割合



図B 研修実施後の評価に関する県市の割合



10年経験者研修実施状況調査結果（平成18年度）

1 研修対象者数

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特殊教育 諸学校	中等教育 学校	計
都道府県(47)	433人	4,081人	3,629人	3,226人	1,089人	13人	12,471人
指定都市(15)	41	483	421	94	38	0	1,077
中核市(35)	9	593	500	14	8	0	1,124
総計(97)	483	5,157	4,550	3,334	1,135	13	14,672

(10年経験者研修実施都道府県市数)

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特殊教育 諸学校	中等教育 学校
都道府県(47)	39県	46	47	46	46	6
指定都市(15)	7市	15	15	13	10	0
中核市(35)	4市	35	35	7	3	0
総計(97)	50県市	96	97	66	59	6

※10年経験者研修対象者がいない県市は除く。

2 研修日数（実施要項等に示している研修日数の平均）

		幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特殊教育 諸学校	中等教育 学校	
校内研修	都道府県	8.9日	18.0日	18.2日	18.3日	18.5日	19.7日	
	指定都市	9.6	18.5	18.5	19.1	18.4	0.0	
	中核市	10.0	18.4	18.4	20.3	18.3	0.0	
	全体	9.1	18.3	18.3	18.7	18.5	19.7	
		18.4						
校外研修	都道府県	8.8	17.0	16.9	17.1	17.6	17.3	
	指定都市	9.6	18.5	18.5	18.6	18.3	0.0	
	中核市	10.5	16.8	16.8	17.7	17.3	0.0	
	全体	9.0	17.1	17.1	17.5	17.7	17.3	
		17.3						
研修全体	都道府県	17.7	35.3	35.1	35.4	36.3	37.0	
	指定都市	19.1	35.7	35.7	36.2	36.7	0.0	
	中核市	20.5	34.6	34.6	38.0	35.7	0.0	
	全体	18.1	35.1	35.0	35.8	36.3	37.0	
		35.5						

研修内容〔校外研修〕（複数回答）

研修項目	小学校 (96県市中)	中学校 (97県市中)	高等学校 (66県市中)	特殊教育諸学校 (59県市中)	中等教育学校 (6県中)	幼稚園 (50県市中)
教育課程の編成	52 (54.2%)	53 (54.6%)	42 (63.6%)	38 (64.4%)	5 (83.3%)	
教科指導	96 (100.0%)	97 (100.0%)	65 (98.5%)	58 (98.3%)	6 (100.0%)	
道徳教育	82 (85.4%)	83 (85.6%)	34 (51.5%)	40 (67.8%)	4 (66.7%)	
特別活動	73 (76.0%)	73 (75.3%)	38 (57.6%)	38 (64.4%)	2 (33.3%)	
総合的な学習の時間	74 (77.1%)	75 (77.3%)	48 (72.7%)	41 (69.5%)	3 (50.0%)	
カウンセリング	71 (74.0%)	71 (73.2%)	49 (74.2%)	45 (76.3%)	3 (50.0%)	40 (80.0%)
生徒指導・教育相談	95 (99.0%)	95 (97.9%)	63 (95.5%)	59 (100.0%)	6 (100.0%)	
進路指導・キャリア教育	61 (63.5%)	65 (67.0%)	54 (81.8%)	47 (79.7%)	6 (100.0%)	
特別支援教育	89 (92.7%)	89 (91.8%)	60 (90.9%)	58 (98.3%)	6 (100.0%)	
人権教育	75 (78.1%)	77 (79.4%)	56 (84.8%)	51 (86.4%)	6 (100.0%)	
環境教育	53 (55.2%)	54 (55.7%)	41 (62.1%)	40 (67.8%)	5 (83.3%)	
国語力向上に関する教育	44 (45.8%)	44 (45.4%)	29 (43.9%)	25 (42.4%)	1 (16.7%)	
情報教育	83 (86.5%)	84 (86.6%)	58 (87.9%)	55 (93.2%)	6 (100.0%)	
国際教育	65 (67.7%)	65 (67.0%)	40 (60.6%)	37 (62.7%)	5 (83.3%)	
福祉教育	55 (57.3%)	55 (56.7%)	34 (51.5%)	36 (61.0%)	4 (66.7%)	
男女平等・男女共同参画	37 (38.5%)	37 (38.1%)	25 (37.9%)	24 (40.7%)	2 (33.3%)	
社会奉仕に係る教育	51 (53.1%)	52 (53.6%)	38 (57.6%)	37 (62.7%)	3 (50.0%)	
地域理解に係る教育	51 (53.1%)	52 (53.6%)	33 (50.0%)	34 (57.6%)	3 (50.0%)	
食育（給食指導を含む）	43 (44.8%)	42 (43.3%)	25 (37.9%)	25 (42.4%)	1 (16.7%)	20 (40.0%)
学校保健・安全指導	57 (59.4%)	57 (58.8%)	43 (65.2%)	40 (67.8%)	5 (83.3%)	28 (56.0%)
公務員倫理（セクシャルハラスメントを含む）	64 (66.7%)	65 (67.0%)	48 (72.7%)	49 (83.1%)	6 (100.0%)	30 (60.0%)
対人関係能力（コミュニケーション能力）	67 (69.8%)	67 (69.1%)	48 (72.7%)	44 (74.6%)	6 (100.0%)	37 (74.0%)
家庭・地域との連携	48 (50.0%)	49 (50.5%)	34 (51.5%)	33 (55.9%)	5 (83.3%)	39 (78.0%)
学校間連携	39 (40.6%)	39 (40.2%)	23 (34.8%)	24 (40.7%)	2 (33.3%)	
学級経営（ホームルーム経営）	71 (74.0%)	73 (75.3%)	48 (72.7%)	43 (72.9%)	4 (66.7%)	33 (66.0%)
学年経営	37 (38.5%)	38 (39.2%)	23 (34.8%)	24 (40.7%)	3 (50.0%)	
学校経営（組織マネジメントを含む）	57 (59.4%)	58 (59.8%)	43 (65.2%)	38 (64.4%)	5 (83.3%)	21 (42.0%)
教科経営	43 (44.8%)	46 (47.4%)	35 (53.0%)	30 (50.8%)	2 (33.3%)	
指導計画の作成						35 (70.0%)
5領域を踏まえた総合的指導						36 (72.0%)
環境の構成						34 (68.0%)
幼児理解						49 (98.0%)
障害のある幼児の理解						47 (94.0%)
社会性						25 (50.0%)
小学校教育との連携						39 (78.0%)
子育て支援への対応						32 (64.0%)
その他	59 (61.5%)	59 (60.8%)	41 (62.1%)	41 (69.5%)	5 (83.3%)	27 (54.0%)

※ 「その他」の研修内容の主なもの

・社会体験 ・各県市の教育課題と施策 ・学校評価 ・危機管理 ・メンタルヘルス ・教育法規
 ・教職員のキャリアデザイン 等

4 自己評価の活用及び研修計画書の作成方法（作成方法については、複数回答）

	自己評価を 活用している	研修計画書の作成方法				
		校長のみで 作成	教頭を活用	教務主任等 を活用	指導主事が 協力	その他
都道府県 (47)	44県 (93.6%)	25 (53.2%)	37 (78.7%)	32 (68.1%)	11 (23.4%)	12 (25.5%)
指定都市 (15)	14市 (93.3%)	7 (46.7%)	11 (73.3%)	9 (60.0%)	2 (13.3%)	6 (40.0%)
中核市 (35)	34市 (97.1%)	16 (45.7%)	25 (71.4%)	21 (60.0%)	8 (22.9%)	5 (14.3%)
総計 (97)	92県市 (94.8%)	48 (49.5%)	73 (75.3%)	62 (63.9%)	21 (21.6%)	23 (23.7%)

※ 「その他」の作成方法の主なもの

- ・管理職と研修対象者との面接、確認、合意の下に作成する。
- ・計画書案を提出後、教育センターから助言を行い作成する。 等

5 事前評価、研修計画書及び研修報告書の点検者（県市数）

	事前評価	校内研修		校外研修	
		計画書	報告書	計画書	報告書
都道府県・指定都市・ 中核市教育委員会 (97)	60県市 (61.9%)	64 (66.0%)	65 (67.0%)	60 (61.9%)	59 (60.8%)
研修センター (教育センター) (97)	51県市 (52.6%)	57 (58.8%)	58 (59.8%)	66 (68.0%)	65 (67.0%)
教育事務所 (97)	29県市 (29.9%)	31 (32.0%)	32 (33.0%)	31 (32.0%)	31 (32.0%)
市町村教育委員会 (指定都市・中核市を除く) (47)	42県 (89.4%)	44 (93.6%)	46 (97.9%)	45 (95.7%)	43 (91.5%)
その他 (97)	7県市 (7.2%)	3 (3.1%)	4 (4.1%)	3 (3.1%)	3 (3.1%)

※ 「その他」の点検者の主なもの

- ・校長 等

6 研修実施後の評価（複数回答）

	研修教員に 対する事後 評価を行っ ている	研修の実施内容・方法についての事後評価					
		評価結果を 本人に通知	指導・研修 等への活用	研修教員に アンケート	学校長等 から聴取	実施協議会 等を開催	その他
都道府県 (47)	46県 (97.9%)	26 (55.3%)	40 (85.1%)	45 (95.7%)	23 (48.9%)	27 (57.4%)	1 (2.1%)
指定都市 (15)	14市 (93.3%)	7 (46.7%)	12 (80.0%)	13 (86.7%)	9 (60.0%)	6 (40.0%)	2 (13.3%)
中核市 (35)	29市 (82.9%)	11 (31.4%)	24 (68.6%)	32 (91.4%)	16 (45.7%)	12 (34.3%)	4 (11.4%)
総計 (97)	89県市 (91.8%)	44 (45.4%)	76 (78.4%)	90 (92.8%)	48 (49.5%)	45 (46.4%)	7 (7.2%)

※ 「その他」の事後評価の主なもの

- ・大学や関係者から意見をいただく。 等

7 大学・大学院との連携（連携分野については、複数回答）

	大学・大学院 と連携している	連携している分野					
		研修教員の 事前評価	研修プログラ ムの作成	研修内容の 企画・立案	講師派遣・ 研修教材等 の作成	講座等を利用 した専門的研 修の活用	その他
都道府県 (47)	41県 (87.2%)	0 (0.0%)	3 (6.4%)	4 (8.5%)	25 (53.2%)	30 (63.8%)	5 (10.6%)
指定都市 (15)	12市 (80.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (33.3%)	9 (60.0%)	0 (0.0%)
中核市 (35)	20市 (57.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (8.6%)	10 (28.6%)	12 (34.3%)	3 (8.6%)
総計 (97)	73県市 (75.3%)	0 (0.0%)	3 (3.1%)	7 (7.2%)	40 (41.2%)	51 (52.6%)	8 (8.2%)

※ 「その他」の連携分野の主なもの

・大学教員との共同研究を実施

8 民間組織等との連携（連携分野については、複数回答）

	民間組織等と 連携している	連携している分野					
		研修教員の 事前評価	研修プログラ ムの作成	研修内容の 企画・立案	講師派遣・ 研修教材等 の作成	民間組織等 が開設する 研修の活用	その他
都道府県 (47)	23県 (48.9%)	0 (0.0%)	3 (6.4%)	4 (8.5%)	12 (25.5%)	9 (19.1%)	10 (21.3%)
指定都市 (15)	8市 (53.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (20.0%)	4 (26.7%)	4 (26.7%)	3 (20.0%)
中核市 (35)	12市 (34.3%)	0 (0.0%)	2 (5.7%)	2 (5.7%)	4 (11.4%)	1 (2.9%)	5 (14.3%)
総計 (97)	43県市 (44.3%)	0 (0.0%)	5 (5.2%)	9 (9.3%)	20 (20.6%)	14 (14.4%)	18 (18.6%)

※ 「その他」の連携分野の主なもの

・社会体験研修の受け入れ

9 国・私立学校教員に対する10年経験者研修への協力

	都道府県 (47)	指定都市 (15)	中核市 (35)	総計 (97)
県市数	41県	8市	5市	54県市
(割合)	(87.2%)	(53.3%)	(14.3%)	(55.7%)

※ 主な協力内容

・希望に応じて研修への参加を受け入れている。

9. 教職経験者研修実施状況調査結果（平成18年度）について

（調査年月日：平成19年5月 調査対象：47都道府県、15指定都市、37中核市）

1 各経験年数段階における研修の実施状況（1年目と10年目は法定研修のため、全県市で実施）

[学校種別実施状況]

学校種	2年目～			5年目～			12年目～			15年目～			20年目～		
	実施県市数	対象者	平均日数	実施県市数	対象者	平均日数	実施県市数	対象者	平均日数	実施県市数	対象者	平均日数	実施県市数	対象者	平均日数
幼稚園	3県市	63人	3.3日	6県市	127人	4.8日	0県市	0人	0.0日	3県市	27人	4.0日	1県市	29人	1.0日
小学校	31	4,037	10.3	87	5,001	5.3	1	258	4.0	19	1,710	3.6	25	1,662	3.5
中学校	31	1,360	10.2	87	3,010	5.3	1	166	4.0	19	1,093	3.6	25	1,237	3.4
高等学校	22	1,083	12.5	52	2,933	4.8	2	407	4.0	13	842	4.2	16	949	3.8
特殊教育諸学校	21	776	12.3	53	929	4.8	1	64	4.0	14	375	3.5	16	239	3.0
中等教育学校	1	2	5.0	4	4	4.3	0	0	0.0	1	3	1.0	0	0	0.0

※ 教職2年程度の研修は、高知県において、180日間の体験研修を義務付けていることから、他の教職研修より日数が増加している。（高知県を除いた場合、小・中学校及び特殊教育諸学校の平均日数は3.0日、高等学校の平均日数は3.8日）

※ 平均日数は、加重平均である。

[実施主体別実施状況]

実施主体	2年目～		5年目～		12年目～		15年目～		20年目～	
	実施県市数	割合	実施県市数	割合	実施県市数	割合	実施県市数	割合	実施県市数	割合
都道府県(47)	14県	29.8%	44	93.6%	2	4.3%	9	19.1%	10	21.3%
指定都市(15)	8市	53.3%	12	80.0%	0	0.0%	3	20.0%	5	33.3%
中核市(37)	12市	32.4%	31	83.8%	0	0.0%	9	24.3%	12	32.4%
全体(99)	34県市	34.3%	87	87.9%	2	2.0%	21	21.2%	27	27.3%

2 大学・大学院等との連携状況（複数回答）

連携内容	2年目～		5年目～		12年目～		15年目～		20年目～	
	実施県市数	割合	実施県市数	割合	実施県市数	割合	実施県市数	割合	実施県市数	割合
講師派遣・教材作成	3県市	3.0%	18県市	18.2%	0県市	0.0%	5県市	5.1%	4県市	4.0%
講座による専門的研修	0	0.0%	4	4.0%	0	0.0%	3	3.0%	3	3.0%
研修内容の企画・立案	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
研修プログラム作成	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
研修教員の事前評価	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

10. 社会体験研修実施状況調査結果について

1 教職経験者研修における社会体験研修の実施状況（平成18年度）

○ 教員全体のうち、平成18年度に教職経験者研修の中で社会体験研修を受けた者は、32,272名おり、そのうち、最も多いのが初任者の16,466名で、次いで10年目程度の12,046名となっている。また、派遣先では、社会福祉施設等及び企業等が多い。

派遣先	教職年数	初任者	2年目～	5年目～	10年目～	12年目～	15年目～	20年目～	計
企業等		2,960人	276人	883人	3,998人	11人	136人	224人	8,488人
社会教育施設等		3,454	23	366	1,949	148	115	103	6,158
社会福祉施設等		4,754	51	547	2,888	28	87	146	8,501
他校種（大学含む）		4,420	0	163	2,537	3	3	95	7,221
その他の社会体験		878	11	280	674	22	39	0	1,904
合計		16,466	361	2,239	12,046	212	380	568	32,272

注) 調査対象は、47都道府県、15指定都市、37中核市

2 長期社会体験研修（1か月以上の社会体験研修）の実施状況

○ 平成18年度に教職経験者研修等、研修の種類にかかわらず、概ね1か月～1年程度の長期にわたって民間企業等に派遣された者は、全体で1,001名となっており、派遣先は、民間企業が最も多く（697名）、次いで社会福祉施設が多くなっている（122名）。

年度	実施縣市数	派遣人数	派遣先			
			民間企業	社会福祉施設	社会教育施設	その他
13	73縣市	1,295人	880人	230人	75人	110人
14	73	1,356	955	250	79	72
15	79	1,467	1,013	231	101	122
16	76	1,293	875	230	97	91
17	65	1,174	788	178	97	111
18	63	1,001	697	122	90	92

1.1. 指導が不適切な教員の人事管理に関する取組等について

I 調査の趣旨

学校教育の成否は、学校教育の直接の担い手である教員の資質能力に負うところが大きいことから、教員として適格な人材を確保することは重要な課題である。このような中、児童生徒との適切な関係を築くことができないなど、指導が不適切な教員の存在は、児童生徒に大きな影響を与えるのみならず、保護者等の公立学校への信頼を大きく損なうものである。

このため、都道府県・指定都市教育委員会（以下、「教育委員会」という。）においては、指導が不適切な教員に対し継続的な指導・研修を行う体制を整えるとともに、必要に応じて免職するなどの分限制度を的確に運用することが必要である。

本調査は、各教育委員会におけるこのような指導が不適切な教員に対する人事管理システムのより一層適切な運用を促進するため、その取組状況について把握するとともに、併せて希望降任制度及び条件附採用制度の実施状況についてとりまとめたものである。

II 調査対象・調査時点

47都道府県教育委員会及び17指定都市教育委員会を対象として、平成19年4月1日現在の状況について調査した。

III 調査結果の概要

1 指導が不適切な教員の認定者数等について

(1) 指導が不適切な教員の認定者数（表1-1、図1）

平成18年度における指導が不適切な教員の認定者は450名であり、その内訳は次のとおり。

認定者総数 (①+②)	うち、18年度 新規認定者	①18年度の研修対象者							②19年度か らの研修 対象者	
		現 場 復 帰	依 願 退 職	分 限 免 職	分 限 休 職	転 任	研 修 継 続	そ の 他 (病氣休暇 4 定年退職 1 死亡退職 1 育児休業 1)		
450	212	335	101	104	4	13	7	99	7	115

○認定者450名の状況は次のとおり。

- ・学校種……小学校（50%）、中学校（26%）、高等学校（16%）、中等教育学校（0%）、特別支援学校（8%）
- ・性別……男性（71%）、女性（29%）
- ・年代……40代（45%）、50代（38%）、30代（15%）、20代（2%）
- ・在職年数…20年以上（60%）、10～20年未満（32%）、6～10年未満（4%）、5年以下（4%）

(2) 指導が不適切な教員に関する人事管理システムの概要 (表1-2)

平成19年度から指定都市になった新潟市・浜松市を除く62教育委員会の状況は以下のとおり。なお、新潟市・浜松市においては、19年度中に指導が不適切な教員に関する人事管理システムを整備する予定。

① 指導が不適切な教員の定義について

指導が不適切な教員の定義については、全ての教育委員会において定められている。

② 判定委員会の構成員について

指導が不適切な教員を認定するための判定委員会については、全ての教育委員会が設けている。そのうち、25教育委員会で、外部委員として医師、弁護士、または有識者と保護者が構成員となっており、27教育委員会で、医師、弁護士、または有識者が構成員となっている。また、6教育委員会においては外部委員が構成員に含まれていない。4教育委員会については、構成員を非公表としている。

③ 判定基準について

判定基準を設けている教育委員会が55、今後、判定基準を設ける予定の教育委員会が4、未定の教育委員会が1となっている。なお、判定基準を設ける予定がないとしている2教育委員会も、一定の期間をかけて詳細に教員の状況を把握するなど、慎重な手続きを経て判断を行うこととしている。

④ 本人からの意見聴取について

指導が不適切な教員の対象となる教員本人からの意見聴取の手続きについては、全ての教育委員会において設けられている。

⑤ 教員等への周知について

指導が不適切な教員に関する人事管理システムについての校長や教員等に対する周知については、61教育委員会で行われている。行われていない1教育委員会においても、手引きを作成し、全校長に配付予定である。

⑥ 研修期間について

全ての教育委員会において基本的な研修期間は1年以内に設定されている。

研修期間の上限については、次のとおり。()内は17年度数値。

- ・ 1年間以内 6教育委員会 (8)
- ・ 2年間以内 24教育委員会 (23)
- ・ 3年間以内 11教育委員会 (11)
- ・ 上限規定なし 21教育委員会 (19)

(参考)

○指導が不適切な教員の認定者数等に係る推移

(単位：人)

	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18
認定者数	65	149	289	481	566	506	450

○認定された者のうち、現場復帰をした者の推移

(単位：人)

	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18
現場復帰	18	39	94	97	127	116	101

○認定された者のうち、退職等した者の推移

(単位：人)

	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18
依願退職	22	38	56	88	99	103	104
転任				3	1	2	7
分限免職			3	5	11	6	4
懲戒免職					1		
合計	22	38	59	96	112	111	115

2 希望降任制度の状況について（表2、図2）

平成14年度から18年度における希望降任制度の実施状況の推移は次のとおりである。

(単位：人)

	H14	H15	H16	H17	H18
校長 → 教頭	0	3	2	0	0
校長 → 教諭	2	3	3	7	8
教頭 → 教諭	44	60	71	62	62
その他	3	0	5	2	14
合計	49	66	81	71	84
実施教委数	19	39	44	50	53

※その他は、部主事または主幹教諭相当の職から教諭への降任。

平成18年度に希望降任制度により降任となった84名について、その主な理由を調査したところ、一番多いのは、健康上の問題44名(52%)であり、続いて職務上の問題29名(35%)、家庭の事情10名(12%)の順となっており、その他1名(1%)となっている。

3 条件附採用制度の状況について（表3）

地方公務員の採用については条件附採用制度がとられており（地方公務員法第22条）、一般の地方公務員の条件附採用期間は通常6ヶ月間であるが、児童生徒の教育に直接携わる教諭・助教諭・講師については、その職務の専門性から6ヶ月間での能力実証では不十分として、教育公務員特例法第12条により条件附採用期間が1年間とされており、かつその間に初任者研修を受けることとなっている。

平成18年度（平成18年4月1日から6月1日）に採用された公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の教諭、助教諭、講師（非常勤講師、臨時的任用職員、期限を付して任用した職員を除く。）のうち、1年間の条件附採用期間を経て正式採用とならなかった者は、295名となっており、平成14年度からの推移は次のとおりである。また、31教育委員会において、条件附採用期間中の教員に対する勤務評定として、一般の勤務評定とはその実施時期や評定方法等が異なる特別評定を実施している。

(単位：人)

	H14	H15	H16	H17	H18
不採用	4	1	7	2	4
依願退職	94	107	172	198	281
うち 不採用決定者	(13)	(10)	(15)	(16)	(14)
うち 病気による者	(15)	(10)	(61)	(65)	(84)
死亡退職	2	1	5	6	5
分限免職	0	0	3	0	1
懲戒免職	2	2	4	3	4
合計	102	111	191	209	295
全採用者数	15,980	18,107	19,565	20,862	21,702

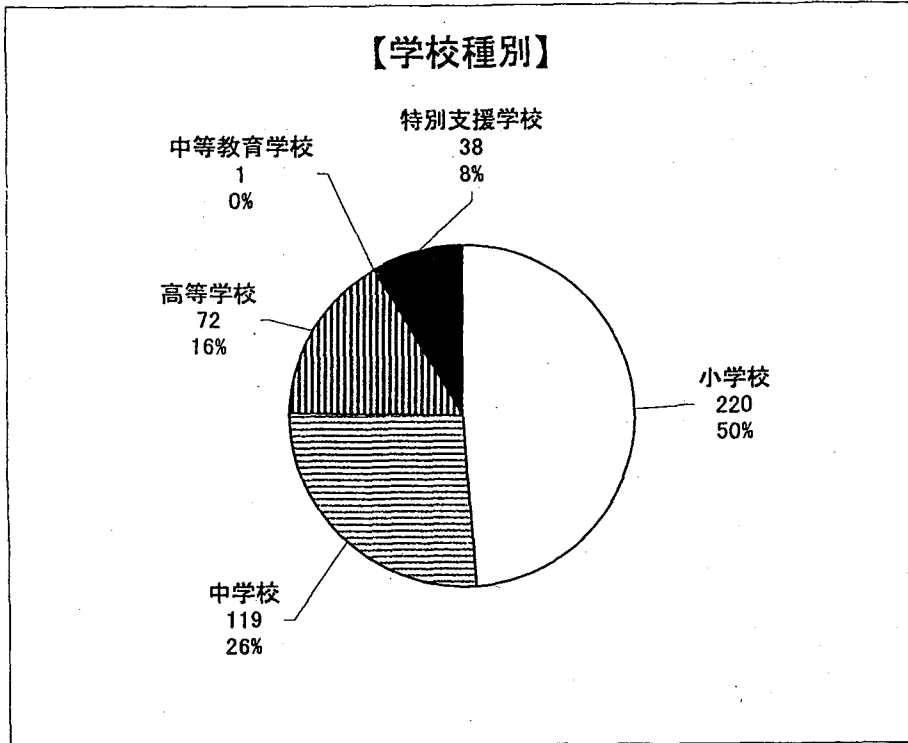
※ 平成17年度の正式採用とならなかった者の数については、訂正報告があったため、昨年度公表した198名を209名に訂正している。

表1-1 指導が不適切な教員の認定及び措置等の状況(平成18年度)

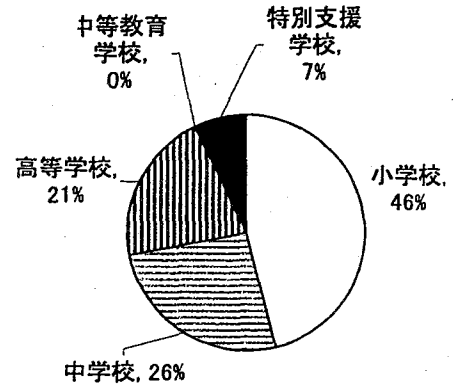
(単位:人)

都道府県市名	認定者総数(①+②)		①18年度の研修対象者								②19年度からの研修対象者
		うち、18年度新規認定者		現場復帰	依願退職	分限免職	分限休職	転任	研修継続	その他	
合計	450	(212)	335	101	104	4	13	7	99	7 病気休暇 4 定年退職 1 死亡退職 1 育児休業 1	115
1 北海道	8	(2)	6	1					5		2
2 青森県	2	(0)	2						2		
3 岩手県	7	(4)	6		5				1		1
4 宮城県	11	(5)	6	4	1				1		5
5 秋田県	7	(4)	4	1					3		3
6 山形県	1	(1)									1
7 福島県	4	(2)	2		1	1					2
8 茨城県	5	(0)	5		5						
9 栃木県	2	(1)	2			1			1		
10 群馬県	6	(4)	3	2	1						3
11 埼玉県	7	(4)	3	3							4
12 千葉県	22	(8)	20	8	5				7		2
13 東京都	14	(11)	7	2	1				4		7
14 神奈川県	14	(9)	10	1	3	1			5		4
15 新潟県	2	(1)	1		1						1
16 富山県	9	(8)	6		3				3		3
17 石川県	13	(7)	9	4	4				1		4
18 福井県	10	(1)	10	4	1			1	3	1 病気休暇	
19 山梨県	4	(4)	3						3		1
20 長野県	4	(1)	3						3		1
21 岐阜県	3	(0)	3	1	2						
22 静岡県	4	(2)	3	2	1						1
23 愛知県	15	(4)	11	2	5		1	1	2		4
24 三重県	19	(6)	13	7	6						6
25 滋賀県	7	(3)	4	1	1		1	1			3
26 京都府	1	(0)	1		1						
27 大阪府	7	(3)	6	2	2		1		1		1
28 兵庫県	4	(3)	1					1			3
29 奈良県	11	(10)	9	3					6		2
30 和歌山県	5	(2)	3	1	2						2
31 鳥取県	7	(2)	5	1	2		1		1		2
32 島根県	3	(1)	2						2		1
33 岡山県	11	(11)	6	1	5						5
34 広島県	10	(2)	10	1	4		1	1	2	1 病気休暇	
35 山口県	5	(3)	2	2							3
36 徳島県	7	(1)	6	1	3		1		1		1
37 香川県	13	(6)	7	3	2		2				6
38 愛媛県	10	(4)	6	3	2				1		4
39 高知県	7	(4)	7	3					4		
40 福岡県	18	(14)	12	3	4			1	4		6
41 佐賀県	7	(3)	7		3				3	1 育児休業	
42 長崎県	7	(6)	5	1	1				3		2
43 熊本県	9	(8)	9	7	2						
44 大分県	4	(2)	3	2					1		1
45 宮崎県	8	(4)	4		1		1	1	1		4
46 鹿児島県	4	(2)	4	1	1				1	1 死亡退職	
47 沖縄県	2	(1)	1						1		1
48 札幌市	0										
49 仙台市	9	(2)	7	1	5	1					2
50 さいたま市	3	(0)	3	2					1		
51 千葉市	5	(0)	5	1	1				3		
52 川崎市	3	(2)	2	1	1						1
53 横浜市	15	(2)	13	4	5				4		2
54 新潟市			＜平成19年4月1日より指定都市のため該当なし＞								
55 静岡市	0										
56 浜松市			＜平成19年4月1日より指定都市のため該当なし＞								
57 名古屋市	4	(3)	3	2					1		1
58 京都市	12	(8)	11		5				3	3 病気休暇 2 定年退職 1	1
59 大阪市	14	(4)	13	3	5		4		1		1
60 堺市	0										
61 神戸市	2	(1)	1						1		1
62 広島市	5	(2)	5		1				4		
63 北九州市	8	(2)	6	6							2
64 福岡市	10	(2)	8	3					5		2

図1 平成18年度における指導が不適切な教員の認定者の状況

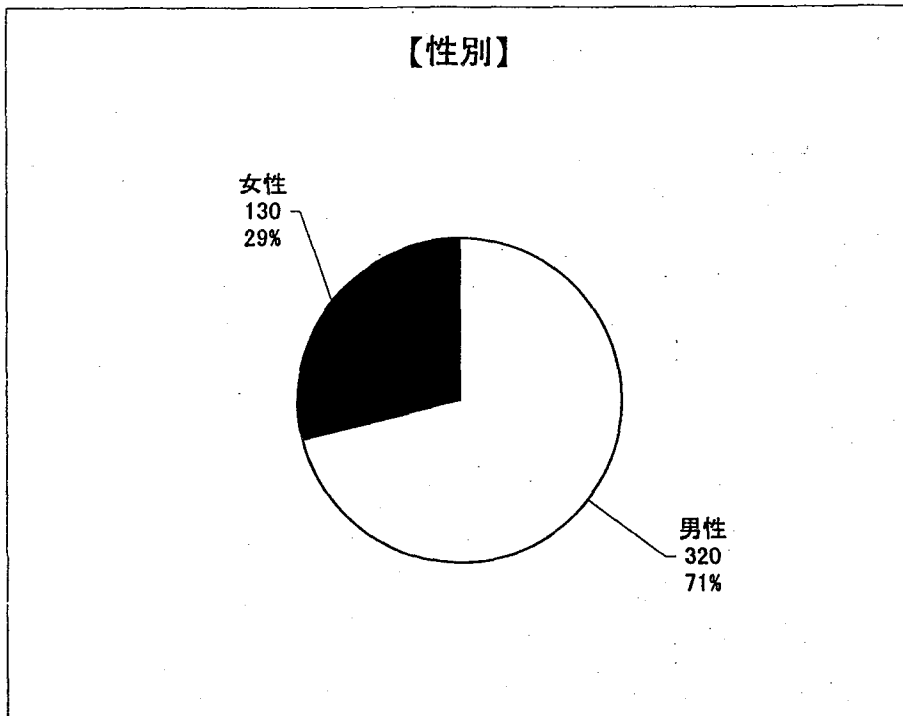


《参考》
公立学校種別教員数構成比率

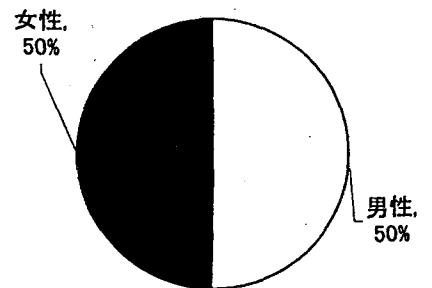


	本務教員数	構成比率
小学校	412,300 人	46%
中学校	232,968 人	26%
高等学校	187,599 人	21%
中等教育学校	402 人	0%
特別支援学校	63,331 人	7%
計	896,600 人	100%

(平成18年度学校基本調査より)



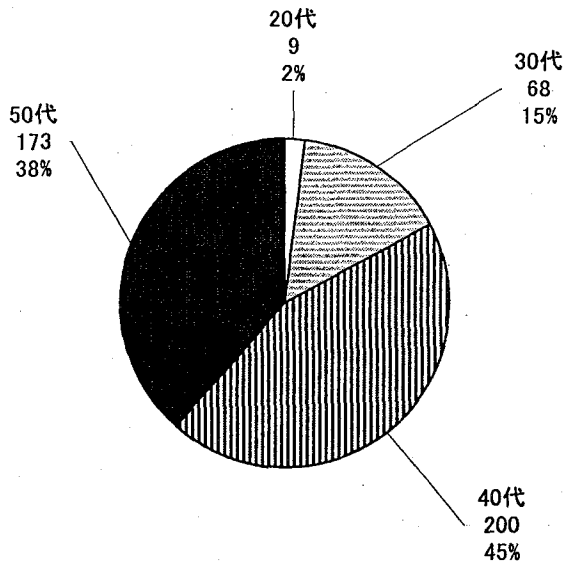
《参考》
公立学校性別教員数構成比率



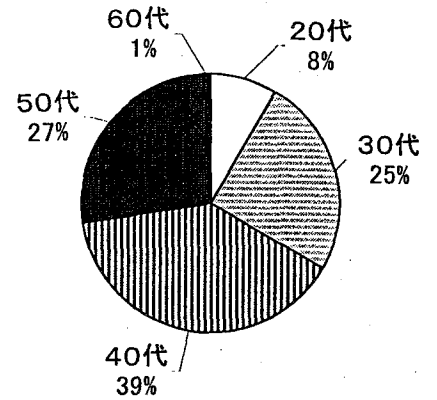
	本務教員数	構成比率
男性	449,938 人	50%
女性	446,662 人	50%
計	896,600 人	100%

(平成18年度学校基本調査より)

【年代別】



《参考》
公立学校教員年代別構成比率



	本務教員数	構成比率
20代	70,687 人	8%
30代	209,409 人	25%
40代	327,686 人	39%
50代	224,379 人	27%
60代	7,021 人	1%
計	839,182 人	100%

(平成16年度学校教員統計調査報告書より)

【在職年数別】

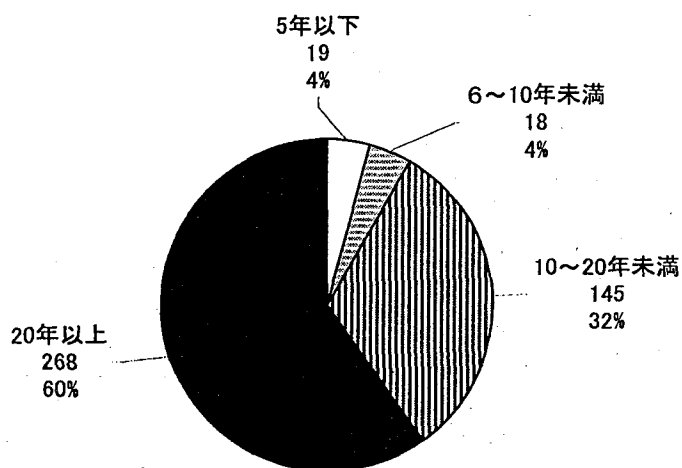


表1-2 指導が不適切な教員に関する人事管理システムの概要

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a 医師	b 弁護士	c 有識者	d 保護者	e 教職員	f その他	g 非公衆				基本期間	研修期間の上限
1 北海道	1. 指導が不適切な教員の定義 酒気・陳腐以外の理由により、児童生徒との人間関係を築くことができず、児童生徒を適切に指導することができないため、当該教員が担当すべき授業を他の教員が分担して行うなどの状況にある者のうち、継続して特別な指導・研修を要すると認定された者	○	○	○	○				整備予定	校長は申請時に当該教員の意向も聴取し、同意書又は同意が得られない場合は意見書の提出を求め、申請書類に添付。 ・市町村教委は校長の作成した調書を十分精査したうえで、当該教員から意見書聴取し、道教委に申請。 ・道教委は教員審査会の前に、当該教員との面談を実施し事情聴取。	市町村教育長及び市道立学校校長会議において資料を配付	1年	3年間
2 青森県	教員に求められる資質能力に課題があり、児童生徒を適切に指導できないため、児童生徒の学習活動を適切に支援できず、児童生徒に対しての責任を果たせないことから、研修を講じる必要のある教員。ただし、疾病を理由とする場合を除く。	○	○	○				整備予定なし	研修審査会において、文書及び口頭で意見を陳述する機会を与える。	「指導が不適切な教員への対応に関する手引」を配布	1年	3年間	
3 岩手県	専門性や社会性に課題を有しており、児童生徒を適切に指導できないなど、教員としての責務を果たしていない者	○	○	○			民間企業関係者	有	判定委員会の開催にあたり、本人に弁明書の提出を求めている。	県立学校長及び市町村教育長に対し要綱及び手引を配付し教職員へ周知	3ヶ月	1年間	
4 宮城県	疾病以外の理由により、教員に求められる資質能力に課題があるため、次の各号のいずれか該当し、児童又は生徒が安心して学校生活を送ることができない学校環境を醸成している教員 ①教員としての使命感と職務への自覚が不足し、日常的な職務の遂行に支障をきたしていること ②児童又は生徒の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営、生徒指導等を適切に行うことができないこと ③教員としての力量を高めようとする意欲がなく、向上心を持って教養を磨こうとはしないこと ④教科・領域等に関する専門的な知識、技術等が不足したり、指導方法が不適切であるため、学習指導等を適切に行うことができないこと ⑤保護者、地域社会及び関係諸機関と信頼関係を築くことができず、教育活動に必要な連携・協働を行うことができないこと ⑥他の教職員と協働して学校運営に参加しようとする態度が見られない又は校務処理を適切に行うことができないこと	○	○	○	○	○	民間企業関係者	有	・意見書を提出させる。 ・当該教員と県教委担当者との面談を実施。 ・当該教員に審査委員会で弁明の機会を与えることもある。	長期特別研修ガイドブックを作成配付	1年	3年間	
5 秋田県	公立小中学校又は県立学校の教員で、学習指導、生徒指導及び学級経営等において、指導を適切に行なうことができないことから、研修等人事管理上の措置を要すると認められる者	○	○	○	○	○	民間企業関係者	有	・県教委は、認定申請があった場合に対象教員から意見を聴取することができる。 ・判定委員会は審議にあたって、対象教員から意見の聴取を行うものとする。	手引書を配付し、校長会で説明	1年	2年間	
6 山形県	教員に求められる指導力に課題があることにより、児童又は生徒を適切に指導できない教員(問題の原因が精神性疾患等に起因する者を除く)	○	○	○				有	・校長、教委が本人と面談を実施。 ・審査会において面談を実施し、本人から直接意見を聴取。	要綱等を配付し、校長会で説明	1年	2年間	
7 福島県	指導が不適切である教員、教員としての資質に問題がある教員、精神障害等により指導力を発揮できない教員							有	・校長による報告に当該教員の申立書を添える。 ・判定委員会が必要に応じて当該教員に対し面談を行う。	通知、「支援の手引」作成	1年	2年間	

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a	b	c	d	e	f	g				基本期間	研修期間の上限
		医師	弁護士	有識者	保護者	教職員	その他	非公致					
茨城県	学習指導上、生徒指導上又は学級(ホームルーム)経営上において問題があり、児童生徒に対する指導を適切に行うことができないことから、研修等特別の措置を必要とする教員	○	○	○		民間企業関係者		有	指導力不足教員認定申請書の提出の際に、本人からの「意見書」を添付。 ・研修受講2年目の者で希望する者には、指導力不足判定委員会開催前に、県教育委員会人事担当者が本人と直接面会し、意見を聴取。	手引書を作成し、各学校に1冊ずつ配布	1年	2年間	
栃木県	指導不適切教員とは、精神疾患以外の理由により、児童又は生徒に対する学習指導、生徒指導、学級経営等を適切に行うことができない教員	○	○	○				有	県教委担当者が研修終了後、審査委員会が開催される旨を本人に告知し、その際、意見を聴取するとともに、審査委員会に本人の意見書類が提出される。	校長研修会を開催し、各校長に周知	1年	2年間	
群馬県	病氣以外の理由で、児童生徒の指導において教員としての指導力等に課題を有するため正常な教育活動が行えず、学校の教育活動に支障をきたしており、人事上の措置が必要とされる教員	○	○	○		民間企業関係者		有	・認定申請の際、本人の意見書を添付。 ・所属校を離れて研修中の教員については、研修継続及び免職、転職の措置の必要性を判断する場合、事前に本人に意見書を提出させる。	年度当初に実施期間に関する通知により周知	1年	上限規定なし	
埼玉県	病氣等以外の理由で児童又は生徒を適切に指導できないため、授業その他の教育活動に当たらせなければならない研修に専念させる措置を講ずる必要がある教員	○	○	○				有	指導力不足教員の決定に係る申請書が提出されたときには、本人にその旨通知し、意見を申し立てる機会を与える。	通知及び手引により周知	0ヶ月又は1年	上限規定なし	
千葉県	特別に指導力の向上を要する教員とは、疾病等以外の理由で、児童生徒を適切に指導できないため、研修等の措置を講じて、特に指導力の向上を図る必要があると決定された教員							有	・本人からの「意見書」を添付させている。 ・本人の意見陳述は、希望があれば判定会で行うことが出来る。 ・意見陳述の希望がない場合は判定会で意見聴取を行う。	要綱、研修の手引の作成	1年	2年間	
東京都	精神疾患その他の疾病以外の理由により、次の各号のいずれかに該当する者で、人事上の措置を要すると決定された教員 ①教科に関する専門的知識、技術等が不足しているため、児童等に対する学習指導を適切に行うことができない者 ②指導方法が不適切であるため、児童等に対する学習指導を適切に行うことができ ない者 ③児童等の心を理解する能力又は意欲に欠け、学級経営又は生徒指導を適切に行うことができない者 ④上記①～③に掲げる者のほか、教員としての資質に問題があり、学習指導、学級経営、生活指導等を適切に行うことができない者							有	・校長が、申請に当たって、あらかじめ該当者に指導力不足等として申請を行うことを告知し、該当者から申請されたことに対する意見を書類の提出によって求める。 ・申請された者については、都教委が管理主事等を派遣し事実確認を行うが、この際、申請された者に意見を述べさせる機会を設ける。	手引書の作成	1年	上限規定なし	
神奈川県	教員としての資質・能力に問題があり、授業が成立しない、児童又は生徒指導を適切に行うことができない等、著しく指導力が不足している教員	○	○	○				有	・県教委への申請前に校長が意見聴取。 ・判定委員会開催前に、本人から意見書提出及び教育委員会による面談。	県立学校長及び市町村教委に手引を配付。県立学校長会議で周知。	1年	上限規定なし	
新潟県	次のいずれかに該当する者として、教育長が認定した者をいう。 ①教科の専門知識が不足していたり、指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない者 ②児童又は生徒の心を理解する能力や意欲に欠け、生徒指導を適切に行うことができない者 ③児童又は生徒、保護者及び同僚等との間に適切な人間関係を築くことができないため、学級経営や校務分掌事務などを適切に行うことができない者							有	審査検討委員会において、原則として当該教員から意見を聴取。	通知により周知	1年	2年間	

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a 医師	b 弁護士	c 有業者	d 保護者	e 教職員	f その他	g 非公教				基本期間	研修期間の上限
16 富山県	専門性、社会性等にかかわって指導力に多くの課題を有し、児童又は生徒の教育への責任を果たすことができない教員	○	○	○				民間企業関係者	有	市町村教育長、県立学校長に手引書を配布。校長、校長会、教育委員会、審査委員会で説明。	1年	1年間	
17 石川県	地教育法第47条の2の規定に基づき、「児童又は生徒に対する指導が適切でないこと」「研修等必要な措置が講じられなかったこと」のいずれにも該当する教員	○	○	○				整備予定	指導力不足判定申提出前に、校長が面接。	校長用手引書の配付。校長への説明会実施。	1年	2年間	
18 福井県	学習指導、生徒指導、学級経営等にかかる指導力等に課題を持ち、教育公務員としての責務を十分に果たせなかったため、人事上の特別な措置を必要とする教員	○	○	○				有	審査に当たっては、本人に対して意見陳述の機会を与えている。	手引書を作成し公立学校や関係機関に配付	6ヶ月	上限規定なし	
19 山梨県	授業が成立しないなど指導力が不足している者、他との人間関係がつかれなかったり、教員としての意欲や使命感に欠けたりする者など、教員としての資質能力に問題のある教員	○	○	○				有	諮問委員会への書類を作成する前に、本人から意見聴取している。また諮問委員会において、意見陳述する機会を与えている。	手引書、パンフレットを市町村教委および各校に配付	1年	上限規定なし	
20 長野県	学習指導、生徒指導、学級経営など教員としての専門性に問題があり、また、児童生徒、同僚、保護者、地域住民等と信頼関係が築けないため、教育活動に支障をきたし、児童・生徒に対する教育の責任が果たせない教員	○	○	○			民間企業関係者	有	校長が申請時などに教員本人と面接し、十分に意見等を聞くだけでなく、判定委員会において、教員本人の弁明の機会を設けるとともに、直接事実確認や意見聴取を行う。	説明会の実施、市町村教委へ資料配付、ホームページに掲載	1年	上限規定なし	
21 岐阜県	指導力が不足している等の理由により、児童及び生徒の指導並びに保護者等への対応が適切に行えない等、教員としての職務を円滑に遂行できないため、特に人事上の措置を要する教員。ただし、心身の故障により職務を円滑に遂行できない者は除く。	○	○	○				有	判定委員会の前、果敢担当者が該当教員に面接を行い意見聴取。	校長会で手引書を配付	1年	2年間	
22 静岡県	病氣・障害以外の理由で、児童生徒の指導に際し著しく適切さを欠き、継続的な職務の遂行に支障をきたすため、人事上の特別な措置が必要と決定された教員	○	○	○				整備予定なし	審査委員会において、文書及び口頭で意見を陳述する機会を与える。	要綱等を通知し、校長から教員に説明。手引書を作成し校長に説明。	6ヶ月	上限規定なし	
23 愛知県	傷病以外の理由で、指導力不足等により児童生徒を適切に指導できないため、人事上の措置を必要とする者	○	○	○				有	判定会議以前に、個別面談を行い、申請書の記載事項をもとに、実態把握に努める。また、研修対象者として認定された場合、どう対応するか、現在の気持ちを確認する。判定会議での陳情希望の有無も確認。	通知を各学校、教育機関へ周知。ホームページに掲載。	1年	上限規定なし	
24 三重県	学習指導、生徒指導、学級経営にかかる指導力に課題を持つ者、教育公務員としての資質に課題を持つ者、児童生徒に対する教育への期待にこたえられないため支援その他の措置を必要とする教員	○	○	○			校長	有	指導力不足等教員として報告するにあたっては、本人からの意見書を添付させるとともに、校長や市町村教委が本人と面談をし、意見を聴取。	手引書を作成し、全校長に配付	1年	1年間	
25 滋賀県	専門性に関わって課題を有し、児童生徒を適切に指導できない教員	○	○	○			民間企業関係者	有	一つの事案につき審査委員会を2回開催する。1回目、該当教員から意見聴取するかどうかが決める。意見聴取が決まると、委員の内2名が、面接によって当該教員から40分間、直接意見を聴取。	手引書を各学校に配付	6ヶ月	2年間	

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a 医師	b 弁護士	c 有識者	d 保護者	e 教職員	f その他	g 非公教				基本期間	研修期間の上限
26 京都府	児童生徒の指導において、その人間性、社会性、専門性にかかわって指導力に課題を有し、そのため、学校教育に寄せられる期待にこたえられず、教育公務員としての責任を十分に果たせていない教員					校長、教員			有	審査委員会の審査の際に、服務監督権者が特別研修の申請にあたり本人と面談を行って意見聴取した内容に基づいて、服務監督権者から直接または書面にて聴取している。	管理職向け啓発資料として冊子を全校長に配付し周知	1年	1年間
27 大阪府	①指導力に關し支援を要する教員 ②指導力不足教員 ③適格性を欠く教員 ④疾病等により指導力が発揮できない教員					報道関係者		整備予定		教員の資質に関する諮問委員会に諮問するに当たり、本人の希望により意見書を提出させている。	校長にマニュアルを配付	学期間	上限規定なし
28 兵庫県	指導力向上を要する教員とは、児童生徒の学習指導、学級経営、生徒指導、あるいは児童生徒・保護者との人間関係において著しく適切さを欠くため、教育活動に支障をきたし、研修等必要な措置を講ずる必要がある者。ただし、病気休職中の者及び復職管理審査会の管理下にある者は除く。					報道関係者		有	校長が、県教育委員会(市町立学校の場合は市町村教育委員会)に対象教員の報告を行う際、あらかじめ対象教員から意見を聴き、意見聴取の記録を作成し添付。対象教員から意見申立書を提出させ添付。	手引を作成し配付	1年	2年間	
29 奈良県	学習指導・生徒指導・学級経営等において、適切な指導ができないため、児童生徒や保護者の信頼を得ることができず、校内で継続的な指導を行っても改善が見られない教員					民間企業関係者		有	県教委に申請することとなった場合、市町村教委(当該教員の所属校の校長と連携)や県立学校長は、当該教員に対して、①指導力不足教員等の判定を申請すること、②本人に意見を申し述べる機会が与えられ、③判定結果は後日通知すること(意見の提出でもよい)。その後、市町村教委や県立学校長は、担当管理主事とともに該当教員と面接し、意見を聴取。	手引きを作成、周知	6ヶ月	2年間	
30 和歌山県	疾病等を自覚し治療に専念する者以外で、指導に適切さを欠くため、学習指導、生徒指導、学級経営その他の教育活動において、職務遂行に継続的に著しく支障をきたし、人事上の特別な措置が必要とされる者							有	県教育委員会への申請する際、市町村教育委員会教育長・県立学校長はその旨を本人に伝えるところにも面接のうえ、意見を聴取する。	市町村教育長を週して週知し説明	1年	1年間	
31 鳥取県	教員としての資質、専門的知識や技術が不足していたり、教育公務員としての自覚と責任感、社会性、適格性が不足していることにより、学習指導や生徒指導、学級経営等において、指導力が発揮できず、教育への責任が果たせない教員							有	認定にあたって校長、市町村教委が県教委に提出する報告書と共に、当該教員が記載した「意見書(認定前)」を県教委に提出する。 校長、市町村教委からの報告があり次第、県教委担当者が教員本人と面接を行い、事実確認と本人の意見を聴取する。	各学校へ指針を配付、ホームページに掲載	1年	2年間	
32 鳥取県	児童生徒等の指導において、指導力の不足、著しい社会性の欠如、又は神経・精神疾患により教育活動に支障をきたし、人事上特別な措置が必要と認定された教員							有	報告書の提出後、県立学校長から県教委への報告内容(市町村立学校の場合は校長と市町村教委の協議内容)について、県教委が本人に文書で「意見書」の提出権を与えらる。	市町村教育委員会及び校長会等で説明	1年	3年間	
33 岡山県	①教員としての専門性に起因して、児童又は生徒に対する学習指導、生徒指導、学級経営等を適切に行うことができない教員 ②教員としての人間性、社会性及び資質に起因して、児童又は生徒に対する学習指導、生徒指導、学級経営等を適切に行うことができない教員 ③前二号に掲げる事由以外の事由に起因して、児童又は生徒に対する学習指導、生徒指導、学級経営等を適切に行うことができない教員							有	県教育委員会は、事実の確認を行うため必要があると認めるときは、所屬長等に対し必要な報告を求め、実地に調査し、又は当該教員から意見を聴くことができる。 判定委員会の委員等は、必要があると認めるときは、会議に対象教員その他関係者を招き、意見の開陳又は説明を求めることができる。	手引作成、配付	1年	上限規定なし	

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a	b	c	d	e	f	g				基本期間	研修期間の上限
		医師	弁護士	有識者	保護者	教職員	その他	非公表					
34 広島県	児童又は生徒に対する指導が不適切で、「指導力不足等教員の取扱いに関する要綱」に基づいて研修等必要な措置を講ずる必要があると認定された者	○	○	○	○				有	市町村教育委員 市町村教育委員会、県立学校長へ 通知し周知	1年	3年間	
35 山口県	児童生徒を適切に指導できないため、特に人事上の措置を必要とする教員。ただし、適格性に欠けることや精神性疾患があることを除く。	○	○	○	○				有	各校長に対して説 明会を実施、各学 校に要綱及び関連 資料を配付	1年	3年間	
36 徳島県	精神医学的問題に原因のある者を「心の問題を抱える教員」とし、それ以外の①学習指導、②生徒指導、③学級(ホームルーム)経営、④その他の他の教育活動において問題があり、適切な指導ができないため児童生徒の教育に支障をきたしており、人事上の措置を必要とされる者							○	有	市町村教育委員 会・学校に要綱等 を配付	1年	2年間	
37 香川県	指導力や適格性に問題があり、児童生徒を適切に指導できないため、人事上の措置を要する教員	○	○	○	○				有	市町村教育委員 会・学校に要綱等 を配付	5ヶ月又は 1年	2年間	
38 愛媛県	「指導力不足等教員」とは、精神疾患その他の疾病以外の理由により、次の各号のいずれかに該当する教員をいう。 ①教科に関する専門的知識、技術等が不足しているため、児童又は生徒に対する学習指導を適切に行うことができない教員 ②指導方法が不適切であるため、児童又は生徒に対する学習指導を適切に行うことができない教員 ③児童又は生徒の心を理解する能力又は意欲に欠け、学級経営又は生徒指導を適切に行うことができない教員 ④前3号に掲げるもののほか、教育活動を進める上で、教員としての責任を果たせていない教員	○	○	○	○				有	市町村教育委員 会・学校に要綱等 を配付	1年	上限規定 なし	
39 高知県	①勤務意欲や指導力に問題がある者 ②資質や適格性に問題のある者	○	○			校長			有	市町村教育委員 会・学校に要綱等 を配付	1年	3年間	
40 福岡県	教員として、適切な学級経営・学習指導・生徒指導ができません。あるいは、児童・生徒、保護者、地域、同僚等との人間関係が築けなかったため教育活動に支障をきたし、児童・生徒に対する教育への責任が果たせない教員	○	○	○	○				有	市町村教育委員 会・学校に要綱等 を配付	1年	3年間	
41 佐賀県	病氣以外の理由で、児童・生徒を適切に指導できないため、特に人事上の措置を要すると判定された教員	○	○	○	○	校長			有	市町村教育委員 会・学校に要綱等 を配付	1年	上限規定 なし	

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a	b	c	d	e	f	g				基本期間	研修期間の上限
		医師	弁護士	有資格者	保護者	教職員	その他	非公表					
42 長崎県	疾病以外の理由により、児童又は生徒を適切に指導できないなど教育活動に支障があり、判断基準に照らして、県教育委員会が特に研修を要すると認定した教員	○				校長		有	審査を行う指導力向上委員会が必要に応じて当該教員に対して面接を行うことができる。	通知及び資料の配付	1年	2年間	
43 熊本県	学習指導、生徒指導、学級経営等を適切に行うことができないため、または教員としての資質に問題があるため、教育活動に著しく支障をきたした児童生徒への教育の責任が果たせない教員	○	○	○	○	校長	民間企業関係者	有	申請時に県教育委員会、市町村教育委員会、校長が面接をしている。 申請時の提出書類に本人の意見を聴取する様式を定めている。	全教職員へリーフレット配付。冊子を各学校へ配付。広報誌での広報。	1年	1年0ヶ月間	
44 大分県	①教科の専門的知識、技術等が不足 ②指導方法が不適切 ③児童生徒の心を理解する能力・意欲に欠ける ④教育的愛情等に欠ける ○精神性疾患の疑い(取扱いは別途)	○				校長		有	審議会の際の関係書類として、本人の意見書を提出してもらったこととしている。	手引を各学校へ配付	1年	3年間	
45 宮崎県	①学習指導や生徒指導など専門性に欠ける ②児童生徒や保護者および地域住民等と適切な関係を築くことができないなど社会性に問題がある者 ③心身に疾病があるにも関わらず、病識がない、治療しないなどの問題があり、指導力を発揮できない者						○	有	校長が状況に応じて、面接を行っている。	手引を学校へ配付し周知	1年	2年間	
46 鹿児島県	指導力不足等教員とは次の各号のいずれかに該当する教員でかつ継続的な職務の遂行に支障をきたし、教員としての責任を十分に果たせないため、人事上の措置を必要とするなど県教育委員会が決定した者。 ①教科に関する専門的な知識、技術等が不足しているため、又は指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない者 ②児童又は生徒の人格や心情を理解する能力又は意欲に欠け、生徒指導を適切に行うことができない者 ③前2号に掲げるもののほか、教員としての資質に問題がある等のため、学習指導、生徒指導その他の職務を適切	○	○	○	○		民間企業関係者	有	指導力不足等教員の決定の前、県教委が事情聴取。	校長に資料を配付し、校長から教員に説明。	6ヶ月	1年間	
47 沖縄県	病氣等以外の理由で、指導力不足等により児童生徒を適切に指導できないため、特に研修等必要な措置を要すると認定された教員			○			人権擁護委員	有	指導力不足等教員の申請の際に、学校長が面接を行うよう依頼している。	手引を作成し、公立学校、市町村教育委員会及び各教育事務所へ配付	6ヶ月又は1年	上限規定なし	
48 札幌市	病氣等以外の理由により、学習指導、生徒指導、学級経営、その他の教育活動において、児童生徒を適切に指導することができないため、当該教員が担当すべき授業等を他の教員が分担して行うなどの状況にある者のうち、継続して特別な指導・研修を要すると認定された者	○	○	○	○			有	校長が、対象職員の申請に際し、本人の意向を聴取し、原則として、申請書に同意書を添付することとしている。	校長説明会を開催し、要綱等を配付するとともに制度について周知	1年	2年間	
49 仙台市	教育者としての指導力が著しく不足し、又はその資質等に起因する(疾病等)場合を除くとして、規程及び園原の教育に著しく支障をきたしている(疾病等)に起因する場合を除くとして、規定により認定された教員	○	○	○	○	校長		有	審査の際に本人から直接意見聴取。	校長用解説書及び教員用パンフレットを配付し周知	6ヶ月及び1年	1年4ヶ月間	

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a	b	c	d	e	f	g				基本期間	研修期間の上限
50 さいたま市	精神疾患その他の疾病以外の理由により、児童等を通じて特別に指導力の向上を図る必要があると決定された教員の措置を講じて特別に指導力の向上を図る必要があると決定された教員								有	申請に対して意見があるときは、一定の期間を定めて意見書を提出することができる。	校長・学級指導員・研修主任・教員等から教員に周知。	1年	上限規定なし
51 千葉市	疾病等以外の理由で児童又は生徒を通じて特別に指導力の向上を図る必要があると決定された教員								有	・校長は、一定期間を定めて意見書の提出を求め、市教委へ申請書とともに提出する。 ・判定会の委員等は、必要があると認めるときは、本人に意見を述べる機会を与える。	各学校に冊子を配付し周知	1年	3年間
52 川崎市	指導力不足の向上、改善のための指導及び助言、並びに研修を受けてもなお授業が成立しない児童生徒の指導が適切に行えない教員						校長		有	校長は教員本人から面談等により事情を聞く。必要に応じて、指導主事による授業観察を行う。	校長に対して手引を配付。教員にパンフレットを配付。	1年	3年間
53 横浜市	疾病以外の理由により、児童生徒への教育に対する責任感や意欲などに欠け、次の各号のいずれかに該当する者 ①学習指導を適切に行えない教員 ②児童・生徒指導を適切に行えない教員 ③学級経営を適切に行えない教員						校長		有	判定会において、希望者のみが意見陳述を行う。	ホームページに掲載	1年	2年間
54 新潟市	《システム整備中》												
55 静岡市	次の各号のいずれかの要件に該当する教員で、規定による措置等が必要であると教育委員会が認定したものをいう。 ①児童・生徒への学習指導、生徒指導又は学校経営において著しく適切さを欠き、継続的な職務の遂行に支障を来しているもの ②児童・生徒、児童・生徒の保護者等との人間関係において、著しく適切さを欠き、継続的な職務の遂行に支障を来しているもの						校長		未定	審査委員当日、審査委員が直接面接を行い、該当教員は意見陳述を行う。	校長会で要綱を説明	6ヶ月	上限規定なし
56 浜松市	《システム整備中》												
57 名古屋市	学習指導、生徒指導、学級経営等において指導力が不足していたり意欲や使命感が乏しかったりするため、児童等を適切に指導できない教員								有	判定会議への申請において、本人が意見書を教育委員会に提出。	手引書を作成し各校へ配付、ホームページに掲載	1年	2年間
58 京都市	教員として必要な学習指導、生徒指導面の資質や学級経営能力が不足あるいは欠如しているため、子どもたちの心身を備付けたり、保護者の疑問・不安・不信を招く指導を繰り返す、「学級崩壊」や「授業不成立」などのように、子どもたちが教育の成果を享受できない状況、いわゆる「教育阻害状況」を生じさせている教員						校長 人権擁護委員		有	校長から対象の教員に対して、意見書の提出(任意)を求めるとしている。	報告書を作成し、管理職、関係機関等に配付。要綱を通知し周知。	約8ヶ月	上限規定なし
59 大阪市	①指導力に関する課題を有する教員 ②指導力不足教員 ③適性性に問題のある教員 ④疾病等により指導力が発揮できない教員								有	支援を要する教員の申請に対して意見書を申請書の提出があった日から14日以内に学校園長を通じ、教育委員会あてに提出することができる。	冊子を全教員に配付	4ヶ月	上限規定なし

都道府県・指定都市名	1. 指導が不適切な教員の定義	2. 判定委員会の構成員							3. 判定基準	4. 本人からの意見聴取手続	5. 教員等への周知	6. 研修期間	
		a 医師	b 弁護士	c 有識者	d 保護者	e 教職員	f その他	g 非公表				基本期間	研修期間の上限
60 堺市	①経験の不足、環境の変化等により、学校教育活動において児童等を適切に指導することができない者 ②教員としての専門性が欠如するため、学校教育活動において児童等を適切に指導することができない者 ③社会人としての常識又は教員としての適格性が欠如するため、児童等又は保護者、地域住民、同僚等の信頼が得られず、適切な人間関係を築くことができない者 ④疾病等により、学習指導、生徒指導、学級経営等において児童等を適切に指導することができない者		○	○				整備予定	支援申請書を提出した旨の通知を受けた日から、14日以内に意見書を、校長を経由して教育長に提出することができる。	手引きを作成し、全校長に配付予定	6ヶ月	上限規定なし	
61 神戸市	指導力に課題を有する教員：児童生徒への指導が著しく適切さを欠いており、その状態が一定期間継続している教員や教員としての資質に問題があり、その状態が一定期間継続している教員で、研修等の措置が必要な者(精神疾患、疾病等が原因のものとは除く)		○	○	○	校長		有	①校内研修で改善できると校長が判断した場合、その旨の報告を市教委に行うことを当該教員に告げ、指導記録用紙等を提示。また意見書を提出することができ、必要があれば、校長から報告を受けた市教委は必要に応じて当該教員から意見聴取。 ②審査委員会が必要に応じて当該教員から意見聴取。	システム成立時に冊子を作成し、全校園長、教員に配布。新規任用教員に対しては園長から研修するよう冊子を配布。	2学期間	上限規定なし	
62 広島市	指導力や適格性に問題があり、または疾病等が原因で児童生徒に対し適切な指導ができないため、人事上の措置等が必要であると認定された教員		○	○	○	民間企業関係者		有	所屬等は、申請を行う際、当該教員に意見を述べ、機会を与え、これを採取した書面を提出。判定委員会職取及び資料を提出させることができる。	冊子を各学校に配付し、校長等を活用して制度について周知	1年	上限規定なし	
63 北九州市	教育活動に支障のある者について、下記の区分に応じ、判定委員会が指導力不足教員として判定された者 ①教員としての使命感や責任感に欠ける ②子どもの立場に立った対応や教育的愛情に欠ける ③基本的知識や指導の工夫に欠ける ④保護者や地域との適切な対応ができない ⑤学校運営への参加意識や協働姿勢に欠ける ⑥疾病等により指導力が欠ける ⑦上記①～⑥以外の区分により教育活動に支障がある		○	○	○			有	判定委員会で必要に応じ、面接を行う。	冊子を各学校に配付	1年	1年9ヶ月間	
64 福岡市	学習指導、生徒指導、学級経営や学校経営への参画や協力を適切に行うことができないため、学校現場に支障をきたしており、これを適正・迅速に解決できない状況があり、特別の研修等を講ずることにより、その指導力の改善を早急に図る必要のある教員							有	校長が教育委員会に報告する際に、当該教員と面接を行う。当該教員に意見があるときは、当該教員は申立書を教育委員会に提出することができる。判定委員会に諮る前に、判定小委員会にて担当者が当該教員と面接を行っている。	学校長に対し、文書にて制度の流れ等を通知	1年	2年間	
合計	62教育委員会で実施	25教委～医師、弁護士または有識者と保護者 27教委～医師、弁護士または有識者 6教委～外部委員を含まない 4教委～非公表	有:55 予定:4 予定なし:7 未定:1	61教委で実施 1教委で実施予定	1年以内:6 2年以内:24 3年以内:11 上限規定なし:21								

表2 希望降任制度について(平成18年度)

都道府県 指定都市	制度の有無	総 数					①校長→教頭					②校長→教諭					③教頭→教諭					④その他						
		14	15	16	17	18	14	15	16	17	18	14	15	16	17	18	14	15	16	17	18	14	15	16	17	18		
1 北海道	未定																											
2 青森県	○	2	1	3		2											2	1	3		2							
3 岩手県	○			1	1														1	1								
4 宮城県	○																											
5 秋田県	○				1																		1					
6 山形県	○																											
7 福島県	○	2		2	1	1									2		2	1	1									
8 茨城県	○			3		3								1			3		2									
9 栃木県	○																											
10 群馬県	○	1				1					1														1			
11 埼玉県	○		2	1	3	2							1	1		2	1	2	1									
12 千葉県	○	2	1	2	3	2									2	1	2	3	2									
13 東京都	○	20	21	16	18	16						3	1	1	1	20	18	15	17	15								
14 神奈川県	○		4	3	4	13										4	3	4	4						9			
15 新潟県	予定なし																											
16 富山県	○		1	1	1											1	1	1										
17 石川県	○		1	2	1	1										1	1		1				1	1				
18 福井県	○		3			1		1						1		2												
19 山梨県	未定																											
20 長野県	予定あり																											
21 岐阜県	○	1		1																			1		1			
22 静岡県	○																											
23 愛知県	○					1																		1				
24 三重県	○	2	1	1		2									2	1	1		2									
25 滋賀県	○																											
26 京都府	○	3	1	2												1	1	2					2					
27 大阪府	○		4	4	4	11										4	4	4	7						4			
28 兵庫県	○	2	1	2		1									2	1	2		1									
29 奈良県	○	1			2										1			2										
30 和歌山県	○	2	1	1											2	1	1											
31 鳥取県	○				2													2										
32 島根県	○																											
33 岡山県	未定																											
34 広島県	○		2	4	4	1										2	2	3	1				2	1				
35 山口県	○			1	1				1									1										
36 徳島県	○																											
37 香川県	○																											
38 愛媛県	○																											
39 高知県	○	1	4		2	1									1	4		2	1									
40 福岡県	○		1	2	2	1			1					1		1	1	1	1									
41 佐賀県	○				2	1												2										
42 長崎県	○		1	6	1	3										1	5	1	2				1	1				
43 熊本県	○			1	2	2							1				1	1	2									
44 大分県	○																											
45 宮崎県	○			2	1	2							1				1	1	2									
46 鹿児島県	未定																											
47 沖縄県	○		1														1											
48 札幌市	○			2													2											
49 仙台市	○			1	1									1			1											
50 さいたま市	○		3	3												3	3											
51 千葉市	○																											
52 川崎市	○		1													1												
53 横浜市	○	1		1	1	1									1		1	1	1									
54 新潟市	予定あり																											
55 静岡市	○																											
56 浜松市	未定																											
57 名古屋市	予定なし																											
58 京都市	○	4	4	7	2	6								1	4	4	7	2	5									
59 大阪市	○					4													4									
60 堺市	予定あり																											
61 神戸市	○		3	1	3	1			2					1	1		1	1	2									
62 広島市	未定																											
63 北九州市	○	4	1	3	7	4					1		1	1	1	3	1	2	6	3								
64 福岡市	○	1	3	2	1											1	3	2	1									
合計	53教委	49	66	81	71	84			3	2				2	3	3	7	8	44	60	71	62	62	3		5	2	14

図2 希望降任の理由

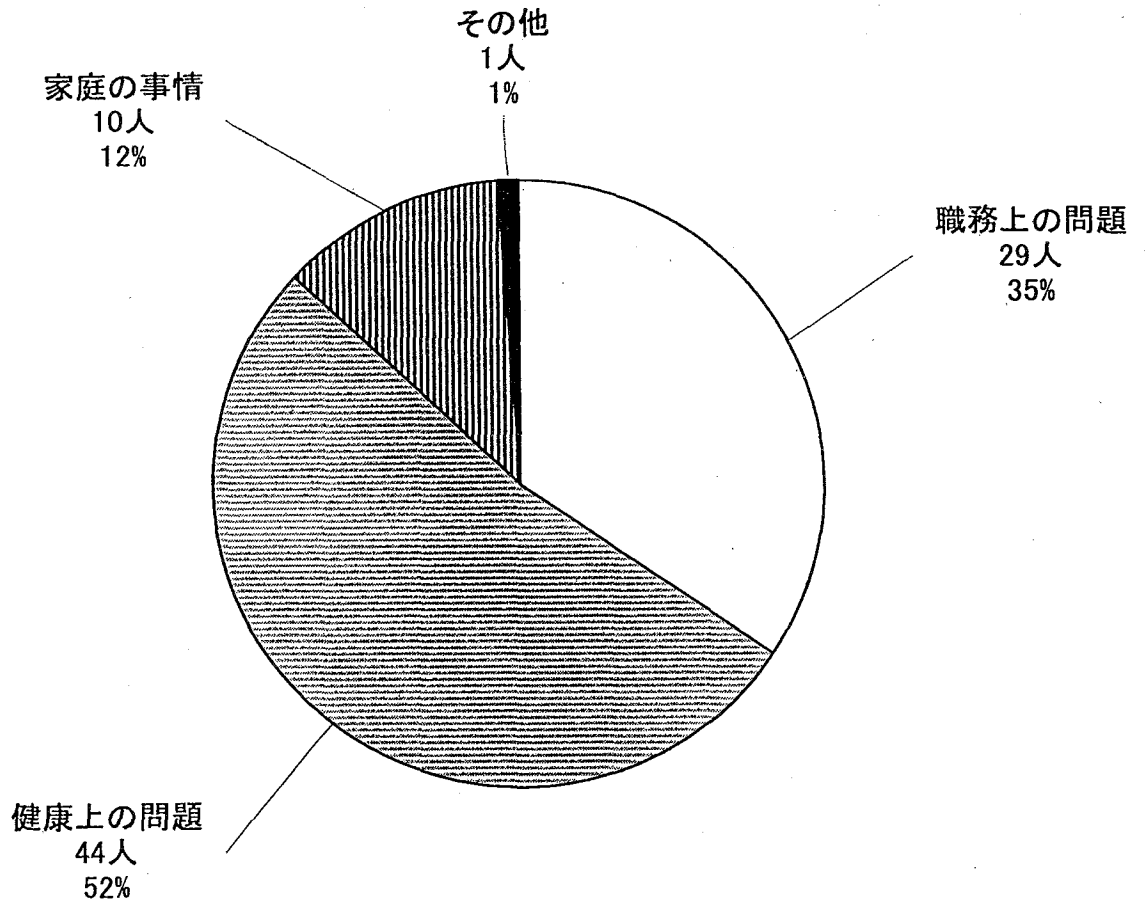


表3 条件附採用について 平成18年度(平成18年4月1日～6月1日)に採用された者 (単位:人)

都道府県 指定都市	正式採用と ならなかった 人数	事由別内訳					③ 死亡退職	④ 分限免職	⑤ 懲戒免職	特別評定 の実施
		① 教特法12条 による不採用	②(ア+イ+ウ) 依願退職	ア 不採用→ 依願退職	イ 病気	ウ その他 (自己都合)				
1 北海道	10		9		2	7			1	
2 青森県										
3 岩手県										○
4 宮城県	2		2			2				○
5 秋田県	1	1								
6 山形県	1		1			1				
7 福島県	2	1	1		1					
8 茨城県	3		3		2	1				
9 栃木県	9		8			8			1	○
10 群馬県	1		1		1					
11 埼玉県	8		7		5	2		1		○
12 千葉県	20		19	2	6	11	1			○
13 東京都	44		42	9	17	16	2			○
14 神奈川県	27		26		8	18	1			○
15 新潟県	2		1			1			1	○
16 富山県	3		3			3				○
17 石川県	5		5			5				○
18 福井県										○
19 山梨県	1		1			1				○
20 長野県	3		3			3				○
21 岐阜県	8		8		2	6				○
22 静岡県	6		6		4	2				○
23 愛知県	10		10		2	8				○
24 三重県	3		2		2				1	○
25 滋賀県	3		3			3				○
26 京都府	6		6		3	3				○
27 大阪府	29		29		7	22				○
28 兵庫県	2		2		1	1				○
29 奈良県										
30 和歌山県										
31 鳥取県										○
32 島根県	1		1			1				○
33 岡山県	2	1	1		1					○
34 広島県	3		3		3					○
35 山口県	2		2		2					○
36 徳島県										
37 香川県	1		1		1					○
38 愛媛県	1		1		1					
39 高知県										
40 福岡県										
41 佐賀県										○
42 長崎県	1		1	1						○
43 熊本県	7		6	2	1	3	1			○
44 大分県										
45 宮崎県										○
46 鹿児島県										
47 沖縄県	2	1	1			1				○
48 札幌市	5		5		2	3				○
49 仙台市										○
50 さいたま市										○
51 千葉市										○
52 川崎市	4		4			4				○
53 横浜市	30		30		9	21				○
54 新潟市										<平成19年4月1日より指定都市のため該当なし>
55 静岡市	1		1			1				
56 浜松市										<平成19年4月1日より指定都市のため該当なし>
57 名古屋市	2		2		1	1				
58 京都市	3		3			3				
59 大阪市	10		10			10				
60 堺市	4		4			4				
61 神戸市	2		2			2				
62 広島市										○
63 北九州市	2		2			2				○
64 福岡市	3		3			3				○
合計	295	4	281	14	84	183	5	1	4	31

12. 優秀教員表彰の取組について

I 調査の趣旨

優れた成果等を挙げた教員を表彰することは、教員評価の改善の一環として、教員の意欲を高め、資質能力の向上に資するといった効果が期待される。

本調査は、都道府県・指定都市教育委員会における教職員人事の参考に資するよう、優秀教員の表彰の取組状況を取りまとめたものである。

II 調査対象・調査時点

47都道府県教育委員会及び17指定都市教育委員会を対象として、平成19年4月1日現在の取組状況について調査を実施した。

III 調査結果の概要

優秀教員表彰の取組を実施しているのは、50教育委員会(46)であり、そのうち12教育委員会(8)が給与上の措置を設け、8教育委員会(7)が給与上の措置以外の措置を設けている。(括弧内は17年度数値)

○優秀教員表彰の取組を実施している教育委員会

北海道、岩手県、宮城県、福島県、茨城県、栃木県、群馬県、埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、富山県、石川県、福井県、岐阜県、三重県、滋賀県、京都府、大阪府、兵庫県、奈良県、和歌山県、鳥取県、岡山県、広島県、山口県、徳島県、香川県、愛媛県、高知県、佐賀県、長崎県、熊本県、大分県、宮崎県、鹿児島県、沖縄県、札幌市、仙台市、川崎市、横浜市、静岡市、名古屋市、京都市、大阪市、堺市、神戸市、広島市、北九州市、(福岡市)

※下線は、18年度から実施。なお、福岡市は平成19年度から制度運用開始。

○表彰に伴って給与上の優遇措置を行っている教育委員会

岩手県、宮城県、富山県、石川県、岐阜県、鳥取県、岡山県、徳島県、香川県、愛媛県、佐賀県、熊本県

※下線は、18年度から実施

○表彰に伴って給与以外の優遇措置を行っている教育委員会

宮城県、埼玉県、岐阜県、京都府、徳島県、香川県、長崎県、横浜市

※下線は、18年度から実施

優秀教員表彰の取組について(平成18年度の実施状況)

	表彰制度の 取組実施状況	名称	被表彰者又は 被表彰団体	表彰に伴う給与上 の優遇措置	表彰に伴う給与以外 の優遇措置	表彰人数	グループ 表彰
1	北海道	○	教育実践表彰	教職員		17	
2	青森県	整備予定					
3	岩手県	○	教育長表彰	教職員	勤勉手当	3	有
4	宮城県	○	公立学校等職員表彰	教職員	特別昇給・勤勉手当	25	
5	秋田県	未定					
6	山形県	整備予定					
7	福島県	○	優秀教職員表彰	教職員		15	
8	茨城県	○	優秀教員表彰制度	教員		4	
9	栃木県	○	模範教育関係職員	教職員		50	
10	群馬県	○	優秀教員表彰	教員		30	
11	埼玉県	○	優秀な教員の表彰	教員		27	
12	千葉県	○	教育奨励賞顕彰	教職員	研修機会の付与等	23	
13	東京都	○	教育委員会職員表彰	教職員		71	有
14	神奈川県	○	教育委員会職員功績賞	教職員		21	有
15	新潟県	未定					
16	富山県	○	教育功労者等表彰	教職員	特別昇給	7	
17	石川県	○	優秀教員表彰	教員	勤勉手当	10	
18	福井県	○	優秀教職員表彰	教職員		24	有
19	山梨県	未定					
20	長野県	整備予定					
21	岐阜県	○	文化・スポーツ専門指導教員	教員	特別昇給	0	
22	静岡県	整備予定					
23	愛知県	整備予定					
24	三重県	○	教育委員会表彰	教職員		0	
25	滋賀県	○	優れた教育実践等に対する顕彰	教職員		11	有
26	京都府	○	優秀教職員表彰	教職員	研修機会の付与等	48	
27	大阪府	○	優秀教職員等表彰	教職員		10	有
28	兵庫県	○	優秀教職員表彰	教職員		38	
29	奈良県	○	公立学校優秀教職員表彰	教職員		34	有
30	和歌山県	○	きのくに教育賞	教職員		15	
31	鳥取県	○	教育委員会表彰	教職員	特別昇給	11	
32	島根県	整備予定					
33	岡山県	○	教育関係功労者表彰	教職員	特別昇給	10	
34	広島県	○	教育賞、教育奨励賞	教職員		18	有
35	山口県	○	教育委員会表彰	教職員		7	
36	徳島県	○	優良教職員の表彰	教職員	特別昇給	88	
37	香川県	○	教育実践優秀表彰	教員	特別昇給	7	
38	愛媛県	○	優良教員表彰	教職員	勤勉手当	40	
39	高知県	○	教育委員会表彰	教職員		71	有
40	福岡県	整備予定					
41	佐賀県	○	教育長表彰	教職員	特別昇給	18	
42	長崎県	○	教育関係職員等表彰	教職員		13	
43	熊本県	○	教育功労表彰	教職員	特別昇給・勤勉手当	9	
44	大分県	○	教育実践者表彰	教職員		15	
45	宮崎県	○	教育功労者表彰	教職員		5	有
46	鹿児島県	○	教育委員会表彰	教職員		0	有
47	沖縄県	○	教育関係職員表彰	教職員		10	
48	札幌市	○	学校教育功績表彰	教職員		8	有
49	仙台市	○	学校職員部門に係る教育功労者表彰	教職員		10	
50	さいたま市	整備予定					
51	千葉市	整備予定					
52	川崎市	○	教員表彰	教員		7	
53	横浜市	○	優秀教員表彰	教員	研修機会の付与等	35	
54	新潟市	整備予定					
55	静岡市	○	教育委員会表彰	教職員		2	
56	浜松市	未定					
57	名古屋市	○	教育委員会表彰	教職員		19	
58	京都市	○	教育実践功績表彰	教職員		555	
59	大阪市	○	教育委員会表彰	教職員		95	有
60	堺市	○	教育委員会表彰	教員		4	
61	神戸市	○	教育実践功労者等表彰	教員		9	
62	広島市	○	教育長表彰	教員		5	
63	北九州市	○	優れた教育活動実践教員表彰	教職員		50	
64	福岡市	○	優秀な教員の表彰	-		-	-
	制度あり(50) 整備予定(10) 未定(4)		教員(11) 教職員(38)	制度あり(12)	制度あり(8)		グループ 表彰(14)

※ 被表彰者又は被表彰団体のうち、「教職員」とは、教員以外の職種も表彰の対象に含む。

※ 福岡市は、平成19年度から制度運用開始。

13. 民間人校長及び民間人教頭の任用状況について

I 調査の趣旨

学校裁量の拡大に伴い、学校の自主性・自律性の確立が求められる中、校長及びこれを補佐する教頭については、今後ますます有為な人材が求められる。具体的には、教育に関する理解や識見を有し、地域や学校の状況・課題を的確に把握しつつ、リーダーシップを発揮して、組織的・機動的な学校運営を行うことができる優れた人材を確保することが重要となる。

このため、地域や学校の実情に応じ、学校の内外から幅広く優秀な人材を登用することができるよう、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」（平成10年9月）を踏まえ、平成12年4月1日より、校長については、教員免許状を持っておらず、学校教育法施行規則第8条に規定する「教育に関する職」に就いたことがない者の登用ができるようになった。また、平成18年4月1日より、教頭についても同様の資格要件の緩和が行われた。

本調査は、都道府県・指定都市教育委員会における教職員人事の参考に資するよう、教員出身でない者の校長（以下、「民間人校長」という。）及び教員出身でない者の教頭（以下、「民間人教頭」という。）の任用状況を取りまとめたものである。

II 調査対象・調査時点

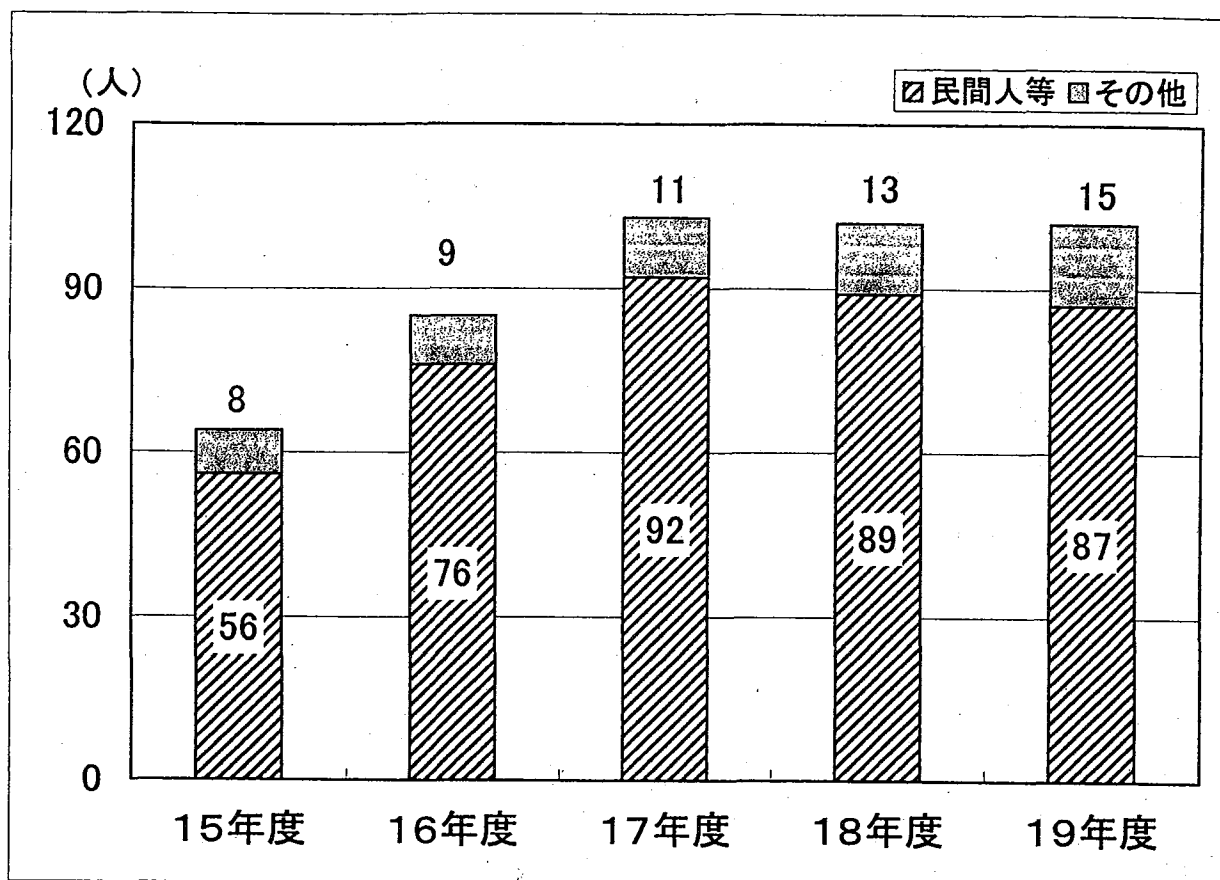
47都道府県教育委員会（指定都市以外の域内市町村を含む。）及び17指定都市教育委員会を対象として、平成19年4月1日現在の任用状況等について調査を実施した。

III 調査結果の概要（表1～6）

平成19年4月1日現在、公立学校への民間人校長の任用者数は43都道府県市で、102名（昨年比同）となっている。そのうち87名（昨年比2名減）が民間人等（原則として、教員免許を持たず、「教育に関する職」に就いた経験がない者）であり、その他（教員免許状を持たないが、「教育に関する職」に10年以上就いた経験がある者）が15名（昨年比2名増）となっている。

また、平成19年4月1日現在、公立学校への民間人教頭の任用者数は9府県で、20名となっている。そのうち5名が民間人等であり、その他が15名となっている。

表1 民間人校長の任用者数の推移(各年度年4月1日時点)



	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
民間人等	56 (25都道府県市)	76 (33都道府県市)	92 (38都道府県市)	89 (38都道府県市)	87 (40都道府県市)
その他	8 (6県)	9 (6県)	11 (7県市)	13 (6県市)	15 (8府県市)
合計	64 (27都道府県市)	85 (37都道府県市)	103 (41都道府県市)	102 (41都道府県市)	102 (43都道府県市)

(注)1. 数字は各年度の4月1日時点における校長への任用者数である。

2. 「民間人等」とは、原則として、教員免許状を持たず、「教育に関する職」に就いた経験がない者をいう。

3. 「その他」とは、教員免許状を持たないが、「教育に関する職」に10年以上就いた経験がある者をいう。

表2 都道府県市別の民間人校長数(平成19年4月1日現在の任用者)

(単位:人)

	1 民間人等(教員免許・「教育に関する職」なし)					2 その他(「教育に関する職」10年以上)					合 計
	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	
北海道			4		4						4
青森県			1		1			1	2 (1)	3 (1)	4 (1)
岩手県			2		2						2
宮城県			2		2						2
秋田県			1		1						1
山形県			1		1						1
福島県			2		2						2
茨城県			2		2						2
栃木県	1	1	1		3						3
埼玉県	2				2		1			1	3
千葉県								1	1	2	2
東京都	1	1	1		3						3
神奈川県			7 (1)	2 (1)	9 (2)						9 (2)
石川県			1		1						1
長野県			2		2						2
岐阜県		1	2		3						3
愛知県			1		1						1
三重県		1	4 (2)		5 (2)						5 (2)
滋賀県			2		2						2
京都府			1		1						1
大阪府			2 (1)	1	3 (1)	2 (2)				2 (2)	5 (3)
兵庫県			1		1						1
奈良県			2		2						2
和歌山県	2		1	1	4						4
島根県			1		1						1
岡山県			2		2						2
広島県	1	1	1		3						3
徳島県	1	1	1		3						3
香川県	1				1						1
高知県	2	1			3						3
福岡県			2		2						2
佐賀県		1 (1)		1 (1)	2 (2)						2 (2)
熊本県			1 (1)		1 (1)						1 (1)
大分県						2				2	2
沖縄県	1				1						1
太田市			1 (1)		1 (1)						1 (1)
川崎市	2				2						2
横浜市	2 (1)		1		3 (1)	2	1			3	6 (1)
金沢市			1		1						1
沼津市			1		1						1
名古屋市	1	1			2						2
大阪市			1 (1)		1 (1)		1			1	2 (1)
堺市						1 (1)				1 (1)	1 (1)
合 計	17 (1)	9 (1)	56 (7)	5 (2)	87 (11)	7 (3)	3	2	3 (1)	15 (4)	102 (15)

※ ()内は19年4月1日新規任用者で内数

表3 北海道 民間人校長任用者一覽

都道府県市名	人数	学校種	氏名	性別	初 職	募集方法	公募・推薦における選考方法			配属日	配属校名	備考
							面接	小論文	その他			
北海道	4	高等学校	及川 博	男	北海道電力株式会社 調査役	推薦	○	○		平成15年4月1日 18年4月1日	北海道旭川東栄高等学校 北海道札幌拓北高等学校	
		高等学校	小須田 洋	男	株式会社北洋銀行 室蘭中央支店長	推薦	○	○		平成15年4月1日 18年4月1日	北海道石狩南高等学校 北海道帯広緑陽高等学校	
		高等学校	中村 互	男	株式会社北海道銀行 人事総務グループ調査役	推薦	○	○		平成17年4月1日	北海道登別青嶺高等学校	
		高等学校	小林 久人	男	ホクレン農業共同組合連合会農業総合研究所 上席審査役 食品研究室長	推薦	○	○		平成17年4月1日	北海道大野農業高等学校	
青森県	4	特別支援学校	三浦 遼男	男	青森県教育庁生涯学習課長	人事 異動				平成15年4月1日	青森県立青森第一高等学校 青森県立北北高等学校	※
		高等学校	小野 行信	男	青森県教育庁西北教育事務所長	人事 異動				平成16年4月1日	青森県立森田養護学校 青森県立北北高等学校	※
		高等学校	佐藤 和志	男	国際航業(株)経営企画本部 関西事業推進担当部長	公募	○		実績 豊富等	平成17年4月1日	青森県立八戸工業高等学校	
		特別支援学校	木村 龍文	男	青森県教育庁西北教育事務所長	人事 異動				平成19年4月1日	青森県立青森第一養護学校	※
岩手県	2	高等学校	池田 博男	男	(株)デントクロス 取締役社長補佐	公募	○	○		平成16年4月1日 19年4月1日	岩手県立千厩高等学校 岩手県立盛岡工業高等学校	
		高等学校	馬上 達幸	男	(株)東邦銀行 個人金融部長	公募	○	○		平成16年4月1日 19年4月1日	岩手県立花北青雲高等学校 岩手県立盛岡商業高等学校	
宮城県	2	高等学校	佐藤 東志夫	男	(株)七十七銀行 県庁支店長	推薦	○	○		平成15年4月1日 19年4月1日	宮城県立仙台南高等学校 宮城県立宮城野高等学校	
		高等学校	高光 恭三	男	双日(株) エネルギー電力事業部長	公募	○	○		平成17年4月1日	宮城県立石巻工業高等学校	
秋田県	1	高等学校	榎田 孝志	男	アメリカンファミリー生命保険会社 検査部課長	公募	○	○		平成18年4月1日	大畑国際情報学院高等学校	
山形県	1	高等学校	小口 英吉	男	財団法人 農村金融研究会調査研究部長	公募	○	○	適性 検査	平成15年4月1日 17年4月1日	山形県立置城学園高等学校 山形県立南陽高等学校	
		高等学校	瀬田 直正	男	(株)ヨロズ 技術部主幹	公募	○	○	適性 検査	平成15年4月1日 18年4月1日	福島県立郡山高等学校 福島県立平工業高等学校	
福島県	2	高等学校	八巻 義徳	男	雷印乳業(株) 経営企画室部長	公募	○	○	適性 検査	平成15年4月1日 18年4月1日	福島県立福島南高等学校 福島県立相馬東高等学校	
		高等学校	桑 雅博	男	(株)常陽銀行 経営管理部門部長待遇	推薦	○	○		平成17年4月1日	茨城県立緑岡高等学校	
茨城県	2	高等学校	田賀 直樹	男	キャン(株) IT推進第二部担当部長	推薦	○	○		平成17年4月1日	茨城県立つくば工科高等学校	
		小学校	小堀 道和	男	(株)日産自動車 横浜工場工務部長	推薦	○	○		平成16年4月1日	宇都宮市立栗淵小学校	
栃木県	3	中学校	小谷 和弘	男	NTTサービステクニクス 中央営業支店長	推薦	○	○		平成16年4月1日	宇都宮市立星が丘中学校	
		高等学校	石崎 均	男	栃木県生活環境部文化振興課主幹兼課長補佐(総括)	推薦	○	○		平成17年4月1日	栃木県立益子秀星高等学校	
埼玉県	3	小学校	山本 文茂	男	(株)埼玉りそな産業協力財団部長	推薦	○	○		平成17年4月1日	川口市立飯仲小学校	
		小学校	中村 恵太郎	男	(株)日産ディーゼル工業 国内販売部営業CA担当次長	推薦	○	○		平成17年4月1日	飯能市立双柳小学校	
		中学校	牧 恒男	男	埼玉県教育庁指導部県立学校課副課長	人事 異動				平成18年4月1日	埼玉県立伊奈学園中学校	※

(注)備考欄の「※」は、教員免許状は有しないが「教育に関する職に10年以上就いた経験のある者」として任用された者。

都道府県市名	人数	学校種	氏名	性別	前職	募集方法	公募・推薦における選考方法			配属日	配属校名	備考
							面接	小論文	その他			
千葉県	2	特別支援学校	比留間 信夫	男	千葉県総合教育センター一次募集特別支援教育部長	人事 奨励			平成12年4月1日	千葉県立市川養護学校一ノ風勤 千葉県立養護学校流山高等学校	※	
		高等学校	和田 行孝	男	千葉県人事委員会給与課長	人事 奨励			平成17年4月1日	千葉県立若松高等学校	※	
東京都	3	高等学校	佐藤 芳孝	男	ソニー(株) B&PカンパニーCS推進部統括部長	推薦	○		平成16年4月1日	東京都立千早高等学校		
		中学校	藤原 和博	男	(株)リクルート 新規事業担当部長	推薦	○		平成15年4月1日	杉並区立和田中学校		
		小学校	三原 徹	男	(株)ベネッセコーポレーション 全支社事務局長(東京支社)	推薦	○		平成16年4月1日	足立区立立五反野小学校		
神奈川県	9	高等学校	石川 裕二	男	(株)浜銀ファイナンス 監査役	推薦	○	○	平成15年11月1日	神奈川県立横浜清陵総合高等学校		
		高等学校	近藤 薫	男	日商岩井(株) リスクマネジメント部長	推薦	○	○	平成17年4月1日	神奈川県立小田原城東高等学校		
		高等学校	細谷 正一	男	神奈川県農業総合研究所三浦試験場場長	人事 奨励			平成17年4月1日	神奈川県立相原高等学校		
		高等学校	桑島 秀一	男	ソニー(株) PDP技術課 統括課長	公募	○		平成18年4月1日	神奈川県立鶴見高等学校		
		高等学校	佐藤 亮一	男	東海東京証券(株)大阪支店 副支店長	公募	○		平成18年4月1日	神奈川県立磯子高等学校		
		高等学校	角田 一平	男	富士通(株)富士通ソリューションズエア システムインテグレーション本部 ニュービジネス本部リーダー	公募	○		平成18年4月1日	神奈川県立平塚工科高等学校		
		特別支援学校	岩澤 佳代子	女	ソニー(株)人事センター障害者雇用推進室(兼)ソニー光(株)雇用開発部長	公募	○		平成18年4月1日	神奈川県立鶴見養護学校		
		高等学校	吉田 幸一	男	ソニー(株)環境推進部 シニアマネジャー	公募	○		平成19年4月1日	神奈川県立舞岡高等学校		
		特別支援学校	藤本 武	男	ヨコハマ グランド インターコンテナホテル 料飲部 レストラン担当部長	公募	○		平成19年4月1日	神奈川県立高津養護学校		
石川県	1	高等学校	東森 正則	男	(株)北國銀行 審査部付部長特選	推薦	○	平成16年4月1日	石川県立金沢商業高等学校			
長野県	2	高等学校	西村 康一	男	永楽産業株式会社 取締役業務本部長	公募	○	○	平成16年4月1日	長野県立小高高等学校		
		高等学校	京田 伸吾	男	日本航空株式会社 日航財団事業部長	公募	○	○	平成16年4月1日	長野県立松本県ヶ丘高等学校 長野県立軽井沢高等学校		
岐阜県	3	高等学校	土屋 哲得	男	(株)十六銀行 事務部長	推薦	○		平成14年4月1日	岐阜県立各務原西高等学校 岐阜県立大垣西高等学校 岐阜県立岐阜商業高等学校		
		高等学校	市田 安明	男	(株)大垣共立銀行 赤坂支店長	推薦	○		平成14年4月1日	岐阜県立海津高等学校 岐阜県立稲田高等学校 岐阜県立揖斐高等学校		
		中学校	山田 朝二	男	京都造形芸術大学 リェゾン室長	公募	○	○	平成16年4月1日	多治見市立福之島小学校 多治見市平和中学校		
愛知県	1	高等学校	鈴木 直樹	男	(株)豊田自動織機(トヨタ&トヨタ) 高浜工場製造課長	推薦	○		平成16年4月1日	愛知県立鶴城高等学校		
三重県	5	高等学校	大島 謙	男	東芝アメリカ・ベンチャー・キャピタル社 社長	公募	○		平成15年4月1日	三重県立白子高等学校		
		高等学校	鈴木 光一	男	(株)オーガーニクギルド顧問(非常勤) 元(株)三井物産 業務部長次長	公募	○		平成15年4月1日	三重県立宇治山田商業高等学校		
		中学校	笠原 哲	男	神奈川県職員	公募	○		平成17年4月1日	津市立一身田中学校		
滋賀県	2	高等学校	村井 敬生	男	三重県生活部人権・男女共同参画・文化分野 文化の拠点づくり特命監	人事 奨励			平成19年4月1日	三重県立松阪高等学校		
		高等学校	古金谷 豊	男	三重県生活部人権・同和室長	人事 奨励			平成19年4月1日	三重県立飯野高等学校		
滋賀県	2	高等学校	富田 真	男	関西日本電気(株) シニア品質プロフェッショナル	公募	○	○	平成17年4月1日	滋賀県立瀬田工業高等学校		
		高等学校	岡 均	男	松下電器産業(株) 品質本部海外品質チーム参事	公募	○	○	平成17年4月1日	滋賀県立草津高等学校		

(注) 備考欄の「※」は、教員免許状は有しないが「教育に関する職に10年以上就いた経験のある者」として任用された者。

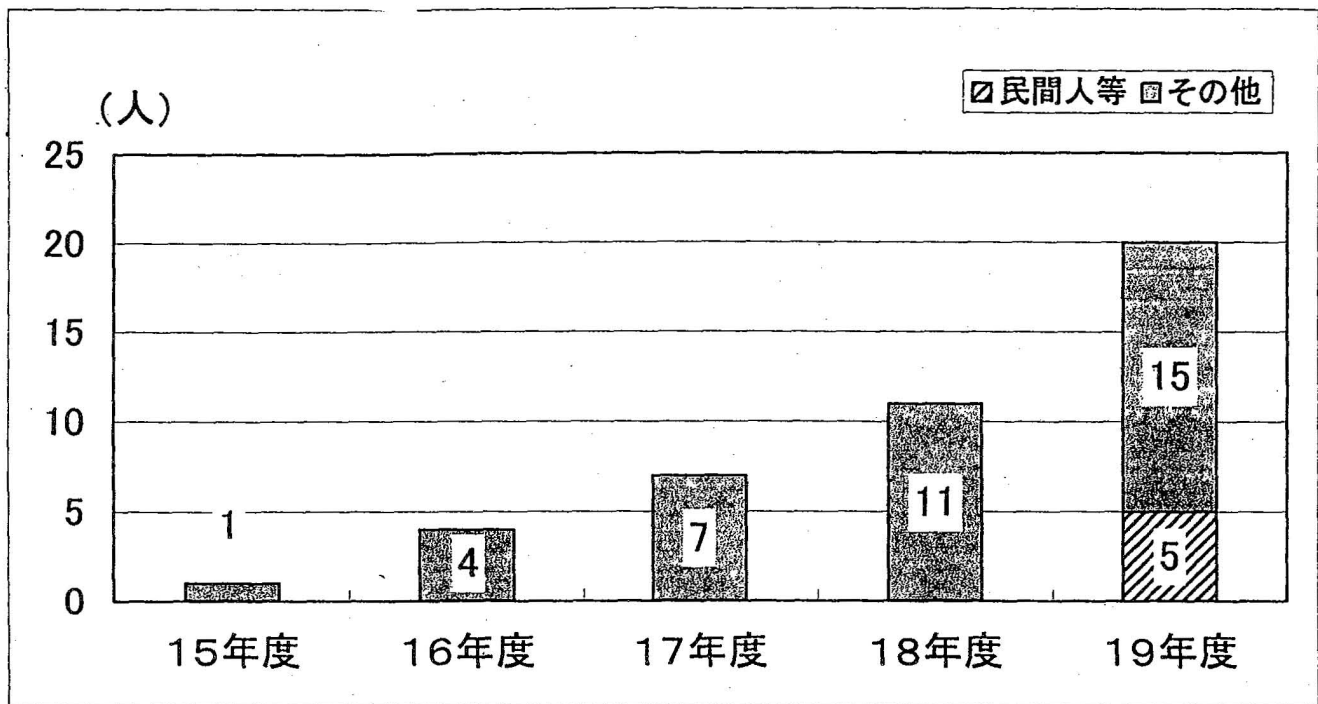
都道府県市名	人数	学校種	氏名	性別	前職	募集方法	公募・推薦における選考方法			配属日	配属校名	備考
							面接	小論文	その他			
京都府	1	高等学校	的場 敏信	男	空酒造株式会社 役員工場長	推薦	○	○	書類選考	平成15年4月1日	京都府立京都すばる高等学校	
		高等学校	兼 寿孝	男	(株)マイカル人本部長兼人事部長	公募	○	○	書類選考	平成16年4月1日	大阪府立泉北高等学校	
		特別支援学校	藤川 真作仁	男	朝日生命保険相互会社 保険金部長	公募	○	○	書類選考	平成18年4月1日	大阪府立泉北養護学校	
大阪府	5	高等学校	吉田 伸一	男	香港豊田通商 社長	公募	○	○	書類選考	平成19年4月1日	大阪府立藤井寺工科高等学校	
		小学校	井上 真	男	岸和田市教育委員会 教育総務部長	公募	○	○	書類選考	平成19年4月1日	岸和田市立大宮小学校	※
		小学校	建部 俊男	男	守口市立第三中学校 教頭	公募	○	○	書類選考	平成19年4月1日	守口市立南小学校 校長	※
兵庫県	1	高等学校	大久保 昇一	男	川崎重工業 営業推進部欧米グループ長	推薦	○	○		平成15年4月1日	兵庫県立国際高等学校	
奈良県	2	高等学校	町田 健一	男	日本ビクター株式会社 役員	公募	○	○		平成14年4月1日	奈良県立登美ヶ丘高等学校	
		高等学校	榎本 健志	男	奈良そごう 社長	公募	○	○		平成14年4月1日	奈良県立高円高等学校	
		小学校	米田 崇	男	三洋電機株式会社 オートバイ商品企画部長及び国内販売部長	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	黄志川町立真貴志小学校	
和歌山県	4	小学校	塩見 善則	男	熊野衛生経営	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	橿本市立湖山小学校	
		小学校	前中 克則	男	日本風通商 保険株式会社 和歌山サービスセンター所長	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	新宮市立光洋中学校	
		高等学校	池田 香弥	女	和歌山放送 編成局放送センター 副部長	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	和歌山県立空田高等学校	
		特別支援学校	山上 育生	男	神豪システム(株) 技術開発センター長	推薦	○	○		平成17年4月1日	鳥根県立松江工業高等学校	
鳥根県	1	高等学校	仁熊 博行	男	ミサワホーム中国株式会社 本部総務推進部 営業建設推進グループISO推進事務局長 責任者	公募	○	○		平成15年4月1日	岡山市立岡山後援館高等学校	
岡山県	2	高等学校	高木 二三男	男	三井物産(株) 有機化学品本部 次長	公募	○	○		平成18年4月1日	岡山県立倉敷南高等学校	
		高等学校	本田 和毅	男	(株)広島総合銀行 広島駅前支店長	公募	○	○	書類選考	平成17年4月1日	広島県立宮島工業高等学校	
広島県	3	小学校	上畑 彰明	男	マツダ(株) ブランド・マーケティング部長	推薦	○	○		平成13年4月1日	呉市立細原小学校	
		中学校	梶川 誠	男	(株)広島総合銀行 人事部長	推薦	○	○		平成14年4月1日	熊野町立熊野東中学校	
		小学校	和田 晋雄	男	三菱化学アグリ(株) 取締役総務部長	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	大竹市立政成中学校	
徳島県	3	中学校	清海 誠一	男	アリゾナパン・多エージェンシー オフィスエージェンシーマネージャー	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	徳島市立川内中学校	
		高等学校	阿部 雅昭	男	副職業	公募	○	○	書類選考	平成15年4月1日	徳島県立徳島北高等学校	
香川県	1	小学校	上田 正明	男	百十四銀行 検査部次長	推薦	○	○		平成15年4月1日	高松市立多肥小学校	
		小学校	堀田 樹彦	男	オンコ計算機(株) 営業本部 企画管理部企画開発グループリーダー	推薦	○	○		平成15年4月1日	丸亀市立富瀬小学校	
高知県	3	小学校	佐久間 信行	男	第一生命保険相互会社 神戸支社営業部長	公募	○	○		平成16年4月1日	高知市立小島中学校	
		中学校	湯浅 直史	男	有限会社ネクストワン システム部長	公募	○	○		平成16年4月1日	高知市立桑野小学校	
		中学校				公募	○	○		平成16年4月1日	中村市立中村西中学校	

(注)備考欄の「※」は、教員免許状は有しなが「教育に関する職に10年以上就いた経験のある者」として任用された者。

都道府 県市名	人数	学校種	氏名	性別	前 職	募集 方法	公募・推薦における選考方法			配属日	配属校名	備考
							面接	小論文	その他			
福岡県	2	高等学校	福岡 敬介	男	NTT西日本 福岡支店ビジネスユニットマネージャー兼業務部門長	公募	○	書類選考	平成14年11月1日	福岡県立青葉高等学校		
		高等学校	福永 好典	男	三井物産(株) 電脳プラントプロジェクト本部次長	公募	○	書類選考	平成14年11月1日	福岡県立ありけ新世高等学校		
佐賀県	2	中学校	山口 光之	男	佐賀県くらし環境本部私学文化課副課長	人事 異動			平成19年4月1日	武雄市立武雄中学校		
		特別支援学校	社頭 文吾	男	佐賀県統括本部危機管理・広報課長	人事 異動			平成19年4月1日	佐賀県立金立養護学校		
熊本県	1	高等学校	横尾 武弘	男	株式会社肥後銀行 監査部長	推薦	○		平成19年4月1日	熊本県立熊本西高等学校		
大分県	2	小学校	山田 博行	男	日田市立大明中学校 事務主任(学校事務職員)	人事 異動			平成16年4月1日	玖珠町立杉川内小学校	※	
		小学校	渡邊 重昭	男	大分県教育庁義務教育課管理予算課課長補佐	人事 異動	○		平成18年4月1日	宇佐市立歌館小学校	※	
沖縄県	1	小学校	横山 芳春	男	那覇市経営企画部ゼロエミッション推進室長	公募	○	筆記及び 書類選考	平成16年4月1日	那覇市立宇栄原小学校		
太田市	1	高等学校	福田 一男	男	三洋電機 経営企画室技術戦略部長	公募	○		平成19年4月1日	群馬県太田市立商業高等学校		
川崎市	2	小学校	真鍋 正男	男	川崎市教育委員会総務部主幹	人事 異動			平成18年4月1日	川崎市立東桜本小学校		
		小学校	庄司 一夫	男	川崎市総務局職員研修所副所長	人事 異動			平成18年4月1日	川崎市立今井小学校		
横浜市	6	小学校	小正 和彦	男	ギガビジョン・インターナショナル(株) 代表取締役	公募	○	書類選考	平成17年4月1日	横浜市立つつじが丘小学校		
		小学校	田邊 須美枝	女	横浜市立高等養護学校養護教諭	人事 異動			平成17年4月1日	横浜市立高田東小学校	※	
		中学校	神谷 敏明	男	横浜市立北郷商業養護学校総務事務主査	人事 異動			平成17年4月1日	横浜市立谷本中学校	※	
		高等学校	大塚 宏	男	横浜市都市整備局次長	庁内 公募	○	応募書類 書類選考	平成18年4月1日	横浜市立戸塚高等学校		
		小学校	浮谷 厚史	男	横浜市教育委員会事務局総務部学校支援・地域連携課 長	庁内 公募	○	応募書類 書類選考	平成18年4月1日	横浜市立真戸塚小学校	※	
		小学校	粉川 浩一	男	横浜市民民力推進局次長	庁内 公募	○	応募書類 書類選考	平成19年4月1日	横浜市立屏風ヶ浦小学校		
金沢市	1	高等学校	高橋 外史男	男	北越電力 営業推進部長	公募	○		平成15年4月1日	金沢市立工業高等学校		
沼津市	1	高等学校	田中 保幸	男	(株)スルガ銀行(財)企業経営研究所常務理事	公募	○		平成15年4月1日	沼津市立沼津高等学校		
名古屋市	2	小学校	小川 健二	男	名古屋市中村区民生生活部主幹	人事 異動			平成18年4月1日	名古屋市立大手小学校		
		中学校	中村 文衛	男	名古屋市西区民生生活部主幹	人事 異動			平成18年4月1日	名古屋市黄金中学校		
大阪市	2	中学校	岡本 和夫	男	教育委員会事務局総務部参事(大阪市教育振興公社派 連)	人事 異動			平成18年4月1日	大阪市立弘済中学校兼弘済小学校	※	
		高等学校	井上 省三	男	(株)アプラス オペレーション統括部 部長	公募	○		平成19年4月1日	大阪市立鶴見商業高等学校		
堺市	1	小学校	石田 昌孝	男	堺市教育委員会事務局総務部総務課長	人事 異動	○		平成19年4月1日	堺市立向丘小学校	※	
102名	24小学校 12中学校 58高等学校 8特別支援学校	99男 3女	49公募 29推薦 21人事異動 3庁内公募	15名 平成19年4月1日記属者数(新任)	15名 ※「教育に関する職」10年以上による任用者数							

(注)備考欄の「※」は、教員免許状は有しないが「教育に関する職」に10年以上就いた経験のある者として任用された者。

表4 民間人教頭の任用者数の推移(各年度4月1日時点)



	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
民間人等	0	0	0	0	5 (3県)
その他	1 (1県)	4 (1府2県)	7 (1府2県)	11 (1府2県)	15 (1府5県)
合計	1 (1県)	4 (1府2県)	7 (1府2県)	11 (1府2県)	20 (1府8県)

(注)1. 数字は各年度の4月1日時点における教頭への任用者数である。

2. 「民間人等」とは、原則として、教員免許状を持たず、「教育に関する職」に就いた経験がない者をいう。

3. 「その他」とは、教員免許状を持たないが、「教育に関する職」に10年以上就いた経験がある者をいう。

表5 都道府県市別の民間人教頭数(平成19年4月1日現在の任用者)

(単位:人)

	1 民間人等(教員免許・「教育に関する職」なし)					2 その他(「教育に関する職」10年以上)					合 計
	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	
秋 田 県						1			1	2	2
栃 木 県						1 (1)				1 (1)	1 (1)
埼 玉 県			1 (1)		1 (1)						1 (1)
神 奈 川 県								1 (1)		1 (1)	1 (1)
愛 知 県						1 (1)				1 (1)	1 (1)
大 阪 府						7 (2)				7 (2)	7 (2)
奈 良 県		1 (1)	2 (2)		3 (3)						3 (3)
香 川 県			1 (1)		1 (1)						1 (1)
宮 崎 県						2	1			3	3
合 計		1 (1)	4 (4)		5 (5)	12 (4)	1	1 (1)	1	15 (5)	20 (10)

※()は、平成19年度新規任用者で内数

表6 民間人教頭任用者一覽

府県名	人数	学校種	氏名	性別	前職	募集方法	公募・推薦における選考方法			配属日	配属校名	備考
							面接	小論文	書類選考等			
秋田県	2	小学校	坂本 眞恵子	女	秋田県教育庁保健体育課 主任指導主事(養護教諭)	人事異動	○			平成16年4月1日	秋田市立河辺小学校	※
		特別支援学校	能登谷 敏	男	秋田県教育庁総務課 副主幹	人事異動	○			平成17年4月1日	秋田県立養護学校天王みどり学園	※
栃木県	1	小学校	大綱 恒祥	男	栃木県総合教育センター 副主幹	人事異動	○	○		平成19年4月1日	宇都宮市立泉が丘小学校	※
埼玉県	1	高等学校	岡部 清治	男	りそな総合研究所執行役員 専業部長	推薦	○	○		平成19年4月1日	埼玉県立朝霞高等学校	
神奈川県	1	高等学校	橋本 千晴	男	神奈川県教育委員会 教育高教職員課 課長代理	人事異動				平成19年4月1日	神奈川県立寒川高等学校	※
		小学校	八木 亨	男	愛知県教育委員会 生涯学習課 課長補佐	人事異動				平成19年4月1日	東海市立明倫小学校	※
大阪府	7	小学校	大西 孝治	男	門真市立浜町小学校 主査	人事異動	○	○		平成17年4月1日	門真市立大和田小学校	※
		小学校	長池 眞澄	男	東大阪市立金岡中学校 主査	人事異動	○	○		平成17年4月1日	東大阪市立巖南中学校	※
		小学校	西光 正博	男	河内長野市立千代田中学校 主査	人事異動	○	○		平成18年4月1日	河内長野市立千代田小学校	※
		小学校	北橋 ひとみ	女	摂津市立千里丘小学校 主査	人事異動	○	○		平成18年4月1日	摂津市立味生小学校	※
		小学校	西口 健司	男	東大阪市教育委員会 指導員	人事異動	○	○		平成18年4月1日	東大阪市立長豊小学校	※
		小学校	清水 栄子	女	高槻市立柱本小学校 主査	人事異動	○	○		平成19年4月1日	高槻市立程田小学校	※
		小学校	大森 達也	男	守口市立三郷小学校 主査	人事異動	○	○		平成19年4月1日	守口市立佐太小学校	※
奈良県	3	中学校	村内 俊雄	男	(株)OCSサブライ 取締役営業本部長	公募	○	○		平成19年4月1日	奈良市立三笠中学校	
		高等学校	妹田 雅彦	男	防衛庁航空システム通信隊 副司令	公募	○	○		平成19年4月3日	奈良県立奈良北高等学校	
香川県	1	高等学校	表野 哲	男	株式会社エス・サイエンス教育事業部 高校部部長	公募	○	○		平成19年4月1日	奈良県立五條高等学校	
		高等学校	高尾 孝信	男	(株)サンリッチ教室運営部 関西部長	公募	○	○		平成19年4月1日	香川県立高松西高等学校	
宮崎県	3	小学校	東村 真一	男	宮崎市立赤江中学校 事務主査	人事異動				平成15年4月1日	南郷村立神門小学校	※
		小学校	笠 真智子	女	高崎町立高崎小学校 事務主幹	人事異動				平成16年4月1日	都城市立吉之元小学校	※
		中学校	森山 成貴	男	西都市立委北小学校 事務主査	人事異動				平成18年4月1日	椎葉村立椎葉中学校	※
20名		12 小学校 2 中学校 5 高等学校 1 特別支援学校	16 男 4 女	4 公募 1 推薦 15 人事異動	10名 平成19年4月配属者数(新任) 15名 ※「教育に関する職」10年以上による任用者数							

(注1)備考欄の「※」は、教員免許状は有しないが「教育に関する職」に10年以上就いた経験のある者として任用された者。

(注2)奈良県立奈良北高等学校 妹田雅彦(あきまさひと)氏については、前職の離職日の関係で配属日が平成19年4月3日となっているが、実際上、平成19年度当初から教頭職に就任していることに鑑み、平成19年4月1日付けの任用者数に含めてある。

1.4. 公立学校教員の公募制・F A制等の取組について

I 調査の趣旨

教職員の人事異動について、適材適所の配置や教職員の資質向上の観点から、各教育委員会において教員の公募制やF A制などの様々な工夫が講じられているところである。

本調査は、都道府県・指定都市教育委員会における特色ある人事異動の取組を推進するため、各教育委員会の取組状況についてとりまとめたものである。

II 調査対象・調査時点

47都道府県教育委員会及び17指定都市教育委員会を対象として、平成19年4月1日現在の状況について調査した。

III 調査結果の概要

1 公募制の取組事例

「公募制」とは、校長の教育理念や学校運営方針等に基づき、一定の教員を公募して配置するものである。これにより、校長がリーダーシップを発揮し、特色ある学校づくりや学校運営の活性化を進めるとともに、教員の適材適所や意欲の向上を図るなどの効果が期待される。

平成19年4月現在、公募制に取り組んでいるのは、31教育委員会である。(平成18年4月：25教育委員会)

2 F A (フリー・エージェント) 制の取組事例

「F A制」とは、教員の情熱や意欲を生かし、その能力の一層の発揮を促すため、一定の経験を有する教員が自ら専門性・得意分野をアピールして転任先を募集するものである。

平成19年4月現在、F A制に取り組んでいるのは、5教育委員会である。(平成18年4月：5教育委員会)

公募制・FA制等の取組事例について

○公募制

(校長の教育理念や学校運営方針等に基づき、一定の教員を公募して配置。)

都道府県・指定都市名	制度の概要	応募者数	配置者数
北海道	北海道登別明日中等教育学校(平成19年4月開校)において、同校の特色を十分に理解し、心身ともに健康で経験豊かな意欲ある教諭を全道から募集。	35	10
宮城県	再編統合等の対象となる高等学校等の特色ある学校づくり等を推進するため、意欲・能力・実績などを有する教員を県立学校及び市町村立小中学校から公募。	41	14
福島県	校長自ら、学校経営ビジョンや求める教師像を公開し、それに応募した福島県高等学校教員の中から、校長が構想する学校運営を担い得る人材を確保する。	17	12
茨城県	新設する特別支援学校の学校づくりを推進するため進路指導主事などの3つの校務分掌のチーフを県立特別支援学校教員を対象に公募。(平成19年度当初のみ実施)	5	3
群馬県	県立学校及び公立高等学校の校長が当該校の教育目標や教育計画等を公開して教員を公募し、教員が表明した異動希望を考慮して人事異動を行う。	33	12
埼玉県	「教員人事応募制度」 校長は募集校として希望する旨の申請を県教育委員会に行い、決定された場合、一課程あたり2名以内の募集をする。 応募に対し、校長は選考を実施し、配属希望先を決定する。	58	28
千葉県	「自己啓発指導重点校」4校、「進学指導重点校」7校について、意欲と熱意のある教員を公募。17年度当初人事からは公立高校教員に加えて、公立の中学校及び特別支援学校教員にまで対象を拡大。	76	34
東京都	14年度当初人事から公募制を導入。16年度から進学指導対応教員に加えて、中高一貫教育校、平成17年度からコミュニティスクール等対応教員も対象に加えて公募。	695	316
神奈川県	特色ある学校づくりへの校長の取組支援するために、県立学校から意欲と能力のある教職員を公募。募集校の校長が選考し、教育委員会が決定。	126	53
長野県	公募制を希望する校長が、学校のビジョン、転任してほしい教員像を全教員に提示。公募に応じた教員と校長との面談を設定し、その結果を見て異動で配慮する。	16	11
静岡県	「希望表明制度」 所属長の学校経営方針等に意欲をもって応える教職員を適材適所に配置。	263	104
愛知県	公募制度は、以下の目的を達成するために人事異動の一環として実施する。 ①特色ある学校づくりなどの取組に必要な人材の確保を支援する。 ②適材適所の配置を推進し、人事異動の活性化を促進する。	9	4
三重県	「募集による希望人事制度」 学校の活性化をねらいとして、各校長が全ての教員がみることができるLAN上に学校経営方針及び求める人材を掲載し、それに基づき応募した教諭の中から選考により、2名を限度として明らかな欠員のある学校について配置。	30	14
京都府	府立高等学校及び府立特別支援学校で校長の教育方針のもと教育実践を行う教員を公募。	46	19
大阪府	各府立学校の教育活動に必要とする能力、資質等(教科指導、生徒指導、校務分掌、部活動など)を持つ人材を府立学校教員から公募する。一校あたり2名以内。	278	100
兵庫県	19年度異動について、高校教育改革の重点校のうち7校、中等教育学校1校、新設1校、小規模校2校の計11校において公募。	5	2
奈良県	高校再編統合校及び中高一貫教育実施校において公募制を実施。応募者の中から若干名の異動者を決定し、人事異動により配置。	3	2

都道府県・指定都市名	制度の概要	応募者数	配置者数
和歌山県	① 中高一貫県立中学校(4校)の教諭の公募 ② 研究指定校への公募 (小中一貫教育モデル校、学力向上拠点形成事業校) ③ 市町村立小学校・中学校教員公募	24	13
鳥取県	県立高等学校において、平成18年度末人事異動から校長が学校教育目標の実現や特色ある学校づくりなどを推進するために必要な人材の確保を支援するとともに、教職員の意欲の向上を図り、能力の発揮を促進することを目的として、公募実施校の1校が公募できる教職員数を2名程度として実施。	0	0
岡山県	平成19年度新設の県立中学校に配置する教員を、本県公立学校に勤務する者で、特色ある学校づくりを進めるために必要な資質や意欲を持つ教員の中から募集する。	14	4
山口県	校長が学校運営方針等を公表し、必要とする人材を公募することにより学校の課題解決や活性化を図るとともに、積極的に挑戦しようとする教職員の意欲を生かし、資質能力の向上を図ることを目的として試行実施。応募に対し校長は選考を実施し、配置希望者を県教委に意見具申。	27	17
徳島県	従来的人事異動の幅を拡げ、適材適所の人事配置と人材育成の人事配置を実現することを目的として実施。 ・県教育委員会は公募実施校を選考。 ・県教育委員会は、応募教員の志願書等を参考に応募教員を選考。 ・公募実施校は、面接を実施したうえで意見書を提出。 ・県教育委員会は、意見書を定期人事異動に反映。	—	8
高知県	特色ある学校づくり等に積極的に取り組もうとする学校が必要とする教科や能力などを具体的に示し、教職員を公募。	9	7
佐賀県	高等学校再編等に伴い、新設する学校に配置する教員を、本県公立高等学校に勤務する教諭等で、新設校の活性化に対する意欲・情熱を有する者から募集。	20	11
鹿児島県	再編整備後の新設校に配置する教員を、本県公立高等学校に勤務する教諭等で、新設校の活性化に対する意欲及び情熱を有する者から募集。	17	6
札幌市	平成20年度開設の新定時制高校は、昼夜三部制、単位制といった道内初の新しいシステムの定時制高校であり、従来の定時制の枠にとらわれない柔軟な発想と意欲と熱意を持った教員を募集する。	—	—
さいたま市	校長裁量の幅を拡大するとともに、校長の学校経営方針を踏まえた人事異動を推進する。また、適材適所に配置し、教職員の意欲や能力の向上を図ることにより、特色ある学校づくりを推進する。	16	12
川崎市	平成17年に「個性が輝く学校」をつくるための教員公募を実施。 ①学校は、「個性が輝く学校」づくりのために求めている人材を明確にして教員公募対象校に応募する。 ②教員は、学校の募集内容を検討し応募する。 ③対象校の校長は、応募教員を面接し選考する。	33	19
横浜市	校長が特色ある学校づくりを実現するため、自らの学校経営方針を明確にし、意欲ある人材を公募することにより、学校組織の活性化や教育活動の充実を図る。また、教員が人材公募校校長の求めに応じ、能力を発揮しつつ特色ある学校づくりに寄与することにより、キャリアアップを図る。	—	114
京都市	校長が自校の教育活動の充実に向けて必要とする人材を市立学校に勤務する教員を対象に募集する。	71	58
北九州市	18・19年度当初人事において、校長の人事面における裁量の拡大、特色ある学校づくりの推進等を図るため、教員の公募制度(希望枠制度)を試行実施。(※20年度当初人事以降については、試行実施の結果を踏まえ、本格実施に向けて検討を行う。)	23	15
合計		1,990	1,022

OFA(フリー・エージェント)制

(一定の経験を有する教員が自ら専門性・得意分野をアピールして転任先を募集。)

都道府県・指定都市名	制度の概要	宣言者数	成立者数
埼玉県	「県立学校教員人事希望表明制度」 募集校として希望する学校の校長は申請を県教委に行い、決定された場合、全ての教科で募集できる。募集校へ異動を希望する教員は、希望表明用紙を自校の校長に提出することにより、1人3校まで希望表明することができる。自校の校長は、県教委へ推薦書を出す。県教委は推薦書を参考に異動案を作成する。	280	34
佐賀県	市町立小中学校において、県教育委員会が指定する全県下の人事配置上の支援対象校の校長が、全県下の転任希望教員の中から、学校ビジョンを具現化していく上で必要と考える教員を指名し、面談での両者の話し合いを経て、最終的には人事配置支援対象校の校長及び転任希望教員が同意することにより異動が成立するものである。	50	35
横浜市	17年度当初人事から、教職員が自らの意思や能力、経験などをもっとも活かすことができる学校を選択することにより、キャリアアップを図る。また、受け入れ側校長が自らの目指す学校づくりを求める人材を確保し、学校組織の活性化や教育活動の充実を図ることを目的として導入。	83	71
京都市	16年度当初人事から、教員の情熱や意欲を生かし、その能力の一層の発揮を促すため、一定の経験を有する教員が自ら専門性・得意分野をアピールして転任先を募集する教員版「フリーエージェント(FA)」制を全国に先駆けて導入。17年度においては、中学校から小学校への異動を可能とし、また、大規模な小・中学校では最大2名までの指名に拡大。18年度からは1次指名を行った後、指名状況を踏まえた上で指名を変更できる制度を導入した。	83	63
大阪市	18年度当初人事から教諭が自らの経験を生かし、情熱や意欲・能力を一層発揮できるよう積極的な発意により自己の教育課題や目標に取り組める転任先を募る「教員希望転任制度」を実施。(ただし、18・19年度は試行実施)	43	36
合計		539	239

○ その他の取組

都道府県・指定都市名	制度名及び概要
岩手県	<ul style="list-style-type: none"> ●教員の異動先希望制 ①人事異動調査に、異動希望先の学校名まで記入。 (研修、自己資質向上等の異動希望も記入。) ②実現可能なものについて、配慮し異動を実現させる。
京都府	<ul style="list-style-type: none"> ●府内留学制度 ①目的 府立学校教員が、教科・領域における指導技術や指導方法等の修得を目的として、地域の異なる府立学校での勤務を経験することにより、多様な教育経験を得るとともに、教員としての資質能力の向上を図り、府立学校全体の活性化につなげる。 ②対象 本府において教職経験が原則として10年以上の教員 ③期間 留学期間は3年を限度とする。
大阪府	<ul style="list-style-type: none"> ●特技・得意分野情報検索システムを活用した教員の人事異動 教員はこれからの府立学校の教育活動に活かすことのできる特技や得意分野の内容を、自主的に特技・得意分野情報検索システムに登録する。 校長は、この情報検索システムを活用して、学校に必要な人材の確保に努める。
愛媛県	<ul style="list-style-type: none"> ●校長の教職員配置希望制度 校長自ら学校経営方針を明確にし、これに基づく特色ある学校づくりを進めるにあたり、人事配置面から支援するため、県教育委員会は校長が必要とする教職員の配置希望を把握し、検討を行い人事異動に反映させる。 校長が配置希望できる教職員は、公立小中学校及び県立学校に勤務する教頭、教諭、養護教諭、学校事務職員、学校栄養職員、寄宿舎指導員、実習助手のうち、現所属校での勤務年数が3年以上の者で、2名まで希望できる。 19年度分から部活動の指導者を2名まで指名できるようにした。
高知県	<ul style="list-style-type: none"> ●教頭任用候補者の県民推薦制 県民から、教頭任用候補者として適当と思われる教職員の推薦を受け、登用選考を経て登用。
川崎市	<ul style="list-style-type: none"> ●川崎市立小・中学校教頭昇任(チャレンジ教頭)選考制度 50歳未満で、教職経験が15年以上、本市在職10年以上の者で、教頭職にチャレンジする人材を公募する制度。 ①教員は、実施要項に基づき、小論文を教育委員会に提出。 ②小論文の一次選考を経て、教育委員会の面接を受け合格者は3月下旬に内示 18年度の応募者は4人で、選考された者2人。選考された2人は民間企業における1年間の長期社会体験研修の後、教頭職へ昇任。
堺市	<ul style="list-style-type: none"> ●人事情報提供制度 各校の特色や学校長の経営ビジョン、求める人材等を一覧表にして、全校に配布。各校の教職員はその情報をもとに、異動先が希望できる制度。初年度(平成19年度人事)は、市内全小中学校で実施。平成20年度人事では、中学校にも制度拡大の予定。

教員の質の向上に関する調査研究

(一年次報告書)

平成 20 (2008) 年 3 月

発行者 国立教育政策研究所
住 所 〒100-8951
東京都千代田区霞が関 3-2-2
電 話 03-6733-6833 (代)
