

# 教員の質の向上に関する調査研究 (二年次報告書)

平成21年（2009年）3月

研究代表者 大槻 達也

(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 教員養成に関する研究報告	7
第1章 教員の質向上と教職大学院の課題 —本年度における研究の取り組みと課題設定に係わって—	9
第2章 研究会報告 「教職大学院の動向・状況と今後の課題」	19
第3章 教職大学院の評価とそのインパクト	50
第4章 私立大学の立場からみた教員養成政策の特質 —1980年代後半以降の運営組織に関する政策内容の検討を中心に—	71
第5章 文献リストについて	82
III 教員研修・指導力に関する研究報告	135
第1章 教員研修・指導力班の分析枠組み	137
第2章 教員研修に関する調査	139
2-1 調査設計枠組み	139
2-2 都道府県・指定都市としての研修体系	145
2-3 免許更新制に伴う経験者研修の見直し動向	148
2-4 研修申込みの電子化	150
2-5 研修内容のニーズを把握する方法	151
2-6 教員の研修履歴の管理	153
2-7 研修効果の評価方法	157
2-8 学校への支援状況	159
2-9 経験者研修の動向（法定研修）	163
2-10 経験者研修の動向（法定外研修）	166
2-11 非常勤講師、臨時任用教員等を対象にした研修	172

2-12	採用前教員を対象にした研修	172
2-13	予算の動向	175
第3章	多様な研修機会	178
3-1	大阪府カリキュラムNAV i プラザによる教員支援	179
3-2	横浜市におけるハマアップを通じた教員支援	184
3-3	東京都における教師道場を通じた教員育成	189
3-4	広島県における研修講座の工夫	193
3-5	富山県における小学校教育研究会の活動	199
3-6	岩手県における免許更新講習の開設	205
3-7	岐阜県における免許更新講習の開設	210
	～大学との連携の歴史と絡めて～	
第4章	研究会報告	215
4-1	中学校における教員の指導力の向上と研修の在り方	215
4-2	人材育成の理論と実際－企業・自治体行政部局における動向－	252
4-3	英国における教員研修等について	307
第5章	OJTを生かした教員の職能開発と学校診断方式の学校関係者評価の試行	329

## 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20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である。

平成20年7月には改正教育基本法に基づき、教育振興基本計画が策定されたところであるが、この計画において、教員に関しては特に「教員の質の向上を図るとともに、一人一人の子どもに教員が向き合う環境をつくる」ことが、今後5年間において取り組むべき施策の一つとして位置づけられた。

本研究所においても、すでに平成18年3月に策定した中期目標において、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、教員の指導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。

2年度目にあたる今年度は、教員養成に関する研究として、所外メンバーによる発表・報告を実施した内容をまとめたほか、論文執筆や先行研究の整理などを行った。また、教員研修・指導力向上に関する研究として、都道府県・指定都市の教育センター等に対して行ったアンケート調査の結果を整理・分析した。さらに、英国の教員養成研修機関の理事をお招きし公開研究会を開催した。別冊になっている資料編では、教員の質の向上に関する英国及び米国の教職員養成研修機関の資料の和訳を行った。

本報告書が教員の質の向上についての施策を考えていく上で、参考資料として活用されることを願うとともに、ご多用の中、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21年3月

研究代表者 大槻達也（国立教育政策研究所次長）

# 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カ年にわたり実施する。

### 3 研究の体制

#### (1) 研究代表者

国立教育政策研究所次長

(平成19年4月～19年7月 山根徹夫

平成19年7月～ 惣脇 宏

平成20年7月～ 大槻達也)

#### (2) 研究体制

平成20年度は工藤文三初等中等教育研究部長を研究総括責任者として、所内委員については前年度のような班構成はとらないこととした。ただし、教員養成、教員研修・指導力向上の各分野に外部委員をお願いし、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った。

(本プロジェクト研究メンバーの一覧表は、次々頁参照)

### 4 2年次目(平成20年度)における調査研究の経過

今年度は1年次目を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、先行研究のさらなる整理、論文執筆などを行った。また、都道府県・指定都市の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等を行うとともに、英国の教員養成研修機関との情報交換会を開催した。さらに、英国及び米国における教員の養成研修に関する資料の和訳を行った。

### **(1) 教員養成に関する研究**

○教職大学院の動向・状況と今後の課題について、下記のとおり研究会を開催した。

・平成20年11月19日(水)

・藤井穂高氏(東京学芸大学准教授)

「東京学芸大学における教職大学院の現状と今後の課題」

・竺沙知章氏(兵庫教育大学准教授)

「兵庫教育大学における教職大学院の取組み」

○前年度に引き続き、教員養成についての論文執筆と先行研究の整理を行った。

### **(2) 教員研修・指導力に関する研究**

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、教育センター等の担当者や大学の有識者などの専門家を招き、3回の勉強会を開催するとともに、各都道府県・政令指定都市の教育センター等に対象にアンケート調査を実施・分析した。

また、平成20年12月には、英国教員養成研修機構(TDA)のヒラリー・エメリー開発・拡充総局理事をお招きし、英国における教員研修・採用システムについて意見交換会を開催した。

### **(3) 資料の収集**

教員の質の向上に関わる英国の教職員養成研修機関の関連資料を和訳した(別冊資料編参照)。

## **5 次年度(3次目)における研究予定**

平成21年度は、前年度に各都道府県・政令指定都市教育センター対象に実施した教員研修実施状況調査を踏まえ、各学校における校内研究の現状と課題や、教師の研修の状況について調査を行う。

また、各都道府県・指定都市教育委員会で行われている「優秀教員」表彰等について、その選定基準や選定プロセス等について実態調査等を行うことにより、教員の職能成長と研修のかかわりについて検討を進める。

さらに、我が国の今後の学校管理職の養成プログラムの有り様について調査研究を進める観点から、平成21年度は、いわゆる民間人校長80余名を対象にしたアンケート調査等を実施する。

(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(平成20年度)

### ●所内委員

	氏名	所属	職名	備考
研究代表者	惣脇 宏		(次長)	(H20.7まで)
	大槻 達也		次長	(H20.7から)
研究総括責任者	工藤 文三	初等中等教育研究部	部長	
	千々布敏弥	研究企画開発部	総括研究官	
	葉養 正明	教育政策・評価研究部	部長	
	下田 好行	初等中等教育研究部	総括研究官	
	松尾 知明	初等中等教育研究部	総括研究官	
	加藤 崇英	初等中等教育研究部	主任研究官	
	山森 光陽	初等中等教育研究部	研究員	
	塚原 修一	高等教育研究部	部長	
	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	
	富山 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	
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	
	吉田 憲司	研究企画開発部	総括研究官	

### ●所外委員

	氏名	所属	職名	備考
教員研修・指導力班	渥美 伸彦	北海道立教育研究所教育開発部	研究研修主事	
	齊藤 義宏	岩手県立総合教育センター教科領域教育担当	研修主事	
	小林 伸行	福島県教育センター企画・研究グループ	主任指導主事	
	長塚 琢磨	東京都教職員研修センター企画部企画課	統括指導主事	
	平崎 和則	富山県総合教育センター企画調整部	教育専門員	
	伊藤 慶和	岐阜県総合教育センター教育研修課研修企画担当	課長補佐	
	星野 恒夫	大阪府教育センター教育企画部企画室	主任指導主事	
	石角 剛	広島県立教育センター企画部	指導主事	
	西園 浩一	福岡県教育センター企画部企画調整班	主任指導主事	
	平井 佳江	横浜市教育センター研究研修指導課	指導主事	
	木原 俊行	大阪教育大学教育学部第二部	教授	
	別惣 淳二	兵庫教育大学学校教育研究センター	准教授	
	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	
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	
藤井 穂高	東京学芸大学大学院教育実践創成専攻	准教授	
吉田 武大	関西国際大学教育学部高等教育研究開発センター	講師	

## Ⅱ. 教員養成に関する研究報告



第1章 教員の質向上と教職大学院の課題  
—本年度における研究の取り組みと課題設定に係わって—

加藤 崇英（国立教育政策研究所）

## はじめに

本プロジェクトにおいて、本年度（平成20年度）は、教員養成に関する基礎的な文献の調査と、今日的な課題である教職大学院の動向とその制度的な特質を問題とするなかで研究を進めてきた。本年度の本プロジェクトにおける教職大学院に関する研究の位置づけについては、本章の最後にも触れるが、教職大学院を取り上げる理由は、これが創設初年度というだけでなく、教職大学院という新たな制度が教員養成に関する問題事象を焦点化し、議論し得ると思われたからである。確かに、教職大学院は、教員養成を担う全体から見れば、その設置大学院数や学生定員として見ればわずかであるが、今後、影響を与えていくものとも思われる。

以下では、まず専門職大学院及び教職大学院について、その概要を確認していく。つぎに、いわゆる「デマンドサイド」との関係においてとらえられる教職大学院の置かれる状況をみるなかで、教員養成の置かれる関係構造をとらえ、問題点や課題を示したい。

そして、最後に、本年度の教員養成に関する研究として取り組まれた、外部講師による研究協議会と所外研究協力者による文献研究について説明する。これらの成果は、本章で述べる問題関心や課題設定を前提として、企画し、取り組まれてきたものである。

## 1. 専門職大学院の概要

当然ながら、専門職大学院の設置に至るまでに社会的な背景や世論の動向などが大きく関わっている。第一には、高度専門職業人をめぐる社会的、経済的期待であり、要請である。変化の激しい社会的、経済的及び国際的情勢では、それぞれの分野における専門職の高度化が求められる。わが国の高等教育は、近年、特に社会人に積極的に門戸を開くことで大学院の社会的な評価を高めてきたといえるが、これをそれぞれの分野における「高度専門職業人」の養成という側面において、その期待に応えるためである。第二は、既存の大学院とは異なる課題や役割という面である。すでに述べたように、大学院でいえば、これまでも社会人へ門戸が開かれてきた。しかし、他方で従来の大学院の制度の枠内では、研究とその後に続く博士課程への接続、すなわち研究者養成が主眼に置かれ、このことは必ずしも第一で触れた「高度専門職業人」のための実践的な教育を展開していくうえでは十分とはいえず、また様々な制約が指摘されることとなる。

そして、具体的な動きとしては法科大学院の構想であり、その創設は社会的に見れば一番大きなインパクトをもって専門職大学院のもつイメージやその社会的な存在意義について知らしめたといえることができよう。すなわち、従来から、法曹に携わる人々を養成するための新制度が検討されてきたが、法曹養成を担う目的で法科大学院が構想された。この

議論や検討が専門職大学院の創設までに与えた影響は大きい。

これらの背景と経緯をもって、高度専門職業人養成に目的を特化する専門職大学院が構想された。こうして今日（現在までに）、専門職大学院制度において、専門職大学院（平成15年度～）、法科大学院（平成16年度～）、教職大学院（平成20年度～）が創設されている<sup>1</sup>。現在では、専攻数及び定員について、それぞれの分野では、ビジネス・経営技術（32、2156）、会計（16、935）、公共政策（8、365）、公衆衛生等（3、80）、知的財産（2、110）、臨床心理（4、85）、その他（16、785）、法科大学院（74、5795）、教職大学院（19、706）となっており、平成20年度現在で、総専攻数174、平成20年度・総入学定員11,017人に達している。

## 2. 教職大学院 概要

### （1）修了要件及び標準修業年限

教職大学院は標準修了年限でいえば、2年以上の在学を基本とし、所定単位としては45単位以上の修得が必要であるが、10単位以上の学校における実習が課せられる点も特徴といえる。なお、実習は、一定の教職経験を有することにより10単位の範囲内で免除が可能である。また対象である現職教員は、いくなれば社会人学生であり、そのため多様なコース設定が用意される。そのなかで、同時に、短期履修コース（1年）や長期在学コースを備えているところもある。このうち、後者を活用することによって、教員免許状未取得者を対象に、教職大学院に在学しながら、一種免許状の取得に必要な学部教職科目を履修できる大学院もある。例えば、兵庫教育大学大学院のように、小学校教員免許の取得を3年かけて行いながら修了するコースを設置しているところもある（学校教育研究科・専門職学位課程・教育実践高度化専攻・小学校教員養成特別コース）<sup>2</sup>。

### （2）カリキュラム

教職大学院は、開設すべき授業科目（領域）が明確化されている。（下図参照）すなわち、

コース（分野）別選択科目部分 各コースや学生の専攻等に応じて選択的に履修される科目
共通（基本）科目部分 各教職大学院において共通的に開設すべき授業科目の領域（5領域） （学生はすべての領域にわたり履修） ①教育課程の編成・実施に関する領域 ②教科等の実践的な指導方法に関する領域 ③生徒指導、教育相談に関する領域 ④学級経営、学校経営に関する領域 ⑤学校教育と教員の在り方に関する領域
学校における実習（10単位以上）

教職大学院のカリキュラム・イメージ

事例研究、授業観察・分析、フィールドワーク等による指導方法により、理論と実践の融合を図ることがねらわれている。

このような教職大学院のカリキュラム上の特徴は、大学全体ないし既設の教育学研究科・修士課程に対する好影響を期待する向きも強い。教職大学院の特徴は、実践性にあるといえるが、それは単に教職大学院として実践性を重視した課程として存在するだけでなく、むしろ基盤的な位置づけをもつ、既設の教育学研究科・修士課程との相互の影響関係を構想のなかにもっている側面も強い<sup>3</sup>。このような考え方は、答申等においても強調されてきたし<sup>4</sup>、また、そのような考え方に立つ取り組みは、これまでのG Pの実践等においても見られてきた<sup>5</sup>。

### (3) 学位等

学位については、修了によって、専門職学位として「教職修士(専門職)」が授与される。そして修士論文審査を必須としない。むしろ別の方法として、つまり、実習等、実践性を高める内容を充実させるとともに、これをまとめて「課題研究」(名称等は大学院毎に異なる)とするなど、各大学院において工夫を凝らすことになる。教員免許状については、修了者は、大学院修士課程修了程度に授与される「専修免許状」を取得することができる。

### (4) 設置形態

現行法制上では、専門職大学院の設置形態については、大きく二つの形態があるといえる。すなわち既設大学院教育学研究科に専攻を置く場合と、既設大学院教育学研究科とは別に研究科を置く場合である。また、後者には連合大学院方式を採る場合と共同研究科方式を採る場合(予定)が含まれている。

前者の既設大学院教育学研究科に専攻を置く場合には、国立大学で専門職大学院を設置している大学の大半がこれに該当する。すなわち既設の教育学研究科のなかに修士課程と併設するかたちで、専門職学位課程を置くものである<sup>6</sup>。他方、後者の既設大学院教育学研究科とは別に研究科を置く場合については、これは私立大学のすべての専門職大学院が該当し、国立については愛知教育大学と京都教育大学、また平成21年度設置の山形大学が該当する。

このうち京都教育大学の場合は連合大学院方式を採っている。すなわち、京都教育大学大学院・連合教職実践研究科は、京都教育大学を基幹大学とし、連合参加大学(京都産業大学・京都女子大学・同志社大学・同志社女子大学・佛教大学・立命館大学・龍谷大学)とともに連合方式の大学院として教職大学院を設置している。教育領域では、これまで東京学芸大学が基幹大学を担当し、埼玉大学、千葉大学、横浜国立大学を連合参加大学とする連合学校教育学研究科が、また、兵庫教育大学が基幹大学を担当し、上越教育大学、岡山大学、鳴門教育大学を連合参加大学とする連合学校教育学研究科がそれぞれ設置されている。京都教育大学大学院・連合教職実践研究科は、これに続く連合大学院方式といえるが、現在のところ教職大学院で唯一の例といえる。

また、大妻女子大学・実践女子大学・昭和女子大学・東京家政大学・日本女子大学の五女子大学が平成22年度開設予定で設置を進めているのが共同研究科方式<sup>7</sup>である。上記の

連合大学院方式は、連合参加大学の教職員の協力があるといっても、実際には基幹大学に一番大きな負担が掛かる。また学位授与は基幹大学名において行われる。よって大学間関係でみれば、対等な関係にはない。共同研究科方式は、教職員・施設の利用等における共同・対等な関係を基本として、経営的に見ても様々な側面をシェアすることができるメリットがある。もちろん、カリキュラム面や事務手続き等における大学間連携の課題はあるが、大学院の運営について単独ではなしえない場合における選択肢のひとつであり、上記の五女子大学の場合でいえば、それぞれの伝統や個性をベースに、女性教員の「高度専門職業人」養成という共通の社会的責任を果たすために、積極的に打ち出した計画といえる<sup>8</sup>。

### 平成 20 年度教職大学院一覧

	区分	大学院名	研究科・専攻名	入学定員	位置
1	国立	北海道教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	45 人	北海道
2	国立	宮城教育大学大学院	教育学研究科 高度教職実践専攻	32 人	宮城県
3	国立	群馬大学大学院	教育学研究科 教職リーダー専攻	16 人	群馬県
4	国立	東京学芸大学大学院	教育学研究科 教育実践創成専攻	30 人	東京都
5	国立	上越教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	50 人	新潟県
6	国立	福井大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	30 人	福井県
7	国立	岐阜大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	20 人	岐阜県
8	国立	愛知教育大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	50 人	愛知県
9	国立	京都教育大学大学院	連合教職実践研究科 教職実践専攻	60 人	京都府
10	国立	兵庫教育大学大学院	学校教育研究科 教育実践高度化専攻	100 人	兵庫県
11	国立	奈良教育大学大学院	教育学研究科 教職開発専攻	20 人	奈良県
12	国立	岡山大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20 人	岡山県
13	国立	鳴門教育大学大学院	学校教育研究科 高度学校教育実践専攻	50 人	徳島県
14	国立	長崎大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20 人	長崎県
15	国立	宮崎大学大学院	教育学研究科 教職実践開発専攻	28 人	宮崎県
16	私立	創価大学大学院	教職研究科 教職専攻	25 人	東京都
17	私立	玉川大学大学院	教育学研究科 教職専攻	20 人	東京都
18	私立	早稲田大学大学院	教職研究科 高度教職実践専攻	70 人	東京都
19	私立	常葉学園大学大学院	初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻	20 人	静岡県
			国立 計 15 大学	入学定員	571 人
			私立 計 4 大学	入学定員	135 人
			合計 19 大学	入学定員	706 人



### 平成 21 年度開設予定の教職大学院

	区分	大学院名	研究科・専攻名	入学定員	位置
1	国立	山形大学大学院	教育実践研究科 教職実践専攻	20 人	山形県
2	国立	静岡大学大学院	教育学研究科 教育実践高度化専攻	20 人	静岡県
3	国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科 教職実践専攻	20 人	福岡県
4	私立	聖徳大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30 人	千葉県
5	私立	帝京大学大学院	教職研究科 教職実践専攻	30 人	東京都

#### (4) 教員構成等、その他

教員については、専門分野に関し高度の指導能力のある専任教員を一定程度置く。そして必要専任教員数のうち、4 割以上を高度な実務能力を備えた「実務家教員」とする<sup>9</sup>。また、実践的指導力育成の教育のため、近隣ないし周辺地域の学校から「連携協力校」を設定する<sup>10</sup>。

また、中核的・指導的な教員の養成・研修の場としての水準の維持・向上を図るため、5 年ごとに認証評価機関による評価を行うことが義務付けられている。

### 3. 「デマンドサイド」との関係—内容面の充実と連携・協力—

これまで見てきたように、教職大学院の概要からも、その課題は様々な側面が指摘され得るが、大きくは二点と思われる。その第一は、教育内容面における実践性であり、これは既存の教育学研究科修士課程との相違が強く意識されねばならないとされる。また第二は、学生定員の確保であり、修了後の進学先・就職先である。これらは教育の中身であり、いわゆる「入口」「出口」の問題である。この問題はおのずと大学・大学院の経営や機能論及び外部組織とのつながりといった点に係わってくる。特に専門職大学院は、上で述べた「入口」「出口」の問題、すなわち入学者をいかに集めるか、そして修了者の資格獲得や就職先、キャリア・パスに明確な道筋をつけられるか、という点でどの教職大学院にとっても共通の課題があるといえる。そして、教職大学院の場合も、他の専門職大学院と異なる特有の状況からもたらされる課題がはっきりと浮き彫りになってきたといえる。

このことは、近年、特に頻繁に用いられるようになった「デマンドサイド」という言葉に象徴される。「デマンドサイド」とは、端的には商品・サービスの「需要側」を意味し、その意味で第一には専門職大学院で学ぶ学生を指すが、教職大学院でいえば、現職派遣教員の学生を送り込み、そして修了生となるその現職派遣教員と、学部卒から進学したいいわゆるストレートマスターを受け入れるという意味で教育委員会も「需要側」にあたる。つまり、「デマンドサイド」には学生のみならず、むしろそれ以上に教育委員会の存在を意味合いとして指しているとさえいえる。そして「デマンドサイド」の要望に応えるとは、彼らのニーズに応える必要があるという意味であるが、特に都道府県・政令指定都市の教育委員会は、教員の任命権を持ち、また研修についても大きな権限をもつなかで彼らのニー

ズに応えることが要請されているといえる。そしてこのことは、その背後の有権者、すなわち地域住民の意思が反映され、その期待に応えなくてはいけないということも意味し、またそういった有権者への説明責任を果たすという責務も関わってくるという関係になる。

この「デマンドサイド」との関係で教職大学院の運営に関わる重要な点は、以下の三点を挙げることができよう。第一には、専門職大学院の学生に直接関わることである。教職大学院の学生に対する講義自体が従来の形式ではなく、先にカリキュラムイメージで見たように実践性が求められるが、本報告書に掲載した研究協議会における事例（東京学芸大学及び兵庫教育大学）においても明らかのように、これは簡単なことではなく、個人的にも組織的にも相当の努力を必要とする。また東京都と東京学芸大を含む複数の教職大学院を設置する大学との協議会でも、共通カリキュラムを設定し、また東京都は教職大学院に通う大学院生にヒヤリングなどを行い、内容の充実を確認している。その内容と係わって多様な個性とニーズをもっている学生に対応できなくてはならない。そしてすでに触れたように、大きく二手に分かれる属性、すなわち現職派遣教員と、ストレートマスターとして入学し、修了が予定される「新人教員」であることも関係してくる。いずれ、修了する彼らであるが、後者については、答申においても 教員選考試験において、「通常の採用選考方法とは異なる観点・方法で選考すること」などの検討を求めている<sup>11</sup>。

第二は、連携協力校である。専門職大学院は、実践性を重要視するゆえに、実際のフィールド、すなわち主として公立小中学校の学校や教室という教育現場を必要とした。当然のことながら教職大学院に名乗りを上げた国立大学は、これまでの附属学校との連携の実績も有している。反面、私立大学は、この点では不利となりやすい。だが、国立大学も学生のニーズに合わせた実習校について、多様な内容を揃え、また量的に確保するために、多くの学校をフィールドの対象とすることができる必要がある。その意味で「デマンドサイド」である教育委員会・学校は、教育課程の運用における協力者としても重要な位置づけを持つ。つまり、むしろ彼らの協力無しでは教職大学院の運用はあり得ないといっても過言ではない。

そして第三は、認証評価である。周知のように、大学は教育研究等の状況について自己点検・評価を行い、その結果を公表することが義務付けられるとともに、7年ごとに認証評価機関による認証評価を受けることが義務づけられている。そして、専門職大学院の場合は、これらに加えて、5年ごとの認証評価を義務づけられている。教職大学院の水準を維持し、今後さらに向上させるためにも自己点検・自己評価とともに、認証評価が求められるといえるが、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）においても述べられているように、「大学関係者、学校関係者、地方教育行政担当者等により構成される専門の認証評価機関」による認証評価が求められ、これを受けて、教職大学院の認証評価のためのしくみも整い始めている。このことは、独法化以降の今日の教員養成を行う大学にとって、さらなる意味づけをもたらすといえよう。

以上の三点を鑑みれば、「デマンドサイド」が教職大学院に与える影響は明確であろう。直接に教育の恩恵を受ける学生との関係でいえば、これは従来の教育学研究科修士課程等もその構造は変わらないといえる。しかし、上記に見たように、教育委員会との関係が明確なかたちをもって示されることになる。つまり、教職大学院にとって「デマンドサイド」

である教育委員会は、現職教員を派遣し、新人教員を採用し、連携学校を提供し、認証評価にも加わることで、大学院に対する強いステークホルダーの位置を獲得することになる。これは直接の教育委員会・学校の影響力、ひいては自治体、そして議会や首長の影響力を大学に対して有することを意味することになる。すなわち国立大学の既設の教育学研究科修士課程と、独法化以後の教職大学院との大きな違いは、教育課程・内容面のみならず、後者の有する「デマンドサイド」たるステークホルダーとのいっそうの強い協力関係であり、明確なかたちで求められる説明責任の関係にあるといえる。当然のことながら、講義等の中身の改善も、こういった結果としての説明責任を意識したものとならざるを得ない側面も出てこよう。

たしかに独法化後、大学における役員会や運営協議会等に学外者の参加が可能となるなど、独法化そのものには大学の運営面において、上で述べたような意味でのステークホルダーの参画を可能とするような改革があったといえる。しかしながら、教職大学院の「デマンドサイド」との関係を見ると、教育活動とこれと密接に結びついた研究科運営に、より直接的かつ間接的なものとなったことが指摘できる。一方で、国立大学の既設の教育学研究科修士課程も、従来から「デマンドサイド」として教育委員会を捉えてきたということも指摘できるといえる。しかし、それは、教職大学院が求められているほどの明確さではなかったといえる。文中において述べた、教職大学院がもつ、既設の教育学研究科・修士課程に対する影響や相互関係は、「デマンドサイド」たる教育委員会との関係として、教育内容面や教育課程面と並行して、あるいはこれを先取りするかたちで立ち現れてくるものといえる。

教職大学院のこういった「デマンドサイド」との関係構造は、今日の大学における教員養成の問題を考えると、ここでの教職大学院の位置づけに示唆を得ることができる。それは教員養成全体で見れば、一種の市場ともいえる教員の質・量をめぐる需要と供給の関係は、しかし、教職大学院についていえば、教員について高度職業人養成という課題を帯びた教育機関であるが、現状では、予算や人員をめぐる限られた制約のなかでの、極めて限られた“パイの確保”ないし“パイの奪い合い”というべき状況にあるといえる。確かに兵庫教育大学のように、100人という定員では学生募集も全国的な規模にならざるを得ないが、多くの教職大学院にとって、限られた地域における、限られた学生定員をめぐる獲得である。市場に委ねつつも、大学側は、「デマンドサイド」との地域連携による一種の統制を念頭に置かなければならない。しかも既設の教育学研究科・修士課程の場合よりも、より見えるかたちで求められるし、展開していく必要に迫られている。よって、教職大学院についてはどこまで市場に委ねられるかという視点もさることながら、ここにより経営的な観点、すなわち内外環境を見渡し、適切で確固とした大学院の運営をどれだけ展開できるかという意味で大学の経営としての課題として捉えていく視点において、問題や課題を検討していくことがさらに必要であろう。

#### 4. 二年次（平成20年度）の位置づけと取り組みの経過及び成果

ここまで本章では、教職大学院の動向について、その概要を確認し、数点にわたって課

題や問題を指摘してきた。ここで本プロジェクトにおける教員養成に関する研究としての本年度の位置づけ、取り組みの経過及びその成果について述べたい。

## **(1) 位置づけについて**

本プロジェクトにおいて、本年度（平成 20 年度）は、教員養成に関する基礎的な文献の調査と、これまで述べてきた今日的な課題である教職大学院の動向とその制度的な特質を問題とするなかで研究を進めてきた。昨年度の報告書においても述べたように、本プロジェクトにおける教員養成班のミッションは、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を提供することである。そして、そこでは基本的な研究視点として、教員の需給に関する量的な視点、教員養成における教育の内容やカリキュラム、単位取得等に係わる質的な視点、教育学部・教職課程の再編・改革への視点、そして国立大学の独法化と各大学の認証評価をめぐる改革への視点などについて、その特質と共に重要性を明らかにしてきた。

改めて、これらの視点に立てば、教職大学院という新たな制度は、教員養成に関する問題事象を焦点化しえる内容を持ち合わせていることも指摘しえると思われる。確かに、教職大学院は、教員養成を担う全体から見れば、その設置大学院数や学生定員として見ればわずかである。しかし、その改革の取り組みとしての意義や教員養成そのものが負っている課題という意味でいえば、教員養成に与える今後の影響も大きな意味をもっているといえよう。

## **(2) 本年度の取り組みについて—経過と成果—**

### **①研究協議会**

教職大学院は、まだ開設初年度（平成 20 年度）ということもあり、その全容は必ずしも定かではない。そこで実際に教職大学院において、教鞭を執られている研究者である、藤井穂高氏（東京学芸大学）と竺沙知章氏（兵庫教育大学）をお招きし、研究協議を行った（平成 20 年 11 月 19 日）。当日は、活発な議論とともに豊富な資料を提供いただいた。本報告書では、会議録のみの掲載になるが、研究協議会当日の雰囲気や今日の教職大学院の現場での課題や問題点について、多くの示唆を得ることができると思われる。お忙しいなかお越しいただき、また、率直な現場の課題についてお話しいただいたお二人の先生に感謝申し上げたい。

### **②文献研究及び報告書掲載の論考**

文献研究については、まず教員養成に関する先行研究文献リストを作成した。文献は、主に論文執筆に当たったメンバーによって、昨年度からピックアップしてきたものであり、今後の研究にも役立てていきたいと考え、今回の報告書に掲載した。

そして、これら先行研究文献の検討も含めて、教職大学院に関する議論と昨年度からの議論の成果として、本年度報告書では以下の論考を掲載した。まず、本章であるが、「教員の質向上と教職大学院の課題」（拙著・本章）として教職大学院の概要や課題、本プロジェクトにおける位置づけ等について確認してきた通りである。続いて、佐藤仁氏（九州大学）

からは、教職大学院の認証評価に関して、わが国の状況と、大学の評価の先進であるアメリカの動向を踏まえた論考として「教職大学院の評価とそのインパクト」を執筆いただいた。また、吉田武大氏（関西国際大学）からは、昨年度から引き続き私立大学を対象とし、論点を教員養成に係わる組織運営に焦点化させたものとして「私立大学の立場からみた教員養成政策の特質－1980年代後半以降の運営組織に関する政策内容の検討を中心に－」を執筆いただいた。

【註】

1 それぞれの簡単な比較は以下の通りである。

	専門職大学院（一般）	法科大学院	教職大学院
修業年限（基本）	2年	3年	2年
修了要件	30単位以上	93単位以上	45単位以上 （学校での実習を含む）
実務家教員の構成割合	3割以上	2割以上	4割以上
取得学位	修士（専門職）	法務博士（専門職）	教職修士（専門職）

（文部科学省ほか、資料より作成）

2 長期在学コースは、標準修業年限の2年を超える長期の教育課程を編成するコースである。（別の制度としては、「夜間コース」や「サテライト教室」の活用による長期履修学生制度がある。）大学院設置基準改正により、平成12年度から制度化された。教職大学院で見れば、例えば、兵庫教育大学の教職大学院である学校教育研究科・教育実践高度化専攻のなかで小学校教員養成特別コース（定員30人）が該当する。小学校教員1種免許状に加えて、修了時には専修免許状も取得できる。修了要件には、教職大学院・同専攻・同コースとして求められる50単位（共通基礎科目20単位、専門科目16単位、実習科目14単位）であるが、免許状取得には、学部において免許状に必要な分の単位を修得する必要がある。他の事例としては、奈良教育大学教職大学院が同趣旨の3年コース及び4年コースを設置するなどがある。

3 教職大学院と既設の教育学研究科修士課程との相互の関係について、明確に打ち出している大学院としては、例えば、上越教育大学教職大学院がある。

「今までの大学院では、様々な講義・演習を受け、それに関する研究を行っています。それを通して、教師としての能力を高めます。大学院修了後に、学校現場において、その能力を生かして、学校の様々な教育課題を解決することが期待されています。即ち、学校の教育課題を『いつか』解決するために、そのための基礎的・基本的な講義・演習を受け研究をするのが、今までの大学院でした。一方、教職大学院では、在学中に『いま、ここ』にある現実の学校の教育課題を解決する過程に参画する教育実践を行います。こうした現実の学校の教育課題を解決する実践過程の中で経験を通して『臨床力』を育成します。」（平成21年度 上越教育大学 教職大学院案内 7頁）

「そもそも、新構想大学として設置された本学の教職大学院はいかにあるべきか。当初は、修士課程全体が教職大学院に移行すべきではないか、との意見が内外から寄せられた。しかし、我々が考える教職大学院は、実際の教育現場で生ずる個々の課題に、いかに速やかにその場で解決に向けた対応が取れるか、その『即応力』の育成を目的としている。では、

---

現場での対応は何を根拠になされるのか。それは、これまでの教師教育の研究が基本になるはずである。したがって、教職大学院の実践を支え、その即応力を育成するためには、修士課程における『構想力』の育成を目的とする教師教育の課題解決に向けた研究『臨床研究』がなければならないのである。この教職大学院における教育実践と修士課程における臨床研究のたゆみない連携こそが、教職大学院を長く着実に支えるものと確信している。」(渡邊隆 上越教育大学学長「教職大学院設置初年度の現場から」文部科学省『文部科学時報』2009年 2月号 56頁)

4 「なお、教職大学院制度が創設された場合、修士課程との関係は各大学における修士課程の現在の位置付けや役割、専攻等の構成や特色・得意分野、設置目的等により異なる。しかしながら、教員養成を行う研究科として、修士課程においても、高度の専門的知識・技能を背景に優れた指導力を有する高度専門職業人としての教員を養成するとともに、教員が優れた指導力を発揮する上でその背景となる高度の知識・技能や、教員が広い視野を持ち複雑な現状を的確に分析し理解する上で必要となる理論等の研究や指導を行うことが期待される。

また、修士課程におけるこのような教育研究を通じて、教育学分野において実践的視野を兼ね備えた大学教員の養成の一段階としての機能を果たすことが期待される。」(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)

5 例えば、以下の取り組みが挙げられる。平成19年度 鳴門教育大学「教育の専門職養成のためのコアカリキュラムー地域との連携を通して院生の授業力向上をはかる大学院改革ー」、平成20年度、兵庫教育大学・上越教育大学・鳴門教育大学「教職大学院の実習等のFDシステム共同開発」。

6 宮崎大学の場合は、学校教育専攻や教科教育専攻を募集停止し、教職実践開発専攻(教職大学院)を設置し、学校教育支援専攻と併設されている。

7 教育再生会議第2次報告(2007年6月)では、大学地域コンソーシアムや大学院の共同設置を提言した。

8 「五女子大学による教職大学院構想がスタートしたのは、『共同学部・共同研究科制度』の導入が提唱される以前のことであった。そのため当初は従来型の『連合』大学院としての設想が考えられていた。しかし、『連合』大学院はいわゆる基幹大学方式のため、カリキュラムと教育研究組織を、基幹校となる1つの大学ですべて用意しなければならないこと、学位の授与が基幹校の名において行われること等、対等・平等な形で教職大学院の設置を目指す五女子大学の方向性に照らし、そぐわない部分が少なくなかった。」(後藤祥子、坂田仰「五女子大学の挑戦教職大学院の共同設置構想」『IDE 高等教育』2009年、39頁)

9 「専門職大学院設置基準」(平成十五年文部科学省令第十六号)の第五条第三項及び第三十二条第二項の規定に基づき、「専門職大学院に関し必要な事項について定める件」(平成十五年文部科学省告示第五十三号)の第二条に二項を加えて改正したことによる。(文部科学省告示第三十一号、平成十九年三月一日)

5 教職大学院に対する第一項及び第二項の規定の適用については、これらの項中「おおむね三割」とあるのは「おおむね四割」と読み替えるものとする。

6 教職大学院においては、第一項に規定する実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する専任教員は、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校及び幼稚園の教員としての実務の経験を有する者を中心として構成されるものとする。

第七条の次に次の一条を加える。

10 専門職大学院設置基準 第三十一条 教職大学院は、第二十九条第一項に規定する実習その他当該教職大学院の教育上の目的を達成するために必要な連携協力を行う小学校等を適切に確保するものとする。

11 修了者のうち新任教員については、例えば教員採用選考試験において、教職大学院における履修実態等を考慮し、選考の公平性に留意しつつ、通常の採用選考方法とは異なる観点・方法で選考することなどの工夫も考えられるが、教員採用選考の在り方については、都道府県教育委員会等の責任において適切に検討していくことが期待される。

## 第2章 研究協議会「教職大学院の動向・状況と今後の課題」

日時 平成20年11月19日

場所 国立教育政策研究所 6階 第一特別会議室

### 東京学芸大学の教職大学院の現状と今後の課題

藤井穂高氏（東京学芸大学・准教授）

（藤井） 東京学芸大学の藤井です。どうぞよろしくお願いいたします。

毎週会議の連続で、頭が完全に実務モードになっておりまして、研究スタンスでお話することが難しい状況です。今日は私の方から30分程度で現状をお話しした上で、皆さんからのご質問にお答えしていく方が、この研究会の趣旨に合うかと思えます。

お手元に用意した資料は、大学院説明会の時などに使用しているパワーポイントの資料、教職大学院のパンフレット、授業概要については共通科目のシラバスです。それから、東京にある教職大学院の場合は、東京都との関係が緊密ですので、都教委作成のパンフレット「教職大学院派遣について」と、「都教職員研修センターにおける教職大学院のカリキュラムに関する内容の検討」という資料を持ってまいりました。最後に、今年度、GPが採択されましたので、その取り組みについても若干ご説明できればと思っております。

それでは、パワーポイントの資料に基づいて、最初に本学教職大学院の概略をご説明します。

1枚目の教職大学院のねらいであるスクールリーダーの養成、2枚目の現代的な教育課題への対応などは、どの大学院でも共通することかと思えますので、省略させていただきます。

3枚目をご覧ください。本学教職大学院が目指す教師像として、学校改革・改善の具体的なビジョンを持つことができる教師、学校改革・改善に向けて人をつなぐことができる教師、チームの力を引き出し学校改革・改善を実現することができる教師の3点を挙げています。これが本学のイメージしている学校の中核的なリーダー像です。特に協働する力を私たちは強調しています。ここに書かれているのは、協働以外にも、教職大学院で求められる省察的な能力、学校づくりや授業づくりに参画する力、実践と理論の架け橋となるような専門性、リーダーシップということを重視しているという紹介です。

もう1枚めくっていただきまして、後でこれは課題研究のところでもお話ししますが、

大学と連携校との密接な連携の下で、理論と実践が往還するカリキュラムの編成を企図しています。

科目区分と構造については、一番下の段にある「カリキュラム開発の方法」などが必修科目です。5領域で各4単位の20単位です。左側が選択科目のAで、現代的な課題に対応している科目群です。右側の選択科目群Bは、いつの時代でも必要とされることを選択科目として設定しています。上部に課題発見実習7単位と、課題達成実習3単位を配置しています。課題発見実習が1年次、課題達成実習が2年次に配当されています。中央には課題研究が位置しています。既設の大学院でいうと、修士論文に当たるような位置付けになっています。

次のページに、実習とリンクした課題研究の説明がございます。課題研究では、2年通して自分の課題を追究していきます。共通科目、あるいは選択科目の関係する内容を踏まえて、さらに実習の中で課題を発見し、達成することも含めて、課題研究の内容を想定しています。この課題研究というのは、学生が自分の問題意識に基づいて課題を設定します。その成果については、何らかの形で発表・発信することを想定しています。ストレートマスターについてはなかなか難しいところもありますが、一応そういうことを目指しています。

実習については、本学の場合、まず2年課程の場合ですと、1年生の前期に週に1回、後期には週に2回、2年生になると、週3回程度年間を通して学校に行くという仕組みになっています。実習の考え方は大学院によってだいぶ違うようですが、私たちの場合は、年間を通して行き、2年間まるまる実習校にお世話になるという形です。こここのところが非常に力がつくところですが、実習日をいかに確保するかという意味で課題にもなります。実習の中で特にストレートマスターなどは、自分の課題研究のテーマを練り直すよい機会になっています。

実習協力校は東京都の方で選定していただいて、院生の研究課題のテーマ等にあう学校をその中から選ぶ仕組みになりました。実習を引き受けてもいいですよと手を挙げて頂いた学校を東京都教育委員会が集約して、学生の課題と合わせて実習校を選ぶということです。これは、もちろん良い学校に手を挙げていただきました。各学校で院生を非常に温かく迎えて頂いておりますので、とても良い制度だと私どもは受け止めています。

一方、現職教員院生については、1年履修プログラムの実習があります。この1年履修プログラムは、東京都教育委員会との協議の結果、つくった仕組みです。2年履修という



のが正式な期間であります。現職教員派遣の先生方は全員1年履修プログラムを希望しています。1年で大丈夫なのかというのは、今まさに問われている大きな課題になっています。

現職教員院生の実習に戻しますと、実習10単位のうち、7単位分は免除できるという形にしました。当初は、本学では課題研究があり、この課題研究が実質的に現職の先生方の実習に当たると考えていました。したがって、10単位すべてを免除すると考えていたのですが、設置審での審査の過程で、最終的には3単位分を「課題達成実習」として残しました。したがって、1年履修プログラムは、1年で終了してしましますが、1年での修得単位数も多く、課題研究もしなければいけないし、かつ課題達成実習もあるというのが現状です。

続いて資料を1枚めくっていただきますと、特色ある実習ということで、年間540時間を超える実習を予定しています。先ほど申しましたように、1年生のときには、週1回か2回、2年生のときには週3回程度実習に出ることになります。2年目は校務分掌にも位置づけていただくことになります。そのうえで、そのままその学校に採用していただければ非常に効果があると考えております。

それから、もう1枚めくっていただきまして、アクティブな教育方法というのは、これほどこの大学院でもやっていることだと思っておりますが、さまざまな工夫はしております。本学の場合は、メンタリングのような形で、ちょうど現職の先生方とストレートマスター、学部卒学生の数がほぼ同じですので、チームというか、ペアを組んでいろいろと現職の先生からストレートマスターが教えていただくという仕組みです。

それぞれの授業については、基本的には現職教員院生とストレートマスターと一緒に学んでいます。これについては、いろいろな意見や考え方があると思います。例えば、現職の先生の中からは、何故ストレートマスターと一緒に学ばなければいけないのかというような疑問も当初は出ましたが、結果的には悪くないと考えています。ただ、授業によっては、複数の教員が担当するものについては、現職教員とストレートマスターを分けている授業もあります。あるいは、一緒に学ぶ中でも、作業の過程ではストレートマスターと現職教員を分けるということも行っています。一緒に学ぶというスタイルは、ストレートマスターにとっては非常に大きな効果があります。課題研究もすべて分けずに一緒にやっています。われわれが教える前に現職の先生方にいろいろ聞いて勉強するというような仕組み、実質的にそういう形になっています。

次のページは、学びのサポート構造を示しています。先ほど申しました斜めの関係を意図的に作っています。現職の先生の勤務校にストレートマスターが一緒に行って、その学校のカリキュラム上の工夫について学んでくるというように、メンタリングを意図的に用いる科目もあります。

本学の指導体制は、実務家教員が 10 名、研究者教員が 8 名、計 18 名です。これは、パンフレットをご覧くださいと分かると思いますが、表紙をめくっていただいて、下の方に顔写真付きの教員の名前が出てきます。私、藤井までが専任です。学部も既設の大学院も授業を持たずに、教職大学院のみということです。ですから、この 5 人が中心となって、毎週のように会議を開き、話し合いながら日々の課題に対応しています。それから、伊藤良子教授から山田雅彦准教授までが兼任です。兼任というのは、既設の学部あるいはセンターと教職大学院の兼任ということです。それから、もう 1 枚めくっていただいて、8 ページからが特任の先生方です。特任の先生方も 2 種類に分かれていて、10 ページの福田先生までが実務家教員です。それから、最後の大熊先生からの 3 人は、附属学校の先生方です。附属学校での勤務の中、週 2 日、あるいは 1.5 日程度を教職大学院の方に割いていただいています。この 3 者、我々研究者教員と、学校現場の方と、附属学校の先生方が協力して指導に当たっています。

雰囲気は、既設の大学院とは大きく違うように感じます。特に実務家教員の方々の指導がとても丁寧です。専任の実務家教員は、日々院生の相談に応じています。院生も非常に頼りにしているので、細かいことまで含めて長々と相談しています。こうした対応の仕方については、私たち研究者教員も学ばせて頂いています。

附属の先生方は、ちょうど実践と研究が両方できる方なので、例えば G P の研究を進める際にも協力いただいています。大学の研究者と学校現場の先生方と、ちょうど間の附属の先生と一緒に課題研究の指導などもしています。

それから、最後のパワーポイントの資料の方に戻っていただきまして、今年度入学の院生について簡単にご紹介したいと思います。パワーポイントの資料の最後の下の方に、現在の学生数が出ています。本学の定員は 30 名ですが、今年度入学の現職教員院生は 17 名です。内訳は東京都からの派遣が 14 名、神奈川県からの派遣が 2 名、それから、静岡県からの派遣が 1 名です。ストレートマスターについては、受験者が多かったため、22 名を合格としました。倍率は 4 倍くらいでしょうか。優秀な学生さんを頑張ってできるだけ採ろうということで 22 名になりました。その結果、定員をかなり上回る 39 名になってしまい

ました。次年度以降、現職の院生については埼玉県からも派遣がある可能性がありますので、大体、現職の先生方は、毎年この程度の受け入れ人数になることを見込んでいます。できれば、学部卒の学生と、現職の先生方が半分ずつ程度になればと考えています。

今のパワーポイントの資料では説明が足りないところがありますので、先ほどのパンフレットで補足させていただきます。4ページに「標準修業年限」があります。標準修業年限は2年ですが、現職教員のうち希望者は、1年履修プログラムによる履修も認めています。入試の際に7単位分の課題発見実習を習得したものと見なすことができるかどうかについて確認をしています。先ほど申しましたように、東京都、静岡県、神奈川県からの派遣の先生方は、すべて1年履修プログラムを希望していますので、今のところ現職の先生で2年履修の方はいません。先日、次年度の入試も行いましたが、やはり全員1年履修プログラムを希望されました。

授業の実施方法が6番にあります。基本的に夜間のみでの履修はできないようになっています。学校に勤務しながらの履修はできないというのが本学の仕組みです。それから、履修基準については、2年間で46単位を修了要件として設定しています。

次に、授業科目、課題研究に関する部分も補足説明させていただきます。まず、課題研究についてですが、7ページの授業科目の真ん中辺りに「課題研究」があります。共通科目や選択科目を土台として、一人ひとりの院生が自らの問題意識に基づいて課題を設定し、学校における実習などを通して、その課題解決を試みる科目です。

その指導の体制としては、まず、院生のテーマに応じて今のところは院生を4グループに分けています。各グループは、ストレートマスターも現職の先生も混ざった形で編成しています。教員の側では、専任の教員が必ず各グループに一人は入る。それから、研究者教員と実務家の教員と、それから、附属の先生方がバランス良く入るようにしています。指導は毎週水曜日に個別指導の時間があり、月に1度か2度はグループ単位で全員が集まり、議論しながら指導を進めています。これも私たち教員の側が非常に勉強になるところで、現場の考え方とわれわれの大学の考え方と、それから、附属の先生方の考え方がそこでぶつかり合って共通の課題研究のイメージを作っています。特に初年度ですので、どの辺りに着地点を設けるのかということも現在まさに検討しているところです。

9ページには選択科目が載っています。履修モデルを設けて、院生の便宜を図っているところです。以上がパンフレットによる補足説明です。

東京都にある教職大学院の場合、教育委員会との関係が深いので、この点もご紹介した

と思います。例えば、出口のところに着目してみると、東京都の場合は、教員採用試験で教職大学院の院生を対象に何らかの特別選考を実施することになっています。その代わりに東京都教育委員会が定めたカリキュラムを各教職大学院できちんと実施してほしいという仕組みになっています。この点は大学側から見ると非常に議論があるところです。

都教委が作成した「教職大学院派遣について」というパンフレットがあります。1枚めくっていただいた右側の上にカリキュラムというのがございます。共通科目20単位分が出ていますが、共通科目のうち6単位程度はすべての教職大学院で東京都が提示する「共通カリキュラム」の内容を盛り込むことになっています。これは、都教委と教職大学院との協議の過程でこうなったわけですが、当然大学側からは、懸念が出されました。しかし、都の内容を見る限り、大学が考えていた内容と大きく違うわけではないので、この程度であれば問題ないと判断し、それを組み込んだ形でカリキュラムを作りました。それが1点目です。

先ほど実習について説明いたしましたが、ストレートマスターの場合は、今年度は良い学校に手を挙げて頂きましたので、そこで2年間毎週行って学び、できればその学校にそのまま就職させてもらいたいというのが大学院側の希望です。学校側もそうした希望を強く持っています。東京都の担当者にもその旨お願いしていますが、どう動くかは分かりません。ただし、中学校については、特別選抜はしない予定だと聞いております。ですから、同じストレートマスターでも、出口の観点からは3種類に分かれます。まず、既に採用試験を合格して入ってくる学生、2年間採用を猶予され、大学院で学んで現場に入ります。次に、小学校で実習を行っているグループで、特別選抜の対象になるもの。さらに、採用試験の面では何のメリットもない中学校の実習を行っている院生です。特に最後のグループは、なかなか大きな問題です。教職大学院は出口が重要だと散々言われていますので、やはり何か特別に手当する必要があると考えています。採用試験に受からないと話になりませんので、実務家教員を中心に、その準備をしましょうと今話しているところです。

東京都からのカリキュラムの内容についての希望が、もう一つの、右側に参考資料と書いてある資料です。これは、あるいは少し古いバージョンかもしれませんが、手元にあったものを持ってまいりました。大枠はそんなに変わらないと思います。東京都が検討して、共通科目に盛り込むよう求めている内容です。東京都の担当者が先日、本学にいらっしゃいました。おそらく、東京都と協定を結んでいる4大学すべて訪問されると思いますが、院生へのインタビューやシラバスで、内容がきちんと実施されているかを確認していまし

た。

具体的な授業内容については、「授業概要について」という資料をご覧ください。これはシラバスの共通科目の部分のコピーです。たとえば、「カリキュラム開発の方法」のところを見ていただきますと、到達目標で、A群、B1群、B2群と書いてあります。A群はストレートマスター、B群は現職教員院生です。B1というのが東京都の場合でいうと、教職員研修センターから送られてくる先生方で、自分で希望していらっしゃる方々です。B2は、A選考合格者で、大学院修了後に指導主事として出て行く方です。この3種類の目標を定めて、それぞれの対応するものを同じ授業でやるというような難しいことを想定しています。授業では分けないが、到達目標は変えるというような形でやっております。

この辺りも設置審で、東京都教育委員会の意向を受け過ぎているのではないか、大学の自主性はどこにあるのだと厳しくおしかりを受けたところなのですが、私たちからすると、一方では大学の自主性を守りつつ、一方では連携しつつということで、一番悩ましいところではあります。

こうしたカリキュラムで、教職大学院の場合、15回の授業確保は責務ですから、かなり無理して15回分を確保しています。

最後に、GPについて少しご説明させていただきます。「平成20年度大学改革推進等補助金調書」という資料をご覧ください。今年度採択されたもので、評価指標の開発をテーマにしています。先ほどご説明した課題研究について、実践的指導力育成を保証する評価指標の開発に取り組んでいます。ご承知の通り、教職大学院では、スクールリーダーとしての実践的指導力の育成が強く求められています。なおかつ、現職教員を対象とした1年履修プログラムでは、今年、もう修了生が出てしまいますので、質の保証は喫緊の課題であると理解しています。この取り組みでは、学校現場での課題の解決を狙いとする「課題研究」を取り上げて、1年履修プログラムを中心に、ルーブリック評価等の指標の開発とそれと連動する指導プログラムの開発によって、具体的に質を保証する仕組みを構築するということを目的としております。このGPでは、本学の教員養成カリキュラム研究開発センターとの協働体制をとり、われわれ現場ではなかなか研究的なスタンスで考えている余裕がありませんので、研究的なスタンスを持っている本学のセンターとの協働体制でこうした課題に取り組むほうがよいと考えました。

先ほど申しましたように、課題研究は、教員全員が担当する科目であり、研究者教員と長く現場にいた先生方と、その中間で現場も研究も分かる附属の先生方がチームで指導

しています。ですから、初年度ということもあり、それぞれの考え方がだいぶ違いますので、そのすり合わせをこの課題研究の中でしていくという意味では、FDとしての効果も大きいと考えています。

評価指標のルーブリックについては、3ページに当面のルーブリックを挙げておきました。学期が始まったころにつくりました。課題研究はⅠ、Ⅱ、Ⅲの計6単位です。1年履修プログラムの方は、1年間で課題研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲをやっていきますので、それぞれの観点と段階をこのような形で設定しました。これに基づいて自分の課題研究について、自分なりに見直す、自己評価をする基準として、あるいはわれわれが指導する際の指導のポイントとして活用しているというのが現状です。

最初に申しあげましたように、日々自転車操業のような状態で、およそ研究的なスタンスで自分たちの実践を振り返るといような余裕がない段階です。院生には「リフレクション、リフレクション」と言っているのですが、私たち自身が自分のやっていることを振り返る時間がありません。せつかくのこの機会ですので、いろいろとご質問を頂くなかで、私も考えてみたいと思っております。

雑ぱくですけれども、説明は以上で終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

(司会) 藤井先生、ありがとうございます。それでは、全体討議はこの後、時間を取っておりますけれども、藤井先生の東京学芸大学のこの事例、これに限って議論のお時間を取りたいと思います。

私の方から初めに、まだ私も含めたフロアの方々は、全体像的にまだつかんでいられない方もいらっしゃるのではないかと思います。私などもそうなのですが、それにかかわって、パンフレットの9ページにカリキュラムを組まれています。もう既に動いているものと、そうでないものといったものがあるかと思うのですが、藤井先生がかかわっておられるところを中心に結構かと思っておりますので、少しこの科目について、解説といたしますか、概要的に、少し中身も触れながらということで、あるいは学生の反応などもちょっと聞かせていただきたいと思いますと思うのですが、それでは、私が担当している科目が一番説明しやすいので、それでご説明します。シラバスの後ろの方に私の担当している「未来の学校教育」という授業科目がありま

す。前期に授業を終えました。これは、共通科目の領域で言うと5番目の学校教育と教員に関する領域に属する科目です。この領域では、もう一つ、となりの近藤先生がご担当の「教師のコンピテンシー」があります。「未来の学校教育」の授業の概要のところを見ていただきますと、現代社会における学校の役割を的確に認識し、教員としてふさわしい社会的役割を果たすことを目標とする。そのために学力向上、学校選択制、地域住民の学校参加、学校評価など、国民から求められる学校改革の課題を講義、グループ・ディスカッション等により総合的にとらえる。その上で、変化する社会の中での学校教育の在り方を探るために、シナリオ・プランニングの技法を用いて、未来の学校教育を構想する、というのがシラバスです。

このシラバスは前年度に作りましたので、実際の授業内容は若干異なります。まず、教職大学院とは何か、リフレクションとは何かというテーマで、学内の先生に特別講義をお願いしました。また、後半のシナリオ・プランニングのところでは、ちょうど教育振興基本計画が中教審から出たところだったので、それを活用しました。ご承知のとおりこの計画は10年後の教育を見通した国の計画ですから、ちょうど私の意図していた授業の教材として適当であると考えました。前半部分はシラバスと同じです。今日の教育改革について概説しました。その上で、教育振興基本計画を改定するというテーマでグループ・ディスカッションを重ねました。計画を改定するにはよく理解をしていないといけませんし、改定という作業を通して、その中でも自分たちは何を重視するかを話し合わせました。

後半は、このシナリオ・プランニングに充てようとした時間をそのまま充てました。まず、この教育振興基本計画について私のほうから説明した上で、学生をグループに分けました。学生のグループ分けのときに、A選考の現職院生で1グループ、教職員研修センター等からの派遣教員で2グループ、ストレートマスターが3グループの計6グループに編成しました。私も適宜ディスカッションに参加して、その都度アドバイスをしました。

最後の授業では、院生の各グループの発表を専任の先生方に聞いて頂き、コメントやアドバイスも頂きました。さらに、私の授業評価もその時にしました。ですから、専任の中でこの授業のメリット・デメリットについていろいろ話し合っ、来年度のカリキュラムの改正案を出して終わるといような形にしました。

授業評価の際に出された意見としては、授業の前半に丁寧に教育振興基本計画の内容を説明したほうがよかったのではないかと、ストレートマスターの発表の中には教員免許更新制の廃止という過激なものも含まれていたのですが、そうした内容は教職大学院の授業と

して適切か、などがありました。

発表で面白かったのは、ストレートマスターが非常にストレートに自分たちの夢と希望を語ったことです。私が計画の改定で求めたのは、「夢と希望と根拠」です。「何でそういうことをやるの?」「何でそういう改革をやるの?」「その根拠は?」という問いを繰り返しました。ストレートマスターは一生懸命調べてきて、夢と希望を語るのですが、現職の先生方はどうしてもあまり大きく変えるという発想がなくて、よくいえば現実的な発表でした。将来指導主事になる方がそんな教育振興基本計画を大きく変えるということはありませんけれども、さまざまな観点がぶつかり合ったという意味では、結構面白かったのかなというふうに思います。

私がこれまで既設の大学院でやってきたことは、例えば教育基本法の改正であるとか、義務教育改革であるとか、その時々教育改革課題について、それに関する文献を講読するというオーソドックスな内容でしたので、その違いは明らかかなと考えています。他の授業でも、模擬授業を行ったり、ロールプレイングを入れたり、アクティブな授業方法を採っています。実務家の先生方は、これまでのご自身の学校経営や教育実践を踏まえて具体的・実務的に語る。大学教員は研究的なスタンスで語るということで、今は混在している状況と映るかもしれませんが、多面的な授業が行われていると感じています。以上です。

(司会) ありがとうございます。それでは、フロアの先生方、どうぞいろいろな角度からご質問いただきたいと思いますが、いかがでしょうか。

(フロアA) オブザーバーで参加させていただいております、教育課程研究センター長の中岡でございます。先ほど、都の方から、カリキュラムの指定について非常に違和感をお感じになっているというお話でございますけれども、都の方の教師塾をつくるという話が恐らくこの制度設計の段階では相当インパクトを与えて、それで、東京都としては、ある程度都の意向に沿わないようなものについては受け入れられないという基本的な考え方はそれはあったのではないかなというふうに思っておりますし、また、大学の中に大学らしからぬものをつくっていくことについて、既存の大学院、修士課程との整理が未整理のまま教職大学院制度がスタートしたといったところから、恐らくそういうような違和感というのが感じられるのかなと思っております。



そこで2点ほどご質問させていただきたいのですが、1点目は、教職大学院、この4月からスタートされまして、既存の修士課程の入学者について何か質的、あるいは量的な変化というのは出てきたのかどうか。2点目は、ストレートマスターで、例えば都の教職採用試験の合格者名簿に登載された人が受けてきているということなのですが、恐らく将来的な給与の関係からすれば、その分例えば2年間なら2年間、給与が頂けないながら大学院に通う。要するに、得られるべき収入を放棄した形で大学院に来るわけですけれども、その点のインセンティブというのを確保するように、何か手立てを持っておられるのかどうか。その2点について教えていただければと。

(藤井) まず後者については、インセンティブを大学自体が作り出すのは非常に難しいかと思います。私たちが修了生の給料をあげるということももちろんできませんし、ご承知のとおり、規制改革会議の方からは、大学側から教育委員会に対して特別選抜をするよう求めることはまかりならんというお達しも頂いております。ですから、インセンティブはない。にもかかわらず、今年度の入学者の中には教員採用試験を受かっているものが4～5人はいます。次年度も同様の見込みですから、そのくらいは毎年入ってくるのかなと思っております。

現場いきなり出るよりは、教職大学院で学びたいという学生は、純粋に学びたいという学生は結構います。ですから、教職大学院の実践的なカリキュラムであれば、それ自体でインセンティブになるのかなとも考えています。お答えになっているかどうか分かりません。

それから、既設の大学院については、あまりよく承知しておりませんが、少なくとも東京都からの派遣の先生方のほとんどは、教職大学院に割り振るということになります。私が昨年度までおりました既設の大学院の学校教育専攻であれば、毎年1～2人は、派遣の先生が来ていたのですが、その方々は教職大学院にまとめて来るといことです。既設の大学院であれば、本当に休業制度を使って来るとい形になります。それがいい仕組みなのかどうかということについては、私には何とも言い難いところがあります。例えば、本当に音楽教育を学びたいとか、社会科教育を学びたいという希望のある方も必ず教職大学院に来てしまうのです。そういう仕組みがいいのかどうか。私たち教職大学院からだけすると、非常にありがたい制度ではあります。

私が学校教育専攻にいたころは、倍率は2倍程度です。それが教職大学院だとストレー

トマスターは実質的には4倍ですので、もう少しこういう人たちがほかの既設の大学院に行ってくればいいのになという希望はあります。

(所外委員C) 興味深いお話を大変ありがとうございました。指導体制とそれからGPに関することにつきまして、それぞれ1点ずつ質問がございます。

まず最初に、指導体制についてです。学芸大学における指導体制につきましては、非常に分かりやすい説明であったのですが、学生の方が週に1～2回、もしくは3～4回現場の学校の方に出掛けるということを考えますと、その現場の学校の先生は、実習に行く学生に対してどのような、何か指導が行われているのかということや、あるいは現場の学校の先生と学芸大学の先生方との間で、何らかの連絡を取り合った、いわゆる協働的な指導がなされているのかどうかということをお教えいただきたいということが1点目でございます。

それから、2点目のGPに関することです。先ほど藤井先生の方から、GPの資料の中で、ルーブリックの評価案が掲載されておりましたけれども、このルーブリックで実際に評価をなされていきますときに、これは一体どの教員がどのようにして指標を、例えば1学期のある学生に対して結論を下していったのかということにつきまして、可能な範囲でお教えいただければと思います。以上、2点でございます。

(藤井) まず1点目、実習での指導体制ですが、ストレートマスターについては、専任教員と特任の教授で担当する実習校を割り当てています。今の学期でいうと、木曜日と金曜日が実習日で、毎週学生が行っておりますので、1カ月のうちの週に2回程度は担当教員が実習先を訪問し、院生と一緒に授業を見るなり、院生の実習状況を見て、必ず翌週、事後指導の時間を設けていますので、その時間で指導を行っています。私の場合を例にとると、4人の院生を担当しているので、大体、木、金は実習巡回ですね。翌週の火曜日に4人を集めて、実習の事後指導を行っています。教員免許を持っている学生ですし、後期でだいぶ慣れてきましたので、もう少し手を離してもいいのかなという感じはしています。ただ、学生によっては非常に手が掛かる学生も、本学にはいないのですが、他大学だという話なので、その場合であれば、こと細かに指導していかなければいけないと思います。本学の場合でいうと、非常に研究熱心な、附属校みたいな学校が初年度で実習校として手を挙げたので、要求水準が高すぎてしまって、学生が苦勞しているということは課

題としてはあります。それ以外のところであれば、今のところはそれほど問題なくやっています。

実習校の研究課題と院生の課題研究のテーマの調整を行いました。初年度の場合は、手を挙げていただいた学校が多数あったので、その中から学生の課題に合う学校を選び、その学校で実習をさせていただいています。学校側からは、今年度の校内研で、英語の先生を紹介してくださいとか、理科の先生を紹介してくださいなどの依頼を受けることもあります。そうすると、本学の教員を紹介するなどして、相互のやり取りみたいなものもあります。

次に、GPについてですが、今年度の後期から動いているものなので、今年度はルーブリックの開発と部分的な実施にとどめ、全面的に展開するのは次年度を予定しています。今年度は、できるところから幾つかモデルケース的に選んでやっています。たとえば、課題研究のあるグループでは自己評価の基準として使っています。院生が自分でルーブリック指標を見て、ここのところは観点が足りなかったなど自己評価をしたり、あるいは、このルーブリックのこの項目だと、自分の研究には当てはまらないので、自分なりの評価規準を作ってみるということもやっています。あるいは、指導プロセスに重点を置いてやっているグループもあります。これの使い方は、さまざまなのです。ただ、課題研究というのは、そもそも何なのかというのが重大な問題としてあります。教職員研修センターの研究生のレポートとどう違うのかとか、既設の大学院が課している課題研究とどう違うのかというのは、私たちもよく分からないところですし、実務家の先生方が考えている研究と、大学の教員が想定する研究というのもやはり違いますので、今年度は、グループで課題研究の指導を通して、教員の方もいろいろな考え方やスタンスをすり合わせていくという段階です。

(所外委員D) ちょっと細かい質問になるかもしれませんが、授業のところ、到達目標がストレートマスター用と派遣されている先生用、A群、B1群、B2群という三つに分かれているのに対して、授業内容は一緒にやると。その後、評価という点に関してちょっとお伺いしたいのですけれども、到達目標が別々ということは、評価の視点とか、評価のやり方というのは、授業ごとにどのように変えているのか。もしくはうまく適用できるようにしているのか、細かい点なのですけれども、教えていただければと思います。

(藤井) 今ご指摘いただいた点は、私たちもまだはっきりとよく分かっていないという  
か、試行錯誤している段階です。評価基準はそれぞれに従って変えています。その結果、  
例えばA選考の方々には、修了後に指導主事になれる方々なので、どうしても達成目標  
を高くし過ぎてしまって、結果的に評価が低いというような事態にもなっています。それ  
でいいのかという感じもしています。ただ、到達目標を分けている以上は、評価基準も当  
然変えてはいます。実際には苦労しながら分けてやっています。

(司会) ありがとうございます。では、藤井先生のご講演はここまでのお時間にしたい  
と思います。藤井先生、どうもありがとうございました(拍手)。

(休憩 15分)

## 兵庫教育大学における教職大学院の取り組み

### 笠沙知章氏(兵庫教育大学・准教授)

(笠沙) 兵庫教育大学の笠沙でございます。どうぞよろしくお願いいたします。

兵教大の取り組みということですが、主としてどんなふうにしてこの大学院をつくった  
かということと、それを踏まえて現在、特に運営体制を中心にどういう運営をしている  
かということをお話ししたいと思っております。

ご承知のように、本学は教員のための大学として、ちょうど今年、創立30周年を迎えた  
ところですが、そういう比較的新しい大学で、東京学芸大学とはその点で非常に対照的だ  
ろうと思います。しかも、どちらかといえば、研究というよりも教員の実践ということに  
こだわって、それに向き合う大学院としてありましたので、あらためて教職大学院にしな  
くてもいいのではないかと、そのまま続けばいいのではないかというふうな見方もあった  
だろうというふうにも思います。

いろいろな場でお話をさせていただくときに、既設大学院をどう総括して教職大学院を  
つくったのかというような質問もよくいただくところではありますけれども、その辺りの  
評価は皆さんにお任せするとして、私の中ではそんなに変わってはいません、私個人でい  
えば、既設の大学院時代にやってきたことを踏まえて、現在の大学院での指導に当たって

いるということは言えるわけです。ただ、全く同じではありませんし、また、この大学院を立ち上げるに当たって、われわれとしてもいろいろ努力をしてみいましたので、その辺りのところをお話しさせていただきたいと思います。

本日、いろいろな資料を持ってまいりまして、少し資料のあちらこちらにいきながらお話をすることになろうかと思えます。なかなか整理できずに申し訳ございませんが、その辺は少しご容赦いただきたいと思います。

簡単なレジュメを用意させていただきました。まず創設までの経緯というところがありますが、専門職大学院ということ念頭に動きを始めたのは、実は、平成 15 年度辺りからになります。現在、専攻長をしている加治佐哲也教授が、その辺を見越していろいろと手を打ってこられました。その辺りからお話しさせていただきたいと思えます。

1 の (1) のところです。連携事業というのをかなり積極的にやってみりました。これは今も継続しているところですが、大きくいいますと二つになります。

一つが、現職教員の研修支援事業ということをやっております。その概要が緑の冊子で、その報告書になります。目次と名簿を見ていただきたいのですが、委員名簿の後ろから 2 枚目のところにありますが、研修プログラムチームというのをつくってございます。平成 17 年度と 18 年度の研修プログラムチームをご覧ください。こういうメンバーで、つまり教育委員会の関係者や、校長関係者等、そういう方々と一緒にチームをつくりまして、共催で研修をやっという取り組みを始めました。平成 15 年度に 1 年間かけてその内容について協議をして、平成 16 年度から実際に研修をさまざまに行っていくというふうな取り組みをしてみいました。

その研修の内容につきましては、報告書の目次をご覧ください。主として兵庫県の教育委員会、神戸市教育委員会、姫路市と連携した研修と、それから、本学が単独で主催する研修というものが中心です。それが今さまざまなものがあるわけですが、こういう研修の取り組みを通じて、現場とのつながりを深めてきました。それがまず一つ目の取り組みです。

二つ目が②で書いております、3 教育機関共同研究です。これは、立地条件を生かしたのですが、本学の近くに県立の教育研修所と、生涯教育センターというのがございます。その 3 機関で共同研究をしていまいしょうということを始めました。それぞれの主管の研究というものをテーマを持って、それで、他の 2 機関からメンバーが加わってやるということで、三つのテーマを共同でやっっていくということでもございました。本学が主催したも

のは、理科教育の専門の方々を中心となって、理科についての研修のプログラムの開発ということに取り組んでまいりました。実は、その研究成果を研修の方にも取り入れて、その開発したものを実際に今実施している段階でもあります。そういう意味で、実際の成果を挙げてきたということがございます。

この関係づくりをしたということが非常に大きかったと思っています。もちろんそれ以前から、本学の性格からして現場とのつながりというものは当然あったわけですが、より組織的にこうした取り組みを行っていったということが、教職大学院の創設にかなり大きな力を発揮したと考えております。

それを受けまして、これはGPの取り組みですが、教員養成GPというものを平成17年、18年度に頂きました。このGPというのは、基本的にはこの教職大学院の立ち上げのための研究事業ということになります。その内容を簡単にご紹介します。お手元に青いリーフレット、「現在（いま）を生き 未来（あした）を担う 教師（ひと）を育てる リエゾンオフィス」というリーフレットを用意しました。GPのタイトルが、「大学と教育現場の協働的教師教育プログラム」ということで、主にこのリエゾンオフィスをつくりまして、そこで実際に教師教育プログラムを開発するという取り組みを行いました。開発した内容が、教職大学院のカリキュラムであったり、その組織であるということになります。

めくっていただきますと、リエゾンオフィスの組織が図示されています。それぞれの委員の、あるいは組織のメンバーが、委員名簿としてとじられたものでございます。所外委員の先生方にはCD-ROMがお手元にあるかと思うのですが、これは報告書のCD-ROMです。部数があまりありませんでしたので、限られたものですが、これはホームページでも公開していますので、ぜひご覧いただけたらと思います。

主にどういったことをしたかといいますと、人材・フィールド調査チームとカリキュラム・授業開発チームという二つの大きな組織をつくりました。つまり、人を開発するというか、人をリクルートするということになります。教職大学院というものを実施していく上では、特に実務家といわれる方々の協力を得ないといけない。ただ、実務家であれば誰でもいいわけではありませぬので、やはり優れた方に来ていただかないといけない。あるいは、こういうチームを通じて人材開発も行っていくことが必要だろうということで、そういうチームもつくりました。

もう一つが、一番力を入れてやりましたのが、カリキュラム・授業開発チームで、要は、カリキュラム開発を行いました。このカリキュラム・授業開発チームの下に、四つのコー

スと研修プログラムチームという五つの組織をつくりました。この四つのコースが現在の教職大学院のコースになっています。学校指導職コースは、現在は、学校経営コースというふうにしていますが、あとはそのままの名称で存在しています。委員名簿を見ていただければ、お分かりかと思いますが、主にこの指導職コースや授業実践リーダーコース等では、大学関係者が大半を占めています。これが専任教員です。そして、学外の連携協力研究員であったり、学校関係者、あるいは修了生の方々にも声を掛けてメンバーになっていただきました。そこで、この会議の中で実際のカリキュラム、授業内容、それから、シラバス、そういったものをわれわれ大学関係者が提案をして、それに対して意見を言うていただき、共同で開発するというのをやってきました。これは、形だけではなくて、実質的にかなり会議を行いましたし、コースによっては、われわれも1回はやりましたけれども、宿泊を伴った形で、かなり集中的に時間をかけて開発を行いました。これが非常に大きかったと思います。学校関係者の方々に意見をいただくだけではなく、本学が何を目指してどんな大学院をつくろうとしているかを分かっていただく、そういう機会にもなりましたので、非常にこの取り組みというのは重要だったと思っております。

そして、この学外の協力研究員や委員の方々、その中で専任になった方も何人かはいらっしゃるかと思いますが、また、現在でも外部講師という形で授業の実際の担当もなさっている方が多いかと思いますが、私は、学校経営コースを担当していますが、最初、このコースのチームで学外の協力研究員だった人が、現在、お一人は専任になっています。そういう形でスタッフのリクルートにもつながったと思います。

こういう取り組みをしないと、やはりなかなかつくるのは難しかったかなと思っております。特に本学の場合は、定員が100名になりました。なかなか学内の教員だけではそれぞれのコースのカリキュラムを考えたり、授業を考えるというのは、非常に大変なこともありました。また、学内の教員も、全員が自ら進んで手を挙げて教職大学院のスタッフになっているわけでは必ずしもないというふうにも思います。もう腹をくくってやっぴらっしゃるとは思いますけれども、当初はかなり葛藤があったのではないかと思っております。

そういういろいろな葛藤を通じながら、何とか100名の教職大学院というものをスタートさせました。そして、ご承知のように本学は、他の大学院よりも1年先行して、前倒しでスタートさせています。さらにレジュメにも書きましたが、1の(3)大学院の再編というところで、スクールリーダーコースというのを平成17年度から立ち上げています。こ

れが現在の教職大学院の学校経営コースの前身に当たります。つまり、私個人でいえば、今年で4年目になっているということで、既設大学院の枠の中で教職大学院的な授業をずっと行ってきました。従って、かなり慣れてきた部分もありますが、むしろ苦勞の方が大きかったという印象はございます。

では、全体の内容を確認いただきたいと思います。大学院案内をお手元に用意しています。4ページが各専攻コースの募集人員で、本学大学院全体の専攻コースと、その定員が示されています。実は、この学校経営コース、実践リーダーコース、心の教育実践コースというのは、その元になるものが学校教育学専攻の中にコースがありました。発足当初のコース名でいいますと、教育経営コース、教育方法コース、生徒指導コースというコースです。それが母体になっています。教育コミュニケーションコースというのがありますが、これはもともと教育基礎コースです。多分平成17年度だったと思うのですが、教育経営コースがスクールリーダーコースになった年だったと思いますが、大学院全体で内容の見直しを行いました。名称もその時点でかなり変えました。既設大学院の理念を踏まえつつ、現代の社会の変化に合わせて、より現場のいろいろなニーズに応えるようなコース設計をしなければいけないだろうということで、全体的にもそういう変更を行いました。それをさらに教職大学院の方に移行してきたということです。

そういう再編を行った大きな要因としては、派遣教員の数が年々減ってきているという事情があります。全体の大学院の定員が300名ですが、そのうちもともと200名は現職教員ということで取り組んできたのですが、現在は、100名確保するのがやっとだという状況です。派遣というのも昨今の財政事情の厳しさからなかなか見込めないということもありまして、何とか派遣を確保するためには、目的をより明確にしないと、財政が苦しい中でも派遣しようと教育委員会には思ってもらえないだろうという考えから、できる限り現場のニーズに応えるコース設計ということに取り組みました。さらに教職大学院の制度設計ができましたので、それに合わせた形で、それをさらにバージョンアップさせたという流れで今日があるということです。そういう意味で、われわれとしても非常に苦しい中で取り組んでいまして、特に学生確保というのは毎年苦勞しているところです。

さらにページをめくっていただきますと、大学院全体としてどんなふうに整理をして、存在しているかということです。それを見開きで、それなりに差をつけて分かりやすく説明しています。既存の修士課程の方は、教育の研究と研修の場だということです。研究もやはり大事だということで、修士論文も課し、2年間の教育研究を行っています。それに



対して教職大学院の方は、リーダー養成の場だということで、人を育てるということをより重視した大学になっています。

どちらも教員を育てるということですが、教職大学院の方は、どういう人材を育成するかということをおおまかに示した形で行っていく。既存の方は、入ってくるご本人がそれぞれの課題を抱えて、それを伸ばしていく、あるいはそれを深めていくということだろうと思いますので、より自由度があるのが旧来の修士課程の方だというふうに思っております。こういう形で発足しました。

こちらの大学院案内の方にも、専門職学位課程の案内がありますが、別冊として教職大学院案内を作っておりますので、今度はこちらの方をご覧ください、現在の大学院の概要をご説明したいと思います。

まず5ページをお開きください。ここに大学院全体の概要を分かりやすく提示しています。どういう人材を養成しようとしているかというのが、5ページの下のところ表にした形で提示してあります。三つの人材養成ということを考えています。

一つが、学校経営コースですので、管理職の人たちを養成するということです。実際に入ってきている方々というのは、40代が一番多くて、中には50代の方もおられます。県によっては教頭職の方を派遣してきていただいております。また、指導主事を派遣していただいているところもあります。兵庫県の場合は、Sコースというふうに呼んでいただいているのですが、管理職試験と同様に、特に教頭や指導主事の試験と同様に、兵教大のこの学校経営コースに入る人を選抜する試験というも行っていて、そこに合格した人が本学に来ることになります。その方々は、名簿搭載者、つまり管理職の教頭の名簿搭載者というような扱いにいただいております。それ以前は、同じようにそれぞれ県から選抜されて派遣していただいているのですが、必ずしも目的意識を持っている方ばかりではなかったわけです。スクールリーダーコースになってからは、非常に優秀な方が派遣されるようになってまいりました。われわれとしてもその点に非常にやりがいを感じていますし、また、責任の重さというの痛感しているところでもあります。

次にミドルリーダー養成ですが、これは、授業実践リーダーコースと、それから心の教育実践コースの現職教員の方々を対象にしています。授業実践リーダーコースの方は、それぞれの学校での授業実践を引っ張っていただける方を想定しています。心の教育実践コースの方は、少し多様になるのですが、道徳教育や、いわゆるカウンセリング、もちろん心の教育にかかわるそういう実践力をつけて、それを学校の中でリードできるような人材を育

成していくという想定です。

それから、新人教員養成です。これは、三つのコースに分かれています。授業実践リーダーコースと、それから心の教育実践コースにはいわゆるストレートマスターも入学してまいります。それから、小学校教員養成特別コースです。ここは小学校の免許を持たない人たちが入学してきます。多くは、本学ではなく他の大学で小学校の免許を取らなかった、あるいは取れなかった人が、やはりどうしても小学校教員になりたいという希望を持って入学してきます。ここだけは3年コースです。小学校教員養成の免許を取得しようと思うと、2年間ではやはりタイトになりますので、3年コースということになります。そのコースの人たちと、授業実践と心の教育のストレートマスターというのが新人教員養成というふうに位置付けて考えています。

定員の方は、先ほど見ていただいたとおりですが、学校経営コースが20名、授業実践が30名、心の教育が20名、小学校教員の方が30名です。授業実践と心の教育は、夜間クラスも開設はしていますが、夜間コースになかなか人が来ていただけていないという状況です。既設の修士課程の方は、夜間クラスを、一部設けていないところもありましたけれども、ほぼ設けておまして、夜間クラスの方は、既設の大学院の方が人は集まってきています。

教職大学院の方は、単位数が非常に多いですので、夜間ではなかなかしんどいと敬遠されるのかなということ。だから、夜間に来て学ぼうと思えば、既設大学院の方が時間の都合もつきやすいということもありますので、学びやすいかというふうには思っています。その辺がすごく課題にはなっているところです。

実際の入学数は、大体8割から9割の間ぐらいで、定員全部は埋まってはいません。学校経営コースでいいますと、2年生が15名、1年生が12名です。来年度の見込みですけれども、12名から13名ぐらいかと。二次募集をもう一度やりますので、そこで受験してくれる可能性がまだあるかもしれませんので、12~13名というところです。定員をいかに充足させるか、大きな課題です。

実際にどんなふうに教育研究を行っているか、またどういう運営をしているかというところを見ていただきたいと思います。教職大学院案内のパンフレットの32ページをご覧ください。これが組織運営の見取り図です。33ページの方は、教育委員会等との連携についてのやり方、仕組みになっています。まず、学外の方々にかかわっていただくところもありまして、運営組織の右上のところに、大学と教育現場の協働的教師教育プログラム推進

協議会というのを設けています。これは主に近隣の教育委員会の関係者の方々を中心に入  
っていただいているのですが、より全体的な視点から、いろいろなご意見をいただくよう  
な場を設けています。より中長期的な視点から、今後の教師教育のあり方について協議を  
する場を設けています。教育大学院だけではなくて、既設大学院や学部も含めて、体系的  
な形で、全体的なところでお話をいただくということにもなります。

この運営組織というのは、大学全体の運営とは別個に行っていて、専攻長がいて、  
専攻会議があり、その下に企画・運営委員会、授業改善・FD委員会、外部評価委員会と  
いう委員会と、そして、連携協力校連絡協議会というものを設けています。さらに左の方  
に、実習連絡調整委員会と、その下にかっこで書いてありますが、教育実践コラボレーシ  
ョンセンターというものを置いています。企画・運営委員会というのは、全体の運営を議  
論するというので、月1回行っています。そして、授業改善・FD委員会、これは文字  
どおり授業改善の取り組みを行っていて、授業評価とか、あるいは各教員のFDというも  
のに取り組んでいます。これは一番力を入れて取り組んでいるところでもあります。外部  
評価委員会というのは、教職大学院は必ずこういう組織は必要になってきますが、外部の  
方に入っていただいて、評価をしていただくということになっています。

一番大変なのが連携協力校との関係です。この連携協力校の確保もリエゾンオフィス時  
代からずっと取り組んできたところですが、それをこの教育実践コラボレーションセンタ  
ーが引き継いで、連携協力校の確保と、その連絡調整を行っています。私もはっきりとし  
た数は覚えてはいませんが、近隣の学校で、かなりの数、100~200 ぐらいは確保していま  
す。実際に連携協力校にお世話になるのは、いわゆるストレートマスターです。それ以外  
の現職教員に関しては、現任校で実習を行いますので、主として、ストレートマスターに  
なります。遠方から来ている方で、どうしても地元に戻れないという方は、兵庫県で、連  
携協力校でやっていただいているのですが、基本的には現任校でやっていただくことになりま  
す。従って、ストレートマスターは大体50名ぐらいですが、50名ぐらいのストレートマス  
ターのために、その4倍ぐらいの数を確保しています。その声の掛け方というのはいろい  
ろ工夫をされたようですが、教育実践コラボレーションセンターのスタッフが近隣の教育  
委員会をすべて回りまして、いろいろ具体的に説明をして協力を仰いだと。教育委員会の方  
針によって、すべての小中学校が連携協力校になっているところもありますし、希望し  
たところや、選んで限定的にやっているところもあるようです。

学校経営コースは、ストレートマスターがおられませんので、この連携協力校については、

私もよく分かっていないのですが、連携協力校になってもらっただけでは信頼関係は築けませんし、また、教職大学院の実習というのは、学部の実習とは違うということをずっと言い続けてきましたので、連携協力校と共同研究をするという関係を結んでいます。ですから、実習生を受け入れていない学校に対しても、共同研究を行うということで取り組んでいますし、また連携協力校をお世話いただいている教育委員会と共同研究を行うというようなことも取り組んでいるところです。実習生を受け入れてくださいというふうな依頼だけではなく、連携協力校になることによるメリットをいかに感じてもらえるかということで考えたのが、共同研究をしましょうという位置付けにしています。従って、実習でご指導いただくのも、基本的には連携協力校と本学の大学院が共同研究を行うという位置付けにしております。そういう理念の下にすべての学校と実際に実習を受け入れていただくときには、協定書や覚え書きを書面で交わします。そして、1校当たり、現任校で5万円、ストレートマスターの場合、10万円だったと思うのですが、そういう共同研究費を用意して、自由に活用いただくというふうにしています。そして、実習生の割り当てに関しては、実習生の持つテーマ、2年間を通じて追求するテーマと、連携協力校の持っている研究テーマができるだけ合うところを選んでいこうという、マッチングを行うということもやっているわけです。そういう取り組みを通じて、現場の、地域の小中学校にとってもメリットになるような、兵庫県の小中学校の改善につながる取り組みになるようにという、そういう理念を持って取り組んでいるところです。

その辺の取り組みを図示したのがパンフレットの33ページでして、こういう仕組みの下で連携をして、特に実習についてやっていただくということになっています。

ただ、教職大学院の授業は実習だけではなくて、いろいろな授業科目でフィールドワークを行いますので、そのフィールドワークの対象にもなっていただくことはあります。その辺はコースごとに、また授業科目によってかなり違っているところで、学生自身もすべてのところを承知しているわけではありませんので、実際にどこまで活用できているか、また実際にどんな成果が挙がっているかというのは、まだ始まったところで、大学全体としても確認はできていません。

授業科目とか、実際のシラバス等は、それぞれのコースの授業科目名と内容がパンフレットにありますので、それをご覧いただければありがたいと思います。

この中で、われわれとして一番何に力を入れてこれまで取り組んでいるかといいますと、やはり授業改善・FDのところですか。ここは研究の場ですので、率直に実態をお話ししま

すけれども、昨年度、この授業評価の結果は芳しいものとはいえませんでした。われわれも本当に、率直に申し上げれば、様々に言われながら取り組んでいるということで、言われることに慣れてきたわけですけれども、かなり厳しい意見をいただきながらやっているところでもあります。

まず一つ、一番厳しかったのは、共通科目です。ここは、非常に難しいのですが、どこにターゲットを当てるかというのが非常に難しいわけです。本学の場合は、ストレートマスターと現職教員は分けてやっております。ですから、その部分での葛藤というか、あつれきはないのですが、実は現職教員の間でも相当の差があるわけです。特に、私たちが担当している学校経営コースは、非常に力のある人が集まっています。率直に申して、院生の中には、実務家教員として大学で教壇に立っている人よりも優秀だという人がいるのではないかなと思っています。しかも、その現職教員でも30代、あるいは20代後半の人もしかしたらいるかもしれませんが、30代前半の人と、やはり40代後半、あるいは50ぐらいの方というのは、力の差が相当あるわけです。また、授業実践、それから心の教育、学校経営と、それぞれ目的意識も違いますし、全国からも来られているということもあって、どこにターゲットを当てて授業をしていけばいいかということが非常に難しいのではないかなと思っています。私は、共通科目の方は、ストレートマスターの院生の方の科目を担当していますので、現職教員の方は担当していないのでよく分からないのですが、授業評価の内容を見る限り、その焦点の当て方というのは難しいのかなということが一つあります。

提供する側もやはりどう伝えたらいいか、あるいはどんなふうに授業をしていったらいいかというのが非常に戸惑っているところもあるのではないかなと思います。よく聞く不満としては、演習でいろいろなディスカッションをさせるのだけれども、その意図がよく解らないとか、あるいは、何か協議させれば、それで実践的な演習になったというふうに思われがちだと。それは良くないのではないかなというふうな意見がよく聞こえてきます。

その間は、私、個人でいえば、既設大学院でもその辺はさんざん経験してきてやっていたところなので、それをクリアして教職大学院での授業に臨んでいます。もう一つは研修での経験です。最初にお話ししましたように、研修事業をかなり積極的に取り組んでまいりましたので、そこでの経験というのが非常に大きかったです。特に、研修の目次のところでニューリーダー特別研修というのがあります。学校管理職教育行政職特別研修、ニューリーダー特別研修です。私、個人でいえば、これを経験したことが非常に大きかったです。

す。これは、兵庫県内の新任の教頭を全員集めて、10日間の研修を兵庫県教育委員会と本学が共催で行うという非常に大掛かりなものです。これも1年間かけてその内容を協議しながら作り上げて、実施に移したのですが、その中で教育委員会の方々からのいろいろな意見とか、あるいは授業のやり方というものを実際に見せていただいて、それを経験したことが非常に私自身の職能開発につながっていきました。

やはりこういう実際に現職教員を対象にいろいろな指導経験を持つということがないと、いきなり教職大学院で授業をやろうと思ってもうまくいかないというのを、身をもって痛感しているところであります。幸い、本学の場合、既設大学院でもそういう経験を積んできていますし、この研修に関しては、むしろ教職大学院の教員よりも、既設大学院の教員の方がより積極的にかかわっているところがあります。大学で今まで研究を中心にやってきた人間が、それをいきなり教員対象に授業をしようと思っても非常に難しい面があって、試行錯誤をこういう研修授業を通じてそれぞれの教員が関心に応じてやるという、その積み重ねが教職大学院につながっているかなと思っています。その意識の差というのが、どうしても本学の場合、スタッフがたくさんいますので、全員がなかなかそろわないというところで、授業によっては不評な授業もあるのかなというふうに思っています。

もう一つは、やはり過去の経験から言えることは、これは非常に大きな失敗体験と思っ

ているのですが、初年度、われわれも非常に緊張感を持って、力を入れてやって、それなりにうまくいったところがあったのですが、それを同じ感覚で2年目の院生にやってしまいました。つまり、初年度うまくやったことが次の年もうまくいくだろうと、同じような感覚でやったところ、実は違ったというところがかなり後になって気付きました。それは、2年目の院生のM2の段階のところちょっと違うのではないかというふうな感覚を持ってきて、院生の方からもそういう不満の声がかなり漏れてきたということがありました。つまり、一回うまくいったことが次の年もうまくいくとは限らないというところの難しさというのを感じています。つまり、入ってくる院生の意識も違いますし、能力も違ってくるし、年齢も違うというところがありますので、そこをいつも敏感に考えていかなないと、授業というのはなかなかうまくいかないなということを感じました。もちろんそれはわれわれの問題だけではなくて、2年目の院生の問題もあるわけですがけれども、申し訳なかったなという気持ちは持っています。その中で最大限のことはやりましたので、現在、その2年目の院生も修了して、今のところそれぞれのところでかなり活躍しているというふうには聞いていますので、安心しているところですがけれども、そういう失敗もわれわれ

は経験してきています。

恐らくこういういろいろな問題というのは、どんどんいろいろな形で出てくるのかなと思います。これまでの歩みを振り返ってみると、やはり試行錯誤の連続だったと。これがずっと続くのかなということを感じています。そこに非常にやりがいもあり、しんどい面もあるわけですが、そこを乗り越えようと思えば、やはり何を目標しているのかということや、院生の力とか、あるいは院生の求めていることをしっかり受け止めて、また教育委員会や学校現場にも何回か通って、校長や教育委員会事務局の関係者とも話をしながら、どういった方向で、あるいは何を彼らに伝えていけばいいかというのを、常にアンテナを張りながら自分自身の取り組みというものを振り返るということをしていくことしかないのかなと思っています。もちろんそこに面白い面が当然ありますし、こういう取り組みを通じて私自身にも見えてきたものがたくさんあるわけですし、そのことが、元々自分自身が研究テーマとしてきたものに関しても、かなり得るものはあると思っています。そういうふうに見える大学教員は、教職大学院でもうまくやっていけるかなと。そこが切れてしまう教員は、どうしてもなかなか全力投球できないのかなというふうに思っています。私自身は、自分の研究と、教職大学院で指導することというのは一致していますし、そういう意味であまりストレスを感じずにやっているのですけれども、そうではない専門の方や、教員の方であれば、非常にそこが難しい面があるようにも思います。そこが授業にかなり反映してきてしまいますので、恐らく不満の多い授業というのは、ご自身の研究となかなかマッチしない授業科目を担当されている方ではないのかなということ推測するところではあります。

教職大学院をうまくやっていくというのは、特効薬はないですね。汗をかくしかないのかなということは感じます。そして、やはりFDの活動、評価の活動をより丁寧にやりながら、自分自身のやっていることを常に点検して進んでいくということだろうと思っています。現時点はそうだと思います。これが何年か経験したらまた違う感覚を持つかもしれないですが、まだスタートし始めて2～3年のところではこういう状況かなというふうに思っているところではあります。

まとまらない話で、また実際の授業の内容というのは全然お話ししていないのですけれども、現時点での兵教大の現状ということで、これは私を通じた、個人的な意見ですので、そこもご承知いただいて、あくまで研究の場だということもふまえていただいて、私の話を受け止めていただければありがたいと思っております。以上になりたいと思います。

(司会) ありがとうございます。それでは、質疑の方に入りたいと思いますけれども、まずちょっと私の方から、笠沙先生の今のご担当なのですけれども、先ほどの藤井先生のお話ですと、専任ということでしたけれども、笠沙先生の方は専任ですか、あるいは既存の修士課程での担当されている科目とか、今、担当されているコマ数といいますか、その辺りのところをちょっと教えていただけますか。

(笠沙) 当然、専任です。既設の方は共通科目というのがありまして、共通科目はわれわれが担当せざるを得ないので、そちらの方は、一つの科目を3人の教員で担当しているのですが、それを前期にやっております。それが今カリキュラム開発の見直しのところで議論しているようで、それがどう変わるか分かりません。解放してほしいなどは思いつつ、ただ、教職大学院の共通科目に既設大学院の方にも手伝っていただいているところがありますので、その辺は持ちつ持たれつかなというふうには思っています。

教職大学院の方では、共通科目でストレートマスターを対象としたマネジメントの科目を担当しています。専門の方では、すべての科目を複数で担当するのですが、私が主担当になっているのが、教育法規関係のものと、学校危機管理のものと、それから、開かれた学校づくりのものがああります。その三つを主担でやっていますが、開かれた学校づくりの方は、次年度交代してもらおうかなと思っています。課題研究等は当然かわりますし、それから、実習についての指導も担当教員をそれぞれ割り当てています。つまり、いろいろな意味で相談に乗るということで、正式名称を忘れましたが、いわゆる指導教員というのを決めていて、一人当たり3名から4名の人を主に担当しています。実習しているときに訪問に行ったり、あるいはいろいろな課題がありますので、その課題についての相談に乗るという形を取っています。そんな感じです。

(司会) ありがとうございます。それでは、フロアの先生方から笠沙先生にご質問等、よろしく願いいたします。いかがでしょうか。

(フロアB) 今のお話の中で、大学院生の年齢が変わったという点がございましたね。具体的にどういうふうに変ったのか、ちょっと補足していただけますでしょうか。



(竺沙) 年齢層で言えば、私が担当している学校経営コースは、明らかに上がりました。多分5歳から10歳ぐらいは上がっているかなと。旧経営コース時代は、比較的若い方も当然おられましたし、ストレートマスターも受け入れていました。それでもほかのコースに比べたら、年齢層は上の方が多かったですが、現在は40代半ばぐらいが平均的かなと。それ以前は多分30代の後半ぐらいが多かったかなと思います。そういう意味で、より管理職養成ということを打ち出しましたので、その直前の年齢層の方が来られるようになったかなと思います。他のコースはちょっと私は分からないので、私の担当しているコースはそういう状況です。

(所外委員A) もしかすると、全体討議の方のあれなのかもしれないなと思ったのですが、先ほどの東京学大の方の話ですと、やはり都の教育委員会からの、人も送るし、意見や考えも出すみたいなところが出ていたと思うのですが、兵庫教育大学の、特に学校経営コースですと、やはり管理職志向の人が入ってくるわけですね。そことそれらの先生が来るももとの教育委員会との関係というのは、どんなふうになっていますか。

(竺沙) 多分、そんなに問題はない。向こうから口を出すことはなくて、こちらからむしろ求めているわけなので、主体的に意見を聞こうとしているということですね。内容に関して口を出されることは全くないです。特に兵庫県の教育委員会は、われわれがやろうとしていることは理解してもらっています。それは、ニューリーダー研修で一緒にやっていますので、大体理解してもらっているということですので、他府県に関して、私は主に京都から来てくれる人たちに対して言っているのですが、京都府や京都市の教育委員会の人たちと話をしますけれども、特に要望はないので、こちらからどんどん聞くようにしているようなところですね。こちらから要望して、こんなふうを活用してほしいとか、こんな力をつけましたのでというふうなことを売り込もうとしているようなところですね。

(所外委員B) 竺沙先生のところには何度も授業を見せていただきに行っていたのですが、先ほど、授業評価の結果の話聞いて、それは共通科目の部分が多分そうだと思うのですが、専門の経営の方の授業評価のスコアは、共通科目に比べるとやはり満足度は高いという認識でよろしいでしょうか。それで、その共通の部分も入ってくるコースの学生さんの目的意識の違いによって、やはりスコアに相当のばらつきがあるという認識で

いいのか、ある程度、現職教員とストレートマスターというくくりの中での授業評価の高い・低いみたいな形なのか、その辺りの結果はどうなのでしょう。

(竺沙) 私も直接担当していないので分からないのですが、多分評価をきつくしているのは、うちのコースの院生が一番厳しいのかなというふうには思っています。要求度も高いし、そんなことは分かっているという内容が授業の中で多いということかなというふうには思っています。

専門の方は、われわれが一生懸命やっていることもあって、それなりに高いとは思いますが、やはりちょこちょこ不満は出ます。一番不満を言われているのは、やはり一番大事な学力向上についての施策を考えるような場はほとんどなかったのも、その辺が弱点ではないかと。今の学校現場のニーズを考えたときに、それについての授業がほとんどできなかつたし、またそれについて考えさせることもできなかつたので、そこは弱点ではないかというふうには批判を受けているところではあります。

(所外委員B) むしろ建設的な意見が現職教員の方から出ているというポジティブな見解の方ですね。兵庫教育大の授業がうまくいかないと言われると、どこの大学もうまくいっていないということに。これまでの蓄積からいうと、その兵教大の評価を他大学の先生が聞くと、うちの授業は大丈夫かという話に多分なるので、大学ご自身も厳しい評価で認識しようとしているのだと思うのです。しかし、せっかくそういう授業評価をやって、では大学教員の授業力を上げていこうという部分で、活用の部分で、先ほど組織図の中にも授業改善・FD委員会というのがあると。その活動状況というのは、先生から見たときにどんなふうに進んでいるというふうには……。

(竺沙) ここは非常にうまくやっていると思います。授業評価をするだけではなく、共通科目は同じフォーマットで授業評価しているのですが、専門科目は各担当教員に任されています。でも、多くの教員が学生の授業評価を実施して、それを踏まえながら、特に今年の前期については、全教員が自分の授業についての自己評価の報告を出しました。それが全部そろったというふうに聞いていますので、それを全部資料として全教員に配るということをしています。授業改善・FD委員会でそれを踏まえながら改善すべき点を議論していますので、どの先生がどんな自己評価をしているのかを、すべてわれわれは共有化し

ています。そこまではきました。去年は全員ではなかったみたいなのですが、今年は全員ができたということで、多分今後それをさらに深めていくということになるのだろうと思います。

(所外委員C) 貴重なお話を大変ありがとうございました。授業改善につきまして、1点の確認と2点お伺いしたいことがあります。まず1点確認なのですが、こちらのパンフレットの32ページにある、授業改善・FD委員会の構成メンバーの方というのは、こちらの教職大学院の専任の先生方ということで間違いないでしょうか。

(笠沙) すべてのコースから2名ずつ出ています。

(所外委員C) はい。では、その上で、まず1点目にお伺いしたいことは、この授業改善・FD委員会で、少なくともこの半年強、どのような授業改善プログラムがなされてきたのかということをお伺いしたい。

それから、もう一点は、そうした授業改善の取り組みが既設の特に修士課程の方の授業改善にどのような、もしインパクトがあったのであれば、そちらについてご教示いただければと思っております。その2点です。

(笠沙) ありがとうございます。私はその委員会のメンバーではないので、そこはよく分からないのですが、今月11月8日土曜日に全国に呼び掛けて公開授業をやりました。それから、学内でいろいろな企画があります。私はあまり行ってはいないのですが、公開授業をするので、皆さん、見に来てくださいというふうな案内がメールでちょくちょくあります。そんな計画をつくったりしているのではないか。また、授業評価するときにもどんな評価をしようかという議論ですね。それから、授業評価の結果をどんなふう改善につなげていくかという議論かなと。何かプログラムをつくってということよりも、そういう本当に評価の取り組みというのを計画的にやっているということかなと思います。ただ、これもまだいろいろ手探りでやっているところでもありますので、少し組織的にやるというふうなことも、次年度以降はあるかなとは思いますが、以上です。

それで、既設大学院との関係は、全くインパクトはないです。実は、大学全体のFDをどうするかというのが大きなテーマになっているようです。少し停滞しているのですが、

教職大学院でしっかりやっているということが、既設大学院の先生方にも多分影響するのではないかなと思っています。

(司会) ありがとうございます。今の部分は教職大学院のFDという枠がきっちりしていて、全学の動きや、ほかの既設の修士の方とは全く別個の動きをしているということによってよろしいでしょうか。

(笠沙) そういう運営というのは全く別で動いています。そうしないと教職大学院はできないので、それはもう別です。これはほかの大学も同じだと思います。

(フロアC) データ的なことで教えていただきたいと思うのですが、教育委員会より派遣されている先生方、学校経営コース、授業実践リーダーコース、心の教育実践コース等で、それぞれどのくらいの割合でいらっしゃるのでしょうか。

(笠沙) 予習を全部してきませんでしたので、すみません。大体、学校経営コースの方は全員が派遣ですので、2年次が15名、1年次が12名です。ほかのコースは、覚えてはいるのですが、どちらも大体定員近くまではいっていると思います。それぞれ20名、30名の定員の中で、多分少なくともその半分は現職教員であろうと思っています。多分半分か、半分強ぐらいかなと。それぐらいがそれぞれ学年ごとに派遣されているかなと思います。若干夜間の人でも数名それぞれいるかと思っていますので、夜間は派遣ではありませんけれども、そういう状況かと思っています。ちょっと正確な数字を覚えていなくて申し訳ございません。

(司会) 私の方から一つ質問させていただきたいと思います。先々週になりますか、兵庫教育大学の公開授業に参加させていただきまして、そのときにお話を聞いたりしていて、またパンフレットも見ていて、いろいろ興味深いなと思っていたのですが、特に目を引いたコースというと、小学校教員養成特別コースです。小学校の免許を持っていない学部卒の人が入ってきて、3年で専修免許まで取れてしまうということなのですね。この制度についてももう少しお話いただきたいのと、具体的にどんな人が入ってきているのかなどもお教えいただければと思います。

(竺沙) 実は、この小学校教員養成コースの方は、私はまだ共通科目でも担当してはいないのです。つまり、3年目にこのコースは共通科目を取るようになっていきます。ほかのコースは1年目なのですが、このコースだけは学部の教職科目も取らないといけないということなので、共通科目については3年目になっています。ですから、どんな学生が来ているかというのは、私もよく分かりません。

実はこのコースをつくる前は、既設の大学院の方で、小免プログラムといって、小学校教員免許を取るためのプログラムをつくっておられて、つまり、そのプログラムを受講する院生は、3年間のコースで長期履修制度を活用して、3年間のコースでそれぞれの所属している専門のコースの単位と、それから、教職の単位を取って、小学校の教員免許を取れますということで、そういうプログラムを立ち上げました。主に、私立大学が多いです。私立大学で、中高ではなくて、小学校の教員になりたいという意志を持って来る学生が多いと思います。その中には、中学校や高校の免許は持っているけれども、小学校の免許だけ持っていないという学生もかなりいましたし、全く免許を取っていないという学生も来ていたと思います。

(司会) ありがとうございます。では、竺沙先生のご講演はここまでのお時間にしたいと思います。竺沙先生、どうもありがとうございました(拍手)。

## はじめに

専門職大学院制度下で創設された教職大学院にとって、専門分野別認証評価が事後チェック機能を有する評価の中心に存在しており、現在、その仕組みが整備されているところである。しかしながら、教職大学院をめぐる評価制度は、専門分野別認証評価だけに限ったものではないことも事実である。教職大学院は各大学における一研究科または一専攻として存在しているために、機関別認証評価の枠組みの中でも評価の対象になる。また国立大学における教職大学院は、国立大学法人評価の枠組みにおいて一部局として評価の対象となる。このように、教員養成（教師教育）制度上に位置づけられる教職大学院における教育活動が、高等教育制度の文脈で評価されるわけであり、高等教育と教員養成の二つの軸で評価が展開されていくことになる<sup>1</sup>。

これらの教職大学院の評価は、制度上、すべての教職大学院が同等に受けることになる。しかしながら、教職大学院の置かれている実態に即して捉え直すと、教職大学院の評価のもつインパクトは必ずしも同等に存在しているものとは言えない。例えば、国立教員養成系大学にとっての教職大学院の評価は、自らの教師教育に対する評価、すなわち大学全体としての教育活動に対する評価に直結するものとなり、教職大学院もしくは大学に与えるインパクトは、他の大学よりも大きくなると考えられよう。

そこで、本稿では教職大学院の評価の仕組みの内実を描き出すとともに、その評価が教職大学院また大学に与えるインパクトを考察することを目的とする。具体的には、まず大学評価制度の展開および教員養成の評価をめぐる議論の展開を概説し、教職大学院の評価のバックグラウンドを把握する。次に、専門分野別認証評価に着目し、日本教育大学協会の議論の展開と現段階での提示案の特徴を分析する。そして、機関別認証評価と国立大学法人評価制度の評価枠組みにおいて、教職大学院が実際にどのように評価されるのかを分析する。これらの評価の仕組みを整理した上で、実態上存在するであろう教職大学院の評価のインパクトについて考察する。その際、米国における教員養成機関のアクレディテーションのインパクトに関する考察を踏まえることで、教職大学院の評価のインパクトの特徴を明確にしたい。

なお、本稿では事前チェックとしての設置基準ではなく、事後チェックとしての第三者評価を評価制度の分析対象とし、論を進めていく。また、本稿で利用する「教職大学院の評価」という言葉に関しては、専門分野別認証評価だけを指すものではなく、機関別認証評価および国立大学法人評価の枠組みにおける教職大学院に対する評価の意味も含むものとしている。

## 1. 教職大学院の評価の背景

### (1) 大学評価制度の展開—自己点検・評価から認証評価制度へ—

近年の文脈で言う大学評価の歴史的展開は、自己点検・評価を出発点にした認証評価制度への発展と特徴づけることができる。1991年の大学設置基準の改正(大綱化)において、各大学による自己点検・評価が努力義務化された。規制緩和の流れの中で設置基準を大綱化することにより、大学の組織改革やカリキュラム編成の自由度を増した一方で、自己点検・評価の努力義務化による教育の質的水準の維持および向上を目指した。しかしながら、この自己点検・評価の取り組みは、単に教員の業績データをまとめたただけという大学もあり、「点検はやったが自己評価までには及ばなかった」<sup>2</sup>というのがこの段階の現状であった<sup>3</sup>。

こうした状況の中で、1998年10月に大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』が公表され、日本の大学における教育研究の水準向上に向けて、多元的な評価システムの確立が提言された。この提言を基に、1999年に大学設置基準が改正され、自己点検・評価の実施義務化および結果の公表の義務化が定められると同時に、自己点検・評価結果の学外者による検証、すなわち外部評価の努力義務化が示された。また、多元的な評価システムとして第三者評価システムの導入が提言された。具体的には第三者評価機関の設置、特に国立大学を対象とした機関の必要性が示され、これを受けて、2000年4月に大学評価・学位授与機構が発足することになった<sup>4</sup>。

こうした評価に関する動向と並行して、国立大学の法人化、COEに代表される競争的な研究費の配分等、高等教育全体の制度的変革を促す動きが強まっていった。これらの議論は、国全体の規制緩和や構造改革の動向にマッチするものであり、事前規制型から事後チェック型への移行を図るという点が重視された。その中で2002年8月に中央教育審議会答申『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について』が公表された。この答申では、大学評価・学位授与機構や大学基準協会が行っていた第三者評価を踏まえた上で、「国の関与は謙抑的としつつこれらの機関を可能な限り活用し得る新たな評価システム」の創設が求められ、現在の認証評価制度の枠組みが示された。そして、2002年11月に学校教育法が改正され、自己点検・評価の義務化等に関する事項が設置基準から学校教育法で規定されるようになったと共に、認証評価に関する事項が規定されたのである。

認証評価制度の議論について、こうした大学全体の改革の流れとは別に、専門職大学院(特に法科大学院)の制度化というコンテキストも忘れてはならない。法科大学院制度の創設は、法曹改革の一つとして提言されたことは周知のとおりであるが、その際に法科大学院に対する第三者評価システムの実施も示されている。ここでの第三者評価システムとは、上述してきた設置基準の緩和に伴う事後チェックの確立が目的ではなく、第三者評価を通して適格認定を受けた法科大学院の修了生に司法試験の受験資格を付与することが目的とされた。そのため、法科大学院の認証評価は「認可基準以上に教育の質をチェックするもの」<sup>5</sup>であり、自発的な改善を支える評価制度というよりはむしろ、適格認定の性質が前面に打ち出された評価制度となったのである<sup>6</sup>。この点は同じ専門職大学院である教職大学院の認証評価を考える際にも把握しておかなければならない。

## （２）教員養成の評価に関する議論の展開—各種答申等の分析—

教職大学院の評価は、上述したように高等教育における評価制度の枠組みで行われる。しかしながら、教員養成の質保証が議論されている中では、教職大学院の評価の仕組みが教員養成の評価のあり方に大きな影響を及ぼすものと考えられる。そこで、ここでは教員養成（特に教職課程）の評価をめぐる議論の展開を答申等の内容を追いながら触れておきたい。

まず、1997年の教育職員養成審議会第一次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』では、「教科又は教職に関する科目」の導入による各教職課程の創意工夫を盛り込んだカリキュラム編成が求められた中で、「平成3年の大学設置基準の大綱化に伴い、各大学においては自己点検・自己評価が努力義務として課され、その後の大学改革の過程において、様々な取組みが各大学で行われている。教職課程についても、その対象とされるべきことは当然であり、特に本答申に基づいてカリキュラム改善が進められた場合、自己点検・自己評価の重要性は一層大きなものとなる。各大学においてこのような取組みを活発にするとともに、教育委員会等や学校の関係者を含め、外部の者による評価を積極的に進める必要がある」と示された。高等教育全体の流れを意識した内容であるが、カリキュラム改善との関連で自己点検・評価の重要性が指摘されており、教員養成の文脈から指摘されていることがわかる。特に外部評価の仕組みに関しては、1999年に出された同審議会の第三次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』においても、教職課程の充実に向けた教育活動に関する外部評価等の導入の必要性が指摘されている。

こうした教員養成の文脈において自己点検・評価や外部評価の仕組みが指摘されてきた一方で、大学改革の文脈においても教員養成の評価は議論された。2001年の国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会の報告書『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』<sup>7</sup>では、教員養成の継続的な改善のための適切な評価システムの確立が指摘されており、具体的に、評価の透明性・客観性を高めるための第三者評価システムの導入、教員養成学部独自の専門的な評価システムの必要性などが示されている。また、評価システムの確立に関しては、「今後、大学評価・学位授与機構による評価システムや国立大学の法人化に伴う新たな評価システムなども整備されていくと考えられる。それらの動きもみながら、速やかに教員養成学部独自の評価システムを構築していくべきである」とされているように、大学評価制度下における教員養成系大学学部の評価システムの在り方を模索する必要性が述べられている。

教職大学院の創設を明記した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、教員養成の質保証を前面に打ち出した方策として「教職課程の質的水準の向上」が挙げられている。具体的には、まず課程認定に加えて事後チェック機能を充実させる点であり、事後評価を通して是正勧告や認定取り消しといった措置が可能となる仕組みの整備まで指摘されている。次に、自己点検・評価と外部評価の充実であり、これまでの議論を踏襲した指摘となっている。また、課程認定の強化も指摘されており、教員養成の理念や指導体制を審査の対象とすることなどが求められている<sup>8</sup>。さらに、すでに行われていた教職課程の実地視察の充実も示されている。



以上俯瞰してきたように、教員養成の評価の議論が活発になる中で、すでに課程認定の強化（教職に関する科目のシラバスの提出）や実地視察の充実化といった動きが見られている。しかしながら、これらの評価と、教職課程の自己点検・評価や外部評価といった自律的な改善を目指した評価システムとの関係は不明瞭である。教員養成の評価というトータルな視点からその制度的枠組みを捉える必要があり、その際に教職大学院の評価は一つの方向性を与えるものとなると考えられる。

## 2. 教職大学院の認証評価—日本教育大学協会の議論—

専門分野別認証評価は、5年以内ごとに受けることが義務付けられている。各分野の認証評価に関しては、法科大学院を始めとするいくつかの分野において認証評価機関が存在している一方で、認証評価機関が設立されていない分野（公共政策や公衆衛生）もあり、2008年度は自己評価の結果を学外の者に評価してもらうという措置を講じている専門職大学院が存在している<sup>9</sup>。こうした中で、教職大学院に対する認証評価については、国立教員養成系大学学部を中心的な会員校とする日本教育大学協会（以下、教大協とする）が名乗りを上げている。そこで、ここでは教大協による教職大学院の認証評価に関する議論の展開を分析し、その特徴を指摘したい。

### （1）評価に関するプロジェクト（2005年～2007年）

教大協による教職大学院の認証評価への動きの発端は、2005年6月に発足した「評価に関するプロジェクト」にある<sup>10</sup>。このプロジェクトの目的は、教員養成学部・大学院の特色に即した大学・大学院の評価基準の調査研究と教職大学院設置構想の中にある評価機構設置に向けての調査研究にあった。しかしながら、時期として教職大学院の設置が決定的だったこともあり、後者の教職大学院の評価基準とその組織設計の在り方が中心に議論されることになった。

2005年度の活動をまとめた中間報告では、教職大学院の準備状況と評価に関する意見調査の概要、そして評価基準のあり方と評価機構設置に係る問題に関する議論が示された。プロジェクト委員による後者の議論に着目すると、まず認証評価全体のあり方については、「課程認定は誰がどこまでやり、認証評価は誰がどこまでやるのか」という点を包括的な視点から捉えなければならないことが示されている。評価方法や評価主体については、アウトカム評価の潮流を踏まえた上で、教員養成における標準化がどの程度可能であるかの検討が必要であるとしている。次に評価基準に関しては、専門職大学院としての共通的な観点から評価基準を捉えた場合、「一定の定量的な、しかもある観点到達しているかないか、という達成度評価を重視せざるを得ない」としながらも、プロセス評価の必要性も論じられている。評価機関設置に関わる問題としては、設置認可の事後チェックを超える認証評価の在り方、ユーザーサイド関係者の関与等が指摘されている。教大協の認証評価機関設立への関わり方については、教大協が主体となって認証評価機関のための法人を立ち上げること、既存の組織や機関と共同して認証評価機関を設立し関与すること、既存の認証評価機関が認証評価を行い専門的な立場から関与すること、という三つの案が提起され

ている。

これらの議論を踏まえて、2007年5月に最終報告書が公表された。この報告書では、教職大学院に関する関係諸団体への訪問調査の内容、そして機構の「専門職大学院の認証評価基準モデル」の検討の結果が議論されている。関係諸団体への訪問調査を通しては、認証評価機関の設立について各種の教育団体の参画が求められている点を再確認している。機構の基準モデルの検討では、教育課程に関して、教職大学院に求められる5領域を中心とした体系的かつバランスのとれた授業科目の設定に対する基準をどう盛り込むのかという点が指摘されている。また、教員組織等に関しては、量的な内容（教員の年齢や性別の構成バランスや兼任教員の勤務実態等）だけでなく、質的な内容（実務家教員の経験や求められる知見等）に関してどの程度の共通性を明記するべきかという点が指摘されている。これらの具体的な検討に加えて、求める根拠データの内容や各教職大学院の改善を促進させるための措置といった点も検討事項として提示された。

以上のように、評価に関するプロジェクトは教職大学院の認証評価について包括的な議論を行っており、具体的な評価基準や認証評価機関の姿を提示するものではなく、教職大学院の認証評価の理念やあり方を検討する性質のものであったと位置付けることができる。このプロジェクトは2年間で終了したが、その議論の内容を教大協全体で共有・検討していく方向性が提起され、2007年5月に教職大学院認証評価機関設立特別委員会（以下、特別委員会とする）が設置された。

## （2）特別委員会による第一次提案と第二次提案（2007年～2008年）

特別委員会は、理事会の下に設置され、会員校の学長や学部長を含む16名の委員から構成されている。その役割は、認証評価機関の組織のあり方と認証評価基準や方法の2点に関する検討を進めるものとされ、それぞれに対応する二つのワーキンググループ（組織WGと評価基準WG）が設置されている。

特別委員会による提案事項を追ってみると、まず2007年10月の「第一次提案」<sup>11</sup>において、組織に関しては、デマンドサイドとの組織化という点が重視され、「教員養成する大学」、「教員採用する教育委員会等」、「保護者の立場」、「広く社会から」という四つのカテゴリーの組織・機関から構成される準備委員会が構想された。評価基準については、専門職大学院設置基準等に合致しながらも、それらの基準よりも基本的に充実した基準にすること、大学の特色のある教育研究を促進する観点から項目を定めること、各教職大学院の目的に適合しているかどうかを基軸にすることといった基本的な考え方を基に、具体的な内容が提案されている。基準の項目は9つ存在しており、機構の示した基準モデル（6つ）よりも多くなっている。相違点を指摘すれば、「設立の理念と目的」、「学生の支援体制」、「管理運営等」に関する項目が独立した基準として設定されている。その背景には、各教職大学院の特色を基にした認証評価への志向という特徴があり、教職大学院の理念や目的を明確にさせる点や、現職教員とストレートマスターが混在する学生の多様性を考慮に入れている点などに表れている。また、各基準には基準の細則である基本的な観点が設定されており、それらが二つのレベル、すなわち(A)定められた内容を満たしていることが求められるもの、(B)定められた内容に関わる措置を講じていることが期待されるものに分類さ

れることになった。ただし、どの観点がどちらに分類されるのかという点に関しては、この時点では保留とされた。また適格認定が与えられるには、(A)に分類される基本的な観点の事項がすべて満たされていなければならないとされた。このレベルの分類は、設置基準の事後チェックを超える意味、すなわち改善を促進させる機能を付与した認証評価を意図したものと捉えられよう。

2008年3月には、組織に関しては「評価機関設置提案」、そして評価基準に関しては「第二次提案」が公表された<sup>12</sup>。前者では、教職大学院の認証評価機関として、「教職大学院認証評価機構（仮称）」を設置するとされ、その運営の中心には表1に示すメンバーから成る理事会が据えられた。この理事会構成案を見てわかるように、教職大学院の教職員だけでなく、デマンドサイドを意識した構成となっていることがわかる。一方で、理事会の下にある運営委員会や実際に評価を行う評価員会の構成は、教職大学院から推薦された教員が中心となっており、評価における「ピアレビュー」を意識した構成になっている。

表1：理事会構成案

日本教育大学協会会長、国立教職大学院設置大学代表、私立教職大学院設置大学代表、都道府県教育委員会代表、政令市教育委員会代表、保護者団体代表、教職員団体関係者、教職大学院院生代表、マスコミ関係者、経済界関係者	各1名、計10名
校長会（幼・小・中・高・特別支援）代表	各1名、計5名
関係学会（日本教育学会、日本教師教育学会、日本教育経営学会、日本教育行政学会、日本カリキュラム学会、日本教育方法学会等）	計2名

（注）日本教育大学協会教職大学院認証評価機関設立特別委員会『教職大学院認証評価機関設立のための調査研究報告書』平成19年度文部科学省大学評価研究委託事業、2008年3月より筆者作成。

評価基準に関しては、基本的な観点に修正が加えられている<sup>13</sup>。また、どの基本的な観点がどの基準の内容に関係しているのかが明確にされた。しかしながら、第一次提案で保留とされた基本的な観点のレベル分けについては、第二次提案でも保留とされており、項目をレベル分けすることに対する慎重な姿勢が窺える。

### （3）第三次提案における基準案の特質と限界

第二次提案でも保留とされた基本的な観点のレベル分けは、2008年9月に出された第三次提案で一つの方向性が示された<sup>14</sup>。これまでレベル分けは基本的な観点ごとに行う方針であったが、適格認定の判断の根拠は基準レベルで判断されるという理由から、第三次提案において基準単位でレベル分けが行われた。レベル別の基準の数と、各基準における基本的な観点の数をまとめると表2のようになる。

表2：レベル別基準数および基本的な観点数

基準の項目	(A)の基準	(B)の基準	基本的な観点
1. 設立の理念と目的	3	0	5
2. 入学者選抜等	3	0	5
3. 教育の課程と方法	4	0	5(25)
4. 教育の成果・評価	1	1	12
5. 学生の支援体制	1	0	7
6. 教員組織等	6	1	17
7. 施設・設備等の教育環境	1	0	6
8. 管理運営等（含む、情報公開）	3	2	11
9. 教育の質の向上と改善	1	1	7

(注) 基準3の基本的な観点に関しては、5つの基本的観点にさらに詳細な内容が記載されており、それらの数を(25)と表している。表は、教職大学院認証評価機関設立特別委員会『第三次提案(案)』2008年より筆者作成。

表3より、ほとんどの基準が(A)に分類されていることがわかる。上述したように、(A)に分類されている基準をすべて満たさなければ、「適格認定」を得ることはできない。ただし、(A)の基準に関連する基本的な観点をすべて満たすことは必要条件にはなっていない。つまり、基本的な観点の積み上げが基準を満たすことにつながるわけではなく、あくまでの総合的に基準を満たしているかどうか判断されることになる。

(B)に分類されている基準の内容を分析すると、二つの特徴が見えてくる。まず、教職大学院の取り組みとして高度な内容になっていることが挙げられる。例えば、基準4-2は「教職大学院において、学生個人の成長および人材の育成を通じて、その成果が学校・地域に還元できていること」となっている。この基準では、まず学生個人の成長に関して成果が上がっているかどうかを検証し、それを示す必要がある。その次に、その成果が学校や地域に還元されているかどうかを証拠として示さなければならない。こういった仕組みを構築するのは、容易ではなく、教職大学院の取り組みとしては高度な内容のものだと考えられる。もう一つの特徴は、教職大学院の体制整備の充実を求める内容になっていることである。例えば基準6-4は、「教育課程を遂行するために必要な教育支援者（例えば事務職員、技術職員等）が適切に配置されていること」となっている。この点は、設置基準で求められているものではなく、体制整備の充実という点から設定されていると考えられる。基準8-5も自己点検・評価及び外部評価の基礎データを収集し、管理する体制を求めている内容であり、運営の充実化を求めるものである。

こうしたレベル分けは、上述したように教職大学院の改善を促すことが意図されていると考えられる。実際、(B)に分類されている基準を満たした場合、それは教職大学院の質の高さを示すとされている。しかしながら、誤解を恐れずに言えば、「適格認定」を受けるという視点からするとこれらの基準は関係ないものであるため、各教職大学院がこれらの基準をどこまで意識するかは未知数である。この点、大学評価・学位授与機構の法科大学院の認証評価基準では、基準が「～であること」という基準と「～に努めていること」と

いう基準の二つのレベルに分けられているが、すべての基準を満たすことが求められている<sup>15</sup>。「～に努めていること」という基準では、結果ではなく、努めているプロセスを評価の対象にすることで、すべての基準を意識させながら改善に向けた取り組みを促進しようとしていることがわかる。改善の方向性までも認証評価を通して示す必要があるのかという点ではその是非が分かれるだろうが、教職大学院の認証評価の場合、どのように改善を促す機能が可能になるのかをさらに検討する必要がある。

次に、基本的な観点の数をしてみると、基準3の教育の課程と方法、そして基準6の教員組織等が多くなっている。教育の課程と方法に関しては、共通に開設すべき5領域の授業科目や学校における実習の充実といった点が含まれているからであり、教員組織等においても実務家教員に関する事項が触れられているからである。設置基準を踏まえた教職大学院の水準維持という性質を認証評価が担っている以上、このような傾向は当然である。

また、第三次提案ではレベル分けが明示されると共に、基準ごとに必要な資料・データ等の内容が明記された。これらの資料・データは最小限必要なものとして位置づけられており、評価作業の効率化に役立つものであろう。しかしながら、実際に自己評価書を作成する立場からすると、「これらの資料・データ等を示しさえすればよい」という感覚が生じることも考えられる。各教職大学院が自らの特色を示せるようにするために、基準の項目や基本的な観点の内容・構成を工夫しても、示す資料・データでの画一化が生じかねない。各教職大学院が特色ある取り組みの資料やデータ等を積極的に提示できるように、評価担当者に資料・データ例の位置づけを周知しておくことが重要となろう。

### 3. 大学評価制度における教職大学院の評価

上述したように、教職大学院は大学の一組織として存在しているため、大学全体に対する評価においても、評価の対象となる。ここでは、機関別認証評価制度と国立大学法人評価制度に着目し、どのような項目によって教職大学院が評価されるのかという点を具体的に論じる。

#### (1) 機関別認証評価制度－大学評価・学位授与機構を事例に－

機関別認証評価は、7年以内ごとにすべての大学、短期大学、高等専門学校が受けることになっており、大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構、短期大学基準協会によって行われている。ここでは、大学評価・学位授与機構の機関別認証評価に着目し、大学の一組織である教職大学院にどのような評価が求められるのかを分析する<sup>16</sup>。

大学評価・学位授与機構の認証評価では、11の項目から構成されている基準に沿いながら、大学独自の目的に照らし合わせて大学全体の状況を説明することが求められている。基本的に大学全体の情報が盛り込まれるため、学部や研究科数の多い大学では各学部・研究科の取り組みを表で示し、全体的な概況を説明するのが一般的である。そのため、一部局として存在している教職大学院にとっても、自己評価書作成の段階で一通りの基準に対する状況を説明する必要がある。

一方で、専門職大学院に特化した基準もある。その場合、それらの基準に対しては教職大学院のみ（他の専門職大学院を有していない場合）の状況の記述が求められることになる。それらの項目を具体的にしてみると、大きく二つの基準に関係してくる。一つめが基準3の「教員及び教育支援者」であり、基本的な観点3-1-⑤において「専門職大学院課程において、必要な専任教員（実務の経験を有する教員を含む）が確保されているか」が問われている。ここでは、専門職大学院設置基準に適合しているかどうかという点がポイントになる。具体的には、設置基準に定められた必要な専任教員数、現状としての専任教員数及び実務経験教員数（職位別）、実務経験教員の実務経験が把握できる資料等が求められる。

二つめが、基準5の「教育内容及び方法」である。この基準は、学士課程、大学院課程、そして専門職大学院課程という区分がされている。専門職大学院課程に区分された基準は以下の4つである。

表3：基準5における専門職大学院課程に関する内容

基準5-8	教育課程が教育の目的に照らして体系的に編成されており、その内容、水準、授与される学位名において適切であること。
基準5-9	教育課程が当該職業分野における期待にこたえるものになっていること。
基準5-10	教育課程を展開するにふさわしい授業形態、学習指導法等が整備されていること。
基準5-11	成績評価や単位認定、修了認定が適切であり、有効なものとなっていること。

（注）大学評価・学位授与機構『大学評価基準（機関別認証評価）付選択的評価事項』2007年12月、9頁より筆者作成。

基準5-9以外の三つの基準に関しては、学士課程および大学院課程と共通しているものである。基準5-8では、教育課程の体系性や単位の実質化への配慮、研究成果を基にした授業内容等に関する証拠（授業科目の開設状況を示す時間割表や履修モデル、授業内容を示したシラバス等）が求められる。基準5-10では、授業形態の状況（講義や演習等の組み合わせ等）、特色のある授業（ケーススタディや討論型など）の開設状況などに関する証拠が求められている。基準5-11では、成績評価基準等の学生への周知、適切な成績評価等の実施、成績評価等の正確性の担保措置に関する証拠が求められている。

専門職大学院課程にだけ存在する基準5-9に関しては、二つの事柄が求められていることがわかる。一つめが、当該職業分野の期待とは何かを明確にすることである。教職大学院の場合、学校現場から期待されている教育内容・課程を明確にしておかなければならないだろう。二つめのポイントは、明確にした期待をどのように教育課程の編成や教育内容に反映させているのかを説明することである。根拠資料としては、「カリキュラム、シラバス等、教育課程や教育内容の水準と当該職業分野の関連が把握できる資料」と明示されており、質的な記述が求められてくる。

以上のように、教職大学院に対しては、設置基準に関連する内容や専門職大学院としての特徴を示す点などが評価の対象となっていることがわかる。特に教育内容及び方法に関

しては、詳細な質的資料・データが求められており、機関別認証評価の中でも教職大学院の評価が綿密に行われることが理解できよう。

## （２）国立大学法人評価制度－中期目標期間の業務実績評価を中心に－

国立大学法人評価は、各大学の自主的な大学経営の取り組みを評価するものであり、国立大学法人法施行規則第10条に規定されている「各事業年度の業務の実績評価」（以下、年度評価とする）と、第12条に規定されている「中期目標期間の業務の実績の評価」（以下、中期目標期間の評価とする）に分けられる。年度評価については、年度計画に定めた項目ごとに当該年度の実績を示した報告書を毎年提出することになっている。一方、中期目標期間の評価は、年度評価とは異なり、複雑な仕組みで動くものである<sup>17</sup>。また、中期目標期間の評価結果は、次期中期目標期間の運営費交付金の算定に反映させられるものであり、国立大学にとっては重大な問題となる。

中期目標期間の評価は、文部科学省に置かれる国立大学法人評価委員会によって行われる。ただし、教育研究に関する事項の評価については、大学評価・学位授与機構にその評価の実施が要請されており、その結果が尊重されることになっている。これにより、大学は複数の報告書を作成する必要がある、それらは大きく三つに分けることができる。一つめは、「平成19事業年度に係る業務の実績及び中期目標期間に係る業務の実績に関する報告書」<sup>18</sup>であり、国立大学法人評価委員会に提出される。二つめは、大学全体の教育研究の状況に関する「中期目標の達成状況報告書」であり、大学評価・学位授与機構に提出される。この報告書では、教育研究に関する中期目標・計画の達成状況を説明することが求められている。三つめが、教育と研究に関する「学部・研究科等の現況調査表」（以下、現況調査表とする）であり、大学評価・学位授与機構に提出される。この現況調査表については、各学部・研究科等がそれぞれ作成するものであり、教育と研究の二つの種類の現況調査表が必要となる。そのため、大学全体の中期目標・計画とは直接的には関わりはなく、あらかじめ定められた分析項目に沿って当該学部・研究科等の教育または研究活動の状況を説明していくことになる。

さて、教職大学院の評価を考えると、ポイントは三つめに挙げた現況調査表である。現況調査表が必要となる単位は、教育に関しては学部と研究科であり、研究に関してはそれらに加えて附置研究所とその他の研究施設とされている。しかし、専門職大学院の扱いは特別であり、教育に関しては一専攻であろうとも一つの独立した現況調査表を作成する必要がある。つまり、すべての国立大学における教職大学院は、教育に関する現況調査表を作成しなければならないのである（一研究科として存在している所は、研究の現況調査表も必要となる）。現況調査表の内容およびその評価結果は、国立大学法人評価委員会による大学全体の評価結果に反映されるだけでなく、すべて公表される。以下、具体的に現況調査表で求められている内容を分析してみよう<sup>19</sup>。

まず、教育に関する現況調査表に関しては、「教育目的と特徴」、「分析項目ごとの水準の判断」、「質の向上度の判断」の三つの内容の記載が求められる。教育目的と特徴では、教育活動を支える基本方針や達成しようとしている成果に加えて、想定している関係者およびその関係者からの期待の内容を明示することが求められている。教職大学院の場合、学

校や教育委員会等の関係者からの期待をこの段階で明確にしておかなければならない。

分析項目ごとの水準の判断では、以下の表4に示す分析項目そして基本的な観点ごとに教育の状況を説明していくことになる。

表4：分析項目と基本的な観点

分析項目	基本的な観点
I 教育の実施体制	○基本的組織の編成 ○教育内容、教育方法の改善に向けて取り組む体制
II 教育内容	○教育課程の編成 ○学生や社会からの要請への対応
III 教育方法	○授業形態の組合せと学習指導法の工夫 ○主体的な学習を促す取組
IV 学業の成果	○学生が身に付けた学力や資質・能力 ○学業の成果に関する学生の評価
V 進路・就職の状況	○卒業（修了）後の進路の状況 ○関係者からの評価

(注) 大学評価・学位授与機構『実績報告書作成要領』2007年6月6日配布資料、4頁より筆者作成。

分析項目の特徴として挙げられるのが、学生の成果に焦点が当てられていることである。該当するのは分析項目IVおよびVであり、分析項目IVでは、卒業・修了状況や単位修得状況、さらには学業の成果の到達度や満足度等を示す調査結果のデータ等が証拠として求められる。分析項目Vでは、卒業・修了生に対する調査、卒業・修了生の就職先の関係者への調査などを通して、学生の成果に関するデータが求められている。これらの調査等を通して得られるデータは、自然に発生するデータ（卒業／修了率や単位修得率等）ではないため、各機関による一定の継続した取り組みが必要となる。5つの分析項目に対しては、基本的な観点の記述を踏まえた上で、水準判断を行う必要がある。具体的には、それぞれの分析項目に対して、「期待される水準を大きく上回る」、「期待される水準を上回る」、「期待される水準にある」、「期待される水準を下回る」のいずれかの段階を選択し、その理由を述べることになっている。

質の向上度の判断では、基本的にはこれまでの取り組みの状況を通して質が向上したことを示す特色のある事例を取り上げることになる。また、関係者からの期待に沿って、常に高い水準を維持していると判断される取り組みも示すことができる。ただし、これらを判断するにはそれを根拠づけるデータが必要になることは言うまでもない。つまり、明確に質が向上したと示すためには、取り組みの最初の段階から学生の成果がどのように向上していったのかという状況を把握しておかなければならない。また、常に高い水準を維持していると判断する場合には、関係者からの期待を明確にし、それに沿ったデータを継続的に把握しておく必要がある。



次に研究に関する現況調査表を見ると、その構成は教育に関する現況調査表と同様である。分析項目に関しては、研究活動の状況と研究成果の状況の二つがある。研究活動の状況に関しては、研究業績の数や共同研究の実施状況、研究資金の獲得状況といったデータが求められている。研究成果の状況に関しては、現況調査表とは別に「研究業績リスト」と個々の研究の内容を説明した「研究業績説明書」の提出が求められている。学術的意義または社会、経済、文化的意義のいずれかにおいて、5段階評価（SS, S, A, B, C）でSSまたはSに該当すると自己判断した研究業績をリストに掲載すると共に、それぞれの研究業績について具体的な内容（研究の要旨、SSまたはSと判断される理由を示す第三者による評価や客観的指標）を示した説明書を作成することになる。

以上、教育および研究の現況調査表の内容を見てきたが、ポイントは成果が問われている点である。教育の実施状況や研究の活動状況ではなく、教育を通しての学生の成果や教員の研究成果に重点が置かれていることがわかる。それは、認証評価が質の改善を視野に入れた活動であるのに対して、国立大学法人評価は運営費交付金を受け取っている国立大学の説明責任という側面が強いからである。そのため国立大学における教職大学院にとっては、設置基準の事後チェック的な機能に重点が置かれている認証評価に対応するだけでは、この国立大学法人評価に十分に対応することはできない。学生の成果を把握する活動を通して、カリキュラムや指導体制の改善を図るという一連の改善サイクルを構築していくことが、評価への対応という視点からも重要な取り組みとなる。

#### 4. 教職大学院の評価のインパクト

これまで評価制度における教職大学院の評価の仕組みを分析してきた。このような制度的な仕組みが整いつつあり、すべての教職大学院が一定の評価を受けることになるが、これらの評価が教職大学院もしくは大学全体に与えるインパクトという点を考えると、決して一律ではない。教職大学院の学内での位置づけや教職大学院の規模といった点において、その程度は異なってくることが推測される。そこで、ここでは制度的な評価の仕組みの中で実際に評価を受ける際の評価のインパクトについて考察する。その手がかりとして、米国の教員養成機関のアクレディテーションの状況を模索することから始めたい。

##### （1）米国における教員養成機関のアクレディテーションのインパクト

昨年度の本調査研究において、米国における教員養成および教員養成機関のアクレディテーションの具体的内容に関して詳しく述べたので、ここではそれを前提に論を進めたい<sup>20</sup>。教員養成機関のアクレディテーションについて、日本の認証評価との相違を挙げれば、一部の州（ニューヨーク州やニュージャージー州など）を除いて、義務ではないということである。そのため、評価を「受ける」もしくは「受けない」という選択が各教員養成機関の判断に委ねられている。また、教員養成分野にはアクレディテーション団体が二つ存在しているため、「受ける」という判断をした場合、どちらかを選択することができる。このような状況の中で、アクレディテーションすなわち評価が教員養成機関に与えるインパクトを考える時、アクレディテーションを「受ける」または「受けない」という選択をす

る理由とは何かを明確にすることが一つの突破口になる。なぜなら、ア krediteーションを受ける教員養成機関にとっては、何かしらのインパクト（メリットと言えるかもしれない）があるから受けるわけであり、受けない教員養成機関にとっては何もインパクトがないと捉えているから受けないのだと推測できるからである。

この点に関して、筆者が 2005 年に米国で行ったアンケート調査の結果を紹介したい<sup>21</sup>。このアンケート調査では、教員養成機関に対してア krediteーションを受けている理由と受けていない理由を尋ねている。結果を見てみると、受けている理由としては、「他からの「質が高い」という認識」という理由が最も選択に影響を及ぼしたとされている（90%以上が「非常に影響がある」または「影響がある」と回答している）。つまり、ア krediteーションを受けることによって、教員養成機関としての質が高いという認識を周りから得ることができると考えている機関が多いことが言える。一方、受けない理由を見てみると、財政的コストという理由に次いで、「ア krediteーションなしで質保証が可能」という点が挙げられている。そしてほとんどの機関が「自らのプログラムの質の低さ」という点を理由にはしていない。つまり、ア krediteーションを受けない機関にとっては、ア krediteーションがプログラムの高さを証明するものでもないと考えていることが推測できる。総じて言えば、ある機関にとってはア krediteーションを受けることが一つのステータスになり、一定のインパクトを持つわけだが、ある機関にとってはインパクトがそれほど大きくはないことを意味している。この違いについて、ア krediteーションを受けてこなかった機関の種類に着目すると、その背景が見えてくる。

1952 年に誕生した教員養成機関のア krediteーション団体、National Council for Accreditation of Teacher Education（以下、NCATE とする）は、教員養成機関のア krediteーションにおいて大きな役割を果たしてきた。その一方で、NCATE に対する批判も常に存在してきた中で、1997 年に Teacher Education Accreditation Council（以下、TEAC とする）という新しい団体が誕生している。NCATE に対する批判を具体的にみると、財政的なコストやプロセスの複雑さなどが挙げられているが、特に NCATE の基準の妥当性、すなわち教員養成機関としての高い質を表すものであるのかという批判が存在していた。この基準の妥当性に関する批判の声を挙げていたのが、特に大規模な研究大学であった<sup>22</sup>。これらの研究大学の多くは、そういった理由から、NCATE のア krediteーションを受けていなかった。

昨年度の報告書でも述べたが、米国の教員養成機関の種類として、州立の研究大学（いわゆるフラッグシップの大学）、師範大学を起源とする州立大学、私立の大規模な研究大学、私立のリベラルアーツカレッジが存在している。NCATE は、師範大学の協会を起源とすることから、師範大学を起源とする州立大学のほとんどが NCATE のア krediteーションを受けている。しかし一方で、いくつかの研究大学は NCATE のア krediteーションを受けてこなかった。例えばミシガン州に着目すると、州立の研究大学であるミシガン大学やミシガン州立大学は NCATE のア krediteーションを受けていないが、師範大学を起源とし、州内の教員養成に大きな役割を果たしているイースタンミシガン大学やノーザンミシガン大学といった州立大学は NCATE のア krediteーションを受けている<sup>23</sup>。またカリフォルニア州の場合、研究大学であるカリフォルニア大学システムに属するどの大学も NCATE の

アクセディテーションを受けていないのに対して、師範学校を起源とするカリフォルニア州立大学システムに属するほとんどの大学がアクセディテーションを受けている。

こうした研究大学がアクセディテーションを受けてこなかったことについては、上述したような NCATE のアクセディテーションそのものへの批判という点に加えて、筆者が行ったアンケート調査の自由記述において次のような指摘がされている。それは、「名声のある全米レベルの大学として、私たちはアクセディテーションを受けることにほとんど関心がない」<sup>24</sup>という意見である。つまり、アクセディテーションを受けようが受けまいが、名声のある研究大学としては関係ないということである。これは、研究大学において教員養成が軽視されていることを意味しているのではない。むしろ研究大学では、先進的で独自の取り組みを積極的に行っている所も多く<sup>25</sup>、ゆえに NCATE のような一定の基準に沿った評価を避ける傾向にあると考えるのが妥当である<sup>26</sup>。けれども研究大学には、教員養成だけでなく様々な学部やプログラムが存在しており、教員養成のポジションが決して高いとは言えないのも事実であろう。

翻って、師範学校を起源とする州立大学における教員養成の状況を考えると、研究大学の状況とは全く異なる。それは、歴史的にも教員養成という営みが大学にとって特に重要なものと捉えられているからだ。さらに、教員を多数輩出しているという中では、州政府にとっても、これらの師範学校を起源とする州立大学における教員養成への期待も高い。そのような状況では、研究大学のように名声を有しているわけではない大学にとって、アクセディテーションという一つの評価を受けることが教員養成機関そして大学にとって、重要になってくるわけである。

この米国の状況から、大学全体の中での教員養成のポジション（大学の規模や種類、教員養成の位置づけ等）によって、教員養成の評価が教員養成機関や大学全体に与えるインパクトが大きく異なってくると指摘できよう。

また、学外（ステークホルダー）に与えるアクセディテーションのインパクトという点についても考える必要がある。州政府へのインパクトについては、師範学校を起源とする州立大学と州政府との関係以外に、アクセディテーション団体と州政府の関係に大きく依存する。まず、州の認定制度においてアクセディテーションを義務化している州では、すべての教員養成機関がアクセディテーションを受けなければならないために、その結果（この場合、アクセディテーションを受けるということ）は教員養成機関の存立に大きくかわる。次に、アクセディテーション団体と協力関係を結んでいる州（NCATE と協力関係を結んでいる州は 48 州）では、州の認定制度にアクセディテーションの要素が大きく反映されていることから、アクセディテーションを受けることが認定のプロセスにおいて一定の意味を持つことが推測できよう。そして、協力関係を結んでいない州（NCATE と協力関係を結んでいないのはバーモント州とニューハンプシャー州）では、アクセディテーションを受けることが大きな意味を持つものとはならないと考えられる。

近年、連邦政府主導による教員養成の質保証システムが推進されている中では、各州が全米レベルのアクセディテーションを一つの質保証の道具とみなし、それを通してアカウンタビリティを果たすという傾向がある。例えば、アクセディテーションを義務化している州が増加している状況がそれを物語っていよう<sup>27</sup>。そうした中では、今後、州政府に与

えるアクレディテーションのインパクトが大きくなるかもしれない。

次に、学区の教育委員会や学校へのインパクトを考えてみると、教員採用の際にアクレディテーションを受けた教員養成機関を修了していることが重視されているかという点が一つのポイントになろう。しかしながら、この議論については教員採用のプロセス自体が複雑かつ多様であるために、明確な答えを導き出すことは難しい。例えば、教員採用のプロセスを分析したRutledgeら(2008)は、それまでの先行研究の分析および自身の調査研究を通して、校長が利用する教員採用のツールおよび指標として、面接の内容や応募者の経験、さらには推薦などが重視されるのに対して、学歴(大学の種類)や大学での成績はあまり重視されていない点を指摘している<sup>28</sup>。またRoellkeら(2008)によるニューヨーク市第9学区の事例調査では、教員採用における大学との協力関係を通じたインフォーマルな活動(教育実習を通して潜在的な能力を評価し、そのまま採用に結びつけるもの)の重要性が指摘されている<sup>29</sup>。前者の場合、アクレディテーションを受けた教員養成機関を修了したかどうかは、それほど校長(学校)にインパクトを与えていないと理解できるが、後者の場合は学区との協力関係ということを考えれば、アクレディテーションのインパクトが全くないとは言い切れないだろう。

この点については、教員養成機関側からの見解として、それほどインパクトを有するものではないと捉えている傾向を指摘できる。上述したアンケート調査において、アクレディテーションを受けた理由として、「修了生の雇用機会の拡大のため」を「非常に影響がある」または「影響がある」と回答した機関は、約60%に留まっている。さらに、アクレディテーションを受けない理由に関する自由記述では、「アクレディテーションによって(学生の)雇用機会が増大すれば必要である」<sup>30</sup>と指摘されており、現状として教員採用(学区教育委員会や校長)に与えるアクレディテーションのインパクトを認識していない状況が窺えよう。

このようにアクレディテーションの与える学外へのインパクトは、州政府との関係においては、今後大きくなる可能性を有しているものの、学区の教育委員会や学校にとってはそれほど大きくはないと捉えることができよう。

## (2) 教職大学院の評価のインパクト

さて、上述した考察を踏まえて、教職大学院の評価のインパクトを考えてみよう。大学全体における教職大学院のポジションという点からすると、国立教員養成系大学、国立大学(教員養成系学部)、私立大学に分けて、それぞれのインパクトを探ることが適当だと考えられる。

国立教員養成系大学の場合、高等教育機関としての教育活動のほとんどが教員養成(教師教育)になることから、教職大学院の学内におけるポジションは非常に大きい。そのため、専門分野別認証評価だけでなく、機関別認証評価および国立大学法人評価においても、教職大学院の活動は評価の中で大きな割合を占める。例えば、兵庫教育大学では教職大学院設置前に大学の中期目標・中期計画を変更しており、専門職学位課程すなわち教職大学院に関する目標を設定している<sup>31</sup>。これにより、国立大学法人評価における教職大学院の評価は、上述した現況調査表だけでなく、大学全体の教育研究の状況に関する「中期目標

の達成状況報告書」においても行われることになる。また、教育委員会とのつながりが強いことを考えると、教職大学院の評価が学外に与えるインパクトも大きくなるだろう。教育委員会との関係を通して学生を集めている状況に鑑みると、教職大学院の評価が良くないということになれば、教育委員会との関係にも影響しかねない。つまり国立教員養成系大学の場合、教職大学院の評価が直接大学全体の評価につながる状況にあることから、そのインパクトは非常に大きいと位置づけることができよう。

次に、国立大学（教員養成系学部）の場合は、学部・研究科の数によって、教職大学院のポジションが大きく変わるだろう。例えば、岡山大学の場合は11学部7研究科を有する総合大学であり、専門職大学院として法科大学院も有していることから、機関別認証評価や国立大学法人評価における教職大学院の評価が占める割合はそれほど大きくはない。しかし、学部・研究科数が少なく、専門職大学院としては教職大学院しか有していない国立大学においては、評価制度における教職大学院の占める割合も大きくなる。教育委員会とのつながりという点に関しては、国立教員養成系大学と同様に強いものがある。そのため、教職大学院の評価が学外に与えるインパクトは大きくなる。国立大学（教員養成系学）の場合、大学の規模によって異なってくるが、教育委員会との関係という点を踏まえると、教職大学院の評価はそれなりのインパクトを有するものとなる。

最後に私立大学の場合は、国立大学とは大きく状況が異なる。まず、学内における教職大学院のポジションについては、大学の規模と関係する。例えば聖徳大学（平成21年度開設予定）や常葉学園大学では、教育学部そして教員養成のポジションが大きいことから、機関別認証評価において教職大学院の評価は大きな割合を占めることになるだろう。その他の大学は教育学部だけでなく、理工系の学部を有する総合大学であることから、機関別認証評価における教職大学院の評価のインパクトはそれほど大きくはないかもしれない。しかし、創価大学と早稲田大学を除く大学では、専門職大学院としては教職大学院のみしか有していないために、教職大学院の評価が当該大学における専門職大学院の評価となる。一方で、学外に目を向ければ、教育委員会とのつながりという点では国立大学ほど関係は強くはない。このように、私立大学の場合は、大学の規模に大きく左右されるが、認証評価制度という枠組みにおける教職大学院の評価のインパクトは、それほど大きいものではないかもしれない。

以上のように、教職大学院の評価が与えるインパクトは、大学の種類や教職大学院のポジション等によって異なるだろうことが理解できる。一方で、教職大学院の評価のインパクトといった場合、評価結果の利用のされ方によっても、状況が変化する点を見逃してはならない。特に専門分野別認証評価は「適格認定」という性質を有するものであることから、「適合」もしくは「不適合」という評価結果が目に見える形で表される。例えば、法科大学院の場合、2008年度の大学評価・学位授与機構による法科大学院の認証評価の結果が各種メディア（例えば、2008年3月28日の読売新聞）に取り上げられ、4校が不適合であったことが報じられた。こうした内容は、教職大学院でも十分に考えられることである。

「不適合」という評価結果がメディアを通じて報じられれば、私立大学にとっても、学外からの評判という点において教職大学院の評価が大きなインパクトを有するものになり得る。むしろ国立大学の方が、教育委員会との連携という関係上、こうした評価結果のイン

パクトが大きいかもしれない。

さらに私立大学にとっては、認証評価という公的な枠組みで行われる評価よりも、教員採用試験合格者数という数字のインパクトの方が強いだろう。実際、法科大学院の場合、司法試験合格者数がメディア等によって大学別ランキング形式で報じられており、それが私立大学の学生募集に大きな影響を与えていることは容易に想像できる。一方で、中央教育審議会大学分科会法科大学院特別委員会は『法科大学院教育の質の向上のための改善方策について（中間まとめ）（案）』において、司法試験合格率の低い大学に入学定員の見直しを求める改善策を示しており、合格者数というデータが法科大学院制度の見直しにまで利用されている。教職大学院の文脈で考えるならば、国立大学は米国における研究大学のように、伝統や知名度といったものをある程度有していることもあり、こういった数字からインパクトを受けることはそれほどないかもしれない。しかし、それ以外の多くの私立大学にとっては、こういったランキング形式で表わされやすい評価結果・データの持つインパクトが非常に大きくなると考えられる。

以上のように、教職大学院の評価は、制度上、どの教職大学院にとっても平等に存在しているが、実際に評価を受ける際のインパクトというのは、教職大学院の種類や大学の規模等によって大きく異なることが指摘できる。

## おわりに

本稿では、大学評価制度における教職大学院の評価を制度の仕組みと実際に与えるインパクトの二つの視点から考察してきた。最後に、教職大学院の評価の今後について若干の考察を加えたい。

まず、教職大学院の評価が複雑化していく中では、教職大学院自身が評価に効率的に対応しつつ、評価を効果的に活用していくことが重要となってくる。本稿では触れなかったが、米国ではア krediteーションが長い歴史を有していることもあり、各教員養成機関の対応は組織的に行われているところが多い。例えば、ニューヨーク大学の教員養成機関では評価業務を担うセンターを中心に、関連情報・データの収集や分析からカリキュラム開発や運営に関するプランニングへの支援まで、評価を効果的・効率的に利用した活動が進められている<sup>32</sup>。

日本の文脈で考えるならば、その点はまだまだ発展途上であろう。効率的な対応という点では、学生の成果等に関する情報・データを一元化し、評価に必要な時にはすぐに取り出せるような体制の整備が必要となる。効果的な活用に関しては、それぞれの評価で得たデータや情報、または評価機関からの指摘といったインプットを、教職大学院全体の改善に結び付けていくことが重要となる。このような状況の中では、特に教職大学院における学生の成果を示すデータがある程度明確にしておかなければならないだろう。教員採用試験合格者数は一つの指標になるが、それだけでは不十分であることは明白である。また、修士論文に相当する卒業研究だけで、二年間にわたる教育活動の成果を測定することにも限界がある。ポートフォリオを活用した質的な評価や現場での実践に対する観察評価といった多様な方法を組み合わせて利用することが重要となる。

次に、高等教育制度の下では行われない評価の可能性を考える必要がある。その一つが、教育委員会による教職大学院の評価である。例えば、東京都教育委員会は修了者の処遇などに関して東京都の教職大学院との間に協定を結んでいる。その中で、教職大学院において協定の内容（カリキュラムの実施状況等）が履行されているかどうかについて、東京都教育委員会が連携に係る評価を毎年度実施することになっている<sup>33</sup>。この評価を通して、教職大学院はカリキュラムの改善や指導の工夫等を推進していくのに対して、東京都教育委員会は、より質の高い教員を採用すること、さらには現職教員の職能開発を促進することを想定している。すなわち東京都教育委員会は、教師教育の場の一つとして教職大学院を位置づけ、さらに教員の一つのキャリアパスとして教職大学院を捉えようとしていると考えられる。こうした教職大学院の位置づけは、教育委員会によるストレートマスターの採用や教職大学院への現職教員の派遣といった人事制度の構築を通してより明確になっていくだろう。教育委員会との連携が重要視されているコンテキストにおいては、こういった取り組みが他の地域でも推進されていく可能性は十分ある。そして、教育委員会による教職大学院の評価が、教員人事制度と絡み合いながら、教師教育の一つの道筋を構築することも考えられる。

また、教員養成の評価の文脈では、教職課程の事後チェックの充実化が進められている。さらに今後、分野別の大学評価制度が進んでくれば、教員養成系学部・研究科に対する評価システムが構築されてくるであろう。こうした評価は、高等教育だけでなく教員養成（教師教育）の文脈でそのあり方を考えなければならない。そのような中では、教職大学院の評価がその一つの方向性を示すものとなるだろう。

## 注

---

<sup>1</sup> この点は、本研究の枠組みとして昨年度の報告書において加藤が指摘している通りである（加藤崇英「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—」国立教育政策研究所『教員の質向上に関する調査研究（一年次報告書）』平成19年度調査研究等特別推進経費調査研究報告書、2008年、278頁）。

<sup>2</sup> 関口正司「教育改善のための大学評価マニュアル—中期計画実施時の自己評価に役立つ25のポイント—」九州大学出版会、2004年、11頁。このような実態であった主な原因として、設置基準の大綱化の趣旨（事前規制の緩和と引き換えの自己評価）が周知徹底されていなかったこと、そして大学教員が自己評価に馴染んでいなかったことが挙げられている。

<sup>3</sup> 自己点検・評価の取り組みが進む中で、その取り組み自体の検証や評価の客観性を高めることを目的に、それが学外の専門家による外部評価が行われるようになった。この外部評価の狙いは、大学院重点化の動向と連動していることから、評価の対象が研究活動や環境に集中していた（清水一彦「大学評価の体系」山野井敦徳、清水一彦編著『大学評価の展開』東信堂、2002年、38頁）。

<sup>4</sup> 国立大学を対象とした第三者評価機関が設置された背景として、大学が厳格な自己評価

---

になかなか踏み込まなかったこと、そして国の財政悪化に伴う行財政改革の圧力が高まったことが挙げられる（関口、前掲書、12頁）。

<sup>5</sup> 羽田貴史「行政改革における評価の動向と認証評価」広島大学高等教育研究開発センター編『COE 研究シリーズ 28 大学改革における評価制度の研究』2007年、6頁）

<sup>6</sup> 羽田は、この点が特にサンクションの部分に表れているとしている（羽田、前掲論文、12-13頁）。具体的には、『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について』では、認証評価を通して評価基準を満たさなかった場合でも、国からの行政処分を科されるものではないとされたのに対して、同時に中央教育審議会から出された答申『法科大学院の設置基準等について』では、第三者評価（適格認定）の結果を踏まえた措置として、適格認定を受けられず必要と認められた場合に国がその状況をチェックし、改善勧告や変更命令等の措置を講ずることが適当であるとされている。

<sup>7</sup> 本報告書は、教員養成の今後の在り方の観点から国立教員養成系大学学部の在り方を検討したとされているが、教員養成系大学・学部の再編統合の議論が行われていることから、国立大学の法人化といった大学の構造改革の観点が少なからず盛り込まれていることは明らかである。

<sup>8</sup> この点に関しては、答申では教職に関する科目について講義概要の提出を課すことを明記しているが、2006年度の課程認定申請より教職に関する科目の講義概要（シラバス）の提出が義務付けられている。

<sup>9</sup> 西日本新聞、2008年5月15日、朝刊。

<sup>10</sup> 評価に関するプロジェクトについては、中間報告書（「評価に関するプロジェクト—中間報告」『日本教育大学協会会報』第92号、2006年、113-131頁）と最終報告書（『評価に関するプロジェクト報告書』2007年）を分析の対象とする。なお、両報告書共に教大協のホームページ（<http://www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/>, 2009/02/18）からダウンロード可能である。

<sup>11</sup> 教職大学院認証評価機関設立特別委員会『第一次提案』2007年10月18日（<http://www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/>, 2009/02/18）

<sup>12</sup> 2007年10月に、文部科学省の「大学評価研究委託事業」に教大協が申請した「教職大学院認証評価機関設立のための調査研究」が選定されており、その経費を利用して、二つのWGの活動が進められている。「評価機関設置提案」および「第二次提案」は、この調査研究の報告書に含まれている（日本教育大学協会教職大学院認証評価機関設立特別委員会『教職大学院認証評価機関設立のための調査研究報告書』平成19年度文部科学省大学評価研究委託事業、2008年3月）。

<sup>13</sup> 例えば、「学校との連携と協働」の重要性を明確にするために、「教育の課程と方法」の基準における基本的な観点として、連携協力校との共通理解に関する内容が追加されている。

<sup>14</sup> 教職大学院認証評価機関設立特別委員会『第三次提案（案）』2008年9月22日（<http://www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/>, 2009/02/18）

<sup>15</sup> 大学評価・学位授与機構『法科大学院評価基準要綱』平成19年12月、2頁。



---

<sup>16</sup> ここでは、2008年度実施分の基準（大学評価・学位授与機構『大学評価基準（機関別認証評価）付選択的評価事項』2007年12月）等を分析の対象とする。

<sup>17</sup> 例えば、期間の問題である。中期目標期間は6年間である。しかしながら、評価結果を次期中期目標の策定や運営費交付金に反映させるために、6年目の最初の時期において暫定的な評価結果が必要となる。つまり、中期目標期間の評価は、5年目に行われるのであり、結果的にそれまでの成果ということで4年間の成果の内容を報告書に記述することになる。現時点での状況を言えば、2004年度から2007年度の間の実績に対する評価を2008年度に行っているわけである。なお、本稿では2008年度に行われた評価の概要を基に論を進めているが、次期中期目標期間の評価の方法等は変更する可能性がある。

<sup>18</sup> この報告書では、2007（平成19）年度の年度評価用の報告書（教育研究の状況を含む）と中期目標に対する達成状況の報告書（教育研究の状況含まない）がセットにされているものである。

<sup>19</sup> 分析対象とする資料は、2007年6月6日に九州大学にて開催された「中期目標期間の評価に関する説明会（九州地区）」で配布された資料である。主なものは大学評価・学位授与機構のホームページから入手できる

（[http://www.niad.ac.jp/n\\_hyouka/kokuritsu/index.html](http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/kokuritsu/index.html), 2009/02/19）。

<sup>20</sup> 拙稿「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－」国立教育政策研究所『教員の質向上に関する調査研究（一年次報告書）』平成19年度調査研究等特別推進経費調査研究報告書、2008年、306-327頁。

<sup>21</sup> 拙稿「米国教員養成機関によるア kredite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。

<sup>22</sup> Basinger, J., “Fledgling Teacher-Education Accreditation Group Chooses a President”, *the Chronicle of Higher Education*, June 29, 1998.

<sup>23</sup> ミシガン州立大学は2009年1月にTEACのア krediteーションを受けており、ミシガン大学もTEACのア krediteーションに志願している状況にある。この点はミシガン州における州の課程認定制度の影響があると考えられるが、詳しくは稿を改めて論じたい。

<sup>24</sup> 拙稿、前掲論文、2007年、76頁。

<sup>25</sup> 筆者は、2008年1月26日にウィスコンシン大学マディソン校を訪問し、教員養成についてのインタビュー調査を行った。その際に、10年前から開発している電子ポートフォリオの説明を受けた。その特徴は、すべてナラティブに学生が書き込むようになっており、量的に集計したり評価したりするものではない。教員養成におけるポートフォリオの作成が米国でも盛んに行われているが、その多くが学生の成果を示すアカウンタビリティの目的に使われている中で、この電子ポートフォリオは徹底的に学生一人一人の省察や成長を促進させるものとなっている。

<sup>26</sup> 1997年に誕生したTEACのア krediteーションは、各教員養成機関が学生の成果に関する主張（目標）を設定し、それを満たしている証拠を示す仕組みになっており、NCATEのア krediteーションより、自由度が高い。そのため、多くの研究大学、例えばミシガン州立大学、バージニア大学等がTEACのア krediteーションを選択している。筆者がイ

---

ンタビュー調査をしたニューヨーク大学およびニューヨーク州立大学ともに、TEAC のアクレディテーションの自由度の高さを理由に TEAC を選択している（拙稿『アウトカムを求める教員養成分野の第三者評価に関する研究—米国における教員養成機関の対応実態—』日本教育制度学会第 16 回大会発表資料、2008 年 11 月 9 日）。

<sup>27</sup> 近年の動向としては、2004 年にニュージャージー州、2007 年にバージニア州が全米レベルのアクレディテーションを義務化している。

<sup>28</sup> Rutledge, S. A., Douglas, N. H., Thompson, C. T., & Ingle, W. K., “Certify, Blink, Hire: An Examination of the Process and Tools of Teacher Screening and Selection”, *Leadership and Policy in Schools*, vol. 7, 2008, pp. 237-263.

<sup>29</sup> Roellke, C., & Rice, J. K., “Responding to Teacher Quality and Accountability Mandates: The Perspective of School Administrators and Classroom Teachers”, *Leadership and Policy in Schools*, vol. 7, 2008, pp. 264-295.

<sup>30</sup> 拙稿、前掲論文、2007 年、77 頁。

<sup>31</sup> 兵庫教育大学中期目標

([http://www.office.hyogo-u.ac.jp/gen/j\\_kokai/mokuhyo\\_20\\_03\\_25.pdf](http://www.office.hyogo-u.ac.jp/gen/j_kokai/mokuhyo_20_03_25.pdf), 2009/02/20)

<sup>32</sup> 詳しくは、拙稿「アメリカにおける教員養成分野の第三者評価の実態—ニューヨーク大学を事例として—」大学評価・学位授与機構編『大学評価・学位研究』第 7 号、2008 年、55-70 頁を参照されたい。

<sup>33</sup> 東京都教育委員会ホームページ

(<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr090122s.htm>, 2009/02/20)

第4章 私立大学の立場からみた教員養成政策の特質  
—1980年代後半以降の運営組織に関する政策内容の検討を中心に—

吉田 武大（関西国際大学）

## はじめに

現代の教員養成制度は、第二次世界大戦以前に展開されていた教員養成制度とは異なり、幅広い視野と高度な専門的知識・技能を備えた多様な人材を教員として育成することをねらいとして、大学で行うことを原則としている。この大学における教員養成という原則に加え、国立・公立・私立いずれの設置主体の大学においても、教員免許状取得のために必要な所定の単位に関する科目を開設し、所定の科目を履修した学生に教員免許状を授与できる、つまり、いずれの大学においても等しく教員養成を実施できるという開放制の原則もまた教員養成制度を支える主要な柱である。

これらの原則のうち、私立大学の教員らは開放制の原則をとりわけ重視し、その意義や重要性について言及する一方<sup>1</sup>、教員の養成に取り組んできた。その結果、私立大学は、国立大学をはるかに上回る数の教員を中学校や高等学校に輩出し続けている。かような実績からも明らか通り、私立大学が教員養成において重要な地位を占めていることは論を待たない。

このように教員養成において重要な役割を果たしてきた私立大学ではあるが、国立大学に比して、特に運営組織及びその基盤が脆弱であるとの指摘がなされてきたことも事実である<sup>2</sup>。そういった私立大学の運営組織の問題を考えていく上で、これまでの教員養成政策の特質を明らかにすることは重要と思われる。というのは、三上も指摘しているように、1990年代初頭の私立大学における「教職課程経営」をめぐる運営組織の主体性は、1988年の教育職員免許法改正や1991年の大学設置基準の大綱化といった、私立大学の運営組織を他律的に規定する諸要因との「相関的」な関係の中におかれていたからである<sup>3</sup>。そして現代においても、このような関係において、私立大学の運営組織の問題を捉えることは可能である。したがって、私立大学の教員養成に関する運営組織の構造や機能、さらにはそこに包含される根本的な問題を検討していく上で、教員養成政策の政策内容を検討し、その特質を明らかにすることは必須の課題といえる。

そこで本稿においては、教員養成政策を取り上げ、検討を進めていくことにしたい。具体的には、私立大学の立場から、運営組織に係る政策内容を中心に取り上げながら、近年、とりわけ1980年代後半以降の教員養成政策がいかなる校種の大学を対象としてどのように展開されてきたのかを明らかにすることを目的とする。

以下、本稿では3つの作業課題を設定する。第1に、1980年代後半の教員養成に関する審議会答申、つまり主として1987年の教育職員養成審議会答申（以下、87年答申と略記）を分析し、第2に、1997年の教育職員養成審議会答申（以下、97年答申と略記）を検討し、そして第3に、2006年の中央教育審議会答申（以下、06年答申と略記）を分析していくこととする。

## 1. 「免許基準の改善等」

### (1) 1980年代後半の教員養成政策の概要

1980年代後半の教員養成に関する政策としては、1986年4月に出された臨時教育審議会（以下、臨教審と略記）の第2次答申や、1987年12月に出された87年答申が挙げられる。このうち、臨教審第2次答申は、前年の1985年の臨教審第1次答申において、教員の養成や採用を一体的に検討する旨の提言がなされていたことを受けたものである。臨教審第2次答申においては、教員の資質向上策として、(1)「教員養成・免許制度の改善」、(2)「採用の改善」、(3)「初任者研修制度の創設」、(4)「現職研修の体系化」の4点が挙げられた。このうち、教員養成に関連するものは(1)「教員養成・免許制度の改善」であるが、そこにおいては、<1>「教員養成における教科・教職科目の内容の見直し」、<2>「教職特別課程の設置」、<3>「教育実習の見直し」、<4>「教員免許制度の柔軟化」、<5>「特別免許状の創設、免許状を有しない非常勤講師の免許制度上の特例措置」の5点が主な施策として示されている。

臨教審第2次答申で提言された政策は教育職員養成審議会に引き継がれ、関係団体の意見を踏まえながら、1987年12月に「教員の資質能力の向上方策等について」として公表されるに至る。この87年答申で提言された内容は、臨教審第2次答申に即したものであった。87年答申では、教員養成に関する政策内容として、(1)「教員の養成と教員免許状」、(2)「免許基準の改善等」、(3)「教員の養成・免許制度の弾力化」、(4)「社会人の活用」、の4点を挙げている。以下では、これらの内容を確認しながら、私立大学における教員養成との関わりについて検討していくことにする。

### (2) 運営組織と関わる「免許基準の改善等」

まず、(2)「免許基準の改善等」についてみていく。ここにおいては、第1に、教科に関する専門教育科目や教職に関する専門教育科目の最低単位数引き上げが提言され、第2に、特別活動に関する科目や教科に関する専門教育科目、教職に関する専門教育科目の授業内容の改善を図ることが求められたほか、第3には、一般大学における教員養成の充実を図るための「教職課程センター(仮称)」の構想が今後の検討課題として位置づけられている。

これらの提言のうち、主として私立大学に関わるものは「教職課程センター(仮称)」の構想と、教職に関する専門教育科目の最低単位数引き上げである。

前者については、国立大学に比すると、私立大学では、教員養成を実施する運営組織が十分に整備されていないことが多いという事由に基づく<sup>4</sup>。このような問題は、私立大学が質の高い教員を育成していく上で解決されなければならないものであり、個々の大学レベルではなく、政策レベルで取り上げられたという点で意義があったといえる。

後者についてであるが、一般に、教員養成を直接の目的としない私立大学が数多く存在し、かつ、そこにおいて教科専門の教員が数多く配置されていることに鑑みるならば、この提言は新たな教員の配置を求めるものであり、財政的に余裕がなく、そして教員養成を

直接の目的としない私立大学にとっては、教員養成の実施を困難にするものであった。このように、教職に関する専門教育科目の最低単位数引き上げという提言は、私立大学にとって、運営組織および財政の問題に直結するものである。

### (3) 国公立大学に共通する政策

#### ①「教員の養成と教員免許状」

次に、(1)「教員の養成と教員免許状」についてである。87年答申では、普通免許状の種類として、標準、専修、初級という3つの免許状の創設が提言された。これを受けて、翌1988年の教育職員免許法改正において、それぞれ第一種、専修、第二種へと名称を一部変更した上で、各免許状が創設された。また、「教員の養成と教員免許状」では、都道府県教育委員会が社会的経験や各種の資格などを有する者について教育職員検定を実施し、その合格者に対して特別免許状を授与することも新たに提言された。

これらの提言はいずれも国公立大学に共通する提言である。とりわけ、特別免許状制度の創設は、大学における教員養成という原則の例外の認容を意味するものであり、それだけに一層、国公立大学間で、その妥当性をめぐって共通認識を深めておくべき問題である。

#### ②「教員の養成・免許制度の弾力化」

そして、(3)「教員の養成・免許制度の弾力化」である。ここでは、「大学における教員養成を多様化し従事するとともに、教員に広く人材を求める」ことをねらいとして、教職特別課程の設置についての提言および、教科に関する専門教育科目及び教職に関する専門教育科目の単位の修得方法についての提言がなされた。

前者は、大学において教職課程を履修しなかった者に対する教員免許状取得の機会拡充をねらいとして、1年程度の期間をもって教職特別課程を創設するものである。

後者は、教職課程の認定のない大学を卒業した者が教員免許状を取得することを容易にすることをねらいとして、すでに教職課程の認定を受けて教員養成を実施している大学が、教職課程の認定のない大学において修得した単位を教科に関する専門教育科目の単位として個人ごとに認定し、入学後に履修すべき科目と単位数を決定することができるようにするものである。

これら両者の提言はいずれも、大学が通常4年をかけて実施する教員養成の例外を認めるものであり、私立大学に限らず、国公立大学にも共通する提言である。

#### ③社会人の活用

最後に、(4)「社会人の活用」についてである。ここにおいては、一般社会から教育に熱意を持った優れた人材の導入をねらいとして、特別非常勤講師制度の創設および特別免許状等の適切な運用が提言されている。このうち、特別非常勤講師制度については、社会的経験のある者で教員免許状を有しない者が、本来の職業を持ちながら教育活動に適宜参加することができるようにすることを目的としている。

このような、大学における体系的な教員養成カリキュラムの修得を経ることなく、既に社会経験を有している者に対して教員への途を開くという政策は、教職を志望する者の機会を拡大するという点で評価できよう。このことは私立大学のみならず国公立大学にも共

通する問題であり、また、私立大学と国公立大学が大学における教員養成という原則について共に検討すべき事項でもあるといえる。

#### (4) 小括

本節を簡単に整理すれば以下のように指摘できよう。つまり、87年答申でなされた提言のうち、私立大学に特に関連するものは、(2)「免許基準の改善等」での「教職課程センター(仮称)」の設置と教職に関する専門教育科目の最低単位数引き上げであり、それ以外は、国公立大学全てに共通する提言であった。また、私立大学に関連する上記の提言は、いずれも大学内の運営組織のあり様と密接に関わっていることも明らかとなった。

## 2. 「教職に関する科目」の単位増と「教員養成カリキュラム委員会」

### の創設

#### (1) 1997年教育職員養成審議会第1次答申の概要

1988年の教員免許法改正以降、教員養成に係る政策がいくらか出されたが、教員養成制度改革に大きな影響を及ぼした政策は、1997年7月に提出された97年答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」である。というのも、同答申を受け、翌1998年に教育職員免許法が大幅に改正されているからである。この97年答申は、教員に求められる資質能力として、(1)いつの時代も教員に求められる資質能力、(2)今後とくに教員に求められる具体的資質能力、の2点を示し、これらと関わって、大学の教職課程に対しては、教科指導、生徒指導等に関する最小限必要な資質能力を育成するよう求めた。

このように、教員の養成・採用・現職研修という一連の流れの中に教員養成の理念を位置づけた上で、97年答申は、教員養成カリキュラムの改善と、免許制度の弾力化に係る提言をおこなっている。以下では、これらの提言について、1998年に実施された教育職員免許法改正と適宜関連づけながら検討していくことにする。

#### (2) 運営組織に直結する「教職に関する科目」の単位増と「教員養成カリキュラム委員会」の創設

教員養成カリキュラムの改善においては、「教職に関する科目」の単位の増加、「教科に関する科目」の単位の減少、そして「教科又は教職に関する科目」の創設が提言されている。これらのうち、私立大学に特に関わる政策内容は「教職に関する科目」の単位の増加であることから、以下では、この点について検討を進めていく。

97年答申を受け、1998年の教育職員免許法改正では、取得単位数の大幅な変更がなされた。つまり、「教職に関する科目」では、小学校は従前と同じであるものの、中学校では19単位から31単位、高等学校では19単位から23単位へと増加している。中学校での単位増加が特に目立っているが、この背景には、当時、中学校で問題行動が多発しており、実践的指導力を有する教員を養成する必要に迫られていたという事由があった。

さて、中学校および高等学校における「教職に関する科目」の単位増加は、中学校や高等学校に多数の教員を輩出している私立大学にとって大きな問題である。というのも、教員養成を直接の目的としていない学部を基礎に教員養成を行っている大学が大多数を占める私立大学において、「教職に関する科目」の単位増加は担当教員不足または担当教員の負担増を招来すると考えられ得るからである。

この「教職に関する科目」をめぐる、97年答申は、「授業科目の名称から想定される内容が包括的に教授されていなかったり、科目間で本来必要な授業内容の一貫性が欠けているような実態がかなりある」<sup>5</sup>との問題認識を有しており、こうした問題改善のために、「各授業科目に関する内容調整や情報交換を促す」ことをねらいとした『教員養成カリキュラム委員会』といった仕組み<sup>6</sup>の創設を提言している。

国立大学とは異なり、人的財政的に乏しい運営組織である場合が多い私立大学にとって、上記の提言は質の高い教員を養成する上で注目すべき提言である。実際、豊富なスタッフを揃えている私立大学や教育学部を設置している私立大学などといったケースは例外的であり、人的物的資源が十分ではない中で教員養成を実施している私立大学の方が多い。多大な負担を強いることなく、かつ、一貫性のあるカリキュラムを策定する機能を備えた「教員養成カリキュラム委員会」のような組織の創設こそが、多数の私立大学にとって、問題解決のための重要な方途であった。そして97年答申での提言を受け、「教員養成カリキュラム委員会」のような組織は私立大学において着実に整備されつつあり、今後の展開が注目されることである。

### （3）国公立大学に共通する政策

#### ①「教科又は教職に関する科目」

教員養成カリキュラムの改善のうち、「教科又は教職に関する科目」については、大学による創意工夫の余地がないという指摘を受けて創設が提言され、1998年の教育職員免許法改正では、小学校で10単位、中学校で8単位、高等学校で16単位分が、それぞれ設けられている。97年答申では、この科目によって、「大学における授業科目開設の自由度が高まり、各大学の特色を発揮しやすくなるとともに、教員を志願する者がすべて同じような科目を修得している現状も改められる」<sup>7</sup>としている。

このように、限定的ながらも、私立大学および国公立大学において創意工夫を活かしたカリキュラムの策定が可能となったことは、大学における教員養成という観点からみて評価すべきであると考えられる。

#### ②免許制度の弾力化

97年答申では、1988年の教育職員免許法改正の時以上に、より一層の弾力化の推進を図ることが目指された。例えば、社会人の活用方策の一つである特別非常勤講師制度をめぐることは、小学校や盲・聾・養護学校（＝現、特別支援学校：筆者註）において、対象を全教科に拡大すること、許可事項から届け出事項へと変更することが提言されている。また、特別免許状制度の改善をめぐることは、特別非常勤講師制度の場合と同様、小学校や特別支援学校（当時の盲・聾・養護学校）において対象を全教科に拡大することや、特別免許状から普通免許状への上進制度の創設が提言された。

これらの提言は、87年答申を分析してきた場合と同様、私立大学のみならず、国公立大学にも同様に关わるものである。また、教員という職業に就く機会を拡大する点で評価できよう。

#### (4) 小括

本節を簡単に整理すれば以下のように指摘できよう。すなわち、97年答申で提言された政策内容のうち、私立大学に特に関連するものは、「教員養成カリキュラム委員会」のような組織の創設および、「教職に関する科目」の単位増加である。このうち、「教職に関する科目」の単位増加は、教員配置といった運営組織の問題と密接に关わるものであった。換言すれば、「教職に関する科目」の単位増加の制度化は、私立大学における教員養成の運営組織をめぐる諸問題の改善が前提となっているのである。

### 3. 「教員養成カリキュラム委員会」等の整備

#### (1) 2006年中央教育審議会答申の概要

2006年7月に、06年答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が出された。同答申は、97年答申、そして1998年12月の教育職員養成審議会答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」に続いて出された、教員養成に焦点をあてた答申の一つである。97年答申は、教職大学院の創設を提言するなど、直近の教員養成制度改革に大きな影響を及ぼしたものであることから、以下では、同答申の政策分析を通じて、私立大学にいかなる課題が求められるのかを検討していくこととする。

#### (2) 「教員養成カリキュラム委員会」の機能の充実と運営組織の整備

まず、「Ⅱ.教員養成・免許制度改革の具体的方策」では、教員養成制度の具体的改革方策として、既存の教職課程、特に学部段階の教職課程教育の一層の充実化を提言している。すなわち、「教員養成については、これまで、課程認定大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に教科に関する科目の担当教員の教員養成に対する意識が低いなど、全学的な指導体制の構築という点で、課題が少なくなかった。今後は、すべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念や基本方針に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが重要である。」<sup>8</sup>と提言している。この提言においては、例えば国立大学といったような、対象を限定した表記がなされているわけではない。しかしながら、運営組織に注目するならば、上記の提言は、主として私立大学に当てはまる課題だといえる。本稿「2(2) 運営組織に直結する『教職に関する科目』の単位増と『教員養成カリキュラム委員会』の創設」節で述べたように、教員養成に従事している私立大学の多くは、その運営組織に人的物的不十分さという問題を抱えており、そのような問題が教員養成に关わる大学教員の意識の低さを生み出す主な要因であるといっても過言ではない。

以上のような政策の基本認識のもと、06年答申では、教職課程の改善・充実を図るため



に6つの提言、即ち、(1)「基本的な考え方」、(2)「教職実践演習(仮称)の新設・必修化」、(3)「教育実習の改善・充実」、(4)「『教職指導』の充実」、(5)「教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」、(6)「教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実」についての提言を行っている。

このうち、特に私立大学が留意すべき提言は(1)及び(5)である。(1)「基本的な考え方」においては、大学における運営組織の整備の必要性が述べられている。この点は、「1(2)運営組織と関わる『免許基準の改善等』」節においても言及したように、大学、とりわけ私立大学が改善を図っていかなければならない課題である。また、この運営組織の整備という課題は、(5)「教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」とも重複するものである。しかしながら、同様の課題が87年答申や97年答申においても繰り返し提言されていることに鑑みると、私立大学にとって、運営組織の改善がいかに困難であるかがあらためて浮き彫りになったといえる。

このように運営組織の改善が困難である理由は多様でありうるものの、改善へと導く指標として運営組織に関する理論を構築していくことは有効であろう。この作業は一見遠回りのようではあるが、長期的展望に立つならば不可欠の課題である。なお、理論の構築に際しては、筆者の以前の研究において指摘したように、小池の先駆的な研究成果を発展的に継承していくことが求められる<sup>9)</sup>。

### (3) 国公立大学に共通する政策—改革の基本的な考え方から—

次に、「I. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方」においては、教員にいかなる資質能力が求められるのか、また、なぜそうした能力が求められているのか、さらには教員養成・免許制度の改革の方向に係る説明がなされている。

例えば、教員養成改革の方向性については、教員として身につけるべき必要最小限の資質能力を育成することが謳われている。具体的には、「各課程認定大学は自らが養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成するとともに、必要な組織編成を行うなど、大学全体として組織的な指導体制を確立することが重要である。また、教職課程の履修を通じて、学生が教職への理解を深め、教職に就くことに対する確固たる信念を持つことができるようにするとともに、専門的な知識・技能を自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成することができるよう、教職課程における教育内容や指導の充実を図ることが必要である。一方、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実等、教職課程の質の維持・向上を図るための方策を講ずることも必要である。」<sup>10)</sup>といった改革の方向性が示されている。

ここにおいては、私立大学も国公立大学も同等に改革の対象として指定されていることがうかがえる。

### (4) 小括

これまで06年答申を概観し、分析を進めてきた。私立大学の立場からみた06年答申の政策内容を簡単に整理すると次の通りとなる。

まず、06年答申でなされた提言のうち、私立大学に特に関連するものは、(1)「基本的

な考え方」および、(5)「教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」であったということである。そしてこれらの提言はいずれも運営組織の改善を促すものであった。

次に、(2)「教職実践演習（仮称）の新設・必修化」および(4)「『教職指導』の充実」は国公立大学全てに共通するものであり、教育内容の充実を促す政策内容であったということである。

## まとめに代えて

これまで、1980年代後半以降の教員養成政策を対象として、そこにおいて提言された政策内容を分析してきた。その結果は以下の2点に整理される。

第1に、主として私立大学を対象とした政策内容は運営組織の在り方に集約されるということである。

ここでいう政策内容として、まずは、運営組織そのものが挙げられる。87年答申では、主として私立大学における教員養成の充実を図るための「教職課程センター（仮称）」が簡潔にはあるものの、今後の検討課題として言及されていた。この課題が、97年答申においては、「教職に関する科目」に関して、授業科目の内容調整や情報交換を促すことをねらいとした「教員養成カリキュラム委員会」の創設という政策へとつながっていった。そして06年答申においては、97年答申の政策内容をさらに発展させ、大学における運営組織の整備の必要性に加え、「教員養成カリキュラム委員会」の機能の充実にまで言及がなされていたのである。次に挙げられるのが、教職に関する専門教育科目や「教職に関する科目」といった、直接的には教員養成カリキュラムの改善を企図したものである。しかし、教員養成カリキュラムを改善していくための前提として、小池が言うところの「教職課程の計画・実施・評価・研究を一元的に所掌」<sup>11</sup>する運営組織の整備が必要であることは言うまでもない。

こうして、主として私立大学を対象とした政策内容は、運営組織をいかに改善していくべきかという課題に収束するのである。その際、小池の先駆的な研究成果を発展的に継承しながら、私立大学の教員養成における運営組織の理論を構築していくことも重要な課題の一つとなる。

第2に、近年の教員養成政策のうち、特に私立大学に関わる政策は、「教職に関する専門教育科目」の最低単位数引き上げ、「教職に関する科目」の単位数増加、「教員養成カリキュラム委員会」の機能の充実に限られ、それ以外の政策は国公立大学全てに共通しているということである。

私立大学において教員養成を実施していく上で、開放制の原則が重要な役割を果たしていることは多くの論者によって言及されていると、冒頭で指摘した<sup>12</sup>。この開放制の原則をめぐっては、1988年や1998年になされた教育職員免許法改正が開放制を損なうなどといった批判が出されているが<sup>13</sup>、一方では、免許基準の引き上げによる「資質向上」と「弾力的な」資格認定をセットにした「目的養成の強化」と捉えることができるのではないだろうか<sup>14</sup>。

このように捉えた場合、私立大学の教員養成に求められる運営組織の課題も明らかになってこよう。すなわち、「目的養成」を「強化」していくための運営組織の課題とは、上記第1で整理したことの繰り返しになるけれども、小池が言うところの「教職課程の計画・実施・評価・研究を一元的に所掌」する運営組織をいかに構築していくか、換言すれば、いかにして運営組織に主体性を持たせるかということに他ならないのである。

## [註]

- <sup>1</sup> 開放制の原則について言及した研究は数多くあるが、例えば、次のようなものが挙げられる。
- ・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』第32号、1990年6月、23-31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』第46号、1997年11月、72-75頁。
  - ・市村尚久「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—」『大学時報』第48号、1999年1月、108-111頁。
  - ・岩田康之「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』第3号、2007年3月、1-10頁。
  - ・岩田康之「教員養成改革の動向と背景—中教審の審議状況から見えるもの—」『教師教育研究』第20号、2007年5月、1-10頁。
  - ・岡本洋三『開放制教員養成制度論』大空社出版部、1997年5月。
  - ・黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望』学文社、2006年。
  - ・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』通号第96号、福岡大学総合研究所、1987年3月、43-110頁。
  - ・蔵原清人「教員免許制度改革と教職課程」『教師教育研究』第19号、2006年4月、19-25頁。
  - ・今野喜清「教員養成指導の実際と指導—早稲田大学を事例として—」『大学時報』第45号、1996年11月、108-111頁。
  - ・坂本昭「教育実習の改善をめぐる諸動向—『開放制』理念の再評価—」『福岡大学総合研究所報』通号第65号、福岡大学総合研究所、1983年8月、1-50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』通号第109号、福岡大学総合研究所、1988年3月、1-20頁。
  - ・高橋哲夫「教職課程の課題」『大学時報』第45号、1996年11月、92-95頁。
  - ・田子健「私立大学を中心に」日本教師教育学会編『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』学文社、2002年、89-96頁。
  - ・酒井博世「私立大学における教員養成と新免許法」『教師教育学会年報』8号、1999年、14-15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』第20号、1993年3月、51-68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』通号第14号、有斐閣、1985年2月、190-202頁。
  - ・山崎清男「『開放制』教員養成制度の意義と問題点(Ⅲ)—教育実習生の意識を中心に—」『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』第21号、1998年12月、1-15頁。
  - ・山田昇「教員養成の大学間連携」日本教師教育学会編『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』学文社、2002年、147-161頁。

- 2 筆者は、自身の研究（吉田武大「私立大学の教員養成の現状と課題」『教員の質の向上に関する調査研究（一年次報告書）』（研究代表者 惣脇宏）、国立教育政策研究所、2008年3月、293-305頁。）において、小池の言うところの運営組織に着目しながら、私立大学における運営組織の脆弱さを指摘した。なお、小池は、運営組織の概念について、次のように言及している。

「『自立』段階は、教職課程簡易運営組織の発達の構図全体からみれば、いまだ過渡的な段階にあるといわねばならない。たとえば事務部門の整備がなされても、教授スタッフは、依然、文学部等の既存学部にも所属したままであった。専任の事務スタッフが配備された時でも、多くの場合、彼らは教務部の傘下におかれていた。また、物的な側面でも、教職課程に関連する資料室、カウンセリング室が確保されたといっても、学内施設の一隅を暫定的に充当している例はすくなくない。ここから、専用の施設整備をもち、そこで教職課程を担当する教職員が同舎して、教職課程の計画・実施・評価・研究を一元的に所掌する機構が求められてくる。つまり、開放制教員養成の特質に鑑みて、既存学部との横断的なコミュニケーションシステムを具備し、かつ既存学部にも匹敵する権能を具有する教職課程管理運営組織である。ここまで成熟した状態を、『自立』段階という。」

（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年3月、63頁。）

- 3 むろん、私立大学の運営組織を他律的に規定するのは、本文で取り上げた1988年の教育職員免許法改正や1991年の大学設置基準の大綱化だけではない。三上は、私立大学内部の理事会や協議会、教職課程委員の所属する教授会や委員会といったものも取り上げ、言及している。

（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』第35号、日本教育経営学会、1993年6月、131-133頁。）

- 4 小池は、私立大学における運営組織について次のように述べている。

「一般大学における教職課程の問題構造を概括してみると、以下のようなになる。そもそも一般大学における教職課程の劣悪な条件整備は、開放制教員養成の理念に背馳し、教員養成が大学経営上の便宜的方便程度にしか位置づけられなかったことに由来している。したがってひとたび教職課程が設定されれば、大学当局にとって、そこそこの条件を維持することにしか余念がなく、必要とあらば書類操作等によって一時を糊塗すればおよそ事足りた。教職課程は、当該大学の本義的機能からすればあくまで付加物でしかないから、既存学部なみのオートノミーを具有する管理運営組織など与えられるべくもなかった。創始期より劣悪な条件整備を余儀なくせられ、しかも改善の方途すら持ち合わせていないという、まさしくこのことこそが、一般大学の教職課程に内在する問題の核心なのである。」

（小池源吾、前掲書、37頁。）

- 5 文部科学省のウェブサイト

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm) を参照。（アクセス日：2009年3月4日）

- 6 同上

- 7 同上

- 8 文部科学省のウェブサイト

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/007.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/007.htm) を参照。（アクセス日：2009年3月4日）

- 9 小池の研究成果をいかに発展的に継承するかについて、筆者は以前の研究で次の2つの課題を指摘した。

すなわち、第1には、小池が提示した運営組織の4類型の精緻化を図ることである。小池は、

---

運営組織を「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」という4つの類型に区分した。しかし、この類型が提示されてから20年が経過し、その間、私立大学を取り巻く環境が大きく変化していることを考慮すると、上記の4類型について、実態調査を通じて精緻化を図ることが求められる。

第2には、小池のいう発展段階について、いかなる条件下で次の段階への移行が可能かを検討することである。小池は、ケアリーの理論に依拠しながら、運営組織が「既存学部支配」、「学部依存」、「自立」、「自律」の順に発展段階をたどると述べている。しかし、ここでは、次の段階への移行にあたり、どのような条件や環境が必要であるかについての言及がなされているわけではない。(吉田武大、前掲書、299-300頁。)

10 文部科学省のウェブサイト

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/006.htm) を参照。(アクセス日：2009年3月4日)

11 小池、前掲書、63頁。

12 例えば、田子は、開放制の原則について次のように述べている。

「開放制とは、教員養成系当大学・学部にのみ教員養成の役割が限定されず、広く大学において教員の養成を可能とするシステムをいい、高等学校教員の場合、開放制ベースとなっている。また、大学の設置主体は問わない、それぞれの大学での養成の試みが尊重され、大学のカリキュラムと有機的な関連性をもつ、などにまとめられる内容であったと考える。」(田子健、前掲書、90頁。)

13 例えば、酒井博世、前掲書、黒澤英典、前掲書、など。

14 この点について橋本は次のように述べている。

「教育職員免許法が改正され、1988(昭和63)年12月に新免許法が成立し、翌89(昭和64)年4月から実施された。そこでは、2つの方向に着目することができる。1つは、目的養成の強化、もう1つは、教員養成・免許制度の弾力化という一見相反する措置である。しかし、これらは、一方で『開放制』の実質的崩壊、他方で『大学における教員養成』の形骸化という戦後教員養成の根幹にかかわるものなのである。教職特別課程、特別免許状、そして特別非常勤講師の制度は、社会人の活用を名目に従来の教員養成・免許制度の基本理念を根底から突き崩すものである。一方で免許基準を引き上げることで教員の『資質向上』を図るとしながら、他方で『弾力的』な資格認定を行うことは、大きな矛盾といわざるを得ない。しかし、この一見すると相反すると思われる措置も、根底においては目的養成の強化につながるものである。」

(橋本太郎「教師論」橋本太郎、小林洋一郎編『新教育原論』酒井書店、2001年5月、55頁。)

## 第5章 文献リストについて

- ・平成19年度は、本プロジェクトの研究協力者である吉田武大氏（関西国際大学）を、また平成20年度は、研究補助者である福島正行氏（現在は東京学芸大学・特任講師）を中心としてリストアップの主担当として作業を進めた。区分は福島氏が分類作業を行った。
- ・主に全国学会とそれに準ずる地方学会の論文をリストアップした。また、全国学会でも、学会発表要旨などは除外した。
- ・その他、本プロジェクトでリストアップするべきと判断したものについては教育関係の商業雑誌等（月刊誌等）についてもリストアップした。
- ・限られたなかであるが、大学紀要・学部紀要・研究科紀要・研究室紀要は可能な限りリストアップした。

### <論文の区分>

(1)教師教育学、教員養成史・教育哲学	83頁
(2)教師教育内容、教師教育カリキュラム	88頁
(3)教育方法・指導方法	91頁
(4)教科教育学、教科教育内容、教科教育方法、教材づくり	95頁
(5)養護教員養成、特別支援教育とその教員養成	108頁
(6)教員養成における社会的教育課題への対応	111頁
(7)教員養成における学生心理、学生の学び	113頁
(8)大学評価、大学改革、教師教育研究者養成	118頁
(9)教員養成の制度、行政、経営	121頁

## 教員養成に関する文献リスト

### (1) 教師教育学、教員養成史・教育哲学

- ・市川純夫「教育方法観と教員養成カリキュラム論—W.G.バグリーの場合」『教育方法学研究』(通号 9), 日本教育方法学会, 1983年, 11-18頁。
- ・磯崎哲夫「理科教員養成史研究(1): 「理科教師に求められる資質とは何か」戦前編」『科学教育研究』(25(1)), 日本科学教育学会, 2001年, 11-23頁。
- ・磯崎哲夫「理科教員養成史研究(2): 戦前における力量形成の方策としての教育実習の意義」『科学教育研究』(28(1)), 日本科学教育学会, 2004年, 49-59頁。
- ・逸見勝亮「戦没者寡婦特設教員養成所の設置(第4部 日本教育史・社会史の諸研究)」『北海道大学教育学部紀要』(通号 80), 北海道大学教育学部, 2000年, 297-326頁。
- ・逸見勝亮「師範学校制度史研究の課題と方法」『北海道大学教育学部紀要』(通号 34), 北海道大学教育学部, 1979年, 51-67頁。
- ・逸見勝亮「傷痍軍人小学校教員養成所の成立」『北海道大学教育学部紀要』(通号 40), 北海道大学教育学部, 1982年, 1-29頁。
- ・内田徹「東京高等工業学校附設工業教員養成所による工業学校教員の養成と供給に関する量的分析」『産業教育学研究』34(2), 日本産業教育学会, 2004年, 25-32頁。
- ・岡本武男「敗戦前後の教員養成と実践を省みて」『道徳と教育』(44(1) (通号 300)), 日本道徳教育学会, 1999年, 220-225頁。
- ・太田拓紀「戦前期における私学中等教員養成学部の設置過程とその要因—明治後期・大正期を中心として」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(53), 京都大学大学院教育学研究科, 2007年, 392-404頁。
- ・小田義隆・土屋基規「戦前中等教員養成制度の研究: 「文検」歴史科を中心に」『神戸大学発達科学部研究紀要』7(1), 神戸大学発達科学部, 1999年, 19-35頁。
- ・尾上雅信・菅善美「フランス第三共和政初期における初等教員養成: 「教職教育」関連法令を中心にして」『西洋教育史研究』20, 筑波大学, 1991年, 119-140頁。
- ・門脇正俊「ソ連の教育大学と総合大学における教育実習制度の改革: 1985年・86年改革を中心に」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』38(1), 北海道教育大学, 1987年, 241-257頁。
- ・嘉納英明「戦後初期の沖縄における教員養成機関の設立過程に関する研究—「沖縄文教・外国語学校」の創立過程と教員養成の実態」『九州教育学会研究紀要』(通号 25), 九州教育学会, 1997年, 35-42頁。
- ・河合康・石部元雄「ドイツ特殊教育教員養成制度の史的発達」『心身障害学研究』11(1), 筑波大学, 1987年, 57-68頁。
- ・川上尚恵「占領下の中国華北地方における日本語教員養成機関の役割—省・特別市立師範学校卒業者の進路と社会での日本語需要から」『日本語教育』(125), 日本語教育学会, 2005年, 116-125頁。
- ・木岡一明「教員養成論の構造と展開: 吉本学校経営学の前提認識(特集 再考・吉本学

校経営学)』『学校経営研究』17, 筑波大学, 1992年, 41-55頁。

- ・北神正行「戦後教員養成カリキュラムの形成に関する一考察: 「東京第一師範学校案」の分析を中心に」『学校経営研究』17, 筑波大学, 1992年, 56-70頁。
- ・北神正行「戦後教員養成史の観点から(課題研究報告2: 教師養成教育の評価(その1)—教職課程経営の評価)」『日本教育経営学会紀要』(35), 日本教育経営学会, 1993年, 133-135頁。
- ・北神正行「戦後教員養成カリキュラムの形成: 教職教育の内容と構造の分析を中心に」『研究集録』95, 岡山大学, 1994年, 87-98頁。
- ・北神正行「戦後教員養成カリキュラムの形成過程に関する研究: 文部省「学科課程案の研究について」(1947年)に対する師範学校の回答文書の分析」『研究集録』104, 岡山大学, 1997年, 133-144頁。
- ・北神正行・榊原禎宏「新制大学発足時における「教育学部」構想の展開5大学を事例として」『教育行財政研究』(18), 関西教育行政学会, 1991年, 1-16頁。
- ・木村浩則「アーティストとしての教師—教員養成におけるもうひとつの教師像」『九州教育学会研究紀要』34, 九州教育学会, 2006年, 161-168頁。
- ・木下秀明「体育教員養成の歴史的変遷(体育教員の養成における問題点<特集>)」『体育の科学』36(12), 日本体育学会 編/杏林書院, 1986年, 938-941頁。
- ・小林恵「転換期における教員養成に関する研究—デューイの教師像を再認識する試論」『日本デューイ学会紀要』(44), 日本デューイ学会, 2003年, 69-75頁。
- ・佐久間亜紀「19世紀米国における教職専門職化運動批判: メアリー・ライアンの教師教育思想と実践を手がかりに」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』55, 東京学芸大学, 2004年, 313-324頁。
- ・佐々木正峰「教員養成・免許制度の歴史的考察(主題 社会の変化に対応する学校教育)」『学校教育研究所年報』(49), 学校教育研究所, 2005年, 24-35頁。
- ・佐藤尚子・後藤靖宏・神崎英紀[他]「大分県における教員養成史研究: 師範教育と非師範教育」『教育研究所報』24, 大分大学, 1995年, 27-28頁。
- ・佐藤千津「1980年代英国の教員養成改革について—「学校ベース型」の意味」『日本教育政策学会年報』(通号1), 日本教育政策学会, 1994年, 169-184頁。
- ・斎藤桜子「中等教員養成をめぐるデュルケームの教養観—『フランス教育思想史』における理論と実践」『フランス教育学会紀要』(通号9), フランス教育学会, 1997年, 17-28頁。
- ・坂口謙一「国立大学法人の発足と労働関係の創出過程に関する覚書—教員養成系A国立大学法人の事例を中心に(特集 様変わりする職場をみる眼)」『技術教育研究』(64), 技術教育研究会, 2004年, 10-17頁。
- ・坂口謙一・佐々木享「実業学校教員養成の制度史研究の諸課題」『技術教育研究』(62), 技術教育研究会, 2003年, 28-35頁。
- ・嶋田由美「明治20年代初期東京府における小学校唱歌教員養成に関する研究—東京府唱歌速成伝習所関係の資料の分析を中心として」『音楽教育学』(通号17), 日本音楽教育学会, 1987年, 13-22頁。



- ・嶋田由美「唱歌会の系譜—明治 20 年前後の東京府下における唱歌教員養成機関としての役割」『音楽教育史研究』(3), 音楽教育史学会, 2000 年, 19-30 頁。
- ・杉森知也「中等教員養成史上における臨時教員養成所の位置と役割」『日本の教育史学』43, 教育史学会, 2000 年, 60-76 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 年。
- ・高瀬淳「ロシア共和国教員養成政策における社会主義的特質の検討(1917-1927)—国家関与の問題に着目して」『日本教育政策学会年報』(通号 4), 日本教育政策学会, 1997 年, 183-197 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 年, 14-21 頁。
- ・田中喜美・角和博「米国技術教育教員養成史におけるミシシッピヴァリ工芸教育会議の位置—アメリカ職業協会『産業科教育の到達目標標準』(1934 年)の制定をめぐって」『日本の教育史学』43, 教育史学会, 2000 年, 250-268 頁。
- ・田添好男「斐太教員養成所にみる戦後教員養成の実態—昭和 24 年度斐太教員養成所関係史料より」『岐阜県歴史資料館報』(通号 22), 岐阜県歴史資料館, 1999 年, 219-23 頁。
- ・竺沙知章・大谷奨「1954 年教育職員免許法改正前後における中等教員養成の展開」『兵庫教育大学研究紀要. 第 1 分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育』19, 兵庫教育大学, 1999 年, 41-53 頁。
- ・豊田徳子「戦前期日本の私学における無試験検定による中等教員養成の研究 : 東京物理学校を事例として」『名古屋大学大学文書資料室紀要』15, 名古屋大学, 2007 年, 71-95 頁。
- ・豊田徳子「戦前期日本の無試験検定による中等教員養成の研究—東洋大学(大学部・専門部)を事例として—〔含 論評/船寄俊雄〕」『日本教育史研究』(20), 日本教育史研究会, 2001 年, 34-58 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 年, 135-167 頁。
- ・中城みどり「19 世紀英国における女子中等教員養成に関する考察 : フランシス・メアリー・バスの教員養成感と実践への取り組み」『広島大学教育学部紀要. 第一部 教育学』44, 広島大学教育学部, 1996 年, 65-74 頁。
- ・中城みどり「19 世紀イングランドにおける女子中等教員養成—ケンブリッジ・トレーニング・カレッジ創設の背景と経緯」『日本の教育史学』40, 教育史学会, 1997 年, 281-299 頁。
- ・西村正登「シュプランガーにおける教員養成論の展開」『研究論叢. 自然科学』54(1/2), 山口大学, 2004 年, 1-13 頁。
- ・西村正登「シュプランガーにおける教員養成論の形成過程」『研究論叢. 自然科学』55(1/2), 山口大学, 2005 年, 25-37 頁。
- ・西山薫「戦後教員養成政策の展開にみる「大学における教員養成」(特集 新制大学半世

- 紀：「大学における教員養成」の再検討)』『日本教師教育学会年報』(9)，日本教師教育学会，2000年，2-7頁。
- ・根生誠「戦前の数学科中等教員養成の概観」『学芸大数学教育研究』11，東京学芸大学，1999年，83-94頁。
  - ・根生誠「戦前の女子数学科高等教育について一戦時中の女子専門学校数学科と中等教員養成を中心に」『科学技術史』(8)，日本科学技術史学会，2005年，73-98頁。
  - ・浜田博文「東京教育大学の創設過程にみる「大学」観と「教員養成」観：「大学」における「教員養成」の疎外」『東京学芸大学紀要．第1部門 教育科学』44，東京学芸大学，1993年，109-124頁。
  - ・浜田博文「戦後改革期「学芸大学」構想の背景に関する一考察：小学校教員養成論としての問題点」『東京学芸大学紀要．第1部門 教育科学』46，東京学芸大学，1995年，1-10頁。
  - ・浜田博文「アメリカの初等教員養成プログラムにおける教職専門教育について：1930年前後を中心に」『東京学芸大学紀要．第1部門 教育科学』47，東京学芸大学，1996年，215-227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，東京学芸大学，1997年，105-128頁。
  - ・疋田祥人「東京高等師範学校図画手工専修科における中等学校教員養成の変容—卒業生の勤務先動向から」『産業教育学研究』31(1)，日本産業教育学会，2001年，111-118頁。
  - ・疋田祥人「師範学校手工科用検定教科書における実習の内容と教授法」『産業教育学研究』35(1)，日本産業教育学会，2005年，50-57頁。
  - ・疋田祥人・田中喜美・坂口謙一「東京高等師範学校図画手工専修科における教員養成の営み：学科課程の特徴から」『東京学芸大学紀要．第6部門 技術・家政・環境教育』54，東京学芸大学，2002年，11-19頁。
  - ・平田宗史「福岡県教員養成史研究-6-」『福岡教育大学紀要．第4分冊 教職科編』(通号30)，福岡教育大学，1980年，109-122頁。
  - ・平田宗史「福岡県教員養成史研究-7-」『福岡教育大学紀要．第4分冊 教職科編』(通号31)，福岡教育大学，1981年，105-117頁。
  - ・平田宗史「福岡県教員養成史研究-8-」『福岡教育大学紀要．第4分冊 教職科編』(通号33)，福岡教育大学，1983年，123-131頁。
  - ・平田宗史「福岡県教員養成史研究-9-」『福岡教育大学紀要．第4分冊 教職科編』(通号34)，福岡教育大学，1984年，111-118頁。
  - ・平田宗史「福岡県教員養成史研究-10-」『福岡教育大学紀要．第4分冊 教職科編』(通号35)，福岡教育大学，1985年，119-128頁。
  - ・船寄俊雄「「米国対日教育使節団第2委員会報告・教授法と教師教育—1946—」の作成経緯とその内容—戦後教員養成改革史研究-1-」『広島大学教育学部紀要．第一部』(通号34)，広島大学教育学部，1985年，69-79頁。
  - ・船寄俊雄「大阪府教員養成史研究ノート(1)：大阪師範学校における教員養成」『大阪教

- 育大学教育研究所報 23』, 大阪教育大学, 1988年, 9-21頁。
- ・船寄俊雄「大阪府教員養成史研究ノート(2): 現大阪府成立以前の教員養成」『大阪教育大学教育研究所報』24, 大阪教育大学, 1989年, 1-10頁。
  - ・船寄俊雄「戦前における教員養成大学をめぐる論議について」『神戸大学教育学部研究集録』90, 神戸大学教育学部, 1993年, 199-212頁。
  - ・船寄俊雄「「大学における教員養成」の歴史的研究—師範大学論争を中心として」『日本の教育史学』(通号 37), 教育史学会, 1994年, 81-98頁。
  - ・船寄俊雄「文理科大学の成立と帝国大学における中等教員養成(続)」『神戸大学発達科学部研究紀要』4(1), 神戸大学発達科学部, 1996年, 21-29頁。
  - ・古屋恵太「研究状況報告 プラグマティズム、教員養成、そして近代教育思想批判」『教育哲学研究』(96), 教育哲学会, 2007年, 171-177頁。
  - ・別惣淳二「教育実習における反省的教授モデルに関する一考察: K.M.Zeichner と J.Calderhead のモデルを対比して」『広島大学教育学部紀要. 第一部 教育学』43, 広島大学教育学部, 1994年, 165-172頁。
  - ・水原克敏「ジョホノットの教育学と東京師範学校の 1879 年改革—教員養成教育課程の分析と考察 (教育学説史の諸問題<特集>)」『教育学研究』48(2), 日本教育学会, 1981年, 154-164頁。
  - ・蓑島一美「筑摩県下飛騨三郡における教員確保事情—教員養成・派遣システムを中心に」『岐阜県歴史資料館報』(通号 22), 岐阜県歴史資料館, 1999年, 54-72頁。
  - ・武藤拓也「実業補習学校・実業補習学校教員養成所における公民科の導入」『北海道大学教育学部紀要』(通号 59), 北海道大学教育学部, 1992年, 167-184頁。
  - ・森茂岳雄「特定課題研究 アメリカにおける多文化教師教育の展開と課題—日本の教師教育に示唆するもの (特集=異文化間教育と教師)」『異文化間教育』(通号 25), 異文化間教育学会, 2007年, 22-34頁。
  - ・山崎準二「ディースターヴェークの教師教育論—その基本理念とメールズ教師養成所長時代(1820-32)の実践」『教育学研究』48(1), 日本教育学会, 1981年, 23-32頁。
  - ・横須賀馨『教員養成 これまでこれから』ジアース教育新社, 2006年。
  - ・吉岡真佐樹「アロイス・フィッシャーの教員養成論—ワイマール期教員養成制度改革論争への一考察」『京都大学教育学部紀要』(通号 30), 京都大学教育学部, 1984年, 273-283頁。
  - ・衣梨・筒石賢昭「中国の教員養成大学・課程におけるピアノグループ・レッスンの研究: その歴史と現状」『東京学芸大学紀要. 芸術・スポーツ科学系』57, 東京学芸大学, 2005年, 33-46頁。
  - ・王芳・土屋基規「一般大学における教員養成の理念とカリキュラム編成に関する研究」『神戸大学発達科学部研究紀要』8(1), 神戸大学発達科学部, 2000年, 13-27頁。
  - ・何京玉「清朝末期における幼稚園教員養成制度—「奏定学堂章程」及び「奏定女子師範学堂章程」の検討を中心に」『教育学研究紀要』51(1), 中国四国教育学会, 2005年, 42-47頁。
  - ・尚大鵬「清末中国における体操科教員養成機関の成立過程に関する一考察—日本体育会

体操学校留学生〔トウ〕穎詩の活動を中心として』『アジア教育史研究』(11), アジア教育史学会, 2002年, 43-56頁。

・尚大鵬「清朝末期における体操科教員養成機関に関する一考察：直隸音楽体操伝習所を中心として』『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部 教育人間科学関連領域』51, 広島大学大学院教育学研究科, 2003年, 67-72頁。

・尚大鵬「壬戌学制時期における中等体育教員養成の展開：東南大学と北京師範大学を中心として』『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部 教育人間科学関連領域』52, 広島大学大学院教育学研究科, 2004年, 87-95頁。

・朴永奎「植民地朝鮮における教員養成一師範学校生徒の出自と招聘教員を中心に」『アジア教育史研究』(12), アジア教育史学会, 2003年, 38-55頁。

・朴永奎「植民地朝鮮における教員養成一師範学校出身者を対象とする聞き取り調査を中心として』『九州教育学会研究紀要』28, 九州教育学会, 2000年, 293-299頁。

・朴永奎「植民地朝鮮における教員養成一大邱師範学校を中心に」『九州教育学会研究紀要』30, 九州教育学会, 2002年, 235-242頁。

## (2) 教師教育内容、教師教育カリキュラム

・安孫子啓・安藤明伸「初等教育教員養成課程における「情報ものづくり」コースの創設」『日本産業技術教育学会誌』49(2), 日本産業技術教育学会, 2007年, 180-183頁。

・足立自朗「教育心理学と教員養成カリキュラム：教育心理学会調査結果の概要報告(1)」『教育心理学年報』22, 日本教育心理学会, 1983年, 123-131頁。

・岩城卓二「歴史教育と教員養成課程の現状—歴史教育の主役は教員である(2003年度 日本史研究大会特集号 全体テーマ 歴史学の継承)—(全体会シンポジウム テーマ「歴史教育」の現状と課題)」『日本史研究』(通号 499), 日本史研究会, 2004年, 17-40頁。

・岩田昌太郎「アメリカにおける体育教員養成プログラムの指導内容について—コロンビア大学を事例として」『日本教科教育学会誌』29(2), 日本教科教育学会, 2006年, 49-57頁。

・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年, 87-126頁。

・臼井嘉一「今日のカリキュラム開発の課題と「教科理論」：研究開発学校等の実践研究を参考に<共同研究員による研究報告>」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』2, 東京学芸大学, 2003年, 72-74頁。

・長田勇・小川博久「幼稚園教育教員養成カリキュラム改善のための研究(III)：大学における学科内容(幼児教育学)の教授はどうあるべきか」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』31, 東京学芸大学, 1980年, 67-81頁。

・小川博久「幼児教育研究方法と教員養成カリキュラムの構成：研究と教育実践との接点をどこに求めるか」『教育方法学研究』11, 教育方法研究会/筑波大学, 1993年, 21-42頁。

・小川博久「教員養成カリキュラムの構成原理における教育哲学的思考の欠落：教職科目

としての「教育心理学」と「教育学」の関係をめぐって」『東京学芸大学紀要．第1部門 教育科学』51，東京学芸大学，2000年，157-164頁。

・大河原清・土屋文明「教職教育用 CAI プログラムの作成と試行—教育基本法条文のプログラム化を通して」『視聴覚教育研究』(通号 13・14)，日本視聴覚教育学会，1983年，1-16頁。

・大沢勝「私立大学における教員養成—私のゼミナール指導の場合—」『教育』21(4)，教育科学研究会，1971年，46-55頁。

・大村浩之「中学校教員の養成カリキュラムの分析—教員養成学部と一般学部の教科専門科目の比較分析」『教育学研究紀要』50(1)，中国四国教育学会，2004年，166-171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年，96-101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年，165-174頁。

・川上郁雄「「年少者のための日本語教育」が教員養成系大学・学部に必要な理由(わけ)」『宮城教育大学紀要』36，宮城教育大学，2001年，1-13頁。

・河原尚武「小学校カリキュラムの開発研究の課題<共同研究員による研究報告>」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』2，東京学芸大学，2003年，74-76頁。

・角田将士「体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの充実のために(1)授業構成能力の育成による「大学」性の確立」『広島大学大学院教育学研究科紀要．第二部 文化教育開発関連領域』(55)，広島大学大学院教育学研究科，2006年，87-95頁。

・恵土孝吉・大久保英哲・佐川哲也 他「教員養成プログラムとしての「野外教育論」の有効性」『野外教育研究』2(1)(通号 3)，日本野外教育学会，1998年，31-37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年，108-111頁。

・佐久間亜紀・木村育恵・福元真由美 他「教員養成のヒドゥン・カリキュラム研究—国立教員養成系大学教員調査のジェンダーの視点からの分析を中心に」『日本教師教育学会年報』(13)，日本教師教育学会，2004年，94-104頁。

・佐々木隆「教員養成のための英語教育」『異文化の諸相』(25)，日本英語文化学会，2004年，135-145頁。

・坂井裕「教師教育における数学教育」『日本数学教育学会誌』82(7・8)，日本数学教育学会，2000年，42-45頁 142-146頁。

・櫻田裕美子・費〔ライ〕闖；池田隆英 他「教員養成カリキュラムの分析—大学間比較を中心に」『教育学研究紀要』47(1)，中国四国教育学会，2001年，177-182頁。

・三石初雄「教育実習プログラムの基礎比較資料紹介：主に初等学校教員養成プログラムを中心に」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』4，東京学芸大学，2005年，47-56頁。

・柴田義松 他「大学における教職専門教育をいかに充実させるか—中等教員養成に焦点をあてて(日本教育学会第42回大会<特集>)—(シンポジウム)」『教育学研究』51(1)，日本教育学会，1984年，25-38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年, 31-55頁。
- ・住野好久・岡野勉・林尚示 他「国立教員養成系大学・学部における教育実習カリキュラムの系統化に関する研究—教育実習改革の動向調査をふまえて」『日本教師教育学会年報』(13), 日本教師教育学会, 2004年, 84-93頁。
- ・高岡信也「「1000時間体験学修」の導入と教員養成教育の改革—島根大学教育学部の取り組み(中国四国教育学会第56回大会報告)」『教育学研究紀要』50(2), 中国四国教育学会, 2004年, 585-590頁。
- ・高塚成信「岡山大学教育学部における教員養成コア・カリキュラム構想について—教科専門と教科教育の在り方を中心として(教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』22, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2004年, 83-90頁。
- ・竹内正和「教員養成学部における新課程の役割—カリキュラムの変化を中心に」『教育学研究紀要』48(1), 中国四国教育学会, 2002年, 177-182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—」『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年, 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年, 13-21頁。
- ・田村皖司「一般大学の教員養成における「教育原理」教育の位置と担当者の役割を探る」『教育哲学研究』(通号46), 教育哲学会, 1982年, 46-52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年, 16-27頁。
- ・長尾彰夫「教員養成大学のカリキュラムを考える: 本学の場合」『大阪教育大学教育研究所報』19, 大阪教育大学, 1984年, 19-30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年, 51-68頁。
- ・西園芳信「教員養成におけるコア・カリキュラムの在り方—教大協と鳴教大プランの比較検討を通して(教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006年, 143-154頁。
- ・縫部義憲「日本語教員養成カリキュラムのシステム化」『広島大学教育学部紀要, 第二部』(通号37), 広島大学教育学部, 1988年, 167-175頁。
- ・縫部義憲・松崎寛・佐藤礼子「日本語教員養成カリキュラム開発に関する基礎的調査」『日本教科教育学会誌』28(2), 日本教科教育学会, 2005年, 21-30頁。
- ・野本立人・保阪博光・高見仁志「教員養成大学における「総合演習」の試み」『兵庫教育大学研究紀要, 第2分冊 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』22, 兵庫教育大学, 2002年, 101-117頁。
- ・藤岡完治・新保幸洋「教員養成における授業研究コースの開発と評価」『日本教育工学雑誌』18(3/4), 日本教育工学会, 1995年, 123-136頁。
- ・別惣淳二・長澤憲保・上西一郎 他「自然体験活動を通して新しい教員の資質能力形成を

めざすカリキュラム開発 (多様な教育実践の探究)』『教科教育学研究』21, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2003年, 197-214頁。

・前島康男 他「教師教育—教員養成カリキュラムの編成原理〔含 討論〕 (日本教育学会第48回大会<特集>) — (課題研究)』『教育学研究』57(1), 日本教育学会, 1990年, 70-79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年, 56-61頁。

・山崎博敏「リサーチ 21世紀の教員養成の課題—良質の教員をどのように確保するか (特集 なぜ(自然科学を)学ぶのか)』『科学』70(10), 岩波書店, 2000年, 776-781頁。

・山崎博敏・田中春彦・太田佳光 他「教大協加盟校の教員養成カリキュラムの比較分析: 大学・学部間の多様性と特色」『教科教育学研究』23, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2005年, 327-340頁。

・吉田正生「実践的かつ批判的/創造的省察力の育成を核にした教員養成プログラムの実践 (教員養成教育の探究)』『教科教育学研究』(通号18), 日本教育大学協会第二常置委員会, 2000年, 3-25頁。

・吉田正生「二分法を越えて—教科専門科目でもなく教科教育法でもなく (教員養成教育の探究)』『教科教育学研究』20, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2002年, 3-23頁。

・VarapornBovornsiri「Curriculum Reform in Thailand : School Level」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』2, 東京学芸大学, 2003年, 7-16頁。

### (3) 教育方法・指導方法

・秋葉治克・芝木邦也「教員養成大学でのプログラミング教育指導例」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』45(2), 北海道教育大学, 1995年, 15-19頁。

・浅田匡「幼稚園教育実習におけるメンタリングの機能に関する研究(教育心理学と実践活動)』『教育心理学年報』46, 日本教育心理学会, 2007年, 156-165頁。

・阿部靖子・大橋奈希左・洞谷亜里佐「教員養成課程における「表現」にかかわる実習授業の試み (教員養成教育の探究)』『教科教育学研究』20, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2002年, 141-158頁。

・有田佳代子「実践報告 日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』(123), 日本語教育学会, 2004年, 96-105頁。

・安藤豊「教員養成におけるディベート教育の試み」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』45(1), 北海道教育大学, 1994年, 215-230頁。

・井上光洋「マイクロティーチング研究の現状と課題(1)』『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』36, 東京学芸大学, 1985年, 139-152頁。

・井上光洋「アメリカにおけるマイクロティーチングの内容と諸相 : イリノイ大学を事例として」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』37, 東京学芸大学, 1986年, 41-64頁。

・井上光洋「マイクロティーチング研究の現状と課題(2)』『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』37, 東京学芸大学, 1986年, 25-39頁。

- ・浦野弘・井上光洋・児島邦宏 他「事前・事後指導を含めた教育実習プログラムの標準モデルの研究開発」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』38, 東京学芸大学, 1987年, 1-23頁。
- ・浦野弘・向平泷・三橋功一「教材の開発を中心とした教育実習事後指導プログラムの開発・試行」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』39, 東京学芸大学, 1988年, 187-200頁。
- ・大隅紀和「教員養成の教育方法革新(FD)を考慮したグループ演習の構成と展開 : 「教育実践基礎演習1」の構成と実施を中心に」『京都教育大学紀要. A 人文・社会』90, 京都教育大学, 1997年, 159-170頁。
- ・大田邦郎「大学で「教育技術」を教えるとは」『教育』37(2), 教育科学研究会 編/国土社, 1987年, 98-10頁。
- ・岡野昇「教師教育の実践報告 「かかわり合い」の成り立ちを重視した大学教育実践—教員養成学部における「小学校専門体育」の実践から」『日本教師教育学会年報』(12), 日本教師教育学会, 2003年, 126-138頁。
- ・岡野勉・宮菌衛・室賀美津雄 他「教員養成カリキュラムとしての1年次教育実習—新潟大学教育人間科学部「入門教育実習」における学びの様相 (教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』22, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2004年, 103-116頁。
- ・加藤久恵・永田智子「教員養成プログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの検討 : 米国ウエスタン・オレゴン大学におけるティーチャー・ワーク・サンプル法を中心に」『兵庫教育大学研究紀要. 第3分冊 自然系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育』23, 兵庫教育大学, 2003年, 1-6頁。
- ・祇園全祿「大学教育学部教員の授業方法の改善の一試み—多人数受講生における「参加・体験・獲得型」方法の導入を中心に (教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』19, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2001年, 23-41頁。
- ・小林志郎「Drama in Education 論考 : Drama in Education から見たオーストラリアタスマニアとヴィクトリア 2州の教員養成大学とその周辺の問題の考察」『東京学芸大学紀要. 第2部門 人文科学』39, 東京学芸大学, 1988年, 37-47頁。
- ・近藤勲「教員養成の改善に利用される模擬授業(ロールプレイングによるマイクロティーチング)—岡山大学教育工学センターの場合 (教育工学を取り入れる<特集>)」『教育と情報』(通号 280), 文部科学省生涯学習政策局調査企画課編/第一法規, 1981年, 16-23頁。
- ・佐伯敬一・白川蓉子・小石寛文・今谷順重「教育実習の観点と反省」『神戸大学教育学部研究集録』77, 神戸大学教育学部, 1986年, 83-111頁。
- ・坂井裕「「教育実習に係わる事前事後指導」における指導内容の一考察」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』44, 東京学芸大学, 1993年, 75-85頁。
- ・軸丸勇士・渡辺恭英・野崎純一 他「体験的学習を活用した教員養成の試み」『教科教育学研究』(通号 17), 日本教育大学協会第二常置委員会, 1999年, 117-134頁。
- ・清水欽也「リアルワーク型教員養成カリキュラムにおける授業手法の提案—ミシガン州立大学におけるインターンシップ観察からの考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部 文化教育開発関連領域』(55), 広島大学大学院教育学研究科, 2006年, 15-20頁。



- ・鈴木智恵子「短大小学校教員養成課程学生のための総合科学教育：そのレディネスと評価」『科学教育研究』4(2)，日本科学教育学会，1980年，71-77頁。
- ・鈴木真理子「CSCL環境での共同体参加による教員養成大学生の協調的な教具制作活動の分析」『日本教育工学雑誌』26(Suppl.)，日本教育工学会，2002年，243-248頁。
- ・鈴木庸裕「教員養成における「介護等体験」実施に関する方法と課題」『教科教育学研究』(通号17)，日本教育大学協会第二常置委員会，1999年，169-186頁。
- ・高橋美由紀・青木昭六「公立小学校の英語活動における教員養成の理論的枠組みについて」『兵庫教育大学研究紀要』27，兵庫教育大学，2005年，201-211頁。
- ・田中理絵・鷹岡亮・岡村吉永・西村正登・友定保博・杉山緑「教員養成における授業改善の試み」『研究論叢．芸術・体育・教育・心理』55(3)，山口大学，2005年，135-144頁。
- ・谷塚光典・東原義訓「教員養成初期段階における臨床経験科目に関するリフレクションを促すティーチング・ポートフォリオの活用（教育新時代をめざして）」『教科教育学研究』22，日本教育大学協会第二常置委員会，2004年，167-179頁。
- ・丹沢哲郎・三浦和尚・加藤寿朗 他「教育実習到達目標段階表の開発と試行一体系的な教育実習指導のあり方を模索して（教員養成教育の探究）」『教科教育学研究』(通号18)，日本教育大学協会第二常置委員会，2000年，83-102頁。
- ・次山信男「平成初期の教育実習の実態：東京学芸大学小学校教員養成課程S生の附属小学校・附属中学校・協力小学校における教育実習日誌」『教育実習研究指導センター研究紀要』19，東京学芸大学，1995年，61-99頁。
- ・辻泰秀「体験学習としてのワークショップの実践—フレンドシップ事業における造形教育（教員養成教育の探究）」『教科教育学研究』(通号18)，日本教育大学協会第二常置委員会，2000年，143-160頁。
- ・土井進「教員養成学部における実践的指導力の養成—「信大 YOU 遊サタデー」での体験的学習の指導を通して」『関東教育学会紀要』(通号23)，関東教育学会，1996年，39-45頁。
- ・豊嶋秋彦「教員養成カリキュラムの体系化とその効果—教育実習関連科目の改訂が学生の自我同一性に及ぼす機能（教育新時代をめざして）」『教科教育学研究』23，日本教育大学協会第二常置委員会，2005年，201-210頁。
- ・永田智子「CSCL環境での異学年交流によるポートフォリオ作成活動を取り入れた教員養成課程の授業実践と評価」『日本教育工学会論文誌』26(3)，日本教育工学会，2002年，218-224頁。
- ・濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験実習の意義：自然体験実習の試みを通して」『上越教育大学研究紀要』18(1)，上越教育大学，1998年，91-104頁。
- ・谷塚光典・東原義訓「教育実習事前・事後指導における教育実習Webリフレクションシートの作成とその分析（教員養成教育の探究）」『教科教育学研究』21，日本教育大学協会第二常置委員会，2003年，91-107頁。
- ・中川正「教員養成におけるCAI適用に関する研究」『教育情報研究』2(4)，日本教育情報学会，1987年，4-14頁。
- ・南部昌敏「コミュニケーションカードを用いた授業改善の試み」『上越教育大学研究紀要』

24(2), 上越教育大学, 2005年, 665-676頁。

・二階堂邦子・関口準・常田奈津子「保育園実習幼稚園実習に関する一考察」『日本女子体育大学紀要』(通号 12), 日本女子体育大学, 1982年, 79-88頁。

・西之園晴夫「知識創造科目開発における教育技術の研究方法—教員養成における問題解決能力を育成する授業開発の事例」『日本教育工学会論文誌』27(1), 日本教育工学会, 2003年, 37-47頁。

・羽野ゆつ子・堀江伸「教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容」『教育心理学研究』50(4), 日本教育心理学会, 2002年, 393-402頁。

・益谷真「「教育の方法及び技術」における教育技術論再考—外国語科(英語)教員養成とコーチング(教師教育実践交流)」『教師教育研究』(12), 全国私立大学教職課程研究連絡協議会 1999年, 27-33頁。

・肥田野直・足立自朗・辰野千寿・清水勇・高橋一郎・岩井勇児「「教員養成における教育心理学の役割」」『教育心理学年報』20, 日本教育心理学会, 1981年, 116-120頁。

・姫野完治・長瀬達也・小松正武 他「教員養成における学生ボランティアへの支援体制の構築とその評価—放課後学習チューター事業の活動分析を通して(教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』23, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2005年, 159-172頁。

・藤金倫徳「障害児教育教員養成における電子掲示板を活用した遠隔教育の可能性」『福岡教育大学紀要. 第4分冊 教職科編』(53), 福岡教育大学, 2004年, 341-347頁。

・古市久子「教師養成のための総合学習の教材研究—地域の文化『河内音頭』を生かした試みを通して(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』(通号 18), 日本教育大学協会第二常置委員会, 2000年, 63-81頁。

・星野昭彦「多人数を対象とした教育実習オリエンテーション」『日本教育工学雑誌』11(2・3), 日本教育工学会, 1987年, 89-101頁。

・別惣淳二・長澤憲保「教師教育の実践報告 社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果—教員養成の個性化を志向した教育実習カリキュラムの開発」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 119-130頁。

・北條礼子・松崎邦守「ポートフォリオを活用した大学生ゲスト・ティーチャー(GT)による英語活動の試み—反省的実践家養成を目指して」『小学校英語教育学会紀要』(6), 小学校英語教育学会, 2005年, 35-41頁。

・松本民子「本学〔日本女子体育〕短大における教育実習の実態と問題点」『日本女子体育大学紀要』(通号 16), 日本女子体育大学, 1986年, 23-34頁。

・村瀬康一郎「教師教育におけるテレビ会議システムの活用」『教育情報研究』14(2), 日本教育情報学会, 1998年, 11-20頁。

・森井康幸・石田潤「教育実習および事前指導に関する探索的研究」『広島大学教育学部紀要. 第一部』(通号 39), 広島大学教育学部, 1990年, 137-143頁。

・山口恒夫「教員養成教育における「臨床経験」のリフレクションをめぐって—「プロセスレコード」を用いたリフレクションの意義」『教育哲学研究』(94), 教育哲学会, 2006年, 75-79頁。

・横坂康彦「障害を持つ子どもたちと芸術とを繋ぐ卒業研究—新潟市内の小・中学校 22

校との連携を通して（教科教育学の新たな展開）『教科教育学研究』23，日本教育大学協会第二常置委員会，2005年，55-65頁。

・吉利宗久・平岡恵子・北山千嘉子 他「教員養成における「介護等体験」の実施体制と活動内容—国立大学附属養護学校の取り組みを中心に」『京都教育大学紀要』(105)，京都教育大学，2004年，79-96頁。

・若原直樹「教職専門科目における「講義」と「実習」の関連について：「実践的指導力」養成の方途」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』42(1)，北海道教育大学，1991年，47-59頁。

・若原直樹・横浜ミエ「「ニュー・カウンセリング」と教員養成教育の方法改善」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編 47(1)』，北海道教育大学，1996年，15-28頁。

・クルックデービッド・富田福代 訳「シンポジウム 第一部 英国における1945年以降の教育実習と教員養成(デービッド・クルック氏の講演)(〔日本教師教育学会〕第9回大会の記録)」『日本教師教育学会年報』(9)，日本教師教育学会，2000年，155-163頁。

#### (4) 教科教育学、教科教育内容、教科教育方法、教材づくり

・秋吉嘉範「陸上競技に関する研究—教員養成系大学の陸上競技開講内容についての調査」『福岡教育大学紀要．第5分冊 芸術・保健体育・家政科編』(通号31)，福岡教育大学，1981年，151-156頁。

・浅井良之「教員養成大学音楽科における音楽史の指導内容と考察」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』47(2)，北海道教育大学，1997年，347-360頁。

・麻柄啓一・進藤聡彦「「小数のかけ算」に関する教師の不十分な意味理解と教員養成系学生への援助」『教授学習心理学研究』1(1)，日本教授学習心理学会，2005年，3-19頁。

・阿部浩一・疋田孝彦・岡森博和・峰節子・橋本是浩「小学校教員養成課程における数学教材の研究 第2報」『大阪教育大学紀要．V 教科教育』30(3)，大阪教育大学，1982年，179-191頁。

・家田重晴・勝亦紘一・田川則子「保健体育科の教育実習生の授業に関する構造的分析」『学校保健研究』，35(12)日本学校保健学会，1993年，599-609頁。

・石川旦「アメリカの3大学における体育教員養成課程に関する事例的比較」『体育の科学』42(11)，日本体育学会 編/杏林書院，1992年，886-892頁。

・石田保之「落ちこぼれ解消に関する「体育科教育学」的研究:金沢大学小学校教員養成課程の「体育科教材研究」鉄棒課題の習得に関する T.N.(♀)を M.T.(♀)に関する事例研究」『教科教育研究』21，金沢大学，1985年，217-230頁。

・石田保之「体育におけるマイクによる指導に関する「体育科教育学」的事例研究:昭和55年度-58年度に亘る金沢大学小学校教員養成課程の「個人運動」の鉄棒指導と昭和56年度-57年度に亘る金沢大学体育学科の「器械運動」の指導の場合」『教育工学研究』9，金沢大学，1983年，119-128頁。

・石田保之・小阪栄進・横田和吉・平野沙洋子「器械運動の授業を阻む要因に関する「体育科教育学」:金沢大学小学校教員養成課程の男女学生達の過去における器械運動の学習経

- 験に関する調査研究」『教科教育研究』20, 金沢大学, 1984年, 187-202頁。
- ・伊波富久美・福田公子「家庭科教員養成における模擬授業に関する一考察：基礎的教授技術の試行とその評価」『日本家庭科教育学会誌』31(3), 日本家庭科教育学会, 1988年, 47-53頁。
  - ・井上平治「教員養成課程技術科における「技術史」の実践研究」『技術史教育学会誌』1(1), 技術史教育学会, 2000年, 54-59頁。
  - ・袴貞夫・長野俊樹「教員養成大学(あるいは教員養成課程)における管弦楽器による合奏授業—その実践における意義・方法・問題点」『福岡教育大学紀要. 第5分冊 芸術・保健体育・家政科編』(通号36), 福岡教育大学, 1986年, 1-9頁。
  - ・入口豊・蓬野弘幸「アメリカの大学における体育科教員養成の現状に関するケンキュウ(II): 体育学部・学科の位置付けと教員養成プログラムについて」『大阪教育大学紀要. IV 教育科学』52(1), 大阪教育大学, 2003年, 161-174頁。
  - ・入口豊・池田好優・松本大輔・高橋健「体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』39(1), 大阪教育大学, 1990年, 95-110頁。
  - ・岩崎洋一・後藤薫「教員養成大学における音楽科教育の授業内容に関する一考察—ピアノ簡易伴奏の習得過程を中心に」『福岡教育大学紀要. 第5分冊 芸術・保健体育・家政科編』(通号38), 福岡教育大学, 1989年, 135-148頁。
  - ・岩田昌太郎「体育教員養成における「ディベロップメント型」カリキュラムの構築に向けて」『日本教科教育学会誌』26(3), 日本教科教育学会, 2003年, 41-47頁。
  - ・内山源 他「教員養成系大学における保健体育科教育法及び教育実習等に関する実態調査研究(保健教育の実態—学会共同研究課題中間報告(第二次))」『学校保健研究』22(10), 日本学校保健学会, 1980年, 469-478頁。
  - ・内山源 他「教員養成系大学における保健体育科教育法及び教育実習等に関する第二実態調査研究(保健教育の実態—学会〔日本学校保健学会〕共同研究課題最終報告<特集>)」『学校保健研究』23(10), 日本学校保健学会, 1981年, 463-473頁。
  - ・海鋒修 他「小学校教員養成課程における保健体育カリキュラムの改善に関する研究-1-一般教育科目としての保健体育実技および理論について」『宮城教育大学紀要. 第1分冊 人文科学・社会科学』(通号19), 宮城教育大学, 1984年, 118-137頁。
  - ・梅本二郎「体育教員養成の現状(体育教員の養成における問題点<特集>)」『体育の科学』36(12), 日本体育学会 編/杏林書院, 1986年, 942-945頁。
  - ・大井重光「教員養成系大学における電気技術教育」『京都教育大学紀要. B 自然科学』75, 京都教育大学, 1989年, 37-42頁。
  - ・大川ち津る・岡崎恵視「小・中学校教員養成課程の理科教育への植物検索実習の導入」『生物教育』41(3), 日本生物教育学会, 2001年, 100-114頁。
  - ・大久保敦「自然史科学教育における教員養成の課題」『地学教育』53(4), 日本地学教育学会, 2000年, 159-165頁。
  - ・大隅紀和「フィリピンの教員養成と理数科教育の現状：フィリピン教育大学 PNU を中心に」『京都教育大学紀要. A 人文・社会』94, 京都教育大学, 1999年, 39-50頁。
  - ・太田朋宏「工作・工芸カリキュラム再考 1：教員養成課程学生の工作経験調査」『東京

学芸大学紀要. 第 5 部門 芸術・健康・スポーツ科学』53, 東京学芸大学, 2001 年, 63-75 頁。

・大高泉・鶴岡義彦・長洲南海男「教員養成系大学・学部における中学校理科教員養成(II) : 理科教育関係カリキュラムを中心にして」『科学教育研究』15(4), 日本科学教育学会, 1991 年, 189-196 頁。

・大塚正八郎 他「保健担当教員の養成に関する研究—筑波大学の教育実習を中心に」『筑波大学体育科学系紀要』(通号 5), 筑波大学体育科学系, 1982 年, 183-193 頁。

・大寺栄理子・深澤優子・越智健太・光原圭・細川太郎・鈴木康文「手作り科学館と学校インターン制度を活用した実験教材の開発」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』55(1), 大阪教育大学, 2006 年, 17-24 頁。

・大西道雄「国語科授業力の形成に関する研究—学生の教育実習体験を中心とする授業力の形成過程の分析と考察」『福岡教育大学紀要. 第 1 分冊 文科編』(通号 36), 福岡教育大学, 1986 年, 55-67 頁。

・大橋謙策「高校福祉科教員養成における教育課題」『日本社会事業大学社会事業研究所年報』(41), 日本社会事業大学社会事業研究, 2005 年, 175-184 頁。

・奥野亮輔「小学校教員養成における技術科カリキュラムについて(第 2 報)」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学』32(1), 北海道教育大学, 1981 年, 175-194 頁。

・岡野昇「小学校教員を目指す学生のための「小学校専門体育」の授業実践(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』19, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2001 年, 81-98 頁。

・岡村泰斗・中川もも・米山絵理・荒木恵理「教員養成系大学における野外教育指導者養成カリキュラムのあり方」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』53(1), 奈良教育大学, 2004 年, 73-82 頁。

・小川昌文「アメリカ合衆国における音楽科教育実習の実際—インディアナ大学とサウスカロライナ大学の实習プログラム(多様な教育実践の探究)」『教科教育学研究』20, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2002 年, 235-254 頁。

・小川亮・柴田好章・中野靖夫・川崎直哉・南部昌敏「情報教育を専門とする教員を養成するカリキュラムの開発(1)」『上越教育大学研究紀要』20(1), 上越教育大学, 2000 年, 101-113 頁。

・奥忍「日本の音楽教員養成について-2-オーストラリアの場合と比較して」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』35(1), 奈良教育大学, 1986 年, 141-154 頁。

・加藤好博「教員養成課程理科教育講座および第二部における情報教育」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』39(1), 大阪教育大学, 1990 年, 77-84 頁。

・影山昇「高校水産教育と大学水産教育での教員養成」『放送教育開発センター研究紀要』8, メディア教育開発センター, 1993 年, 149-170 頁。

・葛西英昭「小学校音楽科教育における教授行動の訓練と形成に関する研究」『福岡教育大学紀要. 第 5 分冊 芸術・保健体育・家政科編』(通号 30), 福岡教育大学, 1980 年, 117-131 頁。

・神鳥和彦・畑靖宏・石川達雄「中学校用理科教科書の学生実験の見直しと提言 : 銅の還元実験について」『大阪教育大学紀要. 第 III 部門 自然科学・応用科学』52(2), 大阪教育

大学，2004年，181-186頁。

・茅野理子「表現運動の主体的指導実践に及ぼす要因—宇都宮大学教員養成プログラムの有効性について」『舞踊教育学研究』(5)，日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会，2003年，3-16頁。

・菅裕「音楽科教育実習における実践的力量形成に関する研究—授業観察記述と実習録の分析を通して」『日本教科教育学会誌』25(3)，日本教科教育学会，2002年，27-36頁。

・岸本肇「ドイツ民主共和国の体育教員養成カリキュラム」『神戸大学教育学部研究集録』80，神戸大学教育学部，1988年，183-197頁。

・岸本肇「ドイツ民主共和国の低学年教員養成学校における体育カリキュラム」『神戸大学教育学部研究集録』81，神戸大学教育学部，1988年，93-99頁。

・北野日出男「教員養成大学における生物教師養成の現状と問題点（生物教育における教員養成と現職教育<特集>）」『生物教育』26(4)，日本生物教育学会，1986年，226-234頁。

・喜多村彪「教員養成大学におけるオペラへの取組み(その1)：京都教育大学重唱ゼミナール16年の歩みが教えるもの」『京都教育大学紀要・A 人文・社会』79，京都教育大学，1991年，47-59頁。

・喜多村彪「教員養成大学におけるオペラへの取組み(その2)：京都教育大学重唱ゼミナール16年の歩みが教えるもの」『京都教育大学紀要・A 人文・社会』80，京都教育大学，1992年，35-51頁。

・木下龍・田中喜美「米国での技術教育のための大学における教員養成と生産技能の位置づけ—R.W.セルヴィッジの作業分析法に着目して」『日本教師教育学会年報』(14)，日本教師教育学会，2005年，70-79頁。

・京都教育大学生活科研究グループ「生活科の教育内容・方法に関する研究」『京都教育大学環境教育研究年報』1，京都教育大学，1993年，129-131頁。

・清野きみ・桑山弥壽男・中屋紀子・豊村洋子・中村公子・桶作高子「教員養成大学学生の「家庭生活認識」(第1報)：「家庭生活認識」と養育環境の関連」『日本家庭科教育学会誌』26(3)，日本家庭科教育学会，1983年，7-12頁。

・久米公・鈴木慶子「小学校教員養成のための「書写」の実践的研究：平成5年度前期「書法」の場合」『千葉大学教育実践研究』1，千葉大学，1994年，117-131頁。

・黒田学「ドイツにおける理科教員養成の改革—統一ドイツを中心として」『教育学研究紀要』44(第2部)，中国四国教育学会，1998年，256-261頁。

・桑山弥壽男・清野きみ・中屋紀子・豊村洋子・中村公子・桶作高子「教員養成大学学生の「家庭生活認識」(第2報)：食・住・衣生活技能と養育環境」『日本家庭科教育学会誌』26(3)，日本家庭科教育学会，1983年，13-18頁。

・小竹光夫「教員養成における書写・書道教育の実践的研究 I：確かさと豊かさをめざして」『兵庫教育大学研究紀要・第2分冊 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』11，兵庫教育大学，1991年，101-112頁。

・小竹光夫「教員養成における書写・書道教育の実践的研究 II：学習資料の作成と活用」『兵庫教育大学研究紀要・第2分冊 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』12，兵庫教育大学，1992年，107-119頁。

- ・小竹光夫「教員養成における書写・書道教育の実践的研究 III：学習者の関心と実態」『兵庫教育大学研究紀要．第 2 分冊 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』13, 兵庫教育大学, 1993 年, 105-114 頁。
- ・小寺悦子・佐伯敬一「教員養成のための理科指導の研究-1-電気教材を中心として」『神戸大学教育学部研究集録』(通号 64), 神戸大学教育学部, 1980 年, 77-89 頁。
- ・小寺悦子・佐伯敬一「教員養成のための理科指導の研究-2-電圧の理解度とその指導例」『神戸大学教育学部研究集録』(通号 66), 神戸大学教育学部, 1981 年, 79-92 頁。
- ・小島郷子・中屋紀子・柳昌子「大学における教員養成教育の新しい試み SCS を用いた授業の 3 つのパターン—家庭科教育法の講義で (教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』22, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2004 年, 71-82 頁。
- ・小嶋英夫「大学の英語科教員養成における Collaborative Learning/Teaching に関する実践的研究—教員志望学生のオートノミーの育成に向けて (教科教育学の新たな展開)」『教科教育学研究』23, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2005 年, 81-93 頁。
- ・五島文韶・橋本昭夫・利部伸三・華井章裕・磯部好史・小島勉・鷺見正春・箕浦博司「教員養成のための化学教育用語」『教育情報研究』4(2), 日本教育情報学会, 1988 年, 35-40 頁。
- ・小林志郎「教員養成大学における演劇学習プロジェクト—演劇教育の一つの phase」『日本演劇学会紀要』(通号 23), 日本演劇学会, 1985 年, 19-35 頁。
- ・小林幸男「リコーダー教育のめざすもの：教員養成大学での指導の問題点からの考察」『京都教育大学紀要. A 人文・社会』74, 京都教育大学, 1989 年, 79-96 頁。
- ・小林幸男「教科教育法における教員養成のためのリコーダーの指導」『京都教育大学紀要. A 人文・社会』75, 京都教育大学, 1989 年, 117-133 頁。
- ・五味克久・神原雅之「教員養成機関におけるキーボード・ハーモニーについての研究(その 1)」『神戸大学教育学部研究集録』69, 神戸大学教育学部, 1982 年, 153-161 頁。
- ・頃安利秀「教員養成教育における教科専門科目のあり方を考える—教科専門科目「声楽」に関する試案 (教科教育学の新たな展開)」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006 年, 55-63 頁。
- ・近藤清華「大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題 (第 2 報)—シラバス分析から—」『日本家庭科教育学会誌』45(2), 日本家庭科教育学会, 2004 年, 10-16 頁。
- ・近藤清華「大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題 (第 1 報)—高等学校家庭科教員の教科内容・指導に関する認識・実態—」『日本家庭科教育学会誌』45(2), 日本家庭科教育学会, 2004 年, 3-9 頁。
- ・近藤清華・佐藤文子「大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題(第 1 報): 高等学校家庭科教員の教科内容・指導に関する認識・実態」『日本家庭科教育学会誌』47(1), 日本家庭科教育学会, 2004 年, 3-9 頁。
- ・近藤清華・佐藤文子「大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題(第 2 報): シラバス分析から」『日本家庭科教育学会誌』47(1), 日本家庭科教育学会, 2004 年, 10-16 頁。
- ・齊藤忠彦「実践的指導力を育成する教員養成大学音楽科カリキュラムの開発—音楽科教

育実践現場の実態調査をもとにして」『教科教育学研究』23, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2005年, 429-446頁。

・佐伯重幸「教員養成大学・学部における保健科教育実習（保健科教育実習の在り方）」『学校保健研究』26(10), 日本学校保健学会, 1984年, 469-473頁。

・佐伯重幸「保健—保健教育教師養成の今日的課題（日本体育学会第35回大会報告号<特集>）—（キーノートレクチャー）」『体育の科学』34(12), 日本体育学会編/杏林書院, 1984年, 910-913頁。

・佐川馨・桂博章「教員養成における「郷土の音楽」の指導に関する研究（教科教育学の新たな展開）」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006年, 31-43頁。

・佐々有生「初等教育教員養成課程における美術分野の実技教育に関する一考察：図画工作科の実技能力に関する意識調査より」『鳴門教育大学研究紀要. 芸術編』11, 鳴門教育大学, 1996年, 83-98頁。

・佐々木宰・中矢礼美・福田隆眞「マレーシアにおける美術教育教員養成シラバスについて(資料)」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』50(1), 北海道教育大学, 1999年, 257-268頁。

・笹川康子・山口公代・藍尚礼「幼稚園教員養成課程における領域「環境」の指導について-1-」『生物教育』34(3), 日本生物教育学会, 1994年, 234-245頁。

・佐々木ゆり「「小学校英語活動」を担う教員の養成に向けて」『宮城教育大学紀要』39, 宮城教育大学, 2004年, 203-216頁。

・佐藤昌彦「教員養成大学の使命と多文化美術教育の構築(1)」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』55(2), 北海道教育大学, 2005年, 67-76頁。

・佐藤臣彦「身体教育(体育)の独自性（日本体育学会第57回大会専門分科会シンポジウムA報告 保健体育教員養成の今後を考える(2)(保健)体育教員養成の理念と哲学）」『体育哲学研究』(37), 日本体育学会体育哲学専門分科会編集委員会, 2006年, 119-124頁。

・佐藤崇之・鳥越兼治「生物実験技能の質的向上を目的とした動物解剖の実施とその影響」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部 文化教育開発関連領域』(55), 広島大学大学院教育学研究科, 2006年, 27-34頁。

・佐藤徹・鈴木博・米谷元捷・田中和久・新開谷央・志手典之「教員養成大学学生の小学校体育教材の達成度について(その1): 器械運動」『北海道教育大学紀要. 第二部. C 家庭・養護・体育編』37(1), 北海道教育大学, 1986年, 23-33頁。

・実積美子・小笠原真司・赤川都 他「学術資料 小学校英語教員養成の課題—学部学生の意識調査から」『日本児童英語教育学会研究紀要』(22), 日本児童英語教育学会事務局, 2002年, 73-85頁。

・柴真理子・塩瀬順子「創作ダンスへの接近の構造：小学校教員養成課程における「舞踊課題」学習を事例として」『神戸大学教育学部研究集録』85, 神戸大学教育学部, 1990年, 107-121頁。

・柴静子「CBTE プログラムによる家庭科教員養成について(第1報)：その歴史及び competency の決定方法とプログラムモデル」『日本家庭科教育学会誌』24(1), 日本家庭科



教育学会，1981年，9-15頁。

・芝木邦也・井上裕之・山下晃功「教員養成課程における木材加工学習の現状調査」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』43(2)，北海道教育大学，1993年，241-250頁。

・柴田徹「投稿 大学教育と技術科教員養成—養成教育を受けた側の論理」『教育』49(2) (通号 636)，教育科学研究会 編/国土社，1999年，93-102頁。

・新開谷央・鈴木博・米谷元捷・中村幹夫・田中和久・佐藤徹・志手典之「教員養成大学学生の小学校体育教材の達成度について(その2)：水泳」『北海道教育大学紀要．第二部．C 家庭・養護・体育編』39(1)，北海道教育大学，1988年，27-37頁。

・新福祐子「教員養成大学・学部における家庭科教育学科カリキュラムについて」『大阪教育大学教育研究所報』19，大阪教育大学，1984年，9-13頁。

・杉本裕「道德教育の問題点と教員養成の課題」『道德と教育』44(2) (通号 301)，日本道德教育学会，1999年，130-135頁。

・杉本良一「教員養成における幼稚園領域「環境」の実践的指導」『鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報』1，鳥取大学，1992年，29-35頁。

・鈴木真由子・飯田範子・岡部道子・加地芳子・佐藤文子・清水歌・田中恒子・野田文子・藤枝恵子「大学における家政教育の現状と課題：一般教育としての開設の可能性と教員養成系学部における新展開」『日本家政学会誌』50(4)，日本家政学会，1999年，395-405頁。

・鈴木盛久・林武広・山崎博史「教員養成系大学学生の岩石識別力向上への試み」『地学教育』59(5)，日本地学教育学会，2006年，157-165頁。

・鈴木隆司「我が国の教員養成大学・学部における生活科関連科目の教育に関する一考察」『技術・職業教育学研究室研究報告』(2)，名古屋大学大学院教育発達科学研究科技術・職業教育学研究室，2005年，32-40頁。

・鈴木隆司「小学校教員養成におけるものづくりに関する科目—「子どもと手仕事」の教育実践」『技術・職業教育学研究室研究報告』(4)，名古屋大学，2007年，39-45頁。

・鈴木隆司「教員養成における専門科学の講義の内容に関する一考察—千葉大学の教材研究(金属加工の基礎)の授業実践から(特集 1 教師の喜びと教育実践づくり)」『技術教育研究』(65)，技術教育研究会，2006年，31-36頁。

・関根文太郎・中峯浩・宮崎眞「中等技術科教員養成課程における創造性育成のための実習授業の創設」『京都教育大学紀要．B 自然科学』95/96，京都教育大学，2000年，63-70頁。

・相馬一彦・長岡耕一「教員養成における「数学史」の指導—4年間の集中講義を通して—」『北海道教育大学紀要．教育科学編』56(1)，北海道教育大学，2005年，75-83頁。

・高木幸子「家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報)：模擬授業実践による学生の課題認識の分析」『日本家庭科教育学会誌』49(4)，日本家庭科教育学会，2007年，256-267頁。

・高木幸子「家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第2報)：学生が認識した課題の改善への取り組みと改善状況」『日本家庭科教育学会誌』49(4)，日本家庭科教育学会，2007年，268-278頁。

・高木展郎「教員養成大学における「教科教育法国語」の実践(教師教育の実践記録)」『日

本教師教育学会年報』(通号 5), 日本教師教育学会, 1996年, 140-158頁。

・高田典衛「保健体育科の教員養成はこれでよいのか—すぐにも可能な改善のための私案5点(小・中・高・大学の教科体育<特集>)」『体育の科学』32(5), 日本体育学会編/杏林書院, 1982年, 338-342頁。

・高橋美由紀「小学校英語活動における指導力育成のための教員養成カリキュラム」『日本児童英語教育学会研究紀要』(25), 日本児童英語教育学会事務, 2005年, 35-55頁。

・竹下英二「音楽学習における小集団指導の基本問題—教員養成の内容と方法をめぐって」『音楽教育学』(通号 15), 日本音楽教育学日本音楽教育学会, 1985年, 52-63頁。

・竹下英二「教員養成系大学院教育の現状と課題—アンケート調査結果を通して(教科を横断する新しい教育課題)」『教科教育学研究』(通号 15), 日本教育大学協会第二常置委員会編/第一法規出版, 1997年, 55-73頁。

・竹下政範「理科の現職教育と生物教育(生物教育における教員養成と現職教育<特集>)」『生物教育』26(4), 日本生物教育学会, 1986年, 235-238頁。

・武下絵美・アダチ徹子「私が英語を教えるの?—「総合的な学習の時間」に関する教員養成課程学生を対象とした意識調査」『日本教科教育学会誌』22(3), 日本教科教育学会, 1999年, 17-24頁。

・武元英夫「中学校「数学」の内容である分数と円周率をめぐって: 教師を目指す学生の教養として」『宮城教育大学紀要』40, 宮城教育大学, 2005年, 91-100頁。

・立岡裕士「GISを援用した歴史教材の開発(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』20, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2002年, 91-106頁。

・立木正「東京学芸大学における初等科体育科教育の授業に関する調査研究」『東京学芸大学紀要. 第5部門 芸術・健康・スポーツ科学』45, 東京学芸大学, 1993年, 153-164頁。

・田中浩朗「理科教育における科学読み物—教員養成におけるその意義を中心に」『福岡教育大学紀要. 第4分冊 教職科編』(通号 49), 福岡教育大学, 2000年, 333-338頁。

・田中喜美・白虹「日本での技術教育のための「大学における教員養成」の形式—東京学芸大学を事例として」『産業教育学研究』26(2), 日本産業教育学会, 1996年, 26-33頁。

・田村京子「小学校における英語教育に関する一考察—教員養成に焦点を当てて」『教育学研究紀要』48(2), 中国四国教育学会, 2002年, 114-119頁。

・土屋公平「教員養成課程における合唱編曲の指導法」『教科教育研究』30, 金沢大学, 1994年, 37-56頁。

・土山和久「ドイツ国語教授学の今日的課題(3)国語科教員養成の実際と課題」『教育学研究紀要』44(第2部), 中国四国教育学会, 1998年, 55-60頁。

・津村幸恵・樋口咲子・浦野俊則「教員養成課程学生の「払い」の書き方の現状と指導法の改善」『書写書道教育研究』(通号 17), 全国大学書写書道教育学会, 2003年, 59-68頁。

・鶴岡義彦・長洲南海男・大高泉「教員養成系大学・学部における中学校理科教員養成(III): 教科専門科目関係カリキュラムについて」『科学教育研究』16(1), 日本科学教育学会, 1992年, 3-8頁。

・寺田盛紀「ドイツにおける職業教育研究の基盤と内容—職業・経済教育学者のキャリア形成過程に即して」『産業教育学研究』30(2), 日本産業教育学会, 2000年, 59-66頁。

- ・寺中哲二「小学校教員養成の音楽授業」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』35(1), 北海道教育大学, 1984年, 127-137頁。
- ・徳永好治「教科教育と教育実習の関連 : 実習生が指導した理科授業記録の分析」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』38(1), 北海道教育大学, 1987年, 139-153頁。
- ・中川正「CAIと講義(2) : CAIによる数学教育学研究の一例」『教育情報研究 5(3)』, 日本教育情報学会, 1989年, 39-47頁。
- ・中里真之「教員養成系大学技術科の木材加工について : 技術科生の木工具の使用と製作の経験」『東京学芸大学紀要. 第6部門 産業技術・家政』39, 東京学芸大学, 1987年, 25-30頁。
- ・長洲南海男・大高泉・鶴岡義彦「教員養成系大学・学部における中学校理科教員養成 (I) : 制度的枠組を中心にして (教員養成特集)」『科学教育研究』14(1), 日本科学教育学会, 1990年, 17-25頁。
- ・中津山英子「総合的な学習の時間における道徳的内容—教員養成の視点から (特集 道徳教育の課題)」『道徳と教育』47(1・2) (通号 312・313), 日本道徳教育学会, 2002年, 149-156頁。
- ・中村直之・加藤祐司・長野秀章「書写書道教育における教育実地研究と事前指導について」『教育実習研究指導センター研究紀要』15, 東京学芸大学, 1991年, 65-70頁。
- ・中森孜郎 他「小学校教員養成課程における保健体育カリキュラムの改善に関する研究-2- 「教科の研究」と「教材研究法」について」『宮城教育大学紀要. 第1分冊 人文科学・社会科学』(通号 19), 宮城教育大学, 1984年, 138-156頁。
- ・西山修・松森靖夫「機器操作技能の評価法に関する一検討 : 教員志望学生にみられる顕微鏡の操作手順を事例にして」『日本教育工学雑誌』18(2), 日本教育工学会, 1995年, 97-102頁。
- ・日本産業技術教育学会「技術的素養と初等中等教育における技術教育の内容に対する国立の教員養成大学・学部学生の意識調査(中間まとめ)」『日本産業技術教育学会誌』48(2), 日本産業技術教育学会, 2006年, 145-150頁。
- ・猫田英伸「英語教員養成課程における英語口頭運用能力に関する尺度の開発」『教育学研究紀要』50(2), 中国四国教育学会, 2004年, 428-433頁。
- ・野口義之「わが国における体育教員養成の現状と問題 (よい授業への方法—授業実践と体育の科学を結ぶ)」『体育の科学』36(9), 日本体育学会 編/杏林書院, 1986年, 740-742頁。
- ・野波健彦・池上敏「創造的音楽学習の系譜(III) : 創造的音楽学習が日本の学校音楽教育とその教員養成にもたらした成果と課題」『研究論叢. 芸術・体育・教育・心理』55(3), 山口大学, 2005年, 251-264頁。
- ・羽賀敏雄「教員養成プログラムにおける感覚を活用した科学実験の授業「蒸発と濡れ」(教科教育学の新たな展開)」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006年, 45-53頁。
- ・間田泰弘「教員養成における技術科の金属加工教育」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』1, 広島大学, 1989年, 111頁。

- ・間田泰弘「教員養成における技術科の機械教育と金属加工教育との関連について」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』2, 広島大学, 1990年, 87頁。
- ・橋本孝之・弥山岳寛「教員養成系大学における一般教育としての情報に関する教育の在り方に関する一考察: 「審議会答申等にみられる情報に関する教育」の視点から」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』50(1), 大阪教育大学, 2001年, 99-113頁。
- ・橋本孝之・弥山岳寛「教員養成系大学における一般教育としての情報に関する教育の在り方に関する一考察: 「大阪教育大学に所属する学生が持つ情報に関する教育に関わる意識と知識」の視点から」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』50(1), 大阪教育大学, 2001年, 115-124頁。
- ・長谷川雅康「教育実践報告 小学校教員養成における「工作と教育」の試み」『技術教育研究』(56), 技術教育研究会, 2000年, 58-65頁。
- ・長谷川雅康「教育実践報告 小学校教員養成における生活科関連科目の実践一体験的ものづくりを中心とした「くらしと技術」の授業」『技術教育研究』(62), 技術教育研究会, 2003年, 52-60頁。
- ・波多野和彦・松田稔樹「高等学校新教科「情報」の教員養成・確保策の提案」『日本教育工学雑誌』22(2), 日本教育工学会, 1998年, 129-141頁。
- ・林照子・白石龍生「小学校教員養成における専門科目「保健指導論」の開講」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』53(1), 大阪教育大学, 2004年, 59-68頁。
- ・林正 他「教員養成大学・学部における保健教育の履修内容に関する要求度の検討」『学校保健研究』30(10), 日本学校保健学会, 1988年, 478-486頁。
- ・林陶「中華人民共和国における体育教員養成に関する歴史的研究—黎明期(1949-1957)について」『広島大学教育学部紀要. 第一部 教育学』(49), 広島大学教育学部, 2000年, 53-58頁。
- ・林明子・谷部弘子「日本語教員養成における「教育実地研究」の意義と課題: 東京学芸大学の試みから」『教育実習研究指導センター研究紀要』17, 東京学芸大学, 1993年, 1-20頁。
- ・梁島章子・山崎和子・鹿谷奈智子 他「初等教員養成のピアノ指導についての研究」『京都教育大学紀要.A 人文・社会』75, 京都教育大学, 1989年, 59-84頁。
- ・梁島章子・山崎和子・坂井康子 他「初等教員養成のピアノ指導についての研究(2): 基礎と応用」『京都教育大学紀要.A 人文・社会』83, 京都教育大学, 1993年, 31-52頁。
- ・梁島章子・山崎和子・坂井康子・松井明恵「音楽理論の理解と鍵盤楽器演奏の融合的な指導: 初等教育教員養成での試み」『京都教育大学紀要.A 人文・社会』98, 京都教育大学, 2001年, 11-32頁。
- ・疋田孝彦・三輪辰郎・橋本是浩・鈴木正彦「小学校教員養成課程における数学教材の研究 第1報」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』30(1/2), 大阪教育大学, 1981年, 11-22頁。
- ・尾藤弥生「"教員養成における和楽器""箏""の実技の指導方法に関する研究(教員養成教育の探究)"」『教科教育学研究』21, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2003年, 19-36頁。
- ・尾藤弥生「教員養成における和楽器「箏」の教材開発」『教材学研究』14, 日本教材学

会，2003年，37-42頁。

・尾藤弥生「"教員養成における和楽器""箏""の奏法習得に関する研究"」『北海道教育大学紀要．教育科学編』54(1)，北海道教育大学，2003年，153-166頁。

・尾藤弥生「教員養成における「謡曲」の学習方法に関する一考察」『北海道教育大学紀要．教育科学編』58(1)，北海道教育大学，2007年，37-45頁。

・平林一栄「算数・数学科における教員養成の問題」『上越数学教育研究』16，上越教育大学，2001年，1-9頁。

・深澤優子・若月暁・藤本豊大・細川太郎・鈴木康文「波源の振動に向けて斜めに張った糸にできる定在波を扱う物理教材の製作」『大阪教育大学紀要．V 教科教育』54(1)，大阪教育大学，2005年，115-122頁。

・福田隆眞「マレーシアの初等教員養成における美術教育自己啓発カリキュラム」『研究論叢．芸術・体育・教育・心理』51(3)，山口大学，2001年，185-192頁。

・藤枝恵子 他「21世紀の家庭科教育と家政学の課題シリーズ・4・これからの家庭科が必要とする教員養成と家政系大学の対応」『日本家政学会誌』39(9)，日本家政学会，1988年，1015-1022頁。

・藤川一芳「教員養成大学・学部附属中学校の音楽科教育実践報告の現状について—実践研究報告の向上を願って（戦後50年の音楽教育の反省と展望<特集>）」『音楽教育学』25(1)，日本音楽教育学会，1995年，20-29頁。

・麓信義「アメリカ・テネシー州の体育教員養成制度とその周辺について・1」『体育の科学』43(1)，日本体育学会 編/杏林書院，1993年，77-81頁。

・麓信義「アメリカ・テネシー州の体育教員養成制度とその周辺について・2」『体育の科学』43(2)，日本体育学会 編/杏林書院，1993年，163-167頁。

・降矢美弥子「創造力の育成をめざす音楽科<教材研究>の実践」『音楽教育学』（通号12），日本音楽教育学会，1982年，44-57頁。

・細谷安彦「音楽教科・開講科目と履修に関する一考察：国立大学・教員養成部門の実情」『兵庫教育大学研究紀要．第2分冊 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』11，兵庫教育大学，1991年，183-194頁。

・堀哲夫・松森靖夫「小学校教員養成課程における講義「初等理科教育」の授業構成について—学生の問題意識を生かす講義のあり方をめぐって（教科教育学研究の理論の構築と実践）」『教科教育学研究』（通号14），日本教育大学協会第二常置委員会 編/第一法規出版，1996年，35-52頁。

・増渕哲子「家庭科における「家族」の実践と教師教育の課題：教員養成大学生の性役割・子育て意識をめぐって」『北海道教育大学紀要．教育科学編』57(1)，北海道教育大学，2006年，233-247頁。

・松岡尚敏「社会科教師の専門性発達と教員養成の課題」『宮城教育大学紀要』32，宮城教育大学，1997年，89-103頁。

・松崎由美・岡崎恵視・大川ち津る「初等教育教員養成課程の理科教育における「ボディーパンチ同定カード」を使った植物検索実習：その理科教育的視点からの評価」『環境教育学研究：東京学芸大学環境教育実践施設研究報告』13，東京学芸大学，2003年，1-13

頁。

- ・松原道男「理科教育に対する小学校教員養成課程学生の意識」『教科教育研究』24, 金沢大学, 1988年, 261-267頁。
- ・松本浩毅「教員養成と教科教育学の役割—社会科教育学の充実を目指して(教育実践の研究)」『教科教育学研究』(通号 14), 日本教育大学協会第二常置委員会 編/第一法規出版, 1996年, 243-259頁。
- ・松本富子「アメリカにおけるダンス教員養成改革—オハイオ州立大学ダンス学科における養成プログラムを事例として」『舞踊教育学研究』(5), 日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会, 2003年, 27-38頁。
- ・丸山太郎「音楽科教員養成研究の歴史的展開に関する研究:1945年から1995年の研究文献の分析を通して」『東京学芸大学紀要. 第5部門 芸術・健康・スポーツ科学』49, 東京学芸大学, 1997年, 33-51頁。
- ・三浦鏡子「家庭科教師の形成過程—女子学生の家庭科教育観の2大学比較」『家庭科学』52(3), 日本女子社会教育会家庭科学研究所, 1985年, 62-72頁。
- ・三浦鏡子・岡村益「家庭科教師の形成過程(第1報):教員養成学部女子学生の家庭科教育観」『日本家庭科教育学会誌』26(3), 日本家庭科教育学会, 1983年, 1-6頁。
- ・水崎誠「教員養成大学における非音楽専攻大学生の無伴奏歌唱の特質」『教育学研究紀要』51(2), 中国四国教育学, 2005年, 575-579頁。
- ・水戸博道・降矢美彌子・嶋田由美「新教育課程に対応する小学校専門音楽の授業内容の研究」『宮城教育大学紀要』35, 宮城教育大学, 2000年, 141-156頁。
- ・南孝一・田辺征一・遠矢守 他「教育実践報告 技術科教員養成における「総合技術演習」の実践」『技術教育研究』(60), 技術教育研究会, 2002年, 54-63頁。
- ・三橋功一「教科教育学における学生の授業研究能力の向上をめざした授業観察・記録の方法(教員養成教育の課題)」『教科教育学研究』(通号 16), 日本教育大学協会第二常置委員会, 1998年, 135-154頁。
- ・三橋功一「数学科教育法における先行実践の記録を活用した授業研究(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』19, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2001年, 3-21頁。
- ・宮口尚義・石田保「女子鉄棒運動に関する研究:金沢大学小学校教員養成課程 K.Y.(♀)の「体育科教材研究」鉄棒課題習得に関する事例研究」『教科教育研究』22, 金沢大学, 1986年, 199-210頁。
- ・村松浩幸・竹野英敏「ロボット製作学習に関する技術科教員研修プログラムの開発と評価」『日本産業技術教育学会誌』49(2), 日本産業技術教育学会, 2007年, 145-152頁。
- ・森田啓之「体育教員養成システムの理念と原理(日本体育学会第57回大会専門分科会シンポジウム A 報告 保健体育教員養成の今後を考える(2)(保健)体育教員養成の理念と哲学)」『体育哲学研究』(37), 日本体育学会体育哲学専門分科会編集委員会, 2006年, 125-128頁。
- ・森田信義「国語科教員養成の課題—米国における『国語科教員養成の指針』の考察を通して」『教科教育学研究』(通号 17), 日本教育大学協会第二常置委員会, 1999年, 21-39頁。

- ・保尊隆亨・向井康比己・加藤憲一「身近な野草の教材化のための若干の問題：教育系大学農場利用の一つの試み」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』35(2), 大阪教育大学, 1986年, 199-122頁。
- ・山口公代・久保康子・藍尚禮「幼稚園教員養成課程における領域「自然」の指導について I.動物・植物カードの作成とその学習効果」『東京学芸大学紀要. 第4部門 数学・自然科学』37, 東京学芸大学, 1985年, 71-84頁。
- ・山口公代・笹川康子・藍尚禮「幼稚園教員養成課程における領域「自然」の指導について: II 動物の飼育に関する学習とそのカリキュラム化」『東京学芸大学紀要. 第4部門 数学・自然科学』40, 東京学芸大学, 1988年, 135-146頁。
- ・山崎敬人「小学校教育実習を経験した教員養成学部学生の理科の観察・実験観に関する比喩生成課題を用いた研究」『日本教科教育学会誌』26(2), 日本教科教育学会, 2003年, 49-58頁。
- ・山崎哲司・渡邊重義・神垣信生 他「「小学校教科・理科」における教科と教科教育の連携(多様な教育実践の探究)」『教科教育学研究』21, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2003年, 111-128頁。
- ・山崎友子・HallJames M.「地域の小学校における英語活動実習を含んだ英語科教育法の再構成—中・高英語科教員養成と小学校の英語活動の担い手養成を融合するものとして(教科教育学の新たな展開)」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006年, 75-86頁。
- ・山田好文・篠原あゆみ「教員養成大学学生に対する音楽科の基礎指導にかかわる一考察: ダルクローズの思想を通して」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』45(1), 北海道教育大学, 1994年, 281-290頁。
- ・山田好文・篠原あゆみ「教員養成大学学生に対する音楽科の基礎能力指導にかかわる一考察: ダルクローズの思想を通して」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』47(1), 北海道教育大学, 1996年, 291-303頁。
- ・山田昇「教員養成における教科教育の研究と教育—教科教育の位置づけとくに教科専門との関連についての史的検討(教科教育研究の問題<特集>)」『教育学研究』48(4), 日本教育学会, 1981年, 285-294頁。
- ・山本勇・小川誠二「「ものづくり教育」の充実に向けて(II): 教員養成としての「ものづくり教育法」の提案」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』52(2), 大阪教育大学, 2004年, 137-152頁。
- ・山本逸郎・長南幸安・大高明史 他「「小学専門科学実験」の実施とその評価—小学校教員養成カリキュラムにおける必修実験科目(教科教育学の新たな展開)」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006年, 65-74頁。
- ・山本宏子「教員養成系大学における伝統楽器教授をめぐる問題点—中国福建師範大学との比較を通して」『民俗音楽研究』(30), 日本民俗音楽学会, 2005年, 53-62頁。
- ・山本透・菊地章・上田邦夫「教員養成における情報科学技術教育の枠組み: 「情報」教員養成のための教科課程の構想」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部 文化教育開発関連領域』50, 広島大学大学院教育学研究科, 2002年, 47-54頁。

- ・山本透・上田邦夫「情報科学技術教育を基礎とした「情報」 教員養成のためのカリキュラムの開発：既存の教員養成カリキュラムの比較を通して」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部 文化教育開発関連領域』51, 広島大学, 2003年, 7-14頁。
- ・山本勇「「ものづくり教育」の充実に向けて(III)：技術教育専攻におけるインターンシップ実施報告」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』53(2), 大阪教育大学, 2005年, 45-57頁。
- ・山本勇・宮本啓司・井戸和哉「「ものづくり教育」の充実に向けて：大阪教育大学中学校教員養成課程技術・家庭専攻技術コースにおいて」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』50(2), 大阪教育大学, 2002年, 289-297頁。
- ・山本勇・森栗晃史・若江三賀子「技術・家庭科技術分野の教員として知的財産教育を行うに必要な能力・知識の検討」『日本産業技術教育学会誌』47(1), 日本産業技術教育学会, 2005年, 39-46頁。
- ・百合草孝子「家庭科教員養成の教育一被服構成の実践を通して」『家庭科教育』71(6), 家政教育社, 1997年, 50-55頁。
- ・横山一郎「我が国における中等教育の体育教員の養成と教師教育に関する研究」『京都教育大学紀要.A 人文・社会』68, 京都教育大学, 1986年, 25-34頁。
- ・吉田貞介・春木俊一「天文教育に関するカリキュラム開発(1):教員養成の実践から」『教育工学研究』14, 金沢大学, 1988年, 107-118頁。
- ・蓬野弘幸・入口豊「アメリカの大学における体育科教員養成の現状に関するケンキュウ(I)：アメリカにおける教員免許状制度について」『大阪教育大学紀要. IV 教育科学』51(2), 大阪教育大学, 2003年, 453-469頁。
- ・蓬野 弘幸・入口豊「アメリカの大学における体育科教員養成の現状に関するケンキュウ(III)：大学における体育科教員養成プログラムの事例」『大阪教育大学紀要. IV 教育科学』52(1), 大阪教育大学, 2003年, 175-193頁。
- ・若月暁・深澤優子・藤本豊大・細川太郎・鈴木康文「磁気で物体の共鳴現象を探る物理教材の開発」『大阪教育大学紀要. V 教科教育』54(2), 大阪教育大学, 2006年, 21-28頁。
- ・BeranJanice A. Ph.D「アメリカ合衆国における保健体育専門養成カリキュラムの現状と傾向」『体育学研究』28(4), 日本体育学会, 1984年, 269-278頁。
- ・王晓玲「中国における音楽科教員養成課程(四年制)に関する研究—課程改革の動向について」『教育学研究紀要』51(1), 中国四国教育学, 2005年, 320-325頁。
- ・王晓玲「中国における音楽科教員養成課程(四年制)に関する研究(2)師範大学と総合大学における教職専門科目の開講状況の比較をとおして」『教育学研究紀要』52(1), 中国四国教育学会, 2006年, 323-328頁。

##### (5) 養護教員養成、特別支援教育とその教員養成

- ・天野敦子「養護教諭養成課程における「救急処置」教育の位置づけ（学校における救急処置-2-<特集>）」『学校保健研究』26(2), 日本学校保健学会, 1984年, 63-68頁。
- ・生田豊「養護教諭養成に関する問題（養護教諭の世界<特集>）」『教育と医学』34(8), 教



育と医学の会 編/慶應義塾大学出版会, 1986年, 745-754頁。

- ・池田哲子「養護教諭養成課程における看護の位置づけ（「学校看護」を考える<特集>）」『学校保健研究』22(12), 日本学校保健学会, 1980年, 577-579頁。
- ・井坂行男・井賀誠子・増田朋美・仲野明紗子・松岡梨恵・原田利子・内藤志津香「聴覚障害を有する幼児の言語獲得支援について(第I報):教育相談における支援事例を通して」『大阪教育大学紀要. IV 教育科学』55(1), 大阪教育大学, 2006年, 33-49頁。
- ・石田保「極度の減食と女子鉄棒運動に関する研究:金沢大学小学校教員養成課程女子学生H.M.(♀)の「体育科教材研究」鉄棒課題習得に関する事例研究」『教科教育研究』22, 金沢大学, 1986年, 99-112頁。
- ・大谷尚子「養護実習に関する実態調査・2・実習後における学生の養護教諭観について」『学校保健研究』22(1), 日本学校保健学会, 1980年, 38-45頁。
- ・大谷尚子「養護実習に関する実態調査・3・実習校指導教官(養護教諭)の指導状況について(特に学生の養護教諭観との関連から)」『学校保健研究』22(4), 日本学校保健学会, 1980年, 173-184頁。
- ・大谷尚子「養護実習に関する実態調査・4・実習生の養護教諭観と実習校指導教官の指導状況との関連について」『学校保健研究』22(8), 日本学校保健学会, 1980年, 379-386頁。
- ・大谷尚子他「養護教諭養成のカリキュラム全体構想(〔日本学校保健〕学会共同研究 B班)(〔日本学校保健〕学会共同研究中間報告・1・養護教諭の養成教育のあり方をめぐって<特集>)」『学校保健研究』29(2), 日本学校保健学会, 1987年, 62-72頁。
- ・奥住秀之・国分充・龍田希・飯田正朋・工藤麻由・檜木暢子「教員養成系大学と知的障害養護学校が連携して行なう LDADHD 高機能自閉症等の児童生徒の休日活動支援の試み」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』57, 東京学芸大学, 2006年, 313-318頁。
- ・門田新一郎「養護教諭養成に関する研究—2年制短期大学における養護実習の現状と問題点」『学校保健研究』23(6), 日本学校保健学会, 1981年, 295-300頁。
- ・荻谷泰弘「これからの教員養成学部・課程での栄養学教育の在り方」『家庭科教育』73(6), 家政教育社, 1999年, 11-23頁。
- ・河合康「インドネシアの国家教育システム法及び特殊教育令における障害児教育関連規定」『上越教育大学研究紀要』25(1), 上越教育大学, 2005年, 315-328頁。
- ・河合康・石部元雄「ドイツ特殊教育教員養成制度の史的発達」『心身障害学研究』11(1), 筑波大学, 1987年, 57-68頁。
- ・河合康・大塚玲・橋本創一 他「教員養成系大学の学部カリキュラムにおける障害児教育専攻以外の学生に対する障害児教育関連科目の設定のあり方に関する研究」『教科教育学研究』23, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2005年, 253-275頁。
- ・河相善雄「米国の障害児教育担当教師の育成に関する一考察—教師教育への連邦援助の展開を中心に」『広島大学教育学部紀要. 第一部』(通号 34), 広島大学教育学部, 1985年, 143-151頁。
- ・小松教之「日本の特殊教育と教員養成の現状」『宮城教育大学紀要. 第2分冊 自然科学・教育科学』23, 宮城教育大学, 1988年, 141-155頁。
- ・真城知己「教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究:意識変化

- の特徴検討へのコンジョイント分析の応用」『発達障害研究』23(4), 日本発達障害学会, 2002年, 267-275頁。
- ・高橋香代・伊藤武彦・三村由香里 他「岡山大学における養護教諭養成カリキュラムの開発(多様な教育実践の探究)」『教科教育学研究』21, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2003年, 145-158頁。
  - ・瀧澤聡「日本における学習障害の現状及びそのための教員養成の課題」『乳幼児発達臨床センター年報』21, 北海道大学, 1997年, 43-54頁。
  - ・坪井美智子「養護教諭の養成—資格をとるためには(学校保健と養護教諭<特集>)」『教育と医学』31(6), 教育と医学の会編/慶應義塾大学出版会, 1983年, 544-550頁。
  - ・富永光昭「<海外動向>西ドイツの障害児教育教員養成の動向」『季刊障害者問題研究』55, 全国障害者問題研究会, 1988年, 48-54頁。
  - ・中桐佐智子 他「養護教諭養成カリキュラムの全体構想—養護教諭養成に必要な教育内容を中心に」『学校保健研究』30(7), 日本学校保健学会, 1988年, 346-354頁。
  - ・中村満紀男「特殊教育教員養成制度の歴史的評価(障害児教育教員養成100周年記念行事)」『心身障害学研究』29, 筑波大学心身障害学系, 2005年, 250-254頁。
  - ・成田滋「米国の特殊教育に係わる教員養成・免許制度の改革案と問題点」『関東教育学会紀要』(通号 15), 関東教育学会, 1988年, 47-52頁。
  - ・二文字理明「スウェーデンにおける障害児教育教員養成機関とそのカリキュラム」『特殊教育学研究』26(3), 日本特殊教育学会, 1988年, 65-72頁。
  - ・橋本創一・小池敏英・藤野博・松尾直博・出口利定・太田昌孝・渡邊健治・上野一彦「特別支援教育における教師研修・教師支援と教員養成に関する研究: 通常学級に在籍する発達障害児の教育支援に求められる教員研修について」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』56, 東京学芸大学, 2005年, 377-388頁。
  - ・藤井真美「一般教員養成課程における救急処置の位置づけ(学校における救急処置・2<特集>)」『学校保健研究』26(2), 日本学校保健学会, 1984年, 58-62頁。
  - ・細田泰子・水野智子・新村洋未・小野寺杜紀・宮地文子「看護教員養成課程修了者の看護研究への取り組みと関連要因」『日本看護研究学会雑誌』26(1), 日本看護研究学会, 2003年, 137-146頁。
  - ・松田芳子・上松利恵・上村和美「教育学部生の養護教諭の職務認識に関する研究」『学校保健研究』36(3), 日本学校保健学会, 1994年, 135-141頁。
  - ・盛田吉子・村瀬裕子;・中井加代子「看護教員養成の実際 ゆとりある教育課程で教育の実践力を培う—愛知県の取り組み」『看護教育』48(11)(通号 582), 医学書院, 2007年, 981-986頁。
  - ・屋宜譜美子「看護教員という存在—日本の看護教員養成制度の変遷から」『看護教育』48(11)(通号 582), 医学書院, 2007年, 950-956頁。
  - ・米田宏樹・本間貴子・岡典子 他「ヴァインランド・トレーニング・スクールにおける「精神薄弱」特殊学級担当教員養成研修プログラム—初期の実態」『心身障害学研究』29, 筑波大学心身障害学系, 2005年, 149-162頁。
  - ・NAKAGIRISachiko; OTANIHisako「「養護実習」に関する学生指導について—全国養護

教諭養成機関における実態」『学校保健研究』37(1), 日本学校保健学会, 1995年, 30-40頁。

・賀夏梅・鳥山由子「台湾における視覚障害児の巡回指導制度に対する教員養成センターの役割について」『心身障害学研究』27, 筑波大学心身障害学系, 2003年, 147-157頁。

## (6) 教員養成における社会的教育課題への対応

・浦野弘・赤堀正宜・南部昌敏「映像番組理解のための分析的視聴方法の開発—NHK 学校放送番組「くらしの歴史・五人組」を用いた教員養成における試み」『教育メディア研究』11(1), 日本教育メディア学会, 2004年, 11-26頁。

・笠井孝久「現職教員の「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」についての意識（教員養成教育の探究）」『教科教育学研究』19, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2001年, 61-80頁。

・笠間賢二「小学校教員検定に関する基礎的研究：宮城県を事例として」『宮城教育大学紀要』40, 宮城教育大学, 2005年, 229-243頁。

・数見隆生「教員養成大学での「人間と性」の授業—その実践と学校性教育の課題（特集 性教育はこれでよいか）」『教育と医学』51(8) (通号 602), 教育と医学の会 編/慶應義塾大学出版会, 2003年, 708-717頁。

・川合治男「サウディアラビアの教育—教員養成とコンピュータ教育」『教育方法学研究』14, 教育方法研究会, 2001年, 41-61頁。

・小林辰至・永益泰彦「社会的ニーズとしての科学的素養のある小学校教員養成のための課題と展望：小学校教員志望学生の子どもの頃の理科学習に関する実態に基づく仮説設定のための指導法の開発と評価(<特集>社会に提案した社会と協働する科学教育研究をめざして)」『科学教育研究』30(3), 日本科学教育学会, 2006年, 185-193頁。

・瀬田祐輔「教員養成大学附属図書館の図書館利用教育(教育科学編)」『愛知教育大学研究報告・教育科学』56, 愛知教育大学, 2007年, 155-164頁。

・戸渡速志「今後の教員養成・免許制度の在り方について（特集 養護教諭教育プログラムの展望）」『日本養護教諭教育学会誌』9(1), 日本養護教諭教育学会, 2006年, 2-5頁。

・中川正「教員養成課程におけるコンピュータ教育—北海道教育大学のCAIによる実践（コンピュータに関する教育と現職教育<特集>）—（事例紹介）」『教育と情報』（通号 357), 文部科学省生涯学習政策局調査企画課 編/第一法規, 1987年, 23-29頁。

・長瀬久明・正司和彦・岩脇三良「教員養成大学における情報処理教育の方法の改善 I」『兵庫教育大学研究紀要・第3分冊 自然系教育・生活・健康系教育』5, 兵庫教育大学, 1984年, 185-195頁。

・永田智子・岸田恵津「教員養成系大学の調理実習における環境教育：兵庫教育大学における実践と評価」『兵庫教育大学研究紀要・第3分冊 自然系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育』22, 兵庫教育大学, 2002年, 45-51頁。

・永田智子・岸田恵津「教員養成系大学の調査実習における環境教育：大学教員の意識と指導の現状に関する調査」『兵庫教育大学研究紀要・第3分冊 自然系教育・生活・健康系

教育・総合学習系教育』23, 兵庫教育大学, 2003年, 53-58頁。

・南部昌敏・浦野弘「教員養成大学における情報教育実践に関する知識習得の試み：教育情報化推進校内リーダ研修用教材を活用して」『上越教育大学研究紀要』22(1), 上越教育大学, 2002年, 75-92頁。

・西之園晴夫「教員養成におけるコンピュータ教育の現状（コンピュータに関する教育と現職教育<特集>）」『教育と情報』（通号 357）, 文部科学省生涯学習政策局調査企画課 編/第一法規, 1987年, 8-13頁。

・西之園晴夫「教員養成と教育工学（教育工学を取り入れる<特集>）」『教育と情報』（通号 280）, 文部科学省生涯学習政策局調査企画課編/第一法規, 1981年, 2-7頁。

・橋爪貞雄「教員養成の争点と生涯教育」『教育社会学研究』35, 日本教育社会学会, 1980年, 60-72頁。

・橋本孝之・山根啓樹「「一般教育としての情報に関する教育」の現状調査の結果について：教員養成系大学・学部におけるシラバスを通して」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』52(2), 大阪教育大学, 2004年, 123-128頁。

・橋本孝之・弥山岳寛「教員養成系大学における一般教育としての情報に関する教育の在り方に関する一考察：「現職教職員が持つ情報に関する教育に関わる意識と知識」の視点から」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』50(2), 大阪教育大学, 2002年, 271-287頁。

・東原義訓「教員養成に求められる情報教育のあり方と成果（教員養成教育の探究）」『教科教育学研究』（通号 18）, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2000年, 45-62頁。

・広木正紀「1.環境教育の課題と教員養成大学の役割：三段階の目標から成る環境教育の枠組みの提案」『京都教育大学環境教育研究年報』5, 京都教育大学, 1997年, 41-51頁。

・松浦真理「オランダの初等学校教員養成課程における異文化間教育の位置付けと問題点」『日蘭学会会誌』24(1)(通号 46), 日蘭学会, 1999年, 93-102頁。

・松田稔樹・野村泰朗・中井俊夫・波多野和彦・浜野隆「情報化への対応力を育成する教員養成方法の開発と評価」『科学教育研究』20(2), 日本科学教育学会, 1996年, 126-136頁。

・水山光春「6.日本の中学校における環境教育の現状と課題(<特集>教員養成における環境教育推進に関する国際シンポジウム)」『京都教育大学環境教育研究年報』5, 京都教育大学, 1997年, 23-29頁。

・本柳とみ子「オーストラリア教員養成課程カリキュラムにおける多文化教育の視点—クイーンズランド州を事例として」『オセアニア教育研究』（11）, オセアニア教育学会, 2005年, 81-94頁。

・森下里枝・田丸倫子・白石龍生・後藤章「健康教育を目的とした簡易な栄養調査と学生の栄養に対する認識」『大阪教育大学紀要. 第III部門 自然科学・応用科学』54(2), 大阪教育大学, 2006年, 45-51頁。

・柳本朋子「コンピュータ・リテラシーの教育への試み：教員養成大学の学生を対象として」『大阪教育大学紀要.V 教科教育』38(1), 大阪教育大学, 1989年, 51-57頁。

・和田正人「高等学校「情報」教員養成におけるメディア・リテラシー教育の可能性（特集 メディア・リテラシー教育の現状と課題）」『教育メディア研究』11(2), 日本教育メデ

ィア学会，2005年，23-30頁。

・和田正人「教員養成学生のデジタルメディアの教育利用への不安に関する要因」『教育メディア研究』10(2)，日本教育メディア学会，2004年，39-46頁。

### (7) 教員養成における学生心理、学生の学び

・相磯富士雄「健康教育を行うために教員に必要とされる資質（健康教育を考える・1<特集>）」『学校保健研究』28(7)，日本学校保健学会，1986年，306-311頁。

・浅川哲弥「教員養成大学学生に対するコンピュータに関する調査(1)」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』43(1)，北海道教育大学，1992年，301-311頁。

・浅川哲弥「教員養成大学学生に対するコンピュータに関する調査(2)」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』43(2)，北海道教育大学，1993年，209-223頁。

・浅川哲弥「教員養成大学学生に対するコンピュータに関する調査(3)」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』44(1)，北海道教育大学，1993年，225-240頁。

・浅川哲弥・本間充「教員養成大学学生に対するコンピュータに関する調査(II)」『北海道教育大学紀要．第一部．C 教育科学編』45(2)，北海道教育大学，1995年，135-148頁。

・浅川哲弥・阿部卓「教員養成大学学生に対するコンピュータに関する調査 III」『北海道教育大学紀要．教育科学編』49(2)，北海道教育大学，1999年，107-119頁。

・天野敦子・市古雪江・野谷昌子・石走知子「小学校における性教育についての教員養成課程学生の意識に関する一考察」『愛知教育大学研究報告．教育科学』50，愛知教育大学，2001年，33-39頁。

・安藤美紀子・武井洋子「高等学校家庭科ホームプロジェクトに対する意識(第3報)：教員養成大学学生の意識」『日本家庭科教育学会誌』28(2)，日本家庭科教育学会，1985年，21-25頁。

・生田孝至「教員養成にかかわる課題（特集 社会性・道徳性の育成）」『教育時評』(9)，学校教育研究所，2006年，20-23頁。

・池崎喜美恵・武井洋子・田部井恵美子「教員養成大学家庭科生の職業選択に関する意識(第1報) —小・中・高等学校時代に家庭科に対するイメージと大学専攻決定に関する意識—」『日本家庭科教育学会誌』41(1)，日本家庭科教育学会，1998年，63-70頁。

・伊田勝憲「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討：自我同一性達成動機職業レディネスと課題価値評定との関連から」『教育心理学研究』51(4)，日本教育心理学会，2003年，367-377頁。

・井田秀行・青木舞「教員養成系大学生の身近な自然観とそれに応じた自然教育」『保全生態学研究』11(2)，日本生態学会，2006年，105-114頁。

・伊津野朋弘「<特定研究調査報告>教員養成における「実践的指導力の基礎」について」『教育学研究年報』8，東京学芸大学，1989年，52-61頁。

・今井敏博「小学校教員志望学生の算数・数学に対する態度に関する一考察」『日本数学教育学会誌』86(4)，日本数学教育学会，2004年，21-26頁。

・今栄国晴・清水秀美「教育実習が教員志望動機に及ぼす影響：事前・事後測定法による

- 分析」『日本教育工学雑誌』17(4), 日本教育工学会, 1994年, 185-195頁。
- ・岩田敦・土井捷三・浜本純逸・大東義徹・船越俊介「初等教育に関する研究(3): 初等教育科学生に対する調査結果について」『神戸大学教育学部研究集録』75, 神戸大学教育学部, 1985年, 1-24頁。
  - ・上玉啓子・加藤みゆき・小川育子・時岡晴美「教員養成系学生における児童の生活把握について」『日本家庭科教育学会誌』38(1), 日本家庭科教育学会, 1995年, 47-53頁。
  - ・奥村美代子「教員養成課程学生の意向調査からみた家庭科の教科課程の課題」『日本家庭科教育学会誌』30(1), 日本家庭科教育学会, 1987年, 1-6頁。
  - ・押木秀樹・加藤亜紀・森本光「実践研究 教員養成における板書の書字能力向上に関する基礎的研究」『書写書道教育研究』(通号 19), 全国大学書写書道教育学会, 2004年, 85-94頁。
  - ・買手屋仁「授業力と教員養成・教員研修—若手教員の育成(特集 授業力の向上)」『教育時評』(7), 学校教育研究所, 2005年, 16-19頁。
  - ・梶井芳明「教員養成系大学の学生の作文習慣・作文に対する好意度に及ぼす要因の検討」『読書科学』46(3), 日本読書学会, 2002年, 105-113頁。
  - ・門脇厚司・田中統治・飯田浩之 他「教育活動評価における授業評価の位置づけに関する研究—教員養成系大学・学部教員及び学生に対する意識調査をてがかりに(教員養成教育の課題)」『教科教育学研究』(通号 16), 日本教育大学協会第二常置委員会, 1998年, 191-208頁。
  - ・加野芳正・浦田広朗「チャイルドショックと教員養成学部一脱教職志向学生の増加とその要因」『日本教師教育学会年報』(6), 日本教師教育学会, 1997年, 77-94頁。
  - ・金子劭栄「教育観に関する分析(1): 教員養成学部学生と他学部学生との比較」『教科教育学研究』15, 金沢大学, 1980年, 29-39頁。
  - ・唐川千秋・深田昭三「教職志望者の生徒指導に関する意識調査」『広島大学教育学部紀要. 第一部 心理学』40, 広島大学教育学部, 1992年, 37-42頁。
  - ・川上幸三「教育実習生の教職意識の変容に関する研究」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』39(1), 北海道教育大学, 1988年, 103-120頁。
  - ・川上幸三「養護実習生の教職意識の変容について: 養護教諭特別科学生の場合」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』45(1), 北海道教育大学, 1994年, 129-138頁。
  - ・菊野春雄「教育実習における学生の意識の変化: 性格と促進的意識と抑制的意識」『大阪教育大学紀要. IV 教育科学』47(1), 大阪教育大学, 1998年, 47-52頁。
  - ・木船憲幸・石坂郁代・太田富雄 他「福岡教育大学における特殊教育免許取得希望に関する実態調査—教員養成カリキュラム改善への課題と提言」『福岡教育大学紀要. 第4分冊 教職科編』(52), 福岡教育大学, 2003年, 273-296頁。
  - ・倉島敬治「教授スキル習得過程と授業実習回数および実習期間の関係について」『日本教育工学雑誌』9(3), 日本教育工学会, 1985年, 87-99頁。
  - ・小泉恭子「初等教育教員養成課程学生の音学観にみられる音楽教育の影響」『兵庫教育大学研究紀要. 第2分冊 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』17, 兵庫教育大学, 1997年, 189-195頁。

- ・小泉令三 他「教員養成系学部学生と教師の教職能力の認知構造の比較—自己の教職能力評定を通して」『福岡教育大学紀要. 第4分冊 教職科編』(通号 38), 福岡教育大学, 1989年, 159-169頁。
- ・神戸大学教育学部教育実習研究会「教育実習の教職意識形成に与える影響(その1)」『神戸大学教育学部研究集録』69, 神戸大学教育学部, 1982年, 179-208頁。
- ・神戸大学教育学部教育実習研究会「教育実習の教職意識形成に与える影響(その2)」『神戸大学教育学部研究集録』70, 神戸大学教育学部, 1982年, 131-155頁。
- ・神戸大学教育学部教育実習研究会「教育実習の教職意識形成に与える影響(その3)」『神戸大学教育学部研究集録』71, 神戸大学教育学部, 1983年, 245-277頁。
- ・小林淳一「教員養成系大学・学部における非教職志望者の教職観・進路意識に関する事例研究—大学生の教職課程履修経験に関するエスノグラフィー」『学校教育研究』(通号 20), 日本学校教育学会, 2005年, 115-128頁。
- ・榊原雄太郎・福地昭輝・藍尚礼「初等教育教員養成を目的とした理科に関する資質について」『東京学芸大学紀要. 第4部門 数学・自然科学』37, 東京学芸大学, 1985年, 105-113頁。
- ・阪根健二「教員養成における「学校危機管理」—教職志望学生の新たな資質への提言(特集・災害等—大学等の対応・危機管理)」『大学と学生』(24), 日本学生支援機構 編/第一法規, 2006年, 24-31頁。
- ・佐藤勝幸・奥野景子「鳴門教育大学生における小・中学校で受けた理科授業に対する印象とよりよい理科授業作りに対する意識調査」『鳴門教育大学研究紀要』21, 鳴門教育大学, 2006年, 162-167頁。
- ・鈴木郁子「学校教師と教員養成系大学生の共感性に関する研究—共感体験尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」『学校心理学研究』6(1), 日本学校心理学会, 2006年, 19-30頁。
- ・鈴木郁子「個別性の認識に基づいた共感: 共感体験尺度の構造に関する現職教員と教員養成系大学生との比較(心理社会行動コース)」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学』51, 名古屋大, 2004年, 259-260頁。
- ・鈴木真雄・横山信幸「「いじめアンケート」にみる教員養成大学の課題—愛知教育大学生・教官愛知県下中学校教員への調査結果から(いじめ等の喫緊の問題と教科教育学)」『教科教育学研究』(通号 15), 日本教育大学協会第二常置委員会 編/第一法規出版, 1997年, 183-198頁。
- ・鈴木正幸・瀧上凱令・吉良武志[他]「教育学部志望動機と教育課程終了時の意識に関する研究」『神戸大学教育学部研究集録』81, 神戸大学教育学部, 1988年, 247-261頁。
- ・鈴木智恵子「小学校教員養成課程学生の自然物識別能力について」『日本理科教育学会研究紀要』22, 日本理科教育学会, 1981年, 21-34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。
- ・高木正太郎・堀内孜・水谷宗行 他「教員養成教育を基礎とした教師の職能成長の在り

方と問題点：本学出身若年教員に対する調査を通じた実態分析(その1)『京都教育大學紀要. A, 人文・社会』60, 京都教育大学, 1982年, 1-10頁。

・高木正太郎・堀内孜・水谷宗行 他「教員養成教育を基礎とした教師の職能成長の在り方と問題点：本学出身若年教員に対する調査を通じた実態分析(その2)」『京都教育大學紀要. A 人文・社会』60, 京都教育大学, 1982年, 11-30頁。

・高橋久仁子「教員養成学部学生の食品名に関する知識」『日本家庭科教育学会誌』38(3), 日本家庭科教育学会, 1995年, 15-20頁。

・竹島博之「学生の政治意識と政治学教育—教員養成系大学・学部を事例に」『福岡教育大学紀要. 第2分冊 社会科編』(54), 福岡教育大学, 2005年, 39-56頁。

・武田忠「教員養成大学の学生にみる学ぶ力の喪失とその回復(特集 学校の問い直しと教師教育の課題)」『日本教師教育学会年報』(7), 日本教師教育学会, 1998年, 14-24頁。

・玉井康之・奥山洵・加藤敏之「教師教育の実践報告 学校教育教員養成課程統合下における新入生の専攻志望動向の変容構造」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 120-128頁。

・長名洋次「<研究報告>教育実習に関する研究：指定教員養成機関における学生の意識調査を中心として」『教育学研究年報』3, 東京学芸大学, 1984年, 81-91頁。

・塚本榮一・赤堀侃司「教員養成課程の総合演習における学生による共同作業と相互評価の効果と問題点」『日本教科教育学会誌』30(1), 日本教科教育学会, 2007年, 1-7頁。

・照屋博行「学生の学校保健教育に対する意識・考え方に関する研究」『福岡教育大学紀要. 第5分冊 芸術・保健体育・家政科編』(通号36), 福岡教育大学, 1986年, 195-210頁。

・中屋紀子・清野きみ・桑山弥壽男・豊村洋子・中村公子・桶作高子「教員養成大学学生の「家庭生活認識」(第3報)：子どものころのくらしや遊びと家庭生活認識」『日本家庭科教育学会誌』26(3), 日本家庭科教育学会, 1983年, 19-26頁。

・成瀬明子・中西洋子「教員養成課程在学生の食生活の実態」『京都教育大學紀要. B 自然科学』85, 京都教育大学, 1994年, 19-29頁。

・庭野義英・杉田収「生命倫理教育に関する研究：教員養成系大学生と看護系大学生との意識の比較」『上越教育大学研究紀要』25(1), 上越教育大学, 2005年, 147-155頁。

・長谷川順一・浅野文恵「学校教育教員養成課程教科教育コース3年次生の教育実習不安(教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』23, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2005年, 121-132頁。

・播磨信義「教員養成系学生の憲法意識と憲法教育の課題(憲法と教育<特集>)」『法律時報』54(10), 日本評論社, 1982年, 21-28頁。

・樋口咲子「学習指導過程における自己評価活動に関する研究—教員養成課程学生への硬筆による字形指導をとおして」『書写書道教育研究』(通号17), 全国大学書写書道教育学会, 2003年, 69-78頁。

・樋口咲子・津村幸恵・浦野俊則「実践研究 教員養成課程の学生の鉛筆の持ち方指導に関する考察」『書写書道教育研究』(通号18), 全国大学書写書道教育学, 2004年, 82-91頁。

・姫野完治「学校ボランティアの活動形態による教職志望学生の学習効果」『教育方法学研究』32, 日本教育方法学会, 2006年, 25-36頁。



- ・深見俊崇・木原俊行「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』28(1), 日本教育工学会, 2004年, 69-78頁。
- ・福地昭輝・榊原雄太郎「初等理科教育法の改善に関する研究(2): 初等教育教員養成課程学生の理科指導意識について」『東京学芸大学紀要. 第4部門 数学・自然科学』37, 東京学芸大学, 1985年, 115-120頁。
- ・福地昭輝・榊原雄太郎「初等理科教育法の改善に関する研究(3): 非理科系初等教育教員養成課程学生の理科指導意識について」『東京学芸大学紀要. 第4部門 数学・自然科学』38, 東京学芸大学, 1986年, 185-192頁。
- ・堀内孜「教職課程における教育原理の位置と問題点—学生の教職に対する意識調査を通じて(〔京都教育大学〕開学30周年記念号)」『京都教育大学教育研究所所報』, 京都教育大学, 1980年, 184-203頁。
- ・堀内孜・水本徳明「教員採用に関する受験学生の意識と取り組み実態: 本学学生に対する質問紙調査の結果分析を通して」『京都教育大学紀要. A, 人文・社会』69, 京都教育大学, 1986年, 11-35頁。
- ・堀江伸・羽野ゆつ子「教材メタファーにみる教員養成系学生の変容—新科目「教育実践研究」における授業づくり経験の中で」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 76-89頁。
- ・馬路泰蔵「食事作りを課題とする教員養成学部学生のレポートの解析(第1報): 文意のカテゴリー化によるレポート内容の解析」『日本家庭科教育学会誌』38(3), 日本家庭科教育学会, 1995年, 57-63頁。
- ・松尾祐作「複数受験下における教育大生の進路意識」『福岡教育大学紀要. 第4分冊 教職科編』(通号 37), 福岡教育大学, 1988年, 155-163頁。
- ・松尾祐作「教員養成学部学生の進路意識と教職観—22年間の時系列比較」『福岡教育大学紀要. 第4分冊 教職科編』(通号 43), 福岡教育大学, 1994年, 333-343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 33, 立教大学文学部教育学研究室, 1989年, 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年, 63-116頁。
- ・松本良夫・針谷善仁・久保田善彦・高嶋渉・姚小麗「<調査報告>小学校教員養成課程学生の就学態度と初等教育観」『教育学研究年報』9, 東京学芸大学, 1990年, 57-77頁。
- ・松本良夫・生駒俊樹「<調査報告>教員養成大学における学生生活: 大学生活における活動と達成」『教育学研究年報』4, 東京学芸大学, 1985年, 71-84頁。
- ・松本良夫・生駒俊樹「「教員養成大学」学生の進路志望と教職観」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』35, 東京学芸大学, 1984年, 63-75頁。
- ・松本良夫・浅野正道・河野美幸・高嶋渉「「<調査報告>教員養成課程—“ゼロ免”課程間における学生の修学態度の相違: 東学大昭和63年度新入生調査から」」『教育学研究年報』8, 東京学芸大学, 1989年, 80-96頁。

- ・山川信晃「教育実習生に求められる資質・能力について：キー・ワード法による調査結果より」『京都教育大学紀要. A 人文・社会』66, 京都教育大学, 1985年, 93-102頁。
- ・山川信晃「教育実習生に求められる資質・能力および自己学習のための教授スキル訓練プログラム開発に関する研究」『京都教育大学紀要. A 人文・社会』69, 京都教育大学, 1986年, 99-110頁。
- ・山本健慈「教師をめざす学生たちの体罰問題認識（体罰の克服<特集>）」『教育』35(14), 教育科学研究会 編/国土社, 1985年, 48-56頁。
- ・山本友和「教員養成学部における日韓関係理解の教育（比留間尚教授定年退官記念論集）」『群馬大学社会科教育論集』2, 群馬大学, 1993年, 47-54頁。
- ・横山隆充・種田哲子・吉田安規良「教員養成大学理科専攻学生の高等学校理科の履修状況と知識定着の実態：北海道教育大学旭川校における補修実践を例として」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』48(1), 北海道教育大学, 1997年, 301-310頁。
- ・若原直樹「教育実習生の「授業技量」についての観察ノート」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』40(1), 北海道教育大学, 1989年, 29-42頁。
- ・若原直樹・佐藤定秀「本学(旭川)学生の教職意識と教育実習の効果に関する調査(I)」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』35(1), 北海道教育大学, 1984年, 1-15頁。
- ・若原直樹・佐藤定秀「本学(旭川)学生の教職意識と教育実習の効果に関する調査(II)」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』36(1), 北海道教育大学, 1985年, 27-35頁。
- ・若松養亮「教員養成学部の進路未決定者が有する困難さの特質：類型化と教職志望による差異の分析を通して」『青年心理学研究』(17), 日本青年心理学会, 2006年, 43-56頁。
- ・和田正人「メディア接触における教員養成大学生の第三者効果:中学生へのTV暴力番組と暴力テレビゲームの規制」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』57, 東京学芸大学, 2006年, 455-462頁。
- ・Williams Jane L. 「Interviews with Beginning Teachers in Japan : Experiences during the First Year of Teaching」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』1, 東京学芸大学, 2002年, 69-80頁。
- ・鮑良「報告4 中国の大学改革と教員養成（〔日本教師教育学会〕第13回大会の記録）—（課題研究1 国際比較研究「大学改革と教育専門職の養成）」」『日本教師教育学会年報』(13), 日本教師教育学会, 2004年, 169-171頁。

#### (8) 大学評価、大学改革、教師教育研究者養成

- ・新井郁男「教師教育と大学院との関係（特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討）」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 55-61頁。
- ・岩井勇児「教員養成に関する大学教官の意見」『愛知教育大学研究報告 教育科学』(通号34), 愛知教育大学, 1985年, 91-109頁。
- ・潮木守一「特別寄稿 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, 2005年, 225-242頁。
- ・碓井岑夫「大学教育と教員養成の課題—教育系学部の現場から（教師を「つくる」大学

- の教育<特集>」『教育』37(13), 教育科学研究会 編/国土社, 1987年, 6-14頁。
- ・木村育恵・中澤智恵・佐久間亜紀「国立教員養成系大学の学生像と教職観：東京学芸大学における教員養成課程と新課程の比較」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』57, 東京学芸大学, 2006年, 403-414頁。
  - ・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, 467-478頁。
  - ・光本滋「国立大学・公立大学の再編・統合問題（小特集・大学再編と教員養成問題）」『教育』53(3) (通号 686), 教育科学研究会 編/国土社, 2003年, 81-86頁。
  - ・古宮昇「フォーラム 将来の大学教員に教え方を教える:米国ミズーリ大学コロンビア校心理学部における教育実習」『大学教育学会誌』23(1)(通号 43), 大学教育学会, 2001年, 63-70頁。
  - ・子安増生・今栄国晴「教育実習の現状と改善に関する全国教員養成大学・学部教官の意見調査一統一」『愛知教育大学研究報告 教育科学』(通号 29), 愛知教育大学, 1980年, 145-158頁。
  - ・榊原禎宏「教育学教育の事例研究：「教育資源」としての学生をいかした授業の場合」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』5, 山梨大学, 2000年, 33-46頁。
  - ・榊原禎宏・高橋英児・大和真希子「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(2) —「現代教職論」を事例にして—」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』10, 山梨大学, 2005年, 51-70頁。
  - ・佐藤修司「教員養成学部・大学の再編をめぐる諸問題：秋田大学教育文化学部の改革(<特集>「教育」問題としての大学改革)」『教育学研究』70(2), 日本教育学会, 2003年, 197-203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』48(1), 中国四国教育学会, 2002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』(11), 日本教育制度学会, 2004年, 215-228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. 第三部 教育人間科学関連領域』52, 広島大学大学院教育学研究科, 2004年, 105-113頁。
  - ・佐藤仁「NCATEとTEACによる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. 第三部 教育人間科学関連領域』(54), 広島大学大学院教育学研究科, 2005年, 139-148頁。
  - ・佐藤仁「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』(16), アメリカ教育学会事務局, 2005年, 47-55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. 第三部 教育人間科学関連領域』(55), 広島大学大学院教育学研究科, 2006年, 67-75頁。

- ・佐藤仁「米国教員養成機関によるア kredite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』(通号 34), 日本比較教育学会, 2007年, 65-82頁。
- ・高野和子「教員養成と大学改革：教職課程教育の視点から(<特集>「教育」問題としての大学改革)」『教育學研究』70(2), 日本教育学会, 2003年, 176-184頁。
- ・高橋英児・榊原禎宏・大和真希子「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(1) —「現代教職論」を事例にして—」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』9, 山梨大学, 2004年, 23-46頁。
- ・田口仁久「スコットランドにおける教員養成への大学の参加」『関東教育学会紀要』(通号 14), 関東教育学会, 1987年, 11-20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年, 467-468頁。
- ・田中喜美「教員養成に携わる大学教員の養成—国立教育系大学院博士課程設置の意義と課題(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 49-54頁。
- ・田中武雄「教師は教育学に何を期待するか—教師の力量形成と大学の教員養成の課題(特集/教師は育つ)」『教育』56(4)(通号 723), 教育科学研究会 編/国土社, 2006年, 4-11頁。
- ・千葉昌弘「教育学研究と教員養成教育における統合と分離をめぐる問題—東北大学教育学部と宮城教育大学を事例として(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 34-39頁。
- ・羽田貴史「高等教育の再編成と教員養成大学・学部の統合(<特集>「教育」問題としての大学改革)」『教育學研究』70(2), 日本教育学会, 2003年, 136-147頁。
- ・葉養正明「大学における研究評価の有効性 —教員養成系学部の場合」『教育行政学会年報』31, 日本教育行政学会, 2005年, 226-228頁。
- ・細井克彦「高等教育政策のなかの教員養成(特集/教員養成の危機)」『教育』48(5), 教育科学研究会 編/国土社, 1998年, 57-65頁。
- ・細井克彦「大学改革のゆくえを問う(小特集・大学再編と教員養成問題)」『教育』53(3)(通号 686), 教育科学研究会 編/国土社, 2003年, 70-75頁。
- ・前之園幸一郎「イタリアにおける大学と教員養成の関連(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 62-66頁。
- ・松浦良充「「大学」にとっての教員養成—「大学」像の流動化のなかで(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 8-13頁。
- ・森田道雄「教員養成の制度「改革」と大学の課題(特集/教員養成の危機)」『教育』48(5), 教育科学研究会 編/国土社, 1998年, 47-56頁。
- ・森部英生「大学統合と教員養成学部：「パワーアップ」と「地域貢献」の狭間で(<小特集>「教育」問題としての大学改革(緊急報告))」『教育學研究』69(4), 日本教育学会, 2002年, 534-544頁。

- ・ Grossman David L. 「日本と香港における高等教育と教員養成」『名古屋高等教育研究』(4), 名古屋大学高等教育研究センター, 2004年, 105-126頁。
- ・ Grossman David L.; 近田政博 訳「日本と香港における高等教育と教員養成」『名古屋高等教育研究』(4), 名古屋大学高等教育研究センタ, 2004年, 27-145頁。

## (9) 教員養成の制度、行政、経営

- ・ 赤井ひさ子「インドの県教育研究所(DIET)における初等教員養成:卒業生への調査から」『比較教育学研究』(通号 27), 日本比較教育学会, 2001年, 178-194頁。
- ・ 明石要一「教員免許制度の問題点」『現代の高等教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005年, 28-31頁。
- ・ 安彦忠彦・富田福代「イギリス教員養成ナショナル・カリキュラム: 教員の力量の向上を求めて」『名古屋大学教育學部紀要. 教育学』46(1), 名古屋大学教育学部, 1999年, 157-166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(<特集>新「免許法」と教育経営の諸問題)」『日本教育経営学会紀要』(32), 日本教育経営学会, 1990年, 42-49頁。
- ・ 荒川勇「<わたしの研究ノート>教員養成に思うこと」『季刊障害者問題研究』58, 全国障害者問題研究会, 1989年, 88-91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(<特集>新「免許法」と教育経営の諸問題)」『日本教育経営学会紀要』(32), 日本教育経営学会, 1990年, 23-31頁。
- ・ 有本昌弘「教員養成系教育学部はなぜ今「質」の高い教育に向けた改革・学校改善に目を向けなければならないのか」『教育研究所報』26, 大分大学, 1997年, 17-24頁。
- ・ 安藤正人「タイにおける教員養成の現状と問題」『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年, 131-139頁。
- ・ 菴谷利夫「教員養成の現状と課題(教師の「資質」とは何か<特集>)」『季刊教育法』(通号 44), エイデル研究所, 1982年, 27-37頁。
- ・ 石井久夫「児童急増期の教員養成とその後への影響—課程認定大学の増加と教員養成大学の位置づけ」『教育行財政研究』(通号 24), 関西教育行政学会, 1997年, 24-35頁。
- ・ 石田博幸「タイの教員養成大学改革」『愛知教育大学研究報告 教育科学』(通号 37), 愛知教育大学, 1988年, 205-219頁。
- ・ 石村雅雄「旧帝国大学系大学における教育学部の構想形成実施過程」『教育行財政研究』(19), 関西教育行政学会, 1992年, 23-33頁。
- ・ 伊藤一郎・山崎謙介「教員養成における大学と附属学校との連携: 附属高等学校における情報教育支援活動を通して」『東京学芸大学紀要. 第4部門 数学・自然科学』52, 東京学芸大学, 2000年, 7-12頁。
- ・ 糸山東一「総合科学課程を併置する教員養成」『科学教育研究』15(1), 日本科学教育学会, 1991年, 11-21頁。

- ・岩田康之「文献紹介 日本教育学会「子ども人口減少期における教員養成及び教育学部問題」研究委員会(編)『教員養成系学部・大学の改革動向に関する資料集』(第1集)』『日本教師教育学会年報』(6), 日本教師教育学会, 1997年, 180-184頁。
- ・岩田康之「教員養成カリキュラムにおける「大学」性(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)』『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 14-20頁。
- ・岩田康之「統合型教員養成課程の現状と課題」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』3, 東京学芸大学, 2004年, 63-72頁。
- ・岩田康之「タイにおける教員養成改革と教員資質向上策:現状と課題」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』4, 東京学芸大学, 2005年, 57-66頁。
- ・岩田康之「教員養成課程の規模に関する考察」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』5, 東京学芸大学, 2006年, 51-60頁。
- ・岩田康之「日本の教員養成と公教育システム-教員養成改革における『公』性と『私』性-」『教育学研究』第75巻第4号, 2008年, 368-380頁。
- ・上田学「「急減する教員需要と教員養成システムの展望」の総括(課題研究:急減する教員需要と教員育成システムの展望)」『教育行政学会年報』22, 日本教育行政学会, 1996年, 198-203頁。
- ・碓井岑夫「免許法改訂と教師教育の転換-国立教育系大学・学部の立場から(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 9-13頁。
- ・臼井嘉一「福島大学改革と「教員養成学部」の再編(<小特集>『教育』問題としての大学改革(緊急報告))」『教育學研究』69(4), 日本教育学会, 2002年, 527-533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年, 102-107頁。
- ・海老原治善他「教員養成の現状と課題(日本教育学会第44回大会報告)- (シンポジウム)」『教育学研究』53(1), 日本教育学会, 1986年, 28-43頁。
- ・大路正浩「これからの教師に求めたい資質-地方教育委員会の視点から-」『現代の高等教育』(通号472), 民主教育協会, 2005年, 56-60頁。
- ・大嶋三男「教育実習改善と教師教育改革(教員の養成と研修)- (教員養成)」『学校教育研究所年報』(通号24), 学校教育研究所, 1980年, 23-28頁。
- ・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(特集 教師教育と大学院の役割)」『日本教師教育学会年報』(11), 日本教師教育学会, 2002年, 8-13頁。
- ・岡田典子・鳥田直哉・高木啓 他「教員養成系学部の募集単位と入試科目」『教育学研究紀要』47(1), 中国四国教育学会, 2001年, 171-176頁。
- ・岡本靖正「提案 1 国立教員養成系大学・学部の立場から(〔日本教師教育学会〕第11回大会の記録)- (シンポジウム 大学の将来構想と教師教育)」『日本教師教育学会年報』(11), 日本教師教育学会, 2002年, 144-146頁。
- ・岡本洋三「(大学改革と大学教育)教員養成教育の動向と課題」『教育』46(10), 教育科学

研究会 編/国土社，1996年，106-114頁。

・奥地圭子「不登校からみた公立学校のあり方 —不登校への対応と学校のあり方の視点から（シンポジウム：教員養成の未来を展望する）」『教育行政学会年報』28，日本教育行政学会，2002年，186-190頁。

・小山内洸「クインズランド州(オーストラリア)における公立学校教育と教員養成の現状」『北海道教育大学紀要・教育科学編』51(1)，北海道教育大学，2000年，161-176頁。

・小島弘道「スクールリーダーの養成と大学院の役割を考える（〔関東教育学会〕第53回大会公開シンポジウム報告 教員養成系大学院の今日的課題）」『関東教育学会紀要』(33)，関東教育学会，2006年，108-113頁。

・小田原榮「指導力不足教員への対応 —教員人事管理と研修の現状から（シンポジウム：教員養成の未来を展望する）」『教育行政学会年報』28，日本教育行政学会，2002年，191-195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校区の実践を中心に」『教育制度研究紀要』(5)，筑波大学教育制度研究室，2004年，29-43頁。

・笠間浩幸「大学と地域の子育てニーズをつなぐ教員養成の課題—「子育て支援」事業を通じたカリキュラムの構築（教員養成教育の探究）」『教科教育学研究』(通号 18)，日本教育大学協会第二常置委員会，2000年，27-43頁。

・門川大作「優秀な教員を養成・確保するための試み」『現代の高等教育』(通号 472)，民主教育協会，2005年，60-64頁。

・金子元久「ヨーロッパ版大学法人化」『現代の高等教育』(通号 472)，民主教育協会，2005年，69-80頁。

・加野芳正「教員養成へのまなざしと関わり：教育学会会員調査から(<緊急特集>国立の教員養成系大学・学部の再編動向を考える)」『教育學研究』69(1)，日本教育学会，2002年，119-124頁。

・加野芳正「提案 1 変容する社会と教師教育—教員養成・研修の現場から考える（〔日本教師教育学会〕第14回大会の記録）—（シンポジウム 知の転換期における教師教育の課題）」『日本教師教育学会年報』(14)，日本教師教育学，2005年，169-171頁。

・河村正彦「オーストラリアにおける教員養成制度の発展（教師教育の基本的方向に関する比較教育学的総合研究(課題研究 1)）」『日本比較教育学会紀要』(通号 6)，日本比較教育学会，1980年，5-8頁。

・木岡一明「開放性原理からみた教員養成システム —改革動向を中心にして—（課題研究：急減する教員需要と教員育成システムの展望）」『教育行政学会年報』22，日本教育行政学会，1996年，190-193頁。

・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』(30)，日本教育経営学会，1988年，62-74頁。

・木岡一明・石村雅雄・榊原禎宏・竺沙知章「教師養成教育と教育学教育の連続性に関する研究序説」『教育行財政研究』(17)，関西教育行政学会，1990年，1-20頁。

- ・菊池龍三郎「教員養成大学・学部の問題—専門職大学院は教員養成全体のレベルアップを図る”黒船”か—」『現代の高等教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005年, 11-22頁。
- ・木塚雅貴「イングランドにおける教員養成の事例研究—実情・特徴・課題の分析に基づく日本の教員養成への示唆—」『北海道教育大学紀要・教育科学編』57(2), 北海道教育大学, 2007年, 55-67頁。
- ・木戸裕「西ドイツの教員養成制度・1-」『レファレンス』36(1), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 1986年, 54-106頁。
- ・木戸裕「西ドイツの教員養成制度・2-」『レファレンス』36(4), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 1986年, 35-81頁。
- ・木戸裕「西ドイツの教員養成制度・3-」『レファレンス』36(7), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 1986年, 46-85頁。
- ・木戸裕「西ドイツの教員養成制度・4-」『レファレンス』37(1), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 1987年, 54-92頁。
- ・木戸裕「西ドイツの教員養成制度・5-」『レファレンス』37(3), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 1987年, 62-92頁。
- ・木下百合子「ドイツにおける教員養成改革」『大阪教育大学紀要・V 教科教育』52(1), 大阪教育大学, 2002年, 15-28頁。
- ・木原孝博「教員需給の将来展望と教員養成」『教育社会学研究』41, 日本教育社会学会, 1986年, 212-213頁。
- ・木原成一郎「イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割—小学校の体育授業を中心に」『広島大学学校教育学部紀要 第(0xF9C1)部』(通号 22), 広島大学学校教育学部, 2000年, 59-70頁。
- ・蔵原三雪「短期大学における教員養成—50年をふりかえって(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 27-33頁。
- ・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』25, 筑波大学大学院教育学研究科, 2001年, 79-88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』(45), 日本教育経営学会, 2003年, 78-92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』(14), 日本教師教育学会, 2005年, 102-114頁。
- ・栗山次郎「西ドイツの教員養成—特別大学から総合大学への統合」『愛知教育大学研究報告 教育科学』(通号 36), 愛知教育大学, 1987年, 1-13頁。
- ・グルードミニク「フランスにおける教員養成とIUFM(海外の教育経営事情)」『日本教育経営学会紀要』(46), 日本教育経営学会, 2004年, 178-194頁。
- ・黒澤英典「介護等体験特例法と今後の教員養成の課題—介護等体験への東京地区教育実習研究連絡協議会の取り組みを中心として(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本



- 教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 58-65頁。
- ・黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望』学文社, 2006年。
  - ・桑原敏明「教職の専門性向上のための前提条件—教員養成系大学院の経験に学ぶ—」『現代の高等教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005年, 64-68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年, 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年, 43-110頁。
  - ・是永かな子「スウェーデンにおける教員養成改革 : イェーテボリ大学の教員養成課程の検討を中心に」『高知大学学術研究報告. 人文科学』55, 高知大学, 2007年, 1-11頁。
  - ・坂井裕「教育実習における図形領域の教材研究と指導の視点 : 四角形の性質を中心として」『東京学芸大学紀要. 第1部門 教育科学』46, 東京学芸大学, 1995年, 241-252頁。
  - ・酒井博世「私立大学における教員養成と新免許法 (特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 14-19頁。
  - ・榊原禎宏「ドイツにおける教員養成制度論への一視角 : バーデン・ヴュルテンベルク州での教育大学改革案(1993)の場合」『山梨大学教育學部研究報告. 第一分冊, 人文社会科学系』48, 山梨大学, 1997年, 186-196頁。
  - ・榊原禎宏「ワイマール初期の教員養成制度改革構想 : 統一的養成をめぐる論争」『大阪大学人間科学部紀要』16, 大阪大学, 1990年, 43-64頁。
  - ・榊原禎宏「教員に求められる新たな専門職性—学校像の転換と学校学の立場から (シンポジウム: 教員養成の未来を展望する)」『教育行政学会年報』28, 日本教育行政学会, 2002年, 182-185頁。
  - ・榊原禎宏「西ドイツの教員養成制度と「教員失業」問題」『教育行政学会年報』14, 日本教育行政学会, 1988年, 286-299頁。
  - ・榊原禎宏「西ドイツ・1970年教育審議会勧告における教師像 : 教員養成論の一考察」『学校経営研究』15, 筑波大学, 1990年, 101-114頁。
  - ・榊原禎宏「教員に求められる新たな専門職性—学校像の転換と学校学の立場から」『日本教育行政学会年報』28, 日本教育行政学会, 2002年, 182-185頁。
  - ・榊原禎宏「教員需給からみた国立教員養成大学学部の位置教員採用に至る量的分析から」『教育行財政研究』(16), 関西教育行政学会, 1989年, 25-35頁。
  - ・榊原禎宏・高橋英児・大和真希子「教師教育の実践報告 カリキュラムとしての「大学における教員養成」の可能性—教員養成教育の内容・方法の共通性・多様性に関する実践的検討から」『日本教師教育学会年報』(14), 日本教師教育学会, 2005年, 116-127頁。
  - ・坂田仰「総括 (シンポジウム: 教員養成の未来を展望する)」『教育行政学会年報』28, 日本教育行政学会, 2002年, 196-199頁。
  - ・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』第53回大会公開シンポジウム報告 教員養成系大学院の今日的課題)」『関東教育学会紀要』(33), 関東教育学会, 2006年, 99-104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」『現代の高等

教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005 年, 45-50 頁。

・佐久間重紀「アメリカの教師養成制度の現状と問題点 : 日米比較の観点から」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』1, 東京学芸大学, 2002 年, 7-29 頁。

・佐久間重紀「教育実習の多様化 : 動向と課題」『東京学芸大学紀要. 第 1 部門 教育科学』54, 東京学芸大学, 2003 年, 349-359 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(<特集>新「免許法」と教育経営の諸問題)」『日本教育経営学会紀要』(32), 日本教育経営学会, 1990 年, 32-41 頁。

・佐藤学「インタビュー 教職大学院は教師の質の向上につながるか——〇年先を見通した教員養成のグランドデザインを(特集 変わる教員養成制度)」『季刊教育法』(149), エイデル研究所, 2006 年, 4-13 頁。

・佐藤学「教師の専門性の高度化へ—改革の論題と政策—」『現代の高等教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005 年, 5-11 頁。

・佐藤史浩「西ドイツにおける教師養成改革—教育大学の総合大学への統合を中心に」『日本比較教育学会紀要』(通号 11), 日本比較教育学会, 1985 年, 51-57 頁。

・佐藤修司「教員養成政策の批判的検討—専門職大学院を中心に(特集/教師は育つ)」『教育』56(4)(通号 723), 教育科学研究会 編/国土社, 2006 年, 44-51 頁。

・佐藤昌彦「中期目標・中期計画に基づく教員養成の充実—教育実習事前指導を中心として—」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』56(1), 北海道教育大学, 2005 年, 61-73 頁。

・佐藤真「新免許法に関わる教育実習の改善方向(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999 年, 48-57 頁。

・佐藤隆「大学における教員養成教育の現実と課題(特集/教員養成の危機)」『教育』48(5), 教育科学研究会 編/国土社, 1998 年, 40-46 頁。

・佐野靖「西ドイツの音楽教員養成制度に関する考察—'70 年代の動向を中心に」『音楽教育学』(通号 14), 日本音楽教育学会, 1984 年, 28-39 頁。

・澤田利夫「教員養成と教科教育」『現代の高等教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005 年, 37-39 頁。

・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(<特集>「教育」問題としての大学改革)」『教育學研究』70(1), 日本教育学会, 2003 年, 2-16 頁。

・清水俊彦「専門性原理からみた教員養成システム —大学院を中心にして—(課題研究 : 急減する教員需要と教員育成システムの展望)」『教育行政学会年報』22, 日本教育行政学会, 1996 年, 194-197 頁。

・清水茂「教育実習校との協力関係を構築するための試み—鳴門教育大学の場合(教員養成教育の課題)」『教科教育学研究』(通号 16), 日本教育大学協会第二常置委員会, 1998 年, 173-189 頁。

・清水茂「介護等体験実習」受入れ施設との友好・協力関係を構築するための試み—鳴門教育大学の場合(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』19, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2001 年, 115-133 頁。

・白井慎「教員養成問題を考える-3-私大における教員養成の今日的課題」『教育』34(1),

教育科学研究会編/国土社，1984年，112-120頁。

・白石淳「短期大学における教員養成の過程に関する調査研究(2)入学から卒業までの初等教育学科学生への意識調査を通して」『教育学研究紀要』43(第1部)，中国四国教育学会，1997年，343-348頁。

・城倉郁子「西ドイツにおける教員試補制度—研修カリキュラムにみる理論と実践との統合」『日本比較教育学会紀要』(通号12)，日本比較教育学会，1986年，57-66頁。

・陣内靖彦「教員キャリアの形成における教員養成と教員研修(教師及び教師教育<特集>)」『教育学研究』54(3)，日本教育学会，1987年，300-309頁。

・陣内靖彦「変貌する教員養成大学」『東京学芸大学紀要．第1部門 教育科学』56，東京学芸大学，2005年，33-42頁。

・杉山浩之「現代フランスの教師教育に関する研究-2-初等教員の養成教育(1979年度以降)を中心に」『日本比較教育学会紀要』(通号9)，日本比較教育学会，1983年，35-41頁。

・鈴木志乃恵「総合的な学習の時間と大学における教員養成の課題(特集 特色ある学校づくりと教師教育)」『日本教師教育学会年報』(12)，日本教師教育学会，2003年，56-60頁。

・鈴木慎一「教員養成改革の動向-1-課題と将来の展望(教員の養成と研修)—(教員養成)」『学校教育研究所年報』(通号24)，学校教育研究所，1980年，14-22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年，8-14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年，34-40頁。

・関川悦雄・羽田積男「教員養成をめぐる最近の動向と課題—教免法の改正と介護等体験の実施を中心に」『関東教育学会紀要』(通号25)，関東教育学会，1998年，49-63頁。

・関隆晴・釜谷聡・森口秀樹・生田享介・石川聡子・岡崎純子「小学校の森林体験学習支援を通じた大阪教育大学の社会貢献について」『大阪教育大学紀要．V 教科教育』54(1)，大阪教育大学，2005年，195-202頁。

・高城忠「小学校教員養成のあり方についての一考察」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』3，東京学芸大学，2004年，39-51頁。

・高倉翔「教員養成(職業教育再考<特集>)」『教育と医学』28(11)，教育と医学の会編/慶應義塾大学出版会，1980年，1112-1118頁。

・高倉翔「社会変化と教員養成政策—教員養成政策の動向から(シンポジウム：教員養成の未来を展望する)」『教育行政学会年報』28，日本教育行政学会，2002年，178-181頁。

・高瀬淳「ソ連邦における教員養成制度の歴史的展開：教員養成機関の形成と変容(1917-1936)」『広島大学教育学部紀要．第一部 教育学』41，広島大学教育学部，1993年，117-124頁。

・高野和子「イギリスにおける地域教員養成機関—その意義と限界」『京都大学教育学部紀要』(通号28)，京都大学教育学部，1982年，245-254頁。

・高野和子「(第四篇)教員養成政策の形成におけるパートナーシップの変容」『教育行財政論叢』1，京都大学，1982年，36-50頁。

・谷口澄夫 他「教員の養成と免許制度(日本教育学会第43回大会<特集>)—(シンポジ

ウム)』『教育学研究』52(1), 日本教育学会, 1985年, 23-33頁。

・田畑佳則「米国の教師教育における大学院プログラムの発展に及ぼした要因—教職員の免許制度給与制度及び需給関係からの考察」『広島大学教育学部紀要. 第一部』(通号 32), 広島大学教育学部, 1983年, 131-139頁。

・田村真広「教員養成課程改組についての地域の要請と教師教育への課題 : 北海道東部地区教育機関アンケート調査結果を通して」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』50(1), 北海道教育大学, 1999年, 159-173頁。

・土屋基規「教員免許制度の規制緩和と教職の専門性 (特集 変わる教員養成制度)」『季刊教育法』(149), エイデル研究所, 2006年, 14-19頁。

・土屋基規「教員養成・採用制度 (教師の「資質」とは何か<特集>)」『季刊教育法』(通号 44), エイデル研究所, 1982年, 38-47頁。

・土屋基規「大学における教員養成の課題 (教師の「資質」問題)」『季刊教育法』(通号 60), エイデル研究所, 1986年, 38-44頁。

・土屋基規「教員養成問題を考える-2-大学における教員養成の課題」『教育』33(13), 教育科学研究会編/国土社, 1983年, 90-98頁。

・土屋基規「報告 現行教員免許制度の問題点と改革の課題—国公立大学を中心として (学校教育の理念と現実 [日本教育法学会第14回大会]) — (第3分科会 教員免許法制の理念と改革の課題)」『日本教育法学会年報』(通号 14), 有斐閣, 1985年, 176-189頁。

・土屋恵司「アメリカ合衆国の教員制度改革」『レファレンス』35(10), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 1985年, 141-150頁。

・土屋武志「地域連携型 6年一貫教員養成カリキュラムの開発」『教科教育学研究』24, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2006年, 209-221頁。

・藤内和公「ドイツ・ブレーメン州における教員養成・採用制度」『季刊教育法』(通号 94), エイデル研究所, 1993年, 100-107頁。

・遠山耕平「教員の現職教育と大学院」『現代の高等教育』(通号 472), 民主教育協会, 2005年, 23-27頁。

・富樫裕・岡崎彰・小堀志津子・猿田祐嗣・真貝健一「理科の教員養成と現職教員研修の実施状況と問題点について —小・中・高等学校教員・教員養成系大学教官及び現職教員養成機関所員に対する質問紙調査の結果から(4)—」『日本理科教育学会研究紀要』37(1), 日本理科教育学会, 1996年, 47-53頁。

・富田福代「新しい英国教員養成改革の動向—1998年教員養成ナショナル・カリキュラムの分析」『カリキュラム研究』(通号 8), 日本カリキュラム学会, 1999年, 45-57頁。

・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 (特集 教師教育と大学院の役割)」『日本教師教育学会年報』(11), 日本教師教育学会, 2002年, 32-37頁。

・永井聖二・田部井潤「II 転換期の教師教育」『教育社会学研究』48, 日本教育社会学会, 1991年, 202-205頁。

・長尾十三二「教員養成問題を考える-7完-教育学科(専攻)の設置を要望する」『教育』34(7), 教育科学研究会 編/国土社, 1984年, 98-106頁。

- ・長尾十三二「教師教育の改革について―「教師教育に関する研究委員会」中間報告〔含資料〕」『教育学研究』49(2), 日本教育学会, 1982年, 205-211頁。
- ・長岡文雄「教師教育(教員養成)の問題をめぐって(「おちこぼれ」新論<特集>)」『教育と医学』31(5), 教育と医学の会編/慶應義塾大学出版会, 1983年, 463-470頁。
- ・中野光「21世紀にむけての教師養成の基本的課題―98.5.27衆議院文教委員会での意見陳述にかかわって(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 2-8頁。
- ・中村裕「ネパールにおける初等教員養成計画の特徴とその展開―王政復古期における技術教育プログラムに焦点を当てて」『関東教育学会紀要』(30), 関東教育学会, 2003年, 67-79頁。
- ・中森孜郎「教員養成問題を考える-5-宮城教育大学における教師養成教育の模索的実践」『教育』34(4), 教育科学研究会編/国土社, 1984年, 108-117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(<特集>新「免許法」と教育経営の諸問題)」『日本教育経営学会紀要』(32), 日本教育経営学会, 1990年, 12-22頁。
- ・名越清家「教員養成の再編成と再教育(<特集>教員の専門性と教育経営)」『日本教育経営学会紀要』(43), 日本教育経営学会, 2001年, 16-29頁。
- ・浪本勝年「教員養成問題を考える-6-教育職員免許法改正案の内容と問題点」『教育』34(6), 教育科学研究会編/国土社, 1984年, 114-124頁。
- ・西川純・戸北凱惟・二谷貞夫「教員養成・再教育の検討―新たな教員養成・再教育に対する派遣・採用側の期待」『教科教育学研究』(通号 17), 日本教育大学協会第二常置委員会, 1999年, 187-201頁。
- ・西川信廣「教員養成教育における大学と学校の連携について―イギリスの試みを参考に(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 36-41頁。
- ・西川信廣「イギリスの教師養成教育の改革動向」『教育行財政研究』(19), 関西教育行政学会, 1992年, 18-22頁。
- ・西崎緑「福岡教育大学における大学学部と附属学校園との連携(2)大学教員の附属小学校での授業事例(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』20, 日本教育大学協会第二常置委員会, 2002年, 25-36頁。
- ・西之園晴夫「新構想教育大学における教師教育(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 40-48頁。
- ・ヌ ヌ ウェイ「ミャンマーと日本における学校教育と教員養成課程に関する比較研究」『北海道大学教育学部紀要 76』, 北海道大学教育学部, 1998年, 119-147頁。
- ・沼田忠彦「イギリス及びアメリカ合衆国における外国人に対する自国語教育教員の養成について(日本語教員養成をめぐって<特集>)」『日本語教育』(通号 63), 日本語教育学会, 1987年, 79-86頁。
- ・バーネットブルース「オーストラリアにおける学校教育と教師教育の歴史と現状(邦訳)」

『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』5, 東京学芸大学, 2006年, 21-32頁。

・原田信之・牛田伸一「ドイツにおける教員養成スタンダード—学部教育・現職教育における教職専門資質の基準」『教師教育研究』(2), 岐阜大学教育学部研修計画委員会教員研修部会, 2006年, 91-98頁。

・バラポンボボンシリ「タイにおける教員養成教育：その今日的動向(<公開研究会報告>大学における教員養成と教育学部問題：タイの動向を手がかりに)」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』2, 東京学芸大学, 2003年, 33-37頁。

・平野眞一「大学教育について」『現代の高等教育』(通号472), 民主教育協会, 2005年, 2-4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年, 47-58頁。

・平原春好「国立教員養成系大学・学部における教師教育の現状と当面する問題(教師及び教師教育<特集>)」『教育学研究』54(3), 日本教育学会, 1987年, 268-278頁。

・藤井穂高「ニーズに応じた教員養成の視点」『教育行政学会年報』29, 日本教育行政学会, 2003年, 234-239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年, 21-33頁。

・藤枝静正「教育実習問題に関する日独比較(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 31-35頁。

・藤田健一「教員養成と教職研修—その歩みと到達点」『レファレンス』52(12)(通号623), 国立国会図書館調査及び立法考査局, 2002年, 12-26頁。

・古沢常雄「フランスにおける教師養成教育の問題(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 25-30頁。

・堀内孜「タイ国の教員養成・教員資格・教員採用：制度,実態と改革動向(1)」『京都教育大学紀要. A, 人文・社会』97, 京都教育大学, 2000年, 1-16頁。

・堀内孜「タイ国の教員養成・教員資格・教員採用：制度,実態と改革動向(2)」『京都教育大学紀要. A, 人文・社会』97, 京都教育大学, 2000年, 17-34頁。

・堀内孜「バラポン提案へのコメント(<公開研究会報告>大学における教員養成と教育学部問題：タイの動向を手がかりに)」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』2, 東京学芸大学, 2003年, 38-43頁。

・堀内孜・山崎清男・上田学・曾我雅比兒・名越清家・小島弘道・国祐道広・三上和夫・西川信広・白石裕・小松郁夫「教員養成の実態と問題点—制度・内容・意識に関する実態調査に基づく検討」『教育行政学会年報』10, 日本教育行政学会, 1984年, 171-195頁。

・松本良夫「日本の教員養成を問い直す」『教育社会学研究』43, 日本教育社会学会, 1988年, 213-216頁。

・松本良夫「<特定研究調査報告>教職への二経路間の比較：教員養成大学と一般大学の教職課程」『教育学研究年報』8, 東京学芸大学, 1989年, 62-69頁。

・丸山豊「大学との連携をどう進めるか：非教員養成大学としての附属学校の役割(特別

- 研究)』『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』46, 名古屋大学, 2001年, 201-206頁。
- ・三浦孝啓「自主的研究活動の意義を考える—近年の「教師教育」をめぐる施策から(特集 変わる教員養成制度)」『季刊教育法』(149), エイデル研究所, 2006年, 26-31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年, 131-133頁。
  - ・三上和夫「少子化と教員養成(特集/教員養成の危機)」『教育』48(5), 教育科学研究会編/国土社, 1998年, 66-70頁。
  - ・三澤正博「ポーランドにおける学制改革と教員養成」『北海道教育大学紀要. 第一部. C 教育科学編』31(1), 北海道教育大学, 1980年, 1-16頁。
  - ・南本長穂「教員養成系の教育学部の場合(課題研究報告2: 教師養成教育の評価(その1)—教職課程経営の評価)」『日本教育経営学会紀要』(35), 日本教育経営学会, 1993年, 127-129頁。
  - ・三好信浩「教員養成制度について(教員の養成と研修)—(教員養成)」『学校教育研究所年報』(通号24), 学校教育研究所, 1980年, 3-13頁。
  - ・三輪定宣「教員養成問題を考える-1-教員養成・免許制度改変の動向と問題点」『教育』33(11), 教育科学研究会編/国土社, 1983年, 98-107頁。
  - ・向山浩子「報告 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(学校教育の理念と現実〔日本教育法学会第14回大会〕)—(第3分科会 教員免許法制の理念と改革の課題)」『日本教育法学会年報』(通号14), 有斐閣, 1985年, 190-202頁。
  - ・紫安美也子「大学・短大の設置基準改定と教員養成の在り方(大学短大の新設置基準の大綱化と自己点検・評価のあり方)—(大学・短大・大学院改革への対応)」『季刊教育法』(通号89), エイデル研究所, 1992年, 61-73頁。
  - ・森透「教師教育の実践報告 地域と協働する実践的教員養成プロジェクトの構想と実践—小・中学生と学生との協働プロジェクト「探求ネットワーク」」『日本教師教育学会年報』(14), 日本教師教育学, 2005年, 128-138頁。
  - ・八尾坂修「二一世紀における教員養成の充実に向けた大学の確約(特集 変わる教員養成制度)」『季刊教育法』(149), エイデル研究所, 2006年, 20-25頁。
  - ・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(特集 新免許法とこれからの教員養成)」『日本教師教育学会年報』(8), 日本教師教育学会, 1999年, 42-47頁。
  - ・山口和孝「競争市場に投げ出される教員養成—中教審での教員養成制度改革の問題(小特集・義務教育のゆくえ—中教審答申の検討を中心に)」『教育』56(5)(通号724), 教育科学研究会編/国土社, 2006年, 86-91頁。
  - ・山口和孝「プロフェッションとしての教員養成に関する総合的研究(日本教育学会第65回大会報告)」『教育學研究』74(1), 日本教育学会, 2007年, 74-80頁。
  - ・山崎博敏「教員需給の現状と展望—大都市部の小学校教員不足にどう対処するか—」『現代の高等教育(通号472)』, 民主教育協会, 2005年, 50-55頁。
  - ・山崎真秀「教員養成制度小委員会(日本教育学会50年誌<特集>)—(研究委員会の活動)」『教育学研究』59(3), 日本教育学会, 1992年, 312-314頁。

- ・山崎博敏「21世紀における学校教員の養成と確保：教員需要の変動と計画養成(<特集>「教育」問題としての大学改革)」『教育學研究』70(2), 日本教育学会, 2003年, 204-212頁。
- ・山田潤次・渡邊均「大学と附属学校園における共同研究体制の構築—音楽科における教育研究・教員養成・教育実践の場としての機能充実を目的として(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』(通号18), 日本教育大学協会第二常置委員会, 2000年, 123-141頁。
- ・山田昇「教員の免許制度と採用試験(教員の養成と研修)—(教員養成)」『学校教育研究所年報』(通号24), 学校教育研究所, 1980年, 29-37頁。
- ・山田昇「教員養成問題を考える-4-教養審答申の問題点と国大協の動向」『教育』34(3), 教育科学研究会編/国土社, 1984年, 109-117頁。
- ・山田昇「「大学における教員養成」と教員養成の研究(教師及び教師教育<特集>)」『教育学研究』54(3), 日本教育学会, 1987年, 247-257頁。
- ・山田昇「「教員養成系大学学部」回顧50年(特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討)」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 21-26頁。
- ・大和真希子・榊原禎宏「教職専門科目における学習先行型の授業の試み—「現代教職論」を事例として—」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』8, 山梨大学, 2003年, 33-45頁。
- ・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(特集 特色ある学校づくりと教師教育)」『日本教師教育学会年報』(12), 日本教師教育学会, 2003年, 61-66頁。
- ・油布佐和子「教員養成における大学院教育の現状と専門職大学院」『現代の高等教育』(通号472), 民主教育協会, 2005年, 32-36頁。
- ・吉田淳「Current Trends and Issues in the Preparation of Science Teachers」『愛知教育大学研究報告・教育科学』40, 愛知教育大学, 1991年, 199-210頁。
- ・米川英樹「IOEの教員高度化プログラム」『現代の高等教育』(通号472), 民主教育協会, 2005年, 40-44頁。
- ・若井彌一「教員養成課程認定行政の検討—その指導・助言的性格の意義と問題点—」『教育行政学会年報』5, 日本教育行政学会, 1979年, 177-193頁。
- ・若井彌一「教員養成政策および教員採用の動向と確立された教育専門職への課題(日韓教育行政学会共同セミナー)」『教育行政学会年報』24, 日本教育行政学会, 1998年, 250-257頁。
- ・ByramMicheal「From education to training: recent developments in pre-service teacher preparation in England」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』4, 東京学芸大学, 2005年, 21-33頁。
- ・GrouxDominique; 田崎徳友 訳「海外の教育経営事情 フランスにおける教員養成とIUFM」『日本教育経営学会紀要』(46), 日本教育経営学会 編/第一法, 2004年, 177-194頁。
- ・VarapornBovornsiri「Teacher Education in Thailand: Recent Trends」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』2, 東京学芸大学, 2003年, 17-26頁。



- ・Williams Jane L. 「Pre-Service and In-Service Education of Teachers in the U.S. : Case Study Tennessee」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』1, 東京学芸大学, 2002年, 41-48頁。
- ・王智新「師範制を堅持しながら、開放制を模索する—中国教師教育改革の動向と課題（特集 新制大学半世紀:「大学における教員養成」の再検討）」『日本教師教育学会年報』(9), 日本教師教育学会, 2000年, 67-74頁。
- ・何京玉「中華民国期における幼稚園教員養成制度—1935年修正「師範学校規程」の検討を中心に」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部 教育人間科学関連領域』(55), 広島大学大学院教育学研究科, 2006年, 193-198頁。
- ・金泰勲「韓国における教員養成制度の変遷とその問題点と改善策」『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年, 93-103頁。
- ・藍尚禮「新しい教員養成制度と科学教育：魅力のある科学教育を考える糸口（教員養成特集）」『科学教育研究』14(1), 日本科学教育学会, 1990年, 6-12頁。
- ・劉振成「中・日・韓初等教員養成制度動向に関する研究—養成体制に関して」『教育学研究紀要』48(1), 中国四国教育学会, 2002年, 394-399頁。



### Ⅲ. 教員研修・指導力に関する研究報告



## 第1章 教員研修・指導力班の分析枠組み

現行法制における教員の質の向上の枠組みは、教員として最小限必要な資質能力を身につけさせる養成段階、そのような資格を有する者の中から、よりすぐれた資質能力を有する者を選考する採用段階、専門的資質能力を向上させる現職教育段階の三段階に分けられる。

最小限必要な資質能力と専門的資質能力の差異をどう説明するかなど、現行の枠組み自体にも検討の余地はあるが、本研究はその枠組みに基づき、現職教育段階で教員の質を向上させる方策を探究することとしている。

現職教育段階で教員の質を向上させる視点は多岐にわたる。

第1に、教員の日常の教育実践である。日常の教育実践の積み重ねが質の向上につながるのは当然である。しかし、経験年数が同じでも力量に違いがあるように、同じような教育実践を積み重ねても、それが力量の向上につながっている教員とそうでない教員がいる。しかし、研究校や困難校での勤務経験が教員の力量に大きな影響を与えるなど、日常の教育実践が力量向上に与える影響は小さくない。

第2の視点は、教員が生来的に持っている資質である。時折、初任者でベテランに近い子どもの把握の仕方ができている教員を見かける。その力量は、生まれもったものか、大学の教員養成段階で身につけたものであるかは不明だが、いずれにしても、初任者の段階から教員の質に差があることは否めない。

第3の視点は、学校における同僚や管理職との交流である。校長が職員との把握と指導をどう行っているか、職員室で日常的に子どもや授業に関する相談や協議が行われているか、ベテランの教員が若手教員を教えることができているか、そのような職員間の日常的なコミュニケーション状況を、校長がどう把握し、変えようと構想しているか。

さらには、ベテランでありながら力量に課題がある教員の質を、学校文化や管理職の指導で変えることができるかという視点も重要である。この視点が従来は希薄であったため、指導が不適切な教員に対する人事管理システムが構築されている。この人事管理システムに関する国のガイドラインでも、指導が不適切と認定される以前に指導に課題がある状態を学校の管理職がチェックし、適切に指導する必要性が指摘されている。

第4の視点は、校内研修の実施体制である。学校では、外部から講師を招聘した校内研修や授業を見合い、協議する授業研究を定期的に行っている。いわゆる「研究校」であれば、授業研究の機会が多く、それを元に教員の力量が高められ、指導主事になるキャリアコースになっている場合もある。しかし、校内研修の実施は外部のチェックが働きにくく、計画的な校内研修が実施されていなかったり、実施されていても、内容が浅い場合がある。そのため、教育委員会が研究テーマを委嘱して、校内研修を活性化させる方策がとられる場合もある。

第5の視点は、任命権者である教育委員会が提供する研修の機会である。この研修の機会とは、教育センター等の施設で開催する研修会だけでなく、教育センターが提供するリソースの活用、教育委員会が行政研修の一環として実施する校内研修も含まれる。また、第4の視点に示した研究指定校制度など、教育委員会が校内研修を活性化させる施策を実施する場合もある。また、教育センターに現職教員が定期的に（毎週水曜日の午後、あるいは月に1回などのサイクルで）集まり、共同研究に取り組んだり、教育センターに長期研修生として在籍して研究する制度を持っている教育委員会もある。

第6の視点は、民間の研究団体である。各都道府県や市町村には、教育委員会が主導して設立した教科研究会や教育会が存在している。教科研究会の集まりが、事実上の研修の機会になっている市町

村もあり、民間団体でありながら、この活動まで視野に入れないと教員の質を向上させる場面を把握できることにならない。多くの都道府県で、教科研究会における活動、教育センターにおけるの研究への参画、研究校での勤務経験が指導主事のキャリアコースに位置付いている。

教員の質の向上を現職教育の視野から分析するとすると、少なくとも上記の6視点は必要になると思われる。今年度の本調査研究では、第5の視点に示した、教育委員会が提供する研修の機会について調査し、他の視点は次年度に調査することとした。

(国立教育政策研究所 千々布敏弥)

## 第2章 教員研修に関する調査

### 2-1 調査設計枠組み

教育委員会が実施している教員研修に関する調査を設計する上で、まず教員研修に関する法規定、法に基づく教員研修の実施体制等を確認し、調査項目を設計することとした。

#### (1) 教員研修に関する法規定

地方公務員法は「職員には、その勤務効率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない」「前項の研修は、任命権者が行うものとする」と規定し、教員の任命権者である都道府県指定都市教育委員会の研修実施義務を規定している。教育公務員特例法は、地方公務員法による研修を受ける機会保障の規定に加え、「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」と研修の実施義務を規定し、「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」と規定している。

教育公務員特例法は、初任者研修、10年経験者研修を規定しているため、任命権者である教育委員会はすべて、初任者と10年経験者を対象とした研修を実施している。また、地方教育行政の組織および運営に関する法律の規定により、中核市の教育委員会は県費負担教職員の研修を実施する義務を持つ。このほか、教育委員会の判断で、5年経験者や15年経験者などの経験者研修、校長、教頭、教務主任などの職務に応じた研修を実施するほか、希望する参加者を対象とした教科教育法やカウンセリングなどの研修を実施している。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律は「県費負担教職員の研修は、地方公務員法第39条第2項の規定にかかわらず、市町村委員会も行うことができる」と規定しており、市町村教育委員会も研修を実施している。

#### (2) 教員研修の実施体制

教員の任命権者である教育委員会と中核市教育委員会の研修実施義務は前述の通りである。教員研修のための施設について、地方教育行政の組織及び運営に関する法律は、「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。」と規定している。

この規定に従い、都道府県指定都市においてはすべて、市区町村等においても相当の自治体で教員研修を担う機関として、教育研究所あるいは教育センター等が設置されている。この設置状況は、全国教育研究所連盟が平成17年に実施した調査によると、都道府県指定都市レベルで65機関、市区町村レベルで590機関が設置されている。

ただし、これらの設置状況は、地教行法の規定のみを根拠としているものではない。戦後の新教育体制について提言した教育刷新委員会は、その第1回建議において、道府県を単位とする地方教育研究所を設けること、その任務は現実に即して教育に関する調査研究を行い、その成果を市町村及び府県教育当局に勧奨しようとすることを提言した。文部省は教育研究所設置の重要性を認め、昭和22年3月、師範学校長と地方長官宛に通達を出している。前者には教育研究所を開設することを奨励し、後者には開設の協力を依頼する内容であった。当時の状況として、教員養成を実施している師範学校

を母体として教育研究所を開設することが適当と考えられていた。

文部省の通達では「将来この研究所に対しては、その研究と施設とについて、相当額の予算をもつように努力する予定であるが、さしあたり昭和二十二年度においては、現行の学校定員と学校経費との範囲内で運営してほしい。同窓会、教育会との密接な協力も期待される。」という備考がついていたが、そのような予算措置は講じられなかった。

当初は教育研究所の開設に積極的であった師範学校も、予算措置が講じられなかったことなどから、教育研究所の規約を定め、教官の何十名かが所員を兼ね、教育研究所の看板を掲げてはみたものの研究所らしい研究活動はなかなかはかどらず、有名無実になる傾向が見られた。一方、公立の教育研究所は少額なりといえども予算の裏付けがあって出発している。

公立の教育研究所を主な加盟団体として、昭和 23 年に全国教育研究所連盟が発足した。連盟においては、発足直後より地方教育研究所の法制化運動を起こすべきという提案がなされ、その検討は昭和 31 年の地教行法制定まで続く。

昭和 30 年代になって教育委員会法の全面的改正案に着手し、都道府県教育長協議会も新法に盛り込む要望事項の検討にとりかかった。このような情勢の変化は全教連にとってかねての念願を実現する好機であり、全教連の要望を教育長協議会の要望の一つに採り入れてもらうことが重要なことであった。その働きかけの結果、地教行法に教育研究所に関する事項を盛り込むことができた。それが、本節冒頭の規定である。この規定は、教育研究所の設置を義務づけるには至らず、地方公共団体が条例で定めるところにより設置することができると規定するにとどまっている。(全教連 60 年史)

### (3) 教員研修に関する国の支援

地教行法、理科教育振興法等により、教員研修に関しては、国から補助金が支出されてきた。昭和 35 年度には理科教育センターの設置に関する文部省補助事業が開始され、さらに昭和 40 年度からは教育全般にわたる研修を目的とする教育センター設置に対する文部省補助事業が開始された。

国においては、教育センター設置補助のほか、研修に関する補助事業も行ってきた。しかし、地方分権の流れの中、平成 16 年度には初任者研修のための非常勤講師配置、教職経験者研修、新任教務主任研修に関する補助金が一般財源化され、平成 17 年度には、初任研、10 年研の法定研修の実施に関する補助金をはじめとして、研修に関する国の補助金はすべて一般財源化された。

補助金が一般財源化されたことで、研修関係の予算は各自自治体の判断で措置されることとなった。その結果、大部分の教育センターの研修関係予算は、削減傾向にある。

都道府県指定都市教育センター所長協議会が毎年実施している調査によると、教育センター関係予算の総額は、平成 9 年以降減少傾向にある。本調査研究でも、各機関に予算を調査したところ、ほとんどの機関で予算は年度を追って減少する傾向にある。

### (4) 教員研修に関する国の方針

教員研修に関する国の方針は、教育職員養成審議会と中央教育審議会にて提言されてきた。その内容は、研修体系の必要性から、個別の教員のニーズに応じた研修の必要性にシフトしてきている。

昭和 53 年の中教審答申「教員の資質能力の向上について」は、「教員がその年齢や経験に応じて適時、適切な内容・方法等により研修を受けられるようにその体系的な整備を図る」ことを提言した。

昭和 61 年の臨教審第 2 次答申は「国、都道府県、市町村の役割分担の明確化をはかり、それらの研修を有機的に組み合わせた研修体系の整備」を提言した。



昭和 62 年の教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」は、初任者研修の創設を提言すると同時に、初任者研修に引き続き「教員としてのそれぞれの時期に応じて適切な内容、方法により研修の機会を提供できるようにするため、体系的な整備を図る必要がある」と提言している。

昭和 59 年度教員研修実施状況調査においては、「体系的研修計画等の整備状況」として、「体系的な研修計画がある」34 県、「検討中」8 県となっており、平成 6 年度調査では「体系的な研修実施計画を策定している」39 県、「策定していない」8 県となっている。

教員研修の体系的な整備を求める方針に加えて、個別の教員のニーズに応じた研修の重要性が強調されるようになるのが、平成 11 年の教養審「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第 3 次答申）」である。

同答申では「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つけ、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」と提言している。

平成 14 年の中教審答申「今後の教員免許制度の在り方について」は、「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」を新たに構築することを提言した。10 年経験者研修は、「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」と性格付けている。

平成 18 年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」は、「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」と提言した。特に 10 年経験者研修については、「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」としている。

## （５）教員研修に関する先行調査

本研究では、上記の教員研修に関する法規定や審議会答申を踏まえて、各教育委員会における研修の実態調査を行うこととしている。この観点による先行調査には次のようなものがある。

### ①文部科学省調査

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。文部科学省の調査は、毎年実施され、教育委員会月報を通じて公表している。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。

## ② J A P E T 委託調査

(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。

## ③教員研修センター調査、都道府県指定都市教育センター所長協議会調査

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毎年調査してまとめている。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。

## ④全国教育研究所連盟教育課題調査

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。主に経年変化を把握することを目的としている。

## (6) 調査の枠組み

上記の教員研修に関する法規定や審議会答申等と先行調査の状況を踏まえて、本調査の調査枠組みを次のように設計した。

### ①都道府県・指定都市としての研修体系

教育公務員特例法は「任命権者は、教育公務員の研修について、(中略)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」と規定している。また、昭和62年の教養審答申でも、教職経験と職能に応じて研修の機会を確保されるよう、体系的な整備を求めると同時に、「社会の進展に対応して、研修内容を絶えず見直し、整備」することも求めている。そこで、任命権者である都道府県・指定都市はそれぞれの研修体系を整備すると同時に、それを定期的に見直しているはずである。その状況を調査することとした。

### ②免許更新制に伴う経験者研修の見直し状況

教員免許の更新制実施に伴い、平成18年の中教審答申は、10年経験者研修については「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」と提言した。平成20年11月に出された通知では「現職研修の内容及び日数を精選して実施することが望まれる」とことと、10年経験者研修については、「現行の日数から5日間程度短縮することも考えられる」と記されている。

この通知に伴い、各教育委員会において経験者研修をどのように見直しているかを調査することとした。

### ③研修申込みの電子化状況

平成 11 年の教養審答申で提言された「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」ためには、研修申込みの手続きが迅速かつ簡略にできるようになることが望ましい。研修を申し込む際にエクセル等の電子データで申し込んだり、web上で申込み手続きが済むようになっている教育センターの状況を調査することとした。

### ④研修内容のニーズを把握する方法

前項と同様の目的により、教育センターが教員のニーズをどのように把握しているかを調査することとした。全国教育研究所連盟が毎年実施している「教育課題調査」によると、ほとんどの教育センターが受講者に研修終了直後のアンケートをとっている。授業者アンケートの回答内容から、教育センターは次年度の研修計画を見直しているが、それ以外に研修のニーズを把握するために各機関が実施している方法を調査することとした。

### ⑤教員の研修履歴の管理

平成 11 年の教養審答申は「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」と提言している。このため、教員がどのような研修を受けたかという履歴の管理は、教育委員会にとっても、管理職にとっても必要なこととなる。履歴を記録しているか否かということと、それをどのような方法（書類、電子媒体）で保管しているか、研修履歴を閲覧できる関係者の範囲をどのように規定しているかを調査することとした。

### ⑥研修効果の測定方法

前項と同様の目的により、教育センターは研修の受講者が、研修を通じてどのように力量を高めたかを評価するため、研修直後のアンケートに加え、研修後ある程度の期間において受講者にアンケートを実施したり、研修後、ある程度の期間において管理職にアンケートを実施している機関がある。それらの状況を調査することとした。

### ⑦学校への支援状況

平成 11 年の教養審答申は、「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。全国教育研究所連盟が毎年実施している「教育課題調査」によると、都道府県・指定都市立教育センターの中で、出前講座を実施している機関が平成 17 年度の 38 %から 20 年度は 68 %へ増加している。学校からの派遣要請に答えている機関は、平成 17 年度の 72 %から 20 年度は 99 %へ増加している。そこで、本調査では、職員を学校に派遣する際に、どのようなテーマで派遣し、旅費負担をどのようにしているのかを調査することとした。

### ⑧経験者研修の動向（法定研修）

初任者研修と10年経験者研修の実施状況については、毎年文部科学省が調査している。国の通知により、初任者研修は校外研修を25日以上、校内研修を300時間以上実施することとなっており、10年経験者研修は校外研修を20日間程度（平成20年通知で5日程度短縮可能となっている）、校内研修を20日間程度実施することとなっている。しかし、通知の内容はあくまで目安であり、個々の実情や研修の必要性に応じて、通知を下回る日数や上回る日数を定めることや、個々の教諭等毎に異なる日数を定めることも可能であるとされており、その実態は都道府県指定都市により異なる。本調査では、免許更新制に伴って経験者研修の見直しを行う機関が多いことを鑑み、法定研修の実施日数を担当機関別に調査することとした。

#### ⑨経験者研修の動向（法定外研修）

初任者研修と10年経験者研修以外の経験者研修の実施状況も、文部科学省が毎年調査している。国の集計の仕方は、「2年目～」「5年目～」「12年目～」「15年目～」「20年目～」という枠毎に、実施している県市数を公表している。しかし、ほとんどの県は、12年目～の期間で研修を実施していれば、15年目～の枠では実施していない。また、15年目～の枠と20年目～の枠の両方で研修を設定している県といずれかのみで研修を設定している県がある。そこで、各都道府県指定都市ごとに、経験者研修の体系を調査して一覧表にすることとした。

#### ⑩非常勤講師、臨時任用教員等を対象にした研修

非常勤講師や臨時任用教員等は、教育公務員特例法の適用を受けないため、教育委員会は研修の実施義務はない。しかし、これらの教員も正規の教員と同様に教壇に立つため、研修の必要性が叫ばれつつある。そのため、これらの教員を対象にした研修の実施状況を調査することとした。

#### ⑪採用前教員を対象にした研修

初任者研修に入る前に、教員としての心構え等を伝達する採用前研修を実施する都道府県指定都市が増加しつつある。そこで、採用前教員を対象にした研修の実施状況を調査することとした。

#### ⑫教育センターの予算の動向

研修に関する予算に対しては、国の補助事業が実施されていたが、平成17年度に全面的に補助金が一般財源化された。交付税措置されているので、研修関係予算は変わらないはずだが、予算が削減されている可能性があるため、過去5年間にわたり、教育センターの予算を調査することとした。

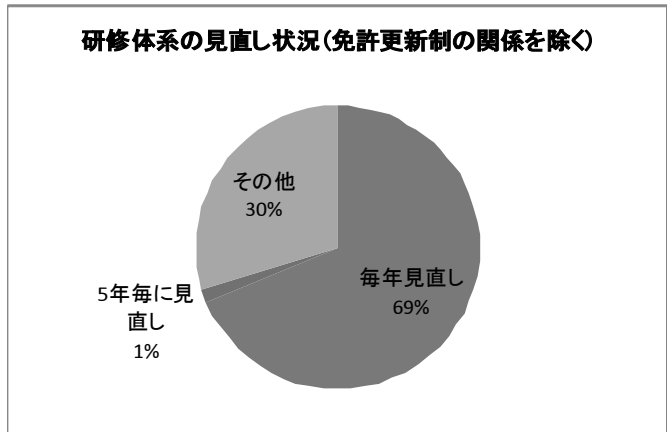
教育委員会が実施している研修や、教員の質向上のための施策は、上記以外にも多様に存在する。しかし、教員の自主的・主体的研修活動を奨励することと、研修の成果を評価するという近年の傾向と免許更新制実施に伴い、見直しが行われつつある経験者研修に関する実態を把握することを、今年度調査の主目的とした。

調査は、都道府県指定都市立の教育センターを対象として平成21年1月に実施した。研修体系や経験者研修に関する設問については、教育センターでは回答不能と回答してきた機関もあった。その場合、当該教育センターを所轄する教育委員会の研修担当課に調査への回答を依頼した。その結果、都道府県指定都市全てから調査票の回答を得ることができた。

（国立教育政策研究所 千々布敏弥）

## 2-2 都道府県・指定都市としての研修体系

研修体系を制定している都道府県・指定都市（以下県市とする。）が 98 %に上る。鳥取県は「不明」、徳島県は「なし」という回答であった。過去 10 年間に現在の体系を制定したと回答したところが 36、最も古く回答したのが、新潟市の昭和 49 年であった。また、免許更新制の関係を除く研修体系の見直し状況であるが、「毎年見直し」しているとの回答が 69 %、5 年ごとに見直しが 1 %、その他が 30 %であった。



### ①都道府県・指定都市としての研修体系

1	北海道	制定年度不明	「北海道教員等研修体系図」及び「北海道教員等研修概念図」
2	青森県	平成17年に制定	教職員研修体系 平成19年一部改正
3	岩手県	平成9年に制定	
4	宮城県	平成20年に制定	「宮城県教員研修マスタープラン」
5	秋田県	昭和60年に制定	秋田県教職員研修体系
6	山形県	平成19年に制定	「山形県教員研修体系」
7	福島県	平成13年に制定	福島県公立学校教職員現職教育計画（現在の現職教育計画の体系）
8	茨城県	平成18年に制定	※教育振興計画「いばらき教育プラン」(S38教育振興計画から編改訂を繰り返してきた)
9	栃木県	平成4年に制定	「栃木県公立学校教員研修要綱」
10	群馬県	平成15年に制定	「ぐんま教職員ステージアップシステム」
11	埼玉県	平成15年に制定	「埼玉県教員研修整備検討委員会」の報告で20年経験者研修を導入。
12	千葉県	平成13年に制定	教職員研修体系について（報告）
13	東京都	その他	検討委員会等で検討した内容について研修センター所長が決定した。
14	神奈川県	平成18年に制定	「教職員人材確保・育成基本計画」
15	新潟県	昭和63年に制定	教職員研修計画
16	山梨県	その他	山梨教育振興計画に基づき、教員研修について実施している。
17	静岡県	平成10年に制定	「静岡県教職員研修指針」
18	長野県	平成8年に制定	「長野県公立学校教育研修要綱」
19	富山県	昭和54年に制定	「教職員研修実施要項」
20	石川県	平成20年に制定	
21	福井県	平成16年に制定	
22	岐阜県	平成11年に制定	6年目研修(昭和52年度～)、3年目研修(平成11年度～)
23	愛知県	平成12年に制定	
24	三重県	平成12年に制定	総合教育センターから県教育委員会事務局研修分野に組織改編
25	滋賀県	その他	センターが学校教育課等との協議のうえ作成した体系図にしたがって実施
26	京都府	平成5年に制定	「研修の体系化に関する研究のまとめ」
27	大阪府	平成19年に制定	大阪府における府立学校教員のキャリアアッププラン(大阪府教育センター実施分) ※小中学校教員のキャリアアッププランは平成20年制定
28	兵庫県	平成14年に制定	
29	和歌山県	平成17年に制定	和歌山県教育センター学びの丘の開所に伴い制定
30	奈良県	平成5年に制定	
31	鳥取県	不明	

32	島根県	平成14年に制定	
33	岡山県	平成19年に制定	
34	広島県	平成15年に制定	
35	山口県	平成17年に制定	
36	徳島県	なし	
37	香川県	平成18年に制定	H19の研修一元化で一部、改定。
38	愛媛県		県教育委員会へお問い合わせ下さい。
39	高知県	平成9年に制定	教員研修の一元化
40	福岡県	昭和63年に制定	教員研修の体系的整備について
41	佐賀県	平成8年に制定	
42	長崎県	平成14年に制定	
43	熊本県	平成19年に制定	「教職員研修見直し指針」
44	大分県	平成13年に制定	「教職員研修計画」平成18年に改訂
45	宮崎県	平成8年に制定	
46	鹿児島県	その他	研修体系は以前からあるが、毎年見直しをしているため、特定の名称はない。
47	沖縄県	平成17年に制定	「教職員研修の基本方針」
48	札幌市	その他	毎年「研修体系」を見直しているため、回答のしようがありません。）
49	仙台市	平成5年に制定	仙台市教育センター条例
50	さいたま市	平成13年に制定	合併により作成 「さいたま市教職員研修体系」
51	千葉市	平成14年に制定	
52	横浜市	平成18年に制定	キャリアステージに応じた研修体系
53	川崎市	平成14年に制定	
54	新潟市	昭和49年に制定	新潟市立総合教育センター条例(昭和49年4月1日施行)
55	静岡市	平成17年に制定	
56	浜松市	平成18年に制定	
57	名古屋市	平成13年に制定	教職員研修の基本方針
58	京都市	昭和62年に制定	「京都市教職員研修計画」
59	大阪市	制定時期はわからない	
60	堺市	平成18年に制定	
61	神戸市	平成3年に制定	
62	広島市	平成13年度に制定	
63	福岡市	平成16年に制定	平成16年度教職員研修計画
64	北九州市	その他	教育センター独自の研修体系は作成している。

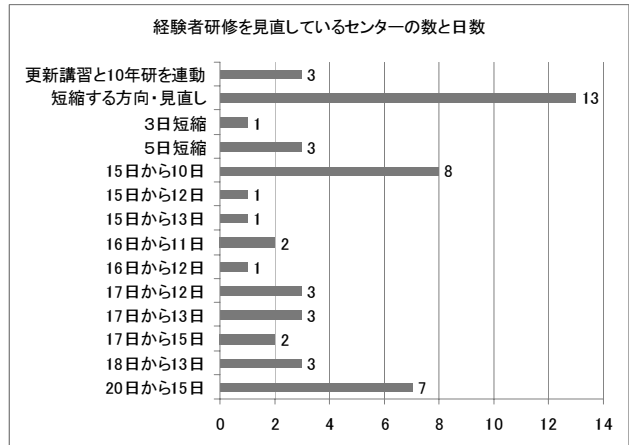
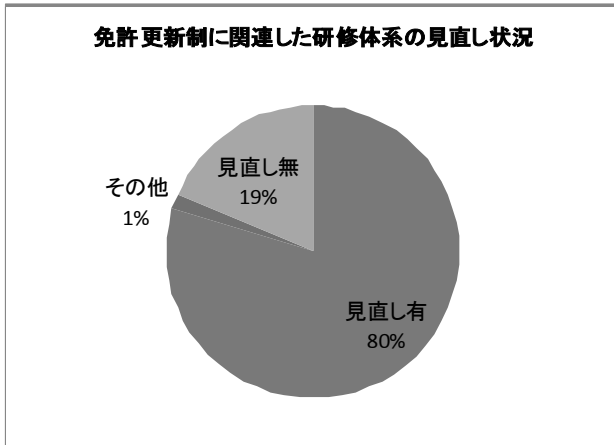
②研修体系の見直し状況（免許更新制の関係を除く）

1	北海道	その他	事業名等の微細な修正は毎年行っている
2	青森県	毎年見直し	
3	岩手県	毎年見直し	
4	宮城県	その他	10年ぶりに大幅見直し、改訂
5	秋田県	その他	状況に応じて見直し
6	山形県	その他	平成19年度までは毎年見直しをしてきたが、平成20年度からは必要に応じて見直しをすることにした
7	福島県	毎年見直し	
8	茨城県	毎年見直し	県の教育振興計画としては、5年ごと。本教育研修センターとしては、毎年見直している。
9	栃木県	毎年見直し	
10	群馬県	その他	体系を維持しながら、必要に応じて細部を調整
11	埼玉県	毎年見直し	
12	千葉県	その他	不定期(必要な時期)に見直し

13	東京都	その他	必要に応じて見直しを図っている。
14	神奈川県	毎年見直し	
15	新潟県	毎年見直し	
16	山梨県	毎年見直し	センター内で研修の評価を行い、研修体系等の見直しを行っている。
17	静岡県	その他	随時(基本的には県教育計画策定に連動)
18	長野県	その他	
19	富山県	毎年見直し	
20	石川県	毎年見直し	
21	福井県	毎年見直し	
22	岐阜県	毎年見直し	教員研修の基本構想を毎年改訂
23	愛知県	毎年見直し	
24	三重県	毎年見直し	
25	滋賀県	毎年見直し	
26	京都府	毎年見直し	
27	大阪府	その他	新規研修が入り研修体系を再考しなければならないときなど適宜
28	兵庫県	毎年見直し	
29	和歌山県	毎年見直し	
30	奈良県	毎年見直し	
31	鳥取県	毎年見直し	
32	島根県	その他	
33	岡山県	その他	必要に応じて実施
34	広島県	その他	必要に応じて実施
35	山口県	その他	
36	徳島県	毎年見直し	
37	香川県	その他	H18～19年の2年間で見直しを行なった
38	愛媛県	毎年見直し	県教育委員会へお問い合わせ下さい。
39	高知県	その他	(毎年一部修正)
40	福岡県	毎年見直し	
41	佐賀県	その他	現在見直し作業中
42	長崎県	毎年見直し	
43	熊本県	毎年見直し	
44	大分県	5年ごとに見直し	
45	宮崎県	毎年見直し	
46	鹿児島県	毎年見直し	
47	沖縄県	毎年見直し	
48	札幌市	毎年見直し	
49	仙台市	その他	必要に応じた見直し
50	さいたま市	毎年見直し	
51	千葉市	毎年見直し	
52	横浜市	毎年見直し	
53	川崎市	毎年見直し	
54	新潟市	毎年見直し	
55	静岡市	毎年見直し	
56	浜松市	毎年見直し	
57	名古屋市	毎年見直し	
58	京都市	毎年見直し	
59	大阪市	毎年見直し	
60	堺市	毎年見直し	
61	神戸市	毎年見直し	
62	広島市	その他	研修体系に基づき、実施する研修の内容や対象について毎年見直しをしている
63	福岡市	毎年見直し	
64	北九州市	毎年見直し	

### 2-3 免許更新制に伴う経験者研修の見直し動向

免許更新制に伴う経験者研修の見直しの動向については、見直しをしている県市が80%であった。見直しの内容としては、免許更新講習と10年経験者研修を連動させる方向で考えている県市が3、その他は、短縮する方向で検討している。短縮の日数は、5日間の短縮が26と最も多く、その他2～4日間の短縮と回答しているところもあった。



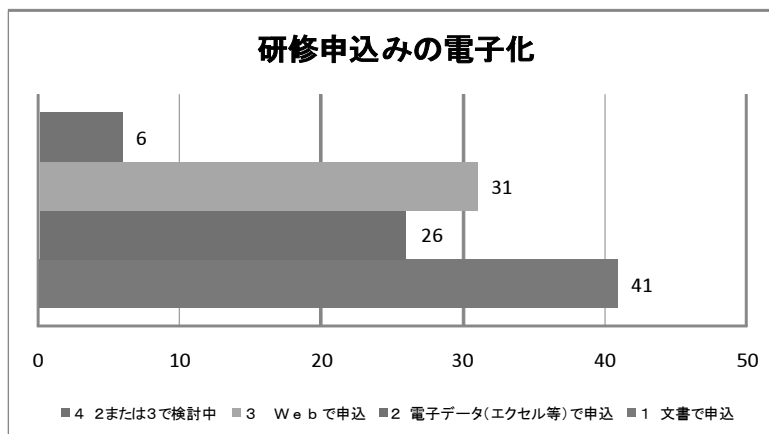
1	北海道	有	平成21年度から小・中・高・特・中等の校外研修の日数を3日間短縮する予定
2	青森県	無	
3	岩手県	有	免許更新制と連動して、センターで行う教職経験者10年研修と教職経験者15年研修の廃止等の検討
4	宮城県	有	免許更新制に関連して、10年経験者研修の内容を見直し、短縮(20日→15日程度)
5	秋田県	他	状況に応じて見直し
6	山形県	有	10年経験者研修については、平成21年度から15日を10日に変更することにした。
7	福島県	有	平成21年度については、免許更新制の実施に伴い、10年経験者を対象とした研修Ⅱを短縮(15日～20日→10日以上)
8	茨城県	無	
9	栃木県	有	教職10年目研修の校外研修の日数の短縮を検討(15日→10日)、養護教諭10年目研修の校外研修の日数の短縮を検討(10日→8日)、※10年経験者研修の日数の短縮(9日→6日)(幼児教育部)
10	群馬県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(15日→10日)、20年経験者研修の廃止
11	埼玉県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(16日→11日)、20年経験者研修の短縮(10日→5日)を検討中。
12	千葉県	有	10年経験者研修の校外研修を削減する
13	東京都	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の精選(30単位→20単位)
14	神奈川県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(教諭20日→15日、養護教諭10日→8.5日)の予定
15	新潟県	無	
16	山梨県	無	
17	静岡県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(18日→13日)等を検討中
18	長野県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修と5年経験者研修の短縮
19	富山県	有	富山大学が実施する更新講座を11年次教職員研修等として活用する予定。
20	石川県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(18日→13日)等を検討中
21	福井県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(15日→10日)
22	岐阜県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修(本県では12年目研修)の校外研修を5日間短縮(15日→10日)



23	愛知県	有	10年経験者研修において、内容の精選・重点化を図り、選択制を拡大して、校外研修を16日から11日に削減する。
24	三重県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(15日→10日)
25	滋賀県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(15日→10日)
26	京都府	有	センター研修を単位制とし、10年経験者研修講座については免許更新講習の30時間をそのうちの5単位に充当可能とする。
27	大阪府	有	・校外研修を従来の20日間程度から15日間程度に短縮
28	兵庫県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の校外研修を短縮(17日間程度→12日間程度)
29	和歌山県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮を検討中
29	奈良県	有	10年経験者研修の短縮及び内容の精選を検討中
31	鳥取県	無	
32	島根県	無	
33	岡山県	有	10年経験者研修について、5日間程度の縮減を検討中
34	広島県	有	更新講習との重複を避けるため、10年経験者研修の内容及び日数の削減を検討している。
35	山口県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(16日→12日)
36	徳島県	無	
37	香川県	有	「免許更新講習」の実施に向けて、地元の香川大学を中心に編成した「免許更新講習連絡協議会」の情報により実際の更新講習の内容を検討し、文部科学省通知を受けて、10年経験者研修は5日、20年経験者研修(県単独の研修)は1日軽減する。
38	愛媛県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(17日→13日)を検討中
39	高知県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(校外研修17日→12日)
40	福岡県	有	免許更新講習の研修内容項目を見据えながら、初任研、10年研、20年研(新設)の研修内容をバランスよく配分していく予定
41	佐賀県	有	10年経験者家演習の校外研修を短縮(15日→13日以上)
42	長崎県	無	
43	熊本県	有	免許更新制と連動して 10年経験者研修の短縮(17日→15日)等を検討中
44	大分県	無	
45	宮崎県	有	10年経過研修の校外研修15日間を12日間に縮減した。
46	鹿児島県	有	現在ある現職研修を活用した免許状更新講習を検討中
47	沖縄県	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(17日→12~13日)
48	札幌市	有	10年研の校外における研修日数の見直し
49	仙台市	有	日数削減及び分散開設
50	さいたま市	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(17日→12日)とする。
51	千葉市	無	
52	横浜市	有	10年経験者研修における校外研修を短縮(5日間)
53	川崎市	有	10年経験者研修の校外研修日数の縮減
54	新潟市	有	研修の更なる充実と免許更新制との内容の重複を精査し、平成21年度より教職12年経験者研修の校外研修2日分を、12年目の年に1日分、14年目の年に1日分を分散して実施することとした。
55	静岡市	有	通知により10年経験者研修の短縮(18日→13日)
56	浜松市	有	夏休み中の研修回数を削減
57	名古屋市	無	
58	京都市	有	採用10年目教員研修の日数を削減(20日→15日)
59	大阪市	有	免許更新制と連動して、10年経験者研修の短縮(20日→15日)
60	堺市	有	現在校外研修20日程度実施を15日程度実施に見直すことを検討中。
61	神戸市	有	免許更新制に連動して、8年経験者研修(10年目研修に該当)を短縮(現行17日→13日)に、16年経験者研修を短縮(5日→2日)に、26年経験者研修を廃止
62	広島市	無	
63	福岡市	有	10年経験者研修の実施回数を17回から15回へ短縮する。
64	北九州市	有	10年経験者研修の短縮(20日⇒15日)

## 2-4 研修申込みの電子化

研修の申込みの電子化については、「1 文書で申込」との回答が、41（64%）、「2 電子データ（エクセル等）で申込」が26（41%）、「3 Webで申込」が31（48%）、「4 2または3を検討中」が、6（9%）であった。また、「電子データ（エクセル等）で申込」及び「Webで申込」の両方とも可能な県市が5（8%）あった。

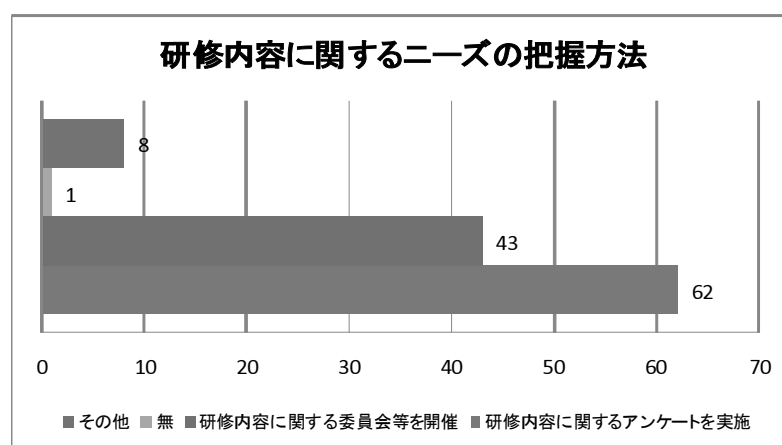


		1 文書で申込	2 電子データ (エクセル等)で申込	3 Webで申込	2または3を検討中
1	北海道	○	○		
2	青森県	○			
3	岩手県	○		○	
4	宮城県	○	○		
5	秋田県	○	○		
6	山形県				○
7	福島県			○	
8	茨城県	○	○		
9	栃木県	○	○	○	
10	群馬県	○			○
11	埼玉県			○	
12	千葉県	○		○	
13	東京都		○		
14	神奈川県	○	○	○	
15	新潟県	○		○	
16	山梨県			○	
17	静岡県	○	○	○	
18	長野県	○	○		
19	富山県	○			○
20	石川県	○		○	
21	福井県		○	○	
22	岐阜県			○	
23	愛知県	○	○		
24	三重県			○	
25	滋賀県	○		○	
26	京都府		○		
27	大阪府		○	○	
28	兵庫県	○			
29	和歌山県		○		
30	奈良県	○	○		
31	鳥取県			○	
32	島根県	○		○	
33	岡山県			○	
34	広島県	○			○

35	山口県		○	○	
36	徳島県			○	
37	香川県		○		
38	愛媛県	○			
39	高知県	○	○		
40	福岡県	○			
41	佐賀県			○	
42	長崎県			○	
43	熊本県	○		○	
44	大分県	○		○	
45	宮崎県	○	○		
46	鹿児島県	○		○	
47	沖縄県	○	○		
48	札幌市	○			
49	仙台市	○		○	
50	さいたま市	○	○		
51	千葉市		○		
52	横浜市		○	○	
53	川崎市			○	
54	新潟市			○	
55	静岡市	○			
56	浜松市	○	○		
57	名古屋市	○	○		
58	京都市		○		
59	大阪市	○		○	
60	堺市	○			○
61	神戸市	○			
62	広島市	○			
63	福岡市	○		○	
64	北九州市	○			○
		41	26	31	6

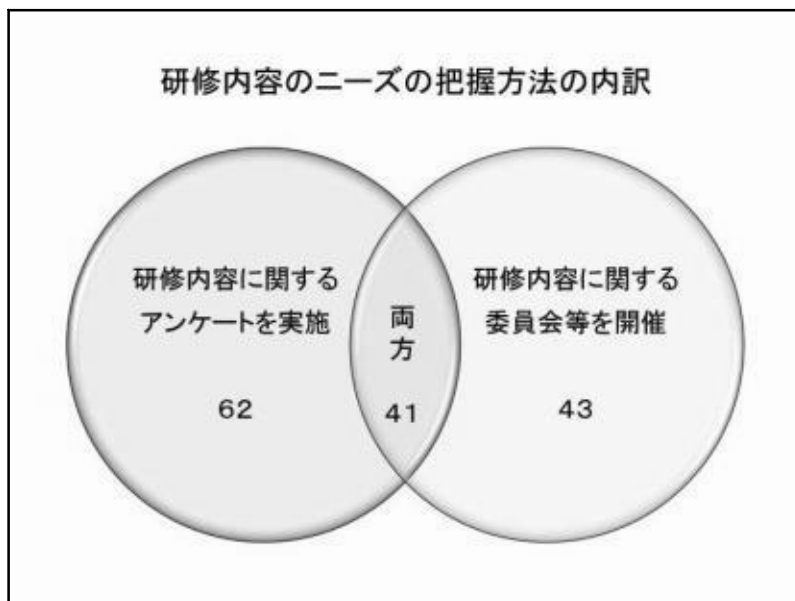
## 2-5 研修内容のニーズを把握する方法

研修内容のニーズを把握する方法として、「研修内容に関するアンケートを実施」しているという回答が62（97％）、「研修内容に関する委員会等を開催」しているとの回答が43（67％、「無」という回答が1（2％）であった。「無」という回答の県市については、「研修内容に関するアンケート」及び「研修内容に関する委員会等を開催」と回答してい



る。アンケートや委員会等の両方を実施している県市は、41（64％）に上る。

また、「その他」については、「平成20年度から実施している『校内研修支援事業』で得られた学校現場からの情報」「複数の学校長を抽出し、意見を聴取」「学校訪問時の管理職への聞き取り調査」「市町村教育委員会へ問合せ」「ホームページ等による広聴」など、実際に意見を聴取したり、学校や市町村教育委員会へ抽出調査を行ったりしている県市もあった。

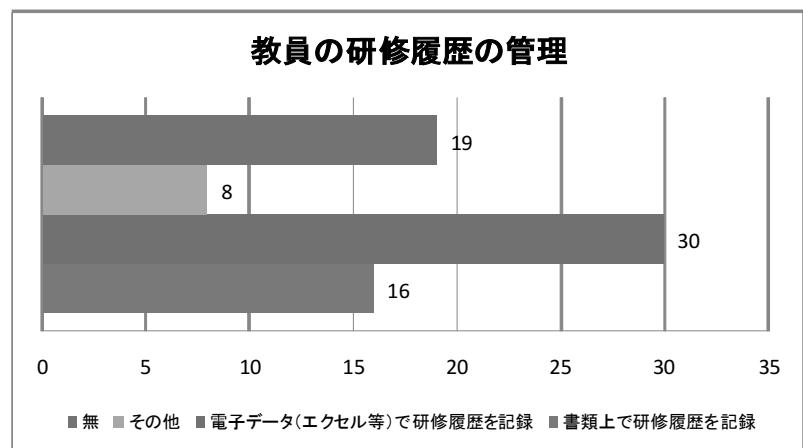


		研修内容に関するアンケートを実施	研修内容に関する委員会等を開催	その他
1	北海道	○	○	
2	青森県	○		
3	岩手県	○	○	
4	宮城県	○	○	
5	秋田県	○	○	
6	山形県	○	○	
7	福島県	○		
8	茨城県	○	○	平成20年度から実施している「校内研修支援事業」で得られた学校現場からの情報。
9	栃木県	○	○	
10	群馬県	○		複数の学校長等を抽出し、意見を聴取
11	埼玉県	○	○	
12	千葉県	○	○	研修受講者の生の声を意図的に聴取するよう努めている。
13	東京都	○	○	ホームページ等による広聴
14	神奈川県	○		学校訪問時の管理職への聞き取り調査
15	新潟県	○		
16	山梨県	○	○	
17	静岡県	○	○	静岡県総合教育センター協議会で意見聴取を行う
18	長野県	○		
19	富山県	○		
20	石川県	○	○	
21	福井県	○	○	
22	岐阜県	○		
23	愛知県	○	○	
24	三重県	○		
25	滋賀県	○	○	
26	京都府	○	○	
27	大阪府		○	
28	兵庫県	○	○	
29	和歌山県	○		

30	奈良県	○	○	
31	鳥取県	○	○	
32	島根県	○	○	
33	岡山県	○	○	
34	広島県	○		市町教育委員会へ問合せ
35	山口県	○		学校への計画訪問時に、校長に聞き取り
36	徳島県	○		
37	香川県	○	○	
38	愛媛県	○	○	
39	高知県	○		
40	福岡県	○	○	
41	佐賀県	○		
42	長崎県	○		
43	熊本県	○	○	
44	大分県	○	○	
45	宮崎県	○		
46	鹿児島県	○	○	
47	沖縄県	○	○	
48	札幌市	○	○	
49	仙台市	○	○	
50	さいたま市	○	○	
51	千葉市	○	○	
52	横浜市	○	○	
53	川崎市	○	○	
54	新潟市	○		
55	静岡市	○	○	
56	浜松市		○	
57	名古屋市	○	○	
58	京都市	○	○	
59	大阪市	○	○	
60	堺市	○		
61	神戸市	○	○	
62	広島市	○		
63	福岡市	○	○	
64	北九州市	○		
		62	43	8

## 2-6 教員の研修履歴の管理

教員の研修履歴の管理については、「書類上で研修履歴を記録」との回答が 16 (25%)、「電子データ(エクセル等)で研修履歴を記録」が 30 (47%)、「無」との回答が 19 (30%)、「その他」が 8 (12%)であった。「その他」については、「データベース作成中」(1)、「書類上と電子データ両方の履歴システムを現在検討中」(1)、「一部の研修に



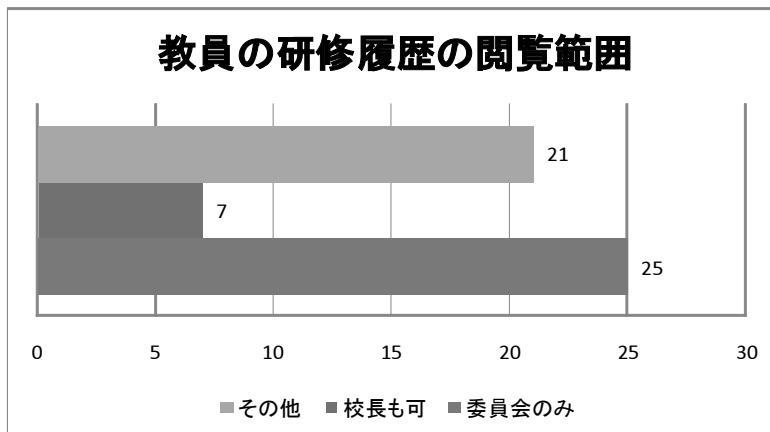
について記録している」(1)、「推薦研修に関し、文書で管理」(1)などの記述があった。

教員の研修履歴の閲覧範囲については「委員会のみ」との回答が 25 (39%)、「校長も可」との回答が 7 (11%)、「その他」との回答が 21 (33%)であった。「その他」

については、「規定なし(個人情報保護条例等に則って取り扱う)」

(1)、「所内のみ」(1)、「センター所員は閲覧可能。教育委員会等については、要請により閲覧可能。校長については、その年度ごと所属職員の研修申込及び出席状況について通知」(1)、「校長等の問い合わせ

があれば回答」(2)、「申請内容により個別に判断している」(1)、「検討中」(1)、「共通の書式を作成。教職員個人が記入し、個人で管理する。」(1)、「未だ閲覧できる状態にない」(1)、「なし」(2)、などがあり、「その他」に○を付け、記述のないものが10あった。



#### ⑥教員の研修履歴の管理

		書類上で 研修履歴を記録	電子データ (エクセル等)で 研修履歴を記録	その他	無
1	北海道	○	○		
2	青森県	○	○		
3	岩手県		○		
4	宮城県	○			
5	秋田県				○
6	山形県				
7	福島県	○			
8	茨城県	○	○		
9	栃木県		○		
10	群馬県				○
11	埼玉県		○		
12	千葉県				○
13	東京都		○		
14	神奈川県				○
15	新潟県		○		
16	山梨県		○		
17	静岡県	○	○		
18	長野県				○
19	富山県	○			
20	石川県		○		
21	福井県	○			
22	岐阜県		○		
23	愛知県	○	○		
24	三重県		○		
25	滋賀県				○
26	京都府	○	○		
27	大阪府		○		

28	兵庫県		○		
29	和歌山県				○
30	奈良県				○
31	鳥取県		○		
32	島根県		○		
33	岡山県				○
34	広島県		○		
35	山口県		○		
36	徳島県			○データベース作成中	
37	香川県		○		
38	愛媛県	○			
39	高知県	○	○		
40	福岡県			○書類上と電子データ両方の履歴システムを現在検討中	
41	佐賀県			○一部の研修について記録している	
42	長崎県		○		
43	熊本県				○
44	大分県	○			
45	宮崎県		○		
46	鹿児島県				○
47	沖縄県			○	
48	札幌市	○	○		
49	仙台市				○
50	さいたま市				○
51	千葉市	○			
52	横浜市		○		
53	川崎市				○
54	新潟市				○
55	静岡市				○
56	浜松市			○推薦研修に関し、文書で管理	
57	名古屋市		○		
58	京都市			○	
59	大阪市				○
60	堺市				○
61	神戸市		○	○	
62	広島市				○
63	福岡市		○	○研修申込と連動して、データベース化している。	
64	北九州市	○			
		16	30	8	19

⑦教員の研修履歴の閲覧範囲

	委員会のみ	校長も可	その他
1 北海道			○規定なし(個人情報保護条例等に則って取り扱う)
2 青森県	○		
3 岩手県			○
4 宮城県		○	
5 秋田県			
6 山形県			
7 福島県	○		
8 茨城県	○		
9 栃木県	○		
10 群馬県			○

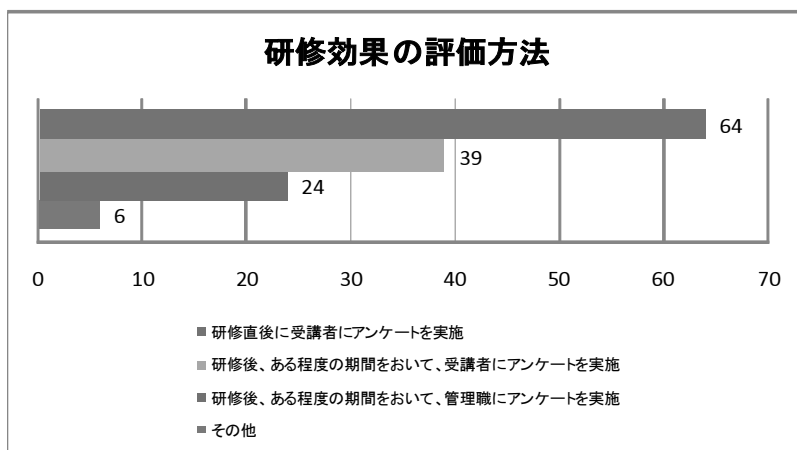
11	埼玉県		○	
12	千葉県			○未だ閲覧できる状態ではない
13	東京都		○	
14	神奈川県			
15	新潟県			○所内のみ
16	山梨県			○センター所員は閲覧可能。教育委員会等については要請により閲覧可能。校長については、その年度ごと所属職員の研修申込及び出席状況について通知。
17	静岡県	○		
18	長野県			
19	富山県	○		
20	石川県	○		
21	福井県	○		
22	岐阜県	○	○	
23	愛知県	○		
24	三重県	○		
25	滋賀県			○校長等の問い合わせに所員が調査して回答。
26	京都府			○検討中
27	大阪府			○委員会・校長等から問い合わせがあれば情報提供可能。
28	兵庫県			○
29	和歌山県			
30	奈良県			
31	鳥取県			○
32	島根県	○		
33	岡山県			
34	広島県			○
35	山口県	○		
36	徳島県	○		
37	香川県	○		
38	愛媛県		○	
39	高知県	○		
40	福岡県			○
41	佐賀県			○申請内容により個別に判断している
42	長崎県	○		
43	熊本県			
44	大分県	○		
45	宮崎県	○		
46	鹿児島県			
47	沖縄県		○	
48	札幌市	○		
49	仙台市			○なし
50	さいたま市			○なし
51	千葉市			○共通の書式を作成。教職員個人が記入し、個人で管理する。
52	横浜市	○		
53	川崎市			○
54	新潟市			
55	静岡市			○
56	浜松市			○
57	名古屋市	○		
58	京都市			○
59	大阪市	○		



60	堺市			
61	神戸市	○		
62	広島市			
63	福岡市		○	
64	北九州市	○		
		25	7	21

## 2-7 研修効果の評価方法

研修効果の評価方法については、「研修直後に受講者にアンケートを実施」との回答が 64 (100%)、「研修後、ある程度の期間において、受講者にアンケートを実施」との回答が 39 (53%)、「研修後、ある程度の期間において、管理職にアンケートを実施」との回答が 24 (38%)、「その他」が 6 (9%) であった。



		研修直後に受講者にアンケートを実施	研修後、ある程度の期間において、受講者にアンケートを実施	研修後、ある程度の期間において、管理職にアンケートを実施	その他
1	北海道	○	○	○	
2	青森県	○	○	○	
3	岩手県	○	○		
4	宮城県	○			
5	秋田県	○			
6	山形県	○	○		
7	福島県	○	○		
8	茨城県	○	○	○	
9	栃木県	○	○	○	
10	群馬県	○			
11	埼玉県	○	○		
12	千葉県	○			
13	東京都	○			一部の研修において、研修後、ある程度の期間において、受講者及び管理職にアンケートを実施
14	神奈川県	○	○	○	
15	新潟県	○	○		
16	山梨県	○			
17	静岡県	○	○	○	
18	長野県	○	○		
19	富山県	○	○	○	
20	石川県	○	○	○	
21	福井県	○	○	○	
22	岐阜県	○	○	○	
23	愛知県	○	○		

24	三重県	○	○		
25	滋賀県	○			
26	京都府	○			
27	大阪府	○	○		
28	兵庫県	○	○		
29	和歌山県	○		○	
30	奈良県	○		○	
31	鳥取県	○	○		
32	島根県	○	○		
33	岡山県	○			
34	広島県	○	○	○	3に加えて同僚(主任等)にアンケートを実施(研究対象講座のみ)
35	山口県	○		○	
36	徳島県	○			
37	香川県	○			
38	愛媛県	○	○	○	
39	高知県	○	○		(聞き取り調査)
40	福岡県	○		○	
41	佐賀県	○			
42	長崎県	○	○	○	
43	熊本県	○	○		
44	大分県	○			
45	宮崎県	○	○	○	
46	鹿児島県	○			研修への意見及び要望並びに評価について、年1回教育事務所長等や県立学校長に依頼している。
47	沖縄県	○	○		
48	札幌市	○	○	○	
49	仙台市	○	○		
50	さいたま市	○	○	○	
51	千葉市	○	○		
52	横浜市	○	○		
53	川崎市	○	○		
54	新潟市	○			
55	静岡市	○			○
56	浜松市	○	○		
57	名古屋市	○		○	
58	京都市	○		○	
59	大阪市	○	○		
60	堺市	○			
61	神戸市	○	○	○	
62	広島市	○			「研修内容活用シート」による研修内容の実施状況の把握
63	福岡市	○	○	○	
64	北九州市	○			
		64	39	24	6

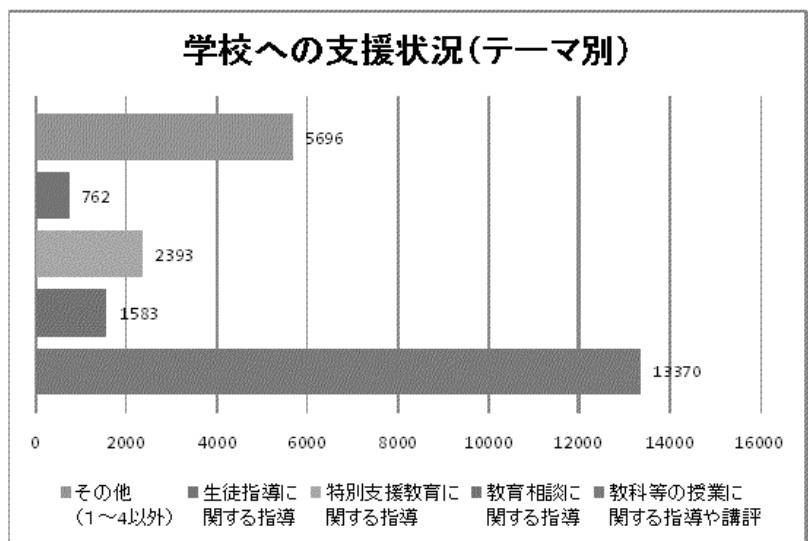
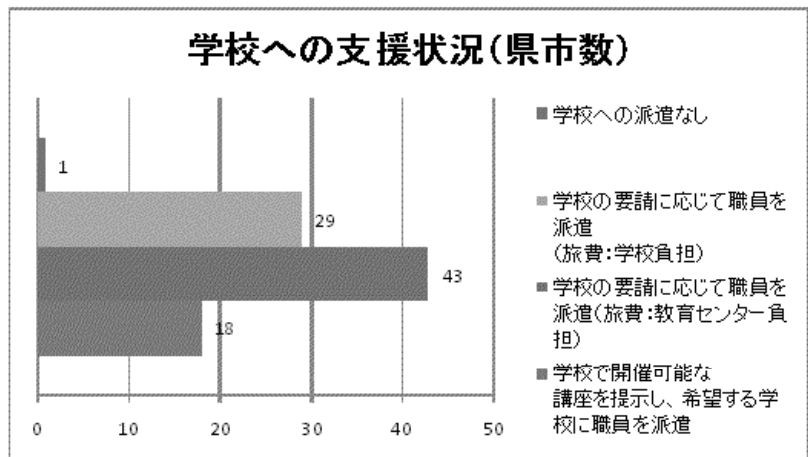
## 2-8 学校への支援状況

学校への支援状況については、「学校で開催可能な講座を提示し、希望する学校に職員を派遣」と回答した県市数が18(28%)、「学校の要請に応じて職員を派遣(旅費:教育センター負担)」が43(67%)、「学校の要請に応じて職員を派遣(旅費:学校負担)」が29(45%)、「学校への派遣なし」が1(2%)であった。

また、その他の3の県市については、「本庁が窓口、高校への支援にセンターが協力」「派遣は主として教育事務所の指導主事が行っているが、必要に応じて教育センターからも派遣する(旅費:教育センター負担)」「学校の要請に応じて職員を派遣しているが、旅費負担の確認ができない」などの回答があった。

テーマ別の支援状況については、「教科等の授業に関する指導や講評」の件数が県市回答の合計数13770件、と最も多く、次いで「その他」が5696件、「特別支援教育に関する指導」が2393件、「生徒指導に関する指導」が762件となっている。

各県市の支援状況については、県市によってその実態が大きく異なる結果となった。最も多かった県市は、高知県の3425件、次いで京都市の2700件、奈良県の2339件であった。



### (1) どのような形態で職員を学校へ派遣しているか

順位	県市	学校で開催可能な講座を提示し、希望する学校に職員を派遣	学校の要請に応じて職員を派遣(旅費:教育センター負担)	学校の要請に応じて職員を派遣(旅費:学校負担)	その他	学校への職員派遣はしていない等	派遣者数計
1	北海道			8			8
2	青森県	27	42				69
3	岩手県	28	5	64	35		132
4	宮城県					本庁が窓口、高校への支援にセンターが協力	
5	秋田県		40				40
6	山形県			130			130

7	福島県			214			214
8	茨城県					学校への職員派遣はしていない	
9	栃木県		172		18		190
10	群馬県	243	243				486
11	埼玉県	28	261				289
12	千葉県		202	50			252
13	東京都		297				297
14	神奈川県		65	3			68
15	新潟県		169	29	52		250
16	山梨県	3	208				211
17	静岡県		194				194
18	長野県					派遣は主として教育事務所の指導主事が行っているが、必要に応じて教育センターからも派遣する。(旅費:教育センター負担)	
19	富山県	70	167				237
20	石川県		242				242
21	福井県	11	50				61
22	岐阜県	6	6				12
23	愛知県			8			8
24	三重県		57	14	102		173
25	滋賀県		52	7	19		78
26	京都府		34	5			39
27	大阪府		405				405
28	兵庫県		2	12			14
29	和歌山県	13			7		20
30	奈良県		2331	8			2339
31	鳥取県		540				540
32	島根県	67					67
33	岡山県	8	124	174	94		400
34	広島県	229		349	9		587
35	山口県	214		30			244
36	徳島県		807		165		972
37	香川県		162				162
38	愛媛県			68			68
39	高知県					学校の要請に応じて職員を派遣しているが、旅費負担の確認ができない	
40	福岡県	69		328			397
41	佐賀県			196	3		199
42	長崎県			129			129
43	熊本県			84			84
44	大分県		20	8			28
45	宮崎県		22	64			86
46	鹿児島県		59	245	51		355
47	沖縄県		419	350	270		1039
48	札幌市					学校の要請に応じて職員を派遣(旅費はなし) 件数は教育委員会が把握	
49	仙台市		278				278
50	さいたま市	12	100		150		262
51	千葉市		43				43
52	横浜市	10	650				660

53	川崎市	59	750			809
54	新潟市		732			732
55	静岡市		3			3
56	浜松市	3	3		14	20
57	名古屋市			111		111
58	京都市		2000			2000
59	大阪市				学校の要請に応じて職員を派遣(旅費:教育センター負担)	
60	堺市		145		1500	1645
61	神戸市		283		72	355
62	広島市		72		30	102
63	福岡市		677		151	828
64	北九州市				学校の要請に応じて職員を派遣(旅費:教育センター負担)	

(2) どのようなテーマで職員を学校へ派遣しているか

		教科等の授業に関する指導や講評	教育相談に関する指導	特別支援教育に関する指導	生徒指導に関する指導	その他(1~4以外)	派遣者数計
1	北海道	4	1		1	2	8
2	青森県	5	30	9	25		69
3	岩手県	55	17	19		13	104
4	宮城県		25				25
5	秋田県		5	9	19	7	40
6	山形県	88	8	26	4	4	130
7	福島県	104	41		4	65	214
8	茨城県						
9	栃木県	74	36	36		44	190
10	群馬県	60	30	21	32	100	243
11	埼玉県	135	22	80		24	261
12	千葉県	37		104		111	252
13	東京都	297					297
14	神奈川県	1		43		24	68
15	新潟県	150	27	14		7	198
16	山梨県	97	5	59	8	42	211
17	静岡県	60	14	43	12	65	194
18	長野県			○			
19	富山県	16	35	81	64	41	237
20	石川県	50	50	14	40	88	242
21	福井県	30	31				61
22	岐阜県	57		2		4	63
23	愛知県	8					8
24	三重県	96	71	6			173
25	滋賀県	63	2	3	6	4	78
26	京都府	14	4	9		2	29
27	大阪府	131	58	42	36	136	403
28	兵庫県	4				10	14
29	和歌山県	38	130	66			234
30	奈良県	464	12	87	50	1726	2339
31	鳥取県	94	273	105	62	6	540
32	島根県	9	25	29		4	67
33	岡山県	198		44	61	89	392

34	広島県	113	14	41	25	36	229
35	山口県	76	52	40		76	244
36	徳島県	972		20	10		1002
37	香川県	106	11	5		40	162
38	愛媛県	18	6	46		29	99
39	高知県	2540	267	261		357	3425
40	福岡県	143	12	14	12	216	397
41	佐賀県	134	17	8	1	39	199
42	長崎県	42	4	57	3	15	121
43	熊本県	58	3	5		18	84
44	大分県		12	14		2	28
45	宮崎県						
46	鹿児島県	247	36	42	16	14	355
47	沖縄県	763	7	140	8	121	1039
48	札幌市		9	39			48
49	仙台市	264		14			278
50	さいたま市	250				12	262
51	千葉市	43					43
52	横浜市						
53	川崎市	725	60	476			1261
54	新潟市	296	31	142	263		732
55	静岡市					3	3
56	浜松市	20					20
57	名古屋市	16	34	28		33	111
58	京都市	2700					2700
59	大阪市	449		37		386	872
60	堺市	113	32			1500	1645
61	神戸市	61	24				85
62	広島市	66		6		30	102
63	福岡市	677				151	828
64	北九州市	39		7			46

(北海道立教育研究所 渥美伸彦)

## 2-9 経験者研修の動向（法定研修）

### ①初任者研修

校外研修については、25日以上実施している都道府県指定都市は49（77％）あり、最大実施日数は27日（広島県）、最小実施日数は14日（福岡県。なお、福岡県では2年目に社会体験研修を3日間実施している）である。実施機関については、「教育委員会」が14（22％）、「教育センター」が62（97％）、「事務所」が34（53％）、「市町村」が32（50％）である。分担状況（都道府県）は、「教育委員会、教育センター、事務所、市町村が実施」が7、「教育センター、事務所、市町村教育委員会が実施」が13、「教育センターと事務所が実施」が9、「教育センターと市町村が実施」が7となっている。

宿泊研修を実施している都道府県指定都市は52（81％）ある。内訳は「4日実施」が13（25％）、「5日実施」が10（19％）で、最大実施日数は6日（福島県、兵庫県、熊本県）、最小実施日数は2日（8都道府県指定都市）である。

校内研修については、300時間以上実施している都道府県指定都市は36（56％）あり、最小実施時間は120時間（熊本県、名古屋市）である。

### ①初任者研修

		校外研修						校内研修	
		教育委員会	教育センター	事務所	市町村	その他	校外研修計		（宿泊研修）
1	北海道			23			23	(3)	60日
2	青森県		12	12	1		25	(3)	
3	岩手県		14	8	3		25	(3)	300h
4	宮城県	1	8	5	2	2	18	(4)	150h
5	秋田県	1	14	5	5		25	(2)	300h
6	山形県		12	11	2		25	(5)	180h
7	福島県		6	7	12		25	(6)	300hかつ100日以内
8	茨城県		20	1	2		23	(3)	300h
9	栃木県		21	3	1		25	(5)	
10	群馬県		22	3			25	(2)	300h
11	埼玉県		20	2	3		25		300h
12	千葉県		22	3			25	(3)	300h
13	東京都		15			10	25	(2)	300h
14	神奈川県		9	16			25		300h
15	新潟県		8	15	2		25	(3)	180h～
16	山梨県		19	6			25	(4)	300h
17	静岡県		7	10	8		25	(3)	300h～
18	長野県	4	2～6	13	2	0～4	25	(5)	300h
19	富山県		18	6		1	23	(3)	300hかつ100日以内
20	石川県		25		1～2		25	(4)	300h
21	福井県		19		4	2	25	(5)	300h
22	岐阜県		3	10	4	8	25	(4)	180h
23	愛知県		12	7	6		25	150h～	
24	三重県		17		1	7	25		300h
25	滋賀県		21		4		25		300h

26	京都府		23			23		300h
27	大阪府		15		10	25		300h
28	兵庫県	8		8	3	6	25	(6) 300h
29	和歌山県	2	16		5	2	25	(2) 300h
29	奈良県		19		2	4	25	(2) 300h
31	鳥取県		17		5		22	(2) 180h
32	島根県		16~18	2			18~20	(4) 180h
33	岡山県		25				25	(4) 180h
34	広島県	8	10	7	2		27	(4) 180h
35	山口県	1	11			8	20	(4) 180h
36	徳島県		25				25	(3)
37	香川県		19	6			25	(4) 60日
38	愛媛県	5	6	9			20	(2泊×2回) 210h
39	高知県		20	5			25	(3) 300h
40	福岡県		3	9		2	14	200h
41	佐賀県	4	13	7	1		25	(3) 210h
42	長崎県	9	7		9		25	(4) 300h
43	熊本県	6	4	12	2		24	(6) 120h
44	大分県	4	13	5	3		25	(5) 300h
45	宮崎県		12	6	5		23	(3) 300h
46	鹿児島県		4	20	1		25	(4) 180h
47	沖縄県	1	5	16	3		25	180h
48	札幌市		25				25	(3) 300h
49	仙台市		20				20	(2) 300h
50	さいたま市		25				25	300h
51	千葉市		25				25	(5) 300h
52	横浜市		25				25	300h~
53	川崎市		25				25	(4) 180h
54	新潟市		25				25	(3) 180h
55	静岡市		25				25	(5) 180h~
56	浜松市		25				25	(2) 300h
57	名古屋市		21				21	(3) 120h
58	京都市		25				25	(5) 300h
59	大阪市		22			3	25	300h
60	堺市		25				25	300h
61	神戸市		25				25	(5) 300h
62	広島市		15	10			25	(5) 180h
63	福岡市		17				17	(4) 170h~
64	北九州市		25				25	(5) 25日

注

〈宿泊研修〉

・最多実施日数は6日間としているが、「150時間以上」(愛知県)の回答あり

〈校内研修〉

・最大時数は「300時間以上」(静岡県)、「300時間かつ100日以内」(富山県)の回答のため詳細は不明

・セルに空欄あり(青森県、栃木県、愛知県、徳島県)

・日数表記と時数表記あり

## ② 10年経験者研修

校外研修については、20日間実施している都道府県指定都市は、11(17%)、19日間以下は49(77



%)である。最大実施日数は30日間(東京都)、最小実施日数は13日間(沖縄県)であり、「15日間実施」が24(38%)で最も多い。

共通研修の実施機関については、教育委員会4(6%)、教育センター60(94%)、事務所21(33%)、市町村9(14%)である。分担状況(都道府県)は、「教育委員会、教育センター、事務所、市町村が実施」が1(宮城県)、「教育センター、事務所、市町村教育委員会が実施」が3、「教育センターと事務所が実施」が13、「教育センターと市町村が実施」が5、「教育センターのみが実施」が18である。

共通受講で宿泊研修の実施が3ある(秋田県、静岡県、福島県)。

選択受講の実施機関については、教育委員会4(8%)、教育センター52(81%)、事務所9(24%)、市町村2(3%)である。分担状況(都道府県)は、「教育委員会、教育センター、その他が実施」が4、「教育センターと事務所で実施」が4、「教育センターのみが実施」が22である。

選択受講で宿泊研修の実施が1ある(静岡県)。

校内研修については、20日間実施している都道府県指定都市は32(50%)、19日間以下は20(31%)である。最大実施日数は32日間(仙台市)、最小実施日数は10~15日間(福岡県)である。

## ②10年経験者研修

	(共通受講)						(選択受講)						校外研修計	校内研修計		
	教育委員会	教育センター	事務所	市町村	その他	共通受講計	(宿泊研修)	教育委員会	教育センター	事務所	市町村	その他			選択受講計	(宿泊研修)
1 北海道			9			9			7				7		16	20
2 青森県		6	3			9		6					6		15	20
3 岩手県		4	7			11						4	4		15	20
4 宮城県	0.5	5.5	5	1		12		3				5	8		20	20
5 秋田県		8	7			15	(1)		5				5		20	20
6 山形県		3	4	5		12		3					3		15	15
7 福島県					2	2	(3)						4		15~	15~20
8 茨城県		13				13		2					2		15	15
9 栃木県		11	2		1	14		1					1		15	15
10 群馬県		7	3			10		4				4	5		15	15
11 埼玉県		2				2		14					14		16	20
12 千葉県		3				3		10				9	19		22	15~20
13 東京都		20				20		10					10		30	
14 神奈川県		5	11			16		4					4		20	20
15 新潟県		8				8		7					7		15	15
16 山梨県		8	2			10		5					5		15	20
17 静岡県		3	2	8		13	(1)	4	1				5	(1)	18	20
18 長野県		5		1		6		2~3	2~3			3~5	9		15	20
19 富山県		2	2		3			2							15	15
20 石川県		18				18									18	20
21 福井県		2				2		7		4		5	16		18	15
22 岐阜県		4	2			6						9	9		15	20
23 愛知県		8	7			15		1					1		16	15~20
24 三重県		10				10		5					5		15	15
25 滋賀県		10		1		11						4	4		15	20

26	京都府	1	12			13			2			2		15	15
27	大阪府		5			5			9	4	2	15		20	20
28	兵庫県			8		8				9		9		17	
29	和歌山県		8			8	0~2	3~8			0~4	10		18	20
29	奈良県		9	1		10			10			10		20	20
31	鳥取県		9			9			6			6		15	
32	島根県		8			8	5	4				9		17	20
33	岡山県		5			5			10			10		15	16~20
34	広島県		13	2		15			3	2		5		20	20
35	山口県		11			11			2		3	5		16	20
36	徳島県		2			2			15			15		17	20
37	香川県		13			13			3		2	5		18	20
38	愛媛県	2	9	2		13			3	1		4		17	18~
39	高知県		15			15			2			2		17	20
40	福岡県		5	2		7			4		5	9		16	10~15
41	佐賀県	2	3			2	7				8	8		15	20
42	長崎県		2			2			7		6	13		15	16
43	熊本県		2	1		3			6	8		14		17	20
44	大分県		8		4	12		1	10			11		23	15
45	宮崎県		9	1	2	12			3			3		15	15
46	鹿児島県		2		10	12			3			3		15	17
47	沖縄県			12		12				1		1		13	
48	札幌市		8.5			8.5			8.5			8.5		17	20
49	仙台市		11			11			3		3	6		17	32
50	さいたま市		13			13					4	4		17	18
51	千葉市		3			3			12			12		15	
52	横浜市		10			10			5		3	8		18	18
53	川崎市		18			18			2			2		20	20
54	新潟市		13			13			2			2		15	15
55	静岡市		10			10			8			8		18	18
56	浜松市		14			14			5			5		19	20
57	名古屋市		13			13			2			2		15	15
58	京都市		12			12			8			8		20	20
59	大阪市		7		3	10			7		3	10		20	20
60	堺市		10			10					10	10		20	20
61	神戸市		10			10			7			7		17	17
62	広島市		9			9			6			6		15	20
63	福岡市		11			11			6			6		17	15
64	北九州市		10			10			5		5	10		20	20

注:セルに校内研修の空欄あり(東京都、兵庫県、鳥取県、沖縄県、千葉市)

## 2-10 経験者研修の動向(法定外研修)

法定外の経験者研修を実施している都道府県指定都市は、「2年目研修/2・3年目研修」が24(38%)、「3年目研修」が8(13%)、「5年経験者研修」が62(97%)、「15年経験者研修」が16(24%)、「20年経験者研修」が17(27%)である。

「5年経験者研修」までについては、「2年目研修/2・3年目研修」、「3年目研修」、「5年経験者研修」のすべてを実施している都道府県指定都市は、6(9%)、「2年目研修/2・3年目研修」と「5年経験者研修」を実施が22(34%)、「3年目研修」と「5年経験者研修」を実施が8(13%)ある。

「15 年経験者研修」以降については、「20 年経験者研修」と合わせて実施している都道府県指定都市が 7（11 %）ある。

① 2 年目研修／2・3 年目研修

実施している都道府県指定都市は 24（うち 12 指定都市）ある。

校外研修の実施日数については、5 日間以下が 18 であり、最大実施日数は 67 日間（札幌市）、最小実施日数は 2 日間（5 都道府県指定都市）である。実施機関については、教育委員会 3、教育センター 20、事務所 5 であり、市町村の実施はない。

校内研修は 8 都道府県指定都市が実施しており、実施日数は 3 日間以下である。

② 3 年目研修

実施している都道府県指定都市は 8（うち 3 指定都市）ある。

校外研修の実施日数については 6 日間以下である。実施機関については、教育委員会 1（長崎県）、教育センター 5、事務所 2、市町村 1（神奈川県）である。分担状況（都道府県）は「事務所と市町村が実施」が 1（神奈川県）ある。

校内研修は 3 都道府県が実施しており、実施日数は 3 日間以下である。

	2 年目／2・3 年目研修							3 年目研修								
	対象者 経験 年数	教育 委員会	教育 セン ター	事 務 所	市 町 村	そ の 他	校 外 研 修 計	校 内 研 修	対象者 経験 年数	教育 委員会	教育 セン ター	事 務 所	市 町 村	そ の 他	校 外 研 修 計	校 内 研 修
1 北海道																
2 青森県																
3 岩手県																
4 宮城県	2	3	1	3			7	2								
5 秋田県																
6 山形県																
7 福島県																
8 茨城県																
9 栃木県																
10 群馬県																
11 埼玉県																
12 千葉県																
13 東京都	2	0	2	0	0	0	2	3	2	0	2	0	0	0	2	3
14 神奈川県									2			3	1		4	
15 新潟県																
16 山梨県																
17 静岡県																
18 長野県																
19 富山県																
20 石川県																
21 福井県																
22 岐阜県	2		1	2			3									



宿泊研修の実施は3（秋田県、福島県、静岡県）ある。  
 校内研修の実施は20あり、実施日数は5日間以下である。

		対象者 経験 年数						校外 研修 計	（宿泊研修）	校内 研修
			教育 委員会	教育 セン ター	事務 所	市 町 村	そ の 他			
1	北海道	5			2			2		
2	青森県	5		5				5		
3	岩手県	5		2	2			4		
4	宮城県	5		1	2			3		1
5	秋田県	5		4	1			5	(1)	3
6	山形県	5		2	2			4		2
7	福島県	5		3				3	(3)	5
8	茨城県	4		5				5		
9	栃木県	4		5				5		
10	群馬県	5		4				4		3
11	埼玉県	5		2	3	3		8		2
12	千葉県	5		8			3	11		1
13	東京都	4					1	1		
14	神奈川県	6		4	4			8		
15	新潟県	5		2				2		
16	山梨県	5		5				5		
17	静岡県	5		3				3	(1)	3
18	長野県	5		4				4		
19	富山県	5		5				5		
20	石川県	5		4				4		
21	福井県	5		2		3		5		
22	岐阜県	5		2			1	3		5
23	愛知県	6		3				3		8h
24	三重県	5		5				5		
25	滋賀県	5		1			5	6		
26	京都府	5		2				2		
27	大阪府	2~9		6				6		
28	兵庫県	5			1			1		
29	和歌山県	5		7				7		
29	奈良県	6		1				1		
31	鳥取県	5		5				5		
32	島根県	5	5					5		1
33	岡山県	5		3				3		2
34	広島県	6		1	1			2		1
35	山口県	6		2				2		
36	徳島県	5		3				3		1
37	香川県	5		5				5		
38	愛媛県	5	2	5	3			10		
39	高知県	5		3				3		1
40	福岡県	5		2	4			6		
41	佐賀県	5								4
42	長崎県	4~5	2	2			3	7		

43	熊本県	5		5				5	
44	大分県	4~6		6				6	
45	宮崎県	5		1	1			2	
46	鹿児島県	5			2	2		4	3
47	沖縄県	5			3			3	
48	札幌市	5		4				4	
49	仙台市								
50	さいたま市	5		7				7	2
51	千葉市	5		7				7	
52	横浜市	5		6				6	1
53	川崎市	5		3				3	
54	新潟市	5		2				2	
55	静岡市	5		5				5	
56	浜松市	5		4				4	
57	名古屋市	5		4				4	
58	京都市	5		4				4	
59	大阪市	5		3				3	
60	堺市	2~9		15				15	
61	神戸市								
62	広島市	5		6				6	1
63	福岡市	6		6				6	
64	北九州市	5		8				8	

#### ④ 15年経験者研修

実施している都道府県指定都市は16（うち4指定都市）ある。

校外研修を実施している都道府県指定都市は15で、校内研修も併せて実施が2ある。校外研修の実施日数は5日間以下である。実施機関は教育センター13、事務所3で、分担状況（都道府県）は「教育センターのみが実施」が8である。

校内研修を実施している都道府県指定都市は3で、最大実施日数は15（群馬県）、残りの2都道府県指定都市は「1日」「随時」である。

対象者に幅をもたせている都道府県指定都市が4ある。（「11～20」、「12～16」等）

#### ⑤ 20年経験者研修

実施している都道府県指定都市は17（うち8指定都市）である。

校外研修については、このうちすべての都道府県指定都市が実施しており、校内研修も併せて実施が2（福島県、横浜市）ある。校外研修の最大実施日数は10日間（埼玉県）で、最小実施日数は1日（群馬県、奈良県、名古屋市）である。

実施機関は教育センターが16、事務所が2で、分担状況（都道府県）は「教育センターのみで実施」が7、「教育センターと事務所が実施」が1（神奈川県）、「事務所のみが実施」が1（福島県）である。

対象者に幅をもたせている都道府県指定都市が3ある（「21～」、「25～」、「20～30」）。

	15年経験者研修							20年経験者研修								
	対象者	教育	教育	事務	市町	その	校外	校内	対象者	教育	教育	事務	市町	その	校外	校内

		経験年数	委員会	センター	所	村	他	研修計	研修	経験年数	委員会	センター	所	村	他	研修計	研修
1	北海道																
2	青森県																
3	岩手県	15		2				2									
4	宮城県																
5	秋田県																
6	山形県																
7	福島県									20			2			2	2
8	茨城県																
9	栃木県									19		3			1	4	
10	群馬県	15		3				3	15	20		1				1	
11	埼玉県									20		2			8	10	
12	千葉県	11~20		3				3		21~		6				6	
13	東京都																
14	神奈川県	16		3.5	0.5			4		26		3.5	0.5			4	
15	新潟県																
16	山梨県																
17	静岡県																
18	長野県																
19	富山県																
20	石川県	14		5				5									
21	福井県																
22	岐阜県																
23	愛知県																
24	三重県																
25	滋賀県																
26	京都府																
27	大阪府																
28	兵庫県	15			1		1	2									
29	和歌山県																
29	奈良県									21		1				1	
31	鳥取県																
32	島根県																
33	岡山県	15		2				2									
34	広島県																
35	山口県	12~16		2				2									
36	徳島県																
37	香川県									20		3				3	
38	愛媛県																
39	高知県	11~		2				2									
40	福岡県																
41	佐賀県																
42	長崎県									20		2				2	
43	熊本県	16			2			2									
44	大分県	12~		4				4									
45	宮崎県								1								
46	鹿児島県																
47	沖縄県																
48	札幌市	15		4				4		20		7				7	
49	仙台市																

50	さいたま市								25～	3			1～2	4～5	
51	千葉市									3				3	
52	横浜市								20/30	4				4	4
53	川崎市	15	2			2			20	2				2	
54	新潟市														
55	静岡市														
56	浜松市														
57	名古屋市								20	1				1	
58	京都市								20	2				2	
59	大阪市														
60	堺市														
61	神戸市	15	5			5			25	2				2	
62	広島市	15	2			2	随時								
63	福岡市														
64	北九州市														

### 2-1-1 非常勤講師・臨時任用教員等を対象にした研修

実施している都道府県指定都市は 38（うち指定都市 10）ある。

校外研修については、このうちすべての都道府県指定都市が実施しており、校内研修も併せて実施が 5 ある。校外研修の実施日数は 5 日間以上が 7 で、最大実施日数は 10（千葉県）、最小実施日数は 1（14 都道府県指定都市）である。

実施機関は、教育委員会が 9、教育センターが 22、事務所が 12、市町村が 2 である。分担状況（都道府県）は、「教育センター、事務所、市町村教育委員会が実施」が 1（長野県）、「教育センターと事務所が実施」が 3、「教育センターと市町村が実施」が 1（福井県）である。「教育センターのみが実施」が 7、「事務所のみが実施」が 8 ある。

校内研修の最大実施日数は 12（さいたま市）、最小実施日数は 1 である。

### 2-1-2 採用前教員を対象にした研修

実施している都道府県指定都市は 26（うち指定都市 8）ある。

校外研修を実施している都道府県指定都市は 25 で、校内研修のみ実施が 1（愛媛県）、両方実施が 1（神戸市）である。校外研修の実施日数は 5 日間以下で、最小実施日数は 1 日（12 都道府県指定都市）である。

実施機関は教育委員会 14、教育センター 10、事務所 1（福岡県）、市町村 1（栃木県）である。研修を分担しているのは栃木県のみで「教育委員会と市町村」が実施している。

校内研修の実施日数は 6 日間（神戸市）と 3 時間（愛媛県）になっている。

		非常勤講師・臨任教員						採用前教員							
		教育委員会	教育センター	事務所	市町村	その他	校外研修計	校内研修	教育委員会	教育センター	事務所	市町村	その他	校外研修計	校内研修
1	北海道														
2	青森県														
3	岩手県														



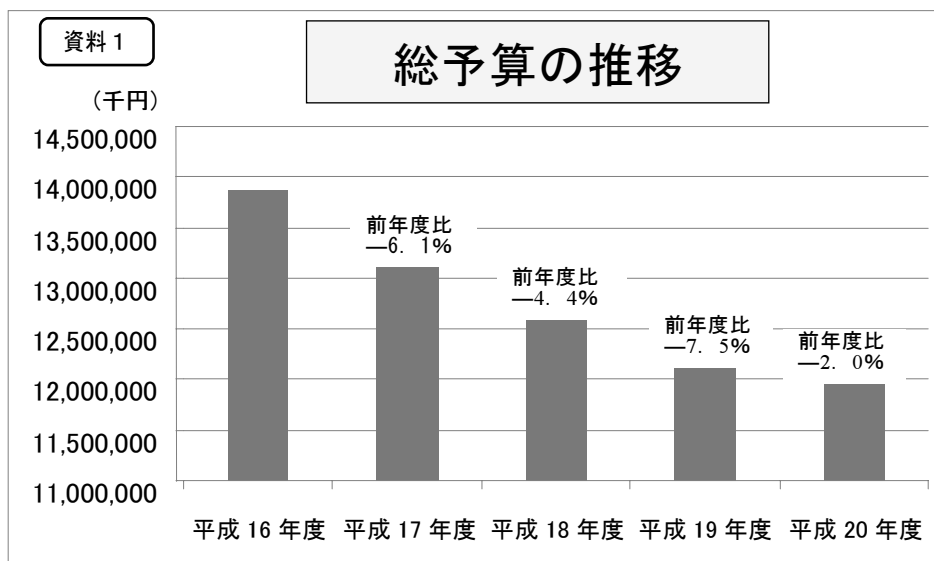


57	名古屋市		1				1						
58	京都市		6				6		4			4	
59	大阪市		1				1		1		1	2	
60	堺市		2				2						
61	神戸市		8				8		1			1	6
62	広島市		8				8	1	1			1	
63	福岡市		2				2		3			3	
64	北九州市								1			1	

(福岡県教育センター 西園浩一)

## 2-13 予算の動向

### (1) 総予算の推移について

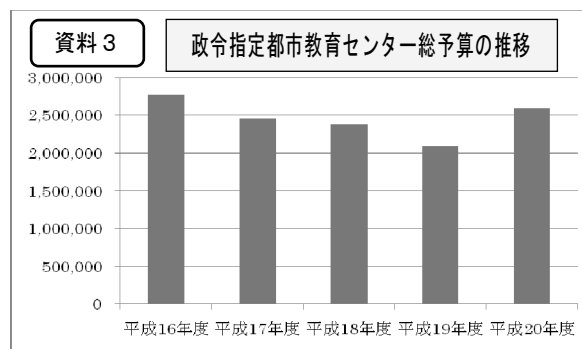
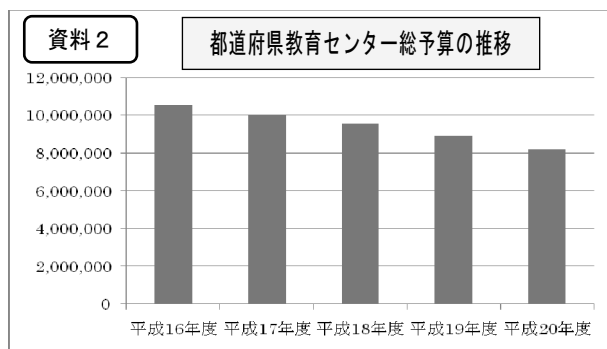


本項目の調査の目的は、「全国的に研修関係予算が削減傾向にあることを把握すること」にある。今回の調査対象とした47都道府県教育センターの内の2機関、17政令指定都市教育センターの内の2機関の計4機関については、平成16年度から20年度までの5年間の経年変化が回答からつかめなかったため、集計から除外した。

集計対象とした60機関における職員給与を除いた総予算の推移を表したものが、<資料1>である。平成16年度における総予算は132億9千万円を超えていたが、平成20年度においては24億8千万円減の108億1千万円（削減率18.7%）にとどまっている。

各年度の総予算を前年度と比較してみると、平成17年度は前年度比6.1%減、平成18年度4.4%減、平成19年度7.5%減、平成20年度2.0%減となっている。平成20年度においては総予算の減少傾向がややゆるやかになったものの、全体として見た場合、総予算は毎年削減されている。

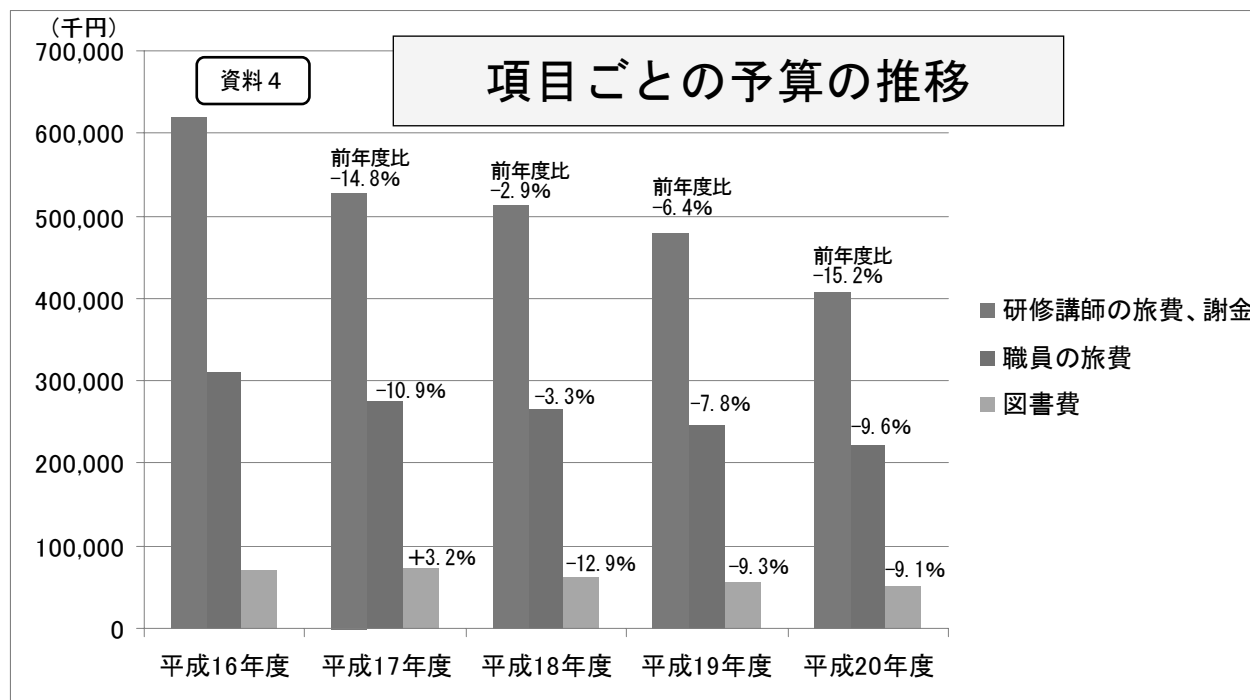
次に、都道府県教育センターと政令指定都市教育センターに分けて、それぞれの総予算の推移を見してみる。



都道府県教育センターの総予算については、<資料2>のとおり年々削減している。一方、政令指定都市教育センター15機関の総予算の推移は、<資料3>のとおり、平成17年度から19年度まで毎年削減されているが、平成20年度については一転して前年度比23.7%増となっている。平成20年度において、1機関が前年度比3倍近くの総予算となっていることがその原因と考えられる。調査対象の5年間で、平成20年度総予算が最小となっている機関は政令指定都市教育センター15機関

中9機関に上っており、平成20年度においても全体としては削減傾向にあるといえる。都道府県と政令指定都市に分けて教育センター総予算を見た場合においても、削減化の傾向は同様に読み取れる。

## (2) 項目ごとの予算の推移について



教育センターの予算の中から、「研修講師の旅費、謝金」、「職員の旅費」及び「図書費」の三項目を取り出し、平成16年度から5年間の推移を表したのが「資料4」である。集計対象とした60機関の各項目の予算額を年度ごとに比較してみると、三項目のいずれについても右肩下がり減少傾向を示している。

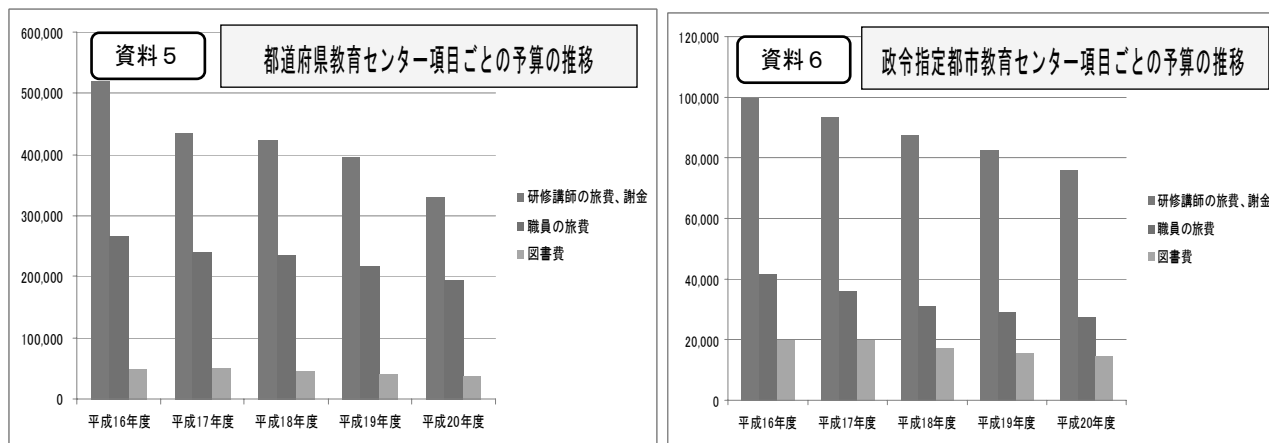
その中でも「研修講師の旅費、謝金」の減少傾向が最も大きく、平成16年度の合計は6億2千万円であったが、平成20年度においては約2億1千万円減（削減率34.4%）の約4億1千万円となっている。「研修講師の旅費、謝金」における前年度との増減を見てみると、平成17年度においては前年度比14.8%減、平成18年度は同2.9%減、平成19年度は同6.4%減、平成20年度は同15.2%減と、いずれの年度においても前年度より予算が削減されている。「研修講師の旅費、謝金」の予算が削減されると、各教育センターにおいては外部講師を招へいた講座数を絞り込まざるを得ない状況が生じてくる。教育センターの研修講座内容の質の維持・向上という側面から考えると、「研修講師の旅費、謝金」が削減されることによる影響は大きいと考える。

また、「職員の旅費」についても、予算の削減化の傾向は同様といえる。平成16年度においては約3億1千万円あったが、平成20年度においては9千万円減の約2億2千万円（削減率28.3%）となっている。前年度との増減を見てみると、平成17年度においては前年度比10.9%減、平成18年度は同3.3%減、平成19年度は同7.8%減、平成20年度は同9.6%減と、「研修講師の旅費、謝金」ほどではないが、いずれの年度においても前年度より予算が削減されている。「職員の旅費」が削減されることにより、各教育センターにおいては出前講座や先進地視察等にかかわる旅費を十分に確保する

ことが難しい状況となってきたと思われる。

一方、「図書費」について見てみると、平成16年度の合計は約69百万円であったが、平成20年度においては約51百万円となっており、約18百万円の減（削減比率25.9%）となっている。「図書費」においては、前年度比の予算の増減が先の二項目とは若干異なる傾向を示している。平成17年度においては前年度比3.2%増となっており、わずかながら予算が増額している。それ以降は大きく減少に転じ、平成18年度は同12.9%減、平成19年度は同9.3%減、平成20年度は同9.1%減と、いずれの年度においても前年度より予算が削減されている。「図書費」においても、他の二項目と同様に厳しい予算状況に置かれている。

前述の「(1)総予算の推移」で示したように、平成16年度と比較した平成20年度総予算の削減率は18.7%であったが、それと比べると「研修講師の旅費、謝金」並びに「職員旅費」、「図書費」の三項目の削減率は1.4倍から1.8倍となっている。これら三項目は、いずれも教育センターの研修内容の充実に大きくかかわる予算項目であり、教育センターにとって予算確保の優先順位が高いと考えられる項目であるが、予算編成上、実際はあまり優遇されているとは言い難い状況にあるといえる。



また、＜資料5＞及び＜資料6＞のように、都道府県教育センターと政令指定都市教育センターに分けて見た場合においても、「研修講師の旅費、謝金」、「職員旅費」及び「図書費」の三項目すべてにわたっていずれも予算が削減されている。都道府県教育センターにおいては「職員の旅費」の占める割合が高く、「図書費」の占める割合が低いという違いはあるものの、三項目のいずれについても削減化の傾向にあるというのは同様である。

(福島県教育センター・小林伸行)

### 第3章 多様な研修機会

本調査研究では、教育委員会が提供する研修の機会に加え、校内研修や民間研究団体における研修の機会も包括的に調査することを意図している。今年度は、教育委員会が提供する研修の機会の中で、特に経験者研修に焦点を当てた調査を実施したが、教育委員会が提供する研修の機会は、経験者研修以外にも多様に存在する。

近年の教育センターは、平成 11 年の教養審答申を受けた、個別の教員のニーズに応じた研修を提供するため、カリキュラム開発に関する情報を提供したり相談に応じる場所としてのカリキュラムセンターを所内に設置したり、放課後や土曜日に講座を開設する事例が増えている。

その全国状況は、全国教育研究所連盟「教育課題調査」で毎年調査しているが、ここでは、特に大阪府教育センターと横浜市教育センターの取り組みを紹介することとした。両機関は所内にカリキュラムセンターを整備し、年間 7 千～8 千名の教員が利用している。両機関のカリキュラムセンターは、カリキュラムに関するリソースを提供するほか、指導員が常駐して相談に応じたり、放課後や土曜日などに若手教員を対象とした研修の機会を提供するなど、個別の教員のニーズに応える研修の機会を提供する基盤ともなっている。

また、近年は次世代のリーダーを育成するために、若手教員の有志を対象とした特別研修プログラムを設ける教育委員会が増えつつある。法定研修であれば、20 日程度教育センターでの研修の機会があるが、それ以外の経験者研修や職務に応じた研修は、2～5 日程度の日程しか組まれていない。そのような短い期間では、対象者に最低限必要とされる情報を伝達することはできても、職務に必要な能力を身につけるまで至るのは困難なはずだ。そこで、年間を通して毎週あるいは毎月集まる機会を設け、負荷の高い課題をこなす中で力量を高めていく研修プログラムが開発されつつある。その事例として、東京都の教師道場を取り上げることとした。

校内研修を支援するためには、今年度の調査でも明らかになったように、教育委員会は指導主事を学校に派遣するほか、校内研修を活性化するための研修やガイドブックを作成したりしている。その事例として、広島県教育センターの取り組みを紹介することとした。

民間の研究団体が教員の力量向上に果たす役割は大きい。多くの自治体で教科研究会が組織されている。活動が活発な富山県小学校教育研究会の組織と活動状況について紹介することとした。

平成 21 年度から教員免許の更新制が開始される。免許更新制の施行に関して、平成 20 年 11 月に出された通知は、現職研修の内容及び日数を精選して実施することと、10 年経験者研修を原稿の日数から 5 日間程度短縮することも考えられると、述べている。その通知を受けた全国の検討状況は、本調査研究の今年度調査で概要が把握できているが、ここでは、岩手県と岐阜県のその具体的な検討内容を紹介することとした。

(国立教育政策研究所 千々布敏弥)

### 3-1 大阪府カリキュラム NAVi プラザによる教員支援

○はじめに

平成 19 年 4 月、大阪府教育センターでは教職員の教育活動を支援するために「カリキュラム NAVi プラザ（愛称：カリナビ）」を開設し、カリキュラムや教科指導法、授業づくりなどについて、相談対応や情報提供、教職員の自主的・主体的研修活動の奨励・支援を行っている。

「NAVi」はカリナビのコンセプトを示しており、Nは「Network（教育関係者のネットワークづくりへの貢献）、AはAssistance（人材、場所、資料等の提供による支援）、VはVision（教育・学校の将来像を見据えての研究・研修）IはIntelligence（カリキュラムや授業づくりに関する様々な情報の提供）を表している。また、教職をめざす学生等もカリナビを利用している。

#### カリナビのコンセプト

<b>N</b> etwork	教育関係者のネットワーク
<b>A</b> ssistance	人材、場所、資料等の提供による支援
<b>V</b> ision	教育・学校の将来像を見据えた研究・研修
<b>I</b> ntelligence	教育に関する様々な情報収集・提供

#### 開室時間

月・水・金曜日	9:00~17:30	
火・木曜日	9:00~20:00	（公立学校の長期休業中は ~17:30）
第二・四土曜日	9:00~17:30	（公立学校の長期休業中は除く）

#### 利用者数（単位 人）

校種等	教 職 員					学生	その他	計
	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	支援学校			
H19	192	1846	992	1652	1030	350	813	6,873
H20	69	1828	867	1002	823	1426	976	6,991



マスコットキャラクター  
カリナビちゃん

#### (1) カリナビの5つの機能と現状

##### ①カリキュラムに関する研究・相談・情報提供

- 来所者からの相談や電話、FAX、E-mail での相談への対応。
- 窓口には、2人の相談員が常駐。
- 教科書、特色ある授業実践の資料及び教材・教具、学習指導案、DVD、シラバス、大阪府公立学校教員採用選考テストの過去の問題等、閲覧が可能。
- 「カリナビ相談会」の企画・実施



各種資料コーナー

※「カリナビ相談会」とは、府教育センターの指導主事等が日程・会場・相談員等を予め定めて企画・実施するもの。指導案の作成、教材の考案、評価の在り方、児童生徒等への対応の仕方など、カリキュラムや授業づくりに関する教職員のニーズに応じたクリエイティブな講座を実施。また個別相談にも応じている。

##### 〈相談会参加者〉

(単位 人)

校種等	教 職 員					学生	その他	計
	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	支援学校			
H19	0	426	173	265	99	71	27	1,061
H20	2	322	233	264	64	136	96	1,117



指導主事が個別相談

## ②校内研修支援のための講師紹介・派遣

- カリナビコーナー直通の電話、FAX、E-mail を利用。
- 講師や指導助言者として、府教育センターの指導主事や非常勤嘱託員を派遣。

### 派遣についての実績

(単位 人)

校種等	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	支援学校	市町村・その他	計	研修参加者数
H19	6	281	125	321	41	242	1,016	41,521
H20	23	456	109	155	17	273	1,052	42,219



校内研修会の打ち合わせ

## ③自主研修会の企画・実施への支援

- 「カリナビ自主研修支援事業」
  - ・教職員の自主的・主体的な研修活動を支援するための事業。教職員の企画・実施のニーズに応じて申請された自主研修を「カリナビサポート講座」として承認し、府教育センターの指導主事等が助言・情報提供などの支援を実施。支援対象は、府教育センターの研修の受講者。
  - ・「カリナビサポート講座」実績 43 件、のべ 871 名（平成 20 年 4 月 1 日～2 月 28 日）。

## ④授業実践等の教材化・普及

- 「My 授業実践コレクション事業」
  - ・府内の教職員が自ら工夫・開発した特色ある教材・教具等を募集し、応募された作品を広く府内に公開。現在 75 点登録、Web に公開中。



「My 授業実践コレクション事業」チラシ

## ⑤学生・教職をめざす人向け事業

- 「カリナビ相談会」： 「教育実習の心得」「授業づくりと子ども理解のポイント」夏季特別講座「ザ・授業!」「保護者とのかかわり方講座」など
- 「大阪教志セミナー」：
  - ・ H20 年度は大学 3 年生向けの教志セミナーを実施 131 名が受講。土曜日に開催 10 回
  - ・ 採用前に教員採用テスト合格者対象セミナー実施参加者のべ約 1000 名「シンポジウム、交流会、講演、グループセッション」

## (2)カリナビの成果

### ①市町村・学校・教育関係者との信頼・連携関係の構築

#### ○出かける教育センター

今年度の校内研修支援要請は 1,052 件、42,219 人の教職員が勤務場所で教育センターの出前研修を受講した。

研修の内容は、学校の課題、ニーズに応じたもので事前に学校の研修担当と教育センター指導主事が打ち合わせを行い効果的な研修をめざした。今年度より研修の最後に右のような研修アンケートをとって、「充実度」と「活用度」について効果測定を行い、研修の反省とともに次への内容向上に活用している。

どの項目も、5 点満点で換算しているが今年度の出前研修の平均は「充実度」が 4.6 「活用度」4.6 であり、明日からの実践に活用できる研修が実施され、支援の再要請につながっている。

#### A 研修の内容は、充実していたと思いますか？

ア とてもそう思う    イ まあまあそう思う    ウ あまりそう思わない    エ 全くそう思わない

#### B この研修で得たことを、今後に生かしていくことができると思いますか？

ア とてもそう思う    イ まあまあそう思う    ウ あまりそう思わない    エ 全くそう思わない

研修アンケート



※出前研修を受講した教職員の感想の一部

<p>感想だけを述べあう研究協議会と違い、今後目標とするべき課題を学校全体として見つけることができた。</p>	<p>自分の今後の授業に大いに参考になった。明日からも授業力向上をめざして頑張りたい。</p>	<p>授業前に3つの視点を提示していただいたので論点をしばって活発な話し合いができた。同じ視点で授業をみることができとても充実していた。</p>
<p>指導主事の説明が論理的かつ実践的でとても有効な研修だった。</p>	<p>日ごろの自分達の課題意識がこの研修の場で整理され、共有化されとてもモチベーションがあがった。</p>	<p>今日の研修で学校の取り組むべき課題が明確になり、実践への第1歩になった。 次は、授業研で来てほしい。</p>

②課題・ニーズに応じた研究、支援

前述(1)の①「カリナビ相談会」で述べたように、勤務時間以外の設定にもかかわらず多くの教職員が火曜日・木曜日の夜間及び土曜日の「相談会」に参加した。個人相談は指導主事や指導員(学校管理職OB)が個別に対応。初任者や経験年数の若い教職員からの「授業や学級経営に関して」、「保護者を含め人間関係づくり」についてなどの相談が多く、案件によっては市町村教育委員会や府立学校長とのスムーズな連携のもと本人が自信をもてるように支援体制を構築することができた。

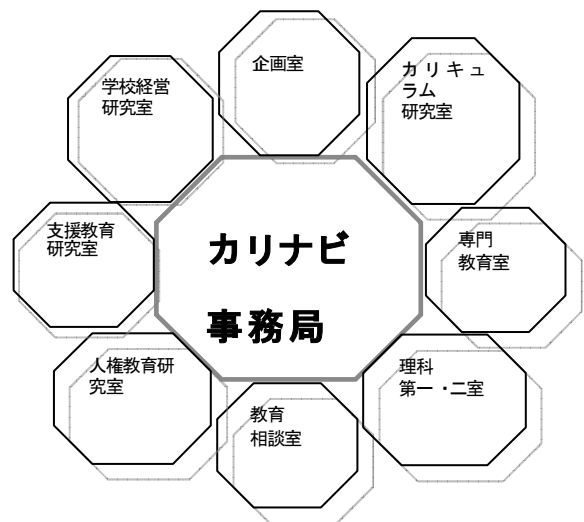
また、教職員の課題・ニーズのもとに通常の研修ではできない「クリエイティブ講座」を77件開催して、参加者の大きな評価を得ることができた。

「授業づくりと子ども理解のポイント」	「読解力向上のためには」
「懇談会のノウハウ」	「授業をわかりやすくするための教具の工夫」
「合唱指導のポイント」	「発達障がいのある子どもたちの支援」
「魅力ある道徳の授業づくり」	「個人情報の取り扱い」
「理科好きの子どもを育てる授業」	「初任者どうしつながろう」

相談会「クリエイティブ講座」の例

③全所体制

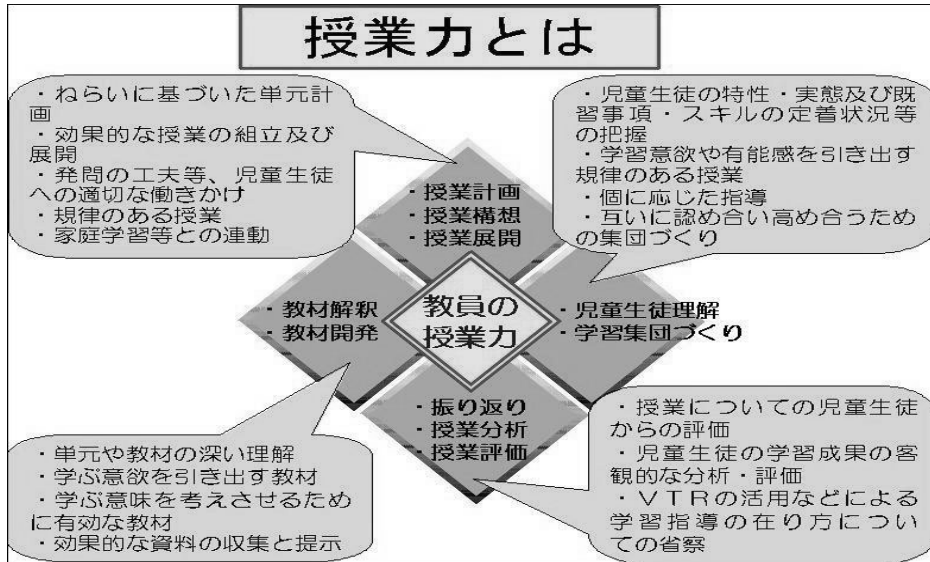
右図のようにカリナビ事務局のスタッフメンバーはセンター各室から構成されている。今までは、各室の専門性のもとでそれぞれの研究、研修、支援が行われていたがカリナビ事業化により各室の専門性がつながり、より実践的で充実した研修支援を提供することが可能になった。



### (3)より良い研修支援とは

子どもたちに学力をつけるためには教員の授業力向上は必至の課題である。大阪府教育委員会では教員の授業力を下図のように4つの要素でとらえている。

- ①「児童生徒理解・学習集団づくりができる」能力
- ②「効果的な授業計画・構想・展開できる」能力
- ③「効果的な教材解釈・開発できる」能力
- ④「授業の振り返り・分析・評価できる」能力



日々の取組みの中で、一人一人の教員がこれらの4つの要素がすべて十分に備わっているかどうかを常に点検・確認していくことはもちろんだが、学校全体として児童・生徒の実態をしっかりと把握した上で、課題を見だし、組織的に取り組むことが不可欠だと考えられる。そのための効果的な校内研修支援の在り方についてカリナビでは下図のように整理し活用している。

#### ①学校の実態・ニーズ把握

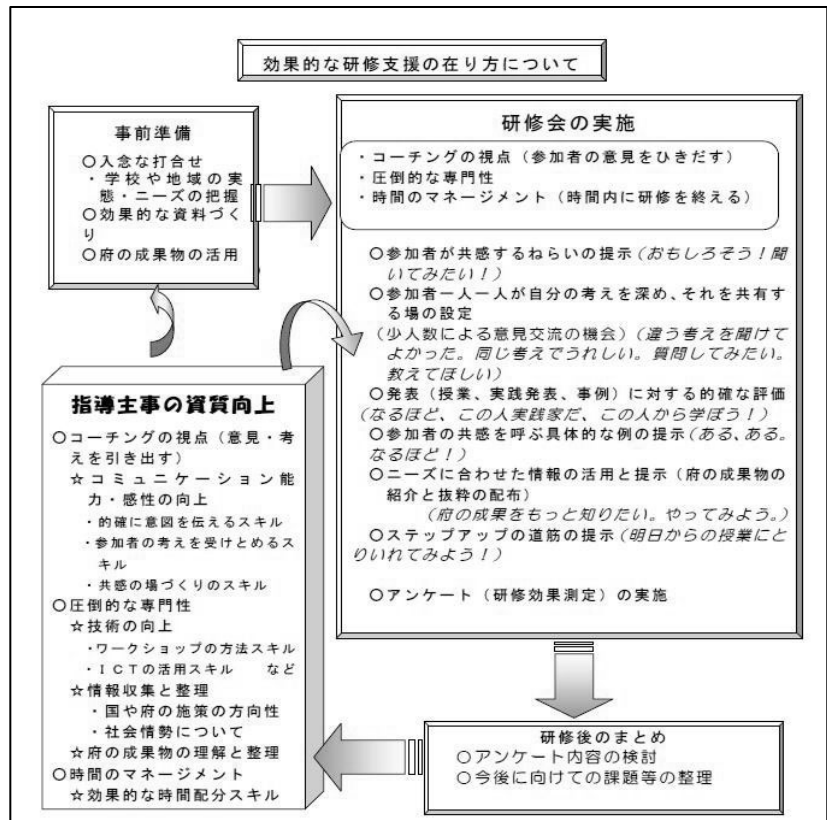
- ・研修のねらいは何か、児童生徒の現状はどうなのか、実践につながるためにはどのような研修方法が効果的なのかを研修担当者としていねいに打ち合わせる。

#### ②教員の意欲が向上する研修会

- ・参加者が共感するねらいの提示
- ・参加者一人一人が自分の考えを深め、それを共有する場の設定。
- ・発表（授業、実践発表、事例）に対する的確な評価
- ・参加者の共感をよぶ具体的な例の提示
- ・ニーズにあわせた情報の活用と提示
- ・ステップアップの道筋の提示

#### ③研修会のふりかえり

- ・受講者による効果測定、アンケートを分析し今後に向けての課題を整理する。



○おわりに

大阪府教育センターでは、平成 18 年度に次の研究仮説をたて「学ぶ意欲を高めるための授業研究」を行った。

**【研究仮説】**

授業において、児童生徒が個人で学習したり集団で学習したりする場面を設定し、それぞれの場面で肯定的評価活動を行うことによって、児童生徒の学習意欲が高まり、児童生徒の知識・技能や思考力・判断力・表現力が向上する。

その結果、児童生徒にとり、「知りたい。」「学びたい。」「分かってほしい。」「授業の中で活躍したい。」などという学ぶ意欲は学力の重要な構成要素であることが改めて確認された。

同じように、「わかる授業をしたい。」「子どもが関心意欲を示す授業をしたい。」「確かな学力がつく授業をしたい。」「社会に出てから生きる力がつく授業がしたい。」という「教える意欲」が教員の「授業力」を支える原点となる要素ではないだろうか。

「教える意欲」が向上するためには、個々の教員の使命であるという自覚に加えて学校全体で何をどう取組み「授業力向上」につなげていくべきなのか。

この課題の解決のために平成 19 年度からは「学ぶ意欲を高めるための授業研究」を発展させ「授業力向上調査研究」を進めており、一人一人の教員の「教える意欲」を最大限に引き出し、認め合い、共有化し「学校力」として高めていくような教員研修支援の在り方を考察している。

今後とも、市町村教育委員会と連携しつつ、学校現場の課題に直接対応できるシステムをさらに探求していきたい。

(大阪府教育センター 星野恒夫・岩井晃子)

### 3-2 横浜市におけるハマアップを通じた教員支援

#### (1) 授業改善支援センター～ハマ・アップ～とは

教師の授業力向上、自己啓発力の促進、そして教師間のネットワークの広がりを支援することを目指して、平成17年6月1日に横浜市教育文化センター5階に開設した。学習指導案、新刊図書、教育課題の関連図書等を備え、単元づくり・授業づくりの相談、教材開発等、横浜市の教員を積極的にサポートしている。

この授業改善支援センターには、「ハマ・アップ」という愛称がついている。これは多くの教員から応募された愛称をもとに、「横浜の教員の授業力アップ・教師力アップを支援する場に!」「横浜の教員が授業力を高め、教師力を向上させる場に!」という願いを込めてつけられた。

#### (2) 授業改善支援センターの沿革

平成17年6月 「授業改善支援センター～ハマ・アップ～」オープン

- ・学習指導案、教育関係図書、国・市関係刊行物資料等の開架
- ・「授業づくり相談」開始

##### 【開館時間】

平日9時～17時、火・木曜9時～21時、第2・第4土曜日9時～17時

- 8月 第1水曜日夜間開館スタート
- 10月 指導主事による「授業づくり講座」開始
- 平成18年3月 年間利用者6000人を越える
- 4月 指導主事、教育顧問による「よろず相談」開始
  - ・経験年数の少ない教員を対象に授業づくり・学級づくり等、様々な相談に対応
  - 横浜国立大学教授、横浜優秀教員等を講師とした「授業づくり講座」開始
- 8月 指導主事による「出前授業づくり講座」開始
- 平成19年3月 年間利用者7000人を越える
- 4月 開館時間の変更（夜間、土曜日開館時間の拡大）
  - 【開館時間】平日9時～21時、土曜日9時～17時
- 5月 「推薦指導案コーナー」開架
- 平成20年3月 年間利用者7438人
- 8月27日 北部授業改善支援センター（北部ハマ・アップ）開館
- 10月30日 西部授業改善支援センター（西部ハマ・アップ）開館
- 11月6日 南部授業改善支援センター（南部ハマ・アップ）開館

#### (3) 蔵書・図書資料数

	平成17年度	平成18年度	平成19年度	平成20年度
図書資料（新規購入数内数）	3670(1490)冊	4200(530)冊	5853(806)冊	8382(1368)冊
その他	276冊	576冊	576冊	857冊
学習指導案				
◇Y・Y NET 掲載数（新規掲載数内数）	2207(992)点	3809(1602)点	4809(1000)点	—
◆ハマ・アップ開架数（新規開架数内数）	600(600)点	1591(991)点	2791(1200)点	

#### 4 ハマ・アップ紹介



【教科ごとに分類された教育図書】



【教科・学年ごとに分類された学習指導案】

各教科等の指導案づくりに役立つ教育図書や市内の小中学校から提供された学習指導案を多数開架している。必要な学習指導案を探しやすいように、教科ごとに図書コーナーを設けたり、学習指導案も教科・学年ごとに整理している。必要に応じてコピーできるようにコピー機も設置している。



【Y・Y NET 検索用パソコン】

資料検索コーナーでは、「よこはま・ゆめネット (Y・Y NET) のイントラネットに接続しているパソコンを設置し、必要な学習指導案を検索し、プリントアウトすることもできる。もちろん、各学校からもアクセスできる。学習指導案は、指導主事が授業研究等の支援のため学校訪問をした際に、すぐれた授業の学習指導案を学校の了承を得て収集している。



【新刊図書コーナー】

ハマ・アップに入ってすぐのところには、「新刊図書コーナー」があり、各教科等の指導内容や方法、今日的教育課題についての新しい情報を提供している。また、常時 49 種類の教育雑誌を開架し、校長・副校長・昇任候補・主幹教諭等、職種に応じた雑誌や専門書を取りそろえている。

## 5 授業づくり講座・授業づくり相談



【授業づくり講座・小学校理科】



【授業づくり講座・小学校家庭科】



【出前授業づくり講座・『横浜の時間』】



【出前授業づくり講座・北部ハマ・アップ】

「授業づくり講座」では、模擬授業やワークショップを取り入れて、教員の「魅力ある・わかる」授業づくりを支援している。指導主事、横浜国立大学教授・准教授、横浜優秀教員等を講師として開催している。学校や方面別授業改善センターを会場とした「出前授業づくり講座」も参加者が多い。



【授業づくり相談】

また、授業づくり相談では、各教科等の単元づくりや学習指導案づくりに指導主事が個別に相談に応じている。経験の浅い教師を対象にした「よろず相談」も受け付けている。授業づくりはもちろん学級づくりなど様々な相談に応じている。

	授業づくり講座	授業づくり相談
平成 17 年度	14 講座 350 人	300 人
平成 18 年度	27 講座 640 人	381 人
平成 19 年度	66 講座 1500 人	248 人

# ますます充実！！

# 授業改善支援センター

平成19年度  
「ハマ・アップ」

横浜市教育センター 5階

**授業づくり、学級・学校づくりのお手伝い**  
ハマ・アップは、日々新しく生まれ変わります！！

**課題別・教科別 図書資料コーナー**  
教科書、教育課題別に図書資料を用意しています。

研究会資料・全国教育研究所資料・教育雑誌
カウンセリング
教育図書
環境教育
健康・食
多文化共生・国際理解
人権
特別支援
各教科等
幼児教育

**相談コーナー・会議コーナー**  
指導主事・教育顧問等が、じっくりとじっくりいねいに、そしてきめ細かく授業づくりなどの相談に応じます。

**学習指導案**

**学校図書支援コーナー**  
学校図書館の運営・充実に向けての相談に応じ、図書館用資料が観覧されています。

**学校づくりコーナー**  
学校から視点から学校評価を充実させる資料が揃っています。

**学校図書支援コーナー**  
学校図書、充実・充実に向けての相談に応じ、図書館用資料が観覧されています。

**学習指導案**

**情報検索コーナー**  
市内学校の学習指導案を直接ダウンロードしたり、デジタルデータとしてコピーしたりすることができます。

**情報教育コーナー**

**不登校専門書コーナー**

**非常口**

**出入口**

**事務室**

**校長会・専門部会 紀要コーナー**

**発達障害等コーナー**  
自閉症児の理解と授業展開、LD・ADHD児を伸ばす授業づくり等の図書資料が揃っています。

**小学英語コーナー**  
英語活動の図書資料が充実しています。  
リスニング用のCDはその場で聴くことができます。

**防犯・防災コーナー**  
危機管理・防犯マニュアル等に関する書籍が揃っています。

**教育雑誌コーナー**  
50誌の教育誌バックナンバーも揃っています。

**新刊図書コーナー**  
各教科の指導内容や方法に関するもの・今日的教育課題に関するもの  
〔総合的な学習の時間、英語活動、差別差別指導、学校評価など〕

**「新刊教育図書」**  
1000冊が追加されています。

**授付**  
気軽に声をかけ、おたずねください。  
利用者カードへの記入をお願いします。  
利用後のアンケートにも御協力ください。

**案内表示**

横浜市教育センター

**問い合わせ先**：横浜市教育センター内  
TEL 671-3733

**授業改善支援センター**  
TEL 671-3782

## 充実するハマ・アップの3つの機能

**情報提供**

◆新刊本の購入や各校からの学習指導案の収集など、様々な情報が提供されています。

◆指導主事や教育顧問が、いつでも対応します。

**相談支援**

◆授業づくり・単元づくりを支援する「授業づくり相談」子どもたちとの関係や学級づくりを支援する「よろず相談」など、相談支援の窓口が一層広がりました。

**教材開発**

◆図書資料の閲覧、デスクを利用した検討、パソコンの利用など、様々な形で教材開発に取り組みることができます。



**ハンダ緑化スペース**  
花いっぱいハマ・アップベランダは、「授業づくり講座」などの研修でも使われています。

**各種資料コーナー**  
教育に関する資料コーナーです。御自由にお持ち帰りください。

授業改善支援センター  
入口

# ハマ・アップの利用にあたって

## ◆ 利用対象者

本市教職員及び関係者（「よこはま教師塾」塾生、横浜国大等の横浜の教職員志望者）とします。

受付でお渡しする利用者カードへの記入をお願いします。

※教科書展示期間のみ一般を対象とします。

## ◆ 図書の貸出し

- ・原則として一人2冊2週間以内とします。
- ・返却はメールカーでも可能です。（メールで運べる大きさの図書のみ）

宛先：横浜市教育センター 授業改善支援課

※「返却図書在中」と記載してください。送付者名も忘れずに御記入ください。

- ・教科書は閲覧のみで、貸出しはしません。

## ◆ コピーの利用

- ・著作権の侵害とならないよう御利用ください。
- ・無料、一人20枚程度とします。
- ・記録ノートに必要事項を記載してください。

## ◆ コンピュータの利用

- ・中庭に面して2台並んでいるコンピュータがハマ・アップ利用者用です。
- ・個人のデータをハードディスクへ保存しないでください。

## ◆ その他

- ・ビデオコーナーでビデオを視聴する際にはヘッドホンを使用してください。
- ・教材ビデオの貸出しは、図書の貸出しと同様です。
- ・ペットボトル等の飲み物以外飲食はできません。ゴミはお持ち帰りください。
- ・携帯電話での通話は御遠慮ください。
- ・平日の夜間、土曜日など正面入り口が閉まっている場合は、**JR**とは逆方向に向かい、管理員室の横にある出入口を御利用ください。
- ・教育文化センターの駐車場は利用できません。



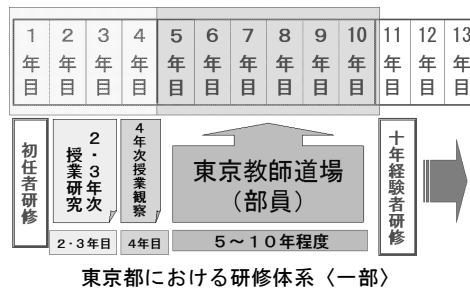
### 3-3 東京都における教師道場を通じた教員育成

#### 【東京教師道場の開講】

東京教師道場は、平成18年4月に東京都重点事業として、これからの東京都の教育を担う「若手教員」を育成することを目指し開講した。

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極めて大きい。教員の実践的指導力が最も顕著に発揮される場面は、授業であり、すべての教員が質の高い授業を行うことによりが、学校教育の充実に直結するといえる。

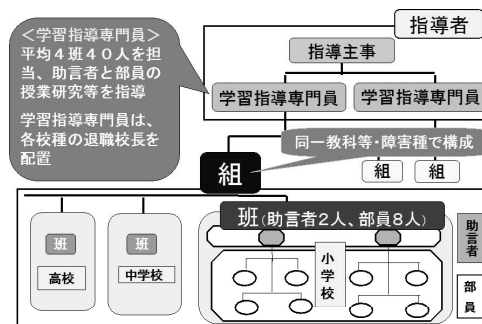
「東京教師道場」は、初任者から4年目までの教員の授業力向上の研修成果を基礎にして、5年目から10年目の教員を対象として行う研修で、自分自身の「授業力」を高めるとともに、他の教員を指導する資質・能力を有する教員を育成すること目的としている。



#### 【東京教師道場の特色】

東京教師道場は、この目的を達成するために、次の特色をもつ研修である。

- ① 研修・研究の期間を2年間とし、長期にわたって継続的に実施する。
- ② 先輩教員が若手教員を指導するスタイルをとっている。東京教師道場の在籍する教員は、約1000人であるが、そのうち約800人は指導を受ける若手教員（部員）であり、約200人は優れた指導力を有する中堅教員（助言者）である。授業研究を進めるに当たっては、原則として部員8人と助言者2人で班を構成し、班単位での相互研鑽を行っている。
- ③ 授業研究を重視した研修を徹底的に行う。授業力向上には、授業実践に基づく研究・協議が何よりも大切であるために、部員一人当たり、年間10回以上の授業研究を行っている。
- ④ 授業研究の企画・運営に当たっては、東京都教職員研修センターの学習指導専門員（教授）及び指導主事が専門チームをつくり、組織的に取り組んでいる。
- ⑤ 2年間で3回の校種を超えた授業研究を実施している。これは、同一教科等の小学校、中学校、高等学校の部員・助言者が、一同に会して、授業を観察し、授業研究を行うものである。他校種での授業の様子や教科等の系統性、児童・生徒の発達段階の違いによる学習方法等について検討をする。



東京教師道場の研修単位（班）



◆ベテラン教員は、若手教員の目を通して日々の実践を反省し、新たな教育実践へ飛躍

◆一般的・抽象的な知識・技能を教職で役立つものに変換し、実践的指導力を向上させる

ベテラン教員が相互研さんのための相手となることによって、個別に対処することが難しい様々な問題に対しても解決可能な道を開くことが可能になる。

ベテラン教員が若手教員を指導する

### 【東京教師道場の授業研究】

東京教師道場は、2年間研修を3期に分けて、それぞれの育成計画に基づいた授業研究を行っている。

① 第1期（開講1年次の4月から8月まで「把握・点検期」）

自己の授業力を把握・点検し、授業改善のPDCAサイクルの確立を目指す段階である。「授業力」の構成要素を部員が理解し、授業実践に生かすために、開講式の次の授業研究は、助言者による模擬授業を実施している。助言者の模範授業を参観することにより、自己の授業を点検し、課題を把握する。

2回目以降は、模範授業を受け、部員が実際の授業者となつて、授業研究を行う。授業後の研究協議では、授業者からその授業に至るまでの指導計画、児童・生徒の実態、授業での教材や教具の工夫等の話を聞き、付せんにその授業の成果、課題、疑問を書き出し、観点を整理しながら、積極的な意見交換を行う。

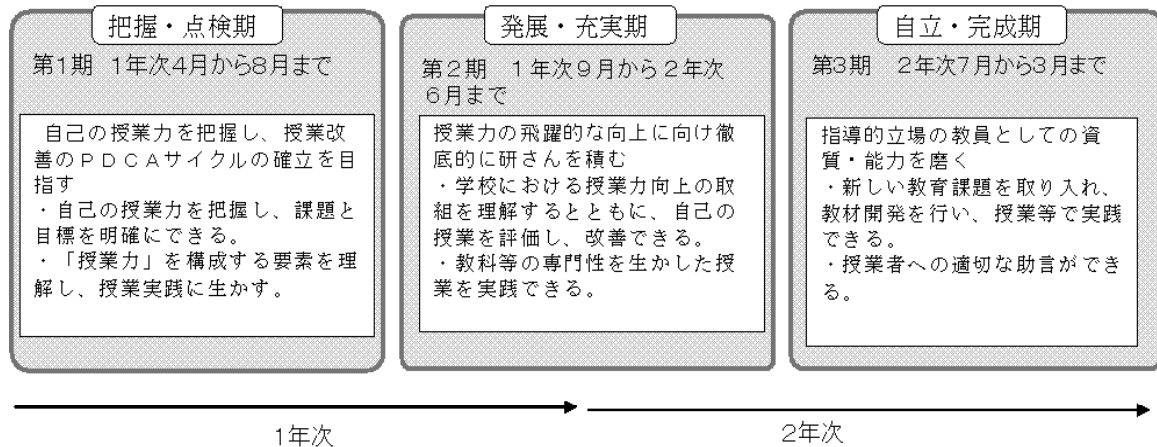


② 第2期（1年次9月から2年次7月まで「発展・充実期」）

授業力の飛躍的な向上に向け、徹底的に研さんを積む段階である。この時期には、学校における学力向上の取組みについて理解するとともに、自己の授業を評価し、改善できる力と教科等の専門性を生かした授業を実践することができる力の育成を目指している。

③ 第3期（2年次8月から3月まで「自立・完成期」）

他の教員の指導的役割を担うことができる資質・能力を磨く段階である。新しい教育課題を取り入れ、教材開発を行い、授業等で実践できる力や授業者への適切な助言ができる力の育成を目指している。



### 【東京教師道場における授業研究】

東京教師道場の各回の授業研究は、PDCAサイクルとして次のような流れで実施している。

< PLAN（計画） >

授業者は、学習指導案を作成し、Web メールを利用して、他の部員や助言者と意見交換を行う。寄せられた意見をもとに、授業者は指導計画を見直す。

### < DO (実施) >

研究授業は、ほぼ5時間目の授業で行う。授業観察にあたって、あらかじめ助言者が授業力の6要素（使命感・熱意・感性、児童・生徒理解、統率力、指導技術、教材解釈・教材開発、指導と評価の計画の作成と改善）の視点を部員に示し、授業者の教育活動や児童・生徒の学習活動の状況を観察・記録する。

### < CHECK (評価) >

授業後の研究協議では、最初に授業者が、実施した授業の指導計画、発問、板書、評価等について省察（自評）を行う。次に部員は、授業記録を基にして、課題を焦点化するために、「成果、学んだこと」、「課題、改善すべきこと」、「疑問点」などを色分けして付せん紙に記入する。

色分けされた付せん紙等をもとに、部員が意見交換を行いながら、分類・整理をする。

助言者が、授業や協議に関連して、授業改善の方法、教科等の専門性を高めるための指導技術や教材解釈などの点について助言を行う。その後、教授、指導主事が助言者とは別の視点からの指導・助言を行う。授業研究のまとめとして、部員・助言者は受講記録を記入し、振り返りを行う。

### < ACTION (改善) >

授業者は授業研究で指摘された点をもとに改善案を作成し、道場に報告するとともに日々の授業改善を行う。



<授業>  
事前に検討を重ねた学習指導案で授業に臨む。



<授業観察>  
事前に示された授業観察の視点に基づき、授業観察を行う。



<授業者自己評価>  
実施した授業の指導計画、発問、板書、評価等について授業者が省察を行う。



<個人研究>  
部員は授業観察記録に基づき成果、課題、疑問を付せん紙に書き出す。



<意見交換(協議)>  
部員が書き出した付せん紙をもとにマトリクス法やロジックツリー法などを活用し、意見交換を行う。



<助言者からの助言>  
助言者は、授業や協議内容について助言をする。



<教授・指導主事からの指導>  
助言者とは別の視点からの指導を行う。



<研修の振り返り>  
受講記録を記入することによって、研修の振り返りを行う。

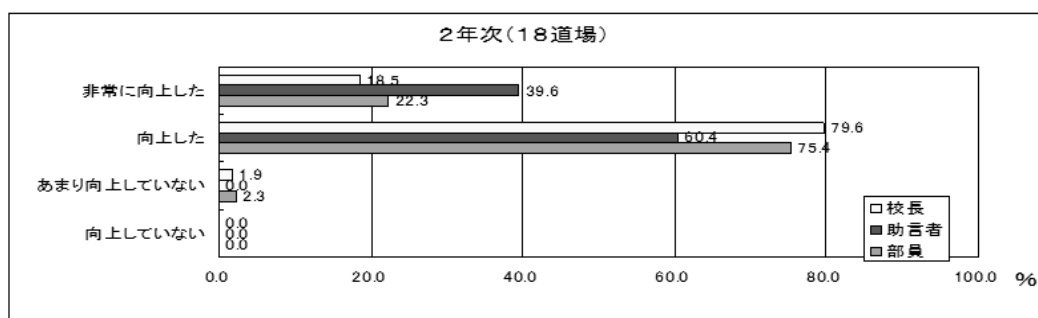
## 【2年間の研修成果のまとめ】

東京教師道場では、2年間の研修のまとめとして「部員による授業公開」を行っている。この授業公開は、部員が所属校においてその成果を広く公開し、各学校における授業研究の活性化に資することを目的としており、各部員の所属校で2年次の12月から2月にかけて実施している。

公開授業後の研究協議には、各学校の実態に応じて内容や方法等を工夫して実施するよう、部員の所属校の校長や区市町村教育委員会に依頼している。授業公開をする学校名、日程等の一覧を都立学校、区市町村教育委員会に通知するとともに、東京都教職員研修センターのWebページに掲載し、広く都民や大学関係者に周知している。

### 【東京教師道場の成果アンケート】

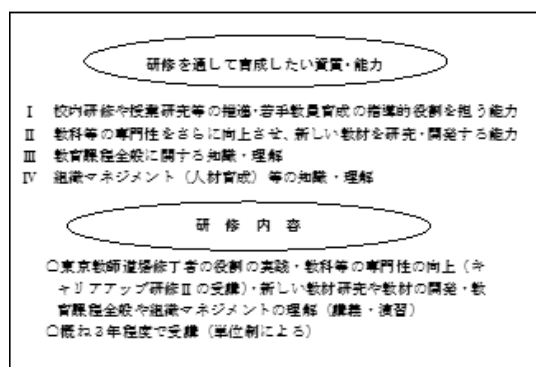
東京教師道場事務局で行っているアンケート調査では、部員、助言者、および部員や助言者が所属している学校の校長とともに 95 %以上が、東京教師道場の研修で授業力が、「向上した」「非常に向上した」と回答した。また、部員からは、「多くの優れた授業実践を目にすることができ、専門性を高め、授業改善を図るための取組みが十分できた。」「授業について多くの意見を聞くことができた。今後、授業づくりに生かすとともに、若手教員にも伝えたい。」助言者からは、「2年間で、部員の成長を見ることができ、自ら授業力を指導していくリーダーとして、次のリーダーを育成するという自覚と責任感が増大した。」校長からは、「校内の授業研究が活発になり、授業改善への意識が向上した。他教員への啓発となり、教員全体の意識向上が見られる。」との声があった。



### 【東京教師道場修了者への新たな人材育成】

東京教師道場を修了した部員については、今後、学校や東京都教育委員会、区市町村教育委員会が実施する各種研修会・研究会の講師、東京教師道場の助言者として、研修成果を還元することを期待している。特に、近年、若手教員が増加していることから、若手教員の身近な相談相手やよきアドバイザーとして、授業力の向上に向けて活動していくことや教科等の専門性をさらに磨き、先導的な研究・調査の作成等に積極的にかかわるなど、レベルアップを図ることも期待している。

こうしたことから、平成 20 年度 4 月から東京教師道場修了者を対象として、東京教師道場錬成講座を試行実施した。目的は、「東京教師道場修了者に対して教科等の高い専門性の向上、教育課程全般や組織マネジメント等に関する知識を深めることを通して、視野を広げ、様々な知識を融合して実践的に課題を解決することができ、他の教員を指導することができる資質・能力を育成する。」とした。平成 20 年度の受講者数は、125 名であり、受講者は、所属校の校長と相談しながら、自分の受講するプログラムを選択し、概ね 3 年以内で修了することになる。



### 【東京教師道場の今後】

東京教師道場は、「10年後の東京」の重要施策の一つとしてあげられており、都民からの大きな期待を担っている。授業力の高い教員を育成することは、東京都の児童・生徒の学力向上につながる。東京教師道場に参加した先生方が、各方面で活躍していくことを期待している。

(東京都教職員研修センター 長塚琢磨・針谷玲子)

### 3-4 広島県における研修講座の工夫

#### (1) はじめに

広島県教育委員会作成の「教職員研修」のリーフレットにおいて、「人材育成の基本方針」（平成17年3月策定）に則り、「求められる教職員像」の実現に向けて、教職員の人材育成を図るため、教職員研修を積極的に推進し、学校教育の直接の担い手である教職員の資質・指導力の一層の向上に取り組むことが、教職員研修の改善・充実についての基本的な考え方として示されている。その改善・充実の観点として、①研修内容の充実、②「校内における研修」の重視、③研修評価の重視の3点が挙げられている。

②においては、日常の職務の遂行を通じたOJTによる人材育成を基盤とする「校内における研修」を教職員研修の中心に置き、「校外における研修」及び「自発的に行う研修」の実施と合わせて、人材育成を一層進めることが強調されている。

校外研修の中心的役割を担う教育センターに求められる役割は、各学校の教育力を高める校内研修を支援すること、校内研修の推進者の育成を支援することであることから、平成18年度より「校内研修活性化講座」を開設した。

また、研修効果を客観的に測定する方法の開発と、その結果に基づいた質の高い研修を提供していくことを目指した研究に、平成18年度から着手した。

#### (2) 校内研修活性化講座

##### ①望ましい校内研修の考え方

当教育センターが考える校内研修活性化のイメージは次のとおりである。校内研修において、学校の教育課題がしっかりと教職員に把握され、その解決に向けて研修が行われている。そこでは教職員一人一人にマネジメントサイクル（PDCA）が意識され、それが機能している。その中で教職員一人一人の資質能力が高まり、同時に学校も組織としての力が高まっていく。そして、教職員のベクトルが一つにまとまり課題解決へ向かった結果、課題が解決されて児童生徒の成長が保障される。このような形で校内研修が展開されることを期待し、それを支援するような研修講座を実施したいと考えた。

##### ②平成18年度の講座

###### ○ 対象者・日数

受講者100名（対象：研究主任等）・1日（5月）

###### ○ 研修概要

	内容	分	形態	講師
①	これからの校内研修に望むこと	40	講義	県教育委員会事務局
②	校内研修活性化に向けて～職員・組織の力を伸ばす研修の進め方～	100	講義	民間講師
③	校内研修の展開と評価	200	講義・演習	県立教育センター

研究主任等の校内研修を推進する立場にある受講者に対して、校内研修の意義や推進者に求められること等についての講義や、校内研修を具体的に展開するための手法についての演習を通して、各学校の校内研修を活性化するきっかけづくりを主目的とする講座であった。

### ③平成19年度の講座

#### ○ 対象者・日数

受講者104名（対象：研究主任等）・2日（5月，2月）

#### ○ 研修概要

第一期	内容	分	形態	講師
①	校内研修に望むこと	40	講義	県教育委員会事務局
②	校内研修活性化の実際（昨年度受講者の実践報告）	90	報告・協議	市立学校教諭
③	校内研修推進者の役割	60	講義・演習	県立教育センター
④	校内研修計画の改善に向けて	70	協議・演習	県立教育センター
第二期				
①	校内研修活性化の実際～自校における実践報告～	150	報告・協議	県立教育センター
②	次年度の校内研修の推進に向けて～今後の展開と評価～	90	講義・演習	県立教育センター
③	職員・組織の力を伸ばす研修の進め方	100	講義	民間講師
④	まとめ	10		県立教育センター

#### 【主な改善点】

- ・ 2日間に拡充し，第二期（2月）においては，1年間の取組みを振り返るための協議，次年度への展望を持つための演習や講義を位置づけた。
- ・ 第一期については，昨年度の内容をベースにしながら，昨年度の受講者による実践報告を取り入れて，校内研修を推進するための具体的な工夫等を紹介した。

### ④平成20年度の講座

#### ○ 対象者・日数

受講者100名（対象：研究主任等）・2日（5月，2月）

#### ○ 研修概要

平成20年度の同講座の全体像を表したのが図1である。

講座（集合研修）としては2日間であるが，学校における1年間の校内研修全体が講座の対象であり，校内研修をどう支援することができるかというスタンスで展開した。

したがって，講座成果の見取りは，教育センターが提供した知識や技能が各学校で活用され，校内研修のPDCAが機能したかどうかという視点で行った。

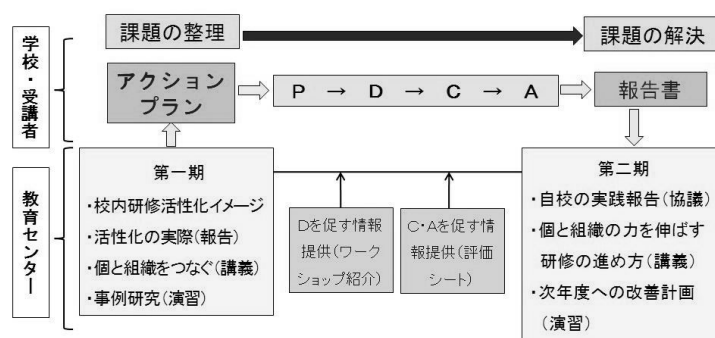


図1 平成20年度校内研修活性化講座の全体像

#### 【主な改善点】

#### ○ 校内研修推進計画（アクションプラン）

各学校で作成されている校内研修計画には，どんな内容を研修しようとしているかは示されているが，その研修はどのような課題を受けて実施するのか，また研修実施後の評価をどう行い，どう改善を

図っていくのかという視点が不十分なものが数多くみられた。

その点を改善する方法として今年度試みたのが、「校内研修推進計画（アクションプラン）」（以下「アクションプラン」）の作成である。アクションプランを作成することによって、受講者（研修推進者）が課題把握から評価・改善までのサイクルを意識して校内研修を推進するようになると考えた。アクションプランの内容は、①校内研修に係る課題、②具体的な取組み（何を・いつ・どうする）、③取組みの評価（いつ・どのように）の3点である。

受講者が作成したアクションプランの記載内容を読み取ると、次の2つのタイプに大別された。

課題把握を踏まえて課題解決に向けてマネジメントサイクル（P D C A）が機能する形で校内研修が計画されていると判断できる「課題解決型」と、課題を踏まえてマネジメントサイクル（P D C A）が機能する形で校内研修が計画されておらず、校内研修の一部にワークショップなどを取り入れた手法の活用にとどまっている「手法活用型」である。

集計対象97人のうち、「課題解決型」は56名（57.7%）、「手法活用型」は41名（42.3%）であった。2つのタイプごとに集計して比較したところ、第一期の理解度と、推進者に求められる行動・特性の強化の度合いについては、ともに「課題解決型」の方が高い傾向が見られた。

※理解度、行動・特性については16-3で述べる。

#### ○ メールによる情報提供

第一期（5月）から第二期（2月）までの間で、教育センターからメールによる情報提供を行った。具体的内容はつぎのとおりである。

- 7月 「校内研修の進め方について参考となる資料がダウンロードできるWebページ」  
「ワークショップ型研修についての参考文献（図書）」
- 11月 「校内研修におけるC（評価）・A（改善）の大切さ（メッセージ）」  
「校内研修の評価方法」

### （3）研究の概要

#### ①研修効果測定のお考え

研修効果測定の理論としては、カークパトリック（*Kirkpatrick, D. L. :1959*）の4段階評価がよく知られている。これは研修効果測定を、レベル1「Reaction（反応）」、レベル2「Learning（学習）」、レベル3「Behavior（行動）」、レベル4「Results（結果）」の4レベルで行おうとするものである。

この理論を基に、学校等の実態を考慮して、研修効果測定のレベルを6段階に設定したものが表1である。

校外で行われる研修講座を受講することができた者のみによって児童生徒集団の成長（変容）が起こることは考えにくい。むしろ、受講者が学校に研修成果を還元し、教員の集合体である学校が、組織として教育力を高めることによって児童生徒集団の成長（変容）が起こると考えるのが自然である。このことから、当教育センターでは、カークパトリックのレベル4「Results（結果）」をさらに「レベル4」（学校組織の状況）と「レベル5」（学校組織における児童生徒の状況）に分けている。

表1 研修効果測定のレベル

レベル	内容
レベル0 (レディネス)	受講者の課題意識
レベル1 (満足)	受講者の研修満足度

レベル2 (理解)	受講者の研修内容の理解度
レベル3 (行動)	受講者の行動状況
レベル4 (組織)	学校組織の状況
レベル5 (児童生徒)	学校における児童生徒の状況

## ②平成18年度の研究成果

### ○ 理解度（レベル2）の測定

「キーワード法」を用いて理解度（レベル2）の測定を行ったところ、「重要キーワード」を記述している受講者は理解度が高いという結果を得た。

### ○ 受講者の行動状況（レベル3）の測定

受講者が学習内容を職場でどのように還元（活用）したかについて、アンケートの記述内容から分析し、受講者の行動状況（レベル3）を測定した。その結果、職場での還元（活用）状況を「転移型」、「追試型」、「検証型」、「報告型」、「未還元」の5タイプに分類することができた。

また、理解度（レベル2）が高い受講者は、受講者の行動状況（レベル3）の「転移型」、「追試型」に分類される場合が多いという結論を得た。

転移型：学習したことをさまざまな業務に発展・応用させて実践している  
 追試型：学習したことを再現・活用して実践している  
 検証型：学習したことをもとにこれまでの実践の振り返りや評価を行っている  
 報告型：学習したことを校内研修等で報告・伝達を行っている  
 未還元：学習したことを活用した具体的な実践を行っていない

## ③平成19年度の研究成果

平成19年度は、昨年度試みた理解度（レベル2）、行動変容度（レベル3）の測定について、複数講座を対象に実施し、その測定方法の有効性を確認した。また、校内研修の推進者に求められる資質・能力と、受講者の行動変容（レベル3）に影響を与える要因を明らかにすることにも着手した。

### ○ 校内研修推進者に求められる「行動・特性」

校内研修の推進者としてのコンピテンシーに注目して「行動・特性」30項目を作成した。校内研修の推進者に必要とされる「資質能力」を「企画力」、「運営力（組織・システムづくり）」、「運営力（コミュニケーション）」、「指導助言」に分類し、この四つの「資質能力」それぞれに考えられる職務内容を遂行している具体的な姿を「行動・特性」としたものである。

昨年度の還元（活用）状況（レベル3）のタイプ分けに基づく「転移型」及び「追試型」に分類される受講者は、その他のタイプの受講者と比較すると、校内研修推進者に求められる「行動・特性」が強化される度合いが大きいという結論を得た。

### ○ 受講者の行動変容に影響を与える要因

受講者の行動変容（レベル3）に影響を与える要因について、表2のように「受講者の要因」、



「教育センターの要因」, 「学校の要因」の3カテゴリーに分類した。

教育センターで実施している講座は、能力開発（受講者の指導力の向上）を目的とした講座と、課題達成（学校課題の解決・改善）を目的とした講座の2つに大別される。能力開発（受講者の指導力の向上）を目的とした講座の受講者は「受講者の要因」、課題達成（学校課題の解決・改善）を目的とした講座の受講者は「学校の要因」の影響が強いことがわかった。

表2 受講者の行動変容に影響を与える要因

関係者	要 因
①受講者 (研修推進者)	課題認識, 推進意欲, 知識・能力 等
②教育センター (講師・運営者)	研修内容・方法(理論, 実践事例, 演習, 情報交換, フォローアップなど) 等
③学校 (上司・同僚)	管理職の指導・助言, 成果還元への機会, 推進の役割, 同僚とのコミュニケーション, 意識の共有化 等

#### ④平成20年度の研究成果

平成20年度は、これまでの理解度（レベル2）、行動変容度（レベル3）の測定を引き継ぐとともに、受講者の学校組織への受講成果の還元がどうなされるか、その結果学校組織がどう変容するかを明らかにするために、学校組織の状況（レベル4）の測定に着手した。また、校内研修の推進に影響を与える要因についても、明らかにできるよう取り組んだ。

##### ○ 学校組織の状況（レベル4）の測定

組織変容を測定するために、14項目からなる調査項目を作成した。一年間の校内研修のPDC A各段階において、学校組織はどんな状態が望ましいか、教職員一人一人の意識と実践の姿はどんな状態が望ましいかについて項目を検討してまとめたものが表3である。これらの項目がすべて達成されている状態を理想の校内研修の姿と捉え、この14項目を用いて組織変容を測定することにした。

表3 学校組織の状況を測定する項目

	P	D		C	A
組織	校内研修の全体計画が作成され教職員に示されている。	校内研修が全体計画どおり実施されている。		校内研修全体の実施結果について評価が行われている。	校内研修全体の評価結果に基づいて学校としての改善案が作成されている。
個 (意識)	教職員一人一人が校内研修の全体計画について納得している。	教職員一人一人が校内研修において学ぼうとする意欲を持っている。	教職員一人一人が校内研修で学んだことを日常の実践に生かそうという意欲を持っている。	教職員一人一人が校内研修全体の評価結果について納得している。	教職員一人一人が校内研修全体の改善案について納得している。
個 (実践)	教職員一人一人が校内研修の全体計画のもとに、自分の取り組むことを明確にしている。	全教職員が校内研修に参加している。	教職員一人一人が校内研修で学んだことを日常の実践に生かしている。	教職員一人一人が校内研修に係って自分の実践を評価している。	教職員一人一人が自分の実践の評価結果を基に改善案を考えている。

学校組織の状況（レベル4）についても、アクションプランによる「課題解決型」と「手法活用型」の2タイプに分けて集計して比較したところ、「課題解決型」の方がより望ましい状況に近づく傾向が見られた。

○ 校内研修推進に影響を与える要因

校内研修推進に影響を与える要因について、昨年度明らかにした3つのカテゴリー（受講者の要因、教育センターの要因、学校の要因）に分類した調査項目でアンケートを行い、校内研修推進に影響を与える要因を分析した。

最も影響を与えたと回答があったのは、学校の要因「管理職の指導・助言」であり、続いて教育センターの要因「具体的な手法の演習」であった。

#### （４）成果と課題

##### ①成果

- 本年度実施した校内研修プログラムは受講者の行動変容度や学校の組織変容度を高めるものであったことを確認した。
- 校内研修推進計画（アクションプラン）のタイプ（課題解決型・手法活用型）の違いが行動変容度と組織変容度の結果に影響していることを確認した。
- 研修プログラム改善の視点として、どのような校内研修推進計画（アクションプラン）を作成させるかが一つのポイントであることを明らかにした。

##### ②課題

- 研修効果測定の指標（レベル3，レベル4の調査項目）を、より理論的に整理し使いやすいものになるよう改善していく。
- 研修プログラムを改善する視点を踏まえて、具体的に研修講座の改善を図る。

（広島県立教育センター 石角剛）

### 3-5 富山県における小学校教育研究会の活動

富山県小学校教育研究会(以下県小教研)は、昭和24年4月、富山県内各郡市区域における小学校教育研究活動の連絡・促進を図ることを目的に創立した自主研究団体であり、平成21年度には60周年を迎えます。豊かな人間性とたくましい実践力をもった新しい時代をつくり上げる子どもを育てるため、専門職としての教師の資質と指導力の向上を目指すことを活動の基本方針としています。そして、「実践資料を持ち寄り子どもの姿で語ろう」をモットーに、それぞれの研究部会において「授業実践」を基に「子どもの姿」で語り合い授業改善に向けた継続的な取り組みを行っています。

#### 1 組織

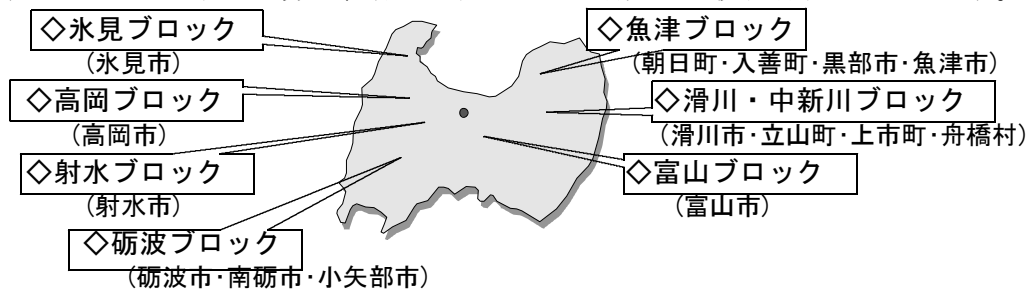
##### (1) 研究部会(14部会)

すべての会員は、14の研究部会のいずれかに所属し、授業研究を中心とした研究活動を行い、年度末にはその成果や問題点を研究紀要にまとめています。

国語科部会	社会科部会	算数科部会	理科部会	生活科部会
音楽科部会	図画工作科部会	家庭科部会	体育科部会	道徳部会
特別活動部会	総合的な学習の時間部会	特別支援教育部会	保健部会	

##### (2) 研究ブロック(7ブロック)

富山県を七つのブロックに分け、各ブロックごとに活発な小教研活動をしています。



##### (3) 会員数(ブロック別・部会別数)

(単位 人)

	魚津	滑中	富山	射水	高岡	氷見	砺波	附属小	合計
国語	44	34	185	28	59	11	51	1	413
社会	35	15	88	15	35	12	31	1	232
算数	53	35	145	48	56	18	35	3	393
理科	35	35	86	20	53	12	24	2	267
生活	21	38	70	31	26	11	32	1	230
音楽	26	15	77	31	18	10	26	2	205
図工	38	10	52	15	22	11	27	1	176
家庭	16	5	18	7	18	15	18	1	98
体育	36	22	142	13	38	19	31	1	302
道徳	32	31	71	15	26	16	33	1	225
特活	27	5	67	15	34	15	20	1	184
総合	17	51	27	15	19	13	30	1	173
特支	56	26	128	32	61	17	42	1	363
保健	36	20	78	22	61	15	26	1	259
合計	472	342	1234	307	526	195	426	18	3520

※ 附属小は富山大学人間発達科学部附属小学校・附属特別支援学校の教員

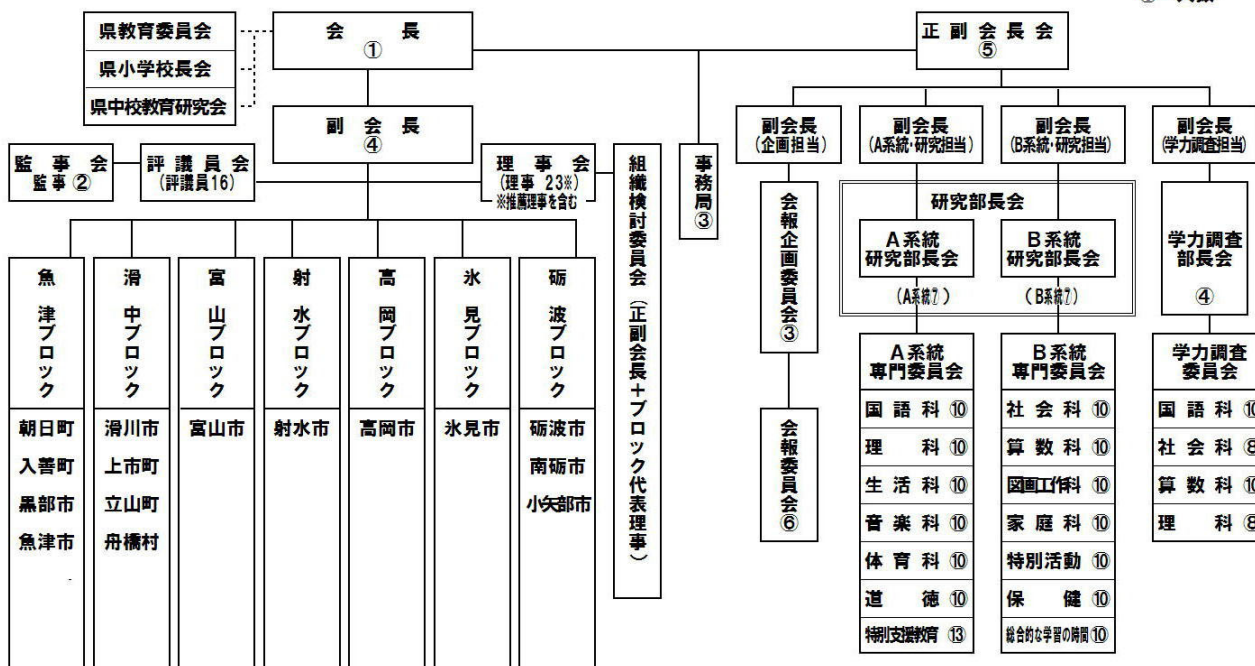
(4) 組織図

県小教研の正副会長、理事、監事、評議員、研究部長、学力調査部長、会報部長等の役員は、小学校校長により組織されています。

各ブロックから理事、評議員が選出され、理事の中から正副会長が互選されます。また、会長により、推薦理事、監事、各部長が委嘱されます。

平成20度 富山県小学校教育研究会 組織運営表

③=人数



- 所在地 〒930-0018 富山市千歳町1-5-1 富山県教育記念館内
- 設立 昭和24年4月15日
- 会員 富山県小学校教員(ほぼ100%) 約3500人

2 小教研活動

県小教研では、①14研究部会を中心とした**部会別研修会**、②学力調査委員会を中心とした**学力調査**の実施・指導法改善、③会報委員会を中心とした**会報発行**の三つを柱として研究活動を行っています。また、研究活動の運営は、正副会長会で企画された提案を理事会において具体化し、評議員会の承認を得るという流れで、三つの役員会を機能させながら行っています。

(1) 主な研究活動

① 部会別研修会

14研究部会はA系統研究部会(7部会)・B系統研究部会(7部会)の二つのグループに分かれ、2年サイクルの研究を行っています。そして、A系統が研究初年度であればB系統を研究2年度となるように研究推進のサイクルをずらして、運営効果が高まるようにしています。それぞれの部会は、県小教研の研究主題を基に研究主題や研究仮説を立てるとともに、2年間の積み重ねを考えてができるような研究計画を立て、県教委担当指導主事の助言を受けながら主題解明に向けて研究を進めています。

年間五つの研究大会と研究専門委員会を主な研修の場とし、研究を進めるに当たっては研究計画作成試案を作成して研究に向かう方向を共有しています。またその成果は研究紀要にまとめて

全会員に配付しています。

### 部会協議会



## ② 学力調査

毎年4月に3年生以上の全児童を対象に、国語、社会、算数、理科の4教科で学力調査を実施しており、昭和35年から始めた調査は、平成21年度調査で55回目になります。

6月に招集された学力調査委員会が、作問・反応票等作成(6月～2月)、実施(4月)、データ分析(5月～6月)、報告書作成・指導法改善に向けた提案(6月～8月)を行います。

作問に当たっては、大学教授を招聘して講話をいただいたり、県教委指導主事の指導・助言を受けたりするなど外部講師を招いてよりよい作問・分析ができるよう努力しています。



学力調査報告書

## ③ 会報

研究活動と広報活動の一体化を目指して、約12ページの会報を年間5回発行し、全会員はもとより、県教委・地教委、教育関係諸団体などに配付しています。

会報では、研究活動の状況や各校・個人の取り組みの様子などをお知らせするとともに、講師を招聘して講演をいただいた要旨について紹介するなど、研究の一層の充実と発展、専門職としての教師の資質と指導力の向上を目指しています。



年5回発行の会報

## ④ 教育研究論文等の募集

会員の地道な教育実践に基づいた、個人及びグループ研修としての自主研修を奨励し、顕彰するとともに広く全会員に知らせ、会員相互の教育研究についての資質向上の一翼を担うことを目的に教育研究論文等を募集しています。

応募された教育研究論文等は、富山大学人間発達科学部、県教委、県総合教育センター、県小教研役員等による審査を経て、優秀作品を表彰しています。同時に、実践を広く知らせるとともに教員の資質向上につながればと考え、教育研究論文等概要集を発行し各校に配付しています。



一次審査の様子

## ⑤ 役員研修

研究活動が、さらに充実、活性化していくようにと、年間約10回の正副会長会、5回の理事・部長会理事・部長研修会をはじめとした役員研修を行い、県小教研活動の目標分析と具体化に努めています。

11月に行われた理事・部長研修会では、全体会や分科会を通して小教研組織や運営の在り方や研究内容・研究方法などについて、熱心に協議が行われました。



理事・部長研修会

## (2) 主な研究大会(平成20年度)

日時・場所	研究内容	来賓・参加者、運営
5月8日 堀川小学校 (午後半日研修)	<b>1 研究推進全体会</b> ○全体会  ○部会協議 ・平成20年度の研究主題と研究の進め方 ・研修計画と分担 ・指導助言	<b>【来賓】</b> ○富山県教育委員会小中学校課 主幹、指導主事 ○東部・西部教育事務所 所長 ○富山県小学校長会 会長 ○富山大学附属小学校 副校長 ○富山県教育委員会 各研究部会担当指導主事(14名) <b>【参加者】</b> 参加総数：約180名 ○県小教研正副会長、 ○研究部長、研究専門委員、ブロック部長
6月3日～ 6月19日 14研究部会毎 各小学校 (午後半日研修)	<b>2 部会別研究推進研修会</b> ・ブロック研究主題と研究の進め方 ・教科等研究の具体化 授業研究、事例研究	<b>【参加者】</b> 参加総数：約470名 ○指導助言者(各研究部会担当指導主事) ○研究部長、研究専門委員、ブロック部長、推進委員、研究推進校の代表者 <b>○授業力向上アドバイザー</b> 国語科：高木まさき先生(横浜国立大学) 算数科：根本 博 先生(茨城大学)
7月28日～ 8月5日 14研究部会毎 各会場 (2日間研修)	<b>3 夏季研修会</b> ・個人研修課題を持ち寄った協議 ・日々の実践の検討 ・実技研修、実地研修 ・教材研究 ・講演 など	<b>【参加者】</b> 参加総数：約1150名 ○希望参加 会員の約31%が参加 ○富山県教育委員会 担当指導主事 ○講師(各研究部会) <b>○授業力向上アドバイザー</b> 国語科：米田 猛 先生(富山大学) 社会科：岡崎 誠司 先生(富山大学) 算数科：藤井 斉亮 先生(東京学芸大学) 理科：角屋 重樹 先生(広島大学)
8月20日 (半日研修) 14研究部会毎 県総陸会議室 県総体セ会議室 市体文セ会議室	<b>4 小学校教育課程研究協議会</b> ・ブロック提案、協議 ・指導助言 ・部会別伝達講習 (総則・道徳・外国語活動・各教科領域等)	<b>【参加者】</b> 参加総数：約1560名 ○富山県教育委員会小中学校課 主幹、指導主事 ○東部・西部教育事務所 所長 ○富山県教育委員会 各研究部会担当指導主事(14名) ○小学校教員の1/3(3年間で必ず受講する)

<p>県西部 11月5日 (1日研修) 14教科等部会 各研究推進校 (14会場34部会)</p> <p>県東部 11月6日 (1日研修) 14教科等部会 各研究推進校 (15会場49部会)</p>	<p>5 小学校教育課程研究集会</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・提案授業、部会協議</li> <li>・指導助言</li> <li>・研究成果の見直し、確認</li> <li>・次年度の課題</li> <li>・講師による講演(2年度)</li> <li>・ブロック提案(初年度)</li> </ul> 	<p>【参加者】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○富山県教育委員会小中学校課 主幹、指導主事</li> <li>○東部・西部教育事務所 所長</li> <li>○富山県教育委員会 各研究部会担当指導主事(14名)</li> <li>○小学校教員全員 県西部 1,454名 県東部 2,048名</li> </ul> <p>○講師(2年度)</p> <p>社会科：小原 友行 先生 (広島大学) 算数科：坪田 耕三 先生 (筑波大学) 図工科：奥村 高明 先生 (文部科学省) 家庭科：神川 康子 先生 (富山大学) 特 活：杉田 洋 先生 (文部科学省) 総 合：小林 宏己 先生 (早稲田大学) 保 健：岩田 英樹 先生 (金沢大学)</p>
---	--	--

### 3 県小教研年間活動(平成20年度)

県小教研の主な年間の活動を一覧にすると、次のようになります。これとは別に、各ブロックでは独自の小教研活動を展開しています。(この表では、富山ブロックの例を紹介します)

	部会別研修会・教育論文	研究専門委員会等	学力調査・会報委員会	発行物	富山ブロックの活動
4	教育論文等募集開始	研究部長会 合同専門委員会	学力調査(第54回)	研究計画作成試案 研究推進要項 論文等募集要項	具体化研究会 内容研究会 全体研修会 教育課程研修会
5	<b>研究推進全体会</b>	研究集会 運営代表者会	会報委員会 学力調査部長会 学力調査合同委員会	会報5月号	教育課程研修会
6	<b>部会別推進研修会</b>		会報委員会 学力調査部長会 学力調査合同委員会	夏季研修会案内 学力調査報告書	具体化研究会 教育課程研修会
7	<b>夏季研修会</b>	研究部長 ・副部長会 専門委員会	学力調査委員会	会報7月号 研究協議会要項	区域別研修会
8	<b>教育課程研究協議会</b>		学力調査委員会		区域別研修会
9		研究集会 運営代表者会	会報委員会	研究集会要項	教育課程研修会 (授業研究)
10		専門委員会	学力調査合同委員会	会報10月号	

11	<b>教育課程研究集会 県東部・県西部</b> 理事部長研修会 教育論文等募集〆切		会報委員会		教育課程研修会
12	論文等第一次審査 論文等第二次審査	専門委員会		会報12月号	
1	論文等最終審査	専門委員会	会報委員会 学力調査合同委員会		
2	論文等表彰式	合同専門委員会 ブロック部長会		研究紀要(32集) 論文等概要集 会報2月号	具体化研究会 内容研究会
3				研究計画作成試案	

資料提供・協力：富山県小学校教育研究会事務局

(富山県総合教育センター 平崎和則)



### 3-6 岩手県における免許更新講習の開設

本県では、平成21年4月1日からの教員免許更新制の導入を機に、教員研修体系の見直しを進め、新たに「授業力向上研修」を実施することとした。なお、授業力向上研修は、免許状更新講習として文部科学大臣に申請予定であり、申請が認可されれば、当該研修の修了をもって更新講習の履修証明書が発行されることになっている。

本項では、授業力向上研修を核とした本県の教員研修体系と授業力向上研修実施に向けての経過を報告するものである。

#### I 本県の研修体系

##### 1 教員研修体系の見直しの経緯

本県の教員研修は、平成9年に策定された研修体系に基づいて実施されている。平成17年3月に「教職員の人材育成に関する検討委員会」の報告書が出され、この報告書の趣旨を踏まえて、平成17年度以降は、毎年のように研修内容・研修形態の大幅な見直しを行ってきた。

今日、教育基本法が改正され、それに基づく教育改革三法案の改正、教員免許更新制や学習指導要領の改訂など、教育を取り巻く社会環境が大きく変わりつつある。本県においても「いわて型コミュニティ・スクール構想」<sup>\*1</sup>の実現、家庭・地域が学校と一体となった目標達成型の学校経営改革、新しい教員評価制度による人材育成や教員評価の実施、指導力改善研修の充実など、新しい教育の考え方や制度に対応していくため、現行の教員研修体系の抜本的な見直しが求められている。

##### 2 教員研修体系の見直しの視点

本県の教員研修のねらいは、教員一人一人に、教育の目的が確かな学力の形成に裏付けられた社会人として必要な総合力を身に付ける「人間形成」にあることを再確認させ、一人の人間を育てるという観点で、国や社会の動きを的確にとらえ、家庭・地域と連携・協働しながら様々な課題に取り組み、岩手の子どもたちの成長・向上に寄与できる資質と能力を育成することにある。

このため、本県の教育課題をはじめ、教員の年齢構成や校務における役割、1で述べた学校を取り巻く今日的状況等を考慮しながら、より効果的・効率的に研修を行うことができる研修体系を構築していく必要がある。これまでの実施経過から、次の4点を見直しの視点として考えた。

- ① 授業力向上研修を位置付けた教員のキャリア・ライフステージに沿った体系とすること
- ② 社会の変化・動向をとらえた本県の教育課題及び目標達成へのモチベーションを高め、授業力・指導力の育成につながる研修とすること
- ③ 教員一人一人の課題解決に資する研修であるとともに、自分のキャリアを振り返り、新たな「気づき」の場となる研修であること
- ④ 教員負担の軽減を図りながらも、密度の濃い効率的・効果的な内容とし、研修者の満足度や有用感を高める研修とすること

---

#### 「いわて型コミュニティ・スクール構想」<sup>\*1</sup>

本県学校教育の基本方針。各学校が児童生徒や地域の特性・実態を十分に踏まえ、創意・工夫のある教育活動を実現することにより、子ども一人一人に、将来、社会人としてたくましく生きていくことができる総合的な人間力を育成するとともに、基礎的・基本的な学習内容はもとより、自ら学び、自ら考える力などの確かな学力の確実な定着、豊かでたくましい心をはぐくむ教育や体力の向上を重視する教育を一層推進する構想。

○目標達成型の経営計画の策定 ○まなびフェストの取組 ○PDC Aサイクルの定着 ○家庭や地域との協働の取組

### 3 授業力向上研修を核とした教員研修体系の構築

県教育委員会では、基本研修を中心に4つの観点からこれまでの教員研修を見直し、今日的な社会環境の変化に伴う内外の教育課題の解決を図るため、教員研修の在り方を総合的に検討し、新しい研修体系を策定することとした。

#### (1) 見直しの観点

##### ① 観点1

- ・ 基本研修に「授業力向上研修34歳」「授業力向上研修44歳」「授業力向上研修54歳」を加える。
- ・ 「教職経験者10年研修」の総合教育センター研修を廃止し、10年研の選択研修に対応できる講座を増やす。
- ・ 「教職経験者15年研修」を廃止する。
- ・ 特別研修Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ,Ⅳ及び希望研修Ⅰ,Ⅱ,Ⅲの研修講座を整理し、名称を変更する。

##### ② 観点2

- ・ 教員免許更新制度に対応した研修体系を構築する。
- ・ 県教委、教育事務所、市町村教委等が連携して現行の講座内容を整理・統合する。

##### ③ 観点3

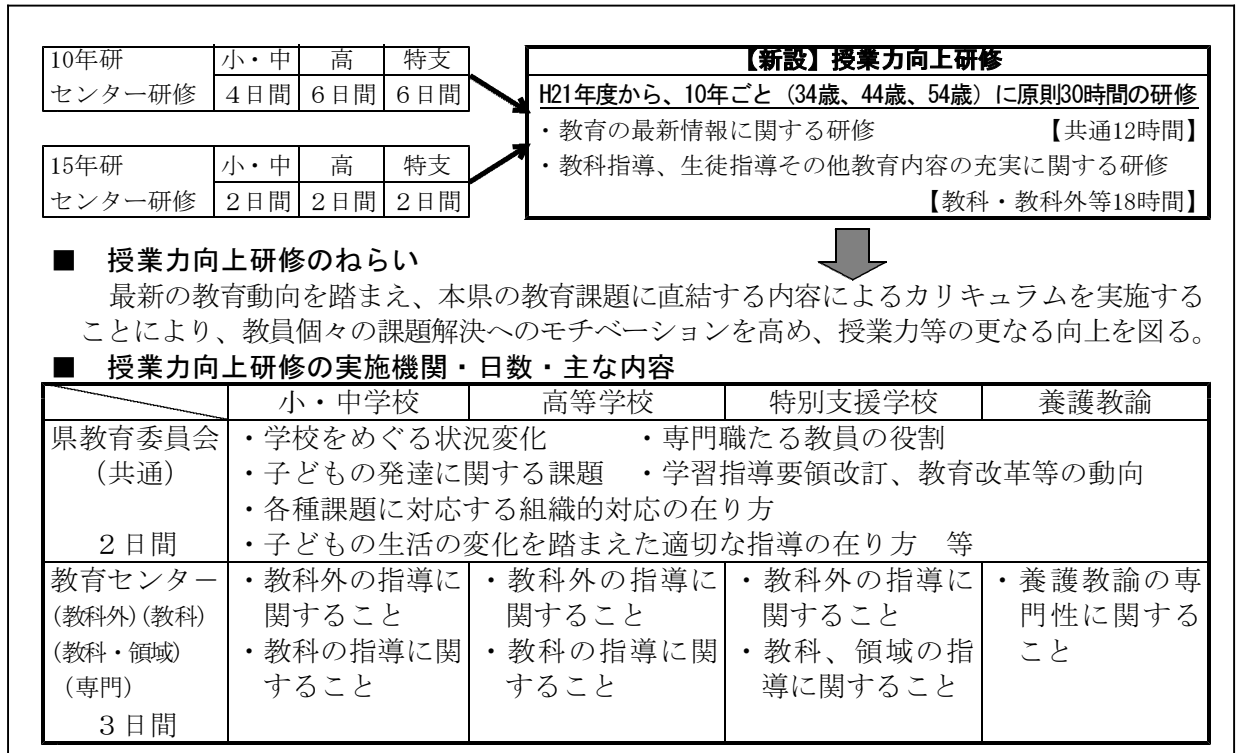
- ・ 教員の教職経験や職能等のキャリアに応じて適切な時期に必要な研修の機会を確保する。
- ・ 研修効果を最大限にするため、研修前後の取組を工夫・改善する。

##### ④ 観点4

- ・ 悉皆研修は最小限とし、教員の希望や選択を尊重した希望研修・公開講座を拡充する。
- ・ 出前研修や訪問相談、どようび相談、どようび研修を新たに設定する。

#### (2) 新しい研修体系

##### ① 基本研修の改編



##### ② 教員研修体系<「これからの岩手の教育」に基づく教員育成>【図1】

【図1】 教員研修体系<「これからの岩手」に基づく教員育成>

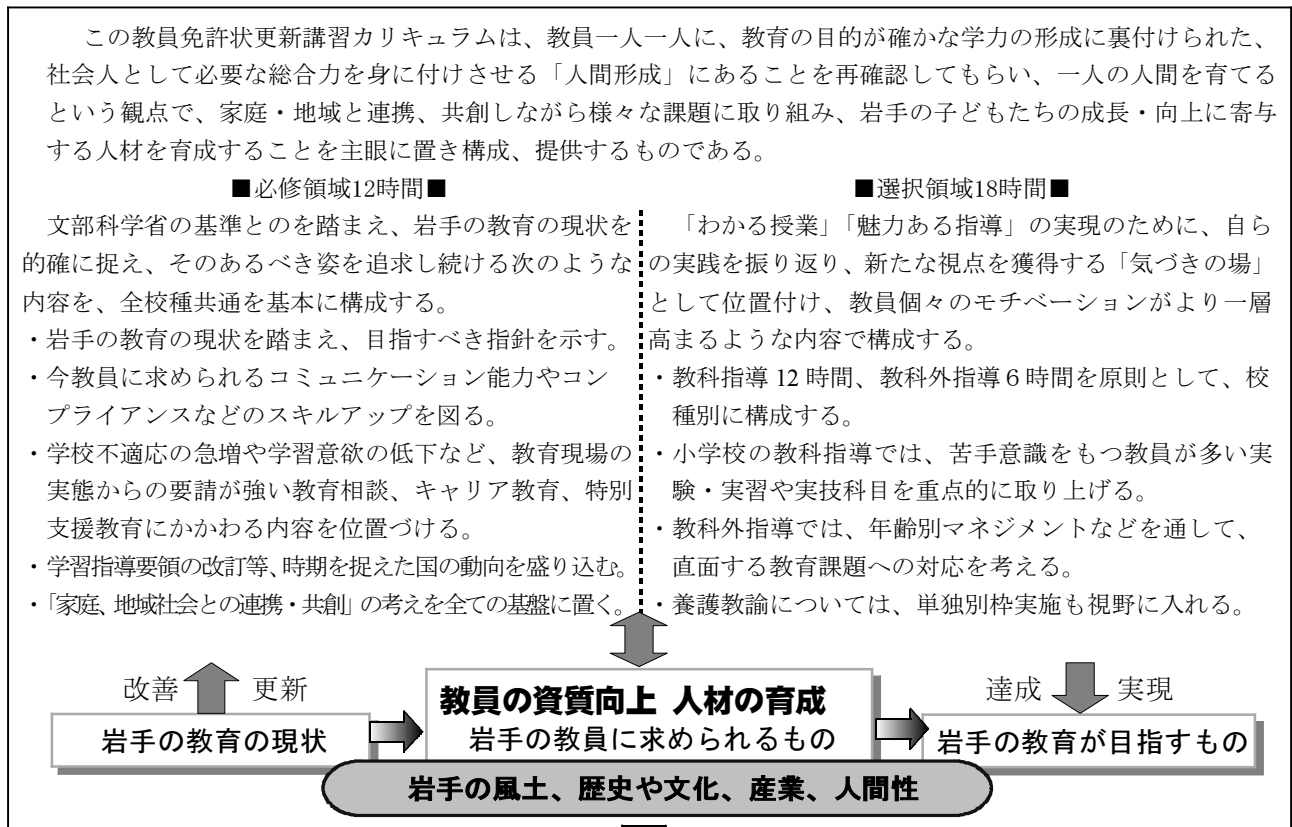
【図1】 「これからの岩手の教育」に基づく教員育成		今後求められる教員研修の視点・内容		総合教育センター
ねらい・実施方法	ライフステージ	今後求められる教員研修の視点・内容	今後求められる教員研修の視点・内容	研修・支援・研究
<p>ねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆「これからの岩手の教育」の理解・徹底</li> <li>◆モチベーション（意欲）の向上及び意識改革</li> <li>◆授業力（指導法改善）・実践力の強化</li> <li>◆生徒指導力の強化</li> <li>◆カリキュラムマネジメント（教育課程作成・教材開発能力）の育成</li> <li>◆インクルーシブ教育の理解・徹底</li> <li>◆今日的課題の理解</li> <li>◆キャリア教育・進路指導力の強化</li> <li>◆各世代における必要なマネジメント力（学級・学年・学校・各分掌等々のマネジメント力）の強化</li> </ul> <p>実施方法</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆参加型・意見交換型研修の拡大（ワークショップ等）</li> <li>◆授業参観・模擬授業を組み込んだ実用等</li> <li>◆現場の優れた教員を講師とする現場実践型研修の導入</li> <li>◆民間人や予備校講師等々第一線で活躍する人材の活用による実践型研修の導入</li> <li>◆共通講座と専門別、課題別、年代別等の講座を組み合わせた複合型研修の導入</li> <li>◆連続制と関連性を持たせた継続型・検証型研修の拡大</li> </ul>	<p>教員養成期 【大学等在学期】</p> <p>教職基礎の形成期 【初任研】 (3年研等の検討)</p> <p>実践的指導力の向上期 【5年研】</p> <p>実践的指導力の充実期 【10年研】 【授業力向上研34歳】</p> <p>ミドルリーダー能力の発揮期 【授業力向上研44歳】</p> <p>総合力の発揮期 【授業力向上研54歳】</p>	<p>◇教員としての資質向上策に基づく教員養成豊かな人間性、優れたコミュニケーション能力等の育成</p> <p>◇教員としてのバックグラウンドの習得</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科指導のためのBg：専門教科の知識・学習/発達心理学・教科指導法</li> <li>・生徒指導のためのBg：児童青年心理学・コミュニケーション論等々</li> </ul> <p>◇インクルーシブ教育の理解 ◇現場実習の充実</p> <p>◇「岩手の教育観（教育ビジョン）」に基づく教員育成</p>	<p>「これからの岩手の教育」の理解・徹底</p> <p>地域連携・協働の強化</p> <p>キャリア教育の強化</p> <p>インクルーシブ教育の理解・徹底</p>	<p>◎県政課題への対応</p> <p>◎新学習指導要領への対応</p> <p>◎学校支援・教員支援の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●基本研修             <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業力向上研修</li> <li>・初任者研修</li> <li>・経験者5年研修</li> <li>・経験者10年研修</li> <li>・幼稚園研修</li> </ul> </li> <li>●特別研修             <ul style="list-style-type: none"> <li>・新任研修</li> <li>・教職等専門研修</li> </ul> </li> <li>●希望研修             <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科研修</li> <li>・領域等研修</li> <li>・情報教育研修</li> <li>・教育相談研修</li> <li>・特別支援教育研修</li> <li>・夏季・冬季公開研修</li> </ul> </li> <li>●随時研修、要請研修派遣研修             <ul style="list-style-type: none"> <li>○学校・教員への支援</li> <li>・出前研修、訪問指導</li> <li>・とよび相談・研修等</li> </ul> </li> </ul> <p>○実践的研究による支援</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・県の教育課題の研究</li> <li>・新学習指導要領対応の研究</li> <li>・全国教育研究所連盟の研究等</li> </ul>
	<p>教職基礎の徹底</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・社会人及び教員としての基礎力(接遇・文書事務等を含む)の習得</li> <li>・学級経営、人間関係づくり・児童生徒理解・特別支援教育の実践的研修の徹底</li> <li>・社会への理解(教育以外の産業界や保護者を含めた一般社会への理解)</li> </ul> <p>・学級経営力の向上</p> <p>・不応対策・交流及び共同学習に関する研修強化</p>	<p>◎教科指導力の向上(初任研期に当っては、基礎力の育成)</p> <p>◎生徒指導力の向上(初任研期に当っては、基礎力の育成)</p> <p>○情報モラルの向上</p> <p>○社会貢献活動(10年研)</p> <p>○メンタルヘルス研修の強化</p>	<p>・マネジメント能力の育成 【学級経営力の充実と学年経営力への転換】</p> <p>・マネジメント能力の育成 【学校経営の視点の重点化】 ・校内の人材育成の視点</p> <p>・マネジメント能力の育成 【学校経営の視点の重点化】 ・今日の教育課題解決の視点 ・次代の教員養成の支援</p>	

## II 授業力向上研修

### 1 教員免許状更新講習カリキュラムの考え方（案）

免許状更新講習に関する教員への意向調査\*<sup>2</sup>の結果を踏まえ、教員免許状更新講習カリキュラムの考え方（案）【図2】を作成し、予備講習を行った。

【図2】 教員免許状更新講習カリキュラムの考え方



予備講習の概要		※教育委員会が担当した選択領域				
会場	期間/時間数/対象	実施教科				
県立総合教育センター	選択領域	1 日目 (教科外指導)	2 日目 (教科指導)	3 日目 (教科・領域指導)		
	7月29, 30, 31日	年齢別マネジメントの実際	① 社会	90	① 体育	100
	18時間	選択①学級経営(35歳)	② 理科A	90	② 音楽	100
	—対象—	選択②学年長・主任(45歳)	③ 理科B	90	③ 小学校外国語	100
	小学校教諭 86名 (教職10年 経験者)	選択③学校経営(55歳)	④ 図工/家庭/体育	90	※3コースを3班編成 で実施	
	学力向上	※4コースを3班編成 で実施		修了認定試験	60	
	家庭・地域連携					

予備講習の結果、日程、選択していない教科研修の取り扱い、年齢別配慮等の課題はあるものの、全ての研修者が＋方向で評価し、特にも、教科指導研修が高く評価され、教育センターに対し、専門的な教科の研修を望んでいることが明らかになった。このことから、教員免許状更新講習を、Iで述べた本県の研修体系の中に組み込み、岩手の教員の資質向上・人材育成の観点から授業力向上研修として実施することとした。なお、本研修は県の基本研修として実施するため、研修する際の費用を、規定に基づいて予算措置することとした。

### 免許状更新講習に関する教員への意向調査\*<sup>2</sup>

平成20年5月19日(月)～平成20年5月30日(金)に、県内の公立小中学校及び県立学校の教員のうち、平成23年3月31日が終了確認期限となる教員1,098名(終了確認期限時点で満35歳、満45歳、満55歳迎える校長、教頭、教諭、養護教諭)を対象に、免許状更新講習に関する意向調査を行った。

調査にあたっては、岩手教育情報ネットワークシステムを活用し、947名から有効回答を得る。回収率86.2%

## 2 授業力向上研修の概要

<b>I わらい</b>									
授業力向上研修は、最新の教育動向を踏まえ、本県の教育課題に直結する研修を実施することにより、教員個々の課題解決へのモチベーションを高め、授業力等の更なる向上を図ろうとするものである。									
<b>II 内容</b>									
1 研修の種類 (1)34歳・44歳・54歳を対象とした基本研修とする。(2)次項に示す研修内容とし、合計30時間の履修とする。									
2 研修の内容 小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭、特別支援学校教諭及び養護教諭の別に、以下の内容で構成する。 《小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭》 ※特別支援学校教諭及び養護教諭は省略									
	<b>内 容</b>	<b>日 数</b>	<b>更新講習対応</b>						
<b>共 通</b>	〈最新の教育課題、動向に関すること〉 ・学校を巡る状況変化 ・専門職たる教員の役割 ・子どもの発達に関する課題 ・子どもの生活の変化を踏まえた適切な指導の在り方 ・学習指導要領改訂、教育改革等の動向 ・各種課題に対する組織的対応の在り方 ・学校における危機管理上の課題 等	2 日 (12時間)	《必修領域》 教職についての省察並びに子どもの変化、教育施策の動向及び学校の内外における連携協力についての理解に関する事項12時間						
<b>教科外</b>	学力向上、地域連携、情報モラル、年齢・課題別マネジメント、キャリア教育、不登校生徒への対処 等	1 日 (6時間)	《選択領域》 教科指導、生徒指導						
<b>教 科</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; text-align: center;">小学校</td> <td>社会、理科、図画工作、家庭／生活、音楽、体育</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">中学校</td> <td>国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、英語</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">高等学校</td> <td>国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、音楽、書道、美術、英語、家庭、農業、工業、商業、水産、福祉</td> </tr> </table>	小学校	社会、理科、図画工作、家庭／生活、音楽、体育	中学校	国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、英語	高等学校	国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、音楽、書道、美術、英語、家庭、農業、工業、商業、水産、福祉	2 日 (12時間)	その他教育の充実に関する事項 18時間
小学校	社会、理科、図画工作、家庭／生活、音楽、体育								
中学校	国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、英語								
高等学校	国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、音楽、書道、美術、英語、家庭、農業、工業、商業、水産、福祉								
<p>○「共通」は、全校種の教諭及び養護教諭が同一の内容で実施する。</p> <p>○「教科外」は、校種別の実施する。</p> <p>○「教科」は、校種別、教科別の実施とする。 ただし、小学校にあっては6教科すべてを、中学校及び高等学校にあっては1教科を選択して履修するものとする。</p> <p>○研修の適正人数等を考慮し、次の教科は合同実施、隔年実施とする。 〔合同実施〕美術(中学校の日程で実施) 〔隔年実施〕音楽、書道、水産、福祉</p>									
<b>III 実施日及び会場等</b>									
1 時期及び回数 長期休業期間(夏季・冬季)中の、それぞれ1回、年2回の開催を基本とする。 ただし、研修者数等により回数の調整を行う。									
2 実施日と会場 (1) 7月下旬から8月中旬まで、12月下旬から1月中旬までの2期の開催とする。 (2) 総合教育センター等の会場での実施とする。									
<b>IV 修了要件等</b>									
1 認定試験の実施 (1) 本研修は、研修内容(「共通」、「教科外」、「教科」、「教科・領域」、「専門」)ごとに修了認定試験を行う。 (2) 認定試験は、筆記試験を原則とする。 (3) 試験時間は研修時間(1時間程度)をもって充てる。									
2 研修の猶予 研修中における緊急の公務や突発的な事故、病気等のため本研修が修了ができなかった場合(Ⅱの3「研修期間の特例」による延期者を除く。)は、「欠席届」の提出をもって研修猶予とする。 研修猶予については、県教育委員会が事案ごとに対応を決める。									
3 研修の免除 (1) 研修対象期間中に、更新講習受講免除の認定を受けた者は、本研修の履修を要しないものとする。 (2) 日程等の事情により大学等が開設する更新講習を修了(一部履修)した者は、更新講習「必修領域」に限り、本研修の「共通」時数に充てることができる。 ただし、大学等が開設する更新講習を受講する際の費用等については、自己負担とする。 (3) 平成20年度予備講習履修者にあつては、以下の取扱とする。 ①30時間修了した者にあつては、本研修の履修を要しない。②一部履修した者にあつては、不足時間数を補う。									
<b>V 申込等</b>									
研修の実施通知及び申込受付は、4月中に行う。									
<b>VI その他</b>									
(1) 授業力向上研修は、更新講習として文部科学大臣に申請予定であり、申請が認可されれば、当該研修の修了をもって更新講習の履修証明書が発行されるものであること。 (2) 更新講習の受講受付は、6月中旬より行う予定であること。									

### ■おわりに

教員免許更新制の導入を機に構築された新しい教員研修体系の基で、教員一人一人が、教育課題に的確に対応し、家庭・地域から信頼され、子どもたちの成長・向上に寄与できる資質と能力を育成していきたい。

(岩手県立総合教育センター 齊藤義宏)

### 3-7 岐阜県における免許更新講習の開設～大学との連携の歴史と絡めて～

#### (1) 大学との連携の実績

本県では、岐阜大学からの要請により、平成13年2月28日に教育学部長と総合教育センター長との間で「岐阜大学教育学部と岐阜県総合教育センターとの連携協力に関する覚書」を交わして以来、これまで現職教員研修の充実をはじめ様々な連携が進められてきた。この覚書によれば、両者は教育における諸課題への対応と教職員の資質能力の向上を図るために、相互の機能を活用して実践的な研究と活動を行い、その成果を生かして教育の充実発展に寄与することを目的とし、(1) 児童生徒の学習活動を支援するための研究(2) 教職員の資質能力の改善と向上を図るための研修(3) 社会の進展に対応した教育を推進するための活動(4) その他、学校教育に関して双方が必要と認める事項、の4項目について連携するとしている。その後、岐阜大学生命科学コンソーシアム(H15.3.18)や岐阜大学総合情報メディアセンター(H16.1.29)とも連携協定を結ぶこととなった。

この結果、これまで岐阜大学と連携して、教育職員免許法認定講習、6年目研修、12年目研修、教職大学院への現職教員の派遣、長期内地派遣研修等、また教育委員会各課の委員会の委員を務めていただくなど広い範囲で様々な充実した連携協力が、お互いに補完しあう形でなされてきた。このことは本県の誇るべきことであると考えている。

平成21年度から始まる教員免許状更新講習についても、県教育委員会では岐阜大学を核とした県内大学等によるコンソーシアム(岐阜大学の他に、朝日大学、岐阜経済大学、岐阜県立看護大学、岐阜聖徳学園大学、岐阜女子大学、東海学院大学、東海学院大学短期大学部、中部学院大学、中部学院大学短期大学部、大垣女子短期大学)を母体として議論を重ね、県教育委員会も講座開設者として加わって更新講習がスタートできる状況になった。この根底には、これまでの岐阜大学と県教育委員会の連携により、お互いの信頼関係が築かれてきたことによるところが大きいと考えている。

ところが、この教員免許状更新講習の実施に向かって具体的に検討をする過程で大きな問題が明らかになってきた。本県では法定研修である10年経験者研修を12年目研修として位置づけ平成5年度から実施してきおり、平成15年度からは夏季休業中に5日間の大学研修を義務化し、教員の研修の充実を図ってきた。しかし、夏季休業中というこの時期が教員免許状更新講習の実施時期と重なるため、大学側の負担が大きくなることははっきりしてきたからである。このことについては文部科学省も認識しており、10年経験者研修をはじめとする現職研修と教員免許状更新講習の整合性の確保について、「全ての教員が10年ごとに30時間以上の免許状更新講習の過程を修了し、最新の知識技能を身につけることとなることを踏まえ、現職研修の内容及び日数を精選して実施することが望まれること」とし、「教育センター等において実施する校外研修の期間を20日程度と想定するとしているが、例えば、当該校外研修の期間を現行の日数から5日間程度短縮することも考えられること」としている。大学等による免許状更新講習を現職研修より優先した位置づけであり、大学等が実施する免許状更新講習を優先せざるを得ない状況がでてきたのである。現段階として、総合教育センターでは、12年目研修において実施してきた大学研修を削減し、かつて9年目研修で実施していた「社会体験研修」を復活し、その代替案として考えている。

総合教育センターの研修講座の中で岐阜大学との連携が強いのは6年目研修と12年目研修であり、重要な役割を果たしている。

6年目研修は平成13年2月に岐阜大学教育学部との連携協定により、14年度から岐阜大学の教

官による研修が始まった。また、平成14年2月の中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」を受け、同年6月「教育公務員特例法の一部改正」により、10年経験者研修が法定研修として位置づけられることにともない、本県では12年目研修として実施されるようになった。なお、先に述べたように本県では、法で定められた「10年目」研修ではなく12年目研修としたのは、すでにそれ以前から9年目研修を実施しており、実施時期が重なるためである。

平成17年(2005年)3月に岐阜大学より刊行された「教師教育研究」第1号に載せられた当時の総合教育センター長の「21世紀岐阜県型教育の創造」、岐阜大学教授の「教員研修に対する大学の役割に関する事前調査とその分析」及び当時の研修管理課課長補佐の「10年経験者研修の実施及び連携の概要」は、いずれもこの小論を考察する際、大いに参考になった論文であった。教員免許状更新講習が間もなく始まるという今、当時の教育委員会幹部と岐阜大学関係者がどのような思いで連携を図り、21世紀の岐阜県教育をどう展望しようとしておられたのかがよく分かるからである。とりわけ、平成12年度に行われた県教育委員会組織の改編が、当時の教育センターを総合教育センターと変更され、その役割を大きく変えたことから、総合教育センターと岐阜大学との連携が大きく進んだことが理解できる。この流れの中で、平成13年2月に連携協定が締結され、平成14年度の6年目研修から岐阜大学教育学部の教官による研修(1日間)が始まり、平成15年度の12年目研修から本格的に岐阜大学研修(5日間)が始まったのである。この年、岐阜大学からは390人の教員に対し、7分野120もの研修講座が提示されたという。これにより12年目の教員は学校を離れて、個々の役割や課題に応じた研修を受けることができるようになったのである。(平成16年度には岐阜女子大学、中部学院大学と連携協力協定を締結。また、平成17年度には岐阜県立看護大学、岐阜聖徳学園大学と連携協力協定を締結)

## (2) 教員免許状更新講習との関わり

平成17年3月に刊行された岐阜大学教育学部の「教師教育研修」第一号の巻頭言に当時の教育長は、それまでの県教育委員会と岐阜大学教育学部との連携の歴史にふれた後、「10年経験者研修が大学との連携協力のもとで教員の養成・採用・研修の各段階で実施できるだけでなく、大学と教育委員会が組織的・継続的・相互的な交流を含めた体制づくりを図ることが重要である…」と述べられている。しかし、今日的な教育課題をめぐって大学と教育委員会が普段から連携していくことは困難なところがあったが、6年目研修や12年目研修等の研修や教職大学院への協力等をきっかけとして両者の連携は深まっていった。

ところが、平成19年3月に教員免許状更新講習の制度が法制化されることになったことが、現職教員研修に大きな影響を与えることとなった。免許更新制については全国の教員系大学を中心に対応がはじめられ、平成20年8月を中心に全国で予備講習が実施された。そのころまでは大部分の都道府県教育委員会は免許状更新講習については大学にお任せ、というスタンスをとってきた。この間、本県教育委員会ではこれまでの岐阜大学と連携した教員研修を実施してきた経緯もあり、早い時期から教職員課と連携して講習対象者数を算出し、この制度の趣旨を校長会等で周知する一方で、総合教育センターは学校支援課と連携し、これまで毎年実施してきた「教育課程研究集会」を免許状更新講習の講座として申請できるよう早い段階から文部科学省と協議してきた。その結果、平成21年2月に認定され、選択領域の6時間分として「教育課程講習」を、この夏より実施することとなった。さらに、更新講習に対する県教委としてのセイフティネットとして、様々な事由で受講できなかった教

員に対して、10月下旬から11月にかけての土曜日の二日間、「特別支援教育」と「危機管理」をテーマとする「重点講話」を設定し、それを更新講習の講座とできるよう、この夏申請する予定である。なお、来年度以降、全国の免許更新講座の様子を勘案しつつ、総合教育センターで行われる現職研修のうち、免許更新の趣旨に合致するものについて順次免許更新講座として文部科学省に申請していく予定である。

本県では、教員免許更新制の実施主体として、これまでに県内の主な大学等で連携してきた「ネットワーク大学コンソーシアム岐阜」という組織を活用することにした。このコンソーシアムは岐阜大学が中心となって、本県の免許更新システムの中核となって免許更新制を動かすという岐阜県ならではのシステムである。平成21年度の本格実施に向け、十分な講座数の確保、県内の飛騨地区や東濃地域への出前講座の実施、受講申込システムの設定、講習料の算定等多くの現実的な問題に対し、このコンソーシアムの場で議論され決定されてきた。この間、岐阜大学は中心となって2年間よく努力されてきた。

実際には運用が始まってみないと、どのような課題が出てくるのか何とも言えないところはあるが、他の都道府県に比べ更新講習に対する現実的な対応は、これまでの岐阜大学と県教育委員会との連携の成果であると考えている。

ところで、この教員免許更新制は教職員免許法が平成19年6月に改正されたことにより打ち出されたもので、「いわゆる不適格教員の排除を直接の目的とするものではなく、教員が、社会構造の急激な変化等に対応して、更新後の10年間を保証された状態で、自信と誇りをもって教壇に立ち、社会の尊厳と信頼を得ていくという前向きな制度である。」とされている。

では、なぜこのような免許更新制が生まれたのか。その背景には平成18年度に起きた「いじめ自殺の問題」や「未履修問題」等があり、それが教員バッシングにつながったものと思われる。教育再生会議では平成18年11月の分科会の席上で、教育再生会議の副室長が次のように述べている。「30時間の座学、そして10年間ごとの免許の更新という制度、これについて不適格と判断された教員は更新の際に厳格に評価して、免許更新しないという不適格教員の排除に役立つような形での免許更新としてはどうかということでございます」と。しかし、その一方、現実の教職員免許法の趣旨説明では「自信と誇りをもって教壇に立ち、社会の尊厳と信頼を得ていくという前向きな制度である」とされているのはなぜか。仄聞するところによれば、大学が教員免許を与える際、教員の適性を判断しているわけではないため、免許更新制をもって不適格教員を排除することはできないとの内閣法制局の見解があったためという。

免許更新制度は、受講する小・中・高等学校等の教員にとって大変重い制度であるが、教授する側である大学の先生方にとっても、過大な労力と時間を要する事業である。大学の夏季休暇を中心に7月から9月の土日を含めほとんど休む間もなく講義することになる大学の先生方の負担は大きい。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校という対象の全く異なった学校の教員に対し、かつ年代ごとに抱える課題も大きく異なる数十人の教員を前にして行う講義や演習が極めて難しい課題を抱えていることは自明のことである。十分な準備期間もなく平成21年度からスタートするというこの制度は、恐らく、いたるところでトラブルが発生し、大きな社会問題となることが予想される。本県では、これまでの大学と教育委員会の連携により、比較的スムーズに進められていくものと考えている。



### (3) 今後の大学との連携の在り方について

本年度、12年目研修を受講した教員からのアンケートによれば、満足度は十分満足74.6%、ほぼ満足23.8%というもので、ほとんど全員が良かったと評価している。15年度から大学研修を取り入れ、試行錯誤を繰り返しながら質の向上が図られてきたことが、この満足度の背景にあると考えられる。また、教員のアンケートには「専門的な視点から指導を受けたり、普段あまり目にする事のない資料、実際の授業の映像等を通して学んだりすることができ、幅広い点から実践を見つめ直すことができた。」「少人数での講座のため、大学の先生に自分の疑問点などを直接聞いたり、メールを活用して指導を受けたりすることができた。また、同じ研修者と議論をする場があり、研修が充実した。」などの記述が多く受講した先生方の充実感が感じられた。しかし、わずかではあるが「学校での実践と結びつく具体的な内容と学びたい。」という声や、「これからも継続的に指導助言を受けていきたい。」という要望があった。また、12年目研修受講者の学校の校長からは、「この研修を受け専門性を高めようという意欲が高まっている。」という評価が得られており、悉皆研修としては最後となるこの12年目研修における大学研修の意義は大きいと考えている。21年度から12年目研修において大学研修が実施できなくなるのは極めて残念なことと言わざるを得ない。

なお、総合教育センターとしては、当面、この大学研修に変えて、21年度は奉仕体験研修を、また22年度からは、かつて9年目研修で実施してきた社会体験研修を復活させ、12年目研修の中に位置づけていく方針である。

教員のライフステージから考えるとき、本県では12年目研修以降の悉皆研修はない。専門研修として、自分の課題となっている分野の講座を自主的に選択し受講していく教員は、定年を迎えるまでその資質を向上させていけるであろう。また、新たに教務主任や生徒指導主事等を任された教員や、教頭・校長といった管理職に抜擢された教員に対しては、それぞれ新任研修が課されるため研修の機会がある。しかし、12年目研修を終えた後（30代後半以降）、積極的に自己研修に励まない不届きな教員の資質向上はどうするのか。放置すれば「指導力不足教員」を新たに生み出すことにつながるのではないか。免許更新制は、自主的に研修を受けようとしめない教員に10年ごとに5日間の研修を受けさせ、その資質を向上させることができる手段であると考え、免許更新制を評価することができる。

今後、総合教育センターでは免許更新制度を、35歳、45歳、55歳の教員に対する悉皆研修と位置づけ、教員の生涯を見通した研修の充実を図る中で、大学と新たに連携ができないかと考える。45歳、55歳という節目の時期に、例えば45歳であれば、まさに学校の中心として児童生徒の指導だけでなく若い教員の指導・育成が図れるような研修を、また55歳であれば校長を支える柱の一つとして成熟した知恵を出せるような研修を、総合教育センターで企画し、それを教員免許状更新講習の一つとしていこうと考えるものである。いわば「45歳研修」、「55歳研修」とも呼べるような研修を大学の先生方に加わっていただき実施できることが求められるものと考えている。大学と総合教育センターが互いのよい部分を十分に発揮し合い、弱い部分をカバーし合うような連携のもとで進めていくことが求められる。

### (4) おわりに

平成5年度にスタートした本県の12年目研修は、平成13年2月に岐阜大学教育学部と岐阜県教育センターの連携協定により、平成15年度から岐阜大学で5日間の研修が実施されるようになった。平成18年度には岐阜聖徳学園大学で、また20年度には朝日大学でも大学研修が実施されるように

なり、連携講座数も増え内容の面でも研修の充実が図られてきたところである。しかし、平成21年度から教員免許状更新講習が全国の大学等で実施されることとなり、大学との連携による悉皆研修の在り方を変更せざるを得なくなったのは、これまでの実績から見ても大変残念なことであると言わざるを得ない。

教員免許状更新講習の円滑な実施に向け大学と連携を密にするとともに、また指導力不足教員を生み出さないための研修の充実を図るためにも、今後どのように岐阜大学と連携していけばよいかを考えていかねばならない。極めて厳しい県財政の下で、総合教育センターの予算も削減の一方であるが、研修講座の在り方を一層工夫し、県民の期待に応えていきたいと願っている。

<H21. 1 岐阜県総合教育センター 佐々木信雄センター長作成原稿より抜粋し編集>

(岐阜県教育委員会教育研修課 伊藤慶和)

## 第4章 研究会報告

### 4-1 中学校における教員の指導力の向上と研修の在り方

(2007年3月3日 教員研修・指導力班研究会)

高橋秀美・大田区立田園調布中学校長（元全日本中学校長会長）

【司会】 教員研修指導力の研究班の事務局をしております有本でございます。最初に惣脇次長よりご挨拶をお願いします。

【惣脇】 本日は教員の質の向上プロジェクトの教員研究指導力班研究会を開催しましたところ、お集りいただきましてありがとうございます。講師には、全日中の顧問をしておられます高橋先生にお越しいただきました。本当にお忙しいところありがとうございます。高橋先生には、当研究所の評議員を全日中の会長というお立場もあってお願いをしておりましたので、研究所全体の研究の方向性についてもいろいろご指摘をいただく立場にいていただいたのでございますが、全日中の会長としては、中教審の委員としてご活躍でございます。私も中教審の初等中等教育分科会に出席しておりましたところは、高橋先生のご発言をよく聞かせていただいたところでございます。

この教員の質の向上プロジェクトにつきましては、教員の質の向上といえますか、「教育は人にあり」でございますので、最も大事な課題といえましょうか、常に考えていかなきゃいけない課題ということで、当研究所では今年度から4年計画で、所をあげてのプロジェクトということで、実施をしているところでございます。研究の方向性についてのご示唆も含めまして、お話しいただければ大変ありがたいと思っておりますが、本日ここは文科省ではございませんで、研究所でございますので、ひとつご自由な立場でご発言いただければ大変ありがたいと思っておりますので、どうぞよろしく願いいたします。

【司会】 教員研修指導力研究班チーフの工藤部長よりご挨拶をお願いします。

【工藤】 この教員研修指導力班の位置づけと、それから今回の会の趣旨をちょっとご説明させていただいてよろしく願いできればと思います。本年度は、関係の校長先生、あるいは研修に関する関係者の方をお呼びいたしまして、さまざまな角度から教員の指導力向上ということについてお話をお伺いして、そして研究協議を深めるということで進めております。本会で4回目になりますでしょうか、通算ですね。そんなことで今日は高橋校長先生をお招きして、中学校における教員の指導力の向上と研修の在り方ということで、協議をお願いできればというふうに思っております。それでは短い時間ではございますけど、どうぞよろしく願いいたします。

【司会】 私のほうから今日の講師でお越しになりました、高橋秀美先生についてご紹介をしたいと思います。高橋先生は社会科の先生、特に中学校畑を歩まれてこられて、調布中学校は、調布市立の調布中学校と大田区立の田園調布中学校と二つあり、今、田園調布の校長をされております。全日本中学校長会の会長、元国研の評議員をされております。先ほど惣脇次長のお話にありましたように、中教審の臨時委員をされております。1時間ばかりお話しいただいて、質疑応答、そのあと自由に意見交換ということで。先生、よろしく願いいたします。

【高橋】 ただ今ご紹介をいただきました高橋でございます。現在、大田区立田園調布中

学校の校長をして2年目でございます。平成18年度の着任です。その前に、調布市立調布中学校で3年間の校長経験を持っております。通算して校長経験が5年目ということでございます。

今日はいくつかの資料およびレジュメをご用意させていただきました。

かつて私は、都立教育研究所に勤務していたことがございます。その都立教育研究所が3年間の計画で、ここの表題にあるような研究に取り組んだことがございました。テーマが「教育活動における教師の問題意識に関する研究」ということで、昭和63年度が第1年次で予備調査を行いました。それから平成元年度が同じく第2年次ということですが、このときには主に質問紙調査を行いました。この平成元年度の研究につきまして、米印で示しましたが、全教連研究発表大会でお話をしたことがございました。続いて、平成2年度は、3年次研究の最終年ということで、質問紙調査のまとめとともに、1人1人の教員に対して行った面接調査をとりまとめて、全体としてのまとめを行ってございます。

今ご紹介した文献を元に、最初に質問紙調査の結果について、それから2つ目には、全体の研究のまとめについて、それから3つ目に面接調査を改めて私のほうで読み直してみまして、本日頂いた視点に沿って、面接調査の中身を整理したことについて、お話ができればと思っております。最後に結びとして、私自身の自己形成の歩みというようなことをお伝えしながら、本日頂いたテーマに少しでも沿うような形で、お話をしてみたいと思っております。

なお、1ページ目の右側のほうに、本日私がお話をする説明の視点と、それから都立教育研究所がかつて行った研究の質問項目との関連を私なりに整理してお示しをしました。今日お話を紹介する研究の内容が、本日求められたテーマとこういった形で関連し合っているのではないかと、私は思っているところでございます。

## **教育活動における教師の問題意識に関する研究（第2年次）**

それでは2ページ目をご覧ください。指導主事としては、このときは5年目であったかと思えます。

まずⅠ研究の趣旨ですが、学校教育の在り方が問われ、教師の資質能力の向上が求められている。学校教育創造の責務を担う教師が日常の教育活動の中で、どのように自己の人間性を高めてきたのか。また教師としての専門的力量はどのように形成されるのか。教師の自己成長を促進したり、阻害したりする要因は何かを考察し、本研究所等の研修の推進に役立てようとするものです。

Ⅱ研究の概要、その中の1.解明すべき課題です。課題1.教師としての職能的成長の契機となった事柄、成長を支えてきた要因等、教師としての自己形成史を探る。今までの私。課題2.教師としての自信、携わることの自覚等、教師としてどのような自己像を描いているかについて検討する。今ある私。課題3.今後どのような教師になりたいか、どのような力量を極めたいか等、教師としての理想像とその追求過程におけるニーズは何かについて考察する。これからの私。右側にまいりまして、2.調査の実施です。上記の課題、1から3を解明するために、平成元年10月に質問手法により調査を実施した。調査対象者は、学校、幼稚園内における役割変化が顕著となる30歳後半から、40歳前半の教師の中から無作為に抽出した。質問紙調査集計数は全体で615名。幼稚園が53名、小学校261名、

中学校 134 名、高校 111 名、盲・ろう・養護学校 56 名です。

3.調査の内容でございます。前年度行った予備調査の内容を検討し設定した。この内容を検討し、設定したというのは、予備調査段階では、記述式の質問ですね。そこにいろいろなことが書かれてあり、出された回答の中身からこの質問紙調査の項目を作ったということがございます。その結果、人間としての教師の側面にも触れることが大切と考え、下記のような内容で調査を実施した。調査結果については、設問ごとの全体傾向、校種別傾向等について、分析・考察を行った。

Aがフェイスシートです。Bが教師としての自己形成史、問1.教師になろうと思った時期および志望の動機。問2.教師としての成長契機となった事柄とその時期。問3.教師としての適性についての疑問、悩みを持つに至った事柄とその解決、克服のための方法。問4.心に残っている教育実践、問5.教師としての自己形成に影響を与えた学校とその時期。C、教師としての自己像、今ある私。問6.児童生徒理解、指導性、組織の中の間人間関係、専門性、人間性についての自己評価。問7.現在特に困難を感じている事柄。問8.現在教師として大切にしたいと思っている事柄。D、教師としての理想像、これからの私。問9.将来教師としてなりたいと思う自己像。問10.これからさらに高めたいと考えている事柄、以上でございます。

それでは早速調査結果の概要をご紹介します。20年前の調査であるということは、考慮してお聞きいただければと思います。まず問1.教師志望の時期、動機ということでございまして、1.教師志望の時期。全体傾向です。下の枠組みの中に若干の説明がございます。1.志望時期は大学生のころと大学卒業のころを合わせた大学時代が最も多い。その他の多くは教職以外の職業の経験者である。2.教師志望の動機については次のことが指摘できる。①「教師という職業に魅力」と「人間と人間が触れ合う職業」の2項目は、全体の教師のほぼ半数が挙げており、全校種に共通する項目です。②「子どもが好きだから」は、高等学校を除く全校種で上位に挙げられている。特に幼稚園では第1位、小学校、盲・ろう・養護学校では第3位。③中学校、高等学校では「学んだことが生かせるから」が第1位に挙げられており、特色となっています。

「素晴らしい教師に出会って」は、幼稚園以外のすべての校種で取り上げられ注目されており、一番目に全体傾向のグラフが出ております。右側のほうに教師志望の動機の全体傾向が出ております。そして下に教師志望の動機ということで、全体傾向と各校種別のことが出ております。先ほど読み上げた通りでございます。中学校においては、およそ半数が学んだことが生かせるということを挙げております。ほかとの関係で言えば、高等学校が大変高い数字になっているということが印象に残るところです。

それでは次のページの間2 教師としての自己形成の契機となった事柄です。1番が教職経験年数と成長契機との関係でございます。一番左側、横縞が3年ですね。3年以下というのでしょうか。それから縦縞が4年から5年。たった1年目から5年目までの間ですけども、明瞭にどうもここに違いがあるというようなことが、明らかになってきております。この5年間で、およそ40%以上の者が成長契機を何らかの形で経験している。それから6から10年というのが、次でございます。このように見ていただければありがたい。次に2番目、教師としての成長契機、全体傾向とあるこの項目の下が、実は真っ白になっていますが、ここには円グラフが入っていましたが、落ちております。

口頭で申し上げます。多い順に、「指導者」という項目が19.7%です。それから第2位が「自分の子を持って」というのが14.0%でした。そして第3位が「指導・助言」で12.0%、第4位が「研究活動」で11.5%、第5位が「生徒との出会い」で、11.0%、第6位が「責任ある立場」で9.0%、第7位が「研修」で8.0%。さらにそれ以下のところですが、この「研修」の次が「書物との出会い」、「著書との出会い」というのがありまして、5%。それから「結婚をして」というのが、3.0%。最後「その他」ということで6.8%という数字になっています。「指導者」の項目と「先輩・上司の指導・助言」というこの2つの項目を合わせた数字が、31.7%、「研究活動」と「研修」、これを合わせた数字が19.5%ということになります。

1.成長契機とその時期の関係をみると、10年目までに約80%が生じている。調査対象は教職20年前後の教師であるが、成長契機となる事柄との出会いは、はじめの10年以内が多い。2.教師の成長契機については、①「優れた指導者・実践者に会って」、「先輩・上司の指導・助言」が703件、31.7%。「研究」、「研修」が438件、19.5%でこの2つの事柄の割合が大変大きい。②「自分の子」、「結婚」のような私生活上のような事柄も、成長契機としての意義が大きい。それから3番目ですね。それに、主な成長契機と、年数推移というところも、ご覧になっていただければと思います。これについての説明が下の欄に入っています。

1.3年以内の時期の主な成長契機は、「優れた指導者・実践者との出会い」と、「先輩・上司の指導・助言」で、合計で全体の50%以上の割合です。2.4、5年の時期以後、「研究」、「研修」の割合は大きくなる。16年から20年では、この「研究」、「研修」と「責任ある立場」の割合が最も大きい。3.すべての時期で「生徒との出会い」は、10%前後の割合を持っている。4年から10年の時期は、「自分の子を持って」の割合が高い時期である。右側へまいります。

問3.教職生活における危機的体験。1.教職生活における危機的体験の有無、(1)が全体傾向です。(2)が男女別の傾向です。それから2.危機的体験の内容と、全体傾向を記載してごさいます。それから3.が解決の程度ということで、これも全体傾向を記載してごさいます。

1.危機的体験については、教師の76%が「ある」と回答している。特に女性教師は、83%が「ある」と回答しており、男性教師の68%を大きく上回っている。2.危機的体験の内容の全体傾向については、「子どもの心がつかめなくて」が最も多く、僅差で「学級経営に関すること」が続いている。これを校種別傾向、これは図示していないが、各校種の第1位のみを挙げると、幼稚園、小学校は、「学級経営に関すること」、中学校、高等学校は「生活指導に関すること」、盲ろう養護学校は「授業に関すること」となっている。3.解決の程度は、「今も解決していない」「何とも言えない」の合計が38%、「どうにか乗り越えた」「ほとんど解決した」の合計が、62%であります。

4.解決の方法、これも図示していないが、これについては「自分で努力した」が最も多く、次に「先輩や同僚に相談した」、これが111名、27.3%です。それから「自分で努力した」が最も多いと今申しましたけれども、これは168名、41.3%です。その次に「研修会に参加した」という項目が続いています。これは44名、10.8%の割合でした。

問4「自己を支えてきた教育実践」です。1.に「自己を支えてきた教育実践の全体傾向」、

それから(1)が回答、無回答の割合です。それから(2)ですが、項目別の件数、そして下の表ですが、「自己を支えてきた教育実践」の校種別上位3項目を挙げました。

枠の中の説明です。1.全体傾向の上位3項目は、「生活指導」、「教科指導」、「学級経営」。その他は「心身に障害のある児童、生徒を担当した実践」、「へき地教育」、「地域の活動の実践」、などであった。2.校種別傾向。①幼稚園では研究、研修の割合が大きい。②小学校では「教科指導」、「学級経営」がともに約20%であり、第1位、第2位になります。③中学校では、「生活指導」が成功、失敗を問わず特に多く挙げられている。④高校では「生活指導」が最も多い。⑤盲・ろう・養護学校では、「教科指導」が第1位と、こういう傾向があります。

次に問5「教師としての成長に影響を与えた学校」です。1.教師としての成長に影響を与えた学校。(1)教師としての成長に影響を与えた学校の全体傾向についてです。分類は大きく5つ。①が「学校の雰囲気や状態」、②が「成長を促す教師の存在」、③が「上司との出会い」、④「生徒や親との出会い」、⑤「その他」となっていて、代表的な例が、右側の中に記載されている通りです。(2)教師としての成長に影響した学校、分類別の割合ということで、この帯グラフの①が上の表の①に該当する。同じように②同士ということ、見ていただければと思います。6枚目ですが、(3)として、教師としての成長に影響を与えた学校。各校種別傾向ということで、示してあり、①番が「学校の雰囲気や状態」、②が「成長を促す教師の存在」、③が「上司との出会い」、④が「生徒や親との出会い」、⑤が「その他」とこのような分け方にしております。

これまでのところを説明いたしますと、1.教師としての成長に影響した学校の、全体傾向について、①「学校の雰囲気や状態」の記述が最も多く、471件、50.6%であった。この項では、「研究、研修の盛んな学校」、「教師のまとまりのある、協力体制のある、温かい人間関係のある、信頼関係のある学校」、「自由な雰囲気のある意見がぶつけ合える学校」などの記述が目立った。②成長を促す教師の存在では、「理論も実践もともに優れた先輩がいた」、「熱意のある、仕事への情熱を持った先輩教師のいた学校」、「若い人を認めてくれる先輩教師のいる学校」などを挙げる者も多い。③「上司との出会い」の項は、115件、12.4%。この項では、「指導力の優れた校長のいる学校」、「悩みに適切な助言をしてくれる校長の存在」、「校長の教育観、生徒観が優れていた」等の記述が多かった。④生徒、親との出会いの項は、39件であった。この項では、「問題行動の顕著な生徒に出会って」、「純真な子どもを見て」、「熱心な生徒がいる学校」、「熱心に学校に協力する親のいる学校」等の記述が多い。

2.教師としての成長に影響した学校、校種別傾向について、①どの校種でも、「学校の雰囲気や状態」を挙げる者が多い。特に中学校、盲・ろう・養護学校では、60%を超えており、注目される。②「成長を促す教師の存在」では、高等学校が62件、41.4%と他校種に比べ、際立って高い割合を示している。③「上司との出会い」は、幼稚園の中では第2位の項目になっており、13件、22.4%が挙げられている。

さてどのような影響を受けたか。(1)教師としての受けた影響、全体傾向。これについては、表にありますように、5つに分類して示した。①「心構え・意欲・態度」、②「学習指導・生活指導上の具体的な示唆」、③「組織の中の在り方」、④「教育観の確立」、⑤「その他」という内容です。そして(2)が教師として受けた影響、分類別の割合ということ

で、この帯グラフの数字は先ほどと同じように上の表と対応するようになっています。次のページの(3)が、「教師として受けた影響」の校種別のところです。中学校は「心構え、意欲、態度」といったことが第1位に挙げられるほど多いという特徴があります。そんなことを思い出していただきながら、枠の中を読んでみます。

1.教師として受けた影響、全体傾向について。①「教師としての心構え、意欲、態度」と「学習指導・生活指導上の具体的示唆」がほぼ同じ割合で多い。②教師としての「心構え、意欲、態度」では、研修の大切さを学んだとする記述が最も多く、次いで教師としての姿勢、あるべき姿、モラル等を挙げる者が多かった。③「学習指導・生活指導上の具体的示唆」では、授業の仕方、教材、教具の使い方等の教科指導上の具体的示唆と、児童生徒の見方や接し方など、児童生徒理解にかかわる具体的示唆の割合が、あい半ばしている。④「組織の中の在り方」では、「教師間の協力の大切さを学んだ」が大半を占め、「主任、係など分掌におけるリーダーシップの取り方、研究主任、推進委員としての研究研修の進め方を学んだ」等の記述が少なくなかった。⑤「教育観の確立」では、子どもが主役、子ども1人1人が大切といった教育観の再認識や、「実感を持てるようになった」とする記述が多く見られた。

2.教師としての受けた影響、校種別傾向について。①「教師としての心構え、意欲、態度」が、中学校、高等学校、盲・ろう・養護学校では、35%前後の割合を示し、幼稚園、小学校よりも多い。最も割合の高い中学校では、「教師のまとまりのある学校」で、「教育実践への意欲が湧いた」、「教師としての自信がついた」とする記述が目立った。②「学習指導、生活指導上の具体的示唆」は、小学校の38.9%が最も高い。小学校では「学級経営の大切さを学んだ」とする記述が比較的多く、注目される。この項は幼稚園、盲・ろう・養護学校では少なく、10%台。④「教育観の確立」は、幼稚園が37.9%で最も高い割合となっている。幼児教育の重要性の再認識、保育観の変容、確立が多く見られた。

右側にまいりまして、「教職経験何年目の学校が教師としての成長に影響したか」において、(1)が教職経験別に受けた影響、全体傾向を見ると、教職1年から7年が58.1%で最も高い割合となっている。経験15年以上は、4.5%で極めて少ない。(2)教職経験別に受けた影響について、校種別に見ると、経験1から7年が幼稚園、中学校、高等学校、盲・ろう・養護学校で最も高く、特に中学校、高等学校では70%前後と大きな割合となっている。小学校では、経験8から15年が48.9%で、経験1年から7年、47.2%をわずかであるが上回っている。

8ページ目、「受けた影響と教職経験年数との関係」を見ると、「教師としての心構え、意欲、態度」、「学習指導・生活指導上の具体的示唆」、「教育観の確立」は、1から7年目の割合が、50から60%で最も影響が大きい。但し、「組織の中の在り方」については、8年から15年目が51.7%で最も影響が大きい。また「その他」も8から15年目の影響が最も大きい。受けた影響の内容は多様であった。1.教師の自己像をとらえた割合で見ると、現代の教師は、これは右側の問6の関係になります。問6が教師としての自己評価で、1が校種別の主な肯定回答と否定回答の割合ということになっております。

2番目が自己像をとらえた割合で、項目が「かなり自信がある」「どちらかといえば自信がある」「どちらかといえば不安がある」「かなり不安である」。これをABCDで表します。



そして1番下の右側ですが、3.自己像をとらえた割合の校種別傾向が、そこにあります。教師の自己像をとらえた割合で見ると、現在の教師は肯定的に自己像を見ていること、肯定できる自己像を求め続けていることが窺える。教師としての自己評価の中で、肯定回答の上位3項目を挙げると、「自分なりの課題を持っている」、「協力的で人の仕事も手伝う」、「子どもに好かれ、信頼されている」で、いずれも80%以上の割合である。また否定回答の上位3項目について見ると、「独創性に富んでいる」、「人間としての魅力がある」が、ともに55%が否定回答となっており、次いで「教材研究をきちんとする」が、37%となっている。否定的な回答の割合が、37%ということで、教材研究については比較的少ないということかと思えます。それでも下から3番目ということになるわけです。2.各校種の否定回答の第1位を挙げると、幼稚園は「教材研究をきちんとする」、66%、小学校「感性が豊かである」、85%。中学校「独創性に富んでいる」、51%。高等学校「人間としての魅力がある」、61%。盲・ろう・養護学校は「人間としての魅力がある」、65%ということになっています。

さて9ページ目、ここには問7から問8、9、10と4つの設問を1ページにすべて表してあります。1番上が全体傾向に関する欄、校種別傾向がその下に続いていまして、ローマ数字のIVが中学校に関するものです。

問7についてですが、教職生活における困難、悩みについて、全体傾向の上位5位までの項目を見ると、学習指導にかかわる項目が多い。これを上位10位までの項目で見ると、生活指導にかかわる項目が増えている。「人間的に豊かになること」が、第6位であって、注目される。中学校について、問7の項目に関するところを見ますと、中学校は第1位が「問題を持つ子どもの指導」、第2位が「子どもの学習意欲を高める」。私は、この第2位の「子どもの学習意欲を高める」というのは、問題行動をとりがちな子どもの多くが、学習意欲においても乏しいと、少ないということを受けているものであって、このこともまた生活指導にかかわる内容ではないかと思っております。そのようなことが、中学校の特色としてあると思えます。

次に問8、教師として大切にしたい事柄についての全体傾向を見ると、「深く子どもを理解する力」と「人間的な魅力」が40%以上の割合でありまして、次いで「教育愛」、そして「研究意欲」、これが20%台で続いています。

それから問9は、将来なりたい教師像を20の選択肢の中から3つ選ぶ設問です。全体傾向の上位3項目は「人間的な魅力のある教師」が40%以上の割合で、第1位。次いで「広い視野から考える教師」、「子どもをよく見つめる教師」の順でした。

次に問10ですが、そのために教師として高めたい力量を問う設問です。全体傾向の上位3項目は、「分かりやすい授業の展開」、「子どもの気持ち等の把握」、「豊かな人間性の形成」で、35%前後の割合でありました。5番目です。4つの設問の上位の項目に、共通することとして、①授業を中心にした学習指導にかかわる事柄、②児童生徒理解を中心とした生活指導にかかわる事柄。③教育観、教育愛、教育課題など、広い視野にかかわる事柄。④豊かな人間的魅力にかかわる事柄を挙げることができるのではないかとということです。

10枚目にまいりまして、調査研究のまとめということです。

1 全体傾向の概要です。課題の1の部分です。まず(1)教師としての職能的成長の契機。

①教師志望の動機。教師の志望動機は、「教師という職業に魅力を感じて」、「人間と人間が触れ合う職業だから」などが多く挙げられており、「学校生活での素晴らしい教師に出会って」も多い。教師という職業を期待と意欲を持って選択していることは、その後の教師生活の在り方に大きな影響を与えていると考えられる。

②教師としての成長契機と教職経験年数の関連。教職経験年数と成長契機との関連を見ると、大部分の教師は教職10年以内に成長契機となる事柄を経験していることが分かる。教職3年以内の時期の主な成長契機は、「優れた指導者・実践者」と「先輩・上司の指導・助言」であり、若い教師は日々の教育実践についての具体的な指導・助言を求めていると考えられる。教職4年から10年の時期は優れた指導者、上司等の指導、助言のほかに、研究、研修活動、結婚、わが子の誕生が大きい成長契機となっています。この時期は新任期を経て、自分なりの実践を生み出そうとする時期です。研究研修活動は、実践の視野を広げ、結婚、わが子の誕生は、人間的成長を促すと考えられます。教職11年以後の時期の成長契機は、研究研修活動と、責任ある立場が特に大きい。この時期の教師は、主任等として、学年分掌等をまとめ、若い教師を指導、助言する立場です。そのため研究研修活動により専門的力を高めることは、特に重要なことと考えられます。尚、「生徒との出会い」は、すべての時期で重要な成長契機となっており注目したい。

③教師としての成長と危機的体験。教師生活の中で、自分は教師に向いていないのではないかと思ったことのある教師は多い。その理由の多くは、「子どもの心がつかめなくて」等、児童生徒の指導に直接かかわる事柄です。この危機的体験の解決方法は、「自分で努力する」が最も多く、「先輩、同僚への相談」、「研修会への参加」などが挙げられている。このような解決のための教師の主体的努力は、重要な成長契機と考えられます。右側にまいります。

## (2)教師としての成長を支えてきた要因。

①自己を支えてきた教育実践。多くの教師が、自分の心に残る実践の体験を持っており、その実践の内容は、生活指導、教科指導、学級経営などで、子どもと直接かかわる実践が多く挙げられている。その実践の体験は成功体験のみでなく、失敗体験も挙げられています。このことは、自己を支えてきた実践の多くが、子どもと直接かかわる実践であり、それが成長契機ともなり、成長を支える要因ともなっていることを示しているようです。

②教師としての成長に影響を与えた学校。そうした学校とは、第一に学校の雰囲気や状態が、例えば「研究、研修が活発」、「教師のまとめ、協力関係、温かい人間関係がある」という学校です。第2に「成長を促す教師が存在する学校」で、特に先輩教師の存在が大きい。第3に「指導力ある上司との出会いがあった学校」で、校長の影響力は大きい。その中で、教師は心構え、意欲、態度、学習指導、生活指導上の具体的示唆、組織の中の在り方、教育観の確立を得ているのです。これらの影響を受けた学校は、経験1年から7年目の学校が最も多く、16年目以後の学校は極めて少ない。

このことは、経験1年目から7年目にこれが最多ということではなくて、その前の部分を指しているわけですが、教師が校長のリーダーシップと教師間の協力的な人間関係の中で、支えられて成長する様子を示しているように思われます。

課題の2です。教師としての自信、携わることの自覚等云々ということについてです。

(1)教師としての自己評価。多くの教師は自己像を概ね肯定的にとらえている。特に協力

的で、「人の仕事も手伝う」、「子どもに好かれ信頼されている」の自己評価は高い。しかし最も自己評価の高い事柄は、「自分なりの課題を持っている」であった。このことから自分なりの課題を持ち、努力することを自覚した上での肯定的評価であると考えられる。なお、人間的な魅力、独創性、教材研究については、厳しい自己評価になっている。

(2)教職生活における困難、悩み。現在教師が感じている困難、悩みとして、学習指導（個人差に応じた指導、学習意欲を高める指導）等、生活指導（問題を持つ子どもの指導）等、自己の人間的な成長にかかわることが多く挙げられている。また「子どもと触れ合う時間を多く、教材研究を十分行う」等は、時間的ゆとりを求めているとも考えられる。このことは時間的制約の中で、充実した教育活動を実現するために模索している教師の姿を示しているとも考えられる。

(3)教師として大切にしたい事柄、教師が大切にしたいと考えている事柄として、「子どもを理解する力」、「人間的な魅力」、「教育愛」、「研究意欲」が多く挙げられ、次いで「教育観」。「子どもを理解する力」、「教育観」は1人1人の子どもを大切にしたいという教師の願いの表れであろう。また「人間的な魅力」は教師自身、人間的な魅力がなければ、人間性豊かな子どもの育成は困難であるとの認識によるものであろう。「研究意欲」は、そのような教師の向上心を表したものと考えられる。

課題3のうちの(1)将来教師としてなりたいと思う自己像。すべての教師に共通して挙げられている教師像は、「人間的な魅力のある教師」「広い視野から教育を考えられる教師」です。次いで「子どもをよく見つめることができる教師」が多い。このことは児童生徒の人格の完成を目指す教育の目的の実現のためには、何よりもまず教師自らが豊かな人間性と広い視点を持つ人間でありたいとする考えが窺える。そのような人間性を基盤として、児童生徒理解の力、および指導性のある教師でありたいとする願いがあるようです。ところでこれらの教師像は、問の8の「教師として大切にしたい事柄」と関連しているようです。ここでの広い視野は、「教師として大切にしたい事柄」の中で挙げられた、深い教育愛、しっかりした教育感に結びつくものと考えられる。

(2)これから極めたい力量。これから極めたい力量として特に多く挙げられている事柄は、「分かりやすい授業を展開していく力」、「子どもの学習や生活、悩みや気持ちなどを適切に把握する力」、「豊かな人間性の形成」であり、次いで教育の課題を広くとらえ解決していこうとする意欲や態度です。この中で、「分かりやすい授業を展開していく力」、「子どもの学習や生活、悩みや気持ちなどを適切に把握する力」は、日常の教育活動を推進する上で、教師にとって基本となる事柄であるが、同時に常に追求すべき課題でもあることを示している。「豊かな人間性」は、教師の人間性が子どもに及ぼす影響の大きさを教師自身が自覚し、重要視しているためであろう。教育の課題を広くとらえ、解決しようとする意欲や態度は、教育愛、教育観の確立を基盤として、広い識見を持つこととの関連でとらえる必要があると考えられる。

右側から校種別傾向の概要ということで、とりまとめてありますが、12ページ目の左側のほうに中学校のことがある。全体傾向と重複しないところでまとめたつもりですが、中学校の「今までの私」のところですか。○志望時期では、中学生のころが約20%、全体傾向では11%ですから、多いので注目される。志望動機は「学んだことが生かせる」が第1位、2つ目の○教職生活における危機的体験は、全体傾向では76%であるが、中学校は68%

で、最も少ない。その主な内容は、生活指導に関することです。この解決方法として、「研修会に参加」が、他に比較して多い。○自己を支えてきた教育実践では、生活指導が特に多い。研究、研修の活動は少ない。最後の○です。教師としての成長に影響した学校では、「教師のまとめり、協力体制のある学校」で、「教育実践への意欲」、「教師としての自信を得た」とする記述が多く見られた。影響を受けた学校と、教職経験の関係では、1年から7年が70%以上で最も多く、他校種と比較しても多い。

次に「今ある私」です。教師としての自己評価では、中学校教師の75%が、肯定的な自己評価であり、これは他校種と比較して、わずかながら最も高い割合となっている。否定回答では、「後輩の面倒を見る」に特色があります。2つ目の○です。教職生活における困難、悩みでは、「問題を持つ子どもの指導」が第1位、「教師の共通理解」が第3位、「基本的生活習慣」が第4位など、生活指導にかかわる事柄が上位にあり、注目される。先ほど読みあげましたが、学習意欲のことも生活指導と関連しているというように考えれば、この生活指導にかかわる割合は、中学校においてはさらに高くなるということになります。3つ目の○。教師として、大切にしたい事柄では、第5、6位に子どもの生き方に影響、生活指導の諸課題に対応があり、中学校の特色となっている。また研究意欲が全体傾向と同様に上位に挙げられており、中学校でも研究、研修へのニーズが高いことが分かる。

「これからの私」。○将来なりたい教師像では、「情熱を持ち続ける」の割合が第4位であり、全体傾向では、第6位。2つ目の○。教師としての高めたい力量は、ほぼ全体傾向と同じであり、その中で、子どもの集団を把握し、まとめていく力や、生活習慣に関する指導力が第4位にあることは、注目される。

### 教育活動における教師の問題意識に関する研究（3年次）

次の13枚目からは、これに面接調査の結果を加えて、3年次の研究のまとめということで、公表されているものです。

1. 良い授業は世代の違いを越えて、引き継がれる。質問紙法によると、教師になろうと思った動機として、「素晴らしい教師に出会って」と回答した教師は、約26%であった。面接調査でその内容について尋ねたところ、自分が児童生徒として学級担任等の教師から受けた影響を「新卒当時は自分の教わった先生の指導の方法をそのまま実践した」、「教師としての自分の教育法、考え方の基になった」、「具体的な実践の方向性や手がかりになっている」等と答えている。このことは、図7のように、教師Aが生徒Bに対してよい授業、心に残る指導をしたところ、生徒Bは教師になろうという進路決定を行い、教師Bとして成長する、ということを繰り返していくとこういうことを言っているわけで、このことは、右側にまいるように、現在目の前にいる生徒に対して充実した授業をすることが、その生徒たちの学校生活の充実や、生涯学習の基礎づくりになるとともに、長い時間の物差しで見たとき、その教師の持っている教育に対する考え方や、指導内容、方法等が、世代を超えて引き継がれていくことを示している。よい授業をすることが、次代の教師を育てることにつながることはもちろんであるが、初任期の教師が（かつて）生徒として体験した教育観、内容、方法の模倣から出発しながらも、その良い面をより発展させ、改善充実すべき事柄を研究、研修によって、克服することの重要性が指摘できる。

2.自己形成の契機となる事柄とは、経験10年目までに80%の教師が出会っている。人間として、教師としての自己形成の契機となった事柄とは、教職3年目までに30%強、10年目までに80%弱、15年目までに90%強の教師が出会っている。教職経験20年前後の時点で、今までの自分を振り返ってもらったにもかかわらず、これだけ印象に残っているということは、それぞれの時点でのそれは一層激しいものだったということが窺われる。また、このことから教職経験の年数に応じた研修の機会と、内容を設定することはもとより、世代にかかわる先輩、上司が自己形成の契機となる。大事な時点に立ち会っているという認識を持って、人間として、教師として接していくことの重要性を示唆している。

3.教師は人とのかかわりの中で、成長している。(1)教師は、先輩教師に見習って自己形成を図っている。人間として、教師としての成長契機として、「優れた指導者・実践者に会って」、「先輩・上司の指導助言によって」を挙げた者は、教職ゼロから3年で約55%、4から15年で約25%、16から20年で約10%であり、経験年数の少ない初任期における先輩上司等とのかかわりが、大きいことが分かった。これは教師としての自己形成が、教師集団の人間関係の中で成長していることを示していると言える。このことは質問紙法による調査結果だけでなく、面接調査によっても裏付けることができた。これを教師A、教師B、教師C、教師Dとして関係づけて表わすと、教師Aは教師BCDの三層の先輩等上司との人間関係の中で、自己を高めている。また教師Bは、教師CDの二層の先輩、上司と後輩Aとの人間関係の中で、教師Cは、先輩教師Dと、教師ABとの二層の後輩との人間関係の中で、自己を高めてきている。このように現在教職経験20年前後の教師の多くは、以上のような人間関係を経て、自己形成を図ってきたという事実を確認することができた。現在の学校においても、このような人間関係による潜在的な研究、研修の機能が発揮されているのかを見直すことは、重要なことであると言える。

(2)教師は生徒を育てるとともに、生徒に育てられている。教師としての成長契機として、「ある生徒との出会い」を挙げている教師は、経験ゼロから5年目、6から10年目、11から15年目、16から20年目のいずれの期間においても10%前後であります。面接調査の結果による「ある生徒との出会い」の内容は、「教育実習での子どもとのかかわり」、「荒れた状況の中での生徒理解」、「学級担任に反発する子どもとの人間関係の回復」、「生徒の事故死、病死」、「努力しても効果の上がらない問題行動への指導」、「指導力のなさを子どもから指摘されて」、「学習意欲のない子ども」、「登校拒否や、進路変更の指導」、「家庭内暴力や、家での指導の限界」、「子どもとの一体感を経て成長した」、「子どもの叫びに応えられないもどかしさ」等々でさまざまです。このようなさまざまな形での「生徒との出会い」の中で、教師は悩み、苦しみ、そしてその克服に努め、生徒によりよい指導を実践するとともに人間として、教師として、成長していることが分かる。教師は子どもを育てながら、実は生徒に育てられていると言える。また経験ゼロから5年目に集中しがちな生徒理解の研修が、教職経験のあらゆる節目でも必要であることを示唆しています。

(3)教職生活における危機的状況の回避克服の陰には、それを支える人間がいる。授業に関すること、生活指導に関すること、学級経営に関すること、子ども理解に関することなどにおいて、多くの教師が危機的体験をしている。その危機的状況の回避克服は、「自分で努力した」が一番多いが、「上司の指導を受けたり、先輩や同僚に相談した」も30%近

くあり、上司先輩や、同僚の存在が大きいと言える。面接によって、回避克服の様子について尋ねると、「上司先輩の励まし」、「同僚の協力や援助」、「学年のチームワーク」、「保護者の理解や協力」等が挙げられた。教師が危機的状況を回避したり、克服したりできたその陰には、それを支える人、支える組織があることが分かる。また相談を持ちかけられた上司や先輩が受容的、肯定的な態度で接してくれたこと、ときには自分の進むべき方向性を示してくれたことなども語っている。このように好ましい人間関係が、生徒の学校生活の充実にとって欠かすことができないと同様に、教師同士の切磋琢磨においても重要であり、学校の雰囲気づくりにとってもまた大切なことであろう。

4.教師は責任や立場によっても育てられる。教師としての自己形成の契機となった事柄として、「責任ある立場になって」、を挙げた教師は、教職経験がゼロから5年目、6から10年目、11から15年目、16から20年目と多くなるに連れて増加している。年齢、能力、経験等に基づいて、責任のある仕事を任される、ある立場に立たされるということが、自己成長の契機となっていると言える。ところで成長契機としての責任ある立場は、男性では教職経験6から10年目では9%、11から15年目では、31%、16から20年目では32%であるのに対して、女性は6から10年目が5%、11から15年目が11%、16から20年目が26%であった。特に6から10年目、11から15年目の男女差が大きい。男女が全く同じ内容の職務に従事している中で、このように男女に差が出るのは、ライフスタイルの違いや、男女の家庭における役割分担にかかわるものか、教職員に対する考え方の違いによるものか等、さまざまな観点から見ていく必要があります。

5.教師は人間的な魅力のある教師を求めている。質問手法による調査では、人間的な魅力に関連する項目に対して次のような傾向を示している。教師としての自己評価では、「人間としての魅力がある」という項目に対して、約55%の教師が「どちらかと言えば不安である」、「かなり不安である」と否定回答をしている。「教職生活における困難、悩み」として、「人間的に豊かになること」については約32%が、「教師としての大切にしたい事柄」として、「人間的な魅力があること」では約42%の教師が指摘している。また「将来教師としてなりたいたいと思う自己像」として、「人間的な魅力のある教師」を挙げている教師は約44%であった。さらに「教師として極めたい力量」として、「今後さらに高めたいと考えている事柄」について尋ねたところ、約35%の教師が「豊かな人間性の形成」を挙げている。教職生活20年前後の教師の謙遜が含まれていること、社会が教師に対して豊かな人間性を求めていることなどを考慮しても、多くの教師が人間的な魅力のある教師を求め続けていることが分かる。教師になって20年前後の現在なお、人間的な魅力のある教師を求め続けることを肯定的に評価するとともに、人間的な魅力のある教師は、子ども目から見た「よい教師」に限りなく近いものであるということが、考えられることから、もっと早い時期から「人間的な魅力」を課題として自覚し、追求すべきであることが指摘できる。面接によると、自己の成長の契機として、先輩上司を挙げる教師のうち、その先輩上司が具体的にどのような事柄について、指導助言してくれたかということはもちろんであるが、にじみ出る上司先輩の人間としての魅力によって惹きつけられたり、感化されたりして、その指導助言を受け入れているということが分かった。このことは、教師は人間的な魅力を培うことに努めるとともに、自己の人間性が初任期の教師を含め、多くの教師に対して潜在的な影響力、指導助言になっていることを示唆している。

6.自己を振り返ることは、さらなる向上を目指す意欲と、研修の原動力となる。面接調査の対象者に対して、自己形成史を語り終えた後、自分にどのような変容が生じたか、どのような感想を持ったかを尋ねたところ、第2章の2、自己形成史に挙げたもののほか、下記のような回答が得られた。(回答1～3)その内容を見ると、自己形成史として自己史をたどることが人間として、教師としての自己の再発見、再認識になっていることが分かる。このことからある時期に何らかの形で自己を振り返ることを内容とした研修をすることが、人間として教師としてのさらなる向上を目指して研鑽する原動力となるということが言える。

回答1：「私は自分の自己形成史をたどってみて、少し気恥ずかしく思います。でも、自分が今まで歩んできたことが、整理できたことはよかったと考えています。今後さまざまなことで悩んだとき、この自己形成史を読み返して励みにしたいと考えています。

また理想的なことを言うようですが、自分がどこまでやれるのか分かりませんが、密かに目標としている教師像に向かって、少しでも近づけるように努力していきたいと考えています。そして私はいろいろな人たちとの出会いによって育てられてきたのだと、しみじみと考えさせられ、自分ひとりの力ではなく、周りの力が大きいのだと痛感し、また、これまでになったことに驚き、出会った人たちに感謝したいと思います。」

回答2：「自分自身のたどってきた道を改めて見ますと、何がプラスになるのか全く分からないのが実感です。さまざまな出会い(人、事柄、本など)と、そのタイミングの妙が今の自分を育ててくれたのであって、「この本を読めば・・・」、「この人に習えば・・・」必ず何とかなるなどというハウツーはないと思います。遅い歩みで回り道をしながら、やっとここまで来たのですが、それをもっと合理的に近道をする方法など私にはなかったのだと思います。この研究の結果がめぐりめぐって、どのように教師の「研修」をはじめとする諸条件に反映していくのかが、大いに気になるところです。教師は最も人間らしい人間であることが望ましいのであるからして、昨今の厳しい教育情勢の中でこそ、「研修」を幅広くとらえ、「成果」を性急に求めないという構えが、私たちにも教育行政に携わる方々にも根付くことを切に願います。」

回答3：「今回自己形成史をたどってみて、自分なりに懸命にやってきましたが、地味で変化のない生き方をしてきたように思います。もっと人間関係や視野を広げ、創造性に富み、豊かな感性を持った考え方や生き方ができるように、新たなスタートをしようと思っています。教育は今、社会やマスコミからいろいろと言われていています。しかし実際には、必死で懸命に努力している教師が大勢います。私もその1人であり続けられるよう頑張ります。」

次に16ページです。自己形成史から指導力の高い教員の特質を探るというテーマにしてあります。1.「ねらい」ですが、頂いた視点の中に、指導力の高い教員の特質、資質、能力、姿勢、研修歴、勤務校歴などを明らかにすることをねらいとして、方法としては、都立教育研究所が、嘗て行った面接調査の中から12名ピックアップをして、先ほど読みあげたその特質に当てはまる事項を抜き出し、整理して、特徴を出そうとしたとこういうことでございます。

## 自己形成史から指導力の高い教員の特質を探る

3番目の自己形成史の分析です。

まず、(1)本件における「指導力の高い教員」。この「指導力の高い」という定義が大変難しい。ここでは取りあえず「10年以上の教職経験において、教務、生活指導、学年、学部、研究(研修)に関する主任、または主任に準ずる責任ある役割を1つ以上経験したことのある教員」ということで考えると、該当するものが12名。

(2)指導力の高い教員の特質について。まず①「資質」ということで、一番多く挙げていて、12名中9名。2つ目の括弧の「人間的な魅力、豊かな人間性」ということについて指摘している。この12名の教員が共通して、このことについて指摘している。これは大変ウエートが大きい。「それから資質として必要なこと」ということでは、「子どもへの教育愛」ということで、「教師として子どもへの深い教育愛」、「子どもをよく見つめられる教師」、「子どもとの触れ合いに喜びを感じる教師」、「子どもが好きなこと」、「深く子どもを理解する力を持つこと」をひとくくりにしてあります。その資質として大切なこと、「向上心、意欲」も12名中6名が挙げていた。「向上心、真摯な態度、研修や教材研究の努力、組織の一員としての役割の遂行、教育に生きがい、科学的、論理的に考える力」は、向上心、意欲でくくれる。

それから、②「能力」。この「能力」については、最も多いのが最初にある「子ども理解の力」、これが12名中、10名挙げていた。残りの2人は、この子ども理解ということに必要なかと思っているのかといえ、私は違おうだろうと思う。そのことを書き表したかどうかの違いであり、同じように思っておったのではないか。それから能力の2つ目として多いのが、教科の指導力。指導計画を作る、教材を開発する、学習意欲を向上させる、指導方法や評価方法と、こういったところで8人挙げていた。次に多いのが、組織の運営、これが7人。教師相互の課題、指導方針の共通理解といった事柄、分掌の職務内容の把握と計画的に企画運営する力、組織の統率力、このようなことについて、日常意を用いている、あるいは意を用いているだけではなくて、これからさらに追求したいといったところで挙げています。

次のページの③「姿勢」もありました。「姿勢」と「資質」の違いで、区別するとき、私なりの理解ということ言えば、さまざまなことがありました。「子ども観」ということについていうと、「あるがままに子どもを受け入れること」、「押し付けではなく待つこと」、同じ方ですが、「努力すれば、子どもは成長するということを実感」、「子ども1人1人が親には可愛いわが子であるということを実感する」でした。「教育観」ですが、「子どもの交通死亡事故や白血病の生徒を担当した経験」、「1人1人の命の重みを強く感じた」、「教育は子どもにとって1日1日を充実した生活とする」とあり、そういうふうにしたということ。子どもをよく見つめ、子どもとの触れ合いに喜びを常に感じ続ける教師」、「子どもをとことん見取ることから指導が始まる。どんなことがあっても子どもから出発する」、「教師は目の前の子どもたちの人生を共有している存在」、「校内暴力が吹き荒れる学校で学んだことは、生徒にいけないことはいけないということ」、「大人の集団がお互いを認め合う職場にすることである」があり、「人間関係づくり」と「向上心、意欲」ということも、この姿勢ということとやはり絡まって同じようにあります。

次に④「研修歴」です。これを見ますと先ほど申しましたように、12名からピックアップ



プしていったわけですが、そうすると12名中10名が何らかの形で書いております。いきなり「その他」のほうですが、そこには、「研修については時間がなかったりして、思うようにはいってない」という方もおられました。これは下線部を引いてありますので、中学校です。私も中学校の教員ですので、この心境は非常によく分かるところがございます。もう1人は何も書いてありませんでした。

研修歴の中身ですが、東京都の教員研究生は、1年間、継続的に自分たちでテーマを持ち、都立教育研究所に勤務しながら研究をする。テーマは、自分の課題意識によってテーマを作って行うということであり、都の教育研究員は、冒頭お話ししたようなことでございまして、そうした経験があるという者が4名です。それから都県、教育委員会主催の研修会の参加経験が3名です。右側へまいりまして、校内の研究、研修活動の経験、これが4名です。そして自主的な研究活動に参加というものが3名。記述の中がはっきりしないということで、何らかの研究研修というのが、3名で、これらはいずれも単に研修をしましたということではなく、そこからいろいろなものを得ている。あるいは研究を自らリードする立場として、いろいろなことを行っているというようなところがあって、やはり研修は、指導力のある教員の重要な特質になるのではないかと考えております。

それから⑤「勤務校歴」。一番多く挙げているのが、3つ目の括弧「研究、研修活動を通して学んだ学校」で、12名中5名がこのことを挙げております。次に多いのが、次のページになりますが、「上司先輩から学んだ学校」、これが4名です。さらに「教師間の輪のある学校」とか、「特色ある学校」といったようなものが、続いてくるというようなことがございます。

「その他」ということでは、私が印象に残ったところを書いてみたわけですが、「先輩、同僚、上司に支えられつつ成長した」、「一貫して児童、学校、人間性を課題としながら、先輩、同僚、上司に支えられて成長した」、「自分のことを振り返ると多くの人に支えられてきたことを実感」、「女性が働くことは並大抵ではない。私の目標は常に女性であった」と。「素晴らしい教師の指導、援助が私の成長を促した」、「充実した実践を作り上げてきた仲間が異動により抜けていく中、実践の水準を維持していくことの困難を実感している」、「子どもとの出会いにより成長した」、「素晴らしい子どもたちとの出会いが、私の成長を促した」、「自分がかつて自閉症児とかかわる中で感じた、人が生きる意味を考えていこうとしているのかもしれない」、「校内暴力の吹き荒れた学校で、あの先生は間違ったことを言わない、正しいことを言うので逆らえないと言われ、これならやれそうだったと思った」、「挫折、忍耐の連続だが、ごくごくわずかな成就感が次へのエネルギーになったとき、生徒とともに生活することで自分が高められてきたことを実感」、こういうことを感じられるというところが、私は指導力のある教員の特質とってよろしいのではないかなと思います。

### むすびにー自己形成の歩みを振り返ってー

最後に私の自己形成史です。

まず「教師志望の動機」ですが、私は小学校のころから歴史が好きで、何の取りえもなかったわけですが、歴史を教えるということならできそうだとということで、教員養成系の大学へ行った。これが教師志望の動機です。大学で実証性とか論理性とかそういったよう

な事柄の大切さを学んだような気がします。教育実習校で課題解決学習の指導方法論を私は学びました。

2 番目「教師としての自己形成の契機となった事柄」を言えば、2 校目の学校で教職 9 年目のときです。東京都の教育研究員という先ほどご紹介した制度がありますが、それを経験いたしました。初めてこのとき指導主事という役割を身近に感じたということもありますが、その中で指導方法論、先ほども申しましたが、教育実習校で学んだ課題解決学習の指導方法論というのが、私は有効なのだということをこのとき改めて確認をいたしました。これがきっかけになって、以後私的な研究会に参加することも多くなりました。私にとっての教職人生の転機となったのが、この研修を通してであります。教職 15 年目から 17 年間都教委に入りまして、指導・人事行政等を担当いたしました。

3 「教職生活における危機的体験」というのは、教職 1 年目の教科指導で、当時同じ学年を 2 人の教員で受持ちまして、お 1 人はベテランの女性の方でした。同じ問題でテストをしても、その女性教員が教えたクラスの子どもたちのほうが、遥かに得点が高い。私は自分の先ほどから申していますが、教え方には 1 年目でありながら多少はずうずうしく自信を持っておりまして、内容が全く子どもたちの中に定着していないということを目の当たりにして、がく然としました。そうしたときに、子どもたちが寄って来て、私に謝る。

「先生、ごめんね」って言うのです。「なんでごめんねなんだ」と聞いたら、「先生が一生懸命教えてくれるのに、私たちの出来が悪い。私たちが悪い」と。「こんなに勉強した」と言ってノートを持って来ました。本当によく教えたことをそのままノートにしてあって、「これだけ勉強してあれば、きっと君たちはいい点数が取れるよ」と。点数を取るだけが人生じゃない、勉強じゃないという考え方もあるかもしれませんが、そういうやりとりがあって、いざテストがあってふたを開けてみると、もうひとつの教えたクラスの平均点程度しかとれない。自分の教え方が悪いと、子どもたちにわら半紙 1 枚を配って、授業の感想を書いてもらいました。子どもは非常に正直でした。多分これを私は自分なりによく解釈しているのですが、「高橋先生によい先生になってもらいたい」という熱意がいっぱい出ていて、本当に正直に書いておりました。「字が汚い」、「省略しないで」とか、教科書を 1 回も読まないのですから、「教科書を読め」、「ポケットに手を入れないで」、それから「チョークは何色もあるのだからちゃんと色分けして」とか、本当に細々としたこともありました。さらに「先生はときどき、ぷつつん」、当時はぷつつんという言葉がなかったのですが、「突然人が変わったように怒るからそれは止めて」とか、いろいろなことがあって、私はその 1 つ 1 つを直していったつもりです。その後毎年、子どもたちに授業の感想を書いてもらったのですが、書いてもらう中身が年とともに注文が少なくなってくるということを実感して良かったと思っていますが、1 年目のときは本当に悩みました。

それから教職 2 年目以降の生活指導ですね。シンナー、私は昭和 47 年が初任ですが、シンナーとか、いじめとかいろいろありました。荒れる理由がなかなか分からない。困惑することのみ多かったと思います。事情や背景を知ること、指導の手がかりを得たということは、これも激しい子どもとのやりとりの中で、子どもが泣きながら言った、「先生、どうしておれたちは荒れるか分かるか。みんなそうだ。いろんな事情があるんだ」と言って大泣きをしました。ボツボツと自分の家庭環境のことなどを話し始めました。そういうことを聞いていて、ああ、この子もいろいろな重荷を背負っているということをしつづ

分かってきて、何かあったらこの子にはきっと言えない何かがあるのだと、まずそのように思い、子どもと話をし、話を聞く、ということに努めるようにしました。こうしたことができたのも、幸いなことに、そこに教科指導の安定が前提と書きましたが、1年目相当悩んで、一応子どもは面白いとそのときも言ってくれていたわけですが、その後確実に指導も定着するようになった。そういう点での教師と子どもの信頼関係がまずあると。だから生活指導のことでいろいろとあっても、「まあ高橋は一生懸命教えてくれているし、まあいいか」みたいなことは、なかったわけではない。そういうことが1つでもあったということは、私は良かったなと思います。

4「自己を支えてきた教育実践」ということを考えてみたときも、やはり教科指導だと。よく教師が変われば、子どもは変わると言いますが、これは私自身の経験でもあります。私は、子どもからいろいろと注文をつけられて、変える努力をしたことで、子どもも成長した。と同時に、私も成長したということと言えます。学級経営、委員会指導にあたっては、できるだけ生徒とともに企画して、話し合いの時間を十分にとり、やってみて評価し、次年度につなげた。授業中、時間割の中ではできないことが多く、やはり放課後の活動の時間をどう保証するかということは、子どもの自主的自立的な活動といったことを促す意味でも重要なことと思っています。

5「教師としての成長に影響のあった学校」は、私の場合も初任校。委員会等の指導で、私が指導していると学年教師が全員立ち会って、最後に私のほうから先輩の皆さんに「何か一言ずつご指導を」というと、私の至らないところを厳しく言っていただけて、そのことが私の成長を支えていたとも言えると思っています。子どもが歌集を作りたいということで、遠足のための歌集を作りましたが、それを一読した先輩の皆さんが、「中学生にふさわしくない歌詞の歌が載っている」と、「こんな歌集は駄目だ」と言って、その場でボツになりました。そうしたことを1つ1つ教えてもらったと。またちょうど私が教員になったころは、若手の教員も多く、お互いに切磋琢磨してここまで来たということです。

私が、特に若手の教員に期待することは、少なくとも授業は、中学校においては最低限のこととして代わってもらえない。担任は、ほかの方にやってもらうこともできるが、授業は代わりようもない。授業をきちんとやってもらいたい。教育実習生については、大学で勉強したことを学校で試してよいと言うのですが、教えるだけで精いっぱい。私どもも若い実習生から、大学での最新のさまざまな事柄を勉強したいと思っているのですが、私どもの学校に来る実習生は、どちらかというとならぬ教員養成系の大学の学生でない方々が多いという事情もあるかと思いますが、得るものは何もない。

この実習生が来る期間は、低学力育成期間。年間のおよそ1割がそういう時間にあてられていくわけですから、学校にとってはたまったものではない。私がかつて教育実習で得たようなことは、実習校たる私の学校が用意をしなければいけないことか、それとも大学でしっかり教えられてくることなのか。やはり大学に期待しております。

それから教師としての自己像です。6番目「教師としての自己評価」ですが、問題行動をとりがちであった生徒への指導の在り方を今も自らに問うと、やはり失敗体験も成功体験も忘れられない。私にとっては微妙でいまだに自分の中で精算できていないことがいくつもあります。自分の指導で、あの子にとってよかったのかと、そういうことは今も考えております。

7 番目「教職生活における困難、悩み一校長 5 年目を経て」ということですが、現在新学習指導要領に関する案も示されたことを踏まえて、私が校長としてやりたいこと、やらねばならないことを挙げたものです。

1 つは教育課程を改善していくこと。PDCA サイクルの確立と開かれた学校ということで、これまでの学校は当然のことながらサイクルの確立、サイクルに沿って、さまざまなことをしてきましたが、これからは国やそれぞれの教育委員会が、さまざまな施策を出しているわけですから、従前からのことの上に、さらにそうした施策を付け加えて、より確実なサイクルを作り上げていきたいというのがあります。その際、開かれた学校というのは、学校評価そのほか教育活動をする上での基盤という意味でも大切なこととして、総則の指導計画作成上の配慮事項で、最後の項目に「開かれた学校」というのがありました。その名称が今度なくなり、「教育の目的を達成するため」のところですが、一応「開かれた学校」というのをここにも載せました。

それから教科指導の力量形成については、単に指導法ではなくて、右側の括弧の中に書きましたが、やはり教科経営という経営の観点を教科においても持つべきと思っております。当然のことながら、学習指導要領に沿って計画を立て、その計画も指導と評価の計画を立て、公表しなければいけません。指導の実際も見てもらわなければいけません。教科通信のようなことも発行していかなければなりません。そして評価します。評価の結果についても、可能な限りで公表していかなければなりません。そして子どもからの授業評価を受けなければいけません。保護者からも授業を見てもらって評価を受けなければなりません。そのことを自らの授業の改善、あるいは指導計画の改善に結びつけていかなければなりません。当然のこととして、教科経営ということが従前以上に求められる。そうした力が教科指導においても必要だと思います。

中 1 ギャップについての対応ということも必要なことと思っています。スクールカウンセラーの配置であるとか、多くの教員だけでなく講師も含めて入ってもらい、全体でその子どもを見ていくという体制を作っていくことが必要なことだと思います。その下での共同体制の確立、習熟度であるとか書きましたが、多くの人に学校の中に入ってもらい、見てもらい、それぞれが連携をとりながら協力し合って、目標達成に向けて努力するという校内体制をいかにして作るか。当然のことながら、新たな職員の皆さんを、どう活用していくかということもあるわけです。

3 番目、教師としての理想像。9「教師としてなりたいと思う自己像」のところですが、やはり子どもを見つめること。それから保護者、地域とどのように結び合っていくかということ。それからトップダウンとボトムアップと書きましたが、校長としてということで、校長、副校長、主幹、教諭、というラインがあるわけですが、そのラインのトップダウン、ボトムアップ、これを行うこと、円滑に進めていくことで、校長がしっかりと学校の課題その他を把握して、方針を打ち出していくとそういったことが必要になってくると思います。組織の中で役割を持つことで成長するということは、非常に大きい意味のあることで、ぜひそのことを研修としても取り上げやってもらいたい。

その中身ですが、10「教師として極めたい力量」の課題解決策ということの中に、そのことを私は思いを込めてここに挙げたつもりです。意外といろいろな問題があつて、それにどう対応するかということで追われがちで、何が問題で、何が課題で、その解決のため

にどんな指導体制を作っていくのかということになると、なかなか出てこないというのが、実は学校の中ではたくさんあるのではないか。私はそのことをしっかりとできる能力を、主幹以上の者には身に付けてもらいたいと思っています。同時に課題に対する解決策をつくる時、法令順守、国や教育委員会の施策をどのように取り込んでいくのか、どこでどういう人を手に入れたらよいかを身に付けて欲しい。

人を手に入れることが、そうした施策において困難であるとするれば、学校としてどのようにしたらよいか。私は、来年本校が 60 周年の年を迎える記念として、本校独自の人材バンクを立ち上げ、皆様のご協力を得ながらやっていこうと、今至るところで、さまざまな会合で申し上げます。たったお1人ですが、「第1号になりましょう」と言って下さる方がいましたので、とにかく1人でも始めることにした。続けているうちに他の方にもご協力をいただけるだろうと思っています。

平成20年3月3日

中学校における教員の指導力の向上と研修の在り方

大田区立田圃調布中学校  
高橋 秀美

はじめに …… 紹介する文献等 ……

- 都立教育研究所「昭和63年度 教育活動における教師の問題意識に関する研究 —— 予備調査結果の概要 ——」(平成元年3月)
- ※ 全教連研究発表資料「教育活動における教師の問題意識に関する研究(第2年次)」(平成2年11月 於山口市) …… 資料①
- 都立教育研究所「平成元年度 教育活動における教師の問題意識に関する研究 —— 第2年次研究のまとめ ——」(平成2年3月) …… 資料②
- 都立教育研究所「平成2年度 教育活動における教師の問題意識に関する研究 —— 第3年次研究のまとめ ——」(平成3年3月) …… 資料③
- 都立教育研究所「教育活動における教師の問題意識に関する研究」(平成4年3月 『平成3年度都立教育研究所紀要』第35号) …… 資料④

1 「教師の問題意識」研究(質問紙調査)の結果 …… 資料①に基づいて ……

2 「教師の問題意識」研究のまとめ …… 資料④に基づいて ……

3 「教師の問題意識」研究(面接調査)の結果 …… 資料②・③に基づいて ……

むすび …… 自己形成の歩みを振り返って ……

<参考>本日説明の「視点」と当該研究の「質問項目」等との関連

「説明」の視点	当該研究の「質問項目」等
【視点1】 指導力の高い教員の特徴	○ 面接調査「自己形成史」の結果
【視点2】 指導力向上の要因・条件	○ 「3 教職生活における危機的体験」 ○ 「4 自己を支えてきた教育実践」 ○ 「5 教師としての成長に影響した学校」
【視点3】 指導力を高める研修の在り方	<p>《研修内容》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「2 教師としての自己形成の契機となった事柄」</li> <li>○ 「3 教職生活における危機的体験」</li> <li>○ 「4 自己を支えてきた教育実践」</li> <li>○ 「5 教師としての成長に影響した学校」</li> <li>○ 「6 教師としての自己評価」</li> <li>○ 「7 教職生活における困難・悩み」</li> <li>○ 「8 教師として大切にしたい事柄」</li> <li>○ 「9 将来、教師としてなりたいと思う自己像」</li> <li>○ 「10 教師として極めたい力量」</li> </ul> <p>《研修時期》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「2 教師としての自己形成の契機となった事柄」</li> <li>○ 「5 教師としての成長に影響した学校」</li> </ul>
【視点4】 その他教員の指導力に関する事柄	○ 「1 教師志望の動機」

平成2年11月16日

教育活動における教師の問題意識に関する研究(第2年次)

東京都立教育研究所  
指導主事 高橋 秀美

I 研究の趣旨

学校教育の在り方が問われ、教師の資質・能力の向上が求められている。学校教育創造の責務を担う教師が、日常の教育活動の中で、どのように自己の人間性を高めてきたのか、また教師としての専門的力量はどのようにして形成されるのか、教師の自己成長を促進したり阻害したりする要因は何かを考察し、本研究等々の研修の推進に役立てようとするものである。

II 研究の概要

本研究は3年次計画で進められている。第1年次(昭和63年度)は予備調査を行い、第2年次(平成元年度)は次のように説明すべき課題を設定し、本調査を実施した。

1 説明すべき課題

- 課題1 教師としての職能的成長の契機となった事柄、成長を支えてきた要因など教師としての自己形成史を探る。(今までの私)
- 課題2 教師としての自信、足らざることの自覚等教師としてどのような自己像を描いているかについて検討する。(今ある私)
- 課題3 今後どのような教師になりたいか、どのような力量を極めたいかなど、教師としての理想像とその追究過程におけるニーズは何かについて考察する。(これからの私)

2 調査の実施

上記の課題1～3を説明するために、平成元年10月に、質問紙法により調査を実施した。調査対象者は、校(園)内における役割変化が顕著となる30歳後半から40歳前半の教師の中から無作為に抽出した。質問紙調査集計数は、全体で615名(幼稚園53名、小学校261名、中学校134名、高校111名、盲・ろう・養護学校56名)である。

3 調査の内容

調査の内容については、昨年度行った予備調査の内容等を検討し、設定した。その結果「人間としての教師」の側面にも触れることが大切と考え、下記のような内容で調査を実施した。

調査結果については、各設問ごとの全体傾向、校種別傾向等について分析、考察を行った。

[A] フェイスシート

- 1. 性別 2. 年齢 3. 現在所属の校種 4. 現在までの勤務校数
- 5. 校務分掌経験 6. 教職以外の職業経験 7. 担当教科

[B] 教師としての自己形成史(今までの私)

- 問1. 教師になろうと思った時期および志望の動機
- 問2. 教師として成長契機となった事柄とその時期
- 問3. 教師としての適性についての疑問・悩みを持つに至った事柄とその解決・克服のための方法

問4. 心に残っている教育実践

問5. 教師としての自己形成に影響を与えた学校とその時期

[C] 教師としての自己像(今ある私)

問6. 児童・生徒理解、指導性、組織の中の人間関係、専門性、人間性についての自己評価

問7. 現在、特に困難を感じている事柄

問8. 現在、教師として大切にしたいと思っている事柄

[D] 教師としての理想像(これからの私)

問9. 将来、教師としてなりたいたいと思う自己像

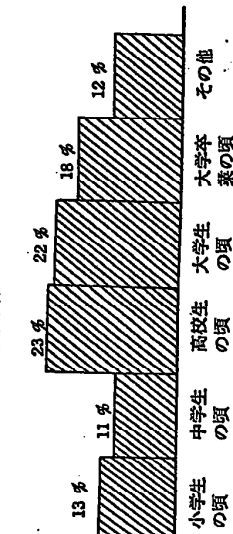
問10. これからさらに高めたいと考えている事柄



Ⅲ 調査結果の概要

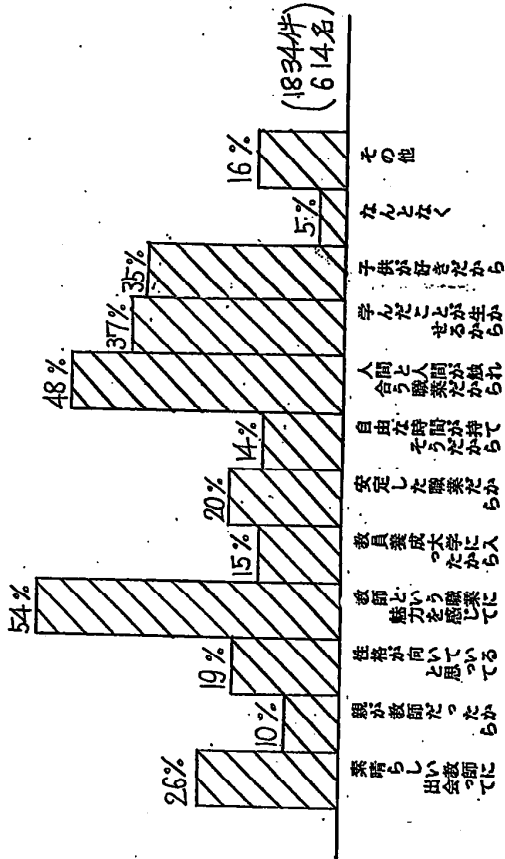
問1 教師志望の時期・動機

1 教師志望の時期 (全体傾向)



1. 志望時期は、「大学生の頃」と「大学の卒業の頃」を合わせた大学時代が最も多い。「その他」の多くは、教職以外の職業の経験者である。  
 2. 教師志望の動機については、次のことが指摘できる。  
 ① 「教師という職業に魅力」と「人間と人間が触れ合う職業」の2項目は、全体の教師のほぼ半数が挙げており、全校種で上位に挙げられている。  
 ② 「子供が好き」は、高等学校を除く全校種で上位に挙げられている。  
 ③ 特に、中学校、幼稚園では第1位、小学校、盲・ろう・養護学校では第3位で挙げられており、特色となっている。「素晴らしい教師に出会って」は、幼稚園以外の全ての校種で挙げられており、注目される。

2 教師志望の動機 (全体傾向)



3 教師志望の動機 (全体傾向、校種別傾向の上位5項目)

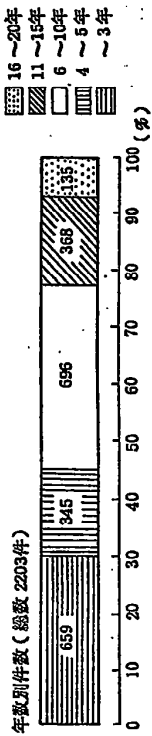
校種	第1位 [件] (%)	第2位 [件] (%)	第3位 [件] (%)	第4位 [件] (%)	第5位 [件] (%)
全体傾向	教師という職業に魅力 [380 (53.7)]	人間と人間が触れ合う職業 [295 (48.0)]	学んだことが生かせるから [228 (37.1)]	子供が好きだから [214 (34.9)]	素晴らしい教師に出会って [158 (25.7)]
幼稚園	子供が好きだから [33 (62.3)]	教師という職業に魅力 [27 (50.9)]	人間と人間が触れ合う職業 [27 (50.9)]	安定した職業だから [13 (24.5)]	学んできたことが生かせる [12 (22.6)]
小学校	教師という職業に魅力 [153 (58.6)]	人間と人間が触れ合う職業 [115 (44.1)]	子供が好きだから [102 (39.1)]	素晴らしい教師に出会って [68 (26.1)]	教員養成大学に入りたいから [63 (24.1)]
中学校	学んだことが生かせる [66 (49.6)]	教師という職業に魅力 [58 (43.6)]	人間と人間が触れ合う職業 [55 (41.4)]	子供が好きだから [43 (32.3)]	素晴らしい教師に出会って [38 (28.6)]
高等学校	学んだことが生かせる [70 (63.1)]	人間と人間が触れ合う職業 [66 (59.5)]	教師という職業に魅力 [58 (52.3)]	自由な時間がもてる [35 (31.5)]	素晴らしい教師に出会って [29 (26.1)]
盲・ろう・養護学校	教師という職業に魅力 [32 (57.1)]	人間と人間が触れ合う職業 [32 (57.1)]	子供が好きだから [25 (44.6)]	学んだことが生かせるから [18 (32.1)]	素晴らしい教師に出会って [14 (25.0)]

(※ 回答者数 全体 614名、幼稚園53名、小学校 261名、中学校 133名、高等学校 111名、盲・ろう・養護学校56名)



問2 教師としての自己形成の契機となった事柄

1 教職経験年数と成長契機との関係

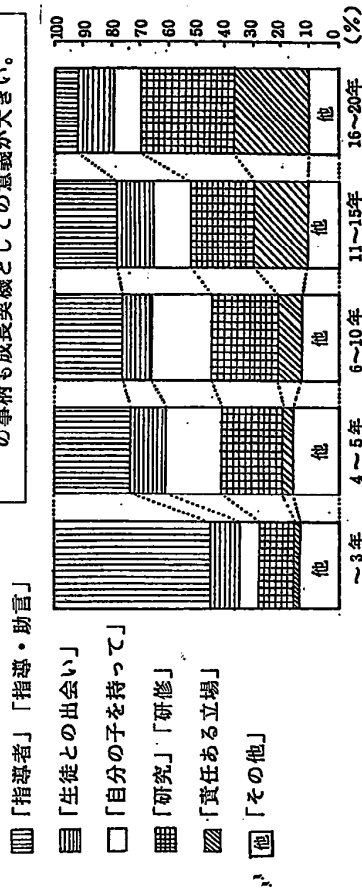


2 教師としての成長契機 (全体傾向)

「指導者」+「指導・助言」=31.7%  
 「研究活動」+「研修」=19.5%

1. 成長契機とその時期の関係をみると、10年目までに約80%が生じている。調査対象は教職20年前後の教師であるが、成長契機となる事柄との出会いは、初めの10年以内が多い。  
 2. 教師の成長契機について  
 ① 「優れた指導者・実践者に出会って」「先輩・上司の指導・助言」が703件(31.7%)、「研究」「研修」が438件(19.5%)で、この2つの事柄の割合が大きい。  
 ② 「自分の子」「結婚」のような私生活上の事柄も成長契機としての意義が大きい。

3 主な成長契機と年数推移

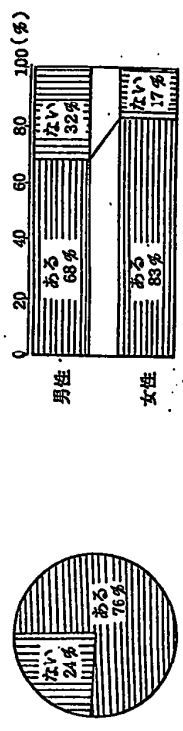


1. 3年以内の時期の主な成長契機は、「優れた指導者・実践者との出会い」と「先輩・上司の指導・助言」で、合計で全体の50%以上の割合である。  
 2. 4～5年の時期以後、「研究」「研修」の割合が最も大きくなる。16～20年では、この「研究・研修」と「責任ある立場」の割合が最も大きい。  
 3. 全ての時期で、「生徒との出会い」は10%前後の割合を持っている。4～10年の時期は、「自分の子を持つ」の割合が高い時期である。

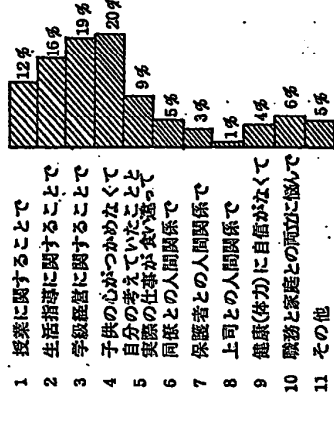
問3 教職生活における危機的体験

1 教職生活における危機的体験の有無

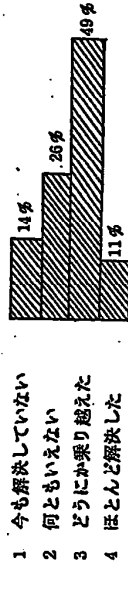
(1) 全体傾向 (597名) (2) 男女別傾向 (男性 286名, 女性 311名)



2 危機的体験の内容 (全体傾向: 525名)



3 解決の程度 (全体傾向: 523名)



1. 危機的体験については、教師の76%が「ある」と回答している。特に、女性教師は83%が「ある」と回答しており、男性教師の68%を大きく上回っている。  
 2. 危機的体験の内容の全体傾向については、「子供の心がつかめなくて」が最も多く、僅差で「学級経営に関すること」が続いている。これを、教種別傾向(図示していない)について、各校種の第1位のみを挙げると、幼稚園・小学校は「学級経営に関すること」で、中学校・高等学校は「生活指導に関すること」で、盲・聾・ろう・養護学校は「授業に関すること」となっている。  
 3. 解決の程度は、「今も解決していない」「何ともいえない」の合計が38%、「どうにか乗り越えた」「ほとんど解決した」の合計が62%である。  
 4. 解決の方法(図示していない)は、「自分で努力した」が最も多く、次に「先輩や同僚に相談した」であり、「研修会に参加した」が続いている。

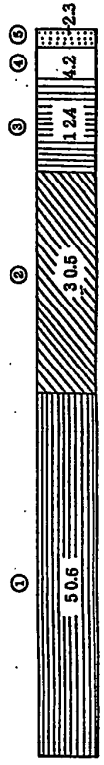
問5 教師としての成長に影響を与えた学校

1 教師としての成長に影響を与えた学校 (全体傾向)

(1) 教師としての成長に影響を与えた学校 (全体傾向)

分類	件数	代 表 例
① 学校の雰囲気や状態	471	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員のまとまりがよい</li> <li>・教師と生徒のつながりがある</li> <li>・活動が活発</li> <li>・生徒を伸ばそうとする姿勢と意欲がある</li> <li>・きめ細かな指導をしている</li> <li>・自分の学校の特色を尊重する</li> <li>・教師も生徒も学校に誇りをもつ</li> <li>・高校紛争下の定時制</li> </ul>
② 成長を促す教師の存在	284	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導、助言してくれる先輩教師</li> <li>・力重ある先輩教師</li> <li>・若い教員のすること</li> <li>・若い教員の面商をみとめる先輩教師</li> <li>・若い教員同士で切磋琢磨</li> <li>・熱意ある先輩教師</li> <li>・人間的にすばらしい先輩教師</li> <li>・認められる先輩教師</li> </ul>
③ 上司との出会い	115	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校外の研修に参加をすすめる校長</li> <li>・校長の生徒観</li> <li>・校長の指導力</li> <li>・校長の管理職の視野の広さ</li> </ul>
④ 生徒や親との出会い	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>・定時制の生徒</li> <li>・積極的に学習する生徒</li> <li>・問題行動を起こす生徒</li> <li>・高校紛争下の父母懇談会</li> </ul>
⑤ その他	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>・養護学校の経験</li> <li>・高校紛争の経験</li> <li>・研究者との出会い</li> <li>・職業高校の経験</li> <li>・研究員としてもらった主任になった</li> </ul>
計	930	

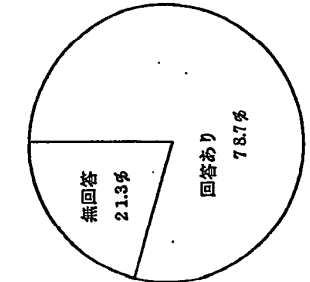
(2) 教師としての成長に影響した学校 (分類別の割合) (全 930 件) (%)



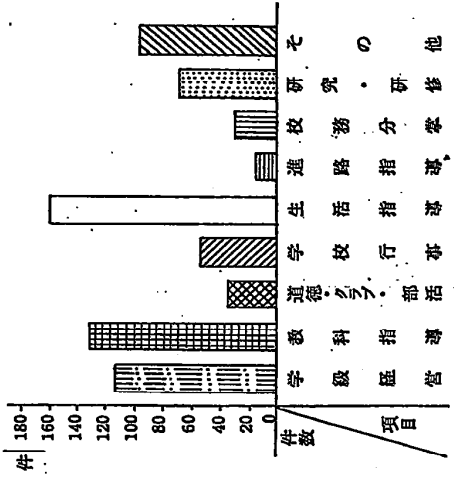
問4 自己を支えてきた教育実践

1 自己を支えてきた教育実践 (全体傾向)

(1) 回答・無回答の割合



(2) 項目別件数 (全 685件)



2 自己を支えてきた教育実践 (校種別上位3項目) [件 (%)]

校種	第1位	第2位	第3位
全体傾向	生活指導 160 (23.4)	教科指導 129 (18.8)	学級経営 112 (16.4)
幼稚園	研修・研究 11 (26.2)	教科指導 7 (16.7)	生活指導 4 (9.5)
小学校	教科指導 58 (19.8)	学級経営 57 (19.5)	生活指導 46 (15.7)
中学校	生活指導 65 (38.5)	教科指導 23 (13.6)	学級経営 21 (12.4)
高等学校	生活指導 34 (27.4)	教科指導 25 (20.2)	学級経営 19 (15.3)
盲・ろう・養護学校	教科指導 16 (28.1)	学級経営 12 (21.1)	生活指導 11 (19.3)

(※ 全体 685件, 幼稚園42件, 小学校 293件, 中学校 169件 高等学校 124件, 盲・ろう・養護学校57件)

1. 全体傾向の上位3項目は、「生活指導」「教科指導」「学級経営」である。「その他」は、心身に障害のある児童・生徒を担任した実践、働き地教育、地域の活動の実践などである。

2. 校種別傾向

- ① 幼稚園では、「研究・研修」の割合が大きい。
- ② 小学校では、「教科指導」「学級経営」が共に約20%で、第1位、第2位である。
- ③ 中学校では、「生活指導」が成功・失敗を問わず、特に多く挙げられている。
- ④ 高校では、「生活指導」が最も多い。
- ⑤ 盲・ろう・養護学校では、「教科指導」が第1位である。

2 どのような影響を受けたか

(1) 教師として受けた影響 (全体傾向)

分類	件数	代 表 例
① 心構え・意欲・態度	195	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師としての姿勢</li> <li>教師のすばらしさ</li> <li>教師の心構え</li> <li>自己研鑽の大切さ</li> <li>自分のやり方を考え実行する習慣</li> <li>信念</li> <li>愛校心</li> </ul>
② 学習指導・生活指導上の具体的な示唆	191	<ul style="list-style-type: none"> <li>いかに教えるべきか</li> <li>ホームルーム経営等</li> <li>授業方法</li> <li>フーロンを軸とした授業</li> <li>生徒との接し方</li> <li>生徒の多様な考え方や行動</li> <li>問題解決の方法</li> </ul>
③ 組織の中在り方	89	<ul style="list-style-type: none"> <li>世代の異なる教師の考え方の視点</li> <li>リーダーシップのとり方</li> </ul>
④ 教育観の確立	98	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校行事の重要性</li> <li>学校や地域や生徒によって指導方法も異なる</li> <li>生徒指導の大切さ</li> </ul>
⑤ その他	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>多くのこと</li> <li>多岐にわたる</li> <li>仕事を先取りして実践する能力</li> <li>人間としての生き方</li> <li>家庭と学校の協力</li> <li>勉強になった</li> <li>民主主義とは何か</li> <li>責任ある立場に</li> <li>支えられた</li> </ul>
計	616	

(2) 教師として受けた影響 (分類別の割合) (全 616件)

①	②	③	④	⑤	⑥
31.9%	31.0%	14.4%	15.9%	7.0%	
(195)	(191)	(88)	(98)	(43)	

( ) 内数字は件数

(3) 教師としての成長に影響を与えた学校 (校種別傾向)

幼稚園	①	②	③	④	⑤
	50.0% (28件)	20.7% (12件)	22.4% (13件)	6.9% (4件)	
小学校	44.5% (180)	34.3% (139)	15.3% (62)	4.4% (18)	1.4% (6)
中学校	60.8% (128)	22.6% (48)	13.7% (28)	2.8% (6)	0.5% (1)
高等学校	44.7% (67)	41.4% (62)	4.6% (7)	6.0% (9)	3.5% (5)
盲・ろう・養護学校	63.8% (67)	21.9% (23)	3.8% (4)	8.6% (12)	

( ) 内数字は件数

- ① 学校の雰囲気や状態
- ② 成長を促す教師の存在
- ③ 上司との出会い
- ④ 生徒や親との出会い
- ⑤ その他

1. 教師としての成長に影響した学校 (全体傾向) について  
 ① 「学校の雰囲気や状態」の記述が最も多く、471件 (50.6%) であった。この項では、自由な雰囲気のある・温かい人間関係のある・信頼関係のある学校「自由な雰囲気のある・意見がぶつかけ合える学校」などの記述が目立った。  
 ② 「成長を促す教師の存在」では、「理論も実践もともに優れた先輩が、若い人を認めてくれる先輩教師のいる学校」などを挙げるものが多い。  
 ③ 「上司との出会い」の項は、115件 (12.4%) である。この項では、「指導力の優れた校長のいる学校」「悩みに適切な助言をしてくれた校長の存在」「校長の教育観・生徒観が優れていた」等の記述が多かった。  
 ④ 「生徒・親との出会い」の項は、39件 (4.2%) である。この項では、「同窓行動の顕著な生徒に協力する親のいる学校」「熱心な生徒がいて、教師としての成長に影響した学校 (校種別傾向) について」などの校種でも「学校の雰囲気や状態」を挙げるものが多い。とくに、中学校、盲・ろう・養護学校は60%をこえており、注目される。  
 ⑤ 「成長を促す教師の存在」では、高等学校が62件 (41.4%) と他校種に比べて際立って高い割合を示している。  
 ⑥ 「上司との出会い」は、幼稚園の中では第2位の項目となっており、13件 (22.4%) が挙げられている。

3 教職経歴何年目の学校が教師としての成長に影響したか

(1) 教職経歴別に受けた影響 (全体傾向) (合計 615名)

① 経歴 1~7年      ② 経歴 8~15年      ③ 経歴 16年以上



(2) 教職経歴別に受けた影響 (校種別傾向)

学校種別	① 1~7年目			② 8~15年目			③ 16年以上		
	件数	割合 (%)	平均年数	件数	割合 (%)	平均年数	件数	割合 (%)	平均年数
幼稚園	30	51.7%	3.9	21	36.2%	12	12.1%	7	12.1%
小学校	191	47.2%	4.8	198	48.9%	16	3.9%	16	3.9%
中学校	151	71.2%	7.1	57	26.9%	19	8.9%	4	1.9%
高等学校	103	68.7%	6.8	38	25.3%	6	6.0%	9	9.0%
盲・ろう・聾学校	65	61.9%	6.2	34	32.4%	6	5.7%	6	5.7%

1. 教職経歴別に受けた影響について全体傾向をみると、「経歴1~7年」が38.1%で最も高い割合となっている。「経歴16年以上」は4.5%で極めて少ない。  
 2. 教職経歴別に受けた影響について校種別にみると、「経歴1~7年」が幼稚園、中学校、高等学校、盲・ろう・聾学校で最も高く、次に中学校、高等学校では70%前後と大きな割合となっている。小学校では、「経歴8~15年」が48.9%で「経歴1~7年」(47.2%)を僅かであるが上回っている。

(3) 教師として受けた影響 (校種別傾向) [ ( ) は件数 ]

学校種別	① 心構え・意欲・態度					② 学習指導・生活指導上の具体的示唆					③ 組織の中での在り方					④ 教育限の確立					⑤ その他				
	件数	割合 (%)	平均年数	件数	割合 (%)	件数	割合 (%)	平均年数	件数	割合 (%)	件数	割合 (%)	平均年数	件数	割合 (%)	件数	割合 (%)	平均年数	件数	割合 (%)	件数	割合 (%)	平均年数		
幼稚園	16	27.6%	1.5	9	15.5%	11	19.0%	11	19.0%	22	37.9%	22	37.9%	22	37.9%	22	37.9%	22	37.9%	22	37.9%	22	37.9%	22	37.9%
小学校	72	26.5%	3.9	106	38.9%	35	12.9%	14	5.1%	7	2.5%	7	2.5%	7	2.5%	7	2.5%	7	2.5%	7	2.5%	7	2.5%	7	2.5%
中学校	63	39.6%	2.9	40	29.8%	19	14.2%	11	8.1%	4	3.0%	4	3.0%	4	3.0%	4	3.0%	4	3.0%	4	3.0%	4	3.0%	4	3.0%
高等学校	38	34.5%	2.8	31	28.2%	16	14.6%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%	10	9.1%
盲・ろう・聾学校	16	36.4%	1.1	8	18.2%	5	11.3%	2	4.5%	1	2.3%	1	2.3%	1	2.3%	1	2.3%	1	2.3%	1	2.3%	1	2.3%	1	2.3%

1. 教師として受けた影響 (全体傾向)  
 ① 「教師としての心構え・意欲・態度」(195件、31.7%)と「学習指導・生活指導上の具体的示唆」(191件、31.0%)が、ほぼ同じ割合で多い。  
 ② 「教師としての心構え・意欲・態度」では、「研修の大切さを学んだ」とする記述が最も多く、次いで「教師としての姿勢・あるべき姿、モラル等」を挙げるものが多かった。  
 ③ 「学習指導・生活指導上の具体的示唆」では、授業の仕方、教材・教具の使用仕方などの「教科指導上の具体的示唆」と、児童・生徒の見方や接し方など「児童・生徒理解にかかわる具体的示唆」の割合が相半ばしている。  
 ④ 「組織の中での在り方」では、「教師間の協力の大切さを学んだ」が大半を占め、「主任・係など分掌におけるリーダーシップのとおり方」「研究主任・推進委員としての研究・研修の進め方」を学んだ等の記述が少なくなかった。  
 ⑤ 「教育限の確立」では、「子供が主役、子供一人一人が大切」といった教育限の再認識や実感をもちたものも多かった。  
 2. 教師として受けた影響 (校種別傾向) について  
 ① 幼稚園、小学校より多い割合で、「教育限の確立」が最も高い。  
 ② 小学校では、「学習指導・生活指導上の具体的示唆」が最も高い。  
 ③ 高等学校では、「心構え・意欲・態度」の割合が最も高い。  
 ④ 「教育限の確立」は、幼稚園、盲・ろう・聾学校で比較的多く、注目される。この項は、「学習指導・生活指導上の具体的示唆」が最も高い。  
 ⑤ 「教育限の確立」は、幼稚園が37.9%で最も高い割合となっている。「幼児教育の重要性の再認識」「保育限の確立」が多くみられた。

4 受けた影響と教職経験年数との関係 (615名)

	① 1~7年目	② 8~15年目	③ 16以上
A	60.5%	33.3%	5.2%
B	57.1	36.6	6.3
C	37.1	51.7	11.2
D	51.0	38.8	10.3
E	30.2	62.8	7.0

- A 「教師としての心構え・意欲・態度」 D 「教育観の確立」  
 B 「学習指導・生活指導上の具体的示唆」 E 「その他」  
 C 「組織の中の在り方」

受けた影響の内容と教職経験年数との関係を見ると、「教師としての心構え・意欲・態度」「学習指導・生活指導上の具体的示唆」「教育観の確立」は、1~7年目の割合が50~60%で、最も影響が大きい。ただし、「組織の中の在り方」は、8~15年目が51.7%で最も影響が大きい。また、「その他」も8~15年目の影響が最も大きい。受けた影響の内容は多様である。

- 1 教師の自己像をとらえた割合をみると、現代の教師は、肯定的に自己像をみていること、肯定できる自己像を求め続けていることがうかがえる。教師としての自己評価の中で、肯定回答の上位3項目を挙げると、「自分のなりの課題をもっている」「協力的で人の仕事も手伝う」「子供に好かれ信頼されている」で、いずれも80%以上の割合である。また否定回答の上位3項目については、「独創性に富んでいる」「人間としての魅力がある」とともに55%の否定回答となっており、次いで「教材研究をきちんとする」が37%となっている。
- 2 各校種の否定回答の第1位を挙げると、幼稚園「教材研究をきちんとする」(66%)、小学校「感性が豊かである」(85%)、中学校「独創性に富んでいる」(51%)、高等学校「人間としての魅力がある」(61%)、盲・ろう・養護学校「人間としての魅力がある」(65%)である。

問6 教師としての自己評価

1 校種別の主な肯定回答・否定回答

	肯定回答	否定回答
幼稚園	子供に好かれ信頼されている (92%) 同僚との付き合いがよい (86%) 親から信頼されている (84%)	教材研究をきちんとする (66%) 独創性に富んでいる (63%) 人間としての魅力がある (60%)
小学校	協力的で人の仕事も手伝う (86%) 自分なりの課題を持っている (85%) 子供に好かれ信頼されている (84%)	感性が豊かである (85%) 人間としての魅力がある (53%) 独創性に富んでいる (53%)
中学校	自分なりの課題を持っている (99%) 子供に好かれ信頼されている (87%) 協力的で人の仕事も手伝う (86%)	独創性に富んでいる (51%) 人間としての魅力がある (48%) 後輩の面倒をよくみる (33%)
高等学校	自分なりの課題を持っている (91%) 教材研究をきちんとする (86%) 研修の努力をしている (84%)	人間としての魅力がある (61%) 独創性に富んでいる (55%) 学級づくりが上手 (54%)
盲・ろう・養護学校	子供に好かれ信頼されている (88%) 子供の考え方や気持ちのつかみ方が上手 (87%) 協力的で人の仕事も手伝う (87%)	人間としての魅力がある (65%) 独創性に富んでいる (57%) 教材研究をきちんとする (46%)
全体	自分なりの課題をもっている (87%) 協力的で人の仕事も手伝う (85%) 子供に好かれ信頼されている (83%)	人間としての魅力がある (55%) 独創性に富んでいる (55%) 教材研究をきちんとする (37%)

2 自己像をとらえた割合 (全体傾向)

	A	B	C	D
男性	18	55	25	2
女性	12	56	30	2
全体	15	56	27	2

(男性301名、女性314名 合計615名)

3 自己像をとらえた割合 (校種別傾向)

	A	B	C	D
幼稚園 (53名)	11	57	30	2
小学校 (281名)	14	56	28	2
中学校 (134名)	15	59	23	2
高等学校 (111名)	17	52	27	4
盲・ろう・養護学校 (56名)	18	51	29	2
全体 (615名)	15	56	27	2

- A : かなり自信がある  
 B : どちらかといえば自信がある  
 C : どちらかといえば不安がある  
 D : かなり不安である

順	事柄	件 (%)	事柄	件 (%)	事柄	件 (%)	事柄	件 (%)
I 全体傾向	問7 教職生活の中で、現在、あなたがあなたを全て選んで、回答欄に記入してください。	245 (39.8)	深く子供を理解する力	282 (45.9)	問8 今、あなたの中から三つ選んで、回答欄に記入してください。	289 (43.7)	問9 将来、あなた自身が教師としてこうなりたいと思う自己像を、回答欄に記入してください。	227 (36.9)
	個人差に気づいた学習指導	241 (39.2)	人間の魅力	260 (42.3)	人間の視野から考える教師	220 (35.8)	わかりやすい授業の展開	217 (35.3)
	子供と触れ合う時間多	237 (38.5)	子供への深い教育愛	170 (27.6)	広い視野から考える教師	183 (29.3)	子供の気持等の把握	212 (34.5)
	問題を十分行う	218 (35.4)	研究意欲を保持し続ける	153 (24.9)	子供をよよく信頼される教師	153 (24.9)	豊かな人間性の形成	175 (28.5)
	子供の学習意欲を高める	213 (34.6)	しっかりとした教育観	106 (17.2)	授業の指導力のある教師	134 (21.8)	専門的な知識技能の向上	144 (23.4)
II 幼稚園	人間的に豊かになること	27 (51.5)	深く子供を理解する力	30 (56.6)	人間の魅力のある教師	27 (50.9)	豊かな人間性の形成	26 (49.0)
	子供を深く理解すること	23 (43.4)	人間の魅力	28 (52.8)	広い視野から考える教師	21 (39.6)	教育課題解決の意欲態度	19 (35.8)
	健康や体力の向上	22 (41.5)	子供への深い教育愛	16 (30.2)	広い視野から考える教師	20 (37.7)	子供の気持等の把握	18 (33.9)
	新しい教材の開発	21 (39.6)	研究意欲を保持し続ける	15 (28.3)	新鮮な感覚をもつ教師	16 (30.2)	論理的に考える力	17 (32.0)
	教材研究を十分行う	21 (39.6)	しっかりとした教育観	12 (22.6)	子供との触れ合いを喜ぶ	13 (24.5)	専門的な知識技能の向上	12 (22.6)
III 小学校	子供と触れ合う時間多	147 (56.3)	深く子供を理解する力	129 (49.4)	人間の魅力のある教師	119 (45.6)	わかりやすい授業の展開	121 (46.3)
	個人差に気づいた学習指導	133 (50.9)	人間の魅力	122 (46.7)	広い視野から考える教師	93 (35.6)	子供の気持等の把握	97 (37.1)
	問題を十分行う	121 (46.4)	子供への深い教育愛	72 (25.6)	広い視野から考える教師	88 (34.1)	豊かな人間性の形成	90 (34.4)
	健康や体力の向上	94 (36.9)	優れた指導技術	58 (22.2)	授業をよよく信頼される教師	67 (25.7)	子供の気持等の把握	63 (24.1)
	教材研究を十分行う	86 (33.0)	研究意欲を保持し続ける	57 (21.8)	子供からの信頼される教師	63 (24.1)	生活指導に関する指導力	53 (20.0)
IV 中学校	問題を持つ子供	69 (51.5)	深く子供を理解する力	56 (41.8)	人間の魅力のある教師	55 (41.0)	わかりやすい授業の展開	53 (39.6)
	子供の学習意欲を高める	59 (44.0)	人間の魅力	48 (35.8)	広い視野から考える教師	46 (34.3)	子供の気持等の把握	53 (39.6)
	教師の共通理解の定着	57 (42.5)	子供への深い教育愛	41 (30.6)	広い視野から考える教師	44 (32.8)	豊かな人間性の形成	45 (33.6)
	基本的生活習慣の定着	52 (38.8)	研究意欲を保持し続ける	34 (25.4)	情熱をもち続ける教師	34 (25.4)	生活指導に関する指導力	43 (32.1)
	子供と触れ合う時間多	51 (38.1)	子供の生き方に影響する力	31 (23.1)	子供の生き方に影響する力	32 (23.9)	教育課題解決の意欲態度	39 (29.1)
V 高等学校	子供の学習意欲を高める	50 (45.0)	人間の魅力	42 (37.8)	人間的な魅力のある教師	46 (41.4)	専門的な知識技能の向上	40 (36.0)
	基本的生活習慣の定着	50 (45.0)	研究意欲を保持し続ける	40 (36.0)	広い視野から考える教師	38 (34.2)	教育課題解決の意欲態度	37 (33.3)
	問題を十分行う	44 (39.6)	深く子供を理解する力	39 (35.1)	専門分野から考える教師	33 (29.7)	わかりやすい授業の展開	34 (30.6)
	新しい教材の開発	41 (36.9)	子供への深い教育愛	30 (27.0)	授業の指導力のある教師	28 (25.2)	子供の気持等の把握	34 (30.6)
	適切な学習指導計画立案	41 (36.9)	子供の生き方に影響する力	20 (18.0)	子供をよよく信頼される教師	27 (24.3)	研究研修に励む意欲態度	29 (26.1)
VI 養育施設	教師の共通理解の指導	26 (46.4)	深く子供を理解する力	28 (50.0)	人間の魅力のある教師	22 (39.3)	豊かな人間性の形成	24 (42.8)
	教材研究を十分行う	25 (44.6)	人間の魅力	20 (35.7)	広い視野から考える教師	22 (39.3)	組織の一員として協力	19 (33.9)
	個人差に気づいた学習指導	23 (41.1)	子供への深い教育愛	14 (25.4)	広い視野から考える教師	21 (37.5)	専門的な知識技能の向上	17 (30.4)
	新しい教材の開発	22 (39.3)	役割立場に応じた力	12 (21.4)	子供との触れ合いを喜ぶ	14 (25.0)	教育課題解決の意欲態度	17 (30.4)
	適切な学習指導計画立案	18 (32.1)	研究意欲を保持し続ける	10 (17.9)	新鮮な感覚をもつ教師	14 (25.0)	子供の気持等の把握	15 (26.7)

1 問7「教職生活における困難・悩み」について、全体傾向の上位5位までの項目をみると、学習指導にかかわる項目が多い。これを上位10位までの項目で見ると、生活指導にかかわる項目が増えている。「人間的に豊かになること」が第6位であり、注目される。

2 「深く子供を理解する力」と「研究意欲」が40%以上の割合であり、次いで「教育愛」と「将来なりたい教師像」を20%台で稼いでいる。

3 全体傾向の上位3項目は、「人間の魅力のある教師」が40%以上の割合で第1位であり、注目される。

問8「教師として大切にしたい事柄」について全体傾向をみると、「深く子供を理解する力」と「研究意欲」が40%以上の割合であり、次いで「教育愛」と「将来なりたい教師像」を20%台で稼いでいる。

問9は、「将来なりたい教師像」を20%以上の割合で稼いでいる。全体傾向の上位3項目は、「人間の魅力のある教師」が40%以上の割合で第1位であり、注目される。

問10は、「広い視野から考える教師」「子供をよよく信頼される教師」で、次いで「広い視野から考える教師」「子供をよよく信頼される教師」が第2位であり、注目される。

問10は、「広い視野から考える教師」「子供をよよく信頼される教師」が第2位であり、注目される。

問10は、「広い視野から考える教師」「子供をよよく信頼される教師」が第2位であり、注目される。

9

## 調査結果のまとめ

## 1 全体傾向の概要

課題1 教師としての職能的成長の契機となった事柄、成長を支えてきた要因など教師としての自己形成史を語る。  
(今までの私)

## (1) 教師としての職能的成長の契機

## ① 教師志望の動機

教師の志望動機は、「教師という職業に魅力を感じて」「人間と人間が触れ合う職業だから」などが多く挙げられており、学校生活での「素晴らしい教師に出会って!」も多い。教師という職業を、期待と意欲を持って選択していることは、その後の教師生活の在り方に大きな影響を与えていると考えられる。

## ② 教師としての成長契機と教職経験年数の関連

教職経験年数と成長契機との関連をみると、大部分の教師は、教職10年以内になり長契機となる事柄を経験していることがわかる。教職3年以内の時期の主な成長契機は、優れた指導者・実践者と先輩・上司の指導・助言である。若い教師は、日々の教育実践についての具体的な指導・助言を求めていると考えられるのである。

教職4～10年の時期は、優れた指導者・上司等の指導・助言の他に、研究・研修活動、結婚・我が子の誕生が大きい成長契機となっている。この時期は、新任期を経て、自分なりの実践を生み出そうとする時期である。研究・研修活動は実践の視野を広げ、結婚・我が子の誕生は人間的成長を促す、と考えられるのである。

教職11年以後の時期の成長契機は、研究・研修活動と責任ある立場がとくに大きい。この時期の教師は、主任等として、学年・分掌等をまとめ、若い教師を指導・助言する立場である。そのため、研究・研修活動により専門的力を高め、助言することとくに重要なことと考えられるのである。なお、生徒との出会いは、すべての時期で、重要な成長契機となっており、注目したい。

## ③ 教師としての成長と危機的体験

教職生活の中で、自分は教師に向いていないのではないかと思ったことのある教師は、多い。その理由の多くは、子供の心がつかぬかなくなることなど、児童・生徒の指導に直接かかわる事柄である。この危機的体験の解決方法は、自分で努力するが最も多く、先輩・同僚への相談、研修会への参加などが挙げられている。このような解決のための教師の主體的努力は、重要な成長契機と考えられるのである。

## (2) 教師としての成長を支えてきた要因

## ① 自己を支えてきた教育実践

多くの教師が、自分の心に残る実践の体験をもっている。その実践の内容は、生活指導、教科指導、学級経営などで、子供と直接かかわる実践が多く挙げられている。その実践の体験は、成功体験のみでなく、失敗体験も挙げられている。このことは、自己を支えてきた実践の多くが、子供と直接かかわる実践であり、それが成長契機ともなり、成長を支える要因ともなっていることを示しているようである。

## ② 教師としての成長に影響を与えた学校

教師としての成長に影響を与えた学校とは、第1に、学校の雰囲気や伏線が、たとえば、研究・研修が活発、教師のまとまり・協力関係・暖かい人間関係がある、という学校である。第2に、成長を促す教師が存在する学校で、とくに先輩教師の存在が大きい。第3に、指導力ある上司との出会いがあった学校で、校長の影響力は大きい。その中で教師は、心構え・意欲・態度、学習指導・生活指導上の具体的示唆、組織の中の在り方、教育観の確立を得ているのである。これらの影響を受けた学校は、経験1～7年目の学校が最も多く、16年目以後の学校は極めて少ない。

このことは、教師が、校長のリーダーシップと教師間の協力的な人間関係の中で支えられて成長するよう示しているように思われる。

課題2 教師としての自信、足らざることに自覚等教師としてどのような自己像を描いているかについて検討する。  
(今ある私)

## (1) 教師としての自己評価

多くの教師は、自己像を概ね肯定的にとらえている。とくに、協力的で人の仕事も手伝う、子供に好かれ信頼されている、自己評価は高い。しかし、最も自己評価の高い事柄は、自分なりの課題をもっている、であった。このことから、自分なりの課題をもち、努力を要することを自覚した上での肯定的評価であると考えられる。なお、人間的な魅力、独創性、教材研究については、厳しい自己評価である。

## (2) 教職生活における困難・悩み

現在、教師が感じている困難・悩みとして、学習指導(個人差に応じた指導、学習意欲を高める指導など)、生活指導(問題を持つ子供の指導など)、自己の人間的な成長にかかわることが多く挙げられている。また、子供と触れ合う時間を多く、教材研究を十分行う等は、時間的ゆとりを求めているとも考えられるのである。

このことは、時間的制約の中で、充実した教職活動を実現するために模索している教師の姿を示しているとも考えられる。

2 校種別傾向の概要

ここでは、校種別傾向をよく示していると思われる特色ある事柄についてまとめようとした。もとより、全体傾向で述べた事柄は、各校種でも重視されているわけであるが、そのことは重複を避けるために省略した。

幼稚園	<p>○ 志望時期は、高校生の頃が約50%もある。また、志望動機は第1位が「子供が好き」である。この事柄は他校種では第3位以下である。</p> <p>○ 教師としての成長契機は、「先輩・上司の指導・助言」と「研究活動」の割合が、他校種との比較の中では、一番高い。「研究活動」は自己を支える教育実践ともなっている。</p> <p>○ 危機的体験の割合(約90%)は、各校種の中で第1位である。ただし、教師として成長に響いた学校は「上司との出会い」をあげる回答が比較的多く、受けた影響は「教育観の確立」が多い。</p> <p>○ 教師としての自己評価では、「子供から信頼」(93%)が、全体傾向の割合(83%)より高く、第1位である。第2位「同僚との付き合い」、第3位「親から信頼」は、他校種の上位3位以内にはない。</p> <p>○ 教職生活における困難・悩みでは、「健康・体力の上」が第3位であるが、全体傾向は第10位である。「家庭との連携」も比較的多い。</p> <p>○ 教師として大切にしたい事柄では、第6～7位に「計画的な指導」、「芸術や文学などへの感性・理解」が挙げられている。この事柄は、他校種では少ない。</p>
小学校	<p>○ 将来なりたい教師像の第1～3位は「人間的魅力」「広い視野」「子供をよく見つめる」で、これは全体傾向と同じである。ただし、この3つの事柄の合計(43%)は、全体傾向の場合(33%)より高い。</p> <p>○ 教師として高めたい力量では、「豊かな人間性」「論理的思考」の割合が高い。「論理的思考」は、他では極めて少ない。</p> <p>○ 志望時期では、小学生の頃が約20%(全体傾向では13%)で、注目したい。志望動機は、「教師という職業に魅力」が第1位である。</p> <p>○ 心に残る教育実践では、教科指導・学級経営がほぼ同数で、最も多い。学級経営の中では、学級のたて直しに際する実践が多い。「その他」も多いが、その中には心身に障害のある児童に対する実践が多い。</p> <p>○ 「研究・研修」が第4位にあるが、他校種に比較して多い。</p> <p>○ 教師としての成長に影響した学校では、「成長を促す教師の存在」「上司との出会い」の割合が、校種別比較で見るとともに第2位である。受けた影響は、「学習指導・生活指導上の具体的示唆」が最も多く、他と比較して大きな特色である。影響を受けた学校と教師経験との関係では、8～15年の学校が第1位で、他では1～7年である。</p> <p>○ 教師としての自己評価では、「感性が豊か」の否定回答が多いことが注目される。</p> <p>○ 教職生活における困難・悩みでは、「子供との触れ合いの時間を多く」と「個人差に応じた学習指導」が50%以上の教師から指摘されている。全体傾向では、ともに40%程度であった。</p> <p>○ 将来なりたい教師像とさらに高めたい力量については、ほぼ全体傾向と同じである。</p>

③ 教師として大切にしたい事柄

教師が大切にしたい事柄として、「子供を理解する力」「人間的な魅力」「教育愛」「研究意欲」が多く挙げられており、次いで「教育観」がある。「子供を理解する力」「教育愛」は、一人一人の子供を大切にしたいという教師の願いの表れであろう。また、「人間的な魅力」は、教師自身に人間的な魅力がなければ人間性豊かな子供の育成は困難であるとの認識によるものであろう。「研究意欲」は、そのような教師の向上心を表したものと考えられる。

課題3 今後どのような教師になりたいか、どのような力量を極めたいかなど、教師としての理想像とその追従過程におけるニーズは何かについて考察する。(これからの私)

(1) 将来、教師としてなりたいと思う自己像  
 すべての校種に共通して挙げられている教師像は、「人間的な魅力のある教師」「広い視野から教育を考えられる教師」である。次いで「子供をよく見つめることができる教師」が多い。このことは、児童・生徒の人格の完成を目指す教育の目的の実現のためには、何よりもまず教師自身が豊かな人間性と広い識見を持つ人間でありたいとする考えがうかがえるのである。そのような人間性を基盤として、児童・生徒理解の力及び指導性ある教師でありたいとする願いがあるようである。

ところで、これらの教師像は、問8の「教師として大切にしたい事柄」と関連しているようである。ここでは「広い視野」は、教師として大切にしたい事柄の中で挙げられた「深い教育愛」「しっかりと教育観」に結びつくものと考えられる。

(2) これから極めたい力量  
 これから極めたい力量として、とくに多く挙げられている事柄は、「わかりやすい授業を展開していく力」「子供の学習や生活、悩みや気持ちなどを適切に把握する力」「豊かな人間性の形成」である。次いで、「教育の課題を広くとらえ、解決しようとする意欲や態度」がある。

この中で、「わかりやすい授業を展開していく力」「子供の学習や生活、悩みや気持ちなどを適切に把握する力」は、日常の教育活動を推進する上で教師にとって基本となる事柄であるが、同時に常に追究すべき課題でもあることを示している。「豊かな人間性」は、教師の人間性が子供に及ぼす影響の大きさを教師自身が自覚し、重要視しているためであろう。「教育の課題を広くとらえ、解決しようとする意欲や態度」は、教育愛・教育観の確立を基盤として広い識見を持つこととの関連でとらえる必要があると考えられる。



<p>中 学 校</p>	<p>○ 志望動機では、中学生の頭が約20% (全体傾向では11%) あり、注目される。志望動機は、「学んだことが生かせる」が第1位である。中学校は68%で最も少ない。その主な内容は、生活指導に関するものである。自己を支えてきた教育実践として、「研修会に参加すること」の活動は少ない。 ○ 教師としての成長に影響した学校では、教師のまとまり・協力的体制のある学校で教育実践への意欲・教師としての自信を得た、とす記述が多く見られる。影響を受けた学校と比較して、最も多いのは、研修会に参加した学校で、他校種と比較しても多い。 ○ 教師としての自己評価では、中学校教師の75%が肯定的な自己評価である。これは他校種と比較して、最も高い割合である。否定的回答では、「後輩の面倒をみる」(33%)に特色がある。(第4位)「生活指導における困難・悩み」(第3位)、「基本的生活習慣」(第4位)など、生活指導にかかわる事柄が上位にある。注目される。 ○ 教師として大切にしたい事項では、第5・6位に「子供の生き生きとした生活」「生活指導の諸課題に対応」があり、中学校の特色となっている。また、「研究意欲」が全体傾向と同様に上位に挙げられており、中学校でも研究・研修へのニーズが高いことがわかる。</p>
<p>今ある私</p>	<p>○ 将来なりたい教師像では、「情熱を持ち続ける」の割合が第4位(25%)である。全体傾向では、第6位(20%)である。その中で「子供の集団を把握し、まとめていく力や生活習慣に関する指導力」が第4位にあることは、注目される。</p>
<p>これからの私</p>	<p>○ 志望動機では、「学んだことが生かせる」(第1位)、「自由な時間をもてそう」(第4位)が上位にある。 ○ 教師としての成長契機では、「研修会等に参加して」の割合が、校種別に比較すると最も高い。ただし、「研究活動」は、最も少ない。 ○ 教師生活における危険体的体験は、80%を超えて、第2位である。その理由は、「生活指導」「生徒理解」「解決していない」「何ともいえない」が約50%あり、校種別では最も高い割合である。ただし、自己を支えてきた教育実践としても、生活指導が最も多い。教師としての成長に影響した学校では、「成長を促す教師の存在」が「学校の雰囲気や状態」とほぼ同数で第2位にあり、注目される。</p>
<p>高 等 学 校</p>	<p>○ 教師としての自己評価をみると、肯定回答では「研修の努力をしている」「否定傾向では「学級づくりが上手」の割合が高い。 ○ 教師生活における困難・悩みは、「学習意欲」と「基本的生活習慣」が第1位である。全体傾向では、それぞれ第5位、第8位である。 ○ 教師として大切にしたい事項では、「研究意欲を持ち続ける」の割合を校種別に比較すると、最も大きい割合である。</p>
<p>これからの私</p>	<p>○ 将来なりたい教師像では、「専門分野に自信のある教師」(第3位)の割合が高い。これは、全体傾向では第10位である。これから高めたい力量の第1位は、「専門的知識」である。これは、全体傾向では第5位である。また、「研究・研修」も他校種より高い割合である。</p>

<p>盲 ろ う 養 護 学 校</p>	<p>○ 志望動機では、「子供が好き」の割合が比較的高い。 ○ 教師としての成長契機は、「子供の出会い」が他の校種と比較して、信かではあるが最も高い。 ○ 教師生活における危険体的体験の主な内容としては、「授業に関すること」が最も多い。次いで、自己を支えてきた教育実践でも、教科指導に「関心」が最も多い。また、学校の雰囲気や状態に関する記述が多い。 ○ 教師としての成長に影響した学校では、「学校の雰囲気や状態」が約64%あり、他校種と比較しても、多い。受けた影響としては、「学習指導・生活指導上の具体的な示唆」は極めて少なく、「心構え・意欲・態度」や「教育観の確立」が多く見られる。</p>
<p>今ある私</p>	<p>○ 教師としての自己評価では、肯定回答として「子供の考え方や気持ちのつかみ方が上手」の割合が高いことが特色である。全体として、子供理解に努める子供に受容的・肯定的に接すること、他の教師との協力を大切にするなど、なごに特色が見られる。 ○ 教師生活における困難・悩みでは、「教師の共通理解」がほかではあるが最も多い。しかし、「教材研究」「個人差に応じた学習指導」「教材開発」など学習指導に関する事柄も数多く挙げられていて、全体として学習指導に関する困難・悩みが最も大きいことがわかる。</p>
<p>これからの私</p>	<p>○ 将来なりたい教師像では、「人間的な魅力」「広い視野」「子供をよく見つける」が上位3位以内であり、全体傾向と同様であるが、色とこの3つの事柄がほぼ同数であることは、盲・ろう・養護学校の特色といえそうである。また、第4位に「新鮮な感覚」と「子供との触れ合い」が並んでおり、全体傾向ではそれぞれ第7位と第8位である。第2位に「組織の一員」(組織の一員として同僚と協力しながら教師集団をまとめていく力)があり、これは全体傾向で第7位である。</p>

IV 研究の方向 (第3年次の研究) について

現在、第3年次 (平成2年度) の研究が、下記のように進められている。

1 面接調査の実施

幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・ろう・養護学校教師を対象に、平成2年7月～10月に実施する。調査対象は、校(園)内における役割変化が顕著となり、将来をある程度見通すことが可能となる、教職経験年数20年前後の教師とした。調査数は、各校種3～7名とした。

2 面接調査結果の分析・考察

面接調査の事例を分析・考察するとともに、第2年次 (平成元年度) の研究成果 (質問紙調査結果の分析・考察等) を踏まえて、教師としての専門的力量的の形成要因を探る。

#### IV 研究のまとめ

本研究では、1 今までの私、2 今ある私、3 これからの私、の三つの課題を設定し、質問紙法による調査と面接法による調査を実施し追究してきた。質問紙法と面接法による調査の結果と考察については、IIの1に収めた。また、面接を通してとらえた教師の自伝史としての「自己形成史」については、IIの2にその概要を収めた。

ここでは、面接調査により「自己形成史」を探ってきた中で得られた事柄を必要に応じて、調査問題1～10の結果を踏まえながらまとめた。

1 よい授業は、世代の違いを越えて引き継がれる  
質問紙法によると、教師になろうと思った動機として、「素晴らしい教師に出会って」と回答した教師は約28% (N=615)であった。  
面接調査でその内容について尋ねたところ、自分が児童・生徒として学級担任等の教師から受けた影響を、「新卒当時は、自分の教わった先生の指導の方法をそのまま実践した」、  
「教師としての自分の教育の考え方のものになった」、  
「具体的な実践の方向性や手掛かりになっている」等と答えている。

このことは図7のように、教師Aが生徒bに対してよい授業、心に残る指導をしたところ、生徒bは「教師になろう」と進路決定を行い教師Bとして成長する。次に教師Bは生徒cに対して、かつての学級担任であった教師Aの影響力の大きい「よい授業、心に残る指導」に近い実践をする。教師Bの指導に触発された生徒cも「教師になろう」と進路決定を行い教師Cとして成長し、やがて教師A・Bの影響力の強い指導を生徒dに対して行うことになる。

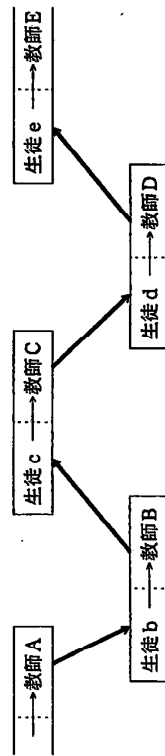


図7 教師の影響力

このことは、現在目の前にいる生徒に対して充実した授業をすることが、その生徒たちの学校生活の充実や生涯学習の基礎づくりとなるとともに、長い時間のものさしで見たとき、その教師のもっている教育に対する考え方や指導内容・方法等が世代を越えて引き継がれていくことを示している。

「よい授業」をすることが、次代の教師を育てることにつながることはもちろんであるが、初任期の教師が「生徒として体験した教育観、内容、方法」の模倣から出発しながら、そのよい面をより発展させ、改善・充実すべき事柄を研究・研修によって克服することの重要性が指摘できる。

2 自己形成の契機となる事柄とは、経験10年目までに80%の教師が出会っている人間として、教師としての自己形成の契機となった事柄とは、教職3年目までに30%強、10年目までに80%強、15年目までに90%強の教師が出会っている。

教職経験20年前後の時点で、今までの自分を振り返り返ってもらったにもかかわらず、これだけ印象に残っているということは、それぞれの時点でのそれは一層激しいものであったことがうかがえる。また、このことから、教職経験の年数に応じた研修の機会と内容を設定することはもとより、それらにかかわる先輩・上司が、自己形成の契機となる大事な時点で立ち会っているという認識をもって、人間としてかつ教師として接していくことの重要性を示唆している。

3 教師は人とのかかわりの中で成長している

(1) 教師は、先輩の教師を見習って自己形成を図っている  
人間として、教師としての成長契機として「優れた指導者・実践者に出会って」、「先輩・上司の指導・助言によって」を挙げたものは、教職0～3年で約55%、4～15年で約25%、16～20年で約10%であり、経験年数の少ない初任期における「先輩・上司等」のかかわりが大きいことが分かった。これは、教師としての自己形成が、教師集団の人間関係の中で成長していることを示しているといえる。このことは、質問紙法による調査結果だけでなく、面接調査によっても裏付けることができた。

これを、教師A (教師経験0～3年)、教師B (同4～15年)、教師C (同16～20年)、教師D (同20年以上)として関係付けて表すと次のようにいえる。

教師Aは、教師B、C、Dの三層の先輩と上司との人間関係の中で自己を高めている。また、教師Bは、教師C、Dの二層の先輩・上司と後輩Aとの人間関係の中で、教師Cは、先輩・上

司Dと教師A、Bの二層の後輩との人間関係の中で自己を高めてきている。

このように、現在教職経験20年前後の教師の多くは、以上のような人間関係を経て自己形成を図ってきたという事実を確認することができた。現在の学校においてもこのような人間関係による潜在的な研究・研修の機能が発揮されているか否かを見直すことは重要なことであるといえる。

(2) 教師は、生徒を育てるとともに、生徒に育てられている

教師としての成長契機として「ある生徒との出会い」を挙げている教師は、経験0～5年目、6～10年目、11～15年目、16～20年目のいずれの期間においても10%前後である。面接調査の結果による「ある生徒との出会い」の内容は、「教育実習での子供とのかかわり」、「荒れた状況の中の生徒理解」、「学級担任に反発する子供との人間関係の回復」、「生徒の事故死、病死」、「努力しても効果のあがらない問題行動への指導」、「指導力のなさを子供から指摘されて」、「学習意欲のない子供」、「登校拒否や進路変更の指導」、「家庭内暴力や家出の指導の限界」、「子供との一体感を得て成長した」、「子供の叫びに応えられないもどかしさ」等様々である。

このように様々な形で生徒との出会いの中で、教師は悩み、苦しみ、そして、その克服に努め、生徒によりよい指導を実践するとともに、人間として、教師として成長していることが分かる。教師は、生徒を育てながら実は生徒に育てられているといえる。

また、経験0～5年目に集中しがちな「生徒理解」の研修が、教職経験のあらゆる節目でも必要であることを示唆している。

(3) 教職生活における危機的状況の回避・克服の陰には、それを支える人間がいる  
「授業に関すること」、「生活指導に関すること」、「学級経営に関すること」、「子供理解に関すること」などにおいて、多くの教師が危機的体験をしている。

その危機的状況の回避・克服は、「自分で努力した」が一番多いが、「上司の指導を受けた」り、先輩や同僚に相談した」も30%近くあり、上司・先輩や同僚の存在が大きいといえる。

面接によって、回避・克服の様子について尋ねると、「上司・先輩の励まし」、「同僚の協力や援助」、「学年のチームワーク」、「保護者の理解や協力」、等があげられた。教師が危機的状況を回避したり、克服したりできたその陰には、それを支える人、支える組織のあることが分かる。

また、相談をもちかけられた上司や先輩が受容的、肯定的な態度で接してくれたこと、時には自分の進むべき方向性を示してくれたことなども語っている。このように好ましい人間関係

が、生徒の学校生活の充実にとって欠かすことができないと同様に、教師同士の切磋琢磨においても重要であり、学校の雰囲気づくりにとってもまた大切なことであろう。

4 教師は、「責任や立場」によっても育てられる

教師としての自己形成の契機となった事柄として、「責任ある立場になって」、「挙げた教師は、教職経験が0～5年目、6～10年目、11～15年目、16～20年目と多くなるにつれて増加している。年齢、能力、経験等に基づいて、責任のある仕事をまかされる、ある立場に立たされるといったことが自己成長の契機となっているといえる。

ところで、成長契機としての「責任ある立場」は、男性では、教職経験6～10年目では9%、11～15年目では31%、16～20年目では32%であるのに対して、女性では、6～10年目が5%、11～15年目が11%、16～20年目が26%であった。特に、6～10年目、11～15年目の男女差が大きい。

男女がまったく同じ内容の職務に従事している中で、このように男女に差がでるのは、ライフスタイルの違いや男女の家庭における役割分担にかかわるものか、教職に対する考え方の違いによるものかなど、様々な観点からみていく必要がある。

5 教師は、「人間的な魅力のある教師」を求めている

質問紙法による調査(N=815)では、「人間的な魅力」に関連する項目に対して次のような傾向を示している。

「教師としての自己評価」では、「人間としての魅力がある」という項目に対して、約55%の教師が「どちらからかといえれば不安である、かなり不安である」と否定回答をしている。

「教職生活における困難・悩み」として、「人間的に豊かになること」については、約32%、「教師として大切にしたい事柄」として、「人間的な魅力があること」では、約42%の教師が指摘している。

また、「将来、教師としてなりたいと思う自己像」として、「人間的な魅力のある教師」をあげている教師は、約44%であった。

さらに、「教師として極めたい力量」として、今後更に高めたいと考えている事柄について尋ねたところ、約35%の教師が「豊かな人間性の形成」をあげている。

教職生活20年前後の教師の議論が含まれていること、社会が教師に対して「豊かな人間性」を求めていることなどを考慮しても、多くの教師が「人間的な魅力のある教師」を求め続けて

いることが分かる。

教師になって20年前後の現在なお「人間的な魅力のある教師」を求め続けることを肯定的に評価するとともに、「人間的な魅力のある教師」は、子供の目から見た「よい教師」に限りなく近いものであるということが考えられることから、もっと早い時期から「人間的な魅力」を課題として自覚し、追究すべきであることが指摘できる。

面接によると、自己の成長の契機として「先輩・上司」をあげる教師のうち、その先輩・上司が具体的にどのような事柄について指導・助言してくれたか、ということとはもちろんであるが、にじみ出る上司・先輩の「人間としての魅力」によって引きつけられたり、感化されたりして、その指導・助言を受け入れている、ということが分かった。

このことは、教師は、「人間的な魅力」を培うことに努めるとともに、自己の人間性が初期の教師を含め多くの教師に対して潜在的な影響力、指導・助言になっていることを示唆している。

#### 6 自己を振り返ることは、更なる向上を目指す意欲と研修の原動力となる

面接調査の対象者に対して、「自己形成史」を語り終えた後、自分にとどのような姿勢が生じたか、どのような感想をもったかを尋ねたところ、第二章の2「自己形成史」に挙げたもののほか、下記のような回答が得られた。

その内容を見ると、「自己形成史」として「自史」をたどることが、人間として、教師としての「自己の再発見・再認識」になっていることが分かる。このことから、ある時期に何らかの形で自己を振り返ることを内容とした研修をすることが、人間として、教師としての更なる向上を目指して研鑽する原動力となるということがいえる。

◎ 私は、自分の自己形成史をたどってみて、少し気恥ずかしく思います。でも、自分が今まで歩んできたことが整理できたことは良かったと考えています。今後、様々なことで悩んだ時、この自己形成史を読み返して、励みにしたいと考えています。  
また、理知的なことを言うようですが、自分がどこまでやれるか分かりませんが、ひそかに目標としている教師像に向かって、少しでも近付けるように努力していきたいと考えています。そして、私は、いろいろな人達との出会いによって育てられてきたのだとしみじみと考えさせられ、自分一人の力ではなくまわりの力が大きいのだと痛感し、また、これまでになかったことに驚き、出会った人達に感謝したいと思います。(男性)

◎ 自分自身のだとってきた道を改めて見ますと、何がプラスになるのかまったく分からぬのが実感です。様々な出会い(人、事柄、本など)と、そのタイミングの妙が今の自分を育ててくれたのであって、「この本を読めば・・・」、「この人に習えば・・・」必ず何とかなる、などという「how to」はないと思います。遅い歩みで、回り道をしながらやるところまで来たのですが、それをもっと合理的に近道をする方法など、私にはなかったのだと思います。この研究の結果がめぐりめぐって、どのように教師の「研修」をはじめとする諸条件に反映していくのかが大いに気になります。(女性)

教師は最も人間らしい人間であることが望ましいのであるからして、昨今の厳しい教育情勢の中でこそ「研修」を幅広くとらえ、「成果」を性急に求めないという構えが私たちに、教育行政に携わる方々にも根づくことを切に願います。(女性)

◎ 今回、自己形成史をたどってみて、自分なりに懸命にやってきましたが地味で変化のない生き方をしてきたように思います。もっと人間関係や視野を広げ、創造性に富み、豊かな感性をもった考え方や生き方ができるように新たなスタートをしようと思っております。教育は、いま、社会やマスコミからいろいろ言われています。しかし、実際には必死で懸命に努力している教師が大勢います。私もその一人であり続けられるよう頑張ります。(男性)

#### 7 今後の課題

本研究では、「自己形成」と「社会の出来事」の関係を浮きぼりにすることができなかった。「経験20年前後の教師が、教師生活を比較的に安定した社会の中で過ごしてきたからではないか」、「教師は社会とのかかわりで自分自身のことや教育のことを考えることが少ないからではないか」など、その原因を推測することはできないものの、質問紙法の設問においても、面接法の質問でも、「社会の出来事」との関連をとらえる内容が含まれていないことにある。

教師の「自己形成」における「社会の出来事」との関連の調査・分析は今後の課題である。

自己形成史から指導力の高い教員の特質を探る

1 ねらい

「視点1 指導力の高い教員の特質（資質、能力、姿勢、研修歴、勤務校歴など）」を明らかにする。

2 方法

- (1) 都立教育研究所「教育活動における教師の問題意識に関する研究（2・3年度）」（平成元年度・平成2年度）において面接調査の対象16名の中から、主任等の経験のある12名を抽出した。この12名の職種は、幼稚園2名、小学校4名、中学校3名、高等学校1名及び特別支援学校2名である。教職経験年数は、11年～15年が2名、16年～20年が9名、21年～25年が1名である。性別は、男性6名、女性6名である。
- (2) 教員12人の自己形成史から、指導力の高い教員の特質（資質、能力、姿勢、研修歴、勤務校歴など）と考えられる事柄を抜き出す。
- (3) 抜き出した事柄を類似の事柄ごとに集めて整理し、特徴を明らかにする。

3 自己形成史の分析

(1) 本件における「指導力の高い教員」

「10年以上の教職経験において、教務、生活指導、学年、学部、研究（研修）に関する主任又は主任に準ずる責任ある役割を一つ以上経験したことのある教員」とした。

(2) 「指導力の高い教員の特質」について

- ① 資質（中学校教員は二重下線で示した。）
  - 【子どもへの教育愛】
    - \* 教師として子どもへの深い教育愛 (1)
    - \* 子どもをよく見つめられる教師 (2) (9) (10) (12)
    - \* 子どもとの触れ合いに喜びを感じる教師 (5)
    - \* 子どもが好きなこと、深く子どもを理解する力をもつこと (6)

【人間的な魅力、豊かな人間性】

- \* しっかりとした教育観 (1) (5) (6)
- \* 人間的な魅力 (1) (5) (6) (8) (11)
- \* 広い視野から教育を考えられる教師 (2) (5) (8) (10)
- \* 豊かな人間性 (1) (2) (3) (6) (9) (11)
- \* 子どもへの生き方への影響力、独自の生き方 (9) (6) (10)
- \* 幅広い教養 (3) (11)
- \* 社会性、新鮮な感覚を持ち続ける教師 (5)

【向上心・意欲】

- \* 向上心・進取の意欲 (3) (8) (9) (10)
- \* 研修や教材研究の努力 (4) (5) (6)
- \* 組織の一員としての役割の遂行 (2)
- \* 教育に生き甲斐 (4)
- \* 科学的・論理的に考える力 (8)

【教育課題】

- \* 教育課題についての洞察力・認識力 (9)
- \* 教育の課題を把握し、解決しようとする意欲・態度 (3) (10) (12)

② 能力（中学校教員は二重下線で示した。）

- 【子ども理解】
  - \* 深く子どもを理解する力 (2) (3) (4) (5) (6) (7) (9) (10) (12)
  - \* 子どもの学習や生活の状況、悩みや気持ち等を適切に把握する力 (4) (6) (7)
  - \* 子どもの良さを引き出し、その子どもの良さを自覚させる指導力 (7)
  - \* 生徒理解（生徒の生活の背景までを踏まえた生徒理解の力） (10)
  - \* 子供の資質や能力を見抜く力 (12)

【教科の指導力】

- \* 教科指導（指導計画、教材開発、学習意欲の向上、指導法、評価方法）
  - (2) (3) (4) (6) (8) (9) (10) (11)

【学級経営、生活指導】

- \* 学級経営 (3) (6) (10)
- \* 問題行動をとりがちな生徒の指導 (8)
- \* 共通理解に基づく指導 (4)

【組織の運営】

- \* 教師相互の課題・指導方針の共通理解 (4) (7) (8) (9)
- \* 分掌の職務内容の把握と計画的に企画・運営する力 (7) (9) (10)
- \* 組織（役割や立場に応じた）の統率力 (5) (7) (12)

【専門的な知識や技能の向上】

- \* 専門的な知識・技能等の向上 (1) (9) (6)
- \* 論理的な思考・判断力 (1)

【その他】

- \* 保護者対応 (2)



【上司・先輩から学んだ学校】

- \* 優れた指導者・実践者との出会いがあり、先輩・上司の指導・助言が得られた学校 (9)
- \* 実践力がありよく仕事をすることが計画性がない、組織的でないとズバリ指摘してくれたら、各種研修会の情報や研究・研修の機会を与えてくれたりする校長がいた。(10)
- \* 新任のとき、自信をもたせてくださった校長がいた (10)
- \* 情緒障害の生徒と根気強く対応する教頭から学ぶことが多かった (10)

【その他】

- \* 校内暴力が吹き荒れる学校を経験した。教師に集団としてのまとまりがなく、挫折感を味わった。教師集団が共通の気持ちをもつて指導することの必要性を痛感。暗中模索の中でお互いを高め合ってきた (10)

⑤ その他 (中学校教員は二重下線で示した。)

【先輩、同僚、上司に支えられた成長】

- \* 一貫して「児童」「学校」「人間性」を課題としながら、先輩、同僚、上司に支えられた成長 (10)
- \* 自分のことを振り返ると、多くの人に支えられてきたことを実感。女性が働くことは並大抵ではない。私の目標は女性。(10)
- \* 素晴らしい教師たちの指導・援助が、私の成長を促した (10)
- \* 充実した実践を作り上げてきた仲間が異動により抜けていく中、実践の水準を維持していくことの困難を実感 (10)

【子どもとの出会いにより成長】

- \* 素晴らしい子どもたちとの出会いが、私の成長を促した (10)
- \* 自分は、かつて自閉症児とかかわる中で感じた「人が生きる」意味を考えているのかも知れない (10)
- \* 校内暴力の浮き荒れた学校で、あの先生は間違ったことを言わない、正しいことを言うので逆らえないと言われ、これならやれそうだと思った。(10)
- \* 挫折・忍耐の連続だが、種々僅かな成就感が次へのエネルギーになった。生徒とともに生活することで自分が高められてきたことを実感 (10)

【その他】

- \* 教職年数を重ね、技術を高めてきた分良いものが失われている。失った分子どもをより深く理解することで埋め合わせしたい。(10)
- \* 自己形成史をたどることは、マンネリになりがちな年代の自分にとつて、自分自身を振り返る意味でよい機会になった (10)

むすびに …… 自己形成の歩みを振り返って ……

I 教師としての自己形成史 (今までの私)

1 教師志望の動機

- \* 歴史が好き。歴史を教えることならできそう (他になし)。教員養成系大学へ。
- \* 大学で、実証性、論理性等を学ぶ。教育実習校で、課題解決の指導方法を学ぶ。

2 教師としての自己形成の契機となった事情

- \* 教職9年目で都教育研究員。指導方法論の有効性を再確認。以後、私的研究会に参加。教職人生の転機。(※教職15年目から17年間、指導・人事行政担当。)

3 教職生活における危機的体験

- \* 教職1年目の教科指導。内容が定着せず。子どもの励まし。授業評価で改善。
- \* 教職2年目以降の生活指導 (シンナー、いじめなど)。荒れる理由が分からず困惑。事情・背景を知ることによって指導の手がかりを得た。教科指導の安定が前提。

4 自己を支えてきた教育実践

- \* 教科指導。教師が変われば子どもは変わる。
- \* 学級経営、委員会指導。生徒とともに企画、評価。成功要因は担当教員間の理解。

5 教師としての成長に影響のあった学校

- \* 初任校。委員会等の指導に学年教師全員が立ち合う。若手が多く切磋琢磨。

II 教師としての自己像(今ある私)

6 教師としての自己評価

- \* 問題行動をとりがちであった生徒への指導の在り方を、今も自らに問う。
- \* 「意欲」よりは「責任感」。課題解決学習と自己指導能力の育成は適切。

7 教職生活における困難・悩み …… 校長5年目を経て ……

- \* 教育課程の改善 (経営方針、指導・評価計画と指導経過を公開・公表・説明等。学力調査の活用、学校評価 …… P D C Aサイクルの確立と「開かれた学校」教科指導の力量形成 (教科経営の力量=教科経営の P D C Aサイクル確立)。
  - \* 中一ギョップ (いじめ、不登校、校内暴力等)。基本は生徒理解と人間関係育成。
  - \* 協働体制確立 (習熟度、T T、補充教室、S C、特別支援、部活動外部指導員等)
- 8 教師として大切にしたい事情 …… 教科経営、学級経営・生活指導、生徒理解

III 教師としての理想(これからの私) …… これからの教育管理職への期待 ……

9 教師としてなりたいと思う自己像

- \* 子どもを見つめる \*保護者・地域と結ぶ \* トップダウンとボトムアップ

10 教師として想いたい力量

- \* 課題解決策の立案 (現状分析・課題把握等) \* 法令規則の遵守と施策等の活用

## 4-2 人材育成の理論と実際―企業・自治体行政部局における動向―

(2007年3月24日 教員研修・指導力班研究会)

浅野良一 (兵庫教育大学教授)

【司会】 ただいまから、教員の資質の向上に対する研究の研修指導力班の第4回の会合を開催します。

平成14年度から、文部科学省教職員課がマネジメント研修プログラム作成のための協力者会議を立ち上げました。浅野先生は協力者会議の委員として、自身が講師と実践しているマネジメント研修の内容をご披露いただきまして、それをもとに、教員用のマネジメント研修のプログラムをつくったという経緯があります。そのプログラムは、教育センターで非常に好評で、民間の研修の水準の高さを感じるどころです。

民間では、研修理論というよりも人材育成理論と言われていますが、教員研修とは考え方が随分と違います。教員研修は初任研、10年研のように、経験年数を主なメルクマールとして研修体系を構築していますが、民間の人材育成理論では、そういう経験年数はあまり重視していない。

そこで、民間の人材育成理論を、これからの新しい教員研修の在り方を考えていく上で、参考にする必要があるということで、両方の世界をご覧になっている浅野先生を講師としてお願いした次第です。それでは、浅野先生、よろしくお願いいたします。

【浅野】 皆さんこんにちは。ただ今ご紹介いただきました兵庫教育大学の浅野です。今日は、教員の資質向上に取り組んでおられる皆さんに、人材育成について、企業や自治体の行政部局ではどのようにとらえ、どのようなシステムを設計・運用し、具体的にはどのような活動をしているかについて、情報提供したいと思います。

また、人材育成に関して、企業や自治体と教員の世界を見た経験をもとに、その違いについても、私の感じるところをお話ししたいと思います。

そこで今回は、主に3点のお話をいたします。まず第1は、人材育成の理論的な部分です。第2には、企業や自治体において、いわゆる人材育成が、どのようなシステムで行われているかを解説します。そして第3は、その人材育成システムの具体的な活動や方法についてご紹介したいと思います。

### 1. 人材育成の理論的な背景と変遷

まず前提として、人材育成は、学校における子どもたちへの教育とは、基本的に立ち位置が違うということを理解いただきたいと思います。人材育成というのは、経営組織体の中で行われる社員や職員に対する経営活動であり、人材育成は、人をただ育てることではなく、企業なり自治体の経営の一環として行われるものです。経営組織とは、ある特定の目的に向かって意図的に調整されたシステムであり活動です。したがって、経営組織の目的が前提にあり、人材を育成することになります。つまり、経営目的があり、その構成員である「人」というひとつの経営資源に対するマネジメントが人事管理であり、人材育成なのです。



人事管理とは、採用や人事異動、勤務評価等の人に関わるさまざまな部分を含んでおり、その中のひとつが人材育成です。そして、人材育成方の具体的な取り組みとして、例えば研修所研修やOJT（校内での研修・指導）があります。

今回は、企業や自治体の行政部局の組織経営の中で人を育てるというのは、どのような理論やシステム、方法、活動であるのかのお話です。これをまず前提にしておきたいと思います。

## 1-1 経営における人材の位置づけ

### (1) 人材に対するアプローチの変遷

経営組織における人材育成は、歴史的にみると、人材という経営を担う資源に対するアプローチとして大きく2つあったようです。

まず第1に、経済学の観点からのアプローチです。人材を生産能力向上のための経済的資源としてとらえると、経営のひとつの道具と考えることができます。これが、産業革命以降に、近代的な経営組織が成立した際の考え方です。したがって、非人間的といえますか、経済合理性だけで人を扱う発想です。

ただ、それに対する揺り戻しがありました。それが行動科学に立脚した第2のアプローチです。つまり、人というのはどのような存在で、どうすればやる気が出て、もっと働くだろうか、そこに焦点を当てて、人材を考えようしました。したがって、道具としての人材に対するアプローチと、一個の人間としての人材、この2つが両極にあります。

それでは、この2つの考え方から、その後、人材に対する概念はどのように変遷してきたかと言うと、最初は、①代替可能な労働力であり、コストとしての存在からスタートしました。つまり取り替えが可能なコストとしての存在です。

次に出てきたのが、②未開発な資源の宝庫だとの認識で、少しは人間的な部分が加味された感じでした。

今でも企業の多くは、①と②の両方を含んでいると思います。といいますのは、現在、①から②にすべての企業に移ったわけではなくて、今の企業の中でも、①で人材をとらえている企業は、かなりの数あると思います。

ただ、大きな流れとしては、①から②に移っているようです。その証拠として、企業の人材育成を担当する部門の名称は、昔は「教育訓練部」と呼ぶのが多くみられました。つまり、企業に役に立つように訓練してたたき込む教育を施す部門です。それが、そのうち「研修部」となります。研修とは、研さんし、修得することですから、少し学び手である個人の意思を重視しています。

さらに、先進的な企業では、③人材を持続的な競争優位の源泉としての戦略的資源という考え方を取っています。つまり、企業には、物やお金という経営資源がありますが、人材は競合企業に勝つための、はやりの言葉ではコア・コンピタンス（代替できない中核的な能力）だと位置づけているのです。つまり、人材こそが、他社に対するわが社の優位さを保つ存在だということです。

これは別にその企業のエリート社員ということではありません。例えば、トヨタ自動車の競争優位の源泉は、均質で改善意欲に燃えた現場の熟練した技能者集団です。このようなわが社ならではの人材が戦略的な資源だという考え方です。

今、2007年問題で、製造業を中心に、あたふたしている企業が多くみられます。それは、経済的な観点では考えると、熟練工が定年で辞めた時に、もし代替可能であれば、人件費の安い若手の工員を入れたほうがコスト的にも安くつくと思われるのですが、実はそうではないのです。今になって気づいたのは、熟練工が持っていた暗黙のノウハウこそが、その企業の優位の源泉だったのです。

ですから、先進的な企業では研修部という名前も少なくなり、人材を開発するということで、「人材開発部」と名づけたり、人材の「材」の字を、財産の「財」だと言い始めている企業もあります。

ここまで申し上げたように、人材についての考え方が移り変わってきました。現在、人材開発部で人材を考えている企業もあれば、人材を未開発な資源の宝庫だと考えているところもあります。また、代替可能な労働力ということでアルバイトや派遣社員をとらえ、正規社員を「人財」として、いくつかの社員タイプに対して、差をつけた人事管理や人材育成を展開している企業が多いのではないかと思います。したがって、人材に対する考え方や接し方の変遷も大筋ではありますが、3つの考え方が、今、企業に混在していると思われる方がよいと思います。

## (2) 人材育成の目的

人材育成の目的と考えた場合、企業では大きく3つを掲げるのが多いと思います。第1は、顧客満足のために人を育成するのだという考え方です。「わが社の人材育成は、われわれの商品やサービスを受けるお客様のために行う」という言い方をよくします

第2に、これが一番多いと思うのですが、人材育成は、企業発展を目的にしています。「わが社をさらに発展させ、存続し続ける会社（ゴーイング・コンサーン）にするために人材育成をする」という考え方です。

そして第3に、社員自身の自己成長を目的としています。企業によっては、「うちは、製品をつくっているのではない。人を育てるといなのだ」「わが社は、社員にとっての人生の道場だ」という言い方を聞いたことがあると思います。これらの3つが人材育成の目的としてあげられます。

一方、教員に対する人材育成では、企業発展に似た目的が意識されていないように思います。教員の育成は、学校が発展するためというよりも、①顧客である子どもたちのためだとの考えが非常に強いようです。そして、②それは同時に自分を成長させるためでもあると考えているようです。要するに、子どもたちからもわれわれは学ぶ「共育」をいう言葉を使う人もよく見かけます。教員の育成は、人材育成の目的の企業成長があまり意識されていない点が違いであり、教員の組織的な感覚というか、組織人としての成長を妨げているような気がします。

## (3) ヨーダーの人材観

企業が近代的な経営組織として形づくられ、人材に対するマネジメントが発展した50年前の米国の代表的な論者に、ヨーダー（Yoder, D）がいます。彼は、第1に、「人材とはあらゆる職業すべてにおけるタイプの労働者であり、マネジメントとは彼らの統制と監督を意味する」と述べ、人材のマネジメントのポイントは、労働者を上手にコントロールし

て無駄のないように働かせるということだとしました。第2に、「人材は重要な資源であり、保存と浪費の回避を追求すべき」だとも言っています。そして第3は、当時の企業経営の大きな流れであったフレデリック・テーラーの科学的管理法を活用し、どのようにすれば一番仕事が能率的に行われるかを重要視する職能合理主義を主張しています。

職能合理主義とは、仕事に必要な要件を職務分析し、それに適応した素質や性能を持つ人を選択し、教育訓練等によって適応させるやり方です。簡単にいえば、職務という鑄型に合う最適な資格条件を持った労働者をはめ込むわけです。つまり、仕事がまずあり、それに最適な人を当てはめてるのです。

ですから、職能合理主義とは、チャップリンの「モダンタイムス」のように、仕事の一要素にネジを回すことを職務分析から抽出して、そのネジを回すのが一番適した人を、その仕事にあてる考え方です。

ただ、ヨーダーは、職能合理主義に人間的な部分を入れようとしたのですが、しょせんは気配り程度です。職能合理主義をベースにすると、社員が少し気の毒だから、福利厚生面で少し配慮しようというレベルです。人間関係論は、その後に出てきます。

#### **(4) 科学的管理法と人間関係論**

また、経営における基本的な考え方も、大きく2つの流れがあります。ひとつは、科学的管理法です。この特徴は、作業標準を設定し、作業量に応じた賃金を提供する。いわゆる出来高払いです。それによって作業効率を向上させる。それに向いた人間を採用し訓練するということです。

ところが、科学的管理法に対するアンチテーゼが出てきました。皆さんよくご存じのホーソン工場の実験で有名なメイヨー等の人間関係論です。この人間関係論は、作業を分解して、それに合う人間を当てて一生懸命やらせるというよりも、仲間内の人間関係やお互いのコミュニケーションが活発だと、作業のミスも少なく、仕事の能率もあがるとの実験結果を得たのです。そこで、従業員間の人間関係がよければ生産性が上がるため、経済合理性一辺倒から、人間関係を良くしようという振り子の振れがあったのです。

ただ、人間関係論は、科学的管理法と全く反対のように見えますが、人間を基本的には道具として見ています。要するに、仲良しの集団をつくれれば、よく働くということですから、これをもってヒューマニズムというのは早計だと思います。

### **1-2 伝統的労務管理論と人間関係論的労務管理論**

科学的管理法と人間関係論に立って、人材管理や人材マネジメントを考えた場合、2つに整理されます。

ひとつは、「伝統的労務管理論」です。これは、テーラーの流れを汲み、従業員を生産要素としてとらえて、労働力としての側面に注目します。したがって、労働力有効利用説であり、とにかく人という資源を目いっぱい使い切ろうとします。

もうひとつは、「人間関係的労務管理論」です。これは先ほど言いましたようにチームワークや人間関係等は、生産性にいい影響を及ぼすので、従業員間の協力関係を形成していけばいいとする考え方です。

【図表1】は、伝統的労務管理論と人間関係的労務管理論の比較です。

【図表 1】 伝統的労務管理論と人間関係的労務管理論

	伝統的労務管理論	人間関係的労務管理論
組織管理観	組織を「職務にもとづく権限と責任の体系」と認識し、組織の構造的側面を重視する。したがって組織が目的を達成するためには、職務を明確に規定し、職務の権限と責任の体系を合理的に設計する機能的合理主義が貫徹される。 労務管理研究の場合、労務管理を構成する職能を明確にし、個々の職能の横能を明確にし、個々の職能の機能的有効性を技術的観点から追求する姿勢となって現われる。	組織を「役割を担った人間で構成される協働体」と認識し、組織の人間的側面を重視する。したがって組織が目的を達成するためには、組織構成貞という生きた人間が職務を動かしていく現実から、人間行動に関する知識の活用を前提とする。 労務管理研究の場合、人間欲求理論にもとづく従業員モラル、動機づけ、さらには従業員心理に即した労務管理諸制度の運用といった側面の重視となって現われる。
労務管理の対象	従業員を特殊な「生産要素」ととらえ、その心理学的・生理学的な職務遂行能力の個人差に着目する。すなわち、従業員の労働力の側面を重視する。	従業員をきわめて集団帰属欲求の強い「社会的存在」ととらえ、その集団凝集力に着目する。 すなわち、従業員の人間的な側面を重視する。
労務管理の目的	組織の経済的目的達成のために、直接的に労働力の効率的活用を指向する。「労働力有効利用説」の立場にたつ。	組織の経済的目的達成のために、直接的には従業員のチームワークや協力関係の形成・維持を指向する。「協力関係形成説」の立場にたつ。
労務管理の担い手	労務部が主導的立場にたつライン・スタッフによる分権的管理体制を主張する。	ライン・スタッフによる分権的管理体制を主張。しかし、ライン管理者の人事管理執行責任を強調し、労務部は、助言スタッフとしての責任を果たすことを要求する。

(以上、岩出博, 1989 を参考に作成)

これは、現在の日本企業にも当てはめることができます。伝統的労務管理論とは、経営組織を職務に基づく責任の体系と認識します。つまり経営組織は仕事の集まりだと考えて、人材マネジメントを展開します。それに対して、人間関係論的労務管理論は、経営組織は人の集まりであることを重視し、人材マネジメントを展開します。

学校組織も、この両方の立場があると思います。つまり学校には、果たすべき役割である担任や分掌があって、その仕事の集まりだと言えますし、学校は教職員の集まりだとも言えます。だから、どちらの立ち位置に立つかによって、人のマネジメントが変わってくると思います。

### 1-3 人材マネジメントにおける人間モデル

われわれが人を経営の資源としてマネジメントをするときに、基本部分として何を押さえないといけないのでしょうか。一番重要な点は何かです。

神戸大学経営学部にお亡くなりになりましたが占部都美先生がいました。占部先生は、「マネジメントの理論は、要するに組織の形成と運営に関する理論である。そして組織は複数の人間によって構成されている。かくて人間に対する仮説の違いによって、マネジメント理論に基本的な違いが生じてくる」と言われています。

つまり、経営組織における人材をどのようにとらえるかによって、人材育成が変わってくるのです。人材育成というと、何か聞こえはいいですが、先ほど紹介した機械的人間観や伝統的人間観に立ちますと、人間というのはミスがないように働かせる道具だと考えます。すると、その道具の性能を高めるための育成のやり方があるわけです。つまり、それぞれの経営組織が持っている人間モデルが重要ということです。

どのような人間モデルがあるかと言うと、3つあります。【図表2】は、マイルズ(R. E. Miles)という、人的資源論では有名な学者が出したものです。

【図表2】3つの人間モデル

	伝統的モデル	人間関係モデル	人的資源モデル
仮定	1. 仕事は多くの人にとって本来嫌なものである。 2. 労働者がどんな仕事をするかということとは、それから得られる収入ほど重要ではない。 3. はほとんどの人は、創造性、自己統制、あるいは自己管理を要する仕事を欲していないか、あるいはすることができない。	1. 人々は、有用であり重要であると感じたがる。 2. 人々は、帰属することおよび個別の人間として認められることを望んでいる。 3. これらのニーズは、人々を働くように動機づける際に金銭よりも重要である。	1. 仕事は嫌なものではない。人々は、彼らが設定するのに一役かった意味ある目様に対しては貢献したいと思っている。 2. 大部分の人は、自分たちの現在の仕事に要求されているものよりもはるかに創造的で責任のある自己統制と自己管理ができる。
方針	1. 経営者の基本的な仕事は、彼の部下達を細かく監督し、統制することである。 2. 経営者は、仕事を単純で、反復的で容易に習得できる作業に分割しなければならない。 3. 経営者は、詳細な仕事の手順および手続を確立し、これらを厳格に、しかも公	1. 経営者の基本的な仕事は、ひとり一人の労働者に、有用であり重要であると感じさせることである 2. 経営者は、彼の部下に報告してやり、自分の計画に対する部下の反対意見に耳を傾けるべきである。 3. 経営者は、部下が日常的な仕事に関しては何らかの自己統制ができるよう	1. 経営者の基本的な仕事は、「未開発の」人的資源を活用することである。 2. 経営者は、すべてのメンバーが彼らの能力の限界まで貢献できるような環境を創造しなければならない。 3. 経営者は、重要な問題に十分に参加するように奨励し、絶えず部下に自己統

	平に実施しなければなら ない	にすべきである。	制と自己管理を広げさせ なければならない。
期 待	1. 人々は、もし給料がよく、上役が公平であれば、仕事に耐えることができる。 2. もし仕事はかなり単純であり、人々が細かく統制されるならば、彼らは標準まで生産を上げるだろう。	1. 部下と情報を分かち合い、日常的な意思決定に彼らを参加させることは、帰属および自分が有用だと感じたい彼らの基本的なニーズを満足させるであろう。 2. これらのニーズを満足させることは、モラルを向上させ、公的な権威に対する抵抗を減少させるだろう。 つまり部下たちは「喜んで協力する」だろう。	1. 部下の影書力、自己管理ならびに自己統制を広げることは、作業効率で直接の向上をもたらすであろう。 2. 部下が自ら資源を十分に活用する副産物として、職務満足が増大するかもしれない。

出所： R. E. Miles (1975) Theories of Management

### (1) 伝統的モデル

「仮定」の部分が面白いので見ていきますと、伝統的なモデルでは、「仕事は多くの人は、本来嫌なものだと思っている」のが、経営組織における人だと見ています。人間関係モデルでは、「人々は有用であり、重要であると感じたがる」となっています。要するに、自分は大切な人間だと考えるのが人間モデルです。ところが、人的資源モデルになりますと、「仕事は嫌なものではなく、人々は彼らが設定するのに一役買った意味、意味ある目標については貢献したいと思っている」となります。ですから、人は仕事が嫌いなのか、あるいは環境をうまく整えれば、進んでやるのが人なのか、人間観が違うのです。

以下、「仮定」「方針」「期待」があります。「期待」というのは、人材育成や仕事の成果を高めるための方策につながる部分です。例えば伝統的モデルでは、「人々は、もし給料が良く、上役が公平であれば、仕事に耐えることができる」つまり、できのいい上司がいれば何とかなると考えます。また、「もし仕事はかなり単純であり、人々が細かく統制されるならば、彼らは標準まで生産を上げるだろう」つまり仕事をやりやすいようにすれば、人はいい仕事をするとの考え方です。

少し言い過ぎかもしれませんが、学校で1人1役と言います。あれは、ちょっとこのにおいがします。ある人仕事をやらないが、やる人は1人何役もやっていて、仕事の平準化ができない場合、「うちの学校は1人1役でやる」のは、やらない人に対して、こういった事柄を、ある程度コンパクトにすることによってやらせるという感じがしないでもありません。

### (2) 人間関係モデル

人間関係モデルでは、期待は「、部下と情報を分かち合い、日常的な意思決定に彼らを

参画させることは、帰属および自分が重要だと感じたい彼らの基本的ニーズを満足させる」と考えます。これは今でもよく見かけるのではないのでしょうか。例えば、職員会議は全員参加で確認をする。あるいは管理職の校長・教先は、先生方からの提案を積極的に受け入れて教育の諸活動を展開するやり方です。

そして、従業員のニーズを満足させることは、モラルを向上させる。モラルとは士気ですね。士気を向上させ、公的な権威に対する抵抗を減少させることで、部下は進んで協力するだろうということです。「私も校長にいろいろ言いたいことを言わせてもらったから、今度のプロジェクトについては言うことを聞く」という感じです。

### **(3) 人的資源モデル**

人的資源モデルで言いますと、「部下の影響力、自己管理ならび自己統制広げること、作業効率へ直接の向上をもたらすだろう」としています。つまりセルフコントロールです。自らコントロールできる幅を提供することが、いい結果に結びつくだろうということです。

もうひとつ、部下が自ら資源を十分に活用する副産物として、職務満足が増大するかもしれない。つまりセルフコントロールでやれば、仕事に対する満足感も高くなるだろうということです。

戦後すぐは、多くの企業は伝統的モデルで人を扱ってきました。ところが、高度成長期頃から、人間関係モデルを採用する企業が多くなってきたように思います。そして最近、人的資源モデルを重視している企業が出てきたのではないのでしょうか。戦後60年から70年たって、企業は、人間資源モデルに到達したのです。

企業の間人モデルの変遷に対して、教員の世界は少し違うように思います。つまり、以前から、ある意味では、人的資源モデルを採用していたのではないのでしょうか。ただ、人的資源モデル意識することなく採用していたと思います。したがって、企業と違うと感じるのは、今でも伝統的モデルや人間関係モデルをベースに人材育成をしている企業がかなりあるのに対して、教員の世界は、ほとんどすべてが人的資源モデルで教師力の向上をしようとしている。ここが違いであり、難しさであると思います。

伝統的モデルや人間関係モデルにおける人材育成は、今までの経過の中で、ある程度検証され、こうやれば人材育成がうまくいくという方法論が見えています。ところが、人的資源モデルについては、企業でも、なかなかまだ答えが出てないように思えます。答えが出ていない人的資源モデルにたつて、われわれは教員をどう育てようかを検討しているところに、教師力向上の難しさがあるのでないかと思えます。

## **1-4 ドラッグターの登場**

### **(1) 人的資源モデルとドラッグター**

人的資源モデルは、いろんな論者が打ち出していますが、その集大成と言えるのは、つい2、3年前に亡くなられたピーター・ドラッグターではないのでしょうか。経営学者というよりも経営哲学者で、日本でもファンが多いようです。ドラッグターが登場して、伝統的管理論と人間関係論が、アウフヘーベン（相反する二つのものを融合して、さらに高い次元へ導いていく：止揚）されたといっても過言ではないと思います。

彼は、従前の人事管理論に非常に批判的な考えを持っていました。つまり、人材マネジ

メントは、ほとんど発展せず、単に人道主義的な修辭のドレッシングをかけただけだと言っています。つまり、人を単なるコマとして扱っていて、それはあまりに気の毒だから、少しは人扱いをしようかという程度のマネジメントだと言っています。したがって、これまでの人材マネジメントは、偶発的な事態に対処するために開発された諸手法の集合体にすぎないとなりました。

そして、当時の企業は、人間は本来働く意思を持ってないという誤った仮説を前提にしており、人と仕事のマネジメントを管理者の職務の一部とせず、人事専門家の職務として見なしている。また、人材マネジメントは専ら事故や紛争の処理、いわば後追いの火消しの仕事として考えており、結果として短期的な視野と場当たりの対応に終始しているのだと。

何故、今さらこのようなことを持ち出すのかというと、ドラッカーが批判した状態が、われわれの世界ではまだ続いているのではないかということです。なぜかと言いますと、人材育成に関して、地方公務員法では突っ込んだ条文がないのです。あるのは、「研修は勤務能率向上のために任免権者がさせる」だけです。勤務能率向上のために研修をするのは、古い考えではないでしょうか。つまり、人を伝統的モデルで考えており、仕事の能率を上げるための道具として見なし、力をつけさせると考えているように思われます。それよりも突っ込んだ法律がないのが、人材育成に携わる者としては、寂しいところです。教員の育成は、一見人的資源管理モデルに立って進めていながら、実際は伝統的モデルで扱ってきたのではないのでしょうか。したがって、教員の採用・異動・評価・昇任等の人事管理にも、伝統的モデルが色濃く残っているのではないかと思います。

## (2) 伝統的管理論に対するドラッカーの批判

ドラッカーは、伝統的管理論と人間関係論を批判します。まず伝統的管理論への批判は、エンジニアリング上の問題点です。人材の能力というのは多様な動作を行い、統合し、均衡を取り、コントロールし、評価・測定し、判断することにある。したがって、仕事の分析によって分解された要素動作を仕事として再び統合し、人に特有の能力を活用できるようにしなければ人材は生産的たりえないと主張しました。

つまり、仕事を中心にして、人の能力を当てはめていくのはおかしいと言ったのです。人の能力は、さまざまなことを一連の流れの中でできることにあります。そこで、人の能力をもう少し重視し、仕事の割り振りをすべきだと言っているのです。

もうひとつは、伝統的管理論の計画と実行を分離するやり方を批判しています。つまり、伝統的管理論が、計画する人と実行する人を離れたほうが勤務能率向上につながると考えたのに対して、ドラッカーは、そうではなくて、ひとまとまりの仕事をさせることを主張しました。つまり、ある人が企画から実施・評価の一連をするほうが、やる気が出ていい仕事をすると言っているのです。

よく例に出されるのが、スウェーデンのボルボ社です。自動車会社は、ベルトコンベアでの流れ作業をします。ドアを付ける人は1日中ずっとドアを付けています。ところが、スウェーデンのボルボ社では、人をある作業だけに固定しないで、何人かのグループで車を1台つくるやり方に変えたら、生産性が上がったといわれています。日本企業でも、製造業では、ベルトコンベア式がほとんどなのですが、なかには5人でこの商品をつくるや



り方を取っているところがあります。仕事の責任を持たせると生産性が上がるとはこういうことです。これがドラッグターの言う計画と実行を分離するなということです。

### (3) 人間関係論に対するドラッグターの批判

ドラッグターは、人間関係論に対しても、伝統的管理論よりは少しまじたとしながらも、3点の批判を展開しています。

1点目は、働く人々の自発的動機を無条件に信じていることへの批判です。つまり、恐怖や脅威を除きさえすれば人は働くのかとの疑問です。チームワークが良くなり、職場環境が良くなり、福利厚生が良くなれば、人は働くのかということ、それだけでないということです。

2点目は、人間関係論は、仕事それ自体に焦点を合わせてないことを批判しました。つまり、チームワークやコミュニケーションが良くなることで生産性が上がるのは結構なことだが、仕事部分を捨てたままマネジメントを展開してよいのかということです。言い方を変えれば、「とにかくチームワークを良くしさえすれば、甲子園で優勝できるはずだ」が強調されすぎて、野球の技術そのものが抜けているとの指摘です。

そして3点目は、経済学的な領域の理解不足をあげています。人間関係論は、人が働くのはお金ではなくて心だと言っているわけです。しかし、心だけで動く部分もありますが、生活を維持するための賃金や報酬の重要性に言及してないとの批判をしました。

## 1-5 ドラッグターの考える人材

### (1) 成長可能な資源としての人材

それでは、ドラッグターはどう考えたのでしょうか。これは、教員の育成を考える際に非常に参考になると思います。

1つは、経営における人材の位置づけとして、経営とは単なる資源の全体ではなく、その構成要素の資源よりも大きな、より優れたものを生む存在である。したがって、人・モノ・カネが同じであれば、どこも同じ会社になるのではなくて、差が出てきます。それがマネジメントだと述べています。マネジメントは経営資源に変化をもたらすことだと言ったのです。

ただ、経営資源のうち、モノやカネは、利用・活用のうまさによりプラスアルファが生ずる程度であるが、大きく成長可能な資源としては、人的資源だけだとしたのです。ここはドラッグター語録の有名な部分で、よく引用される箇所です。「人以外の他の資源はすべて機械的な法則に従う。利用の巧拙はあれ、産出は投入を上回ることがない。われわれが利用できる資源の中で、成長発展を期待できるのは人材だけである」つまり、人材はそのやり方によって2倍にも3倍にもなる経営の中で一番可変性のある資源であり、それを伸ばすことが重要であると言ったのです。

教師力の向上も同じだと思います。「教育は人なり」と言い、教育は教員次第でなんともなります。ただ、人的資源の観点で言うと、それは教員の数ではなく、教員たちが持っている能力や力量の総体が重要です。したがって、あまり力のない教員が100人いても、成果には結びつかない。ところが、やる気に満ちた力量のある教員が20人いれば、寡をもってよく衆に戦えるようになる。ひとり一人の教員の力量アップとは、学校経営で一番

可変性のある資源に手を打つことだと思います。

## (2) 人材は全人格的な存在

次に、人的資源、すなわち統合された全人格的な存在としての人間こそが、企業に託されたすべての資源のうちで、最も生産的で多目的に活用し得る、しかも潜在能力を持つ資源だと述べています。

ただ、難しいのは、全人格的な存在という点です。つまり人というのは、こうやれば必ずこうなるというインプット・アウトプットモデルで語れる単純なものではありません。些細なことで、すねたりいじけたりします。また、人それぞれの考え方が違うことも当然あります。つまり、人は非常に難しいのですが、潜在能力を持っている資源として位置づけ、経済的成果を改善するための最大の機会は、仕事における人間の能力向上であると言っています。

人材育成が難しいのは、人はいろいろな考え方を持つ一個人だという点と、冒頭で申し上げた経営組織内での育成であり、企業目的の達成を前提にしている点にあると思います。つまり、人の自己成長と、顧客満足や組織発展の同時実現が成り立つかということです。

それらを納得して企業に入ってきたので、社員は、企業に役に立つようになるように努めるのは当然の義務だとも考えられますし、そうではなくて、ひとりの人間としての成長が大事だとの意見も一理あります。

実際は、企業や自治体の行政部局では、仕事をするために育成するのが、本音であって、自己成長も一緒にできれば良いとの考え方だと思います。「仕事のために人を育てる」という目的・手段の距離が、企業や自治体の行政部局と、教員とでは違うのでないでしょうか。

教員の育成は、子どもたちのためであると同時に、自分の成長のためであり、企業や自治体よりも、より「仕事のために人を育てる」距離が近く、並列的な存在であるような気がします。うまく言えませんが、教員は、企業や自治体に比べて、「滅私奉公」ではなく、「活私奉公」が必要な世界なのではないでしょうか。

## (3) ドラッカーが言う人材の特性

ここで、ドラッカーが言う人材の特性をご紹介します。

①人格を持つ存在としての人間は、本人だけが利用できることが、人材と他の資源との間の最大にして究極の相違である。その気にならないと駄目だということです。

②人は他の資源とは異なり、働くか働かないかについてさえ、本人が完全な支配力を持つということもあげています。機械であれば、スイッチを入れれば動きますが、人間の場合は、そのスイッチがどこにあるか分からない。自分でスイッチを入れなければならないのです。

③人間は、一定の資源に対して一定の反応しか示せず、何事にも受動的にしか参加できない他の資源とは異なり、生産のプロセスに能動的に参画する。その気になれば、プラスアルファでさらにそれを前進させるようなこともしてくれるということです。

④人間は自ら働くことを欲する存在であり、人は働くことを忌避するという従来の前提は誤りである。これはマネジメントのやり方の基本になっています。つまり、仕事に対す

る性悪説から性善説の転換のような考え方です。

⑤人の本性は、最低ではなく最高の仕事ぶりを目標とすることを要求する。つまり、「叱られない程度にぼちぼちやります」というのは本性ではなく、本当はいい仕事をしたい、自分の最高のパフォーマンスを出したいと思っているということです。この④⑤は、多分教員の気持ちによく合うような気がします。「私は教員であり、子どもたちの成長をとにかく促すのが使命だ」「保護者の方に叱られない程度に授業をするのではなくて、この子たちを伸ばすためには労力を惜しまない」と考えている先生方が多いと思います。

⑥人は必要な情報さえあれば、自らの仕事を計画し、統制し、評価することができる。つまり、まとまり仕事を与えて、そして責任を持たせ、そしてその成果といったものによって十分に報いることによってPDCAを回すということです。

⑦人材育成は、他の資源のように外部からの力によって行われるのではない。人の開発とは成長である。そして成長は常に内側から行われる。ですから、われわれが人材育成をするのは、外から型にはめるのではなく、機会を提供して、本人が伸びる条件整備をすることによって、その人が成長していくということではないかと思っています。

⑧働く人は単なる労働力ではない。個性や市民性を持つ多面的な存在であると言っている点も教員に当てはまります。

先ほどからお話しているのは、どのように人間をとらえるかといった人間モデルが人材マネジメントや人材育成に重要であるということです。つまり、われわれが対象にしている教員という人材をどう見るか、ここを押さえておかないと、人材育成のシステムや方法が分かりにくいということです。

#### **(4) 人材マネジメントに参考になる各種理論**

同時代には、次々と伝統的管理論や人間関係論を統合するような人材育成や人材マネジメントに参考になる考え方が出ています。1つは、先ほど紹介したマイルズの人的資源モデルです。2つ目は、マズローの自己実現人モデルで、欲求5段階説は有名です。人の欲求は、生理的欲求や社会的欲求からだんだん上がって、自尊欲求、そして最後は自己実現欲求にいたるとしました。

3つ目が、アージェリスの成熟・未成熟理論で、人は未成熟な状態から成熟した状態に移行するとしました。この成熟的な存在のキーワードは、「自立的問題解決者」であり、自ら問題を発見し、それを解決していくのが人の成熟だとしました。

それから、マグレガーのX理論・Y理論は、聞いたことがあるかと思っています。X理論とは、人は働くことを本来嫌がるもので、常に監督や監視をしないと怠けるものだという人間観です。それに対して、Y理論は、人は条件さえそろえば自ら進んで負荷を背負い、いい仕事をしようとする。これがY理論です。「人間性の心理学」の訳本が出ています。

ハーズバーグの「動機づけられた人間」もあります。ハーズバーグは、動機づけの理論で紹介されることが多く、例の「動機づけ・衛生理論」では、人の動機は、動機づけ要因により促進され、衛生要因によってやる気をなくすのだと言っています。

#### **(5) ハーズバーグの「動機づけ・衛生理論」**

ハーズバーグの「動機づけ・衛生理論」は、動機づけの促進要因と衛生要因は裏表では

ないとしているところにユニークさがあります。衛生要因とは、いわゆるやる気を失う要因であり、上司との不和や福利厚生の不備等がこれにあたります。ただ、上司との関係が良ければやる気が出るかと言うとそうではない。福利厚生が充実していたらやる気が出るのでもない。しかし、逆に上司との関係が悪く、福利厚生が貧弱だと、不満が多くなりやる気はなくなるとしました。つまり、衛生要因というのは、それを改善しても動機づけには至らず、不満がなくなり普通の状態になるだけだということです。

これを教員の世界に当てはめてみますと、休みが取れない、残業が多い、だからやる気が出ないのは事実だと思います。それでは、休みを十分取ることができて、残業もゼロになるとやる気が出るかという、そうではないと思います。それで普通になるということです。つまり、やる気を失う要因とやる気をアップさせる要因は別だというのが「動機づけ・衛生理論」のポイントです。

動機づけの促進要因は何かと言うと、大きく3つです。「承認」「仕事そのものの面白さ」「成長」で、これがやる気を高める促進要因だということです。

教員の仕事、教職には、動機づけの促進要因が溢れているように思います。周りから「先生」と一目置かれて、若くして認められた存在である。それと教職という仕事が、自ら望んだものであり、子どもたちが成長するのを目の当たりにできるという仕事の面白さがある。それと同時に、初任時から中堅、ベテランと経験を積み重ねることで成長している実感が持てる仕事です。ただ最近では、衛生要因も多くあります。多忙化です。ただ、多忙は衛生要因であり、多忙を克服するだけでは、教員のやる気は喚起できないと思います。

人の育成は、能力を開発することだけではなくて、仕事に対する意欲を向上させることも重要です。ですから、二人前・三人前の仕事をするのは、能力も重要ですが、意欲も大切です。この動機づけは、人材育成の大きなキーワードなのです。

## (6) お金と動機づけ

動機づけで悩ましいのはお金です。つまり、報酬は促進要因か衛生要因かどちらかという、両方だというのが結論です。それはどういう意味かと言いますと、金額の多い少ないではなく、その人がどれぐらいの収入があるかによって、お金の意味が違うのです。例えば、ほとんど収入がない人には、10万円はやる気を出す促進要因になります。ところが、年収600万円ぐらいの場合、給料が10万円下がったら、やる気を失わせる衛生要因になりますが、10万円アップしても、やる気が出る促進要因にはならないということです。

大阪市は、教員評価・育成制度で、今年度から期末勤勉手当に差をつけています。大阪市の場合は、S・A・B・C・Dの5段階で評価し、出現率はそれぞれ5%、15%、80%、C・Dは2から3%出るそうです。これぐらいの出現率では、年間2回Sを取り優れた評価をもらった人と、2回ともBの標準的な人にどれぐらい差がつくかと言うと、約14万円だそうです。14万円は、動機づけの促進要因でしょうか、衛生要因なのでしょうか。

例えば、ある中堅教員の給与が、600万から700万円ぐらいだとします。すると、別の調査では、これぐらい給料をもらっている人がお金だけでやる気を出す促進要因となるには、2、3割必要だそうです。つまり200万円要るのです。

教員評価制度は、ご存じのとおり、年度当初に校長と目標面談をします。そのときに校長が200万円をポンと机の上に積んで、「これでやってくれや」と言う、お金だけで

やる気が出るということです。(笑) それからすると、14万円はあまりにも少ないということがわかります。

14万円の差をどのように解釈するかですが、「私の本年度の活動はよくやったと校長は見てくれた」「そして教育委員会も認めてくれた」ことでやる気を出す金額だと思います。つまり、金額そのものよりも承認による促進要因です。

ただ、下がった2から3%の人は、衛生要因になる確率が高いと思います。その意味で、評価結果の処遇反映はリスクがあるといえます。本来、処遇で意欲を喚起するのであれば、もっと金額に差をつけなければいけないと思います。

ただ、教員の給与では制度的にできないのです。というのは、企業の場合は、なぜ大きな差をつけられるかと言うと、賞与の原資が外から入ってきます。それを山分けしますので、大きな差がつけやすいのです。ところが、教員の場合は、何かの手当等を拠出させて再分配しますから、もともとの源資が少ないので大きな差とはならないといえます。大阪市の場合は、期末手当の扶養手当分を拠出させており、人の家族に行く金を山分けするので、多くもらった人も複雑な気持ちだと思います。(笑)

神奈川県も来年度から査定昇給を実施するようです。多分、特昇分が源資で思われます。だから、それほど差がつかないと思います。処遇、特にお金に差をつけるということについて、動機づけの観点から言うと、もちろん効果はありますが、リスクも大きいというのが私の意見です。ひとひねりした制度にする必要があるのではないかと思います。

#### **(6) 人と組織の統合を目指す目標管理の理念**

ドラッカーの功績のひとつは、現在のマネジメントの基本になっている目標管理の提唱とその理念の普及ではないかと思います。つまり、人は単なる仕事をする機械じゃない、かといって人間というのは自由奔放に仕事をさせればうまくいく存在でもない。人と組織の両者の統合を目指したマネジメントが、目標管理であり、目標管理の理念は、人の欲求と組織の要請の統合だと言われています。

目標管理の原文は、マネジメント・バイ・オブジェクティブス・アンド・セルフコントロールです。直訳すると、目標と自己統制で仕事をし、経営を回していこうとするマネジメントです。ただ、「目標と自己統制による管理」では長いので、「目標管理」と呼んでいます。したがって、「目標管理」は、前半しか訳していませんから、ノルマで管理するのかと誤解されるケースもあります。教員評価制度や学校評価でも使われていますが、県によっては教員評価で「自己管理制度」等、セルフコントロール部分を意識的に訳しているところもあります。

今申し上げてきたように、人と組織の統合が最終的なゴールですが、伝統的モデルや人間関係モデルのような「人間道具観」でいくのが、ドラッカーの言う「人的資源モデル」のどちらの立ち位置で人を育てるかは、多分企業によって違います。ファーストフード店の場合、店長の人間的な成長は考えていないでしょう。とにかく素早く商品をつくって、お客さんに提供する。そして、お客の回転率を上げてもらうことに焦点がおかれます。それに対する報酬もある程度払うという関係が、組織と人の双方の合意だと思います。ところが、わが社もファーストフードに近い業態だけれども、人に寄り添ったやり方をすることもあります。その意味で、組織の発展と個人の成長に関して、どのようなスタンスで

いくのかを決めておかないと、人材育成システムやその運用がぶれてしまうということです。

## (7) 目標管理の進め方

目標管理には、先ほどお話ししたキーワードが3つあります。第1にオブジェクティブス、これは目標と訳します。第2に、自己統制であるセルフコントロール、そして第3に、マネジメント、つまり管理です。

### ① 目標管理における「目標」

「目標」から簡単に説明しますと、まず1点目は、目標を連鎖させるという考え方です。つまり社長が目標をつくったら、部長はそれを受けて具体的な目標をつくり、社員は、部長の目標を踏まえてさらに具体的な目標をつくります。学校で言えば、校長の打ち出した重点事項にベクトルを合わせて、各分掌や学年が目標をつくり、教員は、それを具体化する目標をつくる目標のブレイクダウンです。

そして2点目は、これが重要で、設定する目標の適切な難度です。それぞれが立てる目標は、その部門や担当者が努力すればぎりぎりできるようなレベルの目標をつくることを奨励しています。つまり、できないような目標はやる気が出ません、かといって簡単すぎる目標もやる気が出ず、その人の成長につながりません。したがって、ぎりぎりできるかどうかには挑戦しろとしています。野球の練習で言うと、取れるか取れないかのノックボールが、個人の成長に役に立つし、取れるか取れないかというチャレンジングな水準が、企業の成長にもつながるのです。

3点目が有名な重点化です。あれもこれもやるのではなくて、目標は3つから5つぐらいに絞って設定します。

教員は、教科指導、学級経営、生徒指導、校務分掌等、非常に広範囲の仕事をしています。例えば、教科指導の場合、教員評価では、教科指導全体の目標をつくるのではなく、教科指導の中で学校の重点にベクトルの合ったものをピンポイントでひとつ選び、挑戦的な目標をつくるのです。あるいは生徒指導でも何か選んで目標をつくり、校務分掌の領域で目標をつくるのです。ですから、3つから5つ。東京都の制度では5つ、ほかの県でも、ほぼ3つが、設定する目標数になっており、目標管理で言う重点化をしています。

目標を重点化する意図ですが、全てについて一生懸命取り組み、全てにベストを尽くすのは、理想かもしれませんが、現実的には、どれも中途半端になる恐れがあります。つまり、どこかに焦点を定め、「あれもこれも」ではなく、「これだけは必ずやる」ものを絞って取り組むことで、全体のレベルが上がると考えるのです。

先生方も児童生徒に、「とにかく、夏休みのすべてを頑張るぞと考えるのは駄目だよ。何か具体的な目標を持って夏休みを過ごしなさい」と言っているでしょう。それによって、朝6時半のNHKのラジオ体操に必ず行くことを目標した子どもが、朝早起きをすることで、涼しいうちに勉強をしたり、1日が充実することにつながるのです。

この重点化は、マネジメントの基本中の基本です。ただ、企業は重点化がしやすいですが、教育活動はしづらいところが学校の泣き所です。

### ② 目標管理における「自己統制」

目標管理の特徴の2つ目が自己統制、セルフコントロールです。これは、目標を自己申告で設定するところから始まります。つまり、目標をノルマとして与えられるのではなく、自らつくるのが「みそ」です。

2つ目は、設定した目標の遂行過程でも、創意工夫を進めることを奨励します。いちいち、校長にお伺いを立てないで自分で工夫するのです。

そして、セルフコントロールの3つ目の特徴は、目標の達成度評価もまず自分です。自分で立てた目標が達成できたか、どういう取り組みをしたかを自己評価します。目標管理は、「目標」と「自己統制」によって、自らの仕事を「管理」するのです。

これによって、仕事のPDCA(Plan-Do-Check-Action)を回しますが、評価できるようにPDCAを回すためには、目標を具体的につくらなければ評価できず、アクションにつながりません。

以上、申し上げたように、組織の目標にベクトルを合わせてみんなが自分の目標をつくります。また、それは難しい挑戦的な目標です。したがって、目標管理というのをうまく活用すれば、経営組織の重点課題の解決等により組織が前に進むことで、組織の成果向上にプラスに働くのです。

一方、ひとり一人の目標は、自分でつくります。それは、適切な難度を持っており、創意工夫を凝らして達成に向けた取り組みを行います。これにより、個人もやる気が出て、個人の成長も図ることができるのです。したがって、組織もプラスになり、個人もプラスになる両立ができるのが、ドラッカーの言う目標管理です。現在の日本企業のほとんどが、この考え方をもとに、組織と人との折り合いをつけているのが現状です。

## 2. 企業や自治体における人材育成の実際

### 2-1 企業における経営動向と人材育成の変遷

これまで、人材育成の理論面を紹介しましたが、実際に人材育成システムはどのように展開されているかを見ていくことにしましょう。

企業経営の動きは時代とともに変化してきました。それに応じて、企業内の人材育成も変わるのは当然のことです。人間モデルに応じた変化という理念型ではなく、現実はどう変化したのかが【図表3】です。

#### (1) 1945～1960：生産性向上と組織秩序確立

この表では、これまでの企業動向と人材育成の変遷を4つのフェーズに分けています。まず、戦後から高度成長期前までです。この時期は、戦後の混乱期から日本企業が立ち直っていく時期です。この時期の人材育成の特徴は、米国流の訓練手法が入ってきたことです。その代表例に、MTP(Management Training Program)や、TWI(Training Within Industry)があり、いわゆるパッケージ化された訓練プログラムがあります。

例えば、MTPは「Management Training Program」ですから、管理者のリーダーシップや仕事の割り振り、部下とのコミュニケーションの取り方やチームづくりはどうあるべきかを定型的なプログラムにした研修パッケージです。

このMTPの自治体版がJST(Jinjiin Supervisory Training)で、MTPもJSTも現在でも使われている訓練プログラムです。

そしてもうひとつ、TWI (Training Within Industry) もあります。これは、仕事の進め方や安全作業の進め方等を4つ組み合わせたものです。そのうち、有名なのは、JI (Job Instruction) で、仕事の教え方をステップ化して訓練するプログラムです。今、日本の企業や自治体で「コーチング」が流行していますが、あの原型はここから来ていると思います。

【図表3】企業における経営動向と人材育成の変遷

	1945～1960：生産性向上と組織秩序確立	1961～1973：多様な製品開発と組織の動態化
経営動向	<p>●戦後の復興期 朝鮮戦争特需を境に日本経済は立ち直るきっかけをつかみ、旺盛な需要に対応するために生産性向上と経営基盤の構築が経営の焦点であった。</p> <p>●組合との対立・ストライキの勃発 財閥関係者の追放が行われ、それまでの管理者が経営者、財界指導者になり、労働者と経営者の力の均衡が破れ、ストライキの続発を招いた。</p> <p>●経営管理への注目 ストライキに対抗して常務会制を敷き、集団で経営にあたる企業が見られ、マネジメントの原理・原則に対する関心も強まった。</p> <p>●組織体制 職能別部門組織、管理制度面での職責・権限の整備、品質管理や原価管理制度の導入が行われた。</p>	<p>●日本経済は「所得倍増計画」に象徴される高度成長経済に昭和36 (1961) 年から入り、市場拡大・多様な製品の需要拡大が進んだ。また、貿易自由化が進み、製品輸出も増大していった。</p> <p>●大量生産・大量販売・大量消費のシステムが構築され、企業間競争が激化した。自主技術開発や国際要員の養成ニーズが高まり、研究所の設立・拡張が行われた。</p> <p>●マネジメントブーム、経営学ブームが起こった。</p> <p>●事業部制を採用する企業が増えた。各部一門を自律的経営単体にするにより、責任・権限の明確化、利益責任の明確化、組織の機動性を高めることがねらいであった。</p> <p>●組織の柔軟化・弾力化を狙った組織の動態化がテーマとなった。そのためにタスクフォース、プロジェクトチームが採用されることが始まった。</p>
企業内教育の焦点	<p>●MTPとTWIの普及 管理・監督者の能力強化を目的にMTP、とTWIが戦後の企業内教育の一大ブームとなった教育方法である。</p> <p>(1) MTP 伝統的マネジメント論に基づく組織原則や人間関係論は、組織秩序確立に貢献した。</p> <p>(2) TWI アメリカで戦時中に現場の監督者を対象に促成訓練を行う主旨で開発されたプログラムである。戦後日本のニーズに合い、急速に普及した。</p> <p>●高度成長期にさしかかるところから、管理・監督者を対象に定型訓練中心の教育から、より幅広く一般社員層の教育訓練の実施、専門教育の展開が行われるようになった。</p>	<p>●教育訓練の多様化と総合的展開 この時期は企業内教育の百花繚乱期であり、現在、企業内教育で用いられる考え方はこの時期に開発されたものが多い。</p> <p>・人材育成に向けてこれまで個々に行われていた教育活動を整理・統合したり、人事処遇制度と関連づけが行われ、独自の教育ニーズに基づいた教育体系作りが進められた。</p> <p>●企業の動態化にあわせた教育活動が進められ、た。企業が組織動態化を進めようとする、組織構造を変えただけでは不可能で、組織構成員の意識・考え方・行動が関わる。行動科学が注目され、組織の人的側面がとりあげられるようになった。その一方法として「目標による管理」が急速に普及が進み、マネジメントの基本思想が大きく変わり始めた。</p> <p>●「目標による管理」のほかに、行動科学をベースにした「感受性訓練 (ST) や「マネジリアル・グリッド」、「組織開発 (OD)」の導入が各企業で進んだ。</p>



	1974～1984：徹底した合理化と組織集権化	1985～1999：新事業創造と挑戦的自律型組織
経営動向	<p>●高度成長経済から低成長への転換（減量経営）</p> <p>1973（昭和48）年、オイルショックにより、低成長時代に入った。多くの企業がオイルショックから業績が悪化し、企業によっては人員整理も伴った徹底した引き締めを実施した。</p> <p>●事業部制の改廃に伴う事業部制組織・職能別部門組織併用型への再編成が進んだ。</p> <p>●資源の効率的活用の経営へ</p> <p>低成長でも収益を確保するために、企業はさまざまな施策を実施した。</p> <p>（1）雇用面一時帰休、新規採用抑制、中高年の処遇やホワイトカラー（研究開発・販売・事務）の生産性向上</p> <p>（2）生産面「かんばん方式」導入、コンピューター活用による在庫管理の徹底</p> <p>（3）財務面時価発行増資、転換社債の発行による借入金削減</p>	<p>●円高による産業構造の再編成開始</p> <p>1985年G5以降、円高が進み、輸出依存経営が成立しなくなり始めた。そのために組織体質の強化・転換に各企業が乗り出した。国内外の市場の成熟化が進み、従来商品市場が伸び悩み、ソフト化・サービス化・情報化に対応した。</p> <p>●1999年に金融関係の海外拠点は撤収を余儀なくされたが、1980年代にバブル期に海外事業の促進のために海外部門・海外拠点の新設が進んだ。</p> <p>●社内ベンチャーやミニ・カンパニー化ともいえる小事業部制、別法人として独立させる分社化の動きが盛んになってきている。</p> <p>●一括大量採用が通年採用に、職種別採用、中途（経験者）採用など採用が多様化している。</p> <p>●雇用形態も多様化している。</p> <p>正規従業員→①正規従業員②契約社員③出向社員により形成される職場、アウトソーシング活用が進んでいる。</p>
企業内教育の焦点	<p>●減量経営に結びついた教育（教育機能拡張期）</p> <p>◆TQCの展開</p> <p>全社的な体質転換を図りながら、コストダウンを強力に進める方法としてTQCが展開された。生産・技術のQC活動が事務・管理へ拡大し全社的に統合された活動が行われるようになった。また、製造業からサービス業、金融業、行政機関へも普及・拡大していった。</p> <p>◆中高年層を対象に管理階層の能力開発を見直すヒューマン・アセスメントが導入された。</p> <p>◆OD（組織開発）が教育・訓練の段階を脱して、組織体質の転換をめざす実践的な動きが各企業で活発に見られるようになった。</p>	<p>●人事処遇制度が業績、能力中心に切り代わり始めている。</p> <p>・個人業績は企業目的への貢献度として評価する業績評価システムが拡大している。</p> <p>・業績責任の重い仕事配分は年功・肩書きではなく能力基準で行う。</p> <p>●これまでのジェネラリスト育成中心の教育から、専門家（スペシャリティ）志向の高い教育内容へ。</p> <p>●学習能力の個人差の許容</p> <p>個人の学習速度を重視し、能力と意欲のある社員への教育機会の提供。</p> <p>●選択教育と選別教育が同時並行的に進む。</p> <p>●基本的に能力開発を個人の志向・選択にゆだねる動きが始まっている。</p> <p>●多様な人々と共働するためのチームマネジメント方式や管理型リーダーシップからチーム型リーダーシップへと、求められる資質が変わってきた。</p>

この時期は、占領軍である米国から提供されたプログラムを活用して経営組織を近代化し、人材育成を始めた段階です。

## **(2) 1961～1973：多様な製品開発と組織の動態化**

次のフェーズは、高度成長期から第1次オイルショック前までです。日本の企業が伸びている時代です。この時代は、教育訓練の多様化が進み、米国からの定型訓練以外にいろいろなことに取り組み始めました。

例えば、企業の動態化に合わせた教育活動です。動態化とは、皆さんの言葉で言えばフラット化です。また、このころに目標管理が導入され普及しました。目標管理の草分けとしては、住友金属鉱山や東芝が有名です。

そしてその後、行動科学をベースにしたODが米国から入ってきました。ODというのは組織開発（Organization Development）ですが、組織過程や組織文化に手を打つ手法とでもいえるでしょう。つまり、人材育成が個人対象から、組織も対象とするような変化をした時代といえます。

## **(3) 1974～1984：徹底した合理化と組織集権化**

そして3番目のフェーズが、第1次オイルショック後から円高不況のあたりまでです。ここでの特徴は、企業に、TQC（Total Quality Control）が教育の手法として入ってきたことがあげられます。TQCは、一見教育とは縁遠い経営改善の手法と考えられていますが、当時の企業では、人材育成部門が事務局になって品質改善運動や小集団活動、さらには改善提案制度等を実施しました。これらの活動の狙いがどこにあるかが推測できると思います。

## **(4) 1985～1999：新事業創造と挑戦的自律型組織**

そして、1985年のプラザ合意以降の最後のフェーズです。皆さん方が企業のイメージとして持たれているものの多くは、この時代の取り組みが多いと思います。ひとつは、人事制度が業績や能力を中心としたものになり始めたことです。いわゆる成果主義（performance-based pay system）が登場しました。

冒頭、千々布先生がおっしゃっていた10年研をなぜ企業ではやらないかですが、以前は、企業も年次に沿った研修をやっている時代がありました。それは、人事管理が年功制（seniority-based pay system）の色合いが強い頃です。その後、能力主義に変わり、今は業績・成果主義になっています。

## **(5) 年功主義・能力主義・成果主義**

年功主義とは、5年勤めている人より10年勤めた人のほうが能力は高いという仮説に妥当性がある場合に成立するやり方です。勤続年数が長い人のほうが能力は必ず上だという時に、年功制は納得が得やすく、運用も容易になります。だから、10年研に疑問を感じるのは、そういう仮説が教員に成り立つかということです。5年教員をやった人よりも、10年教員をやった人のほうが必ず力があるのだという妥当性があれば、年次ごとの研修がいいと思います。ところが、年数イコール能力ではないと皆が思っているのであれば、能

力レベル応じて、人事管理の処遇や育成を考えるべきだと思います。

したがって、企業は職能資格制度等により能力の等級を分けて教育をしています。ですから、何年目に受講するといった研修はあまりみられません。

現在進んでいる公務員制度改革のひとつの目玉が能力等級制です。これは、年功ではなく能力による等級で、人事管理をしようとするものですから、今後、教員の世界も、年数ではなく、どのレベルまでできるのかによって、処遇や配置、そして人材育成をするようになるかもしれません。

ただ、企業の場合は、バブルがはじけて成果主義色が強くなりました。つまり能力主義とは、能力が高ければ当然成果も高いとの仮説があったわけです。したがって、高い能力を持った人を好条件で処遇してきたのですが、景気が悪くなって、成果が出るか出ないかは、能力があるなしに関係なしに、成果を出した人を重要視し、処遇するようになってきたということです。

教員の場合は、教員評価制度を見る限り、能力主義をベースにして成果主義的な要素が少し入ってきたというのが現状だと思います。

ところが、企業は、能力主義的な要素を少しは残しながらも、成果主義に移りつつあります。企業は、極端に言えば成果を出せばよしとします。「勉強しています。一生懸命に仕事をやっています」は通用しません。「そんなことはどうでもいいのだ。成果が出たのか出ないのかが問題なのだ。成果が出ないのなら勉強しろ。成果が出ているなら何でもいいよ」となっています。

日本の企業が、人材育成に熱心に取り組んでいたのは、能力主義的な人事管理をしていた時代です。能力を高めることが成果につながることを前提に、長期的な人材を育成していたのです。

また、人材育成に熱心に取り組んでいた理由に、制度的な要因もありました。それは、企業は学卒新人を定期採用し、長期安定雇用の慣行があったことです。つまり新卒で採用して、企業内で育てて長く雇用しますので、社員の能力向上に投資をすれば、必ず返ってくるという状況があったのです。ところが、今は雇用の流動化がかなり進みましたので、必要な人材を外から持ってきて、必要がなくなれば、事業ごと外に出すようになってきました。それにより企業の人材育成は、様変わりしているのです。

われわれが、教員の育成について、モデルにすべきは、日本が一番元気で、「ジャパン・アズ・ナンバーワン」と言われていた頃の企業の「能力開発型人事管理」が、学校に一番合っていると思います。成果主義では、学校現場にはなじみにくのではないのでしょうか。

## **(6) 企業の人材育成の最近の変化動向**

また、企業の人材育成は、ジェネラリスト育成から、専門家育成の教育内容へ変化しています。これまでの日本企業は、長期安定雇用であり年功序列型の昇任システムで、階層別教育を重視してきました。係長研修、課長研修、部長研修を通じて、組織の中での専門家を育てたのです。極端に言えば、その会社の中でのみ通用する人を育てていたともいえます。ある意味、企業の人材育成とは、その人をその企業内で出世させるシステムだったのです。

ところが、現在は、このような考え方は社員に評判が悪くなってきました。そのかわり

に、「ポータブルスキル」が注目されています。社員たちは、この会社だけでなく、社外でも通用する持ち運びができる能力を身につけたいと言いだめたのです。ソニーはその典型です。わが社で鍛えるけれども、社外に出ても構わない。だから、優秀な人材はわが社に来なさい。鍛えてあげますとのやり方です。

また、選択教育と選別教育の同時並行的な展開が多くなってきました。選択教育というのは、皆さん方の言葉で言えば応募型のカフェテリア方式です。いろいろな研修メニューがあつて、それを受講生が選ぶ方式です。一方、選別教育というのは、将来の幹部候補生を早い時期から指名して、特別なメニューの研修を受講させる方式です。

現在、選別・選抜教育が、大企業を中心によく紹介されています。幹部養成スクールをつくって、30歳前後で選抜して教育をします。その人は、その後、厳しい道を歩みながら鍛えられるのです。たとえば、子会社への出向等もあります。

## 2-2 企業タイプ別による人事管理の比較

### (1) 日本企業・外資系企業・米国企業の比較

企業の人材育成は、教員の人材育成からはかなり離れたところにあり、直接的な参考になりにくい面があります。それよりも、ひと昔前の企業内教育や、今でも従来とあまり変わらない人材育成システムを持った先進的でない伝統的な企業を見るほうが参考になる点が多いのではないかと思います。

図表4は、それぞれのタイプの企業の人材育成を含む人事管理を比較したものです。われわれの学校はどこに位置するのか考えてみてください。タイプは、伝統的な日本企業、外資系企業、そして米国企業の3つです。

【図表4】企業における経営動向と人材育成の変遷

	伝統的な日本企業	外資系企業	米国企業
ワークシステム	● 共通マニュアル型 ● 相互協力型（石垣型）	● 個別マニュアル型 ● 職務中心型（レンガ型）	● 個別マニュアル型 ● 職務中心型（レンガ型）
意思決定	● 中長期的プランニング重視 ● 合意形成重視の参画型 ● 集団中心	● 中長期的プランニング重視 ● 迅速で素早い参画型 ● 個人と集団併用	● 短期的プランニング重視 ● 迅速な専制型 ● 個人中心
採用	● 新卒採用中心 ● 定期採用 ● 一括採用 ● 潜在能力を持つ（デキソウナ）人を採用	● 中途採用中心 ● スポット採用 ● 部門・職務別採用 ● 顕在能力を持つ（デキル）人を採用	● 中途採用中心 ● スポット採用 ● 部門・職務別採用 ● 顕在能力を持つ（デキル）人を採用
研修	● 長期的育成、優秀な人材を長い目で育成 ● 様々な職務経験とOJT重視	● 優秀な人材を早期に選抜・育成 ● 日本人幹部はOJT、外国人幹部はOffJT重視	● 優秀な人材を早期に選抜・育成 ● 体系的なOffJT重視

	<ul style="list-style-type: none"> <li>●制度として研修受講</li> <li>●組織的な研修体系</li> <li>●潜在能力・人間性開発重視</li> </ul>	視 <ul style="list-style-type: none"> <li>●カフェテリア型研修</li> <li>●個人希望重視</li> <li>●職務能力開発</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●カフェテリア型研修</li> <li>●個人希望重視</li> <li>●職務能力開発</li> </ul>
異動	<ul style="list-style-type: none"> <li>●定期的ローテーション</li> <li>●人に仕事を割り当て</li> <li>●能力重視</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●異動はあまりない</li> <li>●職務に人を割り当て</li> <li>●経験重視</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●異動はほとんどない</li> <li>●職務に人を割り当て</li> <li>●経験重視</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>●能力・態度評価</li> <li>●職能資格制度基軸</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●成果・実績を評価</li> <li>●コンピテンシー活用</li> </ul>	●職務記述書に基づく評価
給与	<ul style="list-style-type: none"> <li>●年功・能力により決まる（年功的な職能給）</li> <li>●定期昇給、業績は賞与に反映</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●経験・職務・業績により決まる（業績給）</li> <li>●業績に応じた昇給と定期昇給の混在</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●職務により決まる（職務給）</li> <li>●業績に応じた昇給</li> </ul>
昇任	<ul style="list-style-type: none"> <li>●年功的に昇進・昇格</li> <li>●昇進・昇格は多い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●経験・実績で昇進・昇格</li> <li>●昇進・昇格は少ない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●ポストが空いたら先任権を持つ人が昇進・昇格</li> <li>●外部から職務本位で人を採用し、昇進・昇格は少ない</li> </ul>

伝統的な日本企業の仕事のスタイルは、相互協力型で石垣型です。会社というのは人の集まりだという考えです。それに比べて米国型は、職務記述書で詳細に仕事内容を決め、レンガ型の職務配分になっています。仕事を決めて、そこに人を当てはめるのです。学校とは相互協力型で、伝統的な日本企業に近いと思います。

意思決定についてですが、伝統的な日本企業は、参画型の合意形成で集団中心です。また、採用も、新卒・定期採用・一括採用が多くみられます。そして潜在能力を持っている将来伸びそうな人を採用しています。したがって筆記試験のウエイトよりも、面接を重視します。

ところが、外資系企業や米国企業はそうでなくて、顕在能力を持つできる人を採用します。日本企業は、入社してから「わが社色」に染めるのです。

研修をみてください。伝統的な日本企業は、長期的な育成です。優秀な人材を長い目で育成する。したがって、いろいろな経験をさせて鍛えます。一方、外資系企業は優秀な人材を早期に選抜して育成します。

さらに、伝統的な企業は、制度としての研修受講を重視します。皆さんが言う悉皆（しっかい）研修です。そして体系的な研修システムを持ち、潜在能力や人間性の開発を重視します。したがって、何か特別な技術的教育をするというよりも、組織内での立場と役割や、チームワークやコミュニケーションを研修で扱うウエイトが高いようです。

教員の研修は、外資系企業と同様に、職務能力開発がかなり多いように思います。つまり、教科教育や生徒指導力といった業務の専門性を高める教育が多いのです。それに比べて企業は、業務の専門性よりも、係長や課長としての立場と役割などの組織人としての能

力開発に力点があるのです。

異動を見ていただきますと、伝統的な企業は、定期的ローテーションです。これは育てるという意味合いです。それから人に仕事を割り当てる。能力重視。そして評価は、能力・態度評価が中心です。つまり成果主義ではなく、いい仕事をする人は、高い能力を持ち、前向きな姿勢で仕事をしているので、そこを評価するのです。ところが、外資系企業では成果・実績重視で評価しています。

あと評価の基軸は、伝統的な企業は「職能資格制度」です。能力等級制もこれに近いものです。外資系企業は「コンピテンシーモデル」です。コンピテンシーとは、成果が出る行動様式、成果を出すための共通する行動様式です。とにかく、行動評価も成果の出る行動を取っている者を評価するようになっているのです。

給与についても、伝統的企業は年功・能力によって決まりますが、まだまだ年齢給の占める割合が高いようです。

そして昇任も、伝統的企業は年功的な要素を重視して昇進昇格します。学校も同じではないでしょうか。教頭試験を受けられるのは何歳以上と決まっているでしょう。

企業の昇進昇格が多さは、学校にはあまりありません。係長とか課長補佐と細かく職位が分かれていると、昇進昇格を動機づけに活用しやすくなります。

以上の、日本企業、外資系企業と米国企業の比較をみると、教員の人事管理や人材育成は、伝統的な日本企業に近いやり方で人のマネジメントをしながら、ある部分は、教員が専門職であるために、外資系企業のやり方が少し入っているというのが現状だと思われる。

したがって、今後、教員に対する人材マネジメントを考えていく上で、日本企業に学ぶところと、学んではいけないところがあると思います。また、学ぶ企業を新日鉄や三菱重工の伝統的な企業にするのか、それともソフトバンクのような新しい企業にするのかも考えどころです。つまり、学ぶことで参考になる部分が違うわけです。そこを見誤って、ただ単に企業のやり方を学ぼうとすると火傷をすと思います。

## 2-3 企業・自治体における人材育成システム

### (1) 人材とは

企業や自治体はどのような人材育成システムを構築し、運用しているかを見ていきたいと思えます。まず、先ほどのドラッグの定義等も参考にしながら、一般的な企業や自治体が、人材をどう考えているか、最大公約数としての人材の特性をあげます。

人材の特性として、まず第1には、人材という資源は、学習により能力が向上します。つまり、研修等により、力がアップすることです。

そして第2に、意欲次第で業務の質や量が大きく変化します。したがって、人材育成とは、能力、資質の向上と同時に、意欲喚起が重要です。だから、資質・能力さえ高めればよいのではなくて、極端に言えば、力量はそのままでも、やる気さえあればいい仕事ができるのです。

第3は、人の学習それ自体も意欲に支配される点です。だから、資質・能力の向上と意欲の向上の2つが、教師力向上といったときに伸ばさなければいけない手の打ちどころだと思えます。

そして第4が、人材は組織の文化や風土からも大きな影響を受ける点にあります。ある人に能力と意欲があっても、周囲がそれを阻害したり、つぶすような状況であれば、その人の優れた行動も長続きしません。したがって、教師力を高めるための働きかけの領域は、ひとり一人の資質・能力と意欲に加えて、学びが促進される職場風土や学校の学習風土づくりも対象領域になることを忘れてはならないのです。

## (2) 人材育成とは

人材育成システムは、次のように考えるべきだと思います。

第1は、人材育成とは、現在および将来の組織能力と個人の能力、意欲を引き上げることを目指すものであるということです。この文言のポイントは3つあります。①人材育成というのは、「現在」と「将来」の2つを視野に入れます。教師力は、喫近の課題である生徒指導力が重要な場合、その力をつけなければなりません。あるいは、特別支援コーディネーターができるような力量が必要な場合、これも今すぐに必要です。

ところが、将来をにらんだ場合、その先生がベテランになり、皆の中核になって活躍するためには、若いうちから組織人としてのマインドや、他人に対する影響力等を育成する必要があります。これも人材育成なのです。だから、人材育成は喫近の眼前の問題を解決する力と同時に、将来必要な能力の開発の2つがあると思います。

また、人材育成とは、②組織能力と個人能力が対象だということです。つまり、人材育成の対象として、チーム力をどうやって高めるかまで拵げないと、ひとり一人の教員は「つわもの」だが、チーム力としては今一歩になりがちです。

そして、③能力と意欲を引き上げるのが人材育成であり、この2つが人材育成の対象だということです。

第2には、組織と個人の関係の整理です。人材育成とは、個人の能力や意欲を引き出し、学校教育の課題と連結することで、教員個人の成長と、学校教育の成果の同時実現を目指すものである。つまり、教員自身も人間的に成長することを目指しますが、同時に学校の課題を解決し、学校教育の成果の向上につなげるものである。この両方を同時実現することが、われわれの人材育成だと思います。

そして第3は、人材育成は、人事管理の領域におけるさまざまな関連制度との関係性が前提になっていることです。人材育成や人事評価、人事異動や昇任等の人事のサブシステム間の関係性が重要なのです。

## (3) 人材育成システムとは

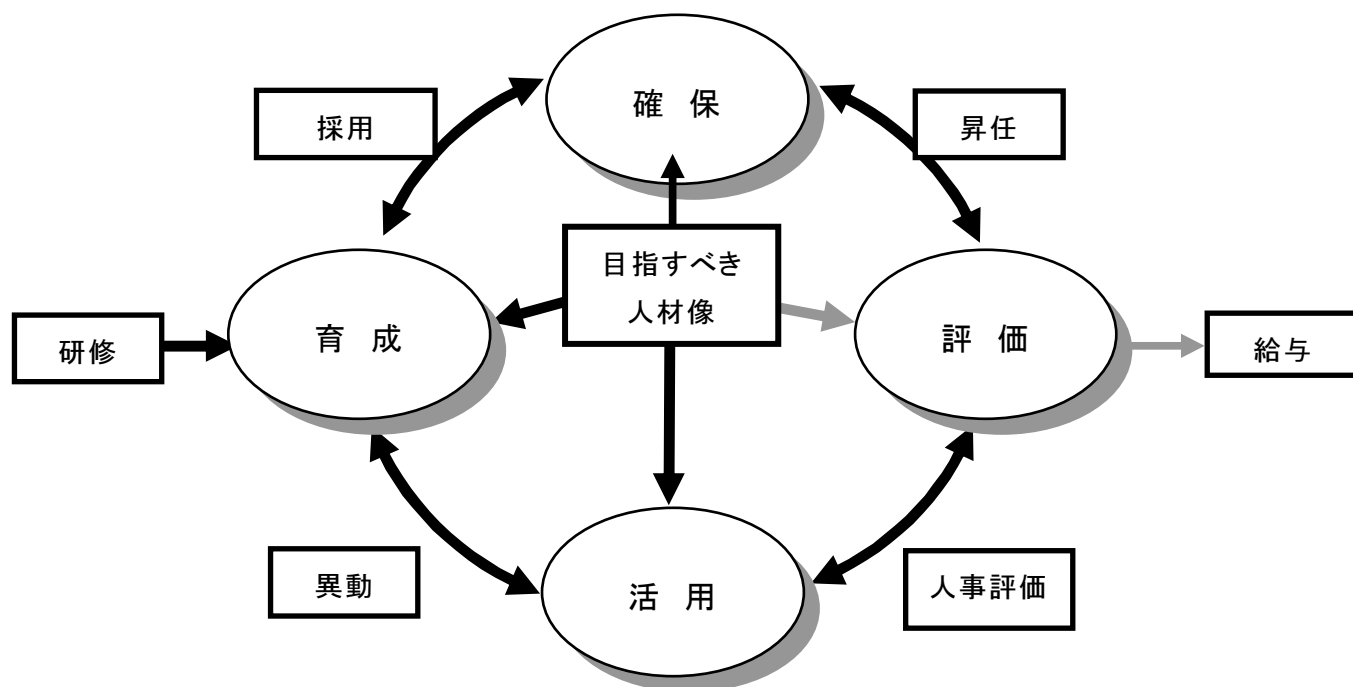
そのように考えますと、人材育成システムとは、4つの機能があります。①人材の確保、②人材の育成、③人材の活用、そして④人材の評価です。多分教員の場合、もうひとつ、⑤教員の養成というのが入ると思います。企業や自治体の場合は、①から④の4つです。そして、この4つの機能を実現するために、人事管理の諸制度（サブシステム）があり、採用、研修、異動、評価、給与、そして昇任がこれに当たります。【図表5】

さらに、人材育成システムを運用する際に重要な項目が「目指すべき人材像」です。ただ、自治体や教員といった公務員もあることはありますが、非常に抽象的な点が問題だと思います。自治体職員の場合、「時代の変化を敏感に察知し、県民の福祉向上に貢献できる

人材」をもってわれわれの目指す人材像だとしているケースがほとんどです。確かにそのとおりですが、もっと具体的しないと、人材育成システムの運用では使えません。

だから、公務員制度改革で作成しようとしている能力等級基準表は、この目指すべき人材を具体化する作業だと考えられます。それに基づいて、人材を確保する。それに基づいて足らざる部分を育成する。それに基づいて配置等の異動を行う。それに基づいて評価をするというように、目指す人材像が具体化されたものがないと、人材育成のシステムはうまく回らないと思います。

【図表5】人材育成システム（=人事管理システム）モデル



(浅野良一「自治体における人事システムの将来展望（自治体学研究 77 巻）神奈川県自治総合研究センター pp. 50～55 平成 10 年」)



そして、これは人事管理システムであると同時に、見方を変えれば人材育成システムだということです。人材育成とは、研修だけではありません。例えば、京都市のF Aのような育成型の人事異動もあります。自分で「〇〇校に異動して仕事をしたい」というのは、人事異動のバイパスをつくることによって、教員の意欲を高めるためのシステムです。

また、教員評価制度は、教員の評価をして、結果を閻魔帳につけて、教育委員会に送るものではなくて、教員が目標をつくり、上司とのコミュニケーションを密にして、校長からのアドバイスや、評価結果を本人に開示してもらうことで、力量向上をはかるシステムです。言い方を変えれば、人事管理システムを育成の観点から見直すことによって、人材育成システムになるのです。育成のために研修をさらに強化するのは、もう無理だと思います。そうであれば、人材育成を、人事管理全体の取り組みとして考えざるを得ないのではないのでしょうか。

最近、今お話しした人材育成システムが教育委員会レベルでも見られるようになりました。19年3月に出た京都府の「教師力向上のための指針」や、同時期の広島県の人材育成システム、さらに、19年10月の神奈川県の人材育成システムも同じような発想のシステムです。つまり、教員の人材育成を単なる教員研修とするのではなくて、人に関するトータルな制度を見直すことや人事管理全体で教員を育ようとしているのです。

#### (4) 人が育つ機会と経験

人材の具体的方法に目を向けたいと思います。例えば、自治体の行政部局の職員に、どういう場面であなたは育ったかを聞くと、図表6のような結果が出ました。複数回答ですから、合計は100%を超えています。

【図表6】人材育成システム(=人事管理システム)モデル

(1) 仕事そのものが私を育てた (30.1%)	
①多くの業務・職場を経験したこと	
②未知の仕事にチャレンジして為し遂げた経験	
③ひとかたまりの責任のある仕事を任されたとき	
④仕事上の困難な課題を解決したとき	
⑤仕事そのものが、常に新しい知識と知力を要求した	
(2) 学びのモデルとなる人々との出会い (18.2%)	
①人生の模範としたい上司・先輩に出会った	
②優秀な上司・先輩の仕事ぶりに感化された	
③優秀な同僚の仕事ぶりをみならった	
④反面教師とすべき上司・先輩がいた	
⑤部下からの意見で学ぶ機会があった	
(3) 職場外の人々との情報交流が刺激となった (14.6%)	
①組織内でのさまざまなプロジェクトに参加した経験	
②部門間の調整会議などへの出席で視野がひろがった	

- ③他の自治体や民間の人々との交流が刺激となった
- ④他部門の同僚との交流や意見交換
- ⑤異業種交流会などでの意見交換
- ⑥各種研修会への出席

(4) 私は自分自身の努力で育った (12.5%)

- ①良い上司・先輩に恵まれず、逆に啓発意欲が湧いた
- ②ライバルに刺激され努力した
- ③先輩に負けたくなかったので人一倍努力した
- ④自らすすんでさまざまな研修を受けた
- ⑤自ら新しい仕事の企画を練り、取り組んだ

(5) 上司・先輩による指導が刺激となった (12.2%)

- ①教え上手な上司・先輩の下について
- ②仕事の成果に対する上司の賞賛に動機づけられた
- ③ミスをしたときの上司の励ましがきっかけとなった
- ④「日頃、小まめに教えてくれる先輩がいた
- ⑤先輩が時間外でも後輩達の面倒をみてくれた

まずひとつは、「仕事そのものが私を育てた」というのが一番多く、2つ目は、「学びのモデルになる人との出会い」です。いい先輩に出会ったとか尊敬できる上司に会ったことです。3つ目は、「職場外の情報交流」で、4つ目が「自分自身の努力」、5つ目が「上司、先輩による指導」となっています。

研修は、あまり出てきません。われわれの実感でも、研修だけで育ったというのはまずないと思います。研修は人材育成のひとつの有効な方法ですが、人材が育つ場面は、身の回りに結構転がっているのです。これに気づかないと、人材育成の発想の転換ができないと思います。

何年か前に、教員に同じような質問をしました。「あなたは教員としてどういう機会に育ったか」と聞きますと、大きく10個の要素が出てきました。【図表7】

一番多かったのは、「校務分掌、仕事の割り当て」です。つまり、旬（しゅん）の時期に主任をやらせてもらって、力がついたというもので、やはり、仕事の経験を通じて伸びていくわけです。実は、これが教員評価制度を育成型で運用する1つのポイントです。

仕事の経験で伸びるためには、簡単な仕事を割り当てられたのでは力がつきません。自分にとって、やや難しい仕事が割り当てられることが、力量を向上させるのです。目標管理の考え方から言えば、適切な難度を持った仕事が割り振られることが育成になるのです。その意味で「仕事の割り振り」、担任や分掌の割り振りは、育成に非常に重要なのです。

【図表 7】 教員の育成機会例

	育成の機会や場面	頻度	比率%	キーワード	計
1	校務分掌・仕事の割り当ての工夫	92	23.0	管理職のマネジメント	無意図的な教職員への育成活動 【49.1%】
2	各種部会・委員会活動	23	5.8		
3	外部交流・外部接触の促進	21	5.3	組織活性化	
4	会議のあり方	9	2.3		
5	職場の活性化・コミュニケーションの活性化	51	12.7		
6	コーチング・機会指導	35	8.7	個別指導	意図的な教職員への育成活動 【47.6%】
7	授業研究会・教材研究会	49	12.2	研修会	
8	校内研修会	45	11.3		
9	校外研修	62	15.4		
10	その他	13	3.3		
合 計		400 枚	100%		

あと、教員の場合は、「校外研修」「授業研究」「校内研修」が、自治体職員に比べて、育成効果が高い印象です。

また、注目すべきは、「職場の活性化・コミュニケーションの活性化」が育成には重要だということです。学校の先生方がよく言う「ストーブ談義」です。ちょっとしたことを、放課後ベテランの先生に雑談的に相談できるような状態です。「今からすぐ保護者の家に行ったほうがいいよ。行ったら分かるから」、このようなアドバイスがざっくばらんに、してもらえる職場では人が育つのです。

図表 7 の 1 から 10 まで整理すると、1 から 5 までが、教職員を育てること目的とした活動ではありませんが、そのよしあしが育成に影響を及ぼすものです。逆に 6 以降は、もともと、人材育成を意図した活動で、半々の比率のなります。

このように考えますと、学校内で行われているさまざまな活動や取り組みを、教職員の育成の観点から見直すことで、日常的な活動にビルドインした育成が可能になると思います。予算の関係で、これ以上の研修は増やせない状況だと思います。したがって、研修以外で教員を育てる機会や経験に注目してはどうでしょうか。それらの多くは学校内にあります。そしてそれら機会や経験をモデル化し、育成の方法論として提示していくことで、効果的・効率的な教員の育成が可能になると思われれます。

### 3. 人材育成の具体的方法

#### 3-1 職場内における人材育成の強化

教員の育成を考える場合の焦点は、人事管理システム全体で育てることです。異動や評価で育てるのが重要だと思います。また、校内で育てるということに目を向けるべきだとおもいます。企業が言うところの OJT、職場内での人材育成です。

さらに、間接指導とでもいえるのでしょうか、これが大きいと思います。それは、仕事の割り当てや教職員評価制度の活用、具体的には目標設定や面接、声かけ等です。

それを具体化した冊子にしたのが、神奈川県総合教育センターが、20年3月に出したOJT活性化のための『学校内人材育成の実践のためのガイドブック』です。

この冊子に載っている育成の方法は4つあります。1つは、集団指導方式で、研究授業や校内研修のやり方を工夫することで人を育てようとしています。また、その実践例が幾つか出ています。

2つ目は、マネジメントによる人材育成です。仕事の割り当て方の工夫や教職員評価制度の活用のやり方の工夫がこれに当たります。

3つ目が、職場の活性化です。ワイワイガヤガヤと仕事の話ができるような職場風土をつくったり、ストーブ談義を復活させたり、職員室の活性化によって育てるのです。

最後の4つ目が、マン・ツー・マンによるコーチングやメンタリングです。

繰り返しになりますが、教員の育成の充実には、単なる研修の充実ではなく、校内で育てる方法論の開発に目を向けるべきだと思います。

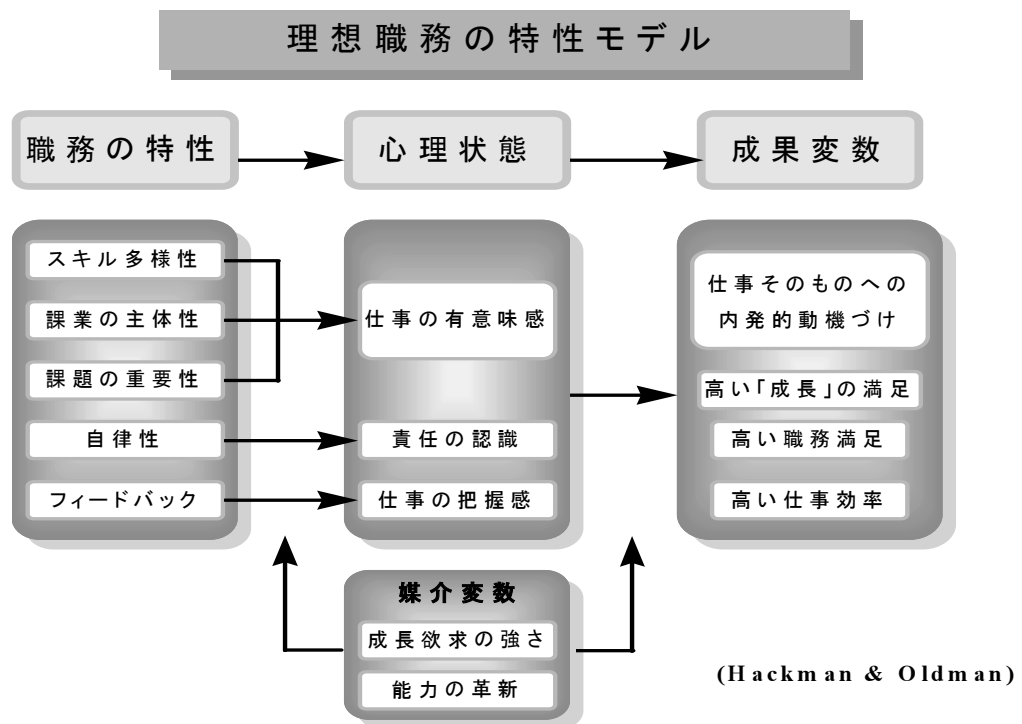
### 3-2 マネジメントによる人材育成方法

#### (1) 職務設計論

いくつか、人材育成のベースになる考え方を紹介します。

そのひとつは、職務の割り当て方で、経営学ではかなり研究されている領域です。つまり、ひとり一人の仕事をどのように設計すれば、成果も上がり、人も伸びるのかをモデル化した「職務設計論」です。【図表9】

【図表9】成果も上がり、人が伸びる職務の割り当て方



成果も上がり、人も伸びるための職務設計のポイントは、5つあります。1つはスキル多様性で、職務を遂行する上での知識、技能の広がりと深さを担保することです。つまり

特定の能力だけを使うような仕事の割り当て方をせず、いろいろな能力を使うような仕事の割り当ててののです。したがって、ある時は企画、ある時は他部門とコミュニケーションして調整、あるときは緻密な事務処理をしなければいけないように、仕事を設計するのです。

2つ目は、課業の主体性です。これは、まとまりのある職務を割り当ててことです。つまり、職場の中に4つの仕事があれば、その4つのある部分だけをピックアップしてその人の仕事にするのではなくて、最初から最後まで完結するようなまとまり仕事を持たせることです。

3つ目が課題の重要性です。自分の担当している仕事が、何のためにやっているかが分かる範囲の大きさの仕事を持たせることです。

4つ目が自律性です。いわゆる自由裁量の幅を持たせることです。

そして5つ目のフィードバックは、その仕事もうまくいったかどうか分かるようなまとまった仕事を持たせることです。「私は1日中コピーしています。そのコピーの結果や他人への貢献は全然分かりません」ではなくて、この仕事もうまくいったかいかどうか、自分に跳ね返ってくるような割り当て方です。

教員の仕事を考えますと、まさに職務設計論に準拠していることがわかります。もともと、職務設計論は、現実の仕事の割り振り方が、このようになっていないから、このような設計をしようするものです。教員の仕事は、担任をした場合、ひとまとまりの仕事です。また、教科指導力だけでなく、教科外指導や校務分掌等に、いろいろな能力を使わないといけない。そして、その結果もすぐ出てきます。子どもたちの中長期的な成長はなかなか分かりませんが、この授業がうまくいったかどうか、子どもたちの力が伸びたかどうかは比較的是っきりと分かります。だから、教員の仕事はもともと、人が伸びる職務設計になっているのです。ここは、教職の特徴だと思います。

ただ、成果も上がり、人も伸びるための職務設計には、媒介変数が必要です。媒介変数とは何かというと、その人の成長欲求の強さです。つまり、教員の育成には、成長欲求を刺激することが人材育成上の重要点だと思います。

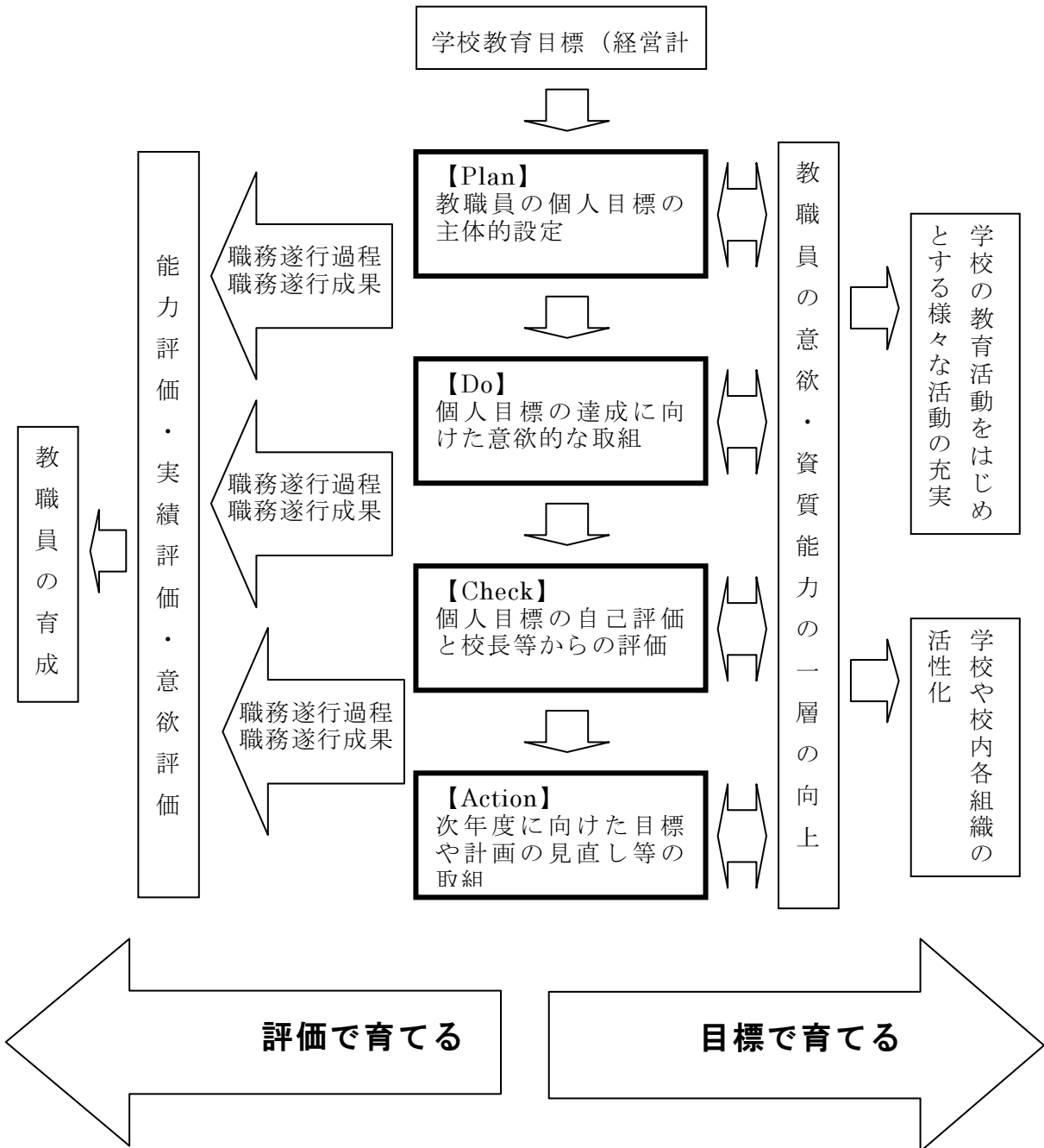
## (2) 教職員評価制度のメカニズム

もうひとつは、教職員評価制度の正しい理解と活用です。教職員評価は、【図表 10】の一番上に学校目標というのがあり、それを受けて、Plan（計画）を立てるようになっていきます。そして、Do（実施）、そしてCheck（評価）、Action（改善）とPDCAを回す目標管理です。

Plan（計画）の際に、自分にはやや難しい目標を学校目標にベクトルを合わせて自分で設定します。難しい目標を自分で立てそれを遂行することによって、教員の資質能力や意欲一層の向上を図るのです。言い方を変えれば、「目標」をうまく使って育てるのです。これが、教職員評価制度の育成メカニズムの第1のポイントです。

それと同時に、教員の業務遂行過程や遂行成果について評価をします。能力の発揮具合や実績、そして取り組み姿勢である意欲についてです。そして、評価するだけではなく、評価結果を本人に伝え、校長や教頭が「もっとこうやったらどうだろうか」とアドバイスをする仕組みになっています。

【図表 10】 教委職員評価制度の育成メカニズム



言い方を変えれば、「評価」をうまく使って育てるのです。これが、教職員評価制度の育成メカニズムの第2のポイントです。

教員の児童生徒への「目標で育てる」「評価で育てる」は十八番だと思います。そのやり方で、大人である教員に対して、管理職が中心になって組織的に展開しようとするのが教員評価制度だと思います。

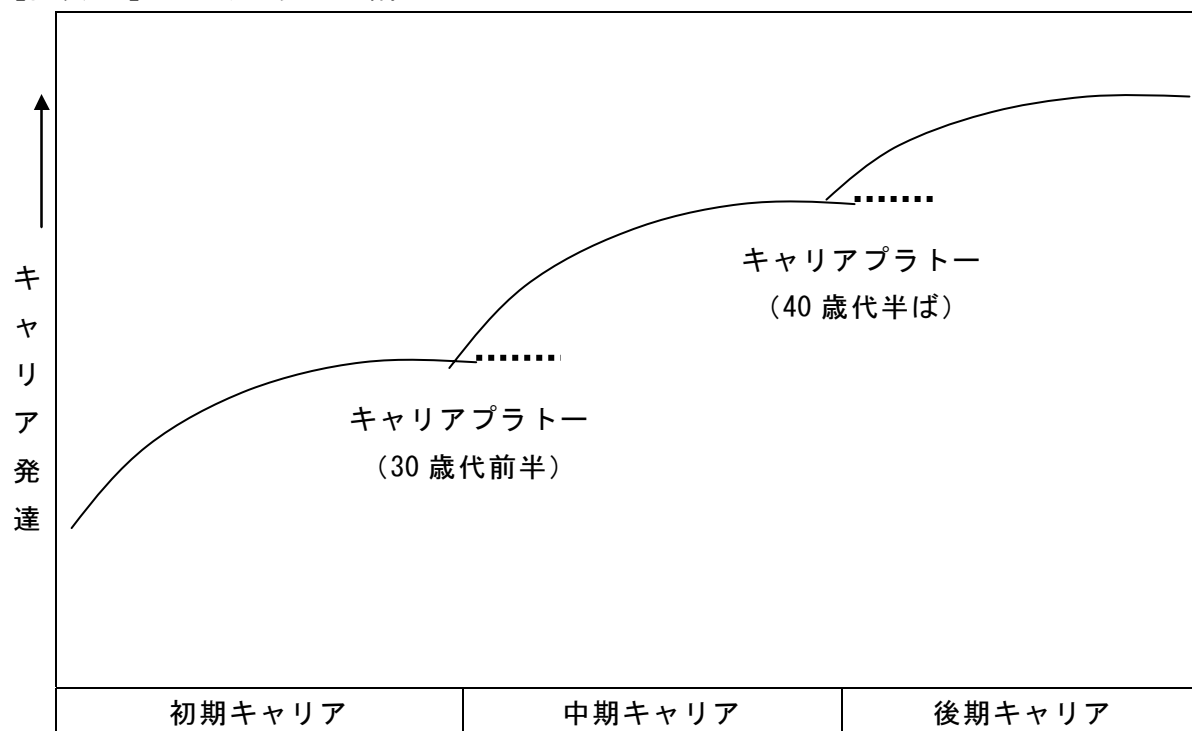
したがって、教員育成のひとつの着眼は、「目標」をどのように設定させるかと、「評価」をどのように活用するかです。評価とは、最終的な人事評価だけではなく、日頃の声かけ等も含めて考えるべきです。

### 3-3 キャリアに着目した人材育成方法

最後に、先ほど勤続年数ではなく能力レベルによって育成をすべきだとお話ししましたが、ある程度、人材育成に年齢を活用できる領域が、中長期的な育成でもあるキャリア開発です。

キャリア開発論は、E.シャインをはじめ、多くの論者がさまざまなモデルを提唱していますが、ここでは、キャリア段階における発達課題をご紹介します。【図表 11・12】

【図表 11】 キャリア発達理論



【図表 12】 キャリア発達段階における育成課題

年齢と キャリア段階	キャリア発達課題	ライフ課題
■ 初期キャリア (20～30 歳代 前半)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○組織における行動規範の理解</li> <li>○組織からの期待の自覚</li> <li>○経験による業務遂行の応用力の習得</li> <li>○経験を通じた仕事スタイルの確立</li> <li>○理想とギャップに建設的に対応</li> <li>○メンター（支援的助言者）の発見</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○社会と出会い、社会人としての自覚</li> <li>○特定の間人間関係から、様々な価値観年齢層との人間関係づくり</li> <li>○信頼できる友人関係づくり</li> <li>○ライフスタイルの探索</li> </ul>
■ 中期キャリア (30 歳代前半～ 40 歳代半ば)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の専門領域の選択・開発</li> <li>○組織からの期待の増大に対処</li> <li>○自分の存在意義・価値の発見</li> <li>○将来の方向を選択し、今後のキャリアをデザイン</li> <li>○キャリアアンカーの確立</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○配偶者、家族の発生と存在意義確認</li> <li>○配偶者あるいは親の役割を担当</li> <li>○アイデンティティの確立</li> <li>○生活基盤の確立と将来の生活設計</li> <li>○家庭生活と仕事生活の間に発生する葛藤への対処</li> <li>○ライフスタイルの確立</li> </ul>
■ 後期キャリア (40 歳半ば)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○深化された専門性の発揮、あるいは管理業務の増大への対処</li> <li>○仕事のスタイルの定着と変化への対抗の克服</li> <li>○管理職・専門職としての革新力開発</li> <li>○メンターとしての存在</li> <li>○残された時間での可能性の検証</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○経済的負担の増大への対処</li> <li>○身体的変化や機能上の衰えの内容</li> <li>○前半の人生で排除した自分をみつめ自分を再定義</li> <li>○両親の扶養・介護などの問題の顕在化と対処</li> <li>○老後に対する不安の対処</li> </ul>
■ 定年前	<ul style="list-style-type: none"> <li>○後継者の育成</li> <li>○再就職の可能性の検証</li> <li>○勇退に備え、これまでのキャリアを振り返り、心理的・物理的な整理</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○親の役割を果たして後、配偶者との絆の確立</li> <li>○老後の人生設計を現実的なものとして受容</li> <li>○健康上の問題に対処</li> </ul>

【図表 11】 では、キャリアを3つの段階に分けています。最初は、30代前半までの10年間です。これを初期キャリア、別名キャリア探索期と呼びます。この時期は、自分のキャリア（その後の職務の道筋）をいろいろ探す時期と位置づけています。したがって、中長期的な育成を考えた場合、初期キャリアのポイントは、さまざまな経験をさせることが大切です。3年ぐらい周期で、いろいろな経験をさせるのです。3年は事務部門に、3年は企画部門に、3年は事業部門で仕事をさせる「育成ローテーション」です。

教員で言えば、小学校であれば、最初の10年間で、低学年・中学年・高学年を一通り担任させる。あるいは、生徒指導向きのこわもての教員でも、ほかの分掌を担当させることです。この探索期のポイントは、「場数を踏ませる」のがキーワードです。

そして、10年たってキャリアプラトナー（高原状態）になり、一休みしてしまう時期があります。10年経験者研修は、その意味でちょうどいい時期です。教員の仕事をひととおりやり、何か分かってきた時期です。

その後の中期キャリアは、キャリアを深く耕す時期、深耕期だといわれています。最初の10年が、場数を踏ませることが育成のポイントであるのに対して、深耕期は、「一芸を



磨く」ことが育成のポイントです。つまり、自分ならではの得意手をつくらせることです。したがって、10年経験者研修は、足らざる部分を穴埋めする研修だけではなく、それと同時に、自分の得意手を見つけさせ、それをさらに伸ばすための準備の研修でもあると思います。

そして40代の半ばでは、その後の進路の決定をしなければなりません。企業の場合は、その後、管理職系列へ進むか、磨いた一芸を持って専門職系列で活躍する道を選ぶかの意思決定を迫られます。教員で言えば、主任、主幹、教頭、校長という管理職の道を歩むのか、それともスーパーティーチャー等の専門職に進むのかを決めなければなりません。さらに、教育委員会での指導主事といった教育行政の道もあります。経営のプロか、職能のプロか、それとも教育行政のプロかです。

このような教員に対する中長期的な育成も視野に入れておかないと、教員の育成が、場当たり的になり、上滑りになる感じがします。

以上、本日は、第1に人材育成の理論をお話ししました。第2に、人材育成システムのあり方です。そして第3は、人材育成の具体的な方法として、いくつかご紹介したところです。ご静聴ありがとうございました。

# 人材育成の理論的な背景と変遷

## 1 経営における人材の位置づけ

### 1. 人材に対するアプローチ

#### (1) 経済学

人間の生産能力を引き上げることが可能な経済的資源として捉える

#### (2) 行動科学

モチベーションに焦点を当て、意思と欲求を持った人間的存在として捉える

#### (3) 人材概念の変遷

①代替可能な労働力であり、コストとしての存在

⇒「教育訓練部」

②未開発な資源の宝庫

⇒「研修部」

③持続的な競争優位の源泉としての戦略的資源

⇒「人材開発部」

### 2. Yoder.D (1956) の人材に対する考え方

- ・人材とは、あらゆる職業におけるすべてのタイプの労働者であり、マネジメントとは、彼らの統制と監督を意味する。
- ・人材は重要な資源で、保存と浪費の回避を迫らすべき
- ・科学的管理法の流れを汲む職能合理主義に立った人材観  
「仕事に必要な要件を職務分析で明らかにして、それに適応した素質や性能を持つ人を選択し、教育訓練等により適応させる」(森五郎, 1976)  
「職務という鑄型に合う最適な資格条件を持った労働者をはめ込む」(岩出博, 1989)
- ・職能合理主義の人間関係的修正 (森五郎, 1976)

#### ●科学的管理法

作業標準を設定し、作業量に準じた賃金を提供することで作業効率を向上させる管理手法

#### ●人間関係論

従業員の満足度が高ければ意欲が高まり生産性が上がるという仮説に基づき、人間関係の改善により生産性を高めようとする理論

## 2 伝統的労務管理論と人間関係論的労務管理論

### 1. 伝統的労務管理論

従業員を特殊な生産要素としてとらえ、その労働力としての側面に関心を集中することで、特設的に労働力の効率的活用を志向する「労働力有効利用説」

### 2. 人間関係論的労務管理論

従業員を集団帰属欲求の強い社会的存在としてとらえ、その集団凝集力に注目することで、従業員のチームワークや協力関係の形成・維持を志向する「協力関係形成説」

	伝統的労務管理論	人間関係論的労務管理論
組織管理観	組織を「職務にもとづく権限と責任の体系」と認執し、組織の構造的側面を重視する。したがって組織が目的を達成するためには、職務を明確に規定し、職務の権限と責任の体系を合理的に設計する機能的合理主義が貫徹される。労務管理研究の場合、労務管理を構成する職能を明確にし、個々の職能の横能を明確にし、個々の職能の機能的有効性を技術的観点から追求する姿勢となって現われる。	組織を「役割を担った人間で構成される協働体」と認識し、組織の人間的側面を重視する。したがって組織が目的を達成するためには、組織構成員という生きた人間が職務を動かしていく現実から、人間行動に関する知識の活用を前提とする。労務管理研究の場合、人間欲求理論にもとづく従業員モラル、動機づけ、さらには従業員心理に即した労務管理諸制度の運用といった側面の重視となって現われる。
労務管理の対象	従業員を特殊な「生産要素」ととらえ、その心理学的・生理学的な職務遂行能力の個人差に着目する。すなわち、従業員側の労働力の側面を重視する。	従業員をきわめて集団帰属欲求の強い「社会的存在」ととらえ、その集団凝集力に着目する。すなわち、従業員の人間的な側面を重視する。
労務管理の目的	組織の経済的目的達成のために、直接的に労働力の効率的活用を指向する。「労働力有効利用説」の立場にたつ。	組織の経済的目的達成のために、直接的には従業員のチームワークや協力関係の形成・維持を指向する。「協力関係形成説」の立場にたつ。
労務管理の担い手	労務部が主導的立場にたつライン・スタッフによる分権的管理体制を主張する。	ライン・スタッフによる分権的管理体制を主張。しかし、ライン管理者の人事管理執行責任を強調し、労務部は、助言スタッフとしての責任をはたすことを要求する。

(以上、岩出博, 1989 を参考に作成)

### 3 人材マネジメントにおける人間モデル

#### 1. マネジメントと人間モデル

「マネジメントの理論は、要するに組織の形成と運営に関する理論である。そして、組織は複数の人間によって構成されている。かくて、人間に対する仮説の違いによって、マネジメントの理論に基本的な違いが生じてくる」(占部都美,1975)

#### 2. 3つの人間モデル

	伝統的モデル	人間関係モデル	人的資源モデル
仮定	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 仕事は多くの人にとって本来嫌なものである。</li> <li>2. 労働者がどんな仕事をするかということとは、それから得られる収入ほど重要ではない。</li> <li>3. はとんどの人は、創造性、自己統制、あるいは自己管理を要する仕事を欲していないか、あるいはすることができない。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人々は、有用であり重要であると感じたがる。</li> <li>2. 人々は、帰属することおよび個別の人間として認められることを望んでいる。</li> <li>3. これらのニーズは、人々を働くように動機づける際に金銭よりも重要である。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 仕事は嫌なものではない。人々は、彼らが設定するのに一役かった意味ある目様に対しては貢献したいと思っている。</li> <li>2. 大部分の人は、自分たちの現在の仕事に要求されているものよりもはるかに創造的で責任のある自己統制と自己管理ができる。</li> </ol>
方針	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 経営者の基本的な仕事は、彼の部下達を細かく監督し、統制することである。</li> <li>2. 経営者は、仕事を単純で、反復的で容易に習得できる作業に分割しなければならない。</li> <li>3. 経営者は、詳細な仕事の手順および手続を確立し、これらを厳格に、しかも公平に実施しなければならない</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 経営者の基本的な仕事は、ひとり一人の労働者に、有用であり重要であると感じさせることである</li> <li>2. 経営者は、彼の部下に報告してやり、自分の計画に対する部下の反対意見に耳を傾けるべきである。</li> <li>3. 経営者は、部下が日常的な仕事に関しては何らかの自己統制ができるようにすべきである。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 経営者の基本的仕事は、「未開発の」人的資源を活用することである。</li> <li>2. 経営者は、すべてのメンバーが彼らの能力の限界まで貢献できるような環境を創造しなければならない。</li> <li>3. 経営者は、重要な問題に十分に参加するように奨励し、絶えず部下に自己統制と自己管理を広げさせなければならない。</li> </ol>
期待	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 人々は、もし給料がよく、上役が公平であれば、仕事に耐えることができる。</li> <li>2. もし仕事がかかなり単純であり、人々が細かく統制されるならば、彼らは標準まで生産を上げるだろう。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 部下と情報を分かち合い、日常的な意思決定に彼らを参加させることは、帰属および自分が重用だと感じたい彼らの基本的なニーズを満足させるのであろう。</li> <li>2. これらのニーズを満足させることは、モラルを向上させ、公的な権威に対する抵抗を減少させるだろう。つまり部下達は「喜んで協力する」だろう。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 部下の影書力、自己管理ならびに自己統制を広げること、作業効率で直接の向上をもたらすであろう。</li> <li>2. 部下が自ら資源を十分に活用する副産物として、職務満足が増大するかもしれない。</li> </ol>

出所：. R. E. Miles (1975) Theories of Management

## 4 Drucker P. F の登場

(Drucker P. F 「経営管理の実践」 1954 を参考に作成)

### 1. 人事管理論への批判

- ・当時の人事管理は 1920 年代からほとんど発展していない。人事管理が行ったことは、単に人道主義的な修辭のドレッシングをかけただけ。
- ・人事管理は、何らかの偶発的な事態に対処するために開発された諸手法の集合体に過ぎない。
- ・人間は、本来働く意志を持っていないという誤った仮設を前提にしている。
- ・人と仕事のマネジメントを管理者の職務の一部とせず、人事専門家の職務とみなしている。
- ・人事管理は、もっぱら事故や紛争の処理の問題、いわば後追的な火消しの仕事と考えられており、結果として短期的な視野と場当たりの対応に終始している。

### 2. 伝統的管理論への批判

#### (1) エンジニアリング上の問題点

- ・仕事を要素動作に分解したり、個々の要素動作を改善することで仕事の改善することは正しいが、人の仕事をひとつの要素動作に限定することで、それを良く行えるのは間違い。
- ・人材の能力とは、多様な動作を行い、統合し、均衡をとり、コントロールし、評価測定し、判断することにより、仕事の分析によって分解された要素動作を「仕事として再び統合し、人に特有の能力を活用できるものにしなければ、人材は生産的たり得ない。

#### (2) 理念上の問題点

- ・計画と実行の分離ではなく、働く人々自身に自己の仕事の計画について責任を持たせるとき、生産性が大きく向上する。

### 3. 人間関係論への批判

#### (1) 働く人々の自発的動機の信奉

- ・恐怖や脅威を除きさえすれば、人々は働くのか。

#### (2) 仕事に焦点を合わせていない

- ・人間の社会的な関係や非公式集団の重要性だけでは、積極的な動機づけにはならない。

#### (3) 経済学領域への理解不足

- ・働く人々の経済的欲求を軽視

## 5 Drucker P. F の考える人材

### 1. 企業のマネジメントにおける人材

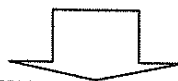
- ・ 企業とは単なる資源の全体ではなく、その構成要素の資源よりも大きな、より優れたものを生むべき存在。
- ・ マネジメントとは、資源に変化をもたらすこと。
- ・ 成長可能な資源は人的資源だけである。他の資源は、すべて機械的な法則に従う。利用の巧拙はあれ、産出が投入を上回ることには無い。われわれが利用できる資源の中で、成長を発展を期待できるものは、人材だけである。
- ・ 人的資源、すなわち統合された全人格的な存在としての人間こそ、企業に託されたすべての資源のうちで、最も生産的で多目的に活用しうる、しかも潜在能力を持つ資源。
- ・ 経済的成果を改善するための最大の機会、仕事における人間の能力向上にある。

### 2. 人材の特性

- (1) 人格を持つ存在としての人間は、本人だけが利用できることが、人材と他の資源との間の、最大にして究極の相違である。
- (2) 人は他の資源とは異なり、働くか働かないかについてさえ、本人が完全な支配力を持つ。
- (3) 人間は、一定の刺激に対して一定の反応しか示せず、何事にも受動的にしか参画できない他の資源とは異なり、生産のプロセスに能動的に参画する。
- (4) 人間は自ら働くことを欲する存在であり、人は働くことを忌避するという従来の前提は誤りである。
- (5) 人の本性は、最低ではなく最高の仕事ぶりを目標とすることを要求する。
- (6) 人は、必要な情報さえあれば、自らの仕事を計画し統制し評価することができる。
- (7) 人間の開発は、他の資源のように外部からの力によって行われるものではない。人の開発とは成長である。そして成長は、つねに内側から行われる。
- (8) 働く人は単なる労働力ではなく、個性や市民性を持つ他面的な存在である。



- Miles 「人的資源モデル」 (1965、1975)
- Maslow 「自己実現人」 (1954)
- Argyris 「成熟的存在」 (1957、1962)
- McGregor 「Y理論」 (1960)
- Herzberg 「動機づけられた人間」 (1966)



「目標管理」 Management By Objectives & Self-control

## 企業や自治体における人材育成の実際

### 1 企業における経営動向と人材育成の変遷

	1945～1960：生産性向上と組織秩序確立	1961～1973：多様な製品開発と組織の動態化
経営動向	<p>●戦後の復興期 朝鮮戦争特需を境に日本経済は立ち直るきっかけをつかみ、旺盛な需要に対応するために生産性向上と経営基盤の構築が経営の焦点であった。</p> <p>●組合との対立・ストライキの勃発 財閥関係者の追放が行われ、それまでの管理者が経営者、財界指導者になり、労働者と経営者の力の均衡が破れ、ストライキの続発を招いた。</p> <p>●経営管理への注目 ストライキに対抗して常務会制を敷き、集団で経営にあたる企業が見られ、マネジメントの原理・原則に対する関心も強まった。</p> <p>●組織体制 職能別部門組織、管理制度面での職責・権限の整備、品質管理や原価管理制度の導入が行われた。</p>	<p>●日本経済は「所得倍増計画」に象徴される高度成長経済に昭和36（1961）年から入り、市場拡大・多様な製品の需要拡大が進んだ。また、貿易自由化が進み、製品輸出も増大していった。</p> <p>●大量生産・大量販売・大量消費のシステムが構築され、企業間競争が激化した。自主技術開発や国際要員の養成ニーズが高まり、研究所の設立・拡張が行われた。</p> <p>●マネジメントブーム、経営学ブームが起こった。</p> <p>●事業部制を採用する企業が増えた。各部一門を自律的経営単体にするにより、責任・権限の明確化、利益責任の明確化、組織の機動性を高めることがねらいであった。</p> <p>●組織の柔軟化・弾力化を狙った組織の動態化がテーマとなった。そのためにタスクフォース、プロジェクトチームが採用されることが始まった。</p>
企業内教育の焦点	<p>●MTPとTWIの普及 管理・監督者の能力強化を目的にMTP、とTWIが戦後の企業内教育の一大ブームとなった教育方法である。</p> <p>(1) MTP 伝統的マネジメント論に基づく組織原則や人間関係論は、組織秩序確立に貢献した。</p> <p>(2) TWI アメリカで戦時中に現場の監督者を対象に促成訓練を行う主旨で開発されたプログラムである。戦後日本のニーズに合い、急速に普及した。</p> <p>●高度成長期にさしかかるころから、管理・監督者を対象に定型訓練中心の教育から、より幅広く一般社員層の教育訓練の実施、専門教育の展開が行われるようになった。</p>	<p>●教育訓練の多様化と総合的展開 この時期は企業内教育の百花繚乱期であり、現在、企業内教育で用いられる考え方はこの時期に開発されたものが多い。</p> <p>・人材育成に向けてこれまで個々に行われていた教育活動を整理・統合したり、人事処遇制度と関連づけが行われ、独自の教育ニーズに基づいた教育体系作りが進められた。</p> <p>●企業の動態化にあわせた教育活動が進められた。企業が組織動態化を進めようとする、組織構造を変えただけでは不可能で、組織構成員の意識・考え方・行動が関わる。行動科学が注目され、組織の人的側面がとりあげられるようになった。その一方法として「目標による管理」が急速に普及が進み、マネジメントの基本思想が大きく変わり始めた。</p> <p>●「目標による管理」のほかに、行動科学をベースにした「感受性訓練（ST）」や「マネジリアル・グリッド」、「組織開発（OD）」の導入が各企業で進んだ。</p>

	1974～1984：徹底した合理化と組織集権化	1985～1999：新事業創造と挑戦的自律型組織
経営動向	<p>●高度成長経済から低成長への転換（減量経営） 1973（昭和48）年、オイルショックにより、低成長時代に入った。多くの企業がオイルショックから業績が悪化し、企業によっては人員整理も伴った徹底した引き締めを実施した。</p> <p>●事業部制の改廃に伴う事業部制組織・職能別部門組織併用型への再編成が進んだ。</p> <p>●資源の効率的活用の経営へ 低成長でも収益を確保するために、企業はさまざまな施策を実施した。</p> <p>(1) 雇用面一時帰休、新規採用抑制、中高年の処遇やホワイトカラー（研究開発・販売・事務）の生産性向上</p> <p>(2) 生産面「かんぱん方式」導入、コンピューター活用による在庫管理の徹底</p> <p>(3) 財務面時価発行増資、転換社債の発行による借入金削減</p>	<p>●円高による産業構造の再編成開始 1985年G5以降、円高が進み、輸出依存経営が成立しなくなり始めた。そのために組織体質の強化・転換に各企業が乗り出した。国内外の市場の成熟化が進み、従来商品市場が伸び悩み、ソフト化・サービス化・情報化に対応した。</p> <p>●1999年に金融関係の海外拠点は撤収を余儀なくされたが、1980年代にバブル期に海外事業の促進のために海外部門・海外拠点の新設が進んだ。</p> <p>●社内ベンチャーやミニ・カンパニー化ともいえる小事業部制、別法人として独立させる分社化の動きが盛んになってきている。</p> <p>●一括大量採用が通年採用に、職種別採用、中途（経験者）採用など採用が多様化している。</p> <p>●雇用形態も多様化している。 正規従業員→①正規従業員②契約社員③出向社員により形成される職場、アウトソーシング活用が進んでいる。</p>
企業内教育の焦点	<p>●減量経営に結びついた教育（教育機能拡張期） ◆TQCの展開 全社的な体質転換を図りながら、コストダウンを強力に進める方法としてTQCが展開された。生産・技術のQC活動が事務・管理へ拡大し全社的に統合された活動が行われるようになった。また、製造業からサービス業、金融業、行政機関へも普及・拡大していった。</p> <p>◆中高年層を対象に管理階層の能力開発を見直すヒューマン・アセスメントが導入された。</p> <p>◆OD（組織開発）が教育・訓練の段階を脱して、組織体質の転換をめざす実践的な動きが各企業で活発に見られるようになった。</p>	<p>●人事処遇制度が業績、能力中心に切り代わり始めている。</p> <p>・個人業績は企業目的への貢献度として評価する業績評価システムが拡大している。</p> <p>・業績責任の重い仕事配分は年功・肩書きではなく能力基準で行う。</p> <p>●これまでのジェネラリスト育成中心の教育から、専門家（スペシャリティ）志向の高い教育内容へ。</p> <p>●学習能力の個人差の許容 個人の学習速度を重視し、能力と意欲のある社員への教育機会の提供。</p> <p>●選択教育と選別教育が同時並行的に進む。</p> <p>●基本的に能力開発を個人の志向・選択にゆだねる動きが始まっている。</p> <p>●多様な人々と共働するためのチームマネジメント方式や管理型リーダーシップからチーム型リーダーシップへと、求められる資質が変わってきた。</p>



## 2 企業タイプによる人事管理の比較

	伝統的な日本企業	外資系企業	米国企業
ワークシステム	<ul style="list-style-type: none"> <li>●共通マニュアル型</li> <li>●相互協力型（石垣型）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●個別マニュアル型</li> <li>●職務中心型（レンガ型）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●個別マニュアル型</li> <li>●職務中心型（レンガ型）</li> </ul>
意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>●中長期的プランニング重視</li> <li>●合意形成重視の参画型</li> <li>●集団中心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●中長期的プランニング重視</li> <li>●迅速で素早い参画型</li> <li>●個人と集団併用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●短期的プランニング重視</li> <li>●迅速な専制型</li> <li>●個人中心</li> </ul>
採用	<ul style="list-style-type: none"> <li>●新卒採用中心</li> <li>●定期採用</li> <li>●一括採用</li> <li>●潜在能力を持つ（デキソウナ）人を採用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●中途採用中心</li> <li>●スポット採用</li> <li>●部門・職務別採用</li> <li>●顕在能力を持つ（デキル）人を採用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●中途採用中心</li> <li>●スポット採用</li> <li>●部門・職務別採用</li> <li>●顕在能力を持つ（デキル）人を採用</li> </ul>
研修	<ul style="list-style-type: none"> <li>●長期的育成、優秀な人材を長い目で育成</li> <li>●様々な職務経験とOJT重視</li> <li>●制度として研修受講</li> <li>●組織的な研修体系</li> <li>●潜在能力・人間性開発重視</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●優秀な人材を早期に選抜・育成</li> <li>●日本人幹部はOJT、外国人幹部はOffJT重視</li> <li>●カフェテリア型研修</li> <li>●個人希望重視</li> <li>●職務能力開発</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●優秀な人材を早期に選抜・育成</li> <li>●体系的なOff-JT重視</li> <li>●カフェテリア型研修</li> <li>●個人希望重視</li> <li>●職務能力開発</li> </ul>
異動	<ul style="list-style-type: none"> <li>●定期的ローテーション</li> <li>●人に仕事を割り当て</li> <li>●能力重視</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●異動はあまりない</li> <li>●職務に人を割り当て</li> <li>●経験重視</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●異動はほとんどない</li> <li>●職務に人を割り当て</li> <li>●経験重視</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>●能力・態度評価</li> <li>●職能資格制度基軸</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●成果・実績を評価</li> <li>●コンピテンシー活用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●職務記述書に基づく評価</li> </ul>
給与	<ul style="list-style-type: none"> <li>●年功・能力により決まる（年功的な職能給）</li> <li>●定期昇給、業績は賞与に反映</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●経験・職務・業績により決まる（業績給）</li> <li>●業績に応じた昇給と定期昇給の混在</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●職務により決まる（職務給）</li> <li>●業績に応じた昇給</li> </ul>
昇任	<ul style="list-style-type: none"> <li>●年功的に昇進・昇格</li> <li>●昇進・昇格は多い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●経験・実績で昇進・昇格</li> <li>●昇進・昇格は少ない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●ポストが空いたら先任権を持つ人が昇進・昇格</li> <li>●外部から職務本位で人を採用し、昇進・昇格は少ない</li> </ul>

### 3 企業・自治体における人材育成システム

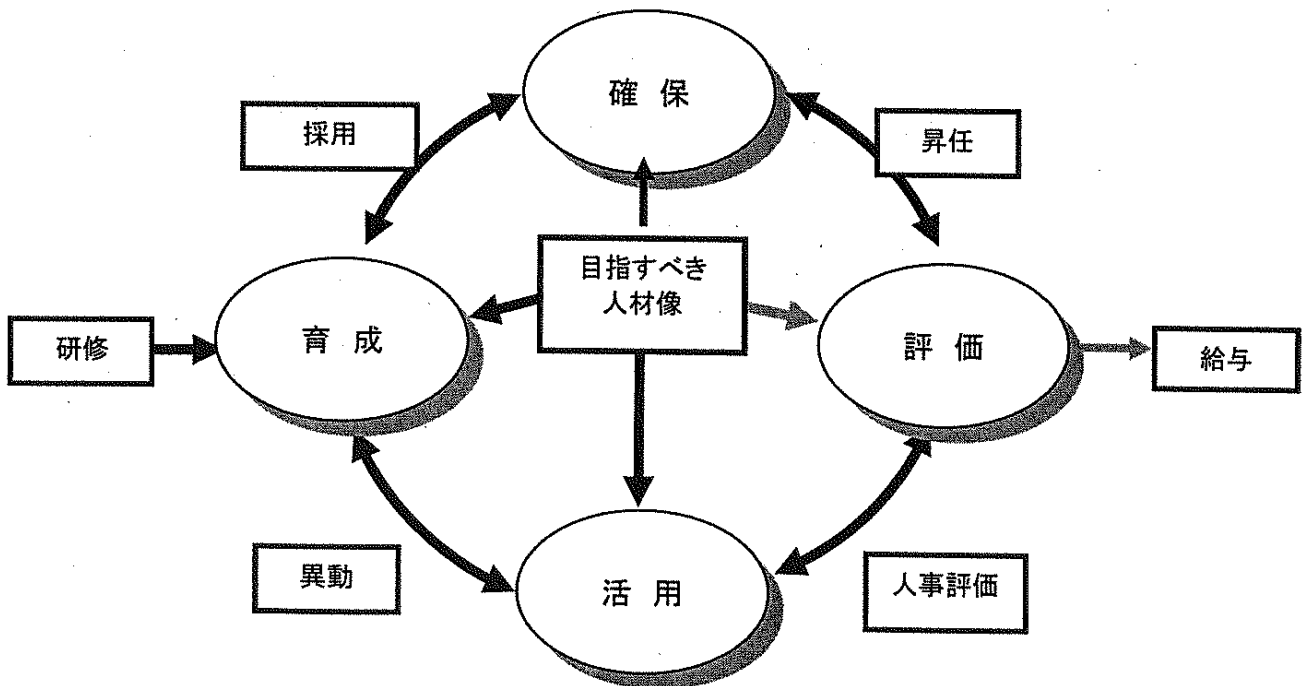
#### 1. 人材の特性

- ①学習により能力が向上する
- ②意欲次第で、業務の質や量が大きく変化する
- ③学習それ自体も意欲に支配される
- ④組織の文化や風土からも大きな影響を受ける

#### 2. 人材育成とは

- ①現在および将来の組織能力と、個人の能力・意欲を引き上げることを目指す
- ②個人の能力や意欲を引き出し、学校教育の課題と連結することで、メンバー個人の成長と学校教育の成果の同時実現を目指す。
- ③人事管理領域におけるさまざまな関連制度との関係性を前提に成立する。

#### 3. 人材育成システム (=人事管理システム)

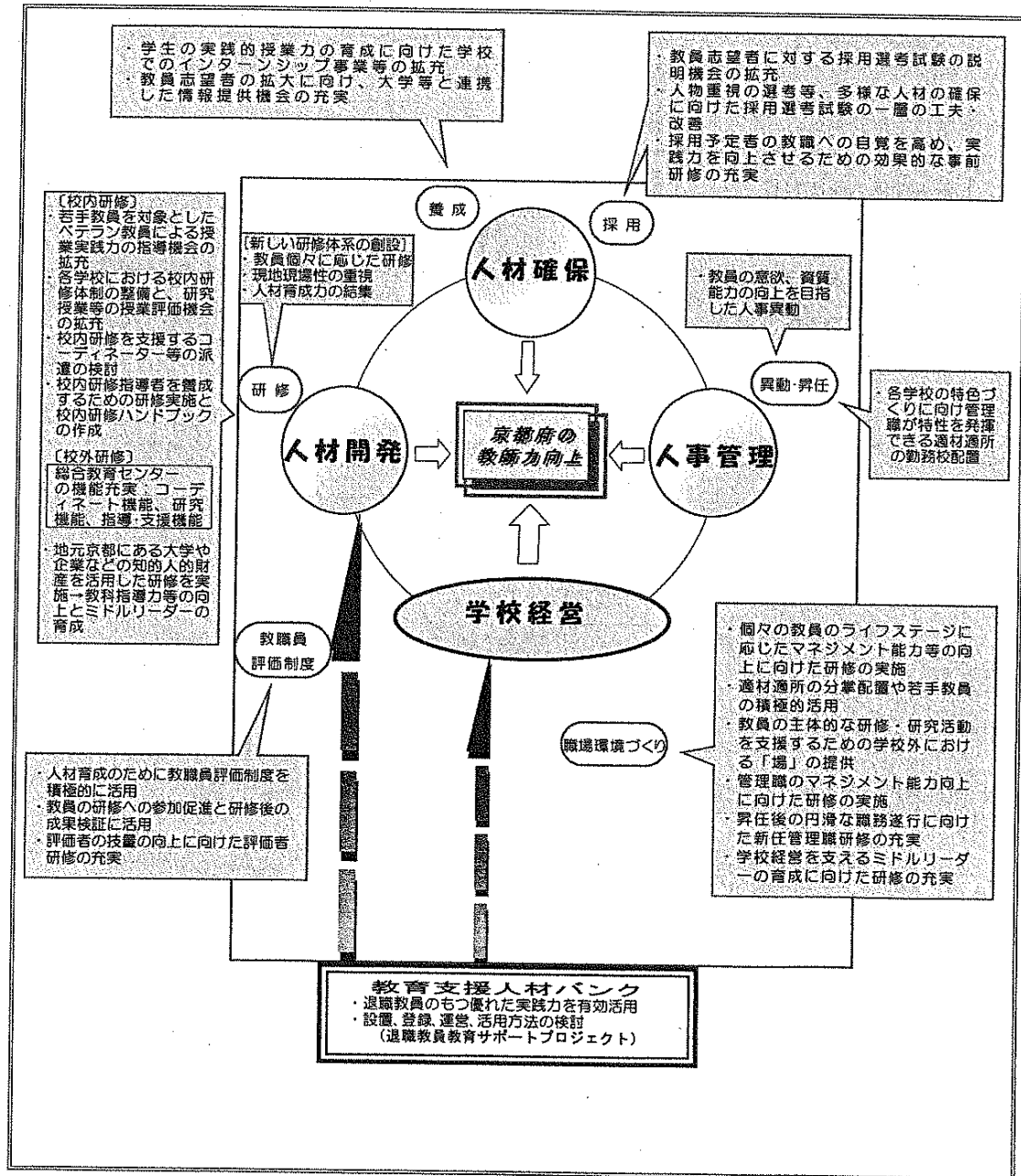


(浅野良一「自治体における人事システムの将来展望 (自治体学研究 77 卷) 神奈川県自治総合研究センター pp.50~55 平成 10 年」)

4. 京都府教育委員会の人材育成システム

(平成19年3月：「教師力」向上のための指針)

京都府の人材育成システム 概念図



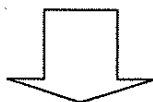
## 5. 自治体職員の育成機会

- (1) 仕事そのものが私を育てた (30.1%)
- ①多くの業務・職場を経験したこと
  - ②未知の仕事にチャレンジして為し遂げた経験
  - ③ひとかたまりの責任のある仕事を任されたとき
  - ④仕事上の困難な課題を解決したとき
  - ⑤仕事そのものが、常に新しい知識と知力を要求した
- (2) 学びのモデルとなる人々との出会い (18.2%)
- ①人生の模範としたい上司・先輩に出会った
  - ②優秀な上司・先輩の仕事ぶりに感化された
  - ③優秀な同僚の仕事ぶりをみならった
  - ④反面教師とすべき上司・先輩がいた
  - ⑤部下からの意見で学ぶ機会があった
- (3) 職場外の人々との情報交流が刺激となった (14.6%)
- ①組織内でのさまざまなプロジェクトに参加した経験
  - ②部門間の調整会議などへの出席で視野がひろがった
  - ③他の自治体や民間の人々との交流が刺激となった
  - ④他部門の同僚との交流や意見交換
  - ⑤異業種交流会などでの意見交換
  - ⑥各種研修会への出席
- (4) 私は自分自身の努力で育った (12.5%)
- ①良い上司・先輩に恵まれず、逆に啓発意欲が湧いた
  - ②ライバルに刺激され努力した
  - ③先輩に負けたくなかったので人一倍努力した
  - ④自らすすんでさまざまな研修を受けた
  - ⑤自ら新しい仕事の企画を練り、取り組んだ
- (5) 上司・先輩による指導が刺激となった (12.2%)
- ①教え上手な上司・先輩の下についた
  - ②仕事の成果に対する上司の賞賛に動機づけられた
  - ③ミスをしたときの上司の励ましがきっかけとなった
  - ④常日頃、小まめに教えてくれる先輩がいた
  - ⑤先輩が時間外でも後輩達の面倒をみてくれた

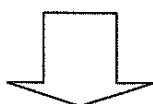
## 6. 教員の育成機会例

	育成の機会や場面	頻度	比率%	キーワード	計
1	校務分掌・仕事の割り当ての工夫	92	23.0	管理職のマ ネジメント	無意図的な教職員 への育成活動 【49.1%】
2	各種部会・委員会活動	23	5.8		
3	外部交流・外部接触の促進	21	5.3	組織活性化	
4	会議のあり方	9	2.3		
5	職場の活性化・コミュニケーションの 活性化	51	12.7		
6	コーチング・機会指導	35	8.7	個別指導	意図的な教職員へ の育成活動 【47.6%】
7	授業研究会・教材研究会	49	12.2	研修会	
8	校内研修会	45	11.3		
9	校外研修	62	15.4		
10	その他	13	3.3		
	合 計	400 枚	100%		

この表から、教職員が伸びる機会や場面は、①個別指導や②学校内外の研修会といった「意図的な教職員への育成活動」もさることながら、③管理職のマネジメントのあり方（校務分掌・仕事の割り当て、部会活動等）や、④組織活性化（コミュニケーションの活性化、会議のあり方、外部交流等）等、本来は、育成を目的とした活動でないが、結果的に、教職員の育成に影響を与えている「無意図的な教職員への育成活動」があるようだ。



そして、この2つは、教職員への育成に対して、同じくらいのウエイトを持っている。また、これらの活動のほとんどは、学校内で行われる。




つまり、学校内で行われているさまざまな活動や取組みを、教職員の育成の観点から見直すことで、日常的な活動にビルドインした育成が可能になると考える。

(平成 16 年 6 月 25 日 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会行財政部会 浅野発表資料)

## 人材育成の具体的方法

### 1 職場内における人材育成の強化

#### 1. 職場内人材育成の方法

	方式名	方式の内容・特色	具体的な方法	
直接指導方式	個別指導方式	<ul style="list-style-type: none"> <li>メンバーの状況に応じて、マンツーマンで指導する方式。</li> <li>計画的に業務を指導する「コーチング」と、機会をとらえて指導する「随時指導」がある。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>計画的・継続的指導（コーチング）</li> <li>随時指導</li> </ol>	狭義のOJT  広義のOJT
	集団指導方式	<ul style="list-style-type: none"> <li>職場の中で、グループとして指導する方式。</li> <li>「職場内研修会」のような能力開発や相互理解を主目的とするやり方や、日常の業務活動に取り組むやり方等、さまざまな方法がある。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>職場内での勉強会</li> <li>研究会等</li> </ol>	
間接指導方式	マネジメントによる育成	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常の職場管理のなかに、メンバーの育成を組み込む方式。</li> <li>仕事の割りあて等、役職者のマネジメント行動そのものがメンバー指導の方法でもある。</li> <li>忙しさを克服する実践的な方法である。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>キーパーソンによる指導等</li> <li>学習を促進する風土づくり等</li> <li>人を育てる職務割当等</li> <li>目標設定と成果評価（目標管理）等</li> </ol>	

#### 2. 神奈川県立総合教育センターのOJT支援事業（平成18年度～20年度）

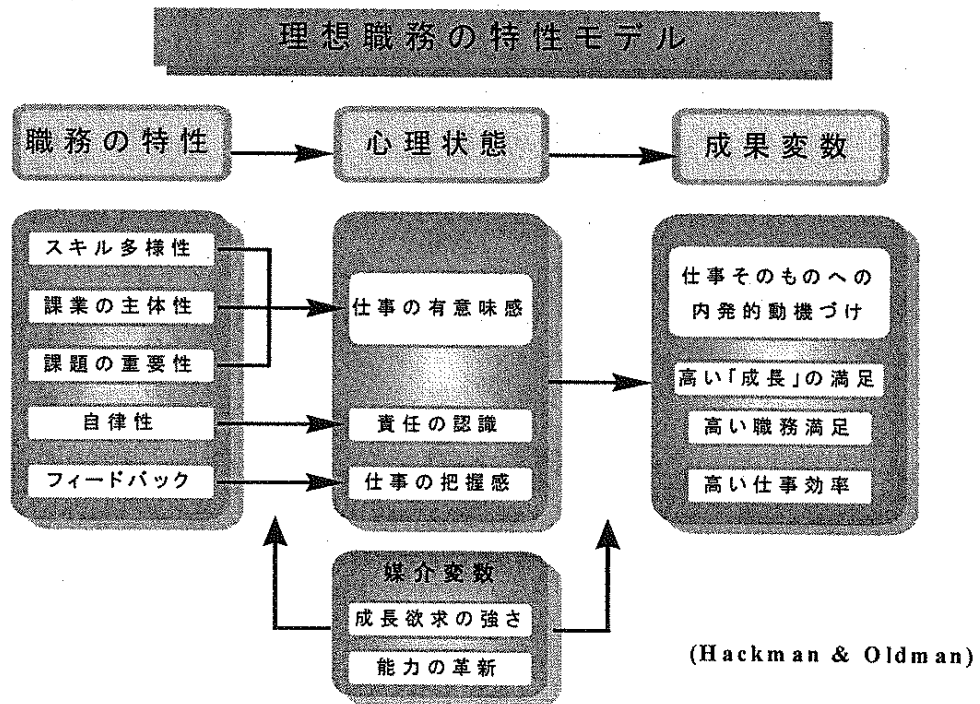
「OJT活性化支援ガイドブック」の目次案（OJTの各種手法編）

- (1) 集団指導方式（校内研修、研究授業等）
- (2) マネジメントによる人材育成（仕事を割り当てや教職員評価制度活用等）
- (3) 職場の活性化（ワイガヤ職場、ストーブ談義等）
- (4) 個別指導（マンツーマンによるコーチング、メンタリング等）

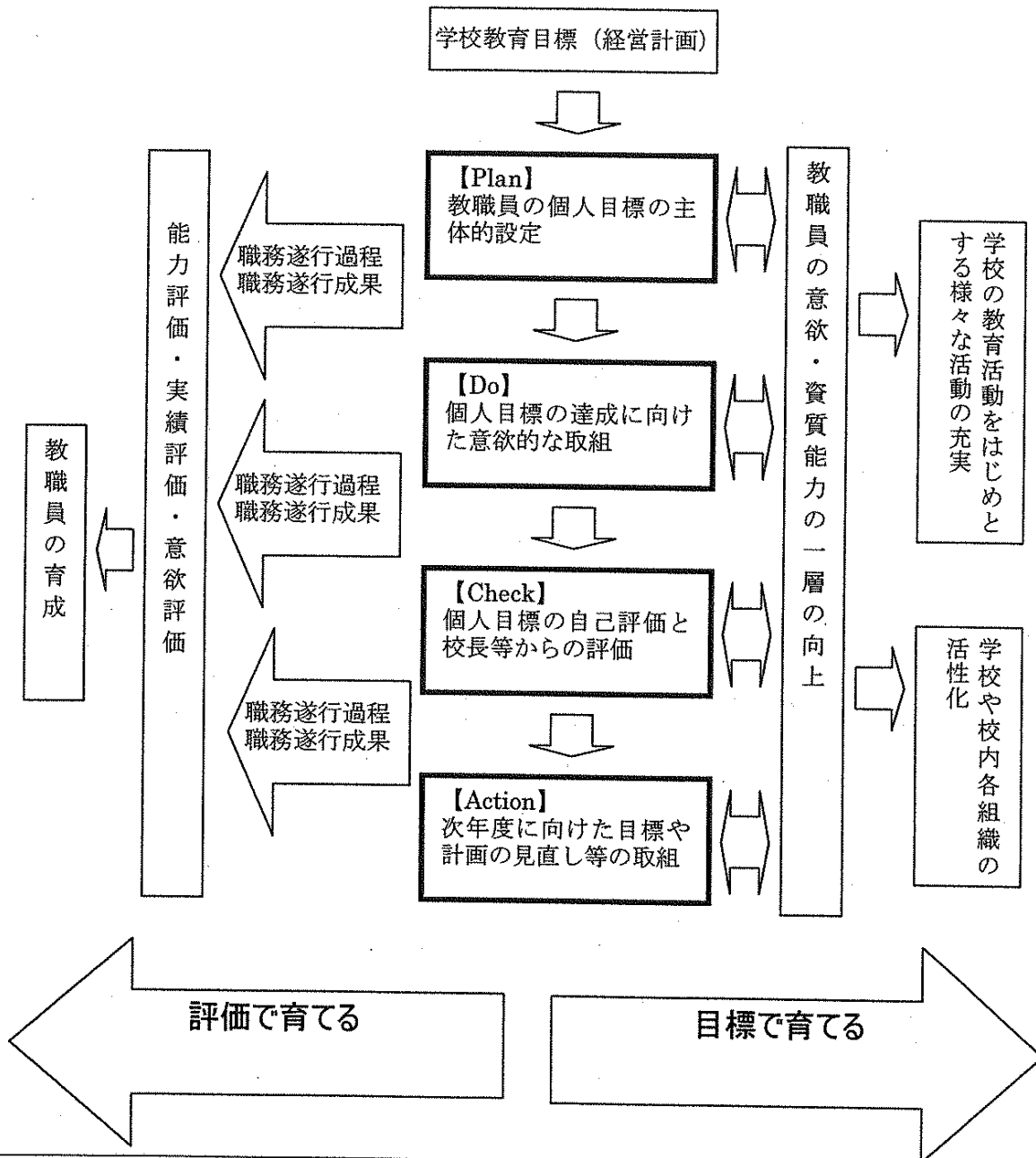
## 2 マネジメントによる人材育成方法

### 1. 職務設計論

- (1) スキル多様性  
職務を遂行する上で要求される知識・技能の広がりと深さ
- (2) 課業の主体性  
職務をまとまりのあるひとつの全体として捉えられる程度
- (3) 課題の重要性  
自分が担当している職務が職場の内外の人々に貢献していると認知できる度合
- (4) 自律性  
職務の計画段階や遂行段階で発揮できる自由裁量の幅
- (5) フィードバック  
仕事の結果や成果についての情報が、仕事そのものの仕組みから迅速に得られる程度
- (6) 成長欲求の強さ (媒介変数)  
仕事の遂行過程を通じて、自らを成長させようとする自己開発についてのモチベーションの高さ



## 2 人事評価制度



●具体的には、能力評価は任用、業績評価は給与上の措置に反映させることが適当であるが、能力評価と業績評価のバランスが大切であり、教育においては、その特質にかんがみれば、あまりに成果主義に傾きすぎるのはなじまないと考えられる。

【中央教育審議会 学校の組織運営のあり方について（作業部会の審議のまとめ）：平成16年12月】

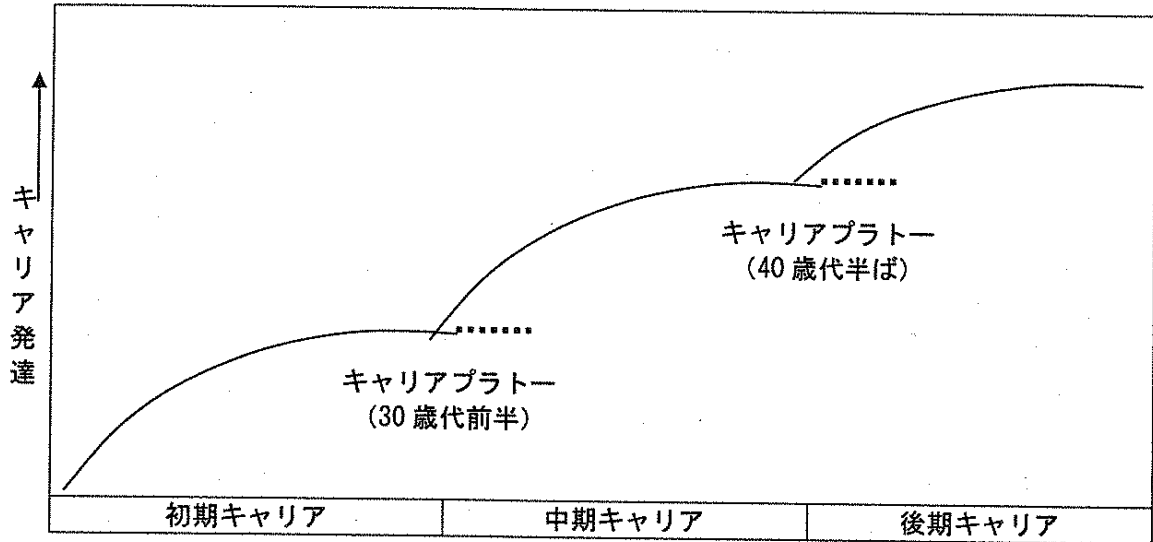
●教師の評価は、民間企業で行なわれるような成果主義的な評価はなじみにくいとの職務の特殊性等に留意しつつ、単に査定をするのではなく、教師にやる気と自信を持たせ、教師を育てる評価であることが重要である。

【中央教育審議会 新しい時代の義務教育を創造する（答申）：平成17年10月】



### 3 キャリアに着目した人材育成方法

#### 1. 3つのキャリアステージ



#### 2. キャリア段階における発達課題

年齢と キャリア段階	キャリア発達課題	ライフ課題
■初期キャリア (20～30歳代 前半)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○組織における行動規範の理解</li> <li>○組織からの期待の自覚</li> <li>○経験による業務遂行の応用力の習得</li> <li>○経験を通じた仕事スタイルの確立</li> <li>○理想とギャップに建設的に対応</li> <li>○メンター（支援的助言者）の発見</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○社会と出会い、社会人としての自覚</li> <li>○特定の間人関係から、様々な価値観 年齢層との人間関係づくり</li> <li>○信頼できる友人関係づくり</li> <li>○ライフスタイルの探索</li> </ul>
■中期キャリア (30歳代前半～ 40歳代半ば)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の専門領域の選択・開発</li> <li>○組織からの期待の増大に対処</li> <li>○自分の存在意義・価値の発見</li> <li>○将来の方向を選択し、今後のキャリア をデザイン</li> <li>○キャリアアンカーの確立</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○配偶者、家族の発生と存在意義確認</li> <li>○配偶者あるいは親の役割を担当</li> <li>○アイデンティティの確立</li> <li>○生活基盤の確立と将来の生活設計</li> <li>○家庭生活と仕事生活の間に発生する 葛藤への対処</li> <li>○ライフスタイルの確立</li> </ul>
■後期キャリア (40歳半ば)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○深化された専門性の発揮、あるいは 管理業務の増大への対処</li> <li>○仕事のスタイルの定着と変化への対 抗の克服</li> <li>○管理職・専門職としての革新力開発</li> <li>○メンターとしての存在</li> <li>○残された時間での可能性の検証</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○経済的負担の増大への対処</li> <li>○身体的変化や機能上の衰えの内容</li> <li>○前半の人生で排除した自分をみつめ 自分を再定義</li> <li>○両親の扶養・介護などの問題の顕在 化と対処</li> <li>○老後に対する不安の対処</li> </ul>
■定年前	<ul style="list-style-type: none"> <li>○後継者の育成</li> <li>○再就職の可能性の検証</li> <li>○勇退に備え、これまでのキャリアを 振り返り、心理的・物理的な整理</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○親の役割を果たして後、配偶者との 絆の確立</li> <li>○老後の人生設計を現実的なものとし て受容</li> <li>○健康上の問題に対処</li> </ul>

### 3. 自治体におけるキャリア開発研修

	タイプ	実施団体	自己申告制度とのリンク等	所属長面談	実施年代
1	所属長面談・能力開発型	三重県 【人材育成プログラム】	キャリア研修を踏まえて、自己申告書への反映を職員が考える。また、研修の結果を踏まえて、マイセルフ研修が用意されている。	研修後に、所属長との面談を制度化している。	【悉皆】 31歳 課長補佐 所属長向けキャリア支援者研修
2	人事異動反映型	静岡県 【キャリア・開発プログラム】	キャリア研修に基づいて「キャリア調書」を作成、面談後の人事異動に繁栄させる。	自己申告とは別に、人事異動ヒアリングの時期に、キャリア調書にもとづく「キャリア面談実施」	【悉皆】 30歳（教育異動の終了時） 35歳（係長級昇格前） 40歳（ライン長登用前） 所属長向けキャリア支援者研修
3	自己申告書反映型	鳥取県	自己申告書の様式に「キャリアビジョンの形成」の記入欄がある。	機首と定期評定面談時に、職員のキャリアビジョンについても、話し合うことが実施要領に記載されている。	【指名】 30歳 35歳 40歳 希望者
4	自己申告書反映型	長崎県	自己申告書に、キャリア等に関する希望や意見を追加シートとして添付できる。	特に面談は制度化されていない。	【悉皆】 6年目 13年目
5	自己申告書反映型	豊橋市	自己申告書の様式に「キャリアビジョンの形成」の記入欄がある。	機首と定期評定面談時に、職員のキャリアビジョンについて話し合う。	【悉皆】 6年目 11年目 16年目
6	自己申告書反映型	熊本県	自己申告書の様式に「キャリアビジョンの形成」の記入欄がある。	機首と定期評定面談時に、職員のキャリアビジョンについて話し合う。	【悉皆】 30歳 35歳 40歳 係長・課長にキャリア支援者研修
7	能力開発型	三重県教育委員会	特になし	10年経験者研修として、校長との事前・事後に面談をする。	【希望者】 10年経験者研修中心

## 自治体における職員能力の現状

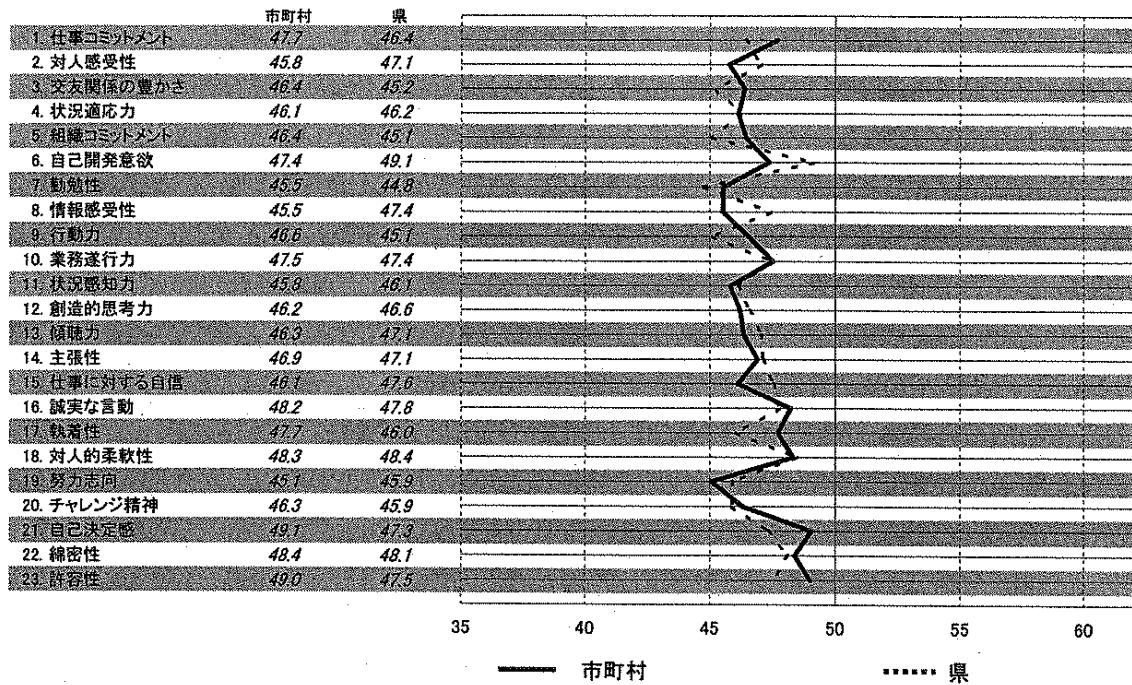
### 1 自治体職員の個人能力

#### 1. 調査尺度

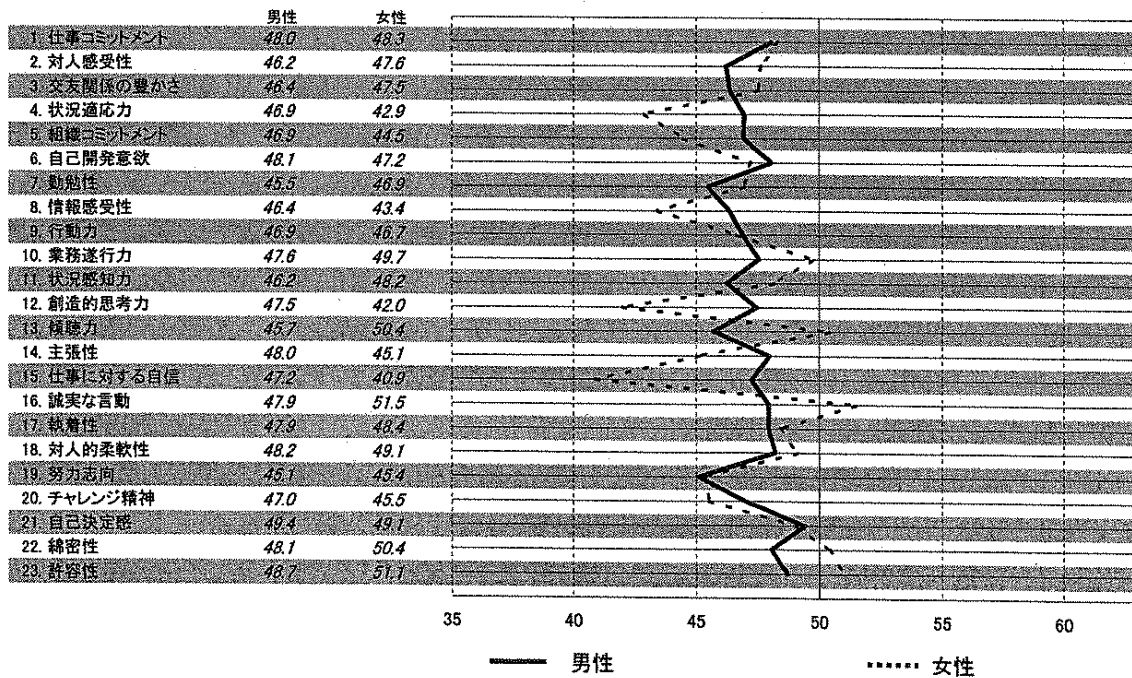
尺度	内容
1. 仕事コミットメント	仕事に対する傾倒の度合い
2. 対人感受性	相手の声や表情から相手の気持ちが分かる（感じる）事ができる度合い
3. 交友関係の豊かさ	人的なネットワークを広く深く築きそれを楽しむことができるという、豊かな人間関係を構築できる度合い
4. 状況適応力	状況の変化に応じて要領よく、的確に対応していける度合い
5. 組織コミットメント	会社に対する満足度や忠誠心・帰属意識
6. 自己開発意欲	自分自身の向上のために努力や投資を惜しまない度合い
7. 勤勉性	自分の仕事に対して責任を持ってまじめに一生懸命取り組んでいる度合い
8. 情報感受性	広く世の中の事柄に関心を示し、情報を収集しようとしている度合い
9. 行動力	良いと思う事は、障害があろうともすぐに行動に移す度合い
10. 業務遂行力	やるべき事を迅速にきちんとやる事ができる度合い
11. 状況感知力	視野を広く持ち、人間関係を通じて集めた情報から状況を感知していく事ができる度合い
12. 創造的思考力	柔軟に、創造的に、論理的に問題を構造化していける度合い
13. 傾聴力	カウンセラー的に相手の話を傾聴し会話を促進する事ができる度合い
14. 主張性	疑問に感じた事や自分の意見を堂々と表現する事ができる度合い
15. 仕事に対する自信	現在担当している仕事に自信を持っている度合い
16. 誠実な言動	大袈裟な話や言いふらしなどをせず、信頼できるコミュニケーションができる度合い
17. 執着性	根気よく、粘り強く、筋道を立てて物事をやり遂げていく度合い
18. 対人的柔軟性	嫌いな人、意見の違う人とも付き合い合っていく事ができる度合い
19. 努力志向	努力すれば成果が出ると信じ、努力する事に価値を見出す度合い
20. チャレンジ精神	困難な事や面倒な事から逃げずに、立ち向かっていく度合い
21. 自己決定感	成果は運不運ではなく、自分の意志や行動で決まると感じている度合い
22. 綿密性	細かい仕事をコツコツとやりつづける事ができる度合い
23. 許容性	他者に対して公平なスタンスを持ち、その人の言動を許容する事ができる度合い

## 2. 個人能力特性調査結果

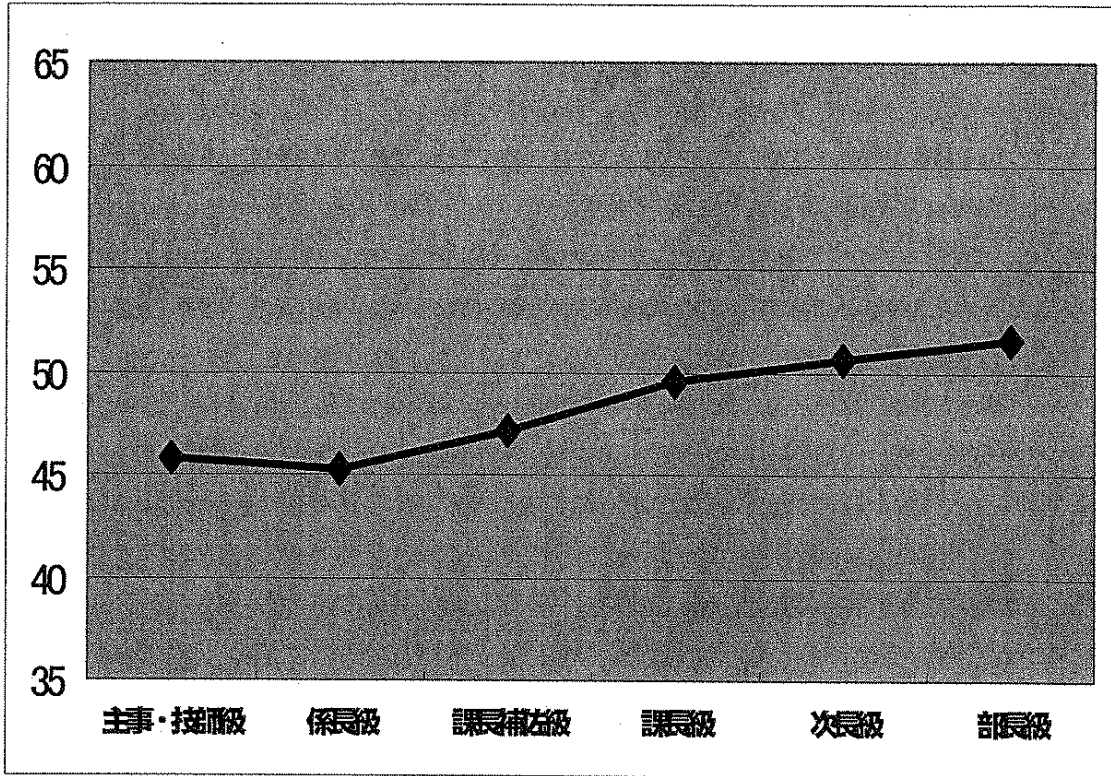
### 個人能力特性



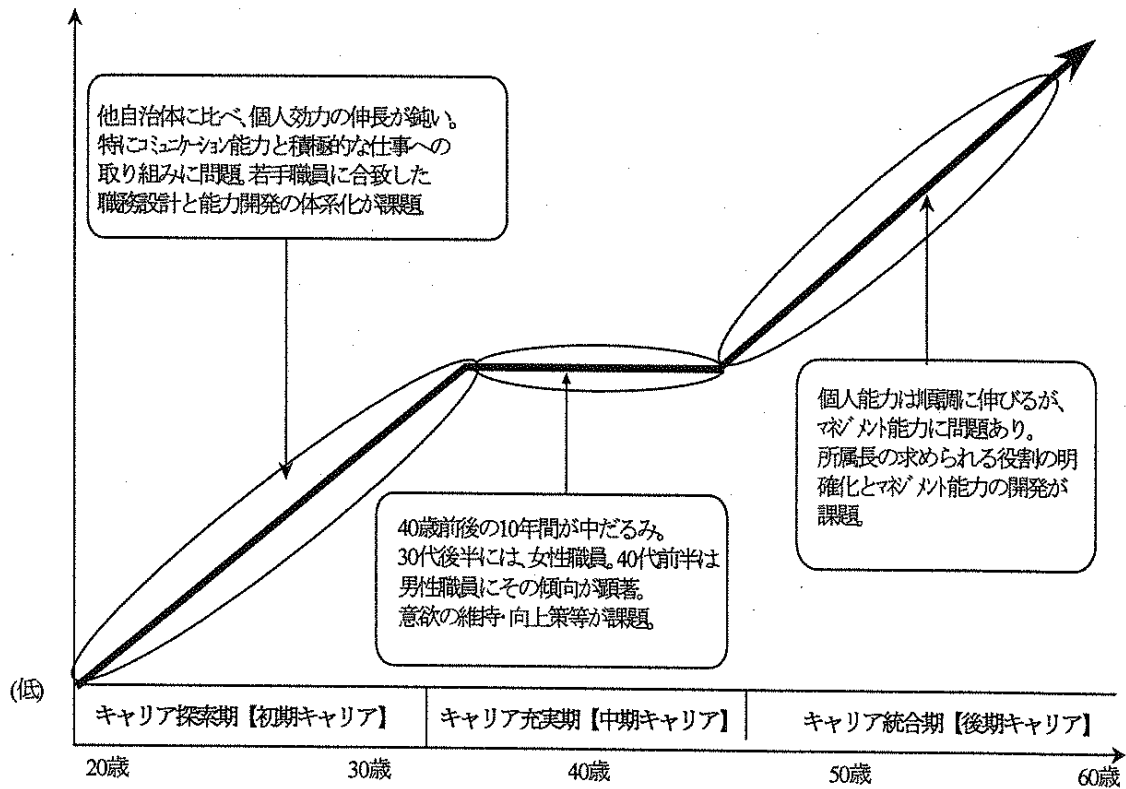
### 個人能力特性



3. ある自治体（県庁所在地）の職位別個人能力推移



4. ある自治体（県庁所在地）の年齢別の個人能力分析



## 2 自治体職員の能力モデル

### 1. 「成果創出スキル」を構成する9つの力

項目	定義
1. 知感力	社会を取り巻く様々な情報を積極的に収集し、それらの中から新しい概念やアイデアのヒントを感じる力。
2. 見通しづけ力	物ごとの全体を理解した上で本質を見極め、広い視野と長期的な視点を持って、将来の変化や起こり得る事態を予測できる力。
3. 課題形成力	既存の枠組み・方法にとらわれずに、新しいアイデアや考え方を創造し、それに具体的なイメージを与えることができる力。
4. ワークデザイン力	中期計画や短期目標を明確にし、それらを実現するための手順を考えることができる力。
5. リーダーシップ力	自らのビジョンやそこにいたる道筋を熱く語り、一貫した言動で相手の気持ちを揺り動かすことで、相手の内発的動機づけを引き出し、主体的参画を促すことができる力。
6. 資源獲得力	自ら設定した目標を達成するための要所を押さえ、必要と思われる資源を獲得する力。
7. 変化対応力	突然の状況の変化や、意見の対立場面においても、柔軟かつ的確に対応できる力。
8. 完遂力	目標を達成するために困難なことにもチャレンジし、最後まで粘り強くやり遂げる力。
9. ノウハウ形成力	目標達成の活動の結果生み出された成果から、次につながる資産を抽出し、標準化・形式知化することによって他者に広め、組織に定着させる力。

### 2. 「成果創出への志向性」を構成する5つの力

項目	定義
10. 自己成長志向	自分自身を正確に理解した上で、必要な能力開発を行い、将来に生かしていこうとする姿勢。
11. 相互啓発志向	周囲の人々との建設的な関係づくりを通して、よりよいものを作り上げようとする姿勢。
12. 仕事志向	組織で果たすべき役割を自覚し、それに誇りとやりがいを持って取り組もうとしている姿勢。
13. プロフィット志向	限られた資源から最大の効果をあげるように努力する姿勢。
14. 県民志向	自分の仕事を常に県民の立場で考え、仕事に取り組もうとする姿勢。

### 3. 「マネジメント能力」を構成する4つの力

項目	定義
15. 責任受容性	忍耐強く部下や後輩の行為を見守り、その結果に対して、責任を負える度合い。
16. 厳格性	対立を恐れずに、言うべき事をきちんと伝え、部下や後輩に厳しい要求が出せる度合い。
17. 指導育成力	メンバーや後輩が自ら育つよう、長期的な視点に立って、支援し、活力を与える度合い。
18. 職場運営力	職場において、メンバーの気持ちの上でも理解し、掌握して、いわゆるリーダーシップを十分に発揮することができる度合い。

### 4-3 英国における教員研修等について

#### (英国教員養成研修機構 (TDA)、ヒラリー・エメリー(Dr. Hilary Emery) 開発・拡充総局理事との意見交換会概要)

本調査研究では、英国における教員研修と採用について、情報・意見交換を行うため、2008年12月18日(木)に、英国教員養成研修機構(TDA)のヒラリー・エメリー開発・拡充総局理事を招いての研究会を開催した。この研究会は、ブリティッシュ・カウンシルの協力により実施し、当日は、広く日英の状況について情報・意見交換を行うべく、文部科学省、近隣の教育センター職員等からの参加も得た。

当日の意見交換にはヒラリー・エメリー理事に加え、StPeter's Church of England Primary School (ロンドン) のジーン・シップトン校長も参加した。(ヒラリー・エメリー理事の略歴は本稿の最後に添付)

本稿は、その研究会の概要をまとめたものである。

なお、TDAの公表している教員の専門性の基準や、継続職能開発についてのいくつかの文書を、本調査研究の一環として仮訳し、本報告書の資料編に掲載しているのので、併せて参照願いたい。

#### 1 英国における教員研修と採用 (エメリー博士講演)

皆さん、おはようございます。本日は私どもを温かく迎えてくださりましてありがとうございます。私は今回いろいろな学校に足を運ばせていただき、先生ともじかにお話しさせていただくことができました。また昨日の会議(注:文科省とブリティッシュ・カウンシル主催による国際シンポジウム「地域住民や保護者が参画する学校運営の在り方」)でもお仲間の皆さまに新しく会うことができ、それぞれやり方は違うかもしれないけれども、次世代の若い人々のために教育の質を向上する方法について、いろいろ情報の交換ができたことを私は非常に幸運であると考えております。

本日のプレゼンテーションでは幾つかの点についてお話をさせていただきたいと思えます。まずは先生が着任する前に受ける教師研修についてです。それについては幾つかやり方がございますので、それぞれについてお話ししたいと思います。また、いかに教職というものについて興味を喚起するかという点において、私たちが行っている取り組みについてもご紹介したいと思います。加えて在職者研修、これは教員だけではなく、学校職員のものも含めてお話をしたいと考えています。

その後で皆さま方のご質問をお受けするとともに、皆さま方のやり方についてもぜひ教えていただきたいと思いますと考えております。

##### (1) 英国教員養成研修機構 (TDA) の役割

私が勤務しております英国教員養成研修機構 (TDA) というのは、政府の省庁の部局

ではなく、公的な独立した機関です。その所轄としては児童学校家庭省の下にあるとお考えいただければと思います。また、学校の教職員の確保をいかに図っていくかということが、私たちの主たる仕事でございます。

私たちは各地域の教育機関や教職員の組合、ならびに教職養成課程のある大学などと連携して取り組みを進めております。

まず私たちが果たさなければいけない任務についてですが、十分な数の教職員を採用するという。それに加えて質の良い教職員研修を施すということです。

そのために、職能の水準を規定して、それを推進していくということ。加えて、学校の教職員の業績管理をするプログラムを運用するという。加えて、大学や地方当局、また民間団体などによる教職員向けの研修プログラムを喚起すること、といった取り組みを行っております。

学校における教職員の近代化を図るために、まずは教師が教えることに専念できるような環境作りを行おうということで、例えば教師以外の学校職員、例えばT A（ティーチング・アシスタント）とか、事務職員、その他支援的な役割にあるその職員の職務範囲ということについても合意事項があります。

また日本も同様だと思いますが、学校のカリキュラム外のより幅広い意味での教育という面においてもコミュニティと学校がよりうまく連携できるような橋渡し役を果たしております。

つまりT D Aは教職員の採用から初任者研修、また正教員資格を認定された後も在職者研修を行うといったことを通じ、専門教育スタッフの質の向上を支援しております。

## （２）初任者研修

まず着任前研修・初任者研修に関してですが、授業のやり方を研修させることに非常に重きを置いており、大学が学校とパートナーシップにより取り組むこと重視しています。

例えばI Tの活用や、このごろ学校教育というのは職業教育という面が大きくなってきていることもありますので、そうしたことを反映した研修プログラムとなるようにといったことを重視したり、最近の読解力教育についての考え方を考慮に入れたり、さらには保護者も含めたより幅広いコミュニティと教師がうまく渡り合っているようにといったことも重視したりしながら私たちは研修プログラムを組んでおります。

この着任前研修についての私たちの取り組みの重要な部分は、OfSTED（教育水準局）の監査に基づいたものです。OfSTEDは、学校や大学双方で何が起きているか、その高い質を保証するために、監査を行っている機関です。

イギリスの公立校で教壇に立つためには正教員資格が必要になるわけですが、これは資格であり、学位とは異なります。

まずどの教員も、何らかの学位を持っていないとイギリスのどこであるかを問わず、教壇に立つことはできません。

その学位に加えて、正教員資格が必要となるわけです。この正教員資格は、学校あるいは、大学のどちらかで研修を受けることによって取得するか、もしくはこの二つの組み合わせで取得す場合もあります。



新任教員の研修方法にはイギリスではたくさん方法がございますが、初等教育で教壇に立つ教師の大半、6割は、教員資格と結びついた4年間の学部レベルの教職研修プログラムを受けてきています。

それから小学校の研修教員の3割、中学校レベルでは7割に当たりますが、彼らは大学もしくは学校中心プログラム（school-centered program）において、大学院レベルの教育を受けてきます。

そして残りの3割に関しては、学校に仮教員（unqualified teacher）として働きながら学校での研修を受けるというルートにより雇用されています。

正教員資格のないものに対する給与表があり、それに基づき有給での雇用という形が取られています。

また、ヨーロッパでの教育を受けていない教師の場合ですと、自国の教員免許を持っていても、何らかの形でその教員が基準を満たしているということを証明しなければいけません。その方法としてはO T T P（海外教職課程修了者プログラム）の訓練を受ける、あるいは、それと連動したアセスメントのみを受けるといったことがあります。

### （3）教員の専門性の向上

また、それぞれの職能に合わせて基準が規定されております。一番下が新任教員の満たすべき基準、その後がいわゆる一般教員に当たるもの、それから管理職的な役割に立てる（post-threshold）、通常は着任5年目以降に応募できる基準、加えて優秀教員（excellent teacher）、さらには上級技能教員（advanced teacher）といたしまして、より高い職能を持つ教員についての基準があります。

こちらの基準が教員の専門性向上のための枠組みとなっており、それぞれのレベルにおいて三つの視点から満たされるべき要件が書かれております。まず一つは教師としての資質、二つ目が教師として持つべき理解と知識のレベル、そして三つ目が教師としての技能として求められるレベルです。

これらの基準で、それぞれが評価をすることによって、各教員が業績管理をすることができ、教員としての専門性を向上させる上で、自分にどこが足りないかということが分かります。それを知った上で、校内もしくはほかの学校と連携して行われる研修プログラムに参加をしたり、外部のプログラムや活動に参加したりするわけです。

これらの基準の中には、校長先生も含めた教職員がそれぞれのレベルで、専門性向上を図るための義務が書いてあります。

しかし、参加義務に関しては書いてあるものの、一体何時間をその専門性向上に充てるべきかということに関しては具体的な数字は示されておられません。一方、教職員組合などには、できればそれについて政府と合意を見たいと考えています。

イングランドではそのような状態にあります。スコットランドでは、教員は少なくとも年に37時間は研修を受けることができるということで既に合意しております。

イングランドの場合ですと、年に5日間、学校にはいるけれども教壇に立たない日というのを校長が決められることとなっており、それが主に教職員の専門性向上に充てられています。

教職員の業績評価に関しては、年1回が通常ですが、非常に難しい紆余曲折の経緯をたどってまいりました。イギリスの政府がすべての教員に関して業績管理を国レベルで行うのは今年で3年目です。

「紆余曲折の」と申しましたが、今まではうまくいきませんでした。ただ今回に関してはうまくいくのではないかと希望を寄せている部分があります。なぜなら教職員の雇用契約には、教職員組合と雇用側である雇用主、政府の省庁がかかわってきているわけですが、この3者共に、有資格教員の基準について今回は合意を見ることができたのです。それにより今回の国レベルでの教職員の業績管理が成功する可能性が高まったと考えております。今回、この教職員組合の理解を得られたということで成功の可能性が高まったとは申しましたが、これに関しては、機械的にこなすべき内容ではなくて、質の向上にかかわる部分である。これについては前回までの2回と変わったものではありません。

近年、マイケル・バーバーは国際的な比較という面で、教育全般の質についての研究を行いましたが、そこからも読み取れるように、先生に求められる職能というのはますます高まっており、それについてはイギリス政府も認めるところです。だからこそ私たちは教育全般、特に教員の質を高めるために新しい学位として「教育と学習にかかわる修士号」というものを始めることになりました。

既に多くの先生方が修士号を持った上で教壇に立っていますが、それはあくまで大学の研究ベースで得た修士号にとどまっております。つまり教職に求められるリーダーシップや管理能力の開発に重きを置いた修士号であって、いわゆる授業の行い方などを研究する意味での修士号ではありませんでした。

そして今回新しく設けられることになった修士号、MTLとイギリスでは呼ばれているものですが、こちらに関しては、教室での実践ベースのもので、既に在職して、教師能力が非常に高いといわれている先生方がコーチ役をしながら、新卒の教員に対して教育・研修を施します。特にこの新任教員に軸足を置いているのは、教職に就いて最初の5年間のうちにこの修士号を取ることを想定しているからです。この修士課程は先生方が教室内でより大きな力を発揮できるようにしようとするものです。

この新しい修士課程プログラムは2009年9月にパイロットプログラムとして立ち上げられます。このプログラムに入ることになっているのは、新任教員約3000名。これは09年に新たに着任する先生方の10%に当たる数です。

教員の能力を高めるという意味において、私たちは殊に四つの領域において大きな役割を果たしております。

まず、この教師に求められる要件の規定です。それから、その規定を学校がどのように使ったらいいか。加えて、それぞれの学校で継続職能開発(CPD)を推進するリーダー役を決めて、その先生の能力を開発するというのが三つ目です。それと品質保証。合わせて四つです。

私たちは特に校内の職能開発についてのリーダーシップが重要であると考えております。というのも、学校がそれぞれ自分たちの学校教育を自己評価し、それぞれの学校開発計画を立て、また個人個人の先生方が業績管理を行っていくということが非常に重要だと考えており、それは、子どもたちの水準を向上させるための学校のニーズに、どのプログラム

が、またどういった開発のアクティビティーが最適か特定しなければいけないからです。

ただ、この職能開発についてのリーダーシップということに関しては、通常、初等教育レベルでは校長先生が担いますが、中学校の場合ですと、校長以外で、いわゆるシニアの職位にあり、学校における作業全体をしきる人が担うことが多くなります。

我々は、そのことを支援するため、教員の基準と同様に、私たちは教壇に立たない学校職員のためのプログラムも作りました。

#### (4) 教員の確保

というわけで、教師を、質・量ともに確保しなければいけないわけですが、今度は採用教員の確保について私たちが行っている取り組みについてお話をしたいと思います。

今、こちらにお見せしているのは、教師の年齢分布です。2000年、2005年、それから2015年の想定分布が書かれています。

こちらのグラフから読み取れることですが、まず1970年代に大量採用がございました。ただ、そのときに採用された先生方は間もなく引退という年齢に差し掛かっています。

80年代に落ち込みが見られていますが、この時代といいますのは、教職が非常に大変な仕事だと思われていた時代です。安月給で、子供の行儀は悪いし、労働条件は悪いしということで、採用がままならなかった時期です。

そのような経緯がございまして、90年代半ばに、イギリス政府としては教職員候補生の確保というものに真剣に取り組み始めました。そのために二つの手段を講じました。まず、教員の地位向上です。教職というものに関する認識を高めてもらうということが一つ目です。二つ目は、もしかしたら先生になってもいいと思ってくれそうな人への絞って働き掛けをすることです。この二本立てで努力をしたのです。

その結果が現れ始めているのが2005年ごろのグラフになります。まずここでご着目いただきたいのは、私の世代に当たります40代から50代にかけての先生方です。これは年齢的に校長先生に当たる先生方ですが、この先生方が間もなく退官という時期に差し掛かってきているので、今後、校長不足が起こりかねないという事態になっております。

その校長不足を少しでも緩和しようということで、イギリスの国立校長養成カレッジなども取り組みをし、今日同席してくれていますシップトン先生のように、若くて才能あふれる先生方に校長研修を受けていただき、その数を担保しようとしているところですが、更なる努力が必要です。

そして2015年になりますと、より満遍ない年齢分布が達成できるのではないかと現在のところ私たちは考えております。このような満遍ない分布が可能となったのも、教職というものの人気が高まってきたからです。

殊に30代半ばの中途転職者が、次の仕事を何にしようかと考えるときに、第1候補に挙がるのが教職となったほどです。例えば、銀行に勤めていたけれどもこの仕事を辞めようとなったときに、最初に検討するのが教職というまでになりました。また、新卒者においても人気職業といえますか、検討職業の第3候補にまで上がってきております。

しかしながら、そこで私たちは満足してしまっはけません。資料にあるように、他の分野から新しく教職に移ってきてくれる人がいる一方で、現職の先生の10人に1人は毎

年辞めている状況にあります。

辞めていく先生方の一部は定年退職の先生方ですが、それよりずっと多い人々が定年前に辞めています。特に多いのが着任5年以内に辞めてしまう先生方です。

毎年すべての新任教員に対し、私たちはアンケートを実施しています。さまざまなことについての質問が並んでいますが、まずは研修内容についてどう思うかです。また、自分が教壇に立つ準備が十分にできていると思うかどうかということについての質問が盛り込まれています。

例えば今年の調査により明らかになったこととしては、多くの先生方が授業の教え方や教科の知識については一定の準備ができていると考えている一方で、子どもたちの授業態度のマネジメントや保護者、もしくは教員以外の学校職員との連携という点においては不安を抱えているということが分かりました。

先ほどお話ししました、教育と学習に関する新しい修士号に関しては、新しく着任した先生方に特に着任最初の5年間にさまざまな支援を送ることにより、先生方の自信を高めてもらい、また教職を早めに離れてしまう先生方の数をなるべく減らしたい。そのような意図から始まったというものです。

ご覧のように、新しく先生になられる、新卒といえますか、新任の先生というのは、数にしてわずか2万4200名です。しかしながら、実際に研修をし、新しく正教員資格を与えられる先生方は3万2000名です。

まずは3万2000人の先生に正教員資格を取ってもらうためには、採用時点では3万8000を採らなければいけない。3万8000を採って、3万2000人が正教員資格を取り、ようやく2万4000人超が学校に新たに着任できるという計算になっています。

ということで、毎年私たちは3万8000人が最初の研修プロセスに入ってくれることを目標に活動をしているわけです。しかし、応募者数も毎年増えてはいるものの、一部教科においては依然として数の不足が存在しております。殊に数学や物理は現実問題として数学や物理を専攻する学生自体が少ないということに問題が起因しております。

また教員を配属する際には、それぞれのコミュニティの状況に合った先生、例えば、男性の生徒なのか女性の生徒なのか、もしくは、生徒の文化的多様性に合っているかということを考えています。

ということで、殊に初等教育レベルにおいてはよりたくさんの男性教師を必要としておりますし、また民族的に少数派に当たるグループの先生方の数も増やしていかなければと考えているところです。

さて、教職員についての広告を打つ際ですが、私たちが絞ってメッセージを流しているのは、いわゆる、自己肯定感を持つ理想主義の人であります。マーケット調査に基づき、私たちは、働くことに意義を見いだしたい、自分の人生で何かを成し遂げたいと考えているような人々が教員になりたいということがわかったからです。

そのような、潜在的に、教員になることに興味を持っている人々というのは、典型的には三つのタイプがあると思います。まず一つ目が学士課程を出た大卒者です。

新卒者に当たる、大学に通っているときの学生ですが、教職について魅力を感じる部分としては、比較的高い初任給とお休みの多さ、こちらが魅力に感じるようです。

二つ目のグループがいわゆる潜在的転職者で、20代の前半に当たる人々です。いったん職には就いたけれども、あまり満足感が得られない。また多少給与が減っても構わないと思っっているような人たちです。

三つ目がいわゆる転職希望者です。この場合ですと、年齢がかなり上がりまして、30代の中盤以降、多くが家庭を持ち、また家族に対する責任なども持っているわけですが、実際、現在の仕事に対してこれでは満足できないと思っっているような人たちです。

特に、年齢が上がってからの転職希望者に関しては、すぐ給与が払われる形での採用が重要となってきます。ですので、先ほど触れさせていただきました学校ベースでの教員研修が大きな役割を果たすことになってくるわけです。というのも、既に雇用されて配属されますので、途中で給与が途切れることがないからです。

ということから、私たちはあらゆる手段を通して宣伝活動をしております。例えば、映画館などに行きますと「先生になろう」ということがスローガンになっているのが無料で配られたりします。これはいろいろなデザインがあります。ほかには教職情報ラインというものがございます、そちらに連絡を取りますと、さまざまなパンフレットがもらえることになっています。

そこで私たちが発しているメッセージとしては、子供たちはそれぞれ一人一人違うのだ。また、子供相手ならではの仕事というのが教職なのだ。そこに、あなたの技能や才能や人格が加われば、非常に見返りのある仕事ができる。きちんとした給与ももらえるし、子供たちとも満たされる関係が築ける。これが私たちが発信しているメッセージです。

97年から98年にかけて私たちが大々的に行ったキャンペーンがあります。そのコアメッセージは、「いい先生はいつまでも忘れられない」というものです。例えば既に何かを達成している有名人が出てきて、自分の中で特別な先生について紹介をしてもらいました。その先生からどんな影響を受けて、その先生があつての今日の自分であるということも言ってもらったのです。

イギリスでは教職は職業としては地の底にまで落ちていました。なので、ほかのことができる人はほかのことをする。それができない人は先生になるとまで言われたほどです。それを受けて、その次のキャンペーンでは、「できる人は教える」というメッセージを發しました。

この二つのキャンペーンのおかげで、わずか3年で教職志望者が倍になりました。

現在流しているキャンペーンは、教職がいかにエキサイティングなものかということを感じ取ってもらうためのキャンペーンです。その広告は、まず会社で「今日の一つ目の会議どうだった」とつまらなそうに話しているサラリーマンです。それに対比させる形で、「今日の1回目の打ち合わせはどうだった」と非常にエキサイティングな子供と先生との触れ合いを描いています。私が個人的に非常に気に入っているものは、理科の実験を見ている男の子の様子です。重力の実験を見ている男の子があんぐり口を開けています。それを見ている先生が、「これこそ目から鱗」というような実験風景のコマーシャルです。

先生として教師力が高く、また、先生として仕事を生きがいに感じられるようないい先生になってもらうために必要なことがこちらにずらりと出ております。クリエイティブで、ダイナミックで、いろいろイメージネーションを働かせる。そのような部分を強調する形で

私たちは宣伝活動に当たっています。

ただ、お金も重要な要素であることは確かです。ということから、教職を希望する人々に対して、収入面でのインセンティブも行おうとしています。

まず、教職の研修課程にある学生は、在学中から教職研修手当を受けることができます。

それから、特に教員数が不足している科目、例えば、数学、化学、テクノロジーやエンジニアリング、また、一部外国語などに関しては、着任したその年の任務を終えた時点で、一時給付金を別途支払う仕組みを作りました。

私たちは、さまざまなマーケティング活動を行い、教員になることに対しインセンティブ与えた結果がどうだったか評価します。また、人々がどのように教職を見ているかについても評価します。結果としては仕事として教師はいいものだ、また教職に就くことは面白いことだといった認識が高まってきています。10年前と比べると大きな違いです。

そして人々は、屋外広告や映画館での広告、地下鉄広告やバス広告など、さまざまな場面で「教師になろう」という広告に触れることになります。

現在の金融危機により、特に金融業界ではリストラが進められております。ということから、私たちはロンドン市で、リストラされてしまった人々を教職に引き込もうと、さまざまな人々とお話をさせていただいております。特に金融業界というのは、数学や科学などにおいて非常に高い能力と知識を持っている人が多いことから、そのような活動を行っているものです。

また、教職について問い合わせをしてくる人々の数は、今年の3月1日から既に34%も増えています。

あまりに応募者数が増えているということから、日本の読売ならびに日経各紙の記者が、どうやって私たちがこの志望者増を達成したのかということについて取材に来てくださったほどです。

このプレゼンテーションによりまして、私たちがいかに教員を確保し、また研修を実施しているかという大まかなところがお分かりいただけたかと思いますが、質問があればぜひ伺いたいと思いますし、皆さま方のやり方についてもぜひ教えていただきたいと思います。ご清聴ありがとうございました。

## (5) 意見交換

(司会) エメリー博士、ありがとうございました。大変分かりやすくて印象的なプレゼンテーションであったと思います。

それでは早速、意見交換に移らせていただきたいと思います。本日は、教員の質の向上のプロジェクトの関係者、日ごろ各地域で教員研修に携わっておられる方々がお集まりです。積極的な意見交換をお願いいたしたいと思います。また、エメリー博士、シブトン校長の方からも、私ども日本側にご質問があればご遠慮なくいただければと思っております。

それではご質問、ご意見、ございましたらよろしくお願いたします。

(Q1) 今のお話を聞いて、エメリーさんの普段の仕事内容がよく分かったのですけれ

ども、今の話の流れに関して二つ質問があります。

まず国際統計によると、イギリスの教員というのは給料は安いながらも社会的な地位は高いという結果が出ていたと記憶しています。それに対するエメリーさんの考えを聞きたいというのが一つです。それから、日本の感覚でエメリーさんの話をお聞きすると、それは研究者の仕事ではなく、行政官の仕事ではないかと思うのですが、なぜイギリスではTDAがそういうリクルートに関する仕事もやっているのかということについてお答えください。

(エメリー博士) 給与面に関してはすべての教職員組合が賛成してくれると思いますが、今おっしゃったとおり、教職員の給与レベルは決して十分なものではありません。

ただ私たちがこの給与を比較する際には、他国の同業者と比較をしてもあまり意味はなく、むしろイギリスの学卒者の他の職種の初任給レベルと比較するようにしております。例えば会計士とか銀行家とかが受け取る初任給は国内でどうなのか。そのレベルとの比較です。

それからTDAの職務内容について申し上げますと、私たちはまず政府を母体とする独立機関です。

そのような独立機関としては別個のものもございまして、例えば学校カリキュラムやアセスメントに関する組織もあれば、校長の養成にかかわる組織もあれば、また、学校におけるIT活用にかかわる組織もあるといった格好です。それぞれの組織が政策実施面における責任を果たしています。それに加えて、さまざまな調査をすることにより、その政策が効果を奏しているかどうか、どう改善すべきかを調べる、これも私たちの仕事です。

それにとどまらず、私たちの側からアドバイス、提言を政府に行うということも行っております。例えば、「こういうやり方の方がいい」「現在のアプローチでは危ないですよ」など、警告も行ったりするわけですが、殊に警告に関しては政府が耳を貸してくれないことも多々ございます。

(Q2) 大変まとまりのあるお話をいただき、ありがとうございます。私は国立教育政策研究所の工藤と申します。

一つは、教員の専門性の基準 (professional standards for teacher) のレベルの認定について教えていただきたいと思います。例えば、優秀教員 (excellent teacher) に認定するのは、誰がどのように認定をするのでしょうか。それから給与との関係などお教えいただければと思います。

(エメリー博士) まず、いただいたご質問に関しては、私の方からざっくりとご説明をして、その後にシップトン校長にもご説明いただいた方がいいのではないかと思います。殊に優秀の認定ということになりますと、校長先生が多くの責任を持ち、地方の教育当局と密接に連携することによって、どの先生がその要件を満たし、資格があるか判断するためのアドバイスをもらいながら進めるという話になってくるからです。

先ほど申しましたようにどの先生も教壇に立つためには正教員資格が必要となります。また、一定レベルの教科・科目の知識が必要となってきます。ただ、新任で入ってくる先生の中で、5年間を経た段階で、次の上級給料表教員 (post-threshold teachers) の段階

まで進む教員というのはわずか2分の1しかいないということです。

優秀な先生が、指導者や管理者という立場ではなく、いつまでも教室で教えられるような仕組みを作ろうということで新しく作られたのが、ご質問にもありました優秀教員というものです。今まで管理職になる先生方に関しては、管理職になると給与増があったわけですが、それと同様に、現場に残りながらも給与増を見込めるシステムとして生まれたのがこの優秀教員のシステムだとお考えください。ただ、在職の先生方の中で、優秀教員に応募をしてきている先生というのはわずか1%しかいないというのが現状でございます。上級教員（advanced skills teacher）に関しては、その先生を学校に擁するためには学校側に予算面での余裕がないとなかなか難しい部分がございます。というのも、1週間のうち、1日については、他の学校に行き、自分の授業能力をほかの学校の教員の能力開発のために発揮してもらいます。従って、その空いた分を埋め合わせるために別個採用予算が必要となってくるからです。いずれにしましても、こちらの新しいシステムに対しては目下、周知徹底を図っていくところです。

（シップトン校長）私のいるセント・ピーターズチャーチ・オブ・イングランド小学校においては、優秀な教員はいますが、優秀教員の資格を持つ先生はいません。また、上級教員もいません。実際のところ、要件的には上級教員を満たす先生は本校にはいるのですが、今のところ応募はしていないということです。

ただ、校内に優秀教員や上級教員を持つということは、学校にとってもプラスになると思います。というのも、校内で他の人々の研修をする上で有益で、他の学校でもその教員の研修に役立ちます。逆に他の学校での優れた実践から得ることも可能だからです。

それから、優秀教員になると幾らぐらいの給料になるのかという御質問もいただきましたが、彼らは多くの給料を得ます。（これに対し、エメリー博士より「十分多くないことから、応募者が少ないという課題があるとの発言あり。）校長として、学校予算に責任を持っているが、優秀教員は給料が高く、我々校長と同じくらいになる。従って、実際は、優秀教員になってもらいたくないということになるかもしれない。

それから本校には正教員資格を持っている先生、それから基本給料表教員（core teacher）、ならびに上級給料表教員、この3種類全部いますが、この上級給料表教員に関しては、それぞれの先生方に自分の達成すべき目標を立ててもらい、その業績に応じて加給をするかどうかを私が決めます。

（Q3）今のお話の印象ですと、この優秀教員や上級教員の基準というものがありますけれども、これは例えば学校区によって、あるいは学校によって幅があるというか、そういうような感じがしました。これ全体としては共通のものかと思いますが、実はある程度幅があって、あまり固定されたものではないのかという感じですが、そうでしょうか。

（エメリー博士）基準そのものに関しては国レベルで統一された規定ですが、おっしゃるとおり、運用面では若干の柔軟性があります。殊に小学校なのか中学校なのかということによりおのずと違いが出てまいります。中学校の上級教員であれば、教科についての専門知識や理解が特に優れていることが求められます。一方で、小学校の上級教員に関しては、学習ニーズに特殊性を持った子供にも教えられるような先生ということになりますので、



そういったことから専門の教科の知識というよりは、さまざまな問題を抱えた子供たちにどう教えればいいのかという、専門技術の方に重きが置かれることとなります。

イギリスの地方の各教育当局は、追加予算分を持っておりまして、それを学校に配布することにより上級教員が活動できる環境を担保しようとしています。通常、初等教育レベルですと、大規模校にこの予算が振り向けられることが多く、また、小学校よりは中学校に振り向けられることが多くなっています。

校長が学校の予算内だけで優秀教員を賄おうということはなかなか難しいことです。なぜなら、優秀な先生が5日のうち1日を割いて他の学校のために使っていただくということになりますからです。したがって、予算の厳しい多くの学校にとっては現実的には大変難しい問題です。

実際この上級教員が何人いるのかということに関しては、具体的な数字を残念ながら覚えておりません。

(Q4) ティーチング・アシスタントについて質問します。今、統計は挙げられませんが、日本の教室の場面とイギリスの教室の場面を比べると、イギリスの方が教員以外のスタッフ、サポーターがいることが多いように思います。お話にもありましたように、ここ10年ぐらいイギリスの政府はティーチング・アシスタントを積極的に増やしています。

この理由ですが、教員の負担を軽減するということが第1の背景だというお話がありました。ほかに何か政策上の理由があるのでしょうか。例えば教員不足が続く中で、ある意味で安上がりのスタッフの確保という正直な理由もあるのかどうか。いや、あくまでも教員の負担を軽減するという理由以外はないということなのかお聞きしたいと思います。

(エメリー博士) おっしゃるとおり、そのような視点というのも今回の検討の出発点であったことは確かです。2003年に取り交わされました教職員組合との労働協約においては、このティーチング・アシスタントはより安い教職者の確保ではないかという問題が上がってきました。

ただ、そのような安上がりな労働力への移行ではないかという教職員組合の懸念にもかかわらず、実際、過去10年間の数字を見てみますと、10年の間に児童や生徒の数は若干減る一方、教員の数は若干増え、その間、ティーチング・アシスタントが3倍に増えていきます。それが実際の数字の経緯でございます。

実際どうなっているかということに関しては、シップトン校長に現場の声を届けていただければと思うのですが、私たちがどのような取り組みをしたかということ、まずティーチング・アシスタントの資格水準を決め、彼らの専門的な役割を支援するとともに、教師に対し補完的役割を果たすということを明確化しました。

とはいうものの、給与水準、労働環境ということに関しては、ティーチング・アシスタントの言い分としてはまだまだ十分なものではなく、それについては労働組合の懸念としてまだ残っている部分です。

(シップトン校長) 本校にいる教職員のうち、半分がティーチング・アシスタントで、半分が大学卒の教員です。

ティーチング・アシスタントが果たす役割にはさまざまあります。まず一つは、教室内

できちんと座ってられないような、行動上の問題を持つ子どもが、学校で学習を続けられるようなメンター的な役割を果たす、これも彼らの重要な役割の一つです。また、本校にいるティーチング・アシスタントのうち2名はダウン症児の指導補助に当たっています。

ただ、ほとんどは、一般的な教育指導上の支援を行っており、例えば、クラスで班活動を行ったり、小グループで指導を行う際の教員補助の役割や、教室内の掲示物の展示、もしくは集金その他の事務的な作業を行ったりすることにより、先生が授業に集中できるようにしてもらいます。

それからティーチング・アシスタントが読み書きと算数など、一定の科目をより小さなグループで教えるという活動も行っております。政府によるそうした活動を容易にする追加的プログラムもあります。ただ、読み書きについては通常のTAでも十分教えられることが多いのですが、算数に関してはなかなか難しいものがありますので、そちらに関してはほとんど行われておりません。

それから特殊な才能を持っているティーチング・アシスタントの能力も活用し、例えば本校に芸術、美術での専門学位を持っているティーチング・アシスタントが、班活動として水彩画を教えたりしています。

本校の特徴は、それぞれのティーチング・アシスタントに、限定的な範囲で責任を持たせるようにしており、あるティーチング・アシスタントは子どもに歌を教え、またあるティーチング・アシスタントは図書館をうまく機能できるようにするといった形です。

当初はティーチング・アシスタントが教えるということに、教師の側に懸念がありました。つまり教職の専門性が侵されるのではないかということです。まだティーチング・アシスタントと教師の間では混乱は存在しますが、今では、以前と違って、その懸念を持っているのは主にティーチング・アシスタントの側です。つまり子どもに何か教えなければいけないときに、ティーチング・アシスタントが「私は教師じゃないのに、私が何で教えなければいけないのだろう。教師のようにお給料も高くないのに」というような形での混乱といえますか、不明確さです。

(エメリー博士) 私の方からも聞かせていただいでよろしいでしょうか。

(司会) はい、ぜひ。

(エメリー博士) では私の方から聞かせていただきます。日本の制度ですと新任の先生は着任の初年度に300時間の研修を受ける必要があると伺っていますが、どのような仕組みでどんなことをなさるのかをまず一つ目に伺いたいと思います。

また、在職者でも10年目に20日間の追加研修があると伺っておりますが、その研修内容に関しては個人差があるのか。あるとすれば誰がどのようにその内容を選ぶのか。加えてその研修後に合格・不合格といったものがあるのかについて教えていただけますでしょうか。

(解答者1) 300時間は校内研修の時間ということです。日本では採用1年目の教員は、教育センターで25日間の研修を受けて、そして学校で300時間の校内研修、スクール・ベーストのトレーニングコースを受けなくてはならないということになっています。

(エメリー博士) そうなると教壇に立つ時間は残るのでしょうか。

(解答者1) その25日間、教育センターに行くときには、代替教員が雇われて、代わりに入ることになっています。また、300時間の校内研修のときは放課後行います。

私の方からもエメリー博士に聞きたいです。日本では、25日などの日数やあるいは300時間という時間で研修が規定されています。きちんと教員の力量を評価することができれば、そういう時間や日数による規定ではなくて、一定の力量を到達するまでに研修を受けるようにという規定の仕方が可能ではないかと思うのですけれども、それについてのエメリー博士の考えを聞かせてください。

(エメリー博士) 実際イギリスの流れとしては、数字はないのですけれども、数字を決めてほしいという意見が教職員組合の方から出ております。何時間の研修を受けなくてはならないという文言ではなくて、受ける権利があるという文言で決めてほしいという要求です。

(エメリー博士) この10年目研修についても伺いたいのですが、こちらに関しては実際にどんなことを研修なさるのでしょうか。皆さんが同じことをなさるのですか。それともそれぞれがトピックを選んでなさるのでしょうか。

(解答者2) 10年目研修で中身ということですが、学校の校長先生が基本的にその研修の中身を決めることになっていると思います。基本的に先生の得意分野をさらに伸ばすということが大きな中身だろうと思います。

(解答者1) 大体の都道府県では20日間のうち共通の研修を15日程度、5日間を選択研修にして、それぞれの教員の力量に応じた研修を選んでもらうようになっています。具体的には県の担当の方からお願いします。

(解答者3) 県の総合教育センターのものです。私どもの県では10年目の研修として、開校式と閉校式各1日です。その中にはさまざまな喫緊の課題等の講演等がございます。専門の教科等の研修が7日間、生徒指導等の研修が4日間、それと選択研修と申しまして、主に課所館での研修、県内の図書館や博物館等々のそういう課所館での研修が3日間、合計16日間を(開・閉校式以外は)長期休業(夏休み)中に実施しております。

(エメリー博士) 日程の組み方に関しては、休みに食い込む形で行うことが非常に難しい環境にあるのがイギリスの現状です。現在の労働協約によりますと、教師は少なくとも197日教壇に立たなければいけない、加えて校長が合意する内容で5日間の研修を行わなければいけないということが定められてはおりますが、それ以外については要件が決まっておりますので、新しく休みに食い込む形での実施は非常に難しいものがあるのではないかと思います。

(解答者1) 日本では夏休みも勤務しなくてはならない日に入っています。

(エメリー博士) イギリスの教師がこんなにお休みを享受しているということについて日本の先生方はどのように受け止めていらっしゃるのかご意見を。怠け者だと思われていますか(笑)。もしくは幸せ者だと思ってるのか。

ただし、全体的なところからお話しますと、非教職にある労働者の場合、年220日とい

うことになっておりますので、教職が先ほどの数字訂正後の197足す5ということを考えますと、確かにお休みは多いですが、それほど大きな違いがあるわけではないということをもう一度言わせていただきます。

(司会) 少し時間が迫ってきているのですけれども、ほかにここでぜひご質問やご意見等がありましたらお願いします。あと1～2問ほどございましたら。

(Q5) 科学教育、理科教育の方の研究者ですが、最初のストラテジック・フレームワークのところをサポートという言葉があったわけですが、TDAは一応国の関連機関ということで、実際に各学校、教師をサポートするのは物理的に不可能だと思います。日本でも地方公共団体が主として実際の指導・支援ということはやるわけですが、TDAと地方自治体、あるいは学校との関係についてお伺いしたいです。直接学校をサポートするのか、それとも地方の教育当局を通じてサポートするのか、あるいは他に実施する機関があるのか。そういう実行体制の方をお伺いしたいと思います。

(エメリー博士) 非常に良い質問をしていただきましてありがとうございます。毎週毎週2万2000校に手を差し伸べるというのはもちろん無理です。

まず着任前研修に関しては、教職課程を持つ大学、ならびに学校ベースでの教職員研修を行っている学校に対して予算を付けます。

それからTDAではそのような研修内容に基準を定め、Ofstedとともに基準が十分高品質なものであるということを担保します。

TDAには15人の経験豊かな優秀な元教職者がおられて、その15人の先生方が教職課程を持つ大学なり学校ベースでの教職員研修を行っている小中学校に対してさまざまなアドバイスを行うほか、私どもの支援が功を奏しているかどうかをチェックしています。

学校の業績評価や、地域と学校とのつながりを改善する意味で、私どもは各地方の教育当局に予算を付けることにより、学校とコミュニティの連携強化を図れる職員を採用できるようにしています。

それから、教師の職能開発という部分に関しては、学卒者研修を実施している大学に対して予算を付けたり、もしくは読み書きに関する国家教育戦略プログラムに対して予算を付けることによって研修プログラムの強化を図ったり、先ほど申し上げましたように算数と科学に関しては教員が不足しておりますので、そのような不足科目に対する追加研修を行ってくれる大学に関しては追加予算を付けたりしています。

また、元校長、教職にあった先生方を12人アドバイザーとして迎え入れ、TDAが各教育当局に何を求めているかということの説明する、指導する役割を果たしていただきます。

そして今申し上げましたような、学校や地方の教育当局にアドバイスを行う職員がさまざまな証拠や進捗をTDAに報告する義務を持っておりますので、その報告に従って、私たちが今後やらなければいけないことはどこで、拾いそびれている部分はどこか、政策実施上の過不足の算定をするようにしております。

(司会) どうもありがとうございました。時間も超過しておりますので、ご意見も尽き

ないようですけれども、ここまでとさせていただきますと思います。

本日は教員の質の向上ということで、教員の養成、あるいは研修についてイギリスの実情、それから日本の実情とも情報交換などできまして、大変有意義な意見交換ができたのではないかと考えております。イギリスからお越しの皆さま、開催にあたって支援をしてくださいましたブリティッシュ・カウンシルに大変感謝申し上げます。

それではこれにてこの情報交換会を閉会させていただきたいと思います。本日はどうもありがとうございました（拍手）。

**Dr Hilary Emery, Executive Director**  
**Executive Directorate for Development and Improvement**  
**Training and Development Agency for Schools**



Dr Emery's directorate focuses on helping schools and local authorities to lead and manage change effectively to improve outcomes for all children and young people. This work is central to the Every Child Matters agenda. The TDA supports schools to use all the talents of their workforce, and gives advice and guidance on remodelling, extended services and school improvement planning.

Dr Emery has previously been director of the London Centre for Leadership in Learning at the Institute of Education and Dean of Education and Psychology at the University of Worcester. In government policy and advisory roles she led the children's services' improvement advisers at the Department for Children, Schools and Families, facilitating collaboration between education, health and social care. She has also worked as a teacher, deputy head, researcher, local authority adviser and teacher educator.

**ヒラリー・エメリー博士 開発・拡充総局 理事**  
**英国教員養成研修機構(TDA)**

エメリー博士が理事を務める開発・拡充総局では、学校および地方当局が、すべての子どもや若者たちにとって成果を改善するための変革を効率的に指揮し、処理できるよう支援を行うことに重点的に取り組んでいる。「すべての子どもは大切(Every Child Matters)」政策の中核をなす業務である。英国教員養成研修機構(TDA)では、教職員スタッフの才能を存分に活用するため支援を行い、再構築や拡大サービス、学校改善プランに関し助言・指導を行っている。

エメリー博士は前職において、ロンドン大学教育研究所(IoE)に設立された「London Centre for Leadership in Learning(学習におけるリーダーシップ・ロンドンセンター)」の所長、また、ウースター大学の教育・心理学部長を歴任している。また、政府の政策および顧問の役割として、教育・保健・社会医療間の連携を円滑にしながら、児童・学校・家庭省(DCSF: Department for Children, Schools and Families)において児童サービスの改善アドバイザーたちを統率した。その他、教員、副校長、研究員、地方当局アドバイザー、教員教育専門家等の経歴も有している。



# Teacher training and recruitment in England – an introduction

Dr Hilary Emery

December 2008

*developing people, improving young lives*

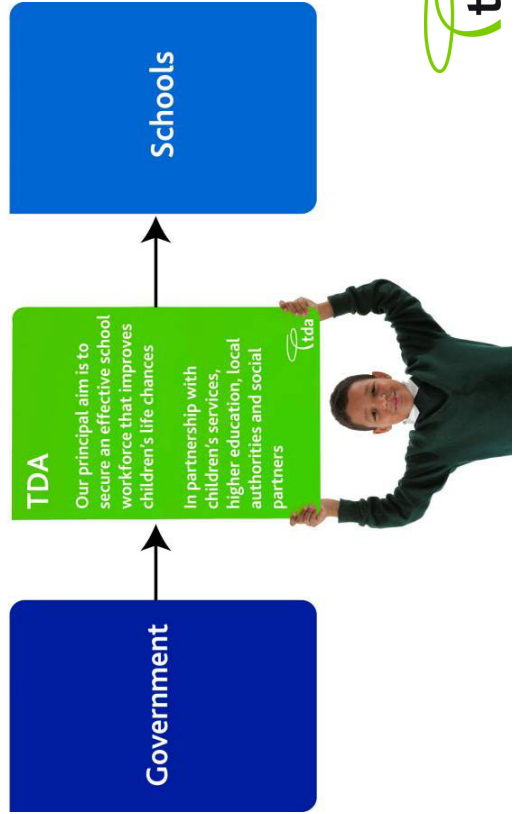
## Contents

- Introduction to TDA
- Routes into teaching in England
- National standards
- Continuing Professional Development (CPD)
- Recruitment strategy
- Financial support
- The recruitment campaigns

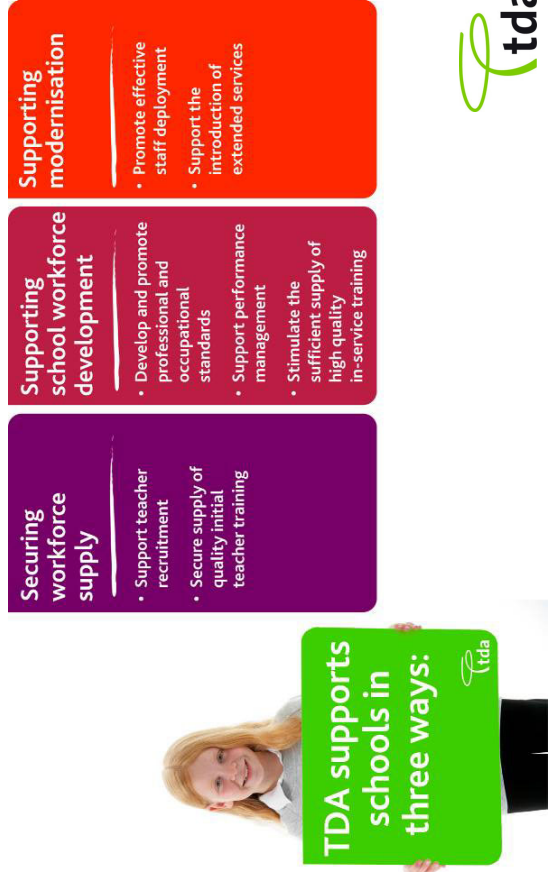


## TDA exists to support schools

We are a non-departmental government body, sponsored by the Department for Children, Schools and Families (DCSF)



## TDA strategic framework



## Developing a professional teaching workforce



## What makes ITT in England special?

- A strong emphasis on practice and on school partnerships
- Increasing use of ICT in training programmes and in schools
- Training that incorporates changes to the school curriculum, including vocational education
- Changes to the teaching profession and the school workforce
- Flexibility and different routes into teaching;
- Strong system of quality assurance managed with Ofsted



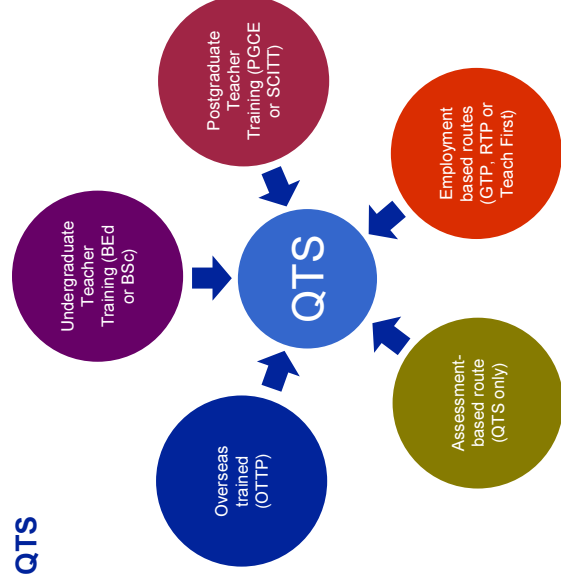
## Qualified Teacher Status (QTS)



- Qualified Teacher Status required to teach in any maintained school in England
- A professional status, not an academic qualification
- To gain QTS you need to hold a degree – *teaching is a graduate profession*



## Routes to QTS





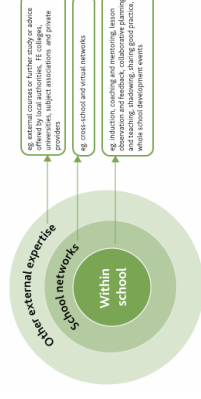
## Shared standards of professionalism

- National standards for different levels of teaching
  - QTS
  - Core
  - Post-threshold teacher
  - Excellent teacher
  - Advanced Skills Teacher
- Standards address three inter-related categories
  1. Professional attributes
  2. Professional knowledge and understanding
  3. Professional skills



## Shared standards of professionalism

- Performance Management now provides teachers with better access to continuing professional development (CPD)
- Professional standards for teachers help guide their CPD choices
- Continuing professional development (CPD) consists of reflective activity designed to improve an individual's attributes, knowledge, understanding and skills. It supports individual needs and improves professional practice.
- There are many possible sources of CPD, as shown in the diagram below. Some forms of CPD may encompass elements from more than one of these sources.



## Masters in Teaching and Learning



- The Children's Plan outlined the government's ambition to make teaching a masters level profession
- Teacher quality, driven by effective recruitment, training and performance management is key to raising standards and narrowing the achievement gap\*
- MTL will be available to some teachers in England from 2009
- See [www.tda.gov.uk/mtl](http://www.tda.gov.uk/mtl) for further information

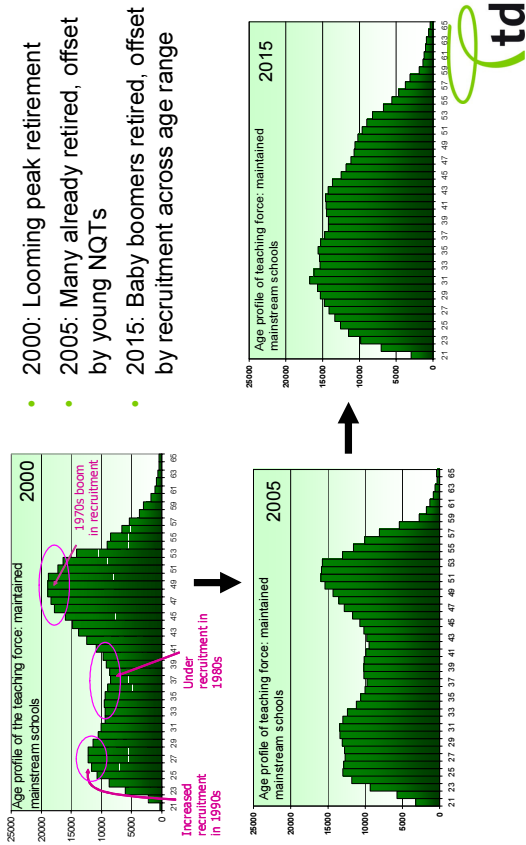
\*How the world's best performing systems come out on top, McKinsey, September 2007



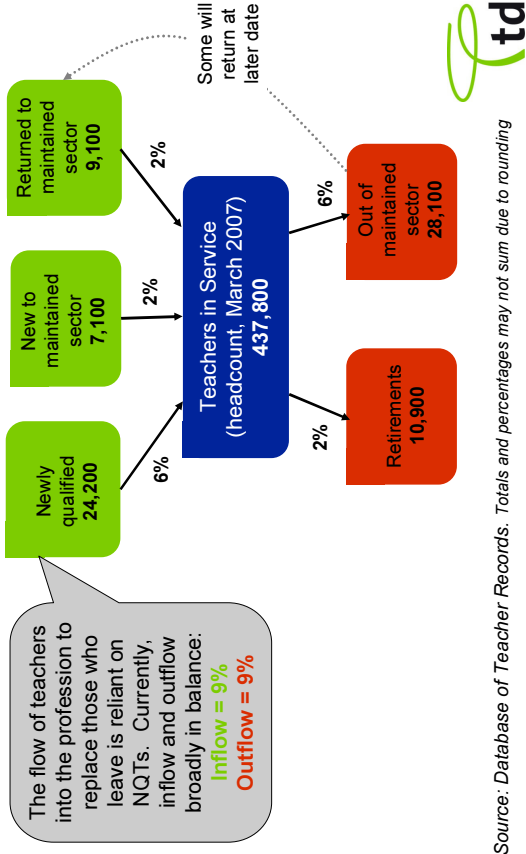
## TDA's CPD strategy for teachers



## Many 'baby boom' teachers already retired



## One in ten teachers leave profession each year



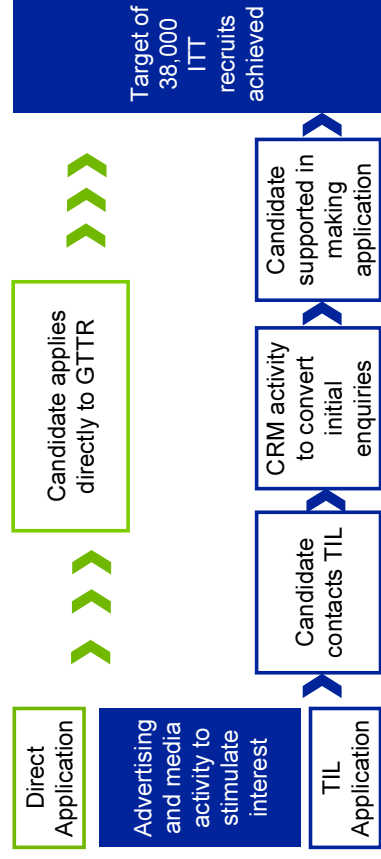
Source: Database of Teacher Records. Totals and percentages may not sum due to rounding

## The challenge

- We need to recruit 38,000 people to initial teacher training each year
- Although there are record numbers of people entering ITT – there are significant shortfalls in several key areas
- There are also under represented groups



## Using advertising to drive ITT recruitment



## Our conceptual target audience - The Self-Interested Idealist



Self-Interested



Want more from their career

Idealist



Want to do something with meaning, purpose

Emotional benefits  
Tangible career benefits



## Target audiences

**Students**

- A big life decision
- Very little self doubt
- Holidays, starting salary and incentives - a big draw
- Student debt is a real issue

**Career finders**

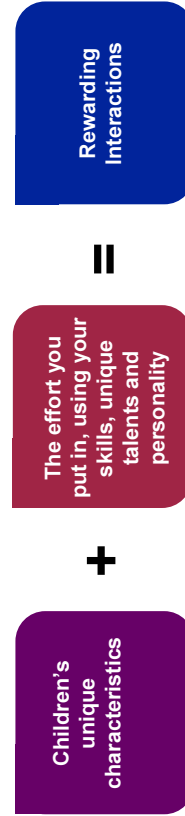
- Sense of treading water
- Self doubt - no real continuity of career
- Rational issues are about the application process
- Less worried about dropping pay or losing status

**Career changers**

- Certain level of seniority at work
- Full range of life commitments
- Nagging doubt about the path they are following
- Rational issues are "can I afford to do this?" and they want their life experience acknowledged



## Insight – rewarding interactions



## Valuing teacher's skills

- Creativity
- Dynamism
- Sensitivity
- Enthusiasm
- Imaginative communicators
- Flexibility/adaptability
- Rising to challenge
- Performance skills
- Mental agility



How teachers teach



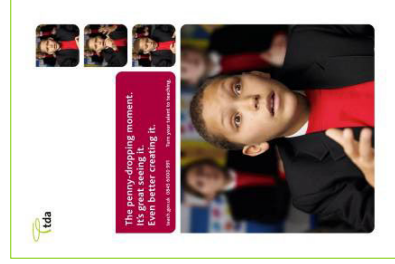
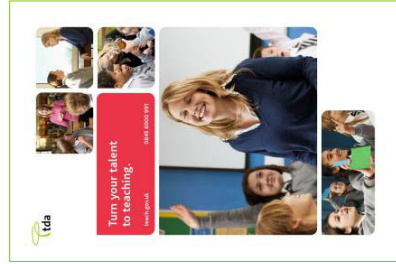
## Financial incentives

- **Funding for undergraduate teacher training**
- **Funding for postgraduate teacher training**
- **Funding for employment-based teacher training**
- **Golden hello**



## Evaluating these campaigns

- **Omnibus research**
  - Perceptions of the profession amongst the general public
- **Tracking research**
  - Attitudes to teaching and recruitment communications amongst the relevant target audience
- **Teaching Information Line enquiries**
- **Number of people starting on training courses**



## 第5章 OJT を生かした教員の職能開発と学校診断方式の学校関係者評価の試行

葉養 正明

教員制度をめぐる教育政策は、いまだ進行途上にある。幾度かにわたる教育職員免許法の改正に加え、地方教育行政の組織及び運営に関する法律一部改正を通じての指導力不足教員に関する規定の導入、教員免許更新制導入を規定した教育公務員特例法の一部改正等々、我が国の教員制度は、その定着に向けての歩みを続けている。

全国のさまざまな大学で準備が進められてきた教員免許更新制は、平成 21 年 4 月から本格実施に移行した。また、東京都教育委員会や大阪府教育委員会による人事考課制度導入をきっかけに全国各自治体に広がる教員評価も、その体制整備の動きは全国に広がっている。教員免許更新制も教員評価も、すべての教員がかかわりを持つ仕組みであるだけに、教職員の関心は強い。

このように、教員制度のあり様に世間の関心が向けられる、というのは故なしとはしない。「教育の質は、教員の質にかかるとは、古来世間一般に流布する言説であり、また、それは真に違いないからである。教員の資質向上をどう図るか、という問いこそ、「教育再生」のための、あるいは、「質の高い学校づくり」(QUALITY SCHOOL)に向けた核心といってよい。

ところで、ここ 6, 7 年の間かなり早い速度で進行してきた教員制度の構造改革を一瞥すると、「教員制度改革」のメニューは、出尽くした感もある。その意味では、今後の教員制度研究の課題は、次の二つに絞られるようにおもわれる。

第一は、法改正等を通じて制度化された（あるいは、制度化されようとしている）教員制度改革を学校現場に「どう定着させるか」、あるいは、教員制度改革を教育活動の質的改善、学校運営の改善に結び付けるにはどのような工夫が必要か、という問いである。換言すれば、それぞれの学校の内発的な努力や教職員のモラルアップ、自己啓発を後押しする仕組みづくり等々の課題が問われている、と言ってもよい。

さらに、第二は、「教員の質」をとらえるための指標開発や教員制度改革のパッケージと「教員の質」との関係に関する研究開発、「教員の質」と教育成果との関係に関する研究開発などである。

以上の二つの課題のうち、前者については教育委員会や学校等の関心はこれまでも強く示されてきており、教育センター等による実践的研究も少なくはない。それに比し、後者は、我が国では実証的研究が不足している感があり、今後の重要課題と考えられる。

「教員の質」研究としては、今後第二の課題に力点を置くことを展望しながらも、本稿では、第一の課題に関連した取り組みについて報告することにする。本稿では、とくに、全国各地の学校で手探り状態が続いている「学校評価」を取り上げ、教員の職能開発に資するその有り様を焦点に考察を進める。

学校評価は、平成 14 年に小学校設置基準、中学校設置基準が設けられたことをきっかけに制度化され、その後学校教育法一部改正（平成 19 年）を経て法律上の根拠が付与されることになった仕組みである。

学校評価は、主要先進諸国に一般的に広がる教育成果チェックの仕組みにほかならないが、学校づくりの一環としてのその生かし方や進め方、あるいは、教職員のモラールアップや職能成長促進のための生かし方、等々の問いは、依然として懸案と言ってよい。とりわけ、この分野では後発グループに属する我が国の場合、模索は依然として続いている。

そこで、まず本稿では、学校評価の方式や構造などについて総論的な記述を進めた後、教育政策・評価研究部のプロジェクト研究「教育組織・研究組織における評価に関する総合的研究」（平成 17 年度 - 21 年度）の一環として本年度実施された、学校診断型の学校関係者評価事例を取り上げ、考察を加えることにする。なお、この学校診断は、都内及び都内近郊に立地する小中学校それぞれ 1 校を対象に実施された<sup>ii</sup>。

### （1）学校評価の階層と方式

平成 19 年 6 月、いわゆる教育三法改正の一環として、学校教育法一部改正が行われた。同法第 42 条に新たに学校評価実施の義務づけが盛り込まれた改正である（中学校や高校等はこの規定を準用）。法律改正と並行して学校教育法施行規則改正も行われ、第 66 条には自己点検・自己評価の実施義務が、第 67 条には学校関係者評価の努力義務が、規定された（中学校等については準用）。

なお、学校評価の体系は、自己点検・自己評価と外部評価から成り立つが、後者の外部評価はさらに学校関係者評価（保護者、地域住民等による学校評価）と第三者評価とに分類され、今日に及んでいる。

ところで、以上のように、学校評価には三つの方式が含まれることに並行し理解する必要があるのは、学校評価は階層構造を持っている、ということである。この階層構造は、以下の 4 つの階層から成り立つものと考えることができる。

- ①学校の定義や教育課程の大枠（法令等で規定）：国や地方の政策評価のレベル
- ②それぞれの学校のミッション、個性にかかわる戦略：設置者や学校管理職の学校づくりに関する評価のレベル
- ③学校組織や学校運営：学校管理職のリーダーシップ、教職員の協働性など組織や運営の評価のレベル
- ④教育活動：それぞれの教職員の授業や教育活動等に対する評価のレベル

学校評価の進め方を考える場合重要なのは、学校評価の方式それぞれに利点と弱点とがあり、どのような階層でどのような方式が親和的であるかを検討する必要があることである。

この点に関連して、筆者は次図のような整理の仕方をしている。

図1 どのような学校階層で、どのような方式の学校評価が適しているか

	自己点検・自己評価	学校関係者評価	第三者評価	情報開示
学校の定義や教育課程の大枠	—	—	—	—
学校のミッションや個性にかかわる戦略	○	◎	○	◎
学校組織や学校運営	◎	○	◎	○
教育活動	◎	○	◎	◎

注：○ - 適している ◎ - きわめて適している

## (2) そもそも学校評価はなんのためか

学校評価は、義務教育の構造改革を背景にし、地方分権改革、規制改革の流れの中で制度化が進められてきたという経緯を持っている。国の役割は、我が国の教育の目標設定や教育課程の大枠の設定等に限定し、地方や各学校にはできるだけ大きな裁量を与えられるように分権改革を促進する一方、地方や各学校による裁量権行使が適正に進められているか否かをチェックする国の仕組みを確立しよう、という考え方である。

上述したように、学校評価は法令上の位置を与えられているから、地方や各学校は学校評価の実施義務を負う、ということになる。では、学校評価の原点に立ち返ったとき、学校評価の意義をどう考えたらよいか。

この点については、文部科学省の「学校評価ガイドライン」にも述べられているが、改めて筆者の考え方を箇条書き的に示すと次のようになる。

- ・学校や教職員が自己認識の限界を踏まえ、自らでは気づいていなかった点を発見したり、他者の受け止め方、見方を知り、関係者のニーズをよりいっそう満足させる活動の展開に結び付ける。

- ・学校と学校のステイクホルダー（利害関係者）の認識のずれを発見し、学校の置かれている客観的な状況や学校の今後の方向などを探る。

- ・学校のステイクホルダーが、学校の現状や課題について認識を共有し、連携協力を役立てる。

「学校評価の実施は法的な義務づけ」という観念が強すぎるあまり、「とにかく実施しなくては」という観念に駆られ、消化型の学校評価がしばしば見られる、という実態も少なくはない。学校評価が地方や学校にとって、新たな取り組みであればそれだけ、関係者の大きなエネルギーが必要となる。

実りある学校評価のためには、「そもそも学校評価なんのため」という原点に立ち戻ることが重要になる。

### (3) 学校評価の進め方と学校評価の評価

ところで、国の第三者評価や自治体の学校経営診断等々の学校評価にかかわる活動に関与して感じ取られるのは、学校評価の進め方に大きな課題がある、という点である。

学校評価は、学校という組織体が評価される対象となっている点で、子ども対象の教育評価や教員対象の教員評価などとは違っている。にもかかわらず、およそ「評価」と名付けられる活動には共通する課題もある。つまり、評価の進め方の問題である。

ここで、評価の進め方を分類すると、次の4つがあげられる。

- ・ほめる評価(positive evaluation)

よい点に着目する

- ・しかる評価(negative evaluation)

改善点、欠けている点を取り出す

批判すべき点、修正されるべき点を取り出す

- ・文脈重視型評価と文脈軽視型評価(contextual evaluation and context free evaluation)

- ・没機能評価(non-function evaluation)

日本文化の特性であるのか、評価という実践は「しかる評価」「批判する評価」に傾きやすい。しかし、子ども対象の教育評価がそうであるように、学校評価にも「ほめる評価」がむしろ効果的な場面も考えられる。

また、さらに、「ほめる」ことを越え、教育改善に結合する評価であるには、授業の文脈、学校の文脈などに即応した評価であることが欠かせない。この点についても、アンケート方式の学校評価については課題が大きい<sup>iii</sup>。

「没機能評価」に陥らないための学校評価の方式はどうあったらよいか、という学校評価の評価（研究）が重要であろう。

### (4) 学校診断方式の試行

以上で取り上げるのは、学校や学級の文脈を生かした学校評価の一方式として開発され、試行が進められている学校診断型評価の事例である。

以下、I市のA小学校を対象に実施された学校診断の概要を説明することとする。

#### ○日程

診断参加者の集合：7：30

登校風景の観察：8：00～

職員朝礼での診断参加者紹介：8：15～

朝読書：8：25～8：35

授業参観：8：35～

昼食：給食

授業参観：                    ～3：30

学校診断のとりまとめ協議：3：30～5：00



#### ○診断参加者

保護者、地域住民、あるいは学校運営協議会委員 10 名内外  
外部識者（校長退職者、近隣の小中学校長等、大学関係者）  
協力者（大学院生等）

#### ○診断の方法

診断グループの編成（学校診断参加者数によるが、通常 2 グループ編成）：

A グループ：

B グループ：

ヒアリングは、二つのグループに分かれ行う。（テープ録音有）

ヒアリングの対象：

校長、副校長又は教頭、学年主任、教務主任、生徒指導主事、進路指導主事（中学校の場合）、保健主事、養護教諭、事務主任、栄養士、警備員等の学校の主だった教職員  
授業等の教育活動観察：全員

#### ○診断総括

4：00 から全員で討議

A,B 各グループのヒアリングの報告

授業等の教育活動観察について感想を出し合う

#### ○学校診断要領の作成

文部科学省平成 19 年度第三者評価のフォーマットをモデルに、それを修正してフォーマットを作成した。

その他、平成 16 年度から東京都教育委員会が実施している都立高校対象の学校経営診断のフォーマットも参考にした。

#### ○診断報告書についての基本的な考え方

4 つの項目（①学習指導、②生徒指導、③学校と保護者、④地域社会の連携、学校と設置者との連携）にそってとりまとめを行う。

4 つの項目ごとに診断の総括と当該項目についての診断参加者の意見を併記する方式をとる。

また、冒頭には、全体総括を記入する。

#### <全体総括>

#### 学校運営の状況

- ・市民図書館や（児童による）読み聞かせボランティアなどの読書教育の充実、そして担任もそれにきちんと関わっているの、読書が根つき、児童の力になっているのでは。
- ・以前校長からの相談で、冊数で児童の読書を測るのはどうかとの相談をうけた。児童も

当たり前にも本を読んでいるので、借りている本の冊数は多い。調べるという活動も含んだ項目で今年度用のアンケートをつくってはどうか。

- ・小学校と幼稚園の垣根がない。読書でも、幼稚園児と児童が行き来して、児童が読み聞かせしている。幼稚園児も、「自分たちも入学したら、そういう風にしよう」と。
- ・読むことを基本にしている点が、A小の素晴らしいところ。
- ・評議員に話を聞いたが、新しく来た人が多いとのこと。学校通信を近隣住民に配っている、校長先生も朝や下校時に学校周辺を見回っている。
- ・ただ、子どもたちに地域愛や地域への貢献意欲が育っているかという疑問を感じることもある。たとえば、地域の素材を扱う点では弱さがある。まずは、先生が地域の資料館などを使って、文化・歴史や地域の素材を知り情報をかきあつめ、授業に生かすと子ども達にも波及するのでは。
- ・アンケートでも「地域の活用」の部分で評価が低い。
- ・「ゆとり教室」の取組は素晴らしい。市でサポートしている部分と学校独自で取り組んでいる部分を、区別して全体でまとめると問題点がはっきりしてくるのではないか。
- ・教育経営評価の場合、夜遅くまでするのではなく、日常の中で評価をつくれる仕組みづくりが必要ではないか。
- ・教育課程について、学校の特色をもう少しクリアに出してあると外からわかりやすい。
- ・特色は図書館の力。図書館員の授業が非常に学びの基礎になっている印象をうけた。いろいろな側面での学力向上につながっているのでは。図書館員と担任の連携が必要。
- ・若い先生が多く、自己研鑽意欲も高い。学び合うなどして、能力を向上できるとよい。それが無理なら、評議員に見てもらい気づいた点を教えてあげるのもよいのでは。
- ・先生もいいポイントや授業の始め方、展開の仕方、教材の出し方、準備の仕方をあらかじめ資料にしておけば、外部から学校の中をみやすくなる、意見が言いやすくなる。
- ・学校教育目標にA小らしさが見えない。沖縄や北海道の学校でも使える。学校教育の重点をもっとはっきりと打ち出したら。

### 授業の状況

- ・音楽室での声は大きく、児童はみな参加している様子が見られた。「こんなに元気に、照れることもなく歌うんだ」という印象。子どもたちは明るい、力強い。
- ・図工室でとんかちやのこぎりを使う姿が見られた。昔は家でやっていたものだったが、改めて「日常的に家ではやらせていないんだ」と気づかされた。
- ・跳び箱の授業で、まだざわざわしている中で準備ができていないのに、跳ばせているので、危ない。
- ・図工も見たが、活発でよかった。
- ・授業は担任の先生による差があるが、全体的には悪くない。
- ・少人数指導の成果はどの程度あったのか、という感想を抱いた。
- ・先生によって力量の差がはげしいので、他の教室でどのような実践が行われているのかを、学び合う必要があるのでは。
- ・概して落ち着いている。

### 生徒指導の状況

- ・児童は変に大人っぽくなく、素晴らしい。教室に入ると、穏やかで落ち着いている。
- ・休み時間の長縄跳びのやり方は、それぞれで違う。工夫してやっている。
- ・子どもたちは、いい表情をしていた。
- ・授業中も、廊下をうろちょろしている子どもがいない。
- ・担任の先生との関係づくりの点で、もう少し先生がピンッとした方が良いところも見受けられる。

- ・授業の前、先生がいれば静かだが来るまでざわついている。学年団で相談する必要あり。
- ・A小は挨拶ができています。
- ・印象として、挨拶をするのは2割。
- ・保護者としては、子どもには「おはよう」ではなく、「おはようございます」と意識的に挨拶する。返ってくると嬉しい。

## その他

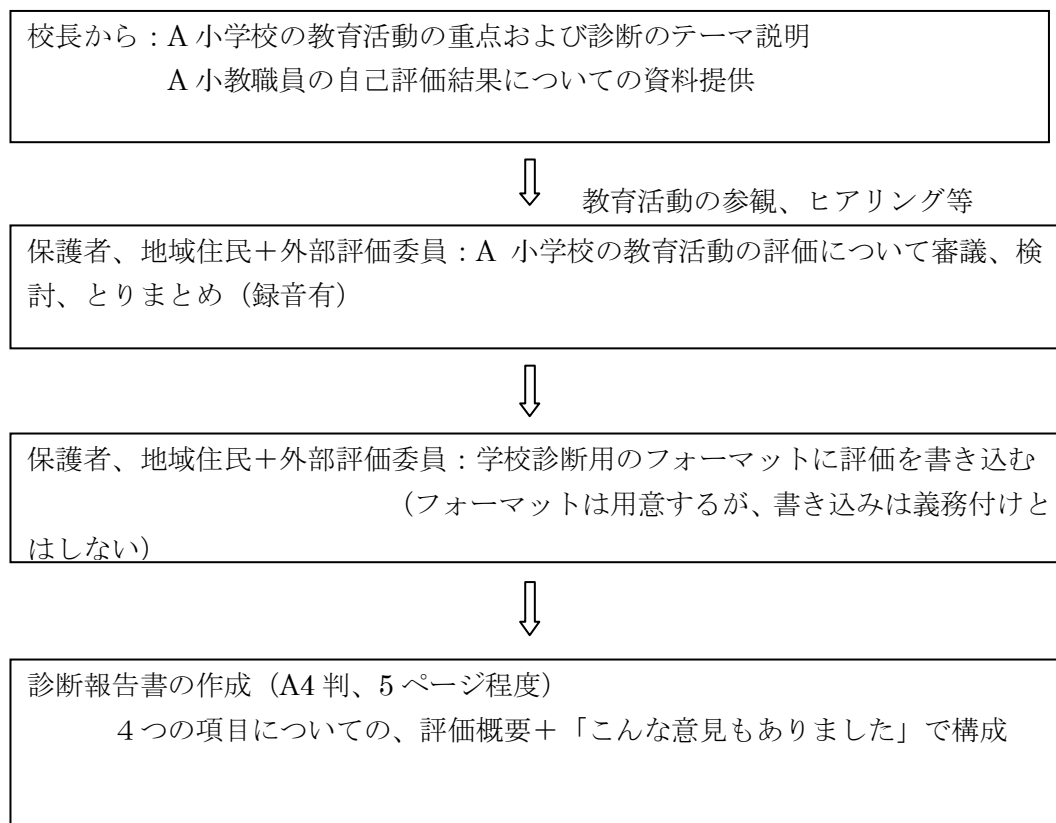
- ・登校風景での5年1組の「5年あいさつ隊」が自主的なあいさつ活動をして、それが他のクラスに波及している。
- ・登校の様子で、高学年の子どもが低学年の子どもの手をとって一緒に登校していた。これがA小の良さ。
- ・区域により登校する門が違うので安心。
- ・基本的な生活習慣（歯の治療の問題など）や家庭の経済状況、排尿の問題などをどうするか、という課題はあるのでは。
- ・授業評価などで、低学年の児童に文章で評価させるのは、信頼性の点でどうか。
- ・数値目標を作ることは危険性もある。質的な指標も含める必要がある。
- ・中学校から見て、小学校でももう少し力をつけてもらいたい部分などをふくらませていてもよいのでは。そのためには、小中学校間の日常的な連携が必要。
- ・学校施設面を見ると、建物が学年割になっている。使いやすい。2階にも玄関がある。中廊下式、内側の廊下の先があいている。ただ、寒いかなという不安もある。2階の前がとくに寒く、エアコンが中央管理システムなのが問題。個別管理か時間別管理にしてみてもいい。
- ・2階の玄関入ってすぐ教室というのは、建築学的にいうとどうかな、と思う。普通そこには、ワンクッション、たとえばみんなが集まる場所を設定するなどする。空き教室の利用等とのかねあいで考える必要がある。
- ・学校を支える風土、地域・保護者との連携は一つのインフラ。評価にこの点を含むべき。
- ・全般的には水準を満たしている学校。ただ、二こぶラクダのような学力分布が高学年でみられる可能性がある。カリキュラムの面でどういう対応をしているかが課題。
- ・学校の規模の差や地域差よりも家庭の経済格差によって、学力の差がきれいに出てくるというデータが研究者の調査から出ている。福祉的な視点を含んだ学年での予防対策を考えていく必要があるのでは。
- ・学校評価は単独校だけ見ても分からない。他との比較の中で、気づいていなかったこの学校の良さや特色が見えてくる。学校評価の進め方には課題もあるのではないかな。
- ・築山や水田、池など多様な環境を取り入れて学校がつくられている点では、とても良い。
- ・「ゆとろぎ教室」はボーダーの空間で、成果や説明が難しいので予算がつきにくい、この学校にはすでに設置できている。使用頻度や使用児童数などでアピールすべき。
- ・新学習指導要領で時間数を増やしていかなければいけないが、休み時間を30分から15、20分にしたりして、どう30分の「A小タイム」を確保していくか。根づいた良いものを絶やさないようにする工夫が大事。下校時間との関係も考える必要がある。
- ・5時間目が60分あることも特色。
- ・先生同士が授業を見合うなどの研修の時間なども含めて、どう時間を確保するか。
- ・研究主任の先生から、どのような成果があがっているのかなどのお話を聞けるともっと良かった。

- ・低学年の子は、バイパスの横断等やお年寄りの自転車との事故が危険。前を見ない。
- ・LAN が各教室に配備されていて、加湿器もスクリーンテレビもあった。今後まんべんなく配備するのは良いが、ほかの大事なこととの関連に配慮する必要がある。
- ・職員室は机ではなく、テーブルだった。そのため、学年でゆっくり腰を落ち着けて話をする機会が減っているのでは。
- ・補修リスト作成の必要がある。
- ・経験がない（研修の積み上げや実践上の経験がない）ままで講師として入ってきている先生が 2 名おり、力不足という点が見られる。教員加配など人的措置を受けているので、そういう人材をクラスに重点的に入れたり、教頭が初任者の指導をしたりして対応している。
- ・通学でも、ひとりで通学する子がいたり。横断歩道を渡るときに落ち着きのない子は、教室でも落ち着きがなかったり。

## 2、学校診断の流れ

以上が A 小学校を対象に実施された学校診断の概要であるが、本研究部で作成している学校診断の流れは以下のようなものである。

図 2 学校診断の流れ



## (5) 学校評価の評価と OJT を生かした教職員の職能開発

以上、某小学校を対象に実施された学校関係者評価（学校診断）の概要を紹介したが、この方式の強みは、学校や学級の文脈を理解しながら、保護者や地域住民が自由に意見表明をできる、という点にある。A 小学校の診断まとめにあらわれているように、保護者や地域住民等からの細かな具体的な指摘であれば、教職員の側も受け止めやすいと考えられる。学校評価が教職員の教育活動にプラスの影響をもたらし、モラールアップに役立つ基礎条件は、教職員が指摘内容を受け止められる、ことであり、その点では、これまで進めてきた小中学校一校ずつの学校診断の試行は、この方式の可能性を物語るもののように思える。

学校種別や学校段階の別を要因とした場合、学校診断方式がどのような利点や可能性を生み出すかについては、さらに、検討すべき点があり、平成 21 年度には、学校評価の評価研究に取り組むことを計画している。

---

i その背景としては、「教員の質」を指標化しても、教員の個人情報保護との関係で、データ収集が困難、教育委員会と研究機関との緊密な連携なくしてはこのような研究は成り立ちがたいが、行政と研究機関との協働体制が必ずしも十分には整っていない、などいくつかの要因が指摘できる。しかし、たとえば、教員養成のプログラムは多様化しており、それら多様なプログラムがどのような「教員の質」保障に結合しているかについては、重要な研究課題になると考えられる。

ii 教育政策・評価研究部のプロジェクト研究ははまだ進行途中のものであり、本稿は途中経過報告に留まる。分析的な側面やデータの裏付けが十分ではないことについて、あらかじめお断りしたい。

iii アンケート方式の学校評価については、同一フォーマットで多数の相手の意見や意向を聴取できるなどは大きな意義であるが、他方では、集計に大きな労力、費用を伴う、質問項目が限定される、回答者にとっては、調査項目に関連する状況を理解していなくとも回答ができるため、文脈準拠型の回答になりにくい、などの欠陥がある。

---

---

教員の質の向上に関する調査研究  
(二年次報告書)

平成 21 (2009) 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)

---

---