国際教育研究委員会報告書

教員の立場の向上と教育条件改善のために

国民教育文化総合研究所

2013 年 11 月

教員の立場の向上と
教育条件改善のために

もくじ

はじめに…… 3

解説　教員の立場の向上と教育条件改善のために…… 4

第１部　第１回 TALIS（教員・教授・学習に関する国際調査）…… 8

１．TALIS 2088

２．「学校長に対する質問票」…… 22

３．「教員に対する質問票」…… 37

４．OECD 教育局「TALIS の長期的開発に関する討議」 …… 54

第２部　教職の将来

１．ジョン・マクベス（ケンブリッジ大学名誉教授）著『教職の将来』…… 75

２．リンダ・ハーグレーブズ、ジュリア・フラッター（英国国立ケンブリッジ大学教育学部）「教員の地位と教職―教育インターナショナルのための机上研究」（2013 年 4 月）…… 110

３．ニナ・バスチア & パメラ・オズモンド（トロント大学、オンタリオ教育研究所）「教育改革下における教職員組合・政府間関係―教育インターナショナル用に作成」（2013 年 4 月）…… 150

４．ノラ・ウィンタワー「調査対象国の教育部門における結社の自由と団体交渉権に関する経済危機以来の動向　2008 ～ 2012 年―教育インターナショナル委託調査報告書」（2013 年 4 月）…… 186

はじめに

「TALIS」という言葉を聞いたのは確か、2006年5月に参加したOECD労働組合側諮問委員会（TUAC）会議においてであったと思う。TUACの教育作業部会には教育インターナショナル（EI）の構成国のなかでOECDに加盟している国々の教員組合代表が参加している。その時の会議の主要テーマの一つはPISAだったのだが、TALISも取り上げられ、意見交換がなされた。

しかし、その時には本報告書のなかで「TALISの開発は、第一回目に参加したOECD加盟国とパートナー国の生産的な協力体制の結果である。教員を代表する団体と関係を持ち、定期的な報告会を行い、OECD労働組合側諮問委員会（TUAC）との意見交換がTALISの開発と実施において非常に重要となってきた」（＊）とされているような状況にあることは、我々は認知していなかった。

＊その様子の一端は本研究所のHPで知ることができる。
http://www.kyoiku-soken.org/official/activity/2009/12/01161918.php）

ただ、議論の内容をききながら、これは日本の教員組合運動にとっても重要だな、と感じたこと、そして、日本の文部科学省はこれには参加していないのは何故だという疑問を抱いたことは今でも記憶に新しい。

そこで、本報告書で一部を訳出している「教員・教授・学習に関する国際調査（Teaching and Learning International Survey）」のOECD報告書が出た時に、早めに紹介する必要があると考え、一部であるが国民教育文化総合研究所の季刊誌『教育と文化』第60号（2010年7月）で取り上げたのである。

その後、内容的にみて全体像を明らかし、教員の立場と教育条件の改善に向けた政策提言を明確にするには詳細な検討が必要だとの観点から、TUAC会議やEIリサーチネット会議にたびたび出席した福田誠治さんに座長とお願いして2012年4月に「国際教育研究委員会」を立ち上げたのである。

委員会任期の関係で分析を深めるところまでは残念ながらできてはいないが、本報告書にはTUACを構成するEIの関連文書を訳出して掲載している。合わせて読んでいただければ、TALISで得られた結果をより有効に活かすことができるはずである。

2013年11月20日

国民教育文化総合研究所
所長　　嶺井　正也

解説　教員の立場の向上と教育条件改善のために

日本では、教員の多忙化が問題視されているが、いっこうに改善される気配はない。

少人数学級については、一定の前進を見るものの、理想と言われる２０人学級まではほど遠いのが現状である。

国際教育研究委員会は、まず委員会の検討課題を列挙し、最初の課題を「教員・教授・学習に関する国際調査（TALIS)」の全体像を把握し紹介することとした。

TALIS は、「教授・学習国際調査（Teaching and Learning International Survey)」と訳すべきであるが、内容は教員の実態調査であるから発足当初の議論を踏まえて「教員・教授・学習に関する国際調査（TALIS)」と訳してある。

TALIS は、OECD の CERI が進めてきた国際教育指標（INES）事業の一つで、PISA と同じく資金持ち寄りの「分権プログラム」である。また、国際管理組織は PISA にならって編成されている。

TALIS の第１回目は、2007/2008 年度に実施され、23 か国、７万人の中学校教師が参加し、この調査がカバーしている教員は 200 万人である。参加国は、オーストラリア、オーストリア、ベルギー（フラマン語圏)、ブラジル、ブルガリア、デンマーク、エストニア、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、イタリア、韓国、リトアニア、マレーシア、ブラジル、マルタ、メキシコ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、スロヴァキア、スロヴェニア、スペイン、トルコである。日本は参加しなかった。

この報告書は、「Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS, 2009. 」である。日本語翻訳本は、本研究会委員会が活動している最中の 2012 年８月 23 日に発行されており、『OECD 教員白書―効果的な教育実践と活動環境をつくる』（明石書店）となっている。また、「TALIS 2008: Technical Report. 2010.」も刊行されている。

第１回目は米国、カナダ、ニュージーランド、ドイツ、フランス、英国、日本など大国が参加していないので、再編成することになった。これまでの実施はパート１、今後の実施はパート２と呼び分けられる。

第２回は 2013 年に実施されるが、これには日本も参加することにした。

その後は、PISA に合わせて 2015 年として３年ごとにするか、2018 年として５年ごとにするか決まっていない。前者は、PISA の成績とリンクさせて教育活動を分析できるメリットがあるが、実施資金を捻出しにくく参加国を拡大できないというデメリットがある。

さて、国民教育文化総合研究所では 2008 年に教育労働の国際調査を行い、2009 年２月に『授業準備と子どもと向き合う時間こそ』という報告書を作成した。調査対象は、日本、イングランド、スコットランド、それにフィンランドであった。日本の異質さが目立つ調査であったが、日本とフィンランドとの差はあまりにも大きかった。

まず、労働時間では、フィンランドの教員は、朝７時 34 分に家を出て、７時 56 分に学校に着く。職住近接で、通勤時間が少ない。

20 分ほどたった８時 16 分に授業が開始になる。このあたりは、日本の教員とあまり変わらない。

ところが、授業終了時刻は14時09分で、学校を出る時刻は何と14時57分、帰宅時刻は15時29分である。フィンランドの教員の労働時間は、月曜から金曜まで、朝８時から午後４時までという多くの一般企業と同じだ。

ところが、労働時間内に帰宅してしまう。これは、欧米スタイルで教員の業務が授業に限定されていて、その他は自己研修時間、すなわち授業準備の時間と見なされる。そして、その研修は、学校でやってもよく、図書館でやってもよく、どこでやってもよいと社会的に見なされている。一定の裁量労働が認められているわけである。

小学校では、週24時間。45分の授業と15分の休憩で、１時間の労働と換算する。

中学校では、教科で異なる。国語は、宿題をたくさん出すので、授業時間は少なくて週18時間。外国語は、20。数学、化学、物理は、21。宗教、歴史、家庭科は、23。体育、手工芸は、24。この違いには、それほど根拠はないが、昔からそうしているらしい。

そんなわけで、調査によると、フィンランドの教員の在学校時間は７時間01分。ちなみに日本の教員は、11時間26分である。

一週間に学校で働いている時間は、フィンランドの教員は35時間15分である。週39時間労働であるから、ほぼその通りに働いている。ちなみに日本の学校滞在時間は、週57時間02分であり、40時間労働をオーバーしている。

では、フィンランドの教員は学校で何をしているのだろうか。

「教育方針書の作成・事務報告・教材等の管理・その他の記録文書の作成」にかける時間は、フィンランドの教員は月1.1回で、日本の教員は月10.7回と大きく異なる。その内訳を見ると、フィンランドでは「ほとんどやっていない」と答えた教員が30.4％、「まったくやっていない」と答えた教員は38.6％である。逆に、日本では「週５回くらい」という教員が29.2％、「週に３回くらい」が17.5％、「週に２回くらい」が17.0％となっている。フィンランドでは、ほとんどの教員は、ペーパー・ワークをしていない。つまり、ノルマは授業だけであり、その授業の運営は個々の教員に任されており、他の管理者に向かって文書を作成するような時間は不要になっているということである。

労働条件のデータによると、「働き続けるには仕事量が多すぎる」と考えているフィンランドの教員は2.9％しかなく、日本の教員の74.2％に比べてきわめて少ない。

「仕事が多忙で生活が楽しめない」と答えたフィンランドの教員は13.3％、日本の教員は45.7％である。フィンランドの教員には、多忙感や疲労感はあまりないということのようだ。あるいは、日本の教員は疲れてしまっていて仕事以外にそれほどやりたいことが出てこなくなっているが、フィンランドの教員は元気いっぱいでやりたいことがたくさんあるということにもなる。

また、「生徒や保護者とのやりとりで疲れる」と答えたフィンランドの教員は13.3％で、イングランドやスコットランドの教員とほぼ同じである。日本の教員は、この部分が跳ね上がり、62.9％にもなっている。フィンランドの教員は、授業に専念できるということであろう。

授業前後の時間には、フィンランドの教員には、「放課後などに補習をする」と答えた者が83.8％ときわめて高い。補習の内訳は、「学校到着から始業まで」が週0.6回平均ある。次に、「就業から学校を出るまで」が、週0.8回平均となっている。また、「学校を出てから帰宅まで」が週0.7回平均。

合計すると、週 2.1 回平均となる。

ではこの「学校到着から始業まで」の補習とは何か。たとえばある学校で、選択外国語にフランス語をとりたいという子どもが学校内に少人数いたとしよう。フィンランドの学校は、朝の一限にはたいてい選択授業が組まれている。このような場合、たとえば 6 年生の担任が、このフランス語を教えるとなると、ノルマ外の授業を担当することになり、これは補充授業でアルバイト代が出ることになる。

また、「学校を出てから帰宅まで」という不思議な時間にどこで補習をしているのだろうか。これは、補習のとらえ方が異なるからである。フィンランドの教員の正規の業務は、受け持ちのクラスの普通の授業を普通にすればよい。日本的な感覚だと、補習は成績の悪い者が強制的に受けさせられる授業のことである。ところが、まず、フィンランドでは、補習とはあくまで補充授業のことで、本人が納得の上、本人が望んで受けるものである。点数を上げるといった漠然とした目的ではなく、かけ算ができるようになりたいというように補習の範囲は具体的だ。それに対して、補習のプロが加配されてくる。それが分かれば、補習は終わる。中学生くらいになると、補習を受けたらと促しても、「少人数にまでされて勉強したくない」といって受けない者が多くなってくる。

フィンランドで言う補習とは、正規の授業以外の補充授業、つまりクラブ活動も含まれるのである。しかも、フィンランドでは、労働時間内であっても、補習をすればアルバイト代が出る。

帰宅後から就寝までの時間は、フィンランドでは 7 時間 13 分、日本は 3 時間 53 分となっている。フィンランドの教員は、家庭でたっぷり時間がある。

家庭に持ち帰る仕事は、フィンランドの教員が週 6 時間 14 分で、日本は 6 時間 04 分となっている。フィンランドでは、規定の労働時間を超えて家庭に毎日 1 時間ほど仕事を持ち帰っており、国民はそれを知っていて「給料が安い割によく働いている」といって尊敬しているようだ。

また、フィンランドの教員の就寝時間は 22 時 42 分で、睡眠時間は 7 時間 43 分である。日本の教員は、23 時 25 分と 6 時間 23 分となっているから、フィンランドの教員は日本の教員よりも 43 分ほど早く寝て、37 分遅く起き、都合 1 時間 20 分だけたくさん寝ていることになる。

土日は、たっぷり休む。日曜日には翌日（月曜日）の準備を少しすることもあるが、土曜日は家族との時間である。これは、どの労働者も同じだ。

「昨年取得した一番長い連続休暇日数（土日を含む）」という質問で、フィンランドでは何と 63.2 日となっている。これは、夏休みが 2 か月半、6 月初めから 8 月半ばまで約 70 日あり、そのうち 3 日だけが研修ということになっているからである。スコットランドでは 36.2、イングランドでは 29.7 日、それに比して日本は 5.7 日である。正月休みが一週間とれるだけということなのだ。

このようなことを考えると、日本の教員の実態を国際的に比較することは意味のあることだと思われる。問題は、どのように比較するかということだろう。

たとえば、正規の労働時間でいえば、日本でもフィンランドでもほとんど変わらない。時間外労働がきちんと統計にとられるか、これが問題である。担当する正規の授業時間数でいえば、これまた日本の教員はそれほど多くはない。ところが、補習など授業に準ずるものがたくさんある。賃金差の比較では、円高でもあり、日本の教員は世界から見ると比較的多い方だ。ところが、夏休みの勤務、ク

ラブ指導などを含めた実質労働時間あたりにすれば、多くはなくなる。

国際調査は、日本の異質さを把握するために意味のあるものだが、実態を把握できるように調査の項目、いわゆる調査の指標と実際の質問項目などを教員側も点検して行く必要があるだろう。

第２部は、国際教育研究委員会が翻訳したEIの文献である。しかし、研究会委員の任期によって途中までの訳となった。また、2013年４月にブリュッセルで行われたEIリサーチ・ネットワークに提出されたレポートが３編翻訳されている。レポートなので、論文とは違った書き方になっているが、世界の教員の状況がとてもよくわかるので資料として掲載することにした。

（福田誠治）

第１部

第１回 TALIS（教員・教授・学習に関する国際調査）

1．TALIS2008 報告書「もくじ」

第 1 章 …… 17
第 2 章 …… 25
第 3 章 …… 47
第 4 章 …… 87
第 5 章 …… 137
第 6 章 …… 189
第 7 章 …… 219
参考資料 …… 259
付録 A1 調査の手順と分析に関する専門的な注意事項 …… 267
付録 A1.1 指標の構築および（質問表から）派生したその他の評価基準の構築
付録 A1.2 TALIS の被験者選出手順と回答率
付録 A1.3 調査の質の保証
付録 A1.4 重回帰分析手法に関する注記

付録 A2 オランダから収集したデータに関するいくつかの特性 …… 299

付録 A3 TALIS 調査に貢献してくださった方々 …… 303

報告書の概要

OECD『効果的な教育・学習環境作り』

OECD, Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD Publishing, 2009.

報告書「第 1 章　序章」OECD 教員・教授・学習に関する調査（TALIS）の概要（Overview of TALIS）

「OECD 教員・教授・学習に関する調査」は、教員の労働条件および学校における学習環境に焦点をあてた最初の国際調査である。その目的は、各国が効果的な学校教育の条件を向上させるような政策を再検討し、さらに発展させることを支援することにある。

TALIS は、前期中等教育の教員とその学校の校長に焦点をあてる。そして、政策に関連のあるデータを提供し、以下に示すような学校教育の重要な側面を分析する。

・学校におけるリーダーシップの役割と機能

・教員の仕事がどのように評価されているのか、教員が受けている結果通知

・教員の職能開発

・教授に関する教員の信念や態度および教育学に基づいた実践

効果的な学校を創出する際に、学校におけるリーダーシップが重要な役割を果たしうるという観点から、TALIS は学校におけるリーダーの役割を記述し、彼らの教員に対する支援について調査する。すべての学校システムにおいて、有能な教員を確保し、さらに

表 1.1　**TALIS 参加国**

OECD 加盟国	パートナー国
オーストラリア	ブラジル
オーストリア	ブルガリア
ベルギー（フラマン語圏）	エストニア
デンマーク	リトアニア
ハンガリー	マレーシア
アイスランド	マルタ
アイルランド	スロベニア
イタリア	
韓国	
メキシコ	
ノルウェイ	
ポーランド	
ポルトガル	
スロバキア	
スペイン	
トルコ	

〔職能を〕発達させることは最優先事項であることから、TALIS は教員の仕事がどのように認識され、評価され、またそれに対して報いられているのかということと、教員がもつ職能開発への要求に

どの程度応えようとしているのかを調査する。最後にTALISは、教員が教室に持ちこんでいる教授に関する信念や態度、そして教員が受け入れている教育学に基づいた実践に対する洞察をもたらす。

TALISは、OECD加盟各国およびパートナー国が協力して実施した調査プログラムの取り組みである。この報告書は2007～2008年に実施されたTALISの第1回の最初の結果を示している。

全部で24ヶ国がTALISの第1回に参加した（表1.1参照）。しかし、オランダはサンプリングの基準を満たさなかったため、国際的な一覧表および分析にそのデータを含めなかった。オランダの調査結果の概要は、この報告書の資料A2に示してある。

TALISの発端と目的（Origins and aims of TALIS）

TALISは、OECDの教育指標（INES）事業の一環として展開してきた。過去20年間あまりにわたり、INESはOECD加盟国およびパートナー国の教育システムの機能と成果を量的に比較するための信頼性のある基準を提供するような一連の一貫した指標を作り出そうとしてきた。INESプロジェクトの主要な成果は、毎年刊行されている『図表でみる教育』（OECD, 2008a）である。

INESは、学習成果はもちろんのこと、学習環境や学校組織に関する指標の開発において数年来かなりの進展をみせてきた。しかし、教員とその教授が依拠する知識の重要な差異については手つかずのままであった。その結果、2000年に東京で開催されたINESの総会においては将来的に教員とその教授に、より焦点をあてることが求められた。2003年にダブリンで行われた教育副大臣の会合においては、学習の質および教授が学習にどのような影響を与えているかについてよりよい情報の必要性が確認された。

これらの不十分な点に対処するため、教員、教授、そして学習に関する指標を向上させるための戦略について検討された。ひとつの側面は、TALISプログラムへと展開してきた教員に関する国際調査である。TALISを実施する上で重要なきっかけとなったもうひとつの側面は、OECDの教員政策に関する調査に由来する。その結果については、『教員政策の重要性：有能な教員の獲得、職能開発、定着』（OECD, 2005）において報告されている。この報告書においては、各国あるいは国際的な〔レベルでの〕教員に関するよりよい情報の必要性を強調していた。この調査において用いられた枠組み、そしてデータが示した重要な差異とそれが明らかにした優先事項は、TALISの企画に活かされている。

TALISの調査の最終的な目標は、各国が効果的な学校教育の条件を作りだすような政策を再検討し、さらに発展させることを支援するために、時期にかなった対費用効果のある方法で、教員とその教授に関する有効な国際的指標と政策に関連のある分析を提供することである。各国の比較分析は、同じような課題に直面している国々を比較する機会、そして学校における学習環境に対する異なった政策的アプローチとその影響について学ぶ機会を提供する。

調査戦略を支える原則は、以下のとおりである。

・政策の妥当性：政策課題が明確であることと、参加各国にとってもっとも妥当な問題に焦点をあてることの両者が肝要である

・付加価値：国際比較は学習における利益に対する意味のある資源であるべきである

・指標に向けて：結果は、指標の向上に資する情報をもたらすべきである
・有効性、信頼性、比較可能性、厳密さ：知識を基盤とした厳密な検討に基づきながら、調査においては有効で、信頼性があり、参加各国の間での比較が可能な情報をもたらすべきである
・解釈可能性：参加各国は結果を意味のある方法で解釈することができるべきである
・効率性と対費用効果：作業は、時期にかなった対費用効果のある方法で実施されなければならない

TALIS 調査の企画（Design of the TALIS survey）（p.19）

TALIS は、学校教育のすべての段階の教員に対する連続した継続的な調査として認識されている。このような幅広い調査企画のため、第 1 回が終了した後に次の TALIS に向けた具体的な計画を再検討することが予定されている。

調査人数とサンプリング（Population surveyed and sampling options）（p.20）

国際的なサンプリングと TALIS に適用される操作的な基準は、以下の Box1.1 に示した。国ごとの教員および学校の参加率等のより詳細な情報については、資料 A1.2 に示してある。

Box 1.1　TALIS の企画
・国際的な調査対象：前期中等教育の教員とその学校の校長 ・サンプルの規模：各国において 200 校、各学校において 20 人の教員 ・学校におけるサンプル：学校とその学校の教員の代表的なサンプル ・目標回答率：サンプルとした学校の 75%（サンプルとした学校の教員の 50%が回答した場合、その学校が回答したとみなす）、各国においてサンプルとした全教員の 75% ・質問紙：教員と校長に対する個別の質問紙調査、それぞれ 45 分程度の回答時間が必要となる ・データ獲得の様式：紙媒体もしくはオンラインでの回答 ・調査期間：2007 年 10 月～ 12 月に南半球の国々、2008 年 3 月～ 5 月に北半球の国々

参加各国は、TALIS の第 1 回の中心的な調査対象を前期中等教育（1997 年改訂の国際教育標準分類（ISCED97 のレベル 2）の教員およびその学校の校長とすることを決定した。第 1 回の企画は、国家間での選択肢を提案した。各国は、初等教育そして／あるいは後期中等教育の教員とその学校の校長の代表的なサンプルを調査することも可能であった。もうひとつの選択肢は、PISA2006 に参加した学校のうち 15 歳を担当する教員とその学校の校長の代表的なサンプルを調査するというものである。ほんの一部の国しかこれらの選択肢に関心をしめさなかったため、これらは国際的なレベルで把握されていない。しかしながら、アイスランドとメキシコはいくつかのサンプリングの選択肢を受け入れた。

TALIS は ISCED のレベル 2 にあたる教員を次のように定義した。それは、その教員の通常業務の一部がレベル 2 のプログラムでの指導であることというものである。ISCED のレベル 2 のプログラムを含む、その他の異なるレベルが統合されたプログラムで教えている教員も、調査対象に含めた。

ISCED のレベル 2 での教授の時間について、最低基準を設けて〔それに該当しない教員を〕対象外とすることはなかった。調査対象から除外された教員は、以下のとおりである。成人を対象に教授する教員、長期の休暇に入っている教員、校長を兼任している教員。

第一回 TALIS の政策重点選択（Choosing the Policy Focus of the First Round of TALIS）

TALIS プログラムの最初の概念的枠組みは、INES の Network A（学習成果）と Network C（学習環境と学校組織）の専門家から成る作業部会によって発展してきた。特別委員会は、国際水準におけるデータの格差を確定するために、教員、教授、学習に関するデータの収集、データ戦略を発展させ、また INES 指標の範囲をより完全なものにするように依頼された。その戦略の大部分は、のちに TALIS となる調査プログラムであった。

初期の概念枠組みは、OECD 教員政策報告書（OECD, 2005 年）で研究されてきた政策課題、すなわち有能な教員を獲得し、職能開発し、定着させること、および学校政策、教員と教授の効果と質などに適用されている（TALIS の枠組みの詳細については、近刊のテクニカル・レポート参照）。その枠組みにある指標をもとにして、参加国は第一回 TALIS での政策重点として以下のようなテーマを選んだ。

・学校管理力
・教員評価と結果通知
・教育実践、信念、態度

TALIS はさらに、教員の職能教育を重要なテーマとして選んだ。ある程度、これは先に挙げた 3 つの主要テーマに付随するものであったからである。さらにある部分では、教育閣僚会議がリスボン（戦略）2010 年目標への進捗をモニターするために教員に関する情報は重要であると認識されてきたため、EU 諸国が教員の情報を収集する方法として TALIS が用いられるようになったからである。特に、教員の職能教育に関するデータが、教員の教育や指導員の訓練を改善するという共通の目的をモニターすることに対して妥当なものとなっている（EU の教育閣僚会議 2002、2005、2007 年）。

そこでは主要テーマへの重要で相互補完的な分析的価値を提供する他のテーマもまた、その調査に含まれていた。特に、「学校風土」と「労働時間の配分」の側面および「労働満足度」の単一項目もまた含まれていた。

教員用と学校長用のそれぞれのアンケートは、これらの政策テーマの下、参加国によって同意された政策や分析的な質問を探求するように準備された。調査方法の文化的、言語学的な妥当性を得ることにかなりの労力が払われており、厳格な質的保証メカニズムが翻訳、サンプリングとデータ収集に応用された（資料 1.3 参照）。

TALIS の開発（Developing TALIS）

TALIS の開発は、第一回目に参加した OECD 加盟国とパートナー国の生産的な協力体制の結果である。教員を代表する団体との関係を持ち、定期的な報告会を行い、OECD 労働組合側諮問委員会（TUAC）との意見交換が TALIS の開発と実施において非常に重要となってきた。特に参加校の教

員と学校長との協力体制がTALISの成功を保証することにおいて不可欠なものとなっている。

第一回目のTALISに参加している諸国の代表である参加国委員会は、調査の政策目的を立ち上げたり、データ収集や報告の基準を設けたりした。調査方法開発専門会委員会（IDEG）は、参加国によって同意された政策や分析的な質問に対処するために、政策上の優先事項をアンケートに入れることを目的として設立された。

参加国は、国内運営委員会（NPMs）、国内データ管理委員会（NDMs）を通して国単位でTALISを実施した。そこでは、国内運営委員会と国内データ管理委員会は厳密な技術的かつ運営上の手順に従わなければならない。国内運営委員会は、学校の協力体制を確保したり、アンケートの妥当性を高めたり、全国データの収集や処理を取り扱ったり、TALISの結果を実証するのに重要な役割を担った。国内データ管理委員会は、国家レベルでのデータ処理を統合したり、データの調整の連絡を持った。

国際基準で実施するにあたっての調整や運営は、委任により、国際教育到達度評価学会（IEA）のデータ処理センターが担当していた。国際教育到達度評価学会の事務局は一般的に、翻訳が正しく行われているかどうか確認し、品質管理の責任を担っていた。国際教育到達度評価学会の副責任者であるカナダ統計局は、サンプリング計画を開発し、それを応用するときに各国に助言をしたり、サンプリングの重みづけを計算したり、サンプリングのエラー計算に関しても助言を行っていた。

OECD事務局は、全体的にはプログラムの運営、日常的な状況のモニター、参加国委員会の事務局としての業務に責任を持っていた。

資料A3は、TALISに貢献した関係者のリストが掲載されている。

結果の解釈（Interpretation of the Results）

入手した結果は教員や学校長の自己申告がもととなっているので、彼らの実践活動に対する意見、感じ方、信念、理由などを表しているものであるということをきちんと念頭に置いたほうがよいであろう。教員が勤務校の学習環境をどのように捉えているか、何に動機付けされるのか、計画された政策や実践がどのように実際行われているのか、などの疑問に洞察を与えるものであるので、この調査結果は非常に有力な情報である。しかし、どのような自己申告によるデータにも言えることだが、この情報は主観的であるため、客観的に測定されたデータとは異なる。同じことが学校の特徴についての学校長の報告書にもあてはまるが、それは行政のデータの示すものとは異なるかもしれない。

さらに、項目横断的調査としてのTALISは因果関係を測定することはできない。例えば、学校風土と教員の協力体制との関係を調査することにおいては、前向きな学校風土は良質な教員の協力体制によるものであるのか、または良質な教員の協力体制が前向きな学校風土を生み出すのかという点は確定することはできない。例えば予測変数や説明変数の選択などの分析をするときの考え方は、分析的枠組みの中で設計されているので、純粋に理論的な検討がベースとなっている。参照文が「効果」とされているときは統計的な意味で理解されるべきである。例えば、「効果」とは、「予測変数（仕事への満足度）」と、「説明変数（職能教育への参加）」の直線的な関係を表す統計的な媒介変数である。この「効果」は、個人と学校背景の要因だけでなく、他の「独立」変数をも考慮している。そのため、報告された「効果」は、例え因果関係を示唆していなくても、統計的な正味の効果である。

最後に、結果の異文化間の妥当性は分析の重要な特徴であるが、特に国際的尺度や指標に関しては、第四章、六章（別紙 A1.1 参照）で主に詳しく述べられている。その分析は、指標が直接に国家間比較できる程度のことを示している。つまり指標が国家間で比較するには限界があると考えられる場合、この点は別紙 A1.1 に記載されている。異文化間での妥当な分析の詳細は全て TALIS テクニカルリポート（近刊）に掲載されている。

報告書の構成（Organization of the Report）

この報告書の以下の章は、第一回 TALIS の結果と分析が掲載されている。

・第二章は、前期中等教育の教員人口と勤務校の特徴が述べられている。のちに分析を行っている章に対して、この章は重要な背景を提供している。

・第三章は、現職教員の職能開発に関連している TALIS のデータを提示し、分析をしている。教員の職能開発の必要性が与えられる程度や彼らの参加パターンだけでなく、教員が受けるサポートや教員が参加することに対して感じる壁に関しても調査する。最後に、教員が最も効果が高いと考えるタイプの職能開発を考察する。

・第四章は、授業実践や教員の信念、姿勢の検証を行う。第四章で提示された概念的モデルをもとに、教授や学習の本質についての教員の信念、教室での授業実践、教員の専門活動、教室や学校環境、そして教員の自己効力感や仕事への満足感への感じ方を分析する。

・第五章は、教員の評価と結果通知に関する内容を扱っている。学校の評価の特質や影響の分析で始まり、教員の評価と結果通知の重要な側面、つまり教員の評価と結果通知を行う頻度や重点、結果、教員への影響を考察する。学校の評価、教員の評価と結果通知と、このことが教員や教授にどのように影響を与えるかということへの関連を検証している。

・第六章は、国家間の運営方式を提示し、比較するために学校管理力を見ていく。これらは、学校長や勤務校の特徴に関して分析がされている。さらに、運営方式を教員の職能開発、教員の授業実践、信念、姿勢、教員の評価と結果通知に関連付けている。

・第七章は、第二章から第六章で得られた結果を使って、良好な学習環境の２つの重要な特徴、つまり教室の規律的雰囲気と教員の自己効力感を決定づける要因を検証する統計モデルを構築する。

第二章から第七章は章ごとの重要な結果の要約で始まり、最後に政策と実践に対するこれらの結果から得られた示唆を論じている。

報告書「第２章　序文」

TALIS は教員の職能開発、教員の授業実践・信念・姿勢・教員の評価と結果通知、及び学校管理力に関する主要な政策課題を検討している。

データは学校と教員に関する多くの特徴に関して集められている。それらの問題の分析のために不可欠な背景情報のみだけでなく、教員や授業にとって重要な学校レベルの要因と制度レベルの要因を提供している。

本章では、特性の分析を整理し、以下に続く各章の分析枠組みを説明する。

この章は２節に分かれている。第１節は、前期中等教育における教員の基本データを述べている。そして、教員の学歴や人口統計、雇用状況について詳しく述べている。

人口統計の分析結果は教員や校長の年齢や性別に焦点をあてている。教員の雇用データの議論は、終身雇用、短期雇用、臨時雇用など、教員の契約事情及び職能経験に基づくデータを含んでいる。

第２節は、教員が勤務する学校の基本データについて述べている。第２節では、学校の教職員、学校のリソース、アドミッションポリシー、学校の自律性や風土といった情報を提供している。

TALIS は今まで OECD がたくさんの研究（『生きるための知識と技能③』2006 年調査国際結果参照）で明らかにしてきたように、生徒の学習と達成度に影響を与えているような背景情報を含んでいる。TALIS は生徒の成果に関するデータは集めない。しかし、先行研究が明らかにしてきた生徒の学習に影響を与える諸変数を含んでおり、これらの変数の多くは教育制度を運用する政策の諸側面と関連している。

局面において、多くの場面で生徒の学びに影響を与えることを明らかにしてきた変数も含まれている。

本章を読むと、TARIS が教員に焦点をあてているということに留意してほしい。それゆえ、ほとんどの表や図は、様々な教員や学校種別の教員比率に基づいている。表の 2.4 で、公立学校の欄は、公立学校の比率ではなく、公立学校で勤務する教員の比率に基づいて作られている。それゆえ、TALIS の数値は、公立学校の比率や公立学校の生徒比率という公式統計に一致しない場合もありうる。TARIS の数値は、公式統計を否定するというよりはむしろ補完することをねらいとしている。

報告書「第３章　要点」教員の職能開発

▶参加国の中で、前期中等教育の教員（中学校教員）の 89％が職能開発に参加している。参加していない教員は 11％であり、それが懸念される。デンマーク、スロバキア共和国、トルコのおよそ 4 人に 1 人の教員が職能開発に参加していない。

▶ TALIS 参加国の教員は平均して、職能開発への参加は月に 1 日以下である。

▶かなりの割合の教員が職能開発は自分たちのニーズに適合していないと思っている。半数以上は、過去 18 か月間に参加したもの以上のものを望んでいると答えた。

▶教員は職能開発が必要であると最も多く指摘したのは「特別な学習ニーズをもつ生徒の教授」であり、続いて「情報通信技術（ICT: Information and Communication Technology）授業スキル」や「生徒の規律と行動」である。

▶職能開発にその費用の全額を支払っている教員は、無料あるいは一部負担で受けている教員より熱心に参加している。ある意味で、より短時間で集中的な職能開発こそが教員自身が支払う金額に見合うからである。

▶職能開発が教員負担で行われる時でも、その要求は満たされていない。というのは、そういった費用を自己負担している教員はより高い内容を要求する傾向が強いからである。

▶（教員によると）要求が満たされない主な理由は、勤務日程とぶつかることである。しかし、適切な職能開発の機会が不足していることも重大な要因となっている。

▶教員が最も効果的であると見なしているタイプの職能開発には、平均すると参加率が低くなっている。しかし、こうした職能開発に参加する教員は、より多くの費用負担をしなければいけないのにも関わらず、他の活動に参加している教員よりもより多くの時間をこれらの活動に当てている。

▶つまり、教員が職能開発に参加できるようにより良い支援が求められるだけではなく、政策立案者や学校管理職には、利用可能な職能開発が効果的でかつ教員のニーズにあったものにすることが求められているのである。

報告書「第４章　要点」教育実践、教員の信念と姿勢

▶教員は、情報を伝達し、「正解」を提示することを教員の役割とみなすよりも、生徒を知識習得の過程における積極的な参加者としてみなす傾向がより高い。この傾向は、西北ヨーロッパやスカンジナビア（北欧）、オーストラリア、韓国で顕著にみられ、南ヨーロッパ、ブラジル、マレーシアでは、教員が２つの見解の狭間にあり、そのような傾向はほとんど見られない。

▶教室では、どの国の教員も、より自律性を重んじる生徒主体の活動より、学習が十分に構造化されていることを重視している。この二つの授業実践はプロジェクト学習のような強化型学習活動以上に重要視されている。この傾向はどの国にも当てはまる。

▶すべての国において、教員同士の協同というのは、ティームティーチングのような直接的な専門家同士の協働というよりも、アイディアや情報の交換や調整といった形がよく見られる。

▶ほとんどの国において、半数以上の教員は、自ら授業時間の 80％以上を教授と学習に費やしている。しかし、ほとんどの国において、４人に１人の教員は、生徒の問題行動や管理業務のために自らの授業時間の 30％を失っている。半分以上の時間を失っている人もいる。このことは、規律教室風土に密接に関連している。この点において、国や学校の違いは、学校内の教員間の違いほど重要ではない。

▶ノルウェーのほぼすべての教員は、教員と生徒との関係が参加国平均よりもよいと報告している。他の国では、教員と生徒との関係はかなり異なっている。この差異は、ごく稀であるが、学校間の違いが関係する。教員と生徒との関係は、全体的に、学校ごとの特徴として見られるが、学校内のそれぞれの教員が異なる見方をしている。

▶仕事満足度と自己効力感に関する信念の度合いは、平均として、どの国もほぼ似通っているが、ここでもノルウェーの教員は突出しており、どちらにおいても参加国平均を上回っている。こういった仕事に関連した姿勢の違いは、国内や学校内でそれぞれの教員に違いがあることを意味している。

▶女性教員は、男性教員よりも教授を直接的な知識の伝達としてみる傾向は少なく、構造的な授業実践や、生徒主体の授業実践を採用することが多く、他の教員との協力も多く行っている。

▶職能開発に取り組む教員は、幅広い授業実践に取り組んでおり、他の教員との協力も多く行っている。

報告書「第５章　要点」学校評価（School evaluation）、教員評価（Teacher appraisal）と結果通知、学校と教員の影響力

▶教員評価と結果通知は、教員とその仕事に強い肯定的な影響をもたらす。教員は、そのことによって、職務満足度を高め、ある程度、職務上の安心をえることができ、教員としての成長を大幅にすすめると報告している。

▶教員評価と結果通知の特定な面を強調すればするほど、教員が授業を改善する実践により大きな変化が見られるようになる。いくつかの例では、授業の特定の面に関する学校評価を重視すると、教員評価と結果通知においても、こういった面を重視することに結びつく。それに伴って、教員が報告した授業実践における更なる変化へと導いていく。これらの例では、教育評価の枠組みが効果的に作用しているように思われる。

▶多くの国では、評価体制が比較的弱く、学校評価や教員評価・結果通知による効用を得ていない。例えば、オーストリア（35%）やアイルランド（39%）、ポルトガル（33%）では、3分の1以上の教員が、過去5年間に教員評価を行っていない学校で働いている。加えて、TALIS参加国の平均として、教員の13%が勤務校で何の評価も結果通知も受けていなかった。イタリア（55%）やポルトガル（26%）、スペイン（46%）では、ほとんどの教員が評価や結果通知による効用を得られないでいる。

▶ほとんどの教員は、努力に対し報酬や承認を与えられていない学校で働いている。4分の3の教員は、自らの仕事の質を向上させたことを認められていないと報告した。同じような割合の教員が、より革新的な授業を行っても認められていないと報告した。これは、継続的な改善を促す学習センターとして学校を推進しようとする多くの国の努力にそぐわない。

▶指導力のある教員に対し報酬を提供せず、指導力不足の教員を解雇しない学校に、ほとんどの教員は勤務している。勤務校において、最も指導力のある教員が一番認められているわけではないと教員の4分の3が報告している。同じような割合の教員が、勤務校において、教員は指導力が不足している状態が続いているという理由では解雇されないだろうと報告している。

報告書「第６章　要点」学習への導き：学校管理力と管理体制

▶どの国にも効果的な学校管理力の今日的なパラダイムの中心となる「教育的学校管理力」を採用している校長がいる。

▶しかし、このような実践の普及率は国によって大きく異なり、ブラジルやポーランド、スロベニアといった国々では、エストニアやスペインなどの国に比べ、普及率がずっと高くなっている。

▶ TALIS 参加国では、大多数の校長は、教育的管理スタイルと行政的管理スタイルの両方を用いている。

▶学校に関する意思決定について校長の裁量権の大きさは、管理スタイルと関連はない。

▶ TALIS 参加国の半数以上で、はっきりと教育的管理力を用いている学校は、教員評価と職能開発プログラムへの教員の参加を結びつける傾向にある。また、多くの TALIS 参加国で、校長が教育的管理者である学校は、教員評価において革新的な授業実践をより重視する傾向にある。

▶ TALIS 参加国の約４分の３においては、教育的管理スタイルをとっている校長は指導力不足の教員に対する職能開発プログラムを作成する傾向にある。

▶ TALIS 参加国の４分の１においては、校長がよりはっきりとした教育的管理スタイルを採用している学校の教員は、同僚との協働的な活動に取り組む傾向が強い。

▶それとは対照的に、校長が行政的管理スタイルを用いる場合に生じる差異は、教室での実践や教育に関する信念や姿勢、あるいは教員が受ける職能開発の量とは関係がない。

報告書「第７章　要点」効果的な学習環境を創るための主要な要素

▶調査結果によると、教室の規律的雰囲気が生徒の成績に関連していることや、自己効力感が生産性や効果の重要な尺度となることが分かった。

▶多くの国で、教授に関して「構成主義的」信念をもった教員は教室の規律的雰囲気が良いと回答することが多い。指導において知識の「直接的伝達」を重視している教員は規律的雰囲気の良くない教室で教える傾向にある。これらのタイプのどちらでも、信念を強くもった教員は自己効力感が高いと回答する傾向が強い。

▶構造化された授業実践や生徒主体の授業実践は、多くの国で、良い教室風土と教員の自己効力感の両方に関係する。これは、本調査で認められた他の実践にはほとんどあてはまらない。

▶いくつかのケースで、教員評価が自己効力感に関連している。それが教員の向上を公的に認めたり、革新的な実践に関連したりする場合に特に結びつく。

▶更なる職能開発は、教員の自己効力感を一層を高めるが、しかし、それが規律正しい教室に結び付くわけではない。

▶経験が少なく、契約が不安定な教員は、規律的雰囲気の良い教室で授業をする傾向はかなり低く、また、自己効力感のレベルが高いと回答する傾向もかなり低い。自己効力感のレベルが高いと報告する傾向がかなり高い教員は終身雇用であり（TALIS 調査参加７か国で有意）、フルタイムであり（TALIS 調査参加６か国で有意）、教員としての経験が長い（TALIS 調査参加５か国で有意）。

２．「学校長に対する質問票」

研究バージョン　ＭＳ－１１－０１

国際プロジェクトコンソーシアム

国際教育到達度評価学会（IEA）、オランダ

国際データ処理・研究センター（IEA DPC）、ドイツ

カナダ統計、カナダ

TALIS について

秘密遵守

質問票について

ご協力お願いします。

Ａ　あなたの背景情報

あなたと、あなたの教育、校長としてのあなたの地位に関する質問です。印をつけてください。

１．性別は、

⑴男、⑵女

２．年齢は、

⑴ 40 歳以下、⑵ 40 ～ 49 歳、⑶ 50 ～ 59 歳、⑷ 60 歳以上

３．複数の学校で校長職を勤めていますか。

⑴はい、⑵いいえ

４．最終学歴は、

⑴ ISCED レベル５未満、⑵ ISCED レベル５B、⑶ ISCED レベル５A 学士、⑷ ISCED レベル５A 修士、⑸ ISCED レベル６

５．校長職を何年勤めていますか。

⑴初年度、⑵１～２年、⑶３～５年、⑷６～ 10 年、⑸ 11 ～ 15 年、⑹ 16 ～ 20 年、⑺ 21 年以上

６．この学校で校長職は何年になりますか。

⑴初年度、⑵１～２年、⑶３～５年、⑷６～ 10 年、⑸ 11 ～ 15 年、⑹ 16 ～ 20 年、⑺ 21 年以上

７．校長になる以前に何年の教職経験がありますか。

⑴なし、⑵３年未満、⑶３～５年、⑷６～ 10 年、⑸ 11 ～ 15 年、16 ～ 20 年、⑹ 21 年以上

B　学校の背景情報

8．学校は公立ですか私立ですか。

⑴公立学校→質問 10 へ、⑵私立学校→質問 9 へ

9．通例で学校財政は

a）学校財政の半分以上が公的支出である　⑴はい、⑵いいえ

b）教員給与は公的支出である　⑴はい、⑵いいえ

10．学校が立地する地域は

⑴農村（人口 3000 人未満）、⑵小規模な町（人口 3000 人以上 1 万 5000 人未満）、⑶町（人口 1 万 5000 人以上 10 万人未満）、⑷都市（人口 10 万人以上 100 万人未満）、⑸大都市（人口 100 万人以上）

11．現在勤務中の職員数は

a）教員　□□□

b）支援員　□□□

c）管理職員　□□□

12．現在の通学者数は

生徒数　□□□

13．ISCED2 レベル（中学校）生徒のうちおよその割合は

a）第一言語が教授言語と異なる生徒は

⑴ 10％未満、⑵ 10％以上 20％未満、⑶ 20％以上 40％未満、⑷ 40％以上 60％未満、⑸ 60％以上

b）親または保護者の少なくとも一人が ISCED3（高等学校）以上卒業の生徒は

⑴ 10％未満、⑵ 10％以上 20％未満、⑶ 20％以上 40％未満、⑷ 40％以上 60％未満、⑸ 60％以上

c）親または保護者の少なくとも一人が ISCED5（大学）以上卒業の生徒は

⑴ 10％未満、⑵ 10％以上 20％未満、⑶ 20％以上 40％未満、⑷ 40％以上 60％未満、⑸ 60％以上

１４．入学に際して考慮される条件は

a）居住地域

⑴考慮されない、⑵考慮される、⑶優先される、⑷必須条件である

b）入学試験

⑴考慮されない、⑵考慮される、⑶優先される、⑷必須条件である

c）系列校の推薦

⑴考慮されない、⑵考慮される、⑶優先される、⑷必須条件である

d）学校の教育方針や宗教哲学を両親が支持していること

⑴考慮されない、⑵考慮される、⑶優先される、⑷必須条件である

e）特別な授業プログラムを受験生が望んでいる

⑴考慮されない、⑵考慮される、⑶優先される、⑷必須条件である

f）家族の誰かが入学していたまたは在学している

⑴考慮されない、⑵考慮される、⑶優先される、⑷必須条件である

C　学校管理

15. 現在あなたの学校で行われている活動や行動について、頻度を答えてください。

各欄一つだけ選んでください。

a）教員の職能開発活動は学校の教授目標（teaching goals）と関連していると思う。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

b）教員は学校の教育目標（educational goals）に向けて活動していると思う。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

c）教室の授業（instruction）を参観している。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

d）生徒の学業成績結果（performance rsults）を学校の教育目標を発展させるために使っている。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

e）教員が指導を改善できるような提案を教員に与えている。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

f）生徒の活動（work）を監視している。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

g）教員が教室で問題を抱えた時、校長から率先して事態について語り合う。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

h）教員の知識や技能がどうしたら時代に合うようになるか教員に情報を与えている。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

i）教室の活動は学校の教育目標を守っているか調べる。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

j）カリキュラム開発に関する諸決定に試験の結果を考慮する。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

k）カリキュラムを調整する責任は明確になっていると思う。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

l）教員が教室で問題を抱えると、その問題を一緒に解決する。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

m）教室における分裂活動に注意を払っている。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

n）無届け欠勤の教員から授業を取り上げる。

⑴全くない、⑵めったにない、⑶ある、⑷とてもよくある

16. 各項目にどの程度当てはまりますか。

各欄一つだけ選んでください。

a）政府が認める授業方法（instructional approaches）が新任教員に説明されていること、経験ある教員はこの方法を使っていることを確認しすることは、自分の仕事として重要な部分である。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

b）生徒のテストの点数を教員の成績評価に使用することは、教員の専門的判断（professional judgement）を損なう。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

c）自己の教授技術（instructional techniques）を選択する自由を教員に多く与えることは、貧弱な授業（poor teaching）を生むことになりうる。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

d）職員の教授技能は常に改善されているか確認することは、自分の仕事の主要な部分だ。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

e）教員が学校の目標を達成する責任を持っているか確認することは、自分の仕事の重要な部分だ。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

f）親に納得できる形で新しい考えを提示することは、自分の仕事の重要な部分だ。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

g）より高い管理ができるように学校の諸決定を下している。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

h）ルールを破るものがいないか校長が観察することは、学校にとって重要なことである。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

i）行政手続きや報告に間違いや誤りがないか校長が調べることは、学校にとって重要なことである。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

j）時間割や授業計画に関する問題を解決することは、自分の仕事の重要な部分だ。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

k）学校における規律ある雰囲気を作ることは、自分の仕事の重要な部分だ。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

l）教員が授業をうまくやっているかどうかを知る方法が自分にはない。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

m）本校では、目標や学校開発計画に則って仕事している。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

n）本校の教職員が成し遂げる目標を校長が決めている。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

o）仕事に向かう雰囲気を学校の中に作るように校長は刺激している。

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷まったくそうだ

17. 校長として、年度平均で、あなたの学校では次の仕事にどれだけの割合で使っていると思いますか。

大雑把な推測で十分です。使っていない場合には、０と記入してください。１００％内の配分で答えてください。

a）□□□％　内部行政（職員の人間関係問題、調整、報告、学校財政、時間割など）

b）□□□％　カリキュラムや授業関連（授業、授業準備、教室巡視、教員相談など）

c）□□□％　地区、県、国の教育行政官からの要請に対応する

d）□□□％　会議で学校や地区や関係団体に出席する

e）□□□％　その他

１００％　合　計

18. 最近５年間で、学校自己評価書類を作成した、あるいは外部評価を受けていますか。

個人的課題ではなく、学校全体の評価です。各項目で１つ印を付けてください。

a）学校自己評価書類を作成した。

⑴１回もない、⑵１回だけ、⑶２～４回、⑷年１回、⑸年に１回より多く

b）外部評価が行われた

⑴１回もない、⑵１回だけ、⑶２～４回、⑷年１回、⑸年に１回より多く

a）b）ともに「１回もない」と答えた方は、質問２３に移ってください。

19. 学校評価で次の項目はどれだけ重要だと思いますか。

学校自己評価と外部評価の両者を合わせて考えてください。様々な局面で重要度は異なると思いますが、両評価でどう考慮したかを答えてください。各項目で１つ印を付けてください。

a）生徒のテストの得点

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

b）生徒の落第率と進級率

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

c）生徒のその他の学習成果

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

d）受けた授業に対する生徒の反応

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

e）親の反応

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

f）教員が管理職や同僚とうまくやっているか

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

g）学級指導への直接評価

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

h）革新的指導

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

i）教員と生徒の関係

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

j）教員が行う職能開発

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

k）教員による学級経営

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

l）担当教科に関する教員の知識と理解

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

m）担当教科における授業実践に関する教員の知識と理解（知識の仲介）

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

n）特別な学習ニーズのある生徒の指導

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

o）生徒の規律と行動

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

p）多文化的状況での指導

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

q）生徒への課外指導（学校のサークル、クラブ、スポーツ活動）

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷考慮した、⑸強く考慮した

20. 諸学校評価は次の事項にどの程度影響を与えましたか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）学校予算

⑴まったく影響はない、⑵影響はあまりない、⑶影響があった、⑷大いに影響があった

b）学校の業績評価

⑴まったく影響はない、⑵影響はあまりない、⑶影響があった、⑷大いに影響があった

c）学校管理の業績評価

⑴まったく影響はない、⑵影響はあまりない、⑶影響があった、⑷大いに影響があった

d）教員個人の業績評価

⑴まったく影響はない、⑵影響はあまりない、⑶影響があった、⑷大いに影響があった

e）教育技能の向上のための教員への支援

⑴まったく影響はない、⑵影響はあまりない、⑶影響があった、⑷大いに影響があった

f）教員の受けとる報酬やボーナス

⑴まったく影響はない、⑵影響はあまりない、⑶影響があった、⑷大いに影響があった

21. 諸学校評価は公開されましたか。

⑴はい、⑵いいえ

22. 諸学校評価は他の学校の業績と比べる一覧表になって政府が利用していますか。

⑴はい、⑵いいえ

D　教員評価

あなたの学校で行われている、以下のような教員評価についておたずねします。

本調査では、教員評価とは、校長、外部査察官、同僚によって教員の仕事が審査されることと定義します。この評価は、より制度的なもの、客観的なアプローチ（手続きや基準の設定がある制度的な業績管理システム）でより非公式なもの、より主観的なもの（教員との非公式の討議）として実施されるものと考えられます。

23. 教員の仕事は、校長、校内の同僚、外部の個人あるいは団体によって、何回くらい実施されていますか。

a）校長によるもの

⑴まったくない、⑵２年に１回もない、⑶２年に１回、⑷毎年１回、⑸年１回より多い

b）他の教員あるいは学校管理チーム

⑴ない、⑵２年に１回もない、⑶２年に１回、⑷毎年１回、⑸年１回より多い

c）外部の個人あるいは団体（外部査察官など）

⑴ない、⑵２年に１回もない、⑶２年に１回、⑷毎年１回、⑸年１回より多い

24. この評価には次の項目はどの程度重要だと思いますか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）生徒のテストの得点

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

b）生徒の落第率と進級率

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

c）生徒のその他の学習成果

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

d）受けた授業に対する生徒の反応

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

e）親の反応

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

f）教員が管理職や同僚とうまくやっているか

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

g）学級指導への直接評価

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

h）革新的指導

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

i）教員と生徒の関係

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

j）教員が行う職能開発

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

k）教員による学級経営

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

l）担当教科に関する教員の知識と理解

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

m）担当教科における授業実践に関する教員の知識と理解（知識の仲介）

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

n）特別な学習ニーズのある生徒の指導

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

o）生徒の規律と行動

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

p）多文化的状況での指導

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

q）生徒への課外指導（学校のサークル、クラブ、スポーツ活動）

⑴考えたこともない、⑵まったく重要でない、⑶あまり重要でない、⑷重要、⑸とても重要

25. あなたの学校で教員が評価されるとき、次の項目に直接影響を与える可能性がありますか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）給与の変更

⑴教員の仕事の評価としてあり得る、⑵教員の仕事の評価としてはありえない

b）金銭的ボーナスや他の金銭的な報酬

⑴教員の仕事の評価としてあり得る、⑵教員の仕事の評価としてはありえない

c）経歴向上などの変更

⑴教員の仕事の評価としてあり得る、⑵教員の仕事の評価としてはありえない

d）職能開発活動の機会

⑴教員の仕事の評価としてあり得る、⑵教員の仕事の評価としてはありえない

e）その教員の仕事がより魅力的になるように教員の仕事上の責任を変更

⑴教員の仕事の評価としてあり得る、⑵教員の仕事の評価としてはありえない

f）指導改善の開発やその教育計画

⑴教員の仕事の評価としてあり得る、⑵教員の仕事の評価としてはありえない

26. あなたの学校で教員の仕事を評価する目標について、あなたの考えをおたずねします。

各項目で１つ印を付けてください。

a）個々の教員の職歴向上を測るため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

b）上部の学校行政に知らせるため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

c）学校全体の業績を評価するため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

d）特定の教科の指導を評価するため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

e）学校の危機や問題に対処するため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

f）教員の職能開発ニーズを特定するため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

g）教員の報酬やボーナスを決めるため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

h）学校改善を決めるため

⑴まったく重要でない、⑵あまり重要でない、⑶重要、⑷とても重要

27. 記録として保存される文書報告を含んで、教員の仕事の評価は通常何回くらい行われますか。作成者別に答えてください。

各項目で１つ印を付けてください。

a）校長（自分）

⑴まったくない、⑵２年に１回もない、⑶２年に１回、⑷毎年１回、⑸年１回より多い

b）学校管理チーム内の別のメンバー

⑴まったくない、⑵２年に１回もない、⑶２年に１回、⑷毎年１回、⑸年１回より多い

c）外部の個人あるいは団体（外部査察官など）

⑴まったくない、⑵２年に１回もない、⑶２年に１回、⑷毎年１回、⑸年１回より多い

28. 教員の仕事の評価が悪いと判断された、あるいは教員が指導責任をあまり果たしていないとあなたが考えた場合、次のようなことはどのくらいありますか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）成果を教員に報告している

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

b）指導上の弱点を克服するためにその教員と議論する手段を執っている

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

c）自分または校内の他の者が、教員が指導上の弱点と対処する計画を開発あるいは教育計

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

画を立てている

d）自分または校内の他の者が、その教員に物的制裁（昇給の削減など）を科している

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

e）自分または校内の他の者が、他の団体（政府、地方自治体、学校査察官など）が何らかの行為をとるように業績不良を報告する

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

f）教員はもっと頻繁に評価されるべきだと考える

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

g）その他（以下に記述のこと）

⑴まったくない、⑵時々する、⑶たいていする、⑷いつもする

E　学校のリソース

29. あなたの学校の授業提供可能性は、以下の理由でどの程度妨げられていますか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）有資格教員の欠員

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

b）実験室技能者の欠員

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

c）授業支援員の欠員

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

d）その他の教員支援員不足

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

e）授業教材（教科書など）が不足ないし不十分

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

f）授業用コンピュータが不足ないし不十分

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

g）その他の施設が不足ないし不十分

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

h）図書資料が不足ないし不十分

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

i）その他（以下に記述のこと）

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

30. あなたの学校の生徒の学習は、以下のような理由でどの程度妨げられていますか。

各項目で１つ印を付けてください。

生徒の行いについて

a）遅刻

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

b）欠席（無届け欠席）

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

c）学級が騒がしい

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

d）カンニング

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

e）悪態

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

f）暴力

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

g）盗み

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

h）他の生徒への脅しやののしり

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

i）他の生徒への身体的傷害

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

j）教職員への脅しやののしり

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

k）薬物やアルコールの使用や保持

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

教員の行いについて

l）遅刻

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

m）欠席

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

n）授業準備不足

⑴まったくない、⑵わずかだけある、⑶ある、⑷たくさんある

31. あなたの学校では、次のような作業に主として誰が責任をもちますか

主とした責任とは、決定に積極的な役割の所在のこと。

各項目で１つ印を付けてください。

a）雇用する教員の選択

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

b）教員の解雇

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

c）初任給の設定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

d）教員の昇給の決定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

e）学校予算の策定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

f）予算の校内配分の決定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

g）生徒規律の制定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

h）生徒調査の設定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

i）入学者の承認

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

j）使用する教科書の選定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

k）授業内容の決定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

l）開講する授業の決定

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

m）教員の職能開発費用の配分

⑴校長、⑵教員、⑶学校理事会、⑷地区・地方教育当局、⑸国の教育当局

32. 授業と学習について一般的に述べられている次のような考えについて賛成ですか、反対ですか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）効果的なあるいはよい教員とは、問題を解決する正しい方法を示すものだ

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

b）「悪い成績」とは、生徒の以前の学習到達度よりも下回る成績を意味する。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

c）どの活動をするか決めるのは生徒ではなく教員である方がよい。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

d）教員としての自分の役割は、生徒自身の探究を支援することだ。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

e）教員は生徒よりもの知りだ。教員は、生徒が答えを直接説明して生徒が間違った答えにたどりつかないようにすべきである。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

f）生徒自身が問題の解決を見つけ出す時に最もよく生徒は学ぶ。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

g）教授は明確で正しい答えが出る問題と、生徒が最も早く把握できる概念で編成されるべきだ。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

h）どれだけ生徒が学ぶかということは、どれだけ生徒が背景知識を持っているかに依存する。したがって、現実を教えることは必要だ。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

i）どのように解決するかを教員が示す前に、生徒には現実問題を解決するように考えることを許すべきだ。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

j）「よい成績」とは、生徒が以前の学習到達度より上の成績を意味する。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

k）効果的な学習には、一般的に、静かな学級が必要である。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

l）考えたり判断するプロセスは、特別なカリキュラム内容よりも重要だ

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

33. あなたの学校で教員がスタートするとき、制度的な入門研修を受けますか

どれか１つに印を付けてください。

⑴はい、この学校の新任教員すべてがそうです。

⑵はい、でも初めて教職に就く教員のみです。

⑶いいえ、この学校に着任する教員に入門研修はありません。

「いいえ」と答えた人は、質問３５に移ってください。

３４．前の質問で「ハイ」と答えた方に、入門研修を実施するのは誰ですか

どれか１つに印を付けてください。

⑴この学校だけで。

⑵学校外の機関と合同で。

⑶学校外の機関が単独で。

35. あなたの学校で教員がスタートするとき、経験ある教員あるいは相談役になる教員とともに仕事をするプログラムや配慮がありますか

どれか１つに印を付けてください。

⑴はい、この学校の新任教員すべてにあります。

⑵はい、でも初めて教職に就く教員のみです。

⑶いいえ、この学校には相談プログラムやそのような配慮はありません。

「いいえ」と答えた人は、37 に移る。

36. 前の質問で「ハイ」と答えた方に、相談役の教員の担当する主要教科は新任教員と同じですか

⑴はい、⑵いいえ

37. 新任教員の相談は新任教員が授業効果を改善する助けとなるでしょうか

どれか１つに印を付けてください。

⑴まったく重要でない。
⑵あまり重要でない。
⑶少し重要である。
⑷とても重要である。

これで質問は終わりです。
ご協力ありがとうございました。

（福田誠治訳）

３.「教員に対する質問票」

研究バージョン　ＭＳ－１１－０２

国際プロジェクトコンソーシアム

国際教育到達度評価学会（IEA)、オランダ

国際データ処理・研究センター（IEA DPC)、ドイツ

カナダ統計、カナダ

TALIS について

秘密遵守

質問票について

ご協力お願いします。

Ａ　あなたの背景情報

あなたと、あなたの教育、校長としてのあなたの地位に関する質問です。印をつけてください。

１．性別は

⑴男、⑵女

２．年齢は

⑴ 40 歳以下、⑵ 40 ～ 49 歳、⑶ 50 ～ 59 歳、⑷ 60 歳以上

３．あなたの教員としての立場は

非常勤雇用とは、現在の契約勤務時間が年間の常勤雇用者の正規の法定時間の９０％より少ない場合をいう。教員としての仕事すべてを考慮して考えてください。

⑴常勤

⑵非常勤（常勤の勤務時間の 50 ～ 90%）

⑶非常勤（常勤の勤務時間の 50%より少ない）

４．この学校以外に他の学校でも中学校教員として働いていますか

⑴はい

⑵いいえ

「いいえ」と答えた方は、質問６に移ってください。

５．「はい」と答えた方はいくつの中学校で働いていますか

その数を書いてください。

_____校

６．この学校の教員としてどのような雇用形態ですか

可能性ではなく実際の契約内容で判断してください。

⑴終身雇用（退職年齢以前に雇用期間の終了がない契約）

⑵１年より多い契約期間

⑶１年以下の契約期間

７．あなたの公教育制度の最終学歴は

１つ印を付けてください。

⑴高校または中学

⑵学士号のない専門学校

⑶学士

⑷修士

⑸博士課程

８．通常の授業期間で次の事項にかける推定時間（60 分）はどれだけですか

この学校におけるあなたの仕事のみ。他の学校の仕事は加えないでください。

(a) □□時間　校内で教科指導（学級全体、グループ学習、個人指導のどれか）

(b) □□　校内あるいは校外で授業の計画と準備（生徒の宿題の点検も含む）

(c) □□　校内あるいは校外で学校管理の義務的な仕事
（教員として行う学校管理の仕事、文書作成や事務的な仕事）

(d) □□　その他（以下にその内容を記述のこと）

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

９．教員として何年間働いていますか

休職期間を含めてもよい

⑴初年、⑵１～２年、⑶３～５年、⑷６～10 年、⑸11 ～ 15 年、⑹16 ～ 20 年、⑺20 年より多い

10．この学校の教員として何年間働いていますか

休職期間を含めてもよい

⑴初年、⑵１～２年、⑶３～５年、⑷６～10 年、⑸11 ～ 15 年、⑹16 ～ 20 年、⑺20 年より多い

B　職能開発

本調査で職能開発とは、教員としての個人の技能、知識、専門知識、特質を発展させる活動のことをいいます。

初任者研修期間の終了後にあなたが行ってきた職能開発だけに限ってください。

11．最近１年半の内、次のような職能開発活動に参加しましたか、この活動は教員としてのあなたの発展にどのくらい影響を及ぼしましたか

以下の各項目について（A）欄で１つ印を付けてください。「はい」と答えた方は（B）欄にも１つ印を付けてください。

	(A)参加について	(B)影響について
	(1)はい、(2)いいえ	(1)まったくない、(2)あまりない、(3)少し、(4)たくさん
a）コースやワークショップ（教科の内容や方法に関すること、教育関連事項）	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)
b）教育会議やセミナー（教員や研究者が出席して研究成果を報告したり、教育問題を議論する）	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)
c）資格取得プログラム（資格向上プログラム）	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)
d）他校への参観訪問	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)
e）教員の職能開発のために特別に組織された教員ネットワークへの参加	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)
f）職業上関心のあるテーマで個人研究ないし協働研究	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)
g）学校の制度的な計画の一部として、相談、同僚観察、コーチ	(1) (2)	(1) (2) (3) (4)

12. 最近１年半の内、職能開発に何日を使いましたか

およその日数で。まったくなければ０と記入

_____ 日

13. 教員の仕事として出席が義務的なものは何日ですか

およその日数で。まったくなければ０と記入

_____ 日

14. 最近１年半の内で参加した職能開発に、あなたは個人的にお金を支払いましたか

１つ印を付けてください。

(1)何も、(2)一部、(3)全部

15. 最近１年半の内で参加した職能開発に、正規の労働時間に職能開発が行われるように時間調整がなされましたか

１つ印を付けてください。

(1)はい、(2いいえ、(3)正規の労働時間内には行われなかった

16. 最近１年半の内で参加した職能開発に、正規の労働時間外に職能開発が行われた場合に給与補填を受けましたか

１つ印を付けてください。

⑴はい、⑵いいえ、⑶正規の労働時間内には行われなかった

17. 制度的な職能開発がないために、最近１年半の内で次のような活動に参加しましたか、またこの活動は教員としてのあなたの発展にどのくらい影響を及ぼしましたか

以下の各項目について（A）欄で１つ印を付けてください。「はい」と答えた方は（B）欄にも１つ印を付けてください。

	ⒶⒷ参加について	Ⓑ影響について
	⑴はい、⑵いいえ	⑴まったくない、⑵あまりない、⑶少し、⑷たくさん
a）専門文献の読解（定期刊行物、根拠ある論文、学位論文など）	⑴ ⑵	⑴ ⑵ ⑶ ⑷
b）自分の指導をどう改善するかに関して同僚との制度的討議に参加	⑴ ⑵	⑴ ⑵ ⑶ ⑷

18. 自分自身の職能開発について、次の項目についてどの程度必要性を感じていますか

各項目で１つ印を付けてください。

a）自分の専門教科（複数も可）の内容と成績標準

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

b）生徒の評価

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

c）学級経営

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

d）自分の専門教科（複数も可）の知識と理解

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

e）自分の専門教科（複数も可）に関する教授活動（知識の仲介）の知識と理解

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

f）情報通信技術（ICT）を用いた教育技能

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

g）特別なニーズのある生徒の指導

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

h）生徒の規律と問題行動

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

i）学校の管理と経営

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

j）多文化状況での指導

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

k）生徒のカウンセリング

⑴まったく必要でない、⑵あまり必要でない、⑶必要、⑷とても必要

19. 最近１年半の内で、もっと職能開発に参加したかったですか

⑴はい、⑵いいえ

「いいえ」と答えた方は、２１に移ってください。

20.「はい」と答えた方は、もっと多くの職能開発をなぜできなかったのでしょうか

次の項目に印を付けてください。複数も可。

□　自分には参加条件がなかった（資格、経験、順位）

□　職能開発は高すぎる。自分にはその余裕がない

□　雇用者側の支援がなかった

□　職能開発と自分の職務日程とが重なってしまった

□　家族との関係で時間がなかった

□　提供されていた職能開発が自分には適切でなかった

□　その他（以下に具体的に記述のこと）

_____

C　教員評価と結果通知

教員としてのあなたの仕事に関する評価（以下のような）と、この学校で仕事をして受けた結果通知（以下のような）についておたずねします。

この調査では、教員評価とは、校長、外部査察官、同僚によって教員の仕事が審査されることと定義します。この評価は、より制度的なもの、客観的なアプローチ（手続きや基準の設定がある制度的な業績管理システム）でより非公式なもの、より主観的なもの（教員との非公式の討議）として実施されるものと考えられます。

本調査では、教員評価とは、校長、外部査察官、同僚によって教員の仕事が審査されることと定義します。この評価は、より制度的なもの（手続きや基準の設定がある公式の業績管理システム）から、より非制度的なのもの、より主観的なもの（教員との非公式の討議）として実施されるものと考えられます。

また、本調査では、結果通知とは、あなたの仕事（制度的なものあるいは審査される非公式のもの）の審査結果を、ある場合には優れた点を述べたり発展させる領域をはっきりさせる目的で、教員に通知することと定義します。また、結果通知とは、制度的な形（文書報告など）で行われたり、非公式に（教員との対話などで）行われます。

21. 次のような人からこの学校の教員としてのあなたの仕事について教員評価や結果通知を何度くらい受け取っていますか

各項目で１つ印を付けてください。

a）校長

⑴まったくない、⑵２年に１度より少ない、⑶２年に１度、⑷１年に１度、⑸１年に２度、⑹１年に３度以上、⑺毎月、⑻ 月１回よりも多く

b）他の教員または学校管理チーム

⑴まったくない、⑵２年に１度より少ない、⑶２年に１度、⑷１年に１度、⑸１年に２度、⑹１年に３度以上、⑺毎月、⑻ 月１回よりも多く

c）外部の個人または外部団体（外部査察官など）

⑴まったくない、⑵２年に１度より少ない、⑶２年に１度、⑷１年に１度、⑸１年に２度、⑹１年に３度以上、⑺毎月、⑻ 月１回よりも多く

19. 教員評価や結果通知を受け取った時、次の項目はどれだけ重要だと思いましたか

各項目で１つ印を付けてください。

a）生徒のテストの得点

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

b）生徒の落第率と進級率

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

c）生徒のその他の学習成果

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

d）受けた授業に対する生徒の反応

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

e）親の反応

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

f）自分が管理職や同僚とうまくやっているか

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

g）学級指導への直接評価

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

h）革新的指導

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

i）生徒との関係

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

j）自分が受けた職能開発

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

k）学級経営

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

l）担当教科に関する知識と理解

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

m）担当教科における授業実践に関する知識と理解（知識の仲介）

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

n）特別な学習ニーズのある生徒の指導

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

o）生徒の規律と行動

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

p）多文化的状況での指導

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

q）生徒への課外指導（学校のサークル、クラブ、スポーツ活動）

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

r）その他（以下にその内容を記述のこと）

⑴覚えていない、⑵まったく考慮しなかった、⑶ほとんど考慮しなかった、⑷少し考慮した、⑸強く考慮した

23. あなたの学校で教員評価や結果通知を受けると、次の項目に直接影響がありましたか

各項目で１つ印を付けてください。

a）給与の変更

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

b）金銭的ボーナスや他の金銭的な報酬

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

c）経歴向上などの変更

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

d）職能開発活動の機会

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

e）校長や同僚からの認知

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

f）仕事がより魅力的になるようにあなたの仕事上の責任を変更

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

g）学校開発先導という役割（カリキュラム開発委員、学校目標の開発など）

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

24. あなたの学校で教員評価や結果通知を受けると、次の項目の改善に直接影響がありましたか

各項目で１つ印を付けてください。

a）あなたの学級経営活動

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

b）担当教科（複数も可）に関するあなたの知識と理解

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

c）担当教科（複数も可）の教授活動（知識仲介）に関するあなたの知識と理解

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

d）あたの指導を改善する開発・訓練プログラム

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

e）特別なニーズのある生徒へのあなたの指導

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

f）生徒の規律や問題行動へのあなたの対処

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

g）多文化状況にある生徒へのあなたの指導

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

h）あなたの指導のなかで生徒のテストの得点を改善する面を強調

⑴変化なし、⑵少し変化、⑶変化あり、⑷強く変化

25. あなたが受けた教員評価や結果通知はどのようなものですか

各項目で１つ印を付けてください。

a）教員評価や結果通知には自分の仕事の質に関する裁定が含まれていた

⑴はい、⑵いいえ

b）教員評価や結果通知には自分の仕事のある部分を改善するような提案が含まれていた

⑴はい、⑵いいえ

26. あなたの学校であなたが受けた教員評価や結果通知には、次の項目でどの程度賛成できますか

各項目で１つ印を付けてください。

a）自分の仕事の評価や受け取った結果通知はこの学校における教員としての自分の仕事に対する公平な調査であった

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷強くそうだ

b）自分の仕事の評価や受け取った結果通知はこの学校における教員としての自分の仕事の改善に役立った

⑴まったくそうでない、⑵そうでない、⑶そうだ、⑷強くそうだ

27. あなたの学校であなたが受けた教員評価や結果通知には、次の項目でどの程度の直接的な影響を生みましたか

各項目で１つ印を付けてください。

a）自分の仕事に対する満足度の変化

⑴大きく減少、⑵減少、⑶変化なし、⑷増加、⑸大きく増加

b）自分の仕事に対する安心感の変化

⑴大きく減少、⑵減少、⑶変化なし、⑷増加、⑸大きく増加

28. あなたの学校における教員評価や教員への結果通知をより一般化することについてうかがいます。次の項目について、どの程度そう思いますか。

a）私の意見だが、この学校では、ずっとできの悪い教員に対して校長が金銭的な報酬を変える。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

b）私の意見だが、この学校では、ずっとできの悪い教員も他の教員から認められる。

⑴強く同意しない、⑵同意しない、⑶同意する、⑷強く同意する

c）この学校では、ずっとできの悪い教員は解雇される。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

d）私の意見だが、この学校では、教員がうまく改善できるかどうかを決めるような効果的な方法を校長が実施している。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

e）私の意見だが、この学校では、開発や訓練の計画は教員が教員としての自分の仕事を改善するよ

うに立てられている。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

f）私の意見だが、この学校では、最も効果的な教員が金銭的あるいは金銭的でない最も大きな報酬を受けている。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

g）自分がこの学校で自分の指導の質を改善して、その分増えた金銭的あるいは金銭的でない報酬を受けとる。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

h）自分がこの学校で指導にもっと革新的になり、その分増えた金銭的あるいは金銭的でない報酬を受けとる。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

i）私の意見だが、この学校では、教員の仕事への審査は経営の要請を満たすためにかなり実施されている。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

j）私の意見だが、この学校では、教員の仕事への審査は学級における教員の指導方法にほとんど影響を及ぼしていない。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

D　教育実践、信念、態度

30. 教授と学習に関するあなたの個人的な信念についてうかがいます。次の各項目について、どの程度そう思いますか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）効果的なあるいはよい教員とは、問題を解決する正しい方法を示すものだ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

b）「悪い成績」とは、生徒の以前の学習到達度よりも下回る成績を意味する。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

c）どの活動をするか決めるのは生徒ではなく教員である方がよい。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

d）教員としての自分の役割は、生徒自身の探究を支援することだ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

e）教員は生徒よりもの知りだ。教員は、生徒が答えを直接説明して生徒が間違った答えにたどりつかないようにすべきである。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

f）生徒自身が問題の解決を見つけ出す時に最もよく生徒は学ぶ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

g）教授は明確で正しい答えが出る問題と、生徒が最も早く把握できる概念で編成されるべきだ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

h）どれだけ生徒が学ぶかということは、どれだけ生徒が背景知識を持っているかに依存する。したがって、現実を教えることは必要だ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

i）どのように解決するかを教員が示す前に、生徒には現実問題を解決するように考えることを許すべきだ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

j）「よい成績」とは、生徒が以前の学習到達度より上の成績を意味する。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

k）効果的な学習には、一般的に、静かな学級が必要である。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

l）考えたり判断するプロセスは、特別なカリキュラム内容よりも重要だ。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

31. 次の各項目について、どの程度そう思いますか。

各項目で１つ印を付けてください。

この学校の教員としてあなたは、

a）何もかもすべて、自分の仕事に満足している。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

b）自分が生徒であった頃とは大きく異なる教育をしていると思う。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

c）もっとしっかりやっていれば、困難な生徒ややる気のない生徒も成長させられた。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

d）自分の学級の生徒にはよい結果を出している。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

e）どうしたら生徒にうまくさせることができるかが自分にはいつも分かる。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

f）この地区の教員は尊敬されている。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

この学校で起きたことについて、

g）この学校では、教員と生徒が普段はうまくやっている。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

h）この学校のほとんどの教員は、生徒の福利は重要であると信じている。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

i）この学校のほとんどの教員は、生徒が何を言うべきかに関心がある。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

j）この学校の生徒が特別な援助を必要とするなら、学校はそれを提供している。

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

32. あなたの学校の管理について以下にたずねます。次のような活動が今年度にどの程度起きていますか。

各項目で１つ印を付けてください。

a）会議で校長が教員とともに教育目標について議論する。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

b）学校の教育目標に沿って教員は活動するものだと校長は確信している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

c）校長あるいは学校管理チームのメンバーは学級の指導を観察している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

d）教員が指導を改善できるような提案を校長は教員に与えている。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

e）教員が学級で問題を抱えると、校長は率先してこの問題を話し合う。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

f）教員は自己の知識や技能を最新のものにする責任があると自覚させられるべきだと校長は確信している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

g）教員が特別な努力をしたり成果をあげると校長は教員をほめる。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

h）この学校では、校長と教員が学校開発計画に基づいて仕事している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

i）この学校の職員が成し遂げるべき目標を校長が決定している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

j）この学校では課題追及の雰囲気が育成されていると校長は確信している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

k）この学校では、教育の質の問題は集団的責任であるという確信で校長と教員が行動している。

⑴まったくない、⑵あまりない、⑶ある、⑷とても多い

33. 今年度この学校であなたが教えている中学校教科についておたずねします。

この学校で教えている中学校教科に印を付けてください（あなたがこの学校で教える授業時間の２０％以上を占めるもののみ）。あなたの教科の正確な名称が、次の項目にはないかもしれません。そのような場合には、最も近い教科に印を付けてください。

a）読解、作文、文学

母語での読解と作文（文学を含む）、教授言語での読解と作文（文学を含む）、第二言語（母語でな

い）学習という地域（地区）の言語での読解と作文、公的会話、文学。

⑴はい、⑵いいえ

b）数学

数学、統計を入れた数学、幾何、代数。

⑴はい、⑵いいえ

c）科学

自然科学、物理、物理科学、化学、生物、人間生物、環境科学、農業・園芸・林業。

⑴はい、⑵いいえ

d）社会科

社会科、地域研究、現代研究、経済、環境学習、地理、歴史、人間学、法学、自分の住む地域研究、社会学、倫理学、哲学。

⑴はい、⑵いいえ

e）近代語

教授言語以外の言語も含む。

⑴はい、⑵いいえ

f）テクノロジー

テクノロジー入門、情報テクノロジー、コンピュータ学習、組み立て・点検、電子工学、グラフィックス・デザイン、キーボード技能、ワークショップテクノロジー・デザインテクノロジー。

⑴はい、⑵いいえ

g）芸術

芸術、音楽、ビシュアル・アート、実践芸術、演劇、音楽演奏、写真、描画、創造的手工、創造的手芸。

⑴はい、⑵いいえ

h）体育

体育、体操、ダンス、健康。

⑴はい、⑵いいえ

i）宗教、倫理

宗教、宗教史、宗教文化、倫理学。

⑴はい、⑵いいえ

j）実践的職業技能

職業技能（特定の職業への準備）、技能、家庭科、会計事務、ビジネス、キャリア指導、被服･裁縫、運転、家計、総合技術コース、秘書、観光・接待、手工。

⑴はい、⑵いいえ

k）その他（以下にその内容を記述のこと）

⑴はい、⑵いいえ

E　この学校の今の学級におけるあなたの指導

あなたが答えた教科（質問３３）を受け持っている中学校の学級についておたずねします。

学級とは、火曜日の１１時以降に最初に、この学校で中学校の学級として通常受け持っているものをさします。以下の項目では、この学級を対象学級と呼びます。

34. 対象学級では、どの教科を教えていますか。

１つ印を付けてください。

- □　a）読解、作文、文学
- □　b）数学
- □　c）科学
- □　d）社会科
- □　e）近代語
- □　f）テクノロジー
- □　g）芸術
- □　h）体育
- □　i）宗教
- □　j）実践的職業技能
- □　k）その他

35. 対象学級で教えている教科の実際の名称は何ですか。

あなたの学校で使われている名称を答えて下さい。

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

36. この教科はあなたが学問的養成を受けた科目ですか。

⑴はい、⑵いいえ

37. 対象学級はどの学年ですか。

１つ印を付けてください。

- □　1）中学１年生
- □　2）中学２年生
- □　3）中学３年生
- □　4）中学４年生
- □　5）中学５年生

38. 対象学級の生徒数は年間平均で何人ですか。

数を書き入れて下さい。

____ 人

39. 対象学級の生徒の能力はどうですか

各項目で１つ印を付けてください。

a）あなたの学校の同学年の生徒と比較して

⑴並よりかなり低い、⑵並より低い、⑶並、⑷並より高い、⑸並よりかなり高い

b）一般的に同学年の他の生徒と比較して

⑴並よりかなり低い、⑵並より低い、⑶並、⑷並より高い、⑸並よりかなり高い

40. 対象学級で、次のような生徒のおよその割合を推定してください

大まかな推定値で答えて結構です。

各項目で１つ印を付けてください。

a）第一言語が教授言語と異なるあるいは授業で自己表現する言語と異なる生徒は

⑴１０％以下、⑵１０～２０％、⑶２０～４０％、⑷４０～６０％、⑸６０％以上

b）後期中等教育以上の最終学歴を有する者が親または保護者のうち少なくとも一人いる生徒は

⑴１０％以下、⑵１０～２０％、⑶２０～４０％、⑷４０～６０％、⑸６０％以上

c）大学以上の最終学歴を有する者が親または保護者のうち少なくとも一人いる生徒は

⑴１０％以下、⑵１０～２０％、⑶２０～４０％、⑷４０～６０％、⑸６０％以上

41. 対象学級では、ホームルームの時間を次のような活動にどの程度使っていますか

それぞれの活動の割合を書いてください。無ければ０と書いてください。

合計して１００％になるようにしてください。

a）□□□　管理的な作業（出欠記録、学校の通知を手渡すなど）

b）□□□　学級秩序を保つこと（規律の維持）

c）□□□　大事な教授や学習

１００％　合計

42. 対象学級では学年度を通じて次のような活動は何回行われますか

この質問はすべての教員が全部答えるようなものではありません。

したがって、できるだけ答えてください。

各項目で１つ印を付けてください。

a）新しい話題を学級に提示する（講義形式で）

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

b）学習目標をはっきり述べる

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４

分の３くらい、⑸ほとんどいつも

c）生徒がやってきた宿題に批評を書く

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

d）問題や課題を合同で解決するように生徒は小グループで活動する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

e）学習困難を抱えた生徒やできの速い生徒には異なる活動をさせている

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

f）学級の活動や話題を計画するように生徒が提案したり支援するように要求している

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

g）生徒に手順を覚えるように要求している

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

h）授業の始まりにはこれまでの授業の短い要約を提示している

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

i）宿題ノートを点検する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

j）生徒は完成までに少なくとも１週間を要するプロジェクトを行う

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

k）生徒個人を対象に活動する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

l）生徒が自己の活動の評価や振り返りを行う

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

m）教科内容が理解されているかどうか質問をして点検する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

n）能力別グループに分かれて生徒が活動する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４

分の３くらい、⑸ほとんどいつも

o）生徒は他人が使うようなものを生産する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

p）生徒の学習を調査するためにテストやクイズを実施する

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

q）ある程度の長さで生徒が考えや判断を表現するように期待して生徒に小論文を書くように要求している

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

r）新しく教わった教科内容を練習するために教科書や問題集で生徒は個人的に活動している

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

s）生徒は自分とは異なる視点に立ってディベートしたり議論したりする

⑴まったくあるいはほとんど無い、⑵授業の４分の１くらい、⑶授業の半分くらい、⑷授業の４分の３くらい、⑸ほとんどいつも

43. 対象学級は次の項目にどの程度当てはまりますか

各項目で１つ印を付けてください。

a）授業開始時には、生徒が静かになるまで長い時間黙って待っていなくてはならない

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

b）生徒たちは快適な学習の雰囲気を作り出すように配慮している

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

c）生徒が授業を邪魔するのでたくさんの時間を失っている

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

d）とても騒がしい

⑴まったくそう思わない、⑵そう思わない、⑶そう思う、⑷強くそう思う

これで質問は終わりです。

ご協力ありがとうございました。

（福田誠治訳）

4. OECD 教育局「TALIS の長期的開発に関する討議」

公式資料　EDU/INES/TALIS
（2012）42

経済協力開発機構（OECD）　2012 年 4 月 13 日

英語版 － 原文英語

教育政策委員会（Education Policy Committee）

教員・教授・学習に関する国際調査（TALIS：Teaching and Learning International Survey）の参加国委員会（BPC）

TALIS の長期的開発に関する討議（※次頁以下、翻訳）

第 13 回 TALIS 参加国委員会（BPC）会議

2012 年 5 月 10 日―5 月 11 日

この会合は、オランダ外務省（Bezuidenhoutseweg 67, 2594 AC Den Haag, The Netherlands）の会議室で開催される。

Michael Davidson：+ 33 1 45 24 92 25 ; michael.davidson@oecd.org
Kristen Weatherby：+ 331 45 24 13 58 ;kristen.weatherby@oecd.org
Julie Belanger：+ 33 1 45 24 91 93 ;julie.belanger@oecd.org

JT03319801

本文書の完全版は、OLIS から原文のフォーマットで入手できる。

本文書および本文書に含まれる地図は、領土主権の状況、国境の画定、および領土、都市または地域の名称を侵害するものではない。

教員・教授・学習に関する国際調査（TALIS）の長期的開発に関する討議

はじめに

1. 教員・教授・学習に関する国際調査 TALIS（Teaching and Learning International Survey）の参加国委員会（Board of Participating Countries：BPC）の第 11 回会議において、OECD 事務局（以下、「事務局」という）は、BPC が TALIS のための既存のパート I の実施要領を 2013 年 12 月 31 日までに改訂し、その時点で、TALIS を新しい実施要領を採用したパート II のプログラムに移行することを検討するよう提案した。実際、TALIS の実施要領 は、教育政策委員会（Education Policy Committee）によって 2011 年 11 月 11 日に改訂されており、TALIS は、2013 年末までパート I のプログラムとして維持する [EDU/EDPC/RD（2001）3]。

2. TALIS をパート II のプログラムに移行する議論の中で、BPC は、事務局に対し、2 つの懸案事項の検討を要請した [EDU/INES/TALIS/M（2011）2]。第一に、BPC は準国家体（sub-national entity）という扱いにする懸案事項の検討を事務局に要請した。さらに BPC は、結果として生ずるパート II の実施要領の承認は資金提供の仕組みと分担金の算定基準を新たに決定する前になされるべきであろうという点を明確にした。BPC はまた、TALIS の長期的開発のための戦略本部（ESG：議長・副議長からなる）の提案を基にして、第 12 回 TALIS 参加国委員会会議においてパート II の実施要領と TALIS の長期的開発について討議することに合意した。

3. 第 12 回 TALIS 参加国委員会会議（TALIS BPC）において、事務局は、TALIS の長期的戦略に向けた検討事項を提示した [EDU/INES/TALIS（2011）21]。事務局は、BPC で検討すべき以下を含む主な事項を提示した。

- 調査の実施期間と頻度
- TALIS と OECD 生徒の学習到達度調査（Program for International Student Assessment：PISA）との間の関連づけの継続
- 調査範囲
- 調査内容
- 調査方法 － おそらく、授業実践についてのビデオ研究の開発が含まれる。

4. 第 12 回 TALIS 参加国委員会会議での長期的戦略についての討議は非常に有益であり、BPC は、事務局に対していくつかの要請を行った [EDU/INES/TALIS/M（2011）3]。BPC は、現行の調査サイクル以降も TALIS を継続することを支持し、ますます多様化する参加国の教育事情と政策面のニーズ（これらは、政府の優先事項の変化に応じて頻繁に変わることがある）を反映させるために、将来の調査サイクルの策定にある程度の柔軟性を取り入れることを提案した。BPC は、この実現のために、

特定諸国のニーズに対応するための自由選択的な部分を備えた「重点化した」コア（中核的な主要事項の）調査によって、そして、サイクルとサイクルの間に重点的な調査内容をローテンションで取り入れることを提案した。

5. BPC はまた、「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）」との学校レベルの関連づけの継続と ISCED（国際標準教育分類）1 および ISCED 3 の対象範囲の継続は、現行の調査サイクルによる結果に左右されると述べた。TALIS 2013 の主要研究がまだ始まっていないために、現時点では、PISA との関連づけ、または ISCED 1 と ISCED 3 の調査による結果は出ていない。そのため、これらの課題は、将来の調査サイクルにおいて可能なオプションの観点からのみ討議される。こうした国際オプションが参加国にとって有用であると証明されたならば、これらの人々を国際オプションとして組み入れる方法に関する詳細な提案を討議することになるだろう。しかしながら、ISCED レベル 2 は、コアサンプル（中核的な調査対象者）として存続するだろう。

6. BPC は、ビデオ研究を含めるには、非常に明確な分析目的と付加価値がなければならないと強調した。これは別個の議論であり、今回の会議において、別の文書および議題のなかでより詳細に取り上げられる予定である [EDU/INES/TALIS（2012）43]

7. 本文書の目的は、これまでの BPC の会議での討議成果を基にして、将来の TALIS 調査のために具体的な提案を BPC に提示することである。これには次が含まれる。

- BPC による検討のために、将来の調査サイクルの範囲についての異なったシナリオを提案すること。これには、TALIS に関心をもっているが、2011 年 10 月 31 日の締め切りに間に合わなかった諸国の正式な参加が含まれる。

- 実施要領草案および予算関連事項を含め、TALIS をパート I のプログラムからパート II のプログラムに移行させること。

行動

8. 参加国委員会（BPC）は次のことを要請されている。

- TALIS 調査サイクルの頻度の望ましいモデル（オプション 1 またはオプション 2）および PISA との可能なリンクを決定すること。オプション 2 が望ましい場合、次期段階の前に TALIS に参加することに即時の差し迫った関心を示した諸国のために 2014 年の TALIS+ 調査の作成と実施を討議し、これに合意すること。

●コアの調査内容のセット（中核的な主要事項からなる調査項目のセット）およびローテーションで採用可能な調査内容の提案を含め、TALIS の次期全ラウンドの調査内容を討議すること。

● TALIS をパート II のプログラムに移行するプロセスを事務局が継続すべき点に合意すること。しかし、実施要領の文言は、提案された資金提供の仕組みに基づいて改訂するように要請すること。

●事務局が提案した実施要領草案文の追加の変更に注目し、オプションおよび準国家体の資金提供モデルのさらなる変更を調査するよう事務局に要請する。

TALIS の短期的将来と長期的将来

9. 現行の TALIS 2013 調査が TALIS 2008 によって開始された調査の第二サイクルとみなされているならば、このサイクルの頻度および調査内容に関して、このプログラムの長期的な開発のみならず、TALIS の短期的将来も検討する必要がある。言い換えると、TALIS には、TALIS の次期ラウンドの前に他の何らかの成果を含めるのかどうか。TALIS の長期的戦略について論じるとともに、本文書は短期的戦略も提案する。これには、TALIS への参加を希望するが、次の完全版調査を待てない国々のための考えられる将来の成果が含まれる。

10. 第 12 回 TALIS 参加国委員会会議において、各参加国は、2113 年の調査サイクル以降も TALIS を継続することを支持し、調査の可能な頻度およびローテーションで採用される調査内容のテーマについての提案を示した。後に述べる本文書の「TALIS の長期的将来」のセクションにおいて、事務局は、調査の頻度のための 2 つの異なったオプションを提案し、説明しており、かつ、考えられる調査内容のモデルについても論じている。TALIS 調査サイクルの長期計画もまた、とりわけ、教授と学習の効果の向上という戦略的目標など、教育に関する OECD の取り組みの指針となる「中期的戦略」への最善の対処方法も検討すべきである。そのため、必然的に、PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）での教員への質問票のプランを検討することになる。この点についても、次の項で論じている。

TALIS の短期的将来

11. 事務局は TALIS への参加を希望しているが、2013 年の調査サイクルの期限である 2011 年 10 月 31 日には間に合わなかった国や地域から関心が寄せられている。事務局は、参加に関心がある諸国のために、ISCED のレベル 2 の主要研究（main study）の質問票を使用して、TALIS の追加の調査サイクル（PISA2009+ と類似）の継続を検討している。この TALIS+ 調査は、TALIS 2013 調査から 1 年遅れて実施されるだろう。

12.　TALIS 2013への参加の関心を表明したが、2011年10月31日までに正式参加できなかった国と地域を表1に示している。これらはOECD加盟国でもその一部でもないことに注意されたい。これらの国または地域は、現在の33のTALIS参加国のように、TALIS参加国委員会への正式参加国にはならないだろう。しかしながら、事務局は、参加を確実にするために、OECD内で何らかの正式な手続きに従う必要があるかどうかを今後調査する必要がある。

表1：TALIS+への参加表明国

国名	コメント
アルゼンチン	かなり高い関心を示す。当面、われわれの2008年の質問表の使用を希望している。
ヨルダン	高い関心があるようにみえる。
カザフスタン	OECD事務局長との会合で関心を示した。
インドネシア	当初は、TALIS 2013を拒否したが、その後、関心を示している。
南スーダン	かなり関心があるように見えるが、他により高い優先事項があるようだ。
台湾（中国）	かなり高い関心を示す。当面、われわれの調査手法、概念的枠組み、サンプリング枠組み、分析プランなどの使用を希望している。
バミューダ	かなり高い関心を示す。当面、われわれの2008年の質問表の使用を希望している。
香港特別行政区	2013年に参加することに関心を示しているが、決定までに6ヶ月必要。
キルギスタン	2013年に参加することに関心を示す。
上海（中国）	2013年に参加することに関心を示す。
南アフリカ	2013年に参加することに関心を示す。

13.　TALIS+ 調査の可能性を検討するためのその他の重要な課題には、最低参加国数、予算、スケジュール、および請負業者が含まれる。

●この可能性をBPCが追求したいのならば、事務局は、TALIS+ の実施を正当化するために最低8の参加国が必要であると提言している。しかしながら、この数を最終決定するには、国際的な請負業者との協議が必要である。TALIS 2013において国際オプションを実施するには最低6カ国が必要となる一方、PISA+ 調査に必要な国は最低9カ国である。8の参加国は国際的な比較のための適切な土台を提供するとともに、十分な数の参加国によって国際的なリソースを共有できることを確保すると事務局は考える。

●この作業のための予算は、TALIS+に対するこれらの諸国または地域の任意拠出金によってすべてカバーされる必要があるだろう。いかなる資金も、現行のTALIS 2013の予算から提供することはできない。

●スケジュール案は、本文書末尾の資料Iに記載されている。TALIS 2013のデータの1年後にTALIS+のデータの開示を認めているので、このスケジュールに従うためには、各国は最大限

の努力を払う必要があり、2012 年秋に作業を開始する必要があるだろう。事務局および請負業者は、このスケジュールが TALIS 2013 を決して危機にさらすことがないようにする必要があるだろう。

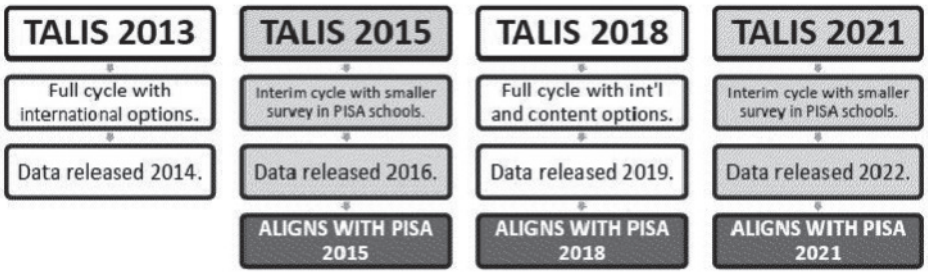
●国際教育到達度評価学会（IEA）に委任している TALIS2013 の専門的で詳しい知識を考慮して、また、TALIS+ の差し迫ったスケジュールを考慮して、事務局は、もしこのスケジュールに沿って進めるのならば、IEA がこの作業の実施を請け負うべきであると考える。もし事務局が、新しい請負業者を見つけるために、このプロジェクトを入札にかけるよう求められたなら、TALIS 2013 からわずか 1 年遅れでプロジェクトを実施するのは不可能である。

14.　TALIS の短期的将来に関する討議は、TALIS の長期的将来に関する討議の結果にかなり左右される。次の項で示すように、PISA のスケジュールに合わせて TALIS をもっと頻繁なサイクルで実施することを BPC が決定したならば、TALIS 2013+ の調査は必要でないかもしれない。

TALIS の長期的将来

15.　第 12 回 TALIS 参加国委員会会議において、BPC は、将来の TALIS ラウンドの検討のための提案を事務局に要請した。下の図は、討議と検討のための 2 つのオプションを示している。次のセクションでは、各モデルの背景にある考え方について詳細に説明している。

図 1. オプション 1：PISA とリンクを図った TALIS 調査サイクルを継続



TALIS 2013
国際オプションを備えた全サイクル
2014 年にデータを発表

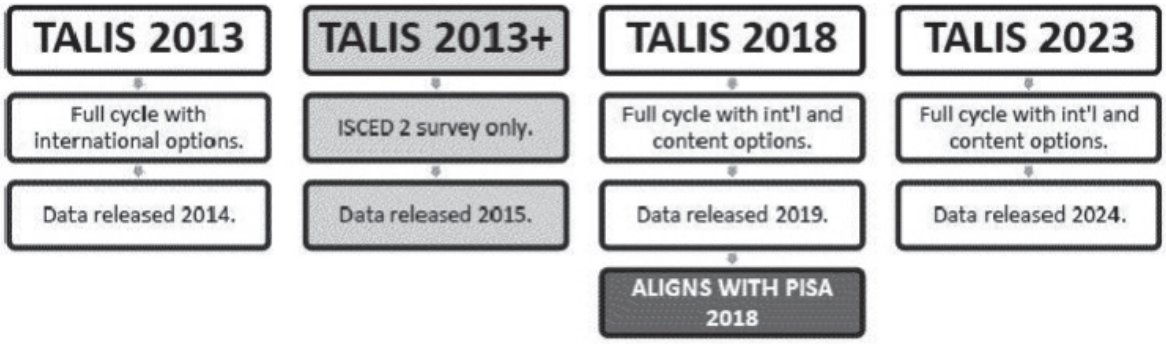
TALIS 2015
PISA 学校におけるより小規模な調査を行う中間サイクル
2016 年にデータを発表
PISA 2015 とのリンク

TALIS 2018
国際オプションと調査内容オプションを備えた全サイクル
2019 年にデータを発表
PISA 2018 とのリンク

TALIS 2021
学校においてより小規模な調査を行う中間サイクル
2022 年にデータを発表
PISA 2021 とのリンク

図 2. オプション 2：5 年毎の TALIS 調査サイクルを継続

TALIS 2013



国際オプションを備えた全サイクル
2014 年にデータを発表

TALIS 2013+
ISCED 2 の調査のみ
2015 年にデータを発表

TALIS 2018
国際オプションと調査内容のオプションを備えた全サイクル
2019 年にデータ発表
PISA 2018 とのリンク

TALIS 2023
国際オプションと調査内容のオプションを備えた全サイクル
2024 年にデータを発表

16. 第 12 回 TALIS 参加国委員会会議における討議は、主として、TALIS 調査サイクルの頻度および TALIS の各ラウンドの調査内容の重点事項の両方に関してであった。本文書は、まず、TALIS の頻度に関する異なったモデルについて論じ、次に、調査内容モデルのための提案を示す。次期討議で明らかになるように、BPC は、最初に TALIS の頻度のオプションを決定する必要があり、その後に調査内容を決定できる。本文書は、最後に、最適な頻度のサイクルについて事務局の提言を示している。これは、教授と学習の効果を高めるという中期的戦略目標に沿ったものである。

PISA 2015 での教員への調査

2012 年 4 月 16 日～ 18 日に開催される第 33 回 PISA 運営理事会（PISA GoverningBoard：PGB）会合において、PGB は、PISA 2015 での教員への質問表に関する新たな国際オプションを提案している文書について討議することになる [EDU/PISA/GB（2012）7]。これは、われわれが TALIS 調査サイクルの頻度のための長期的戦略を決定する際に考慮するもう一つの要因である。

国際オプションは、教員に発言権を与えるとともに、彼らが調査に直接参加するのを認めることで、彼らをPISAに関与させることになるだろう。また、PISA2015の質問表担当の専門家委員会は、こうしたオプションは分野、実現可能性、および参加の受け入れから見てリスクが少なく、その一方でPISAの説明能力を大きく向上させると考えている。

この文書は、調査対象の教員を無作為に選出することを提案している。これはおそらく、PISA 2015に参加する学校で科学（理科）を教えている教員に焦点を当てることになろう。提案は、TALISと同様に、1校当たり最大20名の教員をサンプルとして選出することである。30分で回答し終える質問表が提案されていて、オンラインによってのみ実施されることになるだろう。本書に明記している、TALIS とPISA の教員への調査のサイクルの重複については、図3に説明している。

PISA文書は、次の部分でTALISについて詳細に述べている。

●調査内容：PISA 2015は、教員の適切な評価基準を策定するためにTALIS 2013の経験を活用するとともに、これらの調査間の一貫性の確保に努めるなかで、適切な場合は、TALISの組み立ておよび既存の質問項目のいくつかを採用する。

● TALISの展開：本文書は、TALISが5カ年サイクルを採用すると想定しており、そのため、PISA 調査は、TALISのサイクルとサイクルの間に教員から得たデータを提供することになる。

最後に、TALIS 2013におけるPISAとのデータのリンクは、PISAにおける生徒の成果に関連する学校レベルの同種のデータを提供できる。TALIS調査サイクルとPISAの調査サイクルとの調整がなされたならば、TALISにおけるPISAとの関連づけは、PISAにおける教員への調査の必要性がなくなる可能性がある。

オプション1：PISA とのリンクを図ったTALIS調査サイクルの継続

17. 2011年10月、BPCのメンバーらは、TALISの頻度を増やしてPISAに合わせて3年毎にするか、あるいは、TALIS独自に5年毎のサイクルを決定するかのいずれかを優先させることで合意した。BPCのアイスランド代表はまた、3年と6年のサイクルの可能性を提案した。これは、6年毎にTALIS完全版を実施して、これよりも小規模化した調査を3年毎に実施することで、TALISをPISAの頻度に合わせるというものであるが、各国はそれぞれの状況にしたがい3年毎か6年毎のいずれかの参加を選ぶことができる。これは、図1のオプション1である。次項でこれをより詳細に説明する。

18. オプション1で、事務局は2018年からスタートして、TALISの全ラウンドを6年毎に実施することを提案している。TALIS完全版調査は、最新のTALIS 2013と類似しているが、国別の優先事項に基づいた追加の調査内容のオプションがいくつかある。TALIS完全版には次のことが含ま

れるであろう。

- ISCED レベル 2 の教員と校長を対象とした調査
- ISCED レベル 1 とレベル 3 のオプション
- PISA とリンクさせるオプション。これは、次項で論じている PISA の教員への質問票と緊密にリンクできるだろう。または、結果的にこの質問票に代わるかもしれない。
- オンラインでのデータ収集のオプション
- 各国の優先事項に基づいて、ローテーションで組み込む調査内容モジュール（調査項目の構成単位）を取り入れたコアな調査内容モジュール。これらは本文書で後に取り上げる。

19. TALIS の長期サイクルの間に、事務局は、中間的なサイクルを提示して、より急速に変化する可能性があると政府が考える教員人口と学校環境の側面を評価する追加のデータポイントを提供することになるだろう。TALIS の中間ラウンドは、TALIS 完全版に参加するあらゆる国、そして初めて参加する国が対象になるだろう。これは、教員と校長の調査のためのコア調査内容モジュールと学校レベルの PISA とリンクした質問票のみからなるだろう。

- これらのより短期サイクルは ISCED レベル 2 のコアサンプル（中核的な調査対象者）に焦点を当てるよう推奨されている。しかし、ISCED レベル 1 とレベル 3 の調査対象者のためのオプションは、それらがその国にとって優先事項である場合に検討されるだろう。
- PISA のサイクルとの完全な合致を考慮すると、このオプションは、学校レベルで PISA とのリンクの継続を可能にするだろう。
- こうしたより短期のサイクルを置く目的は、調査を短くするために質問を削除することなく、可能な場合には、以前のサイクルの質問票の変更を回避するためである。可能な場合は常に、個々の項目と評価尺度は、比較のために、TALIS の前回のバージョン内のものと同一にしておくべきである。

20. オプション 1 の TALIS 2015 サイクルのためのスケジュール案は、中間的な TALIS+ のサイクルと比較し、本文書の資料 1 に示している。このスケジュールには、検討する必要があるいくつかの注記も含まれている。

オプション 2：5 年毎の TALIS サイクルの継続

21. 第 12 回 TALIS 参加国委員会会議において、一部の諸国が、5 年毎に TALIS の採用の希望を表明した。このオプションが BPC から提言されたならば、次回のフルサイクルの TALIS は、図 2 に示すように、2018 年になり、その次は 2023 年になる。これに加え、フルサイクルとフルサイクルの間に中間サイクルを入れるには十分な時間がないだろう。

22. これらの 5 年毎の TALIS 完全版は、最新の TALIS 2013 と類似していると思われるが、各国

の優先事項に基づき、いくつかの追加の調査内容のオプションがある。

- ISCED レベル 2 の教員と校長を対象としたコア調査
- ISCED レベル 1 とレベル 3 の国際オプション
- オンラインのデータ収集オプション
- 各国の優先事項に基づいた、ローテーションで採用される調査内容モジュールを備えたコアな調査内容モジュール

23.　TALIS サイクルのこの頻度水準によると、TALIS 2018 のみが PISA のサイクルと足並みを揃えることになるだろう。そのため、PISA と関連づけるオプションはもはや提供不可能であるが、当然ながら、PISA の教員への質問票は継続されるだろう。

ローテンションで採用される TALIS の調査内容のテーマのオプション

24.　本文書で先に述べたように、TALIS 参加国委員会は、ローテーションで採用する調査内容のテーマについて討議する前に、TALIS サイクルの頻度について決議に至る必要がある。TALIS サイクルの頻度として提案されているいずれのオプションにおいても、TALIS 完全版では、BPC の優先事項に基づいて、ローテーションで採用するいくつかの調査内容･モジュール（調査項目の構成単位）を取り入れられる。TALIS 完全版と、これよりも短い中間バージョンの両方に、コアな調査内容セットを取り入れることを推奨する。コアな調査内容セットには、教員、学校管理職、学校、およびデータが短期間に変わる可能性がある話題、または政府の新しい優先事項となった話題を含めるべきである。この調査内容のモデルを図 3 に示している。

25.　事務局は、コアな調査内容セットには、次のことを含めるよう推奨している。

- すべての背景項目
- 職能開発の項目。これは、欧州委員会の優先事項である。
- 自己効力感と仕事への満足度。これらは成果測定のみとする。

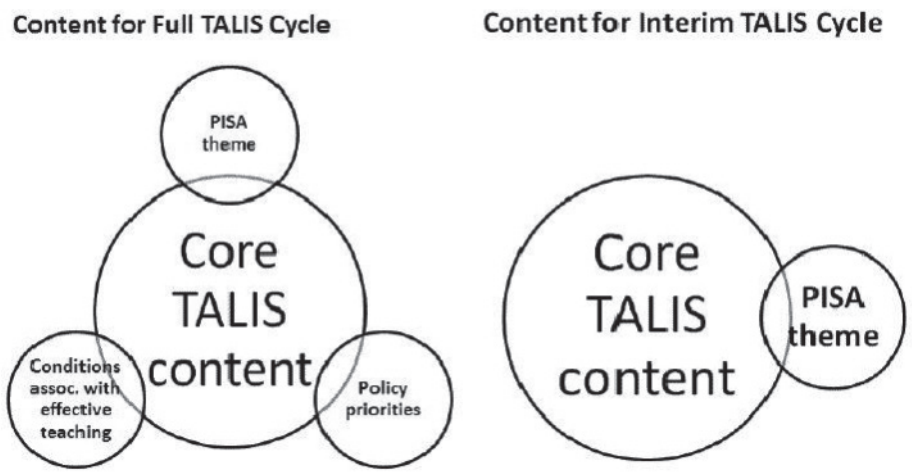
26.　さらに、TALIS 2013 を準備するために実施された優先順位付けにおいて [EDU/INES/TALIS（2010）2REV1]、各国は、TALIS 2013 の質問票では十分に対処できなかったいくつかの優先事項を指摘した。しかしこれは、今後の調査においては、自由選択制の調査内容モジュール内で取り上げられるかもしれない。これらの一部は、第 12 回 BPC 会議において、可能性として言及されており、次の項目が含まれる。

- 生徒の調査と評価
- 21 世紀スキル：授業における ICT（情報通信技術）の使用
- 人材採用：優秀な学生を教職に引きつける。
- 革新と創造力

27. TALIS は、リサーチが示す状況、つまり、教員の職能開発、評価および教員への結果通知、教員の自己効力感、学級風土など、効果的な教授に関する情報を提供することに今後も重点を置くことになろう。参加国委員会(BPC)は、TALIS 完全版の調査を行う数年間に、これらの 1 つ以上の領域、あるいはその他の領域をよりいっそう重視することを選択するかもしれない。

28. TALIS のサイクルを PISA のサイクルに合わせた場合、その年の PISA の調査内容のテーマを反映させた自由選択制の調査内容・モジュール（調査項目の構成単位）を採用するのが可能になる。たとえば 2018 年に、TALIS は、読解に焦点を合わせた自由選択制の調査内容を取り入れるだろう。これは、図 3 に示されている。しかしながら、おそらく、より重要なことは、TALIS のサイクルを PISA のサイクルに合わせた場合、PISA と TALIS に共通する構成（たとえば、学級風土、教員の経歴など）の採用が可能になり、両調査で同じ質問をすることで、その地域内により多くのデータポイントを置くことができる。

図 3 サイクルとサイクルの間にローテーションで取り入れる TALIS の調査内容のオプション



フルサイクルの TALIS 調査内容
（上）PISA のテーマ
（中央）TALIS のコア・調査内容
（左下）効果的な教授に関連する条件
（右下）政策面の優先事項

中間サイクルの TALIS 調査内容
（左）TALIS のコア・調査内容
（右）PISA のテーマ

29. TALIS が 5 年サイクルを採用した場合、それでもまだ、政策面の優先事項または効果的な教授に寄与する条件に基づいて、ローテーションで取り入れる調査内容のテーマの採用が可能である。しかしながら、おそらくは 2018 年のサイクルを除き、調査内容を PISA に合わせる必要はない。

まとめ

30.　各国にとりTALISのどのオプションが最善かに関して助言する際、事務局は、教育活動プログラム全体、および各国がOECDの教育活動のための中期的戦略、とりわけ、「教授と学習の効果の向上」という目標に対応するには、オプション1またはオプション2のいずれのオプションがより適しているかを考慮しなければならない[EDU/EDPC（2011）6/REV2]

31.　現在のTALIS完全版調査は、OECD教育局の中期的戦略のこの目標の達成を助けるいくつかの利点を各国に提供している。

- TALISによって教員の声をとりあげることは望ましいことだと考えている政府、教員組合があり、教員たちがいる。
- TALISは、学校内および国内の教員という幅広い調査対象からなりたっている。
- TALISは幅広い調査内容の範囲をもち、教員の労働条件について、より完全な実態を明らかにする。

32.　しかしながら、TALISとPISAの間の関係の向上もまた、上述の目標に合致する。少なくともより関係性の向上を達成することは、うまくつながれば調査内容（質問事項、尺度、指標）の一貫性をもたらすことになる。教授と学習の効果の向上を助ける根拠基盤の強化を目指して、これらの調査の時期をさらにリンクすることも主張されている。

33.　最終的に、TALISのサイクルがPISAのサイクルと同じになった場合、TALIS参加国委員会は、PISAとして実施するか、TALISとして実施するかにかかわらず、両調査ともに同一の構成からなる質問の一貫性を維持するために教員の調査の資料すべてを作成する責任を負うことができる。これは、いくつかの重要事項に関する広範なデータ源からのデータの収集を可能にすると思われる。

34.　こうした理由から、事務局は、参加国委員会が「教員･教授･学習に関する国際調査（TALIS)」の継続的な長期的サイクルの頻度としてオプション1を選択することを提言する。

35.　参加国委員会には、次のことを要請する。

- TALISサイクルの頻度に関し望ましいモデル（オプション1またはオプション2）およびPISAとの可能なリンクについて決定すること。オプション2が望ましいとした場合、TALIS 2018の前にTALISに参加することに即時の差し迫った関心を示した諸国のためにTALIS+調査（2014年）の作成と実施を討議し、これに合意すること。
- コアな調査内容セットおよびローテーションで採用可能な調査内容の提案を含め、TALISの次回の調査内容を討議すること。

TALIS の実施要領およびパート II プログラムへの TALIS の移行

36. 第 9 回 TALIS 参加国委員会会議において、事務局は将来の TALIS の管理のために 3 つのオプションを提示した。オプション 2 は、パート II の新しいプログラムを作ることであり、それが同委員会によって採択された [EDU/INES/TALIS/M（2010）2/REV1]

37. 第 11 回 TALIS 参加国委員会会議において、事務局は、現在の実施要領期間が終了する際に、TALIS をパート I のプログラムからパート II のプログラムに移行する提案を提示した [EDU/INES/TALIS（2011）21]。参加国委員会は、TALIS をパート II のプログラムにする利点の理由を尋ね、TALIS をパート II のプログラムに移行させるとした理事会の決議案の文言を検討した。各国は提案に関する意見を延べ、次回の TALIS 参加国委員会会議においてパート II の実施要領について討議することに合意した。この会議で提示された実施要領の文面を本文書の付録 II に示している。

38. 各国が懸念を提起した領域は、TALIS における準国家体（sub-national entity）の立場および TALIS のための分担金の算定基準と資金提供の仕組みを巡る点であった。これらの問題は、次のセクションで詳細に取り上げる。

39. さらに、事務局がこのセクションで提言している、提案された付録 1 内の実施要領にいくつか追加の変更がある。

TALIS に参加する準国家体（sub-national entity）

40. TALIS 2013 には、3 つの OECD 加盟国内の準国家体が参加する。カナダ（アルバータ州）、ベルギー（フランドル地方）、英国（イングランド）である。現在、各加盟国から 1 つの準国家体が参加していることから、これらの各準国家体は TALIS 参加国委員会において投票権を得ている。

41. これらの各準国家実体の任意拠出金は、OECD 加盟国である自国の分担金総額と思われる金額に占める比率（パーセント）として計算される。この比率とは、それぞれ自国の GDP に対するその準国家体の貢献度を基にしており、その OECD 加盟国の代表らによって合意されている。

42. 経済協力開発機構（OECD）条約第 6 条は「各加盟国は投票権 1 票を有する。加盟国が決定または提言に関する投票を棄権した場合、当該棄権は決定または提言を無効にするものではなく、これらの決定または提言は他の加盟国に適用されるが、棄権した加盟国には適用されない」と述べている。言い換えると、各国は、OECD 内の機関またはプログラムに参加している準国家体の数にかかわらず、国レベルで 1 つの投票権を有するのが慣例である。

43. 事務局は、準国家体が TALIS 調査に参加するのを許可したいと考えており、TALIS について適正かつ公平な資金分担額を決定するためにこれらの政府との協議を継続できる。しかしながら、

TALIS参加国委員会への正式な参加は、国レベルでのみ認められている。これはつまり、１つの国から２つ以上の準国家体がTALISに参加した場合であっても、その国はTALIS参加国委員会による決定に対して行使できる投票権は依然として１票であることを意味する。

TALISへの資金提供および分担金の算定基準

44.　TALISに対する現在の資金提供モデルと分担金の算定基準は、2010年の第9回TALIS参加国委員会会議において参加国委員会（BPC）によって承認された[EDU/INES/TALIS/M（2010）2/REV1]。この会議において、各国はTALIS 2013の予算枠組みを次のとおり承認した。

- TALIS予算は、4年間（2011 － 2014年）を対象とするが、2011年、2012年、2013年に任意拠出金が要請される。
- 予算はオプション（ISCED1およびISCED3の調査、PISA2012への学校レベルの関連付け、オンラインのデータ収集）の費用は含まれず、また、国内のコストをカバーするものでもない。
- 国別平均コストは、参加国のための国際コストとして用いられた。
- 一部の国は同意しなかったが、大半の参加国委員会（BPC）メンバー国は、提案された60％の分担金下限額を採用するとしたOECD諸国の資金提供方式と、残りの40％の国際コストのためにOECDのパートIIの算定基準を適用することに合意した。

45.　TALIS 2013の予算枠組みは、TALIS 2008の予算枠組みとは異なっていた。2008年の場合は、すべての参加国がTALISへの参加のために同額の任意拠出金（80,000ユーロ）を支払った。しかしながら当時、TALISは新しいプロジェクトであったために、4年間に必要な総支出額を推定するのが困難であり、これらの任意拠出金は、最終報告書作成のための資金、およびTALIS 2008以降の人件費の一部をまかなうには不十分だとわかった。こうした作業のための資金は、教育研究革新センター（CERI）のパートIIの予算から調達された[EDU/INES/TALIS（2009）]

46.　TALIS 2013に使用されている現在の資金提供モデルは、PISAが使用しているモデルに近い資金提供モデルとすること、そして、小国と大国の両方にとってより公平なコスト分配にすることを目指した。

47.　パートIIのプログラムへのTALISの移行を進めることを参加国委員会（BPC）が承認するか否かにかかわらず、事務局は、TALISの次期全サイクルに対して、現行のTALIS 2013の資金提供モデル版の維持を提言している。現在、これには、平均コストに基づいた非加盟の参加国に対する定額制が含まれる。加盟国は、査定による分担金（TALISがパートII のプログラムになる場合）、または現在と同様の方法で決定されると思われる任意拠出金（TALISがパートIのプログラムのままである場合）を提供することになるだろう。

- しかし、各国の意見に基づいて、OECDは、加盟国が70％の分担金下限額を提供し、そして、残りの30％の国際コストにOECEのパートIIの算定基準を適用するように提言している。

●現在、各国は、調査オプションに対して定額料金を支払っている。事務局は、オプションを含む将来の TALIS サイクルとしてこのモデルを維持することを提言している。

● OECD の対外関係委員会（External Relation Committee）は、現在、非加盟国が公的機関に参加するためのルールを検討している。これが終了したなら、事務局はこのルールに従う必要がある。それまでの間、事務局は、TALIS に参加する非加盟国に対して平均コストを請求するのを廃止し、同様の 70％の分担金と算定基準に基づく 30％の支払いを採用することを提言している。OECD は、非加盟国を含めた算定基準を策定しなければならない。この方式は事務局において他の多くのプロブラムのために実施されてきており、TALIS についても可能であろう。

48.　TALIS 加盟国委員会が TALIS サイクルについてオプション 1 を選択し、かつ、より短期の TALIS 中間サイクルが 2015 年に含められた場合には、TALIS 中間サイクルに参加する諸国のための資金提供モデルは違ったものになるだろう。なぜなら、これは、より小規模なより簡素な調査となるためである。同様に、TALIS+ 参加国のための資金提供モデルもまた違ったものになるだろう。

49.　最後に、事務局は、次期サイクルの開発のための資金を募るために、早い段階で TALIS の次期ラウンドへの参加希望を確認するように各国に接触する必要があると思われる。

実施要領草案の追加の変更

50.　現在の TALIS 戦略本部（ESG：議長・副議長からなる）のあるメンバーが、会議における地理的代表性を最大限に発揮するために、4 人目の副議長をこのグループに追加することを提案する。各会議にいつも全員が出席できるとは限らないためである。

51.　事務局の提案する定額料金ではなく、TALIS が主要研究（main study）におけるオプションのために異なった資金提供モデルを採用することを実施要領は勧めている。さらに、実施要領に提案されている準国家体のための資金提供モデルは、TALIS に採用されているモデル（および影響を受ける準国家体によって承認されているモデル）とは異なっている。事務局はこれらの問題について調査して、パート II の実施要領においてその文言を変更できるかどうか検討する必要がある。

52.　TALIS 加盟国委員会は次のことを要請されている。

● TALIS をパート II のプログラムに移行させるプロセスを事務局が継続することに合意する一方で、提案された資金提供の仕組みに基づいて実施要領の文言を改訂するよう要請する。

●事務局が提案した実施要領草案の文言の追加変更点に注目し、かつ、オプションおよび準国家体のための資金提供モデルの追加の変更点について事務局が調査することを要請する。

付録 I

スケジュール予定		
	TALIS 2013+	TALIS 2015（中間）
国際的な請負業者への入札要請	該当せず	2012 年 10 月
各国の参加約束	2012 年 10 月	2013 年 1 月
試験的な質問表の作成	該当せず	2013 年 4 － 9 月
NPM（国内のプロジェクトマネージャー）会合	該当せず	2013 年 9 月
試験的なデータ収集	該当せず	2013 年 10 － 11 月
調査対象者（サンプル）の選出準備と選出	2012 年 10 － 11 月	2013 年 10 － 11 月
NPM 会合	2012 年 11 月	2014 年 2 月
調査手法とマニュアルを NPM に発送	2012 年 11 月	2014 年 3 月
調査対象者選出プランの作成	2012 年 11 － 12 月	2014 年 4 － 5 月
翻訳・照合	2012 年 12 月－ 2013 年 2 月	2014 年 6 － 8 月
実地試験	2013 年 2 － 4 月	2014 年 9 － 11 月
実地試験データのクリーニングと分析、主要研究手法の開発	2013 年 4 － 7 月	2014 年 11 月－ 2015 年 3 月
参加国への実地試験報告	2013 年 7 月	2015 年 3 月
NPM 会合および主要研究の調査の研修会合	2013 年 7 月	2015 年 3 月
主要研究手法の発送	2013 年 8 月	2015 年 4 月
主要研究 - 南半球	2013 年 10 － 12 月	2015 年 3 － 12 月
主要研究 - 北半球	2014 年 3 － 5 月	2015 年 3 － 12 月
主要研究データの分析	2014 年 6 月－ 2015 年 3 月	2016 年 1 － 10 月
国際的な報告書の発表	2015 年 4 月	2016 年 11 月

付録 II

教員・教授・学習に関する国際調査（TALIS）プログラムの作成に関する理事会決議案

理事会は、

● 1960 年 12 月 4 日付け経済協力開発機構（OECD）条約、とりわけ、その第 5 条 a)、第 9 条および第 12 条を考慮して、

● OECD の手続き規則を考慮して、

● OECD の財務規則を考慮して、

● OECD の下部組織の活動への非加盟国の参加に関する理事会決議 [C（2004）132/FINAL] を考慮して、

●教育政策委員会の実施要領を考慮して、

●「教員、教授および学習に関する国内の専門家グループ」を作る決定 [CE（2006）15/PROV;C（2006）173/ANN1] を考慮して、

●「教員・教授・学習に関する調査のための国内の専門家グループ」を「教員・教授・学習に関する国際調査（TALIS）参加国委員会（BPC)」へと名称を変更して、[EDU（2007）5/REV1] に述べるように実施要領を改訂する決定を考慮して、

●パート II のプログラム制定のための TALIS 参加国委員会の承認 [EDU/INES/TALIS（2011）21] を考慮して、

● TALIS のためのパート II の実施要領を制定するための教育政策委員会の承認 [EDU/EDPC（2011）xxx] を考慮して、

●パート II のプログラムに TALIS を移行させることに関する事務局長の文書 [C（2011）XX] に述べられた提案を考慮して、

次のように決定する。

TALIS プログラムは、本文書によって、以下の実施要領を有するパート II のプログラムに移行される。

ミッション（使命）

1. TALIS 活動は、優れたガバナンスを通した生活水準の向上、および持続可能な発展と社会的結束の推進において、OECD 全体の優先課題を反映させ、補完する。同活動は、OECD 加盟国と非加盟国がすべての国民のための質の高い生涯学習を実現する取り組みを支援する。これは個人の能力向上、および持続可能な経済成長と社会的結束に寄与する。TALIS 活動は、教育政策委員会（EDPC）の実施要領の枠組み内で実施され、その他の教育機関の実施要領を十分に考慮して行われる。

2. TALIS は、（教員の）教授と学習に関する国際的に標準化された調査を行い、分析する。OECD の総合的な教育活動プログラムの範囲内で、TALIS は教員と教授に関する政策に関連した確固たる国際的指標を適時に、かつ費用効果の高い方法で提供することによって、効果的な（教員の）教授と学習の状況をどのように作り出すかについての比較政策に関する洞察力を徐々に強化することを目指している。

3. TALIS の主な目標は次のとおりである。

- 各国が効果的な学校教育のための状況をもたらす政策を検討し、策定するのを助けるために、教員および教授に関する確固たる国際指標と政策関連の分析を提供する。これには、スクールリーダーシップ、教員の労働条件および職能開発機会に関する指標と分析、ならびに教員の仕事の教育学的側面を説明する指標が含まれる。

- 全国的な分析を通して、類似した課題に直面している国々を比較し、異なった政策手法およびそれが学校の学習環境に与える影響をについて学ぶ機会を提供する。

- TALIS 参加国に国際的な比較能力を提供して、教員の労働人口と教授の状況に関する情報を補足する。その際、これらの状況がどのように教員の仕事の教育学的側面、および学校と教員の有効な働きに影響を及ぼすかについて特に重視する。

- OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）が明らかにした学習成果の学校レベルの格差を理解するのを助ける要因を知る手がかりを提供する。

参加

4. TALIS への参加はすべての加盟国に開かれている。TALIS への非加盟国の参加は、EDPC（教育政策委員会）の国際関係戦略に沿ったものとし、かつ、OECD のルールと政策に合致しなければならない。

5. TALIS に参加する諸国は、調査に参加する準国家体を推薦することができる。これらの機関は、査定される分担金の計算と報告において別個の機関として扱われる。

6. 加盟国、非加盟の正式参加国、および上記第 5 項に従って推薦された準国家体を総称し、TALIS 参加国と言う。

参加国委員会（Board of Participating Counties：BPC）

7. 教育政策委員会の実施要領を支援して、また、EDPC（教育政策委員会）の補助機関として、参加国委員会はTALISを監督する。

- 作業プログラム案と予算案を策定する。

- CECD事務局と連携して、調査の政策目標の順守を確保し、調査実施毎の指標・分析・調査手法の開発のための具体的な優先事項を決定する。

- プログラムの実施期間中の重要な節目（キー・マイルストーン）に、これらの設計パラメーターの順守を確保する。

- 主たる国際的な請負業者が担当する作業範囲の定義に関して事務局を支援する。

- 調査結果の報告書と分析の準備を指導する。

- TALISの開発のためのより長期的な計画を確保し、その成果を評価する。

- 適切な場合、政策的助言、報告書、分析を教育政策委員会に報告する。

8. BPCは、TALISに参加する加盟国の代表と非加盟の正式参加国の代表からなる。各加盟国および正式参加国は、BPCに参加する代表1名を任命し、それぞれが1投票権を有する。準国家体からの代表者には投票権がない。

9. BPCに参加する代表は、教員、教員研修、教授と学習の政策・実践、および大規模調査についての知識に関する専門家でなければならない。

10. その他の加盟国はBPC会議に出席できる。教育政策委員会のオブザーバー、欧州評議会、UNESCO、および世界銀行はオブザーバーとしてBPC会議に出席できる。

11. BPCは、透明なプロセスを通した相互の合意によって、3年任期の議長を1名、最大3名の副議長を任命する。任期は1回に限り延長できる。議長と副議長は、エグゼクティブ・ストラテジック・グループ（幹部からなる戦略グループ）を構成する。このグループは事務局（the bureau）とも呼ばれる。BPCは、議長と副議長の間の最善の地理的なバランスを目指す。

12. BPC は、教育政策委員会から、政策面の優先事項、作業プログラム、および予算に関して戦略的な助言を求める。

13. BPC は、自己の作業プログラムの実施について、教育政策委員会に定期的に報告する。

プログラム予算

14. BPC は、いくつかの別個のプロジェクトからなる作業プログラム案を作成することができる。一部のプロジェクトは自由選択制とすることができる。プロジェクトからの撤退は 12 ヶ月前の通知を必要とする。

15. 別個の各プロジェクトのための分担金の算定基準は、次からなる。

- TALIS の全参加国によって平等に分担される分担金下限額（BPC が決定）、および「OECD 予算のパート I」[C（2008）144/REV1、付属書 II] の分担金を除く、加盟国の分担金の算定基準を決定するための OECD 原則・ルールにしたがって割り当てられる残りのコスト。これを計算する際は、入力する統計情報として、国民所得データおよび前年度の計算に使用された為替レートを使用する。

- プロジェクトに自由選択制の要素が含まれる場合、選択的な各要素のコスト配分は、「OECD 予算のパート I」[C（2008）144/REV1、付属書 II] ではなく、加盟国の分担金の算定基準を決定するための OECD 原則・ルールにしたがって計算される算定基準を基にする。これを計算する際は、入力する統計情報として、国民所得データ、およびその特定のオプションに参加する TALIS 参加国に適用され、前年度の算定基準の計算に使用された為替レートを使用する。

- 準国家体が参加する場合、分担金下限額以外の分担金の算定基準におけるそれぞれの割当分を決定するための国民所得と人口データの調整額は、OECD[C（2008）144/REV1] の付録 II に定義されている各国の「国民所得」に、その準国家体が提示した関係する 3 年間の GDP に占める平均比率を掛け算して計算された課税所得となる。人口調整額は、推定年央人口と 450 ドルを掛け算した数値とする。使用されるデータの出所は所定の国家統計局である。

16. プログラム費用は、「OECD 予算のパート II の章（Part II Chapter of the Budget of the Organization）」に基づいてそのプログラムに認められている割当分から取り崩される。

17. その後の年度における TALIS への安定した資金提供と、査定された参加国の分担金の円滑な支払いを確保するために、それが割り当てられた財政年度末までに約束されていない割当額、お

よび余剰所得は、OECD 財務規則（Financial Regulations of the Organization）第 10 条の規定にもかかわらず、事務局長の決定によって、自動的にその翌年の予算に繰り越される。

他の機関との関係

18. BPC はまた、教育的成果に関連する事項に取り組んでいる OECD の他の関係機関、とりわけ、PISA 運営理事会、教育研究革新センター（CERI）運営理事会、および国際教育指標（INES）諮問グループとの緊密な連携関係を維持する。BPC は、自己の能力分野で活動している他の国際的および地域的な組織と協力する。BPS は、必要に応じて、非政府機関に助言を求めることができる。

有効期間

19. この実施要領は、2014 年 1 月 1 日に有効となり、2016 年 12 月 31 日に失効する。

第２部　資料１

ジョン・マクベス著
『教職の将来』

もくじ

第１章　教員になるということは …… 79

学校はすべての人にすばらしい場所である

アイデンティティの感覚

教員になりたがっているのは誰なのか

満足な人と満足でない人

専門職となること

第２章　満足でない人を理解し話しかけること …… 92

政策、学校、社会的コンテクスト

５つのキー・ファクター

投資の相互作用と見返り

第３章　壮大な神話から学校の有効性の向上へ

第４章　授業の測定を手に入れる

第５章　変化のストーリー

第６章　心を変えることー専門的な未来に向けて

（第３章～６章は略）

「教えることとは、子どもと若者の学習にとっても、彼らの社会的、文化的、経済的な発達にとっても中心的な位置を占める専門性である。それは、民主的な平等、寛容な文化理解、各人の基本的自由の尊重という社会的な価値を伝え植え付けるために欠かすことのできないものである。」（2011 年教育インターナショナル第 6 回世界大会にて満場一致で採択された教育政策文書『質の高い教育を通して未来を建設する』）

2011 年に南アフリカ共和国で開催された世界大会において、世界最大の教育労働組合連合、教育インターナショナルは教職の未来に向けて基板的打開政策を承認した。3000 万人の教職員を代表して、EI は、教育の高度な質をいかに獲得するかという根拠および教職への首尾一貫した政策提言に反映する総合的プログラムを発展させることが決定的に重要であると判断した。南アフリカ共和国における議論に参加したものは皆、EI の政策文書が正しい枠組みを提供していることに同意した。しかし、この政策文書が強調していることは、「進行中の作業」であるということだ。EI における教員政策の作成は、最新の根拠に基づいて描かれる必要がある。

この過程の一部として、EI の研究委員会は、教職と社会や政府とのグローバルな関係に役に立つ根拠の研究を実施することにして、ケンブリッジ大学教育学部名誉教授のジョン・マクベス氏に委託することに決定した。彼は、政府、コミュニティ、教職自体がとりうる学習および教員の効力感と地位を強化する目的で可能な次のステップを考察するように要請された。これは、きわめて困難でヘラクレスが背負った任務のようなものだった。教育インターナショナルは、このような強力で理路整然とした研究を生み出してくださったジョンに対して深く感謝したい。

この研究には、教職の本質に対する深い洞察が含まれている。教員を「満足な人」と「満足できない人」とに変えてしまう教育政策の幅広い研究を開拓している。この 10 年間の教育をめぐる政策動向に関する議論は、効果的な学校を作り出すための「隠れた真実」あるいは「聖杯（holy grail）」を探し出すという、学習の成果と効果の指標にますます焦点が当たるようになってきている。効果とか効率が教育だけでなくその他の公的部門においても「時代の要請」となってきたのだが、生徒の学習到達度とそれに対する教員の貢献を決めるものをとらえようとして繰り返される試みは、狭く、一方的で、限度があり、教員の効力感や士気に影響を及ぼす誤った政策に行き着いている。

21 世紀において教員になることの意味に関する根拠を描きながら、この研究は、世界の様々な国における現状を分析することか始めている。教員の仕事を枠づける諸政策と、それらの政策が残してきたものへの補強策を検討している。政策がどのように教育実践の本質を形作ってきたか、その多くは教員の専門的判断を制限することになり、そのために生徒の成績を損なうことになったということを描いている。最も重要なことは、国際的な研究と実態調査から得られる根拠を紹介しながら、世界中で画期的な実践の青写真を見せてくれる、この実践を特徴づける核心的諸原理を描き出すような、システムを再構築する代替案をこの研究が提供していることである。グローバル化にもかかわらず、教育と教員、彼らのとその優先順位の点で、世界は未だとても多様である。EI の教育政策と同じく、本書には役立つ実践や知識の巨大な集合体が作られていて、それが変化し進化し続けているので、こ

の研究は進行中の作業、教育の政策とシステム点で学校コミュニティに影響を与える作業としか言えないだろう。

何よりもまず、これは深遠なる実証研究である。21 世紀の教職を形作る議論において教員の声を中央に据えるという点で、教員と教員組織を支援するものである。EI にとって、この研究は OECD のようなグローバル・パートナーとの対話を進める上で大いに重要なものとなるだろう。2012 年 2 月には、ケンブリッジ大学、OECD、教育インターナショナル、オープン・ソサイエティ財団が共催して「教職の将来（Future of the Teaching Profession）」というセミナーが実施されたが、本書は議論のひな形を提供するものであり、この問題に関して、国際的な討議を開始するという EI の決定根拠となるものだった。次のことは自明の理である。子どもと若者の、また諸社会の未来の幸福と成功は、学校と教職員いかんにかかっている。

EI 事務総長　フレッド・バン・リューウェン

第１章　教員になることとは／ To be a teacher?

教えることは専門職なのか？専門職であることは何を意味するのか？そして、教員がもつ専門職としての指針を強化したり、あるいは弱めたりするグローバルな諸力とは何か？この章では世界中の学校は子どもたちにとって、親にとって、そして教員にとってすばらしい場所となっているという主張から始めたい。しかし、教員が新しい複数の圧力にさらされる中で、職業的･個人的アイデンティティに影響を与えるものとは何か？新任教員が抱く高い期待に対して何が生じているのか、そしてそれら〔＝高い期待〕はどのようにして弱められたり、維持されたりするのか？〔教員への〕要求がますます強まり、〔教職が〕ますます不可欠の仕事となる中で、教員が快活さと楽観主義を維持する〔鍵となる？〕のは「不満足要因 dissatisfiers」[*1]と「満足要因 satisfiers」の間のバランスを理解し、管理することにある。教職の未来についてのどのようなシナリオやプログラムもこの「力の場 force field」を理解することから始めなければならない。〔なぜならば、〕変化のためのてこ levers がどこにあるのかを見極める前触れとして、それ〔＝力の場〕が教員生活に対して与える根深い影響が見出されるかもしれない〔からである〕。

学校はすべての人にとってすばらしい場所である

2011 年は、いくらかの自信をもって、学校は子どもたちにとってすばらしい場所となっていると主張することができる。〔学校は〕より資源をもち、より思いやりがあり、多様性や個人のニーズの観点からみてより理解を示しており、親やコミュニティとより接触するようになっている。子どもたちも権利をもっているということがますます受け入れられるようになっている。世界中の政府によって批准された国連子どもの権利条約は、1990 年に発効した。第 19 条は、子どもが「傷つけ」られたり、「虐待」されない権利を定めている。第 37 条は「有害な」懲罰を禁止し、第 12 条は、子どもたちの話に耳が傾けられ、彼／彼女らの意見が受け入れられる権利について述べている。ユニセフは、「人種、皮膚の色、ジェンダー、言語、宗教、意見、出身、財産、出生時の地位、能力等にかかわらず、すなわち、すべての場所にいるすべての人間に適用される、個人の尊厳や価値の尊重を基礎とする、…普遍的に支持を得た交渉の余地のない一連の基準と義務である」と述べている[*2]。

日本、南アフリカ、ケニア、ニュージーランド、ロシア、フィリピン、コスタリカ、すべてのヨーロッパ諸国（フランスとチェコ共和国を除く）、北アメリカ（合衆国の 20 の州を除く）などの世界中の国において、体罰はしだいに禁止されてきた（Farrell によるこれらの問題の国際的な調査については、http://www.corpun.com/coun.htm からアクセスできる）。

＊1　Frederiek Herzberg の動機づけの理論の用語で、職場にあっても特に従業員に満足を与えないが、ないと不満を引き起こすもの。

＊2　ユニセフ HP: Convention on the Rights of the Child（http://www.unicef.org/crc/index_30160.html）access: 2012/12/17

中東、アフリカ、南アメリカの国々において、子どもたちの「権利」がしばしば侵害されていることが見受けられる一方で、これらの原理の軽視はしばしば容易な解決を拒むような状況において生じている。例えば、慣習や信念として深く制度化されていたり、子どもや親の期待によって行われていたりするところでは、身体への懲罰を根絶することは容易ではない。むち打ちによる懲罰を廃止することを決定したガーナの校長は、生徒からこう言われたという。「校長先生、もしあなたがわたしたちに罰を与えなければ、行儀よくすることはないだろうし、学ぶこともないでしょう。」(Swaffield and MacBeath 2012)。

このような発言に含意されているのは、学習を強制的な過程とみなす視点である。自己の関心によって突き動かされるのではなく、学びたいという自然な欲求によるのでもなく、学校と呼ばれる場を定義する一連の特有のしきたりによって押しつけられるものなのである。一年後、ガーナ人の教員がどのように彼らの実践を変化させたのかについての事例研究は次のように報告している。

> 教員にとってそれは、生徒との独裁的で懲罰的な関係から、よい行動をほめて促す、より肯定的な態度へと行動の根本的な変化を意味した。インタビューの過程において絶えず指摘されてきたことであるが、教員は規律を維持するために生徒をむち打ちにし、いやがらせや脅迫、侮辱することになれていた。学習のためのリーダーシップ・プログラムの後、生徒の行動に対する影響を伴うような、ものの見方の大きな変化があった。〔教員が〕生徒の成し遂げたことや努力に対して価値を認めていることを示し始めると、すぐさまよい結果をもたらし始めた。懲罰は、賞賛とよい結果に置き換えられていった（Malakulunthu 2011, p.20)。

学校は子どもたちにとってすばらしい場所になりつつある。なぜならば、そこには次のような理解が展開しつつあるからである。

・処罰とインセンティブ、やる気を起こさせたり、やる気を失わせたりすることの間の複雑な関係
・学習と効果的な教授を促進したり、抑制したりする学校と学級の環境
・子どもたちの学習に対する価値づけ、態度、姿勢に対する親、家庭、仲間の影響
・アクセスと発達のよりよい機会を伴う、性別、人種、階級、「能力」による差別の否定的効果
・改良された診断ツールと治療戦略へのアクセスを伴う学習障害や特別なニーズ

教員が研究〔成果〕にアクセスし、継続的な職能開発に参加する機会を享受している国において、学校は特別なニーズや学習上の困難を抱える子どもたちにとって、すばらしい場所となっている。参政権が付与されず disenfranchised、成績の低かった少女は今では、多くの国において少年の成績と同等、もしくはしばしばそれをしのいでいる。反人種差別をめざした法律制定や学校レベルの方針は、侮蔑的で否定的な言葉の使用を除去あるいは抑制するとともに、文化的差異の認識や人種主義が巧妙に入り込む形態に対する認識を高めることに成功してきている。子どもの発達、身体的・情緒的障害、

脳科学上の発見に関する理解が育まれ、深められている。子どもたちを「知的障害 feeble-minded」「精神薄弱 imbeciles」「教育不可 uneducable」とカテゴライズしてきた言葉は、今日ではほぼ使用されなくなっている。わたしたちはゆっくりではあるが、しかし次第に子どもたちを金や銀〔＝貴金属〕、あるいは並の金属とする古い神話に疑問を付すようになってきた。わたしたちは選別的な三分岐の学校システムに歴史的に埋め込まれてきたラベリング、差異化、差別の有害な影響についてより完全に理解するようになっているのである。

今日の学校は親にとってすばらしい場所となっている。親の権利はより幅広く認められており、もっともよい学校においては親とのコミュニケーションや親の参加について想像力に富んだ持続的な努力をおこなっている。学校が「親の立ち入り禁止」といったような看板を掲げることにより、文字どおりに、そして象徴的に親を学校の門の前に留め置くような時期もあった。親はしばしば、教員の職務 province への介入として、彼らの子どもたちを教育することから遠ざけられていた。第一義的で不可欠の教育者として親を承認することは、対等な関係で学校以外の場面において親と一緒に活動する教員という模範的な取り組みを生み出してきた。多くの国における親は、学校理事会、教育委員会、〔学校〕評議会や PTA 組織の中に位置づけられている。カナダのピーター・コールマン Peter Coleman（1998）は「3 者の力 the power of three」について述べている。それは子ども、親、教員が共通の目標に向かって一緒に活動するときに生じる重要な進歩のことである。

今日の学校は教員にとってすばらしい場所となっている。このような認識が生じてきたのは教員資格と教員の専門性の基準の向上が原因であり、またその効果なのかもしれない。一般的に教員はよりよい資格を有するだけではなく、ツールとスキルの幅広い蓄積を求められる。もっとも特権的な国において教員は、資源があり、学級規模が小さく、準専門職学生 para- professional の支援がある学校や教室で教えている。教員は、より多くの継続的な学習と職能開発の機会を享受している。彼らの裁量 disposal に関する調査戦略はより洗練されてきている。彼らは「拡大された専門職」として、これまでの世代よりも幅広くより複雑で専門性が要求される権限を有している。

すべての人に「質の高い教育」への権利（国連第 18 条）を〔保障すること〕めざす潮流は、多様に解釈されることによって幅広く受け入れられている。法律の制定は、実践や政策を承認するという重要な役割を果たしてきた。その一方で、それは教育者や研究者、教員や教員組織、親の働きかけ、そしていくぶん説明しにくい子どもや若者に対する態度の社会的・文化的な変化によって刺激され、普及した思想の潮流を反映し、裏書きしたにすぎないものともいえる。

アイデンティティの感覚／ A sense of identity（pp.8-9.）

世界のさまざまな地域の教員が「教員」になることの意味について異なる抱負や観念をもっている一方で、かなり共通している典型的な特徴の核があるように思われる。（Beijiaard ら 2004）によって見出された専門職アイデンティティは、静的で一度限りの概念ではなく、反復と経験を通じて「暫

定的な専門職アイデンティティ provisional professional identities」を発展させるような継続的でダイナミックな過程である。

そこには連続した要素がある。それは教員の専門職アイデンティティに行き渡っているものである。〔また、それは〕職業について語る際の明示的な方法を通じて、個人の振る舞いが慣習化されたり、文化的・歴史的要因の影響を受けたりすることによって維持される。しかしまた、一定の時期に教員が機能を果たす文脈や、特定の出来事への応答の際に再構成される。

教員はその職業生活の間、「解釈枠組み interpretative framework」を発達させる。それは日々の仕事に影響を与えるような社会的・文化的・構造的・政治的状況との相互作用によって形成され、また再形成されるものである（Kelchtermans 2009）。ラスキー Lasky の 2005 年の研究が報告したように、この枠組みは提起された行政命令 mandates に配慮しなければならない。その行政命令は、発達中のアイデンティティを脅かし、〔そのことが〕それらの政策が実施される方法を阻害するかもしれない。教員自身がもつ、何がよい教授を形づくるのか、よい「専門職」とは何を意味するのかについての専門職的見地と一致しない改革は、教員の自己効力感や自律性の感覚に作用する。Dreke, Spillance と Hufferd-Ackles（2001）は、専門職アイデンティティについてよく似た話をする教員は、典型的な要因である教育改革、楽観〔主義〕、行為者 agency の感覚、自己効力感について同じような応答を示したことを明らかにした。このことは、Fokkens-Bruisma と Canrinus（2011）によって報告された、教員になりたいという理由と関連している。職業的な動機づけが強いほど、専門職的な伸びしろ resilience が大きくなるということである。

自律性をより経験した教員は、仕事により満足していると感じており、より動機づけられている。また、より能力があると感じている（Boler と Somech 2002; Weiss 1999）。その一方で、教員の自律性の水準はやがて変化する可能性がある。ハーグリーブス Hargreaves（2000）が論じているように、市場原理、そしてそれがもたらす規則や規制は、教員の自律性の感覚や教室における判断についての確信を失わせている。

21 世紀の最初の 10 年の終わりにあたって、世界中の多くの国が採用や勤続 retention の「危機」と言い表されていることに直面している。この主題に関する膨大な文献にみられるこれらの二つの用語の融合は、複雑な因子を覆い隠している。採用についての課題は多様な形態がみられる。それは国ごとの違いのみならず、その国の中の「希望者が多い」地域と「教職員不足の hard-to-staff」地域によって左右される。そしてまた、〔教員が〕不足している教科によっても異なっている。このことは、教えたいと望む人にとっては〔採用〕定員がわずかしかない一方で、そのほかのところでは、教える資格をもっていてもその多くの人は教職以外の職を探しているということを意味する。

2010 年にアディス・アババで、第 9 回「全ての人に教育を」に関するハイレベルグループ会議が

開かれたが（2 月 23 ～ 25 日）、全ての子どもたちに初等教育を受けさせるためには、世界規模では 1 千 8 百万の新任の小学校教員が今後 7 年のうちに必要となるだろうということであった。その報告書は次のように結論付けている。

中央政府は、教員を教室に配置する短期的なニーズと良質な専門職教員集団を養成する長期的な目標とのバランスを取らなければならない。教員の需給確保の不均衡を解消するには、国主導の長期的な戦略と確固たる取り組みが必要となる。政策は、職能開発の機会、適切な雇用・労働環境、社会との対話を通して教員が決定により参画することへの配慮を含まなければならない（Para 17）。

様々な研究が国際的に示すように、教員は空前の勢いで離職している。2001 年の OECD 教育政策分析では、ますます教職を辞めていく状況によって引き起こされる「溶融のシナリオ」を警告した。その 1 年後、ウェールズ一般教育会議（GTCW, 2002）の報告では、10 人分の教員採用に 1 人が応募するという予想を打ち出した。その会議の議長は、「明らかに校長は、採用したいと思うような応募者を選ぶ十分な選択肢があるなんて思っていません。まったく選択の余地がない場合だってあります。」と述べた。全国教育研究財団（NFER）による 2009 年 11 月の調査によると、イングランドの地方教育当局の 4 分の 3 は教員不足を経験していたということが分かった。しかも、調査対象の 18 パーセントは、問題は危機的段階に達したと述べていた。イングランドの地元教育当局の 73 パーセントは必要な資格のある教員を探すのに苦労していると答えているが、そのうち半分は、ある程度、もしくは深刻な教員不足があったと述べている。

オランダで開催された 2011 年教育会議（Commission on Teaching）は 2014 年までに中等教育の教員のおよそ 75％が、（定年）退職か人員削減で教職を辞めているだろうと言及した。結果として、現場に就職する大量の新任教員は退職した教員の代わりをすることができなかったり、また入職しても比較的短期間しか勤続しないので、深刻な教員不足が予測されている。それにも関わらず、教室生活の期待と要求の格差がより早期退職や転職につながるので、採用が現在主要な問題ではない国では、教員を勤続させることが課題となるだろう。

オーストラリアでは、Wilhelm 他の研究によると、教員の退職は仕事を始めて短期間のうちに起こるということであった。研究チームは、退職した教員は最初の 5 年以内に退職をしているということが分かった。アメリカでは、Susan Moore Johnson（2004）によると、「穴の開いたバケツ」に水を入れるような教員の採用と退職を、変化する社会経済状況を表すものであると説明した。Ingersoll の比喩（2003）では、「回転ドア症候群」は、教員が教育問題を創造的に取り組もうとしても、自律性や柔軟性が欠如しているために、かなり早期に新任教員が退職してしまうという職業病である。公式な統計が入手できないため、オーストラリアの教員の入れ替わりの率は入手しにくいが、2003 年の控えめな概算では、4 分の 1 の教員が教職に就いていたのは 5 年未満であったということを示唆した（Manuel, 2003）。

教職はもはや生涯をかけてする仕事ではなく、昔ながらに職業として養成された新卒の仕事でもない。Moore Johnson の研究によると、教員の 24 から 40 パーセントは、中途採用であり、その多くは産業界から転職してきているが、担当する教室において個人で自律的に働くことが難しいと感じている。彼らはチームで仕事をし、大きな支配力を持つ機会を探していた。

教員を採用するときに障害となる諸問題は、教員が教職を辞める主要な要因である。このことは、2001 年イングランドの Pricewaterhouse Coopers（PwC）の報告書に要約されている（表 1 参照）。10 年後、連動している要因によるが、これらの問題は弱まったり、強くなったりするかもしれない。しかし、信用、資源、支援、仕事量などこのような問題の多くは、世界中の他の国々の教員の経験に共通しているのである。

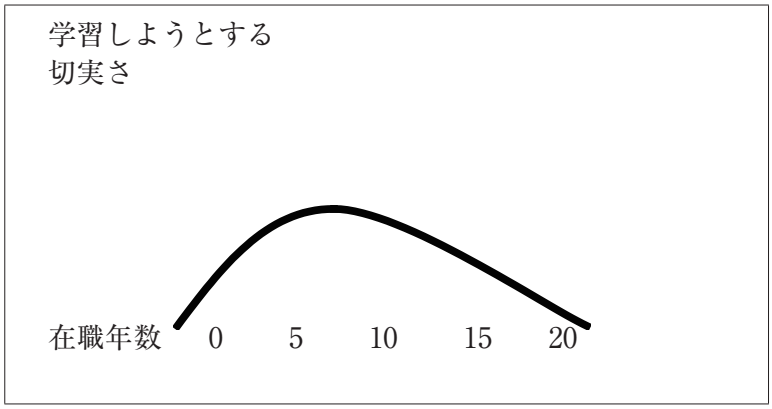
表 1 －実行性、管理、信頼

・ 仕事の中心部分で、毎日長時間にわたる「実行」の必要性がある。時には楽しいものになるかもしれないが、多くは疲労させるものでもある。
・ 他の大人と比較的ほとんど関わっていないので、教員の中には、一日中他の大人と会話をする時間は実質的に持っていないだろう。
・ 職場環境は適切なスペースがなく、多くは不適切な資源や支援なので、プレッシャーのもととなっている。
・ 情報通信技術（ICT）が使えず、支援や適切な訓練が受けられないために、技能の格差が広がって、仕事量が増える。
・ 仕事を管理できないのはストレスの顕著な原因である。変化の速度や方法、それらの変化に見合うのに十分な支援がないことによって悪化している。
・ 学習支援にはならない仕事に取り組まなければならないことへの苛立ち。週末に持ち込まれる仕事は更なる苛立ちの元である。多くの仕事は、教員よりもむしろ職員によって行われたり、もっと効率的に ICT を活用することによって可能であろう。
・ 専門職として、教員は与えられるべき信頼を受けていないと感じている。
・ 学校や教員がやってくれるのではないかという過度な期待は、子どもの素行を悪化させたり、親の支援が足りないような状況では特に、プレッシャーを強めている。校長は教職員の仕事量を管理する必要性を常に認識しているわけではなく、より高い基準を教員に求めることと、できる範囲の仕事量の配慮と常にバランスが取れているわけではない。
・ 校長自身の仕事量は、他の職業と比較して平均より年間 300 から 400 時間多い（休暇を考慮しても）。彼らもまた、高い期待と高い水準の説明責任に対する強いプレッシャーを経験している。

PwC の研究によって明らかにされた問題は、就職前教育の重要性を前面に出して、その上で継続職能開発（CPD）の必要性を強調している。現状の CPD の時期および質は、教員の仕事量の範囲に

加えることも可能である。それは多くの場合、授業支援に関して気遣いをし、追加で余分な準備が要求される。そしてその結果、このようなことが一般化できることを示している。一方、勤務後の職能開発となると、1日の労働の後で疲れている教員への余分な負担であり、同時にこのような余分で無給の職能開発となる時間が家庭生活に影響を与えることになるだろう。

オランダの Andre Koffeman（2011）は、教員は仕事を始めて5年後ぐらいに、「学習しようとする切実さ」を失う傾向があることを明らかにした。教職に就いた頃は、より熟達し有能になるために係わり合いや率直な気持ちを持ち合わせていた。しかし、刺激や新たな挑戦や限界を求めて再び活気付くこともなく、教員を辞めて会社勤めをするのが常で、外部からの服従のプレッシャーを受けて避けられないと思われるものに従うようになる。



校長の採用と勤続に関するスコットランドの研究では（MacBeath, Gronn, Cowie, Davidson, O' Brien and Opfer, 2009）、（現場で）生き残る戦略が「従順な服従」とする教員や校長がいる一方で、「用心深い実用主義」の道をたどっている者もいた。しかし、挑戦を糧に成長したり、アドレナリン・ラッシュを楽しむ教員も依然として存在した。研究者によると「秘められた自信」や「頑固な自己主張」を示すと特徴付けられる教員もいた。ある校長は、「『私をおびやかすことはできない。私には子どもたちがいる』と書いた冷蔵庫用マグネットを持っています。これはその一例です。実際ずっとここにいてそうしていたら、おびやかすものは何もなく、他に重要なものはないと思います」（2009, p.45）。「学習しようとする切実さ」や職能再生は、「不満足要因」と「満足要因」のバランスが後者に傾いたときに起こった。

Satisfiers and dissatisfiers

「満足要因」と「不満足要因」

教職の未来のどのような行動計画も、「満足要因」と「不満足要因」の間の緊張関係にバランスを取るように比較考量しなければならない。政策というものは、ブレーキをかけたり、アクセルを踏んだりするプロの運転手と同じようなものである。

表2―　満足要因と不満足要因

Satisfiers 満足要因	Dissatisfiers 不満足要因
・自律性 ・評価されること ・信用されること ・話を聞いてもらえること ・学習、教授、計画する時間 ・同僚間の関係 ・率先して行うこと ・創造性 ・児童、生徒との係わり合い ・革新と実験の余地	・課題 ・管理できないと感じること ・時間の不足 ・同僚からの孤立 ・あらかじめ決められた、もしくは柔軟性のないカリキュラム ・官僚主義 ・テストをすること ・政策主導の過重負担 ・到達目標を達成するプレッシャー ・保護者の支援不足 ・生徒のできの悪い行動 ・ストレス

公共政策研究所の報告書（Edwards, 2002）によって、「内発的満足要因」という用語は教員の職業的達成感に必要不可欠である項目を示すために使われている。教職の肯定的な特徴、つまり児童、生徒との教室での係わり合いという核となる仕事を強化していくこと、率先的で創造的なスキルを教育内容や教育学に反映させられるような余地と自由を持たせ、教室の情勢を決定付ける責任を強化することによってやっと職業的消耗が軽減されるとエドワーズは論じている。

あるアメリカ人教員からの以下の証言は、内発的報酬が大きな個人的な犠牲の上に成り立っているという多くの教員の意見を代弁している。しかし、多くの教員はフラストレーションや失望に日々遭遇しているが、満足要因がいかに小さくとも、子どもの人生に影響を与えることがその報酬なのである。

「子どもたちの名前を覚える前に、『リーディングなんてしないよ』などと反応する子どもたちを教えていくことにあまり喜びはありませんでした。私が教えたことから何かを感じ取るというのではなく、私を不快なものとして見たり、ずっと私がなりたかったのは、教員だったのだということなんて気にもかけない子どもたちに教えるのに心温まる気持ちにもなれませんでした。1年目はたくさん泣きました。ただのプレ・テストだと思っていたものに私の受け持つクラス全員ができなかった日に泣きました。私の指導教官が教室にいるのに子どもたちが着席せず静かにしない日に泣きました。ある親が、『年配の』教員のほうが息子の成績がよくなるのではないかと言った日に泣きました。最も対応の難しい生徒の一人の家に家庭訪問したとき、昼食前なのに母親が酒を飲んで倒れているのを見た日に泣きました。

たぶん、私たちの喜びや良心は心の奥底では影響力を持っているし、思いやりや係わり合いがあれば、必ず子どもたちの将来に影響を与えることができるという可能性があるのです。」

フォード財団の研究（Buckley, Schneider, and Shang, 2004）によると、教員が仕事に対して感じる理想主義の程度は、日々の教室の平凡な現実に対処できる能力において重要な要因であった。教員

の理想主義が高ければ高いほど、幻滅や消耗の危険性はより大きい。高い期待が教職に求められるものによって簡単に打ち砕かれるが、勤続する鍵は教員の準備プログラムの有効性である、とその研究では結論付けている。

＜専門職になるということ＞

教員は、様々な国の背景と経済状況による異なる理由により、そして、報酬への様々な期待と役割についての様々な課題を持って職業に就く。しかしながら、全ての教員に共通するものは、職業への正しい理解、自律性そして帰属という必要性がある。すなわち、専門的な判断を行う自由と裁量である。それには、そのような率先的行動を認め、支持すること、及び、興味と動機を共有する同志への帰属意識を持つことである。ニーズの優先順位は、その国の安全性や安心、労働条件、十分な報酬や財産といった必要不可欠なインフラに応じて変わってくる。

南アメリカ、サハラ以南のアフリカ、ヨーロッパや北米において、その優先順位と満足要因に教員が疑問を持つところでは、教員は、日常の課題を認識し尊重するとの重要性を述べている。しかし、次世代の専門職につくという期待は､「商売人」としての役割に対処しなくてはならない。つまり､「女性の仕事」と皮肉っぽく言われるように、最小限の職業訓練が必要ではあるが、容易に就職でき賃金と福利は安く、社会階層の底辺に位置する。（クーパー、1992.p15）

教員は、ほとんどの職業とはことなり、広く社会からの過剰な期待を背負い、高い期待と低い職業への評価の間で板挟みになっている。（Punch と Tuetteman, 1996）

皮肉なことに、我々は教育において、若者が知識社会で成功できるような特性・技能・能力を発達させるように期待されているが、それと同時に、ますますグローバル化する経済から起きてくる諸問題をある程度、やわらげながら対処することが期待されている。（Taylor Runte,1995.p5）

しかし、どのようにしたら、教員の仕事は報われるのだろう。TARIS という国際的データセットに関するインタビューで、マイケルデビッドソン（OECD の政策分析主任）は、75% の教員が、自分たちは「自己の仕事の質の改善をしても報われている」わけではないと言っているという、「衝撃的な統計」について言及している。これは、全体的な数値であるが、国によっては 90%を越えていると彼は主張した。

教職は「専門職」基準を満たしているかをめぐる議論は続いているが、低い評価と、発展の最先端にある諸国における、高く継続的に上昇する、教職基準と特徴づけられる、高度に専門化された知識技能、「行動マニュアル（ベッドサイドマナー）」と並列にされることは否定できない。

図１、12 の専門職基準

1、理論的知識とそれに付随する技能。この専門職は、十分な理論的知識と、それに由来し、実践で使える技能を持っていることが前提となる。

2、就業前の高い質の学術的で専門的な教育。この専門職は少なくても3年間の学術認証と、現場で専門的コンピテンスを発揮するように要求する、専門職入門研修が通常求められる。

3、法的認知と専門職の限定。この専門職は、その要求を満たさず、適切な職能団体に加盟しない者を除外する傾向にある。

4、導入。導入期間と研修の役割は、継続的な職能開発を通じて技能を継続的に向上させる専門機関の正規メンバーとして認められるための必要条件である。

5、専門職団体。専門職は、通常彼らの技能を高めるメンバーから成り、入会要求やメンバーシップを慎重に制御して自己の地位を強化することを目的として専門団体を有する。

6、仕事上の自治。専門職は、自分の仕事に対する制御を保持し、また自己の理論的知識を制御する。

7、職業上の行為や倫理規範。専門職団体は、通常、そのメンバーのための行為規範や倫理規範を持ち、ルールを破る者への懲戒手続きも定める。

8、自主規制。専門職団体は自己調整し、政府から独立する。

9、公共サービスと利他主義。提供されるサービスは、本来的に善で、他者に配慮できる公衆のためにある。

10、権威と正当性。専門職はいくつかの活動には、明確な法的権限を有しており、幅広い関連する活動にも、合法性を付与する。

11、アクセス不能で不確定な知識体系。専門職技能体系は新任にはアクセスしにくい。

12、流動性。技能、知識、権限は、仕事をしている組織ではなく、個人としての職能に属する。彼らが異動する場合には、自己の才能を携えていく。職能訓練とその手順の標準化はこのような流動性を高める。

教員になるための基準を満たすことは、これらの正式な分類にとどまらない。たとえば、欧州教員教育学会による教員の質に関する政策文書では（Smith、2006）、教授は、「省察的思考、継続的な職能開発、自治、責任、創造性、探究、自己判断を伴う職能」として記されている。さらに、「教員の質を確定する指標は、これらの価値と特性を反映すべきである」（7ページ）と続けている。

オーストラリア職能評議会は次のように教授を定義している。

> 「専門職は、倫理規範を遵守し、そして高度な研究、教育、訓練に基づく広く認知された学習体系における専門的な知識と技能を有していると自ら表明し、公衆に受け入れられており、さらに他者の利益にこの知識を適応し、これらの技能を活用するように準備された諸個人からなる訓練を積んだ集団である。」
>
> （ACP、2004、p.1）

結局、教員になることの意義を「公共サービスに携わること」(Burbules and Densmore, 1991) と定義してしまうことは、自己利益や利潤的動機を持たないことである。

このことは、全ての教員がどこにおいてもその専門職的倫理の模範的モデルであるということを意味することではなく、職業として教えることは他の多くの他者への配慮をしない専門職とは異なると位置づけているということだ。

教員が専門職として携わることをどのように認識しているといるのかは、クロスウェルとエリオットによって「情熱」(積極的で感情的な愛着) と述べられている。すなわち、生徒と接触する時間以外に時間を投資すること、学生の個人ニーズに焦点を当てること、知識、態度、価値観を与えるということへの責任、「専門職上の知識を維持すること」、学校というコミュニティと関わることである。

「高い期待、現代教育学の知識、生徒のニーズと同僚教員や指導員の要求を満たそうという高すぎる願望」をもった新任教員にとっては、学級との最初の出会いは困難な経験となりうる。

支援と励ましがきわめて貴重なのは、この決定的な時期である。Fives、Hamman と Olivarez の報告 (2007) によれば、そのような同僚の支援や元気づけの欠如は、抱負と志を大きく損なうことになる。

このことは、「不十分だという感覚の増大によって起きてくる有効でない、あるいは、達成感がないという感情」の中に表れてくる。「世界は、進歩をしようとする努力に対して、新任教員が『専門職上の自己変革を遂げる能力に自信を失う』という結果を引き起こすよう企てているように思える」(フリードマン、2000 年、p595)。

もっとも教育実習生を心配させた問題を分析したところ、スミス (2000) は教室管理におけるしつけ、個人及び組織上の調整、個人の特性、教える方法や方針、そして特別のニーズにある生徒への取り組みという 5 つの一般的な懸念を明確にした。

スウェーデンの研究 (Paulin,2006) においては、教員は問題のある生徒を理解し、それに対処すること、しつけに取り組むこと、同僚や両親との関係や協同を維持することにおける困難に対して、明らかに準備不足だったということが報告されている。

ポーリンは、この困難は研修プログラムの内容と新任を学校生活に導く内容のせいであると主張している。

＜クリスマスまで笑わないでください＞

新米教員によって書かれたこのタイトルの本 (Ryan、1972) は、教職の最初の年に遭遇した試練の物語が含まれている。珍しく、ライアンの編集した本は、教室における性というタブーのようなテーマも扱っている。就任前の教員教育ではめったに扱わないが、にも関わらず、このテーマは、生徒とはたった 4 年ほど年上だという若い教員が大きく葛藤する問題を引き起こす。若い男性教員にとって、とりわけ十代の女の子を「しつけること」は、(学校の制服を着た成人女性モデルのウェブサイト画像上のイメージを彷彿させる問題なので) 特有の感情的緊張を引き起こす。

この研究後の 30 年間、教員あるいは研修中の教員が、この問題に対処する助けとなるようなもの

はほとんど書かれていない。注目すべき例外はケイト・マイヤーズである。彼女は、長年に渡ってこの問題を研究してきた。2005 年には、若者による性の権力争いに対してもっとも影響を受ける若い教員が直面したジレンマを深く調査した。その若者は「彼らの生活においてもっとも影響力をもつ大人に対し、新しく発見した性的能力を試そうとする」(Myers:59)。微妙だからといってこれらの問題を無視することは、教員への深刻なひどい仕打ちとなるだけでなく、専門職から通常よりも早く退職するということに追い込むかもしれないと彼女は結論付けている。

ポリシーまたは権威との関係、同僚との関係、規律、セックスとジェンダーの観点から見ると、国際的な共通の結論は、教員たちは概して教室の世界で耐え抜きうまくやっていくための準備ができていないことです。タスマニアでは、新米教員たちのための研修プログラムは、訓練、新任前研修、そして十分に適格な指導を通して教員たちの経験を探索するために、2001 年に命じられた。(ケアの倫理：以降教員、タスマニアの教育リーダー研究所、2002 年)

この報告では、新任教員の少なくとも 20% が自分たちの仕事を始めることに準備不足であると感じたことが判明している。監督者の４分の１が、新米教員は教育への、主に一定の変化と仕事の性質の変化が原因の、厳しい要求に立ち向かう準備が十分ではないと感じている。

プレ（前の）サービス教育の課題は、新任教員が、生徒としての彼ら自身の保守的な経験と教員への変容の要求との不調和、生徒としての彼ら自身の働きの欠如と教員の権威との間の不調和に対処することを支援することです。職への就任は、‘目に見える表現’以前の経験や、彼らが訓練プログラムを始めるときに生徒たちがもたらす無意識で潜在的な見本を意味している。

長年の問題の一つは、彼らが過ぎさった場所に戻るように、教育実習生たちが‘内部的な人間’(Hoy and Muyphy,2001)(彼ら自身の経験によって形成された彼らの教育の視点)であるということであり、彼らは高等教育または教員養成大学の経験によってめったに影響を受けない記憶と先入観を備えています。彼らはすでにその領域にとても馴染んでいるので、教室を発見するまたは新たな目線で教室を見る必要はないと感じるかもしれません。－類似した場所で彼らの人生の最後の１２年または数年を過ごすこと（Pajares,1993）

また、コンネル・ルスト（1994）は、それらの惰性的な考えを妨げるという点で、新任前教育が効果的であると主張していません。彼は、新米教員のたいていが、観察の見習い期間の間に彼らが学んだように教える準備ができていて、私たちの問題に彼らの持つ、損なわれていない深い信念を残す（P215）と述べている。

教員養成は、これは示唆されているが（Malm,2009)、認知と教育のための感情的な寸法との間の大変確立されたバランスとともに、現職教員になることを含む個人の過程に焦点を当てることが必要である。それに関して交流が有効だとするとハンセン（2007）が述べていますが、それは、記録に基づいた根拠と実存的で標準的な道筋との間の相乗効果を必要とします。後者は、教員たちが組織の要求に適応することを援助するだけでなく、彼らの快適な領域であるという保守的な予想を超えて、彼らの負担を押しだすことを支援する助言者、指導者、または批判的な友人といった彼らの友人たちからのわずかな援助に順番に依存する、教員が自分自身を理解する方法に関係がある。

５人とその他（2007）は新任教員についての研究で、高等教育指導者からの高等な指導から利益を

得た新任の教員たちは、低い程度の虚脱感が証明され、低等な指導を経験した同僚よりも教職を離れる確率が高いということが明らかになった。

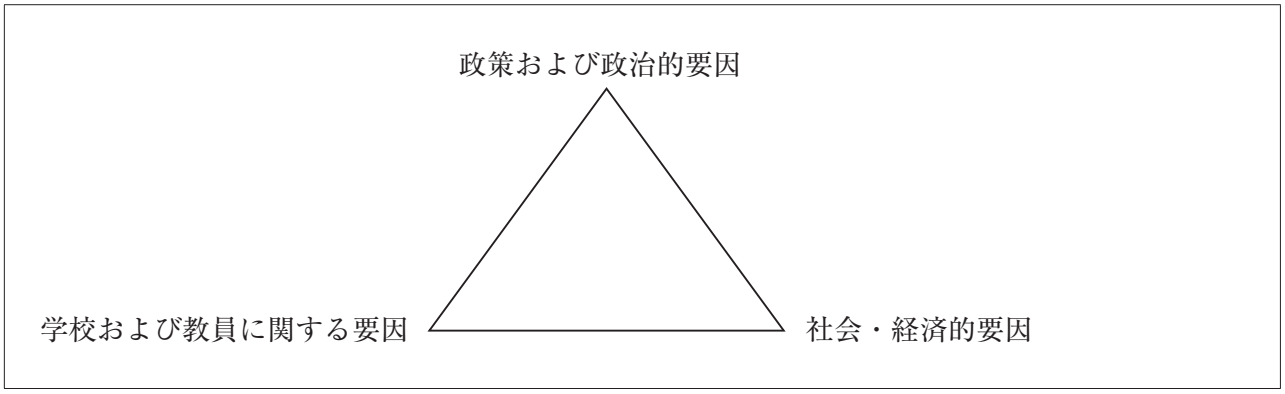
エドワーズとその他の人が示したように（参照，例 , ニアス島 ,1989, サウスワース ,1995）満足と不満の原因を理解することは、教育の初期の頃と、最も重要な入門研修の時に、個人と教育の専門家としての生活への影響を軽減するための措置に対処するための欠くことのできない導入となる。

第２章　不満足要因を理解し、それに対処する

第１章では、〔①〕満足要因と不満足要因の間のバランス、〔②〕教員が教職 teaching に就いたり、またそこにとどまったりするような引きつける力〔誘引力〕pull を及ぼす「力の場」、そして、〔③〕しぶしぶ仕事を辞める exit 方向に次第にバランスを崩す押し出し push 要因について述べた。政策の策定を担う人びとや政策の実施（や政策への異議申し立て）を担う人びとにとって、不満足要因を甘受するようになること、〔あるいは〕不満足要因に対処することは、変化の前兆であり、教職の未来にとって極めて重要である。

政策、学校、社会的文脈／ Policy, school and social context（pp.21-22.）

数多くのさまざまな国における研究は、反インセンティブ要因 disincentives と不満足要因の膨大なリストを提供してきた。しかし、これらの先行研究においてあまり取り組まれてこなかったことは、反インセンティブ要因の間のダイナミックな相互作用〔の解明〕である。この相互作用の本質は、政策、学校、社会的文脈の関連という３つの要因が三角形をなすように描写されうるかもしれない。



政府にとって、教育問題の解決策は、教育制度の中に見出されることになっている。もし子どもが成功していないのであれば、それは明らかに教員の落ち度、教員の低い期待もしくは能力不足、教員に関する組合の有害な影響、あるいは子どもたちの水準向上を目指す学校管理力と子どもたちに教えている人の失敗であると言うのだ。そこには社会・経済的要因に対する認識が少しはみられるかもしれないが、政府はこれら〔＝社会・経済的要因〕へのどのような言及も言い訳とみなしてきた。そして背景的な要因は、よい教員とその活動を支えるやる気を起こさせる inspirational 管理職によって克服されうると主張する。このような見解は、幼年期の子どものケアに加えて、受胎後の最初の９ヶ月間に生じる子どもの発達への重大な影響についての数多くの証拠を無視している。その段階では予測のつかない可能性をもつ成長する胎児、発達する人間は、喫煙、過度なダイエット、薬物、胎児アルコール症候群の影響にさらされ、その後遺症はもっとも啓蒙的な教員や最も優れた専門家の手には負えないものである。上記の三角形の一番上にある政策および政治的要因は、社会的要因と学校に関す

る要因の間の相互作用に対して限られた権力 power しか有していない。しかし、政策および政治的要因は多くの場合、教員がその〔＝社会的要因と学校に関する要因〕相互関係に対処しようという時に、問題をより困難にするように権力を用いている。

2007 年に、ケンブリッジ大学の研究〔グループ〕がイングランドの初等教育の現状と将来に関する独自調査の報告書を発表した[*3]。87 回の会合を開いたが、それは選挙区ごとに、子どもから始まり、学級から学校へ、そしてより広いコミュニティの単位で行われた。その報告書は、次のように結論づけている。

> 〔地域ごとの〕違いを引き出し、記録しようという、わたしたちの細心の注意を払った試みにもかかわらず、この試みが明らかにしたのはコミュニティ・サウンディングス Community Soundings〔※会合の名称〕において際立ったのは、幅広い意見の一致であったということである。とりわけ、教育の目標、カリキュラムと評価、子どもたちと社会の現状、今日の子どもたちが生きる世界といった主要なテーマについてである。大きな課題をめぐる意見の一致という傾向は、選挙区や地域をこえていた。…どこへ行こうとも、わたしたちは次のようなことを耳にした。

・子どもたちは、政策主導による学校への要求と、営利活動によって促進されるより広い社会の価値から、激しいく、そしておそらくは過度の圧力にさらされている。
・家族の生活とコミュニティが崩壊しつつある。
・同世代の中での、そして世代間での敬意と共感がほとんど喪失している。
・学校外での生活がますます不安定で危険なものとなっている。
・世界は急激に変化しつつある。結局のところそれらの変化は、とりわけ気候変動と持続可能性の観点から不安を与えるものであるにもかかわらず、その変化をいつもたやすく理解できるわけではない。
・初等学校のカリキュラムは、偏狭で硬直しすぎている。
・カリキュラムと子どもたちの教育歴 educational career はともに、全国統一テスト、とりわけキーステージ 2 の SATs（標準調査テスト）によって歪められている[*4]。
・いくつかの政府の取り組み、特に、『すべての子どもが大切 Every Child Matters』[*5] はあたたかく

＊3　ケンブリッジ初等教育調査（Cambridge Primary Review: CPR）の最初の中間報告書。Primary Review（2007）Community Soundings: the Primary Review regional witness sessions, Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.（written by Robin Alexander and Linda Hargreaves.）2010 年に最終報告書が出された。Alexander, Robin（ed.）（2009）Children, their World, their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review, Routledge.

＊4　キーステージ 2：第 3 ～ 6 学年（7 ～ 11 歳）／ Standard Assessment Tests：通称 SATs テスト。イングランドのナショナル・カリキュラムにおいては教科ごとに全体として通常 8 段階のレベルが到達目標として設定されている。中心教科（英語、数学、理科）の場合は、全国的に実施される SATs によって、基礎教科とその他の教科の場合は、教員の評価によって到達度が判定されることになる。（神代浩編（2011）『教育課程の編成に関する基礎的研究諸報告書 2: 諸外国における教育課程の基準』国立教育政策研究所教育課程研究センター）

＊5　2000 年に起こったヴィクトリア事件（子どもの虐待から殺害に至った）を受け、子どもや若者に対する施策の見直しを迫られた政府が 2003 年に議会に提出した緑書。この緑書に記載された方向性は「2004 年児童法」による法的な基盤を得て、子どもや若者たちに対するあらゆる政策の基礎となっていった。（内閣府政策統括官（2009）『英国の青少年育成施策の推進体制等に関する調査報告書』）

受け入れられるだろう。しかしその他の取り組みは、実行可能というよりは、制限されたり、無力化されたりするかもしれない。

・教員や、子どもに関わる他の専門家が直面している課題は、これらの理由やその他の理由によって、ひと世代前以上に非常に困難なものとなっている。（Alexander and Hargreaves 2007, p.3.）

５つの主要な要因／ Five key factors（pp.23-22.）

５つの主要な要因の内的関連〔を理解すること〕によって、わたしたちは教員の間で不満足が高まっている理由を把握し始めることになる。それは、第１章で述べた教員の採用と勤続の「危機」を説明する長い道のりを進むことである。この節で論じる５つの要因は以下のとおりである。

１．増圧 Intensification
２．役割過重 Role overload
３．脱専門職化 De-professionalization
４．生徒の行動 Student behavior
５．インクルージョンと特別なニーズ

批判者は、政治家や政策策定者のドア〔の前〕に、これらすべての課題を並べるかもしれない。しかし、それら〔の課題〕は、変化する社会規範によって生じる学校に対する期待と圧力、そして家族や子どもたちの新しい生活形態という社会・経済的文脈において理解される必要がある。それら〔の課題〕は、幅広いグローバルな経済的・社会的動向に伴って生じる必然的なものとして、そして、学校や教員がこれらの要求にどのように応えるのかという観点から理解されなければならない。このことは、それぞれの国において、また国内においても大きく異なっている。一方の極では運命の甘受、その一方では教員団体や教員組合の集団や支援によって高められる行為主体としての感覚や克服力まで。

１．増圧／ Intensification

この傘概念は、地域社会、全国、グローバルといった多くの側面からの圧力を含みこんでいる。この圧力は、教員の専門職的自律性、〔自己〕効力感、自信 self-confidence に対して一斉に、そして強力に影響する。このことについて、日本の島原＊6 は次のように述べている。

> 増圧とは、さまざまな改革と、生徒の学問的・社会的ニーズの多様化に応えよという圧力と結びついた、規定されたプログラム、行政命令のカリキュラム、細かな教授方法によって生じる自律性の喪失を意味している（2003, p.23）。

島原は、日本の学校は「教育過程における主要な行為者である子どもたちと教育システムそのもの

＊6　島原宣男

の間のジレンマを抱えた関係」にあると特徴づけている（p.23）。彼は、問題の根源は政府の政策にあるとする一方で、教員の対応方法に政府の権力をみいだしている。彼はこのことを「内部から生じる coming from within」と表現する。それは教員が「宿命（shukumei）」と呼ばれるもの―自分の運命の受容、状況が変えられることはない―を受け入れながら、集団的に定義された指導のエートスに固執するからである。その他の文化においては同じような決定論が通用しない一方で、従順 compliance と異議申し立ての間に本来的な葛藤がある。教員レベルよりも学校レベルに根源がある従順な対応は、以下のニューヨーク市の学校の事例研究の引用にそのこと〔＝学校レベルに根源があること〕が明確に示されている。すべての「空き時間 free minute」を埋めつくすという生徒への圧力は、増圧された生活様式に向けて教員自身の空き時間を犠牲にするという教員への圧力によって調和させられている。

> 「毎日 9 時間半〔の授業〕、土曜日の補習、サマースクール、毎晩 2 時間の宿題に交渉の余地はないですね。一度バスから降りれば、仕事はもう始まっているのです」とフェインバーグは言う。「毎朝、生徒は数学、論理学、単語の問題のワークシートを受け取ります。これは日中の空き時間を見つけて生徒が解くものです。」
>
> 教員は、生徒が持つかもしれないどんな事柄にも答えられるようにフリーダイヤルで 24 時間対応の携帯電話を持ち歩く。「一晩で 10 回の呼び出しは苦痛にさいなまれるように聞こえるかもしれません」とフェインバーグは言う。「しかし、みんな次の日の学校に向けた準備のために寝るのです。」（マイケル・フェインバーグ校長の発言、Carter 2001, p.95）

この筋書きにおいて、解決策は教室レベルと個々の教員レベルに見出されている。フェインバーグが述べたような達成への圧力はある程度、分権化の産物として理解されなければならない。これは学校レベルに対応責任と説明責任 accountability を定着させようとする国際的な政策動向である。このことは競争的な市場経済と緊密に関係している。競争的な市場経済は単に「競争相手」のペースについていくために、より多くの時間、次第に高まる目的に直面しつつ、教員はより熱心に働かなければならないということを要求する。

無償労働時間の職業別一覧表を作成したイギリス労働組合会議 the Trade Union Congress による 2005 年の調査において、教員は 2 位以下を大きく引き離して首位となった。週当たりの無償労働時間は 11 時間半を超えており、これは同率 2 位であった会社経営者と上級公務員よりも 2 時間多い。10 年半前にも日本の藤田による 1996 年の研究によって、教員の大多数が毎日学校で少なくとも 10 時間は過ごしていることが明らかにされた。中学校の教員は 11 ～ 12 時間となり、半数もの教員が午後 8 時まで学校にいる。同じような労働時間は香港の学校でも報告されている（MacBeath and Clark 2006）。そこでは強力な規範的文化が、教員が規範的実践から離脱するのを妨げている。これらの事例において、増圧は「自己負担 self-imposed」と言い表せるかもしれない一方で、それは専門職上の義務の感覚に由来する集団的対応として理解されるべきである。

東洋の文化にみられる禁欲主義によって、教員は不満足について声を上げようとしなくなる。だが、

専門職上の義務の感覚は東洋に限られない。イングランドの文脈において、教員は不満足について声を上げようとする一方で、ひとつには政策、圧力、脱専門職化についての率直な不満があり、同時に、状況の必然性への義務的な従順がみられる（Galton and MacBeath 2002, MacBeath and Galton 2004）。

トロエンとボールズ（Troen and Boles 2003）が特徴づけた、この「文化的機能不全 dysfunction」の意味を明らかにする方法は、フーコーの監獄に言及することによって〔可能である〕。〔見られているという〕意識化の状態と不断の監視は抵抗を減らし、無力化の効果を永続させることになる。「教員は自身の近視眼的、官僚主義の鎖で自分自身を統制するような機能不全のもとに長い間置かれてきた」と著者は結論づけている（p. 24）。

そこには意見の相違を排除することによって、組織の活力、予知、多様性が潜在的に失われるという結果的に生じてくる危険がある。従順さは創造性と率先的であること抑制し、一致した意見は創造的な代案を締め出しうるということを示唆する数多くの実質的な証拠がある（Surowieki 2004）。オーストラリアの研究（Wilhelm, Dewhurst-Savellis and Parker 2000）は、もし意見の不一致を集団的もしくは個人的に表明するメカニズムや、国家や学校や政策に対して異議を申し立てた人への保護がほとんどない場合、反対意見を述べた教員は離職しやすいということを報告している。

学校、社会的要因、政策指令の三極関係において、学校と教員に不運な被害者としての役割を与えることは、彼らの行為主体性と潜在的権力を蝕むことである。ウィルヘルムとその共同研究者が示したように、もし学校が学問的自由を保護するメカニズムと、学校の方針に対して意見の不一致があった場合に反対意見を表明するためのメカニズムを提供すれば、教員が自身を受動的な被害者とみなしたり、離職したりすることは少なくなるであろう。個々の学校レベルでは意見の相違を表明することにおいて集団的な強みがあるかもしれないが、学校がお互いに強固なつながりをもち、外部からの支援と結びつく場合、部分の総計よりも大きな肯定的相乗効果を生みだすだろう。

２．役割の拡散と過重／ Role diffusion and overload

増圧は、その大部分が学校や教員が現在遂行している役割の複合性に現れている。その結果、より以前の時代において、親や祖父母、地域コミュニティ、教会や他の社会的行為主体に割り当てられていた責任をもたなければならないことになる。明らかに政策上の問題であるのに、増圧は社会的・道徳的指導を担っていた社会に対して教職の怠慢だとする反応になる。

オーストラリアの政府報告書は、教員が担っている 13 の個別の特定可能な役割を見出したことを報告している。その多くは複合的な分野にまたがるものである（Skillbeck and Connell 2004）。ニュージーランドでは、2008 年の OECD の報告書の中で、必要な有資格の教員の不足は次のような仕事への要求によって生じているとされた。その仕事への要求が、「彼ら〔＝教員〕が管理できないと思うところまで増大している。役割の拡散が大きくなり、専門職的役割に関係のない付属的な機能は一貫して減少していない。相対的な報酬の問題と、あるいはまた、仕事の『遂行能力』という問題がある」（OECD 2008, p. 34）。

イングランドにおいて、なぜ教員になるための勉強をした人が教職に就かなかったのかというこ

とと、なぜ現在の教員が離職するのかということについて、役割過重と、それに伴い要請される時間の確保という主要な2つの理由が見出された（Barmby 2006）。

> この調査では、「内発的」で「他利的」な理由が教員が教職に就く際の理由として挙げられる一方で、仕事量と児童生徒の行動に関わる問題が、教職に就くことを思いとどまらせたり、離職したりする際に最も重要であることが明らかになった（Barmby 2006, p.1）。

パーカー（Parker 2009）が指摘するように、仕事量それ自体は問題ではない。それは〔仕事量に〕付随する、仕事の複雑さ、すなわち、役割葛藤あるいは役割の曖昧さといった、その他の仕事のあり方との関連において理解されなければならない。専門職における不満足と消耗の多くの原因となるのは、ストレスのレベルの上昇において現れる感情的な付随物と過剰な負担のコストである。職業におけるストレスに言及して、テンナント（Tennant 2001）は次のように述べている。

> どれが受け入れ可能なストレスであり、どれがそうでないかを評価する問題は、職場において増大する責任と労働時間がより普通のことになる、つまり「規範的」に思われるという事実を美徳とすることによって、さらに混乱させられている（Tennant 2001, p.702）。

Stress and deskilling ストレスと単純労働

1975年にイギリスの『The Times Educational Supplement（教育版）』の記事で、教員のストレスが浮上する問題として認識されたときに、それは新しい現象か、これまであまり議論されたり、研究されてこなかったものとしてみなされた。教職は、長期休暇のある9時から4時までの仕事で、給料や福利厚生もよいのではなかったのか。その後10年のうちに、教職は最もストレスの多い仕事のひとつとして認識されるようになった。英国のカーディフにある安全衛生局の研究によると、教職は、調査した全ての職業の中で最もストレスが多いということが分かった。40パーセントの教員が、かなりストレスが溜まっていることを示唆し、それは調査対象の職業の平均の2倍の数にあたる（Smith, Brice, Collins, Mattews, and McNamara, 2000）。カナダでは、ストレスレベルの上昇は「オンタリオ州では、政策の変更がまたたく間になされた結果として、過去2年でかなり悪化した」とLeithwoodは報告している（www.oise.utoronto.ca/orbit/school_leader）。

ストレスは、様々な影響、不適当である感情、「負の影響」を生み出している（Bradley and Echus, 1995）。オーストラリアの教員の20パーセントが精神的苦痛を経験したことがあると報告し、10パーセント近くの教員が、ひどい精神的苦痛を経験しており、それは一般の人々よりもはるかに高いレベルのものであった（Howard and Johnson, 2004）。英国の小学校教員に関するNiasの研究で、ストレスは多数の教員によって報告されているが、単一の原因ではなかった。ストレスは感情的

なものが根本にあり、教員は頻繁に「個人的な達成感がない場合に罪悪感、失敗、フラストレーション、怒り、後悔」を経験している（p.110）。ストレスはまた、身体的にも関連し、つまり肉体的疲労があり、教員は最近のスコットランドの研究で使用されている同じ意味を持つことばである ‘drained’, ‘exhausted’, ‘shattered’（いずれも「疲労困憊」という意）を感じていた（MacBeath, et al., 2009）。著書（The Sickening Mind, 1997）で、Martin は、制御不能という感情と心臓病やがんのような慢性病との関連性を追跡している。他の研究者（Cohen, Janiiki-Deverts and Miller, 1995; Cohen, Kesseler and Gordon, 2007）もまた、制御喪失と「うつや循環器系の病気を引き起こし、悪化させるような」身体的な病気同様に、精神的な病気との関係性を示している。

その根源には、Dollard, Winefield and Winefield（2001）が「感情的な不協和音」と呼ぶもの、つまり実際の感情と「求められている」とみなされるものとの間に不一致がある。Dorman and Kaiser（2002）著の、「なぜ教員は他のほとんどのサービス業よりも感情の不協和音で悩むリスクが高いのか」の理由は、教員が生徒に非常に感情移入をするためである。「そのケアが教員に重要であればあるほど、それを与え損ねる経験はますます感情的にすさんだものにさせる」（Hargreaves and Tucker, 1991, p.496）。この本の著者は、このような（教員と児童との）係わり合いは小学校の教員に特に強いと述べている。多くの教員にとって、児童・生徒との係わり合いは教員になる選択を動機付けたものであり、また仕事への満足感の主要な要因となっている。

その不協和音は、「教員という仮面」、つまり生徒、親、学校管理職の利益のために現れるが、究極的には精神的負担がとなるものとしてありありと描かれている。スコットランドの校長は、毎朝化粧をすることは象徴的な行為、つまり「仮面がはがれないようにプロとしての顔を維持しようとすること」であるという（MacBeath et al., 2009）。スコットランドの研究で、校長職に応募しない理由に関して質問を受けた教員のうち、81 パーセントの教員が「校長職が潜在的にストレスが溜まる地位」であると述べている（p.43）。

校長職は、教員が関わる他の多くの人々との間でバランスを取らなければならない。また、教員の仕事で起きてくる関係の多様性との釣り合いを取らなければならない（Steel, 2001）。さらにこのような様々な「職務上のパートナー」が示す競合する諸要求を取り扱う場合に取らざるを得ないそれぞれの役割とのバランスを取らなければならない。「人間関係は、教員が多くのストレスを感じる主要な領域の一つであるということは驚くようなことではないのです」（Ritvanen et al., 2006）。

1993 年に Maslach and Schaufeli が「燃え尽き」と定義したものを、1998 年に Maslach, Jackson, and Leiter は、「仕事で慢性的に引き起こされる人間関係のストレス要因への延長上の反応」と再定義した（p.37）。「燃え尽き」は、「感情の疲弊（仕事に対して精神的に無理をして疲労してしまうという感情）」、「非人格化（他人に対して否定的で無関心な態度に発展してしまうこと）」、「個人的達成の否定（人の達成に対して自分の能力がないと感じ、不満に思う感情）」という 3 つの顕著だが漠然

と関係している側面がある。かなりの長期間に渡って高いレベルでのストレスにさらされて勤務している教員は、生徒に対して感情移入することが少なくなったり、生徒に我慢ができなくなったり、きちんと授業準備ができなくなったり、教職に関わることが少なくなることなどを含めた燃え尽きの特徴を生み出してしまうことになりうる（Otto, 1986）。

単純労働とは、自分の仕事がもはやうまくできないと感じるときに生じてくることを表現する用語である。単純労働は、個々の教員と組織との断絶がますます増えているときに起こる。教員が指導や生徒のニーズを満たすことに専念できないと感じるとき、教員自身や他人を価値あるものと思えない、あるいは価値を評価されていないときに、教員は単純労働をしているように感じてしまう。Littler（2009）は、単純労働をするときにともに起こる4つのプロセスを示している。

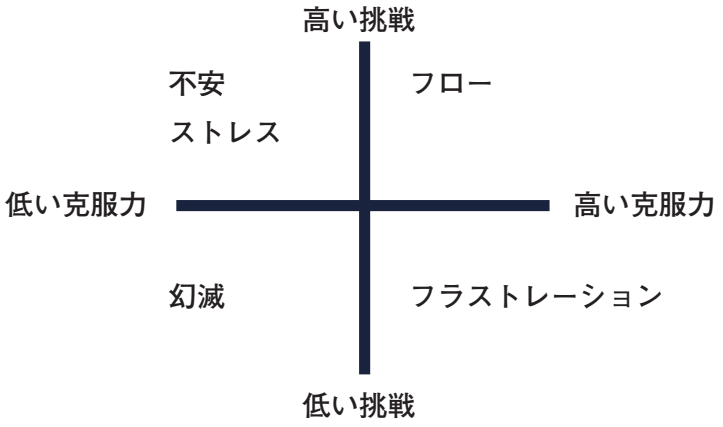
・個人が今後起こることを企画し、計画することに関わる権利を失う場合　－　計画と実行の分離
・仕事そのものが分断される
・作業の再分配が仕事の最も満足する側面を喪失させる
・職場の再編成が個人の「手作業」ベースからより「規格品仕様」の操作方式へ変化する

まとめて考えると、これらは複数の不満足要因の可能な組み合わせである。ストレスや単純労働に関する初期の研究の多くは個人的で心理学的要因に焦点を当てていたが、後の研究では学校、近隣、政策レベルでの文脈的要因により重きが置かれた。2004年のスペインの研究（Con-Garci, Padilla-Munox and Carrasco-Ortiz）は、原因、分析、潜在的な解決策を考えるには、より相互影響的な観点が必要であると結論づけた。それは、教員間、生徒、家族、教員の仕事を枠付けし、原動力となる政策と共に作動する複雑でダイナミックなものを理解する観点である。

単純労働は、政策、社会的要因、学校要因の三極構造の産物であるように、戦略的解決策はそれと同じ構造にある。国際的な研究成果を反映しているスペインの研究のエビデンスは、教職の多くの課題に対処する（克服）力は、教員がそのような課題に立ち向かう際に頼れる支援に、多くの場合決定づけられる。Maslachとその共同研究者が1996年の研究で結論づけたように、「社会的環境は、教員の燃え尽き現象を理解し、それを改善する中心にある」（p.22）のだ。

三極構造のパワーバランスの中で、教員が政策にただ反応するだけではなく、教員が政策を打ち出す最初の行為者に移行するときに、ストレスとストレスへの反応はまた、最も大きい職業達成要因になるだろう。ストレスは様々な形をとり、「よいストレス」と「悪いストレス」として知られるようになっているものがある（Kottler and Chen, 2008）。（この2つのストレスの）本質的な違いは、長期的で、押しつけられ、好ましくなく、エネルギーやモチベーションが流出してしまうようなストレスと、課題、重要で望ましい出来事、報酬、究極的には職業的に成長することを伴うストレスである。Czikzentmihalyiの「フロー（flow, 上昇志向）」の概念（2001）は、高い挑戦、高いスキル、高い克

服力に見合う地点を表している。核となる価値を持ち続け、政治的、社会的不平等に対しての課題に対処し、子どもたちが「フロー」の状態にいるのは、フローが教員にとっても相互的な「高み」として起きているときなのである。



ストレスの本質を認識し、対処することは、個人個人の強さにあるかもしれないが、ほとんどの教員にとっては、友人すなわち同僚、組合、先見の明がある政策者、アドバイザーからのいくらかの支援が必要とされる。

３．De-professionalization　脱専門職

教員へのプレッシャーが認知されず、初任の教員が注意を向けられないとき、教員の達成感にだんだんと消耗が出てくる。職業を定義する特徴がもはや明白ではないとき、「脱専門職化」の過程が起こる傾向にある。職業団体の権力が失われ、教員の権力や自律性が減り、理論的で専門的知識を回避させるような誘導があるときに、非常に見られる傾向にある。Furlong はイギリスの状況に関して 2003 年に次のように書いている。

10 年間ほとんど改革し続けてきましたが、その間、改革の波を受けて、教員養成の形態と目的のほとんどあらゆる側面が変化しています。しかしその過程で、伝統的にそのような議論をリードするように期待されていたのかもしれませんが、高等教育に関わる人たちは、軽視され、黙らされています（2003, p.23）。

Senge（2001）が「組織的な学習障害」と称しているように、初任の教員にとっては、就業前教育と教室での日々の挑戦の間にある分裂が、「現場のやり方」という惰性によってさらに強化されている。教員が職業人生にわたって制御不能であると感じるとき、つまり「専門家気質の刈り込み」（O'Brien, 2011）であり、このような分裂が学校文化に深く埋め込まれてしまう。教員は危険を冒し

たくないし、危険を承知で説明責任という厳しい境界線を超えていくこともしたがらないのである。

多数の教員、専門職協会、専門職団体が政策に関わってきた、もしくは関わっている。しかし、教育における多くの変化がグローバルに推進されることは、教員の声がほとんど聞こえてこない、特に実施のメカニズムがほとんど議論されずに進んできたということを意味している。教員の仕事における最近の非常に実質的な変化や仕事の仕方が中央集権的に特定化されることは、教員が自ら提案をしないことと、彼らの職能専門性が重要ではないという仮定の表れである。それは、翻って、専門家への信頼が減少していることと一致している（Draper and O'Brien, 2006, p. 25）。

このことは、職業的権威と自律性が段々と消耗していく場合、「公の監視や外部からの責任説明が増えたことに並び、地元の意思決定責任のゆるいがきつい（loose-tight）というパラドックス」が原因であると識者は考えている（Day, 2001）。20 年前に、March and Olsen（1984）は、教育政策におけるダブル・トレンドについて記している。つまり、1980 年代以降の教育政策は、国と州・地方自治体・地域との組織的な連携を徐々に減らしており、地方、州、地方自治体、学校（のいずれか）に対してより大きな権限と責任を委譲している。同時に、査察、テスト、カリキュラムに関して組織的な連携を強化している。

この自由化傾向の影響は、ダブル・バインドであり、認定カリキュラムとアセスメント、国によって詳細に定められた教育方法を伴った自律の約束である。しかし、この組織の連携の質が、国によってかなりの違いを生み出している。例えばその違いは、経済的圧力、教育サービスへの市場化への異なる反応および親の選択と私的な学校選択という開放である。OECD の比較データは省庁によっては改善の基準点として使用されているが、選択的かつ制裁的に使用される場合もある。

（その）スコットランドの研究によると、教員が校長職に応募しない理由に関して質問したところ、そのうち 81 パーセントの教員が「校長職には潜在的にストレスがあるから」と答えた（p.43）。東ティモール、中国、タンザニアのような多様な国からもこのテーマについて異口同音の答えが返ってきた。12 カ国の研究では、Cowie and Crawford（2011）は、学級管理力から学校管理力へと焦点が移った共通課題について以下のように言及している。

- 「私と学校職員との深い感情的なトラウマ期間」 －スコットランド
- 日々の学校運営をなんとかこなしていると感じているオーストラリアの校長は、3 年たったあとでもなお指導力を学ばなければならなかった。
- メキシコでは、「一日中駒のように回る」ことを学ぶこと。「ダンスフロアに入ったら、踊らなければならない」。
- ルーマニアでは、校長になることは、非常に透明なガラスの中で生活するようなものである。全てが可視化されていて、地域社会、マスメディア、関係者全員に攻撃されることにもなる（p.202）。

・　ブリテッシュ・コロンビア州では、省庁間の職務という予期せぬ課題になった。
・　中国では、なかなか連絡のつかない親への対処法の開発
・　南アフリカでは、10 人の親が保護者会に現れたら、これは大きな成功とみなされる。
・　テキサス州の田舎の地域では、ドラッグ、崩壊家庭、アルコール依存症、虐待、児童売春のような問題に対処するリソースがない。

４．生徒の行動と規律違反

生徒の行動と無規律

学校や教室に関連したおこないと無規律の問題は、教員や学校の指導者への期待の念に依存して学校と教員の三角形の頂点に位置づけられている。

しかし、これらの問題の影響力は社会的かつ経済的な要因でど程度説明できるのか？そして、それらは政策の介入もしくは欠如にどの程度起因しているのだろうか？

表現されるさまざまな形態での闘争に対処することは摩滅がゆるく無慈悲な過程を通して教員たちを弱らせていく要因のひとつになるということを示している。

懲戒の問題は新しいものではない。

それらは、17 世紀のアメリカで植民地の学校で起きた無秩序と暴力のぞっとするような話と規則に従わない若者に対してのソクラテスの愚痴に言及したウィーラードウォーラーの 1931 年の論文に立ち戻ることになる。

しかし、新しく発見されたのは日々の教室で見つけた表現の社会的不安と疎外感の水準である。学校職員への極度の暴力に関する証拠がめざましくかつ増えていく一方で、教員が表現する不満の一般的な拠り所は少なかった。

その問題は低レベルの混乱や毎日正常な状態であるのを徐々に蝕んでいくこと、そしてたえず支配下におく必要のあることに大いに関連がある。

チーフであるパトリック・ナッシュの報告によると、イギリスにおける教員支援ラインへの電話の相談内容はなによりもまずだんだんと教員たちを疲弊させ不安や抑うつを引き起こすような生徒たちのふるまいや規則を守らないことなど、ある特定の低レベルな混乱に関することだ。

教員支援のエグゼクティブ

イギリスでのネットワーク。彼はその年の初めに教員支援ネットワークがおこない、回答者の 63％が児童の攻撃的で規律に従わない性格のために教職を辞めようと考えたことがあるということを示した調査を引き合いに出した。

児童の無規律に関する根本的な原因を解決することは時間がかかる。

問題はしばしば深いところに根付いており、早急に解決することは容易ではない。しかし、時間はもっと不足している産物だ。

教員たちには多くの圧力がかかっているので、問題は決着が付けられることなく放置されていて、ちがった側面から再び問題が浮かび上がってくる。（ゴルドンとマクベス、2009 年）

2002年と2008年の間におこなわれた4つの英語の研究では、教員の被調査者母体の75%の不満を抱いている者たちの中で上位に位置づけられたのは、うるさくて教室でのふるまいへの悪影響が広がることだった。

参考文献のだいたいは、イギリス、オーストラリア、アメリカからきているものの、問題はアジア諸国において急激に懸念されはじめてきた。例えば、うまく制御された学習環境として日本の学校や教室で定型的に見られる風景は、たくさんの民族特有の教室における規律のないさまによって議論をかもしている。

教室での規律が崩壊することに対する日本での取り組みについて書かれた2000年（2月14日）のニューヨークタイムスの記事によると、教員に対して暴力事件を起こす頻度は前年より19.2%増加した。

政府当局者は生徒たちが現代社会の風潮の中で自分を制御する力を働かせることができないで、自分たちの挫折やストレスを暴力を通して表現していると語った。

教育コンサルタントは子供たちがコンピュータゲームをして多くの時間を過ごし、礼儀正しいふるまいのもっとも基本的なルールを知らずに学校へ来ていると報告している。

これは、日本の学校で時間を過ごしてきた人々にとってそんなに驚くべきことではない。

2003年の7カ国の学校で4週間にわたって教室の様子を観察した研究者グループがおこなった比較研究では、教室の様子は生徒たちの小さなグループによる授業中ずっと不穏な雰囲気や学級崩壊の継続が続く状態のまま静かに長時間過ごすと評された。

（バーネット・グリーンハルフ、マクベスとひでのり、2003年174ページ）

授業中ずっと居眠りをしている一握りの生徒たちを観察することはよくあることだし、他にも報告されている。

ウクライナとブルガリアの学校で報告された2004年世界銀行報告（モレノ、2004年）では、学校指導者が資金を調達することで自分の70%の時間を浪費し、残された30%の時間を争いの解決のために使っていることが分かった。生徒たちの中に存在する学業上の問題にしばしば対処しながら争いを解決することは、それぞれ異なる文化的背景をもった子供たちの中、しばしば緊迫状態や紛争、時には暴力という形となって現れる。マレーシア、スリランカ、パプアニューギニアなどの国では、教室は広く展開された人種や文化的自己同一性の大きな政治的問題をかかえた小宇宙である。ヨーロッパ、アメリカ、オーストラリアなどの国々は、さまざまな宗教と部族のアイデンティティの間に大きくなりつつある緊張を解決する手助けをする政策をつくって、アボリジニ（オーストラリア）、マオリ（ニュージーランド）、ファーストネーションの人々（カナダ）、メキシコ系アメリカ人（米国）、トルコ語コミュニティ（ドイツ）、北アフリカ（フランス）などの少数民族を適応させるための教員や学校指導者による努力として、免税がなされていることはない。

社会的、経済的、政治的な世界で何よりもまず起源として存在している問題は学校や教室のレベルで対処しなければならない。

難しくて、厳しい”忍耐のなさ”への対策に明らかな訴えはなく、しかし、抑制と法令順守は短期的な反応である。

教員や学校、地域機関や教員教会が学習のために視野や、文脈、動機付けを広げるために主導権を握るとき、統制と規律の問題はそれほど急がなくても明らかになるだろう。（第５章で説明される）

特別な義務と包括

破壊的なふるまいは複雑で重大な学習障害をもつ子どもに関係がある一方、このことが”悪いおこない”の事例ではなく、教員たちの理解や統制する能力を超えた問題であることに現代の教員は気がついている。

子どもたちもまたストレスを感じているという認識は過去20年間のうちに前面へ押し出されてきた。個人統制を超えた要因への責任をとらなければならない教員たちにとって、それは影響力のある複雑な要因が存在する。

世界保健機構（ＷＨＯ）はヨーロッパ地域に住む約200万人の若者がうつ病から統合失調症にまでわたる心身の不調に来るしんでいて、それが小学校高学年と中学校低学年でますます顕著になりはじめていると推定している。

これらの若者の多くは保護も治療も受けておらず、彼らの健康状態はかろうじて教員たちや、両親、社会の事業によってしばしば理解される。うつ病は若者の自殺につながっていて、若者の死因の第３位に位置している。

世界におけるこの高い割合は、ヨーロッパ地域の特に東ヨーロッパ諸国で見つけられた。

恵まれない地域への影響では、両親が働いていない家庭の子供の中に生じる精神的な不調の高い割合は不均衡だ。データは精神的な不調と、最貧困地区でもっとも流行している喫煙、飲酒、大麻の使用の割合との明らかなつながりを示している。貧しい人々は統合失調症で入院することを６回認めるにちがいないし、アルコール関連の問題で入院することを10回は認めるにちがいない。（127-202ページ）

報告書が示すようにヨーロッパ諸国で共通するのは、質のよい健康サービスや情報、教育、世間並みの家に住み、十分な栄養を摂取し続ける権利を受けるのが困難な子どもや思春期の子どもがいる特定の家庭に適用している不均衡の増加である。さまざまな集団の間にある健康状態と保健管理への権利における不平等さは社会的な不和になること、社会的な不安感を与えることの両方であると示されている。

人口の最貧困階層は高い死亡率と栄養失調のような根本的なところにある健康状態、貧困国で流行しているだけでなく、アメリカやイギリスのようなかなり裕福な国々での恵まれない集団の中の問題に苦しんでいる。ヨーロッパを越えて、子どもの貧困は、スカンジナビアでの5%以下からアイルランドやイタリア、イギリスでの15%以上へ広がっている。

2008年のイギリスの報告書は(MacBeath, Galton, Steward, MacBeath and Page)などの総括のコストのことで、彼ら自身の国でも同様な悪影響が起こっていたという問題があがったことが述べられている手紙と電話に出くわした。本質的には”総括”とは、すべての能力を必要とする子どもたちを取り巻く教育制度の能力をいう。理想的には、すべての子どもは主流の学校の範囲内でまかなわれるべきだが、”総括”においては問題が発生している。

報告書の前提は”総括”が望ましいというだけでなく、平等な目標をとにかく達成するかどうかということが不可欠ということであった。しかしながら、この目標は自然には達成されず、適切な資源や支援、専門の開発なしで同じ年代のピアと並んで、ただ主流の教室に子どもたちを置いている。

報告書は結論として、非現実的で資金供給の足りない”総括”は、子どもたちが受けるべき支援のある種の知らせを彼らから奪い、不平等を悪化させる可能性があるとした。

そしてまた、しばしば不十分さと罪悪感を覚え、必要とされる専門家の助けを与えられないことを認識してしまった教員の意気込みのために多くをしなかった。

私は、このことはおかしいことだと思うが、特別なことを必要としている子どもたちの存在は私の仕事に罪悪感を加えるとも思う。

私は時々家に帰り、受け入れ教室の教員に十分な時間を与えていないのでうまい仕事をしていないと感じる。

先週数学であることをやっていたが、彼らはまだ分かっておらず、私は失敗を感じた。私はとても感情的になり、泣きそうになったので、私のＴＡ（ティーチングアシスタント）に“教室から出ていくよ”と言った。

私はこれ以上対処できなかったということが、失敗していたものだったと感じた。（12 年の経験のある小学校の教員でも）

総括のコストは社会の起源や教室での衝撃という問題が起きた段階で終わったが、まずは政策の解決策が必要である。

より賢く、資源供給に的を絞った明白なケースがある。しかし、資源が自分自身で変化をもたらすことはない。問題はそれをより深く実行し、現在の制作で本質に挑むことである。

“総括”は、資源やノウハウの共有が存在する協力の文化の中で作用することができる。

競争の激しい市場主導の政策は、もっとも脆弱な子どもたちに影響し、もっとも熱心な教員を罰する。この研究のもっとも顕著な側面は“総括”を信じ、働くことに挑戦する教員の善意だが、教員が受けるべき専門の支援の水準には満たされていない。政策と実践（68 ページ）の徹底した見直しをする時なのだ。

相互主義と投資のリターン

それは教員が自分の仕事に備わり、彼らが感謝と要求の幅に答えられない無能を説明する助けとなり、挑戦し克服する立ち直りの早さと同じような可能性という認識の間が相互的な性質がある。(Taris, Van Horn, Schaufeli, and Schreurs, 2004)

乏しい対人職関連のやりとりのストレスと感情の不一致（Baccker and Heuven、2006）との間の組織は、自己効力、戦略の対処、楽観、そしてたくましさや立直りの早さを促進する学校の文化において逆らわれている。(Abraham, 1998, 1999; Cooper et al., 2001)

これらのバッファを認識することは、磨滅を消耗し、雇用と有効性を維持することで教員を支援する方法に介入するための鍵だと見られている。

自己効力感は、一般的に個々の心理に根ざした個人的な性質と呼ばれているが、David Frost（2011）

は共通の特質として見られるかもしれないと説明している。

15の東欧諸国における教員のリーダーシップという彼の報告書で、“共通の自己効力感”は彼がインスピレーションを受けた政策命令に従うことを超え、教員になって産み出した知識と知識の検証に従事する教員のことを指している。

立直りの早さ、自己の信念と使命感を維持し、問題を克服する能力は個人的な性質の部分だが、社会の関係における作用は大きい。

すべての教員が達成されない狙いに耐えて、時間の経過と共に高いレベルの活力を維持する能力を持っているわけではない。教員は政策命令に異なる反応をし、どのようにかして構造と文化を通して媒介となる。スコットランドの研究は第1章に、自信と“強気の主張”は経験の長さや立直りの早さの学習からきているが、それにもかかわらず、個性の表現は学校の文化、地域、自治体、国の政策や国際的な圧力によって隠されていることを理解すべきである、としている。

2010年のすべての会議のためにユネスコのアディスアバ教育は、教員が家族や不振の学生の疎外に対処するリーダーシップを発揮し、自分の学校の意志決定に積極的に団結して参加することという重要な役割に注目した。

問題は一般社会に深く根付いていて、政策が問題は一般社会側にあるとした罪悪感を持たせずに社会政策に教員を従事することを許容していることを認めるのだ。

中国では、疎外の問題は農村部、身体障害者への支援、少数民族や移民労働者の子どもに学校栄養プログラム、学校建設、教員のやる気の強化などの大きな投資を通して取り組まれている。

イギリス政府の特別委員会が2009年にリーダーシップ、調停、支援、激励と報酬の質は、改善と説明責任を合わせるのには必要不可欠な要素であると指摘しており、責任体制の政府の査定の問題点は、学校が“自らの改善の所有権”を持つ機会を与えているが、同時にそれをどのように妨げるかの完璧な例も与えていることだとしている。

中央政府に有利な一定のシフトを可能にする制度の“融通性“が、学校が説明責任体制をとって無数の学校と共に改善の仕組みについて協働するために苦労している理由である。政府はまるでこれが本来の利点であるかのように説明責任の制度の融通性に触れます。反対のことが真実です。（パラグラフ44、イギリスの政府特別委員会の2009~2010）説明責任と義務の間の正しいバランスを見つけることの結果は、必要な書類の減少を引き起こし、地域の革新のための大きな能力となり、リスクを少なくする。（PwC,2001,p.32）

アンディ・ハーグリーブスの言葉の“茶葉リーディング”（2005）は、教員や上級の学校指導者が“巨大企業への対抗”のための勇気やプロの団結や専門職からの支援、教育の理想の維持、理論の破壊と道徳的な誠実さを持つことが緊急か、重要か、不必要かを見分ける能力のことを意味する。

５．特別なニーズと包摂（インクルージョン）

破壊的行動は複雑で重大な学習障害をもつ子どもに関係があるが、このことが「悪い行動」として処理できる問題ではなく、一般的には、教員が理解し、統制できる能力を超えた問題であると、教員

は今日益々気がついてきている。子どもたちもまたストレスを感じているという認識は、過去20年間のうちに前面へ押し出されてきた。それは、教員にとっては、個人統制を超えた責任をとらなければならない強力な複合的要因なのである。

世界保健機構（ＷＨＯ）はヨーロッパ地域に住む約200万人の若者がうつ病から統合失調症にまでわたる精神疾患に苦しんでいて、それが小学校高学年と中学校でますます顕著になりはじめていると推定している。これらの若者の多くはケアも治療も受けておらず、彼らの現状は、健康状態はしばしば教員、両親、社会福祉によってかろうじて理解されているにすぎない。うつ病は若者の自殺につながっていて、若者の死因の第３位である。

世界における最も高い割合はヨーロッパ地域で、特に東ヨーロッパ諸国である。

> 恵まれない地域への影響をみると、両親が働いたことがない家庭の子どもに生じる精神疾患の割合は著しく高い。データは精神疾患と、最貧困地区でもっとも流行している喫煙、飲酒、大麻の使用の割合との明らかなつながりを示している。貧しい人々は、統合失調症で入院するのが６倍、アルコール関連の問題で入院すのが10倍あるようだ。（127-202ページ）

報告書のデータが示すように、ヨーロッパ諸国で共通していることは、質のよい健康サービスや情報、教育、世間並みの家に住み、十分な栄養を摂取し続けることが受けるのが困難な子どもや青少年がいる家庭に特にみられる不平等の増加である。様々な集団の間にある健康とケアへのアクセスにおける不平等が、社会的分断と社会的不安感となって現れてくる。

人口の最貧困階層は、高い死亡率にあり、また栄養失調のような基礎疾患にある。この問題は、貧困国だけでなく、米国や英国のようなかなり豊かな国々における恵まれない集団の中にも行きわたっている。ヨーロッパ全体では、子どもの貧困は、スカンジナビアの5%以下からアイルランドやイタリア、英国の15%以上へまで広がりがある。

2008年に英国の報告書『包摂のコスト』（ MacBeath, Galton, Steward, MacBeath and Page）が出ると、自分たちの国にでも同様な影響が起こっていると告げる手紙やＥメールが世界中から寄せられた。本質的には「包摂（インクルージョン）」とは、あらゆる能力やニーズを持った子どもたちを含みこむ育システムのことをいう。理想的には、すべての子どもは普通の学校でまかなわれるべきだが、しかしここに問題が起きてくる。報告書の前提は、平等という目標が達成しなければならないことならば、包摂が望ましいというだけでなく、これは達成しなければならないことなのだ。しかしながら、適切な資源提供や支援、職能開発無しに、ただ単に同年代の子どもと同じ普通学級に入れておけばよいというだけでは、この目標は達成されない。

報告書の結論のように、教条的解釈や、資源不足の「包摂」は、子どもたちが受けるべき十分な支援を子どもたちから奪うことによって、不平等をさらに悪化させることになるだろう。そしてまた、教員が必要な専門的な支援を与えることができないと自覚した教員は、しばしば力量不足感や罪悪感を持つことになり、士気はあがらなかった。

こんなことを言うのはおかしいことですが、特別なニーズの子どもたちが私の仕事に罪悪感を加えていると思う。家に帰ると、ときどき、彼らとに十分な時間を持てなかったのでいい仕事をしなかった、と感じる（受け入れ学級の教員）。

先週、算数の授業をしたが、彼らはまだ理解できなかったので、私は自分の失敗を感じた。私はとても感情的になり、泣きそうになったので、私のＴＡ（ティーチングアシスタント）に「教室から出かなければ」と言った。それは自分が失敗だと感じていた。それ以上対処できなかったのだ（小学校の教員、教職歴 12 年）。

『包摂のコスト』は教室への影響を述べた以下の段落で終わっている。これは社会的起源のある問題で、まずは政策の解決策が必要なものである。

より知的で、特定分野への資源供給という明白なケースがある。しかし、資源がそれ自体で変化をもたらすことはない。問題はそれをより深く実行し、現在の政策のまさに、本質に挑戦することである。包摂とは、資源や専門知識の共有する協働の文化の中でのみ機能するものである。競争的での激しい市場主導の政策は、もっとも脆弱な子どもたちに影響を与え、もっとも熱心な教員を罰することになる。この研究のもっとも顕著な側面は、包摂を信じ、それを機能させようとするが、受けるべき一定水準の専門的支援を得られていないと思っている教員の善意なのである。政策と実践の徹底した見直しをする時なのだ（68 ページ）。

相互作用と投資の見返り

上述の課題を上回る克服力と同様に、自分たちに向けられた様々な要求と期待にこたえられないことを説明する助けとなるものは、教員が自分の仕事に投資したものと、感謝と認知という方法で見返りに受け取るものとの間の相互作用の本質である（Taris, Van Horn, Schaufeli, and Schreurs, 2004）。職場の乏しい対人関係のストレスと感情の不一致との関連は（Baccker and Heuven、2006）、社会的支援を提供する学校文化の中で、自己効力感、対処戦略、楽観主義、忍耐力や克服力を促進する同僚文化の中ではみられない（Abraham, 1998, 1999; Cooper et al.2001）。

これらの緩衝剤を認識することは、消耗を和らげるようなやり方で介入し、仕事を続け

有効性を維持することを助ける鍵とみなされている。自己効力感は、一般的に個々人の心理に根ざす個人的な特性と言われているが、David Frost（2011 年）が述べるように、集団的な特質とも見なせるかもしれない。東欧 15 ケ国における教員の学校管理力に関する彼の報告では、政策指令による制限や教員が生成する知識や知識の検証を従事する外部検証を教員が超えていくように動かす「集団的自己効力感」が指摘されている。克服力、問題を超え、自己の信念と使命感を維持する能力は、部分的には個人の性質だが、より広く見れば社会関係の機能である。すべての教員が空しい目的を持ち続け、高いレベルのエネルギーをいつも維持する能力を同じように持っているわけではない。教員た

ちは政策指令に対し、また、構造と文化を通して、政策指令を通して実現される方法に対し、教員は異なる飯能をする。本書第１章で言及したスコットランドの研究によると、自信と「強気の主張」は経験の長さや学習された克服力からもたらされる。それにもかかわらず、個性の表現は学校の文化、地域、自治体、国の政策、国際的な動向中で育つものだと理解されるべきである、としている。

アディスアババで開催されたユネスコの「万人のための教育、2010 年会議」において、教員は家族と成績不振の生徒を排除することに対抗するような、リーダーシップを発揮し、学校における意志決定においては、集団的かつ積極的に参加することという重要な役割を果たすものであると述べられている。

第２部　資料２

教員の地位と教職：
教育インターナショナルのための机上研究

リンダ・ハーグレーブズ、ジュリア・フラッター
英国国立ケンブリッジ大学教育学部

2013 年 5 月（仮訳）

1. 序論 …… 112
2. 教員の地位に関する先行研究と教職 : 文献的考察 …… 112
「地位」とは何を示すものか
「地位」と「教員の地位」の定義および概念化
3. 教員の地位に関する研究：最近の傾向…… 115
経済的背景の影響：仕事のやり甲斐と給与
教員の給与と労働条件
教員の給与と生徒の到達度
家庭教師（個人レッスン）の増加
政治的・政策的変化の影響
社会的傾向の影響
教員の流動性と移民
教職の女性職化
4. 異なる国家的背景にみる教員と教職の地位 …… 120
ニュージーランド
台湾
インド
エジプト
ガーナ
フィンランド
スペイン
英国
マスコミに描かれた教員の姿：悪評神話
チリ
5. 教員の地位：政策と組織的方針の概観…… 131
6. 教職員組合の重要な役割…… 133
7. 教員と教職の地位を測定…… 134
8. 教員及び指導の職業的権威に関する教員組合の見解調査への勧告…… 137
使用可能な質問項目の内容と重要点
2012—2015 年ユネスコ教員のための戦略
OECD
9. 結論…… 145
参考文献 …… 146

1. 序論

公教育の歴史を通じて、教員と教職の地位を高めるための闘いが繰り広げられてきたが、その継続的な闘いこそが、合衆国や英国で教員の地位と労働条件の向上のために150年以上も尽力してきた教職員組合の存在理由である。グローバルな経済競争や景気後退といった20 − 21世紀後半の社会的展開と共に、世界中で社会、経済、政治、文化など多分野に起こった変化への対応として教育政策にも急激な変革がもたらされる中で、世界各地の組合が闘い続けてきた。教員の職業意識は概念的変化を強いられ、様々な国々で教員の地位は脅かされ、下落した。地域によっては政治・社会的な激変が地域社会における教員の生活や自己の地位に関する意識にもかつてない衝撃を与えている。また別の地域では、不景気の波に押された政府がより大きな経済的成果を迅速にもたらすことを教育に求めた。John MacBeath（2012:62）が指摘するように、国際的団体による学習成果の比較データによって引き起こされた（モラル・パニックとも呼ばれる）焦燥感が、政治家やその諮問役関係者らに蔓延している。例えば、台湾や昨今ではフィンランド、上海などに専門家を送って学校や教室での実践改善の特効薬ならぬ方策を持ち帰ろうとする。教員らが高い職業的権威と優れた労働条件の恩恵を受けているのは、フィンランド、台湾、シンガポールなどわずか数カ国である。

地位という概念は複雑でつかみ難い。そこで本章では簡単に「地位」の理論的な概念構造に言及し、特に教員の地位について述べてから、現在の教員の地位に影響する因子に関する最近の研究をいくつか取り上げる。それに続く章では、教員の地位に関する関連政策について世界各国の対照的な事例を報告する。そして、教員の地位測定に対する様々なアプローチを考察し、結論として教育インターナショナル加盟組合を対象とするアンケート調査のための概念的枠組みと先の文献研究で扱った課題を考察する。

２．教員の地位に関する先行研究と教職―文献的考察

「地位」とは何を示すのか

「地位」と「教員の地位」の定義および概念化

従来、地位とは立場や身分を表わすラテン語の語源にならって社会的な位置づけを表わしたもので、少なくともヨーロッパでは、貴族階級や地主の家系に生まれれば「生得的地位」が与えられたものだが、この生得的地位は、現在でも性別や民族に関連づけられている。この「生得的地位」を、各個人の教育の成果や勤勉さによって快適な生活を獲得するという獲得的地位と掏り替えるために、全国的な闘いが何世紀にも渡ってヨーロッパ各地で繰り広げられてきた。ヨーロッパの歴史をみると、純粋に経済学に基づいた比較的大雑把なマルクス主義の社会階層の分析に続いて、ウェバー（1968）が社会的地位の決定因子とされた富と文化のもつれを解き、文化と象徴的な形態に表わされる地位に焦点を当てた。その意味で逆説的に教員は、経済的報酬が低いにも関らず、社会で比較的高い職業上の威信を持つ「地位集団」であるとも見られよう。Bourdieu（1986）はさらに、地位の判断の基盤が、その判断の対象となる人々が有していると思われる知識や「文化的資本」の種類や質にどう関係しているのか、に注目している。この分析では、地位はライフスタイルと関連づけられていて、個々人がいかに、

例えば特別な種類の知識やネットワーク、技術などを文化的資産として持ち、またそれが他人からみれば当人の権力を増加もしくは減退させると考えられるような、自分自身を差別化できる文化的スタイルに発展させているかということに関係づけられている。その意味では、地位とは人が人を承認するかしないか、という形で表わされる象徴資本の一側面とも考えられよう。Turner（1988）は、地位という概念の進化を市民の特権と責任の権利に遡って考え、これを地位の「客観的な」側面だとし、「個人の社会的・法的な資格権利」（p.5）と表現しながら、地位の「主観的」な側面（個人が持つ自己の威信に関する意識）とは区別している。この主観的な面は特に、主観的地位が客観的地位を過小評価し限定しがちな教員にとって関連性が高い。最近の医学的研究 （Operario, Adler & Williams, 2004）によると、主観的地位が、社会経済的地位などの客観的測定よりずっと、健康や幸福感に関係していることが報告されている。また、地位を脅かされることは金銭を喪失することより大きく神経興奮に影響することが神経科学的機能 MRI 研究で報告されている（Zink et al., 2008）。

教員の地位に戻って考えれば、教員個人等は主観的および客観的な社会的地位に強い関心を持っているが、本稿では教員の職業的地位と権威に焦点を当てていく。これらは、Hoyle（2001）が次のように定義している。

職業的権威とは：特定の職業が職業全体のヒエラルキーにおいてどこに位置するか、についての一般人の認識（p. 139）のことである。

職業的地位とは：ある知識人集団が、特定の職業に与える分類上の区分（（p. 144）である。（言い換えれば、政治家や公務員、社会学者などの知識人集団が、指導というものを職業と見なすかどうか）を表わす。

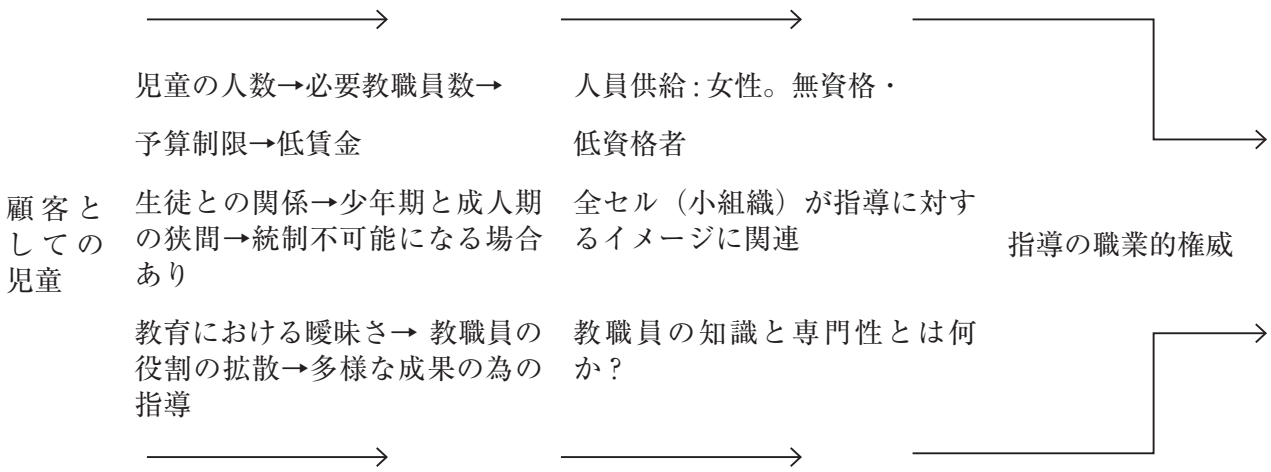
職業的名誉とは：ある職業を持つ人々が、個人的資質をもってその職業の中核的業務に提供していると見なされるものに対して、一般人が払う敬意（p. 147）である。

Hoyle は、研究者らが以上の用語を一貫して使用するよう促しているが、続いて指導に関する職業的権威の「仮想的決定因子」について平行して三分岐する一貫した枠組みを提唱している。それを簡易化したものを表 1 に示した。最上枝（図の最上行）は、ある国の児童を教えるために充分な教員の供給とその供給先、その結果得られる仕事の給与と労働条件にかかる制限を表わしている。教員の供給と質、および資格、そして教職の女性職化という懸念を含む労働人口のジェンダーバランスなどを考慮する。これらは、労働集約度の増加や脱専門化など教員の現在の不満足度の根底にあるもので、Macbeath's（2012）の五つの主要因子の一番と三番の因子に、ある程度合致している。つまり、政府当局が高い教育投資において「金額に見合う価値」の成果を確保するために、教員の業務が増大することである。政府に強制されたカリキュラムをこなし、非現実的な生徒の成績ターゲットを実現させるために、教員たちはより長い時間の重労働を強いられる。そうすると一般の目には、教員とは自主・自律性を信頼される労働主体というよりも、統制され、監視されるべき労働者群として映ってしまう。つまり、これが教員の脱専門化である。これが図の最下枝（行）に関連しているが、ここでは教員の専門性と知識専門家であり同時にケア提供者であるという役割の内在的曖昧さを示している。また、MacBeath's（2012, pp 25-6）の五つの主要因子の中で二因子がここに関連する。一つは教員が昨今増加を感じている教員もしくはケア提供者としての役割を越えた業務範疇の拡散である。それに関係し

て、特別ニーズ提供のやや時代遅れなモデルを連想させはするが、「インクルージョン」アジェンダがある。これは、教員がソーシャル・ワーカー、カウンセラー、警官、保健教育者としてのみならず、児童の様々な認知・社会的、および感情的なニーズに対応することを要件とする。

これら二枝は、教職が高い職業的権威を得るのを阻んでいるが、中央の枝はとりわけ気の滅入る内容のもので、教員の顧客である児童らは地位が低いことを示しており、特徴的に教員は児童に重点を置いていることと、その児童らが何時でも「手がつけられない」状態になり得るということを表わしている。この権威に関る部分の関連性が継続して高いことは、生徒の態度（そして彼らの統制不可能な状態）が、MacBeath's（2012:23）の五つの因子のうち、第四因子とされていることにも明らかだ。そこで、教職の中核に位置するものが同時に教職の権威失墜に関っていると考えられる。これは、社会の子どもに対する尊重の度合いを浮き彫りにしており、国連の児童の権利に関する条約があるにも関らず、大抵の社会で子どもたちは完全市民権を得ておらず、社会の低い地位の階層に置かれたままだ、ということを顕著に示している。

図 1 Hoyles（2001）の教員の職業的権威の仮想的決定要因



Hoyles は、教員の各個人が、教員としてのケアや能力を日々発揮するのを、生徒の両親や周囲に目撃されることによって、各自が職業上の周囲の尊敬と信頼を築いて行くことができると論じて、これらの「障壁」を高い職業的権威と相殺させている。

最後に、教職員組合にとって特に懸念される分野は、教員の職業的地位であり、それが同文献の見出し（2012, p.6）にある「教職の将来とは、教育とは職業だろうか、という疑問である」という問いかけへの回答に関ってくる。次に、Hoyles の定義と理論的枠組みと、MacBeath の主要因子を考慮し、教職の地位に影響を与える可能性が高い現存の課題について考えていく。なお、読み易さを図るために本稿では、「教職の地位」と「教員の地位」を同意語として扱う。

3. 教員の地位に関する研究：最近の傾向

経済的背景の影響：仕事のやりがいと給与

賃金と地位の単純関係の観点から、グローバル経済危機が教員の生活、給与、および労働条件にどのような影響を与えているかは、関心の一つである。Hoyle の枠組みの最上段に相当し、不景気によってその影響力が増大したものである。西洋諸国では、公共支出を制限する政策が、教育を含む公共サービスへの全般的予算削減となって表れた。米国のメットライフ教員 2011 年度調査では、両親と経済という教室に関わる二つの作用因子に焦点をあてた。2011 年から 10 月 14 日から 11 月 10 日まで、米国の K-12（幼稚園から高校卒業までの期間）の学校を対象に 1001 人の公教育教員に電話インタビュー調査を行った。以下はその結果である。

過去二年間で、教員の教職に対する満足度が大きく下降している。報告書の中でも特に劇的なのは、15 ポイントの教員満足度下降で、二年前の（調査実行時以来）…過去二十年間で最低の結果となった。教員の満足度の下降と共に、転職を考えたり、現職の安定性を懸念したりする教員数の大幅な増加がみられる。（MetLife, 2012:5）

MetLife 教員調査で教員の満足度下降に影響したと同定された因子を次に挙げる：

- 教員回答者の四分の三によると不景気の影響により自校で予算削減。
- 回答者の三分の二が、自校でクラス担任の教職員のうちで解雇を報告。
- 回答者の三分の一が、美術、スポーツ、音楽プログラムの縮小を報告。
- 両親と教員の大半が、教員の給与が不公平だと感じている。
- 教員の 60％が一学級当りの生徒数増加を報告。
- 教員の大半が、生徒とその家族に対する社会と健康に関する支援のニーズ増大を観察。
- 雇用が不安定と感じる教員数が 2006 年の 8％から 34％に増加。
- 教員の三分の一が、教育に関するテクノロジーと教材が時代に追いついていないと報告。21％は昨年中、学校の設備が汚れたままで、よく管理されていなかったと感じている。

教員の給与と労働条件

ヨーロッパでは、不景気が教員の給与と労働条件により大きな悪影響を与えており、特にスペイン、ギリシャ、イタリア、ポルトガル、アイルランドでは、公共事業への支出が軒並み大幅に削減された。欧州委員会発行の教員と校長の給与と手当に関する Eurydice Report 2011/12 報告によると、不景気の影響が教員や校長の給与に顕著に現れている。スペインは、その一例である。

同報告によると、アイルランドでは、教員給与が 2010 年の 1 月に 5 から 10％減少し、その後二年間凍結された。これは、インフレを換算すると 2011 年に 2.59％、2012 年に 2.22％の減収に相当する。しかし、ヨーロッパの諸国で教員と校長の給与が同時期に増額したところもある。チェコ共和国、ポーランド、スロバキア、アイスランドがそうでスタッフ分類区分の改革や給与スケールの変化に伴って、法定給与額が上昇した。

経済危機に伴う財政見直しの結果、全ての EU 加盟国で、公共予算に多大な圧力がかかっており、

政府は固定もしくは削減されたリソースをもってより多くを達成する方策を探している。全ての国々で、持続可能な成長の基盤を破壊すること無く、現行の支出額を限定もしくは収縮させる支出パターンを模索している。

持続可能な成長に不可欠な技術を養うために、教育への投資が保持されるべきという一般の理解があるにも関らず、特に短期的財政見直しの必要がある国々では、上記のような圧力の影響を教育部門も逃れなかった。これら予算削減は、教職に深刻な打撃を与えており、20 の教育システムで不景気の対応として削減が教員の給与削減や凍結がみられた（European Commission, 2012:2）。

フランスでは近年、ステータスパニックという地位の大混乱が起こっており、教員の地位もここ 10 年で劇的に下降した。経験の深い教員の給与レベルも 1995 年から 2009 年の間に下降し、8 万の教職が過去 5 年間で抹消されている（Charroue, 2012）。OECD によると一教員に対する生徒数の割合で、加盟国中フランスが一番低く（5:100）教育への投資額は、OECD 加盟国平均より 14％低く、ポルトガル、ギリシャ、スペインよりも遥かに低い。

教員の給与と生徒の到達度

成績が高い国々と教員の給与については、高い給与と高い成績を修める学校との相互関係が実証されている（Dolton and Marcenaro-Gutierrez, 2011）。しかし、そのような相互関係は、必然的因果関係があるわけでも可逆的でもない。教員の給与向上が自動的に生徒の高成績につながるのではなく、むしろ力量の高い教員をひきつけること、またその教員が高い成績水準を導入することが関係していると考えられる。政府が公共支出の抑制に注力する中で、教育予算は金額に見合った価値を求められ、全体的な賃金向上でなく、個々の教員に選択的に「報酬」を与える、成果主義に基づく賃金に関心が集っている。多くの国が、教員対象の成果主義に基づく給与体系をすでに実践、もしくは導入中である。PISA の報告によると：

「現在、OECD 加盟国の約半数が、教員の業績に対して様々な報酬を与えている。例えば、チェコ共和国、英国、メキシコ、オランダ、スウェーデン、トルコでは優秀な学習指導の業績を基本給与スケールの基準項目に加えている。チェコ共和国、デンマーク、英国、エストニア、フィンランド、メキシコ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、スロバキア共和国では、毎年支払われる加給金の基準である。オーストリア、チリ、チェコ共和国、デンマーク、イギリス、エストニア、ハンガリー、オランダ、ポーランド、スロバキア共和国、スロベニア、トルコ、アメリカ合衆国では、優秀な学習指導の業績が一時加給金額の判断基準となっている」（PISA, 2012）

全体像をみると、生徒の全国成績平均と成果主義賃金システムの使用との間になんら相互関係はみられない。Barber and Mourshed's（2007）の報告書、「世界の最高成績を修めた教育システムがどうやってトップに立ったのか」と、その続編である Mourshed, Chijioke & Barber（2010）による「世界の最も改善されたシステムがどうやって向上し続けているか」では、最高成績のシステムは、高い給与でなく、教員の高い質に依存していることをことさらに強調しているが、世界中の政府がそれらの報告書に飛びついて、教員の質向上に向けて圧力をかけながら、給与レベルを上げない理由にしている。しかし、Coffield（2012）は、強力な理論付けによる体系的批評をもって、上記の広く引用さ

れている研究に10項目の重大な不備を発見している。写実的な例を一つあげてみると、同等の比較対象を扱っていないことが指摘される。例えば、英国のシステムは23,000校を含むが、アルバータ（4,000校）、シンガポール（351校）、ボストン（150校）と比較されている。明らかに23,000校もの国レベルのシステムは、150校の市のレベルのシステムと異なる（Coffield, 2012: 136）。

さらに、高成績を修めている教育システムが、成果主義賃金体系を採用し、他がそうでない場合、教員全体が全国の平均年収と比較してどうかを考慮すると、全体像が変わって来る。教員給与が比較的低い（一人あたり国内総生産の15％以下）国々においては、成果主義賃金体系を採用している国の方が生徒の成績が良いが、教員給与が比較的高い（一人あたり国内総生産の15％以上）国々においては、その逆である。全教職員に対して一律に高い給与を支払えない国々では、成果主義の賃金体系を導入した国々の事例を参考にする意味がある（PISA, 2012:2）。生徒の成績に基づいた成果主義の賃金体系は、その妥当性が様々な面で脅かされるが、少なくとも生徒自体の社会経済的地位はその例にあらず、Ingvarsson（2013; 2010）は、教員の質を構築するためにより信頼性、妥当性の高いアプローチとして、教員自身が定義するもっと進歩的な実践レベルで認定する方法を提案している。そのような基準化した職能学習のスキームは、合衆国やオーストラリアで開発されたが、まだ実践には到達していないようだ。とは言え、教員の職業的権威と地位の向上の一助となり得よう（Ingvarsson, 2013）。

家庭教師（個人レッスン）の増加

給与が低ければ、教員たちは生活のために家庭教師という形で仕事の掛け持ちをせざるを得ない。アゼルバイジャン、ボスニア、ヘルツェゴビナ、グルジア、ポーランド、クロアチアなど前社会主義国でこの傾向が強い（Silova, Budiene & Bray, 2006; Jokic et al., 近刊）この傾向は国による公教育の質と地位の双方を弱体化させ、公立学校教員の地位を深刻に貶めている。家庭教師や塾などが当たり前になり、社会的地位を象徴するところもあり、裕福でない家庭にも出費の圧力がかかっている。極端な例としてエジプトでは、家庭教師や塾に出費を迫られる親達から、教員らが公教育の不適切さに加担していると見なされているという状況もある（Altemamy, 2012）（see Section 4 below）。

政治・政策的変化の影響

特に英連邦全般に顕著だが、国際的に教職の地位の格下げが起こってきた。多くの国々で、誰にでも何だって教えられる、という考え方が生まれている。その原因の一つは、規範的教授法が教育システムに取り入れられたことである。それによって、教員とは専門家ではなく、一般職員なので、何にでも対応させられる、という観念が与えられた。これによって、職業の専門性と教員の自信の双方とも弱体化させられる（Ochs, 2011:2）。

先進国で過去10年間にみられる教員の地位と専門性に影響したもう一つの主要因子は、教員の説明責任を強調するが為に教員の自主・自律性をないがしろにしたことだ。この影響については、MacBeath（2012）に詳しく議論されている。学校査察システム、成績に基づく学校の「リーグ表」公開、その他基準の評価と向上の政策などが、これまでの各国の教育政策の特徴である。説明責任のための

政策が教員に重圧をかけ（Galton & MacBeath, 2008; Katsuno, 2012）、その他の影響因子が教職の自主・自律性を奪った。例えば、トルコでは、「新歴史カリキュラムが、カリキュラム計画・実践に教員達がより大きな役割を果たすために、教員に広域な権威と自主・自律性を与える新たな枠組みを構築することに失敗」した（Öztürk, 2011:page number?）。同じような観察が英国の Robin Alexander 教授率いる初等教育の広域研究であるケンブリッジ初等教育レビューにもみられる。教職員・講師協会（ATL）の投稿によると：

説明責任と継続的職能学習の必要性はもちろん受け入れ、指導と学習の双方により高い水準を政府が求めることも理解し、「新たな教職の専門性」が具体化するために快く協力するが、カリキュラムと教授法に関する権限は、専門家に委ねられなければならないと考える（Alexander et al, 2010:453 による ATL 投稿の引用から ）。

社会的傾向の影響

先進国の多くでは社会の一員としての教員の地位は未だ高く、両親やコミュニティが、教員の子ども達の福利と未来への貢献を高く評価している。例えば、ケンブリッジ初等教育レビューによると、エビデンス収集作業に際してインタビューを行った両親達は、おしなべて教員を高く支持している（Alexander et al, 2010）。しかし、同レビューは結論で、教員が「政治的圧力とメディアによる教員の描写が、一般人の教員に対する信頼を損ない、「全国的な教職の軽視」を拡大したとしている（Alexander et al 2010:453）。

ただし、教員の地位（職業的権威）に対する一般の認識は、教員自身が自分の地位に関して持っている意識よりも高い場合が多い。例えばフランドル地域では、Verhoeven et al.（2006）の教員に関する一般人の意識調査によると、一般的認識に反して、教職の特質を評価する一般人の教員に対するイメージは肯定的であることがわかった。教員には、高い敬意が払われており、過去 40 年間にわたって地位が低下していない。しかし、研究者らによると教職に対する敬意と教員に与えられている職業的権威の間に地位の不規則性があることを指摘している。例えば、幼稚園の教員は、標準国際職業的地位スケールのフランドル地域版（SIOPS）（Treiman, 1977）では、五つの地位の区分とされる給与、知識、責任、社会的効用、権威において、比較対象となる地方警察よりも、矛盾したプロファイルを与えられている（Verhoeven et al., 2006: 493）。幼稚園の教員は、知識、責任や社会的効用において地位が高く、反面、給与と権威においては地位が低かった。

不景気が公共支出に深刻な影響を及ぼした国々では、教員が給与削減に関する反対運動の先頭に立ったが、このような状況が、社会的態度に対して中期から長期的にいかなる影響を与えたかは、現在のところまだ評価が難しい。国によっては、教員に対する一般の意識に悪影響を与えたという逸話的エビデンスもある。レバノンでは、給与と労働条件に関する教員のストライキが、公に非難された。ある新聞記事には、「教員がストをする度に、試験採点のボイコットや何百何千万人の生徒の未来を博打に賭けるような教員の「利己的」な行動に対して市民は疑問を感じる」と書かれた例もある（Alakhbar 30 July 2012）。

残念ながら、国によっては社会的政治的な混乱が教員に直接影響を与えており、世界の各地で教員

等が脅威を感じている。ユニセフは、タイやコロンビアの教員が政治的緊張から攻撃された事例を報告している。

教員の流動性と移民

先行研究で扱われていない社会的傾向の一つに、教職従事者の流動性と移民の問題がある。英連邦基金の調査（Commonwealth Trust survey）によると、教員の移民が、グローバルな現象として増加しており、その傾向を測定し、影響を評価する研究戦略が求められている（Ochs, 2011）。海外で働く教員を募集採用する仲介業者が増加しているが、これら民間の仲介業者がどのような業務を行っているのか、それらがサービスを提供する分野の教育にどんな影響を与えているのか、現在のところ知られていない。英連邦基金は、これに懸念を示し、「広域の研究結果を、当該政府の教育相（例えば、教育、財務、経済計画、労働）、教職関連団体、教職員組合、そして特に重要な対象として直接、移民教員採用エージェントなどに報告し、移民の教員を商品とみなす傾向を、あらゆるレベルで真っ向から否定すべき」としている（Ochs, 2011:5）。

教職の女性職化

ユネスコ発刊の（2010）Global Education Digest の「教職の地位とジェンダー」という章の冒頭に以下の記述がある。「一般に職業的権威が下がると女性労働者の占める割合が大きくなる傾向にあり、報酬額も下がる場合が多い」。（p. 62）

ここ数十年、地域的な差こそあれ、世界中で女性の教員の割合が増大している。中央・西アフリカでは、ユネスコによると「教職が地位を示唆し、その為大多数が男性であり、女性教職員が多い南及び東アフリカに比べ、極めて給与も高い」（p. 62）。その差は、これら地域の教育の歴史を説明しており、職業に女性の割合が高くなれば、低い地位、もしくは低下しつつある職業的地位を示すという理論を強化している。中央・西アフリカでは以前、教員達が高い給与を得る公務員だったが、南・東アフリカでは教育が宣教師によって行われていた。ユネスコが提供するエビデンスは、一人当たり国民総生産平均に対する初等教育の教員の給与と初等教育教員全体に対する女性教員の割合の間で、明らかに強い負の相関を示している（p 63）。言い換えれば、教員の給与が高ければ、女性教員数が少ないということだ。

勿論例外はある。中央アフリカ（最近の情勢悪化以前、2010 年時点で）女性教員の初任給が一人当たり国民総生産平均の三倍で、初等教育の教員労働人口における女性教員の割合は、チャド、マリ、ニジェールでそれぞれ、13%、37%、43%だった。しかし、中央・東ヨーロッパと中央アジアでは、労働人口の 90%が男性であり、彼らの給与は一人当り国民総生産平均をわずかに下回った。ラオスとカンボジアでは、男性が初等教育の教員の大半を占めているが、給与は国民総生産平均の半分である。ただし、ユネスコ（2010）によると、サハラ以南のアフリカ諸国で 1975 年以来給与が下降し続けている。低給与が、有資格教員の採用困難をもたらす懸念がある。

ラテンアメリカ諸国では、報酬が 1995 年以来大幅に下降している。教員の大半は女性で、これは「教員労働人口全体の低下のみならず、専門教員としての女性の地位の格下げ」を示している（De

Castro & Menenzes, 2008)。ユネスコの資料によると、世界中で中等教育における女子の総入学率が、初等教育における女性教員の割合と強い正の相関を示している（p. 58)。言い変えれば、初等教育の女性教員数を増やすことが、より多くの女子が中等教育に進学することと関連づけられており、地域コミュニティへの恩恵が示唆される。

給与や職業的権威の低下と女性の教員労働人口の増加の随伴的な傾向が広まっているが、Drudy（2008）は次のように問いかける。教職の女性職化が教職の専門職地位を減退させるだろうか。彼女に言わせれば、西洋諸国のジャーナリスト、政策立案者などは、男子の学習到達度が期待以下であれば、それを教職の女性職化と関係づけるきらいがあるが、Sabbe and Aelterman's（2007）の国際的なレビューによると、生徒の学習到達度は、教員の性別とは無関係だという。Drudy は、教職にある女性の多さが職業的地位を低下させるという懸念が、実はより大きな女性への敬意と女性の地位に関する社会全体の問題に通じるものだと指摘する。つまり、「政策と教育において優れた力量を持つ人材を惹きつけ、質が高く理論的にも実践的にも精通した研究を基盤とし、教員養成時から継続した教員教育を提供することが重要な鍵である」（p 320）と結論づけている。

4. 異なる国家的背景にみる教員と教職の地位

本章では、数々の国で教職員及び教職の地位が、如何に教育並びに文化的背景によって構築されるかについて、様々な教育環境や段階（初等、中等、高等教育、もしくは私立・公立部門）に基づいて各国で検討する。簡略な事例検討を用いて五大陸の国々における教職員の立場が辿る傾向の対比を行う。ニュージーランド、台湾、インド、エジプト、ガーナ、フィンランド、スペイン、英国・イングランド、チリを対象国として選択し、社会・経済・政治の影響力を例証し並びに教職員の立場に関する研究の存在を明らかにする。2005 年、OECD は 25 カ国を対象に有能な教職員の採用と維持に関する調査報告書を発行した。この報告書は教職の権威が年々低下している事実を懸念する声が上がっていることを認めているが、「教職員の権威は高く、経年的変化は微細である」と結論付けている（2005 年 OECD、第 3.3.5 項）が、それは本研究の国別事例において必ずしも立証されていない。本章の最後に大判の表（表３）を掲載し、対象 12 カ国の教育統計と関連政策を要約して対比を可能にする。

ニュージーランド

ニュージーランド政府は英国・イングランドにおける「教職員の権威」計画（TSP）と並行して教職員の権威に関する調査を Hall and Langdon に委託した（2006)。結果のうち、名声と富と権力が権威の主動因子として浮き上がっていることが興味深い。教育職の権威は形成を伴わず、際だって目立つ職業ではないとされている。スポーツ選手や外交官は著明であるが故に権威が高いと考えられている。

この広汎な計画の第一相は、年齢 12 歳の生徒、高等教育の子どもを持つ親、ビジネスキャリアに影響力を持つ者の内、12 の重点集団を対象としており、第二相では平均 26 分の電話インタビューを 1145 人に対して行い、合計 500 時間に渡って教職員や指導について討論している。それによると、

どの社会的・職業的集団が教員の地位を定義するかによって、変化するので、地位に関する研究の組立ては乱雑であり、不明確であることが指摘され、その点で他の研究の結果を裏付けている。第一相の結果において教職は全対象集団から権威の高い職業として認められていない。全36種の職業の内、政治家、弁護士、スポーツ選手が上位五位以内に上げられていた。生徒は医師の中でも特に専門医に高い権威を見出しているが、キャリアへの影響力についてはむしろ一般医の方を高く評価している。親は外交官、航空パイロット、建築士を高権威と見なし、キャリアへの影響については建築家と科学者を挙げている。先にも述べたが、これらの選択を左右する主動因は権力と富と名声である。教職は価値が高く尊敬に値する職業であり、教師は優秀であれば個人レベルで信頼と尊敬に値すると見られているものの、職業全体としては対象群から敬意を払われていない。第一相の調査対象集団は、若年層（12～25歳）、成人（26歳以上）、そして大小を取り混ぜた企業幹部またはオーナーであった。対象集団は、政治家を最上位とした若年層を除き、医師と弁護士、次いで政治家を最高権威職と見なしている。教職員は四位につけているが、得点は上位三職種からかなり離れており、成人が6.8点、若年層が6.5点、起業家が5.8点となっている。これは、会計士、看護師、新聞記者と同様評価で、特に若年層において教員は俳優と同等の評価となっている。従って、Hall and Langdonは、教職が特に地位の高い職業ではなく、教職の中では中等教育教師が最も高位で、就学前教育の教師が最低位であると結論している。調査対象者らは一般に、ここ数年で教職員の権威が低下していると見ており、教職に対する魅力と障壁について質問すると、教員には充分な給与が払われていないという見解が主な障壁であり、中には教員は給料が良いという回答もあったが、回答者のほとんどが優秀な教師に対してはもっと高い賃金が支払われるべきだと回答している。賃金以外の障壁としては、生徒の態度や権威の欠乏、支持が得にくく評価されないことと、教員の消極性などがあり、即ち教員自身が自らの職業に対して否定的な考えを持っていることが挙げられている。また、教職の主な魅力は、教員が人々の人生を大きく左右する影響力や重要性を持ち得ることで、職業の安定性、教職を介して他の職業でも使える指導能力が得られること、そして多様性、言い換えれば退屈しない職業であることが挙げられている。ニュージーランドの例で興味深いのは、将来実施される教師の地位に関する調査において、9項目の記述を10段階尺度で回答者に評価させるべきだとしている点にある。提案された9項目を本報告書の第4部に記載する。

上で述べた研究に並行してKaneとMallon（2005年）は、教員、学校管理者、上級生徒を対象とした調査研究を実施している。両研究でイングランドのTSPと同様、教職に就くことを決めるに当たって地位は影響せず、むしろ子どもに携わる職業に就きたい、社会に貢献する、誇りの持てる仕事に就きたい、などの内在的動機の方が影響していた。イングランドの例のように仕事の量に対する認識が重要且つ複雑な要素として上がっている。教員は仕事の量の増加を明らかに感じており、これが本来の仕事の妨げになると認識し、数々のイニシャティブや変化の早さへの対応を迫られることが仕事の量の多さをさらに悪化させていると感じている。また、様々な社会的問題への対応やその解決など、果たすべき役割も増大していると認識している。

上記の結果は全てイングランドの調査結果と同様である。両研究共通から導かれる明確な、または潜在的な因子は、優秀な教員が仕事を楽しんでおり、未来の教員に対して肯定的な手本になっている、

ということである。

台湾

Hwang, Chang, と Kuo による 2007 年の研究は、台湾と英国と米国における教職員の権威を比較している。それによると、台湾では教職員の離職率が高く、大卒教員の賃金が西側諸国に比べて相対的に低い。彼らは賃金とイメージと教員の職業能力から構成される Wolfensberger（2000 年）の地位決定モデルを利用し、各因子が Hoyle の三分岐と合致すると述べている。このモデルは、新任教師がどの学歴を持ち、どの社会経済階層出身かに依存する教職員の権威の周期変動を提唱している。上昇期では採用基準・賃金・生涯職能開発が高くなり、より上位の社会経済階層出身者を誘引し、同階層出身者をさらに誘致することで教職員の権威を高める。だが、残念なことに、イングランド及び米国の一部は下降期で停滞したままである。一流大卒者を狙った米国の「アメリカのための教育」、及びイングランドの「教育が先決」などのキャンペーンが、優秀な卒業生の誘引に成功しており、このような方法が上昇期への転換に貢献できると考えられている（Hutchings et al、2006; Ofsted、2008）。

インド

インドの教育制度は長い間教育を普遍化しようと多大な努力を払い続けており、インド教育史はその点で波瀾万丈と言えよう。第二次大戦直後、教育は経済能力が高い層の特権だったが、以降の戦後民主化に伴い教育が優先事項とされ、経済能力が低い人々も教育を受けられるようになった。1960 年代、学校数が急増したと同時に私立学校も急増し、裕福な親が子どもを公立から私立学校に転校させ、公立学校がますます「貧困層のための学校」として見られがちになってしまった。1980-90 年代に入っても、政府は就学率のみに拘り、子どもたちが受けるべき教育の質については無頓着であった。

Ramachandran と Pal（2005:3）は、当時の政策が教職員の権威に及ぼした影響は深く、教職員の地位は社会から尊敬・称賛される存在から、影響力を持たない下級役人として公務員の最下層にまで転落した。公式採用の教員の賃金が大幅な改善を見せたにもかかわらず、生徒や親に対する説明責任は低下している。教育の普遍化達成の圧力と資源危機が相まって、契約非常勤、及びボランティア、またはグルなどから成る「補助教員」と呼ばれる新種の教員の台頭を導いてしまった。教職員の職業的地位は、利害関係者間だけでなく、教職員が自らを見る目においても、徐々に浸食されて行き、社会全体での認識も諦めと皮肉癖に染まってしまった。

以来、教師の立場はほとんど変わっていない。Ramachandran と Pal の報告が示唆するように、インドの教員が抱える問題は現行の社会、政治、宗教的緊張を反映している。教職員の職務は指導だけでなく、政府の命令に従って地域社会での家族計画などでも役割も果たすことになり、教員は学級指導から離れるだけではなく、しばしば市民から政府の傀儡として見られるようになり、不信感の対象になっている。また、教員や学校運営人員が昇進や賃金の未払い、懲戒処分などについて訴訟を起こすこともまれではない。EI も報告しているように、公正さもまた深刻な問題であるが、教育が国の将来を担う要素であることを認めているのにも関わらず、それについて何ら政策上の対処がなされていない。EI の Murielle de Konig は最近のインド訪問の後に「教育がインドで非常に尊重されてい

るのに、政策者はなぜ首都から僅か 30km しか離れていない場所で資格不足の『補助教員』が資源不足の学校で教鞭を握っているという事実を無視できるのだろうか」と述べている（EI ウェブサイト、2011 年）。

エジプト

教職員の地位は二十年来低下し続け、ここ数年でかなり下落した。ケンブリッジ大学教育学部 Amina Eltermamy の 2012 年の MPhil 研究は文献レビューと経験的調査であり、エジプトの異なる公立学校の教師 8 名のインタビューに基づく。この研究データは説得力が強く、教職員の観点と不安を表現しており、当惑させられるほどである。教職員は自分たちが国内で尊敬も信頼もされていないと感じており、これについて Eltemamy は抄録で以下のような結論に至っている。

「エジプトの教職員が直面している問題は他の国も見られている。だが、エジプトの状況は、教職を単に強化するというのではなく、救済する必要があるという点で特に深刻である」（Eltemamy、2012 年 , 抄録より）。

エジプトの教職員は、最低限の柔軟性すらない教育省による全国統一カリキュラムの強制のため、職業的専門性と自主性を剥脱されてしまった（Ibrahim, 2010 年）。カリキュラム、教科書、試験は全て教育省が作成するため、改革が困難になるのみならず、教職員の動機を踏みにじり、教育の質に深刻な影響を与えるものである（MENA-OECD、2010 年及び Eltemamy、2012 年）。Eltemamy は「民主主義は『儀式的』にしか見られず、教師が現況を支持する場合にのみ奨励されている」という Ibrahim（2010）の記述を引用している。2002 年、国家民主党（National Democratic party）は学級における教職員の役割を限定した（p.5）。教職が同格業種に比べて低賃金であるため、然るべき資格を持った人員を誘引することができず、MENA-OECD（2010:18）によれば、「教員志望者は通常『三流大学』出身者か安直な教育を受けた者」である。Eltemamy は多くの教職員が教育研修を受けておらず、一般科目を修業して直ちに教職に就いている。また、専門科目と教育学の間に調整が欠けていると言う。Badrawy（2011 年）は教官に教育研究経験が全くないことを理由に、政策者らは教育学部への入学受付を差し止め、低学歴を理由に卒業者に職を与えないことで、学部を縮小させ続けている。

さらに、極端な低賃金は教員が個人教授などの副職を営まざるを得ないような状況に押しやっている。親は公教育の程度の低さを補うため、収入の大きな割合を個人教授代に割いている。

Eltemamy は Sobhy（2012）の「個人教授は種々の倫理問題になり（MENA-OECD, 2010）（中略）教職員に利害関係の対立を生じさせている。たとえば、授業で敢えて明快な説明をせず、生徒が個人教授を受けるようにしようとするかもしれない。また、個人教授としている教え子をひいきしたり、他の生徒を勧誘させるよう仕向けたりすることもできよう。これ以外にも、試験時の不正などがある」という節を引用している（Eltemamy, 2012:6）

物理的条件における問題として、学級規模がある。一学級に 60 人から 100 人の生徒を押し込んだ過密な教室と深刻な資源不足がその例である。教職員がイニシャティブを取れない体制と学校側の抵抗により実施こぎ着けないため、改革の試みは失敗に終わっている。Eltamamy の研究結果に戻って

考えると、個人授業が教職員にとって家族の生活支援手段であることから、ある教員に言わせれば明らかに「必要悪」である。教職員は家庭教師先を訪れ、親が寝ている子どもを起こすのを待っている度に被害者意識を感じ、子どもらもまた同じ先生が家でちゃんと教えてくれることを知っているため、学校で勉強をしたがらなくなる。教職員らは生徒から料金を取ることが「先生が生徒に物乞いしている」ように思えるため、教員のイメージを低下させると述べている（Eltemamy, 2012: 50）。

以上のような理由から、教職員は軽視されていると感じ、恥辱すら感じている。仕事量も過剰である。研究対象のフォーカスグループの教職員らは個人授業を違法化するよう求めており、個人授業が親との関係を腐敗させ、政府が教職員の専門的判断を不可能たらしめ、実質的に「がんじがらめにされている」と言う（p.54）。

ガーナ

エジプトとは正反対に、ガーナの教育制度は独立以来数々の改革を実施しており、これらの多くが有資格の教職員を増加させ学級指導に留まらせることを目ざしている。中でもより多くの教育実習生が教員養成機関に入学するための動機付けとして手当を給付する制度がある。改革の方策が過去に教員養成機関による高い養成率をもたらしている反面、教員の離職率も同様に高かった。（GNAT/TEWU, 2009:8）

ガーナを対象とした先行研究は、低賃金と劣悪な労働条件が高離職率の二大要因であると同定している。だが、「ガーナでは、低賃金と教員の生活水準の低さから、教職は社会的地位の低い職業の部類に入る」と様々な研究に報告されている（2009:36）。GNAT 組合員の満足度調査の結果は（2009）、回答者千人の 98％が賃金に不満を抱き、保育、交通費の無料化、医療へのアクセスなどの便益不足を感じていることが判明した。しかし、有休研修教育休暇制度が設けられているので、多くの教職員がこれを有効利用する傾向がある。内容によってはこの制度で給与の全額支給の元で五年間まで認められるものの、調査回答者の 72％がまだなお「不満」または「非常に不満」と答え、自分の職業的役割を見る限りでは、子どもや家族に教職員になることを勧めないと述べている。

GNAT は 2010 年に「若手方策」を打ち出している。これは、独自調査の結果、回答者の 7 割が 19 歳から 40 歳の年齢層で占められ、50％が GNAT の活動への参加経験が皆無なことが判明したからである。「若手方策」は 2012 年 8 月に承認され、若手教職員の職業上のニーズ、経済的及び福祉便宜、組合活動への参加、昇進、そして GNAT の全国発展と擁護を優先項目としている。世代間対話を介して重点問題である薬物乱用や非行に取り組むほか、地域から全国まで、あらゆるレベルで若手教職員の関与を強化することを目的としている。（GNAT 書記長 Irene Duncan-Adanusa、EI ウェブサイト、2012）。 Duncan-Adanusa 氏は政策アナリストの Kwame Akyeampong 氏の記事を称賛している。この記事はガーナの恵まれない若者に対してディーセントな（ILO 用語：まともな）職に就けるような教育の確保の必要性を説いている。このことは、就学年数が 4 年未満の 18 歳から 22 歳の女性のうち 80％において死活問題であり、他方、ガーナ北部及び東部住民の 50％並びに首都人口の 10％が全く学校に行ったことがないのである。そして、GDP の僅か 2 ％しか教育予算に充てていない国で、若手を見据えた「より独創的で効果的な教育制度」への大量投資が求められたのである。このような

投資と若手教職員がより積極的にGNATの運動に参加するよう促す「若手方策」には、「2020までに中所得国になる」という国家目標に大きく貢献する可能性が秘められている（2012年10月26日、EIウェブサイト）。

フィンランド

フィンランドは世界有数の高達成度を誇る教育制度を持つ国として認識されており、この好成績は成功例として数多くの政策立案者と研究者の注目の的になっている。これを説明する因子として教職員の採用における能力制度があり、全ての教職希望者は五年間のプログラムで修士号を獲得することが要求され、採用者の大多数が高校卒業時上位20番以内の者から選出される運びとなった。厳格な希望者のスクリーニングには6～8科目を網羅した小論文形式の採用試験と教職希望理由を述べるエッセイ、そして動機と感情的知性を判断するための面接が含まれる。志望者の1割のみが教師になることができ、調査によれば医療や司法関係を含めた全職業の中でも教職がトップであり、これは世界唯一と言っても過言ではない特徴である（Auguste et al., 2010）。

なぜフィンランドの最良・最優秀な生徒はキャリアとして教職を一位に選ぶのか

従って、賃金が全てではない。フィンランドの教職員の賃金はそれなりによいが、他のヨーロッパ諸国よりも魅力的なわけではない。その代わり、フィンランドにおける職種間賃金格差は他の産業国に比べて非常に小さく、職業間格差は職業選択においてあまり影響しないのである。

調査結果はある程度、昔から教員に対して敬意が払われてきたこともあろうが、それよりも採用手順と仕事の性質と労働条件に依るものと考えられる。フィンランドで教職員志望進路の水準が非常に高いため、教員養成部門に合格することで威信が得られる。また、フィンランドが教員養成機関を大学に移したことも威信につながる。なぜなら、同じ教育機関で最高の権威を得ている職業の指導訓練が行われているからである。フィンランドは非常に思慮深いカリキュラムを開発し、カリキュラムへのアプローチに関して教員の自主性を拡大したことから、当局は教える価値が高いカリキュラムを設定し、教職員はそれをどのように教えるかについて自主性を持てるが、それこそ権威の高い職種の特徴なのである。フィンランドが創造性と革新性（イノベーション）を助長するカリキュラム作りの最先端を行くが故に、教職員は研究開発やデザイン（設計）が関わる魅力的な職業に就いて、自らの知性と創造性の限界を広げてゆくのである。当然ながら政府は教職員の仕事に満足しており、教職員とその専門的判断を世界でも類い希なほど信頼している。（これを表す事象として、学年を問わず、監督官が学校間及び教職員間の業績比較検討を可能にする全国一斉テストが一切行われていないことが挙げられよう。）このような教員に対する信頼の高さや、高い目標を目ざし、常時創案が必要なカリキュラムが意味する知的課題や、難関を越えてそのような職業集団の一員となれたこと、自分と同じく高レベルの人々と仕事をし、権威の高い職業にのみ付随する自主性を与えられること、これら全てが教職を非常に魅力的な職種とせしめている。フィンランドが非常に高い教職員確保・維持率を示しても不思議はなく、有資格教員の90％が定年まで教職員で在り続けるのである。

（2013 年、Center for Benchmarking）

スペイン

スペインは、他の地中海諸国の例にもれずユーロ圏における経済恐慌の多大な影響を受けた。恐慌が教職員の賃金と仕事の質とに明らかな影響を及ぼしたのはもとより、教員養成プログラムが改変されたことが教職員の地位に変化をもたらしている。また、ANPE（独立組合）は恐慌が 80％の教職員の仕事の質を低下させたと述べている。教職員の生活が恐慌により大きな打撃を受けている中、皮肉なことに「教育の質の改善に関する基本法の草案」が、議会に提出された。これが可決されれば全ての学校で義務化される。冒頭部を見ると、「今日、経済情勢の枠組みの範疇で行政における公共資源の効果的活用に向けた改善が必要である」と書かれている。これは欠員枠を凍結し、学級当たりの生徒数を 25 人から 30 人に増加させ、教職員の労働時間を延長し、有休病気休暇を 10 日間に限定するものなのである。2011 年に ANPE ＊1 と「教師を守ろう」の二組合が共同で 1 万人の教師を対象に実施した調査から、当時 74％の教職員が労働時間の延長を経験し、83％が既に人員削減があったと報告、70％が学級生徒数の増加を訴え、そのうち 25％弱において学級あたり生徒人数が 5 名以上増えたと述べている（2011 年、ANPE）。また、教員の 77％が特別な教育ニーズを持つ子どものための支援教員枠などがカットされたと述べている。ANPE によれば、このような状況は生徒過密な学級に混乱の増加を招き、教師が授業よりも生徒の行動管理に注意を払わざるを得ない状況を生む。ANPE、FETE-UGT ＊2、CC.OO ＊3 の三組合は新法案実施にかかる費用 4 億 8 百万ユーロを教職員の補充に当てた方がよいと主張した。

教職員の立場に関する最近の政策変更には、知識と教育実習の増強のため、教職員養成における小学校教員資格取得に要する就学期間を 3 年から 4 年に延長、さらに、中学校及び高校教員資格はそれぞれマスター（修士）課程に変更された。そしてこれは教職員の地位に関わることだが、教職員組合により教育関係の決定に教職員団体の参加を復旧させ、教職の社会的イメージの回復を目的としたキャンペーンが実施されている。CIS（社会学研究センター）（2013 年）による調査において、職業の権威を「全く権威無し」から「非常に権威がある」の 0 から 100 までの点数で回答する問題が組み込まれた。その結果、教職員を越えたのは医師のみであり、従来の初等教育教員の権威が中等教育よりも低かったのに反し、幼稚園、小学校、中学・高校の教員の得点はそれぞれ 76.64 点、74.40 点、73.67 点 ＊4 であった。さらに詳しい内訳を用いて、幼稚園、小学校、中学・高校教師に対する主観的意見を比較したところ、小学校教師の方が中学・高校教師よりも好意的な評価を得ている。図 XX（20）に教師がどの程度まで各種特徴を備えているかについて、中立点を含む「かなり多く」から「全く備えていない」の五段階評価で回答を求めた結果を示す。表によると、小学校教師かかなり好意的に見

＊1　参照：http://www.anpe.es/destacadas/2012/11/encuesta-de-anpe-mas-del-80-de-los-docentes-afirman-que-los-recortes-si-afectan-a-la-calidad-de-la-educacion/
http://www.eldefensordelprofesor.es/archivos/Estadisticas_Defensor_2011.pdf

＊2　UGT はスペインの全国的労働組合。FETE は同組合内の「教職員」部門。

＊3　CC.OO. は全国的労働組合で、教職員団体の部門も含む。

＊4　CIS. (2013). Barómetro de Febrero 2013. Estudio 2.978. Madrid. 出典： http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar_A.pdf

られていることがわかる。

表 20：一般人が教員について「多い」または「非常に多い」と認識する特質（2013 年 2 月）

特性	幼稚園	小学校	中学・高校
高給取りである	38.6	40.8	44.7
社会的威信がある職業だ	46.3	88.9	54.0
徹底した訓練を受けている	84.4	88.5	91.7
個人の創造性を高められる仕事だ	71.9	71.0	67.7
責任がある仕事だ	92.9	93.1	90.7
使命感が必要な仕事だ	92.3	92.5	91.4

2013 年 CIS のデータより作成。

他方、2011-12 年度に「教職員を守る」組合とカタルニアが教職員に対して行った調査 *5 では、教職員らは自らの職業を高賃金とも社会に敬意を払われる職業とも思っておらず、26% が生徒の親から強迫やハラスメントを受けたと報告し、24%が教科の指導が困難になったと述べ、23%が管理上の問題があると言っている。結果として、マドリッドやカタルニアなどでは、権威的な問題の解決のために教員に法的枠組みを与える条令が可決されつつある。並行して、研究結果によると「紛争予防のための対話型モデル」などの成功例がある教育活動を実施すれば、初等及び中等教育レベルの紛争管理において良好な結果が得られるものと考えられる（Oliver, Soler & Flecha, 2009; Aubert, Velgar, & Valls, 2011）。

英国

イングランドは興味深い政策情勢を呈している。政策立案者らは過去 20 年間教育の水準の向上を目的とした新たな行政イニシアチブを多々生み出してきた。政策は就学前から高等教育までの全教育レベルを対象とし、指導と学習における数多くの問題を解決することで教員の職業生活や専門職従事者としての立場を向上させている。大量の政策を実施すること自体が問題となりうるのではないかとの声も多く上がっており、この点について Stornach ら 2008：2）は Cambridge Primary Reviewn に掲載された調査研究結果で以下のように述べられている。

過去十五年ほどの期間において矢継ぎ早に実施された余りにも多くの政策、種々のイニシアチブ、タスクフォース、そしてプロジェクトが（教育）制度を大きく損なった。様々な変革の同時進行は困難で、それが政策開発を「非合理化」してしまっている。然るに、より緩やかで熟慮され、かつ諮問的な、即ち教員が政策に起因する影響の研究にも関与するような政策開発のための環境が必要である。

＊ 5　参 照：http://www.eldefensordelprofesor.es/archivos/legislacion/Ley%202_2010%20Autoridad%20del%20Profesor.%20COMUNIDAD%20DE%20MADRID.pdf

教員の職業生活に直接的な影響を与える政策分野は以下の通りである。

- 人員改革
- 監査及びパフォーマンス基準
- 資金供給及び学校のガバナンス
- 国家公教育の構造の変化
- カリキュラム及び教育学上の国家的戦略

これらの公言された理念と実施された政策の間に緊張が存在することが示唆されている。政治家らが教員の地位の向上を提唱している反面、政策の数多くは教員の自治性と専門性を減少させる方向で利用されている。中でも特にテストに重みを置く枠組み及び懲罰的評価システムの蔓延が組合による政策批判の元となっている。現在、NUT は学校評価局である Ofsted の変革を求めて陳情活動（ロビーイング）を展開している。

NUT の提案を次に挙げる。

教員は説明責任の必要性について理解しているが、評価は学校関連コミュニティ（学校集団）がその目的と意義を理解している場合に最も効率的となる。膨大な数の研究や実践例が、学校自身による（自己）評価を中心とする学校評価及び支援の必要性を証明している。

自己評価や外部機関による評価方法の開発や改良において教員の関与が重要であることは言うまでもない。このようなアプローチは評価法が幅広く容認され、規定的なものではなく、各学校に対応すべく調整可能であることを確保するに当たって不可欠である。「底上げ」的な自己評価へのアプローチが大多数の生徒において高度の成果を上げることは、このような手法を採択した国々が立証している。査定や評価が教員らに「帰属する」ならば、（教育）水準は向上こそすれ、下降することはない（NUT ウェブサイト、2013）。

教員の質と資格

政策立案における矛盾のもう一例は教員の質についてである。教員の質を確保するに当たり、教員の初期養成において詳細かつ厳格な基準の適用が強調され続けている。しかしながら、このような政策は教育現場における無資格の教育助手数の拡大によって損なわれており、学術機関として認定されている機関は国家教員資格（QTS）を所持していない教員を採用できるという教育相、Michael Goven の最近の宣言と相反している。

2002 年から 2006 年にかけて行われた教員の地位プロジェクト（TSP）はイングランドにおける教員及び教職の地位に関する主要調査である。プロジェクトの目的は、(i) ベースライン（基底基準）を確立し、2003 年から 2006 年の期間中、教員・関連集団・一般人による教員並びに教職に対する認識の変化のモニタリング（監視）を行うこと、(ii) 教員の地位の認識及び教員の態度に影響しうる因子を理解すること、(iii) 教員の地位を改善する方法の同定である（Hargreaves ら、2007:2）。

これらの目的事項を、教職内外の人々を対象として調査し、マスコミによる教員の描写の調査、そして学校ベースの事例研究（ケーススタディ）を用いた複合的手法で検討した結果の一部を次に示す。

教職に対する一般人の認識

世論調査によれば、2003 年（49%）と 2006 年（47%）において回答者のほぼ半数が教職に対して魅力を感じている。だが、回答者の 3 分の 1 が学級での行動や規律を問題視し、これが教職の魅力を低下させていると答えている。興味深い調査結果に、1967 年の結果に対し、初等教育と中等教育との間で教員の地位の格差が縮小している点がある。イングランドでは最近まで初等・中等教育の教員が共に厳密な養成･教育を受けている有資格者であるにも関わらず､依然として中等教育が優位を保っている。校長の地位は経営コンサルタントの地位に相当しており、これは校長の責任範疇と決断権限に由来している。

マスコミに描かれた教員の姿：悪評神話

その威信増大とマスコミにおける論説上の重要性から､近年「教育」は報道においてトップ（重点）分野である。TSP の結果では、教員自身が抱く認識がほぼ全員で一致しているのに反し、マスコミでは教員について明らかに支持的または肯定的に報道されており、幅広い問題や圧力に立ち向かう献身的かつ専心的な専門職者として描かれ、1990 年代初期の「教員叩き」からの脱却が見られている。報道における教員に対する信頼と地位を示す事項として、報道で教員、校長、そして教職員組合、さらに政府と高等教育の「声」が情報源として引用されている点が挙げられる。これは公開討論において教職者を重要な意見発信者とし、教職に対する注目度を著しく高めている。

教員の地位に関する自己認識

1967 年以来、教員による教職の地位の認識は急速な下降線を辿っており、五点満点評価で 1967 年の 4.3 点から 2003 年と 2006 年でそれぞれ 2.2 点と 2.6 年まで下がっている。質問票によれば、教員は過去に医師と同じ地位と見られていたのに、現在ではサービス業従事者と同等の地位を与えられていると感じている。2003 年と 2006 年の調査において教職はその「報酬と尊厳」によって特徴付けられる地位の高い職業と位置付けられ（顕著度は若干低いものの)、外部からの「管理と規制」を受けていると見られている。それに対して教員自身は、教職を外部からの「管理と規制」で特徴付け､「報酬と尊厳」については曖昧な回答だった。また、2003 年から 2006 年の間に教職と尊厳の高い職業との間の格差が僅かながら減少している。

教員において一貫していた見解は、一般大衆が教職に要求される知識と責任を認識することと、教員の専門的判断を発揮する機会が増えることが､教員の地位に好影響を与えると考えている点である。また、仕事の量の軽減、同僚との協同作業、そして地域社会での役割の拡張も教員の地位に対して非常によい影響を与えると考えられている。

国策によるイニシアチブ

事例研究に参加した教員の多くは世俗的な事務的責任からの解放がもたらす可能性、指導と学習に集中する機会及び人員改革アジェンダがもたらすワークライフバランス上の利点を高く評価している（Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement/ 水準の向上と仕事の量への取

り組み：国家的合意事項、DfES 2003)。だが、大半の回答者は、プログラムが学校に対して要求する計画立案、準備、評価（PPA）に教員が費やす時間について経済的に持続不可能な戦略に依存しているため、教員の地位の長期的な向上をもたらし得ない可能性があるとしている。

教員及び補助教員たちは、怒濤のように押し寄せる国策の数々への対処に苦心したものの、子どもらに関する各種規定の再編を目的とした政府のイニシアチブを評価している。他方、イニシアチブに対して不安や疑問を抱いた教員は、政府が課する目標や指導戦略が、教員の専門性と望まれる結果をもたらす能力への不信を示すものだと感じている。これらの目標・指導戦略が生徒の学習ニーズに対応した方策を提供する上での教員の自主性やスキルを損なうものであるとも感じている（Hargreaves et al., 2007)。

チリ

EI は、チリにおける全国調査の結果、教職が他のいかなる職業よりも一般大衆の高い信頼を得ていると報告している。医師は二位であった。公衆信頼感指数（Public Confidence Index）調査では、18 歳から 34 歳までのチリ国民の 70％が国や政府よりも学生運動を信頼している。CPC（Colegio de Profesores de Chile、チリ教師会）会長はこの信頼感を利用し、チリが抱える問題を解決する上で教員を関与させるべきだと述べている。しかし、教育は 1980 年代にピノチェト政権によって地方分散化され、この時期に教育は「国家の中核的機能」ではなくなっている。そのため、チリ国民の半数以上が教育費を支払っている（EI 12 Feb 2013)。

同じく南米の国、ブラジルでは、教員の国定最低賃金の引き上げが決定された。だが、2008 年以来賃金が引き上げられ、さらに 2012 年では 22％の賃上げがあったたも関わらず、教員は家族を養うため副業を持たなければならず、同等の資格を持つ人々に対して 6 割相当の賃金しか得ていない。2008 年の OECD による調査では、ブラジルの教員の職業満足度は国際標準よりも低く、教職の低い地位や職業機会の無さは、優秀な学生が教職に就くことの妨げになっている（UPI, 2012)。

5. 教員の地位：政策と組織的方針の概観

以下の表は、教育、機関、政策などの観点から世界の 12 カ国を比較的に概観できるよう大判で記載した。

国	初等教育教職員数 中等教育教職員数 義務教育の年数	教職員の地位に影響する最近の政策	教職員の地位に影響する最近の問題	EI 加盟団体名称
オーストラリア	105,469（2003）a 111,000（2003）a 11 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=17:1b	• 賃金上限規定 • 公務員による賃金と労働条件の交渉を制限する新たな各法規 •2012 Gonski のレビュー：教育予算が低すぎると結論付けている。	•	•Australian Education Union
ニュージーランド	21,562（2004） 38,188（2004） 12 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=14:1b	• 補助教員の職業的地位のためのキャンペーン（2013）• 公共支出カット	•	•Independent Schools Education Association Inc. •New Zealand Educational Institute - Te Riu Roa •New Zealand Tertiary Education Union
ブラジル	877,204（2003） 1,469,950（2003） 8 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=22:1b	•2012 年 6 月、政府は教育予算を GDP の 10%で合意 • 教職員の低賃金 • 公教育へのアクセス向上のためのキャンペーン	•	•National Tertiary Education Union •Independent Education Union of Australia
チリ	64,334（2004） 63,311（2004） 12 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=23:1b	• 民間教育の高率 • バウチャー制度 • 公共支出の低さ	• 学生の抗議 • 教育改革支持のための全国スト（2012）	•Confederaçao Nacional dos Trabalhadores em Educação •PROIFES Federação •Confederação National dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
米国	1,728,192（2004） 1,615,032（2004） 12 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=14:1b	• 公立学校閉鎖に抗議する組合指導者の逮捕（2013） • 教職員賃金は他の職種に比べ相対的に低い • 学級の生徒数増加	• 景気低迷	•American Federation of Teachers •National Education Association

エジプト	362,679（2004） 487,709（2004） 9 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=26:1b	• 有期限契約 • 教育の管理の中央集権 • 教材と評価法の改変により政策の変化を反映	•2012 年の革命に伴う政治変動 • 政府が独立・民主的労働組合に嫌がらせ： • 教職員の安全への多大な懸念 • 人口増加率加速	•Independent Teachers Union of Egypt
ガーナ	89,278（2005） 71,763（2005） 8 年間 初等教育の生徒対教職員比（2011）=33:1b	• 教員不足 • 教員の資格レベルの低さ	• 人口増加率加速	•National Association of Graduate Teachers •Ghana National Association of Teachers •Teachers and Educational Workers' Union
英国・イングランド	194,900（2011） 195,600（2011） 11 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=18:1b	• 業績に基づく賃金体系 • 教育機関の無資格教職員 • 学校業績対比のリーグ表による教職員の士気低下 • 公共支出削減	•2009 年の政権交代	•National Union of Teachers •Association of Teachers and Lecturers •National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers •University and College Union
フィンランド	24,313（2005） 40,382（2005） 10 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=14:1b	•	•	•Finnish Union of University Professors •Opetusalan Ammattijärjestö •Finnish Union of University Researchers and Teachers
クロアチア	10,832（2004） 36,806（2004） 8 年間 初等教育の生徒対教職員比（2010）=14:1b	• 低賃金 • 教員不足	•	•All India Federation of Educational Associations •
インド	3,387,905（2004） 2,586,211（2004） 8 年間 初等教育の生徒対教職員比（2004）=40:1b	• 教員の資格レベルの低さ	• 人口増加率加速	•All India Association for Christian Higher Education •All India Federation of Teachers Organisations •All India Primary Teachers Federation •All India Secondary Teachers' Federation

台湾	96,357 56,884 12 年間（2014 年時点） 初等教育の生徒対教職員比（2012）=14:1c	•	•	•National Teachers' Association. R.O.C.（Taiwan）

出典：a UNESCO、b Index Mundi、c Ministry of 中華民国（台湾）教育省（2012）

6. 教職員組合の重要な役割

指導が「職業」としての地位を確立するにあたって、皮肉にも伝統的に教職員組合が障壁となってきた。教員のライフスタイル改善を「行うことによって教育の価値を高みに押上げて知的文化的発展を促進するとの信念を持って（JJ Graves, 1870 ロンドン、全国小学校教職員組合設立集会）」、教員の地位を向上させようと 150 年に渡って努めて来たにも関らず、である。逆接的だが、教員の給与を引き上げ、労働条件を改善するための組合活動こそが、「指導」が「職業」であるという地位を損なう要因となっているのである。そうはとは言え、やはり教職員組合こそが、教員の地位を高めるために最適な行為主体だと筆者は主張する。それには、団体交渉や政府との対立よりも、研究への関与、改革への関与、そして特に教員の声の政策反映を促進する等の活動を通して教員の職業意識を向上させることが挙げられる。本稿では、個々人の教員から政府関係者まであらゆる教育システムのレベルとの対話を持つという組合の立場の特性を活かして、改革について情報を供給できるという点を示唆し、2011 年大会時に採択した教育インターナショナルの方針に賛同し、とりわけ、第 V 項目の「市民社会における必要不可欠なパートナーとして教職員組合を強化」を支持する。また、Macbeath（2012:X）は、次のような提案をしている（原文の文章未完成）。

英国の各教職員組合は、これまで教育関係の研究を支援、出版してきたが、そういった役割を認識している一般市民はおそらく少なく、依然として組合が教員の地位を損じるものと見なし、指導に「職業」の地位を認めていないようである。例えば、合衆国の教育改革における教職員組合の役割に関する研究によると、「大抵の教員や教育管理者は、組合の潜在的価値を意識していない。というのは、組織的活動に関与しているのは少数派であり、その活動についても組合員以外には、ほとんど知られていない。マスコミのニュースや一般人は、教職員組合に対して過激、闘争的で職業倫理に反しており、短絡的で基準が利己的だというイメージを抱いている」（Bascia & Osmond, 2012, p. 2）

英国の教員の地位に関する Hansen（2009）のマスコミ調査研究プロジェクトによると、2000 年から 2009 年には教職がもっと肯定的にマスコミで扱われていたことが明らかになったが、Bascia and Osmond は合衆国の教職員組合のイメージに対してもっと極端な表現が使われているという Goldstein（2011）を引用しながら、先に述べたような見解が合衆国に特異ではないと示唆している。そして、合衆国における「新しい組合主義」なるものについて述べており、それは一部の組合が「団体交渉においてより協力的なアプローチを取り入れており、それは職業と改革に関するアジェンダを含む意思決定における組合の役割の範疇がさらに拡張していることを強調する」というものだ（Urban, 2004）。ただ、「このようなパラダイムを採用する先見的な組合はしばしば、教育当局関係者

と組合の積年の緊張関係の結果である否定的な関係への対応に苦労する」(p.9)。

表５に示したように、政府を除けば、教職員組合こそが、各個人の教員から政府の教育省レベルまで、表６に同定した各コンテキストの層の代表と実際にコミュニケーションを取っており、同時にマスコミの耳と目を持つ機関である。最近の「教員の職業的成長の持続」をテーマとした会議（Cambridge, February 2013）で繰り返し言及され、各地で発生しつつある主要因子は、あらゆる地域の教員たちに政府に届く声を与える必要があるということだ。そのような声が教員の地位向上に主な貢献をする。イングランドの教員らは、一般の意識欠乏と彼らの仕事に対する不理解が、教職の地位と権威の向上を妨害していると考えている（Hargreaves et al., 2007）。紛争から立ち上がってきた国の組合や地理的に困難な僻地で学校教育を設立しようとする組合は、物質的な基本条件と資金調達について教員らに声を与えることが必要だし、先進国は教育の課題に関する研究に投資し、研究結果とその含意について政策立案者や教員に対して助言できる。この専門的役割は重要でありながら、「給与と労働条件」の主張とか運動などに比べれば、依然として充分に公表されていない。

7. 教員と教職の地位を測定

地位を測定

地位とは複雑かつ相対的な概念で、幾重もの視点や多様な種類があり、学歴や収入など実質的な変数で定義される反面、様々な表面や接点に反映されることでしか識別できない心理社会的な現象として経験されるものである。地位の多様性には社会および職業という形式も含まれる。前者はこの場合個人、つまり教員に、後者は教職に当るものだ。社会的地位に関しては、学歴とか給与、職業、年齢、性別、民族性などといったある程度、実質的な変数から得られるが、主観的な社会的地位は、本稿でも見て来たように、私たちの健康や生活の満足度、幸福感などに対して、より大きな意義を持つとみられる。それに加えて教職の地位は、先に定義したように、権威、地位や敬意など幾つかの要素に分けることができる。これらの要素間の差異は、ある部分、回答者グループつまり、職業的権威や敬意に関しては一般人、そして地位については職業全般に関する知識人の判断によるものである。また、教員の仕事について熟知している一般の人々もそれに加えられる。なぜなら、たまにしか教員に会わずマスコミやテスト結果などから教職について知識を得ている人々より、常習的に教員の仕事を目のあたりにしている人々の方が、根拠のしっかりした認識を教職に就いて提供できると考えられるからである。

概念的枠組みの構築：コンテキストの重要性

さらに複雑な要素、つまり地位に対する認識が構成されるコンテキストと地位の判断の社会的な比較背景を提供するコンテキストが加わる。このようなコンテキストの相互関係は、入れ子状に配列されたコンテキストに照らし合わせて地位に対する認識が構成されるもの、と概念化できる。Bronfenbrenner's（2001）の生物環境的理論にならうと、これらのコンテキストは社会、政治、もしくは機関的システムと考えることができ、それは教員の地位に対する他己および自己の視点に影響し、

またそれらは全て時のシステム（chronosystem）、つまり時間経過と経験の蓄積に影響される。最も広域なシステムと言えばもちろん世界的コンテキストで、それに組み込まれているのが国家のコンテキスト、さらにその中に組み込まれているのが教育システム、そして地域および地元の体制で、地方自治体、教職、地元の地域社会、そして教員自身が勤務する学校などがこれに含まれると考えられる。表5は、各システムやコンテキストのレベルにおける教員の地位と指導にもっとも関連するトピックのリストである。広範囲に渡って全体像を掴むためには、サンプルと質問にもより広域なコンテキストを反映する必要がある。

Hargreaves et al.（2007）によると、少なくともイングランドにおいては個々の教員にとってスタッフ間の関係や（たとえば時間、リソースなどについての責任を与えられるなど）肯定的だが困難なリーダーシップ、そして生徒やその両親の態度、などを含む学校レベルの地位に関する指標の方が、親近感を覚えないコンテキストよりも、主観的に地位を肯定的に認識するのにおいて重要な貢献をしている。これらはHoyleの「想定的決定要因」と教員の職業上的権威を組み込んだ表6に示されている。

全てのコンテキストや因子を考慮に入れるとすると、教員の地位の調査は相当なリソースを必要とするが 、インターネットによる調査で充分な量のサンプルを得て必要に応じて分割することは可能である。

本研究の目的に則って回答者は組合の代表とし、各国のコンテキストにおいて本人の職務内容が本質的に教員の地位に深く関わるもので、地域的および全国的な問題とそれらの接点について洗練された知識と理解を有し、また地元と学校の問題、それらの接点、および個々の教員の苦情について知識を有するものとする。一方、本人の仕事に対して相応の敬意を払いながら、上記回答者の見解が、特定の地方もしくは現状の問題に影響されたり、偏っていたりする可能性は高いこと、またそれを除外するのは不可能であることを断っておく。回答者の認識の偏りの程度を、例えば関連する主要トピックに対する回答者の姿勢を調査解明することによって、予測、算定する方法があるかもしれない。

表5 側近のコンテキストを示す概念的枠組（学校、地方・地域）と遠隔なコンテキスト（教員の労働力、教育システム、および国家政府）と各レベルでの問題点

多重コンテキストの各層	地位に関する問題
社会・政府	教員の需要、供給、及び供給先（無資格・移民？） 教職、カリキュラム、評価に関する統制・規制 給与と労働条件 説明責任・査察・モニタリング マスコミ、全国紙
教育システム	勤務期間 安定 複雑性（位相・公共・民間）
教職に関する労働力	採用―――採用資格―――継続確保 初期研修 継続的職能開発 教員の声（発言機会）

地域・地方の体制	協力または競争 地方の学校とのリンク コミュニティとの関係
自己の学校	内部関係———同僚、補助教員、リーダーシップ リーダーシップのスタイル———民主主義的、階級組織的、独裁的 信頼感と責任感 生徒の両親との関係 リソースと施設

表６　Hoyle の枠組みと教員自身に基づいた（Column 1）教師一人一人の地位に対する自己意識への影響

1. 概念的枠組み－－－教員の地位に対する意識に影響するものは：

→　　←

外部要因 （Holye の職業的地位の形態を含む）	外部の認識を仲介するものは：	内部・外部
職業的権威： 一般人———職業の階級に位置	自己の SES 開始位置	職業的・内在的動機の強さ
政府 報酬 条件 教員の供給先 説明責任・自主・自律性 統制と規制	相談・助言のレベル 教員の声（組合や職能団体を通じて）	専門的判断力の喪失；労働量の増加）； 物資的報酬の減少など、雇用安定性の喪失）
地位：「知識的見解」－－－教員以外の知識人による地位（職業的または非職業的） 組合や職能団体	「知識人集団」の知識に対する教員個人の敬意 積極的参加のレベル	自己の資格や効力感に対する自信
報道陣による教員や組合の描写 全国的 地方	歴史 報道の質 より精通したマスコミへの対応とその利用	報道への関心——高品質の新聞か、それ以外か 地方新聞？ インターネット・ウェブサイトニュース？ BBC など。
名誉：一般人からの尊敬だが、特に教育の実践にふれる機会のある人々 同僚 補助教員 学校管理者 両親 児童	各集団との親密さなど人間関係 内部の人間関係とリーダーシップ	快く役割をこなしているか——心理的報酬 ケア 実行能力 熱心さ

8. 教員及び指導の職業的権威に関する教員組合の見解調査への勧告

筆者らは、Hoyle（2001）の定義に基づいて、教員の地位を指導の職業的権威として理解している。これは、職業のヒエラルキーにおいて最も権威が低いものから最も高いものまでのどこに指導が当てはめられるかについての一般人の見解とする。しかしながら筆者等は、より専門的な「職業的権威」という用語を使うべきところも、日常会話に用いられる「教員の地位」という用語を用いることにした。

構造

各国における全国的教職員組合が教員の地位に対して持っている見解を世界的調査するにあたり、多少の複雑さは必然的に免れない。というのも、国または社会、教育システム、地域・地元システム、個々の学校・教員の職業上の問題など様々、多重のコンテキストを考慮しなければならないからだ。世界各国では、政治経済の安定度や国内のコミュニケーション、職種、有資格教員の供給度、など様々な面で発達度が異なっている。そこで、本調査の全参加国に然るべき敬意を払いながら、教職員組合は様々な面において自分の組合の位置づけを同定すべきであり、その上で、教員の地位を脅かす要因として最も顕著なものを三項目（もしくは最高三項目）、また教員の地位を支持する三項目を選択またはリストに掲げる。

回答方法の指示

個人が調査項目に回答するよりも、「できれば小人数から成るグループでディスカッションし、「組合」としての回答を提出されたい。

（冒頭で、マッカーサーの主観的社会的地位のスケール <MacArthur Scale of Subjective Social status> を使用できる。－－－職業的権威の評価測定に適用させる。）

10 段の梯子を想像してください。大変低い職業的地位は梯子の最下段に、非常に高い地位は梯子の最上段に置かれるとした場合、

(i) あなたの国で学校での指導の地位はどの段に位置しますか。

(ii) あなたの国で小学校での指導はどの段に位置しますか。それは、中学校での指導と同じですか。それとも高い段、もしくは低い段ですか。またその理由は？

(iii) 田舎の学校での指導は、都会の学校での指導と同じ段に位置しますか。それとも高い段、もしくは低い段ですか。

（この質問は、三つの 10 段梯子の絵を使って行う事ができる。）

質問内容のリスト

- 初期の全体査定には、マッカーサーの梯子（MacArthur ladders）を使用か。

- 回答者である団体・組合の背景情報
- 該当国の国内人口構成情報
- 国内・社会問題
- 教員の地位を擁護する、または低下させる問題
- 教員の地位の経年変化
- 教育システムについて：教職と「地位の高い職業」との比較
- 地域・地元の問題
- 学校の問題
- 教員個人
- 教員の地位の向上
- その他

本調査の回答者である組合・団体の背景情報

団体名	回答形式
1. 加盟組合員数 2. メンバー構成（プロフィール – 性別、相、職業的レベル）。 3. 組合結成時からの年数は？ 4. 組合員はどのようにして採用されますか。 5. 組合員の全労働者数に対する割合は？ 6. 組合員が支払う加盟費はいくらですか？ 7. 組合員の加盟基準は？ 8. 地域や地方の事務所・連絡センターはありますか。	オープンフォーマット ―――%などおおよその値で回答。

国内人口構成のコンテキスト

1.教員：国民一人当たりの教員数（率）
2.GDP%による教育への出資額
3.義務教育年数
4.学校の種類：民間・独立、宗教系学校など
5.平均年収：就学前教員、小学校・初等教育レベル教員、中学校レベル教員、高等学校・シックスフォームレベル教員対象
6.教職員数（小学校・初等教育レベル、中学校・高等学校レベル）
7.学級単位の生徒数（異なる段階の平均）
8.教員の基礎学歴：無資格、教員養成コース終了、学士号取得、修士号取得
9.教員の移民：外国人教員数、外国人教員の出身国

国内・社会問題

問題	提案される回答形式
国家の現状 – 政治経済的安定性	安定性のレベルの等級評価スケール
万人のための初等教育の位置づけ	未だ制定されていない・最近制定された・制定されてから長い
中等教育の制定	未だ制定されていない・最近制定された・制定されてから長い
教育自体の地位と価値	価値が低い———価値が高い
マスコミにおける教員のイメージと教員への態度	一般に否定的———中立———肯定的で協力的
教職員組合———政府との関係	標準的な年において 紛争（ストライキなど）：頻繁である———滅多にない 協調：頻繁である（主要決定の大半———給与とカリキュラム）———滅多にない（政府決定を強制）
教員の声	表明の機会がない———表明するが無視される———表明され、何らかの対応がある

教員の地位を擁護する、または低下させる問題

あなたの国で教員の地位を脅かす、もしくは向上させる問題を三項目挙げてください。問題を明記し、その原因も教えてください。

教員の地位を向上させる問題三項目	教員の地位を低下させる問題三項目

（この時点で、問題が当該国の政府、地域ガバナンス、もしくは地方のコミュニティ・各学校レベルのどれに相当するか質問できるかもしれない）

教員の地位の経年変化

（1〈大変低い〉から5〈大変高い〉のスケールで表示）

Year	Very low	←		→	Very high
1990					
2000					
2010					

2000年以降に教員の地位に対して、肯定的もしくは否定的に、最も影響を与えた事件を三項目挙げてください。

（時間がかかるので、この質問については回答を全員には求めないかもしれない）

教育システム

（これらの項目は、教員の地位プロジェクト質問票に似たものが使える。まず「地位が高い職業」、次に「教職」について、どの程度まで以下の表現が正しいと思うかについて問う。質問票は各国で既に全部もしくは一部が使用されている。附属文書を参照されたい。）

以下はその例である。

1 = 全く当てはまらない、5 = 完全に当てはまる、とした場合、以下の記載はどの程度、地位の高い職業と教職に当てはまりますか。

高い地位の職業にあてはまる						教職にあてはまる				
1	2	3	4	5	採用基準資格が高い	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	厳しい職業訓練が必要	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	職場施設が良好である	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	クライアントの利益のために専門的判断を信任されている	1	2	3	4	5

教育システムに関するトピックとして含み得るもの：

- 採用、継続的確保、および教員の職能開発
  - ○教職を得るための競争
  - ○教職に関する規制－－－行政的規制か、または職業的規制か
  - ○より高度なスキル取得もしくは認定のための継続的な職能開発の機会
  - ○教員の流動性と教員の国内流入もしくは国外流出。

- 信頼と自主・自律性
  - ○教員は、テストや査察などで責任を問われるか。または、専門的判断と知識に信任されているか。

- 主要教育課題（カリキュラムなど）について助言を求められるか
  - ○教員の声
  - ○カリキュラムやその他主要な局面に関して助言。
  - ○教職と教育省庁間に明確な意思疎通の経路があるか。

- 教員の地位の障壁
  - ○低い採用資格。
  - ○低給与、劣悪な労働条件
  - ○私立学校や塾（家庭教師を含む）の有無と距離。
  - ○教員の国外への流動性・移動
  - ○無資格スタッフの雇用

地域・地方の問題

- 教育施設の提供
  - ○建物
  - ○教育設備
  - ○生徒の教材－－－必要最小限な教材から先端技術まで
- 地方の組合や教員が会合する機会
- 学校間の協力または競争

学校の問題（個々の教員に影響する項目）

- リーダーシップ
- スタッフの相互関係
- 信頼と自主・自律性
- 学級単位の生徒数と出席状況（生徒が出席する可能性）
- 生徒の特徴－－－学習到達度、やる気、態度
- 両親との関係・両親の関与度

教職の問題

- 給与と労働条件
- 教員の初期研修と継続的研修訓練
- 教員の資格－－－教員養成訓練課程の開始時と終了時
- キャリア構造：高い専門知識・技術

教員の地位の向上

教員の地位の向上のために何ができるか
教員の地位を向上させるために政策の何を優先すべきか
教員の地位を向上させるために、組合や教員職能団体はどんな役割を果たすべきか
教員の専門技能、資格、教授技術により重点をおくことができるか。
研究への組合の関与と経済的支援は、(a) 公表されるべきか、(b) 教員を関与させるべきか。

その他

使用可能な質問項目の内容と重要点

次にコメントすることなく挙げるのは、様々な教員の地位に関する情報源で調査項目の構成に貢献する可能性があるものである。

ニュージーランドの研究者、Hall と Langton（2006）は、教員の地位をモニターする際、以下の記

述に賛成するか反対するかという質問を入れるよう推奨している：

- 教員たちは、勤務内容に見合う報酬を受けていない；
- 教員たちはその他の労働者より給与が比較的良い；
- 優秀な教員は、一般教員より高い報酬を受けるべき；
- 教職に対して教員自身がもっと肯定的ならば、教職はより魅力的なキャリアになり得る；
- 社会における教員の地位は昔より低くなった；
- 教職は決してつまらないものではない；
- 近頃の学校は教員を満足に支援していない；
- 生徒達の行儀がもっと良ければ、教職がより魅力的になり得る；
- 近頃の両親は、子どもの教師に対する感謝が足りない（2006:11）

不安定なグローバル経済によって各国の政府は、短期的にも、長期的にも、繁栄確保の道具として教育を捉えるようになってきた。経済的に成功している国々が、特徴的に高い資格を持つ労働者を多数抱えていることが注目されるようになって､教育と経済の競争力を追い求めるようになったわけだ。PISA テストのような国際的な比較データが「成功」の指標として広く引用されるようになり、そのような年度報告に対して多くの政府が「水準の引き上げ」計画の積極的な声明と政策介入を発表することで対応している。皮肉にも、国の経済的先進性を保持し、高めようとする意欲から、経済社会に対する教育の意義に目が向けられるようになりはしたが、研究によるとその結果生まれた政策の焦点は、教員の専門性を支援するどころか、むしろ低下させている。この章では、教員の地位に関する政府や団体の政策を研究するにあたって浮かび上がったいくつかのテーマを考察する。まず、最近二つの国際的な主要団体、国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）と経済協力開発機構（OECD）が発表した政策アジェンダから見ていく。

2012—2015 年ユネスコ教員のための戦略

「教員、そして該当国の教職を形成する政策が、質の高い教育の提供に必要不可欠であるが、ユネスコ戦略の主要な強調点は、質の高い学習のために教員を支援することである。その点を踏まえて、職能の向上が報いられる環境で働く教員の労働力を構成し、充分な資格を持つ教員と充分に支援された教育方法によって生徒が学ぶ機会を向上させることに全力で取り組む方針こそが最終的に重要であり、同戦略はその強化を図るものである」（2012:1）。

ユネスコの教員のための戦略はグローバルな政策声明と意図されているが、特にアフリカ大陸サハラ以南の開発途上国にニーズに焦点を当てている。優先国における教員の能力開発のための新規イニシアチブの枠組みを提供することを目的とし、以下三つの優先項目を同定する。

活動の優先分野

1. 教員不足：優先国、特にアフリカのサハラ以南において有資格教員を増員し、学校に配置し、支援し、効果的に管理する国家的能力を開発することにより、教員の欠員を補充すること。

2. 教員の質：教員の成功を阻む障壁を除く一方で、特に不利なコンテキストにおける効果的な指導と、教員とその職能開発とを支援するメカニズムに関する既存の知識ベースを秩序的に管理し、広く共有していく事によって、指導の質を高める。
3. 研究知識の創成と伝達：指導に関するグローバルな論争についての比較結果をもって情報提供する。その手段として、政策や標準的枠組み、また専用の手法の開発支援が挙げられる。また、特に不利なコンテキストにおかれている教員を誘引し、持続的に確保していく政策については、ピア・ラーニング（協同的学習）を介したものも含めた政策、戦略や実践に関する国際的な対話を拡張することも挙げられる。これに沿って、ネットワーキングは、グローバルに、世界地域的に、そして国レベルで主要な役割を担う。また、同じく、複雑な非公式教育、識字･読解力と特に技術･職業能力に重点を置いた生涯学習などの複雑な実情を含むために広域的なアプローチを用いるものとする（UNESCO, 2012:1-2）。

特に、教員の地位の問題を扱うにあたり、同戦略文書は以下について述べている：

ユネスコは、教職の適切な発展のために、教員の地位と労働条件に関する ILO（国際労働機関）の国際勧告の適用・遵守状況の監視に関与している。近年、既存の標準規範の遵守において、政策に関する面での監視プロセスに新たなアプローチを求める声が高まっている。さらに、上記の水準に関する記述でも伺えるように、他の職種にも当てはまる。だが、専門的要件と実際の労働条件とが双方ともここ数十年で劇的な変化を遂げている。ユネスコは引き続き根拠に基づいたアプローチと 21 世紀の教職に対する新たな需要や期待の分析を用いて、既存の国際勧告の適用遵守を監視する仕組みを強化し、世界中で教職の質的標準と社会的評価を高めていく活動に関与する。また、ユネスコは既存の適用監視手段から導かれる教職に関する社会的対話を持つよう奨励する（UNESCO 2012: 6）。

OECD

教員達は、昨今の教育指導において、高い知識を持ちつつ常に自己および自己の職業に関する専門知識を拡大していく労働者であるよう求められている。しかし、知識的労働者という自己意識がある者は、流れ作業ラインのように官僚的な命令統制下で、教員がまるで交換部品のように扱われる学校に関心を示すわけがない。知識労働者を誘引し開発して行く為には、教育システムのリーダーシップとその学校組織を管理の職務規範が官僚的事務的な形での統制を補完し、専門職に伴う地位、給与、およびその自主・自律性、そして高い質の教育と、効果的な教員評価システム、そして教員のための差別化された職業進路と職業の多様性を兼ね備えた環境へと変えて行く事が必要である（Schlecter, 2012: 11）。

PISA の成績データが示すように、学校の指導者が高いレベルの責任を報告している国では、その関係が様々な因子に影響されている場合でさえ、生徒の成績が比較的高くなっている（Schlechter, 2012:19）。

学校の成績を評価するため、OECD 加盟諸国の三分の二が中学校レベルで定期的に学校査察を行う規定を持っており、それよりやや少ない数の国々で、学校が周期的に自己評価する規制要件がある。

OECD 諸国のおよそ四分の三では、このような学校査察と学校の自己評価が、学校の事務管理と教員個人個人にかなりな影響を与えている。さらに、OECD 諸国の半数では、学校査察が学校閉鎖の意思決定に使われている（Schlechter, 2012:19）。

欧州連合加盟国間では、明らかに、教育の国際的比較データへの懸念と教員が水準向上に向けて最前線で尽力している事に対する認識がある。こういった意識は、EU 委託の初の報告書「教員の職能開発－国際的比較でみるヨーロッパ－ OECD の教員・教授・学習に関する調査（TALIS）に基づいた教員の職能開発の分析」の中で明確に記されている。この主要報告書は、教員教育、採用、そして教員確保に関する優先政策を同定し、EU 加盟国が教員教育政策のいくつかの局面においての支援に同意したことを確証するものだ。優先政策と同定されたものは、以下の図１に概要を説明する。

図 1: 欧州連合（EU）加盟国の教員に関する優先政策（2010）EU（2010:13-14）

教員養成の連続体：教員への初期訓練教育、初期キャリア支援と更なる職能開発提供が、良く調整されて一貫しており、適切なリソース提供と質の保障約束されている。

専門的価値：あらゆる教員が内政的実践者であり、職業人生を通し自己の職能開発において自主・自律性を持った学習者であり、研究に参与し、新たな知識を得ながら革新的であるよう奨励する。

魅力的な職業:教職をより魅力的なキャリアの選択とし、教員採用、配置、継続確保を保証する。

教職の資格：教員が、研究による学習と実践研修のバランスがとれた高等教育を受けた有資格者であり、専門課程の知識と必要な教授技術を有していることを保証する。

教員への支援：教員になって間もないうちに、効果的な初期のキャリア支援プログラム（初任研修など）を受ける機会を与えられ、職業人生を通じて適切な指導的支援を受けられるよう保証する。教員のキャリアを通じて、学習ニーズを見直し、海外交換・配属を含む公式、公式外、および非公式な学習を通して、新たな知識や技術、能力を習得するように、教員を励まし、支える。

質の高い教員教育と継続的な職能開発

- 教員の供給、質、および教員の継続的職能開発プログラム参加状況を向上
- 教員養成施設が、変化する学校、教員そして社会全般のニーズに応える内容で、一貫した質の高い教員養成プログラムを提供するよう保証する。
- 初期の教員教育中に、初期のキャリア支援と継続的な教員の能力開発、横断的教授能力や異種混合的クラスの教授、そして同僚や両親との協力的活動など教員に必要な能力の習得、などを普及する。

学校のリーダーシップ：リーダーシップの機能を持つ教員達が、教育技術と経験を有する他にも、学校運営とリーダーシップに関する質の高い教育訓練を受けられるよう保証する。

9. 結論

本報告書では、様々な国内及びグローバルなコンテキストにおける教員の地位に影響する多様な因子について述べた。世界経済危機とグローバルな経済面での成功に躍起となった各国は教員の専門能力に干渉し、その結果、教員の地位は脅かされている。教員の脱専門職化が進む中、教員の自主性・自律性と権限が剥奪され、教員の地位は自己意識においても、一般人の認識においても低下している。

発展途上国の現状をみると、低賃金と劣悪な労働条件に関連して教員の地位はしばしば低い。教員の国境を越えた移動や塾（家庭教師を含む）などの問題増加も地方において教員の地位を損ねている。本報告書は、教員の責任や専門に関する一般の意識を高めるためには、教員の声に耳を傾け真摯に対処されるような方策が必要であることを結論とする。そういった課題に対処し、教員等と共に行動し、あらゆるコンテキストのレベルに属する関係者と交渉するには、教職員組合がこれまでにも増して最

適な行動主体であることを筆者らは示唆する。Hargreaves 等の研究（2007）では、継続的な質の高い職業発達、他の教員たちとの協力、および研究への関与が教員たちに強く肯定的な地位の意識を与えることが判明している。そこで、教職員組合は、政府や統治組織との対話を持つことで、団体交渉権を失うことなく、教授法的および研究的な教育の関心事を強調し、教員訓練や職能開発を継続的に求め、研究を委託されるためのみならず、研究に参加してもらうために教員たちをさらに関与させていくという目的を達成していくことが望ましい。

参考文献

Alexander, R. (Ed) (2010) Children, Their World, Their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review. London: Routledge.

Aubert, A., Melgar, P. & Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence among Teenagers. Qualitative Inquiry, 17 (3), 295-303.

Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. (2010) Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. McKinsey and Company. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf [accessed 5.2.2013]

Barber, M. & Mourshed, M. (2007) How the world's best performing systems come out on top. McKinsey and Co.

Bascia, N. (2009) ' Pushing on the paradigm: research on teacher organizations as policy actors'. In G.Sykes< B. Schneider & D. Plank (eds.) Handbook on Educational Policy research. New york: Routledge.

Bascia, N. & Osmond, P. (2012). Teacher unions and educational reform. Washington, DC: National Education Association (NEA)

Carter, B., Stevenson, H. & Passy, R. (2010) Industrial relations in education . London : Routledge

Center on International Education Benchmarking (2013) Finland.

http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/ [accessed 5.2.2013]

CIS (Centre for Sociological Research) (2013). Barómetro de Febrero 2013. Estudio 2.978. Madrid. Retrieved from: http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar_A.pdf

Charroue, C. (2012) Enhancing teachers' status in France. Is the long–eroded status of teachers about to improve? EI Worlds of Education, 41, 9 November 2012

Coffield, F. (2012) Why the McKinsey reports will not improve school systems. Journal of Education Policy, 27(1), 131-149.

Commissie Leerkracht (Commission on Teaching) (2011) An organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. Heerlen, The Netherlands: Commissie Leerkracht.

Dolton,P. and Marcenaro-Gutierrez, O. (2011) 'If You Pay Peanuts, Do You Get Monkeys? A Cross-country Analysis of

Teacher Pay and Pupil Performance' Economic Policy , 26(65): 5-55, January 2011 (http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ j.1468-0327.2010.00257.x/full)

De Castro, M. & Menenzes, J. (2008). 'The process of inclusion/exclusion in Brazilian schools: data from reality'. In J. Zajda, K. Biraimah & Gaudell, W. (Eds.) Education and social inequality in the global culture. Dordrecht: Springer, pp 85-102. (Cited in UNESCO, 2010)

Eltemamy, A. (2012) Exploring perceptions of the teaching profession from q group of teachers working in Egyptian state schools. Unpublished M.Phil. thesis, University of Cambridge Faculty of Education.

European Commission (2010) Teachers' professional development – Europe in international competition: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

European Commission (2012) Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes: Commission Staff Working Document.

http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf [accessed 5.2.2013]

Eurydice (2012) Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2011/2012. Brussels, Belgium: The European Commission.

Ganzeboom, H. (2010) Questions and answers about ISXO-08 Accessed 14.2 13 at http://home.fsw.vu.nl/hbg.ganzeboom/isco08/QA-ISCO-08.htm

Galton, M. & MacBeath, J. (2009) Teachers under pressure . London: NUT/Sage

Ghana National Association of Teachers (GNAT) and Teacher and Educational Workers Union (TEWU)

Teacher Attrition in Ghana: Results of a questionnaire survey. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/GNAT_2010_TEACHER_ATTRITION__REPORT.pdf [accessed 11.1.13]

Goldman, N., Comman, J. & Chang, M. (2006) measuring subjective social status: case study of older Taiwanese. Journal of Cross –Cultural Gerontology. 21(1-2) 71-89.

Goldstein, R. (2011). Imaging the frame: media representation of teachers, their Unions, NCLB, and Education Reform. Educational Policy, 25(4), 543 – 576.

Hall, D. & Langton, B. (2006) Perceptions of the Status of Teachers. Ministry of Education, New Zealand. Last accessed 28.3.13.

http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/2535/5971

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D. & Oliver, C. (2007) The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. London: DfES.

Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. Educational Management and Administration, 29(2), 139–152.

Hutchings, M., Maylor, U., Mendick, H., Menter, I., & Smart, S. (2006). An evaluation of innovative approaches to teacher training on the Teach First programme: Final Report to the Training and Development Agency for Schools. London: Institute for Policy Studies in Education.

Hwang, Y., Chang, C.-W., & Kuo, C.-H. (2007, April 10). Teacher status and turnover rate in the US and UK: Critical review from educators in Taiwan. Chicago, IL: American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting.

Ibrahim (2010):

Ingvarsson, L. (2010) Recognising and rewarding accomplished teachers in Australia. Where have we been? Where are we going?. Australian Journal of Education, 54 (1).

Ingvarsson, L. (2013) Professional Certification: promoting and recognizing successful teaching practice. Paper presented at the 'Sustaining teachers professional growth' Conference, Cambridge, February 2013.

Jokic, B., (Ed.) (in press). Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia. New york; Open Society Institute.

Jones, L., Pickard, A. and Stronach, I. (2008) Primary schools: the professional environment. Primary Review Research Briefings, 6/2. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge

Kane, R.G. & Mellon, M. (2006) Perceptions of Teachers and Teaching. Wellington: Ministry of Education, New Zealand. Last accessed 28.3.13.

http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/2535/5971

Katsuno, M. (2012) Teachers' Professional Identities in an Era of Testing Accountability in Japan: The Case of Teachers in Low-Performing Schools. Education Research International. http://www.hindawi.com/journals/edu/2012/930279/ [accessed 30.1.13]

MacBeath, J. (2012) Future of the Teaching Profession. Brussels, Belgium: Education International.

MENA-OECD, (2010) Business climate decelopment strategy. Phase 1 Policy assessment Egypt. OECD . Available at http://www.oecd.org/dataoecd/63/7/46359082.pdf

MetLife (2012) The Annual MetLife Teacher Survey: Teachers, Parents and the Economy. New York, USA: MetLife.

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010) How the world's most improved systems keep getting better. McKinsey & Company.

National Union of Teachers (NUT) (2013) Ofsted consultation. http://www.teachers.org.uk/ofsted [accessed 6.2.2013]

Ochs, K. (2011) Enhancing teacher professionalism and status: promoting recognition, registration and standards. London: Commonwealth Secretariat.

OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.

OECD (2009), Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices, Paris: OECD Publishing

OECD (2011), Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World, Paris: OECD Publishing

Ofsted. (2008). Rising to the challenge: a review of the Teach First initial teacher training. London: Ofsted.

Oliver, E., Soler, M. & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain. British Journal of Sociology of Education, 30 (2), 207–218;

Operario, D., Adler, N. & Williams, D. (2004) Subjective social status: reliability and predictive utility for global health. Psychology and Health, 19(2), 237-246.

Öztürk, I.H. (2011) Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of history teaching. International Journal of Instruction, 4:1, http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2011_2_7.pdf [accessed 30.1.13]

PISA (2012) Does performance-based pay improve teaching? PISA in Focus, 16 (2012/5), 1-4.

Ramachandran, V. & Pal, M. (2005) Teacher motivation in India. India: Educational Resource Unit, DISE.

Schleicher, A. (2012), Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing. [accessed 15.1.13]http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en

Silova, I, Budiene, V. & Bray, M. (eds) (2006) Education in a hidden market place: monitoring of private tutoring. New York: open Society Institute

Sobhy, H. (2012) The de-facto privatization of secondary schooling in Egypt: a study of private tutoring in technical and general schools. Compare: a journal of comparative and international education. 42(1), 47-67.

Treiman, D. (1977) Occupational prestige in comparative perspective. New York: Academic Press.

Turner, B. (1988). Status. Milton Keynes: Open University Press.

UNESCO (2010) Global Education Digest Comparing Education Statistics across the world. Montreal; UNESCO Instotute for Statistics

UNESCO (2012) Strategy on Teachers. Accessed 11.1.13 at http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf

UPI (United Press International) (2012) In Brazil, teachers struggle for their pay http://www.upi.com/Top_News/World-News/2012/04/05/In-Brazil-teachers-struggle-for-fair-pay/UPIU-7201331691154/ (accessed 13.2.13)

Verhoeven, J.C., Aelterman, A., Rots, I. & Buvens, I. (2006) Public perceptions of teachers' status in Flanders. Teachers and Teaching; Thoery and Practice, 12(4), 479-500.

Wolfensberger, W. (2000). A brief overview of social role valorization. Mental Retardation, 38(2), 105

第２部　資料３

教育改革下における
教職員組合・政府間関係

ニナ・バスチア＆パメラ・オズモンド
トロント大学
オンタリオ教育研究所

目　次

要旨…… 152
第 1 章：序論…… 153
第 2 章：背景と紛争 …… 155
第 3 章：協働作業協定…… 158
スウェーデンの事例
第 4 章: 離れ、歩み寄り、また離れ …… 161
イングランドの事例
第 5 章：制度の基礎構造の構築…… 164
南アフリカの事例
第 6 章：教職の専門技能の向上 …… 166
カナダ・アルバータ州の事例
第 7 章: 教職員組合・政府間関係及び改革の特質 …… 170
第 8 章：教職員組合・政府間のディスコース …… 171
第 9 章：教職員組合が組合・政府間関係を背景とした教育改革に与える影響…… 173
第 10 章：結論と提案 …… 175
付帯資料 A: 研究の詳細 …… 177
付帯資料 B: EI 加盟組織を対象とした調査 …… 179
付帯資料 C: 参考文献 …… 183

要旨

本報告書は教職員組合と政府の間での協働的且つ生産的な関係について述べるものである。このような関係は一般的ではないものの、世界で数多くの例が見られている。本報告書ではインタビュー結果や調査への回答、そして文献に基づき、これら協働的関係の数々について解説する。報告書内で、教職員組合･政府間関係の国際傾向、政治･文化･構造的な影響、複雑多岐な性質 の組合･政府間関係、そしてこれら協働関係が政策並びに実践に及ぼす影響について検討するものである。

教職員組合・政府間関係は、各国での競争の激化と緊縮財政の中、教育の成果の改善を焦点とした改革を背景に発生する。これら改革の大半において教職員がその対象で、教職員組合は教職員の代弁者としての役割を果たす急務がある。組合は多くの国において政策開発に影響すべく努力を注いできた。政府との協働作業を開始するにあたり、教職員組合は政府との関係を維持しながらも組合員を代表してアドボカシーを行うよう、バランスを取らなければならない。

そこで、バランスのとれた関係をどのようにして教職員組合が築いているのかについて四件の事例研究をみてみると、教職員と政府の両者に共通する関心事を同定すること、政府が実施する改革を拡大延長すること、もしくは政策と並行的な活動に関与すること、そして独自の改革を開発・実施する手段が取られている。

改革に関する教職員組合及び政府のディスコースは、両者の論点が収束する部分と乖離する部分を示している。協調する組合と政府は、共通したディスコースを有する傾向が見られる。事例の中には改革に対する見解が両者間で異なるものもあり、その一例では、政府のディスコースの変化が、両者の関係自体に変化をもたらしている、もう一例では組合が政府のディスコースの論点を自説で置き換えることに成功している。

教職員組合・政府間の協働的関係は教育の質の向上を図る際、大いに価値がある。　教職員組合は革新やアイデアの源であり、教職員の職能向上に対する努力は指導と学習の条件と直接的な関連がある。教職員組合自身と政策立案者、そして教育インターナショナル（以下、EI）の全者が組合・政府間関係の確立、維持、促進においてそれぞれの役割を果たすことが必要なのである。

＊1　訳者注：原文に多出する discourse は、「話法」、「談話（分析）」、「論点」、「論説」、「論法」、などの意味を表わしますが、ここでは社会言語学（特に Critical Discourse Analysis）の用語として使用されている為、本稿では一貫して片仮名表記の「ディスコース」としました。

＊2　訳者注：原文の discursive という表現は、「散漫な」、「あいまいな」と訳されますが、ここでは本稿の Fairclough (1992) の引用にもみられるように、社会言語学の理論的枠組みである Critical Discourse Analysis の用語として、「複雑で多岐にわたるコンテキストの影響を受けるもの」という意味合いで使用されている事を考慮した訳出にしました。

指導と学習を改善したいという純粋な願いは、必然的に教育が行われる環境への関心を伴う（Bangs & Frost, 2012; Bascia, 2008a）。教職員組合の基本的役割のひとつは、教職員が抱いている指導と学習の条件に関する重要な関心事に対して政策立案者の注意を引くための媒体となることである（Bascia & Rottmann, 2011）。そこで、教職員が政策に関与する公式な権限をあまり持たず、教育に関する政策決定者が教育の実践のダイナミクスについて限られた知識しか持っていない状況においては、教職員組合の役割が決定的になるのである。

このような橋渡し的な役割のほかにも、教職員組合は政策に関する新たなアイデアを開発する場を提供する。教育における実験や革新、研究、教職員のリーダーシップ、そして教職員の学習の場ともなり、広範に渡って教育制度の能力を向上させるのである（Bascia, 2000, 2005, 2008b）。しかし、数々の国で行政官が教育関連法規を画策する際、教職員組合は蚊帳の外に置かれている。大概、教育制度が公式に制定された後に、または、制度に対する反動として、組合が結成されており、教職員組合は正当な意志決定者として認められず、むしろ教育上の公式な優先事項に対する反対勢力として認識されている。

だが、世界の一部では、教職員組合が教育の質において非常に重要であると理解され、政府や地方の教育雇用者と広く良好な協働関係を持っているものと認識されている。Ben Levin（2010）は国際教育指標で最上位層の成績を占める国々のほぼ全てにおいて、教職員組合の勢力が強いことに注目している。つまり、教職員組合が、教育政策の意志決定において積極的な役割を果たし、教育改革アジェンダに参画しているのである。そういった管轄区では、組合の影響が言わば当然のことのように受けとめられており、組合は特殊なリソースの供給元として認識されている。また、組合加盟の教職員からの報告を介して、指導と学習の「現場」における実際の条件について、重要なシステムフィードバックを提供している。状況によっては教職員組合が、教育システムに必要なインフラも、特に既存のものがない場合、提供している。また、いくつかの組合は革新を助長する能力を備え、必要とされる新たな教育実践法を創出している。

密接な教職員組合・政府間の関係について、その性質や影響力が教育の質の確保においてどのような役割を果たしうるかについて、国際的な関心が高まっている（MacBeath, 2012）。この関心の指標の一つとして、EI、OECD、そして開催国の教育省の三者によって企画される年次国際教職員サミットが挙げられよう。 2011 年以来毎年開催されているこのサミットは、教職員組合のリーダー（代表）と、世界 25 カ国以上の教育大臣を集結し、その主題は教職員に関する政策である。しかし、これよりさらに有意義なのは、政府官僚と教職員組合のリーダーがサミット後の数年間に協働で当たるための共通基盤を作るプロセスである。OECD もまた、教育改革における教職員組合の役割に関する研究の助成を考えている（OECD, 2011）。

本報告書は、教職員組合･政府間関係という現象を探究し、その国際傾向を検討することによって、社会対話とパートナーシップに関するディスコースに貢献することを試みるものである。特に、文化･政治・構造的因子が、教職員組合・政府間の共同作業の関係をどのように形成するか、並びに両者の関係の複雑多岐な性質、そしてこのような関係がもたらす政策及び実践上の結果について考察する。

本報告書は、この題材に関する研究では初めての試みである。一カ国または少数の管轄区における教職員・政府間の関係について言及した報告は多いが、教職員・政府間の関係の様式（パターン）と典型の同定を開始するに足りる規模で行われたという点では、本報告書の国際比較研究が初めてである。

本研究は、現在進行中の、もしくは従来より存在する、良好な教職員組合・政府間関係の事例四件を検討する。事例はスウェーデン、イングランド、南アフリカ、カナダ･アルバータ州のものである。これらの事例は関係者へのインタビューを元に組み立てられている一方、当該管轄区に関する文献も参照している。　また、本報告書は EI 加盟の教職員組合から得られた組合・政府間関係についての回答と重点課題に関する回答をも参照している。調査に回答した全 12 カ国の 16 組合から得た回答は事例研究の範疇をより広範な背景に照らして考察することを可能にした。調査参加国はオーストラリア、ベルギー･フランドル地方、カナダ、デンマーク、イングランド、フィンランド、アイルランド、日本、ノルウェー、スペイン、スウェーデン、および合衆国である。

本報告書は以下のように構成される。第 2 章は組合・政府間関係が展開される政治および経済改革の背景について、またその関係を特徴付ける根本的な緊張について解説する。第 3 章から 6 章では、それぞれの管轄区において、組合・政府間関係が現行の改革と財政的背景の影響をどのように受けたかについて解説する。

各章では、まず国際研究や調査の結果を参照しながら背景と現象の全般的解説を行い、次に一件の事例を挙げて説明する。政府との関係における教職員組合の優先事項や戦略は第 7 章で描出する。第 8 章では教職員組合・政府間関係の確立と維持またはその再定義するにおいてディスコースが果たす役割に焦点を絞って考察する。第 9 章では組合・政府間関係において教職員組合が与える教育改革への影響について議論する。 最終章は本報告書から導かれる結論と提案事項を記載する。

時間及び資源的限界のため、本報告書は教職員組合・政府間関係において可能と思われる取り決めや協定を詳細にわたって網羅するものではない。報告書で解説する事例は複雑な現象の一例であり、今日の国際情勢を鑑みると、特質的に不安定で変容する現象の寸評として捉えるべきである。本報告書が意図するところは、読者に教職員組合・政府間での取り決めに関連する因子の基礎的理解を提供することである。

第２章：背景と争議

政府との関与に際して教職員組合が置かれている国際情勢は、世界経済秩序のグローバル化と集約化が進む中、競争優位を確保する為に、教育の質と成果を中心とした重点政策の採択が普及しているのが特徴である（Stevenson, 2007; also Levin, 1998; Steiner-Khamsi, 2004）。国家と管轄区は、世銀やOECD などの国際機関が広める「グローバル・ディスコース」に対応して、他の教育管轄区の教育政策案を互いに「拝借」し合って実施することを余儀なくされている（Apple, 2008 参照 ; Ball, 1999; Hayhoe & Mundy, 2008; Whitty & Power, 2003）。

教育制作活動の動力として強く影響するもの一つは、OECD による PISA をはじめとした国際評価テストの成績によるグローバルな格付けに対する懸念である。PISA は 15 歳の生徒を対象とし、数学・科学・読解力を評価する調査である。PISA 成績の結果に対応するために行われる改革は、教職員の初期および継続的な職能向上学習と全国及び地方のカリキュラムの再編成、そして全レベルでの評価における包括的アプローチの強化などについて見直すものである。これらの点は産業国・途上国双方で同等に強力な動力となっている。

世界的に悪化した経済情勢の下、各国政府は、公共支出の削減を図ってきたが（Bell & Stevenson, 2006）、その際教育部門も削減を免れなかった。 その結果、緊縮財政措置によって政策実施のための資源が減少した。多くの産業国および途上国において、政府による教育の民営化支援が増大しており（Ball & Youdell, 2008）、それには、教育資金の公立校から私立校への流用も含まれる。

数多くの国が慢性的な教育資金不足を経験しており、特に社会経済的に恵まれない地域に住む子どもたちへの教育においてその傾向が顕著である。

教育管轄区によって様々な教育改革が行われている。中央集権型の評価と管理を強化しつつ経営を教育機関に委譲する管轄区もあれば、教職員関連の政策開発を中核に据える管轄区もある。前者では、そういった傾向の収束と予算の縮小が「トリアージ」、即ち 優先度に基づく選択というアプローチを教育改革にもたらす。 つまり、資源の削減、多様性や試行の低下、教職員と校長の伝統的役割や活動の強調、双方向あるいは横断的情報交換ではなく監視を強化する報告義務制度、さらに日常の指導業務を支援するためのインフラの不足が起こるのである（Bascia, 2005）。

改革が教職員に焦点を当てているか、あるいは改革案が教職員の業務に直接的な影響を与えることから、教職員は現行の改革努力の中心に据えられる。例えば、新たなカリキュラム及び生徒の評価法は、指導内容と方法に対する管理を強化し、教職員が事務的作業により多くの時間と努力を割くことを要求するのである（Carter, Stevenson & Passy, 2010）。新たな教職員査察制度は教職員の「仕事の量（の増加）、官僚化、ストレス、動機の低下、疎外と不安感」という形で教職員に影響を及ぼす（Verger, Kosar Altinyelken & De Koning, 2013, p 149; also Robertson, 2012）。指導と教職の職務内容の「危機」

が理由となって、多くの教職員が就職後数年以内に転職するという結果を生んでいる。

表１ 教職員組合の懸念事項
EI 加盟組織を対象とした 2012 年の調査

懸念事項	頻度（16 問中）
基本的教育サービス	13
公教育予算	16
質の高い指導の環境条件	16
教育改革	15
政府との関係	13

教職員組合は、その根本的性質からして組合員が当該区域の労働条件に対して抱く懸念に対応しなければならない（Compton & Weiner, 2008）。政府が教育の成果と質の向上を示威することで国際的に優位な競争力の確保を試みる際、管轄区の教職員組合の懸念や勧告に留意する可能性は低い。新たな政策と実践の相互作用を深く考慮せずに大規模改革が展開され、地域の条件因子に影響する可能性もある。 このような状況は、効果的な政策実施を確保するために必要な支出予算の低減を伴う緊縮財政によって増悪する。教職員組合が教育政策に対してより幅広い影響力を持つ管轄区では、改革実施時に発生する作用を組合が軽減できる可能性もあろう。

今日の状況では、教職員組合と政府が互いに反感を持っている可能性が高い。教職員組合と政府の間には基本的な緊張があり、現状ではそれが一層顕著になり得る。教育関連事項に対して立憲上の権力を持つ政府は、基本的に教育に関する意志決定への組合の参画を支配する。組合の政策開発への関与が法規で保証されている国もあるが、多くの国においては、政策の方向性に影響をもたらすいかなる関与も政府の裁量で決定され、再定義は常時生じ得る。

教職員組合は重要な政策上の問題について助言者的役割を果たし得るが、組合の関与権限は、多くの管轄区において、教職員の賃金・手当や労働条件など、一定の正当性が認められる問題に限定される。これらの限定分野においてすら組合の交渉範疇は予算削減や法規によって縮小傾向にある（Bascia, 1994, 1998a, 2008）。 過去数十年の教職員に対する批判の声の増大に伴い、教職員組合に対する批判の声も高まった。政府、報道、そして大衆は、多くの地域で教職員組合を非合法で職業同義に反し、掲げる優先事項も短絡的且つ利己的な組織だと描写している（Bascia & Osmond, 2012）。教職員組合は数多くの国で教育に関する意志決定プロセスから閉め出されてしまっている。

教職員組合が教育関連の意志決定における強固なパートナーである場合、組合は関係の維持と、政府との合意が得られた政策の支援、さらに組合員側のアドボカシーの間での綱渡りを強いられる（Bascia, 1994; Bascia, et al., 1997）。組合に対する教職員の期待は個人と団体の両側面を伴う現象で

ある。教職員が求めるものは、自らの立場と所在地域や、どのような生徒を持ち、どのようなプログラムに基づいて指導しているかに左右される。教職員における組合主義は大概、教職員を均一な集団と見なしている。教職員の価値観をより注意深く見ると、教職員が組合に要求する事項と要求の理由はそれぞれ著しく異なるものの、そこに一定のパターンを見出すことができる。教育の構造的及び政治的条件は特定のニーズや要求を生み出すものである。学校における社会階層、学校における人種やジェンダーの課題、学校の管理側や政策立案者に対する教職員の従属的立場、教職員の職業的アイデンティティにまつわる問題などを解決するために、教職員は組合に頼るようになる。しかし、逆説的に、教職員と組合の関係は、両面的であることが多い。組合がこのようなパターンを認識し考慮した場合、教職員における組合主義を強化し、より幅広い教育基盤に立って教職員の抱負のアドボカシーを行う際に組合の影響力を強化できる。 ところが、教職員が抱える職業上の問題は同じ法的管轄区でも著しく異なるため、このようなプロセスは教職員組合にとってかなりの難題である（Bascia, 2008a）。多様な教職員の懸念それぞれに同時に対応しつつ、教育改革に対して前向きな姿勢を持ちながら一貫性がありなおかつ包括的なメッセージを発信し、同時に政府と建設的な関係を築くことができる組合は非常にまれである（Bascia, 2009）。

ノルウェー、フィンランド、ベルギー、スウェーデン、そしてある程度アイルランドも含む各国では、全国及び地方レベルで意志決定の為の協働的な作業が行われている。教職員組合が政府と共に意志決定を行うこと、あるいは少なくとも組合が意志決定に対して強い影響力を持つことは、構造的協定に帰属する。ベルギーのフランドル地方の例を取ると、全ての教育関連法規については、フランドル地方政府と教育関連雇用者団体と教職員組合との三者間で交渉が行われる。このような国からの調査回答には、「協働作業は自然な作業法だ」、「我々には協議の文化があり、大抵は合意に至っている」と述べられている。

これらの国の教職員組合は頻繁に、それもしばしば毎日、省庁や政府の担当官と連絡を取っており、政府が設置した教育に関する作業グループや委員会の委員になっている。教職員組合は常に政府に同意するわけではないが、「会議で同席することに慣れて」おり、そこには教育の重要性に関する共通の理解とディスコースがある。ノルウェーでは、「国家の最重要事項とは教育であり、生徒の学習において最も重要な因子は教職員であるという総意がある。従って、教育関連問題は容易にアジェンダに組み込まれる」。フィンランドでは、「各政党のアジェンダを見ると、右翼から左翼に至るまで、教育政策に関しては大差がない」。ベルギーのフランドル地方では、「ここ数年の教育における社会的紛争件数は非常に低い」。 (2012 年 EI 加盟組織を対象とした調査に記入された回答より)

スウェーデンの事例

スウェーデンでは、歴史的にも、そして法規上でも、全国及び地方の両レベルにおいて政府と問題に関係する全団体との間に綿密な協働作業態勢が取られている。スウェーデンの政治機構の一環として、議会での正式提示に先立って政府の提案が組合や諸団体及び当局機関に送付され、それに対するコメント（意見）と改訂案が求められる。「これは実際我が国の法律の一環で、社会全体が政府案を吟味するため、このような機構が必須であると定められている。この機構を介さなければ政府案が通過することはあり得ない」(2012 年 12 月、組合役員インタビューより)。スウェーデンでは、政府と組合リーダーが月に一度正式に会合するほかにも、定期的に組まれたセミナーで会い、電話連絡も頻繁に取っている。　正式な交渉は連続的な討議も行われている。政府と教職員組合役員との密な関係は交渉時に両者が作業に関する知識を備え、相手の視点や制約事項に対して適切に対応し無ければならないことを意味する。

教職員組合の勢力は教職員の強い支持を根源としている。組合への加盟は文化的に求められていることであり、スウェーデンの教職員の 80％以上が組合に加盟している。教職員組合は、組合側の見解について政府を説得するための戦略を展開する上で、メディアや教職員のフォーカスグループ、学校訪問などを利用している。その上でなお政府が教職員組合の提案や勧告に耳を貸さない場合、組合側としては、改革の実施に問題があることが判明した際に「これについては事前に申し上げています」

と声を大にして言えるようにしておくことが肝心である。

社会民主党は1936年以来ほとんど政府党として政権を握り、今日の政権は2006年から継続されている。政府がある程度の期間を通じて政権の座についていることは協働作業を容易にする。これによって組合と政府の関係の確立を可能にし、互いの知識に信頼が持てるようになる。このような緊密な関係から問題について共通の観点が導かれるのである。Lararforbundet（教職員組合）の役員の一人は、「よい指導とは何かという点について意見の相違はない。対立が起こったとしても、資金繰りについてだ」と述べている。このように緊密な性質を持つ協働作業関係が意味するところは、現政府が取ろうとしている中央集権化の強化に反対する教職員組合があるものの、組合役員たちは妥協案を模索した方が政府が意図する意志決定に影響する上で良策であることを理解している。時には政府と教職員組合の両者が改革の発想者であることを主張することもあり、最近では教職員のキャリアラダーの開始がその一例として挙げられる。これが実際政府のイニシャチブを組合が強く支持したものなのか、あるいは組合の発想によるものかについては定かでない。

OECDのPISAは（将来に）大きな影を投げかけており、当局は過去10年におけるスウェーデンの順位（ランキング）の低下と好成績生徒層と低成績生徒層の格差拡大を憂慮している。 関係筋は、国際社会からPISAの成績を低下させている要因についての質問があった場合、スウェーデン官僚は説明できないだろうと見ている。教育の質の明白な低下についても、通常数多くの説明が提供されている。中等教育を修了後、大学に入学し卒業した生徒の約半数において、教職（選択肢として）は大学の資格を要する他の数多くの職業と競合している。1990年代以来、教育財政は緊縮状態にあり、教職員の賃金は決して高くない。公立・私立を問わず、生徒がどの学校でも教育を受けられるバウチャーシステムは、低成績と高成績の生徒層それぞれの集中を促し、学校間格差を拡大させている。

政府はPISAの成績低下が地方分権に起因していると言明し、数々の教育改革を通じて中央集権化による中央管理を強化する立場を取った。教育大臣は中等教育カリキュラムにおける進路の多さを強く批判し、中等教育カリキュラムの再編が行われたが、その結果、職業訓練教育と（大学依存型）一般教育の両進路がより一層区別化されることになった。学校の説明責任（アカウンタビリティ）の増強のため、生徒は従来よりも低学年からより頻繁にテストを受ける運びとなった。他の多くの国と同じく、学級規模の拡大と説明責任規定に伴う事務処理によって、スウェーデンの教職員は仕事の量の増加を経験している。

教職員の質に関する一般的懸念から、教職員教育（養成）プログラムが「再構築」されている。専門とする科目や生徒の年齢層以外の指導を行っている教職員が大半を占めることから、政府は教職員組合の支持の元に、新たな資格制度を設け、教職員一人一人が受けた教育の質を評価して、各人の資格の査定を進めている。教職員組合はより厳格な資格制度が教職員の賃金の増額をもたらし、若年層が教職に就くことを促進すると考えている。教職への誘致と教職員の維持確保、そして教職の地位の

向上を目的とし、キャリアラダー体系が設定され、追加賃金の対象となり学校教職員と大学教官の中間に「主任講師」（Lektor）という上位資格が新たに設けられた。

スウェーデンの教職員組合が政府の改革に対する姿勢に真っ向から反対した例は希で、むしろ組合は政府の改革をどのように支持すれば自らの利益になるかを探究してきたのである。

歴史的に教育行政側と教職員組合が対立関係にあった管轄区では、協働的作業関係の確立に向けての努力が払われてきた。例として、合衆国では1980年以来、現行の討論について持続的且つ効果的な構造を持たせ、問題解決と改革の実施のための努力が州及び学区レベルで多々払われてきた。時に信頼協約または「学習実験室」と呼ばれるこれらの機構は、イングランドの公共部門における社会パートナーシップのように、関係の構築と指導・学習環境の向上を同時に強調するものである（Bascia, 1994; Bascia & Osmond, 2012; Bascia, et al., 1997）。これらの協定間で最も一般的に見られる課題は、中央集権化と管理及びコンプライアンス（遵守）を前提とする政策、そして教育予算の削減を強化する改革モデルであり、このモデルによって、教職員組合は、組合員の支援か、もしくは政府官僚との良好な関係維持か、のいずれかを選ばなければならないという受け入れ難い選択を迫られている。教育官僚の「回転ドア」、即ち人員の配置転換の早さと急ピッチで進められる数々の改革は、関係確立の試行に関わる情勢を不安定にしている。

イングランドの事例

イングランドにおける教職員組合・政府関係の歴史は変化に富んでおり、労働紛争期と比較的調和が取れた時期が交互に起こっている。この事例研究では最近の敵対期、協働作業関係期、そして教職員と政府の間の紛争に焦点を当てる。

1997年、「教育、教育そして教育」を基調にして英国の政権を得た労働党は「学校の水準単位（School Standards Unit: SSU）及び読解力と数学力を中心とした国家戦略を策定した。トップダウン的アプローチのもとでの教育改革と学校の改善が、しばしば教職員を疎外し、その一方で教職員らは近代化に抵抗しているとみられて批判を受けた。新たな改革は教職員に新規の事務作業を要求している。2001年に行われた教職員の仕事の量に関する研究では、教職員が勤務時間の約1/3を指導以外の業務に割いていると報告している。教職員・校長不足が起こっている時代のことである。教職員は政府が実施しようとする改革に対処できず、組合は争議行為で仕事量増加の圧力に対抗した。改革の努力が頭打ちになることと、譲歩の必要性が明白になったのである（Carter, Stevenson & Passy, 2009）。

全てではないが、数多くの教職員組合が政府との協議を開始し、より対立的ではない姿勢で作業ができないかを検討し、後に政府・地域雇用者・教職員組合の三者間での協調関係に基づいた2002年の「社会パートナーシップ」に至っている。そこから導かれた労働協約は実質的に1980年中期に剥脱された教職員組合の全国レベルでの交渉権を復旧させたのである。

社会パートナーシップはまずに教職員の仕事の量に対する懸念の解消に取り組んだが、協議の論点を教職員の賃金と行政期の管理に拡張している。社会パートナーシップは、36 校を対象とする教職員の仕事量に対する懸念解消のための学校職場改善を中心としたパイロットプロジェクトの運営委員会となった。2010 年の時点で、パートナーシップは週に 1 回集まり、組合と政府官僚間で頻繁に電話連絡や協議を行っている。

社会パートナーシップは生徒当たりの予算支給額の増額と、学級における変化に対応するための教職員の職能向上を目的とした教育助手の養成をもたらしている。新たな業績管理手法が社会パートナーシップによって開発され、組合はそれが組合員にとって有効であることを確認する作業を担当した。教職員から勤務地域の環境について得られた情報は社会パートナーシップの意志決定に利用され、地方における仕事量に関する協定を管理するグループが発足している。

社会パートナーシップは 2002 年から労働党が政権を失った 2010 年まで存続した。参加者らは、組合と政府の双方が満足できる結果を得られるような協議・交渉に当たれる課題の範疇を明瞭化したことを通じて信頼関係作りに力を注いだと述べている。結果として、社会パートナーシップは従来的な労使間争議の中心である「生計」問題、つまり給与や労働条件の諸問題を扱う域を出られなかったのではなかろうか。しかしながら、パートナーシップは広範にわたる教育問題について協議する機関へと成長を遂げたのである。また、交渉の微妙な性質を保護するため、機密を内部で保持し、一般及び教職員らの干渉を受けないよう取りはからっていた。これはパートナーシップの組合にとって始めて政策立案に参画できた特別な時期であった。オブザーバーの中には、妥協的な交換があったと確信する者もある。というのは、組合・政府・地方行政とその聴衆の間で共通の理解と前向きな作業関係を保つが故に、様々な教職員群間に存在する実質的なニーズの違いや価値観及び活動基盤の差への関心が薄れてしまった、という。社会パートナーシップという条件下での多元主義の維持は困難であった。

保守党は 2012 年に政権を握った直後、有事立法として教育法を通過させ、社会パートナーシップを廃止した。その代わりに学期休暇時に招集され公務員がプレゼンテーションを行う「教育フォーラム」が設置された。社会パートナーシップに参加していたある組合役員によれば、「話し合いと言うよりも、むしろ教職員組合の人員に一方的に話をしている。こちらの言うことを聞くことは聞くが、彼らはそのまま続けることができるので、続けてしまう。最早組合は政府に対して影響力を持たない」と述べている（2012 年 5 月の組合役員インタビューより）。

保守党の教育改革は全国カリキュラムの改訂、新たな査察制度、そして社会パートナーシップを介して交渉された賃金と条件の解消を含む。地方教育局への資金供給が削減され、組合役員によれば同時に学校改革支援も削減されている。

政府は（これまでの）国家政策が失敗であり、学校は独立し且つ自治的であるべきで、そうすることでよりよい成果が得られると考えた。地方教育局は解体こそされなかったものの、人員が大幅に削

減され、任務を果たせないように仕向けられた。学校は地方自治体が運営する限り良い学校であるわけがないとされ、学校自ら地方教育局の管理下から離れるか強制的に切り離された（2012 年 5 月の組合役員インタビューより抜粋)。

保守党政権の最初の 2 年間、ほとんどの教職員組合が全国的な闘争行為への突入を支持した。多くの国の例に漏れず、イングランドの教職員は法規上労働条件についてのみ政府に対して異議を唱えることが許可されており、政策についてはその限りではなく、従って争議行為は賃金と年金の削減及び仕事の量の増加と職業の安定の低下を中心に行われた。

争議行為の結果、教職員は生徒に対する責任感が不足しており、自らの既得利益のみのために動いているとメディアが主張した。

教職員を非難している学校を取り上げた記事や、全く別の題材で社会問題の根源が教職員にあると述べた記事が、あらゆる新聞に毎日のように掲載された。政府が呪文のように繰り返す「弁解は許さない」という言葉は、貧困問題など教育の成果を損なう要素について真剣に議論できないことを意味している。大多数の教職員は保守党政権に怒りを覚えた（2012 年 5 月の組合役員インタビューより抜粋)。

発展途上国の教職員組合は、地方の指導・学習環境に政府が注目するよう直接的に働きかけることで、教育インフラの基盤を確保するために重要な役割を果たすことができる。ウガンダの場合、不適切な校舎と供給物資の不足に直面し、生徒の家族は子どもの学費を払ったり、満足な食事を与えたりすることが出来ない状態だった。その上教職員が不足しており、教職員に課せられる業務は非常に重く、教職員はカリキュラム変更を実施する技量を持ち合わせていなかった。ウガンダ全国教職員組合（UNATU）は、これらの問題を軽減し、何キロメートルもの道程を通勤している多くの教職員たちに対して基本給が支払われるよう働きかけ、また実際に教職員が学校に配属されていることを確保するために尽力している。

南アフリカの事例

南アフリカでは、インフラ基盤構築に向けての直接的な働きかけを通じ、教職員組合が国家建設への取り組みにおいて重要な役割を持つ管轄区である。

公的政策が黒人の国民に対して人種及び民族差別的であったアパルトヘイト時代、教職員組合も人種別に分離されていた。反アパルトヘイト闘争の一環として、1980 年代に多人種で政治色の濃い教職員組合が出現し始め（結成され始め）、その一つが後の南アフリカ民主主義教職員組合（SADTU）になる。1994 年後（註）、従来分離されていた組合の数々から南アフリカ全国教職員機構（NAPTOSA）が形成された。SADTU は反アパルトヘイト運動の主導組織でより大規模な連盟（上層団体）、アフリカ民族会議（ANC）の一員である。

（註：全人種参加型総選挙実施、マンデラ政権誕生。）

1994 年（の民主化）及びアパルトヘイト撤廃以来、南アフリカは旧時代の不公正に対抗（を払拭）するため、新政策と新組織編成による新たな教育制度の構築に没頭していた。 1994 年の暫定憲法は国家及び地方レベルの教育ガバナンス（統治）と行政機構を制定。 1996 年の国家教育政策法（National Educational Policy Act）によっていかなる教育関連法案の通過においても教職員組合及び利害関係者との正式協議を行うことが国家に義務づけられた。労働関係法は教職員（及び全職員）の団体交渉権とスト権を保証している。SADTU の組合員数は急増。NAPTOSA はアフリカーン教職員が脱退により分裂し、Suid-Afrikaanse Onderwysersunie（南アフリカ教職員組合、SAOU）が派生した。現在 SADTU は最大の組合であり、組合加入教職員の 65％を占める。SADTU と NAPTOSA は共に多人種組織であり、SAOU はアフリカーンスを言語とする教職員を代表している。

教職員組合は、過去数十五年間の比較的安定した期間中、教職員に対する業務を拡大し、教育関連意志決定に対する影響力を増大させることができた。時が経つにつれ、組合間の協調が広がり、労働

組合主義と専門家意識の二分的対立感が薄れていった。

組合と国家の関係は労使関係と教育政策の両面において複雑である。例えば、2000年のカリキュラム見直しでは、組合が同定した過去のカリキュラム政策の実施上の問題が数多く取り上げられている。同時に、2002年の時点で組合は全国カリキュラム審査委員会の一員ではなかった。さらに最近の例では、政府が教育を「必要不可欠業務」として定めようとしていることについて、教職員のストライキが違法となるため、国民的な議論が起こっている。

1990年代中盤における民営化計画や経費削減処置などの政府による新自由主義的経済政策は、教職員組合との緊張を生じさせ、南アフリカも新たな管理方法を重視し教職員の説明責任（アカウンタビリティ）や成績に基づくカリキュラムなどを強調する改革から免れ得なかった（Chisholm, et al., 1999）。アナリストによると、教職員組合は戦略として、それらの改革に対応すべく、従来的な組合主義の特性を保ちつつも生産性と効率上の問題を解決し、教職員の業績管理手段、規律と不的確性への対応などの必要性を認めている（Torres, et al., 2000参照）。 教職員組合は教職員の利益を擁護するのみならず、教育政策開発や「専門性」の基準を支持し政府と協働作業を行うことも推奨している（Govender, 2004）。

南アフリカでは、ポスト・アパルトヘイト期の訪れと共に、特に恵まれない地域や農村地域における教育開発の必要性が生じている。 地方や県の間に学校卒業率や成績の格差があり、地域によっては生徒の内少数のみが中等教育を修了するまで在学している。校舎、学級規模、そして公用指導言語で実際に授業を行うことができ、新たなカリキュラムなどの改革の実施を概念化できる教職員（の確保）等全てが課題であり、低読解力及び低数学力レベルや教職員の意欲、子どもや家族の貧困、教職員の教育、そして職能開発の提供もまた問題である。

南アフリカの教職員組合は上記の分野において重要な役割を担い、より幅広い教育事業に貢献し、重要なイニシャチブの支援に協力している。また、2009年には、全教職員の職能開発に関する包括的枠組みの確立をもたらした国際教育サミットを政府と共同開催するなどの代行者的役割を果たしている。組合は新たな教職員評価と職能開発に対するアプローチの先駆者となっている。SADTUとNAPTOSAは教職員学習を普及させる戦略の開発のための職能開発研究所を設立している。南アフリカの教職員組合は、非政府団体、大学、政府との協働作業を行い、より広義の教育制度の一員として活躍している。

独自あるいは政府と協働で教職員の職能向上のための「政治的計画」を促進してきた教職員組合もある。例えば、1990 年代のオーストラリアにおいて、オーストラリア教育組合（Australian Education Union）と独立教育組合（Independent Education Union）がオーストラリア連邦政府と「教職員協約」を交渉し、職能開発とカリキュラム評価及び研究プロジェクトの支援への関与について詳述している。オーストラリアの州及び州レベルの教職員の数多くが先述の優先事項を団体協約に組み込んでいる。「教職員協約」は「学校改革、職業基準への移行、そして職種全体を対象とした賃金の増額を推奨するものである。...（中略）...[しかし]、オーストラリア本土の州の大半における保守政権の再選、[及び] 政府と教職員組合との労働争議 ...（中略）...[により]、職能開発に関わる労使間の協働作業への試みに対する結束にひびが入り始めている」（Sachs, 1996, 265-66; also Burrow, 1996）。

カナダ・アルバータ州の事例

カナダのアルバータ州は、過去 40 年以上保守党政権下にあり、これは（世界）有数の長寿政権である。 アルバータ州の経済はグローバル市場動向に対して特に脆弱であり、これは州（の経済）が石油とガスの資源輸出に強く依存していることに起因する。その為、他の州が教育への投資を少なからず増額する中、アルバータ州の教職員は期待の高まりと国際市場における石油価格の下落による資源の収縮の両方を経験している。政府は自らの起業家的刷新を模索し、それに伴って財政支出の大幅削減と公共事業の縮小が定着した。教職員は特定利害集団として退けられ、アルバータ教職員組合（ATA）は「公共政策ではなく内閣による選択に基づいた行政」に耐え続けることを強いられ（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）、政府との関係はますます敵対的になっていった（Mackay & Flower, 1999）。州の全教育関係職員員を代表する ATA は、特に資金不足と過大な学級サイズを問題視していた。教職員と ATA はこれらの問題が膠着し進展が望めないと見て、2002 年に州全土でのストライキに発展した。これは「[ラルフ・クライン首相] 政権にとって過去十数年来最大の危機だった」（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）。しかし、このストライキを境に、ATA とアルバータ州政府の関係は大きく変化していく。

今日 ATA は 1999 年に打ち出された「アルバータ州学校改善イニシャチブ（AISI）」を皮切りに、アルバータ州政府と数々のプロジェクトを協働で行ってきた。 AISI は ATA・州政府・教育関連利害関係者をパートナーシップで結ぶプロジェクトであり、地域に適応した教職員主導型の研究プロジェクトを介して教職員を「教育変革の運転席」に位置付けている。 AISI の計画評価員は AISI が国際レベル且つ世界の先端を行くシステム全体を包括した教育戦略の例であると報告している。

この戦略はアルバータ州教育局とそのパートナーによって開発され、教職員と当局を鼓舞し、職業発展を助長して意欲をかき立てるものである。AISI は新しく、研究に基づいた実践法の種を地域社

会に撒き、それを全ての学区や学校に移植しているのである。また、既存の知識を広めるとともに新たな知見をもたらしている（Hargreaves, et al., 2009）。

上記のプログラムは巨額の教育資金投資と協働的精神の両側面から、それに先立つ 20 年間に起こった事象と著しく対照的であり、「このような極致的プロジェクト、試みの成功は、より一層成果を挙げる試みを生み出し信頼関係を築く」のである（2012 年 10 月の組合役員インタビューより抜粋）。

このようにして築かれた信頼が他の協働作業の派生へと進展している。共通の関心事がある場合や関心が交叉する場合、ATA は新任管理職員の認知的コーチングなど特定のイニシャチブに対対する政府の資金援助を求めている。また、ATA は政府の助成を受けた数々の機構・団体の諮問委員であるほか、政府による新たな統合的教育プログラムの諮問委員会の一員でもある。政府は教職員資格承認業務について ATA の受託を求めている。これは ATA が好ましからぬ組織であった十年前に比べると劇的な変化である。今日政府は ATA を「各種プロジェクトの開発において価値あるパートナーであり …（中略）… 対話に付加価値を与え、我々の専門知識を深め、ネットワークあるいはインフラを拡張する存在」として位置付けている（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）。

この関係はクライン政権時代の敵対関係にも関わらず起こったのではなく、その「困難な状況があったが故に」起こったのである（Bascia, 2008）。数多くの管轄区で政府の急激な右派転向により、政策策定作業から組合が閉め出されている。 だが、アルバータ州において、ATA は州の教育の質の低さに関する政府の批評をインフラ及び政府からの資金供給削減による格差を充足する好機として捉え、広範にわたる公教育の改善の強力な提唱者の地位を得たのである。

組合員に対する支援獲得と組織の政治的優位性を求め、ATA は他者のアイデアを活用し、利用可能なあらゆる舞台で活動してきた。ATA は、「政府の意志は既に決まって」おり、諮問が単なる「茶番」だと知りつつも 1993 年に開催された政府主導の会議に出席している（Flower & Booi, 1999, p. 126）。他の教職員団体ならば出席を拒否しているところであろう。政府が諮問結果報告である「難題への対応」と題名された政策方針書を公開した際、ATA は州の至る所で独自の討論会を一般公開形式で主催し、ATA 独自の報告書である「（政府）見解への反論」を公開している。アルバータ州教育局が公開した指導の質の低さに関する数々の悲観的な報告書への反証として、ATA は現行の多段階メディアキャンペーンを打った。1995 年には「公教育活動センター」を設立して、草の根活動に教職員を動員し、教育における好ましい変化を支援し、効果的な連携を築き、ATA 組合員を活用し、組合員自らが置かれている学校及び地域環境の中で公教育を推進のため、現在も進行中の積極的な（プロアクティブな）キャンペーンを開発している（Flower & Booi, 1999）。

ATA はこれらの公共・政治的活動の他にも「崩壊した」教育インフラに由来する教育実践における本質的な格差の解消を試みており、特に職能開発の分野で活動を行っている。他の教職員団体が教

職員の業務支援は学校制度の責任範疇であると主張している傍ら、ATA はこれらの格差が指導と学校教育に関する独自の見解を政府に対して主張する好機として捉えた。その一例に、現場を拠点とした意志決定に対する政府の関心を支持しつつ、モデルが見つからずアルバータ州教育局からの技術支援も得られなかったため、ATA は教職員向けに情報パケットと職能開発戦略を開発している。政府が教職員に対する個別職業発達計画（長期的な職能開発学習方略）を発令した際、ATA は、学習記録簿の開発とその利用に関する管理職員の教育業務、主に用途と内容の定義だが（「単なるチェックリストではなく、専門的判断を強調している」）、その受託を求め、勝ち取り、「政府公認の正式情報源」になった。同様に、政府が 1995 年に教育委員会を制定した際、ATA は計画を支持することを選択し、Alberta Home 及び教育委員会連合をはじめとした利害関係者の協力の基に、正式リソースマニュアルを開発し、本質的に改革を形付け、受講者の教育委員会職員にとって「取るに足らないものではなく意義ある」教育を提供している（Bascia, 2009; Flower & Booi, 1999, p. 130）。

教育改革にまつわる任務「どのようにすれば教育改革を我々が社会に求めているより幅広い状況に当てはめることができるかについて思慮深く構築すること」（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）と認識している数多くのスタッフが取り組む企画業務の多くは、組合、組合員、そして政府の間での「対話の機会」と呼ぶことができよう。この三者で構成される戦略は「参画者が長期的に様々な改革問題についてアドボカシーを行える」ような政治への直接的関与を軸にしている（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）。

教育政策と政府の政綱にまつわるディスコースに一般市民を関与させることもまた優先事項である。例えば、AITA のサイトを一瞥すると、様々な公開アドボカシー書類、オープンアクセスの登録者用マガジン、親のためのニュースレター、そして年度別の研究アップデートが見られる。これらの文書は全て公開討論を惹起し全レベルの利害関係者を教育の改善に長期的に関与させるために作成されている。「問題を理解している親や組合員を味方に付けてこれらの問題について話し合えば、たちまち大衆の支持を得ることができ、それが政治家に圧力をかけ始める」（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）。これは組合が攻撃されていたクライン政権時代において非常に重要であった。ATA は政府が発信する否定的な報告に対抗するため包括的なキャンペーンを打ち出し、公の場で公教育が本当に効果的であるという考えを促進するよう働きかけた。以来 10 年、アルバータ州では公教育の価値について総意（コンセンサス）が得られており、「因襲的な改革を推し進める [保守] 党ですら気をつけなければならない」ほど浸透しているのである（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）。

ATA は研究に注力し教職者の声を政治討論に届けるためのプラットフォーム（基盤）を提供した。2006 年に設立された研究部門はまだ幼年期にあるにも係わらず、ATA と政府の関係に深い影響を及ぼしている。研究部門は特定の問題に対する組合の基盤の実体化に利用が可能な数々の「培養プロジェクト」（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）を持っているが、研究への参入プロセスは能

力開発及び政府アジェンダへの影響によるものであった。「これが我々の信念であると言う代わりに、実験を行った結果、これが機能することがわかっていると言える」のである（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）。例えば、ATA の 2 年間の試験計画では、校長の評価の代替的アプローチを検討している。そのほか、政府が学習コーチ導入企画に関する意見を要求した際、ATA は、学習コーチの特徴、質、役割及び責任、そして現行の実践法と深慮の元での実施のための条件の要点を説明した討議資料を作成して配布した。「我々は事前に行動をおこすようにしており …（中略）… そうすることで一つの手紙と資料が大臣に届けられ …（中略）… このような作業を行い …（中略）… この点について考える必要があると考える」（2012 年 10 月の組合役員インタビューより抜粋）。

他方、ATA は「協働的協議と内部にいながら物事に影響することの威力」（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）を認識している。ATA 役員は、活動状況や大臣の管轄省庁を問わず、政府との関係を築くことに関心を持っている。ある ATA 役員は、

「時により、他の組合は輪の中に入らず回りでがやがやとやっている。会議室の中で協議が進んでいる間、外にいる組合は参加していない …（中略）… 人々はあなたがしていることを評価しなければならず、そのためにはあなたが何をしているかを見る必要がある。 これは協働作業を介して実現するべきだと我々は信じている」と」述べている。

ATA は最新の試験的事業として世界有数の業績を誇る管轄区であるフィンランドとの国際パートナーシップを築いた。教室での指導と学習に直接影響を与え得るような両文化間の意見交換を喚起することを目差すこのパートナーシップは、数多くの教育パートナーシップに見られるような上級政策立案者中心型ではなく、学校レベルの教職員に焦点を当てている。

ATA とアルバータ州政府の関係は州の教育関連社会が比較的狭いことによる恩恵を被っている。組合と政府の関係はしばしば個人的関係から生まれている（Bascia & Osmond, 2012）。アルバータ州には、「皆が皆の知り合い」文化に基づき、ATA 役員と州の教育省の官僚との間に幅広い個人的関係のネットワークが存在する。

しかし、より前向きな関係に向けての動きは脆いものである。ATA は、保守党政権が成立間もない中、「成り行きを見守って」いる。新任大臣の政綱発表を心待ちにしながらも役員の大半は「全員の合意が得られなくても …（中略）… 我々は何度でも協議の席に戻ってくるだろう」と楽観的である（2012 年 9 月の組合役員インタビューより抜粋）

第７章：教職員組合・政府間関係及び改革の特質

教育改革の現状は、教職員組合と政府を引き合わせているが、引き離すこともあり得る。

現状では政策開発がグローバル（国際的）な教育改革の優先事項を反映する傾向にあり、指導環境条件が劣悪化し、教職員の意志決定権限の縮小、カリキュラムや教授法における制約、監視の強化、仕事の量の増加、財政削減、公共から民間部門への教育資源の転用などが起こっている (Robertson, 2012; Stevenson, 2007; Verger, et al., 2013)。このような状況で、教職員組合は、政府の優先事項と、組合の「教職員組合員」が抱く懸念の代弁者としての責任との食い違いを克服しなければならない。

上記のような情勢下において、教職員組合にとって政府との関係と組合員との関係の間のバランスを維持することが困難になり得る。事例研究は教職員組合がバランスを保つために取る様々な方法を例示している。スウェーデンの Lararforbundet は政府との共通基盤を見出すことで教職員の地位の向上を可能にしている。同様に、社会パートナーシップ時代のイングランドにおいて教職員組合と政府は改革の実施と引き替えに賃上げ及び労働条件の改善を行うことで合意に至っている。 アルバータ州では、その高度に民主化された組織構造から、教職員と行政官の主導による共催プロジェクトの開発において、教職員団体が教職員の観点や関心事を協議の場に上げるパイプ的な役割を果たしている。

教育改革がインフラ構築と職能開発を伴う場合、教職員組合は政府にとってより本質的なパートナーになり得る。教職員組合はその積極的な関与を通じて教育改革の具体化に参画する権利をしている。南アフリカの教職員組合は、基礎物資と人員の確保において積極的な役割を担っている。アルバータ州の教職員団体は、教職員の学習能と実践の向上において主導権を握る用意があることを明示している。これら双方の事例において、外的な改革状況に対してある程度関心が見られる傍ら、 内部で決定したイニシャチブに対する明白な関心も見られている。

第８章：教職員組合・政府間のディスコース

教職員組合と政府とは、改革のディスコースを通じて各自の立場や意見を表明し合う。その際、社会関与の基本的枠組みを構成する上で大きな役割を担うのが言語である。ディスコースは、「人々が互いに関わり合う時、つまり協力したり、分かれたり、挑んだり、支配したりする際や、関わり合い方を変化させる際に用いるリソースの一部を構成する」ものである (Fairclough, 2003, p. 124)。世界観を共有するという概念を表示または、強化する方法として、人々はディスコースを共有する。また、教職員組合や政府などの実体は、新規のディスコースを導入、成立させることによって、関与の仕方や条件が変化したことを示すことができる。

スウェーデンでは、教職員組合と政府とが、「教職員の地位を高める」為の努力において複雑多岐な形で協調してきた。それには次のような論理がある。PISA の得点下降を巻き返すためには、教育改善が必要であるが、教職を選択する新卒大学生の率が低い。他の職種と比較して教職の地位が特別でないからである。昇進コースで教員給与を増額することは、政府の「教職員支援」を実証し、教職とは将来性のある職業だということを示すことにつながる。教職員組合にとって、教職の地位を高めるのは魅力的な観念であり、教職員が団体としても個人でも経験する権威の軽視を軽減しなければならない。そこで、「教職員支援」の実証は、複雑で多岐にわたる内容の戦略として好ましく、教職員給与増額の正当性を表わすものであるし、その他指導の条件を改善するための議論に用いることもできる。

イギリスでは、2000 年代に前政府が促進した複合的改革が、「新しいプロフェッショナリズム」という名で知られるようになった。この複雑で多岐にわたる内容の枠組みである教職員の「専門的技能と技術」は、昇給に支えられて職能開発を増大させ、教職員の作業負荷を軽減し、学校レベルでの実践的参加の形態を導入した。社会的対話を通じて教職員組合の地位を高めることは、共有するアジェンダ、共有する一連の理解、および教職員の専門性にまつわる共有のディスコースの開発を意味している。

しかし、社会パートナーシップ解消後の保守党政府が展開した職員に関するディスコースには、教職員が「怠惰な責任逃れ」であると批判する顕著な方向転換がみられ、教職員組合役員によると「根拠なく大半の教職員を攻撃」している。また、別の教職員組合の役員によると、彼の組合が教職員のために払う努力が「組合員の専門性を再確認し、取戻している。教職員にはまともな仕事ができないと言う政府によって、自分たちの専門性や統合性が徐々に削り取られていくのを彼らは懸念している」という。同組合役員は、教職員の職業上のコミットメントを強い道徳的な目的意識に関連づけ、、、教職員は「不必要な説明責任や評価手続きに邪魔されることなく本来の指導に注力したいのだ」と言う。それこそが、専門性の奪回という意味での組合の存在理由である、と述べている。

また、別の組合の役員によると、「（教職員の）労働条件を擁護するのは、全く悪いことではない。ストを行うことで、職業人であり知識人としての意識を失ったりはしない」。

南アフリカでは、政府と教職員組合が平行して行動するにあたって、長期計画の国家構築、という概念には大きな説得力がある。政府の公文書「スクーリング 2025」には、次のように議論されている。「我々は... 教職員が必要な訓練を受け... （そして彼らが）教職の国家発展における重要性を理解する... ようにしなければならない」。ある教職員組合の役員はこう語っている。

南アフリカは移行段階にあり、民主主義国家としてもまだ若く、教育システム改善のための正当な位置づけを模索している。作業進行中、と言えよう (Interview, union official, August 2012)。

アルバータでは、1990 年代と　2000 年代初頭に、州政府のディスコースが、「情けない」教育システムと不満足な教職員という内容を強調していた。アルバータ教職員組合は、そのディスコース自体を意図的に批判し、「指導しようとする」教職員という特質と、問題の根源は教員の不適切な労働条件であることを強調したディスコースと掏り替えた。こうして教職員組合のスタッフは、組合が影響力の強い政府の協力者とし受け入れられるよう政府の説得に成功した。このような協働とパートナーシップのディスコースは、教育予算削減の時代に入って最近の交渉にも用いられている。政府の交渉の立場を示すにあたって教育省は、アルバータ教職員組合とアルバータ教育委員会への公開書簡に次のように述べている。

双方が同意する事項の範囲は、同意しない事項の範囲を遥かに上回っている。教職員が前代未聞の学級における多様性に直面していることと、教育システムの真の改革と教育における指導的役割の維持し、我々のビジョンを達成するためには、教職員に対する更なる支援が必要であることで同意が得られている。また、教育と我々の子どもたちへの投資を保持するために全力を尽くさねばならないことでも同意している、、、我々は世界でも最上のシステムを有しており、その更なる改善への道を歩んでいる。

その返答として、ATA 会長は、州が提案した給与への不満と交渉継続への意欲を示し、「教育相の提案については拒否するが、団体交渉と地方選出の学校委員会を介した公正な解決には賛成である」と述べている。

第９章：組合・政府間関係を背景とした教育改革に対する教職員組合の影響

世界の数多くの国の教育改革の構成を見比べるといずれも酷似しており、その度合いも数も並外れている。EI 加盟教職員組合からの調査回答は、事例研究で同定された部類の政府による改革が普及していることを示唆している。その膨大な数と度合いは注目に値する。例えば、スペイン議会で討議中の教育法改正案は、カリキュラムの変更、生徒の知識評価の増加、生徒の進路別分離、民間教育の促進、及び学校への資金供給を外部評価と連携させることを提案している。オーストラリアは「適切な資源も職能開発も無く、規格化されたテストの回数を増やし、テスト結果を教職員の評価と賃金に結びつけようと試み、教育上根拠の薄弱なイニシャチブを過剰なトップダウン方式で強制する不適切な資源供給とカリキュラム実施及び職業改革（professional reforms）」に直面している（調査用紙に記入された回答より）。日本の教職員組合が懸念している改革は教職員養成大学の総合的改革と全国学力テスト、教職員の評価、教育バウチャー、そして公教育の民営化を含んでいる。

上記の例から示唆されることは、数多くの国において教職員組合はこれらの改革に反応せざるを得なくなり、結果に影響を与える可能性がごく薄い場合もある。しかし、異例もある。本報告書で解説した事例では、教職員組合は政府との密接な関係によって、手段と程度はそれぞれ異なるものの、組合のアジェンダを進めることに成功している。

教職員組合と政府の教育に関するディスコースが共通している場合、組合は改革の方向性に影響するための好機として利用することができる。スウェーデンの例を挙げると、Lararforbundet は教職員の地位の向上の支援において政府と協調し、昇進の段階（キャリア・ラダー）に関する改革の先駆けとなり、支持し、教職員の資格を増やしている。同様に、社会的パートナーシップ時代のイングランドでは、教職員組合と政府が、教職員の専門性について多岐にわたって協調し、指導環境と教職員の賃金の改善について合意している。

もうひとつの教職員組合による活発な関与の形は、改革を支持、変更、あるいは強化する方向に働きかけることである。南アフリカの例では、SADTU は今でも全国の教職員がカリキュラム改革の実施に十分対応できるよう、全国の教職員に向けた職業学習方略の開発に携わっている。同じく、アルバータ州の教職員組合は学校単位の意志決定などの政府による改革実施における支援活動を引き受けている。これによって、教職員組合は実施戦略を組合の価値観に合わせることで改革の結果を形成することができた。例えば、政府が個々の教師の職業発達を指令した際、問題集を作成し管理職員の教育を行い、その目的と内容を定義したのは ATA なのである。

教職員組合が取れる先行型戦略のひとつは独自の改革イニシャチブを開始しその適切性を立証することである。多くの組合が異なる度合いでこれを達成している。例えば、カナダと合衆国では、教職員らが新たな職能開発戦略や生徒向けプログラム及び新たな進路を考案し、組合を通じてそれらを普及させ、時には政策に取り入れられた例もある (Bascia, 2000; Bascia & Osmond, 2012)。アルバータ州学校改善イニシャチブ（AISI）の例で明らかなように、アルバータ教職員組合は教職員による教

育実験を支援するよう地方政府を説得することに成功している。

政策策定において政府が上位パートナーの役割を担うにしても、政府と，密接な関係にある教職員組合は策定プロセスに参画する一員である。教職員組合が政策開発及び決定プロセス参画が法的に規定されている場合が最も顕著な例だが、そのほかにも、他の管轄区で見られたように、たとえそれが限られた期間であっても、教職員組合と政府が前向きな協働作業体制を取った例も含まれる。

教職員組合・政府間協働作業関係は世界の数々の国で発生している。ある地域においてはこのような関係が協働の文化または法的義務に支えられており、比較的に安定していると思われる。他の地域ではより不安定で、政治・経済情勢に伴って変化する。今日の政策状況下では、トップダウン式の改革と経済的対立が相まって数多くの教職員組合が、関係が変化した、または全面的に支持的でもなく、全面的に前向きでもない「複合的な」関係になったと報告している。例えば、アイルランドの教職員組合は「政府上層部への特権的なアクセスが徐々に失われていっている」と述べている。それとは反対に、フランスでは、予算上の制約がある中、新政権が「教育を優先事項として決定している」。同様に、ベルギーでも、緊縮体制ではあるものの、「組合は他の分野に比べて教育に対する制約の影響を最小限に抑えることに成功している」。後者の例は前向きな教職員組合・政府間関係の一時性を立証している。

表 2 教職員組合・政府間関係の特質に関する報告
EI 加盟組織を対象とした 2012 年調査

政府との関係	16 問の中頻度
（国により複数回答）	
複合的	9
用心を要するが、前向き	3
非常に前向き	3
敵対的	1
ほとんどない	1

前向きな教職員組合・政府間関係は脆く、協働関係を結ぶにおいて、諮問の構造的な保証は常に十分ではない。持続的な交流は、一方で協働の文化、もう一方で強い個人的関係の育成によるものとみられる。政治資本の大きさから、教職員組合は政府との関係に絶えず注意払わねばならず、維持と警戒を必要とするものであり、関係の存在を決して当然のことと見なしてはならない。政府にとって、権限及び一定の支配力を共有することは、慣れるまでに時間がかかることなのである。教職員組合にとっては、教職員の職業上の課題と政府との協働作業のバランスを取ることが課題となる。

教職員組合・政府間関係の維持

教職員組合と政府は両者とも協働関係を築き、維持することの価値を認識すべきである。損害を最小限に抑えようとするにしろ、教育の実践の形成において重要な役割を果たそうとするにしろ、教職員組合は新自由主義的改革の影響に対する重要な対抗勢力になる (Compton & Weiner, 2008).

勢力の強い組合は意志決定の場の一員であり、常に支配的な立場を占めるわけではないが、影響力を持つ。　生産的な教職員組合・政府間関係は教職員組合の影響力を拡大し教育政策及び実践の質を向上させ得る。

政策立案者は教職員組合の重要な役割を認めるべきである。教職員組合が指導と学習条件の実際に関するフィードバックを提供して改革の実施を拡充することも実証されている。また、協働的な教職員組合・政府間関係は組合が意志決定に参画することを可能にする。このような関係は教職員組合と政府両者が互いを相補し共通性を持つこと、さらには協働で改革に当たることでインフラや職能の構築・開発を助長する。

組合・政府間関係を中心に

教職員組合は組織として常に教職員の問題や懸念に耳を澄ませていなければならない。教職員が所属組合に何を求めているのか、そして組合のみが確保できることは、Bangs と Frost (2012) が教職員の職能と学習の向上において必須であると同定した事項、即ち彼らが「教職員のリーダーシップ」と呼ぶものと一致している。教職員の職能開発の機会と意志決定への参画、前向きな職業アイデンティティの明示と助長、そして質の高い指導・学習条件がそれに該当する (Bascia, 2008b) 。

教職員組合は、政府との協働作業に限局せず独自の事業にも努力を払えば上記要素の存在を確保できよう。時の政府が協働を望んでいるか否かを問わず、これらの要素を組合内で生み出せることを数々の教職員組合が実証している。

教職員組合・政府間協働作業に対する国際的な注意を維持する

EI は教職員組合・政府間協働関係の拡大を助長すべきである。EI が国際規模の組織であること、研究能力を備えていること、そしてアドボカシーの役割を動員できよう。

- 教職員の職能を強化し、質の高い教育を確保する上での教職員の重要性を明示するような改革案を奨励し、
- 多様性の問題に注意を払いつつ組合・政府間関係の概念の普及を促進し、
- 質の高い指導・学習条件の確保における教職員組合の役割の重要性と必要性を明示し、
- 組合・政府間関係の傾向と世界の各種改革様式の影響を監視し、且つ、
- 地域の管轄区が国内及び管轄区間比較から学習できるような研究・調査を実施する。

付帯資料 A: 研究の詳細

ここで解説する研究は EI の委託を受けて 2012 年 4 月から 2013 年 3 月の期間中オンタリオ教育研究所の Nina Bascia と Pamela Osmond によって行われた。

本研究は教職員組合･政府間関係に関する文献及び本報告書のため収集されたデータに基づいている。

管轄区域別研究は、インタビュー結果を主要な情報源として企画されている。 事例研究対象管轄区は異なる教職員組合・政府間関係の特質を含むよう研究チームと EI によって選択された。

事例研究はスウェーデン、イングランド、南アフリカ、カナダのアルバータ州に焦点を当てている。

EI 加盟組織全てに調査質問紙を送付した。その内、16 の組織が質問紙に回答し、それらの回答結果が報告書の様々な箇所に反映されている。本研究は今日の世界における教職員組合・政府間関係の全貌を表し得ないものの、事例研究が何らかの活発な関係を数例、示している。また、以下の組合代表者（理事）に対してインタビューを行った。

- Alberta Teachers Association（ATA）（カナダ）
- Association of Teachers and Lectures（ATL）（イングランド）
- Lararforbundet（スウェーデン）
- National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers（NASUWT）（イングランド）
- South African Democratic Teachers' Union（SADTU）

本報告書にその回答が記載されている EI 加盟組織を以下に挙げる。

- ACV-OpenbareDiensten-CSC Service Publics（ベルギー）
- American Federation of Teachers
- Association of Secondary Teachers（アイルランド）
- Australian Education Union
- Canadian Teachers' Federation
- Centrale des syndicats du Québec
- Federacion de Ensenanza（スペイン）
- Irish National Teachers' Organisation
- Japan Teachers' Union
- Lararforbundet（スウェーデン）
- National Education Association（合衆国）
- Opetusalan Ammattijärjestö（フィンランド）
- Syndicat national des enseignements de second degree（フランス）

- Teachers' Union of Ireland
- University and College Union（英国）
- Utdanningsforbundet（ノルウェー）

2011 年、2012 年及び 2013 年国際教職員サミットは教職員組合・政府間関係の国際的傾向に関する重要な背景情報を提供している。教職員組合及び教育大臣を含む代表者が会議に出席した国々は以下の通りである。

- ベルギー、フランドル地方
- ブラジル
- カナダ
- 中国
- デンマーク
- エストニア
- フィンランド
- ドイツ
- 香港
- アイスランド
- インドネシア
- アイルランド
- 日本
- 勧告
- ニュージーランド
- オランダ
- ノルウェー
- ポーランド
- スコットランド
- シンガポール
- スロベニア
- 南アフリカ
- スウェーデン
- スイス
- 英国
- 合衆国
- 台湾

付帯資料 B: EI 加盟組織を対象とした調査
2012 年秋期

全12カ国から16件の回答が得られた。以下の各見出し項目への合計回答数は16を超える場合がある。

代表する領域（教育段階）	**頻度（16 問中）**
就学前教育	11
初等教育	12
中等教育	14
高等教育	12
継続教育	3

代表する職種	**頻度（16 問中）**
教職員	16
事務職員	9
支援業務職員	9

代表する地域	**頻度（16 問中）**
アジア太平洋	2
ヨーロッパ	10
北米・カリブ海諸国	4

課題	**頻度（16 問中）**
基本教育サービス	13
- 万人のための教育	3
- アボリジニ教育	2
- 専門技能開発	2
- 早期教育	2
- コアカリキュラム標準	1
- 教育の質	1
- 生徒の欠席率	1

公教育の資金源	16
- 削減阻止	8
- 需要の増加	4
- 不利な立場にある生徒に対する資金	2
- 資金供給の公正性	1
- 租税構造の変更	1
- インフラ資金	1
- 教材・機器資金	1

質の高い教育のための条件	16
- 教職員の仕事の量	7
- 学級サイズ（規模）	4
- 賃金	3

- インフラ改善の必要性	3
- 専門技能開発・資源	2
- 遠隔地（僻地）における指導	1
- 教職員叩き	1
- 教職員の諸手当	1
教育改革	15
- テスト及び評価	10
- カリキュラム政策	9
- 教職員・学校評価政策	7
- 教職員資格・教職員教育	5
- 職能開発	4
- 低実施率問題	3
- トップダウン的性質	3
- いじめに対する政策・プログラム	1
- 学校の選択に関する改革	1
- 地域社会パートナーシップ	1
学校の構造に関する改革	13
- 民営化阻止	9
- 産業界の影響に対する懸念	3
- 私立学校の増加	2
- 学校に対する後援	2
- 遠隔教育	1
学校への資金供給に関する改革	14
- 削減阻止	5
- 教職員の賃金	2
- 早期教育	2
- 公正分配	1
- 企業からの資金供給	1
- 民間資金の諸問題	1
- 教職員教育	1
- 成果に基づく資金供給	1
- 予算に対する学校の自由裁量	1
他の組合員との関係	12
- 意思疎通（コミュニケーション）	5
- 勧誘	2
- 関与・参画	2
- ソーシャルメディア	2
- 他の組合員との問題	2
- 学校視察	1

全レベルにおける政府との関係	13
- 協働	2
- 交渉	2
- 関係の悪化	2
- 会議・学会への参加	1
- 組合のプロフィール向上	1

共同作業者	頻度（16 問中）
労働組合	11
政府	9
親・社会・学生団体	8
その他の教職員組織	8
NGO	5
雇用者・学校理事会	4
特別利益団体、アドボカシー団体	3
学際・大学	1
民間組織	1

組合に対抗する活動	頻度（16 問中）
右翼政党	8
雇用者・学校理事会	8
右翼団体	4
右翼系メディア	4
他の労働組合	3
個々の参加者	2
市場調査団体・組織	1
私立学校オーナー	1

組合アジェンダ上の好機となること	頻度（16 問中）
新政府・新政策	6
ネットワーキング	6
緊縮財政措置（必要事項を述べて下さい）	4
共同プロジェクト	3
世論の変化	3
良好な試験結果	1
教職員不足	1
人口増加	1
通信技術の進歩	1
好機なし	1

組合アジェンダ上の障害となること	頻度（16 問中）
資金削減	11
右翼政府・政策	8
右翼系メディア	4

団体交渉の制限	3
テスト志向の風潮	2
教育における民間企業進出	2
他国政策の参照・起用	1
他の労働組合	1
他領域における公共支出の需要	1
生徒のニーズ	1
内部問題	1
政府との関係	頻度（16 問中）
多様	9
用心を要するものの、前向き	3
非常に前向き	3
敵対的	1

付帯資料 C: 参考文献

Apple, M. (2008). Curriculum planning: Content, reform, and the politics of accountability. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), The Sage Handbook of Curriculum and Instruction, 25-44. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ball, S. (19930. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Discourse 13(2)10-17.

Ball, S. (1999). Big policies, small world: An introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, 34(2), 119-30.

Ball, S. & D. Youdell (2008). Hidden privatization in public education. Brussels: Education International.

Bangs, J. (2006). Social partnerships: The wider context. Forum 48(2), 201-208.

Bangs, J. & D. Frost (2012). Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International. Brussels: Education International.

Bangs, J., M. Galton & J. MacBeath (2010). Reinventing school, reforming teaching: From political vision to classroom reality. London: Routledge.

Bascia, N. (1994). Unions in teachers' professional lives. New York: Teachers College Press.

Bascia, N. Bascia, N. (2000). The other side of the equation: Teachers' professional development and the organizational capacity of teacher unions. Educational Policy 14(3), 385-404.

Bascia, N. (2005). Triage or tapestry: Teacher unions' contributions to systemic educational reform. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), International Handbook of Educational Policy. (24 pages) Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Press.

Bascia, N. (2008a). What teachers want from their unions: What the literature tells us. In M. Compton & L. Weiner (Eds.). The global assault on teaching, teachers and their unions. New York: Palgrave Macmillan, 95-108.

Bascia, N. (2008b). Learning through struggle: How the Alberta Teachers' Association maintains an even keel. In K. Church, N. Bascia & E. Shragge (Eds). Learning in Community. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Bascia, N. (2009). Pushing on the paradigm: Research on teachers' organizations as policy actors. In G. Sykes, B. Schneider & D. Plank (Eds.), Handbook on Educational Policy Research, pp. 785-792. New York: Routledge.

Bascia, N. & P. Osmond (2012). Teacher unions and educational reform. Washington, D.C.: National Education Association.

Bascia, N., & C. Rottmann (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. Journal of Education Policy.

Bascia, N., S. Stiegelbauer, N. Jacka, N. Watson, & M. Fullan (1997). Teacher Associations and School Reform: Building Stronger Connections, an external review of the NCI Learning Laboratories Initiative, prepared for the National Education Association, Washington, D.C., November .

Bell, L. & H. Stevenson (2006). Education policy: Process, themes and impact. London: Routledge.

Carlson, D. (1993). Teachers and crisis: Urban school reform and teachers' work culture. New York: Routledge Chapman & Hall.

Carter, B., H. Stevenson & R. Passy (2009). Industrial relations in education. London: Routledge.

Chisholm, L., C. Soudien, S. Vally & D. Gilmour (1999). Teachers and structural adjustments in South Africa. Educational Policy 13(2), 386-401.

Compton, M. (2008). British teacher unions and the Blair Government: Anatomy of an abusive relationship. In M. Compton & L. Weiner (Eds.), The global assault on teaching, teachers, and their unions, 237-250. New York: Palgrave Macmillan.

Darling-Hammond, L. (1997). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass.

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.

Flower, D. & H. Booi (1999). Challenging restructuring: The Alberta Teachers' Association. In T. Harrison & J. Kachur (Eds.), Contested classrooms: Education, Globalization, and Democracy in Alberta. Edmonton: University of Alberta Press. pp. 123-135.

Govender, L. (2004). Teacher unions, policy struggles and educational change, 1994-2004. In L. Chisholm (Ed.), Changing class: Education and social change in post-apartheid South Africa.

Hargreaves, A., R. Crocker, B. Davis, L. McEwen, P. Sahlbert, D. Shirley & D. Sumara with M. Hughes (2009). The Learning Mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement (AISI). Edmonton, AB: Alberta Education.

Heystek, J., & M. Lethoko (2001). The contribution of teacher unions in the restoration of teacher professionalism and the culture of learning and teaching. South African Journal of Education, 21(4), 222-228.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? Comparative Education, 34(2), 131-141.

Levin, B. (2010). Let's stop blaming teacher unions. Educational Policy Institute. http://www.educationalpolicy.org/publications/etw/us/commentary/etwuscom_100312.html

MacBeath, J. (2012). The future of the teaching profession. Brussels: Education International.

Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), Discourse formation in comparative education (p. 111- 132). Frankfort: Peter Lang.

OECD (2011). Preliminary proposal for a comparative study on the role of teacher unions in educational reform across selected OECD countries. Brussels: OECD.

Ozga, J. (2002). Education governance in the United Kingdom: The modernization project. European Educational Research Journal, 1(20, 331-341.

Peck, J. & Theodore, N. (2010). Mobilizing policy: models, methods, and mutations. Geoforum, 41(2), 169–174.

Rautalin, M. & P. Alasuutari (2007). The curse of success: The impact of the OECD's Programme for International Student Assessment on the discourses of the teaching profession in Finland. European Educational Research Journal 6(4), 348-363.

Robertson, S. (2008). "Remaking the world": Neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. In M. Compton & L. Weiner (Eds.), The global assault on teaching, teachers, and their unions, 11-30. New York: Palgrave

Macmillan.

Robertson, S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. Comparative Education Review, 56(4), 584-607.

Sachs, J. (1996). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. Journal of Education for Teaching 23(3), 263-275.

Samuel, H. (2008). A history of the search for teacher unity in South Africa. In M. Compton & L. Weiner (Eds.), The global assault on teaching, teachers, and their unions, 227-236. New York: Palgrave Macmillan.

Steiner-Khamsi, 2004). The global politics of educational borrowing and lending. New York: Teachers College Press.

Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change? American Educational Research Journal 44(2), 224-251.

Torres, C., S. Cho, J. Kachur, A. Loyo, M. Mollis, A. Nagao & J. Thompson (2000). Political capital, teachers' unions and the state: Value conflicts and collaborative strategies in educational reform in the United States, Canada, Japan, Korea, Mexico and Argentina. Los Angeles: University of California, Los Angeles Latin America Centre.

Verger, A., Kosar Altinyelkin, H., & De Koning, M. (Eds.) (2013). Global managerial education reforms and teachers. Brussels: Education International.

Whitty, G. & S. Power (2003). Making sense of educational reform: Global and national influences. In C. Torres & A. Antikainen (Eds.). The international handbook on the sociology of education: An international assessment of new research and theory, pp. 305-324. Lanham, MD: Roman & Littlefield.

第２部　資料４

調査対象国の教育部門における結社の自由と団体交渉権に関する経済危機以来の動向

2008 ～ 2012 年

教育インターナショナル委託調査報告書

2012 年 3 月 19 日版草案

Nora Wintour

序

2008年来の経済危機は、数多くの国々で政府による教育予算削減や特に教職員の賃金および手当削減の大義名分として利用されてきた。労働組合はこれまで獲得してきた権利と代表性を維持し団体交渉条件を守る上で前代未聞の課題に直面している。

本調査は、教育インターナショナル（EI）が、合衆国、スペイン、ギリシャなど経済危機の影響を強く受けた国々や、ブラジル及びガーナほか比較的安定した経済成長を持続できた国々の双方を含む世界の調査対象諸国で、結社の自由と団体交渉権がどのような傾向を辿っているかを検討するために委託したものである。

本研究の課題として、職業団体に比べて教員がどの程度まで組合を結成し加入できるか、そして可能な場合、団体交渉の枠組みとその範疇に関する諸事項について総括を提供する。また、調査対象の各国で2008年以来の過去4年間に見られた変化の同定と説明を試みる。そして、社会対話の強化におけるグッドプラクティス（適正実施例）、並びに結社の自由と団体交渉の助長のために組合が用いた方略の事例を数点、同定する。

調査研究方法

特定対象国のEI加盟団体への質問紙調査を、組合の主要な情報提供者に対する個別インタビューで補足。国別報告書の草案を当該EI加盟団体に照会し、コメント及び最終追記事項を募った。背景及び法規情報源については、主にILO条約勧告適用専門家委員会（ILO—CEACR）、ILO 結社の自由委員会の協力を得て調査し、ILO国内法（ILO NATLEX）データベースの他、ILO各種報告書、ILO・ユネスコ教職員勧告適用合同専門家委員会（ILO/UNESCO CEART）関連報告書などをも参考にした。また、欧州の情報に関しては、欧州労使関係観測所（EIRO）のヨーロッパにおける教育関連社会パートナー機関の代表性に関する研究より基調な背景情報が得られた。その他、ITUC の組合の権利に関する年次調査及びEIバロメータからも有益な情報を収集した。

対象国の選択は、EI本部スタッフ及び地域事務所のスタッフにより、世界各地の状況を横断的に網羅する代表集団を構成すべく選択された。当初は中東及び北アフリカ地域も対象としていたが、政治情勢により調査完遂が不可能となった。

研究進行中に以下の諸国について中間報告書を作成した。アフリカ地域は、ガーナ、ウガンダ、スワジランド。アジア太平洋地域は、オーストラリア、フィジー、日本。ヨーロッパ地域は、ハンガリー、ポーランド、スペイン、スウェーデン。そして北南米地域は、ブラジル、カナダ、合衆国である。

緒言

EIとその加盟団体は、万人のための教育を達成するために、教職員が職場において基本的権利に

よって守られていなければならないという見解を持つものである。「結社と（労働者を）代表する民主的・自主的組合の結成の自由は、公共・民間を問わず普遍的にあらゆる場所、あらゆる教育レベル、そしてあらゆる教育機関における教職員に適用されなければならない。行政はこれらスト権を含む労働組合権を尊重しなければならない、、、 給与、労働条件、キャリア構造は、団体交渉を通じて組合と共に交渉されなければならない[*1]」。

しかしながら現実には、教員の雇用形態と結社の自由・団体交渉権・スト権は世界各国様々で、それは「公共部門」や「公務員」という概念の差異に起因し、中央・地方に関らず行政が公務員に対して課する上記権利の除外や制限と、教員の雇用契約内容の変化、中でも特に不安定な雇用形態の増加などから生まれた格差である。

ILO の全体調査の結論によると、「過去数十年の間に　ILO 条約第 151 号及び 154 号が採択（そして数多くの国で批准）されたことから、公務員の雇用契約内容は一方的に決定されてはならず、適切な枠組みに公務員組合の全面的参加が不可欠である、ということが国際社会の通念となった。その一環として、二者間協議の国際的普及と公務員の労働条件に対する団体交渉権の顕著な伸展が、ヨーロッパ及び南米諸国、数多くのアフリカ諸国、そしてアジア太平洋諸国のいくつかで見られている[*2]。

教職員の地位

公教育機関の教職員は多くの場合公務員であり、公務員労使関係法が適用されるが、これらは教職員限定または特定の分類の公務員などを対象とするもので、通常、公営企業の人員を除く行政や公共サービスの被雇用者に適用される。国によっては、教職員は直接国家の行政に関与するもののうち、教職員という区分に含まれる国家公務員として採用される。

しかしながら、教職員の雇用条件は国によって異なっている。また、民間で適用される労基法に基づいた短期及び有期労働契約の更新を繰り返しながら、公務員の常用雇用枠に空きが出るのを待つという教職員の数が増加傾向にある。補助教員や公務員職の必要な資格要件を満たさない教職員は、一般労働法の基に雇用される場合もある。国によっては公共の教職員が異なった契約の元に雇用されうる。ドイツでは官史（Beamte）と公務員（Angestellte）を明確に区別し、スペインの教員は官史・公務員のいずれかに区分される。欧州連合（EU）27 カ国では過去に比べキャリア公務員の教職員が少なくなっている[*3]。 民間の教職員はほぼ全員労基法に基づく契約で雇用されている。

団結権

＊1　教育インターナショナル教育政策文書「質の高い教育を通じて将来構築」p.10
＊2　2013 年第 102 回 ILO 総会条約勧告適用専門家委員会報告 111 Part 1B パラグラフ 581、労使関係と公共部門における団体交渉一般調査、「公共部門における団体交渉、前進への道」。
＊3　欧州委員会職員作業文書「より良い学習成果のための教職支援」SWD (Final) 374 ストラスブルグ 2012 年 11 月 20 日。

1948 年の結社の自由及び団結権の保護に関する ILO 条約 87 号は、民間公共双方の労働者の団結権を規定しており、第２条には「労働者及び使用者は、事前の許可を受けることなしに、自ら選択する団体を設立し...
権利をいかなる差別もなしに有する。」と明言されている。

しかし、管理や意思決定に関る職務など特定の分類の教職員が、公共サービスに適用される法の範疇から除外されている諸国もあり、カナダの数州はその例である。しかし、ILO 条約は警察と軍隊の基本的権利への適用のみを制限しており＊4、ILO 結社の自由委員会並びに ILO 条約・勧告適用委員会は度々、教職員の団結権について殊更に言及している＊5。

さらに ILO 条約は、公務員の文化的及び社会的目的のみならず、自らの職業と経済的利権を保護するための団結権を規定している。

団体交渉権

団体交渉権は公平な労働条件などの確立に貢献し、質の高い教育の提供に不可欠であるため、経済危機やその他特別な状況下における労働争議の回避や解決法の策定の礎となる。

ILO 結社の自由委員会並びに ILO 条約・勧告適用委員会は、教職員の団体交渉権を特に規定している。第 98 号条約に関するドイツの下記事例を参照されたい。

「委員会はここに、行政以外の職務に従事する公務員を団体交渉権の適用範疇から除外することは条約に反することを再確認する。その意味で委員会は、教職員が国の運営に携わる官吏とは異なる任務に就いている「BUND」と見なし、同条約第４条の規定を享有する権利がある＊6。

1949 年の ILO 条約第 98 号団結権及び団体交渉権第６条は、警察、軍隊及び国の運営に直接携わる公務員を対象としてのみ権利適用を制限する＊7。第６条には、「国の運営に直接携わる公務員の地位を取り扱うものではなく、また、その権利又は分限に影響を及ぼすものと解してはならない」とされている。

第 151 条（1978）公務における団結権の保護及び雇用条件の決定のための手続に関する条約は、雇用条件に関する公務員の交渉権を強化するのみならず、「雇用条件の交渉のための手続又は雇用条件

＊4　1994 年ジュネーブ開催第 81 回 ILO 総会 Report III (Part 4B)、パラグラフ 49、1948 年の結社の自由及び団結権保護条約（第 87 号）、および ILO 結社の自由と団体交渉、1949 年の団結権及び団体交渉権条約（第 98 号）に関する一般調査報告。
＊5　同上、パラグラフ 86。
＊6　特に CEACR 2009 年採択の報告書参照。ILC ドイツ 2010 年第 99 回総会発行 ILO 条約 98 号
＊7　ILO 結社の自由と団体交渉に関する 1973 年及び 1983 年一般調査報告、パラグラフ 138 および 155。

の決定への公的被用者の代表者の参加を可能にするその他の方法」をとることも是正している[*8]。ここでも例外は警察と軍隊及び行政管理官のみである。

同条約 151 号は、団体交渉と協議の双方を適用できるとするため、EI とその加盟団体の提起よりも柔軟な解釈を可能にせしめる。「交渉が両者の善意の元での合意に至れば必ずしも法的拘束文に頼る

必要はない[*9]」とされている。また、ILO の専門家委員会は、議会もしくは予算関係当局による賃金交渉の上下限の設定や予算の給付条項の設定を可能にする法規定が条約に準拠していると見なしている 1[*10]。

結社の自由委員会は、公教育など両条約が適用できる領域において、自主的交渉と交渉者各自の独立性の概念を含む ILO 条約第 98 号の第 4 条が、第 151 号第 7 条よりも労働者に有利な条件を提供している点を指摘している。このような場合、第 151 号第 1 条を考慮し、団体交渉を可能とせしめる手続き、または公務員が雇用契約条件の決定に参加できるような他の手段を以て団体交渉を助長することを当局側に要求する[*11] 第 98 号第 4 条を第 151 号第 7 条に優先して適用すべきである。

ILO 条約第 154 号（1981）は公共・民間の双方に適用され、例外はまたしても警察と軍隊である。第 154 号の採択は、公共・民間双方の雇用条件の決定において団体交渉が優先的手段として国際的に認知されたことを示すものである[*12]。しかし、公共部門については当該国の法規による特例を条約に規定することが可能である。

数々の団体交渉モデル

EIRO の定義によると、「団体交渉とは厳密にいえば、同等の交渉権を持つ二者間の交渉の結果としての共同規定を意味し、法的観点からすると真の団体交渉とは、民間に適用される団体交渉関連法規が公共部門にも適用されることである[*13]」。

組合が当局との協議及び事実上の団体交渉のプロセスを開始する方法には数々のモデルが存在する一方、雇用条件の決定における法的権限は、一方的な形で当局に帰属する。これらの中間的なものとして、公的には当局が一方的に決定するが、実際的に拘束力を持つ事実上の団体交渉が事前に行われる場合がある[*14]。

＊ 8　ILO 条約 151 号 7 条。
＊ 9　同上、2009 年 CEACR 報告ドイツ。
＊ 10　Gernigon, Bernard、公共部門と準公営部門における労使関係、1LO 2007 年作業文書、p.10。
＊ 11　同上 、Gernigon p.13
＊ 12　同上、Gernigon p. 14
＊ 13　欧州労使関係観測所 (EIRO) オンライン欧州の教育部門における社会パートナー機関の代表性、比較研究。http://www.eurofound.europa.eu/eiro/studies/tn1001017s/tn1001017s_1.htm accessed 21.11.2012
＊ 14　同上

ストライキ権と必要不可欠業務

結社の自由委員会並びに専門家委員会によれば、業務の中断が、人口全体または一部の個人の生命、安全及び衛生の危機となり得る必要不可欠業務、及び国家の名の元に権限を行使する公務員に対しては、ストライキ権が付与されない。しかし、委員会は、教員が国家の名の下に権限を行使する公務員の分類に該当しないと見なしている。他方、校長と教頭はその限りであるとも見なされ、従ってスト権行使の制限・禁止の対象となり得る。

教職員を不可欠業務遂行者として区分してスト権行使を限定しようと試みた国もあり、それに対しEI は ILO の見解を支持し教員が厳密にいえば不可欠業務遂行者の定義に値せず、制限なくスト権を行使できるとした。他方、ILO は特殊な状況下において最低限の業務維持も想定可能とした[*15]。

市民的及び政治的権利

ILO は幾度も市民権及び政治的権利の行使と結社の自由との相互関連性を指摘している。言論の自由と結社の自由が否定されている国では恣意的な拘禁が起こり、正当な裁判があり得ず、結社の自由も団体交渉権も行使が望めない。

特殊な経済情勢

2008 年の経済危機以来、特殊な経済情勢を理由に既存の労働協定を無効化し、立法により賃金妥結ほか労働条件を強制する必要性を説く政府も現れた。こういった措置は、随時遡及的にまたは、将来的に長期間適用可能で、現存の調停仲裁機構ではなく職場復帰（を義務づける）法案の採択も起こり得る。

公共の当局間で締結した既存の協定の議会による無功化は、ILO 条約と団体交渉の自由の原則に反すると専門家委員会は見なしており、経済情勢安定化をはかる期間、公務員の労働条件の決定に際し、立法で公共部門の賃金を抑制するよりも、団体交渉を優先すべきであるとの見解である[*16]。

将来的な労働協約内容の制限が、特に経済・社会政策を理由にした当局による賃金に関する強制に関して、労働組合と雇用者間の事前協議を経た上、以下の条件を満たす場合のみ、許認可能とする。特別措置として必要な範囲でのみ適用されること、妥当と見なされる期間を超えないこと、そして特に影響を受ける当事者である労働者の生活水準を保護するために適切な保証が設けられていること[*17]。

＊15　15 2008 年公正なグローバル化のための社会正義に関する ILO 宣言に照らし合わせた就労上の権利についての基本条約に関する総合調査、2012 年専門委員会報告 111 (Part 1B) 、パラグラフ 130 p. 52。

＊16　先出 Gernigon、p.19　ILO 結社の自由委員会報告書 364 号、2821 カナダの事例。「政府がこのような遡及的措置を施行せざるを得ないと考えたことは遺憾であり、以後は団体交渉手続きにおいて遡及的措置を回避すると信じる」

＊17　B. Gernigon, A. Odero and A. Guido、「団体交渉：監督機関の ILO 基準と原則（2000 年 ILO ジュネーブ）」、

初期結果

1. 本調査は、結社の自由・団体交渉に関するEI加盟団体の過去四年間の状況について非常に洞察的な情報を提供している。振り返ってみると、調査研究の初期段階により時間を費やして、結社の自由と団体交渉の指標設定に関するEI加盟団体当事者との相互理解を確立すべきであった。特に、EI加盟団体間で団体交渉の解釈に差異があった。これはILOの解釈の柔軟性もやや影響しているが、もっぱら各国の複雑且つ進展し続ける情勢に起因している。

経済危機の影響

2. 経済危機が各国にもたらした影響経済危機の影響の度合いによって、当該国にみられる様々な変化とそのうちで特に危機に起因する変化についても、多様である。

3. 経済危機が多大な影響を及ぼした国々において政府は、景気刺激投資の助長もしくは緊縮財政、時として財政支援パッケージの強制を対策の大略とした。大半の例において景気刺激パッケージは教職員及び教育への投資を重要視せず、インフラや民間部門での雇用創出に重きを置いている。それに反し、緊縮財政では公務員全体に影響を及ぼす公共支出の大幅削減を行っている。特に地方行政の支出制限を導入、または計画中の各国では、地方財政において支出の大きな割合を占める教育予算が危機に曝されている。

4. 公共支出や教育予算の大幅削減の影響を受けた各国のEI 加盟団体は、共通して市場優先型の新自由主義に基づいた政府のイデオロギーが支出削減の元凶であり、財政困難は大義名分にすぎないと考えている。この場合、政策アジェンダは、個人の競争力を強調し、雇用者と労働者との間での「個人的」関係に対する法的介入を限局することに焦点を置いているため、労働組合権の弱体化または浸食をもたらしている。

教職員の地位

5. EI 加盟団体の多くは教員の法的位置づけに大きな変化は見られないものの、実際問題として、公教育界において激増した定期的更新を伴う短期及び有期労働契約が常用雇用を巧みに装っていることを指摘している。これらの有期契約は民間部門のものであり、国によっては、有期契約（非常勤）教員が常勤教員を対象とした雇用条件の一般規定の適用から除外されており、教育の質と継続性を損ない組合の代表性に影響している。有期契約労働者は組合への加入とその活動への積極参加を断念しがちであり、積極的に参加しても、契約非更新による反組合主義的差別に屈しやすくなる。

75–77 。[V. Ratnam and S. Tomoda、「公共サービス部門の改革における社会対話強化のための実践ガイド」(2005年ILOジュネーブ) に転載]。

6. 数カ国では、基礎教育の供給が明白に民営化の道を辿っている。例えば、私立学校教職員が一般雇用契約下にあり、その多くが有期契約である。これは労使関係の「物品化」傾向進展の現れであると同時に、政府及び公共サービス提供の商品化を表すものとして解説されている。

結社の自由

7. 国によっては市民的及び政治的自由の否定が結社の自由を事実上制限し、そういった状況が過去四年間で著しく増悪している。スワジランドとフィジーがその顕著な例であり、権威主義政府が言論及び結社の自由を制限するための数々の緊急対策を導入し、暴力や脅迫に訴えて教職員組合指導者を含む反体制者を鎮圧している。しかし、これらの政治的危機は、経済情勢によって激化こそしたがそれに起因するものではなく、全般的な国際傾向を示唆するものとは考えられない。

8. スペインなどの組合は団体交渉権の著しい制限が実質的に結社の自由を損ない、教職員組合が参加したデモにおいて警察による暴力行使が激化し、数多くの人々が拘束され負傷している。

9. ブラジルでは、政府による組合の内政干渉も報告されている。Minas Gerais の事例では、国家が CNTE 加盟の教職員組合の選挙を阻止しようとしたが、それに対して国家司法組織は何ら制裁を加えていない。

10. その他、組合の代表性の脆弱化をもたらした状況が各国に見られ、労働法規と労働組合結成に伴う登録基準の改正によって教育部門における新規組合の乱立が起こり、教職員全体の交渉力を低下させ得ると EI 加盟団体（ガーナ、スワジランド）が報告している。

11. 上記に加え、短期・有期契約による教員採用の増加が組合の新規加入者勧誘や長期的な代表性を損なっている（スワジランド、フィジー）。労働組合組織率も民営化の影響を受け（ポーランド、ハンガリー）、新世代の若手教員の勧誘が困難になっている（スウェーデン）。

12. 組合活動のための便宜と休暇を取る権利が著しく制限された国もある（スペイン）。

団体交渉

13. 本研究の結果、真の団体交渉、即ち「対等の交渉権を持つ交渉者間による自主的交渉に基づく雇用条件の共同規定」は、公共部門全般においても、特に教職員の間でも普及していない。教職員を含めた公務員の労働雇用条件については、予算分配と賃金体系など政府の意思決定を組み合わせた特殊な法規下に置かれており、その範疇で交渉あるいは（時として）協議が行われ得る。斯かる交渉・協議は二段階もしくは三段階システムの元に全国、州・省、市町村及び学区レベルで行われる。交渉段階が複数ある国では、各レベル間の連結と調整が困難な課題になる。

14. 大半の国において、交渉・協議は、賃上げ率、労働時間、学級指導時間、学級規模（サイズ）、

その他社会保障や手当、特別賞与、研修休暇を含む休暇関連事項を中心とし、場合によっては補充年金の給付も含まれる。個別苦情処理の手段や、解雇・雇用修了手続きと同時に紛争回避・解決策が一般的に公務員法などに規定されている。少数例では、同等の労働への同等な対価（賃金)、差別、職場におけるハラスメント、家庭と仕事の両立などの諸問題も交渉協議事項に含まれている（スペイン)。また、原住民雇用促進対策を盛り込んでいる国もある（カナダ、オーストラリア)。家庭内暴力被害者の取り扱いについては、オーストラリアにおいて第三次教育の範疇で提案されている。

15. 総体的な結論を導くのは困難だが、各国で団体交渉で解決すべき問題が拡大している。

16. 民間部門における団体交渉の範疇は様々だが、通常は公共部門よりも狭く、民営化傾向が、団体交渉の範疇を狭めている国もある（ハンガリー、ポーランド)。

数カ国における団体交渉の制限及び禁止

17. 過去 4 年間で本研究の対象となった国々の多くが政府による団体交渉権の制限を強いられている（オーストラリアの数州、スペイン、カナダの数州、米国、そして近々にギリシャと英国)。制限の範囲は以下の通り。

(a) 既存協定の即刻廃止

(b) 政府が既存の和解調停を適用せずに賃金決定・凍結を強制

(c) ストを禁止する法規及び「人畜無害」な結果をもたらす義務的交渉の強制

(d) 当事者組合との事前交渉並びに和解調停機関や第三機関への照会義務無くして既存の協定の一部もしくは全てを凍結または改正できる政府権限の採択

(e) 教職員を含む公共部門における団体交渉禁止の立法

18. 主要雇用条件が国家法に制定もしくはその他法規に規定されている国で、三者間交渉及び協議機関が脆弱化している。（ポーランド)。

他の国では大きな変化はない

19. 経済危機の影響を余り受けていない国では、団体交渉における大きな変化は起こっていない。スウェーデンでは国家的団体協約により、最低平均賃金と一般労働時間の設定を市町村レベルでの対話の枠組みとして定義しており、公共部門での準拠率は 100%、民間でも 85%の雇用者が準拠している。ドイツでは既存の枠組みが存続している。

数カ国で進展が見られている

20. ハンガリーでは、地方行政並びに教育制度の大規模再編成により、賃金体系と労働時間は法規によって定められるものの、将来は全国協定が制定される可能性が予測されている。

21. ブラジルでは、ルーラ大統領政権が2010年、ILO条約第151号に批准しており、公共部門における組合結成の権利と当局の組合内政不干渉の原則が再確認され、公共部門での団体交渉の可能性が見出されている。しかし、政府は今日に至っても公務員の団体交渉に関する規制法案を提起していないため、この「無法地帯」が教職員組合活動の大きな妨げとなっている。

22. ウガンダでは、幾年にもわたる労働法改革に向けての陳情運動の末、2008年に公共サービス法と公共団体交渉・紛争解決法が採択された。後者は国家協議・交渉評議会の設立を制定しており、評議会の任務を雇用条件に関する問題及び他の諸問題について評議し、対話を持ち、交渉するものとしている。だが、この法規が実施されるまでに数年がかかっており、組合は、ストも含めた動員とロビー活動を常時継続することを迫られてきた。2012年、評議会事前協議が2回開かれており、これには教職員組合であるUNATUの事例も含まれる。

グッドプラクティス（優良実践例）

23. 教職員組合と公共企業体と政府の三者間で協同イニシャティブが取られた例もあり、高教育の質の向上と有資格教員の誘引と確保に関する諸問題が話し合いの大半を占めた。協議や組合との過去の交渉、または大衆行動の結果、数々の政策も打ち出されているが、経済危機の打撃をあまり受けていない国に限った例ではない。

24. ガーナの例：公共セクターにおける職務評価と新たな賃金体系について。ガーナの公共部門が抱える教員採用と継続的確保という深刻な問題に対処すべく、「一本化賃金体系（Single Spine Salary System：SSSS）が新たに立案された。目的は給与管理の客観性を強化するのみに留まらず、公務員が魅力的な職業であるよう、市場及び人員保持のため報償（プレミアム）制度の確立も含んでいる。教職員の例では、保持に向けての報償額が新卒者にとって大きな魅力となった。EI 加盟団体GNATは、各種委員会や新たな賃金体系内での教師の位置付けに関する作業会議に積極的に参加している。また、組合リーダーと教育行政機関を対象とする新規職務評価体系の説明を主目的とした一連の利害関係者会議が開かれた。新規評価法がどこまでジェンダーによる偏りに対処しているか、そして実施上並びに技術的な問題について保留事項があったものの、SSSS及び正当賃金給与委員会の設立は賛同を得ている。他の西アフリカ諸国も職務評価システムに関心を示し、公共部門の組合がこのような新しいシステムの導入に関わる協議に当初から関与することが重要となろう。

25. ブラジルの例：教職員並びに全国教育協議会に対する国家制定の最低賃金。雇用条件の改善を以て有資格人員の誘引によって公教育の質の向上を図るための変革は、労働党（WP）政権の優先事項のひとつである。2008年7月、基礎公教育の教職員に対する国家制定最低賃金法11.738号 が議決され（Lei Nacional do Piso do Magistério）、初任給950レアル（当時約3万7千円相当）、週労働時間が40時間でその内、2/3が授業時間と制定された。最低賃金は毎年一

月に見直されるものとされ、当該全ての公共機関に対し、キャリア計画と賃金体系を改訂し、遅くとも2010年1月までに国家制定最低賃金に準拠するよう通達された*[18]。教職員の賃金の設定は州レベルの責任範疇であり、教職員の賃金は、他の同等の職業に比べて遙かに低い。最低賃金実施のため教職員組合は、多くの州で大衆行動を実行し、並行して公共セクターにおける団体交渉の確立を図るため、ブラジル政府が批准したILO条約第151号の条項を採択し、公共セクターの団体交渉権を制定するよう求めた。

26. 労働党政権の重要な戦略は市民社会との対話ルートを切り開くことであった。2007年に全国基礎教育会議が開催され、2009年には全国技術職業教育会議が、そして2010年には全国教育会議（CONAE）が開かれている。全国会議に先立ち、市町村・地方及び州レベルの会議が開催されている。これらの会議は討論の場（ディスカッションフォーラム）であると同時に、公共政策に影響し指針となるものでもあった。上院議会で討論中の新国家教育10年計画は、公教育予算にGTPの10%を確保する提案を含む上記会議からの提案を反映している。

27. ポーランドの例：国家最低賃金保証制度。2009年、賃金保証制度に関し、組合側は国民教育省と重要な合意に至った。組合は各区分の教職員給与について全国基本給に対して上下何パーセントの割合かを明記し、その後発行された報告書で各区分の教職員賃金の全国平均を算定した上で、実際の賃金と全国基本給との差が示され、賃金が平均より少ない教職員に対しては補償金が給付されることを交渉この新制度は大きな勝利と考えられている。教職員組合は教員の低賃金を指摘し、他の同等の業種における初任給に相当するように補正する必要性を強調している。

その他組合の戦略例

28. 新自由主義または保守政権は、公共部門の労働者に対する恐れと反感を煽って一般大衆の支持を得ることで労働法の全般的脆弱化を図ってきた。それに対し、EIの質の高い教育に関する一般方針を普及させるため、組合は新たなパートナーシップと協同モデルを動員して自らの正当性を強化し、団体交渉の制限と賃金・手当削減に対抗するために必要な支持を勝ち取ろうとしてきた。

29 カナダの例：人権に基づく新たな社会パートナーシップ。CTFは教職員、親、生徒、進歩的な教育委員会及び教育機関との協働に重点を置き、地域社会、進歩的企業、中等教育後の教育機関、非政府団体（NGO）、芸術並びに文化的集団、そしてより集合的な労働組合と密に提携することを重要視してきた。CTFは教職員の声をより広く届け、国及び州議員が教員の声に耳を傾け懸念事項を聞くように呼びかけるキャンペーンを展開した。フォーカスグループとネットアンケート調査を利用した教職員が置かれている状況に関する研究は、教職員が自らの教育目標を達成

＊18　http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

する上で直面する問題を浮き彫りにしている＊[19]。カナダ労働の権利財団（Canadian Foundation of Labour Rights）をはじめとした支援者と共同で「労働の権利は人権である」と題する会議を2012年3月に開催し、団体交渉権を再獲得し、権利を確言するための契機作りを図った。

30. スウェーデンの例。Lärarförbundet（組合）は教育の価値と質の高い教育を確保するための教職員の役割に関する市民の認識を高めるためのキャンペーンを打った。「子供らに（経済）危機のツケを払わせないために」及び「すべてはよい先生から始まる」と名打ったキャンペーンを実施し、組合はこれらが市町村の政治的リーダーシップに影響を与え、2012年の交渉で満足な結果を得るための一助となったと考えている。

31. パートナーシップ協定。公共サービスや公教育の質の向上について組合と政府の間でパートナーシップを構築するためのイニシャティブが取られてきた。これらは組合・公務員・州政府の三者を集結するものであり、一般市民に対する公共サービスの質と雇用の質の両方を同時に向上させるという二重目標を掲げている。また、さらに大局的な重点事項として、技術の進歩を利用した市民の政治への参加とアクセスの向上がある。ニュージーランドの「質のためのパートナーシップ」は、2000年に公共サービス協会（PSA）が締結した協定で、最も早期に締結されたものの一つである。

本研究における上記のようなイニシャティブの実施例は、フィジーとスペインの２例である。

- フィジーの2006年協定は、主な公共部門の組合との間で交わされた5年間有効の了解覚書（協議書）と、2006-2008年の労使協定枠組みから成る。これらは2003年当時からの諸問題を解決し、系統的な職務評価システムの実施の提案並びに質の高いサービスの提供に関する共同声明に至っている。長く厳しい交渉プロセスを経たにもかかわらず、2007年の軍事クーデター後、一方的に無効化されてしまった。
- スペインの教育条約（Pacto por la Educación）は最終的に失敗に終わったが、経済危機の中で教育提供の保護・強化を目的とし、複数者間での合意に至るための興味深い試みであったと言えよう。この試みは教職員組合の支持を得ていた。

初期提案事項：

人権キャンペーンによるアプローチ

1. 結社の自由と団体交渉を人権の枠組みの一環として位置付ける。
2. 団体交渉権を質の高い公教育キャンペーンの中に、明瞭且つ際立つように組み込む。
3. 組合員と教育関係の労働者を参加型研究と教育界への対外的活動（アウトリーチ）を通じて動員する。
4. 教育界に深く根付いた幅広い連携を確立し、官公庁、先進的企業、一般市民を対象とした対外活動を行う。

＊19 「目指す教え方で教える：現在と将来に向けて」、カナダ教育教会及びカナダ教職員連盟、2012年7月。

全国的戦略

1. 現行の全国的な法的枠組み及び協議または交渉制度に関するアクセス可能な書類または電子資料を作成し、組合員に提供する。その際、現行制度の強化と団体交渉促進に関わる要求事項をリストアップする。
2. まだ行っていない場合、加入者向け教育研修プログラムまたは協議フォーラムを開催し、現行制度の強化に関する要求を構築する。
3. インターネットを利用し、雇用条件・規定に関する協議のための最新情報や既存のものがあれば労働協約の入手先を提供する。また、交渉の結果を定期的に通達する。
4. 国の情勢にもよるが、二者間協議制度の強化を図り教職員の団体交渉権を助長する。たとえば、共同で交渉フォーラムを全国、地方、そして地域レベルなどで行う。
5. 団体交渉アジェンダを拡張し以下の点を含むようにする。

a） 不安定且つ短期または有期の雇用契約や業務契約の利用の限定。
b） 協議並びに交渉の枠組みと紛争解決機序全体の強化と計画に参加する。
c） 学校及び他のレベルにおける企画と実行に関する組合・雇用者間協議の機序。
d） 平等助長、差別とハラスメント防止、家庭と仕事の両立、家庭内暴力被害者支援の方策。
e） 訓練と人材の課題、労働衛生・安全及び持続可能な環境的課題。

6. 可能であれば、質の高い教育に向けてのパートナーシップを提案し、GDP 比率に基づく教育予算枠の確約を得る。EI は、教育予算の最低額を GDP の 6%に設定し、確固たる団体交渉と社会対話の機序を用いて質の高い教育と結びつけることを推奨している。
7. 特別な経済情勢下では、ILO は現行の協約を遵守すべきであるとの見解を持ち、いかなる安定化対策も、当該組合との協議が必須であり、内容と期間が限定されるべきであり、最低所得層の教職員の賃金が保護されるべきである。
8. 国の情勢如何によっては、ILO 条約第 87、98 及び 151 と 154 号の批准を要求する。

地域戦略

1. 小区域でのワークショップ開催を支援して団体交渉題材を開発し、組合の戦略を共有する。
2. ガーナへの研修旅行を企画し、関心がある地域の労働組合に、一本化給与体系（SSSS）の実施目的と達成事項や、課題及び団体交渉の枠組みについて学習できるようにする。
3. ラジルの教育に関する地方または全国レベルの社会対話プロセス（CONAE）に、関心がある中南米または PALOPS の組合を招待し、オブザーバーとして参加させる。

国際戦略

1. EI のインターネットサイトに団体交渉情報の交換の場を設ける。
2. ILO の労使関係（公共サービス）及び団体交渉に関する一般調査の主要結果を要約し、特に特別

な経済情勢下において取るべき対策について勧告を強調する[*20]。

3. 2013 年 ILO 総会以前に（労働者グループとの協議の元で）EI と PSI 加盟団体間の協議を開催し、総会における戦略とフォローアップについて話し合う 。
4. 2015 年以降の開発アジェンダの範疇で、どのようにして結社の自由への権利と団体交渉権が質の高い教育と万人のための公共サービスの達成に必須であることを教職員や公務員全体に定着させるかを探究する。

＊20　http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/102/reports/reports-submitted/WCMS_205518/lang--en/index.htm から入手可。

研究委員会日程

2012 年

4 月 22 日（日）	第 1 回研究会
5 月 12 日（土）	第 2 回研究会
6 月 30 日（土）	第 3 回研究会
7 月 28 日（土）	第 4 回研究会
9 月 22 日（土）	第 5 回研究会
10 月 13 日（土）	第 6 回研究会
11 月 11 日（日）	第 7 回研究会
12 月 15 日（土）	第 8 回研究会
12 月 15 日（土）	第 8 回研究会

2013 年

1 月 12 日（土）	第 9 回研究会
2 月 16 日（土）	第 10 回研究会
3 月 20 日（日）～ 21 日（月）	第 11 回研究会
4 月 21 日（日）	第 12 回研究会

なお、第 1 部の翻訳は、訳者を特に明示していないものは、委員会で討議の末に確定したものである。

国際教育研究委員会名簿

委員長	福田誠治	（都留文科大学）
委　員	上松恵理子	（武蔵野学院大学）
委　員	杉田かおり	（筑波大学研究員）
委　員	五十嵐卓司	（カリタス女子中学高等学校）
委　員	五十嵐さち子	（晃華学園中学高等学校）

教育総研