

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～
教員の職能開発のための研修の在り方と課題

米 津 光 治

(文教大学教育学部)

Ideal Way and the Problem of Training to Develop
Ability Needed by Teaching Job

YONEZU MITUHARU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

国際化・情報化といった社会の変化、様々な子どもを取り巻く問題への対応など、従来にも増して教員の指導力が問われ、専門職としての資質・能力が求められている。これからの教員に求められる資質・能力とその開発については養成・採用・研修の各段階における重要な課題となっている。そこで、本稿では、教員の現職研修の状況や課題を踏まえ、今後の教員のライフステージに応じた職能開発のための研修の在り方について論ずる。

1. はじめに

昔から「教育は人なり」といわれ、教育における教員の役割の重要性が説かれてきた。教員は、学校教育の直接の担い手であり、子どもたちの人格形成に大きな影響を及ぼし、学校教育の成否は教員の資質・能力に負うところが大きい。昨今、学力低下、青少年の犯罪の多発化、低年齢化等の問題によって学校や教員の責任が問われる中、従来にも増して教員の指導力が期待されている。専門職としての教員には、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒（以下、「児童・生徒」という）に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が求められる。これまでも、「養成」、「採用」、「研修」の各段階において教員の指導力を高める方策が検討され、実践されてきたが、あらためて職能開発のための

研修の在り方が問題となっている。

2. 教員にとっての研修

(1) 教育公務員としての研修

教員の研修は、児童・生徒との人格的触れ合いを通じ、個性・能力に応じて適切な指導を行なうという教職の特殊性に鑑み、他の公務員と比較して特段の配慮がなされ、教育公務員特例法においては、教員の主体的な研修を期待し、その自覚を促し、任命権者にきめ細かな対応を求めている。

同法第21条には、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に務めなければならない」とあり、教員にとって研修は、自主的に行なわれてこそ意味をもつものであることを示している。また同法第22条には「教育公務員には研修を受ける機会が与えられなければならない」とあり、さらに授業に支障をきたさない限り、勤務場所を離

れて研修を行なうことについて規定されている。しかし、研修に対して、すべての教員が必ずしも熱心なわけではなく、なかには、研修は個人的なものであり、本来自由であって押しつけがあってはならないといった主張もある。

(2) 現職教員に対する研修制度の動向

一方、教員の資質向上を目指して、体系的な研修を行おうとする動きがみられる。国の動向としては、1986（昭和61）年の臨時教育審議会第二次答申で提案された初任者研修が、1988（昭和63）年の教育公務員特例法の改正で盛り込まれ、翌年度から段階的に実施され、さらに条件付採用の期間が6ヶ月から1年に延ばされた。2000（平成12）年の教育公務員特例法の改正では、教員の資質向上を図る目的で、専修免許状取得のための大学院修学休学の規定がなされた。また、初任者研修に関しては、2003（平成15）年からの3ヵ年計画で、専任で初任者の指導に当たる指導教員を初任者4人に1人の割合で配置する方式（拠点校方式）が導入され、2002（平成14）年度からは、10年経験者教員への研修が義務化された。

教員の資質・能力の向上が求められる今日、教職大学院6年制といった教員養成のプログラムに関心が集まりがちだが、実施には、現職教員への継続的な研修による資質向上に一層の努力が向けられる必要がある。

3. 教員に求められる資質・能力

(1) 時代に対応した資質・能力

「不易」と「流行」という言葉がある。教育の「不易」の部分には、いつの時代でも共通して教員に求められる資質・能力がある。1987（昭和62）年の教員養成審議会（以下、「教養審」という）の第一次答申『教員の資質能力の向上方策等について』において、教員の資質・能力とは「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体である」と示しており、

「素質」とは区別された後天的に形成可能なものとみなしている。今後、特に教員に求められる資質・能力については、教養審第三次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』において、次のように示している。

① 地球的視野に立って行動するための資質・能力

ア 地球、国家、人間等に関する適切な理解

イ 豊かな人間性

ウ 国際社会で必要とされる基本的資質・能力

② 変化の時代を生きる社会人に求められる資質・能力

ア 課題解決能力等にかかわるもの

イ 人間関係にかかわるもの

ウ 社会の変化に適応するための知識及び技能

③ 教員の職務から必然的に求められる資質・能力

ア 幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解

イ 教職に対する愛着、誇り、一体感

ウ 教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

以上が、今日の変動期の社会において、教員に求められる資質・能力であるとしている。

しかし、これらの資質・能力をすべての教員が一律に身に付けることはできない。画一的な教師像を求めるのではなく、生涯にわたって指導力の向上を図るという前提に立って、教員に共通して求められる資質・能力の確保に努めるとともに、各自の得意分野づくりや個性の伸張を図るといった観点が重要である。

(2) 教員に求められる「学び」

今日の我が国の学校教育は、高度情報化・国際化・高齢化・少子化といったこれまで経験したことのない激しい変化の中で、抜本的な改革を迫られている。それは、旧来の学校教育の内容・方法面での改善だけでなく、こ

れまでの学校制度を支えてきた行政機構等においても相当な改変を加えなければ、対応できない事態を迎えているということである。

こうした状況において、今後の学校教育に関して看過できない問題が3つあげられる。一つは、物質的には恵まれているが、家族をはじめ周囲の人々との交流が希薄化し、過剰な情報の刺激の中で、直接的・身体的な生活経験を乏しくしている青少年の内面的確な理解である。2つには、学校が主体となった保護者や地域住民、青少年の発達助成の役目を担う関係諸機関との適切な連携・協力の関係構築である。3つには、国際化・情報化への積極的な対応や環境問題・人権問題等への地球的視野に立った対応が求められる事項の学校教育における適切な取扱いである。

これらの問題に対応するには、教員には従前とは異なる新たな「学び」が必要である。しかもその「学び」は、内容面での拡充もさることながら、より高い「質」が求められることを強調したい。すなわち、教員自身が今日の複雑で解決が困難な多くの課題を抱える社会に生きる市民として、広い視野と教養、それらの諸課題の解決を図る行動力や倫理観を備えるという意味での「質」の高い「学び」が肝要となる。

4. 教員研修制度の現状

表1は、我が国における教員研修の概要を3つに大別したものである。国レベルの研修では、都道府県が実施する研修事業への支援とともに、独立行政法人教員研修センターにおいてリーダー的役割を果たす教員を対象とした研修等が計画・実施している。都道府県・指定都市・中核市教育委員会（以下「都道府県教委」という）では、「初任者研修」「10年経験者研修」の実施をはじめ、教職経験や職層に応じた研修、長期派遣研修などが実施されている。市町村等における研修では、市町村教育委員会が計画・実施する研修をはじめ、

各学校における校内研修や地域の研究団体等による研修などが行なわれている。

表1 教員研修の実施体系

	1年目	10年目	20年目	30年目
国レベルの研修	<ul style="list-style-type: none"> ●学校教育において中心的な役割を担う校長・教頭等の教職員に対する学校管理研修 <ul style="list-style-type: none"> ○中堅教員研修 ○校長・教頭等研修 ○海外派遣研修（3ヶ月以内・6ヶ月以内） ●喫緊の重要課題について、地方公共団体が行う研修等の講師や企画・立案等を担う指導者を養成するための研修 <ul style="list-style-type: none"> ○学校組織マネジメント研修等 ○教育課題研修指導者の海外派遣プログラム 			
都道府県等教委の研修	<ul style="list-style-type: none"> ●法定研修 <ul style="list-style-type: none"> ○初任者研修 ○10年経験者研修 ●教職経験に応じた研修 <ul style="list-style-type: none"> ○5年経験者研修 ○20年経験者研修 ●職能に応じた研修 <ul style="list-style-type: none"> ○生徒指導主事研修、教務主任研修等 ○教頭・校長研修 ●長期派遣研修 <ul style="list-style-type: none"> ○民間企業等への長期派遣研修 ●専門的な知識・技術に関する研修 <ul style="list-style-type: none"> ○教科指導、生徒指導等に関する専門的研修 			
市町村等	<ul style="list-style-type: none"> ●市町村教委、学校、教員個人の研修 <ul style="list-style-type: none"> ○市町村教委が実施する研修 ○校内研修 ○教育研究団体・グループが実施する研修 ○教員個人の研修 			

教員の職務に直接的にかかわる資質・能力としては、教科指導や生徒指導を適切に行なえる知識や技能、すなわち実践的な指導力があげられる。養成段階で修得した知識や技能は、必要最小限度のものであり、それらを円滑な職務の遂行というレベルにまで高めるには、採用後の研修が重要である。教員としての資質・能力は、教職経験全般を通して形成され、培われていく部分が極めて大きい。したがって、実践的な指導力の向上を目指して

必要な資質・能力を、採用1年目の初任者研修から始まり、それぞれの経験に応じた研修の中で培っていくことが求められる。

表2は、東京都教育委員会が計画・実施している教員研修である。

東京都では、教員のライフステージを、①ステージⅠ…概ね教職経験1年から10年までの間、②ステージⅡ…概ね教職経験11年から20年までの間、③ステージⅢ…概ね教職経験21年から退職時までの間の3段階に分け、各時期に課題研修の一部としてキャリアアップ研修を受講できるようにしている。

キャリアアップ研修とは、それぞれの教員が校長の指導のもとに教科並びに教育課題に

ついて、ライフステージや自己の課題に応じて選択できる仕組みとなっている研修である。その内容は、①キャリアアップ研修Ⅰ（基礎）…日々の教育を進めるに当って、基礎的・基本的な知識や技能を身に付ける内容で構成、②キャリアアップ研修Ⅱ（充実）…これまでの教育実践を踏まえ、より高い専門的な知識や技能について身に付ける内容で構成、③キャリアアップ研修Ⅲ（発展）…教育活動について、より広い知見から具体的な課題解決の方策を見出し、高度で専門的な内容にかかわっていく力を身につける内容で構成されている。教員の業績評価や校長の人材育成計画に基づくキャリアプランに対応した研修として位置付けられている。

表2 東京都における教員研修

研修種別	研修目的	具体的な研修名
職層研修	校長、副校長、主幹、主任等の職に必要な能力の開発・向上を目指す	○教育管理賞研修 ○教育管理職候補者研修 ○主幹任用時研修 ○主幹任用前研修 ○主任研修など
必修研修	全ての教員が、教職経験に応じて教員としての使命感、幅広い知見、実践的指導力等を身に付けることを目指す	○初任者研修 ○都立学校2・3年次授業研究 ○都立学校4年次授業観察 ○10年経験者研修 ○英語教員集中研修など
選択課題研修(キャリアアップ研修)	各教員が、教職経験(ステージⅠ・Ⅱ・Ⅲ)に応じたそれぞれの研修計画に基づき、自己の資質・能力を高めることを目指す	○キャリアアップ研修Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ ○教科等研修 ○教育課題研修 ○産業・情報研修 ○東京教師道場 ○派遣研修 ○教員研究生など
その他の研修	指導力不足等教員に対して教員としての基礎的な資質・能力の向上を目指す	○指導力ステップアップ研修 ○懲戒処分を受けた教職員に対する含む事故再発防止研修など

5. これからの教員研修の在り方

(1) 大学院修士課程等における研修

教員に求められる資質・能力は、今後さらに高度化、多様化し、長期的には教員養成教育の標準が、現行の学部レベルから修士レベルへ移行することが考えられる。麻生(1998)によれば、我が国の教員の学歴水準の実態は、欧米に比較して1～2年低いレベルにあり、アメリカの公立学校教員の半数は修士レベルの学歴であるという。

保護者の高学歴化が進む我が国においても、子どもと共に保護者も指導するという教員の役割を果たし、教員という職業の社会的権威を守るためにも教員の高学歴が要請されるのである。教養審第二次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方についてー現職教員の再教育の推進ー」では、こうした背景の下に、学部レベルで修得した必要最低限の資質・能力を基盤として、それぞれの教員の職務内容や免許状の種類に応じ、専門職業人として不可欠で高度な能力を大学院の修士課程において身に付けることを指摘している。

このことは、教育委員会による命令研修とは異なり、個々の教員の自由意志と自己選択

によって、自らに最も適合した教育の機会を享受できることを意味するものである。生涯学習社会においては、教員自身の生涯学習による資質・能力の向上が不可欠であり、可能な限り多くの現職教員が、多様な形態で修士レベルの教育を受けることができるよう修士課程の制度の弾力化、教育内容・方法の充実、柔軟化などの改善が必要である。例えば、1年コース、長期滞在コース、夜間・週末・長期休業中の利用など、多用な相学形態を確保し、通学しやすい環境整備が必要である。加えて、修士号・専修免許取得者に対する処遇の改善が教育政策の要となる。

(2) 教員のキャリアアップに応じた研修

教員の資質・能力は、大学等での「養成」、都道府県教委による「採用」、教職についての「研修」の各段階を通じて養われ総合的に伸長するものである。しかし、教職に必要な資質・能力は長期的な教員生活を通じて形成されていく部分も大きいため、教員の年齢や経験など、ライフステージに応じた体系的かつ継続的な研修が必要である。

現在、都道府県教委においては、初任者研修・10年経験者研修が実施されており、さらに20年・30年経験者研修なども加え、教職期間に応じて求められる資質・能力や、自らの能力や適性、課題に応じた研修が計画・実施されている。これらを通して、各教員はキャリアアップを図っていくことが可能となるが、そのためには、教員自ら中・長期的な視野に立った自己育成プランが必要である。

近年、教員の人事考課制度が各都道府県で導入されているが、東京都では全国に先駆けて2000（平成12）年度から制度化し、各教員は「自己申告書」とそれに連動した「キャリアプラン」を作成している。

「自己申告書」は、教員が校長の学校経営方針を受け、学習指導・生徒指導・学校運営などに関した自己の年度目標やその実現に向けた具体的方策などを校長との面接を通して

作成するものである。年度途中には進行管理や評価が行なわれ、年度末にはその成果を自ら評価し、校長に申告するものである。加えて、この「自己申告書」に連動して、当面必要とする研修や中・長期的な研修計画である「キャリアプラン」を校長の指導・助言のもとに併せて作成するのである。

これまで教員研修は、どちらかというと教員自らの興味・関心に基づいた研修が行なわれてきた傾向がある。こうした研修では、教員個々の資質・能力や専門性の向上は図られても、校長の学校経営方針や学校教育目標の実現に向けて結集された力にはなりにくいという側面があった。したがって、これからの研修は、東京都の事例のように、校長の学校経営方針を受けて、各教員が職務上の目標や課題を明確に意識した上で研修を実施するという視点が大切である。学校経営方針と教員の方向性が一致した研修は、それぞれの教員の資質・能力の向上を図るだけでなく、学校の組織としての教育力を高め、研修の成果が、児童・生徒や保護者をはじめ、地域の期待や信頼に応える学校に変容するための原動力なり得る。

さらに、教員のキャリアアップを図る上で、大学と教育委員会との一層の連携・協力も大切である。大学に委託する研修については、いわゆる「丸投げ」ではなく、教育委員会としての方針や目標、研修の意図・求める資質・能力等を具体的に示すとともに、研修後の成果についての検証・評価が必要である。教育活動は、評価によって成果が確認されるものであり、研修は、教員の資質・能力の向上を目指して行なわれるものであるのだから、その研修が目標とする資質・能力をどれだけ高めることができたかの評価が重要である。

(3) 校内研修の充実と活性化

今日の学校教育は、少子高齢化、生涯学習社会への対応、社会経済の急速な変化など、学校を取り巻く環境が大きく変化している。

加えて、学力低下問題、人権教育、キャリア教育、心の教育、国際理解教育、福祉教育、環境教育、健康・安全教育、消費者教育など様々な教育課題が山積している。

これらの教育課題の解決に向けた研修は、一定水準の専門的知識と専門的技能の習得を目指して実施される。しかし、現実の解決に当っては、自校の児童・生徒及び地域の実態を踏まえた上での、その学校ならではの対応、独自の実践が不可欠である。したがって、こうした教育課題の解決には、校内における実践的研修（OJT：on-the-job training）が重要な役割を果たすことになる。これまで、校内研修は一定の役割を果たしてきたが、より組織的・継続的な校内研修により、全ての教員が課題を共有し、課題解決に向けた協働体制を構築し、共通実践による学校の組織力が求められるのである。

また、中・高等学校の教員は、学級担任に加えて、生活指導や学校行事、部活動で学校から離れて研修することが難しいという指摘もある。そこで、学校単位による出前研修という形で校内研修の支援を行っている教育委員会もみられる。校内で研修できるのであれば、時間的にも労力的にも教員の負担感は少ない。教育委員会には教育の専門家としての指導主事が配置されているので、優れた教育実践を収集して各学校や教員に情報提供をするなど、校内研修への支援を期待する。

6. 「授業力」向上のための研修

授業は学校教育の中心的機能であり、教員は、その重要で基本的な役割を果たす。我が国では近年、学習不適応者の増加や学力低下が社会問題化するにつれ、あらためて教員の指導力が「授業力」という言葉で表現されている。したがって、これからの教員には、教職に対する愛着や誇りに支えられた、教科等における指導力が強く求められ、その向上を目指した研修は、一層重視されることになる。

東京都では、各教員の実践的指導力向上のための諸施策を、2004（平成16）年9月の『東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会』の報告に基づいて計画的に実施している。報告書では、「授業力」という言葉を、教員の資質・能力のうち、特に実際の授業の場面において具体的に発揮されるもの、あるいは良い授業を創り出す力を「授業力」と定義し、それを構成する主要要素として

- 指導技術（授業展開）
- 教材解釈、教材開発
- 「指導と評価の計画」の作成・改善

の3つを挙げている。

教員の資質・能力は、教職経験の積み重ねによって高まるものも多く、教員の経験年数と「授業力」の関連は大きいといえる。我が国の学校においては、経験の浅い教員が先輩教員から学び、経験を重ねた後は後輩教員を教え、育てていくという教員相互の連携、人材育成が行なわれ成果をあげてきた。しかし近年、団塊世代の退職や校務の多忙化、価値観の多様化に伴い、教員の役割に対する教員自身の考え方に変化が現れ、こうした校内の相互連携、人材育成が少なくなっているとの指摘がある。

例えば、学習指導では、知識の習得より、自ら学び自ら考える力の育成を強調するところから、指導者としての役割より、支援者としての役割を重視し、個性・自主性の尊重から教えない授業を行なう教員もみられる。教員の役割についても、教員中心か児童・生徒中心か、管理か自由かといった認識の違いが現れ、教員の指導に揺らぎが生じている。社会も許容的となり、強制・制限をしない、競争を避ける、大目に見る、叱らないことをよしとする風潮が学校や教員の指導を混乱させ、先輩教員が若手教員を指導する機会や若手教員が先輩教員に指導を仰ぐ機会が少なくなっている。学校における先輩教員と後輩教員の関係は、必ずしも「教え」「教えられ」

の関係ではない。経験年数に関わらず、互いの授業を公開し合い、指導内容・方法について意見交換をすることは、学校全体で「授業力」の向上を図ることにつながる。また、教員が相互に授業を公開し、研鑽し合うことは「開かれた学校」という観点からも極めて重要である。このことについては、保護者や地域に対する情報発信、授業公開や学校施設の開放など、外部に対して学校をどのように開くかといった点に関心が向きがちであるが、学校内部の教員相互、あるいは児童・生徒に対してどのように学校が開かれているかという視点も大切である。

教員として採用されてからの数年間は、「授業力」の基礎を集中的に身に付ける重要な時期となる。この観点から、初任者研修に続いて、「2・3年次授業研究」などの取組みが行なわれている。その内容は、年間数回の公開授業と指導技術・教科等の専門性に関する研究が主であり、通常は、副校長や主幹、教科主任等が指導・助言に当たる場合が多い。したがって、研修に当っては、校内体制の整備が求められる。児童・生徒の減少に伴って校内の教員数が不足しているため、教員定数の見直しだけでなく、教員の中で優れた授業力を持つ者を指導者として養成すること、そうした人材を校種を越えて学校間で活用できるような方策、指導者等の役割に応じた処遇を含めたシステムづくりが必要である。

7. 新任教員の研修とメンタルヘルス

図1は、文部科学省の調査結果に基づく、公立学校教員の病気休職者数の推移である。

調査結果によると、いったん採用されながら、1年以内に依頼退職や懲戒免職などの形で学校を去った教員は2008年度採用の23,920人中、315人(1.3%)で、うち88人(27.9%)が精神疾患である。人数は2003年度(101人)の約3倍で、採用者数に占める割合も0.6%から1.3%に拡大している。教員全体では、2008

(平成20)年度に、うつ病や適応障害、統合失調症など精神疾患で休職した教員は5400人に上る。年代別では、50代以上1989人(36.8%)、40代1947人(36.1%)、30代1110人(20.6%)、20代354人(6.6%)で、教員の年齢構成割合とほぼ同様である。こうした背景として、教育現場における、教員の多忙化があげられる。

財団法人教育調査研究所による『若手教師の悩みに答える2008年4月』の報告によると、1、2年目の教員175人のうち、悩みのトップは「授業がうまくいかない(71%)」で、以下「子どもの褒め方・しかり方(62%)」、「生活指導がうまくいかない(34%)」、「学級にまとまりがない(34%)」、「子どものいじめやトラブル(34%)」、「保護者の苦情(31%)」となっている。教員にとってこの時期は、学習指導、生活指導や学級経営における基礎的な力を身に付ける時期と位置付けられ、初任者研修等が実施されている。初任者研修の内容は、「校内研修」と「校外研修」に大別され、「校内研修」は、週10時間以上、年間300時間以上と規定され、ベテラン教員が講師となって、教員に必要な素養等に関する

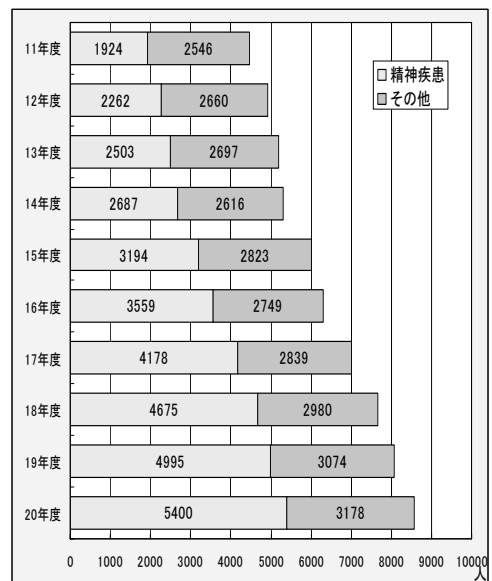


図1 公立学校教員の病気休職者数

る指導、初任者の授業を観察しての指導、授業を初任者に見せて指導などが行なわれる。「校外研修」は、年間25日以上と規定され、教育センター等での講義・演習、企業・福祉施設等での体験、社会奉仕体験や自然体験に関わる研修などが行なわれる。1年目の教員に対して義務付けられているが、多忙化している学校現場においては、通常の校務に加え、研修が負担になっているとの指摘もある。

こうした新人教員を含めた負担軽減に向けて、教育委員会では、調査・照会等の件数の絞込み、各学校における会議や行事の見直しなどによる校務運営の効率化、部活動における週1回の休養日の確保や定時退校日の設定などの取組が考えられる。

また、教員のメンタルヘルス対策として、医療機関等での相談事業や講演会の実施、教員の健康管理、勤務状況の的確な把握方法の導入、臨床心理士の派遣による相談事業などを含めた、教員が様々な悩みを相談しやすい職場づくりも大切である。効率的な校務運営の推進やメンタルヘルス対策により、特に新人教員が心身ともに健康で、意欲を持って働くことができる職場環境づくりが求められる。

8. おわりに

最近の事件・事故に対する一部のマスコミや評論家による感情的、一方的な教員の責任追及は、教員の信頼性の低下につながる。従前にも増して教員の指導力や責任が問われる一方、社会や保護者の過大な要求や理不尽な要求、家庭の教育力の低下、職務に伴う教員の過重な負担など、教員の役割の遂行を妨げ、教員の多忙化につながる要因は多い。

そうした中であって、それぞれの教員の持つ多様な資質・能力を有効に活用するという観点が必要である。そのためには、研修を積み重ね指導に力量を発揮する教員を適切に評

価し、そうした優れた教員の処遇を改善し報いるようなシステムが求められる。加えて、資質・能力が十分発揮できるように資格の面でも、待遇の面でも教員の「専門職」としての地位を高めること、教員自身が教職に誇りと責任を感じて自己研鑽に励むこと、家庭や社会は教員の使命や役割を正しく理解し、信頼をおくことが肝要である。

引用・参考文献

- 1) 柴田義松、宮坂瑠子、森岡秀一『教職基本用語辞典』学文社、2004
- 2) 麻生誠「これからの教師に求められる資質・能力とその開発」『教育じほうNo.630』東京都新教育研究会、1998、pp. 17-23
- 3) 天井勝海「『学校力』を高める研修の推進とその在り方」『教育時評No.5』学校教育研究所、2005、pp. 32-33
- 4) 辰野千尋「教師の威光を考える」『教育時評No.7』学校教育研究所、2005、pp. 2-3
- 5) 買手屋仁「授業力と教員養成・教員研修―若手教員の育成」『教育時評No.7』学校教育研究所、2005、pp. 16-19
- 6) 教育職員養成審議会第一次答申『教員の資質能力の向上方策等について』1987
- 7) 教育職員養成審議会第二次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について―現職教員の再教育の推進―」1998
- 8) 教育職員養成審議会第三次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』1999
- 9) 『東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会報告書』東京都教育庁学務部・指導部、2004
- 10) 「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」文部科学省HP、
http://www.mext.go.jp/a_menu/sotou/jinji/1288132htm