



教員育成指標は教員の働き方に何を及ぼすか： 教員版・ジョブ・ディスクリプションの課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 育恵, 跡部, 千慧, 村上, 郷子, 河野, 銀子, 田口, 久美子, 池上, 徹, 井上, いずみ, 高野, 良子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007013

教員育成指標は教員の働き方に何を及ぼすか

— 教員版・ジョブ・ディスクリプションの課題 —

木村 育恵・跡部 千慧*・村上 郷子**・河野 銀子***・田口久美子****・池上 徹*****・
井上いずみ*****・高野 良子*****

北海道教育大学函館校教育社会学研究室

*立教大学コミュニティ福祉学部

**法政大学キャリアデザイン学部

***山形大学学術研究院（主担当：地域教育文化学部）

****和洋女子大学人文学部

*****関西福祉科学大学健康福祉学部

*****公立高等学校教員

*****植草学園大学（名誉教授）

How Do Teacher Development Indicators Influence Teachers' Work?

— Challenges for Teachers' Versions of Job Descriptions —

KIMURA Ikue, ATOBE Chisato*, MURAKAMI Kyoko**, KAWANO Ginko***,
TAGUCHI Kumiko****, IKEGAMI Toru*****, INOUE Izumi***** and TAKANO Yoshiko*****

Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education)

*College of Community and Human Services, Rikkyo University

**Faculty of Lifelong Learning and Career Studies, Hosei University

***Faculty of Education Art and Science, Yamagata University

****School of Humanities, Wayo Women's University

*****Faculty of Health Welfare, Kansai University of Welfare Science

*****Public High School Teacher

*****Uekusa Gakuen University (professor emerita)

概 要

本稿では、「教員育成指標」にみる昨今の教員政策の制度改革が教員の働き方にいかなる影響を与えるのかを検討した。

教員養成や育成の改革は、新自由主義的な政策の影響下でスタンダードベースのシステムを強く求める世界的な潮流と符号しつつ、矢継ぎ早に進行してきた。中教審2015年答申では、都道府県等教育委員会に「教員育成指標」の策定が要請された。「教員育成指標」は、官制主導で一元的に教員の育成を細かく規格化・標準化するものである。

昨今の同僚性が失われている組織構造において、「教員育成指標」は、“一人でがんばりたい先生”の手掛かりになり得る。一方、こうした指標は、自律的な働き方を阻害する危険もはらむ。自律的な働き方ができないことは、ワーク・ライフ・バランスにも影響するため、キャリア形成上の障壁となりかねない。こうした労働環境は、人生設計の多様性には対応しえず、性別職域分離の再生産につながることを示唆される。

1 問題の背景と研究の目的

本研究の目的は今日の教員育成政策の目玉である「教員育成指標」に着目しながら、それらが女性教員の教員としての働き方や職能形成、キャリア形成にもたらす光と影について検討していくことである⁽¹⁾。

2016年の女性活躍推進法の施行以来、各分野における女性の活躍推進に関する計画を策定することなどが求められるようになってきた。昨今の働き方改革を推進する流れにおいては、ジョブ・ディスクリプションの導入を求める議論もある。教職においては、教員のキャリア形成過程の可視化システムとして「教員育成指標」の策定が、2017年より都道府県等教育委員会に義務化された。

では、このシステムは、教員のキャリア形成にとって公正なシステムとなるだろうか。本稿では、「教員育成指標」にみる昨今の教員政策の制度改革が教員の働き方にいかなる影響を与えるのか、「主幹教諭」等の新たな職種を国に先駆けて導入し、「教員育成指標」の素地が作られてきた東京都に注目しつつ、検討していく。

2 教員のキャリア形成・育成をめぐる政策背景

東京都の事例分析に入る前に、日本における「教員育成指標」をめぐる政策背景を確認したい。以下では、第1に「教員育成指標」の策定が義務化

されるに至った経緯、第2に「教員育成指標」の特徴、および、第3に研究者が指摘してきた「教員育成指標」の問題点を述べる。

2-1 日本における教員育成に関する政策動向

(1) 教員養成・育成改革の政策動向

教員養成改革は主たる担い手である国立の教員養成大学・学部の改革と、教員の資質能力の向上という2つの側面から行われている(油布2018a)。

教員養成大学・学部の改革については教育学研究科を教職大学院へ移行することや、教職大学院を束ねる独立行政法人教職員支援機構の設立等、教員養成に対する統制の政策が矢継ぎ早に行われてきた。

教員の資質能力の向上施策については、教員養成段階における資質能力向上策も改革の中心であり、中央教育審議会の2015年(184号)答申では、スタンダードを作成することでこれらを遂行しようとする方向性が打ち出されている。

こうした流れによって、現職教員については文部科学省が示したモデルに沿った「教員育成指標」を都道府県教育委員会と大学等が協働で策定することが要請されるに至った。なお、「教員育成指標」は、国が策定した指針を参酌して策定することが義務づけられている。

すなわち、教員の養成だけでなく、育成に対する統制も強化されたことになる。

(2) 「教員育成指標」の特徴

「教員育成指標」には次のような特徴がある。第1の特徴は、官制主導で一元的に教員の育成を規格化・標準化しているという点である。「教員育成指標」は、先述のように、国の指針を参酌して策定することが求められているが、その際、当事者である教員が主導するのではなく、教育委員会と大学等との協議や調整により進められていく（小柳2017）という特徴がある。具体的には、教育委員会と大学等の協議・調整体制として「教員育成協議会」を設立し、この協議会が中心となって「教員育成指標」を策定することになっている。こうした官制主導の他律的な標準化は、新自由主義的な政策の影響下でスタンダードベースのシステムを強く求める世界的な潮流と符号している。

第2の特徴は、教員のキャリア形成に監視的である点である。諸外国は指標を倫理綱領に近いものとして当事者と協働で作成する一方、日本は当事者の関与が極めて薄く、「あらゆるキャリアステージを通じて、具体的で細かい活動を指標に組み込んで」（子安2017：40）教員としてのありようを管理していこうとする特徴がある。

(3) 「教員育成指標」の問題点

こうした「教員育成指標」特徴からは、教員の育成やキャリア形成に関して、いくつかの問題が指摘できる。

第1に、教員としての活動や職能形成を細かく指標に組み込み、行動の到達目標がチェックリスト化されている教員育成指標が、実質的に教員のキャリア形成に対して統制のための監視として機能しかねないという問題がある。

第2に、監視的な指標は、教員としての成長やキャリア形成に深刻な事態を及ぼしかねない。規格化された行動目標モデルとしての「教員育成指標」が教員のキャリア形成や職能形成の自律性を許容しないものとして運用されることに注意を払う必要がある。

第3に教員のライフ・ワーク・バランスの確保についても無視するものになりかねない。「熟達

モデルの単線化」（子安2017）とも言えるスタンダードは、教員育成指標に定められた時期に示された資質能力を獲得できるものしかすくいあげない懸念がある（木村・河野2017）。出産や育児に関わる人生設計の多様性や、それらに伴うキャリアの中断や停滞等も視野に入れながら（木村2018, 木村ほか2019）、マニュアル的・監視的に機能せず、「熟達モデルの単線化」を乗り越える教員育成のあり方が求められる。

3 教員育成指標とジョブ・ディスクリプション

以上で述べてきたような「教員育成指標」に関する問題点を指摘しようとする、次のような反論が出てくると考えられる。すなわち、「教員育成指標」は、教員のキャリア形成過程が可視化された、誰にでも開かれた公正なシステムであり、これこそが、ジェンダー平等に寄与するのではないかというものである。

実際、ジェンダー平等を目指す立場から進められてきた労働研究においては、男女賃金格差訴訟の支援と連動しながら、日本的雇用システムの不透明さや、男女間の賃金格差を解明し、同一価値労働同一賃金を求めてきた歴史がある（森2005, 遠藤2005, 森・浅倉2010等）。こうしたジェンダー平等を目指す研究者たちが主張してきた同一価値労働同一賃金は、結果として、2000年代以降の構造改革政策を主張してきた新自由主義に立脚する研究者と同様に、労働者内部での労働条件の悪化を容認せざるをえない主張を展開してきたという指摘もある（永田2010：31, 2018：15）。

また、政府の働き方改革の方針に付随して、働き方改革を推進する経営者のなかには、職務記述書、すなわち、ジョブ・ディスクリプションの導入こそが、日本企業に求められるものであるという論調もある（藤川2018等）。

なぜなら、日本企業における人事制度は、1960年代から職能資格制度が主流を占めてきたからである（楠田1987等）。この職能資格制度は、企業

側が雇用保証を約束し、従業員の側には長期勤続志向が存在している状況では、優れて効率的な人事処遇制度であった。しかしながら、バブル経済崩壊後の経済動向や企業活動の多国籍化が進む中で、職務を設定し、その職務記述書、すなわち、ジョブ・ディスクリプションを整備しておくことの必要性が主張されるようになり、役割等級制度

といった新たな人事制度が模索されてきた（石田2006）。ジョブ・ディスクリプションとは、日本語では、職務記述書とも呼ばれる職務のポジション名、目的、責任、内容と範囲、求められるスキルや技能、資格などが記載されるものである。具体的には、表1で示すようなものである。

表1 ジョブ・ディスクリプションの例

職務記述書	
職務コード：123 職務名：裁断工	日付：1948年12月23日 部門：120
<p>目的： 普通紙、光沢紙、ボール紙のような資材を必要なサイズに裁断する半自動的な機械を操作すること。</p> <p>職責： 大量の資材を整頓し、バック・ゲージに対して資材の位置を定めて、機械のテーブルに送る。裁断刃を調節する2つのハンド・レバーを作動させ、必要なサイズに資材を裁断する。裁断している間に資材を定位置に留めるためにフット・ペダルを押し下げる。作業員はスクラップを処理し、必要な形状が得られるまで位置を定め、裁断する操作を繰り返す。機械のテーブルから最終ストックを除去し、次の操作へ移行するため、スキッドあるいはラックに置く。作業員は時々、裁断刃の刃先にワックスをかける。ストックは作業員に引き渡される。作業員は、担当する機械の計器を調節し、切れなくなった刃先はレンチを使って取りはずす。その刃先を研磨工程に持っていき、研磨された刃先と取り換え、もどって機械に取り付ける。普通紙、光沢紙、ボール紙のような資材を裁断する。</p> <p>責任： 作業員はスクラップを避けるために、裁断を正確に調節する能力を獲得していなければならない。機械の操作には、手、足、および目の調整が必要である。 作業員は、機械の操作や段取りに平均的な配慮が払われているのであれば、設備に損害を与えることはほとんどない。 継続的に精神のおよび視覚的集中力は必要であるが、厳格な程度ではない。 通常の作業進行において、指、手、および腕は、小さい範囲内で継続的に使われる。資材の搬入あるいは最終作業の場合には、頻繁に上げ下げすること、あるいは引き伸ばすことが必要である。作業は、資材の搬入あるいは裁断終了後の搬送においてのみ歩くが、通常は立って遂行する。</p> <p>工具および設備： シーボルド紙裁断機、オスウェゴ裁断機、レンチ、およびさまざまなタイプの普通紙、光沢紙、ボール紙。</p> <p>作業条件： 機械が作業員の近くにあるため操作により騒音はあるが、作業場は暖かく、十分に換気されている。 注意が十分いらなくても、機械操作中の裁断機による手指の欠損は免れる。</p> <p>監督： 作業は高度に反復的であり、監督による注意は機械の故障の場合を除いてほとんど必要ない。 作業の割当ては、職長からなされる。</p> <p>教育および経験： 労働者には、読み、書き、足し算、引き算の能力が必要であるので、小学校相当の教育は必要である。 機械を操作し、段取りを行う能力をもつ平均的な労働者を準備するためには、4カ月までの職業訓練および2年から3年の経験で十分である。</p>	

出典：田中（2016：32）

このジョブ・ディスクリプションは、中途採用の労働市場が発達し、副業や転職とともに運用されることを前提としたものである。一方、新規学卒者を一括採用して人事部門が配属を決め、計画的な配置によって職務能力を育てる場合、育成期

間中はジョブ・ディスクリプションがなじまないと考えられている特徴がある。

多様な人材の確保という視点からは、新たな人事制度導入の背後にあるジェンダー規範を読み解くことの重要性も、女性労働研究は示している。

「女性活用」は新たな「女性向き」業務を生み出しており、ジェンダー・セグリゲーションの解消には至っていないという指摘がある（駒川2014）。さらに、年俸制や目標管理制度などの新たな人事制度が、それまでのジェンダー・セグリゲーションの状況を変えることなく導入されたために、かえってジェンダー・セグリゲーションが強化され、女性に不利な状況が作りだされていることを示す（大槻2015）。

以上の労働研究における成果を踏まえると、「教員育成指標」を教員のキャリア形成過程が可視化された、開かれた公正なシステム、あるいは単に教員版のジョブ・ディスクリプションと捉える前に、次の2点を検討する必要があると考えられる。

第1に、中途採用の労働市場が発展してない中で、新卒一括採用と共に運用されることと、都道府県等教育委員会の単位で、ジョブ・ディスクリプションを設定することがもたらす影響である。ジョブ・ディスクリプションは、すでに能力が形成された労働者にして有効に機能する人事制度であり、転職や解雇を前提に運用されているものである。すなわち、当該企業において、評価がよくても昇格できない場合や、上限賃金になった場合には、より待遇のいい企業に転籍することによって、モラルダウンにつながらないような仕組みとともに運用されるものである。文部科学省の基準を参酌し、都道府県教育委員会で「教員育成指標」を策定するような中央集権的な管理のもとでの運用は、教員のキャリア形成の自律性を促すどころか、自律性を削ぐことにつながらないかを検討する必要がある。

第2に、新たな教員育成制度の導入がもたらすジェンダー・セグリゲーションを明らかにした労働研究に学びながら、「教員育成指標」の背後にあるジェンダー規範を丁寧に読み解いていく必要がある。「教員育成指標」は、行政が定めた時期に、行政が示した資質能力を獲得できた者のみをすくい上げることが前提となっている。そのため、先にも述べたように、出産や育児等を含む教員個々の事情や、それらに伴うキャリアの停滞や中断を

許容しない「システム内在的差別」（河上1990）として機能する可能性がある（木村・河野2017等）。

この2点に加えて、教職の特性を踏まえる必要がある。教員の育成や資質能力を組織化・規格化する流れと連動して、2000年以降は成果主義的賃金体系との連動を求める「教員評価制度改革」が進められてきた。2006年度には、教員評価システムの本格的な導入が目指され、従来の勤務評定に変わる「新しい教員評価」制度の導入が都道府県・政令指定都市教育委員会に求められるようになった（妹尾2010）。

教職という仕事は、すべての児童生徒に必ず効果があるというような教育内容や教育方法があるわけではない不確実性があり、何をどこまで行えば十分な教育なのかという基準がない無限界性の高い仕事である。また、流動的な学校現場において、教員の能力は行動目標モデルで伸長するものではない（油布2018b）。

ほかの仕事よりも細分化しづらく不定形なこうした教員の仕事に対し、どのような項目や基準で、誰がどのように評価をするのか。諸田(2010)は、国の意向を踏まえて先行的に教員評価制度導入を試みた宮崎県を例に、制度導入側とそれを受け止める学校現場側の双方が互いに交渉し続けるプロセスに迫っている。そこでみえてきたのは、宮崎県の改革の実施過程が改革推進側（送り手）からの一方的な行為ではなく、受け手である学校現場の身体化され要素化しにくい教育の営みに対する評価について、双方が主体的に修正・変更を加えていったということである。その結果、要素化しにくい「教える」ことの評価を、要素のチェックではなく、行動の積み上げ式で捉えていく方法が生み出されるに至っている。

その後、学校現場に応じて、積み上げ式も変化していくが、諸田(2010)の論考からは、人材育成のための制度として、単純な成果主義の導入とは異なる教員評価制度導入の「翻案」を重ねることの意義や、そこに学校現場の教員が関わり、教師たちが互いに「教える」仕事についてのコミュニケーションが図られることの重要性が見出せる。

以上を踏まえ、本稿においては、国に先駆けて、教員育成のスタンダードにつながる新たな職位を導入してきた東京都を分析対象とする。高学歴労働力の不足が指摘される地域性も相まって、国に先駆けて、教員育成制度の改革を断行してきたのが東京都である。以下では、東京都の改革によって、教員の働き方はいかに変容してきたを捉えていく。

4 東京都の教員育成指標の特徴

東京都の教員育成指標の特徴について触れる前に、教員育成指標の作成以前の東京都の教育改革にも触れていきたい⁽²⁾。東京都では、2000年に、「能力開発型人事考課制度」を導入し、給与と連動したかたちでの教員評価制度を導入してきた。さらに、2003年の「主幹教諭」に始まり、国に先駆けて、新たな職種を導入し、階層式の教員組織を構築してきた。

その上で、2017年4月の「教員育成指標」の策定義務化に先立ち、2017年2月に東京都教育委員会は、教員育成協議会を設置し、2017年7月に「教員育成指標」を策定した。東京都の教員育成指標には、3点の特徴がある。

第1に、入職11年目以降の「指導教諭」「主幹教諭」段階の中に、新たに「教育管理職候補者」のステージを盛り込んだことである。これは、管理職を育成する意思の表れた指標とも言える。

東京都の教員のライフコースは主任教諭を経て管理職になっていくコースと指導教諭、その他のコース等、複線のコースが想定されている。これは、出産・育児・介護等によるキャリアの中断を余儀なくさせられるケースが多い女性教員にとって、単線コースよりはキャリアの選択肢が広がる可能性があるともみることできる。

また、東京都は、策定された東京都教員育成指標そのものよりも、それを後押しする「東京都教員人材育成基本方針」や「東京都教育ビジョン」に、女性管理職育成や登用への支援や配慮を掲げる。この背景として、管理職の構成比において、

男性管理職の比率が女性よりも非常に高く、「女性管理職を積極的に登用するために、女性教員のキャリアアップも積極的に支援する」（東京都教育委員会2015: 3）ことを示している。ただし、教員育成指標の中には女性教員のキャリアアップに言及した箇所はない。

第2の特徴は、東京都の「教員育成指標」における「教員が身につけるべき力」の指標項目が、教員で5指標41項目と多いことである。素案の段階での19項目から策定段階では41項目と、項目が2倍以上に増えたことになる（東京都教育委員会2017）。教員育成指標が詳細になりすぎれば、教員の自律性を削ぎかねず、また、ある特定の時期に指標に合致した資質を発揮できるものしかすくい上げられない可能性もある。特に懸念されるのは、東京都の特徴でもある複線型のキャリアコースが、教員育成指標の細分化によって事実上の「熟達モデルの単線化」（子安2017）になりかねないことである。

第3に、「教員育成指標」と研修が連動し、教員の統制を強めている懸念がある。例えば、東京都教職員研修センターHP上にある「マイ・キャリア・ノート」システムによって、教員一人ひとりが、過去の研修履歴をもとに研修計画を主体的に計画することを推進する。すなわち、行政から「OJT」「Off-JT」に関する細かな内容が示される（図1）。すなわち、教育行政が管理するシステム上で、教員個々が、行政から示された研修を、どれだけこなしたのかの履歴が蓄積されていく仕組みになっているのである。

東京都の教員育成指標の特徴をまとめると、次のことが指摘できる。

第1に、2000年から管理的な評価が行われ、給与と連動してきたことである。第2に、国に先駆けて、複数の職位を設置して、「教員育成指標」の素地ができてきたことである。第3に、「教員育成指標」における「教員が身につけるべき力」の指標項目が、5指標41項目と素案の2倍以上になっていて、細かく規定されていることである。そして第4に、教育行政が管理するシステム「マ



図1 マイ・キャリア・ノートの画面例

出典：東京都教育委員会（2019c：11，2019d）

イ・キャリア・ノート」に、教員個々がどれだけ行政から示された研修をこなしたのか履歴が蓄積されていくようになってきていることである。

先行研究で指摘されてきた世界的潮流である教育のスタンダード化がもたらす問題との関連で、東京都の特徴を考えたい。Hargreaves（2003=2015: 9）は、教育のスタンダード化を「標準化されたパフォーマンスの従順者」として教師を社会化するものであると捉えている。すなわち、教育のスタンダード化は、同僚性や協働性を崩壊させ、教師の生涯にわたる力量形成や信頼構築を阻むものであり、これにより、教職という専門職が崩壊していく懸念がある。

教員の同僚性や協働性の崩壊、教員同士の分断を乗り越える方途としては、教職員が互いに学び合い、互いの事情や状況を汲みながら豊かに力量形成していく自律性や柔軟性を持つ「学び合うコミュニティ（ケアリング・コミュニティ）」をいかに構成できるかが重要になる（Hargreaves 2003=2015）といわれている。では、「教員育成指標」は、実際に学校教育の現場にどのような効果をもたらしているのか。

実際、東京都の教員への聞き取り調査においては、新たな職種が導入されたために、職種の導入以前は、教員同士で協力して解決していたものも、「手当もらっているんだから主幹がやればいい」

という教員が出てきて、職種による分断が起こり、教員同士の連携が難しくなったという声もあがっている。教員同士の連携の困難さは、日々の教育実践にも影響を及ぼすため、教員が個々に孤立して教育実践に向き合わざるをえない状況も懸念される。

とりわけ、東京都においては、先述のように、教員評価が明確に給与制度と連動して、管理的に行われているという特徴がある。これを踏まえると、「教員育成指標」は、教員にとって、それをどれだけ忠実にこなせるかが自身の教員生命に直結しかねない重大な行動規範になる恐れがある。こうした状況下では、「教員育成指標」のチェックリスト化やマニュアル化がいつそう進む可能性があり、延いては既存の教職内のジェンダー・セグリゲーションを受容・強化する志向をもつ教員だけが管理職になっていく懸念もある。同僚性が崩壊した今日の教育現場において深刻なのは、ジェンダー・セグリゲーションを強化する懸念をもつ「教員育成指標」が、孤立化し、一人でがんばる教員にとっての唯一頼れる教職の知識や技能を継承するシステム、かつ、キャリア形成システムになりかねないことであろう。このシステムの運用を含めて、教員育成の実態にさらに迫る必要があるだろう。

5 教員育成指標の光と影

本稿では、「教員育成指標」にみる昨今の教員政策の制度改革が、教員の働き方にいかなる影響を与えるのかを検討してきた。ここでは、東京都の「教員育成指標」の考察からみえてきた「教員育成指標」が教員の働き方に及ぼす影響を、光と影に分けて論じていく。

「教員育成指標」の光としては、昨今の同僚性が失われている組織構造において、「教員育成指標」は、“一人でがんばりたい先生”の手掛かりになることが指摘できる。また、東京都は、ほかの道府県と比べて、私立学校が多く、公立学校においても、「よい教育」をしていることの外部発信が必要となってくる。教員の育成方法や、教員の質を確保していることを、保護者に向けたアカウントビリティとして、「教員育成指標」のような誰にでもわかりやすい指標はインパクトがある。

一方、こうした「指標」は、自律的な働き方を阻害する危険もはらむ。これが、「教員育成指標」の影の部分である。もともと自律的に働ける教員も、「教員育成指標」に書かれていないことをやっても、評価につながらないので、自律的な能力を発揮できなくなる。すなわち、指標化しにくい「柔軟に対処する」仕事を教員がしなくなることが予想できる。自律的な働き方ができないことは、ワーク・ライフ・バランスにも影響するため、キャリア形成上の障壁となりかねない。こうした労働環境は、人生設計の多様性には対応しえず、ジェンダー・セグリゲーションの再生産につながるだろう。

以上より、「教員育成指標」によって「だれが」「どのように」育成されるのかを、ジェンダー視点から注視していくことが必要である。学校現場では「教員育成指標」がいかに解釈され、個々の教員の働き方に影響を与えられているのか、ジェンダー視点から追究することは、今後の課題である。

脚 注

- (1) 本稿は、執筆者全員による共同研究の成果であり、内容については全員の協議によって構成し、1・2：木村、3：跡部、4：跡部・村上、5：執筆者全員の責任で分担した。
- (2) 東京都の教育改革の動向や教員育成指標については、東京都教育委員会（2013, 2015, 2016, 2017, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d）等を参照した。

参考文献

- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（中教審第184号）https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2020年6月20日最終アクセス）
- 遠藤公嗣（2005）『賃金の決め方——賃金形態と労働研究』ミネルヴァ書房。
- 藤川理絵（2018）「『ジョブディスクリプションの明確化』こそ、働き方改革の第一歩」Beyondウェブサイト <https://boxil.jp/beyond/a4224/>（2020年7月13日最終アクセス）
- Hargreaves, Andy. (2003) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teaching College Press. = (2015) 木村優・篠原岳司・秋田喜代美監訳『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育』金子書房。
- 石田光男（2006）「成果主義を検証する——賃金制度改革の着地点」『日本労働研究雑誌』554, pp.47-60.
- 河上婦志子（1990）「システム内在的差別と女性教員」女性学研究会編『女性学研究 第1号 ジェンダーと性差別』勁草書房, pp.82-97.
- 木村育恵（2018）「教員をめぐるジェンダー研究の動向と「ジェンダーと教育」研究の課題」『国際ジェンダー学会誌』16, pp.8-19.
- 木村育恵・跡部千慧・河野銀子・田口久美子・池上徹・高野良子・村上郷子・井上いずみ（2019）「教員育成スタンダード化政策の課題：女性教員のキャリア形成に着目して」『北海道教育大学紀要, 教育科学編』70(1), pp.53-62.
- 木村育恵・河野銀子（2017）「ジェンダーの視点で見る学校管理職養成システムの課題—「一任システム」の崩壊と課題」河野銀子編著『女性校長はなぜ増えないのか—管理職養成システム改革の課題』勁草書房, pp.187-218.
- 駒川智子（2014）「性別職務分離とキャリア形成における

男女差——戦後から現代の銀行事務職を対象に』『日本労働研究雑誌』(648), pp.48-59.

子安潤(2017)「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』第26号, pp.38-45.

楠田丘(1987)『職能資格制度』経営書院.

森ますみ(2005)『日本の性差別賃金』有斐閣.

森ますみ・浅倉むつ子編(2010)『同一価値労働同一賃金原則の実施システム』有斐閣.

諸田裕子(2010)「教員評価制度改革の導入と「翻案」のプロセス」荻谷剛彦・金子真理子編著『教員評価の社会学』岩波書店, pp.21-50.

永田瞬(2010)「労働市場改革と均等待遇——新自由主義派とジェンダー派の議論をめぐって」『福岡県立大学人間社会学部紀要』第19巻第1号, pp.19-36.

永田瞬(2018)「賃金格差とジェンダー平等——同一(価値)労働同一賃金論の批判的検討」『労務理論学会誌』第28巻, pp.5-18.

大槻奈巳(2015)『職務格差——女性の活躍推進を阻む要因はなにか』勁草書房.

小柳和喜雄(2017)「養成と研修の内容・方法の連続性と非連続性に関する関係考察—AndragogyとSignature Pedagogiesの考え方からの教員育成指標の検討—」奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究』第9号, pp.1-10.

妹尾渉(2010)「全国の「教員評価」実施動向から」荻谷剛彦・金子真理子編著『教員評価の社会学』岩波書店, pp.11-20.

田中和雄(2016)「アメリカにおける「職務」概念と人事管理」『専修ビジネス・レビュー』1(1), pp.39-49.

東京都教育委員会(2013)「東京都教育ビジョン(第3次)」(平成25年4月策定) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/action/vision2013.html (2020年6月20日最終アクセス)

東京都教育委員会(2015)「東京都教員人材育成基本方針等(平成27年2月改正版)」 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/personnel/training/development_policy.html (2020年6月20日最終アクセス)

東京都教育委員会(2016)「東京都教育ビジョン(第3次・一部改定)」(平成28年4月策定) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/action/vision2016.html (2020年6月20日最終アクセス)

東京都教育委員会(2017)「東京都教員育成協議会設置要綱」 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/council/files/teacher_upbringing_council/30_youkou.pdf (2020年6月16日最終アクセス)

東京都教育委員会(2019a)「東京都教育ビジョン(第4次)」(平成31年3月28日) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/action/vision2019.html (2020年6月20日最終アクセス)

東京都教育委員会(2019b)「令和元年度 主要事務事業の概要」(公開日:令和元年(2019)8月19日) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/action/action_and_budget/principal_affairs2019.html (2020年8月8日最終アクセス)

東京都教育委員会(2019c)「学び続けよう, 次代を担う子供のために——令和2年度東京都教員研修計画——」 https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/council/files/teacher_upbringing_council/r2_plan.pdf (2021年1月12日最終アクセス)

東京都教育委員会(2019d)「マイ・キャリア・ノート」 <http://portfolio.rikkyo.ac.jp/stu/lrnics/course/?coursePk=11335750&jumpToCes=1> (2021年1月12日最終アクセス)

油布佐和子(2018a)「教員養成はどこへ向かうのか?(第65回大会公開シンポジウム報告 今日教育政策の展開と課題:教育学研究の視点から)」『関東教育学会紀要』45, pp.46-51.

油布佐和子(2018b)「教員養成の現状と社会学の貢献課題」北澤毅・間山広朗編著『教師のメソドロジー——社会学的に教育実践を創るために』北樹出版, pp.156-167.

(木村 育恵 函館校教授)
 (跡部 千慧 立教大学助教)
 (村上 郷子 法政大学非常勤講師)
 (河野 銀子 山形大学教授)
 (田口久美子 和洋女子大学教授)
 (池上 徹 関西福祉科学大学教授)
 (井上いずみ 公立高等学校教員)
 (高野 良子 植草学園大学名誉教授)

