

教員採用における「選考方法の多様化」は
教員の画一化をもたらしたか：
固定効果モデルによる都道府県別パネルデータの分析から

前田麦穂（東京大学）

Have “the Diversification of Evaluation methods” in the Employment of
Teachers Caused the Standardization of Teachers?:
With the Prefecture-panel Data Analysis by a Fixed Effects Model

Mugiho Maeda

The University of Tokyo

Author's Note

Mugiho Maeda is a Ph. D Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo and
Takayuki Koike is a Graduate Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education
and Evidence-based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

Previous research criticized that the diversification of evaluation methods causes the standardization of the employment of teachers. However, they have not investigated who have been actually employed as teachers. Therefore, this study examines that the diversification of evaluation methods actually causes the standardization of the employment of teachers. Specifically, this research tests the hypothesis below:

- Hypothesis 1: an increase of the evaluation methods that is relevant to educational practices causes an increase of the ratio of the teacher-experienced of the employees.

- Hypothesis 2: an increase of the evaluation methods that is relevant to educational practices causes an increase of the ratio of the graduates of universities for training students to be teachers.

These analysis uses the 4 point prefecture-panel data with a fixed effects model.

The results shows that the hypothesis 1 was supported in the employment of teachers of junior high schools. On the other hand, the hypothesis 2 was not supported in all cases. As a result, this study concludes the occurrence of standardization of the employment of teachers is partially suggested, but the effects of the diversification of evaluation methods is limited.

Keywords: employment of teachers, the diversification of evaluation methods, prefecture-panel data, a fixed effects model

教員採用における「選考方法の多様化」は教員の画一化をもたらしたか 固定効果モデルによる都道府県別パネルデータの分析から

1. 問題設定

1.1 問題の所在

これまでの先行研究は、教員採用における選考方法の多様化が、逆説的に教員採用の画一化をもたらしているとして批判してきた。しかしこの画一化が実際に生じているのかについては、先行研究は実証的に明らかにしてこなかった。そこで本研究は、教員採用における選考方法の多様化が、採用される教員の画一化をもたらしてきたといえるのかを明らかにする。具体的には都道府県別パネルデータを用いて、教員採用における模擬授業などの実務即応的な選考方法の増加が、採用者における教職経験者の割合・教員養成系大学出身者の割合の増減に与えた効果を検証する。

このような課題に取り組む本研究は、次の二つの意義を持つものとして位置づけられる。

第一に、政策効果の検証という教育実践上の意義が挙げられる。これまで都道府県・指定都市教育委員会で実施されてきた教員採用選考においては、人物を重視した「多様で多面的な選考方法」が促進されてきた（中央教育審議会 2015: 15）。この採用選考方法の多様化という方向性は、1980年代以降から文部省および臨時教育審議会・中央教育審議会によって主導されてきた⁽¹⁾。1980年代から1990年代にかけて多様な選考方法として推奨されてきたのは、実技試験、体力テスト、適性検査、クラブ活動、社会的奉仕活動（ボランティア活動）等の経験や教育実習の履修状況の評価等である。これらに加え2000年代以降は、多面的な人物評価の例として模擬授業や場面指導の実施が推奨

されるようになった⁽²⁾。

このような「人物を重視した採用選考」の実施により、都道府県・指定都市教育委員会は「真に教員としての適格性を有する人材の確保に努めているところである」とされる（中央教育審議会 2015: 15）。しかし多様で多面的な選考方法によってどのような人材が確保されているのかという点の検証は、未だ行われていない。多様で多面的な選考方法が有効性を持ち得ないのであれば、そこに割かれていた教育委員会のリソースを別の施策へ効果的に配分し、よりよい教育現場の構築に役立てることが可能になるはずである。

このように本研究の第一の意義として、教職への人材確保という観点から従来の施策の効果を検証し、教育現場への政策的インプリケーションを提示できるという貢献が挙げられる。

また本研究の第二の意義としては、試験制度研究への貢献が挙げられる。これまで多様な方法の導入による試験制度の改革については、推薦入試制度の導入を事例として中澤（2007）、中村（2011）などにより研究が蓄積されてきた。これらは多様な方法による試験制度の複線化（試験に複数のルートが存在し、各ルートに異なる試験方法が課される）とその帰結を検証したものだ。それに対し本稿が着目する選考方法の多様化は、試験制度の精密化（単一のルートに多様な試験方法を課す）として位置づけられる。本研究では教員採用選考試験を事例として、試験制度の精密化の帰結を検証することで、試験制度の包括的研究に向けた知見を提供することを目指す。

1.2 先行研究の検討

先行研究はこれまで、選考方法の多様化が逆説的に教員採用の画一化をもたらすとして批判してきた。多様化の方向性は文部省通知「教員の採用および研修について」（1982年5月）から始まっており、同通知は①選考方法を多様化し、②志願者の在学時のクラブ活動、社会的奉仕活動等の経験や、教育実習の履修状況を評価し、③試験の出題内容や評価方法を改善すること（教科の専門科目に偏らないこと、知識や学力のみを重視しないこと、面接方法の工夫、評価方法の改善、実技試験を拡大することなど）を都道府県・指定都市教育委員会に求めている（神田・土屋 1984: 3-4）。同通知に対し神田・土屋（1984: 4）は、非行・校内暴力などの当時の問題状況から通知が出される背景を認めつつも、「このような通知に代表される方向は、教師の採用に多様化ではなく実はその画一化をもたらし、かつこれを通じて教育の国家的・行政的コントロールの展開に連なりはしないか」と懸念を示している。

この問題関心を引き継ぎ、藤本（1993: 6）は指定都市・教育委員会へのアンケート（1993年実施）の結果から、採用において多くの選考方法が導入され二段階選抜が実施されているにも関わらず、選考の観点が「学力」と「人がら」に収斂し、かえって画一的なものとなっていることを指摘した。その上で藤本（1993）はこう結論づけている。

すなわち選考方法の「多様化」の実相は選考の「精緻化」、選考基準の「画一化」であり、採用される教師の「多様化」「個性化」を保障するものではなかったと言える。（藤本 1993: 6）

上記と同様の指摘は牛渡ほか（1994）、藤本（2006）、布村（2013）によってもなされているが、これらの先行研究はいずれも、選考方法の多様化後、実際にどのような人材が教員に採用されたかについては検証していない。藤本（1993）は選考基準や求める教師像についての教育委員会側の認識を明らかにするに留まっており、採用選考の結果が画一化してきたのかは未だ明らかになっていないといえる。

そこで本研究ではこれまで先行研究が看過してきた、実際にどのような人材が教員に採用されてきたかという点に着目し、選考方法の多様化が実際に画一化をもたらしてきたのかを検証する。

さて以上の先行研究において、多様な選考方法とは在学時のクラブ活動、社会的奉仕（ボランティア）活動や教育実習の履修状況の評価などを指していた。その一方で、これらに在学時の経験とは別に2000年代以降に推奨され始めたのが、模擬授業・場面指導・指導案作成などの実務即応的な技能を評価する方法である。

これらの方法が採用選考において実施されるようになった背景には、1980年代末からの教師教育のキーワードとしての「実践的指導力」の登場^③、および1990年代末から登場した、教員の資質能力が教職生活の各段階（養成・採用・研修）で形成されるという枠組みの構築^④があると考えられる。この教師教育の方向性としての「実践的指導力」の重視が教育現場にもたらした展開として、油布（2013: 80）は「現場主義」への傾斜を指摘している。そして現場主義への傾斜がもたらす弊害として「根強く存在する現場のやり方の中に回収されかねず、新たな視点での改善・解決が難しくなる可能性が

高い」ことに警鐘を鳴らす（油布 2013: 82）。

このような教師教育の方向性の中で実施され始めた、2000 年代以降の実務即応的な選考方法の実施は、採用段階における「実践的指導力」重視の現れとして位置づけられるだろう。藤本（2006）は 2004 年に実施された都道府県・指定都市教育委員会へのアンケート調査から、模擬授業の導入に代表されるように全体として「実践力」を問う選考方法が新たに取り入られる傾向が顕著であることを指摘している。そして「実践的指導力のある人が得られるようになった」という質問項目の集計結果を用いて、このような選考方法の変更に対する教育委員会の評価がおおむね良好であることを示している（藤本 2006: 36-37）。

しかし油布（2013）によって示された「実践的指導力」強調の現場への影響という観点からとらえ直せば、2000 年代以降の採用制度改革もまた、採用段階における「現場主義」への傾斜をもたらしてきた可能性があるのではないだろうか。「実践的指導力のある人が得られるようになった」という質問項目への肯定的回答は、採用段階における現場主義の強まりの兆しを示唆するものだとも考えられるだろう。実務即応的な選考方法の推奨という制度改革がどのような帰結をもたらしたのかについては、その弊害が生じている可能性も含めて慎重に検証する必要があるといえる。

そこで本稿は選考方法の多様化の中でも、特に実務即応的な選考方法の増加に着目し、その影響を検証することとする。

2 仮説, データ・変数, 分析方法

2.1 本稿の仮説

本稿では選考方法の多様化の効果を検証する

にあたり、2000 年代以降に多様な選考方法として推奨されてきた模擬授業・場面指導・指導案作成の増加に着目する。これらの方法は 2006 年の中教審答申において言及され始めたが、文部（科学）省の政策的関心としては 1990 年代末から示されてきた⁽⁵⁾。これらは学力試験などでは測定できない、教育現場での実務により即応的な技能を評価する方法としての位置づけを与えられてきた。

これらに加え本稿では、1980 年代から継続して推奨されてきた選考方法である集団面接に着目する。集団面接は疑似的な指導場面を設定して行う評価方法ではないものの、集団内での応答や意思疎通を課すことで、採用後の現場の教員集団に円滑に適応できるかを評価する方法だといえる。そのため採用段階における「実践的指導力」重視の現れの一つとして位置づけ、本稿の分析に組み込むこととする。

また先行研究で用いられてきた「教員採用の画一化」という用語が抽象的概念であることから、検証可能な仮説を設定するために操作化する必要があると考えられる。そのため本稿では、教員採用の画一化を「採用者の属性の同質性の高まり」としてとらえ、仮説に使用することとした。以上の検討より、本稿の分析の理論仮説を「選考方法が多様化すると、採用される教員の属性の同質性が高まる」として設定する。

次に、実際に検証する作業仮説を設定する。まず模擬授業・場面指導・指導案作成・集団面接の実施の増加によって選考方法の多様化が進展することで、教育現場での経験を積んだ者が選考においてはより有利になることが予想される。すなわち実務即応的な選考方法の実施が増加することで、採用者における教職経験者の割

合が増加すると考えられる（作業仮説 1）。またこのような実務即応的な選考方法は、一般大学出身者よりも教員養成系大学出身者により有利になることが予想される。すなわち実務即応的な選考方法の実施が増加することで、採用者における教員養成系大学出身者の割合が増加すると考えられる（作業仮説 2）。以上より、本稿の検証する理論仮説と作業仮説は以下のよう

□理論仮説 選考方法が多様化すると、採用される教員の属性の同質性が高まる。

■作業仮説 1 実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教職経験者の割合が増加する。

■作業仮説 2 実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教員養成系大学出身者の割合が増加する。

2.3 使用するデータと変数

2.3.1 従属変数

本項では従属変数に使用するデータについて述べる。先行研究においてどのような人材が教員に採用されてきたかが検証されてこなかったこと背景には、公立学校教員採用者の採用前の状況や学歴などについては全国単位の集計結果しか公表されておらず、データの制約が大きかったことがあると考えられる。しかし平成 16（2004）年以降の「学校教員統計調査⁶⁾

（3年おきに実施）では、設置者別・校種別・都道府県別の採用者の人数が採用前の状況別や学歴別に公表されており、実際にどのような人材が教員として採用されているかが検証可能になった。

そこで本稿では平成 16（2004）、平成 19

（2007）、平成 22（2010）、平成 25（2013）年度の「学校教員統計調査」をデータとして用いる。各年度において職名が「教諭」の採用者のうち、採用前の状況が「元教員」とされている人数が占める割合を「教職経験者率」とした。また各年度において 25 歳未満の採用者のうち、出身が「教員養成系大学」とされている人数が占める割合を「教員養成系率」とした。

この教職経験者率、教員養成系率の学校段階別・年度別の全国平均値をグラフ化したものが以下の図 1、図 2 である。

まず図 1 で教員経験者率の推移について確認する。いずれの校種も平成 19 年度にかけては減少傾向にあるが、中学校は小学校・高校に比べると下げ幅がゆるやかである。その後平成 22 年度にかけては、小学校・高校は微増傾向にある一方で、中学校は微減傾向にある。結果的に、中学校は一貫してゆるやかな減少傾向を見せるが、小学校・高校は減少→増加→減少という一貫しない傾向を見せているという違いがあることがわかる。

次に図 2 で教員養成系率の推移について確認する。いずれの年度においても小学校で 7～8 割と突出して高く、中学校では 5～6 割程度となり、高校が 2～3 割程度と最も低くなっている。小学校は平成 16 年度から平成 25 年度にかけてゆるやかな減少傾向にある。一方、中学校は平成 16 年度から平成 19 年度にかけて減少した後、平成 22 年度から平成 25 年度にかけては微増傾向を見せている。また高校はほとんど横ばいであり、あまり変化が見られない。

なお分析には、これらの教職経験者率、教員養成系率をそれぞれロジット変換したものをを用いた。

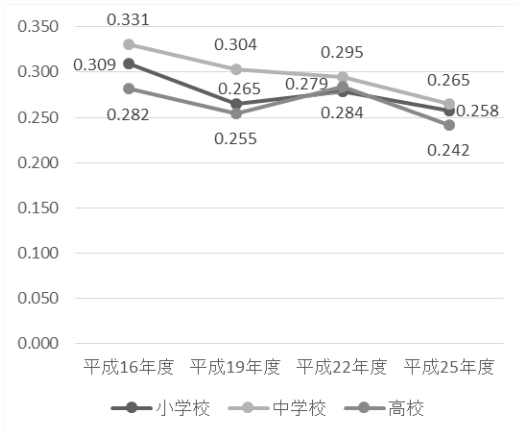


図1 教職経験者率（全国平均値，ロジット変換前）の推移

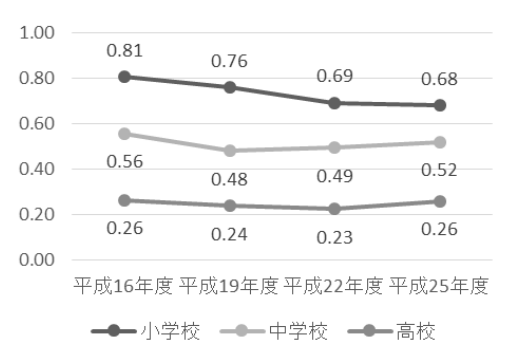


図2 教員養成系率（全国平均値，ロジット変換前）の推移

2.3.2 独立変数

次に独立変数に使用するデータについて述べる。各都道府県教育委員会の教員採用選考における模擬授業・場面指導・指導案作成・集団面接の実施については、「公立学校教員採用選考試験の実施方法について⁽⁸⁾」から「学校教員統計調査」と同年度⁽⁹⁾の部分の校種別に使用する。実施ありを1，実施なしを0として集計し、これらの合計得点を独立変数として使用する⁽¹⁰⁾。図3は、実施方法数の学校段階別・年

度別の全国平均値をグラフ化したものである。

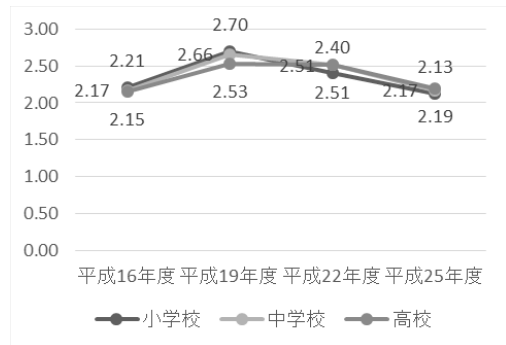


図3 実施方法数（全国平均値）の推移

図3から、いずれの校種においてもグラフは山形の折れ線を描いていることがわかる。実施方法数の平均値は平成16年度から19年度にかけて一度増加した後、平成25年度にかけてはゆるやかな減少傾向を見せている。

2.3.3 統制変数

最後に統制変数に使用するデータについて述べる。分析には統制変数として、以下の①～⑦の変数を投入する。

- ① 本務教員の平均勤務年数（年）
- ② 平均週教科等担任授業時数（単位時間）
- ③ 平均給料月額（1000円単位）
- ④ 本務教員の学歴構成比（教員養成系率／一般系率。分析には教員養成系率のみ投入）
- ⑤ 各都道府県の当該年度の公立学校の児童・生徒数（校種別）⁽¹¹⁾
- ⑥ 新規求人倍率⁽¹²⁾（都道府県別，前年度平均）
- ⑦ 完全失業率⁽¹³⁾（都道府県別，前年平均）

①～④は、「学校教員統計調査」に記載されている各都道府県の教員集団の特性に関する変数である。さらに各都道府県の学校教育環境の違いに関する変数として、⑤各都道府県の当該年度の公立学校の児童・生徒数を校種別に投入する。以上は各都道府県の教員・学校に関する変数だが、これらに加え、各都道府県の大卒労働市場の状況の違いに関する変数⑥新規求人倍率、⑦完全失業率も投入する。

以下の表 1 は使用する変数の記述統計量である。

表 1 使用する変数の記述統計量

校種	変数	平均値	標準偏差	
			全体	個体内
小学校	教員経験者率 (教諭)	0.401	0.158	0.089
	教員養成率率 (25歳未満)	0.736	0.167	0.086
	実施方法	2.362	0.929	0.596
	本務教員の平均勤務年数 (年)	20.409	1.763	-
	平均週教科等担任授業時数 (単位時間)	18.437	0.790	-
	平均給料月額 (千円)	361.149	20.940	-
	本務教員の教員養成率率	63.236	14.883	-
	公立児童・生徒数	146395.723	131139.328	-
	前年度新規求人倍率	1.176	0.385	-
	前年平均完全失業率	4.412	1.007	-
中学校	教員経験者率 (教諭)	0.386	0.147	0.100
	教員養成率率 (25歳未満)	0.514	0.181	0.093
	実施方法	2.378	0.943	0.584
	本務教員の平均勤務年数 (年)	19.103	1.648	-
	平均週教科等担任授業時数 (単位時間)	14.623	0.913	-
	平均給料月額 (千円)	358.155	18.189	-
	本務教員の教員養成率率	43.848	14.040	-
	公立児童・生徒数	70465.394	57880.340	-
	前年度新規求人倍率	1.176	0.385	-
	前年平均完全失業率	4.412	1.007	-
高校	教員経験者率 (教諭)	0.310	0.122	0.080
	教員養成率率 (25歳未満)	0.248	0.122	0.073
	実施方法	2.346	0.915	0.581
	本務教員の平均勤務年数 (年)	19.504	1.978	-
	平均週教科等担任授業時数 (単位時間)	13.763	0.748	-
	平均給料月額 (千円)	369.662	20.045	-
	本務教員の教員養成率率	20.515	7.120	-
	公立児童・生徒数	51286.819	36473.124	-
	前年度新規求人倍率	1.176	0.385	-
	前年平均完全失業率	4.412	1.007	-

2 分析方法

分析には、パネルデータの分析手法の一つである固定効果モデル (fixed effects model) を使用する。固定効果モデルは個体⁽¹⁴⁾間の異質性 (差異) の情報を推定式から「除去」し、個体内での変数 X の変化が、個体内での変数 Y の変化とどのように関係しているかを推定する方法である (三輪・山本 2012: 67-68)。これにより、各都道府県の採用制度を取り巻く環境

などの差異の情報を統制した上で、各都道府県における実務即応的な選考方法の増加が、採用者における教職経験者率・教員養成率率に与える効果を検討することが可能になる。分析ソフトは SPSS Statistics 22 を使用した。

3 分析

教職経験者率 (ロジット変換値) を従属変数とした固定効果モデルの結果を示したのが表 2 である。中学校では実施方法が 5%水準で有意になり、係数は 0.116 である。すなわち実施方法数が 1 増加すると、教職経験者率が 12.29% ($=e^{0.116} - 1$) ぶん上昇していることがわかる。

以上の結果から、作業仮説 1 は中学校の教員採用においてのみ部分的に支持されたといえる。すなわち中学校の教員採用においては、模擬授業・場面指導・指導案作成・集団面接の実施が増加すると、採用者における教職経験者率が増加するといえる。

その一方、小学校では実施方法が有意な効果を持たず、仮説は支持されなかった。なお小学校においては公立学校の児童数が 5%水準で有意になり、マイナスの係数を示している。つまり小学校の教員採用においては、公立学校の児童数が増加するほど、採用者における教職経験者率は減少するといえる。

また高校でも実施方法が有意な効果を持たず、仮説は支持されなかった。なお高校においては平成 25 年度ダミー、平成 22 年度ダミーがプラスの効果を示しており、年度による効果が存在していることがわかる。

また高校では平均給料月額がプラスの効果を示している。この結果の解釈は難しいが、独立変数と従属変数の間に逆向きの因果関係が存在

している可能性が考えられる。すなわち教職経験者率が高いことで、平均給料月額が上昇している可能性である。このプラスの効果の解釈については実際の給与規定などを踏まえた更なる検討が必要だといえる。

また高校においては、本務教員の学歴構成における教員養成系大学出身者の割合がマイナスの効果を示している。すなわち、本務教員の教員養成系率が上昇すると、採用者における教職経験者率が下降するといえる。

表2 実施方法の増加が教職経験者率（ロジット変換値）に与える効果の推定（固定効果モデル）

独立変数	小学校		
	係数	標準誤差	
切片	2.955	2.312	
平成25年度D	-0.399	0.244	
平成22年度D	-0.187	0.163	
平成19年度D	0.018	0.151	
実施方法	0.030	0.045	
本務教員の平均勤務年数（年）	-0.023	0.039	
平均週教科等担任授業時数（単位時間）	-0.136	0.094	
平均給料月額（千円）	0.002	0.005	
本務教員の学歴構成（教員養成系率）（%）	-0.005	0.012	
公立児童・生徒数（高校は全日制+定時制）	-1.8E-05	0.000	*
前年度新規求人倍率 ※1	0.064	0.223	
前年平均完全失業率 ※2	0.146	0.128	
独立変数	中学校		
	係数	標準誤差	
切片	-2.112	2.426	
平成25年度D	-0.235	0.252	
平成22年度D	-0.101	0.188	
平成19年度D	0.104	0.185	
実施方法	0.116	0.053	*
本務教員の平均勤務年数（年）	0.053	0.065	
平均週教科等担任授業時数（単位時間）	0.059	0.099	
平均給料月額（千円）	-0.005	0.005	
本務教員の学歴構成（教員養成系率）（%）	-0.015	0.013	
公立児童・生徒数（高校は全日制+定時制）	0.000	0.000	
前年度新規求人倍率 ※1	0.361	0.260	
前年平均完全失業率 ※2	0.297	0.151	+
独立変数	高校		
	係数	標準誤差	
切片	-5.024	2.357	*
平成25年度D	0.535	0.249	*
平成22年度D	0.502	0.186	**
平成19年度D	0.194	0.170	
実施方法	0.043	0.049	
本務教員の平均勤務年数（年）	-0.062	0.053	
平均週教科等担任授業時数（単位時間）	-0.008	0.094	
平均給料月額（千円）	0.015	0.005	**
本務教員の学歴構成（教員養成系率）（%）	-0.028	0.012	*
公立児童・生徒数（高校は全日制+定時制）	0.000	0.000	
前年度新規求人倍率 ※1	0.010	0.246	
前年平均完全失業率 ※2	0.038	0.142	

注 p<0.001:***, p<0.01:**, p<0.05:*, p<0.1:+
 ※1 年度平均（バーを含む）、原数値
 ※2 年平均、推定値
 ※3 いずれも個体数47、観測数188

次に、教員養成系率（ロジット変換値）を従属変数とした固定効果モデルの結果を示したのが表3である。いずれの学校段階においてもモデルは有意になっているものの、実施方法の増減は従属変数に有意な効果を与えなかった。そのため作業仮説2は支持されなかったといえる。

また、その他の変数も有意な効果を示したものはなかった。この理由としては、教員養成系率は本分析が使用したような時間依存変数の影響を受けるのではなく、各都道府県の歴史的背景や地理的特性などの時間不変変数によって決定されているためではないかと考えられる。

表3 実施方法の増加が教員養成系率（ロジット変換値）に与える効果の推定（固定効果モデル）

独立変数	小学校	
	係数	標準誤差
切片	-3.709	5.217
平成25年度D	-0.222	0.550
平成22年度D	-0.545	0.367
平成19年度D	0.230	0.340
実施方法	0.073	0.101
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.122	0.088
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.099	0.212
平均給料月額(千円)	0.013	0.010
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	-0.004	0.026
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	2.56E-06	0.000
前年度新規求人倍率 ※1	-0.713	0.504
前年平均完全失業率 ※2	-0.189	0.290
独立変数	中学校	
	係数	標準誤差
切片	-0.944	4.626
平成25年度D	0.148	0.481
平成22年度D	-0.069	0.358
平成19年度D	-0.405	0.352
実施方法	-0.119	0.102
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.160	0.123
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.069	0.188
平均給料月額(千円)	0.011	0.010
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	0.016	0.025
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	0.000	0.000
前年度新規求人倍率 ※1	-0.375	0.496
前年平均完全失業率 ※2	-0.305	0.287
独立変数	高校	
	係数	標準誤差
切片	2.277	4.133
平成25年度D	-0.319	0.438
平成22年度D	-0.491	0.326
平成19年度D	-0.303	0.298
実施方法	-0.029	0.085
本務教員の平均勤務年数(年)	-0.091	0.093
平均週教科等担任授業時数(単位時間)	0.119	0.164
平均給料月額(千円)	-0.005	0.008
本務教員の学歴構成(教員養成系率)(%)	0.007	0.022
公立児童・生徒数(高校は全日制+定時制)	0.000	0.000
前年度新規求人倍率 ※1	-0.472	0.431
前年平均完全失業率 ※2	-0.293	0.249

注 p<0.001:***, p<0.01:**, p<0.05:*, p<0.1:+
 ※1 年度平均(バート含む)、原数値
 ※2 年平均、推定値
 ※3 いずれも個体数47、観測数188

り、このような結果が得られたと考えられる。

4 結論

固定効果モデルによる分析の結果、実務即応的な選考方法および集団面接の実施の増加は、中学校の教員採用において、採用者における教職経験者率を増加させることが明らかになった。すなわち教員採用における選考方法の多様化は、教職経験者の割合という側面からとらえた場合には、採用される教員の属性の同質性を高めていることがわかった。

このことは、先行研究が指摘してきた教員採用の画一化という指摘を部分的には裏付ける結果だと考えられる。また同時にこの結果は、油布(2013)の指摘した「実践的指導力」の重視による「現場主義」への傾斜が、採用段階においても生じている可能性を示唆するものだといえるだろう。その一方で、小学校、高校の教員採用においてはそのような傾向は見いだせなかった。

以上の結果から、教員採用の画一化や採用段階における「現場主義」への傾斜が生じていることが部分的には示唆されるが、選考方法の多様化という採用制度の改革による効果はあくまで部分的なものに留まるといえるだろう。

また本稿の分析結果から得られる試験制度改革への示唆として、職業的選抜を行う試験制度(採用試験)の精密化は、職業集団の同質性の強化に寄与する可能性を指摘できる。このことから教員採用選考試験の精密化を、教員集団の地位独占機能や再生産機能を担うものとしてとらえることもできるだろう。しかし選考方法の多様化という制度改革はあくまで中央レベルの政策集団から提起されているものであり、教員集団自身の利害関心に基づくものではない。こ

本稿の分析では、「実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教職経験者の割合が増加する」(作業仮説1)、「実務即応的な選考方法の実施が増加すると、採用者における教員養成系大学出身者の割合が増加する」(作業仮説2)という2つの作業仮説を検証した。固定効果モデルによる分析の結果、中学校の教員採用のみにおいて作業仮説1が支持された。

前掲の表1で確認したように、中学校の個体内標準偏差(0.100)は小学校(0.089)・高校(0.080)よりも大きかった。すなわち他の学校段階よりも中学校は個体内での変動が大きかったため、変化を取り出すことが容易にな

のことを考慮すると、単純な葛藤理論モデルを教員採用に適用することは適切ではないといえる。今後は、教育システムにとっての教員採用の位置づけの考察を深める必要があると考えられる。

このような結果および示唆が得られた一方で、本稿の分析はあくまで属性別の採用者の割合という観点からとらえた場合の結果であり、同じ属性を持つ採用者の内部で相対的にどのような人材が採用されているのか—どのような点で卓越している者が選抜を通過しているのか—という点は検証できていないという限界を有する。人物を重視した「多様で多面的な選考方法」の効果の検証としてはこの点こそが重要になると考えられる。これについては今後の課題としたい。

注

(1) 「一 教員の採用について

(一) 選考の方法について

教員としてふさわしい資質及び能力を備えた優れた人材を確保するため、教員採用の選考方法については、従来から行われている筆記試験や面接に加えて、実技試験、体力テスト、適性検査等の多様な方法を採用入れるとともに、教育者としての使命感、実践的指導力等をみるため、面接、実技試験等を一層重視し、また、クラブ活動、社会的奉仕活動等の経験や教育実習の履習状況について積極的に評価を行うよう配慮すること。

(二) 試験の内容について

筆記試験、面接等それぞれの試験において、教員としてふさわしい資質及び能力を多面的に評価することができるよう、試験内容について工夫し、改善を図ること。

ア 筆記試験については、出題内容の改善を図るとともに、出題分野について教材に関する専門家目に偏ることなく、一般教養及び教職に関する専門科目の比重を高めること。また、作文・小論文を課すなどにより知識や学力のみを重視することのないよう配慮すること。

イ 面接については、例えば一次試験から行うなど、できる限り多くの受験者に対して実施できるように工夫すること。また、集団面接の導入や十分な面接時間の確保を図るとともに、面接に関する評価の方法の改善に努めること。

ウ 実技試験については実施する教科の拡大を図るとともに、体力テスト、適性検査等についても、可能な限り実施するよう努めること。

エ 試験の実施にあたっては、身体に障害を有する受験者に対して適切に配慮すること。」

(「教員の採用及び研修について(通知)」文初地第237号、1982年5月31日)。

「選考方法については、面接、論文、実技・体力テスト、適性検査等とともに、評価の客観性に留意しながら、学生時代のクラブ活動、奉仕活動等を重視することなどにより、その多様化を図る。また、そのため、試験問題作成の継続的取組みや面接担当者の充実など選考体制を整備・充実する。とくに、面接については、回数を増やし、時間をかけ、丁寧に行うようにし、教育実習については、選考に際し教育実習校における評価が適切に反映されるようにする。

また、教員としての適格性の判断に資するため、適性検査の改善について学識経験者の協力を得て研究を行うとともに、試験問題の改善を図るため都道府県教育委員会と大学等による共同の調査研究を推進する必要がある。」(「教育改革に関する第二次答申」臨時教育審議会、1986年)。

「都道府県教育委員会など採用側も、学校教育の現状を踏まえつつ、採用選考に当たって重視する分野を重点的に履修してきた者を優先的に採用したり、採用選考において各人の履修分野について丹念な面接試験を行うことなどによって、得意分野を持つ個性豊かな教員を確保することが可能になる。

なお、このような採用選考を円滑に実施するためには、大学側による授業科目開設や教員を志願する者の選択履修が支障なく行われるよう、採用側は、教員の資質能力や配置についての将来的な展望を十分踏まえつつ、時間的余裕を持って採用の際に重視する分野を公表する必要がある。また、採用側には、本答申における提言内容を十分に理解し、大学による教員養成カリキュラムの改善動向を適切に踏まえた選考方法や試験問題を工夫・改善することが求められることは、いうまでもない。」「新たな時代に向けた教員養成の改善方策（答申）」（中央教育審議会、1997年）。

(2)「(前略)具体的には、現在、都道府県・指定都市の教育委員会においては、平成11年の教養審第三次答申を踏まえ、採用選考に当たり、求める教員像を示すなどの取組が行われているが、今後は、より明確かつ具体的な形で求める教員像を示すことが必要である。また、こうした教員像に合致する者を採用するのに適した選考方法を工夫することが必要である。このため、面接試験や模擬授業、場面指導の実施等により、多面的な人物評価を一層充実することや、ボランティアやインターンシップ等の諸活動の実績を積極的に評価すること、教育実習や教職実践演習（仮称）をはじめとする教職課程の履修状況を適切に評価すること等について検討する必要がある。」「今後の教員養成・免許制

度の在り方について」（中央教育審議会、2006年）。

(3)「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、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・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門知識、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必要である。

このような教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要がある。」「(教員の資質能力の向上方策等について)教育職員養成審議会答申、1987年、p. 2)。

(4)「もとより、教員の資質能力の向上は、教員としての日頃の着実な教育実践を前提に、養成・採用・研修の各段階を通じて図られるべきものであり、養成段階の充実のほか、既に文部省から昨年4月に調査結果が公表されている採用段階の在り方の改善や、現在文部省により全国的な実施状況調査が進められている初任者研修や自治体により体系的整備が図られている各種現職研修など研修段階の各種施策の見直し・充実が、併せて積極的に進められるべきことはいうまでもない。今回の諮問における検討課題の一つに「養成と採用・研修との連携の円滑化」も挙げられており、今後本審議会として採用や研修の問題についても積極的に議論を深め、教員の資質能力の向上の在り方を世に明らかにしていく考えである。」「新たな時代に向け

た教員養成の改善方策」(中央教育審議会答申, 1997 年)。

(5) 「公立学校教員採用選考試験の実施方法について」(文部科学省が発行する『教育委員会月報』に毎年度集計結果を掲載)では、模擬授業等が平成 9 (1997) 年度分から集計項目に加えられており、各都道府県でこれらの方法が実施されているかどうかは文部(科学)省が関心を払うようになっていたことが窺える。

(6) 山崎 (1998: 12-13) は「学校教員統計調査」の長所として、「調査期間も 1 年度の全体にわたっていること、国公立の全ての学校のしつ皆調査であること、実にさまざまな資料が掲載されていること」を挙げているが、同調査の欠点として「教育委員会職員から学校教員になる者も採用扱いになっており、このような『形式上の採用』が含まれること、その逆の『形式上の退職』が『離職』として扱われること、3 年に 1 回しか刊行されないこと」を指摘している。

(7) 「採用者」＝「当該学校の本務教員として、高等学校以下の学校の本務教員以外の職業等から採用された者」である(山崎 1998: 12)。対象とする職名を「教諭」の採用者に限定するのは、教育委員会職員から校長等になる者も「採用」とされていること、また「講師」や「養護教諭」「栄養教諭」など他の職名も採用者数には含まれているため、独立変数と集計対象の整合性をとる上でこれらを分析対象に含めることは適当でないと判断したためである。

ただし山崎 (1998) が指摘するように、本データではいわゆる「形式上の採用」を排除することはできないという限界がある(教育委員会職員から学校教員になる者も「採用」された者として扱われるが、データ上では通常の採用

と形式上の採用を区別できる指標がない)。しかしいずれの校種の全国合計値をみても、「教諭」に採用される教職経験者の採用前の状況のうち、最も多くの割合を占めているのは「臨時的任用及び非常勤講師」であり、形式上の採用者よりも通常の採用者が割合として多いことは確かである。そのため形式上の採用者を含んでいるというデータの限界を踏まえた上で、本稿の分析では従属変数として用いることにする。

また採用前の状況が「臨時的任用及び非常勤講師」である者の人数のみを用いることも考えられたが、この項目は平成 16 (2004) 年度、平成 19 (2007) 年度において集計が行われていないため使用を断念した。

(8) 「t 年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について」とは、t 年度に新規採用される者を対象とした採用選考についてのものであり、採用選考自体は t-1 年度に実施される(山崎 1998: 13)。

(9) 独立変数に使用する「公立学校教員採用選考試験の実施方法について」と従属変数に使用する「学校教員統計調査」とでは、年度が同一であっても集計単位である「都道府県」の持つ意味が異なるという限界がある。「公立学校教員採用選考試験の実施方法について」の集計単位は任命権者である都道府県・指定都市教育委員会であり、独立変数はこのうち指定都市を除外して、都道府県の選考方法のみを集計している。一方「学校教員統計調査」の集計単位である都道府県には、指定都市の教員も含まれた数値が掲載されている。そのため、指定都市を持つ都道府県については、都道府県教育委員会による採用選考を受けていない教員も当該都道府県の「採用者」として集計されている。本来であれば「公立学校教員採用選考試験の実施方法

について」(独立変数)の集計単位と一致するように、「学校教員統計調査」(従属変数)も都道府県・指定都市を区別しなければ整合性がとれないが、データの制約上両者は一致していない。

(10) 実施方法の集計にあたっては、同じ方法を複数回実施したと記載されている場合はその回数をカウントした。例えば、2回実施した場合は「2」としてカウントした。

(11) 平成 16・19・22・25 年度「学校基本調査」より。なお、高校については公立高校の全日制+定時制の生徒数を合計して使用した。

(12) 年度平均、パート含む、原数値。厚生労働省「一般職業紹介状況」(平成 15・18・21・24 年度)より。

(13) 年平均、推定値。「労働力調査」(平成 15・18・21・24 年)より。

(14) 本稿の分析の場合は各都道府県にあたる。

引用文献

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、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～(答申)」2015 年 12 月 21 日。

藤本典裕 (1993) 「教師像の『多様化』と『精緻化』: 教員採用に関する教育委員会の意識と対応」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』13, 1-10.

藤本典裕 (2006) 「第 2 章 採用試験」土屋基規編著『現代教職論』学文社, 32-44.

神田修・土屋基規 (1984) 『教師の採用: 開かれた教師選びへの提言』有斐閣.

三輪哲・山本耕資 (2012) 「世代内階層移動と

階層帰属意識: パネルデータによる個人内変動と個人間変動の検討」『理論と方法』vol. 27, 63-83.

中村高康 (2011) 『大衆化とメリトクラシー: 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.

中澤渉 (2007) 『入試改革の社会学』東洋館出版社.

布村育子 (2013) 「教員採用システムの史的動向に関する考察」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』13, 107-120.

牛渡淳・神山知子・高野和子・藤本典裕

(1994) 「教員採用に関する教育委員会の意識と対応: アンケート・聞き取り調査の結果から」『季刊教育法』第 96 号, 51-61.

山崎博敏 (1998) 『教員採用の過去と未来』玉川大学出版部.