

## 教員の資質能力の維持・向上をどのように考えればよいのか？

走井 洋一（東京家政大学）

hashirii@tokyo-kasei.ac.jp

### 自己紹介

- 現職：東京家政大学・教職センター所長（もちろん、今日は個人として）
- 専門：教育哲学・教育人間学なのだが……研究履歴を辿ると……
  - － **教育哲学・教育人間学関係** 主には W. デルタイの教育思想を中心にした社会性の形成の問題（自－他問題）の探究
  - － **道德教育関係** もととの関心の社会性の形成の問題から発出
  - － **キャリア形成関係** 社会性の形成の問題を就労困難者の就労支援の在り方から検討，近年はコミュニティ・ベースでの支援の在り方を検討，科研費に基づく研究はほぼこれに該当
  - － **教師教育関係** 前任校（弘前学院大学）でも教職課程の運営に携わっていたことから，教員養成制度への関心，及び養成すべき資質能力の問題へ関心（最近はこの領域での論文を書かなくなっていますが……）
- 研究としてではないが，大学院生時代（1995 年頃）から現在まで，教採予備校・出版社での講師，テキスト・テスト作成に関与してきたこと，また，関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会の第 5 部会（教員採用部会）の部会長を務めたこと（2014 年 7 月～2019 年 3 月）で，教員採用選考（試験）の問題に関心をもってきた

### 教員の資質能力の維持・向上をどのように考えればよいのか？

#### (1) これまでどのように教員の資質能力を保証しようとしてきたのか？

- 教員免許制度  
教育職員免許法制定（1949 年）後，その内実には若干の変化は生じつつも，同法に基づく免許制度によって教員の資質能力についてのサーティフィケーションを与えてきた
  - － 当初は免許状授与のみ→そこに課程認定制度（1953 年，文部省→文部科学省）を導入することで，免許制度の三重性（後述）が成立
  - － 世界的に見れば，当初のシステムは相対的に高度化されていたといつてよい（cf. 「二段階の特進」）  
☞ しかし，2000 年代以降，各国の教員養成システムが高度化されることで，相対的に低水準になってしまった
  - － 単位積み上げ方式に基づくため，免許制度も課程認定も実質的な質保証としてほぼ機能せず  
☞ 現行の免許制度そのものの問題の 1 つは，教員の資質能力をいくつかの要素に分解し，それらを総合したら予定調和的に形成される，すなわち，教員に必要な資質能力を要素に分解した科目を積み上げればそれらが調和的に形成されるという前提に立っていること（→それを回避する

ための「教職実践演習」だったが……) →この問題は教員育成指標にも通じる

－ 実質的な質保証は教員採用選考が担ってきた

しかし、近年の採用倍率の低下（後述）でこの仕組み自体が破綻しているといってもいいすぎではない→これは構造的問題（後述）であって、極めて深刻

● 免許制度の最大の転機→教員免許更新制の新設（2009 年）

当初は質の低下に対して歯止めをかけることが志向されたが（教育改革国民会議，2002 年答申），結局，資質能力の維持・向上を求めるものとして導入（2006 年答申）

しかし、実質的には機能せず（後述），廃止の方針が決定（2022 年 2 月 25 日閣議決定）

● 研修での質保証へのスライド

－ 教員採用選考が質保証を担ってきた現状から，質保証は教育委員会が担うという仕組みが暗黙裡に形成されてきた→そのなかで教特法に基づく法定研修（「初任者研修」（1988 年），「十年経験者研修」（2002 年，2017 年から「中堅教諭等資質向上研修」），「指導改善研修」（2007 年））を徐々に制度化

－ 184 号答申（2015 年）による教育委員会主導の研修及び研修履歴システムの提案→2021 年審議のまとめ→教特法改正案

・ 184 号答申及びその後の教特法等改正（2016 年）によって，協議会のもとで育成指標に基づいて採用・研修を進めていく仕組みを整備（→養成段階はこの仕組みに従属）

・ 184 号答申では，教員免許更新制の廃止までは見通されておらず，免許制度とは別のシステム（研修履歴システム）を用意することで資質能力を維持する方向を模索→その後，2021 年審議のまとめで教員免許更新制の廃止と研修履歴システムの導入提案へ

## (2) 現行制度（及び改革の方向）の問題

● 教員免許制度そのものが孕む問題

－ 課程認定権者（文部科学省），単位認定権者（大学），発行権者（教育委員会）の三重性に依拠したシステム→責任の所在が不明確

－ 教員免許更新制それ自体の問題（後述）はあったが，「学び続ける教員（教師）」（2012 年答申，184 号答申，2021 年審議のまとめ）を標榜する時点で，終身制の免許制度が成り立たないことも確か

－ 免許状が教員の質を保証するものではなく，教員としてのミニマムリクワイアメントを保持していることを証明するものでしかなかった→そのため，教員採用選考が実質的な機能を果たしてきたが……

－ ミニマムリクワイアメントであったとすると，その教員にすぐに担任（小学校では切実）をもたせる，あるいは，非正規教員（後述）に責任ある仕事を任せる，という奇妙な仕組みが残存→一部の教育委員会では初任で担任をもたせることを避けるように教員配置をするようになってきてはいるが……

しかしミニマムリクワイアメントであるから教員採用選考による選抜で質保証を図る一方で，ミニマムリクワイアメントであるにもかかわらず十全な資格を有するものとして扱うというダブルスタンダードな仕組みを構築してきた

● 教員需給のバランス

－ 教員採用選考が質保証の機能を果たしうるのは採用倍率が一定水準以上ある場合に限られるが，少なくとも現時点で極めて低水準，図 1 では合算しているが，教育委員会，校種，教科によるば

らつきがある（e.g. 2020 年度採用，佐賀県小学校：1.4 ←→高知県中学校：9.5）。

☞ 教員需給バランスが崩れている現状では教員採用選考による質保証はほぼ機能せず

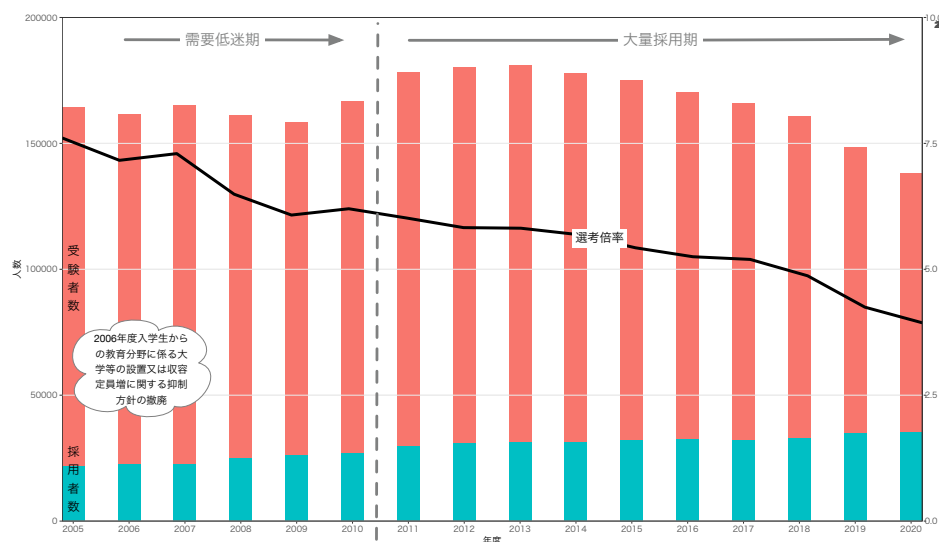


図1 受験者数・採用者数・採用倍率の推移（「公立学校教員採用選考試験の実施状況」より作成）

参考 山崎博敏 [2015] 『教員需要推計と教員養成の展望』協同出版，pp.14f, 131ff. 146ff. によると，以下の教員需要の周期があったとされる（当時の予想ではそろそろ大量採用期が収束する見込みとされていたが……，なお，それぞれの時期についてのコメントは報告者が追記）。

|               |       |                           |
|---------------|-------|---------------------------|
| 戦後直後～1956 年   | 大量採用期 | 義務教育年限の延長，第 1 次ベビーブーム     |
| 1957 年～1968 年 | 需要低迷期 | 児童生徒数の減少，義務教育標準法→定数改善     |
| 1968 年～1991 年 | 大量採用期 | 第 2 次ベビーブーム，大量退職期，給特法，人確法 |
| 1992 年～2010 年 | 需要低迷期 | 退職者数減少，児童生徒数減少，教養審答申      |
| 2011 年～現在     | 大量採用期 | 大量退職期                     |

☞ 教員定数は微減傾向にあるにもかかわらず（図 2），採用者数が増加しているのは退職者数が多いから（図 3）。また，複数年受験している層が捌けてしまったために受験者数は減少。退職者数は微減傾向のためいずれは持ち直すと思われるが，劇的に改善することは難しそう……

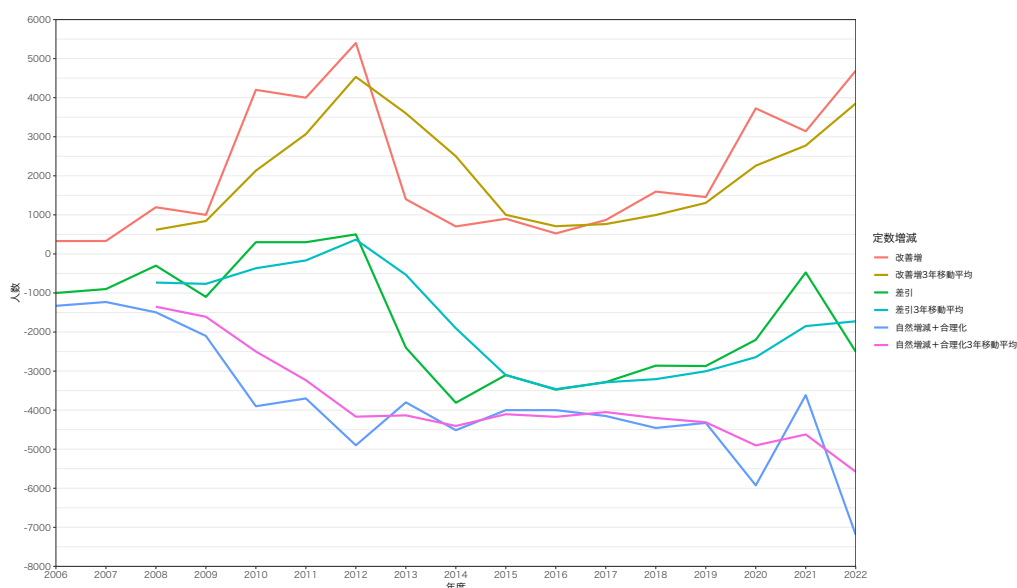


図2 教員定数の改善と増減（2006 年以降）

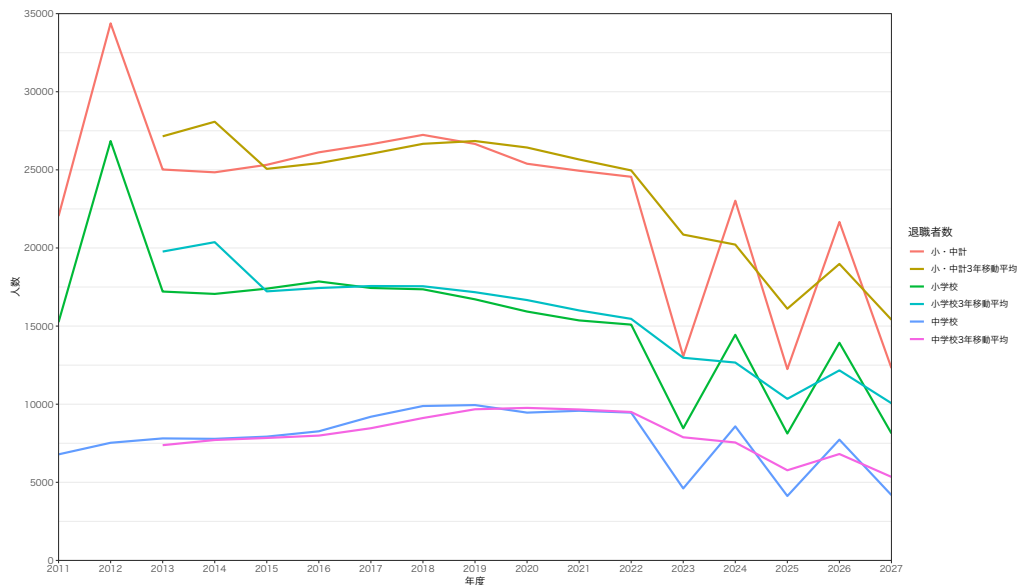


図3 公立小・中学校の退職者数の推移と見通し（「公立学校教員採用選考試験の実施状況」より作成）

☞ 定年退職以外の離職者数は減少傾向（精神疾患による休・退職も大幅に増えているような統計情報は見当たらない）にもかかわらず教員不足となるのは、教員採用の構造的欠陥（採用数を経年で一定に維持することができない年度単位，教育委員会単位での採用方式，非正規教員の増加，等），教員の供給が減少していること，などに問題があるのでは？

#### － 教員の供給不足という問題

- ・ 処遇→給特法（1971 年），人確法（1974 年）制定時の他職種に対する優位性の低減（*cf.* 本資料 p.10）

☞ 個人的には，旧・日本育英会による奨学金の返還免除職から除外されたこと（1998 年～大学時の奨学金，2003 年～制度そのものの廃止）も影響があったのではないかなと思うが……

- ・ 社会的地位の相対的低下

「二段階の特進」の時代と異なり，大学がユニバーサル化した時代（2009 年に大学進学率 50% 超）においては大卒の稀少性が低くなることで，大学でなければ取得できないという免許状，そして教員という職そのものの社会的価値・地位が相対的に低下してしまった

☞ 山崎 [2015 pp.189ff.] の問題意識は教育分野の大学の抑制方針の撤廃（2005 年）による私立大学小学校課程の拡大にあるが（戦後直後に開放制によって私立大学が大量に参入したことが念頭にあるのかも……），相対的地位の低下によって教員になる（なりたい）層も低下してきていることが大きいのではないかな

- ・ 教員の労働環境が改善されない（*cf.* TALIS2013 → 2018 で改善は見られず，「教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査結果」でも，2021 年現在では COVID-19 の影響もあるが，あまり改善は見られず）

#### ● 非正規教員の割合の増加

- － 義務教育標準法改正（2001 年），義務教育費国庫負担法改正（2005 年），総額裁量制（2004 年～）を背景として非正規教員（臨時的任用教員，非常勤講師，等）の割合の増加

- － 非正規教員には研修がない（一部の教育委員会除く），非正規教員が担任をもつ（正規教員と同様の仕事をする），1 年ごとの採用（正確には 1 年を下回る契約），といった問題を誘発

☞ 公教育を支える教員としての非正規教員の割合の増大は問題

- その都度のニーズに左右される制度改革
  - － 免許制度それ自体を維持しつつも、総合化・弾力化等、ニーズ・ドリブンな制度改革が並行して進行
  - － 教員需要が縮小しているときにはミッション・オリエンテッドな改革が進みうるが（義務教育標準法（1958 年）、教養審答申（1997 年）→教職課程の大幅単位増、等）、教員需要が拡大してしまうと、改革以前の問題になってしまう
- 教育委員会主導の教員の資質能力育成
 

184 号答申に基づき、教育委員会に設けられる協議会、そこで決定される育成指標をもとにした資質能力育成へ

  - － 養成→採用→研修のすべてを教育委員会（協議会）のもとに置く仕組みとして再構成
  - － 各教育委員会の育成指標は現在のところそれほど大きな差異がないといつてよいが（国による指針を参酌することが求められているからか〔教特法第 22 条の 2、第 22 条の 3〕？）、公教育を担うシステムとして、①公立学校にのみ適用されるシステムでよいのか（国立、私立はどうするのか）？ ②どこまで教育委員会の独自性（あるいは、リソースの不足等から生じる逸脱）を認めるのか？ ③協議会に参加していることをもって大学もこの仕組みに関与していると前提されていることの妥当性は（大学の所在地のみの教育委員会に準拠することは他県出身者が入学する大学の事情に合致するのか）？
- 研修履歴によるサーティフィケーション（？）——184 号答申・2021 年審議のまとめ
  - － 免許制度そのものの構造的問題（免許制度の三重性、単位積み上げ方式、学び続けることが要求される職、等）を解決せず（＝棚上げにして）、研修の履歴によって質の保証が図れるのか？
  - － 「学び続ける教員（教師）」（2012 年答申、184 号答申、2021 年審議のまとめ）
 

☞すでに実質的に機能しなくなっている採用に期待せず、採用後の教員を研修によって質を維持する仕組みへ→その結果として、大学での養成段階はその埒外に置かれることになる（cf. 本資料 p. 16：2021 年審議のまとめの図）
  - － 学び続けることを保障するための研修システム（コンテンツ、プラットフォーム、ラーニング・アウトカム）→すでに、教職員支援機構は「新たな教師の学び」に向けた学習コンテンツ」の収集とプラットフォーム構築に着手（<https://www.nits.go.jp/menkyo/>）
  - － 学び続けることをオブリゲーションとするとして、その履歴（ラーニング・アウトカム）を求めるのだとすれば、履歴それ自体がサーティフィケーションと位置づけられるになるが、オブリゲーションとサーティフィケーションは異なるのではないか？
 

☞教特法改正案ではオブリゲーションの範囲は明示されていない→①ミニマムとしての研修、すなわち資質能力の維持（≠向上）のための研修が明示化されないことにつながるのではないか、②明示化されていないからこそアノミー的に求められていくのではないか、という懸念
  - － 研修履歴によってサーティフィケーションを与えようとする仕組みは、教員免許更新制が実質的に機能しなかった理由の 1 つが現実的には「不可」にできないこと（欠格教員の排除ではなく、資質能力の維持・向上を目指す制度だから）にあったことからすると、同じ轍を踏むだけでは？ そもそもラーニング・アウトカムをどのように測定するのか？
- 研修そのものの問題
  - － 研修計画立案の責務は任命権者にあり（教特法第 22 条の 4）、教育委員会ごとの教員・教職観、リソース等の差異が吸収されない仕組みでは？
 

☞ 2021 年審議のまとめでは教育委員会・校長会のヒアリングとして研修が機能しているとして

いる一方で、現職教員はそうは感じていないことも示されていて（p.8f.）、必ずしも教育委員会による研修が機能するかどうかは疑問

- 184 号答申で示された「チーム研修」は学校現場が（年齢、経験年数等の）適正な配置ができなくなってきたことの現われであったといっているが、2021 年審議のまとめでは、それが成り立たないことを見越してか、「個別最適な教師の学び」を主軸に組み立て直す方向性が見出せる一方で、「自らの経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を含む学び」（p.16）も求めている
- ☞「現場での経験」に基づく研修は、日本の学校教育がもつ教員文化のよい面（授業実践、生徒指導、教員の在り方……）の伝達に寄与することが期待されていると思われるが、教員文化の伝達は適正な年齢構成による学校組織において可能なものであって、現在のような教員の年齢構成では十分に機能するとは思われない。その結果として、文化そのものの伝達ではなく、文化の表層を伝える（教育行為の再生産、自律的思考の阻害……）という負の再生産に入っていくだけでは？

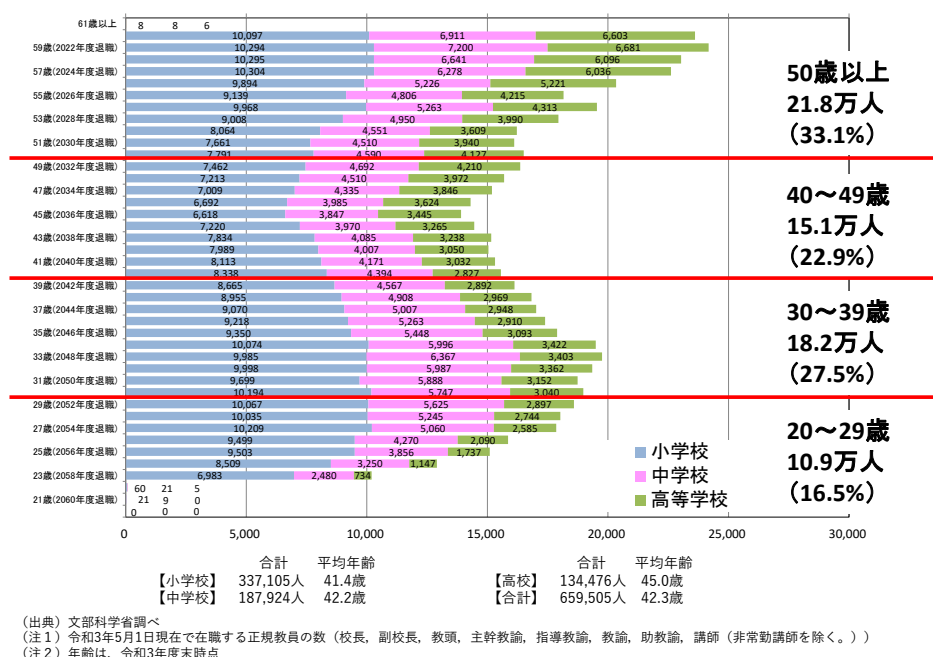


図3 公立学校年齢別教員数（令和3年度）（「公立学校教員採用選考試験の実施状況」より）

ただ、今後、管理職になる世代が少なくなることが予想され、そのときに、学校での研修が十分に成立するのは疑問の余地あり

☞そのための「個別最適な教師の学び」なのだろうけれども……

- 2021 年審議のまとめでは「個別最適な教師の学び」にベースに、学校での研修よりも、オンラインでの研修を軸に組み立てようとする意図が感じられるが、免許状更新講習の失敗を考えたとき、それが機能するといえる根拠はどこにある？

### (3) 教員の資質能力をどのように捉え、それをどのように保証すればよいのか？

この問題を考えるときに必要なのは、緊急度の高いものを優先することに隠されてしまうミッション・オリエンテッドな改革志向性も並行して検討すること。以下では、緊急度の高いものと、ミッション・オリエンテッドに考えるべきものについて大きく2点に分ける。

- 緊急度の高いもの
  - 需給関係のバランスの改善
    - ・ 大量採用期、需要低迷期が生じる構造的な問題（予算審議に依存する年度単位での教員定数

- 改善，需給バランスが異なる教育委員会ごとの採用，等）の改善
- ・ 年齢構成の歪みの是正
- ・ 非正規教員の増加の是正
- ・ さしあたっては採用による質保証を維持するためにも 5～10 倍程度を適正倍率とした改善
  - ☞ この適正倍率は要検討だが，これまでの経験からこの程度が妥当ではないかと推測
- － 教員の社会的地位向上の方策
  - ・ 人確法，給特法の改善
  - ・ 労働環境の改善
    - ☞ 教員という職はその特性として利他性を前提しているが，その利他性が労働環境が劣悪であることを許容することに接続するという問題がある（例えば，生徒のために部活動の顧問をしてあげましょう，など）。法令上求められた範囲での利他性であるべきであって，それを過剰に求める風土と雰囲気改善していくことが必要
  - ・ 大学レベルでの教員養成の見直し→インターン制の提案（後述）
- ミッション・オリエンテッドに考えるべきもの
  - － ミッション＝公教育の質を担保すること
    - ・ これまで公教育の質は教員の質をあげることよりも，学習指導要領と教科書で担保しようとしてきた（「コメニウス・テーゼ」）
    - ・ VUCA（Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity）な時代において，「コメニウス・テーゼ」そのものを再考することが求められているのではないか
      - ☞ 教師の質の向上（自律的な教師）と裁量を認めていくことが求められているのではないか
  - － 教員免許制度そのものの再検討
    - ・ 教員免許制度の三重性を改善する見通しが必要→国家資格化以外にない
      - ☞ このハードルは極めて高い。①何をもって国家資格に値することを認定するのか，②現行の三重の主体（文部科学省，大学，教育委員会）が国家資格にどのように関与するのか，等。
    - ・ 研修履歴による資質能力の維持・向上を進めるかどうかはさておくとしても，「学び続ける教員（教師）」（184 号答申，2021 年審議のまとめ）を標榜する限り，免許そのものの意味を少なくとも再定位する必要→現行の一種免（二種免≡短大をどうする？）相当を基礎免許（ミニマムリクワイアメント）として位置づけ直す必要
      - ☞ すでに短期大学での教員養成は時代にそぐわなくなっているが，そもそも短期大学そのものを制度的に存続させていることに問題が残存
    - ・ ミニマムリクワイアメントとしての基礎免許であるとする，それに付加的な資格を積み上げる，ないしは上申する仕方に組み直すことが必要なのでは？
  - － 育成指標に基づく採用・研修システムの改善
    - ・ 育成指標が一つの指標になることは否定しないが，要素還元主義であることに違いはなく，その点をどのようにして回避して，資質能力を担保するのかについては要検討→例えば，現在のような並列的な育成指標でなく，規範的内容と資質能力の内容の区分や項目の序列化，職ごとの指標設定などを検討する必要があるのでは（ミニマムとマキシマムが混同されているのでは？）？
    - ・ 教育委員会ごとの育成指標に基づく形成が公教育を支える仕組みとして妥当か？
    - ・ 仮に国家レベルでのサーティフィケーションを目指すのであれば，当然ながら，育成指標も国家レベルでの策定が必要

－ 教員の資質能力をいかに測定するのかについて検討

- ・ 採用倍率を適正倍率まで回復することを前提として、教員採用選考による質保証を継続するという方向はありうる→その場合、過去何度か提案・検討されたように、教員採用選考を共通化する検討も必要（＝実質的な国家試験）

☞ これもハードルが高い。試験を共通化すると当然ながら序列化がはじまる。そのとき大学側よりも（大学側はすでに毎年教員になっている人数を公表することが義務づけられている）、教育委員会側に大きな抵抗が生じるのでは？

- ・ 教員採用選考を共通化するとしても、共通テスト導入時の経緯を参照すると、知識を確認するテストしか共通化できないことが見通されるので、それ以外の資質能力をどのように判断するのか（これの実施主体は教育委員会になるだろうが）は要検討

－ インターン制のような仕組みの検討も必要では？

- ・ 大学の教職課程の履修を通じて基礎資格（ミニマムリクワイアメント）としての国家試験ないしは統一採用試験の受験資格の取得→インターン制ないしは期限付採用から正規採用へのハードルを設ける（図4）

☞ 免許制度と研修制度という二重性を解消し、統一的な見通しのもとで今日委員の資質能力の維持・向上を諮る必要があるのでは？

- ・ 現在、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会において教育実習の在り方を再検討中……

「学校体験活動を効果的に活用して学校現場での教育実践を段階的に経験する学びへと転換」という案が示されており、この前提に立った場合、上記のインターン制との整合性はとりやすい……

☞ が、これは実現困難では？ →教育委員会（協議会）のもとに大学が従属するのだとして、①どの教育委員会と連携して「学校体験活動」を実施するのか（大学の所在地になると思われるが、自らの教育委員会で勤務してくれない学生を一定割合引き受けることになる……）？ ②「教職課程の履修負担が過大なものとならない」ことに配慮するとしているが、学生の卒業単位の修得に対する要求が年々大きくなっており、それと並行して「学校体験活動」を実施する余地はあるのか（とりわけ開放制のもとで実施される中高教員養成課程は極めて難しい）？ ③大学が教育委員会の下請になるのであれば、そもそも大学に教職課程を置く意味が希薄になっていくのでは？ ④基本的に教職大学院や国立の教員養成系学部・学科を前提とした制度設計では（教員養成制度改革に向けた議論の多くはこれまでもそうであったが、中高教員の4割程度は私立大学出身者であるといわれていることから考えても、その検討の方向性自体が問題では？）？



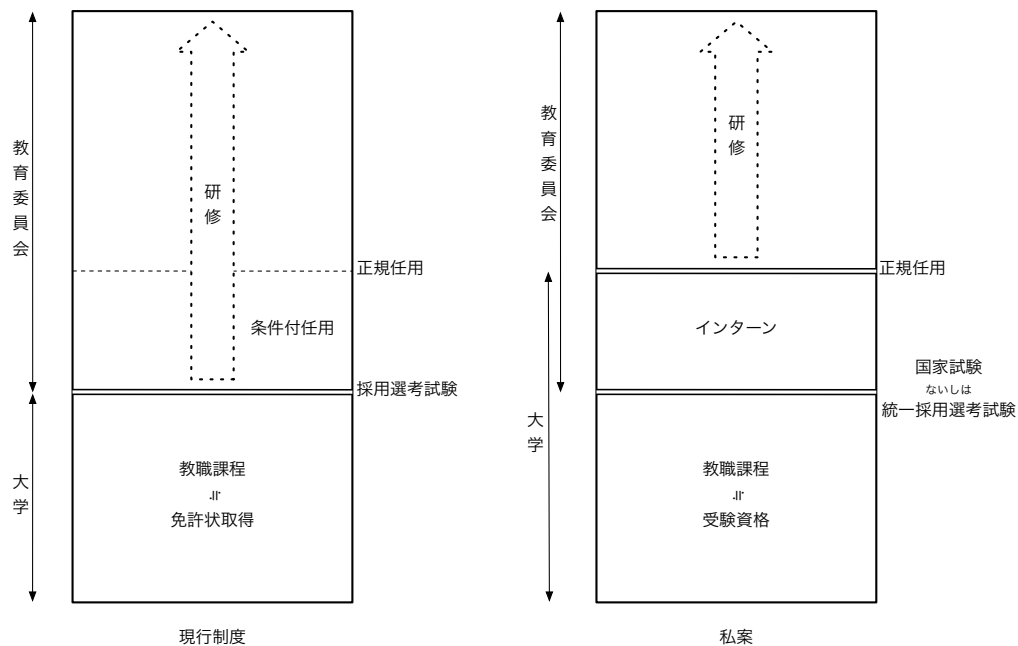


図4 教員の資質能力維持・向上に向けての私案

#### 資料1：教員養成制度改革史

1947（昭和22）年 学校教育法制定・施行

1949（昭和24）年 教育職員免許法制定・公布

大学での教員養成，開放制，相当免許主義

☞ 師範学校制度の閉鎖制への反省から，開放制を原則とし，教員の資質能力を免許によって担保する方向への転換

☞ 同時に，人材確保の観点から免許・資格を終身制とした（閉鎖性に対する開放制という観点だけでなく，人材確保の観点から開放制が志向されたともいえる。ちなみに，1950（昭和25）年当時無資格教員は全体の約25%を占めていたといわれる。）。この後，それほど大きな制度改革が行われることなく，教員養成制度が進行するのは，人材確保の観点が強い。

1953（昭和28）年 教育職員免許法改正

課程認定制度の新設

1955（昭和29）年 教育職員免許法改正

仮免許状廃止，大学で修得すべき単位数の変更（小：教科24→16，教職専門25→32，中：教科甲〔社会、理科、技術、家庭、職業〕30 乙〔数学、音楽、美術、保健体育、保健、職業指導、外国語、宗教〕18→甲40 乙32，教職20→14），など。

1958（昭和33）年 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（義務教育標準法）成立・施行

1958（昭和33）年 中央教育審議会「教員養成制度の改善方策について（答申）」

授与権者を国とすること，1級・2級ではなく，普通免許状（終身有効），仮免許状（5年有効），臨時免許状（1年有効）の区分に変更すること，などを提案

開放的制度に由来する免許基準の低下と，制定当時の教員需給の関係等による級別免許状制度の採用とにより，単に資格を得るために最低限度の所要単位を形式的に修得するという傾向が著しく，このため教育実習等教員に必要な教育が名目的に行われる場合も少なくない。その結果教員たらんとする者に対してもその職能意識はもとより教員に必要な学力，指導力すら十分に育成され得ない実情にある。

☞ この時点で開放制は専門性と矛盾するという認識が基礎にあったことがうかがえる。現在でこそ，

開放制と専門性が矛盾するという認識が表立って現れてくることはないが、背後にはこうした認識があることを想像することは正鵠を失してはいまい。

☞なお、教員数が確保できていない現状から、これらの提案はほとんど実現されなかった。

1971 (昭和 46) 年 国立及び公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法 (給特法)  
時間外勤務を命じられる場合を4項目 (校外実習等実習に関わる業務、修学旅行等学校行事に関わる業務、職員会議に関する業務、非常災害・緊急の措置を必要とする場合等やむを得ない場合に必要業務) に限定するとともに、超過勤務手当を支給しない代わりに教職調整額 (俸給の4%相当) を支給

☞この後、同法については幾度か改正が行われているが、4項目と4%については変更されないまま

1974 (昭和 49) 年 学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法 (人確法)

その後、同法に基づき、義務教育諸学校の教員給与を三次にわたる計画的改善

☞しかし、現状では教員の給与面での優遇 (給特法に基づく教職調整手当を含めて) は維持されていないと考えられる (cf. 上林陽治 [2020] 「教員給与は適正に優遇されているのか～教員の働き方改革の論じ方～」『自治総研』497号, 2020年3月号, pp.111-124, 徳永真直 [2021] 「人材確保法制定後における教員給与の優遇の推移: 1978～2018年の小・中学校教員と一般行政職の年齢層別給与比較を通して」『九州大学教育社会学研究集録』22, pp.1-11)。

1987 (昭和 62) 年 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について (答申)」

初級免許状、標準免許状、専修免許状への改善提案、「特別免許状」の創設、などを提案。なお、教員に求められる資質能力については以下のとおり表現している。

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必要である。

1988 (昭和 63) 年 教育公務員特例法 (教特法) 改正

「初任者研修」の新設

1989 (平成元) 年 教育職員免許法改正

専修免許状の新設、特別免許状の創設、免許基準の引上げを実施

1997 (平成 9) 年 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第1次答申)」

「教員に求められる資質能力」を踏まえた養成・採用・研修の改善提案

- (1) いつの時代も教員に求められる資質能力  
……教員の資質能力とは、一般に、「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」といった意味内容を有するもので、「素質」とは区別され後天的に形成可能なものと解される。……
- (2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力  
……未来に生きる子どもたちを育てる教員には、まず、地球や人間の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。さらに、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要と考える。……
- (3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性  
教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。むしろ、学校では、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべきものとする……

☞戦後、教員免許制度あるいは教員養成制度について、中央教育審議会や教育職員養成審議会の答申がいくつか出されたにもかかわらず、それらが実現しなかったのは、人材確保という問題があったからにはほからないが、本答申は以下で示すようにその提案内容が実現されていくことになる。その点で

は戦後の教員養成制度改革のなかでエポックを画す答申であったといえる。

1998（平成10）年6月 教育職員免許法改正

「教科又は教職に関する科目」の新設、「教職の意義等に関する科目」（2単位）の新設，中学校「教育実習」単位数の引き上げ（3単位→5単位），「生徒指導，教育相談及び進路指導等に関する科目」単位数の引き上げ（2単位→4単位）及びカウンセリングに関する内容の必修化，「総合演習」（2単位）の新設，「外国語コミュニケーション」及び「情報機器の操作」（各2単位）の必修化，など。

1998（平成10）年10月 教育職員養成審議会「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——」（第2次答申）」

現職教員の大学院等で研修，などを提案

1999（平成11）年 教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」

多面的な人物評価による選考，初任者研修の改善，などを提案

☞これ以降，選考における人物評価が導入されていくことで，採用が多様化されていくことになる。

2000（平成12）年2月 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」

「長期社会体験研修」，「免許更新制の可能性を検討」，等

2001（平成12）年1月 省庁再編に伴う中央教育審議会の位置づけの変容

文部省設置法に規定される組織（第7条）→文部科学省組織令で規定される組織（第76条）

2001（平成12）年3月 公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律改正

常勤の教員定数を非正規教員に転用可能に

2002（平成14）年2月 中央教育審議会「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」

おもに「教員免許状の総合化・弾力化の方向性」，「教員免許更新制の可能性」，「特別免許状の活用促進」について答申

☞総合化・弾力化は相当免許主義をとる現行制度に対する根本的な変更を要求することになるため，隣接校種の免許を取りやすくする制度の創設，小学校の専科指導の充実等の弾力化の提案にとどまり，総合化は先送りした。なお，総合化する必要性について本答申では次のように述べられている。

……現行の教員免許制度は，初等中等教育における幼稚園，小学校，中学校，高等学校の学校種の区分に対応した形でその区分が設けられているが，このような学校種別に区分されている教員免許状が，幼児児童生徒の発達状況に必ずしも合わない面も生じてきている。……

小学校と中学校段階の教育については，小学校が全教科担任制であり，中学校が教科担任制であることから，これまで相互の連携・接続が難しい面もあったことは否定できない。しかしながら，小学校と中学校段階においても，児童生徒の心身の発達に応じて一貫性のある継続的な指導を行う必要があることから，相互の連携・接続が重要であることは言うまでもない。

☞この当時，教員免許更新制の背景として「いわゆる問題教員の存在，保護者とのコミュニケーション不足，家庭でのしつけ不足や教育力低下，学校や教員に対する過大な期待などがあいまって，学校や教員をめぐるある種の閉塞感のようなものが生じて」いることが指摘されていた。

2002（平成14）年4月 教育職員免許法改正

「他校種免許状による専科担任制度の拡充」（中学校・高等学校免許保持者が小学校で担当できる科目を，従来の音楽，図画工作，体育，家庭から全教科+総合的な学習の時間に拡大），「教職経験を有する者の隣接校種免許状の取得の促進」（3年以上の経験を有する小学校・中学校教員の隣接校種の二種免許を取得する際に必要な単位数の軽減）など。

2002（平成14）年6月 教育公務員特例法改正

「十年経験者研修」の新設

2005（平成17）年3月 義務教育費国庫負担法改正

三位一体改革（国庫補助負担金，税源移譲を含む税源配分，地方交付税の在り方の見直し）に基づき，義務教育費の国庫負担率を2分の1から3分の1へ変更（2006（平成18）年4月施行）

2006（平成18）年7月 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」

おもに「教員免許更新制」，「教職実践演習（仮称）」，「教職大学院」について答申

『この段階で「不適格教員の排除を直接の目的とするものではなく，教員が，社会構造の急激な変化等に対応して，更新後の10年間を保証された状態で，自信と誇りを持って教壇に立ち，社会の尊敬と信頼を得ていくという前向きな制度」と方針が転換

2007（平成19）年3月 専門職大学院設置基準等改正

「教職大学院」（2007（平成19）年4月施行，ただし設置審査が行われるため，教職大学院が開学可能となったのは2008（平成20）年度から）

2007（平成19）年6月 教育職員免許法・教育公務員特例法改正

「教員免許更新制」，「指導改善研修」の新設（2009（平成21）年4月施行）

2008（平成20）年11月 教育職員免許法施行規則改正

「教職実践演習」（2009（平成21）年4月施行）

2012（平成24）年8月 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」

これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは，それぞれ独立して存在するのではなく，省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。

(i) 教職に対する責任感，探究力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感，教育的愛情）

(ii) 専門職としての高度な知識・技能

- ・ 教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化，情報化，特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
- ・ 新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため，知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習，協働的学びなどをデザインできる指導力）
- ・ 教科指導，生徒指導，学級経営等を的確に実践できる力

(iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

「これからの教員に求められる資質能力」（→「「学び続ける教員」像」，「省察」……），教員免許制度の改革の方向性（「一般免許状（仮称）」，「基礎免許状（仮称）」，「専門免許状（仮称）」），学部における教員養成の充実（①教員養成カリキュラムの改善，②組織体制，③教職課程の質保証），修士レベルの教員養成・体制の充実改善，など。

『大幅な改革提案がなされたが，今後の制度改革を見通した提案が多く，（現在から振り返ってみると）その中心的な論点は現行の修士レベルの教員養成（教職大学院，一般大学院修士課程の教職課程）の改善であった。

2012（平成24）年12月 J-ファイル2012（自民党総合政策集2012）

「大学・大学院卒業後，准免許を付与し，インターンシップ（1～2年間）を経て，採用側と本人が自ら適性を判断し，インターンシップ修了後，認定の上，本免許を付与して正式採用する，「教師インターンシップ制度」を導入」，「現職の教員を民間企業や，社会福祉施設などに派遣して交流を図ることなどにより，教員の視野の拡大を図るとともに，社会人教員の採用や特別免許状の発行の拡大などを行い，多様な人材を確保」

2012（平成24）年12月 「教育再生実行本部第二次提言」（自民党内組織）

「教師インターン制度」の導入と教師奨学金返還免除制度の創設，社会人採用枠の創設（全採用者数の1割），管理職登用の資格化とメリハリある処遇の実現，「チーム学校」の実現，外部人材30万人の学校サポーターの活用等により，教師が児童生徒への教育に専念できる体制の実現→『

新たな人材確保のための法律』を制定／義務教育費国庫負担金は、国が全額（100%）負担

- 2013（平成 25）年 10 月 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）」  
「理論と実践の往還を重視した実践的科目」の設置（4～6 単位程度）、「教職課程に関する情報の公表」など。
- 2014（平成 26）年 3 月 教員免許更新制度の改善に係る検討会議「教員免許更新制度の改善について（報告）」  
「必修領域」（12 時間）→「必修領域」（6 時間）＋「選択必修領域」（6 時間）
- 2014（平成 26）年 7 月 教育再生実行会議「今後の学制等の在り方について（第五次提言）」  
「複数の学校種において指導可能な教科ごとの免許状の創設」，「小学校における専科指導のための教職員配置を充実」，「特別免許状制度や特別非常勤講師制度の活用」，「インターンシップやボランティア活動など学生に学校現場を経験させる取組を推進するとともに，採用前又は後に学校現場で行う実習・研修を通じて適性を厳格に評価する仕組み（教師インターン制度（仮称）の導入を検討）」，「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの多様な専門職の配置や活用」，「人材確保法の初心に立ち返り教師の処遇を確保」
- 2014（平成 26）年 7 月 中央教育審議会へ 2 つの諮問「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」，「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」  
☞前者については 12 月に答申，後者については 2015（平成 27）年に答申（184，185 号答申）。なお，前者に関わる部分のみ先行的に検討する必要性が生じた（→中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会「これからの学校教育を担う教員の在り方について～小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革～（報告）」へ）。
- 2014（平成 26）年 9 月 教育職員免許法施行規則改正  
「教職課程における情報の公表」（2015（平成 27）年 4 月施行），「免許状更新講習の改善に関する改正」（2016（平成 28）年 4 月施行）
- 2014（平成 26）年 11 月 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会「これからの学校教育を担う教員の在り方について～小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革～（報告）」
- 2014（平成 26）年 12 月 J-ファイル 2014（自民党政策集 2014）  
「社会人から教師への登用の倍増（教師採用数の約 1 割）」，「教師インターン制度」など，採用の前又は後に学校現場で行う実習・研修を通じて適正を厳格に評価する仕組みの導入，「各教育委員会が教師養成に一定の責任を持つ「教師塾」の全国展開を促進」，「学校が一つのチームとして，学校が組織全体の総合力を高め，発揮していくための学校運営を確立」，「質の高い人材確保を目的とした『新人材確保法』の制定」
- 2014（平成 26）年 12 月 中央教育審議会「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）」  
「小中一貫教育学校（仮称）」，「小中一貫型小学校・中学校（仮称）」の提案→「小中一貫教育学校（仮称）」に配置される教員は小学校・中学校教員免許状を併有することを原則。
- 2015（平成 27）年 4 月 中央教育審議会へ諮問「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について」
- 2015（平成 27）年 5 月 「教育再生実行本部第四次提言」  
「「チーム学校」を実現」←「「チーム学校推進法（仮称）」を新規に制定」，「教師の「国家免許」」

化，人材確保法の初心に立ち返った処遇の確保」(『全私教協第35回大会(2015(平成27)年5月30日，於：仙台市民会館)特別講演における遠藤利明同本部長(衆議院議員)の発言によれば，「国家免許」化は医師国家試験のようなものではなく，現在の課程認定行政(文部科学省)と免許授与行政(各都道府県教育委員会)の二重性を統合するための提案とのこと)，「教師育成指標の策定，教師育成に係る協議の場の設置，教師採用試験の共通化，研修リーダーの全校配置，教師育成ネットワークシステム(教師能力開発支援組織)の整備など教育基本法第9条の趣旨の具現化」，「指導教諭の配置を充実し，地域全体の教師の指導力を向上させる(メンター制の導入)」

2015(平成27)年5月 教育再生実行会議「これからの時代に求められる資質・能力と，それを培う教育，教師の在り方について(第七次提言)」

「教師がキャリアステージに応じて標準的に修得することが求められる能力の明確化を図る育成指標を策定」，「地方公共団体，国公立それぞれの大学，学校等からなる協議の仕組みを整備」，「国私を超えた教師に対する長期研修等の機会の提供」，「人材確保法の初心に立ち返った処遇の確保」，「「チーム学校」を実現」，「英語に堪能な人材など専門的な知識，技能を持った社会人，実社会で活躍している各学校の卒業生，優れた退職教師など外部人材を積極的に登用」，「教職課程の適切な質保証の仕組みを構築」，「教師インターン制度(仮称)の検討」，「教職大学院の修了者に対し，能力の実証を確保しつつ，初任者研修の免除など，インセンティブを付与する環境を整備」，「優れた指導力を有する教師が助言，支援を行うための教職員体制(メンター制度)を整備」，「効果的，効率的な実施の観点から，この拠点を中心とした共同試験を実施し，その結果を各都道府県・政令指定都市が活用できるようにする」(『これについては，大学側の序列化はもちろんだが，各教委の序列化を生むことから抵抗が強いのでは？)

2015(平成27)年12月 「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)

- 「「教員は学校で育つ」もの」
- 教育委員会と大学等による「教員育成協議会」，教育委員会と大学等によって策定される「教員育成指標」，国による大綱的な育成指標策定の指針
- 研修段階】継続的な研修の仕組みづくり提案→メンター方式の研修(チーム研修)，初任者研修の複数年実施，十年経験者研修の見直し，管理職研修改革
- 採用段階】採用試験の共同作成，特別免許状の活用
- 養成段階】再課程認定に向けたカリキュラム改革

2015(平成27)年12月 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(中教審第185号)

チームとしての学校：「校長のリーダーシップの下，カリキュラム，日々の教育活動，学校の資源が一体的にマネジメントされ，教職員や学校内の多様な人材が，それぞれの専門性を生かして能力を発揮し，子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」

2015(平成27)年12月 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(中教審186号)

全ての公立学校がコミュニティ・スクールを目指す／地域学校協働活動の全国的な推進に向けて，地域学校協働本部が，早期に，全小・中学校区をカバーして構築されることを目指す

2016(平成28)年11月 教育公務員特例法，教育職員免許法改正

「校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」(教特法第22条の2)，「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」(教特法第22条の3)，「教員研修計画」(教特法第

22 条の 4),「協議会」(教特法第 22 条の 5), 十年経験者研修→中堅教諭等資質向上研修(教特法第 24 条), 独立行政法人教員研修センター→独立行政法人教職員支援機構(以上, 施行は 2017(平成 29) 年度~), 免許状取得に必要な科目の大綱化(教育職員免許法別表第 1, 施行は 2019(平成 31) 年度~→再課程認定へ)

2016(平成 28) 年 12 月 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」

2017(平成 29) 年 10 月 J-ファイル 2017(自民党総合政策集 2017)

教員の処遇改善→勤務実態に応じた処遇, 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」に基づく質の高い教師の確保・資質の向上, 「人材確保法」の初心に立ち返った処遇の改善, 「教師インターン制度」など, 採用の前または後に学校現場で行う実習・研修を通じて適性を厳格に評価する仕組みの導入, 人物重視の採用システムの整備, 社会人から教師への登用の倍増(教師採用数の約 1 割)

2019(平成 31) 年 1 月 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」

2019(平成 31) 年 4 月 中央教育審議会へ諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」

2021(令和 3) 年 1 月 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して~全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現~(答申)」

2021(令和 3) 年 3 月 中央教育審議会へ諮問「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」

2021(令和 3) 年 10 月 J-ファイル 2021(自民党総合政策集 2021)

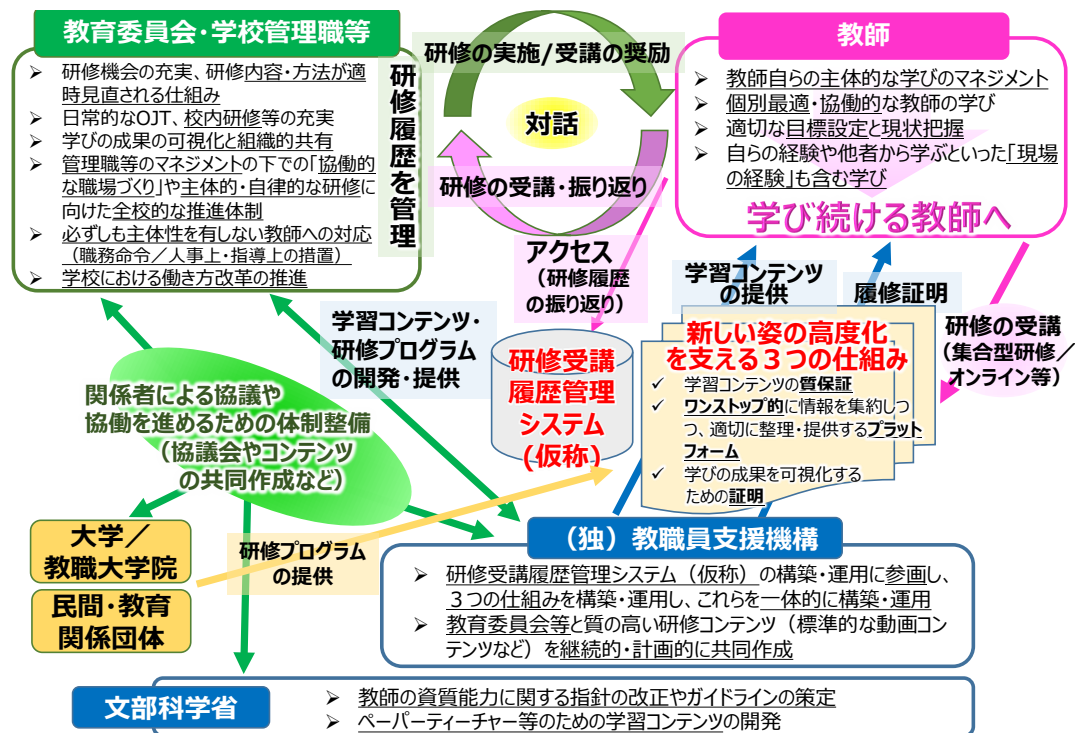
小学校 35 人学級の計画的な整備や小学校高学年における教科担任制の推進, 教員の処遇改善→「人材確保法」の初心に立ち返った処遇の改善, 教師に求められる資質能力の再定義, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方についての検討, 教員養成大学・学部, 教職大学院の機能強化・高度化(教員養成で常に問題になるのは開放制をどのように扱うかという問題で, ここではその点を考慮しないことになっている), 研修の効果向上と負担軽減, 指導力不足教員対応等の一体改革, 教師の社会的地位の向上→9 月 4 日を「教師の日」

2021(令和 3) 年 11 月 「「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)」

「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿」として「学び続ける教師」, 「教師の継続的な学びを支える主体的な姿勢」, 「個別最適な教師の学び」, 「協働的な教師の学び」, 「適切な目標設定・現状把握, 積極的な「対話」」, 「質の高い有意義な学習コンテンツ」, 「学びの成果の可視化と組織的共有」, 「デジタル技術の活用」を指摘, この「学びの姿」と教員免許更新制は矛盾→発展的解消→「研修受講履歴の記録管理, 履歴を活用した受講の奨励の義務づけ」(新しい仕組みとして, ①明確な到達目標が設定され, 到達目標に沿った内容を備えている質の高いものとなるように, 学習コンテンツの質保証を行う仕組み, ②学習コンテンツ全体を見渡して, ワンストップ的に情報を集約しつつ, 適切に整理・提供するプラットフォームのような仕組み, ③学びの成果を可視化するため, 個別のテーマを体系的に学んだことを, 全国的な観点から質が保証されたものとして証明する仕組み), 国立, 私立については, 「情報提供」, 教職員支援機構の研修コンテンツの活用を促す



## 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿のイメージ



※中教審「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会「審議まとめ」（令和3年11月15日）を基にイメージ化したもの。詳細は今後検討。

図5 審議のまとめイメージ（中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（第3回）・初等中等教育分科会教員養成部会（第128回）合同会議資料（2022（令和4）年2月21日）「【資料2-2】教職課程の見直しに係る検討の方向性と主な論点」より）

### 資料2：学級編制及び教職員定数の変遷

- 学級編制の標準
  - － 1959（昭和34）年度～：50人
  - － 1964（昭和39）年度～：45人
  - － 1980（昭和55）年度～：40人
  - － 2011（平成23）年度～：40人，小学校第1学年のみ35人
  - － 2021（令和3）年度～：小学校第2学年から学年進行で小学校35人へ（2025（令和7）年度に完成），中は40人
- 教職員定数改善計画
  - － 第1次（1959（昭和34）年度～1963（昭和38）年度）：【学級編制及び教職員定数の明定】改善増34,000人，自然増減△18,000人，差引16,000人
  - － 第2次（1964（昭和39）年度～1968（昭和43）年度）：【45人学級の実施及び養護学校の教職員の定数化等】改善増61,683人，自然増減△77,960人，差引△16,277人
  - － 第3次（1969（昭和44）年度～1973（昭和48）年度）：【4個学年以上複式学級の解消等】改善増28,532人，自然増減△11,801人，差引16,731人
  - － 第4次（1974（昭和49）年度～1978（昭和53）年度）：【3個学年複式学級の解消及び教頭・学校栄養職員の定数化等】改善増24,378人，自然増減38,610人，差引62,988人
  - － 第5次（1980（昭和55）年度～1991（平成3）年度）：【40人学級の実施等】改善増79,380人，



自然増減△ 57,932 人，差引 21,448 人

- － 第 6 次（1993（平成 5）年度～2000（平成 12）年度）：【指導方法改善のための定数配置等】改善増 30,400 人，自然増減△ 78,600 人，差引 16,000 人
- － 第 7 次（2001（平成 13）年度～2005（平成 17）年度）：【少人数による授業，教頭・養護教諭の複数配置の拡充等】改善増 26,900 人，自然増減△ 26,900 人，差引 0 人
- － 第 7 次終了以降は，予算措置での改善（第 8 次〔2005（平成 17）年策定〕，新計画〔2010（平成 22）年策定〕は作成されたが実施されず，合理化は振替と表現されている年度もあり）
  - ・ 2006（平成 18）年度：改善増 329 人，自然減△ 1,000 人，合理化△ 329 人，差引△ 1,000 人
  - ・ 2007（平成 19）年度：改善増 331 人，自然減△ 900 人，合理化△ 331 人，差引△ 900 人
  - ・ 2008（平成 20）年度：改善増 1,195 人，自然減△ 1,300 人，合理化△ 195 人，差引△ 300 人
  - ・ 2009（平成 21）年度：改善増 1,000 人，自然減△ 1,900 人，合理化△ 200 人，差引△ 1,100 人
  - ・ 2010（平成 22）年度：改善増 4,200 人，自然減△ 3,900 人，差引 300 人
  - ・ 2011（平成 23）年度：改善増 4,000 人，自然減△ 2,000 人，合理化△ 1,700 人，差引 300 人
  - ・ 2012（平成 24）年度：改善増 5,400 人，自然減△ 4,900 人，差引 500 人
  - ・ 2013（平成 25）年度：改善増 1,400 人，自然減△ 3,200 人，合理化△ 600 人，差引△ 2,400 人
  - ・ 2014（平成 26）年度：改善増 703 人，自然減△ 3,800 人，合理化△ 713 人，差引△ 3,810 人
  - ・ 2015（平成 27）年度：改善増 900 人，自然減△ 4,000 人，差引△ 3,100 人
  - ・ 2016（平成 28）年度：改善増 525 人，自然減△ 4,000 人，差引△ 3,475 人
  - ・ 2017（平成 29）年度：改善増 868 人，自然減△ 4,150 人，差引△ 3,282 人
  - ・ 2018（平成 30）年度：改善増 1,595 人，自然減△ 4,456 人，差引△ 2,861 人
  - ・ 2019（平成 31／令和元）年度：改善増 1,456 人，自然減△ 4,326 人，差引△ 2,870 人
  - ・ 2020（令和 2）年度：改善増 3,726 人，自然減△ 3,925 人，合理化△ 2,000 人，差引△ 2,199 人
  - ・ 2021（令和 3）年度：改善増 3,141 人，自然減△ 1,615 人，合理化△ 2,000 人，差引△ 474 人
  - ・ 2022（令和 4）年度：改善増 4,690 人，自然減△ 6,912 人，合理化△ 280 人，差引△ 2,502 人