

研究論文

## カナダ・オンタリオ州における教員給与制度に関する一考察

平田 淳\*

## A Study on the Teachers' Salary System in the Province of Ontario, Canada

Jun HIRATA

【要約】カナダ・オンタリオ州の公費運営学校教員の給与制度は、雇用者たる教育委員会と被雇用者である教員の代理人である教員組合の団体交渉を通して締結された労働協約に基づいて運用されている。教員組合が教員の代理人たり得るのは、同州の公費運営学校教員となるためには教員組合の会員でなければならないことが法定されているからである。そのうえで組合あるいは組合が設立した機関が、給与表を作成している。

【キーワード】教員給与, AQ, M.Ed., 教員組合, 団体交渉, 労働協約,

## はじめに

筆者は拙稿において、カナダ・オンタリオ州ブロック大学大学院における教育専門職向け修士学位プログラムである「教職修士 (Master of Education: M.Ed.)」の制度設計と諸特徴 (平田, 2019a), 及びその実態の諸側面 (平田, 2019b) について検討した。そこでは、オンタリオ州の多くの教員が、教育委員会からの勧奨も職務命令もなく、またプライベートな時間を削り身銭を切ってまでなぜ自主的に M.Ed. の学位取得を目指すのかを視点の1つとして考察し、結論としては M.Ed. の学位を持っているということが管理職となるための資格要件の1つとなっていること、そして昇給につながるということが教員にとっては大きなインセンティブになっていることを明らかにした。

M.Ed. の学位取得が管理職となるための資格要件の1つになっている点については、M.Ed. 学位の保有が管理職としての専門性があることを証明する1つの証拠となっているという点で、ある意味わかりやすい。教員免許を取得することによって教員としての能力があることを証明する証拠を得た上で、教員として学校現場に立つのと論理的には同じである。他方で昇給に関しては、M.Ed. はあくまでも学位であり、いわば資格であるため、M.Ed. 取得によってより優れた実践家になる可能性が、少なくともこれを保有しない教員よりは高いことを証明することにはなるだろうが、実際に優れた実践が評価されて昇給となるわけではない。また、オンタリオ州では M.Ed. 学位の取得以外にも、教員養成段階で取得しなかった各種教員資格 (追加資格, Additional Qualifications: AQ) を取得することも、昇給につながるになっている (平田, 2019b)。AQ について日本に置き換えて考えてみると、そもそも教員養成段階で取得しなかった資格を採用後に、ある程度自らの都合や関心に基づいて取得するという発想自体が、日本にはほぼない。あるとすれば、都道府県教育委員会が実施する「免許法認定講習」(2種免許状保有者が1種免許状を取得することができる) と、大学院において修士課程を修了する際に単位上の条件を満たしている場合には、1種免許状保有者には専修免許状が授与されることが挙げられるであろうが、両者とも取得済み免許がアップグレードされるだけで、新たに異なる種類の免許を得るわけではない。但し

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

そうした場合、教員免許の有効期限である 10 年がその時点から改めて起算される（つまり、例えば 2 年後に免許更新する必要があるという時点で専修免許状を取得した場合、免許状の更新は専修免許状を取得する前の予定であった 2 年後ではなく専修免許取得時点から起算して 10 年後に必要となる。つまり、1 回スキップできる。）ということにはなっているが、これはあくまでも有効期限の起点が再設定されるだけであって、専修免許状あるいは修士号の取得によって教員免許状更新講習の受講が「免除される」というわけではない（何も変更がなければ 10 年後には受講しなければならない）。他方で、教育委員会によっては「修士の学位の取得」が昇給に繋がることにはなっている。そこで 2016 年度（平成 28 年度）『学校教員統計調査』の「教員個人調査」「免許状 職名別 教員構成」を見てみると、大学院卒の割合は小学校が 4.9%、中学校 8.7%、高校 16.2%、義務教育学校 8.5%、中等教育学校 26.6%<sup>1</sup>と、概して高くはなく、中等教育学校では 4 分の 1 を超える教員が大学院卒であるが、同年の『学校基本調査』によると、中等教育学校の教員数は 2,556 人であり、幼稚園（99,957 人）・幼保連携型認定こども園（57,118 人）・小学校（416,973 人）・中学校（251,978 人）・義務教育学校（934 人）・高校（234,611 人）・中等教育学校・特別支援学校（82,372 人）の教員（本務職員）数の合計が 1,146,499 人<sup>2</sup>であり、中等教育学校教員の割合が約 0.2%に過ぎないことを考えると、修士号を取得している教員は決して一般的とは言えない。

給与の在り方に関して、日本では 2007 年中央教育審議会（以下「中教審」）答申『今後の教員給与の在り方について』において、学位や免許の数などではなく教員評価の結果を給与に反映させる制度（「メリハリのある教員給与の在り方」）を導入することが提言されている。その後、各教育委員会によって順次教員評価の実施及びその結果の給与や人事への反映が進められていき<sup>3</sup>、2016 年施行の地方公務員法改正により人事評価が給与にも反映させることが法的に求められるようになった。そして、2018 年 4 月 1 日時点で教員の人事評価を昇給や降給に反映させている自治体は 67 都道府県・指定都市中 44(65.7%)自治体であり、勤勉手当に反映させているのが 45 (67.2%)自治体である<sup>4</sup>。

他方で、オンタリオ州では 2001 年以来教員評価（Teacher Performance Appraisal: TPA）が、政権交代等による数度の改正を伴いながら現在でも実施されているが、その評価の如何が給与に反映されることはない。なぜなら TPA の目的は、「教員の職能開発を促進すること」、「専門的学習と成長を奨励するような教員の成果に対する意味のある評価を提供すること」、「必要な場合の追加的支援の機会を認識すること」とされており、あくまでもその時点での教員の力量を多面的に評価し、どういった面で能力が高く、どういった面で改善が必要なのか、その改善はどのようにすれば実現できるのか、そのためにはどのような支援が必要なのかを判断するための材料を提供するための制度となっているからである。ゆえに新任の教員と採用後 3 年目以降の教員では評価方法が異なっている。即ち前者に関しては、採用後 2 年間は毎年評価が行われ、評価項目も 16 項目のうち 8 項目が評価対象となるのに対し、後者はより経験を積んでいるため評価サイクルは 3 年に 1 度と回数は緩和されている反面、評価は全 16 項目について行われるなどレベルはより高いものが求められることになっている（日本でも近年、各教育委員会によって職制ごとの「教員育成指標」が作成されてはきているが）。また評価回数についても、新任教員にはよ

<sup>1</sup> <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400003&tstat=000001016172>（2019 年 12 月 19 日採取）。

<sup>2</sup> <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>（2019 年 12 月 19 日採取）。

<sup>3</sup> 日本における教員評価と教員給与を連動させる政策の動向については、（眞弓，2017）に詳しい。

<sup>4</sup> [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1411825\\_14.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1411825_14.pdf)（2019 年 5 月 8 日採取）。

り細かな支援が必要な場合が多いと考えられるため、評価年度には最多で4回評価がなされるが、優秀な場合は最少2回の評価で終了とされる一方、3年目以上の教員には評価年度に最多で3回行われるが、1回目の評価で「十分」の評価結果が得られた場合、それで終了となる。評価結果も、新任教員に関しては「十分」「不十分」「要開発」の3段階でなされるが、3年目以降の教員に対しては「十分」か「不十分」の2通りの結果のみである(OME, 2010; 平田, 2012)。つまり、教員をS・A・B・C・Dでランキングし評価別に給与を配分することを目的とはしていないため、教員を小分けにする必要はなく、基本的には「合・否」の判定で足りる、ということである。そして、このように異なる基準やサイクル、評価方法によって出された評価結果を一律にすべての教員の給与評定に反映させることには論理的に無理がある、ということである。

他方で給与に関する決定は、教員の雇用者である教育委員会(School Boards)と教員の代理人としての教員組合の労働協約(collective agreement)<sup>5</sup>に基づき、複数の教員組合により当該組合所属の教員の給与を決定する組織として1969年に設置された「オンタリオ州品質評価協議会(Quality Evaluation Council of Ontario: QECO)」<sup>6</sup>と、オンタリオ州の公立中等学校教員の組合である「オンタリオ州中等学校教員組合(Ontario Secondary School Teachers' Federation: OSSTF)」の責任の下、なされている。そして給与の額には、上述の通り、教育省や教育委員会といった政策側ではない教員養成・教員資格プログラム提供機関(主に大学や大学院)が授与する学位やAQの保有の有無が大きく影響している(Campbell, et al., 2017)。つまり日本とオンタリオ州では、教員給与制度の在り様と学位や教員資格、教員評価の関係性が大きく異なることが分かる。

そこで本稿においては、オンタリオ州の教員がM.Ed.取得を目指すインセンティブの1つとなっている同州の教員給与制度について、まずそのあり様を決定づけている教育委員会と教員組合間の労働協約がどのようなものを理解したうえで、QECOとOSSTFによる教員給与の決定に関する仕組みについてその理念や制度設計を明らかにし、それによって日本とは異なる教員給与制度の1つのあり様について検討し、日本の教員給与制度を再考する視点を得ることを目的とするものとする。

## 1. オンタリオ州の教員組合と団体交渉

オンタリオ州における教員給与は、上述の通り、教員組合と教育委員会の団体交渉(collective bargaining)を通して両者の間に締結された労働協約によって定められている。まずここではオンタリオ州における教員組合のあり様について概観しておく。

カナダ建国の民はイギリス系住民とフランス系住民であり、その影響もあってオンタリオ州には言語と宗教の観点から4種類の公費運営学校(publicly-funded schools)<sup>7</sup>が存在する。すなわち、英語系公立(無宗派)学校、英語系カトリック学校、フランス語系公立学校、フランス語系カトリック学校である。そしてこうした学校種別ごとに教育委員会<sup>8</sup>も、英語系公立教育委員会、英語系カトリック教育委員会、

<sup>5</sup> 校長(principals)及び教頭(vice-principals)は管理職という職務の性質上教育委員会との関係が一般教員とは異なるため、教員組合の会員とはなっておらず、教員組合と教育委員会の間で締結された労働協約にはこれら管理職の処遇は含まれていない(Education that Connects Global Achievement with Local Accountability, n.d.)。

<sup>6</sup> [http://qeco.on.ca/?page\\_id=24](http://qeco.on.ca/?page_id=24) (2019年4月25日採取)。

<sup>7</sup> オンタリオ州では、「公立学校(public schools)」と言えば無宗派の学校を指す一方で、カトリック系の学校も公費で運営されているがこれは公立学校とは呼ばない。上述の4種類の学校すべてを包含する表現としては「公費運営学校」という表現が使われるのが一般的である。

<sup>8</sup> オンタリオ州の地方教育行政機関には、教育委員会とは他に「教育当局(Education Authority)」も存在する。詳細は(平田, 2017)を参照されたい。なお本稿で言及される地方教育行政機関は、教育委員会を指すものとする。

フランス語系公立教育委員会、フランス語系カトリック教育委員会<sup>9</sup>の4種類がある（平田，2017）。教員組合も、こうした学校・教育委員会種別に対応する形で複数存在する。まずオンタリオ州の公費運営学校教員全体をカバーするのが「オンタリオ州教員組合（Ontario Teachers' Federation: OTF）」である。OTFは教員組合ではあるが、その設置や組織構造・運営形態は1944年に制定された「教職法（Teaching Profession Act, R.S.O. 1990, CHAPTER T.2）」によって定められている。教職法第2条は、OTFを「法人（body corporate）」であると定め、また第3条はOTFの目的として「教職の地位を向上させること」「教員の利益を促進・前進させ、最善の専門的サービスを可能とするような条件を確保すること」等を規定している。そして第4条には「すべての教員はOTFの会員である」と規定している。つまり、オンタリオ州の公費運営学校の教員であるためには、OTFの会員でなければならない。但し、OTFはアンブレラ組織として存在するものであって、その傘下に次のような対象を限定したアフィリエイト組合としての各種教員組合がある。すなわち、公立小学校教員の組合である「オンタリオ州小学校教員組合（Elementary Teachers' Federation of Ontario: ETFO）」、英語系カトリック学校教員の「オンタリオ州英語系カトリック教員組合（Ontario English Catholic Teacher Association: OECTA）」、フランス語系学校教員の「オンタリオ州フランス語系教員組合（L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens: AEFO）」、そして中等学校教員組合である「オンタリオ州中等学校教員組合（Ontario Secondary School Teachers' Federation: OSSTF）」である。そして教員は、それぞれが教鞭を執る学校の種類に応じて、これらアフィリエイト組合のうちのいずれかにも所属することになる（OTF, n.d.）。

教育委員会と教員組合間の団体交渉については、「教育委員会団体交渉法（School Boards Collective Bargaining Act, 2014, S.O. 2014, CHAPTER 5）」において規定されている。同法第2条1項では、まず教育委員会をその被雇用者、つまり教員の雇用者であることを明確にしている。そして第5条1項は、各教育委員会には小学校及び中等学校の正規採用教員及び臨時採用教員（occasional teachers）それぞれ別に計4つの交渉ユニット（bargaining units）を設置することが規定されている。他方で第10条では、AEFOはフランス語系公立教育委員会の小学校及び中等学校の教員、ETFOは英語系公立小学校、OECTAは英語系分離（カトリック）小学校及び中等学校の教員、OSSTFは英語系公立中等学校教員の、それぞれ交渉代理人として規定されている。つまり、上述したOTFの4つのアフィリエイト組合が手分けして4種類の学校の教員すべてをカバーする形で教育委員会との団体交渉の代理人とされており、その結果として締結された教育委員会との労働協約の一方の当事者とされているのである。そのため、OTFが団体交渉の場に出てくることはない（OTF, n.d.）。

当該4教員組合には中央オフィス（provincial office）とともに地方オフィス（districts/locals）があり、地方オフィスは通常は教育委員会の管轄区域に対応した形で置かれているが、「州立学校当局（Provincial School Authority）」など教育委員会以外の地方教育行政機関が雇用する教員を担当する地方オフィスなどもあるため、必ずしも教育委員会数と一致するものではない。また、各地方オフィスには交渉ユニットが置かれているが、教育委員会が設置する正規採用教員・臨時採用教員ごとのユニット以外にも、サポートスタッフ担当の交渉ユニットなど職種に応じて別個に交渉ユニットを設置している場合もあるため、通常は対応する教育委員会数よりも多くなっている。但し地方オフィスと交渉ユニットの形態は組合によって異なっており、例えばOSSTFには37の地方オフィス（districts）に151の交渉ユニットが

<sup>9</sup> オンタリオ州では、プロテスタントとカトリックのうち少数派の教義に沿って教育を行う学校を「分離学校（separate schools）」と呼び、当該学校を管理運営する教育委員会を「分離教育委員会（separate school boards）」と呼ぶが、オンタリオ州ではプロテスタントが多数を占めるため、分離学校・教育委員会の多くはカトリック系である。

ある<sup>10</sup>が、英語系公立教育委員会の数は31(平田, 2017)である。あるいはETFOには76の地方オフィス(locals)があり、正規採用教員担当のオフィスが32、臨時採用教員担当のオフィスが31、それ以外が13であり、地方オフィスの単位が即ち交渉ユニットとなっている<sup>11</sup>。

ところで、オンタリオ州の公費運営学校の教員の給与額は、教職経験年数と保有する教員資格に基づいて、英語系公立中等学校教員に関してはOSSTFの資格審査部門(Certification Department)によって、その他の学校種に関してはETFOとAEFO、OECTAの3組合が共同で、給与目的で教員資格の評価を行い、これを客観的に管理するために1969年に設置したQECO<sup>12</sup>によって、それぞれ各教育委員会との労働協約に基づいて作成されている<sup>13</sup>。そこで以下では、次節においてまず公立小学校教員の組合であるETFOとオンタリオ州最大規模の教育委員会であるトロント教育委員会(Toronto District School Board: TDSB)が締結した労働協約にある給与条項を概観し、そのうえでQECOが定めている昇給のための基準を検討し、昇給のためにはどのような条件を満たす必要があるのかについて考察する。その後、もう1つの例としてOSSTFとTDSBが締結した労働協約にある給与表を概観した上で、昇給のための条件についてみていくこととする。

## 2. TDSB-ETFO間の労働協約とQECOの昇給基準

### (1) TDSB-ETFO間の労働協約と給与表

TDSB-ETFO間の労働協約(以下「公立小学校労働協約」)(TDSB & ETFO, 2017)においては、教員給与だけでなく、病気休暇や産休・育休などの休暇制度、労働環境の安全性確保、保健事項、ランチ休憩、通勤手段、教員評価の扱い、授業時間や準備時間、会議、人事、子どもの成績評価、教科外活動、辞職、学級規模など、教員の労働条件に関する包括的な枠組みが、ETFOとTDSB両者の合意により定められている。労働協約は定期的に改訂されており、本稿が参照しているのは2017年8月に改訂され、2019年8月31日まで有効なものである。

表1は、公立小学校労働協約にある給与表(Salary Grid, 以下「公立小学校給与表」)である。「ステップ」とは教職経験年数のことであり、基本的には教職経験10年(採用後11年目)で自動昇給はストップすることになる。その後も昇給を望むのであれば、AQや修士号・博士号の取得、管理職になるなど、上位のカテゴリーに位置づけられるような資格を取得することが求められる(Campbell, et al., 2017)。表中の金額は額面の金額であり、いわゆる「年収」であって、各種税金が引かれる以前の額である。例えば教職経験年数5年のA1カテゴリーに位置づけられる教員の年収は63,468カナダドルとなっており、1カナダドル85円で換算すると年収5,394,780円となる。実際にどれくらいの人数が該当するかは不明だが、教職経験年数10年(30代半ば程度)でA4カテゴリーの教員は100,034カナダドル(8,502,890円)となる。日本の教員給与に比べると高額なように見えなくもない。しかし通常カナダでは離職時に退職金は出ないし、そもそも税金が高い。例えばオンタリオ州で物品を購入すると、13%の消費税がかかる。但し、こうした高い税金のため、医療サービスは基本的に無料であるし、公費運営学校への通学に関しても、オンタリオ州では18歳まで義務教育で、21歳までは卒業を目指して通学することができるが、授業料は21歳まで無償である(平田, 2017)。他方で、教員の年金は非常に充実しているとされるため、退職後はある程度悠々自適な生活を送れるようである。

<sup>10</sup> <http://www.osstf.on.ca/en-CA/about-us/districts-and-bargaining-units.aspx> (2019年4月26日採取)。

<sup>11</sup> <http://www.etfo.ca/aboutetfo/governance/pages/locals.aspx#DECE> (2019年4月26日採取)。

<sup>12</sup> [http://qeco.on.ca/?page\\_id=24](http://qeco.on.ca/?page_id=24) (2019年4月26日採取)。

<sup>13</sup> <https://www.otffco.on.ca/en/services/qualifications-evaluation/> (2019年4月26日)。

表 1 TDSB-ETFO 間の労働協約に基づいて作成された給与表 (2019年8月31日まで)

(単位：カナダドル)					
ステップ	カテゴリーA	A1	A2	A3	A4
0	44,662	48,280	50,524	54,647	58,521
1	47,016	50,831	53,204	58,319	61,695
2	49,755	53,787	56,294	62,199	65,472
3	52,487	56,742	59,391	66,071	69,261
4	55,601	60,108	62,879	70,159	73,657
5	58,711	63,468	66,398	74,237	78,054
6	60,820	66,831	69,896	78,321	82,444
7	63,884	70,206	73,385	82,403	86,850
8	66,946	73,571	76,888	86,482	91,239
9	70,010	76,930	80,387	90,568	95,637
10	73,071	80,295	83,879	94,654	100,034

出典：(TDSB & ETFO, 2017) をもとに、筆者作成。

またこの給与には、手当 (allowance) は含まれていない。例えば特別支援教育 (special education) のプログラム・コーディネーター (program coordinator) を務めると年に 2,100 ドル (178,500 円) の手当がつくことになっているし、教育コンサルタント (consultant) や指導リーダー (instructional leader), プログラム・リーダー (program leader) を務めると、年に 5,980 ドル (508,300 円) の手当がつくことになっている (TDSB & ETFO, 2017)。

オンタリオ州の教員給与は、同州において他職種に就いている大卒の正規雇用労働者の平均給与と比べても、比較的高額とされている (Johnson, 2013; Campbell, et al., 2017)。しかしキャンベル他 (Campbell, et al., 2017) の調査によると、教員の仕事は非常にハードなため、教員自身はこうした比較的高額な給与についても「高過ぎる」とはみなしておらず、「フェアな金額」と考えていることが示されている。

## (2) QECCO の昇給基準

QECCO が教員の昇給のためにはどのような資格が要件とされるのかについて作成した文書が、『教員資格評価プログラム 5 (Teachers' Qualifications Evaluation Program 5)』(QECCO, 2013) である。ここでは、教員の給与資格カテゴリーごとに該当する給与を得るためにはどのような資格条件を満たす必要があるのかについて規定している。なお、オンタリオ州の教員資格は大要、普通教育教員資格 (General Education Teacher Qualification) とテクノロジー教育教員資格 (Technological Education Teacher Qualification) に分類される。以下それぞれについてみていく。

### ① 普通教育教員の給与カテゴリーと資格要件

普通教育教員の給与カテゴリーとその資格要件は、次のようになっている。

#### カテゴリーA

1. 大学の学位なし<sup>14</sup>。

<sup>14</sup> オンタリオ州では、教員免許は 12 学年を 4 つのディビジョンに分けて設定されており、それぞれプライマリー (primary, K-3), ジュニア (junior, 4-6), インターミディエイト (intermediate, 7-9), シニア (senior, 10-12) となっている。通常はプライマリー&ジュニア (PJ), ジュニア&インターミディエイト (JI), インターミディエイト&シニア (IS) というように、隣り合う 2 つのディビジョンで免許を取得する (平田・成島・坂本, 2003)。そしてここでいう「カテゴリーA」とは、例えば大卒資格を持たない先住民を祖先に持つものが PJ の教員になろうとする場合、そうした出自に特化した教員養成プログラムを修めることになっており (OCT, n.d.), そうした場合はこの「カテゴリーA」が採用されるという、いわば特殊なケースであると思われる。その為、後述するが OSSTF による給与グループにカテゴリーA に該当するものはない。

### カテゴリーA1

2. 許容し得る大学学部の学位。

### カテゴリーA2

3. 許容し得る4年制大学学部プログラムの学位。  
あるいは
4. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目（最低でも平均B評価）を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目（1つの教科領域につき4科目、最低でも平均B評価）を含む、許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。あるいは、
5. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位（最低でもB評価）。あるいは、
6. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 3部構成<sup>15</sup>の追加的スペシャリスト資格のパート1とパート2。
7. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成以外に、次のうちの1つ。
  - a. 認可を受けた学位取得のための大学での授業3科目の修得。
  - b. AQ3科目あるいはQECCOによってそれと同等とみなされる科目。
  - c. (a)と(b)の科目併せて3科目。
  - d. ACRT (Associate of the Royal Conservatory of Toronto) あるいはATCM (Associate of the Toronto Conservatory of Music) <sup>16</sup>の修了証書 (diploma) 1つ。
  - e. トロント大学オンタリオ教育研究所 (Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto) 内の「子ども学研究所 (Institute of Child Study)」<sup>17</sup>の修了証書。
  - f. CAAT (College of Applied Arts and Technology, カレッジ<sup>18</sup>の応用美術・テクノロジー) 3年制コースの修了証書。

### カテゴリーA3

8. 許容し得る大学学部の学位 + 優等スペシャリスト (Honour Specialist) <sup>19</sup>資格。あるいは、
9. 5年制大学学部プログラムの学位。あるいは、
10. 許容し得る4年制大学学部プログラムの学位 (B評価以上)。あるいは、
11. 許容し得る4年生大学学部プログラムの学位 + スペシャリスト資格1つ。あるいは、
12. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目（最低でも平均B評価）を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目（1つの教科領域につき4科目、最低でも平均B評価）を含む、許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えて3部構成のスペシャリスト資格1つ。あるいは、

<sup>15</sup> 例えばAQの中には、パート1、パート2、スペシャリスト (パート3) といったように、同じ資格でもその難易度が異なるコース編成をしているものがあり、それがこれに当たる。パート1の資格を持っていないとパート2を、パート2の資格をもっていないとスペシャリストを、それぞれ履修することができない。

<sup>16</sup> ACRTとATCMとは、北米のロイヤル・コンサバトリー (the Royal Conservatory, 非営利の私立の音楽教育機関) が提供するプログラムを指す。 <https://www.rcmusic.com/> (2019年4月30日採取)。

<sup>17</sup> <https://www.oise.utoronto.ca/jics/> (2019年4月30日採取)。

<sup>18</sup> アメリカのカレッジがほぼ大学と同義であるのに対し、カナダでは大学が学位授与機関であり、研究組織としてアカデミックな教授内容を重視するのに対し、カレッジは第一義的には職業・技術教育に重点を置く教育機関であり、「資格 (certificates)」は出すが基本的に「学位 (degrees)」は出さない学位非授与機関 (近年では学位を授与するカレッジも出てはきているが、少数である) であって、両者は明確に異なる (溝上, 2002)。

<sup>19</sup> AQの中のスペシャリスト資格の更に上位の資格である。

13. 許容し得る 3 年制大学学部プログラムの学位。
  - + 学位と基礎的教員養成に加えて 3 部構成のスペシャリスト資格 1 つ。
  - + 認可を受けた学位取得のための大学での授業 2 科目の修得。あるいは、
14. 許容し得る 3 年制大学学部プログラムの学位。
  - + 学位と基礎的教員養成に加えて 3 部構成のスペシャリスト資格 1 つ。
  - + その他の 3 部構成のスペシャリスト資格 1 つ。あるいは、
15. 上級バカロレア・クレジット (Advanced Baccalaureate Credit: ABC) か上級学術ア krediteーション (Advanced Academic Accreditation: AAA)<sup>20</sup>の要件を満たした許容し得る 3 年制大学学部プログラムの学位。あるいは、
16. カテゴリーA2 + 次のうちの 1 つ。
  - a. 認可を受けた学位取得のための大学での授業 5 科目の修得 (最低平均 B 評価)
  - b. 5 つの AQ 科目あるいはそれと同等とみなされる科目の修得
  - c. (a)と(b)の科目併せて 5 科目以上
  - d. ACRT あるいは ATCM の修了証書あるいはそれと同等のもの 1 つ
  - e. 「子ども学研究所」の修了証書
  - f. CAAT3 年制コースの修了証書
  - g. 基礎的教員養成に加えて許容し得る修士の学位

#### カテゴリーA4

17. 許容し得る 4 年生大学学部プログラムの学位 + 優等スペシャリスト資格 1 つ。あるいは、
18. 基礎的教員養成に追加的な AAA の要件を満たした許容し得る大学学部プログラムの学位。
  - + 優等スペシャリスト資格 1 つ。あるいは、
19. 基礎的教員養成に加えて ABC あるいは AAA の要件を満たした許容し得る大学学部プログラムの学位。
  - + ABC あるいは AAA 及び基礎的教員養成の要件に加えて 3 部構成のスペシャリスト資格。あるいは、
20. 許容し得る 4 年制大学学部プログラムの学位 (B 評価以上)。
  - + 学部学位と基礎的教員養成に加えた 3 部構成のスペシャリスト資格。あるいは、
21. 許容し得る 4 年制大学学部プログラムの学位 (B 評価以上)。
  - + 学部学位と基礎的教員養成に加えた許容し得る修士あるいは博士の学位。あるいは、
22. 許容し得る 4 年制大学学部プログラムの学位
  - + 学部学位と基礎的教員養成に加えた 3 部構成のスペシャリスト資格。
  - + 学部学位と基礎的教員養成に加えた 2 つ目の 3 部構成のスペシャリスト資格 1 つ。あるいは、
23. 許容し得る 4 年制大学学部プログラムの学位
  - + 学部学位と基礎的教員養成に加えた 3 部構成のスペシャリスト資格。
  - + 学部学位と当該スペシャリスト資格以外の、学部学位と基礎的教員養成に加えて、学部学位とスペシャリスト資格以外の許容し得る修了証書を授与する 3 部構成のスペシャリスト資格。

<sup>20</sup> ABC 取得には、学位取得のための大学での授業最低 20 科目と許容し得る大学学部学位 (15 科目は最低 B 評価以上) が求められる。また AAA 取得には、基礎的教員養成と許容し得る大学学部学位以外に、学位取得のための大学での授業最低 20 科目の修得が求められる。

- 当該修了証書は専門領域に直接関連するものであり、最低でも1年のフルタイムでの学修を要するものでなければならない。あるいは、
24. 許容し得る5年制大学学部プログラムの学位（B評価以上）。あるいは、
25. 許容し得る5年制大学学部プログラムの学位。  
+ 優等スペシャリスト資格。あるいは、
26. 許容し得る5年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えた3部構成のスペシャリスト資格。あるいは、
27. 許容し得る5年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えた許容し得る修士あるいは博士の学位。あるいは、
28. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目（最低でも平均B評価）を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目（1つの教科領域につき4科目、最低でも平均B評価）を含む、許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と当該スペシャリスト資格以外の、学部学位と基礎的教員養成に加えて、学部学位とスペシャリスト資格以外の許容し得る修了証書を授与する3部構成のスペシャリスト資格。当該修了証書は専門領域に直接関連するものであり、最低でも1年のフルタイムでの学修を要するものでなければならない。あるいは、
29. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えて3部構成のスペシャリスト資格。  
+ 認可を受けた学位取得のための大学での追加的2科目の修得（最低B評価以上）及び当該学位やスペシャリスト資格、追加的2科目以外の許容し得る修了証書。当該修了証書は専門領域に直接関連するものであり、最低でも1年のフルタイムでの学修を要するものでなければならない。あるいは、
30. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目（最低でも平均B評価）を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目（1つの教科領域につき4科目、最低でも平均B評価）を含む、学部学位と基礎的教員養成に加えた許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えた3部構成のスペシャリスト資格。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えた2つ目の3部構成のスペシャリスト資格1つ。あるいは、
31. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えた3部構成のスペシャリスト資格。  
+ 認可を受けた学位取得のための大学での追加的2科目の修得（最低B評価以上）。  
+ 学部学位と基礎的教員養成に加えた2つ目の3部構成のスペシャリスト資格1つ及びAQ2つ。あるいは、
32. ABCあるいはAAAの要件を満たした許容し得る大学学部プログラムの学位  
+ 普通教育のプライマリー、ジュニア、インターミディエイト、シニアのいずれかのディビジョンにおける追加的基礎資格（Additional Basic Qualification: ABQ）<sup>21</sup>。あるいは、

<sup>21</sup>教員養成時に取得する2つの連続するディビジョンに基づいて取得した資格を基礎資格と言い、その後AQの一部として取得されるのがここで言う追加的基礎資格である。例えば、PJの資格をもって教員養成プログラムを修了し採用された場合、その時点ではK-6年生までのみ教えることができるが、大学等で提供さ

33. カテゴリーA3に加えて、次のうち1つ。
- a. 認可を受けた学位取得のための大学での授業5科目の修得（最低平均B評価）
  - b. 5つのAQ科目あるいはそれと同等とみなされる科目の修得
  - c. (a)と(b)の科目併せて5科目以上
  - d. ACRT あるいは ATCM の修了証書あるいはそれと同等のもの1つ
  - e. 「子ども学研究所」の修了証書
  - f. CAAT3年制コースの修了証書
  - g. 基礎的教員養成に加えて許容し得る修士の学位 **あるいは、**
34. カテゴリーA2と、いかなる教員養成も含まない修士の学位に加えて、次のうちの1つ。
- a. 認可を受けた学位取得のための大学での授業2科目の修得（最低平均B評価）。
  - b. 2つのAQ科目あるいはそれと同等とみなされる科目の修得
  - c. (a)と(b)の科目併せて2科目以上

## ② テクノロジー教育の給与カテゴリーと資格要件

テクノロジー教育教員の給与カテゴリーとそのための資格要件としては、次のようになっている。

### カテゴリーA1

- A. テクノロジー教育における少なくとも1つの基礎資格を含むオンタリオ教員協会（Ontario College of Teachers: OCT）<sup>22</sup>発行の有効な教員資格。

### カテゴリーA2

- A. OCTが発行した有効な教員資格におけるテクノロジー教育基礎資格登録。  
+ 次のうちの1つ。
- B. アプレントゥィスシップ修了証書<sup>23</sup>に向けて用いられたCAATで提供される科目を除く、許容し得る3科目。
- C. 認可を受けた学位取得のための大学での授業3科目の修得
- D. AQ3科目あるいはそれと同等とみなされる科目の修得
- E. (B)と(C)の科目を併せて3科目
- F. レッドシール企業（Red Seal Trades）<sup>24</sup>でアプレントゥィスシップ活動を行った資格証明書

---

れる追加基礎資格コースを修めることによってインターミディエイトの資格を取得すれば、K-9年生まで教えることができるようになる。また、後述するテクノロジー教育教員の資格要件は普通教育教員とは別に設定されているが、テクノロジー教育教員にも基礎資格とAQがある。オンタリオ州の教員資格の概要については、OCTの次のウェブサイト参照されたい。<https://www.oct.ca/members/know-your-college/your-qualifications>（2019年5月1日採取）。

<sup>22</sup> OCTは、オンタリオ州における教員資格を登録・管理し、教員養成プログラムやAQを提供する認可を行う組織であり、同州の公費運営学校で教員をするためにはOCTの会員でなければならないとされている。

<sup>23</sup> アプレントゥィスシップとはそもそもは昔の「徒弟制度」を表すものであるが、オンタリオ州高等教育省（Ministry of Training, Colleges and Universities）が提供するアプレントゥィスシップとは、熟練した技術（自動車修理工やヘアスタイリストなど）の習得を目指すものが、一定の準備教育を受けた後現場での活動体験を通して高度な技術を習得することを支援するプログラムであり、修了者には高等教育省から修了証書が授与される。詳しくは次のウェブサイト参照されたい。<https://www.ontario.ca/page/apprenticeship-ontario>（2019年5月1日採取）。

<sup>24</sup> 「レッドシール企業」とは、当該企業で行ったアプレントゥィスシップによってある州で授与された修了証書が、国家レベルの訓練標準によってその他すべての州と準州で追加的審査なしで通用するような企業を指す。次のURLを参照されたい。<https://www.ontario.ca/data/apprenticeship-completion-bonus-non-red-seal-trades>（2019年5月1日採取）。

**カテゴリーA3**

G. カテゴリーA2に加えて、次のうちの1つ。

1. アプレンティスシップ修了証書 に向けて用いられた CAAT で提供される科目を除く、許容し得る3科目。
2. 認可を受けた学位取得のための大学での授業3科目の修得。
3. AQ3科目あるいはそれと同等とみなされる科目の修得
4. (1)(2)(3)の科目併せて3科目
5. レッドシール企業 (Red Seal Trades) でアプレンティスシップ活動を行った資格証明書

H. テクノロジー教育における少なくとも1つの基礎資格を含む OCT 発行の有効な教員資格  
+ 許容し得る Appellation

**カテゴリーA4**

I. カテゴリーA3の(G)あるいは(H)に加えて、次のうちの1つ。

1. OCT 発行の資格登録証明書 (Certificate of Qualification and Registration) における優等テクノロジー教育スペシャリスト登録
2. OCT 発行の資格登録証明書における3部構成スペシャリスト資格登録1つ

**3. TDSB-OSSTF 間の労働協約と OSSTF の給与評価基準****(1) TDSB-OSSTF 間の労働協約と給与表**

公立小学校労働協約同様、TDSB-OSSTF 間で締結された労働協約 (以下「公立中等学校労働協約」(TDSB & OSSTF, 2017) も、給与に関する事項だけでなく、休暇や就業規則など、教員の労働条件について幅広く規定している。表2は、両者の労働協約書にある教員給与表 (Salary Scale, 以下「公立中等学校給与表」) である。ステップが0から10までであること、つまり教職経験年数10年までは1年ごとに昇給するが、その後は自動昇給はストップすることは公立小学校給与表と同様である。また、公立小学校給与表においては教員資格等による給与の分類は「カテゴリー」となっており、公立中等学校給与表においてはこれが「グループ」になっているが、同様の意味を有する。給与額も両者ですべて同じ額になっている。また、手当についても労働協約に規定があり、例えばカリキュラム・リーダー (Curriculum Leader) には年間5,303ドル (450,755円)、アシスタントカリキュラム・リーダー (Assistant Curriculum Leader) には2,651ドル (225,335円)、指導リーダーとプログラム・リーダー (Instructional / Program Leader) にはそれぞれ5,980ドル (508,300円) が手当として支給される。また、特別支援教育担当にも手当がつくことになっている。名称が異なる場合が多いため単純に比較することはできないが、例えば公立小学校労働協約と公立中等学校労働協約で同じ名称が使われている指導リーダーに関しては、手当の額は同額となっている (TDSB & OSSTF, 2017)。

**(2) OSSTF の昇給基準**

OSSTF の資格審査部門による昇給審査基準を定めているのは、OSSTF の『2018-2019 政策と手続き (2018 - 2019 Policies and Procedures)』(OSSTF, n.d.) の「手続き9 教員資格 (Procedure 9 - Teacher Certification)」である。そこでは、QECCO の『プログラム5』が普通教育教員とテクノロジー教育教員に分けてAからA4までの資格要件を規定しているのと同様、アカデミック・チャート (Academic Chart, OCT 発行の有効な証明書にプライマリー、ジュニア、インターメディアイト、シニアの教員資格が登録されているすべての会員、つまり普通教育教員資格保有者が対象) とテクノロジー・チャート

(Technological Chart, OCT 発行の有効な証明書にテクノロジー教員資格が登録されているすべての会員、つまりテクノロジー教育教員資格保有者が対象) それぞれについて、グループ1からグループ4の資格要件について、次のように規定している。

表 2 TDSB-OSSTF 間の労働協約に基づいて作成された給与表 (2019年8月31日まで)

(単位：カナダドル)				
ステップ	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4
0	48,280	50,524	54,647	58,521
1	50,831	53,204	58,319	61,695
2	53,787	56,294	62,199	65,472
3	56,742	59,391	66,071	69,261
4	60,108	62,879	70,159	73,657
5	63,468	66,398	74,237	78,054
6	66,831	69,896	78,321	82,444
7	70,206	73,385	82,403	86,850
8	73,571	76,888	86,482	91,239
9	76,930	80,387	90,568	95,637
10	80,295	83,879	94,654	100,034

出典：(TDSB & OSSTF, 2017) をもとに、筆者作成。

## ① アカデミック・チャート

アカデミック・チャートのグループ1から4それぞれの資格要件は、次のように規定されている。

### 9.11.1. <sup>25</sup>グループ1

9.11.1.1 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位

### 9.11.2 グループ2

9.11.2.1. 許容し得る4年生大学学部プログラムの学位

9.11.2.2. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目(最低でも平均B評価)を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目(1つの教科領域につき4科目、最低でも平均B評価)を含む、許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。

9.11.2.3. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位 + 次のうちいずれか1つ。

9.11.2.3.1 オンタリオ州内の大学教育学部で授与されたAQあるいは追加的な大学授業科目のフル科目を3科目。

9.11.2.3.2 大学学部学位を除く3年間の中等後教育機関によって授与された修了証明書。

9.11.2.3.3 3部構成スペシャリスト資格のパート1とパート2の修了。

### 9.11.3. グループ3

9.11.3.1 許容し得る4年生大学学部プログラムの学位(B評価以上)。

9.11.3.2 許容し得る大学学部プログラムの学位 + 優等スペシャリスト資格。

9.11.3.3 特定の1教科領域における学部フル科目9科目(平均B評価)を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目14科目(1つの教科領域につき大学のフル科目6科目を下回らない)を含む、AAAを受けた許容し得る大学学部プログラムの学位。

9.11.3.4 許容し得る4年生大学学部プログラムの学位 + 次のうちいずれか1つ。

9.11.3.4.1. 3部構成のスペシャリスト資格。

<sup>25</sup> 「9.11.1.」とは、給与審査基準が(OSSTF, n.d.)の「手続き9」の「11」から記載されており、その後は「9.11.2.1」や「9.11.3.2」などのような項目番号表記方法に、読者の便宜を図って做ったものである。

- 9.11.3.4.2 オンタリオ州内の大学教育学部で授与された AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を2科目。
  - 9.11.3.4.3 大学学部学位を除く3年間の中後教育機関によって授与された修了証明書。
  - 9.11.3.5. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目（最低でも平均 B 評価）を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目（1つの教科領域につき4科目、最低でも平均 B 評価）を含む、許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。
    - + 次のうちいずれか1つ。
  - 9.11.3.5.1. オンタリオ州内の大学教育学部で授与された AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を5科目。
  - 9.11.3.5.2. 大学学部学位を除く3年間の中後教育機関によって授与された修了証明書。
  - 9.11.3.5.3. 3部構成のスペシャリスト資格。
  - 9.11.3.6. 許容し得る3年制大学学部プログラムの学位 + 次のうちいずれか1つ。
  - 9.11.3.6.1 3部構成のスペシャリスト資格 + 追加的な大学授業科目のフル科目を2科目（B 評価以上）。
  - 9.11.3.6.2. 3部構成のスペシャリスト資格 + オンタリオ州内の大学教育学部で授与された AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を5科目。
  - 9.11.3.6.3. 大学学部学位を除く3年間の中後教育機関によって授与された修了証明書。
- 9.11.4. グループ4**
- 9.11.4.1. 許容し得る4年生大学学部プログラムの学位（B 評価以上）あるいは AAA
    - + 次のうちのいずれか1つ。
  - 9.11.4.1.1. 優等スペシャリスト資格。
  - 9.11.4.1.2. 3部構成のスペシャリスト資格。
  - 9.11.4.2.3. 許容し得る修士か Ph.D. の学位。
  - 9.11.4.2. 許容し得る4年生大学学部プログラムの学位 + 次のうちのいずれか1つ。
    - 9.11.4.2.1. 3部構成のスペシャリスト資格2つ。
    - 9.11.4.2.2. 3部構成のスペシャリスト資格1つ
      - + オンタリオ州内の大学教育学部で授与された AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を2科目。
    - 9.11.4.2.3. 3部構成のスペシャリスト資格
      - + 大学学部学位を除く3年間の中後教育機関によって授与された修了証明書。
  - 9.11.4.3. 特定の1教科領域における学部フル科目5科目（平均 B 評価）を含むか、あるいは特定の2つの教科領域における学部フル科目8科目（1つの教科領域につき4科目、平均 B 評価）を含む、許容し得る3年制大学学部プログラムの学位。
    - + 次のうちのいずれか1つ。
  - 9.11.4.3.1. 3部構成のスペシャリスト資格2つ。
  - 9.11.4.3.2. 3部構成のスペシャリスト資格
    - + オンタリオ州内の大学教育学部で授与された AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を5科目。
  - 9.11.4.3.3. 3部構成のスペシャリスト資格
    - + 大学学部学位を除く3年間の中後教育機関によって授与された修了証明書。

- 9.11.4.3.4. 許容し得る修士か Ph.D.の学位
  - + AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を 2 科目。
- 9.11.4.3.5. 大学学部学位を除く許容し得る 2 年制修士の学位。
- 9.11.4.4. 許容し得る 3 年制大学学部プログラムの学位 + 次のうちのいずれか 1 つ。
- 9.11.4.4.1. 3 部構成のスペシャリスト資格 2 つ
  - + 追加的な大学授業科目のフル科目を 2 科目 (平均 B 評価)。
- 9.11.4.4.2. 3 部構成のスペシャリスト資格 2 つ
  - + 追加的な大学授業科目のフル科目を 2 科目 (平均 B 評価)
  - + 大学学部学位を除く 3 年間の中等後教育機関によって授与された修了証明書。
- 9.11.4.4.3. 3 部構成のスペシャリスト資格
  - + オンタリオ州内の大学教育学部で授与された AQ あるいは追加的な大学授業科目のフル科目を 5 科目 (平均 B 評価)
  - + 大学授業科目のフル科目を 2 科目 (平均 B 評価)。

## ② テクノロジー・チャート

テクノロジー・チャートのグループ 1 から 4 までのそれぞれの資格要件は、次のように規定されている。

### 9.12.1. グループ 1

- 9.12.1.1. OCT より発行された有効な教員資格

### 9.12.2. グループ 2

- 9.12.2.1. 許容し得る 3 科目。

### 9.12.3. グループ 3

- 9.12.3.1. 許容し得る 6 科目。

### 9.12.4. グループ 4

- 9.12.4.1. 許容し得る 6 科目 + 次のうちのいずれか 1 つ。

- 9.12.4.1.1. 優等テクノロジー教育スペシャリスト資格

- 9.12.4.1.2. 3 部構成のスペシャリスト資格。

- 9.12.4.1.3. 許容し得る修士あるいは Ph.D.の学位。

## 4. 昇給の実態と考察

ここまで、オンタリオ州における教員給与制度について、教育委員会と教員組合との労働協約及びそれに基づいて組合側によって作成された給与表及び昇給基準を見てきた。本節ではまず、修士号取得を例として、具体的にどの程度の昇給が得られるのかを見た上で、いくつかの視点からオンタリオ州における教員給与制度のあり様について日本の教員給与制度との比較を通して考察し、今後の教員給与制度のあり様について展望していくこととする。

### (1) 昇給の実態例

上述の通り、公立小学校教員の給与表と公立中等学校教員の給与表は給与レベルと金額がほぼ同じであるため、ここでは双方まとめて、特に修士号を取得することによってどの程度昇給するのかについてみていくこととする。例えば 10 年以上の職歴を有する教員が修士号を取得することによってカテゴリー A2 から A3 (グループ 2 からグループ 3) に上がった場合、年間で 10,775 カナダドル昇給することに

なる。1ドル85円で計算すると、915,875円の昇給ということになる。また同じ条件でA3からA4（グループ3からグループ4）に上がった場合、5,380カナダドル、約457,300円昇給することになる。月ごとに換算すると、前者が約897ドル（約76,322円）、後者が約448ドル（約38,108円）ということになる。ここから税金等が引かれるため、いわゆる「手取り」での昇給実額ではなく、多少は目減りすることになる。また、ここには各種手当は含まれていない。その他にも、上述の通りカナダでは退職金などは支払われないことや、他方で年金はある程度高い額が支給されること、消費税（オンタリオ州は13%）等の税金は高率となっているが医療費・教育費（公立中等学校卒業最長21歳まで）は無償であること、物価の違いなどを加えると日本と単純な比較はできないが、それでも昇給額としては決して小さくはなく、これだけの昇給分が退職まで維持される（一時的なボーナスではない）ことを考えると、十分インセンティブになり得ると思われる。

## (2) 考察

### ① 教員のモチベーション向上のための昇給制度は是か非か？

教育の世界では、教員のやる気を高めるため、あるいはその成果に報いるために給与制度を活用することには、日本国内外問わず従来批判的な見解が多い。例えば今津（2017）はローティ（Lortie, 1975）を引いて、まず教員の報酬は、給料や威信的地位といった「外的報酬」、生徒の学習を達成させた満足感や青少年・同僚教員との交流、教育実践のための研究・読書などからもたらされる「心的報酬」、収入や地位の安定性、余暇時間、競争からの自由などの「付帯的報酬」の3種に分類することができるとする。そのうえで今津は、ローティの調査においては、教員は「外的報酬」「付帯的報酬」よりも「心的報酬」を重視し、なかでも生徒一人ひとりの心を動かし、彼らが学んだということを知った時、最も仕事に満足を感じているという結果が得られたということを示したうえで、この傾向は日本の教員にも当てはまると指摘している。筆者はこうした意見に特に異を唱えるものではなく、基本的には大変共感する。むしろ筆者が着目したいのは、これら3つの報酬の関係性、即ち優先順位である。

教員が一般的に言って、これら3つの報酬のうち「心的報酬」を最も重視するというのは、例外もあるであろうが、大筋その通りであろう。そもそも多くの教員は、「金儲け」を目的に教職に就くわけではないだろう。確かに公立学校の場合は公務員であるから給与は一定程度高いところで安定はしている。しかし上限は決まっているため、いくら頑張っても何か特別なことがない限りそれを上回ることはない。他方でより多くの年収を稼げる職種は他にいくらでもあるし、起業をして成功すればそれこそ天井知らずである。しかし、教員はなぜそういった職種を選ばずに教職を選んだのだろうか。それはやはり子どもの成長に関われるという「やりがい」であろう。そしてその種のやりがいに最も直接的に関係してくるのが「心的報酬」ということであろう。しかしそれは、「外的報酬」や「付帯的報酬」をないがしろにしてもいい、ということの意味するのではあるまい。戦前の「教員聖職者論」のように、「教員は清貧に甘んじて然るべし」というような主張は、特に聖職者論へのアンチテーゼとして唱えられた「教員労働者論」の立場に立たずとも、現代ではまったく通用しないであろう。教員とて生活者である。本音を言えば収入は多い方が良くだろう。しかし、それが教職に就き、困難な状況の中で心身ともにすり減らしながらもそこに留まり奮闘努力している主たる理由ではないということである。つまり、外的報酬や付帯的報酬が重要ではないというわけではなく、それはそれで重要ではあるが、それよりも心的報酬に関連する事項の方を教員はより重視している、ということではないだろうか。

この点を踏まえたうえで、オンタリオ州の近年の教員を取り巻く状況の変化に簡単に触れておく。オンタリオ州では1995年から2003年の2期8年の間、進歩保守党（Progressive Conservative Party: PC）が

政権を担っていたが、その間新保守主義・新自由主義的な行政改革が推進されていた。教育（行政）も例に漏れることなく、1期目は州統一カリキュラムの策定や各種州統一テストの実施（平田，2007），教育委員会の大幅な統廃合，教員の授業持ち時間の増加（つまり準備時間の削減）による学級規模の縮小など，主にカリキュラムの標準化（教員の自律性・裁量の縮小）と教育費削減を目的とした改革が実施された（平田・成島・坂本，2003）。そして2期目の1999年から2003年にかけて，PC政権は本格的に教員関連改革に乗り出した。そのシンボリックな存在が，2001年に制度化されたいわば「教員管理統制強化3点セット」である。すなわち，日本で言うところの教員免許状更新制度である「専門学習プログラム（Professional Learning Program: PLP）」（但しPLPは5年に1回），州規模での教員資格試験である「オンタリオ州教員資格試験（Ontario Teacher Qualifying Test: OTQT）」（それまでは教育学部を卒業することによって教員資格を得ていたが，OTQTの制度化によって教育学部を卒業することに加えて州統一の資格試験に合格しなければ教員資格を得ることができなくなった），「教員評価（TPA，上述）」である。つまりこの時期のPC政権は，教員に対する管理統制を強化する改革戦略を採用し，それによって民意を得ようとしていたのである。これを「管理統制型教員政策」と呼ぶことができよう。しかしその後2003年12月に自由党（Liberal Party）が政権を奪取すると，これら教員への管理統制政策は大きく転換されることとなった。すなわち，2004年にはそれまで一度も実施されていなかったPLPが廃止された。OTQTについては，PC政権下の2002年度に試験的に実施された後2003年度に本格的に実施され始め，政権交代後の2004年度にも実施されたものの，2005年度は実施が中止され，2006年度には廃止された。TPAは政権交代後現在まで存続しているが，自由党への政権交代をきっかけに教員の経験年数に応じた形で大幅な見直しがなされた。そこでは，教員に対する管理統制を強めるのではなく，その専門性を信頼し自律性を尊重することによってモチベーションを高める改革が行われた。加えて自由党政府は，生徒や教員，保護者，教育委員会，教員組合といった多様な当事者の意見を積極的に聞き，これら当事者の協働を通して多様な意見を政策形成に反映させるための機会を積極的に作っていった。つまり自由党政府は「自律協働型教員政策」を実施したということが言えよう（平田，2012；平田，2013）。

このように2003年の政権交代を契機に大きく転換したオンタリオ州の教員政策であるが，こういった動きに対し教員はどのような認識を有していたのであろうか。例えば，PC政権下では着任後数年で離職する教員が多く，そのため全体として教員不足の状態にあったが，自由党政権に代わって離職者数が減り新採数が増えており，余剰すらある状態になった（平田，2012）。またOCTが在トロントのNPO団体コンパス（COMPAS Inc.）に委託してPC政権下の2003年から自由党政権下の2007年まで行っていた教員意識調査においては，例えば教員の教職自体に対する満足度については，肯定的・否定的意見が2003年にはそれぞれ71%・7%であったのに対し，2007年には83%・5%であった。州の教育制度への信頼感については，2003年がそれぞれ47%・16%だったのに対し2007年は54%・8%，「他人に教員になることを勧めるかどうか」については2003年が67%・30%で2006年（2007年調査ではこの質問項目は設定されていなかった）には81%・3%，「5年後も教員でいると思うか」に対しては2003年が65%・32%であったが2007年は79%・14%という結果が示された（COMPAS, 2003・2006・2007；平田，2013）。つまり，教員の教職への意識としては，PC政権下よりも自由党政権下の方が大幅に肯定的な意見の割合が高く否定的な意見の割合が低いということである。ローティの分類に従えば，自由党政権になって数年の時点ですでに教員の心的報酬意識はかなり高くなったと言えよう。

こうした傾向はその後も続く。すなわち，オンタリオ州では日本のような定年退職がないため退職年齢にはばらつきがあるが，自由党政権下で回復された教員の教育制度への信頼の高さのためか，キャンベル他（Campbell, et al, 2017,）は近年の教員離職率は5%に満たないこと，そのため新採ポストが非常

に少なくなっていること、結果として新規教員志望の3人に1人は教職に就けず、なかでも正規採用されるのは8人に1人であると指摘している。筆者が昨年行ったブロック大学大学院 M.Ed.プログラム調査においても同じことが同プログラム担当教員から聞かれた(平田, 2019b)が、教職への満足度や信頼度の高まりが現職教員の離職率を低下させると同時に教職志望者の増加につながり、結果として教職が「狭き門」となっている現実が見られる。教育委員会としてはそれだけ有能な教員を採用できる可能性が増すということであり、ある意味「嬉しい悲鳴」ではあるだろう。教員の年齢構成が偏る可能性があるなど教育全体のことを勘案すると懸念する向きもあるというのは皮肉なことではあるが、それだけ教員の心的報酬が極めて高いことの証左でもあろう<sup>26</sup>。

また、現在の日本では教員の長時間労働の問題点が至る所で指摘されており、各所で改善が模索されているところであるが、オンタリオ州の教員も長時間労働の問題に直面している。即ち、ETFO とオンタリオ州政府によって署名された覚書の一部として 2014 年に実施された小学校教員の業務負担と専門意識に関する調査 (Directions Evidence and Policy Research Group, 2014; Campbell, et al., 2017) では、小学校教員は平均して週約 25 時間授業に費やしている反面、約 25 時間を授業以外に使っていること(つまり週約 50 時間労働)が示されている。他方で同調査は、教員の自らの労働条件に対する満足感、特に共同的意思決定 (shared decision-making) や協働的労働環境、学校全体で子どもの学力向上に焦点を当てようとする志向性が、そうした業務に対する負担感を軽減する形で作用しているということを示している (Campbell, et al., 2017)。つまり、ここでもオンタリオ州の教員の心的報酬意識が高いということが分かる。そしてこうした大きな負担に対する高い「心的報酬」に加えて、上述の通りオンタリオ州の教員の給与は同州の同レベルの学歴の他職種よりも比較的高額になっており、教員はそのことを「フェア」と感じている、つまり「心的報酬」意識が満たされたうえで、「外的報酬」の高さにも満足している、ということであろう。

それでは、日本はどうであろうか。OECD (経済協力開発機構) により実施された『国際教員指導環境調査 (Teaching and Learning International Survey: TALIS) 2018』(以下『TALIS 2018』)<sup>27</sup>によると、日本の中学校教員の1週間当たりの平均労働時間は前回 2013 年調査の 53.9 時間を上回る 56 時間であり、小学校でも 54.4 時間となっており、参加 48 か国平均の 38.3 時間を大きく上回るものとなっている。これは、「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)」によって「定額働かせ放題」(内田, 2018, 48 頁)とも揶揄される、日本の教員の長時間労働を初めとする過酷な労働環境を数値で裏付けるものであると言えよう。他方で、そうした長時間にわたる労働時間にも関わらず、教員の自己効力感は低いことが、同じく『TALIS 2018』で明らかにされている。即ち、教員の自己効力感について、参加 48 か国平均では全 12 の質問項目のうち、「非常に良くできている」、「かなりできている」、「いくらかできている」、「全くできていない」のうち、肯定的な回答(前者2つの選択肢)が 66.7%・72.0%という相対的に低めの項目が1つずつあったが、残りの 10 項目については軒並み 80%台後半から 90%台であったのに対し、日本の教員は肯定的な回答の割合が小・中それぞれ 70%台以上は皆無、

<sup>26</sup> 但し、2017年の総選挙において政権は再び PC に移った。2019年9月に調査のためトロントを訪問した際には、現 PC 政府のダグ・フォード (Doug Ford) 州首相 (Premiere) は自由党政権による教育政策に大きな修正を加え、教育費の削減や教員数減を実施するための政策を実施しており、状況打開のため教員組合は9月末にストライキを実施することも視野に入れて抗議活動を行っていた。これについて複数の教育研究者からは、現在のフォード政権は1995年から2003年に主にマイク・ハリス (Mike Harris) 州首相 (当時) の下で行われた PC 政府による教育改革と同じようなことを行っているという声が、異口同音に聴かれた。再び教員の心的報酬意識が減退することが懸念される。

<sup>27</sup> [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/icsFiles/afildfile/2019/06/19/1418199\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/icsFiles/afildfile/2019/06/19/1418199_2.pdf) (2019年7月30日採取)。

60%台が4項目・3項目、50%台が1項目・3項目、40%台が3項目・0項目、30%台が3項目・4項目、20%台が1項目・2項目となっており、総じて自己効力感が低いことが明らかにされている<sup>28</sup>。つまり、およそローティの言う「心的報酬」が高い状況とは言えないのである。

また、オンタリオ州での学位や資格の取得は「昇給」にのみ反映されるが、日本では教員評価の結果を「昇給」のみではなく「降給」にも反映させるということになっている。つまり、教員評価で「能力が高い」とされる教員は「メリハリ」をつけて昇給するが、教員給与の総額は決まっているため、昇給分の財源がどこかから降ってくるわけではない。つまり、昇給分の財源を教員評価で「能力が低い」とされた教員を「降給」することによって捻出するということが、その全てではないにせよ、なる可能性はある。つまり、例えば困っている新任教員に中堅教員がアドバイスすることによってその新任教員はその困難を乗り越え教員として成長していったとする。その後、メリットペイ・システムによって当該新任教員が昇給するとき、アドバイスをを行った中堅教員が教員評価の結果により降給されるということが起こり得る（少なくとも「絶対に起こらない」とは言えないだろう）。それが実際に起こるかどうかは別にして、可能性としてはあり得るそのような状況を想定したとき、中堅教員が新任教員をサポートしようという気持ちになるだろうか。将来的に自分の給料を下げる恐れのある若手教員の成長を手助けしようと思うだろうか。逆に、教員間の協働関係が極めて深刻な状況に陥り、教員の心的報酬意識は大きく低下するのではないか。そのような状況の中で「外的報酬」を高めるということが、果たして想定通りに機能するのか。ローティや今津が述べるように、あるいはオンタリオ州の例が示すように、教員の専門性を信頼しその自律性を尊重し教員間の協働を促す政策を実施する、つまりまずは心的報酬を高めることが先決であり、次にそれを付帯的報酬につなげ、その後初めて外的報酬について検討する必然性が生じるのではないだろうか。

## ② 教員評価か教員資格か？

とはいえ、教員のモチベーションを高めその成果に適正に報いるために外的報酬、つまり給与制度のあり様を再考することの意義は、心的報酬ほど優先順位は高くはないが、あり得る話ではあるということとは言えよう。ここで重要となるのは、「誰が、何を基準に判断するのか」という点である。上述の通り、日本では管理職による教員評価と給与制度を結び付けることとされているが、オンタリオ州では教員評価は給与制度とは関連しない。この相違をどう考えるべきだろうか。

上述の通り、オンタリオ州の教員給与に直接関連するのは、教職経験年数と教員資格や学位の数と質である。まず教職経験年数10年で自動昇給がストップするという点についてであるが、年数に関する是非はともかく、現時点ではそうなっているため、10年を超えても昇給を望むのであれば自ら学位あるいは資格を取得する以外に道はないということに、現実的にはなる（Campbell, et al., 2017）。それが学位や資格取得のインセンティブになるのかどうかについては、少なくとも M.Ed.の学位については、昨年度筆者が行ったブロック大学大学院調査協力者は、異口同音に肯定していた（平田, 2019b）。また、学位・資格の取得には、それが自主的であるがゆえに教員本人の経済的負担が伴うため、こうした機会を通しての力量形成には経済的裏付け（少なくともプライベートな時間を削って自費で学位・資格を取得したのだから、そのコストが昇給という形で返ってくるということ）はある意味不可欠である、ということも言えよう。この点が、良し悪しは別にして、多くの場合義務的に研修を課すことによって教員の

<sup>28</sup> これに関しては、「日本の教員が他国の教員に比べ、指導においてより高い水準を目指しているために自己評価が低くなっている可能性や、実際の達成度にかかわらず謙虚な自己評価を下している可能性もある」（同前註, 8頁）と指摘されているが、そうした「推測」（「解釈」ではない）の根拠は示されていない。

力量形成を図ろうとする、しかし職務の一部であるため教員自らの必要性に基づいて主体的に受講しているわけでは必ずしもなく、また研修を修了したからといってそれが昇給の根拠となることもない日本との大きな違いであろう。他方で、「何でもかんでも自主性に任せればすべてうまくいくというわけではない。教育公務員特例法では、研修は『権利』であると同時に『義務』とされている。職務である以上、自ら望む望まないに関わらず一定の力量向上に努める義務が教員にはある。職務の一部として行うのだから、研修の費用は教育委員会によって賄われるのであって、ゆえに研修の修了が昇給の要件とならないのは特におかしな話ではない。」という見解もあろう。

次に、教員資格や学位の数と質が給与表におけるカテゴリーやグループを決定づけることの意味について考えてみたい。これについては第一に、給与評定の基準が誰の目にも明らかであるという利点が挙げられるであろう。QECOの『プログラム5』にしても、OSSTFの教員資格審査基準にしても、「こういった資格をいくつ取得すれば、この等級の給与を得られる。」と極めて明確に規定している。ある意味「客観的」基準であり、評定者(QECOやOSSTFの担当者)や雇用者・上司(教育委員会・校長)の恣意性が介入する余地は極めて小さいと言えるだろう。日本の教員評価では、「何をどうすればどういう評価を得られるのか」が明確ではなく、それが給与に反映されるとなれば、その不透明性は否定できないだろう。第二に、学位や資格を授与するのが大学・大学院やカレッジ、その他の教育機関といった第三者機関であるという点である。ここでは財源と評価の妥当性の視点から検討する必要がある。前者については、大学・大学院・カレッジいずれの教育機関もそこで学んでいる学生とは雇用—被雇用関係にはないため、学位や資格の授与は教育委員会等の財政状況とは無関係に、純粋に当該教員の能力に基づいて決定される。これに関しては、財源に関係なく教員の昇給が決定されるというのは、昇給分に値するだけの財源を捻出できなかった場合どうなるのか、やはり財源を握っているものが責任をもって給与額の決定はすべきではないのか、という反論もあり得よう。しかし、学位や資格を授与するかしないかは、本来財源とは関係のないところで決定されるべきことである(財源がないから、能力はあるが昇給させられないので資格取得は認めないという判断は、論理的にはあり得ない)。そしてオンタリオ州ではそれを承知のうえで教育委員会と教員組合が団体交渉を行い労働協約を結んでいるのであり、労働協約には団体交渉を通して両当事者間で合意に至った給与表が含まれている。教育委員会側は団体交渉に際しては自らの財政状況と見込まれる学位・資格取得数、つまり昇給に対して可能な支出財源の有無を勘案して交渉に臨み労働協約を結ぶのであろう(そうでないとしたら、それは完全に教育委員会側の落ち度である)から、給与の財源を握る主体とその要件を満たすかどうかを判断する主体が異なっても、特にそれのみで問題が生じるというわけではない。学位や資格の取得はあくまでその教員の専門性がどの程度高まったかの判断であって、その判断をする主体とそうした専門性には果たしてどのくらいの報酬額が妥当かを決定する主体は、異なっても論理的には全くおかしくない。それに、労働協約は2年に1度見直されているため、財政状況の変動があればそれに応じた再設定は可能であろう。

また評価者が校長など日常的な人間関係にある場合、その関係性の良し悪しが評価に影響を及ぼす可能性もあるが、学位・資格授与機関の担当者は当該教員とそのような関係にないため恣意的な判断を避けることができ(100%避けられると断言はできないが、少なくとも可能性としてはより低いということはや言えよう)、第三者的な相対的立場から当該教員の能力が当該学位や資格を得るだけの条件を満たしているのかに基づいてのみ学位・資格の授与の可否が判断され得る。他方で、本稿冒頭にも述べた通り、学位や資格の取得は当該教員がよりよい教育実践を行う可能性があることを担保しているに過ぎず、学位・資格取得の過程で得た能力が実際により良い教育実践に必然的につながったのかどうかは、また別問題である。「可能性」に過ぎないものを給与評定の重要な要素とすることが果たして妥当なのか、やは

り現場でその教員の教育実践を実際に見た者（例えば校長）によって実際に生じた結果をもとに評価されるべきではないか、という反論はあろう。しかし、より良い教育実践を行う能力があることを証明するものが資格や学位であるが、それが発揮できるかどうかは当該教員の力量のみにかかっているわけではなく、同僚教員との協力体制など学校組織運営体制のあり様（主に管理職の責任事項）や、当該学校に子どもを送っている家庭の経済社会的階層など、様々な要素によって左右される（特にトロントはカナダで最も「多文化化」が進んだ地域であり、人種、民族や宗教、旧移民か新移民か、それらに影響を受けた社会経済階層によって居住区域がある程度固まっている場合が多い）。そうした場合、当該教員の教育実践が何か具体的な成果に繋がっていないからと言って、資格や学位取得が無駄だったと断じてしまうかのような取り扱いは、当該教員やその他の教員がその後学位や資格取得を通して自らの専門性を主体的に高めていこうとするモチベーションを減退させる恐れが生じる。

また逆に、「昇給目当てで学位・資格取得にばかり躍起になり、日々の教育活動がおろそかになるのではないか？」という疑問も出てこよう。加えて、上述したこととの関連で言えば、学位・資格の取得が昇給にのみ反映され、能力の低い教員に対する降給制度が欠如しているのは、全体として教育の質を維持することにならないのではないか、という反論もあろう。しかし、だからこそ教員の日々の教育実践を評価するものとしての教員評価が存在するのであり、校長等評価者は評価プロセスを通して指導なりアドバイスなりを行い、当該教員の教育実践の改善を促すことができるのである。オンタリオ州の TPA では最終的な評価結果が「不十分」となった場合、評価者は教育委員会に対して当該教員との労働契約を終了するよう勧告することとなっている<sup>29</sup>（平田，2012）。TPA は、たとえそれが給与体系の中に位置づけられずとも、このように教員の日々の教育実践の改善に役立てられるように制度設計されているのである。つまり、日本ではこれまで学位・資格よりもむしろ教員評価を給与に反映させることによって教員の力量形成を目指してきたが、オンタリオ州では第三者による資格・学位認定及びその給与体系への反映と、TPA プロセスにおける評価者（管理職）との直接的対話による専門性開発が同時に行われるという、いわば『学位・資格・給与』と『評価』の二段構えの政策が採用されているということである。

### ③ 昇給判断の基準設定主体は？

上述の通り、オンタリオ州では公費運営学校の教員はすべて OTF 会員でなければならないことが法定されており、そのためオンタリオ州の公費運営学校の教員の給与表は、雇用者たる教育委員会と被雇用者たる教員の代理人たる教員組合の間での団体交渉を通して締結された労働協約に基づき、教員組合側が作成する。他方で日本では、教員の給与表の策定は基本的に教育委員会が行い、教員組合あるいは教員個人がそのプロセスに関わることを許容する義務は、多くの場合公的には教育委員会の側にはない（これは、公務員には団体協約締結権が認められないとされているためである。但し、地方によっては教育委員会と教員組合が交渉を行う場合がないわけではない（眞弓，2017））。これは教員を含む公務員の労働基本権をどう捉えるかという人権観の違いであって、教育行政上の問題というよりは憲法及び労働法上の問題（公務員の人権制約はどこまで許容できるのか？）であるといえよう。日本では公務員の労働基本権は、民間の労働者と比較して一定程度の制約を受けてもやむを得ないとされており、最高裁もこれを是認している。その代替措置として、国家公務員の身分は人事院によって保障されており、地方公務員たる教員にもこれに準じた扱いがなされる（都道府県の人事委員会が人事院の

<sup>29</sup> 評価結果に対しては、教員は不服申立を行うことができるし、その際教員組合は教員をサポートする役割を担う。

役割を果たす)ため身分保障の観点からは問題はないというのが、判例及び政府見解の立場である。しかし、これに対して憲法学及び労働法学からは多くの批判が呈されており、一般公務員について争議権はおろか団体協約締結権さえ認めないことは、憲法が保障する労働基本権の侵害に当たるとの見解も有力である。また、日本政府はILO (International Labour Organization, 国際労働機関)からも同旨の勧告を受けている(渋谷, 2017)。いずれにせよ、日本では教員給与表策定主体を考える際には教員の労働基本権がどのように保障されるのかを検討する必要があるが、そのためには教員だけを取り出して議論することはできず、より広い公務員制度全般の中で検討することが必要となるため、本稿で行った考察のみからどうこう言うことは適切ではないだろう。ここでは、オンタリオ州では教員は労働三権(団結権, 団体交渉権, 団体行動権(争議権))すべてを行使することができるし、実際に行使してきた、教員の給与体系に関しても代理人たる教員組合を通して教員自らがこれに関わることができる、その結果として教員自身が「職務はハードであるが、その対価としてはフェアな給与額」という実感を持っている場合が多い(Campbell, et al., 2017)という事実のみを指摘するに留めておく。

但し、日本でも2009年から2012年の民主党政権の間、人事院を廃止し公務員も職員団体と雇用者(本稿に照らせば教員組合あるいは過半数代表者と教育委員会)の間で労働協約を結ぶことによって給与を含む労働条件を民間企業と同様労使間で決定する可能性について議論がなされたことがある<sup>30</sup>。結局この話は民主党政権の崩壊とともに立ち消えとなったが、ここで言いたいのは、憲法上あるいは労働法上この問題をどう捉えるかという議論は必要であるが、そういう改革も政策論的にはあり得るということである。オンタリオ州のような制度と日本の現行制度、どちらの方が教員のよりよい労働条件や子どものより良い学習条件の整備につながるのか、より大きく言えば学校教育の改善につながるのか、日本国内の現行制度のみを前提とした狭い議論ではなく、より広く内外の事情を考察しながら、柔軟に検討していくことが必要であろう。

## おわりに

以上、オンタリオ州の教員給与制度について考察してきた。最後に、日本で学位や資格の取得を給与に反映させる制度を導入するとしたら、どのような形がスムーズな移行を可能とするのかについて検討してみたい。

オンタリオ州ではAQ, 即ち教員養成段階で取得しなかったその他の資格(免許)を教員になってから取得することができ、それが給与に反映されることになっている。但し、ある教員があるAQを取得したとしても、通常はそれはその教員個人の資格としてのみ位置づけられ、それが個人的に給与に反映されるにとどまることになる。例えば、オンタリオ州では「メディアリテラシー教育」のAQ「メディア科(Media Studies)」がある<sup>31</sup>。メディアリテラシー教育はオンタリオ州では中等学校(9年生から11年生)の「英語(English)」の一部として必修化されている(森本, 2014)が、全ての教員が養成段階でそのためのスキルを十分身に付けているわけではない。しかしそれでもメディアリテラシー教育は実施しなければならない。そこで日本的に考えると、メディアリテラシー教育のAQを保有している教員が中心となって、勤務校で当該AQを持っていない教員に指導方法等を教えながら協働してその学校特有

<sup>30</sup> その際、制約されている公務員の労働三権を「付与する」のかどうか議論となっていたが、「付与」という言葉は甚だ不適當であろう。そもそも人権とは人間が生まれながらにして持っているものであって、決して政府によって「付与」されるものではない。労働三権の「制約の解除」あるいは「回復」という言葉の方が、的を射ていると言えよう。

<sup>31</sup> <https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/schedule-d> (2019年5月12日採取)。

のメディアリテラシー教育のカリキュラムを作っていくという取組みに発展させるという実践が考えられる。しかし、カナダをはじめとする欧米諸国の多くは個人主義的な風土が強く、このような学校規模の協働につながるような取組みは生じにくい。他方で今津（2017）が主張するように、日本の学校で広く行われている、教員同士が教え合い学び合う機会としての「校内研修」や「授業研修（lesson study）」が近年、世界的にも注目を集めている。この機会を利用して、学校現場に新たに入ってくる教育課題に、AQ 取得者を中心として組織的に対応するような仕組みをつくることはできないだろうか。例えば、2020 年度から正式に小学校でプログラミング教育が全面実施される。それに向けて教育委員会は様々な形で研修の機会を設け準備を進めているところであろうが、他方で現場は多忙を極めており、またプログラミング教育のような事項に対して苦手意識を持つ教員も少なくないだろう。そこで、AQ のような制度を設け、少数でもいいのでそうした事項を得意とする教員が自主的に（はじめは教育委員会の勧奨があってもよいが）プログラミング教育の AQ を取得し、現任校で中心となってプログラミング教育を具体化・体系化する役割を果たす、そしてそうした役割を果たすための資格を有しているということで、当該 AQ を何らかの形で給与体系に反映させていくということは、あってもいいだろう。

これまでも小学校での「英語」、中学校での「武道」等の必修化等に伴って、担当する教員に果たしてその専門性があるのかという疑問（中学校体育教員の全員が武道経験者あるいはその道に秀でているというわけではないだろう）は呈されてきたし、それに対しては急ごしらえの研修等で何とか乗り切ってきたというのが現状であろう。そうした研修機会等に参加した教員も、多くは「義務感」から「こなしただけ」なのであって、十分なスキルを獲得したとは言えないのではないだろうか。そうした研修を受けた教員が中心となって現任校の取組みを開発するというも行われてはいるだろうが、そもそも AQ と違って研修は資格ではないため、「受講した」という事実は残るが、「十分な専門性を獲得した」ということの証明にはならない。しかし現場に戻れば、そうした専門性を有しているという「建前」で授業実践等を行わざるを得ない。するとそこには一定の欺瞞が生じることになるが、それは本来好ましいことではない（「あつてはならない」とさえ言ってもいいだろう）。その他にも、例えば「国際理解教育」と言えば英語の教員、「主権者教育」と言えば高校公民科の教員が担当すればよいという「大きな誤解」が現場には根強く存在する。しかしこうした教育事項は特定の教科においてのみ取り扱えば足りるというものではない。国際理解教育に関して言えば、気候や風土（理科・社会科）が人間の生活習慣や文化（社会科・家庭科・音楽・美術・国語）を一定程度規定するという事は疑いようのない事実であり、英語ができれば他国の事情を理解できるというものではない。また、主権者教育を『自分たちの社会は自分たちでつくる』ということを教える＝「民主主義教育」と考えた場合、民主主義社会では多様な意見がある中で論理的・実証的根拠を示しながら議論を行い合意を形成することが求められるが、だとすれば論理的思考や実証的データの提示などは国語や英語の言語活動だけではなく、その他の教科でも実践することが求められる。すなわち、数学や技術科などはデータや根拠の提示の技術的な部分（統計処理やコンピュータを使ったプレゼンテーション）で役に立つし、議論する事項によっては、例えば環境問題などは理科（CO<sub>2</sub>が環境に及ぼす影響等）や社会科（CO<sub>2</sub>排出規制の国際的枠組みのあり様）、家庭科（家庭でできるゴミの削減）、国語（環境問題に関する評論文を読む）など、極めて教科横断的な取組みが可能である。またクラスでのルールづくりなどは学級会を通して、学校でのルールづくりは児童会や生徒会を通して、特別活動の中で行うことができる。つまりこうした教育実践は、教科や学校段階に関係なく、各々の教員が各々の担当教科や得意分野を活かす形で行い、それを学校全体で実施していくことが求められるのである。そしてその際、「プログラミング教育」や「国際理解教育」、「主権者教育」、「環境教育」の AQ があれば、そうした事項が得意な教員にはそのような資格の自主的な取得を促

し、そこで身に付けたスキルや知識を個人の中でのみ完結させるのではなく勤務校でその他の教員との協働を通して共有し、かつより高度な次元で発展させていく、そうした活動を主導する役割を担うことを含みこんだうえで当該資格の取得を給与に反映させる、そのことによって学校全体の改善に役立てると同時に、(昇給が伴うのだから)「余計な仕事が増える」という感覚を減少させることができ、かつ教員が自ら学び続ける教員であり続けるためのインセンティブとすることができる。そのようなものとして学位や資格取得を給与体系に位置づけることが、日本でも考えられないだろうか。そうした問題提起をすることによって、本稿を閉じることとしたい。

### 【参考文献】

- ・ Campbell, C. et al., (2017). Teacher policies and practices in Ontario. In C. Campbell et al., (ed.), *Empowered educators in Canada* (pp. 87-202). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ・ COMPAS (2003). *The State of the Teaching Profession in Ontario, 2003: A Report to the Ontario College of Teachers*. Toronto: COMPAS. Retrieved January 28, 2012, from the World Wide Web: [http://www.oct.ca/publications/pdf/survey\\_e.pdf](http://www.oct.ca/publications/pdf/survey_e.pdf). (現在はアクセス不能)
- ・ COMPAS (2006). *State of the Teaching Profession 2006 Annual Survey: A COMPAS Report to the Ontario College of Teachers*. Toronto: COMPAS. Retrieved July 31, 2011, from the World Wide Web: [http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07\\_e.pdf](http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07_e.pdf). (現在はアクセス不能)
- ・ COMPAS (2007). *State of the Teaching Profession 2007: Full Report on Province-Wide Survey*. Toronto: COMPAS. Retrieved July 31, 2011, from the World Wide Web: [http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07\\_e.pdf](http://www.oct.ca/publications/PDF/survey07_e.pdf). (現在はアクセス不能)
- ・ Directions Evidence and Policy Research Group (2014). *Teacher workload and professionalism study*. Retrieved May 4, 2019, from the World Wide Web: [http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/nov2014/ETFO\\_TeacherWorkloadReport\\_EN.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/nov2014/ETFO_TeacherWorkloadReport_EN.pdf).
- ・ Education that Connects Global Achievement with Local Accountability (n.d.). *Good governance: A guide for trustees, school boards, directors of education and communities*. Retrieved May 14, 2019, from the World Wide Web: <https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/Leadership/docs/GoodGovernance.pdf>.
- ・ 平田淳 (2007)「カナダ・オンタリオ州における子どもの学力向上政策—州統一カリキュラムと学力テストに焦点を当てて—」大桃敏行他編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房, 97—110頁。
- ・ 平田淳 (2012)「カナダ・オンタリオ州における教員管理政策の変容—政権交代のインパクト—」大坪正一・平田淳・福島裕敏編『学校・教員と地域社会』東信堂, 55—84頁。
- ・ 平田淳 (2013)「オンタリオ州における教員資格試験と教員免許更新制の制度化と廃止に関する一考察」『カナダ教育研究』No. 11, 17—32頁。
- ・ 平田淳 (2017)『カナダにおける「開かれた教育行政」及び「開かれた学校づくり」に関する調査研究』科学研究費補助金研究成果報告書。
- ・ 平田淳 (2019a)「カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの制度設計と諸特徴」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第3巻, 46—68頁。
- ・ 平田淳 (2019b)「カナダ・ブロック大学大学院における M.Ed.プログラムの実態の諸側面—担当教員の認識に関する質的分析—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第3巻, 69—91頁。
- ・ 平田淳, 成島美弥, 坂本光代 (2003)「『子どもを第一に考えよう』とオンタリオ州の新保守主義的教育改革」小林順子他編『21世紀にはばたくカナダの教育』カナダの教育1, 東信堂, 64—87頁。

- ・ 今津孝次郎 (2017) 『新版 変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- ・ Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- ・ 眞弓 (田中) 真秀 (2017) 「地方分権改革後の教職員給与政策の実態－教員評価システムとの連動と教職員組合の交渉－」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』43, 81－97 頁。
- ・ 溝上智恵子 (2002) 「カナダのカレッジ制度の発達とトランスファー制度について－オンタリオ州と BC 州を事例として－」カナダ教育研究会編『カナダ教育研究』No. 1, 25－36 頁。
- ・ 森本洋介 (2014) 『メディア・リテラシー教育における「批判的」な思考力の育成』東信堂。
- ・ OCT. (n.d.). *Registration guide: Requirements for becoming a primary-junior teacher if you are of Indigenous Ancestry*. Retrieved February 3, 2019, from the World Wide Web: [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20for%20Becoming%20a%20Primary%20Junior%20Teacher%20if%20You%20Are%20of%20Aboriginal%20Ancestry/EN/primaryjunior\\_aboriginal\\_e.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20for%20Becoming%20a%20Primary%20Junior%20Teacher%20if%20You%20Are%20of%20Aboriginal%20Ancestry/EN/primaryjunior_aboriginal_e.pdf).
- ・ OME. (Ontario Ministry of Education). (2010). *Teacher performance appraisal: Technical requirements manual*. Toronto: OME.
- ・ OSSTF. (n.d.). *2018 – 2019 Policies and Procedures*. Retrieved May 1, 2019, from the World Wide Web: <http://www.osstf.on.ca/about-us/constitution-by-laws-policies.aspx>.
- ・ OTF. (n.d.). *Public education in Ontario: Who does what?* Retrieved April 26, 2019, from the World Wide Web: <https://www.otffe.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/Who-does-what-Eng.pdf>.
- ・ 渋谷秀樹 (2017) 『憲法〔第3版〕』有斐閣。
- ・ TDSB & ETFO. (2017). *Collective agreement between The Toronto District School Board (TDSB) and The Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO or ETT) September 1, 2014 – August 31, 2019*. Retrieved May 1, 2019, from the World Wide Web: <https://ett.ca/collective-agreement-2014-2019/>.
- ・ TDSB & OSSTF. (2017). *Collective agreement between The Toronto District School Board and The Ontario Secondary School Teachers' Federation for the 2014-15, 2015-16, 2016-17, 2017-18, and 2018-19 school years*. Retrieved May 2, 2019, from the World Wide Web: <http://osstftoronto.ca/wp-content/uploads/2014/01/2008-2012-SecondaryCA-Nov11-091.pdf>.
- ・ 内田良 (2018) 「歯止めなき長時間労働－給特法のこれまでとこれから－」内田良・斉藤ひでみ編著『教師のブラック残業－「定額働かせ放題」を強いる給特法とは?!』学陽書房, 43－63 頁。
- ・ QECO. (2013). *Teachers' qualifications evaluation program 5: Revised September 1, 2013*, Retrieved April 29, 2019, from the World Wide Web: <http://qeco.on.ca/wp-content/uploads/2014/09/Approved-PROGRAM-5-FINAL-Oct-2013.pdf>.

#### 【附記】

- ・ 本稿は、科学研究費補助金（基盤研究(C)（一般） 課題番号 18K02283）「カナダの大学院における教育専門職向け学位プログラムの教育効果に関する調査研究」の研究成果の一部である。

(2020年1月31日 受理)