

教員に求められる資質と「指導が不適切である」教員について

谷 口 政 巳

1 はじめに

「教育は人なり」とよく言われる。新教育基本法において、教育の目的が「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」にあると定められ、そのような教育を直接、児童・生徒に対して行う教員に、より完成された人格的資質が求められるのも当然であろう。

望ましい教員の育成については、明治の学制以来、広く養成、採用、評価、昇任、給与、研修等、様々な段階における制度的改革が繰り返し行われてきた。また、教員の地位についても、長らく続いた「聖職者」論と「労働者」論の対立が、ILO・ユネスコの共同勧告（1966年）によって、教員が①専門的知識、②人間性、③実践的指導力を兼ね備えた「専門職」であるという裁定でようやく解消して今日に至っている。しかし、この10年来、専門職としての資質に欠ける教員の実態が白日のもとに曝され、一方で教員の不祥事がメディアで大きく扱われるようになり、学校、特に教員の対する国民の信頼は地に落ちた感がある。

本稿の目的は、専門職としての教員に求められる資質と、その資質が許容しがたいまでに欠け、「指導が不適切である」と認定された教員の現状について考察し、今後の課題を明らかにすることである。

なお、こうした資質に欠ける教員について、従来「問題教員」、「不適格教員」あるいは「指導力不足教員」など様々に表現されてきたが、平成19年に教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部改正が行われて以後、「指導が不適切である」教員の用語に統一されてきており、本稿でも「指導が不適切である」教員の語を用いることとした。

2 「指導が不適切である」教員の实態

文部科学省は、毎年4月1日現在における全国の「公立学校教職員の人事に係る調査」を行っている。その中の「指導が不適切な教員の人事管理に関する取組等について」をみると、「指導が不適切である」教員の認定者数は、平成15年度481名、平成16年度566名、平成17年度506名、平成18年度450名、平成19年度371名となっている。また、各年度の内訳を概数として見ると、毎年400名前後の教員が「指導が不適切である」教員として認定され、その内、研修を受けて現場復帰する者が100名、退職する者が100名、研修継続中の者が100名、次年度の新たな研修対象者に決まっている者が100名という状況である。

この数字を多いと見るか、少ないと見るかは意見の分かれるところであろうが、全国の幼・小・中・高・特別支援の公立学校教職員数を約100万人とすると、1万人に4～5人、つまり数十校に1人という極めて少ない割合である。圧倒的多数の教員は、まじめに教育に打ち込ん

でいるまともな先生であるにもかかわらず、教員、特に教育公務員としての特殊性から、民間企業の社員の行為なら問題にもならない不祥事でもメディアによって大々的に取り扱われるため、保護者から「自分の学校にも…」とか「ひょっとするとうちの子の担任が…」といった錯覚を生みだし、学校不信、教員不信を増幅させている。ただ、現実には我が子の教育を託している保護者の立場からすれば、割合がわずか0.05%であろうと、担任が「指導が不適切である」教員であれば、100%の被害を受けることになる。これが子どもの学力ばかりか人格形成にも影響を及ぼす以上、一刻も放置できない問題である。なお、「指導が不適切である」教員と「不祥事を起こす」教員については、必ずしも同じではないが、直接生徒と関わるセクシュアル・ハラスメントや体罰などはもとより、服務規律違反でも既に学校現場で許容しがたいまでに生徒に被害を及ぼす状態であったり、突発的な飲酒運転や万引き等でも事後の生徒指導に大きな支障が生じるなど、かなりの程度重複している。むしろ、純粋に①専門的知識、②人間性、③実践的指導力のいずれかの資質が欠けているため「指導が不適切である」教員に認定されるという例は極めて稀である。また、「指導が不適切」であると認定される教員は、40～50歳代が中心で、既にOJTのように仕事を続けながらの研修では改善が不可能な状態に陥っている者が多く、長年の学校風土の中で培われてしまったものと考えれば、その水面下には数倍の予備軍が存在することを表してもいる。現に筆者が34年間勤務した6校の高校でも、そのほとんどに「指導が不適切である」と認定される可能性のある教員が存在した。その資質上の問題点として、次のようなものをあげることができる。

- ① 学力不足や指導技術が拙いため、学習指導が円滑に行えない
- ② 生徒理解の力がなく、学級経営や生徒指導を円滑に行えない
- ③ 人間関係が構築されにくく、同僚、生徒、保護者の信頼が得られない
- ④ 独善的で協調性がなく、トラブルが絶えず、同僚、生徒、保護者の信頼が得られない
- ⑤ 服務上、品行上に問題があり、同僚、生徒、保護者の信頼が得られない
- ⑥ 疾病、特に精神疾患等で指導力を発揮できない

かつて、「閉鎖的」と言われながらも学校の社会的権威が守られていた頃は、学校現場にこのような教員が一人二人いたところで、担任から外れてもらったり、楽な校務分掌に回ってもらったり、多くの同僚の支えによって守られ、表に現れることはなかった。しかし、昭和62年の臨時教育審議会第3次答申で学校の閉鎖性が批判され、「開かれた学校」づくりが推進されるに及ぶと、「学校の常識は社会の非常識」と揶揄されるように、教員の実態が社会的批判に曝されるようになった。加えて、教職員組合の分裂と衰退によって、良くも悪くも同僚の支えがなくなり、一人一人の教員に説明責任が求められるようになると、学校現場は全く余裕を失ってしまった感がある。校内的にも、担任から逃げ続け、楽な校務分掌で仕事もせず、しかも給与も手当も全く変わらない教員の存在がもはや許されない状況になってきた。あの勤務評定によっても実現しなかった勤務成績を給料や処遇に反映する評価制度が全国的に受け入れられ始めたのも、こうした状況を反映したものと思われる。

以上のような背景から、現代の学校においては、「指導が不適切である」教員が一人でも学校にいと、学校全体がゆとりと落ち着きを失い、不満が長期に沈殿したり、一気に爆発した

りすることになる。既に、「指導が不適切である」教員は、「支え切れない」という状態から、「炙り出される」状態に移行しつつあるとも言えよう。

3 国の方策と大阪府の対応

学校現場に「指導が不適切である」教員が存在することが初めて公の場で問題提起されたのは、昭和 61 年の臨時教育審議会である。ここで「教職適正審議会（仮称）」を設置し、「指導が不適切」な教員に対してとるべき措置を審査することが検討されたが、答申に盛り込まれることはなかった。しかし、文部科学省によって、平成 12 年度には 16 府県・指定都市教育委員会に、平成 13 年度及び平成 14 年度には全国すべての都道府県・指定都市教育委員会に「指導力不足教員に関する人事管理」に関する調査研究事業が委嘱され、「指導が不適切である」教員に対する対応が全国的に進められるようになった。因みに、当初「指導力不足教員」として認定された教員数は、文部科学省に回答があった 23 の教育委員会のみを集計であるが、平成 12 年度が 65 名、平成 13 年度が 149 名、平成 14 年度が 289 名ということであった。

大阪府においては、平成 12 年 7 月に「教職員の資質向上に関する検討委員会」が設置され、翌年 3 月には中間報告「指導力不足等教員の資質向上方策について」が発表された。そこでは、「教員に求められる資質」として、①豊かな人間性、②実践的な専門性、③開かれた社会性の 3 点を挙げるとともに、そうした資質に欠け、「少数とはいえ、教育の専門家としての使命を見失い、子どもの前に立つことの適格性をうたがわなければならない教員が存在する」として、「指導力不足等教員の範囲」を次のように規定し、4 段階に分類している。

学習指導、生徒指導、学級経営等において、指導力を発揮できず、子どもたちの教育への責任が果たせていない者（保護者、地域、同僚との良好な関係が築けないことなどから、教育活動に支障をきたしている者を含む）

(1) 指導力に関し支援を要する教員

- ① 結果が明確には表れていないが、その取組む姿勢は評価できる者
- ② 環境の変化等による一時的な指導力不足とみられ、学校内の協力により回復可能と考えられる者

(2) 指導力不足教員

専門性・社会性に欠けるなど教員としての指導力が不足している者

(3) 適格性を欠く教員

勤務態度・服務上の著しい問題があるなど教員としての資質に欠ける者

(4) 疾病等により指導力が発揮できない教員

疾病等（特に精神的な疾患）が原因と考えられるが、受診・治療をしないまま、指導力が発揮できない状態の者や休職を繰り返し、復職後も指導力が発揮できない状態の者

そして、校長の度重なる指導にもかかわらず、改善が見られない教員については、態様に応じた対応策を「指導力向上委員会（仮称）」の検討に委ね、教育委員会の権限と責任のもと、

次のような具体的対応策を決定し、実施するとしている。

(1) 校内研修

個別研修や支援体制のもとでの業務を行うこととなる。校長は、必要に応じて学習指導や生徒指導等に関する指導者を定めるなど校内の指導体制を整備し、態様に応じて作成した研修計画に従って実施することが重要である。府教育委員会は、学校を訪問して指導できるスーパーバイザーの体制を整えたり、校内研修プログラムを開発したりするなど学校の支援に努める必要がある。

(2) 校外研修

府教育センターでの一定期間の研修となるが、他部局や社会教育施設などへの派遣研修も考えられる。教育センターでの研修に際しても、態様に応じた研修プログラムの作成が必要であり、専任の研修指導者を配置するべきである。

校外研修を行っても、研修効果がみられない教員に対しては、厳しい事後対応も予想されるが、府教育委員会として、教職以外の道を見出すような支援など、多様な対応方法を今後検討していくことが望まれる。

(3) 疾病等についての対応

疾病等により療養が必要な教員については、他の「指導力不足等教員」への対応システムとは異なる対応が求められる。特に、精神疾患については、本人に病識がなく、適切な治療を受けないまま勤務が継続する場合も起こり得る。専門家の意見も聞きながら、校長から本人に対し、受診指導や受診命令等を行う必要がある。

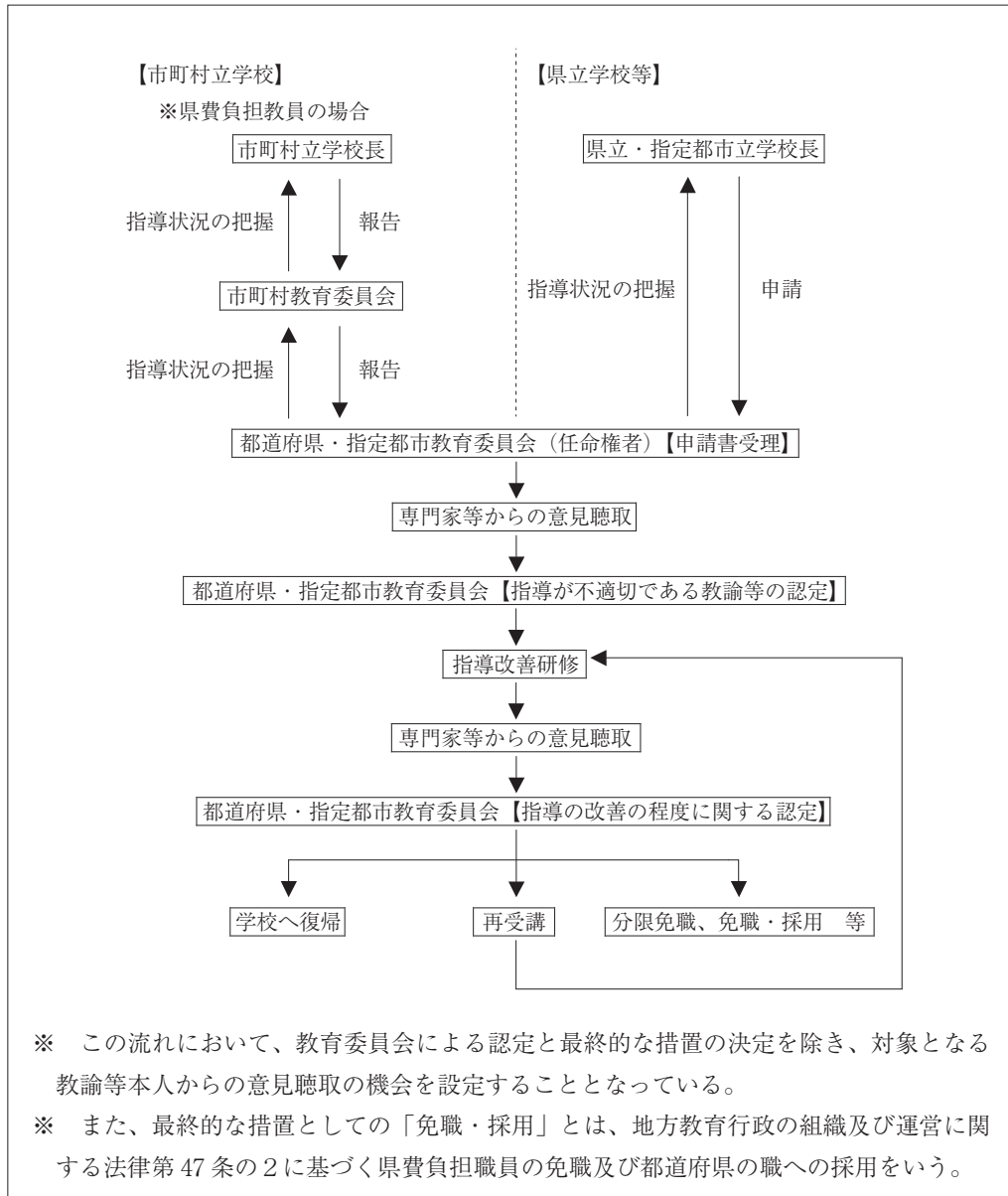
この中間報告に従い府教育委員会は、早速同年7月、「教員の資質向上に関する諮問委員会」(中間報告にいう「指導力向上委員会」)を設置し、「指導力不足教員等」の認定と「資質向上研修」を開始した。また、翌平成13年度には、「教員の資質向上をめざして－指導力不足等教員への支援及び指導の手引き－」を発行し、本格的に指導改善研修を展開する体制を整えた。

大阪府を始めとする地方教育委員会の調査研究と制度的なシステムづくりの取り組みを受ける形で、中央でも平成19年3月、中央教育審議会で「指導が不適切な教員の人事管理の厳格化」について制度的に改めることを求める答申が出され、同年6月には教育職員免許法の一部改正(教員免許の更新制)と教育公務員特例法の一部改正(指導が不適切な教員への指導改善研修の義務化)が行われたのである。また、今年(平成20)2月には、文部科学省による「指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン」が発表された。このガイドラインによれば、「指導が不適切である」教員の認定基準は次のように分類されている。

- (1) 教科に関する専門的知識、技術が不足しているため、学習指導を適切に行うことができない場合
- (2) 指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない場合
- (3) 児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない場合

※「指導が不適切である」ことの原因が精神疾患に基づく場合は、医療的観点に立った措置や分限処分によって対応すべきである

また、「指導が不適切な教員の人事管理システム」をフロー図で示すと、次のとおりである。
○指導が不適切な教員の人事管理システムの流れ（イメージ）



（文部科学省「指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン」より）

文部科学省のガイドラインが示され、大阪府教育委員会においても、今年（平成 20）4 月、教育公務員特例法第 25 条の 2 第 5 項及び第 6 項に規定する手続に関する規則を公布するとともに、「『指導が不適切である』教諭等への支援及び指導に関する要綱」を施行した。その第 2 条には、文部科学省のガイドラインに従って、「指導が不適切である」教員を次のように定義している。

第 2 条 この要綱において、「指導が不適切である」教諭等とは、知識、技術、指導方法その他教員として求められる資質、能力に課題があるため、日常的に児童への指導を行わせることが適当でない者のうち、研修によって指導の改善が見込まれる者をいう。

具体的には、次の各号等の状況にある者をいう。

- (1) 教科に関する専門的知識、技術等が不足しているため、学習指導を適切に行うことができない。
- (2) 指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない。
- (3) 児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない。

また、同時に改訂された大阪府教育委員会発行の「教員の資質向上をめざして－『指導が不適切である』教諭等への支援及び指導の手引き－」の「資料編」では、「指導が不適切である」かどうか、個々の教員の状況を把握するための着眼点が次のように細かく例示されている。

観 点	着眼点（例示）
専門性（専門的知識・技術、指導方法、児童生徒理解度）に関する項目	
	教科に関する専門的知識や技術が不足しているため、学習指導を適切に行うことができない。
①教科指導における専門性など、対児童生徒との関係に問題がある。	☐ 教科に関する専門的知識・技術が不足している。 ☐ 指導計画の素案や指導案を作成することができない。 ☐ 授業の準備を行わないなど意欲に欠け、教材選択の工夫がみられない。 ☐ 板書・印刷物に誤字脱字が多い。 ☐ 指導内容に誤りが多い。 ☐ 適切な試験問題が作成できない。 ☐ 考査の出題内容、評価内容や方法が適切でない。 ☐ 安易な評価・評定を繰り返す。 ☐ 評価に客観性がなく、資料の蓄積もしない。 ☐ 諸表簿を正確に記録することができず、成績処理にもミスが多い。
	指導方法が不適切であるため、学習指導を適切におこなうことができない。
②教科指導における教授方法など、対児童生徒との関係に問題がある。	☐ 児童・生徒等の実態を無視した教え込み型の指導を行う。 ☐ 授業内容が児童生徒の能力、興味、関心等の実態に即していない。 ☐ 授業が教師主導型で一方通行である。 ☐ 指示や発問が不明確で、全体に浸透しない。 ☐ 指導内容に関する質問に的確に答えず放置している。 ☐ 授業中、居眠りをする子どもを起こそうとしない。 ☐ 授業中、私語が多い児童生徒に注意しない。 ☐ 授業中、携帯電話を使用している児童生徒に注意をしない。 ☐ 授業中、ガムを噛むなど、飲食をする児童生徒に注意をしない。 ☐ 教材の扱い方、資料、教具の活用が適切でなく、管理もできない。

教員に求められる資質と「指導が不適切である」教員について

児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない。	
③生徒指導など、対児童生徒との関係に問題がある。	☐ 児童生徒の心を理解する意欲に欠け、信頼関係を築けない。 ☐ 児童生徒の反応を共感的かつ柔軟に受け止めることができない。 ☐ 児童生徒の意欲や自主性を引き出すことができない。 ☐ 児童生徒に愛情をもった指導を行っていない。 ☐ カウンセリングマインドを備えていない。 ☐ 児童生徒の問題行動に毅然とした対応ができない。 ☐ 問題行動に関心をもたず、状況に応じた指導や判断ができない。 ☐ 「褒める」「叱る」の基準が曖昧ではじめがない。 ☐ 児童生徒に対して高圧的・感情的な言動が多い。 ☐ 児童生徒を軽視し、見下した言い方をすることがある。 ☐ 児童生徒の状況に応じた指導と事後のフォローができない。 ☐ 児童・生徒等の発言・行動の理由を聴こうとしない。 ☐ 児童生徒を公平に扱うことができない。 ☐ 体罰的傾向が見受けられる。 ☐ 不必要な身体的接触が見受けられる。 ☐ 人権等の配慮に欠けた言動により、児童生徒の心を傷つける。 ☐ 声かけ等の基本的なコミュニケーションがとれない。 ☐ 言葉遣いや身だしなみ等で不愉快・嫌悪感を与える。 ☐ 社会規範を守らせるためのはじめある指導ができていない。
④学級経営など、対児童生徒との関係に問題がある。	☐ 児童生徒の日々の心身の状況を把握できていない。 ☐ 児童生徒への理解が不十分（信頼関係が希薄）である。 ☐ 基本的な生活習慣や健康・安全に関する指導ができていない。 ☐ 問題を持つ児童生徒の発見に努め、その解決のための適切な指導ができていない。 ☐ 学級内で起きたことの様々な問題や課題が把握できず放置しておく。 ☐ 責任回避・責任転嫁の傾向が強く問題解決には消極的である。 ☐ 学習集団における児童生徒の人間関係の調整ができていない。 ☐ 学級の課題を捉えられず、集団作りができない。 ☐ 学級集団を維持することができていない。 ☐ 指導に自信がもてず、児童生徒の言いなりになる。
社会性（信頼・信用・協働）に関する項目	
⑤保護者・同僚などとの人間関係に問題がある。	☐ 問題解決に当たって、保護者との連絡が取れない。 ☐ 児童生徒や学級の様子、問題等を管理職や保護者に連絡しない。 ☐ 児童・生徒や保護者などに配慮のない言動を繰り返す。 ☐ 保護者に対して、不快感・不安感を与えるなど、適切な対応ができない。 ☐ 保護者や地域住民の相談や要望に誠意をもって真摯に対応できない。 ☐ プライバシー保護に対する配慮に欠ける。 ☐ 相手の心情を汲み取った対応ができていない。 ☐ 同僚教員との協働的な姿勢がなく、トラブルをよく起こす。 ☐ 説得力のある説明等、自己表現力が具わっていない。 ☐ 他者の指導助言や会議の決定を無視する。 ☐ 周辺状況を判断し、良識ある行動がとれていない。 ☐ 組織の一員としての自覚に立った行動がとれていない。 ☐ 倫理観や使命感に欠け、職務の遂行に支障をきたす。

この大阪府の「指導が不適切である」教員の状況を把握するためのチェック項目の中には、文部科学省のガイドラインに示された基準にはない「社会性に関する項目」が示されている。保護者や地域、同僚などとの人間関係に問題があるため、学校の教育活動に様々な支障をきたすような場合まで加えられており、生徒の指導とは直接関係のない教員、あるいは教育公務員

としてのあり方や人間としての生き方までが問われているようである。

しかし、具体例を挙げるのは憚られるが、平成 12 年度以降、大阪府において「指導が不適切である」と認定され、資質向上研修が命じられた教員（41 名）の実態をみると、社会性に関する問題だけで「指導が不適切である」と認定された教員はいないが、教師の専門性に関する「指導力不足」のみを理由とする認定は 1 件にとどまり、大半はセクシュアル・ハラスメント、体罰、暴言、服務規律違反等、懲戒がらみの認定となっており、特に注目すべきは、そのほとんどに教員としての専門性や資質以前の、人として社会生活を営む上で不可欠な人間関係を構築する能力に問題がある場合が極めて多いことである。社会性の欠如が一般社会と比べ特に教員に顕著であるかどうかはわからないが、2 項でも述べたように、閉鎖的な学校の中で守られていた同僚性が崩壊しつつある今日、「指導が不適切である」ことによって問題を起こした教員に社会性がなければ、「炙り出される」しか道はない。その意味で、大阪府の「社会性に関する項目」は当を得ているのではないかと考えるものである。

4 教員に求められる資質と今後の課題

平成 9 年 7 月、教育職員養成審議会の第 1 次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が出され、その冒頭で「教員に求められる資質能力」が示されている。

(1) いつの時代も教員に求められる資質能力

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。（昭和 62 年答申の追認）

(2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力

- ①地球の視野に立って行動するための資質能力…地球観、人間観、ボランティア精神など
- ②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力…課題解決能力、対人関係能力など
- ③教員の職務から必然的に求められる資質能力…教育観、教職への情熱、指導力など

(3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性

…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考ええる。…教員一人一人の資質能力は決して固定的なものではなく、…画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。

ここで述べられているように、すべての教員が子どもに愛情を持ち、教職に情熱を注ぎ、自

らの得意分野を生かしながら同僚と学び合い、生涯にわたって資質能力を向上させていくなら、「指導が不適切である」教員など生まれるはずはない。しかし、理想に燃えて教職の道を選びながら、現実の教育困難にぶつかり、それでも自己犠牲的に教育に取り組んだ教員がバーンアウトしてしまったり、一方、極めて現実的に、安定した職として教職についたものの、様々な問題が日常的に生起する学校現場で同僚と協働することより自己防衛的に振る舞い、「指導が不適切である」教員になってしまったりする例は後を絶たない。極端な例で恐縮だが、両者の悲劇の原因は、詰まるところ「自己犠牲（他者中心性）」と「自己防衛（自己中心性）」にあると考えている。少なくとも人間が好きで、教養審答申にいう「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」の「対人関係能力」や「コミュニケーション能力」などによって、自分も人も生かす力さえ身につけていれば、子どもとともに成長し続ける教職の道を全うできたのではないと思われる。

前述した大阪府教育委員会の「教職員の資質向上に関する検討委員会」中間報告では、教員に求める資質として、①豊かな人間性、②実践的な専門性に加えて、③開かれた社会性を挙げており、この「開かれた社会性」について次のように説明している。

教員は、教室の中では、どんなに困った事態に直面しても代役をなかなか呼べないことがある。授業が思うように成り立たずに密室での孤立感を味わうこともある。学級の「壁」を越えて、学年や教科、学校全体で、あるいは、地域と連携して柔軟に教育活動に取り組むことが必要である。広い視野に立って、子どもや同僚とはもちろんのこと、保護者や地域との相互理解を深めながら信頼関係を築き、子どもへの最善の対応をとることが求められる。

もう一方で、学校の業務の大半は日々組織的に遂行されている。教員一人ひとりの意欲・力量の向上だけでなく、協働する組織としての質を高めることが重要である。学校の教育目標を共有し、互いの持ち味を活かしながら、同僚と質の高い学びを触発しあい、学校教育を通して課程や地域に働きかけ、受け入れていく「開かれた社会性」が要請されている。

現代の学校においては、教員に子どもや同僚、保護者、地域と人間関係を築いていく「開かれた社会性」が不可欠であり、それによって学校の様々な困難を解決するとともに、自らをも成長させていくことが可能となる。

5 おわりに

本稿では、「指導が不適切である」教員の問題が顕在化する中で、これまでの国や大阪府の対応を検証しながら、教員に求められる資質として、教科に関する専門的知識や子ども理解にもとづく指導力も必要だが、その根底に、人と関わることによって自他の成長を実現していく力が必要であることを明らかにしたつもりである。

冒頭で「教育は人なり」という言葉を用いたが、カントは「人は人によって人になる」と教育の本質を達観している。教科の専門性も教科書も、つまるところ教材でしかなく、教えるの

はあくまで人である。人と人の関わりこそが教育なのである。その教育に直接携わる教員の養成や研修において、人間関係に関する理論と実践力の育成、カリキュラムの充実等が今後の大きな課題になると思われる。

<引用文献>

大阪府教育委員会「教員の資質向上をめざして－「指導が不適切である」教諭等への支援及び指導の手引き－」平成 20 年 4 月

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（答申）」平成 9 年 7 月

教職員の資質向上に関する検討委員会（大阪府）「指導力不足等教員の資質向上策について（中間報告）」平成 12 年 7 月

文部科学省「公立学校教職員の人事に係る調査」平成 16 年 9 月～平成 20 年 10 月

文部科学省「指導が不適切な教員に対する人事管理システムのガイドライン」平成 20 年 8 月

文部科学省「指導力不足教員等の人事管理に関する各都道府県・指定都市教育委員会の取組状況について」平成 15 年 9 月

<参考文献>

鈴木義昭著『教員改革－「問題教員」と呼ばれる彼らと過ごした三年間』東洋出版、平成 18 年 11 月

八尾坂修編『「指導力不足教員」読本』教育開発研究所、平成 13 年 6 月

八尾坂修編『指導力不足教員への経営戦略』教育開発研究所、平成 14 年 12 月