

現職教員の再教育 ～ 必要性と課題～

平 沢 茂

(文教大学教育学部)

The Significance and the Problems of Inservice Education for Teachers in Japan

HIRASAWA SHIGERU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

現職教員の再教育という場合、本特集においてあえてつけられた「再」という語に重みがあり、単に現職教育という場合とは異なったニュアンスを持つ。就職前の教育において不足の事柄があって、職責を果たしつつ、その不足を補う教育を受けるというニュアンスである。本論では、なぜ今、現職教員の「再」教育が必要であるのか、その要因を明らかにするとともに、再教育において必要とされる内容、さらに再教育のシステムの在り方についても考察を加えた。

1. 専門職としての教員

「(学校)教育は教員しだい」、(学校)教育の問題が指摘されるとき、しばしば使われる定型文、お決まりのフレーズである。もちろん、このフレーズが全てを言い当てているというわけではない。教育行政に関わる者、保護者など教育に関わる者全てが、学校教育の質に何の影響ももたらさないなどということとはありえない話である。にもかかわらず、このフレーズが繰り返し強調されるのには、当然のことながら根拠がある。

すなわち、教員は教育の客体である子どもと最も密接に関わる存在だということである。

まずは、授業場面である。つまり、学校教育の中核的な教育活動である授業の直接的な担い手は教員にほかならないということである。確かに、カリキュラムの決定に当たっては、教育行政が作成する枠組みの制約があり、

また、主たる教材である教科書の選定にも枠がはめられている。しかし、たとえば、カリキュラムの大綱ないし国家的基準とされる「学習指導要領」を子細に読めば、それはあくまでも大きな枠組みを定めたものであることは一目瞭然である。教科書は、いわば料理の素材を集めたようなものであり、それをどのような料理にして提供するかは、料理人、すなわち教員に任されている。味わい深く、かつ消化の良い料理に仕上げられるかどうかは、教員の腕次第ということになる。

次に、学級活動やホームルーム等、学級をベースとする教育活動の場面である。授業はもとより授業以外のいわば学校における生活の場の中で、教員は学習指導とはまた異なったかたちで子どもと接する。

これらの活動を通じて、教員は、認知的な関わりだけではなく、情意的にも子どもと深

く関わり、つまり、教員の人間性は、子どもに強い影響を及ぼす。言い換えれば、教員の指導力（学習指導、生徒指導場面における）性格、社会性、倫理観等は、すべて子どもに強い影響を及ぼす。

もとより、影響の度合いは、子どもの発達段階によって相違することは言うまでもない。しかし、学習指導、生徒指導場面における指導力は、発達段階にかかわらず、常に普遍的に主要な影響力を持つ。ILO - UNESCO、教員を専門職と規定した意図は、ここにある。

専門職の概念規定は、一様でない。しかし、概ね次のような点は、専門職を特色づける要因として広く認められている。

人間を対象とする職務であり、その職務を通じて、対象となる人間の健康や福祉に貢献すること。同時に、そのことを通じて社会の発展に寄与すること。

就職の前後を通じて専門的教育が必要不可欠であること。通常、職を得るためには免許を必要とすること。

その職務についての判断や行為に自律性を有し、結果についての責任を有すること。

職能団体を形成し、職能団体として自律性の根拠ともなるべき倫理綱領を設けること。

教員が専門職である以上、就職前後の専門的教育を欠くことはできない。就職前のそれは、主として学校教育のカリキュラムとして実施される。それは、免許取得、就職のために、いわば強制力を持つ仕組みの中で実施される。

それに対し、就職後のそれは、常に強制的に行われるわけではない。職能団体、あるいはその専門職を所管する行政が義務として専門職者に課すこともある。しかし、全体として就職後の専門的教育は、むしろ、専門職者の自覚に基づく研修に依存する部分が多い。

前述したように「(学校)教育は教員しだ

い」というフレーズは、間違いなく一定の真理をついている。専門職である教員の現職教育は、それゆえに重要であり、学校教育の将来がかかっていると言っても過言ではない。

2. 今なぜ、現職教員の「再」教育か

さて、今回のテーマは、「現職教員の再教育」である。単に「現職教育」という場合とは明らかに異なったニュアンスが含まれる。

「再」という語の存在がかぎである。つまり、単に現職教育と言うときは、先に述べた専門職者としての、自律的研修が中核となる。それに対し、「再教育」と言う場合、背後に次の2つの状況が生じていると考えることができそうだ。

第1に、就職前教育の在り方や免許（資格）基準等に改変が加えられるなどして現職者の専門性に不足が生じているという状況である。

第2に、就職前教育や免許（資格）基準等に改変とは関わりなく、専門職者の力量が全体として低下している、あるいはその低下が問題視されるようになってきているという状況である。

今日、現職教員の再教育が話題になるのは、以上2つの状況が輻輳した状況になっているためであると思われる。

すなわち、第1に関わって、全体として専修免許状取得者が増大しているという事実がある。現在のところ、採用時に、専修免許状を条件としているわけではない。つまり制度的な改変ではない。しかし、少なくとも、専修免許状の取得が奨励されはじめていることは事実である。「教育公務員特例法」の改正によって、大学院修学のための休職の措置がとられるようになったのは、そのあらわれと言ってよい。

第2に関わっては、次のことを挙げなければならない。

まず、以前に比較して明らかに低下していると考えられる力量がある。社会性や人との

関わり方に関する力である。同僚教員や保護者との関わり方だけではなく、時には、子どもとの関わり方でも、未成熟な様子を見せる教員が増加傾向にあって、問題視されるようになってきている。「教員の常識は社会の非常識」と言われることがあるように、社会的な常識を欠く教員の問題も看過し得ない。

さらに、いわゆる受験のための学力は高いものの、具体的体験に乏しく、また一般教養の狭さを露呈する教員も増加傾向にあると言われる。

一方、教員の力量そのものは以前とそれほど変わっているとは思えないものの、問題視されるようになりつつある課題もある。

1つの課題は、社会の変化が急激で、教員がそれに対応しきれないことである。たとえば、利己的な保護者が増え、それに伴って自分勝手な子どもが増えている。ほんの少し以前なら、教員が少し注意すれば、それを受け入れる子どもが多かった。今日、教員の注意もなんのその、自分勝手に行動することを当たり前とするような風潮が子どもの中に広まりつつある。従来の子どもに慣れた教員は、対応に苦慮している。社会の急激な変化に対応しきれない教員は確実に増加している。

もう1つの課題は、教員の力量や職務に対する社会の要請の変化である。たとえば、学力低下論とも連動して、教員の指導力不足が以前に増して指摘されるようになってきている。この点に関しては、いわゆる指導力不足教員の配置転換の法制化を挙げなければなるまい（「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」第47条の3）。

3. 再教育の内容

現職教員の再教育の必要性は、以上の考察から明らかである。では、それは、どのようなものであるべきなのか。まずは、内容面から、考察してみよう。

① 日本の教員養成の手簿

OECDの国際学力テストで、フィンランドが一位になったという事実は日本でもすっかりおなじみになった。その詳細はこの際脇に置いて、注目すべきは教員の資格・養成と現職教員の研修との仕組みである。

まず、教員の基礎資格は、大学院修士課程修了である。教育実習は大学院終了後2年間で義務づけられているから、就職前教育は実に8年間に及ぶ。

現職教員の研修については、毎年夏期に大学等で行われる教員研修への参加が義務づけられている。教職が専門職であるというなら、この程度の教育プログラムは、当然という気がする。

日本との相違はまさに歴然である。フィンランドでは、教員はまさに専門職者としての高い専門性の確立が要求されているのである。

日本でも、大学院修了を教員資格の要件とすべきだとの議論がないわけではない。しかし、ただちに実現というわけにはどうもいまい。

日本では、大学における教員養成のプログラムは、けっして手厚いという状況にはない。教員養成を目的とする大学はさておき、一般の大学における教員養成は、形式的であり、ありていに言っておざなりである場合が多い。ことに教職専門科目においてそのことは明白に現れる。

② 教科教育法という科目

ところで、教職専門科目というと、教育学や教育心理学プロパーを想起する向きが多かるう。しかし、手薄になりがちなのは、教科専門科目と教職専門科目との境界領域の科目である。いわゆる教科教育法と呼ばれる科目である。教科教育法の根拠となる教科教育学は、教科の根拠となる学問領域と教育学との学際的学問であるけれど、今日、教科教育学は、教育学の範疇に属するものと把握されている。

しかしながら、上に述べた学際的な性格ゆえに、教科教育学を専門とする研究者は決して多いとは言えない。そのため、大学の教職課程においても、教科教育学を専門とする教員が十分に充足されているとは言い難い。

考えてみると、大学を出て教員になった初期の段階で、最も必要なものの1つは、教科教育に係る知識・技能ではないか。それが、大学において十分に付与されないとすれば、教員の力量が問われて当然ということになる。

蛇足気味に書くことはためらわれるのだけれど、やはり書いておかなければなるまい。

社会科の基礎となる学問領域は、歴史学、人文地理学、経済学、政治学、法学、行政学などである。しかし、社会科は社会科であって、これらの学問そのものを教えようというのではない。

理科もまたそうである。理科は、化学、物理学、生物学、天文学、地球物理学、自然地理学等々を個別に教えることによって成立するのではない。

これらの学問について十分に習熟した上で、それらを理科として組み立てる必要がある。それを可能にするのが教科教育学ということになる。

教科としての数学や国語についても、同様のことが指摘できる。

ところが繰り返し指摘したように、日本の現状では、その教養が手薄になりがちなのである。現職教員の再教育では、まずもって教科教育法に関する内容が充足されなければなるまい。

3. 「組織としての学校」

次いで今日の教員研修で、重視されるようになってきているのが「マネジメント」である（運営とか管理とか日本語で言えば良さそうなものだが、どうも各地でこの語が使われることが多いので、ここでもそうしておこう）。組織としての学校を再認識するねらいがある

ものと考えて良い。

学校が組織であるのは当たり前なのだけれど、なぜか学校は組織として機能しないことが多い。おそらくは、学級王国といわれる状況を放置していたことがその原因となっていたに相違ない。個々の教員が、自分の担当する学級や子どもを指導していれば良いという発想である。

しかし、今日、学校が抱える課題を考えたとき、もはやこのような状況を放置するわけにはいかない。学校は組織として、課題解決に当たらなければ、とうてい、解決は不可能なのである。

いじめ、不登校、学級崩壊、保護者からのクレーム、等々、どれをとっても教員個々で対応すべき課題ではない。

こうしたことだけではなく、学習指導においてもまた、組織としての学校という発想が不可欠となりつつある。教科の指導において教員が連携して指導するという発想は、TT（ティーム・ティーチング）にとどまるものではない。指導案の開発、教材の開発・作成においてもまた、「三人よれば文殊の知恵」を実践しなければならない時代だ。

その他、学校の校務分掌や個々の役職に関する知識を確保することも重要である。さらに、学校教育に関わる法規や行政に動向の関する知識も不可欠と言ってよい。

大学のカリキュラムに、実はそうした科目が置かれることは少ない。再教育のプログラムにおける優先課題の1つということになる。

4. 生徒指導という領域

生徒指導もまた、大学において手薄となりがち領域の1つである。科目として置かれることはあっても、その内容が必ずしも学校の実態に見合ったものとなっていない可能性は大である。また、たとえ実態を踏まえた内容になっていたとしても、単位数は必要最低

限に押さえられていることが多く、実践に直結するだけの内容を盛り込むことが不可能である場合が多い。

今日、保護者の変容、それに伴う子どもの変容から、生徒指導はいよいよ重要性を増すと同時に難問を抱えるようになってきている。言うまでもなく教員の職務の中核は学習指導にある。しかし、日本の現状では、生徒指導をなおざりにして学習指導の成果を上げることが困難である。

再教育プログラムでは、教員が抱える具体的な事例に基づく実践的な教育が可能であろう。

⑤: その他

以上の他、教員の適性に応じて、多様なプログラムを作ることが可能である。

たとえば、ある特定の教科なり学問なりについて、自分の専門的知見を高めるような内容があっても良いだろう。教科やその根拠となる学問に関する教員の専門的教養の質と幅とは、教育実践の厚みを増す。

同様に、教員の社会性を涵養するプログラムなども望ましい。近年、公務員の研修プログラムの中に、接遇と呼ばれる内容が入っている。つまり、市民サービスにおいて、ごく基本的な対応の仕方とでもいうような研修である。

教員はとかく権力者になりがちである。生涯教育論の泰斗ラングラン(Lengrand, P.)は、この世の中では、教員にまさる権力者はいないという。そうした状況の中で、教員がしだいに社会の常識から縁遠くなるという事実は確かにありそうだ。

教育を学校教育に限定してみるのではなく、多様な教育の場があることに目を向けさせるプログラムなども望ましい。社会教育や企業内教育などに目を向けることによって、学校の教育的機能とは何かがいっそう明確に見えてくる可能性がある。また、そうした教育の

場における「指導者」の在り方や「指導」の在り方を見ることは、「指導者」としての教員とその役割を見直す契機となるだろう。

さらに、専門以外の領域で、見聞を広めるプログラムなども意味があろう。先に専門分野における教養を高めることは教員の指導力を高めると書いた。専門分野以外の教養を高めることもまた、教員の指導活動の幅を広げる。

4. 再教育の制度と構造

①: 行政が実施する再教育プログラム

初任者研修、十年次研修など、ステップに応じたプログラムは、義務研修として定着した。その他、夏期研修など、休業日における教員の研修についても行政は多様なプログラムを提供している。

しかし、国・地方公共団体ともに赤字の膨らむこの国では、行政の実施する再教育は、けっして十分とは言えない。

それに、そもそも、専門職である教員の職能成長の基本は、自己の責任において行う研修が基本となる。

先に述べたように「再」教育という場合には、教員の自覚にまつだけではおいつかない事情がある。したがって、そのことに関しては、行政は責任を持って教育の機会を充実させなければならない。そうでない内容に関しては、教員の自主性による研修にまつのは妥当なことである。

②: 学校を基盤とする研修

「学校を基盤とする教員研修」(school focused in-service education for teachers) というのは、OECD-CERIが、1978年に提起した現職教育の方法である。教員の職務は基本的に学校の中で行われる。そうであれば、学校の実態に応じた研修こそが教員の研修の中核であるべきだ。確かにこの見解には一理ある。授業や生徒指導など、現実の問

題を踏まえた研修は、医療機関等におけるケース・カンファレンスにも通じる学習の良い機会となろう。

ところで、校内研究に指導主事や他校の校長（教頭）、大学教員など外部の講師を招くことはよくあることである。このような場合、外部講師が、当該学校の実態をよくわきまえて参加しないと、校内研究の本旨をはずれた研究になってしまうことになる。「学校を基盤とする」ということは、学校の実態を踏まえたということである。一般論としての研究ではないのである。

筆者も、ここ数年、多くの学校の校内研究会に関わる機会を持った。その折、「学校を基盤とする」ポイントを外さないよう努めたつもりではある。

3. 大学（院）における再教育

大学（院）における再教育には、大きく分けて3つの形態がある。

第1は、学生として教員を受け入れる形態である。この場合、正規の学生として受け入れる場合と、特定の単位履修学生として受け入れる場合とがある。現職の教員が学部の正規学生として再入学するということはまず考えられない。正規学生としての受け入れは大学院ということになる。

一方、特定の単位履修ということになると、学部でもありうる。2種免許から1種免許、さらに専修免許と、免許の上進を目的とするような場合である。

第2は、一定期間、教育委員会からの派遣で教員を受け入れる経緯である。大学では、研究生として1年なり、半年なり、教員を受け入れて再教育の機会を提供するわけである。

第3は、大学が教員対象の公開講座を実施することによって行われる形態である。近年、夏期休業中の教員のための公開講座を実施する大学が増えている。それだけ需要があるということになるのだろう。

4. 再教育の構造化

自主的な研修と言うだけなら、多様な機会があちこちに散在していることになんの問題もない。しかし、再教育としての体系性を求めるとすれば、再教育の目的・目標に沿って、多様な研修の機会をある程度構造化しなければならぬ。

このとき問題となるのは、行政が直接実施するのではない研修について、相手の了解を得つつどのように体系の中に組み込みうるのかを考えなければならない。あるいはまた、校内研究をどう位置づけ、どう支援するのかも考えるべきことである。

教員の負担についても十分な配慮が必要となる。今、教員は、難題に囲まれて、教育活動そのものにすら十分な時間が割けないこともある。そこに再教育が加わるといったいどうなるのか。

こう考えると、再教育のための休職制度のよりいっそうの充実もまた、考慮しなければならないことの1つであるようだ。