

現職教員の再教育 ～ 教員養成との関連性からの考察 ～

稲越 孝雄

(文教大学教育学部)

Re-education of Active Teachers ; A Thinking of the Relation with Teacher Training

INAKOSHI TAKAO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

我国の現職教員の再教育を教育養成と関連づけて考察を行った。

戦前は時期的に3期にわけて考察したが、3期の終期に至っても、研修的な再教育には至っていない。

戦後において、近年、生涯学習時代 “の到来を迎えて、教員のキャリア・アップも課題となり、実現されて来た。今後の課題は、養成と再教育との関連づけにある。

はじめに

近年、現職教員の再教育（研修）について多くの議論が交わされている。その背景を次のように考える。

第一は全ての職業に求められようとしているキャリア・アップの側面からである。

第二には、高等教育と職業社会の要求の関連性を見直しと言う視点がある。

第三は戦後の教員養成制度が、“開放性”を制度化した時点において、本来的に検討されるべきであった課題が積み残されていたことである。

本論は、このような観点から、教員養成及び、現職教員の再教育についての歴史的な展望を踏まえて、現状の分析及び、将来への提言を行うこととする。

1. 戦前における教員養成と教員の研修

戦前（1945年まで）の現職教員の再教育・研修の軌跡を総括して、佐藤（1998）は、三つの時期を設定している。

第一期は、1872年（明治5年）の学制の公布から1880年代までとしている。明治政府は全国的に学校を設置したが、教員の養成が間に合わず、伝統的な教育機関であった、藩校、郷校、私塾、寺子屋の教師・師匠を初めとして、神官、僧侶、士族の中から適任者を選んで仮に教師を委嘱した。これらの教師に対してその後には伝習、講習として新しい教則と授業法の概要を身につけさせた。学制と同時に順次創設された師範学校の卒業生は全国的に派遣されて、まずこの仕事に携わったのである。教員養成の事業が即“現職教員の再教育”と言う事態から始まったのである。

第二期はこれに続く30年（1920年代まで）

とされている。教員養成の立場では、師範学校が増設された時期である。1881年に師範学校では、学科（修業年限別）が三つに分けられた。初等師範科（1年）、中等師範科（2年）、高等師範科（4年）の3科では、それに対応した教員資格としての卒業証書が授与された。さらに、教員の資格としては、1886年の“小学校教員免許規則”によって免許状制度の基本が法制化された。文部大臣が授与し、全国を通じて有効（無期限）の普通免許状と府県知事が授与して当該都道府県限り有効の地方免許状（5年間有効）の2種類が設けられた。この制度は現職教員の再教育の必要性を含んでいた。しかしながら、「教員は免許状を持つことを前提とする」と言う免許主義を掲げながら、現実には有資格教員の確保が困難であると言う事態から“仮免許制度”をも認めることとなった。1891年にはさらに“正教員・準教員”の別が設けられ、正教員は府県限り終身有効で、準教員は府県限り7年有効とされた。これらの経過の中で現職教員が更に高度な資格を得るためには経験を前提とした研修・再教育が求められることとなった。その研修の場として多くの師範学校に“教員講習科”が設けられたのである。資格と結びついた再教育の制度化の時期であった。

これに対して1930年以降とされる第三期はようやく教員に対する恒常的な再教育が検討される時期を迎えた。資格の向上に留まらず、質の上昇の方策も検討される機運にあった。勿論現代的な各教員の生涯にわたる成長と言う視点ではなく国として目指す一定の教師像へ向かった教育技術・方法の訓練が中心課題であった。しかし、国を挙げての軍国化の波は研修の方向を次第に精神的な“練成・修練”向け、終戦を迎えるに至った。

2. 戦後の教員養成と現職教員の再教育

戦後の教員養成と現職教員の再教育については二つの時期に大別して述べたい。

第一期は、義務教育の延長(6・3制)に伴う新教育体制の整備の時期であり、1960年代までがこれに相当すると考えられる。教員養成の立場にたてば、理念として、開放制を前提とした制度は、その養成の質の多様性から考えて一定の期間を経た再教育を必要とするように思われる。しかし、教育の民主化への価値観の転換と言う大きな課題と、義務教育年限の延長に伴った教員の量の確保、同時に新制中学校の理念の確立などの多くの課題がそのような研修体制の検討に先行したのである。

1970年代に至って第2期を迎えている。1971年の中教審答申、1972年の教養審建議の中に教師の素質能力についての検討が積極的におこなわれた結果が論述されている。「教師の高度な資質能力は、養成段階のみならず、採用、研修、再教育のすべての段階、すなわち教師の生涯を通して形成され、向上されるものである。」という教師教育観である。

このような議論に基づいて、教育職員免許法の基準の改善、教員養成大学の整備拡充、現職教員の研修のための新構想大学院の創設、新任教員の研修の充実などが提言されている。この提言を受けて、現職教員の研修・再教育のシステムとして、“新任教員の研修に対する補助”“中堅教員研修講座”“教職経験者研修(5年研)”が制度化されている。

更に1980年代には行政当局の主催する再教育・研修が急激に体系化されてきている。“初任者研修制度(1年間)”の開始が1989年である。その他の現職研修の制度としては校内研修を基盤とした行政研修の体系化や経験者研修制度の整備があげられる。

最も最近の制度化が2003年度から実施にいたった10年経験者の研修である。教育公務員特例法は1949年の制定当初から研修条項を盛り込んでいるという点でわが国の教員研修史上、画期的なものであった。その理念が1970年以降に次第に実質化されてきているのである。

3. 教員養成・現職教員再教育の現状と課題

(1) 現代社会が解決を求めるもの

高齢化、少子化、情報化などと言われる様々な社会的な変化が、教育の世界にも多くの課題を新たに生み出している。教員養成、現職教員の再教育はこれに対応することが求められている。

ア) 社会問題化した教育関連の事象

子供の発達過程の変化に起因すると思われる校内暴力、いじめ、登校拒否、などの現象が全国的に注目され深刻な問題になっている。

これとは別にゆとり教育の展開を目指して実施された週休2日制が学力低下をひきおこすのではないかとの危惧がマスコミのレベルでも問題として取り上げられている。

イ) 教育内容の変化への対応

21世紀に向けた教育的課題として昭和60年代の初頭に臨時教育審議会が提言した“生涯学習体系への移行”にもとづいて、“生きる力の育成”が学校教育にも求められている。具体的な表われのひとつが、学習指導要領の改訂に際しての総合的な学習の時間の創設である。また、これに先立って、指導要録において、各教科領域において、関心・意欲・態度の評価が重視されたことなどを振り返ってみると、学習者としての自発的な学習動機の形成が重視されていることが理解される。この点の再理解が再教育のひとつの課題である。

ウ) 教育制度上の変革への対応

第2次大戦後の発足した6・3・3制の教育制度への見直しの議論が進みつつある。具体的には幼小一貫、小中一貫、中高一貫などの、各種の校種間の連携を強く求める傾向であり、教育特区においては義務教育9年間をその地区の特性に応じた区切りによって実践することも許容の範囲に入ってきている。これまでの教員養成のプロセスおよびその後の体験のままでは対応に種々の困難さがある。

(2) 教員養成と現職教員の再教育の現状

ア) 教員養成の現状

戦後の教員養成は大学において開放制を前提に行われてきた。しかし、義務教育を担当する教員の養成は主として国の責任で行う方針のもとに、国立大学のいわゆる教員養成系学部を中心に進められてきた。これらの卒業生の教育界におけるシェアは、公立学校において小学校60.1%、中学校37.6%、高等学校14.7%（平成12年度）であり、この比率に近年大きな変化はないと言う。このことは実際に義務教育の教員養成においても教員養成系の学部の役割が非常に大きいことが示されている。その大部分が国立大学であったということは、近年の児童、生徒数の大幅な変化のなかで、計画的に教員を養成すると言う側面では有効に機能してきた。教員採用数の減少が見込まれ始めた、昭和60年代の初頭から文部省は教育学部の中に教員以外の職業分野への就職を想定した課程（いわゆるゼロ免課程）の設置を進めることによって全国的に教員養成課程の学生枠を削減した。同時に私学に対しては、抑制の対象として目的養成の教育学部の新設・学生増を認めない方針をとってきた。このことは、教員を目指す学生の側から見れば、入試の難易度には影響しても、教員養成系の学生として学ぶ立場に身を置けば、目的である教員になる可能性は、ある水準で確保されていることにより、教員になる意欲を低下させないと言う点で大きな役割を果たしてきていると言えよう。しかし、大部分が国立大学であった事が、いま新たな問題を生み出している。

国立大学の独立法人化の中で、教員養成課程が最終的にどのように位置づけられるかの到達点が見えていない。また、これまで、教員養成系の課程とゼロ免課程とが併設されている学部では、同一教員が両課程の科目を担当していることが少なからずあり、このことが、教員の側の目的性の意識の希薄化を招く可能性があった。

・特集 現職教員の再教育

さらに、教員の定数などの関係から教職科目が、非常勤講師による多人数講義によってこなされている場合も多く、教員の養成に向かって有効な教育が実施されているのかについては、疑問視されている部分がある。

教員養成の段階において形成が期待される資質能力について、教育職員養成審議会の第3次答申（平成11年12月）では、次のようにまとめている。

“専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導に関する最小限必要な資質能力（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）”であると。

教員養成機関の中で、それぞれのシステムがこの最小限度の目的を達成しているかを確認することが求められるとともに、ひとりひとりの学生をそのような目的達成に方向づけ、見守る目の存在が望まれる。

イ) 現職教員の再教育の現状

現職教員の再教育の現状を6つの類型にわけて述べてみることにする。

① 教員養成段階の基準が達成されていない、或いは経験を積んでもその基準に達しない者への再教育

特定の教員が指名されて再教育を受ける治療的な対応である。近年、各都道府県の教育委員会が、これに取り組んでいる。現状ではこの成果によって教育実践の場に復帰している教員の比率は対象者の約30%であると報告されている。

② 教員としてのキャリア発達の観点から一定の経験年数に対応した再教育

この類型はさらに初任者研修と教職経験者研修とに大別される。

初任者研修が国・公立学校の教員の現職研修として制度化されたのは、昭和63年で、

平成4年度からは小学校、中学校、高等学校、特殊教育諸学校の教諭の初任者を対象として研修が実施されている。初任者の研修期間は採用後1年間で、教諭として学級経営、教科指導を担当しつつ校内研修として、週2日（年間60日程度）指導教員による指導を受ける。指導の内容は、示範授業、参観授業を中心に服務・倫理、学級経営、教科指導、生徒指導など職務の遂行の全般にわたるものとなっている。あわせて、校外研修（週1日 年間30日程度）として教育センターでの講義、他校種参観、社会教育施設、社会福祉施設の参観、ボランティア活動などを体験する。

教職経験者研修は5年、10年、20年といった一定の経験年数を経た教員全員を対象とした再教育で、任命権者である教育委員会の責任において実施されてきている。平成9年度における実施状況を表1に示しておく。

この中で、10年経験者の研修は2003年度から義務化されている。この研修は2点においてこれまでの研修と異なっている。その1は、各教員の能力、適性の評価に基づいて研修計画が作成されることである。教員としての適正の個人差が研修の前提となっている。開放制の教員養成という養成の出発点から考えて、妥当な制度として受け止められよう。

その2は、個別研修計画作成の考え方に見られる自己評価、自己目標の設定と言う経過の重視である。児童、生徒の指導に際して、“自己教育力”の育成をめざし、“生きる力”を育む立場にある教師としては、自らもまた、自己教育力を高めることが不可欠である。

表1. 各都道府県・指定都市における小中学校教諭に対する研修実施状況

経験年数	実施 県市数	主たる内容
5年	59	教科指導
10年	48	生徒指導 教育相談
15年	17	生徒指導 教育相談
20年	4	生徒指導 教育相談 学校経営

③ 養成段階とは異なった社会情勢の変化に対応するための再教育

情報化、少子化、高齢化、国際化などの変化に対応するための課題である。コンピュータに関する研修（授業への生かし方、情報化促進リーダーの養成など）、社会性の育成に関する研修、発達障害に関する研修、異世代間の交流への対応、外国文化・外国人への対応などがテーマとして挙げられる。

④ 教育実践上で期待される新たな役割に伴って（管理職、主任などのリーダー的役割）求められる再教育

主任と言う職能を中心とした主任研修では、教務主任の場合を例にあげれば、学校関係法規、教務主任の職務内容、評価のあり方と指導要録、学校経営とリーダーシップ、教務主任としての実践、生きる力を育む教育課程の編成と学校評価などが取り上げられている。また、専門教科に関して校内で中心となり、後輩への指導・助言を行う教員への専門研修も主任レベルの課題に含めることができよう。

これに対して、教頭、校長等の管理職の場合には教育委員会では新任者と既職者とに分けて研修をおこなっていることもある。新任教頭に対しては、学校の危機管理、災害への対応、教育公務員の服務・倫理、教

育関係法規、地域・家庭との連携などの内容が取り上げられている。また新任の校長には、男女共同参画社会、学校経営、関係法規、人権教育、危機管理、校長のリーダーシップなどの課題に根ざした研修が行われている。

教職経験10年以上の中堅教員及び教頭・校長を対象としては、国（文部科学省）でも中央研修講座を開いている。

⑤ 教員自らの自発性に基づく再教育・研修
内容的には非常に多岐にわたり、多彩である。自己による学習、教育委員会主催の講習会への自発的参加、校内研修や公開授業への参加、研究団体への参加、大学・大学院での科目等履修・聴講、通信教育の受講など枚挙に暇がない。免許資格の上進のために文教大学生涯学習センターが開講している“免許法認定公開講座”、“免許法認定通信教育”もここに加えることができるであろう。

4. 21世紀における現職教員の再教育への提言

これまでの展望を土台として21世紀の現職教員に対する再教育についていくつかの提言を行って論を閉じることとする。

提言1. 現職教員の再教育から再学習へ移行すること。

明治初期には教員として不十分な者を対象とした“改良教育”が中心であった。

次第にそれが資格の取得とむすびついた“研修”に移り変わった。“再教育”の概念は非常に多義的に使われてきたのではあるが、いずれの場合にも教員の立場から見ると受動的であった。今回10年経験者研修の理念に盛り込まれている自己の成長を目指すための学習と言う学習動機の自発性を重視した制度に移行させたい。学校という場はそこに生活するすべての人々が成長を目指す場でありたい。

提言2. 教員養成のシステムとキャリアアッ

ブのための再教育（再学習）のシステムの統合を目指したい。

主として大学で行われてきた教員養成のシステムの教育課程に対して教員免許法の改正と言う教育行政的な立場からの指示によって変革は加えられてきた。しかし、教育実践の場からの直接的な指摘に応じて教育課程を再検討した大学の事例は稀なのではなかろうか。大学は送り出した側からのフィードバックにもう少し敏感でありたい。

これに対して、現職教員の再教育、研修のシステムは主として都道府県の教育行政機関が行ってきている。教育実践の場からの要請は反映されて来てはいるが、そのことが教員養成の段階までは伝わらない。

トータルの教育システムとして考えたとき、教員養成にかかわる大学と、教育実践にかかわる教育行政組織との強い連携があって然るべきである。

現職教員の再教育（再学習）のプログラムの共同開発、現職教員向けの遠隔教育の開発、校内研修や各学校のカリキュラム開発への大学の協力・援助などが具体的方策として考えられる。

更に学校自体が個々に個性を求めらる時代に向かつては、管理職の再学習を目的とした大学院制度が大きな課題になって来るのではなかろうか。アメリカの制度のように“校長免許資格”とは直結しなくとも、管理職養成のための大学院の必要性は年を追って高まって来るであろう。“日本教育経営学会”（2003年）はスクール・リーダー養成の為の大学院カリキュラムを提案している。学校経営専門科目の領域として“学校のビジョン作成”、“学校のマネージメント”、“学校の組織開

発”“家庭・地域の連携構築”“学校評価研究”“学校の危機管理”などを挙げている。このような組織を支える人材は、研究者と実践家との連携があって初めて充足するであろう。

提言3．教員養成と教員の再教育（再学習）を担当する人材の育成について見直したい。

教員養成に携わる人材の一定の割合は教育実践の経験者によって占められるべきではなかろうか。医師や看護師のように厚生労働省管轄の基準を含む教育機関では教育に携わる教員スタッフの一定数は必ず現場の実践体験をもっている。制度化を求める前に自主的に意識化する事を望みたい。

参考文献

- 1 佐藤幹男『近代日本教員現職研修史研究』風間書房、1998
- 2 『今後の国立の教員養成系大学学部のあるり方について』文部科学省高等教育局専門教育課、2001
- 3 『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り組み状況』文部科学省初等中等教育局企画課、2004
- 4 『養成と採用・研修との連携の円滑化について』-教員養成審議会第3次答申 文部科学省教育助成局教職員課、1999
- 5 竹下典行ら 特集「10年経験者研修をどう進めるか」『教職研修』8月号、2003、教育開発研究所
- 6 八尾坂修「教育資質の高度化と大学の役割」『高等教育研究』第7集、2004、日本高等教育学会