

教育職員養成審議会答申を読む

川 岸 清

A Review of “Educational Personnel Training Council Report”

Kiyoshi Kawagishi

抄 録

昨年12月、「教育職員養成審議会 第3次答申」が発表された。3次にわたる答申でとりあげられている内容は、これからの変化の激しい時代に教員に求められる資質能力、教員の採用の改善、研修の見直し、教員養成に関わる教職課程の充実や大学・教育委員会・学校等の連携問題などについての提言である。これらの答申に対しては学者・教育関係者などから一定の批判もある。この小論では、現行の「開放制教員養成制度」に基づく教師教育の観点から、資質、採用、研修、養成等の各項目について、答申の内容を確認するとともにその問題点を資料等を用いて検討・考察する。

キーワード：教員像、資質能力、採用、現職教育、開放制教員養成制度

(2000年9月12日 受理)

Abstract

The Third Report of “Educational Personnel Training Council” was made public last December. The Council concluded the discussion continued during the past three years by making some propositions on teacher training in the coming age of convulsions and innovation. The matters dealt with are as follows: teachers' image and competence, employment, in-service training, teacher training curriculum and cooperation of university, board of education and school. Some people concerned have expressed their criticism against the reports.

In this paper I study with the help of some materials the contents of the report and review them from the view-points of the current teacher education based on “Open System of Teacher Training.”

Key words: teachers' image, competence, employment, in-service training, Open System of Teacher Training

(Received September 12, 2000)

1. はじめに

昨年12月、教育職員養成審議会（以下「教養審」という）総会が開催され、『養成と採用・研修との連携の円滑化について』第3次答申がなされた。これは、1996年7月の諮問以降、3年にわたる審議の集大成とされるもので、この間、1997年7月に第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』、1998年10月には第2次答申『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—』がなされている。第2次答申の提案を受けて教育公務員特例法（以下「教特法」という）が一部改正され、2001年4月から大学院修学休業の制度が施行されることになる。

一方、第1次答申から出発した教育職員免許法（以下「免許法」という）の改正は、教育関係者・研究者の間に大きな議論を巻き起こすものであった。改正のポイントは、教員の資質向上を図るため教員養成カリキュラムの基本構造を転換したことにありとされる。具体的には、「教科に関する科目」の単位数を半減し「教職に関する科目」を大幅に増やしたことである。中学校教員免許に係る教育実習も、従来の2週間から4週間に倍増された。これらの変更は、「教職に関する科目」を卒業要件単位として認める国立教員養成系大学・学部ではさほど問題にならないが、そうでない一般の大学・短期大学で教職課程を履修する学生にとっては大変な負担である⁽¹⁾。特に教育実習が一般に6月に実施されている状況を考えると、教職課程を履修する学生はその間の授業に4週間も出席できないことになり、単位の修得を困難にすることになる。実際、トライメスター制を実施し授業への出席を重視している本学の場合、その期の単位修得は絶望的だと言えよう。そのため教職への志を抱きながら課程履修そのものを諦めざるを得ない学生が各大学に多数出ていることは想像に難くない。また、幾多の大学・短期大学が教職についての再課程認定申請を断念し、課程廃止へと追い込まれている。この事態は、戦後日本の教育改革で大切な財産としてきた「開放制教員養成制度」を崩壊させるのではないかと、との危惧を抱かせるものである。

このような状況を踏まえつつ、ここでは答申の集大成と称される第3次答申を主たる題材として、教師教育（Teacher Education）の現状と対照し、「開放制教員養成制度」との関連でその問題点を検討するとともに、教師教育の今後の課題を考えてみたい。

2. 教養審第3次答申について

本答申を論ずるについて答申そのものを資料として付すことができれば便利なのであるが、大部のものであるので内容の大綱のみを以下に記し、本論に必要な箇所はその都度とりあげることにしたい。

2.1 答申の背景

答申によれば、変化の激しい時代状況にあつて、子どもたちに「生きる力」を育むことが、これからの学校教育に期待されていること。学校は特色ある教育を進めるとともに、

いじめや不登校の問題その他の種々の教育課題に対処するため、学校内外の多様な人々との積極的な連携・協力を進めていくことが必要となっていること。そして、そのような状況の中で教職員の資質向上と意識改革を図ることが重要であるとした中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1998年9月21日）の指摘、さらには教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（1998年7月29日）を踏まえた学習指導要領の改訂等に対応して、教育職員の養成・採用・研修の一層の改善充実が求められていること、などが説明されている。

このように、新たな時代の学校教育に向けた教員養成の改善方策について審議調査を重ねた結果が第1次、第2次の答申となったのであり、第3次答申はそれらと一体的に進められることが望ましい内容の提言を取りまとめることを目指したものであると述べられている。

2.2 答申の内容構成

ここでは答申内容の項目だけを記し、全体像の紹介に代えることとする。

中心部分を順に挙げる。先ず「Ⅱ 教員に求められる資質能力について」この項では第1次答申で分析した「教員に求められる資質能力」を再度とりあげ、その中で特に「今後特に求められる資質能力」については、その具体的な例として「地球的視野に立って行動するための資質能力」その他を参考図を示して説明している。また、教員の資質能力は養成段階を含め教員の生涯にわたり絶えずその向上が図られるべきものとして、「養成・採用・研修の各段階における教員の資質能力形成に係る役割分担」について、そのイメージを参考図を付して説明している。さらには、「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」の項で、初任者、中堅教員、管理職の各段階で必要な資質について説明している。

「Ⅲ 採用の改善」この箇所では、「採用の現状」として教員の採用数の減少傾向、採用試験の改善状況、社会人の登用のほか、教員の適格性、条件附採用制度、さらには分限処分等の状況を説明している。次いで、現状を踏まえた「改善の方向」及び「具体的方策」について幾つかの提言をしている。

「Ⅳ 研修の見直し」本答申ではこの項に最も多くの紙数を割いている。先ずは「研修の現状」として①初任者研修②教職経験者研修から⑦学校事務職員の研修まで7種の現職研修について、各々その現状を説明するとともに問題点の指摘もしている。「見直しの方向」に続く「具体的方策」の項では、「教員の自主的・主体的研修活動の奨励・支援」「初任者研修の見直し」「教職経験者研修等の見直し」のほか、社会体験研修・学校栄養職員の研修・学校事務職員の研修等の充実をとりあげている。また、「国が行う研修の見直し」の項では、現在国立教育会館が実施しているものを含め、独立行政法人に移管することが適当である、としている点も注目される。

「Ⅴ 大学と教育委員会等との連携方策の充実」 「連携の現状」では、その連携で十

分な成果があげられなかったと述べられている。その反省に立って「具体的方策」の中では、養成・採用・研修に関して連携をより一層進める具体的方策が提言されている。

「VI 教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」 先ず「教職課程の教育内容・方法の現状」において、従来の教員養成教育への反省を大学関係者に求めている。「基本的考え方」では、大学が養成しようとする教員像を明確化すべきこと、大学教員が教員養成とのかかわりを考えた授業を行うべきこと等を明らかにしている。その上で「具体的方策」として、「カリキュラムの体系的確保と大学教員の果たす役割」「大学の授業法の研究開発」「教育業績に関する評価システムの研究開発等」「現職教員との交流」「教員養成を担当する大学教員の養成のための大学院の充実」等、8項目にわたる提言がなされている。

3. 教養審第3次答申についての考察

答申は、教育職員の養成・採用・研修等のあり方をめぐって極めて網羅的にその審議結果を発表している。種々の提言の中には傾聴すべきもの、大学人として反省を迫られるもの、また、期待を抱かせるものもある。一方、学校や大学等の現場の実情をどの程度理解した上での答申なのかとの批判もあることは事実である。いずれにせよ、答申を受けて種々の法改正や施策が進められ、その影響が教育現場に及ぶのは時間の問題である⁽²⁾。以下、同答申の各項目の内容を確認し、それらについて考察してみる。

3.1 教員に求められる資質能力について

3.1.1 教員に求められる資質能力とは

答申ではその資質能力について、(1) いつの時代にも求められる資質能力、(2) 今後特に求められる資質能力、(3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性、という3点にわたって説明している。(1) は教育者としての使命感、人間理解、教育的愛情、専門的知識や教養、実践的指導力等としているが、答申が特に強調しているのは(2)、(3)である。(2) では、変化の激しい時代にあって、子どもたちに「生きる力」を育成する責務を負う教員は、「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、・・・教職に直接かかわる多様な資質能力を有することが必要である」としている。ここに言う「資質能力」とは何かを説明するものとして、【参考図】「今後特に教員から求められる具体的資質能力の例」が示されている。その参考図には、「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」という三つの大項目を立て、それぞれに更に三つの中項目、そして各中項目に「人間観」「創造力」「子どもに対する責任感や興味・関心」など約40例が徳目的に示されている。

(3) の「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」では、(2) の「教員には・・・多様な資質能力が必要」とした文言を補完するかのよう「すべての教員が一律にこれらの多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても現実的ではない」とし、「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」としている。

3.1.2 教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力

答申は、ライフステージとして初任者、中堅教員、管理職の各段階に分け、それぞれの段階に必要な資質能力について検討している。即ち、初任者には、大学の教職課程で取得した基礎を前提として、採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障を生じることなく実践できる資質能力や教職一般について一通りの職務遂行能力が必要であること。中堅教員には、学級・学年経営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要であり、校務上の指導的役割を担う立場にある者として学校運営に積極的に関わることができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要であること。また、管理職には、教育に関する理念や識見、リーダーシップ、関係機関等との連携・折衝能力、総合的な事務処理を推進するマネジメント能力等の資質能力が必要であること、を指摘している。

3.1.3 考察

教員の資質能力について答申の内容は極めて多面的に検討されたものであることが推察される。ただ、「今後特に教員から求められる具体的資質能力の例」などは余りに網羅的で、それらの資質能力を全て備えた教員を教養審は本当に期待しているのだろうか、との疑念を抱かせるほどである。審議会の性格上、理想像を提示しなければならない宿命を負っているのだけれど、「今後特に求められる教員像」として答申から浮かび上がってくるのは、「温かい人間味を感じさせない知的完全人」であるとの印象を禁じえない。変化の激しい時代にあって、子どもたちに「生きる力」を育成させるという背景の中での本答申が、教員の資質能力について「流行」の部分強調することになってしまったのであろうが、課題の多いこの時代だからこそ「不易」の部分、特に、子どもたちへの深い愛情と理解、包容力、使命感等を強調すべきであった。ただ、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」を述べるなかで、「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」学校は充実した教育活動を展開すべきこと、また、「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必要である」ことを指摘しているが、これは教員の多様性・個性と連携・協働を是とするものであり評価できる。これによって「遅まきながら、ようやく教員資質論に、多様性概念が取り入れられ始めたのである。」(羽田227)しかし、ここに大きな矛盾がある。「多様な資質能力を持つ個性豊かな人材」を育む土壌は、国立教員養成系大学・学部以外の一般の大学・短期大学にも広く教員養成の門戸を開いていた、従来の「開放制教員養成制度」のもとにこそ求められたのではないか。その制度の存続を危うくしているこの度の「免許法」改正は、まさに「木に縁りて魚を求む」ことになるのではなかろうか。

また、「教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力」の内、初任者の段階で

「教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力が必要」とされているが、これはあくまでも建前論である。初任者の段階から優等生の先生が果して生徒たちの心をしっかりつかむことができるのだろうか。金八先生は失敗もするから子どもたちには近い存在であったのであろう。「新任教員の生徒にとっての最大の魅力は、その未熟な新鮮さである。この新鮮さを妄りに失わせることのないようにするのが、個性的な教師を育てるゆえんなのである。」(長尾233)

ここで、近年「ジョスパン改革」⁽³⁾で話題となったフランスの例をとりあげ、教員の資質という問題についての考え方を比較してみることにする。

この調査は、1992年及び1993年の2回にわたって行われた「教員の資質に関するセミナー」(国の主催)に参加したフランスの各教員が、教育現場の同僚の意見を収集し、持ち寄ったものをまとめたものである。それによると、「教員の資質とは何か」という質問に対して、回答者の70%近くが「教職と子どもに対する情熱と愛、学ぶ意欲を向上させる熱意(教職に対する熱意)」また「児童生徒、制度、外部の世界、上司に適応する能力など(教育活動が行われる状況への適応能力)」、約65%が「開かれた精神」と答えている。その他、「平衡のとれた人格」「教材をマスターしていること」「教育的指導力」や「児童生徒を知っていること」など計12項目挙げられている。次に、「現在勤務している学校で、あなたが置かれている立場において、何が教員の資質を構成するか」との質問に対しては、70%強が「チームワークや対話の能力、相互理解、礼儀作法など(父母を含め学校での人間関係を円滑にするための能力)」を挙げている。次いで67%が「共通の目標や共同プロジェクトをもつこと、相互の支え合いなど(共通の目標に向かって進むために必要な協力)」を挙げ、「職業意識をもって関わること」その他が続いている。これらの調査結果をもとに討議を行ったセミナー参加者は、教員の望ましい資質として「責任感」「適応性」「気安さ」「寛容」「教育可能性の確信」など5つを重要なものとしている。(小林336-349)

フランスのこの調査結果に見る教員資質の諸項目は、まさに教育現場の経験に裏打ちされたものであるだけに、具体的であり説得力を持っている。資質についての問い方も、一般論だけでなく、各人が現に勤務する学校現場における状況の中での資質を問うなど、現実的である。それに比して、教養審査のそれは、隙なく徳目を並べただけの印象を与える。もしフランスの例のように現場教員の直接の意見をまとめたものであれば、もっと簡潔でストレートに理解できるものとなったであろう。

フランスの例に見る教員資質の諸項目は、この度の改正「免許法」で大幅に増やされた「教職に関する科目」とは殆ど直接関係のないものである。むしろ、それらは、広やかに学び、様々な人々・経験と出会い、豊かな適応性を身につけるといような学生生活にこそ、望ましい教員資質が醸成される基盤のあることを示唆している。そして、そのような学生生活を「開放制教員養成制度」は可能ならしめてきたのである。

3.2 採用の改善について

3.2.1 採用の現状、改善の方向、具体的方策

全国の公立学校の教員採用者数は、少子化に伴い、ここ数年で大幅に減少している。即ち、1989（平成元）年度において33,615人であったものが、1998（平成10）年度においては、19,437人減の14,178人となっている。その、言わば少数激戦の中での採用選考については、各任命権者が学力試験、面接試験等に工夫を凝らしているが、特に人物評価重視の方向に改善し、一定の成果をあげてきている。改善の状況として、すべての都道府県・指定都市（以下「県市」という）において面接試験が行われ、しかも一次・二次試験ともに面接を実施しているのは1999年度、43県市であったこと、また、45の県市で面接担当者に外部の民間人を起用していること等を挙げている。優れた知識・技能を有する社会人の登用も進んでいる。他方、条件附採用期間⁽⁴⁾経過後、正式採用に至らなかった者や分限処分を受けた教育職員の状況も数字をあげて述べられている。

これらの状況を踏まえて、答申は幾つかの更なる改善の方向・具体的方策を提言している。例えば、採用側において、求める教員像を明確化し、採用選考に当たり重視する視点を公表すること、新規学卒者、教職経験を有する者、民間企業等の勤務経験者等それぞれに応じた採用選考の方法及び評価基準を設定するなど採用選考の多面化を図ること、良質な学力試験問題の研究開発を行う方策について検討すること、条件附採用期間中の勤務成績の評価を適正に行うためのシステムを研究し、条件附採用制度等の運用の改善を図ること、障害者の受験に対する配慮をすること、教員志願者の資質を確保するため、中・長期的な採用計画を策定すること等である。

3.2.2 考察

採用選考の方法については、答申に示されている内容のほとんどが首肯できるものである。採用選考試験全体の情報公開は時代の趨勢である。それだけにその内容が公開に耐えるものでなければならない。大阪府の場合も、一般の学力試験問題の作成に当たっては、従来から難問、奇問を排し、教員として最小限修得しておくべき基本的な事項に係る良質な問題となるよう、幾度も種々の会議で検討を重ねているようである。しかし、限られたスタッフが他に仕事を抱えながら、しかも短時日で完成しなければならないという状況は改善される必要がある。その他、障害を有する受験者のために、例えば点字による問題等を作成するについては、その人材を確保する面での困難もあり、各方面からの援助が必要であろう。

さて、採用の問題を考察するにあたり何よりも注目すべきは、ここ数年の教員採用数の大幅な減少である。その当然の結果として、教育現場では若手教員が極端に減少し、教員の平均年齢は年々確実に上昇している（図1参照）。また、教員の年齢別分布を見ると、その構成は歪なものとなっている（図2，3参照）。これらの図がいかに深刻な事態を表すものであり、現在及び将来にわたってどのような悪影響を結果するかは、何人の目にも明らかである。教養審が採用数の減少という事実のみを述べ、この憂慮すべき事態に触れて

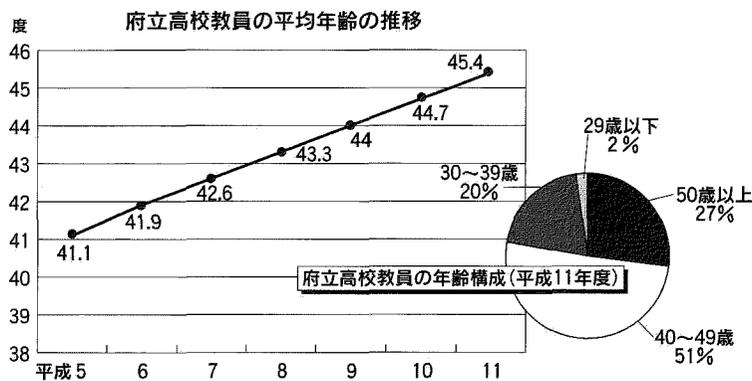


図1

大阪府下 公立小学校教諭の男女別年齢構成(大阪市を除く)
(現員:平成12年5月1日現在、年齢:平成13年3月31日現在)

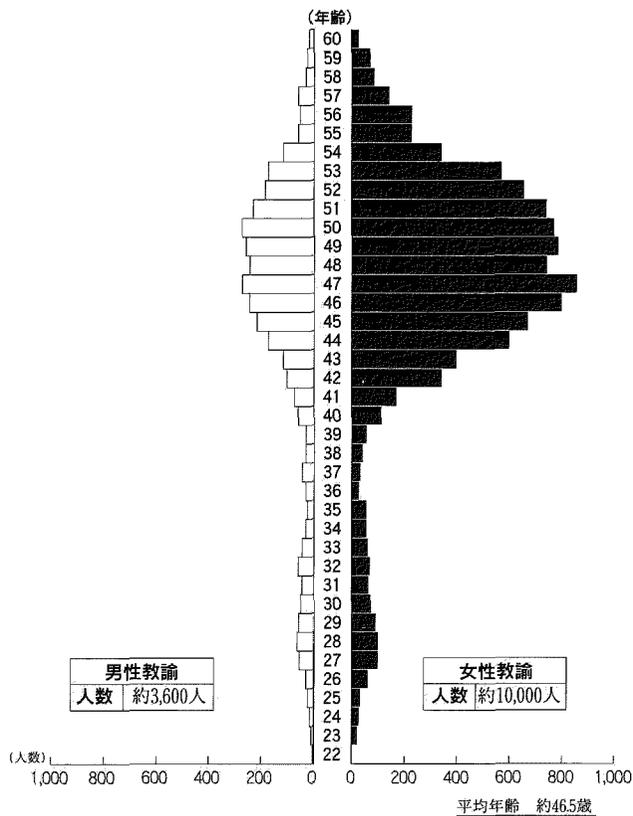


図2

大阪府下 公立中学校教諭の男女別年齢構成（大阪市を除く）
 (現員：平成12年5月1日現在、年齢：平成13年3月31日現在)

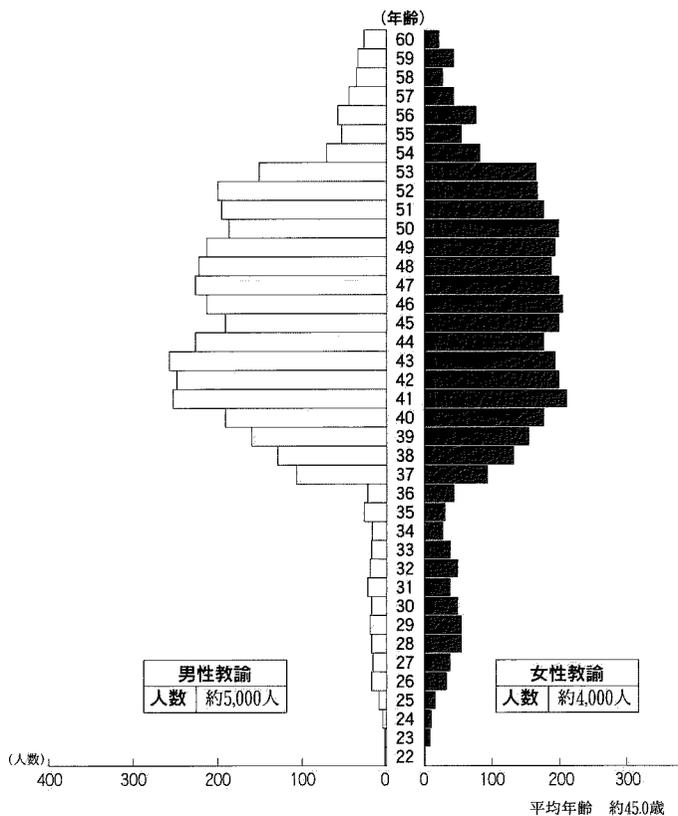


図3

いないことに大いに疑問を抱かざるをえない。わずかに「教員志願者の資質を確保するため・・・今後、教員採用の中・長期的な採用計画を策定し、毎年度、一定の教員数が確保されるように・・・」(答申Ⅲ-3-(6))と提言しているだけである。「志願者の資質を確保するため」だけではない、教育現場に「若くピチピチした先生」がほとんどいないという異常な(敢えて異常と言う)事態を解消するために、採用数を増加する必要があるのである⁽⁵⁾。最近の厳しい財政状況の中で、また、少子化に伴う教員定数の減少という悪条件の中で、教育委員会当局が種々の工夫を凝らし、採用数の確保に涙ぐましい努力を重ねていることは筆者も十分承知している。それだけに教養審が、教育現場のこの事態にはおかぶりし、若年教員採用の必要性を訴えていない事実を遺憾に思うのである。

次に、答申が「得意分野を持つ個性豊かな多様な教員を採用し、教員の多様な人材構成を図る」としている点は大いに評価できる。しかし、教職課程履修を従来より困難にし、多くの学生を断念に追いやることとなった新免許法によって、「得意分野を持つ個性豊かな多様な」人材が教員への道を閉ざされたという矛盾は何と説明できるのだろうか。

矛盾と言えば「社会人の登用」である。多様な人材構成を図る観点から社会人を登用す

ることは確かに有益であろう。ただ、「教職に関する科目」を大幅に増やした新免許法との矛盾をどのように考えるのか、今後の重要な検討課題となろう。また、障害者の採用については、「受験に対する配慮」という項はあるが、採用推進についての言及がない点も問題である。ノーマライゼーションが進行している社会状況の中で、その重要性を学習する基盤となる学校社会に、障害を有する教員の配置を提言することも教養審の大切な役割ではないだろうか。障害を有する教員の採用は、まさに「教員の多様な人材構成を図る」ことになろう。

このように見てくると、若年教員の増員による年齢層の均衡化、社会人の登用、障害を有する教員の採用等は、まさしく教員層の多様性を図るために必要な施策であり、「開放制教員養成制度」の目指すところと軌を一にするものである。

3.3 研修の見直し

3.3.1 研修の現状、見直しの方向、具体的方策

1987年の教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」において、すべての教員に適切な時期に必要な研修の機会を確保することが重要であるとされた。翌1988年の教法の改正による初任者研修の導入等が契機となり、以後、都道府県・指定都市教育委員会等が種々の研修の体系化とその機会の整備を着実に進めてきた。

先ず初任者研修については、日常の学級経営や教科指導に携わりながら、年間60日程度の校内研修及び年間30日程度の校外研修に参加することになっている。受講者の評価は一般に高い。しかし、その内容や方法が画一的にならないように、個々の初任者・学校に応じたものになるよう工夫されるべきこと、指導教員等がきめ細かく初任者を指導できるように時間を確保すること、校内研修と校外研修との有機的な連携を保つこと、参加型・体験型研修を多く取り入れるべきこと、他校での経験を得る機会を確保すること、初任者研修に関する拠点校を設置すべきこと等の提言がある。

初任者研修とともに研修体系の基本を成す教職経験者研修は、5年、10年、15年、20年といった一定の教職経験を有する教員全員を対象として実施されている。5年経験者研修では教科指導が、中堅の10年・15年経験者研修では生徒指導・教育相談が、また、管理職に近い20年経験者研修では、生徒指導・教育相談の割合が最も高いが、他の研修に比べ学校経営に関する研修の割合が高くなっている、との現状分析がなされている。ただ、今後必要となる資質能力を有し、教育改革の実施に対応できる教員を確保する観点から、研修内容の精選・見直しを図るべきこと、研修参加者のニーズや学校の課題等に応じて多様な選択ができるようにすること等が提言されている。

その他の研修については次項において触れることとする。

3.3.2 考察

教職員の研修については、先ず教職の特殊性との関連で考えられねばならない。単に一片の知識、技能を切り売りすれば事足りるとするのではなく、児童生徒との人格的な触れ

合いといった教職の特殊性から、教員は他の職業以上にその資質向上が要請されるのである。この意味において、教員の研修は、一般公務員等の研修が常に「勤務能率の発揮及び増進のために」⁽⁶⁾行われるのに対し特殊性を有すると言える。「教職は、きびしい不断の研究により得られ、かつ、維持される専門的な知識及び技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、・・・」(ユネスコ「教員の地位に関する勧告」(以下「地位勧告」という)第6項)そのため「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」(教特法第19条1項)のである⁽⁷⁾。

このように研修は、教員自らがその職責の重要性を省みて常に自主的・主体的に取り組むべきものである。答申がその見地に立って、具体的方策の第一に「教員の自主的・主体的研修活動の奨励・支援」を掲げていることは当然と言えよう。その方策の中で、各教員が自己の生涯にわたる研修ビジョンを確立し、毎年度当初に年間研修計画を立案することが必要であるとしているが、この点、校長等管理職による指導助言や激励が大いに期待されるところである。管理職と教員が対立を余儀なくされる場面の多い最近の状況にあっても、研修という活動においては協働できるのではないだろうか。協働と言えば、複数の教員による共同研究も歓迎すべきものであろう。

次に、教特法第19条2項に則って計画・実施される任命権者主催の各種研修について、答申が指摘しているものを幾点か考察する。筆者が入手している情報に基づけば、大阪府では答申の指摘内容のほとんどが、部分的あるいは全面的に既に実施ないしは検討・着手されている。例えば初任者研修では、講演・講義以外に施設見学・フィールドワーク・実践発表・研究協議やパソコン活用、ビデオ作品の制作・OHP教材の作成等の実習、他校種の学校見学など、魅力ある研修カリキュラムの工夫がなされている。内容が学校現場で直ちに役立つ点など参加者の満足度も高く、その後の研修に接続することが期待される。また、管理職研修の一環として、大阪府では既に9年前から府立学校の管理職候補者(名簿登載者)に対して、任用に先立ち研修を行ってきている。それに加え1997年度からは、教頭選考合格者の中から毎年数名を私立高等学校へ2年間、研究員として出向させ、多様な経験を積ませることによって、管理職としてふさわしい人材の育成を図っている。その他、社会体験研修について大阪府の場合を紹介すると、1996年度から「民間企業等派遣研修」との名称で府内公立小・中学校、府立学校教員を対象に実施している。派遣人数は毎年10名に満たないが、期間は1年で、各人が半期ごと2カ所をまわる。派遣先は、メーカー、保険会社、建築会社、電力会社、電鉄会社、百貨店、ホテルなどの民間企業と特別養護老人ホームなどの社会福祉機関である。参加者は学校という職場では得られない様々な経験をし、一様に視野の拡大、対人関係能力の向上、指導力向上、学校運営意識の深化等の成果を報告している。

さて、研修についての問題点を検討してみる。まず、用意されている研修の数の多さに注目したい。2000年度に大阪府教育センターで実施される研修は、200種を越えている。これは教育課題が年々増大していることを証明しているとも言えるが、整理・精選の必要があるのではないか。各学校における校内研修も種々計画されている。生徒指導や進路指導

で特に多忙な学校の場合、校外研修などには出られないという実情もある。研修に熱心なのはいいが、校外研修で忙殺され生徒との接触がなおざりにされるケースも多々見られる。このように考えると、校外研修の割合を減らし、その分を校内研修に充てるといような工夫が必要であろう。また、校外研修の参加者が研修内容を校内研修でシェアすることも、組織全体の体質向上につながるであろう。

研修について最後に付言するならば、勤務校における日常の個々の仕事そのものが重要な研修なのであり、また、研修の課題を提示するものである。教師は、その日々の教育活動の中で同僚と、そして生徒と、互いに切磋琢磨することによって成長するものである。その際、意見を交換し、経験を語り合い、共同の教育活動に励むこととなる同僚が、様々なバックグラウンド・個性を持つ、多様な大学・学部出身者であれば、一層有益であろう。「開放制教員養成制度」の意義はこの点からも認められよう。

3.4 教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上

この項に関する答申の内容は、紙数の関係で詳細にわたる説明を省略する。(2. 2 参照) 次項では、「大学教員の指導力の向上」については割愛し、「教職課程の充実」についてのみ考察したことを述べる。

3.4.1 教職課程の充実に関連して(考察)

先ず、「大学における養成」ということについて考えてみる。「大学における」とは、教員養成が一般教育、教科専門教育、それに教職専門教育を含む全体としての大学教育を基礎とするものであることを意味している。従って、教職専門教育担当者だけが養成に関わっているのではない。このように全体としての大学教育がなされてこそ、大学は、学生にとって他では得がたい人間形成および学識形成の場であり、教職志望の学生が、将来、教師となって専門的な力量を発揮するためのかけがえのない苗床となるのである。(長尾193) さらに言うならば、教師としての専門的な力量を形成するのは、一般教育や専門教育のほか、大学という自由と主体性が保障される場で行われる様々な活動や体験を通じてなのではないだろうか。或る調査結果⁽⁸⁾の一部を紹介する。教員を対象に「あなたが教職活動を進めていく上で、基盤を培うことになった大学生活上の事柄は何ですか」という問いを行い、14の選択肢から重要なものを2項まで選択というものである。その結果は、断然トップの「教育実習」(若手教員群では80%弱)に次いで、「クラス・クラブ・サークル等での友人との交流」(若手で約42%)、続いて「家庭教師・塾講師でこどもと接した経験」(同16%)、「下宿やクラブ・サークル等での先輩との交流」(同12%)ということであった。大学生活の中での自由な時間に行われる、言わばインフォーマルな活動を通じて、教職活動に必要な資質の基盤を培ったということである。従ってこのデータは、「教員の資質能力の向上」と「得意分野を持つ個性豊かな教員の育成」を謳った答申が、教職課程志望学生に時間的・精神的余裕を失わせることによって、却ってその目的達成を困難にしているという皮肉な結果を示しているとも言えよう。

次に、教員養成に関わる大学と学校現場との関係である。教育実習の時期になると受入校のことで毎年、大学は気をもむ。実習を希望する学生が受入校から快い返答を得られないことがあるからである。新免許法で期間が4週間と延長されてから一層その傾向が目立つように思われる。本学の場合、学生本人では埒が明かないので事務局から交渉に出向くこともある。受入れ側が渋る理由も理解できる。単なる paper teacher をつくるために大切な教育活動を妨げられたくないという、受入校側の養成教育に対する不信感がある。大学側は、その点を理解して、学生の教職志望意志をよく確認の上、学生を送りだすべきであろう。一方、受入校にも、将来の後継者育成という意味で、温かい目を期待したい。

大学と学校との連携に関して付言する。イギリスでは90年代に入り、教員養成の主要部分を学校に移すようになった。これは、「教員養成は学校とともにあるべきである」との考え方に基づくものである。そこでは、「理論を実践に反映し、実践から理論化を進めることのできる人材 (reflective practitioner) の養成、つまり教育理論と教育実践とを有機的に結合させることのできる教師養成が目指される」(西川38) ののである。大学を卒業した教職希望者は、大学ではなく学校を毎日の学びの場とし、週に2日は大学から出張する教員の講義を受けるというのである。従って、大学が養成教育をすると言うより、学校における養成教育に大学が手を貸すと言った方が当たっている。このシステムには種々の条件整備が必要であろうが、わが国においても従来の「開放制教員養成制度」を維持しつつ、その実施は十分考え得るものと思われる。

4. おわりに

文部省のまとめによれば、平成10年度の教育職員在職者全体に占める病気休職者の割合は前年度よりさらに増え、0.46%。病気休職者のうち精神性疾患による休職者の割合も、同種の調査を始めた昭和54年度以降最高の39.2% (1,707人) で、この10年間で10ポイントも増えている。その多くは、学級崩壊など職場のストレスが主因のうつ病や神経症などである。このように心を病む教師たちの増加に伴い、それを予防しようという動きも報じられている⁽⁹⁾。「自信を失いつつある教員に対する研修」も教育委員会で検討が進められている⁽¹⁰⁾。多忙で心身共に疲労困憊状態であったり、バーンアウト症候群に陥りそうな教員のために、具体的な日常業務(教科指導を含む)の援助をする教員助手を、イギリスやフランスのように配置する⁽¹¹⁾ことも実現したいものである。答申の提言の中に、そのような悩める教師へのサポート体制が指摘されていれば、さらに大きな支持が教員、教職志望者、そして心ある保護者層などから表明されたことであろう。

最後に、もう一言付することによって、この小論の結びとしたい。

教員養成教育に関して答申が大学に対して指摘している数々の問題点や改善意見は、関係者として謙虚に受けとめたい。その中で、「大学がどのような教員を養成するかという哲学や理念を」持つべきこと、とか、「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持ち、・・・」とかなどの文言は、読んでいて快哉を叫ばしめるものであった。国家が都合のよい教員像を押しつけてきた教員養成の歴史を省みるとき、その教員像とは異なる

教員を大学が自らの哲学や理念によって養成することを本答申は保障したことになるからである。また、確たる哲学や理念、特色を持った数多くの大学・短期大学が教員養成の一翼を担ってこそ、本答申の期待する「多様な資質能力を持つ個性豊かな人材」は確保できるのであり、「開放制教員養成制度」がそれをまさに保障するものであることを、多くの教育関係者とともに今一度、確認したい。

注

- (1) 答申では「教職に関する科目」の扱いについて、大学の判断により卒業要件に含めることを可能にするように改めることを提言し、その方向での法改正が行われたが、各大学では学部・学科教育の専門性を維持する観点から、すべてを卒業単位とすることは困難であろう。従って、一般の大学・短期大学で教職課程を履修する学生の過酷な負担増大は免れない。
- (2) 文部省は、本年7月、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」の設置を決めた。その目的は、解決すべき教育課題が山積する状況にあつて、学校現場に目を向けた教育研究の推進、力量ある教員を養成するための体制づくり、教員養成課程の規模縮小を含む統合・再編の検討などと言われている。（『文部科学教育通信』2000年7月24日号）
- (3) 1989年7月10日、法律第89-486号としてフランスの「教育基本法（Loi d'orientation sur l'éducation）」が公布された。これがいわゆる「ジョスパン法」であり、この法の下で行われた一連の教育改革が「ジョスパン改革」と呼ばれるものである。
- (4) 公立学校教職員の採用は地公法第22条により条件附採用であり、6か月間の条件附採用期間の職務を良好な成績で遂行したときに正式採用になる。さらに、教諭等は教特法第13条の2の適用を受け、条件附採用期間が1年とされており、その間に初任者研修を受けることとされている。同期間中、身分保障に関する地方公務員法の一部の規定が適用されない。
- (5) ちなみに、2001年度の大阪府公立学校教員の採用予定数は、小学校約170名、中学校全科目で計約40名、高等学校は一般教科の募集は無く、農業・工業・商業で計約30名、養護教育諸学校で計約20名、養護教諭約30名などとなっている。小学校数が1,039校であるので6.1校に1名、中学校数が465校であるので11.6校に1名、新任の教員が配置されることになる。新任教員はまさに「金の卵」である。
- (6) 地公法第39条「職員には、その勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない。」
- (7) 「地位勧告」は、教員の責務として「すべての教員は、その専門職としての地位が相当程度教員自身に依存していることを認識して、そのすべての職務においてできる限り高度の水準に達するよう努めるものとする。」（第70項）と述べている。
- (8) この調査は、山崎準二「教師のライフコースから見た養成教育の課題」浦野・羽田『変動期の教員養成』（pp. 21-36）に示されているものである。
- (9) 『朝日新聞』2000.1.31 朝刊「きょういく2000」欄に、「教師のサポートグループ」（國分康孝日本教育カウンセラー協会会長主催）や「悩める教師を支える会」（諸富祥彦千葉大助教授主催）などが紹介されている。
- (10) 大阪府教育委員会『表とグラフで読む府立高校』（平成12年3月発行）p.62
- (11) 文部省『1999 諸外国の教育の動き』p.154. 1998年12月3日に公表されたイギリス政府討議文書（緑書）『教員一変へへの挑戦』には、2002年までにフルタイム換算で、2万人の教員助手（teaching assistant）を増やすとしている。

参考文献・資料

- 教育職員養成審議会 第3次答申 『養成と採用・研修との連携と円滑化について』1999. 12. 10
羽田貴史 “変動期の教員養成制度改革を考える” 浦野東洋一・羽田貴史『変動期の教員養成』
東京 同時代社1998
- 長尾十三二 『教師教育の課題—国民教育の再創造のために—』 東京 玉川大学出版部 1994
- 小林順子 『21世紀を展望する フランス教育改革—1989年教育基本法の論理と展開—』 東京
東信堂 1997
- ユネスコ 『教員の地位に関する勧告』 1966. 10
- 大阪府教育委員会 『大阪府教育の概況』（平成11年度） 大阪府 1999
- 大阪府教育委員会 『教育委員会事務概要』（平成12年度） 大阪府 2000
- 大阪府教育委員会『平成12年度 初任者研修の手引き であい ふれあい たかめあい』 大阪府
2000
- 大阪府教育センター 『平成12年度 研修案内』 大阪府 2000
- 大阪府教育委員会 『平成11年度 民間企業等派遣研修報告書』 大阪府 2000
- 西川信廣 “教員養成教育における大学と学校の連携について” 『日本教師教育学会年報』第8
号 1999
- 文部省 『1999 諸外国の教育の動き』（教育調査第125集）大蔵省印刷局 2000