

現職教員の再教育 ～リカレント教育の視点から～

蛭田 政弘

(文教大学教育学部)

On the Reeducation of Teachers ; from the Viewpoint of Recurrent Education

HIRUTA MASAHIRO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

「現職教員の再教育」は、職業としての教員の職能成長に必然的にもなう課題である。加えて教員は時代の変化に対応しながら、常にその時々々の教育課題に正対する使命と責任を負っている。このような立場にある教員に対して、教員養成系大学・学部は現職教員に対してリカレント教育の視点からどのような受入れ体制を整えることができるかについて考察した。

1. 教員養成系大学・学部の特異な立場

教員養成系大学・学部の基本的な立場は、学生に対して教員としてのふさわしい資質能力を育成し、優れた教員を教育界に送り出すことにある。ただし、教員採用は都道府県教育委員会の責任で行われ、採用後は(都道府県と市区町村)教育委員会、学校及び当該教員の責任において、教員という社会的な職務が遂行されることになる。つまり教員養成系大学・学部(以下「大学」という。)は教員になるスタートのところで大きな役割を果たすが、教員として採用された後は、教育委員会及び学校の責任において研修等が行われる - - というような図式が形式的には成り立つ。

しかし、教員養成という大学の立場を今日改めて見直したとき、このような楽観的な図式を維持することは困難であると言わざるを得ない。なぜなら大学が教員としてふさわしい資質能力を育成するためには、採用側であ

る教育委員会や学校が求める教員としての資質能力を無視しては、教員志望の学生を教員採用試験に合格させることは困難であるからである(なお、教員採用の有無にかかわらず大学は自立的に存在するという立場もあるが、ここではとらない。なぜならば教員を養成しない教員養成系大学・学部は矛盾した存在となるからである。その意味ではいわゆる「ゼロ免課程」は教員養成系大学・学部の本来の性格とは異なるものである)。

やや迂遠な言いまわしとなったが、ここで言おうとしていることは、大学における教員養成は採用側の教育委員会や学校の存在を切り離しては存立しえないということである。

それは教員養成に本来的に内在するシステムであるからである。教員養成は〔養成 - 採用 - 研修〕という3つの結節点をもっている。それは〔大学 - 教育委員会 - 学校〕と対応的な関係にある。しかも〔養成 - 採用 - 研修〕

は直線的な関係ではなくて、三者はサイクルとして循環する構造をもっている。この循環構造は〔大学 - 教育委員会 - 学校〕と表裏一体の関係にある。その意味では教員養成系大学・学部は、教育委員会や学校との関係性において成立する特異な立場にある。

2. 教員免許制度と職業としての教員

教育職員免許法第3条によれば「教育職員は、この法律により授与する各相当の免許状を有する者でなければならない」と述べられている（いわゆる「免許状主義」）。教員養成カリキュラムは、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則に基づき教員免許基準として示される。その意味で教員養成カリキュラムは法的な枠組みの中に位置づけられている。このような教員免許基準に基づくことによって、教員免許はオーソライズされる。

だがここでの教員免許基準は時代の変化に対応するものとなっている。最近ではその典型が平成10年の教育職員免許法等の改正に見ることができる。

教員免許取得に必要な最低単位数の比較

	授業科目	改正前	改正後
小 1 種	教科に関する科目	18	8
	教職に関する科目	41	41
	教科又は教職	--	10
中 1 種	教科に関する科目	40	20
	教職に関する科目	19	31
	教科又は教職	--	8

この表を見て分かるように、平成10年の改正のポイントは小学校1種及び中学校1種ともに改正前の教科に関する単位を減らし、教職に関する単位を増やしたことである。この背景には、少子化が進行するなかで、増加しつつあるいじめ、不登校、校内暴力等の教育

課題に対応するため教職に関する単位を増やしたという意図が明白である。このように教員養成カリキュラムは常に時代の教育課題に対応する形で変化する。さらにこの改正は学習指導要領の改訂（平成10年告示）の時期とパラレルとなっていることも分かる。

教員免許制度のもとで養成される教員は常に時代の教育課題に向き合う形で養成されるが、大学を卒業し教員として採用された後は教育委員会と学校における研修に委ねられることになる。

ここで教育公務員特例法21条、22条、23条及び24条を確認しておこう。21条1項では教育公務員は「絶えず研究と修養に努めなければならない」と定め、同2項で任命権者は「研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない」としている。21条は教員と教育委員会の研修等の責務を明らかにしている。さらに21条を受けて次のような定めがある。

- ・22条 教員の研修を受ける機会の確保
- ・23条 初任者研修の実施
- ・24条 10年経験者研修の実施

これを見ても分かるように、教員は採用後も「研究と修養」（研修）に努める義務を負っている。これは職業としての教員の使命・責務であると同時に教員の権利でもある。

3. 現職教員の再教育と大学院の整備

大学が教員を養成したのちに、再び現職教員を再教育する時代に入ったことを明らかにした報告書がある。それは文部科学省が公表した『今後の国立の教員養成系大学・学部のあり方について』（平成13年11月）である（以後「報告書」と言う。）

表題は「今後の国立の教員養成系大学・学部」とあるが、私立大学の教員養成系・学部にも影響を与える内容となっている（ただし国立大学の関係者にとっては国立の教員養成系大学・学部の再編・統合の必要性を述べた

部分がとりわけ深刻な影響を与え、その後の再編・統合議論の起点となった)。

現職教員の資質能力の向上については、これまで基本的には教育委員会の研修と学校における校内研修が中心であった。これに対して、教員が学校で様々な教育実践を積んで、そこでの問題意識に基づいて大学院教育を受けることが効果的であると指摘されることが多くなった。また現職教員を大学が受け入れることにより、大学の活性化にもつながるため、教育職員養成審議会の第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』(平成10年10月)において、現職教員を積極的に大学院に受け入れる体制整備の提言がなされた。

この提言に先立ち現職教員の再教育を目指した新構想大学院が、昭和53年に上越教育大学と兵庫教育大学、昭和54年に鳴門教育大学に設置された。以後、これらの3つの大学院をはじめ、教員養成系大学院等には、各都道府県教育委員会を通じて現職教員が派遣され、一定の実績が示された。これを受けて、大学院における現職教員の再教育の必要性が報告書においても積極的に提言されたものと考えられる。

ただし、これら3大学院等への教員派遣は給与を保障し、教員定数内での派遣であったため、教育委員会としては派遣の人数に自ずから制約があったことは否めない。そこで大学院への派遣が制度的によりスムーズにいくようにするため、平成13年に教育公務員特例法を改正し「大学院修学休業制度」(26条、27条)が導入された。この制度の利用を希望する教員は任命権者の許可を受けて、3年を越えない範囲で大学院の課程を履修するため休業できるようになった(なお、大学院修学休業をしている期間は給与は支給されない)。

こうして現職教員が大学院に行くことが可能となる制度的な条件が整えられた。さらに昭和63年に教育職員免許法を改正し、「専修

免許状」を創設し、その基礎資格は修士の学位を有することとした。このようにして大学院で現職教員が再教育を受けることが可能となる制度が整えられていった。加えて、現職教員がより大学院で学びやすいようにするため、大学院設置基準14条に基づく教育方法の特例を利用し、昼夜開講の大学院を設置したり、1年目は大学に通い、2年目は学校現場で職務に従事しながら大学院の修士の学位を得たりする道も開かれることになった。

ここで改めて現職教員が大学院で再教育を受けることの意義と課題について、報告書(p.23)において、確認しておくことにする(下線は引用者)。

現職教員は、学校現場での多くの経験の中から具体的な問題意識を持ち、修士課程においてそれらを踏まえた実践的な教育研究を希望しており、学部を卒業してすぐ入学した学生とは違った指導方法が求められる。現職教員の再教育に当たっては受入れて体制の整備とともに、現職教員のニーズに応じたカリキュラムの開発と指導体制の確立が必要である。

現職教員の再教育が大学院に期待されていることを思うとき、「現職教員のニーズに応じたカリキュラムの開発と指導体制の確立が必要である。」ということに十分応えることのできる大学院の充実が今後の課題となる。

なお、ここで留意しておきたいことは、これまでの教員養成系大学・学部を母体とした大学院(修士)とは性格をやや異にする専門大学院の構想が、すでに報告書(pp.23-24)において浮上していたことである。そして現在では河村文部科学相の私的懇談会「これからの教育を語る懇談会」(牛尾治朗座長)では、平成16年9月1日に第1次のまとめを河村文部科学相に手渡した。そこでの提言の一つとして「教員養成の専門職大学院」の設置

の促進が述べられている（「朝日新聞」平成16年9月2日朝刊）。高度な専門性を備えた教員養成を専門職大学院で行うとするならば、現職教員の再教育の在り方について今後、一石を投ずることになるであろう。

4．現職教員のリカレント教育

ここで議論を整理するためにも「現職教員の再教育」について、仮に定義をしておくことが必要となるであろう。

現職教員の再教育は職業としての教員に必然的ともなう課題である。教員は、常に社会の変化に対応しながら、子どもの発達・成長と向き合うために、絶えず自らが研修をすることが求められる。これを別の言葉で言えば、現職教員の再教育とは教員の職能成長に応じたりカレント教育としての研修であると定義することができる。

現職教員の再教育について、以上のように定義するとき、これまで見てきたように大学院が唯一の再教育のための場ではないことが分かる。たしかに教員を養成してきた大学がリカレント教育の中心的な教育機関となることは言うまでもない。しかし、教育委員会の研修や校内研修等もまた現職教員の再教育の機会として含まれることは明らかである。そこで現職教員の再教育と言う場合、以後大学院以外の各種研修も含まれることとする。

教育委員会は現在、教員のライフステージに応じた教員研修の体系化を推進しており、その出発点となったのが初任者研修である。

初任者研修は、1988（昭和63）年に教育公務員特例法の一部改正によって成立し、段階的に実施に移され1991（平成3）年度に完全実施されることになった。同法23条に、任命権者は「採用の日から1年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修を実施しなければならない」と定めている。実際には、校内研修として校内の指導教員から週に2日（年間60日程度）、校外研修として教

育センター等で週1日（年間30日程度）の実践的な指導を受ける。

初任者としては職務に従事しながらの研修であるため、かなりハードな面もあるが、特に校外研修においては自校だけではなく他校や他校種の情報も得られ、学校教育に対する広い知見も身につくという特色がある。

初任者研修の後に整備されたのが「10年経験者研修」（平成14年6月）である。これは平成14年2月の中央教育審議会『今後の免許制度の在り方について』（答申）を受けて成立したものである。

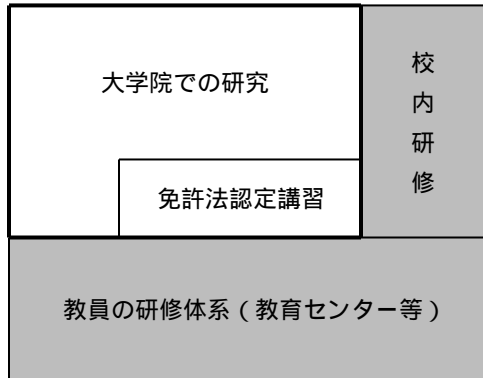
これ以外に教育委員会によっては、初任者研修や10年経験者研修に加えて5年目や15年目に独自に悉皆制度の経験者研修を設けている例もある。更には各種主任研修や管理職研修及び課題別研修など多様な研修が用意されている。

次に校内研修であるが、これは各学校によって内容・方法が異なる。基本的には各学校の教育課題に応じて行われる研修である。校内研修は学校が主体的に行うものであり、それだけに実際の問題解決的な研修が多い。学校運営を行うに当たって、校内研修の充実がその基盤となっており、現職教員にとって校内研修は欠くことのできない再教育（研修）の機会である。

教育委員会の定める教員研修は自主研修、指定研修（悉皆研修）、課題研修といった分類もできるが、基本的には教員のライフステージに応じた研修が用意されている点に特徴がある。したがって教員研修は教員のライフステージに応じた課題がカリキュラム化されている。

以上をもとに現職教員の再教育の場を図解化すれば、次のようになる。

現職教員の再教育の研修領域



5. 現職教員の再教育のカリキュラム

すでに見てきたように、「現職教員の再教育」とは、「教員の職能成長に応じたリカレント教育としての研修」であると定義してきた。現職教員のリカレント教育（研修）の機会として、大学以外にも教育委員会の研修、校内研修、自主的な研修会など多様な場が存在する。

現職教員のリカレント教育（研修）の場が多様にあるとしても、そこでのカリキュラムはどのような役割・位置づけをもつのであろうか。課題となるのは、報告書が大学院についてその充実を求めていた「現職教員のニーズに応じたカリキュラムの開発と指導體制の確立が必要である。」という点である。

ここでいう「現職教員のニーズに応じたカリキュラムの開発」は必ずしも容易なことではない。その理由としては現職教員のニーズが教員のライフステージによって異なるからである。さらに現職教員のニーズも各教員によって多様であり、そのすべてに対応できるカリキュラム開発は困難である。そのため教育委員会のカリキュラム開発の場合、最大公約数的な内容を含む典型的なカリキュラムとならざるを得ないことが多い。

大学院の場合は、指導教員の研究テーマが研究室という形ですでに組織化されており、一般に大学院生はその範囲内において適合する研究テーマを選択することになる。そのた

め新構想大学院等に派遣された現職教員の中には、時に研究の途中で挫折を体験することがある。それは現職教員としての問題意識（ニーズ）を大学院に求めたとき、それを受け止めることのできる研究室・指導教員が存在しないことがあるからである。

現職教員の場合は自分の研究課題が切実でかつ生な形であるため、研究テーマとして焦点化しにくいことがある。それを大学院の研究テーマとしてどのように再構成し、有効な研究として深め発展できるようにするかということが現職教員の課題となる。そこで重要になるのは大学院の「指導體制の確立」である。現在、教員養成系の大学院では「臨床教育学」の導入が図られようとしている。学校教育の実践に即して教育研究をしようとするならば、臨床教育学の視点は不可欠なものとなる。現職教員が今後大学院に求めるものは臨床教育学的な方法論のもとでの教育研究が多くなるであろう。それだけに大学院のカリキュラムはこれらに対応できるものとなることが求められる。

ここでカリキュラムの一つの例を示すことにする。それは独立行政法人教員研修センターのカリキュラムの事例である。独立行政法人教員研修センターは、これまで文部科学省が直接行ってきた学校教育関係職員の研修を独立行政法人制度により研修の総合化・一元化を図るため平成13年4月に新たに発足したものである。

次の研修カリキュラムは平成16年度の中堅教員研修講座（高等学校）の例である（実施要項による）。この研修は全国から225名が参加し、平成16年5月18日～6月18日の1か月に及ぶものである。その概要は次の通りである。

平成16年度の中堅教員研修講座

第 1 週	<ul style="list-style-type: none"> ・教育改革の推進（文部科学省） ・世界の国際情勢 <li style="padding-left: 20px;">-- イスラム圏を中心に -- ・求められる人材とは ・教育と法規 ・コミュニケーション ・学校管理運営演習
第 2 週	<ul style="list-style-type: none"> ・安全確保と危機管理 ・教育課題演習 ・生徒が未来を拓く道徳教育 ・不登校・いじめへの対応 ・学校経営 ・薬物乱用・性非行問題への対応 ・教育課程 ・学校管理運営演習
第 3 週	<ul style="list-style-type: none"> ・地方教育行財政制度 ・あなたの遺伝子が目覚めるとき ・学習指導と評価 ・評価についての演習 ・総合的な学習の時間 ・生徒指導の原理と方法 ・著作権 ・雅楽鑑賞 ・これからの特別活動 ・新しい時代の哲学
第 4 週	<ul style="list-style-type: none"> ・学校管理運営演習 ・人権尊重の教育 ・障害児の理解と教育 ・キーパーソンとしてのコーチング ・音楽のつどい
第	<ul style="list-style-type: none"> ・組織マネジメント ・進路指導からキャリア教育へ ・木村流「経営者の心得」 ・親がわかり子どもが変わる ・環境教育について ・ボランティア学習の効果的な進め方

5
週

- ・これからの国際理解教育
- ・ITを利用したこれからの授業と課題
- ・生涯学習の現状と課題
- ・児童の権利条約
- ・研修講師となるための知識・技術
- ・人生論

講師はそれぞれの専門分野の大学教員、専門家、文部科学省の担当者である。研修カリキュラムの内容を概観すると、今日的な識見・教養、教育課題、学校管理運営、芸術文化の4領域にわたっている。研修内容としてはとに重点が置かれてはいるが、広い視点から研修できるよう工夫されている。また研修方法としては随所に演習形式を取り入れ、参画型研修の工夫が見られる。

6．本学における現職教員の再教育

最後に本学における現職教員の再教育の現状と可能性について述べる。本学の現職教員の再教育に関連するものとしては、研究生の受入れ、「学校経営セミナー」及び教員免許の上進にかかわる「免許法認定通信教育」（2種から1種へ）、「免許法認定講習」（1種から専修へ）がある。この中で特に現職教員の再教育において、その中心となるのは年間を通して開講している「免許法認定講習」になるであろう。平成16年度「免許法認定講習」では科目単位での受講生は延べ154人となっている（平成16年7月現在）。

本学には学部の上に専攻科（教育学専攻）が設置されており、これに「免許法認定講習」の実績とを融合すれば、現職教員のリカレント教育として体系化したカリキュラム開発を行うことが可能となるであろう。これらを基盤とした本学独自の専門職大学院の設置が次に期待されるところである。