

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～
教員の資質・能力の向上策をどう構築するか
—大学院化・専門免許・教員定数等を踏まえて—

平 沢 茂

(文教大学教育学部)

How Construct a Plan of
Development Teachers' Capabilities

HIRASAWA SHIGERU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

本論では、民主党政権が打ち出した、教員養成の大学院化および、専門免許の制度化について考察を加えた。まず、大学院化に関しては、試補制度の導入、すなわち、条件付き採用の実質的運用によって、ある程度カバーできることを論証した。また、専門免許に関しては、教科横断的な視野を持った教員の養成という観点から推進を望む旨を論じた。最後の、教員採用の在り方について、教員定数の観点を交えて、試論を提示した。

序 民主党政権の教育政策の行方

本稿執筆の時点で、民主党政権は1年を経過した。教育制度についても、いくつかの方針が示されたものの、それらの行方は全く不透明である。唯一、高等学校の無償化だけが必要性の議論を経ぬまま、実現した。

当初、廃止と言われた教員免許更新制に伴ういわゆる更新講習については、当面の存続が決まった。しかし、先行きはまったく分からない。今夏にはある程度の方向性が出るのではと言われた教員養成の大学院化ともども、その議論があるのか否かすら不明といった有様で、どうやら大きな改革はなさそうだという観測が流れはじめている。案外、それが妥当な観測かも知れない。そう言えば、6月の諮問の時点で、大学院化というような文言は全くなかった。

小学校1学級の35人制についても、財務省

は強固に反対しているとの情報があり、すんなりとは行かないようだ。私に言わせれば、義務教育の基盤強化は高等学校無償より先んずべき課題である。高等学校への進学率は、100%に迫っている。その状況から、準義務化しているとする捉え方を一概に誤りとは言にくい。しかし、高等学校の実情を、政府はどう見ているのか。

R. P. ドーアが指摘するように、日本もまた脱学歴社会とでも呼ぶべき状況に入っている (R. P. ドーア・著/松井弘道・訳『学歴社会 新しい文明病』1998年、岩波書店)。脱学歴社会では、高校への進学は子どもたちにとってどのような意味を持つのか。実態はすでに脱学歴社会であっても、この国の多くの人びとの意識はそうではない。せめて高校だけはと考える者が多数を占める。また、現に、企業への就職では、中卒より高卒がなお有利

との統計もあるようだ（この辺りは、企業ももう少し利口になるべきだと私などは思うところだ）。そういう実態がある以上、親として高校までは行かせたいと考えるのはしごく当然である。

ただ、高校の実態を見て欲しいと私が言うのは、他ならぬ高校生の学習へのモチベーションのなさという事実があるからだ。単に、中卒より高卒が有利だからという理由で、とりあえず進学はする。しかし、学習する目的があって進学するのではないから、多くの高校生は学習へのモチベーションはゼロに等しい。もっとはっきり、高校への進学は部活のためと言ってはばからない高校生のいかに多いことか。「甲子園に出場のために、この高校を選びました」という入学動機を了とする推薦入試とはいったい何か。甲子園に限らない。他のスポーツ、あるいは文化活動等が目的で、高校に入学する。高校で学ぶとはいったい何なのか。それが不明確にぼやけてしまっているのに、それには目をつむって、準義務化しているのだから、授業料は無償だとは。義務教育に十分金がつぎ込まれているというならまだしもだ。

実際のところ、中卒より高卒が就職に有利という実情がある以上、家庭の経済格差で高校進学ができない子どもを救う政策は重要だ。しかし、その政策は、高校生全員の授業料無償ではなく、奨学金制度の充実ではないのか。

少し、本題から外れた議論に深入りしすぎた。ただ、民主党でよいのか、その疑問がふくらんでくると思うのは、どうも私だけではないようだ。八場ダム問題、普天間問題、尖閣諸島問題、経済対策を含め、政権政党としての幼さ、危うさが際だつ中、教育改革も大丈夫かと疑問視する声が大きくなるのも無理からぬところだ。

さて、その民主党が政策として打ち出した教員養成の大学院化および専門免許について、暴論との誹りを覚悟の上で、私論を述べてい

きたい。

1. 教員養成の大学院化について

この問題は、基本的に開放制を維持するかどうかの問題である。教員養成のカリキュラム改訂のたびに常に問題となってきたのが開放制に基づく足かせである。

教育職員免許法に示される教員免許取得のための必須科目および単位数は、最低基準であると解すべきであることは言うまでもない。しかし、最低基準であるとはいえ、それを満たせば、教員免許取得が可能である以上、教員養成を目的としない大学・学部等において科目や単位の上乗せに消極的であることはやむを得ないところである。これらの大学や学部では、教員養成ではなく、他の専門性を育てることが主目的である。教員免許を取得させることは、副次的な位置づけになるのは当然のことだ。

この場合、主目的として位置づけられる教育内容の多くは、いわゆる教科専門科目として位置づけられる科目である。しかし、教職の専門性は、教科専門だけで保証されるはずがない。むしろ、教職専門科目にこそ、教職の専門性のかぎが多く存在する。ところが、教職専門科目は、こうした大学ではもともと置かれる必要のない科目である。したがって、教職科目は、どうしても必要最小限にとどめられてしまうことが多い。

断っておくが、教科専門科目を過小に評価するつもりはない。両者共に重視される必要があるのは当然である。ところが、教員養成を目的としない大学・学部等では、どうしても教科専門科目に比重がかけられ、教職専門科目が軽視されがちなのだ。

このことが日本の教員の質の向上を妨げていたと考える関係者は多い。ということは、教員養成を目的養成に限定してしまえば、必ずしも大学院化が必須ではないというようにも考えられる。つまり、大学院化より、むしろ

る教職専門科目の補強こそがまずは目指されるべきことではないかということだ。

大学院化にはメリットもある。しかし、現実には反対も多く必ずしも現実的ではない可能性がある。特に、非教員養成大学・学部等はおそらく猛反発するだろう。それらの大学が既得権を守ろうとするのは当然で、教員免許カリキュラム改定のたびに攻防があったことは誰もが記憶している。そこで、大学院化を回避しつつ教員の資質・能力向上策を考えてみよう。

(1) 試補制度の導入

第1は、試補制度の導入である。現在の「地方公務員法」および「教育公務員特例法」において、教員は1年間の条件付き任用であることが明記されている。しかし、実際の運用において、この規定は必ずしも実質的な意味を持ったものと考えられていない。まれに採用取り消しがないわけではない。しかし、採用する側にも、される側にも「条件付き」が実質的な規定であると認識されているとは言い難い。むしろ、形式的な規定だとの認識が一般的である。この規定を実質的な規定と見なし、1年間は教育実習・試補期間として運用すれば、実質的に教員養成5年制が実現できる。

教育公務員特例法の改正で、初任者研修が明記された。おそらくその趣旨は、試補制度を意識したものではなかったかと推測される。この制度とともに、教員に関する条件付き任用の期間が1年間に延ばされたからである。

しかしながら、初任者研修は、自治体によって運用が異なっており、有り体に言って形式的に流れていると思われるケースも少なくない。しかも、条件付き任用そのものが、実質的な規定とは見なされていない。よほどのことがない限り、本採用になることが保証されていると、誰もが考えている。これは実におかしな話で、それなら条件付き任用をうたう必要はないではないか。「とりあえず大過な

く1年間を終えたから本採用」ではなく、教員としての適性・資質・能力を見極める基準や手だてを確立し、それを有効に活用する必要があるだろう。

教員の不祥事が絶えない。これも、条件付き任用の制度が十分に生かされていないからではないかと疑うことがある。確かに、不祥事を起こす将来の可能性を見極めることは難題だ。しかし、条件付き任用の期間中に、可能な限りの情報を収集し、不祥事を未然に防ぐ意味でも、本採用は慎重に行われるべきであろう。

別な角度から言うと、条件付き任用の期間を実質的な試補期間として位置づけるとともに、大学5年生の教育の期間として生かすことが重要だということになる。

この方策は開放制を存続させたまま教員の質の向上を可能とする。ただし、この方策だけでは、在学中の教員養成カリキュラムの充実は必ずしも担保されない。教員養成カリキュラムの根本的な見直しが必要とされよう。

(2) 教育実習期間の延長

第2は、教員養成カリキュラムの改定に関して、在学中の教育実習期間の延長である。この場合、具体的な運用方法は幾通りも考えられる。

たとえば、2学年までに教員としての基礎的教育を終えた後、3学年前期において15週の教育実習を課す。この場合、15週全てを実習に費やすのではなく、折々に大学に戻って学修や研究を課すのが良い。この場合の学修や研究はすべて実習に連動していることが肝要であろう。

3学年後期および4学年前期では、その教育実習を基にした学修・研究によって、実習の振り返りと次の実習に向けての知見と技能の充実・向上を図る。こうして4学年後期において、さらに教育実習を積み上げるのである。4学年後期の教育実習は卒業を見据え、仕上げの学修・研究にも時間のとれる計画と

することが望まれよう。

ただし、この方策は、開放制の存続を保証しないかも知れない。開放制を前提にしたもっと別なカリキュラム改定が考えられても良い。ただし、その場合、単に非教員養成大学・学部等の既得権の保障という視点だけからの改定はそろそろ卒業すべきだろう。かと言って、非教員養成大学・学部等が大きな負担を強いられ、過大な不利益を被るような改定では、実現が難しかろう。

両方を考慮しつつ、教員の質を高めるカリキュラムはどうあるべくか。本格的な議論が不可欠の時代になったと言ってよい。

以上、大学院化せずに、教員の資質・能力の向上に資する方策を考えてみた。しかし、大学院化にもメリットはあり、私はそのことを否定しない。本学は、私立大学最初の教員養成を目的として設置された学部を持つ大学である。その自負に立って、大学院化が必要と判断すれば、果敢にこれに挑戦して欲しいものだと考えるものである。

2. 専門免許について

大学院化に比べれば、専門免許は実現の可能性が高くかつ教員の質の向上に大きく貢献する制度であると考えられる。

近年の学校の状況を見ればわかるように、学校には今まで以上に組織的な機能が求められている。すなわち、均質な教員が横並びに在る学校ではなく、なんらかの専門性を持つ教員が、その専門性を発揮しつつ組織運営に貢献するスタッフ集団の学校が望まれているのである。

保護者や子どもの変化に対応するためには、学校経営、学級経営、教育相談、生徒指導など、心理学や教育学により深く精通した教員が不可欠である。従来の教員養成カリキュラムでは、教科専門科目に比べ、教職専門科目は必ずしも十分とは言えなかった。これまた、開放制に関わって一律に整備することが難し

かった。

しかし、専門免許ということにすれば、普通免許の上に教職専門科目を上乗せして付与することが可能となり、開放制を維持しつつ、全体として教員の質の向上に資することになる。主幹教諭や主任、さらには校長・副校長・教頭などの基礎資格への配慮要件とするのも可能であり、学校における職能分化に寄与するはずである。

学校が組織的機能を十全に果たすために、専門免許は是非にも導入させたいものだと考える。

以上のように、専門免許は、教職専門科目の強化を中核として考慮すべきだというのが私の見解である。

しかし、では、教科専門科目の上乗せによる専門免許はどう考えるべきか。少なくとも義務教育段階の専門免許については、私はこれを必ずしも歓迎しない。少なくとも、慎重にと言いたい。

なぜなら、この国のカリキュラムが、あまりにも教科固有の内容に固執する傾向があった、そのことが現代の学力にそぐわないと考えるからである。

ちなみに、国際学力調査の問題傾向を見ても、今は、教科横断的な学力が求められていることは明白である。しかし、この国の学力観は今もって教科固執型という他はない。その証拠が、教科横断的な領域として設定された総合的な学習の時間は、削減された。もはや、やんぬるかな、である。

国際学力調査の結果を仰々しく騒ぐ割には、「学習指導要領」の改定で見えるものは国際学力調査の方向性とは別な方向を向いている様子である。

教科固執型の例として、よくあちこちで話す事例であることを恐縮しつつ、また同じ話をさせてもらおう。

微分・積分である。この国では、微分・積分は数学の内容として位置づけられる。私自

身、高校で、解を求めるための数式として暗記し（させられ）、問題を解く努力をした（させられた）。しかし、それらがいったい何者であるかについては、いっさい知らされたことがない。したがって、それらは見事に私の体内に痕跡すら残っていない。こういう教育を言語主義教育、暗唱主義教育と呼ぶ。このような教育は、コメニウス、ペスタロッチらによって、非難され、否定された。この国では今なお、言語主義教育、暗唱主義教育を後生大事と抱え込んでいるのである。

よく分からないままに言うのは恥の上塗りになるだろう。けれど、それを覚悟で言いたい。少なくとも積分は、どうやら物理学とも深く関わる概念であるらしい。しかるに、この国の高校では、数学は数学、物理は物理なのだ。

私自身の体験を書こう。ある県の教育センターで、数学の指導主事と話していたときのことだ。私は彼に向かって「積分を物理的な事象と関わらせて学習させれば、積分はもっと分かりやすいものになりはしないだろうか」と言った。すると、その指導主事は「それでは物理になってしまいます」。その言葉に「そんなたわごとを言うようでは、話にならないなあ」というようなニュアンスを感じたのは私の偏見だろうか。

教員によっては、積分を物理的な事象と関わらせて指導する教員がいることも事実である。しかし、そうした教員は明らかに少数派のようである。

また、こんなドラマを見た。戦前の学校のドラマである。そのドラマの中にこんな光景があった。ある教師が音楽の時間に、歌詞の意味を子どもに考えさせていた。教室の窓からそれを見ていた校長が、授業終了後その教師を呼んでこう言った。「あれでは国語の授業ではないか。今後は慎むように」。断るまでもなく、取り上げていた歌は戦前の唱歌である。当然ながら、歌詞は反戦的でもなけれ

ば、反体制的でもない。校長は、歌詞の内容を云々したのではなく、教科横断的な指導を嫌ったまでである。

ある教科の内容と他の教科の内容に接点があることはいくらでもある。教科は、教育的な観点で便宜的に設定された区分けである。この区分けにこだわりすぎると、知識や技能の獲得を阻害する可能性がある。

研究授業の後の研究協議でもときに、「それでは道德ではなく国語ではないか」とか、「社会科の内容を逸脱している」とかいうような評言を耳にすることがある。近年、このような発言はずいぶんと少なくなっているようには思う。しかし、なくなったわけではない。

こうした事実を考えると、教科専門の専門免許に対して、私は慎重にならざるを得ない。もちろん、ある教科の内容に深く精通した専門家は、上述したような半端な論理を振りかざすことはあるまい。

だから、もし、教科専門の専門免許を設置するとするならば、半端な専門免許は置かないことだ。深く教科の内容に精通し、したがって関連教科の内容にも精通した専門免許を設定すべきだと思う。

3. 教員養成と採用にまつわる諸問題

以上、民主党政権に関わって、教員養成の大学院化および専門免許について私論を述べた。続いて、現政権の政策と直結する問題ではないものの、喫緊に解決すべき問題について論じたい。

(1) 教員養成制度の阻害要因—前倒し採用制度の罪業

東京都が、教員養成塾という前倒し、青田刈りといわれる制度を発足させ、これにならう県も散見される。この制度の最大の問題は、大学4年次の大学における教育をほとんどないがしろにしている点にある。確かに大学4年次の受講科目は、教育実習と卒論（卒業研究）だけという学生も少なくない。しかし、

そこが重要だ。

教育実習の意義についてはここでは触れない。あらためて言う必要がないほどにその意義は明確だからである。

卒論（卒業研究）はどうか。卒論（卒業研究）もまた、大学の科目の中でもきわめて重要な科目である。ことに教員養成大学においては、教員としての自己形成の大きなステップとなるべき科目である。自己の持つ教育的な課題をいかにして解決に導くか、あるいは解決の糸口を見出すか、それを可能な限り緻密な論理で考察するための科目である。近い将来就くであろう教職の仕事の中で出会う様々な課題を解決する力を磨く科目である。

ところが、前倒し採用のシステムでは、これらの履修が必ずしも保障されない。場合によっては（前倒し採用であることを盾に？）学生を拘束する。

つまり、こうした制度は実質的に教員養成の期間を縮減しているとすら言えるのである。上述したように、試補制度を確立すれば教員養成の期間が5年になるべきところを、3年に縮減する制度だとすら言えるのだ。

こうした制度は、法には抵触しないだろう。法に抵触しなければ何でもありというのは、成文法重視のこの国には良くある話の1つである。しかし、国には、これらの制度の実態をよく見極めた指導が求められる。この国が法治国家として未成熟だと思うのはこういうときである。条理法がもう少し重視されなければなるまい。

（2）教員採用の改善

教員採用の改善に関しては、次の2点が喫緊の課題であると考え、

① 採用試験の在り方

まずは、教員採用試験の在り方である。各自治体とも、ペーパー・テストだけに頼らず、受験生を多面的に見る試験の在り方を工夫している点は「一応」評価されよう。しかし、問題がないとは言えない。

たとえば、自治体によっては、音楽や体育の実技の成績がかなりの重みを持っていることがある。逆上がりができないばかりに、数年間、採用されなかった学生がいる。私はその県の採用を見限って、別の県の採用試験を受けるように勧めた。逆上がりが出来ることが教員として必須の資質だとはどうも考えられなかったからである。仮に、逆上がりが教員として必須の資質だとしても、それ以外には、その学生が教員として適さない要因を見出すことができなかったからだ。予想どおり、学生は私の勧めた県の採用試験に一発で合格した。

しかし、これらの問題は一応棚上げにして本題に入ろう。

肝腎なことが置き去りにされている。教育実習期間中の学生の実績評価である。ペーパー・テストも論作文も、個人面接も、集団面接（討論）も、模擬授業も結構だ。しかし、それよりは長時間に及ぶ教育実習期間中の実績がなぜ無視されるのか。私にはそれが分からない。

誰が評価するのか、どのように評価するのかが難しいからだという理由を聞くことがある。では聞きたい。論作文や個人面接、集団面接（討論）、模擬授業の評価はどうか。結局、良い教員を採用することに真剣に取り組んでいないからではないか。

本気で良い教員を採用するつもりがあるなら、こんなに重要な実績を重視しないでどうするのだろうか。

② 年齢構成への配慮

団塊の世代とそれに続く世代の教員が大量に退職し、東京・埼玉・神奈川・千葉は、大量の新採用時代に入っている。それ以前の採用はわずかであったから、今、これらの自治体の年齢構成の不均衡があらわになっている。なお残るベテラン層の教員と、新採用の若い教員が2つの山を形成し、中堅層の教員が少ない。

このままいくと、今大量に採用されている教員の退職期にまた同様の問題が生じることになる。

このことについても、行政はほとんど無策に等しい。なぜ、考えないのだろうか。こういふときにこそ、年齢構成を平均化する工夫をする必要があるのではないか。一気にはいくまい。単純に言えば、各年齢段階を平均化するように教員を採用をすれば良いということだ。

ところがこれが難しいというわけだ。最大の問題は人件費だという。新卒ないしそれに近い若年の教員を100人雇うのと、30歳～50歳代の教員を100人雇うのとでは、当然、若年層を雇用する方が財政的には楽だというのだ。

しかし、これはおかしい。100人雇った若い教員もやがて50歳代になる。そのとき、彼らの給与が財政を圧迫するとは言わないのだろうか。むしろ、経年的に財政を均等化するためには、年齢層の平均化は望ましいことではないか。

次の理由は、30歳代はともかく、40歳代、50歳代の教員志望者はさほどいないということだ。これは調べてみないと確たることは言えない。しかし、ある程度の数は確保可能だと私は思っている。

なぜなら、この国は幸いなことに、開放制によって教員免許取得者の数は多い。今は、他の職に就いているそれらの人びとの中には、教員も良いなと考える人は必ずいる。加えて、これも幸いなことに、今は民間が不景気で、公務員への転身のチャンスがあれば、と考える人は少なくなろう。

もとより、適性を見極めるための採用試験は手抜きなくしなければならぬ。では、新卒の採用より難題かと言えば必ずしもそうとは言えない。社会人としての実績を見きわめるのは比較的容易だからだ。

各年齢層にわたって平均的な人数確保は不

可能かも知れない。しかし、少しでもそれに近づけることは可能だと私は思う。要は工夫と努力である。

4. 教職員定数の見直しを

最後に、「義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」（以下「義務教育標準法」という）について述べておきたい。教員養成や教員の資質向上と直結する問題ではないかも知れない。しかし、教員の職務の質の向上とは密接に関連する。

冒頭で述べたように、小学校の35人定員は実現が難しいかも知れないという。しかし、教員1人当たりの児童・生徒数の多寡は、教員の仕事の質に影響するのは当然である。ゆとりをもってしごとができるか否かが、仕事の質を左右しないわけではない。

この点で大きな問題となるのが「義務教育標準法」である。

(1) 「義務教育標準法」の何が問題か

「義務教育標準法」の最大の問題は、1学級の児童・生徒数の上限が40名だということではない。児童・生徒数に応じて、まず学級数を決め、その学級数に応じて教員定数を定めるという手順こそが最大の問題なのである。

こういうことだ。A小学校には40人の1年生が入学することになったとしよう。これに対して、B小学校の新1年生は41人である。

すると、A小学校は1学級の児童数の上限ぎりぎりなので、1年生の学級数は1学級の児童数は40人である。

これに対し、B小学校の場合、1学級の児童数の上限を1名超過しているため、1年生の学級数は2となり、各学級の児童数は20人と21人ということになる。

つまり、B小学校にはA小学校よりも教員が多く配置され、その上、1教員あたりの児童数もA小学校に比べて少ないことになる。児童・生徒が1名多いか少ないかによって、これほど大きな差が生じてしまうのだ。

児童・生徒数によってまず学級数を決め、その学級数に応じて教員定数を決めるという手順ではこうならざるを得ないのである。

これに対して、欧米諸国では、単純に児童・生徒数に応じて教員定数が決まる。概ね、教員1人あたりの児童・生徒数は20人弱とされ、日本のような不公平は生じない。

日本の小学校1学級あたりの児童数の全国的な平均は、概ね30名前後と言われる。しかし、平均はそうであっても、片や40人の学級もあれば、片や20人あるいはそれ以下、場合によっては数人という学級もあるのである。

この問題は指摘され続けているはずなのに

いっこうに改善される気配がない。民主党政権は、自民党政権が手を付けなかったこのような問題にこそいち早く手を付けるべきではないのか。

子ども手当だの、高校授業料無償だの、自民と変わらぬばらまきの人気取りをしているようでは、早晩、国民にそっぽを向かれるのは必定だろう。

教員の加重負担の軽減・不公平の是正、これもまた教員の職務改善に大きく貢献するはずだ。まずは、「義務教育標準法」の早急な見直しを求めたい。

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～
教員の資質・能力の向上策をどう構築するか
—大学院化・専門免許・教員定数等を踏まえて—

平 沢 茂

(文教大学教育学部)

How Construct a Plan of
Development Teachers' Capabilities

HIRASAWA SHIGERU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

本論では、民主党政権が打ち出した、教員養成の大学院化および、専門免許の制度化について考察を加えた。まず、大学院化に関しては、試補制度の導入、すなわち、条件付き採用の実質的運用によって、ある程度カバーできることを論証した。また、専門免許に関しては、教科横断的な視野を持った教員の養成という観点から推進を望む旨を論じた。最後の、教員採用の在り方について、教員定数の観点を交えて、試論を提示した。

序 民主党政権の教育政策の行方

本稿執筆の時点で、民主党政権は1年を経過した。教育制度についても、いくつかの方針が示されたものの、それらの行方は全く不透明である。唯一、高等学校の無償化だけが必要性の議論を経ぬまま、実現した。

当初、廃止と言われた教員免許更新制に伴ういわゆる更新講習については、当面の存続が決まった。しかし、先行きはまったく分からない。今夏にはある程度の方向性が出るのではと言われた教員養成の大学院化ともども、その議論があるのか否かすら不明といった有様で、どうやら大きな改革はなさそうだという観測が流れはじめている。案外、それが妥当な観測かも知れない。そう言えば、6月の諮問の時点で、大学院化というような文言は全くなかった。

小学校1学級の35人制についても、財務省

は強固に反対しているとの情報があり、すんなりとは行かないようだ。私に言わせれば、義務教育の基盤強化は高等学校無償より先んずべき課題である。高等学校への進学率は、100%に迫っている。その状況から、準義務化しているとする捉え方を一概に誤りとは言にくい。しかし、高等学校の実情を、政府はどう見ているのか。

R. P. ドーアが指摘するように、日本もまた脱学歴社会とでも呼ぶべき状況に入っている (R. P. ドーア・著/松井弘道・訳『学歴社会 新しい文明病』1998年、岩波書店)。脱学歴社会では、高校への進学は子どもたちにとってどのような意味を持つのか。実態はすでに脱学歴社会であっても、この国の多くの人びとの意識はそうではない。せめて高校だけはと考える者が多数を占める。また、現に、企業への就職では、中卒より高卒がなお有利

との統計もあるようだ（この辺りは、企業ももう少し利口になるべきだと私などは思うところだ）。そういう実態がある以上、親として高校までは行かせたいと考えるのはしごく当然である。

ただ、高校の実態を見て欲しいと私が言うのは、他ならぬ高校生の学習へのモチベーションのなさという事実があるからだ。単に、中卒より高卒が有利だからという理由で、とりあえず進学はする。しかし、学習する目的があって進学するのではないから、多くの高校生は学習へのモチベーションはゼロに等しい。もっとはっきり、高校への進学は部活のためと言ってはばからない高校生のいかに多いことか。「甲子園に出場のために、この高校を選びました」という入学動機を了とする推薦入試とはいったい何か。甲子園に限らない。他のスポーツ、あるいは文化活動等が目的で、高校に入学する。高校で学ぶとはいったい何なのか。それが不明確にぼやけてしまっているのに、それには目をつむって、準義務化しているのだから、授業料は無償だとは。義務教育に十分金がつぎ込まれているというならまだしもだ。

実際のところ、中卒より高卒が就職に有利という実情がある以上、家庭の経済格差で高校進学ができない子どもを救う政策は重要だ。しかし、その政策は、高校生全員の授業料無償ではなく、奨学金制度の充実ではないのか。

少し、本題から外れた議論に深入りしすぎた。ただ、民主党でよいのか、その疑問がふくらんでくると思うのは、どうも私だけではないようだ。八場ダム問題、普天間問題、尖閣諸島問題、経済対策を含め、政権政党としての幼さ、危うさが際だつ中、教育改革も大丈夫かと疑問視する声が大きくなるのも無理からぬところだ。

さて、その民主党が政策として打ち出した教員養成の大学院化および専門免許について、暴論との誹りを覚悟の上で、私論を述べてい

きたい。

1. 教員養成の大学院化について

この問題は、基本的に開放制を維持するかどうかの問題である。教員養成のカリキュラム改訂のたびに常に問題となってきたのが開放制に基づく足かせである。

教育職員免許法に示される教員免許取得のための必須科目および単位数は、最低基準であると解すべきであることは言うまでもない。しかし、最低基準であるとはいえ、それを満たせば、教員免許取得が可能である以上、教員養成を目的としない大学・学部等において科目や単位の上乗せに消極的であることはやむを得ないところである。これらの大学や学部では、教員養成ではなく、他の専門性を育てることが主目的である。教員免許を取得させることは、副次的な位置づけになるのは当然のことだ。

この場合、主目的として位置づけられる教育内容の多くは、いわゆる教科専門科目として位置づけられる科目である。しかし、教職の専門性は、教科専門だけで保証されるはずがない。むしろ、教職専門科目にこそ、教職の専門性のかぎが多く存在する。ところが、教職専門科目は、こうした大学ではもともと置かれる必要のない科目である。したがって、教職科目は、どうしても必要最小限にとどめられてしまうことが多い。

断っておくが、教科専門科目を過小に評価するつもりはない。両者共に重視される必要があるのは当然である。ところが、教員養成を目的としない大学・学部等では、どうしても教科専門科目に比重がかけられ、教職専門科目が軽視されがちなのだ。

このことが日本の教員の質の向上を妨げていたと考える関係者は多い。ということは、教員養成を目的養成に限定してしまえば、必ずしも大学院化が必須ではないというようにも考えられる。つまり、大学院化より、むしろ

ろ教職専門科目の補強こそがまずは目指されるべきことではないかということだ。

大学院化にはメリットもある。しかし、現実には反対も多く必ずしも現実的ではない可能性がある。特に、非教員養成大学・学部等はおそらく猛反発するだろう。それらの大学が既得権を守ろうとするのは当然で、教員免許カリキュラム改定のたびに攻防があったことは誰もが記憶している。そこで、大学院化を回避しつつ教員の資質・能力向上策を考えてみよう。

(1) 試補制度の導入

第1は、試補制度の導入である。現在の「地方公務員法」および「教育公務員特例法」において、教員は1年間の条件付き任用であることが明記されている。しかし、実際の運用において、この規定は必ずしも実質的な意味を持ったものと考えられていない。まれに採用取り消しがないわけではない。しかし、採用する側にも、される側にも「条件付き」が実質的な規定であると認識されているとは言い難い。むしろ、形式的な規定だとの認識が一般的である。この規定を実質的な規定と見なし、1年間は教育実習・試補期間として運用すれば、実質的に教員養成5年制が実現できる。

教育公務員特例法の改正で、初任者研修が明記された。おそらくその趣旨は、試補制度を意識したものではなかったかと推測される。この制度とともに、教員に関する条件付き任用の期間が1年間に延ばされたからである。

しかしながら、初任者研修は、自治体によって運用が異なっており、有り体に言って形式的に流れていると思われるケースも少なくない。しかも、条件付き任用そのものが、実質的な規定とは見なされていない。よほどのことがない限り、本採用になることが保証されていると、誰もが考えている。これは実におかしな話で、それなら条件付き任用をうたう必要はないではないか。「とりあえず大過な

く1年間を終えたから本採用」ではなく、教員としての適性・資質・能力を見極める基準や手だてを確立し、それを有効に活用する必要があるだろう。

教員の不祥事が絶えない。これも、条件付き任用の制度が十分に生かされていないからではないかと疑うことがある。確かに、不祥事を起こす将来の可能性を見極めることは難題だ。しかし、条件付き任用の期間中に、可能な限りの情報を収集し、不祥事を未然に防ぐ意味でも、本採用は慎重に行われるべきであろう。

別な角度から言うと、条件付き任用の期間を実質的な試補期間として位置づけるとともに、大学5年生の教育の期間として生かすことが重要だということになる。

この方策は開放制を存続させたまま教員の質の向上を可能とする。ただし、この方策だけでは、在学中の教員養成カリキュラムの充実は必ずしも担保されない。教員養成カリキュラムの根本的な見直しが必要とされよう。

(2) 教育実習期間の延長

第2は、教員養成カリキュラムの改定に関して、在学中の教育実習期間の延長である。この場合、具体的な運用方法は幾通りも考えられる。

たとえば、2学年までに教員としての基礎的教育を終えた後、3学年前期において15週の教育実習を課す。この場合、15週全てを実習に費やすのではなく、折々に大学に戻って学修や研究を課すのが良い。この場合の学修や研究はすべて実習に連動していることが肝要であろう。

3学年後期および4学年前期では、その教育実習を基にした学修・研究によって、実習の振り返りと次の実習に向けての知見と技能の充実・向上を図る。こうして4学年後期において、さらに教育実習を積み上げるのである。4学年後期の教育実習は卒業を見据え、仕上げの学修・研究にも時間のとれる計画と

することが望まれよう。

ただし、この方策は、開放制の存続を保証しないかも知れない。開放制を前提にしたもっと別なカリキュラム改定が考えられても良い。ただし、その場合、単に非教員養成大学・学部等の既得権の保障という視点だけからの改定はそろそろ卒業すべきだろう。かと言って、非教員養成大学・学部等が大きな負担を強いられ、過大な不利益を被るような改定では、実現が難しかろう。

両方を考慮しつつ、教員の質を高めるカリキュラムはどうあるべくか。本格的な議論が不可欠の時代になったと言ってよい。

以上、大学院化せずに、教員の資質・能力の向上に資する方策を考えてみた。しかし、大学院化にもメリットはあり、私はそのことを否定しない。本学は、私立大学最初の教員養成を目的として設置された学部を持つ大学である。その自負に立って、大学院化が必要と判断すれば、果敢にこれに挑戦して欲しいものだと考えるものである。

2. 専門免許について

大学院化に比べれば、専門免許は実現の可能性が高くかつ教員の質の向上に大きく貢献する制度であると考えられる。

近年の学校の状況を見ればわかるように、学校には今まで以上に組織的な機能が求められている。すなわち、均質な教員が横並びに在る学校ではなく、なんらかの専門性を持つ教員が、その専門性を発揮しつつ組織運営に貢献するスタッフ集団の学校が望まれているのである。

保護者や子どもの変化に対応するためには、学校経営、学級経営、教育相談、生徒指導など、心理学や教育学により深く精通した教員が不可欠である。従来の教員養成カリキュラムでは、教科専門科目に比べ、教職専門科目は必ずしも十分とは言えなかった。これまた、開放制に関わって一律に整備することが難し

かった。

しかし、専門免許ということにすれば、普通免許の上に教職専門科目を上乗せして付与することが可能となり、開放制を維持しつつ、全体として教員の質の向上に資することになる。主幹教諭や主任、さらには校長・副校長・教頭などの基礎資格への配慮要件とするのも可能であり、学校における職能分化に寄与するはずである。

学校が組織的機能を十全に果たすために、専門免許は是非にも導入させたいものだと考える。

以上のように、専門免許は、教職専門科目の強化を中核として考慮すべきだというのが私の見解である。

しかし、では、教科専門科目の上乗せによる専門免許はどう考えるべきか。少なくとも義務教育段階の専門免許については、私はこれを必ずしも歓迎しない。少なくとも、慎重にと言いたい。

なぜなら、この国のカリキュラムが、あまりにも教科固有の内容に固執する傾向があった、そのことが現代の学力にそぐわないと考えるからである。

ちなみに、国際学力調査の問題傾向を見ても、今は、教科横断的な学力が求められていることは明白である。しかし、この国の学力観は今もって教科固執型という他はない。その証拠が、教科横断的な領域として設定された総合的な学習の時間は、削減された。もはや、やんぬるかな、である。

国際学力調査の結果を仰々しく騒ぐ割には、「学習指導要領」の改定で見えるものは国際学力調査の方向性とは別な方向を向いている様子である。

教科固執型の例として、よくあちこちで話す事例であることを恐縮しつつ、また同じ話をさせてもらおう。

微分・積分である。この国では、微分・積分は数学の内容として位置づけられる。私自

身、高校で、解を求めるための数式として暗記し（させられ）、問題を解く努力をした（させられた）。しかし、それらがいったい何者であるかについては、いっさい知らされたことがない。したがって、それらは見事に私の体内に痕跡すら残っていない。こういう教育を言語主義教育、暗唱主義教育と呼ぶ。このような教育は、コメニウス、ペスタロッチらによって、非難され、否定された。この国では今なお、言語主義教育、暗唱主義教育を後生大事と抱え込んでいるのである。

よく分からないままに言うのは恥の上塗りになるだろう。けれど、それを覚悟で言いたい。少なくとも積分は、どうやら物理学とも深く関わる概念であるらしい。しかるに、この国の高校では、数学は数学、物理は物理なのだ。

私自身の体験を書こう。ある県の教育センターで、数学の指導主事と話していたときのことだ。私は彼に向かって「積分を物理的な事象と関わらせて学習させれば、積分はもっと分かりやすいものになりはしないだろうか」と言った。すると、その指導主事は「それでは物理になってしまいます」。その言葉に「そんなたわごとを言うようでは、話にならないなあ」というようなニュアンスを感じたのは私の偏見だろうか。

教員によっては、積分を物理的な事象と関わらせて指導する教員がいることも事実である。しかし、そうした教員は明らかに少数派のようである。

また、こんなドラマを見た。戦前の学校のドラマである。そのドラマの中にこんな光景があった。ある教師が音楽の時間に、歌詞の意味を子どもに考えさせていた。教室の窓からそれを見ていた校長が、授業終了後その教師を呼んでこう言った。「あれでは国語の授業ではないか。今後は慎むように」。断るまでもなく、取り上げていた歌は戦前の唱歌である。当然ながら、歌詞は反戦的でもなけれ

ば、反体制的でもない。校長は、歌詞の内容を云々したのではなく、教科横断的な指導を嫌ったまでである。

ある教科の内容と他の教科の内容に接点があることはいくらでもある。教科は、教育的な観点で便宜的に設定された区分けである。この区分けにこだわりすぎると、知識や技能の獲得を阻害する可能性がある。

研究授業の後の研究協議でもときに、「それでは道徳ではなく国語ではないか」とか、「社会科の内容を逸脱している」とかいうような評言を耳にすることがある。近年、このような発言はずいぶんと少なくなっているようには思う。しかし、なくなったわけではない。

こうした事実を考えると、教科専門の専門免許に対して、私は慎重にならざるを得ない。もちろん、ある教科の内容に深く精通した専門家は、上述したような半端な論理を振りかざすことはあるまい。

だから、もし、教科専門の専門免許を設置するとするならば、半端な専門免許は置かないことだ。深く教科の内容に精通し、したがって関連教科の内容にも精通した専門免許を設定すべきだと思う。

3. 教員養成と採用にまつわる諸問題

以上、民主党政権に関わって、教員養成の大学院化および専門免許について私論を述べた。続いて、現政権の政策と直結する問題ではないものの、喫緊に解決すべき問題について論じたい。

(1) 教員養成制度の阻害要因—前倒し採用制度の罪業

東京都が、教員養成塾という前倒し、青田刈りといわれる制度を発足させ、これにならう県も散見される。この制度の最大の問題は、大学4年次の大学における教育をほとんどないがしろにしている点にある。確かに大学4年次の受講科目は、教育実習と卒論（卒業研究）だけという学生も少なくない。しかし、

そこが重要だ。

教育実習の意義についてはここでは触れない。あらためて言う必要がないほどにその意義は明確だからである。

卒論（卒業研究）はどうか。卒論（卒業研究）もまた、大学の科目の中でもきわめて重要な科目である。ことに教員養成大学においては、教員としての自己形成の大きなステップとなるべき科目である。自己の持つ教育的な課題をいかにして解決に導くか、あるいは解決の糸口を見出すか、それを可能な限り緻密な論理で考察するための科目である。近い将来就くであろう教職の仕事の中で出会う様々な課題を解決する力を磨く科目である。

ところが、前倒し採用のシステムでは、これらの履修が必ずしも保障されない。場合によっては（前倒し採用であることを盾に？）学生を拘束する。

つまり、こうした制度は実質的に教員養成の期間を縮減しているとすら言えるのである。上述したように、試補制度を確立すれば教員養成の期間が5年になるべきところを、3年に縮減する制度だとすら言えるのだ。

こうした制度は、法には抵触しないだろう。法に抵触しなければ何でもありというのは、成文法重視のこの国には良くある話の1つである。しかし、国には、これらの制度の実態をよく見極めた指導が求められる。この国が法治国家として未成熟だと思うのはこういうときである。条理法がもう少し重視されなければなるまい。

（2）教員採用の改善

教員採用の改善に関しては、次の2点が喫緊の課題であると考え、

① 採用試験の在り方

まずは、教員採用試験の在り方である。各自治体とも、ペーパー・テストだけに頼らず、受験生を多面的に見る試験の在り方を工夫している点は「一応」評価されよう。しかし、問題がないとは言えない。

たとえば、自治体によっては、音楽や体育の実技の成績がかなりの重みを持っていることがある。逆上がりができないばかりに、数年間、採用されなかった学生がいる。私はその県の採用を見限って、別の県の採用試験を受けるように勧めた。逆上がりが出来ることが教員として必須の資質だとはどうも考えられなかったからである。仮に、逆上がりが教員として必須の資質だとしても、それ以外には、その学生が教員として適さない要因を見出すことができなかったからだ。予想どおり、学生は私の勧めた県の採用試験に一発で合格した。

しかし、これらの問題は一応棚上げにして本題に入ろう。

肝腎なことが置き去りにされている。教育実習期間中の学生の実績評価である。ペーパー・テストも論作文も、個人面接も、集団面接（討論）も、模擬授業も結構だ。しかし、それよりは長時間に及ぶ教育実習期間中の実績がなぜ無視されるのか。私にはそれが分からない。

誰が評価するのか、どのように評価するのかが難しいからだという理由を聞くことがある。では聞きたい。論作文や個人面接、集団面接（討論）、模擬授業の評価はどうか。結局、良い教員を採用することに真剣に取り組んでいないからではないか。

本気で良い教員を採用するつもりがあるなら、こんなに重要な実績を重視しないでどうするということだ。

② 年齢構成への配慮

団塊の世代とそれに続く世代の教員が大量に退職し、東京・埼玉・神奈川・千葉は、大量の新採用時代に入っている。それ以前の採用はわずかであったから、今、これらの自治体の年齢構成の不均衡があらわになっている。なお残るベテラン層の教員と、新採用の若い教員が2つの山を形成し、中堅層の教員が少ない。

このままいくと、今大量に採用されている教員の退職期にまた同様の問題が生じることになる。

このことについても、行政はほとんど無策に等しい。なぜ、考えないのだろうか。こういふときにこそ、年齢構成を平均化する工夫をする必要があるのではないか。一気にはいくまい。単純に言えば、各年齢段階を平均化するように教員を採用をすれば良いということだ。

ところがこれが難しいというわけだ。最大の問題は人件費だという。新卒ないしそれに近い若年の教員を100人雇うのと、30歳～50歳代の教員を100人雇うのとでは、当然、若年層を雇用する方が財政的には楽だというのだ。

しかし、これはおかしい。100人雇った若い教員もやがて50歳代になる。そのとき、彼らの給与が財政を圧迫するとは言わないのだろうか。むしろ、経年的に財政を均等化するためには、年齢層の平均化は望ましいことではないか。

次の理由は、30歳代はともかく、40歳代、50歳代の教員志望者はさほどいないということだ。これは調べてみないと確たることは言えない。しかし、ある程度の数は確保可能だと私は思っている。

なぜなら、この国は幸いなことに、開放制によって教員免許取得者の数は多い。今は、他の職に就いているそれらの人びとの中には、教員も良いなと考える人は必ずいる。加えて、これも幸いなことに、今は民間が不景気で、公務員への転身のチャンスがあれば、と考える人は少なくなろう。

もとより、適性を見極めるための採用試験は手抜きなくしなければならぬ。では、新卒の採用より難題かと言えば必ずしもそうとは言えない。社会人としての実績を見きわめるのは比較的容易だからだ。

各年齢層にわたって平均的な人数確保は不

可能かも知れない。しかし、少しでもそれに近づけることは可能だと私は思う。要は工夫と努力である。

4. 教職員定数の見直しを

最後に、「義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」（以下「義務教育標準法」という）について述べておきたい。教員養成や教員の資質向上と直結する問題ではないかも知れない。しかし、教員の職務の質の向上とは密接に関連する。

冒頭で述べたように、小学校の35人定員は実現が難しいかも知れないという。しかし、教員1人当たりの児童・生徒数の多寡は、教員の仕事の質に影響するのは当然である。ゆとりをもってしごとができるか否かが、仕事の質を左右しないわけではない。

この点で大きな問題となるのが「義務教育標準法」である。

(1) 「義務教育標準法」の何が問題か

「義務教育標準法」の最大の問題は、1学級の児童・生徒数の上限が40名だということではない。児童・生徒数に応じて、まず学級数を決め、その学級数に応じて教員定数を定めるという手順こそが最大の問題なのである。

こういうことだ。A小学校には40人の1年生が入学することになったとしよう。これに対して、B小学校の新1年生は41人である。

すると、A小学校は1学級の児童数の上限ぎりぎりなので、1年生の学級数は1学級の児童数は40人である。

これに対し、B小学校の場合、1学級の児童数の上限を1名超過しているのので、1年生の学級数は2となり、各学級の児童数は20人と21人ということになる。

つまり、B小学校にはA小学校よりも教員が多く配置され、その上、1教員あたりの児童数もA小学校に比べて少ないことになる。児童・生徒が1名多いか少ないかによって、これほど大きな差が生じてしまうのだ。

児童・生徒数によってまず学級数を決め、その学級数に応じて教員定数を決めるという手順ではこうならざるを得ないのである。

これに対して、欧米諸国では、単純に児童・生徒数に応じて教員定数が決まる。概ね、教員1人あたりの児童・生徒数は20人弱とされ、日本のような不公平は生じない。

日本の小学校1学級あたりの児童数の全国的な平均は、概ね30名前後と言われる。しかし、平均はそうであっても、片や40人の学級もあれば、片や20人あるいはそれ以下、場合によっては数人という学級もあるのである。

この問題は指摘され続けているはずなのに

いっこうに改善される気配がない。民主党政権は、自民党政権が手を付けなかったこのような問題にこそいち早く手を付けるべきではないのか。

子ども手当だの、高校授業料無償だの、自民と変わらぬばらまきの人気取りをしているようでは、早晩、国民にそっぽを向かれるのは必定だろう。

教員の加重負担の軽減・不公平の是正、これもまた教員の職務改善に大きく貢献するはずだ。まずは、「義務教育標準法」の早急な見直しを求めたい。