

「教員の資質能力の向上」に関する提言

2016年3月31日

教育総研「教員免許・研修PT」

<はじめに>

「教員の資質能力の向上」に関しては、中教審において2012年5月に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力」の総合的な向上方策（審議のまとめ）、2014年7月に「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」がまとめられた。さらに中教審・教員養成部会において「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」が審議され、2015年7月には「中間まとめ」、12月には「答申」がなされた。こうした中教審の動向をふまえ、教育総研は15年6月に「教員免許・研修PT」を立ち上げ、「教員の資質向上」に関する検討を開始し、中教審での審議内容について批判・検討を行ってきた。この間の制度上の問題点や養成・研修段階での問題点を中心に検討内容を取りまとめるとともに、教職員の多忙な状況や学校現場に及ぼす影響等ふまえた提言とした。

【総論】

・「教員の資質能力向上」政策に関する問題点

1. 教員政策の在り方

日本国憲法第26条では、すべての国民にひとしく教育を受ける権利を保障しており、学校教育には、子どもたちの「学習権」を充足するための最善の取り組みを行うことが求められている。学校教育の成否は、教員の双肩にかかっていることからして、教員政策の充実が学校教育の質向上のための最優先課題であることは明らかである。

学校教育の質向上のためには、教員の専門性・力量の向上は不可欠の課題であるが、そのためには、個々の専門性・力量の向上を図ることにとどまらず、学校教育の特性からして、教職員集団の「協働性」を生かした組織的な取り組みを促すようにすることによってこそ成果を上げることが可能となるのであって、教員一人ひとりの「資質能力の向上」の問題に矮小化すべきではない。

また、学校教育の質向上のためには、学校と教員を上から管理統制し、教員と教育を鋳型にはめるような画一的で、そして教員を受け身的な姿勢にするようなしくみでは決して成果を望めず、学校共同体の自律性と裁量性を十全に保障して、学校と教員の主体性を生かした取り組みによってこそ真の成果を上げることが可能となることを認識すべきである。

教育基本法第9条では、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならないことを」を規定するとともに、「教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」とされ、身分の尊重と待遇の適正が不可欠であることを明らかにしている。

教員の専門性・力量の向上を図ることは、職責遂行上不可欠であるが、このための「研究と修養」はあくまでも専門職である教員自身の自己啓発的で主体的な研修への取り組みが奨励され、保障されなければならないのであって、教育行政当局が実施する「職務研修」が第一義的なものであるべきではないことは明らかである。また、教員の研修は、学校外のOff-JTよりも学校内における教員協働のOJT、すなわち、教員集団の主体的な「校内研修」を中心に展開されるべきで、このための勤務環境・研修環境整備が教育行政当局の第一義的な責務である。

次に、公立学校教員の身分について、任期制ともいうべき「教員免許更新制度」の導入をはじめ「初任者研修制度」と連動した条件付き採用期間の1年への延長と「本採用時の厳格な審査」や、「指導力不足教員」の認定および「指導改善研修」の実施と「改善されない」とする場合の分限免職処分発令などの近年の教員政策は、教員身分の不安定化を押し進めるものであって、教育基本法第9条の趣旨に反するものであると言わざるをえない。こうした教員政策は、教職の魅力を減殺させる「負の副作用」をもたらしている。

また、教員の待遇についても、義務教育等にすぐれた人材を確保し、学校教育の水準の維持向上に資することを目的として制定された「人材確保法」(1974年)に基づき、義務教育諸学校等の教育職員の給与について、一般の公務員の給与水準に比較して必要な優遇措置が講じられてきたものの、今日、人材確保法に基づく教員給与の優遇措置は一般の公務員給与との間で有意差はなくなってしまっており、教育という職務と責任の特殊性に基づく教員給与を適正なものにする趣旨は蔑ろにされている。これでは、教員の待遇の適正は期しがたい状況にあると言わざるをえない。

さらに、文科省の実施した「教員勤務実態調査」(2006年)において教員は月42時間(休日を含む)の時間外勤務を行っており、また、OECDの「国際教員指導環境調査(TALIS)」(2013年)においても、日本の教員の勤務時間は参加国中最も長いことや教職員の人員不足感が大きいことが明らかとなっている。こうした日本の教員の多忙化の現状は、教員が子どもたちとしっかりと向き合い、子どもたちの教育指導に専念できることを困難なものとするとともに、教員の福祉と健康を害するものであることは明らかである。この問題の解決なくして、学校教育の質向上は望めないといえる。なお、教員の時間外勤務は、教職調整額(俸給の4%相当)を考慮したとしても、超勤手当が不支給という待遇上の大きな問題を孕むものであることは指摘されるべきである。

このような教員の給与など待遇上の課題(学級編制基準の改善の課題も含め)に対して教育行政当局がしっかりと取り組んでいない状況の下で、「教員の資質能力の向上」を個々の教員の責任に押し付けることは容認できない。

2. 教員政策の個別課題について

(1) 現職研修について

大学での養成教育の基礎の上に、「教員は現場で育つ」ことを基本としつつ、教員の現職研修の充実を図ることが重要である。このため、教員の教育実践を支える学校における勤務環境の改善と教員の研修機会、とりわけ教員の自主的かつ主体的な研修の機会をきちんと保障するしくみを整備することが求められている。

初任者研修制度

新任教員に対する研修については、1965年から、教職員養成審議会等で提言が行われてきた。これらの答申では、「教員試補制度」が提言されており、1971年の中教審答申では、採用試験を経て、試補としての教育経験を経たのち本採用に至るという制度設計が提言され、閉鎖的な教員養成につながるおそれもあった。また、1986年4月の臨時教育審議会の第2次答申において、「初任者研修制度」の創設が提言された。これは、公立学校の新任教員に対して、採用後1年間、指導教員のもとにおける教育活動の実務及びその他の研修を義務付けるとともに、制度導入に伴い、教員の条件附採用期間を1年とすることなどを内容とするものである。この提言を受け、教育職員養成審議会での具体的な検討を経て、教育公務員特例法等が改正され、平成元年度から、「法定研修」として全国的に初任者研

修が実施されることとなった。

1987年の教職員養成審議会答申では、養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」は、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」ととらえ、これに対して、初任者研修では、養成課程で修得した「最小限必要な資質能力」を、円滑に職務を遂行し得るレベルまで高めることを目的とすると位置付けられ、初任者研修を通じて初任教員に「実践的指導力」を身に付けさせることをねらいとするものである。初任者研修制度の導入は、大学における教員養成では「教職に必要な資質能力」を最小限保障するものにその意義を転換させ、大学での養成期間の延長（例えば、教員免許取得の修士レベル化）などよりも「教員は現場で育つ」ことを基本として現職研修を重視する政策選択であったといえる。

初任者研修における指導の在り方については、拠点校の指導教員と校内の指導教員が連携をとりつつ、効果的な指導を行っていきとされているが、少子化に伴い全体として学校規模が縮小する中で、限られた教員組織で多数の初任者（小学校を中心に教員の新規採用が増加し、学校により複数の初任者が配置）を指導するための支援体制が十分なものとなっていないことは課題であり、必要な指導教員の配置と教職員定数の改善が求められる。

なお、東京都のように初任者に3年次にわたる研修を課している事例も見られるが、初任者教員に教育指導に必要な実践的指導力を身に付けさせるために現職研修を充実させることは意義あるものと考えられる。ただ、2年次以降の研修の在り方として、教育委員会主導の研修中心ではなく、初任者教員の課題意識に沿った自主的・主体的な研修の比重を高めるようにすべきであろう。初任者研修については、条件付採用期間を一般の公務員と同様に6月に戻し、教員の身分の不安定化を解消すべきことはいうまでもない。

10年経験者研修と教員免許更新講習

2000年の教育改革国民会議の報告において、教員としての適格性の確保や専門性の向上の観点から教員免許更新制度の導入が提言されたものの、2002年の文科省中教審答申では、ア．主な資格においても有効期限を付しているものは存在しないこと、イ．日本の公務員制度が一般的に任期制を導入していないこと、ウ．免許上の一定の「資質能力」を公に証明するという機能から、現職教員に更新制の対象を絞ることができず、人によって研修内容に差異を設けることにも一定の限界があること、エ．免許状授与の際に人物等教員としての適格性を全体として判断していないことなどから「教員にのみ更新時に適格性を判断したり、免許状取得後に新たな知識技能を習得させるための研修を要件として課すという更新制導入することは、なお慎重にならざるを得ない」との見解が示され、同制度の導入を見送る代わりに、教員の専門性向上のための方策として10年経験者研修が提言された。

この研修制度は、「教員が中堅段階に進んでいく期間の中でも、特に重要な時期である教職経験10年を経過した教員に対し、勤務成績の評定結果や研修実績等に基づく教員のニーズ等に応じた研修を各任命権者が行うもの」とであるとされた。10年経験者研修制度は、教育公務員特例法の改正により、2003年度から実施され、従来の研修とは異なり、個々の教員に応じたいわばオーダーメイドの研修であるため、適切な事前評価の実施とそれを踏まえた研修計画書の充実や、事後評価の結果の活用において校長等の評価者の力量に負うところが大きいという課題が指摘されている。また、個々の教員の研修ニーズが多様であるため、高度な内容の研修などについては十分な対応ができないという問題も指摘されている。いずれにせよ、教特法に定める法定研修（全国一律）であり、上からの「職務研修」として、教員の自発性・主体性に配慮しない形での研修の実施には大きな疑問が残る。

しかし、最大の問題は、2009年4月から実施された教員免許更新制度に伴う「免許更新講習」との重複による教員の多忙化である。

2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、「教員免許状に一定の有効期限を付し、その時々で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要であり、このため、教員免許更新制を導入する」ことが提言され、2002年の中教審答申で適格性及び専門性の観点から免許更新制に慎重にならざるをえないとした考えを転換させた。答申では、「今回の更新制は、その時々で必要な資質能力に刷新することを目的とするものであり、平成14年の答申で検討した更新制とは、基本的性格が異なるものである」と結論付けたのである。こうして実現された教員免許更新制は、「いわゆる不適格教員の排除を直接の目的とするものではない」、教員が社会の尊敬と信頼を得ていくという前向きな制度であるとしたが、「不適格教員の排除が直接の目的ではない」としても、「更新の要件を満たさない場合には、教員免許状が失効するという更新制の性格上、教員としての適格性の確保に関連する側面も有している」とし、教員免許更新において、間接的に適格性審査を行う意図を示していることは問題を孕むものである。

したがって、免許更新制の導入は、10年経験者研修と重複するものであり、両者の整理統合が図られることが必要である。国会の附帯決議においても、「現職研修と免許状更新講習との整合性の確保、特に10年経験者研修の在り方について検討すること」とされており、教員免許更新制度と更新講習の廃止を含めた見直しを視野におきつつも、当面、教員の負担感の重い10年経験者研修を免許更新講習に統合するなどの措置を講ずることが必要である。

その上で、免許更新講習が、教員に必要な「資質能力の刷新（リニューアル）」を内容とするものであるならば、これは教員の現職研修に該当するものであって、更新講習に必要な受講費、旅費などを行政当局がしっかりと手当てすべきであろう。教員個人の責任と負担において免許更新を行わせることは極めて不適切である。

さらに、免許更新講習が「不適格教員を排除するという性格のものではない」とするならば、必要な刷新（リニューアル）のための受講を重視すべきで、更新講習の修了試験は不要であろう。

このように現行の免許更新制の制度設計は、不適格教員の排除という残滓を残すものであり、また、この制度は教員の身分を不安定化させ、教職の魅力を著しく減殺させることは必定であり、これの修正・廃止が必要であることを改めて指摘しておきたい。

教職大学院の設置

教職大学院の設置については、2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、「教員養成の分野についても、研究者養成と高度専門職業人養成の機能が不分明だった大学院の諸機能を整理し、専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図るため、教員養成に特化した専門職大学院としての枠組み...を創設することが必要である」との提言を受けて、2008年から設置が可能となったものであり、現在、27の教職大学院(22都道府県)が設置されている。

教職大学院は、2003年度に、従来の大学院制度とは異なり、目的、教育内容、指導方法、指導教員、修了要件、学位等を高度専門職業人の養成に特化した「専門職大学院」制度の一環として設けられたものである。教職大学院については、あくまでも「開放制の教員養成」を原則とし、学部段階では「基礎的・基本的な資質能力」の育成を、大学院段階では教員養成・再教育の格段の充実をという役割分担がなされると示されているが、目的養成大学院の創設は、今後、その拡充を図ることを通し

て、大学における教員養成を閉ざされたものとしていくおそれがあり、教員免許レベルの修士化の検討と相俟って、一般大学・一般学部の「教職課程」の衰退を招き、「教員養成の開放制」原則が損なわれることが懸念される。

また、教職大学院は、「高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員の養成のための教育を行うことを目的とする」(専門職大学院設置基準第26条1項)とされているが、学教法で規定する大学院の目的である「学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培う」とは異なって、教職大学院は、専ら教員の養成又は研修のための教育に特化したものであり、その修了要件として「研究指導を受けることや、論文審査の合格は必須とされていない」(2006年中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」)など、およそ大学院の機能としての「研究」の基本性格を欠いたものである。

これでは、各都道府県等に設けられている「教員研修センター」の研修機能を代替させるものにし過ぎない(なお、教職大学院の入学者は、学部からのストレート・マスターと現職教員(約4割)によって構成されているが、定員割れを起こす中で、学部からの入学者については、教員採用試験のための一時的待避所の役割を持っているのが実態)。このような教職に関する高度な専門職業人養成のための教職大学院は、研究教育を行う大学院の基本性格を欠いた高度な研修機能を持った養成施設であるといわざるをえない。

また、今後、こうした教職大学院を全国的に拡充し、既存の教員養成系大学における修士課程を組織的に移行させつつ、将来的には、教員養成の修士レベル化を図ろうとする政策意図がみられるが、養成期間の延長は、「教員の資質能力の向上」を図る上で効果があるかどうかは慎重に検討されるべきである。教員は、大学での養成教育の基礎の上に、現場で育つものであり、学校現場で子どもたちと向き合い、主体的にかかわりあう中で、また、同僚との協働性や関係性の中で、その専門性や力量の向上が図られていくものである。その上で、教員が現場で直面した教育課題についての問題意識を専門的に深めていく学習機会として大学院における学修の機会が必要とされるのであって、教員養成の期間を単に延長・長期化すれば、優れた教員が育成できるということには決してならないし、教員養成の修士レベル化が、教職に対する社会の信頼と尊敬の向上に資するわけではないことは明らかである。

さらに、中教審「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(中間まとめ)では、「各都道府県の教育委員会ごとに教員育成協議会(仮称)が設置され、それらとあわせて教職大学院が設置されるとともに、独立行政法人教員研修センターとの連携が図られることで、教職生活全体を通じた教員の能力形成を支援するネットワークが、全国的にも、各地域にも構築される立体的なものとなり、「将来的には教員養成の大学院レベル化も視野に入れつつ、教職大学院を中心とした大学と教育委員会が連携しながら教員の養成や研修を進めていくことが必要である」と提言されている。

大学における教育課程の編成は、それぞれの大学が主体的に外部からの制約を受けないで自主的に決めるということが大学自治の核心にある。しかしながら上記の提言の趣旨に沿って、教職大学院が、各都道府県教育委員会で定める「教員育成指標」に則り、教育委員会の養成教育への連携という名目による干渉により、教育課程の編成が左右されることは、大学の自治、大学における教育研究の自由が脅かされる懸念がある。目的養成の下に、大学における学問研究の自由が、国や地方公共団体の教育行政当局から干渉されることはあってはならない。また、教職大学院の教員組織について、現場の実務家教員を概ね4割以上とするなど、大学の教員組織の在り方に国が基準を設定するなど是不

適切と言わざるをえない。

校内研修

教員の現職研修は、教員の自己啓発研修を基本として、また、職場における OJT としての「校内研修」を基礎にして推進されるべきである。教員の研修は、その職能成長を通じて子どもたちの「学びの向上」に還元されることが研修の究極の目的である。したがって、教員研修は、学校における日常の教育実践と結びついて行われるべきものであり、学校に基礎をおいて、子どもたちの「人間力」向上に向けて取り組まれるべき実践的教育課題であり、その際教員間の協働による研究・研修を推進することが何よりも重要である。

教員が進んで研修を行うことができるよう、学校の勤務環境や研修のための条件整備を図ることは、教育行政の重要課題である。とりわけ、教育公務員特例法 22 条 2 項に規定する「職務専念義務免除研修」の積極的活用が図られるよう、勤務研修環境を改善すべきである。

3. 大学における教員養成について

戦前の教員養成は、養成のみを目的とする師範学校(中等教育レベル)において行われることが基本であり、そうした制度が狭量で類型的な、いわゆる「師範タイプ」の教員を生む原因となったとの批判を受けて、戦後は、「大学における養成」と「開放制の原則」という 2 つの理念の下に教員養成が行われるしくみとなったことはよく知られている。これは、教員として必要な高度の専門性と幅広い視野を兼ね備えた人材を広く教育界に迎えるためには、大学における教育を通じて教員養成を行うとともに、国・公・私立のいずれの大学においても、教員免許状の取得に必要な科目を開設すれば、制度上ひとしく教員養成を行うことを可能とするものである。

しかしながら、大学における教員養成の原則は、国が教職課程の基準を設定することを通じて大学自身の責任と判断において編制・実施されるカリキュラムを規制するという面で、伝統的な大学の自治や学問の自由の保障の原理との緊張関係にある。今や、ますます、教員養成のための教職課程を有する大学(とりわけ教員養成系大学や教員養成系学部において)は、教職課程の在り方が国家の管理統制下におかれ、大学としての自主的・主体的な教育課程の編成の自由度が奪われ、そのことを通じて、益々高等教育としての性格を失い、資格専門学校化の危機に陥っている。こうした資格専門学校化の現象も、高度な専門的教養や人間的教養を欠いた「教師としての特殊な資質育成」を生み、教職に対する社会的信頼の揺らぎにもつながっている。なお、教職課程の質保障の観点から、国は、「現在大学の教育活動全体についてなされている認証評価と同様の、教職課程に対する外部評価制度の導入・・・を促進していく必要がある」としているが、これまでのような教職課程に対する事前規制を全く緩和せず、事後規制としての外部評価のみを付加するという大学行政の方向性は大学の自由度を奪うもので適切といえない。

また、大学における開放制の原則についても、この原則は、完全開放制を必ずしも意味するものではなく、初等教育においては教員養成に特化した教員養成系大学や教員養成学部が主として初等教員養成の仕事を担い、中等教育については、主として一般大学の教職課程において中等教員養成が行われるという実質的な役割分業制となっているのが実情である。大学における教員養成が、教員となる際に必要な「最低限の基礎的・基盤的な学修」を行うものであることを踏まえると、知識や技能の修得のみならず、教員として様々な教育課題に対応できる「資質や能力」を身に付けさせるために大学の教職課程の改善を図ると称して教職課程の基準を強化したり、教員免許基準の引き上げを図ること

などは、一般大学のカリキュラムと教職課程におけるカリキュラムとの整合性を図ることを困難なものとし、一般大学における教職課程の撤退を招きかねず、閉鎖的な養成体制に墮するおそれがある。

次に、教員養成については、文科省中教審の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(中間まとめ)において、教員の養成・採用・研修を通じた改革のため、教育委員会、大学等の関係者が一体となって体系的に取り組むための体制の構築、大学と教育委員会が教員の育成に関する目標を共有し、連携を図りながら、当該目標を達成するためにそれぞれが果たすべき役割を自覚し、適切に実施すること、上記の教育育成指標を全国的に整備するため、各都道府県の教育委員会ごとに大学等の関係者との協議・調整を行い、教員育成指標を整備することとし、その際、国が整備の指針などの大綱を示すこと、こうした教員育成指標を踏まえ、各教育委員会や各大学において教員研修や教員養成が行われるべきこと、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針(教職課程コアカリキュラム)を関係者で共同で作成すること等が提言されている。

このように「教員育成指標」を文科省の作成する大綱に基づき、各都道府県の教育委員会が大学と協議・調整し定め、大学は、これに基づき、教員養成を行うことや教育委員会などの関係者との共同で教職課程のコア・カリキュラムを作成するなどの「改革」の方向は、まさに、大学における教員養成を公権力の管理統制下に置こうとするもので、これを通じて教員支配・教育支配を貫徹しようとするもので容認できない。この「教員育成指標」における教員像は、国が考える「期待される教員像」を教員養成や現職研修において育成することをねらいとするものと考えざるをえず、このような「期待される教員像」を単一のモデルで画一的に示すべきではなく、教員の専門性の育成は、多様な関心や問題意識に沿って、個々の教員が多様な方向に向けて深めていくべきものであるはずである。このことについては、平成9年の中教審答申においても、教員に求められる「資質能力」を3つに分類する中で、その一つとして「得意分野を持つ個性豊かな教員」を挙げており、その中で、「全教員に共通に求められる基礎的、基本的な資質能力の確保、積極的な各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ること」とされており、学校教育は、共通の専門的基礎を有する教員の多様性と個性に支えられつつ、その協働性において、教育力が発揮されていくものである。

大学における教員養成においても、それぞれの大学が養成しようとする「教員像」を明確に持って、それを達成するために必要なカリキュラムを大学の責任と判断において編成実施すること、すなわち、独自のカリキュラム・ポリシーが大切である。その際、大学が養成しようとする「教員像」については、教員に「最小限必要な資質能力」を身に付けさせるとともに、さらに得意分野づくりや個性の伸長を図るなど、教員を一律の型にはめることなく、多様なタイプの教員が幅広く養成・確保されるよう努めることが重要である。こうした大学におけるカリキュラム編成を外部から制約するような「教員育成指標」の設定は不適切である。

4. 教員免許制度について

教員免許状は、初等中等教育段階の学校における公教育の直接の担い手である教員の資格を定め、その「資質能力」を一定水準以上に確保することを目的とする制度とされている。したがって、教員免許状の保有者が一定水準以上の「資質能力」を身に付けていることを、社会に対して明らかにし公証していくことは、公教育の円滑な実施を図る観点から、教員免許状に本来的に求められる役割である。

国は、これまで「教員として必要な資質能力を責任をもって育成しているとは必ずしも言いがたい

教職課程が増加しており、教員免許状がいわば『希望すれば、容易に取得できる資格』とみなされ、社会的に評価が低下してきていることは否定できない」として「教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるように制度的な整備を図ることが必要である」(2006年中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」)としている。

しかるに、1986年の臨時教育審議会答申では、「広く社会一般から教育に熱意をもつ優れた人材を学校教育に導入し、学校教育の活性化を積極的に図る」ため、特別免許状制度の創設と特別非常勤講師制度の活用が提言され、教育職員免許法第6条に規定する「教育職員検定」(受検者の人物、学力、実務及び身体についての検定)に合格した者に特別免許状が授与されるしくみが整備されることとなった(なお、特別非常勤講師は、免許状を有しないままで教科の領域の一部を担当することを可能とするもの)。

優れた知識経験を有するというだけで社会人に特別免許状を与えて教壇に立たせることは、教員免許状に本来的に求められている役割を軽視するものであり、教職教養などの教職に必要な専門的知識や技能を欠いた社会人を実質的には無免許状態で教壇に立たせることを意味する。これでは、公教育の円滑な実施を担保するものとは言えない。専門職といわれる職業の中で、専門的職業の遂行に不可欠な専門性を欠いた人材を実務に優れているという理由だけで受け入れている専門職種は寡聞にして知らない。教職とは、そのような専門性を欠いてもよいという専門的職業であるはずがない。教員として必要な一定水準以上の「資質能力」を社会的に担保する免許状としての基本を欠いた「特別免許状制度」は廃止されるべきである。また、社会人に特別免許状を授与するだけではなく、それら社会人のための特別選抜を教員採用で行うことを推奨することまで提言されるに至っては、教職課程で勉学に励み、採用試験に一所懸命に取り組んでいる教職志望の学生に納得性ある説明ができようはずがない。教員採用における社会人受入れ特別枠も廃止すべきである。

なお、ゲスト・ティーチャーや学校ボランティアについては、公教育を充実する意味からも積極的にその導入を進めるべきであることはいうまでもないことであり、とりわけ、今日、「チーム学校」の実現を目指して学校外部からの様々な支援スタッフの活用を進める必要性が指摘される中で、SS、SSWをはじめ学習支援員、学校司書、部活動指導者などの支援スタッフの活用促進は重要課題である。

さらに、校長、副校長・教頭については、2000年の学校教育法施行規則の改正(第22条)などにより、「学校運営上特に必要がある場合」には、教員免許状を有していない者を採用することができることとなったが、学校運営と民間企業等の経営を同一視し、企業経営に秀でた民間人を校長等に登用し、学校のマネジメントに当たらせるという政策導入は、学校経営の好事例を提供するものとはなっていないだけでなく、これらの社会人管理職の不祥事案が多数明らかになっていることからしても、問題を孕んでいる。学校教育における教職の専門性を担保する「免許主義」をしっかりと確保するものでなければ、学校教育や教職に対する社会的尊敬や信頼を得ることは決してできない。

教員免許状の修士レベル化の検討よりも、教員免許状の専門性を担保するうえで、2種免許状の見直しをすることが先決であり、高校免許状と同様、1種免許状を基礎的な免許状とすべく、少なくとも小中学校教員の2種免許状は廃止すべきである。

5. 独立行政法人教員研修センターについて

従来、独立行政法人教員研修センターは、教員研修のナショナル・センターとして、学校経営の中核となる教員の育成や喫緊課題の研修等の役割を有してきた。しかし、今回の中教審中間まとめでは、「独立行政法人教員研修センターの機能強化」が提言されており、「養成・採用・研修を通じた一体的な改革が図られていくことを踏まえれば、各地域における教員研修施設や教職大学院などの大学等とのネットワークを構築し、各段階を通じた教員の資質能力の向上に関する…全国的な拠点を整備…が望ましい」とされ、拠点機能を教員研修センターが担うとしている。このため、次期臨時国会に「教員資質向上支援機構〔仮称〕」設置法案が提出される予定となっており、センターの新たな機能として、教員養成大学・大学院との連携、教員採用試験の共同開発・実施支援など付加される見通しであるが、国の機関が、現職教員の研修事業という従来の枠組みを超えて、大学での教員養成や教育委員会実施の採用試験にまで関与することは問題を孕むと言わざるをえない。

「教育新聞」2015年12月10日の記事から (https://www.kyobun.co.jp/news/20151210_05/)

多忙な上に新研修？ 教員の資質向上でパブコメ

文科省初等中等教育局教職員課は「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申案）」の意見公募（パブコメ）について、12月7日、概要を示した。公募は電子メール、郵便、ファクスを通じて10月28日から11月14日まで行い、245件が寄せられた。

内訳は研修に関してが136件で圧倒的に多かった。次いで免許49件、養成（大学）16件、採用13件、協議会など全般8件、教職大学院1件、その他22件。

概要は次の通り。

「アクティブ・ラーニングの導入には研修が必要。多忙な上に新たな研修が導入されるのならば、研修全体の見直しが必要」「10年経験者研修は、教員の負担軽減の具体策を検討すべき」「初任者研修は期間の延長よりも初任者、指導教職員の負担にならないよう見直すべき」

「講師など非正規雇用者を採用する制度の導入を検討すべき」「教員採用については、多面的な選考方法、年齢制限の撤廃など、システムを見直す必要がある」「学校インターンシップは、大学院レベルで行う専門的訓練とすべき」

「教員免許更新制は、現場の多忙化に拍車をかける。費用負担も大きい。更新講習の位置付けを含め、研修体制を整理・統合する」「『道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目』の時間が少なく、教科外が軽視されているようだ」

「教職課程単位表で、特別活動に関する科目は必修扱いとすべき。多くの大学では、道徳や総合的な学習にふれるだけの内容となる可能性がある」

「教員の『育成指標』は、画一的な教員養成・キャリアシステムにつながる懸念がある」「アクティブ・ラーニングの重要性を説きすぎて、教育の質ではなく、授業方法や技術の改善に進むのではないか」「ICT活用は予算配分が必要で、養成する大学の環境整備も必要」「今後の検討について、財源措置を確実にを行うよう明記してほしい」など

【各 論】

・養成段階における問題点

1. 教員の「資質能力」とは

教職大学院創設を提言した中教審の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月)は、学部卒までに「教科指導や生徒指導など教員としての基礎的・基本的な資質能力を確実に育成」し、教職大学院段階では「高度専門職業人」として「特定分野に関する深い学問的知識・能力」や、「教職としての高度の実践力・応用力を備え」ることを目指すとする。

「資質能力」或いは「資質・能力」という語は、教育再生実行会議の提言や中教審の答申等でしばしば用いられているが、誠に奇妙な用法である。能力はともかく、資質は言い換えれば天性であるから、育てたり高めたりできるものではないにも関わらず、である。

同様に、「高度専門職業人」・「高度な専門性」が何を指しているのかも問題である。2006年の答申が「教員養成分野でも、ともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された機能を十分に果たしていない」と述べていることからすると、各教科・科目に関する深い学識及び思考を意味するのではないようである。しかしながら、「学校現場での実践力・応用力」は、研究と思索を基盤として初めて成り立つのである。

高度な専門性とは、知識と様々な現象とを客観的に相対化し、言語化し得る能力、または、可視化し、対象とする形にできる能力を言うのではないだろうか。反対に、全てが形にし得るものでもないことを理解することとなる。従って、このような力を備えるには、論文を書いたり、様々な表現活動を通して、真理を探究する作業と姿勢が不可欠である。すなわち、技術、How toを教え込む教育では育たない。他の専門職大学院と同様に教職大学院は、本来研究機関であるはずの大学にありながら、研究は行わずして「教職修士」(専門職)を取得するところに大きな問題がある。

2. 教職大学院が養成する教員

中教審による2015年12月の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」は、教職大学院について「力量のある教員のためのモデルを制度的に提示することを目的と」とすると説明する。そして、教職大学院は「新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員」と、「管理職候補者を初めとする指導的役割を果たし得るスクールリーダー」(＝「力量のある教員」!)という2種類の養成を機能としている。ここには、児童・生徒を中心に据え、保護者をはじめとした地域住民や同僚と協働する教員像はない。

他方、同じく中教審が上記答申と同日に公表した「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」は、教職員その他、心理や福祉の専門家等多職種の人々から組織される「チームとしての学校」実現のためには、校長のリーダーシップの下、副校長・教頭や主幹教諭、事務長等とともに組織的に学校経営を行うことができるような体制の整備を進めていくべき」とし、学校のマネジメント強化を必要とする。教職大学院が養成するという「スクールリーダー」もしくはその予備軍は、主幹教諭や主任等を担う中堅教員を指すのであろう。

学校構成員を階層化し、企業統治の思想を前提とする教職大学院の姿勢は、教育課程や教員組織によく表われている。先に挙げた2006年の答申は、「教科等の実践的な指導方法」、「生徒指導、教育相談」、「学級経営、学校経営」等の授業を開設すべきとしているだけで、およそ教科の内容に関するものは含まれて

いない。教職大学院には必ず実務家教員がいなくてはならないが（最低限必要な専任教員 11 人の内 4 割以上）その範囲には、学校教育機関関係・経験者や医療機関や福祉施設関係者の他、民間企業関係者も示している。

実際、2016 年度に設置予定である金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻（教職大学院）では、学士課程修了者（一種教員免許状取得者）及び 5 年程度の教育経験を有する現職教員を対象とする「学習デザインコース」と、10 年以上の教育経験を有する現職教員を対象とする「学校マネジメントコース」を置き、前者では「子どもの主体的・能動的な学習を可能にする授業やカリキュラム編成に優れた教員」・「授業外における教育相談や生徒指導に優れ、授業に ICT を活用する他、時代に即したテーマに関する学習をデザインできる教員」・「『学び』に障害のある子どもの特別支援教育にも学識を有する教員」を、後者は「子どもの主体的な学びを実現させることができ、学校組織をマネジメントできる能力を備えた中核的指導者となれる教員」・「学校現場の諸課題を十分認識した問題解決策を企画立案・実践でき、ガバナンスに優れた力量を発揮できる教員」を「養成する人材像」として掲げている。また、時間割には、「学校マネジメント研究」、「教育相談の理論と実践」、「学校危機管理論」、「学習デザイン研究」といった科目名が並んでいる。こういった「人材像」からは必ずしも、民主的な学校づくりを進める教員の姿は見えてこない。かつ、開講科目が、子どもの視点に立ち、子ども・保護者及び教職員自身の人権保障を実現するための授業内容となり得るかということとは甚だ危ぶまれる。

3．教育内容と教育方法

そもそも学部段階での教員養成においても、教育内容に関する教育を軽視する傾向にあり、大きな問題である。教育職員免許法は第 1 種免許状を取得するには、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」及び「教科又は教職に関する科目」をそれぞれ、小学校教諭の場合は 8 単位、41 単位、10 単位、中学校教諭は 20 単位、31 単位、8 単位、高等学校教諭は 20 単位、23 単位、16 単位を修得すべきと定めている。いずれも、「教職に関する科目」、「教科及び教職に関する科目」の方が、「教科に関する科目」より多くなっている。

一方、先に挙げた中教審の 2006 年答申が、免許状取得に必要な教育職員免許法上の科目区分の改正を指示していることも忘れてはならない。現行では、「教職に関する科目」・「教科または教職に関する科目」となっているのを、「教科及び教科の指導法に関する科目」（小学校 1 種は 30 単位、中学校 1 種は 28 単位、高校 1 種は 24 単位）・「教育の基礎的理解に関する科目」（小学校・中学校・高校いずれも 1 種は 10 単位）・「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」（小学校及び中学校 1 種は 10 単位、高校 1 種は 8 単位）・「教育実践に関する科目」（小学校・中学校・高校いずれも 1 種は 7 単位）・「大学が独自に設定する科目」（小学校 1 種は 2 単位、中学校 1 種は 4 単位、高校 1 種は 12 単位）という分類に変えようとするものである。「教科及び教科の指導法に関する科目」については、「教科に関する専門的事項」、「各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む)(一定の単位数以上修得すること)」と説明されていることから、この新区分が導入されると、教育内容そのものに関する授業が減少しかねない。

ところで、教職課程への 2010 年度の入学者から 4 年次の必修となった「教職実践演習」(2 単位)には疑問が多い。新設に際しては、学生ごとに「履修カルテ」を作成することが義務づけられる等、文科省から指導の体系・方法まで事細かに指示されるといった点をめぐり議論となった。2006 年答申が、教職大学院創設と共に提案したものである点に留意する必要がある。同答申は、教職実践演習の必要性につき、学部段階の教職課程で「教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、

その資質能力の全体を明示的に確認するため」と説明する。そして、授業内容には「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「社会性や対人関係能力に関する事項」、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「教科・保育内容等の指導力に関する事項」を含むとしている。

重要なのは、教育改革国民会議の「報告-17の提案」(2000年12月)とこれを受けた中教審の答申「今後の教員免許制度の在り方について」(2002年2月)が導入を提言した教員免許更新制とは、一対であることである。

2002年の答申は、「教員免許更新制の導入の可能性を議論するに当たり」、「今教員に求められているのは、教職への使命感、情熱を持ち、子どもたちとの信頼関係を築くことのできる適格性の確保であり、教科指導、生徒指導等における専門性の向上である。そして、これからの学校に求められるのは、説明責任を果たすことを通じての信頼される学校づくりである」と考える。このような学校づくりを支えるべき教員には、及びの教員の適格性の確保や専門性の向上を当然としつつも、新たな「資質能力」が求められている」と示した。免許更新制の目的につき、少なくとも形式的には、不適格教員の排除ではないとしながらも、実質的には適格性を問うような意図があると思えてならない。つまり、教職実践演習は、学部教育において学生に教員に必要な“「資質能力」”(=適格性)を備えさせ、教職大学院でさらに磨きをかけ(!)教壇に立った後は、免許更新によって適格性を確認し、欠落した者を排除するという方式が透けて見えるのである。

4. 教育内容の充実を

近年の教育「改革」では、教育方法にまで国家が干渉してきているという大問題がある。例えば、前述した教職実践演習においては、ロールプレーイング、事例研究、フィールドワーク、模擬授業といった手法を取り入れる必要がある。実施に当たっては「教職に関する科目の担当教員と教科に関する科目の担当教員が協力して行うこと」も義務づけられている(「教職実践演習の実施に当たっての留意事項」2008年10月課程認定委員会決定)。次期学習指導要領の改訂で導入予定である「アクティブ・ラーニング」を取り入れた実践は、小学校から大学まで今や花盛りである。教育方法や担当者にまで、国が具体的に干渉・指示するようになったことは、教育の自由に対する更なる侵害に他ならず、私たちはもっと危機感を持つべきである。

ところで、教員採用試験合格を大学生活における至上目標とする学生たちも、日々自主的に模擬授業に励んだりする等、教育方法・技術習得に熱心であるように見える。引換え、教育実習指導等で痛感するのは、教科内容に関する学識と思索の絶対的不足である。この現状には、大学における教養教育の軽量化も少なからず影響しているであろう。1991年の大学設置基準の大綱化により(「大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」文高大第184号平成3年6月)それまで大学・短期大学に開設を義務づけていた一般教育科目、専門教育科目、外国語科目及び保健体育目という授業科目の区分と、学生の卒業要件として定めていたそれぞれの最低修得単位数(大学においては、一般教育科目36単位以上、専門教育科目76単位以上、外国語科目8単位以上、保健体育科目4単位以上)を廃止し、総単位数(大学の場合は、124単位以上)を規定するだけになったことは広く知られている。

さらに、近年の財政難にあって、多くの大学では教員人事が滞りがちな事実が拍車を掛ける。本年2月には、新潟大学は原則として2年間、退職者があっても、新規採用や内部昇任を控える方針を決定したことが報道された。結局、後任補充をせず閉講としたり、学外非常勤講師への報酬を削減するために隔年開講としたりする例が相次いでいる。学生が希望しても、その講義が開かれられないという状況が現にある。実

際に、勤務校の法経教室には、2005年より現在まで、憲法・法学担当の1人しか所属していない。本来なら、最低でも政治学・経済学・社会学の研究者が在籍すべきにも関わらずである。

なお、2015年6月に文部科学省が国立大学に対し発出し、教員養成系及び人文社会科学系学部・大学院組織の廃止や転換を指示した通知「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」の影響が、今後危惧される場所である。第3期中期目標・計画策定に当たり、26の国立大学が人文社会科学系の組織見直しを掲げ、2016年3月、国立大学法人評価委員会によって了承されている。

繰り返すが、教員に必要なのは、教育内容への深い理解と思考に他ならない。教育方法は、この基盤の上に初めて成り立つものである。子どもの実態と知識に裏付けられない技術は空虚であり、公権力に容易に統制されることとなろう。

・学校現場における専門性・力量

1. 教育という仕事

文科省による「教員をめざそう」というパンフレットのなかで、「教員は、人間の成長に携われる魅力的な仕事です」とされている。また「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(答申)にも「多くの子供たちに将来教員になりたいと思われるような改革を行わなければならない」とある。わたしたちは、どのような時に、自らの仕事に魅力を見出し、その魅力を語るものであろうか。学校にはさまざま物語りがある。

放課後、教室に行ってみる。机を少し整えたりしながら、生徒たちの姿が思い浮べていた。若い頃、反省しきりの教師生活であったが、思わぬ生徒たちのあり方に驚きながら、楽しんだものだ。修学旅行で遊覧船による島巡りをした。下船の際に、生徒から頼みがあるとのこと。エンジンが見たいというのだった。行事のねらいにはないことだったが、関係者にお願いすると、こころよく聞き入れてくれて案内をいただいた。「人間の成長」とは程遠いが、さきほどまで眠そうにしていた生徒が嬉々とした瞬間だった。

教師としてのやりがいは、児童・生徒との関係であろう。「答申」が描くのは制度であって、教職員のやりがいを見いだす鍵は、生徒らとの物語り(エピソード)のなかにある。自分では気づかないことが、同僚や他者とのやりとりのなかで浮かびあがってくる。それらは、職場や組合での教研や、サークル、民間教育研究団体のなかでなされた、ぼう大な実践記録やレポートにのこされてきている。教研のレポートは、教職員や児童生徒との物語りの集成ではないかと思う。学校をめぐる物語りのなかで、困難な状況をのりこえる鍵が隠されているのではなかろうか。数値目標ではなく、当事者として語り、読み解く質的研究が求められる。

近年の心理学では、幸福に関してもとりあげられており、多様な社会的ネットワークのある人が「幸せ」だということである。教職における生きがいや、やりがいも同様ではないだろうか。児童・生徒はもとより、同僚や地域、研究会などのさまざまなつながりが、教職の魅力や生きがいにつながるものと思われる。しかしながら、さまざまなストレスからこころを病み、退職せざるをえなくなるケースも見られる。教職は、接客を主とするサービス業や福祉をはじめ、介護や看護など人に関わる仕事と同じく過度のストレスをとまなう感情労働であり、感情労働では自分自身へのケアが不可欠だとされている。教職員研修によって、このようなケアへの手だてが得られるのか問いたい。

2. キャリア形成について

教職におけるキャリア形成について、教育職員養成審議会第3次答申である「養成と採用・研修との連携の円滑化について」(1999年)では、「1 初任者の段階」「2 中堅教員の段階」「3 管理職の段階」という3つのライフステージが想定された。中央教育審議会での配布資料にある横浜市の「教職員のキャリアステージにおける人材育成指標」では、それらを第1、第2、第3ステージとし、現在のものにはさらに学校経営者としての専門性も記述されている。教職の専門性はそれぞれのステージに対応するかのよう基礎能力開発期および基礎能力活用期、教職経験力活用期の3つにわけて記述され、学校経営者のもの学校運営力開発・活用期および組織・経営マネジメント力開発・活用期の2段階が想定されている。

「教職員のキャリアステージにおける人材育成指標」は、現在、大学で作成が求められているルーブリック(評価基準における獲得すべき知識、技能)のように段階的な記述になっているが、複雑多岐にわたる教職員の仕事が図式化できるか、多いに疑問である。

例えば「教材研究の大切さを理解し、教材研究に積極的に取り組む」「児童生徒の実態や地域の特色を生かした教材開発に積極的に取り組む」「学校の特色を生かした単元開発を行い、授業に関する専門性をさらに高める」とステージごとに記されているが、これらはこのような段階的なものなのであろうか。また他にも「研究会や他校の授業研究会に積極的に参加し、授業に生かす」「校内、区、市などの提案や企画・運営に積極的にかかわり、授業力を向上させる」「専門性の向上や自校に生かせる研究会に参加、提案を行い、広く情報発信、活用する」との記述があるが、このような段階的なものではない。また「わからないことをきちんと質問する」というのを指標とするのは、さまざまな問題を提起し解決するような「アクティブ」な学習を児童生徒に求めているながら、はなはだ疑問である。

いずれ共通のものとして、情熱・人間性等があり、それらは「情熱・人間性」「使命感・責任感」「社会性・識見」「法令遵守」からなる。「法令遵守」はともかく、人間の情緒社会面を指標化できるのか疑わしい。学校経営者としての専門性では、教職の専門性のうち「情熱・人間性」とされたのが、学校経営者では「人間性・リーダーシップ」となっている。「答申」ではリーダーシップという言葉が多用されており、吟味が必要である。

3. どのようなリーダーシップが求められるのか

「答申」では、校長のリーダーシップや、研修リーダー、ミドルリーダーなど、リーダーという言葉がくり返し使われている。しかし、どのようなリーダーシップなのか問われなければならない。近年、支配的なリーダーシップに対してサーバント・リーダーシップという概念が出され、注目されている。

日本サーバント・リーダーシップ協会によれば、支配的なリーダーシップのもとでは「主に恐れや義務感で行動する/主に言われてから行動する/言われたとおりにしようとする/リーダーの機嫌を伺う/役割や指示内容だけに集中する/リーダーに従っている感覚を持つ/リーダーをあまり信頼しない/自己中心的な姿勢を身に付けやすい」とされる。

一方、サーバント・リーダーシップのもとでは、「主にやりたい気持ちで行動する/主に言われる前に行動する/工夫できるところは工夫しようとする/やるべきことに集中する/リーダーの示すビジョンを意識する/リーダーと一緒に活動している感覚を持つ/リーダーを信頼する/周囲に役立とうとする姿勢を身に付けやすい」とされる。

職場は支配的なリーダーシップによって萎縮しているように思えてならない。学校においてはサーバ

ント・リーダーシップよるのが、本来のようにも思えるが、リーダーはさまざまであり、またリーダーシップも千変万化することで、力量が発揮されるのではないか。チーム学校という呼称も、試合に勝利をする、そのために号令一下、強い支配的なリーダーシップに牽引されるイメージで描かれるとしたら危険であろう。

4．多様な選択肢を現場から

「アクティブ・ラーニング」がふってわいたかのように花盛りに見える。戦後のコア・カリキュラムでは、一人ひとりが地域の課題を追究した実践が展開され、戦後の経験主義として退けられた経緯はともかく、まさに「アクティブ・ラーニング」そのものだったと思われる。活動的に学ぶことのみが、「アクティブ」なのではない。人権教育や開発教育では、伝達型から参加型による学習への転換が提唱され、推進されてきた。そのなかで、体験をふりかえり、共有すること、そして内省的思考を深めることが鍵であるとされてきている。

オランダで「教師教育」をすすめるコルトハーヘンによれば、理論と実践をつなぐのがリアリスティックアプローチであり、省察に重きをおいている。反省という悪い点をあげつらうように思ってしまうが、「私(生徒)は何をしたかったのか、したのか、考えたのか、感じたのか」から出発し、より多様な選択肢を持つというものである。

私たちは、実践報告をつくり、教研のなかで語ることで、より主体的な教育実践を構想してきている。教研でつみあげられた物語の中から、多様な選択肢が得られるものと思われる。現場はさまざまな困難にみちているが、それには、画一的な方法では対処できないというのは誰しもの実感である。研修がマニュアルに準じて規格化された方法の伝達になっていないだろうか。教室や学校の現場は多様であり、困難な状況に対処することのできる、同僚そして子どもたちとともに多様な選択肢を得るための機会が、ますます必要とされているのだと思われる。

・教職員研修に関わる改革の方向性

1．「教員は学校で育つ」ということ

「これからの学校教育を担う教職員の「資質能力」の向上について(答申)」(以下「答申」)では、「4．改革の具体的な方向性」の「(1)教職員研修に関する改革の具体的な方向性」の冒頭で「『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながら OJT を通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる。」としている。これは従来から経験的に言われてきた「教職員は学校で育つ」という文言を肯定的に捉えた上で、それを「チーム学校」の形成につなげていこうとする論理構成である。また、それだけではなく「研修」活動に関しても支援を行うとしている。

ここで使われている「OJT」とは、on-the-job training(職場内訓練)のことである。ちなみに、その反対語として「off-the-job training(職場外訓練)」という概念もある。とすると、職場内＝校内で行う「OJT」に対して、「自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修」は、学校外で行う自己啓発活動のことを指すのだと考えていいかもしれない。

つまり、一度現場に就職した「教職員」は、校内研修によって「学校内で育ち」、また研修によって「学校外で育つ」ということなのだろう。しかし、「学校内」と「学校外」とはそう明確に分離できるのだろうか。そのことを考えるために、「学校」とはどのような存在なのかを知っておく必要がある。

2. 地域の中の学校の位置

まず、従来、学校は地域における文化伝達活動の中心に位置していたということに着目したい。そのことは明治初年に近代教育が開始されて以来、学校教育が西欧文化摂取と普及の窓口になってきたことと深い関係がある。日本の近代化は、西欧の技術や文化を学び、それを学校という場を通して多くの人々に教授することによって完成した。明治政府は、早くから小学校・中学校が全国各地に設置する政策を採用し、またそれによって建設された学校建築物は各地域における文化センターの役割も兼ねてきた。したがって、そこに勤務する教職員は地域の文化人としても尊敬を集めた。またそのことに教職員自身も自負を持ち、地域の文化活動にも積極的に関わってきた。たとえば、学校で行われる運動会への地域住民の参加を図ったり、映画会や音楽会の開催、あるいは作文や詩集の編集などを行ってきた経緯がある。そうした活動が地域文化を豊かにし、またそれぞれの地域の文化創造の下支えをしてきた。

今日では、それらの活動は社会教育という別の枠組みでも盛んに行われており、教職員たちの手を離れていったものもある。また、インターネットの普及によって、知識の蓄積や文化伝達における学校の役割が相対的に低くなっている。そうしたこともあってか、地域における教職員の文化的な位置が低下しつつあるようにも思われる。しかし依然として学校が、地域の文化の要の位置にあることに変わりはないだろう。この点に関しては「答申」でも、「地域の実情を踏まえて」各学校の教育課程を編成することと、そのための「カリキュラム・マネジメントの確立」が求められる、と述べている。確かに学校の教育課程には、地域の特色や地域住民の要望などを組み込んでいく必要がある。そのためにも、私たちは地域社会と連携して教職員活動を意識して行うべきであろう。

言うまでもなく教職員組合活動の中では、これまでも地域とのつながりを大事にした様々な行事や保護者や子どもたちへの支援活動、あるいは講演会や音楽会などの活動を行ってきた。また、障害のある人たちや外国にルーツを持つ人たちとも積極的に交流し、多くの人々の「教育を受ける権利」を保障するための学校づくりに取り組んできた。そうした地域社会と手を結ぶような広がりのある活動の中で、地域住民とのコミュニケーションも深まり、また教職員同士のつながりも確かなものになっていくのである。地域住民の実態に即したカリキュラムの創造は、地域社会の中で行う教職員たちの文化活動と切り離すことはできない。

ところが「答申」においては、教職員の地域市民としてのあり方や、多様な地域活動などには触れておらず、あくまでも国の教育政策を浸透させるために「教員は学校で育つ」ということを強調しているに過ぎない。「答申」で言うところの「教員は学校で育つ」は、学校という狭い場の中に限定されている。また学校外で行う「研修」活動とは、「初任者研修」や「10年経験者研修」、あるいは「免許状更新講習」などのあらかじめ用意された「研修」であり、それを受講することによって、教職員の「資質能力」の向上を図るという図式になっている。そこには、地域住民との連帯や地域の課題をともに解決していくという姿勢は見られない。

私たちは、「教員は学校で育つ」というフレーズの内実を、「教職員は地域の中の学校で育つ」、あるいは「教職員は地域とともに育つ」と読み替えていく必要がある。そのためには、実際に組合活動の中で行っている文化運動の質を高めていくことが重要であり、これまで以上に各教職員組合が各地でどのような活動を行っているのかを密に情報交換することが重要だろう。

3. 下からの教育改革

さらに「学校」について考えるべき二つめの観点は、明治以来の日本の学校が、個人の「人格の完成」

を目指す場であるよりも、国家に奉仕する国民を育てることに大きく傾いていたことである。前節で述べたように「学校」は、確かに地域文化を創成する基点でもあったが、同時にそこは国家のめざす教育を伝達する場でもあった。現在でも「学校」という存在は、その二つの危ういバランスの中に置かれている。周知の通り、戦後教育の中では、理念として「個人の尊厳」を尊ぶ教育が行われてきた。しかし、いまだそれが十分に定着しているとは言えない現状がある。とりわけ昨今、グローバリズム化とセットになった新しい国家主義の風潮が世間を席卷し、それが教育の世界にも大きな影を落としている。教育現場における教育実践においては、国家に奉仕する国民の育成ではなく、なによりも個人の人格の完成をめざした地域に立脚したカリキュラムをもとにした展開を図る必要がある。

もちろん私たちは戦後一貫して、そうした教育を実現すべく、大きな財産を地道に積み上げてきている。それは言うまでもなく「教育研究活動」であり、それを交流する場としての「教育研究集会」である。ここにこそ、教職員としての専門性・力量を高めていく源泉がある。私たちは、日々の指導の悩みや授業の工夫などを交流する中から、それを学校のカリキュラムの創造につなげていくような教育活動を展開してきた。また、社会の矛盾の中で問題を抱える子どもやその背景にも目を向けた広がりのある教育活動を進めてきた。教育研究集会は、そのような教育活動とそれを取り巻く諸問題を交流し、議論し合う場として設定されたのであり、その理念は今日に至るまで継続している。実際に、各地では定期的に研究集会が開かれ、活発な議論が行われている。すなわち、地域の現場から市や町の集会へ、また県の集会から全国集会へとレポートが提出され、そこで論議された話題や情報が再び地域へと環流されているのである。その中で、現実を踏まえて子どもの側から立ち上がる教育の実現を模索している。その成果は各地で研究冊子にまとめられ、また教育研究全国集会の記録は単行本『日本の教育』として毎年刊行されている。

さらに地域によっては、実際の授業を公開し合ってそれをもとに議論したり、子どもの作品を通した具体的な話し合いも行われている。一般に官製の授業研究会や研究集会は学校種別ごとに開催されることが多いが、組合員による教育研究集会では小・中・高等学校の教職員たちが勤務校種を超えて横断的な議論に参加する。そうすることで、ひとり一人の子どもの発達過程や学校種別ごとの特色などへの相互理解も深まり、またそれがそれぞれの学校のカリキュラムの創造に生かされていく。こうした活動こそが、「答申」で言うところの「自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修」なのではないだろうか。それはまた、教職員や子どもたちの現実を踏まえた「下からの教育改革」と言うこともできる。そこで行われる「研修」は、なによりも一人ひとりの子どもの側に立った教育実践によって支えられている。このような組合教研活動の経緯を踏まえて、それを教職員の権利である「研修活動」として全面的に位置づけることが重要である。

教育総研「教員免許・研修PT」委員

府川 源一郎（横浜国立大学名誉教授） 浅川 和也（東海学園大学教授）
石川 多加子（金沢大学教授） * 研究協力者：樋口 修資（明星大学教授）

【教職員のキャリアステージにおける人材育成指標】

平成26年6月5日現在

資質能力	ステージ	横浜市が求める 着任時の姿	第1ステージ	第2ステージ	第3ステージ
			実践力を磨き 教職の基盤を固める (学級・担当教科等)	専門性を高め グループのリーダーと して推進力を発揮する (学年・分掌等)	豊富な経験を生かし 広い視野で組織的な 運営を行う (学校全体)
教職の素養	自己研鑽・探究心	・常に自己研鑽に努め、探究心をもって自主的に学び続ける。			
	情熱・教育的愛情	・横浜を愛し、教職への誇りと強い情熱、児童生徒への愛情をもつ。			
	使命感・責任感	・教育公務員として、自己の崇高な使命を深く自覚し、法令及び「横浜市公立学校教職員行動基準」を遵守する。			
	人間性・社会性	・豊かな人間性と広い視野をもち、児童生徒や教職員・保護者・地域等との信頼関係を構築する。			
	コミュニケーション	・自分の考えを適切に伝えるときも、周囲の状況や相手の思いを汲み取り、積極的に助け合い支え合う。			
学び続ける力	児童生徒理解	・児童生徒理解の意義や重要性を理解し、一人ひとりに積極的に向き合おうとしている。	・一人ひとりの背景を意識して、児童生徒に向き合う。	・児童生徒を取り巻く環境を的確に捉え、一人ひとりの理解を図る。	・教職員相互で共通理解を図ることができるように、組織の環境を整える。
	児童生徒指導	・個や集団を指導するための手立てを理解し、実践しようとしている。	・保護者等の関係者や校内組織と連携しながら、個や場面に応じた指導を行う。	・関係機関等と連携して、学年全体の児童生徒指導を行う。	・様々な関係機関等と連携して環境を整え、適切な指導を推進する。
	実態把握と目標の明確化 (PLAN)	・学習指導要領を理解し、児童生徒の実態把握の必要性を認識し、目標を明確にして立案しようとしている。	・学習指導要領等理解し、児童生徒の実態を把握したうえで目標を明確にする。	・学校の特色を考慮し、実現した姿を想定して目標を明確にする。	・地域の特色も考慮した実態把握を行い、各教科の目標設定に生かすための発信を行う。
	指導と評価の計画立案 (PLAN)	・評価全般の意義及び、評価規準、指導・評価計画の意味を理解し、立案しようとしている。	・評価の目的を理解し、指導と評価の計画を立てる。	・目標を実現するために、効果的な評価機会を設定し、計画を立てる。	・校内の指導と評価の計画を把握し、的確な支援を行う。
	指導技術、指導形態の工夫 (PLAN)	・板書や発問等の基本的な指導技術を身に付け、実践しようとしている。	・「習得・活用・探究」の学習を重視し、学び合い等の場面を取り入れた授業の展開を計画する。	・身に付けた技術を生かし、思考力・判断力・表現力や意欲をさらに高める工夫をする。	・個や集団に応じた効果的な指導方法を工夫・選択し、発信を行う。
	授業中の指導と評価 (DO)	・「指導と評価の一体化」の意味を理解し、児童生徒の様子を把握しながら授業を実践しようとしている。	・集団の中の一人ひとりの学習状況を把握し、適切に指導・助言を行う。	・学習状況に応じて、適切に補充的・発展的な指導・助言を行う。	・学習状況を適切に評価し、状況に応じた効果的な指導方法で実践するとともに発信を行う。
	省察及び改善 (CHECK, ACTION)	・授業改善の意義や授業を分析し改善する手立てを理解し、実践しようとしている。	・一人ひとりの学習状況を把握し、次時や次単元の指導に生かす。	・適切な授業評価を行い、継続的な授業改善に取り組むとともに自己の専門性向上に努める。	・自校の授業力向上に向けた取組の課題を明らかにし、年間指導計画等の改善を行う。
	研究の推進と研究体制構築	・研究会や研修会に積極的に参加する意義を理解し、実践しようとしている。	・校内研究会や他校の授業研究会に積極的に参加し、授業に生かす。	・校内研究会・校外研修会の企画・運営に携わり、授業力・マネジメント力の向上を図る。	・研修会で得た情報や自らの実践を広く情報発信して、自校の教育活動に生かす。
	学級経営・学校経営ビジョンの構築	・学級担任の役割と職務内容及び、学校組織・運営や校務分掌を理解し、自分のできることを実践しようとしている。	・学校教育目標を理解し、学級経営や教科経営の方針を立て、一貫性のある指導を行う。	・組織運営や教科経営に積極的に関わり、学校教育目標の実現に向けて工夫改善を行う。	・学校運営について創造的なビジョンの構想やプランの構築に参画し、教育活動を活性化させる。
	人材育成 (メンターチーム等の活動)	・学び続けることの意義を理解し、アドバイスに耳を傾け、自らを改善しようとしている。	・疑問点や悩みを相談したり、共有し合ったりしながら、自らの実践力を磨く。	・互いの課題や悩みに気付く、支え合える環境をつくるとともに、経験の浅い教職員を積極的に支援する。	・人材育成の重要性をふまえ、教職員の経験に応じた効果的な人材育成の環境をつくる。
マネジメント力	資源 (人・もの・情報・時間・資金等) の活用	・学校内外の資源の種類やその活用の目的・意義を理解し、実践しようとしている。	・身の回りの資源を積極的に教育活動に生かす。	・教育活動に効果的な資源を見極めて活用する。	・状況や課題にふさわしい活用方法を考え、教育活動全体の充実を図る。
	危機管理	・危機管理の重要性を理解し、危機を察知した場合には、素早い行動をとろうとしている。	・安全や教育効果に配慮した環境を整備し、課題について「報告・連絡・相談」を確実に実行する。	・危機を予測し連携して未然防止を図るとともに、早期発見、早期対応に努める。	・平常時の未然防止、抜本的改善、再発防止を組織的に推進する。
	同僚とチームでの対応	・組織の一員としての自分の役割を理解し、同僚と協力して対応しようとしている。	・組織の一員として教職員と積極的に関わり、求められている役割を理解して対応する。	・互いのよさを認め合い、それぞれの力を生かして対応する。	・組織の特性をふまえ、広い視野をもって対応力を高める。
連携・協働力	保護者や他の組織等との連携・協働	・保護者連携の重要性を理解し、保護者や地域と積極的に関わろうとしている。	・保護者、地域と積極的に関わり、連携・協働して対応する。	・保護者、地域、関係機関との関わりを深め、連携・協働して対応する。	・保護者、地域、関係機関との連携・協働のネットワークを形成する。