

教員の資質能力向上策に関する最近の動向について

— 学び続ける教員の養成と支援策を中心に —

渡津 英一郎

キーワード：学び続ける教員 養成 採用 研修 資質能力

要 約：科学技術の急激な進展と社会の急速な変化の中で、生徒には新たな学びが期待されるようになった。知識・技能だけでなく、生涯を通して自ら学ぶ力を身につける学習が必要とされる。教員には、これら生徒の学びを支援できること、また教員自ら学び続ける存在であることが求められるようになった。養成・採用・研修においても新たな対応策が試みられている。制度的にも様々な改革が果敢になされているが、この変容には戦後の教員養成原則に相容れないものがある。

はじめに

教員の資質能力は、その内容や強調される点に多少の違いや変化があるものの、およそ「教職に対する強い情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」の要素に分類・整理されている⁽⁰¹⁾。本研究は、これら資質能力の向上策とその変化を多面的に捉えることを主題としているが、うち本稿は、さきの拙稿「人格的な資質能力」に続くもので、中央教育審議会答申等において強調されるようになった「学び続ける教員」について考察したものである⁽⁰²⁾。

教員に採用されるのは、大学において教養・学識を身につけ、教職課程を履修し必要最小限の資質能力が認められた人である。ところが、採用時に適任とされた教員の資質能力は、無意識のうちに変化したり消失していく。また教員に必要とされる資質能力は、長い年月を経ても有効であり普遍的なものとはいえない

い。むしろ多くのものは変化したり、新たなものが求められるようになる。在職中には、担当する学年や分掌、勤務する学校・地域が変わる。科学技術が進歩し、漸次新しい教材・教具・施設に生まれ変わる。国際化・情報化・高齢化等、生徒や学校を取り巻く社会環境が変化する。教員は学び続ける生徒たちの模範として、もしくは学び続けることが職務である勤労者として、その資質能力の維持向上を図っていかねばならない。教員が探究力を持ち、生涯にわたり求めに応じ、学び続けることは不可欠である。近年、「学び続ける教員」という用語が頻繁に使われ、種々の方策がとられるようになったのは、これらのことが背景となっている。

本稿では、まずは「学び続ける教員」が求められるようになった変化の実態を確認する。次に、現行の資質能力の維持向上策が、「学び続ける教員」とどのような関係をもつものかを検証する。最後に、このことが戦後の教

員養成原則に照らし、どのような意味を持つかを明らかにしていく。

一、「学び続ける教員」が求められる所以

1. 最小限必要な資質能力と「学び続ける教員」

18歳人口の減少により、1990年頃から大学全入時代といわれ大学が大衆化した。選り好みしなければ高校生の誰もが入学できるようになり、学生の大学への期待は変化し、資質能力もこれまでと異なるようになった。また、入学した学生のうち、希望すれば誰もが教職課程を履修でき、丁寧な指導が受けられるようになった。これに伴い、教職課程履修者の、目的・意欲や資質能力が次第に変化してきた。大学を卒業すれば学識・教養があるとは限らないと同時に、教職課程を履修しても、教員に必要な意欲・情熱や、最小限必要な知識・技能を獲得していないといわれるようになった⁽⁰³⁾。

他方、1990年前後、欧米等では、教員養成の基本的な学歴を大学院修士課程修了程度とする制度改革が進んだ。日本は4年生大学卒業を教員免許取得の前提としており、国際的には養成期間が短い国となった⁽⁰⁴⁾。そこで日本でも、資質能力を身につける時間を確保するため、養成・研修の期間を含めた制度改革について検討されるようになった。

1997年の教育職員養成審議会の答申では、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、養成・採用・現職研修の各段階になすべきことを区分し、大学を中心としたそれぞれの役割を明らかにした。併せて大学の役割は、「採用当初から学級や教科を担当し、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」ようにするため、専攻する学問分野の教科内容を学び、授業科目の単位を修得し、最小限必要な資質能力を身につけさせることであるとした⁽⁰⁵⁾。

当面の養成・研修に大きな制度的変化がない限り、教職課程履修生は卒業までに最小限必要な資質能力を身につけ、職務に就いた後は継続的により高いものとするよう養成されるようになった。また以下に示す事柄からは、現職のすべての教員は、後に「学び続ける教員」と称され、資質能力の維持向上に努めることとなった。

2. 変化への対応と「学び続ける教員」

(1) 生徒に学び続けさせるための学び

これまで、教員には社会で役立つ事柄を確実に教えることが求められた。そこで、幅広い教養と専門的な知識をもとに、教科ごと系統的に一つ一つ分かり易く正確に理解させ覚えさせてきた。ところが年月を重ねるごと、常に教員は、科学技術や社会の加速度的な変化を意識せざるを得なくなってきた。コンピュータの機能は高度化し、利用の仕方も多様化し大衆化された。ネットワークを通して、ほとんどの人が大量の情報や知識を瞬時に幅広く活用できるようになった。産業社会における技術開発が進み、すべての人が自ら必要な知識を獲得し、適切に活用することが求められるようになった。ところが、その知識・技能が変化・普及していく速度に対し、学校の教育内容は常に時代遅れを感じさせるものとなった。学校において教育できる知識・技能の量には限界が感じられるようになった。

急激に変化する社会に、卒業後も生徒が自ら学び続け、自身の力で充実した生活ができるよう育成することが求められるようになった。生徒に将来必要となる知識を記憶させスキルを修得させるのではなく、今までと異なった内容を新しい指導方法で指導することが期待されるようになった。教員は一旦獲得した知識・理解だけでは、生徒に教えるべき事柄を指し示すことが難しくなった。教員は常に学び続けなければ、学ぼうとする生徒に最新の知識や技能を伝えられなくなった。

教員は意図するしないに関わらず、その存在そのものが重要な教育活動となる。生徒は教員の仕事や生活のみて学び、学ぶ姿のみて自ら確実な学びを試みるようになる。生徒を学び続けるよう育てるため、教員は学び続ける模範としてその様を見せることが必要である。理想とする教員が学び続ける様をみた生徒は、卒業後も生涯学び続けるようになる。教員には、生徒の現在の学びを深め、生涯の学びに必要な態度・能力を身につけさせるため、自ら学び続けることが求められる。

(2) 自身の変化に対応するための学び

本人が意識しなくても教員自身、知力や体力、体型から顔形まで容姿は変わってくる。記憶力や理解力が劣ってくるだけでなく、記憶したものでさえ思い出せなくなってくる。生徒は次第に、教員よりも学習能力が高くなっていく。

生徒に近かった年齢は、暦年を重ねるごとに着実に離れていく。陸上競技で生徒と一緒に走った筋力も、球技で勝った敏捷性も次第に衰えていく。高校生に対してはほどなく、小・中学生に対しても次第に生徒の方が優れたものをもつようになる。いつまでも生徒は、年齢が近いという親しみや、若い時の魅力を感じないようになる。

教員は、年月を経て進み必ず訪れる自分自身の変化に対し、現実にも目を背けず事実を冷静に受け止め経験を積み、その知力・勘や調整力等を高め、年齢に応じた力を発揮できるようにしていかなければならない⁽⁰⁶⁾。

(3) 分担された職務に取り組むための学び

教員が行う個々の具体的な職務は、基本的に教員個人の判断に基づいている。しかし、学校で行われるすべての職務は、教員集団の組織的・計画的な教育活動の一部といえる。職務内容は、基本的には教科、分掌、学年等に分けられる。これらは更に、生徒指導の一

年・二年担当、生徒指導の交通安全・みだしなみ担当、教務の定期試験・時間割担当等に細分化される。この分担は年度ごとに変わることもある。そこで、担当が新たになれば、教員はその都度、新しい職務について学び直さなければならない。

学校の分業化が進み職務内容が多岐にわたるようになると、教育相談の専門家、情報処理の専門家として等、組織化された分野ごとにより専門的な能力が求められるようになる。効率良く適切な仕事ができるよう、専門の知識・スキルを修得するための学びが必要となる。

併せて、職務が分化したことにより、指導が分断され支障が生じないように、教員間の綿密な意思疎通と連携が求められる。チーム学校の一員として協力し力を発揮できるよう、すべての教員に共通理解のための学びも求められる。

(4) 指導観・教育方法の変化に対応するための学び

時代によって教育の基本的な考え方も変わる。スプートニクショック後の学力重視、受験競争と校内暴力後のゆとり教育、PISA国際学力テストが注目された後の学力重視は、教育に関する考え方の大きな流れとして捉えられる。生徒指導も、校則や体罰が社会的に大きな関心をもたれた時期や、厳しさを求めたり優しさを重視する等の生徒指導観の変化があった。不登校の生徒に、担任が毎朝連れに行く指導が良いか否か、頑張れと励ますのを良しとするか否かという考え方の変化もあった。

教科・科目の指導すべき内容や方法も年々変化する。自然科学に限らず、人文・社会科学に関する研究は年々着実に進展している。その研究の成果により、教科書に記載される内容は毎年変わり、指導方法も毎年新たなものとしていかなければならない。

(4)

教員の資質能力向上策に関する最近の動向について

科学技術の発展は、学校の施設設備、教科書以外の教材・教具も変化させる。文書作成は手書きからワープロへ、文書作成・計算ソフトはワードやエクセルへと変わってきた。

印刷は、ガリ版・謄写版から写真製版・回転印刷機と変わった。板書に蛍光チョークが使われるようになったり、ホワイトボード・電子黒板と生徒への提示方法も多様となった。

これらは間断なく変化するものであり、教員自らその変化に対応した学びが求められる。

(5) 異動や立場の変化に対応するための学び

新任は3年、それ以外の教員も5・6年、長くても10年も経てば、新しい学校に転勤となる。学校にはそれぞれ、学校の規模（大規模校と小規模校）、立地（都市部の学校と田園地帯の学校）、歴史・伝統（新設校と伝統校）によって、生活の仕方から指導方法まで特徴があり違いがある。生徒や先生の呼び方、下足と上履の使い分け方まで異なる。高校では、商業科・工業科等の専門高校と普通科の違い、基本的な生活習慣の指導に熱心な学校と大学受験に成果をあげている学校等の違いもある。教員は学校が変われば常に、新しい学校において培われた教授内容からその方法まで学ばねばならない。

関連して、暦年齢や経験年数を重ねた教員には、後輩の教員への指導、教員集団内の円滑な連絡・調整役が期待されるようになる。職務が追加され、教務主任や生徒指導主事等の職務を兼務するようになる。主任は経験が豊富とはいえ、それまでと同様の学びが求められる。その経験によって得られた知識・技能を、主任の職務に活かすため学び続けなければならない。

また、教諭から管理職へと昇進すれば、他の教員への指導・助言・調整だけでなく、管理・監督等の仕事が増加し変化する。管理職は教諭とは異なるので、それまでとは別の資質能力も必要である。職務を円滑に遂行でき

るよう、他の教諭の上司として、異なる立場から学び続けることが求められる。

二、「学び続ける教員」の養成と採用後の育成策

高度経済成長が終わってもなおしばらくの間、学力が重視され、学校教育の現場では確実な知識・技能を身につける教育が行われていた。その後、ゆとり教育に流れが変わり授業時間が減少したことから、限られた時間の中で教材を精選し指導がなされるようになった。しかし、従前通り確かな学力をつけるべきであるという意見もあり、学力低下が社会問題化するなかで、再び授業時間が増加し新たな学びが必要とされるようになった。

併せて、社会の急激な変化に伴い、これからの学校には、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成、学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力を重視する教育が必要であるとされるようになった。急激に変化している社会では、生徒は現在の学びに併せて、社会に出てからも必要な知識・技能を獲得するため常に学び続けねばならない。生徒の学び続ける態度を育成できる教員が求められるようになった。

一方、いじめ・不登校等への対応、特別支援教育の充実等、新たな難しい課題への対応も必要となっている。これからの社会で求められる人材を育てる教育、学校現場の諸課題への対応には、社会から尊敬・信頼され、生徒に思考力・判断力・表現力について実践的に指導でき、同僚と協働し地域と連携して困難に対応できる教員が必要である。そのため知識・技能の絶えざる刷新と実践的指導力を高める必要があることから、教員が探究力を持ち学び続ける存在であることが不可欠とされている。

これらを踏まえ、教育委員会と大学との連

携・協働により、教職生活全体を通して学びを継続的に支援するための改革が必要があるとされてきた。学び続ける力は、専門職としての高度な知識・技能、総合的な人間力等、他の資質能力を高める基礎となるものであり、生徒への深い愛情、教育への理解や熱意、強い責任感が重要な要素となる。これらは、単独の特別な訓練によって身につくものではなく、他のすべての資質能力が高まることによって身についていくという相互作用をもつものである。そこで、総合的な施策の中でこの力をつけ、「学び続ける教員」を養成するよう試みられるようになった。

1. 大学における「学び続ける教員」の養成

2004年の諮問に対し中央教育審議会は、「現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている」として、教員養成の大きな転換期のため改革を進める必要性があると答申した。2006年の答申では、教員養成カリキュラム委員会・教職実践演習・教職大学院の設置、教員免許更新制度の創設について提言がなされた。そこでは、大学の教職課程を、確実に「教員として最小限必要な資質能力」を身につけさせるものとし、これを基盤に「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」ことが必要であるとされ、4年間の学部の上に高い資質を確保するための期間として、更に2年間を積み上げることとなった⁽⁰⁷⁾。

これを受け、2008年度より教職大学院が設置された。学部からの進学者と教職経験を有する現職教員に、高度な専門的知識や技能を身につけようとするものである。学部からの進学者には、最小限必要な資質能力に、実践的な展開力・指導力を備えた新しい学校づくりの有力な一員となるため、延長された学びの期間が設定されたことになる。経験を有する現職教員には、指導的な役割に必要な指導理論と実践力・応用力をつけるための学びの

機会が提供されたことになる。学び続ける意欲と能力のある教員が学ぶこととなった。教職大学院の標準修了年限は2年とされたが、2年以上在学し45単位以上の修得が修了の要件とされている。そのうち10単位以上は学校における実習が義務とされ、学びの場として学校現場を重視したものとなっている。

2012年の中央教育審議会答申「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について」の「現状と課題」では、高度化・複雑化する課題への対応のため、「求められる人材育成像の変化への対応」が必要であるとされた。また、これに伴い、教職全体を通して、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、取り組むべき課題としては、「新たな学びを支える教員を養成すると共に、学び続ける教員像の確立が必要である」とした⁽⁰⁸⁾。

更に同答申では、教員養成改革の方向として、高度専門職業人として学び続ける教員像確立のため、教員養成の修士レベル化、新たな免許制度の創設、教育委員会と大学との連携・協働による教職全般にわたる教員養成についての提言がなされた。

既に始まっている教職大学院の拡充、国立教員養成系大学の大学院修士課程の見直し、一般の国公立大学の大学院修士課程の見直し等、修士レベル化するための制度の充実と改善策が示された⁽⁰⁹⁾。このことを通して、探求力、学び続ける力、教科や教職に関する専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等、より高い資質能力を備えた「学び続ける教員」を養成しようとした⁽¹⁰⁾。

また新たな教員免許制度改革は、基礎免許状、一般免許状、専門免許状とするものである。基礎免許状を4年の学部卒業生レベルとし、一般免許状は修士レベルとした。基礎免許状と一般免許状を新たにつくることは、学

(6)

教員の資質能力向上策に関する最近の動向について

びの機会を提供することによる、学び続ける動機付けとしても捉えることができる。

ただし、高い資質能力を確保するため養成期間を延長しても、学生が学び続ける力を身につけられるとはいえない。また、学び続ける力を身につけた学生が、現職の教員となって学び続けるとは限らない。従って、多くの知識やスキルを修得すればよいという、量的な問題を解決すればよいのではない。延長された養成期間に、生徒への深い愛情を深める等、「学び続ける教員」として質的に向上させることが求められている。

2. 教育現場における「学び続ける教員」の育成

生涯必要となる知識や情報は、内容が予測できない上に膨大であることから、学校教育の限られた期間には、そのすべてを教えられない。教員も同様であり、大学在学中に学識と教養を身につけ、必要な最小限の基礎知識とスキルを修得しても充分とはいえず、卒業してから継続的に学ぶことが期待される。採用時に資質能力を評価された教員は、常に教育活動に必要とされる知識・技能を備えているよう、学校現場では自主的に学び続けていなければならない。

しかし、採用されたすべての教員が、学び続ける意欲・力を持つ人であるとは限らない。採用する側の教育委員会は、「学び続ける教員」を選ぶため様々な工夫をしている。ところが、採用試験の時に、「学び続ける教員」として評価されるよう、受験用に練習や訓練をして人もいる。求める資質能力を持つ人が、必ずしも採用されているとは限らない。

(1) 条件付採用教員への学びの支援

教員の条件付き採用の期間は1年となっている。採用試験合格者は、前年度に実施した一次・二次試験のみで正式採用の判断が終了しているものではない。職場での勤務が評価

されて正式な採用となる。

教員は採用された後も、更に資質を磨き能力を高めねばならない。それは大学での目標が、最小限必要とされる資質能力を養成することであり、採用後はこれを補わねばならないからである。学校は歴史や伝統、立地や環境によって教育の内容や方法が異なるので、採用された初年度から、その時々を生徒の能力・学校の雰囲気に合わせ多くのことを身につけなければならない。そこで、他の教員と同じ責任ある仕事をしながら、職務の遂行に必要な実践的な研修を行うこととなる。

教科の授業では、生徒個人と集団の反応によって常にその改善が求められる。法的拘束力がある学習指導要領は、常に目を通し理解していなければならない。教科書の内容だけ教えるというのでは不充分である。一方、削減された授業時数の中で、内容の精選と効果的な指導方法を創意工夫しなければならない。特に教科書がない総合的な学習の時間等は教員の創造性や企画力等が要求され、発展的な学習、個に応じた学習等は、現場で学び続けてこそよりよいものができ、他から教えられた知識だけでは十分な指導ができない。初任者は日常的に教材研究を積み重ね、授業参観・研究授業・教科会や、他の教員との意見交換・情報交換を通して、日々学び続けなければならない。

更に、ホームルーム活動、児童・生徒会活動、学校行事については、授業モデルや参考となる試行例が多数公表されている。しかし、これらは個々のケースごとに工夫を要するものであり、初心者が実践するのにそのまま役立つものではない。研修会等で学習した各種のマニュアルもほとんどがその通り進められない。これらは、計画の段階から事後の反省まで、経験豊富な教員の指導方法を観察したり、以前の指導記録を参考にし現場の実践を通して学ぶこととなる。

これらの学びの他、長期的な展望を以て意

識的・計画的な学びの機会として実施するものに初任者研修がある。これは新任として赴任した学校で、採用の日から1年間実施する命令研修である。養成段階で修得したものは、採用当初から著しい支障なく実践できるようにした資質能力である。初任者研修ではこれを受け、養成段階に修得した資質能力をもとに、新たに幅広い知見と実践の指導力を身につけていく。初任者が余裕をもって学べるよう授業時数は大幅に軽減し、計画的に研修するよう担当の教諭が指導することになっている。内容は職務に直接関わるものだけでなく、視野を広げることを目的として社会体験等も計画される。

更に初任者には、校長会で実施する研修会や教員グループによる自主研修等への参加も期待されている。また、主に平日の勤務時間後、土・日曜日等の勤務時間外に実施される自主研修に参加することも勧められる。しかし、何れの研修も、初任者のそれまでに身につけた学び続ける姿勢が、より大きな効果をもたらすものである。

(2) 教職インターン制度と学びの支援

自由民主党教育再生実行本部は、2013年の「第2次提言」において教員養成案を示した。その人材確保法の制定部会の案は、教員養成と採用に「教員インターン制度」を導入し、学校で実践的な指導力習得に専念できる仕組みを整備すべきとした。そのため、これまでの「初任者研修の制度を抜本的に見直し、公立小・中学校等において、実践的な指導力を身につけるもの」とした。大学卒業後に准免許を与え、採用試験の合格者を学校に配属する。試用期間には担任を持たず、一年間、主幹教諭や指導教諭の指導を受け、通常の教科指導だけでなく、特別支援教育等の力をつけるとしている。校長が勤務態度、授業の状況、課題への対処能力を評価し、基準を満たしていれば本免許が授与され正規の教諭になると

いうものである⁽¹¹⁾。

高度な資質能力を必要とするという点、教員養成期間を延長するという観点は、さきの養成の修士レベル化の考え方に一致している。大きく異なるのは、養成の場を大幅に大学院から学校という教育現場に移していることである。しかし、修士レベル化の考え方も実習の多くを学校の教育現場としており、違いは学ぶときの所属と主たる指導担当者が誰かという点であるともいえる。

教員には様々な知識・技能を習得することが求められる。この知識のうち論文やテキスト等に記されているものは、大学の教職課程の履修を通して理解し修得できる。しかし、教員に必要とされる知識・技能の中には、現場を経験していない大学の教員に十分に分析・理解されていないものもある。現場経験の少ない教員が多い大学では、指導が難しい部分である。学生は現場の教員を身近に観察し肌で感じて、経験や熟練を通して知識・技能を学ぶしかない。そこで、高度な資質を身につけるのは、教育の現場であり、経験豊富な現場の教員から教わるという考え方となる。

教職インターンの期間に学校現場で十分な力をつけるとする教育再生本部の考え方は、教育現場での学びを重視するという点で現行の条件付き採用期間の初任者研修に近いものがある。ただし、現行の条件付き採用は、ほぼ確実に正式採用が見込まれ本採用と実質的にはあまり差がない。身分的に教職インターンも本採用と変わらなければ、現行制度とほとんど違いのないものとなる。ただし、身分的に教職インターンと本採用に差をつければ、意欲的な研修がなされ成果は期待できるが、インターンを避ける人も現れ人材確保の面で問題が残る。併せて、この期間の学びによって上級免許が与えられるが、免許授与の基礎的な力を何処が認めるのかという問題がある。教育現場の意向を反映した評価が期待できるが、資質能力の偏りや評価する人の公

正さについて課題がある。

三、教職経験者のための学びの支援策

2006年、中央教育審議会答申「今後の教員養成と免許制度の在り方について」では、学び続けるための方策として、教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という関係を、断絶した役割分担とせず、柔軟かつ密度の高いものとするものが提起された。

必ずしもすべての教員が、学び続けたいという意欲を持っているとは限らない。資質能力が評価され採用された人たちが、すべて学び続けているとは限らない。また、学び続けたい意欲をもって教職に就いた人も、個々の事情や環境の変化により学びを中断してしまう場合も多い。

教職に就くと目の前の教科指導、問題対応、教育事務等に追われ、ともすると学びが不均衡・不十分となる教員が多くなる。中には、急務となった課題解決のためでさえ、先に延ばし学ぼうとしない教員が現れる。従って採用後は、資質能力向上のため、本人の意志に基づく自主研修や職専免研修の環境整備だけでなく、教育委員会等の命令により職務として組織的・計画的に学ぶ機会が必要となる⁽¹²⁾。

現在、学びの場と時間は制度的に保障されつつある。しかし、既に教職に就いている現職教員にとっては、保障された学びの機会を活用することが、やりがいのある仕事を中断させたり昇進のチャンスを奪うことにもなっている。そのため、機会を保障した後も適切な評価を行い、学んだ後の仕事の分担や配置、管理職への登用に結びつく具体的な方策をとることが必要である。

1、学校を取り巻く環境の変化と経験者研修

学力重視からゆとり教育への変化にみられるように、時代によって教育に期待されるも

のや基本的な考え方は変化してきた。そのため文部科学省は、『学習指導要領』を改訂しその都度、このことを徹底するため、新しい指導要領の説明会を開いている。地方から、教育委員会の指導主事や現職の教員が参加し、地域に持ち帰り現職教員の参加を要請し伝達講習を行っている。新指導要領が施行されると講習会は繰り返され、ほとんどの教員が講習を受けるようになっている。この種の講習会は、法的拘束力のある教育内容や方法を周知徹底しようとするものであり、教員の意欲・情熱に拘わらず、命令として学びの機会と併せて詳細な内容が提供される。

科学技術の発展は、学校の施設設備、教科書以外の教材教具も変化させる。教材教具は、学校現場では最新のものを提供されるのが理想的である。しかし、学校で予算請求し購入した場合、購入手続きや管理責任が付随し事務的な業務が煩雑で負担が大きい。そこで、最新のより良いものを自費で購入し、教材教具として活用することも多い。また、学校に生徒が居る時は教材研究の時間が確保しにくいこともあり、学校以外の場で研修せざるをえない実態がある。持ち帰り残業が日常的になっているのと併せて、職免研修の場として自宅を選ぶ教員が多い。

パソコンのワープロ・表計算ソフトの活用等は、長期にわたり教員自身の負担で購入し、勤務外の時間に学びがなされていた。近年、急激に公費による導入が進み、これに併せ教育委員会等による学びの場が提供されるようになった。しかし多くは情報機器の開発速度に比べ遅くなりがちで、依然として教員の犠牲の上に進められている。

2010年に、生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法について示された基本書として、『生徒指導提要』が公刊された。1891年の『生徒指導の手引き』以来30年ぶりとなる。具体的な生徒指導は個々の教員の良識と経験が判断と活動に重要な役割を果たす。しかし、そ

の基本的な考え方は、最新の研究成果を基に、科学的であることが求められる。そのため、『生徒指導提要』の公刊当初はテキストとして用い、地域の事情に合わせ、それまでの指導を検証するような研修が行われた。これを機会に各地で勉強会が開かれ、全国的に学ぶ機会が増えていた。

ところが、提要は指導要領と異なり法的拘束力はない。従って、学習指導要領のように計画的に提供される学びの機会は比較的少ない。現在では意欲的に学ぼうとする教員以外、提要を基にした学びの機会は減少している。

生徒指導については県や市町単位の研究会を定期的に関き、学校の担当代表者が情報交換会も兼ね、事例を持ち寄り研修をする場合も多い。併せて、校内でも個別の問題事例を解決するため会議を開くが、管理職と生徒指導主事が中心となり、全ての教員が学ぶ研修の機会ともなっている。なお、生徒に関する事件や事故は、外部の人から過度に関心をもたれることにより、学校現場が混乱したり二次被害を受けることがある。このような場合も、保護者・警察・マスコミへの対応等危機管理について、教員相互に意見・情報交換を行うことが、同様にお互いの学びの機会となっている。

更に、教育公務員特例法は、勤務に支障がない限り、職場を離れて研修することができるとしている。時期的には、生徒の夏季・冬季・春季等の長期休業中、テスト期間中が研修の機会となる場合が多い。職専免研修を認めるのは校長となっているが、勤務日や勤務時間の制約がある中での判断は難しい。しかし研修を認めるガイドライン等に従い、事前の届け出と事後の報告を義務づけ効果的な学びができるようにされている⁽¹²⁾。なお、手弁当の研修会には、関係の校長や教育委員会の指導主事が出席し、指導助言等の支援がなされている。また、当初から、指導主事や校長が研修メンバーを募り学び合うグループ研

修会も計画されることがある。

2. 職場・立場等個別の変化と経験者研修

教職には年齢や経験に応じ新たに身につけるべき知識や技能も多い。そこで教育委員会は、職務として経験者研修を受ける機会を設けている。在職期間が10年に達した教諭への10年経験者研修は、共通した課題を考察したり、適性や能力に応じて専門性の向上や得意分野の伸長を図り、更なる資質向上をさせる機会とされている。またこの時期は、経験を積み重ね自信をもち教育活動をしているが、他方でとかく慣れから学びを怠る頃という事情を配慮したものともいえる。

職能に応じたものとして、教務主任や生徒指導主事への研修等がある。30代後半から50代前半の中堅の教員は、年齢や経験に応じ、計画立案・連絡調整・指導助言の任務も期待されるようになる。とはいえ、主任は教諭との兼職であり、年度ごとに担当が変わることもある。長期に身につけた経験を分担された主任の職務に対し早期に活かせるよう、短期に必要な情報・知識・技能を学ばなければならない。そのため、新任の主任には年度初めに数多く、継続している場合には年1～2回の研修の機会が設けられている。また、より狭い地域ごとに定期的な意見・情報交換会を設けているが、他校の同じ担当の主任と共に学ぶ機会ともなっている。

管理職としての資質能力については、校長・教頭の任用試験で十分な評価を受けている。しかし、立場でなければ知り得ない情報も多く、また管理職としての専門性を高めるため、教育委員会や校長会が実施する管理職研修・マネジメント研修が数多く計画されている。特に、新任の管理職についてはその機会が多く設けられ、また地域全体に大きな事件や事故等が起こると、正確な情報の把握と判断のため研修会が臨時に開かれている。併せて、地域ごと定期的に校長会や教頭会を開き意見

や情報交換をしているが、同時に学校経営上の問題等の学びの機会とされている。

推薦された特定の教員に学びの機会を与える長期社会体験研修は、民間企業や社会福祉施設の協力を得て、1ヵ月から1年程度、社員や職員と同様に働き研修するものである。狭い人間関係の中、とかく目の前にある職務に追われてしまいがちな教員に、日常と異なる体験の機会を提供し、社会的視野を拡げ対人関係能力を向上させる機会としている。

自主的な研修によって学び相互に高める機会が少なくなっている。その理由として、職務の繁忙化や過密化がある。学び続けるため、学びの場と時間の配慮があれば、学ぶ人が余裕をもって臨むことができる。しかし、研修中の時間だけでなく、研修場所への移動、準備や整理のための時間を含め、更なる人的・時間的な余裕をもって認められねばならない。自由な研修を可能とする幅広い労働環境の整備や財政的な措置等も求められる。

しかし、研修の成果をあげるためには、何よりも研修者の意欲を高めることが必要である。少なくとも、学んだ直後に研修の成果を活かせなくても、長期的な視点から評価し支援することが必要である。また、一部に意欲的でない教員がいることを理由に、研修の方法や内容を制限することは避けるべきである。

四、免許更新・教員評価制度と「学び続ける教員」

1、免許更新制と「学び続ける教員」の支援

生涯学習社会を迎え、多くの社会人が様々な機会を通して学び直している。現職教員は、既に大学で必要な知識・技能を身につけ、教育委員会から教員免許状を授与されている。しかし、課題が複雑・多様化する現在、職務としてより高い最新の専門的知識や指導技術が求められている。

上位の免許状や他の種類の免許状を取得す

るための認定講習は、意欲ある教員にとって採用後の貴重な学びの機会となっている。教員免許状の取得には、学士の学位を取得するとともに、教職課程において所定の単位を修得することが必要である。ところがこの講習は、大学とは関係ないところで必要な単位を修得できるという制度である。上位の免許状や他の種類の免許状が、当面の職務に必要なだけでなく講習に参加し学んでいる教員は多い。

2007年、教育職員免許法が改正され、有効期限を10年とする教員免許更新制が導入された。それまでは、教員免許状は必要な資質能力の保持していることを、生涯を通して保証するものだった。ところが採用した時、既に資質能力があると認めた教員に、再度学びの機会を提供しようとするのがこの制度である。教育委員会もしくは大学が設けた講習会に参加し、教育の最新事情に関する事項に12時間以上、教科指導・生徒指導その他の教育の充実に関する事項に18時間以上、総計30時間の講習を受け、最後に実施する試験に合格しなければ更新できないことになっている。教育委員会が実施する10年目研修と重なる教員も多い⁽¹⁴⁾。

一部の教員からは、場所や時間的な制限のある中で不必要な研修であり、自主的に研修する時間が奪われているという意見もある。また10年ごと受動的に研修を受けるだけで、その後の10年間は学び続けるとは限らないともいわれる。しかし、現制度が始まってから数年経ち、講習内容も以降10年間の学びを意識したものも数多く見出せる。仕掛けは受動的であっても、講習内容に満足し、これを学び続けるきっかけとする教員も増えている。

2、教員評価制度と「学び続ける教員」の支援

評価と育成を連動させ、学びの支援を行うことは効果的である。意欲をもって学び続け資質能力を維持向上させるに、自分だけな

く他の人の客観的な評価を得られれば、より確実に大きな成果が期待できる。従来の勤務評定は人事管理の基礎資料として用いられていたが、教員には民間企業のような評価は馴染まないという考え方があった。そこで、職務の特殊性に留意したものが求められ、現行のものが教員評価として導入されるようになった⁽¹⁵⁾。

新しい評価制度は教員一人一人の資質能力の向上を図り、学校の組織を活性化し教育力を向上させることが目的とされている。評価項目は、学習指導、生活指導と進路指導、校務分掌等が対象とされ、教員の意欲・行動特性、能力・実績等を要素別に評価するようにしている。単に評価するだけでなく意欲と自信をもたせ、結果は能力開発、指導育成に活用するものとされている。年度末チェックの段階で、校長の指導助言が行われ、教員はこれを契機として、教育愛や使命感に基づき自主的に自己研鑽のため学び続けるようになることが意図されている⁽¹⁶⁾。

しかし、意欲をもって勤務し役割を果たすための学びには、能力や業績を適正に評価するだけでなく、これを適切に人事や処遇に反映することも重要である。優れた教員を顕彰したり評価を処遇に反映させるものとして、文部科学省の優秀教職員表彰や⁽¹⁷⁾、各教育委員会の教員表彰・学校教科教育功労者顕彰がある⁽¹⁸⁾。また、教育委員会の判断で、スーパーティーチャー等のような職種を設けたり、数は少ないが給与上の措置により処遇しているところもある⁽¹⁹⁾。これらの教員は、「学び続ける教員」の模範となるだけでなく、他の教員への指導助言担当者として学びの支援をしているところもある。

一方で、人間関係を築くことができない等、必要な資質能力が欠如し指導が不適切とされる教員がいる。教員は、教育愛・使命感に燃え、向上心をもち、児童・生徒のため日々努力している。しかし一部の教員は、年次を積み重

ねる間に、自身の資質能力を維持できず、職務を遂行する上で不十分となることがある。知識・技能が不足し、指導方法が不適切となったり、人の心を理解する能力や意欲に欠けた教員は、生徒の学習だけでなく保護者や地域の人にも影響を与える。評価が低く学び続けることのできない教員については、一旦教育の現場を離れ、指導改善の研修を受けさせる等の対処が求められる⁽²¹⁾。

おわりに

中央教育審議会答申「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」において、「学び続ける教員像」が求められる所以と今後の課題が示された。教員は、生徒への深い愛情、教育への理解や熱意、強い責任感があつてこそ、学び続けることができる。そのため、大学に在学し教職課程を履修する過程は、改めて「学び続ける教員」を強く意識し養成するものとなっている。

教職に就いた後も、「学び続ける教員」のために支援策は養成段階と同様に講じられる必要がある。しかし、教員の業務の多忙さからは、そのための十分な時と場が提供されているとは言い難い。また、教員の職務の無境界性、無限定性からは、現職教員に際限のない学びを求めることもできない。支援策として設定された各種研修・更新講習・教員評価等も、過剰な負担となれば大きな効果は期待できない。きっかけとすべき研修支援策と併せて自主的な学びのための方策が求められる。

これまでの本稿の検証からは、「学び続ける教員」への施策は多様な視点から積極的になされていることが確認できた。しかし、これらは、さきに「人格的な資質能力」のところでも示したように、現場教員の研修制度を含め戦後の養成原則とは異なるものとして進められているものもある。制度を根幹から変える大きな変化であると捉えることもでき

る。法制面・運用面から、また現場における実態からも、その変化に今後の動向が注目される。

なお、中央教育審議会の教員養成部会は答申「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」をとりまとめるため、案を公表し提出期限平成27年11月14日必着として意見募集を始めている。本稿の検証は「学び続ける教員」に限定した部分的なものである。今後、この答申の内容も踏まえ、更に「チーム学校」等、他の側面からの考察も重ね、新しい時代の資質能力向上策の方向性を明らかにしていきたい

注

- (01) 中央教育審議会答申、2005年、「新しい時代における義務教育を創造する」、第2章(1)あるべき教師像の明示。
- (02) 拙稿、2015年、「教員の資質能力の向上方策について－人格的な資質能力を中心に－」、『一般教育論集』第49号、愛知大学、1-11頁。
- (03) 文部科学省高等教育局先導の大学改革推進委託事業、2009-2010年、「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」、最終年度報告書、教員養成のカリキュラムモデルと「質保証」体制の構築。
- (04) 他大学教員養成期間比較表、中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方」2006年、基礎資料、2.教員養成・免許制度について、(a) 諸外国における教員養成・免許制度。
- (05) 教育職員養成審議会の第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」、1997年、1. 教員に求められる資質能力と教職課程の役割、2. 大学の教職課程の役割、(1) 教育の資質能力の形成過程。
- (06) 拙稿、2006年、「教職再考」、『小麦47号』、坂文種報徳会。
- (07) 中央教育審議会答申「今後の教員養成と免許制度の在り方について」2006年、1. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方、5. 教員養成・免許制度改革の方向。
- (08) 中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年。
- (09) 中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた

教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年、2頁・これからの教員に求められる資質能力、16頁・修士レベルの教員養成・体制の充実と改善。

- (10) 中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」2012年、8頁・教員免許制度の改革の方向性。
- (11) 自民党教育再生実行本部「第2次提言」、2013年。
- (12) 法的根拠として、地方公務員法、地方教育行政法、教育公務員特例法（教特法）第20条2。
- (13) 教育公務員特例法、第25条の2、第3項、指導改善研修。
- (14) 文部科学省初等中等教育局教職員課、教員免許更新制ハンドブック、1頁。
- (15) 国民教育文化総合研究所、教職員の評価問題研究委員会報告書、「教職員評価の在り方について」2002年。
- (16) 国民教育文化総合研究所、教職員評価制度問題研究委員会報告書「教職員評価（育成）制度の現状と課題」2005年。
- (17) 2006年～、文部科学大臣による優秀教員表彰を実施。
- (18) 2007年～、愛知県、特色ある教育活動を実践し、顕著な成果をあげ他の模範となる教員を表彰。1997年～、愛知県、県の教育の向上と振興に関し特に功績が顕著な教員の顕彰。
- (19) 文部科学省「スーパーティーチャー制度」等の運用状況について、2006年。

参考文献

- ・牛渡淳、2014年、「近年の教員養成・研修改革の構想と課題」、『日本教育経営学会紀要』第56号、2-12頁。
- ・立田慶裕、2014年『キー・コンピテンシーの実践：学び続ける教師のために』明石書店。
- ・下司晶、2013年、「学び続ける教師像の現実化のために」、『日本大学教育学会紀要』、56-60頁。
- ・八尾坂修、2015年、「学び続ける教師を継続的に支援する必要性」、『教育経営学研究紀要』、17、1-3頁。
- ・岩城孝次・和田孝、2014年、『教職の探究：学び続ける教師をめざして』学校図書。
- ・八尾坂修、2014年、「教師の資質能力向上の課題と支援：学び続ける教師を継続的に支援（教師の資質能力向上をいかに図るか）」、『教育展望』教育調査研究所、60-7、4-10頁。