

# 現職教員の学習ニーズと高等教育・ 研究機関の課題

岡本 徹・大庭 宣尊・笹尾 省二  
森川 泉・山川 肖美

(受付 1999年5月20日)

## 1. はじめに

1997年に起きた神戸の少年殺人事件は、その“猟奇性”とともに、「義務教育への復讐である」というメッセージによって、史上まれにみる少年事件と騒がれた。その一方で、同世代の子どもたちの「やったことはいけないことだが、気持ちはわかる」という声がマスメディアによって流され、さらにその後、ごく普通の子どもが突然「キレて」起こした殺傷事件の報道も相次いだ。また、学級崩壊などの問題も大きく取りあげられるようになってきた。

もちろん、ある現象がマスメディアによって大きく取りあげられたことをもって「子どもたちはかわってしまった」という根拠にするわけにはいかない。ただ、いじめ／不登校／援助交際など、近年の子どもをめぐる状況を見る時、私たちおとなの側の持つ、子どもや教育についての「常識」が根底から揺さぶられていることだけは確かであろう。だからこそ、子どもたちをめぐる現象がニュースとして大きく取りあげられると言ってもよい。

ところで、こうした事件や現象が生起する時、神戸の事件に象徴されるように、先ず議論の焦点になるのは学校や教員のありようではなかつたらうか。また、そうした論調に呼応するかのような教育改革論議も幾度となく繰り返されてきた。しかし、そうした論議は、はたして子どもや現場教員の現状・思いを反映したものになっていただろうか？

一方、このところ「生涯学習」ということが言われはじめ、各種の「学習ニーズ調査」が行われている。そしてそれらの調査結果を見る時、「教員」の学習要求の高さが目をひく。教えるべき教科内容の増加、情報化社会の中で日々陳腐化していく旧来の知識、といった問題のみならず、先のような子どもたち／学校現場の現状が、そうした学習ニーズの高まりを促しているのではないかと考えられるのだ。

さらに、生涯学習論議の中で、高等教育機関は何をなすべきかということも盛んに語られはじめている。教育学界においては、「臨床教育学」という現場の教育状況と切り結んだ教育学の必要性が提唱され、現職教員の「リカレント教育」に高等教育機関はどのように資することができるのかも論議されている。もちろん、現実の進捗状況を見ると、「高等教育機関と生涯学習」といっても、“すべての人の学習権の生涯にわたる保障”という理念ばかりではなく、少子化時代における高等教育機関のサバイバル戦略の一貫としての位置づけ、という方向性からのものもうかがえる。なお、この高等教育機関による「サバイバル戦略としての生涯学習」は、殊に私学経営という視点から、今後ますます注目を集めていきそうである。

私たちは、高等教育機関の中で「教育」をめぐる研究を進めている者として、「いま高等教育機関・教育学は何をなすべきか」を考える時にきていると考える。今回、その手がかりとして、現職教員がかかえる課題・問題意識や学習ニーズに関するアンケート調査を実施した。本稿は、その調査結果の第一次報告として位置づけられるものである。

## 2. 子ども・学校教育をめぐる現代的課題と教員の学習ニーズ

### 2.1 本調査の概要

まず、調査の概要から記しておこう。本調査は、広島市内に設置されている公立学校(小・中・高)在籍の教員を対象として行なわれた。標本抽出の台帳は、『広島県学事関係職員録(1998年度版)』である。この『職員録』には職員・調理員・校医なども含まれているため、教員(校長・教頭

を含む教諭・講師・非常勤講師)の10%を系統無作為抽出した。抽出された10%の教員に対して、郵送法でアンケート調査を実施した。実施期間は、発送日/1998年12月5日、回収期限/同年12月19日である。

回収状況は、抽出数754、対象外(転居先不明で返送)5、有効標本数749、回収264、回収率は35.2%であった。

郵送法による調査としては決して低くない回収率であろう。学期末の忙しい時期であったにもかかわらずこれだけの回収率をもたらしたのは、現場教員の現状に対する課題意識の強さと学習ニーズの大きさではないだろうか。

なお、広島市内に限定したのは、主要には経費上の理由からである。また、「高等教育機関と学習ニーズ」といった場合、地理的な条件(大学などから遠く離れた地域に生活しているなど)がかなり影響するものと予測されるが、今回は経費の都合上もあり、高等教育機関へ30分から1時間程度でアクセスできる広島市内に限定した。今後、広島県内全域を対象とした調査を行いたいと思っている。また、「公立学校」に限定したのは、「公立離れ」が指摘される中での公立学校教員のかかえる「課題」を明らかにすること、また公立学校は各私立学校と異なり、現職教育をめぐる制度が統一的に運用されている、ということを加味した上でのことである。

## 2.2 子ども・教育をめぐる重要課題

アンケートでは、まず問1として、「現在、子ども・学校教育の現状をめぐって様々な議論がなされております。あなたが今、重要課題だと思われるものを、あえて順位をつけるとすればどうなりますか?」と問い、「その他」「特にない」を含め、14個の選択肢をあげて、1位から3位まで選んでもらった。その結果を表したものが次の表1である。

見られるように、特定のことがらに集中するのではなく多岐にわたって選択されているが、その中では、「学級経営」が1位から3位までいずれも上位に選択されているのが目をひく。ちなみに、1位で「学級経営」につ

表1 子ども・学校教育をめぐる重要課題

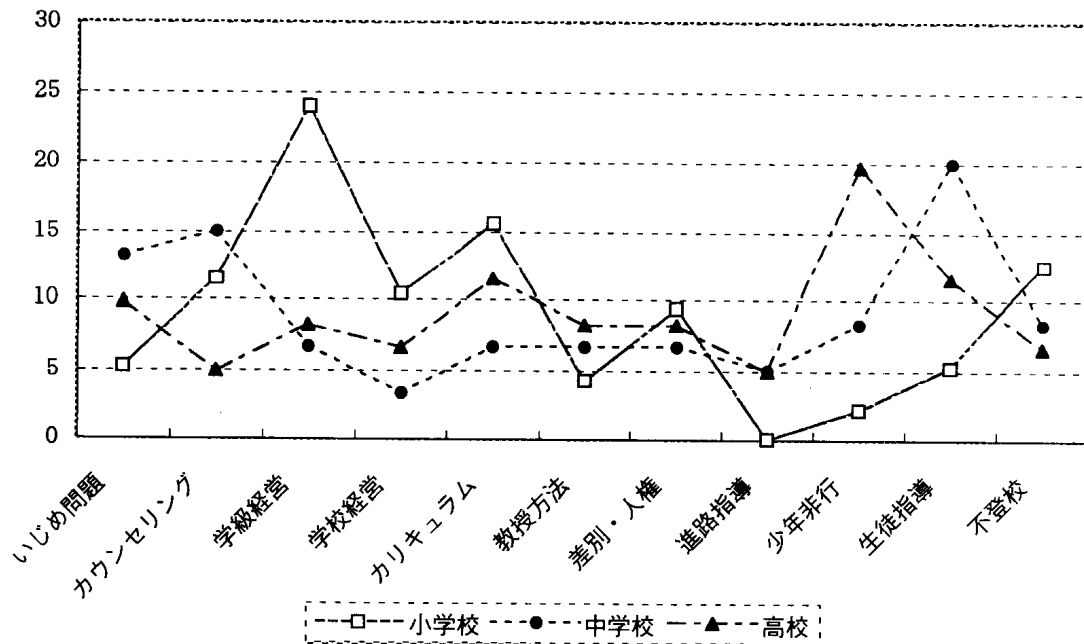
	1位	2位	3位
1. いじめ問題	22 ( 8.4%)	25 ( 9.8%)	18 ( 7.1%)
2. カウンセリング	25 ( 9.5%)	23 ( 9.0%)	24 ( 9.4%)
3. 学級経営	33 (12.6%)	31 (12.2%)	36 (14.2%)
4. 学校経営	16 ( 6.1%)	14 ( 5.5%)	12 ( 4.7%)
5. カリキュラム	27 (10.3%)	34 (13.3%)	24 ( 9.4%)
6. 教授方法	15 ( 5.7%)	16 ( 6.3%)	27 (10.6%)
7. 健康／性教育	1 ( 0.4%)	8 ( 3.1%)	2 ( 0.8%)
8. 差別・人権問題	20 ( 7.6%)	17 ( 6.7%)	18 ( 7.1%)
9. 進路指導	8 ( 3.1%)	16 ( 6.3%)	16 ( 6.3%)
10. 少年非行	19 ( 7.3%)	15 ( 5.9%)	15 ( 5.9%)
11. 生徒指導	25 ( 9.5%)	26 (10.2%)	31 (12.2%)
12. 不登校問題	21 ( 8.0%)	22 ( 8.6%)	20 ( 7.9%)
13. その他	29 (11.1%)	8 ( 3.1%)	11 ( 4.3%)
14. 特にない	1 ( 0.4%)	—	—

いで多かった「その他」を見ると、家庭教育が最も多く「その他」のうちの3分の1を占めている(10名)。また、「学級崩壊」と明確に記したのも3名おり、これらを「学級経営」に含めることもできると思われるが、ここではそのまま「その他」で処理している。

ここで、1位にあげられたものだけを学校種別に整理してみると次の図1のようになる。

小学校では「学級経営」が群を抜いている。小学校での「学級崩壊」が深刻な問題になりつつあるのだろうか。小学校でその他に目立つのは「カリキュラム」である。小学校における、教授内容の多さ、あるいは、“猫の目”のようにかわるカリキュラムといった問題を反映しているのではないだろうか。中学校では、「生徒指導」次いで「カウンセリング」が高い選択率を示しており、高校では、「少年非行」が最も多く選択されている。ちな

図1 子ども・学校教育をめぐる最重要課題（学校別・%）



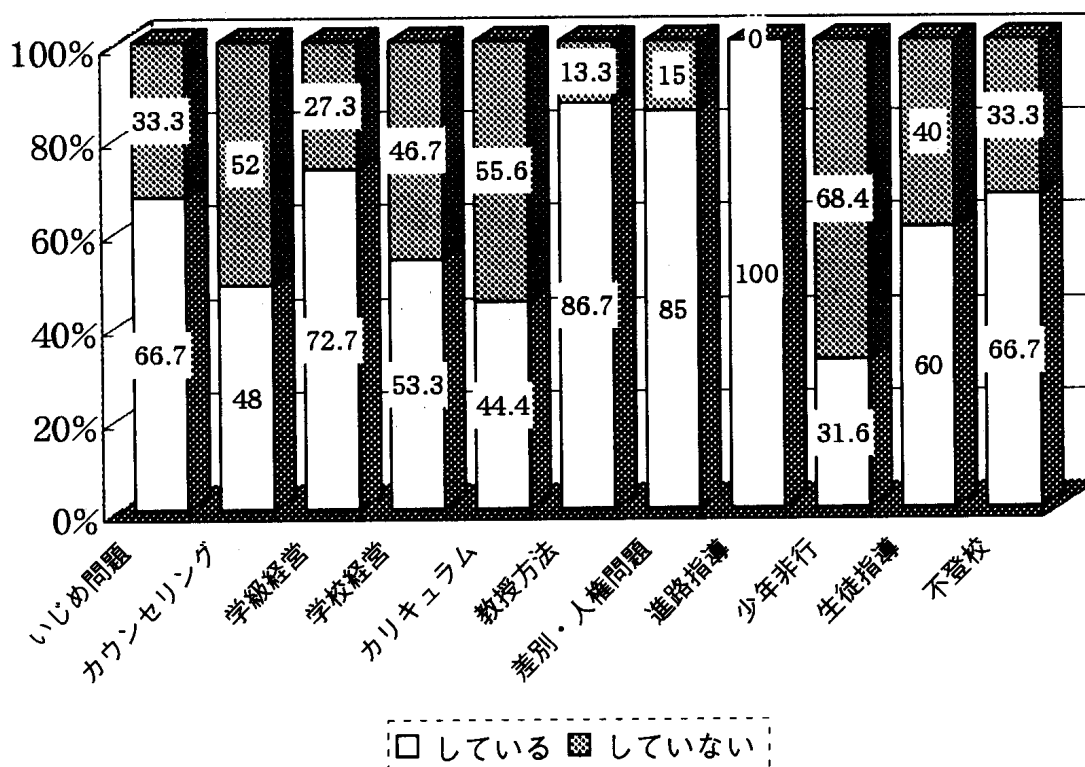
みに、第2位、第3位に関しても、第1位の時と、その傾向に大差はない。

ところで、これらの項目のうち総合的に多く選択されたもの上位5つを取り出すと、「学級経営」「カリキュラム」「生徒指導」「カウンセリング」「いじめ問題」となっており、教授／授業内容そのものに直接関わるものは「カリキュラム」だけであり、残りは「生徒の生のありよう」といったものに関する事項だと言える。文部省が「心の教育」の必要性を唱えたからという側面も無視できないだろうが、それよりも、学校現場における教育実践の中での教員達の実感であろう。

では、現場教員はこうした課題に関する研究や学習をしたいと思っているのだろうか。問2では、問1の1位～3位の課題に関して、「したいし十分にできている」「やっではいるが十分ではない」「したいがやっていない」「したいとは思わない」のどれがあてはまるか聞いた。結果は、1位～3位ともほとんど差がなく、「十分にできている」が2%前後、「十分ではない」が60%弱、「やっていない」が40%弱、「したいとは思わない」が2.3%であった。

次の図2は、問1で1位にあげられた課題をめぐる研究・学習の状況を、(十分であれ/不十分と認識するものであれ)「している」者と、(やりたいと思うのであれ/思わないのであれ)「していない」者へと整理したものである。

図2 課題をめぐる学習・研究の現状 (%)



おおよその課題に関しては、6割以上の教員が一定程度の研究・学習をしているという。ただし、少年非行に関しては、「したいし十分にできている」と「やってはいるが十分ではない」をあわせて31.6%と最も低い研究・学習率を示し、カウンセリング (48.0%) やカリキュラム (44.4%) も、相対的に低い研究・学習率を示している。このうちカウンセリングとカリキュラムは、先に触れたように、重要課題としての選択率が高いものであるが、前者は「専門性」が強く要求される印象があり、一方カリキュラムは「上意下達」式に現場におろされてくる傾向が強い、といったことが影響して「手つかず」の状態にあるとも考えられる。

ともあれ、多くの現場教員は、子ども・学校教育において課題と認識することがらに関して研究・学習をしている。さらに、それでも「十分ではない」と考えているのだ。

### 2.3 学習機会と学習の阻害要因

では、こうした課題を研究・学習する機会はどういったものなのだろうか。問1で1位にあげた課題に関する学習が「十分にできている」「やっているが十分ではない」と答えた者に、有益だった学習機会を3つまであげてもらった(問3)。下の表2にその結果を示しておこう。

表2 学習機会(複数回答・%)

学 習 機 会	%
校内研修	65.0
民間団体の研究会・研究集会	42.0
校外での行政研修	36.9
公民館など社会教育施設での学級・講座	5.7
インフォーマルな研究会	14.6
文献などによる独学	59.9
通信教育	0.6
大学の公開講座	6.4
その他	10.2

最も多いのは、「校内研修」、ついで「文献などによる独学」、以下、「民間団体の研究会・研究集会」「校外での行政研修」「インフォーマルな研究会」「大学の公開講座」「公民館などの社会教育施設での学級・講座」「通信教育」と続き、「その他」の中には、「生徒の日常に接していれば学ぶことが多い」や「パソコン通信」などが見られる。

これらの学習機会の組み合わせパターンについて述べておくと、校内研修+独学+校外での行政研修、および校内研修+独学+民間団体の研究会・

研究集会の2通りの組み合わせで研究・学習している教員が、調査対象者全体の6分の1、研究・学習をしている教員のうちの3割弱にのぼる。

現場教員の学習ニーズは高い。彼／彼女らの学習機会は、文献による独学を除けば、そのほとんどが、教員仲間による研究・学習である。「文献」の中には、もちろん、高等教育機関に属する人物の著したものもあるだろう。しかし現在のところ、社会教育や高等教育機関そのものが現場教員に学習機会を十分に提供していないようである。

ちなみに、「社会教育施設」で学習した人の学習内容は、いじめ(2名)、カウンセリング、カリキュラム、教授方法(2名)、差別・人権問題(2名)、少年非行である。また、「大学の公開講座」で学習した人の学習内容は、カウンセリング、学級経営、教授方法(2名)、差別・人権問題、少年非行、生徒指導(2名)、その他(2名)である。

では、学習ニーズをもちながら学習できていない教員にとって、その学習を阻害するものはいったい何なのだろうか。問4では、先の問2で、研究・学習を「したいがやっていない」と答えた教員に、その阻害要因を聞き、3つまで選んでもらった。下の表3にその結果を示しておこう。

表3 学習阻害要因(複数回答・%)

学 習 阻 害 要 因	%
時間の問題(「時間がない」など)	73.7
情報の問題(「学習に関する情報が乏しい」など)	38.9
職場の問題(「職場での支援がない」など)	22.1
家庭の問題(「家庭の理解」「子育て」など)	14.7
経費の問題(「経費がかかりすぎる」など)	4.2
学習の場の問題(「学習場所が遠い」など)	18.9
制度の問題(「制度的に保障されていない」など)	23.2
気持ちの問題(「何となく踏みきれない」など)	20.0
その他	10.5



最も多いのが、「時間の問題」であり、それに「情報の問題」が次ぐ。以下、「制度の問題」「職場の問題」「気持ちの問題」「学習の場の問題」「家庭の問題」「経費の問題」と続き、「その他」には、「とにかく目の前のことがらを処理するのに目一杯」や「社会に問題がありすぎて個人ではどうしようもなくなっている」といった「無力感」を表すものが目立った。

なお、ここであげられた阻害要因に関しては、「気持ちの問題」を除いて、属性による差はほとんど見られない。「気持ちの問題」に関しては、教職経験の浅い20代、および教職歴20年前後の40才代が有意に高い選択率を示している。

ともあれ、「現場教員は忙しい」とはよく言われることである。今回の調査でもそれを裏づけるような結果になっている。もちろん、現在、研究・学習を行っている教員にしても忙しい中、時間を割きつつ学習しているのであろうが、学習ニーズがありながらも「時間の問題」に阻害されて、それを学習できずにいる教員も少なくない。ちなみに、「情報の問題」以下の阻害要因を選んだ者のうち7割以上は「時間の問題」をも選んでいる。そしてそれは当然とも言えるだろう。「職場の問題」「家庭の問題」「学習の場の問題」「制度の問題」などは、「時間」に密接に関わってくるからである。とすれば、「時間の問題」というもののかなりの部分は、制度的な保障や、職場や家庭で「リカレント教育」への理解が増えることで、クリアできるのではないだろうか。

では、「情報の問題」はどうであろうか。先の図2で見たように、「少年非行」や「カウンセリング」は「やりたいがやっていない」という者が7～5割以上いた。それを反映して、これらの課題に関して「情報の問題」があるというのだ。制度や職場・家庭での問題はさておき、「情報の問題」に関しては、高等教育機関での研究、およびその成果の情報開示そのものに関わる問題だとも言えるのではないだろうか。

### 3. 高等教育機関に対する教員の生涯学習ニーズ

#### 3.1 現場教員に見られる3つの志向性

前章では様々な教育課題とそれに対する教員の学習ニーズを中心に見てきたが、本章では、現場教員の学習ニーズと高等教育機関との関係のあり方、言い換えれば、現場教員の高等教育機関への期待のあり方をみていくことにしよう。

下の表4は、問6「先の【1】にあげた問題に限らず、今あなたが継続的な学習をしたいと思っていることはありますか」に対する回答結果をまとめたものである。なお、回答は1位・2位と複数回答であり、表4中の最右欄の得点は、もっとも学習ニーズの高い課題に2点、次に学習ニーズの高い課題に1点という加重をした後、回答者数を掛けて算出したものである。すなわち、得点が高いほど学習ニーズが高いことを示している。

それによれば、「2. 教科に関する専門的知識」に対するニーズがもっとも高く、「1. 【1】で重要課題とした問題」がそれに続く。第3番目に「4. 職務に関わらない（趣味などの）知識・教養」、第4番目に「3. 教科以外の職務に関わる知識・教養」があがっている。これらのことから、現職教

表4 継続的な学習をしたいと考えていることから (%)

継続して学習したい問題	1位	2位	得点
1. 【1】で重要課題だとした問題	97 (36.9%)	26 (10.4%)	220
2. 教科に関する専門的知識	89 (33.8%)	80 (31.9%)	258
3. 教科以外の職務に関わる知識・教養	23 ( 8.7%)	50 (19.9%)	96
4. 職務に関わらない（趣味などの）知識・教養	46 (17.5%)	71 (28.3%)	163
5. 管理職になることを念頭においた学習	-	1 ( 0.4%)	1
6. 新たな資格（教員免許上進を含む）のための学習	2 ( 0.8%)	17 ( 6.8%)	21
7. その他	4 ( 1.5%)	6 ( 2.4%)	14
8. 特にない	2 ( 0.8%)	-	4

員の、学習に対する志向性が、「専門職性志向 (2・3)」、「問題解決志向 (1)」、「教養志向 (4)」の3つに大きく分けられると判断した。

なお、1位と2位の回答者分布も勘案すると、職業人としての学習、すなわち現場で生じている諸問題に対処するための学習や教科学習を喫緊の課題と位置づける一方で、そうした問題に対処した後、個人のための学習、すなわち趣味・教養的な学習を充実させたいという思いがあると推察される。

以下、上述の3つの志向性を手がかりとしつつ、現場教員が、今、高等教育機関に何を求めているのかという点について考察を進めていきたい。

### 3.2 属性別の志向性

#### 3.2.1 年代別

とりだされた3つの志向性は、属性によって有意な差が見られるのかを検討したところ、年代、学校種、職位の3属性において有意差が見られた(5%水準の危険性)。まずは、年代別に、学習課題の1位にあげられたものを整理し、下の表5に示しておこう。

表5 年代別の学習志向性 (%)

志向性 年代	専門職性		問題解決	教 養
	教 科	教科外		
20代	53.3	0.0	30.0	16.7
30代	49.3	6.0	34.3	10.5
40代	30.0	8.5	35.1	26.6
50代以上	17.2	17.2	53.5	12.1

年代が下がるほど教科に関する専門的学習への志向が強くなり、年代が上がるほど問題解決学習への志向が強くなる傾向が指摘できる。なお、教養志向は、40代が目立つ。

### 3.2.2 学校種別

それでは、学校種別に整理してみるとどうなるだろうか。

表 6 学校種別の学習志向性 (%)

学校種	志向性		問題解決	教 養
	専 門 職 性			
	教 科	教科外		
小 学 校	20.8	11.3	47.6	20.8
中 学 校	31.1	9.8	44.3	14.8
高等学校	56.2	5.5	19.2	19.2

学校種別にみると、学校間で、学習への志向性に異なる傾向が認められる。高等学校では教科学習への志向性が強いのに対して、小学校では教科学習への志向性は弱く、問題解決学習への志向性が強い。中学校は、専門職性に関しては小・高の中間的な傾向を示し、問題解決学習への志向は小学校に近い。教養志向に関しては、学校種間であまり差がないと言ってい

### 3.2.3 職位別の志向性

下の表 7 は、志向性を、職位別に集計した結果である。中でも注目したいのは、教科学習に対する教諭のニーズの高さと、管理職たる校長・教頭の、問題解決学習へのニーズの高さである。

表 7 職位別の学習志向性

学校種	志向性		問題解決	教 養
	専 門 職 性			
	教 科	教科外		
校長・教頭	0.0	22.2	66.7	11.1
教諭	40.9	6.6	34.9	17.7
養護教諭	20.0	20.0	40.0	20.0
講師 (常・非)	27.8	33.3	27.8	33.3

問題解決学習への志向性は、いずれの職位においても比較的高いのだが、中でも、管理職のニーズの高さが際立っている。昨今学級崩壊や登校拒否など学級経営上の諸問題がクローズアップされているが、その延長線上には当然学校経営上の問題がある。管理職研修といえば、組織論やリーダーシップ論に傾斜しがちであるが、学級経営の延長としての学校経営や現場の教員の総合調整役としての管理職者のあり方等についても学習機会を提供していく必要があると考える。

### 3.3 開かれた大学への期待

問6（表4参照）であげられた学習課題を学習していくにあたって、現場教員は高等教育機関（大学や大学院）に何を期待するのだろうか？

アンケートの問7では、研究・学習を継続していくにあたって高等教育機関に期待するものを聞き、選択肢として、現在、日本の大学およびその所属教員が実際に行っているものをあげた。下の表8は、問7の回答結果を示したものである。なお、この問7では、問6で1位・2位にあげられた学習課題それぞれについて聞いているが、ここでは1位の学習課題に絞って述べることにする。

表8 高等教育機関への期待感の内訳

高等教育機関に期待するもの	%
公開講座の開催	30.7
正規の授業の公開	7.4
成人学生の正規受け入れ	8.2
研究情報の積極的開示	11.9
学校現場の教員との共同研究	24.6
大学教員の派遣	3.3
期待するものはない	10.2
その他	3.7

表9は、問7の回答結果を「期待する／しない」に整理しなおしたものである。

表9 大学への期待感の有無

期待の有無	%
期待している	86.1
期待するものはない	10.2
その他	3.7

まず、9割近い現場教員が、大学に対して何らかの期待感を抱いていることに注目しておこう。

そうした期待感の中身については表8に見られるように、公開講座の開催に対する強い期待感がうかがえる。公開講座は、全国の4年制大学の9割以上が行っており、量的には広がりを見せている。今後は、質的な充実を図るという観点から、提供される講座の内容や方法に踏み込んだ議論が必要だと考える。公開講座に次いで、「学校現場の教員との共同研究」が相対的に強く求められている。この面については、量・質ともに不十分であり、今後検討されるべき課題である。

では、こうした期待は先ほど取りだした、3つの志向性とどういった関係にあるのだろうか。

高等教育機関に「期待している」教員の志向性は下の表10のようになった。

表10 志向性と大学への期待

志向性		%
専門 職性	教科	39.8
	教科外	7.8
問題解決		37.4
教養		15.0

この表から大学への期待は大きく2つのタイプ、「教科に関する専門的知識」と「現場で起きている問題に対処するための知識」の習得に分かれることが指摘できる。これまでの分析結果と照合すると、大学への期待は、ある特定の教員集団ではなく、学校種別や職位別等で違いがあるにしろ、教員全体が持ち合わせているものであると推察される。こうした期待感が判明した今、大学はこれに応えるべく、現場教員の生涯学習機関としての役割を果たしていかななくてはならない。

さらに厳密に言うならば、下の表11に見られるように、「期待するものはない」教員において、趣味などの教養学習が相対的に多いことを勘案すれば、《継続職業教育機関》としての色彩を強めていくことが求められている。

高等教育機関への期待を志向性別にさらに詳しくみてみよう。

概して、志向性別に大学への期待が異なる傾向が看取される。とくに注目されることの1つは、教科に関する専門的知識を得るために、「成人学生の正規受け入れ」と「研究情報の積極的開示」を期待していることである。前者を可能とするには、ひとつには社会人入学という方法がある。もうひとつには長期派遣制度の利用がある。教育無給休暇や教育有給休暇の制度化に着手されていない現時点では、回答者の念頭にあるのは、後者の長期

表11 志向性と大学への期待内容 (%)

期待内容 \ 志向性	専門職性		問題解決	教 養
	教 科	教科外		
公開講座の開催	35.6	8.2	30.1	26.0
正規授業の公開	38.9	5.6	33.3	22.2
成人学生の正規受け入れ	57.9	0.0	21.1	21.1
研究情報の積極的開示	51.7	6.9	27.6	13.8
学校現場の教員との共同研究	35.6	11.9	52.5	0.0
大学教員の派遣	25.0	0.0	75.0	0.0
期待するものはない	4.2	16.7	20.8	58.3
その他	12.5	12.5	75.0	0.0

派遣制度の利用と推察される。この面での充実が、送り出しサイドに対して求められる。

と同時に、より重要なのは、受け入れサイドである大学の姿勢である。社会人入学制度や編入学制度などの整備により、成人学生の正規受け入れが可能となってきた。しかしながら、成人学生の受け入れに付随して考えていくべき課題は、入り口においてのみならず、入り口から出口までの一連の過程に存する。この観点からすれば、大学入学後の学習機会提供さらには出口部分における評価において、多くの課題が積み残されたままである。入り口から出口までの一連の過程を、生涯学習の観点から捉え直しシステム化していくことが、大学に早急に求められている課題の1つである。

また、後者については、先に、有益な学習機会として「文献などによる独学」が多く、また、阻害要因として「時間の問題」をあげる教員が多いことを指摘しておいたが、それらの事項との関連も想定することができるのではなかろうか。

なお、上の表11からは、他にも、現場で生じている諸問題について、学校現場の教員と大学教員とが共同研究することによって解決する手立てを見出すことを期待していることも指摘できよう。高等教育機関にとっては、これも注目に値する点である。

ここまで、現場教員からの大学に対する期待感の強さを述べ、とりわけ、教科に関する専門的知識を得たいと考える場合、「成人学生の正規受け入れ」が求められていることを指摘した。さらに、そうしたニーズに対応していくには、送り出しサイド(学校現場)の体制に加えて、受け入れサイドである大学が、成人学生の受け入れ体制をシステム化していく必要があることも指摘した。

表12は成人学生として大学に期待する開講形態(問7-3)を整理したものである。

このデータは、受け入れ側の1つの方向性を示唆するものであろう。「集中講義制」や「夜間開講制」に対するニーズが比較的高い。このことから、



表12 開講形態に対するニーズ

求められる開講形態	%
昼間開講制	13.2
夜間開講制	26.3
昼夜開講制	15.8
通信制	13.2
集中講義制	31.6

現場教員は、仕事をしながら、パートタイムで受講できる機会を求めていると推察される。これを実現するためには、大学側の変化はもちろん、本務の仕事量の軽減化が必要となる。

### 3.4 支援体制への期待

下の表13は、学習を継続していくために、どういった支援・制度を望むかという質問（問8）に関する結果である。

「長期派遣教育制度」や「教育有給休暇制度」に対する期待感が非常に強いことが指摘できる。また、こうした制度を利用するに際して、「職場の支

表13 支援体制に対する期待

期待する支援・制度	%
長期派遣教育制度	24.7
学習への経済的支援制度	11.7
職場の支援体制	19.4
家族の支援	2.4
教育有給休暇制度	20.6
学習相談制度／学習情報の提供	13.0
その他	5.7
特にない	2.4

援」が不可欠であると認識していることもわかる。先に、大学の授業の開講形態として、夜間開講制や集中講義制に対するニーズが強いことを指摘し、パートタイム受講の意向が比較的強いのではないかと述べた。しかしながら、上表の結果を勘案すると、フルタイム受講を可能とする体制を整備していくことも合わせて必要と考える。OECDのリカレント教育本来の考え方では、労働と教育と余暇とが循環する過程において、教育とは、職場を離れてフルタイムで受講することが前提として述べられている。長期派遣教育制度や教育有給休暇制度は、フルタイム受講後の教員の身分を保証するために不可欠である。

ここで、興味深いデータを提示しておこう。下の表14は、問8で、学習をつづけていくために「長期派遣教育制度」と「教育有給休暇制度」を望む人だけを取りだし、学習志向性との関連を見たものである。

表14 志向性と支援体制への期待

期待する制度 \ 志向性	専門職性		問題解決	教 養
	教 科	教科外		
長期派遣教育制度	44.1	10.2	39.0	6.8
教育有給休暇制度	34.0	12.0	26.0	28.0

長期派遣教育制度と教育有給休暇制度への期待は、学習志向性別に異なる傾向が認められる。個人の趣味などの教養や知識の獲得のために教育有給休暇制度を利用したいとする意向が比較的強い。職業人としての専門的資質を向上することも重要であるが、人間力をつけ視野を広げるためには、職務とは離れた趣味を深めることも意味がある。即戦力・専門職性という面では、長期派遣教育制度は肝要である。それと同時に、教育有給休暇制度の導入により、学習成果の即効性を求めるのみならず、学習成果の将来性・延長性の意義を認め、長期的展望にたった人材育成を行うことも必要ではなかろうか。

## 4. 教員に求められる資質

### 4.1 「自ら学び自ら考える」ことの苦手な子どもという問題

これまで見てきたように、教員サイドのニーズが明らかになったわけであるが、では現在、主に教育行政の場で、社会の側から教員にどのような資質が求められているとされているのであろうか。それを文部省の各審議会の答申の中から探してみたい。

教員の資質の問題に直接入る前に、その前提として、現在の教育状況がどのように捉えられているかをみてみたい。教育課程審議会の1998年7月の答申によれば、「現行の教育課程における我が国の子どもたちの学習状況は全体としておおむね良好」とされながらも、次のような問題点があると指摘されている。

「過度の受験競争の影響もあり多くの知識を詰め込む授業になっていること、時間的にゆとりをもって学習できずに教育内容を十分に理解できない子どもたちが少なくないこと、学習が受け身で覚えることは得意だが、自ら調べ判断し、自分なりの考えをもちそれを表現する力が十分育っていないこと、一つの正答を求めることはできても多角的なものの見方や考え方が十分ではないこと、また、算数・数学や理科の学習について国際比較すると、得点は高いものの、積極的に学習しようとする意欲等が諸外国に比べ高くはないなどの問題」である<sup>1)</sup>。

そこで、このような問題点を克服するための重要なポイントとして、同答申は、「社会の変化に柔軟に対応し得る人間の育成」をあげ、「自ら考え、判断し行動できる資質や能力の育成を重視していくこと」が必要であり、そのためには、「これからの学校教育においては、これまでの知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図り、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題

1) 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改善について』，1998年7月

解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むこと」が重要であるとしたのである<sup>2)</sup>。

このような「自ら学び自ら考える教育」への転換をはかるためには、当然、それを直接に担う教員の資質が大きく関わってくることになる。そこで、文部省は、教育職員養成審議会へ「新たな時代に向けた教員養成の改善策について」の諮問を行い、求められる教員の資質と、それを養成するための施策についての議論が行われたのである。

#### 4.2 「生きる力」を育む教員の資質養成

まず、1997年に提出された第1次答申は、大学学部レベルでの教員養成課程の改善策を示したものであるが、その中に教員に求められる資質能力についての記述が見られる。

「学校教育を巡る動きは極めて急であり、とりわけいじめや登校拒否などの深刻な問題を契機として、教員の指導力が国民から強く問われている状況にある。さらに、先にも触れた中央教育審議会の答申に基づき、子どもたちに「生きる力」をはぐくむことのできる教員の養成を急がなければならない」と述べて、教員に新たな資質能力が求められていることを示している<sup>3)</sup>。ここでいう「生きる力」とは、1996年7月に第15期中央教育審議会が提出した、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の答申の中で示された言葉であり、先に述べた教育課程審議会が提示した「自ら学び自ら考える教育」の背景ともなった概念である。

そして、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」を、「これからの教員には、変化の激しい時代にあって、子どもたちに「生きる力」を育む

---

2) 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改善について」、1998年7月

3) 教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善策について」、1997年7月

教育を受けることが期待される。(中略) 地球や人類の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。さらに、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから、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、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要と考える」と説明している<sup>4)</sup>。

その具体例としては、「地球観，国家観，人権尊重の精神，ボランティア精神，国際社会に貢献する態度」などの「地球的規模に立って行動するための資質能力」，「創造力，課題解決能力，コミュニケーション能力，自己表現能力」などの「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」，「幼児・児童・生徒観，教育観，教職に対する情熱・使命感，地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力」などの「教員の職務から必然的に求められる資質能力」の3つがあげられている<sup>5)</sup>。

このように、変化の激しい時代にあって教員に求められる資質能力を示しているのであるが、その一方で「しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない」として、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」が主張されている。

「むしろ学校では、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考え」として、まず多様な個性の集合体として教員集団が機能することを期待している。そして、一人一人の教員の個性の伸長については、次のように説明されている。

「教員一人一人の資質能力は決して固定的なものでなく、変化し、成長が

---

4) 教育職員養成審議会答申『新たな時代に向けた教員養成の改善策について』，  
1997年7月

5) 同上

可能なものであり、それぞれの職能、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じ、生涯にわたりその向上が図られる必要がある。教員としての力量の向上は、日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本であるが、任命権者等が行う研修もまた極めて重要である。現職研修の体系や機会は着実に整備されつつあるが、今後一層の充実が期待される。このようなことを踏まえれば、今後における教員の資質能力の在り方を考えるに当たっては、画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに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大切である。結局は、このことが学校に活力をもたらし、学校の教育力を高めることに資するものと考え<sup>6)</sup>。

このように、教員の資質能力を固定的にとらえるのではなく、変化・成長するものとし、得意分野づくりを通じて、生涯にわたってのその向上を期待しているのである。

そこで、現職についてからの教員の資質向上を、いかにしてはかっているかが問題となってくる。それをとりあげたのが、98年10月に提出された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——現職教員の再教育の推進——」である。

同答申は、現職教員の資質能力の継続的な向上のために、適切な再教育の機会が不可欠であることを認めたとうえで、88年に創設された修士の学位を基礎資格とする専修免許状の制度に注目する。

先に見たように、教育職員養成審議会は、「新たな時代に向けた教員養成の改善策について」(1997年7月)において、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」を主張していた。また、私たちのアンケートの結果では、「成人学生の正規受け入れ」という大学への期待は職務に関わる知識に関して高く、職務に関わらない趣味や教養に関しては、「教育有給休暇制度」を

6) 教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善策について」、1997年7月

望む者が多かった。

ところが、同審議会の98年答申では、「教職・教科等の専門分野についてのより高度な資質能力の習得」に関する具体的施策に焦点があてられ、現場教員の望む、「教育有給休暇制度」を利用して趣味や教養を学び「得意分野を持つ個性豊かな教員」たらんとする道筋は等閑に附された。現場教員の思いとのギャップはこうしたところにも見られる。

ともあれ、同答申は、学部レベルから修士課程までを一体的にとらえた教員の資質能力の育成のあり方について、次のように述べている。

「現在進められている教育改革では、従来の画一的な学校教育の在り方を改め、子どもたち一人一人の個性を重視しつつ、[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむとともに、各学校が主体的に特色ある教育活動を展開していくことの重要性が指摘されている。このことを踏まえれば、これからの教員には、学校教育をめぐる諸課題に主体的に取り組み、日々の教科指導、生徒指導等を創造的に実践し、変化の激しい新たな時代に適切に対応することができるよう、自らの力量を不断に高めていくことが求められることとなる。そして、そのための資質能力は、養成・採用・研修の現状からすれば、学部等において修得した教員に求められる最小限必要な資質能力を基盤とし、大学院において教育を受け研究を行うことによって、最も効果的に修得することができるものとする」と考える」。

ところで、教員養成において修士課程を積極的に活用する方策を考えた場合、学部・修士課程の6年間一貫により教員養成教育を行うという方向もとりうるが、答申はその考えをとらず、あくまで現職教員の再教育の場とすべきだとしている。その理由は次のように説明されている。

「現役学生が学部から引き続き修士課程に進学する場合よりも、現職教員が自らの教職経験を通じて形成した問題意識を持って修士課程で学修する場合の方がより大きな効果が期待できることから、現職教員の意欲や主体性を重視した修士レベルの多様な再教育の機会を充実することが基本的に重要であるとの結論に達した。

(中略) 教育現場における実践の中から生じた様々な課題は、学校教育の実態を客観的に把握することができる環境の中で探求し直してみたときはじめてその解決策が得られ、新たな理論が構築されることも多く、この点に現職教員が大学院で学ぶ大きな意義がある。一方、大学において教授される理論は、単に知識として記憶されるにとどまるべきでなく、実践の基礎をなし、かつ、創造的な発想をもって実践の各場面に随時生かされることによって、優れた実践に積極的に寄与することが極めて重要であり、とりわけ大学院においては、その教育及び研究の両面について、このことが関係者に十分認識される必要がある。

学校教育においては、優れた実践を理論化し、優れた理論を実践化することの必要性がかねてから指摘されているが、修士課程への現職教員の受入れを通じて大学と教育現場の間に上記のような相互作用が継続的に生じるようになれば、これによって真の意味での『実践と理論の統合』が実現するものと考え<sup>8)</sup>。

以上のように、「自ら学び自ら考える教育」への転換にともなって、教員に求められる資質としても時代の変化に対応して学び続ける力が重視され、そのように学び続けることができるような環境が模索されているのが現状だといえるだろう。

## 5. 教員研修の概要と課題

先に見たように、私たちの行ったアンケート調査の結果からは、現場教員の多くが「学校教育をめぐる諸課題に主体的に取り組む」もうとしていることが明らかとなった。さらに、現状において、研究・学習する有益な機会としては、校内研修、独学、民間団体の研究会・研究集会、行政研修が上位を占めることがわかった。

本章では、教員の研修体制について、その概要をまとめ、調査結果との

---

8) 教育職員養成審議会答申『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—』, 1998年10月



対比の中で、いくつかの課題を指摘してみたい。

### 5.1 教員研修制度の概要

教育公務員特例法19条1項で、「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」とされている。すなわち、「研究」と「修養」を意味する「研修」が教師には義務づけられているのである。同時に、同法20条では、「①教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。②教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。③教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のまま、長期にわたる研修を受けることができる。」とされ、一般公務員との比較からしても（地方公務員法39条）、「研修」する権利が教員に幅広く認められていると言える。

教員研修は大別すると、①教職経験に応じた研修、②職能に応じた研修、③専門的知識・技術に関する研修に分けられる。教職経験に応じた研修は、初任者、教職経験5年目、10年目、20年目という節目ごとに行われるものである。職能に応じた研修は、校長、教頭、各種主任を対象として円滑な学校運営を期して行われるものである。また、専門的知識・技術に関する研修は、各教科の教授内容や方法、生徒指導、進路指導、同和教育などに関するもので、その内容は多岐にわたる。

これらの研修の主なものについて概観してみよう。

#### (1) 国が実施する研修

国が教職経験に応じて行う研修には、洋上研修、中央研修講座、海外派遣がある。

洋上研修は、初任者研修の対象者のうち各都道府県市の教育委員会が推薦する者を対象として、国内航路における船上研修及び寄港地における産業文化施設の見学等を通じ、その知見を広めるとともに、都道府県市及び学校種の枠を越えて相互の交流を深め、教員としての一体感を養うことが

目的とされている(1998年度2,000名)<sup>9)</sup>。

中央研修講座は、都道府県教育委員会から推薦された校長・教頭・中堅教員を対象に、4週間から6週間にわたる共同宿泊を通してそれぞれの職務に必要な研修を行い、教育現場での中核的指導者としての能力向上を図ることを目的としている(1997年度1,789名)。

海外派遣には、上記中央研修や都道府県、市町村の教育委員会主催の教育研修講座を修了した35才以上の教員を対象とした長期研修(30日)・短期研修(16日)、25歳以上35歳未満の若手教員海外派遣(60日)があり、国際的視野に立った幅広い識見を身に付けさせている。

このほか、各教育委員会の担当指導主事、担当教員を対象とした生徒指導講座、進路指導講座、教育課程研究集会などの専門的知識・技術に関するリーダー研修も行っている(海外派遣と併せて1997年度5,415名)。

## (2) 都道府県・政令指定都市教育委員会が実施する研修

教育公務員特例法19条2項「任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他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」、地教行法58条2項「指定都市の県費負担教職員の研修は、当該指定都市の教育委員会が行う」とあるように教員研修の第一の提供主体は都道府県・政令都市教育委員会である。通常、研修を実施するための施設として教育センター等が設置され、教育委員会との連携協力の下に、各種の研修が企画、実施されている。

初任者研修は、小学校、中学校、高等学校及び特殊教育諸学校の新任教員に対して採用された日から一年間にわたって、指導教員のもとで学級や教科・科目を担当しながら、実践的な研修を行うもので、学校内における研修が週2日程度年間60日以上、学校外における研修が週1日程度年間30日以上行われ、1998年度には約1万3,700人が対象となった。

9) 杉浦哲朗「研修の種類と役割」、永岡順・水越敏行編『教職員の研修』、ぎょうせい、1995年、p.58

教職経験者研修は、5年、10年、15年、20年と行われるが、1995年度計画の全国の実施状況と研修内容は表15、表16の通りである<sup>10)</sup>。

長期派遣研修の中で一般的なのが、現職教員の教員養成系大学院への再入学である。現在、全国48の国立大学教員養成大学と兵庫・鳴門・上越の新構想教育系大学に修士課程がおかれ、前者はその定員の3分の1程度

表15 教職経験者研修の実施状況 (1994年度計画)

学 校 種	小 学 校				中 学 校			
経 験 年 数	5年	10年	15年	20年	5年	10年	15年	20年
実施縣市数	59	44	8	6	59	44	8	6
平均日数	5.5	4.1	3.9	4.0	5.5	4.1	3.9	4.0
学 校 種	高 等 学 校				特殊教育諸学校			
経 験 年 数	5年	10年	15年	20年	5年	10年	15年	20年
実施縣市数	56	39	8	6	57	41	9	6
平均日数	5.4	4.1	4.8	4.0	5.5	3.8	4.3	4.0

表16 教職経験者研修の中心的な内容 (1994年度計画)

5年研 (187講座)	教科指導 (73.8%)	生徒指導・ 教育相談 (51.3%)	学級経営 (45.5%)	人権教育・ 同和教育 (35.8%)	特別活動 (26.2%)
10年研 (104講座)	生徒指導・ 教育相談 (55.8%)	教科指導 (50.0%)	学級経営 (46.2%)	教育課程 (40.4%)	人権教育・同和教育 (31.7%)
15年研 (20講座)	生徒指導・教育相談, 教育課程 (45.0%)		基礎(サービス・倫理), 人権教育・同和教育 (30.0%)		学校経営, 学級経営 教科指導 (25.0%)
20年研 (12講座)	人権教育・同和教育, 学校経営 (58.3%)		基礎(サービス・倫理), 生徒指導・教育相談 (25.0%)		教育課程 (16.7%)

[注] カッコ内は各年次の教職経験者研修の講座数に占める当該内容を中心的に盛り込んでいる講座数の比率。

10) 杉浦哲朗, 前掲論文, p.51

を、後者は3分の2程度をそれぞれ現職教員をもって充てるとされている。表17は、3つの新構想教員養成大学院の講座別入学者の実態である。そこには、現職教員がどのような専攻・コースを選択しているかを見ることができる。

表17に見られるように、教育学系講座の定員充足率が相対的に高いが、アンケートの間1で、重要課題として選択された項目を思い起こせば、この傾向もうなずけるものであろう。

また、近年注目すべきものとしては、社会の構成員としての視野を広げる観点から、民間企業、社会教育施設、社会福祉施設など学校以外の施設

表17 新構想教員養成大学院の講座別入学者の実態<sup>11)</sup>

最近5年間入学者 H3~H6, S60~H6		平成3~7年入学者 兵庫教育大学			平成3年~7年入学者 上越教育大学			S60~H6 修了者 鳴戸教育大学		
区 分		入学 定員	合計	平均 充足率	入学 定員	合計	平均 充足率	入学 定員	合計	平均 充足率
学校 教育 専攻	教育基礎	20	71	71.0	15	62	82.7	20	123	61.5
	教育経営	15	64	85.3	15	61	81.3	15	88	58.7
	教育方法	15	97	129.3	10	104	220.8	15	192	128.0
	生徒指導	10	88	117.3	10	87	74.0	15	179	119.3
幼児教育専攻		20	72	72.0	15	32	42.7	15	74	49.3
障害児教育専攻		30	125	83.3	25	113	90.4	30	96	40.0
教科・ 領域 教育 専攻	言語系	40	194	97.0	40	128	64.0	30	177	53.6
	社会系	30	150	100.0	30	114	76.0	40	186	46.5
	自然系	50	206	82.4	50	178	71.2	50	170	37.8
	芸術系	30	128	85.3	50	147	58.8	35	149	53.2
	生活・健康系	40	132	66.6	40	149	74.5	35	161	57.5
	計	190	810	85.2	210	716	68.2	190	843	49.3
合計		300	1327	88.5	300	1175	78.3	300	1595	56.8

注) 教育基礎について鳴戸教育大学は人間形成基礎。

言語系は国語・英語、自然系は理科・数学、健康系は保健体育・技術・家庭。

11) 木村捨雄「大学院における現職教員教育の現状と今後の課題」『日学選書4・21世紀をめざす教師教育』, 日本学術協力財団, 1997年, p.82

等へ教員を派遣して行う研修で、概ね1ヶ月から1年程度の長期にわたる「長期社会体験研修」がある。1988年度の実施県は1県、派遣教員数1名であったものが、1998年度には36都道府県市・720名の実施（企業474名、福祉129名、社会教育29名、その他42名）と急増している<sup>12)</sup>。

その他、一般の教職員を対象とした教科指導、生徒指導、情報教育などの多くの講座が用意されている。ちなみに、広島県教育センターは1999年度、「基礎研修講座」（24講座）、「実践研究講座」（48講座）、「課題研修講座」（59講座）、「総合研修講座」（14講座）の4コース145講座を開設し、その内容は多岐にわたっている<sup>13)</sup>。

### (3) 市町村教育委員会が実施する研修

地教行法45条に「①県費負担教職員の研修は、市町村教育委員会も行うことができる。②市町村教育委員会は、都道府県が行う県費負担教職員の研修に協力しなければならない」とあるが、現状としては2項による活動が多く、独自の研修は少ない。

### (4) 各学校での校内研修

各学校の教育目標をふまえ、かつ児童、生徒の実態等を考慮しつつ、全教職員共通の研究課題について、組織的・計画的・継続的に研究し、その成果を実践していくのが校内研修である。1996年の全国小学校長会の調査では、校内研修の内容として、教科指導を挙げる学校が約8割でもっとも多く、その他、同和教育、生活指導、道徳教育、特別活動の割合も高かった。月一回程度の実施が一般的である<sup>14)</sup>。

ここまでの研修は、職務研修といわれ、服務監督者である市町村教育委

12) 『平成10年度教員の資質向上地区連絡協議会・文部省行政説明資料』 p.22

13) 広島県立教育センター『平成11年度研修講座案内』 1999年, pp. 5-6

14) 杉浦哲朗, 前掲論文, p. 77

員会や校長の研修命令にもとづいて実施される。

#### (5) 教員の自主研修

教員の自主研修には、①公務員に課せられている職務専念義務を免除されて、勤務時間中に職場を離れて参加する「職専免研修」と、②勤務時間外に自主的に行う「自主研修」がある。「職専免研修」は、教員が願い出た研修（例えば、教育研究団体・グループが実施する研修）が、内容的に有益であり、職務遂行に準ずる性格を持つと判断される場合に、先の教育公務員法20条2項の適用を受けて行われるものである。

### 5.2 教員研修制度の課題—調査結果との対比において—

#### 5.2.1 大学院への長期派遣研修の充実

アンケートの間8および間9では、研究継続の制度として長期派遣教育制度とその派遣教育機関の拡充が指摘され、間10では、それらの制度が充実すれば正規の大学院生として学習したいという教員が3割弱みられた。しかし、現状の当該制度はとても十分なものとはいえない。

表18は、教員養成系大学院への応募・入学状況の推移を示したものであるが、木村捨雄は「現職教員の大学院進学は僅か年800人で、この年率1.5%（25年勤務前提）で、現職教員の研修体系を継続するとすると、115万人の現職教員の研修体制の整備には、100年以上の年月を要し、現職教員の資質向上の理念の実現は不可能に近い」としている<sup>15)</sup>。例えば、広島県の場合も、地方財政の逼迫化から、一時は38人を数えた派遣者が、1998年度は26名、1999年度は13名にとどまっている。

このような現状をふまえて、1998年10月、教育職員養成審議会は「修士課程を積極的に活用した教員養成のあり方について（第二次答申）」において、「現職教員が大学院で学ぶ機会としては、現在、任命権者による職務命

---

15) 木村捨雄，前掲論文，p. 79

表18 教員養成系大学院 応募・入学状況の推移

区分年度	入学定員	応募者	入 学 者				
			現職教員 (%)	教員 (人)	大学新卒者	その他	計
1983	1,386	1,519	36.6	340	447	142	929
1984	1,779	1,987	37.8	456	594	155	1,205
1985	1,859	2,248	36.2	487	680	177	1,344
1986	1,995	2,306	34.2	477	705	223	1,405
1987	1,995	2,313	35.7	503	661	244	1,408
1988	2,048	2,386	38.9	583	784	133	1,500
1989	2,102	2,564	38.9	608	779	179	1,566
1990	2,243	2,727	36.6	645	925	194	1,764
1991	2,353	3,031	35.6	693	1,046	205	1,944
1992	2,491	3,480	35.2	749	1,171	209	2,129
1993	2,627	4,013	33.2	813	1,342	296	2,451
1994	2,859	4,541	29.3	819	1,640	332	2,791

注)「現職教員」欄には、入学に際して退職した者を含む。

資料：平成6年度文部省高等教育局大学課教育大学室資料。

令により、長期派遣研修の扱いで2年間又は1年間、新教育大学はじめ国立の教員養成系の修士課程にフルタイムで在学する形態が主であるが、その対象となる者は量的にかなり限定されているのが実状である。今後このような形態のほか、可能な限り多くの現職教員を対象に、広く国・公・私立の教員養成系又は一般大学の修士課程に一定期間在学し、自らの能力・適性、興味・関心等に応じて教職、教科等の各専門分野についてより高度の知識・技能を修得する機会を整備することが重要である」として、「現職教員対象の2年未満または長期在学の修士課程コース」「現職教員が、日々公務に従事しつつ、夜間、週末、長期休業期間等を活用して、修士課程に在学し授業を受ける機会の積極的拡充」「現職教員が修士課程にフルタイムで在学する場合についての休業制度の創設」などを提言している。

なお、私たちのアンケート調査の結果(表12~14)からしても、こうした「提言」の早急な具現化が求められていると言える。

「休業制度」については、大阪府がベテラン職員や教員を対象に、1年間の無給休暇を認める長期休暇制度の創設に向けて検討をはじめ、99年度中の条例化をめざす、と報じられている<sup>16)</sup>。財政難を抱える地方自治体にとっては、職員の資質向上のためのコスト削減につながる制度だけに注目されている。なお、問8で多く望まれている「教育有給休暇制度」は、「生涯学習」や「リカレント教育」をめぐる論議の中で常に言及される制度である。昨今の財政事情からして当面、実現可能性は難しいと言えようが、それへのステップとして大阪府の試みは興味深い。

### 5.2.2 自主研修の積極的支援

研修は、教員の自発性、主体性、自由が十分に尊重されてこそ、真の資質向上につながるものになることは言うまでもない。その意味でも職務研修の充実とともに、自主研修をいかに支援していくかが重要な課題となる。大学での学習形態に関する問10では、パートタイムの学生(科目等履修生など)として学習したいという回答が一番多かった。しかし、現状では、例えば、科目等履修生として毎週一定時間に学校を離れて大学へ通うことなどは、職専免研修が原則として長期休暇を中心に校長裁量で認めるものであることから、まず不可能に近い。

また、純粋な自主研修として勤務時間外に夜間の課程へ通うとしても、会議や、クラブ活動の指導などその障害は多い。問8で学習継続の条件として職場の支援体制をあげる教員が多いのも、問題はこのあたりにあると考えられる。

この点についても、先の教育職員養成審議会第二次答申は「今後は、夜間、週末、長期休業期間等や通信制課程の活用により現職教員が長期にわ

---

16) 産経新聞, 1999. 5. 4. 朝刊



たり在学する等の例が多数となることを踏まえ、校務分掌、勤務時間の割り振り等について適切に配慮するとともに、現職教員の勤務校における授業時数の軽減等のための非常勤講師の活用などを進める必要がある」として  
いることに期待したい。

また、大学をはじめとする高等教育機関も教員の自主研修を支援することが必要であろう。高等教育機関による成人学生の正規受け入れを期待する教員に、どのような開講形態を望むかを問うたところ（問7—3）、「集中講義制」「夜間開講制」「昼夜開講制」などが多くあげられた。集中講義制が最も多いのは、夏休み中の集中講義であれば、職専免研修で現在でもすぐに対応できるからであろう。現職教育に有益なカリキュラム開発とともに現職教員が自主研修という形でもアクセスしやすい体制を、今、大学は考えるべき時なのである。

## 6. むすびにかえて～いくつかの提言～

今回の私たちの調査は、日常の教育実践の中で「生徒の生なまのありよう」に直面し、それと格闘している現場教員達の姿を映し出していると言えよう。小・中・高を問わず、教員のいたく問題意識・学習ニーズは、その格闘・煩悶の中から、現実的に、しかも切実な思いとして絞り出されているのであり、実感に裏打ちされたニーズであることが、明確に見てとれよう。言い換えるならば、教育実践の中から引き出され、再び実践に帰結させんとする現場教員の学習ニーズは、「先生なまの生なまのありよう」として、いかなる法規定をもってしても生み出しえぬ問題解決に立ち向かう意欲の表れと位置づけることができる。この意欲こそ、高等教育機関に対するニーズ・期待の源泉なのである。

また、今回の調査結果は、大学という高等教育機関にあって、「教育」をめぐる研究に従事し、しかも教師教育の一端を担う者に対して、これまで述べてきたような現場教員の意欲・問題意識をどのようにとらえ、どれほど応えようとしてきたのかと、厳しく迫るものでもある。第3章で見たよ

うに、10%の教員が「大学に期待するものはない」という意志表示を行っているが、それをどのように受けとめるべきであろうか。

私たちは、今回の調査結果が、高等教育・研究機関に対しては無論のこと、教育行政施策の決定形成とその実施を担う地方・中央教育行政機関に対しても、学習ニーズ充足のための即効性ある方策の早急な実施の必要性を訴えているものと考える。

最後に、本報告のまとめとして、いくつかの課題を提起しておきたい。

1. 学校現場と大学の連携の必要性が指摘されて久しいが、教授方法・生徒指導方法などの開発に関する共同研究をはじめ、大学側の研究成果・知識の積極的な開示・提供システムの構築。
2. 大学施設の内外を問わず、現職教員や一般社会人が、交通地理的条件のみならず、経済的条件面においてアクセスしやすい公開講座の積極的展開。
3. 現職教員・一般社会人の大学における長期研修や入学機会の拡充を図るための集中講義制・昼夜開講制等の組織的導入。
4. 現職教員のための教育休暇制度や長期派遣教育制度などといった教育行政機関の施策展開と連動する派遣機関の拡充・充実。

もちろん他にも課題はあるし、また、こうした提起の具現可能性に関しても論議すべき点は多いただろう。しかし、真剣に論議すべき時期にきているということだけは確かなのだ。

なお、本稿は、1998-1999年度広島修道大学総合研究所助成研究「成人の生涯学習ニーズと高等教育機関の交差可能性」(研究代表・岡本徹)の研究成果の一部としてまとめた。執筆は、岡本徹(5章)、大庭宣尊(2章)、笹尾省二(4章)、森川泉(1および6章)、山川肖美(3章)がそれぞれ分担し、全体を共同研究メンバーで検討した。

(参 考 文 献)

文部省『教育白書平成10年度版』大蔵省印刷局、1998年

## Summary

### The Teachers' Needs for Learning and the Roles of Institutions of Higher Education

Toru OKAMOTO, Nobutaka OBA, Shoji SASAO, Izumi  
MORIKAWA and Ayumi YAMAKAWA

The present paper aims to investigate the needs of teachers and examine the roles which institutions of higher education should play in fulfilling their needs. First, a survey was conducted on 754 public school teachers in Hiroshima City in order to reveal their needs for learning and their expectations for institutions of higher education. Next, their needs and expectations were compared with the Education Ministry's policy on in-service training for teachers and its view on teachers' qualifications. This comparison was made from the viewpoint of what teachers and the policy maker expect of institutions of higher education as a place for teachers' in-service training.