

リカレント教育プログラムの現代的課題の検討

浅井 和行・大隅 紀和・阪尾 隆司・小松 茂

(京都教育大学教育学部附属教育実践総合センター)

鎌井 百合子

(京都教育大学大学院)

A Consideration of Current Issues in the Recurrent Education Program

Kazuyuki ASAI, Norikazu OSUMI, Takashi SAKAO, Shigeru KOMATSU,
and Yuriko KAMAI

2000年11月30日受理

抄録： この研究の目的は、日本で行われている教師教育分野でのリカレント教育の実践の成果と課題を明らかにすることである。まず、日本における教師教育のコンセプトの変遷と小中学校教員の社会的地位、そして教員が直面している課題について述べる。その後、リカレント教育の発展について述べ、現在の教員養成大学大学院におけるリカレント教育の事例研究について報告する。そこでは、教育現場からの現職教員と大学の研究者の双方が成長することが分かった。そして、最後にリカレント教育の今後の課題と展望について述べる。

キーワード：教師教育、リカレント教育、カリキュラム、構成主義、総合的な学習

I. 教師教育のコンセプトの変遷

教育の目的は、次の時代の人間を育てることである。教育はその国の国際環境や社会の状況に影響される。そのため、教員に求められる資質能力を育成する方法や施策も我が国の社会の変化に伴い、いくつかの局面を経て今日に至っている。

現在の日本の教師教育の諸課題を検討する前に、戦後の我が国の教師教育に対する社会の要求の変化とそれに対する制度的な対応について3期に分けて考察する。

1. 戦後の第1期(1946～60年代)…養成段階の重視

1945年まで、我が国の教員の養成は師範学校において行われてきた。しかし、戦後は、教員としての専門性の上に広い教養・学問を身に付けた教員が理想とされた。そこで、制度改革によって教員養成は大学において行われることになった。そこでは、「開放性の原則」が採用された。その内容は、大学において一定の教職課程を履修した者に教育職員免許を与えることであった。同時に、初等教育及び前期中等教育の9年間の義務教育制度が導入された。教員免許取得に必要な教育内容の基準は、教員の資質能力の一定水準の確保のために国によって定められた。この時以後、国が社会の要求に応じて教員養成の基準を定め(免許法の改正)、各大学がこれをベースとした教員養成カリキュラムを編成して教員養成を行うという養成システムが成立した。

一方、戦後の出生率の急激な増加(第1次ベビーブーム)により、初等教育を担当する教員が不足した。そこで、学芸大学・学部が免許取得のために多くの単位数を必要とする初等教育教員の専門的養成のために設置された。教員養成を目的とする大学の系列が復活した。これらは、以後教育大学、一般大学の教育学部と名称を変えた。

この時期の特徴を教師教育の視角から眺めてみると、次のような2点があげられる。

(1)開放性の原則に立ちながら、同時に現実の養成として教員養成を専門とする大学が存続し「複線型」の教員養成システムが成立した。

(2)教員の資質能力の向上が専ら大学における養成段階の問題としてとらえられ、国が教員免許の基準を操作す

る事により教員の質の向上を図るという政策が成立した。

2. 第2期(1970~80年代前半)…教師教育の「連続性(continuity)」の重視

我が国の教育政策の特徴は、1952年に設置された「中央教育審議会(文部大臣の諮問機関)」が施策の基本方針について協議し、その答申を受けて文部省が具体的な施策を決定するところにある。また、教員養成の分野に関しては同じ年に「教育職員養成審議会」が設置され、中央教育審議会の答申を待って、教員養成に関する新しい基本方針を答申する仕組みになっている。そのため、教育に関する課題が提起されてから、新しい教育施策が実行されるまでには長い時間を要するのが通例である。その期間はおおよそ10年程度である。

1971年のジェームズ報告を始めとして、1970年代の前半にOECD・CERI等の国際会議において教師教育における「連続性」の問題が提起された。日本でもこれらの国際会議への参加者がその内容を報告している。この連続性は、70年代末から80年代に国の施策として実現された。以下、教師教育の「連続性」の考え方が日本において具体化する過程をおおまかに整理してみる。

(1)教員の資質能力の向上を養成・採用・(現職)研修の連続性の中で実現しようとする考えと教員の職能的な成長(continuing professional development)の考え方が我が国に導入された。1971年には中央教育審議会答申(「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」)が出た。そして、養成・採用・研修・再教育の全過程に対する国の施策の必要性が強調され、連続性を実現するための一方法として「試補制度」の導入が提起された。

(2)社会の高度化や様々な教育問題に対応するため、上級免許状の設定や大学院修士課程における現職研修を実現するために新構想教育系大学の開設が検討された。

(3)有能な教員を確保するため、採用段階で選抜方法の多様化が必要とされた。

(1)に関しては「試補制度」の制度は実現しなかった。けれども採用後一定の期間勤務しながら研修を受ける(on the job training)「新規採用者研修」の試行が1977年から始まり、1989年から「初任者研修」として制度化された。また、国庫助成を使って地方の教育委員会が行う研修行政の体系化が推進され、教職経験や職務内容に応じた研修が全国的に整備された。

(2)に関しては1978年以降国内に3つの新構想教育系大学が設置され、その後各教育大学に大学院修士課程が設置された。これらの大学が現職教員の長期研修の受け入れを開始した。

(3)に関しては1982年に文部省が都道府県教育委員会へ選抜方法の改善の通知を出した。

以上のように、1970年代から始まった教師教育における連続性の制度化はおおよそ20年間かけて実現し、現在の日本の教育制度の根幹を形作っている。この時期の前半は日本の産業構造の転換の完成期、社会移動の停滞期であった。また、青少年人口の第2の急増期(第2次ベビーブーム)と重なっており、教員の大量採用と共にその資質能力の向上が強く求められた時代でもあった。そのため教育公務員の給与面での待遇改善が図られた。(1971年)それまでの「教員=聖職者 or 労働者」論争に代わって「教職の専門性」の主張が高まった。

3. 第3期(1980年代後半~現在)…教師教育の「多元化(pluralism)」の構想

日本の現在の教育制度の基本は第2期に確立された。しかし、1980年代から90年代にかけ国際化・高度情報化が急速に進展し、確立したばかりの制度の改革の必要性が主張されるようになった。1984年に首相の諮問機関として発足した「臨時教育審議会」の議論と答申がそのはじまりである。その答申は今後の教育の方向性として「教育の自由化」「個性重視の原則」を打ち出し、学校教育を「生涯学習の一環」として位置づけた。また、教師教育においても国際化・高度情報化の時代に対応できる新しい資質能力を備えた教員が必要であることを提起した。この時期は子どもの不登校やいじめ等の問題が受験競争と並んでマスコミを通じて国民の関心を集め始めていた時期であった。学校のエデュケーション病理を解決するためにも教員の資質能力の向上は急務であるという国民的な合意が成立しやすい時期であった。

第2期と同様、基本的な改革の方向性の確定・具体化には10年近い日時が費やされた。1997~99年に出された教育職員養成審議会の3つの答申において新しい時代に向けた教員養成の在り方が提起された。その特徴は以下の通りである。

(1)審議会は、教員に求められる新たな資質能力として、グローバルな視野や変化する時代への対応力をあげた。

そして、審議会はこれらを育てるためのカリキュラムの見直しを大学に要請した。(1次答申)

(2)審議会は、大学院修士課程を活用した現職教育として、リカレント教育の役割を重視した。(2次答申)

(3)審議会は採用制度及び初任者研修から始まる現職教育改善を一層進めた。大学教員の Faculty Development の推進を要請した。(第3次答申)

(4)審議会は教員の専門性や個性を伸張するために、教員グループや個人が行う自主研修や研修の選択の自由を重視した。

これらの答申にみられる基本的な方向は、これまでのように教員に対して画一的な資質能力を期待していない。個々の教員が得意分野や専門的な能力を高めるための多様な研修の機会・場の整備である。教員の研修が自主的に行われ、効果をあげるためには、教員のニーズに応える多元的な研修システムが不可欠である。この答申の基本的な方向を実現するために行政や大学が協力し、今後どのようなシステムを制度化していくかが今後の課題となっている。

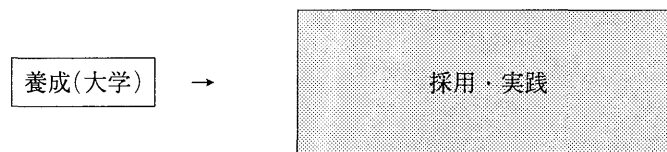
4. まとめ

現在は第3期の教師教育の構想が具体化されつつある時期にあたっている。既に2001年4月からは希望制による大学院修士課程への就学(休職・無給)が実現することが決まっている。

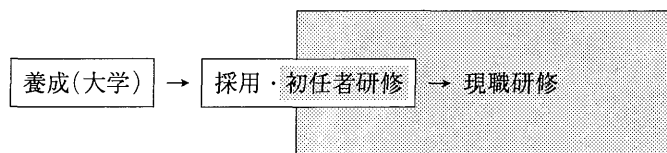
下に、第1期～第3期にかけての我が国の教師教育についてのイメージの変遷を掲げた。第2期の連続性の構想にリカレントの発想が加わったのが第3期の構想の骨格である。

しかし、第3期の構想を実現するには、整理しなければならなことがらも多い。たとえば教員個人の自主的研修、各学校において行われている「校内研修」、そして行政や大学が行っている研修が単に並立するにとどまらず、効果的に結びつき、実践にかえるものとして把握すること(school-focused-INSETの視点)も必要となると思われる。他方、日本の教員が保護者や社会から求められているものはとても大きくその仕事は多忙である。理想は理想としながらも、多忙な教員が現実活用できるような現職研修の制度化が図られる必要があることを忘れてはならない。

【第1期】



【第2期】



【第3期】

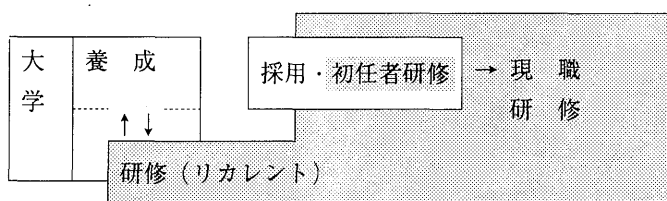


図1 教師教育についてのイメージの変換

II. 小中学校教員の社会的地位と教員が直面している課題

この項では、小中学校教員の社会的地位と現状について、簡単に概観する。

公立学校の教員は地方公務員である。地方公務員は全国で約285万人である。教員を含む教育職は、そのうちの約45%の128万人である。

1. 小中学校教員の給与

一般に特定の職業の社会的地位をしめす尺度の一つは、収入や給与である。公立学校教員は、消防士や警察官とおなじ地方公務員であり、その平均給与月額、表1に示すとおりである。

表1 全産業平均と地方公務員の平均給与月額（円）

	全産業平均	高 校	小中学校	警 察 官	一般行政職	消 防 職
1994年	401,000	358,000	342,000	342,000	314,000	307,000
1998年	415,000	394,000	381,000	373,000	342,000	334,000

注1：上記は、都道府県、大都市、都市、町村の平均である。これらの間には、大きな差はない。

注2： source：Ministry of Home Affairs 1995 & 1999, Ministry of Labor

表1に示すように、高校あるいは小中学校の教員は、全産業平均給与よりは約10%低い。けれども、地方公務員のなかでは最も高い平均給与の職業となっている。高校と小中学校教員の間の違いは5%以内である。

2. 学校と社会の教育機能の変化

小中学校の教員の社会的地位は、学校の教育機能と深く関連している。

日本は、1945年に第二次世界大戦で敗戦を迎えた。東京はじめ全国の大都市は壊滅的な米軍の爆撃を受けて廃墟となった。そののちバブル経済時期を迎える1980年代後半頃までの40年間は、画期的な工業化社会への転換をなし遂げ、高度経済成長を達成した時期であった。この間、学校教育は、これらの発展の基本的な基盤としての役割を發揮してきた。特に、圧倒的多数の教員の貢献的な取り組みは、内外から高く評価されている。そして学校と教員が、最も有力な基盤としてきたのは、表2に示すような要因である。

表2 学校と教員を支援してきた主要な要因

1. 学習指導要領	4. 多彩で自主的な教員研修活動
2. 教科書	5. 教育センターと教員研修制度
3. 教科書に準拠した教員用指導書	6. 文部省、教育委員会の支援体制

この間、学校の教育機能は図2に示すように、長い期間にわたって一定の教育機能を發揮してきた。しかし、学校以外の社会の教育機能も充実している。たとえば、それまでのテレビ番組、出版などに加えて、新聞社や放送局が経営する民間のあるいは公立の生涯学習施設が充実し、多彩なプログラムが実施されている。

さらには1990年代に入って、インターネットの普及などによって、社会全体の教育・学習機能が急速に発達してきている。これらは、成人向け、社会人向けの教育・学習活動を行っている。対象者はことなるものの、学校教育の教育機能は相対的に見劣りするのが実情である。

3. 学校機能の相対的な低下と教員が直面している課題

表1に示したように教員の給与水準は変わらない。しかし、学校機能が相対的に低下してきている。それに加えて、2002年からの学習指導要領の改定実施を迎えて、学校と教員はまったく新しい課題に直面している。

これまで、教員が得意としてきたのは教師主導の、主として教科書を使う、一斉画一的な授業であった。しか

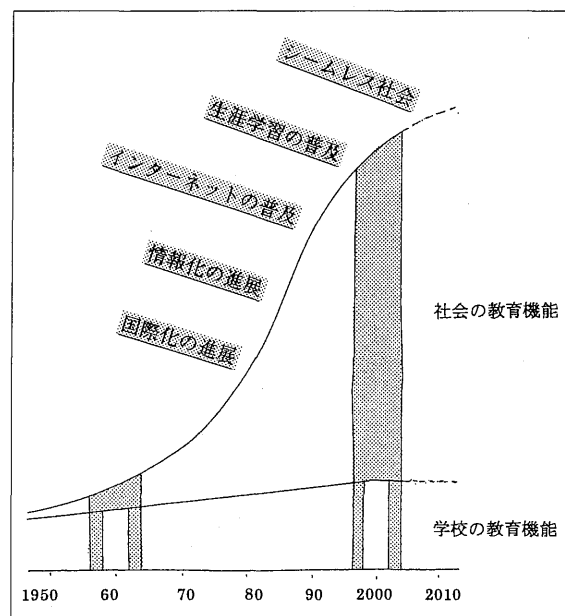


図2 社会の教育機能と学校の教育機能の相対的な変化－模式図（大隅，2000）

し、2002年から全体の授業時間の約15～20パーセントを削減して実施される「総合的な学習の時間」Period for Integrated Studyでは、教員は、教科書も教師用指導書も持たない。各学校の自由裁量による、独自性を発揮した、構成主義の考え方による学習活動を行うことになっている。これは、大多数の学校と教員には、大きなチャレンジである。

この事態は教師教育の観点からも検討される必要がある。図3に示すように、これまでの直線的な教員の成長過程という典型的な発想に、新しい考え方を模索することが求められている。

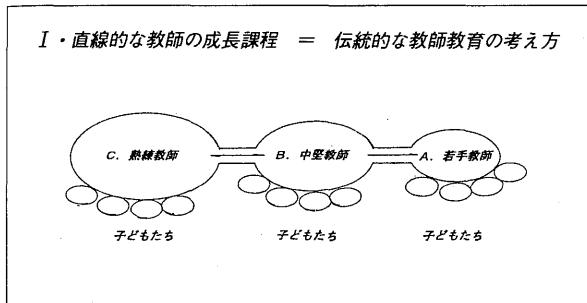


図3-1 従来型の成長過程（大隅，2000）

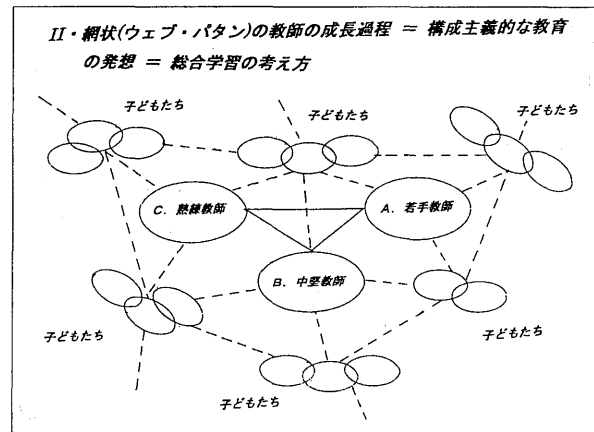


図3-2 相互支援型の成長過程（大隅，2000）

図3 新時代の教師の2つの成長過程タイプー模式図（大隅，2000）

これまで長いあいだ、日本の教員は模式的には図3-1に示すような成長過程を経験してきた。年齢や経験を越えて、教員となった日から、それぞれの一人ひとりの教員が固有の子どもたちの教育・学習指導をおこなう。いわば個人の教員としての経験を開始してきた。

多くの若手教員が、みずらかの直面する教育・学習指導の問題解決のために、さまざまな機会の教員仲間でのディスカッションをしてきた。あわせて、若手教員は主として中堅教員に、主として中堅教員は熟練教員に助言や支援をうけて、経験と蓄積をしていくという単線的な過程をたどることが多かった。

このような伝統的な過程に加えて、私たち教員は「総合的な学習の時間」で象徴される構成主義による教育・学習活動の展開を行わなければならない。私たちは、まったく新しく図3-2のような図式で示すような成長過程を想定し認識する必要がある。すなわち若手教員、中堅教員、熟練教員が同じ基盤に立って、相互の協力援助を行い、子どもたちのグループとネットワークを保ちながら教育・学習活動を展開する。

このような二つの成長過程モデルを認識して、日々の教育活動に生かしていくことが、これからの学校と教員の課題である。

Ⅲ. リカレント教育の発展

学校教育は、これまで順調な発展を遂げてきた。しかし、高度経済成長が終わりに近づくに伴って、学校教育のあり方が根本的に問われるようになった。また、少子化によって高度経済成長が困難になり、学校教育は、転換点に立っている。このような状況の中で、将来の学校のあり方について考えた。特に学校と社会の関係に焦点を当てて考えた。この考察は、教師の成長を考えていく時にも役立つだろう。

1. 学校に対する期待と失望

第二次世界大戦後、「教育爆発」「Educational Explosion」と言われたように、世界中で学校への期待が高まった。学校への期待は、アメリカでは多民族国家の統合のために、ヨーロッパでは中等教育の総合制化のために高まった。日本では、経済成長のための「教育投資」という考え方が強調された。そして、技術革新への対応が学校に求められた。学校は、どんな問題でも解決する「魔法のつえ」だと思われていた。

しかし、先進国の間でその期待感は、「教育の危機」という言葉に象徴される失望感に変わった。アメリカで

はコールマン報告が出された。この報告は、学校教育の広がり学力差の解消に結びついていないことを明らかにした。家庭環境など、学校教育以外の要因が、学校教育の効果を規定していたのである。イギリスでは、バーンスタインが子どもの言語的社会化に注目した。彼は、子どもの出身階層によって身につける「言語コード」が異なり、そのことが、結果として学校への適応に影響すると言った。つまり、学校が社会を変えるのではなく、学校は社会の一部に過ぎないのであるということである。

今まで、受験体制や「学歴社会」の問題点がとり上げられてきた。人々は、学校の「入り口」(入試)と「出口」(学歴)を重視するようになった。そして、肝心のプロセスは手段とみなされた。貨幣が交換において価値を持つように、学力は就職や結婚のためのものとなった。人々は、受験学力の問題が人格形成上の問題、不登校、高校中退、スチューデントアパシーを引き起こしたのではないかと考えた。学校教育の存在意義が問われるようになった。

2. 学校教育の再構築

そこで、「脱学校論」のように、学校教育を根底から問い直そうという試みが登場した。「脱学校論」は、“schooling”と“education”を区別した。前者の特徴は、学習者の年齢の限定、フルタイムの就学、与えられたカリキュラム、教師主導の学習である。これ以後、本当の教育を求めて、学校に変わるものを求める動きが強まった。

義務教育に代表される学校教育は、国民に共通の基礎教育を保障するために必要だと思われる。そこで、選択肢が検討された。

学校はどう変わっていくべきであろうか。それは、時空間のオープン化であろう。時間的なオープン化は、時間割り、教科枠の弾力的運用、単位制、無学年制の導入などであろう。空間的なオープン化は、校舎の建築、特にオープンスペースや多目的スペースの活用などであろう。

3. これからの学校

同じような変化が学校と社会の関係においても起こっているように思われる。従来の関係は、“front-end model”であった。それは、学校にいる間だけ学校と自分との関係を保つものであった。ライフサイクルは、幼児期、就学、労働、引退という一方通行であった。後戻りすることはほとんどなかった。「最終学歴」が大きな意味を持っていた。

しかし、近年“recurrent model”が提唱されるようになった。これは、学校と社会、労働との往復を容易にしようとするモデルである。日本の場合、この背景には少子化に伴う学校の危機がある。ハッチンズは、一般教養を重視するエッセンシャルリストの立場から、“learning society”という概念を提唱した。この概念は、学歴社会に変わる「生涯学習社会」という意味で使われている。生涯学習論の背景は、激しい社会の変化、高齢化、国際化、情報化などである。学校でも生涯学習のための基礎を培う学習が大事にされるだろう。

このように、リカレント教育の進展という観点は、極めて重要になると思われる。

IV. 現在の教員養成大学におけるリカレント教育の事例研究

1. 現職派遣教員の求めていたもの

筆者らの一人の現職派遣教員は、平成11年度までK市立T小学校で総合的な学習の時間の実践に取り組んできた教職歴17年の中堅教員である。子どもたちは個人の学習課題を持ち、コンピュータを扱いながら自ら学習を進めているように見える。しかし、子どもの実態を教師がとらえきれいていないことに気づき、評価方法(ポートフォリオ)を研究するために大学院に入学してきた。

2. 研究の目的

筆者らは現職教員や学校現場の持つ研究上の課題を明らかにし、その課題を克服するために共に考えていく。その活動を通して、大学と学校のパートナーシップのモデル化をはかる。

筆者らの一人の現職派遣教員に子どもたちへの例示用にポートフォリオの作品を作ってもらったところ、大学院生としての立派な作品を作ってきた。そこで、子どもたちがこれなら自分達にもできそうだと思うような子どもの立場にたった作品に作り替えてもらった。以下の例が、その1と2である。



写真1 大学院生としての作品

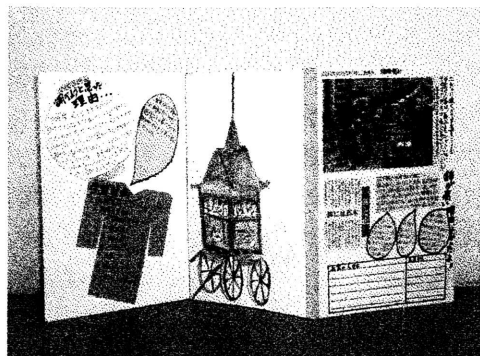


写真2 子どもの立場にたった作品

5. 考察

形式的な手だてはきちんとうたれている。しかし、理論の根源的な意味を十分に理解しないうちに実践してしまった時には、子どもたちは生き生きと活動しない。手だてをうって安心するのではなく、活動している子どもたちの目が本当に生き生きしているかどうかを常に観察していなければならない。そして、次の手だてが必要だと教師が感じた時にすぐに手を打てるようにしておく。これが本当の「支援」であると考えている。その1つの例として、ウェビングの取扱いの難しさがあげられる。子どもたちに自分の調べたいことと、それにつながることを書かせるためにウェビングに取り組んだ。しかし、うまく生かせず、学習が途切れた。この間の大学研究者、現職教員、学校の教職員、子どもたちのパートナーシップ図が最後に示すものである。

学習に立ち向かおうとしない子どもによくできましたと言ってやることはできないかもしれない。けれども、それは子どもが評価されるべきことではなく、そのような学習環境しか用意できなかった教師が自らを顧みることであると考えている。

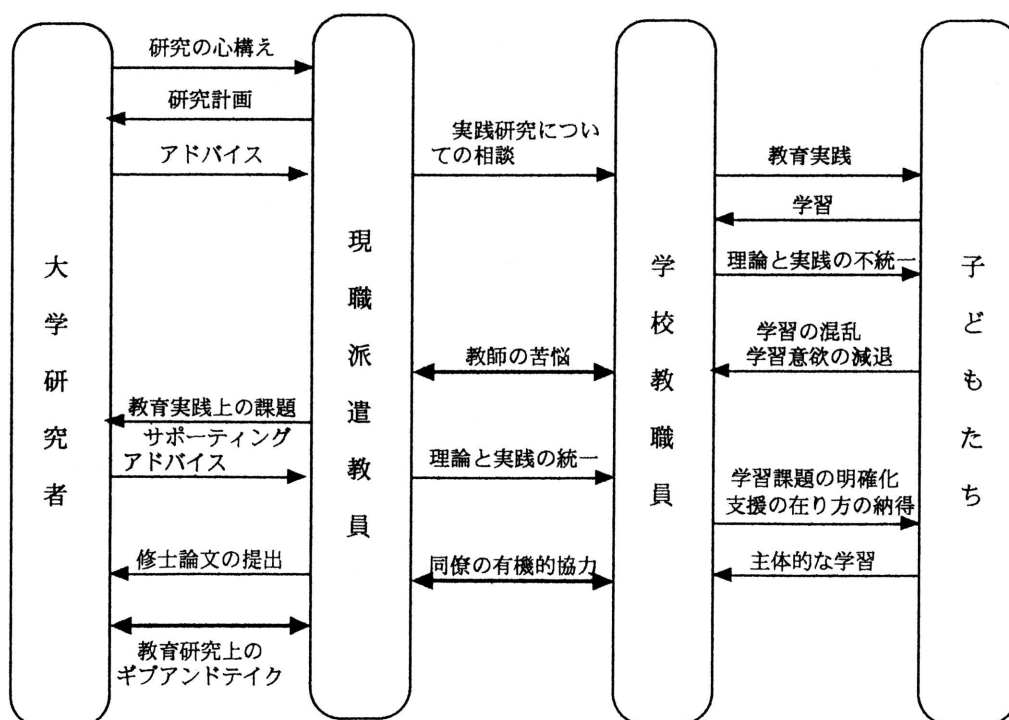


図5 現職派遣教員がTTという立場で、学校教職員と協力して教育実践研究を行うパートナーシップモデル

V. リカレント教育の実践の成果

1. 現職教員の育ちと研究者の学び

現職教員は、自分の学校の教育活動を大学院生という立場から見ることによって、客観的に見るができるようになった。

大学の研究者は、教室の子どもたちを外から第三者的に研究の対象として見るのではなく、より実践研究的な見方で子どもたちを見、子どもたちの抱えている課題に直接取り組んでいくということの大切さを学んだ。

2. 現職教員の最近の教師教育の把握

現在の現職教員が学部生時代には、教職科目といっても、大学教員の専門性の強いものが多かったと思われる。現在多くの大学の教員養成に関わっている学部の実践の基礎的な演習では、板書の仕方や教育機器の使い方の実習、また、子どもとのコミュニケーションのあり方の実習等が行われている。私たちは、現職教員が学部の授業を見るだけでも良い刺激になったと思う。

VI. リカレント教育の今後の課題と展望

1. リカレント教育を受けることのできる教員の数

ここまで、教師教育分野におけるリカレント教育のことについて述べてきた。大学院においてリカレント教育を受けることのできる教員の数は、日本の教員115万人の中のたった1000人足らず（年間）である。私たちはこの数をなんとか増やしていかなければならない。

予算のこともありなかなか進まない。そこで、遠隔教育の検討も行われている。衛星放送、衛星通信、インターネットの活用の研究も進んでいる。

2. 大学院における構成主義的教育観にたった教師教育

学部レベルでは、集団（小集団）で伝統的な行動主義的教育観にもとづくトレーニングを行うことが大切である。

大学院レベルでは、構成主義的教育観にもとづく教員の力量形成（研修・研究）の場として、講義、演習、本研究のような個別指導を考えていくことが大切である。

3. 教員の自己診断のための訓練モジュール

伝統的な行動主義的教育観のもとで育ち、教えてきた教員が、構成主義的教育観にもとづく教員としての力量形成をはかっていく上で、楽しみながら情報の組織化を行えるような学習モジュールを作っていこうと考えている。

※本論文は、INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHER EDUCATION 2001 における発表論文 The Result and Perspective Matters of Recurrent Education in JAPAN を修正加筆したものである。

参考文献

1. 浅井和行（2000）『「総合的な学習」を志向する小学校のカリキュラムとメディアの変化に関する研究』教育メディア研究、第6巻第2号、pp.67-79
2. 浅田匡他（1998）「成長する教師」金子書房
3. Bernstein (1973) Social Class, Language and Socialization, Current Trends in Linguistics, Vol. 12, ed. A. S. Abramson et al
4. Coleman et al (1966) Equality of Education Opportunity
5. ドライカース, キャッセル (1991) 「やる気を引き出す教師の技量」一光社
6. Fairbanks, Freedman, Kahn (2000) The Role of Effective Mentors in Learning to Teach Journal of Teacher Education, March-April 2000, Vol.51, No.2 pp.102-112
7. 堀尾輝久 (1989) 「教育入門」岩波書店

8. 藤田英典 (1997) 「教育改革」 岩波書店
9. Hutchins (1968) *The Learning Society*, Mentor books
10. 稲垣忠彦 (1984) 「戦後教育を考える」 岩波書店
11. James H. Lytle (2000) *Teacher Education at the Millennium*, *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 3, pp174-179
12. Lord James of Rusholm (1971) *Teacher Education and Training*, Report by a Committee of Inquiry by the Secretary of State for Education and Science
13. 木村捨雄 (1996) 大学院における現職教師教育の現状と今後の課題「21世紀をめざす教師教育」日本学術協力財団, pp.77-90
14. 教育職員養成審議会 第一次答申 (1997), 第二次答申 (1998), 第三次答申 (1999) 文部省
15. 河合隼雄 (1992) 「子どもと学校」 岩波書店
16. 長尾十三二 (1994) 「教師教育の課題」 玉川大学出版部
17. 大隅紀和 (1999) 「総合学習の実践ワークショップ」 黎明書房
18. 大隅紀和 (2000) 「総合学習のポートフォリオと評価」 黎明書房
19. 佐伯胖ほか (1998) 「教師像の再構築」 岩波書店
20. 佐藤学 (1997) 「教師というアポリア」 世織書房
21. ロートン (1996) 「教育課程改革と教員の専門職性」 学文社