

「学び続ける教員」についての論点

—二つの中教審答申の検討から—

田川隆博
Takahiro TAGAWA

キーワード：学び続ける教員，教員の資質能力，研修

1. はじめに

本稿は、近年教員の資質能力の向上におけるキーワードになっている「学び続ける教員」について、中央教育審議会（以下、中教審）答申でどのように論じられているか論点を整理することを目的とする。なぜ教員の学びが必要とされるのか、教員が学び続けるには何が必要か、学び続ける教員を実現するためにどのような改革が目指されているのか、こうしたことについて明らかにしていく。

後で見るように、中教審答申では、スローガンとして「学び続ける教員」が強調される。しかし、そもそも教員にとって学びは職責遂行にとって不可欠のものである。それは、教育基本法第九条に以下の条文があることからわかる。

第九条 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。

2 前項の教員については、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。（下線引用者）

同様に、教育公務員特例法の第二十一条と第二十二条にもこう記されている。

第二十一条 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。

2 教育公務員の任命権者は、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。

第二十二条 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、現職のままで、長期にわたる研修を受けることができる。（下線引用者）

以上に見られるように、教員にとって研修は法律的にも制度的にも定められ、その職責を遂行する上で絶えず研修に努めるべきであるとされていることがわかる。

ここでいう研修とは研究と修養を意味している。「教師が学び続け、自らを高めていくべきであるということはこのように法令で定められて」¹⁾ いると指摘されるように、研修の中核に教師の学びがある。

従来から行われている研修は、今津（2012）の整理に基づく次のようになる。すなわち①法定研修（初任者研修・10年経験者研修・指導改善研修）、②教育センター等での①以外の研修、③校内研修、④自主研修（教職員団体・民間教育研究団体による研修、その他個人的研修）である^{2) 注1)}。これだけの研修がときに「官製研修」³⁾ と言われながらも豊富に研修の機会が準備されていることから考えれば、「学び続ける教員」の持つ論点はどこにあるのか改めて整理する必要があるだろう。それは、今

津（2012）の指摘する研修の問題とも関係する。今津は研修について、多忙により公的研修の機会を柔軟に生かせないこと、大学との関係は何か、という二つの問題を挙げている⁴⁾。すなわち、新しい論点として「学び続ける教員」が提示されているとすれば、研修の問題を乗り越える形で提示される必要がある。

そこで、「学び続ける教員」で強調される学びは、従来の研修とどのように異なっているのか、今津の挙げる研修の問題がどう乗り越えられたかという観点から議論を整理してみたい。教員の資質能力の向上における近年の議論で強調される「学び続ける教員」の特徴とは何か。教基法や教特法で定められていることに対し、どのような理念や概念が付け加わっているのか。こうした点について、中教審の2つの答申から検討していく。2つの答申とは、「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（答申）」2012年8月（以下、2012答申）と「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～（答申）」2015年12月（以下、2015答申）である。この2つの答申において、2012答申の方が、「学び続ける教員像」という言葉を繰り返し用いて論じており、教員の資質能力の向上における総合的な提言という性格をもっている。また、2015答申は副題に「学び」という言葉が入っており、「学び」が教員の資質向上におけるキーワードとなっていることがわかる。本稿は2012答申を中心としながら、2015答申についても随時言及していくという方法で議論を整理していきたい。

2. 「学び続ける教員」の求められる背景

2-1 「学び続ける教員」とは

2012答申は「これからの教員に求められる資質能力」として、次のように述べる。

これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。

また、教職生活全体を通じて、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、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

である（「学び続ける教員像」の確立）⁵⁾。

まず指摘できるのは、『「学び続ける教員像」の確立』として、「像」すなわちイメージの確立を課題として挙げていることである。具体的な話よりも像＝イメージの確立こそ重要であるという認識が述べられる。法律的にも制度的にも研修としてすでに教員の学びはあるが、像＝イメージの確立の重要性を訴えているのである。理想像と言い換えてもいいだろう。こうした像＝イメージのもと、現実の教員が学ぶことを理念として掲げているのである。

「学び続ける教員」は、教員改革の柱になることが読み取れる。2015答申においても2012答申へ言及する形で「学び続ける教員」についての記述がある⁶⁾。ただし、2012答申が、冒頭から「学び続ける教員」をキーワードとしてこれからの教員に求められる資質能力について言及しているのに対し、2015答申では言及が減り、「学び続ける教員」というフレーズはやや後景に退いている。

2-2 「学び続ける教員」が課題となる背景

2012答申では、冒頭部分に現状と課題について5点整理されている。論点を要約すると次のようになる。①グローバル化や情報化、少子高齢化などの急激な社会変化への対応、②21世紀を生き抜くための力を育成するため、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要性、③新たな学びを支える教員の養成と学び続ける教員像の確立、④いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用など、諸課題への対応、⑤教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要性、である⁷⁾。

基本的な構図は、社会の変化への対応とそれを生き抜く力の育成であり、その両方に資するものとして「学び続ける教員」が据えられている。2015答申でも、社会変化のあり方から始まる記述の仕方には共通点がある。それに加えて2015答申では、学校を取り巻く環境変化についても言及がある。

近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な

研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要である⁸⁾。

2012答申にも類似の記述はあるが、2015答申はより踏み込んだ表現になっており、記述量も多い。教員の経験年数の均衡が崩れ始めていることへの危機感を2015答申では謳っており、とりわけ若手教員に対する知識・技能の伝承についての危機感は強い。こうしたことから教育政策の課題として教師教育が上がり、教員養成と現職研修の改革が求められることになる。

3. 従来の研修との相違

「学び続ける教員」において、従来の研修とはどのような点で異なっているのかについて検討する。大規模な社会変化に対して対応が必要であるという観点から、教員に必要とされる知識・技能を刷新しなければならないとされる点について考える。この点について、これまでの研修のあり方との違いは必ずしも明確でない。スローガ的に発せられる「学び続ける教員」に対して、もともと必要とされている研究と修養に大きな齟齬はない。

次に、大学との関係について検討する。教育委員会と大学との関係構築について、2つの答申に言及がある。ただし、その強調点は異なっている。2012答申は、教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化を答申の各所で言及し、「修士レベルの教員養成・体制の充実と改善⁹⁾という形で、教員免許資格の高度化を一つの論点として提示している。特に、「『学び続ける教員像』を確立するため、教育委員会と大学との連携・協働により、現職研修プログラムを改善し、高度化する¹⁰⁾」として、大学との新しいパートナーシップについて言及している。

油布(2016)によれば、「教師教育の高度化」「教員養成の高度化」という言葉は2005年ごろより用いられ始め、そうした教員養成の改革は、教職大学院をその中核として展開するようになっていくという¹¹⁾。ただし、油布も指摘するように¹²⁾、2015答申において、「教員養成の高度化」という文言はほとんど見られなくなっている。

大学との関係について、2012答申では、「教員になる前は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、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じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある¹³⁾」としている。「大学の知を活用した現職研修の充実¹⁴⁾」ということが語られ、その中心に教職大学院が置かれている。

教職大学院がその中心に置かれることの妥当性を検討

することは本稿の課題ではない¹²⁾。ただし、従来の教員養成と現職研修の断絶からの脱却を謳い、改革の必要性を問うことは、学び続ける教員にとってこれまでの研修とは違う、新たな学びの制度的基盤を提供することにつながるだろう。その点は指摘しておきたい。

4. 論点の整理

さて、ここまで2012答申を中心に、2015答申にも随時ふれる形で「学び続ける教員」について検討してきた。もともと研修については法的にも制度的にも整備されている。ゆえに、「学び続ける教員」という理念の何が新しいといえるか、今津の指摘する研修の2課題を参考に、多忙化の中で研修をどう保証するか、大学との関係はどのように構築するか、という2つの観点から整理していこう。

大規模な社会変化に対応が必要であり、そのために教員の学びが必要だというロジックは、従来の研修で行われていることをみても目新しいものではない。実際、すでに多くの研修があり、それらは社会変化への対応という側面をもっているものも含まれる。例えば、知識基盤社会の到来で、ICTの授業への活用だという点についてみれば、ICTを積極的に活用した授業展開といった研修は全国各地で見ることができる。すでにある研修の多くの機会をどう利用していくのか、教員の多忙化をどうクリアし学びの基盤を整備するのか、2つの答申はこうした点について明確に答えていない。今津が指摘していた、多忙により公的研修の機会を柔軟に生かしていないという指摘について、2つの答申が考慮に入れ検討しているとはいいがたい。制度設計を行っても、教育現場の現実が教員の学びを実現させるのに障害になっているとすれば、そうした教職全体の改革を抜きには実現しない¹³⁾。

次に、大学との新たな連携・協働の構築という論点について検討する。大学の知を活用した現職研修の構築必要性、その中心に教職大学院を置くというのは、教員の学びにとって新しいといってよい。言い換えれば「学び続ける教員」にとって新たな論点提示となっている。ただ、この論点は2015答申でほとんど触れられず、したがって、「学び続ける教員」の論点が曖昧化してしまっている。

また、2つの答申に共通する問題として、2012答申も2015答申も、生涯学習の観点から教員の学びをとらえるという視点は弱い。佐藤(2015)は、21世紀において教師の専門家像が「教える専門家」から「学びの専門家」へとシフトしているとしており¹⁵⁾、その理由として二つをあげる。一つは、「知識基盤社会と生涯学習社会の到

来によって、学校教育システムが教師の授業を中心とするシステムから、子どもの学びを中心とするシステムへと変化してきた¹⁶⁾とする点と、もう一つは「教師の教育と学びが養成教育の段階から現職教育の段階へと延長し、教師教育それ自体が、現職教育を中心とする生涯学習へと発展してきたこと¹⁷⁾」である。佐藤の指摘に立てば、二つの答申は佐藤の第一の指摘には対応しているものの、第二の指摘については、やや弱いと言える。つまり、社会変化への対応については言及されているが、教師の生涯学習という視点はあまりない。「学び続ける教員」と言いつつも、生涯にわたって学び続ける生涯学習という視点が弱いのである。

以上、「学び続ける教員」について検討してきた。新しい論点はあるが、多忙な教員生活、生涯学習については、教員の学びを支え実現する上で必要な視点だと考える。「学び続ける教員」にどのような視点が加わるのか、あるいは「学び続ける教員」は他のキーワードでおきかわっていきのか、など今後の推移をさらに注意深く見ていきたい。

注1) さらに今津（2012）は勤務の一貫としての「研修」ではないが内容的に重なり合うものとして教員免許更新講習も挙げている。今津孝次郎，教師が育つ条件，岩波新書（2012），98頁。

注2) この点について、油布（2016）による詳細な検討がある。油布佐和子，2016，教師教育の高度化と専門職化—教職大学院をめぐる，佐藤学他編，《岩波講座》教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師，岩波書店，138-141頁。

注3) 今津・田川他（2016）によれば、教員は大学や大学院で学びたいというニーズを持ちつつ、忙しさが抑制要因となり、実際の入学に至るのは簡単でないという。今津孝次郎，田川隆博，長谷川哲也，加藤潤，林雅代，白山真澄，大学への社会人入学の促進要因と抑制要因—現職教員を対象とした質問紙調査の結果から—，日本教育社会学会第68回大会発表要旨集録（2016），104-107頁。

引用文献

- 1) 鹿毛雅治，授業から学ぶ，秋田喜代美，佐藤学編，新しい時代の教職入門，有斐閣アルマ（2006），59頁。
- 2) 今津孝次郎，教師が育つ条件，岩波新書（2012），98頁。

- 3) 今津孝次郎，前掲2(2012)，99頁。
- 4) 今津孝次郎，前掲2(2012)，99-100頁。
- 5) 中央教育審議会，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（答申）（2012），2頁。
- 6) 中央教育審議会，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～（答申）（2015），4頁。
- 7) 2012答申，1頁。
- 8) 2015答申，13頁。
- 9) 2012答申，16頁。
- 10) 2012答申，13頁。
- 11) 油布佐和子，教師教育の高度化と専門職化—教職大学院をめぐる，佐藤学他編，《岩波講座》教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師，岩波書店（2016），138-141頁。
- 12) 油布佐和子，前掲11(2016)，160頁。
- 13) 2012答申，5頁。
- 14) 2012答申，5頁。
- 15) 佐藤学，専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—，岩波書店（2015），42頁。
- 16) 佐藤学，前掲15(2015)，42頁。
- 17) 佐藤学，前掲15(2015)，42頁。