

## 大学院修士課程における現職研修の政策展開<sup>(1)</sup>

中 川 登志男

### はじめに—課題の設定

1998年10月、教育職員養成審議会は第2次答申として「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—」を公表し、大学院修士課程における現職研修について、従来になく詳細な提言を行った。そしてこの答申において提言された事項の一つである大学院修学休業制度が、2000年4月の教育公務員特例法の改正によって同法に盛り込まれ、01年4月よりこの制度の運用が開始された。こうしたことから明らかなように、現在、現職の教員が大学院において学ぶ動きが広がりを見せており、83年度には教員養成系大学の大学院に入学した現職教員は全国で340名であったのが、00年度にはその数が1,121名まで増加している<sup>2)</sup>。

しかしながら、現職教員が大学院において学ぶべきものは何なのか、また、現職教員が、教育センター等ではなく、なぜ大学院という場において研修を行うのかといったことに関しては、今一つははっきりしていないのが実際のところであるように感じられる。だが今後、大学院が現職教員の研修の場として有効に機能していくためには、そうした点の解明が必要不可欠のものになると思われる。したがってここでは、なぜ大学院という場で現職教員が研修を行うのか、その点について一考察を加えてみたいと考える。

教員の現職研修に関しては非常に数多くの先行研究が存在しているところであるが、しかしその一方で、大学院における現職研修に関する研究はあまり見られないのが現状である。だが、大学院で学ぶ現職教員の数が確実に増えてきている現状を考えれば、その点についての研究を行うことが今後ますます求められてくるようになると思われる。その際、大学院修士課程における現職研修の内容やその方法、またはそのための条件整備といった、今日の現実的課題にこたえるような研究が推進されるべきであることは当然と思われるが、一方で、そのための前提として、これまでのわが国の戦後の公教育の史的展開の過程において、大学院修士課程における現職研修についてどのような提言がなされ、どのような政策が実行されてきたかを検討することが、今後の大学院修士課程における現職研修の在り方を検討するに際して必要であると思われる。よって本稿においては、修士課程における現職研修のこれまでの史的展開について、中央教育審議会の答申や教育職員養成審議会の建議・答申などを中心にして検討し、それらにおいて、なぜ現職教員が大学院において学ぶのか、また、現職教員が大学院において学ぶべきものは何なのかといった事柄についてどのように考えられてきたのか、そうした点に視点を置いて考察を行いたいと考えるのである。

教員研修に関する先行研究そのものは非常に多く存在している。だが、教員研修の戦後の史的展開を検討した先行研究は、教員養成史とは異なり、余り見られないのが実際のところである<sup>3)</sup>。また、大学院における教師教育の史的展開に関しても、教員養成に関して取り上げる先行研究はいくつか存在

しているが<sup>9)</sup>、現職研修に関するものはやはり少ないという実情がある<sup>10)</sup>。そうした点からもこの際、修士課程における現職研修の、これまでの史的展開について明らかにしておくことは有意義であると考えられる。

本稿は、「はじめに」と「まとめと今後の課題」を除いた本論にあたる部分について、1950～60年代、70～80年代、90年代以降の三つの時代区分に分けて考察を行った。第1節は1950～60年代の動向についての考察であり、大学院修士課程における現職研修はまだほとんど見られない時期であったものの、そこで現職研修を行うことが一つの考え方としては存在していた時期であり、新構想大学院を中心に修士課程における現職研修が拡大していった70～80年代の前史的な時期であると位置付けられるものと思われる。なお、この時代の大学院修士課程における現職研修史に関しての先行研究はあまり見られないのが実態であり<sup>11)</sup>、その意味でもこの部分について明らかにしておくのは重要であると考えられる。

第2節は1970～80年代の動向についてである。この時期の修士課程における現職研修については、①新構想大学院の設置、②教育系大学大学院修士課程の設置・拡充<sup>12)</sup>、③修士課程修了を基礎資格とする教員免許状の創設<sup>13)</sup>の以上三点に関連して検討されるのであるが、ここでは①を中心として検討を行った。この時代の大学院修士課程における現職研修史に関しての先行研究は、新構想大学院設置の経緯についての批判的検討が中心となっているが、この章では、新構想大学院に関する政策提言やそれに対する各方面からの反応において、大学院修士課程において現職研修を行う意義がどのように考えられ、現職教員が修士課程において学ぶべきものは何であると考えられたのかを中心に検討を行った。

第3節は1990年代以降の動向についてである。この時期は、それまで新構想大学院を中心に行われていた現職研修が新構想大学院以外にも広がりを見せ、また大学院修学休業制度の創設により、職務命令研修としてではなく、自主研修の一環としての大学院修士課程における現職研修が可能となった時期であるといえる。その大学院修士課程における現職研修拡大のまさに象徴ともいえるべき大学院修学休業制度を中心として、この章では検討を行ったところである。なお、この時代の大学院修士課程における現職研修史に関しての研究は、まだこれからといった状況にある。

71年の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的施策について」以降に現れた教員研修の「多元的高度化期」<sup>14)</sup>においては、現職教育を受ける機会が多種多様に用意されるに至ったものの、現職教育の機会増大が教員の指導力向上等に資するものとなりえたかについては多分に課題を残したとされる「研修ラッシュ」<sup>15)</sup>とも言われる状況が発生したのであるが、昨今の大学院修士課程における現職研修の機会の拡大が、現職研修の単なる量的拡大にとどまらず、現職教員の力量向上に結びつくものとなるためには、大学院修士課程において現職研修を行う意義や、現職教員が修士課程において学ぶべき内容などについての検証が今後とも求められるものとする。本稿は、そのための基礎的研究として位置付くものであると考える。

## 1. 1950年～60年代の動向

言うまでもなく、戦前は師範学校・高等師範学校を中心とした教員養成がなされており、大学を中

心として教員養成（ないしは教師教育）が行われるようになったのは戦後のことである。したがって、本節において取り扱う、敗戦からそれほどは経過していないこの時代では、大学院修士課程における現職研修はまだ一般的なものとはなっていなかった。しかし、1954年6月の教育職員免許法および同施行法の一部改正にともなって、修士課程または専攻科修了を基礎資格とする高等学校一種普通免許状が新設されており、教員養成に限って言えば、大学院修士課程がそれと法的にも結び付けられている。また、現職研修に関しては、「日本における教育改革の進展——一九五〇年八月第二次アメリカ教育使節団に提出した文部省報告書——」において、「教育公務員特例法に『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。』『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。』『教育公務員は、所管庁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。』という規定が設けられ、わずかではあるが大学の研究室、科学研究室にいわゆる内地留学が認められ」とあるように、大学そのものがそれを行う動きは戦後まもなくから存在していた。また、修士課程においても、現職研修の機能を担うことについて次第に認識が深まっていったと考えられる。

1958年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」においては、学部における「現職教育」のための「研修課程」が提言されるにとどまっていた。しかしながら、1962年の教育職員養成審議会建議「教員養成制度の改善について」においては、「組織的な現職教育等による教員の再教育のための制度を確立するため」に、大学院の課程の整備拡充が提言されており、1966年の同審議会建議「教育職員免許法の改正について」においては、「基礎資格を修士の学位を有することとする免許状」を取得するための、「現職のまま教諭が大学院修士課程または専攻科に入学することができるための特別な措置」を講ずるようにすることを打ち出している。更に同年の大学設置分科会「教員養成大学に設置される大学院に関する審査方針について」においては、教員養成大学（学部）におかれる大学院の目的・性格等を、「義務教育諸学校の指導的立場に立ちうる者」の養成を主たる目的とするものと規定しつつ、「現職教員にも入学の機会が与えられるようにすること」を留意点として示したのである。

以上、政策文書等からみると、大学院修士課程において現職研修を行う意義としては、概ね以下のような点が指摘されてきたように思う。まず一つは、1966年の教育職員養成審議会建議「教育職員免許法の改正について」において示されるように、「基礎資格を修士の学位を有することとする免許状」を取得する方法としてである。もう一つは、やはり1966年の、大学設置分科会の審査方針に示されているように、「義務教育諸学校の指導的立場に立ちうる者（例えば校長、教頭、指導主事等のほか、当該学校内部において特定の教科について指導的立場に立ちうる者等）の養成」の方法としてである。特にこの二点目については、後の新構想大学院において、どういう現職教員を受け入れるかという議論に非常に通ずるものがあると思われ、注目に値しよう。

この時期においては、なぜ修士課程において現職研修を行うのかといった本質的な議論自体はあまり深まった様子はいかたがえなかったものの、修士課程にて研修を行うこのについては、考え方としては十分に存在していたと考えられる。そして1971年6月の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的な施策について」において、「教育に関する高度の研究と現職の教員研修を目的とする」高等教育機関（「大学院」）の新設が提言され、それを契機とした新構想大学

院<sup>10</sup>の創設につながっていった時期であると総括できるものと考えられる。

## 2. 1970～80年代の動向

### (1) 新構想大学院設置以前の動向

本節ではまず、新構想大学院の創設に関わる重要な提言を行った1971年の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的施策について」、72年の教育職員養成審議会建議「教員養成の改善方策について」、同年の自由民主党文教制度調査会・文教部会教育改革第一次試案「教員の養成，再教育並びに身分・待遇の根本的改革について」および74年の新構想の教員養成大学等に関する調査会報告書「教員のための新しい大学・大学院の構想について」の四つについて、いくつかの点で比較を行いたいと思う。

まず、四つの提言類のそれぞれにおいて、大学院修士課程において現職研修を行うそもそもの理由をどう考えていたのか。

中教審答申はこの点について、「特別の地位と給与」を与える制度の創設に根本的理由を置いているようである。中教審答申はまず、「教員のうち、高度の専門性をもつ者に対し、特別の地位と給与を与える制度を創設すること。そのための一つの方法として、教育に関する高度の研究と現職の教員研修を目的とする高等教育機関（「高等教育の改革に関する基本構想」第2-1の第4種（「大学院」）に属する。）を設けること」を提言しており、新構想大学院の設置を「特別の地位と給与」を与える制度の創設のための「一つの方法」とみなしているのである。また答申は、「教職にある者が、その経験を掘り下げ不断の研修を積み重ねてその専門性を高めることが、教育の質的な向上にとってもっともたいせつである」として、「そのような教員の努力を制度的に助長するため、教員の中ですぐれた教育実績をもつ者と、教育に関する高度の研究と教育を行う第4種の高等教育機関（「大学院」）などで研修を受けその高度の専門性を認定された者に対して、職制と給与の上で別種の待遇を与えるような制度を設ける必要がある」としているのである。すなわち、専門性を高めるための教員の努力の制度的助長としての、職制と給与の上での別種の待遇の付与ということなのであり、そのための新構想大学院、修士課程における現職研修ということなのである。

この中教審答申の考え方に近いものとして、自民党試案が挙げられよう。すなわちこれは、「わらわれが、教育改革のなかで教師の問題を第一にとりあげた理由」は、「教育がどのような効果をあげるかは、なによりも教師の人間的な感化力によるといわざるを得ない」からで、「わが国の教育の現状から数多く唱えられている教育改革のうちでもっとも基本的なものは、教員の養成，再教育並びに身分・待遇の問題である」として、「教員の養成，再教育」と「身分・待遇」とを関連付けて論じているのである。

そして自民党試案はさらに、「これらの問題の改革充実こそ、教師として教育に取り組む意欲と情熱をかきたてるための前提として最も必要なもの」であるとも述べ、教員の「身分・待遇」の改善が、教師の「教育の取り組む意欲と情熱をかきたて」、そのための「教員再教育教育大学院」、すなわち大学院修士課程における現職研修ということになるとしているのである。

以上、中教審答申と自民党試案は、修士課程において現職研修を行うそもそもの理由を、教員の特

別な「職制と給与」「身分・待遇」という点に置いていると言えるのではないか。

一方、教養審建議と調査会報告書は、なぜ修士課程における現職研修なのか、そのそもその理由については、特別な「職制と給与」「身分・待遇」とは距離を置いているようである。そもその理由について、まず教養審建議は、教員としての「資質能力は、その養成の段階のみならず、教員としての体験や研修の課程を通じて形成され向上が図られていくものであり、「教員が生涯を通じ常に研修を積み重ねてその専門職としての資質能力を高めていくことが、教育の質的な向上にとってきわめて重要なことである」とし、また調査会報告書は、教員としての「資質能力は、大学の学部段階における充実した教育に加えて、教員となってからの経験や学習・研究の積み重ねによって、形成され、向上が図られていくものであり」ることを挙げている。つまり、教員としての資質能力の形成ないしは向上ということがそもその理由として挙げられているのであり、ある意味ではまっとうな見方をしているといえる。ただ、教養審建議は、「新構想の大学院」の具体論においては、その「卒業生には上級免許状を授与するとともに、その処遇についても特別の措置を講ずることを検討する必要がある」として、修士課程における現職研修を特別な免許状や処遇との関連において言及を行っている。その点が調査会報告書とは異なるところである。

次に、新構想大学院に修学可能な現職教員という点についてである。この点に関し、中教審答申は「教職におけるすぐれた実績にもとづいて任命権者が推薦した現職者」、教養審建議は「教職におけるすぐれた実績と能力を有する現職教員で、任命権者の推薦を得た者」、自民党試案は「将来、教育に対して特別の貢献をする」、「将来、指導的立場にたつべき」「一定の教職経験を有するもの」、調査会報告書は「教職経験二～三年程度以上の者」、「一般の大学院修士課程と同じく、大学を卒業した者を原則とするが、短期大学卒業者等であっても、教諭の一級免許状を有するなど、これと同等以上と認められる者」としている。中教審答申と教養審答申が任命権者の推薦を一つの要件に掲げているのに対し、自民党試案と調査会報告書にはそれは挙げられていない。一方で、教職経験の年数による修学制限に関して、自民党試案が「一定の教職経験」、調査会報告書が教職経験2～3年程度以上としているのに対し、中教審答申と教養審答申にはそれについての言及はない。また、修学の対象とすべき教員について、中教審答申が「教職におけるすぐれた実績」を持つ現職者、教養審建議が「教職におけるすぐれた実績と能力を有する現職教員」、自民党試案が「将来、指導的立場にたつべき者」としている、何らかの形で将来有望な教員を対象としたものであることが共通して言えるようだが、調査会報告書にはこの点についての言及はない。なお、調査会報告書では、短期大学卒業者についても一定条件のもとに受入可能とするように求めており、この点が他の三つにはみられない特徴といえよう。

四つの提言を比較すると、調査会報告書が修学可能な現職教員について「教職経験二～三年程度以上の者」とするのみで、比較的对象を広くとっているようであるが、それを除く三つにおいては、「教職におけるすぐれた実績にもとづいて任命権者が推薦した現職者」、「教職におけるすぐれた実績と能力を有する現職教員で、任命権者の推薦を得た者」、「将来、教育に対して特別の貢献をする」、「将来、指導的立場にたつべき」「一定の教職経験を有するもの」などというように、それぞれで表現は異なっているが、何らかの枠をはめようとしている点では共通している。そしてそれらの表現からすれば、修士課程における現職研修は、何らかの形で「すぐれた」教員を対象とすべきものであることが読み取れるのである。少なくとも、すぐれている、いないに関わらず、広く全ての現職教員を対象としよ

うという発想は、ここではまだうかがえない。

次に、修学した現職教員に対する教育内容という点についてである。この点に関して、中教審答申は「教職に必要な高度の一般的・専門的な教養に加えて、教育課程の理論、教育に関する実際的な指導技術、教科の専門的な教育方法または学校経営について」、教養審建議は「教育課程の理論、実際的な教育指導の方法、教科の専門的な事項、学校経営など教職に必要な高度の専門的な」内容、調査会報告書は「初等中等教育の実践に関わる諸科学の研究」、「初等中等教育教員の資質能力の向上」としている。また、調査会報告書に関しては、「初等中等教育」を中心とすることをうかがわせる記述が目立つ一方で、中教審答申と教養審建議に関してはそうした記述は見受けられない。

これらを比較したとき、中教審答申における「高度の一般的・専門的な」、教養審建議における「高度の専門的な」という文言に代表されるように、「高度」かつ「専門的」な内容を取り扱うことによって、現職研修を修士課程で行うことの意義を見出そうとしていることが読み取れるのである。ただ、具体的な教育内容については、「教育課程の理論、教育に関する実際的な指導技術、教科の専門的な教育方法または学校経営について」、「教育課程の理論、実際的な教育指導の方法、教科の専門的な事項、学校経営など」、「初等中等教育の実践に関わる諸科学の研究」といったような表現にとどまっており、なぜ現職教育を修士課程において行うのかといったことは、教育内容からはうかがえないといえよう。

最後に、研修を終えた現職教員に対する処遇という点からについてである。この点に関して、中教審答申は「職制と給与の上で別種の待遇を与えるような制度を設ける必要がある」とし、教養審建議は「卒業者には上級免許状を授与するとともに、その処遇についても特別の措置を講ずることを検討する必要がある」とし、自民党試案は「一号ないし二号の特別昇給を行う」としている。調査会報告書にはこの点についての言及は見られないのであるが、その他の三つにおいては、職制や給与など、いずれも何らかの特別な処遇を求めており、とりわけ教養審建議においては「上級免許状」に関連付けられてそのことに言及されているのである。また、「上級免許状」などといった表現こそみられないものの、中教審答申においては、「教員のうち、高度の専門性をもつ者に対し、特別の地位と給与を与える制度を創設すること。そのための一つの方法として、教育に関する高度の研究と現職の教員研修を目的とする高等教育機関（「高等教育の改革に関する基本構想」第2—1の第4種（「大学院」）に属する。）を設けること」とも言及しているのであり、大学院修士課程における現職研修の根拠を「特別の地位と給与」を与えるためとする姿勢が強かうかがえるのである。

当然ながら、現行の教育職員免許法上は、教員免許状は大学または短期大学における教職教育を経て授与される。したがって、研修を終えた現職教員に対する処遇という点からみた場合、大学院修士課程において現職研修を行う意義を、学部および短大卒業により授与される教員免許状とは異なる特別な免許状の授与ということに求め、また、その特別な免許状を根拠とした、職制や給与などの面における特別な処遇を行うという点に求めていたものと考えられるのである。

## (2) 新構想大学院設置以降の動向

次に新構想大学院設置以降、主に1980年代の修士課程における現職研修に関する政策動向についてみていきたい。そこからは以下の二つの特徴が読み取れる。

一つは、修士課程における現職研修が、修士課程修了を基礎資格とする免許状との関連において検

討されてきたということである。例えば、1983年の教養審答申「教員の養成及び免許制度の改善について」においては、「特修免許状」は「学部卒業程度を基礎資格とする免許状に係る単位を修得し、その上に修士課程等において所定の単位を修得した場合、並びに学部卒業程度を基礎資格とする免許状を有する者が所定の現職経験を経、修士課程程度の現職教育により所定の単位を修得した場合に授与する」ことが提言され、また、87年の教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」においては、「近年、高等学校はもとよりすべての校種の教員について、修士課程等において研鑽を積むなどして、より高度の資質能力を備えることが強く求められるようになってきている。……このことから、すべての校種について、修士課程等を教員免許制度の中に位置づけることとし、修士課程の修了程度を基礎資格とする免許状として「専修免許状」を設けること」が提言されているのである。このような形で、「特修免許状」「専修免許状」など、大学院修了を基礎資格とする免許状取得の方法としての修士課程における教員養成、並びに現職研修というものが意識されているのである。

もう一つは、新構想大学院が修士課程における現職研修の中心として意識されてきているということである。例えば87年の教養審答申においては、「教員の自発的な研修を奨励するという観点から、新教育大学大学院をはじめとする大学院の修士課程等への教員派遣を拡充する」必要があるといった形で新構想大学院への言及が見られたのである。その新構想大学院で現職研修を行うことの意義に関しては、81年の自民政務調査会文教部会教員問題小委員会による「教員の資質向上に関する提言」が、「教員の研修をより効果的に行うためには、校内、地域等に優れた指導者を確保することが必要であり、新構想教育大学の大学院等における長期研修の充実は、このような観点からも積極的に推進する必要がある」とし、また臨教審の第二次答申は、「新教育大学大学院等については、将来の地域の指導者的な立場に立つ教員の育成のための長期派遣研修に活用する」として、指導者的教員の育成・確保といった点からみているほか、83年に同党政務調査会の文教制度調査会と文教部会とが共同で行った「教員の養成、免許等に関する提言」が、「上位免許状取得との関連で付言すれば、現職にある教員が新教育大学等に派遣される場合」など、「現職にありながら上位の免許状を取得しうる体制を、さらに一層充実整備すべきである」と述べているように、大学院修士課程を基礎資格とする免許状の取得のための方法と見る見解も存在したのである。

そうした一方で、83年の同党の提言は、「新教育大学における大学院教育の充実を図るほか、既設の教育関係大学学部についても、その充実を推進して大学院修士課程の設置を図る必要がある」として、新構想大学院以外の教育系大学院の整備にも言及を行い、また臨教審第二次答申は、「教員の自己啓発的研修を奨励するため、……一定期間優秀な成績で勤務した教員に対して、職務を離れてさらに自己の資質の向上を図る研鑽の機会として、例えば研修休暇や研修休職を付与する措置を推進する」として、研修のための休暇・休職にも触れたのである。いわば大学院修学休業制度により、現職のまま様々な大学院への就学が可能となった今日の状況の先駆けともなるような提言も含まれていたところであり、今日につながりうるものとして注目していいのではないかと考えられる。

### 3. 1990年代以降の動向

1996年7月、文部大臣奥田幹夫は教育職員養成審議会に対し、「新たな時代に向けた教員養成の改

善方策について」の諮問を行った。教育職員養成審議会はこの諮問を受け、3次にわたる答申を行ったほか、審議会内に設置された大学院等特別委員会が中間報告を行った。

第1次答申は「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」として97年7月に提出されたが、修士課程における現職研修に関しては直接取り扱うものではなかったため、本稿においては取り扱わないことにしたい。同審議会の大学院等特別委員会の中間報告は「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」として98年6月に提出されたものである。大学院等特別委員会は96年7月の文部大臣からの諮問のうち、「修士課程を積極的に活用した養成の在り方」、「養成と採用・研修の連携の円滑化」及び「教員養成に携わる大学教員の指導力の向上」並びにそれらに関連する事項を専門的な立場から調査審議するためとして、97年9月の教養審総会において設置が決定されたものである。第2次答申は「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—」として98年10月に提出された。この第2次答申は諮問における検討事項のうち、「修士課程を積極的に活用した養成の在り方について」に関して答申を行ったものであり、大学院等特別委員会の中間報告とともに大学院修士課程における現職研修について詳述したものであり、ここでの主たる分析対象となるものである。第3次答申は「養成と採用・研修との連携の円滑化について」として99年12月に出された。既に第2次答申で扱われているため、修士課程における現職研修に関わる事項は第3次答申では基本的に取り扱われていないのであるが、大学院修学休業制度に関する事項は改めて言及がなされるなどしている。

これら教育職員養成審議会の答申および大学院等特別委員会中間報告からは、これまでの中教審答申および教養審答申・建議と比較した場合に以下のような特徴が指摘できるものと思う。

第一に、修士課程を修了した者への待遇および修士課程修了を基礎資格とする免許状に関する点については、おおむねこれまでの方針を踏襲していることである。すなわち、大学院等特別委員会中間報告は、「現職教員がフルタイム又はパートタイムで修士課程に在学して修士の学位又は専修免許状を取得する学修の形態を広く想定し、可能な限り多くの現職教員に修士レベルの教育機会を提供すべく所要の条件整備を行うとともに、修士レベルの教育を受け、専修免許状を取得した教員に対しては、給与はじめ所要の処遇改善を図る必要がある」としたところであり、また第2次報告も「現職教員のうち、修士レベルの教育を受け、専修免許状を取得した者については、給与上の措置など適切な処遇改善を検討する必要がある」として、修士課程を修了してそれを基礎資格とする免許状を取得した現職教員への特別な待遇を求め、また、専修免許状取得の主たる方法としての大学院修士課程における現職研修という視点も維持されているといえよう。

第二に、修士課程において現職研修を行う意義について、従来以上に詳しく具体的に述べていることである。この点に関して、これまでの答申類では、教員の資質能力は「その養成の段階のみならず、教員としての体験や研修の課程を通じて形成され向上が図られていくものであり」、「教員が生涯を通じて常に研修を積み重ねてその専門職としての資質能力を高めていくことが、教育の質的な向上にとってきわめて重要なことである」(72年教養審建議)、「学校教育の成果は、これを担当する教員に負うところが極めて大きい。優れた教員を確保し、その資質能力の絶えざる向上を図ることは、我が国教育の発展のための基本的な課題であり」、「教員の資質能力の向上を図るためには、その養成・免許・研修の三段階において、それぞれ適切な方策を進める必要がある」(83年教養審答申)、「近年、高等



学校はもとよりすべての校種の教員について、修士課程等において研鑽を積むなどして、より高度の資質能力を備えることが強く求められるようになってきている」(87年教養審答申)などと、資質能力の向上のためなどと比較的簡単に触れるのにとどまっていた。

しかし今回の教養審においては、大学院等特別委員会が、①より体系的・効果的に専門的な資質能力を形成する、②現職教員が自らの教育実践を適切に理論化する、③最新の研究成果に基づく理論を教育実践の中に効果的に生かす、④一定期間学校を離れて修士課程に在学し、最新の学問の成果に触れることで、現職教員がリフレッシュし、その視野を広げる、などといった意義を示したほか、第2次答申も、①多様なニーズに応える研修内容の確保、②様々な教育課題の解決への寄与、③実践と理論の統合の促進、④国立の教員養成系大学院による研修成果等、⑤教職生活をリフレッシュする効果、⑥大学院改革への好影響の六点をその意義として掲げるなど、これまで以上に詳しく具体的な記述がなされているのである。このことは、大学院修士課程において現職研修を行う意義について、従来以上に深く議論できるようになったことを反映しているものと考えられる。

第三に、研修のための休業制度に踏み込んだという点である。この点に関し、86年の臨教審第二次答申は、「教員の自己啓発的研修を奨励するため、……一定期間優秀な成績で勤務した教員に対して、職務を離れてさらに自己の資質の向上を図る研鑽の機会として、例えば研修休暇や研修休職を付与する措置を推進するなど、その意欲、自己啓発の奨励方策についても積極的に検討する必要がある」と積極姿勢を示した一方で、翌年の教養審答申は、研修休暇や研修休業について「他の職種との均衡など慎重に検討すべき問題も多いことから、今後の検討課題とする」との表現に踏みとどまったのであるが、今回の教養審答申は、「現職教員の意欲と自発性を尊重しつつ修士課程への在学を促進する観点から、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新たな休業制度の創設など適切な措置を検討する必要がある」(大学院等特別委員会中間報告)、「修士課程へのフルタイム在学による長期派遣研修については、……可能な限り多くの現職教員を対象に修士課程での現職研修の機会を提供する観点から、研修等定数の充実や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検討することが必要である」(第2次答申)、「国においても、……研修休業制度の創設等、可能な限り多くの現職教員が多様な形態で修士レベルの教育を受けることができるようにするための条件整備を行うこと」が必要である(第3次答申)など、一貫して積極姿勢を示したのである。これは後の大学院修学休業制度の創設につながるものであり、その点からも非常に重要な提言であったといえよう。

第四に、新構想大学院に関する記述が見られないという特徴がある。71年の中央教育審議会答申から87年の教育職員養成審議会答申にいたるまで、中教審答申、教養審答申・建議およびその他の提言類は、大学院修士課程における現職研修に関して言及を行う際にその多くが新構想大学院に触れていた。しかしながら、今回の教養審答申にはそうした記述は見られず、新構想大学院の修士課程、その他の教育系大学院の修士課程、一般学部の修士課程を区別する言及はないのである。つまり現職研修の場としての修士課程を、一般学部のそれも含めて広く対象にとらえているのであり、新構想大学院にとらわれないという点では前進したといつてよいと思われる。

ただ、文部科学省の「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」が2001年11月に発表した報告書「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」は、新構想大学院に関して特に項目

を設けてその今後の役割について言及しており<sup>11)</sup>、新構想大学院とその他の教育系大学院、一般学部の大学院を区別なく検討する方向性が今後も続くかは、しばらく様子を見てみる必要がある。

## まとめと今後の課題

本稿における中心的な関心の対象は、現職教員が大学院において学ぶ意義は何なのか、また、現職教員が大学院において学ぶべき内容は何なのか、ということであった。ここでは、修士課程における現職研修のこれまでの史的展開の過程において、それらがどのように考えられてきたのか、まとめておきたいと思う。

まず、修士課程において現職研修を行うという考え方が出てきて以来、ほぼ一貫してその意義として提示されてきたものの一つに、教員の資質向上ということがある。もとより、教員研修自体が教員の資質能力向上や力量向上を目的として行われることからすれば、ここで改めてそのような指摘を行う必要もないのかもしれないが、その際に問題となるのは、現職教員のいかなる力量向上に役割を果たすべきかということである。

新構想大学院において現職教員に対してなされる教育内容について、71年の中教審答申は「教職に必要な高度の一般的・専門的な教養に加えて、教育課程の理論、教育に関する実際的な指導技術、教科の専門的な教育方法または学校経営について」とし、72年の教養審建議は「教育課程の理論、実際的な教育指導の方法、教科の専門的な事項、学校経営など教職に必要な高度の専門的な」内容であるとし、また74年の新構想の教員養成大学等に関する調査会報告書は「初等中等教育の実践に関わる諸科学の研究」とした。それらは教育センターなど、修士課程以外の場で行われる現職研修と比べ、特徴的というものではない。

すなわち、修士課程における現職研修は、量的な面では、まだ不十分ながら、拡大が見られてきたといえようが、内容面では多分に検討の余地を残していると言えよう。つまり、「まず第一に言えることは、専門的力量についての問い直しを行う必要があるということである。具体的には、教育系修士課程大学院で身につけるべき、教員としての専門的力量とは何かということ」<sup>12)</sup>となる。

今後は、個々の、とりわけ教育系の修士課程における現職教員への教育内容や教育方法に関して、そのカリキュラムや現職教員によって作成された修士論文などを手がかりとしてその実態を明らかにするとともに<sup>13)</sup>、教育センターなど修士課程以外の場での現職研修における教育内容や教育方法との比較を行うなどして、修士課程における現職研修の固有性を探り、そうすることによって大学院修士課程において現職研修を行うことの意義を明らかにしていくことが求められよう。

もう一点、修士課程において現職研修を行うという考え方が出てきて以来、ほぼ一貫してその意義として提示されてきたのは、修士課程修了を基礎資格とする教員免許状（専修免許状）取得の方途ということである。

しかしながら、その場合は次に、専修免許状といったものはどうしても必要なのかということが問題となる。すなわち、考えようによっては、修士課程において学ぶ機会が現職教員に広く提供されればよいのであって、なぜそこに修士課程修了を基礎資格とする教員免許状が出てくるのかという問題が発生してくるはずである。これまでの経緯において、専修免許状など修士課程修了を基礎資格とす

る教員免許状に関しては、「現職教員のうち、修士レベルの教育を受け、専修免許状を取得した者については、給与上の措置など適切な処遇改善を検討する必要がある」（98年教養審第2次答申）などとして、特別な待遇と関連付けられて言及されるのが普通であった。そして、「修士課程の修了程度を基礎資格とする免許状として「専修免許状」を設けること」で、「修士課程等を修了した者を教育界に迎え入れることが促進され、また、教員の現職研修に対する自発的な意欲を喚起することにもなると思われる」（87年教養審答申「教員の資質能力の向上方策等について」）などとされていることからすれば、修士課程における現職研修を促す方法としての専修免許状ということが言えるであろう。

しかしながら、それは現職教員に修士課程における研修を促す意義は有するものとはいえようが、それは、なぜ修士課程において現職研修を行うのかという本質論に応えるものではない。例えば、アメリカの大学・大学院での免許や給与と密接に結びついた教員研修は、「伝統的にアメリカの主要な教員研修形態であった。しかし、その実態は、『形式主義』『単位至上主義』に陥っており、また、その目標である『教師の個人的成長』も、学校現場に利益をもたらすことは少なく、その限界性が指摘されていた<sup>14)</sup>とも言われており、したがって、修士課程における現職研修を専修免許状、さらには給与などとの関連で検討するのであれば、専修免許状を有する教員の増加が学校教育の質の向上に具体的にどのように寄与するのかということが検証されなくてはいけない。また、そのことこそが、現職教員が修士課程において学ぶ本質的意義の検討ということになるものと思われる。

最後に大学院や教育学研究への影響という点である。前節において述べたように、98年の教養審第2次答申は、修士課程において現職研修を行う意義について、①多様なニーズに応える研修内容の確保、②様々な教育課題の解決への寄与、③実践と理論の統合の促進、④国立の教員養成系大学院による研修成果等、⑤教職生活をリフレッシュする効果、⑥大学院改革への好影響の六点を指摘した。このうち、①、②、④に関しては従来より指摘されてきた内容と概ね一致しており、特に目新しい視点ではないが、③、⑥のように、修士課程への現職教員の存在が教育学研究や大学院の在り方に好影響を与えるといった点は、これまであまり議論されてはこなかったように思える。また、⑤のように、修士課程における現職研修を教員のリフレッシュの一環とした視点も、少なくとも中教審答申や教養審建議・答申類では初めてのものとなった。

このうち、③「実践と理論の統合の促進」および⑥「大学院改革への好影響」のような視点は、2001年11月に発表された、文部科学省の「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」報告、「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」においても、「現職教員に対する研修の面からみると、教員養成学部の修士課程においては、主として教員の資質向上を図るため専修免許状の取得を目的としているが、学校現場で様々な問題意識を持った現職教員を積極的に受け入れていくことは、教員としての資質の向上に資するだけでなく、修士課程そのものの活性化にもつながっていくものである」、「実践的な教育研究を目的とする教員養成学部の修士課程にとって、具体的な問題意識と高い学習意欲を持った現職教員を受け入れることは、大学の教員や学部を卒業してすぐ入学してきた学生が学校現場の現状に触れるよい機会となり、教員養成学部全体の活性化につながる効果もある」と述べられているところである<sup>15)</sup>。

むろん、修士課程において学ぶ現職教員にもその効果が還元されることが前提となるだろうが、こうした修士課程への現職教員の存在が教育学研究や大学院の在り方に好影響を与えるといった点も、修士

課程において現職教員が研修を行うという意義として今後検討されていってもよいのではないかと思う。仮にそうした効果が認められるのであれば、それらは「教職生活をリフレッシュする効果」とともに、教育センター等ではなく、修士課程において現職研修を行うことの意義となりうるものだからである。今後はこれらの点についての検証も必要となってくるものとも思われる。

## 注

- 1) 本稿は、2002年1月に東京学芸大学教育学研究科に提出した修士論文、「大学院修士課程における現職研修に関する研究」について、その内容を要約するとともに、一部修正、加筆を行ったものである。
- 2) 2001年度文部科学省高等教育局専門教育課資料
- 3) 比較的まとまったものとしては、西穰司「戦後における研修行政の特質」牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、pp. 185-222を指摘することができる。
- 4) 比較的まとまったものとしては、小林哲也編『教員養成を考える』勁草書房、1982年、pp. 127-164を指摘できる。
- 5) 大学院における現職研修史であると、新構想大学院設立の経緯に関するものが中心となる。比較的まとまったものとしては、土屋基規「新構想教員大学院と現職教員の研修」日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題—すぐれた教師を育てるために—』明治図書、1983年、および山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1992年、pp. 426-437を指摘することができる。
- 6) 1950~60年代の大学院修士課程における教員養成史に関する先行研究であれば、小林哲也編『教員養成を考える』勁草書房、1982年、pp. 127-133を指摘することができる。
- 7) 比較的まとまったものとしては、前掲『教員養成を考える』pp. 146-164、前掲『戦後日本教員養成史研究』pp. 437-446、土屋基規『戦後教育と教員養成』新日本新書、1984年、pp. 121-125を指摘することができる。
- 8) 代表的なものとしては、全国教員養成問題連絡会編『教員養成・免許法問題』エイデル研究所、1984年、および全国教員養成問題連絡会編『資料集 教員養成・免許法問題』エイデル研究所、1984年を指摘することができる。
- 9) 前掲『教員研修の総合的研究』p. 211
- 10) 前掲『教員研修の総合的研究』p. 214
- 11) 本稿では、兵庫教育大学（1978年10月1日設置）、上越教育大学（同）、鳴門教育大学（1981年10月1日設置）の三大学の大学院を「新構想大学院」と表記した。
- 12) 「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」報告書は、新構想大学院に関して以下のように言及した。「いわゆる新教育大学3大学は、現職教員に対して、大学院（修士課程）における高度の学習・研究の機会を提供し、理論的、実践的な能力の向上を図っていくことを目的として設置され、主として地方公共団体からの派遣制度に基づく教員を大学院に受け入れ、現職教員の再教育の推進に大きな役割を果たしてきている。これらの大学が、2年間の派遣制度により、体系的で充実した教育指導を行い、十分な力量をつけた上で、学校現場に復帰させていくことの意義の重要性は変わるものではない。他方、当該大学が設置された当時は、他の教員養成大学の修士課程の数

は限られていたが、その後、逐次整備が進められ、現在ではすべての大学に修士課程が設置されている。各大学においても、大学院設置基準第14条に基づく教育方法の特例を利用し、1年目はフルタイムで通い、2年目は学校現場に復帰し、職務に従事しつつ指導を受けるという形態を中心に、現職教員の受入れが積極的に進められているところである。このように、それぞれの大学に修士課程が置かれたため、教員側も学校現場を離れずに大学院教育を受けたいという志向が増えてきていることも影響し、新教育大学における現職教員の受入れ数は減少傾向にある。このため、新教育大学については、現職教員の再教育の中心的機関としての基本的性格に留意しつつも、上述のような状況の変化を踏まえて、今後の在り方を検討していくことが必要となっている。」

- 13) 佐藤三郎・新井孝喜・樋口直宏「教育系修士課程大学院における教職教育の理念と展開」『筑波大学教育学系論集第17巻第2号』1993年, p. 30
- 14) こうした研究方法による先行研究としては、前掲『筑波大学教育学系論集第17巻第2号』pp. 15-37, および木村捨夫「大学院における現職教員教育の現状と今後の課題」日本学術協力財団編『21世紀を目指す教師教育』大蔵省印刷局業務部図書課, 1996年などを指摘することができる。
- 15) 前掲『教員研修の総合的研究』p. 364
- 16) 藤枝静正は、「今後における教師教育においては、『理論・実践サイクル』, すなわち, ①日常的実践→②反省的実践→③実践的理論→④学術的理論→実践, が確立される必要がある。このプロセスの意識化, 活性化によって, 新しい時代にマッチした『理論・実践』の創造が期待される」(藤枝静正「教師教育における理論と実践の関連」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学), 49(2)』p. 86)としているが, その「理論・実践のサイクル」に大学院修士課程における現職研修が位置付くのであれば, それは現職教員が大学院において学ぶことの意義になるものと思われる。