

新採用教員研修施策の現状と行政の役割

— 中央・文部省の研修施策の考察から —

北 神 正 行

1. 新採用教員研修施策の展開過程

(1) 教員研修施策の概要

教員の研修が政策・行政の関心の対象となり、政策上の日程にのぼってくるのは、1955年頃からの教育行政組織再編をめぐる新たな状況を背景としてであろう。1956年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の施行による新たな教育行政秩序の確立の方向のなかで、学習指導要領の基準性の強化と法的拘束性の確立、道徳時間の特設など、教育内容への国家関与・統制は、教員研修に対しても施策の対象として積極的に考えていく立場を準備した。つまり、国家の教育意思を教職員に徹底させること、そしてそれを教育実践のなかで効果的に実現させるために研修の機会を、行政の責任において組織化し、活用しようとしたのである。

’58年の道徳教育指導者講習会（文部省主催）、同年の小・中学校改訂学習指導要領趣旨徹底講習会（文部省主催）、’59年から3年計画の小・中学校教育課程研究協議会（文部省主催）のいわゆる「伝達講習会」が開催された。そして、’60年には管理職研修講座が新設され、さらに’62年からは、小・中学校教育課程研究会＝文部教研（’67年まで。現在は全国教育課程研究発表会の名称）が開かれている。

文部省は以上のような行政研修を実施することと並んで、’60年度から教育研究団体等研究費補助金を交付し、教育研究団体の育成・助成による研修の充実、強化を図ろうとした。(1) また、’63年頃からは、地方教育研究団体の整備統合が日教組対策をも意識しながら進められ、(2) ’65年には都道府県教育研修センター設置費補助金が新たに加えられ、研修の場、機会の拡充がなされることになった。

このようにして、60年代半ばには、研修施策・行政の基盤がほぼ成立していったと考えられる。そして’66年のILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」をひとつの契機として、それ以降とくに、70年代には教員の研修が、行政当局において真剣にかつ積極的に行政施策の対象として考えられてくるようになった。それは、教職の専門性にふさわしい研修施策の樹立という新たな視点を含んでなされたものだった。

’69年度からの校長・教頭等海外事情視察（海外研修）に対する国庫補助、’70年度からの新規採用教員研修に対する補助金交付、また同年の中堅教員研修会の新設などによって具体化されていった。’73には、中央研修の場として国立教育会館分館（筑波研究学園都市）が

建設され、長期宿泊研修が可能となり、さらに、'77年には教職経験者研修（新採後5年経過の教員）が新設されたほか、新採用教員研修が'77年、'79年に拡大されていった。また、'79年度には、教員研究グループ補助が交付されるとともに、新たに免許外教科担任教員研修、英語担当教員海外研修が設けられている。

このように拡大、強化されていった研修施策・行政に対応し、研修を能率的に計画・運営し、かつ研修需要にこたえる行政を調整するため、'79年4月から文部省初中局地方課に「教員研修企画官」が新設され、教員研修に対する行政当局の積極的な対応がみられるようになった。

このように65年代以降とくに70年代における教員研修の一連の施策には、文部当局の積極的な対応と関心が示されている。こうした積極的な関心を支えるものは、教員の研修活動は教職活動にとって不可欠の本質的な営みであるという認識が教職の専門性論とのからみあいからなされ、そして教師の力量は教育革新を前に、もしくはそれをめざして更新されなければならないという視点である。

そして、その視点は「よい教師は大学で形成される」という考え方が、教師は養成・採用・研修の全過程で形成されるという考え方に修正するなかで形づくられてきたという特色がある。(3) '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」において、教員の「資質・能力は、その養成、採用、研修、再教育の過程を通じてしだいに形成されるべきものであろう」と大学に多くを期待しながらも、主として養成・採用の改善に目を向けていたそれまでの発想を転換し、養成後の過程に注目し、その方策が提示されている。

このような考え方は'66年のILO・ユネスコ勧告でも「教師の現職教育」の項でその方策が示されていたが、さらに'75年のユネスコ「教員の役割の変化と教職の準備・現職教育への影響に関する勧告」でも「D役割の変化と教職の準備・現職教育への影響」の項において、養成と研修の有機的な統合の必要を指摘していたことにも現われている。中教審答申「教員の資質能力の向上について」（78年6月）は、こうした思想をうけて、80年代に向けてのいわば、70年代の教師形成、研修の考え方の総マトメ的なものとして打ち出されていると考えられる。

以上のような教員研修施策の拡大・強化の展開過程において、新採用教員に対する研修施策も実施、拡充されていったのである。

(2) 新採用教員研修

新採用教員に対する研修は、従来からその任命権者である都道府県教育委員会が独自の計画で実施していた。'65年代に入ると本格的な取り組みがなされ、研修が計画的に実施されるようになった。(4)

その研修に対し、'70年度から「新規採用教員研修費補助」として、都道府県でなされる

新規採用教員研修の所要経費の2分の1を各都道府県・指定都市に補助する措置がとられ、研修が制度化されることになった。その研修のねらいは、おおよそ①教育公務員としての自覚をもたせる、②公立学校の立場、実情を知らせる、③学校における日常の活動上必要な知識技術の習得、④新しい環境への適応、⑤一般教養の習得、等をめざすものであった。研修期間は16日間以上とされ、また研修の方法(形態)としては、講師による講義形式のものが中心であった。(5) この制度化により、財政基盤の相違による研修の地方のバラツキを解消し、全国レベルでの新採用教員研修の一元化がはかれることになった。

’77年度には、新規採用教員研修の充実のために新たな施策がとられ、その拡充がなされた。これは上記の’70年度の財政補助以来、全国レベルでなされていた研修＝「一般研修」に加えて、新たに「授業研修」を実施するに要する経費につき2分の1以内の定額補助を行い、その奨励を図ろうとするものであった。文部省地方課による実施要領モデル「新規採用教員等研修事業について」によると、この「授業研修」の内容は、教育指導に関する講義、演習、各学校における授業実習及び授業研究等であり、研修期間は年間10日で、それまでの「一般研修」は16日間から10日間になり、あわせて20日間の研修となった。(6) 当初この「授業研修」の対象は、小・中学校の新規採用教員全員であったが、’78年度より高等学校、特殊教育諸学校、幼稚園(公・私立)の新規採用教員にも拡大され、それぞれ10日間、10日間、6日間の「授業研修」が加えられることになったのである。

その後、授業研修は’79年度から15日間となり(幼稚園教員は8日間、その他は15日間)、一般研修とあわせて25日間とする予算措置がとられ、なお一層の拡充化の傾向を見せてきている。

2. 新採用教員研修施策の思想と行政の対応の特色

(1) 新採用教員研修施策を支える思想

前記のような新採用教員研修施策を実施するにあたり、文部省は新採用教員の力量及びその研修に関して次のような認識をもっていた。

まず、’70年度の財政補助の実施にあたり、「教員養成学部等を卒業し、一定の資格を獲得し、教員選考試験に合格して採用されたとはいえ、はじめてつく教職に対する自覚、実務上の留意点などについては、ベテラン教員と比較すればかなり見劣りがすることは否定できないことであろう。とくに、教員の場合は、他の一般の職と異なり、採用後直ちにベテラン教員と全く同じように教壇に立ち、児童生徒の教育活動に従事するのであるから、他の職種以上に早い機会に研修を行なう必要がある」(7)のように、新採用教員の力量の現実と実際の職務遂行に求められる力量のあいだのギャップという特殊性を認識し、そのギャップをうめていくために、早期の経験と研究の積み重ねの必要性を指摘していた。また、入職後ただちにベテラン教員と全く同じような

教育活動を行ない、教育責任も同等であるという新採用教員の職務上の特性を認識していた。このために、まず最初に打ち出された施策は、教職一般に対する知性と実務能力についての形成であったのである。(8)

さらに'77年度からは、「一般研修」を内容とする新採用教員研修に加えて新たに「授業研修」が実施された。そのねらいは教員の実際の指導力の向上であった。つまり、「教育指導の充実のためには、教員の指導力の向上が不可欠であり、新規採用教員にはこの点で特に意を用いる必要があるので、昭和52年度においては、新規採用教員全員を対象として教育指導面を重点とした研修を行う」(9)、「特に、現場経験が不足している新任教員全員に対して、教育指導力の向上を図るための授業研修を充実し、もって、父母から信頼される教員の育成に努めることとしている」(10) というものであった。ここでは、'70年度の施策においては教員としての自覚や実務能力の不足に対して一般研修が予定されていたのに対し、新採用教員の授業力や生徒指導などの教育指導面の未熟さに対して指導力向上のための授業研修が、'70年代の父母をはじめ社会からの教育期待の増大との関連で実施されたことに特色がみられる。

これらは、養成レベルで形成してきた力量の実際と、教育現場で即戦力として求められる指導力量のギャップをカバーしていく条件づくりが十分になされるよう、行政側からの働きかけとしての援助・助言の必要性をいうものであった。

以上のような研修施策は、研修思想の基本・教師形成、研修思想の基本的な転換のもとでなされたものであった。

戦後、教員は大学で養成されることになり、大学卒教員への信頼、期待は大なるものがあった。大学卒の教員が採用されはじめてからしばらくのあいだは、彼らの力量については多くのことはいわれなかった。ところが'65年代以降、大学が大衆化し、かつ父母の学歴が高くなり、さらに学歴社会がよりはっきりと国民のあいだに意識されるにつれて教員への期待も大きくなり、教員の力量に対しても不満・要求が高まり、新採用教員の“質”が問題にされた。その“質”は、実際の指導力に向けられることもあったが、表面だったものは、教育に対する熱意や心がまえといった“資質”的なものが多かった。最近では、教育を受ける側、つまり子どもの学習をめぐる“落ちこぼれ”や“塾”の問題等、学校教育、教員に対する不信感といった教育の荒廃的現象をともなって、これら2つの面での不足が指摘されるようになった。

'70年の財政補助は、こういった理由からなされたといつてよいであろう。

このような状況において、教員の形成は養成だけでなく、もしくは養成制度の改善によってだけでなく、養成、採用、研修の全過程でなされるという考え方が、'70年ごろから行政当局のなかにみられるようになった。新採用教員に対する研修施策の開始('70年)とその拡充('77年、'79年)は、教員養成の限界からとられた措置というだけでなく、新任期(入職後1～3年)における研修の如何が、それ以降の教職生活の基盤を形成するという教員の指導力量の継続的、段階的形成という立場から重視された結果とられた施策であるということができるであろう。

(2) 行政の対応の特色

教員研修においては、その目的とするところは教員の指導力の向上であり、その自己形成である。ところが、他の職種でもしばしばいわれているように、新採用教員にあっては、教育活動の実際に求められる力量と、養成レベルで形成してきた力量との間にはギャップがあるというのが現実である。とくに、一般教員と同じ職務を入職後ただちにしなければならないわけだから、このギャップは、教育活動に多くの困難を生み出す原因となっている。さらに、教育活動の条件（とくに持ち授業時間）もほとんどベテラン教員と同じであることもあり、これらは全体として新採用教員における力量の自己形成を困難にさせているといえるであろう。

この意味からしても、新採用教員の研修にはその力量の自己形成のための条件づくりが、側からの働きかけとして必要とされている。それは学校現場のみでなく行政側からも必要とされることもあろう。しかし側からの働きかけとしては、第一義的には教育現場での援助が基本であるから、力量の自己形成を可能にさせるような校内での自主的、組織的な研究体制づくりであるといえる。このことは、若い教員（20～27歳）が自らの教育力量を高めるのに、職場での研究・研修（形態）を最も希望していることからもうかがえるであろう。(11)

今日、行政の対応策として行われている新採用教員の研修は、財政補助という条件整備の一環ではある。しかし、その研修内容、計画に関しては、文部省が提示する研修計画案に沿って展開されている。「文部省が提示したカリキュラム等は参考案であってその案どおりの実施を条件とするものではない」(12) とされてはいるものの、現実には都道府県教委はこれをうけて研修計画を計画し、実施している。また、財政補助といっても対象経費は、「1.講義講師及び授業研究指導者謝金、2.講師旅費、3.会場借料、4.会議費、5.印刷製本費、6.消耗品費、7.通信運搬費、8.バス借上料」(13) であり、新採用教員研修にとって側からの働きかけとして最も重要視されるべき校内の研究活動に対して向けられたものではない。この財政補助施策としての新採用教員研修施策は、そのまま新採用教員の力量の自己形成にとって有意義なものにつながるかどうかは疑問が残ると思われる。

また、新採用教員研修は、その制度化（'70年、'77年はその拡大）によって事実上義務化され、教員の自主的な個人的、共同的研究による力量の自己形成という研修本来の意義が、行政研修の強調と義務化により、おびやかされているといえるのではないか。さらに、研修の制度化によって、地方による研修のバラツキを解消するという名のもとに研修の一元化を図ろうとする新採用教員研修施策には、研修の「管理化」へ連がる危険性があるといえるだろう。また、「一般研修」に加え「授業研修」という教育の内容にかかわる研修を行政主導により制度化し、その長期化を図ろうとするなど、新採用教員研修の実施とその拡大の傾向のなかに、試補制度や試補的研修の実施を予定しているのではないかという危険性もある。教育職員養成審議会建議（'62年）、中央教育審議会答申（'71年）、教育職員養成審議会建議（'72年）、さらにこのたびの中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」（'78年）で試補制度ま

たは試補的研修が打ち出されており、その過程で新採用教員に対する研修施策が展開されていることを思えば、前述のような危険性は単なる杞憂であるともいわれないであろう。(4)

1966年のILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」、1975年のユネスコ「教員の役割の変化と教職の準備・現職教育への影響に関する勧告」で、研修計画の立案、実施に教員(団体)の参加について勧告されていることが注目されていることはゆえなしとしない。

新採用教員研修に対する行政施策は、拡大・強化の傾向にあり、それを支える理念は「新任教員については、教員としての自覚と実際的な指導力を高めるため、初任者研修を充実し、できるだけ長期間にわたって実施できるようにするとともに、将来において、採用後一年程度の実施修練を行うという施策を実現するよう努力すること」(1978年、中央教育審議会答申)と基本的に同一軌跡をたどって推進される可能性は大きいと思われる。

そこで次に、新採用教員研修としての試補的研修ならびに試補制度について考察して、研修行政の基本的視点は何かについて明らかにしていきたい。

3. 試補制度構想にみる研修行政の視点

(1) 試補的研修の考え方

1970年の財政補助施策以来、新採用教員に対する研修施策は拡充・強化(1977年、1979年)の傾向をたどってきている。こうした行政施策の背景には、いうまでもなく、教員としての力量は教員となってからも継続的、段階的に形成・成長するという考えがあるが、とりわけ新採用後の一定期間においては、組織的な研修が重要であるという仮説にもとづくものである。

新採用教員の研修については、採用制度もしくはその後の処遇との関連で教員一般の研修とは異なる特別な研修として制度化しようとする試補的研修が構想されている。

試補的研修とは、試補制度において、試補の身分のあいだ行われる研修という意味のほか、将来、試補制度の確立をめざしてその過渡期において、新採用教員に一定の期間課される研修という意味、もしくは、新採用教員に教員としての資質、適性、能力を特別な条件のもとで(例えば、学校内措置として一人前の教員として考えるのではなく)形成するために行なわれる研修という意味である。試補的研修というのは、これら3つのすべての側面について部分的に含むものではあるが、ここでは、第3の意味に使うことにした。

このような意味での試補的研修は、1972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」において、「とくに新任教員については、教員としての自覚を高め、実際的な指導能力の向上を図ることの重要性にかんがみ、採用後一年程度の実地修練を行なわせることを目標に、組織的、計画的な初任者研修を段階的に充実実施することについても検討する必要がある。」と、また、中教審答申「教員の資質能力の向上について」(1978年)では、「新任教員については、教員としての自覚と実際的な指導力を高めるため、初任者研修を充実し、

できるだけ長期間にわたって実施できるようにするとともに、将来において、採用後一年程度の実地修練を行うという施策を実現するよう努力すること」として構案されているものである。

新採用教員研修を試補的研修として実施する構想のなかには、新採用教員は子どもの学習と生活に対し、一般教員と同じような責任をもたせるにはその資質と能力において十分でなく、一定の期間は任命権者の計画のもとで先輩教員等の指導・助言を受けながら、教育指導の実際を学ばせようとする意図がうかがわれる。また、この種の構想には、「教職は、本来きわめて高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される」（'71年、中教審答申）にみるように、「教員としての自覚」という教員であるための特殊な資質と実際の指導力を養成するための新採用教員研修の意義とその方法としての試補的研修を示唆していると思われる。

こういった試補的研修構想は、これまでの教員養成制度構想において関係審議会の答申等で提案されてきた「試補制度」という考え方の延長線上にあるものである。

試補制度とは、新任教員を特別な身分において任命権者の計画・実施する試補的研修（試補期間）における成績の結果を判断し、教師としての資質・能力の適格性があるとみなされた者についてのみ正式に教員として採用するシステムである。

教育職員養成審議会建議「教員養成制度の改善について」（1962年）においての試補制度の提案は、教員養成を目的とする大学の卒業生およびそれに準じた教員課程を履習した一般大学卒業者に試補の免許状を授与し、「採用後一年の試補期間を経たうえで実地の成績等につき所定の試験を実施し、その合格者に」教諭の免許状を授与するものである。試補は学校に勤務しながら、教員としての資質能力を高めるために、「教育指導の実際的知識、技術に習熟させ、学級経営、学校管理等に関し学問的、実際的な研究」を行う。また、試補制度による研修の結果を給与・資格等に関連づけ、免許授与権者は国とされた。このように、この建議は教員資格の条件に試補を加え、さらに教員免許状授与権者は国とするとし、免許制度をかえ行政側の主導する試補制度構想であった。

その後、「試補」制度の用語は姿を消したが、試補制度を実質的に意味する考え方は'71年の中央教育審議会「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」の答申でも明らかにされている。そこでは、教員の資質の向上について重要なことは養成段階のみならず、その採用・研修・再教育の全過程であると、教員としての自覚を高め、実際的な指導能力の向上をはかるための新任教員の現職教育を強調した。そのために、新任教員を「特別な身分」という不確定な地位におき、「一年程度の期間、任命権者の計画のもとに実地修練を行なわせ、その成績によって教諭に採用する制度を検討すること」として、いわゆる「試補制度」を提案した。このような試補制度は、「教職への自覚を高め実践的な態度を確立するために」、「徹底した実地修練」を行なう機会とみなされているのである。

‘72年の教養審建議，‘78年の中教審答申では「試補制度」という表現や、それを実質的に意味する制度構想は打ち出されていない。が、そこでは、事実上、試補制度の効果を実現しようとして、任命権者の計画のもとで実施する研修（行政研修），つまり試補的研修が表明されているといえるだろう。

(2) 試補制度による力量形成の可能性

新採用教員の研修及びその採用制度としての試補的研修や試補制度を、研修に対する行政の対応という視点からみた場合、次のようにとらえられるであろう。

前述したように、新採用教員は教員としての資質はともかく、指導力量においては十分でないことは明らかであるから、新採用教員の研修課題はここから出発しなければならない。教職生活において、とくに採用一年目の教員にとって、その時期における研修の如何が、その後の教職活動にもつ意味は測りしれない。その意味でこの時期における目的的、かつ組織的な研修は必要不可欠なものといえる。試補的研修や試補制度に関する答申等においても、この点は強調され、任命権者の計画のもとに、組織的、計画的な研修体制の確立が提起されている。

新採用教員研修が、内容的にも、制度的な面からも充実されることは、その研修のもつ課題を達成するために必要であり、有効性をもちうるであろう。しかし、教員研修の課題である指導力量の自己形成の観点からみた場合、また、新採用教員の職務特性から要請される研修という観点からみた場合、試補制度構想で予定されている研修は果してその意義をもちうるのだろうか。

答申等の構想で予定されている新任研修（試補的研修）は、採用制度との密接な関係から、研修成績の結果、教員として採用するか否かを判断し、さらに採用後の給与、資格等に関連づけることを意図したものであった。そういった研修体制においては、ある一定の研修基準、判断基準が予定されていると考えられ、この制度は「管理された研修」のイメージを強くいだかせるものであり、研修の主体性、自律性がそこなわれる危険性があるといえる。そのため、試補制度によって「教員養成が国家統制のもとにおかれる」⁽¹⁵⁾、「『思想差別』等の、『ふるいわけをいっそうやりやすくする』、二重のふるいわけの機能を果たすことになる」⁽¹⁶⁾とか、「思想統制につながるおそれがあるばかりでなく、閉鎖的教員養成をむしろ補強する役割にならう」⁽¹⁷⁾といった危惧の念がもたれることになった。さらに、試補的研修に関しては、「教員は管理された研修基準を意識し、その基準を達成することだけが目的としてしまう」⁽¹⁸⁾危険性ばかりでなく、研修をめぐる基本的な問題である『教育実践の過程で直面する問題をさまざまな角度から自由に考え、解決するという研修本来の意義が失なわれはしないか』⁽¹⁹⁾といった教育の本質にかかわる研修の自主性、自律性への危険性が指摘されている。

このような問題点が指摘されている試補制度、試補的研修において、新採用教員の指導力量の自己形成が可能であろうか。その可能性は客観的にみてもうすいといえるのではないか。

教員の指導力形成における目的、かつ組織的な研修は、あくまで学校現場、教育実践の場における主体的、共同的な研修を意味するものであり、まさに、学校を軸とした、学校に基礎をおいた研修体制のあり方を指しているものであろう。「一人前」の教員として成長・発達する過程にある、研修途上の新採用教員の指導力形成にとって、その時期における「実地修練」のもつ意味は重大ではあるが、それを試補制度や試補的研修という考えにおいてなされるというのではなく、その「実地修練」は、学校現場の自主的、自覚的な研修体制のなかで行なうことの方がもっとも大切である。行政の役割は、学校全体が共同で新採用教員の研修に対処できるような組織・体制づくりができるように、その意味での外からの働きかけにあるといえるのではないだろうか。新採用教員をその職務の特殊性や指導力量の実際から、「試補的な地位」において、指導者、管理者のもとで研修させるよりも、子どもの学習と生活に「一人前の教員」としての地位と責任をもち、その教育実践の過程で、日常的、継続的に指導力量を形成、向上させていくことにその意義を見い出すべきであらう。

4. 新採用教員研修における中央・文部省の責任と課題

以上、新採用教員研修について研修への行政の対応という視点から、その施策と試補制度構想を見てきた。そこで、われわれは、研修の中央への系列化のもとで、研修を制度化、一元化していこうとするなか、研修に対する行政側の責任遂行の実態をみることができた。

しかし、側からの補助・援助として行政側に求められた研修責務は、教員の自主的な個人的、共同的な研修に対する外的な条件整備であり、その研修（行政研修）は、教員の自主的な研修の第二義的、補完的なものとして、指導力量の形成過程での職務特性に応じた、また研修課題に即した適切有効な研修として必要とされるものであろう。⁽²⁰⁾

そのなかで、新採用教員研修においては、その職務特性、研修課題から明らかなように、側からの補助・援助として求められる研修は、第一義的には日常的、継続的に研修が行なうる学校現場でのそれであるといえるだろう。そして、行政側に求められる研修責務は、そのような学校現場での自主的、共同的な研究・研修が容易にできるための諸条件の整備確立であるといえよう。そのなかにあつて、中央・文部省には、学校現場での「自主的な研修の時間」が保証されるような措置を講じることが、研修に対する責務として求められているといえよう。自主的な研修時間保証の問題は、新任期教員（入職後4年未満の教員）だけでなく、各年代（20代、30代、40代）の教員や校長がそれぞれの立場から、研修阻害の要因として第一に指摘しており、⁽²¹⁾ このことは指導力量の自己形成が客観的に困難な状況にある新採用教員にとって教員集団による共同的な研修体制づくりがなされにくい要因となり、全体的に新採用教員の指導力量の形成・成長を困難にしている要因だといえよう。

このような現状からも、新採用教員研修においては、学校現場での研究・研修の時間が容易に確保されていることによる教員の自主的、共同的な研修体制確立のための条件整備が、側か

からの働きかけとして積極的な意味をもって求められているといえる。そして、それは学級定数の削減・教員の定数増、事務職員の増、といった措置に見い出されるであろう。また、その研修内容を充実させるために、学校における教育研究資料・設備の充実や研究費の十分な支給といった措置も積極的に配慮されるべきであろう。

これら研修を実施するうえでの財政的条件、物的条件といった外的条件を解消する方策は、研修を促す主体的要因＝研修意欲を高揚するだけでなく、実際上の、即時の問題解決をも意味しているといえ、新採用教員研修における中央・文部省の責任と課題の方向性を示すものと考えられる。

(注)

(1) 昭和35年～42年(1960年～67年)の補助金の推移

年度	補助金総額	中央研究団体			地方研究団体		
		団体数	補助金	1団体平均補助金	団体数	補助金	1団体平均補助金
35	13,685	30	3,000	100	510	10,685	21
36	14,970	40	4,500	111	517	10,470	20
37	13,691	34	4,300	122	633	9,391	15
38	48,680	44	8,480	193	686	40,200	59
39	104,850	59	27,800	471	448	77,050	172
40	135,427	63	37,620	597	388	97,807	252
41	166,150	69	47,445	688	386	118,705	308
42	195,450	73	74,203	1,016	389	121,247	311

(鈴木英市「教育研究団体の活動状況とその発展傾向」、『文部時報』1967.12 P49)

(2) 例えば、文部省初中局「教職員研究の強化」(『文部時報』1961.4)では、研究費補助のねらいを、民間における中正穏健な教育研究こそが教職員の資質を向上させるから、教育界に真摯な教育研究の気風を醸成することだ、としている。さらに、内藤誉三郎「初等中等教育の諸問題」(『文部時報』1962.1)では、「日本における教育研究団体はもっと活発になってほしい。階級闘争の理念から離れて、ほんとうに純粹に教育を振興させる立場から、教育がどうあるべきかという点における日本の教育界の声」を結集させよう、と論じている。

さらに、この種の見解が、福田繁「教育研究団体を育成・強化しよう」(『教育委員会月報』1962.10)、今村武俊「職能団体と職員団体」(『教育委員会月報』1963.2)等にみられる。

(3) '71年の中教審答申に際して、その中間報告の発表('70年)において平塚益徳委員は「中間答申で、われわれは教員養成についての考え方を根本的に改めた」と述べ、「これまででは、よい先生は大学の教員養成課程を充実さえすれば得られると考えていた。いまの考え方は、よい先生は、養成・採用・研修・再教育の過程を通して、しだいに形成される」と指摘していた。

(海後宗臣編『教員養成』, 東大出版会, 1971年, P510より引用)

(4) 例えば、大阪では'60年にすでに「府立高校新任教員研修会」が実施されていたし、愛知県では、'67年より新規採用教員研修が充実強化され、宮城県では、それまで教育現場、市町村教委、教育事務所がそれぞれの立場で実施していた研修を、'68年からは県教委が主体となって研修の組織化と内容充実に努めることになった。

また、文部省が'70年度の財政補助を実施するにあたり各都道府県での研修状況を調査した結果、「一部の県で全然していないというのもありましたし、また実施している県も2日ないし3日ぐらいというのがほとんどのようでした」との報告がある。(「当面する教育上の諸問題」『教育委員会月報』, 1970.3)

(5) 新採用教員研修の実施状況

研修内容項目	研修方法項目	講師	
		県内講師分類	県外講師分類
1. 教育法規 61	1. 講義・講演 61	1. 県教委関係 61	1. 文部省関係 10
2. 教育思潮 37			
3. 人間関係 41	2. セミナー方式 28	2. 大学関係 26	2. 大学関係 17
4. 教育行財政 26			
5. 各種運営上の諸問題 32	3. 事例研究 48	3. 企業関係 22	3. 国研 4
6. 一般教養, 時事問題 36			
7. 校内研修 36	4. 視察・見学 35	4. 校長 41	4. 企業学校 4
8. 教育方法 54			
9. 学年, 学級教育目標 37	5. 座談会・読書 36	5. 当該研究所関係 28	5. 教育評論家 5
10. 生徒指導 59			
11. 学習指導 57	6. 研究協議方式 54	6. その他 39	6. その他 8
12. 教育相談 31			
13. 進路指導 29	7. 宿泊研究 27		
14. 学校行事 27			
15. 教室環境 27			
16. その他 34			

(内外教育「各都道府県の教職員研修の実態」, 1970年10月16日付)

なお、戸田成一「昭和45年度新規採用教員研修等の実施状況」(『教育委員会月報』、1971.1)においても、その概要が述べられている。

- (6) 文部省初中局地方課「新規採用教員等研修事業(一般研修、授業研修、教職経験者研修)について」(1977.1.27)

2. 事業内容

(1) 一般研修

従来16日間の研修期間を10日間とする。

対象者(小・中・高等学校の新規採用教員全員)及び研修内容(教育の理念、教育の使命と責任など教員としての基本的な心構え)等については従来どおりである。

(2) 授業研修(新規)

対象者 小・中学校新規採用教員全員

研修期間 10日間(講義、演習等3日、授業実習及び授業研究等5日、巡回授業実習1.5日、研修のまとめ0.5日)

研修方法 原則として、教育事務所(1県平均7ヶ所)単位で実施する。
各事務所1か所で教育指導に関する講義、演習を行い、授業実習及び授業研究は教育事務所管下の小学校2校、中学校1校において行う。
巡回授業実習は、管下学校をバスにて巡回し、授業参観等を中心として行う。

研修内容 別紙カリキュラム表(案の1)を参照 —※—

補助対象経費 1.講義講師及び授業研究指導者謝金 2.講師旅費 3.会場借料
4.会議費 5.印刷製本費 6.消耗品費 7.通信運搬費
8.バス借上料

※ 別紙カリキュラム表(案の1)

新採教員研修事業 —— 授業研修カリキュラム表(案の1)

日	研修会名称	研修内容
1	講 義	「教育課程の基準と編成、学習指導要領の性格、内容について」
2	講 義 演 習	「指導方法の原理、指導計画、指導案の作成及び教材、教具の活用について」 「学期、月、週案の作成について」
3	講 義 演 習	「道徳教育、生活指導、及び教育評価について」 「日案及び単位時間指導案の作成について」

4	授業実習事前指導	「教育事務所管下小・中学校（重点は実習校）における指導目標、各学年のねらい、重点事項、教育計画等について」
	授業実習事前研究	「実習学級の指導計画、他学年、他学級との関連、指導案、教材、教具への活用、授業の進め方等についての事前研究」
5	授業実習	テーマ：導入時の学習指導のあり方
	授業研究	上記テーマの研究協議
6	授業実習	テーマ：学習の展開過程における指導技術のあり方
	授業研究	上記テーマの研究協議
7	授業実習	テーマ：学習のまとめ、評価のあり方
	授業研究	上記テーマの研究協議
8	授業実習	テーマ：授業形態、授業の流、節
	授業研究	上記テーマの研究協議
9	巡回授業実習	巡回授業見学
10	巡回授業実習	〃
	まとめ	研修の総まとめ、反省、評価、レポート提出

（カリキュラム表のうち、研修内容のみを抜すい、作成）

(7) 別府 哲 「現職教育の拡充——新規採用教員研修・海外派遣研修」

（『教育委員会月報』 1970.5月号）

(8) 前述(5)の戸田成一論文

(9) 研修の内容

- ① 教育の理念、教職員の使命、服務など教育公務員－教職－としての自覚をもたせることをねらいとする事項
- ② 教育制度、行政制度、学校制度、学校の内部組織、実情など学校の立場、実情を知らせることをねらいとする事項
- ③ 教育課程の編成、実施など学校における日常の活動上必要な知識技術を習得させることをねらいとする事項
- ④ 都道府県、市町村の教育事情、先輩教員の経験談など新しい環境に対する適応の援助をすることをねらいとする事項
- ⑤ その他一般教養、社会見学、レクリエーションなど一般教養を身につけさせ、講師等と受講者、さらには受講者間の人間的なふれあいを深めることをねらいとする事項

- (9) 『文部時報』 1976.11 P76
- (10) 『教育委員会月報』 1977.9 P58
- (11) 東京都教組青年部「青年教職員の生活意識調査」(1979年)によれば、「教員力量を高めるのに何をするか」の質問に次のような研修形態を希望している。(『第6回定期大会経過報告書』1979年)
- ① 20～23歳 1位 職場教研 2位 個人研修 3位 サークル参加
4位 組合の教研集会など、 5位 官製研修
- ② 24～26歳 1位 職場教研 2位 個人研修 3位 組合の教研集会など、
4位 サークル参加、 5位 官製研修
- ③ 27～30歳 ②と同様の結果
- (12) 新規採用教員研修事業について、日教組が要求したものについて文部省が回答したもの(1977年3月18日メモ)。
- (13) 前述(6)の資料より
- (14) 教員の資質と能力は「その養成、採用、研修、再教育の過程を通じてしだいに形成させる」(1971年、中教審答申)、この意味で、試補の研修が強調され、養成、採用、研修、再教育の全過程に対する施策が強調されるに至った、との指摘がある。(前掲書、『教員養成』P510)
- (15) 日本教育学会・大学制度研究委員会 教員養成制度小委員会「教員養育制度の諸問題」(『教育学研究』1964.12)
- (16) 山田 昇 「教員採用における“試補制度”の問題」(『教育』1971.1)
- (17) 前掲書『教員養成』 東大出版会 P555
- (18) 小島 弘道 「教員研修における新任期研修の特性に関する研究」(『日本教育経営学会紀要』 第21号 1979年)
- (19) 同 上
- (20) この点に関して、兼子仁氏は、教育行政として積極的に行なうべきなのは、教師たちの自主研修にたいする外的な条件整備であるとして、行政研修は、あくまでも自主研修にたいして補充的なものにとどまらなくてはならないもので、「自主研修の行政研修にたいする優先性」、「行政研修の自主研修にたいする補充性」を主張されている。(「教師にたいする行政研修の教育法的評価」、『季刊教育法』2, 1971年, 総合労働研究所)
- (21) 研修を阻害する要因に関しては次のような調査報告がある。
- 全国教育研究所連盟「学校・学級経営に関するフィールド調査」(1970年)
- 東京都立教育研究所経営研究部「研修に関する意見調査」(1975年)
- 全日本中学校長会「現職教育の改善に関する調査」(1977年)
- その他日教組『1977白書 日本の教育』(1977年)にもその調査報告がある。
- これらの調査結果から研修阻害の第1の要因として特に、研修をするための「時間」がとれないことが教員の実感として考えられている。

その他参考文献

小島 弘道 「教師の力量と研究・研修」

講座 日本の学力 15. 『学校経営』(日本標準, 1979年)所収