

にしていくことが求められていくであろう。「社会教育の終焉論」を新しい学習論によって打ち崩していかなばならない。今後は本論文を基礎にし

て、90年代の公民館学習論や各地の実践を検討していきたいと考えている。

## 教師研修の制度的課題

中 田 康 彦

### 序 章

教師の研修法制は近年、初任者研修の制度化による指導教員制の導入、教員免許法改正による研修の免許上進要件化といった政策的再編と、教員養成系大学院大学における現職研修の定着が進行し、研修の自主性を問い直す必要が生じている。

本稿はかかる状況を、行政の権力的介入への対抗原理としての自主研修だけでなく、教育責任の遂行という観点も含めて問い直すことで、子どもの学習権保障のための教師研修の必要性を主張するものである。

原理的には研修と養成・採用・評価の結合は肯定されるにもかかわらず、制度化の段階で国家統制に転化している現実、とりわけ免許上進の法制化を通して研修と評価が結合され、研修が人事管理に供される可能性が生じていることを指摘し、ありうべき制度原理の検討を試みる。

### 第一章 研修権の法理と研修の制度原理

従来、権利論のレベルでは、教研集会の法的性質、研修の類型区分、教特法の「本属長の承認」の法的解釈をめぐり、教育法学説と行政解釈が対決の様相で展開し、教育裁判の過程から教師の自主研修の権利性が導きだされた。しかし制度論レベルで、開放性免許と大学における養成・研修といった二大原理が深められることはなかった。その結果、十分な理論的基礎を欠いたまま大学院大学における現職研修が法制化され、現職研修の行政的再編が進行したのである。

### 第二章 戦後教員養成・研修制度の沿革

戦後の教師教育改革の理念は、戦前の師範教育の否定を基調とした第一次米国教育使節団報告書

に示され、教育刷新委員会の主体的な討議によって深められた。教育基本法、教育公務員特例法、教育職員免許法はその結晶である。

しかし1950年代以降の反動的な政策提言の蓄積とともに、教免法改正、伝達講習会の実施など、行政主体の制度改編が進められ、1970年代以降の制度改編の基盤が築かれた。1971年中教審答申はそうした基盤にたち、教員養成・研修制度改編を総合的に提唱したものであり、1970年代から臨教審答申を経た1980年代にかけて実現された。1988年の教免法改正はそうした1950年代以降、戦後教員法制の基礎をつき崩す形ですすめられてきた一連の改編の法制上の帰結であったといえる。これを制度原理別にみると、(1) 初任者研修の法制化・資格上進による現職研修への参加強制等の行政研修の強化、(2) 研修目的の大学院大学への現職教員受け入れによる開放制免許の否定、(3) 特別免許状制度・特別非常勤講師制度による大学における教員養成の否定、とまとめられよう。

### 第三章 現行研修法制の問題点

初任者研修は、現職研修の第一歩として実践的指導力を養成する役割が期待されるが、一律立法化による義務づけは自主研修権を侵害する。また校外研修で学校現場から教師を切り離すことは、実践的指導力の育成にならないのみか、教育責任の遂行を困難にする。さらに条件付採用という不安定な身分、指導教員の負担増による教育責任の遂行の困難化、代替措置教員の不安定な身分保障などの問題も発生しているが、学校教育全体からみても最大の問題は教師集団の階層化である。指導教員制により、新任教員や代替措置教員などの不安定な身分が法制上確立され、主任制とは別の

階層化＝事実上の職階制が進行している。

他方で、教師のライフステージと行政組織の二つの軸にそって、行政本位の現職研修の体系化が進んでいる。教委の推薦と指名が参加要件とされる教育研究センターの研修は、研修機会を十分に提供しているとはいえないし、内容選択の自由がなく、まさに権利としての自主研修を否定するものである。また過密な研修日程が多忙化を招き、自主研修までも形骸化させる危険性がある。

加えて、近年の免許法改正で行政研修への参加が資格上進の要件とされ、研修を通じた教師統制が一層徹底されてきている。これは昇格・免許上進を望む教師の、一見自発的な研修参加を触発する方法である。「命令研修対自主研修」といった単純な対立構図では把握しきれなくなっており、自主性の確保はますます困難になっている。

現職研修の担い手の一つである大学の受け入れ体制も十分に整っていない。現職研修のための同意と出張命令が必要であり、この手続によって行政側が教師のわりふりをなす。これは自主研修の条理に反している。

また、自主的な希望で大学院における研修を受ける場合でも、長期の休暇と代替教員を確保する必要がある。夜間大学院構想は現行法制上、実現可能性は低い。だから行政側の手を経ない研修制度と大学側の受け入れ体制の整備だけでなく、勤務条件の改善が不可欠である。

近年の教師政策の動向の一つは、養成・採用・研修と評価の結合である。そもそも教師研修は教育活動の集団性、教師集団の平等性ゆえに評定になじまない。教育活動は成果を数量化するのが困難であり、まして学習活動でもある研修が測定困難なことはいうまでもない。とすれば研修の評価は（行うとしても）研修場所、課題など大綱的項目にとどまらざるをえない。人事管理と研修を結合させないために、評価は教師集団が、複数で、自治的に作成された基準に従い、長期的な視点で行うのが望ましい。そして評価の公正さと客観性を担保するために本人公開の手続も必要である。

#### 第四章 アメリカにおける研修法制

アメリカを対象としたのは、第一に教師の力量形成が1980年代教育改革の中心的課題の一つとさ

れてきたこと、第二にそもそも戦後日本の教育行政制度はアメリカを範としており、共通の制度的課題をもっていること、第三に大学における研修が広く普及していること、第四に資格上進が法制化されつつあること、から多くの示唆を得られるためである。

1980年代、卓越性 (excellence) を追求してすすめられた教育改革では、とりわけ教師教育と教師の待遇改善に焦点があてられた。

テキサス州は、教員能力試験の義務化とキャリアラダー制の導入をいち早く実施した。それは、(1) 全米有数の青少年人口・人口増加率、学区をかかえ、一律立法化による改革にふみきらざるをえない、(2) 教育改革の財源確保には限界があった、からである。また、教員の団体交渉が禁止されており、代わりに認められている行政-教員団体の協議も制約が強化される方向にある。こうした中、(1) 大学のカリキュラム改革での専門教育の制限、(2) 教員養成課程に入る時と修了時に能力試験 (ExCET) を導入した結果、財政危機に拍車をかけただけでなく、モラルの低下や専門職基準の混乱を招いている。こうした点をみれば、教師の自主性擁護の条件整備はアメリカでも最も後進的な地域とさえいえる。

しかし、(1) 専修免許取得のための大学院入学に行政の手続的関与が規定されていない、(2) 免許基準の設定にあたり、教師代表・大学代表・教委の三者構成による教職基準委員会に勧告権がもたされているなど、行政の恣意的専断を防ぐ措置がとられている点は注目される。さらに、採用や初任者研修プログラムについて、大学制度調整委員会が補助・協同開発という形で参加している点も、就職前と就職後の教師教育の実質的連続化という意味で重要である。

また、教師、カウンセラー、校長、指導主事、教育長、大学教員からなる専門的実践委員会が倫理綱領・行動基準を作成して違反者がでないように監視しているが、この委員会の活動が人事決定権と切り離されている点や、告知・聴聞などの手続的保障の仕組みが整えられている点は日本の手続的保障のあり方を見直す参考になる。

テキサス教育法の中で最も特色ある部分は職階制 (Career Ladder) であろう。職階制そのもの

の是非も慎重に見定めなければならないが、運用上注目されるのは、職階を割り振る基準となる評定を複数で行い、人選も主観が入らないように考慮し、統一基準を用いるなど、評定の客観性を保障する仕組みが整えられている点である。また評定基準の作成と行使にあたり、教師の意見を汲み取る仕組みが作られている。研修機関は大学、学区認定機関、もしくは両者の組み合わせを教員が選択でき、研修内容・形態の選択の自由が保障されている。

## まとめ

近年の日本の研修法制は立法改革を要する課題も多いが、制度運用段階でも制度原理にたしかかり、開かれた自主研修のしくみを整えること、そして行政研修のありかたとしても近年のアメリカの再編を無媒介にもちこむのではなく、人事と研修を切り離れたしくみを整えることが先決だといえよう。

# 戦後日本における青年期教育と農民の主体形成

マイリーサ

## 序章：

1970年代から80年代にかけて、中国においては現代化が社会発展の課題として提起された。政策目標として工業、農業、科学技術といった「四つの現代化」がかかげられる。一方、1970年代までの閉鎖的な社会発展路線に対して、改革、開放政策に示された新たな社会発展戦略が登場した。国際社会の一員として現代化を進めていく姿勢が打ち出される。そこには、中国の希望が見られるが、当然、様々な問題点も含まれている。

農村の子どもが学力向上による農業離脱を学校教育に期待していることは、今日の農村において経済利益の追求による農民の主体性の喪失とならぶ深刻な問題である。このような現実を打開する道はどこにあるか、農村青年に自信をもたらす新しい教育の在り方はいかなるものであるか。中国における農業体制改革と教育改革の進展をみる時、以上の問題意識をもたざるをえないのである。

本論文は、上記の問題意識をふまえ、戦後日本における農村社会の変動と教育の関連を分析し、農民の主体形成がどのようになされてきたかを検討しようとするものである。

日本社会は高度経済成長期と言われる1950年代半ばから70年代初めに至る四半世紀の間に大きな変貌を遂げたが、そのことは、また、農村社会においてもあてはまることであった。農業基本法の

成立によって「農業近代化」政策が展開され始めたとき、教育の世界において「能力主義」の名による教育制度の「多様化」が開始され、学校は地域社会と切り離れ果てしない学力競争の場へ転換していくことになった。一国の経済と教育の制度が工業社会における高度経済成長に向けて強力に再編されていく中で、いったい農業の担い手はどのようにして形成されたか。あくまでも農業と農村にこだわり、そこを自らの生きる場と定めようとした青年たちはどのように自己形成過程を歩んだのか。筆者が分析の光をあてたいと思うのは、この問題である。それを掘り下げることによって、世界的に高く評価されている日本の教育の問題点を把握し、今後中国における農業、農村と教育の問題を考える上での示唆を得たいと思う。

本論文の構成は次の通りである。

第一章「戦後日本の農業近代化の位置づけ」では、戦後日本（とくに高度経済成長時）の農業政策と教育政策を分析することにより、この時代の農民の主体形成にはどのような困難があったかを明らかにする。

第二章「宮原誠一における青年期教育創造の理論」では、戦後一貫して農民の主体形成の問題を探究し続けた教育学者、宮原誠一の諸論稿に学び、農村社会と教育との問題を分析し、教育改革の方向を見出すための基礎理論を抽出する。