

特集・『初任者研修』がねらうもの

「初任者研修」と教職員集団

— 高校教師の経験から —

八木三男

一、高校教師の「研修」生活

わたくしは「研修」というコトバを好まない。一昨年九州の教育研究会の帰りに、中国地方を旅行したが、どの旅館でも、部屋係の人がどちらから来たかと尋ねるので、「九州で勉強会があって」というと、必ず「研修会ですか」といい直された。わたくしはその都度「……まあ」と曖昧な返事をした。

周知のように「研修」は「研究」と「修養」の意味である。教育公務員特例法（第十九条）に「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」とある。したがって「研修」は教員の義務であるから、わたくしにとって職責の重要な一部であったのだが、最後までこのコトバに馴染

めなかった。「研修」というと、よくテレビで報道されたように、企業などが、密室でパニック状態を意図的につくり出して、そのなかで中年男が羞恥心を捨てて怒鳴り合い、揚げ句に感激し、だき合って泣きじゃくるといういまましい場面を思い出してしまふ。これはセンシティブティ（感受性）トレーニングと称するものの一種で、いわば人格破壊である。

千葉大の三輪教授によると、公文書における「研修」なる語の初出は、一九三八（昭一三）年の教育審議会（首相直屬）答申「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」だそうである（三輪定宣他編『初任者研修法と教免法』、あゆみ出版、一九八八年）。この答申は一九四一（昭一六）年に国民学校令として具体化されたものであるが、それには「凡ソ教育ハ第一ニ教師其ノ人

ヲ得ルヲ以テ要諦トス、国家ノ進運ニ適応セシムル為
国民学校教員ノ再教育ニ関スル恒久的制度ヲ確立シ、
教員ヲシテ凡ソ年毎ニ相当期間ニ亙リテ研修ヲナサシ
ムルコト」「六箇月ノ試補期間ヲ設ケ、校長ヲシテ教
育ノ実勢ニ関シ特別ノ指導ヲナサシムルコト」とある。
ここでいう初出の「研修」はすでにこの小論でとり
あげる「初任者研修」と教員の「研修の体系化」の問
題とひと連がりの歴史的文脈のなかにある。詳しくは
後述するが、むしろそっくりといつてよい。

この答申内容の伝達講習すなわち「研修」は、文部
省思想局主催の「国民精神文化講習会」などとして、
各地で実施され、受講者には「修了証書」が授与され
た。その研修内容は文部省思想局発行の「国体の本義」
（一九三七年）から推定できる。「臣民の道は、皇孫
瓊々杵尊の降臨し給へる当時、多くの神々が奉仕せら
れた精神をそのままに、億兆心を一にして天皇へ奉る
ところにある。即ち我等は、生まれながらにして天皇
に奉仕し、皇国の道を行ずるものである。」「忠は…
…天皇に絶対随順する道である。絶対随順は、我を捨て
て私を去り、ひたすら天皇に奉仕することである。」
このように「研修」は、その後の「国民錬成所」等
の皇国臣民の資質の錬磨育成^{にぎのくみ}（「錬成」というコトバ
とともに、生れも育ちもファシズムなのであった。だ

から今でも「研修」といえば、上から無理やり押しつ
けられる印象を拭えないのだと思われる。

さて、ここではまずわたくしの教員生活（高校）の
「研修」経験から話をはじめようというのだが、むろん
新潟県の学校の現在の「研修」に、前述のようないま
わしい場面があるわけではない。

新採用のとき、一日だけ県教委の誰彼がきていれ替
わりたち替わりなにか話をした記憶がかすかにある。
三十年以上も前の話である。

新指導要領の講習会も、大概が県教委の説明に反論
するために出席したようなところがあつたから、これ
も「研修会」といえたかどうか。県教委の説明も文部
省のオウム返しで、新潟県の具体的な教育状況に即し
て、現場の要請に応えるという姿勢はなかったように
思う。

また「生活指導協議会」「進路指導協議会」など、
現場の具体的な教育課題に即して、あらかじめ学校の
分掌小集団で討議された協議課題をめぐる「協議会」
が県教委によって組織される。指導主事が終始インギ
ンな話しぶりで助言する。現場の実践を必要以上に
もちあげる。実践といっても、民間の教育研究会に出さ
れるイキイキしたものや、苦闘のあとが生々しいもの
は提出されないから、参加者は退屈している。

しかし、わたくし自身は長い教員生活のなかで、県教委の主催する研修会にほとんど関わらないで暮らしてきたから、県教委の研修会の実態を実感的に明らかにする立場にはいない。

新潟県教委は一九七六（昭五二）年に「教職員研修推進委員会」を設置し、一九八三（昭五八）年には教職員研修の中心機関である県立教育センターの新築移転を完了し、特にセンターでの研修講座の充実を意図的に追求するところがあった。そして一九八六（昭六一）年の臨教審第二次答申の「国、都道府県、市町村の役割分担の明確化と、研修を有機的に組み合わせた研修体系の整備」「教職生活の一定年限ごとの研修制度の整備」等の必要という提言をうけて「新潟県第五次総合教育計画」を策定し、教職員研修強化の位置づけを明らかにしている。

一九八七年度の研修計画では、新採用研修、五年経験教員研修、十年経験教員研修を「基本研修」とし、校長、教頭、主任等法定の職位の教員研修、行政指導の立場で行う教育課程の各領域、生活指導、進路指導等教育指導を内容とする研修、選択希望方式による教育センターが行う専門職としての研修の三つを「専門研修」とし、内地留学等を「派遣研修」とする三種類がある。

新大の大久保正司教授の説明では、「専門研修」の

うち、特に教育センターが実施する選択希望方式は、十四府県、三指定都市のセンターのなかでは、講座数が最も多いという（「校内研修の活用と多様な研修機会の提供を」、『新潟県教育月報』県教委、昭六二年七月号）。

しかし、それでも受講者が少ないのは、教員には学校をあけて受講する苦痛があり、遠隔地の小規模校の勤務者にとっては絶望的ですからあろう、というのが同教授の推測である。一般に教員が授業を休んで研修にでかけるのはかなりの苦痛を伴うのは事実である。高校の大学進学校なら進度の問題もあるし、小学校なら留守中の子どもの面倒を誰がみるか、過密なカリキュラム内容をどう補充するかなどすぐ頭に浮かぶことがある。

県教育センターで行われる研修のうち、たとえば学校カウンセリング研修などは、年間十数日に及ぶが、高校教員を中心にその修了者が自主的にサークルを作って継続的に研究活動をやっている例がある。県教委の「基本研修」や行政指導レベルの研修と違って、教師の自主性を基盤にした選択希望方式の研修の方がより実効があがっているということであろう。

一般の高校教員が最も魅力的に考えているものに「派遣研修」、特に内地留学制度がある。多くの場合六ヶ月だが、昭和六二年度の予定では、小、中、高校

合わせて三〇人と極めて少数である。採用基準は必ずしも明瞭ではないが、もっと枠を拡大する必要がある。何年か勤務したら希望者の大方が採用されるくらい、の枠があれば、教員にとって、個人研究、教育方法等客観的に自分を吟味する最もすぐれた機会になるだろう。

新潟県には、小、中、高校を通じて、それぞれに教育研究会がある。それぞれ百数十万円の県の補助があり、いわば半官半民である。高校では「高等学校教育研究会」（高教研）といい、各教科ごとに部会が組織されている。部長は校長になる。高校の社会科学研究会はほとんど講演である。最近なくなった江口朴郎なども来るから、文部省一辺倒というわけでもない。昔の話だが、津南辺の河岸段丘や亀田郷の揚水場等の地理の巡検は大変面白いものであった。

これを高教組が、運営が非民主的で、個人の会費を学校が一括してPTA会費などから支出するのはよくないという理由で、実質個人負担にしたのはよいが、任意加入を推進した結果、会員が大幅に減少してしまった。組合の主張は、「民主的」な研究会は教員組合の研究しかあり得ず、それを充実することによって、研究の質も自由も保障されるはずであるというのである。

ところが、高教組は高校教員の研修要求に充分に応えていない。たとえば組合の支部教研などは時間もたった半日で、職場の実践等を討議する。必ずしも指導的な報告もなく、嘆き合いも多いから、有体をいえば、学校の年間行事のなかで、最も気のすまないものになってしまふ。

新潟県の高校では、私立高校をのぞけば、職場では学校レベルでも組合のレベルでも、教育課題で継続的に研究会が組織される例は極めて少ない。職員会議で思いつきを話し合うことはあっても、誰彼が勉強してきて報告するなどというケースはほとんどない。他校のすぐれた実践が紹介されることも稀である。学校に教育関係の専門書はほとんど見かけない。「研究授業」も制度化されていない。高教組が授業公開を一時期強力に推進したが、定着しなかった。高校教員は各教科に分かれ、実態は干からびた知識の断片を切り売りしているに過ぎないにしても、自らを教科の専門家をもって任じているところがあり、そのために共通の教育課題で継続的に研究や討議を発展させる状況にはなっていない。

いま高校教員に求められているものは、研修にかぎっていえば、教師ひとりひとりが関心と必要によって、学校以外のあるいは民間の研究組織に積極的に参加す

るか、学校で継続的な研究会たとえば子ども・青年のおかれています状況、地域の状況等の研究を含めて、それらを一定の水準に引きあげる大変な努力であろう。

そうすることによって、はじめて国民が学校や教師に期待する「研究」と「修養」が可能になる。強制されない自主的研修とはそんなことをいうのであろう。また、当面する教育問題にかぎらず専門の教科の勉強でも、個人的な成果を多数に報告し、討議してもらう機会がなければ、科学としての成熟も得られないし、勉強の成果を上げることもできない。ある種の教師は他との交流のないままに個人的趣味のなかに埋没する。

以上が、わたくしが見聞した高校教師の一般的な「研修」生活のイメージである。むろんそうでないすぐれた「研修」生活をおくっている数百の高校教師がいるであろう。わたくしの反省をこめての話である。

二、「初任者」研修とはなに

周知のように「教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」いわゆる「初任者研修法」によって、今年から「初任者研修」が小学校で、あとは逐年で中学校、高校と本格的、全面的に実施されることになった。

「初任者研修法」の特徴を要約すれば以下のようなものである。

第一に、新採用教員に「初任者研修」を一年間職務命令によって課することとセットにして、条件つき採用期間を現行の六ヶ月から一年にし、新任教員を身分的にも精神的にも不安定な状況におくことになった。これは教育基本法（六条）の「教員の身分は尊重され、その待遇の適正が期せられなければならない」とする精神に違反する。

第二に、初任研の義務づけは、教育公務員特例法の教員の自主研修権の保障という、法の精神をふみにじるものである。しかしこの「初任者研修法」によって教員の自主研修権の法的保障そのものは否定できないから、新任教員に初任研を直接義務づけることはできず、任命権者＝県教委等に、一年間の初任研の実施を義務づけることによって、事実上新任教員に対する義務づけを貫いている。

第三に、初任者研修計画を「教員の経験に応じて実施する体系的な研修の一環をなすものとして樹立」されなければならないとしていることである。これは前述したように、新潟県でも臨教審第二次答申をうけて、一九八七年に教員のライフステージに応じた現職研修の一応の体系化が策定されている。それは教員の自主

研修の保障というよりは、文部省や県教委等の教育行政が行ういわゆる行政研修＝命令研修を軸に、権力がすべての教員の研修をとりこもうとするものである。初任研の法定は、いわば行政による研修体系化の完成にはかならない。

東京都公立学校教員研修体系等検討委員会の「第二次報告」（八八年二月）、同教育庁人事行政刷新検討委員会の「最終報告」（八八年三月）などでは、現職研修の体系化のなかに、たとえば校長の二泊三日の宿泊研修を六単位というような単位制の導入、その研修の履習を公の履歴に記載し、「研修」を管理職等の任用「資格」にするなどの構想があるといわれる（尾花清「東京都の「体系的な研修」にみる教員研修の変質」、「前衛」一九八九年二月号）。

しかもその内容を見ると、たとえば校長研修では、校長をほとんど労務担当者となす組合対策のノウハウの伝授になっており、「攻撃は大胆に、防御は冷静に」「討議の流れを考える。ピント外れの見解で攻撃すること、のりくらりとした答弁で相手をかわすことも作戦の一つ」といったものだそうである。

尾花の論文には、さらに中野区のある小学校で、都教委の首席管理主事の経歴をもつ校長が教職員に配布した「教育の基本理念と学校経営について」という文

書が紹介されている。それにはライフステージに応じた教師の人生設計の目標が示されていて、「二〇歳代の教師の目標には「職務遂行義務の順法意識を獲得する」「服務の宣誓、法令及び上司の職務上の命令に従うこと、……政治的行為の制限、争議行為の禁止」等が並び、肝腎の教育、子どものこと等は二の次になっているという。

この種の政治的研修が「初任研」でも行われるであろうことは、一昨年の試行段階の洋上研修で、加戸文部省教育助成局長が、日教組を名ざしで非難し、教員の「政治的活動」を一方的に論難したことにもあらわれ、日の丸掲揚の強制、北方領土を研修先に選ぶ等にも表象される。

さて以上のような「初任研」がこの春から小学校で新任教員全員に課せられることになるが、それを新潟県に即してみるとどうなるだろうか。

県教委の「新潟県初任者研修実施要項に関する取扱要領（公立小学校用）」によると、新任教員には「若い教員と共に実践的に研究を進めていくことができるカウンセリング・マインドを備えた」指導教員（教頭、教諭、退職教員の非常勤講師等）をマンツーマンでつけ、指導案の作成、その具体化としての授業の実施及び評価、学級運営、児童・生徒理解の方法、生徒指導等教

論としての職務全般にわたって指導、助言を行うことになっている。ただしこの指導、助言は法律上の強制力はなく、初任者の自発性の尊重が肝要で、指導教員には初任者に対する服務監督の権限はないというのが文部省の表明である。

新潟県のみならず、小、中学校には全国的に一般の教師の間に「研修疲れ」と称する慢性的な疲労とストレスがたまっているといわれる。「研修」による教員管理が、教師も、したがって児童・生徒をも一層非人間的な苛酷な条件に追いやっていくといわれる。雑誌「教育」（一九八九年一月号）の「長野県の教育を考える会」が刊行した「『よみがえれ、学校』を読む」座談会をみると、一昨年三ヶ月半の間に二回の研究授業をさせられ「人間としても教師としても疲れました」という遺書を残して自殺した教師の話が出てくる。同じ年やはり中学校の先生が研究授業の準備に追いつまられて、心身ともに疲れて自殺したという。年間十二回以上も研究授業を実施している学校もあるそうである。

新潟県でも事態はさして変わっているわけではなく、概ね県教委が研究指定校を指定して、年がら年中研究授業をやらせるわけである。

それだけではない。わたくしは小、中学校の経験が

ないから、実感的には多くは語れないが、新潟県には悪名高い、旧師範閥から発展したいわゆる「学閥」というインフォーマルな団体がある。表面は「研修団体」を装っているが、実態は主として校長、教頭等の管理職の登用・配分を通じて、新潟県の小、中学校教育全体を事実上動かし、さらに教員組合、社会教育をも人事を通じて私的に支配するいわば利権集団である。この「学閥」は戦時中も含めて常に時の政治権力に追随し、国策的教育政策を推進してきた。戦争の反省もなく、いまは臨教審路線の無批判、忠実な追随者である。

この「学閥」に結集する教師の一部に「学習指導要領は最高の文化遺産である」というコトバがもてはやされている。現行の指導要領を文化「遺産」というのも奇異だが、仮に文化的文書といかえたところで、事大主義というか、その夜郎自大に変化はなからう。

今度文部省が「官報」（三月十五日）で告示した新学習指導要領（一九九一年小学校実施）の小学校の「社会」の六学年のところをみると、その目標には「国際社会の中で占めている我が国の役割を理解できるようにし、世界の中の日本人としての自覚を育てる」とある。「世界の中の日本人」というのが今次改訂の内容を規定するキーワードのひとつであるが、それはたとえば太平洋戦争中の国民学校令施行規則第一条三項の

「我が国文化ノ特質ヲ明ナラシムルト共ニ東亜及世界ノ大勢ニ付テ知ラシメ皇國ノ地位ト使命トノ自覚ニ基キ大国民タルノ資質ヲ啓培スルニカムベシ」という文言に似てきたと思われる。

そのほかに東郷平八郎等が指導要領に明記されて登場したなど著明な事実もあるが、「国民の祝日に関心をもち、その意義を考えさせる」、「日本国憲法に定める天皇の国事に関する行為など……具体的な事項を取りあげ……天皇について理解と敬愛の念を深める」、「我が国の国旗と国歌の意義を理解させ、それを尊重する態度を育てる」等、天皇崇敬や国家主義への傾斜が著しく、一段と政府、自民党の政治的イデオロギーが露骨に表明されることになった。

また「特別活動」の分野では、「入学式や卒業式などにおいて、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものと」し、それを拒めば処分するというのが文部省の見解である。学校の儀式的行事を重視し、「学校生活に有意義な変化や折り目を付け、厳粛で清新な気分を味わい、新しい生活展開への動機付けとなるような活動を行うこと」(傍点筆者)とある。これも前掲の国民学校の「儀式、学校行事等ヲ重シ之ヲ教科ト併セ一体トシテ教育ノ実ヲ挙ルニカムベシ」という文言に著しく類似してき

た。それだけではなく、意義づけが一層精緻にさえなった。「教育勅語」奉読のあと一斉に鼻汁をすすりあげた国民学校の儀式はまことに「厳粛」なものであった。最後にこの指導要領を、かの悪名高い前文部次官高石某が中心になり、リクルートの江副某が加わって作ったものであることを記憶すべきだと思う。

以上のような内容の学習指導要領を「最高の文化遺産」と心得る指導教員が、マンツーマンで指導案の作成や授業の実施及び評価をするとすれば、初任研の研修内容がいかにイデオロギー性の強い非科学的、非民主的なものになるかは容易に予測できるとしなくてはならない。

「学園」の公孫会(高田師範系)などは、すでに「教職の全ライフサイクルを通しての不断の研修」と称して「青年部研修会」、「中堅前期(十一年目―十四年目)教員研修会」、「中堅後期(十五年目―十七年目)教員研修会」、教頭や校長試験対策としての「幹部教員研修会」、上越教育大学大学院進学のための「大学院進学研修会」等、「学園」独自の研修会を組織している。これは「初任者研修法」の「研修の体系化」の先どりともいえるが、実際には年齢と職階によって輪切りにされ、長幼の序と上意下達を特徴とする管理職登用を最終目的にする必ずしも教育的ならざる研修体系とい

えるのではないか（「にいがたの教育情報」十五号、一九八七年）。

三、高校の「初任者」たち

高校の新採用教員一同は三月末のある日、赴任校に集まり、校長から型通りの訓話と勤務条件の説明、とはいっても始業と終業の時刻などを聞いたあと、各教科の主任にひき合わされる。そこで受持科目と授業時数が知らされ、教科書その他の必要なものが渡される。教務の係が学校で印刷されている各種のパンフレット、たとえば内規集、学校要覧等を配付する。それらについての説明はないのが普通である。これでその学校における新採用教員の研修はすべて終わる。つまり学校ごとのいわゆる「初任者研修」は一般的にはない。

配置された校務分掌の内容はその職掌の前任者からひきつぐが、説明もなく書類の綴りが渡されるだけの場合もある。新潟県のいくつかの高校では高教組の省令主任の受け皿をなくす運動によって、生活指導主任や進路指導主任が事実上置かれず、民主的リーダーも育たないまま、窓口と称する一学期交替の世話係がいる。生活指導部などの教師の小集団が機能しておらず、

細分された分掌ごとに係がいて、相互に連繋がないことがある。「初任者」はひきついで書類綴りを頼りに、最初から暗中摸索することになる。「初任者」が尋ねなければ、だれも助けてくれないことになる。幸い民主的リーダーがおり教育的な分掌小集団が機能していれば、分担した職掌の教育的役割がわかることになる。これは「初任者」にとっての運不運である。

「初任者」は授業に一番腐心する。高校教師は教育学部出身はむしろ少数だから、大学で授業の方法等を習っていない。どんな授業がよい授業かもわからず、自分の高校時代の氣に依っていた先生の授業を思い出して真似ることになる。

学校で「初任者」に授業をみせるシステムはない。県教委は「初任研」施行以前は「初任者」に一日だけ他校の授業見学を課していたが、一日だけではいたした効果は期待できなかった。

「初任者」にとって本当に意味があるのは職場の校務分掌小集団や教科たとえば社会科の教師集団とのふれ合いである。高校は教科ごとに研究室や準備室にわかれており、教員は教科ごとの結合が最も強く、日常的にはそこで教育問題のほとんどの討議が行われる。その集団が民主的で、研究的で、実践的であれば「初任者」の研修は理想的に展開する可能性がある。おそ

らく「初任者研修」の指導教員の百倍もの威力がある。反対にその集団が貧弱ならば、ほとんど地獄の苦痛を味わうことになる。

いずれにしろ高校教員の人間関係は比較的希薄で、よくも悪くもある種の個人主義があり、相互に学び合うことも少ないかわりに、管理されることも少ない。実はこの管理的要素の少なさが高校の最大の財産の一つである。それが一面では「初任者」の教育活動における暗中摸索を助長することになる。

「初任者研修」は自主性を根幹とする教員研修を行う政研修を主軸に再編成する試みであるが、管理性の少ない高校でその意図がどの程度貫徹されるか多少予測しがたいところがある。いずれにしろ高校では「初任者」といえども赴任したその日から一人前の教師として処遇される面が強い。年輩教師から「君」などとあたかも部下のように呼ばれることは絶対でない。教師間に従属関係、先輩後輩関係はない。ただ体育系教師や養護教諭等の世界には多少あるらしい話は聞くが、それらの関係は軽蔑の対象になる。

そうはいつても、高校は最も大切な教育論議を必ずしも大切にしていない。子ども・青年の個性にみあった発達の可能性をさぐり、彼らの内面にもかかわって教師集団がどう具体的な教育活動を展開するか等の観

点で、話し合う気風はほとんどない。一人ひとりの教師はその種の観点をどう培うかに腐心はしているのであるが、聞えてくるのは、生徒に能力がないだの、やる気がないだの、全身衰弱だの、教科の成績・点数によって生徒の人格をもきめつけてしまうカン高い声である。自らが享受している学校における管理されないにくらかの自由が、生徒にむかえばげしい管理にとめどもなく拡大していることに必ずしも気づいていない。

四、「初任者研修」をどうするか

「初任者研修法」は「初任研」を「教諭の職務遂行に必要な」「実践的研修」としているが、字義通りにはそれは当然必要なことである。ただ一年間の研修項目として「基礎的素養」「学級経営」「教科指導」「道徳」「特別活動」「生徒指導」すべてにわたってマンツーマンの指導教員による指導に委ねるのは、指導教員としても荷が重過ぎよう。しかも文部省流には教員に必要な資質、能力というのは、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、それらを基盤とした実践的な指導力（佐々木正峰「文部省教職員課長「教育委員会月報」

№四五五、昭六三年七月号)を「深く」「広く」「豊かに」もつことであるわけであるから、生涯にわたって大変な努力を必要とする。

したがって当然のことながら、指導教員としては、カウンセリング・マインド」にむしろ重点がおかれなければならないし、実践的には当該校の教職員集団の日常的な教育活動のなかで、協同して学びとっていかなければならないものである。

ところがいままで、少なくとも高校では必要な「初任者」の研修の手助けを意識的にしたことがなく、そのために「初任者研修」に対して改めて困惑しているのである。一方、小・中学校には、「初任研」の受け皿として「学閥」という奇態な「研修」組織がある。

これも民主的な学校教育の発展にとって厄介な荷物である。こんななかで、今年から全面的に展開される「初任研」と、これからさらに精緻に計画され、それが「資格」「任用」等の問題に波及する可能性の大きい「研修の体系化」と教育行政による教員の自主的研修に対する一層の介入に対応していかなければならないわけである。したがって「初任研」をはじめとする教育行政研修を対抗的にだけ捉え、その欠陥を声高に非難するだけでは、また同僚として「初任者」とどう学びあっていくのか等、自らの研修のありようを具体的に検

討していくのでなければ、教員の自主的研修を發展させ、現実に子ども・青年の豊かな発達を手助けしていくことはできないと思われる。

第一に「初任者研修」の当事者、特に初任者の要求を聞くことがまずなされなければならないだろう。

一九八八年の新潟県の高校新採用教員の三日間の宿泊研修について、新潟高教組の調査(「新潟高教組」一九八八年八月二十八日号外)によると、有意義一八・一パーセント、どちらともいえない三六・一パーセント、あまり意義はなかった三二・五パーセント、その他八・四パーセントになり、意義を認めないのは約三分の一に過ぎない。日教組教育改革研究委員会が三十歳以下の組合員教師を対象に調査した「教員採用、研修、養成に関する調査」(一九八八年二月九日「内外教育」)によると、文部省、教育委員会、教育研究所等が主催する研修に参加して、「多少役に立った」は五五・一パーセントと半数を越え、これに「とても役に立った」の八・九パーセントを加えると、六四・一パーセントと三分の二近くが役立ったと思っている。

さきの高教組調査で受講者が「ためになった」「おもしろかった」ものが、「人を惹きつける話し方」や「リクリエーション指導法」であり、「ためにならないかった」「おもしろくなかった」例が「新採用教員に

のぞむこと」という講話であったところを見ると、実際に役立ち、自分もやってみようと思うものは具体的で実践的なものに集中するもののように、この種のことは専門的なところもあって、通常現場の教師同士ではカバーしきれないものである。

さらに日教組調査では、自主的研修で力量を高めたものの（複数回答）では、「教科内容の専門的知識」が七一・一パーセント、以下、「生活指導」五〇・一、「教育技術」四五・三、「子どもの発達の科学的見方」三七・二、「教育の本質的理解」二六・〇、「教師のあり方」二四・六、「一般的教養」二〇・四パーセントと続き、実践的な研修の比重が高いことが知れる。校種別では小学校が「教育技術」、中学校が「生活指導法」、高校が「教科内容の専門的知識」が高率になり、校種ごとに現在おかれている状況やその特徴を精確に反映しているところがあって面白い。新大の大久保教授（前掲論文）によると、新採用後約一年経た教員に、教員として一番大切な資質は何か、と調査したところ、小学校では①体力、②忍耐力の順で熱意や愛情は次のランク。中学校では①指導力、②人間性、③体力、④忍耐力であったという。項目が抽象的すぎ、調査の有効性も疑わしい面もあるが、なんとなくそれぞれの校種の現在の特徴を反映しているように思われておもし

ろい。同教授は「要するにゆとりがないのである。したがって、彼らには組織的側面からの規制を弱め、基本的な事に対する指導を意図的に行う必要がある。また、このような状態の下で、学校をあげて研修に参加する日数が多くなるのは効果があるとは思えない。」と「初任研」と関連させてコメントとしている。

第二に、以上のような「初任者」の要求調査を職場独自で教師集団が行いながら、若手教員と先輩教員が、どの種の小集団たとえば学校によって学年集団、教科集団、その他の分掌集団等、最も協同して学習できる可能性の高い集団を選んで、具体的な研修計画を立てる必要があるのではないか。

新潟県の高校の例でいえば、校務分掌集団を解体するのではなく、民主的リーダーを育てながら、「初任者」をはじめ若手教員が自由に発言し、相互に研修できる民主的な小集団を実質的につくりあげることが必要ではないか。若手の失敗を包みこめるような大らかな集団である。こうして若手がなんでもいえる研修小集団をいくつもつくりながら、学校全体として、それぞれの小集団が少なくとも年間の教育計画と活動総括を検討しあうことを制度化しなければならぬ。そして高校では、かつて推進したような授業公開を相互に保障し合うことを継続する方がよいし、小、中学校では

特に教師が「研修」Ⅱ「管理」と考えている「研究授業」について再検討する必要があるだろう。その場合、さきに記した長野県で自殺者が続出し、それに衝撃をうけて長野県教委が出した「小・中学校の校内研究見直し」の通達が参考になる。

(一) 研究授業が、子どもが本気になって学び、力のつく授業になっているか

(二) 教師の目が一人ひとりの子どもに向いているか

(三) 教師の苦しみや悩みに立って研究授業がすすめられているか

(四) 研究のまとめが子どもや教師に役立つものになっているか

(五) 教師が意欲的に研究に取り組む学校運営がなされているか

もっとも教育現場は単純ではないから、右のような提案がよいとしても、それを具体的に実現していくには、夜も寝られない新たな研修が必要になるという循環が起る。

第三に、教師の研修と地域とのかかわりについてである。ここで特に「初任研」についていえば、その計画案の作成に当たって、地域の協力を得よというのが文部省の基本方針にある。新潟県教委の「新潟県初任者研修実施要項に関する取扱要領」には「研修の計画

及び実施に当たっては、保護者及び地域社会の理解や協力を得られるよう適切な配慮をするものとする」、また同教委が市町村教委に提示した研修計画の「モデル案」には「初任者研修の趣旨等を父母等へ周知する場合には、特に、研修が授業等に支障を及ぼさない工夫をしていることについて十分理解を得るようにすること」とある。文部省の「初任研」試行は、当の「初任者」に過度の研修を義務づけ、その結果授業等に支障をきたし、子どもに大変な迷惑をかけたことを批判されて、校内研修七〇日を六〇日に、校外研修三五日を三〇日に短縮せざるを得なかったが、それは基本的には子どもの問題であり、それを支える父母の問題なのであった。子どもや父母の問題であるかぎり、「初任研」といわず、教職員の「研修体系化」が学校教育に具体的に及ぼす影響について、地域が監視するのは当然である。地域・父母は「実施要項」の文言等をひとつの根拠に、教員の研修について学校と具体的に話し合いをはじめることができるかもしれない。

「初任者研修法」は逆説的には地域・父母と学校を結びつけたといえるかもしれないのである。