

現職教員のリカレント教育に関する研究

—大学院派遣教員のアンケート調査等の結果を中心として—

岡本早智子

(山口県生涯教育センター)

相原次男

(山口県立大学)

【要旨】

現職教員のリカレント教育の一環として、昭和 55 年度より「公立学校教員の大学院への派遣」(以下、「大学院派遣研修」と呼ぶ。)事業が開始された。この事業が現職教員にどのように受け入れられ、いかなる成果を収めてきたのか。本論文ではこれらの点を明らかにするため、派遣研修の実体験者(山口県を事例に)を対象としたアンケート調査や面接調査を実施した。具体的には、①大学院入学まで、②大学院生活、③現職復帰後の教員生活、④この事業の評価と期待、の4つの観点から分析を試み、全体としての派遣研修事業の現状と課題等を明らかにすることができた。また、アンケート調査や面接等を通して、今後における派遣研修を含む大学院修士課程に在学して学ぶ研修(以下、「大学院研修」と呼ぶ。)の在り方や具体的な方策の一面を析出することができた。

1 研究の目的

教員のリカレント教育として、国の教育職員養成審議会答申で強調されている¹⁾、現職教員が大学院修士課程に在学して行う研修(以下、「大学院研修」と呼ぶ)は、今後、いかに機能していくべきか。この分野の研究はこれまで、学習機会を提供する大学側の視点から、大学改革や生涯学習政策との絡みで検討されてきた。そこでは、大学開放や大学の生涯学習化は時代の趨勢であり、現職教員を含む社会人の大学院への受け入れは不可欠であると認識しつつも、伝統的な大学観の崩壊に対する危惧や、負担増に伴う教官側の及び腰など大学内に根強い阻止要因があると指摘されている²⁾。また、この種の研究の問題解決には、大学側の取り組みの評価として、学内の主観評価にとどまらず、外部評価を導入する必要があることが指摘されている³⁾。この意味で学習者の視点からの研究・調査、具体的には、研修体験者が大学院教育をどのように評価しているのか、その成果が教育現場でどのように役立っているのか、また、研修制度の今後にどのような期待をもっているか、などに関する評価に耐えうる研究・調査が求められている。とはいえ、この種の調査研究は極めて少ないのが実状である。本研究は、その一つの試みである。

本研究の主要なねらいは、「大学院研修」の一環として、昭和 55 年度から各都道府県で実施されている「公立学校教員の大学院への派遣」(以下、「大学院派遣研修」と呼ぶ)に焦点を当て、その研修体験教員を対象としたアンケート調査や面接調査を通して、派遣研

修の成果と問題を明らかにするとともに、受け入れ大学及び研修者を派遣する教育行政機関に対して学習者の視点からの課題・要望を提示するところにある。

2 方法

研究のねらいを明らかにするため、山口県内の「大学院派遣研修」体験者を対象に、アンケート調査を2回、面接調査を1回実施した。調査の概要は次のとおりである。なお、調査結果の分析に際しては、数量化可能なものについて X^2 検定を行った。危険率5%未満を有意差ありと判定する。また、検定に際しては無回答を除いた。

- (1) 調査目的 第一回アンケート調査で派遣研修の概要を把握し、第2回で調査内容を焦点化・具体化し、面接調査（7人を実施）で調査内容を深めた。
- (2) 調査対象 平成11年度までの体験者164人のうち、配票可能な者全員(149人)
- (3) 調査期間 平成12年 2月（第1回）、7月（第2回）、12月（面接）
- (4) 調査内容
 - 第1回 入学までの経過、大学院生活、研修の成果、研究活動の継続、この制度の今後への期待など15問（自由記述を含む）、その他基礎項目6問。
 - 第2回 修士論文、指導教官（ゼミ）、この制度の課題、大学院研修の今後への期待など9問（自由記述を含む）、その他基礎項目7問。

面接調査 大学院に入学するまでのプロセス、大学院生活の思い出、授業や研究や指導教官について、研修後の生き方、この制度の改善点、その他。面接時間は一人当たり約60～90分。
- (5) 調査方法 アンケート調査（2回）は、質問票を郵送により配布回収。面接調査は、訪問面接による聞き取り調査。
- (6) 回答数（回収率） 第1回 90人（60.4%）、第2回 73人（49.0%）、
面接 7人（100.0%）

3 調査結果の分析

(1) 研修に至るプロセス

体験者はいつ頃から、どのような目的で研修したいと思うようになったのか。

まず、大学院に在学して研修したいと思うようになった時期（表1）は、教員になって5年目、10年目、15年目頃を境に、大、中、小の山をつくっているのが分かる。研修の目的は、「視野をひろげ資質を高める」35人（38.9%）、「現場を離れて教師の仕事を見直す」17人（18.9%）、「追求してみたい専門分野があった」36人（40.0%）、「その他」2人（2.2%）であった。

表1 研修したいと思うようになった時期（教員になって何年目）

年目	大学時	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	計
人数	1	5	2	7	6	12	10	5	1	2	11	5	2	5	7	4	2	2	0	1	0	90人

研修の目的と研修したいと思うようになった時期との間にいかなる関係があるか。表2に示すように、教員になって10年目(年齢的には32、33歳)まで位に全体の2/3以上が大学院での研修希望を持ったことになる。研修の目的としては、5年目までの教員は「追求してみたい専門分野があったから」を、6～10年目までの教員は「視野をひろげ、資質を高める」を、15年前後の教員は「現場を離れ、教師の仕事を見直す」を、それぞれより多く選択するのではないかと予想したが、統計的な有意の差は見られなかった。

表2 研修したいと思うようになった時期と研修の目的の関係

目的別	～5年目 人(%)	6～10年目 人(%)	11～15年目 人(%)	16～20年目 人(%)	計 人(%)
1. 教員として視野をひろげ、資質を高めるため	10(28.6)	14(40.0)	8(22.9)	3(8.6)	35(100.0)
2. 学校現場を離れて、教師という仕事を見直すため	5(29.4)	3(17.6)	9(52.9)	0(0.0)	17(100.0)
3. 是非追究してみたい専門分野があったから	17(47.2)	10(27.8)	7(19.4)	2(5.6)	36(100.0)
4. その他	1(50.0)	1(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(100.0)
全 体	33(36.7)	28(31.1)	24(26.7)	5(5.6)	90(100.0)

$$\chi^2 = 11.755, \text{ N. S.}$$

(2) 研修の満足度

① 大学院生活

首尾よく、また幸運にも派遣教員としての資格を得た研修者は、いかなる大学院生活を送ったのか。ここでは、満足度の面から大学院生活の一面を見てみる。

大学院生活の満足度を明らかにするため、授業、ゼミ、友人関係、目的達成度、適応の5つの観点から尋ねた。結果は、表3-1～5に示すとおりである。

大学院生活の満足度

表3-1
授業について

	非常に満足 人(%)	やや満足 人(%)	やや不満 人(%)	非常に不満 人(%)	計 人(%)
山口大学等	20(39.2)	18(35.3)	9(17.6)	4(7.8)	51(100.0)
新教育大学	14(37.9)	16(43.2)	6(16.2)	1(2.7)	37(100.0)
全 体	34(38.6)	34(38.6)	15(17.0)	5(5.7)	88(100.0)

$$\chi^2 = 13.452, \text{ N. S.}$$

表3-2
ゼミについて

	非常に満足 人(%)	やや満足 人(%)	やや不満 人(%)	非常に不満 人(%)	計 人(%)
山口大学等	31(62.0)	11(22.0)	5(10.0)	3(6.0)	50(100.0)
新教育大学	26(70.3)	7(18.9)	4(10.8)	0(0.0)	37(100.0)
全 体	57(65.5)	18(20.7)	9(10.3)	3(3.4)	87(100.0)

$$\chi^2 = 2.553, \text{ N. S.}$$

表3-3
友人関係について

	非常に満足 人(%)	やや満足 人(%)	やや不満 人(%)	非常に不満 人(%)	計 人(%)
山口大学等	27(52.9)	18(35.3)	4(7.8)	2(3.9)	51(100.0)
新教育大学	27(73.0)	8(21.6)	2(5.4)	0(0.0)	37(100.0)
全 体	54(61.4)	26(29.5)	6(6.8)	2(2.3)	88(100.0)

$$\chi^2 = 4.397, \text{ N. S.}$$

表 3-4

目的達成度
について

	非常に満足 人 (%)	やや満足 人 (%)	やや不満 人 (%)	非常に不満 人 (%)	計 人 (%)
山口大学等	25 (51.0)	17 (34.7)	5 (10.2)	2 (4.1)	49 (100.0)
新教育大学	26 (70.3)	10 (27.0)	1 (2.7)	0 (0.0)	37 (100.0)
全 体	51 (59.3)	27 (31.4)	6 (7.0)	2 (2.3)	86 (100.0)

$$\chi^2 = 4.923, \text{ N. S.}$$

表 3-5

適応について

	非常に満足 人 (%)	やや満足 人 (%)	やや不満 人 (%)	非常に不満 人 (%)	計 人 (%)
山口大学等	33 (66.0)	13 (26.0)	3 (6.0)	1 (2.0)	50 (100.0)
新教育大学	24 (64.9)	13 (35.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	37 (100.0)
全 体	57 (65.5)	26 (29.9)	3 (3.4)	1 (1.1)	87 (100.0)

$$\chi^2 = 3.558, \text{ N. S.}$$

研修者は全体的に、順調に大学院生活に適応し、ゼミや新しく広がる友人関係に概ね満足したことがわかる。研修形態（大学の種類）と満足度との関係を各項目についてクロスしたが、有意差は見られなかった。しかし、例えば「大学院生活での目的達成度」についての「非常に満足」の比率を見ると、山口大学等（山口大学と山口県立大学）派遣者よりも新教育大学（兵庫教育大学と鳴門教育大学と上越教育大学）派遣者の満足度が高く（前者 47.2 %、後者 70.3 %）なっている。この違いは、（後にも考察するが）2年間フルタイム派遣で研修する新教育大学の場合と、1年間フルタイム派遣で2年目は学校勤務も兼ねながら研修する山口大学等（大学院設置基準第14条適用の大学院）の場合の、研修条件の差が少なからず作用していると考えられる。また、授業（大学院の講義）については、研修の形態（大学の種類）によらず他の項目に比べ満足度が相対的に低い。これは、現職教員が学びたいと思う内容や教育現場と直結した講義が少ないと考えたからか、実際に講義それ自体に魅力が乏しかったからか、この点はさだかではない。

② 派遣期間

派遣期間（フルタイムの期間）の長さは、満足度を強く規定してくる。山口大学等体験者と新教育大学体験者を比較すると、後者にあつては、全員が「2年間でよかった」と答え、その主な理由は「2年間で適当な期間である」「修士課程の学習や研究をしっかりと修めるには2年間は必要である」などであった。一方、前者の山口大学等体験者は、36人（85.7 %）の者が「1年でなく、2年あるとよかった」と答えている。彼らに2年目に困ったことを自由記述で尋ねたところ、「時間が不足して、校務も修士論文もどちらも十分出来なかった」24人（57.1 %）、「同僚や上司の理解が得にくく、校務が十分には軽減されず、研究ができなかった」12人（28.6 %）が上位を占めた。校務の多忙とまわりの無理解の中で、時間の捻出がいかに難しいか、共感できるところである。

③ 修士論文

派遣教員は修士論文のテーマをどのようにして決めたのか。また、その決め方は修士論文の出来上がりの満足度や学校現場に帰ってからの役立ち度といかなる関係があるのか。まず、派遣教員の修士論文のテーマの決定の経緯を見ると、「入学時からの研究課題」60.3 %、「入学してから見つかった研究課題」24.6 %、「指導教官の研究内容に関係して」15.1 %であった。

問題は、論文の出来上がりとの関係である。「テーマの決定経緯」と「論文の出来上がりの満足度」の関係を見たのが表4-1である。有意差は見られないが、ここでは次の点に注目しておきたい。テーマが自発的に早くから決まれば、論文の出来上がりの満足度が高くなる、というものではない。逆もまた真である。「指導教官の研究内容との関係で」決めた場合、指導教官の研究テーマが押しつけられる危険性はある。この場合、研修者の主体性は尊重されにくい、修士論文の質は指導教官により高められる可能性が強くなり、結果的に研修者の成就感として、高い満足度につながってくる。

表4-1 テーマ決定の経緯と論文出来上がりの満足度との関係

経緯別	とても満足 人(%)	やや満足 人(%)	何とも言え ない 人(%)	あまり満足 でない 人(%)	計 人(%)
1. 入学時からの研究課題であったので	8(18.2)	24(54.5)	4(9.1)	8(18.2)	44(100.0)
2. 入学してから研究課題が見つかったので	4(22.2)	10(55.5)	3(16.7)	1(5.6)	18(100.0)
3. 指導教官の研究内容との関係で	3(27.3)	2(18.2)	2(18.2)	4(36.3)	11(100.0)
全 体	15(20.6)	36(49.3)	9(12.3)	13(17.8)	73(100.0)

$X^2 = 7.537$ 、 N. S.

では、「テーマの決定の経緯」と「修論の学校現場での役立ち度」の関係についてはどうか。表4-2に示すように、両者の関係に有意差が見られた。入学時からの研究課題であった者の場合、「とても」「かなり」役立ったと評価する比率が高い。両者を合わせると84.1%に達する。因みに、指導教官の研究内容との関係でテーマを決定した場合は、両者を合わせても45.5%に過ぎない。この結果は、研修者の自発的且つ明確な目的意識の違いが、研修結果に強く反映されたと理解することができるであろう。

表4-2 テーマ決定の経緯と学校現場での役立ち度との関係

経緯別	とても役立 った 人(%)	かなり役立 った 人(%)	何とも言え ない 人(%)	あまり役立 たな かった 人(%)	計 人(%)
1. 入学時からの研究課題であったので	21(47.7)	16(36.4)	7(15.9)	0(0.0)	44(100.0)
2. 入学してから研究課題が見つかったので	5(27.8)	7(38.9)	5(27.8)	1(5.6)	18(100.0)
3. 指導教官の研究内容との関係で	4(36.4)	1(9.1)	4(36.4)	2(18.1)	11(100.0)
全 体	37(41.1)	24(32.9)	16(21.9)	3(4.1)	73(100.0)

$X^2 = 12.816$ 、 $P < 0.05$.

④ 指導教官

指導教官の決まり方は、指導教官に対する満足度といかにかかわってくるのか。

まず、派遣教員の指導教官の決まり方については、「自分の希望で決まった者」45.2%、「大学側との話し合いで決まった者」27.4%、「大学側から決められた者」27.4%であった。では、指導教官の決まり方の違いは指導教官に対する満足度といかにかかわってくるのか。表5に示すように、ここでも有意差が見られた。自分の希望で指導教官が決まった者の満足度は極端に高い。「非常に満足」だけを見ても、84.8%に達する。一方、大学側との話し合いや大学側から決められた者の満足度は、それぞれ45.0%、55.0%にとどまっている。

表5 指導教官の決まり方と指導教官に対する満足度の関係

決まり方別	非常に満足 人(%)	やや満足 人(%)	やや不満 人(%)	非常に不満 人(%)	計 人(%)
1. 自分の希望で決まった	28(84.8)	5(15.2)	0(0)	0(0.0)	33(100.0)
2. 大学側と自分の話し合いで決まった	9(45.0)	8(40.0)	2(10.0)	1(5.0)	20(100.0)
3. 大学側から決められた	11(55.0)	7(35.0)	1(5.0)	1(5.0)	20(100.0)
全 体	48(65.8)	20(27.4)	3(4.1)	2(2.7)	73(100.0)

$$X^2 = 12.907, P < 0.05.$$

次に、指導教官のどのような点に満足したか、この点について自由記述で答えてもらった。個々の記述内容を整理・要約すると、「適切な指導・助言が得られた」とする者が73人中21人(28.8%)で最も多かった。より具体的には、指導教官から、現職教員の立場や気持ちを大切にしながら、大学院生活の過ごし方や研究の仕方等について、適切な指導、助言がもたらされたことに対する満足である。また逆に、満足できなかった者についてもその理由を尋ねた。その中では、「自分の考えを押しつける」、「現職教員の立場を理解しようとせず、自分の仕事の手伝いをさせようとする」、「指導教官が多忙で指導が受けられない」、などのクレームが述べられていた。

さらに、指導教官のどのような点に学んだかについて尋ねた(複数回答)ところ、「研究者」としての指導教官に最も多くを学んでいることがわかった。すなわち、「研究の姿勢」61人(83.6%)、「分析の仕方や視点」57人(78.1%)、「考え方」47人(64.4%)、「研究のまとめ方」40人(54.8%)、などである。また、指導教官の「人柄」に学んだとする者も41人(56.2%)と多い。さらに、指導教官に感化を受け、現在もそれを意識して向上に努めている内容があると答えた者が73人中65人(89.0%)もいた。

以上の結果から分かるように、指導教官は、単に修士論文の指導者としてだけでなく、研究者として教育者として、また人生の師として、研修者に大きな影響を与えている。現職教員の大学院への派遣研修制度では、指導教官が要の役割を果たしていると理解してよいであろう。

(3) 研修の成果

① 教育実践上の取り組み方や考え方の変化

研修を満足して終わっただけでは意味がない。その成果が、教育現場でいかに生かされているか、ここが焦点的課題となる。この研修を受ける前(大学院入学前)と比べて、修了後学校現場にもどって、取り組み方や考え方がどのように変わったか。教科指導・生徒指導・研修や個人的研修のそれぞれについて、自由記述で答えてもらった。

まず、教科指導については、以前より内容の充実した授業を行おうと努力し、それが出来る自信がついたこと、また、教科指導に限らず教育実践に研究的視点を取り入れるようになったこと、などが大きな変化として指摘された。

次に、生徒指導についての変化は、広い視野から柔軟な見方・考え方が出来るようになったこと、子ども一人一人にしっかりと目を向けて、受容的な態度で指導に当たることが出来るようになったこと、などの記述が多く見られた。

また、研修についても多くの者が積極的、意欲的に取り組み、学級経営、校内研修において研究的視点や手法を取り入れるようになった、と答えている。個人的に研究や研修を

継続・発展させている者も多い。このことは次の研究活動の継続にも表れている。

② 研究活動の継続

研修を終えて現在までの研究活動の継続状況については、まず、半数以上 48 人 (53.3%) の者が現在も学会に加入している (表 6)。また、複数の学会に加入 (全国・地方学会を含む。) している者が 48 人中 26 人 (54.2%)。これらの数字を多いとみるかどうかは意見の分かれるところであるが、総じて研修修了者の研修意欲は旺盛であるとみてよいであろう。なお、学会への加入・非加入と研修形態の違い (大学別) の間には有意の差は見られない。

表 6 学会への加入

	加入している 人 (%)	加入していない 人 (%)	計 人 (%)
山口大学等	27 (50.9)	26 (49.1)	53 (100.0)
新教育大学	21 (56.8)	16 (43.2)	37 (100.0)
全 体	48 (53.3)	42 (46.7)	90 (100.0)

$X^2 = 0.296, N.S.$

③ 研修成果の自己評価

最後は、総合的自己評価である。この研修を総合的に評価して意義があったか否かを尋ねた。「非常に」または「かなり」意義があったと答えた者の割合は、90人中79人 (87.8%) にのぼり、有意義な研修であったと評価できる。

また、入学して特によかったと思うことについて自由記述で聞いたところ、人的交流が広がり深まったこと、専門を深める学習 (研究) ができたこと、視野が広がったこと、教師という仕事の見直しができたと、などが上位にあげられた。

さらに、研修経験が現在の生き方に反映されているか、という問い (自由記述) では、物事に研究的に取り組む姿勢が身についたこと、視野が広がったこと、教師として一人の人間として自信がついたこと、物事に意欲的積極的になったこと、などが強調された。以上から明らかなように、「大学院派遣研修」は、教員としての資質・能力を高めただけでなく、人間としても大きく成長させる契機となっていると判断してよいであろう。

(4) この研修の制度についての今後の展望

① 研修の評価の在り方

では、研修修了者は、研修を修了したという実績 (修士の学位、専修免許状の取得) がどのように評価されることを望んでいるのか。この点を次の3項目で尋ねた。(表 7-1 ~ 3)。

表 7-1 大学院卒の給与体系に移るべき

	とてもそう 思う 人 (%)	かなりそう 思う 人 (%)	どちらとも 言えない 人 (%)	あまりそう 思わない 人 (%)	そう思わ ない 人 (%)	計 人 (%)
山口大学等	12 (30.8)	11 (28.2)	6 (15.4)	5 (12.8)	5 (12.8)	39 (100.0)
新教育大学	3 (9.7)	6 (19.4)	6 (19.4)	11 (35.5)	5 (16.0)	31 (100.0)
全 体	15 (21.4)	17 (24.3)	12 (17.1)	16 (22.9)	10 (14.3)	70 (100.0)

$x^2 = 8.315, N.S.$

表 7-2 その後の昇任にも利点があるべき

	とてもそう 思う 人 (%)	かなりそう 思う 人 (%)	どちらとも 言えない 人 (%)	あまりそう 思わない 人 (%)	そう思わな い 人 (%)	計 人 (%)
山口大学等	5 (13.2)	4 (10.5)	10 (26.3)	12 (31.6)	7 (18.4)	38 (100.0)
新教育大学	1 (3.2)	4 (12.9)	7 (22.6)	11 (35.5)	8 (25.8)	31 (100.0)
全 体	6 (8.7)	8 (11.6)	17 (24.6)	23 (33.3)	15 (21.7)	69 (100.0)

 $x^2 = 2.623$ 、N.S.

表 7-3 研究の継続に特別な配慮があるべき

	とてもそう 思う 人 (%)	かなりそう 思う 人 (%)	どちらとも 言えない 人 (%)	あまりそう 思わない 人 (%)	そう思わな い 人 (%)	計 人 (%)
山口大学等	9 (23.1)	13 (33.3)	9 (23.1)	4 (10.3)	4 (10.3)	39 (100.0)
新教育大学	3 (9.7)	9 (29.0)	8 (25.8)	6 (19.4)	5 (16.1)	31 (100.0)
全 体	12 (17.1)	22 (31.4)	17 (24.3)	10 (14.3)	9 (12.9)	70 (100.0)

 $x^2 = 3.428$ 、N.S.

3項目いずれについても、予想に反して「とても」、「かなり」思う者の比率は低かった。特に、「その後の昇任にも利点があるべき」と思っている者は極端に少ない。研修体験者の利得にこだわらない態度・姿勢が示されたものと理解できよう。ただ、表7-1の給与への反映については、山口大学等1年フルタイム派遣の体験者の方が新教育大学等派遣者よりも「そう思う」者の比率が高い。両者の比率差は統計的にみて、有意とはいえないがほぼそれに近い。この違いは、1年フルタイム研修者の、2年目の研修の困難さが関係しているのではないかと考えられる。

② 大学（教官）、行政機関、に対する要望

この研修の制度について、今後どのように整備されることを望むか。大学（教官）と行政機関に対してそれぞれ自由記述で答えてもらった。

まず、現職教員を受け入れる大学（教官）に対しては、「学校現場で生かせる研究の保障や、現職教員の能力・希望に即応した修論指導」を望む者が21人（23.3%）と群を抜いて多かった。次に「講義の充実」を望む者が9人（10.0%）であった。先述したようにこれは、現職教員の能力や関心や実態に合った大学院のカリキュラム、講座設定（講義内容の工夫）が十分検討されていないことからくる要望だと理解することができる。また、このような条件整備のために「多様な選択ができるゼミの充実」や「小・中・高教育経験者等、教員の再教育に適した教官を配置すべきである」という要求も少なからずあった。前者は9人（10.0%）、後者は6人（6.7%）である。これらはいずれも今後の大学改革において考慮されるべき点であると言えよう。さらに、「より柔軟な研修コースを設置するとともに、受け入れ枠を拡大すべきである」という要望も8人（8.9%）から出された。これは、在学期間、在学先、在学方法等が多様且つ自由な研修制度の確立を期待するものと考えてよい。

次に、この研修制度を仕組む行政機関に対しての要望である。「2年フルタイム研修の保障」の要望が最も多い34人（37.8%）。続いて、「希望者には出来るだけチャンスが与えられるように派遣機会の拡大」が18人（20.0%）、「研究課題を持ち、真に大学院修士課程

で学びたい人にチャンスをと望む者が 10 人(11.1%)、「研修成果の生かせる環境づくり」8 人(8.9%)であった。中でも、2年間フルタイム研修の充実と派遣(研修)機会の拡大については、今後の教員のリカレント教育の充実にとっては重要な課題であり、修学期間、修学方法等の弾力的な適用や大学に対する体制整備の積極的な働きかけが検討される必要がある。

③ 現行の派遣研修制度以外に開設を希望する制度

表8に示すように、現行派遣研修制度の他に、在職しながら在学できる制度(具体的には夜間や週末・長期休業中の研修及び通信制大学院での研修)の希望が最も多いことがわかった。これは、「給与をもらいながら」研修できるという意味で、家族もちである研修希望者にとっては、極めて有効な研修形態である。また、休職して自費で希望する大学院へ行けるようになることへの希望が 19 人(26.0%)からあった。これまで、この派遣制度で選べる大学の数は、山口県の場合 5 大学、他の都道府県では最多 6 大学(平成 12 年度調査)に過ぎない。教員であるから教育学部でというのではなく、まさに生涯学習の視点から、本人が学びたい(研究したい)ことを学べる(研究できる)大学院へ行きたいという希望を意味している。なお、休職して大学院に行く方法については、本調査実施後、平成 13 年から大学院修学休業制度が開始された。しかし、この制度では休職期間の給与は無給となっているところから、どの位利用者が増えるか、現段階では未知数である。

表8 「この制度」以外に開いてほしい制度(1つだけ)

1. 休職して自費で希望する大学院へ行くことができる	19人	26.0%
2. 在職しながら、夜間や週末・長期休業中の授業実施により、遠隔授業等も併用して大学院に在学できる	27人	37.0%
3. 在職しながら、通信教育で大学院に在学できる	7人	9.6%
4. 社会人の1年制修士課程ができ休職して入学することができる	8人	10.9%
5. その他		
・2年研修の拡大	4人	5.5%
・博士課程への派遣の実施	5人	6.9%
・1年間の自由研修の実施	1人	1.4%
6. 無答	2人	2.7%
計	73人	100.0%

(5) 面接調査の結果

面接した教員(退職校長1、校長1、教頭1、行政担当1、教諭3、)一人一人の人生の中に「大学院派遣研修」はしっかりと個性的に位置づけられており、聞き取り内容は、興味深いものばかりであったが、ここでは紙面の制約もあり、特に、「大学院研修」の今後の在り方を中心に面接結果の一端を紹介してみたい。

① 研修機会の拡充のためには

希望する者は、年齢やこれまでの経験等を云わず、誰にでもチャンスが与えられるように、この派遣制度の拡充はもちろんのこと、多様な在学方法(休業制度、通信制、単位制、昼夜開講制など)が整備されることが望まれている。

2年間(2年あるいは2年以上)かけて修了できる研修の制度を基本として、一人一人のニーズに合わせて学びたいことが学びたいところで学べる制度となるのがよいと考えて

いる。

② 研修を充実させるためには

まず、大学と行政と学校がこの制度について理解を深めることの必要性が強く強調された。特に学校の校長によっては、大学院研修制度についての理解がない。また、大学側も、概して学校現場の状況やこの制度の理解がうすく、実践的研究の意義が認められにくい、大学院の質の低下をまねくように思われている、などがあると指摘された。行政機関においても、この制度のよりよい運用についての努力が不足している。そこで、大学院研修制度の内容や在り方、成果、活用の方途などについて、大学の担当教官、行政担当者、学校の校長などが話し合い、共通理解を深める場をもつべきである、と考えている。

次に、大学側に対して、大学院に関する情報提供の充実の必要性について、複数から指摘があった。「大学院にどのような先生がおられてどのような研究をしておられるか」が事前に十分わかっていると、研修者が主体的に研究のテーマやゼミを決定することができるし、その後も効果的な研修になるというのである。

③ 修了後の活用について

研修終了後の活用については、学校内での活用はもとより、校外の研修等にも成果が生かされるような支援を積極的にすすめてもらいたいと望んでいる。

4 まとめと考察

現行の大学院派遣研修制度は、その体験者（修了者）にどのように受け止められ、如何なる成果を収めているのか。本調査研究では、研修修了者を対象に、①大学院入学までの過程、②大学院生活、③修了後の教員生活、そして④大学院研修制度全体に渡る評価・期待、の四つの観点から彼らの体験を問い、特に②③④の分析を通して、現行大学院派遣研修制度の成果と問題点の一面を浮き彫りにすることができた。

以下、分析結果を総括するとともに、析出されたいくつかの問題について考察を加えたい。

まず、大学院生活については、研修形態の違い（2年間完全フルタイム研修と1年フルタイム、残り1年は現職復帰して研修）はあるが、総じて満足度が高い。大学院修了後は、教育現場で学級経営や教科指導、また子どもとの関わり方等において研修成果を積極的に生かそうと努力しており、学会活動や研究会などにも半数以上が意欲的に参加し続けている。専修免許の取得についても給与への反映や研究上の特別待遇も、期待する者はあまり多くない。彼らの多くは、後輩のための研修機会の拡大を希望するとともに、可能な限り多様な研修機会の保障を強く期待している。調査結果から、このような研修修了者像を描くことができる。

以上の修了者像から判断すると、現行の派遣研修制度は首尾よく機能しているといえる。しかし、自由記述や面接調査の中に、制度それ自体の持つ欠陥や問題を鋭く指摘する意見も少なくない。制度の効率性を問題にする場合、これらの批判的視点を無視・軽視することはできない。以下、3つの問題に焦点を絞り検討してみたい。

第一は、受け入れ大学院における指導教官の問題である。どの指導教官に指導を受けるか、また、指導教官の研究能力や研究姿勢、人間性が如何なるものであるか。修了者の大

学院生活の満足度、ひいては研修成果を大きく規定しているのは、指導教官である。一般に研修者は、指導教官の研究姿勢に多くを学ぶとともに、研修者の能力や生活実態を考慮してくれる指導教官の、人間性豊かな関わり方に満足している。

しかし一方で、指導教官とのミスマッチで失意の中で大学院生活を送る者も少なからず存在する。この問題は両者の性格上の違いに矮小化すべきではなく、システムの問題として捉え直す必要がある。受け入れ大学院への要望（自由記述）の中に、自分の研究を無理矢理押しつける教官、研修生をバカにしたり軽蔑する教官、指導をきちんと真面目にやらない教官、教育現場を知らなすぎる教官（以上は必ずしも自分が指導を受けた教官ではない）、などの教官批判があった。面接調査（7人）でも、2人の教員が同様な問題を指摘している。また、大学院での講義の内容やゼミの持ち方、指導教官の決め方などについてのクレームも無視できない。以上のような指摘は量的に決して多くはないが、研修修了者による大学院教育に対する一つの批判として、受け入れ大学院（教官）はこれを謙虚に受けとめ、現職教員の派遣研修システムの見直しに着手すべきであろう。

第二は、大学院への派遣研修以前の、教育委員会（教育行政）レベルでの選抜システムの問題と研修後の教員へのケアの問題である。派遣研修者の選抜に関しては全て非公開であり、希望者数はもとより選抜過程や選抜基準等を公的に知ることはできない。しかし、現実には、研修希望者は毎年かなりの数にのぼり、少ないパイの奪い合いが選抜過程で起こっている。選抜過程がブラックボックスになっていることから、結果的に、有力校長や教育委員会に覚えのよい教員のみが選考されるという風聞が飛び交うことになる。このことが派遣研修者に少なからず圧力をかけ、一種の後ろめたさを抱かせる要因にもなっている。大学院入学までの経緯を問う質問項目（自由記述）の中で、研究テーマを持たない教員や研究意欲の乏しい教員が派遣されている批判とともに、後ろめたさの問題を指摘した研修修了者がかなりいた。選抜過程の透明性と選抜基準の明示は、派遣研修制度そのものの正当性と権威を保持するための不可欠な条件である。教員を送り出す行政側は、この問題の重要性を無視してはならない。

派遣研修者としての権利を確保した教員も、フルタイムで大学院に学んでいる期間はよいが、現職に復帰してからの学校への適応はなかなか容易ではない。特に、1年間のフルタイムの研修を終え、現場で修士論文を仕上げなければならない研修者にとっての心理的負担は大きい。派遣研修制度に対する教育現場の無理解がこれに拍車をかけている。校長の配慮により、1週間に半日の研修を保障してもらった研修者も少なくないが、多くは、教育現場の仕事を他の教員と同様にこなしつつ、気兼ねしながら論文作成に励んでいるのが実状である。派遣研修者がまだ全体的に少数であることもあり、山口県においても全教員にその目的や意義が必ずしも周知されていない。情報公開とともに、派遣研修者の研修条件の制度的保障や彼らの活用についてのきめ細かい行政指導が求められている。

第三は、学習者（研修修了者）の視点からの研究の蓄積の必要性である。辻 功が高等教育機関の生涯教育機能に関する実証的研究の少なさを指摘したのは1988年である²⁾が、今日においても行政や企業発の研究や、学習体験者を基点に据えた、学習者の視点からの研究は極めて少ないのが現状である。大学では最近、自己点検・自己評価の一環として授業評価等が実施され、そこには大学院の授業評価も組み込まれるようになった。喜ばしい傾向である。確かに、学生による授業評価は、教官の授業の内容や授業の組立、資料の質

までも変える効果を持つ。しかし、学生評価がゼミや個別指導に及ぶことは稀である。重要なことは、大学院時代の教育・研究に問題を限定せず、修了後、その研究成果や知見がいかに関場で生かされ、評価されているか、この点をも視野に収めた研究・調査である。

生涯学習の進展の中で大学院での研修の必要性がますます増大してきている。現職教員についても、派遣研修以外に、休職による大学院研修が新たに制度化された。先の調査結果の分析でも指摘したように、修了者の多くが、大学院派遣研修機会の拡大はもとより、多様な研修機会を自由に選択できるシステムを強く希望している。この希望は個々人の欲求であるとともに、社会の要請でもあるという理解が必要である。

社会人の大学院への組入れは、大学がよりよく生き残るためのきわめて重要な戦略的課題でもある。大学側の主観的評価や対応を越えて、学習者のニーズ分析とそれに誠実に応えるための受け入れシステムの開発が望まれる。まずは何よりも、学習者が何を考え、何を大学に期待しているのか等に関する実証的な研究が数多く出現しなければならない。

本研究は、山口県の派遣研修修了者を対象にした小規模な調査研究である。対象数や質問内容、質問の仕方等に多少の反省はあるが、調査対象者の実像をかなり正確に捉えることができたと自負している。本研究が、今後における同種の調査研究の誘い水になれば望外の喜びである。

〔注〕

- 1) 教育職員養成審議会答申「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－」(第2次答申)(1998年10月)
- 2) 辻 功「高等教育機関の生涯教育機能」(『日本生涯教育学会年報第9号－生涯学習社会と高等教育への期待－』、1988年、P3～P23)
 山野井敦徳「大学改革期の大学開放と生涯学習」(『社会教育』1996年、3月号、P10～P15)
 朝倉祝治「大学院レベルのリフレッシュ教育－試行と推進に係る新しい提案－」(『日本生涯教育学会年報第16号－大学改革と生涯学習－』1996年、P47～P64) ほか
- 3) 有本 章「大学改革の中の生涯学習」(『日本生涯教育学会年報第16号－大学改革と生涯学習－』1996年、P3～P20)