2022 年（令和４年）度研究報告書

専門職の養成と任用後の育成に関する研究：OJT とその評価をめぐって

研究代表者　保坂　亨（千葉大学）
共同研究者　増沢　高（子どもの虹情報研修センター）
大川　浩明（千葉大学）
村木　良孝（子どもの虹情報研修センター）

社会福祉法人 横浜博萌会
子どもの虹 情報研修センター
（虐待・思春期問題情報研修センター）

2022 年（令和 4 年）度研究報告書

専門職の養成と任用後の育成に関する研究：OJT とその評価をめぐって

社会福祉法人 横浜博萌会
子どもの虹 情報研修センター
（虐待・思春期問題情報研修センター）

目　次

Ⅰ.はじめに …… 1
Ⅱ.第１部：面接調査編 …… 3
　１. 福祉系大学における人材育成 …… 3
　　（１）目的 …… 3
　　（２）方法 …… 3
　　（３）結果 …… 3
　２. 福祉系大学院における人材育成 …… 11
　　（１）目的 …… 11
　　（２）方法 …… 11
　　（３）結果 …… 11
Ⅲ.第２部：論考編 …… 22
　１. 研修における履修・修得 …… 22
　　（１）はじめに …… 22
　　（２）学校教育における「修得主義」 …… 22
　　（３）教員研修における「履修」と「修得」 …… 24
　　（４）児童福祉領域の研修 …… 25
　２. 教員養成における実習から専門職の養成について考える …… 31
　　（１）はじめに …… 31
　　（２）教職大学院の実習について …… 31
　　（３）領域を超えた専門職の養成という視点から（１） …… 33
　　（４）学部の実習について …… 34
　　（５）領域を超えた専門職の養成という視点から（２） …… 39
　３. 専門職の人材育成：領域を超えた検討 …… 44
　　（１）初期研修 …… 44
　　（２）「初期研修」の中の実務研修と実習の関連 …… 47
　　（３）対人関係援助職という「内省的実践家」 …… 48
　　（４）自己吟味という「セルフ･セレクション」 …… 49
Ⅳ.おわりに　福祉領域（こども家庭福祉）における認定資格の論点 …… 53
　１. 認定資格取得対象 …… 53
　２. 方法 …… 53
　３. 試験について …… 54
　４. 資格のインセンティブ …… 55

巻末資料 …… 57

Ⅰ．はじめに

児童福祉領域における専門人材の確保については、その取り組みは遅かったと言わざるを得ない。しかし、2016 年の「新たな子ども家庭福祉のあり方に関する専門委員会」報告書以降、ようやく本格的な議論が始まり、2022 年に成立した「児童福祉法等の一部を改正する法律」において、新たなこども家庭福祉のソーシャルワーカーに関する資格を内閣府令で定めることが盛り込まれた。これを受けて、「子ども家庭福祉の認定資格の取得に係る研修等に関する検討会及びワーキンググループ」が設置されて議論を重ね、2023 年 3 月に「とりまとめ案」が提出されたところである。

本研究（2020 － 2022 年度）は、こうした動向の中で専門職の人材育成について、福祉領域以外に広く視野を広げ、資格と育成の仕組みを比較検討することを目的としたものである。医学･法曹･教育･福祉領域では、それぞれ国家資格を有する専門職でありながら、その資格のあり方や育成方法には様々な違いがある。しかし、これらの領域を超えて専門資格や育成について比較・検討したものは、ほとんどないと言ってよい。そこで本研究は、それぞれの領域の現状と課題を把握しながら、領域を超えて多角的な比較検討を行うことによって、資格を含め児童福祉領域に必要な専門性や養成研修のあり方など人材育成に資する基礎資料の作成を目指して始められた。

まず第一段階（2020 年度）の調査研究では、医学・法曹・教育領域における国家資格のあり方と専門職としての養成・育成について歴史的経過を概観し、それぞれの専門職の現状と今日的課題を把握した。そして、それらを踏まえ、領域を超えた比較検討を通して、児童福祉領域の資格及び養成・育成に関する課題を確認した。

続く第二段階（2021 年度）の調査研究では、面接調査によって児童相談所の児童福祉司を中心に、この領域における人材育成の実態と福祉系の専門職大学院における人材育成の実態を把握した。さらには、医師の養成･育成について特に「実習」に焦点を当て、また多職種連携を前提に実施されてきた「司法面接」研修についても同じく面接調査によって、その実態を把握した。加えて、報告書には教員の「初任者研修の現状」に関する資料を付した。

3 年目の本（2022）年度は、福祉領域における大学及び大学院という養成段階、とりわけ実習に焦点をあてた調査研究を行った。具体的には、日本社会事業大学と長野大学大学院における人材育成の実際を面接調査によって把握した。なお、この日本社会事業大学の専門職大学院については、上記の第二段階（2021 年度）でも取り上げている。

そして、これらの調査研究を踏まえて、以下三つの論考にまとめた。

1　研修における履修・修得

2　教員養成における実習から専門職の養成について考える

3　専門職の人材育成：領域を超えた検討

そして、最後に福祉領域（こども家庭福祉）における認定資格の論点を整理した。

なお、第二報告の「おわりに」で、第一報告の「専門家」資格の停止･剥奪問題に関しての議論に続き、「児童へのわいせつ行為を行った保育士の対策」を取り上げ、新たな資格「こども家庭ソーシャルワーカー」の創設にあたって参考にするという方向性を示した。「令和 3 年度社会保障審議会社会的養育

専門委員会報告」において、教育職員と同様の内容の対応を取るとして、「児童へのわいせつ行為により保育士の登録を取り消された者については、再び保育士の登録を行うことが適当であると認められた場合のみに再登録できる仕組みの創設等」と記されたからである。これに関する参考資料として、「教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律」（2021 年 6 月 4 日公布）等を掲載した。

本研究は、医学・法曹・教育など領域を超えた人材育成に関する論考を加えるという多角的な視野を取り入れて、各領域の人材育成については主として面接法を用いて、その実態を明らかにしようと試みた。どちらもユニークな手法であったと自負しているが、そこで抉り出した実習参加への「不承認」など十分に消化できないまま使用している表現もある「未熟な」研究とも言える。しかしながら、具体的な資格化の議論が進む状況を睨みながら、児童福祉領域に必要な専門性や養成研修のあり方など、人材育成に資する基礎資料としてまとめたものと許し願いたい。読者の方々の忌憚のないコメントをいただければ幸いである。

（文責：保坂　亨）

Ⅱ．第１部：面接調査編

１．福祉系大学における人材育成

（１）目的

福祉系大学における人材育成の実際について、日本社会事業大学を取り上げて面接調査によって把握する。

（２）方法

対面による面接調査（2022 年 7 月 26 日）
於日本社会事業大学
被面接者：有村　大士　（日本社会事業大学准教授）
面接者：保坂　亨・増沢　高
記録担当：村木　良孝（了解を得て録音し、逐語記録を作成した。）

（３）結果

後日、被面接者に逐語記録のチェックをお願いした上で、そこから再構成したものを下記に掲載した。

１）概要

有村：私は､今､福祉援助学科（学生定員 30 人）にいて学科長です。「こども家庭ソーシャルワーカー」に関しては、子ども家庭福祉コースがあります。卒業単位数は、通常が百二十数単位なんですけれど、学生が取る単位数は 160 単位を超えます。終戦の混乱期からソーシャルワーカー養成の委託を受けているので、社会福祉士のコースが必修です。これは全員、必ず取らなければならない。全員、必ず国家試験も受験するというのが前提です（後述参照)。基本的にはソーシャルワーカー養成がベースなので、社会福祉士の資格を全員取る。その上に選択オプションで保育士、特別支援教育、スクールソーシャルワーク、児童ソーシャルワークなどのコースを取る形です。選択オプションは、途中で辞めても卒業できますが、社会福祉士の養成のコースでは、必修や実習科目を落とすと進級できなくなります。社会福祉士の実習は、基本的には 1、2、3 といった段階に分かれていて、取らないと全体的に先に進めなくなります。だから、2 年生のところと、3 年生のところですね、その 2 カ所がちょっとハードルにはなる。厚生労働省の認可も受けているので、ルールは結構厳しい。

２）実習

増沢：実習先について？
有村：実習先は、法律の中で決まっています。社会福祉士及び介護福祉士法の中で、あるいはその関連で決まっているところがあるので、対象となっているところに行くことになります。ただ、

独自資格である児童ソーシャルワーク課程では、そこに限らず行けるようになっていて、そういった意味でのバランスはあるかもしれません。児童相談所ももちろん入ってますし、児童養護施設とか、その他ケアの施設も入っています。

都道府県によって大きな差があります。例えば、学生を直接親に会う場面などに選んで連れて行ってくれたりといったこともあります。特に熱心な学生は、運営指針や手引きを実習の前に自分で全部読んで質問に来る学生も結構います。学生が現場に行くと、座学ではほとんど知っていることばかりになるので、教員が実習先の施設と相談すると、訪問などにどんどん連れていってくれるような例もありました。特に本学の場合、例年 95％以上が福祉領域に進むので、実践的な実習はありがたいです。

一般就職は、5％ぐらいいます。ただ、福祉関連が多い。進学しても福祉系、そういう意味では、特にソーシャルワークのところでは１本通せているかなと思ってます。教員がいいかげんでも、学生がしっかり現場に行ってくれるので、ありがたいなと思います。

増沢：男女比は？

有村：圧倒的に女性が多い。私のゼミ（有村ゼミ）でいうと、30 人いて男性が５人ぐらいで、女性が多いです。また、苦労している学生が多いです。母子家庭だったり、児童養護施設で育ったり、またいろんな課題を抱えてる学生が多い。そういう学生のほうが、お金もないので、ずっとアルバイトもしているんですけれど、実習も国家試験も大体取っていったりしますので、お金がなくても優秀な学生が集まってくれているかなとは思ってます。

増沢：95％福祉で、そのうち児童福祉に行く率は？

有村：今、公務員試験に４分の１以上受かっています。多分、児童福祉とかになっていると思うので、児童養護施設も含めると、３分の１ぐらい行っていると思います。この４～５年は児童相談所開設ラッシュで公務員合格率が高い。だから、われわれも、児童ソーシャルワーク課程を児童相談所向けにリニューアルしていくことを考えています。

３）心配な学生

増沢：実習について心配な学生は？

有村：トラブルとかもいろいろあるんですけれど、実習教育センターの専任教員４名が対応しています。もちろんわれわれも巡回は手伝うんですけれど、基本的には、その４名が、しっかり、がっちりホールドしてくれている。だから、やはり専任の教員（ゼミも持たない教員）がいることによって、フォローができている感じです。

増沢：その４人の先生の仕事は？学生の実習をきっちり面倒見ることと、実習先の開拓などを全部やる？

有村：もちろんです。あとは、実習に向けての演習（上限 18 人）のカリキュラムがあるんですけれど、そこもかなり関与していただいて、全体的にどういうことをやっていきましょうというような調整も担っています。

必ず、実習教育担当の教員だけでなく、講義担当の教員とダブルで持つ形です。質の担保のた

めにも、難しい学生がいたら、ちゃんと引き継ぐようにしています。演習を何回休んだら、実習教育センターにつないでいくとか、話をしておく。疑いも含めて、いろんな発達の課題とか、対人関係が苦手とか、こういう時にコミュニケーションが厳しいとかといった情報は全部つないでいきます。

保坂：すごい丁寧ですね。

有村：実習教育センターの教員が、やりとりした情報を勘案しながら、この施設だったら実習がうまくいくのではないかなど、実習先との相性を考えながらマッチングする仕組みです。

保坂：それはもう１年の時から？

有村：基本的には演習は、２年からです。２年生になって授業の中で１年間やっていって、その上で、その状況も含めて、３年時の実習に引き継いでいくような感じです。

卒業研究を指導する各ゼミとは別に、実習のゼミみたいなものもあります。私たちは、小ゼミと呼んでいるんですけれど、そこでも教員がついています。卒論は全員書かないといけない。その卒論指導、研究のほうの指導教員がいてという感じですね。どちらかでキャッチできていれば、何とかなるという感じはあります。

保坂：その時の実習の専任の４人の先生は、卒論ゼミ、研究ゼミは持ってない。

有村：持ってないです。

保坂：だから、役割分担ですね。

有村：そうですね。

保坂：専門職大学院の実務家教員とは違う？

有村：専門職大学院の教員は、もう、また全然別です。研究大学院と学部が一緒で、専門職大学院はまた独立した感じです。実習担当の４人の先生も修士号、博士号を持って就職しています。社大の場合は、実務経験も見るんですけれど、必ず教授会を通す際に学位も含めて考えて、基本的に実績がトップの人を採っていくルールです。基本的には教授会で、もう全部業績も見て、応募のあった中で一番いい方を選択するという仕組みになっています。伝統的にある意味、民主的なんですけれど、ある意味面倒くさい、そういう大学です。

増沢：国のキャリアの人が教授になる場合は？

有村：枠は１つだけあるんですよ。ただ、それは２年か３年、入れ替えで厚労省に戻ります。人事交流のポストがあります。そこは教授で入って、２～３年で帰っていくイメージです。厚労省に戻るので、基本的には人材をお借りしている感じです。

保坂：ポストの１つなんですね、向こう側のね。

有村：だから、退職した後いらっしゃるっていうことはないです。

４）実習単位について

保坂：実習の説明の中に、時間と日数表示がある。何が違う？

有村：修了したら何単位っていう計算になると思いますけれど、基本的には日数を埋めるというところが大きいです。

いろんな形態があって、午前だけ、午後だけとか、夜も入ったりとか、住み込んだりみたいな場合もありますし、一概に言えないところなんですけれど、何時間と厚生労働省の基準で決まっているんで。

保坂：それは時間？

有村：基本、時間でよかったと思いますけれど。実習時間っていう感じで言っていますね。

保坂：それが細かく場所まで指定されている？

有村：社大の場合だと、やっぱり関東厚生局ですかね、そこの監査というかチェックが毎年入って、そこで許可を取っていないとできないですね、社会福祉士養成の場合は。

ソーシャルワーク実習だと240時間こなさないといけないので、1カ所で駄目な場合だと、コロナで中断だったりとかもあって難しかった。それが駄目な時は、もう最悪ですね、学内演習という形で、外部から来ていただいて。でも、その来ていただいてお話を聞いたりとか、映像を見たことを、今度は実習記録に、きちんと書くような形のものも、最悪のパターンで用意はしています。

増沢：こういうこともあるんですか、その期間で、やっぱりドロップアウトしちゃったと、実習中に。そしたら、別の、例えば、ここで30時間やれていたと。あとの残りの40時間か、45時間か、それは別のところで達成したというケースもあるんですか。

有村：あります。でも、実際は結構、実習まで頑張る学生は多いです。でも、そこで、全体的に崩れちゃう学生もいます。教員から見て心配な学生です。結構、貧乏な学生が多いので、アルバイトとかで、結構、福祉現場に行っている場合もあって、ソーシャライズされているんですよね。なので、何とか、実習まで頑張ることができます。現場には結構親しいというのか、学生の皆さんがアルバイトなどの経験を持っている。

だから、高給かどうかにそこまでこだわらない学生が多いことによる効果があり、だから、福祉現場もいとわずに選んでくれる、やはりやるべきことは何かを考えて就職先を選んでくれるという特徴があると思います。本当に想いのある、いい学生たちだと思います。

4年生がものすごく忙しくなる。卒論、公務員試験、就活。それで国家試験もあるので、かなり忙しいです。例えば保育でも、保育所実習があって、それに児童ソーシャル課程を選択すると、また20日間プラスで実習があり、負担は大きくなる。それと卒論の中間報告とか、国家試験、あるいは卒論提出、全部1年間でこなしていく。やっぱりお金の確保も含めてハードルが高い。学生には、4年間で、全部取ることを勧めています。

増沢：社事大で保育資格持っているのは相当優秀な学生？

有村：すごいと思いますよ。3年時実習では施設実習があって、その上で4年生で保育所実習をやっていますので。3年時の実習も、社会福祉士と保育所実習、少なくとも2つは行っていますよね。だから、相当な実習時間をこなしていることになります。

わずかですけれど、進級できない学生も2～3人はいます。でも、基本、2年時の演習がすごく大きくて、グループで1年間通してクラスを作ってやっていくような感じです。

そこになじめない子たちは他の大学だと進級できていないと思います。

コロナ前の演習クラスだと、案外支え合って何とかやってくれています。実習は基本は3年生、1人で行くんですけれど、その前に2年生の後半では施設にグループでアポ取りをして、さらに事例を検討してから訪問するということを3カ所ぐらい練習します。実際行ってみて、質問して、事例も頂いて、それを先に学生と検討して持っていって、向こうで解説を受けるとか、ある程度シミュレーションができます。単に教室で授業を受けてもらうだけだと、かなり厳しい。

実習教育の先生方と、あとは2年時で演習担当する教員と、3年時で担当する教員が違います。逆にいうと実習を行っている際には、少なくとも3チャンネル持てるんです。そこに卒論の教員が入ってくるので、ある意味で、チームを作りながらやっていく感じがあります。

アカデミックプランニングというのがあって、十数人割り振ってやって、全員に年3回面接をします。それ以外にも何かあったら対応すると決めてやってきた。

保坂：もう1年の時から、そういう少人数で、教員1人が面倒を見ている？

有村：あとは学生支援なんかのところと連携はしている。

保坂：教養課程は？

有村：教養教育委員会があって、教養系の授業とか、あるいは教養を深めるため、テーマを選んでもらったゼミに所属するという感じにはなっています。

保坂：全学的に、そういう援助計画って行き渡っている？

有村：グループがやっぱり幾つもできちゃう感じですかね。

それでも4年で1%ぐらいの学生がドロップアウトしています。1人か2人かと思う。年によっても多少前後があります。コロナ禍というのもあって、なかなか判断ができません。現在は2%ぐらいになっているかもしれません。

保坂：実習先で見ている指導者は？

有村：実習を指導できる方は研修を受けていただかないといけない。それは、われわれのほうで確認するんですけれど、実習担当できるのは、この研修を受けた方という、そういうルールになっていて、それを受けていただいて。基本的には、やはり学生の個別情報は、実習前に伝えるんですよ。それで、精神疾患があったりとか、こんな課題があって、お薬飲んでいたりとかということを、基本的には向こうにつなぐ。困るのは、われわれが把握していないが、向こうに着いた時に、「私は、こんな障害があります」とか、「お薬を飲んでいます」とはじめて伝えるような場合です。

保坂：それだけ丁寧にやっていても起こるんですか。演習は週1回の90分授業？

有村：180分なんですよ。毎週やっています。長いです。その後も、例えば、サークル活動とかがあったら、顔出したりとか、学生にも呼ばれるので行ったりとか、そういう人間的なやり取りは多いです、正直。感覚的には、もう自分の子と変わらないようにやっています。

保坂：そうすると教員の差が出る。丁寧さにおいてというか、面倒見の良さ？

有村：そうですね。だから、3～4年生で潰れそうになっても、例えば、バイト先から、こっちでお願いするんですよ。「ちょっとこういう学生なんだけど、よろしく」と言って、行ってもらって。

そういう生活トータルのところとか、やっぱり見ながらですね、バイトをやるのも、ちょっと交際相手とも連携しながらやったりとか、そういうのは結構やってますね。

保坂：全部の先生がこういうふうにしているわけではない？

有村：ないですね。各ゼミでカラーがあるんですけれど、有村ゼミでは学生が研究室にいっぱいたむろしている。いつも何か困ったら、みんなここ来て、相談しながらやっている。

5）実習の成績

保坂：実習の成績は主として誰がつける？

有村：成績は、実習の場合は、実習担当の教員がつけます。センターのさっきの4人がつけます。最終的に、われわれはチームみたいなものなので、報告は上げる。1回は、自分でも実習巡回に行ったりする場合もあるので、そこでの報告はきっちり行くんですけれど、基本は、毎週ですね、学内か、現場で、今、社会福祉の場合は面接しないといけないということになっているので、その大半を実習指導の教員が、その4人がやってくれていますね。だから、めちゃくちゃ忙しいんですよ。

保坂：その実習の4人の先生たちが、実質的に、学生の合、不合とか、優、良、可ですか、まず、実習の単位は、100点満点の。

有村：S、A、B、C、Dっていう感じですけれど。

保坂：Dが不可ですね。

保坂：そのS、A、B、Cまでが合格。不合格のDを付けるか？

有村：終えられたら、基本的にはCまでのところが付くとは思います。終えられなかったらDになるという感じだと思いますね。

保坂：教育実習では、実習先の指導者が、「この学生には単位を出したくない」とかいう事件が起こる。

有村：福祉系、例えば国立武蔵野学院なんかもそうですけれど、学生を生かすっていう発想は強いと思います。だから、ある意味、クライエントのように扱っていただいているというか。あとは、評価の仕方というよりも、寄り添うというのを現場自体が持っていることによってできている部分というか、助けられている部分はやっぱりたくさんあるとは思います。特にうちの学生、就職先も福祉現場と言いますので、「どこ行くの」と言われたら。だから、「民間企業」なんか言わないですからね。「福祉に行かないけど」みたいなことを言わないので、そういう意味では、すごく現場の方も大事にしていただいているなというのは思いますね。

増沢：そうなんですよね。実習に来ても、「私、この福祉の現場来ないんですよね」と言われちゃったら、現場は実習を受ける気をなくしますものね。

有村：もちろん、そういうクレームもあるんですよ。「高齢者施設なのに、児童に行きたいって、ここ来ちゃった」と。「うちには高齢者業界に来てほしい人を送ってほしい」と、言われるようなクレームはあります。

今はジェネラリストソーシャルワーカーの養成、ジェネリックソーシャルワーカーの養成、バリューベースなんですよ。どこの現場に行っても基本的なことができるというスタイルなので、

できれば、授業の中でどういう力をつけたいのと。進路じゃなくてと。こういう力をつけたいのだったら、ここが一番いいよ、みたいなアドバイスをしていくんですね、話をして、実習先を、次のその実習担当の教員につないでいく。

実習で何を学びたいかというのは、結構、めちゃくちゃ書かせます。プランも自分で、そのとおりにならなくても立てて、自分なりには、こういう学習意欲がありますということは、事前訪問とか説明してもらうような仕組みはありますね。

保坂：実習は、合格と不合格だけでいいという考えは？

有村：もう合格と不合格だけでもいいかもしれないですね。ただ、やはり評価するものは評価してあげたいという気持ちは個人的にはありますけれど、あとは、私、理系にいたので、理系にいた頃の実験科目って、これは学生にも言うんですけれど、必ず優取るまでやらされたんですよ。というのは、就職先がなくなるんで。例えば研究室に入るといっても、例えばタンパク質の実験とか、実験器具を作ったりからやっていくわけですけれど、そうすると、それができなかったら先に進めなくなるんですよ。なので、英語と、それからその実験系の科目は優を必ず取るまで残ってでもやらされたっていうのあるんですよね。それから考えると、やはり実習は、その本人の力を示すものなので、やはりできるだけ、いい成績、優を出せるようにというのは、常々、学生との面接とかでも話はしているところではありますよね。

増沢：そうすると、個人のやる気、動機づけということと、社会的な評価もある？

有村：そういう評価もあると思います。実際、C をつけてしまう教員もいて、教員の感覚みたいなものも大きいと思います。ただ、感覚としては、毎日実習記録を書いて、それ添削も受けるわけですけれど、記録を取っているものが、240 時間分あるので、それはやはり評価の対象にはしっかりできる根拠にはなっていると思います。それをちゃんと出すとか、どれぐらい書く、どれぐらい深いかとか、というのは、テストでも、記述式とかだったら、ある程度曖昧じゃないですか。そういう意味では、記録がきっちり残っているというのは、つけやすいところだと思います。評価するというか、絶対的得点で点数つけるというよりは、どれだけ実習を頑張って、しかも、現場に入り込んで、必死にやったのかというところは、評価したいところはありますよね。クライアントみたいな学生が多いので、正直、学生の層からすると。だから、やはりみんな共感しながら一生懸命やるんですよ。

6）学生支援体制

増沢：学生の事情？

有村：地域の中に一人暮らしをしている学生は多い。アルバイトは福祉現場の夜勤が多い。実習先以上に実習している感じですよね。

保坂：経済的支援について？

有村：国の制度を使って、学費減額・免除はされている場合が多い。大学独自、例えば社会的養護の学生向けのチャレンジ奨学金など幾つかあります。

保坂：調査など？

有村：審査は毎回。学生支援委員会がリストを基に１人ずつチェックしている。80 ページぐらいで全部、奨学金などが書かれています。

補足１

保坂：社会福祉士の資格については、卒業修了単位ではない？

有村：社会福祉士の国家資格試験は、在学中２月の初めにある。それはもちろん受けます。ただし、単位取得見込みの証明書を出す。

保坂：受験も必須？

有村：必須です。基本は必須。必須で、必ず受けなさいではないんだけれども、受けることを前提にやっている。大学としても「受けてください」ということは伝える。

増沢：そうすると、それで落ちたとしても、卒業は卒業なんですね。

有村：卒業は卒業です。

保坂：受けなくても卒業はできる。卒業の要件ではない？

有村：要件にはしないんですけれど、基本的には受けています。全学部の３人ぐらい受けない学生はいることはいる。でも、全員が受ける前提でやっているので、やる気がなくても受験する学生はたくさんいます。残念ながら。

保坂：受けないという選択ができるのか？

有村：本当はできます。できますけれど、基本は受ける、そういう仕組みと説明しています。厚労省のお金を頂いているので、それは私たちの責務です。受けなくても卒業する学生はいます。ただし、厚労省からもらっているお金は、ソーシャルワーカーの養成という枠での委託を受けている。なので、そこはなかなか譲れないところなんですよ。やはりこの大学は、そういう大学というか。そこが本学のメリットだし、本学が唯一、宿命として持つところ。何がなくなったとしてもソーシャルワーカー養成という感じでやっていくと思います。社会福祉士の国家試験、精神保健福祉士の国家試験は合格しないと駄目だと。

（文責：保坂　亨・増沢　高・村木　良孝）

２．福祉系大学院における人材育成

（１）目的

福祉系大学院における人材育成の実際について、長野大学を取り上げて面接調査によって把握する。

（２）方法

対面による面接調査（2022 年 9 月 13 日）

於長野大学

被面接者:古川　孝順（長野大学教授･前大学院研究科長）、黒木　保博（長野大学教授･大学院研究科長）

面接者：保坂　亨

記録担当：大川　浩明（了解を得て録音し、逐語記録を作成した。）

（３）結果

後日、被面接者に逐語記録のチェックをお願いした上で、そこから再構成したものを下記に掲載した。

１）大学院設置について

保坂：長野大学は学部に加えて、博士前期と博士後期があります。この度の修士と博士の同時開設の経緯について教えて下さい。ちなみに福祉の大学院では、全国で専門職大学院（日本社会事業大学）が一つ開設されたままであとが続いていません。一方、教育では、6 年くらい前から全部教職大学院へ一本化という方針が出ました。

古川：社会福祉関係の大学院は、関東では、昭和 35（1960）年の明治学院大学が始まりです。博士課程の設置は昭和 44（1969）年です。次は日本女子大学でしょうか。東洋大学は修士が昭和 42（1967）年、博士が昭和 53（1978）年です。いずれも戦前からの大学で、社会福祉学科とか学部をもっているところです。博士後期課程も比較的早い時期にできているんですよね。日本社会事業大学は、厚労省の意向が、研究者養成は目的ではないということでしたので、修士課程の設置が平成元（1989）年です。遅れましたね。それでも平成 6（1994）年には後期課程ができています。日本社会事業大学の専門職大学院は 1 年課程（福祉マネジメント研究科〈専門職学位課程〉）で平成 16（2004）年にできています。もともと、日本社会事業大学は、戦争直後、GHQ の指令で昭和 21（1946）年に設置された日本社会事業学校が始まりです。昭和 23（1948）年には大阪にも大阪社会事業学校が開設されました。生活保護行政を担う専門職の養成が目的でした。その後、東京の日本社会事業学校は昭和 25（1950）年に日本社会事業短期大学になり、翌年には 1 年課程の日本社会事業学校研究科と専修科が開設されています。短期大学は昭和 31（1956）年に 4 年制の日本社会事業大学になります。その後、4 年生大学の学部の上に大学院が設置されるわけです。専門職課程の方は、日本社会事業学校の研究科を引き継いだかたちになっていると思います。そのため、専門職課程は 2 年課程ではなく、1 年間で修了課程として設置されたと聞いています。

表　福祉系大学院の年表

1947 年	GHQ 主導により（財）大学基準協会,「大学における社会事業学部設立基準設定に関する委員会」を設置し、社会事業教育の基準を設定。同年、正式に社会事業学部設立基準として採用。
1950 年	同志社大学、社会福祉学専攻として最初の大学院修士課程開設。
1955 年	日本社会事業学校連盟設立（17 校が参加）。
1960 年	明治学院大学に修士課程開設。
1966 年	日本社会事業学校連盟､文部省に「社会福祉学修士･同学士の称号に関する陳情」を行う。（同様に 1968 年、1974 年にも陳情）
1967 年	東洋大学に修士課程開設。
	明治学院大学に社会福祉学専攻として最初の大学院博士（後期）課程開設。
1996 年	東洋大学に福祉系初の夜間大学院「社会学研究科福祉社会システム専攻修士課程」開設。
2003 年	日本社会福祉教育学校連盟設立（日本社会事業学校連盟よりの改組）
2004 年	日本社会事業大学に社会福祉系初の専門職大学院「福祉マネジメント研究科」開設。
2006 年	日本社会福祉教育学校連盟通常総会にて「大学院博士課程前期･修士課程カリキュラム･ガイドライン」提案。
2021 年	長野大学に大学院博士前期・後期課程（総合福祉学研究科）開設。

黒木：厚生省が財政的にサポートしていましたよね。

古川：学生の授業料等の納入金以外は、厚生労働省の予算で賄われていました。学校法人ですが、経費の出どころとしては防衛大学校のスタイルに近いですね。

そもそも、日本社会事業専門学校が設置された理由は、日本の社会福祉を近代化するにあたってそれを担う専門職の養成が必要だということでした。GHQ は、4 年制の正規の大学として設置するというアイディアを持っていたようです。東大の 1 つの学部にするとか、東京都立の単科大学にするとか。しかし、日本の大学教育の伝統では、医学部と工学部を除いて、専門職業人の養成を目的とする学部は考えられてきませんでした。教員養成もそうですよね。高等商業専門学校とか高等農林専門学校と同じ扱いですね。専門職業人の養成は日本の大学の仕組みには組み込まれてきませんでした。そんなことで、日本社会事業学校も途中で旧制の専門学校になっています。これが、日本社会事業大学のというか、わが国における社会福祉専門職養成教育のそもそもの始まりというわけです。

日本社会事業大学は組織上は学校法人ですから、独立しています。しかし、経費の出どころは厚生労働省です。厚生労働省の側から見ると、専門職養成のための学校、職員養成学校を設置するというのがそもそもの趣旨なわけです。一応大学にはしたものの、なぜ研究者養成を目的とする大学院が必要なのかということになります。それでもわが国の社会福祉を先導するような指導的専門職の養成を目的にするということで修士課程ができ、やがて後期課程もできたわ

けです。そこにはいろいろな経緯があったようです。さらに、そこに専門職大学院が、しかも1年課程として設置されることになったわけです。かなり特殊な先例になりましたよね。そんなこともあって、なかなか後が続きませんでしたね。

黒木：そもそも専門職大学院は難しい。

古川：看護学系に専門職大学院が1校できました。しかし、看護学あるいは看護系の専門職団体のなかではいろいろと議論があったようですね。そんなこともあってか、看護系も1校どまりです。福祉系と看護系だけをみてそう言えるかどうかわかりませんが、専門職大学院は、成功したといえるかどうか。法科大学院の方も看板として設置してはみたもののなかなか持ちこたえられない、そういう大学が多いようですね。専門職大学院は失敗したというべきでしょうかね…。

保坂：私も基本的には、日本の専門職大学院は失敗という先生の意見に賛同します。この7月の訪問調査（日本社会事業大学）では、厚生労働省のことを話さないと話ができないくらいでした。

古川：社会福祉という厚労省を主管とする事業に直接的に関わっていますから、それは多少はあるかもしれません。東京の日本社会事業学校も、大阪社会事業学校も、もともと厚生労働省が関わっている。それがそれぞれ4年制の大学になって社会福祉専門職を養成しているわけです。そもそもの発端から、厚生労働省が関わっているわけですよ。

保坂：そう聞くと、福祉のほうで、専門職大学院が日本社会事業大学だけで今に至るというのが納得できます。

古川：そういえば、一部ではですが、専門職養成は6年制大学でという話もありましたね。医師の養成に準ずる養成課程にしたらというアイディアです。薬学部では実現しましたが、社会福祉では消えてしまいました。近々4年制の専門職大学ができるんですかね。しかし、それにしても、専門職養成教育を強化したいという動きの中で現場実習の時間は増える一方ですね。いまではもともとの学部教育自体が資格科目と実習中心で、専門職大学みたいでしょ。学部教育そのものが専門職教育化をより一層進めたい、そういう方向になっているという感じですかね。

保坂：教育の博士課程の独立開設の難しさを考えると、福祉で博士課程が認められたことに驚きを感じています。

古川：関東ですと、明治学院大学、日本女子大学、東洋大学、関西ですと、同志社大学、関西学院大学、大阪市立大学とか、専門職養成と研究者養成の両方を課題にしている大学は結構ありますね。今では、修士課程のレベルでいうと100校近い大学が大学院を設置しています。専攻領域別でいうと相当の数だと思います。周りの学問の方々からは、社会福祉は学問ではないと今でも言われますけれどね。社会福祉は学問ではないという評価は根強いですね。僻んでるのかもしれませんが。

保坂：次に博士課程の定員充足のご苦労は？

古川：なかなか定員を埋められませんね。申請の段階では、データを示して定員確保の見通しがあるという申請書を作成しましたが、いざとなるとなかなか大変です。

黒木：修士課程修了生はたくさんいたので、修了生がくるから大丈夫だ、と回答しました。でも、証拠を示せと言われて、で、どうやって示したらいいかを考えました。全国地図から、どこに修

了生がいるか。大学の先生として教えている人はどこにいるか、他の修了生はどういう職業についているか。他大学のドクター（博士課程）進学者も調べました。すでに同窓会があったのでその名簿を使ってこの資料を作りました。

実際の入学者は当初、日本人学生ばかりでした。でも、その傾向がなくなった時に留学生が増えていきました。最初の留学生は韓国から入学してきました。留学生がだんだん増えると、日本人学生が半分残りは留学生という傾向になりました。ここ最近は、日本人は少数、あとは留学生です。中国からの留学生が増えています。最初の頃、中国と韓国の留学生は、日本の福祉制度と政策を学んで帰国していました。今は、日本で大学教員になるケースが増えています。後期課程生の学費奨学金もでき、志願者が増えました。そういう意味では定員はほぼ100％とは言わないけれども、そこそこは入学しています。

古川：一時期、社会福祉学部が猛烈な勢いで増えましたね。昭和40年代の半ばで、学部数は50から60位なんですよね。今は200超えていますから。大学院は、そういう新設学部学科の教員を供給するという役割を期待されました。今は、その需要がなくなったので大学院に行っても就職先がないといわれる状況もありますね。あちこちに大学や専門学校ができた時代があって、そこに卒業生を送り出してきたわけです。それがなくなってからは、韓国や中国の留学生が沢山来てくれるようになり、それでもっていたということがあるでしょうね。しかし、その留学生も、コロナのせいもあってか、数が減りました。

保坂：教職大学院では、現職教員が各都道府県教育委員会からの研修として派遣（給料をもらう形）がかなりとられています。福祉も、現任の方が大学院に来るという流れが昔からあって、それを前提に長野大学では修士と博士を作られたのでしょうか？

古川：少し横道にそれますが、東洋大学で福祉社会システム専攻という修士課程の夜間大学院を作りましたが、その時には随分志望者がありました。30名定員で、90名を超える方が応募されました。そのうちかなりの人数は看護師さんでした。看護大学ができる頃で、かなりの修了生が看護学部の教員になられました。社会福祉学部の教員になった修了生も結構いますね。その人たちは修士号が欲しかったんですね。

現職の方の再教育にはいろいろなニーズがあるということです。リカレント教育への期待が高い、そう言わないとなかなか作れなかったということもありますね。そういうわけで、長野大学では土曜日を中心に、休日や仕事が終わってから出席できるような教育課程を編成しました。担当の先生方からは不評ですけどね。週休二日制で土曜日に授業をやるとは何事か、と。

院生のなかには現職のまま来ている人もいますが、定年退職されて、今までやってきたことを振り返ってみたいという人、うまくいけばどこかの専門学校の先生にという人もいるようです。

黒木：あと、福祉は通信制大学院もありますよね。そこは結構入学者が多いという話を聞きます。その通信制大学院は、日本中で開学しています。が、働きながらスクーリングを受講することは大変です。

古川：日本福祉大学や東北福祉大学、東京福祉大学にもありますね。多様なニーズに対応できるように大学院の教育課程も多様化しています。しかし、内情を言うと、先生方にはその分授業時間

が増えるわけで、あまり嬉しくないという面もありますね。実際、大学院を担当することについて、一部の若い先生方はあまり乗り気ではない。そういう話があります。自分たちの研究の時間を削がれるというわけです。

長野大学の大学院では、ほとんどの先生方に参加してもらえるように、研究科の名称を総合福祉学研究科とし、そのもとに社会福祉学専攻の前・後期課程と発達支援学専攻の修士課程を設置しています。ただ、長野大学はこれまで社会福祉士試験の受験資格の取得を中心に教育を行ってきました。国家試験中心の教育を一所懸命やってきたわけです。国家試験の合格率は外からみると大学評価の基準になるわけです。大学院にはそういう時代に卒業した熱心な卒業生が戻って来ています。しかし、かろうじて入学者を確保しているという状況です。学部から、順調に大学院に上がってくるような状況をなんとか作らないといけません。それが大きな課題です。

黒木：そういう仕組みを作らないといけない。今のところは、学部生に聞いても、国家試験に合格したらそれでいい、あえて先の大学院まで行って、勉強しよう、研究しようってところまでは考えつかないそうです。

社会福祉は、勉強熱心な人が多い。議論はありますけれど、ソーシャルワークの教育研究の流れは、アメリカで戦後、大幅に増えてきた、アメリカでは、ソーシャルワークは基本マスター（修士）ですよね。だから、日本でもソーシャルワークは修士レベルっていうのは、ありますけど、日本の現実とは違っているけれど。そういう指向性があったというのは事実ですね。

古川：戦前のことですが、各県に１～２名の社会事業を専門にする職員がいました。その人たちは旧制の大学を出ていましたから結構レベルが高かった。戦後になると、社会福祉主事の制度、任用資格ですが一種の専門職制度ですね。ただ、大学で社会事業に関する科目を３科目以上取っていれば資格ありということで、三科目主事なんて揶揄されました。しかし、昭和 26 年前後の大学は、旧制大学の流れを汲んでいましたので、結構レベルが高かったと思いますよ。もっとも、実態は、旧制中学を出て役所に入り、お茶汲みからの叩き上げという人が多かったと思うんですけれど、それでもちゃんと研修をやっていて、現場にも勉強と資格が必要という流れは出来上がっていったでしょうね。

黒木：そういう意味では、専門性ということを考えます。学部からストレートで上がってきて、大学院で研究する、研究分野にもよるでしょうけど、政策とか歴史とか、ストレートで進学した方がよい場合もある。一方では、現場で働いて、経験と理論を持って大学院に進む選択肢もある。その意味では、専門性によっては、はるかに、自分で研修を積んで、疑問を持って大学院というコースの方がいいんじゃないかなと思いますけれど。

古川：ソーシャルワーク系の院生のなかにはそれなりに現場を知って、それからもっと勉強したい、研究したいという人たちがいて、専門性が高いですよね。現場経験者の方が頼れる研究者になれるし、そっちの方が現場でも役に立ち、リーダー養成にもつながるというか。現場経験者を受け入れることについては、なんとか定員を埋めないといけないという現実もあるけれど、現場を大切にする、そういう考え方もあるんですよね。実習のことも、そう思いますけれどね。

2）資格制度について

保坂：教員は国家資格ではないので、学部で免許は取れてしまう。その段階で教員採用試験に受かると教員になる。結局落ちた人間が大学院に行くということもあります。福祉でも、国家試験が受かって仕事があれば大学院でなく現場に行ってしまうようなことは？

黒木: 試験に合格しても、福祉の仕事をしないという人が増えていますね。記念受験ではないですが、一旦試験は合格したけれど、でも、一般企業に入って、2年くらい働いて、やっぱり福祉で働きたいと転身する。その時は、国家試験合格というのは、役に立つんですよね。だからすぐに福祉で働くか、回り道をしてから福祉の仕事を選んでいくか、考えようだな、と。

古川：最初の頃は、国家試験の時期が今より遅かったですよね。そうすると合否の結果がでるのが年度末になり、合格できないと就職が取り消されるということもありました。そんなわけで、若干前倒しになったわけです。試験の時期としては妥当なところですかね。

黒木：公務員試験、福祉の専門職で採用内定をもらったのに、3月の合格発表で不合格となり、採用内定の取り消しとなります。

保坂：教員免許も同じです。

古川：長野大学の大学院は、さきほどいったように、社会福祉学専攻は前・後期、発達支援学専攻は、前期だけです。発達支援学専攻も前・後期にできないこともなかったんですけれど、教員をそこまで確保できないんですよね。社会福祉であればあちこちからお願いしてというつてはありますが、発達支援学に必要な先生となるとそうはいかないわけです。発達支援学専攻は学際的な専攻ですので、児童福祉の側だけではない、心理学や教育学の方からも見なければならない。教育学や心理学の専門家も必要です。そこまで人数を確保するには、相当数の教員を新規採用しないといけない、それは無理だろうということになりました。それで前期だけということにしたんですけれどね。

しかし、発達支援学専攻をどう育てるかということになりますと、難しいですね。理念的には、児童福祉学、心理学、教育学を中心に、保健や医療など関連する領域も入れて、ということになりますよね。しかし、現実問題としてはなかなか難しい。狙いは学際なんですけれど、現実的には難しい。先生方も、学際的でなければならないということはわかっていますが、現実的には、どうすれば学際的に研究し、教育することになるのか、そこが解っていない。そこのところをどうするか、入学者たちをどうすれば学際的に頭が働くように教育することができるのか、下手すると掛け声だけになってしまう。社会福祉の方も学際的です。文科省からは社会福祉学も発達支援学も学際的だったら、専攻は一つでいいのではないか、とクレームがつきました。いや、そうではない、発達支援という問題を社会福祉学から独立させて扱う必要がある、しかも学際的に扱う必要があるということをどうやって説明するか、さんざん鉛筆を舐めさせられました。「発達支援」といっても、子どもだけが発達するわけではない、高齢者だって発達するんだなどということも一方では言いながら、なんとかかんとか申請書を作ったというところですね。

もう一つクレームがあって、学士と修士と博士と、到達目標として、どこがどう違うのか、何

が違うのか書いて出せ、ということになりました。これにはいささかまいりましたね。よう言うよ、と言いたいところですが、文科省相手に議論はできません。学部レベルではこうで、修士ではこう、博士ではこう、と書いて提出しました。博士課程は新しい知識を作る方法を学ぶところ、学部は既存の知識を現実に適用する方法を学ぶところ、修士はその中間で、既成の知識を検証し、必要に応じて修正する方法を学ぶところという具合です。それを文科省のコメントに合うように修正しながら、もっともらしい文章にして提出しました。

翻って、それではそういう教育がきちんとできていますか、といわれると、これがなかなか難しい。大学院以前の学部の教育にしても難しいですよね。資格科目は今、23 科目です。実習を除いても 16 科目。国家試験にも委員長として長年関わってきましたが、全部の科目について間違いのない問題を作ること自体も難しいわけですが、国家試験の合格が本当に社会福祉士としての資質を証明することになっているのか、疑問がないわけではありません。自分で検証することはできないのですが、知識にしても、どうしてもこれも必要、あれも必要ということになりますが、19 科目が必要かどうか。しかし、知っていないと試験は通らない。それでは、それを知っていることが専門職として本当に意味があるのか。結局、専門職として何を期待するのかということを、十分に議論しないままに、試験科目が増えていっていないか。たとえば、「更生保護」というのは、法律上、更生保護法に基づく事業で社会福祉には含まれないと書いてあります。それでも、社会福祉国家試験に出るわけです。実際、刑務所に出入りする人には高齢者や障碍者もいて、増えているわけです。そういう人たちの社会復帰を進めるには、社会福祉の知識や技術が求められるというわけです。社会福祉的アプローチが必要であるというわけですね。確かに、それはその通りなんですが。

黒木：なので、科目名が変りました。「司法制度Ⅱ」とか。

古川：試験科目を教育するとなると、どうしても既成の知識をどうやって伝え、理解させ、覚えさせるかが中心になります。しかし、専門職として仕事するとなると、既成の知識をどうやって適応するかということよりも、それを現実に合わせて適用し、さらには新しい知識をどう創造するかが求められます。それがないと、何もできない。でも、資格試験制度はそのような能力を問うようにはなっていない。教員も、ややもすればただテキストの解説で終わっているわけですよ。テキストを執筆する人たちが現場に通じるきちんとしたテキストを書ける研究者として育っているかというと、これがなかなか難しいわけです。率直に言いますと、一部では、外国で新しい理論が出たと言って、それを日本で伝えるだけで終わっている、という印象がないわけではありません。専門職にとって知識を身につけることは必要です。しかし、知識は必要条件だけど、十分条件ではありません。既存の知識自体を現実に合わせて修正し、新しい知識を創造する能力がないと、専門職としては不十分です。しかし、それだけの教育を大学にいる私たちがきちんとしているかというと、そこから一番遠いところにいる。資格を持っているということには、たしかに社会的な意味があると思います。しかし、資格をもっていることがはたして専門的な資質を身につけたことになっているのかどうか。そこですね。ここで反省しても始まらないのですが。

3）入学者について

保坂：入学者＝「人」の方にシフトしていきたいのですが、シニア（退職した方）を入れると書いてあって驚きました。

古川：施設長をやってきた方がいます。現職経験者を受け入れるのはいいんですけれど、そういう人を教えるということになると、これがなかなか難しいですね。現職経験の長い方は、自分自身の経験則がしっかりできあがっているんですよね。それなりに勉強もされています。しかし、それを知識の体系として、理論としてどう組み立て直すかという話になると、なかなか難しい。それができると大学院教育として大変おもしろい。しかし、それをやろうとすると教員の方はエライ目にあいますね。

誰でもそうでしょうが、自分の経験の範囲でしか物事を考えられない。そこを工夫して新しい知識の体系に作り直すことができるようになると、新しい展開が出てきます。きちんとした研究ができあがる。指導者、教育者としてそうあるべきだと思いますけれどね。

保坂：リカレントという意味で、修士課程・博士課程を考えるのか、退職した人もいれていいのではと私も考えていました。もう一つ今後、福祉の世界で教職大学院への現職教員の派遣制度のようなものはありますか？

古川：着任以前の経験でいえば、役所とか、社会福祉協議会とか施設とかが、派遣してくれるんですが、数は多くないですね。派遣で来た人の話を聞くと、1年目は職場の皆さんも協力的、2年目になると「なんだ、あいつは遊んでいやがって」って話になって、2年間で修了できずに3年目になると、なんだっていう話になるというわけですよね。そういう問題が出てきて、本人もなかなか大変ですね。そういう学生に何人も出会いました。

保坂：公立大学として地元の公務員を積極的に受け入れるシステムはありますか？

古川：受け入れる準備はあるのですが、役所の側から見ますと、毎年毎年、社会福祉の専門職が必要かというと、そんなことはないわけです。派遣する立場になると、予算を審議する議員さんたちも含めて渋いですね。両専攻で毎年10人の定員があるわけです。細かいことは言わずにと、周辺の自治体にはお願いしているんですけどね。

黒木：周辺の自治体、そういう声をいただいたんですけれどね。最終的に協定でも結んで、専門職養成・人材育成をやろうと考えた市長さんが「誰か行かないか？」って職員に言ったんだけど、誰も手を上げない。やっぱり、政策をやるとか、経営をやるとか、そういう部署的に限られてくるので、それに、土曜日に授業があるというのが、嫌なんじゃないかな。方法としては、地域の自治体の方のレベルアップに、大学院を使っていただく、ぜひ、やっていただきたい、検討をしていただきたい。

信州大学は去年？大学院改組をした時に、県のどこかの部署と提携して、「派遣」という形で奨学金付き推薦入学制度があり、それを活用されたというのを聞いたことがありますけれど。

保坂：リフレッシュ休暇など休暇の扱いで大学院に行くという「大学院休業制度」などの利用者は？

黒木：知り合いの息子もそれで派遣されました。1年間のマスターコースで、夏休みなしで授業を受けていました。東京にある自治体借り上げアパートから大学院に通っていました。1年後、修

士号を取得しました。

古川：公務員というのは、部署によっては、専門職には向かないってところもあるんでしょうね。むしろいろいろな部署を回るジェネラリストというか、そういう人が必要なんですね。その領域しか知らないという人が、行政吏員として資質が高いといえるのかという議論がありますよね。役所全体としてみるとそれでいいのか、という議論ですね。現場は専門職が欲しい、本人もそこで専従したいという希望もありますよね。しかし、現場と公務員制度の温度差というか、派遣制度をやると、専門職として勉強したのだから専門の場所しか行かないというような人ばかりにならないか、それでいいのかという声もあるわけです。

黒木：知り合いの息子は「人脈ができた」と評価しています。大学院生活を通じて、いろいろな人と知り合った。アジアの国々の地方自治体から来ているんですけれど、その人達との人脈もできて、気軽にメールで情報交換ができるようになった。それが一番良かった、と言っています。甥は、アメリカのビジネススクールを修了しましたが、何が良かったかというと、やはり「人脈ができたこと」だと。それこそ、学校の名前を言えば、ネットワークがいろいろ繋がるという。あまり勉強した気はないそうですが。

古川：多分、実際には、専門職もジェネラリストも両方必要なんですよね。専門的なことに専念する人と、管理的なこともやれる人と。予算作ったりね、そういうこともやれる人が一方にいて、専門職がいる。そうすると、専門しか分からない人がいてもそれなりに成り立つのではないか。

4）新資格制度について

古川：研究報告書を送っていただき拝見したのですが、これはどういうことかというところもありました。少し申し上げてよろしいですか。

1つは、専門職養成についてです。座談会を拝見していますと、何よりも幅広い知識を持っている人、それが専門職とみられているところがあるのではないか、という印象がありますね。「知っているか、知らないか」ということでは、知っているほうがいいわけです。しかし、専門性というのは、最終的には、自分で判断して自分で責任をとれるかどうか、自律的な判断力ですね、内側の問題としてはそこにかかっているように思うんです。それを外側の制度的な枠組みとして、どのくらい認めるか、ということ、そこにかかっているように思えるんですけどね。専門職の例として、医師が一番いいのかどうかわからないですけれど、医師は、たいていのことは自分ひとりの判断で決めるし、それができないと専門家としては認められないわけですよね。心理職、福祉職の場合、そこまで自分たちで専門性を主張するつもりがあるのかどうかですが。

専門家でありうるかどうかということは、最終的には、自分の責任、自己責任において、自分の判断にもとづいて行動できるかどうかにかかっている。そのことが社会的に認められているか、ということにかかっている。そういう風にわたしは思うんですけれどね。たしかに、全体として、知識の量や質、内容も専門職の要件として重要だと思います。実際、職名上は児童福祉司さんでも、子どものことがよくわかっていない、よく知らないという人も多いように聞い

ています。しかし、今の社会福祉士の制度を前提に、新しい子ども家庭関係の専門職養成のカリキュラム、授業科目を整備するとなると、そして子どもや家庭のことをよく知っているということに専門性を求めることになると大変なことになりそうです。資格科目はいまでも 19 科目もあるわけです。

そこに子ども家庭に関する科目をプラスするということになりますと、その科目を担当する教員も必要ということになりますと、相当数の教員を集めないといけない。難しいですね。集めたところで、それで新しい専門職の養成ができるかというと、そんなことはないと思うんですよね。新しい科目を追加するにしても、何を、どういう知識を、どういうやり方で伝えるかですよね。新しい知識をどう使うか、どう適用するのか、あるいは状況によって一部を修正するか、そういう力量をつける教育をきちんとやっていかないと、どういう領域に行っても専門職にはなれないのではないでしょうか。

保坂：先生の疑問にうまくこたえられない感じはあると思うんですけれど。この研究を始めてびっくりしたのは、医療と法曹、教育、そして福祉も視野に入れて眺めてみたら、21 世紀において同じことが起きている。それは、先生も強調されていた、いつのまにやら資格試験が知識を問うだけになっているという疑問はみんな持っている。特に、コア・カリキュラムの使い方は危険と思っています。それに対して先生の言われる「自律的判断」は、「実習」のなかでこそ得られると思うんです。しかし、ここがあまりきちんと議論されていない。「実習」は大事です、で終わっている。実習で何を学ばされるのかというところまでは議論もされていない、と考えました。

古川：専門職資格ができたこと自体はよかったと思います。ただ、それだけの成果をあげているかどうかは判断が難しいですね。話題になっている新しい資格制度については、今の状況から言うと、横並びに独立して作るというのは、どうでしょうかね。多分いろいろな領域で、同じように独立した資格を作れという声が出てくるでしょうね。共通する基礎資格があって、その上に専門領域ごとの特殊化した資格を作るという方がいいように思います。現状では業界資格になりますが、上乗せの資格にするにしても自律的な判断が認められるような充実した資格を国家資格として作らないといけない。そうしないと、インセンティブな資格にはならないような気がします。

5）実習及び資格剥奪等について

保坂：実習に関してトラブルは起きていませんか？

古川：ありますね。しかし、そういうケースが出てきたときにどう処理するか、残念ながら専門職教育のありかたと関連づけた議論としてきちんと対応してきていないと思います。多少関連するかと思いますが、不適切な行為をした職員についての議論で、結局は人柄だという話がありますよね。専門職に向いている人、向いていない人があるという話です。たしかに、そういう面もありそうだという気はします。どういう職業であれ、向いている人と向いていない人があるとは思います。しかし、向いていない人がいるとして、そういう人はやめてもらう方がいいん

だといえるかどうかですね。人間性として適不適という言い方をしてしまうと、そういうニュアンスを感じるわけですね。専門職教育の問題として、人間関係を扱う専門職の養成教育として、それでいいのか、という問題です。わけのわからない議論の立て方になっているかもしれませんが。

資格を剥奪するかどうかということについても気にはなりますね。資格は残すけれども、一定の仕事はさせないというか、そういう再生のチャンスを与える必要はないのか、そういう気がしますけどね。全国の児童養護施設で本格的に調べたら職員による問題がない施設はないのではということですが、そういう問題を起こした職員を除外するような仕組みを考えるにしても、ただ除外するという対応のしかたで問題の解決になるのだろうかという気がするわけですね。外から見た部外者の勝手な意見だとは思いますが。

児童養護施設の職員に限らずですが、そういう問題をどうやって事前にチェックし、どう対応していけばいいのか、そういう議論を専門職の養成課程のあり方に絡めて、つまり教育の問題として広くやらないといけないように思えます。問題があるということを広く周知させ、知恵を絞るというか。問題が出てくるたびに、事例スクープ的に扱われる、そういう話になって、時間が経つとまた同じことが繰り返される、ということでは困るわけですよね。ご関係の先生方のお力で、そういう悪循環を断ち切るような方向をご検討いただければと思います。

（文責：保坂　亨・大川　浩明）

Ⅲ．第２部：論考編

１．研修における履修・修得

（１）はじめに

本小論の目的は、方向性が示された新たな資格化（こども家庭ソーシャルワーカー:仮称）にあたって、実施が予定されている「研修課程」の運用には、まだ整理すべき課題があることを提示することにある。そのため、はじめに学校教育、特に高校教育に取り入れられている「修得主義」を概観する。次にそれを踏まえて、様々な教員研修においてこの「修得主義」＝「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」がどのように採用されてきたかを確認する。最後に、これらを元にして児童福祉領域の研修における整理すべき課題を提示して、そのあり方を検討したい。

（２）学校教育における「修得主義」

中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」（2021）では、「新時代に対応した高等学校教育等の在り方について」が取り上げられた。そして、義務教育段階の進級･卒業要件は「年齢主義（学年学級制）」を基本とする一方で、高校については次のように記されている。「これまでも履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度が採られ、また原級留置の運用もなされており、修得主義・課程主義の要素がより多く取り入れられていることから、このような高等学校教育の特質を踏まえて教育課程の在り方を検討していく必要がある。」ここでは、高校における「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」が「修得主義」と説明されていることを確認しておく。なお、高校では、進級にあたって学年ごとに一定の課程の修了を要求する課程主義を取っている高校も多い。この学年による教育課程の区分けを設ける学年制をとる場合、各学年で進級できない「原級留置」が存在する。一般的には「留年」と称されることが多い。これらが、高校教育における「修得主義」と「課程主義」を取り入れた教育課程である。

この高校における「履修」においては、科目（単位）ごとに「履修の成果」を確認する必要がある。従って、各教科･科目の年間授業時数（法定時数）の 2/3 以上の出席（＝履修の成果）をもって認定され、欠席が 1/3 を超えてしまうと「欠席時数（欠時）超過」で「未履修」となる。従って、高校生の場合、学校に登校していても保健室で休むなど各授業科目に出ていなければ「欠席時数（欠時）」とカウントされる。なお、この場合学校の「出席」は認められるが、小中学校で注目される「欠席」よりも、高校ではこの「欠席時数（欠時）」が重要となる。それゆえ高校での長期欠席（不登校）は、1952 年から調査されていた小中学校に比べてはるかに遅れ、2004 年度から調査が開始され、現在でも小中学校の長期欠席（不登校）ほどは注目されていない。先に述べた通り、この「欠席時数（欠時）」が多くなると単位の未修得となり、その結果が進級できない状態（原級留置＝留年）や中途退学につながりかねないからであろう。

この「履修」が認定、つまりは出席 2/3 以上という成果が確認された上で、さらに一定水準以上の評価を得ることによってその科目（単位）の「修得」となるが、これが修得主義である。つまり、高

校における進級や卒業の基本となる「単位認定」とは、「履修」と「修得」の両方が確認されて初めて「認定」される。従って、学習指導要領（2018）には、以下のように明記されている。「学校においては、生徒が学校の定める指導計画に従って各教科・科目を履修し、その成果が教科及び科目の目標からみて満足できると認められる場合に、その各教科・科目について履修した単位を修得したことを認定しなければならない」（第1章総則第4款1）。

その高校では、義務教育にはない進級・卒業のために必要な教科・科目を数える「単位」がある。1週間の時間割で4時間ある科目（例えば国語）を1年間学習すると「4単位」となる。付け加えると、先の学習指導要領では、1単位時間は50分、35単位時間の授業を1単位として計算することが標準とされる。高校生の場合、各授業科目に出なければ「欠時」とカウントされ、それが1/3を超えると当該科目は「未履修」となって単位認定されない。また、この「欠時」が1/3未満で「履修」が認められても、定期試験等による成績が不良であれば単位修得とはならない。

例えば、千葉県立高等学校管理規則第19条には、「履修」認定には2/3以上の受けた授業時間数（出席）が必要なこと、つまりは欠時は1/3未満というルールが明示されている。「生徒が学校の定める指導計画に従って受けた授業時数が学年の授業時数の三分の二以上の場合」、履修を認定するものとする。このルールが確立されていることに加えて、「特別の事由がある場合には、補講その他適切な指導を実施し、その時数を授業時数に算入することができる」という代替規定もある。また、「欠席扱い」としない理由（同40条）としては、「忌引」、「学校保健安全法第19条による出席停止」（インフルエンザ、コロナ感染症など：注1）、災害（暴風・洪水・火災など）に加え、その他「校長が必要と認める場合」が挙げられている。そして、同管理規則の運用通知で、「校長が認める場合」として、「入学試験、就職試験、対外競技等に参加させる場合」となっている。こうした事態が「欠時」の例外規定ともいう「特別な事由」となっている。この履修についてのルールは他の都道府県でも同様であり、私立高校でも同じようなところが多い。

同じく千葉県高等学校管理規則第18条においては、履修が認められた上で「成績の判定は、担任教員の行った評価その他の資料及びその意見に基づき、学習指導要領に示されている目標を基準」として校長が行うものとされ、「判定の方法」は「校長が定める」ことになっている。しかし、「学習の成果」が「目標から見て満足できると認められる場合」に「所定の単位を修得したと認定する」という抽象的な表現にとどまっている。それゆえ単位修得できない「成績不良」（不認定）については、「学校が行う」ことになっており、内規などにおいて各学校で決められていることが多い。つまり、この千葉県高等学校管理規則第18条にある通り、各教員が行う平素の成績の評価に基づいて、最終的に校長が行うということである。そして、この評価の在り方については、教員間の共通理解を図ることが必要であり、学校全体として適切な評価が行われるようにしなければならないとされている。

より具体的には、ある公立高校では、「単位修得の認定」として科目の履修が認定（出席時数2/3以上）された上で、「科目の学年末評点が30点以上」と統一されている。なお、この基準以下、つまりは30点未満の点数で単位修得が不認定とされる場合、「欠点」あるいは「赤点」と称する高校が多いが、この用語は通称と考えられる。この「欠点」と「赤点」は高校関係者（教員・生徒・保護者）の間で普通に使われているが、その基準となる点数、つまり管理規則上は校長が定めることになっている「判

定の方法」が、学校ごとに違うことはあまり知られていない。

このように高校教育では、履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度が確立している。同様に大学教育でも、この履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度を取っている。一般には、大学における「履修」認定も、高校教育同様に 2/3 以上の出席（＝履修の成果）となっているが、教育職員免許状取得のための教職課程科目においては違うルールである 4/5 以上の出席とする大学もある。

例えば、教員養成学部である千葉大学教育学部の「学生手帳」には、「単位の認定」として以下のように記載されている。

「単位は、原則として履修登録を行なった授業科目について、所定の評価方法・基準を満たしたものについて認定されます。ただし、授業時間数の 5 分の 1 を超えて欠席したものは、やむを得ない事情のある場合を除き、原則として単位認定の資格を失います。」

一方、教育学部含めた全学の「履修案内」には、履修が認められるのは「講義 1/3 以上」、「演習 4/5 以上」の出席と明記されているが、特に教職科目についての履修ルール（4/5 以上）という説明はない。それゆえ教職科目の担当教員は、授業のはじめに 1/5 以上の欠席で未履修となることを注意している。ただし、上記の千葉県立高等学校管理規則と同様に、欠席代替ルールは存在する（注 2）。

大事なことは、高校教育同様に、大学における「単位認定」も、「履修」と「修得」の両方が確認されて初めて「認定」されるということである。従って、「履修」が認定、例えば出席 2/3 以上、あるいは 4/5 以上という成果が確認された上で、さらに一定水準以上の評価を得ることによってその科目（単位）の「修得」となる「修得主義」のもとにある。

（3）教員研修における「履修」と「修得」

1988 年教育職員免許法の改正により、新たに専修免許状が創設された。同時に「二種免許状を有する者の一種免許状の取得に係る努力義務」が課せられて、一種免許状への上進のための免許状認定講習が盛んに開催されるようになった。一般的には、教員研修の中に含まれないが、この免許状認定講習は、先の大学における教職科目と同等のため履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度となっている。従って、講習の時間数が単位によって決められており、その 4/5 以上の出席をもって「履修」が認められる。そして、試験（あるいはレポート）によって、一定水準以上の評価を得てその科目（単位）の「修得」となる。つまり、上記（2）で説明した「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」（修得主義）のもとにある。

また、様々な議論を経て 2009 年度より実施され、2022 年 7 月に廃止された教員免許更新制の講習は、教育職員免許法の改正によって実施された。しかし、法令によって時間数（30 時間）と内容（必修・選択）が決められていたものの、厳密な意味では「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」（修得主義）のもとにはなかった。例えば、筆者が実務責任者となった千葉大学の免許更新講習では、文部科学省の方針に従って大学の教務上のルールを準用して内規を定め「出席 1/3 以上」とした。一方、成績評価は教務上ルールに準拠せずに「合」「否」だけにしたが、珍しい例であったようだ。他大学では、こうした「履修」に関するルールはなく、成績評価だけが教務上のルールに準拠して何段階（A ～ D: D= 否）かで行われていた。そもそもこの免許更新講習の成績評価で「否＝不合格」となった教員は

ほとんどおらず、講習を「修了」できずに免許失効となった例は出なかった。それを踏まえると、この免許更新講習は「修得主義」のもとで運用されていたとは言い難い（注 3）。

これより以前、「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」（1988 年）によって、法令上任命権者に実施義務が課せられる「法定研修」として創設されたのが「初任者研修」である（注 4）。この「初任者研修」について、教育公務員特例法には次のように記載されている。

「第二十三条　公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等（政令で指定する者を除く。）に対して、その採用（現に教諭等の職以外の職に任命されている者を教諭等の職に任命する場合を含む。附則第四条第一項において同じ。）の日から一年間の教諭又は保育教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修（以下「初任者研修」という。）を実施しなければならない。」

つまり、法令上は任命権者に実施の義務が課せられている「法定研修」であり、初任者にこの研修を受けることを義務付けているわけではない。従って、この初任者研修においては、上記で記述したような「履修」と「修得」のルールは意識されていない。筆者の知る限りでは、千葉県の初任者研修の担当者から受講する側の初任者に対して「受けるのが当然」という説明がなされ、止むを得ない「欠席」の場合の連絡等が厳しく指導されていた。しかし、長期の「病気休暇」を取得せざるを得ない状況に陥る初任者が少なくない現状で、この初任者研修を受講できない「欠席」の扱いは、各教育委員会で扱いが異なっているようだ。例えば、東京都教育委員会では、初任者研修のうち受講できなかった内容については 2 年目に受けることになっているが、千葉県教育委員会はそうした対応を取っていない。あまり議論されていないが、この初任者研修では「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」（修得主義）を取っていない。一方で初任者教員は、「条件附採用制度」のもと実務能力が評価され、1 年間の試用期間後に「正式採用」とならない場合がありうる。つまり、初任者教員は制度上、試用期間の 1 年を通してある一定水準の実務能力の「修得」が求められているのである。

この他一般的に行われている教員研修においても、上記（2）で示した「履修」及び「修得」という考え方はされていない。

（4）児童福祉領域の研修

1）児童相談所長の研修

上記を踏まえて、児童福祉の研修に目を転じてみよう。

従来、児童福祉領域で実施されてきた研修、例えば、子どもの虹情報研修センター実施の研修や司法面接研修等については、一般的な教員研修と同様に「履修」及び「修得」という考え方はされていなかった。それゆえに例えば司法面接研修において、研修受講の証明書として「修了証明書」が発行されるなど、特段整理はされていなかったのだろう（保坂 ,2022）。上記（2）の定義に従えば、規定上の出席を確認して「履修」が認められた場合が「受講証明書」（あるいは「履修証明書」）、その上で試験等の評価によって「合格」が認められた場合が「修了証明書」ということになる。

それが、改正児童福祉法（2004）によって、事態が変わることになる。これによって 2005 年 4 月 1 日から、児童相談所長には一定の研修が義務化されたからである。この改正された児童福祉法第 12

条の 3 第 3 項は、次の通りである。

「所長は、厚生労働大臣が定める基準に適合する研修を受けなければならない。」

そして、その講習内容についても、児童福祉法施行規則第 6 条第 6 号で定められた（注 5)。

これが「児童相談所長の研修義務化」とされ、児童相談所長は「受講義務」を果たさねばならないこととなった。そして、この研修が児童福祉法によって「履修」が義務化された「法定研修」と位置付けられた。これによって、研修を担当する機関では「履修」の取り扱いについて、やむを得ない場合の欠席については、3 科目以内であれば、レポート提出とし、それ以上は再受講とし、条件を満たしたものには「修了証明書」を発行することとしている。つまり「履修」＝「修得」としてみなしていた。このように本論で述べたような「履修」と「修得」の区別を取っていないことになる。

2）「法定研修」

ここで「法定研修」という用語を整理しておこう。文字通り、法律に規定された研修という意味に他ならないが、教育領域と福祉領域を超えてみると二つの使い方がされている。

一つは、上記（3）で述べた教育領域における初任者研修を「法定研修」と位置付ける場合である。これは、任命権者に実施の義務が課せられる「法定研修」であり、初任者がこの研修を受ける義務とはなっていない。また、後に教育職員免許法の改正によって実施された教員免許更新制度（2009 − 2022 年）による免許更新講習も、法律に規定された研修が教員に義務付けられた「法定研修」と位置付けられる。しかし、教育関係者の間ではこの免許更新講習を「法定研修」と呼ぶことはなかった。つまり、法律の規定が実施者への「義務」か、受講者への「義務」かの違いがあって、混乱するため両者を「法定研修」と呼ぶことを避けたのはないかと筆者は考えている。

一方、児童福祉領域では、先述の通り、児童福祉法の改正により児童相談所長の研修が義務化され、児童相談所長は「受講義務」を果たさねばならないこととなったが、これを「法定研修」と位置付けたことになる。なお、従来から「児童委員の研修」があり、「都道府県知事は、児童委員の研修を実施しなければならない」（児童福祉法第 18 条の二）となっていた。すなわち教育領域における初任者研修のように、「受講者」にあたる児童委員ではなく、都道府県知事に実施義務が課せられたものであるが、これを「法定研修」とは呼んでいない。

3）児童福祉司スーパーバイザー研修

その後、「児童虐待防止対策の強化を図るための児童福祉法等の一部を改正する法律」が 2019 年に成立した。これによって、児童福祉法で規定する児童福祉司の任用要件が、以下のように見直された。「児童福祉司は、厚生労働大臣が定める基準に適合する研修を受けなければならない」（現在の児童福祉法第 13 条第 6 項)。この研修もまた、「法定研修」と位置付けられたが、児童福祉法では指導教育担当児童福祉司（スーパーバイザー）に「受講義務」が課されたことになる。

しかし、厚生労働省からの通知レベルでは、「厚生労働大臣が定める基準に適合する研修の課程を修了したものでなければならない」と、研修を「受けること（履修)」だけではなく、「修了」しなければならないことになっている。従来から社会福祉士等が児童福祉司になるには、「厚生労働大臣が

定める基準に適合する研修の課程を修了したもの」（現在の児童福祉法第 13 条第 3 項）とされていたために、「修了」という文言が踏襲されてしまったのではないかと筆者は推測している。

先述のように、従来から児童福祉領域で実施されてきた研修では、「履修」及び「修得」という考え方はしてなかった。つまり、教育領域のような「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」（修得主義）が取られてはいなかったと考えられる。しかし、ここで述べた受講義務とされる「法定研修」が登場したことによって、整理せざるを得ない状況になったのではないだろうか。

具体的な実務に踏み込んだ「令和 4 年 4 月以降の教育担当児童福祉司の任用前研修の取扱い等について」では、「(3) 筆記試験の実施」として「指導教育担当児童福祉司として職務を行うために必要な知識を有していることを確認するため、筆記試験（多肢選択）の合格を研修修了の要件」とすること、及び「不合格であった場合でも複数回の受検ができること」と明記されている。従って、具体的に欠席が何 % 未満であれば受検できるといった「履修」ルール（例えば教育領域のような出席 4/5 以上）を決めることによって、「履修の成果を確認して単位の修得を認定する制度」（修得主義）に基づく運用となる。なお、同通知「(5) 研修の修了評価」では、「研修の一部の科目を欠席等により受講できなかった場合」には、当該科目について「再度受講」や他の都道府県実施の研修の「受講」で「研修の修了として差し支えない」とある。（ただし、ここでも「受講」をもって「修了」という混乱がある。）

しかし、OJT 実施を求めている「(4) スーパーバイズの実施等」においては、以下の①～⑤になっているが、上記「筆記試験」のような「合格」「不合格」という文言は登場しない、つまりは想定されていない。

① 児童相談所における実習の実施
② スーパーバイザーに関するレポートの作成及び指導的職員によるメタスーパーバイズの実施等
③ 後期課程前のレポート提出（指導的職員等の所見等を記載したレポート）
④ 演習におけるスーパービジョンの実施及びレポートの提出
⑤ 後期課程後のレポートの提出

筆者は、「修得主義」のポイントは修了認定（評価）にあたっての合否にあると考えているが、何をもって判断するのか。

この研修は、本来自治体が実施することとなっている研修で、研修機関は各自治体からの受託を受けて行うものとなっている。それゆえに、研修科目を受講したものには、「受講証明」を発行することとし、最終評価は、参加者が所属自治体に「レポートを提出し（上記⑤）、自治体がその評価をして修了することとなっている（厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課長（子家発 0827 第 2 号）「令和 4 年 4 月以降の教育担当児童福祉司の任用前研修の取扱い等について」）。つまり研修実施機関は履修を証明し、自治体が修得の是非を評価するという仕組みである。なお、スーパーバイザー研修の実施から、上記の児童相談所長研修においても、これと同様の仕組みとなった。

現在、方向が示された新たな資格化（こども家庭ソーシャルワーカー）にあたって、こうした「履修」と「修得」に関する整理が課題であることを指摘しておきたい。

注 1：学校保健安全法第 19 条の条文は以下の通りである。

第四節　感染症の予防（出席停止）：第十九条　校長は、感染症にかかつており、かかつている疑いがあり、又はかかるおそれのある児童生徒等があるときは、政令で定めるところにより、出席を停止させることができる。

また、同施行規則には以下の通りである。

第三章　感染症の予防（感染症の種類）第十八条　学校において予防すべき感染症の種類は、次のとおりとする。

一　第一種　エボラ出血熱、クリミア･コンゴ出血熱、痘そう、南米出血熱、ペスト、マールブルグ病、ラッサ熱、急性灰白髄炎、ジフテリア、重症急性呼吸器症候群（病原体がベータコロナウイルス属ＳＡＲＳコロナウイルスであるものに限る。）、中東呼吸器症候群（病原体がベータコロナウイルス属ＭＥＲＳコロナウイルスであるものに限る。）及び特定鳥インフルエンザ（感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律（平成十年法律第百十四号）第六条第三項第六号に規定する特定鳥インフルエンザをいう。次号及び第十九条第二号イにおいて同じ。）

二　第二種　インフルエンザ（特定鳥インフルエンザを除く。）、百日咳、麻しん、流行性耳下腺炎、風しん、水痘、咽頭結膜熱、結核及び髄膜炎菌性髄膜炎

三　第三種　コレラ、細菌性赤痢、腸管出血性大腸菌感染症、腸チフス、パラチフス、流行性角結膜炎、急性出血性結膜炎その他の感染症

２　感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律第六条第七項から第九項までに規定する新型インフルエンザ等感染症、指定感染症及び新感染症は、前項の規定にかかわらず、第一種の感染症とみなす。

注 2：公欠届の事由別一覧として以下のようになっている。

第一号：忌引き（二親等以内）の場合

第二号：学校保健安全法施行規則第 18 条に規定する感染症に罹患した場合、又は感染したおそれがある場合

第三号：教育実習・介護等体験等のうち当該学生の所属する学部教育委員会等の長が必要と認めた場合

第四号：課外活動において、関東甲信越大学体育大会、東日本医学生体育大会等又は全国大会以上の大会に出場する場合

なお、上記に新型コロナウィルスワクチン接種に係る公欠届が新たに加わり、以下の事由別（区分）ができた。

第一号：授業がある日時に自治体等により接種日時の指定を受けた場合

第二号：新型コロナウィルスワクチン接種後に体調不良がある場合

注 3：2016 － 2017 年度に千葉大学教育学部附属教員養成開発センター（当時センター長は筆者）が呼びかけて集まった千葉県内の教職課程認定大学ネットワーク（免許更新講習実施大学）で他大学の情報を得た。

注 4：この初任者研修の第一世代が教職 10 年目を終えた頃、中央教育審議会答申「今後の教員免許制

度の在り方について」（2002 年）が、中堅段階に進んでいく過程で最も重要な通過点として教職 10 年目を捉えて教員個人のニーズに応じた研修の実施を提言した。これによって、教職経験 10 年目に達した教員に対し、個々の能力や適性等に応じた研修を行う「10 年経験者研修」が 2003 年度より法定研修として動き出すこととなった。その後、この「10 年経験者研修」は、法律改正に伴い「中堅教諭等経験者研修」になっている。

注 5：「以下に定めるもの以上であること」とされた。

内容：講義科目「児童福祉論、児童相談所運営論、養護原理、障害者福祉論、社会福祉援助技術論、児童虐待援助論」

演習科目「社会福祉援助技術演習、児童虐待援助演習」

さらに、この内容は、以下のように時間数（合計 25.5 時間）とともに別記されている。

講義科目（計 9 時間）

児童家庭福祉に係る制度及びサービスに関する講義：90 分

児童相談所の運営に関する講義：180 分

児童虐待への対応に関する講義：90 分

少年非行への対応に関する講義：90 分

要保護児童対策地域協議会の活用等関係機関との連携に関する講義：90 分

演習科目（計 16.5 時間）

児童相談所の運営に関する演習：180 分

児童虐待への対応に関する演習：180 分

少年非行への対応に関する演習：90 分

要保護児童対策地域協議会の活用等関係機関との連携に関する演習：180 分

裁判所に対する申立て等に関する演習：180 分

その他児童の権利擁護（児童福祉施設等における懲戒に係る権限の濫用への対応を含む。）に関する演習：180 分

より具体的には、例えば子どもの虹情報研修センター「2023 年度　研修概要」10 － 11 頁参照のこと。

文献

中央教育審議会（2021）．令和の日本型学校教育の構築を目指して.

千葉大学「履修案内」.

千葉大学「公欠届」.

千葉大学教育学部「学生手帳」.

千葉県教育委員会（1979）．千葉県高等学校管理規則.

保坂亨（2022）．調査研究 4:『司法面接』研修の実際．子どもの虹情報研修センター 2021 年（令和 3 年）度研究報告書「人材育成に関する調査研究：専門職の養成・育成に実習及び実務訓練」,pp50-56.

文部科学省（2018）．高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説.

厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課長（子家発 0827 第 2 号）．令和 4 年 4 月以降の教育担当児童福祉

司の任用前研修の取扱い等について.（令和３年８月27日）

（文責：保坂　亨）

２．教員養成における実習から専門職の養成について考える

（１）はじめに

本小論では、千葉大学と香川大学の教員養成における教育実習が、実際にどのように運営されているかを比較検討することから、専門職の養成について考えてみたい。なお、本研究の一環として、香川大学教育学部の専任教員への聞き取り調査(於:香川大学教育学部)を、2022年8月29日に筆者が行ったが、本小論はその面接記録をもとにしている。また、筆者は千葉大学教育学部に専任教員（1989－2022年)として所属していた。その間に教職大学院の開設にあたり、準備段階の実務責任者を担ったが、その経験も含めての論考である。加えて、筆者が担当した福祉領域の面接調査（本報告書面接調査編）も参考にしている。

（２）教職大学院の実習について

教育系の専門職大学院の創設は、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において提言され、2008年全国で19の教職大学院が開設された（保坂,2021)。なお、同答申は、そのタイトルが示す通り、「今後の教員養成・免許制度の在り方」を示したものであるが、ここで「免許更新制」の導入も提言された。そして、言うまでもなく、この免許更新制は、紆余曲折を経て2022年7月に廃止されたところである。

その後、「ミッションの再定義」と称される大学の使命を見直す作業によって、原則として全ての教育養成系の修士課程は、教職大学院に移行するとされた。こうした動向の中で、全国の教育学研究科修士課程は次々と廃止されて教職大学院に一本化されたが、香川大学教育学研究科（高度教職実践専攻定員20名）はその一つである。一方、千葉大学教育学研究科は修士課程（学校教育学専攻定員59名）と教職大学院（高度教職実践専攻定員20名）が併存したまま現在に至っている。本研究第一報で林（2021）が、「嵐の中の法科大学院」と題して報告した法曹界と同様に、この10年ほど大学院レベルの教員養成は、文部科学省の方針に振り回されたと筆者は考えている。

この専門職大学院カリキュラムの中核に置かれたのが実習であることは言うまでもない。「教職大学院では、自らの教育実践を理論に基づき振り返ることができる実習を教育課程の中心に置くことにより、理論と実践の往還を持続的に発展させていくことを基本的な教育方法とする」（教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議,2013）よう設計された。従って、専門職大学院設置基準では、「教職大学院の課程の修了要件」として第29条に次のように10単位以上の実習科目が規定されている。「教職大学院の課程の修了の要件は、第十五条第一項の規定にかかわらず、教職大学院に二年（二年以外の標準修業年限を定める研究科、専攻又は学生の履修上の区分にあっては、当該標準修業年限）以上在学し、四十五単位以上（高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員に係る実践的な能力を培うことを目的として小学校等その他の関係機関で行う実習に係る十単位以上を含む。）を修得することとする。」

これを踏まえて、香川大学･千葉大学ともに教職大学院カリキュラムの中に、「長期インターシップ」としての「実習」が10単位必修となっていて、履修案内などとは別資料を作成・配布して丁寧なオ

リエンテーション等が行われている。この学部段階の教育実習とは違う「長期インターシップ」については、小中学校など実習の受入先への説明では、同じ用語が使われていることによる混乱もある。実際、先に記したように、設置基準など法令では「実習」と表記されている。

ここで本研究の課題である専門職の養成として整理しておくと、学部段階の教育実習（後述（4））は、教育職員免許状を取得するための必修単位であり、資格（免許）取得前の養成段階のカリキュラムである。一方、教職大学院の実習（長期インターシップ）は、教職大学院に入学した、すでに教員経験がある現職教員と、学部から進学した「ストレートマスター」（通称）が、専門職学位と専修免許状（一種免許状より上位）を取得するにあたっての必修単位である。そのため一部の教職大学院（香川大学・千葉大学を含む）では、現職経験を踏まえて、この実習単位の免除規定もある。これは、先の設置基準 29 条 3 項においても次のように規定されている。「教職大学院は、教育上有益と認めるときは、当該教職大学院に入学する前の小学校等の教員としての実務の経験を有する者について、十単位を超えない範囲で、第一項に規定する実習により修得する単位の全部又は一部を免除することができる。」

これによって、千葉大学の教職大学院では以下のように規定した。

「専門職学位課程（教職大学院の課程）は、教育上有益と認めるときは、当該課程に入学する前の小学校等の教員としての実務の経験を有する者について、10 単位を超えない範囲で、前項に規定する実習により修得する単位の全部又は一部を免除することができる。」（千葉大学大学院教育学研究科規程第 15 条第 3 項）

しかし、この免除規定とその運用を含めて、現職教員とストレートマスターが同じ長期インターシップ 10 単位が課されていることに関しては、教職大学院の基本設計レベルで十分議論されてきたとは言えない。実際、筆者は千葉大学教職大学院の設置準備の責任者として文部科学省及び設置審議会委員との交渉にあたったが、現職教員の実習免除については厳しいやり取りの末、ようやく認められたという経緯がある。が、ここでは、専門職の養成という観点から、すでに免許を取得した教職大学院生の実習（長期インターシップ）、とりわけストレートマスターに関わる問題について取り上げたい（注 1）。

教職大学院のストレートマスターは、２年間の学習の中で 10 単位の実習（長期インターシップ）を行うが、この間すでに教員免許をもっているものとして働くことも可能である。それゆえ近年の教員不足の中で、このストレートマスターに対しても非常勤講師等の依頼が絶えないという現状がある。これに対して、千葉大学の教職大学院では、この実習（長期インターシップ）を核とした学習に専念するよう院生が教員として働くことはしないようにと伝えている。これは、専任教員が話し合って決めた申し合わせであるが、原則院生はこれに従ってきた。ただし、長期インターシップを行なっている実習校で、休職（あるいは長期の療養休暇取得者）が出た場合のみ例外的にその勤務（非常勤講師）を認めることとした。一方、香川大学では、院生が非常勤講師など、学習に支障がない範囲の時間数であれば勤務することを認めているという。院生に対して、自分が本務としてすべきことを犠牲にしてまで学校現場の状況を考慮して非常勤をする必要はないという一線は守るようにして、ルール（＝暗黙の了解）として最終的には院生が判断している。

さらに、これを公式化しているのが、立命館大学の「院生講師制度」である。正式にストレートマ

スターの院生を附属学校の非常勤講師と採用し、授業・学級運営などの業務に従事することになる。なお、実習と勤務については次のように捕捉説明されている。

「教職大学院生は大学院の教育課程の一環として、勤務校にて実習を行うことがあります。その場合は、実習と勤務は明確に区分して行われます。また、実習は原則として、勤務校で行うことになります。」（注 2）

筆者は、こうしたことが各大学院の判断でさまざまに展開されていることを否定するつもりはない。しかしながら、このように長期インターシップという実習と実際に教員として働く実務経験（勤務）についての判断がここまで違ってしまうこと、またそうした実態が共有されていないこと、そしてこうした問題についての議論すらないことは、長期インターシップの位置付けが教職大学院の基本設計レベルで十分に議論されてこなかったことを象徴しているように思えてならない。

（3）領域を超えた専門職の養成という視点から（1）

本研究では、第 1 報（保坂 ,2021）において医学･法曹･教育領域における人材育成の比較検討を行った。それを踏まえると、上記(2)の問題は大きく大学院レベルの人材育成の課題と捉えることができる。歴史がある医学領域では 6 年一貫教育が確立していた中で、主として実習を行う 5 － 6 年生（大学院修士レベル）において「student doctor」という資格制度が導入された（佐々木 ,2021）。一方、法曹・教育領域では、4 年間の学部段階の養成の上に位置する大学院レベルについて、その養成を専門職大学院で行うことが議論されて大きく制度変更されたことになる。

しかし、法曹領域では、法科大学院を正規ルートとしながら、この法科大学院を経由しない者にも法曹資格を取得するために設けられた司法試験予備試験（注 3）の存在が大きくなってしまった（林 ,2021）。また、教育領域でも文部科学省が方針を示した教職大学院への一本化が進まなかった。結局、近年法科大学院では撤退が相次ぎ、開設以降多くの教職大学院では定員割れが続いている（注 4）。

すでに、教育領域において実習（長期インターシップ）の位置付けが明確ではないということにとどまらず、大学院レベルの養成における基本設計に及ぶ問題と指摘したが、これは医学領域以外の法曹・教育など他領域全体の問題とも言えよう。翻って、この医学領域の特徴は、人材育成を医学部に限定した「閉鎖性」、つまり大学入学時点での養成者の選抜にあると筆者は考えている。例えば、薬学系では学校教育法の改正により、2006 年度から薬剤師を養成することを目的として修業年限が、4 年から 6 年へと延長された。医療技術の高度化・医薬分野の発展にあわせて、より高度なスキルを持つ薬剤師が必要とされ、長期実習・アドバンスト教育の実施を主とする 6 年制への移行である。そして、この長期実習の前には「薬学共用試験」を受ける必要があり、一定の点数をとらないと進級することすらできない仕組みで、国家試験に先駆けた薬剤師になるための関門が設けられた（岡田 ,2011）。この 4 年制から 6 年制への変更は、医学領域との共通性が高いが、養成者の選抜という点では「閉鎖性」という共通性があることはあまり指摘されていない。

この点を考えると、法曹領域では制度変更後に予備試験というバイパスの存在が大きくなってしまったことは、この「開放系」から「閉鎖系」への転換に伴う課題という捉え方が可能となる。法科大学院において「法学未修者」（3 年制）と「法学既修者」（2 年制）があり、このうち「法学未修者」

の進級率の低さが課題（林,2021）になっていることも、「開放系」か「閉鎖系」かという問題に関わると言える。また、制度スタートから「開放性」を特徴とする教育領域（注5）でも、その「開放性」を前提とした養成の、大学院レベルの人材育成という課題として捉え直す必要がある。これに関して付け加えれば、教職大学院も原則教員免許取得を入学条件としているが、学部での教員免許状未取得者を対象に、教職大学院に在学しつつ併行して一種免許状の取得に必要な学部の教職科目を履修できるコースが開設されている大学院もある（注6）。

専門職の養成についてこれからの社会でより長期化、つまりは6年制を目指す場合、学部段階に加える大学院レベルの教育は修士課程、あるいは専門職大学院で行うのか、改めて領域を超えたレベルの議論が必要なことは言うまでもない。そして、その際には養成システムの基本設計として、「開放系」か「閉鎖系」かが重要であり、それが議論されていないことを指摘しておきたい（注7）。

福祉領域においては、先行して設置された専門職大学院が一つだけ存在する形でここまできている。その経緯は、面接調査（11～13頁）でもふれられているが、日本学術会議・社会学委員会・社会福祉系大学院のあり方に関する分科会報告「社会福祉系大学院発展のための提案」（2014）には、以下のように記されている。

「高度専門職業人養成については、2003年度から専門職大学院の制度が創設され、日本社会事業大学に開設されたが、未だ1校のみで、広がりをみないままである。法科大学院などのように特化することが、社会福祉の高度専門職業人をめざす学生のニーズに応えることに必ずしもならないことを示している。」（p6）

今回「認定資格」という方向が決まった「こども家庭ソーシャルワーカー（仮称）」という資格では、大学院レベルの養成についてはまだ議論すら始まっていない段階と考えられよう。従って、児童福祉の領域については、開放系か閉鎖系かという基本設計も含めて、大学院レベルの養成は、今後の課題と認識すべきであろう。なお、ここには中堅職員等の派遣や自己啓発等休業制度（増沢・村木,2022：及び本報告面接調査2）による長期研修（学びの場）としての大学院をどう捉えるか、という問題も含まれることを指摘しておきたい。

（4）学部の実習について

戦後制度化された教職課程において教育実習は、その単位数も時間数も1980年代まで大きな変化はなかった。それが1989年に、教育実習事前・事後指導を含む1単位が増加され、幼稚園・小学校免許では5単位、実習期間は4週間程度となった。なお、同じくこの1989年度には、新たな実習プログラムとして「介護等体験」が必修化された。その後1998年度には、中学校免許も5単位、実習期間は4週間程度となって現在に至っている。

加えて、1990年代以降、教育実習以外の活動として、様々な学校現場への参加体験を積極的に勧める大学が増えていった。この背景としては、1991年の大学設置基準の緩和（教養課程の廃止）により、それまで専門的な学習ができなかった1－2年生に対して、学校参加体験を含む実践的な専門科目を配置できるようになったことがある。これによって、実際の体験学習としては唯一だった教育実習に加えて、カリキュラム上は事前指導も含めて段階的な学校参加体験が配置されるようになった。さら

に、中央教育審議会答申（2015）で「学校インターシップ」の導入が提言されたことにより、その方向性はさらに強まった。しかし、この学校インターシップをはじめ、様々な学校参加体験は教職課程としては必修化されなかったため、各大学で様々に展開されているものの、大学（あるいは学生）ごとに参加経験には大きな違いが出ている（保坂,2021）。

それを踏まえて、この学部の教育実習では、古くからある課題を取り上げたい。先の教職大学院同様、この教育実習が教員養成カリキュラムの中核にあることについては異論がないだろう。そのためその単位修得については、講義・演習からなる他の単位とは全く違った扱いがなされてきた。実際に教育実習を指導する立場にある現職教員の評価があるためであろう。千葉大学教育学部を例にとれば、以前から教育実習における様々なトラブルがあり、それにともなって教育実習校（実習を指導する教員）が単位を認めない、つまりは不可となる可能性という問題が存在していた。そのためか教育学部内の教育実習担当の委員長は、教育実習校をはじめ各方面に頭を下げるのが主な仕事と言われていたほどである。

一方、教育学部の専任教員の間では、「実習に出せない学生」という語られ方で、「問題学生」についての扱いをどうするかという課題が表面化していた。この「実習に出せない学生」についての問題は、非公式に話されていた段階から、やがて教育実習委員会や教授会など公式会議での議論へと展開していくことになったと筆者は記憶している。その背景要因として考えられるのが、上述の学校参加体験（広義の実習）の広がりであろう。

この間、全国の教員養成系大学・学部でも、こうした問題について様々な議論があったと聞く。一方これより以前、「新課程（ゼロ免課程）」が、1987 年愛知教育大学と山梨大学に教員免許取得を卒業要件としない課程として設置された。多種多様な学びが可能である教育学部のリベラルアーツ機能が見直され、学際性を生かした課程と評価する向きもあったが、木岡（2001）は、「教員需要の減少に対応したいわゆる『ゼロ免』課程の創設」と明確に批判している。実際、教員需要は減少する中で、教員養成系大学・学部の定員削減が急速に展開し、名称変更を伴う学部改組によって、一時この免許を卒業要件としない『ゼロ免』課程は増加し続けた。対照的に教員養成課程の学生数は最盛期の半分約 1 万人規模まで減少するに至る（保坂,2021）。

その後、社会の急激な変化という現状を踏まえて教員養成･教師教育を含む教育改革は新たなステージに入り、その質保証・高度化が推進されるようになる。そうした動向の中、文部科学省によるいわゆる「ミッションの再定義」が、組織の廃止・転換を強く迫る結果となって、上記（2）で述べた大学院修士課程から教職大学院への転換など教員養成大学・学部の大胆な改革が求められようになった。これによって教育学部から名称変更を伴う改組をした新学部（佐賀大学、横浜国立大学、山梨大学、宮崎大学、福井大学、大分大学）の中からも、再び教育学部へと改組するところが続出し、同時に各大学の「新課程（ゼロ免課程）」も廃止となった。

千葉大学でも、こうした展開に伴って様々な改革（新課程廃止、教職大学院の設置等）が続けられた。そうした中で、「実習に出せない学生」という問題が、非公式に話されていた段階から教授会など公式会議で議論をせざるを得なくなったと記憶している。

ついに 2008 年北海道教育大学が、教育実習についての「特例措置取扱」を制度化して公表した（資

料１『学生便覧』参照)。それによれば、「やむをえない理由」により「実習が未修得」で卒業できない場合、「代替科目」によって「卒業に必要な単位数を満たしたものとして取り扱うことができる」となっている。実際の手続きとしては、学生から提出される「教育実習特例措置申請書」（資料２参照）を教育実習特例措置検討委員会が審議して認める。なお、この措置が認められた者は、教育職員免許状を取得することはできない。同じく学生便覧の「教育実習について」には、次のような一文もあることに注目したい。「事前に教職に関わる学生の意欲や適性の厳格な審査を行い、適当ではないと判断される者には受講を認めません」。つまり、卒業単位として必修となっている教育実習を修得せず教育職員免許状取得の所要資格を得ないまま卒業できる、いわば「バイパス」を制度化したことになる。これは、本研究が当初より提起してきた、専門職の養成において不可欠と位置付けられる実習（実務経験）を行う際の「不承認」（注８）という問題についての対処にあたる。

こうして教育職員免許状取得の所要資格としての単位修得を卒業単位とする「学位プログラムとしての体系」と「教職課程としての体系」の両方を重視する「課程履修・卒業資格方式」（木内 ,2017）が内包する課題に対して答えを出したことになると筆者は考えている。

その後、千葉大学と香川大学もこの「特例措置」を導入したが、前記の北海道教育大学の「取扱要項」（資料１）をほぼ踏襲している。しかし、両大学ともに現在のところ、北海道教育大学が学生便覧に明示しているような形での学生への周知は行なっていない（注９)。学生への周知も含め、この問題への対応が、全国の教員養成系大学・学部において実習の実施が困難である学生の増加という現状を考えれば喫緊の課題とも言える。

ⅩⅦ　北海道教育大学教育実習特例措置取扱要項

制　定　平成 20 年 5 月 29 日

第１条　北海道教育大学教育課程編成基準(平成 31 年２月 26 日制定)第４条又は第９条の規定にかかわらず，教員養成課程及び国際地域学科地域教育専攻に在学する者のうち，やむを得ない理由から教育実習又は教職実践演習に係る単位が未修得であることに起因し，卒業に必要な単位数を満たすことのできない者は，大学が指定する科目(以下「代替科目」という。)の履修をもって，卒業に必要な単位数を満たしたものとして取り扱うことができるものとする。

第２条　前条の措置(以下「特例措置」という。)の適用が認められた者(以下「特例措置適用者」という。)は，卒業時において，特例措置の対象となった教育実習又は教職実践演習に係る教育職員免許状を取得することはできない。

第３条　特例措置の適用を希望する者は，各学期の末日までに，教育実習特例措置申請書(別記様式)を，所属する校のキャンパス長に提出しなければならない。

第４条　キャンパス長は，前条の申請に対し，教育実習特例措置適用検討委員会(以下「検討委員会」という。)を設置し特例措置適用の可否に係る審議を付託する。

２　検討委員会は，特例措置適用の可否を決定し，キャンパス長及び修学指導に関する委員会(以下「カリキュラム委員会」という。)に報告するものとする。

第５条　検討委員会は，次に掲げる委員で組織する。

(1)　教育委員会委員

(2)　カリキュラム委員会の委員長

(3)　教育実習に関する委員会の委員長

(4)　保健管理センターの専任教員　１人

２　検討委員会に委員長を置き,前項第１号に規定する委員をもって充てる。

３　検討委員会は，当該学生，連帯保証人，学生指導教員，その他委員長が必要と認める者から，意見を聴くことができる。

第６条　カリキュラム委員会は，特例措置適用者に係る代替科目を審議し，決定する。

２　カリキュラム委員会は，特例措置適用者の氏名及び代替科目について，教員会議に報告する。

第７条　キャンパス長は，当該特例措置の申請のあった者に対し，特例措置適用の可否及び代替科目について，通知を行う。

第８条　特例措置適用者は，代替科目の中から希望する科目を履修し，特例措置の対象となった教育実習又は教職実践演習に係る単位数を修得しなければならない。

第９条　この要項は，北海道教育大学の成績の評価方法及び履修登録単位数の上限並びに修学指導等に関する取扱要項第７条の規定が適用される学生に準用する。ただし，第４条及び第５条の規定にかかわらず，第３条に定める教育実習特例措置申請書の提出をもって，特例措置の適用を決定するものとする。

第 10 条　この要項に定めるもののほか，特例措置に関し必要な事項は，別に定める。

附　則

１　この要項は，平成 23 年４月１日から施行し，平成 23 年度入学者から適用する。

２　この要項の施行の日の前日に在学する者については，なお従前の例による。

附　則(平成 26 年３月 28 日　改正)

１　この要項は，平成 26 年４月１日から施行し，平成 26 年度入学者から適用する。

２　改正後の規定にかかわらず，平成 26 年３月 31 日に教員養成課程，人間地域科学課程，芸術課程及びスポーツ教育課程に在学する者(以下この項において「本学在学者」という。)及び同年４月１日以降に本学在学者の属する年次に入学する者については，なお従前の例による。

附　則(平成 27 年３月 26 日　改正)

この要項は，平成 27 年４月１日から施行する。

附　則(平成 27 年５月 27 日　改正)

この要項は，平成 27 年５月 27 日から施行し，平成 27 年４月１日から適用する。

附　則(平成 31 年２月 26 日　改正)

この要項は，平成 31 年４月１日から施行する。

資料２　教育実習特例措置申請書

教育実習特例措置申請書

平成　　年　　月　　日

○○校キャンパス長　殿

＿＿＿＿＿＿課程（学科）＿＿＿＿＿＿＿＿専攻＿＿年次

ふりがな
学籍番号＿＿＿＿＿＿氏名（自署）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
本人住所　〒

連帯保証人住所　〒

氏名（自署）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

下記の理由により，教育実習特例措置の適用を受けたいので御承認くださるようお願いいたします。

また，この教育実習特例措置の適用を受けることにより，卒業時に特例措置の対象となった教育実習に係る教育職員免許状を取得できなくなることを了承します。

記

1 申請理由

2 教育実習特例措置の適用を希望する科目名及び単位数

3 学生指導教員の副申

学生指導教員氏名（自署）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（5）領域を超えた専門職の養成という視点から（2）

北海道教育大学のような教員養成系大学や千葉大学教育学部・香川大学教育学部のような教員養成系学部における教育職員免許状の取得と大学卒業（つまりは学士号の取得）との関係を整理しておきたい。先に述べた通り、戦後の制度改革によって、「開放性」という原則のもとで教育職員免許状取得の所要資格としての単位修得を卒業単位とする「学位プログラムとしての体系」と「教職課程としての体系」の両方を重視する「課程履修・卒業資格方式」（木内 ,2017）が採用された。この方式が現在まで継続されていることによって、教員養成系大学・学部の卒業要件は、教育職員免許状の取得が前提となっている。学生に代わって大学が行う一括申請という制度がこの傾向を助長しているとも考えられる。

しかし、大学卒業資格から考えれば、卒業要件は「教育職員免許状取得の所要資格としての単位修得」である。従って、免許状の取得に必要な単位を修得した学生は、当該免許状（例えば小学校教員免許状）の申請を行ってその取得に至る。本来、この申請による「教育職員免許状取得」と大学の卒業資格は別のものであり、卒業生時に「教育職員免許状取得の所要資格としての単位修得」がなされていても、あえて免許申請をせずに取得しないことを選択する例が存在する。当然ながら、それでも卒業は可能であり、学士号は取得できる。

厳密に考えれば、所要単位を取得したとはいえ免許を申請（取得）することは、個人の選択であり、当然それを教育組織が強制することはできない。その先にある職業選択として教員という職業を選び、教員採用選考試験を受けるか否かも同じである。第 1 報告（保坂 ,2021）で確認した通り、医学・法曹領域における国家試験の受験資格とは違い、教育領域においては教育職員免許状の「授与資格」という制度に関わる。しかし、「資格（免許）」取得という観点からは、同じ次元で論ずることが可能であろう。教育領域の「資格」申請と授与（取得）という形が、医学・法曹領域の国家試験受験と合格（資格取得）という形に重なる。従って、医学部の卒業生や、法科大学院の修了生全員が、強制的に国家試験を受験させられているわけではないという当たり前の事実が存在する。憲法で保障された「職業選択の自由」を持ちだすまでもないだろう。

しかしながら、大学における専門職の養成を考えるとき、このことが共通理解されていないのではないかと筆者が疑問に思うことが多々あった。例えば、千葉大学教育学部の専任教員として勤務していた経験に基づけば、養成した学生（卒業生）がどれだけ教員採用選考試験を受験したのかをあらわす「受験率」といったものが、あたかも数値目標のように位置付けられるようになってきた。

そして、福祉領域においても同様な問題があることが、以下のように今回の面接調査（再掲）から明らかになった。

日本社会事業大学面接記録：補足 1（10 頁）

保坂：社会福祉士の資格については、卒業修了単位ではない？

有村：社会福祉士の国家資格試験は、在学中 2 月の初めにある。それはもちろん受けます。ただし、単位取得見込みの証明書を出す。

保坂：受験も必須？

有村：必須です。基本は必須。必須で、必ず受けなさいではないんだけれども、受けることを前提にやっ

ている。大学としても「受けてください」というのは伝える。

増沢：そうすると、それで落ちたとしても、卒業は卒業なんですね。

有村：卒業は卒業です。

保坂：受けなくても卒業はできる。卒業の要件ではない？

有村：要件にはしないんですけれど、基本的には受けています。全学部の３人ぐらい受けない学生はいることはいる。でも、全員が受かる前提でやっているので、やる気がなくても受験する学生はたくさんいます、残念ながら。

保坂：受けないという選択ができるのか？

有村：本当はできます。できますけれど、基本は受ける、そういう仕組みと説明しています。厚労省のお金を頂いているので、それは私たちの責務です。受けなくても卒業する学生はいます。ただし、厚労省からもらっているお金は、ソーシャルワーカーの養成という枠での委託を受けている。なので、そこはなかなか譲れないところなんですよ。やはりこの大学は、そういう大学というか。そこが本学のメリットだし、本学が唯一、宿命として持つところ。何がなくなったとしてもソーシャルワーカー養成という感じでやっていくと思います。社会福祉士の国家試験、精神保健福祉士の国家試験は合格しないと駄目だと。

本来、教育を担う大学の責務と、国（社会）から専門職の養成を付託されたこと（要請）との間にきちんと線引きがされていないことに懸念を抱くのは筆者だけであろうか。養成を付託されたとはいえ、その専門職に必要な資格取得のための単位修得という教育を引き受けたのが大学であり、学生に資格取得させて専門職に就けることを引き受けたのではない。戦前、初等教育（小学校）の教員養成を担った官立の師範学校は、学費支給制であり、学生は卒業後に服務義務期間があった。この閉鎖的な計画要請が、戦前の全体主義（国家主義）の温床となったという批判から、教員養成の「開放性」という理念が打ち出された歴史を確認しておきたい（保坂,2021）。

大学教育という専門職の養成段階において、この線引きの曖昧さ、あるいは共通理解がないこと、そもそも議論にすらなっていないことが、その教育を担う組織及び教育担当者、つまりは大学と教員たちの間で、資格取得と専門職に就くこと（つまりは教員になること）への圧力を無自覚に強めてしまっているように思えてならない。実際、先にも挙げた教員採用選考試験の「受験率」や、卒業生が何人教員として採用されたのかという採用者の数と採用率（卒業時点：注 10）が、あたかも数値目標のようにさまざまなレベルの会議等で声高に語られるようになってしまった。

しかし、筆者は、養成段階、つまりは大学の重要な責務の一つに、実習を行う際の「不承認」もあると考えている。いわば、猫の首に鈴をつける役割と言ったらよいだろうか。前報告（保坂,2022）で記したように、教育領域においては「おおよその共通イメージ」がありながら、ようやくその制度化が始まったばかりである。しかし、教員養成の焦点は教育職員免許状という資格取得と教職に就くことに向けられ、その反対側に位置する実習を行う際の「不承認」というシステムについては、その周知も含めて議論が十分に行われているとは言い難い現状がある。これもまた、教育領域にとどまらず、医学・法曹、そして福祉領域を含めた議論が必要であろう。

注１：「採用と大学教育の未来に関する産学協議会」の報告書は、様々な活動のうち実務体験を伴う「インターシップ」を高学年の学部生・院生を対象とする「汎用的能力・専門活用型インターシップ」と、院生対象の「高度専門型インターシップ」の二つに限定した。しかし、ここで想定されている院生は、主として文系修士課程であって専門職大学院は含まれていない。

注２：「2022 年度　学校法人立命館　教職大学院講師　募集要項」より。

注３：司法試験予備試験に合格すれば、法科大学院修了者と同等の資格で司法試験を受験することができる。受験資格や受験回数の制限はない。第１報告に記載（150 頁）したが、この予備試験通過者の合格率は、法科大学院修了者の合格率を大きく上回っている。

注４：2022 年度、法科大学院の半数以上、37 大学で閉鎖が決定した。教職大学院では、およそ 2/3 の 35 大学で定員割れし、そのうち３大学では定員の半数を切るまでになっている。それゆえに本報告面接調査（13 頁）のように「失敗」との判断もありうる。

注５：戦前の閉鎖的な計画養成を担った師範学校を中心とする教員養成は、戦前の全体主義（国家主義）の温床となったという批判から、アメリカ占領軍の主導による教育改革によって大きく転換されることとなった。そして、幅広い視野と高度な専門的知識・技能をもつ多様な人材を養成するために、「大学における教員養成」と「開放性」という理念が打ち立てられ、教員養成は大学で直接に教育を行うシステムとなった（保坂 ,2021）。

注６：鳴門教育大学・上越教育大学・兵庫教育大学には、学部の教員免許状未取得者が３年で小学校免許を取得できるコースがある。また、新潟大学教職大学院は、「教員免許状未取得者の履修」に対して次のような説明をしている。「長期履修制度を活用した３年間（又は４年間）での履修を前提とします。その１年目（又は１年目及び２年目）に教育学部が開講する教員免許状取得に必要な授業科目を履修し修得した後に、教職大学院の教育課程の履修を開始することになります。無理のない履修をするには、入学前に教員免許状取得に必要な単位 30 単位以上を取得済みであることが望まれます。」

注７：厳密にいうと、「閉鎖系」の代表である医学部でも、東京大学医学部のような４年制の医学部医学科（定員 110 名）もあり、教養学部（２年制）の理科Ⅲ類（医学部進学課程）100 名に加え、他のコース（理科Ⅰ・Ⅱ類及び文科Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ類）から 10 名の進学者が認められている。公表された 2010 － 2014 年データでは、毎年理科からの進学者が 10 名以上、文科からの進学者も１～２名存在する。また、学士入学（３年次編入）制度もあり、2004 ～ 15 年度の選抜試験で４名の合格者を出している（東京大学 ,2015）。一方で、千葉大学医学部は、2019 年度まで３年次編入制度（学士入学制度）を有していたが、2020 年度からの医学部カリキュラム改革に伴い 2020 年度入試より停止した（千葉大学 ,2021）。

注８：第２報告（保坂 ,2022）で述べたように、この「不承認」は仮の用語としての提案である。繰り返しになるが、適切な表現を見つけられないこと自体、この問題の難しさを象徴しているように思える。

注９：簡単に学生に「特例措置」があるので活用できるよという安易なメッセージにならないようにしたい思惑もある。教員養成系大学・学部に進学したということは、教員免許を取って教員になる

ことをめざしている学生が多いという前提も危うくなるのではないかといった危惧する声も聞こえてきそうだ。

注 10：現在、教員養成系大学・学部の教員採用率が卒業時点で数値化され比較されている。そもそもこの卒業生が何人教員になったかという数値を卒業時点だけで捉えることに意味があるのだろうか。卒業後にさまざまな経験（民間企業勤務や海外青年協力隊など）を経てから教員をなることを希望する者もいることを忘れてはならない。

文献

千葉大学（2021）．千葉大学医学部医学科　自己点検評価報告書　2020（令和 2）年度.

中央教育審議会答申（2006）．今後の教員養成・免許制度の在り方について.

中央教育審議会答申（2015）．これからの学校を担う教員の資質能力の向上について.

林陽一（2021）．法曹領域における人材育成：嵐の中の法科大学院．2020 年（令和 2 年）度研究報告書 人材育成に関する調査研究：－専門職の養成と任用後の育成に関する研究－．子どもの虹情報研修センター ,pp.21-35.

保坂亨（2021）.「教員養成学」事始め:教員の養成･採用･研修についての概観．教員養成開発センター紀要，教育実践研究 ,pp.1-11.

保坂亨（2022）．Ⅳ . おわりに．2021 年（令和 3 年）度研究報告書 人材育成に関する調査研究：－専門職の養成・育成に実習及び実務訓練－ . 子どもの虹情報研修センター ,pp.72-74.

木内剛（2017）．教職課程認定 . 日本教師教育学会（編）．教師教育研究ハンドブック．学文社.

木岡一明（2001）．戦後「教育学部」史研究の課題－「教育学部」の存在意義を問う．TEES 研究会（編）．「大学における教員養成」の歴史的研究．学文社.

教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（2013）．大学院段階の教員養成の改革と充実等について.

増沢高・村木良孝（2022）．調査研究 1 ：児童家庭ソーシャルワーカー（児童福祉司）の任用後の育成について．2021 年（令和 3 年）度研究報告書：人材育成に関する調査研究：－専門職の養成・育成に実習及び実務訓練－ . 子どもの虹情報研修センター ,pp.4-34.

日本学術会議・社会学委員会・社会福祉系大学院のあり方に関する分科会報告（2014）．社会福祉系大学院発展のための提案：高度専門職業人養成課程と研究者養成家庭の並立をめざして.

岡田昌之（2011）．薬学部 6 年制．薬と社会をつなぐキーワード辞典編集委員会（編集）．薬と社会をつなぐキーワード辞典．本の泉社 ,pp.325-326.

佐々木結花（2021）．医学領域における人材育成:医師はいかにして『医師になる』に至るか．2020 年（令和 2 年）度研究報告書 人材育成に関する調査研究：－専門職の養成と任用後の育成に関する研究－子どもの虹情報研修センター.

保坂亨（2022）．2020 年（令和 2 年）度研究報告書 人材育成に関する調査研究：－専門職の養成と任用後の育成に関する研究－．子どもの虹情報研修センター.

採用と大学教育の未来に関する産学協議会（2022）．2021 年度報告書「産学協働による自律的なキャ

リア形成の推進」.
東京大学（2015）. 4.2 学生の受け入れ. 医学教育分野別評価基準日本版に基づく 東京大学医学部医学科自己点検評価 2014 年度報告書 .pp.82-83.

（文責：保坂　亨）

３．専門職の人材育成：領域を超えた検討

（１）初期研修

本研究と同様に、領域を超えた専門職の人材育成を取り上げたものとして、『専門職の質保証：初期研修をめぐるポリティクス』（橋本 ,2019）がある。同書は、表（転載 p322）に示した 8 つの専門職における「初期研修（initial training）」を取り上げたものである。そして、この専門職の初期研修には、それを指し示す様々な用語が存在することを踏まえて、その使われ方や意味づけられ方を検討し、「時代や職種によって異なる使われ方をしている」（p16）ことを明らかにした（注 1）。また、この「初期研修」に関する先行研究を概観して、「専門的業務への新規参入者の『学習（学び）』」（p17）といういわば「定義」が共通していながら、「それ自体が分析の対象となっているわけではない」こと、「職種を限った検討に終始するものがほとんどである」（p19）という本研究の出発点に関わる確認をしている。

さらに、本研究と同じく「初期研修」が制度化（法制化）されている医学・法曹・教育領域と、制度化には至っていないが個別施設・現場では実施されてきているものとして福祉領域が取り上げられている。その上で、医学・法曹・教育領域では制度化されて「大学教育における実習や国家試験での成果測定と初期研修とを効率的に連続化・一体化する方向にある」のに対して、制度化されていない福祉領域は「専門教育・国試などと連携連関させる必要性が議論されることはあったとしても、法制度に反映できるほどに関係者の意見を集約することが困難であり、また法制度によって対応することの必然性も低い」ことを明らかにした（p320）。なお、後者として社会福祉士の他に看護師や心理職を取り上げているが、このうちの看護師については「努力義務化して制度化途上にある」（p23）と補足している（注 2）。付け加えるならば、これらの専門職のうち、医師・弁護士等（法曹領域）・教師・看護師の資格は「業務独占」であるが、社会福祉士（社会福祉士及び介護福祉士法：1987 年成立）及び公認心理師（公認心理師法：2015 年成立）は「名称独占」である（保坂 ,2020）。

そして、この「初期研修」を高等教育と現場の専門業務の結節点と捉え、専門職の質保証制度としての「初期研修」の構成要素を以下 5 点から整理した（p21 － 22）。

① 目的論：初期研修の目的。
② 研修期間：期間設定は自明ではない、時代とともに内容が高度化・増加しても長期化はしていない。
③ 研修場所・施設：職種によって多様な施設・場所、例えば一元的な研修施設か、個別施設かなどがある。
④ 研修者の処遇：労働者性と報酬。
⑤ 高等教育（実習）と国家試験との関連：実習と初期研修との連携・機能分担、及び大学教育－国試－初期研修における評価基準など、効果的に質向上を図る方策として課題がある。

ここでは、本研究との関連で「④研修者の処遇」についてふれておきたい。「初期研修」が制度化によって、「高等教育修了（国家試験合格）の後と専門職的業務に就く前との間に新たな身分が生じ、それをどうするかという問題」（p319）が、領域を超えて生じているからである。筆者は、医学領域の臨

床研修生（2 年間）、法曹領域の司法修習生（1 年間）、教育領域の初任者教員（1 年間）をこうした「新たな身分」と考え、以下のように捉えている。

臨床研修生は「インターン」と呼ばれた無給時代から、初期の臨床研修制度（努力規定）時代の薄給を経て、その処遇は向上して現在は研修を受ける環境が整いつつある。しかし、「最も専門職化が進み、研修制度が確立したこの職種においても、そのプロセスは紆余曲折をたどり、戦後数十年を要したことがわかる（p67）」。ただし、この臨床研修生の「未修了」も報告されている。2015 － 2016 年度の研修医 15466 人中、0.8%（123 人）が「未修了」で、その内訳は「実施期間の不足：104 名」、「達成度評価：18 名」、「適性評価：1 名」である（p326）。

また、司法修習生については、司法改革以前の給費制から貸与制（2011 － 17 年）へ、また 2018 年から「給付金支給」へ移行という短期間での紆余曲折を経ている。しかも、「その金額は十分ではなく、『弁護士になった時は、借金を抱えることになる』」と言われるほどである（林 ,2021）。また、司法修習の「最後の関門」である「司法修習生考試（二回試験）」の不合格者が、旧修習（～ 2011 年）に比べて高いことが問題とされていた。林（2021）は、2007 年度の司法修習生のうち 113 人（6.2%）が、不合格であったことに加えて、1994 年以降の旧修習と新修習の不合格者数を図示した（第 1 報告書 15 頁）。

一方、初任者教員は、他の 2 年目以上の教員と同様に規定の給与が保証されている。しかし、入職初年度の業務にあたり副次的な位置付けとなっており、2 年間（医学）あるいは 1 年間（法曹）のように研修に専念する制度にはなっていない（注 3）。また、すでに第 2 報告で記したとおり、この初任者教員の退職率は 1% を超えている（保坂 ,2022）。なお、筆者は、教育領域における教職大学院のストレートマスターをこうした「新たな身分」に準じるものと捉えて、ここにも専門職の人材育成における「研修生の処遇」という問題があると考えている。筆者が教職大学院生の長期インターシップ（実習）とアルバイトの併存（論考 1 ：31 ～ 32 頁）に注目した理由でもある。

加えて、「初期研修」が制度化されていない領域について、次のような橋本（2019）の指摘は、児童福祉領域への示唆に富むものとして注目したい。

「国による法制化が遅滞し財源などの義務付けも脆弱であるが、それは市場主義的な趨勢の中で国家が各職の専門的業務から手を引いて専門職団体に委任しつつあるということなのか、あるいは国が外形的には管理・運営を専門職団体や現場施設に任せる形を取りながらもそのイニシアテイブは従来通り行使しようとしているのか、その実態についてはより注視していく必要があろう（p324）。」

表　初期研修の構成要素とその制度化の達成段階

	制度化 義務法制化	期間	場所	研修生の身分 （地位）	研修生の身分 （給与）	大学の実習、 国試との関連	主体
医師	○	2年間	臨床研修病院 等	○ （前期臨床研修 医）	○	機能分担・ 連続化	厚労省
法曹	○	1年半	司法研修所・ 実務省庁・ 弁護士 事務所等	○ （司法修習生）	△	機能分担・ 連続化	最高裁
教員	○	1年	各学校・教育 センター等	○ （条件附採用）	現職としての 給与	関連なし	教育委員会
看護師	努力義務	1年	勤務先病院	○ （看護師）	現職としての 給与	機能分担・ 連続化	病院等各施設
管理栄養士	なし	半年～	認定病院・ 指定研修場所	△ （現職がある場 合はその地位）	現職がある場 合はその給与	機能分担・ 連続化	日本栄養士会
保育士	なし	数日～	勤務先施設・ 研修施設	△ （現職がある場 合はその地位）	現職がある場 合はその給与	関連なし	個別施設・ 自治体・ 全国保育士会
社会福祉士	なし	数日～	勤務先施設・ 研修施設	△ （現職がある場 合はその地位）	現職がある場 合はその給与	関連なし	個別施設・ 自治体・ 職能団体
心理職	△ （領域で異なる）	（領域で異なる）	勤務先施設・ 研修施設等	△ （現職がある場 合はその地位）	現職がある場 合はその給与	法制度として は関連なし	個別施設・ 自治体・ 職能団体等

（2）「初期研修」の中の実務研修と実習の関連

次に、本研究が注目した初期研修の重要な一部である実務研修（スーパーバイズを含む）、具体的には「新任に対するOJT」（増沢・村木,2022）と養成段階での「実習」について取り上げたい。上記(1)では「初期研修」の構成要素のうち⑤に含まれる。

この養成段階の「実習」が、養成課程及び養成カリキュラムの中核にあることについては、どの領域においても異論がないだろう。そのため、例えば教育領域において、その単位修得が講義・演習からなる他の単位とは全く違った扱いがなされてきたのは、論考2で論じた通りである。また、基本的にOJTとなる初期研修の中の実務研修も、その重要性を疑うものはいないと言ってよいだろう。

両者をあえて費用面から検討すると、「実習」は研修生の自己負担（注4）であるのに対して、領域を超えた検討によって「実務研修」及び初期研修全体は給与（あるいは給付）も含めた身分保証のもとで実施されるという方向に発展してきたことが確認できる。

さらに、今世紀に入ってから、まず医学領域における大学教育（5－6年生）の実習と資格取得（医師国家試験合格）後の初期臨床研修（初期研修）が連続化・一体化する方向で改革が進められた。これによって、それまでの受動的な方式から、実際に診療に参加する「student doctor」としての資格を目指した自主積極学習型へと変化している（佐々木,2021）。この「student doctor」の認定を得るために、診療参加型臨床実習開始前に備えるべき知識・技能・態度が評価される。つまり、最低限必要とされる基本的な医学知識をComputer Based Testing（CBT）という試験で、その技能・態度をObjective Structured Clinical Examination（OSCE）という試験で評価している。

また、法曹領域では、司法改革の名のもとに法科大学院が開設されたことによる司法修習の短縮こそが、連続化・一体化する改革そのものであった。司法試験の受験資格に制限がなかった旧司法試験に合格したものに対しては、法律実務に必要な最小限度の知識を身につけるための導入修習が、この内容に対応する授業が法科大学院で行われるようになって廃止された。これを含めて2年間で行われた司法修習は、実務修習から始まる1年間に短縮されたのである（林,2021）。

これに対して、教育領域では「実習」と初任者研修は、これまでは関連がないまま実施されてきた。本小論が依拠している『専門職の質保証：初期研修をめぐるポリティクス』の中で、「教員」を担当した高橋（2019）は、「完全に別機能として位置付けられている」とし、次のように言い切っている。「大学を主体とする教員養成における実習と各教育委員会を主体とする初任者研修は、実質的な関連性がないといえる（p174）」。しかし、ようやく「養成･採用･研修」の一体化（保坂,2021）のもとで、その関連が課題として検討され、様々な試行が始まったところである。例えば、教職大学院はその構想段階から、その修了生について初任者研修の全部又は一部の免除が考えられていたが、現在佐賀県･三重県等のいくつかの教育委員会が教職大学院修了生の初任者研修について一部を免除している（注5）。また、和歌山大学教職大学院が実施する初任者研修履修証明プログラムは、初任者が教職大学院生として学ぶことができて在職3年目には専修免許状も取得可能となっている。

新たな資格化（こども家庭ソーシャルワーカー）が示された児童福祉領域において、この大学教育の実習と資格取得後の初期研修の連続化・一体化は、まだその視野にとらえられていない今後の課題であろう。

（3）対人関係援助職という「内省的実践家」

最後に、対人関係援助職という「内省的実践家（reflective practitioner）」（ショーン ,1983; 注 6）をあらためて取り上げたい。表（橋本 ,2019）にある 8 つの専門職は、すべて「内省的実践家」と言える。

この内省的実践家とは、マニュアル化された技術によって実践を遂行するのではなく、状況との対話（conversation with situation）に基づき、「行為の中の省察（reflection in action）」を通して、複雑かつ流動的な問題に立ち向かうことを特徴とする専門職である。蓄積された理論や技術を単純に適用することでは乗り切れない状況の中で、問題そのものを再構成する絶え間ない活動過程における内省を通して専門職として成長していくことが想定されている（注 7）。

しかし、この内省的実践家がよく知られているのに対して、ショーン（1987）が実習についても検討していることはあまり注目されてこなかった。ここで改めて取り上げてみたい。

まず、ショーンは実習を、「実践を学ぶという課題のためにデザインされた状況設定であり、実践の世界に近い状況の中で、学生は行為を通して学ぶ」（柳沢訳 ,p55）と説明する。その上で、「知の働き方」という観点から以下三つの捉え方をしている。

① 与えられた知識・技術・手続きの機械的適用であり、技術的合理性と対応する「技術的トレーニング」モデル。

「専門職の知識を、道具的に確定した問題に、特に取り立てて問う必要もなく、機会的に適用できる事実やルール、手続きであると見なすならば、実習はそのすべてにおいて、技術的なトレーニングと見なされることになるだろう（同 ,p57）」。

② 「～らしく考える」という表現になる「探究の様式」を学ぶ。

「専門職の知の働きを、その専門職に『ふさわしい考え方』ができるという観点から捉えるならば、たとえばマネジャーらしく、法律家らしく、あるいは教師らしく考えるという観点で捉える場合には、その獲得プロセスの捉え方もまた変わってくる。そうした力を獲得するためには、学生は関連する事実や操作について学ぶだけでなく、同時に有能な実践者が展開する探究の様式もまた、学ばなくてはならないということになる（同 ,p57）」。

③ あらかじめ明示することのできるルールを超えた、「行為の中の省察（reflection in action）」を学ぶ。

「不確定で前例がなく、葛藤を孕んだ状況に新しい意味を与えることになる「行為の中の省察」に焦点を置くならば、既往の専門的知識があらゆる事例に適応できると考えたり、すべての問題について正解があるといったことを想定したりすることはできなくなるだろう（同 ,p58）」。

そして、この 3 種類の実習について、以下のように説明を続ける。「それによって、第一と第二の実習を排除する必要はないということを付け加えておくことは重要である。おそらく「行為の中の省察」を学ぶにあたっては、まず標準的なルールや事実、そして操作を知り、適用することを学び、次に、その専門職に特徴的な方法で一般的なルールから問題を含んだ事例へと推論を進めていくことを学んでいく。そしてそのうえでのみ、通常のカテゴリーや思考の方法が機能しない状況において、そうした状況を理解しそれに対して働きかける新しい様式を開発し検証することを学ぶのである（同 ,p58）」。

この実習での知の働き方（学び）をふまえると、上記 2 で論じた大学教育における実習が①～②、

初期研修が②～③にあたると考えられる。当然、それぞれがそれだけということではなく（上記ショーンの言葉では「排除しない」）、理想を言えばそれぞれの段階で③にもふれてほしいものである。とはいえ、③は内省的実践家がその職にある限り、常にこうした学びを続けているものと言えよう。なお、教育領域（特に教職大学院）では近年、「学び続ける教師」という言葉が使われ、「行為の中の省察（reflection in action）」が注目されるようになったが、この「内省的実践家」としての教員が意識されるようになったからと筆者は考えている。

（4）自己吟味という「セルフ・セレクション」

この整理を踏まえて、実習を行う際の「不承認」（論考２参照）というシステムに対して、異なった角度からの検討として「セルフ・セレクション（self selection：自己選抜）」という考え方を取り上げたい。

これまで検討してきた医学・法曹・教育・福祉領域等の専門職において、資格取得過程（つまりは養成段階）では、「自分はその職業に向いているのか？」という自己吟味が起こりうる。上記（3）で注目した対人関係援助職においては、とりわけそうした自己吟味が必要でもあり、その職についてからでさえも起こりうる。

現在のカウンセリング隆盛の源流であるロジャーズ（1951）は、「誰が選抜されるべきか？」と題してカウンセラー養成における「セルフ・セレクション」を次のように述べている。

「セラピストの訓練に向く候補者の選抜は、実に厄介な問題である。（中略）我々の体験では、最初は何らかの最小限度の要因に基づいて選抜した後、いったん訓練が開始されてからはセルフ・セレクションがそれなりに起こるのが望ましい。もし、訓練グループが当初無理のない形で選抜されており、そしてその訓練プログラムが自由で許容的なものであるならば、自分が治療に向いていないことがわかってドロップアウトする者がいる。治療に必要な態度が自分にはあまりにも過大な要求であることに気づく者もある。こうしたセルフ・セレクションは、必ずしも無駄だとは思えない。」（保坂訳,p434）

上記の「セラピスト（治療者）」はカウンセラーと同義であり、具体的な職業（例えば教員）に置き換え、「訓練」はこれまで論じてきた実習あるいは初期研修に置き換えることが可能であろう。

筆者も、こうした「セルフ・セレクション」が望ましいと考えている。これは、ある意味では上記③で示した訓練過程の中で起こる「行為の中の省察」とも言える。そもそもこの自己吟味は自己理解でもあり、個人学習よりもグループ学習で起こりやすい。ショーン（1983）もまた、次のように指摘する。「たいていの実習はグループで取り組まれており、その学生グループのメンバーは互いにコーチの役割を果たし合うという点で、重要性を持つことが多い（柳沢訳,p56）」。それゆえ、実習生が一人で活動する機会が多くても、同じ実習生同士の交流における「振り返り（reflection）」が重要と認識されているのであろう。つまり、学習共同体の中で活性化され、鮮明となって、それぞれの学習者（訓練生）の中で受け取れる自己理解に意味がある。当然それによって、学んだもののこの職業に向いていないと自ら判断するものと、そうでないものとが出てこよう。しかし、そうした学習共同体（仲間）からのフィードバックも含めた自己理解に基づく「セルフ・セレクション」こそが、外的な権威による資格証明とは違ったレベルの、自分なりにこの職業でやっていけるのではないかという見通し

をもった、内的な資格証明（＝自信）となることにつながると筆者は考えている。

繰り返しになるが、ここでいう「セルフ･セレクション」の基盤となる自己理解は、学習共同体（グループ学習）の中で起こりやすいが、一人ひとりの学習者には主体的参加が要請される。すべての実習が､「受け身であってはならない」と指導者から強く積極的な参加を促される所以であろう。従って、主体的な参加が求められる実習という体験学習を共有しながら振り返ること（reflection）が大きな意味を持つのだろう。

こうした体験学習を通じて学習者が、成長を遂げる（学習が進む）ための心理的条件について、以下のような３点が考えられている（佐治他 ,1996）。筆者は､(3) ③でふれた「行為の中の省察（reflection in action）」に通ずる、あるいはその基盤のような位置付けともなると考えている。

① 自分が体験している場に自らを委ねることができる。
② 自分と他の学習者（及び支援対象者などを含めて）が、今ここで体験している姿をそのまま生き生きと受け取ることができる。
③ 自分や他の人への関心を積極的に表現できる。

そして、①は「体験過程」への直接の照合、②は「体験過程」の意識化、③は「体験過程」の現実化､に対応する。この「体験過程」とは､カウンセリングの中で起こる「意味あるパーソナリテイ変化」に必要なものとして、次のように説明されている（佐治他 ,1997）。

「意味あるパーソナリテイ変化が起こるには、単に知的、行為的な働きのみならず、強力で情動的な内的に感じられる過程が起こることが必要である。それまでしっかり向き合い、ふれることのできなかった感じや感情にふれる体験である。その際、まずそうした感情の存在を感ずるという新しいかかわり方の出現、未知の感覚が心身のうちに感じられることへの気づきが必要である。それは、最初間違いなく自分にとって重要な何かそこにあるらしいという直感的具体的感覚であるが、その内容がなんであるかはまったくつかめない。そのような、概念によって一つの構造に型はめされる以前の段階にあるナマの体験、暗黙のうちに心身のどこかに漠然とではあるが確かに感じている体験の流れが体験過程である」（p43）。

OJT を通じた初期研修における実務研修以上に、実習という体験学習を通じて、学習者が学んでいく過程についての議論はほとんどなされてこなかった。養成段階における実習は当然必要である、という共通理解ゆえに検討されなかったのかもしれない。筆者にすれば、教員養成という場に教員として 30 年以上に身を置きながら、学生が実習で何を学ぶのかという議論をしなかったことは忸怩たる思いである。それぞれの教員個人の中で考えることはあったのかもしれないが、筆者の知らないところでそうした議論が行われていたとも思えない。

しかし、本研究では一貫して、この段階での「不承認」というある種の選抜が生じていることを問題として取り上げてきた。これまで論じてきた「不承認」は外的評価と位置付けられようが、それとは違った内的評価（＝自己評価）に基づく「セルフ・セレクション」も忘れてはならない重要な視点であろう。

注１：なお､本研究の第２報告において増沢･村木（2022）は､「任用後の新任に対する OJT」､「インター

シップ（実務経験システム）」、「スーパーバイズ」などを用語として使って「初期研修」について報告している。

注２：看護師の卒後臨床研修は、保健師助産師看護師法及び看護師等の人材確保の促進に関する法律改正により 2010 年度から努力義務化（原則一年以内）されたが、これをステップとして「義務化」が目指されている（井本 ,2019）。

注３：校内における指導教員による研修（週 10 時間以上）と年間 25 日以上の校外研修とされているが、文部科学省の「初任者研修実施状況（令和元年度）調査結果」によれば、実際には校内研修７～８時間、郊外研修 16 － 18 日とそれをかなり下回っている。

注４：高等教育の無償化が議論されるようになった現在、筆者がこの「自己負担」を当然と考えているわけはない。「子ども」から「大人」への移行を支援する費用は、高校・大学教育も含めて、国（公）が負担する方向を目指すべきだろう（保坂 ,2023）。

注５：文部科学省「初任者研修実施状況（令和元年度）調査結果」。

注６：ショーンの著作のキーワードである「reflective」について、佐藤（2001）は「省察」と「反省」の二つの意味を持つことを考慮して、文中の翻訳では使い分けたが、「reflective practitioner」は「反省的実践家」と訳した。現在は「内省的実践家」が定着している。

注７： 本報告書の面接調査編２における古川教授の以下の発言は、この「内省的実践家」を意味していると筆者は受け取った。「専門職として仕事するとなると、既成の知識をどうやって適応するかということよりも、それを現実に合わせて適用し、さらには新しい知識をどう創造するかが求められます」。「既存の知識自体を現実に合わせて修正し、新しい知識を創造する能力がないと、専門職としては不十分です」（17 頁再掲）。

文献

橋本鉱市（2019）．専門職の質保証：初期研修をめぐるポリティクス．玉川大学出版部.

林　陽一（2021）．法曹領域における人材育成：嵐の中の法科大学院．子どもの虹情報研修センター 2020 年（令和 2 年）度研究報告書　人材育成に関する調査研究：専門職の養成と任用後の育成に関する研究 ,pp21-35

保坂亨（2021）．『教員養成学』事始め：教員の養成・採用・研修についての概観．教員養成開発センター紀要．教育実践研究 ,pp1-11.

保坂亨（2022）．Ⅳ . おわりに．子どもの虹情報研修センター 2021 年（令和 3 年）度研究報告書　人材育成に関する調査研究：専門職の養成・育成に実習及び実務訓練 ,pp72-74.

保坂亨（2023）．医師を目指す高校生への支援．小野喜朗・保坂亨　続々・移行支援としての高校教育．福村出版 ,pp145-147.

井本佳宏（2019）．看護師：専門職化にともなう知識の再配置．　橋本鉱市（2019）専門職の質保証：初期研修をめぐるポリティクス　玉川大学出版部 ,pp186-215.

増沢高・村木良孝（2022）．調査研究１：児童家庭ソーシャルワーカー（児童福祉司）の任用後の育成について．子どもの虹情報研修センター 2021 年（令和 3 年）度研究報告書　人材育成に関す

る調査研究：専門職の養成・育成に実習及び実務訓練 ,pp4-34.
Rogers,C,R,（1951）. Client-Centered Therapy : Its Current Practice, Implications, and theory Houghton Mifflin. 保坂亨他（訳）（2005）ロジャーズ主要著作集 2 ：クライアント中心療法. 岩崎学術出版社.
佐々木結花（2021）. 医学領域における人材育成：医師はいかにして『医師になる』に至るか. 子どもの虹情報研修センター 2020 年（令和 2 年）度研究報告書　人材育成に関する調査研究：専門職の養成と任用後の育成に関する研究 ,pp3-10.
Schon,D.A.（1983）. The Reflective Practitioner Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美（訳）（2001）専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える. 小学館.
Schon,D.A.（1983）. Educating the Reflective Practitioner : How Professionals think in action Basic Books. 柳沢昌一・村田晶子（訳）（2017）省察的実践者の教育：プロフェッショナル・スクールの実践と理論. 鳳書房.
Schon,D.A.（1987）. Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions John Wiley & Sons, Inc. 柳沢昌一・村田晶子（訳）（2017）省察的実践者の教育：プロフェッショナル・スクールの実践と理論. 鳳書房.
高橋哲（2019）. 教員:国家主導による法定初任者研修の成立過程. 橋本鉱市（2019）専門職の質保証:初期研修をめぐるポリティクス. 玉川大学出版部 ,pp138-185.

（文責：保坂　亨）

Ⅳ．おわりに　福祉領域（こども家庭福祉）における認定資格の論点

福祉領域においての専門性の確保について、特に児童福祉領域においては、医療、法曹、教育などと比較して、その取り組みは歴史が浅く、課題が多いと言えよう。児童福祉領域の専門性確保の取り組みは、近年になって本格的に議論されるようになった。具体的には、「新たな子ども家庭福祉のあり方に関する専門委員会」報告書（平成 28 年３月）以来、「新しい社会的養育ビジョン」（平成 29 年８月）、「市町村・都道府県における子ども家庭相談支援体制の強化等に向けたワーキンググループとりまとめ」（平成 30 年 12 月）、「子ども家庭福祉に関し専門的な知識・技術を必要とする支援を行う者の資格の在り方その他資質の向上策に関するワーキンググループとりまとめ」（令和３年２月）等、新たな資格の創設を含めて繰り返し論議されてきた。そして、令和４年６月に成立した「児童福祉法等の一部を改正する法律」において、新たなこども家庭福祉のソーシャルワーカーに関する資格（以下、認定資格）として、「児童虐待を受けた児童の保護その他児童の福祉に関する専門的な対応を要する事項について、児童及びその保護者に対する相談及び必要な指導等を通じて的確な支援を実施できる十分な知識及び技術を有する者として内閣府令で定める」ことが盛り込まれた。これを受けて、「子ども家庭福祉の認定資格の取得に係る研修等に関する検討会及びワーキンググループ」（以下、検討会）が設置され、令和４年７月から議論が展開され、令和５年３月に「とりまとめ案」が提出された。

この検討会において、本研究で指摘、検討した点が、議論の対象となっており、それらについて触れておきたい。

１．認定資格取得対象

認定資格については、社会保障審議会児童部会社会的養育専門委員会（以下、社保審）において、以下の３種類のルートが示された。

① 相談援助の実務経験を２年以上有する、社会福祉士・精神保健福祉士の資格を有する者

② こども家庭福祉に関する相談援助の実務経験が４年以上ある者

③ 実務経験を４年以上有する保育士（子どもだけでなく家族支援を行っている者）

②と③については、子どもと家族の相談援助に携わっており、①についても広く対人援助業務に携わっている者である。そのため本報告で述べた「セルフ・セレクション」を経て、資格取得を目指すとみなせよう。

なお認定資格の名称について、子ども家庭のソーシャルワークは福祉領域に止まらず、教育分野等にも及ぶため、仮称としてあった「子ども家庭福祉ソーシャルワーカー」がまとめ案では「こども家庭ソーシャルワーカー」となった。

２．方法

認定資格取得者に求められる専門性の柱立てとして、以下の３つが示された。

・こども家庭福祉を担うソーシャルワークの専門職としての姿勢を培い維持すること

・こどもの発達と養育環境等のこどもを取り巻く環境を理解すること
・こどもや家庭への支援の方法を理解・実践できること

この柱立ての上で、カリキュラムが検討され、3つのルートのいずれにおいても、100時間程度の講義と演習（子ども家庭福祉に係る課程）が設定された。さらに②③については、ソーシャルワークの基本や原理についての学びが充分でない（ソーシャルワークを学んでない実務者が一定以上存在する現状がある）ことを踏まえ、追加カリキュラム（ソーシャルワークに係る課程）を設定し、②については60時間程度、③については200時間程度が設定された。各カリキュラムは、科目構成及び科目名、時間数、到達目標、及び想定される研修内容の例示で構成されている。なお、とりまとめ案では「こども家庭福祉の支援においては、特に制度の変化や新たな支援技法の開発など、こども家庭福祉の知識や技法の更新もめまぐるしく、研修のカリキュラムについて、社会状況の変化等を踏まえ、必要に応じて見直すべき」との一文が付記された。

また養成時における実習の重要性も議論された。ただ②③においては実務において子どもと家庭の相談支援に携わっており、①においてのみ児童福祉分野での実務経験が不足しているという前提で、児童福祉機関等への見学実習を必須とした。本来であれば長期実習が必要だが、就労中であることを鑑みて事例検討等を行っている場に参加する条件での１日間の実習となった。

講義と演習及び実習の履修認定（参加の証明）についても話し合われ、とりまとめ案には、以下のように示されている。

「・講義及び演習の出席状況等の把握方法について、国で出席状況及び受講姿勢の把握を行う旨の定めはせず、認定機関においてその把握の方法を定める
・講義及び演習の出席率について、国で出席率の定めはせず、認定機関（研修や試験等の実施機関）において科目ごとの出席率の定めを設ける
・講義及び演習について、欠席の場合の措置について、国や認定機関において、欠席の場合のレポート提出等の定めまではしない
・見学実習の出席状況及び受講姿勢については、レポート提出等により把握する
・見学実習の出席率について、所定の時間数全ての出席時間数を満たす者を履修認定することとし、欠席の場合の措置は設けない」

また、とりまとめ案には、研修受講については、「児童相談所や市区町村の職員、あるいは、児童福祉施設の職員による受講を促す観点から、受講対象者が研修時間を確保し、適切な環境で研修を履修できるよう、研修体制の確保等を国から自治体等に対して促すこととすべき」と記された。

３．試験について

認定資格の取得にあたって、研修等によって専門性が獲得されたかの評価のために試験が実施されることとなった。試験の内容等については以下のような案が示されている。

・試験は、毎年１回以上、休日の１日間で、認定機関が行う。
・出題内容等は、研修カリキュラムに即して、基本的な知識や技術を問う問題で、認定機関が出題内容を検討する。

・試験問題は３つのルートで異ならず、一律に課す。
・応答技法などの実技試験は行わない。
・選択肢式の出題形式とする。
・事例問題も含めて出題する。
・出題基準は、カリキュラムで示した「到達目標」や「想定される研修内容の例示」を参考に、試験科目別出題基準の検討を行う。
・合格基準は、こども家庭福祉分野における相談支援等に必要な基礎的な知識及び技術が備わっていることを確認できるような基準とする。

以上に加えて、障害を有する方や性的マイノリティの方等、特別な配慮が必要な方に対しては、試験用紙の記入の仕方や拡大解答用紙の準備、別室での受験などの合理的配慮を行うことや、災害・感染症などの社会情勢に応じて、予備問題の作成や試験の日程の追加等について配慮を行うことが示された。

４．資格のインセンティブ

資格取得者の配置促進について、令和４年改正法の附帯決議にて、「新たな子ども家庭福祉分野の資格取得者の質の担保を図るほか、資格取得者の児童相談所、市町村、児童福祉施設等における配置が進み、地方自治体において実効性が上がるような方策を財政措置を含めて検討し、必要な措置を講ずること」と記された。

検討会では、資格取得者が研修や試験を受けやすい仕組みの整備や財政的インセンティブを求める意見が複数挙げられた。具体的には、職員に対し研修・試験・登録の支援を行う施設等に対する支援、現任者が資格を取得する間の代替職員の配置に係る支援、研修受講等における財政支援等である。

（文責：増沢　高）

参考・引用文献

厚生労働省（2016）. 社会保障審議会 児童部会 新たな子ども家庭福祉のあり方に関する専門委員会報告（提言）. https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000116161.pdf.（2023 年 3 月 29 日取得）.

厚生労働省 (2017). 新たな社会的養育の在り方に関する検討会　新しい社会的養育ビジョン . https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000173888.pdf.（2023 年 3 月 29 日取得）.

厚生労働省 (2018). 社会保障審議会児童部会社会的養育専門委員会市町村・都道府県における子ども家庭相談支援体制の強化等に向けたワーキンググループとりまとめ . https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000465189.pdf.（2023 年 3 月 29 日取得）.

厚生労働省 (2021). 子ども家庭福祉に関し専門的な知識・技術を必要とする支援を行う者の資格の在り方その他資質の向上策に関するワーキンググループとりまとめ . https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000732415.pdf.（2023 年 3 月 29 日取得）.

厚生労働省 (2023). 子ども家庭福祉の認定資格の取得に係る研修等に関する検討会とりまとめ（案）. https://www.mhlw.go.jp/content/001066235.pdf. (2023 年 3 月 29 日取得).

巻末資料１

この度、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（令和３年法律第 57 号）が公布されましたので、その概要等について通知します。

３文科教第２６８号
令和３年６月１１日

各都道府県教育委員会教育長
各指定都市教育委員会教育長
各都道府県知事
各指定都市市長
構造改革特別区域法第１２条第１項の認定を受けた各地方公共団体の長
附属学校を置く各国公立大学長
各文部科学省所轄学校法人理事長
教職課程を置く各国公私立大学長
教職課程を置く各指定教員養成機関の長
殿

文部科学事務次官
藤原　誠

教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律の公布について（通知）

この度、第 204 回国会において、「教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律」（令和３年法律第 57 号。以下「法」という。）が成立し、令和３年６月４日に公布されました。

この法律は、教育職員等による児童生徒性暴力等が児童生徒等の権利を著しく侵害し、児童生徒等に対し生涯にわたって回復し難い心理的外傷その他の心身に対する重大な影響を与えるものであることに鑑み、児童生徒等の尊厳を保持するため、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を推進し、もって児童生徒等の権利利益の擁護に資することを目的としており、一部の規定を除き、公布の日から起算して一年を超えない範囲内において政令で定める日から施行することとされています。

法においては、対象となる児童生徒等や児童生徒性暴力等の定義等のほか、児童生徒性暴力等の禁止、基本理念、国、地方公共団体、任命権者等、学校の設置者、学校及び教育職員等の責務、児童生徒性暴力等を理由として教員免許状が失効した者（以下「特定免許状失効者等」という。）のデータベースの整備や教育職員等・児童生徒等に対する啓発を含む教育職員等による児童生徒性暴力等の防止・早期発見・対処に関する措置とともに、特定免許状失効者等に対する免許状の再授与に関しては、改善更生の状況など

その後の事情により再び免許を与えるのが適当であると認められる場合に限り認められることとする教育職員免許法の特例等について規定されています。

また、法ではこれらに関して、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な指針（以下「基本指針」という。）を文部科学大臣が定めることが規定されています。

衆議院文部科学委員会及び参議院文教科学委員会においては、別添④及び⑤のとおり決議が付されています。

文部科学省においては、今後、法や、提案者から提案理由説明で明確にされた、教員による児童生徒に対する性暴力等は、児童生徒の権利を著しく侵害し、児童生徒に対し生涯にわたって回復し難い心理的外傷などの影響を与えるものであり、決して許されるものではなく、児童生徒に対するわいせつ行為を行った教員が教壇に戻ってくるという事態はあってはならない旨の立法趣旨及びこれらの決議を十分に踏まえ、基本指針の策定をはじめとして、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する総合的な施策を通じ、児童生徒等の権利利益の擁護に資するよう、取組を一層推進してまいります。

各地方公共団体等におかれても、法の意義等を御理解の上、また、今後国が定める基本指針等も十分に踏まえ、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策の推進を図っていただくようお願いいたします。また、法が施行されるまでの間であっても、法の趣旨等や「令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果等に係る留意事項について」（令和３年４月９日付け３文科初第 45 号初等中等教育局長、総合教育政策局長通知）等を踏まえ、児童生徒性暴力等を未然に防止するための取組等を進めるとともに、児童生徒性暴力等を行った教員について厳正に対応いただくようお願いいたします。

各都道府県教育委員会におかれては所管の学校及び域内の市区町村教育委員会（指定都市教育委員会を除く。）に対して、各指定都市教育委員会におかれては所管の学校に対して、各都道府県知事におかれては域内の市区町村（指定都市を除く。）及び所轄の学校法人等（文部科学省所轄の学校法人を除く。）に対して、各国公立大学長におかれてはその設置する附属学校に対して、構造改革特別区域法第 12 条第 1 項の認定を受けた各地方公共団体の長におかれては所轄の学校設置会社に対して、周知をお願いいたします。

（別添）

①教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律　概要

②教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律のあらまし（令和３年６月４日付け官報）

③教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（令和３年法律第 57 号）

④教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する件（衆議院文部科学委員会）

⑤教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律案に対する附帯決議（参議院文教科学委員会）

【本件担当】
文部科学省総合教育政策局教育人材政策課
TEL：03-5253-4111（内線 4407）

巻末資料２

教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律　概要

目的

児童生徒等の尊厳を保持するため、**教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等**に関する施策を推進し、もって**児童生徒等の権利利益の擁護**に資することを目的とする。

定義

「**児童生徒性暴力等**」に該当する行為として、現在の運用上、児童生徒等に対するわいせつ行為等として**懲戒免職処分の対象となり得る行為**を列挙。

（※刑事罰の対象とならない行為も含み、児童生徒等の同意や暴行・脅迫等の有無を問わない。）

「**児童生徒等**」とは、学校に在籍する幼児、児童又は生徒・18 歳未満の者をいう。

禁止行為

教育職員等は、児童生徒性暴力等をしてはならない。

理念責務等

◎基本理念　（施策の推進に当たっての**基本的認識**、児童生徒等の**安心**の確保、**被害児童生徒等の保護、適正かつ厳格な懲戒処分等**　等）

◎国等の責務（国・地方公共団体・任命権者等・学校の設置者・学校・教育職員等）

◎法制上の措置等　について規定

基本指針

文部科学大臣は、基本指針を策定。

防止に関する措置

①　教育職員等に対する啓発

②　児童生徒等に対する啓発

③　データベースの整備等

④　児童生徒性暴力等対策連絡協議会

早期発見対処に関する措置

①　早期発見のための措置

②　学校への通報、警察署への通報等

③　専門家の協力を得て行う調査

④　児童生徒等の保護支援等

⑤　教育職員等以外の学校で働く者の児童生徒性暴力等への対処

再免許の特例

◎児童生徒性暴力等を行ったことにより免許状が失効等した者については、その後の事情から再免許を授与するのが適当である場合に限り、再免許を授与することができる。

※　児童生徒性暴力等を行ったことで**免許失効等となった者は**、現行の教育職員免許法の**欠格期間経過後、上記の厳しいルール**に基づき再免許授与の可否を判断。

施行期日

◎一部の規定を除き、公布の日から起算して一年以内に施行

検討

◎教育職員等以外の児童生徒と接する業務に従事する者による児童生徒性暴力等の防止等の体制の在り方、児童生徒と接する業務に従事する者の資格及び児童生徒等に性的な被害を与えた者に係る照会制度の在り方等について検討

◎３年後の見直し

◇教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（法律第五十七号）（文部科学省）

1　総則

㈠　目的

この法律は、児童生徒等の尊厳を保持するため、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を推進し、もって児童生徒等の権利利益の擁護に資することを目的とすることとした。（第一条関係）

㈡　定義

「学校」、「児童生徒等」、「児童生徒性暴力等」、「児童生徒性暴力等の防止等」、「教育職員等」及び「特定免許状失効者等」について、それぞれ定義規定を置くこととした。（第二条関係）

㈢　児童生徒性暴力等の禁止

教育職員等は、児童生徒性暴力等をしてはならないこととした。（第三条関係）

㈣　基本理念

⑴　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、教育職員等による児童生徒性暴力等が全ての児童生徒等の心身の健全な発達に関係する重大な問題であるという基本的認識の下に行われなければならないこととした。（第四条第一項関係）

⑵　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、児童生徒等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わず教育職員等による児童生徒性暴力等を根絶することを旨として行われなければならないこととした。（第四条第二項関係）

⑶　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、被害を受けた児童生徒等を適切かつ迅速に保護することを旨として行われなければならないこととした。（第四条第三項関係）

⑷　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、児童生徒性暴力等をした教育職員等に対する懲戒処分等について、適正かつ厳格な実施の徹底を図るための措置がとられることを旨として行われなければならないこととした。（第四条第四項関係）

⑸　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、国、地方公共団体、学校、医療関係者その他の関係者の連携の下に行われなければならないこととした。（第四条第五項関係）

㈤　国等の責務

国、地方公共団体、任命権者等、学校の設置者、学校及び教育職員等の責務について、それぞれ定めることとした。（第五条～第一〇条関係）

(六) 法制上の措置等

国は、法制上の措置、財政上の措置その他の必要な措置を講ずるものとし、地方公共団体は、財政上の措置その他の必要な措置を講ずるよう努めるものとすることとした。（第一一条関係）

2 基本指針

文部科学大臣は、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な指針を定めるものとすることとした。（第一二条関係）

3 教育職員等による児童生徒性暴力等の防止に関する措置

(一) 教育職員等及び児童生徒等に対する啓発

国、地方公共団体等は、教育職員等及び児童生徒等に対し、児童生徒性暴力等の防止のため、啓発等を行わなければならないこととした。（第一三条及び第一四条関係）

(二) データベースの整備等

国は、データベースの整備その他の特定免許状失効者等に関する正確な情報を把握するために必要な措置を講ずるものとし、都道府県の教育委員会は、データベースへの情報の迅速な記録その他必要な措置を講ずるものとすることとした。（第一五条関係）

(三) 児童生徒性暴力等対策連絡協議会

地方公共団体は、児童生徒性暴力等対策連絡協議会を置くことができることとした。（第一六条関係）

4 教育職員等による児童生徒性暴力等の早期発見及び児童生徒性暴力等への対処に関する措置等

国、地方公共団体、学校の設置者、学校、教育職員等、児童生徒等からの相談に応じる者及び保護者は、教育職員等による児童生徒性暴力等について、それぞれの立場に応じて、通報、調査、保護、支援その他の適切な措置をとらなければならないこととした。これらの措置は、教育職員等以外の学校において児童生徒等と接する業務に従事する者について準用することとした。（第一七条～第二一条関係）

5 特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例等

(一) 特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例

特定免許状失効者等については、再び免許状を授与するのが適当であると認められる場合に限り、再び免許状を授与することができることとした。（第二二条関係）

㈡　都道府県教育職員免許状再授与審査会

都道府県の教育委員会は、特定免許状失効者等に再び免許状を授与するに当たっては、あらかじめ、都道府県の教育委員会に置く都道府県教育職員免許状再授与審査会の意見を聴かなければならないこととした。（第二二条及び第二三条関係）

6　附則

㈠　教育職員免許法の特例は、この法律の施行の日以後に児童生徒性暴力等を行ったことにより、特定免許状失効者等となった者に係る免許状の再授与について適用することとした。（附則第二条関係）

㈡　教育職員等以外の学校において児童生徒等と接する業務に従事する者による児童生徒性暴力等の防止に関する措置の在り方、児童生徒等と接する業務に従事する者の資格及び児童生徒等に性的な被害を与えた者に係る照会制度の在り方等について政府による検討の条項を設けることとした。（附則第七条関係）

㈢　この法律は、公布の日から起算して一年を超えない範囲内において政令で定める日から施行し、データベースに係る規定は公布の日から起算して二年を超えない範囲内において政令で定める日から施行することとした。

巻末資料４

教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律

目次

第一章　総則（第一条―第十一条）

第二章　基本指針（第十二条）

第三章　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止に関する措置（第十三条―第十六条）

第四章　教育職員等による児童生徒性暴力等の早期発見及び児童生徒性暴力等への対処に関する措置等（第十七条―第二十一条）

第五章　特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例等（第二十二条・第二十三条）

第六章　雑則（第二十四条）

附則

第一章　総則

（目的）

第一条　この法律は、教育職員等による児童生徒性暴力等が児童生徒等の権利を著しく侵害し、児童生徒等に対し生涯にわたって回復し難い心理的外傷その他の心身に対する重大な影響を与えるものであることに鑑み、児童生徒等の尊厳を保持するため、児童生徒性暴力等の禁止について定めるとともに、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関し、基本理念を定め、国等の責務を明らかにし、基本指針の策定、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止に関する措置並びに教育職員等による児童生徒性暴力等の早期発見及び児童生徒性暴力等への対処に関する措置等について定め、あわせて、特定免許状失効者等に対する教育職員免許法（昭和二十四年法律第百四十七号）の特例等について定めることにより、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を推進し、もって児童生徒等の権利利益の擁護に資することを目的とする。

（定義）

第二条　この法律において「学校」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校並びに就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十七号）第二条第七項に規定する幼保連携型認定こども園をいう。

2　この法律において「児童生徒等」とは、次に掲げる者をいう。

一　学校に在籍する幼児、児童又は生徒

二　十八歳未満の者（前号に該当する者を除く。）

3　この法律において「児童生徒性暴力等」とは、次に掲げる行為をいう。

一　児童生徒等に性交等（刑法（明治四十年法律第四十五号）第百七十七条に規定する性交等をいう。以下この号において同じ。）をすること又は児童生徒等をして性交等をさせること（児童生徒等から暴行又は脅迫を受けて当該児童生徒等に性交等をした場合及び児童生徒等の心身に有害な影響を与えるおそれがないと認められる特別の事情がある場合を除く。）。

二　児童生徒等にわいせつな行為をすること又は児童生徒等をしてわいせつな行為をさせること（前号に掲げるものを除く。）。

三　児童買春、児童ポルノに係る行為等の規制及び処罰並びに児童の保護等に関する法律（平成十一年法律第五十二号。次号において「児童ポルノ法」という。）第五条から第八条までの罪に当たる行為をすること（前二号に掲げるものを除く。）。

三

四　児童生徒等に次に掲げる行為（児童生徒等の心身に有害な影響を与えるものに限る。）であって児童生徒等を著しく羞恥させ、若しくは児童生徒等に不安を覚えさせるようなものをすること又は児童生徒等をしてそのような行為をさせること（前三号に掲げるものを除く。）。

イ　衣服その他の身に着ける物の上から又は直接に人の性的な部位（児童ポルノ法第二条第三項第三号に規定する性的な部位をいう。）その他の身体の一部に触れること。

ロ　通常衣服で隠されている人の下着又は身体を撮影し、又は撮影する目的で写真機その他の機器を差し向け、若しくは設置すること。

五　児童生徒等に対し、性的羞恥心を害する言動であって、児童生徒等の心身に有害な影響を与えるものをすること（前各号に掲げるものを除く。）。

4　この法律において「児童生徒性暴力等の防止等」とは、児童生徒性暴力等の防止及び早期発見並びに児童生徒性暴力等への対処をいう。

5　この法律において「教育職員等」とは、教育職員（教育職員免許法第二条第一項に規定する教育職員をいう。以下同じ。）並びに学校の校長（園長を含む。）、副校長（副園長を含む。）、教頭、実習助手及

び寄宿舎指導員をいう。

6　この法律において「特定免許状失効者等」とは、児童生徒性暴力等を行ったことにより教育職員免許法第十条第一項（第一号又は第二号に係る部分に限る。）の規定により免許状が失効した者及び児童生徒性暴力等を行ったことにより同法第十一条第一項又は第三項の規定により免許状取上げの処分を受けた者をいう。

（児童生徒性暴力等の禁止）

第三条　教育職員等は、児童生徒性暴力等をしてはならない。

（基本理念）

第四条　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、教育職員等による児童生徒性暴力等が全ての児童生徒等の心身の健全な発達に関係する重大な問題であるという基本的認識の下に行われなければならない。

2　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、児童生徒等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わず教育職員等による児童生徒性暴力等を根絶することを

旨として行われなければならない。

3　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、被害を受けた児童生徒等を適切かつ迅速に保護することを旨として行われなければならない。

4　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、教育職員等による児童生徒性暴力等が懲戒免職の事由（解雇の事由として懲戒免職の事由に相当するものを含む。）となり得る行為であるのみならず、児童生徒等及びその保護者からの教育職員等に対する信頼を著しく低下させ、学校教育の信用を傷つけるものであることに鑑み、児童生徒性暴力等をした教育職員等に対する懲戒処分等について、適正かつ厳格な実施の徹底を図るための措置がとられることを旨として行われなければならない。

5　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策は、国、地方公共団体、学校、医療関係者その他の関係者の連携の下に行われなければならない。

（国の責務）

第五条　国は、前条の基本理念（以下単に「基本理念」という。）にのっとり、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を総合的に策定し、及び実施する責務を有する。

（地方公共団体の責務）

第六条　地方公共団体は、基本理念にのっとり、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策について、国と協力しつつ、その地域の状況に応じた施策を策定し、及び実施する責務を有する。

（任命権者等の責務）

第七条　教育職員等を任命し、又は雇用する者は、基本理念にのっとり、教育職員等を任命し、又は雇用しようとするときは、第十五条第一項のデータベースを活用するものとする。

2　公立学校（地方公共団体が設置する学校をいう。次項において同じ。）の教育職員等の任命権者は、基本理念にのっとり、児童生徒性暴力等をした教育職員等に対する適正かつ厳格な懲戒処分の実施の徹底を図るものとする。

3　公立学校以外の学校の教育職員等を雇用する者は、基本理念にのっとり、児童生徒性暴力等をした教育職員等に対し、懲戒の実施その他の児童生徒性暴力等の再発の防止のために必要な措置を講ずるものとする。

（学校の設置者の責務）

第八条　学校の設置者は、基本理念にのっとり、その設置する学校における教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等のために必要な措置を講ずる責務を有する。

（学校の責務）

第九条　学校は、基本理念にのっとり、関係者との連携を図りつつ、学校全体で教育職員等による児童生徒性暴力等の防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。

（教育職員等の責務）

第十条　教育職員等は、基本理念にのっとり、児童生徒性暴力等を行うことがないよう教育職員等としての倫理の保持を図るとともに、その勤務する学校に在籍する児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。

（法制上の措置等）

第十一条　国は、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を実施するために必要な法制上又は財政上の措置その他の必要な措置を講ずるものとする。

2　地方公共団体は、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を実施するために必要な財政上の措置その他の必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

第二章　基本指針

第十二条　文部科学大臣は、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な指針（次項において「基本指針」という。）を定めるものとする。

2　基本指針においては、次に掲げる事項を定めるものとする。

一　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する基本的な方針

二　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する施策の内容に関する事項

三　その他学校において児童生徒等と接する業務に従事する者による児童生徒性暴力等の防止等に関する重要事項

第三章　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止に関する措置

（教育職員等に対する啓発等）

第十三条　国及び地方公共団体は、教育職員等に対し、児童生徒等の人権、特性等に関する理解及び児童生徒性暴力等の防止等に関する理解を深めるための研修及び啓発を行うものとする。

2　国及び地方公共団体は、教育職員の養成課程における児童生徒性暴力等の防止等に関する教育の充実その他必要な措置を講ずるものとする。

3　教育職員の養成課程を有する大学は、当該教育職員の養成課程を履修する学生が児童生徒性暴力等の防止等に関する理解を深めるための措置その他必要な措置を講ずるものとする。

（児童生徒等に対する啓発）

第十四条　国、地方公共団体、学校の設置者及びその設置する学校は、児童生徒等の尊厳を保持するため、児童生徒等に対して、何人からも児童生徒性暴力等により自己の身体を侵害されることはあってはならないことについて周知徹底を図るとともに、特に教育職員等による児童生徒性暴力等が児童生徒等の権利を著しく侵害し、児童生徒等に対し生涯にわたって回復し難い心理的外傷その他の心身に対する重大な影響を与えるものであることに鑑み、児童生徒等に対して、教育職員等による児童生徒性暴力等により自己の身体を侵害されることはあってはならないこと及び被害を受けた児童生徒等に対して第二十条第一項（第二十一条において準用する場合を含む。）の保護及び支援が行われること等について周知徹底を図らなけ

ればならない。

（データベースの整備等）

第十五条　国は、特定免許状失効者等の氏名及び特定免許状失効者等に係る免許状の失効又は取上げの事由、その免許状の失効又は取上げの原因となった事実等に関する情報に係るデータベースの整備その他の特定免許状失効者等に関する正確な情報を把握するために必要な措置を講ずるものとする。

2　都道府県の教育委員会は、当該都道府県において教育職員の免許状を有する者が特定免許状失効者等となったときは、前項の情報を同項のデータベースに迅速に記録することその他必要な措置を講ずるものとする。

（児童生徒性暴力等対策連絡協議会）

第十六条　地方公共団体は、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関係する機関及び団体の連携を図るため、学校、教育委員会、都道府県警察その他の関係者により構成される児童生徒性暴力等対策連絡協議会を置くことができる。

第四章　教育職員等による児童生徒性暴力等の早期発見及び児童生徒性暴力等への対処に関する措置等

（教育職員等による児童生徒性暴力等の早期発見のための措置）

第十七条　学校の設置者及びその設置する学校は、当該学校における教育職員等による児童生徒性暴力等を早期に発見するため、当該学校に在籍する児童生徒等及び教育職員等に対する定期的な調査その他の必要な措置を講ずるものとする。

2　国及び地方公共団体は、教育職員等による児童生徒性暴力等に関する通報及び相談を受け付けるための体制の整備等に必要な措置を講ずるものとする。

（教育職員等による児童生徒性暴力等に対する措置）

第十八条　教育職員等、地方公共団体の職員その他の児童生徒等からの相談に応じる者及び児童生徒等の保護者は、児童生徒等から教育職員等による児童生徒性暴力等に係る相談を受けた場合等において、教育職員等による児童生徒性暴力等の事実があると思われるときは、教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われる児童生徒等が在籍する学校又は当該学校の設置者への通報その他の適切な措置をとるものとする。

２　教育職員等、地方公共団体の職員その他の児童生徒等からの相談に応じる者は、前項に規定する場合において犯罪の疑いがあると思われるときは、速やかに、所轄警察署に通報するものとする。

３　教育職員等、地方公共団体の職員その他の児童生徒等からの相談に応じる者（公務員に限る。）は、第一項に規定する場合において犯罪があると思われるときは、刑事訴訟法（昭和二十三年法律第百三十一号）の定めるところにより告発をしなければならない。

４　学校は、第一項の規定による通報を受けたときその他当該学校に在籍する児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われるときは、直ちに、当該学校の設置者にその旨を通報するとともに、当該教育職員等による児童生徒性暴力等の事実の有無の確認を行うための措置を講じ、その結果を当該学校の設置者に報告するものとする。

５　学校は、前項の措置を講ずるに当たり、児童生徒等の人権及び特性に配慮するとともに、その名誉及び尊厳を害しないよう注意しなければならない。

６　学校は、第四項の規定による報告をするまでの間、教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われる児童生徒等と当該教育職員等との接触を避ける等当該児童生徒等の保護に必要な措置を講ずるものとする。

７　学校は、第四項の場合において犯罪があると認めるときは、直ちに、所轄警察署に通報し、当該警察署と連携してこれに対処しなければならない。

（専門家の協力を得て行う調査）

第十九条　学校の設置者は、前条第四項の規定による報告を受けたときは、医療、心理、福祉及び法律に関する専門的な知識を有する者の協力を得つつ、当該報告に係る事案について自ら必要な調査を行うものとする。

２　学校の設置者は、前項の調査を行うに当たり、児童生徒等の人権及び特性に配慮するとともに、その名誉及び尊厳を害しないよう注意しなければならない。

３　都道府県は、第一項の調査が適切に行われるよう、学校の設置者に対し、同項の専門的な知識を有する者に関する情報の提供その他の必要な助言をすることができる。

（学校に在籍する児童生徒等の保護及び支援等）

第二十条　学校の設置者及びその設置する学校は、医療、心理、福祉及び法律に関する専門的な知識を有す

る者の協力を得つつ、教育職員等による児童生徒性暴力等を受けた当該学校に在籍する児童生徒等の保護及び支援並びにその保護者に対する支援を継続的に行うものとする。

2　学校の設置者及びその設置する学校は、前項に規定する児童生徒等と同じ学校に在籍する児童生徒等に対する心理に関する支援その他当該児童生徒等及びその保護者に対する必要な支援を行うものとする。

（教育職員等以外の学校において児童生徒等と接する業務に従事する者による児童生徒性暴力等への準用）

第二十一条　第十七条から前条までの規定は、教育職員等以外の学校において児童生徒等と接する業務（当該学校の管理下におけるものに限る。）に従事する者による児童生徒性暴力等（当該学校の児童生徒等に対するものに限る。）について準用する。

第五章　特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例等

（特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例）

第二十二条　特定免許状失効者等（教育職員免許法第五条第一項各号のいずれかに該当する者を除く。）については、その免許状の失効又は取上げの原因となった児童生徒性暴力等の内容等を踏まえ、当該特定免許状失効者等の改善更生の状況その他その後の事情により再び免許状を授与するのが適当であると認められる場合に限り、再び免許状を授与することができる。

2　都道府県の教育委員会は、前項の規定により再び免許状を授与するに当たっては、あらかじめ、都道府県教育職員免許状再授与審査会の意見を聴かなければならない。

3　都道府県の教育委員会は、教育職員免許法第十条第二項（同法第十一条第五項において準用する場合を含む。）の規定により特定免許状失効者等から失効した免許状の返納を受けることとなった都道府県の教育委員会その他の関係機関に対し、当該特定免許状失効者等に係る免許状の失効又は取上げの原因となった児童生徒性暴力等の内容等を調査するために必要な情報の提供を求めることができる。

（都道府県教育職員免許状再授与審査会）

第二十三条　前条第二項に規定する意見を述べる事務をつかさどらせるため、都道府県の教育委員会に、都道府県教育職員免許状再授与審査会を置く。

2　都道府県教育職員免許状再授与審査会の組織及び運営に関し必要な事項は、文部科学省令で定める。

第六章　雑則

（政令への委任）

第二十四条　この法律に定めるもののほか、この法律の実施のための手続その他この法律の施行に関し必要な事項は、政令で定める。

附　則

（施行期日）

第一条　この法律は、公布の日から起算して一年を超えない範囲内において政令で定める日から施行する。ただし、第七条第一項及び第十五条並びに附則第五条の規定は、公布の日から起算して二年を超えない範囲内において政令で定める日から施行する。

（経過措置）

第二条　第二十二条の規定は、この法律の施行の日（以下この項において「施行日」という。）以後に児童生徒性暴力等を行ったことにより、特定免許状失効者等となった者に係る免許状の再授与について適用し、施行日前に児童生徒性暴力等を行ったことにより、特定免許状失効者等となった者に係る免許状の再授与については、なお従前の例による。

2　前項に定めるもののほか、この法律の施行に関し必要な経過措置は、政令で定める。

一七

一八

（教育職員免許法の一部改正）

第三条　教育職員免許法の一部を次のように改正する。

第十六条の二の次に次の一条を加える。

（特定免許状失効者等に係る免許状の再授与）

第十六条の二の二　教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（令和三年法律第五十七号）第二条第六項に規定する特定免許状失効者等（第五条第一項各号のいずれかに該当する者を除く。）の免許状の再授与については、この法律に定めるもののほか、教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律の定めるところによる。

第十六条の三第三項中「前条第二項」を「第十六条の二第二項」に、「次条第二項」を「第十六条の三第二項」に改める。

（構造改革特別区域法の一部改正）

第四条　構造改革特別区域法（平成十四年法律第百八十九号）の一部を次のように改正する。

第十九条の見出しを「教育職員免許法等の特例」に改め、同条第一項中「とする。」を「と、教育職員

等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（令和三年法律第五十七号）第二十二条第二項中「教育委員会」とあるのは「教育委員会（構造改革特別区域法（平成十四年法律第百八十九号）第十九条第一項の規定による認定を受けた市町村（以下この項において「認定市町村」という。）の教育委員会を含む。次項及び次条第一項において同じ。）」と、「都道府県教育職員免許状再授与審査会」とあるのは「都道府県教育職員免許状再授与審査会（認定市町村においては市町村教育職員免許状再授与審査会。同条において同じ。）」とする。」に改める。

第五条　構造改革特別区域法の一部を次のように改正する。

第十九条第一項中「第二十二条第二項」を「第十五条第二項」に改め、「この項」の下に「及び第二十二条第二項」を加え、「次項及び次条第一項において同じ。）」と、」を「以下同じ。）」と、「当該都道府県」とあるのは「当該都道府県（認定市町村においては当該認定市町村）」と、第二十二条第二項中」に、「同条に」を「次条に」に改める。

（国家戦略特別区域法の一部改正）

第六条　国家戦略特別区域法（平成二十五年法律第百七号）の一部を次のように改正する。

一九

二〇

第十条第三項の表第十九条第一項各号列記以外の部分の項中

「

市町村の教育委員会。	国家戦略特別区域会議に係る関係地方公共団体である市町村（以下「市町村」という。）の教育委員会。

」

を

「

市町村の教育委員会。	国家戦略特別区域会議に係る関係地方公共団体である市町村（以下「市町村」という。）の教育委員会。

」

に改める。

区域法（平成二十五年法律第百七号）第七条第一項に規定する国家戦略特別区域会議をいう。）に係る関係地方公共団体である市町村（以下

」

第十二条の三第十一項の表に次のように加える。

教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律（令和三年法律第五十七号）	第七条第二項	をいう	をいい、国家戦略特別区域法（平成二十五年法律第百七号）第十二条の三第三項第三号に規定する特定公立国際教育学校等を除く

（検討）

第七条　政府は、この法律の施行後速やかに、教育職員等以外の学校において児童生徒等と接する業務に従事する者による児童生徒性暴力等の防止に関する措置の在り方等について検討を加え、その結果に基づいて必要な措置を講ずるものとする。

2　政府は、この法律の施行後速やかに、児童生徒等の性的な被害を防止する観点から、児童生徒等と接する業務に従事する者の資格及び児童生徒等に性的な被害を与えた者に係る照会制度の在り方等について検

二一

討を加え、必要があると認めるときは、その結果に基づいて所要の措置を講ずるものとする。

二二

3　政府は、前二項に定めるもののほか、この法律の施行後三年を目途として、この法律の施行の状況について検討を加え、必要があると認めるときは、その結果に基づいて所要の措置を講ずるものとする。

巻末資料５

教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する件

（衆議院文部科学委員会　令和三年五月二十一日）

児童生徒等を守り育てる立場にある教育職員等が児童生徒等に対してわいせつ行為を行うことは、決してあってはならないことである。

わいせつ行為等により処分を受けた教育職員等の数は近年増加傾向にある。また、わいせつ行為を行ったことにより懲戒免職処分を受け、教育職員免許状が失効した教育職員等が、処分から三年を経過すると再び免許状の授与を受けることが可能となっているため、再び教育職員等として採用される事例も発生している。

このような状況を踏まえ、本委員会において、児童生徒性暴力等の禁止について定めるとともに、特定免許状失効者等に関する情報に係るデータベースの整備等の措置等について定め、あわせて、特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例等について定めること等を内容とする教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律案を起草する運びとなった。

政府は、同法の施行に当たり、次の事項について適切な措置を講ずるべきである。

一　教育職員等のみならず、何人も児童生徒等に対してわいせつ行為を行うことはあってはならないことに鑑み、保育士についても実態把握を進めるとともに、保育士資格についても特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例と同様の仕組みを検討すること。

二　教育職員等以外の職員、部活動の外部コーチ、ベビーシッター、塾講師、高等専門学校の教育職員、放課後児童クラブの職員等の免許等を要しない職種についても、わいせつ行為を行った者が二度と児童生徒等と接する職種に就くことができないよう、児童生徒等に性的な被害を与えた者に係る照会制度が必要である。その検討に当たっては、イギリスで採用されている「ＤＢＳ制度」も参考にして、教育職員等のみならず児童生徒等と日常的に接する職種や役割に就く場合には、採用等をする者が、公的機関に照会することにより、性犯罪の前科等がないことの証明を求める仕組みの検討を行うこと。

三　児童生徒等に対するわいせつ行為を行う可能性が高い者を教壇に立たせないことが重要であることから、小児性愛が疾病として診断基準等が確立されているとはいえない現状に鑑み、小児性愛についての研究に関する支援の拡充を検討すること。また、児童生徒性暴力等を行った教育職員等に対する更生プログラムの開発等についても支援を行うこと。

四　児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われる事案が発覚した際の事実確認の手続に関し、被害児童生徒等への負担に十分に配慮し、かつ、そもそも教育は本来的に教育職員等と児童生徒等の信頼を基盤とすることに留意した上で、関係機関における役割分担の明確化を図るとともに、具体的な調査方法や客観的な判断基準を定めるなど、本法の安定的な運用を図ること。

五　性被害にあった児童生徒等及びその保護者の負担を軽減するため、関係機関の連携による面接の一括化や適切な質問項目の設計、被害にあった児童生徒等が調査に適切に応じられるための支援その他スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等を置くなど、適切な調査方法・調査項目の速やかな構築を講じること。

六　学校の設置者が専門家の協力を得て行う調査に関しては、事実関係を客観的に確認し、公正かつ中立な調査が行われることを旨とし、第三者による調査や通報者の保護、事実誤認による教育職員等の救済措置など、厳格な運用のための全国的な基準を定めること。

七　教育職員等、地方公共団体の職員その他の児童生徒等からの相談に応じる者による児童生徒性暴力等に係る通報に関し、当該通報を行った者が不利益な扱いを受けることがないよう、公益通報者保護制度と同様の教育職員等を保護するための制度の構築について検討すること。

八　私立学校の教育職員等については、児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われる事案が発覚した後、処分の決定がなされる前に依願退職する事例が見受けられ、その場合には教員免許状が失効しないことを踏まえ、退職前に適正かつ厳正な処分が行われるように徹底するとともに、私立学校の教育職員等による児童生徒性暴力等への対応策について更に検討を行い、必要に応じて措置を講じること。

九　児童生徒性暴力等を未然に防止するため、空き教室の解消など学校施設の改善を図るとともに、全ての児童生徒等に目が行き届くよう、教育職員等の多忙や疲弊を改善するための人的配置及び人材確保に努めること。

十　児童生徒性暴力等の防止のための児童生徒等に対する啓発に当たっては、性被害を防止、早期発見、保護・支援するための学校現場での教育内容及び方法を研究、開発し、教育職員等と児童生徒等の双方が安心して学習に取り組める環境を整備すること。

十一　都道府県の教育委員会は、特定免許状失効者等に対する免許状の再授与に当たっては、専門家等の意見を聴き、審査が公正、公平に行われるよう留意するとともに、国は、審査に関して全国で統一的な運用がなされるよう、指針等の策定その他の支援を行うこと。

十二　都道府県教育職員免許状再授与審査会等の設置・運営やデータベースの整備、調査・啓発、必要な人材の確保など、本法の効果的な運用に当たり十分な予算を確保すること。

十三　データベースの整備等に関して、児童生徒性暴力等の処分と、他の処分は明確に区別されることとし、データベースに記録される事由は児童生徒性暴力等による処分のみとすること。

十四　教育職員等のみならず何人によるものであれ、児童生徒等へのわいせつ行為は、被害を受けた児童生徒等の心身に大きな傷を残すものであるので、文部科学省を始めとする関係機関は、児童生徒等を性被害から守るために連携を図り、児童生徒等の権利利益の擁護に資する必要な取組の実施に万全を期すこと。

右決議する。

巻末資料６

教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律案に対する附帯決議

令和三年五月二十七日
参議院文教科学委員会

政府及び関係者は、本法の施行に当たり、次の事項について特段の配慮をすべきである。

一、教育職員等のみならず、何人も児童生徒等に対してわいせつ行為を行うことはあってはならないことに鑑み、保育士についても実態把握を進めるとともに、わいせつ行為を行った教育職員等が懲戒後に保育士等に職種を変えて就く実態があることから、早期に保育士資格についても特定免許状失効者等に対する教育職員免許法の特例と同様の仕組みを検討すること。

二、教育職員等以外の職員、部活動の外部コーチ、ベビーシッター、塾講師、高等専門学校の教育職員、放課後児童クラブの職員等の免許等を要しない職種についても、わいせつ行為を行った者が二度と児童生徒等と接する職種に就くことができないよう、児童生徒等に性的な被害を与えた者に係る照会制度が必要である。その検討に当たっては、イギリスで採用されている「ＤＢＳ制度」も参考にして、教育職員等のみならず児童生徒等と日常的に接する職種や役割に就く場合には、採用等をする者が、公的機関に照会することにより、性犯罪の前科等がないことの証明を求める仕組みの検討を行うこと。

三、児童生徒等に対するわいせつ行為を行う可能性が高い者を教壇に立たせないことが重要であることから、こうした者をあらかじめ教育職員等として採用しないための適切かつ実効性のある採用過程の在り方等について検討するとともに、小児性愛が疾病として診断基準等が確立されているとはいえない現状に鑑み、

小児性愛についての研究に関する支援の拡充を検討すること。また、児童生徒性暴力等を行った教育職員等に対する更生プログラムの開発等についても支援を行うこと。

四、児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われる事案が発覚した際の事実確認の手続に関し、被害児童生徒等への負担に十分に配慮し、かつ、そもそも教育は本来的に教育職員等と児童生徒等の信頼を基盤とすることに留意した上で、関係機関における役割分担の明確化を図るとともに、具体的な調査方法や客観的な判断基準を定めるなど、本法の安定的な運用を図ること。

五、性被害にあった児童生徒等及びその保護者の負担を軽減するため、関係機関の連携による面接の一括化や適切な質問項目の設計、マスコミ等への対応支援、被害にあった児童生徒等が調査に適切に応じられるための支援その他スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、スクールロイヤー等を置くなど、適切な調査方法・調査項目の速やかな構築を講じること。

六、学校の設置者が専門家の協力を得て行う調査に関しては、被害を受けたとされる児童生徒等の尊厳の保持及び回復並びに再発防止をその目的として留意するとともに、事実関係を客観的に確認し、公正かつ中立な調査が行われることを旨とすること。また、政府は、第三者による調査や通報者の保護、事実誤認による教育職員等の救済措置など、厳格な運用のための全国的な基準を定めること。

七、教育職員等、地方公共団体の職員その他の児童生徒等からの相談に応じる者による児童生徒性暴力等に係る通報に関し、当該通報を行った者が不利益な扱いを受けることがないよう、公益通報者保護制度と同

様の教育職員等を保護するための制度の構築について検討すること。

八、私立学校の教育職員等については、児童生徒等が教育職員等による児童生徒性暴力等を受けたと思われる事案が発覚した後、処分の決定がなされる前に依願退職する事例が見受けられ、その場合には教員免許状が失効しないことを踏まえ、退職前に適正かつ厳正な処分が行われるように徹底するとともに、私立学校の教育職員等による児童生徒性暴力等への対応策について更に検討を行い、必要に応じて措置を講じること。

九、児童生徒性暴力等を未然に防止するため、空き教室の解消など学校施設の改善を図るとともに、全ての児童生徒等に目が行き届くよう、教育職員等の多忙や疲弊を改善するための人的配置及び人材確保に努めること。

十、障害等により自ら被害を訴えることが困難な児童生徒等については適切な支援と配慮を行うとともに、特別支援学校、特別支援学級など、児童生徒等の数が少なく、他の児童生徒等、教育職員等の目が行き届きにくい環境について、被害を未然に防止する措置を講じること。

十一、児童生徒性暴力等の防止のための児童生徒等に対する啓発に当たっては、性被害を防止、早期発見、保護・支援するための学校現場での教育内容及び方法を研究、開発し、教育職員等と児童生徒等の双方が安心して学習に取り組める環境を整備するとともに、性に関して学ぶこと等を通じて一人一人の性、心身、人生を尊重することの重要性についての意識を共有する等により、児童生徒等が相談しやすい雰囲気の醸成に努めること。また、教育職員等に対する児童生徒等の人権・特性等に関する理解や児童生徒性暴力等の防止等に関する理解を深めるための研修等の充実に向けて、十分な財政上の措置を講じること。

十二、都道府県の教育委員会は、特定免許状失効者等に対する免許状の再授与に当たっては、専門家等の意見を聴き、審査が公正、公平に行われるよう留意するとともに、国は、審査に関して全国で統一的な運用がなされるよう、指針等の策定その他の支援を行うこと。

十三、都道府県教育職員免許状再授与審査会等の設置・運営やデータベースの整備、調査・啓発、必要な人材の確保など、本法の効果的な運用に当たり十分な予算を確保すること。

十四、データベースの整備等に関して、児童生徒性暴力等の処分と、他の処分は明確に区別されることとし、データベースに記録される事由は児童生徒性暴力等による処分のみとすること。

十五、教育職員等のみならず何人によるものであれ、児童生徒等へのわいせつ行為は、被害を受けた児童生徒等の心身に大きな傷を残すものであるので、文部科学省を始めとする関係機関は、児童生徒等を性被害から守るために連携を図り、プライバシーの保護を含む児童生徒等の権利利益の擁護に資する必要な取組を実施するとともに、被害を受けた児童生徒等のレジリエンスを信じ、支えることに万全を期すこと。

右決議する。

巻末資料７

参考記事：「性犯罪で執行猶予中の男性を小学校講師に採用　文科省「経歴確認を」

男性は民間会社に勤務していた時期に逮捕され、大分県青少年健全育成条例違反で執行猶予付きの懲役１年の有罪判決を受けた。今年１月に大分県で小学校講師として任用された際は執行猶予中だった。禁錮以上の刑を受ければ教員免許は失効し、執行猶予中は地方公務員となることはできないが、大分県教育委員会は確認が不十分だったという。

文部科学省は通知で、採用の際に常勤・非常勤に関わらず経歴を十分に確認するよう要請。今年４月から「教員による性暴力防止法」に基づき児童生徒へのわいせつ行為で免許が失効した教員の情報を登録する国のデータベースが稼働することから、該当者を漏れなく記録することも促した。

（朝日デジタル 2023 年 3 月 23 日、及び 同 3 月 25 日付記事より内容略記）

執筆者一覧

※【　】内は担当章

研究代表者

保坂　　亨（千葉大学）【Ⅰ, Ⅱ , Ⅲ】

共同研究者

増沢　　高（子どもの虹情報研修センター）【Ⅱ -1, Ⅳ】

大川　浩明（千葉大学）【Ⅱ -2】

村木　良孝（子どもの虹情報研修センター）【Ⅱ -1】

2022 年（令和 4 年）度研究報告書

専門職の養成と任用後の育成に関する研究：OJT とその評価をめぐって

2023 年（令和 5 年）9 月 29 日発行

発　行　社会福祉法人 横浜博萌会
子どもの虹情報研修センター
（虐待・思春期問題情報研修センター）
編　集　子どもの虹情報研修センター
〒 245-0062　横浜市戸塚区汲沢町983番地
TEL. 045－871－8011　FAX. 045－871－8091
mail：info@crc-japan.net
URL：http://www.crc-japan.net
編　集　研究代表者　保坂　亨
共同研究者　増沢　高
大川　浩明
村木　良孝
印　刷　㈱シーケン　TEL. 045－893－5171