

現職教育における校内研修の授業実践に対してもつ意義

*サルカール アラニ・モハメッド レザ

現職教育における校内研修の授業実践に対してもつ意義

サルカール アラニ・モハメッド レザ

1. 本研究の目的
2. 現職教育の役割
 - 2-1. より広範な社会の変化と子どもの成長および教師の成長の関係
 - 2-2. 教師の成長と子どもへの影響力の与え方の関係
 - 2-3. 学校のあり方と教師の成長の関係
3. 現職教育の効果的なタイプ
4. 今後の研究への示唆

1. 本研究の目的

本論文の目的は、次の3つの関係、①より広範な社会の変化と子どもの成長および教師の成長の関係、②教師の成長と子どもへの影響力の与え方の関係、③学校のあり方と教師の成長の関係のそれぞれの特徴を明らかにし、現職教育¹⁾の中でも最も重要で効果的な校内研修が授業実践に対してもつ意味を明らかにすることである。

教師は教育改革と学校改善にとって最も重要なカギである。そのような教師の役割にとって、教師の資質向上が最も重要な課題となる。教育改善の重要な要素のひとつは、教師の自己革新(Self-renewal)と絶えざる変革(Continuous change)の力量である。この変革は、社会に対する学校と学級関係を改善し、教師が自己の能力を高め資質を向上させる道を示すものである²⁾。そのために、例えば、教師自らが現実の自分の教育活動にもとづいて自分の学級を調査し、研究するというように、現職教育はより柔軟になる必要がある。そのような柔軟な現職教育は、教師の意欲を高め、教授過程の中で教師が新しい工夫を考え出す機会を与え、教師の自己変革のための最良の方法となる。

現職教育と教師の成長との関係についての先行研究には、次のようなものがある。

1. 教師の資質の向上と教授-学習過程の改善についてどのような現職教育の内容と形態が役立つかを論じたもの(N. Lunt, P. McKenzie & L. Powell 1993, DES 1992, D. Hartley 1991, HMSO 1992, C. E. Jr. Finn 1992, D. Thiessen 1992, J. Yoshimoto 1986, N. K. Shimahara & A. Sakai 1990, 現代教職研究会 1989, S. Warham 1993, K. Imazu 1996)。

2. 教師は教授過程では常に決定を下さなければならない。現職教育は教師の教授活動に対してどのような支援を行うかを論じたもの(P. Kansanen 1991, K. M. Zeichner 1983, N. K. Shimahara & A. Sakai 1995, K. Imazu 1996, 現代教職研究会 1989, T. Horio 1988, G. Kelchterman & R. Vandenberghe 1994, M. L. Holly & C. McLoughlin 1989, M. Huberman 1989, D. Adams & M. Hamm 1994, J. Dean 1991)。

3. 現職教育における下に示す教員研修のあり方に論じたもの。

- 1-教授過程において柔軟に物事に対応すること(T. L. Good & J. E. Brophy 1994)。
- 2-教育実践に対して積極的な姿勢を作ること(D. Adams & M. Hamm 1994)。
- 3-子どもを理解し、公正に子どもを扱うこと(G. Natriello, E. Medill & A. Pallas 1990)。
- 4-変革的な教育をすること(OECD 1994)。

*名古屋大学大学院学生

- 5- 子どもの多様な考え方や協力を支援すること、生徒が自分の経験から脱して知識を得るの助けること (D. Kagan & D. Tippins 1993)。
- 6- 共同学習を支援し、集団活動の役割を効果的にすること (S. Kagan 1990)。

それぞれの先行研究から学ぶ点が多いが、教育現場における現職教育の事例を取り上げて授業改善の実際を詳細に検討したものは少ない。今後そうした研究が望まれることは明らかである。そのためには、まず現職教育、特に校内研修の授業実践に対してもつ意義と役割を明らかにしておく必要がある。そこで、本論文では、具体的に次のことを明らかにしたい。教師の資質は、授業の質の改善、子どもに対する教師の影響力の与え方、および社会の変化に伴う学校改善とどのように関係しているか、さらにそうした教師の資質の向上に対して現職教育はどのような役割を担っているのかを考察する。

本論文の構成は次の通りである。第1章において、本研究の目的、現職教育と教師の成長との関係についての先行研究を述べる。第2章において、現代社会における現職教育の役割について日本内外の文献をもとに論ずる。第3章において、効果的な現職教育のタイプがどのようなものか、ある期待される効果に対してどのようなタイプの現職教育が適切なのかを明らかにする。第4章において、校内研修が教師の資質、教授過程の改善のために他の現職教育よりも効果的であることを念頭に置きながら、今後の研究の課題を提示する。

2. 現職教育の役割

現職教育の主たる目的が教師の資質向上にあることは異論のないところであろう。まず、教師の資質は生まれながらに備わっているわけでもないし、教師になったその時点で、期待されている教師の資質のすべてを満たすようなものはまれであろう。また、教師の職能成長はただ経験を蓄積することを意味するのではなく、絶えざる研修を深めることによって資質を高めていく過程を意味する。学校教育問題との関係で言えば、学校の画一性や硬直性が指摘され、その解決のための主要課題として教師の資質向上がとらえられてきた²⁾。

教師の資質向上は、誰かが教師に与えたり、強制的に教え込むことによって達成されるのではない。教師の資質向上は教師の自主的な研修による自己変革・自己革新 (self-renewal) の過程であり、現職教育はそれをサポートすることに主な機能が期待されているのである。イギリスとフランスの小学校の教員計

8,000人に対する意識調査 (Teachers' Conceptions of Their Professional Responsibilities) によると、教師の仕事は「毎日が挑戦 (a day challenge)」 「きつい仕事 (a hard job)」 「専門職 (a vocation)」 だと考えられている³⁾。これから考えられることは、現職教育に求められる機能として、よりよい教育のために教師が「教えることへの挑戦 (the challenge of teaching)」できるように援助することである⁴⁾。このような教師の自己革新を促進することが近代教育制度の重要な特徴であり、この変革によって、新しい社会の現実と教育に対する要請に基づいた教育改革、「教えることへの挑戦」がなされる、という議論もある⁵⁾。

本稿では主に以下の3つの観点から現職教育の役割を明らかにする。すなわち、1. より広範な社会の変革と子どもの成長および教師の成長の関係、2. 教師の成長と子どもへの影響力の与え方の関係、3. 学校のあり方と教師の成長の関係、である。

2-1. より広範な社会の変化と子どもの成長および教師の成長の関係

社会状況は急激に変化しつつある。それにつれて子どもに対する新しい社会的、経済的、文化的要求が生まれてきている。と同時に、子どもの教育要求も変化し、新しく生まれてきていると言えよう。

例えば、現代では子どもは学校ばかりでなく、塾やテレビや映画、ラジオ、本、両親、様々な集会などを通して、色々な方法で情報を得ることができる。それに刺激されて、子どもたちの学校に対する教育要求は以前とは質的にも異なり、また量的にも拡大しつつあるといえよう。このような状況下で学校の果たすべき役割が問い直される時期にきており、この議論は教師にも求められている。

「よい教師 (successful teacher)」は子どもの成長を援助するような環境を提供しなければならない、と考えられる⁶⁾。また「よい教師」は、学校内の子どもに直接関わる環境だけでなく、学校と地域社会との良好な関係、他の教師との共同、などを作り出すことができるものでなければならない。地域社会との共同の例として、イギリスの「教師センターにおける父母のための会議 (Meeting for parents at teachers' center)」 「教師と地方産業界代表や公共団体代表の会議 (Meeting for teachers and representatives from local industry and public services)」 「退職教師のための会議 (Meeting for retired teachers)」 などがあ⁷⁾、これらはまだ日本では見られないよう

である。

これらを実現するためには、専門家としての「教師の態度 (teachers' attitudes)」が求められる⁸⁾。その態度は、教職に従事している間 (during a career) に身につけてゆくべきものとするならば⁹⁾、現職教育の重要な役割の一つは、教師が専門家としての態度・姿勢を身につけることの援助であるといえるだろう。

さらに、現在の社会状況においては、技術や科学は急激に発展しつつあり、それとともに社会・文化も変化している。教育に対する要請も、新しく次々と出されてくる。このような社会的・経済的・文化的要請に対して、教育、特にカリキュラムを適合させることが必要となる。教育改革が必要となろう¹⁰⁾。同時に、これまでの教師の役割や知識、教育方法、態度などについても、再検討が求められる。もし教師のもつこれらのものに変革が求められるとするならば、現職教育にもそのための役割が期待されることとなる。教師の変革の援助が、現職教育に期待されるのである。これによって変革をとげた教師は、子どもの新しい教育要求に基づいた、また新しい社会的要請に基づいて、子どもの成長の援助を行うことができるようになる。成長した次世代の若者は、社会に新しい影響を与える。図1はこれを図示したものである。ただし、この図はここでの議論に即した内容のみを端的に示すため、単純化してある。それぞれの要因が相互に影響し合う関係にあることはもちろんである。

現代において、効果的な教育を実現するためには教育改革が必要であろう。しかし、それはたやすく達成されるものではない。現在の問題状況として、例えば「落ちこぼれ」たりしていることがあげられる。このような問題の解決には、学校が社会と文化と教育との間に、積極的な親密な関係を構築することが有効かも

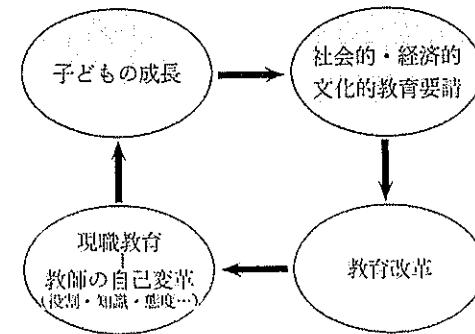


図1 社会と教育、現職教育、教師、子どもの循環 (関係)

しれない。現職教育は、学校のこのような努力を助けることでもあるだろう。現職教育は、「新しい社会 (new world)」に向けた技術を備えた「学習共同体 (learning communities)」を教師がつけることができるよう助けるような教育的な道具を与えるのである¹¹⁾。

2-2. 教師の成長と子どもへの影響力の与え方の関係

「よい教師」は、子どもの意欲を高めることができるだろう。現職教育はこの点においても重要な役割を持つと考えられる。

FrenchとRaven (1960) およびD. CartwrightとA. Zander (1960) またR. T. Tauber (1990) は、教師が生徒に対して影響力を行使する際の5つの社会的基本的な力を抽出している。この5つの基本的な力は、「強制的な権力 (coercive power)」 「報酬による権力 (reward power)」 「規範的な権力 (legitimate power)」 「委託による権力 (referent power)」 「専門性による権力 (expert power)」 である¹²⁾。このような権力をもつ教師にも子どもは従うには従うが、その理由はそれぞれに異なっている。

「強制的な権力」の場合、従わなければ、罰を与えるために子どもは教師に従う。この権力は教師の影響の試みに対しても子どもが同調しなければ、教師から罰を受けるであろうという子どもの側の期待から生ずるものである。

「報酬による権力」の場合、教師に従うことによって褒美をもらえることが子どもを教師に従わせる。この権力は教師が子どもに対して報酬を与えると子どもが主観的に認知するところから生ずる。この報酬が大きくなるにともない権力と影響も強くなる。いわば教師が子どもに対してもたらすことのできる正の誘惑 (Valence) によってこの権力の大きさが変わる。逆に「強制的な権力」の場合は反対に負の誘惑に左右される。

「規範的な権力」の場合、子どもは教師の社会的な地位により教師を尊敬し従うことになる。子どもが教師に従うのは彼が教師であるそのことによって、である。それは医師の診断に患者が従うのが医師が医師であることによるのと似ている。すなわち子どもが教師に従うべきである、という子どもの信念にもとづく権力と影響だといえる。

「委託による権力」の場合、子どもは教師の人格、パーソナリティを尊敬し、彼に従う。この権力と影響は、子どもが教師に対して抱く一体感ないし同一化へ

の要求から生ずるものである。

「専門性による権力」の場合、どのようにして子どもと接するべきか、どのようにして子どもに勉強に対して興味を持たせるか、といった特別な知識を教師が知っていることに対して子どもは敬意を払い、従うこととなる。教師が教科やクラブ活動など特定の領域で、もっている知識や知覚がどの程度のものと子どもが考えているかによってこの権力と影響の強さは決定される¹⁴⁾。

また「専門性による権力」には、教授-学習に直接にかかわる知識だけでなく、社会に対して開かれた学校の意義や柔軟な学校経営についての認識もこれに含まれる。ただし、これら5つは相対的なものであり、厳密に区別することは困難であろう。

この5つの権力と影響力のうち、どれが最も子どもの意欲を高めるかは明らかである。そして、どのようにして教師がこの権力と影響力を行使する(exert power and influence)か、その方法や行使の仕方は教師の成長の程度と関係していると思われる。

専門家教師(professional teacher)、またはよい教師(successful teacher)、成長した教師(grown teacher)は、権力と影響力を「専門性による権力」に基づいて子どもに対して行使する。あまり経験がなく、専門性も低い教師は子どもに対する権力・影響力は「強制的な権力」「報酬による権力」に基づいて行使する。現実には後者のやり方をとる場合が多い。現職教育の重要な役割ないし目的は、教師が子どもに

して権力と影響力を行使する際に、「強制的な」また「報酬による」根源的権力(power sources)に基づくよりも、「委託による」「専門的な」根源的権力に基づくように援助することにあるといえよう。図2は教師の職能成長と教師の根源的権力との関係を示したものである。

教師が専門性を備えて、職能が成長するならば、教師は子どもに対して「専門性による根源的権力(expert power resource)」に基づいて権力と影響力を行使(exert power and influence)することになる。教師は周囲の目を気にすることなく自信を持って実践にあたることができる。同時に、柔軟で、効果的な教育を行うことができる。

このような教師によって構成される学校は、柔軟で、社会に開かれたものになりうる。逆に「強制的な」または「報酬による」根源的権力(coercive and reward power sources)に基づいて権力と影響力を教師が行使するだけであればもちろん、学校は柔軟になり得ないし、社会との十分な関係は持ち得ない。

2-3. 学校のあり方と教師の成長の関係

よい学校(successful school)であれば、社会や父母に対して開かれていなければならない。そのためには全教育関係者は、学校が社会に開かれていることに対して、積極的な姿勢でのぞむことが望ましい。また、学校内では教師は子どもに対して柔軟に対応する必要がある。さらに、基本的には、学校教育は子ども

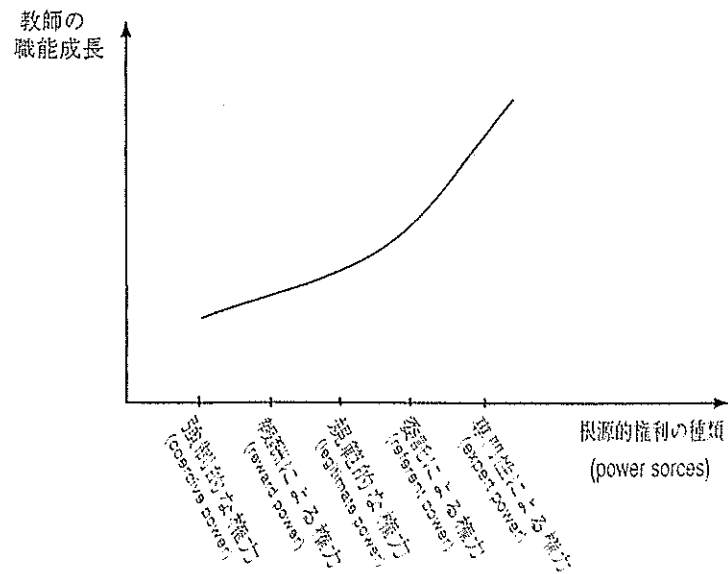


図2 教師の職能成長と教師の根源的権力との関係

の要求に基づかなければならない。このような学校の態度を形成することが現職教育の主要な機能の一つとして求められよう。

ところで、今津孝次郎は、教育改革を考える上で、「かたい学校」と「やわらかい学校」という二つのタイプを設定している。「かたい学校」の特徴として、「閉じられた教授システム(closed teaching system)」に立脚していること、外部から遮断されていること、権威者としての教師と従属者としての生徒という関係、固定的カリキュラム、などを挙げている。「閉じられた教授システム」においては、一定の知識が効率よく多数の生徒に画一の方法で教授される。また、本質的に学校は「かたい学校」に向かう傾向をもつ、と指摘している。一方、「やわらかい学校」は「開かれた学習システム(open learning system)」に立脚している。そこでは学校をとりまく環境の変化に柔軟に適応したり、多様な生徒に応じて、それぞれの学習を個性的に伸ばしていくことが志向される¹⁵⁾。

この「やわらかい学校」の特徴を、今津は「開放性(openness)」「柔軟性(flexibility)」「親密性(intimacy)」「自己改善性(improving schools from within)」として捉えている。「開かれた学習システム」の特徴もこのなかに含まれる。

ごく簡単にこれらの諸特徴を説明すると、「開放性」は、学校と学校の外部環境とのあいだに連続性があること、および学校内部環境としての学年・組・区画された種々の学習空間といったさまざまな境界が取り除かれていることを表す。「柔軟性」は、カリキュラムや教授-学習活動に柔軟性を、生徒の実状にあわせて付与するということが、学校経営を柔軟に行うことをその内容とする。「親密性」は、教師と生徒の関係、教師と教師との関係がより近く、親密であることを示す。そこでは、教師集団の協同体制をつくることや、

子どもに対して表面的な「教師としての教師(teacher-as-teacher)」だけでなく、より深いレベルでの「個人としての教師(teacher-as-person)」を表現して生徒との間に全体的人間関係が築かれることが期待される。「自己改善性」は前述の3つの特徴を現実化する上で要となる部分であり、変化する環境に対して教職員自らが「適応的創造」をはかっていき、それにより学校が自己改善することを意味する。この過程では、教師集団は深く、教職員集団の行動・志向の様式のレベルまで学校のおかれた状況を認識し、それに基づいて「開放性」「柔軟性」「親密性」を実現するための学校組織の再組織化を行う¹⁶⁾。これらの4つの追求すべき事項についての知識は、先ほどの「専門的な権力(expert power)」や「委託による権力(referent power)」と重なる部分をもつと考えられる。

このような「やわらかい学校」の諸特徴を追求するための現職教育の課題について今津は先の4つの特徴それぞれについて、相互に関連しあっているものと前提しながら論じている。それを列挙すると、閉じられた教授システムと開かれた学習システム、学校改善の意義と方法、学習場面での教師-生徒の関係、教師の役割の転換、教師の協同体制ないし教師集団の組織化、といったものの学習である¹⁷⁾。これらの諸課題は新しい現職教育の目的として検討されるべきであろう。

また、「かたい学校」「やわらかい学校」は教師の発達に関係があり、「かたい学校」よりも「やわらかい学校」の方が教師に変化を生じさせることを容易にする。逆に教師が発達することによって学校がより「やわらかい学校」になることが可能である。図3は「かたい学校」「やわらかい学校」と教師の発達との関係をあらわしたものである¹⁸⁾。

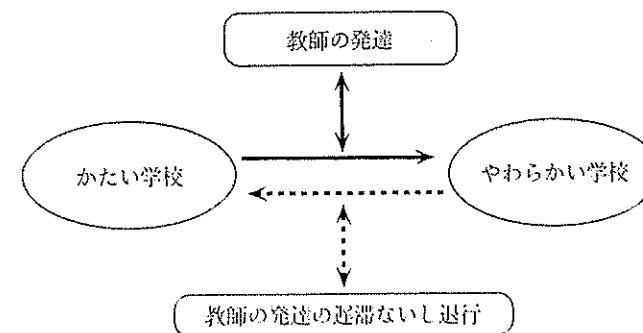


図3 「かたい学校」「やわらかい学校」と教師の発達
出典：今津孝次郎(1996)143頁

3. 現職教育の効果的なタイプ

それぞれの現職教育プログラムはそれぞれ独自の目的をもっており、効果も目的によって違う。しかし、それらを含んだ広い意味での現職教育の目的にとっての効果を比較することは可能である。現職教育のタイプによる目的、内容、方法、教師の選択可能性、教師の要求などに基づいてどのタイプがより効果的かを検討する。

現職教育は教師のためにあるのだから、教師の現職教育に対する意識は当然、無視できない。いくつかの調査を見てみよう。現代教職研究会の過去の調査「これから参加したい研修のタイプ・学校種別回答」によると、小・中・高ともに「外部講師招聘による校内研修」と「自校教員による校内研修」がそれぞれ70%以

上の支持を得ており、校内研修への教師の参加希望が強いことが理解できる。一方で、「教育委員会・教育センター主催」(31.3~40.9%)、「民間教育団体の研究会」(51.7~56.9%)と、校内研修に比べて校外研修は低率で、なかでも行政研修は最低である。詳細は図4にした²⁰⁾。同研究会による別の地域での調査も教師の校内研修志向を示している。「参加したい」教師の割合は、「外部から招いた講師による校内研修」「自校の教員による自主的な校内研修」でそれぞれ74.1%、78.5%となっており、行政研修(37.6%)、民間教育団体(54.9%)、教職員組合(42.4%)に比べて高率である²⁰⁾。また、教職経験年数別に見ても、校内研修が常に最上位を占めている(表1)²⁰⁾。

また、自主研修を選択肢に含んだ別の調査でも、自

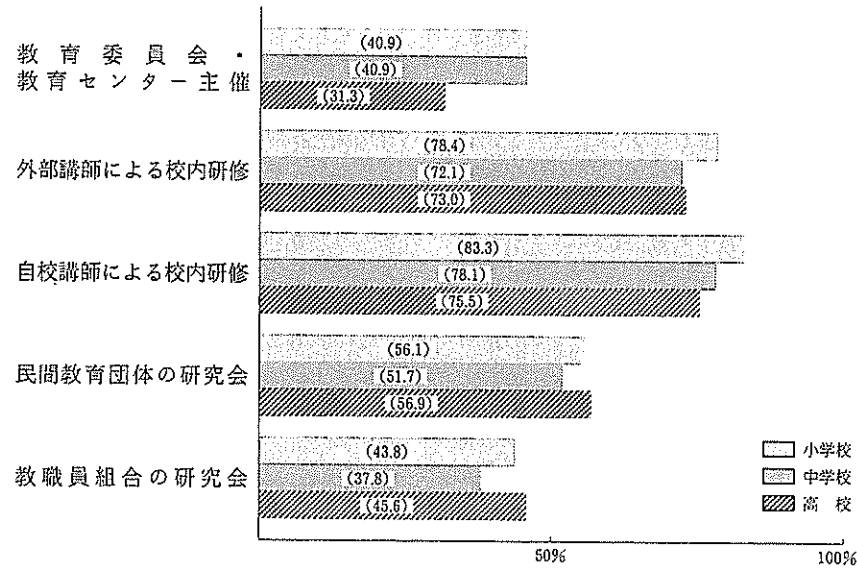


図4 これから参加したい研修のタイプ・学校種別回答

表1 今後参加を希望する教職経験年数別回答(教員) (%)

経験年数	~5	6~10	11~15	16~20	21~25	26~30	30~
教育委員会・教育センター主催	37.9	31.6	34.6	24.6	46.6	54.0	51.2
外部講師による校内研修	68.7	70.5	72.4	72.4	81.1	85.5	83.2
自校講師による校内研修	77.5	79.2	76.9	81.4	78.5	81.6	76.1
民間教育団体の研究会	40.8	53.3	51.8	67.7	59.5	59.3	55.7
教職員組合の研究会	32.6	39.4	42.8	56.3	45.9	38.1	43.5
経験年数別平均	51.5	54.4	56.3	60.5	62.3	63.7	62.0

N=1,120 数字は「ぜひ参加したい」「できれば参加したい」の解答を合算したものを(1986年)
出典: 現代教職研究会(1989) 272頁

主研修と並んで校内研修が上位を占めている²⁰⁾。

研修に対する教師の評価の調査では、「校内共同研究」「学年・教科別」に「大いに役立つ」と答えた教員はそれぞれ43.9%、48.5%であり、「個人研修」(32.0%)、「自主的サークル」(32.0%)、「教委主催」(12.4%)などに比べて高い値を示している²⁰⁾。教師の指導力形成要因が何かを教師に対してたずねた意識調査では、「研究指定校になった時、全校で取り組んだ研究」に「はい」と答えた教師は32.9%、その他「個人的に行ってきた日々の教材研究など」(37.7%)、「信頼できる先輩から指導をうけたこと」(37.4%)など、自主研修や校内研修が高い支持を得ているのに対し、「教育委員会企画の研修会に参加したこと」(12.9%)、「新任研修会でうけた研修」(5.3%)など、校外での研修は低い支持率である²⁰⁾。指導主事に対する意識調査では、「校内研修会」に「もっと積極的に関わらねば」と回答したものは78.8%と、自主研修(78.4%)に並んで最上位であり、他方で「行政研修」(50.5%)、「大学・大学院での長期研修」(40.0%)、「教職員組合主催の研究会」(7.1%)などとなっている²⁰⁾。

イギリスとフランスの教育を比較した調査(Patricia Broadfoot他)(1987)によると、大学での研修よりも、読書などの自己研修、仲間やリーダーからの助言、現職教育の方がより強い影響力を教育実践に対してもっていることがわかってきた²⁰⁾。

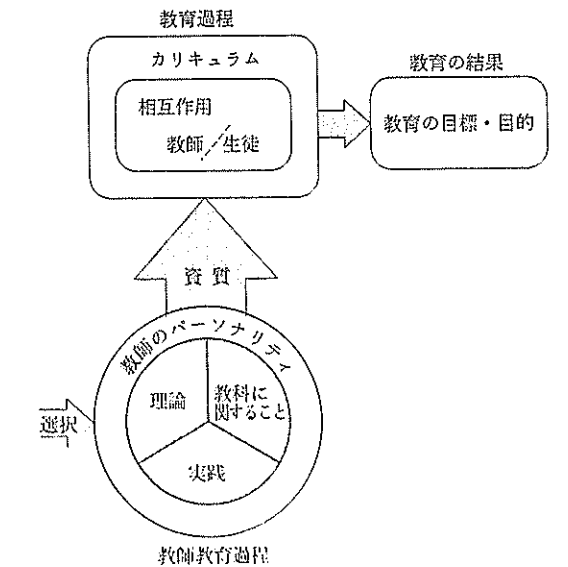
ところで、「教師教育プロジェクト」(the Teacher Education Project)の指導者であるWragg(1985)は次のように言っている。「今世紀の残りの時間で最も大事なことのひとつは、教師が自分の教室と子どもを調査し、調べることだと思う。ただしその調査は図書館に閉じこもることではなく、教室で起こっていることのシステムチックな精査であるべきである」²⁰⁾。

ここまで、多くの教師が校内研修を他のタイプの現職教育と比べて効果的な現職教育のタイプだと考えていることを示してきた。ただし、もちろんどのタイプの現職教育も別の目的があるし、効果はそれぞれその目的によって別である。しかし、現職教育の各目的と内容によって、より効果的なタイプがあるといえる。例えばパソコンなどの比較的高度な知識や熟練を要する教育機器の使用のための研修であれば校外で専門技術者に教えてもらう方が合理的だろうし、ある学級の子どもを抱える学習上の困難にどう援助するか、といったことを解決することを目的にする研修であれば、校内で行う方が適切であろう。指導主事の意識調査でも、

例えば「教育政策の動向や自府県の教育事情を理解する」ために行政研修がより適切で、「指導方法・技術を向上させる」ためには校内研修がよりふさわしいと考えていることがわかる²⁰⁾。

しかし、私がいくつかの論文を読み、また学校を訪問し、現場の教師と議論をした限りでは、校内研修が最も効果的ではないかと考えている。その理由は以下の通りである。

1. 校内研修の方がより教師の個人的要求に応じることができる。教師は自分でテーマを選択できるし、教師自ら主体的に組織し計画することができるから、教師の意欲もより高まりやすい²⁰⁾。
2. 学校や教室、子どもの具体的問題に応じることができる。また教師相互の経験を生かしあって解決することができる。
3. 親の意見、要望や社会状況、地域の環境といったものを考慮しやすい。
4. 「開放性」や「柔軟性」を備えた「やわらかい学校」を追求する場合、学校の内部からの変化、新しい環境に対する教師からの変化が必要であり、それは校内研修が基本となる。
5. 教師間の協力や友好関係を深めることができる。学校教育では子どもが生き生きと学習できることが望ましいが、それは教師にもいえることである。校内研修は教師たちが楽しめる職場を作る助けとなる。
6. 校内研修では管理職層と教師が協働して参加する



出典: Persti Kansanen (1991) p. 253

図5 学校での教師教育と教育活動とのつながり

ことが望まれるが、そのことは両者の関係を良好にし、同時に学校組織の改善を助ける。

7. 教育改革の中でも特にカリキュラム改革は教育の現実を変えるためのものである。現実的問題を主に扱う校内研修は、そのために非常に重要な役割を担っているといえる³⁰⁾。

8. 教育実践に直接的な効果が現れる。教師たちは研修の成果を目のあたりにすることができる。教師は自分の特性に応じて理論や実践や教科について学習し、それが教授-学習過程に影響する。校内研修は研修であると同時に「教授-学習過程全体 (the whole teaching-learning process)」の一部だともいえる³¹⁾。

図5は、校内での教師教育と教師の教育活動とのつながりを示したものである。「教授-学習過程全体」とは、「教師教育過程」と「教育過程」を合わせたものである。

9. 校内研修は他のタイプの現職教育よりも教師により学問的な自由 (Academic Freedom) を感じさせる。このことが効果を高める³²⁾。

10. 校内研修は、生徒との関係または学級活動における専門的な力量を高める機会を教師に与える。校内研修は実践から学ぶこと (Learning by doing) と授業改善、教師の資質向上を強調するのである。

4. 今後の研究への示唆

以上論述してきたことを踏まえ、まず今後の現職教育のあり方に関する筆者の私見を述べ、続いて今後の研究への示唆を示したい。

第一に、現職教育はより柔軟になる必要がある。ここでは教師個人のニーズがより重視されなければならない。そのためには、義務的な現職教育を減らして、興味のあるプログラムを選ぶ自由を教師に与える必要があろう。同時に、教師が現職教育を通して自らの職能成長に自律的に責任を負うことを助けるようなプログラムを追求していくことが望まれる。

第二に、伝統的な型から新しい型へ移行される必要がある。この新しい型とは、教師自らが現実の自分の教育活動に基づいて自分の教室を調査することである。それは、教師の意欲を高め、教授-学習過程の中で教師が新しい工夫を考え出す機会を与え、自己変革のための最良の方法となる。

第三に、現職教育は、教師の悩みや困難を解決し、教師が仕事に満足してそれを楽しめるようになる一つの方法でなければならない。さらに今後は、どのような教育内容や方法がこうした役割を果たすかが研究課

題となる。

第四に、教育行政機関は現職教育における学校の役割をもっと重視し、尊重すべきである。学校は現職教育における第一の役割を担うべきであろう。校内研修が他の現職教育よりも優れている点については既に指摘した。先行研究による調査結果は、教師が他の現職教育と比べて、校内研修を重視していることを示していた。これからの現職教育は、教師が子どもをよりよく理解し、教育方法を改善することによって、教師としての資質を向上させるために、自分の授業実践を自分の教室において研究することを援助するものでなければならない³³⁾。

以下、今後の研究への示唆について述べる。現在までの現職教育の研究は、現職教育の制度的研究や内容研究が主になされていた。今まで現職教育と実践との関係に関する研究は理論的・文献的アプローチが主流であった。今後は、従来研究のなされてこなかった現職教育と授業展開との相互関係を明らかにし、また逆に教師の経験と教育実践によって現職教育がどのように変わるのか、という現職教育と教育実践の相互関係を明らかにする必要がある。また、授業展開の詳細な記録に基づいた実証的、検証的アプローチも重要である。つまり、現職教育の前後の授業を記録、分析し、更に両者を比較してその変化を分析することにより、現職教育が教師あるいは子どもの教育活動等にどのような影響を与えるか、またその変化は現職教育の改善において、いかなる効果をもたらすかを明らかにするという実証的、検証的アプローチをとりたいと筆者は考えている。

具体的には、現職教育が教師の授業実践過程へどのような影響を与えるかを実証的に研究する。よりよい授業過程をつくりあげるために教師は、①授業-学習過程を改善する方法、および②新しい授業-学習計画を作成する方法に注目しつつ、さらに③自律的に探求された知識 (Self-actualization knowledge) を獲得したり、経験を増やす必要がある。

このような改善のためには、現職教育の中でも学校を基礎とした現職教育、すなわち校内研修が重要となる。筆者はこれまでである小学校の教師の実践を取りあげ、その実践と現職教育の関係を1. 授業や教育活動の改善2. 教師の専門性の向上3. 教師相互の理解と教養4. 教育環境の改善という四つの観点から考察してきた³⁴⁾。さらにこの研究を進める予定である。これからの研究では、特に現職教育と教師の授業展開との関係のあり方を明らかにすることに焦点をあてたい。そのために複数の教師の授業を観察し、現職教育の後

に実際に授業がどのように変化したのか、その質の変化を調査する。その調査の分析を通して、その現職教育の中でどのようにして教師が学びあい、共同して教室での活動や授業実践を改善し、資質を向上させるのかを明らかにしたい。また、それを明らかにすることは、イランの現職教育の改善にも役立つであろう。イランでは若年層が多く、人口の3分の1が児童、生徒である。そのために多数の教師が必要となっている。しかし、高校を卒業してすぐに教師になる場合もある。このような状況の下で、イランでは現職教育を通して教師の資質を高めることは緊急課題なのである。もちろん、現在のイランでは、さまざまな形の現職教育が行われている。しかし、日本において行われているような校内研修や授業研究は少ない。そこで、日本における現職教育を研究することによって、イランにおける現職教育に新たなアプローチを付け加えることができるのではないかと考えられる。それも次研究の一つの目的である。

〔注〕

- 1) 現在、「教員研修」と「現職教育」という用語の使用には多少の混乱が見られる。民間企業における教育・訓練を意味する企業内教育と、国または地方公共団体実施する研修とを含めて「現職教育」(in-service education) と称する場合もある一方(現代教育学事典(1988), 265頁)、教師教育を段階別に「養成教育」(pre-service education) と「現職教育」(in-service education) の二つに区分し、後者の教師教育を指して「現職教育」という用語を用いる場合もある(現代教職研究会(1989), 353頁)。また、教師教育の段階によって用語を区別する考え方は共有しつつ、養成 (preservice)、新任研修 (induction)、現職研修 (inservice) の三段階に捉える考え方もある(今津(1996), 3頁)。現代教職研究会および今津においては、段階別の用語の区別は重要だが、「教員研修」と「現職教育」の用語の区別はさほど重要な意味を持たないと考えられる。本稿でも、両者を特に区別して用いていない。
- 2) See; Dennis Adams & Mary Hamm (1991): "New Designs for Teaching and Learning" (Jossey-Boss Inc. Publishers).
- 3) 吉本二郎(1986)「教師の資質とは何か」『日本教育経営学会紀要』第28号 日本教育経営学会 第一法規 2-3頁。
- 4) Patricia Broadfoot & Marilyn Osborn with

others (1987): "Teachers' Conceptions of their Professional Responsibility: some international comparisons" (Comparative Education, volume 23, Number 3), p. 296.

- 5) Dennis Adams & Mary Hamm (1991); p.5.
 - 6) 同上, p.2.
 - 7) 同上, p.4.
 - 8) Dick Weindling & Margaret I. Reid with Peter Davis (1983): "Teachers' Centers: a focus for in-service education?" (School Council Working Paper 74 Methuen Educational, London), p.70.
 - 9) Jon Lauglo (1976); "Teachers' Attitudes and The School Context" (Comparative Education Review, Vol. 20, No.1), pp. 61-78.
 - 10) Geert Kelchtermans & Roland Vandenberghe (1994); "Teachers' professional development: a biographical perspective" (Journal of Curriculum Studies, volume 26, Number1), p. 45.
 - 11) See; Henry A. Giroux (1994); "Teachers' Public Life, and Curriculum Reform" (Peabody Journal of Education, volume 69, Number 3), pp. 35-47.
 - 12) Dennis Adams & Mary Hamm (1994), pp. 8-11.
 - 13) Tauber Robert T. (1990); "Classroom Management" (Holt, Rinehart and Winston, Inc.), pp.80-84.
- この他に、French J. Jr. & Raven B.; "The bases for social power", D. Cartwright and J. Zande (Eds) (1960) "Group dynamics: Research and theory" Evanston, IL: Row - Peterson, Frank Merrett & Kevin Wheldall (1993); "How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management" (Educational Studies, Vol. 19, No.1), pp. 91-106 も参照。
- 14) Dorwin Cartwright & Alvin Zander (1960): "Group Dynamics" (Tavistock Publications), (Japanese translation by Misumi Jiyuji & Sasaki Kaoru (Tokyo 1970), pp. 734-748.
 - 15) 今津孝次郎(1994)「かたい学校・やわらかい学校(II)」『名古屋大学教育学部紀要-教育学科』

- 第41巻第2号 140~143頁。
 16) 同上, 143~145頁。
 17) 同上, 148~152頁。
 この他に, 今津孝次郎 (1993) 「かたい学校・やわらかい学校 (I)」, 『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第40巻第2号 37~48頁。Barth R. S. (1990) “Improving Schools From Within” (Jossey-Bass) も参照。
 18) 今津孝次郎 (1996) 「変動社会の教師教育」名古屋大学出版会 143~144頁。
 19) 現代教職研究会 (1989) 『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版 253~254頁。
 20) 同上, 271頁。
 21) 同上, 272頁。
 22) 吉本二郎 (1989) 『講座 教師の力量形成 教師の資質・力量』ぎょうせい 174頁。
 23) 日本教育経営学会 (1986) 『講座日本の教育経営 5 教育経営と教職員』ぎょうせい 242頁。
 24) 吉本二郎 (1989), 前掲書 172頁。
 25) 現代教職研究会 (1989), 前掲書 270頁。
 26) Patricia Broadfoot & Marilyn Osborn with others (1987), p. 290.
 27) Les Tickle (1987); “Learning Teaching, Teaching Teaching: A Study of Partnership In Teacher Education” (The Falmer Press, London), p. 49.
 28) 現代教育研究会 (1989), 前掲書 275頁。
 29) Dick Weindling and others (1983); p. 90.
 30) See; Roland W. Morant (1981); “In-Service Education within the School” (George Allen & Unwin, London), & Rob McBride (1989); “The In-Service Training of Teachers” (The Falmer Press, New York).
 31) Pertti Kansanen (1991); “Pedagogical Thinking: the basic problem of teacher education” (European Journal of Education, Vol. 26, No.3), pp. 252~254.
 この他に, Simon Veenman with others (1993); “Effects of a Pre-service Teacher Preparation Programme on Effective Instruction” (Educational Studies, Vol.19, No.1), pp. 3~18も参照。
 32) See: Horio Teruhisa (1988); “Educational Thought and Ideology in Modern Japan (University of Tokyo Press) 246-278.
 33) See: Neli Lant with others (1993); “The

Right Track, Teacher Training and the New Right: change and review” (Educational Studies, Vol. 19, No. 2), pp. 143~161.

- この他に, Sylvia Warham (1993); “Reflections on Hegemony: toward a model of teacher competence” (Educational Studies, Vol. 19, No. 2), pp. 205~217, & Andy Hargreaves & Michael G. Fullan (1992); “Understanding Teacher Development” (Teacher development, Teacher College Press, Columbia University, New York), pp. 85~109.も参照。
 34) サルカール アラニ・モハメッド レザ (1996); 『日本における学校を基礎とした現職教育』平成7年度名古屋大学教育学部研究留学生研究報告書 参照。

参考文献

- 青木一他 (1988) 『現代教育学事典』労働旬報社。
- Dean, J. (1991); *Professional development in school*, Open University Press, Philadelphia.
- Department of Education and Science (1992); *Reform of initial teacher training*, Consultation Document, 28 January, DES, London.
- Finn, Cd, T. L., & Brophy. E. Jr, (1992); *We must take charge: Our schools and our future*, Free Press, New York.
- Good, J. E. (1994); *Looking in classrooms*, (6th ed.). Harper Collins College Publishing, New York.
- Hartley, D. (1991); *The reform of teacher education*, Journal of Education for Teaching, 17 (1).
- Her Majesty's Inspectorate. (1992); *School-based initial teacher training*, HMSO, London.
- Holly, M. L. & McLoughin, C. (1989); *Perspectives on teacher professional development*, Falmer Press, London.
- Humberman, M. (1989); *The professional life cycle of teachers*. Teachers College Record 91 (1).
- 伊藤和衛 (1986) 『現職教育の再検討』教育開発研究所。
- Kagan, D. & Tippins, D. (1993); *Classroom cases as gauges of professional growth*. In M. J. O'Hair & S. Odell (Eds.), *Diversity and*

- teaching: Teacher Education Yearbook 1. Orlando, FL.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kagan, S. (1990); *Cooperative learning: resources for teachers*, San Juan Capistrano CA: Resources for Teachers.
- 南本長穂 (1986) 「学校管理職のみた「若い教師」の資質に関する一考察」日本教育経営学会『日本教育経営学会紀要』第28号『教師の資質向上』。
- Natriello, G. Medill, E. & Pallas, A. (1990); *Schooling disadvantaged children: racing against catastrophe*, Teachers College Press, New York.
- OECD (1994); *Quality in teaching*, Center for Educational Research and Innovation, Paris.
- 『臨時教育審議会答申—「教育改革に関する第二次答申」1986』(日本教育年鑑刊行委員会 (1987) 『日

- 本教育年鑑』) ぎょうせい 567~568頁。
- Shimahara, N. K. (1995); *Learning to teach in two cultures*, Garland Publishing, INC, New York.
- 島原宣男 (1990) 「日本における教員研修と教育改革」『東京大学教育学部紀要』第30巻 別冊。
- Thiessen, D. (1989); *Alternative perspectives on teacher development*, Journal of Education Policy, 4(3).
- Thiessen, D. (1992); *Classroom-based teacher development*, edited by Hargreaves, A. & Fullan, M. G, Teachers College Press, New York.
- Zeichner, K. M. (1983); *Alternative paradigms of teacher education*, Journal of Teacher Education, 34(3).