

# 日本における教員研修と教育改革

—— 過去と未来にむいた改革のゆくえ ——

ラトガーズ大学 島 原 宣 男

東京大学大学院 酒 井 朗

## はじめに

日本はいま、過去と未来の双方を志向した教育改革をなしとげつつある。すなわち、今回の教育改革は、社会や技術の急激な変化に適応するという目標を一方で掲げながら、他方で従来通りの実践を維持しようともしているのである<sup>(1)</sup>。このような2方向性のアプローチは控えめに言ってもパラドックスを含んでいると言わざるをえない。わけてもこのパラドックスは改革の謳い文句に明白に表れている。たとえば、「個性重視の教育」というのがそれである<sup>(2)</sup>。改革の提唱者たちは、一方で個性に応じた教育を重視するよう唱えながらも、他方では戦後、社会的分化の進行する中、伝統的な社会の結びつきや自己規制の美德が失われたことを遺憾とし、社会的連帯感の回復のために道德教育の強化を主張しているのである。

本稿があつかう初任者研修の問題は今回の改革の柱をなすものであるが、そこにはこのパラドックスが一層顕著に表れている。われわれはこの問題を例にとり、日本の教育改革関係者が新たに生じた教育問題を、いかにして従来通りのアプローチで解決しようとしているのかを明らかにする。今回の初任者研修の実施は、最新の理論と調査に基づいているのではなく、教育について教員集団が共有するパラダイムに基づいている。

以下では、まず問題の背景として今回の教育改革が実施されるに至った経緯と改革の内容を概観し、次いで我々が東京で実施した初任者研修に関するエスノグラフィの結果を基に、そのパラドックスを解き明かしていきたい。

## 1980年代の教育改革

1980年代はアメリカでも日本でも教育改革の時代であった。日本では、1971年の中央教育審議会答申をきっかけに改革論議が続けられてきた<sup>(3)</sup>。現在敢行されつつある日本の教育改革は、この時に始まる政府の教育改革

の集大成をなすものである。一連の改革論議のきっかけとなったのは、1960年代の未曾有の経済・産業発展に対応して、教育のあり方を変えていくことが急務となったからであるが、1980年代の教育改革にもこれと同様の切迫した危機意識があった。産業の発展に応じて教育制度を改革し、社会変化によって生じた諸問題を効果的に解決しなければならないという一致した認識が各界の指導者たちの間に生じたのである<sup>(4)</sup>。さらに、日本の産業・技術の一層の発展への期待と、社会的連帯感の低下から生じた社会問題、教育問題への関心の高まりが、この動きを政治的に推進した<sup>(5)</sup>。

しかしながら、80年代の状況は、日本が「Catch-up」イデオロギーに従って、近代化のモデルを西洋に求めていた60年代とは大きく異なっていた。すでに80年代初めに、日本は経済、技術、教育のあらゆる面で西洋諸国を追い越した。たとえば、1981年の日本のGNPはアメリカに次いで第二位、世界全体のGNPの10%を占め、世界経済に強い影響力を持つに至った。教育の分野でも、すでに70年代に高校、大学への進学率がそれぞれ94%、37%に達し、ヨーロッパを追い越した。それゆえ、80年代の改革者たちは、問題に対処するため、新たなパラダイムを独自に築く必要を認識したのである。

80年代の流れを振り返ると、82年に改革の機運が急激に高まったことが分かる。そして、時の中曽根首相も84年春までに教育問題の重要性に認識を深め、臨時教育審議会を設置するための法案を国会に提出、同年夏に通過させた。臨教審が首相の下に置かれたことから明らかのように、この改革運動は政治的関心を強く反映していた。同審議会は21世紀に向け、時代に対応する教育の実現を目指して審議に3年を費やし、4つの答申を発表した<sup>(6)</sup>。

さらに文部省は87年、「文部省教育改革実施本部」を設置し、これらの答申に基づいて教育改革を実施するための体制を整備した。あわせて同省は関連する政令、省令の改正を行い、法律改正を要するものについては教育改革関連法案として国会に提出した。これまでに6つが国会に提出され、うち4法案が通過している。国公立の小

中高等学校の教員に対し、採用後1年間の初任者研修を義務づける法案は、教員免許制度改善法案とともに、通過した4法案の1つであった。初任者研修法は1989年4月に施行され、国公立の小学校に勤める全ての新任教員に対し、研修プログラムへの参加が義務づけられた。中学校、高等学校でも90年、91年から順次実施される。

### 初任者研修制度の概要

臨教審答申の中で、主な提言の一つは教員の資質向上である。この提言は、採用後一年間の初任者研修の義務化、教員免許基準の改正、初任研を含めた現職研修の体系的な整備として具体化された<sup>(7)</sup>。文部省は20年にわたり、この教員研修の問題に関心を寄せてきた。たとえば、先の71年答申でも、中教審が初任者研修の実施を提案し、実践的な指導力の育成を図るよう求めている。また、これに続く教育職員養成審議会の3回にわたる答申(1972, 78, 83年)でも、その実施が毎回提言されてきた<sup>(8)</sup>。

しかし、当時はこれら一連の提言は政治的な関心や財政的な裏づけを得られず、日の目を見るに至らなかった。また、文部省の方針に一貫して反対してきた日本教職員組合も初任研の実施には真っ向から反対した。日教組は、初任者研修を「下からの研修」ではなく、「上からの研修」であるととらえ<sup>(9)</sup>、新任教員をステレオタイプ化された教師像に押し込めるものであると見なした<sup>(10)</sup>。すなわち、文部省の提唱する教員研修は教員管理の手段以外の何ものでもない、日教組は主張したのである<sup>(11)</sup>。しかしながら、前述の通り、教育改革の動きは80年代に強力な政治的支持を得、議論的であり続けた初任研の法案も国会を通過した。

初任者研修の公式の目的は、指導教官の下で集中的な研修を受けることにより、指導能力の向上と教職に対する使命感の育成を図ることにある<sup>(12)</sup>。しかし、初任研の重要性はそれだけではなく、彼らを1年間、条件付採用の身分におくことでもある。つまり、新任教員は研修の結果如何で最終的に雇用の可否が決定されるのである。ただし、注意を要するのは、この条件付採用期間中も新任教員は他の教員同様に学級担任としてフルタイムで勤務するという点である。

文部省が提示したモデルによれば、研修の主な内容は指導教官の指導による週2日程度(年間60日)の各種校内研修と、教育センターで実施される週1日程度(年間30日)の校外研修である<sup>(13)</sup>。また、新任教員はセンターが実施する5日間の宿泊研修への参加も期待されている。なお、新任教員が2名以上配属された学校では、フルタ

イムの指導教官が指導を行うが、新任が1名の学校ではパートタイムの指導教官が指導することとなっている。

### 新任教員の社会化過程

#### 方法論について

本研究の目的は、職業的社会的化という広い観点から、教員研修の特徴を明らかにすることにある。

調査にあたって、我々はまず東京都で比較的、典型的と思われる3つの小学校を選んだ。このうち、「小森」「池下」の2校は同じA区内の区立小学校である(校名はすべて仮名である)。小森小学校は商業地区に位置しており、1989年4月に3人の新任教員(うち男性2名、女性1名)を迎えた。また、住宅地域に位置する池下小学校には、2人の新任教員(男女各1名)が赴任した。3番目の「大化」小学校は、都内有数の繁華街があるB区の区立小学校であり、池下小学校同様に男女各1名ずつ計2名の新任教員が赴任した。A区の2小学校は生徒数700名あまりを数える中規模校であるが、大化小学校は都心からの人口流出のため、生徒数は300名足らずである。7人の新任教員のうち、小森小学校に赴任することになった3人の新任教員は、それぞれ1, 3, 5年生の担任を命じられた。また、池下小学校に赴任した2名は1, 3年生の担任となり、大化小学校の2人は1年および6年の担任となった。

データの収集には主としてエスノグラフィーの方法が用いられた。エスノグラフィーは日常の場面で生じる事象を捉え、社会的文脈の中で各事象間の関係を明らかにする上で最善の方法である<sup>(14)</sup>。特に、今回の調査に限って言えば、それは以下の諸点の解明に役立った。

1. 学校内で生じる社会的行為
2. 行為者にとっての行為の意味
3. 社会組織のパターンと学校内を支配する日常の文化原理
4. 教室内での出来事と学校内外の他のレベルで生じた出来事との関係

エスノグラフィーの方法には、長期にわたる参与観察と収集したデータの妥当性を確認するためのインタビューが含まれる。我々は上記の3校で最低6ヶ月間、1989年4月より9月末まで調査を実施した。この調査は大きく次の4段階に分けることができる。

1. 第1回目のインタビュー：新任教員として採用され、赴任先が公式に決定された直後の3月に実施したもので、実際に教員となる前の役割認識や大学での教育について質問した。

2. 第1段階の観察：4月の初めより4週間をかけ、新任教員の活動カテゴリーを見いだした。
3. インテンシブな観察：最低8週間をかけ、前段階で発見したカテゴリー中重要と思われるものについて、詳細なデータを収集した。
4. 比較の段階：4週間をかけ、7名の新任教員の活動や彼らと他者との相互作用及びそれを取りまく環境を比較し、類似点、相違点の解明に努めた。

新任教員の観察は教室だけでなく、それ以外の場面でも実施し、その結果に基づいてインタビューを行った。また、新任教員にとって「モデル」となる先輩教員も数回観察し、新任教員及び職業的社会化に対する彼らのパースペクティブを知るため、インタビューも実施した。なお、これらのインタビューは夏休みにも継続された。これ以外にも、2区内の全小学校を対象に、各校の研修プログラムに関する質問紙調査を実施した他、それぞれの区の教育センターや2区内の他の学校からもデータを収集した。

#### 相互作用のエコロジー

新任教員は、教職経験の豊富な多くの教員たちと学校内で相互作用する。先輩教員と呼ばれる彼らとの相互作用を通じて、新任教員は指導 (Teaching) という概念をどのように構築するか、我々はまずこの点に注目した<sup>(15)</sup>。この「指導の社会的構築」とは、間主観的な過程を通じて生じる、バーガー&ルックマンが経験の典型化 (Typification) と名づけた事象である。すなわち、新任教員は社会的相互作用の典型化を通じて、指導についての知識を獲得し、またそれに対する感受性 (Sensitivity) を身につける。日常の学校生活で使用される基本的な知識は、こうした慣習的な活動による「対象化」の産物に他ならない<sup>(16)</sup>。平たく言えば、新任教員は指導について教員集団が共有する知識を、日常の学校生活の中で習得していくのである。さらに、この典型化の適切性 (Relevance) は、新任教員、先輩教員の双方によって判断される。このように、新任教員が指導という概念を構築する上で、教員間の相互作用は決定的に重要なのである。

なお、この相互作用には時間の側面と空間の側面がある。前者が相互作用がなされる時間の長さを意味するのに対し、後者は相互作用の生じる場を意味する。小学校の物理的構造は、職員室や運動場を有する他、各教室が学年単位に特定のフロアを占拠する教室配置を有し、教員間の相互作用が極大化されるようになってきている。たとえば、広い職員室には教頭も含め、各教員に1つずつ机が割り当てられ、その机も同学年の教員間の相互作用が

頻繁になされるよう配置されている。この部屋は教員が話し合いや各自の仕事をしたり、休憩のために使用されている他、毎朝始業前には、この中で職員朝礼も実施される。つまり、職員室は一日を通じ、教員同士が顔を見合わせて相互作用を繰り広げるための物理的、社会的空間を提供しているのである。

また、同学年の教室は空間的に1つの単位をなし、それらのクラスを担当する教員間の協力や協議が頻繁になされるよう工夫されている。さらに、同学年の教員は共通の問題について話し合うため、学年会議を毎週金曜日に開く。運動場は運動会、レクリエーション、休み時間等で頻繁に使用される他、毎週月曜日には朝礼が行われ、生徒同様、全教員も顔をそろえる。教員間の相互作用がなされる場面は、この他にも、研究協議会、研究授業、展覧会、遠足、移動教室、キャンプ、職員のためのレクリエーション活動など数多くある。

#### 教員役割の学習過程

新任教員が指導の仕方を学ぶ過程は、平等エートスに支配されている。平等エートスは日本の教員文化に見られる特徴であり、インタビューをした多くの教員たちが指摘した点である。たとえば日本の学校では、子どもや親だけでなく、教員同士もお互いを「先生」と呼ぶが、新任教員も教員に採用されたその日から、同様に「先生」と呼ばれる。さらに、彼らは経験を積んだ教員と同じ権利と義務があるものと見なされ、同僚教員から平等に扱われる。つまり、新任教員は教職につくと同時に、平等の地位にあるものと判断されるのである。

この平等意識が、新任教員の教員役割習得過程、すなわち間主観的な相互作用を通じて彼らが教員として社会化されていく過程に影響する。第一に、教員は平等であるという仮定に立っているため、先輩教員が指導方法を新任教員に教えることは期待されていない。また、新任教員も「フォーマル」な形で先輩の指導を求めることは期待されていない。他方、彼らに期待されているのは、経験を積んだ教員の考えやスキルを「盗む」ことである。先輩教員が「雑談」と呼ぶくだけた会話は、新任と先輩教員が間主観的な関係を構築するのに最も効果的であるが、実際彼ら自身もこの雑談こそ新任教員が先輩教員から学ぶ上で最も重要な機会だと強調する。指導教官も、この平等エートスを侵さずに新任教員が有益な示唆を先輩教員に求められるのは、この雑談の場において他にないと考えている。したがって、雑談の場で積極的に先輩教員に助けを求めないような新任教員がいれば、指導教官はその教員は向上心がないと判断するのである。

また、東京都では、ベテラン教員の授業を新任教員が観察することが広くなされているが、その場合も観察後に2者間で時間をとって話し合うことはあまりない。新任教員は観察した中で関係ありそうだと感じた点を、自分の枠組に組みこむよう期待されているのであって、そこには批判的な授業分析を可能にするようなフォーマルで組織化された対話はない。ただし、ここでも雑談の中で新任教員がベテラン教員にコメントを求めることはある。

以上にみるように、新任教員にとって教員役割の習得とは、授業やそれ以外の場面での先輩教員の指導方法を、積極的にモデルとして取りこむことなのである。しかし、新任教員自身が指摘するように、このモデル化の作業は常に選択的かつ戦略的になされる。つまり、モデルとしての各先輩教員の価値は、実際の場面で生じる様々な問題を解決する上で、どのくらい役立つかという道具的観点から評価されていく。新任教員は平等エートスを内面化しているため、たとえ先輩教員の助けを強く求めたい場合でも、彼らにあからさまに依存する態度をとって、与えられた平等な地位を放棄するようなことはしない。重要なのは、先輩教員の指導方法や彼らのコメントで、適切だと思われるものだけを自分の枠組に取りこむことだと、新任教員は考えているのである。C. レーシーは、職業的社会化過程において、他者の期待を受容する仕方に「戦略的服従」という態度があることを指摘したが、観察した新任教員の態度はまさにこのタイプである<sup>(17)</sup>。

### 先輩教員の期待

新任教員も指導教官も、新任教員が「見習い」期間にあることを認めている。見習いとは、職場で同僚の行動や態度をモデルにして、その職業を学ぶという伝統的な型である。伝統的な日本の徒弟制は、親方のやること、言うことを見習いが何年間も見聞きして、はじめてその職が身につくという制度であった。親方が知識やスキルを積極的に見習いに伝えたのではなく、見習いが自分でその職をマスターするよう求められたのである。

新任教員の社会化過程はちょうど親方と徒弟の間に見られるような権威主義的關係に支配されているという考え方に、新任教員の多くは難色を示したものの、ここで述べた徒弟制の原型（プロトタイプ）と初任者研修のあり方には、明らかに類似点が存在する。この見習いを通じて、新任教員はそれぞれ指導や学級経営について自分なりのスタイル、「わざ」を身につけるよう期待されている。しかも、彼らは先輩教員が「実践」と呼ぶ実際の指導場面で、試行錯誤しながらそれを身につけるよう求め

られているのである。先輩教員は、指導というわざは張り詰めた継続的な努力を通じて、はじめて身につくものだと言った。彼らは、新任教員が指導力を向上させるためには、とにかく悩まなくてはならないとさえ主張した。彼らの言う「悩み」とは、指導のスキルを習得するために不可欠な独自の内的葛藤を指し、それは「実践」を通じて学んだことを統合するための過程であるという。

また、指導のスキルの習得には、経験をつんだ教員の行動、態度のモデル化と同時に子どもとの間に緊密な相互信頼関係を打ち立てることが必要である。多くの先輩教員が力説するところでは、この相互信頼関係が学習環境の中に確立した時、はじめて効果的な学習が可能であるという。新任教員が社会化を遂げていく場面には、教室の他にも職員室など、先輩教員と相互作用する場面があるものの、新任教員がプロの教員に成長するための中心的な場所とされているのは教室であって、教員としての力を養うために決定的に重要なことは、教室における子どもとの相互作用だと信じられている。指導教官も先輩教員も、さまざまな場面で生じる問題に対処する上で必要なのは理論ではなく、試行錯誤をしながら状況に適應していく中で養ったスキル、知識、感受性であると主張した。

### 日本の民族教育学 (Ethnopedagogy)

新任教員は最初の6ヶ月間に、指導において最も重要なことは何かを、間主観的過程や実践を通じて学ぶ。それは、日本的な民族教育学とでも呼ぶことができる、教員集団が独自に発達させた教育理論で、我々はこれを観察やインタビューを行った教員、指導教官、管理職から様々な形で聞くことができた。日本の民族教育学の中心概念は、「きずな」とか「かかわり」と言われる、教師-生徒間の心理的つながりである。信頼はこの「きずな」の上に成立しようと考えられている。「きずな」とは、心のふれあい=相互の感情の理解を促す対人関係であり、それは日本文化の中で普遍的に強調されている。そして、この「きずな」こそ、効果的な学級経営を可能にする最も重要な原理とされている。「きずな」を強めるために、先輩教員も指導教官も、子どもと「裸になって」つき合い、彼らと経験を共有するように新任教員を促す。彼らは、子どもとの豊かなつき合いや、子どもの十分な理解は、子どもとの相互体験を通じて生まれると考える。我々の調査に協力してくれた教員たちも、このつき合いが相互信頼関係をうちたて、集団生活の中で生じる不安感を子どもから取り除き、彼らに自信を与えるものだと述べた。

日本的民族教育学の出発点は、生活の中で子どもが感じる気持ちを理解すること、つまり教員が子どもに感情的なコミットメントを持つことである。この理解により、教師と子どものつながりは強められていく。ここから生じる「きずなの文化」が、信頼と一体感の感情を双方に生じさせる。新任教員は、効果的な指導はこのきずなの文化に依存しているのであり、きずなは指導の技術に先立って要求されていることを認識するようになる。さらにきずなの形成により、子どもたちは教師を信頼するようになるために、きずなの実現は教員が自分の期待に沿うよう子どもたちを感化することを可能にする。つまり、きずなは生徒をコントロールし、彼らを学習へと動機づけ、また学級内の集団生活が円滑になされるように彼らを促す心理的な手段であると見てよいだろう。

たとえば、5年生を担当するあるベテラン教員は、新しいクラスを担当した場合、いつも4月の最初の1週間は子どもと遊びまくと述べ、教え方についてあれこれ思案するよりも子どもを理解することの方が大切だと語った。彼は、自分と子どもが互いに「好き」になるのでなければ、教室でうまく授業をすることができないと主張した。多くの教員は子どもたち一人ひとりのことをよく知るために、とにかく毎日、母親の助けを借りても日記を書くよう彼らを促していた。また、2時間目と3時間目の間に設けられた20分休みには、新任教員も含め、多くの教員が運動場で子どもと一緒に遊んで遊ぶ姿が頻繁に見られた。

また、これに関連して、B区の教育センターに勤める初任者研修プログラムの副主任は、夏休みに実施された5日間にわたる宿泊研修の第一の目的は、子どもたちを理解することがいかに重要であるかを新任教員に気づかせることだと述べた。したがって、研修プログラムではきずなを強めるための1方法として、野外活動の利用方法を学ぶ活動や、児童の行動面・態度面での問題について考える学習会に多く時間が当てられた。副主任は、大学を出たばかりの新任教員は、どうやって子どもとの間に関係をつくっていけばいいかわからないし、指導の社会的構造においてそれが持つ重要性にも十分な理解がないと語った。また、小森小学校の校長も、新任教員にとって最も大きな課題は子ども理解の能力を高めることだと指摘している。

最後に日本的民族教育学と学級経営との関連であるが、指導教員は学級経営がきずなと信頼に特徴づけられた人間関係をクラス内に生み出すための手段であることを強調した。どの指導教員も指摘したことは、学級経営がよい指導の基礎だということである。この点は、質問紙調

査の結果でも確認された。自由回答の形式で指導教員に学級経営で重要なことを挙げてもらったところ、圧倒的に多数の教員が児童理解を挙げたのである。また、全ての教員が学校長に提出することとなっている書類の1つに学級経営案がある。新任教員が指導教員の指導を受けて書いた経営案をみると、日本的民族教育学をこの学級経営が下から支えていることがよく分かる。学級経営案の書き方はだいたい決まっているが、そこにはかならず学級目標、授業計画、生活指導（人間関係の形成、集団生活への適応、基本的生活習慣の習得等）、クラス内の環境整備の他に、子ども理解のための活動が書かれているのである。

### 新任教員の指導方法

新任教員の指導方法はどのようなものであろうか。我々は、彼らの授業を3ヶ月にわたり集中的に観察したことで、彼らの指導方法にパターンを見出すことができた。それは一般に次の4段階を経る。1. 教師による教材の提示と指示、2. 教師との相互作用を含んだ子どもの作業、3. スキルと知識の習得、4. 学習の定着を図るための練習問題の学習。先輩教員は、この指導方法を「伝達型指導方法」と呼んだ。もちろん教員により、また教科によって多少の差異はある。たとえば、子どもに作業をさせる際、「班」と呼ばれる4、5人のグループでまとまってやらせたり、練習問題には教科書の問題ではなく、ドリルを用いることはしばしば観察された。しかし、どの授業でも基本的なパターンはだいたい似通っていた。

また、学習事項の習得度を測るため、頻繁にテストが実施されることや、教科書に書かれた内容を説明した後、教員が子どもの学習の様子をチェックするため、机間巡視をすることもしばしば観察された。さらに、授業では常に教科書が媒体として使用され、しかもそれが各教科のカリキュラムを構成する点も共通している。

典型的な授業とは、教科書に掲載されている事項を上記に述べたような方法で教えることであり、新任教員は授業中、黒板の前に立ち、5、6列に並べられた机に座っている子どもに対面して教える。このパターンは高学年の授業だけでなく、1年生の授業でも同じである。また、新任教員はほとんどの場合、指導書にたよって指導案を立てるが、この指導書には各単元の構成と授業の仕方が詳しく説明してある。このような指導方法は新任教員だけではなく、先輩教員にも広く受容されている。したがって、指導教員が新任教員の授業を観察する場合でも、この指導方法に対しては一度も疑問を投げかけなかった。

しかし、ここで気づくことは、この指導方法は民族教

育学に十分統合されていないということである。民族教育学の中では、教師は子どもと相互信頼関係を打ち立てようとするが、授業中の指導方法はかなり教員主導型であり、権威主義的とさえ言えるものである。

それでは、いったいどのようにして新任教員は指導方法を習得したのだろうか。彼らはすでに教育実習の時に、上に述べた指導方法を経験していることは明らかである。彼らは、さらに就職後、先輩の授業を観察したり、指導教官の承認によって、その方法の正当性を確認するのである。大化小学校の先輩教員の一人も、新任教員たちが、教育実習で伝統的な指導方法に慣れ親しんでいるようだと言ってくれた。この先輩教員の話では、日本の学校の指導方法はもう何十年も変化していないとのことである。

### 指導に対する新任教員のパースペクティブ

日本的民族教育学や伝達型指導方法の考え方は、新任教員に内面化され、彼らが指導を行う際のパースペクティブとなる。ここでいうパースペクティブとは、具体的に行為を生じさせる意識のことを指す<sup>(18)</sup>。彼らが上に述べた考え方をいかにパースペクティブのレベルまで深く内面化しているかは、実際に指導を行っていく上で彼らが直面する悩みや願望に端的に示されている。

たとえば、3年生を担当する教員は、子どもの感情や考えがうまく理解できないことを悩みとして挙げたが、ここから彼女のパースペクティブとして、子ども理解の必要性が認識されているのを見ることができる。実際、彼女は子どもの正直な気持ちが表れるのは遊んでいる時間であると述べた、ある学校長の講話を聞いて、時間のある時はいつでも子どもと遊ぼうと決心したのである。また、相互信頼関係を基盤とする民族教育学にとって、クラス内の生徒の対立や仲間はずれは大きな問題となる。2人の新任教員は、この点を悩みに挙げ、なんとかして対立を解消し、仲間はずれにされた子を助けたいと考えていた。

また、伝達型の指導方法がうまく機能しないことで悩む教員も多い。たとえば、この指導方法では、生徒は他の生徒と話をせず、教師の話聞き、それに答えるというコミュニケーションのパターンを作りだすことになるが、一年生を担当するある新任教員の悩みはまさにこの点にあった。彼女は、聞くときのルールや話す時のルールをクラスの中に作れず、子どもたちをコントロールできないことに悩んでいたのである。また、中には、このようなコミュニケーションパターンを築くために、教師と子どもとの相互信頼が何より必要だと考える者もいた。新任教員は、彼らなりに、民族教育学と伝達型指導方法

を結びつけて内面化しているのである。

逆に、民族教育学や伝達型指導方法で問題とされない事柄は、悩みとして語られることは少ない。伝達型の指導方法では、教員は教科書に書かれた内容を生徒に伝達することとされている。それゆえ、この指導方法にのっとる限り新任教員は何を教えるべきかについて悩むことはない。また、具体的な教え方も指導書に全て載っているため、どのように教えたらよいかということで悩む教員も少ない。これらの事実は、民族教育学や伝達型指導方法の考え方を離れては、教員のパースペクティブは形成され得ないことを物語っている。

### 指導教官の役割

ところで、新任教員の社会化過程において、指導教官の役割は何であろうか。A区のエデュケーション委員会委員長から各学校の校長に送られた1989年4月6日付の覚書には、指導教官の責務が次のように記されている。まず、指導教官の職務は新任教員の指導者、助言者となることである。この他、指導教官は週10時間を充てるよう求められている初任者研修計画の立案に対し責任を負う。研修計画には、指導教官が新任教員を観察し指導する「研究授業」や、新任教員がベテラン教員の授業を観察する「授業観察」の他、学級経営案の作成、生徒指導、道徳教育、各教科部会や各委員会の仕事等に関する研修が含まれている。

小森小学校の指導教官はフルタイムのポジションだけに、これらの職務について責任があることを認め、週2回は各新任教員の授業を観察し、また先輩教員による授業を観察する機会を設定するよう求められていると語った。しかし、実際のところ彼はこれらの職責をすべて果たしたわけではない。彼は自分の役割を助言者と規定し、家庭訪問、通知表の記入や給食の指導方法、緊急事態の処理、校務分掌の仕事等を新任教員が習得する際、その手助けを時おりするだけに終始した。彼は新任教員は先輩教員、特に同学年の教員との相互作用を通じて多くのことを学ぶと考え、彼らにあまり接近することはなかった。

また、他の2校の初任者研修に対する態度も、この小森小学校の場合と大差なかった。小森小学校の指導教官と比べれば、2校の指導教官は、新任教員の授業を観察する回数もずっと多かつたし、新任教員が他のクラスを観察する機会も多く設定していた。しかしながら、彼らはいずれも小森小学校の教官同様に、自分の役割を、新任教員の要求に応じて、彼らに助言を与えたり、手助けしてやったりすることであると規定した。つまり、彼ら

のことばを使えば、彼らは指導教官の役割を「裏方」と見なしていたのである。

我々が行った質問紙調査でも同様の結果が観察された。回答した40人の指導教官のうち、約半数の19人が自分の役割を「新任者の自主性を発揮させるため最小限の指導を行う助言者」と規定した。さらに、7名は「必要に応じて相談に応じる先輩教師」であると、いっそう消極的に自分の役割を捉えていた。対照的に、「計画的に指導を行う積極的な指導者」と答えたのは14人、全体の3分の1でしかなかった。

このように指導教官が積極的に新任教員を指導しないのには、いくつか理由がある。たとえば、小森小学校の新任教員は、インタビューの中で、初任者研修で新任教員に過度の負担を強くないようにという学校長、指導教官、教員組合のリーダーの間で交わされた合意に言及した。既に述べたように、組合は初任者研修が教員の管理強化につながるものと見なして、その実施に反対している。文部省は制度の上では初任者研修の導入を果たしたが、現場では多少組合の反対に合っているのである。

また、小森小学校では学校長も新任に上からいろいろなことを課すべきではないと主張し、新任教員自身が自主的に指導力を向上させていくべきだと述べた。同校では校内研修に対し、学校全体が消極的な態度をとっているために、3人の新任教員は初任者研修と聞くと校外研修ととることが多かった。

さらに、ベテラン教員の大半も初任者研修、とくに教育センターが実施する校外研修には批判的であった。なぜなら、彼らには校外研修のプログラムは指導力の向上になんの効果ももたらさないと見えたからである。ベテラン教員が新任教員に求めるのは、それよりも子どもとできるだけ長くいることであった。ただし、彼らベテラン教員は初任者研修に批判的であるものの、その内容をきちんと知っていたわけではない。

指導教官の指導が非常に限られている主たる理由の一つは、初任者研修を徒弟制、つまり見習い制度として見る教員文化が浸透しているためであろう。さらに指導教官をことさら指導者と見る縦の関係は、教員間の地位の平等性は厳守されねばならないというエートスにも相反するのである。

この他、池下小学校の指導教官は学校内で指導教官の役割があいまいであり、構造的に他の教員から孤立していることが問題であると指摘した。教員の大半は初任者研修に無関心であり、彼は新任教員を監督するのに必要な協力を得られないでいた。また、彼は新任教員のいる学年の学年主任の1人と、だれが直接新任教員の指導を

するのかという点で対立してもいた。彼は、こうした対立が生じるのは指導教官の役割があいまいであるからだと述べた。さらに、彼は授業をする任務を課されていないため、多くの教員から構造的にも孤立していた。日本の学校では、教員は学年単位に組織されている。この中で指導教官はいずれの学年集団からも孤立し、構造的に周辺部分に置かれることとなったのである。さらに区の教育委員会が初任者研修のあり方について区全体の指針を積極的に提示してくれないとの彼の認識が、いっそう彼を悩ませた。実際、指針の欠如は、6月の下旬に指導教官と学校長が初任者研修の問題を話し合うために集まった際に明白なものとなった。彼はそこで、多くの参加者から現場の混乱の声を聞いたという。

こうした問題は何も彼に限ったことではなく、程度の差はあれ、大化小学校や小森小学校の指導教官たちにも見られた。また、質問紙調査でもこのことを支持する結果が見出された。指導教官として問題を感じることをして7項目の中から複数回答で選んでもらったところ、筆頭に上がったのは、「指導教官の役割が不明確である」という項目と、「研修をよりよくするための方針が不明確である」という項目であったのである。

#### 教育センターの初任者研修プログラム

A区教育センターの初任者研修プログラム担当官は、校外研修の目的は新任教員に実践的な問題に対処することであって、この研修は大学で学んだ知識を補完するものである、と述べた。先に指摘したように、B区教育センターの担当官の話では、新任教員は教科内容に関する知識を含め、教育に関する理論的な知識は持っているものの、子どもを理解する能力は十分備えていない。大化小学校の指導教官や小森小学校の学校長もこの意見に同意し、最近の新任教員は1970年代初期の新任よりも理論的な知識を豊富に持っていると言及した。

2つの区で観察した研修計画は、教育委員会指導部に所属する指導主事たちにより作成された。指導主事は年間学校を離れて区内の各学校でなされる教育活動の指導にあたる責任者で、彼らが教育センターや宿泊研修でおこなう研修の題目及び講師を決定する。

さらに、初任研担当官の2人は、初任研プログラムの講師や情報提供者として、大学教授を招く必要はないと感じていることも分かった。彼らの見方は、日本のあちこちでなされている校内、校外の研修プログラム担当者に共通する考え方である<sup>(19)</sup>。現職研修の講師は、たいてい管理職、教育委員会さらにビジネスの分野でそれぞれ指導的な立場にある人たちである。

センターでのプログラムは毎月2回ずつ年20回のセッションで構成され、文部省が提示した年30回のセッションよりは少ない。先に指摘したようにこのプログラムでは実践的な問題処理能力の養成に力点が置かれている。たとえば、学級経営、道徳教育、生徒指導、家庭訪問、通知表、緊急事態の対処、水泳指導、教室内でできる簡単なゲームの指導等々である。夏休みに、A区教育センターは5日間の宿泊研修を実施した他、コンピューター、ワープロ、映写機の使用に関する講習会を3日間、カウンセリングの講習会を3日間開設した。B区教育センターでは、春3日間、夏休み5日間の宿泊研修を実施した他、ワープロ講習会を1日、あいさつに重点をおいた自己表現の講習会を2日行った。

各学校の指導教官向けに刊行された初任者研修のガイドブックによれば、宿泊研修の目的は次のように記されている<sup>(20)</sup>。宿泊研修の目的は、新任教員が相互に経験や問題を共有すること、教職に関する社会的視野を広げること、集団生活を通じて心身を鍛えることとなっている。ガイドブックはさらに、宿泊研修は新任教員の間で教員としての「一体感」を培うように計画されねばならないとも記している。2つの区のエデュケーションセンターが企画した宿泊研修でもこれらの目的が明確に掲げられていた。たとえば、研修のプログラムには、生徒指導、「問題児」の指導のセッションや、(子ども相手に使用されるであろう)参加者向けのレクリエーション活動、史跡や地域の博物館の見学、キャンプファイヤーの講習会などが盛り込まれていた他、参加者同士のインフォーマルな対話が促進されるように工夫されていた。さらに特筆すべきことは、心身の鍛練のためと称して、新任教員は常に同じように行動することが強調されていたことである。たとえば、毎日の日課は次のようなスケジュールにのっとっていた。新任教員は6時起床。30分間の朝の体操の後、7時から朝の説明会、8時に朝食をとったあと、午前、午後を費やしてプログラムを実施。夕方5時に入浴、6時から夕食。夜には、互いの経験を共有するためのセッションがもたれ、10時に消灯となる。

新任教員は、校外研修のプログラムについてあまり好意的なコメントをしなかった。彼らは教育センターでの集まりは断片的で、退屈であり、参加者の多くが講義の途中寝ていたと述べた。しかし、宿泊研修に関しては、どの新任教員もお互いに知り合い、経験を語り合うことができ、有益であったと述べている。また、宿泊研修では実際に討議に参加できたし、ひごろの問題を扱っていたので役立つとの感想も聞かれた。さらに、コンピューターやワープロの講習会も非常に有益であったと評判が

よかった。

### 大学教育の影響力

分析を終えるにあたり、我々は大学での教員養成が就職後の新任教員の社会化過程に及ぼす影響について、一言述べておく必要があるだろう。なぜなら、新任教員の職業的社会化過程には、これまでに述べてきた就職後の教員や生徒との相互作用過程の他に、大学で受けた教育の影響の有無が、しばしば問題にされてきたからである。先行研究では、影響力があるとする研究結果と、ほとんどないとする研究結果が対立している<sup>(21)</sup>。

しかし、少なくとも今回の調査に関する限り、基本的には大学教育は就職後の社会化作用を上回るものではないし、それと根本的な葛藤を起こすものでもないと言える。新任教員には、就職直前の3月と夏休みに、この大学教育の効用についてインタビューを行ったが、いずれの場合にも、ほとんどの教員がその効用を否定したのである。中でも講義やゼミは、理論的、抽象的すぎて、実践との関係が希薄だとの答えが多かった。

その中で例外的に、彼らが有益であったと答えたのは、一部の教材研究の授業と教育心理やカウンセリングの授業であった。人気のあった教材研究の授業には、音楽や美術の教材研究の他に、小学校の理科で行う植物観察を実際にやってみて、観察日記を書くという授業も挙げられた。また、教育心理学やカウンセリングが高く評価されるのは、日本的民族教育学の基盤となる子ども理解に、それらが貢献するからである。とにかく彼らにとって有益だったと評価されたのは、実際に子どもを指導する際に、すぐに役立つ技術や知識なのである。

したがって、このように考える新任教員からは、実際に教室で子どもを相手に教えることができる教育実習は、何よりも有益だったという答えが多かった。新任教員にとって、実習は指導のおおざっぱな流れと子どもを理解する上で特に有益であったと考えられている。

しかし、この教育実習をもってして、大学教育の効果がかなり大きいと結論づけることはできない。なぜなら、この教育実習は、全くの現場主導で実施され、大学側はほとんど関与しないからである。多くの場合、大学の指導教官は、最初のあいさつと実習の最後に行われる研究授業に出席するだけで、あとは完全に学校に指導が任されている。小森小学校で実習をうけた学生2人に、インタビューを行った結果では、彼らの受けた指導は基本的に新任教員のそれと変わるところがなかった。指導教官は、実習生に施行錯誤で学んでいくものだと主張し、実際、教授方法やカリキュラムの内容については、あまり

指導しなかった。他方、実習生の方も新任教員同様に、教科書と指導書に頼った授業をしていたのである。彼らの書いた実習日誌や、彼らの行った授業を観察しても、実際それは決して指導書の範囲を越えるものではなかった。そこでは、大学で学んだ新しい教授法を用いたり、教科書を離れて新しい教育内容を扱うことは無かったのである。新任教員にインタビューをした結果でも、指導教官からは一度も概念的な枠組みや理論的な説明をしてもらわなかったとか、教え方については何も教えてくれなかったという回答が得られた。

### 終わりに：あたらしいボトルに古い酒

以上のエスノグラフィーからどのような結論が得られるだろうか？

この調査は初任者研修が始まったばかりの1989年4月から6ヶ月間実施された。それゆえ、ここで述べた数々の知見は実施当初の現状を報告しているにすぎないという点で、安易な一般化は避けなければならない。しかし、このことを頭にいれてもなお、我々は初任者研修のあり方と、それを通じてなされる新任教員の職業的社会化が持つ顕著な性格をいくつか指摘できる。

- (1) 初任者研修は実践的なトレーニングを重視している。この点は20年前に研修の提唱者が強調していたことと全く変わるところがない。たとえば、1970年に文部省は現職研修を導入したが、同省の研修の目的は、教師としての使命感の育成、学校運営についての理解、指導能力の向上、広範な知見の習得であった<sup>(22)</sup>。
- (2) 教員の職業的社会化過程は見習い、あるいは徒弟制という形態をとっている。ただし、この見習いの過程では、先輩教員とのインフォーマルな相互作用が重視され、それを通じて新任教員は先輩教師の期待と規範を選択的に内面化するようになっていく。さらに、この過程は教員間の間主観的な過程を伴い、この過程を通じてルーティンワークが典型化される。そして、その結果構築された枠組みの中で、新任教員は先輩教員が工夫したさまざまな種類の実践を理解するようになるのである。
- (3) 教員文化の中に平等のエアトスが規範化され、それが新任教員の職業的社会化過程に大きく影響している。新任教員にとって、先輩教師はモデルの役割を果たすが、それは新任教員がその先輩教員にモデルを求めようとする限りにおいてである。したがって、実際の教育の効果如何は、教育をうける側の新任教員の姿勢次第ということになる。

- (4) 日本の民族教育学は新任教員の職業的社会化過程に顕著な形で現れている。この民族教育学は、調査研究の成果に基づいたものではなく、信頼ときずなが最も重要だという仮定の上に長年なされてきた実践に基づいたものである。そこでは、子どもの気持ちを理解し、一体感や親しみの感情を強調することが重視され、指導には信頼やきずなという心理学的な基盤が必要だと考えられている。さらに、その基盤に基づいた学級経営や生徒指導も重視される。
- (5) 基本的な教授方法はまったく型通りのものである。それは、教員が知識とスキルを生徒に習得させるために長年使用してきた伝達型の指導方法である。
- (6) 新任教員はこれらの民族教育学や指導方法を深く内面化し、指導を行う際のパースペクティブとしている。彼らの悩みや希望は、このパースペクティブにより方向づけられている。
- (7) 指導教官は公にはフルタイムの職務とされているが、その役割はきわめてあいまいであるため、その権威はあまり認められていない。それゆえ、指導教官は新任教員の指導にあたって、慎重にまわりの顔を伺いながら権威を行使する。また指導教官が新任教員に面と向かって指導することは不適切だと考えられており、そのようなことは回避される。指導教官の任務は公式に明示されているにもかかわらず、指導教官自身は初任者研修が基本的に見習いの過程を通じて達成される伝統的な実践的訓練であると考えている。結局、指導教官の実際の役割は、公に伝えられる研修方針によって規定されているのではなく、教員文化によって規定されているのである。そして、この教員文化によって規定された指導教官の役割を、学校長もまた承認しているのである。

- (8) 以上のような過程を経て生じる新任教員の職業的社会化過程に、大学での教員養成の影響はあまり見られない。教育実習は学生に指導の経験を提供するため、かなりの教育力を持つと考えられるが、この教育実習は完全に現場の主導で実施され、それと大学教育とのつながりを見出すことは困難である。

以上で分かるように、初任者研修の本当の目的は、明らかに新任教員を伝統的な指導へとうまく導くことにある。また、その実施の過程は教員がどのようにこの初任者研修を理解するかという教員文化のあり方に影響されている。つまり、初任者研修は教育危機と考えられる事態に対し、新たな対処の仕方を提唱するものではないのである。

本論の最初に指摘したように、今回の教育改革は現状

の教育「危機」を解決し、21世紀に向けての教育を推し進めることを基本方針としている。改革の提唱者たちは、これまで日本の近代化を支えてきた現行の教育制度は、社会の急激な変化にもはや適応できなくなっていることを認識し、臨教審の第一次答申で次のように述べている。

明治以降今日までの我が国は、欧米先進工業国に急速に追い付くことを国家目標の一つとし、…(教育も)欧米先進工業国に追い付こうという国家目標を実現する上で、極めて重要な役割を果たした。…(しかしながら、)近年の我が国の教育は、時代の変化と社会の要請に立ち遅れてきていることを指摘しておかなければならない<sup>(23)</sup>。

そして、その一方で臨教審は今日の教育が「荒廃」の状態にあると指摘した。

とくに、近年に至り、受験競争の過熱や、いじめ、登校拒否、校内暴力、青少年非行などの教育荒廃といわれる現象がめだち、きわめて憂慮すべき事態が生じている<sup>(24)</sup>。

教育社会学者天野も、学校制度はもはや多様化した個人のニーズに対応しきれないと指摘している。彼によれば、近代化と社会移動をめざす個人の競争のために作られたこれまでの学校制度は、豊かな社会の到来によって若年層のアスピレーションが減退する中で出現した新たな価値観に適合せず、それゆえに今日の教育荒廃が生じたという。そこで、彼は解決策として学校目標それ自体を変更し、価値観の変化に対応せよと主張した<sup>(25)</sup>。

しかし、改革の実際はこれとは異なる方向を目指した。それは、すでに改革提唱者の発言の中に表れていた。彼らは一方で、経済構造の劇的な変化や個人や社会のニーズの多様化に対応することを目指しながらも、他方では社会的連帯感の喪失を憂慮し、それこそが逸脱行動の原因であると考えていた。それゆえ、彼らは学校に伝統的なモラルや規範の伝達を求めたのである<sup>(26)</sup>。臨教審の第二次答申には、そのことが次のように述べられている。

初等教育においては、基本的な生活習慣のしつけ、自己抑制力、日常の社会規範を守る態度などの育成を重視する<sup>(27)</sup>。

しかし、この答申の文言のみが現状の維持を要求したのではない。これまで述べてきたように、改革の要とも言うべき初任者研修も、従来通りの指導を維持するように機能しているのである。しかも興味深いのは、今回の研修は、臨教審答申を受けて実施されたとはいえ、その実際のあり方や内容は、平等エートスを基盤とする教員文化の中で長年続けられてきたものだということである。以上の検討で明白になったように、今回の教育改革は、

提唱から実施に至るまで、過去と未来の双方を志向するというパラドックスを根深く内在させているのである。

## 注

1. 臨時教育審議会『第1次答申』
2. Nobuo Shimahara, "Japanese Education Reform in the 1980s," *Issues in Education*, 4(1986), pp.85-100
3. 中央教育審議会『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について』文部省, 1971年
4. 黒羽亮一『臨教審—どうなる教育改革』日本経済新聞社, 1985年
5. Economic Council, *Japan in the Year 2000* (Tokyo: Japan Times, 1983); Shimahara, "Japanese Education Reform."
6. 臨教審「最終答申」:『臨教審答申総集編』『文部時報』1987年8月, No.1327
7. 文部省『日本の教育』1989年
8. 横浜国立大学現代教育研究所編『中教審と教育改革:財界の教育要求と中教審答申(全)』増補新版, 三一書房, 1983年;永岡 順「初任者研修と体系化」『教育委員会月報』1988年7月号, No. 455
9. Teruhisa Horio, *Educational Thought and Ideology in Modern Japan* (Tokyo: University of Tokyo, 1988).
10. 三輪定宣「疑問だらけの初任者研修:その問題点と今後の対応」『季刊教育法』1988年(冬), No.77
11. Horio, *Educational Thought and Ideology in Modern Japan*; 三輪「疑問だらけの初任者研修」
12. 牧 昌見「こうすすめてほしい初任者研修」『季刊教育法』1988年(冬), No.75
13. 中留武昭「初任者研修をいかに効果的に運用するか:実施に向けて最終点検のとき」『季刊教育法』1988年(冬), No.75
14. Frederic Erickson, "Qualitative Method in Research on Teaching," in *Handbook of Research on Teaching*, ed. Merlin Wittrock (New York: Macmillan, 1986).
15. ここでこの指導(Teaching)の概念は、学校内でなされる認知的、道徳的、表出的活動のすべてを含む。学校教育は活動内容が多岐にわたり、総合的であるという特徴を持つが、この指導の概念はこのような幅広い教育活動の全体を包括するものである。  
Nobuo Shimahara, "Teacher Education in Japan," in *Windows of Japanese Education*, ed. Edward Beauchamp (Westport, CT: Greenwood, 1990). In Press.
16. Peter Berger and Thomas Luckman, *The Social Construction of Reality* (Garden City, NY: Doubleday, 1966).  
なお、ここでは彼らの用語をなるべく日常用いる日本語に訳すよう心がけたため、必ずしも翻訳(山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社, 1977年)とは一致していない。
17. Colin Lacey, *The Socialization of Teachers* (London: Methuen, 1977).
18. ベッカー他によれば、パースペクティブとは「いくつかの対処の仕方が可能な状況下で、当該の人間がその状況への対処のために用いる観念と行為のセット、つまりそのような状況下でのその人の考え方、感じ方、行為の仕方の全体」をさす。ただし、本節ではパースペクティブとして、その中でも特に人間の考え方、感じ方の側面に重点がある。このようなパースペクティブ概念は、レーシーの定義と一致する。  
H.S.Becker et al. *Boys in White* (Chicago, University of Chicago Press, 1961) p35; Lacey, *The Socialization of Teachers*, p74.

19. U.S.Department of Education, *Japanese Education Today* (Washington, D.C.: U.S.Government Printing Office, 1987); Shimahara, "Teacher Education."
20. 加戸守行, 下村哲夫編『初任者研修指導者必携』第一法規, 1989年
21. 今津孝次郎「教師の職業的社会的化(1)」『三重大学教育学部研究紀要』第30巻4号, 17-24頁, 1979年;加野芳正「教職能力の形成過程に関する調査研究」『香川大学教育実践研究』2, 29-37頁, 1984年;  
Kenneth M. Zeichner and B. Robert Tabachnich, "Are the Effects of University Teacher Education 'Wash out' by School Experience?," *Journal of Teacher Education*, Vol.32 No.3(1981)pp.7-11.
22. 西 稜司「戦後における研行政の特質」牧 昌見編著『教育研修の総合的研究』ぎょうせい, 1982年
23. 臨教審「臨教審答申総集編」54頁
24. 臨教審「臨教審答申総集編」53頁
25. Ikuo Amano, "The Dilemma of Japanese Education Today," *The Japan Foundation Newsletter*, 13 (March 1986).
26. Shimahara, "Teacher Education."
27. 臨教審「臨教審答申総集編」116頁