

『日本教育経営学会紀要』における研究動向

塩野谷 齊

『日本教育経営学会紀要』には、教員人事と関わって、教員の研修に関する論文が多く掲載されている。特に1980年前後から、それに対する関心の高まりが感じられる。ここではそれらの論文を、「校内研修」関係、「新任研修」関係、「研修制度」関係、「職能成長」関係、外国研究に分けて、概要を紹介したいと思う。

なお、研修関係以外の人事関係の論文は少数であり、内容上、教師の職能成長に関わるなど、研修関係との接点にあると思われるため、上記の分類のいずれかに便宜的に含めて紹介するものとする。

また、研修関係であっても、上記の分類のいくつかにまたがるものもあるが、これも便宜上そのいずれかに含めるものとする。

1. 「校内研修」関係

「校内研修」関係としては、吉田信明『若い教師を育てる学校の条件』（紀要28, 1986年）、青木薫『校内研修と教育指導の改善』（紀要31, 1989年）、天花寺博司『校内研修の充実と勤務校研修—初任者研修と研修の体系的整備にかかわって—』（紀要32, 1990年）の3論文が見出される。

但し、『若い教師を育てる学校の条件』は、校内研修というよりも、若い教師の職能成長を支えるための校内体制作りに関する提言といった性格のものである。しかし、便宜上、ここでは「校内研修」関係に含めて紹介するものとする。

『若い教師を育てる学校の条件』は、経験3年以内の若い教師に関して、担任としての学級経営力を助長するため、組織体としての学校が、どのように個人の努力と結びついたらよいか、その助長体制の推進に欠かせない要素は何かをとりあげたものである。

調査によれば、「教科指導・学級経営とも力をつけたい」とする若い教師は46%にのぼる。また、校長・学年主任とも、若い教師の意欲・情熱に一応の評価を下している。それだけに、若い教師の「やる気」を喚起する助

長体制の確立が重要である、という。

若い教師の学校教育目標の理解に関する評価は、校長においても若い教師自身においても高くない。目標そのものも形骸化している。すなわち、教育目標そのものが学年・学級経営と日常的に結びついていないことや、職員員の目標に対する意識の希薄さ、共通の目標意識をもった協働体制の不足など、学級経営の基本に関わる面が弱いのである。

担任の抱える悩みや問題の解決にあたって「全校研修」「学年別研修」を望む声が校長・学年主任・若い教師ともに高いことから、学校としての組織的な関わりが重視されていることがわかる。こうした中で、若い教師の15%が「研修内容がよくわからず、聞き役にまわっている」としていることから、若い教師のニーズに校内研修が応えきれていない点が指摘できる。

組織的な活動として学年経営が重要な意味をもつが、中でも、若い教師への指導・助言の立場から、学年主任の存在が強く指摘されてくる。校長も若い教師も、「問題に即応した指導・助言の能力」を学年主任に期待している。これに対して、学年主任は、37%が「あまり表面に出ず学年の組織力を活用」を望むなど、消極的な姿勢が目だっている。

以上のことから、①教育目標の深化と目標系列の明確化、②学年主任や先輩教師の積極的指導助言、③学校での計画的・組織的研修の充実、を大切にしていって体制が大切である、という。

『校内研修と教育指導の改善』は、校内研修の重要性が指摘されながらも、それが教育実践に直接に生かされているという意識の低いことを挙げ、表記のテーマを、教育指導を改善するための校内研修とはいかなるものかという立場で論じたものである。教育指導の改善が中心であって、校内研修はそのための手段として考えられている。そして、今回の学習指導要領の改訂で強調されている、①個性を生かす教育、②個人差に応じた教育、を中心に据えて考えている。

本論では、教育指導を、①生徒指導、②教科指導の二

つの領域に大別する。そして、前者に関しては、一人ひとりの児童・生徒をよりよく理解するために教育現場において、①子どもの精神的・身体的発達段階、②個性の見極めと個人差への対応、が考慮されなければならない、とする。後者に関しては、①教科・教材のねらいと指導方法の明確化、②教材研究から独自の教材開発をする努力、及び、個人の実践課題の十分な設定、③学校教育における主役が子どもであり、教師は脇役であるという認識、④個人差により対応した指導、が求められている、とする。

以上のことを踏まえ、教育指導をよりよく改善していくための校内研修として、①学校全体の組織的研修、②学年や校務分掌を中心とする小集団研修、の二つに分けて述べている。前者は、学習指導要領の改訂など、学校全体で取り組んでいかなければならない事柄に対する研修であり、後者は、学年レベルの問題など、学校全体よりは少し範囲の狭い問題について有効な小集団による研修である。

校内研修を上記の二つに分けた場合、どちらにしても、①教育指導上の諸問題を踏まえ、解決する際の立場の明確化、②研修への教師一人ひとりの協働、が必要である、という。そこで、特に校内研修をマネジメントサイクルの観点から論じると、計画の段階として、研修テーマの設定には、①緊急に解決を必要とする事柄に関する、いわばネガティブな立場、②一人ひとりの児童・生徒よりよい成長・発達をイメージし具現化しようとする、いわばポジティブな立場、の二つがある。第二の立場からは、各児童・生徒の個性をいかに生かす状況をイメージするかという能力の形成が一人ひとりの教師に求められる、という。

校内研修の実施に当たっては、計画におけるテーマを、教師が自分自身の問題として捉え、自己の力量形成を念願において実施していくことが望ましい。また、次に考慮すべき点としては、計画→実施→評価のマネジメントサイクルの中で常に考えることである。研修の目的、実施、到達点について、十分に知っている必要がある、という。

校内研修の評価に関しては、学校においてそれがなされにくいことを指摘する。その理由としては、①教育における価値の多様性、②教師自身が評価を好まないこと、を挙げている。そして、評価を実際に促進するために何らかの「競争原理」が導入されることが望まれる、という。

最後に、一人ひとりの教師が教育指導の改善のために主体的に研修を行うようになるためには、教師の研修意

欲を促進する風土を校内に形成することが望まれる、という。そして、その上に生徒指導や教科指導を実践に即して研究していくことを可能にする指導・助言体制の整備が肝要である、という。

『校内研修の充実と勤務校研修』は、京都府総合教育センター（以下、センターという）が進めようとしている研修の体系的整備の基本的方向や、初任者研修における勤務校研修の内容についての報告である。

研修の体系的整備の基本的方向性としては、研修内容の系統化、研修内容の有機的分担、基本となる研修体系モデル、の3つの面から説明されている。

京都府の教職員に求められる資質として、センターでは、①教育者としての使命感、②人間の成長・発達についての深い理解、③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、④教科等に関する専門的知識、⑤広く豊かな教養、⑥①～⑤を基盤とした実践的指導力、の6つを想定している。そしてさらに、これらの6つの要素を明細化し、「教職員資質能力想定表」を作成している。さらに、「教職員研修要素表（試案）」（昭和63年）を公表して、センターの研修講座は、その内容の系統化が図られている。

研修の実施機関としては、府教育委員会各課（室）及び教育局、センター、市町村教育委員会、教育研究団体、学校等があるが、それらによる研修内容の分担は、教職生涯にわたる研修の体系的整備を進める観点から、その構想を摸索しているところである。但し、初任者研修に関しては、その本格実施に伴い、分担がなされている。

教職経験年数の段階区分としては、養成期、初任期、中堅期、指導層期の4つに区分している。また、研修の種類では、職能成長に見合う基礎的・基本的内容を盛り込んだ「基本研修」、職能分化に伴う高度な専門的内容を含めた「専門研修」を想定している。さらに、先に述べた6つの資質能力要素を基本に据え、使命感・教育的愛情・教養の3つを各経験年数段階ともに「基本研修」に位置付け、成長発達の理解・専門的知識・実践的指導力の3つについては、経験年数に応じて「基本研修」から「専門研修」へと比重が増すように、研修体系モデルを設定している。

京都府が平成元年度から実施している初任者研修は、センター等研修と勤務校研修の二つから構成されるが、そのうち後者に関しては、勤務校における計画的、組織的、継続的な研修を実施し、学校における日常的教育活動を通して、教職員としての使命感を培い、現実の児童・生徒の成長・発達を理解させ、児童・生徒への教育的

愛情を高め、さらに実践的指導の向上を図ることを実施のねらいとする。研修内容としては、「本校の現状」、「教育課程と教育活動」、「生徒指導と教育相談」、「学級（H-R）経営」、「授業研究」、「教材研究」、「教育実践の反省と展望」の7区分から構成される。

勤務校研修は、先輩教員に対して先輩としての自覚を促すとともに、新任教員に人間性と職業性を統一したレベルの高い専門性を培うための大きな役割を果たしていることが評価されている。そして、この研修は、校内の全教職員にも波及し、学校運営にとって好ましい効果を生み出している、という。

2. 「新任期研修」関係

「新任期研修」関係としては、小島弘道『教員研修における新任期研修の特性に関する研究』（紀要21, 1979年）、天笠茂『新任期研修の特性に関する研究—人口過密地域における実態分析を通して—』（紀要21, 1979年）、南本長穂『若い教師の専門的技能の成長に果たす配置・転任の役割』（紀要26, 1984年）の3論文が見出される。

但し、『若い教師の専門的技能の成長に果たす配置・転任の役割』は、そもそも研修関係というより、あるいは人事異動関係とすべきところかもしれないが、若い教師の職能成長に関わって論じられていることから、ここに紹介するものとする。

『教員研修における新任期研修の特性に関する研究』は、新任期（入職後1～3年）は指導力が基本的に不足なしい未熟であるなど、その後の段階とはいくつかの点ではっきりと区別される特殊なものを有していることを指摘し、その特殊性とそれに即した研修の特性を考察することによって、教員の専門的能力を継続的、段階的に形成するという教員の今日的課題に接近するための手がかりとすることを意図したものである。そして、新任期の職務と新任期研修の特性を明らかにするための基本的な認識枠を提出している。

まず、新任期教員の職務特性としては、それがその職務内容と責任にあるのではなくて、例えば20年の教職歴を持つ教員とまさに同じ職務をしなければならないという事実、その特殊性の意味するものを見出している。

それに対して、新任期教員の指導力量の実際に関しては、①教材、子どもの実態、教育条件などという指導に関わる具体的条件の中で、子どもの学習と生活をどのように形成し、展開するか、②指導の場面で出会う様々な

問題について、その問題状況を適切に判断し、処理する力量、が新任期教員に求められている力量であり、欠けている力量である、という。

従って、新任期研修の課題は、子どもの学習と生活の指導の実際に関わる基本的な知識・技術を特に重点的に形成することにある、とする。

新任期研修は、力量の貧困が時がたつにつれ自覚され、しだいに自身をなくしていくことにつながるから、指導力量の形成を新任期教員の精神的、心理的なものとの関わりに配慮して進めるということ、校内とりわけ学年単位、教科単位としても授業的研修を行うことが望ましく、しかも系統的、継続的でなければならない、という。また、新任期研修は、学年・教科単位で計画的に行うことは新任期教員の力量の実態からみて望ましいわけだから、その研修を個人の意思にまかせておくだけでは効果は十分でない、という。

教員の基本的な力量とは何かという視点と関連づけながら、新任期以後の職務に内的に関連するという意味で、指導力量の基盤形成というパースペクティブでとらえることが必要であり、これは新任期研修のもう一つの特徴である、という。

ところで、1971年の中教審答申で出された、新任研修を試補的研修として実施する構想は、試補的研修の中で教員としての力量の有無を判断し、その適格性を見ようとするものである。しかし、教員の力量の形成・成長は、短期的に評価できるものではなく、一連の教育実践の過程で直面する問題を解決することの中で形成されていくものであるから、そのような試補的研修は、教員の力量の形成・成長の特質になじむものではない、という。

新任研修は、試補期間という不安定な身分においては、新任教員にも一般教員と同じような地位と責任を与えながら、学校が自主的に計画する研修を軸に、そこに教育委員会等が計画・実施する研修と有機的に関連づけながら実施することが必要である、という。

『新任期研修の特性に関する研究』は、新任期研修の問題が教育行政上の緊急の課題となっている大都市人口過密地域における研修の動向を取り上げ、新任期教員の増加にともなう新任期研修の施策の展開を中心に、研修の内容・条件を見ながら、そこに働く教育委員会を中心とした研修に対する認識とその問題点を考察することを課題とし、それらを通して今後の実証的な調査研究の足がかりとなる認識枠を提出したものである。但し、考察の対象とするのは、主として小学校教員である。

昭和40年前後からの大都市及びその周辺地域における

人口集中は、児童・生徒の増加をもたらし、そのために教職員の確保が重要な課題となったが、その大部分を新規学卒者の大量採用に依存した結果、指導力の不足している新任期教員が増加し、その対応が極めて重要な課題となった。

このような状況は、過密都市における教育行政当局に現職教育の強化をはじめとする新任期教員に関する諸施策の必要性を強く認識させた。その主なものとして、新任期研修の拡充及び学年経営の重視、及び、小学校高学年の教科担任制導入に見られる教員間の協業による学校・学年内の研修機能強化を一つのねらいとした教授組織改革の推進、の二つが挙げられる。

しかし、そのような施策の展開にも関わらず、その成果については新任期教員をめぐる現状のように必ずしも当初の目的を達成しているとは言い難い状況にある、という。

本論においては、新任期研修の施策の具体化・展開のされ方について研修の内容・条件の二つの面から考察を加え、そこにおける新任期研修の特性をみるため、人口過密地域である東京都のある区及び神奈川県のある市の二つの教委における新任期研修を取り上げている。それによれば、直接的な教育活動に関わる点について知識的な側面と技術的な側面のいずれかに重点を置いてそれを効率よく伝達しようという意図が窺える、という。

新任期教員の研修条件について見ると、勤務と研修の二重の負担を課することについて、基本的には新任期であるためある程度やむを得ないもの、負担に耐えることは当然とする認識が一般に存在すると想定される。また、指導者の面については、新任期研修が多数の指導者の紹介の域を出さないもので誰をどう選ぶかは新任期教員自身の問題とされており、この点に特別配慮する意図が見られない。すなわち、新任期教員の研修条件には、一人ひとりの特性や要求、学校の実状に応じて研修を計画・実施する姿勢を十分に認めることはできない、という。

また、教授組織改革によって新任期教員に対する研修組織を強化しようとする意図は、学校内において低学年から中学年において教員間の協業によって研修が展開される具体的な形をとっていく、という。一方教科担任制をとる高学年においては、初任期教員が協力指導のメンバーの一員に加わることは無理とされ、教科担任制に加えない事例が多く、この場合、新任期教員に対する研修機能はあまり存在しないものと考えられる、という。

『若い教師の専門的技能の成長に果たす配置・転任の

役割』は、人事異動に学校内で最大の権限を持つ校長の立場から、若い教師の専門的職能の成長に関わる人事異動の役割や意義を明らかにしたものである。なお、この考察のために、四国地方の徳島、香川、愛媛、高知各県の公立小学校の校長を対象とした調査を行って、結果を分析している。

若い教師の職務活動の現状に対する見方としては、若い教師が最も興味を持って取り組んでいるものとして校長が挙げるのは、教科指導に直接関係するものが多い。その中でも、子どもとの緊密な人間関係を形成することに、より興味や関心があるものと見ている。

若い教師の専門的技能に対する校長の評価に関しては、若い教師が高めるべき技能として、教科の指導技能（授業中の発問の工夫、子どもが授業で活躍できる活動や場をつくる技能など）、その中でも特定の専門分野での技能に関連したもの（新しい指導法の導入、学業不振児の指導など）を挙げる者が多い。但し、日々の教科指導に直接関連しない技能（給食指導、PTAのもち方など）に関する期待は高くない。

技能の向上を保障するために充実すべきと校長が考える若い教師のための現職教育の機会や条件としては、「校長・教頭のリーダーシップの発揮」の条件が第一であり、教師の指導者としての専門的リーダーシップを発揮し、学校全体で若い教師の技能向上に取り組む必要性が意識化されている、という。そして次には、現在の勤務校での研修機会・条件の充実を求めるものが挙げられている。但し、勤務校の場以外での研修機会・条件の充実を求める要請は強くない。勤務校は、若い教師が技能向上を促進させる場として期待されている、という。

現在の勤務校に対する校長の評価は、物的条件、人的条件等、学校規模により違いがあるが、校長は勤務校の条件・特性に全体的には十分に満足しているとはいえない、という。

校長は、学校教育活動の活性化に異動（人事交流）が結び付くと考えており、また、教師個人にとっても、専門的技能の成長に貢献する異動の役割の重要性を認めている。

新任期の勤務校としては、小規模校には技能の成長を促進させる条件が少し乏しいこと、小規模校では十分な研修体制が確立し難いことから、校長は、中、大規模校がより適当だと考えている。そして、その次の勤務校としては、「大規模間」よりも「条件の違う学校間」の選択率が高い。各種の経験を積み重ねることにより、より幅の広い、経験豊かな指導技能を獲得する過程で、専門的技能を成長させていくことが望まれている、という。

また、同一校での長期にわたる勤務には多くのデメリットが指摘されており、若い教師の転任の時期として、3～5年の期間が望ましいとされている。

転任の効果としては、①いろいろな校区を経験して幅の広い子ども理解が得られること、②多様な親の期待に接して教育指導観が形成されること、③いろいろな教育問題に関わって教育意識が変革され技能が高まること、④多くの教師に出会うことで教育実践が高まること、が指摘されている。

3. 「研修制度」関係

「研修制度」関係としては、北神正行『教師の「研修」に関する法制史的一考察—教持法「研修」条項の成立過程の分析—』（紀要24, 1982年）、牧昌見『教育改革と教師教育』（紀要27, 1985年）、牧昌見『教師の資質向上と「教養審」の答申』（紀要32, 1990年）の3論文が見出される。

但し、『教育改革と教師教育』は、養成と研修を統合する教師教育に関わるものであるが、教員の研修よりも養成教育に重点を置くものといえる。

『教師の「研修」に関する法制史的一考察』は、教師の「研修権」を考える基礎的な作業の一つとして、教育公務員特例法（以下、教特法という）の「研修」条項の規範論理をその成立過程の分析を通して探ることを目的とするものである。具体的には、教特法が成立するまでに文部省内で成立された「研修」関係条項の分析とその変化の意味を検討することによって、教特法「研修」条項の規範論理を問うものである。

教特法は、1949年1月12日に公布施行されたが、その最初の制度構想は教員身分法に求めることができる。教員身分法は、1946年8月頃文部省内で立案に着手されたものである。

教員身分法としての制度構想には、教育基本法の下位法として、しかも教員の学問の自由や研究・教育の自由（自主性）の保障を目的とする点など、その意味では、教員身分法は一般公務員法からは区別された独自の制度構想であった、という。

しかし、教員の身分上の問題は、次第に一般官吏法の適用の特例（特則）としての性格を強いられ、1947年9月に作成された「国立、公立学校教員法要綱案」では、その対象が国公立学校の教員に限定されるとともに、明確に国家公務員法の特例に位置づけられた。但し、国家公務員法は時期的にはまだ成立しておらず、次に作成さ

れた「教育公務員法案」（1947年12月27日）が、成立した国家公務員法の要請による特例法として位置づけられた、という。

次に作成された「教育公務員の任免等に関する法律案」（1948年6月30日、第2国会提出）は、国家公務員法、地方公務員法が優先する特例規定として位置づいており、そこには、教員公務員の性格を一般公務員のそれとできるだけ同様に規定しようという考え方が明確に打ち出された。そして、この点は、教特法においても、継承されていると見られる、という。

教師の「研修」に関する規定は、以上の各法案のすべてにおいて見られる。教師の「研修」規定が、各法案において一般公務員に対する特則（例）として規定されている点から、一般公務員法における「研修」関係規定と比較して、教員の「研修」規定の特殊性が指摘できる。すなわち、①職責遂行の不可欠の要素として研修が考えられていること（一般公務員では、研修は勤務の能力発揮及び増進の手段）、②自律的な「研究と修養」を意味し、教員自身にその活動を義務づけていること（一般公務員では、「教育訓練」として、人事院等が計画実施する他律的なもの）、である。

次に、教特法関係法案の中で「研修」規定の変化について検討し、教師の「研修」規定の意味を見ると、まず、教師の研修に関する法規定の根幹には、教師の研修は教師の研究の自由に基づく教師の自主的な活動という認識が存在し、そのような研修観から研修法制は出発したと考える、という。そして、「国立、公立学校教員法要綱案」では、研修は明確に義務とされ、文面からはややその認識は後退しているものの、次の「教員公務員法案」からは、教育行政当局に対しても教師の研修の条件整備を義務付けている点、勤務時間内での校外研修の保障や長期研修を教師は「受けることができる」と規定している点などからみて、教師の自主性に基づく研修とその保障という認識が存在していたと考えられる、という。

教師の研修に対する基本認識である教師の自主性保障に基づく研修観とその法的保障が、教特法においてどのように継承され、体现されようとしたのかについて検討すると、教特法の「研修」条項の提案理由で説明されたように、「権利としての研修」という観点があり、そのため、自主性、主体性をより生かすためにも「権利として」研修ができるように、その仕組みを整えることがこの「研修」条項のねらいであった、という。

また、教師の主体性、自律性に基づく研修認識は、具体的研修保障の内容にも表れている。従って、法形式上は、教員独自の法から一般公務員法の特例として、その

法が優先する特例法にとどまるという転換はあったが、「研修」条項は教員に独自のものとして基本的に一般公務員のそれとは性格を異にするものとして位置づけられている、という。

『教育改革と教師教育』は、どのような教育改革が意図されようとも、教師教育の改善が重要であることに変わりはないとの認識に基づき、主題に関するいくつかの論点について検討を加えたものである。但し、本論において、教師教育とは養成教育（教員養成）と現職教育（教員研修）を統合したプロセスであり、しかる後に養成と研修の役割分担の再構築を意図する概念であるとしている。

教職という専門職にとって、適切な養成カリキュラムを、教師教育の理念に沿って開発し、実施し、かつこれを評価することは、いわば基本的な命題である。しかし、そのコアとなるべき内容をどのように構想するかという点では、関係者の間でも共通理解がない、という。

この問題については、現実には教育職員免許法（免許法）との関連が話題となるが、免許法が教員養成カリキュラムを規制し、大学における学問の自由を破壊するといった一部の大学教師の危機意識は、ややもすると効果的な教員養成カリキュラムの研究開発とそれに基づく実践的施行に対してマイナスの作用をしているとも見られる、という。

教員養成カリキュラムのコアとなる内容に関しては、大学における「教育原理」担当教師の間にも混迷が見られるのが現状である、という。

昭和59年3月29日、「教員職員免許法等の一部を改正する法律案」が国会に上呈されたが、この免許法改正案では、多少なりとも内容に関わる事項を挙げており、養成段階において培うべき資質・能力に関して一步踏み込んだ形の提示があったと見られる。しかし、それぞれの科目の具体的な内容、コアとなる内容については依然として大学ないし担当の教師に任せられている。

教員養成カリキュラムの問題は、担当者を中心とする主体的努力にまつことは確実であるから、この方面の研究開発とその試行が課題である、という。

養成教育の段階でできるだけ十分な実習をやろうとすると、様々な問題が出て来る。教育実習は養成教育の一部だと信じ込み、その枠組みの中で“完成された”教師を生産しようとすることは再考を要する、という。

教師教育という統合的な視点に立つとき、教員試験補制の問題は論点として重要なものである。但し、教員試験補問題は、わが国の場合、この面で先輩にあたるアメリカ

や西ドイツに比べて、その内容よりも、すぐれて政治問題の様相を呈しているところに特色がある、という。

教育政策サイドの動きとしては、教員試験補の問題は、初任者研修の充実へという方向に進んできた。しかし、試験補期間において、何故、何をどのように履修すべきかといった目的、内容、方法についての実質的な検討はなされてきていない、という。

現時点において大事なことは、政治に振り回されず、冷静沈着に教師の職能成長の過程を見出し、これを体系化するとともに、具体的には教育実習・試験補という養成から初任者研修に至る段階におけるカリキュラム開発に意欲を燃やすことである、としている。

『教師の資質向上と「教養審」の答申』は、教師の資質向上に関わる内外における政策側の動向と、その課題を中心に検討を加えたものである。

臨時教育審議会（臨教審）は、昭和60年6月、第一次答申を出して、教育荒廃からの脱出のためには、教師の資質を向上させる方策を検討する必要があることを挙げた。その際の資質とは、教育愛、高度の専門的知識、実践的な指導技術などを意味している。そして、第二次答申において、「教員の資質向上」のために、①教員養成・免許制度の改善、②採用の改善、③初任者研修制度の創設、④現職研修の体系化、の4点を指摘した。

教育職員養成審議会（教養審）は、臨教審答申を具体化している。それは、「教員の資質能力の向上方策等について」の答申（昭和62年12月）の中で、教師の資質能力について、①教育者としての使命感、②人間の成長・発達についての深い理解、③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、④教科等に関する専門的知識、⑤広く豊かな教養、⑥これらを基盤とした実践的指導力、の6点を挙げている。そして、これらの資質能力は、養成・採用・研修の各段階を通じて形成されるものとしている。

養成段階においては、①開放制の原則、②専門制の一層の充実、③より深い学識を備えた者が積極的に教職に就けるようにすること、の3点が必要だとしている。また、加えて、社会人の活用を提言している。

現職研修の段階については、注目される事項として、①教職生活を通じて資質能力が形成されていくこと、②教師自身の自己研修を基本としつつ、教師全員参加の校内研修を充実させること、③各学校の教育目標、地域や子どもの実態等を考慮して、校内研修を計画・実施・評価すること、④校内及び教師が校内研修の活性化に配慮すること、⑤校内における研修指導体制を整備するため、指導分野を主に担当する教頭を配置すること、⑥教

師の自発的研修を活性化する観点から、任命権者が現職研修の体系的整備を図ること、⑦教職経験5年、10年、20年といった時期に必要な研修の機会を確保すること、⑧主任研修、教頭研修、校長研修を進め、活力ある学校づくりに寄与すること、の8点が挙げられる、という。

一方、国際的な動きとしても、先進国に共通した課題として、教師の資質能力・力量の問題がある、という。

OECD＝EDC（教育委員会）のプロジェクト「教師の条件」（昭和61～平成元年）においては、教師の資質・力量をめぐる、例えば、①子どもの多様な適正・能力に対応するためのカリキュラム開発、②①に伴う多様な指導方法・評価を開発できる力量、③障害のある子どもを適切に指導しうる力量、④生徒指導・教育相談の力量、⑤情報化・情報機器に対応できる力量、⑥異文化集団を適切に指導しうる力量、⑦教師の人物、人柄、人間性、パーソナリティの適格性、が話題になった、という。

ところで、教育職員免許法の改正が平成元年4月から施行されたが、論者は関係者の一人として、教員資格の基準を、大学学部卒業として必要な現実的対応を加味したこと、“開かれた教職”への対応として社会人の活用を可能にしたこと、の2点を強調している。但し、免許法改正は教師の資質向上のための十分条件ではないとして、①教職の専門職性と教師の専門性、②教員資格の免許主義の意義と限界、③社会人活用の意義と限界、の3点を、資質向上に向けての課題に挙げている。

4. 「職能成長」関係

「職能成長」関係としては、小山悦司『教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究〔Ⅱ〕』（紀要23, 1981年）、同じ著者の『教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究』（紀要24, 1982年）、及び、牧昌見『現職教育研究の視点—「現職教育プロジェクト」の構想—』（紀要23, 1981年）を紹介したい。

但し、『現職教育研究の視点—「現職教育プロジェクト」の構想—』は、教師の職能成長と関わって、研修の「研究プロジェクト」を提示するものであり、「職能成長」関係に含めることは必ずしも適切ではないが、便宜上、ここに紹介するものである。

『教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究〔Ⅱ〕』は、教師が学生から現職を通じて、専門的知識・技術を獲得する一連の過程に着目したものである。具体的には、①プロフェッショナル・グロースに貢献すると考えられる活動の時期、期間及び参加者の年齢に関する

資料を蓄積し、教師のライフステージを検討すること、②各ステージに期待される知識、スキル、態度を決定し、個人及びグループがこれらを習得する過程についての知見を深めること、という課題に焦点を合わせて「教師が成長する過程や、どういった時期にどういった学習が必要であるのか」という課題意識を念頭に置きながら、緒についたばかりのプロフェッショナル・グロース研究の背景を踏まえ、教師の成長過程に特徴的なパターン等の資料を蓄積することを意図したものである。

最近の教師のプロフェッショナル・グロースへの関心は、①既存の養成教育に対する不満、②カリキュラム改革失敗の一因が教師に求められること、③アカウンタビリティ問題による教師の資質の見直し、の3つが、④教職の専門性の認識が定着し始めたこと、⑤生涯教育・リカレント教育の推進、の2つと相乗作用を起こした結果、高まってきた、とする。

教師のプロフェッショナル・グロースをめぐる研究としては、養成期、移行期、現職期のいずれかの特定期に集中する傾向があり、養成教育—現職教育の統合ないし一貫した体系化の中で据えられた研究が少ないことが指摘されている。諸研究の理論的背景は多様であり、「教師のプロフェッショナル・グロース」が、方法論上固有な枠組みを設定することの困難を示している、という。

教師教育に関する種々の分散した研究の整合化を試みたBrottman, M. A. は、教師教育を制度・個人の2側面からなる社会システムとみなすと同時に一連の役割理論を展開し、教師が様々な成長段階を経る過程の特性に着目した、という。

Brottmanの制度次元に関する成果をもとに、成長段階を区分する軸として、①役割移行期（養成教育以前、学生期、就職前、熟達期）、②プロフェッショナル・シークエンス（選抜、養成教育、免許、実習後研究、特定役割に対する準備、退職後の準備）、③職位（米国ジョージア教育モデルでは、教務見習い、教務助手、教師、スペシャリスト）に着目している。

成長段階の区分を役割移行期に基づかせる方法は、長所として、教師教育関連諸機関の責任の所在に関して一つの判定基準を与えることが指摘される。しかし、短所として、①各段階における教師の役割に合意が得られないこと、②各役割内で教師個々の自主性の保持と、各役割間の協働体制を同時に満足させるのが難しいこと、③役割期待の移行を判定することの困難性、が指摘される。

プロフェッショナル・シークエンスによる区分は、専門職性を前提とした教師の段階的成長の考え方が反映されている点では注目されるが、特定役割に対する準備段

階を除いて、各段階の具体的内容つまり発達段階が明らかにされていないこと、及び、自習・選択・養成教育段階の区分(時期)が曖昧な点の解明が今後の課題である、という。

職位による区分は、プロフェッショナル・グロースを高める誘因となるが、一方で、教師が単位の取得に夢中になるあまり教室実践をおろそかにするといった批判を生じる、という。

また、論者は、Brottmanの個人次元に関する成果をもとに、発達段階を区分する軸として、①パーソナリティ(成育、成長、成熟、専門的能力の発揮)、②キャリア(英国の試案では、インダクション期、短期または特定領域のコースに参加する強化期間、学期コースへの参加や、キャリア、デベロップメントに変化が認められる期間、上級セミナーに参加する継続研究期間、リーダーの役割習得のための1年あるいは長期のコースへ参加するミッドキャリア期間、多数は新しい知識を求めて定期コースへ、少数はトップマネージャーの役割習得のためのコースへ参加する期間)、③ニーズ(Smithによれば、アカデミックな一般科目、教職イメージの具体的認知、中心的授業技能、教授方法の独自性、教授活動の分析、教室外の役割)、に着目している。

パーソナリティを軸とした区分法に関しては、①種々の教師教育機関の提供しうるサービスと各段階をいかにマッチングさせるか、②これらの機関がはたして相異なる多様なニーズや能力に応じたサービスを与えるかどうか、という課題が挙げられる。また、教師個人がどの発達段階に属しているか等を判定する際のプロフィールに関しても、なぜそのようなプロフィールになるかの理論的根拠に乏しく今後教師のパーソナリティ構造を中心とした検討の余地が残されている、という。

キャリアによる区分は、Bolamによれば「あまりにも規定的すぎると思われたが故に、教師のニーズを確認するための基準として広く普及しなかった」とされ、ニーズの把握を中心とした今後の研究が待たれる、と述べられている。

ニーズによる区分は、①養成教育カリキュラム及び現職教育プログラムの策定に際し、最大公約数の学習要求に応じられること、②プログラムに整合性は得られるが、反面多様性が失われる危惧があること、に特徴がある。そこで今後、経験年数とニーズに関する一層豊富な資料を蓄積しなければならない、という。

以上のような様々な分類法の対立点や類似点を整理して、①教師の成長段階の区分は基準が不明瞭である点、②総じて発達課題と呼ぶにふさわしい課題なり目標を設

定した例が少ないこと、③養成教育以前の段階が以後の教職観形成に与える早期の影響に関して、精神分析学、社会科学論、キャリア論の立場から相異なる概念化がなされている点、が明らかにされた、という。

このような点を補うために、教職能力に関する調査(昭和55年)の分析を試みた結果、①教職の成長は年齢によって規定される度合いが高いこと、②必要な能力を選択する際、職位や役割が有意な影響を与えること、③教職能力において、年齢とともに重要度の認識が高まる能力の項目は、概して若年層から年輩層にかけて成長を示す能力の項目であること、が明らかになった。この結果は、教師のニーズや関心の推移が能力の成長にとって無視できない要因であることを意味しており、教師の成長過程を解明するうえで有効な示唆を与えてくれる、という。

『教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究』は、教師が成長する過程や、どういった時期にどういう学習が必要であるのか、という課題意識を念頭におきながら、教師の成長過程を綿密に分析検討することによって、教師教育の統合に何らかの示唆を見出すことを目的としたものである。そして、OECDが刊行した二つの報告書、『成人学習理論の現職教育への適用』及び『教職志望学生の成長過程：職業的社会化についての国際比較研究』を手がかりにしながら、教師の成長過程に対応した教師教育プログラムのあり方を追求している。

その手順としては、まず、①教師の持つ心理的な特性(内生的要因)を強調した成人学習理論、②教師を取り巻く状況に見られる特性(外生的要因)を強調した職業的社会化論、の2つ視点から成長過程を分析検討し、同時に、①成長過程にみられる諸特性、②教師教育の形態・方法、③教職能力の種類、の3点の相互関連に言及する。そして最後に、成人学習理論と職業的社会化論を包含的に把握するための枠組みを求めて、両理論の相互補完性について論及している。

成人学習理論に関わるOECD報告書の中で、Corrigan, D. は、成人(教師)の成長過程に見られる諸特性を明らかにするための3アプローチを提示した。すなわち、加齢過程(ネガティブ)をめぐるアプローチ、加齢過程(ポジティブ)をめぐるアプローチ、個性的発達をめぐるアプローチ、である。

加齢過程(ネガティブ)の場合、記憶力とか思考の柔軟性に優れた若年層にミニマム・エッセンシャルズを獲得しておくことが不可欠であり、加齢が持つマイナス面の影響を極力押さえるために、高年層を対象とした補償

教育が必要であるが、これが適用可能と考えられる教職能力は、教職内容についての十分な専門知識とか教授方法などの知識や技術といった教授展開能力の領域である。次に、加齢過程（ポジティブ）をめぐるアプローチは、生徒指導、生活指導とか経営的諸側面の教職能力など、蓄積された経験量に比例した高度な技能に対して適用可能である。最後に、個性的発達をめぐるアプローチは、視野の広さが要求される教職への態度や基礎教養の領域が該当する、という。

職業社会論に関わるOECD報告書は、教職志望学生の態度や価値観の形成される過程が、他の専門職学部とは異なることを示しているが、それは、「専門職的文化の欠落」に起因すると指摘する。すなわち、教職の場合には、その専門職観が他の既成専門職に比較して客観性に欠け、必然的に養成教育にネガティブな様相をもたらすのである。

職業社会化論の教師教育プログラムに与える示唆は、学生から教師を通じての成長パターンが、他の既成専門職の場合とは異なることを常に念頭に置かなければならないことである。なぜなら、教師のプロフェッショナル・グロースを妨げる根底をなす要因は明確な専門職像の欠落にあると考えられるからであり、従って、専門職像つまり役割モデルの設定と、専門職的文化をはぐくむ改革推進者（チェンジ・エージェント）の出現が重要な意味を持つ、という。

成人学習理論と職業的社会化論は、教師の成長過程をそれぞれ別の角度から捉えようとしたものであり、前者は個人的特性を、後者は教師を取り巻く社会的特性に重点を置いたものである。

教師の成長過程に応じたプログラムを策定する立場は、①教師のニーズとか関心あるいはパーソナリティなどを強調する立場、②キャリアとか職位などを強調する立場、の2つがあるが、いずれもその極端な展開は、教師教育プログラムに種々の矛盾をもたらすのであって、「多様化」と「画一化」の双方の原理が同時に達成されなければならない。そのために、これらの原理が相互補完の関係を満たすようにする枠組みとして、本論では、発達課題の概念を位置づけている。

発達課題を設定する際には「生物学的基礎」、「文化的基礎」、「心理学的基礎」の3点から分析検討が必要になるが、本論では、「生物学的基礎」は加齢過程をめぐるアプローチ、「文化的基礎」は職業的社会化論、「心理学的基礎」は個性的発達をめぐるアプローチを援用している。

調査結果によれば、教師の研修ニーズの出方と校長や自治体の期待する研修内容領域の推移との間には、

ギャップが存在している。すなわち、①「教授展開能力」や「生徒指導、生徒把握能力」に関して、教師の方がニーズが高いこと、②「経営能力」では、校長が、教師の年齢段階に応じてスムーズに、後輩教師が受けるべき研修内容として増加させているのに対して、教師は教頭になると急激に希望を増加させていること、③「教職への態度と基礎教養」では、教師の希望する役割に比べて、校長が後輩教師に希望する割合の方が各年齢段階を通じてはるかに高いこと、である。

このようなギャップについて、上述したアプローチに基づいて検討し、①教師の「経営能力」に対するポテンシャルを段階的に高めるという発想が必要なこと、②大学における養成教育で学んだ教職観なり基礎教養を、リアリティ・ショックを極力押さえる形で入職後まで保持する方策を多方面から検討すべきこと、③「教職への態度や基礎教養」を養う場として、趣味活動や余暇活動など日常生活の文化化が重視されるべきこと、を指摘している。

『現職教育研究の視点』は、教職の専門職性と研修、「現職教育プロジェクト」における試み、に関して論じ、紹介したものである。

教職が専門職と呼ばれる職業であるとするれば、どのような条件を満たすべきかを、まずもって明らかにする必要がある、という。

ユネスコ＝ILOの「勧告」（昭和41年）が描く専門職像は、①専門的な知識・技術が必要であること、②そのような知識・技術は不断の研究により得られ、維持されること、③公共の役務の一形態であること、④教師個人として、また集団として責任感を要すること、である。また、教育職員養成審議会の建議（昭和47年）に明らかにされている専門職像は、①教育者としての使命感と教育愛が必要であること、②広い一般教養、③教科に関する専門的学力、④教育理念・方法、発達心理の理解、⑤すぐれた教育技術が必要であること、に要約できる、という。

その上で、私見として、専門職の要件として重要な点は、①その職務を遂行するに足る必要にして充分な専門性を持つこと、②その職務の遂行の際の判断や行為が自律的であること、③それが同業集団によって自己規制されるに足る倫理綱領を持つこと、④その職務の遂行が個人及び社会に対して有力な影響力を持つこと、の4点を挙げている。

教師の職能成長を支える基本的な柱は、専門職としての教職にふさわしい資質能力を備えるための職能成長と

職能分化の2つである。という。

教師の職能成長というのは、教師の専門性の深化を意味するが、そこで専門性の内容が問題となる。専門職人にふさわしい資質能力についてまとめれば、①学習の指導者＝学習心理や発達心理に即して教育指導を展開できること、②カウンセラー＝発達心理や精神衛生の原理を適用しうること、③文化の媒介者＝被教育者の文化的教養の修得を助けるとともに、社会参加態度を養うこと、④学校社会の一員＝指導計画の策定において協働し、分掌校務に責任を持つこと、⑤学校と地域社会の調整者＝地域社会の諸資料を教育指導に活用するとともに、地域社会の活動に参加すること、⑥教職集団の一員＝職業倫理に即して職能団体の一員として自己の職能成長に責任を持つこと、の6点が挙げられる、という。

そして、これらの要素を含むようなプログラムを予定して、かつ養成と研修のうちに有機的関連を失うことなく配分する必要がある、とする。

一方、職能分化とは、職能成長に応じて異なった役割を分担することをいう。また、それは、教員のなすべき仕事と、そうでない仕事とを明確に区分し、学校において教職に関する各職種・職位の多様化を要求する。職能分化というのは、分業の原理にもとづくが、同時に協働を含むという点、つまり、分業的協働であることが重要である、という。

「現職教育プロジェクト」における試みに関しては、今日、養成教育と現職教育の有機的結合の必要性については、一般的認識が高まりを見せているものの、それはまだまだ理念のレベルにとどまっていて、実践的施行に至っていないという認識に立って、教職教育の課題を追求しようとしたものである、という。

その際、教師の自己変革が中心的課題であるが、自分で自分を変えることは困難であるため、それを可能にする各種のサポート・ストラクチャを構築することが今日の課題であり、そして、その進むべき仮説的方法是、「学校に焦点をあてた」現職教育の開発・推進にあると考えられる、という。

この研究プロジェクトは、昭和53年にスタートし、3か年で計画・実施したものである、という。研究計画は、調査的研究として、①現職教育の改善に関する調査、②教育センター等の研修事業の改善に関する調査、③校内研修の改善に関する調査、④研修の体系化に関する研究、が取り組まれ、文献的研究として、①現職教育の歴史的研究、②現職教育の法制研究、③現職教育における教育工学的手法の導入、④企業における現職教育の事例的研究、⑤私学における現職教育の研究、⑥

OECD-CERIの現職教育プロジェクト、が取り組まれた。

5. 外国研究

外国研究としては、杉山浩之『フランスのカトリック系私立学校教師における職能成長の実態』（紀要27, 1985年）、北神正行『イギリスにおけるIT-INSET PROJECTについて—教師養成教育と現職教育の統合の問題を中心として—』（紀要28, 1986年）、牛渡淳『アメリカにおける教員センターの機能的特質とその理論的背景—教員研修個別化の試み—』（紀要30, 1988年）の3論文が見出される。

『フランスのカトリック系私立学校教師における職能成長の実態』は、フランスにおいてカトリック系私立学校教師を対象にして、教師個人、学校教師集団の職能成長の態様、及び、それらと現職教育との関係などを考察するために行った調査研究である。但し、中心的な課題意識は、①養成教育を通じての教師資格である学位・学歴によって力量が異なるのか、②年齢を重ねる中で教師の力量形成の態様はどのようになっているか、③研修によって高まる力量項目とはどのようなものか、④教師はどのような事項に研修を必要としているか、にある。

調査の結果は、因子分析によって、「子ども理解」と「指導性」の二つの因子にまとめられている。前者は、臨機応変な指導、子どもの客観的評価・総合的評価、子どもの状況把握、子どもの関心についての知識、カウンセリング、子どもへの共感、児童心理学の知識、教師の使命感、学習内容の伝達のように、教師の人格性と使命感に関わる「子ども理解」と関連の深い項目から構成される。後者は、教師集団の活動の活性化や研修及び研究計画の立案という教師集団におけるリーダーシップ、子どもの集団活動や課外活動などの指導力、子どもを取り巻く人間関係の醸成、授業研究、学校外の教育関係者との連携・協力のように、「学校共同体」の活動に関わる教師の「指導性」と関連の深い項目から構成されている。

分析・考察を通じて明らかにされた事項は、①上位の学位・学歴の所有者ほど「指導性」は高いが、「子ども理解」に劣ること、②わが国と異なり、教師の研修・研究や集団の活性化に関わるリーダーシップの成長は低く、年齢差が少ないとされる訓育的な力量においては、逆に成長パターンを示すこと、③教師の研修頻度に関しては、教授活動や訓育活動に関連するものが多く、経営的力量の研修が少ないこと、④研修希望としては、研修・研究計画と教師集団の活性化が新たに強く希望されてお

り、希望する研修の場は学校よりも研修機関が多いこと、に要約できる、という。

フランスにおいては、私立学校教師の現職教育は、全国的なネットワークを張っている連盟であるUNAPECによって組織されており、そしてそれは、国家との契約により財政援助を受け、その地域ブランチである24のARPECに予算を分配し、豊富な研修プログラムを提供している。このような環境を反映して、わが国とは大きく異なり、伝統的に校内研修の態勢が脆弱であるところから、機関依存の傾向が確認された、という。しかし、「子ども理解」に関連する項目が「指導性」に関連する力量よりもかなり高い評価がされていたように、教師の必要不可欠の要件である子ども愛を基礎にした力量の構造は、わが国において欠落しつつある教師像に反省を迫るものであろう、という。

『イギリスにおけるIT-INSET PROJECTについて』は、これまでの研究が、養成教育と現職教育の総合の観点からは、理念としての「総合」にとどまっていたことを踏まえ、そのためのプログラム開発という課題意識から、いくつかの実践的施行が取り組まれているイギリスでの、養成教育と現職教育のカリキュラムを接合させようとする「教師のための養成及び現職教育プロジェクト(IT-INSET)」を分析検討し、統合の視点や具体的方法といった点について示唆することを目的とするものである。但し、本論では、このプロジェクトの評価結果を中心に内容分析が試みられ、教師教育の統合について考察されている。

IT-INSETは、1970年代に現れた教師教育改革の3つの動向に着目し、それらの傾向から基本的な方向が設定された、という。すなわち、①大学での養成教育が理論に偏りすぎているという批判を受けて、学校での教育経験(教育実習)がより重視されるようになったこと、②学校の現職教育計画の立案と実行が、校長、教師、外部機関の間の共同的責任事項と位置づけられ、それらの密接なパートナーシップのもとで、スクール・フォーカスト(それぞれの学校に即した別あつらえの現職教育形態)の現職教育が展開されるようになったこと、③学校と大学との間の密接な協力の必要性が認識されるようになったこと、である。

こうして、IT-INSETは、教育科学省の資金援助のもと、イギリスの20大学、88校(幼・小・中)を対象に、1978年～81年にかけて行われた。

IT-INSETの目的は、①専門的自己評価及び開発に関する方法に基づいた学校教師への現職教育プログラムを

開発すること、②現職学生として登録された教師が、共同的学習経験に彼らの同僚を含んで相乗的効果を生み出せるよう、各学校における評価と開発のサイクルの枠組みを提供すること、③スクール・フォーカストの活動に参加することを通して、教師としての資質を発展させるための機会を養成教育段階の学生に提供すること、④スクール・フォーカストの現職教育において、教師訓練者を含めることによって、彼らの職能成長の機会を提供すること、の4項目が設定されている。

そして、以上のような目的を達成するためのアプローチとして、①実践の分析、②理論の適用、③カリキュラムの評価、④カリキュラムの開発、⑤チームとしての活動、⑥学校の他教師の包含、の6つの原理が必要不可欠であると位置づけられている。

IT-INSETプロジェクトは、その目的・方法から、教室での教育実践を核に、カリキュラム開発という共通の目標達成に向けての教師—学生—チューターの共同的活動による教師教育アプローチと据えられ、実際の学校カリキュラムを媒介とした養成教育と現職教育の統合をめざしたものと見える、という。

IT-INSETプロジェクトの評価としては、教師、学生、チューターのいずれもが高い評価を下している。すなわち、養成教育段階の学生に不足しがちな実際の教育経験やそこから発する教職という職業への不安といった問題解決に、IT-INSETが有効であることを示していると捉えられる、という。また、IT-INSETのチーム活動は、教室内での教師とチューターと学生による共同活動として非常に価値のあるものと分析されている。

一方、地方教育当局、大学、学校の見解も、IT-INSETに肯定的評価を下している。プロジェクトの受け入れ校の校長の見解は、それが教師個々の力量向上に役立つとともに、そこでの活動が他の教師への刺激を生み、彼らとの密接な関係の形成による学校全体への波及効果を生み出すという有効性をもつことを示している。また、地方教育当局の当局者は、スクール・フォーカストが強調される現職教育の中で、IT-INSETを自然で潜在的に有用な発展を有するものと位置づけ、さらに現行の現職教育プログラムにおいて、教師の参加によりその専門的知識を活用する機会がIT-INSETにより得られたことを指摘している。最後に、養成教育を行っているカレッジやポリテクニクの学長は、IT-INSETにより現行の養成教育を再考する刺激を与えられたこと、教師・学生・チューターの三者が「発展的パートナーシップ」、「平等のチーム活動」として位置づいたことを指摘している。

『アメリカにおける教員センターの機能的特質とその理論的背景』は、アメリカにおける教員センターの機能とその理論的背景を明らかにしたものである。本論では、まず、教員センターの理論的背景を明らかにし、次に、教員センターの機能の特質を示し、さらに、教員センタープログラムの具体的な事例を検討して、最後に教員センターの問題点を示し、アメリカの教員研修制度における教員センターの可能性と限界を明らかにしている。

教員センターは、「個人個人の教師のニーズに応える」ことを指標にして、他の研修プログラムと明確に区別できる。但し、ここで「個別化」というのは、教師自身が必要と考える彼自身の職能ニーズに対して、その個別的ニーズを満たすために、その教師に最もふさわしい形（場所・時間・方法）で研修プログラムを提供するものである、という。

教員センターが研修の個別化をめざす、その理論的基盤としては、伝統的研修制度の基礎にある「欠陥アプローチ」的職能成長モデルに代わる、「発達アプローチ」的職能成長モデルを挙げることができる。前者は、管理者やエキスパートより「劣る」者とみなされ、彼らの与える指示・情報・カリキュラムを通して自らの「無知」や「欠陥」を補うことにより、職能成長をはかることができるとされる。後者は、カリキュラムや材料よりも学習者の活動に焦点を当て、彼のモチベーションを重視するもので、学習者が環境に積極的に働きかけるところに学習活動が生ずるのであり、さらに、それは、学習者の成熟あるいは自己実現を目標とするものとされる。教育センターは、伝統的研修プログラムとは根本的に異なり、「個」として、「学習者」としての教師に焦点を当てたものである、という。

教員センターを職能成長モデルによって分類すると、① Humanistic Center, ② Developmental Center, ③ Behavioral Center, の3タイプになり、前二者が「発達アプローチ」に基づくものである。この二つのタイプは、職能成長観の違いに応じて、教師への関与の仕方についても、前者が「短期間の、自然発生的な出会い」、後者が「組織的かつ長期間の教師との関係」という異なったスタイルをとるが、實際上教育センターは両タイプの機能を兼ね備えることが多く、「発達アプローチ」に基づくものとして共通の機能的特質を多く持っている、という。

教員センターの機能的特質としては、①教師の自主性に基づいた教師主導のプログラムを提供すること、②教師に援助的・非評価的・中立的な場を提供すること、③「具体性・関連性」及び「思考の時間と機会」を提供す

ること、が挙げられる。この三つの機能を果たすことにより、教員センターは、教師個人個人の職能成長ニーズに対して最も効果的に応えることができるのであり、この点こそが、伝統的な研修制度に欠けていた機能なのである、という。

教員センターの提供するプログラムには、教師に個人的サービスを与える「サービス・リソース」プログラムと、教師に集団的サービスを与える「グループ活動」プログラムの二種類があるが、実施回数が圧倒的に多いのは前者である。その「サービス・リソース」に含まれるプログラムの特色は、①すべて教師の自主性に基づいて行われること、②個々の教師のニーズを満たす個別的研修プログラムであること、である。

このように、教員センターは、教員研修の個別化をめざした、教師の自主的な研修の場であるが、このようなあり方に対して、多くの疑問や批判が出されてきた。その議論から、アメリカの教員研修改革における教員センターの役割について、二つの限界が見られる、という。すなわち、教員センターが研修に関するすべての責任をひきうけることは不可能なのである。従って、①教員センターは、伝統的な研修制度が果たしてきた役割をすべて吸収し、それにとってかわることはあり得ず、②教員センタープログラムは、教師の自主的参加を基本としているため、一部の教師のみを対象とすることはされられず、教員センターは本質的に「非効率的」「非経済的」システムである、ということである。

《 文献目録 》

1. 「校内研修」関係
 - 1) 吉田信明『若い教師を育てる学校の条件』（紀要28, 1986年）
 - 2) 青木薫『校内研修と教育指導の改善』（紀要31, 1989年）
 - 3) 天花寺博司『校内研修の充実と勤務校研修—初任者研修と研修の体系的整備にかかわって—』（紀要32, 1990年）
2. 「新任期研修」関係
 - 1) 小島弘道『教員研修における新任期研修の特性に関する研究』（紀要21, 1979年）
 - 2) 天笠茂『新任期研修の特性に関する研究—人口過密地域における実態分析を通して—』（紀要21, 1979年）
 - 3) 南本長穂『若い教師の専門的技能の成長に果たす配置・転任の役割』（紀要26, 1984年）
3. 「研修制度」関係

- 1) 北神正行『教師の「研修」に関する法制史的一考察—教特法「研修」条項の成立過程の分析—』（紀要24, 1982年）
- 2) 牧昌見『教育改革と教師教育』（紀要27, 1985年）
- 3) 牧昌見『教師の資質向上と「教養審」の答申』（紀要32, 1990年）
4. 「職能成長」関係
 - 1) 小山悦司『教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究〔Ⅱ〕』（紀要23, 1981年）
 - 2) 牧昌見『現職教育研究の視点—「現職教育プロジェクト」の構想—』（紀要23, 1981年）
 - 3) 小山悦司『教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究』（紀要24, 1982年）
5. 外国研究
 - 1) 杉山浩之『フランスのカトリック系私立学校教師における職能成長の実態』（紀要27, 1985年）
 - 2) 北神正行『イギリスにおけるIT-INSET PROJECTについて—教師養成教育と現職教育の統合の問題を中心として—』（紀要28, 1986年）
 - 3) 牛渡淳『アメリカにおける教育センターの機能的特質とその理論的背景—教員研修個別化の試み—』（紀要30, 1988年）