

イギリスにおける現職教育の展開と課題

——校内研修経営科学化への模索を中心に

中 留 武 昭

はじめに

教師の資質向上を目的とした現職教育政策の展開は国民性や教師教育政策（Teacher Education Policy）の全体的構造の展開の過程において国により異なった様相を示している。たとえばアメリカにおいては第二次大戦前からすでに昇給や昇進（格）の「資格」の更新に直結した現職教育が州や学区の教師教育の柱として大学において伝統的にしかも活発に展開してきた。

しかし、こうしたいわば「上からの」（Top-up-approach）伝統的な実利主義ともいえる現職教育観に対抗して、一九七〇年代頃からは「下からの」（Grass-roots approach）教師の主体的運営による教員センター（Teacher Center）方式の現職教育がみえるように

なってきた。今日、センターは五〇州の三分の一で法制化されるように至っているが、実際には方式の民主化とは別に研修自体はいぜんとしてアメリカの伝統である昇進、昇格との結びつきが一層強化されつつある。⁽¹⁾

さて、これに対して本論で考察するイギリスの現職教育はアメリカのように資格や給与と直接結びつけてこれを行うのではなく、むしろイギリスの国民性でもある自由主義的な教育観の延長線上に研修（以下現職教育と同義で使う）も結局は教師個人の「教養のため」のものという認識が伝統的に根づいてきている。

さらに教師にとって知る必要のある専門的基礎知識は校外において「伝達され」、「与えられる」ものだとする受け止め方も一方で無批判的になされてきた。したがって、校内において自校のかかえている問題解決の

イギリス現職教育の展開史

1960年代				1950年代	
一九六六(昭41)	一九六五(昭40)	一九六四(昭39)		一九六〇(昭35)	一九五九(昭34)
・教育報告書 ・政府へのウイパー	・出する ・助ける ・ナフイルド財団 ・C・S・E試験 ・ンター設立の勧告 ・いてティチャーセ	・職教育科学省による現 ・程から上級課程にお ・ンター設立の勧告 ・C・S・E試験 ・ナフイルド財団	・設立(教育科学省新 ・(学校審議会)ス ・イル・カウンスル ・と称変更・L E A ・ロビンズ報告発表 ・三年限が一年延長 ・教員養成大学の修業	・一九五九(昭34) ・一九五六(昭31)	・ついで報告書『イ ・の科学技術人材』 ・表の教員養成大学 ・模範報告計画・大 ・ザンとも報告・技 ・降のとも報告・技 ・の継続教育促進
拡 充 期				展 期	
重視への過渡期				生 成 期	

イギリス現職教育の展開史

1970年代				1960年代	
一九七四(昭49)	一九七三(昭48)	一九七二(昭47)	一九七一(昭46)	一九六九(昭44)	一九六七(昭42)
・定数の充実に ・関与の再編小計 ・学以外の高等教 ・テクニックス等 ・教育コレッツ ・立者中等学校 ・一一般大学卒業 ・相「教育白書」 ・サッチャー教育 ・ター会議 ・申(アメリカ・シ ・シウス大学で初 ・のティチャーセ ・と題する報告書 ・『教員の教育・訓 ・足・教員養成検 ・教員養成検討委 ・ジェームズ委員 ・報告書	・報告書 ・「児童と初級学 ・発表 ・スカル・カウ ・発・教師集団と ・「センター」設 ・告)の設立につ ・オープンユニバ ・イの設立につ ・報告書	・一九六九(昭44) ・一九六七(昭42)	・一九七二(昭47) ・一九七三(昭48) ・一九七四(昭49)	・一九六九(昭44) ・一九六七(昭42)	・一九六七(昭42) ・一九六九(昭44)
発 展 期					

イギリス現職教育の展開史

1980年代		1970年代	
一九八一(昭56)	一九七八(昭53)	一九七七(昭52)	一九七六・五(一)
・養成機関の大幅な整理統合と養成定員の削減となる ・学校やセンターを焦点にした現職教育が活発化した刊行文献出されるようになる	・ウオーノック報告(特殊教育促進の必要性) ・現職教育に関する必要	・「教育緑書」発表(「教育報告発表」・「放送・通信による現職教育の課程」でできる)	・「学校と現職教育評価プロジェクト」(ブリストル大学) ・前期二年間の高等教育で取得できる「高等教育デュプロマ」の授与機関発表、スクールのカウンセラー「全体的カリキュラム」
← 充 期 →		← 展 期 →	
校内研修経営の萌芽期 ←			

まず、戦後から一九六〇年代半ばまでは現行養成制度がマクネア委員会報告(一九四四年)により次第に発展してきた時期であり、次のロビンズ報告(一九六三年)からジェームズ報告(一九七二年)の約一〇年

間は養成から現職教育へと重点が移ってきた「過渡期」、そして、七〇年代以降現在までは現職教育が急速に「発展」してきた時期で、全体は大きく三期に分けることができよう。しかし校内研修については七〇年代末、すなわち、おそくとも八十年代前後からようやく活性化してきているわけでこの点を考慮にいれると現職教育は全体としては今日「拡充期」に至ったと考えられ、その場合、現職教育の軌跡はこれを四期にわけることが可能である。本論ではこれらの時期区分の根拠は、いずれも政策レベル(政府からの報告書等)の改革策に視点を置くことにした。なお、イギリスの場合(特に中等教育)教育政策からみると総合制中等学校への再編問題など、学校制度の改革が一方で極めて活発で、これに比べて教師教育の方はこうした制度改革への対応が遅れてきたことも否定できない。なお、以下、こうした仮説的時期区分の準拠資料は主として左記の論稿に基づいており、ここではそれらのほぼ共通点を集約してみたわけである。⁽²⁾

(1) H. E. Dent, "Education in England and Wales 1800—1975" (Hodder and Stoughton 1977, ch. 11 Training of Teachers)

- (2) W. Taylor, "Changing Priorities in Teacher Education" (ed.) by R. Goodings, M. Byram & M. McPartland, "Changing Priorities in Teacher Education" (The British Comparative Education Society. Croom Helm London & Canberra, 1982)
- (3) J. Brand and N. Whitbread, "A Historical Perspectives". (ed.) by Elizabeth Adams, "In-service Education and Teachers' Centers" (Per-ganion International Library 1975)
- (4) H. E. Dent, "The Training of Teachers in England and Wales 1800—1975 (Hodder and Stoughton 1977) ch. 18—24
- (5) J. Lynch, H. D. Plunkett, "Teacher Education and Cultural Change" (Geroge Allen & LTD 1973) ch. 1
- (6) E. S. Henderson, "The Evaluation of In-Service Teacher Training" (Hodder and Stoughton, 1975)

1' 養成教育の発展期 (一九四〇—六〇年代) に みる現職教育政策の動向

戦時中ながらイギリスの一九四四年のマクネア委員

会による教員養成の基本方針は、それがこれまでのイギリス教員養成と世論の上に立って報告されただけあって、その後の養成教育のレベル・アップの礎となった。同時に又、同方針は現職教育においても、やがて一九六〇年代後半からの過渡期において、その運営主体をめぐる論争展開の布石にもなった前史として系譜的には位置づけられよう。内容的には、同委員会⁽⁶⁾は養成に關してはまず、師範学校 (Teacher-Training College) の修業年限を三年に延長し、大学卒業者には一年の教職課程を履修させることを提言したのであった。

ここではじめに若干、戦前のイギリス教員養成の制度をマクネア委員会の報告書 (McNair Report) につながる前史として垣間見ると、右の点の意義の大きなことがわかる。すなわち、イギリスの師範学校は歴史的には一八六〇年から一八九〇年頃までは宗教団体、または非宗教団体の経営する私設の学校 (政府は補助のみ) として出発したもので生徒の全部は Pupil Teacher として養成教育の補充を受けていた。そして、生徒は文部省の細目によって修学し、最後の試験に合格することによって初めてカレッジに入学し、第二年目の終わりの試験を通過すれば正教員の資格を取

得できる制度であった。

いずれにしても師範学校は、右の三〇年間は中学校や大学とは連絡のない小学教育の一部に過ぎなかったのである。しかし、この間、一方においては小学教育の義務教育化と共に準教員の需要が増え、一八九〇年までにはこうした従来の師範の私設のあり方と安易な教授プログラムが批判されるようになり、大学に養成所が設けられるようになった（ロンドンのキングス・カレッジが最初）。そして、一九〇二年の教育令では中等学校において学修させる制度となり、この頃から中等学校とカレッジ（師範学校）の間に連絡が生じる萌芽がみえ、師範学校の課程も小学校教育の延長完成ではなく、中等教育に接続しその上に行われるものということになり、同時に中等学校からは大学の学位の見込みある入学者が少しずつではあるが増えてきていた。そして、この教育令でさらに、LEA（地方教育当局 Local Educational Authority）と師範学校の間に地方が補助を通して師範学校を設置することもできるようになり、これによって従来の私立の師範学校が適当な教員を養成できない欠点と、大学の養成所だけでは教員供給の不足であるという二点を補うことに

至ったのが、二〇世紀までの教員養成の前史であった。いずれにしても一九〇二年の教育令にみえる中等教育にあった教員養成は、およそ四〇年後の一九四四年のマクネア委員会報告書でようやく専門教育に位置づけられ、既述のような養成年限延長へとレベル・アップしたのである。

さらに、養成についてはこの報告書で、大学における教育と研究に密接に関連づけられようとしたのであった。その点は具体的には大学と師範学校（マクネア報告書での新しいトレーニング・カレッジ）を協力関係の中に位置づけるべく地域教員養成機構（Area Teacher Organization 以下 A・T・O）としてあらわれた。このATOの役割りは養成課程の監督をはじめ、師範学校や大学の所定課程修了者に「有資格教員」(Certificated Teacher)の資格を出すように教育科学省に推薦したり、より多くの大卒者の教職への誘導を行ったりすることにあった。またATOは養成だけではなく教育センター（Education Center）の設置などを目的にして、大学、師範学校、地方教育当局および教育科学省（立会人）のパートナーシップのもとに養成の責任主体をもとるべく動いてきたのである。つ

まりここには下からの「草の根」の民主主義の原理に立つ運営方式が根づいていたといえる。

この方式は後の一九五七年のアメリカの NCTEA (全米教師教育資格認定協議会) の結成にも影響を与えるものとなったが、H・E・デント (H. E. Dent) によると(既掲著(1)一四頁)、一九四七―一九五一年にイングランドに一三、ウェールズ一、その他ケンブリッジ、リバプール、レディング地方には大学(教育学科)の加入しない A・T・O⁽⁴⁾が三つと、合計一七が設立された。こうした養成教育重視のほどには、マクネア報告書での現職教育の扱いは再教育が主であること、また大学が主となった現職教育のための便宜を図る必要性を論じている程度で、養成教育と比較して現職教育の位置づけの扱いは低かった。その点で一九六〇年代半ばまでの現職教育政策はいわばその後の「発展」の「生成」期にすぎなかった。

ところで、この報告書における A・T・O に代表とされる大学(教育学科)、師範学校、地方教育当局とのパートナーシップの運営方式は、実際にはとくに大学と師範学校との間には分離がみられ、マクネア報告書の理想通りには進展しなかった。この点の指摘につい

ては既掲のどの文献(本文二四―二五頁)にも一樣に見られる通りである。一方、一九六三年のロビンズ報告⁽⁵⁾で、従来の師範学校は名称も新たに三年課程の教育大学 (Colleges of Education) に昇格し、教育学士号 (B. Ed.) を授与できるようになった。また、同報告書では、学位と教員資格の両方取得するべく四年制課程の新設やさらに教育大学から教育以外の学位の取得のために転入できる道もひかれるという提唱もなされた(この点の徹底は後の七一年のジェームズ報告書)。こうして教育大学への入学も急増してきた(一九六九年には一九六〇年の師範学校在籍者数の約三倍の一万二〇〇〇人が在籍していた)。かくしてマクネア報告からロビンズ報告までの約二〇年間に、養成教育は量、規模の面で発展してきたわけである。

ところで、こうした養成教育人口の量的拡張を背景にして、それまでどちらかといえば養成教育の不足や欠如を補完する目的の現職教育政策から脱皮して、養成段階に比べれば施策の実現こそは既述のように規模としても小さかったが、それでもより専門性を高めるために現職教育に対しても若干、政策上の努力がみられるようになってきた。具体的には、ロビンズ報告書

の出された翌年の一九六四年五月の教育科学省の訓令四号にその一部がみられる。これを契機に現職教育は七〇年以降の発展のための『過渡期』を迎えたといえる。そこにおいてはかつて初期養成の不足者（とくに旧制師範の二年養成課程）を対象とした「補習課程」を縮小して、一九六三年の教育年報（The Year Book of Education）で初めて提唱していた「継続教育」の概念（初期養成 initial training と継続養成 further training）のうち、初期養成修了者に対して、より高度の研修内容を用意した「上級課程」に重点をおくべきとする政策転換がみられる。これによって一九六七年の教育科学省の年報では約一万人（一年、一学期、短期）が上級課程の講座に出席することになった。

さらに、六六年のナフィールド財団援助によって各種の教授法に関するプログラム内容も活発となり、これらがまた、技術革新の社会下における上級講座の内容（とくに数学・科学など）⁶となったわけである。また、翌六七年のプラウデン報告⁶では、教員の養成と現職教育にあたって、教員がこれら両段階の教育を担当できるようにすることを、隣接する学校段階の教員相

互間の多様な接触の機会の必要性とともに初めて提唱している（原典六八、六九頁）。プラウデン報告書は、さらに地方教育当局が教員を選考するにあたって校長に参加させることを説いているが（原典一九一頁）、結局、こうした指摘は養成―採用―現職教育をイギリスの学校制度改革（ファースト・スクールとミドル・スクール、また、中等教育のコンプリヘンシブへの再編など）とつなげてみることを課題として暗示していたものと思われる。もっとも実際にはこの連絡はイギリス教師教育の場合、今日もなお後述のように模索の段階であるといえる。

また、右のプラウデン報告書と共に、同年六七年に出されたスクール・カウンシルによる『カリキュラム開発・教師集団とセンター』で初めて後述の「ティーチャー・センター」（Teacher Center）設立も勧告されている。つまり、六七年のティーチャー・センターの勧告は歴史的には一九六三年以降の現職教育政策の一つの結節点であったともいえる。

ところが、こうした動きは六〇年代後半以降、養成をふくめて現職教育のパートナーシップのあり方——とくに各機関の間の「調整」問題に一層の論争をもた

らせるものとなった。養成段階についての「調整」は、すでにロビンズ報告書で教育大学と一般大学（教育学部）とのスクール・オブ・エデュケーションを核（この場合、LEAの代表参加）として行うことが提唱されている。しかし、現職教育についてはすでに述べてきた政策レベルでの不活発な歴史からも判断されるようにその担当は、各機関のパートナーシップとされながらも実際はあまり活発ではなく、アメリカ同様、大学が学問の自治ゆえに長い間主導してきた。しかし、右に述べたように、教師が学校外において受講する現職教育が重視されてくるのに対応して、次第に大学と地方教育当局との間で現職教育の運営主体がいずれにあるかという論争が激化してくるようになったわけである。具体的には一九七〇年代を境にそれまでの大学主導の現職教育に対して、現職教育である以上は、まずは運営主体としては地方教育当局がその主導権を握るべきであるという論が急速に主張されるようになってきたのである。この傾向は四・五年遅れているが、アメリカでも学区や州が教育センターのより主導権を握るべきとする動きときわめて類似している⁽⁷⁾。

もっともイギリスの場合は右の論争が白熱化したの

は、七〇年代当初から、たとえば、マクネア報告書でのA・T・Oに代わる組織として次にとり上げる七一年のジェームズ報告書(James Report)にみる教育大学・大学教育学部地域連絡協議会(Reginal Advisory Council for Colleges and Department of Education 以下R・A・C・D・E)⁽⁸⁾、そしてこれを受けた形になっている七二年の『教育白書』での教師教育調整地域委員会 (Regional Committee to Co-ordinate the Education and Training of Teachers 以下C・R)における「調整」問題⁽⁹⁾においてである。

こうした動きに対してLEAはいわばA・T・O参加の既得権から、また大学は学問の自治から、いずれも現職教育の導入には当初は難色を示していたようであるが、いずれにせよ結果的には『報告書』及び『白書』でのパートナーシップの考え方は広域単位での現職教育の決定権を関係者間において拡大することになった。その点で今日、LEAがマクネア報告にも増して、かなり大幅な権限をもつようになり、結果的に大学は現職教育に関する限り学問の自治による決定権を制約されたという形になっている。

二、現職教育政策の『発展』期（一九七〇年代）

さて、イギリスの現職教育政策は七〇年代を境に『発展』期を迎えた。ただ実践面では政策の立案段階よりも遅れてはいるが、八〇年代の今日では次節以下にみるように校内研修までもふくめた具体的な『拡充』期に入ったといえる。ここで『発展』とは制度の『拡充』志向が七〇年代に重要な政策課題としてプログラム化されはじめたことを意味する。発展の背景には戦後の教員不足が解消して教員の需要が七〇年代（正確には六〇年代後半から）に向けて安定したことによるが、その最初の典型が既述の七一年のジェームズ・リポートであり、それを支持したのが翌七二年のサッチャー教育科学相による『教育白書』でもあった。とくに『教育白書』は高等教育の再編⁽¹⁰⁾と教育養成・現職教育の有機的統合による拡充を示唆したものと、マクネア報告書以降のイギリス教師教育発展の新たな視座となっている。ここで、養成教育の拡充と現職の発展についてみると、前年のジェームズ・リポートで出されていた「教師教育」継続の三段階のサイクル（第一期・人間教育の促進、専門職業的訓練の

強化、第二期・専門職業的訓練の強化、第三期・学校の全教職員及び継続教育機関の専任教員の再教育と訓練）と、R・A・C・D・Eによって指定された「課程」における全日制四週間以上の現職教育、在職五年間に一度の有給研修や、全国的規模での専門職センター（Professional Center）、そして専門指導員の導入などの線にそって一九七四年以降の逐年の現職教育の具体的なプログラムが提唱されている。それは採用後一年間の仮任用期の導入教育（induction training）を教師教育の一端として正式に位置づけ、具体的には週一日（または半日二回）程度の職務免除による専門職センターでの組織的訓練を受けること、その他の一般教員については七年（ジェームズでは五年）の勤務につき一学期（三か月）の割合で有給休暇を与え現職教育を受けさせること、そのための教員補充に一九八一年までに三％補充することなど、が提唱されている。前者については一九七六／七七、及び七八／七九年の二年間に教育科学省のプログラムに参加した新規教員は八〇％であるとされているが、後者については（とくに有給による職務免除の研修）、地方財政の悪化のためにあまり進んでいないとされる。⁽¹¹⁾ 教育科学者調

査では七七〇七八年には三〇万五千人（うち一七万人が通常勤務と並行しての現職教育、一三万五千人がフル・タイムの現職教育¹²⁾）が校外ないしは校内の研修に参加したとされる。

こうした実態とは別に政策上では新規採用教員の教育訓練と共に、現職教育強化についても同白書は高等教育の再編と並行して、養成教育以上にそれが課程数や種類の増大として実現化されるようになると明確に示している（同白書一五一、一五三頁）。

かくしてジェームズ・リポートや教育白書の後をうけてイギリスの現職教育政策は七〇年代半ば以降、一属強化されてきた。しかし、その背景には経済危機や在席率の低下¹³⁾、さらに教員給与の上昇によって教員の定着化が促進され、それによって教員養成機関への入学定員がしばられることになって教員の採用が締め出されることになったが、合わせて現職教育に一層重点がおかれるようになった。一九七六年、教育科学省は一九八二年以降の有資格教員の不採用率の増大予測に立って、そのショックをできるだけ和らげるために「教員養成と需給に関する審議会」(Advisory Committee on the Supply and Training of Teachers

A・C・S・T・T)を結成した。そこにおいては養成定数の削減と共に一方で現職教育の充実政策を打ち出すことによって教員の質的向上を新たな政策目標とすべきことが提唱されたのであった。

ところで一九七七年の『教育緑書』(Education Green Paper "Education in Schools:")では、かつて一〇年前のブラウデン報告にその輪郭があらわれていた学校制度改革と、それに対応した現職教育の必要性が、ここではより明確に出されることになった（その背景には同『緑書』の指摘のように現職教師の四分の三以下が免許をもった大卒者ではなかったこともある）。そこにおいては中等学校の総合制化の再編とそれとの接続を強調する路線上で、これまでの資格認定課程を廃止して、一般大学の教育学士号コースに入學する最低資格をGCEのAレベル二科目合格にすべしという提唱がなされたのである。また同緑書ではさらに教師教育の専門的側面をより強化するために、学校と大学間の交流を盛んにすること、さらに学校間及び地域の教員センター等のネットワークを発展させること、そのために各LEAが一層そうした現職教育のプログラムを発展させるために何らかの助言機構を設置

することなども提唱している。そして学外において現職教育を受けるフルタイムの教師数を一九七七年の四五〇〇人から八一〇八二年には一万八五〇〇人に増加するとも推定している）（この実数は今日不明）。

また、七〇年代半ば以降の現職教育政策の発展は、七八年のウォーノック報告 (Wornock Report: Special Educational Needs) にみる特殊教育分野における現職の一般教員の向う二〜三年間におけるコース履習、あるいはまた、スクール・カウンシルと公開大学による「放送・通信による現職教育の課程」の新設（一九七八年）などもみられる。つまりイギリスでは大学、教育科学者、LEAの他、教職専門団体等による長期・短期の多様な校外での現職教育がこの六〇年半ばから七〇年代全体にかけて発展してきたことになる。いずれにせよ、七〇年代は養成機関の大幅な再編と定員の削減と並行して、その一方で、現職教育政策の発展がもたらされてきたが、今日八〇年代にあつてはそれらの『拡充』志向の過程にあるといえる。このうち、ティーチャーセンターによる方法と校内研修による方法が今日新たに脚光をあびるようになってきたわけだが、特に後者は今後のイギリス現職教育の中核

となるべきことがようやく八十年代になって認識されるに至った。

三、現職教育の『拡充』期

さて、右のティーチャーセンター方式と校内研修による新しい現職教育の二つは必ずしも分離しているものではなく、いずれも学校実践上の諸問題の解決を志向する点と、研修を資格取得のための個人事業とするのではなく、教師を主体にした他機関との共同研修として、そこに経営的視角からの照射をあてるという点で共通している面がある。ここでは発展の背景を考察していくために一応分けて述べる。¹⁴⁾

(1) ティーチャーセンター (Teacher Center)

発展の背景

まず、現職教育政策レベルでは既述のように一九六七年のスクール・カウンシルの報告書『カリキュラム開発・教師集団センター』において教員センター（ティーチャーセンター）設置の勧告がみられたのが最初である。六〇年代後半のセンターの成立期には運営の主体は、形式的には他機関とのパートナーシップのもとに促進されるべきだとされながらも、実態としては既

述のA・T・Oにおける大学主導型とは別に、交通便宜上、隣接学校の教師が放課後などに集まって自分たちの実践を報告し合って問題解決の道を探ろうとするサロン風の傾向としてスタートした感が強く、従って教師主導即ち、学校主導の形態であった。また、それを主としてLEAが管理するというのも一般的であった(七〇年代以降の主導権問題は既述の地域における諸機関の協議会―つまりR・A・C・C・D・EやR・Cの動きの中に教員センターも位置づけられる)。LEAがとくに教員センターの共同管理から教育大学を除くうとしている傾向があるのは七〇年代を境にして明確になってきたが、その背景には教師が教育に対する意思決定に、より大きな参加を求めてきている姿勢のあらわれと見る向きがどの文献にも一様にみられる。

ここで重要な点は、第一にイギリスの教員センターの運営主体には諸機関のパートナーシップの關係から多くの問題が残されているということである。しかし参加する教師の側からみた場合、そこには日本のように行政研修か自主研修かといった区別の意識があまりみられない。第二にイギリスの教員センターの発足以来の一つの大きな特色は、校内研修の場合と同様、そ

れがカリキュラム開発と直結している点である。この点についてはアメリカでは教材センターが地域にあるのに対して(その点での教師のニードは満たされている)、イギリスの場合、その機能をも含めたセンターがカリキュラムの自由裁量の幅の大きなことを背景にして期待されていたのではないかというJ・I・グッドラッドの指摘が肯定される⁽¹⁶⁾。また一九六五年のC・S・E試験の開始は現場教師の参加による各教科の出題担当の機会を作ることになり、そのための共同討議の場がティーチャー・センターに求められていたこと、さらに、翌六六年からのナフィールド財団による援助研究が学校での試験研究を基礎にしているため、そこにおいても教師の共同討議の場が必要になってきたことなどもティーチャー・センター活性化の一因としてあげる研究者もいる⁽¹⁶⁾。次に、イギリスのティーチャー・センター成立の意義と特色をJ・ブランド(J. Brand)の記述から整理しておく。

①センターはカリキュラム開発や新教材開発の中心的機関となりつつある。その点で、アメリカのセンターのような免許のための「伝達機関化」を超えている。②開発と同時に指導技術の習得にも活用される場

となりつつある。③センターは教師の役割りの再認識に役立っている。④あるイノベーション(教育改革)を学校が採択した場合、その評価等の機能も含めて学校とのフィードバックの機関となっている。⑤初等・中等教育の接続を効果的にするために、それらの教師をつなげる機能を果たしている。⑥センターにおける教師の同僚意識は教師の疎外感を減らし、カタルシス効果を高めるのに役立っている。⑦ワークショップ以上に、より直接的な教育問題の解決に対応しやすい。⑧個人の専門職的成長にも貢献する。⑨イノベーションを受容する雰囲気や感覚が培われやすい。⁽¹⁷⁾

(2) 校内研修経営活性化のための啓蒙的政策

次に、一九七〇年代後半以降、イギリスで校内研修が経営の視角からとらえ直されはじめてきた背景について、まず整理する。政策レベルではすでに七二年のジェームズ・レポートにおける各学校で専門指導者(Professional Tutor)を第二、第三段階の継続教育の核として位置づけて、学外の現職教育との接合を促進すること、そのための人材は学校規模によっても異なるが校長・副校長のみならず、全教師がとくに第三

段階の専門指導者として認められるべき点が強調されていることに見受けられる。わが国流にみると主任(とくに研修主任)の実質的な位置づけがこのレポートの中で出されたものといえよう。

次いで七七年のスクール・カウンシルの『全体的カリキュラム』(The Whole Curriculum)では、学校(中等学校に重点がある)をカリキュラム開発のセンターとすること、そこに教師の中心的役割りが向くように教師の自己開発としての現職教育を位置づけるべきことが提唱された。ここでは学校を基礎にした「カリキュラム開発」の戦略として協働計画とその実施、そして評価があげられ、その過程における学校教師集団の準備づけ(readiness)と責任が課題視されている⁽¹⁸⁾。そして、そこにイギリスの教師に伝統的に認められてきた教師の教育実践の自律性を位置づける志向が伺えるのであるが、結局、こうしたスクール・カウンシルの提唱の中にもカリキュラム経営(Curriculum Management)に対応した現職教育の必要性がセットとして積極的に自覚化されている点が注目される。

そして、この自覚はさらに七八年の教育科学省の『現職教育を活性化させる』("Making INSET Work")

の冊子の中では明確に社会化に対応できる学校として、その学校のカリキュラム開発にイノベーションをもち込むべき必要性が示された。⁽¹⁹⁾そしてそのために同僚教師と協働で問題解決に直面する専門的力量こそが現職教育に求められるべきだとする発想へと転換、深化してきたのである。

そこにおいては従来の現職教育が学外の諸機関の提供する研修コースに教師個人が参加することだと思われてきたことに対する一定の反省に立って、新しい現職教育は教師と学校が自分たちのニードに合わせて自分たち自身のプログラムを計画化することだというより広い問題解決的な文脈の中で、これを捉えるべく発想へと現職教育の概念が拡充してきた点が注目されるのである。

また同七八年の教育科学者の“Primary Education in England” (A Surrey by H. M. Inspectors of Schools” (London, HMSO) における「教員の開発」においては教師の継続教育の必要性を次のように整理している。すなわち、(1)教師個人の力量を基盤にした積極的なスタッフの開発を体系化することによって一層経験豊かな能力のある教師の影響力を拡充するべき

であるということ、また(2)教師の子供に対する期待感を研修によって促進することによってこそ、より明確になったカリキュラムを実現することにあるという二点に求めている。しかし、こうした校内研修観の原流は必ずしも目新しいものではないということも一面ではいえる。それはイギリスの場合、B・O・スミス(B. O. Lester Smith)によると、「職員室」こそが教育改革の根源であり、そこにおいては「議論」によってこれ、社会の急速な変化に対応して教育を進めていく伝統があるとの指摘にも示唆されている通りである。⁽²⁰⁾このスピリットが「教養として」の現職教育観と結びつくと、八〇年代前後からの校内研修の活性化や教員センターの促進は歴史的な必然性ではなかったかと考えられる。この点、たとえば日本では戦前は家族主義的共同体意識が、戦後もまた家族制度は崩れたにせよ、組織体における集団主義志向が強い国民性という面から考えると、校内研修の風土としてはイギリス型の「議論」というよりむしろ「以心伝心」による集団の「まとまる効果」を生みながら教師の職能成長がはかられて今日に至ってきたわけで、この点、日本の校内研修の戦前からの歴史を研究することによってイギリスの

対比をおこなう研究課題がある。一方、アメリカでは本論冒頭でも述べたように現職教育にも合理主義の精神が強く、それも、昇進、昇格につながるとなると大学をはじめとした外部の認定機関での研修の機会は活発になっても単位学校内部での研修はあまり活性化していない。もっともそのアメリカでさえもやはり一九八〇年代頃からはすでに七〇年代からはじまっていた財政危機の時代 (Slowdown age) に対処するために費用を一定にした上でのより効果的な研修効果に対する要請がみられるようになった。それを背景にして、個々の学校の内側からのニードや目標に関連させて教師のニードによる継続的、体系的な現職教育への改善の必要性が関係者から出されるようになってきた点だけをここで指摘しておく。

さて、イギリスではまず政策レベルとしては右のような論理下に校内研修の必要性が説かれる一方で、これを実現していく際に次のような場合に障害点があることも、すでにM・スキルベック (M. Skilbeck)²²⁾によって示唆されていた。それは、①教師に協働作業を展開していくだけの技術的力量が欠けており、しかもLEAなどの機関も適切な助言者を提供できない場

合、②教師にイノベーションへの興味や確信が欠けている場合、③資源の配分、管理にビュロクラシーが強い場合、④教師側にカリキュラムの計画、教授、評価、また個人研究やレジャリーといった面でのプライオリティーに大きな葛藤がある場合、⑤人事異動が急速な場合、⑥校内研修進行上の理論モデルが不適切な場合、⑦外部機関からの圧力が大きくそれが校内の人間関係を失わせる場合、などであるとされる。こうした障害点の克服は校内研修を経営するという発想にたってはじめて解決の方向が見えてくることも八〇年代を前後して出されてきたイギリスの校内研修の事例の中に散在するようになってきた。そこで以下、校内研修経営に焦点をしばって論ずる。

四、「校内研修経営」の概念吟味と日本との比較の視点

さて、日本との比較においてイギリスの校内研修の動向を分析するためにはまず、「校内研修経営」の仮説的な概念をここで改めて確定しておく必要がある。

ここにおいてはかつて日本の校内研修経営史を分析する際に筆者があらかじめ提示しておいた概念を援用する。すなわち、校内研修経営とは「校内の全教職員が

自校の教育目標に対応した学校全体の教育課程を達成するために、共通のテーマ(主題)を設定し、それを外部の関係者との連携をふまえながらも学校全体として計画的、組織的、科学的に解決していく過程を支援する営みである。そしてこの過程を通して教職員ひとり一人の指導の専門的力量を高め⁽²³⁾ようとする。

結論をここで先きに述べると、八〇年代以降のイギリスの校内研修においても研究のレベルでは右の仮説的定義を包摂した経営的視角からの分析枠が多く見られるようになった。この点で後述のように比較は基本的に可能である。しかし、実践のレベルはイギリスの校内研修は極めて多様な展開をみせており、その実際は右の概念のうちの特に「学校全体の教育課程の達成」と密着して展開していること、「組織的」なとり組みの方法自体にかなりの重点がおかれるようになったことの二点を共通に指摘できよう。この点をさらに深めて文献の諸事例から判断する限りでは、イギリスの校内研修経営の実践は急速に単位学肢を軸に地域との協働的な(Cooperative)問題解決志向をとるようになってきたことも指摘できる。特に校外との協働という点では日本の校内研修よりも活発であると思われる

る。以下、右の諸点を文献において概観する。

まず、イギリスにおいて現職教育を大学やその他の機関が行うよりもむしろ校内において、その学校の教職員のためにいかに実践することができかに重点をおいて記述した最初の文献は一九七五年の D. Warwick の "School-Based In-Service Education" (Edinburgh; Oliver & Boyd) であった。その後は政策レベルでの既述の啓蒙的提唱による記述は別として実践の体系化をはかる志向での理論書として刊行をみたのは八〇年以降今日まで、単行書としては次の三冊⁽²³⁾が出されたのみで数も少ない。

Ronald W. Morant, "In-Service Education within the School" (Unwin Education Books, 1981)

C. Donoghue & others "In-Service: The Teacher and the School" (Kogan Page, London, Open Univ. Press, 1981)

Ray Bolam (ed), "School-Focused In-Service Training" (Heinemann Organization in Schools Series, 1982)

これらの著からまず、右の校内研修経営の概念がいかに必要視されてきているかを説明する。

はじめに、日本語の「校内研修」に該当する用語としては「In-Service Education Within the School」の直訳の他に「School-Based」「School-Focused」「In-Service-Education」がある。いずれもこれらの「訳語」からのみ即「校内研修経営」の概念を引き出すことはできない。しかし、いずれも分析視角としては後述のように行動科学に立脚した経営的アプローチを、しかもそこには経営過程の発想を校内研修の過程と対応させて内包している実体が明らかである。しかし「School-Based」と「School-Focused」のちがいについては七〇年代には双方をあまり区別して用いている形跡がみられない(どちらかといえは前者が比較的多くみられる)。むしろ先のD・ワードウィック(D. Ward wick)のように「School-Based」はその学校の教師の専門性向上のために当該校の建物において行われる現職教育という意味合いが強かった。ところが、八一年のR・W・モーラント(R. W. Morant クリマー・マルグローアルファガー高等教育機関現職教育部長)になってくると現職教育を構成する諸資源(Resource)の効果的な活用が課題視されるようになり、当該校のリソースの活用に限定した場合にはこれを「School-Resourced」と

か「School-Located」と呼称するのをよしとした(スクール・リソースを利用して学外で行う場合には「School-located」とはいわない)。モーラントはこうしてリソースの活用を導入することによって当該校に限定した閉鎖的な現職教育は「School-Based」とした。そしてこれを区別するために一般的に学校の教師が主体的に計画し、管理する現職教育の形態を「School Directed」とした。そして、そこに「リソースの活用を学外にまで広げ、かつ当該校のトータルな学校改善をはかることを通して、教師の専門職的ニード(学校のニードとして集約される)を充足する一連の活動を「School Focused」だとしている。⁽²⁷⁾この解釈からすると、「校内研修」の訳語は「School Based」よりもむしろ当該学校の教師の主体性による地域や学校の「リソース」の多角的活用を内包したところの「School Focused」の方がやはり妥当であろう。(以下、本論での校内研修や現職教育はこの意味で使う)。

さて、校内研修がイギリスの場合八〇年代前後から活性化してきたことについては既述したが、これを分析する視角が経営的アプローチに求められる点については右のどの論者においても一致している。その場

合、少なくとも次のような概念がこの視角に内包されている。その一は校内研修はインフォーマルなしかも偶発性の高い日常レベルでのアドバイスにのみあるのではなく、より積極的には校内でかかえている問題解決のための「計画的な改革」志向 (Planned Change) を内存させている点である。そして、この「計画性がある」ということは実は一方で「校内研修経営」の方法論を生起させたと共に、一方で特に中等学校レベルでの学校・再編という計画的な改革の際に必然的に附随して生じてきた問題でもあることを指摘したい。以下においてははじめに後者の点を考察し、次いで前者の方法論につながった点を記述する。

まず、学校の「計画的な改革」が実は校内研修によって支援されるという仮説はイギリスの場合、中等学校の再編の活発性と「事実として」結びついているのである。それは、特にグラマー・スクールから総合制への再編、総合制内部での教授学習組織の再編、中等教育における学年の区切りの変換などにおいてみられ、これらの改革にはふつうカリキュラムを含めたトータルな「計画的改革」が要求されたわけである。たとえばその際に、教授組織改革に関しての校内の現職

教育もまた必然的にそれと対応して課題視される契機になったといえる。たとえばグラマースクールから総合制にかわったナイルスリー高校 (Naissea Secondary School) が校内の教職員の役割や職務の範囲、教科カリキュラムの統合化と生活指導の分担をめぐってそこに生じた対立葛藤を契機にしてそれらを解決するための研修組織の民主的、協働的な運営をはかったことなどは計画的な校内研修の一つの標本例でもある。⁽²⁸⁾ もっともわが国の場合、学校制度の再編は公立学校においては特に困難なため、こうした意味での計画的な研修は私立学校のしかも研究開発校に限定されることになるわけで制度改革にかかわってこの研修はおこなわれにくい。

五、システムアプローチによる研修過程の分析枠の吟味

次は、校内研修を計画化の対象としてみる場合、そこには何らかのアクション・モデルが必要となる。この場合のモデルの構築をどの研究者も共通して方法論的にはシステム・アプローチによる問題解決の過程 (目標達成の過程) に求めている点が注目される。校内研修をこのように動態的に捉える発想は実はわが国

ではすでに一九七〇年代前半（昭和四〇年代後半）の
 地方教育センター等の校内研修経営の分析枠組みに見
 えていたものである。⁽³⁰⁾ イギリスでは一九七八年の教育
 科学省の“Making INSET Work” (London, HM
 SO) においてシステム・アプローチの現職教育への適
 用が提唱されたのが比較的早い方で、この点、わが国
 より若干遅れている。そこにおいては(1)主要なニード
 を明確にする(目標の明確化)↓(2)プログラムの決定と
 実施(プログラム実施)↓(3)実施効果の評価(評価)
 ↓(4)評価成果のフィードバック(フォローアップ)と
 いうサイクルとして研修過程を捉えたものであった。
 そしてこうした捉え方をすることによって同年の教育
 科学省の“Primary Education in England; A Sur-
 vey by HM Inspectors of Schools,” (London, HM
 SO) では、(1)教師個人の専門的力量を強化することが
 できる(2)教師の子供に対する期待感を高めながらカリ
 キュラムを達成することができると仮説した。

しかし、この場合の教師個人の専門的力量が何を意
 味するかについてはこれらの提案においては明らかに
 されていない。そこでこの点を補足するところとした経
 営サイクルとして研修を捉えることによってその過程

において(1)誰が、何を、いかに行動する必要があるか
 を認識できる(2)それを行うための技術を習得すること
 ができる(3)それをする時に何が起きているかを全体
 の文脈において、しかも連続的に捉えることができる
 といった面が考えられ、その点からの専門的力量もま
 た習得できるものと考えられる。この力量こそ実は教
 師個々人以上に特に、計画的改革の推進者 (Change
 Agent) としての経営管理者にとっての固有の専門職
 性といえよう。

ところで、こうしたシステム・アプローチによる校
 内研修経営の分析枠の構成や内実は論者によってそれ
 ほど異なっていない。まず R・W・モラント (R.
 W. Morant) はこれを School-Directed Program の
 実践モデルとしてあらわし⁽³¹⁾、計画的改革を専門職
 的ニード(要求)とそれに対応するリスポンス (Re-
 sponse) 行動との多角的な戦略関係としてとらえよう
 としている。たとえばティーム・ティンクという方法
 を校内研修の計画的改革における専門職的ニードとし
 て採用する場合、リスポンス(1)としては学習リソース
 を組織化するために複数の教科担任によるインフォー
 マルなミーティングとワークショップを行う。リスポ

ンス(2)はティームティーチングの専門家を学外リソースから招いて知識を習得する。リスボンス(3)は教科担任の一人が大学での短期講習を受けてその成果報告を学内に伝達することによって関連知識を習得するといった戦略(リスボンス)をあげている。

このモータントの実践モデル例においてもわかるように一般的にも専門職的ニードは校内から生起し、校内でのとりくみに教師の多くは期待している。しかしそれを充足する戦略は当該教師一人の専門的能力の向上にのみ委ねられるのではなく、多くのリスボンス行動を通して多くの同僚教師に「リソース」が共有化されることを目的にしている。そして、こうした共有化を校内研修の計画―実施―評価の手続き過程全体において、科学的に捉えようとしているわけである。この点をさらに刻明に分析して校内研修経営のシステム、フレームを作成したのがR・ボラム(R. Bolam)である(表参照)。ボラムはこのフレームを基本にして、さらに教師個人別、ティーム別、学校全体別のレベルごとの研修活動のフレームをこまかく構築しているが、そこには一貫して研修をP(計画)―D(実施)―S(評価)の過程としておさえる発想がみえる。ただ、

校内研修経営計画化のためのフレーム分析の視点

Ray Bolam, op. cit, pp. 7—9

第一要因 学校が明確な研修計画をもっていること

研修計画の記述内容は次の通り

- 1—1 校内の研修目標の明確化
- 1—2 全ての研修活動の計画—プログラム—記録化—評価に対する配慮
- 1—3 研修に関する地方教育当局 (LEA) との連携状況
- 1—4 学校の内部と外部との活動に対する配慮
- 1—5 特別の有給研修や時間調整
- 1—6 教員の異動や調整・補充
- 1—7 研修の責任体制の明確化 (校長、副校長、教科・学科主任、寮主任、学年主任、専門助言者)

第二要因 この研修計画を校内で熟知すること

全教職員、とりわけ上級教員 (Senior teacher) は学校の経営計画とあわせて自己の研修計画上の責任を知っていること

第三要因 研修計画実施を管理するために適切な調整があること

校長が研修の計画―実施―評価に対する全体的責任をもっているしかし次の組織を編成して権限委譲を部分的に行う

3—1 責任の委譲を副校長や専門助言者に与える

3—2 専門助言者にアドバイスをするための常置委員会や専門委員会をつくる

第四要因 年間研修プログラムを作成すること

プログラムは事前に研修のニーズを分析して行う。次の点を記述する

4—1 学校、教科グループ、個別教師のニーズ

4—2 これら三者がいかに研修をするのか

4—3 いつどこで行うのか

4—4 そのコストは

第五要因 学校が研修プログラムを効果的に実行できる。そのためには次の点が必要

5—1 プログラムが明確な目標と達成のための戦略をもち、それがしかも記述されていること

5—2 プログラムは外部のプログラムとの統合がなされていること

5—3 研修に直接責任をもつスタッフ（特に副校長）が適切な研修をうけていること

5—4 研修に対し一部責任をもっているスタッフ（たとえば学年主任）が適切な特別のアドバイスや援助をたとえば専門助言者から直接得られるような位置にいること

第六要因 教師は自由に外部の研修プログラムへの参加を奨励されていること

6—1 時間のゆるす範囲で勤務時間内に外部の研修活動に自由に参加できる

6—2 勤務の時間外にも自由に参加できる

第七要因 研修の記録化をはかること

記録にとりあげる活動は次のものが望ましい

7—1 校内研修の活動経過

7—2 教科や職員会議の研修活動

7—3 寮主任や学年主任の研修活動

7—4 個々の教師の研修活動

第八要因 計画とプログラムの評価を行うこと

8—1 計画やプログラム管理のための手続き過程や研修過程に参加した関連者からの情報や費用などの評価

8—2 計画やプログラムのための評価、研修効果にかかわりのあるとみえる関連者の意見を得る手続き

第九要因 研修成果をフィードバックするための適切な調整を行うこと

次のことから価値あるアイデアや実践を十分配慮してそれを採用する手続き

9—1 個々の教師

9—2 教科及び教師グループ

9—3 学校全体

これらの各過程は理論枠として示されているのみで、実証は「事例」の若干をもってフレームの説明用にあてられているにすぎない。従ってイギリスの校内研修経営の全体的動向をこのフレームの事例からのみつかむものには限界がある。

しかし、こうしたフレーム自体は既述のようにわが国の校内研修経営の分析枠とも基本的には共通する点がある。³³⁾その点でこのフレームによる調査が両国でさらに進められるならば今後の比較研究の可能性は高い。

さて、右のシステム・アプローチのフレーム枠において次の三点を課題として提示しておく。その一は校内研修が教師の専門職的ニードから出発していること、またそれを通して当該校の解決すべき問題ニードが明らかに、従って研修過程はその問題解決の過程でもあるという論理がイギリスの右の諸論にも、また日本のいわゆる一九六〇年代半ば頃からの学校課題研究にも共通してみられる。この論理は評価できるが、しかしそのニードと教育目標との関連、学校課題と教育目標（重点目標）との関連はイギリス・日本いずれの場合も不明確で、それ自体研修の「対象」にも

あまりなりえていない。特にニードと教育目標の関連の場合、イギリスの右の論者においても殆んど意識化されていない。また学校課題と教育目標の関連に関しては日本の場合、双方の関連構造の掘り下げの必要性（特に重点目標との）は教師に自覚されているが、実際には跛行しており、むしろ学校課題のテーマはそれだけで独立し完結的でさえある。³⁴⁾この点、研修と実践を分離しやすいことになりやすいため、個々の教師の専門職的ニードをあらためて教育目標と経営目標の二つの系列下において集約化する作業過程をいかに手順化するかが課題となる。

その二は研修過程における研修評価の問題がある。評価の方法としては調査（アンケート）、インタビュー、視聴覚手法による観察分析、報告書や実践記録などがあるが、わが国の場合実際には殆んど行われないか、行われていても「話し合い」に終わる傾向があつて、目標や計画へのフィードバックがスムーズに展開されていない傾向がみえる。³⁵⁾イギリスでもR・W・モランツの紹介した校内研修経営の九つの典型事例のうちの三校だけに評価の記述がみえるが、それが研修計画への課題提示のレベルに対するフィードバックに

までは至っていない。⁽³⁶⁾この点、研修の計画、実施、評価の各過程ごとの形成的評価(formative evaluation)と全過程を通しての総括的評価(summative evaluation)とを適時、有機的に行う必要がある。特に前者については教師ごとの、また、教科や学年ごとの内部「調整」行動を「評価」の視点から捉えてみる発想が必要であらうし、後者については次の研修計画の課題の仮説の設定にまでいかに評価の結果を波及させるべきかが課題である。

その三は右の評価とかわって研修の中核はカリキュラム改善にあること、また「その協働化の程度に対応して教師個々の専門職的力量が高まる⁽³⁷⁾」という双方の力動的な関係をどのようなメジャーによって「評価」するかが課題視されている。イギリスのカリキュラム開発は現職教育同様、一九七〇年代までは実際には当該校での開発発よりもむしろ外部に依拠する傾向が強かったと指摘されている。⁽³⁸⁾しかし特に七〇年代半ば以降は現職教育がカリキュラム開発のいわばサポート・ストラクチャー(支援機構)として同じSchool-Focusedの用語のもとにくぐられ今日に至っている。従ってこの双方を射程にいれた「評価」方法の確立こそが

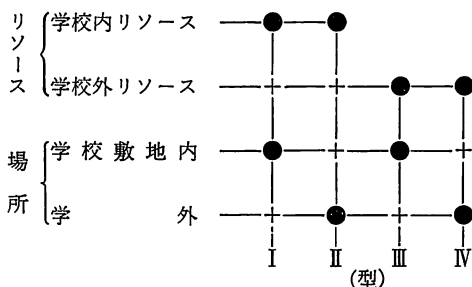
急務で、この点はわが国にとっても同様の課題である。

六、校内研修の組織化の実態と動向

(1) リソース(Resource)の活用形態と課題

さて、School-Focusedによるイギリスの校内研修が日本と比べて若干異なる点は既述のように学外の豊富なリソースに学校が開かれ、それらのリソースを中心に教師集団や行政、大学、教育関係団体がパートナーシップを組みやすい傾向にあることである。ここではリソースとは学校内部と外部の人的資源、施設、設備と教材、図書などの物的資源、財源、勤務時間を意味するが、イギリスの場合外部リソースとしての人的資源と学校とのかわりが極めて多様である。たとえば、R・W・モラントのあげた校内研修の九つの典型事例でも校内のみの人的資源の活用例は一例(Heath-and School)にすぎず、他例は近隣の学校の教師、アドバイザー、教育科学者、スクール・カウンセルのオフィサー、ティーチャー・センターの指導者、大学やコレッジの教員その他の教育機関の人々など外部リソースとの係わりが目立つ。⁽³⁹⁾そこでモラントはリソー

リソースと学校内外との関連
 R. W. Morant, op., cit, p. 46 の
 一部筆者による改修



ス(学校内・学外)とそれを活用する場(学校内・学外)とをマトリックス化(●印のくみ合わせ)して整理した。彼によるとⅠ型はリソースの校内全自給型で学内の教師のグループ・ミーティング研修などをその例としてあげているが、日本に伝統的にこの型の校内研修経営が多いものと考えられる。

次にⅡ型、Ⅲ型はいずれもリソースの部分自給型であるが、Ⅱ型は地方のティーチャー・センターにおけ

る学内リソースの活用でたとえばそこでは協議などが代表とされる。Ⅲ型は外部のコンサルタントや専門助言者を校内に積極的に招致して研修を行う型である。これに対してⅣ型は自己充足不能型でたとえば大学でのCTVによるマイクロティーチングに関するワークショップなどであるとしている。このⅣ型がイギリスの既述の、伝統的な外部における現職教育のパターンであったといえよう。

右の型のうちⅡ型、Ⅲ型がリソースの共有化をパートナーシップによってはかる原型で、特にⅢ型はSchool-Focusedの研修の典型であろう。モーラントの提示したSchool-Focusedによる研修には外部リソースとのパートナーシップがたとえば次のようなものとして行われている。まず、Thomas Calton 学校は視聴覚設備の利用方法の研修において専門家を招ねている。また教科統合とチームティーチングの準備のための他校訪問を行っている。次に、Bentfield 総合制学校ではバンド・システム(教科別の進度別クラス)を能力混合別編成にかえるためのゲスト講師の依頼と同校教員による混合別学級編成の学校訪問を行っている。Hartcliffe 学校ではパストラル・ケア(Pastoral

Care 生活指導) の研修に対する地方教育当局と結婚カウンセリング・カウンスル地方支部の専門員の派遣などを行っている。

しかし、仮りにこうしたパートナーシップの関係が形式的にうまく行われていても、たとえばモーラントのあげた *Chesterton* 学校では外部の資格認定コースを校内に導入したり、*Norton Priory* 学校では地方教育当局による他校のための研修方式を強引に校内に導入した場合などに教職員のニードに必ずしも合致しない研修方式になったことなど結果的に問題が後々まで残されたとする⁽⁴⁾。

いずれにせよ、モーラントの示した各学校によるリリース活用の四類型のいずれを決定するかはカリキュラム開発を中核においてその学校がおかれた条件(たとえば財源や時間、規模、教職員構成、地域の特性など)によってより理想的な類型を選択するという弾力的なものとしてこれを捉えるべきであろう。この点で教師の専門職性の向上はこうした条件とのかかわりにおいて促進されるものになると考えられる。

(2) 研修の推進主体の問題

School-Focused の研修がまだ新しいだけに今日のイギリスの校内研修経営における実践レベルでの最大の問題はカリキュラムと組織に集約されるということになる。この点の実証は右の文献の実践部分の記述に如実にあらわれている。ここでは後者の組織の問題をとりあげる。今日、問題となっている中心は協働体制をつくって研修を推進していく上でのフォーマルな推進主体者(チェンジ・エイジェント)は誰かということである。校内研修の推進者を副校長(Deputy Head)と捉えている傾向が今日強いようである。そしてこの推進主体に実質的な専門助言者(Professional Tutor)となることも期待されている。それはイギリスの多くの学校の場合、副校長にはフォーマルにも学校内部では対新任教師、実習生、教師との関係を、また対外的にはティーチャー・センターや大学諸機関との関係を伝統的に要求されてきたからだと指摘されている。R・W・モーラントのあげている先きの九例のうちの四例は副校長が推進者として活躍し各組織を統轄しているものである。一般に副校長が研修推進主体となる場合の職務をL・シュテンハウス(L. Stenhouse)は次の項目にまとめている。簡約すると①教授の組織化

②地方の大学との連携③新任教師の指導④教員のための学内外の研修コースの整備⑤問題をかかえた教師とのカウンセリング⑥校長や教科主任との協議、研修のための学校訪問⑦職務評価の会議の司会⑧コミュニケーション改善の示唆⑨カリキュラム開発センター等との連携などがそれである⁽⁴²⁾。

しかし副校長が研修の中心的存在といってもそれは右のような固有の職務を行う専門職的能力のすべてをすべての副校長がしかも平均的に備えているわけではない。そこでやはり学校の条件に対応した形での責任の分権化を校長や主任とバランスよくはかることが求められているのである。

次に School-Focused の研修では外部リソースとの機能的関係もダイナミックになるため、副校長や教職員代表、LEAの助言者や大学教師、ティーチャースセンターの代表などをひとまとめにした専門委員会の設置が合理的とされ、この委員会と校内で教育実践の遂行にあたる教科チームや生活指導チームとの民主的、合理的パートナーシップのあり方もまた組織上の課題として提示されている⁽⁴³⁾。一方、こうしたリソースを基礎にした地域の学校の協働体制 (Cororative)

づくりを研修を媒介にして、学校改善 (School Improvement)⁽⁴⁴⁾に連動させていく筋道の一つであるという確認はイギリスをふくめ、実は今日のOECD・CERIの共通の課題の一つとしても注目されつつあることも最後に付言しておく。

〔注〕

(1) アメリカにおける現職教育の最近の動向については次の拙論参照。「アメリカの教師の現状と動向」『高校教育展望』昭和五四年二月号「アメリカにおける教師教育の動向」『学校経営』昭和五四年七月八月「アメリカにおける現職教員の歴史と課題」『月刊高校教育』昭和五八年三月

(2) これらの原著とは別に、わが国におけるイギリスの教師教育、とりわけ現職教育の系譜に重点をおいた論稿は日本はもちろん、アメリカのそれよりも本文で述べたような短い歴史のゆえもあつてはるかに少ない。そこで以下に一九六〇年代以降イギリスの養成・現職に関して記述されたもののうち、本稿の特に第一節を整理する上でも参考になったものに限定して左に整理しておく、(教師教育について一部分記述されているものも含む)。

①岩下新太郎「イギリスの初等・中等教員養成につ

いて、『学校経営』一九五九年四月、十一月、②小山俊也「イギリスの教員制度の改革」、『学校経営』一九五五年一月 ③三好信弘「イギリスにおける現職教育」、『初等教育資料』一九七四年八月 ④鈴木慎一「イギリス高等教育と教員養成—ジュームズ報告書に関する覚書」国立教育研究所紀要第八五集一九七四年 ⑤文部省海外教育ニュース第一集(昭和五十一)～五十二年)『教育調査』第九五集同第二集(五十三)～五十四年) ⑥三好信弘「イギリス公教育の歴史的考察」『亜紀書房』一九六八年 ⑦成田克矢「イギリス教育政策史研究」お茶の水書房一九六六年 ⑧鈴木慎一『英国における教師教育改革の動向』日本教育学会・教師教育に関する研究会教師教育の改善に関する実践的方策についての研究』一九八一年 ⑨(7)安原義終「教育カレッジの再編動向」(4)小沢周三「ATO(教員養成地域機構をめぐる動き)」(5)岩下新太郎「仮援用(試補)期間の教師教育とその課題」(5)鈴木慎一「インダクシオン(現職教育)について」(4)木村浩「現職教育における教員養成機関の役割」(4)奈良滋子「ティーチャーセンター」(4)望田研吾「ジュームズ・リポートに対する教員団体の態度。以上、国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革—諸外国と日本—』第一法規一九八〇年 ⑩高野

和子「イギリスの現職教育における大学の役割」日本教育行政学会年報七『教員研修の諸問題』教育開発研究所一九八一年

(3) "Teachers and Youth Leaders" (The McNair Report, London HMSO, 1940)

(4) A・T・Oの詳細は注(2)⑨・小沢周三論文参照。

(5) ロビンス報告 (Robbins Report) の抄訳は前掲『世界教育事典』の資料編(安原義仁)に所収。

(6) Central Advisory Council for Education, "Children and Their Primary Schools," (The Plowden Report 1967, H. M. S. O. 1967) なお抄訳は前掲『世界教育事典』資料編に所収。

(7) アメリカのティーチャーセンターの主導権問題は中留武昭注(一)の文献参照。

(8) "Education: A Framework for Expression-Proposed to Parliament by the Secretary of State for Education and Society by Command by H. M. S. O (Cmd 5174, 1972) なおジュームズ・リポートの紹介は山田昇による解説(『教育学研究』日本教育学会四一巻二号一九七四年)がある。また鈴木慎一論文。注(2)⑨(5)参照。

(9) この時点での「調整」問題については高野和子前掲論文(注(2)⑩)や、ウィリー委員会の報告やE・S・

ヘンダーリンの現職教育の歴史に関する「章」本文頁などが整理されている。

- (10) ここで再編とは小規模なものが存在する教育大学を教育大学相互で、また他の高等教育機関(大学や総合ポリテクニクスなど)と統廃合するか、または現職教育機関への転換を意味する。そして大学と他の高等教育機関(教育大学を含め)の間に存在してきた格差を是正するために高等教育ディプロマ(Diploma of Higher Education)を設け、これによって大学と同等の入学資格の上に二年間の高等教育を与えてその多様化を図ると共に上級課程への進学も可能にして高等教育相互の関連を図るというものである。再編は一九七二年の教育白書から七〇年代半ば過ぎの間に集中的に行われ一九八一年で従来一六〇あった教育大学のうち五〇校が閉校、ポリテクニクスへの合併四〇校、新生の高等教育カレッジ(ディプロマ付与)が四〇校で、大学への統合はわずか七校になった。そして、結局二〇校のみが従来どおりの教育大学として残ったといわれる。この点の詳細は安原仁義論文注(2)⑨参照。

- (11) 詳細は小山俊也「生徒数の減少と教員養成・研修の充実」文部省『教育調査』一一七号。また、一九七八年十一月十日のタイムズ教育版紙では、一九七八～七九年度までに三%の研修のための教員補充は〇・八五

%に過ぎなか、たことが同氏によって紹介されている(『海外教育ニュース第二集(昭和五三～五四年)』『教育調査』第一〇三集一九七九年)。

- (12) Department of Education and Science, "Statistical Bulletin" 8/78

- (13) 出生率低下は六〇年代半ばで、その結果七七年頃からイギリスの生徒数は減少し、学校規模の縮小、学校数の削減となってきた。文部省『教育指標の国際比較』参照。

- (14) ティーチャーセンター方式と校内研修方式によるプログラム内容を少なくとも初任者研修(導入)の場合には次のように識別して行うべきであることが七五年にT・ステファン(T. Stephens)から提唱されている点に注目したい。まず校内研修に重点をおく場合の内容としては、①生徒個人やグループの問題を診断し解決策を発見できるものであること、②新任教師の固有の仕事に関連したアドバイスを提供できるものであること、③教材準備の援助、④生徒と教材の組織化のできる学習内容であること、⑤学級経営の技術開発があげられている。次に教員センターを基礎においた研修の場合であれば、①地域の資源、サービスについての学習内容、②同系統の他校訪問、③学校環境改善の研究、の三つをあげている。また、学校およびセンタ

一双方が扱うべき内容としては、①読みの教授、②学校全体のカリキュラム計画、③個人観察と評価の訓練などがある。T. Stephens, "Some Current Issues for Teachers, In-Service Education" (ed.) by E. Adams op. cit., pp. 48—49. この中で①の「内」②の「学校全体の」カリキュラム計画を新任の段階で双方がプログラムとして持つべきだとする背景には、やはりカリキュラム開発を基礎とした研修観が基底におかれているわけだ。この点わが国でも参考となる。

- (51) J. I. Goodlod, "The Dynamics of Educational Change" (McGraw-Hill, 1975) pp. 191—192
- (16) J. Brand and N. Whitbread, "A Historical Perspective" (ed.) by E. Adams, op. cit., p. 30
- (17) J. Brand, "The Role of Teachers' Centers in the In-Service Education of Teachers" (ed.) by E. Adams, op. cit. pp. 169—171
- (92) School Council, "The whole Curriculum 13—16" Working Paper 53 London Evans Methuen, 1975
- (19) Department of Education and Science Making INSET Work, (London, HMSO 1978) pp. 3—4
- (20) W. O. Lester Smith, "Education in Great Britain" 4th ed., (London Oxford Univ., 1964)
- (12) NASSP (全米中等教育学校長協会) 一九八三年三

月のブルデンで『教師の成長—何が基礎か』の特集を組んでいるが、その編集方針及び各論に校内研修重視の論稿がみえるようになった。たとえば同論文 R. Byrne, "In-Service Programs-what Are the Essentials for Making Them Effective?" はその典型である。なお、アメリカにおける校内研修の経営的発想に関しては拙論「アメリカにおける校内研修経営の自覚化とその実態」月刊「高校教育」昭和五九年三月号参照。

- (22) M. Skilbeck, "School-Based Curriculum Development," J. Walton and J. Welton, "Rational Curriculum Planning" (London, Word Lock 1976)
- (23) 中留武昭「校内研修経営の歴史と課題」牧昌見編著『教員研修の総合的研究』キョウセン昭和三十七年
- (24) この疑問の典型は E. Henderson, "The concept of school-ocussed in-service education and training," *British Journal of Teacher Education*, Vol. 5. No. 1. p. 18 以下である。
- (25) 他に「現職教育」(Teacher Education) 関係者の単行書の「章」として校内研修を扱っているものもあり多くはない。本稿での校内研修の考察には本文でとり上げた以外には特に次の文献の「章」を資料としてとり上げた。

① Jo Stephens, "Some Current Issues for Teach-

er In-Service Education', M. Skilbeck, 'Schritl-based Curriculum Development and the Task of In-Service Education', Elizabeth Adams, 'The Emerging Pattern', (ed.) by Elizabeth Adams, "In-Service Education and Teachers, Centres" (Pergamon International Library, 1975)

② R. Milton, 'Curriculum development and staff development at the Abraham Moss Center,' (ed.) by J. Eggleston, "School-Based Curriculum Development in Britain-A Collection of Case Studies" (Routledge & Kegan Paul 1980)

③ Patrick Whitaker, 'Staff Development' "The Primary Head" (Heireman Organization in Schools Series, 1983)

また学校改善を校内研修の視角から考察した典型的な文献は、Richardson, E, "The Teacher, the School and the task of management," (Heireman, 1973), "Authority and Organization in the Secondary School Schools Council research paper," (Macmillan Education 1975) があるが、この両者についての詳細は中留武昭「イギリスのナイルスー総合制中等学校の改革」高野桂一・中留武昭編著『高校経営現代化の原理と方法』下巻学事内版昭和五三年。

さらに、一九八〇年以降現職教育の一般的動向を巨視的に分析したものとては次の文献参照。

① B. Simon and W. Taylor, "Education in the Eighties — the Central Issues" (Batsford Studies in Education, 1981)

② R. Goodings, M. Byrnan & M. McPartland, "Changing Priorities in Teacher Education" (Croon Helm London & Canberra, 1982)

(26) 教育組織のリソース (Resource) のうち最大のものは「教師」であるが、この教師の仕中の質の改善(現職教育)がリーダーの行動によって左右されること、そして五、六〇年代の大規模な教育投資による教育改革の多くが失敗したなかで、外部のリソース・パートナーシップのもとに効果的に「単位学校」の改善に向けて連結 (linked) をさせた学校だけが七〇年代以降の「学校改善」のモデルとなっていることを総括した研究が最近「アメリカから出され、リソースの活用がアメリカの現職教育にといても鍵概念とされるようになった」D. C. Neale, W. J. Bailey, B. E. Ross, "Strategies For School Improvement" (Allyn and Bacon, 1981) 特に第三章、第六章「事例モデルは第十一、十四章。しかし、既述のようにアメリカではなお研修が個人の資格の昇格にかかわる事業であるた

め、校内研修経営という発想はその萌芽にすぎず、リソースの活用はティーチャー・センタールレベルでの、しかも教師個人の活用に重点がある。アメリカのティーチャーセンタールに関しては中留武昭注(一)文献参照。

(27) R. W. Morant, op. cit., pp. 40—43

(28) Patrick Whitaker, op. cit., pp. 125—130. また、

R. W. Morant, op. cit., pp. 51—52

(29) Richardson, E, op. cit., 後にこのナイルスリーの事例をリソースの人的資源活用の最適例としたのは Elizabeth Adams, op. cit., pp. 232—234 である。

(30) 中留武昭『戦後日本学校経営の軌跡と課題』前掲書 第二部第五章(1)。また同、月刊『高校教育』五七年四月号、六月号参照。

(31) ここでモーラントは一般的に学校の計画的改革の基礎をなす際に四つの自問するべき問題があるという。それはあなたは(1)どこにいるのか(2)どこに行きたいのか(3)そこにいくにはどうしたらいいのか(4)いつそこにいったかをいかにしたらわかるのかであるという。計画的改革の過程は右の(1)(2)を「計画」的側面 (Development Phase) として(3)は「実践」的側面 (Implementing phase) を(4)は「評価」的側面 (Review phase) においておさえられるとしている。「計画」においては④カリキュラムや組織問題、ニードや機会の明

確化⑥アイデアの生成⑦意図性の形成Ⅰ目標Ⅱ活動のブライオリティ、戦略と手続き、④データーの入手、リソースの収集⑧活動、調整のステップをふみ、「実施」にあつては⑨行動の開始⑥フィードバックの受容、行動の修正⑩行動の調整で、「評価」においては⑧行動とその結果に関するデーターと過程⑨将来の意図に関する意思決定があげられている。Morant, op. cit., p. 54

(32) この点の実証は Jo. Stephens, op. cit., pp. 38—39 にみられる。この調査によると、初等学校の読み方の指導技術を改善する方法。一五項目設けてチェック(初等学校長・教師対象)してもらったところ、大学教師による講義」を期待するのは校長二七%、教師三五%に対して個々の学校で適切な資料を準備する」はそれぞれ六七%、七五%、また「校長、同僚との定期的なディスカッションを設けるは各々八三%、七五%であったとされる。ニードの解決は校内研修志向にある。

(33) 高校に関しては東京都、千葉県公立高校を対象にした中留武昭「公立高校を対象とした校内研修経営の実態調査」月刊『高校教育』昭和五七年七月八月号及び日本教育経営学会第二三回大会(広島大学)発表資料で P.D.S の過程に対応したフレームでの調査を実

- 施した。
- (34) 中留武昭「校内研修経営の歴史と課題」前掲書参照。
- (35) 同右拙論における埼玉県大宮市小中学校のケース分析。
- (36) R. W. Morant, op. cit., pp. 29—38, pp. 82—83
- (37) Pat Ashton, 'Introduction', C. Donoughise & others, op. cit., p. 15
- (38) J. Eggleston, "School-Based Curriculum Development in Britain" (Routledge & Kegan Paul, 1980) pp. 4—6
- (39) R. W. Morant, op. cit., ch. 8
- (40) R. W. Morant, op. cit., pp. 29—39
- (41) Ray Bolam, op. cit., pp. 12—13
- (42) L. Stenhouse, "An Introduction to Curriculum Research and Development, (London, Heinemann 1975) pp. 160—80
- (43) Ray Bolam, op. cit., pp. 14—15
- (44) OECD=CERIの国際学校改善プロジェクト
 (ISIP)。日本は奥田真丈氏が代表。筆者も委員の一人として加わっている。昭和五八年四月結成。