

現職研修の充実と学校経営の課題

上越教育大学 西 穰 司

I. 本稿の課題

我が国の教育界に身を置く者にとって、昨年（1987年）出された国家レベルの公的審議機関の諸答申が今後本格的に実施されようとしている現在、改めて冷静かつ緻密に検討し、自らの立場と課題を明確にすべきだと思われる。正しく、学校教育分野を中心とする国家レベルの教育全般の改革案が、3種類ほぼ同時期（同一年内）に出揃ったからである。

すなわち、臨時教育審議会（以下、臨教審と略称）の「教育改革に関する第三次答申」（4月1日）および「教育改革に関する第四次答申（最終答申）」（8月7日）、教職員養成審議会（以下、教養審と略称）の「教員の資質能力の向上方策について（答申）」（12月18日）、さらに教育課程審議会（以下、教課審と略称）の「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（12月24日）の3種類の答申が出されたわけであるが、それぞれ扱っている領域の差異はあるものの、我が国の学校教育の今後を方向付ける重要な内容を含んでいることは、多言を要すまい。

そこで、本稿では、現職教員の研修をめぐる改革（ないし改善）案に焦点を絞って、上記諸答申の内容を吟味し、併せてこの問題領域との関連における学校経営の基本的な課題について論究したいと考える。以下、まず臨教審および教養審の現職教員の研修に関する答申内容の要旨と特質を捉え（Ⅱ）、次に筆者の見地からそれらに吟味を加える（Ⅲ）。最後に、上記の作業を踏まえた今後の学校経営の課題について論究する（Ⅳ）ことにしたい。

なお、教課審答申も現職教員の研修に関して若干の言及をしているが（「Ⅱ教育課程の基準の改善の関連事項」の中の「5. 教員の養成と現職研修」の項）、内容的には臨教審および教養審の各答申につくされていると考えられるので、ここでは取り上げないことを前もって断っておく。

Ⅱ. 現職研修に関する二つの答申の要旨と特質

1. 臨教審答申

4次にわたる臨教審答申の中で、比較的詳しく現職教員の研修問題を扱ったのは第二次答申（1986年4月23日）である。第四次（最終）答申では、同主旨の内容の骨子だけが記されているにすぎない。したがって、ここでは第二次答申の関連事項を扱うことにする。

この第2次答申の「教員の資質向上」と題する節（第二部第三章第三節）の中で、現職教員の研修については、「教員養成・免許制度の改善」、「採用の改善」、「初任者研修制度の創設」と並んで「現職研修の体系化」という名目で、次の3点にわたる改革案を提示している（原文のまま）。

ア 教員の現職研修は、各学校の日常の教育実践と結びついて行われる校内研修を基盤として、組織的、計画的に行うようにするため、国、都道府県、市町村の役割分担の明確化と、研修を有機的に組み合わせた研修体系の整備を図る。

イ 自己のそれまでの教育実践などを省察するとともに、新たな知見を得、自己の活性化と指導力等の一層の向上を図るため、教職生活の一定年限ごとの研修制度の整備を図る。

ウ 自己啓発的研修を奨励するため、研修助成等の方策や顕彰制度の充実に努める。

この改革案の中でまず注目したいのは、個々の教員自らの意志による、しかも日常の教育実践と結びついた研修が「基盤」となることを確認している点である。こうした、自主的ないし自発的な研修の重要性の認識は、「自己啓発的研修」という用語を「ウ」の項で使用していることから窺える。ただ、「ア」の項の後段部分の「国、都道府県、市町村の役割分担の明確化と、研修を有機的に組み合わせた研修体系の整備」や、「イ」の項の「教職生活の一定年限ごとの研修制度の整備」という改革案は、これまでも関係各方面から指摘されてきたところであり、そのことを改めて確認したものと受け止めうる。

ところで、「ウ」の項の自己啓発的研修奨励のための研修助成や顕彰制度の充実に、さらに解説部分で例示されている研修休暇や研修休職の措置等は、その必要性を主張するのみで、運用方法や手続きについてはほとんど触れていない。以上が、臨教審答申における現職研修改革案の要旨および特質である。

2. 教養審答申

前述の臨教審答申の後に提出された教養審答申の現職研修関連事項は、基本的には臨教審答申と同趣旨のものといえるが、なお独自の案や具体的な手続き論にも言及している。まず、「第二 教員の現職研修の改善」の部分の前文において、「教員自身が修練を積み重ねることによってその資質能力を高めていくことが基本となる」とした上で、校内研修の充実の必要性について力説し、その制度的整備策として「主として指導分野を担当する教頭を新たに配置することについて検討する必要がある」と指摘している点が注目される。任命権者に対して、初任者研修制度を第一段階として位置づける一連の現職研修の体系的整備のための改善案を提示している。その「初任者研修制度の創設」を除く部分（「現職研修の体系的整備」）の要旨は、次の通りである（原文のまま）。

ア 各教員が教職の全期間を通じて必要な研修に参加することができる機会を確保すること。

イ 国・都道府県・市町村等の各段階における研修が相互に関連をもって行われるようにすること。

ウ その際、社会の進展に対応して、研修内容を絶えず見直し、整備すること。また、社会の構成員としての視野を広げるという観点から、学校以外の施設等における体験を積極的に取り入

れること。

「ア」の項については、教職経験年数に対応した5年・10年・20年（程度）の各時期の研修内容の目安を示すとともに、職能に応じた主任研修・教頭研修・校長研修の内容の充実を促している。また、「イ」や「ウ」の項については、解説部分で「情報処理・教育相談」等の内容の例示があることや、各都道府県の指導的役割を果たす者を対象とする国の中央研修講座の拡充必要性を説いていることが注目される。

その他、長期研修の拡充や教員の国際的視野の涵養をねらったできるだけ早い時期の海外派遣研修の実施の必要性が指摘されている。なお、臨教審答申で触れられている研修休暇・研修休職の制度については、「他の職種との均衡など慎重に検討すべき問題も多いことから、今後の検討課題とする」とされている。以上が、教養審答申における現職研修改善案の要旨および特質である。

Ⅲ. 現職研修に関する二つの答申内容の吟味

1. 教員研修観をめぐって

先にその要旨および特質を述べた臨教審と教養審の答申は、政府関係の公的諮問機関という性格の類似性や発表時期が比較的接近していたなどの事情もあって、現職研修の改革（善）案についての趣旨の同一性が確認できる。なかでも、現職教員の研修が、本来的に個々の教員の自主的ないし自発的な意志に基づくとする見解が、両答申とも明確にされている点は、高く評価してよいと考える。

臨教審答申（第二次）の場合、「教員の研修は、教職の専門性にかんがみ、教員自らが不断の研究と修養に努めることが基本であり、各学校における教員相互の授業の参観やそれについての討議などを通じ研鑽することを基盤として各種の研修が実施されることが重要である」（傍点引用者）との認識である。また、教養審答申の場合、「教員自身が修練を積み重ねることによってその資質能力を高めていくことが基本となることはもとよりである」（傍点引用者）と記述されている。筆者は、この点についていっそう明快に、「教員の職業的能力の発達（職能発達、professional development）の本質は“自力発達”（self-development）である」とする見解を、すでに発表しているところである。⁽²⁾

こうした認識に立脚すると、必然的に個々の教員の意志や特性を尊重し、それらに適合した研修内容や条件の整備が重視されねばならない。⁽³⁾しかし、両答申ともこの教員の個人特性への配慮の必要性については、格別言及していない点が気にかかる。たしかに、具体的な個別改革（善）案によっては、この教員の個人特性要因が考慮される余地がないわけではなさそうだが、積極的に配慮すべきだとする見解は見出しえない。この点に、筆者は両答申の第一の不備を見出す。

次に、教職経験年数および職能（職務機能）に応じた研修促進策の考え方について問題にしよう。この点は、教養審答申において比較的詳しく記述されているところではあるが、まず、その内容を確認しておこう（原文のまま）。

あ 教職経験5年程度の時期

学習指導・生徒指導・学級経営等・教職一般について一通りの職務遂行能力が身につく時期である。この時期には、更に学級担任・教科担任としての力量の向上が望まれる。

い 教職経験10年程度の時期

学級担任・教科担任としては相当の経験を積んだ時期であるが、この時期には、特に学級・学年経営、教科指導・生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が望まれる。

う 教職経験20年程度の時期

教員として求められる多様な経験を十分に積んだ時期に当たるが、この時期には、更に校内におけるリーダー的な役割を果たす教員として全校的視野に立った指導力の深化が望まれる。

このような、いわば継時的職務経験の蓄積が、教員の職業的能力の向上（本答申の表現では「力量の向上」）につながるとする見解は、やや甘いといわざるをえない。たしかに、経験則的認識ないし標準的職能発達型としては、こうした図式的理解も無意味とはいえない。が、学問的見地から調査・吟味した研究においては、教職経験年数の増加が即職業的能力の向上につながるわけではないことが論証されている。⁽⁴⁾ したがって、このような図式的な教職経験年数区分による現職研修観は、いっそう緻密に検討し直されるべきものなのである。さらに、主任研修・教頭研修・校長研修等の職能に応じた研修の場合も、それぞれの職位に固有な職務について研修する意義は認められるものの、本来教員の職能発達の正当な段階を経て来た者が就くべき職位であると考える立場からすると、現状の科学的根拠に乏しい昇進制度の問題性をいっそう増幅しかねないのである。以上が、両答申の内容に対して筆者が指摘したい、第二の不備である。

2. 現職研修の内容上の整合性をめぐって

ここで問題にしようとする研修内容上の整合性には、次の三つの側面が含まれる。第一に、有効な教員研修の基本としての教員個々人の自由と責任が尊重され、批判的思考を許容する内容が構想されているかという側面である。第二に、養成教育—初任者研修—現職研修といういわば継時的な（換言すれば時系列での）内容上の連続性・発展性が確保されているか、という側面である。第三に、教員個人—学校—教育行政機関等のいわば横の関係における内容上の区分や関連性が明確になっているか、という側面である。順次、吟味してみよう。

まず、第一の教員個々人の自由と責任が尊重され、批判的思考を許容する内容が構想されているか、という側面については、両答申の現職研修関連事項の具体的記述にはその判断材料を見出しがたい。しかし、我が国の場合のこの種の公的審議機関の歴史的経緯や特質から推測すると、この側面にやや消極的な色合いが感じられる。このことは、ここで取り上げている臨教審答申全体の論調からも、ある程度窮える。たとえば、最終答申の「第一章 教育改革の必要性」の部分で、科学技術の発達の基底にある近代合理主義には、「人間の心情的なものへの配慮がおろそかにされてきた側面がある」が、今後は「科学技術と人間の心情や感性との調和を図る視点が重要」だとするがごとき、筆者からみて“楽観的な社会・歴史認識”が提示されている。⁽⁵⁾ そして、近年学校現場で混

乱のあった国旗・国歌については、わざわざこの第一章で、「国旗、国歌のもつ意味を理解し尊重する心情と態度を養うことが重要であり、学校教育上適正な取扱いがなされるべきである」と明言するといった具合である。

もっとも、筆者がいう批判的思考は、教育の本質に由来する科学的精神や知的特性の重要性ゆえに、個々の教員が単に社会制度や文化一般だけでなく、自らの身近な生活世界にまで広がっている社会現実を見据え、自己自身の論拠をもってなす価値の判定を指しているのである。教員を、価値観が一方的に固定された制度内の、単なる「技術者」のレベルに押し止めてしまうことは、結局のところそうした教員によって担われる教育が、すでに教育の魂を喪失したものと化すことを恐れるのである。⁽⁶⁾ 残念ながら、この点について両答申の内容は、およそ積極的に位置づけてはいない。⁽⁷⁾

次に第二の継時的な（時系列での）内容上の連続性・発展性が確保されているか、という側面について吟味しよう。この側面についての両答申の文言は、不明瞭の誇りを免れない。直接この点についてわずかだが言及している臨教審答申（第二次）においても、次のような抽象的な記述に止まっている（原文のまま）。

大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得に重点を置き、採用後の研修においては、それらの上立ってさらに実践的指導力を向上させることに重点を置くこととする。

もちろん、学問的にも信頼性の高いまた実効性のある教師教育全般のプログラムが開発されているとはいい難いが、相応の学問的知見を踏まえた丁寧な構想を提示する努力は可能であったと思われる。⁽⁸⁾ とくに、教養審答申においては、この審議会の役割・性格からみて、この点の努力不足は否めない。（なお、採用後の5年・10年・20年（程度）の研修内容の目安を示した教養審答申の見解の問題性については、すでに述べた。）

では、第三の教員個人—学校—教育行政機関等の横の関係における内容上の区分や関連性の明確化という側面は、どうであろうか。この側面については、両答申とも一定程度言及しているが、初任者研修制度の方は比較的わかり易いが、（初任者を除く）現職研修の方は明快さを欠いている。すなわち、個々の教員の自主的・自発的な研修と、校内での公式・非公式両面の研修や校外での教育行政機関等が主催して実施する研修事業との内容上の区分や関連性がどう捉えられているか、判然としないのである。たしかに、この現職教員の研修内容の全般的構想を的確に描き出すのは容易ではない。しかし、この課題を解決する上での有力な見解が諸外国ではすでに提示されているのであるから、それらを参照してもう少しわかりやすい説明がなされるべきだと考える。⁽⁹⁾ そうでなければ、現職教員自身の内発的動機づけによる研修を尊重するとしても、結果的にはフォーマルな、しかも他から与えられる（ないし他律的な）研修が多くなり、むしろ個々の教員の過重負担を強いることにもなりかねないからである。⁽¹⁰⁾

また、両答申とも校内研修の重要性を強調している点は、基本的に首肯してよい。しかし、そう

したフォーマルな研修が効果をあげる前提として、校内教師集団内部の日頃の自然な交流や研究討議がさまざまな場面で活発になされる気風が醸成される必要があると考える。⁽¹¹⁾ こうした点についての配慮が、両答申には見出し難いことを併せて指摘しておきたい。

IV. 現職教員の最良の職能発達環境としての学校の創出

1. 個々の教員を支え生かす学校

もとより学校は、そこに就学している児童・生徒のために存在している。その児童・生徒と日々接し、直接教育活動を担っている個々の教員が、張り合いを感じ、教育効果の向上を意図して地道な内発的研修を着実に積み重ねてゆくところに、学校としての優れた教育成果がもたらされることを、われわれは改めて認識し直さねばならない。つまり、所属する個々の教員を支え生かすことができこそ、その学校は教育機関にふさわしい自主性を備え、優れた教育成果を達成しうるのである。

冒頭に述べたように、我が国の学校は今や行政諸機関からの新たな改革（善）の方向付けを的確に受け止め、なお主体的に解釈と判断を下して、これこそが我が校の実践であり成果であると内外に言明できる力を備える必要がある。もちろん、個々の学校はその歴史、規模、置かれた地域の社会・文化環境等の諸点において一様ではない。したがって、どの学校もマス・コミ受けするような、いわゆる有名校になれなどと言っているのではない。眼前の子どもたちを凝視し、彼らと心を通わせながら人間の道を忍耐強く求め続けるそれぞれ個性を備えた教員同士が、時に対立や葛藤が生じても、むしろそうした事態に真正面から向かい合い、なお「我が校の教育はどうあればよいか」という課題を心広く共有し互いに磨き合える学校であればよいと考える。⁽¹²⁾ こうした職場風土をもつ学校であれば、教員はそれぞれ確かな職能発達の道を歩みうるのである。

以上述べた今後望まれる学校像を、本稿の主対象としている現職研修に関連づけて、次にいっそう具体的に論究してみよう。

2. 5種類の資料を活用する地道で着実な学校改善

前述した地道で着実な教育効果の向上を目指す学校像は、日常的な経営方略として次の5種類の資料を活用することによって、現実のものとなると考える。⁽¹³⁾ すなわち、①その学校の歴史、②その学校の経営方針、③科学的知識、④技芸的知識、⑤知覚の各資料である。以下、各資料の中身と活用の意義を述べることにする。

①その学校の歴史に関する資料は、単に沿革誌等の文書形態のものばかりか、過去その学校に勤務した職員の回顧記録（談）なども含めた広い意味のものである。この資料をできるだけ詳しく収集し、整理しておくことによって、現在その学校が抱え取り組もうとしている課題の解決の方向についての、有益な示唆がそこから見出せるからである。時代や状況が異なっていようと、その学校固有の軌跡が、現在の課題の性格と深く結びついているものなのである。

②その学校の経営方針の資料は、現在抱えている課題の内容と背景、さらに課題解決の基本的方

向を示したものである。いわば、その学校の所属職員の日常的職務活動の共通の指針ともいえる資料であるから、作成した後も必要に応じて確かめることによって、共通理解の深化が可能になる。時に、この経営方針が実施に移されて後、実効性が乏しかったり渋滞が生じたりするようであれば、改めて討議に付して修正するなり解釈を統一するなどして、課題解決を促進すればよいわけである。

③科学的知識の資料は、一般的には教育研究の分野で定説ないし有効な学説として確立している知識体系を指す。したがって、各学校では必要なこの種の資料（図書）を備え、日常的に活用することによって、その学校の実践を客観化したり相対化できる。

④技芸的知識の資料は、上記③科学的知識ほど一般化されていないが、各職員や教育界の長年の経験によって妥当性が確認されている問題の処理方法を指している。たとえば、比較的有效な教科指導のための計画や方法、さらに事務分野ではファイル方式による表簿管理などが挙げられる。この資料を日常的に収集・整理し、また活用することによって、瑣末な事項にわずらわされることなく、円滑な学校活動の展開が期待できる。

⑤知覚の資料は、校内の教職員の各々が日常の実践においての、あるいは学校としての共通課題に協働して取り組む際の感覚や感情を指している。たしかにこの資料は、性質上個々の教員の主観によるものであるから、普遍性に乏しいとはいえるが、学校の組織的行動の円滑さや質を規定する重要な要素であることを知らなければならない。たとえば、ある年度当初、従来にない新しい取り組みを開始したとしよう。その取り組みを提案したグループは、熱心で意欲的に役割を遂行しているが、別のグループは表立って反対したり修正案を出したりはしないものの、何となくやる気が起これないなどといった事態が、結構多く生じている。こうした場面で、この知覚の資料を直接・間接収集して、適宜必要な配慮や修正を加えていくことによって、学校は安定してくるのである。

以上の5種類の資料を整え、適宜活用することによって、その学校独自の意思と実践が洗練され、地道ではあるが、着実な教育効果の向上が可能になるのである。実は、この5種類の資料の柔軟で適切な活用の必要条件が、個々の教員の校内・校外での研修成果の還元なのである。もちろん、究極的には個々の教員が自らの意志と責任において、自覚的な研修を積み重ね職能発達を遂げてゆくべきではあるが、その学校の教育を担う一員としては、自ら学んだり習得した価値ある内容を、自己の実践だけでなく学校全体に波及させる任務を負っているのである。また、そうすることによって、心を許し合える校内の管理職や同僚教員から新たな示唆や助言も得られるのである。とくに、校内教員同士の③科学的知識や④技芸的知識の交流は、その学校の日常活動を刺激したり、活性化しうるものなのである。

このような、個々の教員の自由と責任を擁護し、彼らを支え生かす学校は、結果的に地道ではあるが着実な学校改善の道を歩みうるのである。また、そうした学校に所属する教員にとって、その学校は「最良の職能発達環境」だということができる。

本稿は、近年発表された臨教審および教養審の各答申の現職研修関連事項を取り上げ、その吟味

を行った。もともと、我が国のこの種の公的機関が出す文書の性格からして、厳密な学問的吟味を加えることは必ずしも適切ではないかもしれない。しかし、これらの答申内容がすでに実施に移されつつある現在、学校経営研究を志す者として一定の見解を提示し、なお学校が主体的に対応する可能性を探ることが肝要と考えて論述した次第である。

注

- (1) 「現職研修」という用語が、ここで扱う諸答申において使用されているのだが、基本的には採用直後（1年間）の「初任者研修」と対比される、つまり初任者以外の「現職教員の研修」の意味と解せる。
- (2) 拙稿「教師の職能発達論の意義と展望 — 英・米両国における近年の諸論を中心に — 」
『（日本教育行政学会年報13）教員の資質向上と教育行政の課題』教育開発研究所，1987所収，pp. 192-193参照。
- (3) cf. McNergney, R. F., “Responding to Teachers as Individuals”, Theory Into Practice, Vo 1. 19, No. 4, Autumn 1980, pp. 234-239.
- (4) 因みに米国と我が国の代表的研究を1点ずつ挙げておく。Gregorc, A. F., “Developing Plan for Professional Growth” NASSP, December 1973, pp. 1-8, および小室哲範「教師の職能発達メカニズムに関する一考察 — 教師の自己概念の検討を中心にして — 」, 日本学校教育学会編『（学校教育研究2）学校教育の理論と実践』東信堂，1987所収，とくにpp. 97-99.
- (5) 筆者は、臨教審第一次答申に関してその社会・歴史認識の楽観性を、以前次のように批判した。「そもそも近代科学の認識構造の歪みが、人間の規格化・均質化を促し、抽象的な平等性の名のもとで、実は個々の人間の固有な生活世界を背景にもつ質的差異を捨象し、量差として一直線上に序列づけている — よって、かつての身分的差別とは異なる新たな差別をもらたしている — 社会制度的現実が、およそ読み解かれてはいない。」この批判は、最終答申においてもなお該当しうると考える。拙稿「学歴社会の弊害是正論にみる社会・歴史認識の楽観性」, 『学校経営研究』第11巻，1986所収，p. 19.
- (6) 前掲拙稿（注2）, pp. 197-198参照。
- (7) なお、教養審答申ではやや消極的なものの、臨教審答申において積極的にその必要性を説いている、教員の自己啓発的研修奨励策としての優秀教員の顕彰制度の充実や研修休暇・研修休職措置は、運用の仕方によっては行政権力に従順な「官製優秀教員」の輩出を助長する懸念があることを、付言しておきたい。
- (8) cf. Nemser, S. F and Floden, R. E., “The Cultures of Teaching,” in Wittrock, M. C. (ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd ed. (N.Y. Macmillan, 1986), pp. 521-522.
- (9) たとえば、米国のサージオヴァニらは、研修の「目当て」（知識、理解、応用、価値・態度の統合）, 「責任者」, 「内容領域」の三つの軸を立て、これらの軸に沿って研修内容の教員個人

— 学校 — 教育行政機関等の相互関係の示唆的な全体構想を提示している。Sergiovanni, T. J and Starratt, R. J., Supervision: Human perspective, 3rd ed. (N. Y.: MacGraw Hill, 1983), pp. 331-336. なお、この構想の概要は、前掲拙稿(注2) pp. 193-194でも解説しているので参照されたい。

- (10) 拙稿「戦後における研修行政の特質」, 牧昌見編著『教員研修の総合的研究』ぎょうせい, 1982所収, pp. 215-218参照。
- (11) 拙稿「教師の成長と研修」, 小島弘道編著『学校改革の課題 — 教育を変える力とはなにか』国土社, 1985所収, p. 163参照。
- (12) 拙稿「教職員の経営参加」, 日本教育経営学会編『(講座日本の教育経営5) 教育経営と教職員』ぎょうせい, 1986所収, pp. 150-152参照。
- (13) ここでの5種類の資料(data)を活用した学校改善論は、次のグリフィンの所論を参照しつつ、なお筆者の見解として提示したことを断っておく。Griffin, G. A., "Toward a Conceptual Framework for Staff Development," in Griffin, G. A. (ed.), Staff Development, 82nd Yearbook of the N. S. S. E., Part II (Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1983), pp. 245-249.