

教員の現職研修の類型論的考察

— アメリカにおける経過と動向 —

榊 田 久 雄*

1. 本研究の目的と方法・対象

(1) 目的と方法

教員の現職教育と研修（以下単に「研修」という）は、今日、実にさまざまで、その性格を検討したり、記述するには、典型的に捉えること、すなわち概念的モデルとして捉えることが必要である。モデルといってもいわゆる「接合モデル」を含めたモデルである。接合モデルはいろいろなモデルの長所だけを生かすようにいくつかのモデルを接合したもので、今日の動向としては接合モデルの考えがとられるようになってきた。しかし接合モデルの内容は決して一様ではない。個々のモデルのどれを中心とするか、それらをどう組み合わせるかによってその性格は異なる。接合モデルのいろいろな類型を知るためには、そこに接合される個々のモデルの性格や長所・短所を理解することが必要である。

個々の研修モデルの性格は、一般に、その基底にある教育行政や学校経営の理論と実践のモデルに対応し、教育行政や学校経営のモデルはさらに行動科学の一般モデルに対応する。本研究は、このような枠組にしたがって、アメリカにおける教員の研修の経過と動向を類型論的に究明することを目的とする。今日、わが国を含め、OECD加盟国間にかなり共通の動向があるように思われる。その意味でこの研究は、アメリカの事例ではあるが、他の国に無関係ではないであろう。

(2) 対 象

伝統的にアメリカの教員研修のかなりの部分は、仮免許状または臨時免許状の所持者を対象とする普通免許状取得のための現職教育および初任者（平均して大体採用から3年間）の研修によって占められてきた。しかしこの二つは本研究の対象から除外する。その理由は、前者は教員の養成教育（pre-service education）の欠如または不足を補うためのものであって、本研究の対象となる研修とは異なった部類に属するからである。また後者は、正規教員（tenured teacher）になる前の一段階として、教員養成の継続とみなされる傾向にあるからである。

2. 教育行政と教員研修の4モデル

(1) 教員研修モデル・教育行政モデル・行動科学モデルの相互関係

アメリカの教員研修は、教育行政・学校経営（以下両者を含めて「教育行政」という）のモデルに対応し、さらに教育行政モデルは、社会学、組織理論、集団理論、リーダーシップ理論、心理学、変革過程論、コミュニケーション理論等を含む行動科学のモデルとほぼ一致する。

(2) 行動科学のモデル

行動科学は、「客観的な方法で収集した経験的証拠によって立証した人間行動についての一般的法則を確立すること」⁽¹⁾を目的にしているが、本研究の内容に直接かかわりをもっているのは、組

* 新潟大学教育学部

織の行動、組織行動（組織内における構成員の行動）、および両者の関係である。

マーチ（J.G.March）とサイモン（H.A.Simon）（1961）は、次のように、組織行動を三つに分類した⁽²⁾。この3分類は、教育行政及び教員の研修の類型ともほぼ一致する。

- ① 組織構成員、特に従業員は主として命令を受けて働らく受動的な道具であって、自発的に行動したりすることはないという命題に基づく理論と実践
- ② 組織構成員は態度、価値観、目的意識を組織にもちこむ・彼らは組織行動の体系に参加するよう動機づけられ、誘導されなければならない・目的葛藤は、實際上ならびに理論上、権限行使の在り方、態度、モラルの問題として扱われるという命題に基づく理論と実践
- ③ 組織構成員は、意思決定者であり、問題解決者である・認知と思考過程は組織の行動の説明の中心をなすべきであるという命題に基づく理論と実践

さらに、ヘブロック（R.G.Havelock）は、「知識の普及と利用による革新の設計」⁽³⁾（1969）のなかで、「知識」の発見と普及・利用による社会全般の包括的な革新過程を、次のように、四つのモデルに分類した。

- ① 研究開発普及モデル（research-development and diffusion model, RD&Dモデルと略称されている）
- ② 社会的相互作用モデル（social-interaction model）
- ③ 問題解決モデル（problem-solving model）
- ④ 接合モデル（linkage model）

上記のヘブロックの①、②、③は、マーチとサイモンの①、②、③にはほぼ対応する。④の接合モデルは、研究開発普及モデル、社会的相互作用モデル、問題解決モデルの長所だけを接合したモデルである。ヘブロックは、具体的な接合の仕方を示したというより、硬直した形式にとられない柔軟性のあるモデルの組み合わせと使いわけの必要性を訴えたものと思われる。

研究開発普及モデルについては、ヘブロックは、その過程を、①基礎研究、②応用研究、③原型（prototype）の開発と試験、④大量生産、⑤計画的な大量普及、⑥利用者（user）による受領（receipt）の6段階に分けている。このモデルにおける「知識」とは、科学的方法及び試験・実験によって発見・確認された知識、その知識に基づく技術、その技術に基づく製品を含む。このモデルでは「知識」の生産者と利用者は別人である。ベニス（W.G.Bennis）、ベン（K.D.Benne）、チン（R.Chin）（1969）は、この型の政策モデルを「経験的合理的モデル」（empirical-rational model）と呼んでいる⁽⁴⁾。

社会的相互作用モデルの本質は、個人と個人のインフォーマルな直接的・人格的接触に基づく影響力による個人や集団、社会の変革にある。ここでいう「知識」は、経験的合理的知識を含むが、それ以上に態度や価値に関連する信念、意見などである。このモデルにおいては、「知識」は集団内で発生し、伝達され、発達する。

問題解決モデルについては、「問題解決」の主体および「問題」が、組織とは無関係な個人およびその個人の問題であるのか、あるいは、その主体が組織または組織構成員で、その「問題」が組織または構成員の職務活動上の問題であるのかが区別される。前者と後者は基本的方法において同一であるが、後者は組織という要因が加わる点で前者より複雑になる。このモデルは、両者を通じて、効果的な進歩と発達、非指示的コンサルタントと主体との間の相互交渉によって、主体

の態度と知識技能が改善されることを必要とするという前提に立っている。

(3) 教育行政と教員研修のモデル

アメリカにおける教育行政及びそれに対応する教員研修の類型は、大体、上記のマーチとサイモン並びにヘブロックのモデルに一致する。ヘブロックのモデルは、また、アメリカやOECD等においても、広く各分野で利用されている。したがって、以下にヘブロックの4分類とモデルの名称を用いることにする。しかし、ヘブロックから借用するのは、上記のように四つに分類するということとその名称である。各モデルの特性は、教育行政や教員研修の事実から得られることは言うまでもない。

3. 組織行動記述のための若干のカテゴリー

教育行政と教員研修に関する行動について記述する必要上、各モデルの分析に先立って、以下に若干のカテゴリーについて説明しておきたい。

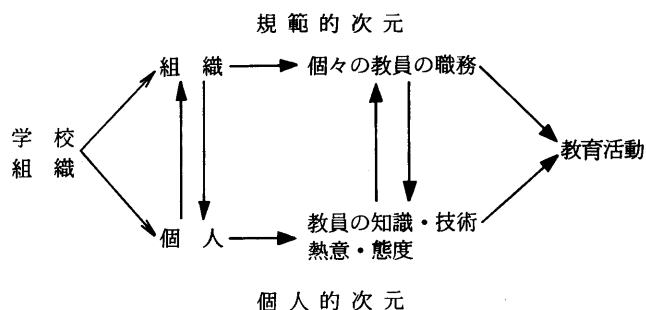
(1) 教育活動の規範的次元と個人的次元

組織構成員の職務活動は規範的・一般的次元の要因と個人的・特殊次元の要因との相互作用の結果である。この命題は、レヴィン (K.Lewin) の行動はパーソナリティと環境の関数であるとする理論やパーソンズ (T. parsons) の「行動の一般理論」(1951) などに基づく。

規範的次元とは、学校を例にして言うと、学校という制度ないし組織があり、一定の達成すべき目的をもっている。学校はその目的を達成するために、その業務を整理・区分して各職員に分配し、各職員の業務遂行を整序し、相互に関連づける。特に学校が設定する教育目標やカリキュラム、教育方針、主要教材等は、教員の教育活動を方向づけ、規制することを目的とするものであり、教員にとって一種の執務要領のような性格をもっている。

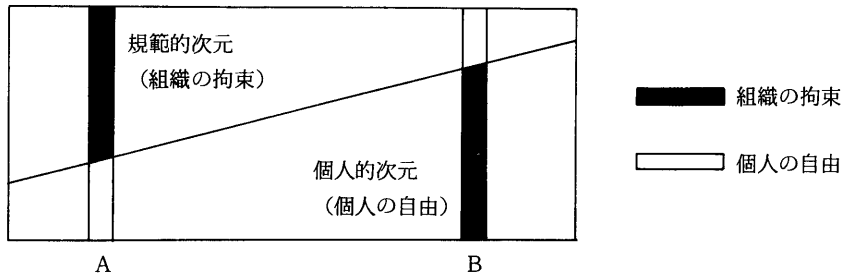
個人的次元とは、個々の教員のパーソナリティ、または、その知識や技術、態度、意欲、勤務の目的意識、使命感などである。

実際の教育活動は、上記の二つの次元の相互作用の結果と見られる。これを図示すれば次のようになるであろう。



(2) 組織の拘束と個人の自由

組織がその構成員にどれほどの主体性や自由を認めるかは組織を特徴づける重要な要因であり、教員研修の性格を左右する。次の図は、AとBの二つの組織における組織の拘束性と個人の自由の関係を示したものである。Aは専ら規範的次元を通して教育活動の質を維持し、改善しようとするものである。Bは教員の自由を保証することを通して同様の目的を達成しようとするものである。



4. 研究開発普及モデルと教員研修

(1) 研究開発普及モデルの特色

もし「革新」(innovation)という語が、現在の実践からかけ離れた新しい技術や科学に基礎づけられた、より能率的な「ノウハウ」(Know-how, 装置と人の用いる技術を含む)を適用することを意味するとすれば、このモデルの最大の特色は革新である。

このモデルにおける「チェンジ・エージェント」(change agent, 変革の主導者・推進者及び変革の原因・動因)は科学的な技術とノウハウである。教育行政の概念的類型としてのこのモデルの特色は、工場経営の原理や手続き、用語等を全く無修正のまま教育行政や学校経営に適用する点にある。ここでは、子供は製品と、教員は工具と、教育過程は物の製造過程と同一視される。教育の仕事に専門職と認める場合でも、その専門性は、個々の子供の特殊な個性と状況を診断し、科学的原理に基礎づけられた適切な普遍的教育技術を適用する点にあるとみなされる。

このモデルにおいては、教員は経営システムの命令を受けて働くシステムの受動的な道具であり、経営システムが決定した仕様書(カリキュラム)と工具(教材)、方法によって作業をしなければならない。仕様書や作業方法を決定するのは経営システムの責任である。教員は経営システムが自ら開発した、またはシステムの外部で開発した技術の利用者(user)である。教員は、子供と同様、外部からの働きかけによって容易に形造られる存在である。

このようなモデルは、アメリカの教育史に2回現れた。1回目は1916年頃から1928年頃まで、第2回目は1962年頃から1978年頃までである。前者は「科学的管理論」、後者は「新科学的管理論」の時代とも言われる。

(2) 「科学的」教育行政モデル

1916年頃から1928年頃までの時期は、「科学的」教育行政の時代であった。そう言われる理由は、工場経営の能率化を目的とするテーラー(F.W. Taylor)の「科学的管理法」(1911)がそのまま学校行政に用いられたからである。アメリカ教育行政学の創始者カバリー(E.P. Cubberley)の「公立学校行政」(1916)は、その典型である。カバリーは同書のなかで次のように述べている。

「われわれの学校は、ある意味で工場である。そこでは原料(子供)は生活の需要に応ずるための製品に造り変えられる。製品の仕様書は20世紀文明の需要によって決定される。学校の仕事は、学校に課された仕様書にしたがって子供を教育することである。そのために、よい工具、専門化された機械装置、製造が仕様書にしたがってなされているかどうかを監視するための継続的な測定が必要である」⁽⁶⁾

カバリーの「公立学校行政」の主要な源泉であったと見られるテーラーの「科学的管理法」は次

のような原理に要約される⁽⁷⁾。

- 立案と執行の分離の原理 — 経営者はすべての計画的・頭腦的な仕事を従業員から吸収すべきである。計画は各作業の時間研究及び科学的に決定される生産方法に基づいて立案されなければならない。
- 作業の科学的方法の原理 — 経営者は、従業員から作業の方法を決定する権限を吸収し、科学的に最善の方法を決定し、それに適合するように従業員を訓練しなければならない。
- 時間研究の原理 — 経営者は、すべての作業に要する時間を正確に測定し、すべての作業の標準時間を決定しなければならない。
- 能率給の原理 — 従業員の賃金は生産高に比例しなければならない。

以上を要するに、テラーが「科学的管理法」のなかで述べていることは、経営者は、仕事を行う最善の方法を発見し、適切な工具を備えつけ、適切な人間を選考し、適切に訓練し、仕事に動機づけるために生産高に比例して賃金を支払うということである。

カバリーの場合、テラーの「経営者」の役割を遂行するのは教育長である。教育長は「科学的方法」を用いて、学校の目標、カリキュラム、教育方法、使用すべき教材・教具を決定する。教員はこれらを実行する道具にすぎない。校長と「指導主事」(supervisor, 当時は「監視人」の本来の意味が強い)の主な職務は、教員がこれらの指示にしたがっているかどうかを監視することであった。

この官僚制機構において、現職教育はどう考えられ、実施されたであろうか。このような点を検討する場合、当時の小学校教員の社会的地位や養成水準を知る必要がある。アメリカの小学校教員の社会的地位と資格は不幸な伝統をもっている。植民地時代においては、小学校教員はいわゆる「白人奴隷」(indentured servant, 渡航費用の借金のため強制労働要員として売買された)市場で購入されるか、「教師しかできない無能者」⁽⁸⁾であった。したがって肉体労働者以上のものとはみなされていなかった。小学校教員は教えるに必要な教科の内容についての知識があれば十分と考えられていた。19世紀に師範学校は急速に普及した。しかしその入学資格は小学校卒業で、修業年限は1年から4年程度、カリキュラムは教えるに必要な教科の内容が大部分を占めていた。教職専門は教育哲学、教授学、教育史等を若干含んでいたが大部分は従弟制度的な教育実習であった。

しかし多くの小学校教員は小学校を卒業ただけで、師範学校に行った者も、ほんの短期間在学ただけで、全課程を修了した者はむしろ少数であった。師範学校は、大体、1910年頃から高卒を入学資格として修業年限2年とする傾向にあった。さらに4年制の教員大学(teachers college)も普及しはじめた。1920年の調査では、全国で師範学校が137校、教員大学が46校あった⁽⁹⁾。同年の初等・中等学校の教員総数60万人のうち、大学卒は約半数であった。高等学校教員は一般に大学卒が要求されていたので、小学校教員についてだけ言えば、大学卒は半数以下であった⁽¹⁰⁾。

カバリーは1929年版の「公立学校行政」のなかに「教員の訓練と監督(supervision)」という章を設け、教員の基礎資格の水準を州規程で定める必要性、よい教員を誘致するために給与水準を引き上げる必要性を述べた後に、「彼女(小学校教員)はそれまで教えられた原理を用いているかどうかを監視する必要がある」と述べている⁽¹¹⁾。カバリーの「校長の職務」(The Principal and His School, 1923)によると、校長の主要な職務は「監督」(supervision)で、校長は教員に週毎に授業計画を提出させたり、その授業を巡視したりする⁽¹²⁾。その監督とは、主として、「教員の問題点と

改善の必要な箇所を診断し、教員に有益な示唆を与える」ことである⁽¹³⁾。1911年のNEAの会議である教育長が、「継続的訓練の見地から」教員を5種類に区分して、それぞれに応じた監督の方法を提案している。興味を引くのは、その区分の仕方が、監督を喜んで受容するか、回避したがるかを基準にしていることである。それをカバリーが引用していることはさらに興味深い⁽¹⁴⁾。

(3) 「新科学的」教育行政モデルの背景

アメリカで、教育政策の基本を決定するのは州であるが、研究開発普及モデルを推進したのは連邦政府であった。特にアカウントビリティ運動 (accountability movement) の圧力と連邦政府の全省庁におけるシステム技法の採用を背景に制定された「初等・中等教育法」(1965) は研究開発普及モデルによる教育革新の典型であった。

レッシンジャー (L. Lessinger) の「アカウントビリティ：教育におけるシステム設計」⁽¹⁵⁾ (1973) はこのモデルのプロトタイプであるといってもよい。彼は「初等・中等教育法」制定当時、連邦教育庁 (USOE) の初等中等教育担当の次官 (U.S. Associate Commissioner of Education) として研究開発普及モデルを推進した人物である。

1960年代以降の研究開発普及モデルは、アカウントビリティ運動ならびにシステム分析などの技法と不可分の関係にある。それゆえ、その関係の背景についてごく簡単に説明したい。アカウントビリティとは、レッシンジャーによれば、「平均家庭の収入に占める教育税の割合が上昇する傾向にあった」にもかかわらず、「かなりの割合の青年が就職や兵役に就くのに必要な読み・書き・算の水準に達していなかった」ので⁽¹⁶⁾、父母や国民は、学校や教育関係者を非難し、教育委員会の予算案を否決するということが相継いで起った。この運動は政治問題化し、教育システムの全体ならびにそれを構成する各機関や職員の責任を明確にし、それによってその能率や費用効率を改善することが図られた。

他方、教育システム全体の能率化は、現代の企業経営や国防計画作成の技法、すなわちシステム技法を採用することであった。その大体の経過は次のとおりである。1960年代の初期、大企業の経営者から国防長官に就任したマクナマラは、文民統制のために、従来利益集団の政治的圧力に大幅にゆだねられていた国防計画を、目的と費用の客観的分析に基づいて決定するシステム技法、特にPPBSを国防省に導入した。その成功により、ジョンソン大統領は、1965年、すべての省庁がこの管理技術を採用すべきことを命じた。(この管理技術は連邦政府の補助金交付を通じて州や地方の教育委員会にも普及した) 「初等・中等教育法」は丁度こうした時期に制定された⁽¹⁷⁾。

研究開発普及モデルの特色は、科学技術の開発と普及による革新と改善にある。1960年代は「教育の現代化」が叫ばれ、ブルーナー (J.S. Bruner) らの「新カリキュラム」が開発された時期である。「教育研究開発」 (Educational Research and Development) という名のつく、あるいはそれを目的とする部局 (1962)、センター (1969)、研究所 (1973) が相継いで連邦教育庁の内外に設けられた。

(4) システム概念としてのアカウントビリティ

レッシンジャーによれば、アカウントビリティとは一種のシステム概念である。システム概念としてのアカウントビリティは、直接的には責任を明らかにすることであるが、間接的には能率や費用効率を改善することである。それは、また、教育システム全体の問題とそれを構成する各機関や職員、特に教員の責任とに分けられる。それを表に示すと次のようになる。

	シ ス テ ム	システムの部分(特に教員)
責任の明確化	費用と「成果」の測定と報告	教員の教育活動 (パフォーマンス)の基準
能率・費用効率の改善	システム設計	・職務専念義務 ・科学的教育方法の採用

(5) 教育システムの責任

教育システムの責任は、直接的には次のようなことを意味する。すなわち、①学校または教育委員会は、住民との合意に基づいて、その教育目標を明確に定める。②住民は学校に要する費用を負担する。③学校または教育委員会は、会計報告と同様に、生徒の学業成績の第三者による客観的測定に基づいて、その「成果」(result)を報告する。④継続的な目的達成の失敗は、住民の側からの費用負担の打ち切りになる。間接的には、システムは上記のようなメカニズムによって、システム全体の能率と費用効率を改善する。その際PPBS等のシステム分析の技法が用いられる。

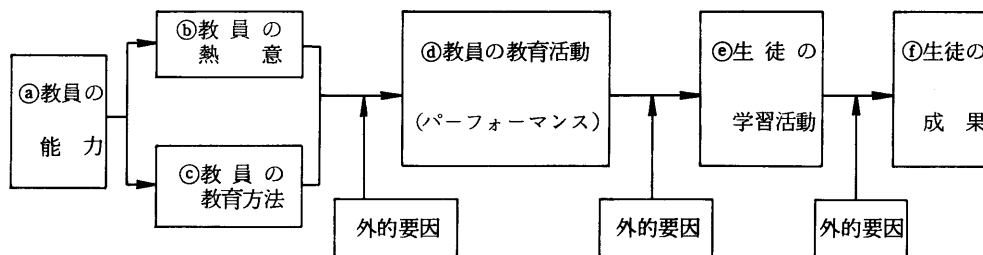
(6) 学校の経営管理者とシステム設計

レッシンジャーは、教育システムのサブシステムとして、経営システム、財政システム、教授システム(instructional system)をあげ、経営システムについては若干、教授システムについてはかなりの紙数を当てて説明している。しかし、財政システムについては全く説明がない。また、それ以外にどんなサブシステムがあるのかも述べていない。

経営システムについては、今後学校の経営者は、「企業家精神」(enrpreneurship)をもって、システム設計などの技術を用いて目的達成の戦略を設計する必要があることを示唆している。

(7) 教員個人の責任とパフォーマンス

教員の責任は、「個人的責任」(personal accountability)と「専門職的責任」(professional accountability)に分けられる。前者は、熱心に、誠実に職務に従事する責任であり、後者は科学的研究によって決定された効果的な教育方法を使用する責任である。それを図示すると次のようになるであろう。



この図で「外的要因」とは個々の教員のコントロール外の要因である。①について責任を負うのは教育システムであるが、個々の教員は④について責任を負う。「よい」方法は、個々の教師が勝手に判断するのではない。教育システムが全体として採用するのである。すなわちそれは経営システムの責任である。教員はそれに従わなければならない。教員の仕事への動機づけに関しては、

「成果」に対する、または国民に対する「責任」(accountability) 感が中心になっている。あるいは「パフォーマンス」への「献身」(commitment) とも言える。この意味で、職務次元(技術)においては他律的であるが、態度・情意次元については自律的である。レッシンジャーは、動機づけについてはなにも述べていない。

(8) 教授システムの設計

「よい」方法は、上の図の矢印を逆に①→②→③と遡ることによって開発されると思われるが、その開発を行うのは外部の専門機関であって、教員は利用者である。レッシンジャーは「よい」方法の普及と利用の過程を、次のように、7段階に分けて説明している。

「第1段階：適合(adaptation) — よい方法(practice)を損わない範囲で、それが導入される場の状況の制約に適合するように改める。

第2段階：採用(adoption) — 適合した方法を市場に出荷し(marketing)、宣伝する。

第3段階：据付(installation) — 職員の訓練、革新の管理、新方法の実施に必要な材量の取得等

第4段階：形成的評価(formative evaluation) — よい方法がその場の状況に適合したものになるまで照合し、調整する。

第5段階：総括的評価(summative evaluation) — 新方法の生産性(productivity)を現行方法と対比して評価する。すなわち、同一費用で現行方法より優れた結果を産出するか、またはより少ない費用で同じ結果を生むかなどを測定する。

第6段階：普及(dispersion) — 第1段階から第4段階までを利用して、新方法を広く普及させる。

第7段階：最適化(optimization) — 新方法が導入される以前の状態に復帰しようとする自然な予測しうる傾向に対して、新しい均衡(equilibrium)が定着(institutionalize)するまで保護する」⁽¹⁸⁾

レッシンジャーのこのモデルは、工場の生産設備の革新過程の直輸入である。これらの段階のうち最後の第7段階の説明は注目し値する。教師は保守的で、教育制度の改革に否定的な圧力団体として活動していることはOECD加盟国にほぼ共通した傾向であることが認められているが⁽¹⁹⁾、レッシンジャーは、教員の抵抗を乗り越えて実施し、定着させるのが経営システムの責任であると言っているのである。

NSSE(全米教育研究協会)の第82年報(1983)は「現職研修」⁽²⁰⁾の特集号にあてられているが、その最後に学校現場からの意見が掲載されている。それによると、教育研究開発は教育工学と殆んど同義である。教育工学は現職研修の内容であり方法である。教員はそのプログラムにしたがって正しい答えを出すまで訓練される。しかもそれが1960年代の「新カリキュラム」や「教育の現代化」の時代から20年以上も続いてきている累積的効果は、「革新」に対する嫌悪とアレルギーをもたらしているようである。

たしかにこの「RD&Dモデル」は、現職研修については基本的にPBTE(Performance Based Teacher Education)である。望ましいとされる教育活動、すなわち、パフォーマンスに必要な能力が分析され、その能力を「訓練」するための系統的で段階的なプログラムが研究開発され、教員は自分の問題にあまり関係ないと思うことも暗記することが求められる。上記の報告は、もうこ

んなことはやめるべきだという痛切な叫びでもある。

(9) 研究開発普及モデルの評価及び修正

連邦教育庁は、1958年（国家防衛教育法制定）から約20年にわたって連邦政府から補助金の交付を受けたプロジェクトが、その意図した目的を達成したかどうかを確かめるため、ランド社（Rand Corporation）に依頼してその調査を行った。その結果は驚くべきものであった。「プロジェクトは、殆どどの学区で意図したとおり実施されなかった。実施したほんの少数の学区も、補助期間が過ぎると、その改革を継続しなかった。改革の内安は他の学校や学区に移され、普及するようなことはなかった」。それらのプロジェクトはすべて「ノン・イベント」（non-events）、つまり、「試合不成立、勝負の判定なし」であった⁽²¹⁾。

研究開発普及モデルは利用者側の事情を全く無視するものであった。そのモデルを実施した人びとは、学校現場の事情をあまりにも知らなかったと言うべきかもしれない。今日、アメリカの教育行政の教科書は、「学校は努力目標を定め、それを教師用手引書やカリキュラム、学校要覧等に記載し、学校参観者などに配布する。……しかしカリキュラムに書かれていることが実際に教室で行われることに強い影響力をもっていないことは殆んど疑いない⁽²²⁾」というようなことを書くのがむしろ一般的になりつつある。教師の行動は研究開発普及モデルの仮定とは全く異なっていたのである。

1978年から始った連邦政府の「教師センター」への補助金交付及び1980年に改組された教育省の中に「教育研究改善局」（研究開発でない）を設けた事実は、連邦教育省の政策の転換を端的に示すものである。

今日研究開発普及モデルのプロトタイプを主張する人は少ないように思われる。またそれを主張する場合でも若干の修加が加えられている。たとえば、ハリス（B.M.Harris）の「革新戦略の3段階」⁽²³⁾（1985）を見ると、三か所に重要な修正が認められる。第一は、研究開発の段階に関することであるが、従前は「上部で」もしくは「中央で」研究開発されて「上から下へ」または「中央から地方へ」のルートが考えられていた。修正モデルにおいては、この「上から下へ」のルートのほかに、あまり成果を期待できないとしながらも「地方における」研究開発のルートが加えられている。第二は教育委員会がある方法や教材を採用するかどうかを決める意思決定の段階に関することである。従前は学区内の必要性和費用の観点からのみ決定されるようになっていたが、修正モデルでは、それに加えて、「実行可能性」（feasibility）という評価基準を設けている。この基準は、経営システムの努力によって、教員の抵抗を和らげ、共通理解を図ることができるかということを中心にしている。第三は執行段階に関する修正である。従前の考え方では形成的評価を経て最後に総括的評価を行うというルートだけがあった。しかし修正モデルでは、この正規のルートのほかに、事実上「ノン・イベント」または「中止」を意味する「予定を変更した運営」のルートが予想されている。

5. 社会的相互作用モデルと教員研修

(1) 社会的相互作用モデルの隆盛期と特色

社会的相互作用モデルは、「科学的」モデルと「新科学的」モデルに挟まれた1930年頃から1960年頃にかけて流行した。その全盛期は1940年頃から1955年頃までの約15年間で、この時期の教育行

政はこのモデル一色に塗りつぶされた。その特色は職場の人間関係や雰囲気重視の点にある。しかし、このモデルの本質は従業員を動機づけるための技術的規範にのみあるのではない。それは、むしろ、職場における「民主々義」や福祉の実現のための倫理規範である。言い換えれば、手段であるとともにそれ自体目的である点にこのモデルの特色がある。教育行政分野に取り入れられたこのモデルは、企業経営における場合よりも、一層「民主々義」のみを強調する傾向にあった。次にこのモデルを、人間関係論、職場の民主化運動、教育行政分野の特色の順に見ていくことにする。

(2) 企業経営における人間関係論

企業経営における人間関係論についてはよく知られている。ここではその要点だけで十分であろう。人間関係論の発端になった「ホーソン研究」(1927～1932)は、物理的環境の変化が従業員の作業能率に与える効果を調査しようとして始められたものであったが、その結果、作業場の物理的環境の変化と作業能率との間に一貫した相関性や合理性を発見できなかった。しかし次のような重大な発見をした。すなわち、①従業員にとって、公平に信頼感をもって扱われるという意識や仲間うけをよくするというようなことが、「科学的」管理が仮定した経済的利益(たとえば報奨金など)よりも重要であるということ、言い換えれば、従業員は「科学的」管理が仮定していたような「経済的人間」でもなければ「合理的人間」でもなく、むしろ非合理的な「情動的人間」であるということ、②そしてこのような情動的で非合理的な人間の側面が作業能率を支配する主要な要因であるということ、③したがって経営者が作業能率を高めようとするならば、このような人間の側面に着目して、従業員をもっと人間味のある、温情のある仕方で扱い、労働の精神的環境づくり、すなわちモラール(士気)を高揚するよう努力しなければならないことなどである。

これらの発見のうちで③については若干吟味が必要である。企業における人間関係論は、本来従業員の能率改善のための手段または技術である。ここには、科学的管理論と同様に、人間は他から動機づけられ、操作される存在であるという仮定がある。さらに、科学的管理論と同様に、人間は本来仕事嫌い、野心がなく、責任を回避したが、自発性よりも命令されることを好む存在であるという仮定がある。この人間観は後述の問題解決モデルの人間観と本質的に異なっている。

(3) 職場の「民主々義」運動

このモデルは単に技術規範であるにとどまらず、労資関係や福祉政策を背景にもつ職場の「民主主義」運動としての倫理規範でもある。ハーズバーグ(F. Herzberg)は、人間関係論の背景にロシア革命のような急進主義への国民的恐怖が潜伏し、それが従業員への人道主義的配慮と福祉政策を生じさせたと述べている⁽²⁴⁾。こうして、経営者は従業員の賃金を著しく改善し、監視と罰による厳しい労務管理を改め、安全で楽しい労働環境づくりに努めた。

(4) 経営参加

従業員の意思決定、方針決定、経営等への「参加」は、このモデルがもたらした具体的な経営管理の形態である。このモデルにおいて、「参加」は、まるで争いや意見の不一致をなくし、経営上のあらゆる問題を見事に解決する魔法のように主張された。さらに、参加は、従業員の知識や技術を企業の意思決定に反映させることによって、意思決定の合理性を高める・従業員を意思決定過程に参加させることによって、その方針が従業員によく理解され、よく執行される・従業員を経営に参加させることにより、「自分は重要な存在である」と思わせ、従業員のやる気を出させるなどのことが主張された。

デューイ (J. Dewey) の「学校における民主主義」(1937年に「学校と社会」の改訂版⁽²⁵⁾に追加)も結局「参加」の倫理的価値と技術的価値を述べたものである。NEAの教員 (classroom teachers) 部会が1953年刊行した「学校行政における民主主義」というパンフレットは、教員は参加することが有益な分野として30項目を掲げている⁽²⁶⁾。その1位から5番目までは次のとおりである。①俸給表の作成、②教員の12か月給与支給制度の立案(注:アメリカの教員は年に10か月雇用制)、③年次有給休暇に関する方針案の作成、④教員の選考に関する方針案の作成、⑤現職教育計画案の作成。これを見ると労資関係的色彩が顕著である。

(5) 「民主主義的」教育行政モデル

教育行政におけるこのモデルは、基本的には上記のような特色をもっているが、「人間関係」という語はあまり用いられない。代って「民主主義的」、「機能的」、「民主的指導性」、「参加的経営」、「部下の承認に基づく上司の権限行使」、上司と部下の「同僚性」(collegiality)、「集団的意志決定」などの必ずしも意味が明確でない語がキーワードとして使用される⁽²⁷⁾。ここでは、しばしば、インフォーマルな一市民としての権利とフォーマルな組織上の権限とを同一に扱い、上意下達の伝統的権威を否定し、上司と部下の関係が逆転し、「諸条件の整備」が教員に奉仕する行政の機能を示す語として使用される。また教育委員会の定める「コース・オブ・スタディ」(course of study、「科学的」教育行政の時代にあっては学校の教育課程そのもの)は、経験主義教育の普及とあいまって、次第にその基準性・拘束性をもたない、教員用手引書または参考資料を見做されるようになった。

この時期の教育行政理論の指導的立場にあったメールマン (A. B. Moehlman) は、「学校行政」⁽²⁸⁾ (1951) のなかで、教育行政の機能を教員及び教育活動に対する奉仕 (service) と規定し、官僚制機構にともなう権威を否定し、教員の参加、教育現場の直接経験に基づく教員の知的・技術的権威の尊重、教員の自律的規律、集団意思決定等を主張した。しかし他面、教育組織の説明が上記の主張と矛盾する箇所もある。その原因は、技術的規範、倫理的規範、法規範の三者を殆んど区別しないことから生じているように思われる。

(6) 「民主主義的」教育行政モデルにおける研修

行政的権威の否定、教員の権威の尊重、教育課程の拘束性の除去等は、現職研修において「自由放任」(laissez-faire) となった。教室は校長や指導主事等の無断侵入を許さない教師の「城」という慣行が成立し、校長や指導主事等の教員に対する権威的指導は否定された。「自由放任」とは文字通り教員の自由に委ねて、行政の側からはなにも行わなかったということである。(戦後多数採用された高卒者の大学における単位取得はこれと別である) 結局、アメリカで教員の現職研修が重視されるようになったのは、1960年代以降のことである。

6. 問題解決モデルと教員研修

(1) 問題解決モデルの特色

問題解決モデルの特色の理解のためには、OECD (CERI) の「教師の養成と職務の新形態: 革新者としての教師」(1976) からの次の引用を見るのがよいであろう。

「OECDの構成国において効果的な革新の戦略に関する最近の考え方にある重要な共通の動向があるというのがこの報告書の基本的仮定である。伝統的に採用してきた革新の戦略のいかににか

ならず、多くの国は、中心から周辺へ、または、上から下へというモデルの弱点を認識し始めている。たとえば、カリキュラム開発の研究開発普及モデルの基底にある仮定に重大な疑問が投げかけられている」⁽²⁹⁾「教育革新の実現のための最も有効な手段に関する考え方の中心は、いまや利用者、すなわち教員と学校側の問題に注がれている」⁽³⁰⁾ 学校の問題解決能力とは「学校の創造性」を育成することである。「学校の創造性とは、革新を採用し、適合させ、発生させ、または拒否する学校の能力である。……したがって、問題点は、中央当局の立案した革新に対する学校の受容性を改善することにあるのではない。学校自身が革新を行う能力を改善することにあるのである」⁽³¹⁾

このモデルのもう一つの特色は、学校が革新を行う能力を改善できるように、「コンサルタント」を含む援助体制を築く必要があるとしている点にある。

(2) 問題解決モデルの系譜

このモデルの基本理念は二つの源泉から出ている。一つは人間関係と並行して発達してきたロジャース (C. R. Rogers) やマズロー (A. H. Maslow) などのいわゆる「人間性の心理学」(humanistic psychology) の人間観、動機理論、自己実現の理念等である。他は1960年頃を境にして急に活発化した経営学の動きのなかから生じた。その動きとは、人間性の心理学の基本理念に立って、従業員の目標と企業目標とを統合し、職場におけるインフォーマルな人間関係のみをとくに強調した人間関係論の弱点を修正する試みである。

この試みの代表としては、ハーズバーグ (F. Herzberg) の「勤労の動機」⁽³²⁾ (1959)、マグレガー (D. McGregor) の「企業の人間的側面」⁽³³⁾ (1960) における「X理論とY理論」、ハービソン (F. Harbison) の「経済近代化における人的資源の開発計画」⁽³⁴⁾ (1962) における「人的資源の開発論」などがある。

教育行政の分野においては、たとえば、全国の指導主事を主要構成員とする ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) が、1963年、上記の経営理論を「基準」にして、「科学的管理論と人間関係論を統合する教育指導行政 (supervision) の理論を建設するための特別委員会」を設置し、1967年に「教育指導行政：その立場と仮定」を公刊した⁽³⁵⁾。ASCDは、また、1975年に「専門職的教師に対する専門職的教育指導行政」⁽³⁶⁾を出し、この立場を一層鮮明にした。この冊子の執筆・編集者はサージオバンニ (T. J. Sergiovanni) である。サージオバンニとスターラット (R. J. Starratt) の「教育指導行政：ヒューマニズムの見解」⁽³⁷⁾ (1975) は、問題解決モデルの代表と見られる。

このように、教育行政分野において、1963年以降、優勢な研究開発普及モデルと並行して、問題解決モデルが次第に形成され、1970年代の後半に研究開発普及モデルの重大な欠点が明らかになるにつれて、脚光を浴びるようになった。現在の接合モデルは、問題解決モデルを中核にしている。

(3) 問題解決モデルの基底としての人間性の心理学の理念

問題解決モデルの教育行政は、次のような、人間性の心理学・教育学の理念を基底にもっていることがわかる。

- ① 主体性の尊重 主体性は人間の本质である。人間の主体性は、その人の立場になって、その人の問題や悩み、苦しみをともに感じ、ともに考えることによって「了解」される。それは、科学的方法と言うより、現象学的方法によって可能になる。
- ② 自己実現の傾向性 人間には「自己実現の欲求」、「十分に機能する人間への傾向性」がある。

しかし、これらの欲求や傾向はどちらかという弱く、内外の諸条件によって阻害されやすい。

- ③ 人間の全体性 人間の知識と態度等は不可分の関係にある。
- ④ 問題解決・研修・革新の結合 問題解決・研修・革新は一連の過程で、切り離すことはできない。
- ⑤ 顧問の役割 問題解決モデルの教育行政は、問題解決・研修・革新の一連の過程を全く学校の自主性に委ねる「自由放任」型のモデル（人間関係論）とは明確に区別される。それは「顧問」（consultant）の「介入」（intervention）を不可欠と考える。このことは、人間性の心理学の発生の源であるサイコセラピーやカウンセリングを想起すれば、ただちに明らかであろう。事実、OECDの前述の報告書は学校を「来談者」（client）と表現している場合もある。カウンセリング・モデルによれば、「顧問」の役割は、個人が自己に関連している内外の客観的現実、特に自分にはよく見えない盲点を正確に認知するように、鏡の役割、または現状に関するフィードバックの役割を行い、正しく問題を診断し、解決の目標を立て、必要に応じて情報を提供したりして、「来談者」の自主的な問題解決・研修・革新を「支援する」（support）ことである。

(4) 問題解決モデルの基底としての組織行動論的経営学の理念

- ① 自己実現の経営 マスローによれば、健康なパーソナリティの特質は、究極的価値への献身、使命感であり、そこに究極的な生き甲斐を感じること、つまり「自己実現」(self-actualization)することである。マスローは5段階の欲求階層の最高の段階に「自己実現の欲求」の存在を仮定している。したがって、自己の職務における自己実現は、自己実現の欲求から生ずるものである。その意味で、ブルナー（J.S. Bruner）のことで表現するなら「内発的動機づけ」（intrinsic motivation）と行うことができよう。マスローの「自己実現の経営」⁽³⁸⁾（Eupsychian Management, 1965）とは、従業員の職務における自己実現、すなわち「職務充実」（job enrichment）に必要な精神的制度的諸条件の考案である。ハービソンの「人的資源の開発」の目的は、「人間を仕事（task）のために最大限に役立てる」ことによって社会全体の経済の現代化を促進するとともに「役立てられる人自身の福祉」に貢献することである。ハービソンは後者について「ヒューマニズム」の精神に基づくものであることを強調している。上述のサージョバンニは、自らの立場を「人的資源の教育指導行政」（human resources supervision）と規定している。
- ② 職務満足と職務不満 上述の経営論の立場にほぼ共通していることの一つは、賃金、作業条件、人間関係等の条件（ハーズバーグはこれを「衛生要因」と呼んだ）が低下すれば従業員の不満を生じさせるが、その充実は一ならずも「職務充実」または「職務満足」（job satisfaction）を生まないということ、すなわち「衛生要因」は職務不満の発生を防止することができるのみであるということ、したがって「衛生要因」の充実が経営の不可欠の前提であること、「職務充実」は従業員のパーソナリティに基づく要因によっても左右されるが、経営者は「職務充実」が実現できるような職場の環境を整備する必要があること、などである。

③ 従業員の目標と組織の目標の統合

人間関係論は、科学的管理論の誤りを訂正するに際して、公式組織の権威を全面的に否定した。マグレガーによると、「権威主義に代わるべき方法は、単なる権威の否定ではない。単に

統制を除去しただけでは解決にならないことをわれわれは経験から学んでいる」⁽³⁹⁾「今後の経営の課題は従業員個々人の目標と企業目標との統合」⁽⁴⁰⁾を図ることである。

(5) 問題解決モデルの教員研修

—「臨床的研修」と「組織開発」—

問題解決モデルの典型的な教員研修の形態としては、個々の教員の学習指導能力の向上発達を目的とする「臨床的研修」(行政の立場からはclinical supervisionといわれる)と学校の問題解決過程を支援する「組織開発」(organization development, 通常ODといわれる)を挙げることができる。

サージオバンニとスターラットは、「教育指導行政：ヒューマンズの見解」(1982)のなかで、臨床的研修を教育指導行政の中心に位置づけ⁽⁴¹⁾、コーガン(M. Cogan)の開発した臨床的研修の手順(8段階)を紹介し、その特色について述べている⁽⁴²⁾。その概略は、①教員と指導者(教員の指導者の意味。以下同じ)の相互信頼関係の樹立、②教員と指導者の協力による授業観察方法の企画、④教員授業実施、指導者観察、⑤両者それぞれ授業分析、⑥両者の会議日程の作成、⑦会議開催、相互意見交換、教員の能力の発達のための形成的評価、⑧両者協力による新たな努力目標の設定、という8段階である。

組織開発については、OECDの前記報告書は、学校の校内研修に顧問(consultant)を「介入」させるべきであるとしている。ここで重要なことは顧問の姿勢である。同報告書は、ヘブロックの「知識の普及と利用による革新の設計」(1969)を引用し、顧問の役割について、「もし誰かが顧問に助言を求めるとき、顧問にとってなによりも必要なことは、何が問題であり、来談者がそれにどう対応しているかということを理解することである。したがって顧問は、自分が知るためというより来談者自身が気付くために、来談者に自由に話させなければならない」⁽⁴³⁾と説明している。そしてもし顧問が指示的な姿勢をとるとすれば、顧問は、もはや顧問ではなく、訓練者または知識の運搬人になってしまうと警告している。OECDの定義によれば、「組織開発とは、学校の職員が、外部の専門家の診断と指示を単に受容するというより、組織開発顧問の支援によって、学校目標の再構成、新しい集団過程技術の発達、目標達成のための組織や方法ならびに学校の勤務雰囲気の改善、結果のアセスメントにおける現在の問題点やその原因を検討し、積極的にそれに参加することである」⁽⁴⁴⁾組織開発の7段階のなかには、顧問による学校の現状に関する資料の作成、分析、指示などが含まれている。

(6) 芸術としての教育観

このモデルは、一般に、子供の教育にしても、また教員の研修、学校の「組織開発」にしても、外部から加えられる「革新」というより内面からの「発達」または「進歩」という考えをもっている。たとえば、サージオバンニとスターラットは、教育活動を、「科学的」というよりむしろ「芸術的」(artistic)なもの、または、「芸術作品」(artifact)と考えている。したがって、教員研修の指導者は、教員の行う授業を、芸術作品の鑑識眼(connoisseurship)をもって、鑑賞(appreciation)、推理(inference)、解明(disclosure)、記述(description)すべきであると述べている。

また、このモデルは、人間の成長発達に関連する要因とその相互作用は極めて複雑で、体系的な公式に整理できないような過程や手続きを相等含んでいると考える。さらに、このモデルは、授業の過程は、無数の要因を授業の形態、速度、リズム等の基準に合致するように瞬間的に演出する即興性(頭で考えては間に合わない。「体で」覚えることが基本になる)が求められると考える⁽⁴⁶⁾。

このような見方が、教育活動の芸術的見解になっていると思われる。

教育活動を主として科学に基づいた原理の適用過程と見るか、または、主として芸術的なものを見るかによって、教員研修の理念、形態、方法は大幅に異なったものになる。

最後に、サージオバンニやOECDの報告書を問題解決モデルの例として扱ったが、正確に言えば、強く問題解決モデルに傾斜した接合モデルであると言わなければならない。引用した部分は純粋に問題解決モデルと思われる部分である。

む す び

本研究を書き始めるとき、接合モデルも含めて、教育行政の4類型別に教員研修の理念、形態、方法等を分析し、記述しようと思った。しかしいま問題解決モデルまでをもって一往の締め括りにしたいと思う。それは紙数が既に制限に達したことにもよるが、接合モデルは、本研究で扱った3モデルをさまざまに接合したもので、一つの型としては扱えないこと、および接合モデルについて述べるには、「教員センター」を抜きにできないこと、その他さまざまな実例を具体的に示す必要があることなどの理由による。これらの問題は次回にまとめたいと思っていることを申し添えて、むすびとしたい。

注

- 1) The Voice of America, Forum Lectures, "Behavioral Sciences", 佐々木徹郎訳, 「行動科学入門」, 誠信書房, 1962, p.3.
- 2) March, J. G. and Simon, H. A., "Organizations", New York: John Wiley, 1961. in Lovell, J. T. and Wiles, K., "Supervision for Better Schools", New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1983, p.28.
- 3) Havelock, R. G., "Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge", Michigan: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge", 1969.
Bolam, R., "The Types of Environment Most Likely to Favour the Active and Effective Participation of Teachers in Educational Innovation", pp. 60-61. in OECD (CERI), "New Patterns of Teacher Education and Tasks", 1976.
- 4) Bennis, W. G., Benne, K. D. and Chin, R., "The Panning of Change", London: Holt, Rinenart & Winston, 1969.
- 5) Cetzels, J. W., Lipman, J. M. and Campbell, R. F., "Educational Administration as a Social Process", Harper & Row, 1968, p.80.
- 6) Cubberley, E. P., "Public School Administration", Houghton Mifflin Co., 1916, p.338.
- 7) Kimbrough, R. B. and Nunnery, M. Y., "Educational Administration", New York: Macmillan Publishing Co., 1983, pp. 246-249.
- 8) Brubacner, J. S., "A History of the Problems of Education", McGraw-Hill Book Co., 1947, p.506.
- 9) Brubacher, J. S., Ibid., p.515.
- 10) Yeager, W. A., "Administration and the Teacher", New York: Haper & Brothers Publisher, 1954, p.25.
- 11) Cubberley, E. P., "Public School Administration", Houghton Mifflin Co., 1929 edition, p. 344.
- 12) Cubberley, E. P., "The Principal and His School", Boston: Houghton Mifflin Co., 1923.
- 13) Cubberley, E. P., Public School Administration, Ibid., 1929 Edition, p.346.
- 14) Cubberley, E. P., Ibid., 1929 Edition, p.345.
- 15) Lessinger, L. & Associates, "Accountability: Systems Planning in Education", Illinois: ETC Publications, 1973.
- 16) Lessinger, L. & Associates, Ibid., pp. 7-8.
- 17) Atkin, J. M. and Rath, J. J., "Changing Patterns of Teacher Education" in OECD, "New Patterns of Teacher Education and Tasks: Country Experience, Unites States", 1974, pp. 6-8.
Novellis, R. L. and Lewis, A. J., "Schools Become Accountable", Association for Supervision and Curriculum Development, 1974, pp. 1-5.
- 18) Lessinger, L. & Associates, Ibid., pp. 12-13.
- 19) Bolam, R., "The Types of Environment Most Likely to Favour the Active and Effective Participation of teachers in Educational Innovation", in OECD (CERI), "New Pattern of Teacher Education and Tasks: Teachers as Innovators", 1976, p.9.

- 20) National Society for the Study of Education, "Staff Development: Eighty-second Yearbook of the NSSE" in two volumes, 1983.
- 21) Mitzel, H. E., ed., "Encyclopaedia of Educational Research", New York: The Free Press, 1982, p.252.
- 22) Gorton, R. A., "School Administration and Supervision", Iowa: WM. C. Brown Co., 1983, p.29.
- 23) Harris, B. M., "Supervisory Behavior in Education", New Jersey: Prentice-Hal, Inc., 1985, p.58.
- 24) Herzberg, F., "Work and the Nature of Man", 1966.
ハーズバーグ著, 北野利信訳, 「仕事と人間性」, 東洋経済新報社, 1983, p.40.
- 25) Ratner, J. ed., "Intelligence in the Modern World; John Dewey's Philosophy", The Modern Library, 1939, pp. 716-721.
- 26) National Education Association, "Democracy in School Administration", NEA, 1953, p.10.
- 27) Moehlman, A. B., "School Administration", Houghton Mifflin Co., 1951.
Reeder, W. G., "The Fundamentals of Public School Administration", The Macmillan Co., 1941.
Mort, P. R., "Principles of School Administration" McGraw-Hill Book Co., 1946.
Pittenger, B. F., "Local School Administration", McGraw-Hill Book Co., 1951.
- 28) Moehlman, A. B., Ibid.
- 29) Bolam, R., Ibid., p.10.
- 30) Bolam, R., Ibid., p.11.
- 31) Bolam, R., Ibid., pp. 20-21.
- 32) Herzberg, F., Mausner, B., and Snyderman, B., "The Motivation to Work", John Wiley and Sons, 1959.
- 33) McGregor, D., "The Human Side of Enterprise", McGraw-Hill Book Co., 1960.
- 34) Harbison, F., "Human Resources Development Planning in Modernizing Economics", *International Labour Review*, May 1962.
ユネスコ編, 木田宏訳, 「教育計画——その経済社会との関係——」, 第一法規, pp. 77-89.
- 35) Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J., "Supervision: Human Perspectives", McGraw-Hill Book Co., 1983, p.4.
- 36) Association for Supervision and Curriculum Development, "Professional Supervision for Professional Teachers", ASCD, 1975.
- 37) Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J., Ibid.
- 38) Maslow, A. H., "Eupsychian Management", Illinois: Richard D. Irwin Inc., 1965.
A. H. マズロー, 原田廣訳, 「自己実現の経営」, 産業能率大学出版部, 1979.
- 39) McGregor, F., Ibid., p.39.
- 40) McGregor, F., Ibid., pp. 61-76.
- 41) Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J., Ibid., pp. 338-339.

- 42) Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J., *Ibid.*, pp. 299-305.
- 43) Bolam, R., *Ibid.*, p.28.
- 44) Bolam, R., *Ibid.*, p.29.
- 45) Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J., *ibid.*, pp. 310-314.
- 46) Gage, N. L., "What Do We Know About Teaching Effectiveness ?", *Phi Delta Kappan*, October 1984, pp. 87-93.