



Title	アメリカにおける教師教育の新展開
Author(s)	葛上, 秀文
Citation	大阪大学教育学年報. 1996, 1, p. 175-185
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11020
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

アメリカにおける教師教育の新展開

葛 上 秀 文

【要旨】

本論文で取り上げるのは、現在のアメリカで実験的に進められている PDS(Professional Development School)と総称されるリベラルな教師教育改革の動きである。PDS とは、大学と学校の間で結ばれる対等な連携のなかで、教職志願者及び現職教師の専門性を高める教師教育を確立し、それらの教師が中心となって学校を再構築することを目指すものである。複雑化していく現代社会のなかで、学校はこれまでとは異なる新しい課題に直面するようになってきているが、そうした課題を解決していくためには、これまでのように教師が個々別々に対応していくだけでは不十分であり、教師たちが様々な資源を共有し、協働(collaboration)していくなかで解決策を見いだしていくことが重要である。一方、大学の側も現実の学校が抱えている様々な問題にあわせて、これまでの教師教育を柔軟に変えていく必要性を感じ始めている。PDS は、こうした学校と大学の課題が重なり合うところで連携を作り出し、それぞれの目的を最大限達成するものとして進められている。このような改革案は、わが国においても十分参考になるだろう。

1. はじめに

本論文の目的は、現在のアメリカにおいて進められている教師教育改革をとりあげ、そこでなされている論争や実践を具体的に検討することを通して、今日の学校改革の課題を探るところにある。

周知のように、アメリカの教育改革の論議をみていく際には、平等性(equality)を追求する立場と卓越性(excellence)を追求する立場の間で繰り返されてきた論争を無視することができない。教師教育についての現在の論議もこの二つの立場の間でなされてきた論争と深い関わりをもっている。実際、60年代以降のアメリカでは、公民権運動の拡大とともにマイノリティを中心として教育機会の均等を求める動きが強くなり、平等性を志向する教育学者や政策立案者の考えが教育政策の基礎になっていた。しかし、80年代になるとアメリカの経済競争力の低下が深刻となり始め、卓越性を志向する教育学者を中心に、平等性に偏った従来の教育政策を批判する人々が増えてきた。1983年に出された『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』はそうした批判的な意見を代表するものとして有名である。そこでは、合衆国の約2300万人が事実上文盲であること、標準テストにおける高校生の平均学力が26年前のスプートニック・ショック当時より低下していることなどが具体的な数値をもって示された。その現実に対して、カリキュラムを標準化し学校教育の基礎に帰ること(back to basics)、高校の卒業要件を厳格化し教育内容の水準を明確にするという保守的な考え方が声高に主張された。

こうした保守的な教育政策は、知事や議会を中心とする州のイニシアチブの下、トップダウン的に次々と具体化されていった。しかし、その改革は、行きすぎた多様化による教育水準の低落を救う「応急措置」として一定の効果を示しはしたが、数年とたたないうちに限界を指摘される

ようになった。そもそも生徒の学業成績を改善するには個々の生徒の授業＝学習過程を改善する必要があるが、そのためには学校、学級及び生徒の自律的な取り組みが不可欠であるというリベラルな認識が再び頭をもたげてきたからである。この見方を代表するものとしては、1986年に出版されたカーネギーフォーラムの『国が準備すること(A Nation Prepared)』と、全米の主要大学教育学部長組織ホームズグループの『明日の教師(Tommorow's Teachers)』があげられる。報告書では、教師の自律性を認めるかわりに教師の責任も明確にし、ボトムアップ的に改革を進めることのできる教師を育成することに重点がおかれている。以下で取り上げる教師教育改革の実践も、この方針に沿って具体化されたものである。とりわけ、そうした実践の代表例であるPDS(Professional Development School)に焦点をあて議論の展開を追ってみることにする。

2. 学校改革と教師の役割

はじめに、現在の教育改革の論議の中で、教師に焦点が当てられるようになった理由を説明しておくことにする。

学校教育の重要性を否定するものはいないが、学校教育の中心的担い手である教師の地位、待遇はアメリカにおいても決して高いといえないものであった。それゆえ、教師の量や質を確保する問題が、アメリカにおいて公教育が成立して以来たえず存在していた。1980年代の教育改革の論議ではそれが現状打開の戦略として位置づけられたために、改めて人々の注意を引くことになったのである。

まず、教師の量の問題に関しては、80年代後半から第二次ベビーブームの影響によって生徒数が増加するのに対し、70年代から80年代にかけて(教育予算の逼迫もあって)新任教師はほとんど採用されず、教師数の不足がさらに深刻になっていたことが挙げられる(Darling-Hammond, 1990, p.271)。また生徒の出身背景からみても、英語を第二外国語とするヒスパニック系住民や多くの問題が予想される単親家庭の子どもの増加に対して、これまで以上の学校による手厚いケアが必要となっているが、それを行うには教師の絶対数が著しく不足していた(Kirst, 1984, p.138)。他方、より深刻なのは教師の質の問題である。これについては、教員養成系の学生のSAT得点が著しく低下していることが指摘され(Darling-Hammond, 1990, p.272)、教師のモラルやモチベーションの低下といった問題も盛んに論じられるようになった(Carnegie Forum, 1986)。

このように、80年代に入ってから、アメリカの教育力が低下した背景には教師の量的および質的問題があるという認識が、強まっていった。それは、卓越性を重視する研究者においても、平等性を重視する研究者においても共通の認識となっていた。ただし、双方の研究者は、この問題についてそれぞれ異なる対応策を提示している。

まず主導権を握ったのは、卓越性を追求する研究者グループであった。彼らは、教員養成課程を大学院にまで引き上げること、比較的曖昧であった教師の資格を厳密化することによって¹⁾、教師の質の向上を目指した。この改革の方向は、教師個人の専門性を高めるという従来の教師観に沿ったものであった。彼らはもう一方で、教職の魅力を高めるために、比較的均質な給与体系を改めて²⁾、教師の能力に応じて昇給させるメリット・ペイ制の導入を試みた。熱意のある教師には励みを与え、実力のある教師には他の専門職に比べて遜色のない給与水準を保障することに

よって、現職教師のやる気を高めるだけでなく、質のよい教職志望者を増加させようともくろんだのである。

教員確保に直接対応した政策が提示された後、平等性を追求する研究者たちは、これとはまったく異なる方向の改革案を提示した。彼らは、家庭背景、関心ともに多様な生徒が集まる学校で教師が有効に対応していくためには、教師が資格要件に定められた一律の技能を習得しているだけでは不十分であると考えた。それ以上に彼らが必要と考えたのは、個々の教師がもつ限られた人的・物的・財政的資源を統合し、教師それぞれが暗黙的に保持している実践的知識(practical knowledge)を共有して、複雑化した課題に取り組むための新しい問題解決のスキームを広めることであった。

この課題の実現に向けて障害になると、彼らが考えたのが教師の間に存在する固陋な教師文化であった。たとえば、教師文化のもつ問題点を指摘し、そのあるべき姿を示したハーグリーブスは教師文化を、個人主義(individualism)、小分割主義(balkanization)、協働的文化(collaborative culture)、策定された同僚間連携(contrived collegiality)の4つに区分し、現在の学校は前の二つの教師文化が支配的であると論じている(Hargreaves, 1992, pp. 220-231)⁹⁾。そして、教師が個人個人の裁量で様々な課題に対処し、外部からの圧力に抵抗してきた歴史を振り返り、個人主義に代表されるこれまでの教師文化の存在には一定の評価を与えることができるが、今日の学校が置かれている状況を考えると、そうした文化はむしろ学校教育の足枷となっており、協働的文化が教師文化の中心とならねばならないと述べている。

しかしながら、長年、定着してきた教師文化を簡単に変えることはできない。そこで、教師文化の意図的な変容を視野に入れた教師教育改革が、平等性を重視する研究者のなかから提示され、いくつかの試みがなされるようになった。その中心となるのが、専門性開発学校(Professional Development School、以下 PDS と略す)である¹⁰⁾。

3. PDS の実践と課題

PDS は、「学校教育を改善していくためには現在の教師文化を変えていくことが不可欠である」と考えた研究者たちによって進められた学校改革の新しいプランである。それは、1) 個々の学校の課題の解決にもっともふさわしい教育実践を明らかにし、それを維持するという目的に添うよう学校を再構築すること、2) そうした実践能力を専門的に養う教員養成を推進すること、3) 現職教員が継続して専門性を発達させることが可能な場を提供することを目指した実践として定義されている(Lieberman & Miller, 1990)。

教師教育を改革し、教師の専門性を高めるために、PDS の中でとくに重視されているのは学校と大学との連携である。つまり、それぞれの学校が抱えている課題を明確にし、その課題の解決のために学校現場で行われている様々な教育実践を評価する基準を構築すること、そして、大学関係者を核としながら教師同士が協力して問題解決にあたる状況を作りだすための、大学と学校の間の対等な連携がうたわれている。

もちろん、大学と学校の連携という考えは新しいものではない。その先駆的な例として、たとえば19世紀末にデューイたちが提唱した実験学校の試みを挙げることができる。彼らは、当時普及していた教授法に疑問を持ち、より実践的な教授法、カリキュラム開発を進めるため、大学に

付属する学校を用いて実験を進めたのであった。しかし、その試みは、実験という側面が強調されすぎたため、実際の公立学校でどのような効果が得られるかを検討する視点に欠けていた。また、大学のスタッフが主導権をにぎり、学校の役割は付属的なものにとどまっていた。その後も、大学と学校の連携の試みは幾たびか提唱されてきたが、多くの場合大学のリーダーシップが先行し、学校の持つイニシアチブを浸食していく結果となった。そうした関係を恐れた学校が大学との連携に消極的になることによって信頼関係が崩壊するという歴史が繰り返されてきたのである。

教師が専門性をのばし、学校の様々な決定事項（人事、予算、カリキュラムなど）に対して自律性と責任(accountability)を持つ必要があると考える教育改革者の方策からいえば、大学と学校の間の対等な連携は不可欠のものである。しかし、これまでの大学と学校の連携の試みはことごとく失敗してきた。この反省に立って、大学と学校の間に対等な連携を作りだすために導入が図られたのがメンター制⁹⁾である。メンター制とは、熟練した教師がメンター（信頼できる友人）となり、教育実習生が授業面で直面する問題の解決に向けて指示を与えることで彼らの専門性を高め、自らもこれまでの教授法を反省的に見直す機会を得ることで、教職の専門性をさらに高めていこうとするものである。この過程に大学関係者が加わることによって、学校としては、直面している課題に直接対応したより効果的な治療法を得ることができ、大学としては、教師教育カリキュラム、特に教育実習の改善が期待されることになる。メンター制とは、このようにそれぞれの目的が重なり合うところで大学と学校の協働関係を深めていこうとする試みなのである。

メンター制はまた、校内に小集団による同僚関係を作るきっかけとなり、教職員間に指導の関係を計画的、意図的に成立させる場ともなる。これは、ハーグリーブスが提示した協働的文化へとつながっていく「策定された同僚間連携」の教師文化を作ることにもつながるものである。アメリカの学校教育において、このような場がこれまで存在してこなかったのは、校内研修という形で同僚教師らがともに学習する機会を持つのが国の現状からは奇異に映るかもしれないが、そうした研修制度の存在しないアメリカにおいては、きわめて斬新なアイディアであった¹⁰⁾。

では、PDSは具体的にどのように進められ、どの程度効果を挙げているのだろうか。これを、比較的成功した2つの事例から見てみることにしよう。

(1) PDSの実践

PDSの具体的な進行を記述した研究が少ない中で、南メイン州の事例(Miller & Silvernail, 1994)は多いに参考になる。その研究は、南メイン大学とウェルズ学区との間でPDSの提携が結ばれた1989年に、その学区にある中学校において始められた。その当時、ウェルズ学区は、ヒスパニック系児童の増加によって発生したさまざまな問題の解決を模索しており、南メイン大学も教員養成カリキュラムの改革に取り組み始めたところであった。幸いなことに、ウェルズ校区の学校では、PDSが提携される以前から、学校単位で教師の専門性を開発する試みが行われており、PDSを受け入れる素地ができていた。

はじめに、大学関係者、学区の校長、教師、教育長が集まり、PDSの計画が練られたのだが、その中でまず強調されたのが、学校と大学の対等な関係の確認であった。その場において、大学は、学校側の中心となる教師（メンター）の給料の半分の面倒をみ、学校側はその教師にPDSのための時間を割けるように配慮することが確認された。これは、メンターに過度な負担がかかっ

てPDSがうまく進まなかった例が多いことを考えてみると、重要な事項であった。次に、実習生は大学のスケジュールより学校のスケジュールを優先するよう求められた。また、ともすれば軽視されがちな現場教師の声を最大限尊重できる体制を取ることが確認された。多くの学校研究が示すように、大学と学校の対等な連携が結べない状況のなかで、このような確認がまずなされたことは注目に値する。

次に議論されたのは、教師同士の連携についてである。メンターと実習生の組を作る際に、それを機械的に行うのではなく、担当者同士の印象を優先することとした。また、複数の学校に分散して配置されている実習生同士がひとつの集団として活動する機会を設定し、集団としてのまとまりを意識させる工夫もなされた。それは、同僚同士で協力することの意義を学ぶ機会を与え、教職における協働的文化の必要性を会得できるよう配慮したものであった。

教員養成のカリキュラムにも新しい試みが付け加えられた。まず、教育実習の合間に自らの実践を評価、反省する機会を取り入れ、実習生自身が理論と実践を統合できるようなプログラムを導入した。このため、午前中は学校で教育実習を行い、午後からは大学に戻ってセミナーに参加できるように配慮したり、大学に戻れない場合は、学校の近くにそうした場を確保するなど、あくまでも学校での実習を中心とした教員養成であることが意識された。

理論と実践を統合するプログラムのなかで核となるのが、実習生の実践に対する評価である。そのために、大学関係者とメンターと実習生の間で細部にわたって意見交換を行うための場が設定された。実習生はすべて、週に一度か、少なくとも2週間に一度は大学のスタッフによる授業観察を受けねばならず、それを通して、

- ①実習生の授業風景を大学のスタッフがビデオに収める
- ②実習生とメンターと大学のスタッフがそのビデオをみて、実習生だけがそれに対しコメントし、自分の教授法を分析する
- ③メンターと実習生がミーティングする光景を、大学のスタッフがビデオに撮る
- ④メンターと大学のスタッフがそのビデオをみながら、メンターだけがそれに対してコメントし、自らの指導の仕方を分析する
- ⑤メンターと大学のスタッフがそのミーティングについて論じる

といった評価のための手続きが確立された。

この試みは、教育実習という形式であったが、メンターとなった教師自身にもいくつかの変化をもたらした。第一の変化は、実習生を評価する際の基準について話し合う場を、メンター同士が自発的に設けたことである。このような形での教師間の集まりがそれまでほとんどなかったことを考えると、PDSは教師間に同僚関係の成立を促す効果をもったと評価することができる。第二の変化は、ビデオを用いて授業を評価する方法の有効性が認識されたことである。実習生の授業評価のため、教室にビデオ機器が持ち込まれ、授業が綿密に記録されたが、そのことへの抵抗はPDSが行われてから少なくなり、現職教師同士でもそうした方法で授業を評価する必要性が認識されるようになった。第三の変化は、実習生自身がもたらしたものである。彼らは、大学の課程で学んだ新しい教育実践を教室の中に持ち込んだ。メンターとなる教師は、そうした実践

が自分たちの教室の生徒に適しているかどうかを評価し、適していないと判断した場合はそれを改善する機会を得ることができた。メンター自身がそうした新たな教育実践を取り入れた授業場面もみられた。こうした経過は、様々な授業改革の試みが結局は学校現場で理解が得られず失敗してきた1960年代の流れ(Goodlad & Klein, 1970)と対照をなすものといえるだろう。

ウェルズ校区のPDSの試みが成功したのは、それに必要な多くの条件が満たされていたからである。しかしながら、このウェルズ学区の例では教授活動が実際にどのように変わったのかが詳しく示されていない。そこで、PDSの取り組みの中で、教育実習生の実践が変わっていく過程が詳細に把握されているヒューストンの事例(Stallings & Kowalski, 1990)についてもみておくことにしよう。

その研究は、1987年の春に、ヒューストン教育大学とヒューストン独立学区の間にヒューストン・ティーチング・アカデミーが創設されたことから始まっている。その研究では、メンター制が採用された20人の実験群と、従来通りの教師教育を受けた20人の統制群を比較するという形が取られた。彼らは学年、教科、年齢などを考慮して選ばれており、サンプルの偏りはないよう取り計らわれていた。ただし、実験群のものは都市部の学校に配置されたのに対し、統制群のものは17人が郊外の学校に配置された。メンター制が採用された実験群では、実習期間中に、彼らとメンターと大学側の担当教官の3者の間で週3時間のセミナーがもたれた。その中で、教育実習生の指導法の問題点などが話し合われた。

その結果、実験群の教育実習生の場合は、14人の実習生の受け持ち教室で生徒の授業中の逸脱行動が減少したのに対し(ビデオテープの記録から「席を立つ」「授業を妨害する」などの逸脱行動が平均して7%減少したと評価された)、統制群の教育実習生の場合は生徒の側にそうした変化がまったくみられなかった。また、ビデオテープの記録からは、教師-生徒間の相互作用が4つのカテゴリー(授業内容にかかわるもの、高次の質問(Higher order questions)、生徒をほめる、生徒を正解へと導くこと)に分類できることが明らかとなったが、その結果からも、実験群の教育実習生の場合は、高次の質問、生徒を正解へと導くための相互作用が増加したのに対して、統制群の実習生の場合はそうした変化がみられないという違いが認められた。さらに、教職に就く時点で任地の希望を調査してみると、実験群では20人中18人が都市部の学校に配属されることを希望し、実際に15人のものが、人種構成が多様で社会経済的な環境も劣悪な都市部の学校に配属されることとなった。統制群の場合は、そうした希望が20人中2人とどまった。

この実践の中でもっとも特筆すべきことは、専門性を持った新任教員が最初の赴任先として教育困難校を志願したという点である。アメリカにおいても教育困難校は敬遠される職場であり、そのため新任教員が多く配置されているが、彼らの多くは困難な状況に耐えかね、比較的にはよい時期に退職してしまうことが問題になっている(Darling-Hammond, 1990)。この現状を考えると、教育困難校でも適応しうる教師教育プログラムを開発し、そうした学校へ積極的に赴任する教師を育成していくことが、PDSの取り組みのもっとも重要な点ではないかと思えてくる。学校を基盤として、その学校の抱えている課題に配慮しながら、学校改革と教師教育改革を進めるというPDSは、これまで有効な手だてを示しえなかった教育困難校の改善に対して、有効な方向を示しているといえるだろう。

(2) PDSの課題と可能性

教師教育の新しい方向を探るために、比較的成功している2つのPDSの事例をみてきた。こうした成功の事例にかかわらず、解決すべき課題はまだ数多く存在する。最近でこそ、アメリカにおいてはPDSに関する研究が数多くみられるようになってきたが、その考えが、卓越性に重きをおく研究者たちの論議に対して、優位な位置を占めているとはいえない。全体としては、むしろ伝統的な教師観や教師教育に対する考えが、依然として力を持っていることは否めない(Lieberman & Miller, 1990, p.1051)。

タイトルは、PDSが今後解決していかなければならない課題として、資源、組織構造、協働それ自体にまつわる問題、文化、の4つを挙げている(Teitel, 1994, pp.246-248)。資源については、教師教育改革にかかわる予算がきわめて少なく、継続的で体系的な研究をするには十分でないことが挙げられる(7)。また、組織構造の課題としては、教師が協働して授業しようとしても、現在の学校の教室は改革案が提唱しているようなオープンな構造になっていない場合が多く、理想と現実の間に埋めがたいずれが存在している。他方、協働の問題として最も頻繁に指摘されるのは、大学と学校が全く相いれない存在だという考えである(Clark 1989、訳書、p.89)。たとえば、教師のなかには、教育実習生と同僚として働くことに嫌悪感を示すものもある(Teitel, 1994, p.246)。大学のスタッフも、学校において多くの時間を費やすことを嫌い、学校現場に重きを置いた徒弟的な教師教育に対しては反発を感じ、その存在が自らの職の安全性を脅かしていると考ええるものも多い(Teitel, 1994, p.246)。そして、最も困難な問題として文化の問題を挙げることができる。教師文化の改革が主目的の一つであったPDSの試みの問題点がやはり教師文化というのは皮肉である。ローティは「教職は、一つの職業としてそれが持つ独特の構造ゆえに、特に、新入者のリクルート、社会化、仕事への報酬体系の3つの過程を通して、教師の間に保守主義、孤立主義、現時主義という指向性を構造的に生み出し強化している(Lortie, 1975, p.106)」と指摘している。つまり、リクルートの段階で、教職は、既存の学校システムに好意的な感情を持った現状維持志向の人を引きつけやすく、そうした志願者は子ども時代に担当してもらった印象的な教師に同一化している傾向が強いのである。ローティは、教職志願者はこうした保守的で現状肯定的なものが多く、教師の持つ文化は変わりにくい特質を持つと結論づけたが、このことは現在においても多くの場合あてはまると考えられる。

では、PDSの試みはこうした課題を克服していくことができるのであろうか。PDSの主要な目的は、個人主義的な教師文化を協働的文化を中心とした文化へと改革していくことにある。しかし、徒弟制度的色彩を持つPDSに、教職のもつ保守的色彩を変えることが可能であろうか。逆に、PDSを進めることによって、教師がより現状維持的になることはないのであろうか。

筆者はそうしたことはないと考えている。ローティ(1975)は、教職の志願者は、まだ生徒の時から長時間にわたって教師という職業に接し、観察する機会を持ち、この「観察という徒弟制」の中で、教師として社会化されていくと述べている(p.62)。だが、そうした形での徒弟は劇を見ているいわば観客のような存在であるため、授業を分析的に評価するために必要な情報を持たない。これに対し、PDSにおけるメンター制での教職志願者は、まさにその当事者であり、授業の目標設定、準備、事後の分析という、いわば舞台裏を経験する。メンターとなる教師は実習生に自らの教授法や問題解決の手法を伝えるだけでなく、実習生が持ち込む新しい教授法を評価す

る中で、これまでの自らの教授法を再吟味する機会を持つのである。実習生も、この過程の中で、「観察という徒弟制」を通じて築き上げた個人的な教職イメージを分析し、修正する機会を持つ。

こうした意味からも、PDSには現状を絶えず客観化し、学校を改革していく手段となる可能性がある。それは、徒弟的あるいは閉鎖的な教師教育の中に開かれた評価の枠組みを定着させていくことができるかどうかにかかっているのではないだろうか。つまり、大学との連携の中で、メンター自身がこれまでの教育経験を反省し、その上で授業分析のための評価の枠組みを練り直すことができるかどうか、もっと言えば、自分の授業振りを評価することが重要であるという認識を教師たちがもつことができるかどうか、こうした点がPDSの成功の鍵を握っていると考えられる。

4. わが国におけるPDSの可能性

これまでみてきたPDSの目指す方向は、わが国の学校教育の現状と重なる点が多い。第一に、PDSの主目的は、学校内に協働的文化を持った教師集団をつことにあるが、こうした集団は、わが国の学校現場によくみられる形態である。例えば、同学年の教師が指導法について話し合ったり、教材を共有するというのはどこでも見かけられる光景である。

しかしながら、永井(1977)は、同僚として評価できる教師像を尋ねた調査で、「子どもを指導する際に学年全体の調和を考えない」とする教師がきわめて低く評価されたことから、日本の教師文化の根底には同僚との調和を重視する暗黙の掟が存在すると述べている。わが国の教師の場合は、授業改革に積極的に関与し、授業方法について同僚と意見交換するというよりも、現状を維持することを前提とした消極的な同僚関係が維持されている。たとえば、同学年の教師の場合、同じベース、同じ目標、教授法の共有、そして確認のために同じテストを行うといったことのため、他の教師が行っていない新しい試みを実行に移すことが困難となることが多い。このような同僚関係は、PDSの中で想定されているものとは大きく異なっている。

こうした違いは、教師が互いの授業場面を評価する仕組を学校が確立しているかどうかの違いでもある。リトル(1990)は、教師間の協働の強さを尺度化し、もっとも弱い連携である「教師同士の雑談」から、もっとも強い連携である「授業の公開(同僚教師に授業を公開し、評価を得る)」まで4段階に分類した。わが国の連携は、「教材やテストを共有し評価の基準を統一する」という第3段階までであり、それから先の「授業の公開」は全く行われていないのが現状である。教室外ではさまざまな共働が見られても、教室内の営みまで共有されることはきわめてまれである。したがって、日本の教師の場合、外見上は協働的であるが、その内実は個人主義的な教師文化(一国一城の主人)も有していると考えられるのである。

第二の類似点は、研修のスタイルである。現職教師の専門性をのばす目的で戦前から存在している校内研修は、まさに日本のPDSと呼べる内容をもっている。しかしながら、メンターにあたる研修指導者の養成にはあまり重きが置かれていなかったこと、さらに、外部に開かれた校内研修という考えが弱かったため、研修の運営が形式化され、それが教師の専門性を発達させる場としては十分に機能してこなかった。PDSでは現職教員の研修と教員養成とが多くの共通点を持ち、同時に考えられる場合が多いが、日本の場合、教員養成は大学で行い、現職教育は学校及び行政機関が責任を持つという具合に分けて考えられることが多い。現職教育と教員養成の分離

が教師の専門性を高めていく上で弊害となることを指摘する研究者は多いが（現代教職研究会、1989、伊藤、1986、伊津野、1987）、具体的な改革案が提示されるまでにはいたっていない。

こうした現状を打開するうえで、PDSの実践はわが国においても十分に参考となるだろう。何より、現在の学校教育を開かれたものとしていくのに、教員養成の面から考え直してみるというのは、きわめて有効な視点を提供しているように思われる。

注

- 1) 1980年代になって、アメリカの47州において、教師の資格の見直しが行われ、しかもそれは新任教師だけでなく、現職教師に対しても適応する州もあった(Darling-Hammond,1987,p.273)。このことから教師の質的低下がこの時期に特に問題視されるようになったことがわかる。
- 2) 教師の給与体系は「初任給優遇型」(昇給の最高額と比べて、初任給が相対的に高く、初任給と最高給の比率が約1:2程度)であり、比較的昇級幅が小さく、きわめて予測可能なものであった(Lortie,1975,p.99)。こうした給与形態は、公教育制度が成立して以降、教師の在職年数が短いという条件のもと、毎年大量の教師を補充しなければならなかったという歴史的背景の中で確立してきたものであった。
- 3) 個人主義とは、多くの教師がそれぞれの学級の孤立した状況の中で、ただ一人で教えていることに特徴的な文化であり、ローティ(1975)によりその実態は丁寧に描き出された。小分割主義とは、例えば、教科ごと、あるいは学年ごとに教師集団が区分され、利害が衝突するためにそれぞれの集団が協調しにくい文化の形態のことを指す。例えば、高等学校の段階では教科ごとの組織が存在し、それぞれに独自の教師集団を形成しているし、小学校においては、学年ごとに結集する傾向が強いことが挙げられる。

協働的文化とは、教師が自律性と責任を持ち、様々なレベルで教師が連携する文化である。しかしながら、これは、時間や場所を限定するものではなく、また、自発的な側面を強調するため、変化が極めて遅く、しかも予測不可能な側面が数多く残されている。また、その範囲が無限定なため教師の負担も大きい。そこで、ハーグリーブスは第4の文化の形態である、「企図された同僚性」を提示する。これは、教師が協働するための方策や領域を規定することによって、変化を促進し、予測可能なものにしようとするものである。具体的には、後でみる、メンター制、コーチング制などを利用することで第四の文化形態が定着し、その領域が拡大していくことで協働的文化が自発的に生まれていくと考えられている。

- 4) PDSという名称が用いられているのは『明日の教師』の中であり、『国が準備すること』の中では「臨床学校(Clinical School)」が用いられている。しかし、両者とも、目的とするところは近く、その後、より一般的に用いられているPDSの方を、今回の論文では採用した。
- 5) メンターとは、ホーマー作の「オデッセイ」のなかで、オデュッセウスが信頼できる友達であるメンターに、自分の息子のテレマコスの保護、教育を託したことを語源とし、新米と経験豊かなガイドとの間のサポート的な関係を意味する用語である。メンター制の研究は、教育の分野に特有のものではなかった。メンター制に関する研究は発達心理学の領域で1970年代中頃に一つのピークがあり(Merriam, 1983, pp.162)、初期成人期におけるメンターの重要性が示されていた。80年代になって、メンター制の研究が、職場、そして学校教育に適用されるようになってきた。

また、イギリスにおいても、メンター制を採用した教育実習や初任者のための研修が盛んに試みられている(McIntyre et al.(eds.),1993, Wilkin(ed.),1992, Yeomans Sampson,1994)。

- 6) アメリカの研修形態として、大学(院)での現職コース、学区に設けられたワークショップ、地域の複数の学校の教職員と学区が主導する教員センター(teacher center)が中心で免許更新型の研修であるのに対し、学校の課題を組織をあげて解決しようとする校内研修の形態は、PDSの考えの普及とともに広まってきた(中留、1995、p.184-185)。
- 7) たとえば、「研究や開発にかかわる予算は、あるにせよ、全予算の1%内外にすぎない。教員のため

の2、3日間の研修でさえ、1年間にばらまかれているにすぎず、しかもたえず指導者は学区のスタッフであり、時折大学からの研究者が講師として招かれるといった程度のものである。したがって、たとえば教職員や組織の改革といったことに対しては大学と学区との間に長期にわたる関連性などは滅多にみられないのである (Goodlad 1994、訳書、35頁)」というのが現状の一つの例として挙げられる。

参考文献

- Berry B. Ginsberg, R. 1994, "Effective Schools and Teacher Professionalism: Educational Policy at a Crossroads" in Bliss, J.R., Firestone, W.A. & Richards, C.E. (eds.) *Rethinking Effective Schools: Research and Practice*. Prentice Hall pp.138-153
- Booth, M., Furlong, J., Wilkin, M. (eds.) 1990, *Partnership in Initial Teacher Education*. Cassell
- Clark, R.W. 1988 訳書「学校と大学間の関係」 シロトニック、グッドラッド編、中留武昭監訳『学校と大学のパートナーシップ：理論と実践』玉川大学出版部、1994、pp.65-101
- Darling-Hammond, L. 1994, "Developing Professional Development Schools: Early Lessons, Challenge, and Promise" in Darling-Hammond, L. (ed.) *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. Teacher College Press, pp.1-27
- Darling-Hammond, L. 1990, "Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession" in Houston, W.R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, pp.267-290
- Fullan, M.G. (1990) "Staff Development, Innovation, and Institutional Development" in Joyce, B. (ed.) *Changing School Culture Through Staff Development*. ASCD pp.3-25
- Galvez-Hjonevik, C. 1986, "Mentoring among Teachers: A Review of the Literature" *Journal of Teacher Education* 37(1) pp.6-11
- 現代教職研究会 『教師教育の連続性に関する研究』 多賀出版 1989年
- Goodlad, J. 1988, 「教育再生に向けての学校と大学とのパートナーシップ」 シロトニック、グッドラッド編、中留武昭監訳『学校と大学のパートナーシップ：理論と実践』玉川大学出版部、1994、pp.22-64,
- Goodlad, J. & Klein, M. E. 1970, *Behind the Classroom Door*, Charles A. Jone's Publishing.
- Hargreaves, A. 1992, "Cultures of Teaching: A Focus for Change" in Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (eds.) *Understanding Teacher Development* Cassell, pp.216-240
- 伊藤和衛編 1986 『現職教育の再検討(教師教育の再検討3)』 教育開発研究所
- 伊津野朋広研究代表 1987 『(大学教育方法等改善経費による調査報告書) 教員養成と教員研修の連携に関する調査研究』
- Kirst, M.W. 1984 *Who Controls Our Schools?: American Values in Conflict*. W.H. Freeman and Company
- Lieberman, A. 1992, "Introduction: The Changing Context of Education" in Lieberman, A. (ed.) *91st Yearbook of the National Society for the Study of Education Part 1*. University of Chicago Press, pp.1-10
- Lieberman, A. & Miller, L. 1990, "Teacher Development in Professional Practice Schools" *Teacher College Record* 92(1) pp.105-122
- Lieberman, A. & Miller, L. 1992, "Professional Development of Teachers" *Encyclopedia of Educational Research*, 6th Edition vol.4 Macmillan, pp.1045-1052
- Little, J.W. 1989, "The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching" *Review of Research in Education* 5 pp.297-351
- Little, J.W., 1990 *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations*. Teacher College Record, 91(4). pp.509-536
- Lortie, D.C. 1975, *Schoolteacher: A Sociological Study*. The University of Chicago Press
- McIntyre, D., Hagger, D., Wilkin, M. (eds.) 1993, *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education*. Kogan Page

- Merriam, S. 1983, "Mentors and Proteges: A Critical Review of the Literature" *Adult Education Quarterly* 33(3) pp.161-173
- Miller, L. & Silvernail, D.L. 1994, "Wells Junior High School: Evolution of a Professional Development school" in DarlingHammond, L.(ed.) *op cit.* pp.28-49
- 永井聖二 1977 「日本の教員文化」 『教育社会学研究 第32集』 93-103頁
- 中留武昭 1995 「アメリカの校内研修の経営-日本の校内研修への示唆-」 中留武昭編『学校改善を促す校内研修』 東洋館出版社 184-211ページ
- Stallings, J.A. & Kowalski, T. 1990, "Research on Professional Development Schools" in Houston, W.R.(ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, pp.251-263
- Teitel, L. 1994, "Can School-University Partnership Lead to the Simultaneous Renewal of Schools and Teacher Education?" *Journal of Teacher Education* 45(4) pp.245-252
- Wilkin, M.(ed.) 1992, *Mentoring in Schools*. Kogan Page
- Yeomans, R. Sampson, J.(eds.) 1994, *Mentorship in the Primary School*, Falmer Press

A New Direction in Teacher Education in the United States

Hidefumi KUZUKAMI

This paper focuses on the reform of teaching profession which was introduced by liberal reformers in the late 1980's. They emphasize the autonomy of schools to cope with various educational problems. To realize it, they assert that we should conduct a training for teaching profession at the pre-service and in-service stages simultaneously in schools. This creates a new connection between schools and teacher colleges. The studies of Professional Development Schools(PDS) are proceeding in this context.

PDS are best characterized as having three complementary agendas: 1) to provide a context for rethinking and reinventing schools for the purpose of building and sustaining the best educational practices, 2) to contribute to the pre-service education of teachers and induce them into the teaching profession and 3) to provide opportunities for continuing development and professional growth of experienced in-service teachers. The second agenda is examined in detail in this article. In Japan, we now experience many problems caused by deficiencies of schooling and hear a claim to respect children's individuality more strongly. Implications of PDS will be helpful for us.