

# 教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究

## — 自己研修についての方法論的考察 —

小 山 悦 司\*・河 野 昌 晴\*\*

\*岡山理科大学教養部

\*\*岡山理科大学理学部

(昭和63年9月30日 受理)

### I. はじめに — 研究の視点

近年、自己教育力の育成が、我が国の教育界における緊要な今日的課題として注目されており、比較的豊富な研究成果が着実に蓄積されてきている。ところが、子どもの自己教育力の育成に直接携わるところの教師の自己教育力については、教職という職務の性格上教師が自己教育力を有することは自明のことと考えられ、その具体的な内実などについては、ほとんど論及されてこなかった。無論これまでも間接的には教師の動機づけやモラール研究等を中心にさまざまな分野からアプローチがなされてきたが、それも、直接的に教師の自己教育力に焦点を当てたものではなかったといえよう。しかしながら、昨今の教職の専門職性論議の高まりや教師の資質向上が叫ばれる中で、教師の自己教育力がかつてないほど強調されていることは周知のとおりである。しかも子どものモデルとして、自己教育力を持つ教師あるいは自己教育力を自ら開発しようと努める教師が求められていることから、教師の自己教育力に力点を置かざるを得ない状況に至っている。

筆者らはこれまでに、「教師が専門職者として成長する過程」、すなわち、教師のプロフェッショナル・グロースに着目し、若干の論稿を通して考察を加えてきた。そのひとつは、上述の自己教育力の概念や内実の検討を試みた前稿<sup>(1)</sup>である。前稿によれば、自己教育力はある価値や目標に向かって、自己の内部で葛藤を繰り返しながら自分自身を高めようとコントロールしていくといった、教師自身の生き方そのものの次元であるといえる。したがって、自己教育力の向上は、教師一人ひとりの実践的な努力に負うところが大きく、教師が自らを高め変革させるためにはさまざまな方途が考えられるが、本稿では、自己研修に焦点を限定して考察を加えることにする。

なぜなら、教師が自己教育力を高めていくためのさまざまな形態・方法の中で、自己研修は最も有力なものと考えられるからである。加えて、自己研修は教師の多様な研修活動の基盤として位置づけられるものであって、教師が専門職者として継続的な成長を遂げるうえで不可欠なものと考えられるからである。

そこで本稿では、こうした教師の自己研修をめぐって、その現状把握や問題提起を行い

ながら、主として方法論的な立場から、①多様な研修形態における自己研修の意義を再確認し、②その方法原理については、梶田やノーズル（Knowles, M. S.）らの諸論に依拠しながら基本的視座を提示し、③自己研修を促進させるための支援態勢のあるべき姿を模索することを目的としている。

## II. 研修の基盤としての自己研修

### 1. 自己研修の役割と位置づけ

自己研修に類似した用語には、個人研修や自主研修がみられる。これらの用語については、いわゆる教育公務員特例法の研修条項の解釈をめぐって、行政解釈では、研修を服務取扱いの面から、①自己（自主）研修、②職務研修、③いわゆる義務免研修の3種に分類し、自己研修を勤務時間以外の研修と捉えている。さらに、自己研修は、「教員個々の自由に委ねられるもので、奨励されることはあっても、法的な関係として論ずべきではない」<sup>(2)</sup>とされているように、実定法下に明確な定義がなされているわけではない。つまり、自己研修という用語自体については確固たる定義がなされておらず、論じる人によって受けとめ方、捉え方に差異がみられ、さまざまに解釈されて用いられているのである。

そこで、自己研修の性格なり特質を、その類似用語である個人研修や自主研修と比較することによって浮きぼりにしておこう。まず、個人研修はしばしば共同研修や集合研修との対比で用いられており、その意味するところは個人か集団かの違いによるものである。また、自主研修は、職務研修ないし命令研修の対語として用いられる場合が多い。これに對して、自己研修は、自己を高めるために研究と修養に努めるという研修の本来的な意味を含んでおり、時には共同研修や職務研修も、自分自身の意志でそのメニューを選択する場合などは広義に自己研修と解釈することができるのである。つまり、自己研修は決して個人研修や職務研修と並列のものではなく、各種の研修と密接に関連したものである。したがって、自己研修は、個人研修か共同研修か、自主研修か職務研修かといった、二者択一的な用い方ではなく統一的に理解することが必要である。この意味で自己研修は、個人研修や自主研修を包含し、かつ統一する概念として捉えられることから、本稿では自己研修という用語を用いたのである。

ここで、自己研修の概念をより明確にしておきたい。まず、一般に自己研修と称される場合には、つぎのような前提条件が備わっているものと考えられる。すなわちそこには、①主体的に学ぼうとする意思が発動継続すること、②目標設定、計画作成、実施、自己評価などの研修の一連の過程が、自らの責任において自律的に行われること、③「いつ行うのか」「どこで行うのか」「個人または集団で行うのか」「指導者はいるのかどうか」などは問題としないこと、等である。さらに厳密に規定するならば、自己研修とは、自らの発意に基づいて、特定の目標を志向もしくは設定しながら、それに必要な知識・技能および態度などを自らの責任において形成する営みであるといえる。つまり、自己研修とは、時空

を越えて、自己のペースで自主的選択に委ねられて行う研修といえるのである。

つぎに、多様な研修機会における自己研修の位置づけについて述べてみよう。上述のように自己研修は、自らの発意によることが重要なポイントである。いかに多様な研修機会が用意されても、それを主体的に利用する者がいなければ、画餅に等しいのであって、「自己研修を欠くならば、行政研修も校内研修も効果は減殺する」<sup>(3)</sup>といっても過言ではない。この点については、同様に「自己研修は行政研修のなかにも、校内研修のなかにも、その土台のなかにもひそみ、時として表面に顔を出してくる。それゆえに自己研修は研修全体の基礎・基本なのである。決して行政研修とか校内研修と並列のものではない。研修のなかのもっとも根源的なものである」<sup>(4)</sup>との指摘もみられる。

このように、自己研修こそがあらゆる研修の原点であり基盤であることを我々はここに再認識する必要がある。したがって、図1に示すように、自己研修は、校内研修や行政研修などの多種多様な研修機会が互いに相補うことによって相乗効果を生み出すための基盤として位置づけられるものである。

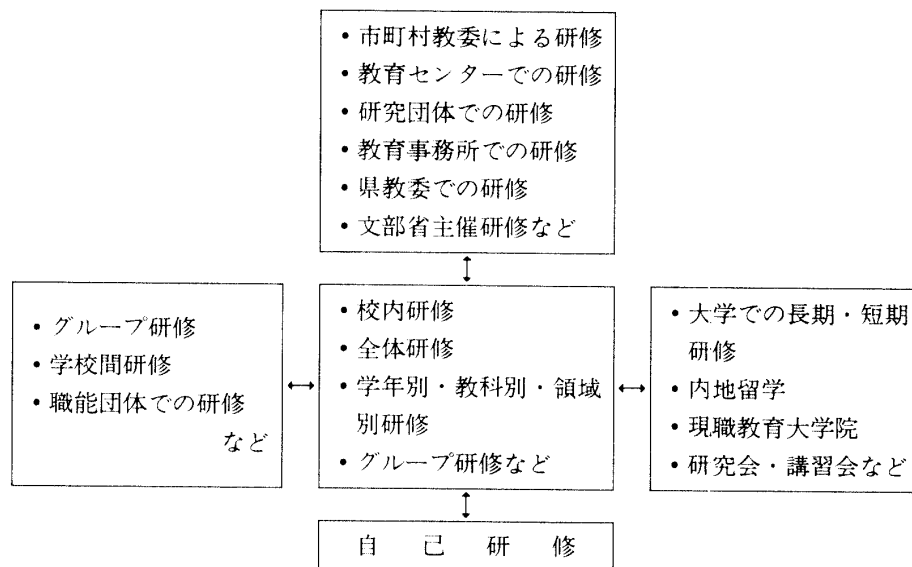


図1 教師の研修機会(5)

## 2. 各種調査結果による自己研修の現状と問題点

自己研修については、以下に示す意識調査の結果をみても、教師から強く支持されることが察知できよう。例えば、多種多様な研修機会のなかでも「個人研修の機会をもっと拡大・強化すべきである」が高い肯定率（83.7%）を示していたり<sup>(6)</sup>、一般（管理職を除く）の教師が今後どのような研修に参加していくべきかについて尋ねたところ「個人の自主研修」が校内研修と同率（78.4%）で最も高い支持を得たとの報告<sup>(7)</sup>もみられる。このように、自己研修を希望する割合が極めて高く、教師は自己研修の必要性に対して十分な認識を持っていることが伺われる。

しかし、自己研修が自らの長期的な展望のもとにどれほど自発的に継続されているのだろうか。あるいは実際に自己研修がどれほど教師の自主的な意欲に支えられているのだろうか。この種の調査結果をみる限り、その理念と実態にはかなりのギャップがみられる。以下に引用する調査結果は、意識調査の限界もあり、必ずしも実態とは言えないが、自己研修の現状をおおむね示しているといえよう。

#### (1) 自己研修意欲

まず、自己研修意欲に関しては、小・中学校教師の自宅における研修時間の確保、個人的な研究・研修テーマの保有、自主的な研究サークルや研究会への加入、等の実状を調査した結果、自主的に研究サークルや研究会などに加入している教師は2割前後であるなど、「このデータからみるかぎり、高い自己研修意欲の存在を十分に認めることはできず、積極的な研修意欲を読み取ることはできない」とか「自分で課題を発見して研修のテーマを設定したり、自ら積極的に研究・研修の場を求める教師は、教師集団のなかではむしろ少数派に属する」との報告<sup>(8)</sup>もみられる。

#### (2) 情報収集活動

教師のマナーリズムに関する調査結果によれば<sup>(9)</sup>、マナーリズムに陥る教師にみられる個人的側面の特徴として、書籍購読数が少ないこと等が指摘されている。学校経営研究会の調査によれば<sup>(10)</sup>、月間に購入する教育雑誌の冊数は、4冊以上6%、3冊13%、2冊27%、1冊も購入していないと回答した者が20%に達しており、情報収集のメディアに関しても新聞が1位(59%)でテレビ・ラジオが2位(36%)、続いて教育雑誌(33%)となっている。このような教育雑誌等への接触の低さは、専門職を志向する教師の情報収集活動としては再考を要すると報告されている。

#### (3) 自己研修時間

自己研修時間に関しては、小・中学校教師の自由意思によって行った研修時間は、学校内外を含めて1週間(月～土)につき、例えば、女性教師の3分の1は1時間未満で1日10分にも満たないとの結果が得られており、同調査によれば、教師の研修内容も、授業にすぐ役立つ指導法の研究と、管理職試験をめざす受験勉強が圧倒的に多く、教職生活の長期的展望に立った計画的な研修を指向するものはごく少数で、制度面でも継続教育の誘因が極めて乏しいとの指摘がみられる<sup>(11)</sup>。また、筑波大学の調査によれば自宅での研修時間は、1～2時間が19.2%、1時間以内が29.1%に対し、特に時間を確保していないものが48.4%と半数に近く、児童・生徒より教師のほうが不勉強であるとの指摘<sup>(12)</sup>もみられる。他の同様な調査でも<sup>(13)</sup>、純粹に自分自身の成長のために行う個人研修の時間が、1日の勤務時間内に10～20分程度しか確保できないとの報告がみられる。

#### (4) 自己研修の阻害因

自己研修の阻害要因について、「自ら進んで勉強しようとするとき、それを妨げる要因は何か」を尋ねた結果、阻害要因として肯定率の高い順にあげると、①授業の準備・校務で

忙しく、時間的余裕がない(86.9%)、②興味のある研修が用意されていない(69.8%)、③クラブ活動の指導で忙しく、時間的余裕がない(49.8%)、④自分の希望する研修を受ける機会が与えられない(48.1%)、との報告<sup>(14)</sup>もみられる。

以上の結果をみる限り、とかく多忙や精神的ストレスによって自己喪失に陥りやすい状況において、研究サークルや研究会に参加しようと思っても、自宅で勉強しようと思っても、時間的な制約や経費の面などでかまけてしまったり、たとえ時間があつたとしても心身の疲労などを理由に家庭ではつい娯楽の方向に向かってしまう、といった一面がかいまみられる。このことから、当然とはいえ、教師の自己研修意欲を高めるためにはかなりの障害を克服しなければならないことが察知できよう。

一方、子どもや父母にとっての切実な願いは、教師集団のミニマム・コンピテンシーの確保、すなわち、自己の力量形成に消極的な教師の底上げであり、教師集団としての力量水準の維持である。教員免許状は取得していても、専門職者にふさわしい力量を具備しているとはいえない教師は、子どもの教育を受ける権利を保障しているとはいえない。同じ教師といっても、教育力(実践・理論・技術など)に歴然とした差がみられその差が研修努力に由来するとの調査結果もみられ<sup>(15)</sup>、こうした力量の差は、入職時は微量であっても経験年数を経るにしたがって、「自ら研修の場や機会を求めて力量形成に励む教師」と「自らの力量形成に消極的な教師」との差が重疊的に拡大する場合が多いのである。おそらくこのことは、「いかに条件的に恵まれていても、必要性があっても、研修しない者は何もしようとしないし、意欲にみちた者は、悪い条件をはねのけてなにかしようとする」<sup>(16)</sup>という指摘に象徴されるように、教師個々の研修姿勢の差によるものであろう。

他方、教師の研修に対する意欲と子どもの自己教育力の高さにはある程度の相関関係が認められ、教師が研修に積極的に努めている学校の子どもの自己教育力が高いとの調査結果<sup>(17)</sup>もみられる。

以上のように、各種の調査結果によれば、自己研修の理念と実態にはかなりのギャップがみられるが、なぜ自己研修が本来の機能を十全に果たし得ていないのだろうか。次節ではこうした課題意識に基づいて、主として自己研修の方法や条件整備のあり方に焦点を置いてその問題点や課題を摘出したい。

### 3. 自己研修をめぐる検討課題

#### (1) 研究面における課題

教師を対象とした自己研修についての先行研究は、おおむねその意義や重要性を強調するなど理念的なレベルにとどまっているものが多い。仮に方法論に言及しているとしても、それは各種の学習媒体の活用方法を羅列的に解説したものであったり、行政機関、職能団体、自主グループなどが主催する多種多様な研修プログラムの紹介であったりして、内容や方法に理論的に直接踏み込んだものはほとんど見当たらない。その根本的な理由は、自己研修が、本質的に理論化・体系化になじみにくい特性を有しているからであろう。すな

わち、その内容についてみると、従来から、自己研修といえば、教養を深め豊かな人間性をはぐくむために、読書によって人間理解を深めたり、趣味によって感性を磨いたり、よき師や友あるいは他分野の人々から学んだり、というように森羅万象あらゆる機会に自己を錬磨することと考えられてきた。ゆえに、自己研修の内容は、あらゆる分野・領域にまたがっておりその全体像が拡散しているのである。このことは、方法についても同様である。もちろんこの拡散性こそが、時空を越えて自由に自分自身のペースで学べるという自己研修の特質であることはいうまでもない。しかしながら、このような研修内容や方法にみられる拡散性によって、自己研修は本質的に理論化・構造化になじまない(poorly structured)性格を内包しており、このことは研究上の大きな障害となっている。

## (2) 実践面における課題

さて、上述の研究上の障害とともに、自己研修を実践する上での障害も多い。自己研修が本人の自主性に委ねられているということは、必ずしもその研修が効果的であることを保証するものではない。自己研修には、試行錯誤が伴いがちであったり、個人学習による習得が著しく困難な分野もみられる。このような点を列挙すれば次のようになる<sup>(18)</sup>。

- ①自分に適した効率的な研修方法（機会）がわからない。
- ②研修に対する全体的な見通しに欠け、学習が局部的になりやすい。
- ③研修の動機に不安定、あるいは思いつきの・衝動的傾向がみられる。
- ④試行錯誤など、むだな面が多く、評価も独善的・独断的になりやすい。
- ⑤研修の過程で疑問などを解明する手段に欠ける。
- ⑥自発性、計画性、意志の強固さなどが強く求められる。
- ⑦研修の成果に対する社会的承認の手段が不十分である。

以上のような阻害因によって往々にして挫折を招きやすいのであるが、その背景には自己研修の方法原理が欠落していることが指摘できよう。したがって、このことが自己研修の最大の弱点となっており、自己研修が本来の機能を十分に果たすための根源的な課題は自己研修についての何らかの方法原理を構築することである。

## (3) 条件整備面での課題

自己研修についての各種調査結果にみられるように、時間的な余裕不足などの研修実施上の阻害因が多くみられ、教師を取り巻く研修の条件も、制度的に意欲づけるべき外在的な誘因に乏しいといえよう。こうした問題点は、自己研修が「一方では行政による職務研修の体系化策と、その一方で教員団体のいわゆる自主研修のはざまの中で実際には観念的な一般教養としての不安定な位置付けしか与えられてこなかった」<sup>(19)</sup>ことによるものと考えられる。つまり、行政研修と自主研修の対立の間で、理念的には自己研修が強調されながらも、実際には先にみたように自己研修が十分機能しているとは言い難いのである。

しかしながら、研修を学習権の主体である子どもに対して負う義務とみる立場からすれば、教師集団としての水準の維持がまずもって重視されなければならない、確かに、研修は

自主研修主体で行うことが前提とされるが、研修を個々の教師の私的な関心事のレベルに委ねることには疑問が残る。つまり、「研修を教師の自主性に任せてさえおけば研修の成果があがると考えるのは余りにも楽天的に過ぎる」<sup>(20)</sup>のであって、教師の自主性に期待するのは当然としても、そのみには委ねられないのである。

そこで、自らの発意と責任に基づく研修を第一義的に認め、その上で研修の機会や条件を積極的に保障することによって、教師の多様な研修要求に応えるといった方向性が重視されなければならない。そのためには、まず教師自身の自己教育を促進・助長する観点からの方策や方途について多面的に構想していかねばならないのである。

以上、自己研修が本来の機能を果たすためには、自己研修の方法原理の模索と、行政の条件整備のあり方の再検討と、今後繰り返し検討を要する2つの課題を指摘した。これらの課題については次節以降で順次考察を加えたい。

### Ⅲ. 自己研修の方法原理

#### 1. 自己研修と自己教育

自己研修の方法原理を模索する際に依拠すべき最も有力な理論は、成人学習理論であると考えられる。なぜなら、教師という成人を対象とするだけに、従来の子どもを対象とした学校教育の教授・学習過程で用いられる方法論では、有効性を発揮できなくなっているからである。

成人学習理論については、アンドラゴジーの立場から、ノーズル (Knowles, M. S.) やスケイガー (Skager, R.) によって、機関主導的学習 (agent-directed learning) に対置した概念として、自己主導的学習 (self-directed learning) が強調されてきている。ノーズルの主張は、学習者自身が学習目標の設定、学習方法の選択、学習成果の評価等にイニシアティブをとる学習に力点が置かれ<sup>(21)</sup>、スケイガーの主張は池田氏の要約に従うならば、その強調点は学習活動の方法や種類ではなく、学習者自身が自己の学習に対する責任を持つか否かに置かれている<sup>(22)</sup>。

しかしながら、自己主導的学習は、学習に対する責任といった学習者の内面的側面が強調されてはいるものの、広く一般成人の学習を対象としており、教師の自己研修を対象を限定した場合には、その力点が学ぶ方法・技術よりも、子どものモデルとして絶えず自己を成長させようとする、精神の内部から沸き上がるような動因的力量に置かれなければならない。したがって、自己研修の方法原理を模索する際には、単なる学習理論の次元にとどまらず、教師自身の内面に向けられたところの精神・心理的側面まで言及せざるを得ない。この精神・心理的側面へのアプローチこそ、本稿の冒頭部分で触れた自己教育そのものの次元なのである。

そこで、以下においては、主要にはつぎの3視点から自己研修の方法原理を模索したい。すなわち、

- ① 単なる自己学習の次元ではなく、葛藤を絶えず繰り返しながら何とかして自分自身を高めようとコントロールするといった自己教育の原点を踏まえる(本章第2節)。
- ② 自己研修の方法論として、自己主導的学習の観点から、学習者が適切な学習環境で効果的に学習できるための方途を模索する(本章第3節)。
- ③ 方法原理となるべき上記の2視点、すなわち自己研修の心理的基盤である自己教育と方法的基盤である自己主導的学習についての構図(図2)を手がかりとしながら、学習者に対するどのような援助が自己研修の奨励・促進につながるかを検討する(第IV章)。

このような一連の手順によって、自己研修の何らかの方法原理を見出し得るものと考ええる。

## 2. 自己研修の心理的基盤としての自己教育

自己教育は、自己を高めよう、自己を変革させよう、自分の器を大きくしよう、と願う構えである。この構えを持つことが、自己教育の前提でもあり、基盤でもあり、自己教育のアルファでありオメガなのである。したがって、こうした構えの確立が求められるのである。そこで、構えの概念を多少なりとも明らかにするために、構えの構造的把握を試みたい。構えについては、梶田が、子どもを主たる対象として、その基本的な側面なり視点に言及している<sup>(23)</sup>。本稿では、梶田の所説に基づきながら、対象を教師に限定して、構えの全体像をより明確にしたい。そうすることが、自己教育の構造的把握につながり、今後の論旨の展開にとって貴重な視座を提供してくれるものと考ええる。なお、自己教育の構えとしては、梶田の構図を手がかりにして、図2の左側に示すような構図が考えられる。

### (1) 目標意識・達成意欲(位相A)

自己教育にとって、まず第一に重要な意義をもつ側面が、成長や発展への志向であって、現在のあるがままの自分の姿から脱皮して、より高次の次元へと自分自身を引き上げていく、といった志向性を持たねばならない。このような志向性は、「目標意識」と、これを支える情意的な基盤としての「達成意欲」の両視点から捉えることができる。

「目標意識」は、自分の進むべき方向、なすべき事柄、等について一定の感覚を持つと同時に、目標やモデル、あるいは自分自身に対して持つ期待を、自分なりに意識のなかに描くことである。ここでいう目標とは、自らがそうありたいと願う尊敬できるモデル的な人間像であってもよいし、あるいは自らがやり遂げるべき何らかの達成ということであってもよい。こういった目標意識を欠いている場合には、「惰性に流される」、「その日暮らし」、「行き当たりばったり」、といった生活にならざるを得ない。与えられた日常性の中に埋没しているところからは、自己成長や自己変革の内的必然性など生じてこないのである。

「達成意欲」は、上述の「目標意識」と表裏一体をなすもので、人間の人間らしさは、現状の自己に満足する事なく、目標や理想に向ってわずかでも前進し、向上することである。こういった意欲を高めるためには、まず教師自身の精神的な若さとか旺盛な活力が必



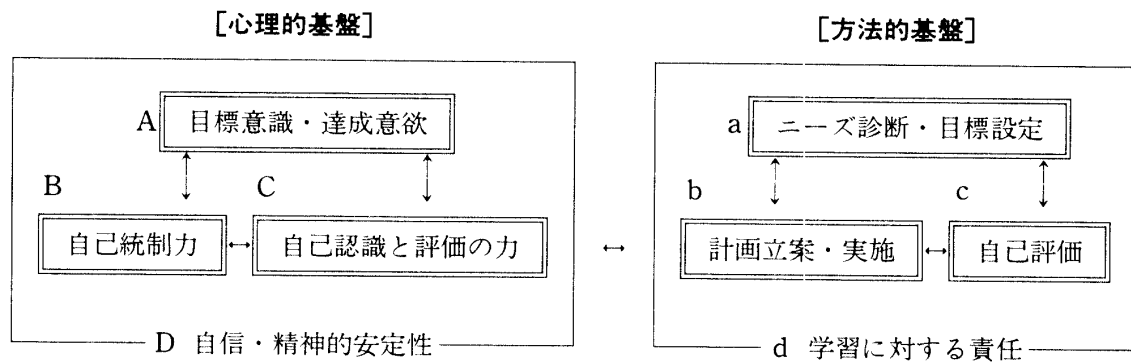


図2 自己研修の方法原理（基本的構図）

要である。奮起して気持ちだけいくらやる気になっても、身体がそれについていかなければどうにもならない。夢や憧れを刺激して「目標意識」の方から意欲を導くことも重要ではあるが、それが本当に根強いものとなるためには、根底に何とか子どもを善くしようといった信念なり、自分を高めるために何でも勉強と考え失敗を恐れずチャレンジする構えが不可欠である。

## （2）自己統制力（位相B）

「自己統制力」は、いうまでもなく自分自身をコントロールし、一定の方向へ向けていく力であって、自分の現状を振り返って軌道修正の必要に迫られたとき、望ましい状態に復元させる力である。人間はだれでも弱い存在であるから、自分で決定した目標を達成しようとする旺盛な意欲はあっても、多忙や身体の不調を理由にして途中で挫折したりする。こういった弱さや諸欲望・諸煩悩を多少なりとも自分自身の力で統制し、是正できるようにならねばならない。この「自己統制力」を高めるためには、絶えず自らのこうした弱さを反省する機会を持つことを心がけ、葛藤を繰り返しながら自分自身に根気強く働きかけ、何とかしてその弱さに打ち勝つことができるような姿勢が求められるのである。

## （3）自己認識と評価の力（位相C）

これは、自分自身の現状と可能性、課題等を認識し、自分自身が望む方向へ一歩でも近づくように自分自身に働きかける、という態度や能力である。自己教育というのは、結局のところ、このような自分自身との対話、葛藤をその中核に含まざるを得ないのである。

すなわち、どんなに嫌なことがあっても、それが事実であるならば、想像を絶する苦痛と困難を伴いながらも、いささかも目を背けたり現実から逃避することなく、それをそのまま直視し、受容する態度や力量である。このような過程において、人間はつぎのような2面性を志向する。すなわち、そのひとつは、理由づけを行い自分自身に都合の良い形で整理し安定させるといった「心理的防衛 (defensive)」と、ひとつは自他の諸条件を明確に認識し、現実の状況に適合させるような形で課題に取り組むといった「現実対処(coping)」である。自我防衛的で自己欺瞞的な心理傾向から脱却し、後者の現実対処的な姿勢を確立

することが自己教育にとって必要とされることはいうまでもない。このことについては、「往々にして教師は、子どもに教えよう、教えようとばかり考えて、自分自身を省みる心のゆとりを失いがちであるがゆえに、自己認識という気の重く辛さを伴う内的営みによって、教師は自己の人間としての欠点や苦悩を知りつつ、時にくじけそうになりつつ、なお子どもの前に気を取り直して立ち、彼らと共に質的な差異はあれ同じく『学び』の旅を続けようとする強さや覚悟が必要とされる」<sup>(24)</sup>との指摘がみられるが、まさに「自己認識と評価」の困難さの核心をついているものといえよう。

#### (4) 自信・精神的安定性（位相D）

これまで述べてきた3側面を、その基底部分で支えるのが、「自信・精神的安定性」であって、適度に自信を持っているかどうか、心理的に安定しているかどうか、によって人は主体的であるかどうかが決まるといっても過言ではない。一見非常に積極的に職務に励んでいるようでも、心理的に不安定で自信がないために、ただ無我夢中で頑張っている、ということでは、長い見通しを持った自己教育は無理である。長期的視野と展望を持って着実な努力を少しずつ積み重ねていくことができるためには、静かで落ち着いた自分なりの自負と自信、そしてそれに支えられた心理的な安定性が不可欠なのである。

教師も一人の人間である以上、感情が乱れたり、興奮して情緒が不安定になりがちであるが、「教育の対象である子どもに対しては、情緒の不安定さを表に出すことは許されない。情緒が不安定なとき、それを明るい気持ちに転換できる教師」<sup>(25)</sup>が望まれるのである。情緒が安定することによって、人間は豊かな感性を持つことができ、あたかも曇った鏡に自己の姿が映らないのと同様に、安定した自己でなければ客体としての自己を映せないのである。

以上、自己研修の心理的基盤を構成する各位相に触れてきたが、本節においては、自己教育の構造的把握を意図しており、その意味からすれば、梶田モデルは、自己教育の各位相の具体的内容や、位相間の相互関連にも論及しており、示唆するところは大きいものと考えられる。ただ、このような人間内面における自己成長への動因とか、それが形成されるプロセスの一端を明らかにすることは容易ではなく、今後とも教師個々人の自己形成史を綿密に分析するなど将来の研究が待たれる。

### 3. 自己研修の方法的基盤としての自己主導的学習

自己研修の方法的基盤として最も有力な理論的根拠は、成人学習理論を背景にした自己主導的学習であると考えられる。しかし、教師の自己研修に対象を限定した場合、いまだ何も自己主導的学習を持ち出す必要はないともいえる。なぜなら、古来から「教えることは学ぶことである」「学ばざる者教うべからず」などと繰り返し説かれているように、自ら学びつつ人を教えていくという性格を教職は基本的に持っており、教師が自ら学ぶことは自明の理とされているからである。にもかかわらず本節で、あえて自己主導的学習の概念なり学習方法に言及するのは、前節で述べた心理的基盤とのからみや、次章での支援方

策を検討する際の指針となることのほかに、単なる思いつきによる断片的で場あたりのな学習ではなく、理論的に裏付けられた自己研修のあるべき姿を探求しようとするからである。

そこで、自己主導的学習について、その概念や他の学習方法に比較した場合の特性等について検討しておこう。

#### (1) 自己主導的学習の概念

自己主導的学習は、比較的新しい学問分野である成人学習理論の発達に伴って導かれた概念であり、従来の個人学習とか自主学習という概念と明確に区別されるものではないが、学習者の側に「学ぶことの自己管理」を強く求めている点が特徴的である。すなわち、「外部機関や他者から課せられた学習というよりも、自らが学習の方向づけをし、それに向かって自律的に学習を推し進めていく性格」<sup>(26)</sup>を有しているのである。

一方、トレフィンガー (Treffinger, D. J.) は、自己主導的学習という考え方がしばしば誤解されてきたとして、本来の自己主導的学習とは何かについて論及しているが、このことについては梶田の要約<sup>(27)</sup>に従いながら概述しておこう。

- ① 自己主導的学習は、場あたりの的で無秩序なものではなく、マクロな視野での計画性や組織性が必要とされる。
- ② 自己主導的学習は、「構造化されていない」学習ではない。構造化された学習は管理システム化につながるとの批判がみられるが、何らかの意味でシステムティックに学習しようとするならば、何らかのかたちで構造性が不可欠である。
- ③ 自己主導的学習は、もっぱら一人で学習するものであって集団的社会的な面は無視してもよいというものではない。自己主導的学習を個人学習とか独学というように歪小化して考えてはならない。
- ④ 自己主導的学習は、単に学習効率を問題とするのではなく、批判的思考や創造的思考、問題解決や評価的判断といった高次の学習ができることであり、学習への態度や価値の内面化といった情意面での学習成果が期待される。

このように、自己主導的学習では、個人か集団であるとか、単なる学習効率は問題ではなく、重要なのは学習の計画化、実施およびその評価における自己管理が強調されている点である。

#### (2) 自己主導的学習者の特性

従来の個人学習や自主学習に比較して、自己主導的学習者は、つぎのような諸特性が発達していることが明らかにされている<sup>(28)</sup>。すなわち、

- ① 成功的な先行経験によって自己主導的学習を肯定的にみるといった、学習に対する積極的な自己受容性、
- ② 自分自身のニーズを診断し、適切な目標を設定し、これらの目標を達成するために有効な学習方法を選択したり工夫したりする学習計画能力、

- ③ 外部的な統制や報酬に関係なく学習活動を持続させる内発的動機づけ,
  - ④ 自己主導的学習の学習過程を自らフィードバックしながら, その改善に役立てるような内面化された評価,
  - ⑤ 新しい学習へのオープンな態度 (openness) や, 取り組みの柔軟性と自律性,
- である。こうした分野の研究は, 今後さらに深められなければならないが, 同時にまた自己主導的学習を維持・改善・促進するための支援方策が種々の角度から検討されなければならない。この点については, 次章で論及したい。

### (3) 学習サイクルの位相

自己主導的学習の学習サイクルをめぐっては, さまざまな説がみられるが代表的なものはつぎの3つであろう。

- ① 成人教育の立場から, ノールズは, 一連の学習サイクルを, 学習ニーズの診断→学習目標の設定→学習のための人的・物的リソースの確認→適切な学習方法の選択・実施→学習結果の評価, とみなしている<sup>(29)</sup>。
- ② 教授・学習理論の立場から, トレフィンガーは, 到達目標の設定→前提能力・特性の吟味→教授・学習活動の準備と実施→学習成果の評価, とみなしている<sup>(30)</sup>。
- ③ 我が国では, スケイガーの説に基づいて池田が, 自己の学習課題と学習目的の同一視→多様な教育資源を利用した最適な学習活動の計画化→学習活動の自己経営→学習目的の達成度と学習過程をフィードバックする自己主導的学習評価, とみなしている<sup>(31)</sup>。

本稿では, これらの諸説を参考にしながら, 図1左側の心理的基盤の構図に対応させることを意図して, 図1右側に示すように, 一連の学習サイクルが, ニーズ診断・目標設定→計画立案・実施→自己評価の各位相から構成されるものとした。各位相の内実等については, 社会教育方法論の領域で詳細な検討が十分になされているのでそれらに譲ることにするが, 重要なことは, これらの各位相に対しての支援方策が構築されることである。ただ, 以上の諸点は, 一般成人を主たる対象として述べたものであって, 教師の自己研修に対象を限定した場合には, その力点が学ぶ方法・技術よりも, 子どものモデルとしての, 教師の学びの姿勢や態度に置かれなければならないことに留意する必要がある。

## IV. 自己研修を促す支援方策—基本的視座の検討

### 1. 自己研修の方法原理 (心理的基盤) に基づく支援方策

本節では, 「教師の自己研修を促すためにはどのような方策が模索されなければならないのか」といった課題意識のもとに, その視座を見い出そうとするものである。視座としては, 先に提示した自己研修の方法原理 (図1) に基づいて支援方策を検討するのが最も有力なものである。そこで, まず心理的基盤の構図 (図1左図) に対応させながら, 以下に3つの位相を取り上げることによって, 援助方策のあり方を例示してみよう。

### (1) 目標意識・達成意欲（位相A）

「目標意識」については、目標を何らかのかたちでイメージ化し、そのイメージに基づいて自分自身に働きかけ、意図的計画的にあるいは無意識的に自分自身を高めることが求められる。したがって、援助方策としては、例えば研修プログラム策定の際、教師自身が自由に自己の目標を設定できるようなプログラムの柔軟化と多様化が重視されなければならない。換言すれば、教師のイニシアティブを尊重し、自由に選択したり、探索できたり、自己評価が行えるような余地を大きく残しておく方策が求められるのである。

つぎに、「達成意欲」については、自己の学習に対する意欲を高めようとする場合を例示してみよう。梶田は喚起されるべき学習意欲の質を、悪果回避型意欲、善果志向型意欲、強迫意識型意欲、課題触発型意欲、将来展望型意欲の5つに分類し、最後の2つが自己教育力を高めるための特に強調されるべき学習意欲であることを指摘している<sup>(32)</sup>。すなわち、課題触発型意欲には、課題そのものに興味や関心をひかれ、我知らず熱中してしまう、などというのが該当する。やる気を出さなくては、頑張らなくてはといった意識は、本人に全くないといってもよい意欲である。一方、将来展望型意欲は、将来の希望や抱負を実現するために、今ここで頑張る、というタイプの意欲である。この場合には、常に意欲的で頑張りが続くということでは必ずしもない。長期的な展望をもってエネルギーの最適配分を図り、志向する目標に向かって着実に進んで行くものであって、自己教育に最も深く関係する意欲のあり方である<sup>(33)</sup>。したがって、例えば、短期的な視点からは当面の課題に充実感を持ちつつ取り組めるような課題触発型の意欲を、そして、長期的な視点からは、長いパースペクティブと自覚的努力に支えられた将来展望型意欲を喚起する方法が模索されなければならない。

### (2) 自己統制力（位相B）

「自己統制力」はセルフ・コントロールに代表されるように、自己の心と身体の状態を統制し、制御することである。こうしたコントロールの能力を高めるための方法は、古くから東洋ではインドのヨーガとか、中国やわが国における座禅などが代表的なものである。また、セルフ・コントロールのための心構えを述べた教訓にいたっては、「虚心坦懐、あるがまま、傍目八目、明鏡止水、行雲流水、遠山の構え」<sup>(34)</sup>など、数えきれないほどである。このような方法は、現在のところ理論的に整理されていない面が多いのではあるが、精神医学や心身医学における心理療法に関連して発展した、リラクセーション法、バイオフィードバック法、自己強化法、モデリング法などは、適切に用いれば特に有効な方法といえよう。

### (3) 自己認識と評価の力（位相C）

「自己認識と評価の力」については、日常の職務の中で自分を見つめ直すのが原則であって、授業を契機としながら自己改革に取り組む姿勢が望まれる。すなわち、教師と子どもとの間に成立する知的・人格的な緊張関係のなかで、子どもを見つめ、子どもに学ぶこ

とによって、自己のあり方を厳しく問い直す姿勢が望まれるのである。一方、教師という職業は、年齢を経るにしたがって周囲から欠点を指摘される機会が乏しくなり、いわゆる「盲点の多い人間」になりがちである。そこで、自己概念を明確にし自己の長所や短所をより深く知る意味で、他者からの客観的な目が必要となり、良き助言者を得ることはいうまでもなく、内観法、セルフ・モニタリング、交流分析（TA）、感受性訓練（ST）、マイクロ・ラボラトリー・トレーニング（MLT）なども適切に用いれば有効な方法となろう。これらの他にも、従来から人格の基底部分の錬磨に用いられてきた座禅や静座の他に、各種の行や多くの宗教にみられる悔い改め・ざんげなどの方法によってひたすら自己に沈潜しながら自分自身をじっくりと省察する機会を持つことができるような配慮も必要となろう。

## 2. 自己研修の方法原理（方法的基盤）に基づく支援方策

ここでは、方法的基盤の構図（図1右図）を手がかりとしながら、「ニーズ診断・目標設定」、「計画立案・実施」、「自己評価」、の3位相に対する援助方策のあり方を例示すべきであるが、こうした点については、社会教育や企業内教育の分野を中心に精緻な理論化や豊富な実践が積み重ねられてきており、教員研修の分野においても教師の自己研修を援助するための実にさまざまな方策が検討され実践されてきている。したがって、方法的基盤の各位相に対する支援方策に関する細かな検討は他に譲るとして、以下には行政の条件整備や校内研修を基軸に据えた支援方策の基本的なあり方について、具体例を加えながら順次検討してみよう。

既にみてきたように、自己研修は一人ひとりの教師の実践的な努力に負うところが大きいですが、自分で自分を変えること程困難なことではない。この意味からしても他者とのかわりが重視されなければならない、教師の自己変革を可能ならしめる支援方策が不可欠であり、主要には、①学習機会へのアクセスや研修方法の工夫など行政面からの支援方策や、②教師自らが学習を組織し進める校内研修を中心とした支援方策が求められるのである。

### ① 行政の条件整備を中心とした支援方策

行政面からの支援方策については、教師の研修を援助するためにさまざまな方策が検討され実践されてきているが、自己研修あるいは自己教育との関連のみに限定すれば、以下の諸点が模索されなければならない。

すなわち、その1は、援助方策を策定する際の基本的な指針として、多彩な学習機会を相互の連絡なしに無秩序に提供するのではなく、教師一人ひとりが教職生涯を通じて自己の能力や必要性に応じて学習機会にアクセスできるような系統的な援助が求められている点である。

また、その2は、行政による職務研修は上からの管理的なものであってはならず、あくまでも教師自らの主体性と教職員の相互啓発をよりどころにしながら、ちょっとなんか（プッシュ）ことによって、自己教育への気づきないしは契機を与えることに施策の重点を置

かねばならない点である。

その3は、自己教育力を高めるための誘因として、特に職務上の負担が集中しがちな中高年齢層に対して、活力と自己を見つめ直す余裕を与えるための長期休暇制度（サバティカル・リープ）などのあり方を、真剣に検討すべき時期に至っているという点である。同様に、臨教審の第2次答申にみられるような「研修助成等の方策や顕彰制度」も適切に用いれば、こうした外発的動機づけが内発的動機づけとなって転移し、自己教育力が喚起させる大きな誘因となるのである。

その4は、条件整備の具体的な方法として、

- (i) 例えば、学校図書館に端末機を置くなどして資料センターや情報センターの機能を持たせ、ニュー・メディアを駆使しながら、研修に関する情報提供・情報検索とか、すぐれた講演や研究あるいは自主研修グループなどの映像による紹介を行う、
- (ii) 地域の拠点には、レファレンス・コーナーの開設などのほかに、学習以外の悩みや苦しみを気楽に訴えることができ、興味・関心のある特定分野の専門家と相談できるような相談コーナーを設ける、
- (iii) 例えば、教育（研修）センターが教師たちの相談に応じたり、情報や資料を提供するだけでなく、教育課題に対して協同研究の場を設けるといった「随時研修」制度を導入する、

などの、自己研修ないしは自己教育への契機となるべき支援方策が求められよう。

以上の方策は一例に過ぎないが、実り豊かな研修をもたらすための要諦は、教師自身が研修をいかに自覚的に捉えて、それに対する学習を進めるか、換言すれば、「与えられた研修」をいかに「自らの研修」に転化させるかであることを忘れてはならない。

## ② 校内研修を中心とした支援方策

新任教師は、最初の赴任校が校内研修を熱心に行うかどうかでその後の成長が左右されるといわれている。いみじくも、ローティ (Lortie, D. C.) が指摘したように<sup>(35)</sup>、教職の持つ独自の構造性がゆえに、教師たちには過去と同じ方法で職務を遂行し (conservatism)、個々人がばらばらで (individualism)、未来志向に欠ける (presentism)、といった特性が構造的に産み出され易いのである。こうした、保守主義、個人主義、現在主義への志向性は、教師の自己教育力向上の観点からすれば大きなネックとなっており、これを打破するためには、校内研修に焦点を置いて教師の協働を促すのが最も有効である。

新任教師から熟年教師まで、年齢と経験の異なる多様な能力や特性を持ったメンバーとの相互の接触を通じて、若い教師は若い教師なりに、ベテラン教師はベテラン教師なりに互いに触発され、一人では気づかないさまざまなものの見方を知り、自己教育の契機となりうるのである。ただし、その前提として、そこにはメンバー一人ひとりの自己への厳しさが要求されることを忘れてはならない。

## V. おわりに

教師の自己研修をめぐって、これまでの考察を通じて得られた知見を整理すれば、以下の点が指摘できる。

第1は、自己研修の意義と位置づけについてである。自己研修とは、時空を越えて、自己のペースで自主的選択に委ねられて行う研修であって、校内研修や行政研修などの多種多様な研修機会が互いに相乗効果を生み出すための基盤として位置づけられるものである。

第2に、自己研修は、確かに理念的には強調されているものの、実際には先にみたように自己研修が必ずしも十分機能しているとは言い難いことである。そこで、自らの発意と責任に基づく研修を第一義的に認め、その上で研修の機会や条件を積極的に保障することによって、教師の多様な研修要求に応えるといった方向性のもとに、まず教師自身の自己教育の努力を促進・助長する観点からの方策や方途について多面的に構想していかなければならないのである。

第3に、教師の自己研修に対象を限定した場合には、その力点が学ぶ方法・技術よりも、子どものモデルとして絶えず自己を成長させようとする、精神の内部から沸き上がるような動因的力量に置かれなければならない。したがって、自己研修の方法原理を模索する際には、単なる方法論的次元のみにとどまらず、教師自身の内面に向けられた心理的次元にまで言及せざるを得ないことである。

第4に、自己研修を促す支援方策を模索する際の視座としては、自己研修の方法原理(図1)に基づいて、心理的基盤と方法的基盤の両面から検討するのが最も基本的なものである。心理的基盤については各位相に対応した援助方策のあり方を、方法的基盤については、学習機会へのアクセスや研修方法の工夫など行政面からの支援方策や、教師自らが学習を組織し進める校内研修を中心とした支援方策の一端をそれぞれ例示することができた。

ところで、一連の考察を通じて残された課題も少なくない。

第1に、教職観や使命感あるいは「自己概念の明確化」などのように人格性にかかわる研修要求をいかに満たすかと、自己研修での興味や関心をいかに継続化し、定着し、発展させるかなど、自己研修の内容や方法について検討すべき余地が大きく残されていることである。

第2に、自己研修を推し進めていくうえでの隘路としてしばしば指摘される「研修時間の不足」「誘因の欠如」等の阻害因を可能な限り除去するための助成措置については、十分検討していない点である。自己研修を保障するための長期休暇制度、研究休暇制度、およびそれらを可能にする教員定数の充足、代替教員の確保、学級規模の適正化、勤務条件の改善、さらには研修奨励金の増額、大学・研究所への派遣や公開講座の受講奨励、顕彰制度等の充実、メリット・ペイ制の検討など残された課題は山積している。

第3に、教師の自己教育に対する構えが確立される過程をより一層明確にしなければならないことである。すなわち、人間内面における自己成長への動因的力量の特性とかそれ



が形成されるメカニズムの一端を明らかにするために、教師個々人の自己形成史を綿密に分析する中でその共通性を導きだすなど将来の研究が待たれる。こうした教師個々人のアクション・リサーチ的資料を蓄積し分析することこそ、自己教育力を高めるための援助方策を検討する際に不可欠な理論的作業であると考ええる。

しかし、これら以上に今後とも繰り返し検討を要する課題は、自己研修を促す支援方策を検討する際の理論的根拠が、本稿で述べた自己主導的学習論のみでは不十分であり、その他の有効な理論的枠組が必要なことである。これに該当すると考えられるものは、例えば研修計画の策定には学習の内容や方法との関連性に言及した成人学習理論であるとか、研修ニーズの診断には学習の適時性に言及した発達課題論やライフサイクル論である。このことについて、若干の補足と今後の展望を行うことによって結びにかえたい。

まず、第1に期待される理論は、学習の内容や方法との関連性を論じた成人学習理論である。これは、表1に示すように、成人学習理論の各アプローチと教師の研修プログラムとの対応関係について、教職能力の種類に応じた研修の形態・方法の存在を示唆している。今後、教職能力とその習得方法や獲得の時期との関連、換言すれば、「こういった時期にどのような内容がいかなる方法で提供されるべきか」といった課題意識を念頭に置きながら、教師の成長過程に応じた研修プログラムの開発を志向する必要がある。このことは、教師自身が周囲にある学習機会を選択し、利用し、自分の目的にあった学習を自らの管理のもとに進めることを前提にしていることはいうまでもない。

さらに、第2に期待される理論は、発達課題論およびライフサイクル論である。別稿でも指摘したように<sup>(37)</sup>教師の成長過程に応じたプログラムを策定する立場は2つある。そのひとつは教師の個人的な学習関心を強調する立場であり、他のひとつは教職経験年数とか

表1 成人学習理論と研修の形態・方法<sup>(36)</sup>

アプローチ名	仮 説	研修の形態・方法	適用可能な教職能力の主要領域
(i) 加齢過程(ネガティブ) (aging process negative)	○ IQ スコアとか記憶力や創造性は加齢とともに衰退する。 ○ 加齢につれて論理や推理などの面で柔軟性に欠ける。	○ 補填教育 ○ ミニファム・エッセンシャルズ	基本的知識技術の領域
(ii) 加齢過程(ポジティブ) (aging process positive)	○ 高年齢層は、過去の経験と連合する新しい経験や新しい学習に対するより豊富な経験の基礎をもっている。 ○ 経験を積み重ねることによって、より複雑で洗練された機能を遂行する。	○ 職能、職位別研修 ○ キャリア別研修	応用実践能力の領域
(iii) 完全習得学習 (mastery learning)	○ 大部分の能力(competence)は、比較的長期にわたる体系的な発達の成果である。 ○ 適性と達成度にみられる「ばらつき」が低減可能である。 ○ 学習の途中で適切な治療的指導が早期に必要である。	○ 長期にわたる系統的学習 ○ CBTE	完全な習得を要求され、比較的体系化されやすい領域 (例えば、カウンセリングの能力)
(iv) 個性的発達 (personal development)	○ 年齢差、性差に応じて異なった種類の学習経験が必要となる。 ○ 人生の各時期に異なった学習課題が存在する。	○ 有給休暇(余暇活動等) ○ 年齢/性/発達レベルによるグルーピング ○ プログラムの自由選択	視野の広さが要求される教職への態度や一般教養の領域
(v) 社会からの変革要請 (situational press)	○ 複合組織(例えば、病院とか学校)は、その構成員のポテンシャルを総和したものの上まわる組織特性とか組織風土を形成する。	○ 学校の組織変革をめざす努力 ○ 教育改革への対応	社会の変化にともなう教育課題や学校組織の変革に関する領域
(vi) グループ学習 (group learning)	○ 同僚は学習者に多大な影響を及ぼす。 ○ グループの規範が個人の行動をコントロールする。 ○ 成人が学習する内容の非常に多くは、彼らが構成員として帰属したいと望むグループの規範を通じて獲得される。	○ チーム・ティーチング ○ ティーチャーズ・センター ○ 校内研修	上記(i)～(v)の教職能力全般に対して適用される。

職位を強調する立場である。前者の場合は、多様化された柔軟で多彩なプログラムを帰結としてもたつたのであるが、そのために研修プログラムは断片化され整合性を失い、研修機会の均等化とか、その条件整備に莫大な投資を要するなどの課題が残る。一方、後者の場合は、研修機会の均等化や制度全体の整合性を達成しやすいが、画一化の傾向を強め、教育機会の多様化や柔軟化には限界が伴う。したがって、いずれもその極端な展開は、研修プログラムに種々の矛盾をもたつたのであって、「多様化」と「画一化」の両原理の統合が志向されなければならない。そのためには、発達課題の概念が有用であろう。教師の実状に即したよりリアルでかつ理論的に裏づけられた教師の発達課題を設定する意義は大きいものと考えられる。この発達課題を指標として、教職生涯にわたる研修課題の析出や研修ニーズの把握について、ライフサイクル論も加味して繰り返し検討すべきであろう。

#### 注および引用文献

- (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—教師の自己教育をめぐる一考察—」『岡山理科大学紀要』第23号B, 昭和63年, 115～132頁。
- (2) 高野桂一編著『新学校経営基本用語事典』明治図書, 昭和54年, 93頁所収, 「自主研修」(天笠茂担当)の所説による。
- (3) 班目文雄「自己研修のすすめ」『教員研修読本』教職研修臨時増刊号, No.10, 昭和60年, 224頁。
- (4) 同上, 225頁。
- (5) 岸本幸次郎, 岡東壽隆, 林 孝, 小山悦司他「現職教育のシステム化と行政施策の方向」『日本教育行政学会年報』第9号, 昭和58年, 139頁。
- (6) 国立教育研究所内現職教育研究委員会『現職教育研究報告書』昭和56年, 55頁。
- (7) 上田学他「教員採用・研修の実態と問題点」『日本教育行政学会年報』第13号, 昭和62年, 172頁。
- (8) 天笠茂「教師の当面する研修課題」, 伊藤和衛編『現職教育の再検討』教育開発研究所, 昭和61年, 43～45頁。
- (9) 北村彬「教師のマネリズム」青木薫編著『教育経営の理論と実際』学苑社, 昭和60年, 149～166頁。
- (10) 吉本二郎研究代表『学校の意思形成に関する研究(第2次調査報告書)』昭和60年3月。
- (11) 下村哲夫「専門職性と教師の研修」真野・津布楽『現代の教師像』第一法規, 昭和52年, 92頁。
- (12) 下村哲夫『現代の教師』ぎょうせい, 昭和55年, 90頁。
- (13) 日本教育実践研究会編『自己研修にいかす校内研修』教育開発研究所, 昭和51年, 32～35頁。
- (14) 上田学他, 前掲論文, 178頁。
- (15) 下村哲夫, 前掲書(12), 166頁。
- (16) 深谷昌志「研修の意欲をどうとらえるか」『初等教育資料』339号, 昭和51年, 9頁。
- (17) 新井郁男「自己教育力の育成と教育課程」『学習指導研修』昭和60年, 10月号, 54～57頁。
- (18) 辻功, 岸本幸次郎編著『社会教育講座(第5巻): 社会教育の方法』第一法規, 昭和54年, 148頁に負うところが大きい。
- (19) 中留武昭編著『教育実践に生きる研修』ぎょうせい, 昭和62年, 15頁。
- (20) 下村哲夫『先生の条件』学陽書房, 昭和63年, 90頁。
- (21) Knowles, M. S., Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers, Association Press, 1975, p. 18.

- (22) 池田秀男「自己管理的学習論」新堀通也『現代生涯教育の研究』ぎょうせい、昭和60年、29頁。
- (23) 梶田叡一『自己教育への教育』明治図書、昭和60年、36～52頁。
- (24) 西稜司「教師の成長と研修」小島弘道『学校改革の課題』昭和60年、160～161頁。
- (25) 波多野久夫「望まれる教師の資質とその現実」『講座学校学（第5巻）：育つ教師』第一法規、昭和63年、40頁。
- (26) 岡東壽隆「生涯教育システムと教職員の研修」『講座日本の教育経営（第5巻）：教育経営と教職員』ぎょうせい、昭和60年、260頁。
- (27) Treffinger, D. J. "Teaching for Self-Directed Learning" The Gifted Child Quarterly, 1975, IX, pp. 45～59. 要約に際しては、梶田叡一、前掲書142～148頁から示唆を得た。
- (28) Skager, R. Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners, Pergamon Press, 1984, pp. 24～25.
- (29) Knowles, M. S., op. cit., p. 18.
- (30) 梶田叡一、前掲書、149頁。
- (31) 池田秀男、前掲論文、29頁。
- (32) 梶田叡一、前掲書、69頁。
- (33) 上掲書、65～69頁の記述を要約したものである。
- (34) 成瀬悟策『自己コントロール』講談社、昭和44年、15頁。
- (35) Lortie, D. C., School Teacher : A Sociological Study, Univ. of Chicago Press, 1975, pp. 210～212.
- (36) 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（Ⅳ）」『教育学研究紀要』中国四国教育学会編、第27巻、昭和57年、163頁。表1は、つぎの文献に基づいて作成した。Corrigan, D., OECD/CERI Project on INSET for Teachers ; Area 1 : Adult Learning and Development : implication for inservice teacher education ; An American Point of View. OECD/CERI, Paris, 1979.
- (37) 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—教師の成長過程と教師教育プログラムの関連—」『日本教育経営学会紀要』第24号、昭和57年、41～53頁。

# A Study on Professional Growth of Teachers

— Methodological considerations for self-training —

Etsuji KOYAMA\* and Masaharu KOHNO\*\*

*\*Faculty of liberal Arts and Science*

*\*\*College of Science*

*Okayama University of Science*

*Ridai-cho 1-1, Okayama 700, Japan*

(Received September 30, 1988)

The problems of teacher education had been focused primarily on pre-service training. But recently the wide-spread concepts of "teaching profession" and "lifelong or recurrent education of teachers" require the integration of pre- and in- service education in order to secure a continuity and progressive stage in training.

Therefore this study, in light of above tendency, aimed at the establishment of a professional growth model for teachers. The purpose of this paper is to clarify the self-training of teachers.

This paper consists of the following three parts : 1) re-examination of meaning of teacher's self-training, 2) methods and principles of teacher's self-training, 3) support plan for self-training of teachers.

The brief results are as follows. So, self-training is significantly important for teacher, to guarantee student's learning. Nevertheless, we have various problems as to self-training of teachers. In future, we have to still more examine many support plans for teacher's self-training.