

# 教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究

## ——米国における教師教育機関の連携について——

小　山　悦　司

岡山理科大学教養部

(昭和58年9月20日受理)

### I. はじめに——研究の視点

従来、教師教育論といえば、伝統的に大学における養成教育に重点が置かれ、就職後の現職教育は再教育もしくは補習教育としてみなされる場合が多く、両者の統合ないし一貫化という発想は乏しいものであった。

しかし、近年になって生涯教育や教職の専門職性の脈絡から、養成教育と現職教育を統合ないしは一貫化しようとする動きが活発化しつつある。

こうした動きは、わが国においても顕著であって、各種の学会<sup>1)</sup>や行政諸機関<sup>2)</sup>など多方面から精力的な取り組みがなされている。しかしながら、現時点では理念レベルにとどまっており、その実践になると、各自治体の研修体系化をめぐる動き<sup>3)</sup>に、わずかな芽芽を見い出せるに過ぎない。他方、諸外国に目を移せば、教師教育の統合ないしは一貫化を志向した理念の段階は既に過ぎて、具体的方策を打ち出すべき段階にきていることが、以下のことから察知できよう。

米国においては、「そうした統合は、現在例えばミネソタ大学の現場教師との『協同教員センター』での教育実習を媒介とした試みがようやくあらわれた程度であって実践が少ない」<sup>4)</sup>というのが数年前の状況であった。ところが、ごく最近になってくると、ミネソタ大学のほかにトレド・モデル (Toledo Model)<sup>5)</sup>などに代表される連携<sup>6)</sup>の定着、さらには、バーモンド・モデル (Barmond Model)、エンパイア・ステート・カレッジ・モデル (Empire State College Model)<sup>7)</sup>のように教師(学生)の成長過程を基軸に据えた試行例が数多くみられる状況に至っている。英國においても、養成教育と現職教育のカリキュラムを接合させようとする2つの大規模プロジェクトが進行中である。<sup>8)</sup>

これら諸外国の試行例が示すように、「教師が専門職者として継続的に成長する過程」、すなわち「教師のプロフェッショナル・グロース」<sup>9)</sup>を軸に、養成段階と現職段階を一貫したプロセスとして把握しようとする構想が試行・実践されつつある。このことは、わが国の当面する課題の検討に示唆するところが大きいと考えられる。

こうした一連の動向を踏まえて、筆者はこれまで、「教師が成長する過程や、どういった時期にどのような内容がいかなる方法によって獲得されるのか」という課題意識のもと

に、教師の成長過程にみられる諸特性<sup>10)</sup>や、それらと教師教育プログラムの内容や形態・方法との対応関係<sup>11)</sup>について考察を加えてきた。つまり、教師教育の統合に対して、いわゆる垂直的次元、換言すれば、教師の個人的側面からアプローチを試みてきたのである。

本稿では、水平的な次元、すなわち制度的な側面から、教師教育関連機関の連携に焦点を置いて論じる。その理由は、わが国における以下のような問題状況によるものである。

その1は、教師の養成教育と現職教育の非連続性である。牧氏も指摘するように、「養成は養成、研修は研修というように、バラバラに考えるというのが従来の弊」<sup>12)</sup>であって、養成教育と現職教育の両者を制度的にも機能的にも連結するメカニズムはほとんど存在しない。したがって、大学を中心とした養成教育と、文部省、教委、教育センター等のいわゆる行政研修、校内研修、職能団体での研修、自主グループや大学での研修等の多彩な教育機関や教育プログラムが、有機的な調整や計画のないままに無秩序に提供されているのが現状であろう。したがって、教師あるいは教職志望学生が、その能力や必要性に応じて、様々な学習機会に系統的、目的的に接近していくようなネットワーク化を図る必要がある。

その2は、教育研究における理論と実践の乖離である。これまで、現場教師によって行なわれた教育研究や教育実践記録は少なくないが、それらの多くは、体系的な研究として発展されることなく埋もれてしまっている場合が多い。また、大学においては、理論的研究、実証的資料の理論的整理が重要な使命であって、教育研究においては、「大学と教育現場、大学と教育研修センター、教育研修センターと教育現場、あるいは教育研修センターを紐帶とする大学と現場との研究提携など、様々な形の協力組織」<sup>13)</sup>が必要である。

その3は、わが国の最近の改革動向において、教師教育関連機関の協力体制に多大な強調が置かれていることである。たとえば、養成教育段階における教育実習をめぐる改革は、究極的に大学および教育現場を中心とした関連機関の機能分担や協力体制のあり方の問題に帰着する。また、現職教育段階における「学校に焦点を当てた研修（School-Focussed INSET）」<sup>14)</sup>は、いわゆる開かれた研修でなければ自閉的となる。したがって、学校を関連諸機関の交流媒介として位置づける必要がある。さらに、国立大学協会(1977)、教育職員養成審議会(1978)などから、教師教育関連機関が相互に密接な連携を図るために、教職課程センター、地域教員養成センター、教育実習地域連絡協議会などの構想・提案がなされている。

以上の諸点は、教師教育における養成教育と現職教育の一貫したシステムの策定が必要なことを示唆している。しかしながら、こうしたシステムの策定にとって不可欠であるところの教師教育関連機関の連携を中心とした支援体制のあり方については、現在のところ、群馬県の「各研修実施機関の機能分担の基本的な方向」<sup>15)</sup>などごく少数の例はみられるが、それも養成教育と現職教育を包含して捉えたものではない。

これに示唆を与えるものとして、諸外国ではいくつかの試みがみられる。<sup>16)</sup> そのひとつは、米国におけるもので、教師教育関連諸機関の collaboration, cooperation, partnership, 等々、総称して連携と呼べるものである。本稿では、米国における連携に焦点を当て、その概念や形態および方法、あるいは問題点とか利点を明らかにするために、事例も適宜加えながら考察を行なう。

## II. 連携の概念と出現の背景

### 1. 連携の概念およびその構成機関

まず、連携の概念とその構成機関に言及しておこう。連携については、さまざまな定義がみられる。ホプキンによれば、<sup>17)</sup> 教師の継続的職能成長 (continuing professional development) を図る際に最も期待される方策のひとつが連携 (collaboration) であって、一般に「教師教育プログラムの開発に関連した諸機関の共同関係 (cooperational relationship)」と定義される。このような連携を構成する機関は、①学区、②教師（または職能団体）、③学校・カレッジ・大学、④州教育局、⑤教育行政職員、⑥教育委員会、の各グループである。

また、全米教員養成大学協会 (AACTE) によれば、<sup>18)</sup> 連携の組合わせ (collaborative arrangement) は、ティーチャー・センターと称される管理機構 (governance mechanism) を通じて明確に系統づけられるものである。このティーチャー・センターは、管理機構であって場所や施設ではない。ただし、管理グループが場所を設置することは可能である。そこでは、養成教育と現職教育プログラムの編成が、教師の継続的職能成長を志向しながら、各パートナーの連携によって行なわれる。なお、ティーチャー・センターの運営をめぐって連携するのは、①教師教育担当者、②学校、③職能団体、④大学、⑤教育委員会やコミュニティ、⑥州教育局、の 6 グループである。

さらに、ハイトとハウエイは、連携の構成機関について、「連携 (partnership) は、教育関係者の職能成長を促すことを目的にして、①教員養成カレッジ、②州教育局、③学区、④一般市民、⑤職能団体、によって構成される」<sup>19)</sup> と述べている。これらの構成パターンについては、「連携方策の最も一般的な形態は、カレッジと学校現場が提携 (interlock) するものであるが、しばしば他の組合わせもみられる。それは、地理的に同一な地域内の学区とカレッジの場合もあるし、学校現場とカレッジが、公共機関と結合する場合もみられる」<sup>20)</sup> と述べている。

### 2. 連携の出現とその背景

つぎに、こうした連携が米国においてなぜ活発化したのか、その背景を考察してみたい。そのために、まず、連携に関係した連邦とか州などの主要な動きを素描しておこう。1968 年に、初等教員養成教育プログラムのモデルを開発するために合衆国教育局 (USOE) か

ら連邦補助金が交付されており、連携モデルの端緒ともいえる後述のトレド・モデルもこの補助の対象となった。さらに、1971年には、NEAの「教師教育と専門職基準に関する国民委員会(National Comission on Teacher Education, and Professional Standard)」において、教師の参加形式を採用した教師教育プログラムの作成や関連諸機関の協力組織化を目的とした管理委員会(committee)の設立が提唱された。1975年には、州と連邦が教師の継続的職能成長を基軸に置いた新しい現職教育プログラムの開発に対して財政援助を行なった。その1例を挙げれば、「熟達教師の再教育と援助(Retraining of Experienced Teachers and Aides)<sup>21)</sup>」というタイトルで連邦の援助が行なわれている。つづいて同年、全米各地から各関係者(教師、学校管理者、州教育局のスタッフ、連邦の職員、大学関係者)の代表87名を集めて、「現職教育再検討のための研究集会(Workshop and Reconceptualizing Inservice Education)」が開催されている。その集会においては、「教員団体、カレッジ・大学、州教育局、学校管理者を含めた共同事業的努力が不可欠である」<sup>22)</sup>という提案が承認されている。これは、「教師教育改革の基本原理として、関係各グループ間での連携の確立が重視」<sup>23)</sup>されていることを示唆している。さらに、1978年には、州の管理するティーチャー・センターの管理委員会に対して、連邦が補助金を交付することが、州教育局と管理委員会に協力する大学を通じて開始されている。

以上の一連の動きから、教師教育機関の連携に対して、連邦や州および教師教育関係者の関心が次第に高揚しつつある状況が察知できよう。

ところで、このような連携に対する関心の高まりの背景には、いかなる要因が介在しているのであろうか。元来、米国における教師教育には、「現場教員(団体)、大学及び学区、そして場合によっては住民など、できるだけ多くの関連者を含めた機関や組織において運営されるべきだ」<sup>24)</sup>とする考え方方が基本的に存在していたのである。それと同時に、米国では伝統的に現職教師の研修が大学のコース履習という形態で大規模に行なわれてきている。つまり、連携に対する潜在的要件あるいは素地は、米国の教育文化的風土のなかで醸成されていたといえよう。しかしながら、エドソンが、「過去10年間、教師教育関連機関の機能分担、相互補完関係、コミュニケーション・リンクに關係した文献は加速度的に増加した」<sup>25)</sup>と指摘するように、連携に対する関心が60年代中ばから高揚してきている。

そこで、連携を重視する主張をさらに詳細に検討してみよう。例えば、コリガンは、「現場と大学は互いにネガティブで不必要的孤立をしている。現在の非連続アプローチ(disconnected approach)に代わって、両者のパートナーシップに基づいた運動システム(interlocking system)が必要となる」<sup>26)</sup>と主張している。また、ペイサーは、「カレッジと現場学校間のコミュニケーションを拒む阻害因は、両者の結びつき(linking)の経験に乏しかったことである。つまり、学校とカレッジとの伝統的に独立した役割が、連携(relationships)の必要性を拒んでいたのである。しかしながら、現在、『養成教育と現職教育の連続性(continuing and inservice education)』の概念に基づいて、学校とカレッジ

の新しい役割が出現しつつある」<sup>27)</sup> と述べている。また、ニドソンによれば、「大学・カレッジと学校の双方による継続的教育プログラム (continuing professional education program) が不可欠であって、(a)関係者のニーズの確認、(b)利用可能なリソースの確認、(c)運営面等に関する情報の提供、(d)教育実践上のさまざまな課題をめぐる人的交流の促進、を行なうために新しいコミュニケーション・リンクの創造が必要である」<sup>28)</sup> と指摘している。

以上の主張に共通してみられる概念は、教師の継続的職能成長 (continuing professional development) への志向、換言すれば、継続教育ないしは生涯教育としての教師教育観への移行である。それらは、以下のような要因によってもたらされたものである。

その1は、教師の発言力の増大である。このことは、「全体的に養成教育・資格(免許)・昇給・現職教育などの面においても、教育内・外(連邦・州・学区・住民)からの圧力がかなり強いが、これに対処するのに、教師主導型の志向もまた、一方において強まってきた」<sup>29)</sup> とか「1960年代初頭にニューヨーク市の教員団体が大規模なストライキを決行して以来、教員ストや団体交渉は各地で激増した」<sup>30)</sup> といった記述にみられるように、教師の戦闘性 (militancy) の増大とか、教職専門職論の浸透による自律性志向を背景にして、教師の参加や職務遂行における権限の拡大が行なわれてきたことによる。

その2は、教師の需給関係の変化である。「恒常的な教員不足に悩まされてきた教育界にまさに1970年を境に、教員志願者が需要を上回るという教員過剰状況が出現した」<sup>31)</sup> ことによって、スタッフの安定化といった状況がもたらされ、このことは現職教育の観点からみれば、「地方教育当局がより長期的展望にたってそのスタッフの職能成長を計画することが可能に、そして必要になりつつある」<sup>32)</sup> ことを意味している。教員養成機関の例をみると、「その影響は、教員過剰=就職困難を反映してか、学部の教職課程履習者の減少というかたちで現われてきている。……大学側は、学部・学科の経営上の視点からもその現職教育への関与のあり方を真剣に再検討せざるをえない状態」<sup>33)</sup> においこまれているといえるのである。

その3は、アカウンタビリティ問題とのかかわりで、一層それ(教師教育)が活発化してきたと考えられる」<sup>34)</sup> と指摘されているように、この問題は、教師の職能成長の重視とか先述の教師の発言力増大と副次的に関連している。

その4は、教職の専門職性に対する認識の深化、定着である。このことは、「『専門職化の原理 (principles of professionalization)』に基づけば、その自律性の視点から、大学や職能団体のコントロールを増加させるべきであって、両者は免許制度等の問題に対して管理機構 (governance mechanism) や共同委員会 (joint committees) を設立しなければならない」<sup>35)</sup> とか、「教師の職能成長が重視されているという点では、以前に比べて一応のコンセンサスが得られている」<sup>36)</sup> といった表現に如実に反映されている。

その5は、校内研修の強調である。このことは、「校内研修 (on-site in-service education) は、過去、それほどよく実践されてこなかったが、しかしながら、それは、教育プ

ログラムにおける多大な成果をもたらすであろう。このことは、開かれた連携 (collaboration) なしでは実行できない<sup>37)</sup> とか「いわゆる校内研修こそが、大学や大学院での昇給のための認定研修受講に比べてより継続的に保証されていく必要がある、という認識が一般化してきた」<sup>38)</sup> の表現にみられるように、1976年にOECDが提唱した「学校に焦点を当てた現職教育」のモチーフが反映されている。これは、学校現場を媒介にして、大学や教師教育関係者の人的交流を図ることを主要な目的としている。

以上、連携が活発化した背景について述べてきたが、これまでみてきた連携の概念およびその出現の背景にみられる特徴を要約すれば以下のようになる。

その1は、連携についてのさまざまな定義にみられる共通点であって、それらは、(i)連携の目的が教育関係者の職能成長を促進する点にあること、(ii)その主たる機能は、養成段階と現職段階を包含した教師教育プログラムの共同開発を最終的な目的としつつ、現時点では人的・物的リソースの相互利用が中心となっていること、(iii)学校を取り巻く連携の主要な構成機関が大学、教育委員会、州教育局であること、(iv)各機関間にはヒエラルキカルな関係ではなく同等性 (parity) の考え方が前提となること、(v)地域性を基盤としていること、(vi)各機関間には何らかの連絡調整機構（ティーチャー・センター等の名称で呼ばれることが多い）が存在すること、が指摘できる。

その2としては、連携が活発化した背景として、教師の継続的職能成長に対する教師教育関連機関の共通認識が高まったことがあげられる。ここで、継続的職能成長とは、(i)養成教育と現職教育の両者を連続したプロセスとして把握する生涯教育、継続教育の理念、(ii)教職の専門職性とかアカウンタビリティ問題などに端を発した職能成長の重視、の主要には二つの脈絡から提えられるものである。

### III. 連携の形態および方法

#### 1. 連携の代表的事例

ここでは、連携の具体的な形態および方法について、2つの代表的な事例を中心に検討する。それは、ミネソタ・モデル (Minnesota Model) とトレド・モデル (Toledo Model) であって、多様な連携モデル<sup>39)</sup> のなかでも、ハウエイによれば代表的モデルであると指摘されている。<sup>40)</sup>

ミネソタ・モデル<sup>41)</sup> は、ミネソタ学区とミネソタ大学との連携を図ることを意図したもので、1973年にティーチャー・センターが、つぎの3つを主要な目的として設立された。

1. 養成教育と現職教育に関連した種々のプログラムに対して、多角的な供給システム (delivery system) を構築すること。すなわち、センターは、両者の交流媒介機関として、人的・物的リソースの相互利用を支援する機構を有する。
2. 学校と大学関係者のみならず、センターが所在するミネアポリスの南東地区の住民に対して施設を開放する。

3. センター運営上の意思決定は、表1に示すような分化した機構で行なわれること。

表1. ミネソタ・モデルの管理機構 (govenance structure)

名 称	メンバーコンポジション	機 能
管理委員会	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ミネアポリス地区の教育次長(2名)</li> <li>○ 大学の学生部長補佐(2名)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 主要プログラムの最終修正や方針決定を行なう権限を与えていいるが、事実上は、センターの管理責任者や理事会に助言を与える団体として機能する。</li> </ul>
ティーチャー・センター・ボード	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 大学の学生部長によって4名が、教育長によって4名が選出される。大学側一学科長(2名)、教授(2名)、現場側一教師(2名)、校長(1名)、地区代表(1名)。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ センターの管理責任者および職員の選出を行なう。</li> <li>○ プログラムの原案を検討する。</li> </ul>
現職教育委員会	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師だけでなく大学やコミュニティーの代表者を含む。</li> <li>○ 現職委員会は現職教師がその長をつとめる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師個人や小グループが、自己啓発のために必要とするリソースについての相談事業を行なう。</li> </ul>

(文献(5)の64から65頁の記述に基づいて作成)

表1に示されているように、このモデルは、分化した3つの意思決定機構を備えている。これらの機構を維持運営するための財政面は、共同出資を原則としており、出資金は、学校関係者が大学の養成教育プロジェクトに参加したり、逆に大学関係者が学校革新や現職教育に関与した場合に充当される。

このように分化した管理機構は、同一組織内、すなわち、単独のセンターにあって、多様な機能に対応可能である。それらの機能を大別すれば、以下の2つとなる。

1. プログラム開発に対する基本方針を決定する機能が、センター・ボードによって果たされる（提唱機能：advocacy function）。
2. 個々の教師や小グループとのきめ細かな対応を促す機能が、現職教育委員会によって果たされる（相談機能：response function）。

以上述べた管理機構は、行政主導型の現職教育と個人志向的な現職教育とのバランスを維持することを可能にするだけではなく、養成教育と現職教育間の人的交流の促進やプログラムの整合化を図るために複数の機能を果たすものと考えられる。

つぎに、もうひとつの代表的事例とされるトレド・モデルについて検討を加える。<sup>42)</sup> オハイオ州のトレド市における教育革新モデルが、いわゆる、トレド・モデルであって、これは養成教育と現職教育の相互補完関係 (interrelationship) に強調を置いている。ここでは、共同的な (cooperative) アプローチが用いられており、トレド大学は、現場の学校とトレド市民のパートナーとしての責任を自覚している。トレド大学は、1967年から68年にかけて2つのプロジェクトを開始した。そのひとつは、トレド市の公立学校との共同によるプロジェクトで、MUS (Multiunit School) と IGE (Individually Guided Education) の概念をトレド地区に普及させた。他のひとつは、合衆国教育局の初等教員養成 プロジ

エクトの一環として1970年に実施された CBTE (Competency Based Teacher Education) プログラムである。このプログラムによって、大学は1973年までに CBTE を十分発展させると同時に、15の公立学校から構成された 6 学区が参加するトレド地区学校同盟 (Toledo Area Metropolitan League of Multiunit Schools) が結成された。トレド・モデルでは、教師教育センター (teacher education center) と称される連絡・調整機構が、大学のプログラムと地域の学校の両者にサービスを提供する機能をもっている。このセンターは、①教材を提供すること、②学部生に援助を与えること、③トレド地区の現職教師にサービスを提供すること、の 3 点を主要な目的としている。センターの具体的な業務内容は、カリキュラム編成にかかる莫大な資料や教材を収集したり、教師自らが考案した教授メディアの実験を行なう際に資材を提供することなどである。センター運営上の財源は、合衆国教育局からの援助がとだえて以後、学区や州教育局の援助によってまかなわれている。

## 2. 連携における連絡・調整機構

さて、これまで、連携の形態や方法について、代表的事例を検討してきたが、本研究の意図からしても、特に注目すべきは、連携を構成する多彩な機関間の連絡・調整を行なう機構（ミネソタ・モデルではティーチャー・センター、トレド・モデルでは教師教育センターが該当する）の存在である。連携を実施する際に果たすこうした連絡・調整機構の役割の重要性について、ミシガン州の事例を参照しながら考察を加える。

以下に示すのは、1975年にミシガン州で採択された職能成長センター (professional development center) 設立のための指針<sup>43)</sup>であって、このセンターが連絡・調整機能を果たす。

1. ミシガン州は、教職員の継続的職能成長を促進するためのリソースを供給することに責任を有する。
2. このような職能成長の努力に対して選択した本センターの名称は、相異なる機能を果たす他の機構との混同を避けるために名づけたものである。
3. このような職能成長の努力に対する管理機構 (governance mechanism) は、現場教師、学校管理者、地域の教師教育機関の代表（必ずしもこれに限定される必要はない）を含むべきである。これらのグループの代表は、それぞれの同僚によって指名ないし選挙されるべきである。この代表者で構成される管理機構のメンバーのなかで、現職教師が全体の半数を占めるべきである。
4. プログラムは地域を基盤として編成されるべきであって、柔軟性に富んだあらゆる生徒の可能性を最大限に伸長させるために必要な新しい知識とか、教授法や管理運営技術の改善を求める参加者のニーズに応えるべきである。参加者への単位や学位の授与という問題は、もし適当と思われるならば、センターと協力しているカレッジや大

- 学との間で地域ごとに共同して決定されるべきである。
5. 教職員は、個々の能力やキャリア・ゴールを高めるために編成された諸活動に加わることに責任を持つべきである。職能成長に対する財源は、これまで実施されてきた個々人の個別成長プログラム (individuals personal growth program)に基づいた諸活動を援助するために使用されるべきである。
  6. 州議会がプログラムに資金援助する際、若干の規制は適切であり、また必要である。しかし、協力するパートナーが最も重要であると感ずるような活動を地域的に計画できるように、職能成長センターの自由を確保するための最大限の柔軟性が維持されるべきである。
  7. 地域を基盤としたプログラムを計画する自由は、プログラムへの資金援助側によって禁じられるべきではない。
  8. これらの職能成長を図るための計画を策定する際には、マイノリティや女性のもつ独自の要求が考慮されるべきである。
  9. プログラムに配列された諸活動は、調査研究やカリキュラム開発と関連づけられるべきである。もし可能ならば、地域主義の偏狭さを打破するために、学区間で参加者の相互交流が促進されるべきである。
  10. 職能成長活動に従事するために、教師に対して職務免除時間が確保されるべきである。
  11. 創設時の職能成長センターは、パイロット・プロジェクトの一環とみなされるべきであって、センター間をネットワーク化するための手順が、最初のセンターの運営経験に基づいて開発されなければならない。
- 以上の指針から、連携において連絡・調整の機能を果たすセンターの特色として、①センターは、教職員の継続的職能成長を促進することを目的にしていること、②センターは、管理機構を有し、そのメンバーとして教師代表の優位が確保されていること、③教職生涯にわたる教師のライフサイクル的発想が加味されていること、④プログラムの編成は、地域を基盤としていること、⑤単位・学位の発行が検討されていること、⑥行政的統制が制限されていること、⑦職能成長に対する教師個々人の責任が明確化されていること、⑧センターの自律性と柔軟性が確保されていること、⑨学区間の人的交流の促進が強調されていること、⑩職務免除時間が確保されていること、などを指摘することができる。

### 3. 連携に対する評価

これまで本稿では、連携の概念やその形態・方法が多様であることからも連携の事例を個々に検討してきた。したがって、何が中心的動向か判断しにくい面も多く、連携のメカニズムを的確に把握することやその成果等に評価を下すことが困難である。ここでは、連携に対する評価というよりも、連携を計画・実施する際の阻害因とか問題点、あるいは逆

に期待される連携の成果等に言及しておくる。

教師教育に関連した多彩な機関が連携を図る場合には、種々の障害が存在する。マイルズは、それらを要約して、「大部分の機関は、既存の多様な機能を保持しているので、連携を実施する際に、各パートナーごとに複雑で多様な見解を生み出す傾向にある。同時にまた、各パートナーは過去の機能を存続させる傾向を有しており、リソースの不足等に直面すれば、互いに競合する場合もみられる。さらに、連携の意図する目的が迷路のように複雑になる傾向がある」<sup>44)</sup>と述べている。

他方、ホプキンスは、連携に伴なう問題点を整理して、①連携に対する理論面のみならず財政面のサポートが不足していること、②連携の管理運営や意思決定機構をめぐる主導権争い、③各機関の役割とか機能の認知が困難なこと、④コミュニティのごく限られた一部の有力者の利害がからむこと、を指摘している。<sup>45)</sup>

このような障害の存在を認めるにせよ、マイルズは、さまざまな試行例を分析した結果、連携によって、①大学側は、現職教師の学習要求の実態把握や役割分析を通じて、現場の学校側を援助できること、②学校と学校関係者は、大学の養成教育プログラムの改善に少なからず影響を及ぼすこと、③養成教育と現職教育の一貫化を助成すること、④大学側と学校側双方の人的・物的リソースの相互補完的な配分、例えば、共同任命、人事異動のローテーション化、施設・設備の共同利用等が可能なこと、⑤両者が独立している場合に比較して、重複する予算を省くことが可能なこと、といった成果がもたらされると述べている。<sup>46)</sup>これらの連携によって得られる成果は、わが国の教師教育に対して資する点が多いと考えれる。

#### IV. おわりに

近年、米国において活発化している教師教育関連機関の連携をめぐって、その出現の背景とか代表的事例について検討を加えてきた。得られた知見ならびに本研究を継続するにあたっての残された課題を要約すると以下の諸点となる。

その1は、連携が活発化した背景として、教師の発言力が増大したことのみならず、教師の継続的職能成長に対する関係諸機関の共通認識が高まったことが指摘できよう。ここで、継続的職能成長とは、①養成教育と現職教育の両者を一貫したプロセスとして把握する生涯教育、継続教育の理念、②教職の専門職性の深化・定着とかアカウンタビリティ問題などに端を発した職能成長の重視、の主要には2つの脈絡から捉えられるものである。

その2は、これまでみてきた連携の事例に共通する特性として、①学校を取り巻く連携の主要な構成機関が大学、教育委員会、州教育局であること、②各機関間にはヒエラルキカルな関係ではなく同等性（parity）の概念が前提となること、③地域性を基盤としていること、④各機関間の連絡・調整を図る機構（ティーチャー・センター等と称される）が存在すること、⑤連携の果たす機能は、人的・物的リソースの相互利用を中心としている

こと、が指摘できることである。

その3は、米国における連携の動きがわが国の教師教育に与える示唆についてである。最近、わが国ではOECDが提唱する「学校に焦点を置いた現職教育」というモチーフの影響を受けて、いわゆる「開かれた校内研修」のあり方が議論されている。そこでは、学校が大学等の教師教育関係者の交流媒体として機能する。したがって、これまでみてきたティーチャー・センターに相当する役割を果たす機構の設置が考えられよう。すなわち、ジェントリーの指摘する、<sup>47)</sup> ①参考調査システム、②リソース関連部門、③教材作成実験室、④学習プログラム実験室、⑤マイクロティーチング実験室、⑥シミュレーション・ゲーム実験室、⑦テスト実験室、等の機能をもつ施設・設備間の連絡・調整を図る何らかの機構が必要となろう。さらにその機構には、教師の代表がただ参加するだけではなく意思決定に直接加わることができると同時に、ミネソタ・モデルにみられるような分化した意思決定構造をもつことも考慮されるべきであろう。他の視点からは、トレド・モデルに象徴されるように、地理的に同一な地域内の大学と学校とが地域性を基盤としてグループを形成することも、さまざまな成果をもたらす場合が多い。

その4は、これまで検討してきた米国の各事例は、養成教育と現職教育を連続体上には捉えているが、①教職の全体構造において養成教育と現職教育それぞれが果たすべき機能とか、②両者間におけるプログラムの接合性といった重要な課題についての知見がほとんど得られなかつたことである。今後繰り返し検討を要する大きな課題である。

その5は、連携の形態・方法が多様なことも手伝って、連携の概念が明確化できないことである。連携の事例を個々にみてきたので、何が中心的動向か判断しにくい面が多い。したがって、連携の動向として的確に把握することは容易ではなく、その成果等に評価を下すことは、マイルズの指摘を述べるにとどまった。また、連携の運営上重要な役割を果たすティーチャー・センターなどの連絡・調整機構に関しても同様である。これらの点については別の機会に言及したい。

#### 注および引用文献

- 1) 例えば、日本比較教育学会は、「養成教育と現職教育とを統合した観点から」共同研究を実施し、『教師教育の現状と改革』を昭和55年に刊行した。
- 2) 周知のように、中教審答申(昭和53年)「教員の資質向上について」は、教師教育を一貫したプロセスとして把握している。
- 3) 灰谷純一郎「教職員研修の体系化に関する一考察」、『日本教育行政学会年報』、教育開発研究所、昭和56年、37~50頁に詳しい。
- 4) 中留武昭「アメリカにおける教師教育の動向(1)」、『学校経営』、7月号、昭和54年 81頁。
- 5) Hite, H., & Howey, K. R., Planning Inservice Teacher Training: Promising Alternatives. AATCE, ERIC ED 137 229, 1977.
- 6) 米国関係の文献において筆者が目にした限りでは、relationship, consortia, interrelation, interlock, liaison, linkage, coordination, integration, network, affiliation, articulation,

coalition のような連携に関する類義語がみられた。わが国には連携についての先行研究がほとんどみられないことも手伝って、各用語の明確な区別は現時点では困難であり、本稿では、collaboration, cooperation, partnership を一括して連携と表わしており、使用に際しては原語を付け加えるようこころがけた。

- 7) 両モデルについては、Corrigan, D. C., "OECD/CERI Project on INSET for Teachers; Area 1: Adult Learning and Development: implications for inservice teacher education; American Point of View", OECD/CERI, 1979. の pp. 69-73 および pp. 53-62 にそれぞれ詳しい。
- 8) Perry, P., "Professional Development: The Inspectorate in England and Wales" in Hoyle, E. & Megarry, J., eds, World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers, Kogan Page, 1980, p. 143.
- 9) プロフェッショナル・グロースは、原語のまま使用した。詳細な定義については、拙稿「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究(Ⅱ)」『日本教育経営学会紀要』、第23号、昭和56年、43~58頁を参照されたい。
- 10) 拙稿「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究(Ⅲ)―教師の成長を規定する諸要因をめぐって―」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』、第7巻、昭和56年、56~63頁。
- 11) 拙稿「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。
- 12) 牧昌見「教師の職能成長と教職の分化」、真野・市川『教師・親・子ども』、学習研究社、所収、昭和54年、193頁。
- 13) 岩下新太郎「わが国における教員研修行政の課題」、『日本教育行政学会年報』、第7巻、教育開発研究所、昭和56年、19頁。
- 14) 例えば、牧昌見「教員研修をめぐる国際的動向」、『日本教育行政学会年報』、第7巻、教育開発研究所、昭和56年、27~28頁に詳しい。
- 15) 群馬県公立学校教職員研修体系編成研究協議会編『教職員の研修体系の再編成について』、昭和54年。
- 16) 英国の ATO (教員養成地域機構)、西独の「地域教育センター」などである。後者のセンターでは、研究者、現場教師、教育行政関係者が研究グループをつくり、その研究成果は、メンバーである教師を中心として学校で検証されるという。詳細は、岩下新太郎、前掲論文を参照のこと。
- 17) Hopkin M. Davies & John T. Aquino, Collaboration in Continuing Professional Development, *Journal of Teacher Education*, vol. 26, no. 3, 1975, p. 274.
- 18) Howsam, R. B., and others, Educating a Profession, AATCE, 1976, p. 74.
- 19) Hite, H. & Howey, K. R., op. cit., p. 3.
- 20) Ibid., p. 64.
- 21) Ibid., p. 3.
- 22) 斎藤泰雄「アメリカにおける教員現職教育制度」『教育学研究』、第46巻、第1号、昭和49年、32頁。
- 23) 上掲論文、32頁。
- 24) 中留武昭「アメリカにおける教師教育の動向(2)」『学校経営』、8月号、昭和54年、78頁。
- 25) Edson, W. H., Linking Schools and Colleges to Develop Continuing Progress for School Personnel, Minnesota Univ., 1974, p. 1.
- 26) Corrigan, D. C., The Future: Implications for the Preparation of Educational Personnel, *Journal of Teacher Education*, vol. 25, no. 1, 1974, pp. 105-106.
- 27) Vassar, W. G., Connecticut's In-Service Training Program Model for Professional Personnel in the Education of the Gifted and Talented, ERIC ED 115 063, 1975, p. 1.

- 28) Edson, W. H., op. cit., p. 1.
- 29) 中留武昭, 前掲論文(24), 84頁。
- 30) 斎藤泰雄, 前掲論文, 36頁。
- 31) 上掲論文, 36頁。
- 32) 上掲論文, 36頁。
- 33) 上掲論文, 36頁。
- 34) 中留武昭, 前掲論文(4), 81頁。
- 35) Howsam, R. B., and others, op. cit., p. 74.
- 36) Hite, H. & Howey, K. R., op. cit., p. 3.
- 37) Edelfelt, R. A., & Johnson, M., *Rethinking In-Service Education*, NEA, 1975, p. 36.
- 38) 中留武昭, 前掲論文(4), 82頁。
- 39) 例えば, つぎのような事例がみられる。ニューハンプシャー大学, 教師, 学校管理者, 州教育局から構成される, *Integrated preservice-inservice teacher development program*。教師, 大学, 教育センターから構成される, *Cooperative clinical teaching centers*。主要には, 大学と学区から構成される, *Cooperative teacher preparation project Project Merge at Bowling Green State University*.
- 40) Hite, H. & Howey, K. R., op. cit., p. 64.
- 41) ミネソタ・モデルに関する記述は, *Ibid.*, pp. 64-67に基づいている。
- 42) Dickson, G. E., *IGE as a Focus for Reorganizing Preservice and Inservice Teacher Education in Ohio*, *Journal of Teacher Education*, vol. 27, no. 3, 1976, pp. 244-49.
- 43) Edelfelt, R. A. & Johnson, M., op. cit., pp. 85-87.
- 44) Miles, M. B., *The Teacher Center*, Pergamon Press, 1975.
- 45) Hopkin, M. D. & J. T. Aquino, op. cit., p. 274.
- 46) Miles, M. B., *The Teacher Center*, Pergamon Press, 1975.
- 47) Gentry, G., A, *Practical Management System for PBTE*, ERIC, ED 087 742 1974, p. 30.

## A Study on Professional Growth of Teachers

—Collaboration of some agencies related to teacher education in the United States—

Etsuji KOYAMA

*Department of General Education  
Okayama University of Science  
Ridai-cho 1-1, Okayama 700, JAPAN*

(Received September 20, 1983)

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 training of teachers" require the integration of pre- and in-service education in order to require 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 mechanism of collaboration which has been developed and increased in the United States. This paper consists of the following two parts; 1) the conception of collaboration and background of it's appearance, 2) the form and the process of collaboration.

The brief summary of the results is as follows. One of the most promising strategies being discussed in considerations of continuing professional development is collaboration. Although its definition in terms of teacher education is neither clear nor detailed, collaboration generally refers to the cooperation of the following partners: 1) school, 2) college or university, 3) state departments, 4) school board. It was suggested that the governance structure usually named teacher center or teacher education center plays an important role to coordinate partners which consist of collaboration.