

教員の主体的・自発的学びにつながる「ラーニングプログラム」の構築に向けて

—教員の研修に関する一考察—

Development of the "learning program" system to promote learning of teachers' independence and voluntary

—Considerations for in-service teacher training—

藤森陽子*

FUJIMORI, Yoko*

要旨

複雑化し高度化する 21 世紀社会の担い手となる子どもたちの教育に従事する教員には、今後ますますその専門性を高めていくことが課題となる。本研究ではまず、教員が「なぜ学ばなければならないのか」という学びの必要性について論じる。次いで、主にマルカム・ノールズ¹及びパトリシア・克蘭トン²の成人学習論に拠って、成人としての教員の学びの本来の在り方を、主体的・自発的学びであると考え、成人（教員）に自分から学びたいと願うような動機をもたせるためには、アンドラゴジーの考え方を受け容れ、その教育を学習と教育のペダゴジー・モデルによってデザインすることが必要である。成人教育者は、自らを教育者として、自分の実践についてどのように学んでいるのかを批判的に振り返り、意識変容の学習へと導かれる必要がある。同様に、教員も、日々の教育実践を批判的に振り返り、意識変容の学びへ高めていくことで資質向上につないでいく。そのような成人学習として校内研修を位置づけ、教員の資質向上に資する「ラーニングプログラム」の開発のための理論的基礎を確立する。

1 研究の背景

21 世紀の教育のあり方をめぐって、幼稚園教育要領、小学校及び中学校学習指導要領が改訂され、そこでは、急速に変化し予測不可能な未来社会において自立的に生き、社会の形成に参画する資質・能力を確実に育成することが求められている。変動する社会での学校教育においては、これまでの一方的な教師主導の授業から生徒も主体的に考えるような双方向的な学びが求められる。ここでは、教員自らも学んでいかなければならない。しかし、昨今教員は、「授業研究」などにとっても十分な時間をあてることができないほど多忙である。この多忙さにもかかわらず、教員は、変化する社会へ適応すべく学ばなければならない。しかもどんな教員のなかにも自ら学びたいという意欲は認められるのであり、それを活かした支援をしなければならない。それは、教員の学びを支援し、時代の要請に応えるものであり、資質能力の向上を目的とした研修を構築していくことにはほかならない。そのために、校内研修体制の確立と教員の主体的・自発的な学びにつながるラーニング・プログラムモデルを考えることとした。教員を成人学習者として、また成人教育者と位置付けることにより、その理論的基礎として、アンドラゴジーや成人教育理論を扱いたい。

2 学びの必要性

今日、学校を取り巻く環境の変化は著しい。この変化を、外在的要因と内在的要因に分けて、概観する。

(1) 外在的要因

マイケル・A・オズボーンによれば、「702 職種について、各仕事に要求される能力とそれらの自動化の可能性をコンピュータに計算させた結果、アメリカにおける仕事の半分近く（約 47%）の雇用がコンピュータ化によって奪われる」³。わが国でも、人工知能（AI）は、すでに社会のあらゆる分野で実用化されている。この高度産業化・情報化、さらには国家や地域の境界を越えて文化・経済活動が交流するグローバル化の進展は、雇用の在り方や学校教育の在り方にも大きな変化をもたらさずにはいない。このような状況では、学力のとらえ方も変化せざるをえない。固定した量としての力ではなく、変動する状況に対応する柔軟で適応力のある力の獲得がめざされなければならない。たとえば、新学習指導要領においても、学力は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に再整理されている。OECD（経済協力開発機構）が実施している PISA 調査（生徒の学習到達度調査）の結果や問題内容も注視

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生（Graduate student, Mukogawa Women's University Graduate school of education）

されているが、いずれも固定した力から柔軟な適応力へ力点が置き換えられている。

(2) 内在的要因

まず認められるのは、子どもの変化である。少子化や核家族化、都市化の進展により、家庭や地域社会の教育力の低下が言われて久しい。その結果、学校生活で人間関係を円滑に構築できない子どもも増えている。また、いじめ、不登校といった生徒指導上の問題も多発している。いじめについては、「いじめ防止対策推進法」が制定され、各学校において取り組みが進められている。しかし、いじめについての国の定義も変化し、対応の難しさに学校現場は苦しめられている。さらに親が不必要に子どもの教育に干渉し、不満を学校にぶつけてくるといった事態も見逃せない。このことが教員を一層多忙にしている。教員集団の年齢のアンバランスや、先輩の教員が後輩の教員を指導することもしだいになくなりつつあり、校務運営に支障をきたしていることも少なくない。

以上見てきたように、学校を取り巻く環境はめまぐるしく変化し、それに呼応して子どもも教員も変化してきている。平成 29 年 3 月に公示された学習指導要領で謳われている「主体的・対話的で深い学び」を理念として受け容れ、その実現に向けた授業改善を行っていくためには、教員自身の「主体的・対話的で深い学び」が求められる。日々学校に生起する新しい課題に直面し、それを解決できる資質・能力は、これまでの教員のもつ知識・技能だけでは十分ではない。「何を学ぶ必要があるのか」「何を身につけていかなければならないのか」を自らに問い、「主体的・対話的に「深く」学び続けなければならない。これは、生涯学習社会で「生きること」そのものである。

3 成人学習理論

(1) ノールズのアンドラゴジー・モデル

伝統的な教育としての「ペダゴジー (pedagogy) は、学校が組織されて以来、唯一の教育観であり、イデオロギーであった。ペダゴジーは、字義的には、「子どもを教える技術と科学」を意味する。ペダゴジーという語は、ギリシャ語で「子ども」を意味する「paid」と「指導者」を意味する「agogus」に由来する⁴。これが、今日に至るまで継承され続けている教育モデルである。成人教育を研究していた学者の多くは、子どもの学習をそのまま成人にあてはめることで、十分であると考えていた。しかし、たとえばマクラスキー⁵は、「成人の潜在能力差異心理学」という新しい概念を導入して、成人の学習の個人差を説明した。これについては、後で触れる。ペダゴジー・モデルが、教師の指導に従う教師主導型教育であるのに対して、アンドラゴジー・モデルはそれとは異

なる次の 6 つの柱で構成されている。

① 知る必要性

ペダゴジー・モデルでは、学びは始める前に、なぜ学ばなければならないかということは問題にならない。生徒は、教師が教えることを学ばなければならない。成人は学びは始めるまえに、なぜそれを学ばねばならないかといった理由を考える。これを成人教育の出発点としなければならない。

② 学習者の自己概念

ペダゴジー・モデルでは、何を学ぶか、いかにして学ぶか、いつ学ぶかなどについては、教師が主導する。主体は、教師である。この主体としての教師が抱く学習者のイメージは、依存的である。したがって、かりに学習者に主体的に学びたいというニーズがあったとしても、このモデルでは対応できず、したがって主体性や自己責任など自己決定に求められる能力は十分には育まれない。これに対して、ノールズによれば、「成人は、自分自身の決定や自分自身の生活に責任をもつという自己概念を有している」。つまり、成人学習者の「自己概念」は、自分が学ぶことについて自分で決定し、責任をもつというイメージである。成人の場合には、ペダゴジー・モデルによって依存的な学習者の立場に据えられてしまうと、学びは他人からの押し付けでしかなくなる。教員もまた自分なりの価値観をもって授業実践を行っている。したがって指導方法についての他の教員のアドバイスも、素直に受け入れられない場合がある。成人学習者にも、子どものように依存的な面もあるが、自己決定的でありたいというニーズの方が優勢である。成人教育者は、成人学習者との相互探究に参加することによって、学習者が依存性から自己決定性へと移行できるように支援していく。これによって成人教育者は、成人学習者の自己概念である自己決定的でありたいというニーズに応えることができるのである。

③ 学習者の経験の役割

成人は、子どもと違って多くの経験を積み重ねている。したがって、成人学習の場合には、かれらの経験を勘定に入れる必要がある。ペダゴジー・モデルでは学習者の経験は、あまり学習の資源としての価値をもたない。価値がおかれるのは教師や教材であって、講義などの伝達技法がペダゴジー的方法論の主流である。成人の経験の蓄積は多く、しかも一人ひとりの経験は異なっている。社会的背景、学習スタイル、学習動機、ニーズ、関心、目標など、一人ひとり異なる。学習のための豊かな資源は、成人学習者自身にある。成人教育では、単に知識を伝達する技法よりも、学習者の経験を活用する技法の方が効果的である。しかし、経験が豊富であるだけに、とかく独善的自閉的になりがちであり、他へは開かれにくくなる。成人学習者には、未経験の新しいアイディアも

自分を開き、アプローチできるような開かれた構えが必要となる。

④ 学習者へのレディネス

成人は何を学び、知りたいと思うのか。ペタゴジー・モデルでは、試験に受かりたいと思い、教師の教えることを知ろうとし、そのみを学ぶ。これに対して、成人学習者は、実生活の問題状況にうまく対処するために、学ぶ必要性のあるものごとを学ぶ。ノールズは次のように言う⁶。

『学習へのレディネス』の特に豊かな源泉は、ある発達段階から次の段階への移行と関連した発達課題である。ここで肝要なポイントは、ある発達段階と同時に生起する学習経験のタイミングの重要性である。

たとえば、高校生のときには幼児の育て方について学ぶ動機はなくても、結婚すれば育て方を学ぶことへのレディネスは否応なく高まるのである。

⑤ 学習者への方向づけ

子どもや若者の学習は、教科中心に方向づけられている。これに対して、成人の学習の方向付けは、生活中心である。成人は、実生活のなかで直面する課題について取り組む中で、学習がその手助けになると感じられるならば学ぶ。また学ぶことによって何かができるようになるとわかれば、そのことについて学ぶ。特に、実際の仕事についている場合は、その仕事をマスターしようとするのが、方向づけを与える。自分の仕事にプラスに働くと実感する気持ちが強いほど、また新しい知識や理解、技能、価値観、態度などが現実の生活状況に合えば合うほど、効果的に学ぶのである。このことは、子どもや若者などの学習を含めてペタゴジー・モデルが教科中心であることとは大きく異なる。

⑥ 動機づけ

子どもや若者の学習動機付けにおいては、成績や親からの圧力などの外的な要因の方が強力である。これに対して、ノールズによれば、「成人は一部の外的な動機づけ要因（よりよい仕事、昇進、高い給料など）には反応しやすいものの、その最も有力な動機づけ要因は、内的なもの（より満足のいく仕事への欲求、自尊心、生活の質など）である」⁷。つまり、成人の場合にも、良い仕事や良い社会的地位のために学ぶという動機付けもあるが、それだけではない。むしろ、自分の資質能力を高めたいとか、向上したいなどの内的志向性によって、学習は動機付けられるのである。

(2) 成人学習理論から導かれる教授理論

まず、学ぶことは変化であるが、いかにして、学習の変化が起きるかを説明するために提唱されている枠組みが、S（刺激）・R（反応）定式である。この学習は、学習者が自分自身の学習について自覚する必要がないという

意味で単純である。しかし、成人のように学習そのものについて経験をもち熟知している場合には、刺激そのものの物理的特性だけでは、反応の個人差を説明することはできない。人—有機体（刺激を受けるもの／反応するもの）という媒介変数（O）が介在するのである。これが学習のS-O-R定式である。したがって、個々の成人の社会的背景や学習スタイル、学習動機、目標などにより、反応の個人差が生じることになる。さらに刺激、反応、学習者間の情報交換の効果を考えるために、マージンという考え方を取り入れる必要がある。マージン⁸とは、「パワー（資源）に対するロード（負荷）の関係の機能である。きわめて単純に言えばマージンとは剰余のパワーである」。ロードを減少させ、マージンを増大させることができれば、より創造的な学習に向かうことができる。子どもの場合は、日々の授業において、教師から多くのことを伝えられる。これが刺激である。重要な事項は、繰り返し反復して与えられる。これは、まさにペダゴジック的教授である。これに対して、ノールズは影響を受けたカール・ロジャーズ⁹の教授理論を基に、次のように述べている。

「教師の役割を、学習の支援者と定義する。この役割を果たすうえで決定的な要因は、学習支援者と学習者との間の個人的関係である。そしてこの関係のありかたは、学習支援者の側が有する三つの態度的資質に拠るだろう。つまり、①誠実さあるいは純粹さ ②所有的でないケアと賞賛、信頼、尊敬 ③共感的理解と感受性豊かで正確な傾聴の三つである」¹⁰。

ここでロジャーズは、学習支援者のためのガイドラインを示しているのである。学習支援者が集団もしくは学級の中で支援者としての役割を果たしていくプロセスでは、自分自身を集団における学習資源（参加的学習者）とみなす。次に、自分の見解を（ペダゴジー・モデルの教師の権威性を払拭して）参加者の一人の見解として相対化することにより、意味深い相互交流を可能とする。このガイドラインは、ノールズが考えるアンドラゴジック的な教師の役割でもある。

(3) クラントンの成人教育者の能力開発

クラントンによれば、成人教育者が自らを教育者として成長させる能力開発は、その分野の専門的知識を習得することであるよりも、むしろ自分の実践を批判的にふり返り、自分自身の意識変容の学習を進めていくことである。ここで大切なことは、「成人教育者は自分の実践についてどのように学ぶのか」という問いに、答えていくことである。彼女は、意識変容の学習論を発展させてきたジャック・メジロー¹¹と批判的なふり返りを普及させてきたブルックフィールド¹²の考え方に言及しつつ、成人教育者の能力開発の本質を追究している。以下、これ

をまとめておこう。

① 自己決定的な能力開発のための方策

苗が育つためには、光、温度、水といった様々な条件を考慮して、成長を促していく。これと同じように、人々は、快適な生活を送るために、環境条件を考慮しつつ、外的環境をコントロールする。教育者もまた、教育効果を測定するために、外的環境である学生の評価を参照している。しかし、ショーン¹³によれば、「すべての実践者」は、学生の評価を参照する以前に、「その行為においてたえずその行為についての省察的な評価や判断を行っている」。教育という活動を把握し統制することは、作物の成長を測り統制するように単純ではない。この活動は、つねに複雑であり、予測不可能である。成人教育者の能力開発の方策をえるためには、次々に新しい技術を獲得するだけでなく、むしろ教育者がその日常的教育活動で実際に教育活動の在り方をどのように学んでいるかについて、ショーンが示しているような教育者の日常的・反省的活動から学ぶことが、大切である。それが、ジャック・メジローの意識変容の学習論である。メジローの「パースペクティブの変容がおとなの発達の中心のプロセスである」という「意識変容の学習」の概念を受けて、クラントンは、次のように述べている。

「教育者としての専門能力開発は、それが新しい技術以上のものであるならば、意識変容の学習になる。この能力開発を可能にするためには、自己決定的学習者として発達する必要がある¹⁴。

この自己決定型学習の構成要素として、キャンディ¹⁵は、「個人の自律性(personal autonomy)」、「自己管理(self-management)」、「学習者による管理(learner control)」、「(自己教授法(autodidaxy)」の四つをあげている。自分たちは日常的にこれらの自己決定型学習の構成要素を大切にしているということを確認することで、成人教育者自身は、省察的な日常的教育活動を意識的に展開していくことができる。

② 批判的なふり返りの方策

デューイ¹⁶によれば、「省察」ないし「ふり返し」は、思考と問題解決にかかわる。デューイは、信念となることがらと証拠に基づいていることがらとをきちんと区別できることが、「すべての省察的思考あるいは、明確に知的な思考の中心の要素である」と述べている。またショーンのふり返りの研究¹³によれば、『『反省的実践家』とは、技術的合理性の下で実践するのではなく、状況に応じながら暗黙的に“何が問題なのか”という問題枠組そのものを問い直しながら実践している」と述べている。目的や問題枠組みそのものを問うことのない「技術的合理性」の限界を指摘している。クラントンは「批判的なふり返しは、意識変容の学習の中心となるプロセスである¹⁷と述べている。実際に、教育者は、学習者と

のやりとりの中で、ただ直感的な反応だけを機械的にくりかえしているわけではない。教育者の反応には常に、意識変容につながる何らかの「ふり返し」がともなっているのである。

ブルックフィールドは、批判的思考(critical thinking)という言葉を使い、「批判的に考えることは、自分の信念とその背後にある前提を認識することである」と説明し、次のように提起している。

「批判的思考の構成要素は、前提を明らかにし、問い直すこと、代わりとなるものを探究し想像すること、そして分析して行動することである¹²

成人教育者が教育者として成熟しようとするために前提となるものは、自分自身の学習者としての経験であり、自分の家族や地域社会の中で保持されている価値観であり、教えることと学ぶことによって手にいれた知識であり、教育者としての自分自身の経験である。教育者としての成熟は、これらの「前提」を批判的に問い直すことなのである。

③ 意識変容の学習論

自己決定的学習者になることが、意識変容の学習者になることの前提である。一般に成人は、生活のさまざまな面、たとえば職業を決める、家庭を管理するなどの面で、自己決定をくりかえしている。これが教育と学習に関して自己決定的学習者となるための準備となる。たとえば成人教育者が、教員免許取得のための養成講座に参加したとする。ここでは、自己管理という自己決定が作動している。その講座では、専門家から「うまく教えること」についての知識や技法を教えられる。他動型学習である。しかし、学習者を講座の進め方の計画に参加させ、進捗状況まで委ねたとすれば、ここでは、すでに論じたペタゴジーからアンドラゴジーへの学習の変化が生じていることになる。教師中心の学習から自己決定型学習への変化であり、パースペクティブな変容でもあり、したがって意識変容の学習でもある。クラントンによれば、とりわけ意識変容の学習につながるのは、自律性と自己教授法である。成人教育者は、教科の専門家であっても教育の専門家ではない。したがって、自分自身の実践について自己決定的に学ぶことが、教育の専門家として教育についての信念や前提を見直すことになる。このような批判的なふり返しは、実践の変容とどのように結びつくのか。教育者自身が実践の前提を振り返り、その前提、信念、パースペクティブを修正したときには、意識変容が生じたということができる。クラントンは次のように述べている。

「過去の経験を過去のこととしてふり返るのではなく、つねにふり返る活動、そしてなぜ自分たちがふり返っているかに関しても、ふり返るべきである。ふり返しは必ずしもつねに意識変容につながるわけではない。ふ

り返りはときには、自分の信念を確認したり強固にしたりすることもある。新しいことを学ぶこともある。いずれも、ふり返りの貴重な成果である」¹⁸

成人教育者は、自分自身の能力開発を自己決定的な学習によって達成する。意識変容の学習は成人教育の到達目標であり、成人教育者は成人学習者である。これこそが、教育者のための専門職能力開発の本質である。

4 教員の学びを促す研修

(1) 校内研修の意義

これまで論じてきたように、教員は教育者としての専門性をさらに高めていく必要がある。そのためには、自己決定型学習を自らに課していくことが大切である。しかし、近年教員の多忙化が取り上げられ問題となり、教員自身が自ら学ぼうとしても十分な時間を充てることが困難な状況が指摘されている。職務研修等の形式で、学校外でも学ぶ機会はあるが、それに参加する時間も確保できないという場合がある。一方、計画性を欠いた教員採用数の変化によって、今教員年齢構成は、既にU字型になっている¹⁹といわれている。地域によっては、短い期間に全教員の半数近くが入れ替わってしまうといった状況も見られる。そのため、OJT、すなわち職場で、経験年数の浅い若い年齢層が学ぶ機会も失われている。そのような中、教員の学びを主体的に促す「ラーニングプログラム」を校内研修として位置づけ、実施していくことには、大きな意義がある。

(2) 校内研修の在り方

中央教育審議会答申では、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（H27.12.21）」の中で、「教員のキャリアステージに応じ、教員のニーズも踏まえた研修を効果的・効率的に行う必要がある」とされている。このことを踏まえ、校内研修をコーディネートする立場にある者（能力開発担当者）は、どのようなことに配慮していく必要があるのか。このことについて具体的な実施例を示しておこう。

① 事前準備として、教員のニーズを把握するために、アンケート²⁰を実施する。アンケート内容としては、大きく二つの項目がある。一つは学びたいニーズのそれぞれについて、学びたい度を4件で答えるもの、二つ目は、資質能力を高める上での実践的指導力に関する事項について、その重要度を同じく4件で答えるものである。ニーズ及び実践力の具体的な内容は、次の表の通りである。

ニーズ	1 教科等の専門性 2 教材開発 3 学習指導法 4 指導技術 5 授業づくり 6 評価 7 生徒の発達 8 学級経営 9 生徒の問題行動 10 特別支援教育 11 カウンセリング 12 キャリア教育 13 道德教育 14 健康・安全教育 15 人権教育 16 リーダーシップ 17 使命感や教師の役割 18 自己管理 19 学校教育の課題 20 幅広い知識 21 危機管理 22 保護者や他の教育機関等との連携 23 学校経営
実践力	1 人間の成長・発達 2 教科等の専門的知識 3 幅広い知識 4 子ども理解 5 指導方法等を含む高度な専門職性 6 ICTなどを活用した授業研究 7 カウンセリング 8 コミュニケーション力 9 教育機関等との連携 10 教師の協働 11 組織マネジメント

② 各教員は時間的制約が多いため、事前に全体計画の概要を示し、教員への理解を図る。

③ 「ラーニングプログラム」の内容についても、教員相互の考えが反映できるように工夫する。

④ 短期間に集中的に実施するものと、継続的で多段階に分散して実施するものとを組み合わせると効果的・効率的に実施する。

⑤ 講師については、コース全体との調和を考慮していく必要がある。講師どうしの相互連携が難しいことから、研修の企画・立案者（能力開発担当者）が、そのつながりをつけていく必要がある。

このような研修がより効果的に運営されていくためには、校務分掌上に研修を確実に位置づけ、学校が組織体として機能していくことが大切である。

(3) 「ラーニングプログラム」構築の視点

① アンケートの結果を分析する。

「ぜひ学びたい」、「できれば学びたい」を合わせた相対度数を4段階で分類すると次のようになる。

80%以上	教科等の専門性、学習指導法
70%以上	教材開発、生徒の問題行動
60%以上	授業づくり、生徒の発達、学級経営、特別支援教育、自己管理、学校教育の課題、危機管理、
50%以上	指導技術、評価、カウンセリング、キャリア教育、道德教育、人権教育、リーダーシップ、使命感や教師の役割、幅広い知識、保護者や他の教育機関等との連携

また、重要度を調査したアンケート結果を掲載する。「非常に重要」「重要」を合わせた相対度数で分類する。

90%以上	教科等の専門的知識
80%以上	子ども理解, 指導方法等を含む高度な専門職性, コミュニケーション力, 教育機関等との連携,
70%以上	人間の成長・発達, ICTなどを活用した授業研究, カウンセリング, 教師の協働

この結果をもとに, 計画の中でのウエイトを考慮する。

② プログラムの内容に統一性がなく, コースに断片化していて, 相互に関連した意味ある構成ができなければ, 専門的スキルを体系的に発達させることはできない。この問題を解決するために, 教員自身が体系的に学べるようにプログラムの内容をグループ化する。グループ分けの方法は, 次のとおりである。

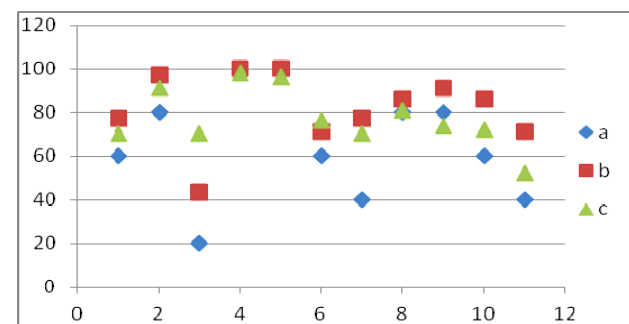
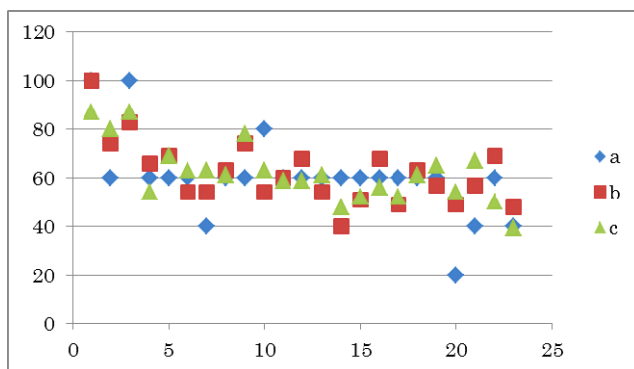
A 教員の経験年数によって3グループに分ける。

a グループは経験年数5年未満

b グループは経験年数5年以上20年未満

c グループは経験年数20年以上

下の図は, まずニーズの23項目について, a, b, c毎に「ぜひ学びたい」「学びたい」を合わせた人数をaであれば5人, bであれば35人, cであれば54人で除した割合の散布図である。その次の図は, 重要度の11項目について, 同様にa, b, cごとに「非常に重要」「重要」を合わせた人数の割合の散布図である。



B 内容を訓練的内容と教育的内容に分ける。

訓練的内容とは, 機械操作 (iPad の操作) のように, 特定の目標 (操作方法をマスターする) に向け, 一律性が要求される内容である。ここでは内容を効果的に伝え

るための技能と技法を獲得する。教育的内容とは, 個人の潜在能力を見出し, 大きい目標 (たとえば生徒の「生きる力」を育成する) への学びを要求する内容である。これは, さらに二つに分けられる。ア: 学習者のニーズを満たすことにより動機の形成を促し, 実践的指導力を身につけさせる (教員の職務から必然的に求められる資質能力のうち, 課題探求型の学習, 協働的な学びの学習の側面)。イ: 自己決定型学習により, 能力開発を促す (総合的な人間力の側面)。

たとえば, 訓練的内容としては, ニーズのカテゴリの中では, 指導技術, カウンセリング技法, 実践力のカテゴリでは, ICT などの活用法などが上げられる。また, 教育的内容として, アに分類されるのは, 使命感や教師の役割, 指導方法等を含む高度な専門職性など, イに分類されるものは, リーダーシップ, コミュニケーション力などが考えられる。

C 教授技法について分類する。

教授技法としては, 一般に, ドリル学習, 集団的討議法, シミュレーション, 事例法, PBL (Project Based Learning) などがある。訓練的内容については, プログラム学習や知識教授法が適している。教育的内容については, 自己決定型プログラムのような成人教育モデルが適している。

また, 学習者の能力が未熟 (仕事に対する) な場合は, 幅広い内容で基礎的な内容について, ペダゴジー・モデルの教授法が効果的である。学習課題が中程度に複雑になってくると, 集団的討議法などで, 実践についてのアイデアを交流する, 自分自身の知識, 技能, 信念を他者と共有する, 自分の実践をふりかえる自律性につながる自己決定的学習などが適する。高いレベルで自己決定的な学習者は, みずからプロジェクトを立ち上げ, 自分の持っている学習資源をフルに使い, 社会の変化をもたらす力も蓄えている。したがって, PBL 型学習が適している。

(4) 「ラーニングプログラム」モデル

下の表において, 講座は知識・技能伝達方法で教授する形式, ディスカッションは, 学習者とともにさまざまな手法を入れて, 資質能力の向上につなげる形式であり, 協働的研究は, 学習者がすべて主体となって進めていく形式である。これについては, プロジェクト形式を想定した。

これまでの理論を踏まえ, 構成してみた。

5年未満 ◆ 5年以上 ■ 20年以上 ▲

—注・引用—

	講座	ディスカッション	協働的研究
第1回	教員の職務 ◆		
第2回	ICT 入門① ◆		使命感 ◆
第3回	ICT 入門② ◆	学習指導法① ◆	教材開発① ■
第4回	学級経営① ■ ◆	道德教育 ◆	
第5回	ICT 基礎① ■ ▲	子ども理解 ■ ◆	人権教育 ◆
第6回	ICT 基礎② ▲ ■	学習指導法② ◆	キャリア教育 ◆
第7回	人間の成長 ◆	コミュニケーション力 ■ ◆ ▲	ICT 応用① ■ ▲
第8回	カウンセリング技法 ◆	学習指導法③ ◆	ICT 応用② ■ ▲
第9回	評価方法 ◆	学級経営② ■ ◆	評価研究 ▲
第10回		特別支援教育 ◆	リーダーシップ ■
第11回		学習指導法④ ◆	授業づくり ■
第12回	幅広い知識 ◆	連携の在り方 ▲	組織マネジメント ▲
第13回	学校教育の課題 ◆	危機管理 ▲	学校経営 ▲

5 今後の課題

アンケート調査によると、教員の学びたいニーズの項目で最も多かったのが教科内容の専門性であり、重要度についても教科等に関する専門的知識があげられた。この結果から明らかのように、教員はまだ教科の枠に縛られている。すでに見てきたように、教科の枠を越えて、教員自身が、教えることについての前提や教育についてより広い見地から学ぶことを認識していかなければ教育者としての資質向上につながらない。教員は、専門職であるかどうかについて、明確に分類することが難しい。しかし、教員は、とりわけ授業実践のなかでは、さまざまな状況に無意識のうちに対応している。それは、ショーンという専門的なくわざである。したがって、そのような意味では、教員は教育者として、自己決定的な専門家であることが期待されている。そして、今後ますます自分自身の専門性を高めていくことも期待されている。知識基盤社会²¹の時代を担う子どもたちの教育をつかさどる教員にとって、成人学習者として、自らの学びを続けなければならない。能力開発担当者の立場から、校内研修についてのプログラムモデルを構成したが、それが果たして成人学習者としての教員の資質向上にどれだけ寄与していくのか。このことについて、検証していくことが今後の課題である。

1 マルカム・ノールズは1913年北米のモンタナ州で生まれる。1946年にシカゴ大学の大学院に入学、成人教育の研究を進め、1960年に博士号取得、ボストン大学で成人教育と教育学を教え、1974年ノース・キャロライナ大学に移り定年退職。1997年逝去した。

Knowles, M., *The Adult Learner: A Neglected Species* (4th,ed), Gulf Publishing Company, 1990. (マルカム・ノールズ著 堀 薫夫 三輪建二監訳 『成人学習者とは何か』 鳳書房, 2013年, p.321)

2 パトリシア・クラントンは、カナダのカルガリー大学で英文学と数学を学び、1971年教育学士号を取得、1973年に同大学でコンピュータ研究により修士号を、トロント大学に博士号を取得。1976年～86年、モントリオール市にあるマックギル大学で教育心理学カウンセリング学部および教授・学習センターに勤務。86年～96年オンタリオ州にあるブロック大学成人教育学教授および授業開発ディレクター、その後大学を離れて執筆活動。

Cranton, P., *Professional Development as Transformative Learning: New Perspective for Teachers of Adults*, Jossey-Bass, 1996.

(パトリシア・クラントン著 入江直子・三輪建二監訳『おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして—』 鳳書房, 2004年, p.297)

3 水野操『あと20年でなくなる50の仕事』青春新書, 2015年, p.40

4 前掲書 1, p.34

5 McClusky, H. Y., *Psychology and Learning, Review of Educational Research*, 15(3), 1965, 191-201.

(前掲書 1, 付録 B『成人の潜在能力に関する差異心理学』, pp.176-179)

6 前掲書 1, p.74

7 前掲書 1, p.77

8 前掲書 5, p.178

9 Rogers, C. R., *Client-Centered Therapy* Boston: Houghton-Mifflin, 1951.

(C. R. ロジャーズ著/友田不二男訳『精神療法』岩崎書店, 1955年)

10 前掲書 1, p.95

11 Mezirow, J., "A Critical Theory of Adult Learning and Education." *Adult Education*, 1981, 32(1), 3-27

12 Brookfield, S. D., *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Brookfield, S. D., *Understanding and Facilitating Adults Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986. (前掲書 1, p.114)

13 Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How*

Professionals Think in Action, Basic Book, 1983.

Schön, D. A., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

(D.ショーン著, 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001年, (原著の第1部第2章と第3部第10章前半の翻訳). 同, 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思想』鳳書房, 2007年)

14 前掲書 2, p.73

15 Candy, P. C., *Self-Directing for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. Regnery, 1933.

16 J.デューイ著, 植田清次訳『思考の方法: いかにかに我々は思考するか』春秋社, 1950年

17 前掲書 2, p.113

18 前掲書 2, p.171

19 山崎博敏『教員需要推計と教員養成の展望』協同出版, 2015年, p.20

20 武庫川女子大学附属中学校・高等学校教員 94名を対象に平成28年12月に実施した。

21 この言葉は, 経済開発機構(OECD)が1997年~2003年にかけて知識基盤社会の時代を担う子どもたちの必要な能力を「主要能力(キーコンピテンシー)」と定義づけたことから端を発するものである。

—参考文献—

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(H27.12.21)」

中学校学習指導要領(平成29年3月)、文部科学省