

## 教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(II)

— 教師の職能を構成する諸要因の関連構造論 —

西 穰 司

### I. 課題設定

わが国の今日の学校教育をめぐる情況は、一層深刻な様相を呈している感を拭えない。激増する中学生の校内暴力や、今や準義務教育機関とさえなっている高等学校の生徒の学校生活に対する不適応現象など、枚挙にいとまがないほどである。こうしたなかで、教育界の関心事とされ、また行政施策の重点事項にも上げられ、さらに研究者の研究課題としても大きく取り上げられているのが、「教師教育」の再検討ないし改革の問題である。1980年代は、「教師教育の時代」であるとまで言われるほどの昨今である。<sup>(1)</sup>

しかし、このような教師教育論議の高まりにもかかわらず、その内実を問うてみると、必ずしも実り多い成果を期待しうるものは見出しがたいのである。すなわち、筆者がすでに本紀要第14号所収の拙稿<sup>(2)</sup>(以下前稿と略す)において指摘した、教師の資質や能力およびその向上を課題とする論議や研究を進めるにあたっての、「実証性の確保」という根本的課題は、多少の進展は見られるものの、今なお十分意識化されておらず、ましてや克服されうる確かな見通しを得るまでには至っていないといわざるをえない。

今、この課題領域に直結する昨年発表された四つの主要な研究成果について、われわれの若干の評言を呈してみよう。まず、相当の労力とコンピュータ処理を経て提出された、①筑波大学の小島弘道らによる新任期教員対象の「教師の力量と研修需要」に関する調査研究、②国立教育研究所の牧昌見を中心とするグループの現職教員対象の「教職意識」調査、そして③広島大学の岸本幸次郎らのグループの現職教員対象の「能力と研修」に関する意識調査の三つ<sup>(3)</sup>は、いずれも比較的大規模な調査であり、内容面でもこれまでに明確化されていなかった諸問題の解明にメスを入れているだけに、それ相応の意義は認めうる。また、その結果と解釈においてもいくつか示唆される点もないわけではない。しかし、そもそも教師の主観的な意識の分析レベルのみで、果たして教師の職能の実態やその向上への課題を的確に把握しきれるであろうか。ましてや、大橋幸が指摘するように、教師生活が「自己韜晦(とうかい)においてのみ成り立つ」<sup>(4)</sup>という教職特有の性格を考慮するならば、これら三つの意識調査の結果は、教職にまつわる意識や実態を正確にとらえきれていないという、基本的な難点は免れえないであろう。

ただ、③の牧グループの研究は、76項目に亘って、広く教職意識を抽象的な次元に止まらず、学校での教師の職務遂行場面での具体的な行動をも含めた内容構成によってとらえようとしてい

るという意味で、注目してよいし、この点でわれわれの研究に示唆するところが少なくないといえる。

さて、もう一つの研究である、④日本教育学会教師教育に関する研究委員会（委員長・長尾十三二）による総合的な「教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究」<sup>(5)</sup>（1978年12月より継続中）は、研究スタッフの規模の大きさおよび内容の広範性からいっても、われわれが最も注視している研究である。しかし、昨年8月までに発表された2冊の報告書を見る限りでは、おおむね先にあげた三つの研究と同じような難点を十分克服しえていないことに変わりはない。ただ、教師の意識について、単に平板的な質問紙調査の結果の機械的、数量的処理のみによって、何らかの論拠を引き出そうとするのではなく、より一步深く立ち入って、質的な教師の意識構造の解明をなそうとする工夫——たとえば、相当綿密な面接調査を導入したり、これまでの研究ではまともに手が染められてこなかった教師の自己形成史に着眼していることなど——は、率直に評価したい。ただ、本研究が現在も継続中であり最終的な成果が出されていないゆえ、現在の時点で安易な評価は控えるべきではあろう。

しかしながら、以上取り上げた四つの研究に共通していえることは、研究計画全体の枠組み自体が、従来からの養成——入職——現職教育という時系列上の位相による領域区分の域を脱しきっておらず、これらの時系列をつなぎ合わせて統合的にとらえる視点と、そこに貫かれる教師の職能を構成する諸要因のダイナミックな関連構造の解明への確たる方法論が、ほとんど用意されていないといわなければならない。<sup>(6)</sup>

以上のような、わが国の今日の教師教育論議ないし研究の動向を考え合わせてみると、改めて教師の職能とその形成や向上に関わる妥当性の高い基礎理論の構築、およびまさに“実証的”と称するにふさわしい経験的事実の精細な分析を踏まえた研究の進展が急務となっていることを、深く認識せずにはおれない。

そこで本稿では、前述したような問題意識に支えられて、前稿の続編として、さらに広い視野から、教師の職能の全体構造をどのような視角から、そしてどのように把握しうるか(Ⅱ)、次いで従前の先行研究との関係において本研究の当面の対象領域を確定し、そこに含まれる意義および性格(Ⅲ)について論究したいと考える。

## Ⅱ. 教師の職能を構成する諸要因の構造的把握

教師の職能を構成する諸要因は、実に広範囲に亘り、またその関連構造はおよそ単純明快な解釈を許されないほどきわめて複雑な様相を呈している。それゆえにこそ、従前の研究においても、まともに取り組まれ、明らかにされることもなかったのである。

たしかに、教師の教師たるゆえんは、学校での生徒（集団）に対する直接的指導活動の中にもその中核的意義が見出されねばなるまい。しかし、その指導活動も教師（教育者）と生徒（被教育者）との直接的関係（教育的関係）を取り結んでいる教材（陶冶材）は言うに及ばず、そうした指導活動が展開される具体的な場（教室ないし授業）には、広くみて社会的・文化的な諸要因が影響し、浸透していることも否定しがたいのである。教師と生徒との間に生起する教育的関係は、社会や文化から全く孤立した、あたかも真空状態のなかで存在するものではな

図1 教育活動の構造



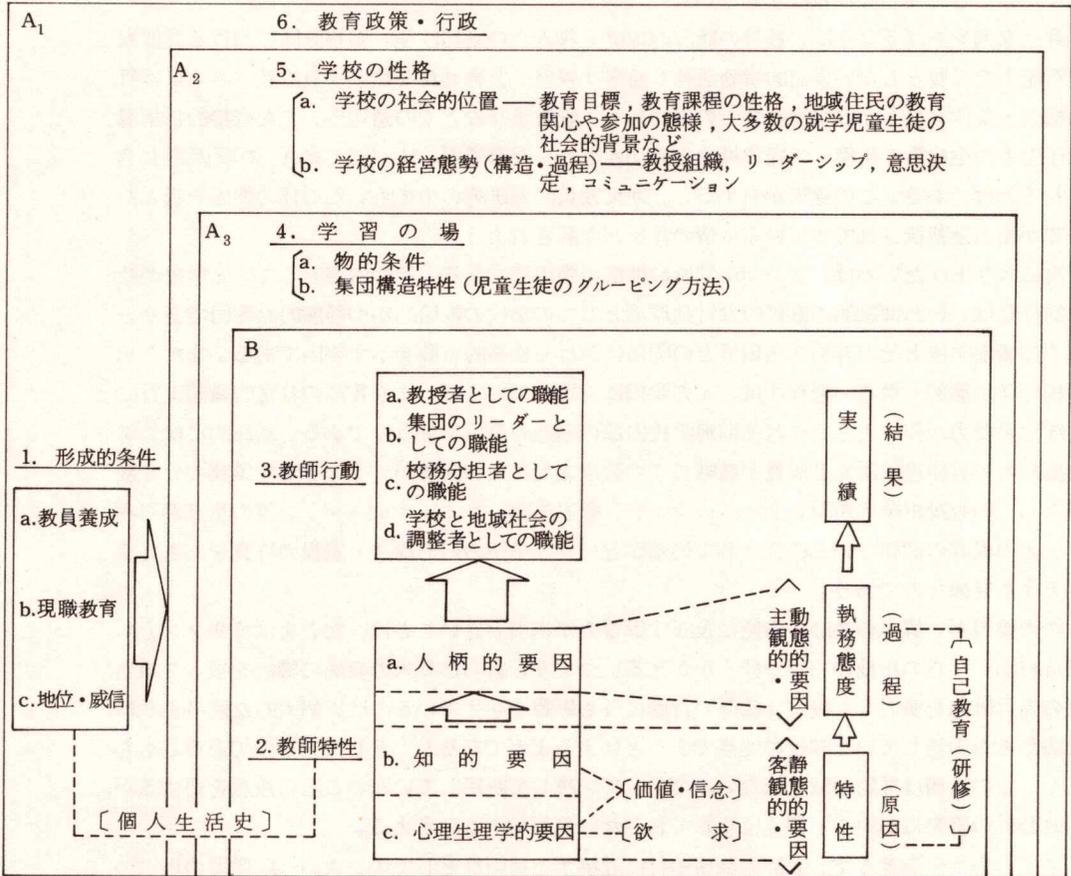
出典：林忠幸「教師と児童生徒」，村田昇編『教育学』，有信堂，1980所収，p.69.

いのである。この点について、林忠幸の見解は射を射ており、<sup>(7)</sup> 図1に示されるような構造関係としてわれわれも理解しなければならないと考える。

しかし、ここで主題としている教師の職能を特立させてこの構造をとらえ直そうとする時、当然にも別の接近方法が必要とされる。もとより、この作業は困難を極めるものではあるが、われわれはある程度は先行諸研究の成果に依拠しつつ、およそ次のような諸要因の関連構造の把握が可能であると考える。<sup>(8)</sup>

すなわち、図2に示すごとく、まず大

図2 教師の職能を構成する諸要因の関連構造図



大きく個々の教師の職能に対して外的な影響力をもつ諸要因Aの群と、主として日常の学校における職務遂行場面において生起する職能に関するいわば内的要因群Bに分けてとらえることができよう。さらに、それらの各要因群を下位分類すると、1～6の数字で示した要因群に分割整理することが可能であると考えられる。そこで、以下上記の視角から、図2について説明を加えるという様式で、個々の諸要因(a, b, c……で示した項目)およびそれらの関連構造について検討してみることにしよう。

### 1) 外的諸要因

まずはじめに、 $A_1$ の要因群に含まれる6. 教育政策・行政であるが、この要因群は教師の日常的な職務遂行に対して直接的に強い影響力をもつとは、一見考えがたいかもしれない。しかし、後に検討する、教師の日々の行動環境要因である5. 学校の性格や4. 学習の場を基本的に条件づけている要因でもあるから、単純に副次的ないし間接的要因として軽視されてはならないと思われる。また、6. 教育政策・行政の要因群の中で、とくに1. 形成的条件としてまとめた、a. 教育養成・b. 現職教育、そしてc. (教員の社会的)地位・威信の諸要因は、実は個々の教師が教職に就くまでの職業志望意識や入職後の職務遂行の内実に少なからず影響を及ぼしていることを知らなければならない。

身近な例をあげるならば、教員の経済的地位(収入)の適切性や、勤務態様における高度な判断能力を必要としない書記的事務活動(通常「雑務」と称される仕事)負担量、さらには研修機会・条件(たとえば服務監督上の法的処理、研修予算など)の適切性、また直接的に指導責任をもつ生徒数の規模(学級規模)の適切性といった事項が、すべてこの $A_1$ の要因群に含まれるわけである。この意味からすると、従来教員問題研究の中でも、この種の要因を扱った研究が相当量蓄積されてきている事情の背景が理解されよう。

次に取り上げたいのは、 $A_2$ -5. 学校の性格の要因群である。その内容として、a. 学校の社会的地位は、いわば教師の直接的な行動環境としての学校の総括的かつ静態的な要因であり、とくに個別学校とその外部社会環境との関係における性格的特徴を示す要因である。また、b. 学校の経営態勢(構造・過程)は、aの要因に対比していえば、より教師の日常的職務遂行に及ぼす影響力が強いと考えられる個別学校内部の動態的要因を言うのである。基底的には、学校組織体の目標達成次元と成員(教職員)の欲求充足次元の両者が、主たる学校業務の分業機構としての教授組織の種類、リーダーシップ、意思決定、コミュニケーション等の諸点からみて、どの程度の調和ないし統合されているかという、学校の内部構造・過程の特質をおさえようとする要因なのである。

この要因が、個々の教師の職能に及ぼす影響力が相当大きいことは、たとえばモリソン(A. Morrison)らの指摘からも十分うかがえる。つまり、彼らは英米の教師の職能を扱った相当数の先行研究を検討した後、「教師の行動に最も影響を与えているのは、個人的な性格よりは、教師たちが勤務している学校の性格であるといえるようである」<sup>(9)</sup>としているのである。もちろん、この指摘は推論の域を出ないのであって、決して断定していないことに注意を要するが、われわれの研究において、深く留意しておきたい見解であると考えられる。

さて、もう一步進んで、教師の職務遂行に近接する要因群としての、 $A_3$ -4. 学習の場につ

いて言及しておこう。この要因群には、具体的には、教師の指導活動が展開される学級の物的条件や集団構造特性が含まれよう。もともと、教師の職能が顕在的に認められるのが、教師の生徒への「働きかけ」とそれに対する生徒の「応答」として成立する、複雑でダイナミックな指導・学習過程にあることを認識するならば、これらの要因は、副次的ないし外的条件にあたるものとみてもよいかもしい。しかし、実際の指導・学習過程においては、これらの条件が単なる固定的な与件として独立して存しているのではなく、教師および生徒の主体的な対応と織り合わせられながら深くかつ微妙に浸透しているのである。また、教師の直接的な指導を経ない学級集団自身のもつ(つまり生徒相互間に生起する)教育力も、生徒の学習成果に深く関係していることを知らなければならない。このような意味において、オープン・スペースへの学校改革の有効性が唱導されたり、文字や時間数で表わされる教育課程以外の、これらの要因に着目した潜在的カリキュラム(latent or hidden curriculum)の意義が認識されつつある今日の教育思潮からするならば、われわれはこれらの要因もそれ相応の位置を与えたいと考えるのである。

## 2) 内的諸要因

前述したごとく、外的諸要因が決して個々の教師の日常的職務遂行に対して遠くかけ離れた、ないし独立した要因群でない——したがって、「外的」という表現は形式的区分の意味においてのみ有効ということになる——ことを確認するとしても、やはり個々の教師自身の純粋な意味での内的な(個体としての)諸要因が、職能を構成するうえで大きなウエイトを占めることは否めない。なぜなら、ほぼ同様な外的諸要因のもとにありながらも、個々の教師においては多様な職能の態様を、われわれは経験的に容易に見出しうるからである。つまり、教師の職務遂行過程には、その教師自身の素質や主体的な解釈や判断といった面の能力が当然媒介されていることは、誰しも否定しがたいところであると考ええる。

ところで、この内的諸要因の構造をどのように解明するかは、これまたたいへん困難を極める課題なのであるが、ここでは、主として経営学の人事管理に関する知見を参考にして<sup>(10)</sup> 次のような分析的なとらえ方をしておきたい。すなわち、職能それ自体は、前稿で論究したごとく、3. 教師行動として直接とらえうるし、またそうすべきであるとして、<sup>(11)</sup> なおその行動を支えている個々の教師のさまざまな特性を別の要因群、つまり、2. 教師特性として把握する必要があると考える。しかも、それらの要因群は、その性質によっておよそ次の三つの要因、すなわち a. 人柄的要因、b. 知的要因、c. 心理生理学的要因に区分することができると考える。

今、説明を容易にするために順序にこだわらずに各要因について検討してみよう。まず、教師の行動を支える基本的な能力として b. 知的要因をあげなければならない。というのは、学校教育の直接的な担い手としての教師には、教育内容(教材)についての学識と、もう一方で、人間一般は言うに及ばず生徒の発達段階上の特質および個別的な差異に対する人間理解力が要請されよう。また、教師の指導活動以外の職務遂行領域をも考慮して、より一般化した知的能力の要素として次のような項目が考えられる。知能(理解・判断・推理力、帰納・演繹・総合力、記数・記憶・表現力)、知識、熟練(技量・経験)、独創・計画・企画力、評価・指導・統率力、処理・応待・折衝力などである。

さて、これらの知的諸能力と密接に絡まっはいるものの、なおその基礎条件の位置にあるものと考えられるc.心理生理学的要因として、次のような事項を考えることができよう。すなわち、身体(体力・容姿・音声など)、年齢、性、欲求性向、感覚力、知覚力などである。そして、とくにここでは、人間がもつ諸欲求のなかで、その個人がどのような欲求に促されて行動を起しやすいかという意味で、教師の〔欲求〕性向に着目しておきたい。また、このc.心理生理学的要因(とくに欲求性向)とb.知的要因との両者のつながりにおいて成立するその個人の〔価値・信念〕体系は、教師の場合、教育観や生徒観、ひいては教職の社会的使命観といった事項としてとらえられるだけに、これにも注目しておきたいと考える。

以上述べた、二つの職務遂行にあたってのその個人のもつ前提的な特性(bとc)は、いわば<客観的・静態的要因>としておおむねとらえられるのに対して、<主観的・動態的要因>としてとらえられる、a.人柄的要因について、次に検討することにしよう。この要因は、むしろ上述の前提的な特性が具体的な行動として結果する際の媒介要因、いわば執務態度と称してよい要因といえる。教師の場合、執務における誠実性、勤勉性(熱心さ)、あるいは協調性といった事項が、大切なものとして強調されよう。つまり、性格・関心・能力・体力等の諸点でさまざまな差異をもつ一人ひとりの生徒に対する、教師の温かい思いやりや忍耐強く受容しようとする態度などが、これに相当すると考えられる。さらに、この要因をより一般化して表現するとすれば、次のような事項があげられよう。動因的性質(積極性、勤勉性)、性質的人柄(責任感、誠実性)、様態的性質(協調・順応・沈着・忍耐・根気性、迅速性、正確性)などである。

そして、先に述べたb.知的要因とこのa.人柄的要因とが、実際の教師行動を支え、しかもc.心理生理学的要因に比して可変性の高い要因であると考えられるので、主としてこの両者の補正・改善・向上を期して行われるのが、教師の〔自己教育(研修)〕と解することができると思われる。

### 3) 内的諸要因の核心としての教師行動における職能

次に、教師の職能が直接現出し、またここで最も重視したいB-3. 教師行動の要因群について検討しよう。実は、この要因をどうとらえるかは、まさに本研究の究極的課題領域に属する問題ではある。その中の教師の授業行動については、前稿において一定程度説明の基本方向を明らかにしておいたが、<sup>(12)</sup> 現時点では、なお十分整序し尽くした見解を提出できるまでには、残念ながら至っていない。しかし、この領域については、わが国でもかなりの研究の進展が見られ、とくに授業の改善を志向する立場からのそれが著しく、なかでも水越敏行や梶田毅一の研究成果は、われわれがとりわけ期待を込めて見守っているところである。<sup>(13)</sup>ただ、これらの研究も、第一には、学級といういわば閉じられた枠に限定し、それ以外の学校の性格や教育政策・行政などの要因群との関連構造について明確な理解や位置づけがなされていないこと、さらに第二には、授業の単位時間に限定したものが多く、しかも統計的・機械的な処理に耐えうるものにするをねらうあまり、要素主義・操作主義の弊が認められ、教師の授業行動にみられる人間性や実存性を損うきらいなしとしないこと、といった難点を少なくとも現状においては指摘せざるをえない。

そこで、ここではきわめて素朴であり、かつ形式的ではあるが、ひとまず教師行動を四つの領域に平面的に区分して、さらに先のB-2. 教師特性との絡みにおいて、それら四領域相互の関係性および総体的にとらえた教師の職能構造の解明を目指したいと考える。

さて、その四つの領域とは、a.教授者としての職能、b.集団のリーダーとしての職能、c.校務分担者としての職能、d.学校と地域社会の調整者としての職能である。まず、aとbは、生徒に対する教師の指導活動領域としてまとめてもよいものだが、形式的にはaは授業における教科指導領域、bはそれ以外の場面での社会性や道徳性の発達をめざす生徒指導領域として区分されよう。しかし、学校の実現場面では、両者はある程度の独自性をもちながらも、機能的には密接不離な関係にあることを了解しておかねばならない。この点については、後に再び考察することにして、まず一つずつ検討することとする。

a.教授者としての職能に関しては、授業の実現場面を想定した場合、およそ次の三つのカテゴリのもとにいくつかの事項を抽出することが可能と思われる。<sup>(14)</sup>(ただ、各事項の内的関連性については十分掘り下げえていないことは認めざるをえないが。)

〔生徒反応の認知〕

- たえず全生徒の理解の状態を診断しながら授業を進める能力
- 授業の表面に出てこない生徒の状態をキャッチし、これらの生徒への働きかけをなす能力
- どのような生徒の反応も大切に、指導に生かす能力
- 教師の働きかけが、生徒にどう受けとられているかをたえずたしかめながら授業を進める能力

〔生徒の内部過程への働きかけ〕

- 「教える」という構えでなく、生徒に考えさせていくような発問によって指導する能力
- 授業の中で、生徒のおどろき、疑問、矛盾などを引き出し、事柄の本質に迫らせるような配慮をする能力
- 生徒のありかたりの理解をきり崩して、深い認識へと導くような授業展開をなす能力

〔目標への制御〕

- 目標の実現に向かって、たえず指導過程をコントロールしながら授業を進める能力

なお、これら三つのカテゴリにおいてとらえた授業行動を支える能力として、もう少し抽象度の高い、したがって前述の2. 教師特性のなかのb.知的要因と関わってくる、授業に臨む以前の①目標(教師と生徒の行動の方向)設定力、②指導計画(学習内容の選定、構成、教材・教具その他必要なものの準備を含めての)樹立力、そして授業終了後の③授業での指導(および生徒の学習)結果の評価能力なども、この教授者としての職能に広い意味では入れてよいかもしれない。

また、b.集団のリーダーとしての職能とは、「集団の質的な高まりを導く能力」と言いかえてよいものである。この職能は、さらに分析的にいうと、一人ひとりの生徒の理解のための配慮・工夫をする能力、集団のリーダーシップの高揚や集団の自主的・民主的發展に資する配慮・工夫をする能力、さらに自ら集団の一員として生徒の中に入り信頼を獲得するための配慮・工夫をする能力等をあげよう。(もちろん、このような表現では、相当抽象度が高く教師の具体的行動に結びつけがたいと言わざるをえないのだが。)

以上、多少分析的にとらえた、これら教師の生徒に対する指導能力としてまとめられる a と b の職能は、簡潔に表現すれば、「指導技能の巧みさ」の能力と言えようし、さらには、「生徒に対する受容（共感的人間関係を確立する）能力、および認知・技能・情意面における発達促進力」という総括的なまとめ方が可能といえよう。そうすると、これらの能力は、すでに見た B-2. 教師特性の要因の部分で考察した内容と対応してくるといえる。ただし、その一貫した論理的整合性の確保は、今後の課題とせざるをえないのだが。

また、この a と b との関連性については、ここで展開した多少の分析的検討からもわかるように、教科指導の効果は単に授業という限定された世界においてではなく、その根ともいうべき生徒集団の質的高まりを伴ってこそ一層高揚しうるものであるし、もう一方教科指導場面（授業）での認知・技能面は言うまでもなく、情意面での発達への配慮が集団の質の高まりに資するものなのであって、両者は機能的には融合一体のものとして存在しつつ、その意図性や主たる活動対象の相異によって一応区別される“相互補完”の関係として、理解できよう。

ところで、この a、b の他に B-3. 教師行動に含まれる、c. 校務分担者としての職能とは、学校教育の組織的性格に由来して存在する、教育活動に直接・間接関係する諸業務の分担を、他の同僚教職員と協働して処理する能力をいうのである。また、d. 学校と地域社会の調整者としての職能とは、直接的には生徒の父母、さらには学校をとりまく地域の住民との生徒の福祉の増進に資する諸活動を推進し処理する能力である。これら二つの機能の詳細は、今後なお検討・吟味を要するところではあるが、ここではその基本的な性格の指摘に止めておこう。

さて、以上のように把握される B 内的諸要因は、すでに少し言及してきたごとく構造的な連関性をもっているものであり、それは概括的にいうと、図 2 の B 欄（枠）のなかの右側に記したように、原因 — 過程 — 結果の因果的連関性（causal linkage）として一応とらえてよいと考える。また、個々の教師における B-2. 教師特性と A<sub>1</sub>-1. 形成的条件との連関性は、教師の〔個人生活史〕という文脈においてもとらえうることを付言しておこう。

### III. 本研究の当面の主要対象領域とその意義

先の II で展開した所論は、教師の職能を構成する諸要因について、なお十分整序された、そして動的な構造の把握の域には相当の隔たりがあることは否定できないにせよ、現時点でのこの領域の研究水準としては、おおむね妥当性を認められうるのではないかと考える。そこで、この関連構造把握の視角から、本研究において当面どの領域に焦点をあてようとしているのか、そしてそのねらいや意義について、次に考察することにする。

まず、従前のその程度はしばらくおくとして教師の職能に関する諸研究を概観してみると、A<sub>1</sub> 教育政策・行政の要因群に含まれるものは、相当量蓄積されてきていることは、多言を要すまい。また、教師個々人の日常的な職務遂行に伴う喜びや不満、さらに改善の意思等をめぐってのいわゆる職業意識についても、一定程度掘り下げられてきている。さらにまた、B-3. 教師行動の要因群のなかの a. 教授者としての職能と b. 集団のリーダーとしての職能についても、ここで示した分析視角に必ずしも単純には適合しないとはいえ、授業研究という名称のもとに、

表 教師の職能成長プロフィール

図2との対応関係		成長段階	入 職 → 成 長 → 成 熟 → 円 熟		
項目					
教師の行動	x	行動全般の特徴	未熟(同僚集団へのもたれかかり)	安定(同僚だけでなく他の人々に対しても開放的)	円熟, 自立, 相互性(同僚に対して支持的)
	3-a	教授方法・技術	定型的(固定的)	目標に適合した技術の採用	理論を基礎にした実験的展開
	3-b	集団の指導スタイル	慣習的方法による指導	ひらめきによる指導	原理にもとづく指導
	3-c	校務分担者としての行動	規定された役割の遂行に追われる	規定された役割の遂行ばかりか, 適宜有効な行動をする	相互尊重, 平等の理念に貫かれた十全な行動をする
3-d	学校と地域社会の調整者としての行動	乏しい受容力・対応力	受容力と対応力の拡大	正確な受容力, 高水準の対応力	
↑					
教師	2-a	同僚関係	慣習順守の関係の維持	慣習に従いつつも, 時に適切な関係の創出	相互尊重, 平等の理念に貫かれたきわめて有効な関係の創出
		評価	リーダーおよび集団が規定する範囲内でのフィードバック	互いに受容できる基準による評価の導入	責任と能力についての自己評価
	職務遂行をとおして得られる報酬(感情)	友情, 愛情, 帰属意識, 収入[期待にそうことによって得られる成功感]	同僚および他の人々からの尊敬の高まり[責任感の増大]	業績, 責任, 威厳, 自由	
Y	自己教育(研修)	各領域の一般的知識・技能の修得に関心を払う[他者の計画・指導による現職教育の受容]	自主的かつ効果的な自己研修のきざし[即時的対応力が備わってくる]	内発的動機づけによる自己指示的研修[高水準の即時的対応力の具備]	
↑					
特	2-b	学 識	特定領域に限定された学識[例, 日本史]	深さと広がりをもった広領域にわたる学識[一つの教科群, 例, 社会科学]	他領域(教科)との関連性を十分配慮できるまでの広領域にわたる豊かな学識[学際的知識]
性	2-c	職務の志向性	自 己	自己および児童・生徒	児童・生徒と地域社会
		価値・信念体系	試行的で未発達(文化的雑音や先例に惑う。独合点に陥りがち)	価値・信念への疑念, 吟味, 検証, 排斥	本人自ら検討ずみの現実的で実際の価値・信念体系[たえざる信念・価値の再評価]
	欲求優先項目(A. Maslow)	低次の欲求(生理的, 安全, 社会的)	ストレス状態の時を除いては自立性を有する	高次の欲求(尊重と自己実現)[高水準の自立性]	

実 績 ( 結 果 )

執 務 態 度 ( 過 程 )

特 性 ( 原 因 )

近年かなりの進展をみていると思われる。

ところが、実はA<sub>2</sub>-5. 学校の性格、およびA<sub>2</sub>-4. 学習の場の要因群の問題と深く関連づけられた教師の職能研究は、諸外国においても、ましてやわが国においてもきわめて少ないし、しかもここでの研究視角からして検討に耐えうるものは、ほとんど見出しがたいというのが現状である。<sup>(15)</sup>

このような事情を考慮し、さらに主体的には筆者のこれまでの研究経歴や研究関心の傾向の制約に従うと、今後はB-2. 教師特性の要因群の問題の解明に焦点を置いて、とくにA<sub>2</sub>-5. 学校の性格、それも教師の日常行動に相当強い影響力をもつと仮定される同僚教師との関係において、教師の職能の変容過程についての、より精緻な仮設の構築を課題として確定したいと考える。

今、この課題領域の確定にあたって、それを意義づけてくれると思われる一つの資料(表)を取り上げてみよう。ここに示した「表 教師の職能成長プロフィール」は、基本的には、アメリカのグレコーク(A. Gregorc)の研究成果<sup>(16)</sup>に依りながら、われわれが先に示した見解に添って再編・修正したものである。まず、グレコークの研究の概要をごく大まかに紹介してみよう。

彼は、従前の教師の現職教育において、養成機関の課程を修了して教職に就いた者を直ちに小型ではあるが一人前の教師(mature complete teacher)と見なしてしまうという誤った考え方が支配的であったがゆえに、養成および入職後の時期を含めた教師の成長の領域や段階を的確にとらえていなかったことを問題にしている。そこで彼は、研究チームを編成して、現職教員やカウンセラー、行政官の行動の分析を試み、その結果表に示したごとく、入職(Becoming)→成長(Growing)→成熟(Maturing)→円熟(Fully Functioning Professional)<sup>(17)</sup>の4段階に亘る教師の職能成長の段階を案出し、価値・信念・欲求について3項目、知識・技能について4項目、職務行動について7項目、計14項目についてその特徴を簡潔に表現したプロフィールを作成したのである。

われわれは、このプロフィールを米国とわが国の文化的背景の差異を考慮して1項目(政治的志向)削除し、さらに項目の配列や表現において、グレコークの趣旨を前述の教師の職能を構成する諸要因の関連構造把握の視角から再編・修正したのが、この表なのである。

さて、この教師の職能成長プロフィールは、グレコークの場合とはもあれ、われわれの場合は経験的事実の分析に基づいているわけではないから、およそ大雑把な主観的推論の域を出ないことは認めよう。しかし、この推論においても、われわれの今後の研究を支える有意義なヒントを得ることができる。第一に、「x, 行動全般の特徴」と「2-a, 同僚関係」の項目に注目すると、学校の性格要因群のなかで、とくに同僚教師との関係性が、教師の職能成長の一つの重要な鍵ではないかという示唆がえられる。

第二に、グレコークが成長に大きな影響力を持つ要因として自己承認(self-acceptance)と学識の深化・拡大(strong knowledge)とをあげ、さらに成長の速さを決定づけるのが、さまざまな思想や資料を受容する際の教師自身の心的な開放性や意欲にあるとしている点に着目したい。<sup>(18)</sup>彼のこの結論は、十分な検証を経ていない懸念はあるにせよ、われわれの諸要因の関連構造把握における、a.心理生理学的要因とb.知的要因とc.人柄的要因との連関性の精細

な解明への重要な手がかりになりうるという点において、少なからず示唆されるのである。またさらに、bとcとの関連において成り立つ教師自身の〔自己教育(研修)〕の有効性を検討する際の有力な視点がそこに含まれていようし、この点は先のA<sub>2</sub>-b.学校の経営態勢の要因やA<sub>1</sub>-b.現職教育の要因との絡みにおいても有意義な仮説を構築する際の価値あるヒントとなりうるであろう。

よって、再度整理して言うならば、われわれの当面の課題は、一方で教師の職能の内的諸要因のダイナミックな関連構造の解明へ向かって一層鋭いメスを入れると同時に、その際に学校の性格要因のなかのとくに同僚関係や、校内外における教師の自己教育(研修)とをつなぎ合わせた、概念枠および仮説の構築にあるといえる。こういう方向を選択することによって、本研究はきわめて現実的な今日の教師教育をめぐる諸課題との距離がかなり縮められることになろう。だからといって、科学的に厳密な研究手法の採用の姿勢を失ってはならないのであり、そうでなければ敢えてわれわれが「実証的」という点を強調してきた意義が希薄なものになってしまうことを恐れなければならない。

#### Ⅳ. 教師の職能研究を進める基本的な態度をめぐって—結語にかえて

本稿を閉じるにあたって、本研究のねらいを教育学研究に携わる一人の人間の心情の吐露ともいえる様式で、結語にかえてここで再確認しておきたい。

われわれの教師の職能研究とほぼ合致する問題関心をもつある研究者をして、こう言わしめている。わが国の教育風土において、教師の「『資質』について問い、論じることは、問い、論じる人間そのものを傷つけずにはおかないのである。」<sup>(19)</sup>と。なるほど、われわれ自身にもその感はいつわらざるところ拭えない。

ただ、われわれは現実には存在しえないような仮空の理想的教師像を描いて満足しようなどとは毛頭考えていないし、またそれらを描いたところで、生きた一人ひとりの人間教師の実像とはおよそつながりがたい、色あせた、虚しいものでしかないことも承知しているつもりである。

しかし、前稿および本稿でも繰り返し述べてきたように、教師の職能に関する科学的アプローチ—せいぜい社会科学の範疇でのそれではあるが—の必要性を当然視こそすれ、忌避すべき理由は、今日の教育界の状況下ではおよそ見当たらない。そして、この問題に科学的アプローチを試みようとするとき、その過程においては一度はコンピュータやVTRの力を借りた作業もなされなければならないであろう。その意味で、今日一定の進展が見られる、要素主義的ないし操作主義的な弊が存するにせよ蓄積されてきた授業研究の成果も、全く排除するのは妥当ではない。むしろ問題とされるべきは、そうした研究手法を駆使しようとするあまり、教師という生きた人間の実存性を損ねてしまうことではないかと考える。よって、本稿で論じてきたごとき広い視野に立って、教師の実存性をトータルに、そして生き生きととらえようとする、ないし少なくともそうした志向性を失わない研究態度を堅持することが、何にもまして肝要ではないかと考える。

この点について、もう少し具体的な例を出して考察しよう。現実の教師が前掲の教師の職能成長プロフィールの全ての項目が満たされてはじめて、次のより高い段階に移行するというわけ

ではないであろうし、また上位の段階に到達した者は、よほどの事が無い限り下位の段階への後退などありえないとするような、頑なな教師観など、われわれはおよそも合わせない。<sup>(20)</sup>

むしろ、個々の生きた教師のそれぞれの人間としての持ち味や優れた点がいっそう発揮され、できれば欠点や不備とされる点を多少とも改善しようとする、そんな決して一枚岩ではない多様な広がりをもった、よい教師群像への道を、本研究をとおしていくらかでも明らかにしたいというのが、われわれの素朴な出発点における目標なのである。

教師の職務行為の過程には、他の職業と著しく異なる点として、本稿で論じたB-2. 教師特性に含まれる諸要因が深く浸透していること、いいかえれば教師自身の一個の人間としての生き方そのもの、つまり全存在が常に深く関わっていることを認識するならば、先に示したプロフィールの「2-c. 価値および信念体系」の「円熟」の段階の項目「絶えざる信念・価値の再評価」という表現こそ、われわれの研究の前提としての基本姿勢を示すものといえる。つまり、教師という職業人である前に、素朴な一人の人間としての惑いや葛藤に対して、深く自省しつつもおおらかに、そして柔軟にくぐり抜けようとする終りのない生への挑戦の態度を堅持しうる限り、本研究は単なる徒労に帰することはないであろう。

## 注

- (1) たとえば、日本教育新聞では、昨年(1980年)秋より、「教師教育の時代」と題する連載記事を現在なお継続掲載している。また、伊藤和衛もこうした動向を明確に指摘している。伊藤和衛「教師教育の年」、『教職研修』第9巻第5号(1981年1月号)所収、pp. 12-13.
- (2) 拙稿「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(I) — 問題の所在と本研究の基本的視座 —」、東京女子体育大学紀要、第14号、1979所収、pp. 221-230.
- (3) ①小島弘道・永井聖二・天笠茂「若い教師の力量と研修需要に関する実証的研究」、日本教育経営学会第20回大会発表資料(1980年6月7日、於：中村学園大学)、冊子、全48p.、②牧昌見・佐藤全「教師教育改善に関する調査研究」、国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革 — 諸外国と日本 —』、第一法規、1980所収、pp. 309-355、③岸本幸次郎他6名「教師の能力と研修(I) — 教師の職能成長モデルを志向して —」、日本教育行政学会第15回大会発表資料(1980年10月10日、於：仏教大学)、プリント、全16ページ。
- (4) 大橋幸「教師の職業意識」、『現代教育科学』、No. 120(1967年10月号)所収、p. 87.
- (5) 日本教育学会教師教育に関する研究委員会「教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究」、第1次報告(1979年8月)、全49p.、第2次報告(1980年8月)、全303p.
- (6) いずれ、これらの研究の最終報告書が出された段階で、筆者の立場からする精細な検討を試みたいと考えている。
- (7) 林忠幸「教師と児童・生徒」、村田昇編『教育学』、有信堂、1980所収、pp. 68-69.
- (8) この見解は、次に示す文献のB. J. Biddleの所論、およびそれに修正を加えた奥野明の所論に依拠しながらも、さらに筆者の見解を盛り込んで作成したものである。

- B. J. Biddle, *The Integration of Teacher Effectiveness Research*, In B. J. Biddle & W. T. Ellena (ed.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, Holt, Rinehart and Winston, 1964, p.7, 奥野明『授業材能の研究』, 大成出版社, 1974, pp.143-144.
- (9) A. Morrison and D. McIntyre, *Teachers and Teaching* (Middlesex, England: Penguin Books, 1973, 2nd. ed.), p.140.
- (10) 主として, 次の二つの文献に負うところが大きい。藤田忠「人事評価制度における心理学的問題」, 豊原恒男他『講座経営行動の心理学3)人事管理の心理学』, ダイアモンド社, 1972所収, pp.131-172, 池沢章雄『これからの人事考課』, 産業能率大学出版部, 1979.
- (11) 前掲拙稿, pp.227-228.
- (12) 前掲拙稿, pp.226-227.
- (13) それぞれ代表的な著作を1冊ずつあげるとすれば, 次のものが該当しよう。水越敏行『授業評価の研究』, 明治図書, 1976, 梶田叡一『現代教育評価論』, 金子書房, 1980.
- (14) 奥野明, 前掲書, pp.174-178.
- (15) このような状況下で, わが国では唯一ともいってよい先行研究として, 次の田中一生のものをあげることができる。ただ, その内容はサンプル数が少ないこと, そして教師の主観的な意識レベルの把握に止まっているため, もう一步説得力に欠けるという難点は避けがたい。しかも, ここで問題にしている職能の内実にまで切り込んでいないので, 筆者としては不満とせざるをえない。ただ, この田中の研究は本研究にとっても示唆的な視点が含まれており, 今後のこの領域の研究の発展を期待したい。田中一生「新任教員のOrganizational Socializationに関する研究—質問紙調査による問題の整理—」, 九州教育学会紀要, 第1巻, 1973所収, pp.60-67.
- (16) Anthony F. Gregorc, *Developing Plans for Professional Growth*, NASSP, December, 1973, pp.1-8.
- (17) 原語を逐語的に訳せば, 「専門職としての十分な活躍」段階とでもなろうが, 他の項目の表現が簡明になっていることに対応させて, 敢えて意識して「円熟」とした。
- (18) A. F. Gregorc, *op. cit.*, p.2.
- (19) 横須賀薫『教師養成教育の探究』, 評論社, 1976, p.48.
- (20) こうした筆者の立場とほぼ同趣旨と受けとめられる上田薫および西島建男の指摘は鋭いものがある。上田薫「教師に求められる資質」, 『児童心理』第34巻第6号(1980年5月臨時増刊号)所収, pp.201-203, 西島建男『教師再考』, 新泉社, 1979, pp.24-26.