

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—

西 穰 司

Ⅰ 序——教員の資質能力論議のアポリア

今日、わが国の学校教育をめぐる論議が、以前にもまして高まり、しかも過熱化している傾向さえ見られる。その背景には、昭和46年に中央教育審議会が学校教育のための基本的施策を答申し、それを受けた文部省が第三の教育改革とうたいあげ、序々にではあるが実施に移している事実が関係しているであろう。しかしまた、他方で学校教育の現状には深刻な問題が、少なからず横たわっているという事実も指摘しなければならない。

ところで、このような学校教育をめぐる論議が盛んに行われること自体は、一面では喜ばしいことではある。ただ、その内容が、現実の問題状況を改革していくうえで、どれほどの有効性をもちえているかを問うならば、きわめて心もとない現状を否定しえない。

このことは、これらの論議の一つの焦点として、教員の資質や能力が問題にされると、いっそう深刻である。そもそも、よい教師とはどんな資質や能力を有する教師なのか、またその能力はいかにして形成されるのか、といったこの論議の基底的な諸問題についての、共通理解およびそれを支える科学的な裏づけを欠いては、これらの論議の不毛性は避けがたいからである。

文部省の第11期中央教育審議会は、「当面の文教課題に対応するための施策」について諮問を受け、その中でまず最初に教員問題を取り上げた。そして、すでにその審議の結果が、「教員の資質能力の向上について」と題する答申として公表された（昭和53年6月16日）。また、同じく文部省の教育職員養成審議会は教員問題の中の特に教員養成における教育実習の問題を取り上げ、「（教育実習に関する専門委員会報告）教育実習の改善充実について」という報告書を発表している（昭和53年9月）。学校教育の質的成果を決定づける主要な要因が教育内容（カリキュラム）と教師の能力であるとする立場（G. Heathers）⁽¹⁾を一応是認するならば、たしかに一方の教師の能力という要因を正面から取り上げようとしていること自体は、好ましいことである。しかし、その内容を具に検討してみると、先に指摘した基本的な問題が何ら解明されることなく、いわば科学的裏づけなしの観念論ないし経験論の域を出ていないのである（もちろん、行政施策面での改善の提議自体は意義を認めてもよいのだが。）。

筆者は、こうした教員問題、とりわけ教員の資質や能力に対する関心の高まりに刺激されつつ、以前から研究関心を持ち、未熟ながら企図してきた「教師の職能に関する実証的研究」に本格的に取り組むことにしたのである。そこで、本稿では筆者のこれまでの研究関心を整理し

つつ、本研究の基盤となる問題設定にあたっての基本的視座を明らかにしたいと考える。つまり、なぜ教師の“能力”が問題にされねばならないのか、しかもそれが“実証的”に研究されねばならないのかという点について明らかにし、本研究に着手するにあたっての予備的考察を試みたいと考える。

以下、まず、なぜ教師の能力が問題にされるべきかについて、学校教育における教師の位置と、専門職としての教職論との関わりにおいて明らかにする(Ⅱ)。次に、この課題解明にあたって実証性を追求すべき根拠と、その際の基本的な課題について考察を加えたい(Ⅲ)。そして、最後にこの研究の意図するところが、学校教育の実際界に対してもちうと思われる意義について若干述べることにする(Ⅳ)。

Ⅱ 教師の職能を問題にすべき根拠

1) 学校教育の質的成果の改善と教師の位置

明治の後半、教育学者としてばかりか教育実家としても名の高かった沢柳政太郎は、学校教育における教師の位置について、次のように述べている。「教育は教師が生徒に及ぼす影響である。しからば教師は教育の主脳であって、生徒は教育の目的物である……。故に教師は教育であるといってもよい。また教育は通常学校で施されるから教師は学校であるといってもよい」⁽¹⁾ (傍点引用者)。

この沢柳の指摘は、やや大胆すぎるきらいは拭えないが、学校教育における教師の位置の重要性について見事に的を射たものと言える。たしかに、学校教育の質的成果は、単純には教師の教育活動を媒介にした、生徒の学習成果(広い意味での)によって測られうると考えられる。その意味では、教師の教育活動(生徒への働きかけ)は単なる助援的な役目を負うにすぎないのであって、学校教育の質的成果は、最終的には生徒一人ひとりの能力や努力の程度によって左右される、とする見方もあながち誤りとは言えない。しかし、この見方では、学校の、そして教師の責任のがれの論拠には有効ではあるが、学校教育の改善に資する視点とはなりがたい。学校教育は、本来的に校長を代表とする教師集団の教育的配慮の下で、生徒の学習活動が展開されるのであり、それも一定の計画に従い、しかも組織的に行われることが本旨であれば、学校教育の質的成果の改善を志向する者にとって、教師の生徒への働きかけの質こそが主要な関心事でなければならないと思われる。この意味において、沢柳が教師を(学校)教育の「主脳」とおさえ、生徒を「教育の目的物」として認識しようとした視点は、きわめて妥当であると言わなければならない。

また、学校活動の中心が、教師が主導して展開される授業という活動にあることを認識するならば、沢柳の「教師は学校である」という、一見飛躍した不用意とも受け取れる見解は、実質的な意味における(論理的な意味においてではなく)妥当性を認めることができる。それは、次のような理由においてである。まず量的にみて、教育課程の中で教師が主導する授業というカテゴリに入る時間数が、ほぼ80%前後を占めていること。また、そこでは、個々の教師と生徒との間に、認知を媒介とする交互作用が大量に展開されているからである。

もちろん、学校ではこうした授業という用語で包括される諸活動以外に、生徒たちが同年齢

層の青少年達とのさまざまな相互作用を通して学習していること（集団生活を通しての社会的技能・態度の学習など）ことも看過されてはならない。さらに、厳密には、学校の教育が、個々の教師の授業を核とする単位業務の単なる量的集合として成り立つものではないことも深く認識されなければならない。すなわち、個々の教師の意識や行動が、学校全体としての統合的教育機能の現出へ向けて統一されなければ、組織的教育を特徴とする学校の重要な側面が見おとされてしまうからである。以上のような留保をつける限りにおいて、沢柳の「教師は学校である」という見解は、あながちまちがいでない。むしろ、ここでの主題である学校教育における教師の重要な位置を端的に表現したものと受け取ることができる。つまり、「学校教育の質的成果は、主として教師の能力に左右される」とする見方は、原則的には正しいと言えるのである。

こうした見地に立ってみると、先にあげた中教審答申が、次のような認識を基本にしている点は、首肯してよいであろう。すなわち、「現在、初等中等教育に対しては教育課程の改善や教員の処遇改善等、教育条件の整備が進められているが」、「学校教育の成果は、これを担当する教員に負うところが極めて大きい。優れた教員を確保し、その資質能力の絶えざる向上を図ることは、我が国教育の発展のための基本的な課題である。」とする認識である。⁽³⁾

古くから、多くの教育論が教師論に集約されて展開されることが多かったことを考え合わせれば、学校教育の改革が教員問題に焦点化されて論議されるという回帰的な今日のわが国の論調は、ある意味では取り立てて言うほど目新しくもないと言える。しかし、残念ながらそこには、教員問題とりわけ教員の資質や能力の問題に焦点化することによって、目ざましい改革の成果を引き出しうるほどの明確な見通しや根拠は示されていないのである。沢柳が、「教師は教育の主脳である」というときの、その主脳の中味が、何ら具体的に教師の日々の活動内容に結びついたものとして示されていないのである。ただ、抽象的に「資質能力の向上」と言うのみなのである。⁽⁴⁾

2) 用語の検討——「資質能力」ではなく「職能」

ここで、本研究で使用する用語について、文部省関係者の言う「資質能力」と対比して、若干検討しておきたい。まず、そもそも「資質」という言葉自体は、「生まれつき、資性、天性」（広辞苑）をさすのであるが、教師の問題を扱うに際してこの用語を用いることには、筆者はいささか疑義を差しはさんでおきたい。たしかに、教育作用が全人格的な対人交渉を基底にして成り立つものと考えれば、教育する者の人柄だとか、性格的特性、もって生まれた才能を問題にしてもおかしくはないと言える。しかし、今日の全ての学校教師に、共通した倫理的、精神的な特性をかつての教師論にみられたごとくに要求することになるとすれば、およそ非現実的であると思われる。また、より通俗的な意味での性格的特性、あるいは教師としての適性という程の意味で「資質」と言うなら、理解できなくもない。しかし、この場合とてこの性格的特性の変数が、生徒の学習成果との間にどのような因果関係があるかは、研究レベルではとらえがたいことを知らねばならない。もちろん、この種の変数を無視してよいと主張しているわけではない。ただ、より具体的に観察可能な次元で、この種の変数が現出してくる教師の行動としてとらえる方が適切であると考えてるので、筆者はこの用語の使用をあえて差し控えておく。

次に「能力」という用語については、まさにここでの問題関心に添うものではあるが、さらに限定をつけておく必要がある。というのは、教師の「能力」と言えば、教師の職務内容に対応する能力以外の、人間存在としての多面的な能力も混入されて受け取られる恐れが生ずるからである。そこで、筆者は現代公教育体制下で、学校という組織体の中で集団としての生徒の教育にたずさわるという、職務に限定した能力に問題対象を限定すべきであると考えている。つまり、ここでの教師は、「ただ学校教育にたずさわるという関係においてのみ」の存在が問題にされるべきであると考えてるのである。よって、筆者は言葉の理解における拡散性を回避するためにも、「職務遂行能力」略して「職能」⁽⁵⁾という用語を使用することにする。

3) 専門職としての教職論の核心的課題としての教師の「職能」の解明

次に、教師の職能を問題にしようとするもう1つの根拠を、専門職としての教職論の観点から明らかにしよう。筆者は、これまで専門職としての教職論の構成を主要な研究関心に据え、多少の論稿を発表⁽⁶⁾してきたが、その行きつくところ、教師の職能の精細な解明こそが最も核心的課題であると認識せざるをえなかった。

すなわち、専門職として教職を位置づけようとする際に、教職の職業行為が、他の余人をもってしては困難であること（専門性の内容）を明確な論拠をもって示しえなければ、単なる“専門職（profession）”という言葉がもつ価値やプレスティジにとりつかれたスローガンやシンボルの説明や羅列に陥ってしまいがちであるからである。言うまでもなく、専門職という用語で示される職業の核となる要件は、体系的理論を背景にした、職業技術の高度性・代替不能性にこそ求められるのである。教職の場合、この点での一般公衆からの承認が十分得られていないばかりか、教員の社会でも共通理解がないに等しいというのが実状と思われる。

たとえば、深谷昌志・和子の調査によれば、母親の27.4%が、小学校の教員を「やれそうな気がする」と言っている。ところが、医師と弁護士については、それぞれ6.2%、4%の者しか「やれそうな気がする」と答えていないのである。⁽⁷⁾たしかに、この調査結果にみられるような、世人が教職の職業技術の高度性や代替不能性に対して、この程度の認識しかないことは事実としても、そうした見方を直ちに是認するわけにはいかない。

そこで、一つの教職の職業行為の性格に関する見解を例示しながら考察を進めよう。少なくとも学校教育に関して研究的な関心をもつ者であるならば、次の斉藤喜博の所論におおむね賛意を示すであろう。

「教師の仕事は、誰にもはできない授業という専門の仕事によって、子どもの持っている無限の可能性を引き出す仕事である。……そういう仕事は、ほんとうに力を持ち熟練した専門の教師が、高い豊かな教材の解釈を持ち、子ども一人一人の思考や感情をよく見きわめ解釈し、その両者が衝突し、そのどちらかがくずされる瞬間瞬間に創り出されていくものである。また、教師の持っている才能とか、創造力とか、子どもの心にしみていくような人間的な力とか、生き生きと子どもの精神の領土を拡大していくものである。そういう豊かな創造的な仕事は、大学を卒業したものや、母親などに簡単にできるものではない。専門家である教師によってだけはじめて創り出されるものである」⁽⁸⁾

この斉藤の指摘は、すぐれた教育実践家としての長年にわたる経験を背景にした、示唆に富

むものと言えるが、そのいく分情緒的な表現には検討を要することも否定しえない。しかし、教師の職務遂行の中核的な領域である授業における教師に要請される職能の基本的な性格の説明としては、かなり有効な視点を提示しえていると考えられる。まさに、こうした教師の職務内容の本質と、そこにおいて要請される職能の解明が、客観的でしかも厳密な研究を媒介にしてなされ、またその存在が立証され一般化されうるものとならなければ、専門職としての教職論の構成は、その基盤においてすでに致命的な脆弱性から脱しえないと言わざるをえない。したがって、筆者の研究関心の流れからしても、教師の職能の解明、それも実証的な解明は、もはや重要な課題とならざるをえないのである。

Ⅲ 教師の職能把握の前提的諸課題

本節では、教師の職能がより妥当性の高い、しかも実効性を十分有するものとして解明されるための、前提的課題について検討しよう。それは、端的に言って、二つあると筆者は考える。まず第一に、教師の職能を構成する要素や因子が、個々ばらばらに無秩序に羅列されるのではなく、実際に観察可能な教師の行動に即応して把握されようよう構造化されていなければならないという点である。そして、第二には、その職能が記述的な下位概念によって説明され、その妥当性が測定作業段階に下ろされ実証に耐えるものでなければならないという点である。

1) 職能の構造的把握

まず、第一の課題について考察を進めるうえで、素朴ではあるがある程度有効と思われる藤野武の教師の職能観を素材にして検討してみよう。藤野は、筆者の言う「職能」とほぼ同義と解してよいと思われる、「教え上手」という概念について、おおむね次のような構造的な理解を提示している。教師の職能の構造における基底として、教育的信念とも呼ぶべき要素を措定している。すなわち、教師の「外面的な行動や技術の根底に、『この子らのために・・・』という使命感、教育愛、職責感、人道主義というような、哲学・信念・態度・ものの考え方が、脈々として流れて」いなければならないとし、「こういう『ものの考え方』（信念）が確立するならば、おのずから教材を探究し、指導法を工夫し、『児童理解』に努力するようになり」、職能の高い教師になりうるというわけである。

次に、生徒そのものに対する深い理解力が必要だとしている。つまり、「子どもひとりひとりをよく理解し、親しみ、面倒を見、内面的な要求に応じて気持を引き立ててやる教師」の能力を要求している。そのために、①人間共通の面での理解力（一般心理学的識見を背景とした）、②子どもの独自の面での理解力（児童心理学的識見を背景とした）、③ひとりひとりの生徒の個性的傾向の理解力（生徒の個別的行動観察力）の三つの理解力が必要であるという。

そして、教師に要求される最も直接的な職能として、巧みな授業が展開されようための、教材に対する深い学識を有することと、教えるタクト（*tact*、臨機に適切な手段をとり得るコツ、技能）の習得という要素をあげている。その「教えるタクト」の中味として、①人間関係の調整者としてのタクト（生徒集団の凝集性を高め、生き生きとしたものにするタクト）と、②話し方（言葉の速さ、抑揚、用語、語順等）のタクト、の二つをあげている。⁽⁹⁾

以上のように要約できる藤野の見解は、経験的な事実には照らしてみると、一応常識的な職能把握の域を出ないとはいえ、ある程度の構造化はなされていると言えるし、現実の教師の行動にもほぼ対応させやすいという点は認められる。⁽¹⁰⁾しかし、ここにあげられた各要素をより具体的に観察可能な教師の行動に即して分析的に把握するためには、なお不十分であることは免れがたい。また、たとえこれらの各要素がより詳細な下位概念が用意され精緻な分析枠組が構成されたとしても、現実に測定可能なものとして実証段階に適用されえなければ、実効的な有効性はもちえないと言わなければならない。

2) 実証性追求はもとより不可能なのか——授業における「芸術——技術」⁽¹¹⁾

さて、教師の職能研究において、実証性の追求という第二番目の課題に立ち至ってみると、改めてこの研究の困難性に直面せざるをえない。そもそも、これまで蓄積されてきた教師に関する膨大な研究は、大まかな言い方が許されるならば、究極的には「よい教師とは何か?」、「すぐれた教師とは何か?」という問題意識に支えられて展開されてきたとも言えるわけである。ところが、この教師の職能についての実証的な解明が今日まで見るべき成果をほとんど見ていないのは、実証性の確保という側面の課題の困難性を克服しえなかったところに、大きな原因が存すると思われる。

この点については、むしろ前提的に教師の行動、それも授業行動の成否を分析的・実証的に把握し、そこから一般的法則を導出しようなどということはおよそ無理な課題だとする考え方がある。つまり、教師の授業行動は、きわめて個性的なものであって、一般的に適用可能な法則や技術を析出することなど不可能であって、むしろ授業は芸術としてとらえた方がよいといった考え方である。

たとえば、先に引用した斉藤喜博も、別の論稿において、「授業展開は同じ教材にあっても学級によって、また教師によって無限に変化していくものである」とし、さらに「ある教育学者は授業の中にある芸術的側面は『教育活動の科学化に応じて減退していく』といったが、私は逆にふえていくものだと思っている。授業の中での芸術的側面とか教師の人間性とかは、科学化がすすむに比例して一層重要になっていくのだと思っている」⁽¹²⁾とも述べている。しかし、この授業のもつ芸術的側面を強調し、暗にその科学研究、技術学的アプローチを敬遠するかのごとき見解には、直ちには承服しかねる。その理由を述べる一つのヒントとして、斉藤自身が、別の箇所で「教授の質は最初の発問によって決定的にきまってしまうものである」⁽¹³⁾として、紋切り型の第一発問の例を出して、その授業展開における教師の職能に関する技術学的アプローチの可能性を示唆している点に着目したいのである。

たしかに、授業という複雑で微妙な展開構造をもった集団過程には、教師の個性的で特殊化された要素が多分に入り込み、それが芸術的なものと受け取られる側面が存在することは認めてよい。しかし、一方では斉藤自身が示した先の第一発問の例のように技術として、ある程度の一般的法則化が可能な部分が相当存在することも認められねばならない。したがって、授業には、「芸術——技術」の両面があることはもはや自明なのであって、問題は、そのいずれの立場から接近するのが有効かという点にある。いわば、芸術が人間の経験を限りなく特殊化し、個性化しようとするところに成立し、技術やその背後にある科学は、人間の経験を限りな

く法則化し一般化するところに成り立つものである。そうしてみると、いずれの接近方法をとることが、授業の改善や学校教育の質的改善に資するかを問えば、当然技術学的アプローチであることは多言を要しない。

ただ、「技術」という言葉が、経験を積み重ねることによってしか習得されない、小手先のこと、手くだ、手なみ、器用さ、術、わざ等の次元の低いものとして解される傾向について、警告しておかなければならない。「技術」はその基礎に理論があり、その理論はもちろん科学的な操作を検証を経て得られたものなのである。たしかに、教育界においても、古くから「教育技術」なる言葉が使われることが多かったが、低い次元の手はず、手くだのような意味で理解されたり、また経験依存的で一般化や法則化とは結びつかないものと解される傾向が強かったように思われる。しかし、教育研究の分野でも、近年科学的な方法論の導入が示唆され、その成果が期待されている今日、そうした「教育技術」観は、払拭されるべきものと考えたいのである。

すでに、ここでの問題対象である教師の職能についても、教育心理学関係の研究者によって、近年鋭いメスが入れられ、従来には見られなかった新しい知見が提出されているのである。⁽¹⁴⁾ もちろん、今後研究のいっそうの進展が予測されうるが、教師の授業行動の全てが解明され、一般化、科学化がなされうるとは毛頭考えられない。ただ、そうしたアプローチを最初から忌避される傾向に対して、警鐘を打ち鳴らそうとしているのである。

3) 実証性追求に伴う課題 ⁽¹⁵⁾

さて、前述したような教師の職能把握の視点に立って、その実証性を追求するためには、なお次の二つの課題に言及しておく必要があると思われる。その一つは、理論枠の設定の問題である。一般に実証という操作は、2組以上の変数間の関係を肯定したり否定したりすることであるが、たとえそれが肯定されたり関係の量化がなされたとしても、何故そのような問題が定立されるのかを説明しうるような媒介概念、つまり理論枠がなければ、単なる「一つの事実」を示すにすぎないからである。そして、理論から切り離された「孤立した事実」は、科学的意義に乏しいし、実践に対する説得力も弱いものにならざるをえない。したがって、本研究においても、教師の中心的な職務遂行の場面である授業の理論、さらには教師の行動の直接的な環境である学校の組織構造に関する理論が媒介されなければならない。

さて、教師の職能研究に関しての実証性追求という点で要求される二つ目の課題は、いかなる基準（*criteria*）によって職能を測定するかという問題である。教育心理学関係の研究成果の示唆するところによれば、教師の職能（とくに授業場面に限定した場合の）の測定基準として、普通次の三つがあると考えられている。すなわち、①学習者における指導目標への変化、つまり教師の指導によって学習者が、知識・技能・態度などにおいてどれだけの生産性をあげることができたかを基準にする場合（*product criteria*）、②指導の過程に観察される学習者の行動の評価を基準にする場合（*process criteria*）、③指導（授業）の実体や、学習者における変化などから離れたところに評価の基準を求める場合（*presage or predictive criteria*）の三つである。⁽¹⁶⁾

しかし、実証性を追求しようとするれば、何よりも①の教師の授業（職務遂行）の目標の達成

が、教育の「目的物」（沢柳政太郎）たる生徒の学習成果において測ることが基本であると思われる。そして、それを補完する意味において、②の教師の働きかけの過程での学習者の行動の評価が有用であろう。③のいわゆる教師の直接的な職務遂行の場から離れた、管理者や指導主事などによる評価や、教育実習の評価や人物評価などは、もともと客観性に乏しいものであるし、ここで主として扱われる教師のパーソナリティ特性と生徒の変化とを媒介する変数がありにも多いゆえに、およそ実証性を求めるのは困難であると言わねばならない。むしろ、①の基準において、これらの教師のパーソナリティ特性が観察可能な行動の中にいかに浸透し、現出しているかという立場からみられるべきものとする。

Ⅳ 本研究の教育実業界への貢献の見通し——結びにかえて

以上、筆者が、なぜ教師の職能を問題とし、さらにどのような立場から取り扱おうとするかについて、やや粗雑ではあるが若干の考察を試みた。そこで、本稿の結びにかえて、本研究の意図するところが、学校教育の実業界にどのような貢献をなしうるものと考えられるかについて、少し述べておきたい。

率直に言って、研究課題自体の複雑性や方法論上の困難性から言っても、直接的に役立つ目を見張るような貢献はさほど期待しがたいと言わねばならない。というのは、本研究は、東洋の教育研究の分類方法に従うならば、直接日々の実践に寄与する「決定のための研究」を意図しているのではなく、遠くは教師の職能に関しての仮説が検証され理論の域に及ぶ命題体系の確立をめざしている「命題定立のための研究」⁽¹⁷⁾であるからである。つまり、日常的に確認されうる教師の経験や常識をひとつずつ検討しながら、より確かな命題に置きかえ、それを体系化して、教師の職能を解明していこうとしているからである。

もちろん、筆者もそれなりに自覚しているのだが、本研究の意図するところは、きわめて大それたものではあるが、およそ完璧無比な成果は望めないにしろ、ある程度の客観的妥当性が確保できるならば、直接的ではないにしろ、教育実業界への貢献の可能性は少なくないと思われる。

その説明の参考として、アメリカの学校教師について、精細な興味深い調査研究を長期にわたって試みた、ローティ（D.C. Lortie）の見解に、少し耳を傾けてみよう。「教師たちは、自分たちの主たる教師は経験であったと言っている。彼らは、教室での試行錯誤をとおして教え方を学んだのである。彼らは、その過程を、自己自身で実験的に実践した結果、習得したと述べている。教授に関する一般的に妥当とされる原理を実践的に磨きをかけたり、応用する過程ではないのである……。教師が自己の職責を受容していくうえで、一般的な〔教育に関する〕知識体系の内面化によってなされる部分はほんのわずかなものに過ぎないのである。」⁽¹⁸⁾（〔 〕は引用者）

このローティの指摘は、残念ながらわが国の教師にもあてはまるように思われる。近年教員養成の改善が叫ばれ、現職教育事業が以前にもまして活発に実施されながらも、その有効性について疑問を投げかけるデータは少なくない。⁽¹⁹⁾そもそも、望ましい教師の職能とはいかなるものであり、それがいかなる過程を経て形成されうるかという点について、実証的な基礎研究

を欠いているのだから、そうした反応が出てきても、ある意味ではおかしくないと言える。

したがって、本研究の意図するところが、一定程度達成されうるならば、教員養成・採用・現職教育のプログラムの改善に大きなインパクトをもたらしうるであろう。しかし、それ以上に重視したいのは、教師自身が自己の職能の形成や向上に資する、有効な手がかりを与えうることになるという点である。

もっとも、この種の研究が歪曲されて行政当局が教員社会の十分な合意を得ることなく教師の勤務評定の資料にしたり、階層形式に利用することにつながるなどは、恐れなければならない。

ともあれ、本研究の意図するところは、きわめて野心的なものであるばかりか、現在のところ明確な見通しをもつに至っていないが、すでに米国を中心として近年かなりのこの領域の研究成果が蓄積されていることが、一つの支えではある。今後、それらの先行研究を丹念に検討しながら、まずは精緻な仮説の構成に力を注がねばならない。

注

- (1) G. Heathers, School Organization: Nongrading, Dual Progress and Team Teaching, in J. I. Goodlad (ed.), The Changing American School, 65th Yb of the NSSE (Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1966), P. 125
- (2) 沢柳政太郎・赤井米吉他編, 『教師及校長論』, 第一書房, 1940, P. 15
- (3) 学校改革の今日的な課題を、このような教師の能力や主体性に焦点をあててとらえようとする論調が、アメリカにおいてもいっそう強くなってきていることは興味深いところである。たとえば、シルバーマンは、1960年代のカリキュラム改革を主軸とする教育改革が、必ずしも期待されたほどの実効性をもちえなかった（彼は“失敗”と言っているのだが）原因の1つとして、教師の自主性や能力の問題を軽視ないし無視しようとしたところにあると指摘している。C. E. Silberman, Crisis in the Classroom (Random House, 1970), p. 181
- (4) ただ、教育職員養成審議会の報告書「教育実習の改善充実について」（1978年、9月）では、教育実習に関する研究活動が不振である現状に対して、今後総合的な研究開発と実験を促進すべきことを強調している点については、注目されよう。同報告書, pp. 19-20
- (5) 「職能」という語は、通俗的には、職業ないしは「職業によって異なる固有の機能」（広辞苑）の意味で使われることが多い。しかし、ここでは、「職務機能とも、また各職位が担う権利と義務と責任の総体としての役割とも捉えられる」とする用語法に近いものである。浜島朗他編, 『社会学小辞典』, 有斐閣, 1977, pp. 198-199
- (6) 拙稿, ①「教職の専門性に関する基礎的考察」日本教育経営学会紀要, 第17号, 1975. ②「教職＝専門職論における依頼人をめぐる諸問題」, 同紀要, 第18号, 1976, ③「個別学校組織を横断する教職の集団自律性論」, 同紀要, 第19号, 1977

- (7) 深谷昌志・深谷和子,『女教師問題の研究』,黎明書房,1971, p. 48
- (8) 齊藤喜博,『私の教師論』,麦書房,1963, pp.16 - 17
- (9) 藤野武,「教え上手と児童理解」,児童心理,第30巻第11号(1976年11月号)所収, p.72
- (10) 筆者は,現在のところ,教師の職能について整序された構造的理解にまで達していないが,藤野が扱った直接的教育活動に関する職能以外に,学校における教職員の一人としての(校務分掌の遂行等の)職能や父母とのコミュニケーションの領域における職能なども,周辺的ではあるが,包含されるべきであると考えている。
- (11), (15) これら2項の叙述については,奥野明の次の著書から多大な示唆を受けた。なお本文の一部は原文に近い形で引用させていただいた。奥野明,『授業材能の研究』,大成出版社,1974, pp.52 - 53, p.55 p.124
- (12) 齊藤喜博,『授業の展開』,国土社,1968, p.12
- (13) 齊藤喜博,同上書, p.155
- (14) その概要については,次の論稿が一つの参考となろう。菊地章夫,「教師行動研究の動向(一), (二)」,児童心理,第33巻1号および2号(1979年1月号, 2月号)所収
- (16) 奥野明,前掲書, p.88
- (17) 東洋,「教授=学習過程における情報と構造」,東洋編『教授と学習』,第一法規,1968所収, p.97
- (18) D.C.Lortie, Schoolteacher: A Sociological Study (Chicago:Univ. of Chicago Pr., 1975), pp.79 - 80
- (19) 拙稿,「教員研修の意義・現状・課題」,永岡順編著,『現代学校の探究』,第一法規1979所収