

# 教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究

——教授的力量の形成過程を中心にして——

小 山 悦 司

岡山理科大学教養部

(昭和59年9月20日受理)

## I. はじめに——研究の視点

近年は、「教師教育の時代」といわれるほど教師教育の改革をめぐって多くの論議が重ねられている。なかでも、教師の養成教育と現職教育のあり方が問われ、生涯教育や教職の専門職性の脈絡から、両者を統合ないしは一貫化しようとする動きが内外を問わず活発化しつつある。<sup>1)</sup> すなわち、教師の力量は、教師の「養成、採用、研修」の過程<sup>2)</sup>を通じて段階的に形成されるべきであるといった考え方が強調されているのである。換言すれば、「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>3)</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提唱されているのである。<sup>4)</sup> しかしながら、現時点では、それは理念のレベルにとどまっており、研究や実践面では未成熟の状態にあるといってもよく、以下のような問題点を内包している。

第1に、従来の教師教育に関連した研究において、養成教育と現職教育との統合ないし一貫した体系化のなかで捉えられた研究が少ないこと。具体的には領域の広範さ、あるいは各セクター間を網羅した資料入手の困難さ、さらには研究手法の問題も手伝って、①養成期、②移行期（実習期、採用期、新任期）、③現職期の特定期に集中する傾向がみられる。

第2に、教師のライフステージを区分する際、多様な見解が見られることである。明確に区分可能なステージのほかに重複するステージもあり区分の基準が不明瞭である。また、ライフステージごとの発達課題も曖昧である。

第3に、養成教育期において完成された教師となるのではなく教師は絶えず職能成長を遂げていくという観点は、ほぼ共通した理解になっているが、その教師の職能成長の到達点としての専門職像が明確に浮きぼりにされていないことである。したがって、教職の専

門職をより詳細に具体的に検討していく必要がある。

このような現状を打開し、教師が年齢や経験に応じて、適時、適切な内容・方法による研修が受けられるように研修体系を整備するためには、「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」等々の職能成長（過程）に関する基礎的研究が不可欠である。しかしながら、現在のところこうした分野の研究はほとんど進捗していない。<sup>5)</sup>

そこで、まずはじめに教師の職能成長過程に関する実証的な研究が必要であると考え、筆者の加わる研究グループは、これまでに小・中学校の教諭および校長を対象にした以下に示す一連の調査<sup>6)</sup>を実施してきた。

- (1) 小・中学校の教諭、校長を対象にして実施した、教職能力の自己診断、研修希望等に関する第1次調査<sup>7)</sup>（配布1040名、有効回答数503名）、
- (2) 小・中学校の校長を対象にして実施した、校長のキャリアパターンに関する第2次調査<sup>8)</sup>（配布860名、有効回答数328）、
- (3) 小・中学校を対象にして、教師の研修希望領域等を記述式質問肢で尋ねた第3次調査<sup>9)</sup>（配布66校、有効回答数45校）。

これらの調査結果に対しては、教授学習活動、訓育活動、経営活動の各領域で必要とされる力量全体を一括して教職能力として捉えるという、どちらかといえばマクロな視点から分析を試みてきた。また、調査結果についての報告も各調査ごとに単発的に行ってきた。本稿では、これまでの一連の研究成果を総括的に踏まえると同時に、教師に必要とされる力量の根幹ともいえるべき教授的力量に焦点を当て、ミクロな視座からその形成方策を探究することを目的としている。

そのために、まず、①教授的力量の全体像を浮きぼりにし、つぎに、それらの形成過程を把握することを意図しながら、②教授的力量の成長パターン、および③教授的力量形成の適時性について、より緻密な考察を加えるものである。

## II. 教授的力量の概念

### 1. 力量概念の検討

前節で述べたように、教師の職能成長研究に関する課題のひとつは、職能成長が依拠すべき、あるいは到達すべき専門性（ひいては専門職性）の内実に関して統一された見解がみられないことである。例えば、それを表わす語句にしても、①専門性、②職能（あるいは教職能力、専門職的能力）、③資質能力等に代表されるように、多岐にわたっている。ここでは、用語の検討から始めよう。

まず、専門性については、牧氏も指摘するように「教育課程に関する専門的知識・技術」<sup>10)</sup>といった職務場面で要求される技能を表わしている。そこでは、人格性（例えば、

教育愛とか価値観や使命感)に言及されることは稀であって、語句の示す領域は職能や資質能力に比較して狭い。

つぎに、資質能力についてみれば、辞書的な意味からしても、資質は、もって生まれた素質や天性を表わし、本人の努力によって改変不可能な場合も多い。したがって、他の2用語に比べて職務を離れた場面で使用され非常に広い領域を示す。

一方、職能は、職務遂行能力の略であって、場面は職務に限定されており、技能レベルと資質能力レベルのいわば中間に位置するものである。ここで、われわれの意図する実証研究という立場からすれば、西氏も指摘するように、資質能力のレベルでは領域があまりにも広範であって、実証研究には耐えられない側面を有している。<sup>11)</sup> 逆に、専門性の概念では、知識・技術に偏する傾向がある。そこで、本稿においては、教師の力量概念を職能のレベルで捉えるのが妥当であると考ええる。

ところで、そうした力量をめぐっては、これまで実にさまざまな角度から、多くの論者によって検討が繰り返されていることはいうまでもない。本研究では、教師に必要とされる職能を力量と定義するとともに、それらの力量を、①教授学習活動を進めていく上での力量、②訓育活動を進めていく上での力量、③学校や学年・学級を経営していく上での力量、の3領域に分けて考察を進めてきた。(以下においては、3領域をそれぞれ、①教授的力量、②訓育的力量、③経営的力量、と略記する)。ただし、これは決して教師の職能がこの3領域に限定されるものと考えたのではなく、実践上には諸能力が総合して発揮されるので、調査にあたって資質能力をあまり小領域に分けて提示しない方がよいと考えたからである。

## 2. 教授的力量の内容

先述したように、教授学習活動を進めていく上での力量を、教授的力量と呼ぶことにしたが、この力量の内実について詳細に検討したい。教授学習活動は、教師の教授(指導)活動と児童生徒の学習活動との共同によって成り立つ活動であって、学校教育あるいは他の諸々の教育システムの根幹をなすものと考えてよい。この活動には、さまざまな構成要素が存在し、相互作用を及ぼし合っている。

それらの構成要素を体系的、概括的に把握することは容易ではないが、坂元氏は教授学習活動を構成する具体的な要素として以下のような項目を列挙している。すなわちそれは、「目標・内容・教材・教材の系列・教授媒体・指導法・指導形態・学習形態・教授活動・学習環境・学習者の特性・教師の特性・評価問題」<sup>12)</sup> などである。教授学習活動が効果的に行なわれるためには、これらの構成要素が児童・生徒の健全な成長発達という目標に向かって有機的に機能しなければならない。そのために、本研究では、教師に要求される力量を、教授学習活動を構成する諸要素に対応させて導出するという帰納的な方法を用いた。その結果、われわれはつぎに示す5カテゴリーを教授的力量として仮説した。すなわち、

- ① 教育観，児童・生徒観など教育活動の基礎となる教師の心構え，
- ② 教科の専門知識や児童心理，教育方法などの知識や技術，
- ③ 知識や技術を応用し，教材を組織したり学習集団を組織する能力，
- ④ 授業内容を理解させるための表現能力，
- ⑤ 子どもを総合的，客観的に評価する能力，

の5カテゴリーである。これらをさらにそれぞれ3項目ずつに細分化し，教師自身による自己診断のための調査項目として15項目を設けた。同様に，訓育的力量（5カテゴリー－15項目），経営的力量（6カテゴリー－18項目）を仮説し，計16カテゴリー－48項目<sup>13)</sup>を教師に要求される力量として設定した。これが第1次調査であって，①教師の自己診断による力量評定，②教職における各項目の相対的な重要性，③研修を希望する力量項目，の3点が主要な調査内容である。この調査結果を通じて，次節で各力量項目の年齢別推移を中心に因子分析的考察を試みる。

### 3. 教授的力量の構造——因子分析的考察

まず，48力量項目を因子分析する目的は，教師に必要とされる力量を3領域に分類して調査項目としたことの妥当性の検証，および48力量項目を要約し基本因子を抽出することである。因子分析の結果，5因子が抽出できた。抽出した5因子それぞれについて，因子負荷量の高い力量項目を数個ずつ取りあげたが，それを，各因子に代表的な能力項目の因子負荷量と，固有値，累積寄与率を付して示したのが表1である。各因子ごとに因子負荷量の多い（因子をよく説明している）能力項目をあげて，因子を解釈することによって因子の命名を試みる。

第1因子には，「他の教職員に対して指導助言する力」，「学校の教育目標を設定し，その達成計画を立案する力」，「職員会議や各種委員会を有効に運営していく力」，「PTAや地域の各種団体と連携・調整を図る力」，「教職員・職務関係を連絡調整する力」などのほか，「経営的力量」の領域の17力量項目や，「社会の進歩と教育との関係についての認識」，「カウンセラーの能力をもっていること」などの力量項目が含まれ，この因子を「経営力量」因子と命名することができる。

第2因子には，「学習内容を正確に表現し伝達する能力」，「教授方法，教具についての知識や技術」，「教科内容についての十分な専門知識」，「正しく発問する力」，「授業分析や授業研究をすすめる力」などをはじめ，9個の教授的力量項目があげられる。この因子を説明する「教授的力量」領域の力量項目をみると，表現伝達，発問，授業分析などや，その基礎となる教授方法，教育内容などの項目であり，教授学習活動を展開する上に必要な能力という意味で，「教授展開能力」と命名できる。

第3因子には，「子どもの遊びを指導すること」，「子どもの興味・関心に通じていること」，「子どもの集団を組織すること」，「クラブ・サークルを指導すること」，「子どもとの

表 1 代表的力量項目の因子負荷行列

力量項目例	因子	I 経営能力	II 教授展開能力	III 生徒指導能力	IV 生徒把握能力	V 人 格 性
他の教職員に対して指導・助言する力		.7552	.2896	.1773	.2297	.0754
学校の教育目標を設定し、その達成計画を立案する力		.7511	.3359	.1732	.2470	.0532
職員会議や各種委員会を有効に運営していく力		.7448	.3320	.1709	.1960	.0941
学習内容を正確に表現し伝達する能力		.2057	.6773	.1066	.2120	.1890
教授方法・教具についての知識や技術		.3160	.6095	.2010	.1163	.1117
教科内容についての十分な専門知識		.2858	.5988	.1401	.1158	.1612
子どもの遊びを指導すること		.3101	.1675	.6670	.1157	.0874
子どもの興味・関心に通じていること		.2570	.1450	.5543	.2064	.2723
子ども集団を組織すること		.3622	.2917	.5443	.1998	.1237
子どもを客観的に評価する能力		.2543	.3951	.1184	.5816	.1712
子どもを総合的に評価する能力		.2847	.3977	.1920	.5670	.1643
子どもの心理や発達についての知識やそれらを正確に把握する力		.2455	.2891	.2501	.5345	.2096
人間として謙虚であること		.1424	.2841	.0382	.0800	.5799
子どもの失敗に寛容であること		.1322	-.0014	.1153	.1535	.5784
子どもに共感し、子どもから学びとること		.1195	.0699	.4246	.2184	.4989
固 有 値 累 積 寄 与 率		21.152 79.2	1.950 86.5	1.410 91.8	0.900 95.2	0.742 98.0

親密な人間関係をつくれること」という 5 つの訓育領域の力量項目があげられる。この因子に属するこれらの「訓育的力量」は、クラブ・サークルの指導や子どもの集団の組織化に代表されるように、生徒指導の領域としてまとめることができる。そこで、この第 3 因子を「生徒指導能力」と命名する。

第 4 因子には、「子どもを客観的に評価する能力」、「子どもを総合的に評価する能力」、「子どもの心理や発達についての知識やそれらを正確に把握する力」、「子ども観の確立」、「子どもの状況を正しく把握できること」があげられる。これらは、「教授的力量」の領域の項目が多いが、第 2 因子とは異なり、子どもをいかに捉えるのかといった方法や、その

基礎となる力量であり、「生徒把握能力」と命名できる。

最後に、第5因子には、「人間として謙虚であること」、「子どもの失敗に寛容であること」、「子どもに共感し、子どもから学びとること」、「誠実であってユーモアを解すること」、「子ども愛にあふれていること」といった「訓育的力量」領域項目があげられる。これらの項目は、第3因子の項目と異なり、どちらかといえば技術性が少なく、生徒に接する際の態度や心のあり方に関係するものと言える。そこで、このように教職への態度や基礎教養を示す因子を「人格性」と命名する。

以上のように、3領域48能力項目を因子分析した結果、5因子を抽出することができ、それぞれ、「経営能力」、「教授展開能力」、「生徒指導能力」、「生徒把握能力」、「人格性」と命名できた。

この分析結果を通じて、教師に要求される教授的力量が、①教授学習活動の前提あるいは基盤ともいうべき教職への態度や基礎教養（「人格性」因子）に支えられたものであって、②教授活動を設計し（designer）、実践する（actor）ところの「教授展開能力」と、③児童生徒の学習活動の実態を把握したり評価する（evaluator）ところの「生徒把握能力」から構成されていることが理解される。つまり、教授的力量の構造を図式化するならば、教授学習活動の前提として「人格性」が下段に位置し、それに支えられて教授活動に関連した「教授展開能力」と学習活動に関連した「生徒把握能力」が上段に対置し、それらは不可分に相互作用を及ぼし合っているといったイメージが想起できる。これが教授的力量の構造とも呼ぶべきものである。

### III. 教授的力量の成長パターン

#### 1. 因子別にみた成長パターン

さて、前述の各因子から構成される力量にあっては、その差異を規定する要因はどのようなものであろうか。これを林の数量化Ⅰ類によって各力量の独立変数の偏相関係数を求めたのが図1である。図1からも明らかなように各因子ごとにみられる偏相関係数の大小関係には、つぎのような特徴が指摘できる。まず第1に、全因子のなかで経営能力因子が年齢（副次的には経験年数）と性の両者によって規定される度合いが最も高いこと、第2に、生徒指導能力因子および生徒把握能力因子では、それぞれ学校段階、年齢によって規定される度合いが比較的高いこと、等である。こうした偏相関係数の大小関係をさらに詳細に検討するため、各力量項目の独立変数の偏相関係数の大きさに各力量項目の規定因として大きいものから第2位までに現われる回数でみると、表2に示すように、年齢別、経験年数別によって得点差が規定される力量項目は4分の3と高い割合を占めている（第1位のみ）。このことから多くの力量項目において加齢するとともに自己診断得点は増加していると考えられる。したがって、教師の自己診断得点を年齢別に考察することは有意である

ことが示される。

そこで、これら5因子について、各因子をよく説明している力量項目の得点を合成し、それに含まれる力量項目の個数の差を考慮して、10点（ほとんどもっていない）から50点（十分もっている）の範囲に基準化した因子ごとの得点に基づいて、各因子別の特徴を考察する。

まず、5因子の自己診断による得点パターンを比べてみると、図2に示すように、

- (1) 教授展開能力と生徒把握能力は類似したパターンを示すこと、
- (2) 生徒指導能力と人格性も類似したパターンであるが、人格性は若年層や年輩層のいずれにも高いものとしてあらわれること、
- (3) 経営的力量に関連した得点の伸びが最も顕著であること、

因子名	変 数	偏 相 関 係 数			
		0	0.1	0.2	0.3
I 営 業 能 力	1 性	0.371			
	2 学 歴	0.100			
	3 校 種	0.132			
	4 職 位	0.126			
	5 規 模	0.157			
	6 年 令	0.384			
	7 経験年数	0.220			
II 教 授 展 開 能 力	1 性	0.020			
	2 学 歴	0.069			
	3 校 種	0.076			
	4 職 位	0.091			
	5 規 模	0.086			
	6 年 令	0.181			
	7 経験年数	0.112			
III 生 徒 指 導 能 力	1 性	0.097			
	2 学 歴	0.092			
	3 校 種	0.275			
	4 職 位	0.146			
	5 規 模	0.054			
	6 年 令	0.156			
	7 経験年数	0.118			
IV 生 徒 把 握 能 力	1 性	0.124			
	2 学 歴	0.116			
	3 校 種	0.141			
	4 職 位	0.113			
	5 規 模	0.075			
	6 年 令	0.248			
	7 経験年数	0.154			
V 人 格 性	1 性	0.121			
	2 学 歴	0.124			
	3 校 種	0.003			
	4 職 位	0.128			
	5 規 模	0.113			
	6 年 令	0.169			
	7 経験年数	0.172			
		0	0.1	0.2	0.3

図1 5因子の偏相関係数

表2 48能力項目の規定因

独立変数	第1位	第2位	計
年 齢 別	22	7	29
経 験 年 数 別	14	9	23
性 別	6	11	17
校 種 別	4	5	9
そ の 他	2	7	9

(数値は、独立変数の偏相関係数が0.15以上で、その大きさが2位までにあがってきた能力の数を示す。)

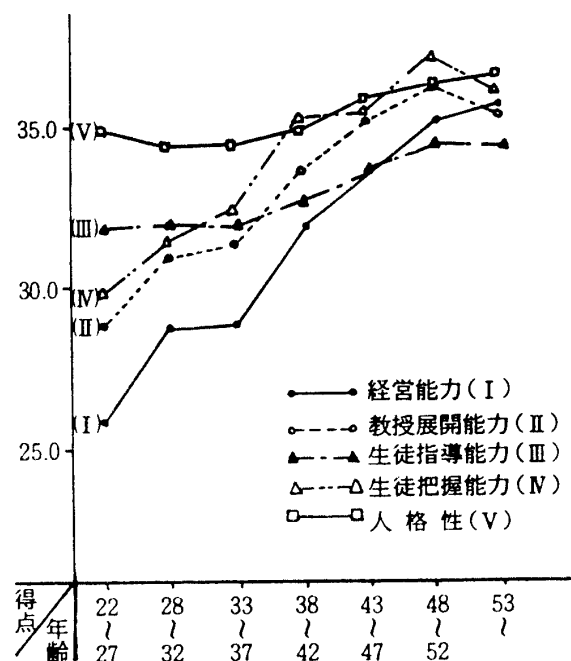


図2 因子別にみた成長パターン

(4) 若年層にあっては、各因子の得点差が大きいものに対して、年輩層では得点差が小さいこと、  
などが指摘できる。

続いて、教授的力量を構成するところの、教授展開能力、生徒把握能力、人格性の3因子それぞれについて、性別と学校段階別にみて、特徴のある成長パターン(得点パターン)について述べてみよう。

#### 1) 「教授展開能力」因子

既に述べたように、この力量因子は生徒把握能力と同様の成長パターンを示すが、いくぶん得点は低くあらわれている。また、48歳から52歳という年齢段階の得点が53歳以上の年齢段階よりも高く、生徒把握能力とともに、他の3因子の得点パターンと異なるという特徴がみられる。

性別についてみると、この力量では、男性にあっては、22歳から27歳の年齢段階と28歳から32歳の年齢段階との得点の差が大きく、教職に就いてはじめての10年間に成長を意識する度合いが高いと考えられる。また、男性では28歳から32歳の年齢段階とそのつぎの33歳から37歳の年齢段階では、後者の方が得点が低く、男性の成長パターンにみられる一つの特徴となっている。一方、女性では53歳以上の年齢段階で、それ以前の段階より得点が低くなっているが、若年層から年輩層にいたるまで、だいたい平均した伸びを示している。それを示したのが図3である。

また、学校段階別にみると、小学校教師では、22歳から27歳の年齢段階からつぎの年齢段階において、得点の差異が大きく、全体的に成長を意識する度合いが高くなっている。



一方、中学校教師では、37歳までの年齢段階の得点の平均と、38歳以上の年齢段階の平均との差異が大きく、30代後半にあって得点の伸びが大きい力量と考えられる。それを図示したものが図4である。

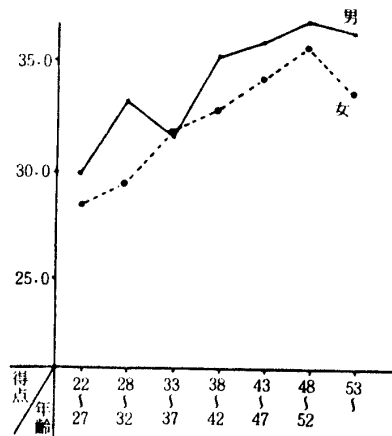


図3 教授展開能力の成長パターン(性別)

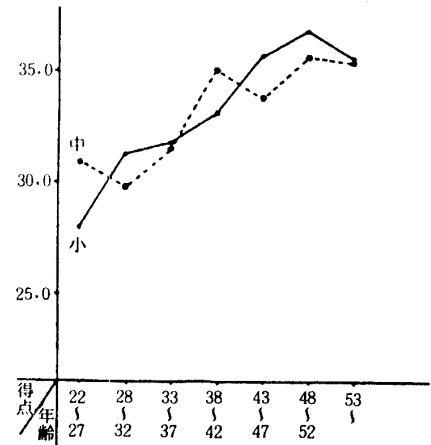


図4 教授展開能力の成長パターン(学校段階別)

## 2) 「生徒把握能力」因子

この力量因子は、先述したように教授展開能力の成長パターンに類似している。性別についてみると、女性では、53歳以上の年齢段階でその前の年齢段階より得点が低くなっているが、それ以前の年齢段階では、平均した得点の伸びを示している。一方、男性では、37歳までの年齢段階では、得点の差がほとんどないのに比べ、38歳から42歳の年齢段階で著しい成長を示している。それを図示したものが図5である。

また、学校段階別にみると、中学校教師では、28歳から32歳の年齢段階でその前の年齢段階より得点が低く、小学校教師と異なった成長パターンを示している。また、中学校教師では、38歳以降の年齢段階において得点の伸びが小さくなっている。一方、小学校教師

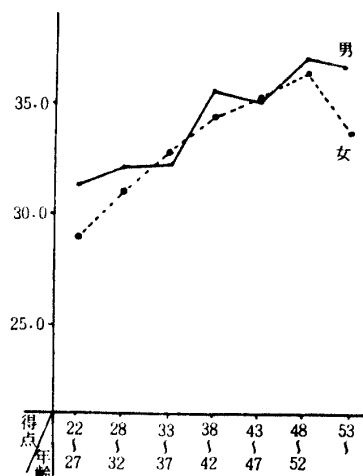


図5 生徒把握能力の成長パターン(性別)

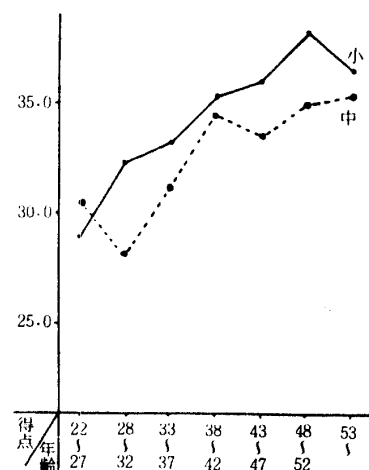


図6 生徒把握能力の成長パターン(学校段階別)

にあつては、22歳から27歳の年齢段階と、28歳から32歳の年齢段階との得点差が大きく、この生徒把握能力は、小学校教師にとって教職に就いてからはじめの10年間に得点の伸びが大きい力量と言える。それを図示したのが図6である。

### 3) 「人格性」因子

この力量因子は、若年層から年輩層にかけて、いずれの年齢段階にあっても得点の高い力量因子である。

この力量を性別によってみると、多くの年齢段階で女性の得点が高くあらわれていることに特徴がみられる。そして男性の33歳から37歳の年齢段階の教師、女性の28歳から32歳の年齢段階の教師の得点が、他の年齢段階に比して低くあらわれていることも特徴的である。これらの年齢段階にある男性、女性は、教師としての経験をふりかえって自己をみつめる時期にあつて、自己に厳しく、低い評価を与える結果になったと考えられよう。それを図示したのが図7である。

また、学校段階別にみると、図8に示すように、38歳以降の年齢段階において、小学校教師の得点が高いのに比して、中学校教師の場合は幾分低調である。これは、対象となる児童・生徒の発達段階の違いを反映しているものと考えられる。

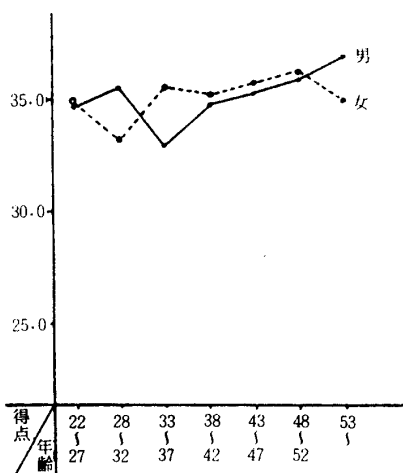


図7 人格性の成長パターン(性別)

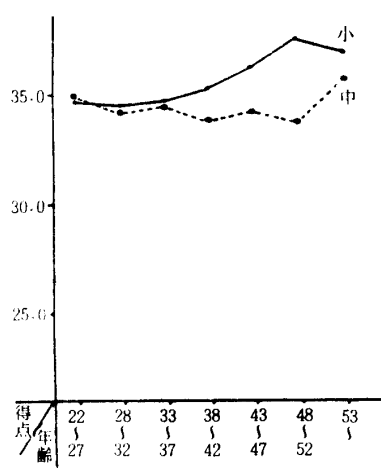


図8 人格性の成長パターン(学校段階別)

このように、各力量の成長パターンをみると一律に能力が伸長しているとは言えない。これは学習上に高原期あるいは急速な伸長期を経験することから容易に推測できることである。それゆえある時期に顕著な成長がみられるような力量を考慮する必要がある。

このことを経験年数との関係で要約すると、最初の10年間で著しい得点の伸びを示す力量は、概して、①指導に直接関係する力量、②児童生徒と直接的な人間関係を要求される力量、③教職員間の直接的な人間関係を基礎に遂行される力量等である。それに対して、経験年数10～20年間で著しい得点の伸びを示す力量は、①経験を通じて技術を習得する必要がある力量、②教師の使命感や子ども愛、③学校外との接触が要求される力量、をあげることができる。こうしたある時期に顕著な成長の時期をもつ力量の存在は、力量獲得の

適時性の存在を示唆するものであろう。加えて、教師の個人差や直面する課題に応じて成長する力量が異なり、各力量因子において成長の度合いに差異があることを示唆している。

## 2. 力量別にみた成長パターン

前節において、教師の成長パターンを明らかにするために、その特徴点について考察を加えてきた。しかし、このアプローチでは、教師の主観的な意識レベルでの分析方法を用いている。したがって、教師個人の教職生涯にわたる時系列的アプローチを採用していないために、職能成長の実態を把握するには一定の制約がある。教師の職能成長段階を綿密に分析しようとするれば、教師個々のキャリアとの関係で、研修内容と成長の足跡を時系列的に解明する必要がある。そこで、1人の教師が新任期から校長に至るまで、力量の内容や種類に応じて、研修の開始期、終了期、研修期間がどのように変化してきたかを明らか

表3 力量項目と学習期間、自信を得た時期との関係

N = 326

力量項目	A. 学習を開始した時期		B. 学習を終えた時期		C. 自信をもった時期		学習期間	タイム・ラグ	学習期間回答者数	自信回答者数
	M	SD	M	SD	M	SD	B-A	C-B	N1	N2
1. 教科内容についての専門知識	4.2	4.05	16.8	6.53	16.4	5.31	12.6	-0.4	311	201
2. 学級を運営する力	5.2	5.03	16.3	6.26	14.2	6.26	11.1	-2.1	277	184
3. 教授方法についての専門知識	6.3	5.39	18.2	5.95	17.3	5.70	11.8	-0.8	289	185
4. 課外活動の指導や遊びの指導をする力	6.8	6.52	18.0	7.06	15.8	6.79	11.2	-2.2	248	158
5. 子どもの心理や状況を正しく把握する力	8.1	6.81	19.7	7.30	18.3	6.74	11.6	-1.4	265	161
6. 教育内容を正確に表現し、伝達する力	10.2	6.44	21.1	6.55	19.3	6.24	11.0	-1.8	234	149
7. 授業分析や授業研究をすすめる力	10.7	6.49	22.1	6.47	20.5	5.76	11.3	-1.6	286	173
8. 教育評価についての専門知識	12.0	6.77	21.9	6.75	21.0	6.14	9.9	-0.9	249	147
9. 他の教職員に対し指導助言する力	18.0	6.00	28.7	5.99	25.5	5.54	10.7	-3.2	294	180
10. P.T.A.や各種団体と連携・調整する力	20.0	6.99	29.7	6.51	26.3	6.28	9.7	-3.4	282	176
11. 教育目標を設定し、その達成計画を立案する力	22.9	6.01	31.5	5.47	29.4	4.90	8.6	-2.1	301	161
12. 学校を経営する力	25.7	5.27	33.1	5.74	31.1	4.26	7.4	-2.0	287	134

注 時期を示す数値は教職経験年数である。

にするために、それら力量に自信をもった時期の現れ方でもって職能成長の態様を考察する。表3は、左欄のそれぞれの力量（48項目から代表的な12項目を選定している）を身につけるために学習を開始した時期の平均値の小さい順に、すなわち、開始期の早い順に整理したものである。

まず、学習の開始期から検討していこう。他の研究も明らかにしているように、子どもを直接的に指導するのに必要な教育内容、教授方法、生徒指導、学級経営などの力量形成が早い時期に位置づいている。それにつづいて、生徒把握能力とか授業研究の力量を身につけていく時期に移り、最後に、学校経営的な諸力量を形成していく時期が位置づく。最初のものは教職経験年数（平均値）でいえば4～7年目から開始され、第2のものは8～12年目から開始されている。

このような結果は概ね先行研究と符合するものであるが、子どもを直接指導に必要な力量が入職後4～7年も経過しないと、学習が開始されていない点については一考を要するところである。

さて、それぞれの力量形成のための学習がどの程度継続するかというスパンに関して、先行研究にはみられない分析視点によって考察してみよう。学習を終えた時期と学習を開始した時期の平均値の差を学習期間とすると、それぞれの力量の性格の違いにもかかわらず、学習期間はほぼ均等に9～13年間を要している。また、学習期間を12の力量項目で算出したが、教職に必要な力量といえどもこれだけに限定されるものではない。

この調査結果から推測されることは、これら項目以外の他の力量に関しても相当のスパンをもつ学習期間が必要とされるということであろう。換言すれば、教師に必要なとされる力量形成のためには、現職教育として長期にわたる系統だった学習内容とそれを身につける機会を準備しなければならないことを意味している。

つぎに、それぞれの力量に自信をもった時点について考察してみよう。学習を終えた時期と自信を得た時期との差をタイム・ラグとして示しているが、0.4～3.4というレンジの範囲内にあり、自信をもった時期はほぼ学習を終えた時期に一致している。いずれの力量にしても平均でみれば入職後最低でも14～15年を経過しなければならない。子どもの直接指導に必要な力量に自信があるといった成熟期に入るのはおおまかにいって入職後15年といえるかもしれない。そして、生徒把握能力とか授業研究の力量に自信がもてるのは入職後18年から21年となる。学校経営的な力量については25年以上の期間を要しているのである。

以上、各種の力量を身につけるための学習期間と自信を得た時期についての概要を全体での平均値に基づいて考察した。その際、分散に注目し学習期間や自信をもった時期について個人差の大きいことが判明した。ここではそのため、個人差の態様をある程度理解でき、かつ、教師全体の様子も知ることができる学習期間の度数分布と、自信を得た時期の累積分布とを教授的力量を中心に図示し、それらを検討していきたい。

図9は、典型的に異なる3つの力量の研修期間の度数分布を示したものである。A曲線

は「教科内容についての専門知識」を身につける研修期間の度数曲線であるが、経験年数10年目にモードがあり、その時点で80%以上の教師がこの項目を研修していることを示している。そして、50%以上の教師が研修している期間は2年目から16年目にかけてであることが読みとれる。なお、このA曲線のタイプには「教授方法についての専門知識」「課外活動の指導や遊びを指導する力」「学級を運営する力」などが含まれる。

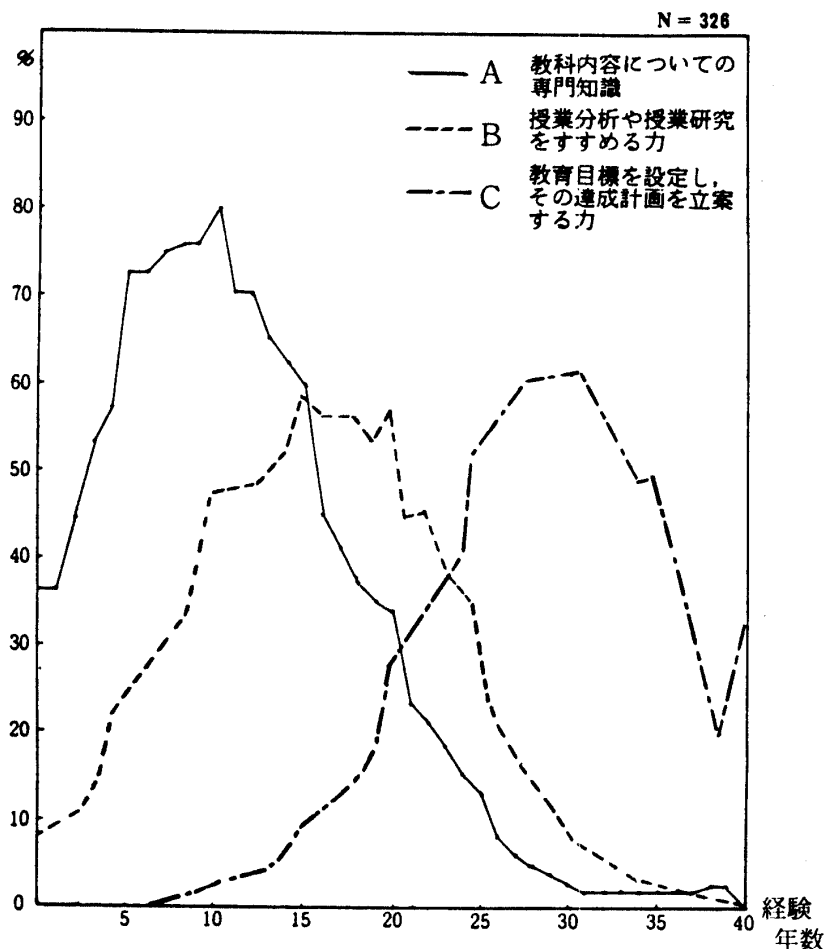


図9 学習期間の度数分布

B曲線は「授業分析や授業研究をすすめる力」を身につける研修期間の度数曲線である。これと似かよったパターンをもつ力量としては、「子どもの心理や状況を正しく把握する力」「教育内容を正確に表現し、伝達する力」「教育評価についての専門知識」などがあげられる。研修度数のモードは教職経験年数15年目にあり、10年目から20年目にかけて約4割の教師が平均して研修するといった態度がうかがわれ、研修期間の度数曲線は台形を呈している。

C曲線は「学校の教育目標を設定し、その達成計画を立案する力」を身につける研修期間の度数曲線であって、多少の差異はあれ、学校経営的諸力量のパターンを示している。

さて、これらの力量に対しての自信の現れ方はどうであろうか。図10は、先ほどの研修

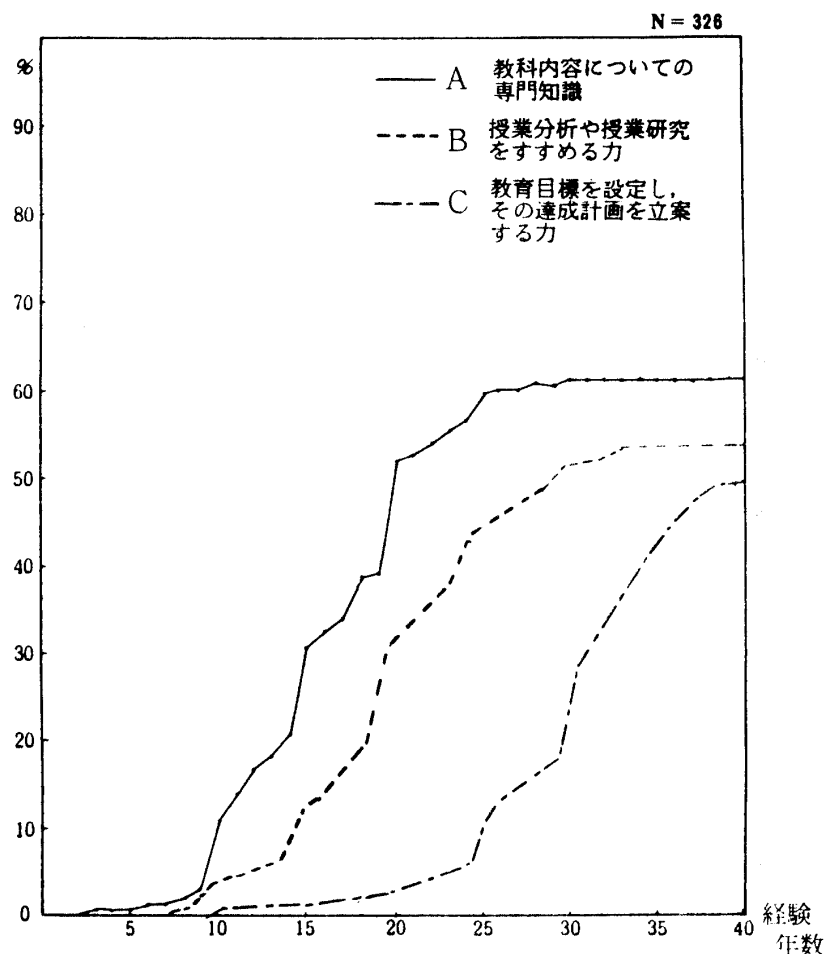


図10 自信を得た時期の累積分布

期間のところでとりあげた3つの典型的な力量に対して、自信をもった時期の累積分布曲線を示したものである。「教科内容についての専門知識」の例にみるまでもなく、子どもの指導に直接関係する力量についての自信の現れ方は、5年目から25年目にかけて漸増する傾向をもつ。また、「授業研究」や「生徒把握」等の教授・学習活動の深化・拡大を見込む力量に対する自信の現れ方は、10年目から30年目にかけて漸増するパターンをとっている。

これら諸力量に対する自信の現れ方はある意味で教師全体の職能成長の態様を示すものと理解できる。

以上の考察を通じて、同じ教授的力量であっても、研修期間、自信の現れ方に5年から10年の差異がみられることが指摘できる。

#### IV. 教授的力量形成の適時性

##### 1. 力量項目の相対的重要性と研修希望

前節の考察は、教師の成長パターンに着目したものであるが、ここではさらに別の視点、

すなわち「どの時期に特にどういう力量が重要であるか、あるいは、研修の機会が与えられた場合こういった力量に関連した研修を希望するのか」といった研修の適時性の視点から、①各力量項目の相対的重要性<sup>14)</sup>と、②研修を希望する力量項目について調査結果の分析を試みる。

ここで、教授的力量の5カテゴリーごとに3項目ずつの計15能力項目を提示し、教授学習活動を展開する際に最も重要であると考えているものを3項目選択する質問形式で尋ねた結果を示したものが、図11である。

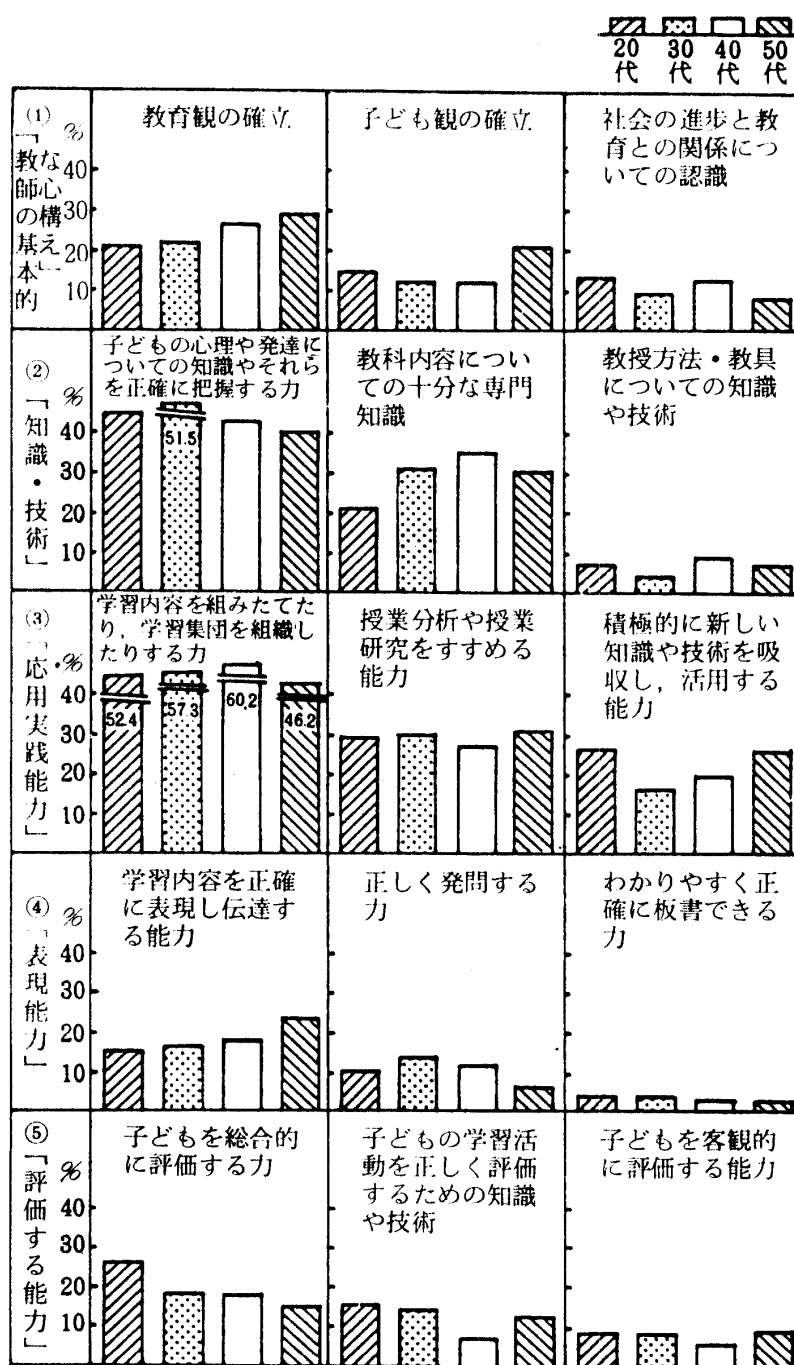


図11 教授的力量の重要度(経年別推移)

この図から、教授活動の展開にあたっては、「教科の専門知識や児童心理・教授方法などの知識や技術」、「知識や技術を応用し、教材を組織化し、学習集団を組織していく力」などの実際的実践的力量や「子どもの心理や発達についての知識やそれらを正確に把握する力」などの知識・技術が重視されていることが指摘できる。

特に、「学習内容の組み立てや学習集団の組織化」という応用実践能力を、ほぼすべての年代にわたって過半数近くが最重要項目とみなしている点は興味深い。以下、具体的な実践を支える「子どもの心理を理解する能力」「教材把握研究能力」「授業研究能力」などの基礎能力及びそれらを生かす基本的力量としての「教育観の確立」の順となる。このうち、応用実践能力に属する3項目は、いずれも各年代にわたって幅広く支持されている。このことは、教授活動における応用実践能力の重要性を改めて認識させる。

さて、①各力量項目の相対的重要性と、②研修を希望する力量とを比較検討したものが表4である。重要性が認識されて、研修を希望しない傾向の強い力量は、教師の人格性に

表4 力量項目の相対的重要性と研修希望との関係

	力 量 項 目	重 要 性	研 修 希 望	平 均 点
		%	%	点
重要性 V 研修希望	子 ども に 共 感	51.1	10.9	3.63
	教 師 の 使 命 感	30.0	6.6	3.82
	児 童 ・ 生 徒 管 理 指 導	37.8	15.9	3.56
	子 ども 愛	21.1	2.6	3.50
	親 密 な 人 間 関 係	33.6	15.3	3.50
	子 ども 心 理 発 達	44.1	27.4	3.47
	教 育 観 の 確 立	25.4	11.1	3.58
重要性 ^ 研修希望	カ ウ ン セ ラ ー の 能 力	16.1	66.8	3.33
	子 ども 集 団 を 組 織	23.9	54.5	3.18
	子 ども 遊 び の 指 導	3.0	31.4	3.01
	校 外 の 児 童 生 徒 指 導	11.7	34.8	3.14
	教 授 方 法 ・ 教 具	6.8	25.0	3.34
	ク ラ ブ ・ サ ー ク ル の 指 導	2.6	20.7	3.29

(重要性と研修希望の差が10%以上のもの)

関係するものが多く、自己診断得点の平均点の高いものが多い。一方、重要とみなされる率は低いが研修を希望するものは、技術的な性格をもった力量が多く、概して自己診断得点の平均点は低く成長の度合いも低いものである。これらのことは、研修内容や研修方法に工夫を必要とすることを示唆している。

また、重要と認識され、研修の希望があるならば、その力量の成長をはかる上にまたとない好機といえる。しかし、重要と認識されず研修希望も少なく、かつ能力が低いとなればどうであろうか。重要と認識されながら研修の希望が低いとなればどうであろうか。これらのことは職能成長をはかるための動機づけ、すなわち、いかに研修意欲を高めていく



かを考察する必要性を示している。

## 2. 力量形成における適時性

教師の力量形成における適時性を解明する手がかりとして、2つの調査結果（第2次調査，第3次調査）の分析を試みる。一方の調査では，教師教育プログラムが，教師個々のニーズを尊重する形で条件整備されなければならないという前提に立って，教師がどのような研修内容を欲しているかを検討する。もうひとつの調査は，教師にとって代表的な役割期待者（職業的社会化のエージェント）である校長が後輩教師に希望する研修内容を尋ね，両者の研修希望内容にみられる差異を考察するものである。教師が希望する研修領域については，希望している種々の内容を因子分析結果で得られた5つのカテゴリーに整理し，それらが職位，年齢に応じてどのように推移するかをみた。それを示したのが図12である。同様に，図13は校長が後輩教師に対して希望する研修内容領域の変化が経年的にスムーズに増減しており，どちらかといえば，自治体で作成されているモデルと類似している。ただ，自治体のそれと異なる点は，教師の「人格性」の涵養が常に強調されていることである。

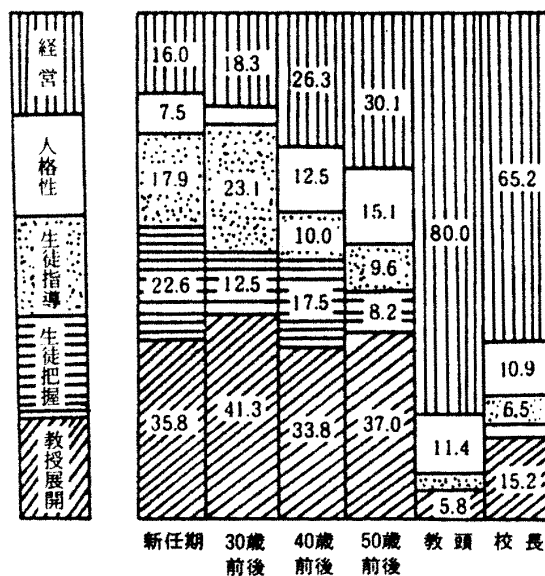


図12 教師の研修希望内容の領域

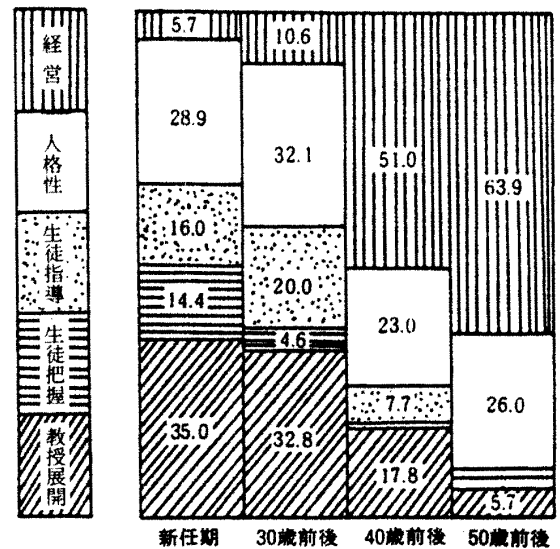


図13 校長が後輩教師に対して希望する学習内容の領域

両図から明らかなように，教師のニーズの出方と校長や自治体の期待する研修内容領域の推移との間には，つぎのようなギャップが存在する。

- ① 教職の根幹である「教授展開能力」や「生徒指導，生徒把握能力」についてみれば，図13に比較して図12の場合，それらの形成に関してかなりのニーズがあり，特に「教授展開能力」の場合には年齢を経てもニーズの高さはそれほど変化しない。
- ② 「経営能力」では，図13が比較的スムーズに増加しているのに対し，図12の場合，教

頭になると急激にニーズが増加する。

- ③ 「人格性」では、教師の希望する割合に比べて、校長が後輩教師に希望する割合の方が各年齢段階を通じてはるかに高い。

このようなギャップを発展的に解消させる方向で力量形成の適時性が模索されなければならない。

まず第1に、教職の根幹である「教授展開能力」の高年層および管理職層に占める割合が相対的に低い。このことは、両層に対して新しい知識や日々進歩する技術を補う研修、換言すれば、補償教育が必要なことを示唆している。つまり、「先輩格になっても、時とともに改善される指導技術の研修、経験の蓄積につれて深みを増す教材観に基づく教材研究の必要性が減少もしくは減失するものではない」<sup>15)</sup>ことが理解される。

第2に「人格性」の形成に関する研修希望が低いのは予想される現象であって、その形成が研修でもって容易に図られるような性質のものではなかろう。したがって、大学における養成教育などで学んだ教職観なり基礎教養を、リアリティ・ショックを極力押えるかたちで入職後まで保持する方策が多方面から検討されなくてはならない。

第3に、その重要性に比べて教師の研修希望が少なく、かつ形式的な研修が困難であるところの「人格性」を養う場が重要である。その場としては、趣味活動や余暇活動など日常生活の文化化とでもいったものが重視されなくてはならない。

以上の諸点は、力量の内容や性格に応じて、研修の適時性を考慮する必要があることを示している。

### 3. 力量形成のための研修形態と方法

さて、これまで主要には力量形成における適時性に焦点を当てて検討してきたが、ここでは第2次調査に基づきながら力量形成の形態・方法について言及していく。

表5は、左欄にそれぞれの教職能力を、上欄に学習の形態・方法を取り、そのクロス表を作成したものである。数値は右端欄の回答者数をベースにした百分率である（それぞれの力量項目について2つまで選択する方法をとっているので横列の合計は100%や200%にならない。）

この表から判明することは、すべての項目にわたって「個人での研修」、すなわち自己研修がかなりのウェイトを占め、また、「教育実践を通じて」力量形成をはかっていることである。その反面、現職教育の場として大学の果す機能は極めて低くなっている。また、子どもの教育に直接かかわる力量形成においては、校内研修や自主グループでの研修が大きな比重を占めている。とりわけ校内研修は、授業分析や授業研究をすすめる力量形成や教授方法とか学級経営における力量形成において大きな役割を果たしていることが推測できる。ちなみに、この校内研修は school focused INSET として最近国際的にも注目され、教師の現職教育の中核として位置づけられるものである。また、行政機関における研修は、

表5 力量項目と学習形態・方法との関係

N = 326

力量項目	学習の形態・方法 個人研修 での	校内研修	行政の機 関研修	大研 修で の	職能研 修団 体の	自主研 修グル ープの	教育実 践を通 じて	分掌や 職位を 通じて	同僚・ 先輩と の接触 を通して	方法数 回答
1. 教科内容についての専門知識	71.4	23.2	9.3	10.0	8.4	15.4	28.6	5.8	20.6	311
2. 学級を運営する力	48.9	38.9	5.7	0.7	3.2	6.1	52.9	3.9	27.5	280
3. 教授方法についての専門知識	42.4	50.0	9.7	4.9	11.5	16.0	36.8	3.5	18.8	288
4. 課外活動の指導や遊びを指導する力	41.8	22.1	8.4	0.4	6.4	11.2	50.6	14.1	27.7	249
5. 子どもの心理や状況を正しく把握する力	53.6	23.6	13.9	7.1	3.8	11.6	51.7	4.9	17.2	267
6. 教育内容を正確に表現し、伝達する力	47.5	32.4	21.0	2.9	9.2	13.5	39.5	9.2	15.1	238
7. 授業分析や授業研究をすすめる力	31.0	57.1	12.9	2.4	11.2	17.4	38.0	6.6	14.6	287
8. 教育評価についての専門知識	47.0	34.4	23.9	6.1	10.1	10.5	26.3	13.8	15.4	247
9. 他の教職員に対し指導助言する力	38.9	11.2	32.1	1.7	10.5	4.1	30.1	37.2	22.6	296
10. P.T.A.や各種団体と連携・調整する力	27.7	1.8	11.9	0.4	8.3	3.2	31.3	61.2	33.8	278
11. 教育目標を設定し、その達成計画を立案する力	47.7	6.0	32.3	1.3	12.3	2.7	25.7	42.0	18.3	300
12. 学校を経営する力	50.9	4.2	26.8	1.4	17.1	3.5	31.7	33.1	22.7	287

学校経営的側面の力量形成や教育評価、生徒把握能力の形成の面で活用されている。

校務分掌や職位を通じて力量を形成してきたとするのは、学校経営的な力量においてかなりの頻度をもって現われる。「P.T.A.や各種団体と連携・調整する力」は渉外係を通して形成されていると考えることができるし、「教育目標を設定し、その達成計画を立案する力」では教頭、校長という職位を、「他の教職員に対し指導助言する力」は主任職以上を、「学校を経営する力」では校長という職位を通して形成されていると考えることができる。いずれにしても、日常の実践活動から学びとる姿勢が大切であり、それを組織化した身近な校内研修や自主グループ研修が大きな役割を果しているといつてよい。

## V. おわりに

「学ばざる者教うべからず」「進みつつある教師のみ人を教える権利あり」という言

葉<sup>16)</sup>に代表されるように、専門職者たるべき教師は絶えず成長しなければならない。教師のプロフェッショナル・グロース研究は、まさにこの点を強調したものである。専門職者としての継続的な成長を図ることを前提にして、教師の学習意欲を高めるような魅力的なプログラムを提供するためには、教師の成長過程にみられる特性を種々の角度から検討しなければならない。一連の考察を通じて得られた知見のなかから、教師が教職生涯を通じ、どんな時期にどのような力量をどういった形態と方法で身につけていったらよいのか、そうした諸点について若干の提言をしておきたい。

まず最初に、教授的力量の捉え方について要約しておく。

- (1) 本稿においては、教師の力量を職能（職務遂行能力）のレベルで捉えた。これは、類似用語である資質能力のレベルでは領域があまりにも広範であって実証研究には耐えられない側面を有しており、逆に専門性の概念では、知識・技術に偏る傾向があると考えたからである。
  - (2) その教授的力量は、因子分析の結果、3因子、すなわち、「教授展開能力」、「生徒把握能力」、「人格性」から構成されていることが明らかになった。それらの3因子は、教授活動に関連した「教授展開能力」と学習活動に関連した「生徒把握能力」が不可分に連動しており、その両因子を「人格性」が支えるといった構造を呈している。
- つぎに、教師の自己診断に基づく成長パターン、および研修希望領域の経年別推移状況を分析することによって、成長過程にみられる諸特性を明らかにしてきたが、それらの結果を整理しておく。
- (3) 研修の時期や期間を考える際には、教師の成長パターンが年齢や経験年数に対応する度合いが高いことから、それらを基準に考えるのが妥当である。
  - (4) 教師に必要とされる力量は、その種類（内容）や特性によって、成長パターンが異なることが指摘できる。したがって、それらの異なる成長度に応じた研修を考えなければならない。早い時期に成長するものは、教授・訓育面の直接指導能力とか学校内での人間関係技能である。つづいて、経験を通じて修得する技術的性格をおびた能力とか、教職への態度といった面が成長する。

これらは経験年数に応じてポジティブに成長しているものであるが、ネガティブな成長を示すものもある。それらは年輩層における教授面の力量にみられる。そこでは、社会の進展や教育の変化に対処するための補完的な研修が必要とされよう。

- (5) また、教師の職能成長には個人差がある。そのため、教師全体からみれば、一つの力量を身につける研修は相当長期間にわたる。「教科内容の専門知識」にしても15年から20年という期間を要しているのである。このため、どのような力量であっても単発の研修ではなく、長期にわたる系列だった研修体系のなかで適切な機会を準備する必要があろう。

最後に、教授的力量形成の適時性について要約しておこう。

- (6) 教師が重要性を認識する力量項目と、研修を希望する項目は必ずしも一致していない。研修内容のうち、教職への態度・教職教養・一般教養などは、教師のほとんどが重要視しているが、研修に組み込まれる度合も低く、研修ニーズとして現れにくい傾向にある。これらを研修内容として適切な方法をもって組み入れていくことが今後の課題である。
- (7) 研修内容は教師のキャリアと密接な関係にあるが、単純に内容領域の経年的な枠組を設けることは危険である。というのは、教諭である以上、新任期であっても50歳の年輩教師であっても、教授学習活動に要求される諸力量が重視され、かつ、研修ニーズも高く、研修の中心をなす。したがって、それは継続的に高次化していく必要がある。
- (8) 力量形成のための学習形態や方法については、自己研修とか教育実践を通じて力量を形成する方法がかなりのウェイトを占めているが、教授学習的側面では校内研修が大きな役割を担っているし、ついで自主グループでの研修も少なからず役割を果たしている。行政機関での研修は経営的側面での力量形成や教育評価など生徒把握能力の形成の面で活用されている。したがって、多彩な研修機会を、相互の連絡なしに無秩序に提供するのではなく、それらの長所や独自性を発揮させながら、教師がその力量と必要性に応じて系統的に接近していけるようなネットワーク化を図る必要がある。
- (9) 大学は、教師の現職教育には現状ではほとんど機能していない。養成教育のアフター・ケアという意味からも、他の研修機関・団体と連携をはかり、教師の成長過程にみられる諸特性を考慮した研修サービスを提供する必要がある。5年目、10年目、20年目にあたる卒業生を迎え、定期的な研修会をもつなどの努力も必要とされるだろう。教育の拡大・普及した社会にあって、大学は単に教師養成機関としての機能を果たすだけでなく、養成後の生涯教育的な現職教育の機関として、その機能の整備を図っていくことが今後の重要な課題となるであろう。

#### 注および引用文献

- 1) 岸本幸次郎、岡東寿隆、林 孝、小野由美子、赤木恒雄、小山悦司、河相善雄、「教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅰ〕——研究の動向と課題を中心に——」、中国四国教育学会編、『教育学研究紀要』、第26巻、昭和56年、214～221頁。
- 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) プロフェッショナル・グロースの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。
- 4) 内外の動向に関しては、本紀要第19号B（昭和59年）、拙稿51～53頁を参照されたい。
- 5) 岸本幸次郎ほか前掲論文、214頁。
- 6) 岸本幸次郎、岡東寿隆、林 孝の各氏らとともに共同研究として実施したものである。
- 7) 広島大学学校教育学部や岡山大学教育学部との共同で昭和55年に実施した調査であって、詳細は岸本、岡東、林、小山、「教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅱ〕」『広島大学教育学部紀要第

- 1 部』第30号，昭和56年，119～129頁を参照されたい。
- 8) 岡東寿隆，「教師の現職教育に関する一考察」『広島大学教育学部紀要第1部』，第30号，昭和56年，131～142頁。
  - 9) 岸本，岡東，林，小山他，「教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅱ〕」，中国四国教育学会編，『教育学研究紀要』，第27巻，昭和57年，181～188頁。
  - 10) 牧昌見，「教師の職能成長と教職の分化」『教育学講座第18巻，親・教師・子ども』，学習研究社，昭和54年，193頁。
  - 11) 西穰司，「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(Ⅰ)」『東京女子体育大学紀要』，第15号，昭和55年，223～224頁。
  - 12) 坂元昂，「学習システム論」『教育学大事典』，第1巻所収，第一法規，昭和53年，258頁。
  - 13) 具体的な力量項目については，前掲論文7)の付表(128頁)を参照されたい。
  - 14) 岸本幸次郎，大谷光長，吉田正晴，土井利樹，藤井敏彦，西根和雄，岡東寿隆，林孝，小山悦司，中嶋康輔，森川直，「教職能力の現状と問題点」，中国四国教育学会編，『教育学研究紀要』，第27巻，昭和57年，491～499頁に詳しい。
  - 15) 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』，第7号，昭和56年，47頁。
  - 16) 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号，昭和56年，12頁。

## A Study on Professional Growth of Teachers

—the developmental process of teaching competencies—

Etsuji KOYAMA

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

(Received September 20, 1984)

The problems of teacher education had been focused primarily on pre-service training. But recently the wide-spread concepts of “teaching profession” and “life-long or recurrent training 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. In this paper we tried to collect the data about teaching competencies through 3 surveys, and analyse teacher's developmental process, because we think this process could be one of the key concept to establish a model.

The responses to questionnaire survey were analysed by Type I procedure of Hayashi's theory of quantification and were factor analyzed by the principal component method. As results of analyses, several findings concerning relationships between teaching competencies, teacher's age, sex, and sort of school (elementary or lower secondary school), we obtained.

As expected, age plays a central role in explaining these score patterns, and we found the relationship between the timing and the way of getting teaching competencies.