

教師の力量形成に関する一考察

小山悦司* ・河野昌晴**
村島義彦** ・曾我雅比兎*

* 岡山理科大学教養部

** 岡山理科大学基礎理学科

(昭和60年9月26日 受理)

I. はじめに一研究の視点

近年の教育改革論議にみられるひとつの特徴として、公教育制度の成立前後から用いられた「教育は教師次第 (As is the teacher, so is the school)」という言葉が、再び注目され始めていることが指摘できよう。すなわち教育改革の主体的・直接的推進者は教師をおいて他になく、改めて教師の資質能力の向上が叫ばれており、教師教育のあり方が問い直されているのである。

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¹⁾。そこでは、教師が教職生涯にわたって段階的に職能成長をとげるといった視点から、教師のライフサイクルの各段階ごとにその職務遂行に必要な力量が要求されるのである。

ところで、そのような教師の力量をめぐることは、古くから実にさまざまな論者によって種々の角度から検討が繰り返されており、膨大な研究成果が蓄積されていることは論をまつまでもないが、そこにおいては以下に述べるような研究上の混乱を内包している。

その1つは、用語の混乱である。力量の類似用語として筆者らが目にした限りにおいても、技量、技能、専門性、職能、教職能力、資質、適性、理想的教師像等々、広範多岐にわたっており、これらの用語が明確な定義なしにしばしば混同されて用いられる場合もみられる。そこでは、教師たるものの具備すべきものとして、広くはパーソナリティといった資質に強調が置かれたり、狭くは教育技術に中心が置かれたりする。

その2は、力量の内実に関する混乱である。例えば、力量の意味する内容にしても、狭くは「教授に関する知識やスキル」²⁾といった教育技術に中心を置いたものから、広く

は「自己認識の発達」³⁾のように人格性に強調を置く場合も散見できる。したがって、その内容は、技能、行動、態度等のレベルから、また場面としては、授業場面から教師のあらゆる生活場面にわたって種々の様式で定義されている。

その3は、力量を分析する際の妥当性の高い分析枠組の欠如である。例えば、A.W.コムズ(Combs)は、教師の具備すべき資質能力に関する諸研究を整理したところ、「熱心さ、ユーモアのセンス、誠実さ、正直さ」等々、実に1000個以上の資質能力が教師に要求されるとの結論を導いている⁴⁾。このことは、教師が具備すべき資質能力や力量の内実が、主観的な経験論や観念論の域を脱しておらず、応々にして羅列主義におちいる傾々にあることを示している。したがって、力量の内実とかその形成に関して、科学的に裏づけられた分析枠組とも言うべき研究方法の確立が求められているのである。

以上のような研究上の障害はみられるものの、この領域の研究成果は、米国における行動科学的なアプローチを中心にして蓄積されつつあり⁵⁾、近年わが国においても教師に要求される力量のダイナミックな全体構造を実証的に把握しようとする動きが徐々にではあるが進行しつつある⁶⁾。

そこで、「どのような力量が、どういった時期にいかにして形成されるのか」との課題意識のもとに、本稿では、教師の力量形成の態様について、その一端を明らかにすることを目的としている。そのためにはまず、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のなかから、今回は、教育活動の根幹ともいうべき教授学習活動を進めていく上での力量(以下、教授的力量と呼ぶ)に焦点を当て、まず、教授的力量の全体像を浮きぼりにし、つぎに、それらを構成すると考えられる力量項目の内容を把握することを意図しながら、教師の力量形成について考察を加えるものである。

II. 教師の力量概念

1. 力量概念の検討

ここでは、本稿で使用する力量という用語について、先述したような類似用語との混同を避けるために、若干の検討を加えておこう。まず、力量という用語自体は、「人の能力の大きさの度合」(広辞苑)をさしており、力量の「力」は能力を、「量」は技量⁷⁾とか度量として用いられるように名詞では「枡」を、それぞれ示しているのであって、動詞では枡をもって分量を「はかる」ことを意味している。ここで、能力は「物事をなし得る力」(広辞苑)とあるように、目にみえる単なる技術の範囲を超えて、人間的影響力ともいえるような人格的要素などの潜在的な力(ポテンシャル)を包含しているのである。したがって、教師の力量は、指導技術的な側面と人間の資質的な側面の両面を含んでいるのである。

以下、代表的な類似用語(専門性、職能、資質能力)と比較検討することによって、教

師の力量概念を一層明確にしておきたい。

まず、専門性については、もっぱら教室内での教授技術に限定したり、広く生活指導や学校経営までも含めて捉えようとする場合もみられるが、一般的には牧氏も指摘するように「教育過程に関する専門的知識・技術」⁹⁾といった職務場面で要求される知識・技術を表わしているといえよう。つまり、専門性は技術レベルで捉えられるものであって、人間性（例えば、教育観とか信念や使命感）に言及されることは稀であり、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（類似用語としては、適性が挙げられよう）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、広く一般の職業人も具備すべき共通の特性に言及されることも多く、職務を離れた場面で使用される場合もみられ、非常に広い領域を示す。

一方、職能（類似用語としては、教職能力、専門職的能力、技能が挙げられよう）は、職務遂行能力⁹⁾の略であって、場面は職務に限定されており、技術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って行動レベルから捉えられるものである。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おり¹⁰⁾、逆に、専門性の概念では、知識・技術に偏る傾向がある。

以上、力量の類似用語について検討したが、各用語については明確な定義が確立されているわけではないので推論の域を脱してはいないことに留意する必要がある。しかしながら、少なくともつぎの点は、各用語の意味するところを理解する際に有用であると考えられる。

まず、各用語の意味する領域に関しては、専門性とか職能の場合には、教師の人間的な資質（パーソナリティ）にまで言及されることは稀である。つぎに、各用語の意味する内容に関しては、専門性が技術レベル、職能が行動レベル、資質能力が態度とか人格特性のレベルによって分析される場合が多い。さらに、各用語がどの程度まで実証研究に耐えることができるのかといった疑問に関しては、専門性および職能の場合には、客観性のあるデータを比較的入手しやすく、科学的分析がどちらかといえば容易となろう。

以上の考察を通じて、本稿においては、「教師は全人格で勝負しなければならない」とも言われるように、人格性を度外視することはできず、資質能力の領域を想定するのであるが、それでは実証性の追求が困難になる。一方、教師に求められるとされる資質（例えば、前節で触れたコムズが述べる資質）をよく検討してみると、教師としての独自の資質よりもむしろ、一般の人々が社会生活を営む際に望ましい資質と考えられる項目が多々みられる。そこで、本稿では、実証研究が容易ではないところの一般の人々にも共通して要求さ

れる資質¹¹⁾をひとまず捨象し、専門職たるべき教職の職務場面で主要に要求される教育的資質に限定して、これをいわゆる資質とは区別する意味で力量といった観点から把握することを意図しているのである。

2. 力量の捉え方

さて、教師に求められる力量の内実を問う場合、例えば、力量を構成する要素の関連構造を把握しようとする試み¹²⁾など、さまざまな角度から数多くの研究的努力が積み重ねられてはいるものの、現在のところ体系だった分析枠組が確立されているとはいえない。

そこで、本稿では、経営学を中心とした人事管理の分野で用いられてきた「専門職の評価要素」に着目したい。これは、力量の分析枠組というほどまでには理論的に整合されているわけではないが、ひとつの分類枠組としては、力量構造の垂直的次元（縦断的側面）をかなり明確に把握することが可能であって、ある程度有効な視点が提示できるものと考えられる。

表1 専門職の評価要素（文献⑬27頁より引用）

テクニカル スキル	コンセプチュアル・ スキル		狭義のパーソ ナリティ	モチベー ション
A	B ₁	B ₂	C	D
1 2 3 4 専学表専整 門際門理 的的現的・ 知知能ノ蓄 識識能ウ積 ・・ハ能 技技力ウ力 術術の	5 6 7 広先洞 い見察 視性力 野	8 9 10 11 12 創分論構応 造析理成用 力力性力力	13 14 15 16 17 18 決柔協自好自 断軟調律奇負 力性性心心心	19 20 21 22 達集粘自 中己啓 成力り啓 ・発 意熱強意 中欲 欲性さ

「専門職の評価要素」とは関本氏の提唱によるもので¹³⁾、現在のところ試論の段階ではあるが、表1に示すように、これは専門職¹⁴⁾が共通に具備すべき力量を分類整理したものである。本稿では、教職の独自性あるいは特質（例えば、人格性が強調されること）を加味しながら「専門職の評価要素」に若干の修正を施すことによって、次節において教師の力量の内実についての考察を行ないたい。

III. 教授的力量の内容

1. 教授的力量の分類

教師の力量を構成する諸要素は、実に多様で広範にわたっているが、それが現出する領域は、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領域に大別できよう。本来ならば、

3領域全体の力量について、その内容を検討すべきであるが、本節では教授的力量に限定して述べてみたい。それは、つぎのような理由による。すなわち、3領域全体にわたって教師の力量を捉えるということは、教師の活動範囲を教室から学校さらには地域社会とといった非常に広い範囲で視野におさめなくてはならず、力量を構成する諸要素が無秩序に発散する恐れがあるからである。そこで、今回は、教師の活動範囲を児童生徒に対する直接的指導活動に限定して、しかも、その中でも中核をなす教授学習活動において要求される力量（教授的力量）について検討を加えたい。

表2 教授的力量の分類項目

テクニカル・スキル	コンセプチュアル・スキル		狭義のパーソナリティ	モチベーション
A	B ₁	B ₂	C	D
1 2 3 4	5 6 7 8	9 10 11 12 13	14 15 16 17 18	19 20 21
専門的知識・技術 学際的・知的・技術的 表裏的・蓄積的 専門的・蓄積的 整理的・蓄積的	広範な見解・視野 先人の見解・視野 人間性 理解力	創造力 分析力 論理力 構成力 応用力	決断力 柔軟性 協同性 自明性 明朗性 快活心	教育観・信念 身体観・精神的健康 向上心 健全性

そこで、教授的力量の内容を、先述の「専門職の評価要素」に基づいて分類したものが表2である。ここに示されるように、力量の構造は大きく4領域、すなわち、テクニカル・スキル、コンセプチュアル・スキル、狭義のパーソナリティ、モチベーションに区分することができる。さらに、これらの各領域を下位類型化すると、1から21の数字で示した項目に分類される。また、4領域を大別すれば、技術的側面（テクニカル・スキルおよびコンセプチュアル・スキル）と人格的側面（狭義のパーソナリティおよびモチベーション）に区分されよう。そこで、表2の各項目について適宜説明を加えながら順次検討してみよう。

2. 教授的力量の技術的側面

表2に示されるように、力量の技術的側面は、テクニカル・スキル（A-1から4）とコンセプチュアル・スキル（B₁-5から8およびB₂-9から13）から構成されているわけであるが、同様なスキルとしてヒューマン・スキルを含める場合もある。ただし、このヒューマン・スキルは、主として組織の構成員として組織内に協働関係を構築していく力量¹⁵⁾であって、教授学習場面とは直接的なつながりはみられないので割愛している。また、テクニカル・スキルとコンセプチュアル・スキルの区別は、前者が目に見える実践的技術であ

るのに対し、後者は人間の内面的な思考様式にかかわる概念的技術である。

1) テクニカル・スキル

テクニカル・スキルは専門的知識・技術、学際的知識・技術、表現能力、専門的ノウハウの整理・蓄積能力から構成される。そこで、まず専門的知識・技術（A-1）について専門的知識と専門的技術の順に述べてみよう。

専門的知識は、いわゆる専門的（教科）教養と教職的教養を含めており、教育内容・教育対象とか教育環境に対する知識であるが、その核心は教科に関する知識である。教師が、まず教える教科の本質や基本構造を正しく深く理解しておくことは言うまでもない。学年が進むにつれて、特に中学校や高等学校では教科の専門的知識が決定的に重要であって、「中・高校生になると教師のもっている教科の実力に敏感であり、生徒に信頼されるには教科に関する力が不可欠」¹⁶⁾とされるのである。

専門的技術には、教育内容の編成技術や教材研究の能力などが概当するが、やはり中心は直接的な指導技術であろう。教師には教科にかかわりなく、基本的な指導技術が必要とされる。すなわち、①話し方（表現能力の項で後述する）、②聞き方、③授業の進め方、④授業のまとめ方のような授業を実際に展開する場合の技術を必要とする。また、⑤学級集団の取り扱い方、⑥学級集団の中の個人の取り扱い方のような授業場面の運営に関する技術、さらに、⑦児童生徒の学習活動の評価という評価に関する技術である。以上のような要素¹⁷⁾のいずれを欠いても授業は成功しないであろう。

つぎに、学際的知識・技術の項目（A-2）に移ろう。上述のように、教師は、高度の専門的知識・技術を必要とするわけであるが、「自分の専門と称する特定の教科に偏して他を軽視するような教師であってはならない」¹⁸⁾のである。つまり、教師は教科に関連した学際的領域とか、科学的研究法や科学的なものの見方といった広い一般的教養が必要なことは論を待つまでもないのであって、近視眼的で安易な教科専門主義に陥ってはならない。

表現能力（A-3）は、教師間とか教師対親などの対人関係において重視される項目であるが、ここでは教授学習場面を想定して述べてみよう。およそ教師という職業に就く限り、教育内容の伝達という職務を避けるわけにはいかない。そこには、自分の考えや意志を、言葉、文字、その他の伝達手段を通じて相手によく伝わるように表現する技術が不可欠である。例えば言葉についてみると、最近の子どもは言語表現力に乏しいといわれている。したがって、正確な言葉づかいや発音や抑揚などの工夫がますます重要となり、正確で巧みな表現技術については、「教師は魂の技師であるとともに言葉の技師である」¹⁹⁾といわれるのである。

専門的ノウハウの整理・蓄積能力（A-4）は、教職の場合、その専門的ノウハウの意味するところが、授業研究や教材研究等の教育研究成果や長年にわたる教育実践記録など

から得られる知見であろう。ところが、これらの多くは、体系的な研究として発展することなく埋もれてしまう場合が多い。そこで、こうした専門的ノウハウの整理・蓄積能力や、ひいては総合的な研究能力が要求されるのである。

2) コンセプチュアル・スキル

表2において、 B_1 (5～8) の4項目はいわゆる「ものの見方」とか掌握力を、 B_2 (9～13) の5項目は知能的側面をそれぞれ示している。

まず、広い視野 (B_1-5) であるが、しばしば「教師の視野の狭さについては定評がある」²⁰⁾と指摘されるように、教師は教室の中に孤立しているというイメージで捉えられやすい。つまり、そこには学級王国観的な発想がみられるのであって、学校全体の教育力に目を向けたり、地域の教育力再生を図るべく地域社会に目を向けるような視野の広さが求められるのである。

先見性 (B_1-6) は、先述の広い視野 (B_1-5) とか学際的知識・技術と密接な関連をもっている。教育の成果は確かに客観的には捉えにくく、20年30年先を見通せる豊かな想像力や広い一般教養が不可欠である。したがって、「例えば、宿題を忘れないようになる、教師の指示通りによく勉強する、手足を常に清潔に保つなどはそのこと自体はいずれも大切だが、もしそうした指導の結果、消極的で受動的な態度がつくられ、自主性・創意性などが失われるようであったら意味をなさないであろう。」²¹⁾と述べられているように、現時点においては最適な指導方針と考えるものが、将来には逆機能的な弊害をもたらす恐れがあることにも留意しなければならない。

さて人間理解力 (B_1-7) であるが、これは表1の「専門職の評価要素」では洞察力に概当するものである。教師の場合には、その対象が生きて動いている生命体であるが故に、他の職業に比較して明らかに人間的側面の比重が大きいことはいままでもなく、洞察力よりも人間理解力という用語を用いる方がより適切なものとする。また、この力量は、児童生徒の発達や行動についての深い知識と理解を必要とするだけでなく、父兄や同僚教師らとの対人関係をも含めて広く人間一般に対する理解を要求されるだけに、いわゆるヒューマン・スキルとも呼べるものである。この力量は、古くから「教師は子どもから学ぶ」といわれるように、児童生徒の理解は、教師としての根本的な態度や教育観につながる大きな意味をもっているのである。児童心理学や青年心理学といった一般的知識の他に、子どものところまでおりて、子どもと共感しつつ子どもを知るという努力を積み重ねることによって至難のわざではあるが、「子どもが見えるとか、子どものつぶやきが聞こえる」というこの力量の真髄に達することができるのであろう。したがって、いかに教育内容や教育方法に関する豊富な知識をもっている、児童生徒一人ひとりの成長発達の段階や学習要求に合致しなければ、教育の効果は否定的な結果となる。そこで、例えば、「ある

子どもは一人で勉強できるが、ある子どもはグループの中へ入らないとできないということがあろう。また、ある子どもは言語的な教材の刺激でも十分に学習できるが、ある子どもは視聴覚的刺激を使った方が効果が上がるということがあろう。」²²⁾ というように児童生徒の能力、性格、行動、家庭環境、健康等についての十分な把握のもとに、多様な指導内容や方法を工夫しなければならない。

つぎに、感性(B₁-8)であるが、これは表1の「専門職の評価要素」には含まれていない。教育には、認知的な側面と情意的な側面がみられるが、どちらかというとな認知的な教科学習に傾きすぎる場合も多く、感性の豊かな全人的で調和的な教育が求められていることは周知のとおりである。そこで、この重要性から、表2においては感性の項目を加えたのである。感性とは、具体的には「驚異・愛・悲しみ・憎しみ・喜び、そして欲望」²³⁾ である。これらのうちでもっとも基本となるのが驚異(admiration)であって、これは「教育において教師と児童生徒、もしくは学習者の間を成立させる感性的基盤になるもの」²⁴⁾ である。このように、児童生徒の人間的な感性を育てるためには、教師自身が豊かな感性(類似概念として、感受性とか共感性)を身につけなければならないことはいままでもない。まさに、このことが「教師は詩人であり、芸術家である」ともいわれる所以なのである。したがって、打てば響くような鋭い感性が教師に要求されるわけであるが、容易には獲得するのが困難であろう。教師を対象にした感受性訓練(ST)やエンカウンター・グループに参加することも、感性を豊かにするためのひとつの方途であると考えられる。

さて、つぎにコンセプチュアル・スキルのB₂-9からB₂-13までの5項目は先に述べたように概念的思考を中心とした知的側面を示している。知能の定義は、「知能の研究の数だけの知能の定義がある」といわれるほど多く存在し、これを一義的に規定することはきわめて困難である²⁵⁾ といわれている。しかも、先述のコンセプチュアル・スキル(B₁)の4項目のように即事的・具体的な概念とは異なっている。したがって、ここでは、B₂(9~13)の5項目を、その適用可能な教育場面に照らしながら個々に検討するというよりも、最初の創造力(B₂-9)を例に挙げるにとどめ、4項目の詳細については割愛することにする。

創造力とは、伝統的・慣習的な考え方や常識的な考えではなく、オリジナルで社会的に有用な価値あるものを生み出す能力²⁶⁾ であり、「授業は創造である」ともいわれるように、教師の教授学習活動に不可欠な要素である。創造力は、思考の方向が多種多様に変化する拡散的思考であって、「自主性・自発性・熱中性・積極性・固執性・精力的・関心の広さ・好奇心・冒険的」²⁷⁾ といったパーソナリティ特性をもつ教師が一般に創造力が旺盛とされる。そこで、このような創造力を養成するためには、企業内教育を中心にして関与され成果を収めているところの創造性開発技法が有効であるとされている。その技法は、「ブレー

ンストーミング、逆ブレインストーミング、希望点列挙法、カード法、KJ法、形態的創造法、チェックリスト法、強制関連法、シネクティクス、NM法、ZK法、等価変換法など²⁸⁾と多種多様にわたっており、教師の創造性開発のために適切に用いれば有益な方法となるであろう。

3. 教授的力量の人格的側面

教育活動が、児童生徒と教師との人格的な触れ合いを基盤とするだけに、他の職業に比較してひととき強調されるのが力量の人格的側面である。したがって古来から、「人間的な魅力」、「人間性豊かな教師」、「人間的影響力」、「人間的教育力」、「人間的な感化力」、「子どもの心に深くしみ込むような人間力」等々の言葉でもって、人間的側面が語られてきた。

表2は、力量の人格的側面が、狭義のパーソナリティ(C-14から18)とモチベーション(C-19から21)から構成されることを示しているが、これは表1の「専門職の評価要素」に若干の修正・追加を施したものである。すなわち、狭義のパーソナリティの項目としては、表1の好奇心、自負心を、表2ではそれぞれ向上心(D-21)、教育観・信念(D-19)に含めることによって削除し、協調性を表2では協同性と表わし、新たに明朗快活さ(C-18)を追加している。一方、モチベーションの項目では、表1の達成意欲、集中力・熱中性、粘り強さ、自己啓発意欲を表2では一括して向上心(D-21)と表現し、新たに2項目(D-19と20)を追加している。表2の各項目について、順次検討してみよう。

1) 狭義のパーソナリティ

まず決断力(C-14)は、広く一般の職業にも求められる力量項目であるが、特に教授学習活動においては、「授業のなかで、教師と子ども、教師と教材、子どもと子ども、子どもと教材とが、きびしい相互作用を起こし、緊張を起こし、衝突・葛藤を起こす」²⁹⁾といわれるような授業の瞬間瞬間に臨機に要求される力量であろう。しかも、「さじかげん」とも呼ばれるように、刻々変化していく授業の状況に柔軟に即応できる力量(柔軟性; C-15)と相おぎなうことによって、総合的で的確な判断をくだすという、いわゆる「教育的機転」が生まれるのである。

協同性(C-16)は、主要には、教師と児童生徒、あるいは、教師間のより望ましい人間関係を維持するために不可欠な力量である。最近の教育病理現象(特にいじめの問題)をもたらす要因のひとつとして、児童生徒間において互いに相手を思いやるといった行動特性が欠け、協同性が育ちにくい点が挙げられる。これは、指導する教師に問題がある場合も多く、例えば、最近の若い教師を評して、「現代の若者気質は同じく個人主義的で孤独を好む気のあったごく少数の集団には抵抗ないが、やや大きな集団からはできるだけさげようとする傾向がある。学校全体に対しては無関心になりがちで、できるだけ個人でも

のごとに対処しようとする。こうした態度は子どもの協同性を育てることにつながらない。教師自身が集団性協同性をもち、学級の協同体的集団に価値を認めることが、前提として重要である。」³⁰⁾と指摘されている。さらにまた、協同性という力量は、教師間においてもさまざまな場面で共同的な取り組みを可能にし、ひいては学校全体の教育力を高めることにつながるのである。

つぎに、自律心(C-17)については、即座に、教職の自律性が想起されるであろう。自律性とは一般に、職務を実施する際の判断行為の自主性と専門的技術を行使する自由を認められることである。そこには、自律性の範囲内においてなした判断や技術の行使の結果についての責任を負うことも必然的に伴う。したがって、自律性を行使する場合には、教師の個人的な好みや恣意によって行ってもよいという意味ではないことに留意し、教育内容や方法についての十分な科学的吟味が必要とされるのである。

さて、明朗快活さ(C-18)については、「明るさ」「さわやかさ」とか「ユーモア」といった表現もみられるが、この力量は、よい教師の条件として児童生徒から常に上位にランクされる項目である。「明るさ」「さわやかさ」に関しては、「教師が陰気な性質では教室全体が暗くなってしまおうであろう。もちろん、教師に求められる明るさも、年齢とともにその内容は変わっていくものであろう。年齢の若い時はまさにそれは明朗快活、躍動的な明るさであるが、年齢が進むにつれてそれは次第に落ち着ついた静かな清らかな明るさに成長していくのである。」³¹⁾と指摘されているように、明るい快活な性格が求められるのである。また「ユーモア」は、単なる「冗談」「諧謔」とは異なるところの教育的ユーモアであって、「心の広さ」とか「余裕」から生まれる人間的ひろがりによって醸成されるものである。したがって、そうした「ユーモア」は、児童生徒にとって、緊張が緩和されるだけでなく、精神的な豊かさをももたらすのである。

2) モチベーション

モチベーションとは一般に、「個体をある活動とか目標追求に向かわせる力を動因と呼び、このような状態にさし向けること」³²⁾をいう。モチベーションには、内的(自然的)なものと外的(人為的)なものがある。前者は欲求に訴えるモチベーションであり、後者は外から人為的に与えられる刺激によるモチベーションである。ここでいうモチベーションの3項目(D-19から21)は、主要には内的な欲求に討えるモチベーションに該当し、その大小が教師の力量形成に強い影響を及ぼすことは言うまでもない。

この3項目は、いずれも前述のテクニカル・スキルおよびコンセプチュアル・スキルを支えるところの動因的性格を帯びたものであるが、厳密に言えば、向上心(D-21)がまさに目標追求に向かわせるモチベーションであって、教育観・信念(D-19)と身体・精神的健康(D-20)は、向上心を引き出す基盤ともいえる項目である。

まず、教育観・信念（D-19）は、個人のパーソナリティによってもたらされる欲求性向³³⁾に関連した概念であり、「向上心（探究心、好奇心）」とか「教育的情熱」といった教師の態度や行動を生み出す最大の誘因と考えられる。教育観に類似した用語としては子ども観、人間観、人生観、教育理念、教師の心構えが、信念では教育的信条とか使命感がしばしば用いられる。そこで、教師にはこのような確固たる教育観・信念の確立が求められるわけであるが、これはやはり一朝一夕にして確立されるものではない。広く教職生涯にわたって、子どもとぶつかり合い、同僚と話し合い、悩みながら、教師個人の内面的葛藤を繰り返す中で醸成されるものである。もちろん、そうした教育観・信念には、その根底に「さまざまな差異をもつ子どもたち一人ひとりを公平に何とかより善くしたい」という意識なり欲求（子どもへの愛情）が備わっていないければならないことは多言を要すまい。

さて、身体・精神的健康（D-20）も、テクニカル・スキルやコンセプチュアル・スキルを支えるものであって、教師が病弱であったり、精神的に不健全であっては、はつらつとした児童生徒を育てることは難しい。ここでは、身体的健康と精神的健康の2つの面から考察してみよう。まず、身体的健康であるが、教師自身の健康維持と増進、児童生徒の指導のために必要な体力と運動能力は、力量の基本的要件である。一般の職業人においても健康の大切さは共通することであるが、教職の場合、その職務上の性質からして、かなりの体力が必要とされる。特に小学校段階においては、児童の模範となるべき運動能力を十分身につけておかなければならない。つぎに、精神的健康であるが、例えばノイローゼや心身症といった精神衛生面とか精神医学面はさておき、精神的健康に不可欠な要素は、精神的若さである。「もちろん、それはただ単に年齢的な若さや身体活動的な若さのみではない。確かに、子どもたちは活動そのものであり、瞬時も止まることを知らない。そうした子どもが相手であるだけに、教師には活発な躍動的な若さが大切であるが、さらに重要なことは精神的な若さである。」³⁴⁾と指摘されているように、理想を求めてやまない精神的な若さが、つぎに述べる向上心とか知的好奇心、探究心を生み出すのである。

向上心（D-21）の項目は、表1の「専門職の評価要素」に示された、達成意欲、集中力・熱中性、粘り強さ、自己啓発意欲の4項目をひとつにまとめたものである。「学ばざるもの教うべからず」「進みつつある教師のみ人を教える権利あり」という古くからの言葉³⁵⁾に代表されるように教師が絶えざる成長を遂げるために向上心とか知的好奇心、探究心、教育的情熱、積極性、自己啓発力、自己教育力等の重要性が常に強調されているのである。このような向上心は、先述の教育観・信念や身体・精神的健康に基礎づけられていると考えられるが、他方、「開放的で自分のアイデアや資料を他人と分かちあう教師の成長が早い」³⁶⁾と指摘されているように、新しくてよい考えや経験に対する開かれた態度（開放性：openness）も教師の力量形成にとって重大な影響を及ぼすのである。

Ⅳ. おわりに

これまで、教師に必要とされる教授的力量について、「専門職の評価要素」に依拠しながら、その内容を検討してきた。しかしながら、その検討の方法は、力量項目を4領域に平板的に区分して、羅列的に説明を加えるというものであって、4領域相互の、ひいては各項目間の関連性については、ほとんど言及していない。そこで、本節では、まとめにかえて、きわめて推論的かつ概括的ではあるが、4領域の相互関連について素描してみたい。

まず、4領域は、既に述べたように大きく技術的側面（テクニカル・スキルおよびコンセプチュアル・スキル）と人格的側面（狭義のパーソナリティおよびモチベーション）の2つに区分される。教師の力量は、教育者としての基本的な人格的側面のうえに、広い一般教養、教科に関する専門的な学識、すぐれた教育技術などが、総合して現出したものである。

したがって、力量の技術的側面と人格的側面とは互いに結びついて表裏一体をなすものであって、両者が不可分の関係にあることを銘記しておかなければならない。人格的側面の関与なしに用いることができないのが教育技術の特徴であって、この点が学問上の技術（化学実験など）とは異なるのである³⁹⁾。換言すれば、力量の技術的側面は必要条件であっても十分条件ではなく、それを支えるところの人格的側面と融合一体のものとして存在しはじめて必要十分な条件となるのである。つまり、教師は自己の人格的特性を生かした教育技術を創造しなければならないのであって、このことが、まさに教えることは芸術であるといわれる所以でもある。したがって、表2に示した各力量項目は、全教師に共通に具備されるべき性質のものではなく、「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⁴⁰⁾」を模索する際のひとつの指標となるべきものである。

さて、つぎに4領域の関連性であるが、理解を容易にするために各領域の構造的な関連を簡潔に模式図として表わしたのが図1である。図1の上から下へと順に説明を加えよう。

テクニカル・スキルは教師の具体的な指導技術に関する領域であって、これは概念的な思考様式からなるコンセプチュアル・スキルに支えられており、両者が力量の技術的側面を形成する。さらに、

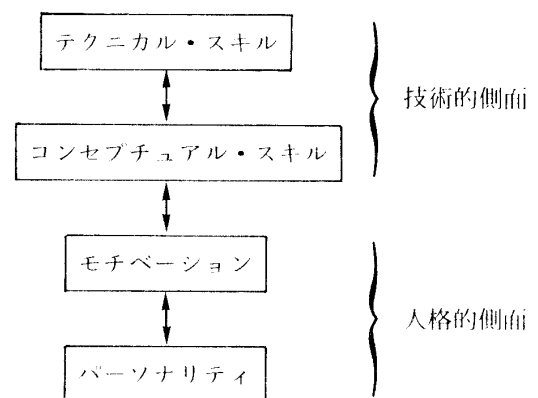


図1 教授的力量構造の概略図

この技術的側面は、教師の教育観・信念（モチベーションの領域）といった「ものの見方」が反映されて表現されたものと考えられる。そして、教育観・信念を中心としたモチベーションの領域の背後には、パーソナリティ（広義のパーソナリティ）の領域が存在し、時にはそれが直接的に力量の技術的側面に現出する場合もある。

このことを、具体例に即して述べれば、例えば、授業の展開場面において、教師の話方や聞き方、集団指導の方法などは、教師の人格的側面の影響を受けることが多くみられるのであって、詩の朗読を一例に挙げれば、朗読の技術として、抑揚とか声量といったテクニカル・スキル（表現能力）や感情移入に関するコンセプチュアル・スキルを習得するわけである。ところが、詩を朗読するという行為に、教師の教育観・信念やその背後にあるパーソナリティが反映されていないければ、さらには子どもとの間に日常の実践活動を通じての信頼関係が確立されていないければ、その詩は子どもの内面にまでは深く響かないのである。

以上、4領域の関連性について素描したが、最後に、今後この研究を継続するにあたっての検討課題を整理しておくところになる。

その1は、4領域相互の関連性をより精緻に追求することである。このことについて、本稿では一例を挙げたにすぎず、豊富な事例を蓄積しなければならない。その2は、分析枠組として用いた「専門職の評価要素」の妥当性を確かめなければならないことである。一般の専門職には見られない教職の独自性を考慮して、教師の力量を4領域に区分することが適切か否かを繰り返し検討しなければならない。その3は、表2に示した計21項目の教授的力量に過不足や重大な見落としがないかどうかを確認しなければならないことである。それには、豊富な実証データが不可欠であるが、現時点では、力量の技術的側面はともかく、人格的側面に関する実証研究のデータは乏しい。今後、教師個人の生育歴等に関する綿密な面接調査を導入するなどして、この目的を果たしたい。

<注および参考文献>

- 1) 内外の動向に関しては、小山悦司「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究」『岡山理科大学紀要』第19号B、昭和59年、51～53頁を参照されたい。
- 2) Lyons, G. and McGleary, L., "Careers in Teaching" in Hoyle, E., and Megarry, J., *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*, Kogan Page, p. 103.
- 3) Joyce, B., "The Ecology of Professional development" in Hoyle and Megarry; *Ibid.*, p. 32, あるいは, Elliot, J., "Implications of Classroom Research" in Hoyle and Megarry; *Ibid.*, p. 323.

- 4) 牧昌見『『よい教師』の条件とは』『教職研修』昭和53年12月号，42頁。
- 5) 例えば，Morrison, A. & McIntyre, D, Teachers and Teaching, Penguin Science of Behavior, 1969 (revised in 1973) (王藤正悟ら訳『教授行動の心理学』岩崎学術出版社1974) および，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号昭和54年。
- 6) 例えば，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)(Ⅱ)(Ⅲ)』『東京女子体育大学紀要』第15号(昭和55年)，第16号(昭和56年)，第18号(昭和58年)。
- 7) 技量は技能と技術の間において，技能が属人的であるのに対し，技術は属物的な面を意味する傾向にあると春田氏は述べている。春田正浩「教育的技量とは何か』『生活指導』第163号，昭和47年，20頁。
- 8) 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。
- 9) ちなみに，アメリカでは，職務遂行能力を職務遂行に力点を置いた観察可能な行動という意味(行動レベル)から，これに対応する用語として performance を用い，教職活動を支える知識とか価値観を含めた場合(態度，人格性レベル)は competency と称される場合が多い(例えば，木戸章夫「アメリカにおける教師養成教育改善の動向」『九州大学比較教育研究所紀要』第24号，昭和48年に詳しい)。したがって，力量は，competency に概当すると考えられる。
- 10) 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。
- 11) 通常，広義のパーソナリティと呼ばれるが，上寺氏はこれを，「素地としての教師の資質(特性)」と称している，上寺久雄「現代教師の条件・Ⅰ」『教職研修』昭和50年，7月号，83頁。
- 12) 西穰司，前掲(6)。
- 13) 関本昌秀「キャリア・ディベロップメントと中高年層」『組織科学』第13巻，第2号，昭和54年，23～35頁。
- 14) いわゆる既成専門職ではなく，一般企業内の専門職を対象にしたものである。
- 15) 岸本幸次郎他，「教師の職能成長モデル構築に関する研究(V)」，中国四国教育学会編，『教育学研究紀要』第29巻，昭和59年，186頁。
- 16) 津布楽喜代治「教師の教育力」，貞野・市川編著『教師・親・子ども』学習研究社，昭和54年，148頁。
- 17) (i)から(7)の項目は，つぎの文献による。松浦宏「教育システムの構成要素としての教師」，坂元昂編『教師の機能のシステム化』明治図書，昭和46年，169頁。
- 18) 津布楽喜代治，前掲書，148頁。
- 19) 上掲書，150頁
- 20) 上田薫「教師に求められる資質」『児童心理』第34巻，第6号，昭和55年，204頁。
- 21) 津布楽喜代治，前掲書，151頁。
- 22) 大野連太郎他「力量を高める授業研究と自己研修」『総合教育技術』小学館，昭和53年6月，29頁。
- 23) 『教育学大事典』第1巻，第一法規，昭和53年，511頁。
- 24) 上掲書，511頁。
- 25) 『教育学大事典』第4巻，第一法規，昭和53年，228頁。

- 26) 『社会学小辞典』有斐閣，昭和52年，245頁。
- 27) 上掲書，245頁。
- 28) KJ法，NM法，ZK法は，それぞれ川喜田二郎，中山正和，片方善治の考案によるものであって，これらを含めた各種技法の概要は，例えば『新教育の事典』平凡社，昭和54年，529～530頁を参照されたい。
- 29) 斎藤喜博『斎藤喜博全集・第9巻，教師の実践とは何か・私の授業観』国土社，昭和45年，213頁。
- 30) 伊津野朋弘編『未来に生きる教師』エイデル研究所，昭和59年，13頁。
- 31) 津布楽喜代治，前掲書，156頁。
- 32) 『社会学小辞典』有斐閣，昭和54年，288頁。
- 33) ゲッツェルス（Getzels, J.W.）の図式における，個人的次元に位置するもので，パーソナリティ特性によってもたらされる欲求の性向（disposition）が，個人の価値観とか行動を規定するとの考えに基づいている。
- 34) 津布楽喜代治，前掲書，156頁。
- 35) 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。
- 36) Gregorc, A.F. "Developing Plan for Professional Growth of Teacher", NASSP, December, 1973, p.8.
- 37) 国分康孝「教師の精神的健康」『児童心理』第34巻，第6号，昭和55年，174～175頁。
- 38) 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（Ⅱ）」『東京女子体育大学紀要』第16号，昭和56年，146頁。

A Study on the Developmental Process of Teaching Competencies

Etsuji KOYAMA* • Masaharu KHONO* *

Yoshihiko MURASHIMA* * • Masahiko SOGA*

* *Department of General Education*
Okayama University of Science

* * *Department of Fundamental Natural Science*
Okayama University of Science
Ridai-cho, Okayama 700 Japan

(Received September 26, 1985)

The purpose of this paper is to clarify the developmental process of teaching competencies, especially we focused on the teaching competencies. Because we think this competencies could be one of the key concepts to establish a professional growth model. This paper consists of the following two parts; 1) the concepts of teaching competencies, 2) the contents of teaching competencies.

The brief summary of the results is as follows. That is, the teaching competencies are consist of 4 areas; i) technical skill, ii) conceptual skill, iii) personality in a narrow sense, iv) motivation. These are categorized to two parts: skill dimension (i , ii) and parsonality dimension (iii , iv). It was suggested that the skill dimension and the personality dimension are interacted with each other, and the personality dimension plays an important role to coordinate teaching competencies.