

教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究

— 教師の自己教育力をめぐる— 考察 —

小 山 悦 司

岡山理科大学教養部

(昭和62年 9 月30日 受理)

I. はじめに—研究の視点

近年、自己教育力の育成が、我が国の教育界における緊要な今日的課題として注目されている。周知のとおり、自己教育力という用語は、昭和58年11月、中央教育審議会の「教育内容等小委員会」が、審議経過報告の中で今後特に重視しなければならない視点のひとつとして打ち出したものである。しかし、自己教育力の重視といった観点は以前からも指摘されており、これまでも、例えば、「自発性を育てる教育」とか「自主的学習能力の育成」と称されて、繰り返し実践され比較的豊富な研究成果が蓄積されてきている。

ところが、子どもの自己教育力の育成に直接携わるところの教師の自己教育力については、教職という職務の性格上自明のこととされ、その具体的な内実や形成方法については、ほとんど論及されてこなかった。無論これまでも間接的には教師の動機づけ等を中心にさまざまな分野からアプローチがなされてきたが、それも、直接的に教師の自己教育力に焦点を当てたものではなかったといえよう。しかし、以下のような2つの理由によって、教師の自己教育力に強調を置かざるを得ない状況に至っている。

すなわち、その第1の理由は、生涯教育の与えるインパクトの脈絡から捉えられるものである。まず、教師に対する直接的なインパクトとしては、急激な社会変化に伴う知識技術の陳腐化等に起因する生涯学習社会の到来や、来るべき高度情報化社会・高度管理化社会において、これまで以上に教師個人が教える主体として自らを確立しなければならない、そのために教師に自己教育力が要求される点である。一方、これにも増して重視されなければならないのは、教師に対する生涯教育の間接的なインパクトである。すなわち、上述のような社会において、子どもが自己教育力を持つようになるためには、なによりもまず子どものモデルとして、教師自身が自己教育力を持つことが必要となる。子どもの自己教育力を育てうる教師は、自己教育力を持つ教師、または自己教育力を自

ら開発しようと努める教師でなければならない。子どもたちはそのような教師の言動に触れることによって、自己教育力の必要性を自覚し、自ら自己教育力を育てようと努めることになるからである。

第2の理由は、教職の専門職性や教師の資質向上の脈絡から捉えられるものである。近年、ILOユネスコ勧告を契機に活発化した教職の専門職性論議やいわゆる教育の荒廃に端を発した教師の資質向上が叫ばれており、その主張は、教育改革の主体的・直接的推進者は教師において他になく、教師が専門職者として自律的にかつ継続的に成長しなければならないとの視点に基づくものである。すなわち、教師の力量は、不断の自己研鑽によって主体的に形成されるべきであるといった自己教育の考え方が強調されているのである。

筆者はこれまで、「教師が専門職者として成長する過程」、すなわち、教師のプロフェッショナル・グロースに着目し、若干の論稿を通して考察を加えてきた。そのひとつは、教師の成長過程と現職教育プログラムの関連に焦点を置いた前稿⁽¹⁾であって、どちらかといえば制度面からの考察であった。この前稿に対して、今後なお繰り返し吟味を要する課題は、教師個人の内的側面に着眼し、教師自身が主体的・自律的に自己成長を遂げようとする自己教育力が形成されるメカニズムの一端を明らかにすることである。教師の力量形成は何をおいても教師自身の問題であって、教師自らの内発的な学習意欲に支えられていなければ、いかに多様な学習機会が用意されようとも、ほとんど効果が期待できない。

したがって、本稿では、こうした教師の自己教育力をめぐって、その概念や内実をいかに捉えるべきであるのかを、①理論的系譜を概観することによって(第II節)、②主として行為・行動レベルから吟味し(第III節)、③意識・態度レベルからその構造的把握を試み(第IV節)、それらの結果を手掛かりとしながら、④自己教育力を高めるための基本的視座(第V節)を提示することを目的としている。

II. 教師にとっての自己教育力とは

自己教育の概念については、おもに社会教育の分野を中心に自己教育運動とか「フリー・ラーナー」の文脈等から精緻な概念規定がなされてきている⁽²⁾。他方、子どもや一般成人に必要とされる自己教育力に関しても生涯教育の普及とか昨今の教育改革論議を契機に盛んに論じられてきている。したがって、その定義概念を改めて論ずるよりも、むしろ教師の自己教育力を高めるにはどうすべきかといった視点が優先されなければならないであろう。ところが、教師を対象を限定して、求められる自己教育力の概念とか内実に言及した先行研究は驚くほど少ないのである。この理由を考えてみると、教師が自己教育力を具備することはまさに教師の教師たる所以であって、自明の理と考えられて

いたからであろう。

しかし、教師にとっての自己教育力を、社会教育における自己教育論や子どもに要求される自己教育力と同一の次元で論議して果たして妥当なものであろうか。こうした疑問を少しでも解消させるために、本節ではまず自己教育力について、その概念なり理論的系譜を再検討しておきたい。

自己教育力とは何か、またそれをいかにして育成するののかの問題については、古くはソクラテスの「産婆術」、下ってはペスタロッチの「自助への援助」などを待つまでもなく⁽³⁾、例えば、心理学の分野からは内発的動機づけ、独立達成傾向、メタ認知等を中心に、経営組織論の立場からは、Maslow, A. H. の欲求段階説、Argyris, C.の未成熟—成熟理論、Herzberg, F. の動機づけ—衛生理論等に基づいて、自己啓発や能力開発あるいはキャリア開発のための方途が一般企業を中心に模索されてきた。一方、教育方法学等の分野からも「自ら学ぶ教育」と称して主体的学習、探求学習、自主学習などの理論化と実践がなされてきた。これらの分野についての細かな論議は他に譲るとしても、以下の2点については考察を加えておく必要があると考える。

すなわち、まず教師の自己教育力に関連した数少ない先行研究として、多少古典的ではあるがサージオバニー (Sergiovanni, T. J.) は教育経営論の立場から教師に焦点を絞って動機づけ論を展開している⁽⁴⁾。これは、主要には Maslow や Herzberg の理論に立脚したもので、自己の潜在能力を十分に発揮し成長したいとする成長欲求（自己実現欲求）の充足による動機づけを主張したものであって、主体的・能動的に絶えず成長しようとする生来的に備わった内的エネルギーを動機づけの源泉とみたものである。

他方、生涯教育論の普及に伴って、アンドラゴジーの立場からは、ノールズ (Knowles, M. S.) やスケイガー (Skager, R.) によって自己主導的学習 (self-directed learning)⁽⁵⁾ が強調されてきている。ノールズの主張は、学習者自身が学習目標の設定、学習方法の選択、学習成果の評価等にイニシアティブをとる学習に力点が置かれ⁽⁶⁾、スケイガーの主張は池田氏の要約に従うならば、その強調点は学習活動の方法や種類ではなく学習者自身が自己の学習に対する責任を持つか否かに置かれている⁽⁷⁾。

以上の理論的背景を概観すれば、そこにみられる自己教育なり自己教育力に関連したキーワードは「主体的意欲」「内発的動機づけ」「自己成長欲求」「自己主導性」「学習への責任」などである。これらのキーワードは自己教育力の全体像を捉える際の手掛かりとなるものである。

そこで、考察をさらに進めて、自己教育力という概念そのものについてみれば、それ自体さまざまな角度から捉えられており、その表現も多様であり、自己学習能力、自己実現能力、自己向上力、自己陶冶力等と称せられ、これらの名称の違いは強調点の置き

方に微妙な差異があることを示している。結局のところ、論じる人によって受けとめ方、捉え方に差がみられるようであるが、河野氏は、こうした多様な用語を統合する包括的な概念が自己教育力であると述べている⁽⁸⁾。このことから、自己教育力は、主体的な意欲に基づいて自らを成長させようとする各種の動因を総括的に捉えたものであって、educated person ではなくて educable person としての人間観に支えられたものであるといえよう。

さて、ここで、もう一度本節の課題意識を確認し論点を明確にしておく、それは教師に求められる自己教育力の内実を明らかにすることである。そのためには、①「教師の自己教育力」と「教師の教育力」の両者を比較しながら、なぜ本稿においては「教育力」ではなく「自己教育力」というタームを用いたのかを再確認することによって、自己教育力の意味するところを浮きぼりにし、②教師に求められる自己教育力と子ども(一般成人)に求められるそれとの異同を明らかにしておく必要があると考える。

まず①については、本稿では「教師の教育力」ではなくて「教師の自己教育力」を用いており、後者は、いうまでもなく教師の教育力(総体としての教育力)を構成するひとつの要素である。しかも自己教育力は方向(自己)と大きさ(教育力)を持つベクトルとしても捉えられる。そこで、自己教育力に対置する概念をあえて他者教育力と呼ぶならば、これこそまさに教師本来の子供の成長へと向けられる教育力であり、こうした意味からも自己教育力は教育力(他者教育力)を支える基盤といえるものである。したがって、教師の自己教育力とは、教師自身の内面に向けられ、総体としての教育力を発揮するための基盤となるべき概念と捉えられよう。

一方、②については、教師に要求される自己教育力は子どもや一般成人の場合と多少ニュアンスが異なり、その力点が、学ぶ方法・技術(子どもの場合は特に強調される)よりも、子どもたちを何とか善くしようとする信念なり、絶えず自己を成長させようとする構え(態度)に置かれているといえよう。

したがって、結局のところ、教師の自己教育力とは、総体としての教育力を発揮させるための、自己の内面に向けられたところの、自らを成長させようとする動因として捉えられるものである。すなわち、自らの接するところ体験するところのすべてを、自己を高めるための糧として、自己成長を遂げるための契機とするような構えともいえるべきものである。

III. 教師に要求される自己教育力の内実 一行為・行動レベルを中心に

既にみてきたように、教師に要求される自己教育力は、子どもや一般成人の場合と異なり、その強調点が学ぶ方法・技術よりも、絶えず自己を成長させようとする構えに置

かされている。したがって、その内実は、どちらかといえば精神の内部から沸き上がるような自己成長への動因的力量として捉えられるものである。しかし、そうした教師個々の自己成長への動因的力量の特性とか、それが形成されるメカニズムの一端を明らかにし、教師の自己概念の深化拡大の諸相などに論及することは極めて困難であり、今後も繰り返し検討を要する課題である。

そこで、本稿においては、教師の自己教育力の内実を探るための手掛かりとして、まずは自己教育力が高いとみなされる教師と、逆に低いとみなされる教師を比較することによって、それぞれのタイプにみられる教師の特性を把握しながら、なぜこうした差異が生じるのかをより明確にしたい。そのために、以下に行為・行動レベル（可視レベル）から具体的な教師の行動傾向や行動パターンを列挙し、自己教育力の高いタイプの教師に焦点を置きながら、そうしたタイプの行動を生み出す動因として、どのような要因が介在しているのかを考察するものである。

まず、一般に「自己教育力の高い教師」とみなされる教師の行動傾向を挙げれば、「授業がいつも新しく、同じ教材を何度も同じ方法で使わない教師」「授業を公開し合う教師」「自分の授業をテープやVTRにとっておき自己評価できる教師」「自ら研修の場や機会を求め、自主的な研究会などに進んで参加する教師」「自らの理想とすべき尊敬できる教師が身近かに存在する教師」「同僚とのコミュニケーション（意見交換）を進んで図る教師」「父兄との接触を欠かさぬ教師」「地域の活動に積極的に参加する教師」「教育専門書や教育雑誌・教養書などを積極的に購読する教師」等々⁽⁹⁾が列挙できよう。

他方、一般に「自己教育力の低い教師」とみなされる教師の行動傾向を挙げれば、上記の諸行動と反対の行動傾向に加えて、「与えられた日常性に埋没する教師」「意欲はあっても行動に移せない教師」「精神心理的に不安定で自信やプライドの乏しい教師」などの性向が列挙されよう。

また、行為・行動レベルの考察をさらに一歩進めて、視点をベクトル的な発想で自己教育力の方向と大きさに置くならば、図1に示すように、教師の行動傾向は4つに類型化される。自己教育力の方向については、価値の基準を自分に置く考えかたを「自己志向」と呼び、逆に他者に置く考えかたを「他者志向」と呼ぶことができよう。前者は自分の意思で物事を決めることが重要だと考えるが、後者は他者の意見や他者の行動からはずれないようにすることが重要だと考える。このような2つの方向と自己教育力の高低をクロスさせた計4類型について、以下にそれぞれのタイプの特徴⁽¹⁰⁾を述べてみよう。

(1) 自己志向—自己教育力(高)

これは、自分の責任で物事を決め、何事にも積極的に挑戦し自己を高める努力をし、

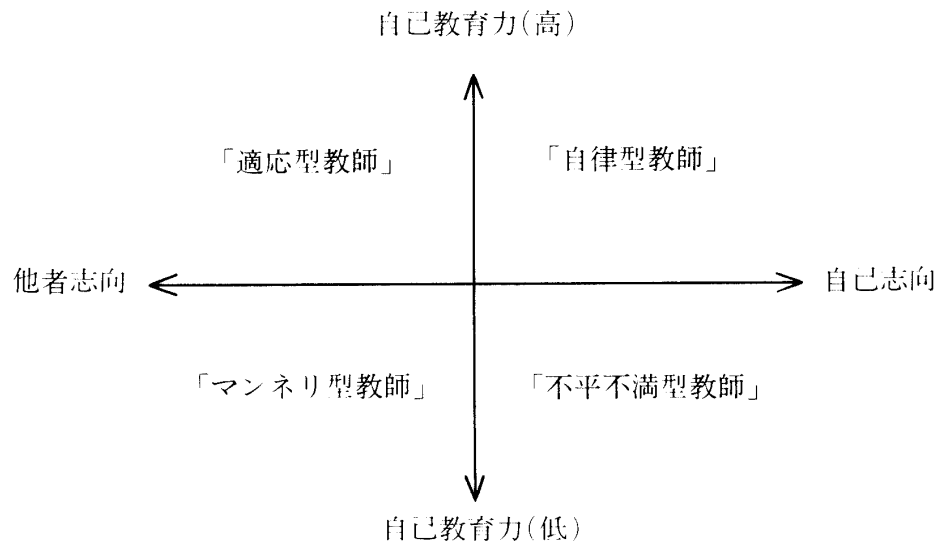


図1 自己教育力の高低と教師の類型

他人の嫌がる仕事にもいとわず自ら進んで取り組もうとするタイプである。他者から課せられた学習というよりも、むしろ自らが学習の方向づけを行なって、それに向かって自律的に学習を推し進めていく性格を強く持つことから「自律型教師」と呼べよう。教師に求められている多様な要求に対して主体的に対応でき、自分の力量を自分で形成できる教師である。

(2) 自己志向—自己教育力(低)

自分で物事を決めねばすまないが、ただし自ら率先して活動するタイプではなくて、人に責任を押しつけるタイプであり、職場内の人間関係がうまくいかないことが多いことから「不平不満型教師」と呼べよう。一般に、会議などではよく発言するが行動が伴わない場合も多い。どちらかといえば、子どもに対して目が行き届かないことが多く、職場よりもむしろ家庭や娯楽に目を向ける傾向がみられる。

(3) 他者志向—自己教育力(高)

自分で責任を持って何かに取り組もうとする程ではないが、言われたことに汗を流して追及していくタイプで、職場では好まれる人物なので「適応型教師」と呼べよう。従順で嫌なことも買って出るが、責任ある仕事はあまり好まない。自己概念が未確立で、他者志向の傾向が強過ぎる場合には、本来の自負やプライドを失いがちで、自己（自己理解など）の喪失現象を伴うこともある。

(4) 他者志向—自己教育力(低)

自らについての長期的展望を持たず、日常の生活に埋没しがちで、他人の意見や流行

に流される気の弱いタイプで、しかも努力をすることに価値を見い出せないタイプであり、努力を好まないところから「マンネリ型教師」と呼べよう。苦勞しないで教職生活をつつがなく無事に勤めることに価値を置き、校長や父兄から悪くみられないことに多大な関心を持つなどの保身を心がけ、いやいやながら義務的に職務を遂行しようとするタイプである。

以上、教師にみられる行動傾向や行動パターンを極めて主観的に列挙してきたが、これらは、教師の自己教育力の全体からみれば、表面的で可視的な一部分に着眼したに過ぎない。しかし、上述の行動特性を概観することによって、

- (1)当然とはいえ、自己教育力の高低には何らかのかたちで教師自身の自己成長・自己変革への構えとか自覚の有無が密接に関連していること、
- (2)自己教育力の高い教師の行動傾向を生み出す要因は、自分の授業を自己評価できるといった個人的要因と、尊敬できる教師が身近かに存在するといった社会的（環境的）要因に大別できること、

の2点が指摘できよう。特に(2)の個人的要因についてみれば、従来から一般成人を主たる対象にして意識・態度のレベルを中心に実に多岐にわたるアプローチが試みられてきている。意識のレベルでは「達成動機」「モラル」「意欲」といった側面から、態度のレベルでは「コミットメント」「インボルブメント」「自信」といった側面から、また性格特性の側面からも「自己開放性 (open-mindedness)」「知的好奇心」などの旺盛な者の成長が早い等の見解が得られている。一方、社会的要因に関しても、「学習機会へのアクセス可能性」「学習情報・学習相談の利用可能性」「学習に対する支持的風土」などの他に、教師の場合には特に職業的社会化論の立場から、「同僚教師の影響」「目標となるモデルの存在」「勤務校の組織風土」などが自己教育力を規定する要因として働くものと考えられる。したがって、教師の自己教育力を高めるための援助方策のあり方を模索する際には、上述のような種々の要因が指標となりうるのである。

IV. 教師の自己教育力の構造的把握

これまでの考察は、教師に求められる自己教育力の内実を行為・行動レベル（可視レベル）で捉えたり、自己教育力を高める要因を探ったりして、どちらかといえば、周辺部からの考察であった。いわば、核心に入るための予備的考察であった。自己教育力は既にみてきたように、自己を高めよう、自己を変革させよう、自分の器を大きくしよう、と願う構えである。この構えを持つことが、自己教育力の前提でもあり、基盤でもあり、自己教育力のアルファでありオメガなのである。したがって、こうした構えの確立が求められるのであるが、一口に構えといっても、心理学的には「特定の認知や特定の反応

に対する準備状態」⁽¹¹⁾と定義されるような準備状態であって、その意味する内容は多様である。そこで、構えの概念を多少なりとも明らかにするために、構えの構造的把握を試みたい。自己教育の構えについては、梶田氏が、子どもを主たる対象として、その基本的な側面なり視点に言及している⁽¹²⁾。本稿では、梶田氏の所説に基づきながら、対象を教師に限定して、構えの全体像をより明確にしたい。そうすることが、教師に求められる自己教育力の構造的把握につながり、今後の論旨の展開にとって貴重な視座を提供してくれるものと考えている。

梶田氏は、自己教育性に着目して、4側面（成長・発展への志向、自己の対象化と統制、学習の技能と基盤、自信・プライド・安定性）の相互関連に論及しているが、教師の場合には、4側面の中の「学習の技能と基盤」については、既に獲得されているものとみなし捨象することにした。したがって、自己教育の構えは、図2に示すように3側面と5視点から構成されるものと考えられる。それぞれの側面、視点について、梶田氏の所説に依拠しながら順次検討を加えたい。

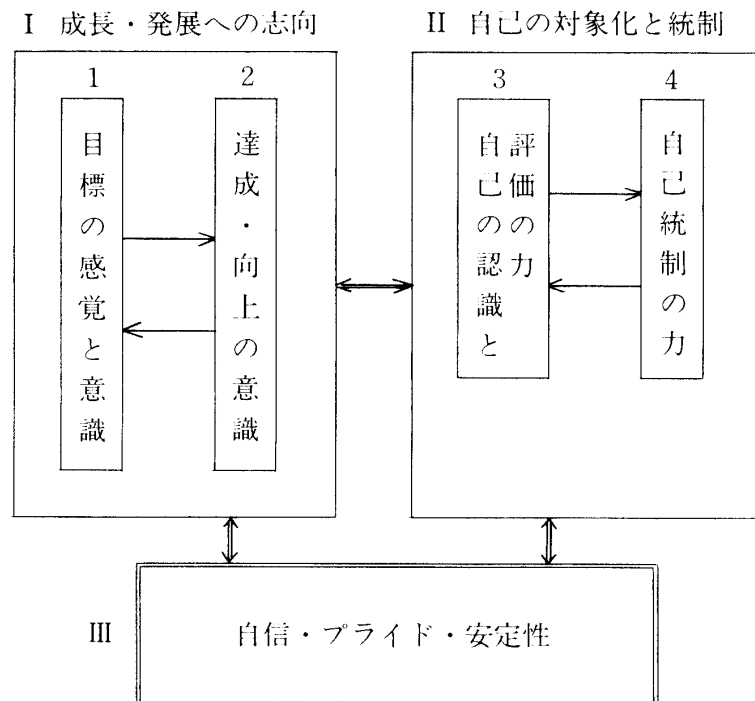


図2 自己教育の構えと力（梶田モデルを一部変更）

(i) 成長・発展への志向

自己教育にとって、まず第1に重要な意義をもつ側面が、「成長・発展への志向」であって、現在のあるがままの自分の姿から脱皮して、より高次の次元へと自分自身を引き

上げていく、といった志向性を持たねばならない。このような志向性は、「目標の感覚・意識」とこれを支える情意的な基盤としての「達成と向上の意欲」の両視点から捉えることができる。

「目標の感覚・意識」は、自分の進むべき方向、なすべき事柄等について一定の感覚を持つと同時に、目標やモデル、あるいは自分自身に対して持つ期待を、自分なりに意識のなかに描くことである。ここでいう目標とは、自らがそうありたいと願う尊敬できるモデル的な人間像であってもよいし、あるいは自らがやり遂げるべき何らかの達成ということであってもよい。こういった目標の感覚や意識を欠いている場合には、「その日暮らし」「惰性に流される」「行きあたりばったり」といった生活にならざるを得ない。与えられた日常性の中に埋没しているところからは、自己成長や自己変革の内的必然性など生じてこないのである。

「達成と向上の意欲」は、上述の「目標の感覚・意識」と表裏一体をなすもので、このような意欲を強めるためには、教師自身の精神的若さとか旺盛な活力(自己成長欲求)が前提となるが、奮起して気持ちだけいくらやる気になっても、身体がそれについていけない場合も多々みられる。夢や憧れを刺激して「目標の意識」の方から意欲を導くことも重要ではあるが、それが本当に根強いものとなるためには、根底に何とか子どもを善くしようといった信念なり、それが欠ける場合にも自分を高めるために何でも勉強と考え失敗を恐れずチャレンジしようとする構えが不可欠である。

(ii) 自己の対象化と統制

これは、自分自身の現状と可能性、課題等を認識し、自分自身が望む方向へ一歩でも近づくように自分自身に働きかける、という態度や能力である。自己教育というのは、結局のところ、このような自分自身との対話、葛藤をその中核に含まざるを得ないのである。具体的には、「自己の認識と評価の力」と「自己統制の力」の2つの視点が考えられる。

「自己の認識と評価の力」は、自らを素直に、ありのままに認識しようとする態度と能力である。すなわち、どんなに嫌なことであっても、それが事実であるならば、想像を絶する苦痛と困難を伴いながらも、いささかも目を背けたり現実から逃避することなく、それをそのまま直視し、受容する態度や能力である。自我防衛的で自己欺瞞的な心理傾向から脱却し、現実対処(コーピング)的な姿勢を確立することでもある。

「自己統制の力」は、いうまでもなく自分自身をコントロールし、一定の方向へむけていく力であって、自分の現状を振り返って軌道修正の必要に迫られたとき、望ましい状態に復元させる力である。人間はだれでも弱い存在であるから、自分で決定した目標を達成しようとする旺盛な意欲はあっても、多忙や身体の不調を理由にして途中で挫折

したりする。こういった弱さを多少なりとも自分自身の力で統制し、是正できるようにならねばならない。この自己統制力（セルフ・コントロール）は個人差の非常に大きなものであるが、この能力を高めるためには、絶えず自らのこうした弱さを反省する機会を持つことを心がけ、葛藤を繰り返しながら自分自身に根気強く働きかけ、何とかしてその弱さに打ち勝つようにする姿勢が求められるのである。

(iii) 自信・プライド・安定性

これまで述べてきた2側面を、その根幹部分で支えるのが、「自信・プライド・安定性」であって、教師として適度に自信を持っているかどうか、プライドを持っているかどうか、心理的に安定しているかどうか、によって人は主体的であるかどうか決定されるといっても過言ではない。一見積極的に職務に励んでいるようでも、心理的に不安定で自信がないために、ただ無我夢中で頑張っている、ということでは、長い見通しを持った自己教育は無理である。長期的視野と展望を持って着実な努力を少しずつ積み重ねていくことができるためには、静かで落ち着いた自分なりの自負と自信、そしてそれに支えられた心理的な安定性が不可欠なのである。

以上、梶田モデルに基づいて、自己教育力を高めるための構えについて検討してきた。このモデルの他にも、自己教育の全過程を、①価値をめざしての「未来志向の態度 (future-oriented attitude)」, ②それに基づく「自己反省 (認識) (self-reflection)」, ③「自己改造 (self-reconstruction)」の3段階からなるサイクルとして把握したり⁽¹³⁾, 自己教育力は、①目標・価値レベル, ②方法レベル, ③自己実現・充足レベルの3レベルから構成されるとする説⁽¹⁴⁾も散見できる。しかし、これらは共に発想 (アイデア) の段階であって具体的な内実までには言及していない。本節においては、自己教育力の構造的把握を意図しており、その意味からすれば、梶田モデルは、自己教育力の各位相の具体的内容や、位相間の相互関連にも論及しており、示唆するところは大きいものと考えられる。ただ、このような人間内面における自己成長への動因とか、それが形成されるプロセスの一端を明らかにすることは容易ではなく、今後とも教師個々人の自己形成史を綿密に分析するなど将来の研究が待たれる。

V. 教師の自己教育力を高めるための具体的視座

これまでの考察を通じて、教師の自己教育力の内実なり構造の一端が明らかになった。そこで、本節では、「教師の自己教育力を高めるためにはどのような方策が模索されなければならないのか」といった課題意識のもとに、その視座を見い出そうとするものである。

確かに、古来から「進みつつある教師のみ人を教える権利あり」「教えることは学ぶこ

とである「学ばざる者教うべからず」など、教師のあるべき姿が繰り返し説かれてきた。しかし、このような教師のあるべき姿と、今日の学校教育の現実とを重ね合わせてみた時、教師を取り巻く状況は、以下のように極めて厳しいものとなっている。

まず、教師への期待について一例を挙げれば、コム (Combs, A. W.) 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」など、実に一千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⁽¹⁵⁾。これ程ではないとしても、昨今では、カウンセリングやパソコン・OA 機器についての理解なども求められており、教師に対してかつてない程の多様な期待や要求が投げかけられているのである。

こうした多様な期待や要求に対して、教師に関する2,3の実態調査(意識調査)の結果を引用すれば、教師のあるべき姿とはかけ離れた結果がみられないわけではない。例えば、教師に対する重い負担が、教師の間に多くのストレス反応を生み出し、神経症などの精神障害の増加、中途退職者の増加、教師のバーンアウト(燃え尽き)現象や仕事中毒症(ワーク・ホリック)をもたらすことも報告されている⁽¹⁶⁾。

他方、自己研修意欲に関しても、小・中学校教師の自宅における研修時間の確保、個人的な研究・研修テーマの保有、自主的な研究サークルや研究会への加入、等の実状を調査した結果、自主的に研究サークルや研究会などに加入している教師は2割前後であるなど、「このデータからみるかぎり、高い自己研修意欲の存在を十分に認めることはできず、積極的な研修意欲を読み取ることはできない」とか「自分で課題を発見して研修のテーマを設定したり、自ら積極的に研究・研修の場を求める教師は、教師集団のなかではむしろ少数派に属する」との報告⁽¹⁷⁾もみられる。

さらに、自己研修時間に関しては、小・中学校教師の自由意思によって行った研修時間は、学校内外を含めて1週間(月~土)につき、例えば、女性教師の3分の1は1時間未満で1日当たり10分にも満たないと結果が得られており、同調査によれば、教師の研修内容も、授業にすぐ役立つ指導法の研究と管理職試験をめざす受験勉強が圧倒的に多く、教職生活の長期的展望に立った計画的な研修を志向するものはごく少数で、制度面でも継続教育の誘因が極めて乏しいとの指摘⁽¹⁸⁾がみられる。

以上の結果をみる限り、多忙や精神的ストレスによってとかく自己喪失に陥りやすい状況において、研究サークルや研究会に参加しようと思っても、自宅で学習しようと思っても、時間的な制約や経費の面などで挫折してしまったり、たとえ時間があったとしても肉体的疲労などを理由に家庭ではつい娯楽の方向に向かってしまう、といった一面がうかがわれる。このことから、当然とはいえ、教師が自己教育力を高めるためにはかなりの障害を克服しなければならないことが察知できよう。

一方、子どもや父兄にとっての切実な願いは、教師集団のミニマム・コンピテンシーの確保、すなわち、自己の力量形成に消極的な教師の底上げであり、一定レベルの力量を有する教師集団の確保である。しかも、「いかに条件的に恵まれていても、必要性があっても、研修しない者は何もしようとしないし、意欲にみちた者は、悪い条件をはねのけてなにかしようとする」⁽¹⁹⁾との指摘にみられるように、自己教育力が真に求められるのは力量形成に消極的な（自己変革への構えの乏しい）教師である。まさに、このような教師にこそ自己教育力が求められるのである。

したがって、教師の自己教育力を高めるための基本的な視座としては、まずは、自らの力量形成に消極的な教師を主たる対象としながら、

(1)先にみた自己教育力（構え）の構造モデルの各位相に対応した援助方策（内的側面への援助方策）、

(2)校内研修や行政の条件整備を中心とした援助方策（外的側面からの援助方策）、

の両視座に基づいて、具体例を加えながら順次検討してみよう。

(1) 構造モデルの各位相に対応した援助方策

視座としては最も基本的なものであって、構造モデルの3側面の各位相に対して援助方策を検討しようとするものである。以下、3つの位相を取り上げることによって、援助方策のあり方を例示してみよう。

まず、「目標の感覚と意識（I-1の位相）」では、目標を何らかのかたちでイメージ化し、そのイメージに基づいて自分自身に働きかけ、意図的計画的にあるいは無意識的に自分自身を高めることが要求される。したがって、援助方策としては、例えば研修プログラム策定の際、教師自身が自己の目標を設定できるようなプログラムの柔軟化と多様化が重視されなければならない。換言すれば、教師のイニシアティブを尊重し、自由に選択したり、探索できたり、自己評価が行えるような余地を大きく残しておく方策が求められるのである。

つぎに、「達成・向上の意識（I-2の位相）」では、自己の学習に対する意欲を高めようとする場合を例示してみよう。梶田氏は喚起されるべき学習意欲の質を、悪果回避型意欲、善果志向型意欲、強迫意識型意欲、課題触発型意欲、将来展望型意欲の5つに分類し、最後の2つが自己教育力を高めるために特に強調されるべき学習意欲であることを指摘している⁽²⁰⁾。すなわち、課題触発型意欲は、課題そのものに興味や関心をひかれ、我知らず熱中してしまう、などがこれに該当する。やる気を出さなくては、頑張らなくてはといった意識は、本人に全くないといってもよい意欲である。一方、将来展望型意欲は、将来の希望や抱負を実現するために、今ここで頑張る、というタイプの意欲である。この場合には、常に意欲的で頑張りを続けるということでは必ずしもない。長期

的な展望をもってエネルギーの最適配分を図り、志向する目標に向かって着実に進んで行くものであって、自己教育に最も深く関係する意欲のあり方である⁽²¹⁾。したがって、例えば、短期的な視点からは当面の課題に充実感を持ちつつ取り組めるような課題触発型の意欲を、そして、長期的な視点からは、長いパースペクティブと自覚的努力に支えられた将来展望型意欲を喚起する方法が模索されなければならない。

さらに、「自己の認識と評価の力（II-1の位相）」では、日常の職務の中で自分を見つめ直すのが原則であって、授業を契機としながら自己改革に取り組む姿勢が望まれる。すなわち、教師と子どもとの相互関係のなかで、子どもを見つめ、子どもに学ぶことによって、自己のあり方を厳しく問い直す姿勢が望まれるのである。一方、教師という職業は、他の職業と異なり周囲から欠点を指摘される機会が乏しく、いわゆる「盲点の多い人間」になりがちである。そこで、自己概念を明確にし自己の長所や短所をより深く知る意味で、他者からの客観的な目が必要となり、良き助言者を得ることはいうまでもなく、交流分析（略称 TA）や感受性訓練（略称 ST）なども適切に用いれば有効な方法となろう。さらに、従来から人格の基底部分の錬磨に用いられてきた座禅や静座の他に各種の修行や多くの宗教にみられる悔い改め・ごんげなどの方法によってひたすら自己に沈潜しながら自分自身をじっくりと省察する機会を持つことができるような配慮も必要となろう。

(2) 校内研修や行政の条件整備を中心とした援助方策

既にみてきたように、自己教育力を高めるためには、自己の内部で葛藤を繰り返しながら何とかして自分自身を高めようとコントロールしていくといった、教師一人ひとりの実践的な努力に負うところが大きいのが、自分で自分を変えること程困難なことではない。この意味からしても他者とのかかわりが重視されねばならず、教師の自己変革を可能ならしめる相互啓発が不可欠であり、①教師自らが学習を組織し進める校内研修を中心とした援助方策や、②学習機会へのアクセスや研修方法の工夫など行政面からの援助方策が求められるのである。

まず、①の校内研修については、新任教師は最初の赴任校が校内研修を熱心に行うかどうかでその後の成長が左右されるといわれる。いみじくも、ローティ (Lortie, D. C.) が指摘したように⁽²²⁾、教職の持つ独自の構造的性がゆえに、教師たちには過去と同じ方法で職務を遂行し (conservatism)、個々人がばらばらで (individualism)、未来志向に欠ける (presentism)、といった特性が構造的に産み出され易いのである。こうした、保守主義、個人主義、現在主義への志向性は、教師の自己教育力向上の観点からすれば大きな隘路となっており、これを打破するためには、校内研修に焦点を置いて教師の協働を促すのが最も有効である。

新任教師から熟年教師まで、年齢や経験の異なる多様な能力や特性を持ったメンバーとの相互の接触を通じて、若い教師は若い教師なりに、ベテラン教師はベテラン教師なりに互いに触発され、一人では気づかないさまざまなものの見方を知り、自己教育への契機となりうるのである。ただその前提として、そこにはメンバー一人ひとりの自己への厳しさが要求されることを忘れてはならない。

②の行政面からの援助方策については、これまでも教師の学習を援助するために実にさまざまな方策が検討され実践されてきているが、教師の自己教育力との関連のみに限定すれば、自己教育力の構えを確立させるためには、以下の諸点が模索されなければならない。

すなわち、その1は、援助方策を策定する際の基本的な指針として、多彩な学習機会を相互の連絡なしに無秩序に提供するのではなく、教師一人ひとりが教職生涯を通じて自己の能力や必要性に応じて自主的に学習機会にアクセスできるような系統的な援助が求められている点である。

また、その2は、行政による職務研修は上からのまたは他からの管理的・命令的なものであってはならず、あくまでも教師自らの主体性と校内における教職員の相互啓発をよりどころにしながら、「ちょっと押す（プッシュ）」ことによって、自己教育への気づきないしは契機を与えることに施策の重点を置かねばならない点である。

その3は、自己教育力を高めるための誘因として、特に職務上の負担が集中しがちな中高年齢層に対して、活力と自己を見つめ直す余裕を与えるための長期休暇制度（サバティカル・リープ）などのあり方を、真剣に検討すべき時期に至っているという点である。このような外発的動機づけが内発的動機づけとなって転移し、自己教育力を喚起させる大きな誘因となるのである。

その4は、条件整備の具体的な方法として、(i)学校図書館に端末機を置くなどして資料センターや情報センターの機能を持たせ、そこではニュー・メディアを駆使しながら、研修に関する情報提供・情報検索とか、すぐれた講演や研究あるいは自主研修グループなどの映像による紹介を行う、(ii)地域の拠点には、レファレンス・コーナーを開設したり、学習以外の悩みや苦しみを気楽に訴えることができ、興味・関心のある特定分野の専門家と相談できるような相談コーナーを設ける、(iii)例えば、教育（研修）センターが教師たちの相談に応じて情報や資料を提供するだけではなく、教育課題に対して共同研究の場を設けるといった「随時研修」制度を導入する、(iv)当然ではあるが、さまざまな方面から研修の内容・方法や研修ニーズの把握方法について工夫・改良を行う、などの自己教育への契機となるべき援助方策が求められよう。

以上の方策は一例に過ぎないが、自己教育力喚起のための要諦は、教師自身が課せら

れた研修をいかに自覚的に捉えて、それに対する学習を進めるか、換言すれば、「与えられた研修」をいかに「自らの研修」に転化させるかであることを忘れてはならない。

VI. おわりに

教師の自己教育力をめぐって、これまでの考察を通じて得られた知見を整理すれば、以下の点が指摘できる。

第1に、教師に要求される自己教育力は、子どもや一般成人の場合と異なり、その強調点が学ぶ方法・技術よりも、自己を高めよう、自己を変革させよう、自分の器を大きくしよう、と願う構えに置かれていることである。

第2に、自己教育力の高低には何らかのかたちで教師自身の自己成長への構えとか自覚の有無が密接に関連していると同時に、自己教育力の高い教師の行動傾向を生み出す要因は、自分の授業を自己評価するといった個人的要因と、尊敬できる教師が身近に存在するといった社会的（環境的）要因に大別できることである。

第3に、自己教育力の構造的把握を容易にするために、「成長・発展への志向」「自己の対象化と統制」「自信・プライド・安定性」の3側面から構成される自己教育力（構え）の構造モデルを提示したことである。そこでは、①自分の進むべき方向、あるいは自分自身に対して持つ期待を、自分なりに意識の中に描くこと（位相Ⅰ－1）、②自己を高めるために何でも勉強と考え失敗を恐れずチャレンジしようとする構えが不可欠なこと（位相Ⅰ－2）、③自らを素直にありのままに認識し、自我防衛的で自己欺瞞的な心理傾向から脱却し、現実対処（コーピング）的な姿勢を確立すること（位相Ⅱ－1）、④絶えず自らの弱さを反省する機会を持つことを心がけ、葛藤を繰り返しながら自分自身に根気強く働きかけること（位相Ⅱ－2）、⑤教師としての適度な自信やプライド、そしてこれに支えられた心理的な安定性が不可欠なこと（位相Ⅲ）、が重視されなければならない、いわばこれらのステップが自己教育力形成のための必要条件ともいえるものである。

第4に、教師の自己教育力を高めるための基本的な視座として、①自己教育力（構え）の構造モデルの各位相に対応した援助方策（内的側面への援助）、②校内研修や行政の条件整備を中心とした援助方策（外的側面からの援助方策）の2点を基軸に据えた具体的な方策を提示したが、このような外発的動機づけが内発的動機づけとなって転移し、自己教育力を喚起させる大きな誘因（契機）となるのである。

ところで、一連の考察を通じて残された課題も少なくない。

その1は、従来から用いられてきた、自己学習能力、自己実現能力、自己向上能力、自己陶冶力などと、これまで考察してきた自己教育力の概念との区別があいまいなことである。

その2は、教師の自己教育力を含めた力量は、「養成、採用、研修」の過程を通じて段階的に形成されなければならないが、本稿では、現職研修のみに焦点を置き、養成教育については言及していない点である。

その3は、教師のライフ・サイクル（成長段階）に沿って自己教育力を高める援助方策を検討する、といった視点に欠けることである。

しかし、これら以上に今後とも繰り返し検討を要する課題は、自己教育力の構えが確立される過程をより一層明確にしなければならないことである。すなわち、人間内面における自己成長への動因的力量的特性とかそれが形成されるメカニズムの一端を明らかにするために、教師個々人の自己形成史を綿密に分析する中でその共通性を導出するなどの将来の研究が待たれる。こうした教師個々人のアクション・リサーチ的資料を蓄積し分析することこそ、自己教育力を高めるための援助方策を検討する際に不可欠な理論的作業であると考えられる。

最後に本稿を結ぶにあたって、つぎの点を筆者なりに再確認しておきたい。それは、自己教育力の「自己」の捉え方についてである。つまり、この場合の自己は、教育の対象であると同時に主体であるということである。一般に、教育という営みは、教えるものと教えられる者という相異なる2つの主体間の相互作用によって成立するが、自己教育力における自己は、教えるものであると同時に教えられる者なのである。このことについて、新井氏は、ミード（Mead, G. H.）の「アイとミー（主我と客我）」の概念を引用しながら、ミーは他者から自分に寄せられる期待を反映した側面であり、アイは自分自身がどういう人間になりたいかを考えたり決定したりする側面であり、自己教育力という自己にはアイとミーの両方が含まれている、と指摘している⁽²³⁾。このことは、既に本稿でも触れてはいるが、やはり自己教育力の核心には、自分自身の内部での対話や葛藤を含まざるを得ないことを示している。しかも、それと同時に自己教育力の概念は、単なる自己学習の次元とは異なるところの、葛藤を絶えず繰り返しながら何とかして自分自身を高めようとコントロールしていくといった、教師自身の生き方そのものの次元であることも示している。したがって、自己教育のあり方を探求する際には、探求者が観照的な高みの上から自己教育力を解釈し、その形成のための方途を提示するだけでは画餅であって、探求者自身の実践的努力の繰り返しこそが探求の前提条件であることを再認識しておかなければならない。

《注および引用文献》

- (1) 拙稿, 「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究—教師の成長過程と教師教育プログラムの関連—」『日本教育経営学会紀要』第24号, 昭和57年, 41~53頁。
- (2) 例えば, 大槻宏樹『自己教育論の系譜と構造—近代日本社会教育史—』早稲田大学出版部, 昭和56年, あるいは社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史』雄松堂, 昭和62年。
- (3) 新堀通也「日本の教育風土と自己教育力」, 北尾倫彦『自己教育力を考える』図書文化, 昭和62年, 31頁。
- (4) 例えば, Sergiovanni, T.J. “Satisfaction and Dissatisfaction of teachers” Doctoral dissertation, univ. of Rochester, 1965.
- (5) self-directed learning は自己管理的学習と訳される場合も多いが, 本稿では学習に対する自主性をより強調する意味で自己主導的学習と訳した。
- (6) Knowles, M.S., “Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers”, Association Press, 1975, p. 18.
- (7) 池田秀男「自己管理的学習論」新堀通也, 『現代生涯教育の研究』ぎょうせい, 昭和60年, 29頁。
- (8) 河野重男「教育改革と自己教育力の育成」, 北尾倫彦『自己教育力を考える』図書文化, 昭和62年, 5頁。
- (9) 吉本二郎研究代表『学校の意味形成に関する研究(第2次調査報告書)』昭和60年3月, 70頁の調査票の項目などを参考にした。
- (10) 図示の方法とか各タイプの内容については, 長町三生, 『中高年の能力再開発と活性化』日本能率協会, 昭和61年, 161~162頁, に負うところが大きい。
- (11) 『心理学事典』平凡社, 昭和56年, 107頁。
- (12) 梶田叡一『自己教育への教育』明治図書, 昭和60年, 36~52頁。
- (13) 『教育学大事典』第一法規, 昭和53年, 「自己教育」の項目を担当した益井重夫の説による。
- (14) 碓井岑夫「自由な学校を地域へ開く」『現代教育科学』昭和60年2月号, 86頁。
- (15) 牧昌見「よい教師の条件とは」『教職研修』昭和53年, 11月号, 45頁。
- (16) 斎藤耕二「教師の精神衛生」, 前田・岸田監修『教師の心理(1)』有斐閣, 昭和61年, 295~312頁。
- (17) 天笠茂「教師の当面する研修課題」, 伊藤和衛編『現職教育の再検討』教育開発研究所, 昭和61年, 43~45頁。
- (18) 下村哲夫「専門職性と教師の研修」, 真野・津布楽編『現代の教師像』第一法規, 昭和52年, 92頁。
- (19) 深谷昌志「研修の意欲をどうとらえるか」『初等教育資料』no. 339, 昭和51年, 9頁。
- (20) 梶田叡一, 前掲書, 69頁。
- (21) 上掲書, 65~69頁の記述を要約したものである。
- (22) Lortie, D. C., “Schoolteacher: A Sociological Study, Univ. of Chicago Press,” 1975, pp.210~212.
- (23) 新井郁男「生涯教育に生かす自己教育力」『児童心理』第41巻, 9号, 昭和62年, 37頁。

A Study on Professional Growth of Teachers

—Centered on Self-educability of Teachers—

Etuji KOYAMA

Faculty of Liberal Arts and Science

Okayama University of Science

Ridai-cho 1-1, Okayama 700, Japan

(Received September 30, 1987)

The problems of teacher education had been focused primarily on pre-service training. But recently the wide-spread concepts of “teaching profession” and “lifelong or recurrent education 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. The purpose of this paper is to clarify self educability of teachers.

This paper consists of the following three parts: 1) perspectives for teacher’s self-educability, 2) the contents of teacher’s self-educability 3) developing plan for self-educability of teachers.

The brief results are as follows. So, we tried to clarify the structure of teacher’s self-educability. Then, in short, growth motivation studies suggest that extraordinary performance teachers should be motivated by their own growth needs. It made to be clear that a rational pride or confidence in teacher attitude is to be molded by human energies which is produced from their professional growth needs.