

教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究

—教師の成長過程に基づくカリキュラム開発を志向して—

小山悦司*・河野昌晴**

*岡山理科大学教養部

**岡山理科大学理学部

(1990年9月30日 受理)

1. はじめに

従来の教師教育においては、就職後の現職教育よりも、どちらかというと伝統的に養成教育に重点が置かれており、両者を制度的に連結するようなメカニズムもほとんど存在しなかったといえよう。しかし、近年では養成段階と現職段階とを連続的な過程としてとらえ、教師が教職生涯にわたって継続的に職能成長を遂げるといった視点から教師教育のあり方が問い合わせられているのである。

こうした動きは、OECDやユネスコなどの国際機関の論議¹⁾を端緒にして、1970年代後半から各種の学会²⁾や行政諸機関³⁾を中心に、多方面から精力的な取り組みがなされてきた。これと並行して、養成教育と現職教育の連続性に関する研究成果も、比較的豊富に蓄積されてきている。だが、それらの成果を概観すると、現時点では理念や制度レベルの主張が先行しており、個人レベルから教師の教職生涯にわたるライフコース全体を射程にとらえた実証的な研究は、領域の広範さや研究手法などをめぐる問題も多く、稻垣忠彦らの「ライフ・コース・リサーチにもとづく教師の力量形成」⁴⁾などに、わずかな萌芽を見い出せるに過ぎない。

このような状況のもとで、今後とも注目すべき検討課題は、教師個々人の内的側面に着眼し、教師自身が主体的に自己成長を遂げるためにはどのような援助が必要なのか、その一端をより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。

本研究は、こうした一連の動向を踏まえて、「教師が望ましい職能成長を遂げるためには、どういった時期にどういう学習が必要であるのか」という課題意識を念頭に置きながら、「教師の成長過程にみられる諸特性を、教師教育プログラムに対していかに反映させるべきであるのか」という両者の対応関係に焦点を限定している。換言すれば、「教師が専門職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・グロースの過程を綿密に分析検討することによって、プログラムの接合化や教師教育諸機関の相互交流のあり

方について何らかの示唆を見い出すことを目的としているのである。

この目的のために、本稿では、教師の成長段階（ライフ・ステージ）を、養成期、移行期、現職期の3つに大別し、内外の調査研究結果や、筆者らの実施した調査結果に依拠しながら、各時期の成長過程にみられる諸特性の分析を試みることによって、養成教育と現職教育の両者を包含した教師教育プログラムのあるべき姿について若干の提言を行いたい。

2. 養成期における成長規定因

養成教育段階において、学生を成長させる主要な規定因としては、以下の要因が考えられる。まず職業的社会化論に立脚すれば、当該学部の諸特性、例えば「学部の制度的目標遂行のためのカリキュラムや教育研究の施設とスタッフの特徴、教授法や研究指導体制、学部の歴史、規模や学生数、学生の質や構成、学科課程、学習時間、さらには学生の課外活動の種類、学生文化の集団的雰囲気など」⁵⁾や、役割理論の立場からは、学生の主要な役割規定因として「①大学当局の方針、②大学の教員スタッフ、③学生集団」⁶⁾等が考えられている。そこで、これらの規定因に関連した2、3の調査成果を概観しながら、養成期における教職志望学生の成長過程にみられる固有な特徴について考察を加えたい。

まず、筆者らが、本学の卒業生で教職に就いている者1302名を対象に実施した調査結果⁷⁾に基づいて、特徴的な点を指摘してみよう。この調査は、「成長の契機となった出来事とその時期」に関する基礎的な資料を蓄積することを意図しており、自由記述による回答総数759件を分析したものである。学生生活から教職生活に至るまでの過程（ライフ・コース）における成長の契機を、各段階（ライフ・ステージ）ごとに区分したものが付表1である。

付表1からも明らかなように、大学時代の成長の契機として、圧倒的に多数を占めるのが、部（サークル）活動によって人間関係を中心に多くのことを経験して成長したというもので、例えば「少林寺拳法を4年間やり通し、根気強さや精神力を鍛錬し、集団の中で自他の立場を考え調整する能力を養ったこと」や、「有志を募ってサークル活動を始め、リーダーとして運営や活動に力を注ぎ、集団をまとめる難しさを学んだこと」などの記述がみられる。つぎに教育実習が多数を占め、実習担当教師から激励されながら本物の生徒達に接し、一方では「ゼミが大変厳しかったが、追及していく姿勢などゼミの先生に多くを学んだ」など、厳しいゼミで研究の姿勢など多くを学んだとか生涯の友を得たなどの記述が続いている。

これらの調査結果は、理工系私立大学という本学のみに特徴的である可能性もあり、一般性に乏しいとも考えられる。そこで、他大学での同様な調査結果を引用することによってこの点を補いたい。例えば、「日本の大学授業の実証的研究」によれば、エクストラ・カリキュラムの効果として、付表2に示すように、卒業後も役に立っている大学時代の活

動のなかで、最も役に立っているのは、サークル活動であり、全体の73.6%がこの項目を選択している⁸⁾。職業別にみれば、教師の場合には、サークル活動やアルバイトを選択した者が他の職業に比較してその割合が最も高く、本学調査と同様な傾向を示している。サークル活動やアルバイトでの経験は、対人関係や人間関係が重要な職業に対して大きな効果を与えるものと考えられ、まさに教職は子供という生きている人間を相手にするだけに、このような経験が大学卒業後も大きく役に立ったと回答したのであろう。

同様に、現職教師を対象にした別の調査⁹⁾によれば、大学教育で学習したものの中で、教職を遂行するにあたって、特に役だっている学習内容を尋ねた結果、教育実習の占める割合が最も高く、本学調査（教育実習は第2位）とほぼ同様な結果を示している。

以上の調査結果によれば、養成教育における成長過程にみられる特徴は、サークル活動やアルバイトなどのいわゆる無意図的な潜在カリキュラムとか、教育実習やゼミでの卒業研究が特に重要な意義をもっていることが指摘できよう。

一方、国際的にみれば、OECDが教師の役割に関する国際研究の一環として、オーストラリア6大学の学生（約3,100名）とロンドン大学教育学部の学生（約2,500名）を対象にして実施した調査結果¹⁰⁾は、その規模と成果において注目されよう。これは、教職志望学生に与える養成教育の影響を分析したもので、その結果を要約すれば、つぎのようになる。

- ① 教職志望学生は、直接子どもと接触できるような臨床的な経験の機会が乏しく、他学部生に比較して専門職者としての役割を獲得する機会が少ない。
- ② 医学部などの他学部生の場合に比較して、学生がアイデンティファイできるような教師像（専門職像）が明確でない。
- ③ 他学部生の場合には、クライエント（学生）に与えるべきサービスの内容に何らかのコンセンサスが得られているが、教職の場合には意見の相違がしばしばみられる。
- ④ 大学のカリキュラムを1年次から専門課程を習得するコンカレント型（concurrent）と一般教育課程を終了したのちに専門課程を習得するエンド・オン型（end-on）の2種に大別し、両者が学生の勉学意欲に与える差異を分析した。この差異は養成教育における各種の矛盾を露呈するものであって、専門教育が初期に導入される条件のもとでは（コンカレント型）、専門教育が遅くから始まる場合に比べて、教職へのコミットメントがより高く専門職化される。しかし、このことは、学生たちを総合大学という名のよりリベラルな教育から孤立させる。この矛盾は他の専門職教育にも該当するが教職の場合はより顕著である。

以上の成果は、学生（教職志望）の態度や価値観が形成される課程が、他の専門職学部とは異なることを示している。これらの差異をOECDは「専門職的文化（professional culture）の欠落」¹¹⁾に起因すると指摘する。換言すれば、教職の場合にはその専門職観が他の既成専門職に比較して客觀性に欠け、必然的に養成教育にネガティブな諸相をもたらすのである。この点に関して、米国教員養成大学協会（AATCE）は、「教職の専門職観

(professional views) はそれ自体複雑さを伴う。この複雑さに対応するために、教職の独自性を重視したプログラムが考慮されなければならない」¹²⁾と勧告しており、OECDとともに専門職性のあいまいさや専門職的文化の欠落が大きく介在することを強調している。

3. 移行期（養成段階から現職段階への移行）における成長規定因

移行期で注目すべきことは、学生から新任期への移行である。この期の移行は、養成教育と現職教育の接点とされ、両者の統合あるいは連続性の視点から「危機的時期（critical period）」¹³⁾とか「混乱期（trouble spot）」¹⁴⁾と呼ばれている。この期間は、実習期や新任期を含み、その重要性から内外を問わず数多くの調査研究がなされている。本節では、養成期から現職期への移行過程にみられる特性について、①新任期における成長の契機、②移行期にもたらされる成長上の変化、③実習生に与える現場の実習担当教師の影響、④新任教師に与える同僚教師の影響、に焦点を置いて考察を加える。

① 新任期における成長の契機

筆者らの調査結果によれば、付表1からも明らかなように、成長の契機として、新任1年目（新任前期）では先輩からの助言や励ましが、2～3年目（新任後期）では校内中心の研修活動が最も大きな比重を占めている。このことを、記述例を引用しながら確認してみたい。

まず、新任1年目では、「就職最初の年、初めての担任を持つなどして多くの問題を抱え、肉体的・精神的に疲れ果てる毎日だったが、先輩の先生方から『がんばれよ』と常に暖かい言葉をいただき激励された」（入職後1年）との記述にみられるように、教師として初めて教壇に立ち、途中でくじけそうになりながらも、先輩教師や生徒達の励ましによって、気を取り直して若さと情熱と体力でこのサバイバルの時期を乗り越えるのである。また日常の生徒との接触が、自分自身を刺激し、非常勤（臨採）時代の様々な経験が新任1年目の成長を支えるものとなっている。

つぎに、2～3年目の時期では、「県指定の焦点授業を公開し、改めて『授業』という50分の流れの重要さや生徒の思考の変容について考え始めたこと」（入職後2年）や「2次関数（中3）の単元で公開授業を行った時、教具や予備実験など自分なりにあれこれ工夫し、それなりの成果をおさめたこと」（入職後3年）の記述にみられるように、研修活動（校内中心）を開始する時期であり、このことが成長の大きな契機となっている。また、「本気になってぶつかってくる生徒達に出会ったこと」（入職後2年）、「たった一言の言葉で生徒が傷つき、生徒自身の方向までもが大きく変わってしまったこと」（入職後3年）など、日常の生徒との接触によって生徒から多くのことを学ぶことが契機となっている。

② 移行期の変化

移行期においては、学生から新任期（特に1年目）にかけて、教職観や欲求傾向が大きく変容するいわゆるリアリティ・ショックが特徴的であろう。関連した研究としては、

Day, H.P.¹⁵⁾, Wright, B.D. と Tuska, S.A.¹⁶⁾, Hoy, W.K.¹⁷⁾, Walberg, H.J.¹⁸⁾, Lacey, C.¹⁹⁾, 等が、ほぼ同様な結果を導き出している。すなわち、最初の教職経験1年間で、教師の教育上の見解は保守的になってしまふという結果である。この原因には、後述する教職独自の構造もあるが、連続的移行すなわち養成段階における教育効果の持続性に関する研究成果の不足もあげられよう。なぜなら、上述の調査例を含めてこれまでの移行期に関する調査研究は、大部分が養成から現職段階にかけて教師の態度や価値観が非連続的に分断されて移行するとの結果を導いているからである。

③ 現場の教育実習担当教師の影響

Horowitz, M. は、大学のプログラムと実習校の両者における役割期待の差異を指摘した²⁰⁾。彼の研究は、実習生と現場の実習担当教師との関連を調査することにあった。この研究の一連の結果は、つぎのことを示している。すなわち、教育実習を体験した後の学生は、教師として何をなすべきかについての期待が、大学関係者よりも実習担当教師のそれに接近するようになるのである。さらに McAulay, J.D. も、就職前教師（実習生）が大学よりも、実習担当教師に影響を受ける度合が強いことを教育実践との関係から検証した²¹⁾。以上の結果は、教育実習の機能や位置づけを論ずる際に、現場の実習担当教師の影響を特に重視しなければならないことを示唆している。

④ 新任教師への同僚教師の影響

新任教師は、勤務第1日目から一人前の職責を負うため、入職当初は困難、挫折などの不適応状態を起こす者が多い。そこで、Bush, R. も指摘するように、「新任教師は、種々の方法で生き残るために知恵（survival mentality）を蓄える。例えば、より経験を積んだ同僚や指導主事に相談して解決を図る」²²⁾ のである。とりわけ、同僚教師が新任教師の成長に多大な影響を及ぼすことには留意しなければならない。

このことは、職場内でのコミュニケーションの活発化という視点からは歓迎されるが、一方では批判もみられる。例えば、Combs, A.W. は、次のように述べている。「熟練者が新任者に直接助言する方法は誤った考え方だと思う。我々（養成教育担当者）が新任者のために何をなすべきかについて、熟練者の職務分析（job analysis）から得られる示唆はほとんどない」²³⁾。さらに Schaefer, R.J. も、「養成教育では知識獲得の様式（way of knowing）を強調しなければならない…。要約すれば、養成教育は、完全な実践家を養成するのではなく、訓練された潜在能力（potential）を備えて生涯学習に必要な態度を身につけた専門職の初期にふさわしい教師を養成しなければならない」²⁴⁾ と述べ、長期的な視野にたった職能成長モデルの確立が待たれることを示唆している。このような意味で、新任期（特に1年目）に先輩や同僚から受ける影響が極めて大きく、最初に赴任した学校の先輩や同僚の対応や学校全体の雰囲気が、その後の成長を左右するといっても過言ではないのである。

4. 現職期における成長規定因

本節では、現職教師の成長過程にみられる特徴について、①現職期における成長の契機、②パーソナリティ、③教職構造の独自性、を中心に順次考察を試みたい。

① 現職期における成長の契機

筆者らの調査結果によれば、付表1に示すように、4～10年目（中堅前期）では研修活動（校内中心）や問題生徒への対応が、11～20年目（中堅後期）では重要な役割を任せられることが、以下の記述例にみられるように、成長の契機として大きな比重を占めている。

すなわち、4～10年目（中堅前期）の時期は、教職生活にも慣れマンネリに陥りがちであるが、「年に最低1回は研究授業（特に学級指導）を行うことによって、指導法の反省改善ができ、公開授業が少しも苦にならなくなったこと」（入職後8年）の記述にみられるように、公開授業や研究授業を機会に自分のこれまでの指導法を反省し改善に役立てたり、「校内研のリーダーとして皆の力を借りて一生懸命がんばったこと」（入職後10年）など、そろそろ校内では研修のリーダー的な役割を果たすようになり、このことが大きな成長の契機となっている。しかし一方では、「荒れた学校のなかで一生懸命がんばったこと。そして、その思いを父母達が理解してくれ、さらにそれが大きな支えとなったこと」（入職後6～9年）や「生徒の問題行動が続き、連日連夜12時過ぎの帰宅が続いたが、何とか気力でそれを乗り越えたとき」（入職後10年）など生徒の問題行動への対応に腐心するが多く、それだけに問題行動を起こした生徒を無事卒業させたときの感慨もひとしおであるとの記述もみられる。なお、この時期は転勤で気分を一新する場合も多い。

一方、11～20年目（中堅後期）の時期では、職場にあっては、「理科環境整備の役を任されて、岩石園を作ったり、流水用の山や断層面などを作ったこと」（入職後10～15年）、「新採用教師の指導助言者としての役目を果たしたとき」（入職後13年）など、重要な役割を任せられことが成長の契機となり、人間関係に悩みながらも指導力や決断力を發揮する必要にせまられる場合も多い。また、この時期は、学校外に目を向ける余裕が生まれ、「内地留学する機会を得て、特殊教育について専門的研究ができたこと」（入職後11年）や「府の長期研修を受けたことによって、理科全般についての最新の知識や技術を取り入れることができた」（入職後15年）など、校外の研修活動などにも参加し、新しい知識や技術を補充しているケースが多くみられる。

② パーソナリティ

パーソナリティを成長規定因とみなす考え方とは、教師の成長と年齢との相関が低いとの仮定に基づいている。例えば、Gregorc, A.F.によれば、教師の職能成長に関する行動を分析した結果、成長に多大な影響を与える要素は、受容力と教科内容についての豊富な知識であり、開放的で自分のアイディアや資料を他人と分かちあう教師の成長が早い反面、年齢は発達段階とはほとんど関係ないことが導かれている²⁵⁾。この例のように、「どのようなパーソナリティ特性の教師の成長が早いのか」といった観点から、教師のパーソナリ

ティ構造がより実証的に解明されなければならない。

③ 教職構造の独自性

教職の持つ独自性については、各方面から、種々の研究がなされているが、Lortie, D. C. の『学校教師—その社会学的研究』²⁶⁾ から教師の成長規定因に関する示唆が得られると考える。彼は、1960年代の教育改革の不毛性を反省した結果、「教職は、一つの職業としてそれがもつ独特な構造のゆえに、新任者の採用、社会化、仕事への報酬の体系の3つの過程を通じて、教師の間に保守主義（conservatism）、個人主義（individualism）、即時主義（presentism）という志向性を構造的に産み出している」²⁷⁾ と分析する。そして教師の仕事は、「確実な目標モデルの欠如、影響力の範囲の不明確さ、多元的で論争的な諸基準、成果の不安定さ、によって特徴づけられており」²⁸⁾、教師が自分達の仕事によせている感覚は、上述の構造的特性から生み出された「保守的な精神の枠組－過去と同じ方法でものごとをなそうとすること－を強化し」²⁹⁾、「個人主義を再生し」³⁰⁾、「現時主義的志向性を強化している」³¹⁾ と指摘する。

これらの点に関して斎藤氏は、つぎのように要約している。「教師たちは、個々人ばらばらで、全体的にみて保守主義的であり、しかも、教師としての自分の将来像をはっきりもっていない」という指摘である。しかもそれらは、構造的に生みだされているというのである³²⁾。さらに西氏も以下のように述べている。「すなわち、教師自身が、養成機関で学習したり、教育を受けたり、実習したりしたこと、さらに現職教育を行っていることよりも、むしろそれら以前の長期にわたる学校時代の『観察という名の実地訓練』(apprenticeship of observation) の影響を強く受けている」という。そして、彼は、教職は本質的に『自己養成的職業（self-made）』であるとまで言い切っている³³⁾。したがって、教職が自己養成的性格をもつとするならば、教師の自己教育や自己研鑽の積み上げが、決定的に重視されなければならないことは言うまでもない。そして、同時に職務内容自体の不確実性や、教師の個人主義をいかに打ち破るかが1つの重要な鍵と思われる。

5. 教師の成長過程と教師教育プログラムの関連

教師の成長過程にみられる特徴を、養成期（第2節）、移行期（第3節）、現職期（第4節）に大別して、各時期ごとに個々に概観してきた。つまり、成長を規定すると考えられる要因を列挙してきたのであって、さまざまな要因の中で何が本質的に重要であるのかといった点については言及していない。そこで、本節では視野をさらに拡げて、養成期から現職期に至る成長過程を連続体上にとらえることによって、全体を通じて特に注目すべき特徴を整理してみたい。そのための手がかりとして、筆者らの実施した調査結果³⁴⁾を引用したい。図1は、教師の自己診断に基づく自己教育力の高低が、教職生活を経るにしたがって推移する態様をグラフ化したものである。図1の横軸は、学生時代から現在の教職生活に至るまでの時系列的側面を1年単位に区分している。また、縦軸は、各時点でプロット

された自己教育力得点の平均値を示しており、1(非常に低い)から7(非常に高い)までの7段階に区分している。

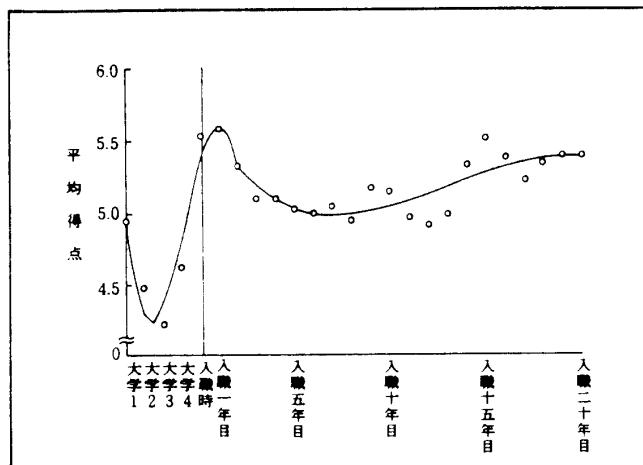


図1 自己教育力の経年的推移（近似曲線）

この図から、以下の諸点が指摘できよう。

- i) 大学生活の半ばで平均得点が急激に低下し、卒業を待つと同時に次第に上昇へと向かう。
- ii) その後、入職する機を得ることでピークに達している。これは、新採時の喜びや希望によるもので、教職生活において、期待と意欲に満ちあふれた時期であろう。
- iii) しかし、入職後2～3年目で急激に下降し、その後7～8年目にかけて低迷期が続き、やがて10年目前後から緩やかに上昇し、比較的安定した時期に入っている。

ちなみに、これらの傾向は、大学生のやる気（達成動機）のカーブを調査した石橋³⁵⁾や、一般的な職業従事者のモラール曲線で著名な Yorder, D.³⁶⁾ らの結果とおおむね符合している。

以上のことから、次の2点が教師の成長過程全体を通じて最も注目すべき点となろう。すなわち、その1は、大学時代の中間に「大学生活への慣れやマンネリ化」によって訪れる自己教育力（勉学意欲）の低下であり、その2は、入職後2,3年目に急激に下降するリアリティ・ショックの現象である。これらの傾向は、教師教育プログラム作成上の大きな隘路となっており、我が国における教師教育制度におけるさまざまな問題点や矛盾を露呈したものといえよう。

そこで、以下においては、これらの隘路をめぐって、教師教育プログラムを作成する際に、いかなる点に留意すべきかについて、①教師教育関連諸機関の連携、②専門職像の明確化、③プログラム開発のための成長過程に関する基礎理論、に焦点を限定して順次考察を加えることによって、教師教育プログラム作成上の示唆を得たい。

① 教師教育関連諸機関の連携

教師の成長過程に関する以上の考察を通じて最も注目すべきは、養成期から現職期への移行期である。移行期に関する先行研究は、入職と同時に新任教師の考え方が理想主義から現実主義へ、リベラルから伝統的なものへと多大な変容を遂げると報告している点で一致している。したがって、仮に養成教育で理想とする教師が養成されたとしても、最初の教職経験数年間で、教師の教育上の見解は、保守的になってしまう。

こうした移行期の問題点に対して、なめらかな移行を達成するために、英国などでは周知のようにインダクションが、米国においては専門職的連帶 (professional relationships) を志向した諸方策が推進されてきている。インダクションは、「養成教育と現職教育の橋渡し、換言すれば、理論と実践を結ぶひとつ的方式」³⁷⁾ として期待されている。また専門職的連帶に関して、例えば米国教員養成大学協会は、移行期の方向性を示すために、大学、職能団体、学校などのあらゆる機関が、新任教師の専門職的サポートを供給する計画を構想している。つまり、先に触れた新任教師のリアリティ・ショックを克服するために、「新任教師が生き残るために能力をサポートすることを目的にした、専門職的連帶」³⁸⁾ の必要性を強調している。これら移行期における改革の方向性を示す両国の方策は、なめらかな移行を達成するうえで示唆に富むと思われる。

さて、リアリティ・ショックの現象を別の角度から分析すれば、この現象は養成教育と現職教育の非連続性に起因することは明白であって、両者を制度的にも機能的にも連結するメカニズムはほとんど存在していないといえよう。このことは、以下のような問題状況によるものであると考えられる。

その1は、大学を中心とした養成教育プログラムと、行政研修・校内研修・職能団体での研修・自主グループや大学での研修等の多彩な研修プログラムが、有機的な調整や連絡のないままに提供されているのが現状であろう。したがって、教職志望学生あるいは、教師が、その能力や必要性に応じて、多様な学習機会に系統的に接近していくようなネットワーク化を図る必要がある。

その2は、教育研究における理論と実践の乖離である。大学においては、実証的資料の理論的な整理も重要な使命のひとつであって、大学と教育現場との研究上の提携など、さまざまな形態の協力組織がこれまで以上に強調されなければならない。

その3は、わが国の最近の改革動向において、教師教育関連機関の協力体制に多大な強調が置かれていることである。たとえば、養成教育段階における教育実習をめぐる改革は、究極的に大学および教育現場を中心とした関連機関の分担や協力体制のあり方の問題に帰着する。また、現職教育段階における、いわゆる「学校に焦点を当てた研修 (School-Focussed INSET)」は、いわゆる開かれた研修でなければ自閉的となる。したがって、学校を大学や行政機関の交流媒介として位置づける必要がある。

以上の諸点は、教師教育における養成教育と現職教育の一貫したシステムの策定が必要なことを示唆している。これに示唆を与えるものとして、諸外国ではいくつかの試みがみ

られる。そのひとつは、米国におけるもので、教師教育関連機関の collaboration, cooperation, partnership, 等々、総称して連携³⁹⁾と呼べるものである。我が国でも、教師教育関連機関が相互に密接な連携を図るために、地域教師教育機構、地域教員養成センター、教育実習地域連絡協議会などの構想や提案⁴⁰⁾がなされており、その成果が期待されるところである。

② 専門職性の明確化

教師教育プログラムの開発にあたって、これまで論じてきたように、学生から教師を通じての成長パターンが、他の既成専門職の場合とは異なることを常に念頭に置かなければならぬ。なぜなら、教師のさまざまな成長規定因として、それらの根底をなす要因は、「教職構造の独自性」、「専門職的文化の欠落」、「専門職性の複雑さ」と称されるような専門職像の欠如にあると考えられるからである。したがって、残された大きな課題は、教師の職能成長過程の出発点や到達点における専門性の内実や専門職像を、教職構造の独自性を考慮しながらより詳細かつ具体的に検討することである。

例えば、OECD報告書は、養成教育プログラムに対してこのような教職の独自性を配慮するためには、「明確な役割モデルの設定」⁴¹⁾が不可欠であると述べている。この線に沿えば、ボランティア活動、青少年団体などの活動において成功をおさめた教職以前の経験を重視したり、教職志望学生に対して、種々の教師像（役割モデル）の中から、ロールプレーイングなどを用いることによって、ひとつの理想的教師像を選択させるような方法を導入することも必要であろう。

また、教育実習を比較的早期に実施し（英國など諸外国の多くが実施するコンカレント型カリキュラム）、教職への目標意識を昂揚させることなども、より具体的な専門職像を模索する手がかりとなるであろう。一例を挙げれば、米国オハイオ州のトレド・モデルにみられるように、学部の1、2年次において週の一定時間を教育現場の参観に費やすことによって、まず彼ら自身の判断に基づいて適性を見きわめさせる。そうしたうえで、2年次末に教職志望を表明した学生に対してのみ3、4年次の教育実習を課するといった方法も検討されなければならない。この方法は、職業の探索期においては1回限りの大きな進路決定というよりもむしろ決定を段階的に繰り返すという考え方に基づいており、養成教育カリキュラム作成上配慮されるべきである。

一方、現職段階においては、昨今注目を集めている学校改善の努力が重要な意味をもつのであって、専門職的文化をはぐくむ改革推進者（チェンジ・エージェント）の出現が望まれると同時に、専門職的な組織風土の醸成が緊要な課題となる。

③ プログラム開発のための成長過程に関する基礎理論

教師の成長過程にみられる特性を教師教育プログラムに反映させようとする場合、Corrigan, D. ら⁴²⁾が提唱するつぎのような方法論を考慮する必要がある。すなわちそれは、①年齢と各種能力との相関に関する成人学習理論、②習得内容を系列的、論理的に配

列する完全習得学習理論、③集団学習理論、等の方法論であって、教師教育のプログラム構築に資するものである。例えば、成人学習理論に基づいて Corrigan が提示したのが、成人（教師）の成長過程にみられる諸特性を明らかにするための 3 アプローチであって⁴³⁾、それぞれの特徴や教師教育プログラムに与える示唆を以下に要約して整理したい。

i) 加齢過程（ネガティブ）をめぐるアプローチ

このアプローチは、加齢の及ぼすマイナス面の影響に着目したもので、例えば、記憶力、創造力、体力などが、加齢につれて一般に衰退するといわれる。したがって、能力の低下を仮定した補充教育が不可欠となり、その際に、

(1) 現職教育のカリキュラム内容を習得するためには、若年層や中堅層に比べて、より多くの時間を要すること、

(2) 時代とともに変化し、高度化する教科内容や教授法について、最新の知識や技術を提供するチューターが必要なこと、

などが配慮されるべきであるとしている。一方、教師の職務遂行能力のミニマム・エッセンシャルズが可能な限り明確にされなければならず、しかもそれらの基礎的能力は、「鉄は熱いうちに打て」の諺どおり、できるだけ早期に獲得されなければならないことを指摘している。

ii) 加齢過程（ポジティブ）をめぐるアプローチ

加齢の及ぼすプラス面を認める説には、2つの理論的根拠が存在する。その1は、新規に学習した内容が既知の内容と有意な方法で結合することであり、その2は、加齢によって経験や知識が豊富に蓄積される可能性が増大することである。この説に基づけば、教師はより多くの経験を積み重ねることによって、より複雑で洗練された職務を遂行するものと仮定される。

このことは、新任教師に対する現職教育の内容が、例えば、教職経験15年目の教師に比べて、「教授過程、教科内容の専門知識、児童生徒の発達、メディアの利用法のような基本的な諸側面に焦点が置かなければならない」⁴⁴⁾ ことを示唆している。

iii) 個性的発達をめぐるアプローチ

個性的発達、すなわちその原語 personal development が象徴するように、教師個々のニーズ、年齢、性、などに応じて異なる学習内容が要求される。こうした教師の個人的特性にふさわしいテーマや研修方法を組織化すること、換言すれば、彼らの発達要求 (development needs) なり学習関心についての正確なグルーピングが必要とされるのである。

このアプローチの基本的仮説は、精神の健康と人間性の発達であって、教師の学習に統制をもたらすようなあらゆるアプローチのアンチテーゼともなっている。いわゆる個的な充実 (personal enrichment) の重要性が求められているのである。そのためには、日常生活において、例えば、社会活動や余暇活動などを通じて巾広い人間性を養うことなど

がプログラム作成上重視されなければならない。

一方、職業的社会化論の立場からは、養成期、移行期、現職期へと推移するにつれて、役割期待者とか役割期待の程度も変化する。したがって、例えば、それらに応じた複数の役割モデルを設定することを十分に配慮しなければならないことが指摘できよう。

以上述べてきた成人学習理論と職業的社会化論は、教師の成長過程をそれぞれ別の角度から捉えようとしたものである。つまり、前者は個人的特性を、後者は教師を取り巻く社会的特性に重点を置いたものである。そこで、両理論を有機的に教師教育プログラムに反映させるためには、いかなる点に留意すべきであろうか。

成人学習理論の立場に固執して、教師に求められる役割よりも教師のニーズを強調すれば、「教育が子どもの全面発達を促すためのものであるからして、これに深くかかわる教師にとっては、ニーズの如何にかかわらず、身に着け、深化、拡充しなければならない要件や事項もあるはずである」⁴⁵⁾と、ニーズを過大視することを警戒する反論がみられる。他方、職業的社会化論の立場からは、教師の主体性、創造性の発達というよりは、教職文化への消極的な意味での適応であるとする見解も散見できる。

このことからも明白なように、教師の成長過程に応じたプログラムを策定する立場は2つある。そのひとつは、教師のニーズとか関心あるいはパーソナリティなどを強調する立場であって、他のひとつはキャリアとか職位などを強調する立場である。前者の立場は、多様化された柔軟で多彩なプログラムを帰結としてもたらすのであるが、そのためには教育プログラムは断片化され整合性を失い、教育機会の平等化とかその条件整備に莫大な投資を要することなどの課題が残る。後者の場合は、教育機会の平等化や制度全体の整合性を達成しやすいが、画一化の傾向を強め、教育機会の多様化や柔軟化の実現には限界が伴う。

したがって、いずれもその極端な展開は、教師教育プログラムに種々の矛盾をもたらすのであって、「多様化」と「画一化」の双方の原理が同時に達成されなければならないが⁴⁶⁾、そのためには発達課題の概念が有用なことである。わが国の実情に即し、かつ理論的に裏づけられた発達課題を設定する意義は大きいと考えられる。教師の発達課題を指標として、どういった時期にどのような内容がいかなる機関や形態・方法によって提供されるのか等の構想が、ライフサイクル論の発想も加味して練られるべきであろう。

例えば、先述の筆者らの調査結果によれば、教職生活におけるライフ・ステージを新任初期（1年目）、新任後期（2～3年目）、中堅初期（4～10年目）、中堅後期（11～20年目）に区分した場合、それぞれのステージで比率の高い項目は、新任初期では先輩からの助言や励まし、新任後期と中堅初期では校内中心の研修活動、中堅後期では重要な役割の委譲であった。これらの項目は、教師の成長を促進するための大きな契機となるだけに、教職生涯を通じて力量形成を図るうえで、特に重視すべきライフ・サイクル上の指標となるものである。

⑤ 力量の種類に応じたプログラム開発

OECD報告書⁴⁷⁾は、対象を現職教育に限定しているが、一連の指摘は養成教育をも含めた教師教育の形態・方法に応じた教職能力の存在を仮定する。すなわち、報告書の指摘を踏まえれば、加齢過程（ネガティブ）の場合、記憶力とか思考の柔軟性に優れた若年期にミニマム・エッセンシャルズを獲得しておくことが不可欠であり、加齢がもつマイナス面の影響を極力抑えるために、高年層を対象にした補充教育が必要である。このアプローチが適用可能と考えられる力量項目は、教科内容についての十分な専門知識とか教授方法などの知識や技術といった教授展開能力の領域⁴⁸⁾であろう。

つぎに、加齢過程（ポジティブ）をめぐるアプローチは、蓄積された経験量に比例して向上する高度な技能、例えば、臨機応変な指導力が要求される生徒指導、生活指導とか経営的諸側面の力量項目に対して適用可能と思われる。

さらに、個性的発達をめぐるアプローチは、視野の広さが要求される教職への態度や教育観の領域が該当すると考えられる。このような、力量の人格的側面の形成が、現職教育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、養成教育においては、サークル活動やボランティア活動で「人間」を学んだり、ゼミの指導教員との接触によって「学び」の姿勢を学ぶなどの、いわゆる隠れたカリキュラムの重要性が強調されるのである。したがって、養成教育においては、教職に就いて不可欠とされる最低限必要な技術的力量（ミニマム・コンピテンシィ）と並んで、技術以前の人間の器づくりや自己教育の基礎づくりが、養成教育でなければできない最大の使命となるのである。

6. おわりに

これまで、教師の成長過程にみられる特徴と、教師教育プログラムの関連について述べてきたが、仮にいかに理想的なプログラムが開発できたとしても、学びの姿勢や意欲の乏しい者にとっては、それは画餅にすぎずその効果はあまり期待できない。逆に、多忙や身体的な疲労あるいは学習機会の不足などの悪条件のもとでも、何とかこれを克服して力量形成に励む者もいる。結局のところ、この差異は「自己を高めよう」、「自己を変革させよう」と願う構えの有無に帰着するのではなかろうか。こうした構えが、まさに自己教育のアルファでありオメガなのであって、力量形成の根底に流れることろのものである。

自己教育は、ある価値や目標に向かって、自己の内部で葛藤を繰り返しながら自分自身を高めようとコントロールしていくといった、教師自身の生き方に直接かかわる概念であるといえる⁴⁹⁾。しかも子どものモデルとして、自己教育力を持つ教師あるいは自己教育力を自ら開発しようと努める教師が求められていることからも、教師の自己教育力に力点を置かざるを得ない状況に至っている。

筆者らは、自己教育力の内実や構造を把握するために調査を実施し、因子分析的な考察を試みている⁵⁰⁾。その因子構造を示したものが図2であって、自己教育力は計8因子（5

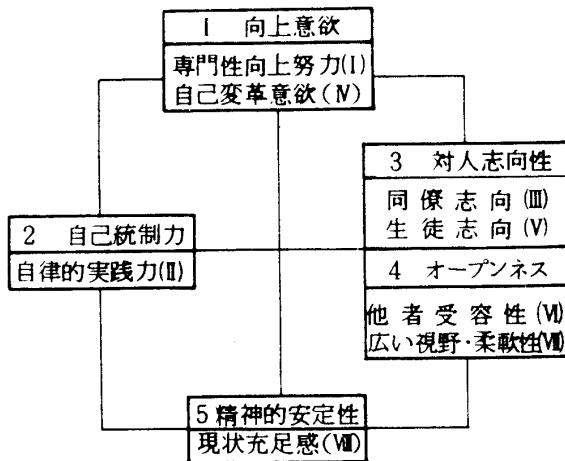


図2 教師の自己教育力の因子構造モデル

カテゴリー）から構成されることが導かれた。このことから、自己教育力の高い教師が共通に具備すべき条件（因子）は、(1)「新しい知識や技術を吸収しようと絶えず心がける」などの専門性向上努力（第Ⅰ因子）、(2)「言うだけでなく、すぐに実行に移す」などの自律的実践力（第Ⅱ因子）、(3)「同僚の先生と、ディスカッションや情報交換を行う」などの同僚志向（第Ⅲ因子）、(4)「今ままの自分ではいけないと思うことがある」などの自己変革意欲（第Ⅳ因子）、(5)「生徒の立場で物事を考え、生徒を觀察し、生徒を知ろうと心がける」などの生徒志向（第Ⅴ因子）、(6)「指導方法等について同僚などからの意見を素直に受け入れる方である」などの他者受容性（第Ⅵ因子）、(7)「社会情勢に通じ、広い視野をもつ」などの広い視野・柔軟性（第Ⅶ因子）、(8)「教師という職業に対して誇りをもっている」などの現状充足感（第Ⅷ因子）の8項目にまとめられよう。

さて、以上のような条件を備えた、自己教育力の高い教師となるためには、教師教育プログラムを開発する際にどのような点に留意すべきであろうか。本稿のまとめにかえて、自己教育のあり方について所見を整理しておこう。

まず、養成段階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となっている。したがって、そこにおいては、教職生涯にわたる自己教育の基礎を確立させなければならない。具体的にいえば、図2に示すような「自己統制力」を訓練するためにセルフ・コントロールの技法を習得するとか、「対人志向性」を養うために人間関係能力を高めたり、誰とでも自由に意見を交換するように努めることによって、広い視野を身につけなどの「オープンネス」の感覚を養なうことには重点を置かなければならない。

一方、現職段階にあっては、古来から説かれているように、豊かな人間性をはぐくむために、読書や趣味によって知性や感性を磨いたり、よき師や友あるいは他分野の人々から学んだり、というように森羅万象あらゆる機会に自己を鍛磨することが重視されなければ

ならない。このほかにも、教職の場合には、入職後に他の職業でもしばしばみられるマンネリズムに陥る傾向がみられる。そこで、この傾向を打破するためには、何らかの刺激が重要な役割を果たすことは言うまでもない。例えば行政研修では、教師が自らの意志で参加可能な随時研修制度など、「ちょっと押す」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くべきであろう。そして、こうした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。このように教師の主体性を尊重し、その上で研修の機会や条件を積極的に保障することによって、教師の多様な研修要求に応えるといった方向性が重視されなければならない。そのためには、まず教師自身の自己教育を促進・助長させる観点からの方途や方策について多面的に構想していかなければならないのである。

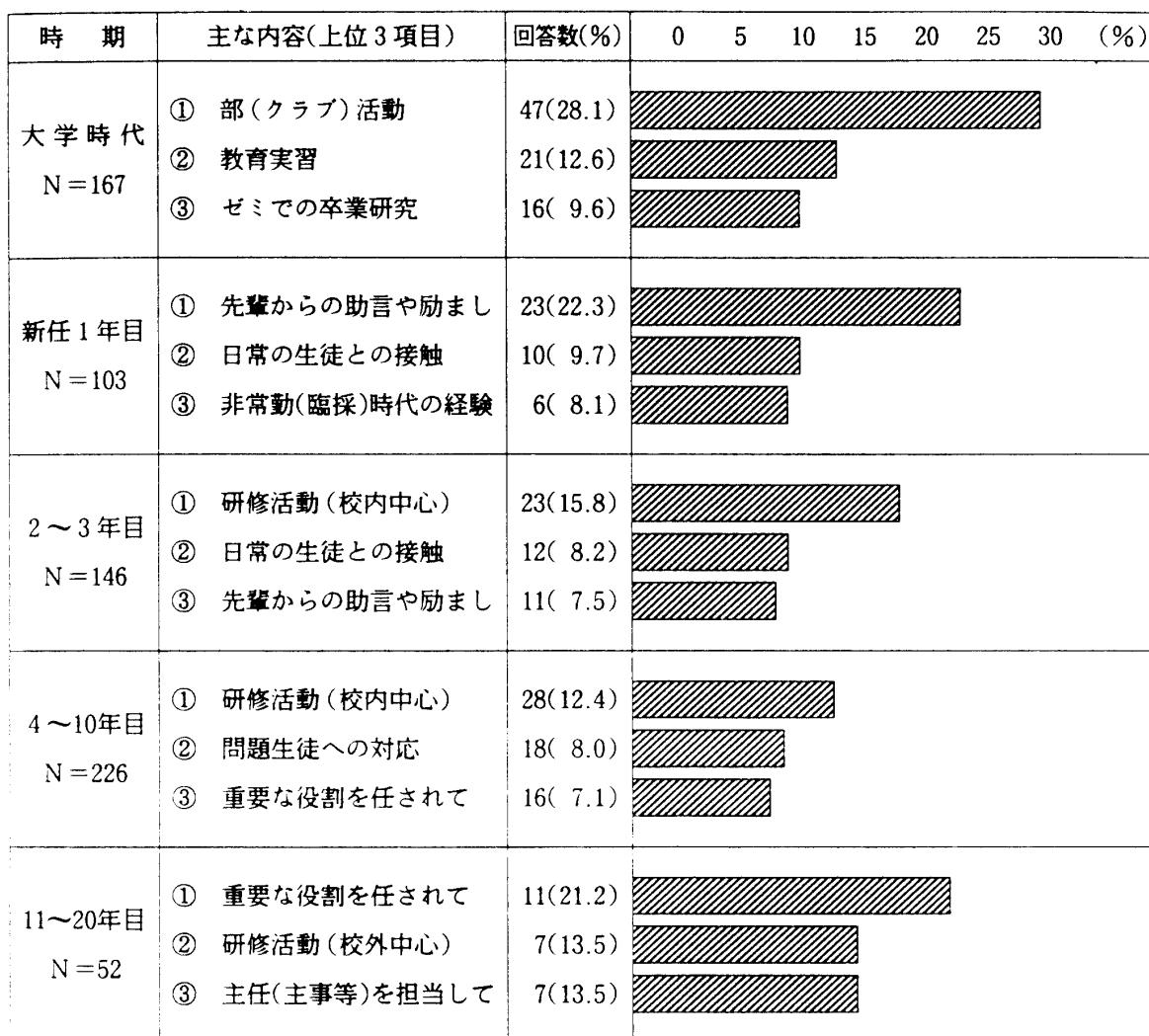
注および引用文献

- 1) 高倉翔、「就職前教育と現職教育の統合一OECDとユネスコの活動を中心に」『日本比較教育学会紀要』第3号、昭和52年、29~31頁。
- 2) 例えば、日本比較教育学会は、養成教育と現職教育とを統合した観点から共同研究を実施し、『教師教育の現状と課題』（第一法規）を昭和55年に刊行し、日本教育学会は、教師教育に関する研究委員会を設置し、昭和57年に『教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究（第一次報告）』を刊行している。
- 3) 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おり、以後この方向は、教養審答申（昭和58年）や臨教審第二次答申（昭和61年）などに継承されている。
- 4) 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編、『教師のライフコース—昭和史を教師として生きて—』東大出版会、昭和63年。
- 5) 池田秀男「教員養成系大学におけるプロフェッショナル・ソーシャライゼーションに関する調査研究(1)」、『広島大学教育学部紀要』第1部、第23号、昭和50年、125頁。
- 6) Brottman, M.A., "Systematizing Studies in Teacher Education" JTE, vol. 22, no. 2, 1971, p. 142.
- 7) 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比児・妹尾純子、「教師の自己教育力に関する調査研究—成長の契機についての自己形成史的分析—」、『岡山理科大学紀要』、第25号B、平成2年、117~138頁。
- 8) 山崎博敏「エクストラ・カリキュラムの効果」、片岡徳雄・喜多村和之編著『大学授業の研究』、玉川大学出版部、平成元年、103頁。
- 9) 南本長穂・加野芳正、「生涯学習の視点からみた教師の学びの構造—小中学校教師の学習実態と職業的社会化—」、『香川大学研究報告』、第I部、第79号、平成2年、68頁。
- 10) OECD, New Patterns of Teacher Education and Tasks: The Development of Student Teacher, 1974.
- 11) Ibid., p. 80.
- 12) Howsam, R.B. and others, Educating a Profession, AATCE, 1976, p. 80.
- 13) Taylor, W., "Professional Development or Personal Development?" in Hoyle and Megarry, World Yearbook of Education 1980, Kogan Page, 1980, p. 332.
- 14) Bush, R., "The Beginning Years of Teaching" in Hoyle and Megarry, op. cit.,

- p. 360.
- 15) Day, H.P., "Attitude Change of Beginning Teachers After Initial Teaching Experience", JTE, vol. 10, no. 3, 1959.
 - 16) Wright, B.D. & Tuska, S.A., Student and First - Year Teachers' Attitudes Toward Self and Others, Univ. of Chicago Press, 1966.
 - 17) Hoy, W.K., "The Influence on Experience on the Beginning Teachers", School Review, Sep-Dec., 1969, pp. 257~265. なお, Day15) や Hoy に関してはつぎの文献が詳しい。永井聖二, 「教員社会化研究の現状と課題」, 『筑波大学教育学研究叢書』, 第一集, 昭和53年。
 - 18) Walberg, H.J., "Personality-Role Conflict and Self-Conception in Urban Practice Teachers", School Review, 1968, pp. 41~49.
 - 19) Lacey, C., The Socialization of Teachers, METHUM, 1977.
 - 20) Horowitz, M., "Student-Teaching Experiences and Attitude of Student Teachers", JTE, vol. 19, 1968.
 - 21) MacAulay, J.D., "How Much Influence Has a Co-operating Teacher?", JTE, vol. 11, 1960.
 - 22) Bush, R., op. cit., p. 350.
 - 23) Combs, A.W., The Professional Education of Teachers, Allyn and Bacon, 1965, pp. 2~5.
 - 24) Schaefer, R.J., The School as a Center of Inquiry, Harper and Row, 1967, pp. 69~70.
 - 25) Gregorc, A.F., "Developing Plan for Professional Growth of Teacher", NASSP Bulletin, 1973, p. 8.
 - 26) Lortie, D.C., Schoolteacher:A Sociological Study, Univ. of Chicago Press, 1975.
 - 27) Ibid., p. 106.
 - 28) Ibid., p. 136.
 - 29) Ibid., p. 210.
 - 30) Ibid., p. 210.
 - 31) Ibid., p. 212.
 - 32) 斎藤泰雄, 「教職の実像と教職への期待」, 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, 『教師教育の現状と課題』, 昭和55年, 36頁。
 - 33) 西穰司, 「文献改題: Schoolteacher」, 『学校経営研究』第5巻, 昭和55年, 186頁。
 - 34) 小山悦司・河野昌晴・曾我雅比呂・妹尾純子, 「教師の自己教育力に関する調査研究—自己教育力の経年的推移をめぐる自己形成史的分析—」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第35巻, 平成2年, 231~242頁。
 - 35) 石桁正士・岩崎重剛, 「学生のやる気の調査とその処理」, 『大阪大学大型計算機センターニュース』第11巻, 第3号, 昭和56年。
 - 36) Yorder, D., Personal Management and Industrial Relations, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1956, pp. 767~768.
 - 37) 鈴木慎一, 「インダクション(現職導入教育)について」, 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, 『教師教育の現状と課題』, 前掲書, 105頁。
 - 38) Howsam, R.B. and others, ; op. cit., p. 105.
 - 39) 連携については, 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—米国における教師教育機関の連携について—」, 『岡山理科大学紀要』, 第19号B, 昭和59年, 51~64頁を参照されたい。
 - 40) 例えれば, 地域教師教育機構については, 鈴木慎一, 「日本における地域教師教育機構の可能性」,

- 『教育学研究』第54巻、第3号、平成2年、289～299頁に詳しい。
- 41) OECD / CERI, New Patterns of Teacher Education and Tasks: The Development of Student Teacher; A Comparative Study of Professional Socislization, 1974, p. 84.
 - 42) Corrigan, D.C., OECD / CERI Project on INSET for Teachers, OECD / CERI, 1979. の pp. 69～73 および pp. 53～62 にそれぞれ詳しい。
 - 43) 成人學習理論の系譜等については、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（4）」中国・四国教育学会編『教育学研究紀要』第27巻、昭和56年、を参照されたい。
 - 44) OECD/CERI, 1979, op. cit., p. 37.
 - 45) 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、46頁。
 - 46) 喜多村和之「中等後教育のシステム化」、トヨタ財團助成研究報告書『中等後教育システムの機能と構造に関する比較研究』昭和54年、8～27頁に負うところが大きい。
 - 47) OECD/CERI, INSET for Teachers: Synthesis Report, OECD/CERI, 1980.
 - 48) ここで用いた領域は、教職能力に関する因子分析の結果から導かれた。詳細は、岸本幸次郎、岡東壽隆、林 孝、小山悦司、「教師の職能成長モデル構築に関する研究（2）」『広島大学教育学部紀要』第30号、昭和57年、を参照のこと。
 - 49) 自己教育の定義については、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—教師の自己教育力に関する一考察」、『岡山理科大学紀要』、第23号B、昭和63年、115～132頁を参照されたい。
 - 50) 小山悦司・河野昌晴、「教師の自己教育力に関する調査研究—自己教育力をめぐる因子分析的考察」、『日本教育経営学会紀要』第32号、平成2年、100～114頁。

付表1 成長の契機 —ライフ・ステージ別分析—



注: ()内の%は、各時期ごとに集計した数値を示す。

付表2 役に立っている大学時代の経験—各項目に対する肯定者の割合(文献8)より引用)

現在の職業	A 大学の授業	B 指導教官の指導*	C 独力で行った勉強*	D サークル活動	E アルバイト*	F (D-A)	G サンプル数
事務系	51.9%	42.3%	58.8%	75.0%	66.0%	23.1%	52
技術系	54.3	55.6	52.5	64.4	51.6	10.1	81
医療系	76.9	57.7	80.0	72.7	40.0	-4.2	26
教員	72.2	66.7	86.1	89.7	88.6	17.5	36
公務員	60.0	45.3	63.0	75.0	59.1	15.0	75
無職	43.8	37.5	43.8	58.3	73.3	14.5	16
その他	54.5	45.5	57.1	82.2	57.9	27.7	22
全 体	58.8	50.6	62.3	73.6	61.3	14.8	308

*は、職業間で有意な差がみられた項目を示す。有意水準5%

A Study on Professional Growth of Teachers —Curriculum Development Based on the Process of Teacher's Growth—

Etsuji KOYAMA*, Masaharu KOHONO**

**Faculty of liberal Arts and Science*

***Department of Fundamental Natural Science*

Okayama University of Science

Ridai-cho 1-1, Okayama 700, JAPAN

(Received September 30, 1990)

The problems of teacher education had been focused primarily on pre-service education. But recently the wide-spread concepts of "teaching profession" and "life-long 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 curriculum development model for teachers. The purpose of this paper is to clarify the characteristics found on the process of teacher's growth.

This paper consists of the following four parts: 1) the characteristics found on the period of pre-service education, 2) the properties found on the period of translation from pre- to in-service education, 3) the characteristics found on the period of in-service education, 4) the correlation between teacher's growth and teacher education programs.

The brief results are as follows. So, the teacher's self-educability is critically important for curriculum development. Nevertheless, we have various problems as to self-educability of teachers. In future, we must still more examine the mechanism of teacher's self-educability.