

教師の職業的能力の考察

南 本 長 穂

(教育学研究室)

(平成6年4月28日受理)

目 次

はじめに

- 1 教師の職業的能力への関心
- 2 教師の職業的能力の思弁的・心理学的考察
- 3 教師の職業的能力の社会学的考察
 - (1) 現職教育を基礎づける教師の職業的能力の理解
 - (2) 仕事環境と教師文化に着目した教師の職業的能力の理解
 - (3) 職業的能力形成要因としての人事異動
- 4 職業的能力を形成するもの—仕事環境への着目

はじめに

教師の職業的社会化研究は主に教師の変化(すなわち,教師の成長)に焦点を合わせている。そして,教師の成長の過程やその過程に影響を及ぼす諸要因の解明に多くの努力を注いできている。本稿では,教師の成長を社会化の内容という点から検討していくことにする。社会化の内容として従来の研究のなかで取り上げられたのは,知識,技能,態度,信念,価値,コミットメントなどである。これらは教師の職業的能力を構成する要因を考える場合にも重要となる。

以下,この教師の職業的能力がどのように理解されているかという問題を検討していくことにする。

1 教師の職業的能力への関心

1980年代以降,とくに米国において教師の職業的能力への関心が学校改善の視点から高まっている⁽¹⁾。とくに,学校改善の中心にあるのが教師の教育活動の改善であり,生徒の学力向上である。教育の危機が指摘されて以来,生徒の問題行動や学力低下にいかに対処するかという教育改革の課題に対して,1960,1970年代のカリキュラム開発等の教育内容面での改善に重点をおいた対応が失敗したことを反省して,学校改善の中心的な働きをなすのは学校職員,とりわけ教師であるということが認識されてきた⁽²⁾。

なお,1970年代に,学校の効果を上げる(学校改善の)観点から,教員養成教育のプログラ

ムの改善をめざす運動もおこった⁽³⁾。すなわち、CBTEと略称される能力を基礎とする教師教育(Competency-Based Teacher Education)と職務遂行を基礎とする教師教育PBTE(Performance-Based Teacher Education)である。これは教師の養成を教授に役立つ技術的レベルを重視することに変えていくことをめざした。学校の効果が上がらないのは教師の側に責任があり、とくに教師の養成制度に問題があるという認識に基づいている⁽⁴⁾。このために、教員養成に対する学校現場からの批判への対応となった。しかし、この能力や職務遂行能力のとらえ方において、行動のレベルで分析が中心に進められたことにより、技術を重視する結果となり期待通りの成果に結びつかなかつたとされている。

学校制度の改革、カリキュラムの編成、評価方法の改善などに数多くの取り組みがなされてきたが、教師を考慮に入れていない改善や改革はほとんど評価されるにたる成果をあげなかった。このことから、教師の役割を単純に学校外で編成された質の高いカリキュラムを生徒に配達することと考えることから、いかなる改善も改革も期待できないことが理解された。教師がどのようにカリキュラムを開発したり、定義したり、解釈するかということが、最終的に生徒の学習活動をかたちづくるという考え方が定着してきた。

このことから、学校改善や教育の改革の中心的な働きをなすことが期待される教師の、職業的能力に焦点が合わせられるようになった。教師に新しい学級経営の技術や自主的な学習とか協同学習を進める技術を教え訓練していくということ、あるいはより良い教授方法を開発するといった問題が最も重要なことではない。最も重要なのは教師を成長させることであり、教師の指導のあり方を改善することである。こうした方向で、例えば、教師の継続教育(continuing education of teachers)、現職教育(inservice education)、専門職的発達(professional development)、職員発達(staff development)という用語を使った研究が増加してきた。いずれも学校の教育効果を高めるという目標に対する教師の果たす役割に注目したものである⁽⁵⁾。

これらの用語の定義や解釈には、同じく教師の役割に注目しているが、少し重点の置き方に違いは認められる。教師個人レベルでの発達か、教師集団レベルでの発達か、あるいは、授業、とくに教授方法の(知識や技能に重点をおく)改善か、学校という場や校長のリーダーシップの在り方をも含めた改善かなどである。

教師を成長されることが学校改善や教育水準の維持向上に貢献するという考え方は、とくに米国では重要な意味をもって受けとられる。教師という職業は一生続ける職業であるとは受け取られないような職業的特徴がある。教職は女性の就業の比率が高いこともあり、一時的な職業とみなされてきた⁽⁶⁾。また、就職後5～6年ではほぼ一人前の教師の水準に到着すると考えられている。そして、とくに20歳代の若い教師には、一定の資格や単位取得を要件とする管理職のコースをめざしたり、他の職業に転職していくまでの非常に短いスパンでの職業活動であると受けとめられている。このために、成人期のほとんどを教職に従事するという意味での教師のキャリア(経歴)に焦点を合わせる教師研究が成立してこなかった。

このように、学校改善への要請から、教師の成長の重要性が強調され、教師のキャリアを対象とする研究の必要性が認識されてきた。教師の発達を考えることは、教師の個人的な成長とか専門職的な成長を考えることであり、教師の学級での教授や学級経営等の仕事だけを考えることにとどまらない。また、個々の教師のこれまでの背景(人生の生き方)がその教授に影響している点を考えると、その教師のコミットメントや情熱やモラルを視野に含める必要がある。さらに、共通の目標や継続的な改善を一緒に追求する支持的な職場であるか、逆に不安定

になる孤立した職場であるかという点を考えると、同僚教師との関係のあり方は教師の成長に影響を及ぼす重要な条件になる。このように、教師の成長を考える場合に、教師の教授を取りまく広範囲にわたる側面を視野に入れる検討が必要であると認識されてきている。

2 教師の職業的能力の思弁的・心理学的考察

そのさい、教師の職業的能力の内容を明らかにすることは、教師がどのように成長しているかという職業的社会化の問題にとどまらず、教師をどのように成長させるかという教師教育の課題を明らかにしていく上で、不可欠なことである。従来、教師の職業的能力の内容を検討しているものの多くは、実証的な志向性をもつものではなくて、思弁的な教師論、あるいは体験にもとづく実感的な教師論が中心であった。

こうした教師論は明治時代の学校教育制度発足以降数多くみられる。それは社会（国家）からの要求に裏づけられた教師のあるべき期待像である。例えば、森有礼は師範学校において養成する教師像として従順、友情、威儀といった徳目を期待している。沢柳政太郎は、教育愛をもつこと、経済的な不遇に耐えること、立身出世を望まないこと、知識に習熟すること、理想をもつこと、教職を天職と心得ることを期待している⁽⁷⁾。

こうした戦前を中心とした聖職者としての職業的性格の色濃い教師論に加え、戦後の教育労働者としての教師論、昭和40年代からの教育専門職としての教師論などは今日までの時代的背景のもとで、教師の社会的性格の規定をめぐる多くの関心を集めてきている。

他方、教師の性格づけ、あるいは資質を論じている教育学者もわが国には多い。いずれも、教師の職業的特徴や社会的役割、その影響力から、教師のそなえるべき特性を論じている。例えば、皇至道は教師の職業にふさわしい資質を論じるなかで、「愛情の基礎の上に教育方法と教育技術が工夫されなければならない」ことを指摘している⁽⁸⁾。また、上田薫は、ゆたかな人間理解、相対性の自覚、広く深い視野に加えて、少々次元は違うとことわりながら「さわやかさをもつ」を、教師に求められる資質であるとしている⁽⁹⁾。津布楽喜代治は職業的能力を資質能力という言葉でとらえている。すなわち、能力の側面と資質の側面の2つの側面をとらえる。能力の側面の教師に求められる知識・技能として、教科についての深い知識と理解、子どもの発達や行動についての深い知識と理解、教育内容の編成と指導についての知識や技術、の3つを主要なものとする。人間的資質の側面として、子どもへの深い愛情と理解、広い範囲にわたる絶えざる探求心と研鑽、若さと明るさとユーモア、教職への自覚と献身を指摘している⁽¹⁰⁾。

こうしたわが国で影響力のある教師論は、従来、思弁的な観点から教師の職業的能力の内容を展開してきた教師論であり、これに対して、実証的な観点から教師の職業的能力の内容を明らかにすることを直接の目的とした研究は少ない。その理由として次の2点が考えられる。1) 教師の職業的能力の内容が教師に対する期待から生じる諸役割によって構成されることから、社会や時代を超えて妥当する普遍的な性格をもつものとは考えられず、それだけに検討には困難が伴う。すなわち、教師や学校をとりまく社会的状況、時代的背景、あるいは、教師が取り組むことが期待されている教育の重要な課題や問題解決に必要な教師の諸能力等により、職業的能力の内容に関する定義やその解釈には合意が困難であるという問題が内在する。2) 職業的能力の内容を全体的・総合的に検討しようとするものよりも、職業的能力の構成要素の

中の特定のものに焦点を合わせる研究が一般的である。教職に必要な基本的な技能とは何かとか、教師の資質として望ましいと考えられる心理学的な特性とは何かという問題設定から検討がなされている。

この理由を踏まえて、心理学的なアプローチから教師の職業的能力の内容を検討している次の2つの研究成果をみることにする。まず、L.Thies-スピリントホールとN.A.スピリントホール(Thies-Sprinthall, L. and Sprinthall, N. A.)の教師の職業的能力の概念を検討した。彼らは、教師教育の目標を総合的に理解する可能性を探る研究のなかで、心理学的な視点から教師の成長を次の3つの領域から総合的に構想している⁽¹¹⁾。1) 指導的・経営的役割という点から、指導者で、かつ経営者である教師を考えていること。2) 民主主義的価値の体現者と教師を考えていること。3) 個人として、あるいは自己概念の観点から教師を考えていること。そしてこの各領域に発達理論を割り当てている。第1が、知的概念の発達段階。第2が、価値判断の発達段階。第3が、自己概念の発達段階である。そして、この3つの領域が総合化され、立方体で図示できるような教師の成長の3つの側面が示される。この3つの各段階で高いレベルに達すること、すなわち、経験を抽象的に象徴化(記号化)できること、共感をもって行動できること、自立的に行動し、民主的な価値にコミットできること、から理想的な教師(統合的で、成熟し、安定的な人格)という理解を得ている。

次に、より総合的に職業的能力の内容把握を試みているJ.ピクル(Pickle, J.)の場合を検討する。彼は教師教育の目的とか、教師の発達の方向を探るという観点で、教師の成熟(teacher maturity)という概念から職業的能力の内容を構想している。教師の成熟という概念は、専門職的次元(professional dimension)、人格的次元(personal dimension)、過程次元(process dimension)からの総合的な理解をめざしている⁽¹²⁾。

第1の専門職的次元は、教職自体が専門職をめざしていることとか、教師個人も教育専門職をめざしている点に着目して採用されている次元である⁽¹³⁾。専門職の共通な核となっているのが、秘教的知識(esoteric knowledge)、サービス理念(service ideal)、感情的中立性(affective neutrality)という特性であり、以下のように理解できる。

専門職がその社会で評価されたり、影響力をもつのは、その職業だけが一定の社会的課題を遂行する専門的知識・技能を所有しているという合理的な理由があるからである。専門職には、その職業活動を行う上で他から干渉されないという自律性を保障されているが、この自律性の根拠になっているのが長期の教育期間を通じて獲得された学問的体系に裏づけられたこの秘教的知識である。この知識は学級での生徒のしつけの具体的な処方箋や実際的な指導技能の理解から、カリキュラムや学習の理論まで、また、教職に関連する専門的知識から哲学的、科学的知識の理解にいたるまで、幅広く含んでいると説明されている。

サービス理念とは専門職に期待されている不可欠な要素である。自己へではなく、他者へのコミットメントを特徴とする。言いかえると、愛他的行為とか、利他的行為と呼ばれるが、これが専門職の精神になっている。教師はこの精神的報酬を重視する職業である。教師は児童・生徒を援助すること、すなわち、サービス役割の理想化を、自己と自らの仕事にとって最も価値があると考えている。そして、このサービスという価値が学習され維持される。この価値を継続的に支持することが教師の成熟の特徴である。

感情的中立性とは、情動的なかわりなしに客観的に顧客と仕事をすることに関係している。教師が権威的人物として長い期間にわたり子どもとともに過ごすという現実を考えると、教師

のもつ影響力は大きくなる。感情的に中立であるということは、専門職には最も関心のあることである。この客観性とは人種、宗教、性、知能、社会経済的背景と無関係にすべての人を尊重するということである。こうした感情的中立性は教職には必須のものと考えられる。

第2の人格的次元とは、教師の人格が教職で最も重要な要因であると考えて採用されている次元である⁽¹⁴⁾。教師が暖かくて、共感的で、感受性豊かで、情熱があり、ユーモアにあふれているならば、こうした特性のない教師よりもある教師の方が成功すると、一般的には考えられる。教師の人格的特性として、自己/他者理解 (self/others understanding), 欲求の達成 (need-achievement), 個人的スタイル (style) を指摘している。

まず、自己/他者理解は教師と生徒の相互作用の基礎となる基盤を形成している。教師の他者理解は自分の内面をみるときに所有している知恵と同程度の深さに過ぎない。自己理解と他者理解ができることにより、他者とのコミュニケーションも可能となり、他者の立場や役割を理解できるようになる。こうした他者に対して柔軟性のある対応ができる技能は自己理解と他者理解に基づいている。

欲求の達成とは、自分自身の教職活動を評価し、自己改善のために働き続けたいという意向である。これには学習を継続したいという大きな努力が必要である。自己改善への努力は、自分自身の実践を分析したり、本を読んだり、コースを選択したり、変革を観察したり、心を開き、人生経験について思索することである。

個人的スタイルとは、その教師のパーソナリティや哲学と密接に結び付いた相互作用の様式である。ここで言う個人的スタイルとは科学というよりも芸術的な要素という点からとらえられ、優れた成果を達成した教師のなかにみられる特性である。成熟した教師は専門的知識を基礎にして教授を構成してはいるが、先輩教師をモデルとしてそれを精密に模倣する段階から、分析できたり正しさを立証できたりする創造的なその教師に独自の個人的スタイルを発達させていく。

第3の過程次元とは、教科の教授に関連した教師の思考の様式、思考の過程である⁽¹⁵⁾。教師の思考の様式が教師の成熟の中核的な要件である。教師は相対的にみて孤立した教室という場で仕事をしており、その職務の多くは個人的な判断に基づき遂行されている。この個人的な判断を行うという意味での専門的自律性は、質の高い思考過程に基づいた判断であるときのみ正当性が付与される。この次元では抽象的思考 (abstract thought), 批判的思考 (critical thought), パースペクティブ (perspective) が考えられる。

過程次元の第1の要素が抽象的思考である。教師は多様な分野の知識に習熟しなければならない。しかし、たんに事実をよせ集めた情報を知ることでは十分に満足のいく職務遂行にならない。教育の諸現象のなかに原則や一般化をみいだしていく能力が必要になる。学校を取り巻く環境は次第に複雑になっているので、学校や教師がさまざまな期待や変化に対応できていく必要があり、教師の抽象的思考能力の質が重要な位置を占めることになる。

第2の要素の批判的思考は抽象的思考と密接な関連にある。批判的思考の質は抽象化のレベルとともに高まる。批判的思考とは判断する能力であり、その判断を解釈し、その判断の正当性を主張する。

第3の要素はパースペクティブである。これはできるだけ広い視野からさまざまな考え方や問題をみる能力である。教師には、複雑な教授の場面で自主的な意思決定ができることが常に求められる。学級のなかで今までに起きてきた出来事とか、学級のなかで教えられていること

と学ばれていることについての事実と観念とについての関連性等を理解できないような教師は、技巧的で、平凡で、有害なレベルにとどまる。

なお、ピクルのようにより総合的に教師の職業的能力の理解をめざそうとする研究は少ないが、この成果から、教師の職業的能力の概念は人格的要因とともに、専門的な知識・技能が重要な位置を占めていることが理解できた。このことから、個人的な資質に基礎をおいて、専門的知識・技能の向上をめざすことが職業的能力形成であると理解している。

3 教師の職業的能力の社会学的考察

教師の職業的能力の理解に関して、構成要素を総合的にとらえるだけでは十分とは言えない。構成要素の恣意的な寄せ集めに過ぎないという批判も生まれる。本節では、この批判を踏まえ、学校改善や教育水準の向上に関する社会的な論議との関連において、教師の職業的能力形成にアプローチしている研究成果を検討していく。

(1) 現職教育を基礎づける教師の職業的能力の理解

わが国において学校改善や教師の資質能力の向上といった現実的課題にこたえることを目指し、教師の職業的能力の内容面に関して、実証的にその内容把握を試みようとした研究が昭和50年代後半からみられる。とくに、教師の現職教育の制度的整備への理論的・実践的な貢献をめざしている点が特徴である。そして、「教師の職業的社会化」というキー概念を用いた社会学的な研究の成果というよりも、学校や学級という教育実践の場で教師に形成が要請されている職業的能力の内容を明らかにし、その職業的能力形成の方策や政策の策定に貢献しようという意図をもつ点で、より実践的な志向性を、言いかえると、教育経営学的な志向性をもってなされてきた研究の成果といえよう。その主要なものとして、次の2つがあげられる。

1つは、広島大学教育学部教育経営学研究室の協同研究である。この研究グループでは、教師の職業的能力を「力量」という概念でとらえている⁽¹⁶⁾。すなわち、従来のわが国の教師の職業的能力の研究では、「専門性」概念が技術レベルを、「職能」概念が行動レベルを、「資質」概念が態度とか人格特性のレベルを問題としてきたと分類整理し、この3つすべてのレベルを含み、教師の指導技術的な側面と資質的な側面の両面から理解することの必要性を指摘している。そして、実証性を追究するなかで、「資質・能力」とは区別して、「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をひとまず捨象し、専門職たるべき教職の職務場面で主に要求される『教育的資質』（狭義のパーソナリティ）に限定」して、理解している⁽¹⁷⁾。この理解から、教師の力量形成を構造的に把握するために48の力量項目を設定し、因子分析研究が行われた。そして、経営能力、教授展開能力、生徒指導能力、生徒把握能力、人格性の5つの因子が抽出され、これらについての力量発達が教師の経験年数や性別との関連で数量的に明らかにされた。心理学的視点では欠落していた教師の職務遂行にかかわる「経営能力」が加わるとともに、職業的能力の全体構造化がはかられた。そして、結果として、この5つの能力の伸びをみると、「経営能力」の伸びが最も大きいことなどが見いだされている。

なお、この研究の特徴としては、1. おもいつきや経験からの発想ではなくて、数量的な理解を試みていること、2. 因子分析により、分析的に把握され、各能力が、教師の経験年数や性別により影響を受けていることを解明していること、3. 経営的能力を含めて職業的能力を

考えているなど、を指摘できる。

他の1つは、筑波大学教育学系（教師教育研究会，新任教師教育研究会）の協同研究である。これは「教師の職務内容自体の特質を考慮すると，教師の力量そのものが，もともと純粋な意味での科学的探究の対象としては成立しにくい性質を強くもっていることを認めることができる」という前提で，教師の力量を分析的にとらえようと試みている⁽¹⁸⁾。言うまでもなく，教師の力量に関する問題は非常に複雑で力量の内容を分析的に解明しようとするときには困難性が大きい。このために，教師の力量把握の視点として次の2つを考えている。1つは，教師の力量の内部構造を，平板的な領域の区分としてではなく，因果的連関を備えたものとして把握すること。2つは，具体的な教師の日常の職務遂行の場面に即して，分析的に教師の力量を把握すること。

そして，教師の行動として現れるものを教師の力量と考えており，この行動は，直接的に児童・生徒の学校での学習を推進する能力の大きさ（指導力量）と直接的な教育活動に付随する諸業務を遂行する能力の大きさ（分学校務遂行力量）とに区分される。力量を構成する要因としては，1．この具体的に現れてくる教師の行動に加えて，2．こうした行動を支える基盤的能力を土台として考え，3．この土台と行動を媒介するものとして，職務に対する取り組みの意欲や姿勢を考えている。つまり，教師行動，基盤的能力，執務態度の3つの要因の因果的連関において「教師の力量」の把握を構想している。そして，力量の数量的理解をめざし，質問紙調査で，16の力量項目を設定し，分析を進めている。なお，教師の「力量研究の端緒的な手法として素朴であるが」と断わりながら，「ここでの教師の力量項目は，綿密な教師の職務活動の内容についての実態分析や心理学的な諸検査等の作業を経て作成したものではなく，教師の職務やその遂行能力についてのわれわれの経験的知見を多少整理して設定したに過ぎない，非常に素朴なものであるという難点は免れがたい。」と述べているが，この研究で設定された力量項目はその後のわが国における教師の力量研究に大きな影響を与えた。

この2つの研究グループによる力量の理解のし方の特徴は次のようである。1つは，広大グループが因子分析を中心として，数量的処理により教師に必要な能力を抽出しているのに対して，筑波大グループは経験的知見をもとにして，教師の力量を構造的に捉えている点である。前者が，「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」という5つの因子，後者が，教師行動，基盤的能力，執務態度の3つの要因の因果的連関において「教師の力量」の内容把握を行っている。

この2つのグループで実証的な検討を加えた教師の職業的能力の内容はその後のわが国の教師の教育社会学的な研究に影響を及ぼした。それまでの教育社会学の範疇での教師の職業的能力に関する研究は，主に職業的能力形成に及ぼす社会的な影響要因に焦点を合わせる傾向にあり，実践的な志向性をもって職業的内容そのものを実証的に検討したものはみられなかった。だが，職業的能力の内容を論議した職業的社会化研究がみられるようになった⁽¹⁹⁾。

(2) 仕事環境と教師文化に着目した教師の職業的能力の理解

職業的能力はいろいろの理解があるが，とくに，最近注目されている A. ハーグリーブスと M. G. フラン (Hargreaves, A and Fullan, M. G.) によると，学校改善や教育水準の向上にとって重要なことは，すべての生徒の多様な学習ニーズに対応して，生徒に等しく十分に学習する機会を提供できているかどうかである⁽²⁰⁾。例えば，能力やニーズの点で異なる生徒からな

る学級において、教師の教授のやり方に柔軟性が欠けていたり、学習の課題が個々の生徒に十分に対応していない場合には、等しく十分な学習する機会を生徒が享受できているとは言えない。なお、生徒が学習する機会とは、教師の立場からみれば、十分に教える機会があることを意味する。ここでいう教師の「教える機会」には、次のような3つの条件が要求される⁽²¹⁾。

1) より効果的な教授・指導に関する知識や技能を学習し習得できるということ。2) 感受性が豊かで柔軟性にとむ教師として成長するのに必要な、個人的資質やコミットメントや自己理解を発達させるということ。3) 教師の専門職的な学習や継続的な向上を支持するような仕事環境をつくっておくということである。以上の3点に対応して、教師の成長を考える3つのアプローチを検討していくことにする。

1) 知識・技能の重視 第1に、知識・技能の向上を重視することから教師の成長を考えるアプローチを検討する。教師の成長を考える場合、知識・技能の習得の段階を基準とした考え方はよくみられる。例えば、S. フィールド (Field, S.) は自分の小学校教師としての体験や他の教師へのインタビューから教師の成長を3段階に区分している⁽²²⁾。段階は次のような次元で示される。すなわち、一日の計画をすること、学級を運営すること、そして、大きな集団での活動、授業の診断・評価、記録、親との会議、子どもの行動、自己評価などを計画することである。

まず、第1段階の教師は、こうした次元に関して、毎日毎日の活動を何とか乗り切っていくこと、おおざっぱな問題解決をすること、そして、不十分さを強く認める感情によって特徴づけられる。第2段階になると、自信をもてるようになり、適切で信頼されるような問題解決ができること。計画も1日単位ではなくて1週間単位で作成できるようになる。第3段階では、子どもの学習は形式的には教科や時間割で区分されるが、全体的なまとまりのあるものとなる。教師は学級でくつろいだ気分を味わい、子どもを生徒としてだけでなく人間として認識するようになる。

教師の成長段階についてのこのフィールドの説明は、教師による自らの実践の受けとめ方の変容を伴う、知識や技能の向上という点からなされている。このフィールドの研究をはじめ、教職活動の遂行に必要な各種の知識や技能を基本的な構成要素とみる、教師の職業的能力の理解のし方は一般的である。

ハーグリーブスとフランは、この知識・技能の向上からのアプローチをどのように説明しているのか。まず、すべての生徒に学習機会を十分に提供していく能力が教師に求められるという点から、この能力の向上に関する知識や技能が重視されるようになったと指摘する⁽²³⁾。例えば具体的には、教科に関する深い知識と大きな自信をもつようになることとか、教える効率性を高めるための条件として学級経営に関する専門的知識・技能を向上させることとか、能力の異なる生徒で構成される学級（能力別編成をとらない学級）での教授法を知ることとか、新しく開発された教授法を知り、その技能に習熟していくこととか、1人ひとりの生徒の学習のし方に関して知識が身につくこと、対応できていくことなどである。これらは、生徒の学習する機会を増大させていく場合に、教師にとって役立つ知識や技能となる。このことから、教師の教える力とは、各種の教授方法を柔軟に使いこなせる技能に習熟しており、教科内容についての知識も豊富であり、それを生徒の学力向上に結びつけていくような力である。

しかし、近年、教育研究者や教育行政関係者の多くが次の見方をとるようになってきている⁽²⁴⁾。すなわち、よい教授法を構成している要因は何かとか、能力やニーズの点で多様な生

徒で構成された学級で、何があまく作用したり作用しなかったりするかについて十分に根拠のある知識をもつようになった。こうした知識の正当性に対する信頼性や確実性が高くなり、教育研究者や教育行政関係者は急速に普及しつつある現職教育のなかで新しい技能や教授法を提案し、広めることが可能であると受けとめている。

この結果、教師の職業的能力を構成する要素のなかでは知識・技能が最も重視されるようになった。この知識・技能を基礎にしたアプローチは、他のアプローチに比べて、とくに教師が自分達の学級で理解でき、利用できる方法という点で、その実践的な性格が評価されている。つまり、知識・技術は容易にパッケージ化ができて利用されやすい。しかも、その習得や利用に際しては、他の教師とは無関係に、個々の教師が自給自足的に習得でき、自らの学級での実践に役立てることができる。このために、知識・技能の重視は養成教育や現職教育を通じて、教科内容に関する知識や教授の技能の習得を最も強調することとなる。

しかし、このアプローチには、学校の抱える問題の解決に役立っていないという批判もある。その批判は次の4点に整理される⁽²⁵⁾。

第1点は、このアプローチでは、学校外部にいる専門家から教師へと、上から下への命令・指示的な形を強いることになる。このために、教師の内部から生まれたものというよりも外部から導かれた方向での教師の成長のさせ方となる。これでは教師を引き込むことに失敗し、教師のコミットメントを維持するよりも、教師の反抗を生み出すという危険が生じやすくなる。また、新しい技術を教師に教えるその教え方が柔軟性に乏しかったり、その技術の採用の程度やペースが教師の立場や考え方を考慮せずになされると、教師の専門性や学級での自主的判断の質という点で教師が尊敬されていないという問題が明らかとなる。これは、教師個人のレベルでの実践的な知識にあまり価値がおかれていないことを意味する。さらに、教師は訓練され、発達させられる存在とみなされ、自らを発達させることができ、発達させるべきであるといった主体的な存在とみられないという問題も起こる。

第2点は、教育研究の成果に対する過度な信頼性である。実証主義的な諸原則に基づき、知識・技術に基礎をおいたプログラムの推進者はその推進する教授法を正当化するために教育研究の成果に過度な信頼をおく。しかし、現代は不確実性と予測不可能性に特徴づけられた時代である。教育研究の成果が示している確実性への信頼は誇張されていたり、誤ったものになる場合がある。

学級は多様であり変化していくものである。このことは何も知っていないとか、知ることができないということを意味するものではない。例えば、特定の教授法について知っていることは、条件付きの暫定的なものである。それは時間とともに知っていることが変化する場合もあるし、その教授法が採用される文脈（教科の違い、実験的な場面か通常の場合か、特別に変革を意図した学級か普通の学級かなど）によって異なることも少なくない。

第3点は、実践への取り組みの方法についての教師の意見の相違を締め出すことになる。専門的な研究による知識は教師の実践の知恵より優れたものと考えられる。意見の相違や不一致は推奨されない。相違が生まれると、不合理な抵抗であると解釈され、無視され、時には、問題であるとみなされる。実践についての批判的な反省や協同的な取り組みへの変化を促すために、意見の相違を推奨するというよりも、意見相違が起らないように管理することになる。

第4点は、教師の成長の特定の側面を過度に強調していること。この過度な強調には3つの要素がある。1つは、個人的成長とか、専門的成長や向上を支持する教師文化を創造すること

よりも、技能の向上に多くの努力がささげられること。その結果、選ばれた技能は、その技能の適切な向上とか継続的な利用が支持されないような貧弱なリーダーシップ、教師が孤立した仕事環境、仕事への過度な圧力などがみられる実践の場において実施される。2つは、教師を成長させるための資源や配慮は教育の受け手に対してよりも、不釣り合いなほど多く技能の開発担当者や教育担当者に配分されること。このために、教師が他の教師から学ぶことを援助したり、その学習のために環境を改善することに価値が置かれることは少なくなる。3つは、教師の成長に注がれる努力は伝統的により高い地位にあると考えられている学問、例えば、数学や国語に関係した教科やカリキュラムの領域に集中する傾向がみられる。

このことから、教師の職業的能力の構成要因に関して、知識・技能だけを過度に強調する場合の問題点が明らかになった。また、養成教育、現職教育を通じて、知識・技能の向上を促すだけの方向で、教師を成長させようとする考え方では不十分であることが理解できた。教師を成長させるといふ点から考えると、知識・技能が教師の職業的能力の構成要素のなかで中心的な位置を占めている。言いかえると、知識・技能の重要性を否定するものではないが、しかし、知識・技能に基づいて教師の成長を図るだけの考え方には限界がありはしないか。では、どのようなアプローチを加えることによって、その限界を克服していけるのか。次の2つのアプローチが考えられる。すなわち、自己理解のアプローチとエコロジカルな変化のアプローチである。

2) 自己理解としての職業的能力論 第2に、教師の成長を自己理解としてとらえ、教師の個人的な発達を強調するアプローチを検討する⁽²⁶⁾。パーソナルな発達の過程には次の3つの次元(a, b, c)がある。aは、個人としての発達段階である。この最高の発達段階に達するには、教職に就いて数年程度の教師では困難である。例えば、十分な教育活動が展開できるには、個人的な発達段階として、自己についての強かつ統合された感覚を同僚との間で協同的に仕事を進めることができる能力に関連づけられるような成熟の段階に達している必要がある。このため、いまだ成熟の段階に達していない教師がいる。bは、年齢段階によるライフサイクルには特徴的な位相が含まれている。若い教師は身体的なエネルギーが高く、家庭的なコミットメントが少なく、理想主義的な傾向がみられる。このために、仕事や革新に打ち込む強い意思が特徴である。だが、中年の位相にある教師の場合はかなり異なる。すなわち、人生経験が多く、死というものをより多く意識しており、身体的な力の低下に直面しており、自分の仕事と仕事以外の生活とのバランスを確立しようとする意図し、そして、変化には警戒心をより多くもつ。このように、ライフサイクルの異なる位置にある教師を比較すれば、専門職的成長からみて違ったニーズを示し、変化や改善に対して異なる志向性をもつ特徴がある。cは、教職としてのキャリア自体に固有のパーソナルな発達の問題が存在する。昇進は報酬と刺激をもたらす。同様に、昇進ができないことはだめになるというキャリアをうみだす。コミットメントや情熱が退潮し、教室での教授行動が影響を受ける。

ところで、人間的な側面の発達を強調するこのアプローチにはいくつかの限界があり、厳しく批判される点もある。特に、2つの批判点をみよ(27)。1つは、この人格的なアプローチは恣意的な性格をもつので、特定の教師や教師集団での研究成果が、他の教師や教師集団に適用できないこと。また、このアプローチでの研究では時間や経費がかかり、研究結果も予測できにくい点があること。このことは、このアプローチを用いることに反対しているのではなく、このアプローチがもつ利点に過度な期待を示すことに対する警告である。そして、最も厳しい批判がなされるのは、このアプローチが教師の発達過程に対しての専門技術的統制を特

徴とする官僚制的な手続きに代わるものというよりも、これを補充する働きに姿をかえるということである。すなわち、教師は自ら発達する存在ではなくて、発達させられる存在とみられ、援助を必要とする者、より優れた者の洞察や専門的知識に依存している者とみられる。このために、教師は保護という統制のもとにおかれることになる。

批判点の2つは、教師が仕事をしている文脈ではなくて、教師個人に焦点を合わせていること、このために、このアプローチは変化に対する個人的な責任を過度に強調するだけでなく、教師が仕事をしている文脈と、この文脈が個人的発達と専門職的発達を高めたり、逆に、抑制したりするその様式とに関する論争的な問題から注意を引き離すことになる。この意味で、この人格的なアプローチは暗黙理に保守的であると批判されている。

3) 仕事環境としての学校と教師文化　そして、この第1と第2のアプローチはともに教師が仕事をしている文脈（仕事環境としての学校と教師文化）のもつ意味や役割に関心を向けないという問題点を指摘する。すなわち、ハーグリーブスとフランが指摘するのは、例えば孤立した状態が永く続くような状況で仕事をするとき、その教師は相互に学び合うということが少なくなったり、教授や学校改善に関する創造的な実験が成功しないのは、行政によって外部から強制的に変革が進められる場合であるということ。そして、教師が成長する過程とか、その成長が成功するかどうかとかは、それが起こる文脈に強く影響を受け、この文脈の性格だけで、教師の成長への努力が促進されたり、逆に打ち砕かれたりする。このために、教師の成長を左右する環境に理解を示したり、関心を向けることは、教師、行政関係者、研究者等にとって重要なことであると指摘している。

こうして、第3に、教師の成長をエコロジカル（社会生態学的）な変化としてとらえるアプローチを取りあげ、教師の成長にとって次の2つが重要であると指摘する。すなわち、教師の成長を促す諸方策が成功するか、あるいは失敗するかを決める条件の1つが、教師の仕事環境であり、2つが、教師文化である⁽²⁸⁾。

まず、教師の仕事環境としての学校の施設・設備、教材の整備の程度、研修の量や質などは教師の成長に影響を及ぼす。例えば、計画する時間が不足したり学級から離れる時間があると、教師が一緒に計画したり、お互いが教え合ったり、自分より若い同僚教師の相談相手として効果的に役立つことが困難になる。また、仕事の条件が貧弱だと、一緒に働いたり、研修会に参加したり、他の教師の授業を参観する自由な時間を求める機会が制限されたりする。一般的に、大きな学級規模や質の低い教科書や教材といった意欲を衰えさせる環境のもとでは、教師は授業の改善を優先させるよりも、毎日毎日の実践をなんとか切り抜けることに力点を置くようになる。

また、重要な要因として学校管理職の発揮するリーダーシップがある。職場の人間関係や支持的な仕事環境の醸成という点で重要だとされる。例えば、教師を意思決定過程に参加させたり、教師の側から率先して生まれてくる発達への努力や意欲に価値をおいたり、教師が改善や変化の過程においてお互いに密接な関連をもちながら働き、お互いを支持しているような環境をつくることなどである。

つぎに、教師の文化をみしてみる。教師の文化とは、永年にわたり同じような要請や制約に対処しなければいけない教師の世界の中で共有されている信念、価値、習慣、物事を行う際のやるべき程度きまったやり方である。この文化の内容は教師の思考、表現される言葉、行為の中に現われている。

ところで、教師は全く一人で自らの教授の方策やスタイルを発達させてはいない。教授の方策やスタイルは、その教師の個人的な問題というよりも、過去の教師も出会ってきた問題である。こうした教師がその仕事の中で特徴的で何度も起こるような問題や環境に対応する教育的価値や信念に沿って、その仕事のやり方を今日に至るまで発達させてきた。このために、教授の方策やスタイルは個々の教師が直面した教育場面の中で要請されて生まれてきたというよりも、教師の文化に起因する性格をもつ。このことから、教師の発達の問題を考える場合、教師文化が1つの焦点になるとハーグリーブスは論じている。この文化により、教師の世界で歴史的に生み出されてきて教師なら誰にも共有されている問題解決のやり方が若くてまだ未熟である教師のメンバーに伝えられていく。この点で、教師の文化とは教師という職業を遂行していくための学習内容の枠組みを提供している。

そして、教師の文化の形態、言いかえると教師の特徴的な人間関係のパターンがこの文化の内容を規定してくる。教師はこの文化の形態を通してさまざまなことを学ぶことになる。ハーグリーブスはその形態として4つのタイプを見いだしているが、とくに、協同的文化 (Collaborative Culture) の意義に着目している⁽²⁹⁾。教師が日常的に互いに支持し合い、信頼し合い、開放的であり、互いに学び合い、共に働くような協同的文化の発達は、教育変化を成功させるし、学校改善の説得力のある記録を生み出し、専門職的発達におけるよい実践をもたらし、そして、生徒の学力達成における積極的な成果を生み出すことに関連が深いと指摘されている。

(3) 職業的能力形成要因としての人事異動

仕事環境としての学校と教師文化に深く関連するのが学校間の異動の問題である。もちろん、教師の異動には学校間の異動だけではない。学校内異動 (Job Rotation)、学校種間異動、異業種異動 (社会教育主事、教育行政職員、首長部局職員など) がある。だが、本稿では主に学校の個別的特徴に着目し、学校間の異動に焦点を絞り、職業的能力形成要因としての人事異動の役割・機能を検討することを今後の課題としているが、ここでは、経営学の分野で、企業における人事異動に期待されている一般的な役割・機能がどのようなものかをみておく。なお、人事には、「採用、評価、給与や報償の決定、昇進や昇格の決定、配置の決定、教育や研修、福利厚生、組合との折衝など」の機能がある⁽³⁰⁾。これらの機能のなかで、配置と育成の機能を中心にみていくことにする。

異動の目的は何か。わが国の企業では、次のようなねらいで定期的実施されているとされる。すなわち、1. 過度の専門化を抑制すること、2. ネットワーク財産の蓄積という効果、3. 能力の発見、適性の発見、4. インセンティブ効果、5. 人の配置の固定化を防ぐということ、6. 異種混合による組織の活性化、などである⁽³¹⁾。すなわち、異動は、労働力の適切な配備を行うと同時に、労働者の訓練も兼ねるはたらきがあると理解されている⁽³²⁾。

わが国の企業において人事の重要性が指摘されるのは、配置が次の3つの問題に関連しているからである。1. 適材適所、2. 人材形成への影響、3. インフォーマル・グループの形成である。なお、この3つの問題は組織が3つの場として複合的に機能していることと深く関連している。適材適所が情報の相互作用の場としての組織、人材形成が学習の場としての組織、インフォーマル・グループが感情のからみ合いの場としての組織である。そして、人事配置がこの3つの組織の場を同時に変える。すなわち、「配置が、人と仕事との関係を決め、人と人との相互作用の場を決め、人と仕事環境との関係を決めている、総合的な組織の場の決定」を

しているのである⁽³³⁾。

ところで、人材の形成の機能としては、大別して体験学習と研修の手段がある。体験学習とは仕事を通じて学習して育っていくこと(OJT: On the Job Training)、研修とは仕事の間をはなれた教育(Off JT)である。企業では、研修は補助の手段と位置づけられている。その理由は体験学習が、仕事に密接に関連していること、学習の成果がすぐに結果としてでること、うまくいかなかったときのプレッシャーが高いこと、組織の慣行とか組織文化とかいった目にみえないものを感じ取っていく過程となっていることなどである⁽³⁴⁾。

そして、体験学習が効果的になる条件として、1. 体験の場づくり。これの手段としては人事のローテーションとキャリアパスがある。2. 体験の深さの確保。これには仕事の厳しさや体験から学ぶ姿勢や上司からの指導、そして組織文化として学ぶことを重視する文化の必要性が重要である。3. 目指すべき目標の提示。組織として何を学ぼうとするかの目標の共通性が確保されていることが望まれている⁽³⁵⁾。

なぜ、異動がなされるか。OJTによって必要な能力を習熟させる。これは訓練としての効果をもつことで、長期的には全体の効率を高めることになる。質的に異なる職場間でのローテーションは部門間での情報の伝達がスムーズにおこなわれる。フィードバックされる。こうした点にわが国の企業を対象とした経営学分野での異動に関する研究の成果が示されている。

4 職業的能力を形成するもの—仕事環境への着目

以上の検討から、教師の職業的能力の形成に関する枠組みはある程度、用意されたようにみえるが、次の点で不十分なものを認めることができる。すなわち、教師が職場において日常的に接する社会的・文化的な場面つまり「仕事環境」が、自らの職業的能力に及ぼす形成要因として大きく機能する点である。もっとも、この点について間接的な示唆、あるいは若干言及した理論や考え方がないわけではない。

例えば、その第1は、既にみたアメリカの学校改善運動である。この中で、学校改善のための有効な手段として教師の職業的能力が注目された。このことは、結果としての学校改善と、手段としての教師の職業的能力、という結びつきが関心を呼んだことになる。さらにいえば、逆に、手段としての学校改善を通して結果としての個々の教師の職業的能力形成という考えが、生まれる。

その第2は、思弁的、心理学的な言説からの示唆である。ここでは、教師の職業的能力が人格的な資質や専門的知識・技能によってとらえられ、社会的な現実との相互作用が見落とされていた。もっとも、スピリントホールやピクルは人格発達という動的な側面を力説はしているが、現実的社会とのかかわりから生まれる発達の視点を欠いていた。思弁的、心理学的考察では、個々の教師の職務遂行場面は設定されていないといってもよい。

しかし、ピクルにおいては、教師の思考様式、すなわち、抽象的思考、批判的思考、及びパースペクティブの三つの次元への着目がある。なかでも、批判的思考とパースペクティブは教師の現実社会との相互作用からおおいに生まれかつ育てられるものと考えてよい。今後の検討課題である教師の臨現場面への対処能力への示唆がここにある。

第3に、わが国の現職教育を基礎づける教師の職業的能力の諸研究では、職務遂行の場面に即した諸能力が明らかにされている。この諸能力は例えば経営・教授・生徒指導などであって、

それらはまさに職場の社会的・文化的問題に直結するものといってよい。このような「能力」解明はもちろん現職教育のプログラム作成に資するところが大きいものであるが、同時に、現場のもつ能力形成の大きさを明らかに示すものに他ならない。

第4に、いっそう明確に「現場の能力形成」の大きさに触れたのはハーグリーブスとフランである。彼らによれば、教師の成長を促す条件として、教師の仕事環境と教師文化が指摘されている。しかし、この点についての研究はきわめておくれている、と指摘している。

最後になったがきわめて大事な教示は、企業の人事異動に関する経営学的な考え方である。人事異動にはさまざまな機能が記されてはいるが、ここではより明確に「適材適所、人材形成への影響」つまり「配置が人を育てる」という意図が語られている。教師もまたこの例外ではないであろう。

以上のような考察から、今までともすれば見落とされがちであった、「教師の仕事環境が職業的能力を形成すること」つまり、「日々の教育実践を通して、教師の力がつくられていくこと」を分析することが本研究の延長線上にある。

注)

- (1) Griffin, G. A., "Introduction: The Work of Staff Development", In *Staff Development: Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1983, pp. 1-12.
- (2) Wideen, M. F., "Perspectives on Staff Development", In Wideen, M. F. and Andrews, I. (eds.), *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*, New York, The Falmer Press, 1987, pp. 5-6.
- (3) Taylor, W., "The Future for Teacher Education", In Hopkins, D. and Reid, K. (eds.), *Rethinking Teacher Education*, London, Croom Helm, 1985, pp. 246-247.
- (4) Broudy, H. S., "The University and Preparation of Teachers", In Katz, L. G. and Raths, J. D. (eds.), *Advances in Teacher Education*, Vol. 1, Norwood, Ablex Publishing Corporation, 19, pp. 2-3.
- (5) Stevenson, R. B., "Staff Development for Effective Secondary Schools: a synthesis of research", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, No. 3, 1987, p. 234.
- (6) Biklen, S. K., "Can Elementary Schoolteaching Be a Career?: A Search for New Ways of Understanding Women's Work", *Issues in Education*, Vol. 3, No. 3, 1985, p. 215.
- (7) 本間康平『教職の専門的職業化』有斐閣, 1982年, 109-205頁参照.
- (8) 皇至道『現代教師の性格』光風出版, 1954年, 61頁.
- (9) 上田薫「教師に求められる資質」長島貞夫編『職業としての教師』金子書房, 1982年, 197-213頁.
- (10) 津布楽喜代治「教師の教育力—資質能力—」真野宮雄・市川昭午編『教師・親・子ども』(教育学講座第18巻) 学習研究社, 1979年, 147-160頁参照.
- (11) Thies-Sprinthall, L. and Sprinthall, N. A., "Preservice Teachers as Adult Learners: A New Framework for Teacher Education", In Haberman, M. and Backus, J. M. (eds.), *Advances in Teacher Education*, Vol. 3, Norwood, Ablex Publishing Corporation, 1987, pp. 41-43.
- (12) Pickle, J., "Toward Teacher Maturity", *Journal of Teacher Education*, Vol. 36, No. 4, 1985, p. 55.
- (13) op. cit., pp. 55-56.
- (14) op. cit., pp. 56-57.
- (15) op. cit., pp. 57-58.
- (16) 岸本幸次郎 久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい, 1986年. 岸本幸次郎, 岡東壽隆, 林孝, 小山悦司, 河相善雄, 杉山浩之「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, 1981年, 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〔Ⅱ〕－教職能力をめぐる因子分析的考察－』『広島大学教育学部紀要』（第一部）第30号，1982年。岸本幸次郎，岡東壽隆，林孝，小山悦司，河相善雄，杉山浩之「教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅲ〕－教師のキャリアと研修体系をめぐる－」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第27巻，1982年。岸本幸次郎，岡東壽隆，林孝，小山悦司，河相善雄，杉山浩之「教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅳ〕－職能成長を促す校内研修態勢をめぐる－」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第28巻，1983年。岸本幸次郎，岡東壽隆，林孝，小山悦司，河相善雄，杉山浩之「現職教育のシステム化と行政施策の方向」『日本教育行政学会年報・9』教育開発研究所，1983年。岸本幸次郎，岡東壽隆，杉山浩之「教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅴ〕－経営的力量の形成を中心にして－」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第29巻，1984年を参照した。
- (17) 岸本幸次郎 久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい，1986年，36頁。
- (18) 筑波大学教育学系教師教育研究会『教師の力量形成と研修システムの改善に関する実証的研究』1983年，7－8頁。なお，これに関連したものとして次のものがある。筑波大学教育学系内新任教師教育研究会編『新任教師教育に関する基礎的研究』1981年。
- (19) 例えば，加野芳正「教職能力の形成過程に関する調査研究」『香川大学教育実践研究』1984年。
- (20) Hargreaves, A. and Fullan, M. G., "Introduction", In Hargreaves, A. and Fullan, M. G. (eds.), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell, 1992, p. 1.
- (21) op. cit., p. 1.
- (22) Field, S., *Teacher Development: a Study of the Stages in the Development of Teachers*, Massachusetts, Brookline Teacher Center, 1979 ;
Feiman, S. and Floden, R. E., "A Consumers Guide to Teacher Development", *The Journal of Staff Development*, Vol. 1, No. 2, 1980, p.139.
- (23) Hargreaves, A. and Fullan, M. G., op. cit., p. 2.
- (24) op. cit., p. 2.
- (25) op. cit., pp. 3－6.
- (26) op. cit., pp. 7－8.
- (27) op. cit., pp.12－13.
- (28) op. cit., pp.13－16.
- (29) Hargreaves, A., "Cultures of Teaching: A Focus for Change", In Hargreaves, A. and Fullan, M. G. (eds.), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell, 1992, pp.226－229.
- (30) 伊丹敬之・加護野忠男『ゼミナール経営学入門』日本経済新聞社，1989年，331頁。
- (31) 『同上書』，342－343頁参照。
- (32) 吉田和男『日本型経営システムの功罪』東洋経済新報社，1993年，43頁。
- (33) 伊丹敬之・加護野忠男『前掲書』，337頁。
- (34) 『同上書』，347頁。
- (35) 『同上書』，347－349頁参照。