

教師の職能発達環境としての大学の位置と役割

——現職教師の教育系大学院修士課程における履修を中心にして——

西 稜 司

要 旨

本稿は、教育系大学院修士課程における現職教師の職能発達環境としての、大学の位置と役割について考察した。教師に要請される職能領域は多岐にわたるが、本稿ではとくに教授者としての職能について、それも生徒の論理的な思考力や判断力を高めることが求められる「了解課題」に適切に対処しうる職能に焦点化した。そして、大学の学術研究機関としての位置(意義・性格)を重視して、その役割を次のように規定した。すなわち、(1)基盤的学識の更新・拡充、(2)生徒と社会現実を捉え直す契機の提供、(3)教師の自己認識の深化、である。

これらの役割は、大学としてできる限り独自のものに止め、教師の日常の実践に近接する領域については、抑制的な立場において教師の職能発達を援助すべきこととした。また、こうした大学の役割を果たすための大学内部の解決すべき今日的課題として、カリキュラムの全体的性格等についての教育職員間の合意、教師の自己認識深化のための配慮、教師の具体的教授行動改善への関与の方向(アクション・リサーチの推進)を挙げた。

KEY WORDS

professional development	職能発達	basic knowledge	基盤的学識
developmental environments	発達環境	action research	アクション・リサーチ
self-awareness of teacher	教師の自己認識		

I 課 題 設 定

臨時教育審議会(以下臨教審と略称)の発足(1984年9月5日)を契機にして、教育改革論議が一段と活発に展開されている。これらの論議のなかで、学校教育の質的成否に関連して教師の要因についても、強い関心が寄せられている。たとえば、臨教審は「教育改革に関する第一次答申」(1985年6月26日)において、「教員の資質向上の方策について、養成、採用、研修、評価などを一体的に検討する」(第二部五)ことを言明している。そして、その具体的方策が現在第三部会を中心に論議されており、新たな制度化を含む相当思い切った案が検討されているという⁽¹⁾。

学校教育の質的成否が、教師の要因によってかなり左右されるとする見地から、この問題に社会一般の強い関心が寄せられ、多様な論議がなされるのは、決して忌避されるべきことではない。ただ、それらの論議が、今日教師が置かれている条件や実情を深く考慮し、さらに教師の職能(職務遂行能力ないし職業的能力)についての冷静な学問的吟味を踏まえているのか、

という点については、筆者は少なからず懐疑的にならざるをえない。

行政施策についても、現職教師の職能発達 (professional development)⁽²⁾ を企図したさまざまな手立てが、1970年代半ば以降一層活発に講じられてきているのだが、その意味や効果には、緻密な検討が今日必要とされている。すなわち、主として行政当局が直接・間接関与して実施する教員研修事業は、大幅に増えしかも多様な形態で展開されてきているのだが、その実効効果という点では、きわめて心もとない現状を否定しえない⁽³⁾。もっとも、このような問題状況は、ひとりわが国だけにみられるものではない。いわゆる先進諸国と呼ばれる国々においても、ほぼ同様な事情が存在すると思われる⁽⁴⁾。

では、教師の職能発達のための諸施策が、必ずしも目覚ましい成果をもたらしていないのは、なぜなのであろうか。この理由が、大別して二つあると考えられる。第一に、教師の職能発達についての学問的吟味・検討を経ないまま、いわば経験主義的方策の追求に目を奪われていたからである。第二に、職能発達の主体である教師自身の個人特性要因の重要性を軽視し、教師を受動的な存在として扱ってきたからである。すでに筆者は、以上のような教師の職能発達をめぐる問題状況の分析、および教師の職能発達の構造と過程に関する理論的解明 (限定的にいえば、仮説的見解の構築) の作業を行ってきた⁽⁵⁾。

そこで、本稿ではこれまでの筆者の教師の職能発達に関する基本的見解を踏まえて、とくに教師の職能発達における大学の位置と役割について考察したいと考える。ここで、なぜ大学に着目して教師の職能発達について考察しようとするのか、その理由をまず説明しておくべきであろう。第一に、これまで大学は教師の養成については主たる役割を担ってきたのだが、現職教師の職能発達については、ほとんど積極的に関与してこなかったという事情は、明らかに不適切であり、社会的損失ともいふべき非効率性が認められるからである⁽⁶⁾。第二に、本来大学における教育研究 (とくに学校教育関連分野の場合) は、小・中・高等学校等の学校現場 (したがってそこに勤務する現職教師) との適切な連絡や提携に基づくことが要請されているにも拘わらず、従来両者の関係は概して希薄であったからである。さらに第三に、さまざまな未解決課題を抱えながらも、現職教師の大学院での長期研修事業が近年大幅に拡充され、実施されている実情に鑑みて、その有効な具体的方策の案出と展開が強く要請されていると考えるからである⁽⁷⁾。

前述した課題を明らかにするために、以下まず教師の職能発達の全般的な構想を提示し、そこでの発達環境としての大学の位置を明らかにする (Ⅱ)。次に、大学が教師の職能発達環境として担いうる基本的な役割が何なのかを論述し (Ⅲ)、最後にそうした役割が十全に果たされるために今後解決が必要と考えられる諸課題について考察する (Ⅳ) こととする。

なお、本稿で扱う大学は、論述の範囲が拡散してしまわないように、大学院修士課程に限定することとする。したがって、この課程に現職教員の身分を保持したまま、職務専念義務を免除されて就学している現職教師 (学生) に対する大学側の指導体制を考察の主対象とすることを、予め断わっておく⁽⁸⁾。

Ⅱ 教師の職能発達環境としての大学の位置

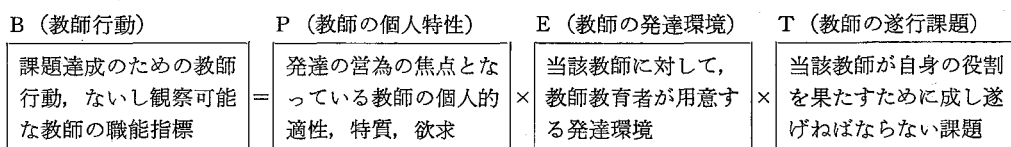
1. 教師の職能発達の全般的構想

教師の職能発達の全体像を的確に捉えることは、相当困難な課題ではある。しかし、教師相互の自発的な研究ないし職能発達活動を推進する教員センター (teachers centre)⁽⁹⁾ を世界で初めて生み出した英国や、教師の有能性 (teacher effectiveness) 研究について比較的長い歴史をもつ米国では、今日相当水準の高い研究や開発がなされている。ここでは、これら英・米両国の研究成果を参照しながら、教師の職能発達の全般的構想を提示しよう。

この作業において、まず心得ておかねばならないのは、教師の職務活動（より限定的には教育活動）の社会的現実 (social realities) についての的確な認識である。リーバーマン (Lieberman, A.) とミラー (Miller, L.) は、教師の職務遂行の現場 (field) についての精細な調査研究に基づいて、従来一般的に採用されてきた職能発達のための「訓練モデル」は、排斥されるべきだと主張している。なぜなら、それらのモデルは、教師の職能における不備を措定し、優れた訓練者が劣った訓練受容者に対して一方的に導こうとする手法を採っており、教師の教育活動の複雑な性格（社会的現実）に対応しえていないからである、としている⁽¹⁰⁾。この見解は、われわれにとってもきわめて重要である。というのは、教師の教育活動の実際は個性・具体性を色濃くもつものであり、その教師の個人特性や勤務する学校の事情によって、職能発達の中身や方法は、大いに異ならざるをえないからである。

こうした、教師の教育活動についての社会的現実を十分考慮してはじめて、教師の職能発達の的確な全般的構想を描き出しうるのである。では、職能発達の主体である教師の個別的事情や勤務する学校の条件等に十分な考慮を払い、なおその教師の職能発達を援助する適切な外的条件を考察するためには、どのような枠組みを用意すればよいのであろうか。この点について、マクナーグニ (McNergney, R. F.) の見解が示唆的である⁽¹¹⁾。彼は、教師行動 (teacher behavior: B, ないし教師の職能) を規定する主要要因群として、次の三つを挙げている。すなわち、教師の個人特性 (personal characteristics: P)、教師の発達環境 (developmental environments: E)、教師の遂行課題 (tasks: T) である。これらの相互関係性は、関数関係をなしており〔つまり $B = f(P \times E \times T)$ 〕それを図示したのが図1である。

図1 教師行動、教師の個人特性、教師の発達環境、教師の遂行課題の相互関係性



Source: McNergney, Robert F., Responding to Teachers as Individuals, *Theory Into Practice*, Vol. 19, No. 4, Autumn 1980, p. 235.

この枠組み（見解）のもつ意義は少なくない。すなわち、ある特定の職能発達モデルを予め措定し、それに適合させようとする考え方を斥け、教師の個人特性や職務活動の実際の諸条件に対応した、多様で奥行きのある職能発達構想が描き出しうるのである。もちろん、これら三つの主要要因群の中身がどのようなものであり、しかもそれら相互の動態的な関係がどのようになっているのか、について明らかにされなければならないことはいうまでもない。そこで、順次検討してみよう。

まず、教師の個人特性 (P) とは、教職に就く以前の養成課程での学習経験を含む自己生育史の要因を背景にもち、さらに教職に就いて後のさまざまな実務経験をとおして獲得された諸特性をいう。その具体的内容としては、知能・空間視覚化・知覚の速さおよび正確さ・精神運

動機能等の適性 (aptitude), さらに特質 (traits), 欲求 (needs), 価値 (value), 興味 (interests), 態度 (attitude) などの要因が含まれる⁽¹²⁾。

次に、教師の発達環境 (E) であるが、教師の職能発達を援助すべく、個々の教師にとって外的機関ないしその機関の職員 (以下教師教育者と呼称する) が用意する、人的・物的諸資源を指している。ここでの枠組みからして、この環境は教師の個人特性や教師の遂行課題に対応して選択される多様な内容を含んでいる。詳しくは、次節で述べよう。

さらに第三の要因群である教師の遂行課題 (T) には、およそ次のような内容が含まれる。教師の総体的な遂行課題をごく大まかに領域区分すると、①教授者としての課題 (いわゆる教科指導と呼ばれる領域に該当)、②生徒集団のリーダーとしての課題 (いわゆる生徒指導と呼ばれる領域に該当)、さらには上記①と②の直接的教育活動とは一応区別される、③校務分担者としての課題、および④学校と (父母ないし家庭を含む) 地域社会の調整者としての課題、の四つが挙げられる。この4領域に区分される教師の総体的な遂行課題の各々は、質的には異なるものであり、①と②が核的ないし基底的な位置にあるとみるべきである⁽¹³⁾。

そこで、本稿ではできるだけ教師の遂行課題を限定して緻密な考察をすることが必要と考えるので、これら4領域の遂行課題のなかでも中心的位置を占める①教授者としての遂行課題に絞ることとする。ところで、この教授者としての遂行課題についても、その内容は複雑でかつ多岐にわたるのであるが、やはり学校教育の本来の機能からみて認知的領域の教科指導に焦点化して、検討することにした。

さて、認知的領域における教授者としての遂行課題は、生徒の学習様式に着目すると次の三つが区分できる。つまり、①記憶・再生課題、②定式化された問題解決課題、③了解課題である⁽¹⁴⁾。①記憶・再生課題とは、単純な知識 (たとえば、愛知県の県庁所在地は名古屋市である) の記憶やその再生をいう。②定式化された問題解決課題とは、算数 (数学) などでの証明済みの公式や原理に従って問題を解決 (処理) する技能を習得させる類の課題である。これらは、基本的に生徒の側での学習到達目標が明確で、その学習成果を量的に測定することが可能な課題である。しかし、③了解課題とは、類推・演繹・分析などの認知操作を経て、生徒がそれまでもっていなかった新たな認識に到達させる種類の課題なのである。よって、①と②に比べて③は、複雑であり到達水準も明細には規定しがたい性質の課題である。いわば、学習者 (生徒) の思考の質的高まりをねらう相当困難な課題なのである⁽¹⁵⁾。

端的にいうと、わが国の学校教育は、①と②の遂行課題についてはかなり高い水準の成果が得られているとみられるが、③の遂行課題における成果は、必ずしも十分とはいえない⁽¹⁶⁾。したがって、教師の職能発達の視角からこの遂行課題を取り上げる際、その主要内容が③了解課題に力点を置くことが適切である。なぜなら、教師の教授者としての遂行課題の中で、この了解課題が最も複雑で高度な職能を必要とするからである。また、わが国の学校教育において今後真剣に取り組まなければならない教育課題とみなしうるからである。

以上のような教師の教授者としての職能を構成する諸要因に関する基本的枠組みに基づいて、次にわれわれの職能発達の全般的構想を提示しよう。われわれは、この構想についてたいへん意味深い見解を示しているサージオヴァニ (Sergiovanni, T. J.) とスタラット (Starratt, R. J.) に従いながら、いくらかの修正を加えて次のような見解を提示したい⁽¹⁷⁾。すなわち、教師の職能発達の全般的な構想を簡略化して図示すると、図2になる。以下、この図に従って説明する。

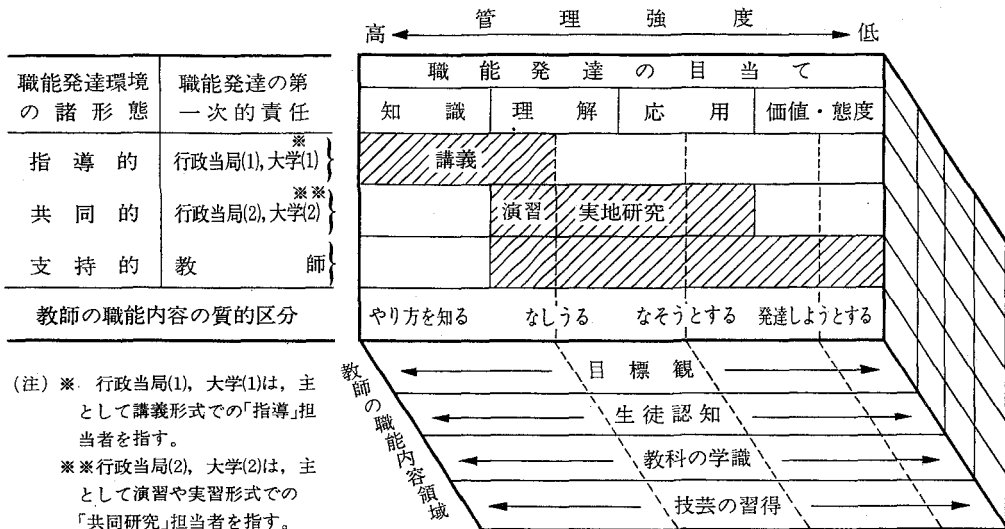


図2 教師の職能発達構想

まず、右側の箱の部分に着目されたい。箱の前面の最上段には、教師の職能発達の目当てとして、知識、理解、応用、価値・態度（の統合）の四つを挙げている。これらは、教師が教授者としての遂行課題に取り組む際、教師個人の内部で要請される機能要件を段階的に示したものである。この箱の前面最下段の「教師の職能内容の質的区分」として示した「やり方を知る」（knows-how）、「なしうる」（can-do）、「なそうとする」（will-do）、「発達しようとする」（will-develop）が、そのことを示している。また、この箱の背後（下）部に示した四項目、つまり目標観、生徒認知、教科の学識、技芸の習得は、教師の教授者としての行動を支える職能内容の分析的区分である。

もっとも、このような図のみによって、教師の職能発達構想の詳細まで示すのは困難である。とくに、教師の個人特性の要因のうち重要な影響力をもつとみなしうる欲求や価値観については、「自己概念」（self-concept）に集約できるものであり、この固定（保持）ないし拡大が教師の職能発達の基底的要因として強く働いているのである。詳細は、別稿⁽¹⁸⁾に譲るとして、ここではこの立場を要約的に確認しておこう。

すなわち、教師の自分自身について自己が描いている像（自己概念）は、彼の判断や行動の準拠枠の役目を果たしている。今、教師の職能発達の過程についてみた場合、教育活動に要請される複雑かつ高度な技芸⁽¹⁹⁾は、教師の日常的営為における失敗や挫折の経験を自らの職能および人間存在としての不備に根本的には起因するものと受け止め（自己認識から自己受容）、新たな自己を築こうとする営みを基本条件として習得されるものである。つまり、自らのそれまでのありようを壊し、再構成すること（自己概念の拡大）を基底にして、具体的な職務挑戦の努力を重ねるなかで、徐々に高い水準の職能が獲得されるのである。

よって、教室での教授活動（授業）における高度な技芸は、教師自身のパーソナリティの要因（とくに欲求や、価値観ないし信念）における変容を不可欠の条件として、それが満たされる時はじめて獲得されるのである。したがって、十全な意味での教師の職能発達の考察に際して、教師の個人特性の要因の重大さは、いくら強調してもしすぎることはない。同様な見地か

ら、従来この認識が希薄であったことを鋭く指摘したテイラー (Taylor, W.) は、「人間的発達」(personal development) を基底にしない職能発達論(構想)は、危険でさえあると述べている⁽²⁰⁾。なお、このような教師の個人特性要因を重視しつつ、さらに発達環境が遂行課題の性質に応じて適切に選択され機能するとき、最も効果的な職能発達が可能になることは、詳論するまでもない。

2. 教師の職能発達環境としての大学の位置

ここでは、前述した教師の職能発達の全般的構想における発達環境の内実を明らかにし、そこでの大学の位置を解明しよう。前掲図2の(箱の)左側の部分は、この教師の発達環境を示している。つまり、発達環境とは、教師個々人に対して外的諸機関ないしその機関に所属する教師教育者⁽²¹⁾が、職能発達を援助するために用意する、人的・物的諸資源のことをいう。この発達環境の基本的形態として次の三つが区分できる。すなわち、「指導的」形態、「共同的」形態、「支持的」形態である。

「指導的」形態とは、教師教育者が教師に対して、教授ないし指導する形態の環境をいう。たとえば、最新の学問研究の成果や新たな教育思想を教授するなどは、この例である。「共同的」形態とは、教師教育者と教師が対等の立場で研究・開発活動に携わるなかで、教師の職能発達をもたらそうとする形態の環境をいう。たとえば、教師教育者と教師が共同して授業研究を行う(ただし、実施主体は教師教育側)などが、この例にあたる。「支持的」形態とは、教師が自主的に研究・開発する過程に、教師から求めがある場合にのみ、教師教育者が助言や励ましなどの支持を与える形態の環境をいう。たとえば、英国の教員センターのごとき、教師相互の研究・開発活動に求められて参加している指導主事や大学の教育職員の場合が、その例といえる。

また、これら各形態の発達環境は、管理構造(administrative structure)において、大きな差異がある。端的に言って、「指導的」形態は教師教育者が職能発達を援助する諸活動運営の意思決定権限をもつ(したがって第一次的責任を負う)のに対して、「支持的」形態は教師自身がそれをもつ。また、「共同的」形態の場合は、両者が共有するというわけである。

さらに、発達環境の管理強度(統制の範囲・程度)が、職能発達の四つの目当て、つまり知識—理解—応用—価値・態度(の統合)の順に、低減していくことになる(図2の箱の上部分参照)。というのは、職能発達の主体である教師自身が、一層強い自我関与をしなければ、知識を得るだけでなく理解・応用し、さらに価値・態度を統合するまでには至りえないからである。

では、このような教師の職能発達環境において、大学はどのような位置にあるとみることができようか。結論的には、大学は基本的に「指導的」形態および「共同的」形態の発達環境として機能するのが妥当と思われる。しかも、その機能は、他の発達環境(たとえば行政当局)の機能とは相対的に質を異にする独自のなものであるところに、教師の発達環境としての大学の意義・特質が見出れねばならない。以下、その中身について、形態の側面から述べることにし、その質的な面での独自のな意義・性格については、次章で詳論しよう。

第一の「指導的」形態として、大学は最新の学問研究の成果を教師に提供することができる。その内容としては、次のようなものが考えられる。まず、教師が担当する各教科の内容の基盤となっている、各学問分野の最新の学識に触れ、理解することが可能となる。さらに、教育事象の認識に関する分野(主として教育学・心理学等のファウンデーション部門)では、実

際的な教科指導の重要な背景的要件となっている「(教育)目標観」や「生徒認知」についての体系的な学説に触れ、教師がそれまでもっていた知見を整理したり再構成する契機となしうる。したがって、これらの分野についての「指導的」形態で行われる職能発達援助は、その運営の第一的責任を大学側が負うことはいうまでもない。また、その具体的な授業形態としては、「講義」が主流となろう。

次に、「共同的」形態とは、教師の職能発達を明確にかつ直接的に意図して行われる大学の職能発達援助をいう。具体的には、教材研究や授業研究等の分野での大学の教育職員と教師との共同研究が該当する。したがって、授業形態としては演習や実験・実習の様式で行われることになる。また、教師の職能内容領域については、「技芸の習得」に焦点をあてたものとなる。しかし、この形態の場合も、基本的に大学が運営するものである限りにおいて、職能発達環境の第一次的責任は大学側が負うことになる。

なお、大学が「支持的」形態による職能発達援助を行う可能性はないわけではないが、この形態の性格からして、大学は副次的ないし消極的位置に止まるのが妥当である。そうすると、大学はその特質を生かして、「指導的」形態の環境として機能することを中心にして、必要ならびに内容に応じて「共同的」形態の環境としても機能しうる、といえる。ただ、この両者の発達環境形態のカリキュラム上の比重関係をどう規定するかは、発達環境の質的側面をも考慮して確定されうる事項と考えられる。次章では、行政機関が提供する発達環境との質的差異を考慮しながら、この問題を「大学の役割」という表題のもとに、教師の発達環境としての大学の独自の側面を究明することにしよう。

III 教師の職能発達環境としての大学の役割

1. 大学一般の社会的役割

教師の職能発達環境としての大学の役割を明らかにする前提として、大学一般の社会的役割をまず概略確認しておきたい。わが国の大学が、ヨーロッパ中世に起源をもつ古典的な大学とは同列視しがたい特異な歴史的事情のもとで一明治以降の近代化過程における国家政策の産物として一成立したことは承知しておかねばならない。たしかに、今日においては大学の数は著しく増えたものの、その学術研究の水準や文化において成熟しているわけではない。ただ、わが国の場合も大学の学術研究が大学外の諸勢力の統制を受けることなく、自主的に行われるところに、研究機関一般とは異なる大学の存在価値があることは、ほぼ容認されている。研究と教授の自由が法制上も認められ、いわゆる「学問の自由」を名実共に享受する機関としてである。このような大学の特質からして、大学が常に高い水準の学術研究とその成果の教授を行い、そのことをとおして社会の発展に資するという役割を担いうるのである。

このような大学の社会的役割遂行の核となっているのが、「批判精神」であるとみることができる。とりわけ、大学での学術研究・教授の内容については、大学外部の圧力や影響力を受けることなく、大学人の自主的で批判的な精神を媒介とする学問的営為によってその質が保障されるのである。もちろん、純粋な基礎研究だけでなく応用研究も、大学の学術研究の範囲に含まれてよいが、その応用研究の分野においてもこの大学の自主性や批判精神は、尊重されるべきものである⁽²²⁾。

以上の大学の一般的な理念や社会的役割は、たしかに多くの人々の共通して認めるところではある。しかし、わが国の実情においては、全ての大学がこの理念や社会的役割を実現するに足る十分な条件を整えているとは、残念ながらいいがたい⁽²³⁾。ただ、本稿で直接の考察対象としている国立の教育系大学院（修士課程）の場合、こうした大学一般の理念や社会的役割実現のための条件は、成立の歴史的事情もあり十分とはいえないが、ほぼ満たされているといえる。

2. 基盤的学識の更新・拡充

現職教師にとって、教員養成課程において習得した学識は、年を経るごとに陳腐化していかざるをえない。とくに、学問研究の進展が著しい自然科学分野の場合、一層深刻である。「教師たちは、養成機関を卒業したその瞬間から、急速に進む時代遅れの旅に出る。」⁽²⁴⁾ というラビン (Rubin, L. J.) の指摘は、この事情を言いえて妙である。もっとも、現職教師が養成機関（大学）卒業後も、さまざまな機会をとおして、また自主的な努力を重ねながら、最新の学術研究の成果に触れてはいるであろう。しかし、それらの学習は、職務の多忙さや種々の条件の不備などの要因が重なって、断片的であったり浅薄なものになりがちであることは否めない。

したがって、大学院修士課程に籍を置き、自己の担当分野（教科）の最新の学術研究に触れ、その内容を広くかつ深く理解することができれば、教師の職能内容における「教科の学識」についての更新・拡充が可能になる。このような意味での大学の役割は、独自の確か重要である。つまり、行政当局が実施する「指導的」形態の発達環境においても、このような内容は含められてはいるが、大学ほどの多様性と厳密さは期待したいといわざるをえない。

こうした見地からすると、前章で取り上げた「指導的」形態の発達環境と「共同的」形態の発達環境とのカリキュラム上の比重関係について、一つの解答が得られる。すなわち、教師の個人特性における差異に十分な考慮を払い（したがって当該教師の職能水準や特質に応じて）、この基盤的学識の更新・拡充に力点を置いた大学での履修を保障する体制をとることも必要となる。逆に、教師が教授行動の改善を望み、またそれが妥当な現職教師に対しては、「共同的」形態に重点を置いた発達環境を大学は用意すべきであろう。ただし、後者の形態においても、大学の発達環境は直接「技芸の習得」をねらうもの（技術主義）としてではなく、それに至る一般的指針を提示し、その理解を促す性格のものと規定できる。

3. 生徒と社会現実を捉え直す契機の提供

教師の教科指導の実際においては、教材に精通しているだけでは、効果的な授業は望みえない。さらに、生徒と社会現実についての鋭い理解力や感受性が教師の側に具えられていてはじめて、生氣のあるしかも意味深い学習が成立する授業となるのである（とくに、教師の遂行課題のなかでも「了解課題」においては）。というのは、生徒は一人ひとり興味・関心・能力・体力において全て異なるのであり、さらにその生徒が生きている社会現実という実在性 (reality) とときり結ぶ学習活動が展開されてこそ、十全な授業となりうるからである⁽²⁵⁾。

したがって、教師の生徒および社会現実についての理解の修正ないし整理の重要な契機を、大学は行政当局による場合以上に提供しうるとみることができる。すなわち、職能内容領域の「目標観」「生徒認知」についての、教師がそれまでの職務経験をとおして獲得してきた理解の中身を吟味し、再構成する契機が、大学の授業によって提供されうるのである。このような大学の機能は、大学で1年間内地留学の経験をもつある現職教師（43歳）の述懐からも証拠づ

けられる。つまり、「35歳の時、1年間の内地留学の経験をもつことができた。実践、実践という毎日の日々の中で理論という基盤の必要性を忘れかけていた時代に受けた講義というものは、教授の話す一口一口が過去の実践を理論的に整理してくれるものであった。実践量を整理できないまま惰性に流されようとしていた私にとって、新しい出発点が与えられた時ではなかったかと思う。」⁽²⁶⁾と。

大学のこのような役割は、直接的には教育事象の認識に関わる分野（教育哲学、教育社会学、児童・青年心理学、教育心理学等）の授業において一層果たされうるといえる。ただ、この種の職能内容領域（目標観や生徒認知）の発達は、単に「知識」として把握するだけではなく、「理解」や「応用」の段階にまで立ち至らないと、教師の十全な職能発達の成果をもたらしえないと考えられるので、講義形態よりも演習形態つまり「共同的」形態による方がより効果的ではある。

4. 教師の自己認識の深化

大学の教育研究分野の中には、教師の教科指導を直接扱う教育方法（学習指導法）や教科教育の分野があるが、これらは教師の教科指導における職能発達環境として最も有益であると、単純には考えられる。しかし、われわれはこの立場に必ずしも与しがたい。なるほどこれらの分野は、現職教師と同様な小・中・高等学校での教職経験をもち、しかも学問的にも業績のある方が大学の教育職員として担当されていることが多いので、こうした期待が抱かれても不思議ではない。しかしながら、この立場を強く打ち出していくと、教師の発達環境としての大学の位置（意義・性格）を逸脱したり、あるいは大学の限界を超えてしまう恐れが強いのである。

なぜなら、「了解課題」のような高度な教師の職能が要請される遂行課題においては、教師自身が適切な方略（strategy）を理解し自ら応用し、さらに方術（tactic）の水準において獲得していくという性質の職能だからである。つまり、教師自身が主体的にかつ継続的にそうした革新的実践（innovation）を積み重ねるなかで、はじめて「価値・態度（の統合）」の段階に到達しうるのである。リーバーマンらは、教師の教授者としての高度な職能を、「再生的芸術」（revisited art）のごときものとしているのだが⁽²⁷⁾、まさに卓見であるといえる。教師が勤務している特定の学校の、特定の生徒達との間で展開される、その教師の個性化された営みとして授業が成り立っているのである。よって、教師教育者による援助は、当該教師の内的過程を経て「再生」してくる芸術として意味をもつというのである。

したがって、大学でのこの領域の教師の学習は、基本的に「指導的」形態による知識・理解を得ること、また「共同的」形態による理解から応用へとつなげていく段階に止まるものと捉えられるべきである。その場合も、教師自身がなぜそのような教授行動をとるのかを理解し、説明する「自己認識」（self-awareness）を深めることに資する性質のものとしてである。もちろん、教授学や教育工学的手法による授業改善のための実践的研究（開発）を、大学で行う必要がないというのではない。それらは、教師の教授行動が本来個性的で、芸術的色彩を強くもつものであることを是認した上で、なお一般化可能な範囲において授業を記述・説明・予知し、改善の指針（ないし方向）を示すものと位置づけられるべきである⁽²⁸⁾。

むしろ、こうした教室での教師自身の行動に対する自己認識を深めるという意味で、大学はより根源的にして強力な職能発達援助をなしうると思われる。それは、教師の職能発達の基底要因としての教師の自己認識（広くは自己概念）を深めることを阻害している、制度的・社会

的構造に着目させるという役割である。いかに教師が良心的に、生徒にとって実り多い学習を成立させようと努力しても、それを阻む厚い壁が存在することを明らかに認識することが、教師の職能発達の第一歩なのである⁽²⁹⁾。まともに教材研究をしたり、個人差に応じたきめの細かい指導を許さない多忙さ、国家的な基準における教育内容の量的過重、さらには形式的な高学歴の取得や上級学校入学試験の突破のみに目を奪われた父母を含む世人一般の教育観などである。これらの教師の自己認識の深化を阻害し、無力感をも助長しかねない制度的・社会的構造に、鋭い批判精神をもって着目させ、理解させうるのが、まさに大学の性格に由来する重要な役割なのである。

もっとも、このような批判思想を大学が教師の発達環境として提供するのでは、教師の職能発達を援助するどころか、よけいに歪めてしまうと危惧をもたれるかもしれない。しかし、ここでいう批判思想は、他をそして外的条件を責め、自己に非はないとするとき狭いものではない。自己に立ちほだかる厚い壁を、広い歴史的・社会的視座から冷徹に見つめ捉える（知識構成的関心）ゆえに、自らが置かれているこの地点から、真に主体的な教育活動を支える力（実践的関心）となりうるのである⁽³⁰⁾。いいかえれば、大学がなしうる教師の職能発達環境としての最大の役割は、教室内の生徒との相互作用の枠を超えて、制度的・社会的構造を含めた教師の自己認識の高まりをもたらしところにあるといえる。つまり、直接的ではないが、教師をして真に主体的行為者たらしめる基礎を提供し、それによって教師の職能発達を強力に援助しうるのである。

教師の職務の実際に即した職能発達の営みは、結局のところ教師自らが「なそうとし」、「発達しようとする」内発的動機づけを基点としなければ、目覚しい成果など期待できない。その基礎条件を大学が用意しうるところに、大学の重要でかつ独自の役割がある。また、それ以上の役割を大学は担いがたいのである⁽³¹⁾。なお、以上の見解からいえば、行政当局が用意する発達環境は、大学とは性格を異にして、より実践的であり、技術的な色彩を強くもつものとして規定されうるし、またそのような意味において有効性を認めうる。

IV 教師の職能発達環境としての大学の今日的課題

これまで述べてきたような見地から、大学が教師の職能発達環境としての独自の役割を有効に果たすために、解決が迫られている今日的課題について述べよう。その今日的課題とは、次の三つである。

第一に、カリキュラムの性格およびカリキュラムの各領域ごとのねらいについての、大学の教育職員間の合意を確立することである。当然すぎる課題ではあるが、大学が教師の有効な職能発達環境であるためには、前章で詳論したような大学の役割についての認識が共有されていなければならない。具体的には、カリキュラム全体の性格ばかりか、カリキュラムの各領域のねらいおよび各領域間の相互関連性についての共通理解が確保される必要がある。

カリキュラム全体の性格については、大学院修士課程の一般的規定に由来して、「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力又は高度の専門性を要する職業等に必要高度の能力を養うことを目的」（大学院設置基準第3条、傍線引用者）としたものになることは、当然であろう。ただし、ここでいわれる「高度の能力」の養成は、大学の基本的性格

からみて研究 (research)・開発 (development) を主体とした接近法によるものであって、革新的実践 (innovation) や日常的実践 (practice) そのものまでは、大学がその対象に含めがたいことは、すでに述べたところである。

このような、カリキュラム全体の性格についての基本的理解の上に、カリキュラムの各領域ごとのねらいやそれらの相互関連性についても大学の教育職員間の綿密な検討を経た共通理解が要請される。仮に、教師の担当分野 (教科) の基盤となっている学問領域、教育事象についての認識に関する領域、教師の教育活動に近接する領域の三つに大きく区分するとして、それぞれのねらいとそれらの相互関連性が、われわれが提出した教師の職能発達の全般的構想に照らしてみれば、ある程度明確にされうるはずである。

しかし、現在のところこれらの点での大学側の取り組みは弱く、従来から批判の多い各講座の独立性に重きを置いた、統合性の弱いカリキュラムになっている恐れがある。また、カリキュラムの実施や評価に関しても、各教育職員の担当する授業のねらいや内容について、相互調整等の努力が必要である。単なる 400 字程度の授業概要等の文書では、その詳細が不明瞭なきらいがある。これでは、教育職員相互の認識が弱いばかりか、学生 (現職教師) にとっても自己の課題意識に対してどのような意味をもつ授業なのか、判断しがたい。以上のような諸点について、大学の真剣な取り組みが強く要請されるのである⁽³²⁾。

第二に、教師の自己認識の深化に資する確かな手立てを、大学が用意することが必要である。教師の職能発達環境としての大学のこの重要な役割の遂行において、大学の教育職員自身の職能そのものが問われることにもなる。一方的に、自己の研究成果を提示し、それを受容させようとするのではなく、受講者である現職教師の主体的な意思の提示を促し、しかもそれらの内容についての厳しい吟味を経てはじめて、この役割が十全に遂行されうるのである。

もっとも、この役割は相対的にみて教育事象の認識に関わる分野や教師の教育活動に近接する分野において、また授業形態としては演習や実験・実習などの「共同的」形態の発達環境において一層強く期待されうる。これらの授業を通じて、大学の批判精神を反映した批判思想が受講者 (現職教師) の中に形成され、彼らが新たな展望をもって革新的実践や日常的実践を展開していく際の意味ある指針となるのである。したがって、大学の教育職員自体の学術研究の質はいうまでもなく、その人間的資質をも磨きをかけられ、改善されねばならない⁽³³⁾。

第三に、教師の教授行動についての職能発達環境として、大学が貢献しうる可能性を探っておきたい。たしかに、この種の大学の職能発達援助活動について、その役割を副次的ないし消極的なものに限定すべきであるとした。しかし、これらの分野で優れた能力を備えた教育職員を大学が抱えているのであるから、またこの分野での自らの職能発達を主要関心にもつ学生 (現職教師) が存在するであろうから、基本的には副次的ないし消極的な大学の役割としつつも、その可能性について一定の方向を示すことが必要と考える。

教師の遂行課題を「了解課題」に限定した場合、大学が職能発達環境としてなしうる有効な方策は、大学の教育職員、学生 (現職教師)、生徒の三者関係に基礎を置くアクション・リサーチである。すなわち、学生が自ら授業を実施し、その上で生徒の解釈 (評価)、授業者 (学生) の解釈、そして大学の教育職員の解釈の三つを同列に扱い、それらの相互比較・検討を緻密に行う。そこから、より効果的な教授行動の仮説を引き出すのである。この方策は、事例研究の方法であるから、この種の作業を数回行った程度では、直ちに一般原則を引き出せるわけではない。せいぜい、効果的な教授行動のいくつかの仮説を導き出せばよいとする態度で、

なされるべきものである⁽³⁴⁾。

そもそも、これら三者の解釈は微妙に食い違っていたり、時に真正面から対立することが予想される。まさに、このような事態こそ、教育活動がもつ社会的現実なのであり、それらの解釈の差異やずれを丹念に埋める努力のなかから、なお完全なものとしてではなく、仮説という形態の一般的指針が確立されうるのである。また、この過程において、授業者たる教師は、自己認識の深化を図りうるものであり、それゆえ職能発達の意味深い営みでもある。なお、こうしたアクション・リサーチによる職能発達援助は、やはり現職教師が勤務する学校を基盤にして行うのが容易でもあり、実際のでもある。よって、本来的に大学の発達環境（授業）としてよりも、むしろ教師主導の「支持的」形態の発達環境として位置づけるのが至当ではある。

以上、本稿は教育系大学院修士課程における現職教師の職能発達に関して、大学がその発達環境としてどのような意義・性格（位置）をもち、どのような貢献をなしうるのか（役割）について考察した。そもそも、教師の職能発達の構造や過程自体が、不明な点が多い困難な研究対象であるゆえ、本稿においても必ずしも明快な論展開をなしえなかったきらいはある。

しかし、従来十分な論究がなされてこなかったこの領域に、一つの問題提起的見解を提示しえたと考える。今後、この問題領域に関心をもたれる方々からの意見や批判を得て、より一層精緻な見解に仕上げてゆきたいと考える。

注

- (1) 新聞報道によれば、養成段階での半年から1年程度の教職に関する特別の課程の設置、大学教員の小・中・高校での教育実践の奨励、採用後1年指導教員下での初任者研修の義務化、不適格教員の措置のための教職適格審査会の設置などの制度化案が検討されているという。朝日新聞、1985年10月8日付（朝刊）。
- (2) 従来わが国では、「職能成長」(professional growth) という用語が多用されてきており、筆者もこれに従ってきた。しかし、近年英米では、ほぼ同義と解せるこの「職能発達」の用語が多く使用されており、また学問領域としてすでに確立されている職業的発達 (career development) 論との接合を図る意味から、以後この用語を使用する。
- (3) 拙稿「戦後における研修行政の特質」、牧昌見編著『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982所収、とくに pp. 211-219 参照。
- (4) 牧昌見「教員研修をめぐる国際的動向」、牧昌見編著、同上書所収、pp. 467-482 参照。さらに、原書では次の2冊が代表的なものとして挙げうる。Hoyle, E. and Megarry, J. (eds.), World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers (London: Kegan Page, 1980), Griffin, G. A. (ed.), Staff Development, 82nd Yearbook of the N. S. S. E., Part II (Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1983)
- (5) 拙稿「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(I)―問題の所在と本研究の基本的視座―」、『東京女子体育大学紀要』第14号、1979所収、pp. 221-230、「同(II)―教師の職能を構成する諸要因の関連構造論―」、同紀要第16号、1981所収、pp. 135-147、「同(III)―教師の職能変容過程論―」、同紀要第18号、1983所収、pp. 64-73。
- (6) 現職教師の中に、このような意見が比較的強くみられる。前田一男「教師による教師教育への提言」、日本教育学会教師教育に関する研究委員会（代表長尾十三二）編著『教師教育の課

- 題一すぐれた教師を育てるために』明治図書, 1983所収, pp. 331-332 参照。
- (7) 筆者が所属する上越教育大学(1978年10月創設)の場合, 現職教師の再教育のための大学院主体の大学として発足している経緯からも, 筆者自身の直面している重要課題でもある。なお, 上越教育大学を含むいわゆる新構想教員大学院についての, 主として制度的側面からの意味深い検討が, 次の論稿でなされている。土屋基規「新構想教員大学院と現職教員の研修」, 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編著, 同上書所収, pp. 276-295。
- (8) 国立の教育系大学(学部)で, 現職教師にも門戸が開かれている大学院修士課程を開設している大学(学部)は, 1985年4月時点で19大学(学部)に達している。ただ, その学生定員の面では, 明らかに新構想教育大学の三つ(兵庫教育大学, 上越教育大学, 鳴門教育大学)は多く特異ではある。なお, 本稿とはほぼ同様な課題を扱った上寺久雄の下記の論稿がある。この論稿は, 教員研修一般との関連で, しかも関連諸機関との関係性に力点を置いて考察されており, その意味で示唆的である。この論稿との対比で言えば, 本稿は大学内部の指導体制に力点を置いて考察する点に, 意義や特色を見出しうると考える。上寺久雄「教員研修と大学の役割」, 牧昌見編著, 前掲書所収, pp. 371-391。
- (9) この英国の教員センターの比較的详细な事情については, 次の文献が参考になる。奈良滋子「ティーチャー・センター」, 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『教師教育の現状と改革—諸外国と日本—』第一法規, 1980所収, pp. 113-118。稲垣忠彦他『子どものための学校—イギリスの小学校から』東京大学出版会, 1984, pp. 164-183。
- (10) Lieberman, A. and Miller, L. (eds.), *Staff Development: New Demands, New Realities, New Perspectives* (N. Y.: Teachers College, Columbia Univ., 1978), pp. 67-68。
- (11) McNergney, R. F., *Responding to Teachers as Individuals, Theory Into Practice*, Vol. 19, No. 4, Autumn 1980, pp. 234-238。
- (12) ここでは, スーパー(Super, D.)の職業適合性(vocational fitness)論における下位諸概念を参照した。なお, これらの諸項目は, 列記した順序に従って可変性が高くなる。D. E. スーパー, M. J. ボーン著, 藤本喜八・大沢武志訳『(企業の行動科学6) 職業の心理』ダイヤモンド社, 1973の「訳者あとがき」(藤本喜八執筆) pp. 308-310による。
- (13) 前掲拙稿(1981)(注5), pp. 140-142参照。
- (14) Elliot, J., *Implications of Classroom Research for Professional Development*, in Hoyle, E. and Megarry, J. (eds.), op. cit., p. 311。
- (15) この了解課題についての教師行動には, 相当高い多義性(ambiguity)および危険性(risk)が伴う。ibid., p. 311。
- (16) 文部省「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」(1984年9月公表)の結果では, わが国の小学生は全体的には学習達成状況が「良好」とされているが, 論理的な思考力や判断力は相対的に劣ることが明らかにされている。また, 梶田叡一はわが国の学校教育の全般的性格として, 「汎正解主義」や「履修主義」を指摘し, 是正されるべきものとしている。これらは, 了解課題における成果の乏しさを示すものといえる。梶田叡一『生き生きした学校教育を創る』有斐閣, 1982, pp. 9-18参照。
- (17) Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J., *Supervision: Human Perspective* (N. Y.: McGraw-Hill, 1983), pp. 326-342。なお, 後掲の図2は同書のFigure 18-2(p. 336)を一部修正したものである。
- (18) 前掲拙稿(1983)(注5), pp. 69-71を参照されたい。
- (19) 授業は, 本質的にみてテクニク(技術)の側面を備えているが, もう一方でアート(芸術)の側面もあることを否定しがたい。水越敏行「授業上手の教師の条件」, 『児童心理』第30巻第11号(1976年11月号)所収, pp. 15-18, および前掲拙稿(1979)(注5), pp. 226-227参照。

- (20) Taylor, W., Professional Development or Personal Development?, in Hoyle, E. and Megarry, J. (eds.), op. cit., pp. 336-338. また、ラビン(Rubin, L. J.)も同趣旨の見解を「自己啓発教師」(self-evolving teacher)という表現を用いて、鋭く展開している。Rubin, L. J. (ed.), Improving In-Service Education: Proposals and Procedures for Change (Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1971), pp. 264-267.
- (21) 本稿では、教師の職能発達環境を行政当局および大学に限定して述べたが、教師の勤務する学校内外の同僚教師も有効な発達環境として機能しうる。すなわち、教師にとって心を開いて話し合える、しかも価値的な刺激や支持を与えてくれる同僚教師の存在は、発達環境としてきわめて有益である。前掲拙稿(1983)(注5), p. 71参照。
- (22) ただ、わが国ばかりでなく世界的見地からみて、大学が主要な役割を担って発展してきた近代の科学が、そしてまたその応用としての技術が、技術的合理性の拡大深化という形をとった現代的イデオロギーとして、人々の生活世界に浸透し歪めている、とするハーバーマス(Habermas, J.)の根源的批判には、傾聴すべきものがある。長谷川宏訳『イデオロギーとしての技術と科学』紀伊國屋書店、1970参照。
- (23) 大野雅敏『教育制度改造論』ぎょうせい、1978, pp. 241-250参照。
- (24) Rubin, L. J., The Case for Staff Development, in Sergiovanni, T. J. (ed.), Professional Supervision for Professional Teacher (Washington D. C.: A. S. C. D., 1975), p. 34.
- (25) 二杉孝司「科学と教科」、安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房、1985所収, pp. 54-68 参照。
- (26) 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編著、前掲書, p. 338。
- (27) Lieberman, A. and Miller, L. (eds.), op. cit., p. 68.
- (28) 西之園晴夫『教育学大全集20』授業の過程』第一法規、1981参照。
- (29) cf. Elliott, J., op. cit., pp. 322-323.
- (30) cf. Habermas, J., Introduction to Theory and Practice (London: Heinemann, 1974)
- (31) 教師の現職教育についての責任を、基本的に学校体制(行政当局および各学校)が負うべきだとし、大学が関与する場合は特別のリソース・センターとしての役割に止まるべきだとする、カナダのマックギル大学の立場は、国情や大学の性格の相違を考慮する必要はあるものの、熟考に値する。McGill Univ., McGill Reporter, May 5, 1978. この文書の的確な要約をした、次の文献による。大野雅敏、前掲書, pp. 307-309。
- (32) 大学として重要なこれらカリキュラム問題について、十分な検討を保障するためには、大学の意思決定機関である教授会(研究科委員会)に、助教授以下の職位にある教育職員を含めない制度(新構想教育大学はこの例に該当)は、改善されるべきであろう。
- (33) ハーバーマスは、現代社会の病理的事態を克服する可能性を、生活世界の側からの学習に求めている。すなわち、断片化された生活世界の中に沈潜した理性は、学習を経ることによって再び統一され、その力を取り戻すことができる、と。そして、この作業は、自己と他者とをつなぐ意思疎通の流れを回復する作業をとおして、つまり相互に了解をめざすコミュニケーションを確立する作業をとおしてはじめて可能となる、と説く。この見解における「相互了解」に至るコミュニケーションの確立を、大学は目指すべきだと考える。長尾真理「コミュニケーションの行為論の基礎視角—J. ハーバーマスの社会的合理化論をめぐる—」、慶應義塾大学文学部社会学研究系編『社会生活の場面と人間』慶應通信、1985所収, pp. 111-130参照。さらに、上寺久雄、前掲論文, pp. 386-387 参照。
- (34) cf. Elliott, J., op. cit., pp. 321-322.

The Nature and Roles of University as the Environments of Professional Development for In-Service Teachers

—Focus on Master-Course Education—

Joji NISHI

SUMMARY

In this paper, the author intends to make clear the nature and roles of master-course education, as the environments of professional development for in-service teachers. Especially he focuses his attention on students' "understanding", which improve their logical thinking and judgement ability.

In terms of the total design for professional development of teachers, it is suggested that the roles of master-course education should be considered and confirmed as follows: providing an opportunity to give in-service teachers (1) renewal and enlargement of basic knowledge about subject matters; (2) incentives to reconstruct their perception of students and social realities; and (3) self-awareness as a teacher.

Also the author argues that master-course education should be restricted to those with non-school-focussed training due to university functions.

Finally, the author concludes that, to perform the above roles appropriately, the faculty members should attain a consensus on the total curriculum as master-course education for in-service teachers, laying stress on their self-awareness and implementing action-research for improvement of teaching.