

教師の自己教育力に関する調査研究

—— 調査結果の要約と今後の展望 ——

小山 悦司・河野 昌晴・赤木 恒雄・加藤 研治*

倉敷芸術科学大学教養学部

*大府東高等学校

(1995年9月30日 受理)

I. はじめに

自己教育力とは何か、またそれをいかにして育成するかの問題については、ソクラテスの「産婆術」やペスタロッチの「自助への援助」を例示するまでもなく、これまでにさまざまな理論が展開されてきた。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、マズロー (Maslow, A. H.) の欲求段階説、アージリス (Argyris, C.) の未成熟-成熟理論、ハーズバーグ (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おり、比較的豊富な研究成果が着実に蓄積されてきた。

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教師が自己教育力を有することは自明のことと考えられ、その具体的な内実などについては、ほとんど論及されてこなかった¹⁾。だが、次の2点から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。まず第1に、子どものモデルとして、教師自身が自己教育力を有していることが前提となるからである。そして第2に、教師の力量形成は何をおいても教師自身の内発的な成長意欲によって支えられていなければならない、その意味からも自己教育力は、力量形成の源泉ないしは底流として要求されるからである。

このことから、我々は教師の自己教育力に注目し、自己教育力が発現されるための母体となるところの、自己教育論の検討を試みてきた²⁾。その結果、自己教育とは「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する営み」であり、自己教育力とは「自己教育へ向かわせる動因的力量³⁾として捉えられる概念として定義した。

この自己教育力をめぐって、今後なお繰り返し吟味しなければならない課題は、自己教育力の内実を構造的に把握し、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。そこで我々は、1989年より4回にわたって、面接調査や質問紙調査を実施してきた。本稿は、これまで個々に分析してきた一連の調査データを1つに統合し、調査結果の要約を試みるものである。また、残された課題を整理することによって、将来に向けての調査継続上の指針を得ることも意図している。

II. 分析の視点

調査は、現職教師を対象にして、①自己教育力の内実を構造的に把握すること、②自己教育力の高低にかかわる要因を分析すること、③成長の契機的一端を明らかにすること、の3点を主要な目的として4次調査まで実施した(附表1参照)。

1次調査(予備調査)と2次調査は、理工系私立大学である岡山理科大学出身の現職教師を対象としており、その分析結果⁴⁾は、開放制に基づく一般大学のみの特徴的な可能性もあり、教師集団全体としての一般性に乏しいとも考えられる。

そこで3次調査では、この点を多少なりとも補うために、さまざまな大学出身者から構成される教師集団の全般的な傾向を明らかにすることに重点を置いた。そのために、本来ならば全国規模の調査が必要であるが、種々の制約もあり、まずは愛知県の現職教師を対象を限定して調査を実施した⁵⁾。

さらに4次調査では、先行調査を補完すると同時に調査の精度を高めるために、以下の諸点を念頭に置いた。すなわち、その1はこれまでの一連の調査で不足していた教員養成系学部・学科の卒業者に注目したことである。これによって、一般大学と教員養成系との両教員養成制度の比較検討が可能になるものと考えられる。その2は、これまでの調査で不足していた熟年層教師のデータを補強するために、50歳代教師を調査対象にしたことである。また、その3は、標本数を増やして統計分析の精度を高めるために、全国規模の調査(調査対象者2,000名)を実施したことである。

本稿は、上述の4回にわたる個々の調査結果の要約を試みるものである。そのために一連の調査データを1つに統合し、これまでと同様に、①自己教育力の構造的把握、②自己教育力の経年的推移、③成長の契機の分析、の3点について考察を加える。なお、1次調査は予備調査のため母集団に加えていないため、有効回答者数は、2次から4次調査までを合計した1,467名である(表1参照)。

各調査の回答者の属性は、①2次調査は一般大学卒業の若年・中堅層教師、②3次調査は愛知県の若年・中堅層教師、③4次調査は教員養成系学部・学科卒業の熟年層教師、となっている。回答者の分布としては、①年齢は熟年層の比率が高く中堅層が低い、②担当教科は、理科、数学、社会、国語が全体の約85%を占める、③校種は高等学校が圧倒的に多く全体の約3/4を占める、④職位は教諭が約8割で、教頭と校長がそれぞれ約1割を占める、⑤回答者の地域分布は、ほぼ全国に散らばっているが、2次調査の対象となった愛知県や、広島・岡山県を中心とした西日本が多くなっている、などの特性がみられる。

表1 フェイス・シート

(人数%)

性別	男	1266	86.3	担	数	268	18.3	校	小	84	5.7	
	女	201	13.7		理	342	23.3		中	267	18.2	
年	22~27歳	122	8.3	当	英	173	11.8	種	高	1091	74.4	
	28~32歳	193	13.2		国	216	13.4		その他	25	1.7	
	33~37歳	185	12.6		社	248	16.9		職	教	1162	79.2
	38~42歳	86	5.9		会	87	5.9			論	166	11.3
	43~47歳	61	4.2		体	46	3.1			頭	123	8.4
齢	48~52歳	232	15.8	教	家	16	1.1	位	校	16	1.1	
	53歳~	588	40.1		庭	71	4.8		長			
				科	芸			計	1467	100		
					術							
					その他							

III. 自己教育力の構造的把握

本章では、教師の自己教育力がどのような内実によって構成されているのかといった課題意識に基づいて、自己教育力の構造的把握を試みることを目的としている。この分野の先行研究としては、子ども(例えば、梶田⁶⁾・浅田⁷⁾)や一般成人(例えば、スケイガー(Skager, R.)⁸⁾・マドセン(Madsen, G. L.)⁹⁾)の自己教育力を対象にしたものは散見できるが、教師を対象としたものは少なくとも我々が目にした範囲では見あたらない。

そこで、「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は異なる特性がみられる。」との仮説に基づいて、主要には教師の自己教育力を構成する因子構造の分析を試みた。具体的には、教師の自己教育力を測定する項目として、3次および4次調査で用いた33項目について分析した。有効回答者数は、3次調査の305名に4次調査の780名を合計した1,085名である。ダミー項目を除いた27項目について27×27項目間の相関行列を算出し、これを主因子法によって分析したところ7因子が抽出された。ここで、第Ⅶ因子までをバリマックス回転させた後の代表的な項目について、因子負荷量を整理したものが表2である(因子負荷行列等は省略している)。

抽出された7因子の命名を試みた結果、それぞれ、「目標志向性」「生徒把握力」、「他者受容性」、「自律的実践力」、「集団協調性」、「職業同一性」、「自己省察力」、と命名した。これら7因子のうち5因子は、2次から4次調査の結果と共通しているため(命名した根拠等は別稿¹⁰⁾を参照のこと)、今回新たに命名した「目標志向性(Ⅰ)」と「職業同一性(Ⅵ)」の2因子について述べることにする。

「目標志向性(Ⅰ)」の因子

第Ⅰ因子で高い因子負荷量を示す項目は、「将来にわたっての研究テーマや学習課題をもっている。」、「自分の進むべき方向やなすべき事柄について長期的展望をもっている。」、「現在の生活において、自分自身の目標とか夢と呼べるものをもっている。」などである。これらは、日常の生活に埋没するのではなく、長い見通しをもった自己教育をめざすには目標の意識や感覚をもつ必要があることから、第Ⅰ因子を「目標志向性」の因子と命名した。

4次調査で抽出された「先見志向性」とほぼ類似した内容になっているが、「先見」という

表2 自己教育力の代表的項目と因子負荷量（バリマックス回転後）

代 表 的 項 目	I	II	III	IV	V	VI	VII
将来にわたって研究テーマや学習課題をもっている。	.74						
自分の進むべき方向やなすべき事柄についての長期的展望をもっている。	.66						
現在の生活において、自分自身の目標とか夢と呼べるものをもっている。	.66						
研究会や研究グループに自発的に参加している。	.63						
新しい知識や技術を吸収しようと絶えず心がけている。	.53						
積極的に生徒の間に入り、生徒から何かを学ぼうとしている。		.79					
つねに生徒に声をかけるほうである。		.72					
生徒の立場で物事を考え、生徒を観察し、生徒を知ろうと心がけている。		.62					
もの見方や考え方が柔軟なほうである。			.65				
他の教師からの忠告や指導を素直に受け入れられるほうである。			.62				
自分の考えや行動が批判されても腹を立てない。							
会議などで正しいと思えば少数派であっても、自分の意見を主張する。				.79			
言うだけでなく、すぐ実行に移すタイプである。				.72			
同僚の先生などディスカッションや情報交換を行っている。				.62			
同窓会や懇親会などには積極的に出席するようにしている。					.79		
教員といえども組織の一員であるという認識をもっている。					.72		
同僚の先生と仕事が終って一語に飲むなどインフォーマルなつき合いを好む。					.62		
生まれ変わるとしたら、やはり今の自分に生まれたい。						.71	
教師という職業に対して誇りをもっている。						.67	
自信をもって指導にあたっている。						.56	
教育に対して自らの信念をもっている。						.54	
自分をじっくり見つめ直そうと心がけている。							.62
自分の弱さや欠点を直そうと心がけている。							.54
一日を振り返り反省するために、日記をつけるなどの機会を設けている。							.50
固 有 値	2.74	2.37	2.15	1.97	1.97	2.18	2.1
寄 与 値	10.54%	9.12%	3.25%	7.57%	7.57%	8.38%	8.22%

注) 因子負荷量が0.50以上を代表的項目として枠で囲んでいる。

名称を、より具体的な「目標」に置き換えたものである。

「職業同一性 (VI)」の因子

第VI因子で高い因子負荷量を示す項目は、「生まれ変わるとしたら、やはり今の自分に生まれたい。」、「教師という職業に対して誇りをもっている。」、「自信をもって指導にあたっている。」、「教育に対して自らの信念をもっている。」などである。教職に打ち込み（コミットメント）、適度な自信（過信ではない）と教師としての誇り、そしてそれに支えられた精神的な安定性が自己教育の基盤となることから、第VI因子を「職業同一性」の因子と命名した。4次調査で抽出された「精神的充実性」とほぼ共通した内容になっているが、教職に対する職業的なアイデンティティの確立という意味を強調して「職業同一性」と命名した。

さて、一連の調査によって抽出された7因子の関連構造を明らかにするために、これらの共通性に着目してさらに分類すれば、図1に示すように、4つのカテゴリーから構成されるものと考えられる¹¹⁾。

まず、第1のカテゴリーが位相Aの目標志向性であり、自己の進むべき方向や自分自身に対する期待を、意識の中に描くことを意味している。このような目標の感覚や意識を欠いている場合には、「惰性に流される」、「その日暮らし」、「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、自己変革の内的必然性などは生じてこないのである。

第2の категорияが位相Bの自己変革力であり、「自己省察力」と「自律的实践力」の2因子から構成されるものと考えられる。これは、自分自身の現状や可能性、課題等を認識し、望ましい方向へ一歩でも近づくように自己に働きかける態度や能力である。そして「自己省察力」は、現実から逃避することなく、自己の生き方をありのままに認識しようとする態度や能力である。また「自律的实践力」は、自己の現状を振り返って軌道修正の必要に迫られたとき、望ましい状態に還元させる力である。したがって、自分自身と対話することによって自らの弱さを反省する機会をもつことを心がけ(自己省察力)、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(自律的实践力)が求められるのである。

第3の categoriaが位相Cの対人志向性であり、対人関係に関連した「生徒把握力」、「他者受容性」、「集団協調性」の因子から構成される。教師の場合には、「子どもから学ぶ」と指摘されているように、特に生徒や同僚といった対人関係におけるかかわりが重要なポイントになることは言うまでもない。不遜な態度で生徒に接する事なく、生徒の立場で物事を理解する姿勢をもつことや、他者からのアドバイスや意見を積極的に受け入れたり、教師集団の一員としての自覚をもつことが、教師の自己教育に求められるのである。

最後に、第4の categoriaが位相Dの職業同一性である。これは、上述の3つの位相を根幹部分で支えるものであって、教師という職業を肯定的に捉えているかどうか、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が決定的なものと考えられる。長期的な視野と落ち着いた自分なりの自負と自信に支えられた心理的な安定性が不可欠なのである。

以上が、教師の自己教育力の因子構造モデルであって、教師教育の標榜すべき目標ともなる教師モデルのひとつといえよう。

以上が、教師の自己教育力の因子構造モデルであって、教師教育の標榜すべき目標ともなる教師モデルのひとつといえよう。

IV. 自己教育力の経年的推移

本章では、自己教育力が経年的に推移する様子を、養成期から現職期に至る連続体上にグラフ化することによって、マクロな視座から分析することを意図している。そのために、個々の教師のたどってきたライフ・コースの各時点における自己教育力の平均得点を算出し(表3参照)、近似曲線で描いたものが図2である。個々の調査ごとにみれば、平均得点

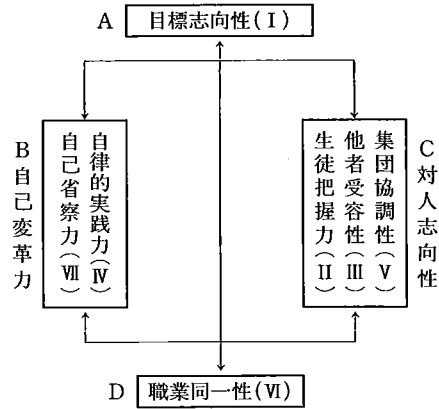


図1 教師の自己教育力の因子構造モデル

に多少の高低がみられるものの、調査全体としては、自己教育力が ω (オメガ)型のラインを描いて推移している。この推移の態様にみられる特徴については、各調査ごとに別稿^{4,5,10}で考察した結果とはほぼ同様であるので省略し、先行研究の結果と対比しておきたい。

その1は、大学時代の中期に「大学生活への慣れやマンネリ化」によって自己教育力(勉学意欲)が低下し、その後卒業に向けて次第に上昇していく態様である。このような傾向は、大学生のやる気(達成動機)カーブを調査した石桁の結果、すなわち、やる気のカーブが大学入学時と卒業時に最も高く、2年から3年次で最も低くなりU型のカーブを描く

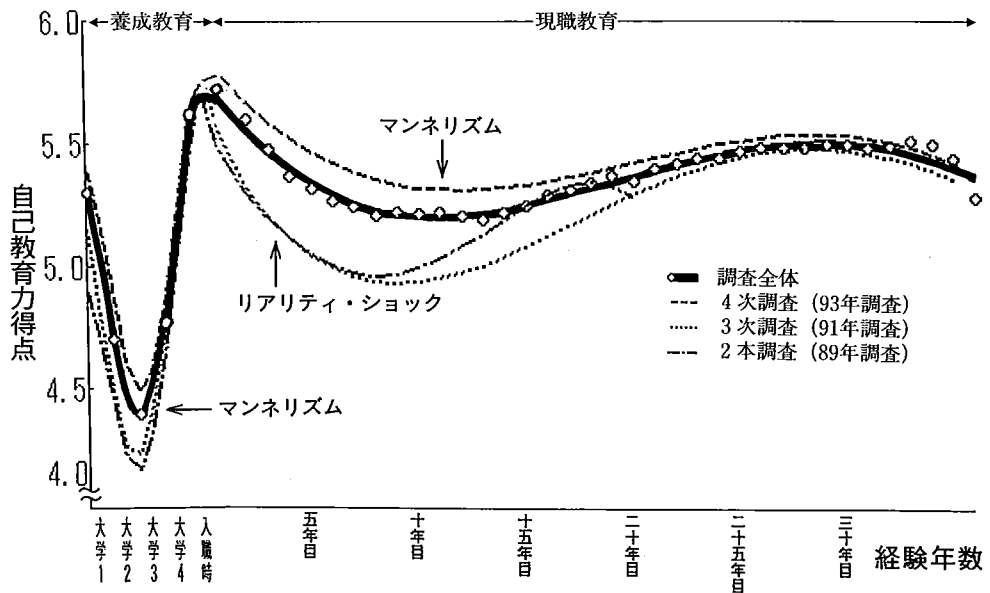


図2 自己教育力の経年的推移 (ω ライン)

表3 自己教育力の経年的推移 (基礎データ)

時期	平均	SD	件数	時期	平均	SD	件数	時期	平均	SD	件数
大学1	5.30	1.40	1148	10年目	5.20	1.33	906	24年目	5.43	1.15	681
大学2	4.70	1.39	1149	11年目	5.21	1.29	879	25年目	5.46	1.12	672
大学3	4.39	1.54	1150	12年目	5.19	1.29	846	26年目	5.47	1.12	665
大学4	4.77	1.52	1150	13年目	5.18	1.28	826	27年目	5.47	1.15	660
入職時	5.62	1.25	1180	14年目	5.21	1.24	798	28年目	5.47	1.16	649
1年目	5.71	1.36	1179	15年目	5.24	1.21	769	29年目	5.49	1.17	636
2年目	5.58	1.36	1160	16年目	5.28	1.16	741	30年目	5.49	1.20	582
3年目	5.46	1.40	1137	17年目	5.30	1.15	731	31年目	5.47	1.26	482
4年目	5.35	1.35	1108	18年目	5.33	1.16	728	32年目	5.48	1.27	427
5年目	5.30	1.40	1080	19年目	5.36	1.13	710	33年目	5.50	1.19	358
6年目	5.25	1.38	1034	20年目	5.34	1.18	701	34年目	5.49	1.25	298
7年目	5.23	1.34	1007	21年目	5.39	1.17	695	35年目	5.43	1.33	225
8年目	5.19	1.36	974	22年目	5.41	1.17	692	36年目	5.27	1.46	62
9年目	5.21	1.30	943	23年目	5.43	1.15	688				

結果と一致している¹²⁾。

その2は、入職後3から5年目頃に、自己教育力（モラール）が急激に下降する、リアリティ・ショックの現象である。これによって、入職直後の数年間で、教育上の見解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、変容を遂げることを意味している。ちなみに、こうした傾向は、一般的な職業従事者のモラール曲線で著名なヨーダーらの結果¹³⁾（いわゆるヨーダー曲線）とほぼ同様なカーブを描いている。したがって、入職後3年から5年目にモラールが急激に下降する現象は、教師に限らず他の職業の場合でも同様な現象であるといえよう。

そこで、このように自己教育力が下降する問題点について、教師教育の制度的な側面から課題を整理しておく。

①若年層教師の課題

新任期を中心に「教育実践上の経験」や「教職観や意識の変化」によって自己教育力の低下がみられる。例えば、「大学を卒業して希望と理想を求めて教職についたが、理想と現実のギャップ、生徒の実態に触れて絶望した（入職1年目）」という理由に代表されるように、教育実践上の挫折感・絶望感によってリアリティ・ショックが生じるのである。その軽減に向けては、大学と教育現場との連携、あるいは養成教育と現職教育との連続性が不可欠な視点であることは、これまでも教育改革論議などを通じてしばしば指摘されてきた。この線に沿えば、大学での養成教育から現職教育へのなめらかな移行を図る必要がある。新任期の教師は現場での臨床経験が不足しているという現状を考慮に入れるならば、教育実習や初任者研修の制度面ならびに内容面の改善充実が求められるのである。

②中堅層教師の課題

中堅層においては「転勤」と「慣れ・マンネリ化」が、自己教育力の高低を左右する大きな要因となる。前者の「転勤」については、上昇した理由に「レベルの高い進学校に転勤したので、指導意欲が増した（入職15年目）」と述べられている一方で、下降した理由として「転勤した学校が、いわゆる教育困難校で心身とも疲労し、むなしさに襲われた（入職13年目）」という記述もみられることから、教師の自己教育力は赴任校の特性に大きく左右される。したがって、教育行政上の課題として、適材適所をめざした人事異動のあり方が、改めてクローズアップされるのである。

また、後者の「慣れ・マンネリ化」の傾向を打破するためには、何らかの刺激を与えることが重要な役割を果たす。例えば、行政研修では、研修助成方法などを工夫して、「ちょっと押し」ことによって、自己教育への気づきやすい契機を与えることに施策の重点を置くべきである。こうした外発的動機づけが内発的動機づけへと転移する場合も多く、自己教育力の向上に寄与するものと考えられる。

③熟年層教師の課題

熟年層における「職務上の役割の変化」は、上昇した理由として「学年主任として指導

体制、学年体制に全力を注いだ。成果は最高だった(入職30年目)」という記述に象徴される。しかし、一方では「重要な役職に就いて、他の職員の協力が得られないで自己嫌悪に陥った(入職31年目)」という記述に代表されるように、「職務上の役割の変化」によって過剰の重責に耐えかねて「多忙・ストレス」の状態に陥る傾向もみられるのである。こうした状態を回避することは大きな課題であるが、例えば、協働に向けての学校改善や教員組織のあり方などを中心に、さまざまな角度から検討されなければならない。

V. 成長の契機についての自己形成史的分析

本章では、教師が教職生涯を通じて成長を遂げる際の契機にみられる特徴の一端を明らかにすることを意図している。すなわち、「教師はいつどのような契機(出来事)によって成長するのか」といった課題意識に基づいて、調査項目の「成長の契機となった出来事とその時期」を中心に分析を試みた。具体的には、自由記述によって得られた成長の契機となった出来事をまず頻度の高い順に分類し、つぎに大学時代から現在に至るまでのライフ・コース上にみられる特徴について考察を加えた。

設問の内容は、「先生の過去を回想していただき、『あの時は一回り成長したな。』と思われるような成長の契機となった出来事はどのようなものだったでしょうか。」と尋ねており、重要度順に3つまで記入するように求めた。これらの記述は、教育実践を通じて得られた貴重な実践記録である。いずれも教師(とりわけ若年教師)にとって示唆に富むものであり、「どういう点に留意して生徒に接すべきか」、「同僚とどのようにつきあうべきか」など、長い教職生活のなかで力点を置くべき具体的な場面を浮き彫りにしている。

「成長の契機となった出来事とその時期」についての全調査結果を合計した回答総数は3,030件となり(2次調査759件、3次調査445件、4次調査1,826件)、記述内容はこれまでと同様に6つのカテゴリーに分類された(表4参照)。また、学生生活から教職生活に至るまでの過程(ライフ・コース)を5段階のライフ・ステージに区分した。すなわち、大学時代、新任期(1~3年目)、中堅前期(4~10年目)、中堅後期(11~20年目)、熟達期(21年目~)の5段階である。各段階ごとにみられる特徴的な契機について要約したものが表5である。

これらの特徴については、各調査ごとに別稿^{4,5,10)}で考察した結果とほぼ同様であるので省略し、先行研究の結果と対比することによって、今後の調査を継続するための課題をまとめておきたい。

第1は、「成長の契機となった出来事とその時期」について得られた3,030件の記述を分類すると、表4に示すように6カテゴリーに分類できたが、この結果を、稲垣らの先行研究¹⁴⁾と比較すれば、ほぼ両者のカテゴリーは重複しているものの、つぎの点に差異がみられたことである。すなわち、我々の調査では、「大学時代等の経験」に関する回答が多く(507件)、これを独自のカテゴリーとしたのに対し、先行研究でみられた「自分にとって意味の

ある学校への赴任]、「学校外でのすぐれた人物との出会い」、「社会問題や政治情勢など」、「教育界の動向」などに関連した回答が少ないことから、これらを独自のカテゴリーとして設定するまでには至らなかった。このことは、先行研究が戦前・戦時下、敗戦直後などに比重が置かれており、時代的・社会的背景の差異に起因するものと思われるが、明確な根拠に乏しく今後さらに検討を進めたい。

第2は、表4の6カテゴリーの中で最も回答数が多かったのは、「日常の生徒との対応」、「問題生徒への対応」、「学習指導上の経験」などに代表される「教育実践上の経験」(1,076件)であり、つぎに「職務上の役割の変化」、「大学時代等の経験」の順になっていることである。上述の先行研究では、回答数の多い順に、「学校内での研究活動」、「学校内でのす

表4 成長の契機－カテゴリー別分析(上位3位)

N=3030

①大学時代等の経験	507	②教育実践上の経験	1076	③人物からの影響	284
教育実習	134	日常の生徒との対応	207	先輩教師の助言・励まし	130
恩師との出会い	81	問題生徒への対応	205	教師集団からの影響	45
ゼミでの卒業研究	66	学習指導上の経験	198	同僚からの影響	39
④研修活動	365	⑤職務上の役割の変化	716	⑥個人および家庭生活	82
研修活動(校外)	119	主任等になって	216	子女の誕生	31
研修活動(校内)	83	転勤によって	135	人生観の変化	22
研究論文・研究発表	82	学級担任となって	88	社会人時代	10

表5 成長の契機－ライフ・ステージ別分析－

N=2892

時期	主な内容(上位3項目)	回答率(%)	0	5	10	15	20	25	30	(%)
大学時代 (N=507)	①教育実習	26.4								
	②恩師との出会い	16.0								
	③ゼミでの卒業研究	13.0								
新任期 (1~3年目) (N=303)	①学習指導上の経験	19.8								
	②先輩からの助言や励まし	18.5								
	③日常の生徒との接触	12.9								
中堅前期 (4~10年目) (N=499)	①問題生徒への対応	10.2								
	②日常の生徒との接触	9.4								
	③学習指導上の経験	6.6								
中堅後期 (10~20年目) (N=601)	①主任(主事等)を担当して	17.1								
	②研修活動(校外)	12.1								
	③重要な役割を任されて	9.8								
熟達期 (20年目~) (N=982)	①主任(主事等)を担当して	34.2								
	②転勤によって	8.4								
	③管理職になって	7.9								

注) 回答率(%)は、各時期ごとに集計した数値を示す。

ぐれた先輩や指導者との出会い」,「職務上の役割の変化」と続いている。本調査で1位を占めた「教育上の実践」が4位に位置している。両結果を比較すれば、本調査においては教師自身の経験が強調されているのに対し、先行研究では先輩や指導者との出会いなど、どちらかといえば外在的な要因の占める比重が高い。これらの差異がなぜ生じるかについても、今後さらに掘り下げて検討したい。

第3は、先行研究に比べて「個人および家庭生活」に関する回答件数(82件)が予想外に少ないことである。質問紙やインタビューによって、どこまで教師個人々のプライベートな領域に踏み込むことができるのか疑問が残る。このような調査の技法上の限界については、再吟味する必要がある。

VI. おわりに

我々が実施した一連の調査結果の要約として、これまでの考察を通じて得られた知見を、因子分析の結果(第II章)、自己教育力の経年的推移(第III章)、成長の契機(第IV章)の順に整理すれば、以下の諸点が指摘できる。

まず、因子分析の結果、「目標志向性」、「生徒把握力」、「他者受容性」、「自律的实践力」、「集団協調性」、「職業同一性」、「自己省察力」と命名した7因子が抽出できた。このことから、自己教育力の高い教師が具備している条件は、(1)自分自身の目標とか夢と呼べるものを持っているなどの「目標志向性」、(2)つねに生徒に声をかけるよう心がけるなどの「生徒把握力」、(3)周囲からの客観的な忠告やアドバイスを謙虚に受け入れるなどの「他者受容性」、(4)ただ口で言うだけでなく、主体的、積極的に実行する「自律的实践力」、(5)組織や集団の一員であることを自覚しているなどの「集団協調性」、(6)適度な自信と教師としての誇りを持っているなどの「職業同一性」、(7)自分の弱さや欠点を反省し直そうと心がけるなどの「自己省察力」の7項目にまとめられよう。以上の7項目が、自己教育力の高い教師にみられる特徴であって、教師教育のめざすべき教師像を模索する際の指針となるものである。

つぎに、自己教育力の経年的推移を示したカーブ(図2)から明らかなように、一連の調査結果は、ほぼ同様な ω 型のカーブを描いている。このことは、教師の教職生涯にわたる成長過程を捉える上で、大学時代のマンネリズムと入職直後のリアリティ・ショックおよび入職後10年目前後のマンネリズムの現象が、3大隘路であることを示している。我が国における教師教育制度のこのような矛盾の解消が望まれるのである。

一方、教師が教職生涯を通じて成長を遂げる際の契機にみられる特徴については、「成長の契機となった出来事とその時期」について得られた記述を分類した。その結果、つぎの6カテゴリー、すなわち、「大学時代等の経験」、「教育実践上の経験」、「人物からの影響」、「研修活動」、「職務上の役割の変化や転勤」、「個人および家庭生活」に分類できた。以上の6カテゴリーの中で最も回答数が多かったのは、「教育実践上の経験」である。この結果

は、以前から言われているように「教師は授業で勝負する」ということを如実にあらわしている。つまり、「教育実践上の経験」の中でも教科指導における教材研究や授業実践の工夫が、教師の大きな成長の契機となっている。したがって、教師が成長を遂げるためには、日々の授業実践を中心として、生徒を見つめ、生徒に学ぶことによって、自己の在り方を厳しく問い直す姿勢が望まれるのである。

最後に、調査を継続するにあたっての留意点を以下に整理することによって、本稿のまとめにかえたい。第1に、自己教育力に類似したモラールや内発的動機づけ（やる気）と対比し、自己教育力の概念をさらに明確にする必要がある。第2に、一連の調査は、中・高等学校の教師を対象としており、欠落している小学校やその他の校種に関するデータを補う必要がある。第3に、自己教育力の経年的推移や成長の契機に関する調査結果を、よりマクロな視座から捉えるために、国際的な比較調査を実施する必要がある。第4に、成長の契機に関して得られた記述は3,030件に達しているが、これらの貴重な実践記録が埋もれることのないように、体系的に整理する方法を講じる必要がある。以上の諸点が、調査を継続するために残された主要な課題である。

注および参考文献

1. 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, 1990年, 100~114頁。
2. 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—教師の自己教育力をめぐる一考察—」『岡山理科大学紀要』第23号, 1988年, 115~132頁。
3. 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, 1987年, 37頁。
4. 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1部, 第35号B, 1989年, 231~242頁。
5. 小山悦司, 河野昌晴他, 「教師の自己教育力に関する調査研究—第3次調査結果の分析を中心にして—」, 『岡山理科大学紀要』, 第27号B, 1992年, 227~245頁。
6. 梶田毅一, 『自己教育への教育』, 明治図書, 1985年。
7. 浅田匡「自己教育性の発達と構造」, 『教育評価フォーラム』, 第1号, 金子書房, 1988年。
8. Skager, R., *Organizing Schools to Encourage Self-direction in Learners*, Pergamon Press, 1984, pp.24~25.
9. Madsen, G. L., *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, Doctoral Dissertation submitted to University of Georgia, 1977.
10. 小山悦司, 河野昌晴, 別惣淳二他, 「教師の自己教育力に関する調査研究—第4次調査結果の分析を中心にして—」, 『岡山理科大学紀要』, 第29号B, 1994年, 295~320頁。
11. 梶田毅一, 前掲書, 36~56頁から多くの示唆を得た。
12. 石桁, 岩崎, 「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, vol.11, no.3, 1981.
13. Yorder, D., *Personal Management and Industrial Relations*, Engwood Cliffs: Prentice-Hall, pp. 767~768, 1956.
14. 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—』, 東京大学出版会, 昭和63年。

付表1 調査の概要

1 次 調 査	
対 象 方法等 回収率	岡山理科大学理学部基礎理学科卒業の現職教師213名 郵送質問紙法（全員）および面接法（12名），1988年11月から約2ヵ月間 有効回答者数76名，回収率35.7%
2 次 調 査	
対 象 方法等 回収率	岡山理科大学卒業の現職教師1,302名 郵送質問紙法，1988年12月21日から1989年1月11日まで 有効回答者数361名，回収率27.7%
3 次 調 査	
対 象 方法等	愛知県内の小学校・中学校・高等学校に勤務する現職教師 留置質問紙法，1991年3月1日から5月10日まで，有効回答者数317名
4 次 調 査	
目 的	自己教育力の構造的把握，自己教育力の高低にかかわる要因，および成長の契機的一端を明らかにすること
対 象 方法等 回収率	広島大学卒業の50歳代教師2,000名 郵送質問紙法，1993年1月7日から1月31日まで 有効回答者数789名，回収率39.5%

A Survey on the Self-Educability of Teachers

— A Final Report on our Survey —

Etsuji KOYAMA, Masaharu KOHNO, Tsuneo AKAGI and Kenji KATOO*

Faculty of College of Liberal Arts and Science,

Kurashiki University of Science and the Arts,

**Oubu-Higashi Senior High School*

2640 Nishinoura, Tsurajima-cho, Kurashiki-shi, Okayama 712, Japan

(Received September 30, 1995)

The purpose of this survey is to clarify the mechanism of teachers' self-educability. We especially focused on the life-long process of growth, because we think this process could be one of the key concepts to establish effective support plans for teachers' self-educability.

In this survey, we tried to collect the data by using a method of questionnaire survey. The questionnaire survey was to obtain sufficient data about the process of growth on their life-history. From 1989 to 1993, 1,467 teachers responded to this survey.

The responses to the questionnaire were analysed. Findings obtained by this survey are as follows:

- (1) As a result of factor analysis, we found, (I) desires of self-reforming, (II) sense of communication, (III) group partnership, (IV) efforts of professional improvement, (V) students-oriented tendency, we obtained. And found core factors in common i.e. (I) students-oriented tendency, (II) desires of self-reforming, and (III) group partnership.
- (2) Many descriptions (3,030 items) were categorized to six groups. They were "experiences during university life", "experiences of instructional practice", "influences from significant others", "activities of in-service teacher education", "taking new position or changing school", "private and family life". Based upon the responses about graphs of self-educability over career-long span we found significant tendency, that could be shown with a ω -shaped line.
- (3) And similarly, reasons (1,116 items) why self-educability rapidly failed were categorized into six groups. In these six groups. "experiences of instructional practice" is the top of ratio (182 items), and next is "changing the role in school" (114 items).