

教師における《プロフェッション》意識に関する研究 ——東北大学教育指導者講座受講生の追跡調査から——

清水禎文・小杉夏子
東北大学大学院教育学研究科

要旨

本論文は、教師における職能成長を、とくにその教師の内的意識から論じるものである。主たる対象は、東北大学教育指導者講座を受講した者で、高校教員である。彼らの高度職業専門人（プロフェッション）としての意識は、教科の専門性とならび価値観の伝達ないし形成、社会の形成者としての自覚の促進を包括するものである。こうした《プロフェッション》意識は、広く教員間で共有されるべきであるが、同時に新自由主義的教育改革の中で改めて問い直されるべき状況に直面している。

キーワード：教師の職能成長 プロフェッション 高校教員 東北大学教育指導者講座

1 課題の設定

今日、教員政策をめぐって新たな動向が矢継ぎ早に打ち出されている。養成段階における教職専門大学の発足、教員に対する研修制度の体系化、教員評価の導入、不適格教員に対する対応、教員免許更新制、そして民間人管理職の登用など、教員を取り巻く状況は大きく変化しつつある。たしかに、こうした一連の制度的な改革は、教員の資質向上、アカウンタビリティ、さらには時代的・社会的要請に応える学校経営を行う上で不可欠な施策であろう。しかし、これらの施策は教師の力量形成、あるいは職能成長を、必ずしも直接的・実質的に促進するものではない。なぜなら、教師としての力量形成、職能成長は、究極的には個々人の意識に、あるいはライフスタイルを土台としているからである。

本研究においては、現職教員がいかなる道筋を辿り、いかなる要因によって教師としての力量を形成し、また職能成長を遂げてきたのか、そしてその中心にある高度職業専門人（プロフェッション）としての意識がいかにして形成されてきたのか、個別的なケースに即して記述することにより、教師の力量形成と職能成長を助長するための実質的な指針を検討するものである。そのさい、とくに教師における《プロフェッション》意識の形成に焦点を当てるものである。

一般に《プロフェッション》には、高等教育機関における専門的養成、高度な専門的資格、排他的同業者組合等とならび、職業倫理が要求されている。つまり、《プロフェッション》には、その社会的威信を支える制度と同時に内的意識とが求められているのである。本研究の課題は、教職における職業倫理、内的意識の内実とその形成過程を明らかにする

ことにある。

なお、本研究において主たる対象とするのは後期中等教育における教員である。教師の職能成長に関する先行研究としては、稲垣忠彦の研究を端緒に山崎準二などすでに少なからぬ研究が蓄積されてきている。しかし、対象として後期中等教育の教員を対象として扱ったものはない⁽¹⁾。

2 調査対象と調査方法

本研究の調査対象は、東北大学教育指導者講座の受講者である、東北大学教育指導者講座は、東北大学教育学部が主催となり、1965（昭和40）年に開設され、2005年（平成17）年に至るまで41年間にわたり、年に一度実施されてきた公開講座である。東北大学教育学部の教官が中心となり、主として教育関係者を対象とし、教育に関わる専門的教養を提供する講座として発足した。

現在、約70名の受講者は、宮城県教育委員会、宮城県私学文書課および仙台市教育委員会を通して募集される。受講者の教職経験は20年から25年程度が多く、年齢的には40歳後半がモードとなっている。勤務先での職務は、教務主任、学年主任などの主任クラスが中心である。教育指導者講座受講後、管理職に昇任してゆくケースも多く、まさに教育指導者育成のための研修となっているのが現状である。

調査は、平成16年度にアンケート調査を実施した。第30回（平成7年度）から第40回（平成16年度）の受講者637名（男性463名、女性174名）を対象として実施した。ただし、比較的若年で受講する宮城教育大学附属学校の教員は対象から外している。637名の内306名（男性214名、女性92名）から回答を得ることができた⁽²⁾。

このアンケート調査に基づき、平成17年度は聴き取り調査を実施した。そのさい、とくに高校教員を主たる対象に設定した。聴き取りは、インフォーマントの勤務先に赴き（個別面談）、概ね1時間から2時間程度、経歴と力量形成上の要因と思われる点について自由に語ってもらう形式で実施した。

3 教職における《プロフェッション》意識

(1) 《プロフェッション》の含意

初めに確認しておかなければならないことは、《プロフェッション》概念について明確な定義を与えることは困難であることである。なぜなら、《プロフェッション》概念は、専門職集団が成立し、歴史的に展開する中でその範囲と内実は変容してきたし、またそれぞれの地域性、文化的背景によっても多様な展開を示しているからである。たとえば、マクレランドは近代ドイツにおける専門職を英米の専門職と比較して論じる中で、専門職の自律性について2点を挙げている。一つは「顧客に対する自律性」であり、もう一つは「国家、教会、圧力団体、保険会社のような団体に対する自律性」である⁽³⁾。そして「国家干

渉からの自律性が〔英米と比較して…筆者〕近代ドイツの専門職生活においてかなり微弱であったと思われるだけでなく、…国家の保護と引き換えに自らの自律性を積極的に放棄しようとした」傾向を指摘している⁽⁴⁾。つまり、自律性は《プロフェッション》の中核的要素と言えるが、それさえも一様ではないのである。

しかしながら、いくつかの点において差異は認められるものの、ヨーロッパの場合、専門職の第一次的アイデンティティーは、古典的中等教育によるエリート教育によって与えられてきた。その上で、専門職を他の職業から区別する指標として、(1)高度に専門化した高等教育、(2)行為に対する特定の定め（倫理）、(3)愛他主義・公的奉仕、(4)きびしい資格試験、審査、認可証授与、(5)高い社会的威信、(6)高い経済的報酬、(7)職歴パターン、(8)サービス市場の独占、(9)自律性、などを掲げることができる⁽⁵⁾。むろん、これらの指標は理念型に過ぎず、個々の専門職によりその特徴は異なっている。これらの指標をさらに、3つのカテゴリーに分類するとすれば、(1)技術的専門性に関わるもの（教育と認証…上記指標の(1)、(4)、(7)が該当）、(2)倫理性に関わるもの（内的ないし外的倫理…上記指標の(2)、(3)が該当）、(3)社会的威信に関わるもの（上記指標の(5)、(6)、(8)、(9)が該当）に分けることができよう。

ここで注目したいのは、上記カテゴリー(2)の倫理性に関わるものである。なぜなら、《プロフェッション》という言葉は「…を職とする」、「…教授となる」という意味の他に「公言する」、「信仰を告白する」という意味を持つ。そもそも《プロフェッション》はその語源からしてラテン語の *professio* に由来し、「宗門にはいることを誓約すること」を意味する一、宗教性ないし宗教的倫理を前提として成立しており、現在でもなお倫理性を内包していると考えてよい。そして、専門職と単なる知識や技術の専門家とを峻別する重要な指標として、専門職の持つべき倫理性ないし愛他主義が強調されているからである。

言うまでもなく、専門職からの倫理性の消失が《プロフェッション》の崩壊を意味するものではない。しかし、理念型として考察する場合、あるいは歴史的起源に照らして見た場合、倫理性は《プロフェッション》の重要な要素として位置づけられていたと言えよう。

以上のように、《プロフェッション》においては、高度の知識や技術の他に、職務遂行上、その職務に関わる倫理性を求められていたことがわかる。そのさい、外部から規制される倫理（たとえば守秘義務など）と個人的倫理 — むろん個人のむき出しの信念ではなく、あくまでも職務遂行に関わる職業倫理 — が求められていると言えよう。

(2) 教職における《プロフェッション》意識

佐藤学によれば、専門職としての教師は《パブリック・ミッション》ないし《公的使命》を携えていなければならない⁽⁶⁾。教育を通して知識や技術を伝達すると同時に、教育的価値に関わる《パブリック・ミッション》を遂行しなければならない。しかし佐藤は、その内実を詳細に論じてはいない。

以下においては、調査に基づき、教職の《プロフェッション》意識、すなわち職業倫理の一端を明らかにしたい。

なお、インフォーマントに共通して見られる傾向は、教科の専門性は高くないことである。いっそう正確に言うならば、自分自身の専門性を追求するために継続して努力を重ねる教員はむしろ例外的と言っても過言ではない。また、教科の専門性と言うとき、第一義的には大学受験への対策が意識されている場合が多い。

たとえば、Y（校長・物理・56歳）は次のように述べている。

昭和51年に赴任したK高校は1学年4クラスの小さい学校でしたが、旧制中学の伝統のある進学校でした。東大や東工大にも進学する生徒がいました。理科の教員は、物理、化学、生物各1人でしたから、責任を感じて懸命に勉強しました。生徒から質問され、答えられないのでは仕方ないので、ひたすら大学入試問題を解きまくっていた記憶があります。

昭和57年にS高校に転勤。S高はK高校よりも進学校であり、自分の力をいっそう活かせる職場でした。物理を中心に、化学も担当したことがあります。化学の授業の準備は大変でした。ノートを作らなければならないし、また化学の実験を学ばなければなりません。他の先生の授業を見学し、実験方法を学んだものです。

専門性を高めるために、Newton等の雑誌、ブルーバックスをよく読みました。またS高に赴任してからも、ひたすら大学入試問題を解いていました。大学入試問題の中には物理学の新知見が出題されていることもあり、そこから最新の物理学の勉強を深めました。

また、OK（教頭・国語・54歳）は次のように述べている。

F高校に赴任して驚いたのは、学校運営システム、生徒指導システム。これらは私が在学していた当時と同じでした。とくに進路指導部の足腰が弱かった。進路指導は何もしていないのに等しい状況でした。近隣の私立高校が普通科を設置し、進学を標榜するようになったのは、平成10年。それは町の人たちの要請だったと思います。職員会議で危機を訴えましたが、なかなか聞いてもらえませんでした。

校長先生はしばしば教条主義的に言われましたが、授業をしっかりとやればいいのだという考えをお持ちでした。授業の中できちんと指導することで十分であり課外授業の必要はない、普段の授業がきちんとできていないから課外授業が必要になるのだ、というお考えでした。こうした考えが通用したのは、教師集団としてはともかく、先生一人ひとりに力があつたからだと思います。たとえば、校内模試の作成。各教員が問題を持ち寄り、1週間くらいかけて検討する。それは厳しい検討会でした。いい問題を作成しないと、ろくに検討もされず、そのままゴミ箱に捨てられてしまいます。自分の問題が採用

されないかぎり、一人前と認めてもらえないのです。そこできちんとした問題を作れるように努力しました。次第に校内模試の問題作成も認めてもらえるようになり、若い先生から信頼されるようになり、その結果彼等はいろいろ私の言うことを聞いてくれるようになりました。

さらに N（校長・国語・60 歳）は次のように述べている。

H 高校は求心力のない学校で、教師たちはバラバラでした。英語科がありましたが、英会話を中心とする授業を行っていました。しかし、高校の 3 年間だけでは十分な会話能力を育成できるものではありません。また会話を中心とした授業であるため、大学受験に対応できない。そもそも先生たちが、大学受験に対応するスキルを持ち合わせていなかったのです。生徒たちは、入学時には大学進学を希望しているものの、卒業時には専門学校に進む者が多い。生徒たちの希望に答えていない学校でした。そこで、英語科の生徒たちと父兄に対するアンケートを、ようやくのことで実施してもらい、生徒と父兄の希望に沿う形で授業の改善を行いました。

上記の例は、いずれも進学校を中心に勤務—とくに 30 歳代後半から 40 歳代後半にかけて伝統のある進学校に勤務—してきた教員の事例であり、一般化することは差し控えなければならぬ。しかし、少なくともインフォーマントにおいては、教師の力量、専門性が、大学入試との関わりで理解されていることがわかるであろう。

こうした教科の専門性とならんで、教師の仕事として強く自覚されているのが、教育的価値の実現に関わる問題である。すでに述べたように、《プロフェッション》には職務遂行上、高度な知識・技術と職務に関わる倫理を「公言する」ことが求められている。以下においては 3 つの類型を提示しよう。

(2-1) 自己の信念の伝達

《プロフェッション》には、職務遂行に関わる倫理を求められているのであり、さしあたり自己の個人的な信念や良心を「公言する」ことは求められていない。しかし、職業倫理は個人的倫理と密接不可分の関係にあり、個人的倫理を欠く場合、職業倫理自体が収縮することも容易に予想できる。じっさい、聴き取り調査を通して確認できたことは、長年の教員生活を通して良かったと思われることとして、自分自身の信念を生徒に語りかけることができたことを挙げるケースは少なくない。

たとえば、S（教諭・物理・56 歳）は次のように述べている。なお、S は初任期から教職員組合には批判的であり、以下の記述は特定のイデオロギーや運動論とは関わりがないと考えてよいだろう。

いろいろな学校でいろいろな経験をしてきました。しかし、私の中で一貫していると思われることは、生徒相手に「正義」について語ってきたことだと思います。教職という仕事は、裏表のない世界です。少なくとも対生徒に対しては、ストレートに正論を語ることができる。今日、教育を取り巻く環境は、市場原理、効率主義、成果主義に傾いています。しかも短期間に成果を求められる。とくに F 高校の場合、それらは地域からの要望でもありますので、それらに応える必要があります。しかし、そうした教育に対しては疑問を感じることもあります。

私は、物理の授業の中であっても、教科を離れた、社会の情勢に関わる話をして、脱線をすることがあります。最近では、命の大切さについて、生徒たちに語りかけています。人間を形成する上では、教科だけではなく、生き方について伝えていくことが必要なのです。おそらく〔現在勤務している〕F 高校の他の先生たちもそうしていると思います。教師の持っている問題意識を、生徒たちに伝えていくことが大切だと思います。

これと類似した事例として OK の事例を挙げるができる。

私が教員生活を送る中で大切にしてきた言葉は、「一期一会」です。在学中の生徒たちとは毎日会うことができる。しかし卒業してしまうと、もう二度と会えない生徒の方が圧倒的に多い。教員もそうです。長年教員生活をしていて、ふと振り返ったとき、自身の回りにいる生徒はごく僅かです。ですから、今現在、目の前にいる生徒たちに何を与えられるのか、緊張感を持って真剣に考えなければなりません。

こうした意識は、徐々に深まってきたものです。個人的な体験ですが、小学校三年生の頃、私の家の庭で一緒に遊んでいた友達が、「また明日遊ぼうね」と言って別れたのに、突然姿を消してしまった。数日たって、その友達のお母さんから、チフスで亡くなったことを伝えられました。ずっと続くと思っていたものがプツリと切れてしまう。命のはかなさを感じました。その出来事がきっかけとなっているのかも知れません。私たちは3月で切れることを知っているはずですが。それを意識して毎日教育をしているのか。これは、教員としての私の反省です。

また N は次のように述べている。

大学を卒業後、I 高校に赴任しました。校長は T 先生でした。先生は、東北学院から旧制二高へ進まれ、東北帝国大学工学部を卒業された方で、親鸞とキリスト教から強い影響を受けた方でした。その教育方針は、哲学的で、「人間いかに生きるべきか」、「生徒の心にどれだけ影響を与えることができるか」ということでした。先生ご自身は数学と物理を教えておられましたが、むしろ人格的な教育に重きを置かれていた。人格的な教育の成果は、目に見える形には現れにくいものです。しかし、その人格的なものこそが、

教育には大切なのです。それが T 先生の教育方針でした。

(中略)

私の教師としての歩みを支えたものは、生徒との交わりでした。部活でも HR でもいい。とにかく生徒に情熱を注ぎ込む必要があります。それが教師としての拠り所となるのです。その一方で自ら修養に努めることも大切です。私の場合、人生いかに生きるべきかという命題をめぐって修養を積んできました。多くの伝記、自伝を読んできました。最近では横井小楠の伝記を読んでいます。

初任の I 高校の同窓会に呼ばれることがあります。I 高校は 5 クラスあり、1 クラスだけが進学クラスでした。進学クラスはベテランの教員が担任することになっておりましたが、新任 3 年目の私が 2 年生の進学クラスを担当することになりました。しかし、転任のため 1 年間だけ担任し、卒業させることができなかった。一般的には同窓会は、3 年生の時の担任を呼ぶのですが、私も呼ばれる。その同窓会に出席すると、教師としての影響力の大きさ、また責任の大きさを痛感させられます。生徒たちは、若かった私が語りかけたことを今でも覚えているのです。教師の語る言葉は、確実に生徒に聞かれているものなのです。

さらに OG (教頭・国語・52 歳) は次のように述べている。

平成元年、S 高に転勤。ここで 9 年間 (35 歳から 44 歳) 勤務します。S 高は文武両道を掲げる学校で、経験豊富な教員が多かった。職員室は教科ごとに机が並べられ、教科内での話し合いは頻繁に行われておりました。国語科の中では定期試験や校内模試の問題作りで、熱心な議論が行われました。

S 高の生徒たちとは、大人の会話ができました。世間話のできる生徒たちでした。人生について語ることもありました。ですから、勉強を教えられるだけの教員では、S 高の教員は勤まりません。生徒たちにとって、尊敬に値する教師でなければならない。そのためには、教材研究、部活指導に加え、教師個人の修養が求められました。

これらの事例は、教員間あるいは対生徒との関係で、個人的な修養を重ね、自分自身の生き方をまさに体現し、それを生徒たちに伝えていくパターンと言える。その内容は、命の大切さ、一期一会、人格形成など変化に富むが、基本的には教師自身の中にある価値観を伝えることに重きを置くパターンと言えよう。

(2-2) 生徒たちの自己実現のために

第 2 の類型は、生徒たち一人ひとりの現実を踏まえ、教育的価値の実現を目指すタイプである。第 1 の類型と比較した場合、その中心が教師の個人的倫理や個人的信念ではなく、

生徒に置かれている類型である。

H（校長・英語・59歳）は次のように言う。

大学時代の忘れられない思い出は大学紛争でした。大学4年の時、私自身は大学紛争に加わっていませんでしたが、宮城教育大学でも紛争が起こり、大学は封鎖されました。その時、当時学長であった林竹二先生が、封鎖された構内へ入ってゆき、学生たちと話し合いをされた。そして、封鎖を解くにあたり林竹二先生は、学生を前にして「大学を封鎖することよりも、在野で教育をすることこそが革命なのではないか」という主旨の演説をされました。私は林先生と考えが一致していたわけではありませんが、林先生の演説とその姿形から少なからぬ影響を受けたように思います。

卒業後、1970年にI高校の定時制に赴任しました。就職する際には、放送局に勤めることも考えておりましたが、I高校に赴任し、北上川の緑を見たとき、ここで生きていこうと決心したのです。

当時の定時制高校には、能力が高くても全日制に通えず、昼間は看護師やトラックの運転手をしながら学校に通ってくる生徒も少なくありませんでした。また年齢もまちまちで、私より年上の生徒もおりました。赴任して間もない5月のこと、ある生徒から、父親が働けないので、自分が働いて家族を支えなければならず、そのために休学し、余裕ができたならまた学校に戻ってきたいとの申し出がありました。すごい生徒がいるものだと思います。（中略）こうした生徒たちを目の前にして、教育の目的は、林先生のおっしゃる「教育を通しての革命」などではなく、目の前に現れてくる生徒たち一人ひとりに社会の中で生き抜く力をつけてやることだと思うようになりました。

アンケート調査において、Hは自らの歩みを振り返り、「常に「生徒のため」という軸を考えたつもりでも自分の未熟さ故に「生徒のため」に貢献できなかった反省ばかりである」と記している。

なお、Hは「教師は半歩生徒に近づかなければなりません。そしてあらゆる意味で「贅沢さ」を持ち合わせていなければなりません。そのような生活スタイルを維持する必要があります。しかし、それと同時に半歩生徒に近づくことが大切です」と述べ、教師の生き方自体も問われていることを自覚している。この点において第1の類型と明確に分別されるものではない。

(2-3) 公的価値の自覚と実現

第1と第2の類型は、教師と教師との間、あるいは教師と生徒との間における相互作用と言える。これらとは異なり、公教育制度としての学校の持つ意義に注目している類型を挙げることができる。

M（教頭・体育・52歳）の初任校は関東地方の進学校であり、その校長は全国高等学校長会会長を務めていた。校長の講話は世界各地で起こっている事柄をじっさい現地に赴き、自分の目で確かめた上で、生徒たちに向かって話すことが多かった。その初任校での経験から、広い視野を持つことの大切さを教えられた。また40歳代には高校総体や国体の準備のため県で6年間にわたる行政の経験も持つ。Mは次のように言う。

高校教員に欠けているのは、教育という仕事には「裏」と「表」があるという意識です。「表」を狭い意味での教育＝授業とすれば、「裏」は学校を成り立たせている諸条件に対する配慮です。学校は地域の中にあるのであって、その地域の文化を尊重して動かなければなりません。

（中略）

同時に世界全体の動向をも視野に入れていなければなりません。さまざまな社会的背景を踏まえて、学校の存在するバックボーンを自覚することが大切です。そのバックボーンとは、地域文化であり、日本文化です。文化・歴史・伝統を踏まえる必要があります。これらが教職に携わる上で座標軸となるのです。

Mは、学校および教職の持つ公的・社会的使命について証言している。現在Mの勤務するO高校は町が校地と校舎を提供し、県に移管した高校である。しかし定員割れが続き、募集停止も視野に入れなければならない状況にある。こうした危機に直面してMは、地域に向かって情報を発信し、地域住民と共に学校の将来について考える会を立ち上げた。これは、学校の存立する基盤を明確に意識した取り組みである。同時に、いかなる形で「公言する」かは別として、Mは教員にとって欠くべからざる意識として「学校の存在するバックボーン」を挙げている。言うまでもなく、すべてのインフォーマントがこうした「学校の存在するバックボーン」を自覚しているが、学校と地域、あるいは教育と文化的・社会的背景を強調する証言は、Mの他に見られなかった。換言すれば、とくに高校教員の場、学校と地域との関わり、学校の社会・文化的基盤についてはやや意識が希薄であると言えよう。

以上、聴き取り調査に基づき、教職における《プロフェッション》意識の3類型を掲げた。言うまでもなく、これらは明確に区分できるものではない。力点の置き所、強弱こそ違うものの、いずれのインフォーマントからも得られた証言であり、それをあえて類型化するならば、上記の3類型を挙げるのできるのである。

なお、「公言する」3つの領域と並んで、多くのインフォーマントから語られたことは、「聞き取る」能力、高度の対話遂行能力である。たとえばI（校長・社会・56歳）は次のように語っている。

教師は生徒の言うことを聞き取る能力を持たなければなりません。心の中で思っているこ

と口から語られる言葉とが食い違っていることは、よくあることです。とくにいよいよ退学にならざるを得なくなると、生徒から、そして父兄から、教師や学校に対する本音が出てきます。それは、退学がほぼ決定するまでの対話の中で語られた言葉と食い違っていることが多いのです。これは極端な例ですが、教師は生徒たちの言葉の背後に潜んでいる心の声を聞き取らなければなりません。

こうした高度の対話遂行能力も《プロフェッション》の重要な要素として付け加えておく必要があるだろう。

4 むすびにかえて

これまでの調査においてインフォーマントに共通して認められる傾向は、以下の3点である。第一に、教育の仕事をつとめて大学進学に対応するための学力増進とはとらえていない。第二に、生徒たちに「生きること」を伝えたいと願っている。そして第三に、生徒の個人的な希望の実現にとどまらず、社会の形成者として自覚を促そうとしている。換言すれば、インフォーマントに認められる《プロフェッション》意識は、生徒における知識・技術の増進を中心としているが、その周辺において無限の広がり多様性をもつ生徒の生き方についても一定の方向性を指し示そうとするものである。

しかし、ここで一つのジレンマが立ち現れる。すなわち、こうした知と徳とを包括する全人的教育論ないし教師論は、西欧社会においてもまた東洋の儒教社会においても脈々と流れている古典的な教育論ないし教師論と符合する。しかし一方でそれは、知の商品化さえ憚らない現代社会において、少なくとも顧客の短期的な消費欲求に応じえなくなる危険性を孕んでいる——特色ある学校づくり、学校の差異化、そしていわゆる数値目標等はこうした文脈の中に位置づけることもできよう。もっとも、学校教育が顧客の短期的ニーズに応じて改変されるならば、公教育および教師論は根本的に塗り替えられざるをえなくなるであろう。そしてそれは多様性の承認という形の、全くの無秩序を招来することにもなりかねない。そのさいには、教職の持つ《パブリック・ミッション》(佐藤学)を改めて根本的に問い直さなければならない。

しかし、差し迫った問題は、インフォーマントに認められる《プロフェッション》意識が、すべての教員に共有されているわけではないことである。インフォーマントによれば、自分の仕事を自分で決めてその範囲内だけで仕事をしている教師も少なくないようである。たとえば、教師あるいは生徒とのコミュニケーションを取ろうとしない教師たち、担任を避けようとする教師たち、また《プロフェッション》として最も中心にあるはずの教授——個々の生徒の能力に応じて、生徒たちの知識・技術を伸ばす——の技術と意志とを持ち合わせていない教師たちの姿も、話の端々に垣間見られる。この点に関して、OKは次のように語る。

もう一つは先生方の意識の問題。先生方は本当に本を読まない。〔教員間の話題は〕テレビや新聞レベルの話題しかないのが現実です。だから教員評価のようなものが入ってくる。教育以外の世界から教員評価をせよという要求が出てくる。これは屈辱的なことだと思います。数学や理科などの専門ができればいいという話ではありません。教育という仕事は、自分の専門以外に、どんなことに責任をもって意見を言えるのか、そこにかかっているように思います。

したがって、今後の教員政策の動向を憂慮する以前の問題として、一人ひとりの教員において《プロフェッション》意識を形成することが求められている。それは究極的には、一人ひとりの教員における個人的な覚醒を待つより他はない。しかし、同時に教師としての自覚と力量形成を実質的に促す研修システムを模索し、創造していく必要がある。

註

- (1) 教師の職能成長に関しては、すでに多角的な研究が行われている。たとえば古くは、佐藤克夫「教師の職業的発達－宮教大卒業生への面接調査－」、『宮城教育大学紀要』、第14巻、1979年、岸本幸次郎・久高善行『教師の力量』、ぎょうせい、1986年、また西穰司「教師の職能成長論の意義と展望－英・米両国における近年の諸論を中心に」、日本教育行政学会年報第13号、1987年など。近年の研究動向として注目されるのが、ライフコースに着目して、教師の歩みを解明しようとする研究である。この研究は、Hareven, T. K., *The Family and the Life Course in Historical Perspective*, New York, 1978.などを端緒とする家族史に対する社会学的研究を教師研究に導入したもので、Goodson, I. F., *Teachers' Professional Lives*, London, 1996.などがその一例として挙げられる。また、歴史研究においてオーラル・ヒストリーの手法が認知されることと相俟って、とりわけライフコースを重視した研究が多数ある。その代表例として挙げられるべきは、稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久『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、1988年であろう。さらに、一教師に対する聴き取り調査として、吉岡隆二・所澤潤・佐藤久恵「大正・昭和初期の群馬の教育の思い出」、群馬大学『教育実践研究』、第20号、2003年、同「昭和の師範教育の思い出」、群馬大学『教育実践研究』、第21号、2004年が挙げられる。しかし、現在の研究水準を示しているのは、山崎準二の一連の研究が挙げられなければならない。たとえば、「教師のライフコース研究－その分析枠組みの提起－」、『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』、第43号、1993年、同「教師のライフコース研究－モノグラフ：女性教師の場合－」、『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』、第45号、1995年など。
- (2) 詳細については、清水禎文「教師のライフコースと職能成長に関する調査研究 ー東

北大学教育指導者講座受講者を中心として」、東北大学大学院教育学研究科『ネットワーク研究室紀要』第5号、2005年、1-11頁を参照。

- (3) チャールズ E・マクレランド・望田幸男監訳、『近代ドイツの専門職 ―官吏・弁護士・医師・聖職者・教師・技術者―』、晃洋書房、1993年、25頁。また、Arno Combe und Werner Helsper, *Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp, 1996.
- (4) マクレランド、前掲書、29頁。
- (5) 同書、18頁。
- (6) 佐藤学、2005年10月の教育哲学会第48回大会シンポジウム報告。

※ 本研究（「教師のライフコースと職能成長に関する調査研究 ―オーラル・ヒストリーを中心として―」）は、東北大学大学院教育学研究科ネットワーク研究室先端プロジェクト型研究（B）の研究費補助を受け、清水禎文の他、水原克敏、梶山雅史、宮腰英一、大桃敏行、小川佳万（いずれも東北大学）の6名による共同研究である。