

教師の自己認識から見た職能成長過程 と成長促進要因

—国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとにして—

摂南大学 木岡 一明

大阪大学大学院 榊原 禎宏

1 教師の職能とその成長過程を巡る問題の所在 —本研究の課題と方法—

本研究は、教師の職能成長の有り様を教師自らが描いた自己像から捉え、教師個々によって多様にありうる職能成長過程の動態と、その職能成長過程に影響を及ぼした諸要因を明らかにすることを課題としている。ただし、これまでも教師の職能成長については、種々の研究が重ねられてきた⁽¹⁾。これらの研究を逐一ここでレビューするだけの紙幅はないが、本研究と従来の諸研究との相違を明らかにしておかねばならない。

本研究が対象としたのは、ある国立養成系大学の同じ研究室を卒業し、卒業

表 I-1 調査対象教員のプロフィール

	年齢	性	家族構成	勤務校種	教員歴	教員組合	転勤経験
A	32歳	男	妻あり、子供2人	小学校	9年8月	未加入	有り
B	32歳	男	妻あり、子供2人	小学校	7年8月	加入	有り
C	29歳	女	夫あり、子供2人	小学校	7年8月	加入	2度有り
D	29歳	女	夫あり、子供1人	小学校	6年8月	加入	2度有り
E	29歳	男	妻あり、子供2人	高校	6年8月	加入	有り
F	28歳	男	妻あり、子供1人	小学校	4年8月	加入	無し
G	27歳	男	未婚、独居	小学校	4年8月	加入	無し

後も継続して研究室単位の研究会に参加してきた正教員歴10年未満の比較的若い教師層である(表1-1参照)。また本研究が描いたのは、量的に集約された「職能成長モデル」ではなく、自らの職能成長過程を自己評価して描いた各教師の個人的な「職能成長像」である。

本研究が、既に述べた教師層を対象に事例調査法を採用したのは、主に以下の諸点による。①教師個々人の職能成長過程を描くには、一定の同質性を前提としなければ分析が拡散的になる、②職能成長を入職後と限定するならば、その同質性は教員養成課程に求められる、③養成課程の同質性を突き詰めれば、同一大学同一学科でかつ所属研究室が同じであるという条件が相応しい、④しかも継続的に研究会に参加しており職能成長に対するモラルが高いという共通指向が見られる、⑤このような個人対象の研究がこれまで手薄であった、ことである。さて、対象を確定した後、「教師の力量」項目を設定した。それに際しては先行研究を手掛かりとし、また被調査者自身による検討も加えて22項目を選んだ(表1-2及び別表参照)。次いで、その力量項目に影響を与えたと考えられる諸経験を、インタビュー等を通して知り得た被調査者のこれまでの経歴や従来の研究で指摘されてきたものをもとに、19項目設定した(3章を参照)。また職能成長の区分を、被調査者の経歴を踏まえて対象化しようと考えられる「(V) 入職後7年目終了時まで」を上限に、これまでの研究で各々意味ある時期という位置づけが与えられている「(IV) 同5年目終了時まで」「(III) 同3年目終了時まで」「(II) 同1年目終了時まで」、下限には、その後の職能成長に向けて被調査者が共有した場・準備期間である「(I) 大学入学から卒業まで」を置き、全5期とした。そして、これらを総合して質問紙を作成し、面接法で質問紙調査を実施した(その内容は、2章以下参照)。調査者側で回答を整理した後、回答の不備や質問紙では十分に読み取れない内容についてインタビューして補った。

このように本研究は、教師個人に焦点をあて、その教師の職能成長をキャリアやパーソナリティ等の様々な要因が複合的に作用した結果として捉えて職能成長過程を分析しようとしている点で、従来 of 調査研究とは一線を画したものである。

以下、被調査者の職能成長に表れた共通性と異質性に着目しながら、教師自身の認識による職能成長過程を分析し(2章)、次いで、その職能成長に影響を及ぼした諸要因を見て(3章)、最後に、こうした分析を通して明らかとな

表 I - 2 本研究における教師の力量構造モデル

		力量発揮場面・領域			
		授業	学級経営	学校経営	
				校内関係	校外関係
教師行動	常規的性格の強い力量	a	e, i	j	m
	高度な専門性が要求される力量	b, c, d	f, g, h	k, l	n, o, p
執務態度		q		r	
基盤的能力		s, t, u, v			

※ 本表は、教師教育研究会(代表永岡 順)「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)、9頁の「図1 本研究の教師の力量の構造・領域・内容項目」(西 稜司執筆)をもとに、力量項目の大半は、この研究に依拠しながらも筆者なりの視点から若干の修正、力量項目増を施して作成した。

※ 表中のアルファベットは、力量項目を表す。なお、具体的な力量項目については、別表に示す。

別表 「教師の力量」調査項目

調査に用いた力量項目	
a	OHPなどの教育機器を適切に活用する力量
b	教材を分析し授業内容を構成する力量
c	こどもの反応に応じて柔軟に授業を展開する力量
d	教具・教材を開発する力量
e	テストの採点・指導要録・健康診断記録の記入、会計処理などの事務を適切かつ迅速に行う力量
f	ホームルーム活動などを通じて学級集団全体の質の高まりを導く力量
g	こどもの学校生活が豊かなものになるよう教室環境を整備する力量
h	日案・週案・年間計画などをもって、学級を計画的に運営する力量
i	学級経営を進めるにあたっての様々な事務的処理を適切に行う力量
j	校務分掌を適切に遂行する力量(学校経営上の事務的力量)
k	学年会・委員会を企画し、リードする力量
l	学校の教育計画を作成する力量
m	地域の人と適切にコミュニケーションする力量
n	PTAや各種団体との連携・調整を適切に行う力量
o	地域の歴史的・文化的・地理的条件を把握し、それらをこどもの学校生活に取り入れ生かす力量
p	家庭への連絡や父母会の運営を適切に行う力量
q	こどもと一緒に考え、行動しようとする情熱や行動力
r	学校の他の教員と協調し、効率的な学校運営に貢献しようとする意欲や行動力
s	教科の指導に関わる学問領域についてその内容を理解・修得する力量
t	こどもの心理や発達段階などについての学問的理解力
u	一人ひとりのこどもの心理・生活状況を捉える力量
v	現代の教育問題・思潮に対する理解力

った多様な職能成長過程を前提として構想されるべき、現職教育の在り方について言及することにしよう（4章）。

2 教師の考える職能成長プロセス

(1) 教師の職能成長についての自己認識

本調査では、まず第Ⅰ～Ⅴ期の各時期において備えておくべき程度を各力量項目毎に尋ねた。回答は、第Ⅰ期のうち大学入学時では「全く備えていなくともよい」から「十分に備えているべき」までの5段階で評価し、卒業時及び第Ⅱ期以降については、その直前の時期と較べて「あるべき変化（向上～低下まで5段階）」を選んでもらった。次いで同様の形式で、被調査者自身の力量について各時期（自分の現在期まで）の程度を尋ねた。処理に当たっては、個人別に各時期の成長得点〔各時期の評価（+2～-2）の力量22項目総計〕と力量得点〔各力量項目毎の大学入学時の評価（+5～+1）に各時期の評価を累加〕とを算出した。なお、この回答結果についての詳しい数値や分析については別稿に譲り⁽²⁾、ここでは、各教員の回答に見出せる特徴的な事柄を指摘しておくに留める。

①大学在学中(第Ⅰ期)の成長沈滞 大学入学時と比較して卒業時に力量が伸びたとする教員は少なく（特にF以外は全力量22中伸びたとする力量数の割合が35%以下）、またその伸びの程度はどの力量も低い（成長得点が10点以上はFのみ）。これは、後述の入職後3年目終了時までの急激な伸び（成長得点が10点未満はAのみ）と対照的である。

②大学における基盤的能力の伸び Ⅰ期における力量向上は、全体的には前述のように相対的に沈滞気味ではあるが、ただⅠ期だけでみれば、基盤的能力（力量s～v）については伸びたとする傾向がやや強い（成長得点満点8点で4点以上が4名）。

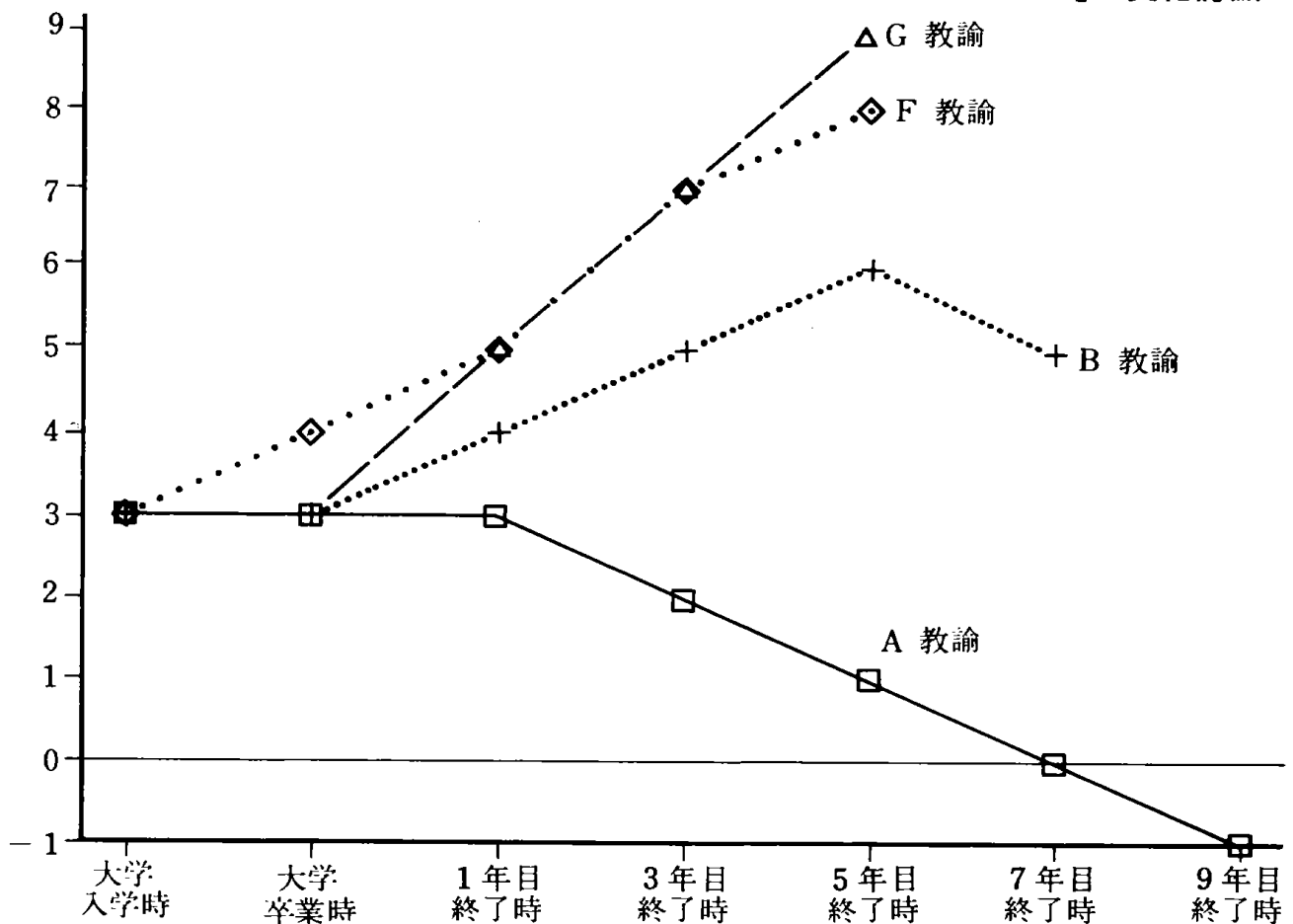
③卒業後入職3年目終了時まで(第Ⅱ・Ⅲ期)の急激な向上 Ⅱ及びⅢ期にはAを除く全教員が11以上の力量について向上したとしている。特に全力量とも向上したとする教員がⅡ期1名、Ⅲ期2名である。また力量1項目当たり成長得点（成長得点/22）が1.0以上の者はⅡ期2名、Ⅲ期3名である。しかもⅡ期よりもⅢ期の方がより向上著しい。

④授業関係力量の伸び またその第Ⅱ～Ⅲ期に特に著しい伸びを示した力量群は授業関係力量（a～d）であり、成長得点満点8点（2点×4項目）で4点以上が、第Ⅱ期5名、第Ⅲ期6名である。学級経営関係力量（e～i）も伸びたとは答えているものの、伸びの程度は芳しくない（成長得点満点10点で5点以上が、第Ⅱ期3名、第Ⅲ期2名）。

⑤入職後3年目以降の多様性 上記①～④については回答者にほぼ共通に見出さる特徴であったが、回答者間で著しく違っていたのは入職3年目以降の成長型である。つまり典型として2タイプがあり、一つは3年目を境に力量向上が鈍り以後向上したとする力量項目数が減少し力量によっては低下を認める型（特にA・B）、もう一つはそれまでの伸びが持続しひたすら成長し続けてきたとする型（特に教員F・G）、である。

上記①～⑤の事柄のうち、①～④については先行研究においても指摘されてきたことでもあり⁽³⁾、本稿では、特に、教師個人によって多様な職能成長像があることを示唆している上記⑤について詳しく分析することにしよう。

図Ⅱ-1 力量「子どもと一緒に考え、行動しようとする情熱や行動力」の変化認識

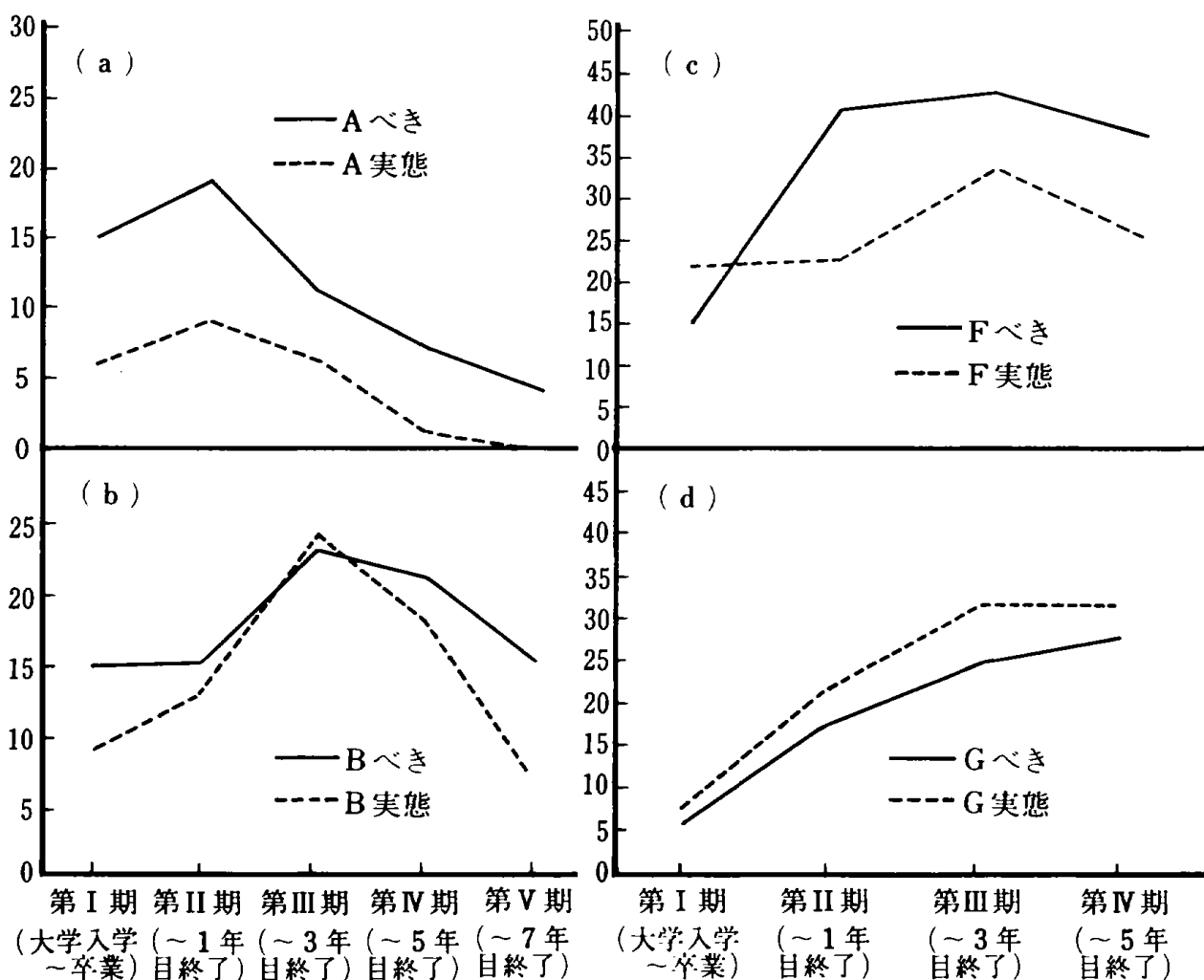


(2) 異なる職能成長観

図II-1は、力量Qについて、A・B・F・Gの4名の力量得点の各時期を通じた変化を示している。この図に端的に現れているように、Aは、第III期で力量が向上したとする項目数が大幅に減少している（第I期から順に、6→9→3→1→0）。AほどではないもののBも同様の傾向にある（同、7→12→22→15→6）。これらに対してFは、第IV期でも全力量項目について向上したとしているのである（同、19→22→22→22）。GもFと同様、強い向上傾向がみられるのである（同、5→20→17→17）。

では、こうした認識の相違は何に由来するのであろうか。そこで、この4名の理念型とも言ううる、各時期に「備えているべき」程度を問うた結果（「べき」）をこの自己評価（「実態」）と対照してみよう。図II-2(a)~(d)は、順にA、B、F、Gについて各成長得点の変化を図示したものである（F・Gとも

図II-2 P型・M型教師の職能成長過程



に教員歴が7年未満であるため第IV期まで)。

この図を見れば、いずれも「べき」と「実態」とが示す曲線に強い相似性のあることがわかる。確かに「べき」と「実態」との間には得点差が認められるものの、基本的な変化傾向は相似ているのである。これが意味しているのは、彼らがいわば自己の理念に即した方向で職能成長の過程を辿ってきているということであり、同時にその限りにおいて、自己矛盾を起こす可能性が少ないであろうということである。ことほどさように「あなたは教師に向いていますか」という自由記述の問いに対して、彼らがいずれも肯定的な回答を寄せており、彼らの内に自己矛盾が生じていないことを示唆している。

すなわち、個々の教師の職能成長に対する理念的なモデル認識が各教師の実際の職能成長の有り様を方向づけていると考えられるのであり、ここでは紙幅の関係で2つのタイプしか示さなかったが教師によって多様にありうる理念モデルに応じて、教師それぞれが様々な実際の職能成長型を形成していると思われる。

3 職能成長に及ぼす諸要因

すでに職能成長の型として2つのタイプを見た。便宜的に、前者を一定の成長後は力量水準を基本的に維持する〈maintain〉型(M型)、後者を時期と関わりなく基本的に力量を向上させていく〈progress〉型(P型)と名付けて、各個人別に職能成長に影響を及ぼした諸要因について詳しく見ていくことにしよう。

さて、職能成長に影響を及ぼした諸要因を見るために、学生時代のクラブ活動、教育実習、留年、教員採用試験不合格、結婚、出産、転勤、行政研修、校内研修、組合研修、研究会参加、地域活動といった計19項目を予め設定し、それらが、各力量に対してどう影響したかを尋ね、すこぶる好影響～すこぶる悪影響までの5段階(含む無影響は、空欄)で記入するよう求めた。処理の際には+2～-2に得点換算して各経験の影響得点を集計した。この結果とインタビューによって得た知見をもとに、以下、分析を展開する。

(1) A教員の場合—転勤と趣味からのインパクト

Aは地域と密着した伝統校から歴史の浅い学校へ、入職後5年目に転勤し

た。Aがこの転勤によって受けた影響は好悪拮抗している。慣例支配のない学校を知り「学校」や「地域」を捉え直す中で、家庭や地域の情報分析と関わる力量 b , o , p , や学校経営関係力量 j , k が向上した反面、初対面の人々を相手に新たに協働的な関係を形成し始めなければならず、力量 $m \cdot n \cdot q \cdot r$ の向上が阻害されたと受け止めているのである。

またAは上述19経験項目に「自分の趣味」を加えた。それほど、趣味が職能成長に与えた影響も大きい。彼は、在学中フォークソング部で活躍し音楽を趣味としてきた。それが発展して、最近ではコンピュータ操作も楽しんでいる。音楽教材のプログラム化で入選した経歴が示すように、力量 $a \cdot d \cdot s$ の向上に好影響を与えているのである（影響得点4）。

ところでAは入職3年目に結婚し、その2年後に父親になっている。それ以前の気楽さがあった頃に較べて、結婚で生活が安定し、親となって家庭の比重が一層高まるとともに、教職経験の蓄積によって仕事もこなせるようになっていったのである。そして転勤。

Aは自らの教員歴を振り返って、「3年目ぐらいまでは、ただ働くだけ、4～7年目は自分のやっていることが見えてきた。その後は、発展しなくなった。」と述懐している。家庭環境の変化と職場環境の変化がほぼ時を同じくしておこり、新環境への適応という課題を抱えつつも、新鮮な刺激を受けて生活が活性化したのである。しかし、やがて新環境にも順応してくるにつれ鎮静し、新しい刺激を求め「教職に『希望』がなくなった」として転職を考え「マナーを何とかせねばと」という事態に陥っているのである。M型教師Aは、教職経験を一通り積み上げて人並みの力量水準に達し、自らを問い直す余裕を持つと同時に、また一段飛躍するためのインパクトを渴望している状態にある、と言えよう。

(2) B教員の場合—教員採用試験失敗と地域活動からのインパクト

Bは教員採用試験を2度失敗し、留年、専攻科進学を経て教職に就いた。B自身、これらの一連の経験が自己を見つめさせ、在学期間を延長したこととあいまって、他の教師も第I期に伸びたと評していた基盤的能力群の力量向上に好影響（その他、専攻領域の学校経営関係力量 $m \cdot n \cdot p$ にも好影響）を受けたと捉えている（影響得点13）。

Bも転勤を昨春経験しているが、Aと異なって好影響のみを認めており（影

響得点9), Aが悪影響を認めた力量m・pにも好影響を認めている(他に, b, c, e~f, o)。また, Bは同和問題を中心とした「地域での活動」に深く関わってきているが, この経験からも広範な力量(c, d, f, k~q, u)に好影響を受けてきたとしている(影響得点12)。そしてこの地域活動経験が, 転任校での適応を円滑にしたようである。転勤経験は, その前後の地域状況に応じて, 正負様々な影響を及ぼすものと考えられる。

また「研修」について, Bは, 行政研修(影響得点6)・校内研修(同14)・組合研修(同8)のいずれからも好影響を受けたとしているが, 影響得点から見ると校内研修が最も高く, また影響の範囲も広い(力量12項目)。さらに前述の地域活動と関わる「研究会参加」の影響も広範で(力量11項目), 影響得点も13点と高い。この両者を併せると, ほぼ全力量項目(m・q・vを除く)にわたって好影響を受けていることになる。

こうした認識を背景に, Bは「研修のありかた」について「現場で自由な研修が取り組めるような時間的, 財政的, 人的保障が必要だ」と指摘し, 研修課題を達成するには「時間が欲しい。長期研修(内地留学等)も有り難いが, 校内にいてできる体制があれば」と自主研修, 校内研修重視の考えを示しているのである。BがM型となっているのは, そうした体制の未整備, 特にBもまた結婚, 育児によって仕事に使える生活時間の絶対量が減ってきたのと裏腹に仕事や責任が増大してきていること, に大きく起因していると考えられる⁽⁴⁾。また, 前任校時代に受けた地域活動からのインパクトが強かったことにもよる。

(3) F教員の場合—大学時代のクラブ活動からのインパクト

Fは大学在学中, 地域教育実践系サークルに属し, 指導的地位にも就いたことがある。そのためFの場合は, 大学時代のクラブ活動が学級経営(f)や学校経営(k~n, p)上の力量あるいは執務態度, 基盤的能力(s~v)といった力量の向上に与えた影響が強い(影響得点19)。また, このサークルで培った志向性に沿って, 教職員組合にも積極的に参加しており, 組合研修からも好影響を受けている(力量q・v)が, 力量rについては悪影響を受けたとしている。これは, 同和教育をめぐる見解の相違が組合研修の場で一層明らかになり, このことが教員間の対立を招いてしまっている, と捉えていることによる。また行政研修についても, 力量a~cについては好影響を認めている。

教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因

ところで、Fの勤務校は7学級（管理職を除く教員10名）で30歳代以下の教員が8名と若い教員層中心の僻地指定を受けた小規模校である。こうした学校特性を背景に、「何をするにもすぐに集まり」、学校としてのまとまりができていくという。そのため、執務態度の力量向上が著しいものの、研修組織が十分に組めないという制約もあって、校内研修には必ずしも強い影響を認めてはいない（影響得点5）⁽⁵⁾。ただし、研究会については強く広い影響（得点19、力量項目数12）を認めており、校内組織の限界をそれで補っているようである。したがって職場の影響というよりも、やはりサークルで培った教育への情熱と自主的精神が彼をP型にさせているように思われる。

(4) G教員の場合—教職員組合からのインパクト

Gの場合に特徴的であるのは、行政研修、校内研修、組合研修からの影響の受け方である。行政研修は、他の2種の研修が高い影響得点（各々、19、17）を挙げているのに対して、逆に-7点となっているのである。その背景には、Gの勤務校の事情がある。

Gは、学生時代はサークルにも属さずあまり活動的ではなかったが、入職して一変した。彼自身、「新採の職場がどういう職場かということが決定的なわかれ道になったと思う」と述べている。彼の初任校（現在まで同じ）の組合組織率は極めて高く、先輩教師から思想的にも多大な影響を受けたのである。この学校は、管理職を除いた教員が32名で、うち30歳代以下が29名と圧倒的に若い教員が多く、教育実践への意欲も高い。しかし、組合と管理職との対立が激しく、行政研修をめぐる強権的性格が濃いという⁽⁶⁾。

Gは「行政からの締めつけが厳しいから嫌になる」と述べ、また「理想とする教師」に同僚の名を挙げ「職場の先輩教師集団」から教師としての自分の生き方に大きな影響を受けたと述べて、「そういう教師は組合に入って行政とやりあっている人」と付言している。つまり、Gは勤務校の在り方から強く影響されて、P型教師であり続けているのである。

こうしたことから彼は「いつも研究授業を担当しようと思っている」し、自主的な研究会へも積極的に参加している。研究会が彼の力量向上に与えた影響もすこぶる大きい。力量b～d, f, h, k, l, q, s～vにわたって好影響を認めているのである（影響得点24）。だから彼は、「自由に研修することが保障されないと実がない」と断言している。

(5) まとめ

以上、4名の教師について分析してきた。M型とP型という力量上昇パターンの違いを導いた要因を言い当てることは、ここでのデータのみでは難しいが、インタビュー等を総合すれば、以下の点がそれぞれのあり方を方向づけるものと推察される。

ひとつは、私的側面である。20歳代から30歳代にかけて起こる、独身から結婚、出産といった変化によって自分を取り巻く家庭環境が変わり、これが教師に大きな影響を及ぼす。また、これらに加えて過去に形成され現在も常に更新されていく、教師の趣味・特技、広くは志向性・価値観が連関している。

もうひとつは、公的側面である。学校における教職員組合のあり方、管理職あるいは行政との個人的・組織的關係、また学校規模、教員の年齢構成、地域における学校の位置が、その学校と地域に関わる教師としての自分のあり方を大きく規定する。こうした、どれひとつとして独立変数となり得ない諸要因を包括する両側面が絡み合ったところに、教師であるそれぞれの自分像、そしてモデルとしての教師像が形作られていると言えよう。

4 教師の多様な職能成長と現職教育の課題

これまでの教師の職能成長論では「養成教育期において完成された教師となるのではなく、教師は絶えず専門的成長を遂げていくという観点はほぼ共通した見解となっている」⁽⁷⁾とは言うものの、本事例調査において見出されたのは、理想と現実ともに、そのような成長し続けるP型職能成長像だけではなく、一定の到達水準を維持するM型像であった。

では、M型の教師は、成長し続けることを放棄した研修逃避指向の強い教師であるのであろうか。少なくとも本事例調査で取り上げた2人の教師は、他の教師と同様、積極的に研究室単位の研究会にも出席して研究発表し、また、1人は視聴覚主任として、もう1人も趣味を生かし、それぞれコンピュータを用いた教材開発に積極的に取り組んでいる。

このことが意味しているのは、たとえM型であろうと、職能成長に対する姿勢は崩れていない、むしろ一貫して自らの理想像に沿った職能成長過程を追求しているということである。客観的に評価したとき、P型とM型の教師にどれ

程の教育力の差が見出されるかは定かではない。しかしそれはここでの問題ではなく、P型・M型に典型的に見られる多様な職能成長像を前提にしたとき、いかなる現職教育が構想されねばならないかである。

今日、教員研修の体系化が各都道府県の教育センター等で進められている。その体系化は、教職経験年数や職位によって横断的に切り取られた教員層を対象単位として構想されている。したがって、各層に置かれた教師個々の指向性や状況などとは無関係に研修機会が提供あるいは強制されてしまうことになる。それで研修課題を確定しうるであろうか。

体系化されるべきは、研修機会ではなく職能成長過程である。しかも、体系化の主体は職能成長を遂げる教師自身でなければならない。自らが描く理想的な職能成長像に沿って様々な研修機会を組み立て、それらを通して自らの専門的成長を図っていくことこそが必要なのであり、それができるのは教師本人以外にない。

生涯教育、生涯学習の理念が一定の承認を得て具体的な制度化が進められてきている今日、現職教育においても、その理念を踏まえた在り方を展望することは停滞した現状を打開する一策にはなりうる。教師が児童生徒に対して自己教育力の育成を説くのであれば、教師自身、自己教育力を備えていることは当然の前提である。その自己教育力は、自己評価を基礎として育まれるべきものである⁽⁸⁾。職能成長を遂げている自己を正しく認識し、更なる成長に向けて自己を駆り立てていく「自己」こそが求められる。そして、その「自己」を映し出す同僚教師集団の在り方は、職能成長を高める重要な要因である。すなわち、教師個人の職能成長と集団としての教育力の向上とは相即的關係にあるといえる。個人を育み集団を高める研修形態が求められねばならない。

さて、本研究は限られた事例をもとにしたものであり、今後は、もっと多くの事例を探り、多様な職能成長像の具体的な有り様を明らかにしていくことが必要である。

〔註〕

- (1) 近年の職能成長論の動向等については、北神正行「(第1部解説編 II各論) 4, 教職員」永岡 順・小島弘道編『現代学校経営総合文献目録』1987, 第一法規, 参照。
- (2) 木岡・榊原「職能成長に対する教師の自己評価とその形成要因」京都教育大学

教育経営研究会編『現代学校研究論集』第6巻，1988。

- (3) 「若い教師」の力量形成問題については、小島弘道「若い教師の力量傾向と特性—力量の『自己診断』の分析を通して—」『日本教育経営学会紀要』第22号，1980，天笠 茂「新任期教師と学年教師集団—「新任期教師の「相談相手」の分析を通して—」『日本教育経営学会紀要』第22号，1980 等，一連の研究を参照した。
- (4) こうした観点からの職能分析については、左尾充俊「小学校教師の職務内容の実態—その『忙しさ』の意味するものは」新井郁男編著『充実した授業をつくる時間割』，1987，ぎょうせい，に詳しい。併せて参照されたい。
- (5) F教員が勤務する学校の校内研修については、板倉史郎「校内研修の意義と阻害要因」京都教育大学教育経営研究会編『現代学校研究論集』第6巻，1988，を参照されたい。
- (6) G教員が勤務する学校の組合活動を中心とした実態については、松山成明「学校現場における今日の問題と組合活動の役割」京都教育大学教育研究会編『現代学校研究論集』第4巻，1986，を参照されたい。
- (7) 小山悦司「教師の力量形成をめぐる研究動向」岸本幸次郎・久高喜行編著『教師の力量形成』ぎょうせい，1986，21頁。
- (8) 自己教育と自己評価の関係については、安彦忠彦『自己評価』図書文化，1987において詳しく検討されている。本研究を構想するにあたり，大いに示唆された。

付記：本研究は，木岡と榊原の両名が共同で構想し分析した成果である。執筆に当たっては，1及び4を木岡が担当し，2及び3を榊原が担当した。そして，全体を通して木岡が加筆修正等を施し調整した。