



Title	教師の教育行為に因る「学校」の一考察
Author(s)	鳥越, ゆい子
Citation	大阪大学教育学年報. 2007, 12, p. 89-99
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5553
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教師の教育行為に因る「学校」の一考察

鳥越 ゆい子

【要旨】

本稿の課題は、教師対象の質問紙による意識調査から、教師の教育行為によって成り立つ学校を分析することである。すなわち、ここでの「学校」は、教師の教育行為という働きかけによって、日々作り出されるものとして位置づけている。そしてそうした教師の教育行為がおこなわれる構造を把握することを通じて、現代の学校について理解することを試みる。

教育行為の現状と言っても、教育者としての側面にとどまらず職業人としての側面にも焦点を当てる。分析からは、教師が教育実践に自信を持ちやすくなるような環境をととのえること、教師の多忙感の解消、教師間の人間関係の整備、そして何より、学校・教師が責任を負うべき役割範囲の明確化が課題として浮かび上がってきた。

1. 問題の設定

学校とは組織であり、組織は個人を超えるものである。学校という組織の枠から、教師は逃れることはできない。一方で、その組織を実際に担うのは、その構成員個々人である。いわば、学校組織によって形づくられる教師と、教師によって形づくられる学校組織という関係がそこにはある。その意味で、学校を体現化するものが教師の教育行為であり、同時に、教師の教育行為こそが学校を機能させるものだと言える。本稿は、このことをふまえて、学校について議論することを試みるものである。

学校に関する研究はすでにかかなりの量が積み重ねられてきている。日本の教育社会学の分野だけを見てもその数は相当である(馬場, 1958、木原, 1964、浜田・松本, 1972、武内・荊谷・濱名, 1982、耳塚, 1993)。ここでは、これまでの研究蓄積のなかでも、学校をタイプ分けしてその特徴を捉えるという、本稿のスタイルに近いものを先行研究として概観しておきたい。

これまでの研究では、主に「学校ランク」によるちがい(柴野他 1985、柴野 1990、武内 1981, 1993)、国際比較のような国民性や文化のちがい(志水 2002、中村他 2002)、そして小中学校といった学校段階別によるちがいを、それぞれひとつのタイプと捉えた学校分析が試みられてきた。また、インタビューによって教師の意識内にある学校類型を導き出したという研究(塚田, 1998)もあるが、そこでも、学業成績による学校格差、地域差、都市における後発的な学校の産出、時代の変化に基づいて類別されていた。教師の意識のなかでも学校とは「学校ランク」や地域差といったことによって分類されていることがうかがわれる。

このように概観してみると、これまでの研究蓄積では、学校はひとつの「箱」として捉えられて、分析がおこなわれてきた感がある。つまり、学校は“ある固定的な構造をもつあらかじめ確立した存在”という認識のもとで分析されてきたと言える。そのため、冒頭の前者の立場からの分析が主流となり、結果、「教師が学校を形づくる」という後者の立場が捨象されがちであった。しかし今田(1986)が指摘するように、現在の「豊かさ」と「成長の限界」が背中合わせの安定・停滞する社会の中では、新たな行為様式の確立や秩序形成をおこなう個人をイメージしたモデルも必要となる。本稿も今田のこの指摘に示唆を受け、後者の側、つまり、学校は“構成するエージェント(=教師)の具体的な教育実践を通じて日々作り出される流動的・不確定的な側面をもつ存在”という認識をもって、学校にアプローチすることが重要であるという立場で分析をすすめる。また、このアプローチ方法には、子どもたちが現実に経験している学校をリアルに把握できるという意義も含まれよう。なぜなら、石戸谷・門脇・永井(1978)が明らかにしたように、教師もさまざまに存在する。そして、そうしたそれぞれの教師たちの教育行為こそが、子どもたちの前に「学校」として、日々立ち現れているという構図があるものと考えられるからである。

以上より本稿では、「教師の教育行為」を分析の正面に据えて、個々の教師の教育行為によってつくられる学校の様相に迫ることで、先行研究の知見をさらに深めることを目的としたい。なお、こうした、人間の行為が社会組織をつくりあげるといった考え方は、先の今田の言を借りれば、変動の主語を社会ではな

く人間におき社会を目的語とする考え方になる。よって本稿が描き出す「学校」は、教師の教育行為による生成の結果としての学校という、かなり限られたものとなる。

最後に、分析の主眼となる、教師の教育行為について考えておく必要がある。例えば安田の行為理論を参照すると、外部観察的に同じような行動・行為も、異なった主観的意味をもつという。より詳しく言うと、行為とは、「行為者」、「動機」、「環境」という客観的構成要素に加えて、「状況規定」、「目標設定」という主体的構成要素によって成り立つというのである。これを学校における教育行為に当てはめると、教師（行為者）、教師は教育をする立場にある（動機）、学校（環境）という客観的構成要素に加えて、教師による状況規定と目標設定という主体的構成要素が含まれるということである。ここには、行為者（＝教師）が状況に基づいて目標を設定し行為をおこなうというアイデアが前提としてある。とすると、教師の教育行為に、個々の教師の学校や学校教育に関する考え方や理念が介在することは間違いない。そこで本稿では、教育行為の言及にあたり、行為をつくる要因として教師の教育理念・教育観を分析することにする。また、その「状況規定」の際に、より教師の個人的な事情が影響することは否めないだろう。Goodson（2001）は教師の教室での実践を研究の中心に据えることを批判し、「教師の仕事は教師の生活という文脈の中で検討すること」（訳書34頁）を主張したが、これにしたがって本稿でも、教師の「教育者」的側面ばかりでなく、教師の生活、いわば「職業人」としての個人的状況も教育行為の要因と設定して、分析をすすめていくことにしたい。

以上、本稿では、教師の教育理念および職業人としての個人的状況を要素とする、教師の教育行為について言及することを通じて、いま現実にどのような学校が存在しているのかという学校類型を導き出すとともに、現在の学校の課題を検討することを目指す。

2. 分析方法とデータ

本稿の分析は、以下のようにすすめていく。まず第1に、教師の教育行為の状況を見ておく。ここでは特に、教師が仕事の中心と考える、授業と教師-子ども関係についての教師の自己評価をとりあげる。第2に、教育行為を成り立たせる要素として、教師の教育理念や教育観、教師の職業人としての個人的状況を見ていくことにしたい。その際、単にこれら教育理念や個人的状況がどのようなものであるかを示すだけでなく、その背景もあわせて検討する。

具体的には、教師の教育理念・教育観については、①教師という存在に対する認識（教師が子どもにあたえる影響の大小、子どもの将来に対する教育可能性）、②学校教育に対する認識（特別活動・総合的な学習の時間）に対する意識、授業と教師-子ども関係のいずれを重視しているかを扱う。③そして、学校教育や教育行為に関する教育理念を、数量化Ⅲ類の手法を用いて分類をおこない類型化する。

他方、職業人としての個人的状況では、①仕事に対するやりがい、あるいは仕事に対する拒否感情として行きたくないと思うことがあるということに関する現状を理解する。そして、やりがいと行きたくないの質問項目を組み合わせると類型化し、その4類型それぞれの特徴を概観する。②また、やりがいはあるのに行きたくないという教師について、数量化Ⅰ類から原因も探しておく。

第3に、教育行為のあり方と、教師の教育理念、および職業人としての個人的状況との関連を検討し、考察へとつなげることにしたい。これに加えて最後に、教育理念に関する類型と職業人としての個人的状況の類型を組み合わせ、教師の教育行為、なかでも主体的な側面から成る、学校類型を導き出すことを試みる。

なお、分析に使用するデータは、次の2時点の調査の結果によるものである。ひとつは、2000（平成12）年8月～9月〔新学習指導要領実施前〕に、福岡県内の小・中学校教師を対象にしたもの。もうひとつは、2003（平成15）年7月～8月〔新学習指導要領の実施後〕に、小・中学校教師対象に実施したものである^①。これらのデータに関して、それぞれの調査時期における実際の福岡県の男女別、年齢構成別を見ると、少なくともこの2つに関する限り、サンプルに大きな偏りはない。なお煩雑さを免れるため、第一調査については触れ書きなくデータを紹介し、第二調査によるデータを示すときのみ「第2調査」と明記する。また、第二調査では、フリーアンサーによる質的調査もおこなっており、その結果も適宜とりあ

げる。

3. 分析

3.1 教育行為の実践状況——教師の自己評価から

実際に学校でおこなわれている、教育行為に対する教師の自己評価を見ていく。それに際しここでは、第2調査において、「教科の授業」(小:86.8% / 中:89.5%)と「子どもとの関係」(小:72.0% / 中:52.7%)が、教師の仕事で大切と回答する教師が多かったことに留意し、教育行為のあり方としてこの2側面を分析指標として設定して見ていくことにする。⁽²⁾

まず“教科の授業”に関することとして、率直に「授業がうまいか」と質問してみた結果である。小学校教師では、とても思う1.6%、やや思う32.6%、あまり思わない58.4%、まったく思わない6.8%、そして中学校教師では、とても思う2.6%、やや思う41.2%、あまり思わない49.6%、まったく思わない5.3%という回答状況であった。小中学校教師ともに、とても思うとやや思うを合わせても、授業がうまいと回答する教師は半数に満たない。教えることを専門とするにもかかわらず、授業に自信を持つ教師が決して多くないという事実は印象的である。

これに関連して、授業をするのが苦痛に思うことがあるかを質問してみた。「よくある」という小学校教師は5.4%、「ときどきある」については52.1%にものぼる。中学校教師でも、「よくある」という教師は9.7%、「ときどきある」については53.1%と、合わせて6割を超える教師が、日々の授業に苦痛を感じている。

他方、“子どもとの関係”に関わる、「1人ひとりの子どもと十分なコミュニケーションがとれているか」という質問について、小学校教師では、とても思う4.1%、やや思う49.6%、あまり思わない43.2%、まったく思わない2.5%で、中学校教師ではとても思う2.2%、やや思う35.9%、あまり思わない55.9%、まったく思わない5.3%という結果である。小学校教師の結果を見ると、「とても思う」と「やや思う」を合わせて53.7%と、授業よりも教師と子どもとの人間関係に「自信」を強く持つ教師のほうが多い。教科担任制の中学校教師でも、授業の数値を上回りはしないものの、肉薄している。また、この結果に関連すると思われる結果を紹介しておこう。小学校では9割、中学校でも7割にものぼる教師が、子どもから信頼されているという実感があり、およそ7割から6割の小中学校教師が、教師としての「権威」を持っていると回答する。

3.2 教育行為を支える要因(1)——教師(教育者)としての教育理念⁽³⁾

表1 小・中学校教師の教育理念 教育観

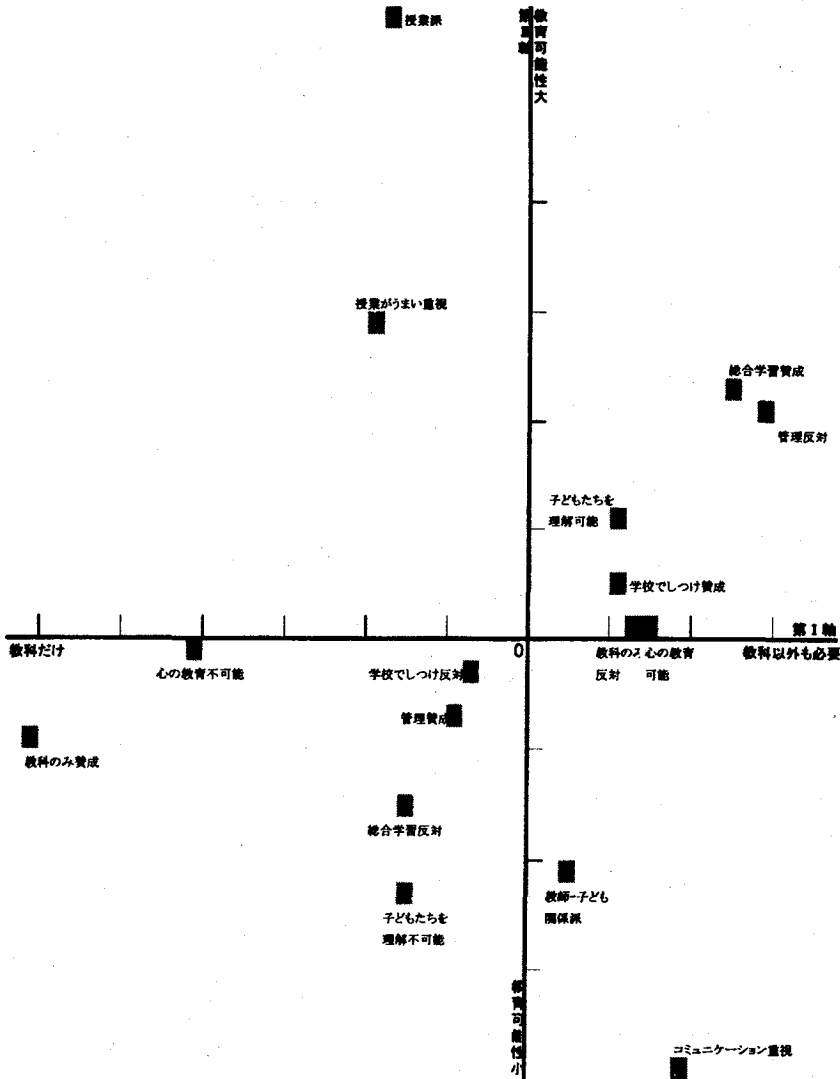
		単位%				計(N)
		とても大きい	やや大きい	あまり大きくない	まったく大きくない	
子どもたちに対して教師の与える影響は大きい	小	42.2	52.0	5.4	0.0	100.0(687)
	中	30.4	53.3	14.1	0.7	100.0(454)
子どもの将来を考えて「私が何とかしなければ」と思う	小	11.8	60.4	26.1	1.5	100.0(687)
	中	11.5	56.8	28.2	2.6	100.0(454)
今後の学校教育における特別活動のあり方について	小	30.6	57.6	8.4	1.3	100.0(687)
	中	28.4	55.3	11.5	2.2	100.0(454)
「総合的な学習の時間」について	小	15.4	48.5	29.5	5.7	100.0(687)
	中	5.3	33.3	38.3	21.6	100.0(454)
学級崩壊がおこらないために「いい授業」と「いい教師-子ども関係」のどちらがより重要か(第2調査)	小	10.1	17.4	50.7	18.8	100.0(68)
	中	13.2	10.5	55.3	13.2	100.0(38)

注)無回答は除いて表示しているが、「計」には無回答も含めている。

ここでは、教育行為を支える要因のうち、教師の教育理念・教育観について検討する。具体的には、教師という存在に対する認識と、学校教育に対する認識を見ている。表1に見るように、およそ8割の教師たちの回答群は次のようなものから成り立っていた。すなわち、“教師”が子どもに与えるインパクトは大きいと考え、子どもの将来を考えて私が何とかしなければと思い、特別活動は充実させるべきというものである。ここから、現在の多くの学校が、教師主導型のきらいはあるが、一定の教育可能性信頼のもと教育をおこなっていると言える。ただし、「総合的な学習の時間」に対する意識だけは、どちらかいずれに偏るというよりも、各々の教育理念に基づきまさに賛否両論といった感がある。事実、調査をおこなった2000年、2003年のいずれの時点においても、小学校では賛否が半々、中学校では目前に控える高校受験の影響もあり7割の教師が否定に傾いているものの肯定派も根強く存在するという状況である。

また、教師が教師の仕事の中心として捉える、授業と教師-子ども関係についての考え方の結果を見よう。「学級崩壊が起こらないために『いい授業』と『いい教師-子ども関係』のどちらがより重要か」

図1 教師の意識に関する数量化理論第Ⅲ類の分析結果



という質問に、小学校教師では、授業側に回答した教師は27.5%、教師-子ども関係側に回答した教師は69.5%、そして中学校教師では授業側23.7%、教師-子ども関係側は68.5%という結果であった。すでに、授業に自信をもつ教師が少ないという結果を見たが、小中学校教師ともに、授業場面で子どもの「荒れ」に対処する方策として“教師と子どもとの人間関係”を志向する教師が多いようである。さらに、参考までに「授業がうまい」と「子どもとコミュニケーションをとること」のどちらを重視しているか質問した結果も紹介しておく。小学校教師では、授業10.1%、どちらかという授業43.5%、どちらかというコミュニケーション30.4%、コミュニケーション11.6%である。そして中学校教師では、授業7.9%、どちらかという授業39.5%、どちらかというコミュニケーション36.8%、コミュニケーション13.2%である。教師たちが子どもとの関係をいかに重要視しているかが、うかがわれる結果である。

そこでこうした状況をより詳しく理解すべく、学校教育や教師の教育行為に関する教育理念・教育観を中心に数量化解析をおこなってみたのが図1である。⁽⁴⁾ なお、使用したのは第2調査のデータである。第1軸については、学校教育では「教科だけ-教科以外も必要」、第Ⅱ軸については、子どもたちに対する「教育可能性大-小」という便宜的名称をつけた。

この2軸に沿って考えた場合、教師の教育理念・教育観は4つのタイプに分けることができると言える(カッコ内はそれぞれのタイプを象徴的に把握するための便宜的名称)。すなわち、「教科だけ/教育可能性大」(“教科教育的”学校教育)、「教科だけ/教育可能性小」(“知識習得的”学校教育)、「教科以外/教育可能性大」(“全人教育的”学校教育)、「教科以外/教育可能性小」(“共生的”学校教育)の4つである。

なお、それぞれの項目の布置状況からは「総合的な学習の時間」の賛否は、教師の教育可能性への信頼と関わっていることも読みとれる。すなわち、「総合的な学習の時間」に賛成といったものと近い付置状況にある項目は、子どもたちを理解することは可能、しつければ学校でもすべき、厳しく管理すべきではない、そして学校で心の教育はできるといったものがある。あえて結論づければ、子どもたち、あるいは子どもたちの教育に対して楽観的とも言える姿勢や、子どもたちの教育のかなりの部分を学校教育が引き受けるべきという立場を持つ教師たちが、「総合的な学習の時間」に賛成する教師ということになる。そして逆に、「総合的な学習の時間」に反対という教師は、教師の“教育力”、もっと言えば学校の“教育力”に対する自信のなさを感じる、いわば、現在子どもたちに対して自信をもって教育できない教師たちと言えそうである。

3.3 教育行為を支える要因(2)——職業人としての個人的状況

ここで検討するのは、職業人としての個人的状況についてである。すなわち、仕事のやりがい、行きたくないということについて考察する。表2に示したように、ほとんどの教師がやりがいを感じている一方で、

表2 小・中学校教師の職業人としての個人的状況

					単位%	
教師という仕事に やりがいを感じている		とても 感じている	やや 感じている	あまり 感じていない	まったく 感じていない	計(N)
	小		46.7	46.9	5.7	0.0
中		35.2	54.4	9.9	0.0	100.0(454)
学校(職場)に行きたくない と思うことがある		よくある	ときどき ある	あまりない	まったくない	計(N)
	小		13.2	45.0	33.9	7.7
中		13.7	47.8	32.8	5.3	100.0(454)

注)無回答は除いて表示しているが「計」には無回答も含めている。

行きたくないという教師は半数を超えている。この結果が示しているのは、教師の中には「やりがいは感じているが職場に行きたくない」という状況が少なくないということである。そこで、「やりがいを感じているか」と「学校(職場)に行きたくないと思うことがあるか」という2つの質問による類型化をおこなってみた。類型化に関しては図2をご参照いただきたい⁽⁵⁾。なお、この類型化に際しそれぞれに呼び名をつけているが、これらは分析をするうえでのあくまでも便宜的なものである。

図2 教師の教職不適応に関する4類型

単位: %

行きたくない やりがい	まったく ない (小13.2/中13.7)	あまり ない (小45.0/中47.8)	ときどき ある (小33.9/中32.8)	よく ある (小7.7/中5.3)		
とても 感じている (小48.7/中35.2)	「充足的」 小学校教師:27.1 中学校教師:20.7		「不登校傾向」 小学校教師:19.5 中学校教師:14.5			
やや 感じている (小48.9/中54.4)	「サラリーマン的」 小学校教師:14.3 中学校教師:17.4		「非充足的」 小学校教師:38.1 中学校教師:46.5			
あまり 感じていない (小5.7/中9.9)						
まったく 感じていない (小0.0/中0.0)						

ではまず、分析をとおして見えてきた類型それぞれの特徴をその概要のみ述べておく。“充足的”教師とは、ストレスは少なく、教職に対する不適応感も少ない教師である。“サラリーマン的”教師も“充足的”教師ほどクリアな結果ではないが類似の傾向をもっている。そして、この2タイプの教師と正反対の位置にあるのが“非充足的”教師である。また、“不登校傾向”教師は、ストレスがたまり、不適応感が高いといったネガティブな状態にあるという意味では、“非充足的”教師に似ている。しかしその反面、もう一度職業を選ぶことができるとしても教師になりたいかと聞かれれば、なりたいたいと回答する教師である。不適応感を感じてはいるが、教職という職業そのものについては否定したり失望してしまっただけではないのだらう。

さて、こうして見ると、不適応感が高いのは“非充足的”教師と“不登校傾向”教師という学校（職場）に行きたくない2タイプであり、やりがい如何よりも「行きたくない」ということが教師の不適応に関連があると言えそうである。

そこで、「行きたくない」の背景にある要因を、便宜的に設定した「子どもとの関係」、「子どもの問題行動」、「授業」、「教師集団の人間関係（インフォーマルな関係含む）」、「管理職との関係」、「フォーマルな職場関係」、「ゆとり」といった7つの要因から、数量化理論第I類に基づいて検討した⁽⁶⁾⁽⁷⁾。なお、重相関係数は小学校教師データでは0.524、中学校教師データでは0.587である。

その結果、小学校教師では「ゆとり」(0.287)、「教師集団の人間関係」(0.208)、「やる気をもたらす雰囲気」(0.208)というものが上位に、中学校教師では「やる気をもたらす雰囲気」(0.287)、「ゆとり」(0.283)「教師集団の人間関係」(0.225)「子どもからのいやがらせ」(0.201)が上位を占めた。

一般的に、教師が不適応感を抱くという場合、子どもとの関係や子どもの問題行動といった、子どもに関する問題がその背景にあると考えられがちである。しかし実際にはそうしたこと以上に、フォーマルな職場関係・インフォーマルな教師集団の人間関係・ゆとりや多忙感といったことが関係するようである。

特に、今回の調査でも、ゆとりや忙しいということに関しては、ほとんどの教師がネガティブな回答をしていた。このゆとりがないということは、間違いなく、現在の職場としての学校における主要な問題と言えよう。ただし、秦・鳥越(2003)が示すように、教師の多忙問題について、実際に忙しいという現実もさることながら、“多忙感”ということに潜む問題は大きい。事実、教師の忙しさということについて教師に意見を求めたところ、「コミュニケーションを子どもと取るためには時間が無い」(中学校、32歳)「もっと子どもと関われる時間がほしい」(小学校、45歳)、「あまり時間がなくて、子どものことが二の次、三の次になってしまうことにストレスを感じる」(小学校、30歳)などの答えが返ってきた。こうした子どもと共に過ごす時間の不足など、自分のやりたいことができないときに、教師たちは“多忙感”を感じるようである。これを裏返して見れば、学校・教師はやりたいことができないほどの仕事、やりきれないほど際限のない仕事を要求されているということではないか。

3.4 教育行為と教育理念および個人的状況の関連

すでに見てきた教師の教育理念および職業人としての個人的状況のあり方が、教育行為の実践とどのよ

表3 子どもたちに対して教師のあたえる影響は大きいと教育行為のあり方

単位: %

教師のあたえる影響は大きい	授業をするのがうまい					1人ひとりの子どもと十分なコミュニケーションがとれている					
	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	計(N)	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	計(N)	
小	とても大きい	3.1	35.9	55.2	5.9	100.0(290)	6.2	51.4	38.6	2.8	100.0(290)
	やや大きい	0.6	31.7	60.5	6.7	100.0(357)	2.5	48.5	46.5	2.2	100.0(357)
	あまり大きくない	0.0	18.9	64.9	16.2	100.0(37)	2.7	48.6	45.9	2.7	100.0(37)
	まったく大きくない	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(0)	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(0)
	計	0.6	1.6	32.6	58.4	100.0(687)	4.1	49.6	43.2	2.5	100.0(687)
中	とても大きい	5.8	44.9	42.8	6.5	100.0(138)	4.3	44.2	47.1	4.3	100.0(138)
	やや大きい	1.7	39.7	55.0	3.3	100.0(242)	1.2	35.1	58.3	4.1	100.0(242)
	あまり大きくない	0.0	39.1	50.0	10.9	100.0(64)	1.6	26.6	60.9	10.9	100.0(64)
	まったく大きくない	0.0	66.7	33.3	0.0	100.0(3)	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0(3)
	計	2.6	41.2	49.6	5.3	100.0(454)	2.2	35.9	55.9	5.3	100.0(454)

注) 無回答は除いて表示しているが、「計」には無回答も含まれている。

うな関係性にあるのかをここでは見ておきたい。教育理念・教育観のうちからは、「教師の与える影響は大きい」、「総合的な学習の時間の賛否」を、そして職業人としての個人的状況からは「やりがい」と「学校に行きたくない」を、指標としてその関連を見ておきたい。

まず、教師のあたえる影響は大きいということについてである。表3に示したように、教師のあたえる影響は大きいと考える教師ほど、授業がうまい・コミュニケーションがとれていると回答する傾向がある。例えば小学校教師について見ると、教師のあたえる影響がとても大きいと回答する教師のうち39.0%が授業がうまい(とても+やや:以下同様)と回答するのに対して、あまり大きくないという教師ではわずかに18.9%しか授業がうまいと回答しない(「まったく大きくない」は小学校教師ではゼロ)。同様に、小学校のコミュニケーションがとれているという教師は、影響がとても大きいでは57.6%に対し、あまり大きくないでは51.3%となる。「総合的な学習の時間」に対する意識との関連を見ても、「総合的な学習の時間」に賛成という教師ほど、授業がうまい・コミュニケーションがとれていると回答する割合は高くなる傾向がある。特にそれは、コミュニケーションがとれているということに顕著である。

次に表4のやりがいについて見ると、やりがいがあるという教師ほど授業がうまい、コミュニケーションがとれているという明確なパターンを見ることができる。そして、学校に行きたくないと回答する教師ほど、授業がうまいという割合・コミュニケーションがとれているという割合は減少する。

表4 教師という仕事にやりがいと教育行為のあり方

単位: %

やりがいは感じている	授業をするのがうまい					1人ひとりの子どもと十分なコミュニケーションがとれている					
	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	計(N)	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	計(N)	
小	とても感じている	2.5	36.8	53.9	6.2	100.0(321)	7.2	53.6	36.4	2.2	100.0(321)
	やや感じている	0.9	30.1	62.7	5.9	100.0(322)	1.6	49.7	45.7	2.5	100.0(322)
	あまり感じていない	0.0	15.4	64.1	17.9	100.0(39)	0.0	15.4	79.5	5.1	100.0(39)
	まったく感じていない	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(0)	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(0)
	計	1.6	32.6	58.4	6.8	100.0(687)	4.1	49.6	43.2	2.5	100.0(687)
中	とても感じている	5.6	47.5	43.1	3.1	100.0(160)	3.1	46.3	46.3	4.4	100.0(160)
	やや感じている	1.2	41.7	50.6	4.9	100.0(247)	2.0	34.4	57.5	5.3	100.0(247)
	あまり感じていない	0.0	17.8	66.7	15.6	100.0(45)	0.0	8.9	80.0	8.9	100.0(45)
	まったく感じていない	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(0)	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(0)
	計	2.6	41.2	49.6	5.3	100.0(454)	2.2	35.9	55.9	5.3	100.0(454)

注) 無回答は除いて表示しているが、「計」には無回答も含まれている。

4. 考察と課題

4.1 教師の教育行為をめぐる状況

以上の分析結果の結論として以下のようにまとめておきたい。まず最初に、今回明らかにした教師の教育行為をめぐる状況について4点述べておく。

①現実の教育行為の状況についての問題であるが、いま、授業や子どもとコミュニケーションをとるといった教育行為について、うまい/できていると肯定的に回答する割合は半数程度である。特に、授業に自信を持つ教師は半数にも達していない。そしてこの授業への自信に比べると、特に小学校では子どもとコミュニケーションがとれているという教師-子ども関係に自信を抱く教師の方がわずかに多かった。現在の学校が授業よりも教師-子ども関係で成り立っている側面があるということであろうか。

②教育理念・教育観に関することである。学校が保守的であるのは、教師の実際状況に基因する不安感と関係していることが言える。すなわち、学校・教師の“教育力”への信頼を持っていないから保守的になるのである。

③職場としての学校の問題である。まずひとつは、教師がいま、やりたいことができない、やりきれないほど際限のない仕事を要求されているといった多忙問題。そしてふたつめに、教師が不適應を示す場合、その背景には、子どもとの関係や問題行動よりも、ゆとりや多忙といった問題、教師集団内や、教師集団と管理職との関連のようなフォーマルな人間関係の問題が大きく関係している。

④上記の①で述べたような教育行為の状況の背景について考えてみる。教育理念・教育観から見ると、教育可能性を抱くことができない教師、保守的な教師が教育行為の実践について否定的な回答をしていた。また、個人的状況から見ると、やりがいのない、学校に行きたくない、そして生活にゆとりのない教師が否定的に回答していた。この結果と上記の②③の内容とを照らし合わせてみると、教師が教育可能性を抱くことができない状況、ゆとりや多忙な状況、教師集団のフォーマルな人間関係の状況ということが、①のような状況を生みだす背景にあると言える。

4.2 現代の学校類型——教師の教育行為から

分析のなかで出てきた、教育理念の類型と職業人としての個人的状況の類型を組み合わせ、現代の学校を類型化して示してみることにしたい。すでに述べたように、ここでの学校類型は、あくまで、個々の教師の教育行為がつくりあげているものである。したがって、以下の4つの類型というのは、現実の学校の4つの相貌とも言えるものであり、これら4側面のどれでもあり得る、あるいは併せ持つ存在である。ハードに対する、「ソフト」としての学校類型と言ってもよいかもしれない。

1つめに、「“全人教育的”学校教育／“充足的”教師」という教育行為を体現した、A：“学校教育万能型”学校。2つめに、「“共生的”学校教育／“不登校傾向”教師」の教育行為から出てきたB：“理念先行型”学校。3つめに、「“教科教育的”学校教育／“サラリーマン的”教師」から成るC：“教科重視型”学校。そして4つめに、「“知識習得的”学校教育／“非充足的”教師」という教師によるD：“形式主義型”学校である。これらそれぞれの特徴を見てみよう。

Aの“学校教育万能型”というのは、ある意味で、一見、最も優れた学校のあり方のように見える。それはしばしばテレビドラマで描かれる学校のようなものである。ただその内実を見ると、「自分が加えた体罰は最良の選択であった」という部分をも含んでいる。そうした教師の「基準」から逸脱させない学校のあり方は、そこから募る不満をもとに子どもたちが問題行動を起こすという可能性も否定できない。

Bの“理念先行型”は、実現可能性を無視してさまざまなものを引き受けようとするスタイルである。教育とはそもそも理想を求める行為であるため、無限サービス化しやすい側面を持つ。求められていることを多く抱えていながら達成できないといういらだちが、教師に多忙感や不適應感を感じさせるのである。

Cの“教科重視型”というのは、江戸時代の学校、寺子屋に近く、いわば教育の元来的スタイルと言える。しかしおそらくこうしたスタイルの学校は批判の対象となるのではないだろうか。明治以来学校は、生徒指導、あるいは生活指導というかたちで、子どもたちのあり方まで教育対象としてきた。そして近年ますますその幅は拡大傾向にある。例えば「心の教育」といったことばはこのことを象徴的にあらわしている。ただ、どこまでを学校教育の教育範囲とするかは一考を要する問題である。その意味でこうしたスタイルをもう少し見直してみてもよいのかもしれない。

Dの“形式主義型”学校についてである。これは厳しい言い方になるかもしれないが、惰性によって成り立つ学校と言えるかもしれない。実際、教師の日常的教育行為のよしあしは、分かりにくい。教としては多くないが、こうしたあり方が、水面下で学校や教師の権威失墜を引き起こしているのであろう。

以上、今回明らかにしたのは、あくまでも、教師の教育行為を通して見えてきた学校であり、全体から見ればかなり限られた部分の分析である。当然、別の視点から見れば、異なった学校像が出てくる可能性もある。このように分析を限定したものはあるが、ここでは以下のことを指摘しておきたい。

多くの教師は、教育実践において“授業”よりも“教師-子ども関係”を重視していた。そして、教育実践について自信を持つ教師の割合は全体的に見て多くなかったということの思い起こせば、小・中学校ともに最も多いのはBの“理念先行型”学校と考えられる。そしてそのことが示すのは、個々の教師たちにはやる気もあり努力しているにも関わらず、その教師たちを生かしきれていない状況がいまの学校にあるということである。その責を単に教師たちの能力だけに還元できないだろうことは、分析から示せたよ

うに思う⁽⁸⁾。

すなわち、現在、学校に寄せられる期待はかなり大きく、役割はきわめて肥大化した状況にある。それどころか、教師という仕事には、子どもを惹きつける人間的魅力が必要というように、ある種の“理想的な人間であることが要求されることもしばしばである。そしてそれについて教師自身も抵抗を感じていないであろうことはこれまでの結果からうかがえる。こうして、学校・教師の役割は、さまざまな要求のなかでいま際限のない状態にある。そのようなどこに力を注ぐべきかがはっきりしない状況の結果、教師は授業ばかりに集中できず自信をもつこともできない、というのが大半の教師のおかれている状況であり、その結果として“理念先行型”学校を生みだしているのではなからうか。

実現可能なレベルで、学校が責任を負うべき範囲を明確化することがいま何より重要であると言えるように思う。そのことによって、教師の多忙感の解消がはかられるであろう。また教師間の対立要素を減らす可能性は高く、その意味で教師集団の人間関係の改善、特にフォーマルな職場関係が改善されるのではないか。加えて、仕事が拡散しないために、教育実践にもっと力を注ぐことができよう。その結果授業などの教育実践に自信をもてる教師が増加することも予想される。

以上のことを、教師の教育行為から学校について考察した結果、見えてきたものとして述べておく。今後は、教師以外の視点から生成される学校がいかなる様相を示すのか。また、そうした学校と、今回浮かび上がってきた学校との間の関係性がどのようなようであるか、どのように互いに影響し合っているか、そしてどのようなすれ違いが起きているかにまで視野をひろげた研究が必要であると考えられる。

【注】

- (1) 第一調査は、大阪大学大学院人間科学研究科教育計画論講座（代表：秦政春）が、平成12年度の『福岡県下教育関係職員録』（教育春秋社刊行）を使用して、ランダムにサンプルを抽出し郵送法で実施したものである。回収率は小学校教師が22.9%、中学校教師が22.7%で、有効サンプル数は小学校教師が687サンプル、中学校教師が454サンプルである。第二調査は、大阪大学大学院人間科学研究科教育技術開発学講座（代表：秦政春）が、第一調査の結果に基づいて、自由記述を中心とした構成でおこなったものである。その調査方法であるが、基本的には第一調査の有効サンプルのなかから200人を選んで郵送法で実施した。有効サンプル数は小学校教師69サンプル、中学校教師38サンプルと少ない（回収率：小69.0%、中38.0%）が、量的な集計結果も必要に応じて使用した。
- (2) ここで使用したデータは「教師の仕事で大切（中心部分）だと思うもの」（第2調査より）について「教科の授業、総合学習、道徳の授業、特別活動、教材研究、まるつけ、子どもとの関係、子どもの問題行動、学級経営、子どもの評価、受験指導、生徒指導、保護者との関係、研修、会議、校務分掌、研究授業、部活動、委員会活動、同僚教師との連携、その他」の選択肢を用意し、M.A.のかたちで回答してもらったものである。
- (3) 本稿の3.2. および3.3. については、秦・林・鳥越の日本教育社会学会第54回大会発表資料（2002、『現代教師の日常性（Ⅱ）』：「Ⅰ．研究の目的と分析枠組み」（秦）、「Ⅱ．教師の個人的特性と『教育理念』・『教育実践』の軸」（秦）、「Ⅲ．教育者としての教師」（林）、「Ⅳ．職業人としての教師」（鳥越））、および、秦・鳥越「現代教師の日常性（Ⅱ）」（2003）で、教師の日常性をめぐり、より詳細な分析がおこなわれている。
- (4) ここでは7つの質問項目を使用して、回答項目は14項目とした。もともとこの7つの質問項目に関する回答項目は4カテゴリーを設定しており全部で28項目あるのだが、それぞれ2項目ずつに再カテゴリー化（「1」と「2」をあわせて「1」、「3」と「4」をあわせて「2」）して14項目とした。
- (5) それぞれの類型の特徴を明確化させるために図のような変則的類型化をおこなっているが、「やりがいを感じるか」について「とても感じる」「やや感じる」の回答者を“充足的”および“不登校傾向”教師に分類するならば、“サラリーマン的”教師や“非充足的”教師はほとんど存在しない。
- (6) ここで使用した7つの要因は、厳密に言えば時間的な経過もふくめて「因果関係」として設定することが困難なものもあるが、その関係性を明らかにすることによって、不適應の原因や背景を探っていくことは十分に可能だと考えた。
- (7) 指標として使用した質問項目は以下のとおりである。子どもとの関係「子どもから信頼されているという実感がある」、子どもの問題行動：「クラスの子どもたちからいやがらせを受けたことがある」、授業：「授業をするのがうまい」、教師集団の人間関係：「教師同士の人間関係について悩んだことがある」、管理職との関係：「管理職と教職員との関係」。フォーマルな職場関係：「学校は仕事にやる気をもたらせてくれる雰囲気」、ゆとり・多忙：「毎日ゆとりをもって生活している」

(8) 例えば、本稿では教師-子ども関係の上に授業が成り立つと考える教師が多いことを示した。そのためか、まず関係構築に力を注ごうとする教師が多いという印象である。ところが、子どもたちを対象とした調査をすると、「授業が楽しければ授業を荒らしたりしない」とよい授業を学校に期待していること、また、授業に対する肯定的評価の上に教師-子ども関係が成り立つという様子をうかがうことができる。この意味で、教師と子どものあいだですれ違いが起こっているのが現状である。そして教師たちが教師-子ども関係を重視することに傾きがちになる背景に昨今の「子ども理解」「支援」というキーワードの流通があることは否定できないだろう。

【参考・引用文献】

- A. Giddens 1979 “Central Problems in Social Theory”, University of California Press (=1989 友枝敏雄・今田高俊・森重雄訳『社会理論の最前線』ハーベスト社).
- 馬場四郎 1958 「学校社会学」『教育社会学研究』13, 115-124 頁.
- 石戸谷哲夫・門脇厚司・永井聖二 「日本の教員文化の実証的研究」『筑波大学教育学系論集』2, 83-109 頁
- Ivor F. Goodson 2001 “Life histories of teachers” (=2001 藤井泰・山田浩之編訳『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房).
- 浜田陽太郎・松本良夫 1972 『学校の社会学』に関する文献『教育社会学研究』27, 191-203 頁.
- 秦政春・林幸子・鳥越ゆい子 2002 日本教育社会学会第54回大会発表資料『現代教師の日常性(Ⅱ)』
- 秦政春・鳥越ゆい子 2003 「現代教師の日常性(Ⅱ)」『大阪大学教育学年報』8, 135-168 頁.
- 秦政春・鳥越ゆい子 2003 日本教育経営学会第43回大会発表資料『現代教師の意識と行動』
- 秦政春・鳥越ゆい子 2003 日本教育社会学会第55回大会発表資料『現代教師の日常性(Ⅲ)』
- 樋田大二郎 1982 「中・高校生の問題行動に関する研究」『教育社会学研究』37, 139-150 頁.
- 今田高俊 1981 「システム科学と社会変動の論理」安田三郎他編『基礎社会学第V巻』東洋経済新報社.
- 今田高俊 1986 『自己組織性』創文社.
- 今田高俊 2001 『意味の文明学序説』東京大学出版会.
- 木原健太郎 1964 「学校の社会学」『教育社会学研究』19, 137-149 頁.
- 木原孝博 1980 「いたづらっ子とその仲間たち」『岡山大学教育学部研究集録』53, 57-67 頁.
- 久富善之編著 2003 『教員文化の日本の特性』多賀出版.
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗 1988 「教師への社会学的アプローチ」『教育社会学研究』43, 84-120 頁.
- 耳塚寛明 1993 「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』52, 115-136 頁.
- 中村高康・有田伸・藤田武志 2002 『学歴・選抜・学校の比較社会学』東洋館出版社.
- 柴野昌山研究代表 1985, 『教師と生徒の構成的現実—高校における「かくれたカリキュラム」の調査研究から』京都大学社会学研究室.
- 柴野昌山 1990 『教育現実の社会的構成』高文堂出版.
- 志水宏吉 2002 『学校文化の比較社会学—日本とイギリスの中等教育』東京大学出版会.
- 武内清 1972 「生徒の下位文化をめぐって」『教育社会学研究』27, 173-178 頁.
- 武内清 1980 「生徒文化と非行」『犯罪と非行』45, 117-128 頁.
- 武内清 1981 「高校における学校格差文化」『教育社会学研究』36, 137-144 頁.
- 武内清・荻谷剛彦・浜名陽子 1982 「学校社会学の動向」『教育社会学研究』37, 67-82 頁.
- 塚田守 1998 『受験体制と教師のライフコース』多賀出版.
- Waller, W 1932 “The sociology of Teaching”, John Willy&Sons (=1957, 石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団』明治図書出版).
- 安田三郎 1980 『基礎社会学第I巻社会的行為』東洋経済新報社.

A Study of Schools as Comprising the Actions of Teachers

TORIGOE Yuiko

This paper aims to study schools as including the educational roles played by their teachers. In other words, we will consider the teachers themselves to be part of the elements that comprise a school.

By analyzing the roles of teachers as workers as well as educators, the non-adaptable problems of teachers, and the so-called "comprehensive learning, integrated study," we identified four types of schools showing the following patterns: "the school as an almighty education pattern," "the school as an ideal preceded pattern," "the school as mainly a subject education pattern," and "the school as an external activities prominence pattern."

We identified "the school as an ideal preceded pattern" to be the most prevalent type of school in Japan. From this, we presume that teachers are burdened with too many responsibilities as educators; moreover, they are expected to have strong ties with children—an expectation they also share. However, such ideas arise from the "outer society." It is time we accept the fact that, sometimes, teachers accept excessive work and jobs that are positively nerve-wrecking; consequently, they are plunged into a situation wherein their ties with their students are rather superficial.