



Title	現代教師の日常性(Ⅱ)
Author(s)	秦, 政春; 鳥越, ゆい子
Citation	大阪大学教育学年報. 2003, 8, p. 135-168
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/9382
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

現代教師の日常性（Ⅱ）

秦 政 春 鳥 越 ゆい子

【要旨】

教育という仕事にやりがいを感じているのに、やめたい。こんな矛盾した状態に多くの教師が追いこまれている。しかし、こうした状況こそ、いま多くの教師がおかれた現実である。いったい、そこにどんな問題状況が潜んでいるのか。そうした教師の日常性は、いったいどうなっているのか。これを明らかにすることが、本稿の目的である。これまで、こうした立場からアプローチした教師研究は、あまり多くはない。しかも、そのなかに現代教師の日常性、ないしは「教師たちのいま」を分析できる有効な枠組みは、ほとんどみあたらない。そこで、本稿では独自の分析枠組みを設定し、そのなかで現実の教師の姿をできるだけリアリティのあるかたちで描き出すことを試みた。

教師は「教育者」であると同時に「職業人」である。この2つの側面を同じ枠組みのなかに設定して検討するという作業がまず1つの課題である。これに加えて、「教育者としての教師」をどう明らかにするかという課題がある。これについては、「教育理念（理想主義－現実主義）」と「教育実践（自信強－自信弱）」という2つの分析軸を使用して検討を行なった。この分析軸に関しては、いま変化のきわめて激しい時代状況ということもあり、教師の「生の声」を参考にして設定した。以上のような手続きを通じて、独自に設定した分析軸がどのくらい有効なのか検証するとともに、「教師たちのいま」を実証的に明らかにした。

1. 厳しい教師の現実

学校に行きたくないという教師、自分は教師にむいていないと思っている教師、教師をやめたいと思っている教師、そしてストレスのたまっている教師が、いまとても多い。そのいっぽうで、教育という仕事にやりがいを感じ、とても努力しているという教師も、かなりの割合を数えている¹⁾。

やりがいがあるのに、やめたい。こんな矛盾した状態に多くの教師が追いこまれている。いったい、そこにどんな事情が潜んでいるのか。やりがいを感じないから、やめたい。それなら、わかる。やりがいを感じるから、すこしぐらい苦しくても続けたい。これも、よくわかる。しかし、実際にはそうではない。

ちなみに、いま教師をやめたいと強く感じている小学校教師は8.9%、すこし感じている37.1%、あわせると46.0%にも達している。中学校教師でも、それぞれ9.0%と37.7%を数えており、あわせて46.7%である。ところが、いっぽうで教師という仕事にやりがいをとても感じているという小学校教師は46.7%、やや感じている46.9%、あわせて93.6%になる。中学校教師の場合も、それぞれ35.2%と54.4%、あわせると89.6%である。

そうすると、ごく単純に計算しても小・中学校教師のほぼ4割ほどが、教師という仕事にやりがいを感じていながら、やめたいと思っているということになる。ここまで極端ではないが、さまざまな症状が生じるほどのストレスをかかえている教師が、全体の7割をこえている。その意味では、充足感をもって教職に臨んでいる教師は、いまや少数といわざるをえない。経験的みて、教師という職業は「教師になりたくて教師になった」という人がとても多い。それを考えるだけでも、さきほどからの一連の数値のもう意味は、きわめて大きい。

それにしても、こんな矛盾した状態のなかで仕事を続けざるをえないという状況は、やはり苦しい。しかし、こうした状況こそ、いまの多くの教師がおかれた現実にはかならない。ところが、そんな矛盾的状況のなかにおかれた教師のより具体的な内実や実態ということになると、かならずしもはっきりしていない。そうした教師の日常性は、いったいどうなっているのか。

いまのところ、こうした立場からアプローチした教師研究は、それほど多くはない。たしかに、教師のストレスに関する研究、メンタルヘルスに関する研究が増えつつある。しかし、そこでの研究の主眼は、やはりストレスをかかえている教師、メンタルヘルスに支障をきたしている教師個人にむけられており、いわばストレッサーを解明するという部分に焦点化されている。したがって、現代の多くの教師たちの日

常性を全体的に検討するという意味での枠組みには、からならずしもなりえていない。

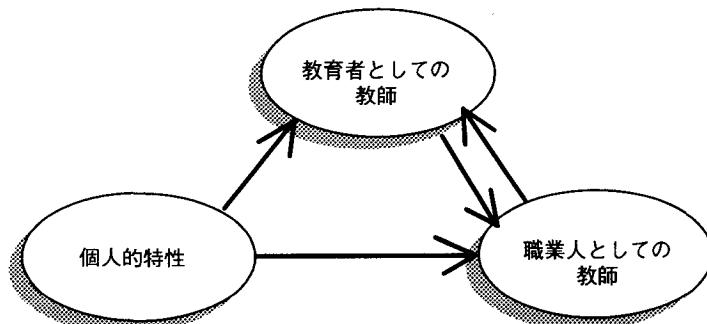
というより、多くの教師の厳しい現実を、ただたんにメンタルヘルスという立場や、教師の個人的なストレス状況といった立場でとらえること自体に問題がある。そうした厳しい現実は、まちがいなく「教育者」、ないしは「職業人」としての教師の日常性から生み出されてくるものである。つまり、教師を取り巻くさまざまな条件や状態、ないしは状況に規定されているものであり、1人ひとりの教師の個人的な問題ではない。いってみれば、学校教育システムや教育構造そのものによるものである。それを、単純に教師の個人的なストレスやメンタルヘルスといった側面だけでとらえようとすれば、問題の視点が個々の教師の「心の問題」にすりかわってしまう。それはそれとして大切な問題にはちがいないが、それだけで事態が解決するとも思えない。それにしても、このところ多くの問題の解決にむけて「心の問題」が強調されすぎているような気がする。

昨今の「カウンセリング・ブーム」や「心理(学)主義」といったようなものが、これにあたる。しかし、これだけで問題状況を抜本的に解決することはむずかしい。これについては、たとえば不登校問題を考えてみればよくわかる。10万人をはるかにこえる不登校児童・生徒がいるなかで、個別的な対応によってかりに1人や2人の子どもがこれを克服したとしても、つぎつぎと同じような問題が生じてくることは容易に想像できる。

もはや、学校教育システム全体を見直すことなしに、この問題を解決することは不可能といってよい。教師の問題にしても、まったく同様である。個々の教師のメンタルヘルスといった立場での問題解決だけではなく、教師の勤務条件や職務構造をふくむより全体的な枠組みのなかで教師のおかれた厳しい現実を問題にしていく必要がある。

そこで、本小論では、図1-1に示したような枠組みを設定して教師の日常性を検討していくことにした²⁾。いうまでもなく、教師の日常生活は、きわめて多岐にわたる。これに関して、ここでは「教育者としての教師」という側面と、「職業人としての教師」という側面との2つに分けて分析を進めていくことにした。これまでの教師研究では、どちらかといえば「教育者としての教師」という側面に力点がおかれ、「職業人としての教師」という側面はかなり副次的であった。しかも、「教育者としての教師」と「職業人としての教師」という2つの側面を、ともに同じ枠組みのなかに設定して検討するという発想は、これまであまりなかった。しかし、教師は「教育者」であると同時に、まちがいなく「職業人」もある。

図1-1 「教師の日常性」に関する分析枠組み



「教育者としての教師」という側面だけで、その教師のありかたが決定されるわけではない。むしろ、「教育者としての教師」という側面と、「職業人としての教師」という側面の相互作用のなかで、その教師のあり方が決まる。むろん、その教師のありかたといつても、内容や中身によって、「教育者としての教師」という側面が優位に立つ場合もあれば、「職業人としての教師」という側面が優位に立つ場合もある。こ

ここで、この2つの側面の具体的な内容についてふれておきたい。「教育者としての教師」という側面は、教師という職業に固有の仕事の内容である。いうまでもなく、子どもたちを教育するということそのものであり、実際の教育活動に関する内容である。いわば、教師としてのありかたに直接的に関連するものといってよい。いっぽう、「職業人としての教師」という側面は、教師にかぎらず一定の職業に従事していれば、かならず生じてくる内容である。たとえば、その職業への適応感、ストレス、職場における人間関係、研修、生活時間といったようなものである。

以下の分析では、さきほどの図1-1の枠組みにそったかたちで進めていく。最初に、「教育者としての教師」である。これが、1人ひとりの教師の個人的特性（性別、年齢、出身大学、担当学年、専門教科）によって、いかなる差異が生じているのか検討しておくことにしたい。続いて、「職業人としての教師」である。ここでも、さきほどと同様に教師の個人的特性との関連を、まずみておきたい。そして、さらに「教育者としての教師」と「職業人としての教師」との2つの側面のあいだに、いかなるパターンが認められるのか分析していくつもりである。

なお、使用したデータは、2000(平成12)年8月～9月に福岡県内の小・中学校教師を対象に実施した調査の結果による。具体的には、『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。回収率は、小学校教師が22.9%、中学校教師は22.7%を数えている。有効サンプル数は、小学校教師が687サンプル、中学校教師は454サンプルである³⁾。

また、本小論の執筆に関しては、第1章から第3章までを秦が、第4章から第8章までを鳥越が担当した。

2. 「教育者としての教師」に関する分析軸の設定

「教育者としての教師」と一言でいっても、内容は多岐にわたる。それは、教師の教育活動そのものが多様だからである。しかも、そのそれぞれの教育活動について、1人ひとりの教師は独自の姿勢でこれに臨んでいるはずである。したがって、100人の教師がいれば、100通りの教育実践があるといってよい。そうした場合、より分析的な立場で「教育者としての教師」を検討するためには、類型論的な方法でアプローチすることが有効である。

具体的には、教師の教育活動を中心にして一定の「分析軸」を設定し、それに基づいて教師をいくつかの類型に分けて分析を進めていく方法である。この方法のメリットは、いまの教師を検討するさいに、いったいどんな「分析軸」が有効なのか、そしてそれによる教師の類型化によって、どんなタイプの教師がどのくらいの割合をしめているのかということが明らかになる。

そこで、まずいまの教師を検討するさいに、どんな「分析軸」を設定することが有効なのかという問題からはじめることにしたい。さきほどのメンタルヘルスに関する研究にかぎらず、これまで多くの教師研究がされてきた。しかし、すでに指摘したように、そのなかに学校現場における現代教師の現実、ないしは「教師たちのいま」を分析できる有効な枠組みはあまりみあたらない。おそらく、それは学校における教育状況が急速に、まさに刻々と変化するいまの時代、分析枠組み自体がすぐに陳腐化してしまうといった事情によるものと考えられる。

こうした変化の激しい時代状況のなかで、教師のおかれた現実を分析する枠組みを考えるには、とくに教師の「生の声」が参考になる。教師に対するインタビューや、今回実施した質問紙調査の自由記述欄的回答をみると、つぎのような意見や指摘がよくみられる。

とにかく忙しい。教師が疲れきっている。食事をとる時間もない。教材研究をするひまもない。教師も子どもたちも、もっとゆとりが必要。子どもの教育を学校に依存しすぎ。30入学級を実現してほしい。家庭・地域社会の教育力をもっと高めていくべき。特色ある学校づくりが大切。学校では教科の基礎・基本がもっとも重要、など。

そして、文部科学省批判、教育委員会批判、最近の教育改革に対する批判。また、校長・教頭といった管理職に対する批判、さらには同僚教師批判も数多い。ほかにも、マスコミ批判、教育世論に対する批判、地域住民に対する批判。これに加えて、保護者への根強い批判がきわめて多数にのぼる。なかには、愚痴

めいた意見もないわけではないが、1つひとつの意見についてはともかく、全体的にみていくとそこには一定のパターンが浮かびあがってくる。

たしかに、一面では批判や不満が過剰といった傾向もある。そして、自己満足的で孤軍奮闘といった印象もある。また、すこし責任放棄的な側面もうかがえる。しかし、注意深くみていくと、そこには現場教師としての明らかな「教育理念」がある。そして、そうした「教育理念」を実現したいと強く望んでいるが、さまざまな制約のなかでそれが実現できないでいる。いわば、「教育理念」の実現を、現実のさまざまな状況が阻害しているという姿そのものである。教師からみれば、その阻害要因は文部科学省であり、教育委員会であり、管理職であり、同僚教師であり、そして保護者ということになる。

さらにいえば、家庭、地域、学校が一体化したかたちで教育機能をはたしていた時代ならともかく、いま学校は孤立無援のなかで全面的に教育機能をはたさざるをえない状況におかれている。そうした状況に對して、多くの教師が孤軍奮闘といった印象をもつもの当然のことかもしれない。そして、教育や子どもに対して理想を求めるほど、結果はすぐに出るはずもなく、その成果を評価することもむずかしい。そうであれば、自己満足的にならざるをえない側面もある。事実、教師の言葉のなかには、「子どもたちのために」、「子どもたちの未来のために」、「子どもたちの将来」といった表現がよくみられる。だからこそ、教師の多忙が問題なのであり、文部科学省にはよりよい改革をしてほしいし、家庭や地域の教育力をもっと高めるべきという主張である。

こうした文脈で考えると、多くの教師の過剰なまでの文部科学省に対する不満や批判、教育委員会批判、管理職批判、同僚教師批判、そして保護者批判も、教育に対する、子どもたちに対するみずからの「思い(理念)」をなかなか実現できないもどかしさからもたらされるものと考えてよい。また、多忙に対する不満にしても、ただたんに時間的に物理的に忙しいというだけではないことがよくわかる。それよりも、忙しさのなかで、もっとも主要な教材研究の時間や、子どもと自由に接する時間がとれないことからくる不満ということになる。

いずれにせよ、「教育者としての教師」という側面を検討していくうえで、かれらのもつ「教育理念」に注目していくことは重要だと考えられる。とくに、現代のように急速に教育改革が進行し、学校現場が混乱している時代だからこそ、現場教師の「教育理念」にこだわることに意味がある。そのうえ、子どもの「荒れ」が厳しいこの時代、「理念」だけではなくても臨めない教育状況があるだけに、現代の教師研究においてはなおさら重要である。その場合、「教育理念」という軸を設定するにしても、今回は質問紙調査の結果に基づく分析であり、そこになんらかの指標が必要である。しかし、いくら「教育理念」といっても、あまり抽象度の高い理念では意味がない。むしろ、より現実的で実際の教育実践に密着した「理念」を設定することが望ましい。そこで、その指標として、つぎの2つを設定した。

1つは、「いい授業をしていれば学級崩壊はおこらない」というもの。そして、いま1つは、「教師と子どもたちとの関係がよければ学級崩壊はおこらない」というものである。この2つの指標を使用した理由について、すこし説明を加えておきたい。一般に「学級崩壊」と呼ばれる現象に関しては、すこしまえ当時の国立教育研究所から調査研究に基づいて、「どのクラスでもおこりうる」、「教師の指導力不足だけの原因ではない」という結論が出された。この結論から考えると、授業であれ、教師－子ども関係であれ、うまくいっていれば学級崩壊はおこらないという意見は、「理想主義」的な「教育理念」ということになる。

また、「授業」と「教師－子ども関係」という2つを設定した理由である。授業も教師－子ども関係も、ともに教師が教育実践を行なっていくうえで中心的な部分をしめている。しかし、この両者のどちらにより重点をおくかということに関しては、教師1人ひとりによって若干のちがいがあることも予想できる。それは教師が実際に教育をしていくうえで、どこに軸足をおくかという問題であり、重点のおきどころの問題である。おそらく、多くの教師は無意識的ななかで、どちらかを志向しているにちがいない。しかし、考えてみると、この両者はもともと方向性の異なるものである。あくまでも授業といったことなのか、それとも基本は教師と子どもたちとの人間関係といったことなのか、それは個々の教師の教育観のちがいといってもまちがいではない。

むろん、かといってこの両者が授業－人間関係といったかたちでの対立軸といった設定ではない。授業は授業、そして人間関係は人間関係といったように別個のものとして、授業に関する「理念」、そして人間

関係に関する「理念」というとらえかたをした。具体的には、「いい授業をしていれば学級崩壊はおこらない」、そして「教師と子どもたちとの関係がよければ学級崩壊はおこらない」ということに関して、それぞれ「とても思う」から「まったく思わない」といった4段階を設定した。この4段階について、「とても思う」から順に「とても理想主義一やや理想主義一やや現実主義一とても現実主義」というカテゴリーとして考えていくことにした。「まったく思わない」というものは、かりにいい授業をしていても、あるいはかりに教師と子どもたちとの関係がよくても学級崩壊はおこるという意見であり、まちがいなく「とても現実主義」的な発想である。

なお、学級崩壊という現象に基づく「理想主義一現実主義」という軸に関して、一般論的にはこの現象を経験した教師とそうではない教師とのちがいと考えがちである。しかし、実際にはかならずしもそうではない。学級崩壊に関して「理想主義」的な考えをもつ教師だからといって、学級崩壊に類する現象をまったく経験していないというわけではない。また、「現実主義」的な考えをもつ教師だからといって、これを経験した割合が極端に高いというわけでもない。そうした経験とはほぼ関係なく、授業や教師一子ども関係がうまくいっていれば学級崩壊はおこらないという考え方である。

このことは、学級崩壊を中心にして設定した「理想主義一現実主義」の軸とはいえ、たんに学級崩壊という現象だけに限定された「理想主義一現実主義」の軸ではないことを意味している⁴⁾。それを端的に示しているデータが、これ以外にもいくつかみられる。たとえば、教師の指導力についてみてみると、「理想主義」的な考えをもつ教師ほど、これを評価する割合が高い。教師の指導力が子どもの成績をどの程度規定しているのか、5段階で評価してもらった質問項目がある。これに関して、もっとも評価が高い5段階目とそのつぎの4段階目の割合をあわせた数値を示しておくとつぎのようになる。

小学校教師では、「いい授業をしていれば学級崩壊はおこらない」ということに関して「とても理想主義」から順に85.1%、67.8%、62.7%、57.3%といったようになる。「教師と子どもたちとの関係がよければ学級崩壊はおこらない」ということに関しては、順に74.6%、62.3%、60.0%、50.9%を数えている。中学校教師では、それぞれ73.4%、65.5%、46.2%、45.7%、そして66.2%、51.6%、51.7%、14.3%である。小・中学校教師とともに、より「理想主義」的な考えをもつ教師ほど、教師の指導力を評価する割合が明らかに高い。

以上のような結果を総合すると、ここでいう「理想主義」的な考えをもつ教師というのは、ただ漠然とした理想主義というものではなく、いってみれば「教育可能性」に直接的に関連する「理想主義」といってよい。子どもたちの教育に対して教師の指導力が大きな可能性をもっており、したがって授業や教師一子ども関係がうまくいっていれば学級崩壊はおこらないという考え方である。これ以外にも、子どもたちの学力差は教師の努力では正できるとしており、子どもたちに対して教師の与える影響は大きいと考えている。また、子どもたちの将来を考えて「私がなんとかしなければ」と感じている。さらに、特別活動に関しては、今後さらに充実させるべきという意見であり、「総合的な学習の時間」についても肯定的である。

こうした傾向は、自由記述欄的回答をみても明らかである。今回の質問紙調査では、その末尾にA4版1枚ほどのスペースで「現代の教育に対する意見」を自由に書いてもらった。これに回答した割合は、小学校教師では有効サンプル数のうち51.8%、中学校教師が53.7%である。このうち、かなりの回答はスペースいっぱいを使って書かれており、なかには別紙を添付したものまである。これについてはともかく、興味深いところは、ここに回答した教師の半数ほどが、さきほどからの授業と学級崩壊、ないしは教師一子ども関係と学級崩壊に関して「とても理想主義」に回答した教師である。この割合を示しておくと、小学校教師の場合は50.8%、中学校教師は46.3%を数えている。逆にいえば、さきほどすこし紹介したような「理想」を語る教師ほど、学級崩壊に関しても「理想主義」ということになる。

その意味でも、ここで設定した軸は、たんに学級崩壊だけに限定された「教育理念(理想主義一現実主義)」の軸ではないことを意味している。そこで、以下では「授業」に関する「教育理念(理想主義一現実主義)」、「教師一子ども関係」に関する「教育理念(理想主義一現実主義)」というかたちで分析を進めていくことにしたい。なお、これに関する全体的な状況を表2-1と表2-2に示しておいた。

表2-1 授業に関する教育理念の軸

単位: %

理念(授業) 学校段階	とても 理想主義	やや 理想主義	やや 現実主義	とても 現実主義	D.K.,N.A.	計(N)
小学校教師	16.6	37.6	34.4	10.9	0.6	100.0(687)
中学校教師	14.1	37.7	37.2	10.1	0.9	100.0(454)

表2-2 教師-子ども関係に関する教育理念の軸

単位: %

理念(関係) 学校段階	とても 理想主義	やや 理想主義	やや 現実主義	とても 現実主義	D.K.,N.A.	計(N)
小学校教師	48.8	41.3	8.0	1.2	0.7	100.0(687)
中学校教師	42.3	41.9	13.2	1.5	1.1	100.0(454)

ところで、「教育理念」が現代教師を分析するうえで重要な要素だといつても、むろんこれがすべてではない。どんな「教育理念」をもっているかということ以上に、日常的な「教育実践」のありかたがまちがいなく問題になる。その意味でも、「教育理念」の軸と並んで、「教育実践」に関する軸を設定しておく必要がある。ところが、「教育実践」と一言にいっても、これまた中身は多様である。そこで、さきほどの「教育理念」に対応するかたちで、ここでも教育活動において基本的な「授業」と「教師-子ども関係」という2つを設定することにした。

具体的には、まず1つは「授業がうまい」というもの、そしていま1つは「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」というものである。いずれも、より実際の教育実践にそくしたものであり、1人ひとりの教師のこれに関する達成感、満足感、そしてなによりも教育実践レベルでの自信について総合的に判断できる指標と考えたからである。そして、「授業がうまい」、「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」ということに関して、それぞれ「とても思う」から「まったく思わない」といった4段階を設定した。この4段階について、「とても思う」から順に「自信とても強-自信やや強-自信やや弱-自信とても弱」というカテゴリーとして考えていくことにした。これに関しても、以下では「授業」に関する「教育実践(自信強-自信弱)」、「教師-子ども関係」に関する「教育実践(自信強-自信弱)」というかたちで分析を進めていくことにしたい。この全体的な状況については表2-3と表2-4に示しておいた。

これ以降、「教育者としての教師」については、基本的にはさきほどから述べているような2つの分析軸に基づいて分析を進めていくつもりである。「授業」と「教師-子ども関係」に関する「教育理念(理想主義-現実主義)」と、同じく「授業」と「教師-子ども関係」に関する「教育実践(自信強-自信弱)」との2つの分析軸である。

表2-3 授業に関する教育実践の軸

単位: %

実践(授業) 学校段階	自信 とても強	自信 やや強	自信 やや弱	自信 とても弱	D.K.,N.A.	計(N)
小学校教師	1.6	32.6	58.4	6.8	0.6	100.0(687)
中学校教師	2.6	41.2	49.6	5.3	1.3	100.0(454)

表2-4 教師－子ども関係に関する教育実践の軸

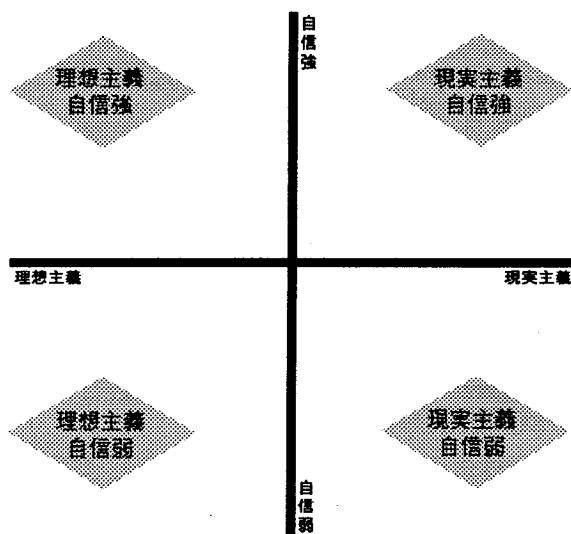
単位: %

実践(関係) 学校段階	自信 とても強	自信 やや強	自信 やや弱	自信 とても弱	D.K.,N.A.	計(N)
小学校教師	4.1	49.6	43.2	2.5	0.6	100.0(687)
中学校教師	2.2	35.9	55.9	5.3	0.7	100.0(454)

3. 「教育者としての教師」と教師の個人的特性

「教育者としての教師」という側面は、1人ひとりの教師の個人的特性とどのように結びついているのかみておきたい。より具体的にいえば、さきほど述べたような「授業」や「教師－子ども関係」に関する「教育理念」、および「教育実践」は、教師の個人的特性といかに関連しているのかという問題である。なお、ここでは「教育理念」と「教育実践」という2つの分析軸を使って教師類型を設定し、これによる検討も必要に応じて行なうこととした。「教育理念」と「教育実践」という2つの分析軸は、もちろん相互に独立した関係にある。そこで、この2つの分析軸をクロスすることによって、便宜的に4つの教師類型を設定できる。図3-1に示したように、『理想主義／自信強』、『理想主義／自信弱』、『現実主義／自信強』、そして『現実主義／自信弱』の4つである。

図3-1 「教育者としての教師」に関する分析軸



実際にどういった手続きで、この類型を設定したのか簡単に説明しておきたい。授業に関しては、「教育理念」の「とても理想主義」と「やや理想主義」をあわせて「理想主義」、いっぽう「やや現実主義」と「とても現実主義」をあわせて「現実主義」とした。また、同じく授業に関する「教育実践」は、「自信とても強」と「自信やや強」をあわせて「自信強」とし、逆に「自信やや弱」と「自信とても弱」をあわせて「自信弱」とした。

教師－子ども関係については、すでにみたように「教育理念」の回答パターンにかなりの偏りがある。小学校教師では、「とても理想主義」から順に48.8%、41.3%、8.0%、1.2%である。中学校教師でも、順

に42.3%、41.9%、13.2%、1.5%である。そこで、これに関してだけ、「とても理想主義」を「理想主義」、これ以外の「やや理想主義」、「やや現実主義」、「とても現実主義」の3つを「現実主義」とした。なお、教師一子ども関係の「教育実践」の軸については、さきほどの授業と同様のカテゴリーに分類した。

こうした4つの教師類型の全体的な状況を示したものが表3-1と表3-2である。これをみると、授業に関して、小学校教師の場合は『理想主義／自信弱』が34.1%、続いて『現実主義／自信弱』30.7%といったように、自信のなさがうかがえる。これに対して、中学校教師になると、『現実主義／自信弱』29.1%、『理想主義／自信強』25.8%、『理想主義／自信弱』25.3%、そして『現実主義／自信強』が17.6%を数えており、比較的バラツキが少ない。また、教師一子ども関係をみると、授業に関するものと異なる結果がみられる。小学校教師では、『理想主義／自信強』28.2%、『現実主義／自信弱』25.2%、『現実主義／自信強』25.0%、そして『理想主義／自信弱』が20.2%をしめており、4つにはば均等に分かれている。いっぽう、中学校教師の場合では、『現実主義／自信弱』36.8%、続いて『理想主義／自信弱』が23.8%になる。

表3-1 授業に関する4つの教師類型の全体的状況

単位:%

4類型(授業) \ 学校段階	理想主義／自信強	理想主義／自信弱	現実主義／自信強	現実主義／自信弱	D.K.,N.A.	計(N)
小学校教師	19.9	34.1	14.1	30.7	1.2	100.0(687)
中学校教師	25.8	25.3	17.6	29.1	2.2	100.0(454)

表3-2 教師一子ども関係に関する4つの教師類型の全体的状況

単位:%

4類型(関係) \ 学校段階	理想主義／自信強	理想主義／自信弱	現実主義／自信強	現実主義／自信弱	D.K.,N.A.	計(N)
小学校教師	28.2	20.2	25.0	25.2	1.3	100.0(687)
中学校教師	18.3	23.8	19.4	36.8	1.8	100.0(454)

授業に関する中学校教師、そして教師一子ども関係の小学校教師の場合は、4類型の割合にそれほど大きな差がない。しかし、授業に関する小学校教師、そして教師一子ども関係の中学校教師になると、『理想主義／自信弱』と『現実主義／自信弱』の2つの割合が、ほかをかなりうわまわっている。一言でいえば、小学校教師では授業、中学校教師は教師一子ども関係に自信をもてない教師が多いということである。原則的にすべての教科を担当せざるをえない小学校教師と、「荒れる」中学生に対応せざるをえないという中学校教師の、それぞれの厳しさを象徴する結果といってよい。

とはいって、これは小学校教師、中学校教師それぞれの、あくまでも全体的な傾向である。やはり、教師の個人的特性によって、そこにはさまざまな差異がある。そのなかで、年代別の結果がとくに興味深い。4つの教師類型に関する検討のまえに、「教育理念（理想主義－現実主義）」、および「教育実践（自信強－自信弱）」の年代別の特徴について、すこしふれておきたい。まず、「教育理念」である。授業に関する小学校教師の結果をみると、「とても理想主義」の割合に関するかぎり、20代がもっとも高く、30代、40代、50代といった具合に順に減少していく。このかぎりでは、若い教師のほうが「理想主義」的にみえるが、20代の場合はいっぽうで「とても現実主義」の割合も高い。いわば、両極分化である。中学校教師でも、20代に「理想主義」的な傾向がうかがえる。「とても理想主義」と「やや理想主義」の2つの割合をあわ

せた数値を示しておくと、20代が67.9%、30代49.2%、40代49.4%、50代は51.3%である。30代以降は、あまり変化がない。

教師－子ども関係についてみてみると、小学校教師の場合はほとんど明確なパターンは認められない。中学校教師になると、20代、そして50代に比べて、30代と40代の教師は、すこし「現実主義」的な方向に動いている。子どもたちのさまざまな問題状況に、日常的に対応せざるをえない立場におかれている30代、40代の中学校教師の現実を象徴しているともいえる。このことについてはともかく、いまや「若い教師ほど理想をもって」という一般に期待されるような状態ではないことだけはたしかである。

続いて、「教育実践」についての結果である。授業について小学校教師の結果をみると、年代があがるにつれて授業に自信をもつ教師の割合が明らかに増える。とはいえ、50代の教師でも「自信やや弱」が51.2%、「自信とても弱」は2.3%を数えており、授業のむずかしさを感じさせる結果がでている。なお、中学校教師についても、ほぼ小学校教師と類似したパターンである。また、教師－子ども関係についての小学校教師の結果では、年代があがるにつれて、自信をもつ教師の割合が増えていること自体は、さきほどの授業に関する結果と変わりはない。しかし、20代と50代を比べてみても、それほどのちがいではない。授業に比べて、教師－子ども関係については、「経験」が介在する余地が少ないといえよう。このことは、中学校教師の結果をみてみると、よりいっそう明らかである。年代による、つまり「経験」による差がほとんどみられない。それ以上に、この結果は、中学生世代と人間関係を形成するということ自体の困難さを示唆する事実といってよい。

こうした結果は、いうまでもなく年代別にみた4つの教師類型のパターンに反映している。以下、その特徴を列举しておきたい。まず、授業についての小学校教師の結果である。表3-3に示したように、20代では『理想主義／自信強』がもっとも多く、30代になってもこの傾向が続く。ところが、40代になると『現実主義／自信弱』が多くなり、さらに50代になると『理想主義／自信強』、『理想主義／自信弱』、『現実主義／自信弱』の3つに分化している。表3-4の中学校教師では、20代がやはり『理想主義／自信弱』、ところが30代になると『現実主義／自信弱』も増える。そして、40代と50代では『理想主義／自信強』と『現実主義／自信弱』といった具合である。これに対して、教師－子ども関係による類型になると、すこ

表3-3 年代と教師の4類型・授業（小学校）

単位：%

4類型(授業) 年代	理想主義／ 自信強	理想主義／ 自信弱	現実主義／ 自信強	現実主義／ 自信弱	D.K.,N.A.	計(N)
20代	4.7	51.2	9.3	34.9	0.0	100.0(43)
30代	17.3	43.5	10.2	27.5	1.6	100.0(255)
40代	22.2	25.1	17.0	35.0	0.6	100.0(311)
50代	27.9	25.6	16.3	27.9	2.3	100.0(43)
D.K.,N.A.	28.6	34.3	20.0	14.3	2.9	100.0(35)
計(N)	19.9(137)	34.1(234)	14.1(97)	30.7(211)	1.2(8)	100.0(687)

表3-4 年代と教師の4類型・授業（中学校）

単位：%

4類型(授業) 年代	理想主義／ 自信強	理想主義／ 自信弱	現実主義／ 自信強	現実主義／ 自信弱	D.K.,N.A.	計(N)
20代	19.6	48.2	7.1	23.2	1.8	100.0(56)
30代	20.8	28.4	18.0	31.7	1.1	100.0(183)
40代	32.1	16.7	19.8	29.6	1.9	100.0(162)
50代	35.0	17.5	20.0	27.5	0.0	100.0(40)
D.K.,N.A.	15.4	15.4	23.1	15.4	30.8	100.0(13)
計(N)	25.8(117)	25.3(115)	17.6(80)	29.1(132)	2.2(10)	100.0(454)

しパターンが異なる。とくに、中学校教師の場合である。表3-5をみればわかるように、20代でも割合が高い『現実主義／自信弱』が30代、40代になると、さらに増える。そして、50代では『理想主義／自信弱』の割合も増える。いっぽう、小学校教師の場合は、これといった明確なパターンがほとんど認められない。

表3-5 年代と教師の4類型・教師-子ども関係（中学校）

単位：%

年代	4類型(関係) 理想主義／ 自信強	理想主義／ 自信弱	現実主義／ 自信強	現実主義／ 自信弱	D.K.,N.A.	計(N)
20代	26.8	26.8	14.3	32.1	0.0	100.0(56)
30代	18.0	23.0	20.2	37.2	1.6	100.0(183)
40代	15.4	22.2	19.8	40.7	1.9	100.0(162)
50代	20.0	30.0	22.5	27.5	0.0	100.0(40)
D.K.,N.A.	15.4	23.1	15.4	30.8	15.4	100.0(13)
計(N)	18.3(83)	23.8(108)	19.4(88)	36.8(167)	1.8(8)	100.0(454)

そして、出身大学による結果である⁴⁾。まず、「教育理念」についてみておきたい。授業に関する小学校教師の結果では、「一般の国公立大学」、「教員養成大学」、そして「教員養成の私立大学」において「理想主義」的な傾向が強い。これに対して、「教員養成所・通信教育」と「短期大学」では、むしろ「現実主義」的な傾向が強い。その中間に「一般的私立大学」が位置している。中学校教師になると、「一般の国公立大学」がもっとも「理想主義」的傾向が強く、「私立大学」がこれに続く。いっぽう、「現実主義」的傾向が強いのは「短期大学」、続いて「教員養成大学」である。小・中学校教師のあいだに若干のちがいがみられるが、「一般の国公立大学」が「理想主義」的傾向が強く、「短期大学」で「現実主義」的傾向が強いというパターンは、小・中学校教師に共通してみられる傾向である。教師-子ども関係についてみてみると、さきほどの授業ほど明確なパターンは認められない。小学校教師について、「とても理想主義」の割合の高い順にあげていくと、「短期大学」、「一般の国公立大学」、「教員養成大学」、「教員養成の私立大学」、「教員養成所・通信教育」、そして「一般的私立大学」である。中学校教師でも、あまり明確なパターンはない。同じく、「とても理想主義」の割合の高いものをあげてみると、「短期大学」、「私立大学」、いっぽう割合の低いものは「教員養成大学」、そして「一般の国公立大学」である。

つぎに、「教育実践」の結果である。小・中学校教師とともに、授業に関して「自信強」の割合は全体的にあまり多くない。そこで、「自信とても強」と「自信やや強」の2つの割合をあわせた数値の高いものから順にあげておくと、小学校教師では「一般の国公立大学」、「教員養成大学」、「短期大学」、「一般的私立大学」、そしてここから割合がかなり減少するが「教員養成所・通信教育」、さらに「教員養成の私立大学」である。中学校教師でも、やはり「一般の国公立大学」の割合がもっとも高く、ついで「私立大学」、「教員養成大学」、そして「短期大学」である。「一般の国公立大学」と「私立大学」に比べて、「教員養成大学」と「短期大学」の割合がすこし低い。しかし、中学校教師の出身大学による差異は、小学校教師ほどではない。また、教師-子ども関係についても、「自信とても強」と「自信やや強」の2つの割合をあわせた数値の高い順に示しておくと、小学校教師では「教員養成の私立大学」、そして「短期大学」の割合が高く、続いて「一般的私立大学」、「教員養成大学」、「私立大学」、割合がすこし減少して「教員養成所・通信教育」である。したがって、「教員養成所・通信教育」は、授業、教師-子ども関係とともに「自信」が弱いということになる。また、「教員養成の私立大学」は、授業に対する「自信」は弱いが、教師-子ども関係に対する「自信」は強いようである。中学校教師になると、「私立大学」、「短期大学」、「一般的私立大学」、そして「教員養成大学」の順である。ただ、中学校教師の場合は、割合をみるとかぎり、ここでも出身大学によるちがいはほとんどない。

ここまでみてきたように、出身大学に関するかぎり、「教育理念」、「教育実践」とともに教師-子ども関係より授業において差異が明確である。そこで、4つの教師類型に関しては、授業を中心にみていくこと

にしたい。表3-6に示した授業に関する小学校教師の結果をみると、「教員養成大学」では『理想主義／自信弱』ということになる。「一般の国公立大学」では、『理想主義／自信強』である。「教員養成の私立大学」と「私立大学」は、ともに『理想主義／自信弱』と『現実主義／自信弱』、そして「短期大学」と「教員養成所・通信教育」は、いずれも『現実主義／自信弱』である。また、表3-7の中学校教師では、「教員養成大学」が『現実主義／自信弱』、「一般の国公立大学」は『理想主義／自信弱』、「私立大学」は『理想主義／自信強』、「短期大学」になると、まず『現実主義／自信弱』、ついで『理想主義／自信強』といった特徴がみられる。

表3-6 出身大学と教師の4類型・授業（小学校）

単位：%

4類型(授業) 出身大学	理想主義/ 自信強	理想主義/ 自信弱	現実主義/ 自信強	現実主義/ 自信弱	D.K.N.A.	計(N)
教員養成大学	21.8	34.8	13.7	28.6	1.1	100.0(454)
国公立大学	33.3	25.0	16.7	25.0	0.0	100.0(12)
私立大学(教員養成)	9.6	44.2	5.8	38.5	1.9	100.0(52)
私立大学	14.6	31.7	17.1	36.6	0.0	100.0(41)
短期大学	15.2	26.1	19.6	39.1	0.0	100.0(46)
教員養成所・通信教育	8.3	29.2	8.3	54.2	0.0	100.0(24)
その他	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(1)
D.K.N.A.	22.8	31.6	21.1	21.1	3.5	100.0(57)
計(N)	19.9(137)	34.1(234)	14.1(97)	30.7(211)	1.2(8)	100.0(687)

(注)1.「教員養成大学」とは国立の教員養成大学・学部、「国公立大学」は教員養成大学・学部以外の国公立

大学、また「私立大学」は教員養成学部以外の私立大学。

(以下、表4-1、表4-3、表5-3、表6-3、そして表7-1についても同様。)

表3-7 出身大学と教師の4類型・授業（中学校）

単位：%

4類型(授業) 出身大学	理想主義/ 自信強	理想主義/ 自信弱	現実主義/ 自信強	現実主義/ 自信弱	D.K.N.A.	計(N)
教員養成大学	22.1	24.1	17.9	35.4	0.5	100.0(195)
国公立大学	29.0	37.1	14.5	19.4	0.0	100.0(62)
私立大学	30.3	25.5	16.6	24.1	3.4	100.0(145)
短期大学	33.3	11.1	11.1	44.4	0.0	100.0(18)
その他	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0	100.0(3)
D.K.N.A.	19.4	12.9	29.0	25.8	12.9	100.0(31)
計(N)	25.8(117)	25.3(115)	17.6(80)	29.1(132)	2.2(10)	100.0(454)

(注)1.「教員養成大学」とは国立の教員養成大学・学部、「国公立大学」は教員養成大学・学部以外の国公立

大学、また「私立大学」には教員養成学部以外の私立大学と、サンプル数はきわめて少ないが教員養成の

私立大学もふくまれている。(以下、表4-2、表4-4、表5-4、表6-4、そして表7-2についても同様。)

さらに、担当学年に関する結果である。「教育理念」についてみてみると、授業に関する小学校教師では、担当学年があがるにつれて、わずかながら「理想主義」的傾向が増えている。これに対して、中学校教師の結果では、逆に担当学年があがるにつれて、「理想主義」的傾向が減少している。とはいえ、ここでもその差異はわずかである。表3-8と表3-9に示した教師－子ども関係に関しては、明らかなパターンが認められる。小学校教師では担当学年があがるにつれて「理想主義」的傾向が増える。そして、中学校教師になると、逆に担当学年があがるにつれて「理想主義」的傾向が減少する。このパターン自体は、授業に関するものとまったく同様である。より詳しくみてみると、小学校教師では2年生と3年生のあいだに、すこし断層が認められる。1年生と2年生を担当している教師の場合は、ほかの学年を担当している教師に比

表3-8 担当学年と教師一子ども関係に関する教育理念（小学校）

単位：%

担当学年	理念（関係）	とても 理想主義	やや 理想主義	やや 現実主義	とても 現実主義	D.K.N.A.	計(N)
1年生		38.7	46.2	13.2	0.9	0.9	100.0(106)
2年生		39.0	48.8	12.2	0.0	0.0	100.0(82)
3年生		58.3	35.4	5.2	1.0	0.0	100.0(96)
4年生		56.2	38.2	4.5	1.1	0.0	100.0(89)
5年生		50.9	41.8	5.5	1.8	0.0	100.0(110)
6年生		53.8	38.5	5.4	0.8	1.5	100.0(130)
その他		40.8	42.3	11.3	2.8	2.8	100.0(71)
D.K.N.A.		33.3	33.3	33.3	0.0	0.0	100.0(3)
計(N)		48.8(335)	41.3(284)	8.0(55)	1.2(8)	0.7(5)	100.0(687)

表3-9 担当学年と教師一子ども関係に関する教育理念（中学校）

単位：%

担当学年	理念（関係）	とても 理想主義	やや 理想主義	やや 現実主義	とても 現実主義	D.K.N.A.	計(N)
1年生		46.9	35.9	13.3	3.1	0.8	100.0(128)
2年生		41.2	45.9	12.2	0.0	0.7	100.0(148)
3年生		39.7	41.1	15.1	2.1	2.1	100.0(146)
その他		46.2	42.3	11.5	0.0	0.0	100.0(26)
D.K.N.A.		16.7	83.3	0.0	0.0	0.0	100.0(6)
計(N)		42.3(192)	41.9(190)	13.2(60)	1.5(7)	1.1(5)	100.0(454)

べて、「理想主義」の割合が明らかに低い。おそらく、1年生や2年生の子どもたちとは、いまだ人間関係といったかたちでの関係性がとりにくくことを示していると考えられる。中学校教師になると、小学校教師とは逆に、担当学年があがるにつれて「理想主義」の割合がわずかながら低下している。

そして、「教育実践」である。授業について「自信とても強」と「自信やや強」の2つの割合をあわせた数値をみてみると、小学校教師の場合は、ちょうど3年生と4年生とのあいだに断層がみられる。4年生、5年生、6年生と比べると、やはり1年生、2年生、3年生に対する授業はむずかしいということであろうか。ところが、中学校教師になると、「自信」の強い教師が1年生担当に多く、2年生、そして3年生といった具合に割合が減少している。また、教師一子ども関係についても、同じく「自信とても強」と「自信やや強」の2つの割合をあわせた数値でみると、小学校教師の場合は、担当学年があがるにつれて、ゆるやかに割合が増加していく。そして、6年生担当の割合が、もっとも高い。いっぽう、中学校教師になると、1年生、2年生担当の教師に比べて、3年生担当の割合はすこし減少している。

つぎに、中学校教師における専門教科についてみておきたい。最初に「教育理念」である。授業に関して「とても理想主義」の高い教科と、逆に低い教科を例挙しておきたい。「とても理想主義」の割合が高い教科は、国語、家庭科、数学、割合の低い教科は美術、技術、保健・体育である。教師一子ども関係については、割合の高い教科は英語、国語、美術、割合の低い教科は家庭科、技術、理科である。そうすると、授業、教師一子ども関係ともに「とても理想主義」の割合が高い教科は国語ということになる。授業は「とても理想主義」の割合が高いが、教師一子ども関係はあまり割合が高くなない教科が家庭科である。これとは逆に、教師一子ども関係の割合が高いが、授業はあまり割合が高くなない教科が美術である。また、いずれも割合が高くなない教科が技術である。

統いて、「教育実践」である。これについては、表3-10、および表3-11に示したように、いわゆる「主要教科」、ないしは「受験教科」といわれる教科と、それ以外の教科との差が歴然としている。保健・体育と家庭科をのぞいて、音楽、美術、技術の教師では「自信強」が1人もいない。きわめて、厳しい結果である。こうした傾向は、教師—子ども関係についても、ほぼ当てはまっている。とくに、保健・体育、家庭科、技術の3教科については、「自信強」と「自信やや強」の2つの割合をあわせても20%台にとどまっている。むろん、こうした教科の教師に、授業や教師—子ども関係に関する力量がないというわけではない。それより、中学校においては、こうした教科の授業を成立させること自体が、きわめて困難という実態を象徴していると考えてよい。

表3-10 専門教科と授業に関する教育実践（中学校）

単位：%

専門教科	実践(授業)	自信 とても強	自信 やや強	自信 やや弱	自信 とても弱	D.K.N.A.	計(N)
国語		2.5	28.4	63.0	6.2	0.0	100.0(81)
数学		5.0	46.3	43.8	3.8	1.3	100.0(80)
理科		3.1	43.8	45.3	7.8	0.0	100.0(64)
社会		1.8	49.1	42.1	3.5	3.5	100.0(57)
英語		2.0	51.0	43.1	3.9	0.0	100.0(51)
音楽		0.0	44.0	44.0	12.0	0.0	100.0(25)
美術		0.0	50.0	50.0	0.0	0.0	100.0(20)
保健・体育		3.0	39.4	54.5	3.0	0.0	100.0(33)
家庭科		5.9	17.6	58.8	11.8	5.9	100.0(17)
技術		0.0	20.0	73.3	6.7	0.0	100.0(15)
D.K.N.A.		0.0	45.5	36.4	0.0	18.2	100.0(11)
計(N)		2.6(12)	41.2(187)	49.6(225)	5.3(24)	1.3(6)	100.0(454)

表3-11 専門教科と教師—子ども関係に関する教育実践（中学校）

単位：%

専門教科	実践(関係)	自信 とても強	自信 やや強	自信 やや弱	自信 とても弱	D.K.N.A.	計(N)
国語		3.7	32.1	58.0	4.9	1.2	100.0(81)
数学		3.8	41.3	51.3	3.8	0.0	100.0(80)
理科		0.0	34.4	60.9	4.7	0.0	100.0(64)
社会		0.0	45.6	50.9	3.5	0.0	100.0(57)
英語		0.0	43.1	45.1	11.8	0.0	100.0(51)
音楽		0.0	40.0	52.0	8.0	0.0	100.0(25)
美術		5.0	30.0	50.0	10.0	5.0	100.0(20)
保健・体育		6.1	21.2	66.7	6.1	0.0	100.0(33)
家庭科		5.9	17.6	76.5	0.0	0.0	100.0(17)
技術		0.0	26.7	73.3	0.0	0.0	100.0(15)
D.K.N.A.		0.0	36.4	54.5	0.0	9.1	100.0(11)
計(N)		2.2(10)	35.9(163)	55.9(254)	5.3(24)	0.7(3)	100.0(454)

4. “教師”としてのアイデンティティ

ここからは、「職業人としての教師」という側面から、教師を分析していく。一言で「職業人」といつても、さまざまな視点がある。ここでは、つぎの5つの項目に限定することにしたい。まず、“教師”としてのアイデンティティに関する問題、1日の生活時間の様子、自己研修、また職業への適応やストレス状況、さらには教師同士の人間関係という5つである。

それでは最初に、“教師”としてのアイデンティティ、すなわち、教職に従事する自分のイメージについてみていただきたい。それぞれの教師は、“教師”としての自分自身をどのようにイメージしているのだろうか。具体的には、「専門職」、「聖職者」、「労働者」というそれぞれのイメージに、どの程度当てはまると考えているのかをみていく。0～5の6段階評価で、まったく当てはまっていると、最高値の5に回答した割合をもとに分析していただきたい。ただ、「聖職者」にかぎっては、5に回答した割合が極端に低いため、4と5の割合をあわせて分析していく。

まず、全体的な回答状況をみておきたい。小学校教師では、全体の21.4%が、自分は「専門職」であると回答する。そして、「聖職者」については全体の7.2%(5に回答した割合:1.5%)が、「労働者」については全体の32.0%が、自分に当てはまると回答している。中学校教師になると、「専門職」23.3%、「聖職者」9.7%(5に回答した割合:3.1%)、「労働者」36.1%という状況である。参考までに、今度は、教職という職業については、どのようなイメージをいだいているのかという全体状況もみておこう。これについても、「専門職」と「労働者」については、5に回答した割合を、「聖職者」については、4と5に回答した割合を扱っている。まず、小学校教師で、教職は「専門職」と回答する割合は55.0%、「聖職者」は15.0%(5に回答した割合:4.7%)、「労働者」33.3%という状況である。中学校教師については、順に50.9%、16.8%(5に回答した割合:7.3%)、35.0%である。

これらの結果を比較してみただけでも、“教師である自分”的イメージと、“教職”にいだくイメージとは、かならずしも同じではないということがわかる。たとえば、それぞれの「専門職」の割合に注目してもらいたい。教職については、「専門職」と回答する教師が5割を超えるのに対して、自分自身について「専門職」と考えている教師は、ほんの2割強ほどでしかなかった。教職を「専門職」と考えながらも、自分自身はかならずしも「専門職」ではないと考えている教師は、かなり多い。じつに興味深い結果である。

では、以上の3つのイメージを自分自身に対していだく教師の姿を、いくつかデータを紹介しながら追っていってみよう。当然のことながら、性別や年齢、担当学年、中学校であれば専門教科、さらには出身大学といった、個人的特性による状況は、その“教師”としてのありかたに影響をおよぼす。もちろん、教師のアイデンティティの形成についても、例外ではないだろう。そこで、まず、個人的特性との関連からこれを考えていただきたい。

最初に、自分自身が「専門職」としてイメージする教師たちについてである。どのような個人的特性をもつ教師が、自分を「専門職」と考えているのだろうか。まず男女別で差異があるかみてみよう。小学校教師では、男性22.4%、女性21.0%、中学校教師では、男性26.4%、女性20.3%という結果で、性別による差異はあまりない。続いて年代別である。小学校教師の結果から示していく。20代、30代、40代、50代以上という順で、11.6%、21.6%、21.5%、25.6%である。中学校教師では、20代から順に19.6%、25.7%、21.0%、27.5%である。割合でみるとかぎりさほど大きな差はないものの、年齢とともに割合が増加する傾向にある。担当学年による差異は、小・中学校教師ともにとくにない。中学校教師の専門教科別については、その特徴のみ示しておきたい。美術、家庭科、保健・体育の教師が、わずかに全体より高い割合で回答している。

つぎに、出身大学別の結果をデータに即してみていく。表4-1は、小学校教師についての結果である。「教員養成大学」、「一般の国公立大学」、「教員養成の私立大学」が比較的高い。そして、「短期大学」と「教員養成所・通信教育」は全体よりやや低い。中学校教師については、表4-2のように「短期大学」が全体に比べて低い。

続いて、自分自身は「聖職者」とイメージする教師たちについてである。まず男女別の結果からみていく。

表4-1 出身大学と教師としての自分は「専門職」（小学校）

		単位：%							
専門職		0	1	2	3	4	5	D.K.N.A.	計(N)
出身大学		0.2	1.3	9.9	32.2	30.2	24.7	1.5	100.0(454)
教員養成大学		0.0	0.0	0.0	41.7	41.7	16.7	0.0	100.0(12)
国公立大学		0.0	0.0	5.8	36.5	44.2	13.5	0.0	100.0(52)
私立大学(教員養成)		0.0	0.0	9.8	39.0	36.6	12.2	2.4	100.0(41)
私立大学		2.2	2.2	15.2	41.3	26.1	10.9	2.2	100.0(46)
短期大学		0.0	4.2	20.8	37.5	20.8	12.5	4.2	100.0(24)
教員養成所・通信教育		0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0(1)
その他		0.0	0.0	12.3	28.1	31.6	22.8	5.3	100.0(57)
計(N)		0.3(2)	1.2(8)	10.3(71)	33.5(230)	31.4(216)	21.4(147)	1.9(13)	100.0(687)

表4-2 出身大学と教師としての自分は「専門職」（中学校）

		単位：%							
専門職		0	1	2	3	4	5	D.K.N.A.	計(N)
出身大学		0.0	1.0	10.8	27.2	38.5	20.0	2.6	100.0(195)
教員養成大学		0.0	1.6	12.9	19.4	40.3	25.8	0.0	100.0(62)
国公立大学		0.0	0.7	8.3	33.1	28.3	29.0	0.7	100.0(145)
私立大学		0.0	5.6	5.6	33.3	38.9	16.7	0.0	100.0(18)
短期大学		0.0	33.3	33.3	0.0	0.0	33.3	0.0	100.0(3)
その他		0.0	6.5	6.5	9.7	54.8	16.1	6.5	100.0(31)
計(N)		0.0(0)	1.8(8)	9.9(45)	26.9(122)	36.3(165)	23.3(106)	1.8(8)	100.0(454)

こう。小学校教師では男性7.3%、女性7.1%と、男女による差異はみられない。いっぽう、中学校教師では男性12.3%、女性7.1%という状況である。まったく当てはまらないと、0に回答した割合が、男性5.7%に対して女性15.9%という結果もあわせて考えると、どちらかといえば、男性教師のほうが、自分を「聖職者」と感じる傾向にあるといえよう。年代別および、担当学年による差異は、小・中学校教師ともにとくにない。つぎに、中学校教師の専門教科別についてみると、社会と保健・体育・技術が全体より高い割合を示している。また、家庭科、音楽、美術は全体より低い割合である。出身大学別については、小・中学校教師ともに、ほとんど差異はない。

それではつぎに、自分自身は「労働者」とイメージする教師についてみていく。男女別にみると、小学校教師では、男性23.9%に対して、女性は35.5%である。若干、女性のほうが多い。中学校教師については、男性33.9%に対して、女性38.3%と大きな差はみられない。つぎに、年代別でみてみよう。小学校教師では、20代から順に25.6%、33.7%、30.2%、44.2%と、年齢があがるにつれて増加する傾向がみられる。ところが、中学校教師では、年齢とともに明らかな減少傾向をみせる。20代から順に42.9%、36.6%、34.6%、25.0%という状況である。小学校と中学校の教師では、その「労働者」と感じる背景に、ちがいのあることが推測できる。年齢が高くなると、子どもとの年齢差もひらくし、体力的にもつらいと感じがちである小学校教師に対して、中学校教師の場合は、そうしたこと以上に、年齢の若い教師が、問題行動をおこした生徒の対処などに追われるためにきびしいと感じるといった状況があるのでないだろうか。

担当学年についてもみてみよう。小学校教師ではこれといって差異はない。中学校教師については、2年生がややほかより高い。中学校教師の専門教科別の特徴を述べると、美術と数学がほかより高い割合で回答しており、家庭科はやや低い。最後に、出身大学別についてである。小学校教師では、表4-3のように、「短期大学」が高い割合で、「一般の国公立大学」が低いという結果である。中学校教師は、表4-4のとおりである。「一般の国公立大学」がほかよりやや高く、「短期大学」が低い。

さて続いて、教師の「教育者」としてのありかたと、これら3つのイメージとの関連をみていきたい。「理想主義－現実主義」という「教育理念」、および「教育実践」に関して「自信強－弱」という、「教育

表4-3 出身大学と教師としての自分は「労働者」(小学校)

単位: %

労働者	0	1	2	3	4	5	D.K.N.A.	計(N)
出身大学								
教員養成大学	0.2	2.6	10.1	25.8	27.1	32.6	1.5	100.0(454)
国公立大学	0.0	8.3	25.0	25.0	25.0	16.7	0.0	100.0(12)
私立大学(教員養成)	0.0	5.8	11.5	30.8	21.2	30.8	0.0	100.0(52)
私立大学	0.0	2.4	12.2	24.4	29.3	29.3	2.4	100.0(41)
短期大学	0.0	2.2	8.7	21.7	23.9	41.3	2.2	100.0(46)
教員養成所・通信教育	4.2	8.3	8.3	20.8	29.2	25.0	4.2	100.0(24)
その他	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0(1)
D.K.N.A.	0.0	1.8	8.8	26.3	28.1	29.8	5.3	100.0(57)
計(N)	0.3(2)	3.1(21)	10.3(71)	25.8(177)	26.6(183)	32.0(220)	1.9(13)	100.0(687)

表4-4 出身大学と教師としての自分は「労働者」(中学校)

単位: %

労働者	0	1	2	3	4	5	D.K.N.A.	計(N)
出身大学								
教員養成大学	0.0	2.6	7.2	22.1	30.3	35.4	2.6	100.0(195)
国公立大学	0.0	6.5	3.2	21.0	25.8	43.5	0.0	100.0(62)
私立大学	0.7	4.1	9.0	29.7	21.4	34.5	0.7	100.0(145)
短期大学	0.0	0.0	16.7	11.1	44.4	27.8	0.0	100.0(18)
その他	0.0	0.0	0.0	33.3	33.3	33.3	0.0	100.0(3)
D.K.N.A.	0.0	0.0	3.2	16.1	35.5	38.7	6.5	100.0(31)
計(N)	0.2(1)	3.3(15)	7.3(33)	23.6(107)	27.8(126)	36.1(164)	1.8(8)	100.0(454)

者」としてのありかたは、「職業人」としての教師を考えるうえでもやはり重要である。

まず、自分自身が「専門職」と考えている教師たちについてである。「理想主義」的な教師ほど、当てはまる回答する割合は、明らかに高くなる。そして同様に、「自信強」の教師ほど、自分が「専門職」であるとする割合は高い。その傾向は、表4-5にみるようにじつに明確である。なお、授業か、教師一子ども関係かという「教育理念」、「教育実践」の中身によるちがいはない。これは、小・中学校教師ともに当てはまるパターンである。ただ、中学校教師の授業に関する「理想主義－現実主義」についてだけは、あまり当てはまっていない。

表4-5 授業に関する教育実践と教師としての自分は「専門職」(小学校)

単位: %

専門職	0	1	2	3	4	5	D.K.N.A.	計(N)
実践(授業)								
自信とても強	9.1	0.0	0.0	9.1	36.4	45.5	0.0	100.0(11)
自信やや強	0.0	0.0	4.0	26.3	34.4	33.5	1.8	100.0(224)
自信やや弱	0.2	1.0	13.0	36.4	31.7	15.7	2.0	100.0(401)
自信とても弱	0.0	6.4	21.3	46.8	17.0	6.4	2.1	100.0(47)
D.K.N.A.	0.0	25.0	0.0	50.0	0.0	25.0	0.0	100.0(4)
計(N)	0.3(2)	1.2(8)	10.3(71)	33.5(230)	31.4(216)	21.4(147)	1.9(13)	100.0(687)

表4-6 授業に関する教育理念と教師としての自分は「労働者」(中学校)

単位: %

理念(授業)	0	1	2	3	4	5	D.K.N.A.	計(N)
とても理想主義	0.0	6.3	12.5	28.1	25.0	28.1	0.0	100.0(64)
やや理想主義	0.0	4.7	6.4	22.2	26.9	38.6	1.2	100.0(171)
やや現実主義	0.6	1.2	7.7	25.4	32.0	30.2	3.0	100.0(169)
とても現実主義	0.0	2.2	2.2	17.4	19.6	56.5	2.2	100.0(46)
D.K.N.A.	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	75.0	0.0	100.0(4)
計(N)	0.2(1)	3.3(15)	7.3(33)	23.6(107)	27.8(126)	36.1(164)	1.8(8)	100.0(454)

こうした傾向は、自分自身が「聖職者」の教師たちについても、「専門職」の場合ほど強い関連ではないが、ほぼ当てはまるパターンである。なお、教師－子ども関係についてより、授業についての結果のほうがその傾向は明らかである。

ところが、「労働者」というイメージをいだく教師たちについては、まったく異なる結果がみられる。まず、「理想主義－現実主義」や「自信強－弱」とのはっきりとした関連があまりみられない。しいていえば、表4-6のように、より「現実主義」的な教師ほど、「自信弱」の教師ほど、自分を「労働者」と位置づける割合が高いという、かなり興味深い傾向がいくつかうかがわれた。

「教育理念」と「教育実践」という2つの分析軸をクロスさせて設定した、「教育者としての教師」に関する教師類型の結果も紹介しておこう。まず、小学校教師の授業についての4類型からみていいたい。自分を「専門職」と考える割合は、『理想主義／自信強』37.2%、『理想主義／自信弱』15.4%、『現実主義／自信強』28.9%、『現実主義／自信弱』14.2%である。そして、「聖職者」については、4と5の割合を合わせて、順に、11.6%、6.0%、6.2%、5.2%という状況である。

『理想主義／自信強』は、自分を「専門職」と考えている割合がもっとも高い。「聖職者」についても同様である。つまり、「専門職」と「聖職者」との側面をあわせもつ存在として、自分をイメージするのだが、『理想主義／自信強』の教師が多い。それに対して、『現実主義／自信強』は、「専門職」であると考える割合は若干高いが、「聖職者」については低い。「専門職」ではあっても「聖職者」とは思わない教師が、『現実主義／自信強』に多いようである。『理想主義／自信弱』、『現実主義／自信弱』については、いずれも割合が低い。この両者は、自分について、「専門職」とも「聖職者」とも考えていないといえる。なお、「労働者」に関しては、これといってパターンはみられない。

こうした状況は、中学校教師の授業に関する4類型、および小学校教師の教師－子ども関係に関する4類型についても同様にみられる。ただ、中学校教師の教師－子ども関係についての、『理想主義／自信強』の割合に関しては、「専門職」、「聖職者」に加えて、「労働者」についてもほかより高い割合を示している。

また、教職という職業に対しては、いずれの類型においても『理想主義／自信強』と『理想主義／自信弱』が、「専門職」、「聖職者」であると感じる割合が高いという傾向が全体的にみとめられる。さきほどの結果とあわせて考えると、『理想主義／自信弱』の教師というのは、自分自身については、あまり「専門職」とも「聖職者」とも考えていない傾向にありながら、教職を「専門職」、「聖職者」と考えるという、どこか矛盾した状況にある教師たちといえる。

それでは、ここで最後に、“教職”という職業についての、および“自分自身”についての、「専門職」、「聖職者」、「労働者」という、6つのイメージの関連構造を相関係数のかたちで確かめておこう。表4-7をみてほしい。小・中とも類似のパターンであるため、ここでは小学校教師の結果のみあげておいた。

表4-7 教職観に関する相関係数(小学校)

		教職という職業			教師としての自分自身		
		専門職	聖職	労働者	専門職	聖職	労働者
教職 とい う 職 業	専門職		0.115	0.070	0.478	0.043	0.029
	聖職			-0.261	0.100	0.771	-0.220
	労働者				0.022	-0.197	0.714
あなた 自身 として の	専門職					0.094	0.057
	聖職						-0.195
	労働者						

(注)1.ピアソンの相関係数を用いた。

2.それぞれの要因の数値については、いずれも0から5の数字をあてはめた。(これまでの各表を参照のこと)

ここで注目したいのは、以下の2点である。まず1つめに、「教職」と「自分自身」とに関するイメージの一一致具合についてである。「専門職」に比べて、「聖職者」「労働者」が、かなり高い相関を示している。つまり、教職を「聖職者」と考えている教師は、自分自身についても「聖職者」と考えている。同様に、教職が「労働者」という教師は、自身も「労働者」ととらえる傾向がある。この2つに対して、「専門職」の相関は低い。教職という職業を「専門職」と考えていながら、自分自身については、かならずしも「専門職」であるとは考えていない教師が多いことがわかる。

2つめに、「聖職者」と「労働者」との関係についてみてもらいたい。このふたつは、逆相関の関係にある。これの意味するところは、「聖職者」と「労働者」は、ほぼ対極に位置するということである。すなわち、教職という職業についても、自分自身についても、「聖職者」と考えている教師と「労働者」と考えている教師とはまったく「異質」の存在であるといえる⁶⁾。

5. 教師の毎日の生活

さて、教師たちは、どんな生活を日々実際に送っているのだろうか。1日の生活時間、さらには自己研修のありかたに焦点をあててみたい。生活時間については、それぞれの平均時間を算出して分析していく。全体的な状況は、表5-1に示したとおりである。

表5-1 教師の生活時間の平均

学校段階	生活時間	教材研究に費やす時間	放課後に部活動以外で子どもと接する時間	在外時間	睡眠時間
小学校教師	61.9分	15.9分	11時間3分	6時間35分	
中学校教師	57.6分	33.3分	11時間59分	6時間36分	

(注)1.小学校教師・中学校教師および生活時間に関して、無記入のサンプルは集計から除外した。

(以下、表5-3、表5-4、表5-5についても同様。)

それではまず、個人的特性との関連からみていく。家を出てから帰宅するまでの在外時間の平均を、男女別に算出した。小学校教師では、男性が11時間28分に対して、女性が10時間52分である。中学校教師では、男性12時間23分に対して、女性は11時間35分である。明らかに女性のほうが短い。続いて、睡眠時間についての男女別の結果である。小学校教師では、男性が6時間45分に対して、女性は6時間31分である。中学校教師では、男性が6時間42分に対して、女性は6時間31分である。やや女性のほうが短い傾向にある。これらの差異は、食事の準備や家族の世話といったことにも追われる。女性教師の日常生活の厳しさを象徴した結果といえるであろう。こうした状況と関連した結果ともいえるが、放課後に部活動以外で子どもと接する時間も、女性のほうがわずかに短い。小学校教師の男性が17.5分であるのに対して、女性が15.2分、中学校教師の男性が36.3分に対して、女性は30.1分である。続いて、教材研究に費やす時間である。これに関しては、上記の結果とはやや異なる傾向がみられる。小学校教師では、男性が63.4分に対して、女性が61.2分と、ほとんど差はない。中学校教師については、男性54.2分に対して、女性は61.1分と、むしろ、女性のほうが若干長い。教材研究は、時と場所を選ばない作業である。それゆえ、女性教師はこの教材研究の面でそれなりの努力をしているのだろう。

つぎに、年代別の結果である。特徴をあげると、20代の教師は飛びぬけて在外時間が長く、睡眠時間は短い。そして教材研究の時間は長く、放課後に部活動以外で子どもと接する時間も比較的長い。この20代

と30代以降とのあいだの断層は、経験不足等もさることながら、独身生活から結婚生活への転換という、具体的な生活のありかたが変化することによる影響が大きいのではないだろうか。さらに詳しく結果をみていくと、やはり、幼い子どもを抱えている年代であろう30代、40代の女性の生活時間からは、その厳しさがうかがわれる。表5-2をみてもらいたい。ほかと比べて30代、40代の女性は、毎日の生活にゆとりをまったくもっていないと回答する割合が、明らかに高い。ここでは、中学校教師の結果のみを表に示したが、小学校教師もまた、類似の結果である。

表5-2 性別×年代 と ゆとりをもって生活（中学校）

単位：%

年 代	性別	ゆとり ゆとりがある	とても ゆとりがある	やや ゆとりがある	あまり ゆとりがない	まったく ゆとりがない	D.K.N.A.	計(N)
20 代	男性	0.0	18.8	68.8	12.5	0.0	100.0(16)	
	女性	0.0	10.0	67.5	22.5	0.0	100.0(40)	
30 代	男性	0.0	11.5	57.5	31.0	0.0	100.0(87)	
	女性	0.0	8.3	47.9	43.8	0.0	100.0(96)	
40 代	男性	1.0	22.8	52.5	23.8	0.0	100.0(101)	
	女性	0.0	6.6	47.5	45.9	0.0	100.0(61)	
50 代	男性	0.0	26.3	52.6	21.1	0.0	100.0(19)	
	女性	4.8	19.0	42.9	28.6	4.8	100.0(21)	
	D.K.N.A.	0.0	7.7	53.8	38.5	0.0	100.0(13)	
	計(N)	0.4(2)	13.7(62)	53.3(242)	32.4(147)	0.2(1)	100.0(454)	

つぎに担当学年別であるが、これといって大きな差異はない。ただ、放課後に部活動以外で子どもと接する時間については、すこしばかりちがいがみられる。参考までにその結果のみあげておく。小学校教師では、担当学年があがるにつれてわずかに長くなる。1年生から順に13.0分、13.4分、14.7分、15.7分、17.5分、17.3分という状況である。中学校教師では、2年生がほかの学年に比べてやや短い。1年生から順に34.6分、31.0分、34.4分である。さらに、中学校教師の専門教科別については、その特徴だけを列挙しておきたい。まず、教材研究に費やす時間については、音楽、保健・体育、美術はほかより明らかに短い。いずれも実技を主とする教科である。こうした教科は、ほかの教科に比べて、教材研究をする必要があまりないのだろうか。また、放課後に部活動以外で子どもと接する時間は、保健・体育と社会が長く、音楽がやや短めである。

最後に、出身大学別の結果である。表5-3は、小学校教師の結果である。放課後に部活動以外で子どもと接する時間がほかより長いのは、「教員養成の私立大学」である。それに対して、「教員養成所・通信教

表5-3 出身大学ごとの 生活時間の平均（小学校）

出身大学	生活時間	教材研究に 費やす時間	放課後に部活動 以外で子どもと 接する時間	在外時間	睡眠時間
教員養成大学	62.7分	15.6分	11時間7分	6時間32分	
国公立大学	70.8分	15.5分	10時間42分	6時間44分	
私立大学(教員養成)	70.0分	19.5分	11時間7分	6時間33分	
私立大学	46.3分	16.3分	11時間16分	6時間53分	
短期大学	54.4分	16.9分	10時間32分	6時間45分	
教員養成所・通信教育	55.9分	9.9分	10時間41分	6時間35分	
その他	60.0分	10.0分	11時間30分	6時間0分	

育」は若干短い。つぎに、教材研究に費やす時間が長いのは、「一般の国公立大学」、「教員養成の私立大学」である。そして、「一般の私立大学」がやや短い。この教材研究の時間と子どもと接する時間についての結果をみると、「教員養成の私立大学」および「一般の国公立大学」は、教員として努力をする傾向が比較的強いといえる。つぎに、在外時間をみていきたい。もっとも短いのは、「短期大学」である。そして、「教員養成所・通信教育」、「一般の国公立大学」もまた、ほかより短い。

表5-4は、中学校教師についての結果である。まず、放課後に部活動以外で子どもと接する時間みると、「私立大学」がややほかより長い。教材研究に費やす時間が長いのは、「一般の国公立大学」である。そして、在外時間であるが、「短期大学」と「一般の国公立大学」は全体よりすこし短い。

表5-4 出身大学ごとの生活時間の平均（中学校）

生活時間 出身大学	教材研究に 費やす時間	放課後に部活動 以外で子どもと 接する時間	在外時間	睡眠時間
教員養成大学	55.0分	31.4分	12時間 2分	6時間42分
国公立大学	74.9分	33.0分	11時間47分	6時間30分
私立大学	55.3分	37.9分	12時間 7分	6時間33分
短期大学	56.9分	36.7分	11時間26分	6時間30分
その他	23.3分	11.7分	12時間28分	6時間50分

以上のように、1日の生活時間は、教師の個人的特性にかなり影響されている様子がうかがえる。この結果をふまえたうえで、自己研修についてもその特徴をみていきたい。

男女別では、学校外の研究会への参加、教育関係の「専門書」・「雑誌」を読むということについて、いずれも男性教師のほうが女性教師よりも積極的である。では、女性教師はどのようにして自己研修をおこなっているのだろうか。自分の授業に役立っていると回答した割合のなかで、女性教師のほうが高いものをあげてみよう。まず、同僚教師のアドバイスである。そして、教科書の指導書（赤本）、校内研修といったものである。この傾向は、小・中学校教師ともに当てはまっている。おそらく、家庭の雑事により、女性教師は男性教師のように研究会へ参加したり、本を読むといったような時間がなかなかとれないという現実が、こういった結果に結びついたのであろう。

続いて、年代別である。学校外の研究会への参加や教育関係の「専門書」・「雑誌」を読むという割合については、年齢の差はない。しかし、役立っているかについては、大学で受けた授業、校内研修、同僚のアドバイス、教育関係の雑誌、教科書の指導書（赤本）、教委などが主催する研修会と、あらゆるものに関して、年齢が若いほど、自分の授業に役立っていると答える傾向がある。逆にいえば、年齢すなわち経験年数を重ねた教師ほど、自分なりのやりかたが身についているということにちがいない。ただ、中学校教師では、教育関係の雑誌に限り、年齢が高いほど役立っていると答えている。そして、教育関係の「専門書」・「雑誌」の両方を実際に読んでいるという割合についても高い。

中学校教師の専門教科別についてもみてみよう。それぞれの教科の授業に、どのようなことが役立っているのであろうか。大学で受けた授業が自分の授業に役立っているとするのは、技術、音楽、美術、保健・体育といった実技を扱う教科の教師である。実技教科の大学での授業は、実際にその科目に関するトレーニングであったためだと思われる。いっぽう、これに関して、数学と社会は役立っているという割合がほかより低い。学問としての“数学”は、中学校における“数学”とは、まったく異なったものであるからだろう。これは、社会という科目についても同様に当てはまる。続いて、校内研修が自分の授業に役立っているかということについては、音楽、美術、家庭科が低い割合で回答している。さらに、美術、音楽といった教科には、教科書の指導書（赤本）もあまり役立たないようである。同僚教師のアドバイスについては、美術と理科の割合が低い。教育関係の雑誌、教委などが主催する研修会とともに、美術教師の役

立っていると回答する割合は低い。また、学校外の研究会への参加率はひとくわ美術が高く、数学、英語、国語が低い。さらに、数学、社会、音楽、保健・体育の教師は、教育関係の「専門書」も「雑誌」も読まない、という割合が高い。このように、自己の研修状況についても、個人的な特性によってかなりのちがいが生じている。

さてつぎに、「理想主義－現実主義」、「自信強－弱」と生活時間および自己研修との関連をみていきたい。「教育理念」や「教育実践」に関する教師の意識は、実生活のありかたと関係をもつただろうか。

小学校教師の生活時間の特徴から述べていこう。まず、授業に「理想主義」もしくは、「自信強」の教師は、教材研究の時間が実際に長い。そして、教師－子どもも関係に「理想主義」、もしくは、「自信強」の教師は、放課後に部活動以外で子どもと接する時間が長い。志向性のちがいを感じる結果である。中学校教師については、授業か教師－子どもも関係かということにかかわらず、「理想主義」的であるほど、「自信強」ほど、教材研究の時間も放課後に部活動以外で子どもと接する時間も、両方とも長い。ただ、授業に関する「理想主義－現実主義」については、「理想主義」的な教師ほど、小学校教師と同様で、教材研究の時間のみ長い傾向にある。

いずれにしても、「理想主義」や「自信強」の教師たちが、実際に“教師”として努力をしている様子がうかがえる。けつして、ただ漠然と「理想主義」的な「教育理念」をいだいているわけでも、根拠なく自分に「自信」を感じているわけでもない。さらには、「理想主義」であるほど、在外時間も長く、睡眠時間も短い。「自信強」についても、教師－子どもも関係のみにかぎられるが、やはり同様の傾向である。たとえば、表5-5は、教師－子どもも関係について「自信強－弱」の中学校教師の生活時間を示した結果である。「自信強」の教師ほど、教材研究、放課後に子どもと接する時間、そして、在外時間は長く、また睡眠時間は短い。

表5-5 教師-子どもも関係に関する教育実践と生活時間の平均（中学校）

実践（関係）\生活時間	教材研究に費やす時間	放課後に部活動以外で子どもと接する時間	在外時間	睡眠時間
自信とても強	102.5分	61.0分	12時間41分	5時間58分
自信やや強	61.0分	41.6分	12時間 0分	6時間28分
自信やや弱	55.7分	27.4分	11時間58分	6時間43分
自信とても弱	36.1分	22.8分	11時間54分	6時間32分

以上のように、「理想主義」的な教師、あるいは、「自信強」の教師ほど、より、“教師”としての仕事に時間を割いているといえる。それゆえ、彼らの生活は、ゆとりのない多忙なものにちがいない。ところが、実際の回答結果はちがった。「理想主義」ほど、「自信強」ほど、毎日の生活にゆとりをもっていると、回答する。これはどういうことか。ここからみえてくるのは、実際にゆとりのある生活を送っているかということと、気持ちのうえでのゆとりは、かならずしも一致していないということであろう。教師多忙論がよく指摘されるなかで、きわめて重要な結果である。

続いて、自己研修についてである。「理想主義」的な教師ほど、「自信強」の教師ほど、学校外の研究会などへよく参加する、また教育関係の「専門書」や「雑誌」も読んでいる。かれらは、自己研修についても熱心である。そして、「理想主義」および、教師－子どもも関係に「自信強」の教師は、校内研修、同僚のアドバイス、教育関係の雑誌、教科書の指導書（赤本）、教委などが主催する研修会と、“教師”的自己研修に関するさまざまなものについて、自分の授業に役立っていると回答するという傾向がみとめられる。しかしながら、授業に「自信強」の教師については、まったく逆の結果である。つまり、ほとんどいすれもが役に立っていない、と回答しているのである。実際に授業に「自信」をもつ教師の授業に、これらの研修内容が役立っていないというこの結果は、現行の研修制度の見直しの必要性を感じさせる。

6. 教職への適応感とストレス

教師たちはいま、教職という職業に従事している。そのことについてどう受けとめているのだろうか。ここでは、教師の職業への適応感、さらには、教師のストレス状況についての考察をおこなう。

まず、個人的特性からである。生活時間の分析のなかで30代、40代の女性がやや厳しい現状にあるとふれたが、教職という仕事に対する意識の部分に、その苦しさはより顕著にあらわれている。データに即してみていこう。なお、小・中学校教師ともに類似した傾向を示しているため、ここでは、小学校教師の結果のみあげておく。

表6-1に示したように、もう一度職業を選ぶことができると思ったら教師になりたいと思う、と回答する30代、40代の女性の割合は、かなり低い。そして、表6-2をみてもらいたい。やはり、30代、40代の女性の、教師という仕事へのやりがいは全体に比べて低い。この30代、40代の女性の教職への不適応傾向は、教師をやめたい、教師という職業が自分に向いていない、学校（職場）に行きたくない、についても同様にみられる。また、教師をやめたいということについては、50代が男女ともに高い割合で回答している。そして、向いていない、行きたくないについては、20代の女性の割合も高い。20代女性の自信なげな姿が垣間みえる結果である。ストレスについては、上記と関連した結果ともいえるが、やはり30代、40代の女

単位: %

表6-1 性別X年代 と もう一度職業を選べても教師になりたい (小学校)

年 代 性別	もう一度 性別	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	D.K.,N.A.	計(N)
20 代	男性	14.3	42.9	42.9	0.0	0.0	100.0(7)
	女性	25.0	47.2	22.2	5.6	0.0	100.0(36)
30 代	男性	14.6	46.9	30.2	8.3	0.0	100.0(96)
	女性	9.4	28.9	45.9	13.8	1.9	100.0(159)
40 代	男性	20.5	36.1	34.9	8.4	0.0	100.0(83)
	女性	13.2	33.3	40.4	11.8	1.3	100.0(228)
50 代	男性	12.5	37.5	37.5	12.5	0.0	100.0(8)
	女性	17.1	37.1	34.3	8.6	2.9	100.0(35)
D.K.,N.A.		8.6	48.6	34.3	8.6	0.0	100.0(35)
計(N)		14.0(96)	36.4(250)	38.0(261)	10.6(73)	1.0(7)	100.0(687)

表6-2 性別X年代 と やりがい (小学校)

単位: %

年 代 性別	やりがい 性別	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	D.K.,N.A.	計(N)
20 代	男性	85.7	14.3	0.0	0.0	0.0	100.0(7)
	女性	58.3	38.9	2.8	0.0	0.0	100.0(36)
30 代	男性	52.1	44.8	3.1	0.0	0.0	100.0(96)
	女性	39.0	52.8	7.5	0.0	0.6	100.0(159)
40 代	男性	47.0	43.4	9.6	0.0	0.0	100.0(83)
	女性	43.4	50.0	5.7	0.0	0.9	100.0(228)
50 代	男性	37.5	62.5	0.0	0.0	0.0	100.0(8)
	女性	65.7	31.4	0.0	0.0	2.9	100.0(35)
D.K.,N.A.		51.4	40.0	5.7	0.0	2.9	100.0(35)
計(N)		46.7(321)	46.9(322)	5.7(39)	0.0(0)	0.7(5)	100.0(687)

性の割合は、明らかにほかより高い数値を示している。

つぎに、担当学年別にみていきたい。特徴だけを述べていくと、小学校教師では、6年生の担当教師は、比較的充足した教職生活を送っているようである。やりがいもあり、やめたい、学校に行きたくないといった割合も低い。逆に、やや不適応的な教職生活を送っているのは、1年生の担当教師である。やめたい、向いていない、行きたくない、そしてストレス、いずれについてももっとも高い割合を示している。中学校教師については、ほとんど差はみられない。わずかに、3年生の担当教師は、やりがいが高く、もう一度職業を選ぶことができるとしたら教師になりたいと思っており、やめたいと感じる割合が低い。そして、1年生の担当教師が、ほかと比べて若干不適応的であるという傾向が全体から読みとれる。続いて、中学校教師の専門教科別についても、特徴だけあげておきたい。まず、保健・体育と社会の教師は、かなり充足的である。そして、もっとも不適応的な傾向を示しているのは、美術教師である。

さらに、出身大学別の結果である。小学校教師からみていく。表6-3は、やりがいについてみたものである。ほかと比べて、やりがいが高いのは、「教員養成の私立大学」と「一般の国公立大学」である。そして、ほかよりやりがいを感じる割合がやや低いのは、「短期大学」である。やめたい、もう一度教師になりたい、ということについても、まったく似た結果である。このかぎりで、「教員養成の私立大学」と「一般の国公立大学」出身の教師は、教職生活への充足感は比較的高く、「短期大学」出身の教師は、やや低いといえる。また、さきほどみたように「教員養成の私立大学」と「一般の国公立大学」は、教材研究および子どもと接する時間が長く、生活時間での分析ともかなり重なった結果である。ところが、学校に行きたくない、および教師に向いていないということになると、状況は異なる。行きたくないと回答する割合がもっとも高いのは、「教員養成所・通信教育」であり、「一般の国公立大学」がそれに続く。また、向いていないとほかよりも高い割合で回答しているのは、「教員養成所・通信教育」と「短期大学」という状況である。

表6-3 出身大学とやりがい（小学校）

単位：%

出身大学	やりがい 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	D.K.N.A.	計(N)
教員養成大学	46.3	48.5	4.6	0.0	0.7	100.0(454)
国公立大学	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0	100.0(12)
私立大学（教員養成）	67.3	28.8	3.8	0.0	0.0	100.0(52)
私立大学	43.9	39.0	17.1	0.0	0.0	100.0(41)
短期大学	32.6	56.5	10.9	0.0	0.0	100.0(46)
教員養成所・通信教育	37.5	58.3	4.2	0.0	0.0	100.0(24)
その他	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0(1)
D.K.N.A.	43.9	47.4	5.3	0.0	3.5	100.0(57)
計(N)	46.7(321)	46.9(322)	5.7(39)	0.0(0)	0.7(5)	100.0(687)

続いて、表6-4は、中学校教師の出身大学別にみたやりがいについての結果である。「短期大学」がもっとも高い。そして、「私立大学」がそれに続くという状況である。やめたい、もう一度教師になりたい、向いていないについても、類似の結果である。行きたくないということでは、「教員養成大学」が全体に比べて高い割合を示している。

それでは、つぎに「理想主義－現実主義」と「自信強－弱」との関連をみていきたい。まず最初に、教師という仕事にやりがいを感じているのは、どのような「教育理念」をもつ教師であろうか。あるいは、自分の「教育実践」に対してどのように感じている教師であろうか。結論を述べると、「理想主義」的である教師ほど、やりがいを感じている。そして、「自信強」の教師ほど、とてもやりがいを感じている。どちらもその差はかなり歴然としている。その傾向は、表6-5と表6-6にみるとおりである。このことに関して、小・中および、授業と教師－子ども関係というちがいはない。

表6-4 出身大学とやりがい(中学校)

単位:%

出身大学 \ やりがい	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	D.K.,N.A.	計(N)
教員養成大学	32.3	54.9	12.3	0.0	0.5	100.0(195)
国公立大学	32.3	62.9	4.8	0.0	0.0	100.0(62)
私立大学	42.1	48.3	9.7	0.0	0.0	100.0(145)
短期大学	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0	100.0(18)
その他	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0	100.0(3)
D.K.,N.A.	19.4	64.5	12.9	0.0	3.2	100.0(31)
計(N)	35.2(160)	54.4(247)	9.9(45)	0.0(0)	0.4(2)	100.0(454)

表6-5 授業に関する教育理念とやりがい(小学校)

単位:%

理念(授業) \ やりがい	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	D.K.,N.A.	計(N)
とても理想主義	64.0	34.2	1.8	0.0	0.0	100.0(114)
やや理想主義	43.8	50.0	4.7	0.0	1.6	100.0(258)
やや現実主義	44.5	47.9	7.2	0.0	0.4	100.0(236)
とても現実主義	38.7	50.7	10.7	0.0	0.0	100.0(75)
D.K.,N.A.	25.0	75.0	0.0	0.0	0.0	100.0(4)
計(N)	46.7(321)	46.9(322)	5.7(39)	0.0(0)	0.7(5)	100.0(687)

表6-6 授業に関する教育実践とやりがい(中学校)

単位:%

実践(授業) \ やりがい	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	D.K.,N.A.	計(N)
自信とても強	75.0	25.0	0.0	0.0	0.0	100.0(12)
自信やや強	40.6	55.1	4.3	0.0	0.0	100.0(187)
自信やや弱	30.7	55.6	13.3	0.0	0.4	100.0(225)
自信とても弱	20.8	50.0	29.2	0.0	0.0	100.0(24)
D.K.,N.A.	16.7	66.7	0.0	0.0	16.7	100.0(6)
計(N)	35.2(160)	54.4(247)	9.9(45)	0.0(0)	0.4(2)	100.0(454)

そして、より「理想主義」的である教師ほど、より「自信強」の教師ほど、もう一度職業を選ぶことができるとしたら教師になりたいと思う割合が高い。さらには、教師という職業が自分に向いていないなど思うこともない。また、そうした結果ともいえるが、いま教師をやめたいという思いもない。学校(職場)に行きたくないと思うことがあるかということについても、この傾向は当てはまる。「現実主義」的であるより「理想主義」的な教師のほうが、「自信弱」より「自信強」の教師のほうが、明らかに職業人として充足している。この結果は、逆に、「現実主義」的な教師、「自信弱」の教師については、みずから志望して教師になったはずであるにもかかわらず、やりがいは低く、その選択に失敗感をいだき、向いていない、さらにはやめたいとまで感じている傾向にあることも示す。

ストレスを感じるということについても、やはり同様の傾向である。「現実主義」的な教師、「自信弱」の教師のほうが、明らかに、「理想主義」、「自信強」の教師よりもストレスがたまっている。その内容は、

子どもの人間関係、子どもの問題行動、学校行事の準備、多忙、管理職の力量、研究授業、子どもの保護者との関係と、ありとあらゆるものにおよんでいる。また、そのストレスの症状についても深刻である。「現実主義」的な教師ほど、「自信弱」の教師ほど、イライラする、無気力、気分がすぐれない、足どりが重い、仕事のことを考えたくない、そしてなにもかも投げ出したいと感じることがよくあると、高い割合で回答している。

しかし、教師のストレスの影響は、これだけにとどまらない。「現実主義」的な教師、「自信弱」の教師ほど、子どもの扱いにムラがでてしまう、必要以上に子どもを叱ってしまう、いい加減な授業をしてしまうといったことが、よくあると回答する。

これら一連の結果は、不適応的な教師が、子どもたちに対するネガティブな影響をおよぼしやすいともいえる結果である。この日常の教育活動、もといえれば、子どもたちへの影響を考えると、教師の職業への適応およびストレスという問題は、けっして“教師”的問題、ましてや教師たち個人の問題というだけでは、とても片づけられない。

最後に、「教育者としての教師」に関する教師類型から、教師という仕事へのやりがいについてみておきたい。小・中ともに同様の傾向である。そこで、ここでは小学校教師の結果のみあげておく。なお、カッコ内は、やりがいに関して「とても感じている」と回答した割合である。授業の類型では、割合の高いものから順に、『理想主義／自信強』(56.2%)、『現実主義／自信強』(50.5%)、『理想主義／自信弱』(46.2%)、『現実主義／自信弱』(39.8%)である。ところが、教師－子ども関係の類型では、『理想主義／自信強』(60.3%)、『理想主義／自信弱』(50.4%)、そして『現実主義／自信強』(43.6%)、『現実主義／自信弱』(30.6%)という順序になる。

つまり、授業については、「理想主義－現実主義」ということ以上に、「自信強－弱」ということがやりがいに影響する。また、教師－子ども関係については、逆に「自信強－弱」ということよりも「理想主義－現実主義」という、「教育可能性」への信頼がより大きく影響していることがわかる。

7. 教師集団の人間関係

ここでは、教師同士の人間関係の特徴を追っていきたい。まず、個人的特性との関連からみていく。性別によるちがいとして、男性教師より女性教師のほうが、同僚教師との結びつきが強いということがあげられる。この傾向は、小・中学校教師ともにみられる。たとえば、授業のやりかたについて同僚教師によく相談する、と回答した割合を男女別にみてみよう。小学校教師では、男性が29.8%に対して、女性は45.9%である。中学校教師についても、男性17.2%に対して、女性は30.4%である。同様に、いまの学校で困ったり悩んだりしたときに相談できる先生がたくさんいると、男性より女性のほうが高い割合で回答する。しかし、このいっぽうで同僚の教師からいじめられたことがあると回答する割合についても、女性のほうがやや高い。よくある、ときどきある、あまりないをあわせた、少しでも“ある”と回答した割合を示しておこう。小学校教師男性45.9%に対して、女性は54.2%である。中学校教師では、男性36.9%に対して、女性は58.1%である。

続いて、年代別にみてみよう。特徴だけを述べると、小・中学校教師とも、若い教師ほど、同僚教師および管理職に授業のやりかたについて相談する割合が高い。そして、年配の教師ほど、ほかの教師の力量にストレスを感じている。また、1人ひとりの教師がなんでも発言できる雰囲気であると、年配の教師ほど高い割合で回答している。経験年数を重ねた年配の教師ほど、やはり実力も自信もあることをうかがわせる結果である。つぎに担当学年別の結果である。小学校教師では、1年生担当教師のいじめられたことがあるという割合が、ほかより若干高い。中学校教師でも、1年生担当教師がいじめられたと回答する割合は、ほかより高い。

専門教科別に、中学校教師の人間関係をみてみよう。浮かび上がってきた教科ごとの特徴を列挙してみたい。まず、保健・体育教師についてである。生徒指導のやりかたに対して文句を言われたことは多い。しかし、人間関係について悩んだことは少なく、いじめられたという経験も群をぬいて少ない。つぎに、

美術と理科の教師についてである。自分の学校は仕事にやる気をもたらしてくれる雰囲気ではないと回答する割合が高い。そして、美術の教師はいじめられたことが、理科の教師は同僚の教師をいじめたことがあるとする割合が、全体のなかでもっとも高い。またこの両者は、授業のやりかたについて同僚教師に相談すると回答した割合は低い。統いて、社会の教師についてである。理科、美術と同様に、同僚教師に相談すると回答した割合は低い。そして、ほかの教師の力量へのストレスは高く、教師同士の人間関係について悩んだことがあると高い割合で回答している。

つぎに、出身大学からみた結果である。まず、小学校教師についてみてみよう。表7-1のように、教師同士の人間関係について悩んだことが、よくある、ときどきあると高い割合で回答するのは、「一般の国公立大学」と「教員養成所・通信教育」出身の教師である。1人ひとりの教師がなんでも発言できる雰囲気である、仕事にやる気をもたらしてくれる雰囲気についても、否定的に回答している。ところで、この「一般の国公立大学」と「教員養成所・通信教育」は、さきほどの学校（職場）に行きたくないということについても割合が高かった。さらには、在外時間も比較的短いという結果であった。職場内での人間関係があまりうまくいっていないために、学校にいることが苦痛に感じられるということは、可能性として十分に考えられる。

また、この2つに加えて、「一般の私立大学」も職場での人間関係があまりうまくいっていない。たとえば、いまの学校で困ったり悩んだりしたときに相談できる先生がいないと、「一般の私立大学」、「一般の国公立大学」、「教員養成所・通信教育」が高い割合で回答する。さらに、これら3つは、いじめられたことがあると回答する割合が、ややほかより高い。そして、いじめたことがあるということについては、比較的低い割合で回答している。教師同士のいじめの“被害者”としての立場が固定しているということであろうか。

表7-1 出身大学と教師同士の人間関係で悩んだこと（小学校）

単位：%

出身大学	悩んだこと	よくある	ときどきある	あまりない	まったくない	D.K.,N.A.	計(N)
教員養成大学	5.1	46.7	39.6	8.4	0.2	100.0(454)	
国公立大学	0.0	75.0	16.7	8.3	0.0	100.0(12)	
私立大学(教員養成)	11.5	40.4	34.6	13.5	0.0	100.0(52)	
私立大学	12.2	43.9	41.5	2.4	0.0	100.0(41)	
短期大学	6.5	50.0	34.8	8.7	0.0	100.0(46)	
教員養成所・通信教育	12.5	58.3	29.2	0.0	0.0	100.0(24)	
その他	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0(1)	
D.K.,N.A.	7.0	43.9	40.4	8.8	0.0	100.0(57)	
計(N)	6.4(44)	47.0(323)	38.3(263)	8.2(56)	0.1(1)	100.0(687)	

表7-2 出身大学と同僚の教師からいじめられたこと（中学校）

単位：%

出身大学	いじめられた	よくある	ときどきある	あまりない	まったくない	D.K.,N.A.	計(N)
教員養成大学	1.0	9.7	32.3	55.4	1.5	100.0(195)	
国公立大学	1.6	14.5	33.9	50.0	0.0	100.0(62)	
私立大学	0.7	9.0	40.0	50.3	0.0	100.0(145)	
短期大学	11.1	16.7	27.8	44.4	0.0	100.0(18)	
その他	33.3	33.3	33.3	0.0	0.0	100.0(3)	
D.K.,N.A.	0.0	16.1	35.5	41.9	6.5	100.0(31)	
計(N)	1.5(7)	11.0(50)	35.0(159)	51.3(233)	1.1(5)	100.0(454)	

中学校教師については、小学校教師ほどの出身大学による差異はみられない。しかしながら、たとえば表7-2をみてもらいたい。同僚の教師からいじめられたことがよくある、ときどきあると回答する割合が高いのは、「短期大学」、「一般の国公立大学」である。このふたつは、授業のやりかたについて同僚教師に相談しないという割合も高い。そしてやはり、在外時間は短かった。うえにあげた出身大学はいずれも、教員構成のなかでマイノリティである。その結果、孤立的な立場に追いやられている可能性も否定できないだろう。

さて、「教育理念」や「教育実践」についての意識と、職場での人間関係のありようとは、なにか関連をもつただろうか。授業に関する「理想主義－現実主義」からみていくたい。小学校教師では、授業に「理想主義」的な教師ほど、人間関係について悩んだことがあると回答する割合が低い。そして、自分の学校は、なんでも発言できる雰囲気である、仕事にやる気をもたらしてくれる雰囲気であるということについても、肯定的に回答する。表7-3にみるとおりである。しかし、ストレスがたまつたとき、ほかの先生にあたってしまうと高い割合で回答する。さらには、同僚の教師をいじめたことがあるという割合も高い。どこか自己中心的な雰囲気のする結果である。中学校教師についてもみてみよう。同じ授業に「理想主義」といっても、小学校教師とはだいぶ様子が異なる。まず、自分の学校は、1人ひとりがなんでも発言できる雰囲気だと回答する割合は低い。さらに、同僚教師や管理職に授業のやりかたについて相談する割合は高いが、新しい教育実践をしようとした時ほかの先生から足を引っぱられたことがよくあるという割合も高く、どこか空回りしているような様子が感じられる。また、いじめられたことがあるという割合が高い。小学校の学級担任制に比べて、中学校の教科担任制では、教師同士の協力体制がより強く要求される。この小・中の結果のちがいは、そうしたことによるほかの教師との関わりかたのちがいが反映されているのかもしれない。

表7-3 授業に関する教育理念と自分の学校はやる気をもたらす雰囲気（小学校）
単位：%

雰囲気 理念（授業）\ 理念（授業）	とても やる気が出る	やや やる気が出る	あまりやる気 が出ない	まったくやる 気が出ない	D.K.N.A.	計（N）
とても理想主義	16.7	54.4	27.2	0.9	0.9	100.0(114)
やや理想主義	7.0	58.1	31.0	3.9	0.0	100.0(258)
やや現実主義	5.1	46.6	41.9	5.5	0.8	100.0(236)
とても理想主義	2.7	42.7	44.0	9.3	1.3	100.0(75)
D.K.N.A.	0.0	75.0	0.0	25.0	0.0	100.0(4)
計（N）	7.4(51)	52.0(357)	35.4(243)	4.7(32)	0.6(4)	100.0(687)

統いて、教師－子ども関係についての「理想主義－現実主義」との関連をみていく。小学校教師の、教師－子ども関係に「理想主義」は、職場での人間関係がかなりよい。「理想主義」の教師ほど、いまの学校で困ったり悩んだりしたときに相談できる先生がいる、1人ひとりがなんでも発言できる雰囲気であると回答する割合が高い。さらには、いじめたこともまったくないという割合が高い。ところが、中学校教師の「理想主義」については、人間関係について悩んだことがあるという割合が高い。そして、同僚教師との人間関係のストレスも高い。管理職の力量やほかの教師の力量にもストレスを感じている。また、1人ひとりがなんでも発言できる雰囲気ではないと回答している。人間関係がうまくいっているとは、いいがたい結果である。しかし、やはり「理想主義」の教師ほど、同僚教師をいじめたことがまったくないという割合が高い。小・中ともに、ほかの教師との人間関係をとても大切にするという姿勢がうかがわれる。

つぎに、「自信強－弱」との関連である。授業について「自信強」の教師からみていく。小・中ともに当てはまる結果であるが、自分の学校は1人ひとりがなんでも発言できる雰囲気だと回答する割合が高い。そのいっぽうで、新しい教育実践をしようとした時ほかの先生から足を引っぱられたことがよくある

という割合も高い。また、授業のやりかたの相談については、興味深い結果がみられる。まず、小・中学校教師ともに、「自信強」の教師ほど、管理職に相談する割合は高い。しかし、同僚教師に相談ということになると、小学校教師と中学校教師のあいだで状況が異なる。小学校教師の場合は、「自信強」ほど、相談するという割合が低い。ところが、中学校教師になると、ここにあまり明確なパターンがみられない。これについてはともかく、「自信」の強い教師というのは、同僚教師には相談する必要はないという自負があるのかもしれない。

また、「自信強」の教師は、いじめられたことが多く、そして表7-4に示したように、いじめたことも多い。その「自信」の強さゆえに、ほかの教師を「いじめ」たり、逆にその強すぎる「自信」ゆえにほかの教師から疎まれ、「いじめ」られるということであろうか。しかし、こんな状況であるにもかかわらず、いっぽうで自分の学校はやる気をもたらしてくれる雰囲気であると高い割合で回答している。

統いて、教師—子ども関係に「自信強」の教師についてである。「自信強」ほど、人間関係に悩んだことがあるという割合は低い。困ったり悩んだりしたときに相談できる先生はたくさんいると回答する。自分の学校はなんでも発言できる雰囲気であると回答し、同僚教師との人間関係やほかの教師の力量、管理職の力量へのストレスもない。そして、自分の職場については、やる気をもたらしてくれる雰囲気であると回答する割合が高い。人間関係は大変よいといえる。ところが、表7-5をみればわかるように、「自信強」ほど、授業について管理職に相談する割合がここでも高い。この傾向は、小・中ともに当てはまる。そのいっぽうで、小学校教師の「自信強」は、同僚教師に相談する割合が低い。授業に「自信強」と同様の傾向である。中学校教師についても、同僚教師に相談するという割合は高いものの、新しい教育実践をしようとした時ほかの先生から足を引っ張られるということがよくある。「自信」の強い教師の複雑な人間関係をうかがわせる結果である。

このようにみると、それぞれの学校における教師の人間関係は、かならずしも単純ではないことが想像できる。しかも、それはたんに性別や年齢や、あるいは出身大学といった教師の個人的特性によって規定されるというだけではない。「理想主義」の教師と「現実主義」の教師、そして「自信」の強い教師とそうではない教師とのあいだで、教育観や教育実践のやりかたに関してさまざまがいがあり、そうした意見のぶつかりあいのもとで人間関係が形成されている様子が如実にうかがえる。

表7-4 授業に関する教育実践と同僚の教師をいじめたことがある（中学校）

単位:%

いじめたこと 実践(授業)	よくある	ときどきある	あまりない	まったくない	D.K.N.A.	計(N)
自信とても強	0.0	0.0	25.0	66.7	8.3	100.0(12)
自信やや強	0.0	4.3	22.5	71.1	2.1	100.0(187)
自信やや弱	0.0	1.8	16.9	79.6	1.8	100.0(225)
自信とても弱	0.0	0.0	12.5	83.3	4.2	100.0(24)
D.K.N.A.	0.0	0.0	0.0	66.7	33.3	100.0(6)
計(N)	0.0(0)	2.6(12)	18.9(86)	75.8(344)	2.6(12)	100.0(454)

表7-5 教師—子ども関係に関する教育実践と授業のやり方について管理職に相談（小学校）

単位:%

相談 実践(関係)	よくする	ときどきする	あまりしない	まったく しない	D.K.N.A.	計(N)
自信とても強	14.3	28.6	25.0	28.6	3.6	100.0(28)
自信やや強	2.9	29.3	23.8	31.1	12.9	100.0(341)
自信やや弱	2.0	19.2	31.3	39.4	8.1	100.0(297)
自信とても弱	5.9	5.9	29.4	52.9	5.9	100.0(17)
D.K.N.A.	0.0	50.0	25.0	0.0	25.0	100.0(4)
計(N)	3.1(21)	24.5(168)	27.2(187)	34.9(240)	10.3(71)	100.0(687)

8. 教師のバーンアウト

あまりに“熱心”な先生が、仕事に疲れて精神的にまいってしまったということが、近頃よく話題にされる。いわゆる、教師のバーンアウトである。バーンアウトとは、「自らの理想を求めて、悩みながら努力したが、その結果は不満足感、疲労感、失敗感だけをもつて至った状態」(Freudenberger,H.J.&Richelson,G.,1980)である⁷⁾。燃えつき症候群ともよばれ、高い理想をもつがゆえに、おこるともいえる。ここでは、この教師のバーンアウトについての検証を行ないたい。

“教師”が、なぜバーンアウトに陥りやすいといわれるのだろうか。これまでの研究を参考にしてまとめてみると、大きく分けて5つある。1つめに、成功がみえにくいといったような、教育という仕事内容ゆえの、曖昧さがある。2つめに、人と関わる仕事のため、日々、強度の緊張にさらされがちである。3つめに、多忙である。4つめに、とにかくがんばればかならずうまくいくとはかぎらない、という教育の難しさ。つまり、無力体験が生じやすい仕事である。そして最後に、“教師”という仕事に従事する人に、理想あるいは思い入れが大きい“まじめ”な人が多い、という5つである。こうした状況を考えてみると、教師がバーンアウトに陥りやすいという可能性は否定できない。

しかし、少なくとも、今回の調査研究の結果からは、教師が、バーンアウトしているといえる状況はみてこなかった。

まず、くりかえしになるが、“教師”という仕事にやりがいを感じているという教師の割合を思い出してもらいたい。小学校教師では、とても感じている46.7%、やや感じている46.9%、あまり感じていない5.7%、そして、まったく感じていない0.0%である。中学校教師でも、順に35.2%、54.4%、9.9%、0.0%という結果である。程度の差はあるが、ほとんどの教師が、仕事にやりがいを感じている。なによりも、まったく感じていないという教師は、小・中ともにゼロである。

つぎに、子どもたちに対して“教師”的影響の大きさに関する結果もみてもらいたい。小学校教師で、とても大きいと回答している割合は42.2%と、半分弱にものぼる。やや大きいが52.0%、あまり大きくないう5.4%、そして、まったく大きくないうについてはゼロである。中学校教師では、順に30.4%、53.3%、14.1%、0.7%である。ほとんどの教師が、自分の仕事の重要性を感じている。もっといえば、自分の存在の大きさを感じているといってよい。

これらの結果をみると、バーンアウトの症状に当てはまるような教師たちの姿はどこにも見当たらない。

とはいって、たしかに教師たちはかなりのストレスを感じて生活している。小学校教師では、ストレスがとてもたまっている19.1%、少したまっている52.8%、あまりたまっていない23.9%、まったくたまっていない3.9%という状況である。中学校教師では、順に22.5%、48.9%、23.6%、4.6%である。小・中学校教師とともに、ストレスがまったくたまっていないという教師は、ごくわずかである。この意味では、たしかに多くの教師が燃えつき状態にあるといえるかもしれない。

ところが、すでに述べたとおり、「理想主義」の教師ほど、ストレスを感じる割合は低かった。多忙、子どもとの人間関係、子どもの問題行動、子どもの保護者との関係、学校行事、校務分掌、研究授業、そして同僚教師との人間関係といったことに関するストレスについても、いずれもほぼ類似の傾向である。さらには、教師をやめたいと思う割合も「理想主義」の教師ほど低かった。また、「理想主義」の教師ほど仕事へのやりがいは高かった。このように「理想主義」的な教師たちの姿は、燃えつき状態とはほど遠い。むしろ、どちらかというと、かなり充足感をいだいているかのような印象である。

「理想主義」である人にストレスなどの症状があらわれてこそ、バーンアウトである。しかし、実際にバーンアウトでいわれるような症状を訴えているのは、「とても理想主義」とは対極の「とても現実主義」的な教師のほうである。これら一連の結果は、バーンアウト論とはまったく矛盾した結果である。このかぎりで、バーンアウト論に当てはまるような、過剰な理想によって疲弊する教師というのは、かなり限られた存在でしかないといえる。

もちろん、今回の分析における「とても理想主義」的な教師は、バーンアウト論で想定されているような「理想」をもつ教師の姿とほぼ一致したものである。「とても理想主義」的な教師を教育活動の面から

みてみよう。

まず表8-1である。「理想主義」的な教師ほど、教師として十分に努力していると思う割合が高い。授業についても、教師一子ども関係についても、ともに同様の傾向である。小・中のちがいもない。そして、さきほどみたように、学校外の研究会への参加率は高く、教育関係の「専門書」・「雑誌」についても両方とも読むという割合が高い。風紀指導に熱心であると回答する割合も高い。これらの結果をみるとかぎり、「とても理想主義」の教師が、より熱心な教師であることは、疑いようがない。

また、表8-2のように、子どもの将来を考えて「私が何とかしなければ」と思う傾向もある。自分の指導で子どもの個性は伸びると思うということについても、学力差は「教師の努力」では正できるものだと思うということについても、「とても理想主義」の教師ほど割合が明らかに高い。いずれも、「とても理想主義」の教師の自分がどうにかしようという意気込みが、感じられる結果である。このことは同時に、「とても理想主義」の教師が、教育という際限ない仕事に対して、より大きな理想をいだいてがんばる傾向をもっていることをあらわしている。さらには、割合としては大きな差ではないが、「理想主義」の教師ほど、自分のところに相談にくる子どもが多いと回答している。子どもに人気のある教師を想像させる結果である。

表8-1 授業に関する教育理念 と 教師として十分に努力している（小学校）

単位：%

努力している 理念（授業）	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	D.K.N.A.	計（N）
とても理想主義	19.3	69.3	10.5	0.0	0.9	100.0(114)
やや理想主義	13.6	72.5	13.6	0.0	0.4	100.0(258)
やや現実主義	13.6	68.6	17.4	0.0	0.4	100.0(236)
とても理想主義	10.7	61.3	26.7	1.3	0.0	100.0(75)
D.K.N.A.	25.0	75.0	0.0	0.0	0.0	100.0(4)
計（N）	14.3(98)	69.4(477)	15.7(108)	0.1(1)	0.4(3)	100.0(687)

表8-2 教師一子ども関係に関する教育理念 と 子どもの将来を考えて「私が何とかしなければ」

単位：% (中学校)

私が何とか 理念（関係）	とても思う	やや思う	あまり 思わない	まったく 思わない	D.K.N.A.	計（N）
とても理想主義	13.0	57.3	24.5	4.2	1.0	100.0(192)
やや理想主義	11.1	59.5	27.9	1.1	0.5	100.0(190)
やや現実主義	6.7	48.3	41.7	3.3	0.0	100.0(60)
とても理想主義	0.0	57.1	42.9	0.0	0.0	100.0(7)
D.K.N.A.	40.0	40.0	0.0	0.0	20.0	100.0(5)
計（N）	11.5(52)	56.8(258)	28.2(128)	2.6(12)	0.9(4)	100.0(454)

現在、「教師のバーンアウト」論はますます広まりつつある。この事実が示すところは、教師たちが理想をいだきがちであるというより、むしろ周りが教師に理想をいだくことを要求しているということではないだろうか。最近では、教職が聖職であると、公然といわれることは少なくなった。しかし、そもそもこのバーンアウト論の台頭こそ、教師は気高き理想を高くもつ存在だ、という聖職者像からの離脱を認めていない、という意識のあらわれのような気がする。さきほどみたように、自分を「労働者」としてとらえる教師は、3割以上とかなりの割合を数えていた。加えて、「聖職者」と「労働者」とは対置構造にあった。「聖職者観」押し付けに反発する存在が「労働者」であるのかもしれない。

さて、ここにもうひとつ重要な結果を示しておきたい。表8-3をみてもらいたい。「教育理念」と「教育実践」という2つの分析軸をクロスさせて設定した教師類型と、いま教師をやめたいとの関連を示した

ものである。授業と教師－子ども関係および、小・中のちがいはない。そこでここでは、小学校教師の授業についての結果のみあげておく。

表8-3 教師の4類型・授業 と いま教師をやめたい（小学校）

単位：%

やめたい 4類型(授業)	強く 感じている	少し 感じている	あまり 感じていない	まったく 感じていない	D.K.,N.A.	計(N)
理想主義／自信強	4.4	38.0	24.1	32.8	0.7	100.0(137)
理想主義／自信弱	9.8	32.9	33.3	23.1	0.9	100.0(234)
現実主義／自信強	9.3	27.8	32.0	29.9	1.0	100.0(97)
現実主義／自信弱	10.4	46.0	22.7	20.4	0.5	100.0(211)
D.K.,N.A.	12.5	25.0	25.0	37.5	0.0	100.0(8)
計(N)	8.9(61)	37.1(255)	27.9(192)	25.3(174)	0.7(-5)	100.0(687)

教師をやめたいと強く感じている、少し感じている、という割合をあわせてみてみよう。割合の高いほうから順に『現実主義／自信弱』、『理想主義／自信弱』、『理想主義／自信強』、そして『現実主義／自信強』である。教師をやめたいという割合がもっとも低いのは、『現実主義／自信強』という「現実主義」の教師である。つまり、かならずしも、「現実主義」の教師がすべて不適応状態にあるわけではない。そして、「理想主義」の教師がみんなとても適応的というわけでもない。むしろ「自信」の影響のほうが大きいことがわかる。もう一度職業を選ぶことができると思ったら教師になりたい、教師という職業が自分に向いていないと思う、学校（職場）に行きたくないと思うことがあるといったことについても、やはり「理想主義－現実主義」よりも「自信強－弱」ということが、教師の仕事への適応に関係している。

「自信」をもてない教師が、いかに「理想主義」的であったとしても、あまり意味はない。それぞれの教師がもつ“理念”を実現できる“力量”があつてこそ、「理想主義」であることは、プラスになる。以上の結果から、教師が自信をもって教育にあたれるような、学校教育システムの構築がいま求められているといえるのではないだろうか。

さらには、従来、教育の世界では、とかく観念的な“理想”ばかりが強調されてきた傾向がある。しかし、現代の厳しい教育状況のなか、観念的な“理想”をいだくだけでは、目の前の問題は解決できないように感じる。今回、「理想主義－現実主義」を設定した指標の中心は「学級崩壊」である。つまり、「現実主義」的な教師は、いくらいい授業をしても、あるいはいくら教師－子ども関係がよくても、こうした問題はおこる、と考える教師たちである。あえて推測するならば、『現実主義／自信強』の教師たちというのは、より現実に密着することにより、かれらなりの“理想”を見出しているのかもしれない。それは、「理想主義」的な教師のもつ、どこか観念的な“理想”とはすこし異なったものである。もっと、現実的で実際的な“理想”をいだいているのではないだろうか。

かれらの教育観は、現実から、そして現場の実態から出発し、問題状況を解決していくという手法によるものなのかもしれない。今まで、このような手法はあまり評価されてこなかった側面もある。しかし、深刻な問題状況が、子どもたちのあいだでつぎつぎとおこる現在、こうした手法の有効性にもっと目をむけていく必要を感じる。

<注>

- 1) 本小論は、秦政春「現代教師の日常性（I）」（『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第28巻、118～149ページ、2002年）に引き続るものである。
- 2) 本小論は、筆者らが日本教育社会学会第54回大会にて報告した内容に若干の修正を加えたものである。詳細については、以下を参照のこと。秦政春・林幸子・鳥越ゆい子「現代教師の日常性（II）」（『日本教育社会学会第54回大会発表要旨集録』、2002年）。
- 3) 調査を実施した時期の福岡県における実際の男女別、そして年齢構成別の内訳をみると、少なくともこの2つの内訳に関するかぎり、サンプルに偏りはない。
- 4) このことは、上記学会大会において、林幸子の詳細な分析によって確認されている。
- 5) 「教員養成大学」とは国立の教員養成大学・学部、「一般の国公立大学」は教員養成大学・学部以外の国公立大学、また小学校教師に関して「一般の私立大学」は教員養成学部以外の私立大学、中学校教師に関する「私立大学」には教員養成学部以外の私立大学と、サンプル数はきわめて少ないが教員養成の私立大学もふくまれている。
- 6) ここで使用した相関係数は、1%水準ですべて有意。
- 7) Freudenberg,H.J.&Richelson,G. (1980) *The High Cost of High Achievement*. Anchor Press

<引用文献・参考文献>

- 土居健郎監修、宗像恒次・稻岡文昭・高橋徹・川野雅資著(1988)『燃えつき症候群—医師・看護婦・教師のメンタル・ヘルスー』金剛出版。
- Freudenberg,H.J.&Richelson,G. (1980) *The High Cost of High Achievement*. Anchor Press.
- 久富善之編 (1988)『教員文化の社会学的研究』多賀出版。
- 稻垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 (1988)『教師のライフコース』東京大学出版会。
- 伊藤敬編 (2000)『21世紀の学校と教師』学文社。
- 古賀正義 (2001)『<教えること>のエスノグラフィー』金子書房。
- 宗像恒次(1991)『ストレス解消学<サバイバル>』小学館。
- 岡東壽隆・鈴木邦治(1997)『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』多賀出版。
- 佐藤学 (1997)『教師というアボリア』世織書房。
- 田尾雅夫・久保真人(1996)『バーンアウトの理論と実際』誠信書房。

Character of Modern Teacher in Daily Life (Ⅱ)

HATA Masaharu

TORIGOE Yuiko

A lot of teachers want to stop it though he or she has the motivation in work of education. A present teacher is holding such contradicted feelings. Are feelings so contradicted held why? It is a purpose of this thesis to analyze this. However, there are not too much a lot of researches to have approached such a problem up to now. This is not a too effective analysis method though there are teacher's mental health and a research on the stress. A necessary thing is a methodology that can accurately analyze a lot of daily lives of the teacher. In this thesis, this methodology was developed. And, teacher's present daily life was analyzed by using this methodology.

The teacher is "Occupation person." at the same time as "Educator". And, it has a certain educational philosophy and children are taught. Moreover, there is a teacher who has confidence for the children's educations, and is a teacher not confident. Concretely, teacher's present daily life was examined from such two analytical frameworks. The following was clarified by this research.

1. The teacher of "Idealism" is putting strong trust on "Educational possibility" to children.
2. A young teacher is not "Idealism. " And, the experienced teacher is strong and confidence is not strong compared with the education.
3. There are a lot of teachers who think the teaching job to be a profession. However, there are a lot of teachers who think that oneself is not a profession.
4. The life time of the teacher of a day is influenced by a personal characteristic like sex and the age, etc.
5. The teacher of "Idealism" also always makes an effort, and has the motivation.
6. Tribe of teachers' interpersonal relationship is related to teacher's alma mater.
7. The teacher of "Idealism" is not "Burn out."
8. The teacher of "Real principle" also has "Ideal".

