

変動社会における教員文化：教師の責任・アイデンティティ・協働の変遷から探る今日的課題

その他のタイトル	Teacher culture in a changing society Current issues explored from the transition of collaboration, teacher responsibilities, and identity
著者	小田 郁予
雑誌名	東京大学大学院教育学研究科紀要
巻	59
ページ	231-239
発行年	2020-03-30
URL	http://doi.org/10.15083/00079200

変動社会における教員文化

—教師の責任・アイデンティティ・協働の変遷から探る今日的課題—

教職開発コース 小田 郁 予

Teacher culture in a changing society

Current issues explored from the transition of collaboration, teacher responsibilities, and identity

Ikuyo ODA

This paper reviews the teacher culture that teachers have shared and constructed daily knowledge of practice. This paper especially focuses on the conflicts and difficulties of the teachers, and how they manage those conflicts and share the knowledge of practice and constructed teacher culture. In order to draw the whole picture of the teacher culture, this paper is divided into two parts. In the first half, this paper explains the difficulties and conflicts peculiar to the teaching profession. In the second half, this paper focuses on the teacher culture as a “corruption avoidance device,” preventing school culture from deteriorating due to difficulties, and reviewed the researches focusing on teachers’ identity and responsibility.

目 次

- 1 問題ならびに目的
 - A 教員文化を問う必要性
 - B 教員文化の固有性
 - C 破綻回避装置としての教員文化ならびに本論文の射程
- 2 教職の原理的困難
 - A 教師の仕事に内在する特有の難しさ
 - B 社会変化や社会からのまなざしなど外的要因に起因する困難
- 3 破綻回避装置としての教員文化
 - A 破綻回避に関わる環境要因—同僚との関係性
 - B 破綻回避に関わる個人要因
 - 1 アイデンティティ
 - 2 期待認知と責任意識
- 4 屈折作用の機能条件
- 5 先行研究の総合的課題と今後の展望

1 問題ならびに目的

A 教員文化を問う必要性

近年教師を取り巻く環境は劇的に変化しており、教師には一層の学びや協働が求められている。特に近年

教育格差や子どもの貧困、外国籍児童やニーズを有する児童数の増加など、教師の抱える課題は一層多様化している。そのような中で時代の要請や子どもたち一人一人のニーズに合った教育を実践するためには個々の教師の一層の専門性開発と教師間の連携・協働強化が不可欠となる。教師はこれまでも多様な困難や課題を抱えそれらに対処する過程で教員文化を構築してきたが¹⁾、教育現場が抱える課題が一層複雑化、多様化することが見込まれる今、教員文化の負の側面の検討も含め改めてその機能を見直す必要がある。秦政春は教師固有の同僚関係、とりわけ教員文化内の規範や人間関係のストレスに焦点をあてその閉鎖性を指摘してきたが²⁾、昨今は時代の趨勢により校内外において広く多様な人材と連携をしていくことの重要性が広く論じられてきている。教師のさらなる専門性開発や連携強化に向け複雑で文脈依存的な教員文化の特徴を体系化し、その効果や負の側面、さらには正負の側面を分かつ要因を明らかにしていく必要がある。本研究では教員文化を久富(2018)の教員文化論に依拠し、「教員という職業の遂行にまつわって歴史的に選択され、形成され、継承され、また創造されながら変容していくところの蓄積された信念、慣習、伝統、心性、つき合い方のセット」とする³⁾。この教員文化は教職固有

の実践の規則や求められる知を教師らが共有し、継承している相互知識の統合体から成るもの⁴⁾と捉え、多様な葛藤やジレンマに対する解決と妥協の所産として生成され⁵⁾、教師集団によって保持、伝達、継承され、個人に内面化されていくもの⁶⁾と捉える。

この教員文化を検討する意義として佐藤学は以下の二点を指摘する。第一には教員文化に着目することで教職に関わる困難解消の方策や教師の意識と実践を規定している束縛の解決可能性を明らかにできることがある。そして第二には教員が相互に協力し成長しあう共同体形成に向けた可能性を教員文化内に探ることができることである⁷⁾。日中英の教員文化の3か国比較を行った藤田らも学校現場の危機に係る内在的、内発的な改善の可能性を探る上で教員文化の検討が必要であるとしている⁸⁾。

B 教員文化の固有性

教員文化が他の組織文化と異なるのは学校文化を始めとする多様な文化構造の影響を受けていることや、教職そのものが持つ不確実さや曖昧さの影響を強く受けていることによる。一般に組織というのは目標達成に向けて計画的・体系的に活動するもので、学校組織もそうした特徴を持つ。しかし不確実性に大きく特徴づけられる学校においては子どもの成長や変化のように組織の目標が極めて不明瞭、且つ曖昧になる⁹⁾。その上子どもたちも多様であることから効果的で確実性のある教師の知識や技術体系というものが存在しない。そうした教職の特徴に加え多様なステイクホルダーが関与する学校では環境の多元性や社会的影響も受けやすく、その場その時の教師の自律性や裁量性に委ねられた相互依存性の低い組織文化が形成されてい

く¹⁰⁾。こうした個業的で個の裁量性に依拠する文化においては組織行動を統御する基準となる目標が曖昧になるため組織メンバー間のつながりが相対的に緩やかであるルースカップリング型の組織が形成されやすく¹¹⁾、学校教育の質や水準が個々の教員の意識や行動に依存する傾向が見られるようになる¹²⁾。しかしながらその一方で教師は常に保護者や地域といった多様な「プレッシャーグループ」の影響を受け、そんな中でも一致団結をしていくことが求められるなど、多様な矛盾を抱えた存在であり続ける¹³⁾。

教育の質向上や一層の専門性開発は社会から強く求められている重要な課題である。教師が日々の実践の中で共有、継承してきた文化を理解し、複雑で時に矛盾をはらみうる教員文化がどのように教師の実践に影響を及ぼしているか、その構造や機能を明らかにすることは組織の機能強化、教師の専門性開発を追究する上で重要な意義を持つといえる。

C 破綻回避装置としての教員文化ならびに本論文の射程

教員文化に関する検討はその射程が広いため、本研究は久富が示した「教員文化をめぐる諸事象の関連構図(図1)¹⁴⁾」を参照枠組みとし、これまでの研究を整理する。これまで教育社会学の観点からは多様な観点から教員文化が検討されてきた。例えば困難な学校で教師たちがとる対処戦略をエスノグラフィックに描いた研究や¹⁵⁾、統計調査を実施し国際比較をすることで教師のアイデンティティ保護戦略の特徴ならびに我が国の教員文化の特徴を描いた研究¹⁶⁾、インタビュー調査を元に教員評価制度や教職員内部の階層化など、メリトクラシー化する学校の中での教師の葛藤を描

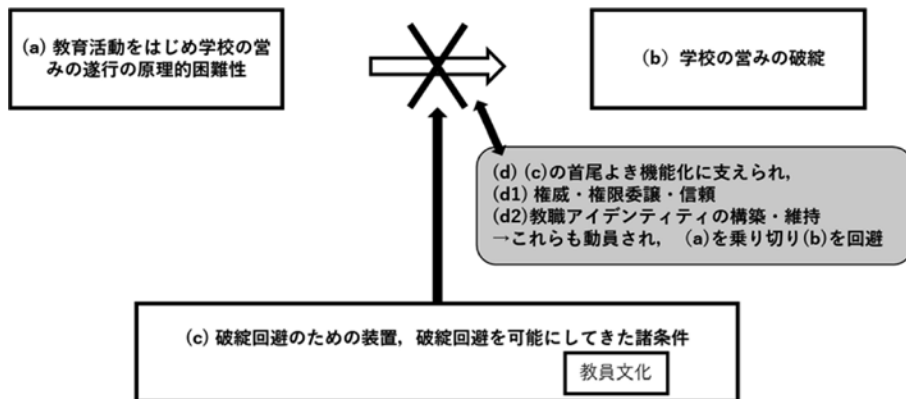


図1 教員文化をめぐる諸事象の関連構図① (久富, 2018; p.5)

いた研究¹⁷⁾ など様々な視点から研究がなされてきた。これらはいずれも学校外の文脈から降りてくる制度や、学校改革、学校外の人から向けられるまなざしなど教師の仕事が大きく規定する学校外の文脈との関係の上で教員文化が描かれており、教師が日々のその場その時の文脈や経験の中で揺さぶられつつより良い実践やより良く生きる術を再構築していこうとするプロセスが描かれている。これらは教師をとりまく社会的構造や学校の特性、教育制度との関連で教員文化を検討するもので、教師集団や教師個人がとる戦略的行為に着目して教師の仕事を検討している所に特徴がある。

今回参照枠組みとして図1を採用するのは、教師が日々多様な問題に対処する過程で信念や価値を学習、共有して文化を形成し¹⁸⁾、そうした文化機能に支えられることで学校の機能が破綻することなく持続していると考えためである。図1は多様な困難の影響を受ける中であっても学校組織が破綻することなく教育の営為を持続できるようにしている破綻回避装置としての教員文化の機能を表している。図中央にあるバツ印は、教師が抱える多様な困難(a)が直接教師のアイデンティティ喪失やバーンアウトなど、学校の営みの破綻(b)に繋がるものではないことを示している。その背景にあるのが破綻回避装置としての教員文化(c)で、困難とバーンアウトや組織の破綻などの間に介在することによって緩衝材の機能を果たす(d)。こうして困難などに屈折作用をもたらしバーンアウトや破綻に繋がらぬよう機能しているのが破綻回避装置としての教員文化である¹⁹⁾。

しかしこうした文化をもってしても現実には教師のバーンアウトや多忙な日常、早期離職の問題など、受

け止めねばならない深刻な課題が山積しており、破綻回避装置としての教員文化機能がうまく作動していない側面もある²⁰⁾。そのため、破綻回避装置としての教員文化を構成する諸要因の整理やそれらの機能条件、とりわけ破綻回避装置として機能する場合とそうでない場合を分かち原因を明らかにすることが重要な研究課題となる。

以上により本稿では教員文化を構成する要素や教員文化を取り巻く環境など、背景要因を久富の概念図を参考に4段階でまとめていく。本研究の構成は図2の通りである。第一に教員文化形成の背景にある教職固有の特性、特に教職の原理的困難をまとめる(第2章)。第二にそうした困難による破綻を回避するために蓄積されている教員間の相互知識や連携のあり方など、破綻回避を可能にしてきた要件をまとめる(第3章)。第三に破綻回避装置が機能する条件を探るために、教師のストレス研究やバーンアウト研究など屈折作用が機能しなかったケースを取り上げ、バーンアウトなどと破綻回避機能の関係をまとめる(第4章)。最後にレビューを通して明らかになった教員文化研究の今日的課題と今後の展望を述べる。

2 教職の原理的困難

本章ではまず教員文化形成の背景にある教職の原理的困難を概観する。教職にまつわる難しさをその背景の観点から以下の2点に分けて論じる。はじめに学校で子どもたちに教えるということが本来的に持つ、教職に内在する困難についてまとめる。次に教えることに関わって生じる学校改革や保護者、社会からの要請など外在的要因に起因する教師の困難について論じ

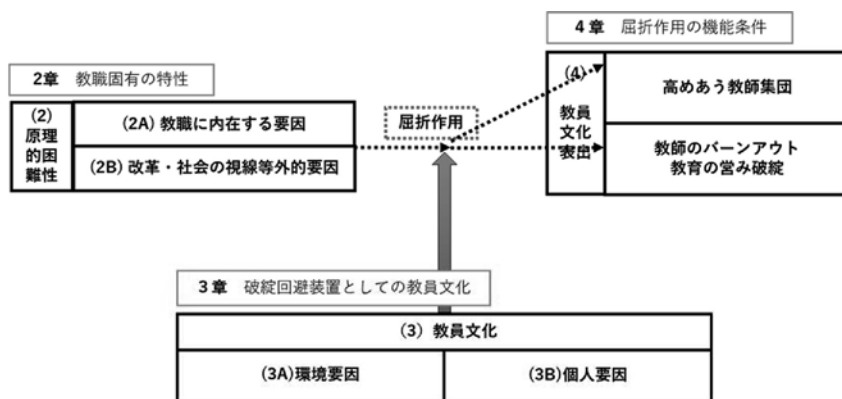


図2 教員文化の中核機能と関連構図(本論文の構成)

る。

A 教師の仕事に内在する特有の難しさ

第一の困難は教職の不確実性や曖昧性に由来する。教職はその価値や実践の方向性がその時代や場所、その時々他との相互作用によって変わるため、常に予測のできない不確実性や曖昧性と共にある。佐古らはワイク（Weick, 1982）を引き、学校の困難な特徴の一つとして教育における目標の不明確さを挙げ、この不明確さゆえに教師が用いるべき技術やスキルが明示しづらかったり監督や評価が機能しづらかったりする困難があるとした。その場その場で実践の成否が流動的に変わる為実践は教師の裁量に委ねられ、基準軸としての目標が曖昧になるという教職固有の難しさを指摘している²¹⁾。第二の困難は多様な子どもたちが集う学校文脈ならではの難しさである。久富はその難しさとして学びの成否が子どもたちに委ねられる環境で教えたり動機付けたりすることのそもそもの難しさや、そうした中で集団規律を確保することの難しさを指摘した。さらには子どもたちの成長や変化といった成果や結果が見出しにくい中で教師としての自分自身の力量や成長を確認しづらいという難しさも抱えていることが教職固有の困難であるとした²²⁾。第三の困難は価値が流動的に変化中教師が日々多様な職務を同時に抱えていることに由来する。教師は授業における指導以外にも日々保護者対応、児童生徒指導、事務作業など多様な業務を抱え、教えるという営みのみに集中できない環境に置かれている。一般的にどの職業にも中心となる活動があるが、教師の仕事は極めて文脈依存的で、その時々状況に応じて期待される役割や責任が変化する。そのためその都度状況に応じて仕事の中心性をシフトさせながら学校の諸課題に対処していかねばならない難しさを抱える²³⁾。第四の困難は他者との協働に関する困難である。多様な課題に迅速且つ的確に対処していくためには他者との協働や他者からの支援が不可欠となるが、結果や成果が見えづらい現場で同僚からの信頼を得るために教師は時に責任の範囲を超えて自己犠牲的、献身的に子どもの指導や校務にあたることもある。こうしたことは積み重ねることによって教師にとっての一層の多忙化や困難の要因となりうる²⁴⁾。教師がとるこうした態度は社会からの役割期待に応えようとする責任感ある献身的教師として評価されてきたもので²⁵⁾、こうした献身的教師像に対する賞賛は1922年新米女性教師殉職の頃から見られ²⁶⁾、その価値観は保護者や地域住民、同僚らとの信

頼関係を調達する重要な機能を果たすものとして現代にも引き継がれている部分がある²⁷⁾。

B 社会変化や社会からのまなざしなど外的要因に起因する困難

教師はこうした教職の営みそのものが持つ困難だけではなく、その時代やその時の社会情勢によっても影響を受ける。第一の難しさは社会からの期待や要請により受ける影響である。不登校やいじめ、校内暴力など学校の機能障害が生じれば、教師の献身的で自己犠牲的な実践に関わらず社会からの不信や不満は教師や学校に向けられる。教職はその無限定、無境界で複雑な特性ゆえに取り組みの成否が見えづらいため、物事の価値や成否が常にその場の状況や子どもの家庭環境など多様な文脈によって変わる。そのため教師の献身的取り組みの如何に関わらず様々な問題が教育病理現象として現れるのを完全には防ぎえない。学校の量的拡大に伴って増加したこうした病理現象はそれに対する社会の反応や要請への対処も求めることで教師の教育実践遂行を圧迫する要因の一つとなってきた。こうした困難は明治期から存在し、現在にも共通する所は多い。文学作品を通して教師像や教師の困難を検討した佐藤郁子は、明治期から献身的教師像を求める保護者の存在があったことや、苦情回避のために同質性を保とうとする教師、信念と期待の狭間で葛藤する教師などが存在していたことを示し、今日の教師の問題にも通じる教師像が明治期から既に描かれていたことを示している²⁸⁾。

第二の難しさは教師の仕事の難しさが社会からなかなか理解されないことにある。教師は子どもたちの学びを支えるという高度な専門性を有した専門職である。しかし医師や弁護士などとは異なり、学校という場は誰もがそこでの生活経験を持ち自らの被教育経験から教職に対するイメージを既に有している²⁹⁾。この、個々人が既に有している教職に対するイメージは教職の困難や複雑さを理解することを阻害するよう働くこともあり、こうした教職に対する理解の欠如は時に保護者や社会の人々が教師に持つ不信や不満となって現れ出る。

第三の難しさは教師の仕事が学校改革や管理統制の影響を受けることにある。上述のような問題や世間の不信などに伴って学校改革や管理統制の必要性が生じるとその手立てとして組織マネジメントやアカウンタビリティなど、成果の測定と責任の所在を明確にした組織改革を図る動きが生じる³⁰⁾。しかしこうした官僚

主義の中で説明責任が求められると、統制によって業績主義、管理主義、競争原理が生まれ、これが教師の専門性の矮小化を招くことに繋がる。これは教師の主体性や自律性を奪ったり、他者の評価に敏感になり、同僚間の信頼基盤が崩壊したりする危険性も有する³¹⁾。地域特性や学校規模など、多様な文脈が存在する学校でなされる改革の効果はその学校の構造的特徴にも左右されるため改革が教師の専門性向上に繋がる場合もあれば、多忙さの増大に繋がる等、教師の仕事を押迫する場合もある³²⁾。

教師の職務は援助専門職として子どもたち一人一人の成長発達に対して個人的配慮をおこなう専門性が求められる。しかしこうした改革や社会の視線の中では教師に標準化が求められ、教師は説明責任に備える実践や同僚の評価に敏感に協調することにも心を配り、職務遂行的、能力主義的、献身的教職感を強く保持しながら職務にあたるようになる³³⁾。

3 破綻回避装置としての教員文化

久富の教員文化論に照らせば、教師がこうした多様な困難を抱えながらも学校組織が破綻せずにいるのは、教員文化によって屈折作用がもたらされてきたことによる³⁴⁾。屈折作用とは、教師が日々困難に対処する過程で実践の知を同僚らと共有、発展させ教員文化を形成し、その文化が困難や多様な葛藤と教師の間に介在することによって困難に付与される意味が変わるというものである。教員文化が緩衝機能を果たすことで困難や葛藤が直接教師のストレスやバーンアウトに直結するのを防ぐ。以下ではこの屈折作用が具体的に何によってもたらされるのか、その構成要件の内、環境要因と個人要因の二つの側面からまとめる。

A 破綻回避に関わる環境要因一同僚との関係性

多様な困難を抱える学校において同僚の存在が重要であることは間違いないが、当然同僚との関係性には負の側面も存在する。例えば教員文化の負の側面について論じてきた秦は、教師間の人間関係によりもたらされるストレスや教師集団の閉鎖性を指摘してきた^{35) 36) 37)}。こうした閉鎖性は日本の教師の協働歩調志向として現れ、学校外部の人には開かれぬ閉鎖的で防衛的な教員文化を生み、それが結果的に実質的合理性を欠くことに繋がるとした³⁸⁾。こうした特性の下では校内改革などにおいて特色ある取り組みをする際、同僚間の関係や共有されている信念体型によっ

ては実践を継続して行くことが阻害されることもある³⁹⁾。学校現場において同僚の存在は重要であるが、現場の教師たちが形成する風土や共有している信念体型によっては新しい取り組みの実現が阻まれたり、原理的困難の捉え方が大きく左右されたりすると言える。

このような同僚関係の中で即興的な判断をし、教育実践を営む教師は状況毎に判断の準拠枠の使い分けを行う。教師たちは直接子どもたちと関わる指導場面などにおいては自己の枠組みに準拠して行動するのに対して、不確定な事柄を処理する際には他者との相互関係を準拠して行動するという準拠枠の使い分けをする⁴⁰⁾。これはある意味同僚という資源を状況に応じて活用する、という教師が培ってきた実践知の一つであるといえる。こうした同僚性の形は「限定的同僚性」とされ⁴¹⁾、限定的同僚性下では日本の教師は他の教師のプライベートな領域には踏み込もうとせず、実践を介しての交流にも消極的な姿勢を見せる。しかし教師らは必要に応じて互いに連携を取ることができる関係性は維持し続ける。この限定的同僚性は我が国の教師が同僚との一定の距離を保ちつつ、必要に応じて連携するという形でうまく機能している。具体的には教育活動の効果的な遂行が支えられたり、同僚との関わり合いの中で教師の力量形成が促されたり、他者への相談や自己開示を通して精神的な負担も軽減される癒しの機能も報告される⁴²⁾。

類似の効果を持つものにメンタリングがあるが、ここでも教師は同僚間の連携を効果的にするため、状況に応じたメンタリングがなされている。小柳は学校内でメンター役割を担う先輩教師などが果たす役割として、関係性を築くりレーティング、メンティーの支援に関する情報を収集するアッセシングをはじめ、コーチング、ガイディング、ティーチング、コンサルティングの6つの機能を挙げている⁴³⁾。これらはその場その時の個の特性や状況に応じた支援を行うことがその前提にある。メンターは新人教師などのメンティーの状況や文脈に応じて必要となる知識を教え（ティーチング）たり、発展的、自律的实践を後押ししたり（ガイディング）するため、彼らの情報を収集（アッセシング）したり、互いに意見を交わしやすい関係性を築いたり（リレーティング）する。こうした同僚からの支えはメンティーの力量形成に寄与するばかりか、精神的支えとなる。メンタリングを通してメンティーは信頼関係の中で他者と共に学び、新たな視点や可能性に気づく中で新しい実践を生み出していくことを後押

しされていく⁴⁴⁾。

このメンタリングは1対1のペアに限らず、グループ、ピアグループなど様々な形態をとるが⁴⁵⁾、近年では多職種協働が求められる時代における協働の在り方として《チーム》の概念が紹介されている。紅林は医療現場で活用されている《チーム》の概念を紹介し、学校現場におけるその活用可能性や課題を提示している。この《チーム》では多様なスタッフが教育に関わる現代において、困難に対処することを前提に1) 患者(学校文脈では子どもたち)に貢献することを第一とし、2) 異なる専門性や視点を持ったメンバーが対等な立場で、3) 互いの専門性を尊重しあいながら、4) その場その時の状況に応じて柔軟にその専門性を発揮することの重要性を説いている⁴⁶⁾。多様な困難を抱える学校現場ゆえに教師らはそうした文脈に適応的な対処の在り方や学びの在り方を柔軟に構築し教員文化を形成してきたといえる。

B 破綻回避に関わる個人要因

1 アイデンティティ

破綻を回避するかどうかには教師の行動や意思決定が大きく影響するが、そうした意思決定や行動に影響を及ぼす要因の一つに教職アイデンティティがある⁴⁷⁾。教職アイデンティティは他者や社会との相互作用の過程やその時々教師の役割によって変化し、継続的に形成され続ける⁴⁸⁾。教師の肯定的なアイデンティティは子どもたちの学びにも良い影響を及ぼすが⁴⁹⁾、この安定的アイデンティティ形成には自己効力感や主体性、幸福感、組織内部における自律が重要となる⁵⁰⁾。こうした他者からの肯定的評価や承認がアイデンティティ獲得や保持に必要となるもので⁵¹⁾、国際比較調査によると日本の教師は特に同僚との関係の在り方によってこの教職アイデンティティが左右される傾向を持つ。そしてその傾向は近年職場内の評価の眼差しによってより敏感なものになっていることが示されている⁵²⁾。

そうした中教師は二層の教職アイデンティティを持つことによって日々の困難を乗り越えており、久富はこれを「アイデンティティの二元化戦略」とした。教師は「教師としてのやりがい、生きがい」など、教職を継続させる基盤となる基盤層(「安定因子」と、児童生徒との関係で感じる困難などに関連して攪乱しやすい日常層(「攪乱因子」)の二つを有し⁵³⁾、日々学校で多様な問題に直面したり葛藤を感じたりしてもそれを個人の問題としてではなく、教師集団の日常の問

題として分けて捉えることで、教師としてのやりがいなど基盤層が揺るがされぬようにしている⁵⁴⁾。こうしたアイデンティティの二元化戦略は、困難が決定的な揺らぎに繋がらないよう緩衝機能を果たす役割を担う⁵⁵⁾。教職アイデンティティの安定が保たれるためには教師がやりがいや職務上の自律性を実感できるかどうかが重要となるほか、自分自身が子どもたちに与える影響を実感できる自己効力感を持って職務にあたることのできるかなどが重要となる⁵⁶⁾。しかし他者からの期待を強く認識し、あらゆる事柄を自分の責任として意識しすぎるとそれは献身的教師像や職務遂行的な教師像重視に繋がり、〈攪乱〉状態のアイデンティティに繋がる⁵⁷⁾。アイデンティティは他者や社会との相互作用の中で常に変化し続けるものであり、その時々教師個人が置かれている環境に大きく影響を受けるものであることを示している。

2 期待認知と責任意識

教師の行動や意思決定に大きく影響を及ぼす別の要因に期待認知と責任意識の問題がある。我が国の教師は認知した期待をそのまま応えるべき責任のあるものとして捉える傾向にある⁵⁸⁾。責任意識は期待をどう受け止めるかによって変わるが、他者から寄せられる期待は、それが期待を寄せられる人の現状や思いと乖離する場合は期待される人の自己犠牲やそれによる過労の要因となり得る。さらに期待される人が期待に応えられない可能性を案じそれが不安感に繋がれば、意欲の減退へと繋がる危険性もある。しかし一方では他者から期待されることによってその期待に応えたいという原動力になる場合もあり、期待のもたらす影響は個人の受け止め方によって大きく異なるといえる⁵⁹⁾。こうした期待の受け止めかたをアイデンティティの関係で論じた渡辺らは、〈積極的受け止め〉〈負担的受け止め〉〈失望回避的受け止め〉の3種類の期待の受け止め方を析出している⁶⁰⁾。ここでは中学生が親から受ける期待の受け取り方が対象となっているが、教師の世界も同じで、期待をかけられる側がどうその期待を受け止めるかによって、例えば同僚間でなされる声掛けや助言が支援になる場合もあれば負担となる場合もある⁶¹⁾。教師が学校の雰囲気や関係性の中で他者からの期待をどう捉えるかによってこの意識は変化するので、同僚からの承認や協働の関係を意識する教員はポジティブな教職観を抱くのに対して、評価的雰囲気を強く認識する教師は同様の期待をかけられた場合、自己犠牲的、献身的教師像を持ち、教職を責任が多く気苦勞の多い仕事であると認識する傾向にある⁶²⁾。この

責任意識の持ち方は教師が置かれている環境によっても異なる。たとえば中村は学校が置かれている社会経済的背景に着目し、社会経済的背景の厳しい環境にいる子どもたちを多く抱える学校の教師たち特有の役割認知や責任意識をまとめている。困難を抱える子どもたちを多く抱えている教師は授業などの通常業務以外である保護者や子どもたちのケアにも責任とやりがいを感じる特有の教師役割や責任意識をもって実践に当たっていることを明らかにしている⁶³⁾。また、長谷川はこうした教師の責任意識をその指向性によって学校空間内指向、学力指向、社会的能力育成指向、学校制度外指向の4類型に分類し⁶⁴⁾、教師が学校空間内指向と学力指向の責任を強く感じる傾向にあり、学校を子どもたちにとって秩序だったよい空間に保とうとしたり、よい授業をしようとする責任を意識する傾向にあることを明らかにしている。これらは教師が感じるやりがいや喜び、その時代の学校改革などの影響を受けるもので⁶⁵⁾、これも教師が置かれている環境や学校の特性によって異なる。

教師は自分が置かれている環境や状況に応じて期待を受け止め、その期待の受け止め方によって責任意識や教師の行動は左右される。周囲から認識される自分のイメージとしての社会的自己の研究においては、他者からの期待を積極的に受け止めている人ほど自尊感情を高く持ち、ストレス反応が低いとされている⁶⁶⁾。では教師はいかなる環境でその期待を積極的に受け止められ続けるのか、もしくはどのような環境下で教師に向けられる期待が負担や困難となり自己犠牲や献身性を教師に要求するようになるのか。責任意識と深く関係する期待認知を決定づける要因についてさらなる検討が必要であろう。

4 屈折作用の機能条件

ここまで教職固有の困難やそうした困難から学校が破綻するのを防いでいる環境要因や個人要因について整理を試みてきた。しかしそのどれもが学校文脈の複雑性の影響を強く受け、文脈依存的であることを改めて示すものとなっている。そこで本節では破綻回避装置としての教員文化が機能しない場合、とりわけ教師のバーンアウトやストレスに着目して屈折作用の機能条件を検討する。教師のストレス状態が長期化すると教師は消耗感や達成感の減退などからバーンアウト状態に陥るが⁶⁷⁾、問題行動を起こす傾向にある子どもたちを抱える教師の方がバーンアウト傾向にあるとした

研究がある一方で⁶⁸⁾、教師集団によってはそうした困難を保護者や子どもとの関係作りの契機として肯定的に捉えるケースがあることも示されている⁶⁹⁾。困難な状況の中で自分が抱えている悩みに対して周りが理解を示してくれるか否かが物事の捉えやバーンアウトに影響することが分かっており⁷⁰⁾、同僚間で問題の共有をしたり、全体で協働して問題対処にあたりする風土が醸成されているかどうか、教師個々の問題としてではなく、教師集団として問題をどう乗り切るかが屈折作用機能を左右すると考えられる。類似の事例を詳細に比較検討することによって困難の共有や協働がどう図られるのか、もしくは図られていないのか、促進要因や阻害要因など、屈折作用が機能する条件を明らかにできる可能性がある。

教職の持つ原理的困難の複雑さや難しさゆえにそれらに対する反応や対処が多様であることは当然である。問題や不安を手短かに解決し、リスクを回避しようとする教師がいたり、困難を直接負担と捉える教師がいたりする一方で困難を実践の省察や探究、自律的な試みなど学びの契機とする教師もいる⁷¹⁾。困難の持つ意味だけでなく改革の捉え方、教職アイデンティティの安定や攪乱、期待認知・責任意識も個人の捉え方や置かれている環境によって大きく異なる。これらが今回一連の研究のレビューを通して確認された。これらは不確実性や曖昧性に由来する困難に対処する教員文化の効果や影響も文脈依存性や不確実性を持つものであるということを暗に示すものである。教師の教育実践場面でもその効果が文脈依存的で、ある場面でうまくいった実践が別の場面ではうまくいかないことがある。そのため学校現場で生じる問題への対処の仕方やその対処の持つ意味がその時々文脈に依存することは当然である。しかしより精緻に破綻回避装置としての教員文化の構成要素とその機能条件を探ることで屈折作用の詳細なプロセスやそのメカニズムを明らかにできる可能性がある。それによって破綻回避のみならず教師集団の力量形成、専門性開発を後押しする教員文化のありようを示し、各々の現場に即した実践可能性を検討する議論の契機となる知見を提出できることが期待される。いかなる条件下で教員文化が破綻回避装置としての機能を果たし得るのか、もしくは機能し得ないのか、屈折作用の機能条件を現場文脈に根差した検討によって明らかにしていく必要がある。

5 先行研究の総合的課題と今後の展望

レビューを通して明らかになった課題を以下に述べる。

文脈依存的な教職の特性を踏まえ、破綻回避装置としての教員文化が機能する条件を導き出すためには教員文化が機能するプロセスを詳細に検討し、多様な事例との比較をすることにより構成要件や機能過程を明らかにする必要がある。そのために学校現場内部の現状や教師の声を聴く質的検討に加え、国際的な研究も視野に入れた類似研究の比較を行って行くことが有効であろう。それにより類似の環境にいる教師たちがどのような環境下や教員文化の特性下で破綻を回避しているのか、もしくはしていないのか、対処過程に関わる諸要因から示唆を得られる可能性がある。

教員評価制度の受容過程を検討した刈谷らの研究では現場教師の制度に対する抵抗を契機として生じた対話や制度の「翻案」、導入、定着のプロセスが示されている。これは教員評価制度導入に対する現場教師の戸惑いを、それを契機とした対話により制度の意図や主旨を汲みつつ現場文脈に合うよう「現場の文法」を生かした制度導入、定着を測る一連のプロセスを示したものである⁷²⁾。実情に合わない制度や法改正、学校改革は時に教師の創造的実践を阻害する要因となるが⁷³⁾、エスノグラフィーやインタビューなどを通した多様な質的研究を活用することにより刈谷らが示したような改革の導入から定着までの過程その際の教員文化の機能を明らかにすることが出来ると考えられる。これにより教師が日常の学校生活の中でどのように意思決定を下したり葛藤対処をしたりしているか、またその知をいかに同僚と共有し、知の継承を行っているかをより詳細に明らかにすることができ、類似の環境下で破綻回避の有無を分かつ要因を明らかにできる可能性がある。

こうした質的研究や詳細な事例研究、比較研究を通して各々の学校に存在する「現場の文法」を明らかにしていくことが教師らが日々の経験を通して構築してきた教員文化とその機能を明らかにすることに繋がるものとなることが期待できる。

文献

- 1) 久富善之『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房, 2018, p.4
- 2) 秦政春 1989. 「学校社会の規範状況に関する調査研究(Ⅲ)」『福岡教育大学紀要』, 第38巻, 4号, pp. 69-108.
- 3) 久富, 前掲書(2018), p. 481
- 4) 同上 p. 3
- 5) 佐藤学「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦 久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 1994, p. 22
- 6) 同上 p.19
- 7) 佐藤学「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦 久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 1994, pp21-41.
- 8) 藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤渉 2003. 「教職の専門性と教師文化に関する研究：日本・中国・イギリスの3か国比較」『日本教育学会大会発表要旨集録』
- 9) 今津考次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会 2017, p.160
- 10) 佐古秀一・曾世田浩史・武井敦史『学校づくりの組織論』学文社, 2011. p.21
- 11) 同上 p.82
- 12) 同上 p.131
- 13) 秦政春(1994)「教師間の『閉鎖性』の克服(学校カウンセリングハンドブック)」『児童心理』, 第48巻, pp. 49-57.
- 14) 久富, 前掲書(2018) p.5.
- 15) 吉田美徳 2007. 「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム」『教育社会学研究』, 第81集, pp.89-107.
- 16) 山田哲也・長谷川裕 2010. 「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第86, pp.39-58.
- 17) 金子真理子 2010. 「教職という仕事の社会的特質—教職のメリトクラシー化をめぐる教師の攻防に着目して—」『教育社会学研究』, 第86集, pp.75-96.
- 18) 久富善之『日本の教師, その12章 困難から希望への途を求めて』新日本出版, 2017.
- 19) 久富善之・長谷川裕・福島裕敏 編著『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房, 2018, pp.4-5.
- 20) 同上 p.9.
- 21) 佐古ら, 前掲書(2011) p.123.
- 22) 久富, 前掲書(2017) p.104.
- 23) 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995 「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究—その研究枠組みと若干の実証的考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻, pp.29-66.
- 24) 小田郁予・松村一太郎 2019. 「葛藤対処様式が教師の職能開発に与える影響の両義性」『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターワーキングペーパー』
<https://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2019/05/236b5f362d16a967bfa76477da913e4a.pdf> (2019年9月12日閲覧)
- 25) 岩田一正 2000. 「殉職によって表象される教師の心性—1920年代初頭の教師文化の一断面」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第40巻, pp.191-200.
- 26) 1922年当時新米教師として赴任したばかりの女性教師小野さつきが子どもたちを写生に連れて行った先で、足を滑らせ川に流された子どもを助けようと川に入ったところ殉職した。自分の命を顧みない献身的教師像の原型として今も日本の教師の教職倫理を支えている(久富, 2017, p.16; 岩田, 2000)。

- 27) 久富, 前掲書 (2017) p.119
- 28) 佐藤郁子 2009. 「学級経営の在り方を方向付ける潜在的要因としての小学校教師の特質: 教師文学作品の分析を通じた教師文化研究」『教育方法学研究』34巻, 0号, pp.85-96.
- 29) Loughran, J.J. *Developing a Pedagogy of Teacher Education Understanding teaching and learning about teaching*. New York: Routledge, 2006.
- 30) 佐古ら, 前掲書 (2011) p.75
- 31) 藤田ら, 前掲 (2003)
- 32) 越智康詞・紅林伸幸・川村光 2005. 「『総合的な学習の時間』によって学校は変わったか—『総合的な学習の時間』の導入と学校文化・教師文化の変容に関する調査研究(1)」『信州大学教育学部紀要』第114巻, pp.157-168.
- 33) 永井聖二 1988. 「教師専門職論再考: 学校組織と教師文化の特性との関連から」『教育社会学研究』第45巻, 0号, pp.45-55.
- 34) 久富, 前掲書 (2017) p.150
- 35) 秦政春 1989. 「学校社会の規範状況に関する調査研究(Ⅲ)」『福岡教育大学紀要』, 第38巻, 4号, pp. 69-108.
- 36) 秦政春 1990. 「学校社会の規範状況に関する調査研究(Ⅳ)」『福岡教育大学紀要』, 第39巻, 4号, p. 87-134.
- 37) 秦, 前掲 (1994)
- 38) 永井聖二 1988. 「教師専門職論再考: 学校組織と教師文化の特性との関連から」『教育社会学研究』第45巻, 0号, pp.45-55.
- 39) 卜部敬康 2008. 「教師文化の構造的病理に関する研究—『特色ある教育』の挫折をめぐる事例検討」『総合研究所所報』16号, pp. 81-87.
- 40) 藤田, 前掲 (1995)
- 41) 紅林伸幸 2007. 「協働の同僚性としての《チーム》: 学校臨床社会学から」『教育学研究』第74巻, 2号, pp. 174-188.
- 42) 同上, pp.174-188.
- 43) 小柳和喜雄 2005. 「ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』第1巻, pp.13-24.
- 44) ジョン・ロックラン原著・武田信子監修・小田郁予・齋藤・佐々木弘記 編『J.ロックランに学ぶ 教師教育とセルフスタディ 教師を教育する人のために』学文社, 2019, p.107
- 45) 小柳和喜雄 2015. 「現職研修を対象としたメンターリング研究における日本教育工学会の研究成果の位置」『日本教育工学会論文誌』第39巻, 3号, pp.249-258.
- 46) 小柳, 同上
- 47) Day, C. (2017). Professional Identities Teaching as emotional work. *Teacher's Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality*, 25-45.
- 48) Akkerman, S.N. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- 49) Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- 50) Day, op.cit.
- 51) 久富, 前掲書 (2017), p.40.
- 52) 久富・長谷川・福島, 前掲書 (2018), p.135.
- 53) 久富, 前掲書 (2017), p.162.
- 54) 同上, p.163.
- 55) 久富・長谷川・福島, 前掲書 (2018), p.463.
- 56) 同上, pp.420-421.
- 57) 同上, pp.422-423.
- 58) 久富, 前掲書 (2018), p.209.
- 59) 渡辺雪子・新井邦二朗・濱口佳和 2012. 「中学生における親の期待の受け止め方と適応との関連」『教育心理学研究』, 第60巻, pp.15-27.
- 60) 同上, pp.15-27.
- 61) 久富, 前掲書 (2017), p.48.
- 62) 久富・長谷川・福島, 前掲書 (2018), pp.149-150.
- 63) 中村瑛仁 2019. 「学校環境の違いによって教師役割はいかに異なるのか?—校区の社会経済的背景に着目しながら—」『教師学研究』第22巻, 第1号, pp.1-11.
- 64) 同上, p.197.
- 65) 同上, p.205.
- 66) 石津憲一郎 2013. 「中学生の自己概念と過剰適応(2)—2つの視点からみた現実自己と理想自己の差異と学校適応—」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究』第7巻, pp. 1-5.
- 67) 久富, 前掲書 (2018), p.182.
- 68) 佐野洸文・水澤慶緒里・中澤清 2013. 「教師のバーンアウト要因に関する研究」『関西学院大学心理科学研究』, 39号, pp.69-74.
- 69) 中村, 前掲 (2019)
- 70) 久富・長谷川・福島, 前掲書 (2018), p.181
- 71) 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 1999, p.252.
- 72) 刈谷剛彦・妹尾渉・金子真理子・諸田裕子『「教員評価」—検証 地方分権化時代の教育改革』(岩波ブックレット) 岩波書店, 2009, p.13.
- 73) 金子, 前掲 (2010)

(指導教員 藤江康彦教授)