

# 教員世界の内側変容



はじめに

矢継ぎ早の「教育改革」のなかで、教師をとり巻く状況は急速に変わりつつある。従来の学校が果たしてきた役割と新たな「改革」がもたらす「意図せぬ結果」とにたいする（検証とフィードバック）はなおざりのままに、専門家主義批判の文脈のなかで「改革」の必要性だけが声高に叫ばれている。教師たちが日々の実践を行う拠り所としてきた基盤が大きく変化する一方で、いじめ、不登校、「学級崩壊」等の現場で直面するさまざまな「問題」はこれまでと変わらず、あるいはいっそう深刻化するようにも思える。こうした「『教育改革』と困難」時代の教員世界には、いか

なる意識や態度が出現しつつあるのだろうか。

## 山田 哲也（二橋大学）

### 1 教員世界に生じた新たな動向？

この問題を論じるために、教師のバーンアウト現象に着目してみたい。一九八〇年代以降に実施されたバーンアウトに関する調査を比較すると、九〇年代半ばまでは燃え尽きの度合いが深刻化する傾向が見られたのに対し、九〇年代末以降は「バーンアウト」と判定される教師の比率が二〇%を超過した状態から一〇%台に低下し、バーンアウト・スコアの平均値も減少傾向に転じている。

だが教師が学校で直面するさまざまな問題状況は軽減したわけではない。私たちが二〇〇〇年に実施した調査によ

表1 勤務先の困難度×バーンアウト (p. <0.05>) ( )内の数字は回答者の人数

	困難度「低」学校 に勤務	困難度「中」学校 に勤務	困難度「高」学校 に勤務	合計
良好	51.1% (112)	62.1% (146)	65.9% (151)	59.9% (409)
危険域	33.3% (73)	28.1% (66)	22.3% (51)	27.8% (190)
バーンアウト	15.5% (34)	9.8% (23)	11.8% (27)	12.3% (84)
合計	100% (219)	100% (235)	100% (229)	100% (683)

表3 因子得点の比較 (小・中別)

小学校	困難度「高」学校 「良好」な教師 【乗り切り教師】 (N=112)	その他の 教師 (N=364)	「その他」のうち、 困難度「高」学校 「危険域」以上の 教師 (N=45)
学校改善因子1：個別の子ども、親の声を重視する	0.18	-0.06	0.02
学校改善因子2：ゆとりある学校へ向けた条件整備	0.16	-0.05	0.25
競争観因子1：競争の理念を否定する	0.09	-0.03	0.29
競争観因子2：社会における競争の結果効果を大きいものとみる	-0.19	0.06	0.06
教育改革意識因子1：人権と平等を重視した教育を志向する	0.09	-0.03	0.19
教育改革意識因子2：国家の介入による「画一化」と「差異化」の肯定	-0.18	0.05	-0.27
教育改革意識因子3：学校の多様化と親子どもによる選択と評価	-0.13	0.04	-0.20
教職経験因子1：信頼獲得による自信	0.05	-0.02	-0.32
教職経験因子2：教師-生徒関係のゆらぎと教育観の混乱	-0.21	0.07	0.34
教職経験因子3：やりがいとアイデンティティ	0.19	-0.06	-0.20
私事化因子1：私生活重視	-0.18	0.06	0.21
私事化因子2：学校以外の場における教師役割からの離脱	0.04	-0.01	0.15
中学校	困難度「高」学校 「良好」な教師 【乗り切り教師】 (N=39)	その他の 教師 (N=197)	「その他」のうち、 困難度「高」学校 「危険域」以上の 教師 (N=33)
学校改善因子1：個別の子ども、親の声を重視する	-0.06	0.01	-0.23
学校改善因子2：ゆとりある学校へ向けた条件整備	-0.01	0.00	0.04
競争観因子1：競争の理念を否定する	0.08	-0.02	-0.32
競争観因子2：社会における競争の結果効果を大きいものとみる	0.12	-0.02	0.11
教育改革意識因子1：人権と平等を重視した教育を志向する	0.08	-0.02	-0.26
教育改革意識因子2：学校の多様化と親子どもによる選択と評価	0.13	-0.03	-0.10
教育改革意識因子3：国家の介入による「画一化」への批判	-0.19	0.04	-0.06
教職経験因子1：やりがいとアイデンティティ	0.47	-0.09	-0.31
教職経験因子2：教師-生徒関係のゆらぎと教育観の混乱	-0.10	0.02	0.70
私事化因子1：私生活重視	0.09	-0.02	0.22
私事化因子2：学校以外の場における教師役割への専心	0.04	-0.01	-0.07

数値は因子得点の平均値(得点は標準化されているため、全体の平均値(小学校/中学校)は0である。因子によっては算出の際に欠損値があるのでためにサンプル数が若干異なるものがある。

網掛けは、「乗り切り教師」を基準に、他のグループとの差が統計的に有意であるものを表す。薄い網掛けが危険度5%、濃い網掛けは1%未満水準で差がみられたものである(t検定を用いた)。

因子3：学校の多様化と親・子どもによる選択と評価 (5.9%)：小学校		
因子2：学校の多様化と親・子どもによる選択と評価 (7.1%)：中学校		
質問項目	因子負荷(小)	因子負荷(中)
公立小・中学校でもそれぞれ特色をもった学校であってよい	0.60	0.49
同一の市区町村内の公立小・中学校ならばどの学校でも選んで入学できるようにする	0.55	0.72
親や生徒も教師を評価できるようにする	0.32	0.32
現在の教職経験に関する因子（「日々の教職生活」について聞いた19項目の質問への回答より算出）		
因子1：信頼獲得による自信 (8.1%)：この因子は小学校のみ		
自分は生徒から信頼されている	0.70	
自分は父母から信頼されている	0.69	
自分の授業に自信がある	0.45	
生徒はよく授業を聞いてくれる	0.31	
因子3：やりがいとアイデンティティ (7.5%)：小学校		
因子1：やりがいとアイデンティティ (10.5%)：中学校		
教師としての仕事にやりがい、生きがいを感じる	0.67	0.76
教材研究が楽しい	0.58	0.32
自分には教師という職業が合っていると思う	0.38	0.77
自分の授業に自信がある	0.32	0.29
自分は父母から信頼されている		0.41
学校では、自由な教育活動ができる		0.38
因子2：教師-生徒関係のゆらぎと教育観の混乱 (7.7%/8.0%)		
自分の持っていた教育観や教育的信念に混乱が生じている	0.63	0.61
自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる	0.58	0.66
問題を抱えている生徒に手を焼くことがある	0.57	0.61
自分の教育方針と学校の教育方針との間に矛盾を感じることもある	0.31	
私事化因子（「教師の私生活の位置づけ」について聞いた5項目の質問への回答より算出）		
因子1：私生活重視 (27.6%/24.7%)		
教師は自分自身の趣味などの生活をもっと充実したものにすべきだ	0.77	0.72
教師はもっと肩の力を抜いて、ゆったりと教職に取り組んでもよい	0.60	0.50
教師にはプライベートな生活を過ごす時間をもっと保証すべきである	0.53	0.55
教師は学校外、あるいは学校を離れた時間では、普通の市民として生活してよい	0.37	0.41
因子2：学校以外の場における教師役割からの離脱 (11.1%)：小学校		
因子2：学校以外の場における教師役割への専心 (8.6%)：中学校		
教師は居住している地域においても教育的役割を担うべきだ	-0.48	0.58
教師は学校外、あるいは学校を離れた時間では、普通の市民として生活してよい	0.47	

〈注記〉

因子を抽出する際は、「学校改善因子」は、学校を「変えたい」「最も強く変えたい」という回答を1、その他の回答を0とし、他の因子については、肯定・否定を4段階で尋ねた際の回答結果に1（否定）～4（肯定）の数値を割り当てて計算した。

小学校、中学校で抽出された因子の性格を解釈する際に、解釈が若干異なるもの、性格は同じと解釈できるが固有値の順位が異なるもの（例えば、小学校では第1因子、中学校では第2因子として抽出されたもの）は併記している。

各因子の後に記載された％は、その因子が全体の分散を説明する割合を表す（小学校の％/中学校の％）。

表2 教師たちの意識や態度関連する各質問項目から算出した諸因子

学校改善因子（「現在の学校をどのように変えたいか」という17項目の質問への回答より算出）		
因子1：個別の子ども、親の声を重視する（8.1%/7.9%）		
質問項目	因子負荷(小)	因子負荷(中)
子ども一人ひとりの内面にもっと目を向ける	0.67	0.38
子ども一人ひとりにもっとかかわる	0.52	
親の声にもっと耳を傾ける	0.51	0.57
親に学校のことをもっと知ってもらう	0.49	0.34
子どもの自主性にもっとまかせる		0.51
校則を緩やかにする		0.46
因子2：ゆとりある学校へ向けた条件整備（5.7%/6.0%）		
学級の人数を減らす	0.53	0.45
教師の数を増やす	0.44	0.72
教師の持ち時間を減らす	0.43	0.46
教える内容を減らす	0.38	
競争観因子（「競争に関する意識」を聞いた10項目の質問への回答より算出）		
因子1：競争の理念を否定する（17.3%/17.3%）		
競争していると子どもたちの間がバラバラになる	0.76	0.65
序列をつける競争はよくない	0.58	0.74
競争は勉強の励みになる	-0.49	0.45
あくせく競争してもたいしたものはいらない	0.47	
子どもは成績を他人と比べて不安になったりする	0.38	0.45
世の中で人と競争するのは当然だ	-0.36	0.45
因子2：競争の結果効果を大きいものとみる（15.1%/15.4%）		
競争に勝たねば望むものは手に入らない	0.78	0.74
受験は他人との競争だ	0.54	0.58
世の中で人と競争するのは当然だ	0.50	0.53
学校の成績は生徒の一生を左右する	0.48	0.50
教育改革意識因子（「教育改革」の是非を聞いた15項目の質問への回答より算出）		
因子1：人権と平等を重視した教育を志向する（8.1%/11.2%）		
日本の学校では、もっと子どもの人権に配慮がなされるべきである	0.72	0.76
体罰はぜったいあってはならない	0.59	0.66
希望する子どもはすべて高校に入学できるようにする	0.42	0.43
子どもの学力でクラスを分けて授業を行う		-0.34
子どもが不登校になっても、無理に登校を促さなくてもよい		0.32
学校における「国旗掲揚・国歌斉唱」を教師に強制するのはよくない		0.32
因子2：国家の介入による「画一化」と「差異化」の肯定（7.9%）：小学校		
因子3：国家の介入による「画一化」への批判（7.1%）：中学校		
教科書は国でしっかり検定してあまり内容に偏りがいい方がよい	0.76	-0.61
学校における「国旗掲揚・国歌斉唱」を教師に強制するのはよくない	-0.55	0.49
公立校のなかに一部、中高一貫の学校をつくる	0.35	
義務教育は国の基準によって全国の学校で同じ内容の教育が受けられるようにする	0.31	-0.47

れば、いじめ・不登校が「よくある」「少しはある」と答えた教師が全体の六〇七割、授業さぼり、喫煙、暴力・破壊行為では一〇二割程度おり、一割強の学校で「子どもたちが騒いで授業が成立しない」状況がある。この結果は、教師たちがいまなおさまざまな困難に直面していることを表す。

表1に、二〇〇〇年調査の対象校を困難度に応じて三つに区分し、バーンアウト・スコアの分布を比較してみた。困難度「高」の学校に勤務している教師の六五・九％は「良好」な状態で、困難度「中」「低」の学校と遜色がない。意外とも思えるこの結果は、教師のバーンアウト現象が子どもたちの「問題行動」の多寡やその深刻度とは直接には結びついていないことを示唆する。以下で詳しく検討するが、教師たちは学校で直面するさまざまな困難をそのまま受けとめるのではなく、「世界解釈のコード」を提供する教員文化を媒介に、そこに「やりがいとアイデンティティ」を見いだし、あるいは「無力感と困難」を感じているように思われる。

「問題状況が改善しないが、バーンアウトをめぐる状況は従来よりも良好である」という九〇年代末からの新しい状況は、教師の仕事に伴う独特な困難を乗り切る試みが蓄積されるなかで、これまでになく新しい教員文化が形成されつつあることを表しているのではないか。しかし、筆者は教員文化の経年的な変化を詳細に検討するためのデータを

持ち合わせていない。そこで次節では二〇〇〇年調査の対象者のうち、困難校に勤務しながらもバーンアウトに陥ることなく「良好」な状態を維持している教師たち（以下「乗り切り教師」）を、この新しい動向を代表する集団として位置づけ、これらの意識や態度を分析することで、教員文化の新たな姿を仮説的に把握してみたい。

## 2 「乗り切り教師」たちにもみられる特徴

「乗り切り教師」の意識や態度の特徴から、教員文化に生じた変化を把握するために、今回は因子分析を用いて教師の意識や態度を規定する因子を抽出してみた（表2）。

因子分析とは、直接測定できる諸変数（ここでは各項目の回答結果）間の相互関係から、諸変数の背後に存在し、回答者に共通の影響を及ぼす潜在的な規定要因ないしは背後構造（因子）を推算する統計手法である。

たとえば、表2の最上段に示された「学校改善因子」の因子1「個別の子ども、親の声を重視する」（小学校）は、学校改善に関する一七項目の質問のうち、表に示す四つの質問の回答傾向にとくに強く影響をおよぼす因子である。抽出された各因子は、共通するテーマに関する一連の質問群にたいする調査対象者の回答傾向に違いをもたらす軸となるという意味で、教師たちの個別の意識や態度の背後にあり、それらを規定する教員文化の要素（正確には教員文化

の諸要素を推察する手がかり)と見なすことができる。

各質問項目の横に記載されている数値(因子負荷)は、因子と各項目との関連性の度合いを表し、その絶対値が1に近いほど、当該因子と強く関連していることを表す。本来ならばすべての因子について論じるべきであるが、紙幅の関係上、ここでは「乗り切り教師」の意識・態度を特徴づける因子をとり上げて解釈を加えたい。

### ■対話に開かれた志向性による求心的構造からの脱却?

表3は、抽出された因子を各回答者がどの程度の強さで有しているのかを示す「因子得点」を「乗り切り教師」とそれ以外の教師とで比較したものである。今回の分析においては、各因子の因子得点の高い教師は、因子負荷量が正の質問項目にたいしてはそれを肯定する傾向が、負の項目にたいしては否定する傾向が強いと理解してよい。

まず小学校の分析結果を見てみよう。他の教師とくらべ、「乗り切り教師」は「個別の子ども、親の声を重視する」「ゆとりある学校にむけた条件整備」「やりがいとアイデンティティ」因子の平均得点が高く、「競争の結果効果を大きいものとみる」「国家の介入による『画一化』と『差異化』を肯定」「学校の多様化と親・子どもによる選択と評価」「教師―生徒関係のゆらぎと教育観の混乱」「私生活重視」因子の平均得点が低い。

統計的な有意差はないが、全体の平均との違いに着目する(因子得点の平均値は0なので、絶対値の大きさから特定の集団の傾向が把握できる)と、「乗り切り教師」には競争の理念を否定し、人権と平等を重視した教育を志向する度合いが高い特徴がある。

これらの特徴は「尊い仕事」に携わる者」という献身的な教師像を共有することで「子ども・父母・地域の間」とつとのヴェール」を形成し、教師たちをその内側でまとめるように促す「求心的教員文化」から派生するものとは異なる意識や態度が「乗り切り教師」に醸成されている可能性を伺わせる。そこには無限定的な献身と熱意で困難を乗り越えるのではなく、教える内容や仕事量の減少を可能にする「ゆとりある学校へ向けた条件整備」を求める志向性や、子ども・父母の声に耳を傾け、学校を外部に開いてゆく姿勢を見ることが出来る。「競争観」についても、「乗り切り教師」は競争理念を否定する傾向が強く、その現実的な結果効果にたいしても懐疑的である。

このように、小学校の「乗り切り教師」たちは、競争秩序から一定の距離を取り、国家や市場による統制とは異なる道筋で父母・子どもとの関係性を築きあげること、日々の職業生活のなかにやりがいや自信を見いだす道筋を模索しているように思える。

## ■内面の操作による困難の乗り切り？

だが、中学校教師のデータには、右の小学校のそれとは異なる様相が見られる。

まず、小学校とは対照的に「乗り切り教師」と他の教師たちの間で統計的な有意差が見られた項目は「やりがいとアイデンティティ」に関する教職経験第一因子のみである。この因子は、日常生活の出来事について主観的な受けとめと関連した質問項目との関連が強く、実際の職場での人間関係や、子どもとの関係を探ねた質問項目との関連性が弱い。たとえば「問題を抱えている生徒に手を焼くことがある」という質問項目は「教職観の混乱」因子と関連する一方で、「やりがい」因子との関連が弱い。また、負荷量が小さいために表には掲載していないが、この因子を抽出する際に用いた項目には、「同僚と仕事以外でもよくつきあう」「自分を支えてくれる同僚がいる」「校長・教頭と意思の疎通が取れている」などの職員間の関係を探ねた項目があるが、これらの回答結果と「やりがい」因子との間にも、弱い関連性しか見られない。もし、この因子の多寡が中学校で勤務する「乗り切り教師」とそれ以外の教師を分かちつ条件を示しているとすれば、子どもとの関係、同僚関係のあり方に直接規定されることのない、相対的に独自の主観的意識領域が教師の内面に存在し、それがかれらの経験を枠づけて、そこに「やりがいとアイデンティティ」を見いだ

している（また、それを通じて困難を乗り切る）可能性がある。統計的な有意差はないが、中学校の「乗り切り教師」に、子どもや親の声を重視する志向性が弱い点もこうした推察を裏づける。かれらは子どもや父母の実際の声に耳を傾けることなく、自分なりのやりがいやアイデンティティを見いだしているのかもしれない。

他の特徴としては、(1)競争理念にたいしては否定的だが、現実の競争がもたらす結果効果を大きく見積もる傾向がある、(2)市場主義的な改革動向と国家の統制による教育水準の維持の両方を支持する傾向が強い、などがある。これらも小学校の「乗り切り教師」とは異なる点である。

中学校のデータを検討した結果、そこに小学校の「乗り切り教師」とは異なる意識・態度の規定要因をみることができた。ただし小学校とは異なるが、ここにも従来の「求心的な教員文化」とは異なる姿を推察できる。確かに中学校の「乗り切り教師」たちにも、従来の教員文化の特徴をなす「父母・子どもへのヴェール」があるように見える。だが、このヴェールは「教員文化の内側でのまとまり」を生み出すのではなく、同僚関係にも介在し、各個人の主観的世界のなかでやりがいとアイデンティティを構成することを支えている可能性がある。中学校の「乗り切り教師」たちが、他の教師たちよりも私事化の度合いが高く、小学校の「乗り切り教師」とは逆の傾向を見せていることも、

「個々人の内面のコントロールによる困難の乗り切り」という、教員文化の「相互不干渉」性をいっそう徹底したかたちの対処戦略が生じている可能性を物語る。

### 3 二つの対処法を分岐させる要因は何か

「乗り切り教師」たちの意識・態度の背後構造を検討した結果、「父母・子どもとの対話」と「内面のコントロール」という二つの異なる乗り切りの道筋をみることで、外に学校を開くか、私的な世界に乗り切りの足がかりを見いだすのかという違いはあるものの、そこには教員文化の求心的構造が弱まりつつある趨勢を読みとれる。

こうした二つの「乗り切り」の方略を分岐させる要因はいかなるものだろうか。筆者は、異なる対処法が生まれる背後には、単なる学校種別の違いに起因する差異を超えた共通する要因があると考えらる。

第一に、困難さの度合いが一定程度以上深刻化した結果、内面のコントロールへと乗り切りの方略が変化した可能性がある。調査で「問題行動」について尋ねた九項目の質問にたいする回答を見ると、一項目を除くすべてに統計的な有意差があり、中学校のほうが深刻な状況にある。今回の分析では、学校種別に困難度の高い学校を区分したため、同じ困難度「高」に分類される学校でも、中学校は小学校よりもいっそう困難度が高い（小学校の困難度「高」学校は、

中学校の「中」と「低」学校の間に位置する）。

そうすると小中間に見られた「乗り切り」の違いは、困難度の違いに起因する可能性がある。困難度が相対的に低い小学校では、父母・子どもとの対話によって困難の乗り切りが可能であるのたいし、より困難な状況がある中学校では、自らの内面に乗り切りの足がかりを求めざるを得ない状況があるのではないか。図は省略するが、中学校と同一基準で困難度「高」と分類された小学校の「乗り切り教師」の因子得点平均は中学校に近い値を示している（ただし該当する学校は一校で、サンプル数が非常に少ない）。さらに表3の右端（小学校）に示した、困難度「高」学校に勤務する「危険域」以上の教師と「乗り切り教師」を比較すると、学校改善因子1「個別の子ども、親の声を重視する」の値が低く、教職経験諸因子と私生活重視因子に有意な差が見られる。これは、困難校に勤務する小学校教師で日々の問題をうまく乗り切ることができなかった者は、内面のコントロールへと乗り切りの方略を変更することを試みたが、それを首尾よく果たすことができなかつたと解釈することもできる。あまりにも厳しい状況に置かれた教師たちが日々の困難を乗り切るには、内面の操作によってやりがいを見いだすしかないのかもしれない。

第二に、競争秩序への包摂の度合いの違いが異なる対応をもたらすことが考えられる。表3の右端（中学校）をみる



と、「乗り切り教師」と「危険域」以上の教師たちとの間で、競争理念に関する因子に有意な差が見られる。困難校で燃え尽きの危険性に陥った教師は「乗り切り教師」とくらべて競争の理念を肯定する傾向が強い。これは困難校で勤務する中学校教師において、競争秩序にたいする意識・態度がバーンアウトと強く関連している可能性を示唆する。

本稿と同じデータを用いて教師文化を分析した長谷川は、競争理念の評価が教師の教育観を分岐させる重要な軸になっていること、そのなかでも、高校入試に否応なくつきあわざるを得ない中学校では、競争秩序にたいしてどのような意識・態度を抱くのが、教員たちの意識・態度のあり方をより強く規定すると指摘している。中学校の「乗り切り教師」が、小学校とは異なり競争の理念を否定しつつもその現実の結果効果を大きいものとみなしているのは、これらが制度としての学校が有する選抜機能を常に意識せざるを得ない状況におかれており、その現状に批判的であることを表すようにも思われる。

近年の日本の学校における競争秩序は一定のゆるみを見せつつあるとはいえ、その規定力や競争秩序を形成・維持する諸制度は根強く存続している。競争秩序に強く包摂された状況で、既存の教育にたいする批判意識を支えに困難を乗り切ろうとする試みは、教育のあり方を根底から変える方向を打ち出すのではなく、批判的な態度を取りつつも

現状を一定程度受け入れ、そのなかでやりがいを見いだす方向に反転する可能性がある。中学校の「乗り切り教師」に国家的・市場的な統制という、現在の「改革」の趨勢を肯定する傾向がみられる背後にはこうした態度があるのでないか。それは、私的な内面世界におけるやりがいとアイデンティティの見いだしと接合しうるものである。

また、小学校の教師とくらべて中学校の教師たちは、子どもや父母から「選抜のエージェント」としてまなざされる位置にある。中学校の教師にとって（競争に批判的な「乗り切り教師」たちはとくに）、父母や子どもへの声は、学歴獲得をめぐる私的な要求として受けとめられている可能性がある。競争秩序の規定力が強い中学校では、選抜する者／される者という文脈が力をもつために、学校が子どもや父母と対話的な関係をとり結ぶことが難しい側面がある。こうした競争秩序への包摂の度合いが、異なる「乗り切り」の方略に帰結しているのではないか。

#### 4 「乗り切り教師」たちのゆくえ

今回は「乗り切り教師」に焦点を当て、かれらの意識・態度について考察した。そこには「対話への志向性」と「内面のコントロール」という、従来の教員文化の特徴をなす求心的構造のゆらぎを示唆する乗り切りの方略を見いだすことができた。前者には「参加に開かれた学校づくり」

を支える可能性がある。

ただし、この結論にはかなりの留保が必要である、分析に用いたデータは二〇〇〇年に実施した調査から得られたものであるが、その後教師をとり巻く状況は急速に変貌しつつある。改革時代を生きる教師を対象にしたさらなる調査を実施し、今回の結果と比較検討することで、教員文化の変貌を慎重に見据える必要があるだろう。

筆者の見解によれば、現在実施されている一連の教育「改革」は、教師間・学校間の競争関係を強める方向に作用し、今回は検討することができなかった教師たちが直面するもう一つの困難——多忙化——をいつそう進展させる危険性を多分に抱えている。激化する競争と困難に教師たちが押しつぶされ、内閉した自意識のうちにやりがいとアイデンティティを見いだす状況を避けるためにも（それは政策立案者の望むところでもないであろう）、教師の仕事がらが本質的に抱える困難の把握と、その乗り切りを支える諸条件を明らかにしなければならぬ。「改革」によって新たな管理方式を推し進める前に、日々の教育の営みのなかで悩み、そこに喜びややりがいを見いだす教師自身の声に耳を傾けることがまず必要ではないだろうか。

〔注〕

(1) バインズらが開発した尺度で、3以下が「良好」、3～4が「危険域」、4より大きいと「バーンアウト」と判定される。

(2) 詳細は山田哲也・久富善之「『指導力』の学校状況的基盤」『教育』二〇〇一年十一月号、拙稿「教師のバーンアウト状況の変化にみる教員文化」久富善之編著『教員文化の日本的特性』多賀出版、二〇〇三年を参照。

(3) この区分は以下の手順で設定した。①主成分分析を用いて子どもの「問題行動」九項目の質問への回答から困難度成分得点を算出する。②成分得点の学校平均値を算出し、対象校を困難度「低」「中」「高」に三分割する。

(4) 因子負荷が〇・三以下の項目は省略し、固有値の減衰状況に照らして分析の際に用いる因子を採択している。因子抽出には主因子法を用い、バリマックス回転をかけた。

(5) 久富善之「教員文化の日本的特性」の今日的課題」久富編著前掲書、pp・六一七

(6) 因子負荷絶対値が〇・〇三～〇・二強。同僚関係と関連する因子として、第四因子「中学校は第三因子」が抽出されたが、固有値の減衰状況の関係で今回はとり上げていない。

(7) ただし統計的な有意差はない。今回の因子分析は手持ちのデータから仮説を導き出すために行っており、結果はあくまでも仮説の見通しを立てるための素材にすぎない。

(8) 長谷川裕「教員文化を掴むために」、久富編著前掲書、pp・一八一～一八二。

(やまだ てつや) 一橋大学