

「指導力」の学校状況的基盤

教師専門職への「攻撃」の時代に寄せて

山田哲也・久富善之

1、「指導力不足教師」は個人として存在するか(？)

「教師の指導性」の内実は多岐にわたるが、本稿ではそれが発揮される状況・文脈に注目したい。というのは、今次の地教法改定で(それを先取りもして)「指導が不適切な教員」「指導力不足教員」「不適格教師」を評価・認定し教職から外す措置が現実問題になっているからである。不適格教師認定・排除施策をすすめ、それが「教師の資質・能力の向上策だ」とする人たちには、「教師の指導力とその評価」について、図1・モデル1に示したような考えがあると思う。つまり人は元来、教師に向き・不向き「G」があり、それを背景に形成された教師としての能力「A」が、指導性として発揮されて教育の効果「P」を生み出す。だからその過程を観察すれば教師の「適格性」「指導力」の評価が可能となり、「優秀な者にはより高い処遇を」「不適格者は

排除」をやれば、適格者を残し、また教師たち全般の能力向上努力への刺激になるというわけである。

ここでやっかいなのは、こうした教師個人の「向き・不向き」「不適格」「指導力不足」論が、案外私たちがもつ教師体験・教師イメージと適合する点である。現代に育った者で、教師についての思い出をもたない人は少ない。その際、教育という大切な仕事に携わる教師たちにたいして、人々は他職種にも増して「いい教師⇄ダメな教師」「熱心な先生⇄いかげんな先生」といった両極的な価値軸で評価する体験をもちやすい。教職とは、常時こうした評価軸に取り囲まれている職業である。だから「指導力不足・不適格教師」の認定・排除という話題には、「自分が体験したあんな教師は排除されて当然だ」という痛快感を、思い出を伴って呼び起こす響きがある(報道される「教師の破廉恥犯罪」の印象がそこに重なる場合もある)。この施策にたいする潜在

図1 教師評価・モデル1 (個人責任モデル)



図2 教師評価・モデル2 (状況・文脈モデル)



的支援は広いと覚悟しなければならぬ。しかし冷静になつて考えれば、こうした自己体験や報道からのこの施策支持には重大な落とし穴があることに気づく。

第一に、そうと認定・排除されるのが、自分が体験したあの「ダメ教師」「ひどい先生」とは限らないことである。

図2・モデル2に見るように、「教師の指導性の発揮とその成果」「P」は、もともと客観的に測ることが難しく、また立場によつても人によつても複数の異なる評価が存在する

ことがらである。たまたま大学の本年度の「教職入門」授業で「忘れられない教師・授業」というテーマで約五〇名の学生に教師の思い出を書いてもらったが、そこに登場する「忘れ難い」すばらしい教師は、その学校職場では「ちよつと変わっている人」や「信念を感じさせる先生」の場が多かった。「不適格」と認定・排除されるのが、むしろこうした「すばらしい先生」になる可能性も否定できない。そこまであからさまでなくとも、教師を取り巻く複数の評価軸のなかで、管理層の視線が(同僚や生徒・父母を圧して)特権化することが、学校職場をどれだけ重苦しいものにするかは想像に難くない。むしろ「すばらしい授業」が消えたり、教師の職場ストレスが増す危険が大きいのである。

第二の問題点は、モデル1で教師としての能力とその発揮を(個人としての教師のレベル)で考えているその枠組みにある。この一〇年ほど、研究仲間とともに「退職教師」「ベテラン教師」の教員人生についてのインタビューを数十件行ってきたが、入職から退職まで一貫して「順風満帆」という例はほとんどない。誰の教員人生も「山あり谷あり」である。戦争・敗戦・戦後改革という時代激変があり、その後も高度成長に伴う社会・地域・家族生活の変貌や子どもの変化もある。学校教育制度・政策の側にも幾変遷があり、それを受けた学校現場の空気や指導方法の変化もある。転任によつてそれまでと違う雰囲気や学校にとまど

う場面もあれば、個人としての健康問題や家族問題が介在するケースもある。今では衆目の一致する「すぐれた教師」も以前には出勤をためらうほどの行き詰まりを体験した例前の学校であんなに子どもたちに慕われた教師が、転任して「授業不成立」に悩まされる例。自信もあつたベテラン教師が「学級崩壊」に直面するケースなどなど。

いずれにせよ、「教師としての指導性の発揮と成果」はモデル1の「A→P」のように教師個人の能力がどこでもいっつもそのまま指導性として発揮されるといったものではない。むしろモデル2に示したように、〈その教師・学校がおかれた状況性・文脈性・場面性のレベル〉で、ある発揮の姿を取ったり取らなかつたりするものである。そしてその体験自身が新たな学習「L4」としてその教師に刻まれると考えられる。だとすると、教師のある一時期の「指導性の発揮・非発揮」を学校管理層が評価してそれを処遇格差や排除につなげる新施策は、一つの愚策だと言わざるを得ない。愚策たるゆえんは、①教育の成果は（次項でも述べると）その正体の見極めが難しくとりわけ短期間に確定した評価を下すことができない性格のものであり、②その評価はまた多様に存在するものであつて、そこである立場からの評価を特権化することは「評価の恣意性」を横行・支配させる弊害が大きく、③評価結果を個人の処遇に連動させる施策はモデル2が示す「A⇄P」の状況性・文脈性

の大切さから目をそらし「個人責任」に目を集中させることで教師たちと学校全体が発揮する教育力向上の回路をかえって閉ざすものである、といった点からである。

以上は「教師にたいする評価はなくてよい」と主張しているのではなく、①評価は有形無形にすでに多様に存在すること、そこに新たな制度的工夫⁵がなされるとすれば、②個人責任に収斂するよりむしろ制度・学校・実践のおかれた状況・文脈に評価と反省が及ぶべきこと、③個人にはね返る場合もその教師の成長と乗り切り寄与するようなサポートと学習「L4」の一環であるべきこと、を述べている。

2、教えることの難しさ、「バーンアウト」、教員文化

職場状況を構成するファクターもまた多岐にわたるが、以下では教える仕事特有の困難と関連して、教師たちの「バーンアウト（燃え尽き）」現象の動向と、そこでの「教員文化」の働きに注目したい。というのはこれらの動向・存在・働きに、教師たちの内側から創り出してきた職場状況とその変化が映し出されると考えるからである。

バーンアウト現象とは、教育、医療、福祉関係の職業に従事し、対人サービスを中心的な仕事とする人々に多く生じる独特のストレス、そこから引き起こされる諸症状をさす言葉である。これら職業では、サービスを行う相手からの反応が仕事の成果とされるために、常に相手の反応に気

を配らなければならない。しかも相手の反応は自己の望むものであるとは限らず、熱心な働きかけが冷淡な応答によって裏切られることも少なくない。さらに対人サービスには、情緒的なコミットメントを維持しつつ、仕事を成功させるための冷静で客観的な態度を堅持しなければならぬという相反する課題が存在するために、そこには独特な緊張と疲労が生じやすい。これらの特有の緊張や疲労が蓄積され、熱心な働きかけが報われない状態が続くと、消耗感、消極的な見方、固執的態度、個人的達成感の後退、さらに放置・昂進すれば鬱状態や行動異常などの症状が生じる。こうした症候群が、バーンアウトと呼ばれるものである。

バーンアウトが「教師の職業病」ともいわれるのは、学校教師の仕事の性格に独特の難しさと報われなさがあるからだろう。教師は多数の子どもを相手に、かれらが望んでいるとは限らない知識・技術や規範を伝達しなければならぬ。また教えたことが、子どもたちによって十全に獲得されたかどうかは不確定な面がある。さらに教師の仕事がもたらす成果についても、それがいつ・どのようなかたちで発現するのか、その成果がどこで子ども自身や周囲の人間に良きものと認められるのかは、予測が困難なものである。教師たちがとりくんでいる「教える」という仕事には、普通思う以上にいくつもの難しさがはさまれている。

教師たちは常に、自らの活動に伴う固有の難しさに対処

し、その仕事のもつ意義と成果を人々に(自分自身にも)認めさせてゆくという課題にさらされている。こうした困難と課題に応えようとした長い営みのなかで、教師たちはある独特な職業文化―教員文化―を形成してきた。教員文化とは、端的にいえば学校教師たちの世界に特有なものの考え方や行動の仕方である。それは教師たちのアイデンティティを支え、かれらが直面する困難な状況のなかにやりがいや喜び・なぐさめを見いだすための「ことごらの解釈枠組み」を与えるものである。教員文化は「暗黙の掟」として教師の行動を規制してもいるが、同時に個々の教師とかれらが身を置く場で日々生じるさまざまな出来事の間で介在し、その困難・課題の乗り切りを可能とする一種の緩衝材として教師たちを支えてもいる。「教員文化は教師の指導性に集団的・文化的基盤を提供する」と言えるだろう。

教師層のバーンアウト比率が増加する場合には、そこで教員文化のこうしたサポートする機能がうまく働かず、教師が精神的により追い詰められる職場状況が予想される。もちろん、ひとりの教師がバーンアウトにいたるまでには、教員文化の他にもさまざまな要因が作用する。本稿もそのことを軽視するわけではないが、教師のバーンアウトをめぐる諸データを検討し、普段は潜在化させられた職場状況・教員文化の深層と近年におけるその変化に迫りたい。

3、日本の教師たちのバーンアウト比率は増加から減少へ

表1は、教師を対象に行われた諸調査で、パインズらが開発した尺度を用いて測定されたバーンアウト・スコアの平均値とその分布を示している。スコアの値が大きいほどバーンアウトの度合いが高いことを意味する。このなかで一九九九年以降の調査では、九〇年代半ば過ぎまでの調査とくらべてバーンアウト・スコアの平均値が低下している。スコア分布をみても、調査A・B・Cで「バーンアウト」状態と判定される教師の比率が二〇%を越えていたのが、九〇年代末以降は減少しており、「良好」な状態と判定される教師の占める割合も五割を越えて増加している。

八〇年代にも、日本でパインズ尺度を用いた教師のバーンアウト測定があり、「医療・福祉職より教師のバーンアウトが高い」などが指摘されていた。表1の調査A・B・Cでは八〇年代より状況が深刻化しており、教師を取り巻く状況が一層困難さを増していると指摘されていた。ところが調査D・E・Fではこれとは逆のバーンアウト・スコアの減少が見られる。この傾向は、教師を取り巻く状況の困難さが低減したことを意味するのだろうか？

表2に示す調査Fのデータはこうした予想とはかけ離れている。ここで、勤務先の様子に関する質問項目への回答をみると、教師を取り巻く状況は依然として厳しい。全体

の数値をみると、自分の学校でいじめや不登校が「よくある」「すこしはある」と肯定した教師が約六割存在し、項目2・3・4・5・6・7・9といった問題行動についても一割前後から二割程度の教師が自分の学校でそれを目にする」と答えている。また、調査Fは五つの地域を対象に実施されたが、表2の右側にC市と他の地域を分けた集計と、さらに調査Bで把握された比較可能な数値を示した。首都圏C市は九項目すべてでその他の地域よりかなり高い問題指摘がなされている。また、比較可能な五項目で九〇年代半ばの関西大都市圏のデータよりもC市は問題指摘が「たばこ」以外いずれも高くなっている。

これらのデータに見られるように、学校ではいじめ、不登校・暴力をはじめとするさまざまな問題が生じて、その点で教師たちのおかれている状況は改善されているとは言えないのである。さらに、大都市圏地域の学校がより困難な状況を抱えている。それにもかかわらず、同一の尺度を用いて測定されたバーンアウト・スコアの平均値と分布は、以前より明らかに良好な値を示しているのである。

表3は、調査Fの対象地域ごとにバーンアウト・スコアの平均を算出したもの、表4はスコア分布(2分類)をC市と他地域でクロス集計したものである。問題行動がより頻出するC市のバーンアウトの平均値が他の地域にくらべもつとも低く、分布もC市のデータは他の地域よりも良好で

表1 教師のバーンアウトに関する諸調査結果

教師のバーンアウト調査と実施年	1991-92 首都圏・ 調査A	1994 大阪・ 調査B	1997 東京・ 調査C	1999 東京・ 調査D	1999- 2000 沖縄・ 調査E	2000 全国5 地域・ 調査F
バーンアウト・スコア(S)の平均	3.26	3.37	3.34	2.88	3.15	2.94
スコアの分布	良好 (S≤3)	45.9%	41.8%	41.8%	63.1%	57.0%
	危険域 (3<S≤4)	34.1%	34.4%	37.9%	28.3%	26.5%
	バーンアウト (4<S)	20.0%	23.8%	20.4%	8.6%	11.7%

調査A：首都圏F市公立小・中学校教師1285名

調査B：大阪府内公立小・中学校教師2172名（大阪教育文化センター『教師の多忙化とバーンアウト』、法政出版、1996年）

調査C：東京都足立区公立小学校教師105名（木村浩則『教師調査の結果と分析』、民主教育研究所年報2000、『「学校選択」の検証』、民主教育研究所、2000年）

調査D：東京都公立小中学校教師198名（久富他『今日の教職生活と教師たちの意見』[未公開]、2000年）

調査E：沖縄県那覇市・浦添市公立小・中学校教師2059名（沖縄教師の仕事と多忙化・バーンアウト調査研究会『教師の仕事と多忙化・バーンアウト（燃え尽き）』、2000年）

調査F：北関東A市、B町、首都圏C市、中部地方D町、北関東E地域、公立小中学校教師718名（久富著之他『教育文化の日本的特性』、1998-2000年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(1)成果報告書【課題番号：10410068】、2000年）

表2 勤務先で生じている問題行動に関する質問の回答（調査F）

質問項目	Q あなたの学校で、つぎのような問題はどのくらいありますか (1. よくある+ 2. すこしはあるの累積%)			
	全体	首都圏C市	その他の地域	調査B (94年・大阪)
1. いじめがある (★)	57.9%	75.4%	> 47.0%	49.2%
2. 児童・生徒が授業をさぼる (★)	21.7%	32.0%	> 15.4%	30.9%
3. 児童・生徒が校内でたばこを吸う (★)	13.6%	17.7%	> 11.0%	32.9%
4. 窓ガラスが割られる	14.3%	16.7%	> 12.8%	—
5. 学校の設備や備品が壊される (★)	23.1%	31.0%	> 18.1%	23.8%
6. 子どもたちの間の暴力 (★)	19.9%	25.9%	> 16.3%	20.3%
7. 児童・生徒が教師を脅したり殴ったりする (★)	7.3%	12.4%	> 4.1%	
8. 児童・生徒の不登校 (★)	62.3%	71.5%	> 56.7%	63.9%
9. 子どもたちが騒いで授業が成立しない (★)	13.6%	17.6%	> 11.2%	—

注1) ★印のついた項目は χ^2 検定で $p < 0.05$ のもので、C市とその他の地域に統計的に有意な差があることを意味する。

注2) 調査Bについては共通性のある質問項目についての回答を示した。なお、調査Bでは喫煙とあわせて飲酒の有無を、暴力については生徒間暴力、対教師暴力、家庭内暴力の有無をあわせて尋ねている。

ある。常識的に考えると、問題行動が多く出現する地域ほど教師の燃え尽きが増加するよう思うられる。じつさい、九〇年代半ばの調査Bでは問題指摘があるほどバーンアウト程度が高くなっていた。しかし、二〇〇〇年の調査Fではこうした予想とは逆の姿を示している。

こうした逆転したことがらの関連を考えるため、調査Fの質問項目のうち、学校で生じている問題行動の有無について聞いた九項目に関する回答を点数化して合算したものを「学校の困難性尺度得点」とし、同様な手法で、教

表3 地域別のバーンアウトスコア平均値（調査F）

調査地域	人数（人）	バーンアウト・スコアの平均
A市（北関東）	183	3.03
B町（北関東）	89	2.97
C市（首都圏）	260	2.88
D町（中部地方）	59	2.98
E地域（北関東）	92	2.91
合計	683	2.94

注）人数は有効回答者数

表4 地域Xバーンアウト指数の分布（調査F）

地域	バーンアウトの度合い	良好	危険域・バーンアウト	合計
首都圏C市		169 (65.0%)	91 (35.0%)	260 (100.0%)
その他の地域		240 (56.7%)	183 (43.3%)	423 (100.0%)
合計		409 (59.9%)	274 (40.1%)	683 (100.0%)

表5 バーンアウト・スコアと各尺度得点との相関関係（調査F）

困難性尺度得点	肯定的体験尺度得点	否定的体験尺度得点
-0.0093	-0.3802**	0.5316**

数字は三つに変数をコントロールした結果得られた偏相関係数。絶対値が1に近いほど、二つの変数の相関は強い（** $p < 0.001$ ）

師が普段の学校生活で感じていることがらを聞いた項目の回答から、「肯定的体験尺度得点」（二二項目）と「否定的体験尺度得点」（八項目）を算出して、それぞれの変数をコントロールしながらバーンアウト・スコアとの相関関係をみてみた。表5の偏相関係数をみると、学校の困難性尺度得点とバーンアウト・スコアとの相関はほとんど見られず、学校での体験を肯定的に感じるか、否定的に感じるかどうかはバーンアウト・スコアの増減をもたらす大きな要因になっている。

これら調査結果から、教師のバーンアウトをめぐる今日的動向の意味を考えてみたい。教師たちのバーンアウトの度合いが従来よりも良好な方向へ変化しているのは、学校の抱える困難さが低減したためではない。むしろ困難を抱えながらも、そこにやりがいや喜び・なぐさめを見いだしてゆくすが「教師たちの行動様式やことがら解釈枠組み」つまり教員文化として生まれてきているのではないか。より多大な困難を抱える大都市圏の教師たちを発信源に、これらをこれまでとは違う筋道で支えるような新しい教員文化が形成されつつあることを予感させる。

4、教師の指導力量発揮を支え励まし向上させる学校状況

日本の教員文化レベルで起こっている変化が何であるかを究明するには追加的な調査・分析が求められる。現在の

予想として、教育の諸困難についてそれをもつばら「教師個人責任」論法で「自分を追い詰め」「当該教師を非難の目で見ろ」ような教師仲間の雰囲気（それが八〇・九〇年代のバートンアウト比率増加に重なっていたらう）が弱まっている点を考える。困難に直面してもにわかには自分を・他者を追い詰めない「寛容さ」が出てきたのではないか。「子どもたちが問題を起こす、仕事がなかなかうまくいかない、そのくらいは今の時代では誰にも起こり得ること、キリキリしないでおおらかに行こう」といった感じが、教師世界の新しい雰囲気として、問題の頻発に悩まされてきた地域を信源に広がっているという推測である。

先のモデル2から導出される「教師たちの精神的健康を維持し、指導力量を向上させる職場状況」は、「学校という場で教師たちの実践力量がのびのび発揮され、たとえある教師の一次的な行き詰まりが起きてもそれをサポートし乗り切っていくような職場人間関係や仕組みの工夫、そしてその行き詰まりと乗り切りが個人にも集団にも新たな学習機会になるような教師の成長を促す職場の雰囲気」といったことになる。そのためもちろん「三〇人以下学級の実現」や「教師の時間的ゆとり」などの条件も重要である。ここでは、教師たちの内側から「個人責任」論法を乗り越える新しい教員文化形成という可能性に注目した。

学校と教師について「高い信頼 (high trust)」の同僚体制か

ら低い信頼 (low trust) の階層体制へ」の時代変化が言われている。教師専門職への攻撃が言説面でも制度改革面でも日常化している時代である。学校と教師とにたいする信頼が高かった「良き時代」は去った。それが教師の仕事の難しさをいっそう強めてもいる。しかし、その難しさと「低い信頼」を前提にして「教える」仕事を進め乗り切っていくのも捨てたものではないことが、ここに来てのバートンアウト測定結果の改善に示唆されていると思う。「高い信頼」仮説に縛られて「生真面目・献身教師」をやっていくより、「低い信頼」仮説のなかから本物の信頼を築き出していく、そこに「子ども・父母・地域とともに築く教育と学校」という今日的教育ロマンがあるのではないか。それは、学校への子ども・父母・地域の参加の動き、情報公開法の施行など、教師たちが内向きだけでなく学校運営が通用しない時代にも対応する教師たちの希望であると思う。

〈注記〉

- (1) 先に「教職とは常時こうした評価軸に取り囲まれている職業」と述べたが、そのことのもつ教師への圧力は、その評価が種々さまざま存在することやや緩和されてもいるのである。
- (2) 実際、神奈川県教育委員会発行「指導力不足教員への対応」(二〇〇一・二二)には「指導力不足教員等の例」として「協調性に欠け、他の教職員と頻繁にトラブルを起こす」「上司の指示や指導を無視し、勝手な行動を取る」が挙がっている。

- (3) そうした実情はたとえば、東京都高等学校教職員組合『人事考課「黒書」—学校を壊さないうい』(二〇〇一・八)に収録された〈人事考課の影響について〉に関する声)に生々しい。
- (4) 「能力」についての今日的議論のなかには、個人に刻まれるものを重視しない「文脈決定」論もある。ここでは、刻まれる力量「A」はある。ただし、その形成・保持・発揮は個人レベルより状況・文脈・場面レベルで展開すると考えている。
- (5) たとえば「生徒による教師・授業評価」や「父母アンケート」の制度化、また教師たちの自己評価の個人的・集団的な機会の充実などがすぐに考えられる。
- (6) 田尾雅夫・久保真人『バーンアウトの理論と実際』誠信書房、一九九六年、岡東壽隆・鈴木邦治『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』多賀出版、一九九七年。
- (7) 教員文化のより詳しい定義と意味については、久富編著『日本の教員文化』(多賀出版、一九九四年)を参照されたい。
- (8) 「サポートする機能が働かない」とは、教員文化が教師たちを支えていたロジックが適切に機能しなくなる、もともとこの教員文化に懐胎していた教師を追い込むネガティブな側面が強く作用するなど、教員文化がなんらかの理由によって教師の指導性を提供できなくなったことを表現している。
- (9) この尺度は身体的、感情的、精神的消耗感について尋ねる二二項目の質問で構成されており、質問への回答結果からバーンアウトの度合いを算出することができる。Pines, A.M., "The

Burnout Measure", paper presented at the National Conference on Burnout in the Human Services, Philadelphia, 1981.

(10) 土居健郎監修『燃え尽き症候群』金剛出版、一九八八年(八五年調査収録)、岡東・鈴木前掲書(八九年調査収録)。

(11) 前注の八五年調査(市川市の中学教師)では、二〇四人中四一・二%が、八九年調査(全国の中学校教師)では四六一名中五〇・九%が「高い燃え尽き」状態とされている。同じバインズ尺度だがスコア算出方法が異なっていて、「高い燃え尽き」は表1でいう「危険域」以上に近似する。八〇年代半ばから後半そして九〇年代と「燃え尽き」の増加傾向がそこに見られる。

(12) 三つの尺度得点の算出に用いた質問項目の概略は、①学校の困難性—表2の9項目、②肯定的体験—生徒や父母、同僚との関係と良好な関係を結んでいると感じる度合い／教職にやりがいと充実を感じる度合い、③否定的体験—毎日の教職生活のなかで精神的、肉体的な負担を感じる度合い／教職アイデンティティにゆらぎが生じている度合い、である。

(13) Sullivan, K., "The impact of education reform on teachers' professional ideologies, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 29 (1)

☆本論文は、山田・久富両名共同の検討で執筆したが、分担は、「2・3」が山田、「1・4」が久富である。

(くどみ よしゆき) 教科研常任委員、一橋大学。やまだ てつや 教科研会員、一橋大学院生)