

## 日本の教員文化

——その実証的研究(4)——

一、教員文化への課題意識

二、教員集団と教員文化——千葉県A市調査

三、教師の「学校化」——埼玉県教師調査1

四、教師の「競争」観——埼玉県教師調査2

(1) 学校の競争的性格と教師

(2) 調査の狙い、対象と方法

(3) 結果分析1——中学生・父母調査と比較しつつ

《以上、前号まで》

(4) 結果分析2——多変量解析と自由記入の分析

久 富 善 之

① 教職観とそれを分かつもの・類型

② 「競争」観・「偏差値」観とそれを分かつもの・類型

③ 教職観・「競争」観・「偏差値」観の相互関係について

④ 自由記入の検討

(承前)

(4) 結果分析<sup>2</sup>

—— 多変量解析と自由記入の分析 ——

① 教職観とそれを分かつもの・類型

教師たち自身の「教職」観については、すでに前の二つの調査で結果を紹介した(図16と図21)。この「競争」観アンケートにおいても、前二者と全く同様の質問項目で実施したその結果が、図33である。③「気苦労」が「そう思う」が9割近くあり(「やや」までだと一〇〇%)、中学校教師たちの実感を示していると思う。同時に、④「生徒に接する喜び」と⑤「やりがい」とも「そう思う」が7割(「やや」を含めて九七・八%)あって、彼らが今日の大変だと言われる中学校状況の中で、なお何を支えに仕事に向かっているかをも感じさせる。逆に、②「経済的恵まれ」は「そう思う」がほとんどない(「やや」まででも二一・一%)。他の三項は賛否が割れているが、その中では⑦「自律的」が中間で、①「社会的尊敬」はやや否定に、⑥「自己犠牲」は肯定の方に傾いている。ここから公約数的な

図33 教師の教職観

【設問】あなたは、教師という職業をどのようにお考えですか。次の①から⑦についてお答え下さい。

＜教職観7項目＞	□1 そう思う		□2 ややそう思う		「1. そう思う」の%												
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%	男	女	1~4年	5~9年	10~19年	20年以上
①社会的に尊敬される仕事だ		17.1			70.4	累積 (%)						19.0	8.7	37.5	3.4	20.7	15.4
②経済的に恵まれた仕事だ	1.1		21.1									1.6	0.0	0.0	0.0	3.2	0.0
③精神的に気苦労の多い仕事だ					89.1	100.0						87.7	92.0	81.3	86.7	90.6	100.0
④生徒に接する喜びのある仕事だ					70.7							73.8	64.0	75.0	76.7	65.6	69.2
⑤やりがいのある仕事だ					69.2							73.4	60.0	87.5	76.7	61.3	53.8
⑥自己犠牲を強いられる仕事だ					49.3							46.2	58.3	43.8	46.7	54.8	46.2
⑦自分の考えて自律的にやれる仕事だ			29.7									35.9	12.0	56.3	13.3	32.3	30.8
					83.5												

「教職イメージ」を描くとすればそれは、「経済的にさして恵まれず、自己犠牲もあり、苦労も多く、必ずしも社会的に尊敬されているわけでもないが、子どもと接する喜びをやりがいとして仕事に向かう」というものであろう。それが現実の彼らの姿を客観的に反映しているかどうかには留保が必要だが、それは彼らの自己意識・自己イメージにおける多数派としては了解できる。

この多数派イメージの点は前の二調査と共通しているが、これが中学校教師だけを対象としたものであるため、たとえば同じ埼玉県の小・中学校教師を対象とした図21と比べるといくつの特徴もある。

イ、「精神的気苦労」に対する肯定がもっと強い。

ロ、「自己犠牲」についても、ずっと肯定の方へ傾いている。

ハ、逆に「自律的」で肯定が弱くなっており、それは特に女性教師において顕著である（「そう思う」が一二％）。

ニ、教職経験年数別では、ジグザグが多いが、年数増加とともに統計的に「そう思う」比率が増・減するのは、「気苦労」が一貫して上昇、逆に「やりがい」が一貫して下降の二項である。

このように、公約数的イメージもその内部に立ち入れれば当然ながら一枚岩ではない。

そこで、この7変数についてメデアン（中央値）を境に肯定側と否定側とに2分した7×2=14カテゴリーを使って、林の数量化理論3類による解析を行った。表51は析出された二つの軸（彼らの回答パターンを分岐させる主要な軸の第一、第二）について、各カテゴリーのウェイトと、相関比とを示したものである。両軸とも、相関比が〇・五二四と〇・四三三と高く（第Ⅲ軸以下はいずれも〇・四に満たない）、回答パターンを分けるのに十分である。

I軸のマイナス領域には、「経済的恵まれ」「やりがい」「生徒に接する喜び」「自律的にやれる」に対する肯定が集中し、プラス領域には、逆にそれらの項目に対する否定が集中している。これは教員という職業をそもそも肯定的に見ているか、否定的に見ているか、教職のアイデンティティにかかわって、それを見い出す方向か、見失う方向かを分ける軸と理解される。

II軸のマイナス領域では、「気苦労」の否定が圧倒的に高いウェイトであり、「自己犠牲」の否定がつづき、プラス領域には逆にそれら項目に対する肯定がある。この軸は教員という仕事の大変さにかかわっている。そして「やりがい」「生徒に接する喜び」の否定・肯定もウェイトは少し低いと同方向に重っている。苦勞が多い（そこに喜びもある）ととらえるか、苦勞は少くやりがいも少いととらえるか。

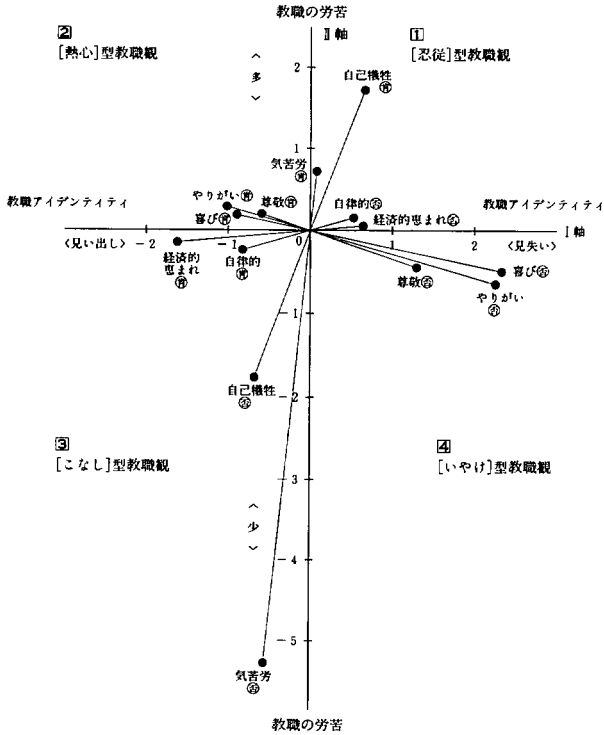
表 51 教職観についての数量化3類解析表

I 軸		(相関比 0.524)		
変	数	回 答	人数	軸へのウェイト
Q 1 4 S 2	経済的恵まれ	1. 肯定	19	-1.648
Q 1 4 S 5	やりがい	1. 肯定	63	-1.037
Q 1 4 S 4	生徒に接する喜び	1. 肯定	65	-0.944
Q 1 4 S 7	自律的にやれる	1. 肯定	27	-0.923
Q 1 4 S 6	自己犠牲	2. 否定	47	-0.707
Q 1 4 S 1	社会的尊敬	1. 肯定	62	-0.653
Q 1 4 S 3	気苦労	2. 否定	10	-0.631
Q 1 4 S 3	気苦労	1. 肯定	82	0.076
Q 1 4 S 7	自律的にやれる	2. 否定	65	0.383
Q 1 4 S 2	経済的恵まれ	2. 否定	73	0.428
Q 1 4 S 6	自己犠牲	1. 肯定	45	0.738
Q 1 4 S 1	社会的尊敬	2. 否定	30	1.350
Q 1 4 S 5	やりがい	2. 否定	29	2.252
Q 1 4 S 4	生徒に接する喜び	2. 否定	27	2.274

(\*ウェイトは小数点3位未満切り捨て)

II 軸		(相関比 0.433)		
変	数	回 答	人数	軸へのウェイト
Q 1 4 S 3	気苦労	2. 否定	10	-5.413
Q 1 4 S 6	自己犠牲	2. 否定	47	-1.645
Q 1 4 S 5	やりがい	2. 否定	29	-0.731
Q 1 4 S 4	生徒に接する喜び	2. 否定	27	-0.700
Q 1 4 S 1	社会的尊敬	2. 否定	30	-0.491
Q 1 4 S 7	自律的にやれる	1. 肯定	27	-0.259
Q 1 4 S 2	経済的恵まれ	1. 肯定	19	-0.025
Q 1 4 S 2	〃	2. 否定	73	0.006
Q 1 4 S 7	自律的にやれる	2. 否定	65	0.106
Q 1 4 S 1	社会的尊敬	1. 肯定	62	0.238
Q 1 4 S 4	生徒に接する喜び	1. 肯定	65	0.291
Q 1 4 S 5	やりがい	1. 肯定	63	0.336
Q 1 4 S 3	気苦労	1. 肯定	82	0.660
Q 1 4 S 6	自己犠牲	1. 肯定	45	1.719

図34. 教員たちの教職観の構造 (2軸4象限)

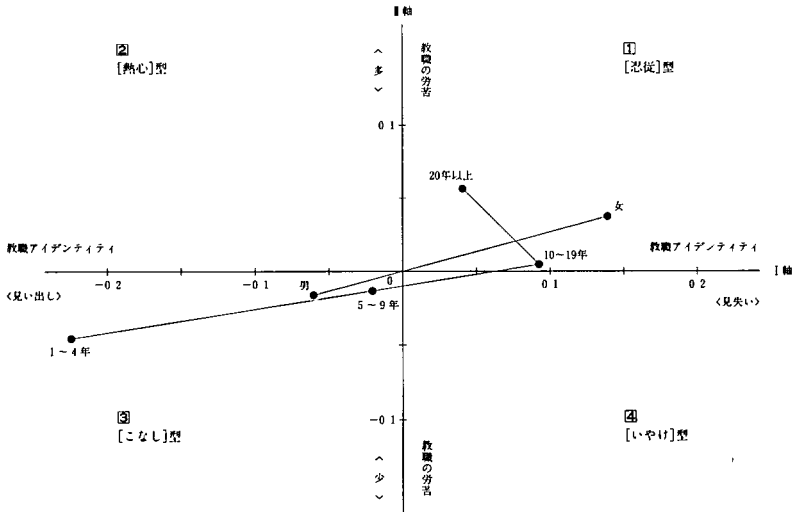


I軸、教職アイデンティティ  
 「見い出し」↑「見失い」↓

II軸、教職の労苦  
 「多」↑「少」↓

この二つの軸を直交させた平面に各変数の位置をプロットしたのが図34である(同じ項目に対する肯定と否定との位置を線で結んで、それらがいずれも原点を通る関係にあることが示されている)。図の第1象限は、教職への確信を見失いながらも、教職の労苦の大きさに向っている「忍従」型教職観を示している。第2象限は、教職の大変さに向かってそこにアイデンティティを見い出している「熱心」型、第3象限は教職を気楽にこなしてわがものとしている「こなし」型、そして第4象限は教職への確信を見失って安易に流れる「いやけ」型、とそれぞれ

図35. 教員の教職観と属性実数



れ命名されるような、教職観の四つの類型をとらえることができる。<sup>(11)</sup>

図35は、男女と教職経験年数段階といった属性変数の各々のグループが持つI軸・II軸上の値の平均値を、二次平面上にプロットしたものである。教職経験年数の増加とともに、むしろ教職アイデンティティの見失いの方向への平均値移動がみられる。これは前の調査の分析で、年齢上昇とともに「こなし」型への移行がみられたのと正反対になっている。<sup>(12)</sup>

プラス・マイナスの平均値が小さく、それに比べて分散も大きいので、断定的には言えないが、中学校教員たちの今日的な苦勞と「やりがい」の見失いがそこに感じられる。ちなみに、表52は、教職経験年数を一〇年を境に2区分して、4類型の構成比をみたものだが、①と④という「アイデンティティ喪失」が一〇年以上のベテランに多く、②と③の「アイデンティティ見出し」が一〇年未満の若手に多いという結果になっている。

教職観の4類型によって、競争について統計的に有意な差の見い出せるのは、たとえば図36・37である。図36は「競争

表 52 教職経験年数 2 区分別の教職観 4 類型

経験年数 \ 教職観類型	① [忍従] 型	② [熱心] 型	③ [こなし] 型	④ [いやけ] 型	計
～9年	10人 21.7%	11人 23.9%	19人 41.3%	6人 13.0%	46人 100.0%
10年～	15 33.3	8 17.7	14 31.1	8 17.7	45 100.0

の励まし効果」への賛否であるが、②熱心型ついで③こなし型において「そう思う」の賛成が多い。つまり、「アイデンティティ見出し」型の方に競争効果への肯定意識が強いのである。そのことは図37では若干ずれて、「競争の今日的自然性」への賛否では、②熱心型に「そう思う」が多く、③こなし型に「そう思わない」が多いという結果になっている。ここでは（後にもう一度立ち返るが）、今日の世の中の競争のきびしさに関する認識が、教職の苦勞の「大・小」意識に深くかかわっている。有意差は見い出せないが、図38の「序列化競争への理念批判」に対して②熱心型の「思わない」が多く、データは示さないが、「競争の敵対化効果」や「受験の競争性」で③こなし型に「思わない」が多いという結果になっている。

ここでは、中学校教師たちにとって競争に関する見方の分岐と教職観とが相互に関連している点を確認しておきたい。

#### ②「競争」観・「偏差値」観とそれを分かちもの・類型

「競争」観についての8つの質問の結果については、前号（二五～三一頁、表49・50）で紹介し検討した。ここでは、その8つの質問（競争観7項目に、学校内の教師比較の雰囲気の有無を加えた）について、右と同じくメディアンで肯定・否定に二分した一六カテゴリーを使って、林の数量化理論3類による解析を行う。

というのは、前号で行ってきたことは、個々の質問について教師たちの回答の特徴を、同じ質問に対する生徒たちのそれと比較して、教師たちの回答に特有な性格があることを示すこと



図36 教職観4類型別の「競争の励まし効果」への賛否  
 〈競争は勉強の励みになる〉

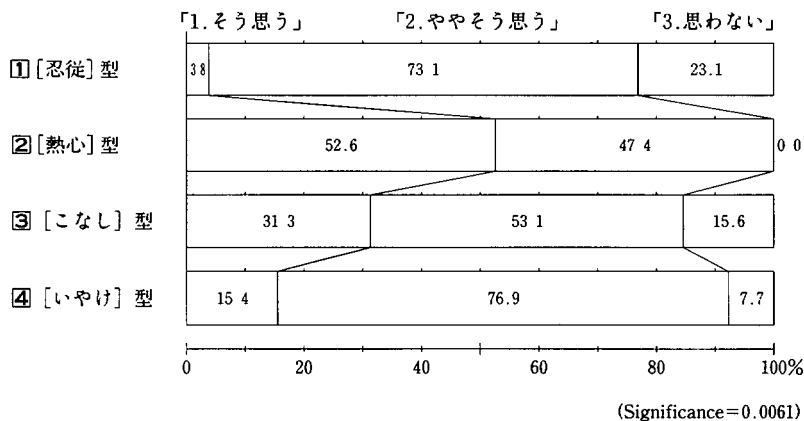


図37 教職観4類型別の「競争の今日的自然的性」への賛否  
 〈今の世の中では人と競争していくのは当然だ〉

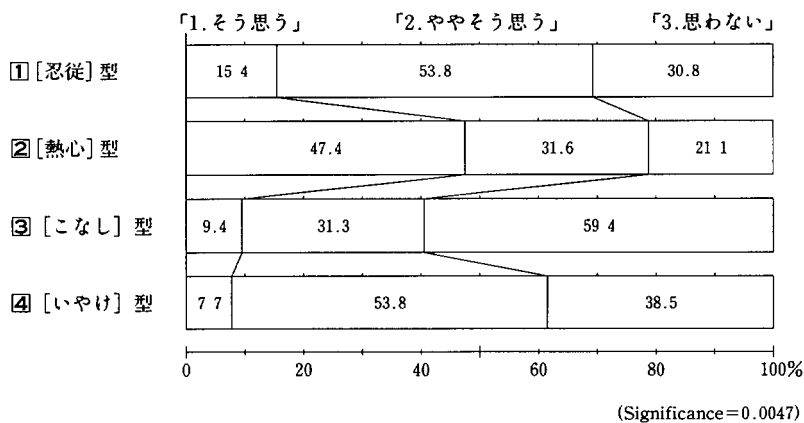
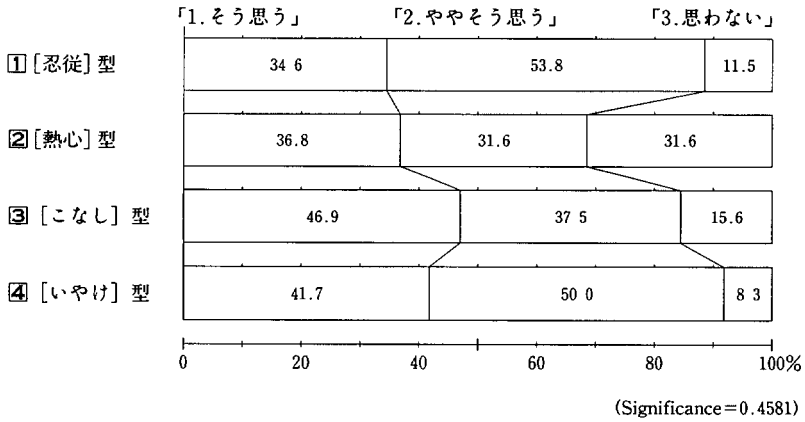


図38 教職観4類型別の「序列化競争への理念批判」への賛否  
 〈序列(順番)をつける競争はよくない〉



であった。しかしそれは、教師回答者を一つのまとまりとして、それが持っている個々の回答比率にみられる特徴をつなぎ合せてきたものであった。実際には、どの質問でも賛否は必ず分かれていたのであって、ある質問ではたまたま賛成者が多い（あるいは少ない）のであった。つまり、実際には、個々の回答者がある問には賛成し、ある問には反対している、そうした回答行動の集積を、一問・一問切り離してみてきたのである。個々の回答者に即してみると、それらの諸質問を貫いてどのような回答行動をとるか、というパターンが存在する。そして、より多いパターンもあり、パターンの分化もある。ここでは、8変数16カテゴリーについて、どのようなパターンの分化があるか、その分化させている軸と、軸の組み合わせによる最も主要なパターンとを算出しようとしているのである。

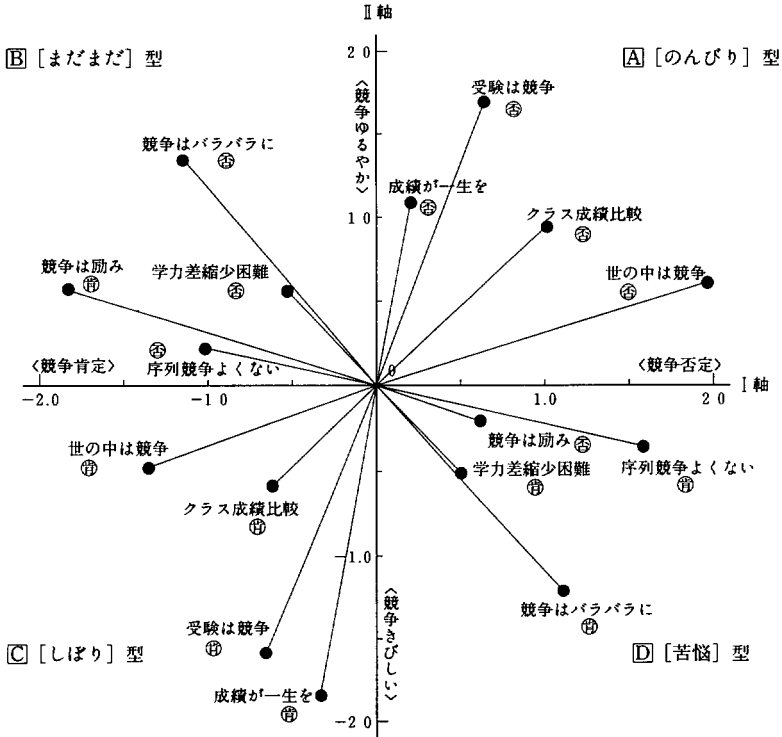
表53は、統計的に算出されたI軸とII軸とのカテゴリー・ウェイトのうち、軸に強く効いている絶対値1以上のものだけを上・下から順にならべてある。この表の中で、いまI軸のマイナスの値の高いカテゴリーは、たとえば「競争は励みになる——肯定」「世の中、競争は当然だ——肯定」「競争はバラバラにする——否

表 53 中学校教師の競争観（数量化3類分析表）

I 軸			II 軸		
・競争は勉強の励みになる (Q <sub>9</sub> S <sub>1</sub> )	[肯定]	-1.890	・中学校の成績は生徒の一生に大きく影響する (Q <sub>9</sub> S <sub>6</sub> )	[肯定]	-1.888
・今の世の中では人と競争していくのは当然だ (Q <sub>9</sub> S <sub>5</sub> )	[肯定]	-1.348	・高校受験は他人との競争だ (Q <sub>9</sub> S <sub>4</sub> )	[肯定]	-1.641
・競争はみんなをバラバラにする (Q <sub>9</sub> S <sub>3</sub> )	[否定]	-1.185	・競争はみんなをバラバラにする (Q <sub>9</sub> S <sub>3</sub> )	[肯定]	-1.302
・序列をつける競争はよくない (Q <sub>9</sub> S <sub>2</sub> )	[否定]	-1.017	(中 略)		
(中 略)			・教職員の中にクラス相互の成績を比較する雰囲気がある (Q <sub>13</sub> )	[否定]	1.009
・競争はみんなをバラバラにする (Q <sub>9</sub> S <sub>3</sub> )	[肯定]	1.135	・中学校の成績は生徒の一生に大きく影響する (Q <sub>9</sub> S <sub>6</sub> )	[否定]	1.056
・序列をつける競争はよくない (Q <sub>9</sub> S <sub>2</sub> )	[肯定]	1.582	・競争はみんなをバラバラにする (Q <sub>9</sub> S <sub>3</sub> )	[否定]	1.360
・今の世の中では人と競争していくのは当然だ (Q <sub>9</sub> S <sub>5</sub> )	[否定]	1.916	・高校受験は他人との競争だ (Q <sub>9</sub> S <sub>4</sub> )	[否定]	1.714
		0.500	相関比		0.430

( \* 各カテゴリーのウェイトは小数点3位未満を切り捨てている。 )

図39 中学校教師の競争観の構造



定」「序列をつける競争はよくない——否定」と、競争の励まし効果と今日的自  
然性を承認し、理念上の批判や敵対効果  
の存在を非認するものである。つまり競  
争を積極的に肯定するカテゴリー群であ  
る。I軸のプラス領域をみると「世の中、  
競争は当然だ——否定」「序列をつける  
競争はよくない——肯定」「競争はバラ  
バラにする——肯定」と、競争の今日的  
自然性を非認し、理念上の批判や敵対化  
効果の存在を承認するものである。つま  
り競争を正面から否定するカテゴリー群  
である。したがってI軸は、「競争の肯  
定・否定」を分かち軸である。

同様なやり方でII軸をみていくと、そ  
のマイナス領域には現実の競争の激し  
さ・きびしさを示すカテゴリー群が、プ  
ラス領域には現実の競争がそれほどきび

しくないという認識を示すカテゴリー群がある。したがって、Ⅱ軸は競争の現実機能についての「きびしさ・ゆるやかさ」の認識分岐をあらわしていると理解される。

教師たちは競争に関して、理念上の「肯定・否定」と現実認識上の「きびしい・ゆるやか」の二つで主として意見が分れている。二つの軸の相関比は $0.50$ と $0.43$ と高く（3軸以下は $0.4$ 未満）、回答パターンを分けるのに十分である。

図39は、この二つの軸を直交させた二次元平面に、各カテゴリーをプロットしてある。この平面上の四つの象限に便宜上、

第1象限、A「のんき」型、

(理念否定／認識ゆるやか)

第2象限、B「まだまだ」型

(理念肯定／認識ゆるやか)

第3象限、C「しぼり」型

(理念肯定／認識きびしい)

第4象限、D「苦悩」型

(理念否定／認識きびしい)

と、二軸の交叉を考慮して命名してある。

こうした分岐軸と類型とは、同時に調べた中学生の場合と大きく違っていたのだが、それは中学生が今日の競争的学校においておかれた状態をクリアーに浮かび上がらせるといふ別テーマになるのでここでは立ち入らない。<sup>(13)</sup>

図40 中学校教師の競争観構造における属性と要因の位置

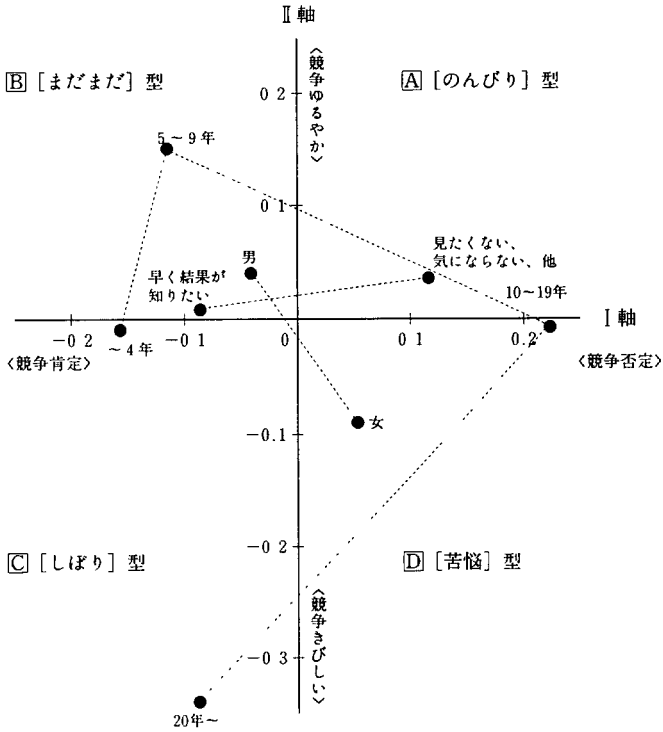


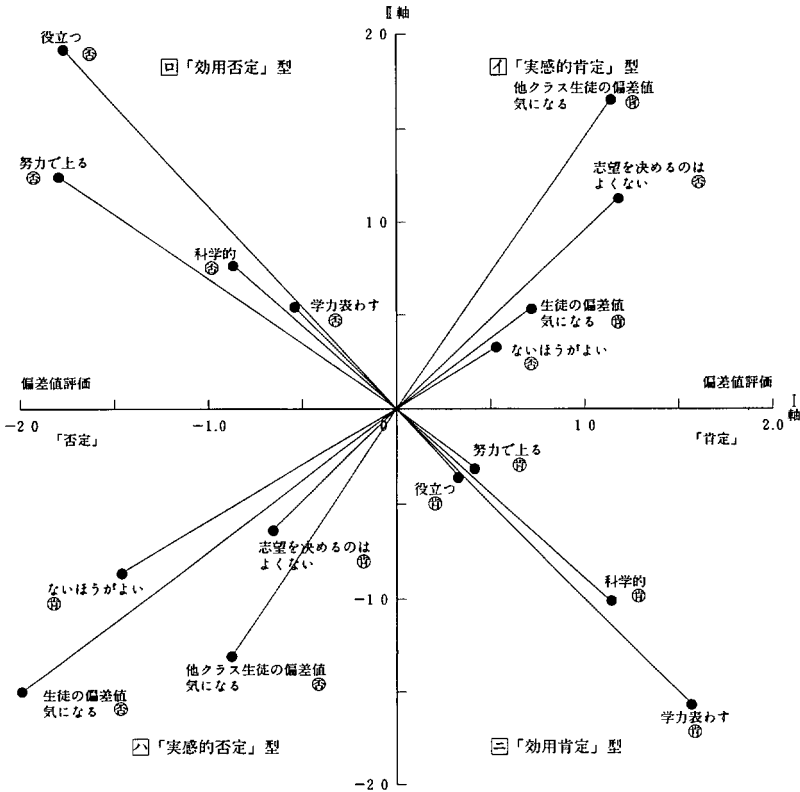
図40で、右の二軸4象限の上に、属性変数(男女、教職経験年数別)と「業者テストの結果、偏差値が帰ってくるとき、あなたはそのように感じますか」という問に対する回答とについて、それらの平均的位置を書き込んだ。そこで、教職経験年数の一〇年未満の人たちが、競争肯定にやや傾いている。その際、彼らの競争の現実認識は、二〇年以上のベテラン教師たちに比べて、必ずしも「きびしい」ととらえていない。一〇〜一九年の中堅教師では、むしろ競争否定の側に傾いているが、二〇年以上のベテラン教師の場合、「競争の現実がきびしい」という認識を伴って競争肯定へ、即ちC「しぼり」

表 54 「偏差値」観についての数量化3類解析表

I 軸		(相関比 0.564)		
変	数	回 答	人数	ウェイト
Q 4 S 6	生徒の偏差値・気になる	2. 否定	24	-1.998
Q 4 S 2	偏差値・役立つ	2. 否定	24	-1.824
Q 4 S 5	努力で偏差値上げる	2. 否定	18	-1.806
Q 4 S 8	偏差値・ないほうがよい	1. 肯定	24	-1.469
Q 4 S 3	偏差値・科学的	2. 否定	50	-0.936
Q 4 S 7	他のクラスの生徒・気になる	2. 否定	52	-0.899
Q 4 S 4	偏差値・よくない	1. 肯定	58	-0.697
Q 4 S 1	偏差値・学力を表わす	2. 否定	66	-0.606
Q 4 S 5	努力で偏差値上げる	1. 肯定	74	0.439
Q 4 S 8	偏差値・ないほうがよい	2. 否定	68	0.518
Q 4 S 2	偏差値・役立つ	1. 肯定	68	0.643
Q 4 S 6	生徒の偏差値・気になる	1. 肯定	68	0.705
Q 4 S 3	偏差値・科学的	1. 肯定	42	1.114
Q 4 S 7	他のクラスの生徒・気になる	1. 肯定	40	1.168
Q 4 S 4	偏差値・よくない	2. 否定	34	1.190
Q 4 S 1	偏差値・学力を表わす	1. 肯定	26	1.540

II 軸		(相関比 0.383)		
変	数	回 答	人数	ウェイト
Q 4 S 1	偏差値・学力を表わす	1. 肯定	26	-1.617
Q 4 S 6	生徒の偏差値・気になる	2. 否定	24	-1.501
Q 4 S 7	他のクラスの生徒・気になる	2. 否定	52	-1.343
Q 4 S 3	偏差値・科学的	1. 肯定	42	-1.069
Q 4 S 8	偏差値・ないほうがよい	1. 肯定	24	-0.870
Q 4 S 2	偏差値・役立つ	1. 肯定	68	-0.700
Q 4 S 4	偏差値・よくない	1. 肯定	58	-0.660
Q 4 S 5	努力で偏差値上げる	1. 肯定	74	-0.335
Q 4 S 8	偏差値・ないほうがよい	2. 否定	68	0.306
Q 4 S 6	生徒の偏差値・気になる	1. 肯定	68	0.530
Q 4 S 1	偏差値・学力を表わす	2. 否定	66	0.637
Q 4 S 3	偏差値・科学的	2. 否定	50	0.898
Q 4 S 4	偏差値・よくない	2. 否定	34	1.126
Q 4 S 5	努力で偏差値上げる	2. 否定	18	1.377
Q 4 S 7	他のクラスの生徒・気になる	1. 肯定	40	1.747
Q 4 S 2	偏差値・役立つ	2. 否定	24	1.985

図41 教師たちの「偏差値」観の構造



型の回答パターンへと移行していると読みとれる。

競争観とは若干ちがったレベルで「偏差値」観について8項目たずねている。その結果についてはすでに紹介・分析した(前号の表45)。ここでは、この8項目について、「わからない」という回答を、メディアンを考慮して「はい」か「いいえ」のどちらかに合体した8×2=16カテゴリーについて、これまでと同様の林の数量化理論3類による解析を行ってみた。表54は、その結果解析表であるが、相関比はI軸○・五六四と高く、II軸○・三八三とやや低くなっている。

I軸は、マイナス領域にいろんな立場から偏差値を否定するカテゴリーが集中し、逆にプラス領域にそれを肯定



図42 「偏差値」観4類型別の「偏差値が帰ってくるとき」回答分布

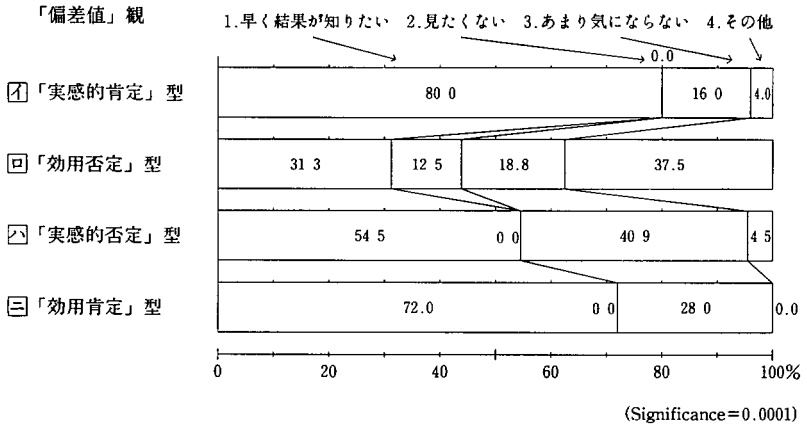
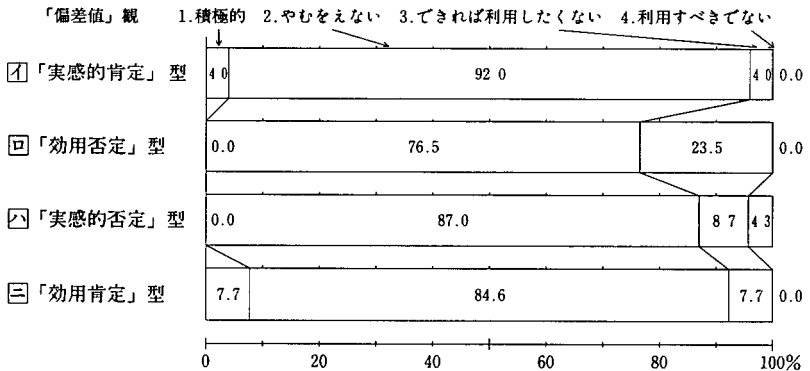
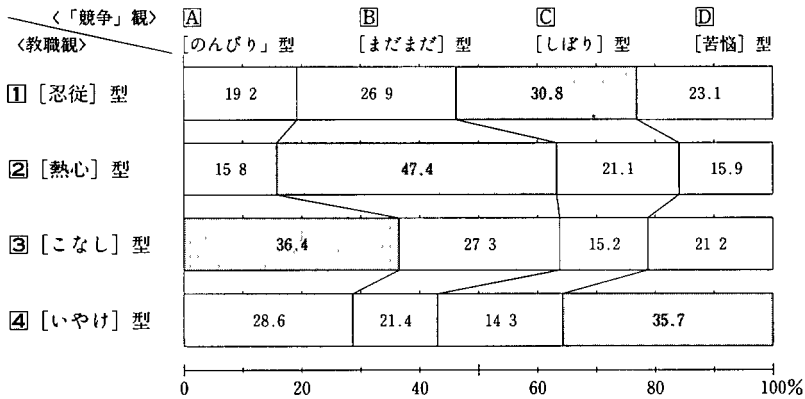


図43 「偏差値」観4類型別の「進路指導に偏差値を利用することについて」の回答分布



\*このクロス集計では、n(総数)が小さくて、有意差が見い出せないが、「偏差値」観を(イ+ニ、ロ+ハ) / Q 8の回答を(1, 2, 3+4)と合算するとゆるやかな有意差 Significance=0.0746が得られる。

図44 教育観4類型別の「競争」観の分布



\*このクロス集計のままでは、n(総数)が小さいため、有意差が見い出せないが、「競争」観を、理念上の肯定(B+C)、否定(A+D)に二分して集計するとゆるやかな有意差 Significance=0.0968が得られる。

するカテゴリーが集中している。ただし、それは「競争観」(表53・図39)のI軸のような理念上の「肯定・否定」ではない。もっと中学校の現実、教師たちの行動の実際に接近している。II軸はほとんど解釈することの難しい分化になっている。

しかし、図41でこのI軸・II軸をXYの二次元平面に組み合わせ、その上に一六カテゴリーをプロットしてみるとはつきりすることがある。それは、この二軸によって、8変数が4つずつの二組に分けられ、その肯定・否定が二組互いに直交するような「右上—左下」と「左上—右下」になる点である。前者は、より実感レベルに即した「気になる」「よくない」「ないほうが」の群で、後者は「科学的」「学力を表す」「役立つ」「努力で」といった数子・指標としての効用レベルの群とである。

そこで図41では、II軸の解釈を留保したまま第1象限を④「実感的肯定」型、第2象限を③「効用否定」型、第3象限を②「実感的否定」型、第4象限を①型

「効用肯定」型と名づけてある。

偏差値に関して、教師たちの回答パターン分岐が、理念上の肯定・否定では生じず、もっと実感レベルや具体的効用レベルで生じている点を重視したい。これは、中学教師たちの「競争」観の理念的分岐に対して、中学生たちの「競争」観の分岐に理念的な軸が出て来ず、もっと実際レベル（「のる——おりる」）と実感レベル（競争の否定的影響の「強——弱」）とで分岐していたの<sup>(14)</sup>と符合している。これまで「競争」観の生徒との比較で、「教師たちには、生徒がおかれている状況のきびしさについて過小評価がある」と指摘してきたが、その競争の道具としての「偏差値」において、教師たちも理念レベルから降りて、実際・実感レベルでこれに立ち向かっているのである。

この「偏差値」観4類型が架空のものでなく、まさに実際・実感レベルの教員たちのことがらのとらえ方を反映したものであることは、たとえば図42・図43で「業者テストの結果、偏差値が帰ってくる時」「進路指導に偏差値を利用することについて」に関する「偏差値」観別の回答の統計的な有意差にも示されている。

### ③教職観・「競争」観・「偏差値」観の相互関係について

これまで、もっぱら林の数量化理論3類にたよって、教師たちのことがらのとらえ方について、三つの領域での分岐と類型と検討してきた。ここでは、それらの相互関係について若干みておこう。

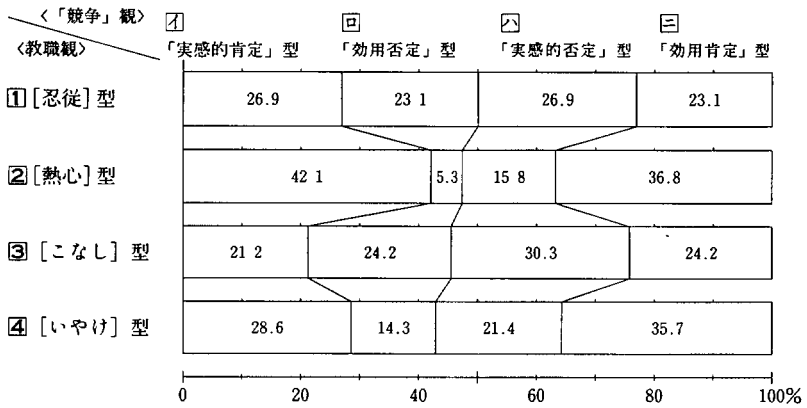
図44は、教職観4類型ごとに、「競争」観の分布をみたものである。そこには有意な差があつて、教職観各類型毎にそれぞれ一つのとりわけ関係の深い（分布で最も比率高い）「競争」観の型が存在している。その組み合わせを示せば、

〈教職観〉

〈競争〉観

①〔忍従〕型 —— ③〔しぼり〕型

図45 教育観4類型別の「偏差値」観の分布



\*前図同様、「偏差値」観を肯定(イ+ニ)と否定(ロ+ハ)と二分すると、ゆるやかな有意差 Significance=0.0968が得られる。

となる。この組み合わせは、**A・B**という競争認識のゆるやかな型が、**②・③**という教師としてのアイデンティティ確立に関係しているということになり、**図36**の38の検討の際と同様の、中学校における「競争」問題認識のことがらの錯そうを感じさせる。また現在中学校の中で「熱心」になれることが、一般的には「まだまだ」型(つまり競争の理念的肯定と競争現実の「ゆるやか」評価)につながっているという関連に、考えさせられる。逆に「いやけ」が一般的に「苦悩」型(競争の理念的否定と競争現実の「きびしい」評価)に関連している点にも、中学校教師たちの追い込まれた状況、つまり「身をよじらせて」教員世界を支えようとしても、そういう形では支え切れない状況を考えさせられるのである。<sup>(15)</sup>

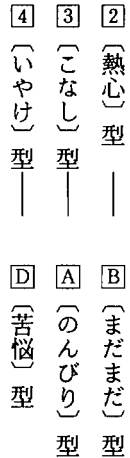


図46 「競争」観4類型別の「偏差値」観の分布

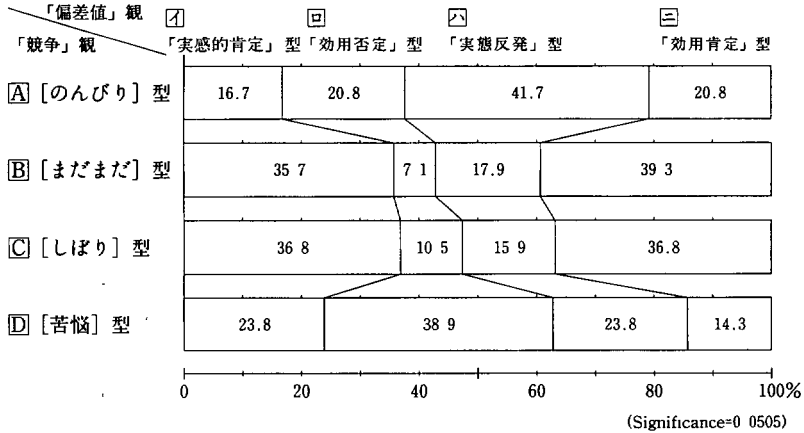


図45は、教職観4類型ごとの「偏差値」観の分布を示している。前図のような型どうしの一対一関係の深い対応はない。②「熱心」型は、④「効用否定」と③「実感的否定」が少なく、①「実感的肯定」と④「効用肯定」という偏差値肯定が特に多いという点で目立っている。ただしここでは、④「いやけ」型がその逆ではなく(他の二類型①「忍従」と③「こなし」)が、「偏差値」観4類型にほぼ等分に分布しているのに比べて、むしろ②「熱心」型に近くなっている。だから、「熱心↑いやけ」の両極的対比は、「競争」観のレベルには反映しているが、実際レベルの「偏差値」観ではそれと違って、両極とも偏差値肯定に傾いているのである。

図46は、「競争」観ごとの「偏差値」観分布をみている。B・Cの競争の理念的肯定派が、①・②の偏差値肯定へと強く傾いていることがわかる。つまり両方の第1軸が相互に関連しているわけで、表55はこの関係をとりに出して示したものである。しかし、こうした強い相関関係の中にも、これまでみてきたような教職観とのそれぞれ異なる関係が伏在していることに注意しなければならぬ。

表 55 「競争」観 I 軸と「偏差値」I 軸との関係

「競争」観 「偏差値」観		I 軸		計
		偏差値の (実感的・効用的)肯定	偏差値の (実感的・効用的)否定	
I 軸	競争の理念的肯定	35人 74.5%	12 25.5	47 100.0
	競争の理念的否定	17 37.8	28 62.2	45 100.0

(Significance=0.0004)

④自由記入の検討

前号の末尾資料に示したように、このアンケートはきわめて簡単なものであったが、「最後に、競争や偏差値についてご意見がありましたら、要望でもご不満でも自由にお書き下さい」として、自由記入欄を設けた。回答者九二名中四六名が内容のある(ただ「ご苦労さま」といった記入でない)回答を寄せていただいた。その内容も、過去には「君たちは学校の現場が何もわかってないのに、こんなアンケートは無駄だ」といった記入をたびたび体験してきたが、今回はそうした性格の攻撃的な記入はなかった。5割という記入率も、こうした質問紙末尾のフリーな記入としては、筆者の過去の体験の中では最も高い。また、その多くが、記入欄をはみ出すほどのたんねんさで書き込んでくれたことの意味を、感謝とともに考える。

以下では、この自由記入を分類して検討するが、全体として「偏差値」に言及したものが多く、まず「偏差値」観4類型(Ⅰ)Ⅲに統計操作的に分類された人をグループにまとめ(その内部では「競争」観4類型(A)ⅢDの順に、さらにその内部ではサンプル番号順に)、各グループのまとまりの所で若干のコメントをつけた。なお、サンプル番号の後に、性別、教職経験年数、「偏差値」観類型、「競争」観類型、教職観類型の順番で五点の情報を記している。

これまでは、もっぱら数量化3類でやや抽象的に分析してきたが、それらの点をここでは、自由記入という性格の異なる材料で改めて考えて行きたいと思う。

(ナンバー 性別 教職勤務年数 「偏差値」観・「競争」観 (教職観))

1、①「実感的肯定」型のグループ

(回答者26名中、記入者14名)

005 男 一〇年 「実感的肯定」・「のんびり」 (「熱心」型)

競争が内なる自分との戦いへと発展し、自己をきたえるためのきっかけになるよう指導したいと思っています。体育祭などで他のクラスと良い意味で競争させることにより、クラスの団結を強めるならば、競争にも意味があるのではないのでしょうか。偏差値については、現在の受験制度の中では、偏差値が神のような役割を置いて残念です。しかし、教育のひとつの手段としては利用価値はあると思います。

075 男 一一年 「実感的肯定」・「のんびり」 (「こなし」型)

高校の設置科の多様化(総合技術・伊那総合・音楽科・美術科など)が現在の傾向です。これに対応するのに中学校の指導過程、その理念を改めて行かねば、本来の意味で中学3年15歳の年齢と現在の教育過程の中で(ある意味では自己の人生を)決定できるでしょうか? おそらくは遅れ気味にそして不十分に高校の多様化に合わせて中学校の教師は進学指導をすることになっていくと思います。したがって高校の多様化の本来の目的とは離れた生徒が入学していくことになって行くでしょう。

それより小・中・高（あるいは専門学校）の一貫した真の学力と本人に合った進路を見つけるための教育過程のあり方をさぐることのほうが急務でしょう。（と思っています）

039 男 一年 「実感的肯定」・「まだまだ」 （「熱心」型）

「偏差値をなくすべきだ」という声をよく耳にする。私自身つい半年程前まで皆様と同じ学生であったためこの意見に賛成だった。しかし、実際の現場に立ってみると「偏差値」なくして進路指導は不可能であるといってよい。まして、私立高校などは偏差値をぜったいに信頼し、これをたよりに生徒を合格させているようだ。そのため我々としては偏差値を出してくれる業者テストにたよる。さらに、親、生徒は「偏差値」に敏感であり、知りたがる。そういう現状だから我々は業者テストをかりざるをえない。もし、偏差値なんて必要ないと思えば、今の中学校の現場に立ったとすれば、その人は、教師としての仕事はできないし、周りからかなりの反発（生徒・親からは特に）をかうと思う。だれしも自分の生徒はかわいい、そしてその涙は見たくない。笑顔を見たいと思うのは当然だと思う。したがって、偏差値は決していいものとは思わないが、進路指導にはもはやかせないものだと思う。くり返すが、生徒の涙は見たくないから。

043 男 一五年 「実感的肯定」・「まだまだ」 （「熱心」型）

現在の受験状況の中では、偏差値は、必要悪である。中学校でも、1・2年と3年にあった進路指導を進めてくることが、3年の10・11月になるとどうしても、進路指導にならざるをえなくなってしまう。親の教育レベルが上がっている（大卒）ので、又塾の過熱でとても現場はやりづらい。もっとのんびり子どもとともに教育を進めたい。



044 女 九年 「実感的肯定」・「まだまだ」〔「忍従」型〕

私立校などは、偏差値はこれだと言ってくることが多いため偏差値を気にしなくてはならないのが現状である。競争についてはある程度競争意識がないと学力は向上しないと思っている。

058 男 八年 「実感的肯定」・「まだまだ」〔「こなし」型〕

競争や偏差値について疑問を感じながらも、使わなくてはならない現状に腹立たしく思う。

066 女 七年 「実感的肯定」・「まだまだ」〔「こなし」型〕

「勉強＝競争」と考えるのはおかしいでしょう。（大学生のあなたたちも人との競争で勉強をしているわけではないと思います。）中学校でも、「何のために勉強するのか」と言うことを考えさせます。生徒の中には、よいライバルとして頑張っているものたちもいます。偏差値が上がったら喜びます。でも、我々教師も、その生徒も、偏差値が上がった＝人をぬかしたという意識はもちません。その子が頑張ったかどうかは問題なのではないですか。

015 男 八年 「実感的肯定」・「しぼり」〔「忍従」型〕

成績も偏差値も結果として現れるもの。大切なのは、その過程で、どのような、指導をして生徒自身・そして保護者が、その数値をどうとらえるかの問題だと思います。自己の能力を数値に置きかえた時、素直にそれまでの自分を振り返られるか、また教師が、その場でどのように指導するかで、成績も、偏差値も、意味のないものとなっ

てしまうと思う。成績・偏差値等の数値は、能力のキャパシティを計るもの、誤って指導すれば、弊害が生まれるのは当然。努力の結果であり、可能性の目安としたい。

042 男 四年 「実感的肯定」・「しぼり」 (「熱心」型)

私は現在三年生の担任として毎日三者面談をやっているところです。偏差値ばかりにとらわれるのはよくないと思いつつ、偏差値が高校選択の第一条件であることは動かすことのできない事実ですから、どうしても偏差値が先行していきます。私立校の推薦には偏差値ぬきでは考えられないのです。

進路指導の中の偏差値の使われ方や、中学校の実態についてもっと詳しくお話ししたいところですが、このスペースでは言いきれません。電話でも、直接学校にきてくれてもかまいません。

046 男 六年 「実感的肯定」・「しぼり」 (「いやけ」型)

上位の生徒は一般にはげみにする部分が多少あるようだが、中・下位の生徒は自己嫌悪的な受けとめ方をするものも多いようだ。

084 男 三年 「実感的肯定」・「しぼり」 (「こなし」型)

競争があって当然だが、偏差値重視の傾向を人格重視にして、将来(21世紀)を背おう人間をつくり上げるべきだ。

088 女 二〇年 「実感的肯定」・「しほり」 (「忍従」型)

子供の人格やよい点を見ながら普段教育にあたっているので競争や偏差値にこだわった教育を最近していない。10年くらい前までは競争心をあおって学力をのばそうとぐんぐんやっても子どもはついてきたが今はそういうことができなくなった。子供達がずい分と変わってきたように思う。

051 女 一五年 「実感的肯定」・「苦惱」 (「熱心」型)

今日の現状では偏差値をやめても、それに変わるなんらかの成績物が出てくる。心やさしい子供を育てても、高校側はこれでは取ってくれない、教師としても大変苦しい時代です。

083 男 一〇年 「実感的肯定」・「苦惱」 (「いやけ」型)

私は思うのだが、「現在の中学生たちにとって重圧となっているのは、受験だ」という設定には無理があるように思う。彼らはたしかに疲れている。俗にいうバーンアウトという感じで、燃えつき、ヘトヘトになっているという印象を受ける。しかし、それは断じて、受験のせいではない。それは9年間、机にすわらされ、40人(あるいはあるいはそれ以下であっても数十人)という単位でいっせいに授業をうけさせられてきた、そのことによってある。つまり現在の教育(授業)そのものが原因である。人間には生きがいが必要であるのに、今の授業は本質的にそれを生徒たちに与えることが不可能である。そういう中で、受験は逆に、彼らに「勉強する目的」をたとえいつわりであるにせよ与えている。たしかに受験戦争の重圧の中でクラスで数名(学年で10名くらい)の生徒はつぶれていっている。しかし受験がなければ、クラスで半分以上の生徒はつぶれ中学校は崩壊してしまうのではないか、

その証拠に2年生の後半には、ほとんどの生徒が無気力になり授業にうんざりしている。それを3年生になって受験という目的(?)がようやくつなぎとめている。

以上、統計的には一応「実感的肯定」型に分類される一四名の記入をみて、いくつかの特徴に気づかされる。

(イ)、全体として、競争と偏差値をめぐる中学校教育現場の複雑にして苦しい状況が表現されている。「やりづらい」(043)、「腹立たしく思う」(058)、「教師としても大変苦しい時代」(051)、「しかし受験がなければ」(083)、「といった表現がなされている。

(ロ)、その中で彼らは、偏差値というものを存在として認める方向を表明する者が多い。それは「必要悪」(043)とか、「生徒の涙は見たくないから」(039)といった弁明的言い方から、「自己をきたえるきっかけ……教育のひとつの手段としては利用価値はある」(005)、「ある程度競争意識がないと学力は向上しない」(044)、「受験がなければ、クラスで半分以上の生徒はつぶれ中学校は崩壊」(083)といったように競争を積極的に肯定する立場もあり、また「その子が頑張ったかどうかが問題」(066)、「大切なのは、その過程……偏差等の数値は……努力の結果であり、可能性の目安」(015)、「競争があつて当然だが、偏差値重視の傾向を人格重視にして」(084)、「子供の人格やよい点を見ながら普段教育をしているので」(088)といった形でより上位の教育理念を提示することで、などなどその合理化の論理にはいくつかのパターンがみられる。いずれにせよ、偏差値というものの存在そのものについて、これを承認する方向での表明がそこに見い出せる。

2、回「効用否定」型グループ

(回答者17名中、記入者9名)

006 男 七年 「効用否定」・「のんびり」(「こなし」型)

偏差値は資料としての利用価値はあるが、学習本来のフィードバック方法を何一つ示していない。正答率を出し、各項目の達成度を分析する方が生徒各自のためにはよい。教師としては、進路指導上の目安として、現在やむを得ず利用せざるを得ないのは確かであるが、偏差値だけでは進路は決められない。個人の適性や技能を考慮することを重視して指導しているが、第一希望に合格できなくては話にならない。これが現実である。

055 男 一二年 「効用否定」・「のんびり」(「こなし」型)

難しいテーマに正面から取り組んでいることに対し敬意を表します。受験競争の実態は、どう見ても異常です。生徒の成長が最も著しい時期に、人間的な連帯ではなく、差別と孤立を強いられるのですから。現実としては、業者テストの偏差値を利用せざるを得ない状況ですが、これも、今の学校教育制度下での差別、選別機構が必然的に結果するものだと思います。そして、今、政府がすすめようとしている「教育改革」なるものが、さらにその方向を強めるものであることに怒りを感じます。

089 女 一〇年 「効用否定」・「のんびり」(「忍従」型)

勉強をさせることはいいんだという前提のもとに、テストが多く(業者テストも2年生で3回もやる)生徒たち

にハッパをかけている状況です。教師も教科の指導、部活の指導はするものの、学力がついていかない生徒の指導は、忙しいという名のもとに二の次にされてしまう。また、業者テストが、返ってくると偏差値のよい教科担当や担任はほめられるという雰囲気がある。しかも、競争や偏差値を疑問に思っている教師は少数派なので、反対しても通じず（無関心な教師も多い）いろいろな疑問を感じることも多い学校だと思えます。はっきり言って生徒にやらせたくない（生徒のためによくないと思う）ことを全体の決定だからとやらせるのはとても苦痛です。

027 男 七年 「効用否定」・「まだまだ」 （「忍従」型）

競争や偏差値は使い方によって、有効に使われたり、ただの数値になったりします。問題は、どういう利用を教師・親・生徒がするかでそれらの有効性が出てくると思います。

012 男 一四年 「効用否定」・「苦悩」 （「こなし」型）

特に進学に関しては、公立高校はそういうことはないが、私立高校に関しては事前相談の段階で、偏差値をとく要求され、その生徒自身の人間的なものが評価されないで、決定される場合がある。現在の競争というものは、すべて点数・成績等のもので、例えば、英語の「5」の評定と美術の「5」の評定とどちらが上かなどと比較している様なものでおかしいものだ。子どもたちの背後にいる親たちの意識が変わらない限り、子供達自身がそういう意義から解放されるのも困難な状況である。

017 （不明） 「効用否定」・「苦悩」 （「忍従」型）

1・2年生のうちから業者テストで偏差値を出したがる親や教師がふえてきたのでこまっている。学力を測定、あるいは、集団の中でどの位置にいるかを調べるものであって、学力をのばすものではないと思う。大切なことは、各教科で、どこにつかえの原因があるのかを発見し、授業に工夫を加えていくことではないか。偏差値は必要ない。

022 女 五年 「効用否定」・「苦惱」 (「こなし」型)

現在、3年の担任です。偏差値に左右されているのは子供だけではないと思う。今のクラスでも、3〜4人は母親の方が、その影響を大きく受けているようだ。目安にはしても、振り回されたくはないものだ。時々、(偏差値に)振り回されそうになっている自分がいやになる。

077 男 一四年 「効用否定」・「苦惱」 (「忍従」型)

適正な進路選択を社会的かつ世間体と切り離してその子自身が自由にできる世の中になってほしいと思う。高校に行けない子をなくし、高校に行かない子がふえてもよいと思う。

081 男 五年 「効用否定」・「苦惱」 (「こなし」型)

現在の教育体制の中で、偏差値教育に不満を持っている一人だと思う。人間の力を点数だけで判断するような風潮があり、又、それを当然と感じている教師も多いように感じる。特に社会科においては、生きた新しい知識と世の中への関心をいつも持ち続ける生徒を育てたい。そのためには、点数1点にこだわるのではなく、社会科の好きな生徒を一人でも多く育てるように努めたいいつも思っている。

このグループの記入者は9名で前項より少いが決して軽視できない表明がある。その特徴は次の点にまとめられる。

(イ)、状況の複雑さや苦しさは、「第一希望に合格しなくては話にならない」(006)、「どう見ても異常」(055)、「とても苦痛」(089)、「困難な状況」(012)、「こまっている」(017)、「自分がいやになる」(022)、などほとんどのケースで表明されており、前項と変わらないというよりいっそう深刻に認識されている。

(ロ)、その中で、偏差値と競争とに対する正面きった批判で出てくる。「学習本来のフィードバックの方法を何一つ示していない」(006)、「差別と孤立を強いられる」(055)、「偏差値のよい教科担当や担任はほめられるという雰囲気がある」(089)、「その生徒の肉体的なものが評価されないで」(012)、「学力を測定、あるいは、集団の中でどの位置にいるかを調べるものであって、学力をのばすものではない……偏差値は必要ない」(017)、「進路選択を社会的かつ世間体と切り離して」(077)、「点数1点にこだわるのでなく、社会科の好きな生徒を一人でも多く」(081)、などの表現にもそれが示されている。そのいくつかは、偏差値の本質的弱点を突いている。

(ハ)、こうした批判の論理は、第一グループにあった「より上位の教育理念の提示」と一見似ているようにもあるが、その上位理念によって偏差値の存在をつつみ込もうとする(第一グループ)のか、排除しようとする(第二グループ)のか、の点で決定的に分かれている。

(ニ)、こうした偏差値と競争とに対する論理をもった正面からの批判を展開している人の中に、自分は少数派という自覚をもっていたり、現在の教育政策に対する批判を表明する人がいる(055、089、017、081など)。



3、□「実感的否定」型グループ

(回答者23名中、記入者12名)

009 男 五年 「実感的否定」・「のんびり」(「こなし」型)

「偏差値がすべて」という考え方に問題があると思う。現在の入試制度において、志望校の合格の可能性を知るには、この偏差値が大きなものさしとなっている。ものさしとしてこの偏差値を考え、利用したいと思っている。生徒が自分の将来を考え、せめて高校で何をしたいかを考え、目標をもった進路をえらべるのが一番大切なのだと思う。その時「では、その高校の合格可能性は？」ということで利用するのが偏差値であると思う。偏差値が先でなく、なにをしたいかが先であらねばいけない。偏差値も、競争も、それをどう使うか、どう生かすかが、悪になるか、善になるかのわかれめだと思う。今、偏差値は悪であるような考えが多いと思うが、そのことには、私自身納得しかねるところがある。

011 男 三九年 「実感的否定」・「のんびり」(「こなし」型)

現況では私学が偏差〇〇以上の生徒と、指定してくる。困った問題です。公立においても若干要求する学校がある。もっと、のんびりした学校生活を送らせたいものですね。

021 男 一二年 「実感的否定」・「のんびり」(「こなし」型)

偏差値の内容(正規分布曲線の表れる場合またはそうでない場合等)を十分把握して、それを1つの学力の参考

資料として利用するのが良いと思うが、現在の学校現場では、ややSSの重視しすぎの場面が多い。大学教育からの全体の入試改革が行われない限り、今後この傾向が続くと思います。

060 女 一一年 「実感的否定」・「のんびり」 (「忍従」型)

偏差値は学力の低い生徒にとっては残酷なものである。受験の際、私立単願でなければ高校に入れない、というような生徒は偏差値1・2を上げるのに必死である。私立高校との事前相談では業者テストの結果が主になるため、偏差値にこだわらずになどは言えない。なんの為の勉強か、との問いに3年生ともなると偏差値を上げるためにと答える子もいるが、現在の受験態勢においてはこれが本音かもしれない。親も教師も子供も本来の偏差値の意味、利点を考えるゆとりもなくどちらかと言えばふりまわされている感が強い。

072 男 一六年 「実感的否定」・「のんびり」 (「いやけ」型)

現在は偏差値、等にかたよりすぎている傾向があるので、正されるべきだと思っています。

078 男 四年 「実感的否定」・「のんびり」 (「こなし」型)

現在の入試制度を抜本的に改革しなければ残念ながら偏差値重視の進路指導が続く。そして、過度の競争を生徒に負わさなければならなくなり、そこからは、人間味あふれる人格は育てにくくなる。

038 女 五年 「実感的否定」・「まだまだ」 (「こなし」型)

中学校の現場にいる教師にとって、偏差値の魔力は、恐怖である。無くしたいという願望を吹き飛ばされそうなほどの現在の体制と、日々内面的に闘っているような気がする。

このようなアンケートを受ければ受けるほど、苦痛が増してくる。ところで、なぜ、このアンケートを、受け入れ側の高校教師にしないのですか？

045 男 三年 「実感的否定」・「まだまだ」 (「忍従」型)

お互いが伸びるように競争するのはいいことだと思う。しかし、相手をけ落とすためなら競争はみんなをばらばらにする。偏差値はあくまでも一つの資料にすぎない。それでその人の価値が決まってしまうものではない。

067 男 二年 「実感的否定」・「まだまだ」 (「いやけ」型)

11/14 PM1:00 目の前で今、生徒たちは、最後の北辰テストに取り組んでいます。見ていてなんとなく寒々しく寂しい感じがしてなりません。このテストの結果で志望校がほぼ決定するわけですから、生徒も必死です。なかには、不正行為をする輩もできます。私も恥ずかしながら、生徒の志望校を考えるのに、偏差値を参考にしました。偏差値は生徒たちを区切るのに大変便利なのです。しかし、これで本当にいいのでしょうか。教育とは離れた世界にいるような気がしてなりません。偏差値が本来持っている意味を失い、1人歩きしているように感じます。偏差値だけで生徒の全人格を評価してしまっているような気がして恐ろしいです。現在自分のやっている仕事が、機械的に学生の頃思っていたことと違い、とまどいを感じています。あーやだやだ!!

071 男 四年 「実感的否定」・「まだまだ」 (「熱心」型)

人間は偏差値でどうこうなるものでなく、ハート(心)で人間のよさを決めるべきである。SSが高くて、気がない子は、今後の人生において何のプラスにもならないと思う。偏差値で左右される社会でなく、ハートで決まる世の中をつくりたいものである。

049 男 二七年 「実感的否定」・「苦惱」 (「忍従」型)

協力・思いやり・などの教育目標と競争(他人を蹴落とす)との矛盾を生徒に理解させる方法が知りたい。社会での経済的生活では後者の理念が通用しているようだが。受験(進学)指導は差別・分別教育である。

063 女 一三年 「実感的否定」・「苦惱」 (「こなし」型)

埼玉県の入試制度をあらためるべきと思う。偏差値で高校側から動かされている中学校の現場は正常でない。

このグループの一二の記入は、全て偏差値に対して否定的である。その点で、第一グループと対照的であり、また第二グループと重っている、いや全員が批判的である点では第二グループ以上にまとまっている。ただし、その批判の性格の面で第二グループと比較してみると次の特徴がある。

(イ)、その批判は、現場の実態に即しているが、それは実感としてのつぶやき、ぐちに近く、必ずしも批判論として組み立てられていない。「せめて、高校で何をしたいかを考え」(009)、「困った問題……もっと、のんびりした

……」(011)、「ややSSの重視しすぎの場面が多い」(021)、「残酷なもの……必然である……ふりまわされている」(072)、「かたよりすぎている傾向」(072)、「残念ながら……」(078)、「偏差値の魔力は、恐怖である……苦痛が増してくる」(038)、「なんとなく寒々しく寂しい……これで本当にいいのでしょうか……恐ろしいです……あーやだやだ!」(067)、「ハートで決まる世の中を」(071)、など。

(ロ)、このような実感レベルの表出はもちろん第二グループにもあり、また第一グループにも一脈通じているのだが、この第三グループでそれが典型的に強く、そういう意味では第二グループにあった「少数派」意識でなく、むしろ多数派意識がみられる。多数がこういう実感をもち、反問しながら、しかし行動としては現在の競争・偏差値体制に従わされている、という状況がそこに浮かび上がっている。

#### 4、(三)「効用肯定」型グループ

(回答者26名中、記入者11名)

023 男 七年 「効用肯定」・「のんびり」(「いやけ」型)

競争は、自分自身をみかくという意味においては、重要で必要なものであると思う。ただし、強迫観念を与えてはならない。競争・偏差値に対して優位に立ち、自分をみかく材料としてだけ使えるような人間を育てられればいいと思う。一生懸命努力したのなら、偏差値が悪くても受け入れてくれるところも欲しい。大学が多すぎる。10分の1ぐらいにするかアメリカ型にすべきだと思う。非常におもしろいアンケートだと思った。

080 男 一〇年 「効用肯定」・「のんびり」 (〔忍従〕型)

偏差値で人間をきめるといわれるが、現場では、そんなことはない。学力の目安としては見るが、人間を判断する材料なんかに使っていない。

002 男 七年 「効用肯定」・「まだまだ」 (〔熱心〕型)

競争はあくまで本人の中の自分との競争であって他との競争を強いてはならないと思う。偏差値教育への非難は、高校側の受け入れ体制に問題があるのであって、中学校側のするべきものではない。生徒が入学したい希望を持った場合受け入れる高校側が偏差値を基準に入学させれば、そう指導せざるをえない。

013 男 五年 「効用肯定」・「まだまだ」 (〔こなし〕型)

一教師の主観的な貧弱のテストでは自分が県や周辺の学校の生徒のレベルのどの位の位置にいるのかがわからない。その道で専門的に研究し、客観的なテストを作っているものを利用して正確なデータをもとにして、本人、親、教師の三者会議の資料にしなければ納得出来る進路指導は出来ない。現場が求めている最後の門はここである。真面目な教師、学校ほどこの問題に真剣である。

028 男 六年 「効用肯定」・「まだまだ」 (〔熱心〕型)

私立高校側で一番あてにされている成績が業者テストの結果出てくる偏差値である。そのため中学校側として偏差値を気にせざるをえないのが現状である。本来なら生徒の希望を適えるために指導していることが、マスコミ等

によって多少ゆがめられ、あおりたてられている傾向があると感じる。生徒数に対する高校の受け皿が少ない現状として、現在の受験体制は変えられるものでないと思う。(決してよい体制とは思っていないが)。

052 男 一三年 「効用肯定」・「まだまだ」 (「こなし」型)

問の書き込みにありますように、

① 励まし合いを伴う競争は必要だ。そういう集団づくりをしなければならぬ。

② へんさ値で人を並べたりするのは人間存在に對する冒瀆だ。合格可能性の判定のために(そのためだけに)入試近くになってへんさ値をいいいみで活用するのは必要でもあり、大変良いことだと思うが、教師・生徒・親の意識の中でそれが人間の評価のすべてであるかのような扱われ方(□ではそうではないといっても実態はどうだろうか?)をされるのが大問題だ。

073 男 九年 「効用肯定」・「まだまだ」 (「忍従」型)

いずれとも、その長所に目を向けて、うまく利用することだと思う。高校受験における業者テストの偏差値についてはある程度利用するしかないし、またそれがあってこそ高校にうまく合格できていることは否めない。ある程度は、学力によって高校をしぼってあげるためには必要なものだと思う。

016 女 二四年 「効用肯定」・「しぼり」 (「いやけ」型)

競争や偏差値は、言葉としては、好まないが、現在の社会では、ある程度しかたがないと思う。

030 男 八年 「効用肯定」・「しほり」 (〔忍従〕型)

人間は本来、競争しながらお互いに向上していくものであると思うが、他人に競争させられたり、生徒を競争させるべきではなく、自分自身で競争すべきである。偏差値についても絶対だとは思わないが今の状況の中ではやむをえないのではないだろうか。高校受験についても大学入試と同じように行うのがよいのではないだろうか。

050 男 三七年 「効用肯定」・「しほり」 (〔忍従〕型)

進路指導に偏差値利用は価値あるものと認めるがあまりにも一辺倒である。是非行動面道徳面も半分評価する方法をとってもらいたいと思っている。教育基本法の「人格の完成をめざし……」の精神にもとるものと思う。(行動面道徳面が進路に重要な位置づけがされれば現代子の生徒は本当の意味での良識を備え心身共に健康な人間となると思う。)

079 女 七年 「効用肯定」・「苦惱」 (〔熱心〕型)

私立学校の偏差値を基準とした(単願)(併願)(特待)制度により、安全性(合格)は高まるが、生徒が自由に試験を受けて進路を決定することがむずかしい。その為の教師の説明会参加、事前相談など、本来の進路指導とは思えないところに時間をさかれることになる。一方、生徒の希望優先を考えたとしても、その「希望」は、「偏差値の少しでも高い学校に入りたい」であり、問題がある。進路指導とはいっても、3年のこの時期になると、進路希望者をどうにかして無事どこかの学校へ合格させることであり、偏差値による振り分けになっているのは否めな



い。教師はそのために非常に忙しい思いをしているが、充実感よりむなしさを感じる。

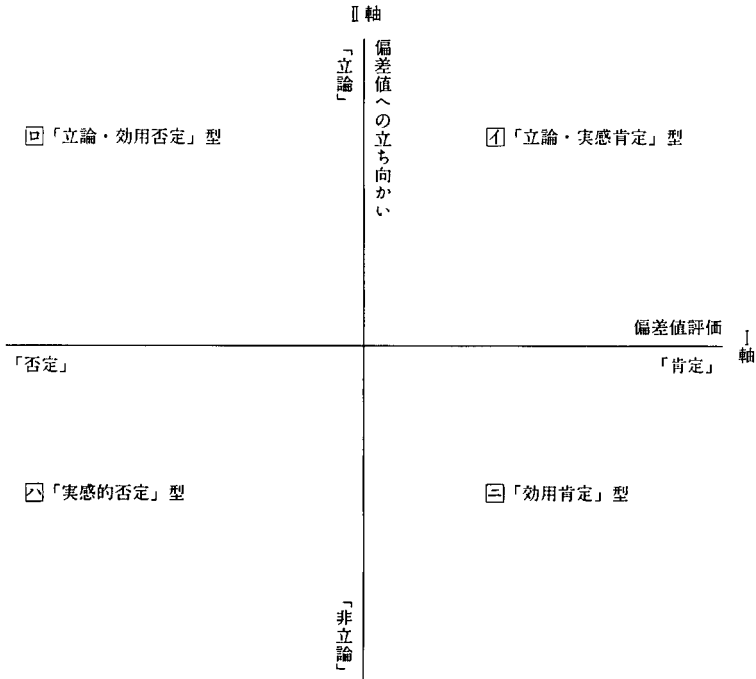
前の3グループではいずれも、回答者中の半数を少し越える教師たちが自由記入に応じていたが、この第四グループだけは半数を下回る一人名にとどまっている。その記入の内容上の特徴は次の点である。

(イ)、ここでも前3グループと共通の矛盾や苦しみの表明はある。「充実感よりむなしさ」(079)、「決してよい体制とは思っていないが」(028)、「あまりにも一辺倒である」(050)、など。しかし、その数は少しいし、第三グループと対象的なほどそれが弱いと言っよい。

(ロ)、逆に今の競争と偏差値とをそのものとして積極的に肯定する表明が、どのグループよりも強く押し出されている。「競争は、自分自身をみがく」(023)、「真面目な教師、学校ほどこの問題(正確なデータ)に真剣である」(013)、「中学校側として偏差値を気にせざるをえないのが現状」(028)、「励まし合いを伴う競争は必要……へんさ値をいいみで活用するのは必要でもあり、大変良いこと」(052)、「その長所に目を向けて……利用するしかない」(073)、「言葉としては、好まないが、……ある程度しかたがない」(016)、「競争しながらお互いに向  
上……偏差値についても……やむをえない」(030)、「進路指導に偏差値利用は価値あるもの」(050)、などが  
それである。

(ハ)、第一グループとかなり重っており、状況説明による弁明的理由づけ、またより上位の教育理念の提示による正当化もある。そこに比較して違いがあるとすれば、実感レベルの苦しさ表明の少さ・弱さのためにある、肯定表明の  
歯切れのよさである。

図47 (修正版) 「偏差値」観の構造



以上、四つにグループ分けして検討してきた。実は、教職観、また「競争」観についても右と同様のグループ分けをしてみたが、自由記入の内容との関係で、「偏差値」観でみられたような分岐と特徴を見い出すことができなかった。ここでは言及していない。記入内容が偏差値問題に強く偏っていたからそうなったのか、あるいは「偏差値」といったより具体的レベルの問題を通じた多変量解析に、彼らの日常意識との相関がより強く出るのか、ここでは即断できない。

統計的操作によって得られた基準で4グループを分け、それをもとに考えることにどれだけ妥当性があるかについて、疑問がないわけではないが、とりあえずここでのそうした検討から言えることを考えよう。

右の検討で、全てのグループに多かれ少なかれ共通にみられたのは、中学校における競争・偏差値をめぐる錯そうした矛盾状況と、その中での教師たちの苦勞・苦悶・嘆きであった。そのような苦勞・嘆きを集中的に強く実感として表明していたのは第三グループ「実感的否定」型である。したがって、自由記入内容と型の命名とは、はからずも一致していると考ええる。その実感を土台に論を立てて（少数派や政策批判意識も伴いつつ）この競争・偏差値への批判を表明する者が多かったのは第二グループ「効用否定」型であった。だからここでは型の名と記入内容は当っている面とズレている面とがある。もし、自由記入に即して言えば、「立論・効用否定」型が当るかと考える。

第一グループは、実感レベルでの苦勞・嘆きは共有しているが、そこで支配的現実を結果としては肯定する方向に「偏差値」評価の論を立てている。したがって「実感的否定」型の名は、やはり当っている面とズレている面とがある。第四グループは、実感レベルでの苦勞・嘆きが4グループ中最も弱く、したがって競争・偏差値の肯定に歯切れがいい。これらを通して言えることは、偏差値を実感レベルで否定する（第三グループ）ことは、まさに実感レベルで可能であり、また偏差値を効用レベルで肯定する（第四グループ）こともまさに効用論そのものとして可能である。逆に、実感レベルで肯定しよう（第一グループ）とすることは、そのままでは難しく、そこに何らかの理念や立論の介入を必要としている。同様に、効用レベルで否定する（第二グループ）にはそれなりの理念と立論の介入が必要となっている、と理解される。

こうして、自由記入から逆につくられた4類型は、図47である。ここにおいて先の表54のカテゴリ・ウェイト表で、その解釈を示すことができなかつたⅡ軸は、偏差値をとらえる場合、実感ないし効用レベルでそのままとらえるのか、これに論を立ててあるいは理念を介入させてそれによって立ち向かうか、を分かつ軸である、という形に定めることができる。

このような回り道をするのであれば、最初から自由記入をそのまま検討素材にすれば、との批判があるかも知れない。しかし、たとえば、第二と第三グループの比較における「立論と実感」、また第一と第二グループの比較における「同じ立論（現状の矛盾指摘や上位理念からの説明）が、一方が結局肯定方向に、他方が否定方向につながる」、といったような微妙にして重要な区別は、ただ自由記入を読んだのでは見出し切れなかったであろうと考え、このような回り道に今は一定の意味を見い出すのである。

(11) ここで析出された二つの軸と四つの型とは、前の調査（本連載の「その1」）で見い出されたものと（この連載ではまだ報告の機会を得ていないが）、ほとんど全く同じである。久畠編著『教員文化の社会学』（多賀出版、一九八八）七〇～七七頁を参照。この軸は、いささかの安定性があるのではないかと考えている。

(12) 同右、七四頁。

(13) 拙著『競争の教育』（労働旬報社、一九九三）、五五～六六頁参照。

(14) 同右。

(15) ここから、教師たちの「燃え尽き（バーンアウト）」についての検討と調査に進んできた。この連載の後段で報告したい。