

日本の教員文化

——その実証的研究(2)——

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

(以上、前号)

三、教師の「学校化」——埼玉県教師調査I

- (1)、教師が「学校化」される
- (2)、教師の「学校化」調査の狙い、対象と方法
- (3)、結果分析——子ども・父母調査と比較しつつ
 - ① 回答者のプロフィール
 - ② 子ども達の現状をどう見ているか
 - ③ 学校秩序の下の子ども達について

久 富 善 之

④ 教師じしんの「学校化」と教職観

(以下、続篇)

三、教師の「学校化」——埼玉県教師調査⁽¹⁾

(1)、教師が「学校化」される

学校 (school) が、そこに通う子ども達を「学校化する (school)」という点が問題にされている。school という語が動詞に使われる場合、通常の辞書に出ている「学校で教育する」という意味に止まらず、今日で言う「学校化する」——つまり、学校という制度が当然とする行動様式・態度と価値を子ども達に押しつけ、それを心身に刻み込む——という意味に使われるようになったのはいつからだろうか。おそらく、脱学校論者が、学校制度が子ども達に対してもつこのような「学校化」作用に批判的に着目したあたりから一般的な用法に広がったのであろう。

脱学校の理論家・イリッチは、有名な『脱学校の社会』⁽²⁾の中で、学校を次のように定義している。

学校とは、特定の年齢層を対象として、履習を義務づけられたカリキュラムのフルタイムの出席を要求する、教師に関連のある過程⁽³⁾

制度としての学校という存在の基本的枠組として、イリッチは①年齢別に区分された三〇〜四〇人の集団、②資格のある教師の権威・監督下で生徒として定義づけられた子どもたち、③一年に五〇〇〜一〇〇〇時間の段階的カリキュラム、という三要素を見出し、これをどこでも変らない学校の構造であるとしている。⁽⁴⁾ また、この構造三要素へと子ども達を組織することを通じて、「明示されたカリキュラム (explicit curriculum)」とは別に、「かくされたカリキュラム (hidden curriculum)」を子ども達に教え込むことになる。イリッチに言わせればそれはたとえば、

「学校を通じてでなければ社会で一人前になることはできない」

「学校で教えていないことはどうでもよいことである」

「世界について学ぶことが重要で、世界そのものから学ぶことは重要ではない」

といった内容を、子ども達に説いてやまない、⁽⁵⁾ ということになる。構造三要素をもって近代社会に制度として存立する学校は、その存在じしんの象徴作用として、かくされたカリキュラムを語りかける。構造三要素は、制度が組織する人間行動の型のくり返しとくみ合せであるが、そのことを通じたかくされたカリキュラム・メッセージの語りかけは、ある型の価値の刻み込みである。

『脱学校論集』⁽⁶⁾ という本を編集したイギリスのI・リスターは、そこに収録した彼じしんの短い論文「全体的カリキュラムとかくされたカリキュラム」⁽⁷⁾ の中で、脱学校論者たちが指摘する一連の「学校のかくされたカリキュラム」の内実について、そのメッセージを次に示す――項目に整理している。⁽⁸⁾

〈かくされたカリキュラムのいくつかのメッセージ〉

- 1、学校と教育とは同じことである。
- 2、世界は非教育であり、学校は実世界とは違う。
- 3、学習は教えることの結果である。
- 4、経済世界で評価される知識は、専門的な教授の結果である。
- 5、学習はカリキュラムの習得である。カリキュラムは一つの商品であって、学校と教師がこの商品を包装し、販売するものである。
- 6、知識というものは、諸教科とその諸事項といった包みに分けられるものである。学習とは直線的なものであり、そこでは、知識は順序立ったカリキュラムと、等級づけられた課業として出てくるものである。
- 7、専門家の知識こそ、最も高く評価される種類のそれである。
- 8、他の人々が全てを決定するのである。(あなたはそれを与えられた「環境」として受け容れなければならない。あなたはそれを何とかすることはできないし、それを変化させようなどと思ってはならない。)
- 9、人生は一つのゼロ・サムゲームであって、ここでは諸個人や国々が限られた資源(大学の学籍や石油)を求めて競争している。一人の人間(一つの国)の獲得は、他の人間(他の国)の喪失である。協同ではなく競争こそ「人生」の本質であり、だからまた「自然」なことである。
- 10、諸個人・諸国は、ある序列尺度の上・下に位置づけられる存在である。たとえば、IQ/勉強のできる子——できない子/制限コード——精密コード/先進国——発展途上国など。そこで「劣る者」は自立ができません、
- 「優れる者」の援助を求めている。だから、慈善がこの社会の「自然」な必要となるのである。
- 11、人生の中に「学齡期」という時期がある。学校教育を終える時に教育も終る。さらなる教育を得るにはだから、

学校を離れる年齢をさらに上げなければならない。

このような認識・行動と価値の型を持つように、学校が子ども達に不断に働きかけている、ということになる。子ども達は、その行動・態度・価値を学校制度に合うように変形される、その意味で「学校化 (schooling)」されるのである。

ところで、右のような「学校化」作用において、教師たちはどのような位置を占めるのであろうか。先のイリッチの議論にあったように「資格のある教師の権威・監督下で」という条件は、学校という制度の基本枠組であり、それ故に学校化作用の基礎要件である。つまり、「明示されたカリキュラム」の伝達者・習得指導者であるという公認の役割とそれに付与された権威・権限に加えて（いやまさにこの公認役割の遂行を通して）、教師は子ども達に学校の「かくされたカリキュラム」を伝達する制度エージェント (institutional agent) にもなっているのである。

「かくされたカリキュラム」の諸メッセージは、教師個人が意識するとしなやかにかかわらず、「教師・生徒関係 (teacher-pupil relations)」を主要な回路としながら伝達されて行くことになる。だとすれば、教員文化の要素であるところの、彼らの知識・技術、行動・態度、価値観念と、その中に包み込まれている生徒との相互交渉の様式の中に、学校制度の「かくされたカリキュラム」の具体的働きがどう展開し、影響を及ぼし合っているか、を確かめるといふ私たちの追究課題がそこにある。

ところで、この課題は、「学校化」作用を担う教師たち、という側面である。これはまだ、本章の言うところの、教師の「学校化」の一側面である。今日、「かくされたカリキュラム」概念は「明示されたカリキュラム」と対になって、もっぱら学校で学ぶ子ども達にとって学校化作用を指す語として使われている。しかしこれまで述べてきたよ

うに、それが制度としての学校のもつ人間の行動・態度・価値を型づける力に根拠をおくものであるならば、学校制度に組織され型づけられる者は決して子ども達だけではない。教師たちもそうであるし、わが子を通じて父母も、そして間接的には産業社会も、あらゆる国民層がそうである。だからこそ、世はまさに「学校化社会 (schooled society)」なのである。

そうだとするならば、教師を、子どもを学校化する担い手 (agent) という面からだけ考察するのではなくて、教師たちじしんの「行動・態度・価値もまた、「学校化 (schooled)」されるといふ観点が可能となり、また必要となる。その被組織化 (＝学校化) の程度は、国民一般や父母より深いのはもちろん、ある意味では子ども達よりも深く、全生分的で全生涯的であるとも言えるのである。教師とは、子ども達とともに、ある意味では子ども達よりも深く、学校という制度に組織され、その行動・態度・価値を型づけられている一群の人々であると言いうことができる。

ここに、教師たちが受けている「学校化」作用が具体的にどのようなものであるか、それは、子どもや父母の場合とどの点共通で、どの点が異っているか、という比較を含んだ調査研究テーマが浮上している。

それは、第一章 (前号) で議論した「教員たちのハビトゥスが学校制度に棲みつき、学校制度のあり方に事実上大きな影響を及ぼす」という筋とはどんな関係にあるか、という教員文化と学校制度との関係につながっている。

(2) 教師の「学校化」調査の狙い、対象と方法

「学校化」調査は、後で詳しく述べるように、小・中学生と、その父母と、そして小・中学校教師、という三つの層

に並行して行なわれた。その際、対教師調査の狙いは、およそ次の三点にあった。

①、「教師・生徒関係」を回路とする学校化作用の現実とその結果を、教師たちがどのように意識し、また把握しているかをつかむ、

②、「教師・生徒関係」に限られない子ども達の「学校化」の現実とその結果は、教師の眼にどのように映っているかをつかむ、

③、教師たちじしんの「学校化」のあらわれと程度とをつかむ、

右の①、②、③のどの点でも、小・中学生調査、父母調査の結果と比較して、教師たちの意識とその「学校化」の特徴を浮かび上らせることを考えた。

調査の対象と方法とはそれぞれ次の通り。

〈教師調査〉

『埼玉県教育関係職員録』（一九八七年版）に掲載の、県内公立小・中学校教員名簿より、無作為抽出法により、二二二名の教師を選び、アンケート用紙を郵送した。自記式質問用紙で、記入ののち同封の返信用封筒による返送で回収した。

実施時期、一九八七・一二・二八～一九八八・一・七

回収数（率） 九一票（二九・四%）⁽⁹⁾

〈小・中学生調査〉

関東を中心とした五都県で、五小学校（4・5・6年各学校一クラス、計一五クラス、五五八名）、四中学校（1・2年各学校一クラス、計八クラス、三三四名）、計八九二名を対象。対象校は機縁によって選んだ。各学年の一クラスは、原則を「その学年の一組」としたが、学校の事情で任意に選ばれた場合もある。クラスでの配布と回収とは、クラス担任と学校に依頼した。アンケート用紙は自記式、右の人数はいずれも有効回収数である。

実施時期、一九八七年一月～二月

〈父母調査〉

右の小・中学生調査のうち、二つの小学校（4・5・6年、計六クラス）、一つの中学校（1・2年、二クラス）の子ども達に、自宅に持ち帰ってもらったアンケート用紙に、父母に記入してもらって、また学校に持参する形をとった。

実施時期、一九八八年一月～二月

配布数・二九五通、有効回収数・二七七通、回収率 九三・九%

（付記）以上の三調査はいずれも、一九八七年度、埼玉大学教育社会学ゼミの三・四年学生と共同で実施したものである。なお、教師調査には、一橋大「教育調査」受講生の協力を得た。集計は、東大大型計算センター及び一橋大情報処理センターを利用した。

表 28 教師調査回答者の内わけ

	小学校		中学校		計		
	人	%	人	%	人	%	
全体	47	100.0	44	100.0	91	100.0	
男	19	40.0	20	45.5	39	42.9	
女	28	59.6	24	54.5	52	57.1	
教職経験年数	1～4年	3	6.4	5	11.4	8	8.8
	5～9年	12	25.5	15	34.1	27	29.7
	10～19年	21	44.3	17	38.6	38	41.8
	20年～	11	23.4	7	15.9	18	19.8

(3)、結果分析——子ども・父母調査と比較しつつ

① 回答者のプロフィール

九一名の貴重な解答者の内わけは表28のとおりである。小・中はほぼ半々である。小学校の男・女比率は埼玉県内のそれに近似しているが、中学校の男・女比率は県内のそれ（男性教師が6割強）から遠くへだたって女性教師の回答者が多くなっている。男性中学校教師の回答率がずっと低いわけである。教職経験年数は、五〇九年、一〇〇一九年が多く、全体として若いがつい最近の採用数が少ないという県内全体の傾向を反映している。どちらかと言えば、中学校の方がより若い教師たちが多い構成となっている。

フェイス・シートでたずねた属性は、「資料1」に示すように以上の点に限られており、出身学校、年齢、家族構成、職歴などは、回収率を考慮して聞けていない。なお、子ども調査では、小4……一八〇名、小5……一八六名、小6……一九二名、中1……一六三名、中2……一七一名の計八九二名である。父母調査では、小学生父母……二一四名、中学生父母……七二名の計二七七名で、うち父親五二、母親二三三、他二であった。

資料 1

アンケート

「子どもにとっての学校
・教師にとっての学校」

一橋大学社会学部教育社会学研究室
埼玉大学教育学部教育社会学研究室

〈アンケートのお願い〉

このアンケートは、現在小・中学校で子どもたちの指導に当たっておられる先生方に、子どもにとって、また教師にとって、学校とはどのようなものかをお聞きするものです。埼玉県内の小・中学校の先生方 231 名にアンケートをお願いしています。

結果はコンピューターで統計的に処理します。また、無記名ですので、あなたの回答が他人に知られることはありません。ありのままをお答え頂ければ幸いです。どうかよろしくお願いいたします。

〈記入方法〉

() 内には、あてはまる文字や数字を、書き入れてください。それ以外は、あてはまるものを選んで、番号に○をつけてください。

- | | | |
|------|----------|--------|
| 勤務校 | 1. 小学校 | 2. 中学校 |
| 担当学年 | 1. () 年 | 2. なし |
| 性別 | 1. 男 | 2. 女 |
| 教職歴 | () 年 | |

② 子ども達の現状をどう
見ているか

表 29 は、「学校に行くのが楽しみだ」と思っている子どもの比率を教師にたずねた結果である。「ほとんど」と「多い」という回答が全体として八割で、これは子ども達の回答とも対応している。ただし、小・中別をみると中学校の方が「半々ぐらい」が二七・三%もいて、否定的評価の方へ観察が傾いていて、この点にも今日の中学校教育の困難が反映している。

子どもが学校で感じる楽しさ・魅力をより細かく見る

表 29 学校を楽しみにしている子どもの割合

〔設問〕 日頃、あなたが接している児童（生徒）で、「学校に行くのが楽しい」と思っている子どもはどのくらいいるようですか。ご自身の印象として、あてはまるものを1つ選んで○をつけてください。

	小学校	中学校	計
1. ほとんどの子どもが楽しみにしている	48.9	15.9	33.0
2. 楽しみにしている子どもが多い	40.4	52.3	46.2
3. 楽しみにしている子としていない子が半々ぐらい	6.4	27.3	16.5
4. 楽しみにしている子が少ない	4.3	2.3	3.3
5. 楽しみにしている子はほとんどいない	—	2.3	1.1

設問の結果が図17である。ここでは、学校にある諸活動を教科から教科外まで二項目をあげて、多くの子にとって魅力的と思われるものに◎、少い子でも強い魅力になっていられると思われるものに○をつけてもらい、その結果が棒グラフになっている。◎が五〇%以上、○を累積して八〇%以上は三項目あって「11、友だちとのつきあい」「18、遠足・しゅうがく旅行・社会科見学など」「6、体育の授業」となっている。これは図の右端に〈比較〉として載せた子ども達じしんの「学校の楽しいこと」の選択%とも、おおむね対応している。

教科の中で選択が体育に次ぐのは「8、図工（美術）の授業」で、他の八つの授業はいずれも、◎が一〇%ないしそれ以下、○を累積しても三〇%ないしそれ以下でしかない。また、「9、家庭科・技術家庭」を除くどの授業も小学校に比べて中学校教師の選択が著しく低位となっている。生徒たちの回答も体育・美術の他は低い選択で、どの授業も小学校より中学校が低い回答である。しかし、一〇%〜三〇%の選択とはいえ小・中ともどの教科を見ても、「楽しい」と回答している子ども達がある程度いるのであるから、これを反映すれば教師たちの回答は○がもっと多くても不思議でないはずである。だから体育・美術を除く八項目で教師の選択が○を含めて三〇%ないしそれ以下であるという結果は、子ども達の回答より一層評価が低いのである。つまり多くの教師は、認識的教科を中心として授業にほとんどの子どもが魅力を感じていないと、児童・生徒の実態以上に

強く思っている。それだけ、今日の教師たちは、自分たちが毎日実践している授業に「魅力」という点で自信を持っていないと言えよう。⁽¹⁰⁾

教科外活動について「21、そうじ」「15、児童会や生徒会の活動」「13、学級会などクラスでの話し合いの時間」の選択が少なく、子ども達の回答（中学ではいずれも一〇％に満たない）とも対応している。学級会や児童・生徒会の活動が、教師の眼から見ても魅力がなく形骸化している様子がうかがえる。

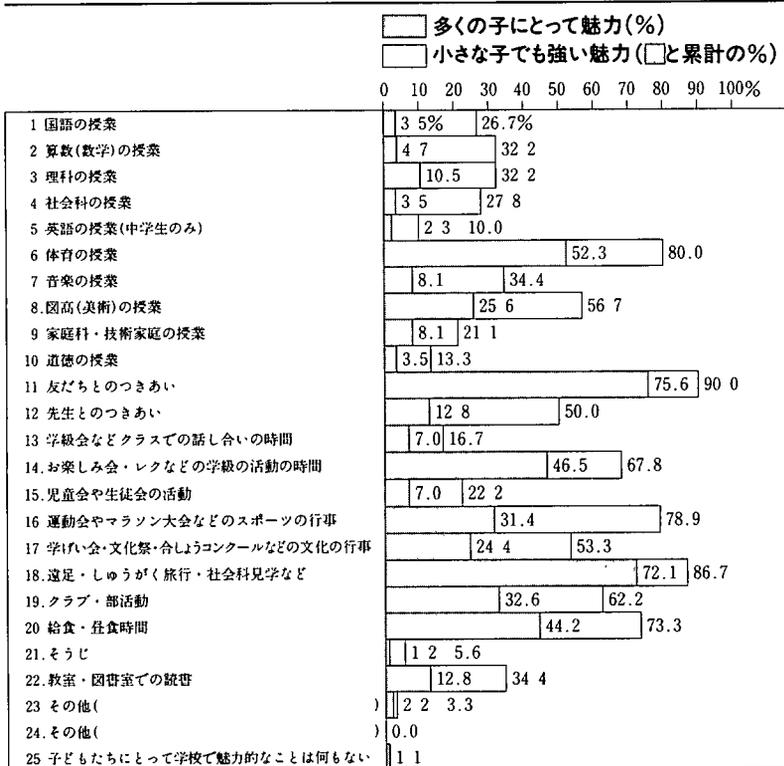
項目11・18という、むしろ学校の枠をやや離れる活動に、子どもも、それに対応して教師も選択が高いのはすでに述べた通りである。「16、スポーツ行事」「17、文化行事」「19、クラブ・部活動」で中学校教師の選択の方が高比率であるのは、子どもの回答とは必ずしも対応しないが、それだけ圧迫の多い中学校生活の中で「このことが魅力に」と思っている教師が多いことを示している。

表30は、逆に子どもにとってつらいことを一二項目あげて教師にたずねた結果である。小・中とも五〇％以上の選

累計%		＜比較＞	
		小・中学生の回答 〔学校で楽しいもの〕 〈小4～6〉 〈中1、2〉	
小	中		
36.2	>16.3	26.0	>15.6
44.7	>18.6	32.9	>21.0
44.7	>18.6	50.4	>26.1
31.9	>23.3	28.4	≒29.7
—	18.6	—	19.5
91.5	>67.4	71.5	>41.7
51.1	>16.3	37.0	>12.3
68.1	>44.2	56.2	>37.5
17.0	<25.6	28.5	≒30.6
19.1	>7.0	44.3	>7.5
85.1	<95.3	83.3	≒85.3
59.6	>39.5	30.5	>10.8
27.7	>4.7	26.2	>6.6
76.6	>58.1	80.1	>46.5
21.3	≒23.3	12.7	>4.2
78.7	≒79.1	50.6	>18.6
44.7	<62.8	50.1	>42.0
89.4	≒83.7	90.7	>71.2
40.4	<86.0	69.8	>55.3
85.1	>60.5	58.2	>36.6
8.5	>2.3	17.2	>3.6
46.8	>20.9	46.7	>9.0
4.3	2.3	19.9	4.8
0.0	0.0	2.2	0.0
0.0	<2.3	0.2	0.3

図17 子どもが魅力を感じている学校内の活動(22項目)

〔設問〕 日頃あなたが接している児童(生徒)は、学校の中のどのような活動に魅力を感じているでしょうか。多くの子にとって魅力と思われるものに◎、少ない子ども強い魅力になっているとおもわれるものには○を、いくつでもつけてください。



*ただし、小・中学生の場合、回答項目の25は「楽しいものは何もない」

表 30 子どもにとって学校でつらいこと (12項目)
 [設問] あなたは、いま児童(生徒)にとってこういうことは多分つらいだろうな、
 と思うことはありますか。あてはまるものをいくつでも選んで○をつけて
 ください。他にあれば、「その他」に具体的に記入してください。

	計	小 中		教 職 経 験 年 数 別			
				1~4年	5~9年	10~19年	20年以上
1. 授業について行けない	69.7	59.6 <	81.0	62.5	80.8	70.3	55.6
2. 遊ぶ時間が少ない	59.4	66.0	52.4	62.5	53.8	54.1	77.8
3. 先生と話す時間が少ない	27.0	29.8	23.8	12.5	26.9	21.6	44.0
4. クラブ・部活動の時間が短かすぎる	5.6	6.4	4.8	0.0	15.4	2.7	0.0
5. クラブ・部活動の時間が長すぎる	14.6	0.0 <	31.0	12.5	19.2	10.8	16.7
6. クラブ・部に入ってもついて行けない	10.0	2.1 <	19.0	12.5	15.4	8.1	5.6
7. 塾やけいごごとに通わなければならない	44.9	38.3 <	52.4	37.5	38.5	45.9	55.6
8. 学校にきまりや約束事が多い	38.2	31.9 <	45.2	25.0	57.7	21.6	50.0
9. テストがある	20.2	10.6 <	31.0	12.5	23.1	18.9	22.2
10. テストの成績で順位がつく	29.2	10.6 <	50.0	25.0	38.5	24.3	27.8
11. 友達がいない	43.8	46.8	40.5	37.5	53.8	48.6	22.2
12. 学校でじめられる	47.2	46.8	47.6	50.0	57.7	45.9	33.3
13. その他 (14.6	14.9	14.3	12.5	19.2	18.9	0.0
14. その他 (4.5	4.3	4.8	0.0	11.5	2.7	0.0
15. 子どもにとってつらいことは特にな	1.1	2.1	0.0	12.5	0.0	0.0	0.0

表の右端の☆印は、教職経験年数によって系統的に変化のある箇所

表31 子どもにとって学校でつらいこと（「その他」の自由記入）

- クラスにとけこめない一年間
- クラスの中でつっぱり孤立してしまう
- 部活動が日曜もあり、自由な時間が少ない
- 友達と遊んでいないので遊び方を知らない（例、かんけり）
- 男女が自然な形で交際しづらい
- 学校を変えることができない不自由さ
- 家庭内がうまくいっていない
- 就職・進学等進路に関して悩み事がある

扱は「1、授業について行けない」「2、遊ぶ時間が少ない」の二項である。特に前者は中学校で八〇%をこえ、「落ちこぼれ」落ちこぼれ」問題が義務教育課程に深く浸透し、授業について行けずに授業時間を過ぎさねばならない子どもものつらさはそれなりに教師に伝わっているにもかかわらず、なお解決できないままであることを示している。

小・中とも四〇%以上は「11・友達がいない」「12、学校でいじめられる」の二項で、子ども達の人間関係上の悩みにもかなりの教師が着目している。小学校ではやや少ないのに、中学校ですと選択比率が高くなっているのが5、10の六項目である。これは、中学校のもっている長時間部活動、受験へ向かう競争、そして管理的規則という特性の問題で、そのことが教師たちの意識にも反映していると言えよう。教職経験年数別を表の右側でみると、あれこれの差があるが系統的な差のあるのは「7、塾やけいごとに通わなければならぬ」で、教師としての年数が長いほど指摘率が高くなる。若い教師層に塾・けいごとと通いをあたり前と思う意識が浸透していることを感じさせる。

「15、子どもにとってつらいことは特にない」とする者は回答者中一人だけであった。「12、13、その他」に具体的記入のあったものについて、表31に抜すいしてある。「とけこめない」「つっぱり孤立」というクラス内の位置を具体的に指摘するものがある。「遊び方を知らない」「自由な時間が少ない」「男女が自然な形で交際しづらい」という今日の子どもの一般的な問題を指摘するものがある。それから、家庭問題・進路問題という（十二項目に入ってこなかった）重要問題の指摘もあった。「学校を変

えることができない不自由さ」という本質的な指摘もあった。表30と31とに見る限り、教師たちのかなりの部分は子どものさまざまの「つらさ」について、一定の敏感さをもって感じとっていると考えてよからう。

表32は、子どもが授業中をどのような時間として体験しているかについて、一三項目のあり方をあげて、どのくらいの子がそうかを三段階で教師に回答してもらった結果である。「1、勉強するための時間」の選択が多いのは当然として、その他で「ほとんどの子ども」の回答比率が高いのは「4、とにかくそこにいなくてはならない時間」(五二・二%)、「5、静かにしてはなくてはならない時間」(三八・九%)の二項目である。このような拘束型・秩序型時間体験については、表の右側の子ども達じんの回答では、全体としては必ずしも高くない。もっとも子ども調査の場合一三項目中「3つまで○」の回答形式であるからその比率だけを教師調査と単純に比較することはできない。しかし、子どもの回答では、2・3・8項などの知識型・自己実現型時間体験の方が、4・5・11項の拘束型・秩序型時間体験よりもずっと多い選択になっているのに対して、教師の選択では4・5項がずっと多い点は、明確なズレがある。その傾向は中学校でいっそう強まっている。(ただし同じ拘束・秩序型を示す「11、先生が注意して見はっている時間」について、教師の選択はずっと低位であるから、拘束や秩序が教師を通して生徒に及んでいることの教師における自覚は高いとは言えない。)

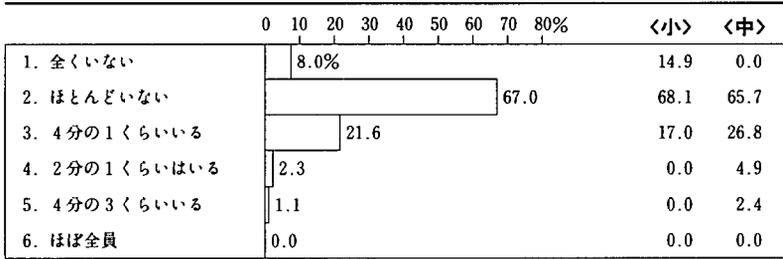
ところで、子ども調査の「勉強不得意群」(表の右端)⁽¹¹⁾では、2・3・9項に比して4・5項が比率高く、その点では教師の感じ方に対応している。だとすれば、教師たちは授業における学習展開とその秩序維持をめぐる、勉強不得意群」をより強く「生徒」として意識し交流している可能性がある。それが、図17でみた「授業時間の魅力」について子ども全体より教師の回答がずっと低かったことも呼応している。ただし、「勉強不得意群」の回答が「12、たいくつな時間」(四八・七%)を筆頭に6・7・13項の無為型時間体験についてかなりの選択があるのに対し

表 32 子ども達は「授業中」をどういう時間として体験しているか
 (設問)「授業中」をつぎのように感じている児童(生徒)はどのくらいいると思いますか。
 それぞれについてあてはまるものを1~3の中から選んで○をつけてください。

	1. ほと んどの 子ども もの	2. 半 の分 子くら どら もい	3. あ ま いり ない	「1+2」の%		〈比較〉 小・中学生の授業時間体験 (3つまで選択)				
				小	中	全体	小・中	学校の勉強 得意群・不得意群		
1. 勉強するための時間	82.2	17.8	—	100.0	100.0	80.3	80.0	80.8	83.3 > 48.7	
2. 自分の知識が広がっていく時間	22.5	55.1	22.5	87.0 >	67.4	42.5	39.4 <	47.6	50.0 > 7.7	
3. 自分の力をはっきする時間	11.1	48.9	40.0	72.3 >	46.5	37.5	43.7 >	27.2	44.4 > 17.9	
4. とにかくそこいなくてはならない時間	52.2	18.9	28.9	61.7 <	81.4	10.8	8.8 <	14.1	8.3 < 30.8	
5. 静かにしていなくてはならない時間	38.9	42.2	18.9	74.5 <	88.4	9.8	10.4	8.7	5.6 < 17.9	
6. わからないままだまっている時間	2.2	36.7	61.1	21.3 <	58.1	2.2	1.8 <	3.0	0.0 < 12.8	
7. どんどん進んでおいていかれてしまう時間	3.3	26.7	70.0	10.6 <	51.2	3.4	3.4	3.3	0.0 < 17.9	
8. 友だちと学びあう時間	14.4	47.8	37.8	83.0 >	39.5	36.2	43.2 >	24.6	30.6 > 15.4	
9. 友だちがライバルとなる時間	2.2	15.7	82.0	10.6 <	26.2	9.9	9.9	9.9	33.3 > 5.1	
10. 先生にみとめてもらう時間	27.3	42.0	30.7	83.0 >	53.7	5.8	6.5 >	4.8	5.6	5.1
11. 先生が注意して見はっている時間	3.4	21.6	75.0	19.1 <	31.7	2.7	3.4 >	1.5	0.0 <	5.1
12. たいくつな時間	9.1	50.0	40.9	40.4 <	80.5	12.9	10.1 <	17.7	11.1 <	48.7
13. むだにすぎてゆく時間	3.4	15.9	80.7	4.3 <	36.6	3.0	2.0 <	4.8	2.8 <	12.8

図18 学校に来たくない子どもの割合

〔設問〕 あなたの身近には、学校に来たくないというつらい気持ちを抱えている子どもはどのくらいいるようですか。あてはまるものを1つ選んで○をつけてください。



〈比較〉小・中学生の回答

〔設問〕 あなたは、学校へ行きたくないと思うことがありますか。

回 答	全 体 %		小 ・ 中 小4～6 中1, 2		勉強の得意さ5段階(注)				
					1	2	3	4	5
1 よくある	63	7.1	6.7	7.8	2.8	3.8	4.8	8.4	46.2
2 ときどきある	268	30.2	27.9	33.9	30.6	24.2	27.3	40.8	38.5
3 あまりない	399	44.7	45.9	43.2	33.3	46.5	50.9	37.2	12.8
4 まったくない	158	17.7	19.5	15.0	33.3	25.5	17.1	13.6	2.6

(注)1.とても得意 2.やや得意 3.ふつう 4.あまり得意でない 5.まったく得意でない

て、教師側の6・7・12・13項では「あまりいない」の回答が多い。もっとも、中学校教師となると、6・7・12・13項が小学校よりはるかに多く、子ども調査の回答と符合しているのである。

教師回答で小・中を比較すると、学習・知識・自己実現型授業時間体験(1・2・3・8項)では小学校が高く、拘束・秩序・無為型授業時間体験(4・5・6・7・11・12・13項)では中学校が高い、という傾向が明瞭である。この傾向は、子ども調査での小・中比較とは必ずしも一致しているわけではない。むしろ、勉強の「得意群」と「不得意群」との比較にぴったり重なっているのである。ここから考察されることは、小学校教師が勉強得意の生徒をイメージして授業を展開できるのに、中学校教師が勉強不得意の生徒をイメージしな

れば授業が進められない、という事態があるという可能性である。

図18は、学校に来たくない子どもの割合について教師にたずねた結果である。「ほとんどいない」が六七・〇%で、小・中とも多数の選択になっている。ただし、小学校で「全くない」が一四・八%に対して中学校はゼロで「4分の1くらいいる」の方が二六・八%とかなりの回答比率になっている。また「2分の1」「4分の3」もいう回答が小学校でゼロに対して、中学校では七・三%ある。

これを子どもの回答(図18の下段の表)と比較してみると、ここでは「よくある」七・一%、「ときどきある」まで累計で三七・三%となっており、「よくある」だけで判断すると教師たち多数の回答はだいたい合っていることになるし、「ときどきある」まで累計で判断すると教師たち多数に事態の過少評価があることになる。

ところで、小学4〜6年生の回答と中学1・2年生の回答とがほとんど差がない。これに対して教師の回答は小・中でかなり大きな差があった。小学校教師が1〜6年をカヴァーしており、子どもが4〜6年であるからその分を割り引かねばならないが、それにしても、小学校高学年においてすでに進行している「学校きらい」について、小学校教師に過少評価がある可能性を示している。

③ 学校秩序の下の子ども達について

表33は、授業中の教師からの質問と指名に対して子ども達のとる行動(戦略)についてたずねた結果である。

既述のように、学校という制度の下で、子ども達は「教師」という特別の権威を与えられた専門職の指揮・監督下におかれる⁽¹²⁾。しかし、たとえば休み時間や始業前などは、そうした指揮・監督の密度が相対的に薄い時間帯である。とすれば、授業中こそその密度が最も濃い時間帯である。教師は、教材を提示して学習内容を方向づけるだけでなく、

表 33 授業における教師・生徒関係の中の子どもの行動
 [設問] 授業中に、次の(1)~(9)のような子どもはどのくらいいますか。
 それぞれについて1~3の中から選んで○をつけてください。

	〈比較〉小・中学生の回答														
	1. たくさんいる					「1. たくさんいる」の%					「1. よくある」の%				
	1. たくさんいる	2. 少しいる	3. あまりいない	小	中	1. よくある	2. ときどきある	3. あまりない	小	中	勉強の得意さ 5段階別				
											1	2	3	4	5
〈教師が質問をした時〉															
(1) あてられないように、教師と目を合わせない	10.2 [%]	53.4	36.4	2.1	19.5	12.7 [%]	47.0	40.3	9.2	21.2	10.8	3.8	10.0	22.5	33.3
(2) あてられたらどうしようと緊張して、普段より思い出せなかったり、頭が働かなかったりする	4.5	61.4	34.1	2.1	7.3	14.3	43.5	42.2	12.1	19.1	5.4	6.3	11.6	23.0	44.7
(3) 他の子が手を上げていたら、自信はなくても自分も手を上げる	5.7	46.0	48.3	8.5	2.5	11.6	36.3	52.1			32.4	19.6	8.8	6.9	15.8
(4) 答えに自信がある時は、あててもらおうとアピールする	42.5	41.4	16.1	63.8	17.5	66.8	21.8	11.4	73.6	54.0	80.6	86.1	68.0	51.3	38.5
〈教師が指名した時〉															
(5) 自信がないため、答えを小さな声でいう	34.1	56.8	9.1	14.9	56.1	8.9	40.3	50.8			5.4	0.0	6.7	18.3	25.6
(6) 自信がなくても、自分の思う答えをはっきり言う	13.6	54.5	31.8	25.5	0.0	26.2	44.4	29.4	27.0	24.1	78.4	41.5	21.3	16.3	20.5
(7) まわりの子どもにも答えを確認してから答える	20.5	46.6	33.0	6.4	36.6	15.6	39.1	45.2	9.7	26.8	5.4	8.2	13.9	26.2	25.6
(8) 自信のない時は、とにかく「わかりません」と言う	28.4	48.9	22.7	19.1	39.0	13.8	36.7	49.4	12.6	17.2	5.4	8.2	13.0	19.9	23.1
(9) あてられても、なにも言わないようにする	4.5	29.5	65.9	0.0	9.8	3.9	21.9	74.2			0.0	1.9	3.5	5.3	15.4

自分がその答を知っていることがらさえあえて発問して授業過程を展開しようとするし、発言者を指名することもある。教師は、こうした授業過程展開にかかる権限を（その一部を生徒ないし生徒集団に委任することもあるが）ほとんど独占的に行使している。その意味でまず、授業中は子どもにとって教師からの指揮・監督の濃い時間である。

ところで教師は、発問・指名に対する生徒の側からの反応（回答など）に対して評価し裁可する。一人の大人に対して、彼によって問われ評価される複数の子ども達、という場面状況は、子ども達どうしを競争の関係におく⁽¹³⁾。だから、教室における授業場面は、子どもにとって、①教師からの指揮と裁可（sanction）の圧力と、②生徒集団内の競争の圧力とが二重に働いている場である。

このことを踏まえて授業場面を体験と観察を通して分析したJ・ホルトの『学習の戦略⁽¹⁴⁾』は、授業と教師とが要求する知的・認識的レベルについて行けない子ども達の中に、その場面の圧力を回避するいくつかの「戦略（strategy）」がとられていることを明らかにしている⁽¹⁵⁾。表33の(1)～(9)の各項目は、ホルトのこの分析を日本の小・中学校の授業場面にあてはめて考えたものである。

教師たちの観察では、「(9)、あてられても、なにも言わないようにする」（沈黙の戦略——ホルトによればこれは究極の戦略）は少いが、他の(1)～(8)は全て「たくさんいる」、「少しいる」を累計して過半数の教師が「いる」を選択する傾向にある。二〇%以上が「たくさんいる」と回答しているのは(4)・(5)・(7)・(8)項であるが、そのうち「(4)、あててもらおうとアピールする」は小学校に多く、「(5)、小さな声」「(7)、確認して」「(8)、とにかく『わかりません』は中学校に多い。これは子ども達の回答ともほぼ対応している。しかし、項目(4)についてより細かく見れば、「よくある」は小学生七三・六%、中学生五四・六%で、中学生でも比率は高い。それに比べると教師の評価は「たくさんい

る」が小学校で六三・八％、中学校で一七・五％と落差が大きい。教師たちは、自分から小学生の頃のようにどんどん手を上げたりしない中学生を前にして「あててもらおうとアピールする」など少いと感じているかも知れないが、中学生の多くは何らかの形でアピールしているのである。

同じようなズレは「(6)、自信がなくても、自分の思う答えをはっきり言う」の項にも見られる。これは、勉強の得意・不得意によって最も落差の大きな行動様式であって、逆に(1)・(2)・(5)・(7)・(8)・(9)の諸戦略がいずれも勉強不得意層により比率が高くなっているのと対照的である。勉強不得意の子ども達は、授業の場面圧力の中で、一層自信のない行動の方へ追い込まれる傾向が強い。一方、勉強得意の方の子ども達は、その問いに対する答に自信のない時でさえ、より自信のない行動の方へ追い込まれない傾向が強いのである。

ところで項目(6)についての小学生と中学生との回答にはほとんど差がない。ところが、教師側の回答では「たくさんいる」が小学校で二五・五％、中学校でゼロ、「少しいる」も含めて決定的な差を示している。つまり、項目(4)・(6)といった勉強得意層の方が比率の高い項目について、中学校教師たちの評価が著しく否定方向に傾いているのである。これは図17(学校の魅力)、表32(授業時間体験)の際に指摘したことに符合する問題である。

そのようなズレは、逆の戦略(1)・(2)・(5)・(7)・(8)・(9)にはなく、ここでは小・中学生の回答傾向と教師の観察回答がおおむね対応しているのである。教師たちの「授業中の生徒」観察は、自信のなさからくる回避戦略をそれとして捉えているが、中学生の積極的授業参加行動のサインを捉えることができていると言いうことができよう。

表34は、学校のもつ規則・秩序が子どもにとってどういうものであるかの問題を中心に(1)～(7)の意見について教師の賛否をたずねた結果である。ここでは、比較できる同様の質問は父母調査で行われた(その結果は表の右側)。

項目(1)(教師権威の絶対性)・(2)(学校規則の遵守義務)について、教師の賛成は特に多いとは言えない。むしろ

表 34 子どもにとっての学校の規則・秩序についての考え方
 [設問] あなたは、次にあげる意見についてどう思われますか。それぞれについて、
 1～3の中から選んで○をつけてください。

	1. そう 思う	2. やや そう 思う	3. あまり そう は 思 わ な い	「1+2」の%		〈比較〉 父母の回答.				
				小	中	「1+2」の%				
						1	2	3	小	中
(1) 生徒が先生に反抗するのは、どんな場合でもよくない	14.8	35.2	50.0	47.8	52.4	20.8	39.8	39.4	58.9	65.3
(2) 学校のきまりは、納得しようがすまいが、守るべきである	25.0	39.8	35.2	52.2	< 78.6	43.4	38.2	18.4	79.6	87.3
(3) 学校の勉強のことは、専門家である教師の指示に従うべきだ	37.5	39.8	22.7	69.6	< 85.7	65.8	24.4	9.8	91.1	87.5
(4) 学校になじめないようでは、社会で一人前になれるかどうか心配だ	27.3	36.4	36.4	63.8	63.4	43.0	33.1	23.9	75.5	77.8
(5) 学校の勉強で得た知識は、将来、役に立たないことが多い	9.2	34.5	56.3	31.9	< 57.5	8.1	38.8	53.1	43.8	55.6
(6) 世の中が競争社会である以上、学校に競争があるのは当然だ	10.3	27.6	62.1	38.3	37.5	27.0	41.1	31.9	65.5	75.7
(7) 学業成績の良し悪しで、子どもに順位をつけるのは当然のことだ	2.3	10.2	87.5	8.5	< 17.1	8.4	22.7	68.9	30.2	33.8

項目(3) (教師の専門性への従順)の方がずっと賛成回答に傾いている。なお、こうした学校と教師との権威にかかわる項目では、中学校教師の方が賛成比率が高く、中学校でのそれが必ずしも「生徒たちの理解」によって支えられているのではない実態を反映している。⁽¹⁶⁾

項目(4) (学校適応と将来)・(5) (学校知識と将来) について、学校適応の必要性を説く意見にやや賛成が多く、学校知識の無効性を説く意見には反対が多い。その意味では、教師たちの多くはいわゆる「学校信仰」に立っていると見えよう。項目(6)・(7)はいずれも学校での競争を肯定する意見であるが、教師たちの回答は七項目中最も反対に強く傾いている。その中で、項目(5)と(7)で中学校教師の方にやや賛成が多い。

ところで、この結果を小・中学生の父母の回答と比べてみると、項目(5) (学校知識の将来的無効性) が同水準で、他の六項目はいずれも父母の方が教師よりも賛成に傾いている。これをもって、学校の秩序と競争とについて、父母の方が教師よりも一層権威的で競争的であるとの解釈もできよう。しかし、父母が、子どもとともに学校制度のもつかくされたカリキュラムの影響下にあり、日本の学校制度が子ども達にとって現実に競争的で管理的であること⁽¹⁷⁾を考えるともう一つの解釈が成り立つ。つまり、父母が学校の秩序と競争とをある程度肯定するのは当然であって、むしろそのような学校制度の中にいて、その学校性格(競争性と管理性)の現実の伝達者であるところの教師達が、自分達のそうした働きに自覚が低く、自分自身はそうしたヒドウン・カリキュラムとは縁が薄いかのようにやや非管理的で反競争的な意見を表明しているとも考えられるわけである(ただし、この場合、学校制度のヒドウン・カリキュラムの影響が、父母世代の場合今から二〇〇四〇年前に自ら通学していた時が強いが、今日わが子の通学を通して受ける影響が強いが、父母の回答を「当然」と考える根拠が違ってくる)。いずれにせよ、教師がヒドウン・カリキュラムの現実の伝達者であるという本研究の視点よりすれば、そのことに対する教師達の自覚は低いことがうかがわれる。⁽¹⁸⁾

表35は、どのような時に学校を休んでよいかについて五項目をあげてたずねた結果である。教師達の回答は、「(1)病気で熱がある」で「休んでよい」がほとんどで、「(2)家族旅行」「(3)テレビ出演」「(4)展覧会見学」では「場合による」が多く、「(5)塾のテスト・講習会」には「休んではいけない」が多い、という傾向になっている。学校・教師と競合関係にある「塾」に対しては反発が強いと言えよう。また五項目すべて小学校より中学校教師の方が「休んでよい」が少ない。前表34でも項目(1)(2)(3)(7)で中学校教師の賛成が多く、彼らの方が、学校の制度枠組により強くよいかっていることがここでもうかがえる。

回答を父母、子どもと比較すると、「(1)病気で熱」について、「休んでよい」が父母・子どもの方が少ない。これは、制度として子どもをあずかる教師の側と、送り出す父母・出席する子どもの側で、「病気で熱」に対することからの

表35 学校を休んでよいとき

〔設問〕 次の(1)～(5)のような場合、児童(生徒)は学校を休んでもよいと思いますか。

それぞれについて、1～3の中から選んで○をつけてください。

	1. 休んでよい			2. 場合による			3. 休んではいけない			「1. 休んでよい」の%			〈比較〉 父母の回答			〈比較〉 小・中学生の回答		
	%																	
(1) 病気で熱がある	92.1	7.9	0.0	97.9	>	85.7	65.8	33.5	0.7	53.8	42.5	3.7						
(2) 家族で旅行に行く	19.3	67.0	13.6	27.7	>	9.8	7.4	37.5	55.1	22.4	48.8	28.8						
(3) テレビに出演する	6.9	73.6	19.5	10.6	>	2.5	3.3	43.1	53.5	30.1	45.9	24.0						
(4) 展覧会を見に行く	14.8	58.0	27.3	19.1	>	9.8	2.2	32.1	65.7	10.4	35.4	54.1						
(5) 塾の模範テストや講習会へ行く	3.4	30.7	65.9	6.4	>	0.0	2.6	34.2	63.2	12.7	39.9	47.5						

重大性、責任の重大性についてうけ止めが違っていると解釈される。

他の四項目では、いずれも父母が許容度が最も低く、次いで教師、そして子ども達が許容度が最も高くなっている。これは、父母が通学した一世代前の時代に、学校の権威が他の社会諸セクターに対して高く「学校に行くのはあたり前」意識がそれだけ強く定着していると解釈されよう。その点では子ども世代において登校義務意識がそれだけ低くなって、特に「テレビ出演」について、「休んでよい」が「休んではいけない」を上回っている。テレビが子ども達にとって新しい権威的存在となることがわかる。

三つの表を通して学校秩序下の子ども達のあり方についての教師の観察と意見とを（子ども、父母の回答との比較を含んで）見てきた。ここで言えることは、①中学校教師において子ども達の積極性に対する評価が低いという傾向が（前節と同様）目立つこと、②父母に比べて教師の方が競争的で管理的な意見を持つ傾向があるとは言えない、むしろ逆であること、③それは父母にとっての学校が一世代前であってその影響の残存とも考えられ、その点で教師達は子ども世代と父母世代の意見の落差の中間に位置する、つまり子ども世代と大人世代の対話の最前戦に在ると言えること、④と同時に教師が学校制度のヒドゥン・カリキュラムの現実の伝達者であると言うとき、それは必ずしも教師たちの意識的な自覚を通すものではないこと、といった点である。

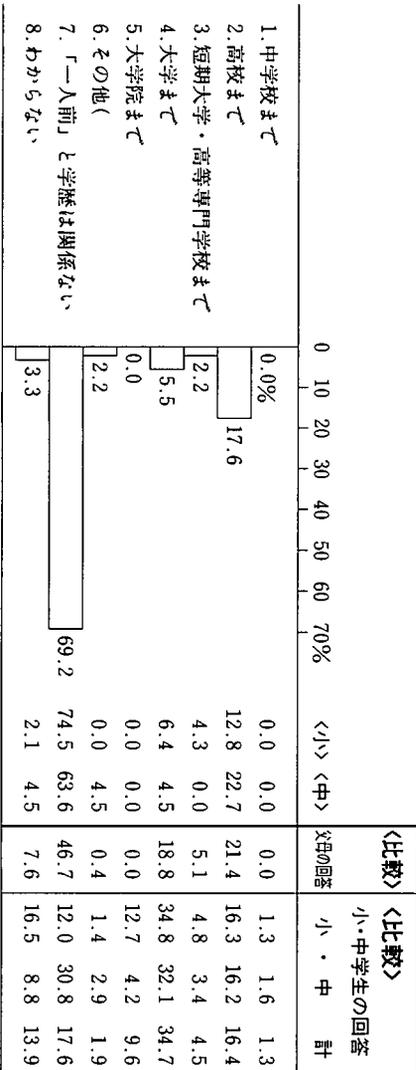
③と④とは若干背反する面をもつ二つの解釈であるが、表35の(2)と(5)（登校義務感の強さ）には③が当り、表34の(6)・(7)（学校での競争の当然視）には④が当り、同じ表34の(1)と(3)（学校と教師の権威承認）では③と④との両様の解釈が成り立つ。

学校の競争の問題に④が当ることは、次の図19でも確かめることができる。これは今の社会の「一人前」と学歴との関係を、教師・父母・子どもの三者に同じ質問形式でたずねた結果である。教師では「7」、「一人前」と学歴とは

関係ない」が六九・二％と圧倒的であって、「2、高校まで」一七・八％、「4、大学まで」五・五％となっている。父母でも、教師ほどではないが、「7」が多く、あと「2」そして「4、大学まで」一八・八％と教師回答より多くなっている。子どもでも、「7」は一七・六％しかなく、「4、大学まで」三四・七％が第一位の選択になっている。ここでは、前記③の「教師の回答が、子どもと父母の両世代の中間」という状況にはない。むしろ、子どもと父母とに今日の学校性格(学歴獲得競争)を与えている影響に対して、その影響の現実の伝達者となっている教師たちが

図19 「一人前」と学歴との関係について

〔設問〕今の世の中で「一人前」と認められるには、どの学校にまで進むことが必要だと思いますか。



意識の上でやや理念的（たてまえ的）な「7、関係ない」を選択していると考えられ、ここでは前記④が当るのである。またこの学校での競争について父母にたとえ一世代前の意識の残存効果があったとしても、それが競争意識を強める方には働くとは考えられず（現に図19ではその反対であるから）、表34の(6)・(7)（学校での競争の当然視）の結果もまた④に当たることは明確である。

④ 教師じしんの「学校化」と教職観

これまで主として、子どもの状況や教育の現状についての教師の観察や意見をとりあげて、そこに反映する教師のあり方を分析してきた。ここでは、教師じしんの問題をとりあげた質問の結果をみて行きたい。

図20は、教師に「学校に行きたくないと思うことはありますか」とたずねた結果である。「1、毎日のように」三・四％、「2、多い」六・八％、「3、行きたい日と行きたくない日が半々」一八・二％で、「半々」まで三割近い教師たちが「行きたくない日」のあることを回答している。この傾向は、小・中、男・女ともにあまり差のない全般的傾向である。これは、小・中学生の「よくある」「ときどきある」まで三七・三％（図18下段）と比べ低いレベルではない。つまり、今日の学校は、子どもも教師も三割前後の者が「行きたくない」という気持を抱えながら登校しているということになる。

表36は、教師の日常の行動様式に「学校化」がどう浸透しているかを中心に、九項目をならべて回答してもらった結果である。「よくある」が三〇％以上、「時々ある」までで七五％以上の選択が五項目ある。

(6)、校務分掌に時間を取られ、子どもと接する時間が充分とれない……三八・九％（七六・七％）

- (3)、授業中、全員が理解できたとの確信がなくてもある程度先に進まざるを得ない……三四・一％（八七・九％）
- (7)、教材研究の時間が少ないため、教科書や指導書にたよってしまう……三〇・八％（七五・八％）
- この三項は、いずれも現在の学校状況の中で必ずしも思い通りの実践ができてないという問題指摘である。先にも見たように教師たちの達成感は案外に低い。それに多忙だという現実があるから、達成の低さに対してある「合理的」根拠を与える説明についての教師たちの支持は強いと考えられる。全教科にわたるので特に忙しい小学校教師で項目(6)・(7)が多く、教科指導の達成感がより低い中学教師で項目(3)が多くなっている。
- (9)、教え子の訪問や便りに、励まされる……三四・四％（八三・三％）
- (4)、明日の授業の準備のために夜遅くまで起きている……三三・〇％（八四・六％）

図20 教師が学校に行きたくない日

〔設問〕 あなたご自身は、学校へ行きたくないと思うことはありますか。あてはまるものを1つ選んで○をつけてください。

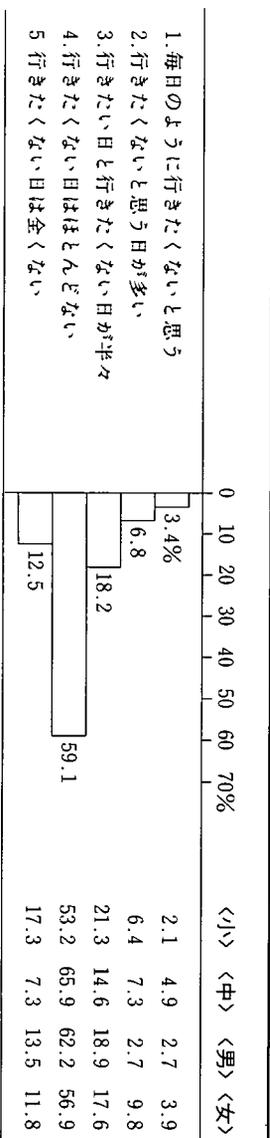


表 36 「学校化」された教師の行動様式について
 (設問) 教師としての生活の中で、次にあげるようなことはありますか。それぞれについて
 あってはまるものを1~3の中から選んで○をつけてください。

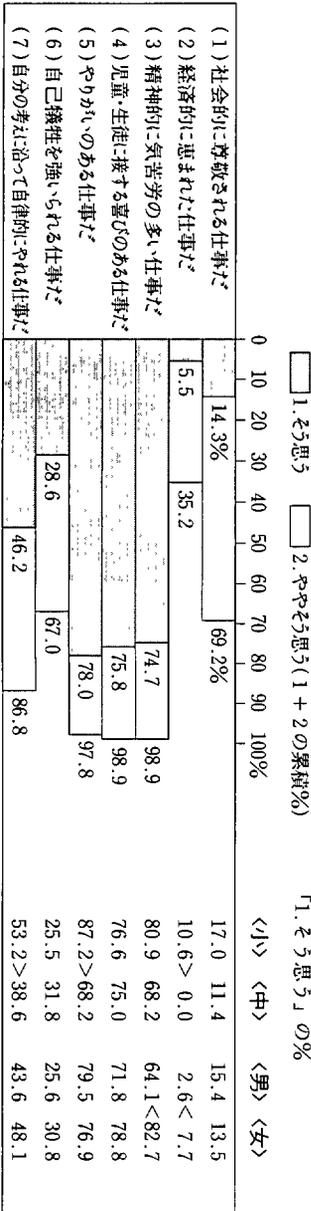
	1. よくある	2. 時々ある	3. あまりない	「1. よくある」の%				教職経験年数			
				小	中	男	女	1~4年	5~9年	10~19年	20年以上
(1) 子どもに対して、叱りたくないと思っ ていても声を荒げたり、叱ったり してしまう	14.3	59.3	26.4	21.3 >	6.8	10.3	17.3	25.0	18.5	13.2	5.6
(2) 子どもに規則に反する行為があっ ても、軽いことであれば見過ごす	7.9	66.3	25.8	8.7	7.0	10.5	5.9	12.5	15.4	2.7	5.6
(3) 授業中、全員が理解できたとの確信が なくてもある程度先に進まざるを得ない	34.1	53.8	12.1	25.5 <	43.2	33.3	34.6	50.0	29.6	36.8	27.8
(4) 明日の授業の準備のために夜遅くま で起きている	33.0	51.6	15.4	42.6 >	22.7	30.8	34.6	25.0	18.5	42.1	38.9
(5) 生徒指導やクラブ・部活動の指導に 時間を取られ、教科指導が充分できない	17.8	27.8	54.4	10.9 <	25.0	5.1 <	27.5	25.0	11.1	23.7	11.8
(6) 校務分掌に時間を取られ、子どもと 接する時間が充分とれない	38.9	37.8	23.3	50.0 >	27.3	28.2 <	47.1	25.0	33.3	45.9	38.9
(7) 教材研究の時間が少ないため、教科 書や指導書にたよってしまう	30.8	45.1	24.2	38.3 >	22.7	25.6	34.6	25.0	40.7	31.6	16.7
(8) 友人・知人との付き合いの中で、 「やっぱり先生だね」「教師らしい」な どと言われる	21.1	50.0	28.9	21.3	20.9	15.8	25.0	37.5	7.4	27.0	22.2
(9) 教え子の訪問や便りに、励まされる	34.4	48.9	16.7	36.2	32.6	23.7 <	42.3	12.5	25.9	43.2	38.9

この二項は、教員文化の要素の教師への浸透の形である。教え子の訪問・便りになぐさめや励ましを見い出す心性は教師独特のものである。教育という営みはその成果が確認しにくく、それだけ日本の教師達の不達成感は強い。教え子との交流は、教師達に「延期された達成」を感じさせるものである。また不達成感を前にしてもなお授業準備で夜ふかしする日本の教師達の気まじめさはかなりの高さにある。

項目⑤(生徒指導等で時間をとられる)は中学校で項目⑥・⑦と同レベルにある。項目⑧(「教師らしさ」と言われる)はもっと多くてもいいかと思うが、前号でみたように元来彼らのつき合いが教師仲間にも強く偏っているのでは

図21 教師の教職観(7項目)

〔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)～(7)のそれぞれについて、1～3の中から一つ選んで○をつけてください。



そう言われる機会が少いとも考えられる。

図21は、教師たちの教職観について、七項目をあげてたずねた結果である。「そう思う」の回答率が七割をこえる(3)・(4)・(5)と、逆に三割に満たない(1)・(2)・(6)、そして五割に近い(7)というように回答傾向が分かれている。これは前号の図15と同質問であるが回答選択肢が図15は4段階、ここでは3段階である点だけが異っている。回答傾向は似ているが、(6) (自己犠牲) への肯定がここの方が低い。千葉県農村部と埼玉県との地域性の違いではないかと考える。

(以下、続篇)

(1) 前号の続きとしては、千葉県A市調査の追加的分析が3点残されていたが、前号脱稿後今日までの間に同種の調査を首都圏F市で実施することができた。学校ごとの教員文化の独自性について構造的分析には、学校数の多さが重要で、A市・F市両調査の合算が課題となっている。こうした事情変化から、前号末尾に示された課題を後に回して、今号では「学校化」問題に進んだ。

(2) Hlich, I. Deschooling Society, London: Calder & Boyars, 1971. 東洋・小沢周三訳『脱学校の社会』東京創元社、一九七七年。

(3) op. cit., pp. 25-26 邦訳五九頁。

(4) op. cit., pp. 26-33 邦訳五九〜七一頁。またI・イリッチ他『脱学校の可能性』(原著、一九七三年。松崎巖訳、東京創元社一九七九年)に収録のイリッチ論文には次の表現がある(邦訳、一五頁)。

「学校の伝統的な隠されたカリキュラムは、一定の年齢の人々が一年に五百回から千回にわたり、専門家の教師の権威の下に三十人ぐらいの集団で集まることを要求する。」

(5) 下村哲夫「教育危機への一つの解答——脱学校論」『教育学講座』1、学習研究社、一九七九年)の一八五頁を参照。

(9) Lister, I. (ed.), Deschooling——A Reader, Cambridge University Press, 1974.

- (7) Lister, *The whole curriculum and the hidden curriculum*, op. cit., pp. 92-93.
- (8) 一一のメッセージは、筆者のやや固い翻訳では、その生き生きとしたニュアンスが通わり切らないので、この註記において、原文そのものを左に示しておく。
- なお、各項目のメッセージ内容の要旨は
- 1、学校による教育独占
 - 2、生活世界の価値はく奪
 - 3、教えること (teaching) への学習の従属
 - 4、専門的教授の経済的価値
 - 5、学習はカリキュラムの消費
 - 6、分割され、並べられる知識のあり方
 - 7、専門家への依存・信仰
 - 8、他者決定性と外界変革不能
 - 9、人生は競争
 - 10、序列化される人間存在
 - 11、学齢期の存在と学校消費の延長傾向
- (9) 約四割という回収率はこの種の調査としてはやや高い方である。九一票という回収サンプル数は、細かく分けた統計的分析には不向きであるが、全体としての傾向を知る意味は十分にある数である。
- (10) 日本の教師たちが教科指導で「達成感」が低い点は、日米中学校教師比較調査でも示されている。佐藤郡衛「教員の指導観の実証分析——日米中学校教員比較調査を通して」(久富編著『教員文化の社会学的研究』多賀出版、一九八八年)
- (11) 勉強の得意・不得意については、同じ質問紙で「あなたは学校での勉強が得意ですか」とたずねて「1、とても得意／2、やや得意／3、ふつう／4、あまり得意でない／5、まったく得意でない」の5段階で回答してもらった結果によっている。

Some messages of the hidden curriculum

1. Schooling and education are the same thing.
2. The world is non-educational : the school is unworldly.
3. Learning is the result of teaching.
4. Economically esteemed knowledge is the result of professional teaching.
5. Learning is mastery of the curriculum. The curriculum is a commodity. Schools and teachers package and sell the commodity.
6. Knowledge is divided into packages (subjects/topics), Learning is linear—knowledge comes in sequential curricula and graded exercises. (Curriculum reform is the filling of the curriculum with new packaged courses).
7. Specialist knowledge is the kind which is most highly esteemed.
8. Other people make all the decisions. (You must accept 'the environment'. You cannot influence—never mind change—it.)
9. Life is a zero-sum game in which individuals and countries compete for scarce resources (university places, petroleum). One man's/one county's gain is another man's / country's loss. Competition, not cooperation, is the essence of 'life', and is therefore 'natural'.
10. Individuals and countries can be graded/degraded on a sliding scale. (IQ / 'academic'-'Newsom' children / restricted-elaborated code : 'developed'-'underdeveloped' countries.) The 'poor' are incapable of helping themselves and need to be helped by those who are 'better off'. Philanthropy is thus a 'natural' part of the system.
11. There is a phase of a person's life when he/she is at 'school age'. Education ends when schooling ends. In order to get more education we must therefore raise the school-leaving age.

- (12) I・イリッチの指摘(前註4)
- (13) Parsons, T., "The School Class as a Social System", in *Harvard Educational Review*, Vol. 29, No. 4, 1959, pp. 297-318. 邦訳はT・パーソンズ「社会システムとしての学級」『社会構造とパーソナリティ』武田良三監訳、新泉社、一九七三年、一七三〜二〇一頁。
- (14) Hall, J., *How Children Fail*, Pitman Publishing Corp., 1964. 渡部・佐藤訳『教室のカルテ』新泉社、一九七九年。
- (15) *op. cit.*, pp. 15-105, 邦訳八〜一二四頁。
- (16) この点は、子ども調査の関連する質問の結果とも対応している。たとえば「学校やクラスのきまりをなぜ守るのですか」その理由で「正しいから」の回答が小↓中で減少し、「叱られる」「成績にひびく」が中学校で増加している。
- (17) 現代日本の学校が子ども達にとって競争的・管理的性格をもつものとして体験されていることについては、久富「学校社会の性格転換」、原・藤岡編『現代企業社会と生涯学習』大月書店、一九八八年。
- (18) この点は、表32の授業時間体験で「拘束・秩序体験」を示す項目(4)・(5)・(1)のうち、(4)・(5)の選択がずっと高位であるのに「(1)、先生が注意して見はっている時間」がまったく低位の選択であるという結果とも重なっている。
- (19) 前註(10)