



Title	小学校女性教員の仕事と生活をめぐる困難とその「乗り越え」：教職アイデンティティに関する議論をてがかりに
Author(s)	高島, 裕美
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 112, 107-126
Issue Date	2011-06-30
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.112.107
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/46788
Type	departmental bulletin paper
File Information	Takashima.pdf



小学校女性教員の仕事と生活をめぐる困難とその「乗り越え」

—— 教職アイデンティティに関する議論をてがかりに ——

高 島 裕 美*

Troublesome Situations Surrounding the Work and Life of Female Primary School Teachers, and How They Struggle to ‘Survive’

Hiromi TAKASHIMA

【キーワード】 教職の困難, 教職観・教職アイデンティティ, 教員文化

【目次】

I 問題の所在

1. 教員の仕事上の困難とは何か
2. 困難の「乗り越え」についての分析視角
——教職観・教職アイデンティティと教員文化——
3. 本稿の問題意識と課題

II 分析に使用するデータの概要

III 回答者の仕事上の困難とその「乗り越え」 ——アンケート・データによる分析——

1. 回答者の「仕事の悩み」の全体像
2. 回答者の「仕事の悩み」を規定しているもの
3. 回答者の教職観と「仕事の悩み」との関係 ——「専門職教職観」や「教育実践志向」の実現不可能性——

IV 回答者の仕事の実態と教職観 ——インタビュー・データを中心とした分析——

1. 回答者の「仕事の悩み」の具体像
 - (1) 「多忙」と「給与」についての語りからみえる教職の「無限定性」
 - (2) 学習のレディネスという課題を含む生活指導面での悩み
 - (3) 職場と家庭とにおける役割期待 ——ジェンダー役割に着目して——
2. 回答者の教職観と困難の「乗り越え」

V 結論と今後の課題 ——教員の専門性の議論に関連して——

* 北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程（教育社会学研究グループ）

I 問題の所在

本稿では、アンケートとインタビューによる調査データから、女性教員の仕事上の困難の実態とその構造を把握し、また彼女らがその困難といかに向き合っているのか、教員の職業アイデンティティ（以下、「教職アイデンティティ」と記述）の議論を手がかりに明らかにする。

まず、本稿で検討の中心に据える、教員の仕事上の困難とその解決としての「乗り越え」について、先行研究を追って説明する。そのうえで、本稿の検討の視点を示す。

1. 教員の仕事上の困難とは何か

近年、教員の仕事の“大変さ”は、さまざまに指摘されている。健康を害するほどの多忙、保護者・地域との関係づくりの難しさ、個別指導を必要とする児童・生徒への対応の困難等、たとえ教職にたずさわっていなくとも、その“大変さ”は多くの人が耳にしたことがあるだろう。こういった“大変さ”の原因の特定はそもそも本稿の目的ではないが、多くの要因が複合的に関わっているということは想像に難くない。

先行研究によれば、教職¹には内在的に困難が含まれていると指摘されている。それは次に挙げる5つの仕事の特徴として表れている。それは 1) 学校の学習が好きだとは限らない子どもたちに教えるということ 2) 学校という文脈で「教える」ことの持つ特質と難しさ 3) 「集団規律を確保する課題」もそこに重なるという性格と困難 4) 仕事の結果・成果を明示しづらいという性質 5) 教師²の力量を明示する必要とその難しさだとされる（久富 2008: 19-23）。

こういった特徴に加え、仕事の多忙化や教員のメンタルヘルスの悪化に着目した研究においては、社会状況の変化により引き起されている困難に焦点が当てられている。中でも、1990年頃を端緒とした教員制度改革は教育現場に多大なインパクトを与えたとされている。これは、社会的・制度的な変化が、教職に内在する困難をさらに強化していると捉えることができよう。

教職に内在する困難だけでなく、社会的・制度的な変化にも目配りしたとき、仕事の“大変さ”は今日、現場の教員の前にどのように立ち現われているのだろうか。そして、こうした困難に、教員はいかにして対処しているのだろうか。

¹ 教職とは、『広辞苑 第五版』（1998, 岩波書店）によれば「児童・生徒・学生を教育する職」と定義されている。本稿では、その職業の具体的な内容を指す場合に「教員の仕事」という表現を、学校教育を指すなど制度的意味合いが強い場合には「教職」という表現を使用する。

² 本稿では、分析の対象者を小学校教員に限定していることから、すべて「教員」という表記で統一している。引用あるいは参考文献において「教師」という表記がある場合は、それに従っている。

2. 困難の「乗り越え」についての分析視角 ——教職観・教職アイデンティティと教員文化——

教職に内在する困難に着目するならば、それは解消・解決するものとしてではなく、何とかして「乗り切る」「乗り越える」ものと捉えざるを得ない。とすれば、困難の「乗り越え」を可能とする条件とは何だろうか。

困難を内在的に含んでいる中で教育行為を成立させるためには、教員と児童・生徒との間の「教え——教えられる」関係の秩序維持（久富 1994 :21）と、社会的に承認された「ペダゴジックな権威」（山田 2010 :41）を獲得することが必要となる。さらに、この社会的に承認された役割像に、教員自身がアイデンティファイすることで、教員の職業アイデンティティが形作られることになる。

以上のような立場にあるのが、教職の困難と教職観・教職アイデンティティに関する研究である。これらの研究領域を、社会的・制度的な変化にも留意しながら、さかのぼってみたい。ここで主な検討の対象とするのは、長年にわたり教員を対象とした調査を行い、その仕事の困難と「乗り越え」について研究の蓄積をしてきた久富善之の議論である。

議論の前提として、まず、教職アイデンティティとはどのように定義されるのか。

教職アイデンティティとは、「自分は教員としてやっている」という教員の意識である。この実感を維持するためには、他者による承認が必要となるが、教員の場合、同じ職場で働く同僚関係がそこに位置付く。そのため、教職アイデンティティの議論の際にはその準拠集団となる職場の同僚関係が検討に欠かせないものとなる。

また、教員らによる困難の「乗り越え」のなかで形成してきた職業文化として、教員文化が位置付く。久富の定義によれば、「教員文化とは、教員世界に見出されるモデルなあるいは変異的な行動型を要素とするものであるが、その単純な和であるより、その背後にあって行動を律し、教員たちに『世界解釈』のコードを与えている組織された全体である。その全体は、教員という職業の遂行（仕事・生活とを含めて）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・思考法・心性・付き合い方のセットからなっている」（久富 1988: 275）とされる。

このような教職アイデンティティと、その準拠集団となる同僚関係、形成されてきた教員文化、三者の関係から検討すると、教員はいかにしてその困難の「乗り越え」を図っているのだろうか。

久富は、教員のバーンアウトと教職観の関連についての検討の中で、担当している子どものためならば自分の私生活が犠牲になることも厭わないような『自己犠牲』的教師像が、歴史的に教員のエートスとして教員らの間に浸透してきたことを指摘している（久富 1995）。同時にこの教職観は、教員らで共有されるだけでなく、児童・生徒やその保護者、地域住民らといった学校に関わるステークホルダー全体で共有され、また承認されることによって、「ペダゴジックな権威」を調達する回路としても働いていた。そのことが結果として、教職に内在する困難に由来する不安定や緊張を和らげ、困難の「乗り越え」を支えてきたのである。

しかし、久富は同時に、これらの教職観が徐々に機能しなくなっているだけでなく、むしろ教員の悩みを強めてさえることも指摘する。それは、教員に対する社会的な信頼が落ち込む中で、ある教員像の共有と承認によって「権威」を調達するという図式はとうに効力を失っているという把握によるものだった。

久富が間接的にふれているように、教員に対する信頼の回復を謳う近年の教員制度改革の諸施策も、教員の位置づけをより一層危ういものに行っていると言わざるを得ない。中で

も、公教育経営への民間的手法の導入や教員評価の実施といった職場の同僚関係の階層化によって、教員集団の解体・教員の個別化がじわじわと広がっているのは事実であるといっただろう。それによって、ある特定の教員像を社会全体で、あるいは教員同士で共有できるような機能自体が失われているとみることができる。

そのような中、『自己犠牲』的教師像に代わって着目されているのは、教職アイデンティティの「二元化戦略」である（久富編 2008, 山田・長谷川 2010）。これは、現場で困難な状況に直面した際、その困難は自分自身の活動によって対処することが不可能であるとみなし、困難に対処できない自分自身と「自分が（教員として）うまくいっている」という意識とを切り離すことで、自分が教員であることそのものに関わる根幹が動揺させられないようにするというものである。

では、ここでの教職アイデンティティの準拠集団としての同僚関係はどのように位置づいているのだろうか。

「二元化戦略」の主要な論者である山田哲也・長谷川裕は、「今日の教員たちは濃密な職場同僚関係に支えられてというよりは、一方で内面の操作によって日々の教職生活にやりがいを見出し、他方で教員以外の外部の人々との関係づくりを通じて、安定的な教職アイデンティティを維持するようになりつつある」（山田・長谷川 2010: 53）と述べ、現在では、教職アイデンティティの準拠する集団が、もはや同僚関係をベースとした教員集団ではなく、個々の教員が個別に選択した集団に移りつつあると示唆している。このことは、先に述べた教員集団の解体・教員の個別化によって促進されていると同時にまた、それ自体を促進している。その結果、教員文化の変質が引き起こされているのである。

3. 本稿の問題意識と課題

教員の仕事上の困難と、その解決としての「乗り越え」のあり方についての議論は以上のようにまとめることができる。

上で述べた「二元化戦略」の議論では、教員による困難からの防御のあり方に焦点化しているために、その教育活動の内容に対する言及は相対的におさえられているようにみえる。実際には、性別や世代、勤務する学校段階、あるいは地域等の違いによって、行われる教育活動の中身、そしてその現場で教員が感じる困難は異なるだろうし、志向するアイデンティティも違うだろう。個々の教員が属する職場に目を向けたならば、そこには困難、その対処法の独自性が少なからず見出されるのではないだろうか。

そこで本稿では、女性教員を対象としたアンケートとインタビューのデータを、教職アイデンティティ研究の枠組みで分析することによって、具体的な職場での教育活動に由来した教職観・教職アイデンティティと、彼女らの仕事上の困難との関係を検討することを課題に据え、先行研究に部分的な肉付けをすることを試みたい。それと同時に、教員の職場の同僚関係の変動を見据える中で、教員集団を単に分断された個の集合体としてではなく、協働の可能性を開くものとして捉えなおすことを目的としたい。

ところで、教員文化の凝集性が減衰する中で、そのアイデンティティは教職とは関係ない集団に準拠するという指摘は、言い換えれば、外部の集団に準拠したアイデンティティを、教育実践の際に呼び出して活用するという可能性があるということになる。本稿で分析の対象とする女性教員においては、どのようなパターンが考えられるだろうか。

女性教員が独自に抱えている困難とは、例えば、職場におけるジェンダーにもとづく差別的処遇の存在や、仕事と家庭との「両立」にかかわる問題といった、女性労働者一般に通底する課題があると想像される。その点では、教職は、古くから処遇におけるジェンダー平等が実現されており、「両立」支援も手厚く行われているのが特徴であるといっていよう。それらの制度的あるいは職場単位でのフォローがどのように行われているかを含めて、女性教員の仕事上の困難の実態を把握する必要があるだろう。また、教育活動においては、「やさしさ」「やわらかい指導」といった、男性教員のそれとの対比として「女性性」にもとづいた指導というものがある教育現場で活用され、また同時にそれが女性教員の役割として期待されることがある。この点から、ジェンダー役割に由来したアイデンティティが創出されるということも考えられる。

本稿では、このジェンダー役割という視点についても考慮しながら、前述のような分析を行っていくこととしたい。

Ⅱ 分析に使用するデータの概要

本稿の分析に使用するデータは、2004 年に行われたアンケート調査「女性教員の職業と家庭生活に関する調査」で収集されたデータ - ① と、これに引き続いて実施されたインタビュー調査「女性教員のキャリア達成とライフコースに関する調査」で収集されたデータ - ② である。

①では、職業生活と家庭生活とにおける実態とそれに対する意識、そして教員組合の活動の実態とそれに対する意識についてたずねている。②は、①の後にさらに詳細な質問をするために設計されたインタビュー調査であり、対象者は、①の後に同じ母集団に対し調査依頼をし、それに応じていただいた方となっている。いずれも小学校に勤務する教員である。そこで以下の分析では、①、②の調査の回答者の属性を合わせるために、小学校教員のデータ (N=50) を取り出して分析の対象とする³。

各調査の概要は図表 1 に、各調査の回答者の基本的な属性はそれぞれ図表 2-1、2-2 に示してある。

図表1 本稿で扱うデータに関する調査の概要

	①	②
調査の名称	「女性教職員の職業と家庭生活に関する調査」	「女性教員のキャリア達成とライフコースに関する調査」
調査時期	2004年7月	2004年10月
調査の形態	アンケート調査	インタビュー調査
調査対象者	1)2004年度日本教職員組合 北海道支部女性部 第2回常 任委員会に参加した全道女 性部常任委員(公立小中学校 教職員) 2)2004年度日本教職員組合 北海道支部女性部 第70回総 会に参加した全道の女性部員 (公立小中学校教職員)	日本教職員組合北海道支部A市支部 女性部に所属するA市の公立小学校に 勤務する女性教員
調査方法	1)、2)ともに、委員会・総会の配布資料に調査票を同封	1対1の対面式のインタビュー調査
有効回答数	93部(回収率86.9%)	6名

³ 分析の対象を小学校教員に限定するにあたって、小学校教員の特徴、他の学校段階の教員との対比における独自性をあらかじめ把握しておかなくてはならない。小学校は、教育活動の対象が6～12歳と幼く、給食指導や清掃指導といった生活指導面の重要性が高いということ、学級担任が教育課程のすべてを担うという点で学級担任と児童との関係が密であるということが挙げられるだろう。

図表2-1 アンケート調査の回答者の基本属性

職種	小学校教員(54.3%)、中学校教員(29.3%)、事務職員(1.1%)、養護教員(10.9%)、養護学校教員(4.3%)
うち、小学校教員(N=50、54.3%)の属性	
世代	20代(6.3%)、30代(31.3%)、40代(37.5%)、50代以上(25.0%)
勤続年数	10年未満(12.2%)、10年以上20年未満(34.7%)、20年以上30年未満(36.7%)、30年以上(16.3%)
学級担任	正担任(96.0%)、フリー(2.0%)、それ以外(2.0%)
担任する学年	1～3年生(50.0%)、4～6年生(33.3%)、障がい児学級(16.7%)
婚姻状況	現在婚姻している(53.2%)、以前婚姻していたことがある(8.5%)、婚姻したことはない(38.3%)
子どもの有無	子どもあり(80.0%)、子どもなし(20.0%) ※数字は「現在婚姻している」グループに占める割合

図表2-2 インタビュー調査の回答者の基本属性

		年齢 (歳)	勤続年数 (年)	勤務校の児童数 (人)	担任する学年	校内で担当する職務	婚姻・出産の状況
回答者	A	37	16	750		養護教諭	既婚、子ども1人(12歳)
	B	41	19	620		養護教諭	既婚、子ども3人(10歳、11歳、12歳)
	C	49	25	750	低学年	学級担任・司書教諭	既婚、子ども2人(18歳、14歳)
	D	50	27	300	3年生	学級担任	既婚、子ども3人(21歳双子、24歳)
	E	47	25	300	2年生	学級担任	既婚、子ども2人(15歳、20歳)
	F	46	24	620	1年生	学級担任	既婚、子ども2人(18歳、14歳)

※注1 年齢、勤続年数等のデータは調査実施当時のものである。

※注2 Cさんは学級担任と司書教諭を兼務している。

Ⅲ 回答者の仕事上の困難とその「乗り越え」 ——アンケート・データによる分析——

1. 回答者の「仕事の悩み」の全体像

まず、女性教員の仕事上の困難を明らかにするために、ここでは、回答者が日々仕事をする上でどのような悩みを感じているのか、全体的な傾向をアンケート・データからみてみよう。図表3は「仕事において悩みを感じること・悩みを感じる場面」(以下、「仕事の悩み」と略記)をたずねた質問項目をまとめたものである。

図表3 設問「現在仕事をしていて悩みを感じることで・感じる場面」平均値

項目	平均値	標準偏差	N
残業・仕事の持ち帰りが多く、毎日忙しいということ	3.66	0.63	50
児童の学習指導面	3.57	0.65	49
児童の生活指導面	3.48	0.74	50
児童の保護者とのコミュニケーション・連帯	3.20	0.86	50
同僚とのコミュニケーション・連帯	3.06	0.79	50
教育訓練(研究授業や校外研修等)の機会	2.88	0.80	50
家事等の家庭責任の仕事への影響	2.69	0.94	49
自分の仕事量に対する給与	2.64	0.98	50
女性の権利の行使について	2.62	0.88	50
「女性であること」「女性ならではの」役割を期待されること	2.20	0.76	50

※注 当該設問は「1. 全然ない」「2. あまりない」「3. 時々ある」「4. ある」の四点尺度で尋ねているので、平均値が高いほど、回答者が強く悩ましいと感じているということになる。

これによると、回答者が最も強く悩みを感じていることとは、日々の職務の多さからくる多忙さであることが分かる。次いで児童の生活・学習指導面、つまり教員の日々の教育活動そのものにまつわる悩みが強く意識されているということが分かる。さらにその次に挙げられているのは、児童の保護者、同僚とのコミュニケーションであり、これは回答者の周囲の環境に対する悩みであるといえる。

その一方で、職場におけるジェンダー役割、女性の権利の行使といった自身のジェンダーに関する悩み、仕事に対する対価である給料についての悩みは平均値が低く、「仕事の悩み」として、あまり強くは意識されていないということが分かる。

次に、この「仕事の悩み」と回答者の教職観との関係をみるために、これらの10の質問項目を統合した尺度をつくる。「仕事の悩み」の10の質問項目について主成分分析を行った結果、以下の2つの主成分にまとめることができた(図表4)。

図表4 「仕事の悩み」についての主成分分析

変数	第1主成分	第2主成分
	職務全体の悩み	ジェンダー役割の悩み
学習指導	0.809	-0.349
生活指導	0.732	-0.342
保護者とのコミュニケーション	0.716	-0.422
仕事の多さ・多忙	0.661	0.209
給与	0.594	0.417
同僚とのコミュニケーション	0.555	-0.340
教育訓練の機会	0.532	-0.269
女性の権利の行使のしにくさ	0.503	0.447
「女性らしさ」を期待されること	0.498	0.630
家庭責任の負担が仕事に影響すること	0.467	0.519
固有値	3.80	1.69
寄与率	38.05	16.88
累積寄与率	38.05	54.93

※注 変数は図表3と同じだが、表現を簡易化している。

すべての変数について主成分負荷量が高い第1主成分は、回答者の「仕事の悩み」全体を総合したものと捉えることができる。次に主成分負荷量が高い第2主成分は、第1主成分で説明しきれない部分を表す要素と考えられ、項目から解釈すると、職場と家庭とにおけるジェンダー役割に関する悩みと捉えることができる。

次節では、この第1主成分を「仕事の悩み」の全体的な指標と位置づけ、それが回答者の教職観に対する質問項目とどのような関係にあるのかを検討する。

2. 回答者の「仕事の悩み」を規定しているもの

回答者の「仕事の悩み」と、教職観との関係を検討するために、回答者が仕事をする上で重視している教職観（普段からこうあらうとしている教員像）と、将来の教職観（こうありたいという教員像）とを合わせた11項目を独立変数とし、先の主成分分析によって析出された第1主成分を従属変数として重回帰分析を行い、「仕事の悩み」全体の規定要因を探る。なお、独立変数として取り上げる教職観に関する質問項目とその肯定回答率⁴は図表5のとおりである。

図表5 「仕事の悩み」を従属変数とする重回帰分析に投入する独立変数

変数名	変数の内容	肯定回答率(%)
ジェンダー特性教職観	「男性教員にはない女性ならではの特性を生かして仕事をしたいし、そうあることを目指している」	18.4
専門職教職観	「教員という仕事は専門的知識や技術が必要であるから、それを高める努力をしたいと思っている」	98.0
社会的責任教職観	「教員という仕事は他のどの職業にもない、社会的な責任を負っているという自覚のもとでやるべきだ」	65.3
教育労働者教職観	「教員という仕事も他の職業となんら違いはないと思って仕事をしている」	61.2
児童交流教職観	「教員という仕事は子どもとのかかわりが最も大切だから、なるべく多く交流するようにしている」	98.0
管理職志向	「いずれは管理職を目指したい」	8.0
教育実践志向	「自分の考える教育をかかわるすべての子どもたちのために日々実践したい」	90.0
家庭両立志向	「家庭生活との折り合いを常に考えて、仕事にかける力をコントロールしつつ働きたい」	63.3
職場改革志向	「子どもたちの教育の改善を目指し、職場の民主化と教員の地位向上に積極的に取り組みたい」	79.6
児童交流志向	「子どもたちとの豊かな交流を第一に考えてゆきたい」	100.0
離職・転職希望	「教職にはむいていないように感じるので、いずれは退職・転職することも考えている」	28.0

※注 すべての4(肯定的)～1(否定的)の四点尺度でたずねている。

⁴ 肯定回答率とは、当該設問の回答、「1.当てはまらない」「2.あまり当てはまらない」「3.まあ当てはまる」「4.当てはまる」の四点尺度のうち、「4.当てはまる」「3.まあ当てはまる」が選択された割合を示したものである。

教職観の中身に注目してこれらの変数を整理してみると、「専門職教職観」「児童交流教職観」「管理職志向」「教育実践志向」「職場改革志向」「児童交流志向」の6つは教員の仕事それ自体に由来している、つまり教員集団に内在する教職観として位置付けられる。それに対して「ジェンダー特性教職観」と「家庭両立志向」はそれぞれ、教育活動を行う上で「女性の特性」とされるものを活かす、あるいは家庭におけるジェンダー役割を重視したジェンダー・アイデンティティであり、「教育労働者教職観」は教職に限定せずにもっと広い意味での労働者のアイデンティティを表しており、教職の外部の集団に準拠しているものとして位置付けられる。

これらの変数を全て投入した重回帰分析⁵の結果の詳細は図表6のとおりである。

独立変数に対し、統計的に有意な影響を与えるような変数として5つが析出された。次に、重回帰式の当てはまりのよさを表す調整済みR²値に着目すると0.469となっており、析出された独立変数——教職観が、従属変数である「仕事の悩み」を規定しているということが統計的にも妥当であること、つまり、何らかの教職観が「悩み」の強弱に影響を与えているというものの確からしさは十分であるといえる。そうであるならば、どのような教職観が「仕事の悩み」を強める、あるいは弱めるのか。その違いに着目してそれぞれの教職観をみてゆこう。

重回帰分析の標準化偏回帰係数に着目すると、現在の教職観である「専門職教職観」と、将来の教職観である「教育実践志向」、「職場改革志向」、さらに「離職・退職希望」が「仕事の悩み」を強める方にはたらいっていることが分かる。一方、「児童交流志向」はこの中で唯一「仕事の悩み」を弱める方にはたらいっている。

図表6 「仕事の悩み」についての重回帰分析（強制投入法）

独立変数	標準化偏回帰係数
ジェンダー特性教職観	0.023
専門職教職観	0.260 +
社会的責任教職観	-0.013
教育労働者教職観	0.157
児童交流教職観	0.226
管理職志向	-0.157
教育実践志向	0.355 **
家庭両立志向	-0.018
職場改革志向	0.472 **
児童交流志向	-0.425 **
離職・退職希望	0.332 *
調整済みR ² 値	0.469
ケース数	47
有意確率	0.000 ***

***0.1% **1% *5% +10% 水準で有意

⁵ 変数の投入には強制投入法を採用した。11の変数全てを投入したうえで重回帰式を作成するので、独立変数に統計的に有意な影響を与えない変数もその式の中には含まれている。図表6の中で太字で示したものが、統計的に有意な影響を与える変数である。

3. 回答者の教職観と「仕事の悩み」との関係

——「専門職教職観」や「教育実践志向」の実現不可能性——

先行研究に即してこの結果を整理すると、確固たる教職観があることが、かえって「仕事の悩み」につながっているということは、『自己犠牲』的教職観と同様、教員文化に内在的な教職観が、教員の仕事上の困難を引き起こし得ると解釈できる。「専門職教職観」「職場改革教職観」といった教職観が多くの回答者によって支持されているにもかかわらず、そのことが「自分はやれている」という実感につながらないということは、彼女らのいわば「理想」と、現実の職場で求められる役割との“ずれ”があることを連想させる。この“ずれ”が、回答者らの「仕事の悩み」として表れていると考えることができるのではないだろうか。

この“ずれ”を解釈するために、杉尾宏による教員ストラテジーに関する議論を援用してみたい。

杉尾は教員の価値意識の構造を、教員の主観的な想いが強く反映している「理想的価値意識」と、社会的な、現場での教育活動の中で求められる役割意識が反映している「制度化された価値意識」との二者の対立構造として捉えた。その中で教員は、教育活動の中ではぐくまれた、各々の教員による子どもたちのための教育という純粋な価値観と、常に学校教育の中で求められる役割期待との間で板ばさみになっている存在であるとした（杉尾 1988: 94-102）。

彼女らの、努力して専門的な知識や技術を身につけたい、あるいは職場社会をよりよくしたいという想いは、さまざまな教育活動を通じてはぐくまれた価値意識であると考えられる。しかし実際の現場では、その実現は困難を含むものであり、その“ずれ”に対してジレンマを感じているということを表していることになるのではないか。

その一方で、児童らとの交流を第一に考えるという教職観——現場の状況、現場にいる児童の状況に応じた教職観——が「仕事の悩み」を軽減していることに注目したい。これは、先の杉尾のストラテジー論に即して解釈すると、現場でのニーズ——杉尾のいう「制度化された価値意識」——に合致しているがゆえに、実際に仕事を行う上でこれらのジレンマを感じずにいることを可能としているとみることができる。

先に整理した久富らの先行研究に照らし合わせてみると、本稿のここまでの分析の結果は、何らかの教職観が教員の悩みを軽減するというパターンではあるものの、ステークホルダーによる承認という手続きの有無という点で『自己犠牲』的教職観とは異なり、また、教職観の中身に着目すると、自身の価値意識と教育現場で求められるそれとを単純に分断するような「二元化戦略」とも違うようにみえる。この「児童交流教職観」は何によって承認され、いかにして形成されるのだろうか。

次章では、この点について、インタビュー・データから回答者の「仕事の悩み」の実態と、それをいかにして「乗り越え」るのかについてみてゆき、この「児童交流教職観」が現場のどのような状況と合致し、また、教員の価値意識と合致するのかを検討したい。

Ⅳ 回答者の仕事の実態と教職観 ——インタビュー・データを中心とした分析——

本章では、アンケート・データで概観した回答者の「仕事の悩み」の内容を深め、さらに、その悩みを「乗り越え」るような「児童交流教職観」の具体像を、インタビュー・データと、アンケート・データの自由記入を手がかりに明らかにする。

1. 回答者の「仕事の悩み」の具体像

まず、アンケート・データより、全体の項目間の関係性を概観するために、「仕事の悩み」10項目間の相関係数を確認する（図表7）。

図表7 「仕事の悩み」10項目への回答同士の相関

	生活指導	学習指導	同僚とのコミュニケーション	給与	仕事の多さ・多忙	保護者とのコミュニケーション	教育訓練の機会	家庭責任の負担	ジェンダー役割への期待	女性の権利の行使のしにくさ
生活指導		0.707	0.323	0.277	0.257	0.539	0.211	0.159	0.098	0.111
学習指導			0.351	0.312	0.192	0.586	0.350	0.143	0.122	0.161
同僚とのコミュニケーション				0.056	0.056	0.524	0.270	0.018	0.137	0.271
給与					0.334	0.261	0.217	0.283	0.433	0.440
仕事の多さ・多忙						0.170	0.179	0.252	0.376	0.239
保護者とのコミュニケーション							0.335	0.074	0.221	0.075
教育訓練の機会								0.171	-0.051	0.177
家庭責任の負担									0.492	0.281
ジェンダー役割への期待										0.327
女性の権利の行使のしにくさ										

※注 表中の網かけは1%水準で有意、太字のみは5%水準で有意

ここで着目したい特徴は、一つには、「児童の学習指導」「児童の生活指導」そして「児童の保護者とのコミュニケーション」の3項目それぞれの強い相関である（「学習指導」×「生活指導」0.707, 「学習指導」×「保護者コミュニケーション」0.586, 「生活指導」×「保護者コミュニケーション」0.539）。回答者らにとって、学習指導と生活指導といういわば職務の二本柱は相互に関わり合っており、また、それが保護者との関係づくりという課題とも強く関係しているということが分かる。

もう一つは、職場や家庭におけるジェンダー役割は教育活動に直接関わる項目とは相関していないが、「給与」や「多忙」と関連しているということである（「ジェンダー役割」×「家庭責任」0.492, 「ジェンダー役割」×「給与」0.433, 「ジェンダー役割」×「多忙」0.376）。

以降では、これらの二点を中心に、回答者の具体的な語りによるインタビュー・データを交えてその具体像を明らかにしてみたい。

それに先立って、「仕事の悩み」の平均点が高かった「多忙」(図表3参照)と、それとの相関が強い「給与」(「多忙」×「給与」0.334)について、深めてみたい。

(1) 「多忙」と「給与」についての語りからみえる教職の「無限定性」

「仕事の悩み」の平均点が高い「多忙」と関連しているのは、「給与」と「ジェンダー役割への期待」「女性の権利の行使のしにくさ」そして「家庭責任の負担」であるが、まず、回答者らによる給与への意味付与に関する語りについてみていこう。

◆最初から、ある給料をもらっているというか、自分でやった分だけ返ってくるとかではないでしょ。自分の仕事はどれだけの価値があるかわからない。(Eさん)

◆(給与が)いくらかは関心はないですね、……でも自分の仕事量多い、寝てても起きても先生してる。(Dさん)

回答者にとって給与とは、彼女らが職場で担当している職務の内容、その仕事量や労働時間と、それに対する評価として表すことはできないということが分かる。

このことは、教員の適正な労働の量や範囲が客観的に測定されないということを示すとともに、「どこまでやっても終わりが無い」という教職の「無限定性」を裏付けるものである。また、仕事の領域の確定が当人に委ねられるからこそ、現場で、現実になさしている役割というものが、回答者らにとっての仕事の根幹を形作っているといえる。

次に、回答者の「多忙」感を掘り下げてみよう。

◆土日休みになったのに、かえって忙しくなったってみんな言ってますね。教員の仕事って、複雑にしようと思えばいくらでも自分で複雑にできるし、(児童に)これもしてあげよう、あれもしてあげようと思うときりが無いですよ。(Fさん)

◆忙しい。なんか金曜日にほっとしますね。でも寝てもいられないんだけどね。みんな言ってるけど、あれも残ってるこれも終わっていないってストレス溜まって消化不良、寝てる間も力が入っている感じ。教職って家事とおんなじでやればやるほど仕事が増えてくる。(Dさん)

下線部に着目してみると、これらも教職の「無限定性」についての表現と考えることができる。この「無限定」的な仕事をそのまま受け入れることが、多忙につながるということになる。だがその一方で、児童のために、と思えば、「きりが無い」。その意味で、「多忙」の悩みの解消は難しくなっていると考えられる。

このように、先行研究と同様に、教職の「無限定性」が多忙という文脈の中に表れているのが確認された。次に回答者の「仕事の悩み」の具体像を掘り下げていこう。

(2) 学習のレディネスという課題を含む生活指導面での悩み

ここでは、「学習指導」「生活指導」そして「保護者とのコミュニケーション」の3項目の強い相関について検討する。「学習指導面についての悩み」として挙げられているのは、EさんとFさんの以下の語りである。

- ◆年々子ども（※注 児童,以下同）は幼くなってきていて、まず人の話が聞けなくなつて、（生活面だけでなく）学習面でもそう。……おうちで、話をちゃんときくつていうことができない。投げかけても返ってこない。（Eさん）
- ◆昔とは子どもも親も変わってきたかなつていう印象がありますね。……今の若いお母さんやお父さんと、私たちが普通だと思っていることの感覚の違いがあるんですよね。その違いが（自分が）まだのみこめないでいる。（Fさん）

学習指導面での悩みについての質問であるにもかかわらず、その内容は、どちらかといえば生活指導面に関する悩みになっていることに気付く。これは、生活指導が学習指導に先行しているということ、具体的にいうならば「勉強する身体的・精神的な準備」の必要性がありながらも、それが現実的には達成されていないということに困難を感じていると解釈できる。また、学習指導の領域外における指導である給食指導、清掃指導などにおいても、回答者が手を焼いてしまうような実態があるようだ。

- ◆（給食指導では）座って食べようねーとか、椅子引いて食べようねーとか、口にもものを入れて歩かないとか、そこから始まる。（自分が）小姑みたいな感じで嫌になるんだけど、そうしないと（学級が）ぐじゃぐじゃに（なってしまう）。そこがなかなか難しい。（Eさん）

これらの回答の下線部に再度着目すると、学習のレディネスの形成が思うように運ばないという困難の要因の一つとして、「子ども（児童）の変化」「家族の変化」を挙げていることが分かる。

こうした「変化」への対応の難しさは、「昔」と「今」という比較軸を持っているからこそ、ベテラン教員が、より深く悩んでいると推測できる。アンケート・データからも、「年齢」という変数が、生活指導の悩みを強めていることが確認できる（図表8）。その一方、学習

図表8 回答者の世代（四分）と生活指導についての悩み

			悩み・児童の生活指導				
			まったくない	あまりない	時々ある	ある	合計
回答者世代	20代	度数	0	0	3	0	3
		%	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0
	30代	度数	1	3	3	8	15
		%	6.7	20.0	20.0	53.3	100.0
	40代	度数	0	0	8	10	18
		%	0.0	0.0	44.4	55.6	100.0
	50代以上	度数	0	1	1	10	12
		%	0.0	8.3	8.3	83.3	100.0
	合計	度数	1	4	15	28	48
		%	2.1	8.3	31.3	58.3	100.0

*5%水準で有意（ χ^2 乗検定）

指導と回答者の年齢（世代）との間には統計的有意な関係は確認できない。

となると、児童の生活に関する課題に対処するためには、児童を含めた家庭に対する働きかけが必要となってくる。

学習指導よりも生活指導全般に職務の重点がおかれる養護教諭にとっても、児童やその家庭への働きかけは大きな課題となっている。

- ◆（児童の生活面での課題を認識しても）担任だったらまだお母さんと直接話す機会あるけどね、でも親からしたら養護の先生から直接、「あなたのお子さん、朝ごはん食べてきてないわよ」なんてねえ、あまり言えないかなあ。（だから）直接言うことはないです。担任に言ってもらいます。（Bさん）

養護教諭であるBさんの発言から、児童の生活面で気になることがあり、保護者とコミュニケーションを取る際には、学級担任と養護教諭の職務の領域に留意しながら、その伝え方にも十分な工夫が必要だということが分かる。

一方学級担任を持つ教員にとっては、保護者との関係づくりは、避けて通ることはできない。時には鋭い対決が生まれることもある。

- ◆（学級で、児童の問題行動があった時期）親と話をもたせてもらった。全部吐き出して、感情むき出しで一対一で話し合った）。……なかなか保護者ともコミュニケーションとれなくなっている、親もしゃべらなくなってますね。（Dさん）
- ◆親の不安や不満が一番教師に当たりやすいもんねえ。いろんな保護者がいる。特別支援教育に該当する子ども（※注 児童）が（学級に）いて、保護者のとらえ方と私のとのギャップがすごくあって、そのあたりのコミュニケーションがすごく難しい。（Eさん）

こういった保護者対応は、回答者にとって非常に強い困難を含むものであろうが、教員の仕事——学習指導と、それに先行する生活指導を成立させるために、避けては通れないものとして位置づいているといえる。

（3）職場と家庭とにおける役割期待 ——ジェンダー役割に着目して——

（1）で検討した教職の「無限定性」に由来する「多忙」、「給与」という悩みは、「職場でのジェンダー役割に対する期待」や「家庭責任の負担」といった、回答者の職場と家庭とにおけるジェンダー役割とも強い相関関係を示していた。

しかし、アンケート・データからは、教員のジェンダー役割の負担による困難はそれほど強く表れておらず（図表3参照）、しかも、ジェンダー役割に準拠した職業アイデンティティに対する支持も少ない（図表5、肯定回答率参照）ということが明らかになっている。しかし、先にも述べたように、学校現場においては女性教員によるケア役割を当て込んだ職務の配置が実際に存在するといわれる。また、家庭において家事・育児等の大部分を担っていることは想像に難くない。職場と家庭とにおけるこれらの役割期待に対して、回答者はどのように応じているのだろうか。この点について検討するために、まず回答者らの職場と家庭に

におけるジェンダー役割の実態についてみていこう。

ジェンダーに基づく職務配置の有無とそれに対する評価についてのインタビュー・データに目を向けると、以下のような回答があった。

◆今は（仕事の配置は）性別ではなく、子どもの実態とか経験年数とか（で決定される）。

（Aさん）

◆高学年を持つと、どうしても帰りが遅くなるのでね、そういうの（※注・担任の配置）はとても考慮してもらったと思います。すごく考慮して助けてもらったと思います。……最近はそんなこと言ってる余裕がなくなってきたと思うんですけど。……男女っていうより、人です、その人。（Fさん）

このように、たとえ、実際には女性教員に高学年を担当させないという職務配置があっても、それはジェンダーに基づくものではなく、あくまでも職場の状況と教員個人の状況とをかんがみた上での結果であると回答者らは把握しているようにみえる。回答者にとっては、職場におけるジェンダー役割は存在していないという平等意識があるということが分かる。

ここでみられるようなジェンダー平等感の強さは、本調査の回答者が所属する教員組合・女性部の存在が影響していると考えられるが、この点については本稿の問題意識と課題から離れてしまうため、ここでの分析は割愛する。

しかし、Fさんの発言の後半にみられる、「最近はそんなこと言ってる余裕がなくなってきた」という語りは、管理職や教員同士による「考慮」は、現在の学校をめぐる状況下では望めなくなっているということが表れている。はからずも、「多忙」という状況が職場におけるジェンダー平等を達成しようとしているとさえみることができる。

次に、家庭におけるジェンダー役割についてみてみよう。まず、以下の意見を検討したい。

◆私の能力が低いのか、仕事が多いのか、学校を出るのが遅く、家での夕食が8時半過ぎです。でも夫は学校で仕事を手際よく十分にすませ、遅く帰ってきます。家では仕事をほとんどしません。子どもの世話や洗濯等して終ってから（12時頃）が私の仕事の時間です。2～3時までかかることもあり、朝はお弁当作りで5時には起きる毎日です。「つらい」と言えば「じゃ、どちらかが仕事をやめよう」と言われるのでついがんばってしまいます。（アンケート自由記述より）

この意見からわかるのは、回答者の健康被害さえ懸念されるような「両立」負担の大きさと、その理由を「自分の能力」に見出し、過重負担の辛さを「自分のがんばり」で乗り越えようとする姿である。アンケート・データを項目別にみると、家庭役割の負担は、婚姻している回答者、子どもを持っている回答者については、「悩み」として強く感じられている（図表9）。

図表9 婚姻・出産状況別「仕事の悩み」家庭責任の仕事への影響

			悩み・家庭責任の負担			
			まったくない	あまりない	時々ある	ある
※1 子ども の有無	子どもあり	度数	0	3	10	7
		%	0.0	15.0	50.0	35.0
	子どもなし	度数	4	13	6	3
		%	15.4	50.0	23.1	11.5
	合計	度数	4	16	16	10
		%	8.7	34.8	34.8	21.7
※2 婚姻 状況	婚姻している	度数	1	4	12	8
		%	4.0	16.0	48.0	32.0
	婚姻していない	度数	3	12	4	2
		%	14.3	57.1	19.0	9.5
	合計	度数	4	16	16	10
		%	8.7	34.8	34.8	21.7

※1 **1%水準で有意(χ^2 二乗検定)※2 *5%水準で有意(χ^2 二乗検定)

この結果をみる限り、家庭責任が「悩み」のひとつとして生じているという実態は確かに存在しているようだ。しかし、その「悩み」の認識の仕方が、必ずしもジェンダー役割の期待として捉えられていないために、「ジェンダー役割の悩み」として表れていないということがわかる。教職におけるジェンダー不平等の課題は、職務の多忙さと教職員組合によってはぐくまれたジェンダー平等意識とによって収束しているようにみえるが、実際には「教員の仕事」全体の悩みの中に含みこまれていると考えるべきであろう。

これを受けて、改めて解釈を試みるならば、回答者らは、ジェンダー平等意識が強いからこそ、自身がジェンダー役割を意識せざるを得ない場面に対して反応し、その役割に対して仕事の適正量や対価というものを結び付けてしまうのではないかと考えられる。そのことが「多忙」＝仕事の量、「給与」＝対価、「ジェンダー役割」＝期待される仕事の内容の3項目の強い相関として表れているのではないだろうか。ただしこの点については、本調査においてはこれ以上検討に足るデータを持たないので、あくまでも推論として把握するにとどめておかざるを得ない。

ここまでの分析から、回答者の仕事上の悩みの具体像とは、第一に、仕事の量や内容が客観的な尺度によって測ることができないという教職の「無限定性」に由来する「多忙」という困難、第二に、学習指導に先行する生活指導の課題として把握される児童とその保護者の「変化」への対応についての困難、そして第三に（推論の域を出ないが）、ジェンダー平等意識が高いがゆえにジェンダー役割への期待に応じることへの困難としてまとめられるだろう。

こういった困難に対し、回答者らはいかにして向き合い、それを「乗り越え」ているのだろうか。いかにして「自分はやれている」という実感を得ているのだろうか。

2. 回答者の教職観と困難の「乗り越え」

アンケート・データの分析において表れていた、「仕事の悩み」を軽減させるような教職観である「児童交流志向」とは、具体的にはどのようなものだろうか。回答者に教職観・将来展望についてたずねた際のインタビュー・データをみてみよう。

- ◆いろんな人が世の中にいますよね、いい人もいれば悪い人もいてっていう中で、自分も人間のサンプルとしていれればいいかなって思うんですよね、子どもにとって。すごい自分を超えて聖職にはなれないし、かといって子どもの前でいいかげんな人間にはなりたくないし。(Bさん)
- ◆(仕事で重点を置いていることは)ケアリングかなあ。その子の個性をできるだけ開花してあげるっていうのが教員の仕事。(Cさん)
- ◆自分が生きてゆくこと＝教師なんだけどな、先に生まれた人間として、自分の持っている知識とか文化みたいなものを、次の世代の子どもたちに教え込むのではなくって、知ってもらいたいということかなあ。(Dさん)
- ◆人権に配慮した仕事。子どもの人権もそうだけど、親に対してもね、ケアリングを日常的にしてるよね。(Eさん)
- ◆子どもを大切にしたいと思っています (Fさん)

これらの回答からみえる教職観は、授業実践を中心とした教育活動というよりも、児童の生活全体、成長の全体をフォローするようなケアリングと、児童たちを取り巻く環境への深い理解、そして、教員——児童という関係にとどまらない、「子ども」にとってのひとつの社会である学校における「大人」としての対応である。それは、授業実践や専門職としてのスキルを高めることや、教員と児童との教育の現場をよりよいものにする、という教職観とは明らかに性質の違ったものである。

ここで、Ⅲ-3. で援用した杉尾による教員の価値意識の二重構造の理論を再度援用して、回答者の仕事上の困難の「乗り越え」を実現させている教職観である「児童交流志向」を解釈してみたい。前節でまとめた回答者の「仕事の悩み」の具体像から、そこで期待され、要請されると考えられる役割と教職観・教職アイデンティティの“ずれ”から、「乗り越え」について考えてみたい。

現場のニーズとは、本章でみてきたように、学習指導に先行するレディネスの形成であり、児童とその保護者の「変化」への対応であるということを、回答者らは日々実感している。そのことと、回答者らがここで挙げたような児童へのケアを重視した教職観・教職アイデンティティとは、合致しているとみることができる。その意味で、重回帰分析の結果に現れた「児童交流志向」という教職観が辛うじて「仕事の悩み」からの「乗り越え」を図る可能性を含んでいると考えられるのではなかろうか。また、ここで重要なことは、そのアイデンティティは、職場の同僚関係を準拠集団としたこれまでの教職アイデンティティの議論とは異なり、回答者ら自身が相対している児童との関係性そのものに準拠したアイデンティティであるということが指摘できるのではないだろうか。

V 結論と今後の課題 ——教員の専門性の議論に関連して——

本稿では、女性教員を対象としたアンケートとインタビューのデータをもとに、教員の「仕事の悩み」の具体像を把握するとともに、困難の「乗り越え」を可能とするような教職観・教職アイデンティティについて検討した。

ここまでみてきたように、本稿で分析の対象とした女性教員にとって、仕事上の困難の「乗り越え」を可能にするのは、「子ども（児童）との豊かな交流を第一に考えたい」という教職観であり、現場での具体的な児童とのかかわりの中で生みだされたものであると解釈できる。

しかし、この結果については、現場の困難な状況に対し、教員はその時、その場で求められる役割に応じてふるまうしかないというペシミスティックな見方もできる。教員の専門性の議論で引き取るならば、「子ども（児童）との豊かな交流」はケアリングに重点をおいた教職観であり、本来教育課程をつかさどる教員の本務である教育活動とはかけ離れたものとして捉えられかねない。さらにいえば、ケア役割とは、ジェンダーと切り離せないものであるため、素朴にも「子ども（児童）との豊かな交流」は女性教員に割り振られた営為であると位置づけられてしまう可能性もある。

そこで最後に、I-1. で整理した教職観・教職アイデンティティによる困難の「乗り越え」についての先行研究の中に、教員の専門性の議論がどのように位置付くかを考えてみたい。

かつて、教員文化によって強力に支えられてきた『『自己犠牲』的教職観』は、「自己犠牲」の語が示すように、かかわる全ての子どもたちに対し教員の持てるもの全てを捧げることをよしとするような教職観であり、ここでの専門性とは、授業実践や学級経営だけに特化しないという、拡散した専門性であったといえよう。そのいわば懐の広さが、周囲の人間をして教師への信頼を担保させていたのだと考えられる。しかしその一方で、「無限定」的な仕事のあり方は、確実に教員の身体的・精神的負担へとつながっていったことは当然の帰結であろう。また、やみくもに「自己犠牲」を払おうとすることは同時に、児童に対するパターンリスティックな指導に陥る危険を含むものでもある。

代わって取り上げられる教職アイデンティティの「二元化戦略」は、教員が自ら「自分で対処できること・すべきこと」「自分の力量の及ばないこと」といった線引きをして対処することによって、もっとも根幹にある教員としてのアイデンティティを保持するという戦略であった。これは、『『自己犠牲』的教職観』において拡散していた専門性を教員が個々に限定してゆく過程であったと捉えることができよう。

この一連の、「拡散した専門性」から「専門性の限定」という流れは、何も教員の個別の対応にのみみられるものではない。「教職の専門性の確立」というテーゼは、教員集団レベルで長らく取り組まれ、一定の成果を上げてきたものでもある（油布 1999: 153）。しかし油布佐和子が指摘するように、教員の職務の限定にともなう仕事・役割の変化は、一つには、人々の信頼を得られにくいという点で、もう一つには、子どもたちとの関係づくりの中ではぐくまれてきた教員自身の職業に対する動機づけが失われるという点で、教員自身にとって必ずしも「歓迎すべきもの」だったとは総括できない（油布 同上: 154）。

教職アイデンティティの「二元化戦略」は、困難に対し、いかにして自分のアイデンティティの根幹を守ろうかという防御のシステムの解明に軸足を置くがゆえに、教育活動の中で「何を」線引きするかではなく、「どうやって」線引きをするかに議論の焦点が合わせられ

ている。その結果、困難の実態と教職観の内実についての議論は手薄になっていると言える。その点では、教員がいかにして、どのような専門性を確立するのかという問いに対する応答とはならず、いかに専門性を限定するかという議論に傾斜しているように受け取れる。

本稿の分析において明らかになった、「子ども（児童）との豊かな交流を重視する」という教職観が教員の「仕事の悩み」を減衰させるという結果は、油布の指摘に合致するものであるといえる。この結果を教員の専門性に即して位置付けるならば、『自己犠牲』的教職観のように教員自身あるいは教育にかかわるステークホルダー全体のいわば「理想」に由来するような専門性ではなく、また、教職アイデンティティの「二元化戦略」のように専門性を個々の教員が決定するのでもなく、現実的な児童との相互関係の中ではぐくまれ、またその関係に準拠するような専門性であるといえる。

今後の課題としては、回答者らが実際に現場でおこなってきたこれらのケアリング、児童の成長全体にかかわるような教員の仕事を、改めて教育活動の文脈に「臨床的な知」として適切に位置づける必要があると思われる。このことは、近年の諸々の教育制度改革の中で焦眉の課題とされる教員の力量形成・資質向上という課題に対し、一石を投じるものとなり得るのではないだろうか。

以上のように、女性教員の「仕事の悩み」の実態とその「乗り越え」について検討してきたが、困難の「乗り越え」のために、教員を支えるような教職アイデンティティがあり、それを担保し得る教員文化が存在する、という先行研究の枠組みにしたがって本稿の結果を整理するとどのようになるだろうか。

「二元化戦略」における、教職アイデンティティの確保戦略によって教員の仕事上の困難を「乗り越え」という図式によって、確かに、教員集団が解体し教員の個別化が進行していく中で、教職の宿命的な困難が、教員の心的レベルで「解消」されているといえるのかも知れない。しかし実態に目を向けると、その困難は宿命的・本来的という範囲を越え、形を変えながら教員らの日々の教育活動の中で、次から次へと立ち現れている。だとしたらこれらはもはや、個々の教員の内面的な操作によって「解消」できるものでは到底なく、教員の職場社会における労働問題として取り組まねばならないのではないだろうか。こういった問題を、個人のモラルや「力量」のみによって「解消」するという図式を採用することは、かえって教員の「仕事の悩み」を深める恐れがあると同時に、困難を「乗り越え」られない状況を、個々の教員の「努力不足」と解釈してしまう危険をはらんでいるのではないだろうか。

このことは同時に、「教員文化」の捉え直しを示唆しもある。個々の教員の教職アイデンティティを担保するという位置づけではなく、困難そのものを解消するにはたらく、具体的な教員の協働と相互関係としてその実態を捉える必要性を示しているのではないだろうか。

本稿で扱った調査では、職場単位でのデータを得ることは叶わなかったため、同僚関係を中心とした教員集団の実態の詳細な検討は別稿に譲らざるを得ないが、限られたデータから、教員集団に関するある回答者のまなざしについてみてみよう。

◆仕事が忙しくなってきた、あんまり職員室に戻ってくる時間が少ない。コミュニケーションとれない。若い先生はメールのやり取りでやってる。だから学校内で話す必要がない。学年で組んだ先生とは話すけど、そこから広げて話す時間がない。同じような年齢の人がいればしゃべるし、子育て中の先生がいればしゃべるし、(しかし)今は独身の先生多いし、男性の先生多いし、同じような状況の先生がいない。(Dさん)

この発言から示唆されるのは、Dさんにとっていわば共同体として理解されていた同僚関係が徐々に変容しているということではないだろうか。この「変容」が単純に教員集団の解体へ向かい、教員は究極的に個別化してゆくのか、それとも、共同体としての紐帯とは違った形での新たな結合のあり方が模索されているのか、今後も教員による教育活動の動向を注視していく必要がある。「昔はよかった」と嘆くだけでなく、その変化の中に可能性が開かれていることを見逃さないようにしなくてはならない。

本稿で検討した事例は、無数の学校教育現場の中のごく一部である。しかし、それぞれの事例の特殊性と普遍性に留意しながら、現場の教員の方々の営為によって作り出される教育活動の実態を目に見えるように取り上げることは、今後の教員研究にとって有意義であるに違いない。同時にこれらの研究が、現場の教育活動にちからを与えることができれば幸いである。

参考文献

- 久富善之, 1988, 「教員文化研究の前進へ —— 成果の整理と今後の課題 ——」, 久富編『教員文化の社会学的研究』結, 多賀出版, 273-287.
- 久富善之, 1995, 「教師のバーンアウト(燃え尽き)と『自己犠牲』的教師像の今日的転換 —— 日本の教員文化・その実証的研究(5) ——」, 『一橋大学研究年報 社会学研究』34, 3-42.
- 久富善之, 2008, 「『改革』時代における<教師の位置>の二重性」, 久富編『教師の専門性とアイデンティティ——教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから——』第1章, 勁草書房, 15-29.
- 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』86, 39-58.
- 杉尾宏, 1988, 『教師の日常世界 —— 心やさしきストラテジー教師に捧ぐ ——』北大路書房.
- 油布佐和子, 1999, 「教師は何を期待されてきたか —— 教師役割の変化を追う ——」, 油布編『教師の現在・教職の未来 —— あすの教師像を模索する ——』第7章, 教育出版株式会社, 138-157.