

## 第 11 章

# 教師の問題

### 第 1 節 職業としての教師

夏目漱石は小説『坊ちゃん』のなかで、初めて教壇に立ったときの緊張を次のように描写している。

「初めて教場へ這入って高いところへ乗ったときは、なんだか変だった。講釈をしながら、おれでも先生が勤まるのかと思った。生徒は八釜しい。時々図抜けた大きな声で先生と云う。先生にはこたえた。今迄、物理学校で毎日先生々々と呼びつけて居たが、先生と呼ぶのと、呼ばれるのは雲泥の差だ。何だか足の裏がむづむづする。」

ここには教えられる側であった学生から、教える側としての教師への急転換に対するとまどいがよく描かれている。まず、教師(教員)という職業について考えてみよう。

学校教員の数は、一つの職業種としてはかなり多い。正規の学校(学校教育法第 1 条に定める「学校」：小学校、中学校、高等学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校および幼稚園)の本務教員数は現在約 129 万 7,000 人(1988 年度学校基本調査)で日本総人口約 1 億 2,000 万人の 1% 強、また就業者総数約 6,000 万人の 2% 以上であり、日本人の 100 人に 1 人が学校で人を教えることを職

業としていることになる。

戦前は教職志願者は経済の好況・不況に影響され、景気の悪い時代には志願者が殺到する花形職業となるが、景気のよい時代には教師のなり手が無いといわれるほどであった。しかし、今日では教師の給与の制度的改善、大学進学者の増加、性別によって仕事の内容や待遇に大きな相違が認められないことから女性に人気の高い職業となり、教員志望の人数も増えている。

職業としての教師の魅力には大きく分けて以下の三つがある（岸田、1986）。

- ① 社会的・経済的条件　身分が保障されて経済的に安定している。社会的尊敬を受ける。比較的給料がよい。職業上の性差別がなく、女性が一生働くことができる。
- ② 専門職的条件　専門的知識や技能を教職で生かすことができる。他人から支配されることの少ない独立的な職業である。自分の好みを生かすことができる。子どもを相手にした職業であり、子どもの心との接触がある。また、子どもから信頼と尊敬を受ける。
- ③ 公務自由業的条件　長期休暇が多く時間的な自由があり、余暇を生かして生活することができる。

これに対して教職が嫌われる条件として、上の指摘と矛盾する点もあるが、以下のようなものがある。

- ① 教職の多方面性　雑多な仕事が多い。自由な時間が得られない。労働過重である。
- ② 教職の経済的貧困性　待遇がよくない。将来の生活に不安がある。
- ③ 教職の社会的制約性　教師への道徳的規制がことさら強い。教職に対する社会的理解が不十分で、教師の社会的地位が高くない。
- ④ 教職の公職上の制約性　学歴・学閥の重視、管理者からの統制と圧迫、他人の意のままに転勤させられる、同僚との親和関係を保つこ

とが困難である, などのことが教職には多い。

- ⑤ 教職の教授活動の困難性 すべての教科にわたって指導しなければならない。教授するための施設・設備などが不完全である, 1クラスあたりの生徒数が多すぎる, 公開研究授業などが多い, 子どもの指導に苦労が多い, 教職には偽善的な要素がある, などのことが多い。

以上の肯定的条件と否定的条件のもとで教職という職業選択がなされると考えられる。久富ら(1988)は, 千葉県のある市の小中学校の教員に対し教員観について図11-1の7項目をたずねている。教職を, 一方では子どもに接する喜びがあり, やりがいがある仕事であるが, 他方では精神的に気苦労が多く, 経済的に恵まれているとはいえないと考えている教師が多いようだ。また, 仕事の自律性や社会的尊敬については意見が分かれている。久富らは日米の教師の比較調査をまとめ, アメリカと比べて, 日本の

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a~gのそれぞれについてお答えください。

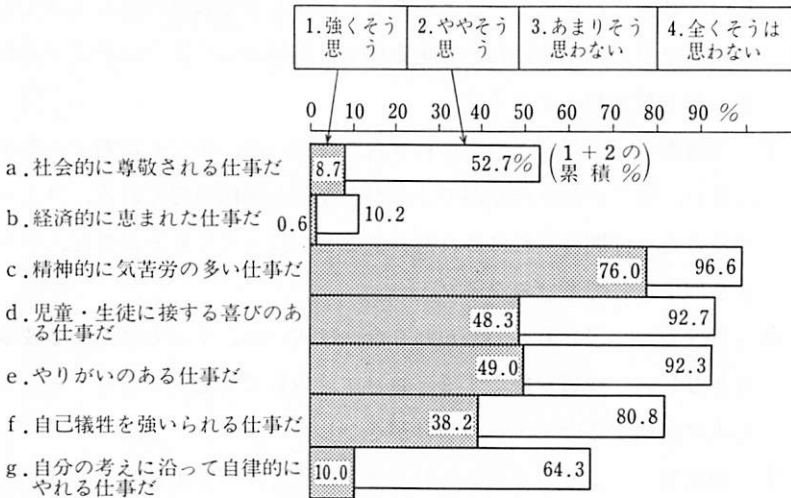


図11-1 教員たちの教職観 (久富ほか, 1988)

教員が①小中高いずれも勤務負担時間が多いこと、②過重さの原因として、勤務時間総量の多さとともに、担当生徒数（1学級あたり生徒数）の差があること、③授業時間数に日米間の差はほとんどなく、むしろ準備・整理・採点などの指導補助活動や、集金などの雑務・事務などの負担が多いこと、を指摘している。

## 第2節 子どもからみた教師

子どもはどういう先生を望んでいるのだろうか。深谷ら（1983）は「子どもの求める教師像」を小学校4～6年生について調査し、「子どもとの関わり」の深さ（コミュニケーションの次元）と「子どもに対する要求のきびしさ」（要求の次元）の二つの次元から、教師を以下の四つのタイプに類型化した。

- ① 熱心型 子どもとのかかわりが深く、子どもに対する要求もきびしい。勉強でわからないことがあるとわかるまで教室に残してみられる、きびしく叱るけれども叱る理由を納得のいくように教えてくれる、など教育熱心なタイプ。
- ② 保護型 子どもとのかかわり合いは深い、子どもに対する要求は甘い。図工のとき作品ができあがらないと手伝ってくれる、けんかで負けたり仲間はずれにされたりするとかばってくれる、など、やさしく何でもしてあげるタイプ。
- ③ 管理型 子どもとのかかわり合いは浅いが、子どもに対する要求はきびしい。成績を悪くするとおどす、少しでも悪いことをすると家の人に連絡するなど、しめつけがきびしいタイプ。
- ④ 放任型 子どもとのかかわり合いは浅く、子どもに対する要求も甘い。授業中友だちとしゃべっていても怒らない、忘れものをしても何も言わない、など、自由にさせるタイプ。

子どもからみた教師の現実像としては、4タイプの順位は「熱心型」>「管理型」>「保護型」>「放任型」であったが、子どもが教わりたいかどうかという観点からの教師の理想像は、「熱心型」>「保護型」>「放任型」>「管理型」の順であった。小学生は「熱心型」・「保護型」という生徒とよくかかわってくれる先生を求めているが、現実にはもっとも好まれない「管理型」の教師が多いということが注目される。

三隅(1987)は教師のリーダーシップをPM概念で類型化し、小学校5、6年生の児童の、学級の集団連帯意識、学校不満度、学習意欲、規則遵守との関連をみた。課題解決・目標達成の機能次元をP(performance)、集団の維持機能の次元をM(maintainance)とし、両方の機能が強いリーダーシップ行動類型をPM型、P機能は強いがM機能が弱い一方的教授指導型をP型、P機能は弱いがM機能の強い学童配慮型をM型、両方の弱い優柔不断・放任型のリーダーシップをpm型とする。この分類は深谷ら(1983)の分類と比較すると、PM型は「熱心型」、P型は「管理型」、M型は「保護型」、pm型は「放任型」に近い。83名の教師が生徒の評定によって、これら四つのタイプに分類された。学級の連帯意識は教師のタイプがPM>M>P>pmの順に高く、学校不満度が少ないのはPM>M>pm>Pという順であり、児童の学習意欲はPM>M、P>pmの順に高く、生徒の規則遵守得点はPM>P>M>pmという順となった。すなわち、PM型が教師のリーダーシップとしてもっとも望ましい効果を上げており、逆に、生徒に要求することが少なく生徒を理解しようと働きかけることも弱いpm型がもっとも効果を上げていないことがわかる。P型、M型はその中間であり、P型教師のクラスの生徒はM型の先生のクラスの生徒より規則遵守はすぐれるが、学級の連帯意識が低く、学校に対する不満はもっとも高い。

これらの研究を総合すると、生徒の気持ちが変わり、積極的にかかわっていく(コミュニケーションの次元、M機能)とともに、指導を徹底し生徒に対してははっきりと要求をしていく(要求の次元、P機能)ことの両方を行なって

いる教師が、生徒に望まれ好かれているし、実際の指導の成果も大きいといえる。いわば、「やさしさ」と「きびしさ」を統一している先生が望ましい教師だといえそうである。

### 第3節 教師からみた子ども

子どもにとって教師は両親とともに特別重要な大人であるといえる。教師の言動は子どもにとって大きな影響を与える。すなわち、教師は子どもに知識や技術を教え、意図的な学習を組織する役割だけでなく、意図的・非意図的を問わず、子どもの社会的学習の直接的かつ規範的なモデル(第5章参照)という役割も果たしているのである。このような教師の生徒に対する影響力は、教師が生徒をどう認知するか、どう期待しているかによって変わってくる。

ローゼンサルら (R. Rosenthal & K. L. Fode, 1963) はネズミを使つての迷路学習の実験で、ネズミを扱う実験者によって同じ能力のネズミでも学習成績が違うことに着目し、次のような実験を行なった。迷路学習の能力が等質な二つのネズミのグループをつくり、大学院生に、片方は迷路学習のよくできる血統のネズミ、もう片方は迷路学習のできの悪い血統のネズミと信じ込ませて、弁別学習の課題を5日間行なわせた。その結果、「良くできる血統のネズミ」のほうが「できない血統のネズミ」よりも正反応数が多く反応時間が短い、という差が出た。すなわち、実験者の実験動物に対する期待や信念が実験の結果に影響を与えたのである<sup>21)</sup>。

ローゼンサルら (R. Rosenthal & L. Jacobson, 1968) はこのような期待の効果が学校教育場面でもみられるかもしれないと考え、教師の生徒に対する期待の効果の実験を行なった。ある公立小学校の生徒全員に「ごく近い将来に学力が急に伸びるかどうかを予測するテスト」と称して知能テスト

をあらかじめ行ない、テストと関係なくランダムに20%の子どもを選び、新学期の担任教師に、その年度中に成績の向上が期待できる生徒であると信じ込ませた。そして、8ヵ月後に同じ知能テストを再び全員に実施してみると、3～6年生では差が出なかったが、1、2年生では、成績の向上が期待されるとされた生徒(実験群)のほうが他の生徒(統制群)よりも、IQ(知能指数)の得点の伸びが統計的に有意に大きかった。教師が「この子の成績はもっと良くなるはずだ」と信じて子どもに接した結果、実際にIQの得点が増したのである。

このように教師の期待が生徒の行動となって実現する現象を、教師の期待効果あるいは、ギリシャ神話に基づいてピグマリオン効果とよぶ。キプロスの王ピグマリオンは自分が彫刻した乙女像に恋をし深い愛情を注ぐ。その愛を認めた神は彫像に生命を与え、妻とすることを許したのである。

ブローフィとグッド(J. E. Brophy & T. L. Good, 1974)は、教師の期待効果によって、教師の子どもの扱い方に差が出ることを実証した。すなわち、小学校1年生の担任教師に学業成績の順番を主観的に判断させ、高期待群(上位3名)と低期待群(下位3名)の子どもに対する教師の働きかけの違いと子どもの行動を教室内で観察し、2群を比較した。高期待群の子は、正しい答えをしたとき教師にほめられる割合が多く、誤答をしたとき言い直すチャンスがより多く与えられるのに対し、低期待群の子どもたちは、誤答したときに教師から叱られた割合が多く、正答・誤答にかかわらず、答えたのに教師からのフィードバックがないことが多かった。教師からみて「できる子」はよくほめられるなど好意的に扱われ、「できない子」は非好意的に扱われていたのである。

また、フェルドマンとタイス(R. S. Feldman & A. J. Theiss, 1982)は、教える側の期待が、教えるときの自信、生徒に対する態度、教え方の上手下手に影響することを実験的に示した。大学生3、4年生が教師役となって、生徒役の大学生1、2年生に文章を教えるという課題で、生徒役が「良く

できる学生」(高期待群)であると先生役に教示された場合と「できの悪い学生」(低期待群)と信じ込まされた場合とを比較した。その結果、高期待群すなわち、「できる学生に教えるのだ」と信じているほうが、教え方が実際に上手であり、より学生に好意的な態度をもち、自分が有能であり、教えることが楽しく、教えることの満足度と興味が高いという肯定的自己評価を行なった。

このような教師の生徒に対する態度の生徒に対する影響の効果は、生徒の個人的な特性に対してだけでなく生徒の属性(性・人種・出身階層など)に対してもあらわれる。アメリカの小学校3年生16名~17名のクラスで、人種差別を教えるための実験授業(ピーターズ, 1988)では、教師が生徒を瞳の色で2群に分け、初日には青い目の子が茶色い目の子よりも「優れている」と待遇し、2日目には逆に茶色い目の子が「優れている」とされ青い目の生徒は「劣っている」という扱いを受けた。この場合、生徒自身も実験であることを承知していたにもかかわらず、2日間とも「優れている」グループのほうが「劣っている」グループよりも発音カードの読みの速度が速く、よりいきいきとした自画像を描いた。

これらの研究が教育実践に示唆することは、教師が子どもの学習可能性や発達の可能性を期待し、信頼することの重要性である。「できない子」「ダメな子」などと、生徒の否定面だけしかみえないと、そのようなマイナスの期待が、その個人やグループに対して、教授=学習や生活指導のなかで、知らず知らずのうちに否定的な態度や行動となって表現されてしまうのである。教師は、生徒に対する根拠のない先入観や差別意識をもっていないかどうか自戒する必要がある。とくに、学業成績の悪い子や、家庭の問題・社会的不利を背負っている子どもを建前でなく本音で理解する必要がある。1人ひとりの生徒の能力や人格を具体的につかみ、教師が子ども1人ひとりに対して本気で期待をかけて教育することが大切である。

とくに注意すべきは、教師が学業成績や知能指数によって生徒の性格や



人格を判断する危険性である。バーナードほか (J. W. Barnard, *et al.* 1968) は小学校2, 3年生の知能検査の結果と教師の生徒の性格評定との間の相関を調べ、教師たちは、IQの高い子どもをより「独立的」「意欲的」「社会的」「責任感がある」など望ましい評定値を与える傾向にあったことを見出した。ハンフリー (1982) の研究でも、教師の評定した子どもの自己統制力得点とIQ・学業成績との間は——子ども自身の自己評定では相関がなかったが——相関がかなり高かった。これは、成績やIQの低い子は望ましくない子だ、という先入観あるいは信念が教師のなかに形成されていて、子どもの実際の観察による判断ではなく、「できる子」=「よい子」というステレオタイプによる判断によるものであろう。

このように、ある人物を評価する際に1, 2の目立つ特徴によって、その人の他の特性や人格全体までを判断してしまう傾向を、一般にハロー効果 (光背効果) という。教師は、学校の成績や知能指数や家庭・親などで生徒を判断するといったハロー効果におちいることを注意しなくてはならない。

#### 注

これとよく似たものに「偽薬効果」(プラシーボ効果: placebo effect) がある。これは、薬理作用をもたない物質を効果のある薬であるかのように信じ込ませて治療に用いると、実際に明瞭な治療効果がみられるという現象をさす。「偽薬効果」は被験者の側の期待の効果であるということが出来る。新薬の効能のテスト等では、本当の薬を与えた群 (実験群) と偽の薬を与えた群の (統制群) 比較をするのだが、実験者と被験者の両方からの期待の効果を排除するためには「二重盲験法」といって、実験者 (投薬者) も被験者 (患者) も本当の薬か偽薬であるかが知らされずに実験が行なわれる。

#### 参考文献

- 深谷昌志・土橋稔・広森滋「子どもの求める教師像」『モノグラフ・小学生ナウ』Vol.3, No.9, 福武書店, 1983  
岸田元美「職業としての教師」寺田晃・竹下由紀子・佐々木保行 (編)『教師

- の心理(1) 教師の意識と行動】有斐閣選書, 1986
- 久富善之(編)【教員文化の社会学的研究】多賀出版, 1988
- 三隅二不二「教師の人間関係」寺田晃・竹下由紀子・佐々木保行(編)【教師の心理(2) 社会の中の教師理解】有斐閣選書, 1987
- 寺田晃・竹下由紀子・佐々木保行(編)【教師の心理(1) 教師の意識と行動】有斐閣選書, 1986
- 寺田晃・竹下由紀子・佐々木保行(編)【教師の心理(2) 社会の中の教師理解】有斐閣選書, 1987
- 岩井勇児【教師の心理】福村出版, 1983
- ピータース, 白石文人(訳)【青い目 茶色い目】日本放送出版協会, 1988
- James W. Barnard, Philip G. Zimbardo & Seymour B. Sarason, "Teachers' ratings of student personality traits as they relate to IQ and social desirability." *Journal of Educational Psychology*, 59, 1968, 128-132.
- Jere E. Brophy & Thomas L. Good, *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Robert S. Feldman & Andrew J. Theiss, "The teacher and student as Pygmalsions: Joint effects of teacher and student expectations." *Journal of Educational Psychology*, 74, 1982, 217-223.
- R. Rosenthal & K. L. Fode, "The effect of experimenter bias on the performance of the alibio rat." *Behav. Sci.*, 8, 1963, 183-189.
- R. Rosenthal & L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston, 1968.