

教職アイデンティティ組み替えの課題

上越教育大学 安藤 知子

1. 教職アイデンティティへの着目

本特集の課題は、様々な制約の中で教員が現実に担いうる役割や機能を明確にし、その上で新たな役割や機能を期待するのであれば、その総体を担う『教職』のあり方を描き直し、その現実化のために必要になる制度改革や条件整備の在り方を明らかにしていくことである。しかし、同時にこの問いかけは、教師たちが自ら描いている「教師としての自己像」の中で何がどこまでできるのかという、いわば主観的な意味世界のあり様の検討と、その改変可能性の見通しをともに携える必要があると思われる。

それは、これまで多様に指摘されてきた学校経営上の論点を見ても明らかであろう。例えば、協働や同僚性、組織へのコミットメント等々の、組織としてのパフォーマンスを高めるための諸議論は、いずれも組織としての成果が成員個々人の主観的な組織との関わり方に左右されるものであることに着目し、肯定的かつ積極的な組織評価や自尊感情を促進する方策を模索するという方向性を基底としてきた。教職像の描き直しには、こうした教師の組織認識や自尊感情といった側面への着目が不可欠であるといえよう。

そこで、本稿では成員個々人が描く主観的な自己像の中の「教職像」の部分を便宜的に「教職アイデンティティ」と呼ぶことにしたい。「教職アイデンティティ」への着目とは、このような教師自身が描く「教師としての自己像」を探り、その実態と問題点を検討することを通して、その変容の必要性を模索し改善課題を考察することを意味している。

2. 従来の教職研究から抽出される教職アイデンティティ

(1) 当事者による職業的特質や教師の条件に関する認識

はじめに、これまでの教職研究から教師達が意識している教職像、すなわち教職アイデンティティの内容を確認し、その特徴を整理しておこう。教師を対象として、教職生活に関する認知傾向や職業の継続意欲等の質問紙調査を行う研究には多くの蓄積がある（例えば、松本良夫・河上婦志子、1986、伊藤敬・山崎準二、1989、小島秀夫、1994等）。これら複数の調査結果に共通しているのは、経済的報酬が実際の労働に見合っていないと感じている点と、同時に経済的報酬以外の精神的な報酬ないし社会的意義の部分に評価のよりどころを見出している点であろう。教師が精神的な報酬や社会的意義などの側面に職務満足を感じる傾向にあることは、鹿毛雅治（1998）、眞原里実（2001）、

南本長穂（1982）らの調査結果でも明らかである。

鹿毛（1998）は、教職課程履修学生の教職志望動機を規定する「やる気」の内容を調査し、明らかに条件よりも内容や自己実現にかかわる「やる気」が重要な規定因となっていることを指摘した。同様に眞原（2001）も、教職志望学生は学校の現実よりも自身の学校イメージや教育観の実現に関心があり、内面的・精神的・道徳的な規範感覚や権威の否定、子どもとの一対一の関係性などを重要であると考えていることを明らかにしている⁽¹⁾。

また小島（1994:272）は、学生時代と教職経験を積んだ後の教職認知の変化を、同一対象者の追跡調査によって分析している。それによれば、多少数値の変化は見られるが、重視される項目（①体が丈夫であること、②旺盛な研究心、③経験を積むこと、④使命感、⑤専門的知識、⑥生徒の面倒をみるサービス精神、⑦天性の人間の魅力や手本となれる人格、等）はあまり変化していないことが明らかにされている。南本（1983:50）の調査は、若い教師を対象として小学校教師の要件を選択させるものであったが、そこで選択された上位項目も、1位「子ども好き」、2位「研究熱心」、3位「学級経営の力量」、4位「問題児の指導に熱心に取り組む」、5位「教え方（教授技術）」等、類似する調査結果であった。

（2）エスノグラフィやライフ・ドキュメントの中で語られる教師

質問紙調査から描かれる教職像は、多くの教師の意識を集約した場合の「最頻値」としてのイメージである。一方、エスノグラフィなどの手法を用いる個別事例分析からは、一人の教師の内面で統合された教職アイデンティティのありようを読みとることができる。

例えば清水（1997）は、小学校教師の教室での振る舞い方をエスノグラフィにより分析し、そこから様々な場面に応じた複数の振る舞い方を析出している。特にく賤ける者>としての振る舞いをめぐるディレンマの指摘からは、同質であること、任せること、賤けることなどのいずれもが教師の役割であると意識しながらも、<賤ける者>よりも<任せる者>や<同質な者>であることに重点をおく教職アイデンティティを見出すことができる。

また、黒羽（1999）は、小学校におけるエスノグラフィに基づいてN教師の信念を5つ抽出・命名している。そこでは具体的場面を5つ提示し、それぞれの場面でのN教師の信念を、「使命感」「向上心」「受容感」「効力感」「自負心」等の自己像に関わる信念であると分析している。さらに、それらの信念には、「『教育は子どもが出发点であり、中心であり、目的である』とする児童中心的な考えが通底しており、自己実現的な特質を備えている」（1999:95）と意味づけられている。

さらに、鳥山敏子が自らの教育実践を振り返りながら記述した実践記録からは、教師としての自己と母親としての自己が、「子どもたちの心やからだに向き合う」という価値観を中心として内的に統合されていった過程を辿ることができる（安藤, 2001）。そこにはまた、①教師の職務の個業的な側面に関心が集中していること、②同一歩調を求める学校や学年集団への不信ゆえに、学級や授業への関心が学校組織の枠を超えた教育実践へと拡大していること、③鳥山の視野にあるのは子どもとその子どもの現在につながる存在としての親であること、などの特徴を読みとることができる。

ここから見出される教職アイデンティティは、基本的に一人で多数の子どもと向き合い、子どもの自然な成長を促す教育実践者としての姿であるといえよう。

(3) 教職アイデンティティの特徴

このような諸研究から抽出される教職像には、以下のような特徴を見出すことができる。

第一に、肯定的に評価されることを暗黙の前提とするイメージは、教育という営為の内容にかかわる側面での、専門的知識や使命感を必要とすること、子どもが好きなこと、あるいは清水のいうく「任せる者」>や「同質な者」>であることなどである。これらは、黒羽が5つに集約した信念やその中心を占める児童中心主義などの価値規範と親和的である。

第二に、否定的なイメージは、給与や勤務時間、社会的評価など職業としての教職の労働条件や、例えば「任せる者」と矛盾する「躰ける者」としての振る舞い方、足並みをそろえるよう要求される学年や教員集団の方針など、学校教育の職務全般に目を向けた際に浮き彫りになる内容である。この観点から翻って見れば、肯定的なイメージは教師の役割範囲の中でも「教える」という営為のみに特化した教職像であるといえよう。

教職アイデンティティは、以上のような肯定される教職像と否定される教職像の両面から構成されている。そして、さらにこうした二面に着目してみると、第三にこの両面はそれぞれ相互のイメージ評価を固定的に補強しあう関係になっている。それは、勤務条件が評価し難い現状にあるからこそ教育という職務内容に意義を見出す、あるいは内容が意義深いと思うからこそそれに見合う職業条件が満たされていないと感じる、といった具合である。その結果、「教える者」としての教職像と、官僚制的組織の一成員としての教職像とが相容れない姿であるかのようにイメージされる傾向がある。

これまでの教職アイデンティティは、このような二面的な役割認識をもとに、前者に価値を置き、後者に値さない在り方によって自尊感情を維持する、といった組み立て方をされてきたといえる。このような「教師としての自己像」は、「教師」と「教員」という語が使い分けられる場合の、そこに付与される意味内容のカテゴリーを使用するとわかりやすくなると思われる⁽²⁾。つまり、①“教師”でありたいのに法令上の規定に拘束される“教員”である私と、②しかしその中でも“教師”であろうとする私、という2つのアイデンティティが、教職には特徴的に見出されるのである。

3. 教職アイデンティティの形成過程

(1) アイデンティティのソシオン(socio-neuron)・モデル

では、このようなアイデンティティはどのように形成されるのであろうか。ここでは、木村洋二(1995a, 1995b)の自己システムのソシオン・モデルを手がかりとして、アイデンティティの形成と変容の過程を理解したい。木村は、人間の「自己」は『鏡像』を介したコミュニケーションのループを構成している(1995b:69)と考え、こうした自我のありようを、以下のような3つの「私」の循環的動態的な同一化の運動としてとらえている。

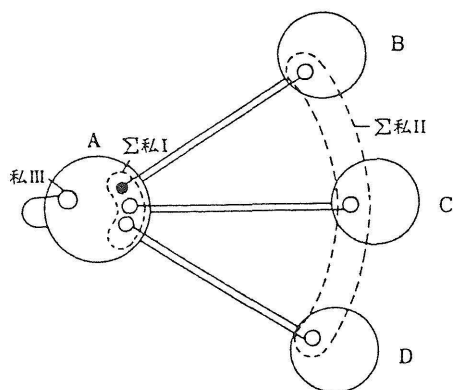
私Ⅰ：写し取った他者の姿（魅惑・模倣）

私Ⅱ：他者によって映し出された複数の鏡像（かわいい息子・生意気な生徒・強い兄…）

私Ⅲ：複数の鏡像をまとめあげた自分だけの自分

すなわち、私Ⅰは同一化の対象としての他者である。教職アイデンティティに限定していえば、「〇年生の時の担任の先生」や斎藤喜博、金八先生など、自らの教師像の出発点にあって信頼を寄せている人物の教師としての姿である。しかし、もちろん「私」は「私」であって、金八先生や斎藤喜博自身ではないから、そこに複数の他者の目に映った「私」の鏡像（私Ⅱ）を並べ、自分だけの「私」（私Ⅲ）として統合していく営みが必要になる（図1）。ようやく統合された私Ⅲも、不変の実体としてとどまることはなく、こうした3つの「私」のループは常に動的に循環していると考えられる。

こうしたコミュニケーション・ループによるアイデンティティの形成過程を想定する際に、木村がもう一つ操作的に導入する重要な概念が「荷重」である。荷重は、「私Ⅰ、私Ⅱ、私Ⅲの像に与えられる信—不信、好き—嫌いの評価」であり、「プラス・マイナスの両極性をもつアナログ量で、荷重が大きいほど像のリアリティが増す、と考えられる。像は荷重を得ることで『存在』となる。」（1995b:71）と説明される。個人にとって、私Ⅰや私Ⅱは、日常生活上接触する可能性のある人の数だけ存在することになる。しかし、もちろんそれらが全て同じ比重で「私」に帰還するわけではない。「教師としての私」にとって重要な鏡像を返す他者Bや、教師としての鏡像はともかく「父親としての私」を帰還させる他者C、私Ⅲを強く否定する鏡像を返す他者Dなど、帰還する私Ⅰや私Ⅱは、その影響のベクトルやリアリティに種々の差異がある。荷重という概念は、こうした他者との関係の多様性を表現するものである。



私 A は Σ 私Ⅰ から魅惑的な像を選んで最初の同一化をする。これに、他者 B、C、D のかざす鏡像（私Ⅱ）から帰還（フィードバック）をかけて修正を重ねながら、私だけの私つまり A の自己像（ A^* ）=私Ⅲをかたちづくる。私Ⅲは、私Ⅰと対応するために形成した私のサブ・プログラム Σ 私Ⅱ（鏡像の原像=私の「顔」）を統合する機能をもつ。

図1 3つの私の関係

出典：木村洋二、1995a『視線と「私」—鏡像のネットワークとしての社会—』弘文堂、17頁。

(2) 教職アイデンティティのループ

このようなモデルを教師としての「私」にあてはめて考えてみよう。先に例示したように、教師にとっての私Ⅰは、これまでもっぱら斎藤喜博や金八先生のように、人間的な魅力によって子どもに影響を与え、子どもを変えていくことのできる教師であった⁽³⁾。一方、「荷重の大きい他者」は具体的には子どもと保護者であり、そこから帰還される鏡像（私Ⅱ）が大きな影響力を持ってきた。ゆえに、子どもや保護者の目に映る教職像が私という個人（“教師”としての私）だけではなく、学校組織の一員としての教師（“教員”である私）を鏡像として返してくる場合には、それも私Ⅱとして大きなリアリティを持たざるを得なかったと考えられる。

しかも、子どもや保護者から帰還する私Ⅱに関しては、両者間の荷重差にも着目する必要がある。教師の側は、そのアイデンティティを成立させる由縁として子どもや保護者に大きなプラスの荷重（信頼）を寄せているが、他方子どもや保護者の側は、「児童・生徒」や「保護者」であることに必ずしも主体的に同意しているわけではないため⁽⁴⁾、教師から返される鏡像にいつも大きな荷重（信頼）を置いているとは限らない。つまり教師は、自分では大きな荷重を置いている子どもや保護者から、えてして「教員」としての私という鏡像を返され、しかも彼らにとって自分の存在は大きな荷重ではないという状況を経験してきたものと考えることができる。

このような私Ⅰと私Ⅱを統合しつつ、自尊感情を維持できる私Ⅲを描くためには、相手にとっての小さい荷重を大きくする、つまり不信を信頼へと転じさせることが課題となる⁽⁵⁾。そこで、他者からも信頼を得られるはずであるという予期を含む私Ⅰを、再び意識化することが重要になる。こうして、これまでの教職アイデンティティは、比較的単純に肯定される教職像と否定される教職像が区分され、「教える者」としての専門的・人間的教師を目指すことで子どもや保護者との信頼関係のバランスをとり、私Ⅰと私Ⅱを統合するというあり方が成り立ってきたと考えられるのである。

4. 制度改革等による環境変動

ところで、近年様々な制度改革等によって学校が直面する課題が変化しつつある。例えば教育内容については、個別学校単位での教育課程編成の弾力化や「総合的な学習の時間」の新設などがある。これに加えて1998年9月の中央教育審議会答申を契機とする、地方教育行政や個別学校の裁量幅拡大、各学校のアカウンタビリティへの関心の高まりなどは、個々の学校が独自に課題を設定し、特色ある教育実践に取り組む必要性を増大させている。こうした動向とともに教職の専門性についても新たな理解が提示されている。1997年7月の教育職員養成審議会第一次答申では、これからの時代の教師像について詳細に述べられたが、中でも「教員組織としての専門性」への言及は、個々の学校の特色づくりやアカウンタビリティを重視する動向と軌を一にしているといえよう。

これらの変化は、どこの学校でどの教師に学んでも基本的な内容には変わらないことを大前提としてきた公教育における平等観の問い直しを迫るものである。学校は、子どもが出会った先生を

記憶に留めるばかりではなく、素晴らしい学校へ通ったことも記憶に留めるように、教育実践に責任を持つことを求められている。また教師も、誰でも代替可能であるという同質性重視から、自分だからできる実践に取り組むという異質性重視への発想の転換を求められつつある。今後、特別非常勤講師や学校支援ボランティア、市町村レベルでの臨時採用講師など多様な任用資格の「教師」が、勤務条件に応じて学校教育を担うことが常態化するにつれて、教職におけるワークシェアリングやパートタイム化なども一層現実味を増すであろう。

西口正文(2000)の表現を借りれば、これらはいずれも「学校教育システム/環境の境界を画する規範の安定性」を揺るがす環境の変動である。これらの変動によって学校や教師の役割を同定する規範の再検討はすでに始まりつつある。このような状況を鑑みれば、これまでの教職アイデンティティでは変化に十分対応できないことが予想されよう。というのは、従来の教職アイデンティティには、組織の一員としての行動にも教師の専門性があるという理解が不足していたと思われるからである。

もちろん、教師個々人の努力を集約するための学校経営理論は多様に検討されてきた。しかし、「足並みをそろえる」とか、「学級内の指導方針には口を出さない」といった慣習の存在は、これまでの学校が総じて独立した個々の教育専門家の集合体として組織化されてきたことを現していると考えられる。現在の環境変化は、一面では子どもとの人間的つながりに依拠する教育からの転換を求めているのであり、この意味では組織の一員として行為することが教師の専門的役割として明確に位置づけられ、肯定的に描かれる教職アイデンティティへの転換が重要になるものと考えられる。

5. 教職アイデンティティの再構築

(1) 「“教師”であろうとする私」の隘路

ところが、ソシオン・モデルで説明されるこれまでの教職アイデンティティには二つの問題がある。第一の問題は、このアイデンティティ・ループでは肯定されると思われている教師像を問い直す契機が芽生えにくいという点である。模倣や同一化の対象であった私Ⅰも、肯定的に帰還したと受け取られる鏡像としての私Ⅱも、これまでには教育専門家としての教師像が自尊感情のよりどころであると考えられてきた。これは統合される私Ⅲにとって他者との関係を安定させるために不可欠な自己像であった。こうした3つの私の全てにおいて共通する姿に価値を置くことができれば、アイデンティティそのものは安定する。しかし、アイデンティティの形成と変容の過程が「安定する」ということは、裏返せばそこに置かれた価値の問い直しや変容が困難になることでもある。

肯定される「私」と否定される「私」が明確な境界線によって区分され、肯定される方を目指せばよいということであれば、教職アイデンティティの獲得過程はわかりやすい。しかし、わかりやすいがゆえに、現実の教育活動場面ではこうした二分法が成立しない問題状況や混乱する場面が少々生じて、それが教職アイデンティティを統合できない自らの未熟さに帰責されてしまう。こうしたアイデンティティ・ループによって自尊感情が安定した経験の有無に比例して、他者から帰

還する私Ⅱに対する好悪の評価や教育活動場面での課題などの現実的な変化を客観的に読み取るとは困難になることが予想される。

また、第二の問題は、肯定される「私」と否定される「私」の区分をあてはめてしまった教育専門家イメージと組織成員としての教師イメージの分離や対置が、結果として学校組織の教育活動を阻害する要因になる危険性である。教育の専門家でありながら同時に官僚制的組織の中の労働者であるという教職の2側面を、2つの相矛盾する教職像の側面として捉えること自体は必要である。しかし、それを肯定と否定のカテゴリーに区分しようと意識する限り、学校の組織成員としての専門性を十分に視野に含めた専門職像は描かれない。むしろ、教師の専門性の意味内容を、子どもとの一対一での相互作用場面における子ども理解規範⁽⁶⁾のみへと狭めていってしまう可能性さえありうるのである。

(2) 教職アイデンティティ組み替えの必要性と可能な働きかけ

教職という職業の在り方が問われる近年の環境変動の中で、従来のアイデンティティ・ループにはまり込んでいたのでは、行き着く先はいずれバーンアウトであろう。そうならないために必要なのは、個々人がこのように安定的に成り立ってしまっている教職アイデンティティのループを壊していくことである。私Ⅰの姿を多くのレパートリーの中から柔軟にイメージできるよう訓練したり、他者から返される鏡像としての私Ⅱを学校の環境変動と対にして読み替えたりしていけるようなしなやかさが必要になる。少なくとも、他者から帰還する「期待」や自己内面に潜在している「ノスタルジックな教師像」に対して冷静な眼を持ち、新しい教師像を模索することが不可欠の条件になるであろう。

もっとも、教職アイデンティティは主観的な意味世界の問題であるから、他者はその変容を期待して働きかけることしかできない。それでも、例えば多様なタイプの教師を表彰したり、また広報誌等で紹介したりするなどの方法で新しいモデルを提示してみる試みや、新しい私Ⅱから帰還する鏡像について、意識的に情報量を増やすといった工夫は学校組織や地方教育行政レベルで可能な取り組みであろう。こうした地道な取り組みの継続から、次第に「教員」である私Ⅱも肯定される姿として帰還し、組織成員としての姿と教育専門家としての姿が統合された私Ⅲへと形成されていったときに、「教員組織としての専門性」が実質的な中味を伴うものになるのではないだろうか。

<参考・引用文献>

- ・安藤知子、2001「ライフ・ドキュメント分析による子ども理解規範の形成過程に関する考察」日本教育経営学会第41回大会(奈良教育大学)、自由研究発表未定稿。
- ・伊藤敬・山崎準二、1989「教員の職業的社会的条件に関する調査研究」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第40号、187-214頁。
- ・鹿毛雅治、1998「教師のやる気を支えるもの」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師』金子書房、271-287頁。

- ・木村洋二、1995a『視線と「私」—鏡像のネットワークとしての社会—』弘文堂。
- ・木村洋二、1995b『「私」の構成—自己システムのソシオン・モデル』『(岩波講座現代社会学2) 自我・主体・アイデンティティ』岩波書店、69-83頁。
- ・黒羽正見、1999「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察」『日本教師教育学会年報』第8号、89-97頁。
- ・小島秀夫、1994「揺らぐ威信—教職の社会的評価—」松本良夫・河上婦志子編『逆風のなかの教師たち』東洋館出版、36-60頁。
- ・清水睦美、1997「教室における教師の意識的な『振る舞い方』の諸相」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37巻、241-250頁。
- ・西口正文、2000「教師であること—その問題化の可能域—」『情況』第二期通巻105号、111-128頁。
- ・松本良夫・河上婦志子、1986「中学校教員の役割パターンと不適応」『東京学芸大学紀要第1部門』第37巻、135-148頁。
- ・眞原里実、2001「教師志望者が学校へ向かう理由と結果—教師志望者へのインタビュー調査から—」『<教育と社会>研究』(一橋大学<教育と社会>研究会)第11号、38-46頁。
- ・水本徳明、2000「学校の組織・運営の原理と構造」『(シリーズ教育の経営2) 自律的学校経営と教育経営』日本教育経営学会編、玉川大学出版部、132-148頁。
- ・南本長穂、1983「教師の専門的技能と教職意識に関する調査研究—第1次報告—」『愛媛大学教育学部紀要(第1部教育科学)』第29巻、39-53頁。
- ・山崎準二、1994「教師のライフコースと成長—卒業生追跡調査を通して—」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、223-247頁。
- ・油布佐和子、1993「教師の職業パーソナリティ—強権的善意の社会的基盤—」木原孝博他編著『学校文化の社会学』福村出版、176-193頁。

<注>

⁽¹⁾ 鹿毛や眞原の調査は、現職教師ではなく教職志望学生を対象としているので、教職像を形成する前段階での予期的な教職イメージといえる。そのため、若干現実よりも理想に強くコミットする傾向にある点は差し引いて考えられる必要があるだろう。

⁽²⁾ 西口は、教師としての在り方がテーマ化されるコミュニケーションを検討する際に、「教師」と「教員」の相違について『教員』に比べるとこの語(『教師』:筆者注)を用いる当事者の意識が肯定性を有するはずだとの暗黙の前提が込められている、そのような性質をもつ語として『教師』を用いることにする(113-114頁)と述べる。本稿では、肯定性を有するという暗黙の前提の内容として、「教える」という社会的役割のみに目をむけた教職像を考えている。

⁽³⁾ 山崎準二(1994:227)は、教職イメージを形成する際の情報源についてコーホート集団別に尋ねている。そこからは『二十四の瞳』や『兔の眼』といった小説の他、斎藤喜博の実践記録や『金八先生』などが、世代別に強く影響していることが窺われる。

-
- (4) 水本徳明（2000）は、学校組織の特質の第2点目として、「児童・生徒」が成員資格に同意していることを前提にはできないという、組織構造の不安定性を指摘している。この点は、特に学校へ通う理由が多様化し、曖昧になるとともに顕著に現れてきた特質であり、教師－児童・生徒関係を考える上で重要な観点であると考ええる。
- (5) もちろん、荷重差の大きい関係をそういうものだと考えていれば、「私」のネットワークはこの状態で安定する。この場合、教師のアイデンティティは、①「教師」でありたいのに“教員”である私にとどまるわけである。
- (6) 子ども理解規範は、例えば油布佐和子（1993）が指摘する生徒本位主義や、黒羽（1999）が説明する「児童中心主義的な」信念の核心などである。いじめや不登校、学級崩壊といった様々な教育場面での問題が一人ひとりの子どもの心情を理解し、子どもの現実に寄り添う教師の必要を訴える言説をもたらしていると考えられる。