

児童にとっての教師像にみる教師の機能：大学生の回想を通して

弓削 洋子

学校教育講座（心理学）

Children's Perceptions of the Teacher as Teacher's functions: An Analysis of Recollected Descriptions by Undergraduates

Yoko YUGE

Department of School Education (Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

目 的

私たちが教師に求める機能とはどのようなものか、教師の職務である教育の機能からそれは理解することができる。ひとつは子どもの資源の伸長であり、もうひとつは、子どもの心情を尊重し育むことである(e.g., Debesse, 1969)。この二つの機能を実践するため、教師は、教授技能、授業運営や学級経営の技能を持つだけでなく、子どもとの関わりのなかで教師自身の一個人としてのあり方を問いながら子どもの自己概念形成を促す役割が求められている（浅田，1998）。

但し、過去に求められた教師像をみると、常に2つの教師機能が求められているとは限らない。日本においては、第二次世界大戦前までは、教職は聖職とみなされ、子弟に高度な学問的知識・技術を教授する役割として主に捉えられてきた（中島，1956）。そこには、一個人としての教師は問われてはいなかったと理解できる。しかし、敗戦によって戦前の教師像が崩壊するなかで、労働組合の結成とともに、生計を立てる一人間である「労働者」としての認識の変容、1966年ILO・ユネスコ勧告による「専門職」像への転換（市川，1986）、あるいは平成17年中央教育審議会答申におけるあるべき教師像としての、「教職への使命感」「授業力・学級経営力などの専門的力量」「子どもの人格形成を支える人間性」をみると、現在においては、聖職性の側面に加え、人間性の側面が教師に求められているといえよう。

しかし、聖職性と人間性との両立は難しい。

Durkheim (1912) によれば、聖は社会的・非人格的な存在であるのに対し、俗は個人的・人格的存在であり、両者は相矛盾する関係にあるという。現代の教師は、聖職性と人間性といった、相反するものが求められているといえよう。

加えて、社会全体の学歴水準が上がり、保護者の学

歴も高くなったため、教師の学歴・専門的知識の相対的位置は低下し（市川，1986）、高度な知識・技術の教授する「聖」としての存在意義が支持されにくくなっている。教師に「聖」の側面が認めにくい社会状況のなかで、「俗」の側面のみでどのように教師として認められるのであろうか。社会的に教師を人格的存在として認めることは、教師も自身の感情や心情を重視することになろう。それだけでなく、児童や保護者が教師を「俗」として認めることは教師も児童や保護者を「俗」あるいは一個人として認め、子どもに肯定的であれ否定的であれ様々な感情を抱くことになろう。いずれの子どもにも平等に教育することを求められる教師にとって、自身が抱く子どもへの感情をいかにコントロールして教育をおこなうか、私たちが教師に求める教師像は感情労働としての教職の問題でもある（Hargreaves, 2000）。

「聖」と「俗」は矛盾し、今や「聖」が認めにくいといわれている現代の教師像に、子どもは「聖」と「俗」の双方を認めるのであろうか。もし認めるのであれば、どのような形で「聖」と「俗」とが収斂しているのか、この問題を、大学生による回想であるが、小学校時の担任教師についての認知から探索的に検討することを目的とする。

方 法

調査対象者 教員養成系大学1年生59名(男性7名, 女性52名)。年齢平均18.2歳。

調査時期 2012年5月である。

手続き 質問紙(自由記述と項目評定)を実施した。
(1) **自由記述**: 小学校5, 6年時の担任教師について、「どのような方であったか、その先生を知らない人が読んででもわかるように、先生のあるまいや特徴」について、文章で詳しく説明するよう教示した。また、5

年と6年とが同数になるよう予め質問紙に学年を記入しておいた。5, 6年の教師を対象としたのは、小学校高学年は教師を評価的にみていることから比較的印象に残っており記述しやすいと思われたからである。

(2) 評定尺度：指定された学年時の、調査対象者の学習意欲 (e.g., 熱心に勉強した), 学習理解度 (e.g., 授業の基礎問題はほとんど解けた), 学級の決まりへの態度 (e.g., クラスの決まりをきちんと守っていた), 積極性 (e.g., 授業や話し合いでは自分から意見を言う方だった), 担任教師との関係性 (e.g., 親しみ：先生に親しみを感じていた, 正当性：先生の言うことはもっともだと思った, 威圧感：先生には近寄りにくい所があった, 目標一致：先生の要求と自分がクラスでしたいことは一致していた), 学級連帯性 (e.g., クラスで困っている人がいたら助け合うクラスだった) について, 5件法(とてもあてはまる, わりとあてはまる, どちらともいえない, あまりあてはまらない, 全くあてはまらない) にて評定してもらった。

結果

1. 内容分析カテゴリ

教師に関する自由記述内容を教師認知の指標とした。

内容分析として, まず, 「聖」と「俗」の記述の有無について分析した。

デュルケムが仮定している聖の特徴は, 社会的, 非人格的であり, 俗にとって畏敬・権威の対象である。例えば, 道徳的規範や儀礼, 社会的知識そのもの, あるいはこれらの規範や知識を伝える存在である。対して, 俗の特徴は, 個人的・人格的なものであり, 例えば, 感覚や欲望, 個人的習性・気質・性格を持つ存在

である。

したがって, 「聖」の記述として, 道徳的規範や学級内の規範, 学習の専門的知識に関する記述, あるいはこれらの規範知識に基づく行動, さらに畏敬や権威を示す特徴を仮定した。「俗」の記述として, 児童との関係に関わる性格特性・個人的欲求や習慣, あるいは児童との親密さや対等さを示す特徴を仮定した。

次に, 矛盾した情報が入っているか, 分析した。例えば, 「怒る－優しい」「厳しい－適当」「しつこい－さっぱり」「冷静－あたたかい」「親のような－友だちのような」「平等な－ひいきする」など, 矛盾した特徴の併記である。

2. 内容分析の結果

自由記述を, 「聖」「俗」記述の有無, 及び「矛盾情報」の有無に分類した。

まず, 「聖」, 「俗」, それぞれの記述内容を探索的に分類した。分類カテゴリがTable 1である。

「聖」に関しては, 注意の基準が記してないものと記してあるものに大きく分かれた。基準が記してないものは, 単に教師が叱る・注意することそのものの記述(注意する行為)と, 状況に応じて注意することを記した内容(状況に応じた注意)に分かれた。基準が記してあるものは, すべき(してはいけない)行動が具体的に記してあるもの(具体的基準)と, 抽象的に表現されているもの(抽象的基準)とに分かれた。

「俗」に関しては, 大きく分けて, 「児童理解に向けた教師の受動的行動・態度」, 「児童との交流に向けた教師の能動的行動・態度」, 「性格特性としての配慮」, 「教師と児童の関係性」となった。

「聖」の有無×「俗」の有無のカイ二乗検定の結果有意ではなかったが ($\chi^2_{(1)}=.33, n. s.$), 「俗」の有無

Table 1 教師に関する自由記述分類のカテゴリ：「聖」「俗」カテゴリ

教師の「聖」に関する記述カテゴリ	教師の「俗」に関する記述カテゴリ
I. 注意・指示の基準を記してない内容 -1. 注意する行為そのもののみの記述 何を注意するか・叱るかについての記述はなく, 注意や叱る行為そのもの, 叱り方のみが記述されている。 例) 怒るととても怖い, ねちねちと厳しく注意する。 -2. 状況に応じた注意・指示 何を注意するか・叱るかについての記述はなく, ときどき状況によっては注意や叱ることが記述されている。 例) ときに厳しく／怒るときは怒る II. 注意・指示の基準を記した内容 -1. 注意の具体的基準 何について注意するのか, その基準や規範について, 具体的内容が記述されている。 例) 給食を残すのを許さない／忘れ物や宿題忘れを厳しく注意する -2. 注意の抽象的基準 何について注意するのか, その基準や規範が抽象的なものが記述されている。 例) やってはならないことは「いけない」と叱る／人としてダメな行動をとったときすぐ怒る	III. 児童理解に向けた受動的行動・態度 教師が児童を理解しようとする行為や理解している姿勢, あるいは児童理解につながる受動的態度に関する記述 例) 児童のことをよく考えている／児童の相談によく乗ってくれた／児童一人一人をよく見てくれる IV. 児童との交流に向けた能動的行動・態度 教師の方から児童に働きかけて交流する行動・態度に関する記述 例) 日記にコメントを必ず書いてくれた／いろいろな児童に声をかけていた／がんばったときにはほめてくれる V. 性格特性としての配慮 教師の児童への配慮のうち, 性格特性として一般化している内容。 例) 優しい／心が広い VI. 児童との関係性 児童と教師との関係の様相を示す記述 例) いつも児童のそばにいる感じ／ひいきをしない／仲が良かった／児童と感覚が近い

Table 2 「聖」「俗」記述有無の人数

		「聖」の記述		
		有	無	
「俗」の記述	有	22	20	42
	無	11	6	17
		33	26	59

に関する正確二項検定の結果は有意であり ($p=.0015$), 「俗」に関する記述が多いことが示された (Table 2)。

また、「矛盾情報」について分類し、「聖」「俗」いずれの記述もなかった6ケースを除いて、「聖」「俗」の有無の組み合わせ×「矛盾情報」の有無のカイ二乗検定をおこなった。その結果有意であり ($\chi^2_{(2)}=25.3, p<.01$), 残差分析の結果, 「聖」「俗」双方の記述がみられたケースにおいて矛盾した記述が有意に多いことが示された (Table 3)。

「聖」「俗」双方の記述がみられるケースでは (Table 4), 「怒る・叱る・注意するが優しい」, あるいは「厳しいが児童のことを思ってくれている先生」という記述が多かった。「聖」のみの記述のケースでは, 「ためになることを言うが, 反社会的な行動もする先生」, 「俗」のみの記述のケースでは, 「児童のために (一緒に) いろいろやってくれるがひいきもする先生」であった。

次に, 矛盾した「聖」「俗」の情報を教師に認知することは, 「聖」のみ, あるいは「俗」のみ認知するときと認知内容の何がどのように異なるか検討するために, 「聖」「俗」双方の記述があるケースと「聖」のみの記述のケースとで「聖」の記述内容の比較, 「聖」「俗」双方の記述があるケースと「俗」のみの記述のケースとで「俗」の記述内容の比較をおこなった。「聖」の記述内容に関しては (Table 5), 「聖」「俗」記述の組み合わせ (「聖」「俗」双方有/「聖」のみ) × 「聖」の記述カテゴリ (4) のカイ二乗検定の結果有意傾向にあり ($\chi^2_{(3)}=7.25, p<.10$), 残差分析の結果, 「聖」のみ

Table 3 「聖」「俗」記述の有無と矛盾情報有無の関連

	「聖」「俗」有	「聖」のみ有	「俗」のみ有
矛盾情報有	18**	1*	3**
矛盾情報無	4**	10*	17**

** $p<.01$ * $p<.05$

の記述のケースでは「注意する行為そのもののみ」の記述が有意に多く, 「聖」「俗」双方の記述があるケースでは「抽象的基準」の記述が多い有意傾向がみられた。「俗」に関しては (Table 6), 「聖」「俗」記述の組み合わせ (「聖」「俗」双方有/「俗」のみ) × 「俗」の記述カテゴリ (4) のカイ二乗検定の結果は有意ではなかったが ($\chi^2_{(3)}=4.24, n. s.$), 「聖」「俗」双方の記述があるケースでは「俗」のみのケースよりも「理解の受動的態度」が比較的多かった。

さらに, 「聖」「俗」双方の記述があるケースを対象として, 「聖」の記述カテゴリと「俗」の記述カテゴリとの関連 (Table 7) について尤度比検定をおこなったが, 有意差はみられなかった ($\chi^2_{(9)}=11.4, n. s.$)。

3. カテゴリ分析と評定尺度得点との関連

評定尺度の信頼性については, α 係数を算出した結果, 学習意欲.81, 学習理解度.78, 学級の決まりへの態度.89, 積極性.78であった。担任教師との関係性は, 親しみ.84, 正当性.83, 威圧感.64, 目標の一致.47であり, 学級連帯性は.88であった。目標の一致に関する項目の α 係数が低いので, この項目に関しては一項目のみ使用して分析することとし, 他の評定尺度の信頼性は高いと判断して, 尺度ごとに項目加算平均を算出して指標とした (Table 8)。

評定尺度ごとに, 「聖」「俗」の記述有無の組み合わせ (「聖」「俗」双方有/「聖」のみ/「俗」のみ) を要因とした一要因分散分析 (級間) を行った結果, 担任教師との関係性のうち, 親しみと威圧感に関しては有意であった (Table 8)。多重比較の結果 (Tukey, $p<.05$), 「聖」のみ記述有りのケースが, 他のケースよりも親しみの評定値が低く, 威圧感の評定値が高い結

Table 4 矛盾情報の内容

矛盾情報の内訳・例	
「聖」「俗」あり	(聖) 怒る・注意—(俗) 優しい: 11名 例) 優しいが, やってはならないことは「いけない」と叱るしっかりした先生。 怒ると怖いが, ふだんは私たちがどのように思っているか, 常に気を配る優しい先生。 (聖) 厳しい—(俗) 親近感・児童について思う: 5名 例) 授業に参加するためのルールがあつてとても厳しかったが, 児童のことを思ってくれていると伝わってきた。 その他: 2名 例) ルールを守らない人が嫌いだ, 児童と遊びたい先生だった。
「聖」のみ	ためになることを言う—反社会的な行動をした: 1名, 例) 私たちにためになることを教えてくれたが, その一方で反社会的な態度も私たちにとっていた。
「俗」のみ	児童のために (一緒に) いろいろやってくれる—ひいきする: 3名 例) 私たちの提出物にいろいろコメントを書いてくれるが, ひいきもしていた。

Table 5 「聖」の記述内容

		「聖」「俗」 ともに有	「聖」のみ有
「聖」 カテ ゴリ	注意する行為のみ	3*	6*
	状況に応じた注意	5	1
	注意の具体的基準	6	3
	注意の抽象的基準	8 [†]	1 [†]

* $p < .05$ † $p < .10$

果となった。また、学級連帯性が有意であり (Table 8), 多重比較の結果 (Tukey, $p < .05$), 「聖」「俗」双方の記述有りのケースの方が, 「聖」のみ記述有りのケースよりも学級連帯性が高いことが示された。

考 察

大学生による小学校5, 6年時の担任教師についての自由記述から, 児童の教師認知の分析をおこなった。その結果, 第一に, 「俗」に該当する記述が多いことが示された。児童が教師に「俗」の部分である, 個人的な関係を求めている, 自分を一個人として扱ってほしいことが表れていること, 教師に「聖」のみを認めにくい社会状況にあることが示唆される。

また, 「俗」のみの記述だけでなく, 「聖」と「俗」が併記されるケースもほぼ同数あり, 「聖」と「俗」と

Table 6 「俗」の記述内容

		「聖」「俗」 ともに有	「俗」のみ有
「俗」 カテ ゴリ	児童理解への受動的態度	9	3
	児童との交流に向けた 能動的態度	8	13
	性格特性としての配慮	8	8
	児童との関係性	5	4

数値はのべ数である

が併記されるとき, 「怒る - 優しい」といった矛盾した情報になることが示された。加えて, 「聖」「俗」ともに教師に認知することは, 「聖」のみ認知するときと比べ, 教師を「抽象的基準・規範」を提起する存在として認知することが示された。「抽象的基準・規範」のカテゴリに該当する記述をみると, 「やってはならないこと」「人としてダメな行動」など, 表現が抽象的であるだけでなく児童自身もその行動はしてはいけないことと了解しているように読み取れる。有意ではなかったが, 「聖」カテゴリの「抽象的基準」の記述は, 「俗」カテゴリの「性格特性としての配慮」と併記されることが多い。「俗」にみる教師の配慮的性格の側面が, 教師の「聖」なる側面である道徳的規範を児童に納得・了解させることに関係する可能性が考えられる。「聖」だけでなく「俗」でもあることを教師に認めることは, 単に, 厳しい指導をするが優しいときもある教師像あ

Table 7 「聖」「俗」双方の記述がみられる場合の「聖」記述カテゴリと「俗」記述カテゴリとの関連

		「俗」カテゴリ			
		児童理解への受動的態度	児童との交流に 向けた能動的態度	性格特性としての配慮	児童との関係性
「聖」 カテ ゴリ	注意する行為のみ	2	3	0	1
	状況に応じた注意	2	0	2	2
	注意の具体的基準	2	3	1	1
	注意の抽象的基準	3	2	5	1

数値はのべ数である

Table 8 「聖」「俗」記述有無ごとの各評定尺度平均値 (カッコ内は標準偏差)

	「聖」「俗」有	「聖」のみ	「俗」のみ	$F_{(2, 48)}$ 値
学習意欲	3.82 (1.01)	3.46 (1.14)	3.88 (1.08)	.63
学習理解度	4.39 (.55)	4.13 (.83)	4.29 (.56)	.69
学級の決まりへの態度	4.11 (.83)	4.08 (1.22)	4.09 (.81)	.99
積極性	3.57 (1.06)	3.67 (1.23)	3.65 (1.11)	.04
教師との関係 (親しみ)	4.30 (.57)	3.38 (1.09)	4.12 (.99)	4.59*
教師との関係 (正当性)	4.09 (.61)	3.50 (1.28)	3.76 (.92)	1.75
教師との関係 (威圧感)	2.45 (.87)	3.21 (1.03)	2.06 (.70)	6.32**
教師との関係 (目標一致)	3.36 (.85)	3.25 (.75)	3.06 (.90)	.63
学級連帯性	4.32 (.78)	3.58 (.76)	3.94 (.81)	3.52*

** $p < .01$ * $p < .05$

るいは厳しいが根は優しい教師像を意味するのではないであろう。配慮的性格を通して道徳的規範を内在化させる教師像、あるいは規範を理解できる関係だからこそ自分に配慮してくれる教師の姿を意味すると推測される。但し、評定尺度の分析結果では、教師と児童の関係性のうち正当性（先生の言うことに納得していた）は、「聖」「俗」の記述有無間で有意差はみられなかった。今後、検討していく必要がある。

加えて、「俗」のみに比べ「聖」「俗」併記の場合の「俗」の記述は、有意ではなかったが、「児童理解に向けた受動的行動・態度」が多かった。教師が「聖」の部分で児童がすべき行動規範や習得すべき道徳性・技術を厳しく児童に指導するのに対し、児童は教師に相談する・見てもらっているなど教師が受動的な反面、児童が教師に能動的に直接・間接的に自己開示をしている。これはあくまでも推測であるが、教師は児童に規範・道徳性・技術を児童に伝え、児童は教師に自分自身の人格性を開示する、この交換関係が教師－児童間でみられることが「聖」「俗」統合に関わるとも考えられる。

さらに、児童の教師認知を規定すると仮定した教師－児童の関係性について、今回は、「聖」のみの記述よりも「聖」「俗」併記または「俗」のみといった「俗」の記述があるとき、親密性が高く、威圧感が低い結果となった。親密なあるいは対等な関係性が教師の「俗」の側面を認知させたと示唆される。

最後に、児童間の連帯性が「聖」「俗」併記のとき「聖」よりも高いことが示された。「俗」だけでなく「聖」を伴うとき児童間の連帯性が「聖」よりも高いのはなぜか、「聖」の抽象的基準の児童の理解が児童間の連帯性にも関連していると考えられる。検討していきたい。

注

本論文は、平成23年度科研費助成金基盤研究C（課題番号23530852）の助成を受けた。

（2012年9月18日受理）

引用文献

- 浅田 匡 (1998). 教師の自己理解 浅田 匡・生田孝至・藤岡 完治 (編) 成長する教師 金子書房 pp. 244-255.
- Debesse, M. (1969). Jalons. In M. Debesse et G. Mialaret (Éds.), *Traité des Sciences Pédagogiques 1: Introduction* (pp. 9-17). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: F. Alcan. (デュルケム, E. (1941) 古野清人 (訳) 宗教生活の原初形態 上下巻 岩波書店)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching & Teacher Education*, **16**, 811-826.
- 市川昭午 (1986). 教師＝専門職論の再検討 市川昭午 (編) 教師教育の再検討1 教師＝専門職論の再検討 教育開発研究所 pp. 1-33.
- 中島太郎 (1956). 近代的教職観の成立とその法制上への影響 細谷恒夫 (編) 教師の社会的地位 有斐閣 pp. 3-36.