

中学校教師の教職意識の構造に関する日中比較研究

蘇改珍*・大谷直史**

A Comparative Study of the Structure of Awareness in the Teaching Profession among Junior High School Teachers in Japan and China

SU Gaizhen, OTANI Tadashi

キーワード：教師，教職意識，日本，中学校，中国

Keywords：teachers， awareness of teaching profession， Japan， junior high school， China

I. はじめに

教師の仕事は、対人専門職における社会奉仕的な職業であり、バーンアウト（燃え尽き）が問題となる典型的な職業の一つであるといわれている。対人専門職の中でも、教師は、過度な心的エネルギーや社会的責任が要求され、集団への対応を持続的に迫られる点で困難が一層高く、仕事に対する達成感や自己肯定感を得られにくいという特徴もっている。

岡東・鈴木（1990）の研究では教師のバーンアウトは教師が教職生活をどのように捉えているかという教師の内面にかかなり関係があるようにされている⁽¹⁾。濱本（2003）は教師のバーンアウトと教職意識とのかかわりが強いと指摘されている⁽²⁾。従って、教師の教職意識を研究することは、教師のバーンアウトの改善・予防のあり方を探るためにきわめて重要であると考えられる。

日本と中国は、教育制度、社会の発展段階や文化社会のあり方が異なっているのであるが、一方で変動する社会の中、教師の取り巻く環境が厳しい状況に直面しているという点において、共通性が見られる。日本の中学校では、1970年後半以来、いじめ、不登校、学級崩壊などの教育問題を抱え、それらの問題の解決を迫られると同時に、「自由化・個性化」「ゆとり」「生きる力」「学力向上」などのスローガンを掲げ、学習指導要領の全面改定の教育改革の流れが押し寄せている。中国では、小学校から激しい進学競争に巻き込まれ、生徒の授業の負担が重く、自殺、非行なども問題化している。1990年代から「科教興国」というスローガンを掲げ、「中国教育改革および発展綱要」⁽³⁾が発表され、受験偏重教育を克服し、「資質教育」が実施されるとともにカリキュラムや教科書の改革が行われている。

このような現状の中、日中両国において、学校教育の中心的な担い手である教師への関心、期待、要求が高まる一方、多くの教師は毎日ほとんどゆとりのない生活をし、ストレスが溜まってい

* 山西省大同市渾源第六中学校(中国)

**鳥取大学生涯教育総合センター

る⁽⁴⁾。中国の教師のバーンアウトが米国の教師より高い⁽⁵⁾などの教師のバーンアウト（燃え尽き）やストレスの増加が指摘されている。そこで、本研究は日本と中国の地方都市の中学校教師の教職意識に注目し、教職自己認識、勤務校状況、職場の雰囲気、教職満足感、教職観といった教職意識の諸要素を取り上げ、教職自己認識に焦点を当て、両国の中学校教師集団の特徴を明らかにし、中学校教師の教職意識の構造を検討することを目的とする。

Ⅱ. 先行研究と本研究の課題

教職意識に関する先行研究は少なくない。以下では、主要な先行研究を検討し、課題を明らかにする。

長谷川裕らの2004年の日本、韓国、スウェーデン、英国、米国の「5カ国調査」⁽⁶⁾（以下では「5カ国調査」とする）では、教師の教職アイデンティティ（教職自己認識）が中心的に論述されている。そこでは、(1) 教職アイデンティティには「安定」、「攪乱」という独自の2層が存在しており、5カ国共通していること、教職アイデンティティはアジアの日本・韓国と欧米の米国・英国・スウェーデン間に差異が見られ、「欧米の教師の教職アイデンティティは相対的安定した状態にあり、日本・韓国の教師の教職アイデンティティは相対的に揺らぎの状態にある」とされている。(2) 教職アイデンティティを確保するため、日本の教師たちの中には「二元化戦略」という教員文化が他国より発達していること、「二元化戦略」によって、教職アイデンティティの2層のうち少なくとも一方、教職上の困難によって揺らがないようにしていることが明らかにされている。ここで、教職上の困難とは勤務校の困難状況であり、二元化戦略とは、「教職アイデンティティに「安定」の側面と「攪乱」の側面の2層を作りだし、教職上の諸困難の一部分を自分自身の活動によってはどうにもできないものとみなすことによって、二層のうちの少なくとも一方は、その困難体験によってあまり揺らがないようにする戦略」を指している。

ここでは、上述の「5カ国調査」の結論に対して三点の疑問を提示し、検討の課題及び仮説を設定する。

一つ目は日中の教職自己認識の因子構造についてである。5カ国調査の教職自己認識の因子構造を見る限りでは、韓国以外の国には「安定」、「攪乱」のほか、「自信」因子も共通因子として抽出されていた。果たして、それは日中の中学校教師においても、同様な因子構造になっているか。

そこで、本研究では日中の中学校教師の教職自己認識の因子構成を明確にし、同じアジアにいる日本と中国の教師はどのように自分自身を受け止めているのか興味深い論点だと思われる。5カ国調査の日本・韓国と同様に、揺らぎの状態にあるのか、それとも欧米の諸国と同様に、安定した状態にあるのかを明らかにしたい。日本と中国では、いずれも教育改革や教育政策の諸変化が教師に影響をもたらしている可能性を考え、第1の仮説として「日中両国の中学校教師の教職自己認識には、自信・安定・攪乱の3つの層が存在しており、日本と中国の中学校教師の教職自己認識状態はいずれも揺らぎ状態にある」を設定する。

二つ目は、「二元化戦略」についてである。「5カ国調査」の論述の中では、「自信」因子に言及しなかった。果たして「自信」因子も含めて「二元化戦略」という教師文化は日本の教師間で普遍的に存在しているのかという疑念が浮かび上がる。本研究では、「二元化戦略」というものが、教師

文化として日本と中国の中学校教師間に存在しているかどうかを検討していきたい。

そこで、第2の仮説として『日本の中学校教師は教職自己認識を確保するため、「二元化戦略」といった教師文化が教師たちの間に最も発達しており、中国の中学校教師間では「二元化戦略」といった教師文化が発達していない』を設定する。

三つ目は、「5カ国調査」では、勤務校状況がもっとも教職自己認識の形成につながっていると指摘されていたが、その勤務校の状況と教職自己認識との相関係数⁽⁷⁾をみる限りでは、決して大きくない。本調査は教師の仕事に対する満足感を取り上げ、勤務校の状況が必ずしも教職自己認識に直接的な影響を与えるのではなく、教職満足感を媒介して間接的に影響を及ぼしている可能性があると考えられる。

そこで、第3の仮説として「教職満足感が教職自己認識に直接に関連しており、勤務校の状況が教職満足感を媒介し、教職自己認識に影響を及ぼしているという教職意識のモデルが日中の中学校教師間で共通している」を設定する。

Ⅲ. 調査の方法と対象

本研究は、日本鳥取県の鳥取市と倉吉市の中学校教師と中国の山西省大同市の中学校教師を対象にアンケート調査を行った。

1. 調査対象と回収率

調査対象は、中国では、山西省大同市の4校の中学校教師全数369人を対象とし、校長に依頼し、留め置き調査法により調査を実施した。有効回収数は234人、有効回収率は63.4%であった。日本では、鳥取市と倉吉市の10校の中学校教師全数250人を対象とし、校長に調査を依頼し、留め置きと郵送調査法により調査を実施した。回収数は164人、有効回収率65.6%となった。

調査時期は、中国では2008年6月～7月、日本では2008年7月～9月であった。

2. 調査内容

勤務概要、仕事の様子、勤務校の様子、教職生活、仕事に対する満足感、職場の雰囲気、教職観を全て4件法で尋ねた。質問項目は以下のように分類される。

表1 質問項目の構成

1. 勤務実態	設問	Q1. Q2.
2. 仕事環境（勤務校の様子・職場の雰囲気）	設問	Q3. Q6
3. 教職生活・教職観	設問	Q4. Q7. Q8. Q9
4. 仕事に対する満足感	設問	Q5
5. フェイスシート	設問	F1～F6

3. 分析方法

因子分析, 偏相関分析などを行った。比率の検定は χ^2 検定を用いた。

4. 調査対象者の基本的特徴

(1) 性別の特徴

表2 中学校教師の性別

性別	日 本		中 国	
	N	%	N	%
男	100	61.0	44	18.8
女	58	35.4	161	68.8
NA	6	3.6	29	12.4
計	164	100	234	100

中学校教師の男女構成の調査結果は表2に示している。日本の中学校において、男性教師の占める割合は約3分の2、女性教師が3分の1になっている。これは、日本全国の中学校教師の男女比率とほぼ同じ構成になっている。一方、中国の中学校において、男性教師の占める割合が約2割、女性教師が約7割を占めている。すなわち、本サンプルでは、日本の中学校は男性教師が多く、中国の中学校は女性教師が多くなっている。

(2) 年齢の特徴

表3 中学校教師の年齢構成

年齢	日 本		中 国	
	N	%	N	%
29歳以下	22	13.4	71	30.9
30～39歳	52	31.7	69	30.0
40～49歳	67	40.9	69	30.0
50歳以上	23	14.0	21	9.1
合計	164	100	230	100

中学校教師の年齢構成の国別調査結果は表3に示している。日本では、40代が最も多く4割を占め、30代が続いて3割となり、30代～40代は全体の7割以上になっている反面、20代が1割強にとどまっておき、50歳以上が1割強となっている。これは、日本2007年度学校教員統計調査⁽⁸⁾の中学校教師の年齢構成とほぼ一致している。一方、中国では、20代、30代、40代がそれぞれ3割ほど、50歳以上が1割弱になっている。本サンプルにおいて、中国と比べ、日本の中学校教師の年齢層が高くなっている傾向が見られる。近年の日本の少子化に伴う新規学卒者の教師採用が抑制されてきた状況を反映していると考えられる。

(3) 最終学歴

表4 中学校教師の最終学歴

	日 本		中 国	
	N	%	N	%
短期大学	1	0.6	38	16.3
4年制大学	144	88.3	191	82.0
大学院（修士・博士課程）	17	10.4	3	1.3
その他	1	0.6	1	0.4
計	163	100	233	100

中学校教師の最終学歴の国別調査結果を表4に示している。日本では「4年制大学」が最も多く88.3%を占め、「大学院」が1割を占めている。「短期大学」はわずか0.6%となっている。この結果は2007年度の学校教員統計調査⁽⁸⁾の中学校教師の学歴構成と一致している。これに対し、中国では、4年制大学に相当する大学本科が82.0%を占め、「短期大学」に相当する大学専科は16.3%を占めている。「大学院（修士・博士課程）」が中国ではわずか1.3%である。

(4) 教職経験年数

表5 中学校教師の教職経験年数

年数	日 本		中 国	
	N	%	N	%
5年未満	17	10.4	58	25.2
5～10年	38	23.2	34	14.8
10～20年	43	26.2	73	31.7
20～30年	56	34.1	44	19.1
30年以上	10	6.1	21	9.1
計	164	100	230	100

中学校教師の教職経験年数の国別調査結果を表5に示している。日本では「20～30年」が最も多く、3割以上になっており、続いて「10～20年」、「5～10年」、「5年未満」、「30年以上」の順になっている。「5年未満」が少なく、1割に過ぎない。中国では、「10～20年」が最も多く、3割を占め、続いて「5年未満」、「20～30年」、「5～10年」、「30年以上」の順になっている。日本と比べ、中国のほうが「5年未満」が多く、2.5割になっている。一方、20年以上のベテラン教師が少ない。

(5) 現任校の勤務年数

表6 中学校教師の現任学校での勤務年数

年数	日 本		中 国	
	N	%	N	%
0～1年	42	25.8	29	13.1
2～3年	50	30.7	37	16.7
4～5年	33	20.2	16	7.2
6～10年	36	22.1	41	18.5
11～15年	0	0.0	29	13.1
16～20年	0	0.0	28	12.6
21～25年	1	0.6	21	9.5
26～30年	1	0.6	12	5.4
30年以上	0	0.0	9	4.1
計	163	100	222	100

中学校教師の現任学校での勤務年数の国別調査結果を表6に示している。日本では「0～1年」, 「2～3年」, 「4～5年」の5年以下の合計の割合が、最も多く76.7%を占めており、「6～10年」では、2割を占めている。11年以上の教師は、わずか1.2%となっている、日本の方は5年以下に集中していることが分かった。一方、中国では、「0～1年」, 「2～3年」, 「4～5年」の5年以下の合計の割合は、37.0%を占め、日本の2分の1しかない。「6～10年」では、18.5%を占め、11年以上の教師が4割以上を占めている。日本では人事異動の政策を実施されているため、一つの学校に長く勤めないが、中国では、教師はあまり転勤しない状況がうかがえる。

(6) 現在の校務分掌

表7 中学校教師の校務分掌 (%)

校務	日本	中国
校長・教頭	7.9	
教務主任	5.5	
生徒指導主事	4.3	0.4
学級担任	47.6	38.0
学年担任	15.2	4.7
その他の主任・主事	1.8	5.6
その他	4.3	42.7
NA	13.4	8.6
計	100	100

(7) 担当教科

表8 中学校教師の担当教科 (%)

科目	日 本	中 国
国語	14.2	26.2
数学	16.7	21.4
英語	14.2	17.9
社会	14.8	17.0
理科	9.9	8.7
技術・家庭	7.4	0.0
保健・体育	8.0	0.9
コンピューター		0.4
音楽	6.2	0.4
美術	3.7	1.3
教科担当なし	4.9	0.4
その他		5.2
計	100	100
回答者	162	229

(8) 教職以外の職歴

表9 教職以外の職歴

	日 本		中 国	
	N	%	N	%
ある	30	19.4	23	9.9
ない	125	80.6	210	90.1
計	155	100	233	100

教職以外の仕事をしたことがあるかどうかをたずねた結果を表9に示している。「ある」と答えたのは、中国では1割弱に対して、日本では2割弱、中国よりやや多くなっている。

IV. 調査結果及び考察

1. 中学校教師の教職自己認識像

(1) 教職自己認識の因子構造

表10 「教職生活」関連諸項目の国別回答結果

項目	質問	回答	中国	日本
教職生活	1. 教材研究が楽しい	強くそう感じる	49.1	15.0
		わりとそう感じる	45.3	62.5
		あまりそう感じない	5.6	21.3
		まったくそう感じない		1.3
	2. 授業内容に関する知識について自信がある	強くそう感じる	61.5	13.2
		わりとそう感じる	35.9	49.1
		あまりそう感じない	2.1	36.5
		まったくそう感じない	0.4	1.3
	3. 授業の進め方について自信がある	強くそう感じる	60.0	8.2
		わりとそう感じる	34.7	39.2
		あまりそう感じない	4.9	51.9
		まったくそう感じない	0.4	0.6
	4. 学級など生徒集団づくりの指導に自信がある	強くそう感じる	46.8	3.8
		わりとそう感じる	43.7	46.8
		あまりそう感じない	9.1	46.8
まったくそう感じない		0.4	2.5	
5. 一人一人の生徒との関係づくりに自信がある	強くそう感じる	46.6	5.7	
	わりとそう感じる	45.7	54.4	
	あまりそう感じない	6.9	39.2	
	まったくそう感じない	0.9	0.6	
6. 校則などの規則を守らせることに自信がある	強くそう感じる	36.4	3.8	
	わりとそう感じる	51.5	56.6	
	あまりそう感じない	11.3	39.0	
	まったくそう感じない	0.9	0.6	
7. 今の仕事で自分の能力を十分に発揮できている	強くそう感じる	40.6	5.7	
	わりとそう感じる	41.9	46.2	
	あまりそう感じない	16.7	46.2	
	まったくそう感じない	0.9	1.9	
8. 自分には教師という職業が合っている	強くそう感じる	38.9	12.7	
	わりとそう感じる	49.1	46.5	
	あまりそう感じない	9.4	35.7	
	まったくそう感じない	2.6	5.1	
10. 自分の授業に他人から口を挟まれたくない	強くそう感じる	10.5	0.6	
	わりとそう感じる	26.6	16.5	
	あまりそう感じない	43.2	70.9	
	まったくそう感じない	19.7	12.0	
12. 現在の仕事の量が過重	強くそう感じる	39.4	22.0	
	わりとそう感じる	35.5	46.5	
	あまりそう感じない	19.5	29.6	
	まったくそう感じない	5.6	1.9	
13. 問題を抱えている生徒に手を焼くことがある	強くそう感じる	17.9	14.4	
	わりとそう感じる	52.0	44.4	
	あまりそう感じない	24.0	35.6	
	まったくそう感じない	6.1	5.6	
14. 何を教えれば生徒にとって意義があるのかわからない	強くそう感じる	4.9	0.6	
	わりとそう感じる	18.2	15.7	
	あまりそう感じない	41.8	67.9	
	まったくそう感じない	35.1	15.7	
15. 自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる	強くそう感じる	6.1	1.9	
	わりとそう感じる	24.0	25.2	
	あまりそう感じない	39.7	62.9	
	まったくそう感じない	30.1	10.1	

質問紙の「教職生活」質問項目では、教職を日々遂行している中での自分自身の行動、体験、意識についてたずねたものであり、その国別調査結果を表10に示している。

これらを分析することにより、教師としての自己についての主観的な認識を明らかにする。そのため、これらの教職生活にかかわる諸質問項目への回答に因子分析を行った。その結果を表11に、抽出した因子間の相関を表12に示している^{注1)}。

表11 「教職生活」関連諸項目の国別因子分析

	中国			日本			
	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (攪乱)	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (内面的攪乱)	第4因子 (外面的攪乱)
1. 教材研究が楽しい	0.041	0.368	-0.181	-0.144	0.618	-0.135	-0.058
2. 授業内容に関する知識について自信がある	0.694	0.030	-0.021	0.366	0.470	0.263	-0.056
3. 授業の進め方について自信がある	0.866	-0.057	-0.028	0.647	0.270	0.269	-0.069
4. 学級など生徒集団づくりの指導に自信がある	0.773	0.124	0.092	0.955	-0.148	0.037	0.110
5. 一人一人の生徒との関係づくりに自信がある	0.430	0.373	0.038	0.592	0.052	-0.057	0.036
6. 校則などの規則を守らせることに自信がある	0.268	0.544	0.057	0.730	0.008	0.031	-0.014
7. 今の仕事で自分の能力を十分に発揮できている	-0.051	0.857	0.008	0.160	0.583	-0.093	0.049
8. 自分には教師という職業が合っている	0.015	0.569	-0.111	0.010	0.526	-0.336	0.004
10. 自分の授業に他人から口を挟まれたくない	0.098	-0.164	0.439	0.309	-0.105	0.528	0.022
12. 現在の仕事の量が過重	0.303	-0.113	0.383	0.296	-0.194	-0.077	0.690
13. 問題を抱えている生徒に手を焼くことがある	0.192	-0.101	0.634	-0.347	0.242	0.197	0.588
14. 何を教えれば生徒にとって意義があるのかわからない	-0.210	0.079	0.674	-0.277	-0.148	0.548	-0.017
15. 自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる	-0.199	0.101	0.689	-0.299	-0.280	0.378	-0.021
固有値	4.109	2.007	1.175	4.468	1.629	1.233	1.162

(注) 主因子法(プロマックス回転) 太字は因子負荷量絶対値0.35以上のもの

表12 教職自己認識の諸因子間国別相関

因子	中国			日本			
	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (攪乱)	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (内面的攪乱)	第4因子 (外面的攪乱)
1	1	0.543	-0.146	1	0.586	-0.186	-0.168
2	0.543	1	-0.269	0.586	1	-0.034	-0.163
3	-0.146	-0.269	1	-0.186	-0.034	1	0.173
4				-0.168	-0.163	0.173	1

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

表11に示しているように、日本と中国の中学校教師の教職自己認識の因子構造ではいずれも「自信」・「安定」・「攪乱」という3つの層が存在していることが明らかになった。日本において、「攪乱」因子は「内面的攪乱」と「外面的攪乱」に分けられていることが分かった。

さらに、「教職生活」群の諸質問項目の回答を日中一括して因子分析を行ってみた。因子分析の結果を表13に、抽出した因子間の相関係数を表14に示している^{注1)}。

表13 教職自己認識関連諸項目因子分析(全サンプル一括)

	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (攪乱)
1. 教材研究が楽しい	0.149	0.466	-0.068
2. 授業内容に関する知識について自信がある	0.700	0.154	0.065
3. 授業の進め方について自信がある	0.854	0.045	0.041
4. 学級など生徒集団づくりの指導に自信がある	0.936	-0.063	0.037
5. 一人一人の生徒との関係づくりに自信がある	0.636	0.183	0.015
6. 校則などの規則を守らせることに自信がある	0.573	0.237	0.000
7. 今の仕事で自分の能力を十分に発揮できている	0.262	0.603	0.014
8. 自分には教師という職業が合っている	0.067	0.675	-0.055
10. 自分の授業に他人から口を挟まれたくない	0.254	-0.137	0.433
12. 現在の仕事の量が過重	0.372	-0.199	0.321
13. 問題を抱えている生徒に手を焼くことがある	0.129	-0.019	0.587
14. 何を教えれば生徒にとって意義があるのかわからない	-0.203	0.091	0.679
15. 自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる	-0.234	0.073	0.638
固有値	4.999	2.056	1.005

(注) 主因子法(プロマックス回転) 太字は因子負荷量絶対値0.35以上のもの

表14 教職自己認識因子間相関(全サンプル一括)

因子	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (攪乱)
1	1	0.604	-0.223
2	0.604	1	-0.338
3	-0.223	-0.338	1

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

表13に見られるように、一括した因子分析の結果でもやはり教職自己認識「自信」、「安定」、「攪乱」の3因子が抽出された。

このように2つの異なる方法による分析の結果によれば、中学校教師の教職自己認識には日本と中国いずれの国でも共通して「自信」、「安定」と「攪乱」という3つの層が存在している。「5カ国調査」の結果ともほぼ一致することを考え合わせても、その普遍性は高い。ただし、「自信」、「安定」、「攪乱」の示している意味が、国によって異なっているという面も考えられる。これらのことについて検討していく。

(2) 教職自己認識の特徴

まず、表11に示された中学校教師の教職自己認識「自信」、「安定」、「攪乱」3因子の負荷量の大きい項目から、それぞれの意味を検討していく。

1) 教職自己認識の「自信」

中学校教師の教職自己認識の「自信」因子は、(2)～(6)の学習指導と生活指導に関する「……自信がある」ということばで終わる項目で構成されている。教育活動の中、学習指導の中核である授業関係と生活指導の中核である生徒との関係という側面において、うまくやっているとという感覚である。日本において、特に「(4)学級など生徒集団づくりに自信がある」の因子負荷量が大きい。集団づくりの指導がよくできるという側面の意味が強いと思われる。中国の中学校教師においては、特に「(3)授業の進め方について自信がある」の因子負荷量が大きい。授業がよくできるという側面の意味が強いと感じられる。

2) 教職自己認識の「安定」

中学校教師の教職自己認識の「安定」因子は、主に「(1)教材研究が楽しい、(7)今の仕事で自分の能力を十分に発揮できている、(8)自分には教師という職業が合っている」の項目で構成されている。そして、表12に示しているように、教職自己認識「安定」因子と「自信」因子との相関係数が中国と日本いずれも大きい。これらのことから、教職自己認識の「安定」は、日々の学習指導や生徒指導というような教育活動がうまくいっていると感じられるとき、その成功感覚をもたらされるとともに、教師としてふさわしいと感じられ、自己実現ができていくという感覚であると考えられる。日本において、特に「(1)教材研究が楽しい」という項目の因子負荷量ももっとも大きく、教材研究の楽しさを感じることによって、教師としてふさわしいという感覚が強いと思われる。中国においては、特に「(7)今の仕事で自分の能力を十分に発揮できている」という項目の因子負荷量が大きく、自分の能力を発揮できているという教師としての自己実現感覚が強いと思われる。

3) 教職自己認識の「攪乱」

教職自己認識の「攪乱」因子は、(10)、(12)、(13)、(14)、(15)の項目で構成されている。多忙、生徒問題、教育活動の効果への疑問などの教育観・教育信念を揺らがされる感覚である。日本において、「(14)何を教えれば生徒にとって意義があるかが分からない」と「(15)自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる」の2項目は、教師自身の教育観、教育信念が揺らがされる感覚であることから「内面的攪乱」という名前をつけた。「(12)現在の仕事の量が過重」と「(13)問題を抱えている生徒に手を焼くことがある」の2項目は、多忙、生徒問題で教職自己認識が揺らがされる感覚であり、「外面的攪乱」という名前をつけた。中国において、内面的攪乱と外面的攪乱は一体化しており、「(15)自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる」の項目の因子負荷量ももっとも大きい。生徒の問題、教師の教育実践の戸惑いというような困難を自分自身の活動によってはどうにもできないと感じられ、教育活動の効果への疑念や自分の教育観・教育信念の揺らがされる感覚が強い。近年、中国では「素質教育」の実施とともに、課程改革が行われているため、学校教育現場で多くの中学校教師がこのような教育改革に対応して行く際、抱えている問題が表れていると考えられる。

表12に示しているように、教職自己認識の因子間相関では、「攪乱」因子と「自信」因子、「攪乱」

因子と「安定」因子の間で、日中両国共に負の相関であり、相関係数の絶対値は「自信」因子と「安定」因子との相関係数に比べ、大きくない。日本と中国いずれも教職自己認識の攪乱状態によって、自信状態・安定状態が影響されないようにしていると伺える。

(3) 教職自己認識の日中比較

全サンプル一括して因子分析を行った際、それらの3因子の因子得点の国別平均値を算出し、その結果を表15に示している。「自信」・「安定」因子の平均値はいずれも中国の方がかなり高い（独立サンプルt検定 $t < 0.01$ ）。「攪乱」因子の平均値は日本の方がやや高い（有意差なし）。

表15 教職自己認識3因子得点の国別平均値

国	第1因子 (自信)	第2因子 (安定)	第3因子 (攪乱)
中国	0.517	0.378	-0.035
日本	-0.687	-0.503	0.046

* 独立サンプルT検定 $T < 0.01$ 第1因子・第2因子

また、自信、安定、攪乱3因子の得点による散布図を図1～図2に示している。教職自己認識の自信、安定状態に関しては、いずれも中国の方が高く、攪乱状態は日中の違いが見られなかった。これは、仮説1の「日本と中国の中学校教師の教職自己認識状態はいずれも揺らぎ状態にある」と異なっている。日本と中国の中学校教師の教職自己認識がなぜこのような違いが現れているのか、その要因を検討する必要があると考えられる。

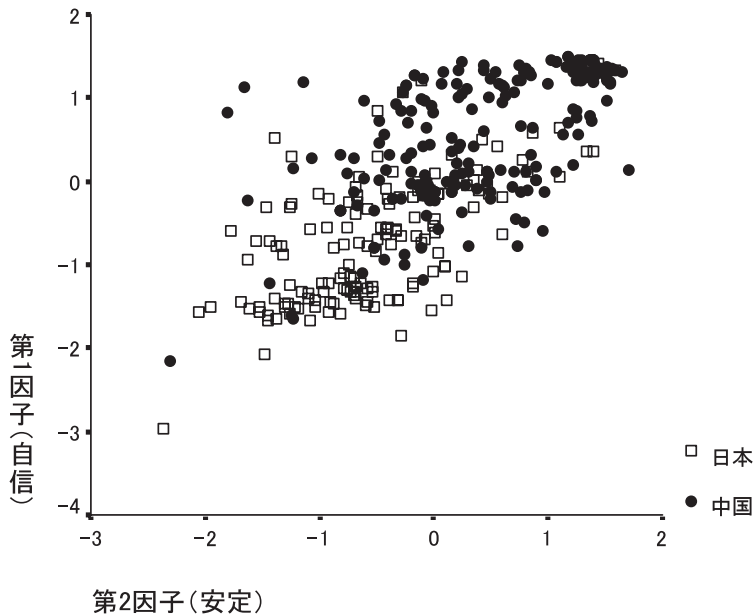


図1 自信・安定因子得点による散布図

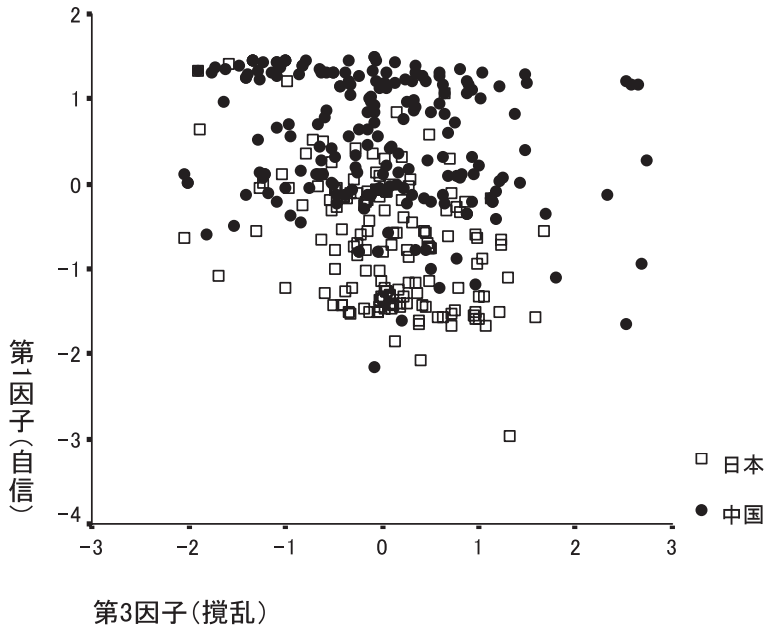


図2 自信・攪乱因子得点による散布図

(4) 各国の教職自己認識像

教職自己認識に関わる因子負荷量が高い質問項目について、本調査と「5カ国調査」の同じ質問項目の調査結果（中学校教師の回答結果のみ）を比較検討した、その結果を図3～図5に示している。

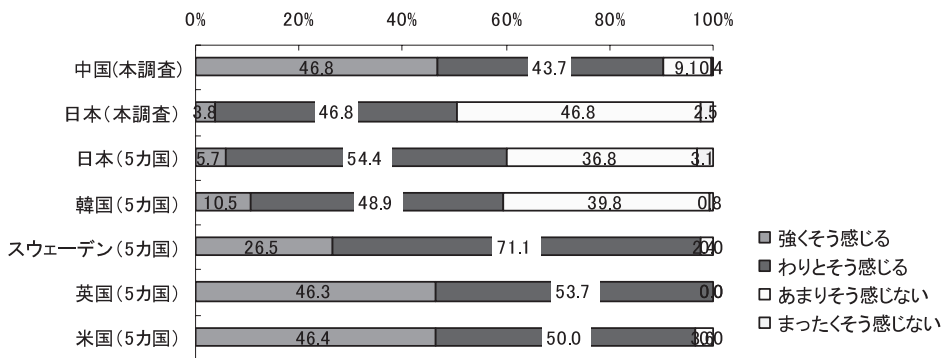


図3 4. 学級など生徒集団作りの指導に自信がある

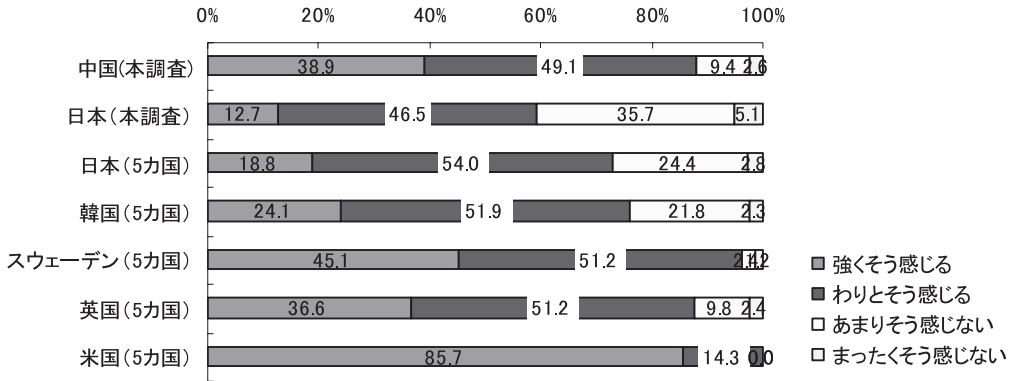


図4 8. 自分には教師という職業が合っている

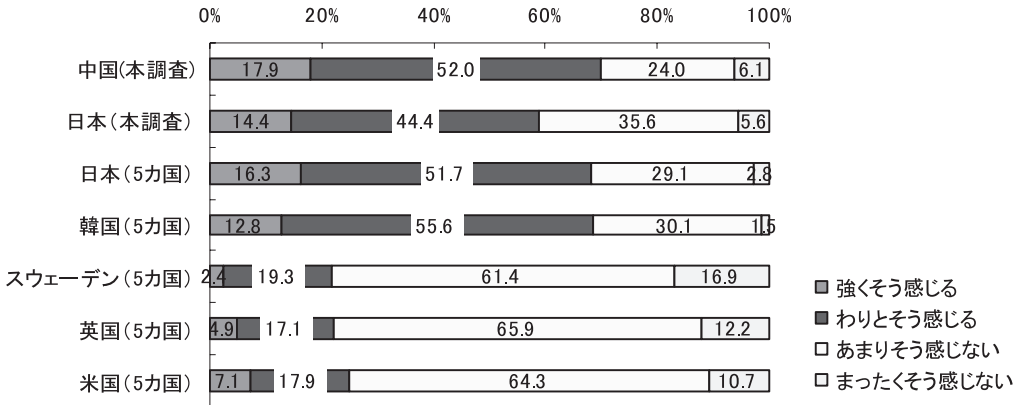


図5 13. 問題を抱えている生徒に手を焼くことがある

教職自己認識の「自信」因子と「安定」因子の負荷量が高い「(4) 学級など生徒集団作りの指導に自信がある, (8) 自分には教師という職業が合っている」の項目では, 「強くそう感じる」「わりとそう感じる」の合計の割合がいずれも欧米の英国・米国・スウェーデンの3国が高く, 日本, 韓国の方が低くなっている。中国の場合は, 日本, 韓国に比べかなり高く, 欧米の3国とほぼ同じ結果を示している。

また, 教職自己認識「攪乱」因子に対して因子負荷量高い項目, 特に「(13) 問題を抱えている生徒に手を焼くことがある」では, 「強くそう感じる」「わりとそう感じる」の合計の割合がはっきりとアジアと欧米に分けられ, 欧米のスウェーデン, 英国, 米国の3国が低く, 中国, 韓国, 日本のアジアの3国がいずれも高くなっている。

以上の結果を図6にまとめた。教職自己認識は西洋型と東洋型があり, 西洋型の欧米は自信・安定感が高く, 攪乱されない状態にあるのに対し, 東洋型の日本・韓国は自信・安定感が低く, 攪乱されている状態にある。中国の場合は, 自信・安定感が高く, 攪乱されている状態にあり, 西洋型と東洋型の両方の特徴があることが明らかとなった。さらに, 中国と対極に, 自信・安定感が低く, 攪乱されてない教職自己認識像もあるのではないかと考えられる。

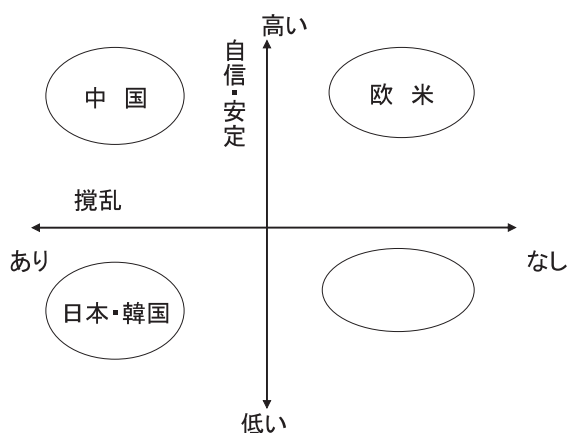


図6 各国の教職自己認識像

2. 教職自己認識と「二元化戦略」

(1) 教職自己認識と勤務校の様子との関連

先行研究では、教職自己認識のいかんは、その教育活動の結果である学校の状況をどのように把握しているかということと関連していると指摘されていた⁹⁾。この点について検討していくため、勤務校状況を分析した上で、勤務校状況と教職自己認識の3因子との相関を見ていく方法をした。

1) 勤務校状況について

表16 勤務校状況の国別平均値の比較

質問項目	中国	日本
1. 生徒たちが授業に熱心に取り組む	1.24	1.41
2. 生徒たちが学校行事に熱心に取り組む	1.41	1.18
3. 生徒たちが生徒会活動に積極的に参加する	1.69	1.64
4. 生徒たちがお互いに助け合う	1.42	1.77
5. 生徒たちの間のいじめ	2.46	2.34
6. 生徒間の暴力	1.95	1.97
7. 学校の設備や備品が壊される	2.06	1.94
8. 生徒の不登校（病気以外の30日以上欠席）	1.53	2.75
9. 生徒たちが騒いで授業が成立しない	1.73	1.61
10. 生徒たちの学力の格差	3.19	3.43
14. 保護者からのクレーム	1.97	2.63
11. 生徒たちが塾に通っている	2.96	3.42
12. 保護者が学校の教育活動に積極的に参加する	2.15	1.98
13. 保護者が進学に対する関心が高い	1.48	1.66

数字が小さいほど良好である。太字は最も良好な項目である。

表16は勤務校状況の平均値を示したものである^{注2)}。本調査では、勤務校の状況が良好である項目数は中国の方がやや多い。大きな差がみられるのは「生徒の不登校」と「保護者のクレーム」の2項目であり、この2項目の平均値はいずれも日本の方が大きくなっている。つまり、日本の中学校教師は「生徒の不登校」と「保護者からのクレーム」の問題を大きな困難と認識していることが分かった。

2) 教職自己認識と勤務校状況との関連

表17は教職自己認識因子得点と勤務校状況に関連する諸項目との相関係数を示したものである。

表17 教職自己認識の因子得点と勤務校状況の諸項目との相関

質問項目	中 国			日 本			
	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (攪乱)	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (内面的攪乱)	自己認識 (外面的攪乱)
1. 生徒たちが授業に熱心に取り組む	0.230	0.200	-0.218	0.215	0.077	-0.033	-0.222
2. 生徒たちが学校行事に熱心に取り組む	0.134	0.166	-0.185	0.104	0.053	0.040	-0.097
3. 生徒たちが生徒会活動に積極的に参加する	0.253	0.244	-0.153	0.036	0.124	0.083	-0.089
4. 生徒たちがお互いに助け合う	0.294	0.373	-0.361	0.206	0.137	-0.101	-0.193
5. 生徒たち間のいじめ	-0.061	-0.115	0.266	-0.200	-0.167	0.144	0.164
6. 生徒間の暴力	-0.105	-0.187	0.312	-0.268	-0.129	-0.006	0.164
7. 学校の設備や備品が壊される	0.050	-0.049	0.301	-0.322	-0.195	0.026	0.226
8. 生徒の不登校(病気以外の30日以上欠席)	-0.096	-0.107	0.140	-0.154	-0.125	0.049	0.284
9. 生徒たちが騒いで授業が成立しない	-0.214	-0.195	0.177	-0.418	-0.270	0.090	0.187
10. 生徒たちの学力の格差	0.173	-0.002	0.169	-0.114	-0.069	0.121	0.200
11. 生徒たちが塾に通っている	0.084	0.022	0.112	-0.042	-0.080	0.104	0.120
12. 保護者が学校の教育活動に積極的に参加する	0.159	0.273	-0.258	-0.021	-0.038	-0.006	-0.114
13. 保護者が進学に対する関心が高い	0.114	0.087	-0.184	0.113	0.047	-0.024	0.030
14. 保護者からのクレーム	0.010	-0.066	0.314	-0.203	-0.278	0.236	0.269

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

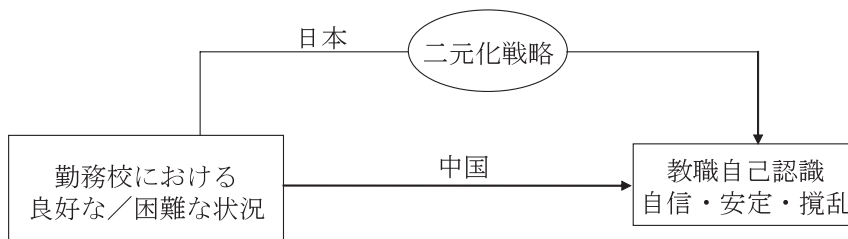


図7 教職自己認識と勤務校状況との関連

表17に示しているように、日本の中学校教師の場合は、勤務校状況の諸項目への回答、特に(5)～(9)という教師にとって困難と感じられる項目で、教職自己認識「自信」因子との間の相関係数の絶対値は、比較的大きな値となっている。

勤務校状況の諸項目への回答と教職自己認識「安定」因子との間の相関係数は(9)、(14)の2項目以外はかなり小さい。

勤務校状況の諸項目への回答と教職自己認識「内面的攪乱」因子との間の相関係数の絶対値は

(14) 以外はかなり小さい。教師にとって困難と感じられる項目への回答と「外面的攪乱」因子との間の相関係数の絶対値は、比較的大きな値となっている。

このように、日本の中学校教師は、勤務校の生徒の状況、特に困難状況にあるかどうかの認識は、教職自己認識の「自信」・「外面的攪乱」状態とは関連しているが、「安定」・「内面的攪乱」状態とはほとんど関連していない。この点についてはこのように解釈してみた。日本の中学校教師は勤務校の諸困難の一定部分を自分の教育活動によってはどうにもならないところがあると受け止め、教師としての「自信」と「外面的攪乱」は影響されているが、教師としての安定感、そして教育信念・教育意義は揺るがされないようになっている。しかし、日本では、保護者のクレームについては、教職自己認識のどの側面にも関連しており、教師たちにとって深刻な問題と認識していることが伺える。

中国の中学校教師の場合は、勤務校状況の諸項目への回答、特に生徒、保護者の良好状況を示す諸項目は、教職自己認識の「自信」、「安定」、「攪乱」因子との間の相関係数の絶対値はいずれも比較的大きい。勤務校状況の生徒、保護者の困難状況を示す項目、特に(5)、(6)、(7)、(14)の項目は、教職自己認識の「攪乱」因子との間の相関係数は比較的大きく、教職自己認識の「自信」、「安定」因子との間の相関係数はかなり小さい。

このように、中国の中学校教師は、勤務校の状況、特に良好状況にあるかどうかの認識は教職自己認識の「自信」、「安定」、「攪乱」状態にいずれも関連しているが、困難状況にあるかどうかは教職自己認識の「攪乱」状態のみ関連している。この点について、このように解釈してみた。中国の中学校教師は良好な状況を生み出すことによって、教育活動がうまくいっているというように捉えていることが考えられる。

(2) 教職自己認識と「二元化戦略」

上述の教職自己認識と勤務校状況との関連を図7に示してみた。日本の中学校教師が教職上の諸困難を意識の中に築いたある囲いの中で受け止め、自分自身の活動によってはどうにもできないものとみなすことによって、勤務校の生徒の状況が困難状況にあると認識しているかどうかは、「自信」、「外面的攪乱」側面は影響されているが、「安定」、「内面的攪乱」の側面は影響されないようになっている。したがって、「二元化戦略」という教師文化が中学校教師の間で存在していることが実証された。このような「二元化戦略」によって、教職自己認識を確保していると考えられる。この「二元化戦略」について、先行研究の「5カ国調査」及び「2000年調査」⁽¹⁰⁾では、このように解釈している。日本の教師たちが教職自己認識に二層を作り出し、教育上の諸困難の一定部分を自分自身の活動によってどうにもできないものとみなすことによって、二層のうちの少なく一方は、その困難体験によってあまり揺らがないようにする教職自己認識を獲得・確保・防御の戦略ということであった。

「5カ国調査」では教職自己認識の「自信」因子を言及せず、上述のような勤務校の困難状況が自己認識の「自信」側面に与えた影響を触れなかった。しかし、本調査の結果では、教職自己認識に「自信」、「安定」、「攪乱」の三つの層が存在していること、そして「攪乱」因子は「内面的攪乱」と「外面的攪乱」に分けられている点は先行研究と異なっている。また、本調査の結果である日本の場合、勤務校状況が困難状況にあるかどうかによって、教職自己認識の自信に関連していることは、教職自己認識の「自信」に関連する要因を追究することにきわめて重要であると考えられる。

中国の中学校教師は、勤務校の生徒の状況、特に良好状況にあるかどうかの認識は教職自己認識

の「自信」、「安定」、「攪乱」状態にいずれも関連しているが、困難状況にあるかどうかは教職自己認識の「攪乱」状態のみ関連している。特に「生徒たちがお互いに助け合う」という勤務校の良好状況にあるという認識によって、教職自己認識が大きく影響されている。つまり、中国では、「二元化戦略」が日本ほど発達していないが、良好状況を生み出すことによって、「自信」・「安定」側面を確保、「攪乱」側面を防ぐようにしている。これは先行研究の「5カ国調査」の英国の場合と同じ傾向となっている。ただし、英国の場合は、勤務校の困難状況が「安定」側面に影響を及ぼしているが、中国の場合は、勤務校の困難状況が「攪乱」側面に影響を及ぼしているという点は異なっている。

したがって、この結果は仮説2の『日本の中学校教師は教職自己認識を確保するため、「二元化戦略」といった教師文化が教師たちの中で最も発達しており、中国の中学校教師間では「二元化戦略」が発達していない』と一致している。

3. 教職自己認識の構造

(1) 教職自己認識に関連する要因

日本の中学校教師の間に、教職自己認識を確保するため二元化戦略が存在していることが実証され、中国の中学校教師の間に、そのような二元化戦略が発達していないが、良好状況を生み出すことで教職自己認識を確保していることを論じた。教職自己認識の成り立ちに当たって、勤務校の状況との相関見る限りでは、その相関係数が決して大きくない、教職自己認識に最も関連するものを検討するため、教職自己認識の3因子得点と職場の雰囲気、教職満足感、教職観の諸質問への回答との関連を検討してみた。その結果を表18～表20に示している^{注3)}。

表18 教職自己認識因子得点と教職満足感の諸項目との国別相関

	中 国			日 本			
	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (攪乱)	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (内面的攪乱)	自己認識 (外面的攪乱)
1. 教科指導	0.319	0.394	-0.237	0.497	0.504	0.023	-0.170
2. 生活指導	0.372	0.407	-0.324	0.603	0.409	-0.281	-0.233
3. 部活指導	0.351	0.374	-0.234	0.297	0.321	-0.120	-0.030
4. 進路指導	0.447	0.374	-0.302	0.427	0.288	-0.183	-0.076
5. 教師同士との関係	0.369	0.370	-0.309	0.060	0.189	-0.160	-0.037
6. 管理職との関係	0.373	0.407	-0.306	0.329	0.354	-0.166	-0.196
7. 生徒との関係	0.416	0.456	-0.410	0.500	0.361	-0.279	-0.156
8. 保護者との関係	0.282	0.403	-0.394	0.382	0.266	-0.356	-0.090
9. 給与	-0.117	0.152	-0.065	-0.148	0.020	-0.150	-0.127
10. 教員評価の方法	0.045	0.239	-0.244	0.115	0.200	-0.158	-0.178
11. 教師の社会的地位	-0.014	0.206	-0.171	0.057	0.131	-0.071	-0.171
12. 全体としての満足感	0.194	0.316	-0.253	0.367	0.456	-0.263	-0.185

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

表19 教職自己認識因子得点と勤務校雰囲気諸項目との国別相関

	中 国			日 本			
	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (攪乱)	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (内面的攪乱)	自己認識 (外面的攪乱)
1. 校長・教頭と他の教職員との間に意思の疎通がうまく図られている	0.148	0.272	-0.212	0.238	0.399	-0.099	-0.206
2. 職員会がよく開かれている	0.189	0.249	-0.208	0.118	0.165	0.013	0.003
3. 学年会や教科会がよく開かれている	0.327	0.322	-0.146	0.157	0.167	0.040	-0.118
4. 教師間で、教材研究や生徒の指導について活発な意見交流が行われる	0.467	0.542	-0.284	0.242	0.260	-0.166	-0.031
5. 職場を離れても、同じ学校の教師間で付き合う	0.346	0.446	-0.209	0.174	0.143	-0.010	0.101
6. 教師は校長・教頭からの評価を気にする	0.227	0.330	-0.233	0.076	0.041	0.180	-0.015
7. 教師は職場の他の教師からの評価を気にする	0.206	0.335	-0.246	0.035	0.056	0.112	-0.074

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

表20 教職自己認識因子得点と教職観諸項目との国別相関

	中 国			日 本			
	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (攪乱)	自己認識 (自信)	自己認識 (安定)	自己認識 (内面的攪乱)	自己認識 (外面的攪乱)
1. 社会的に尊敬される仕事だ	0.125	0.300	-0.224	0.303	0.420	0.032	-0.084
2. 経済的に恵まれている仕事だ	-0.115	0.051	-0.061	0.003	0.144	-0.017	0.029
3. やりがい、生きがいのある仕事だ	0.196	0.216	-0.152	0.198	0.337	-0.243	-0.156
4. 子どもに接する喜びのある仕事だ	0.210	0.398	-0.188	0.179	0.273	-0.304	-0.156
5. 自己犠牲を強いられる仕事だ	0.370	0.296	-0.111	-0.056	-0.081	0.071	0.297
6. 体力がいる仕事だ	0.269	0.073	0.108	0.117	0.105	-0.039	0.068
7. 精神的に気苦労の多い仕事だ	0.331	0.223	0.012	-0.106	-0.169	0.095	0.317
8. 高度な専門的知識・技能が必要とされる仕事だ	0.242	0.300	-0.145	0.102	0.165	-0.160	0.031
9. 教職は常に研修(研究)が必要な仕事だ	0.206	0.266	-0.243	0.056	0.141	-0.159	-0.093

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

表18に示しているように、諸質問群のうち、教職満足感の諸項目が教職自己認識の諸因子と最も関連しており、日本と中国の教師が共通していることが分かった。

中国の場合は、教職満足感質問群の教育実践の「指導」と「関係」に関する項目の回答と教職自己認識の「自信」「安定」因子との間には正の相関、「攪乱」因子得点との間には負の相関、相関係数の絶対値は、いずれも大きくなっている。「給与」、「教員評価の方法」、「教師の社会的地位」という社会条件に関する項目と教職自己認識の「自信」、「攪乱」因子との相関係数の絶対値はいずれも大きくないが、「安定」因子との相関係数は比較的大きい。つまり、中国の場合は、教育実践の指導と人間関係に対する満足感が、教職自己認識の「自信」、「安定」、「攪乱」のいずれの側面にも強く関連しており、社会条件に対する満足感は、教職自己認識の安定側面と関連していることがわかった。これらの点について、このように解釈してみる。中国の中学校教師は教育実践や人間関係などへの満足感が、教職自己認識の「自信」を高め、「安定」を促し、「攪乱」を防ぐ作用になっている。

日本の場合は、教職満足感質問群の教育実践の「指導」と「関係」に関する項目の回答は、教職自己認識の「自信」・「安定」との間には正の相関、相関係数は大きく、教職自己認識「内面的攪乱」・「外面的攪乱」因子との間には負の相関、相関係数の絶対値は比較的小さい。「給与」「教員評

価の方法」「教師の社会的地位」という社会条件に関する項目と教職自己認識の「自信」、「安定」、「内面的攪乱」、「外面的攪乱」との間の相関係数の絶対値は、いずれも小さい。つまり、日本の中学校教師は、教育実践の指導と人間関係に対する満足感が、教職自己認識の「自信」、「安定」側面に関連しているが、「内面的攪乱」・「外面的攪乱」側面との関連はほとんど見られなかった。

これらの点についてこのように解釈してみる。日本の中学校教師は教職満足感がどうなっているか教職自己認識の「自信」、「安定」因子は影響されているが、「内面的攪乱」・「外面的攪乱」因子はほとんど影響されないようになっている。「二元化戦略」という教師文化が存在していることが改めて実証された。

(2) 勤務校状況と教職自己認識との関連

2 (1) で見た勤務校状況と教職自己認識との相関係数は、日中いずれも大きくない。そして、上記の3 (1) で教職満足感が教職自己認識と最も関連していることが分かった。これらのことから、勤務校状況と教職自己認識との関連は、教職満足感の影響を受けられている可能性があると考え、教職満足感の影響を除く、勤務校状況と教職自己認識との偏相関を検討してみた。結果、日本の場合は、勤務校の良好状況と困難状況は教職自己認識のどの因子にも関連が見られなかった。中国の場合は、勤務校の困難状況と教職自己認識の「攪乱」因子との関連は見られた ($r = 0.35$) が、教職自己認識の「自信」「安定」因子との関連は見られなかった。したがって、日中両国いずれも、勤務校状況が教職満足感を介して教職自己認識に影響していると言える。ただし、中国の場合は、勤務校の困難状況が教職自己認識の「攪乱」因子にストレートに影響していることが分かった。

(3) 勤務校状況と教職満足感との関連

勤務校状況と教職満足感との関連性を検討するため、教職満足感の諸項目の回答を因子分析し、その結果を表21に示している。そして、勤務校状況の諸項目の回答と教職満足感因子得点との相関分析を行った。その結果を表22に示している。

表21 教職満足感諸項目の国別因子分析

	中国			日本		
	第1因子 (関係)	第2因子 (条件)	第3因子 (指導)	第1因子 (指導)	第2因子 (条件)	第3因子 (関係)
1. 教科指導	0.014	0.081	0.608	0.749	-0.119	-0.038
2. 生活指導	-0.046	-0.062	0.823	0.835	-0.012	-0.226
3. 部活指導	-0.014	-0.029	0.847	0.549	0.117	0.044
4. 進路指導	0.258	0.072	0.500	0.723	-0.150	-0.010
5. 教師同士との関係	0.773	-0.174	0.014	-0.189	-0.075	0.810
6. 管理職との関係	0.714	0.058	0.013	0.193	0.001	0.532
7. 生徒との関係	0.878	0.030	-0.067	0.515	0.004	0.206
8. 保護者との関係	0.528	0.095	0.097	0.349	0.061	0.363
9. 給与	-0.214	0.708	0.120	-0.067	0.726	-0.036
10. 教員評価の方法	0.144	0.577	-0.015	0.009	0.753	-0.027
11. 教師の社会的地位	-0.038	0.891	-0.085	-0.128	0.826	-0.027
12. 全体としての満足感	0.135	0.666	-0.008	0.404	0.447	0.074
固有値	4.481	1.981	1.393	4.008	2.148	1.214

(注) 主因子法 (プロマックス回転) 太字は因子負荷量絶対値0.35以上のもの

表22 教職満足感の因子得点と勤務校状況の諸項目との国別相関

	中 国			日 本		
	第1因子 (関係)	第2因子 (条件)	第3因子 (指導)	第1因子 (指導)	第2因子 (条件)	第3因子 (関係)
1. 生徒たちが授業に熱心に取り組む	0.225	0.169	0.219	0.027	0.046	-0.117
2. 生徒たちが学校行事に熱心に取り組む	0.118	0.223	0.209	0.043	0.008	-0.065
3. 生徒たちが生徒会活動に積極的に参加する	0.215	0.150	0.274	0.006	0.081	-0.005
4. 生徒たちがお互いに助け合う	0.305	0.144	0.246	0.138	0.124	0.128
5. 生徒たち間のいじめ	-0.240	-0.169	-0.230	-0.374	-0.110	-0.194
6. 生徒間の暴力	-0.238	-0.124	-0.185	-0.305	0.060	-0.117
7. 学校の設備や備品が壊される	-0.241	-0.182	-0.223	-0.318	0.025	-0.141
8. 生徒の不登校（病気以外の30日以上欠席）	-0.252	0.028	-0.167	-0.161	-0.042	-0.112
9. 生徒たちが騒いで授業が成立しない	-0.269	0.009	-0.215	-0.311	0.048	-0.024
10. 生徒たちの学力の格差	-0.162	-0.282	-0.255	-0.078	0.007	-0.083
11. 生徒たちが塾に通っている	-0.114	-0.230	-0.216	-0.108	-0.339	-0.088
12. 保護者が学校の教育活動に積極的に参加する	0.262	0.312	0.313	0.009	0.022	0.039
13. 保護者が進学に対する関心が高い	0.162	0.015	0.096	-0.046	-0.217	-0.054
14. 保護者からのクレーム	-0.214	-0.267	-0.220	-0.185	-0.267	-0.347

(注) 太字は絶対値0.2以上のもの

教職満足感に関する諸項目の回答への因子分析の結果を示す表21を見ると、日本と中国の相違が見られた。日本では、「指導」因子において、「生徒との関係」の項目の因子負荷量も大きくなっている。つまり、生徒の関係は、教科指導、生活指導などの指導に関する項目と一体化していることが分かる。中国では、生徒との関係は教師同士との関係などの「関係」に関するものと同様に捉えている。

勤務校状況と教職満足感の関連に関しては、表22に示しているように、日本の場合は、勤務校の良好状況を示す項目は教職満足感「関係」・「条件」・「指導」因子との関連はいずれも見られなかった。勤務校の困難状況を示す項目は教職自己認識の「指導」因子との関連が見られたが、「条件」・「関係」因子との関連はほとんど見られなかった。中国の場合は、勤務校の良好状況と困難状況を示す項目は、教職満足感の「指導」・「関係」因子といずれも関連しているが、「条件」因子との関連はほとんど見られなかった。

(4) 教職意識の構造

以上のように、先行研究では、勤務校の状況が教職自己認識に関連していると指摘されていたが、それは必ずしも直接的に関連していない可能性がある。本研究では、教職満足感が教職自己認識に最も関連しており、勤務校の状況が教職満足感を媒介し、教職自己認識に影響を及ぼしているという教職意識のモデルが日中の中学校教師間でほぼ共通していることが分かった。そのモデルを下記の図8と図9に示している。日本の場合は、勤務校の困難状況が教職満足感の「指導」側面を媒介して教職自己認識に影響を及ぼしている。中国の場合は、勤務校の良好状況が教職満足感を媒介して教職自己認識に影響を及ぼしているが、困難状況が教職満足感に影響を及ぼしているとともに、教職自己認識の「攪乱」因子にもストレートに影響を及ぼしている。

この結果は第3の仮説「教職満足感が教職自己認識に直接に関連しており、勤務校の状況が教職満足感を媒介し、教職自己認識に影響を及ぼしているという教職意識のモデルが日中の中学校教師

間で共通している」とほぼ一致している。

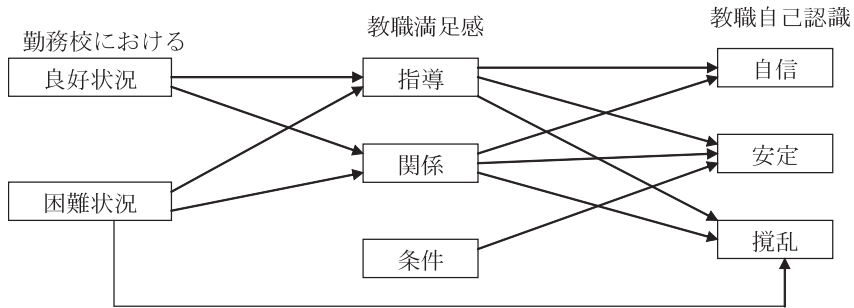


図8 教職意識の構造（中国）

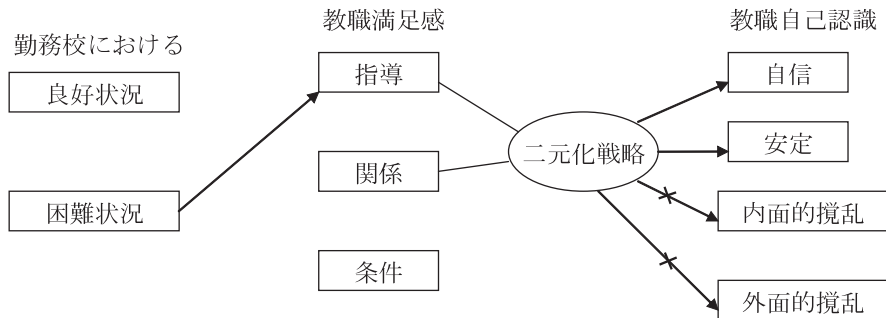


図9 教職意識の構造（日本）

V. おわりに

以上に、3つの課題に関して、調査結果の分析を行ってきた。以下では、その結果を簡潔にまとめるとともに、残された課題を記すことにする。

1. 中学校教師の教職自己認識は、日本と中国では共通して「自信」・「安定」・「攪乱」という3つの層が存在している。ただし、日本において、「攪乱」因子は「内面的攪乱」と「外面的攪乱」に分けられていること。自信・安定状態はいずれも中国の方が高く、攪乱状態は日中の違いは見られなかった。日本の教師の自信の低さが先行研究も指摘されていた。その原因は日本人が控えめであり、最高の評価を差し控えるためかもしれない。また、日本では教育活動に関わる教師の資質・力量や創意工夫などの要求水準が高いため、その自己評価が低くなる可能性があるといわれていた⁽¹⁾が、今回の調査では勤務校状況が自信に影響を及ぼしていることが明らかとなった。日本では、勤務校の困難状況が自信に影響しているが、中国では、勤務校の良好状況が自信に影響している。そのため、日本の教師は自信が持ちにくく、中国の教師は勤務校の良好状況によって自信が高められる可能性があると考えられる。しかし、中国の教師は「自信」「安定」感が高い

にもかかわらず、攪乱されている。この点においては、注目すべきであると思われる。

2. 日本と中国の中学校教師は教職自己認識を確保するために、それぞれの戦略を採用している。日本の中学校教師は、勤務校の諸困難や仕事に対する満足感の一定部分を自分の活動によってはどうにもならないと受け止め、教師としての安定感や根本的な教育信念・教育意義は揺るがされないようにしている。したがって、「二元化戦略」という教師文化が存在している。この戦略によって、過剰な負担感を減らし、教師の取り巻く厳しい状況を乗り切っているのではないか。中国の中学校教師は、「二元化戦略」が日本ほど発達していないが、良好状況を生み出すことが、「自信」を高め、「安定」を促す、「攪乱」を防ぐという装置になっていると思われる。この点については「5カ国調査」英国の場合、「良好な状況を生み出すことが、教育活動がうまくいっている」⁽¹²⁾ という捉え方と同じ傾向となっている。
3. 日本と中国の中学校教師の共通性として見られたのは、教職満足感が教職自己認識に最も関連している。勤務校の状況が教職自己認識に必ずしも直接的に関連しておらず、教職満足感を媒介し、教職自己認識に関連していることが明らかとなった。中学校教師の教職自己認識を確保するには、教職満足感を高めることの重要性が示唆される。
4. 勤務校の良好状況に関する捉え方は、日中両国の中学校教師の特徴が現れている。中国の方は勤務校の良好状況が教職満足感、教職自己認識に関連しているが、日本の場合は、勤務校の良好状況が教職満足感、教職自己認識にいずれも関連していないことである。この点から中国の教師は勤務校の困難状況より良好状況を重視しており、日本の教師は勤務校の良好状況より困難状況を重視していることが言えるだろう。

本論文は、日本と中国において、地方都市の中学校教師を対象とした教職意識の構造について検討したものであるが、日中の中学校教師の教職意識の全体の構造の違いをより明確にするには、同僚関係、保護者との関係、教職観などの要素を加えた教職意識の構造性を試みたいと思う。また、今後大都市、或いは農村地域においても同様な調査をする必要があると考えられる。そして、「二元化戦略」という教師文化が日本の教師の間に存在する条件は何であるか、「二元化戦略」をどのように評価すべきという点においては探求する必要があると考えられる。

【注】

- (1) 表11・表13中の「教職生活」の質問群の各質問項目いずれも、「強くそう感じる」「わりとそう感じる」「あまりそう感じない」「全くそう感じない」の四つの回答選択肢から一つを選択する回答方法となっているが、感じる程度の強い順で、それぞれ4点、3点、2点、1点として計算した。固有値やスクリープロットを見るなどして因子数を決めた。因子の意味を解釈するに当たって、因子相互の相関があることが推測されるためプロマックス回転を行った。なお、表中で、絶対値が0.35以上の因子負荷量の数値は太字にしてある。(9)・(11)の2項目は教師の「私生活」に関する質問であり、他の項目とは別ものであるため、因子分析の際この2項目を外した。
- (2) 表16中の「質問項目欄」の「勤務校の状況」の質問群は「よくある」～「全くない」の4段階の回答選

択肢から、一つ選択してもらうという回答方法によるものである。質問項目ごとに最も良好な状態を示す回答を1点、最も困難な状態を示す回答を4点として、両国の平均値を示したものである。

- (3) 表18中の「教職満足感」の質問群は「とても満足」～「非常に不満」の4段階の回答選択肢から、表19中の「職場の雰囲気」の質問群は「あてはまる」～「あてはまらない」の4段階の回答選択肢から、表20中の「教職観」の質問群は「強くそう思う」～「全くそう思わない」の4段階の回答選択肢から一つ選択してもらうという回答方法によるものである。

【参 考 文 献】

- (1) 岡東寿隆・鈴木邦治「教師のバーンアウトに関する研究（Ⅰ）－研究動向のレビューとpines尺度の適用」, 『教育学研究紀要』, 1990年, 中四国教育学会36, 1, 349-359。
- (2) 濱本良子「教師のバーンアウト傾向と教職生活意識との関係」, 『甲南女子大学大学院論集』, 人間科学研究編, 2003年, 創刊号, 21-30。
- (3) 「中国教育改革と発展綱要」, 『中国教育年鑑1994年』, 人民教育出版社, 1995年。
- (4) 秦政春「現代教師の日常性（Ⅰ）」日本教育社会学会大会発表収録（53）, 20011006, 312-313。
- (5) 严玉萍「中美教師評価の比較研究」, 華東師範大学博士学位論文, 2008年。
- (6) 長谷川裕「5カ国の教師たち, その教職アイデンティティ確保戦略」, 『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, 久富善之編著, 勁草書房発行, 2008年, P79-137。
- (7) 長谷川裕, 前掲, P96, 表4-8。
- (8) 文部科学省ホームページ, 統計情報, 学校教育統計調査, 2007年度。
- (9) 長谷川裕, 前掲, P95。
- (10) 長谷川裕「教員文化を掴むために—教員本調査データの分析から」, 『教員文化の日本の特性—歴史, 実践, 実態の探求を通じてその変化と今日的課題をさぐる—』, 久富善之編著, 多賀出版, 2003年, P189。
- (11) 藤田英典「教師の日常と教師文化の日中英三カ国比較（国際比較から見た学校教育）」, 『青少年問題』 Vol. 51.No.4 2004年, P10-15。
- (12) 長谷川裕, 前掲, P98。

(2009年5月19日受付, 2009年5月27日受理)