

教師の思いと児童の人的資本蓄積

—— 教師へのインタビューから得られる政策的含意 ——

柳 原 光 芳

What is the ruling passion of teachers for educating their pupil? Based on the interview for three teachers of elementary schools in Kinki area, this paper tries to clarify what the teachers' objectives are and how they engage in education. This paper also introduces previous researches in the fields both of education and economics of education for reference of the findings obtained in this interview. We can find that the ruling passion, or motivation, of teachers is to contribute to the society by themselves and to educate pupil who can contribute to the society. That is, the significance of teachers is the contribution to society. These findings would be beneficial to construct macroeconomic growth models when we incorporate the mechanism of education.

I. はじめに

教師はどのような思いで生徒に教育を行っているのか。本稿は、近畿圏にある複数の小学校の教師3名へのインタビューに基づき、小学校の教師がどのような目的を持ちながら、生徒（児童）の教育に携わっているのかを明らかにすることにある。その際、既存の教育学、あるいは教育経済学において得られている研究成果や知見との対照を行う。

経済成長理論、特に人的資本による成長を基礎とする内生成長理論においては、さまざまな形で人的資本生産「関数」の定式化が試みられている。個人が教育を「何らかの形で」受けることで知的水準が上昇、あるいは経験が増加することにより、その個人の労働生産性が上昇するメカニズムをどのように定式化を行うかは、各理論が重点を置くところに依存して決定されることになる。これまでの内生成長理論においては、人的資本の成長に寄与する、すなわち人的資本生産「関数」の投入変数として考えられているものとしては、

大きく分けて以下の2つが挙げられる。まず第1に、その個人が自ら決定できるものである。これには自分が教育に投入する時間や、自分が教育に投入する物的な資源などが含まれる。前者はいわゆる学習時間であり、後者には例えば教科書・参考書や教材など（を購入するための支出）が具体的には想定されている¹⁾。そして第2に、教育を受ける個人が決定するのではなく、それを与える側が決定するものがある。これも上のものと対照的に、教育を与える主体である親が子の教育に投入する時間や、親あるいは政府が教育に投入する物的な資源などを挙げることができる^{2, 3)}。

このように、教育、すなわち人的資本蓄積のメカニズムを考える際に、経済成長理論においては、教育のためのインプットが、その形が時間であれ資源であれ、同じ次元のものとして捉えられている。このようないわゆるモデル化における単純化は、他の不要な要素を取り除くことにより議論の本質に迫る有用な手段であるとされている。事実、上のような要素を取り入れたモデルからは、教育が経

済成長に果たすメカニズムを明らかにする上で、大きな貢献がなされてきている。

しかし、世界的には、あるいは少なくとも中進国、先進国においては、人的資本蓄積に大きくかかわる要素として、学校教育がどのような形でなされているか、という点は見落としてはいけないものである。よりミクロレベルで考えれば、学校という教育の場において、教師が生徒にいかにかかわり、生徒が自らの人的資本水準を高めていくか、というプロセスが、教育のありかたを考える上で、あるいは人的資本蓄積メカニズムを解明していく上で無視できないものと言える。例えば、データが示すところでは OECD (2009) において、初等教育において教員 1 人あたりの一年間の授業時間は日本では 705 時間、生徒の受ける授業時間が 774 時間 (OECD 諸国の平均は、それぞれ 798 時間および 835 時間) となっている。また、教師が具体的にいかかわる内容的側面からについては、国立教育政策研究所 (2004) による日本における総合的な学習の時間に関する評価方法の研究の中で、具体的な例として取り上げられている日本の小学校における総合的な学習時間の運用の実態から顕著にうかがえる。そこでは、生徒が現在抱えている問題をまず明らかにしたうえで、教師がそれに対してどのような指導を行うか、あるいは生徒にどのような体験をさせるかなど、具体的な例が示されている。このように、量的な意味でも、また質的な意味でも、生徒の成長に与える教師の影響については、その重要性をいくら指摘してもしすぎることはないといえよう。

このように、教師が生徒にいかにかかわっているか、さらにいえば、教師の生徒に対する思いとはいかなるものかについては、教育

学の分野においては「教師文化」の研究として既に確立されている。特に日本においては佐藤 (1994) など、日本の教師文化ならびに他国の教師文化との比較を行っている研究など、日本の教師文化にかかるさまざまな研究が稲垣・久富 (1994) の中にはおさめられている。また、最近では犬山市教育委員会 (2005) において、教師が自らの手で学校の文化をはぐくんでいこうとする姿勢が示されている例も見られる。もちろん、これらの日本における研究以外にも、Wittrock (1986) などには、海外の多くの研究がまとめられている。このように、教育学の領域においては、教師という仕事の特徴に焦点を当てた議論はこれまでも活発になされてきており、単にその性質を議論するだけではなく、それが児童・生徒の成長に対して与える影響を考えるのに非常に重要であることを示唆している。

このような教師文化、あるいは教師の思いに基づいてなされている教育は、生徒の人的資本水準の上昇にいかなる影響を与えうのか。この問題を経済学、特に経済成長理論においてはそれほど活発な議論がなされているとはいえない。そこで著者は、近畿圏の小学校の教師 3 名へのインタビューを行った。それをまとめる形で、経済成長に果たす教師の役割について考えることが本稿の目的である。すなわち、本稿の 1 つの大きな意義は、経済成長理論において明確な形でとりあげてられなかった、教師の役割について明らかにするところにある。

本稿で得られた、特に強調すべき知見は以下のとおりである。まず、教師の思いとは、端的に言えば、自らの社会貢献と、社会貢献を行える人づくりにある。そのために、どのように児童を教えればよい、育てればよい

かが問題となる。この動機を常に維持するように、児童の喜ぶ顔、そしてそれを見ることで自らが喜ぶ、という形のインセンティブが存在することが見て取れた。このような教師の行動様式、あるいは教師の思いは、人的資本の理論や経済成長理論において考慮されるべきといえる。

本論文の構成は以下のようになっている。まず次章のⅡ章では、インタビューの概要について簡単にまとめる。Ⅲ章では、教師が児童を教育する誘因はどこにあるのか、順を追って見ていく。Ⅳ章ではこのⅢ章の議論をまとめる形で、教師の喜びとは何かについて議論を行う。最後のⅤ章は本論文全体のまとめを行う。

Ⅱ. インタビューの概要

1. インタビューの対象

本研究のインタビューの対象は、近畿圏にある小学校の教師3名である⁴⁾。2名の教師A、Bは同じ小学校に勤めている、教師経験が約30年のいわゆるベテランである。2名ともにその小学校において、教育方法、学校の運営などにおいて主導的な役割を担っている。一方、もう1名の教師Cは上の2名とは異なる小学校に勤めている、経験が約20年の教師である。この教師は上の2名より年齢は若いものの、やはり小学校においては中堅的な、あるいはしばしば主導的な役割を担っている。

3名の教師が勤務している小学校の地理的特徴は次のとおりである。まず、教師A、教師Bが現在勤めている小学校は、大都市近郊の農村部に位置している。そのため、そこに通う児童については、その親が当該地域に代々居住してきているか、あるいは親が都市に通

勤しているかの2種類に大きく分けることができる。このような地理的特徴は、学校あるいは教室の運営にも一定の影響を与えることになる。これに対して教師Cの勤めている小学校も、同様に大都市近郊に位置しているものの、産業は商工業を中心としており、比較的都市化の進んだ地域といえる。

2. インタビューの方法

インタビューは教師の方々が児童の教育やその他の業務等の妨げにならないよう、小学校が休みである日に行った。また、インタビューは3名の教師のいずれかが勤務を行っている小学校の応接設備のある部屋を借りて行った。その部屋の中では、長机をはさむ形で、筆者と教師Cが教師Aと教師Bと向かい合う形で席についた。筆者はインタビューを行うにあたり、まずこのインタビューの主旨として、現在、小学校教師が児童の教育を行う上で、どのような意識を有しているのか、そして何を目的としているのか、すなわち、教師の思いとはいかなるものか、ということに関して質問を行うことを伝えた。その質問内容については、具体的には大きく以下の3つにまとめられる。

- (1) 教師が児童を教育する際に、その誘因は何か。
- (2) 児童の親は教師に対していかなる期待を抱いているのか。
- (3) 教師は子どもの利己的目的の達成のために教育を行うのか、あるいは社会的目的の達成のために行うのか。

(1)と(3)については、教師の思いそのものについて問うものである。一方、(2)については、

教師の問題というよりもむしろ児童の親の問題について問うものとなっている。しかし、教師に対する児童の親の目がどのようなものであるかを、教師の主観に基づいた回答を得ることにより、教師の行動がそのような児童の親の目に依存しているのか、あるいは教師の行動が純粋に教師の思いに基づいてなされているものであるのかが明らかになる。そのため、このような 3 つの質問内容を問うこととした。ただし、本稿では紙幅の都合上、このなかの(1)および(3)についてのみ扱うこととする。

なお、これらの質問に対する回答を、筆者が持参したノートパソコンに記録を行う旨を教師には説明した。それと同時に、インタビューの内容については、後日論文等の形で社会に発信されうることを説明し、教師のプライバシーに関しても十分に配慮する形でインタビューを行うことを伝えた。一方で、インタビューを行っていく上では、教師による現場の声をよりよく伺うことができるように、回答を行う教師の順序をあらかじめ決定したり、あるいは上の 3 つの質問を順に必ず行ったりするなど、フォーマルな形をできるかぎりとならないことをこころがけた。

Ⅲ. 教師の思い — 教師が児童を教育する誘因

1. 児童の学習・勉強

教師は児童を教育する。その際、教師が何を、どのように児童に教えているのだろうか。その前に、教師は自らが教えることをどのように児童に伝えるべきであろうか。この問題を考えるに当たり、教師はまず児童のやる気をどのようにすればより引き出せるかを考え

る。

この問題にかかり、教師 B から「教師は、児童を教育する、特に授業の中で知識を伝達し、定着させることは、児童に一定の苦しみを与えるという意識がある」との回答があった。この回答からは、教師が自ら教えていることが、すなわち指導内容が、児童にとっては有益なものと確信していながらも、児童にとっては積極的に求められるというものではない、と認識していることが伺える。また、同教師 B は『『学習』という言葉は、ものを『学ぶ』、『習う』という意味であるが、『勉強』という言葉には、ものを学んでいく過程において『勉める（努力する）』、『強いる、強いられる』という意味が含まれている』ということを指摘していた。この指摘からも、学習という行為は児童にとって「苦しみ」の側面を持つことは言うまでもなく、その「苦しみ」を教師が与えているという意識を持っているということは非常に興味深い。経済理論においては、勉強はそれを行っている自らの苦しみという形での定式化がなされる。しかし、それを与えている側には、あくまで教育を与えられているものが欲するという一方で、その者の苦しみについては考慮されていない。特に経済理論において義務教育を扱うところではその性格上、教師の持つ苦しみについては十分に注意がはらわれるべきであろう⁵⁾。

このような教師が抱く、児童の勉強の苦しみに対する「思い」、あるいは同情は、教師の教育上の工夫へと昇華されていくこととなる。すなわち、「児童を教える際に、それが『楽しい』ものに結びつくように工夫する」（教師 A、教師 B）という、次の段階に進むことになる⁶⁾。児童に抵抗感を感じられることなく、どのように勉強に結び付けていくか

の工夫が求められることになる。そこで、次に直面する課題は、教室の中での児童により勉強に対する好き嫌い、または学習能力の違いなどの、児童の多様性をどう克服するかである。

2. 児童の多様性 (1) 学習面における多様性

児童の多様性という言葉には、さまざまな意味が含まれている。インタビューから得られたところでは、この言葉の有する意味としては、学習面におけるものと、いわゆる個性という側面におけるものとの2つに大別される。まず、前者の学習面における多様性とは、(1)ある一時点における、学習内容などに関する児童の理解度の差異、(2)ある学習内容を、児童が理解する時点の差異、という2つの軸で定義されていた。これは、教師自身が定義して回答を行ったというよりも、むしろ複数の回答を総合して著者が結論づけたものである。そして後者の個性面における多様性は、一般によく言われる児童の得手・不得手に関する差異のことを指す。ここではまず、学習面における多様性について触れていく。

ある一時点における理解度の差異というのは、いわゆる児童の理解度のことであるといえる。つまり、教師が教室で教えたことに対して、そこでどの程度理解ができたのか、その児童の間での差異のことを指す。一方、このような一時点における理解度の差異に対して、児童が理解する時点の差異というのは、児童には教えられてすぐに理解できるタイプや、時間がたってから理解できるタイプがいる、ということである。例えば、ある児童にとっては教えられた当初は苦手であったものが、何らかのきっかけによってそれが克服されたりする。このような状況で見られるのが、

時点の差異である。

これらのように、児童の中で差異、すなわち理解力の差というものが存在している中では、教師が何か教える際には、理解力の比較のある児童にも、理解力の高くない児童にも、理解を十分にさせつつ、児童に満足を与えないといけない。まず「児童は自分が頑張ったことに対して達成感を得る」(教師A、B)ので、もし理解力の比較のある児童にとってその内容が簡単なものであったとすると、そこで得られる達成感、あるいは満足感というものは低く抑えられてしまう。そのため、「理解力のある児童も伸ばす必要がある」(教師A)ことになる。そのような配慮を行うために、教師自身がより高いことをその児童に要求することもあるようである。

一方、理解力の高くない児童に対しては、「教師が個別に対応する」(教師A)場合が多いとのことであった。そのつまずく場面において、その場その場で指導を繰り返すということであった。しかし、このような児童の理解が不十分である時、あるいはもう少しで理解ができるという場面において、教師は「それを理解力のある児童(すでに理解した児童)がその児童に教える場面を作る」(教師B)という方法もとられている。この事実は、教師の思いが、すなわち教師自身の喜びが、単に児童の理解にあるだけにとどまらないことを意味している。もし、児童が理解できるとのことだけから教師が喜びを得るのであれば、先にふれたように、自身がその児童に対して個別に対応を行っていく方がおそらく効率的であろうと思われる。もちろん、児童が児童に教えさせる行為は、教師が他の理解の不十分な、より教師の力を求めている児童に直接的に教えることを可能にするということ

から、効率的な教室運営を図るための 1 つの方法という側面もあるかもしれない。

このような、児童が児童に教える場を作るということに対しては、教師の側からは理由を 2 つ挙げていた。1 つは、「教える側の児童にとっては、教えるという行為自体を学ぶ機会となる」（教師 B）という理由である。ここには、教室で行われている教育が、ものごとの習得というところにとどまらず、将来児童が経験すべき（大人の）社会において、どのように他の人間にものごとを教えていけばいいかを学ばせることの方が重要であるとの認識が、教師にはあるということが見て取れる。これは広い意味では、児童の社会性を育むための 1 つの手段であるともいえる。もう 1 つの理由としては、児童自身で達成することで、児童の喜びが一層おきなものとなる、ということである。これについては、実は教師自身の口から発せられた言葉ではない。教師 A による回答で「児童が何かできないことがあった場合にそれを誰か児童の手でできたときには、児童みんなが喜ぶ⁷⁾」ことがある、という経験から敷衍して導きうるものである⁷⁾。

このような事実が学校、つまり教育の場において見られることはたいへん興味深い。経済学では、自らの喜びというものが基本的には自らの行為に基づいて得られるものとされている。例えば、自らが消費を行うので、自らの喜びが得られる、すなわち効用水準が高まる、というようなものである。さらに、経済学では、「利他主義」を組み入れた理論モデルを構築されることも少なくない⁸⁾。この利他主義とは、他者の行為が自らの喜びにも影響を及ぼすというものである。例えば、他者が消費を行っているのを見て、あるいはそ

れにより他者が喜びを得ている（効用を得ている）ことを感じて、自らも嬉しくなる（効用が高まる）というものである。クラスの中において、たとえ自分ではなくとも、ある児童が別の児童の目的に向かって協力し、かつそれを達成した時には、そのクラスの児童全員があたかも自らの喜びとしてその事実を受け止める、利他心を持っているということを意味している。

3. 児童の多様性 (2) 児童の個性における多様性

個性面における多様性というのは、児童ひとりひとりにとって、得意であるもの、また不得意であるものがさまざまである、ということの意味する。教師から教わる教科にさまざまなものがあり、また、教師から教わらないことであっても、児童の中でさまざまな活動がある場合には、それぞれについての児童の間での序列というものが、さまざまなかたちで明確なものとなっていく。その際に、児童が自分の得意なところをより伸ばしていくことが可能であれば、児童の中には達成感、満足感あるいは学校の楽しさ、というものが生まれることとなろう。つまり、「その子がその子らしく」（教師 B）生きていける場が学校・クラスの中に認められるのであればよい、と教師たちは考えている（教師 A、教師 B、教師 C）。

このような事実は、もしかするとこれまでの日本における学校教育に対する一般的な認識とは異なっているかもしれない。例えば、教師の児童に対する接し方も、日本に独特なものがあり、またそれが歴史的に自然とひきつがれてきているのではないかという指摘も以前にはなされていた。東・柏木（1989）に

よれば、「……日本の教育の仕方は、子どもは先生の言うことを聞いてついてくるものだ、という形で子どもを動かしていく傾向が強く、一人ひとりの子どもを独立の個人として見、子どもが自分は何がやりたいのか、どういう意志をもっているのかを配慮し、それを活かす態度が欧米などの教育に比べて乏しいと思います。」とある。したがって、日本においては児童を従とする考え方から主とする考え方へと、少なくともこの20年の間に変化してきたものと考えられる。

ただし、児童が望んでいるものが何であるかを適切に汲み取れるかどうかは、その児童の満足感に大きく影響する。もしある児童に対し、社会—例えば親、兄弟、友人など—が求めるものと、その児童自身が求めるものとの間に乖離があるような場合には、その児童は自分のアイデンティティを保つことが困難なものになってしまう。「児童にとってそれぞれ聞いてほしいものがある」（教師C）ことを認識し、それを適切に汲み取ることによって、児童が「その子らしく」生きていくことが可能となる⁹⁾。

その好例としては、教師Aの経験で、ある児童が「中学校に進学した時に、小学校で教わったことが認められた」というものがあった。このような経験が、その児童に達成感、喜びを与え、さらなる上位の達成感を得るべく努力をするようになったとのことであった。これとは逆に、それが児童にとって解決できなかったと受け取られると、「問題は一層深いものになってしまう」（教師C）ことになる場合も少なくない。

以上、児童の多様性についてその意味について考えてきた。それらをまとめると、「児童にとっては、乗り越えるべき壁がさまざま

で、かつその乗り越える時期がさまざまである」（教師B）といえる。児童が壁を乗り越えようとする時、どのようにそれを支えればよいか、それを考えることが教師の1つの大きな仕事であるといえる。

4. 児童の喜びの獲得を助けるための教師の役割

上で見てきたように、児童は自らの手で目的を達成するということに大きな喜びを得る。また、その目的については、児童自身がそれを認識しているだけでなく、教師もそれを十分に理解し、児童のアイデンティティを尊重することが重要であることが見て取れた。ここでは、児童が喜びを獲得しようとする際に、教師はどのような行動をとろうとするのか、そしてそれをなぜとろうとするのかについて見ていく。

一般的、現実的には、あるいは経済理論の上で考えれば、児童の目的が学習の達成にかなりの部分あると考えられる。また、児童の学習の上での成長が、親の喜びの一部をなすとも考えられるため、それは親から教師への要請にもなっていると考えられる¹⁰⁾。したがって、学習の実践の場である授業時間においては、児童がその学習内容の習得を円滑に行うことができるようにすることが教師の主たる役割であると捉えられるかもしれない。

しかし、教師自身が児童に対してどのような役割を担うべきか、ということについては、このように単なる学習内容の習得にとどまらない。これよりもむしろ他のところに、教師は自身の児童に対する役割を考えているところがある。

先にもふれたとおり、授業の中で教師は必ずしも、児童にすべて教えようとするわけで

はない¹¹⁾。ある児童に別の児童を教えさせるなど、教室の中でいわば教師という存在が「教える主体」から離れる場合がある。そのときには、教室は児童によって構成される小社会となる。その小社会の中で、ある個である児童が、別の個である児童といかに接する(教える)べきか、あるいは別の個である児童にしても、ある個である児童といかに接する(教えられる)べきかが、体験としておのずと学んでいくこととなる。「算数の授業で、算数を学ばせるだけとは限らない。算数を学ばせることで『生き方』を学ばせる」(教師 B)という意識が、教師の中に強く存在する。そのような中での教師の役割は、小社会をうまく形成させる、あくまでサポート役であるといえる¹²⁾。

「人生を学ばせる」というのをもう少し具体的に、教師たちの言葉から考えていきたい。先に見たように、教室という小社会のなかで、ある児童が別の児童を教えるという行為がなされたとすると、それらの当事者同士が人間関係のあり方について考えるようになる。次に、それを他の児童が見ることによって、その児童と児童との間に自身も入っていくべきか、あるいはいかに接すべきかについて、判断することになる。他の児童が、実は自分自身もよく理解していなかったとするならば、2 人の当事者同士のやりとりから自分自身が学びとることができることがある。また、より深く知ろうとするならば、教えている児童のところに行き、自分がどのようにふるまえば教わることができるか、自分なりに考えることになる。このように、授業の「学習」だけにとどまらず、社会の中で自分はいかにふるまうべきかについて学ぶことのできる「問題解決学習」(教師 B)も、教室の中では行

われているのである。

そのようなコミュニケーションの中では、当然人間として身につけるべき態度というものも、児童は自ら教えられることになっていく(教師 B)。それは人間と人間とのコミュニケーションの中で、自分という存在が、他者に迷惑を与えることなく、いかにふるまうべきかということを学ぶことを意味する。「人に迷惑を与えない」ようにすることが重要であることを児童に何らかの形で教えることが肝要であると、教師 A および教師 B も指摘している。

また、自分のふるまいが他の児童にどのような影響を与えるのか、つまり自分に対して友人がどのように感じているのかについても、学校では学ぶことができる。人間関係だけではない。ある物事に対して、自分の見方と他の児童の見方が異なっていることそのものから、児童にとっては多様性というものを学ぶことになる。社会にはさまざまな考え方、ものの見方があるということを知ることができる。それをより多く知ることができると「自分の生き方の幅が広がる」(教師 B)ことになる。それはひいては、「広い視野」を持つことにもつながる。

そのように生き方の幅が広がる、あるいは広い視野を持つことができると、将来に大人社会において直面するであろうさまざまな不確実性に対して、うまく対応できるようになることが期待される(教師 B)。例えば、子どもの時にいろいろな「可能性」に直面したことがあると、それを応用する能力が身につけていることになる。また、仮に応用ができない場合であっても、それを努力すればなんとかするという気持ちを抱くことができるようになる。すなわち、大人になったときには、

それが報われる、報われないにかかわらず、努力を惜しまない人間になることが期待される、と解釈できる。また、「不確実性」は、時には教師の手で作られ出されることもあるだろうが、教師は偶発的に発生した出来事を活用し、児童に何らかの教育を行っている（教師B、C）というのも、教師の行為としてはたいへん興味深い。このような行為も、児童によって構成される小社会におけるサポートの1つであると認められよう¹³⁾。

IV. 教師の喜びとは？

これまで見てきたように、教師はいわゆる教科内容を教える主体としての役割を担っているだけではなく、多様な児童が存在する教室、学校の中で、児童に教科内容などを効果的に教えながら、その過程において児童に社会というもの、そして社会の中での自分のありかたについて学ばせる、サポート役としての側面も有している。このように、教師が教育活動を行うに当たり、何を喜びとしているのであろうか。あるいは、どのような報いを期待しているのであろうか。

まず、教科を教えるといった観点からは、3名の教師による共通した意見としては、「教え方を高めたい」（教師A、教師B、教師C）という欲求があるとのことであった。そのためには、自分だけで教育方法を考えるだけではなく、他人からも自分の教え方について指摘を受けたい、あるいは学びたい、という欲求もあるとのことであった。したがって、「クラスの運営がうまくいったときにはうれしい」（教師C）と考えるのは非常に自然である。このような意味では、他の職業と同様にいわゆる職人肌的な感覚を教師も持ってい

るということがいえる。

では、教師はこのような技術的な自らの成長を、喜びの主たる源泉と考えているのだろうか。もしそうであったとすると、学校内などで実施されている、さまざまな形での自分に対する評価の高低に最も関心を示すことになるだろう。しかし、教師はそのような評価だけにとどまらず、あるいはむしろ「子どものひとことにうれしさを感じる」ことがある（教員A、教員B）。すなわち、明示的になれる児童からの評価をも、教師としての喜びと感じているということである。

また、このような明示的な児童からの評価に加えて、児童が喜ぶときの笑顔を見たときや、児童が成長したことを教員が感じ取った時にも、教師としての喜びを感じるができる、とのことである（教師A、C）。とはいえ、現実にはこのようなことは起こることは少ない。教員Bによると1年間に高々3回程度でしかない、とのことであった。そのような喜びに関して、できれば1週間に1、2回あれば、とも、教師として願っているそうである。

さらに、このように得た「喜び」に対してですら、教師Bはそれに一喜一憂することを自制すべきであると考えている。むしろ、もっと努力を行うことで、自らの教師としての技術を高めるとともに、児童からの喜びのシグナルを受け止めることができればと望んでいる。

このように、教師が児童に教育を行う過程において喜びを得ること以外にも、教師には喜びを得るチャンネルは存在する。それは大きく分けて、以下の2つである。まず1つは、教師としての仕事自体が社会貢献であると感じることができた場合である。教育はいま

でもなく、人を育てる営みである。教師としての自分が信じる形で、児童が成長していく姿を見ることができたとき、喜びを得ることができるということであった (教師 B)。もう 1 つは、自分が教えた児童が、社会貢献をしていると感じられたときである。例えば、児童が高度医療機関で難病の克服に取り組む医師になったというのを聞いたときに感じることもできた、と教師 A は述べている。その一方、教師 C は、自分が教えた児童が将来、教師である自分を見ることに刺激されて教師の道に進んでもらえたら嬉しい、と述べていた。これらに共通して認められる点として、教師の考える「社会貢献」とは、人が人を助けると考えられる職についていることを指しているように思われるところである。また、それらのいずれの職も職人肌的な側面を有しているところも重要であろう。

以上をまとめると、教師の仕事とは、人づくりを通じた社会貢献であるといえる。ものづくりが経済の発展を支えるのと並び、このような人づくりは社会の発展を支える重要な営みであるといえる。したがって、そこには強い責任感が必要とされるであろうし、またその責任感は生きがいへと昇華されていると考えられる¹⁴⁾。その教師が持つ生きがいを児童が、あるいは生徒が見ることで自らも教師を志し、新たな時代の人づくりを強い責任感をもって行っていこうという営みが連綿と続くことが、経済発展の 1 つの大きな源泉であるといえる。

V. まとめ

教師の「思い」とは、自らの社会貢献と、社会貢献を行える人づくりにあることが、今

回行ったインタビューから得られた結論である。その 2 つの目標、あるいはいずれも社会貢献という意味では 1 つの大きな目標を達成するにあたり、どのように児童を教えればよいか、育てればよいかということについて、インタビューを踏まえて具体的な例をあげつつ議論を行ってきた。

これらの具体的なインタビューの内容から、I 章で述べた経済成長理論における人的資本蓄積、あるいは教育メカニズムのあり方については、無視されている要素も少なからず認められたであろう。すなわち、教育を施すという行為には、その行為者である教師の中に何らかのあるべき人間像というものがあり、また、人間を「社会化」させなければならぬという使命感を必要とするものであり、それを教科教育の中で行っていくというのが、義務教育における教師の代表的な行動様式の 1 つと考えられる。人的資本蓄積の上で教師の行動をどのように規定するのか、さまざまな方法は考えられようが、経済学において家計が効用を最大化し、企業が利潤を最大化する行動原理と同様、教師の行動にも適当な行動原理を導入し、その上で人的資本蓄積を考えることが望まれよう。

もちろん、本論文、またこのもととなったインタビューは、あくまで例であるにすぎない。実際、「教えることはマニュアルによることはできない」(教師 A, B, C) というように、教育に普遍的な法則やありかたというものは存在しない。今後もインタビューをより多くの対象に広げていくことで、より現実を踏まえた、より一般化された教師の行動原理をとらえることができると考える。

謝辞

本稿の作成にあたっては、非常にご多忙な中にインタビューを快くお引き受け下さいました、近畿圏の小学校の3名のA先生、B先生およびC先生からの、大変貴重なご意見ならびにご示唆によるところが全てと言っても過言ではありません。ここに深くお礼申し上げます。そして、インタビューを実施するにあたりましては、各市町村教育委員会よりその許可をいただき、また小学校の校長先生からは部屋の利用のお許しをいただきました。この場をお借りしてお礼申し上げます。なお、本稿のありうべき誤りなどは、すべて筆者に帰せられるものである。また、本稿は文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)「『教育を与える側』の人的資本蓄積メカニズムを組み入れたマクロ動学モデル分析(研究課題番号:20530151)」および財団法人カシオ科学振興財団第25回(平成19年度)研究助成人文学部「教師の行動と生徒の行動の相互作用による人的資本蓄積メカニズムに関するマクロ経済動学分析(No.45)」の助成を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) 動学マクロ理論においては、例えば以下のような文献が挙げられる。まず、人的資本蓄積に自分が教育に投入する時間に依存するものとしては、Caballe and Santos (1993), Glomm (1997), Glomm and Ravikumar (2003), Brueckner (2006) や Futagami and Yanagihara (2008) などがある。また、自分が教育に投入する資源に依存するものとしては、Gradstein and Justman (1996), Blankenau and Simpson (2004) や de Hek (2006) などが挙げられる。

- 2) 例えば、前者の親が子の教育に投入する時間に人的資本蓄積が依存するものとしては Futagami and Yanagihara (2008) などがあるが、その数は多いものとはいえない。また、親が教育に投入する物的資源、すなわち親が負担する教育費に子の人的資本蓄積が依存するものとしては、Fernandez and Rogerson (1995),あるいは政府が教育に投入する物的な資源、すなわち公教育費に依存するものとしては、Glomm and Ravikumar (2001), Glomm and Ravikumar (2003), Viaene and Zilcha (2002) などがある。
- 3) これらの投入要素に加えて、子の人的資本蓄積に影響するものとして多くのモデルにとりいれられているものは、親の人的資本にかかる変数である。より具体的には、親の人的資本水準そのもの、あるいは経済全体の親世代の平均の人的資本水準に依存して、子に対する教育の生産性が決定される、すなわち子の人的資本蓄積水準が決定されるというものである。また、前者ではまさに親が自分の子の人的資本蓄積を決定づけることから、そのような定式化はいわば家計を想定してなされており、一方、後者では社会全体として親世代の人的資本水準が次世代(子の世代)の人的資本水準を決定づけるという意味で、マクロ的な経済環境を想定しているといえる。
- 4) ここでは教師の方々への配慮から、どの教師がどのように具体的に回答を行ったかについてはあえて明確な形で表わすことを避けている。
- 5) 近藤(1994)も、自身の経験を踏まえた形でこの点を触れている。「……教師は教室の中で、子どもたちの『集団』を相手に、『勉強させる』という働きかけを中軸にして子どもたちと関わっているのだという現実の重さを、あらためて噛みしめることになった」。
- 6) 実際には、児童が授業の中で、あるいは学校の中で自分にとって楽しいと思えるものを見つけることは、かなり難しいものであるかもしれない。教師Cによれば、「社会に楽しいものがいっぱいあるので、学校の淡々とした授業では興味がわかない」のではないか、という意見であった。
- 7) スティベック(1990)においても、「グループ

の各メンバーの成績の合計に基づいて報酬が与えられる場合には、成功したグループの一員であるということで高い有能感、満足感、そして仲間からの尊敬というような榮譽がもたらされ」ことを指摘した研究があることを紹介している。

- 8) 経済学において利他的動機を含んだ理論分析としては、例えばBarro (1974) に代表されるような、自分自身の効用水準だけでなく、自分の子供、あるいは子孫の効用水準からも、自分の「効用」が得られる、というものなどがある。
- 9) 津布楽 (1994) は、教師に求められる人間的な資質として、(1)子どもへの愛情、(2)意欲と情熱、(3)公平さとバランス、そして(4)絶えざる探究心、の4つを挙げている。その中で、子どもへの愛情については、「……子どもを大事にするとはどういうことか。それは、子どもの立場に立って考えることである。……ややもすると、教師の立場で考えがちである。教師や学校の都合だけで考えて、子どもを扱いがちである。」と指摘している。
- 10) Glomm (1997), Zilcha (2003) やCiriani, S. (2007) など、人的資本を扱う動学マクロ理論モデルにおいては、子どもの人的資本水準が親である自分自身の効用水準に影響するとするものが数多く存在している。
- 11) 坂西 (1995) は、授業は大きく分けて次の5つの場面からなるとしている。(1)教師の問いかけと子どもの応答場面、(2)教師が方向づける小グループ場面、(3)自由な意見発表の場面、(4)個人学習場面、そして(5)子どもが方向づける小グループ場面、の5つである。この分類に基づけば、ここでの議論は(5)についてなされているものである。
- 12) 蘭・古城 (1996) においても、学級は児童が初めて出会う社会であると述べている。具体的には、「……『学級』には、その学級特有のルールや規範が確立され、それらが教師と生徒それぞれの行動に強い制約を与える。生徒たちは『学級』のなかで、具体的なほかの人を超えた学級あるいはほかの生徒たちの集団という社会の存在を初めて経験することになり、その社会や他の生徒たちとの関係を調停していく。さらに、生徒たちは……自分自身を内省する力と成長しようとする意思を養

う」と述べている。このような学級の有する「社会」としての一側面から、「生徒の人格形成にとって好ましい影響がみられる」と指摘している。

- 13) 松浦 (1993) は、学級における教師の役割を、(1)学級の演出者、(2)学級のリーダー、そして(3)学級のカウンセラー、であるとしている。
- 14) 吉田 (1985) は、「物ではなく、未来の人間達、生きた子ども達を相手とする仕事であってみれば、それは重大な責任を伴うとともに、またそれだけに、価値と意義をもつ、生きがいに満ちた仕事なのである」と述べている。

参考文献

- 東洋・柏木恵子 (1989), 『教育の心理学』, 有斐閣。
- 犬山市教育委員会 (2005), 『自ら学ぶ力を育む教育文化の創造』, 黎明書房。
- 近藤邦夫 (1994) 「『教育相談』の場から見た学校と教師」, 『日本の教師文化』稲垣忠彦・久富善之編所収, 東京大学出版会。
- 国立教育政策研究所 (2004), 「総合的な学習の時間の授業と評価の工夫—評価規準及び評価基準を介した指導の改善, 自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けて (第三次・最終報告書)—」, (国立教育政策研究所ウェブサイト <http://www.nier.go.jp/shochu/seika/so17/index.html> より引用, 参照 2011-01-08)。
- 佐藤ナンシー (1994), 「日本の教師文化のエスノグラフィー」, 『日本の教師文化』稲垣忠彦・久富善之編所収, 東京大学出版会。
- スティベック, デボラ, J. (1990), 「子どものモチベーション」(佐久間徹監訳), 二瓶社。
- 武市進 (1996), 「教師の学校づくり」, 『対人行動学研究シリーズ2 教師と教育集団の心理』蘭千壽・古城和敬編所収, 誠信書房。
- 津布楽喜代治 (1994), 「問われる教師の資質・力量」, 『講座 教師の力量形成 第1巻 教師の資質・力量』吉本二郎編所収, きょうせい。
- 坂西友秀 (1995), 「学級の雰囲気と動機づけ」, 『教室の動機づけの理論と実践』新井邦二郎編著所収, 金子書房。

- 松浦宏 (1993), 「問われる教師の資質・力量」, 『講座 教師の力量形成 第3巻 学級づくりと子どもをつかむ力量』松浦宏編所収, きょうせい。
- 吉田章宏 (1985), 「教えるということ」, 『教育の原理II—教師の仕事』, 稲垣忠彦・柴田義松・吉田章宏編所収, 東京大学出版会。
- Barro, R.J. (1974), "Are Government Bonds Net Wealth?" *Journal of Political Economy*, Vol. 82, pp.1095-1117.
- Blankenau, W.F. and N.B. Simpson (2004), "Public Education Expenditures and Growth," *Journal of Development Economics*, Vol.72, pp.583-605.
- Brueckner, J.K. (2006), "Fiscal Federalism and Economic Growth," *Journal of Public Economics*, Vol.90, pp.2107-2120.
- Caballe, J. and M. S. Santos (1993), "On Endogenous Growth with Physical and Human Capital," *Journal of Political Economy*, Vol.101, pp.1042-1067.
- Ciriani, S. (2007), "Education Policy in a General Equilibrium Model with Heterogeneous Agents," *Economics Bulletin*, Vol. 9, No.1, pp. 1-7.
- De, Hek, P.A. (2006), "On Taxation in a two-sector Endogenous Growth Model with Endogenous Labor Supply," *Journal of Economic Dynamics and Control*, Vol.30, pp.655-685.
- Fernandez, R. and R. Rogerson (1995), "On the Political Economy of Education Subsidies," *Review of Economic Studies*, Vol.62, pp.249-262.
- Futagami, K. and M. Yanagihara (2008), "Private and Public Education: Human Capital Accumulation under Parental Teaching," *Japanese Economic Review*, Vol.59, pp.275-291.
- Glomm, G. (1997), "Parental Choice of Human Capital Investment," *Journal of Development Economics*, Vol.53, pp.99-114.
- Glomm, G. and B. Ravikumar (2003), "Public Education and Income Inequality," *European Journal of Political Economy*, Vol.19, pp.289-300.
- Glomm, G. and B. Ravikumar (2001) "Human Capital Accumulation and Endogenous Public Expenditures," *Canadian Journal of Economics*, Vol.34, pp.807-826.
- Gradstein, M. and M. Justman (1996), "The Political Economy of Mixed Public and Private Schooling: A Dynamic Analysis," *International Tax and Public Finance*, Vol.3, pp.297-310.
- OECD, 「図表で見る教育」2009年版, (文部科学省ウェブサイトhttp://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/index01.htm より引用, 参照 2011-01-08).
- Viaene, J. and I. Zilcha (2002), "Public Education under Capital Mobility," *Journal of Economic Dynamics and Control*, Vol.26, pp.2005-2036.
- Wittrock, M.C. (ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.
- Zilcha, I. (2003), "Intergenerational Transfers, Production and Income Distribution," *Journal of Public Economics*, Vol.87, pp. 489-513.

(名古屋大学大学院経済学研究科)