

教師の力量形成の変容

— 2011年度・2017年度質問紙調査の結果から —

The Change of Teachers' Professional Development

川村 光*
Akira KAWAMURA

紅林 伸幸**
Nobuyuki KUREBAYASHI

金子 真理子***
Mariko KANEKO

望月 耕太****
Kota MOCHIZUKI

Abstract

The purpose of this study is to analyze the progress of the homogenization of teachers' professional development using the 2011 and 2017 quantitative investigation data from public primary school and lower secondary school teachers in three prefectures. Specifically, it focuses on points of the comparison of the generation, the survey years and prefectures.

From this survey, some important findings were drawn. First, the decision time of becoming a teacher is similar between prefectures for younger teachers of primary schools and lower secondary schools. However, this finding cannot be homogenized due to teachers' personal experience. Also the influence of the teacher training is not strong now. However, the experience that influences the aspiration of becoming a teacher and teacher's life is limited to teacher training curriculum. Second, the data reveals that their significant educational practice and the system related to teacher education that teachers think is homogenized except one generation. Third, most of the teachers have similar teacher consciousness. On the other hand, there are individual and generational differences in their views of Japanese society.

キーワード：教師 力量形成 ライフコース 質問紙調査

* 関西国際大学教育学部

** 常葉大学大学院初等教育高度実践研究科

*** 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター

**** 神奈川大学経営学部

Ⅰ 問題設定

1. 目的

2012年（平成24年）8月24日の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（以下、12年答申と記す）において「学び続ける教師像」が示されて以降、養成・採用・研修を一体化した「学び続ける教師」を支えるシステムの整備が、我が国の教員施策の重要課題として進められている。教員養成におけるコアカリキュラムの導入、各地域の教員育成協議会による教員育成指標の策定、独立行政法人教職員支援機構（平成29年に教員研修センターより名称変更）による全国の教師の支援体制の強化等はいずれも、教師の資質能力を高め、教育の質保証を行うことを目的としている。

教師の資質能力の向上が教育の質保証の鍵を握っているという認識は国際的に共通しており、現在世界の多くの国々が、教員養成改革や教師教育改革を進めている。筆者らの研究チームは、そうした国々の教員養成・教師教育改革の現状を視察し、各国がそれぞれの社会が抱える課題に応じた改革を進めていることを確認してきた。我が国が12年答申以来進めてきた〈養成・採用・研修を一体化した「学び続ける教師」を支えるシステムの確立施策〉もその一つであり、日本特有の教員養成システム、教員採用システム、教員研修システムの特質と基本構造に基づきつつ、現状をさらに改善させることをねらいとしたものと言える。

こうした改革に着手して5年がたった現時点で、その改革がどのような効果と結果をもたらしているのかを確認する作業を行うことは、エビデンスに基づく教育を標榜している現在の教育改革¹⁾にあっては重要だろう。そこで、筆者らは我が国の12年答申以来の施策の実際とその社会的意味を確認するために、我が国の教員の資質能力向上のプロセスを、インタビュー調査と質問紙調査によって明らかにする研究課題に取り組んだ。本稿は、その質問紙調査の結果の第一次報告である。

本研究で実施した質問紙調査は以下のようなものである。

本研究で用いる質問紙調査票は、12年答申が出される以前の2011年度に実施した教師の力量形成に関する調査（以下、2011年調査）をベースにしている。2011年調査票はライフコース研究の視点に基づいて作成されており、教員養成と教師教育を中心に、教職生活の全般にわたる成長の過程を射程に入れている。これは、その後の継続調査をふまえ、加齢効果、コーホート効果、時代効果の観点から教師の力量形成を捉えることを視野に入れたものとなっている。

また、2011年調査票はもう一つの重要な観点として、地域比較を採用した。これまでのライフコース研究では特定の1地域の教師を対象としたものが中心であった²⁾。これはそもそも日本の教師は全国何処でも同じであるという仮定に基づいている。しかし、筆者らの研究グループは、各国の教育課題を検討する中で、多くの国が教育の地域間格差や教師の地域間格差という課題を抱え、その格差の解消という課題に取り組んでいることを確認してきた。そこで、2011年調査では地方の異なる3県³⁾の教師を対象にして調査を実施した³⁾。この観点は、2017年調査においても重要なものとなっている。

本稿が拠って立つ教師のライフコース研究では、個々の教師の力量形成の事例の質的な分析を通じて、一人ひとりの教師の生涯発達を、彼らの経験世界と社会・歴史との相関で記述してきた。

そこでは、教師は主体性を持った一個人として描かれ、その成長のプロセスにおいても多様性が指摘されてきた²⁾。しかし、先に指摘したように、12年答申以降、教員政策は教育格差を最小限にすることを目的として、教師の質保証や標準化を目指している。本稿は、世代間の比較、調査実施年度の比較、地域間の比較の3点から、そうした施策の中で、この6年間に教師の力量形成の均質化が進行しているのかどうかということに焦点をあてた考察を行う。(紅林伸幸)

2. 調査概要

2011年調査と2017年調査ともに同じ3県（関西：A県，中部：B県，関東：C県）の教師が対象である。各県内の公立小・中学校をランダムサンプリングし、各学校に学校情報調査シート（1部）と教師用調査票（概数）を郵送法で配布した。その際、調査実施校に調査シートと回収票をセットにし学校単位で返送するように依頼した。

本研究のサンプルは、回収票のうち管理職、臨時講師などを除く、常勤の一般教諭である（表1，表2参照）。2011年調査と2017年調査で回収された各県の世代サンプルの年齢構成比は、概ね各県における年齢構成比と一致していた。なお、2017年調査における年齢区分は、2011年調査時点の20代に相当する28－35歳を「2011年20代」、同30代に相当する36－45歳を「2011年30代」、同40代に相当する46－55歳を「2011年40代」、同50代に相当する56－60歳を「2011年50代」と呼び、さらに2017年調査から新たに加わった世代は「2017年新世代」と表記する。

2011年調査の調査票と2017年調査のそれは、一部追加や変更をした項目などがあるものの、今後も継続的に比較研究を行っていく計画であることから、項目は原則的に一致させている。調査内容は、教職に就くことを決めた契機、教職活動を進めていく上で基礎を培うにあたって役立った大学時代までの経験、教師としての自身に影響を与えた経験、初任校での経験、現在の自身の教育実践の質を高める上での意義あること、同僚関係など、教師の力量形成に関する内容となっている^{注4}。

また、調査時期については、2011年調査が2011年7月-2012年2月、2017年調査が2017年7月-9月である。(川村光)

表1 サンプルの概要1

		A県	B県	C県	合計
2011年調査	小学校	479	403	272	1154
	中学校	242	345	140	727
2017年調査	小学校	562	662	381	1605
	中学校	380	497	153	1030

注1) 単位は名。

注2) 県は一致しているが、実質的な回答者は一致していない。

注3) 回収校率は2011年度小学校23.1%，中学校23.7%，2017年度小学校24.1%，中学校27.6%であった。

表2 サンプルの概要2

		2011年調査				2017年調査				
		20代	30代	40代	50代	2017年 新世代 (22-27歳)	2011年 20代 (28-35歳)	2011年 30代 (36-45歳)	2011年 40代 (46-55歳)	2011年 50代 (56-60歳)
		小学校	A県	122	107	102	144	104	155	151
	B県	65	66	131	137	108	126	129	193	102
	C県	59	63	39	108	81	117	88	55	38
	合計	246	236	272	389	293	398	368	347	186
中学校	A県	37	55	74	75	53	89	107	79	49
	B県	57	83	101	104	60	103	89	157	83
	C県	26	36	24	51	40	36	28	26	23
	合計	120	174	199	230	153	228	224	262	155

注1)単位は名。

注2)2011年20代は22-29歳、30代は30-39歳、40代は40-49歳、50代は50-60歳である。

注3)2011年50代の一部は2017年調査時点で退職しているため、2011年調査と2017年調査の年齢の対応関係が一致していないところがある。

II 若手教師の被教育体験期

本章では、2011年調査と2017年調査の若手教師の教職志望時期、教職選択理由、教職活動の基礎を培うにあたって役立った大学時代までの経験といった教員養成段階を含む被教育体験期に焦点をあて、両者を比較することを通して、若手教師に起こっているこの6年間の変化について検討する。なお、本分析で取り扱うサンプルは、本論文の対象サンプルの2011年調査22-27歳^{注5}と2017年22-27歳（2017年新世代）である。

1. 教職選択時期

教職を心に決めた時期について、択一式で尋ねた結果が表3である。2011年調査と2017年調査の結果に共通する傾向として、小学校教師は「小学校の頃」、中学校教師は「中学校の頃」と、現在教職として勤務している学校種における学校段階の回答割合が高いことがあげられる。また、小・中学校教師ともに、進路について選択が迫られる高校時代や、直接子どもたちと関わる教育実習前後を指摘している者が比較的多い。2011年調査と2017年調査結果には大きな違いはなく、この6年間では教師の教職志望時期にほとんど変化は生じていないと言える。

表3 教職選択の時期

	小学校						中学校					
	A県		B県		C県		A県		B県		C県	
	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年
小学校の頃	20.5	23.3	23.7	26.9	20.0	24.7	22.2	15.4	7.5	13.3	16.7	12.5
中学校の頃	11.4	13.6	18.4	19.4	7.5	18.5	33.3	36.5	37.5	28.3	38.9	30.0
高校1、2年の頃	12.5	12.6	2.6	11.1	17.5	12.3	14.8	7.7	10.0	11.7	11.1 (>)	0.0
高校3年の頃	20.5	20.4	21.1	15.7	15.0	18.5	3.7	13.5	5.0	15.0	16.7	12.5
浪人の頃	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	0.0	1.7	0.0	0.0
大学入学の頃	6.8	5.8	2.6	4.6	5.0	4.9	3.7	0.0	10.0	1.7	5.6	10.0
大学入学後から 教育実習以前	6.8	5.8	15.8	6.5	12.5	6.2	11.1	13.5	5.0	11.7	11.1	15.0
教育実習以降	17.0	18.4	15.8	15.7	20.0	14.8	7.4	9.6	25.0	16.7	0.0 (<)	20.0
その他	3.4	0.0	0.0	0.0	2.5	0.0	3.7	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0

注1)単位は%。

注2)「大学入学後から教育実習以前」については、2011年調査は「大学入学後」と「大学に入学してから教育実習以前まで」、2017年調査は「教育実習前までの大学時代」である。また、「教育実習以降」については、2011年調査は「教育実習以降」、2017年調査は「教育実習以降の大学時代」と「大学卒業後」の合計。

注3)カイニ乗検定の結果、>は5%水準で有意。なお、期待度数5未満の箇所はカッコをつけている。

2. 教職選択理由

次に、職業として教職を心に決めたきっかけを確認する。本設問の回答は、回答者が選択肢計17項目から複数回答可で該当するものすべてを選択し、その中で最も大きなきっかけであったものを特に1つ選択してもらった。

表4は、最も大きなきっかけについて選択肢の内容にもとづいてグループ化したものである。グループ化するにあたって、きっかけとなった時期や経験に見られる特徴を明確にするため、個人の人間関係や興味関心にもとづく「個人の経験」、教職観や教職が置かれている状況に関わる「教職の労働条件」、大学の授業外での取り組みを中心とした「課外活動」、教育実習を含む「大学における授業」の4つに分けた。

表4 教職選択理由（一番大きなきっかけ）

		A県		B県		C県	
		2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年
小学校	個人の経験	67.1	78.8	74.3	70.1	51.4	< 71.2
	教職の労働条件	2.4	4.0	5.7	3.1	5.4	4.1
	大学における課外の活動	13.4	(>) 2.0	2.9	2.1	16.2	8.2
	大学における授業	8.5	14.1	11.4	21.6	21.6	12.3
中学校	個人の経験	79.2	88.5	84.2	85.5	83.3	82.4
	教職の労働条件	0.0	1.9	0.0	7.3	5.6	2.9
	大学における課外の活動	8.3	5.8	7.9	(>) 0.0	0.0	2.9
	大学における授業	4.2	1.9	7.9	5.5	0.0	14.7

注1) 単位は%。

注2) 「個人の経験」は「小・中・高で教わった教師の影響」「大学で教わった教師の影響」「親ないしは身内の者の影響」「友人からの影響」「好きな教科・学問やスポーツとの出会い」「ラジオ・テレビ番組や映画・文学作品などの影響」「自分が受けてきた教育や現在の教育のあり方に不満を感じたこと」。「教職の労働条件」は「他の職業と比べて経済的に安定・有利であると知ったこと」「他の職業と比べて労働条件面で良いと知ったこと」。「大学における課外の活動」は「家庭教師や塾講師などの経験」「クラブ・サークル活動などの経験」「インターシップや自然学校などで直接子どもと接した経験」。「大学における授業」は「教育実習の経験」「大学における専門の学習」「大学における教職関係科目の学習」を選択した者の合計の値である。

注3)カイニ乗検定の結果、>は5%水準で有意。なお、期待度数5未満の箇所はカッコをつけている。

表4に見られるように、一番大きなきっかけは2011年も2017年も共に、学校種を問わず「個人の経験」である。個人の経験という個々の教職志望者の個別的で多様な経験が、教職選択のきっかけになっている。C県の小学校教師については2011年51.4%、2017年71.2%というように割合が増加しており、「個人の経験」から教職を選択する者が増えている。一方、「教職の労働条件」「大学における課外の活動」「大学における授業」については2011年と2017年の間に有意な差はない。表4を見る限り、若手教師の教職志望のきっかけに関しては、大きな変化は起こっていないと言ってよいように思われる。

この表4の結果を、より詳細に確認した結果が表5である。表5は教職を心に決めたきっかけについての多重回答の結果を具体的な項目毎に整理したものである。この結果においても、小学校教師と中学校教師ともに「小・中・高で教わった教師の影響」の割合が最も高く、先の表4の多くの若い教師が「個人の経験」がきっかけとなって教師になっているという結果と一致している。

しかし、2011年調査と2017年調査の差に注目すると、興味深いことがわかる。教職を選択する一番の大きなきっかけとして回答割合が最多であった「個人の経験」に関して、その中に含まれる「好きな教科・スポーツとの出会い」は、A県の小学校教師とB県・C県の中学校教師において有意に減少している。とりわけ、中学校教師の「好きな教科・スポーツとの出会い」は2017年調査では3県とも3割程度になっている。また、「大学における課外の活動」に含まれる複数の項

目についても、変化が確認された。A 県の小学校教師の「家庭教師や塾講師などの経験」「クラブ・サークル活動の経験」、C 県の小学校教師の「インターンシップや自然学校などで直接子どもと接した経験」の指摘が有意に減少している。これらの結果は、大学生活における学生の個人的な経験の影響力が弱まってきている可能性を示している。大学の教職課程教育の改革が進む中で、教育内容・方法の整備と徹底が、学生時代の多様な体験を制約し、学生たちを既定の課程の中で同じ〈教師〉として純粹培養するようになってきていることを予感させる結果と言えらるう。

表5 教職選択理由

	A県		B県		C県	
	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年
小学校						
小・中・高で教わった教師の影響	69.6	73.8	69.0	71.7	75.9	63.8
大学で教わった教師の影響	8.7	5.8	6.9	7.5	17.2	8.8
親ないしは身内の者の影響	29.0	24.3	17.2	24.5	24.1	21.3
友人からの影響	5.8	1.0	10.3	5.7	13.8	8.8
好きな教科・学問やスポーツとの出会い	23.2	> 5.8	6.9	17.0	17.2	10.0
ラジオ・テレビ番組や映画・文学作品などの影響	7.2	(>) 0.0	3.4	0.9	3.4	3.8
自分が受けてきた教育や現在の教育のあり方に不満を感じたこと	8.7	3.9	6.9	4.7	13.8	7.5
他の職業と比べて経済的に安定・有利であると知ったこと	15.9	7.8	17.2	16.0	20.7	10.0
他の職業と比べて労働条件面で良いと知ったこと	4.3	2.9	6.9	2.8	10.3	(>) 1.3
家庭教師や塾講師などの経験	17.4	> 3.9	6.9	11.3	0.0	7.5
クラブ・サークル活動などの経験	15.9	> 1.9	3.4	9.4	13.8	8.8
インターンシップや自然学校などで直接子どもと接した経験	17.4	8.7	3.4	8.5	31.0	> 12.5
教育実習の経験	44.9	29.1	55.2	50.0	44.8	32.5
大学における専門の学習	2.9	3.9	3.4	5.7	0.0	7.5
大学における教職関係科目の学習	4.3	2.9	3.4	11.3	3.4	11.3
その他	7.2	(>) 1.0	10.3	4.7	6.9	6.3
わからない	1.4	2.9	0.0	0.9	0.0	0.0
中学校						
小・中・高で教わった教師の影響	73.9	73.1	72.7	68.3	76.9	71.8
大学で教わった教師の影響	4.3	7.7	12.1	10.0	23.1	7.7
親ないしは身内の者の影響	39.1	21.2	27.3	18.3	7.7	12.8
友人からの影響	0.0	7.7	3.0	5.0	15.4	2.6
好きな教科・学問やスポーツとの出会い	47.8	34.6	54.5	> 25.0	61.5	> 30.8
ラジオ・テレビ番組や映画・文学作品などの影響	0.0	1.9	3.0	3.3	0.0	5.1
自分が受けてきた教育や現在の教育のあり方に不満を感じたこと	13.0	9.6	6.1	6.7	15.4	5.1
他の職業と比べて経済的に安定・有利であると知ったこと	8.7	5.8	6.1	8.3	7.7	10.3
他の職業と比べて労働条件面で良いと知ったこと	0.0	1.9	3.0	0.0	0.0	5.1
家庭教師や塾講師などの経験	17.4	15.4	18.2	8.3	30.8	(>) 2.6
クラブ・サークル活動などの経験	17.4	5.8	18.2	8.3	0.0	7.7
インターンシップや自然学校などで直接子どもと接した経験	4.3	7.7	3.0	1.7	0.0	2.6
教育実習の経験	21.7	19.2	39.4	21.7	46.2	33.3
大学における専門の学習	4.3	3.8	12.1	3.3	7.7	12.8
大学における教職関係科目の学習	4.3	5.8	9.1	3.3	15.4	5.1
その他	4.3	5.8	0.0	6.7	15.4	2.6
わからない	4.3	0.0	0.0	3.3	0.0	0.0

注1)単位は%。

注2)質問項目は複数回答可である。

注3)カイニ乗検定の結果、>は5%水準で有意。なお、期待度数5未満の箇所はカッコをつけている。

3. 教職活動の基礎を培うにあたって役立った大学時代までの被教育体験

表6は、大学時代までの経験の中で、現在の教職活動を進めていく上で、基礎を培うにあたって役立った経験についての結果である。回答結果は、回答内容を得点化しその平均値を表示している。

2011年・2017年調査の結果ともに差異がなく学校種問わず共通することは、「小・中・高校のすばらしい教師との直接の交流」「教育実習で直接子どもたちと接した経験」「インターンシップや自然学校などで直接子どもたちと接した経験」といった項目の得点が高いことである。子どもの頃に学校で出会った教師や、大学時代に関わった子どもとの直接的な交流は、2011年22-27歳と2017年新世代において変わりなく役立つ経験となっているようである。その一方、「卒業論文作成などで得た学問研究をすることの経験」のように、教員養成時代に研究するという経験が役立つものであるという意識は低い状態である。

次に、2011年調査と2017年調査の結果で有意差があった箇所を見ていく。

小学校教師については、有意差のある項目は各県1項目のみであるので、概して2011年22-27歳と2017年新世代では大学時代までの役立つ経験に対する認識は共通しているといえるだろう。しかし、各項目の内容を確認すると、A県では「自治的諸活動の経験」、B県では「クラス・クラブ・サークルなどでの友人との交流」、C県では「下宿やクラブ・サークルなどでの先輩との交流」が有意に減少しており、自治的諸活動やクラブやサークルなどの同世代の仲間を中心とした様々な人たちとの交流・人間関係の場を役立つ経験と思わなくなってきたことが窺える。大学が提供するインターンシップや教育実習といった子どもたちと接する機会の評価が高いことと合わせて考えると、注目すべき結果と言えるだろう。

中学校教師については、A県とB県の教師には世代間の意識に違いはないものの、C県の教師には有意差が散見される。「大学での授業から得た知識・経験」の平均値が下がり、「クラス・クラブ・サークルなどでの友人との交流」「下宿やクラブ・サークルなどでの友人との交流」の値が上がっている。A県、B県と異なるC県のみに見られる結果であり、C県の学校現場が抱える教育課題との関連でより詳細に検討する必要がある。（望月耕太）

表6 教職活動の基礎を培うにあたって役立った大学時代までの経験

	小学校教師						中学校教師					
	A県		B県		C県		A県		B県		C県	
	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年	2011年	2017年
小・中・高校のすばらしい教師との直接の交流	2.21	2.19	2.33	2.25	2.26	2.22	2.42	2.26	2.45	2.49	2.28	2.24
大学での授業から得た知識・経験	1.62	1.75	1.77	1.70	1.80	1.91	1.65	1.76	1.80	1.85	2.17	> 1.67
インターンシップや自然学校などで直接子どもたちと接した経験	2.22	2.16	2.20	2.09	2.38	2.30	2.27	1.98	2.07	2.11	1.93	1.92
教育実習で直接子どもたちと接した経験	2.41	2.29	2.44	2.43	2.55	2.49	2.31	2.29	2.40	2.45	2.39	2.26
卒業論文作成などで得た学問研究をすることの経験	1.25	1.06	1.08	1.12	1.38	1.12	0.92	1.14	1.26	1.16	1.06	1.00
自主ゼミ・自主学習などで得た知識・経験	1.50	1.27	1.65	1.49	1.78	1.64	1.52	1.49	1.59	1.53	1.47	1.67
大学教師との交流	1.61	1.49	1.35	1.70	1.70	1.69	1.19	1.56	1.59	1.76	1.88	1.78
自治的諸活動の経験	1.77	> 1.45	1.65	1.57	1.71	1.57	1.42	1.53	1.34	1.52	1.29	1.82
寮生活の経験	1.46	1.36	1.78	1.58	1.71	1.13	1.60	1.50	1.00	1.24	1.33	1.50
反面教師との出会い	1.80	1.61	1.96	1.74	1.73	1.80	1.75	1.91	1.64	1.72	2.00	1.96
家庭教師や塾講師などで直接子どもたちと接した経験	1.84	1.65	1.72	1.90	2.08	2.08	1.88	2.03	2.00	1.89	2.06	2.17
クラス・クラブ・サークルなどでの友人との交流	2.07	1.82	2.28	> 1.92	2.13	2.00	2.19	2.08	1.82	1.93	1.60	< 2.10
下宿やクラブ・サークルなどでの先輩との交流	1.82	1.72	2.03	1.87	2.14	> 1.82	2.15	1.76	2.06	1.87	1.46	< 2.09
テレビ・ラジオ・新聞・雑誌などマスメディアから知識を得た経験	1.43	1.46	1.57	1.53	1.71	1.54	1.27	1.32	1.38	1.42	1.41	1.50

注1) 数値は、「かなり役立っている」3点、「ある程度役立っている」2点、「あまり役立っていない」1点、「ほとんど役立っていない」0点としたときの平均値である。なお、経験したことがない者は除外している。

注2) t検定の結果、>は5%水準で有意。

III 教師の力量形成の環境の比較

本章では、世代ごとの地域間比較結果の時代比較を行い、教師の力量形成のあり方の均質化を検討する。まず、教師の教育実践を高める上で意義あることを確認し、彼らを取り巻く力量形成に関連する環境に対する意識を分析する。次に、その環境のなかでも特に重要な同僚関係に注目し、その均質化について確認する。

なお、本章で用いる表は、2011年時点の年齢カテゴリーの教師の回答における地域差が、2017年でもどのように変化しているのかを確認するものになっている。つまり、2011年30代の欄の2011年調査は30～39歳で、2017年調査は36～45歳である。

教師の力量形成の変容

1. 教育実践の質を高める上で意義あること

表7 教育実践の質を高める上で意義あること（小学校教師）

日常的な活動	2011年20代						2011年30代						2011年40代						2011年50代					
	2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査		
	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県
子どもとの交流	2.92	2.91	2.97	2.86	2.89	2.91	2.81	2.89	2.74	2.76	2.78	2.80	2.77	2.72	2.64	2.81	2.73	2.89	2.63	2.57	2.79	2.64	2.68	2.79
同僚と互いに授業を見合ったりすること	2.80	2.77	2.85	2.78	2.70	2.84	2.64	2.61	2.52	2.60	2.71	2.72	2.56	2.55	2.54	2.69	2.57	2.64	2.38	2.37	2.56	2.33	2.46	2.74
教頭・校長のリーダーシップやアドバイス	2.50	2.34	2.68	2.42	2.42	2.44	2.32	2.24	2.34	2.15	2.42	2.48	2.18	2.13	2.23	2.29	2.20	2.24	2.00	1.95	2.25	1.78	2.03	2.08
保護者との交流	2.41	2.20	2.47	2.29	2.36	2.27	2.22	2.14	2.13	2.20	2.12	2.38	2.13	1.97	2.15	2.24	1.91	2.07	1.95	1.87	2.10	1.91	2.02	1.84
先輩・同僚教員の個別的なアドバイス	2.79	2.72	2.78	2.74	2.68	2.68	2.67	2.61	2.58	2.64	2.63	2.68	2.47	2.37	2.49	2.52	2.42	2.36	2.26	2.29	2.39	2.24	2.36	2.42
職場の雰囲気や人間関係	2.85	2.82	2.86	2.81	2.78	2.80	2.79	2.82	2.73	2.68	2.68	2.76	2.63	2.59	2.61	2.75	2.57	2.65	2.51	2.51	2.67	2.47	2.59	2.84
悩みを打ち明け相談できる相手(教員以外)の存在	2.76	2.69	2.69	2.58	2.44	2.62	2.56	2.45	2.44	2.52	2.40	2.49	2.46	2.37	2.41	2.51	2.33	2.49	2.42	2.30	2.45	2.09	2.16	2.39
すぐれた著作との出会い	2.05	1.91	2.15	2.02	1.96	1.95	2.11	1.95	2.06	1.95	2.05	2.08	2.06	1.97	1.97	2.02	1.91	1.82	1.97	1.97	2.06	1.67	1.93	2.08
自分の意欲や努力	2.78	2.83	2.90	2.76	2.75	2.78	2.81	2.67	2.69	2.64	2.72	2.78	2.65	2.61	2.72	2.66	2.62	2.55	2.60	2.52	2.69	2.56	2.49	2.53
教育とは直接関係のない興味をもつこと	2.50	2.43	2.42	2.44	2.40	2.43	2.40	2.30	2.32	2.39	2.40	2.44	2.36	2.27	1.90	2.35	2.23	2.36	2.16	2.21	2.29	2.24	2.21	2.29
制度・組織体制																								
教育委員会主催の研修	1.88	1.89	2.19	1.95	2.05	1.92	1.81	1.95	1.82	1.81	2.07	1.98	1.87	1.71	1.95	1.78	1.98	1.98	1.55	1.69	1.86	1.67	1.69	1.87
所属校での研修	2.34	2.35	2.42	2.24	2.33	2.24	2.13	2.35	2.16	2.16	2.22	2.40	2.17	2.13	2.31	2.19	2.26	2.16	2.09	2.13	2.29	2.00	2.03	2.27
所属校での学年会・教科会	2.34	2.42	2.40	2.32	2.40	2.37	2.26	2.26	2.21	2.23	2.30	2.49	2.25	2.18	2.36	2.19	2.26	2.20	2.14	2.18	2.29	1.98	2.22	2.35
学校全体での研究活動・研究体制	2.34	2.32	2.46	2.28	2.26	2.17	2.16	2.29	2.14	2.15	2.17	2.35	2.16	2.03	2.18	2.24	2.20	2.09	2.11	2.09	2.26	1.89	2.06	2.11
他校の研究発表会への参加	2.21	2.05	2.41	2.22	2.18	2.10	2.13	2.11	2.10	2.02	2.09	2.28	2.15	1.96	2.16	2.06	2.04	2.05	2.01	1.92	2.14	1.83	1.92	2.05
地区の学年・教科・領域別の研究会	2.07	1.90	2.36	2.07	2.02	1.89	2.00	2.00	1.98	1.89	2.01	2.12	1.96	1.76	2.06	1.89	1.84	1.87	1.74	1.74	1.85	1.70	1.76	1.79
教員評価	1.40	1.98	1.71	1.39	1.13	1.27	1.00	.79	1.10	1.13	1.79	1.28	1.12	.71	1.26	1.09	.73	1.00	.93	.66	1.02	.86	.66	1.03
民間教育研究団体や自主的サークルへの参加	1.72	1.60	2.10	1.86	1.71	2.18	1.77	1.86	2.10	1.79	1.93	2.25	1.76	1.66	1.96	1.80	1.71	2.05	1.94	1.71	1.99	1.98	1.87	2.00
組合運動(教研委員会なども含む)	1.28	1.08	1.33	1.26	1.30	1.42	1.21	1.18	1.00	1.46	1.37	1.50	1.15	1.34	1.10	1.58	1.28	1.40	1.55	1.21	1.51	1.43	1.31	1.69

注1) 数値は、「かなり意義がある」3点、「ある程度意義がある」2点、「あまり意義がない」1点、「ほとんど意義がない」0点としたときの平均値である。

注2) 一元配置分散分析の結果5%水準で有意差があった箇所を線で結んだ。

まず、小学校教師における自らの教育実践の質を高める上で意義あることについて地域間の差を確認する（表7参照）。

2011年30代、40代で地域差が増加している。この要因は、彼らが教育実践の中心になり、子どもたちと向き合う業務を行っていることと関連していると思われる。現在の日本では、子どもたちの主体性を大切にしつつ個に応じた教育を行うことを目指している。今日30代後半から40代前半といった2011年30代は中堅教師としてその教育を中心的に担っている。したがって、地域の教育課題対応とその解決が重要な仕事の一つとなっており、そのための力量が求められる。そのための機会が重要なものとして捉えられるようになっていいると考えられる。

40代にも共通の特徴は確認できる。子どもとの交流や自主サークルへの参加など、個別の教育実践に関することに地域差は出てきている。しかし、彼らが30代と異なるのは、年齢が上がり、他の教師を指導する立場になる分、学校組織をコントロールする一員としての役割が強くなり求られていることである。管理職からのアドバイスや校内研修といった組織体制を前提とした力量形

成環境が30代と異なり、地域を越えて類似してきているのはそのためだと考えられる。

また、50代の地域差が減少していることも、学校組織の一員として類似する意識を持つようになってきていることが要因であると推察される。20代も50代同様に地域差が減少している。30代、40代と同様、教育実践が中心の業務になっているにもかかわらず、20代の地域差が減少しているのは、育成指標の作成や均質化された管理職の指導が影響していることが関係していると考えられる。

表8 教育実践の質を高める上で意義あること（中学校教師）

	2011年20代						2011年30代						2011年40代						2011年50代					
	2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査		
	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県
日常的な活動																								
子どもとの交流	2.84	2.88	2.92	2.86	2.82	2.97	2.74	2.82	2.83	2.74	2.62	2.67	2.70	2.63	2.79	2.67	2.66	2.81	2.51	2.57	2.61	2.57	2.65	2.74
同僚と互いに授業を見合ったりすること	2.54	2.61	2.77	2.55	2.52	2.67	2.41	2.51	2.46	2.51	2.29	2.33	2.38	2.34	2.50	2.34	2.26	2.35	2.27	2.30	2.29	2.29	2.11	2.50
教頭・校長のリーダーシップやアドバイス	2.46	2.48	2.46	2.24	2.32	2.31	2.17	2.22	2.29	2.30	2.12	2.26	2.03	2.11	2.13	1.90	2.17	1.96	1.92	1.89	1.94	1.90	1.76	1.90
保護者との交流	2.41	2.16	2.23	2.22	2.10	2.25	2.20	2.10	2.20	2.20	1.87	2.00	2.11	1.96	2.08	2.01	1.99	2.08	1.99	1.78	1.86	1.94	1.78	1.91
先輩・同僚教員の個別的なアドバイス	2.73	2.61	2.69	2.53	2.58	2.61	2.50	2.49	2.54	2.53	2.27	2.11	2.45	2.34	2.42	2.27	2.34	2.31	2.23	2.21	2.18	2.31	2.22	2.29
職場の雰囲気や人間関係	2.68	2.84	2.92	2.70	2.65	2.75	2.72	2.70	2.83	2.71	2.58	2.44	2.67	2.58	2.79	2.45	2.64	2.69	2.56	2.50	2.57	2.52	2.44	2.78
悩みを打ち明け相談できる相手（教員以外）の存在	2.49	2.70	2.54	2.45	2.43	2.61	2.48	2.54	2.57	2.45	2.19	2.33	2.44	2.26	2.38	2.26	2.26	2.12	2.30	2.29	2.28	2.14	2.07	2.33
すぐれた著作との出会い	1.92	2.02	2.04	1.85	1.84	1.86	1.87	2.04	2.06	2.00	1.69	1.74	1.85	1.83	1.88	1.90	1.85	1.85	1.90	1.97	1.82	1.86	1.84	1.90
自分の意欲や努力	2.84	2.84	2.92	2.62	2.67	2.72	2.69	2.77	2.91	2.64	2.51	2.70	2.62	2.55	2.54	2.44	2.61	2.69	2.53	2.61	2.63	2.53	2.43	2.62
教育とは直接関係のない趣味をもつこと	2.41	2.54	2.31	2.39	2.40	2.28	2.30	2.30	2.14	2.28	2.33	2.44	2.13	2.07	2.33	2.16	2.13	2.12	2.19	2.18	2.02	2.02	2.16	2.14
制度・組織体制																								
教育委員会主催の研修	1.56	1.89	1.73	1.61	1.91	1.54	1.60	1.72	1.78	1.73	1.74	1.61	1.50	1.64	1.83	1.54	1.72	1.69	1.53	1.52	1.47	1.37	1.61	1.59
所属校での研修	1.86	2.16	1.81	1.77	1.97	1.71	1.80	1.93	1.92	1.95	1.79	1.57	1.75	1.93	1.83	1.75	1.90	2.00	1.77	1.87	1.74	1.84	1.66	1.95
所属校での学年会・教科会	2.19	2.27	2.27	1.92	2.13	1.97	1.98	2.05	2.11	2.01	1.95	2.04	1.89	2.05	2.13	1.90	2.05	2.27	1.94	2.16	2.16	1.92	1.93	2.27
学校全体での研究活動・研究体制	1.91	2.00	1.88	1.84	1.90	1.63	1.77	1.81	1.81	1.95	1.69	1.61	1.70	1.89	1.88	1.74	1.83	1.88	1.79	1.83	1.69	1.67	1.68	1.90
他校の研究発表会への参加	1.94	1.93	2.23	1.92	1.90	1.80	1.87	1.85	1.97	1.96	1.70	1.75	1.75	1.84	1.91	1.74	1.77	1.88	1.77	1.78	1.74	1.78	1.66	1.76
地区の学年・教科・領域別の研究会	1.83	2.04	2.10	1.81	1.95	1.71	1.86	1.76	1.94	1.80	1.73	1.70	1.70	1.77	1.81	1.66	1.74	1.79	1.65	1.70	1.55	1.69	1.74	1.57
教員評価	1.50	1.21	1.48	1.26	1.09	1.03	1.21	1.65	1.11	1.24	1.72	1.11	1.96	1.75	1.17	1.05	1.82	1.96	1.92	1.63	1.90	1.67	1.63	1.00
民間教育研究団体や自主的サークルへの参加	1.45	1.52	1.85	1.45	1.44	1.39	1.37	1.59	1.58	1.50	1.40	1.47	1.22	1.66	1.95	1.66	1.64	2.00	1.51	1.64	1.71	1.66	1.61	1.93
組合運動（教研集会なども含む）	.77	1.11	1.00	1.07	1.14	1.17	.82	1.21	.33	1.12	1.07	.67	.83	1.11	1.38	1.46	1.09	1.14	1.20	1.19	1.14	1.15	1.00	1.63

注1) 数値は、「かなり意義がある」3点、「ある程度意義がある」2点、「あまり意義がない」1点、「ほとんど意義がない」0点としたときの平均値である。なお、経験したことがない者は除外している。
注2) 一元配置分散分析の結果5%水準で有意差があった箇所を実線で結んだ。

次に表8は、中学校教師が自身の教育実践の質を高める上で意義があると考えらるについて尋ねた調査結果である。

中学校教師の結果で特に注目したいのは、30代の結果である。特定の県に偏った結果は認められないが、2017年調査では19項目中10項目に地域差が認められる。彼らが2011年の中核的実践家であることを考えると、役割がさらにミドルリーダー的なものになっていくなかでそれぞれの地域の教育課題に応じた力をつけることになっているのかもしれない。これは30代という年代が持つ教師のライフコース上の特徴として理解することができるだろう。小学校教師と類似する傾

教師の力量形成の変容

向が読み取れる。

一方、2011年20、40、50代において、2011年と2017年ともに全般的に地域差が少ないという結果が得られた。中学校の教師集団は小学校以上に組織化された集団であるので、均質的な結果になったのかもしれない。

2. 同僚関係

表9 同僚関係

	2011年20代						2011年30代						2011年40代						2011年50代						
	2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			2011年調査			2017年調査			
	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	
小学校																									
同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあうこと	1.89	1.85	1.56	1.87	1.62	1.72	1.51	1.55	1.56	1.67	1.39	1.69	1.51	1.41	1.58	1.28	1.38	1.42	1.46	1.21	1.34	1.20	1.29	1.39	
同僚と子どものことや教育のことについて話し合うこと	2.27	2.22	2.29	2.25	2.20	2.31	2.14	2.12	2.06	2.24	2.24	2.18	2.24	2.11	2.24	2.27	2.24	2.21	2.12	1.99	2.23	2.07	2.02	2.24	
同僚と互いに授業を見合ったりすること	1.53	1.45	1.53	1.59	1.69	1.58	1.57	1.76	1.48	1.71	1.79	1.72	1.79	1.69	1.66	1.63	1.87	1.57	1.65	1.55	1.59	1.67	1.61	1.47	
同僚と互いに実践についてアドバイスしあったりすること	1.91	1.89	1.91	1.80	1.84	1.95	1.74	1.85	1.84	1.88	2.00	1.91	2.03	1.80	1.95	1.96	2.08	2.00	1.94	1.77	1.83	1.98	1.91	1.84	
同僚に自分から実践指導上の相談をすること	2.19	2.11	2.00	2.09	2.08	2.21	1.92	1.89	1.87	1.94	2.13	1.94	2.00	1.84	1.92	1.88	1.95	2.04	1.67	1.61	1.74	1.67	1.77	1.82	
同僚と勉強会のようなものをしたりすること	1.13	.94	1.16	1.20	1.05	1.08	1.11	.86	.90	1.17	.97	1.07	1.21	1.00	1.21	1.21	1.05	.94	1.20	.95	1.18	1.04	.99	1.18	
学年・学校経営に積極的に関わっていただくこと	1.99	2.05	2.00	2.05	2.14	2.35	1.90	2.02	1.97	2.09	2.28	2.21	2.09	2.12	2.21	2.08	2.20	2.33	2.16	2.05	2.05	1.96	2.10	2.18	
職員会議で積極的に発言すること	1.06	1.00	1.16	1.53	1.37	1.39	1.38	1.52	1.60	1.70	1.71	1.74	1.94	1.66	1.63	1.88	1.79	1.70	1.96	1.64	1.91	1.70	1.73	1.76	
主任・教諭・校長に実践上の相談をよくすること	1.66	1.69	1.80	1.77	1.76	1.90	1.60	1.80	1.82	1.70	1.93	1.99	1.56	1.90	2.08	1.62	1.90	1.92	1.60	1.56	1.68	1.56	1.64	1.76	
他の同僚やクラスのことを気にせず自分の思い通りに実践すること	1.11	1.08	1.29	1.18	1.22	1.15	1.27	1.14	1.34	1.22	1.05	1.01	1.16	1.12	.92	1.12	1.17	1.13	1.31	1.24	1.24	1.22	1.30	1.03	
中学校																									
同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあうこと	1.76	1.75	1.50	1.49	1.77	1.82	1.46	1.51	1.33	1.49	1.40	1.44	1.45	1.34	1.21	1.25	1.23	1.04	1.32	1.40	1.12	1.15	.99	1.00	
同僚と子どものことや教育のことについて話し合うこと	2.05	2.04	1.96	2.05	2.16	2.09	2.11	2.10	2.03	2.05	1.95	1.93	1.97	1.93	2.04	1.93	2.00	2.16	1.86	2.07	1.94	1.95	1.83	1.86	
同僚と互いに授業を見合ったりすること	1.24	1.44	1.27	1.43	1.46	1.26	1.22	1.59	1.31	1.51	1.36	1.29	1.42	1.51	1.46	1.52	1.53	1.40	1.53	1.54	1.63	1.71	1.38	1.45	
同僚と互いに実践についてアドバイスしあったりすること	1.57	1.65	1.62	1.56	1.73	1.69	1.55	1.67	1.72	1.68	1.67	1.64	1.57	1.61	1.71	1.54	1.75	1.68	1.55	1.60	1.80	1.76	1.55	1.68	
同僚に自分から実践指導上の相談をすること	1.97	1.89	1.88	1.66	1.88	1.63	1.76	1.77	1.81	1.73	1.68	1.68	1.54	1.52	1.67	1.45	1.59	1.68	1.40	1.40	1.37	1.52	1.34	1.36	
同僚と勉強会のようなものをしたりすること	.76	.53	.62	.96	.83	1.00	.71	.90	.72	.97	.79	.75	.88	.77	.91	.86	.78	.60	.90	.87	.86	1.07	.87	.68	
学年・学校経営に積極的に関わっていただくこと	1.78	1.91	2.08	1.84	2.07	2.06	1.78	1.90	2.11	1.98	1.95	2.18	1.80	2.04	2.00	1.99	2.17	2.04	1.88	1.99	1.94	2.02	1.94	2.09	
職員会議で積極的に発言すること	.86	.89	.58	1.14	1.45	1.43	.85	1.48	1.31	1.58	1.56	1.71	1.42	1.69	1.39	1.62	1.71	1.72	1.64	1.71	1.76	1.71	1.54	1.95	
主任・教諭・校長に実践上の相談をよくすること	1.43	1.28	1.46	1.54	1.74	1.51	1.40	1.65	1.67	1.70	1.72	1.96	1.55	1.68	1.58	1.59	1.74	1.68	1.48	1.64	1.61	1.63	1.58	1.67	
他の同僚やクラスのことを気にせず自分の思い通りに実践すること	1.30	1.04	1.04	1.33	1.23	1.17	1.13	1.30	1.46	1.23	1.24	1.32	1.32	1.24	1.17	1.33	1.33	1.21	1.22	1.45	1.29	1.26	1.36	1.24	

注1) 数値は、「非常によくある」3点、「たまにある」2点、「あまりない」1点、「まったくない」0点としたときの平均値である。

注2) 一元配置分散分析の結果5%水準で有意差があった箇所を実線で結んだ。

次に、教師の力量形成のなかで重要な影響力のある同僚関係について確認するために、最近の教職生活における同僚関係について見ていこう（表9参照）。

小学校教師の2011年20、30代については、2011年と2017年を比較すると、両方とも地域差のある項目は少ない。それらの世代においては、同僚関係については大きな地域差がない状態が続いていると言える。

しかし、2011年50代では、2011年には地域差が4項目確認されたのだが、2017年は有意差のある項目はなくなっている。また、40代も地域差のある項目は減少している。これらのベテラン世代では6年間に同僚関係の地域差がなくなってきたと思われる。

ここで注目したいことは、地域差が少ない2011年20台と2011年30代において、2017年調査で地域差が確認された項目に「学年・学校運営に積極的に関わってほしい」と「主任・教頭・校長に実践上の相談をよくすること」があることである。20代、30代が抱えるそうした課題に応える側の教員組織の管理運営に深く関わることになる40代、50代に地域差がなくなっていることは、学校現場の組織化が進んでいることの証かもしれない。

また、学校の組織化に関わって「主任・教頭・校長に実践上の相談をよくすること」に注目したい。2011年40代の2011年調査結果と2011年30代の2017年調査結果に同様の地域差の傾向がある。中堅教師の管理職とのコミュニケーションの取り方の地域差がそのまま続いていることは、管理職と中堅教師の関係性に、地域特有の特徴があり、それがこの6年間で変わっていないことを示している。「教頭・校長のリーダーシップやアドバイス」は表7で確認したように、教育実践の質を高める上で意義あることであるという認識に関しては、2011年の時点（2017年40代の2011年調査）では地域差がなかったが、2017年（2011年30代の2017年調査）になって地域差が生じている。この2つの結果のズレは慎重に検討する必要があるだろう。組織構造や管理組織体制の特徴がそのまま教師の力量形成に影響を及ぼすものになってきていると言ってよいのか、またその要因が何処にあるのか、学校の組織化を考える上で重要な手がかりとなることが予想される。今後の継続調査の結果をふまえて、丁寧に検討していく必要があるだろう。

小学校教師で地域差があり、その差が世代ごとに異なっているのに対し、中学校教師は地域差が少なく、その傾向はほぼ全世代に共通している。したがって、中学校教師の同僚関係は全国的に共通のものとなっていると考えることができる。また、2011年30代において、2011年調査で2項目にあった地域差が、2017年調査で全くなくなっており、このことから中学校教師の同僚関係の均質性は更に進んでいると言ってよいだろう。

以上のような小学校における2011年50代といった年輩世代の均質化や中学校の均質化などは、学校の組織化の進行を意味していると考えられる。小学校においては、地域差のある2011年30代といった現在30代後半から40代前半の世代が学校組織のなかにどのように組み込まれていくのか、あるいは組み込まれていかないのか、今後確認していく必要があるだろう。一方、中学校はそもそも教科や学年の境界が明確で、中学校独自の組織化が完成されている。その中での均質化が進行していることの意味は慎重に検討しなくてはならないだろう。学校組織体制の整備の効果が小学校ほどは明確な形で表れていないのは、その結果とも推察される。 (川村光)

IV 教師の教職意識と社会観

1. 教職意識の変化

本節では、教師の自らの教職生活に対する意識や社会観に注目し、2011年から2017年にかけて均質化・標準化の傾向がみられるかどうか検討する。表10は、「現在のあなたの教職生活」について尋ねた結果である。すでに2011年時点で、小学校でも中学校でも、「教師になってよかった」「毎日が忙しい」「仕事にやりがいを感じる」には9割以上の教師が、「慢性的に疲れを感じる」には8割以上の教師が、「あてはまる」（「あてはまる」＋「ある程度あてはまる」の合計）と答えており、これらの数値は2017年になってもほとんど変化していない。これらの意識は、教師の間ですでに一般化しているようだ。

これに対し、教師の間で回答傾向が唯一拮抗し、年度間でみても流動的だった項目は、「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」である。2011年は、小・中学校教師ともに66%程度の教師が「あてはまる」と答えたのに対し、2017年になると、中学校では有意な変化は見られなかったものの、小学校では72.6%が「あてはまる」と答えるに至った。すなわち、この6年間に、「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」とみなす意識—以下では「裁量感」と呼ぶ—が、小学校教師の間で有意に高まっている。

表10 教職意識の変化

		2011年	2017年
教師になってよかった	小学校	95.8	94.6
	中学校	93.6	93.2
毎日が忙しい	小学校	98.1	98.3
	中学校	98.3	98.2
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	小学校	66.8	< 72.6
	中学校	66.3	68.2
慢性的に疲れを感じる	小学校	84.0	85.2
	中学校	81.5	84.1
仕事にやりがいを感じる	小学校	94.1	94.1
	中学校	91.6	92.1
世の中を支えている人材を育てている(2017年のみ調査項目)	小学校	—	76.2
	中学校	—	72.6

注1) 数値は、「あてはまる」(「あてはまる」＋「ある程度あてはまる」の合計)と答えた割合(%)。

注2) 無回答を除いて計算してある。

注3) カイ二乗検定の結果、<は5%水準で有意。

2. 年齢による裁量感の違い

それでは、このような裁量感を高めているのは誰かという、裁量感をより持っているような経験豊富な教師というわけでは必ずしもない。表11より、年齢による裁量感の違いを確認しよう。小学校は両年度において、中学校は2017年において、年齢による回答傾向に有意な差がみられた。小学校では、「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」と答えた割合が高いのは両年度とも若手教師である。しかも、2017年調査の「2017年新世代」に関しては8割以上の小学校教師が「仕事上の自

由裁量の範囲が大きい」と答えた。一方、中学校では、2011年には年齢による有意な差はなかったが、2017年には差が確認でき、小学校と同様、若手教師のほうが裁量感を持つ傾向がある。

以上より、教師の仕事の現状を、若手教師ほど「自由裁量の範囲が大きい」と捉える傾向がある一方で、とりわけ中堅教師ではそうは思わない傾向がある。裁量感の最も低い年齢層は、小学校の2011年調査のみ50代、小学校の2017年調査、中学校の2011年調査と2017年調査では40代であった。実践の経験を積み重ね、実践的なリーダーとしての役割が期待されている中堅教師よりも、若手教師のほうが「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」という意識をむしろ有していることは、若手教師が捉えている裁量感が、必ずしも教師の実際の裁量権の大きさを反映しているというわけではないことを示していると言えるだろう。つまり、各々の想定する裁量権の射程（これは過去の経験を踏まえて定義される）と自らの仕事の現状との距離によって、裁量感は異なる。たとえば中堅教師は、近年の若手教師が求めることすら知らない、過去の教員集団が有していた裁量権を知っているからこそ、現状を「自由裁量の範囲が大きい」とは感じられない可能性がある。両者の違いに関する分析は、今後の課題としたい。

また、教師の裁量感には地域差もある。小学校では、2011年から2017年にかけて裁量感を持っている教師が増えたが（表10）、B県ではその割合が他県に比べて両年度とも低かった（表省略）。

表11 年齢による裁量感の違い

		2017年 新世代	2011年 20代	2011年 30代	2011年 40代	2011年 50代	全体
小学校	2011年	—	76.2	68.9	65.2	60.4	66.7 *
	2017年	80.4	79.1	71.4	62.3	68.9	72.7 *
中学校	2011年	—	69.2	69.9	59.6	67.7	66.3
	2017年	77.6	72.0	63.9	63.7	67.8	68.3 *

注1) 数値は、「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」という質問項目に「あてはまる」「あてはまる」+「ある程度あてはまる」の合計と答えた割合(%)。

注2) 無回答を除いて計算してある。

注3) カイ二乗検定の結果、*は5%水準で有意。

3. 教職意識の得点比較

以下では、教職意識に関する質問項目に対する回答を、「あてはまる」3点、「ある程度あてはまる」2点、「あまりあてはまらない」1点、「あてはまらない」0点として得点化し、さらに詳しく検討しよう。表12より、2011年から2012年にかけての得点差を確認すると、「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」と捉える見方＝裁量感、小学校で高まる傾向が確認できるが、そのほかの項目では、小学校・中学校ともに、顕著な年度間の変化は見られない。

次に表13で、教職意識の年齢による違いを確認すると、「仕事上の自由裁量の範囲が大きい」と捉える見方＝裁量感、2011年には、小学校の20代と、40、50代の間で有意な差があった。それが2017年になると、小学校のみならず、中学校でも、2017年新世代と2011年20代は、それ以上の年齢層に比べて裁量感を有する傾向が高く、若手教師と中堅教師の間に意識の分断線が生じているように見受けられる。その他の項目を見ても、2011年から2017年にかけて、教師の教職意

識が年齢による差を縮めてきたとは言い難い。

最後に、表14より、年齢を統制した上での地域間の教職意識の違いを確認しよう。裁量感に關しては、2011年のB県の20代の小学校教師で他県より有意に低かったが、2011年の中学校や2017年の小・中学校では、すべての年齢層で有意な差は認められない。そのほかの項目については、2017年に年齢層によっては新たに地域差が生じている項目もある。

表12 教職意識の得点変化

	小学校		中学校	
	2011	2017	2011	2017
教師になってよかった	2.52	2.49	2.48	2.46
毎日が忙しい	2.75	2.77	2.76	2.76
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	1.84	< 1.96	1.81	1.84
慢性的に疲れを感じる	2.29	2.32	2.27	2.30
仕事にやりがいを感じる	2.43	2.43	2.37	2.39
世の中を支えている人材を育てている	—	1.93	—	1.89

注1) 数値は、「あてはまる」3点、「ある程度あてはまる」2点、「あまりあてはまらない」1点、「あてはまらない」0点としたときの平均値である。
注2) t検定の結果、<は5%水準で有意。

表13 教職意識の年齢別得点比較

	2011年調査				2017年調査					
	2011年 20代	2011年 30代	2011年 40代	2011年 50代	2017年 新世代	2011年 20代	2011年 30代	2011年 40代	2011年 50代	
小学校	教師になってよかった	2.56	2.58	2.47	2.51	2.42	2.54	2.52	2.48	2.55
	毎日が忙しい	2.73	2.75	2.80	2.74	2.75	2.77	2.74	2.83	2.79
	仕事上の自由裁量の範囲が大きい	2.05	1.87	1.79	1.73	2.06	2.10	— 1.95	1.79	1.88
	慢性的に疲れを感じる	2.15	2.25	2.40	2.34	2.18	2.24	2.32	2.46	2.42
	仕事にやりがいを感じる	2.58	2.49	— 2.34	2.35	2.48	2.49	2.44	2.39	2.34
	世の中を支えている人材を育てている	—	—	—	—	1.83	1.94	2.00	1.93	1.91
中学校	教師になってよかった	2.49	2.62	— 2.43	2.40	2.46	2.41	2.52	2.45	2.49
	毎日が忙しい	2.82	2.80	2.78	2.69	2.79	2.79	2.79	2.74	2.68
	仕事上の自由裁量の範囲が大きい	1.89	1.91	1.71	1.78	2.03	1.97	— 1.73	1.77	1.78
	慢性的に疲れを感じる	2.22	2.29	2.37	2.20	2.26	2.36	2.31	2.32	2.16
	仕事にやりがいを感じる	2.53	2.50	— 2.31	2.23	2.54	2.40	2.42	2.31	2.31
	世の中を支えている人材を育てている	—	—	—	—	1.89	1.84	1.92	1.88	1.92

注1) 数値は、「あてはまる」3点、「ある程度あてはまる」2点、「あまりあてはまらない」1点、「あてはまらない」0点としたときの平均値である。
注2) 一元配置分散分析の結果、5%水準で有意差があった箇所を実線で結んだ。

表14 教職意識の県別得点比較

	2011年調査									2017年調査																				
	2011年20代			2011年30代			2011年40代			2011年50代			2017年新世代			2017年20代			2017年30代			2017年40代			2017年50代					
	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県	A県	B県	C県
小学校																														
教師になってよかった	2.51	2.58	2.61	2.58	2.64	2.51	2.52	2.42	2.54	2.56	2.37	2.61	2.36	2.39	2.52	2.52	2.50	2.61	2.48	2.47	2.65	2.46	2.47	2.53	2.52	2.49	2.71			
毎日が忙しい	2.73	2.77	2.69	2.77	2.77	2.70	2.83	2.78	2.79	2.76	2.67	2.80	2.75	2.70	2.81	2.74	2.75	2.82	2.65	2.85	2.72	2.80	2.81	2.95	2.72	2.81	2.82			
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	2.14	1.80	2.14	1.90	1.79	1.92	1.88	1.71	1.87	1.72	1.67	1.81	2.12	1.98	2.07	2.19	2.07	2.03	2.03	1.91	1.85	1.78	1.75	1.93	1.91	1.81	2.03			
機能的に働ける	2.21	2.23	1.92	2.25	2.27	2.21	2.44	2.39	2.32	2.32	2.33	2.36	2.06	2.21	2.30	2.21	2.28	2.25	2.24	2.45	2.27	2.48	2.44	2.45	2.54	2.44	2.21			
仕事にやりがいを感じる	2.58	2.46	2.71	2.50	2.52	2.43	2.40	2.28	2.42	2.34	2.26	2.48	2.44	2.49	2.52	2.48	2.46	2.54	2.39	2.44	2.51	2.42	2.36	2.44	2.39	2.26	2.50			
世の中を支えている人材を育てている	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.72	1.84	1.95	1.91	1.93	1.97	1.97	1.94	2.13	1.97	1.91	1.96	1.87	1.86	2.11			
中学校																														
教師になってよかった	2.47	2.42	2.65	2.54	2.59	2.83	2.45	2.43	2.42	2.37	2.38	2.49	2.40	2.42	2.60	2.33	2.42	2.58	2.57	2.42	2.61	2.45	2.43	2.50	2.61	2.38	2.61			
毎日が忙しい	2.81	2.79	2.88	2.81	2.82	2.72	2.73	2.80	2.87	2.68	2.69	2.69	2.92	2.73	2.70	2.82	2.78	2.75	2.77	2.81	2.79	2.68	2.75	2.88	2.69	2.65	2.78			
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	1.76	1.95	1.96	1.91	1.81	2.14	1.78	1.67	1.63	1.74	1.70	2.00	2.04	2.03	2.00	1.94	2.00	1.94	1.84	1.82	1.75	1.87	1.74	1.82	1.96	1.67	1.81			
機能的に働ける	2.30	2.26	2.00	2.41	2.25	2.22	2.38	2.33	2.50	2.30	2.22	2.02	2.30	2.31	2.13	2.38	2.36	2.36	2.29	2.45	1.96	2.27	2.36	2.31	2.06	2.29	1.86			
仕事にやりがいを感じる	2.59	2.46	2.62	2.41	2.45	2.75	2.30	2.32	2.29	2.15	2.22	2.37	2.53	2.47	2.65	2.27	2.42	2.59	2.46	2.38	2.43	2.24	2.32	2.38	2.39	2.17	2.61			
世の中を支えている人材を育てている	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.81	1.86	2.05	1.82	1.80	2.03	2.01	1.75	2.07	1.87	1.88	1.92	2.04	1.83	2.00			

注1) 数値は、「あてはまる」3点、「ある程度あてはまる」2点、「あまりあてはまらない」1点、「あてはまらない」0点としたときの平均値である。
 注2) 一元配置分散分析の結果、5%水準で有意差があった箇所を裏線で結んだ。

4. 教師の社会観と人材育成感

それでは、教師はどのような社会観をもって仕事をしているのだろうか。2017年調査で追加した質問項目を使用するため、単年度の分析をもとに検討しよう。

学校段階を問わず7割以上の教師は、「世の中を支えている人材を育てている」と自負している(表10)。その一方で、表は省略するが、「あなたはこれからの日本社会が良くなると思いますか、それとも悪くなると思いますか。」に対しては、小学校、中学校を問わず、「良くなる」(「良くなる」+「どちらかというとも良くなる」の合計)と答えた教師は約4割で、「悪くなる」(「悪くなる」+「どちらかというとも悪くなる」の合計)と答えた教師が約6割であった。

以上の「これからの日本社会」の変化予測と、「世の中を支えている人材を育てている」と感じているかどうかという二つの質問項目に対する回答を組み合わせると、教師の回答パターンは表15のように分類できる。悲観的社会観を持ちつつ人材育成の実感を持っている教師の割合が小学校・中学校ともに4割強を占め、楽観的社会観の下で人材育成の実感を持っている教師の割合(小学校34.6%、中学校30.6%)を凌いでいる。同様の結果は、全国的な教員調査でも確認できる(金子2017)。

それでは、このような教師の意識に、年齢差や地域差はあるのだろうか。表16より、小学校では教師の年齢層による有意差が認められ、「悲観的社会観の下で人材育成感あり」は、年齢が上がるにつれて増えていき、2011年50代では過半数を占める。一方、小学校の2017年新世代と2011年20代では、「楽観的社会観の下で人材育成感あり」が最大グループになり、「悲観的社会観の下で人材育成感あり」の割合を超えている。次に中学校に目を向けると、2011年20代では、小学校の若手と同様に「楽観的社会観の下で人材育成感あり」が最大グループになるが、最若手の2017年新世代の教師たちの間では、「悲観的社会観の下で人材育成感あり」が再び逆転する。

表15 教師の社会観と人材育成感

小学校		これからの日本社会の変化予測		合計
		良くなる	悪くなる	
世の中を支えている 人材を育てている	あてはまる	楽観的社会観の下で 人材育成感あり 34.6%(506)	悲観的社会観の下で 人材育成感あり 41.6%(608)	76.2%(1114) *
	あてはまらない	楽観的社会観の下で 人材育成感なし 6.6%(96)	悲観的社会観の下で 人材育成感なし 17.2%(252)	23.8%(348)
合計		41.2%(602)	58.8%(860)	100%(1462)
中学校		これからの日本社会の変化予測		合計
		良くなる	悪くなる	
世の中を支えている 人材を育てている	あてはまる	楽観的社会観の下で 人材育成感あり 30.6%(271)	悲観的社会観の下で 人材育成感あり 42.6%(378)	73.2%(649) *
	あてはまらない	楽観的社会観の下で 人材育成感なし 7.9%(70)	悲観的社会観の下で 人材育成感なし 18.9%(168)	26.8%(238)
合計		38.4%(341)	61.6%(546)	100%(887)

注1)「良くなる」は「良くなる」+「どちらかというと良くなる」の合計、「悪くなる」は「悪くなる」+「どちらかというとも悪くなる」の合計、「あてはまる」は「あてはまる」+「ある程度あてはまる」の合計、「あてはまらない」は「あてはまらない」「あまりあてはまらない」の合計。

注2) 無回答を除いて計算してある。

注3) ()内の数値は人数。

注4) カイ二乗検定の結果、*は5%水準で有意。

表16 社会観と人材育成感（年齢差）

		2017年 新世代	2011年20代	2011年30代	2011年40代	2011年50代	全体
小学校	楽観的社会観の下で 人材育成感あり	37.1	42.0	37.0	29.4	21.1	34.7 *
	悲観的社会観の下で 人材育成感あり	33.0	34.1	42.7	48.4	55.6	41.5
	楽観的社会観の下で 人材育成感なし	8.6	7.1	6.1	6.0	4.7	6.6
	悲観的社会観の下で 人材育成感なし	21.3	16.9	14.2	16.1	18.7	17.2
	合計	100	100	100	100	100	100
中学校	楽観的社会観の下で 人材育成感あり	29.7	36.8	33.7	27.4	23.3	30.7
	悲観的社会観の下で 人材育成感あり	42.8	32.3	41.5	46.1	53.4	42.5
	楽観的社会観の下で 人材育成感なし	8.7	8.5	9.3	6.4	6.8	7.9
	悲観的社会観の下で 人材育成感なし	18.8	22.4	15.5	20.1	16.5	18.9
	合計	100	100	100	100	100	100

注1) 単位は%。なお、無回答を除いて計算してある。

注2) カイ二乗検定の結果、*は5%水準で有意。

注3) 各カテゴリー内の最大値を示すセルに編掛けをしている。

次に、表17をみると、有意な地域差が認められる。C県の小学校は、「楽観的社会観の下で人材育成感あり」が44.8%に及んでおり、「悲観的社会観の下で人材育成感あり」を逆転している。逆に、C県の中学校では、「悲観的社会観の下で人材育成感あり」が半数近くを占め、他県に比べてもその割合が高い。

表10にみたように大多数の教師は毎日忙しいながら、仕事にやりがいを見出し、教師になってよかったと感じているわけだが、それは必ずしもこれからの社会をバラ色に自明視してのことでなさそうだ。多くの教師、特に年齢層の高い教師は、これからの社会は「悪くなる」と悲観的な見方をしながら、「世の中を支えている人材」を育てるという困難な課題を背負っていることになる。あるいは、自らが予測する悲観的な未来をも変えてゆく可能性を秘めたものとして、人を育てる仕事の意味を自覚しているのかもしれない。若手教師に注目すると、小学校では楽観的な社会観が広がりつつあるが、中学校では最も若い教師たちの間で、「悲観的社会観の下で人材育成感あり」という見方が再び強まっている。

教師の自らの教職生活に対する意識や社会観に関しては、2011年から2017年にかけて、年齢や地域の間で均質化・標準化が進んだとは必ずしもいえない。特に、2011年20代および2017年新世代と、それ以上の中堅教師との間には、裁量感などの側面で意識の分断が生じている可能性がある。また、2017年新世代は、2011年20代とも異なる社会観を持ちはじめている兆候も見受けられる。今後入職してくる若手教師の意識が、これまでの世代とどう異なり、どの方向に均質化していくか、あるいは多様化していくかを注視していきたい。
(金子真理子)

表17 社会観と人材育成感（地域差）

		A県	B県	C県	全体	
小学校	楽観的社会観の下で 人材育成感あり	33.5	29.6	44.8	34.6	*
	悲観的社会観の下で 人材育成感あり	41.0	45.0	36.6	41.6	
	楽観的社会観の下で 人材育成感なし	5.3	7.0	7.6	6.6	
	悲観的社会観の下で 人材育成感なし	20.2	18.4	11.0	17.2	
	合計	100	100	100	100	
中学校	楽観的社会観の下で 人材育成感あり	36.1	24.9	34.5	30.6	*
	悲観的社会観の下で 人材育成感あり	38.6	43.9	47.9	42.6	
	楽観的社会観の下で 人材育成感なし	10.2	6.7	6.3	7.9	
	悲観的社会観の下で 人材育成感なし	15.1	24.5	11.3	18.9	
	合計	100	100	100	100	

注1)単位は%。なお、無回答を除いて計算してある。

注2)カイ二乗検定の結果、*は5%水準で有意。

注3)各カテゴリー内の最大値を示すセルに編掛けをしている。

V 結論

まず、教師の被教育体験期については、教師が教職に就くことを決める時期には学校種による類似性があった。しかし、その理由は個人の経験といった個別的な経験にもとづくものであるので、均質化することはないだろう。また、現代の若手教師に対する養成教育の影響力については、本調査からは限られた情報しか得られなかったが、その影響力はまだ強いものにはなっていないようである。

一方、大学時代における課外活動の影響力は弱まっている様子が窺える。大学時代の教職志望やその後の教職生活に影響を及ぼす体験が、教職課程そのものに限定されてきている可能性がある。こうしたことが、教師にとってどのような意味を持つのか、今後更に継続して確認していく必要があるだろう。

次に、教職に就いて以降に焦点をあてた力量形成に関することとして、教育実践の質を高めるうえで意義あると考える日常的な活動や、教師教育に関する制度・組織体制については、2011年30代を除く他の世代では、地域を超えて世代ごとに類似する意識を持つようになってきていることがわかった。力量形成の機会に関する認識が世代ごとに均質化してきているようである。2011年20代といった若手世代では、教育実践を円滑に遂行していくうえでの様々の課題があるなかで、管理職が多様な若手教師をコントロールするようになってきているのかもしれない。また、40代以降については、学校の組織の一員として類似する意識を持つようになってきていると思われる。

ただし、他の世代に比べて、30代で地域差がみられた背景には、地域による実践レベルの課題が異なっていることが理由としてあげられるだろう。今日30代後半から40代前半といった現在の中核的な中堅教師（2011年30代）は、子どもたちの主体性を大切に、個に応じた教育を目指す現在の教育を中心となって担っており、地域の教育課題対応とその解決が重要な仕事の一つである。彼らにはそのための力量が求められるので、そういった日々向き合っている地域状況の違いが差として表れてきたと考えられる。

最後に、教職意識や社会観についての分析から、教師の大半が同じような教職意識を持っている一方で、とりわけ裁量感や社会観に関しては世代間の分断といった世代による意識差があることが明らかになった。文部科学省は現在、教師のライフコースに応じた育成指標の作成を進めており、世代を超えた同じ教師モデルを教師に求めるのではなく、世代毎に標準化した教師集団を一纏めにした教員組織を、学校のイメージとして持って、制度設計を進めている。〈チーム学校〉における教師集団のイメージがそれである。世代毎の教職意識の共有は確かにそのための必要条件でもあり、本調査の結果はその条件が整いつつあることを示している。また、今回の調査ではこの6年間に、ベテラン世代に教師をとりまとめる役割の期待が高まり、教師集団の組織化が推進されていることが推察される結果が確認されたが、それらもこうした政策を反映していると言えるだろう。ただし、教師の多様性や主体性が損なわれたり、世代間の分断が深まったりしては元も子もない。世代毎に標準化した組織化が、結果的にどのような学校と教育を作り上げることになるのかは、今後の教師教育政策の動向とともに、継続調査により慎重にモニタリングしていかなければならないだろう。

(川村光)

【注】

- 注1 例えば、稲垣らの教師のライフコース研究（1988）では長野県、塚田のもの（1998）は愛知県、山崎のもの（2002,2012）は静岡県の教師を対象としている。
- 注2 3県は関西地方、中部地方、関東地方の各1県である。各県は大都市周辺に位置し、政令指定都市を含んだ人口300万人以上の地域である。また、全国学力テストの結果（志水宏吉・高田一宏編『学力政策の比較社会学【国内編】－全国学力テストは都道府県に何をもちたか』明石書店、31-51頁、2012）で全国平均に近い得点であるという類似した傾向にある。
- 注3 2011年調査の結果分析をもとに地域比較について検討した論文として次のものがある。川村光「教師の成長に関する地域比較－2011年度質問紙調査の結果から－」『関西国際大学研究紀要』第14号、19-30頁、2013。Kawamura, A. "The Quality of Compulsory School Teachers in Japan: An Analysis Quantitative Investigations of Teachers' Professional Development in 2011-12," *Foro de Educación*, Vol. 14, Num. 20, 453-466, 2016.
- 注4 質問に対する回答は、記述、複数回答、4件法などによるものがある。
- 注5 2011年調査の22-27歳のサンプル数は小学校A県90名、B県39名、C県41名、中学校A県27名、B県40名、C県18名である。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース）「次世代の学校指導体制の在り方について（最終まとめ）」2016
- 2) 山崎準二『教師の発達と力量形成－続・教師のライフコース研究－』創風社、2012

【参考文献】

- ・稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース－昭和史を教師として生きて－』東京大学出版会、1988
- ・金子真理子「教師の働き方と教職観」『月刊高校教育』第50巻第11号、32-35頁、2017
- ・高井良健一「ライフコース研究とライフヒストリー研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、98-101頁、2017
- ・塚田守『受験体制と教師のライフコース』多賀出版、1998
- ・山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002

[付記] 本研究はJSPS 科研費JP17H02672の助成を受けた。