

教職の変容

—「第三の教育改革」を経て—

油布 佐和子・紅林 伸幸
川村 光・長谷川 哲也

1 問題の所在

教職の「専門職性」は、今日、現実的にも理論的にもクリティカルな問題となっている。

教師＝聖職論や教師＝労働者論の対立の中で、教師＝専門職論が主張されたのは40年以上も昔のことである。「専門職」は、専門的知識、専門的知識獲得のための長期の訓練、自律性、公共性、専門職団体の存在などを要件とする職業として定義されたが（Lieberman, 1956）、この理念型に照らし合わせた時、教職は「準専門職」「半専門職」としての要件しか満たしていないことは明らかである。そのために、この理念型をどのように実現するかという問題、すなわち「専門職化」が、その後長い間、実践的・研究的な課題となってきた。

今世紀に入って矢継ぎ早に進行した教職に対する制度的改革の中で、教職の専門職性の問題は、改めて検討すべき課題としてクローズアップされている。改革は、教職の専門職化を促進させようとしているのか、あるいはそうではないのか。こうした疑問が生じているからである。

教育改革で教職の専門職化が進展しているという見方がある。我が国の教育改革では、教師の資質能力の向上に関する政策が最優先されているからである。たとえば、「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2005年）では、教員の養成・採用・研修のあらゆる領域にわたって、教師の質を向上させることが目指されており、また、教員評価や多様な人材を学校教育に登用することによって高い資質を有する教員を確保することが主張されている。また、教職課程の質的水準の向上が目指され、「教職大学院制度」が創設され、「免許更新講習制」が導入された^{注1}（「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」）。このような教師の質の向上への関心は、先にあげたリーバーマンの理念型に照らし合わせた時、専門職の核である「専門的知識」の充実ということを意味しており、これが政策課題となっていることを考えると、教育改革で教職の専門職化が一層推進されていると判断することができる。

しかしながら一方で、正反対の政策、すなわち専門職化の後退という事態も進展している。「学校の組織運営の在り方について（作業部会の審議のまとめ）」（2004年）で、学校の組織体制の再編整備が答申された。ここに示された基本的路線は「今後の教員給与の在り方について（答申）」（2007年）に反映されたが、そこでは、鍋蓋型の組織から、組織目標を明確に示した経営組織へと、学校の組織運営体制と指導体制の見直しが主張されている。学校現場では、長い間、「官僚制」の浸透に抵抗してきた歴史がある。なぜならば、教師の自律性がこうした組織では十分に保証されないと考えられた

からである。専門職対官僚制の葛藤が、職場における対立の一因となってきたのも、これを反映している。しかしながら、今日の改革では、上述した政策にも示されたように、官僚制的編成が圧倒的に優位に進められつつある。

これまで見てきたように、「専門職化」という観点からみると、教育改革の中では、矛盾する政策が同時進行していることがわかる。

またこうした状況は、世界的規模で展開している新自由主義的教育改革の中に遍在しており、とりわけ、他に先駆けて改革が進行した英国でそれが顕著である。教師の資質向上への関心は高く、教員評価も含めて、教師の能力を測る様々な方法が開発され、利用されている^{注2}が、それとは正反対の状況・政策が進行しているのである。何よりも、多領域で、教師の自己決定権が狭められている。

第一に、1980年代末のナショナルカリキュラムの導入があげられる。カリキュラムの基準を示すことは、教育実践の質を一定程度保障することになるが、教師のカリキュラム構想の権限を奪い、これが専門職の要件である自律性の低下につながる危険性を有することがすでに当時より指摘されていた。また、その後の社会変化の中で、とりわけ新自由主義的な教育改革が進展すると、規制緩和によって「教育の商品化」が進み、教師はパッケージ化された教材を用いて、そのことに疑問を持たなくなっているという (Ball, S. 2005)。ここでは、専門的知識の内容や、それを創造・改善することが、教師以外の人々の手に委ねられてしまっており、教職の自律性の低下が見取れる。

また、評価システムの導入や、それに伴う成果主義・競争主義は、教師の教育行為を組織目標と評価に水路付けるように作用している。すなわち、官僚制的な組織統制がすすみ、NPMの手法が教育に浸透して、教師の仕事と役割が組織の一員としてのそれに限定されるようになってきているのである。

さらに重要な問題は、このような変化が、教師としての自己認識にも影響を及ぼしているということである。ただし、この影響は一元的ではない。改革が「教師の心と気概への攻撃」であると認識されて、教師のモチベーション低下につながっているという批判がある一方で、このような新しい趨勢に適応した新しいタイプの教師が出現しているという報告もある。

さて、上述してきたような教職の変化が、「専門職」概念の再検討も含めて、理論的な関心を喚起していることは間違いない。

第一に、教育学や実践を重視する立場からは、教師の資質向上が現実的な問題とされる状況に呼応するように、専門職の核となる知識・技能の確立に関心が寄せられており、教職の専門職化への運動と結びついて、「再専門職化」をキーワードとした議論が喚起されている。

第二に、教職に対する官僚制的な統制の強化を問題視した議論がある。これについては既に早い時期に、Apple, M. が、「教える技術への瑣末化」というテーマで、興味深い指摘をしている。官僚制的な組織原理への転換の中で、分業化された特定の領域を教師が担うようになり、ルーティン化した活動や、断片的知識が偏重されることに警告を発し、これを労働者化 *proleterianization* であると鋭く批判したのである (Apple, M. 1989)。教職の自律性の縮減の問題については、Appleのこうした議論は、今なお傾聴に値するだろう。

さらに、「脱専門職化」Deprofessionalization という問題も指摘されている。これは、専門家支配の実態の改善を主張するものである。専門職は、クライアントと専門家の関係を考えたとき、専門職は「排他的で市場の独占を担っている」という批判を受けるようになってきた。こうした批判を踏まえて、教職の専門職化の核を「倫理性」に置き、「民主的専門職」への方向性を示す議論が登場している（Whitty, G. 2008）。

以上のように、現実的な教職の変容と、それを受けて、教職の専門職性の議論が活発に展開されているのである。

我が国においても、教職への制度的改革の方向性が一応明確になった現在、過去十数年にわたる改革期をふりかえって教職の変容を明らかにし、改革先進国である欧米での「教職の専門職性」に関する議論にこれを接続し、その一翼を担うことには意義があると考えられる。

2 研究の目的と方法

【目的】 本研究は、教師の役割と仕事、教職の専門職性、教師文化（同僚性）等を総合的・実証的に把握し、近年のラディカルな教育改革の中での教職と教師の仕事の変化を探ること、および、今後の変化の方向を予測することを目的としている。またとくに、この分析を通じて、新自由主義的な教育改革の、教職の専門職性への影響についての学術的および政策的なインプリケーションを導くことを目指す。

本論文は、その第一段階として、まずはこの十数年の我が国における教職の変容を把握することに焦点を当てる。

【方法】 分析と考察に際しては、1995年、1999年、2009年の3時点のアンケート調査を用いる。調査の概要と、回収票の特徴は表2-1・表2-2に示すとおりである。

1992年に発足したPACT（Professional Actions and Cultures of Teaching）研究会の日本チームは、既に二度にわたって教師の仕事や

役割に関するアンケート調査・フィールドワークを実施してきた。

第一回調査（1995年）の時期は、学校や生徒の状況は次第に変化の兆しを見せているものの、教育改革によるドラスティックな変化はまだ始まっていなかった。二度目の調査（1999年）は、教職への全面的根本的な改革がまさに導入されようとする時期に当たる。2009年現在は、教職改革の全容がほぼ明らかになり、その速

表2-1. 調査概要

	第1回	第2回	第3回
実施時期	1995年7月 ～9月	99年12月 ～00年1月	08年12月 ～09年1月
調査地域	山形・東京・ 静岡・長野・ 福井・愛知・ 徳島・福岡	山形・群馬・ 千葉・東京・ 静岡・長野・ 福井・愛知・ 滋賀・徳島・ 福岡	山形・東京・ 静岡・長野・ 福井・愛知・ 徳島・福岡
調査方法	留め置き・自記式質問紙調査		

表2-2. 有効回収票の構成

		第1回	第2回	第3回
小学校	男	382人 (37.7%)	222人 (33.8%)	171人 (35.7%)
	女	630人 (62.1%)	434人 (66.1%)	308人 (64.3%)
中学校	男	629人 (61.3%)	353人 (58.3%)	251人 (63.2%)
	女	394人 (38.4%)	254人 (41.8%)	146人 (36.8%)

表2-3. 学校組織データ

調査年

	第1回	第2回	第3回	計
小学校	50 54.3%	38 55.9%	26 54.2%	114 54.8%
中学校	42 45.7%	30 44.1%	22 45.8%	94 45.2%
実数	92	68	48	208校

(実数は、学校数)

表2-4である。

中学校では「学校図書室の運営」「環境美化」で、小学校では「環境美化」で、「教師がする」と回答する学校が増加している。スクールカウンセラーを除いては、小中学校に教諭以外の専門のスタッ

表2-4. 教師の役割

	小学校		中学校	
	第1回調査	第3回調査	第1回調査	第3回調査
A. 学校図書室の運営	72.0	73.7	47.8	75.0
B. 教育相談	96.0	100.0	52.2	47.1
C. 総務	91.7	95.8	86.4	100.0
D. 生活指導・生徒指導	96.0	100.0	87.0	100.0
E. 進路指導	100.0	100.0	87.0	100.0
F. 健康指導	92.0	100.0	82.6	100.0
G. 特別支援学級	95.0	100.0	84.2	100.0
H. 環境美化	68.0	85.7	* 63.6	70.6

* 数字は「教諭がする」の割合

やかな運用が期待される状況にある。

このような三時点での比較分析を行うことは、教育改革が教職に及ぼす影響について考察するに有意義である。

【三時点における学校の組織文脈の変容】

分析に先立って、教師を取り巻く学校組織の状況がどのように変化しているのかを、アンケート調査から明らかにしておきたい。

分析対象となった学校は表2-3の通りである。このうち、第1回と第3回の調査で質問した「学校における教師の役割」「職員会議等会議の持ち方」「学校における意思決定」について概観し、その特徴を明らかにしよう。

① 学校における教師の役割

「貴校では次のことは誰がしていますか」という質問で、「教師がしている」と回答した割合を第1回調査と第3回調査で比較したものが

(%)

フが配置される事例はほとんどなく、そのために、教師があらゆる領域を以前にもまして指導せねばならなくなった状況がここには示されている。

*

*

② 職員会議等会議の持ち方

次に、学校における会議等の持ち方について、その変化を見ていこう。

表2-5、表2-6はそれぞれ校内会議の開催頻度、校内会議にかける時間、職員会議での議題についての結果を示している。

表2-5に見るように、小学校においては学年会の開催が有意に増加しており、また、職員会議の開催も若干増加していることが見て取れる。

次に、校内会議にかける時間の増減について調べたところ、表2-6に示すように若干短縮されていることが明らかになった。

小学校と中学校では、傾向が若干異なるものの、次のような傾向を指摘することが可能である。すなわち、中学校では大きな変化は見られないものの、小学校では「学級王国」の状況から「組織としての学校へ」というような変化が見られる。また、中学校・小学校ともに、校内会議に掛ける時間が短縮化している。

③ 学校における意思決定

次に、学校における意思決定について、調査結果を検討しよう。「貴校の教育計画の決定過程についてうかがいます。貴校の学校目標は伝統的に決まっていますか」という質問項目に対して「決まっ

表2-5. 校内会議の開催頻度 (％)

		小学校		中学校	
		第1回調査	第3回調査	第1回調査	第3回調査
A.	職員会議	15.9	33.3	24.3	14.3
B.	運営（企画）委員会	7.0	12.5	69.7	63.6
C.	各学年の学年会議	67.4	76.0	84.4	77.3
D.	各教科の会議	35.7	18.1	28.2	19.1
E.	生徒指導に関する委員会の会議	82.4	79.1	63.6	63.6

*数字は「週に一度ないしそれ以上」「月に2度くらい」の合計

表2-6. 校内会議にかける時間

		小学校		中学校	
		第1回調査	第3回調査	第1回調査	第3回調査
A.	職員会議	70.4	75.0	60.6	72.9
B.	運営（企画）委員会	78.6	79.2	84.9	81.2
C.	各学年の学年会議	86.1	79.1	75.8	92.9
D.	各教科の会議	89.8	100.0	90.9	100.0
E.	生徒指導に関する委員会の会議	90.7	95.9	*	95.2

*数字は、「1時間以内」「1時間30分くらい」の合計

ている」という回答を見ると、小学校では、第1回調査では45.5%であったものが、第3回調査では20.8%へと減少している。同様に、中学校においても45.5%から35.0%に減少していることが示された。

表2-7. 職員会議での議題

(%)

	小学校		中学校	
	第1回調査	第3回調査	第1回調査	第3回調査
学校目標	96.4	84.2	95.0	93.3
経営方針の内容	90.9	95.8	84.8	77.3
行事計画の内容	97.7	100.0	100.0	100.0
校務分掌	95.5	91.7	84.8	72.7
学年配置	38.6	36.0	48.5	45.5

*数字は「職員会議で話し合う」に「はい」と回答した割合

また、職員会議で話し合う内容について見てみると(表2-7参照)、小学校では「学校目標」を話し合う割合が、中学校では「校務分掌」の決定について話し合う割合が低くなっている。

さらに、表2-8に示すように、職員会議の議題は管理職が

中心となって事前に協議する割合が大きくなっており、また、一般教諭からの発議は少なくなっていることがわかった。

表2-8. 職員会議の持ち方

(%)

	小学校		中学校	
	第1回調査	第3回調査	第1回調査	第3回調査
A. 議題の決定にあたっては、管理職が中心となって事前に協議する	40.9	58.4	60.6	81.8
B. 原案以外に一般教諭からの発議もある	67.9	50.0	69.7	68.2
C. 職員会議は勤務時間内に終わることが多い	86.4	88.0	75.8	77.3
D. 職員会議は、職員室以外の場所で行われることが多い	54.6	58.4	60.6	68.2

*数字は「あてはまる」「大体あてはまる」の合計

こうした変化は、この間の職員会議の補助機関への位置づけの変化(2001年)とも関連しているが、同時に、一連の改革の中での学校組織の管理統制が進行している証左でもあろう。

以上のような学校環境の変化が教職にいかなる影響をおよぼすのかについて、教師が教職をどのように捉えているのか(=「教職観」)、教師は日々の教職生活にどのようにコミットしているのか(=「教職アイデンティティ」)、その中で同僚とはどのような関係を形成しているのか(=「同僚関係」)の側面から、以下で検討する。

(油布 佐和子)

3 教師は教職をどのように認知しているか？

（1）教職観の変容

これまで進められてきた教育改革は、教師を支える制度的基盤を揺るがすのみならず、「教職とは何か」という課題を突き付けている。改革が進行してきた15年の間に、教師自身の自己の職業に対する認識（教職観）はどのように変化してきたのであろうか。

次頁、表3-1は、教職観に関わる14項目を用意し、「教師という職業について、次のことはどの程度あてはまりますか」と質問した結果である。それぞれの項目について「あてはまる」と回答したものは3点、「ある程度あてはまる」を2点、「あまりあてはまらない」を1点、「あてはまらない」を0点とし、その平均値を比較した。

結果をみると、「絶えず自己を高める努力が求められる」「高度な専門的知識・技能が必要とされる」「教職は専門職だ」「体力がある」「使命感がなければできない」「やりがいがある」という7項目については、どの調査年でも平均値が2.0を上回っており、教師の多くがこうした項目について「あてはまる」と考えていることがわかる。

それでは、この15年間で変化したのは、こういった項目だろうか。

「あてはまる」と考える教師が年とともに増加している項目について検討すると、平均値が一貫して有意に増加しているのは、「経済的に恵まれている」「教師は知識人だ」という項目である。また、1995年と1999年では有意差はないものの、1995年と2008年、1999年と2008年の間で有意差が見られる項目は、「子どもにとって教師は人生の手本である」「教師は専門職だ」「体力がある」「使命感がなければできない」であった。

「経済的に恵まれている」という教師の増加は、この十数年の厳しい労働状況と比較し、教職の相対的優位性が反映されているのではないかと考えられる。また、「あてはまる」とする教師が増加しているその他の項目からは、教育に関わる職業に携わることへの強い自負があらわれている。特に「教師は知識人だ」や「教師は専門職だ」という認識の高まりは、教師という職業は知識を必要とする専門職であると、強く位置づけられるようになってきたことを示している。また、「子どもにとって教師は人生の手本である」や「使命感がなければできない」という認識の高まりは、教師という職業が人間的素養も必要とされるという考えが、ますます強まっていることも示している。

（2）教職観の変容の特徴

ところで、表3-1からは「社会的な評価が高い」という項目については「あてはまる」と回答する教師は一貫して少なく、「自分の生活をかなり犠牲にしなければならない」と回答する教師は、2008年で再び増加しているという結果も示されている。努力しても高い評価を得られるわけではないにもかかわらず、教職への自負が高まっているというこの結果を、どのように解釈すればいいだろうか。

そこで本節では、まず、2008年に肯定的な意味づけが強まった項目に注目して、教職へのこうした自負がどのような特徴を有しているのかを明らかにしておきたい。

表3-1. 教職観の平均値と3時点比較

	調査年	度数	平均値	標準偏差	多重比較 (Tukey, DunnettC)		
					(I) 調査年	(J) 調査年	平均値の差 (I-J)
絶えず自己を高める努力が求められる	1995年	1818	2.600	0.535	2008年	1999年	0.078 **
	1999年	1186	2.533	0.532		1995年	0.012
	2008年	831	2.611	0.521		1999年	1995年
高度な専門的知識・技能が必要とされる	1995年	1819	2.360	0.609	2008年	1999年	0.201 ***
	1999年	1186	2.293	0.595		1995年	0.135 ***
	2008年	831	2.495	0.576		1999年	1995年
経済的に恵まれている	1995年	1819	1.105	0.762	2008年	1999年	0.118 **
	1999年	1186	1.369	0.721		1995年	0.382 ***
	2008年	831	1.487	0.729		1999年	1995年
社会的な評価が高い	1995年	1811	1.181	0.725	2008年	1999年	0.034
	1999年	1186	1.357	0.734		1995年	0.210 ***
	2008年	829	1.391	0.743		1999年	1995年
子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている	1995年	1816	1.960	0.696	2008年	1999年	0.137 ***
	1999年	1186	1.884	0.705		1995年	0.062
	2008年	832	2.022	0.678		1999年	1995年
自分の生活をかなり犠牲にしなければならない	1995年	1814	2.281	0.680	2008年	1999年	0.164 ***
	1999年	1184	1.981	0.753		1995年	-0.136 ***
	2008年	832	2.145	0.748		1999年	1995年
子どもにとって教師は人生の手本である	1995年	1811	1.604	0.712	2008年	1999年	0.220 ***
	1999年	1185	1.576	0.712		1995年	0.191 ***
	2008年	831	1.795	0.674		1999年	1995年
教師は知識人だ	1995年	1814	1.479	0.710	2008年	1999年	0.254 ***
	1999年	1181	1.573	0.682		1995年	0.349 ***
	2008年	829	1.828	0.639		1999年	1995年
教師は専門職だ	1995年	1811	2.267	0.655	2008年	1999年	0.153 ***
	1999年	1187	2.242	0.628		1995年	0.127 ***
	2008年	831	2.395	0.586		1999年	1995年
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	1995年	1810	1.542	0.865	2008年	1999年	-0.076
	1999年	1180	1.581	0.776		1995年	-0.038
	2008年	829	1.504	0.784		1999年	1995年
体力がいる	1995年	1818	2.637	0.521	2008年	1999年	0.085 **
	1999年	1186	2.617	0.515		1995年	0.065 **
	2008年	833	2.702	0.470		1999年	1995年
使命感がなければできない	1995年	1815	2.290	0.658	2008年	1999年	0.172 ***
	1999年	1186	2.333	0.633		1995年	0.215 ***
	2008年	832	2.505	0.591		1999年	1995年
やりがいがある	1995年	1817	2.461	0.598	2008年	1999年	0.160 ***
	1999年	1187	2.382	0.612		1995年	0.081 **
	2008年	833	2.543	0.599		1999年	1995年
個人の創意工夫が活かせる	1995年	1818	2.377	0.639	2008年	1995年	-0.153 ***
	1999年						(t 検定)
	2008年	828	2.223	0.661			

(注1) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 以降同様。

(注2) 平均値には、各項目の「教師という職業について、次のことはどの程度あてはまりますか」に対する回答（あてはまる=3～あてはまらない=0）を使用。

[指標の作成]

前節の検討からは、教職の特徴を示した多くの項目で「あてはまる」と考える教師が増加しており、教師という職業への認識が変化していることが示された。近年、肯定的な意味づけが強まっている教職観を「2008年型教職観」と命名して、新変数を作成し、以下で教職観の変容の特徴を考察することにする。

新変数は、2008年の平均値が最も高く、1999年および1995年と比較して有意な差が生じている8項目を合算した合成変数（0～24点）である。具体的な項目は、「高度な専門的知識・技能が必要とされる」「経済的に恵まれている」「子どもにとって教師は人生の手本である」「教師は知識人だ」「教師は専門職だ」「体力がいる」「使命感がなければできない」「やりがいがある」である（表3-1で網掛けの項目）。これらで構成される「2008年型教職観」とは、教師という職業が、知識や技能、人間的素養を必要とする専門職であるという、近年の教師に強く認識されるようになった特徴を反映した変数である。

ところでこの「2008年型教職観」は、教師の仕事や役割のどのような領域と関連を持っているのだろうか。その特徴について検討するため、4つの観点を提示する。

第一に、学力低下等の問題から、近年の学校に寄せられる期待が変化しつつあることを踏まえ、

表3-2. 各観点の変数の定義

観点①：学校の役割の変容
項目：「基本的な生活習慣」「基礎的な学力」「受験学力」「個性的な発想や想像力」「情操教育」「他者への思いやりの気持ち」「礼儀作法や社会ルール」 各項目について、基本的に学校の責任である＝2～学校以外が責任を負うべきである＝0で得点化
観点②：学校の同僚関係や管理職との関係
項目：「管理職によく指導上の相談をする」「職員会議では積極的に意見を言う」「学校運営に積極的に関わっている」 各項目について、とてもあてはまる＝3～まったくあてはまらない＝0で得点化
項目：「校務分掌の係の仕事をする」 ほとんど毎日＝7，週に2～3回＝2.5，週に1回＝1，月に1～2回＝0.5，ほとんどしない＝0で得点化
観点③：自己裁量の範囲
項目：「教材の選択」「教える単元の順序」「授業の進度」「授業で校外に出かけること」 各項目について、自分ひとりで決められる＝2～管理職と相談して決める＝0で得点化
観点④：生徒との関係
項目：「生徒のことはすべて知っていなければならないと思う」「かつての教え子と今でも交流がある」「職場を離れれば、できるだけ仕事のことは考えない」 各項目について、あてはまる＝3～あてはまらない＝0で得点化
項目：「時間をかけて教えれば、どんな生徒にも理解させられる」「生徒指導でも、場合によっては、警察に協力を求めるべきだ」「学校にカウンセラーをおくべきだ」 各項目について、そう思う＝3～まったくそう思わない＝0で得点化

《学校の役割の変容》という観点を設定する。第二に、新たな職位の創設や、教員評価制度の導入などによって、教職の組織関係が変化していることから、《学校の同僚関係や管理職との関係》という観点を設定する。第三に、管理職の権限が強化されるなど、教師の日常的な仕事の範囲に変化が生じていると考えられることから、《自己裁量の範囲》という観点を設定する。第四に、教育改革が進行する中で、日常的な生徒との関係にも変化が生じていると考えられることから、《生徒との関係》という観点を設定する。これら4つの観点に関する具体的な変数の定義については、表3-2の通りである。

以下では、これらの観点が、「2008年型教職観」とどのような関係を持つのかについて、3時点と比較しながら近年の特徴を検討する。またその際、学校種別の違いが想定されるため、ここでは学校種ごとに分析を進める。

〔分析結果〕

〈小学校について〉

次頁の表3-3は小学校教師について、「2008年型教職観」と4つの観点に関する各項目との相関係数を示したものであり、特に3時点の変化に着目すると、以下のことが明らかとなった。

《学校の役割の変容》では、「2008年型教職観」と「基礎的な学力」との相関が年々高まっている。一方、《自己裁量の範囲》では、「教材の選択」や「授業で校外に出かけること」との負の相関が、《生徒との関係》では、「学校にカウンセラーをおくべきだ」との正の相関が年々高まっている。

すなわち「2008年型教職観」を強く抱く近年の教師ほど、「基礎的な学力」が基本的には学校の責任と考えるようになったこと、「教材の選択」や「授業で校外に出かけること」を管理職と相談して決めるようになったこと、「学校にカウンセラーをおくべきだ」と考えるようになったことが確認された。

以上のことから、教師という職業への自負を高めている近年の小学校教師は、基礎的な学力の形成という、今日求められて小学校の組織目標にコミットしているということが明らかになった。また、教材の選択や授業で校外に出かけるといった教育活動での自己裁量を限定し、管理職の指導や助言を優先していること、さらに、学校カウンセラーとの分業に賛同するなど、教師の仕事の範囲を限定的に捉えていることを、その特徴として挙げるができるだろう。

〈中学校について〉

表3-4は中学校教師について、「2008年型教職観」と4つの観点に関する各項目との相関係数を示したものである。

《学校の役割の変容》では、「基礎的な学力」や「受験学力」との相関が近年高まり、同様に、《学校の同僚関係や管理職との関係》では、「管理職によく指導上の相談をする」や「職員会議では積極的に意見を言う」との相関が近年高まっている。また、《生徒との関係》では、「学校にカウンセラーをおくべきだ」との相関が1999年以降に高まっているが、「職場を離れば、できるだけ仕事のこと

表 3-3. 「2008年型教職観」と各観点との相関（小学校）

	1995年 (N=802)	1999年 (N=550)	2008年 (N=394)
学校の役割の変容（「基本的に学校の責任である」=2～「学校以外が責任を負うべき」=0）			
基本的な生活習慣	0.056	0.100 *	0.000
基礎的な学力	0.075 *	0.090 *	0.198 ***
受験学力	0.115 **	0.065	0.099
個性的な発想や想像力	0.164 ***	0.116 **	0.069
情操教育		0.088 *	0.134 **
他者への思いやりの気持ち	0.073 *	0.081	0.084
礼儀作法や社会ルール	0.097 **	0.096 *	0.122 *
学校の同僚関係や管理職との関係（「とてもあてはまる」=3～「まったくあてはまらない」=0） ¹			
管理職によく指導上の相談をする	0.149 ***	0.148 **	0.151 **
職員会議では積極的に意見を言う	0.098 **	0.101 *	0.060
学校運営に積極的に関わっている	0.157 ***		0.124 *
校務分掌の係の仕事をする	0.007	0.075	-0.008
自己裁量の範囲（「自分ひとりで決められる」=2～「管理職と相談して決める」=0）			
教材の選択		0.004	-0.107 *
教える単元の順序		-0.014	-0.085
授業の進度		-0.057	-0.103 *
授業で校外に出かけること		-0.062	-0.217 ***
生徒との関係（「あてはまる」「そう思う」=3～「あてはまらない」「まったくそう思わない」=0）			
生徒のことはすべて知っていなければならないと思う	0.270 ***	0.232 ***	0.229 ***
かつての教え子と今でも交流がある	0.068	0.182 ***	0.155 **
職場を離れば、できるだけ仕事のことは考えない	-0.095 **	-0.070	-0.089
時間をかけて教えれば、どんな生徒にも理解させられる	0.129 ***	0.171 ***	0.149 **
生徒指導でも、場合によっては、警察に協力を求めるべきだ	0.032	-0.002	0.009
学校にカウンセラーをおくべきだ	0.117 **	0.118 **	0.160 **

（注1）「校務分掌の係の仕事をする」は、ほとんど毎日=7、週に2～3回=2.5、週に1回=1、月に1～2回=0.5、ほとんどしない=0で得点化した。

（注2）数値は相関係数である。

は考えない」は負の相関は年々弱まっている。

すなわち中学校においては、「2008年型教職観」を強く抱く近年の教師ほど、「基礎的な学力」や「受験学力」は基本的に学校の責任と考えるようになったこと、「管理職によく指導上の相談をする」や「職員会議では積極的に意見を言う」というように職場での発言が積極的になったこと、「学校にカウンセラーをおくべきだ」と考えるようになったこと、「職場を離れば、できるだけ仕事のことは考えない」に否定的ではなくなったことが確認された。

以上のことから、教師という職業への自負を高めている近年の中学校教師は、学力全般の形成という、今日求められている中学校の組織目標にコミットしており、管理職に指導上の相談をしたり、職

員会議に積極的であるなど、組織の一員としての位置づけを重視し、組織の一員としての活動が強まっていることが示された。さらに、学校カウンセラーとの分業に賛同したり、職場と私生活を区切ろうとするなど、教師の仕事の範囲を限定的に捉えていることも明確になった。

[まとめ]

以上、「2008年型教職観」を強く抱く近年の教師の特徴を、学校種別ごとに検討してきた。ここで、共通点や各々の特徴をまとめておく。

まず小学校と中学校に共通することは、「2008年型教職観」を抱く教師ほど、学力の形成という今

表3-4. 「2008年型教職観」と各観点との相関（中学校）

	1995年 (N=868)	1999年 (N=509)	2008年 (N=345)
学校の役割の変容（「基本的に学校の責任である」=2～「学校以外が責任を負うべき」=0）			
基本的な生活習慣	0.102 **	0.121 **	0.105
基礎的な学力	0.122 ***	0.181 ***	0.256 ***
受験学力	0.181 ***	0.108 *	0.335 ***
個性的な発想や想像力	0.127 ***	0.116 **	0.157 **
情操教育		0.115 **	0.147 **
他者への思いやりの気持ち	0.094 **	0.126 **	0.101
礼儀作法や社会ルール	0.104 **	0.032	0.193 ***
学校の同僚関係や管理職との関係（「とてもあてはまる」=3～「まったくあてはまらない」=0） ¹			
管理職によく指導上の相談をする	0.071 *	0.148 **	0.178 **
職員会議では積極的に意見を言う	0.113 **	0.094 *	0.124 *
学校運営に積極的に関わっている	0.187 ***		0.140 **
校務分掌の係の仕事をする	0.081 *	0.051	0.072
自己裁量の範囲（「自分ひとりで決められる」=2～「管理職と相談して決める」=0）			
教材の選択		-0.017	-0.047
教える単元の順序		0.011	0.030
授業の進度		-0.007	0.029
授業で校外に出かけること		-0.039	-0.020
生徒との関係（「あてはまる」「そう思う」=3～「あてはまらない」「まったくそう思わない」=0）			
生徒のことはすべて知っていなければならないと思う	0.263 ***	0.287 ***	0.231 ***
かつての教え子と今でも交流がある	0.157 ***	0.119 **	0.176 **
職場を離れば、できるだけ仕事のことは考えない	-0.157 ***	-0.124 **	-0.032
時間をかけて教えれば、どんな生徒にも理解させられる	0.186 ***	0.194 ***	0.191 ***
生徒指導でも、場合によっては、警察に協力を求めるべきだ	-0.001	0.057	0.095
学校にカウンセラーをおくべきだ	0.046	0.174 ***	0.157 **

（注1）「校務分掌の係の仕事をする」は、ほとんど毎日=7、週に2～3回=2.5、週に1回=1、月に1～2回=0.5、ほとんどしない=0で得点化した。

（注2）数値は相関係数である。

日求められている学校の組織目標にコミットしたり、教師の仕事範囲を限定的に捉えるようになったということである。

また、校種による差異はあるものの、小学校では、教育活動に対して管理職の指導や助言を優先するようになっていたり、中学校では、組織の一員としての活動が強まっていたりするなど、小・中学校ともに、「2008年型教職観」を抱く教師ほど、教師が「組織の中の教師」という位置づけを明確にしてきていることも明らかになった。

Evetts (2009) は、専門職としての諸特性が管理統制されることを通じて、「組織化された形式の専門職性 (professionalism)」が広がりつつあることを指摘している。近年の教育改革は、校長の権限を強化したり、教員評価を導入するなど、教員組織の官僚制的な統制を強める方向にあり、本節で検討してきたように、教職に対する肯定的な回答が近年増加している背後には、教師が自分の役割を限定して組織目標にそった行動を是とする「組織へのスペシャリスト」化という現象に伴う、教職観の変容が進行している可能性が示唆される。

（3）教職観の変容は何によってもたらされたか？

前節では、小学校、中学校ともに「組織へのスペシャリスト」化という現象が示唆された。

ところでこの教師の「組織へのスペシャリスト」化への変容が何によってもたらされたのかという問題については、次の二つの可能性が考えられる。

第一に挙げられるのは、教師が加齢と共に学校組織の中で、重要な役割・職位に就くようになったことに起因するという説明である（年齢効果）。教師の成長に関する種々の研究では、学校組織内の地位や役割の変化や、結婚・子どもの誕生などによる私的な生活の変化が、教師の価値観や行動を変容させることが示されてきた。「組織へのスペシャリスト」化という前節で示された変容も、もしかするとこうした年齢効果によるものかもしれない。

一方、第二に挙げられるのは、3時点の推移を見たとき、あらゆる年齢層に同じような変化が現れるとすれば、それは社会的・文化的なインパクトによるもので、時代の特徴が人々に刻印されたとする説明である（世代効果）。この効果を検討することで、近年の教育改革が教職に影響を及ぼしているかどうかを確認することができる。

そこで、前節で指摘した「組織へのスペシャリスト」化への変容が、年齢効果と世代効果の果たしてどちらに起因するのかを最後に考えてみたい。

【コーホートに注目した分析表の見方】

まず分析結果の表の見方を確認しておく（表3-5参照）。

表3-5は、各調査年の対象者を、22歳から5歳区切りで分類し、8つの年齢カテゴリーにわけて回答結果を整理したものである。表の列は、それぞれの調査年における年齢集団を示しており、数値を下から上に縦に読んでいくことで、3時点の同じ年齢カテゴリーの回答を比較することができる。この比較によって、世代効果を検討する。

表3-5. 対象者の分類 (同一年齢カテゴリー・同一コーホート)

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート
2008年調査	22~26歳 N=63	27~31歳 N=78	32~36歳 N=85	37~41歳 N=110	42~46歳 N=139	47~51歳 N=160	52~56歳 N=106	57歳以上 N=22	第3コホート
*****									第2コホート
1999年調査	22~26歳 N=76	27~31歳 N=137	32~36歳 N=202	37~41歳 N=277	42~46歳 N=245	47~51歳 N=87	52~56歳 N=44	57歳以上 N=19	第1コホート
1995年調査	22~26歳 N=185	27~31歳 N=302	32~36歳 N=396	37~41歳 N=372	42~46歳 N=257	47~51歳 N=108	52~56歳 N=60	57歳以上 N=60	

また、表で矢印つき点線が結んでいるのは、同一コーホートである。斜め右上がりに数値を読んでいくことで、前調査時点のある年齢カテゴリーの教師が5年後、10年後、15年後にどのように回答を変えているのかを比較することができる。この比較によって、年齢効果を検討する。

(注：なお、今回の調査はパネル調査の形態をとっていないため、ここで同一コーホートとして示した数値は、厳密には同一サンプルの結果を示しているわけではない。しかし、調査対象地域と調査対象校については可能なかぎりの統一を行っている)

[分析結果]

前節で作成した「2008年型教職観」と、「組織へのスペシャリスト」化に関連している6つの項目との相関を整理したものが、表3-6である。

まずは、ある年齢カテゴリーの教師が、加齢と共にどのように教職意識を変化させているのかについて検討してみよう。

表3-6に見るように、1995年の段階で22~26歳であった第8コーホートと、同様に27~31歳の第7コーホート、32~36歳の第6コーホートについては、「2008年型教職観」を強く抱く教師ほど、表に上げた項目のほとんどで、相関係数の値が近年高くなっていることがわかる。とりわけ第7コーホート(1995年時点で27~31歳)では、その傾向が顕著である。つまり、第7コーホートでは、「2008年型教職観」を強く抱く近年の教師ほど、「基礎的な学力」や「受験学力」は基本的に学校の責任であると考え、「管理職によく指導上の相談をする」ことに積極的になり、「教材の選択」や「授業で校外に出かけること」は管理職と相談して決めるようになっているのである。

表3-6. 「2008年型教職観」との相関 (コーホート分析表)

学校役割の容容 (「基本的に学校の責任である」=2~「学校以外が責任を負うべき」=0)

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート
基礎的な学力	2008年調査	0.182	0.217	0.136	0.293 **	0.259 **	0.273 ***	0.192 *	0.545 **

	1999年調査	0.080	0.182 *	0.153 *	0.067	0.181 **	0.148	0.288	0.092
	1995年調査	-0.044	0.128 *	0.067	0.054	0.084	0.288 **	0.361 **	0.169
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上

		第11コ-ホト	第10コ-ホト	第9コ-ホト	第8コ-ホト	第7コ-ホト	第6コ-ホト	第5コ-ホト	第4コ-ホト	
受験 学力	2008年調査	0.381 **	0.185	0.196	0.320 **	0.299 ***	-0.003	0.254 **	0.118	第3コ-ホト
	*****									第2コ-ホト
	1999年調査	0.108	0.101	0.094	0.053	0.020	0.257 *	0.003	0.300	第1コ-ホト
	1995年調査	0.087	0.217 ***	0.131 **	0.108 *	0.135 *	0.142	0.126	0.306 *	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	第2コ-ホト

学校の同僚関係や管理職との関係 （「とてもあてはまる」= 3 ~ 「まったくあてはまらない」= 0）

		第11コ-ホト	第10コ-ホト	第9コ-ホト	第8コ-ホト	第7コ-ホト	第6コ-ホト	第5コ-ホト	第4コ-ホト	
管理職 によく 指導上 の相談 をする	2008年調査	0.107	0.152	0.066	0.198 *	0.263 **	0.082	0.131	-0.098	第3コ-ホト
	*****									第2コ-ホト
	1999年調査	0.174	0.022	0.062	0.149 *	0.260 ***	0.332 **	-0.053	0.294	第1コ-ホト
	1995年調査	0.085	0.093	0.055	0.158 **	0.172 **	-0.095	0.044	0.288 *	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

自己裁量の範囲 （「自分ひとりで決められる」= 2 ~ 「管理職と相談して決める」= 0）

		第11コ-ホト	第10コ-ホト	第9コ-ホト	第8コ-ホト	第7コ-ホト	第6コ-ホト	第5コ-ホト	第4コ-ホト	
教材の 選択	2008年調査	-0.137	0.017	0.163	0.189 *	-0.223 **	-0.069	-0.063	-0.460 *	第3コ-ホト
	*****									第2コ-ホト
	1999年調査	-0.193	0.118	-0.144 *	0.021	0.047	-0.052	0.192	-0.224	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

		第11コ-ホト	第10コ-ホト	第9コ-ホト	第8コ-ホト	第7コ-ホト	第6コ-ホト	第5コ-ホト	第4コ-ホト	
授業で 校外に 出かける こと	2008年調査	-0.118	-0.230 *	-0.107	0.016	-0.231 **	-0.076	-0.020	-0.301	第3コ-ホト
	*****									第2コ-ホト
	1999年調査	-0.149	0.068	-0.117	-0.011	0.002	0.017	-0.202	-0.102	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

生徒との関係 （「そう思う」= 3 ~ 「まったくそう思わない」= 0）

		第11コ-ホト	第10コ-ホト	第9コ-ホト	第8コ-ホト	第7コ-ホト	第6コ-ホト	第5コ-ホト	第4コ-ホト	
学校に カウン セラー をおく べきだ	2008年調査	0.165	-0.043	0.336 **	0.091	0.138	0.211 **	0.166	-0.096	第3コ-ホト
	*****									第2コ-ホト
	1999年調査	-0.073	0.074	0.165 *	0.116	0.247 ***	0.300 **	0.163	0.149	第1コ-ホト
	1995年調査	0.047	0.148 *	0.077	0.034	0.062	0.097	0.068	0.313 *	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

(注) 数字は相関係数。

「2008年型教職観」を強く抱く近年の教師は、「組織の中の教師」という位置づけを明確にしてきていることは前述したが、以上の結果から判断すると、このような「組織へのスペシャリスト」化という現象は、年齢効果によるものという説明が妥当であるように見える。

しかしながら表3-6からは、こうした解釈が一面的だということがわかる、より興味深い知見が得られている。

第7コーホートと第8コーホートに注目しよう。

これらのコーホートは、「組織へのスペシャリスト」化という傾向を強く有しており、それは加齢と共に顕著になったことが既に示されていた。ところで、組織上の地位・役割や仕事、教職意識に影響を及ぼすようになるという説明であれば、同じ地位・役割や仕事に携わる教師は類似の傾向を示さねばならない。しかしながら、1995年時点、1999年時点の中堅層と比較すると、2008年の中堅層である第7コーホートと第8コーホートのみの特徴的な傾向が示されているのである。すなわち、「基礎的な学力」「受験学力」「管理職によく指導上の相談をする」などの項目で、2008年の37～41歳（第8コーホート）・42～46歳（第7コーホート）は、1995年・1999年時点の同年齢層に比べて「2008年型教職観」と各項目の相関の数値が明らかに高い。

このことは、第7コーホート、第8コーホートの変容が、単なる年齢効果（組織文脈上の位置の変化）によるものではなく、明らかにその他の影響、すなわち社会的・時代的な影響を受けているということを示している。

[まとめ]

以上の検討を通じて明らかになったことは、次のようなことである。

第一に、1995年に若手であった教師が2008年に中堅となると、「2008年型教職観」と諸項目との相関が高まっていることから、加齢による経験の蓄積や学校組織内の地位の変化によって、自身の教職観の変容がみられるということ。「組織へのスペシャリスト」化は、そうした年齢効果と無縁ではないということである。

しかしながら第二に、2008年時点の中堅層は1995年・1999年時点の中堅層に比べ、明らかに異なる傾向を示していることから、この時期に特有の社会的・時代的な影響を強く刻印されているということである。すなわち第7コーホート、第8コーホートは、加齢に伴う変化と、社会・時代の変化を共に受け、他の時代の中堅層とは異なる傾向を見せていると考えられるのである。

したがって、現代の教育改革は、加齢に伴う「組織へのスペシャリスト」化という変化をより強靱に推進していることが予測される。

(参考文献)

Evetts, J. 2009, "The management of professionalism: A contemporary paradox," Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall and Alan Cribb (eds), *Changing Teacher Professionalism*, Routledge, pp.19-30. (長谷川哲也)

4 教職へのコミットメントの変容

(1) 教職へのコミットメント

1995年からの15年間に、教職の制度的改革だけではなく、新しい学力観、「総合的な学習の時間」の導入など、教師の教育実践に直接影響を及ぼす様々の改革も実行に移された。

本章では、こうした状況の中で、教師が日常の教職生活をどのように意識しながら過ごしているのかをまず確認する。「毎日が忙しい」「慢性的に疲れを感じる」「教師になってよかった」「やりがいがある」「教師をやめたい」という項目の変化を示したものが表4-1である。

表4-1からわかることは以下の通りである。

表4-1. 教職へのコミットメント

			あてはまる	やや(ある程度) あてはまる	あまり あてはまらない	あてはまらない	合計
毎日が忙しい	小学校	1995年調査	82.2	15.4	1.8	0.6	100.0(N=883)
		1999年調査	72.6	24.4	2.5	0.5	100.0(N=610)
		2008年調査	82.4	15.4	2.0	0.2	100.0(N=461)
	中学校	1995年調査	79.9	17.0	2.8	0.3	100.0(N=925)
		1999年調査	71.9	25.0	2.7	0.4	100.0(N=559)
		2008年調査	75.3	22.6	2.1	0.0	100.0(N=380)
慢性的に疲れを感じる	小学校	1995年調査	47.3	38.7	10.2	3.8	100.0(N=884)
		1999年調査	36.9	44.0	14.9	4.1	100.0(N=609)
		2008年調査	46.1	38.5	12.2	3.3	100.0(N=460)
	中学校	1995年調査	41.9	41.8	13.5	2.8	100.0(N=921)
		1999年調査	37.6	43.1	15.6	3.8	100.0(N=559)
		2008年調査	41.0	43.4	12.7	2.9	100.0(N=378)
教師になってよかった	小学校	1995年調査	42.2	43.5	12.4	1.9	100.0(N=887)
		1999年調査	42.6	46.7	9.2	1.5	100.0(N=610)
		2008年調査	52.2	41.7	5.2	0.9	100.0(N=460)
	中学校	1995年調査	40.1	44.6	12.4	2.9	100.0(N=923)
		1999年調査	37.2	48.5	12.0	2.3	100.0(N=559)
		2008年調査	53.9	36.8	7.4	1.8	100.0(N=380)
やりがいがある	小学校	1995年調査	50.8	46.0	2.8	0.3	100.0(N=885)
		1999年調査	48.0	47.4	4.4	0.2	100.0(N=614)
		2008年調査	59.6	35.8	4.0	0.7	100.0(N=455)
	中学校	1995年調査	51.3	42.7	5.4	0.5	100.0(N=924)
		1999年調査	41.4	50.4	7.7	0.5	100.0(N=561)
		2008年調査	58.7	37.3	3.4	0.5	100.0(N=378)
教師をやめたい	小学校	1995年調査	5.6	30.0	32.2	32.2	100.0(N=878)
		1999年調査	4.4	25.1	35.1	35.4	100.0(N=610)
		2008年調査	6.8	22.7	36.0	34.5	100.0(N=458)
	中学校	1995年調査	5.9	25.5	32.6	36.1	100.0(N=918)
		1999年調査	7.0	24.7	34.2	34.1	100.0(N=558)
		2008年調査	5.3	20.6	31.5	42.6	100.0(N=378)

(注) 「やりがいがある」の尺度が「ある程度あてはまる」であり、その他の項目は「ややあてはまる」である。

小・中学校教師ともに、1995年・1999年・2008年のすべてにおいて95%以上（「あてはまる」「ややあてはまる」の合計）の教師が「毎日が忙しい」と回答している。また、「慢性的に疲れを感じる」についても、85%前後の者が「あてはまる」あるいは「ややあてはまる」と回答している。この15年間、教師たちが常に多忙感と疲労感を持ちながら、日々教育実践を行っている様子が窺える。

しかし同時に、「教師になってよかった」「やりがいがある」という項目でも、「あてはまる」と「ややあてはまる」と回答した者の合計が、およそ85%から90%に達しており、小・中学校教師は多忙感と疲労感を持ちながらも、高いやりがいを持って日々教育実践を行っていることがわかる。

またここで注目したいことは、「教師になってよかった」「やりがいがある」の「あてはまる」の割合が、2008年調査で最も高くなっていることである。この15年間、教師たちの多くにとって、多忙感と慢性的疲労感が当たり前のものになっているにもかかわらず、教職への満足度・コミットメントは確実に高まっているのである。

一見矛盾するこのような変化をどのようにとらえたらいいであろうか。

次節では、こうした教職へのコミットメントの特徴を明らかにし、さらにこのようなコミットメントの変容の要因を探る。

（2）教職へのコミットメントの構造変容

①分析目的

前節で1995年から2008年までの間に、教師たちは多忙感・疲労感を常に感じているにもかかわらず、教職への満足度・コミットメントを高めていることが示された。そこで、教職へのこのようなコミットメントはどのようなものなのか、その特徴を日常的教育活動に注目して検討する。

方法としては、「(教師という職業は)やりがいがある」という項目を教職へのコミットメントの指標とし、それと教師の仕事の各領域、すなわち、「子どもとの関わり」「授業」「学校運営」の関連を検討することにした。また「子どもとの関わりに関する領域」については、「教職観」「子ども観」「子どもとの日常的な交流」等を、「授業に関する領域」については「教科教育に関する自信」「希望と実際の関係」を、「学校運営に関する領域」については、「運営への参画」「子どもに習得させたい力・態度に対する学校の責任」をそれぞれ指標とし分析を行った。

その結果は表4-2に示すとおりである。

②表の見方

〔数値〕

表の数値は、「やりがいがある」の平均得点を現している。「(教師という職業は)やりがいがある」に「あてはまる」と回答した者は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が、その数値である。

〔該当・非該当〕

「1995年調査」「1999年調査」「2008年調査」と記載されている箇所の下にある「該当」は、表左側

の項目に「あてはまる」（4段階評定尺度を2段階にリコードしたもの：以下同様）と回答した者、「非該当」は「あてはまらない」と回答した者を現している。

ただし次の項目については、選択肢は「あてはまる」「あてはまらない」ではない。

「自信」に関連する項目、すなわち「学級づくり」「教科の内容に関する知識」「教科の指導方法」においては、「該当」は自信を持っている教師、「非該当」が自信を持っていない教師を指している。「希望と実際の関係」の項目、すなわち「一番力を入れたいことと一番力を入れていることとの関係」では、授業に一番力を入れたいと思ひ、かつ一番力を入れている者（希望と実際が一致している者）が「該当」、授業に一番力を入れたいと思ひながら、一番力を入れられない者（希望と実際が異なっている者）が「非該当」を示す。「学校責任」の各項目では、「該当」は、各項目内容を子どもに習得させることは「基本的に学校の責任である」と考える者のことであり、「非該当」は、それを彼らに習得させることは「ある程度学校がすべきである」と考える者のことである。

[表4-2の読み方]

表4-2. 「やりがいがある」と「子どもとの関わり」「授業」「学校運営」との関連

		小学校						中学校					
		1995年調査		1999年調査		2008年調査		1995年調査		1999年調査		2008年調査	
		該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
子どもとの関わり	子どもの能力観	2.51 > 2.42		2.49 > 2.35		2.60 > 2.48		2.53 > 2.31		2.41 > 2.20		2.64 > 2.41	
	教職観	2.55 > 2.40		2.51 > 2.35		2.55 2.54		2.57 > 2.36		2.48 > 2.22		2.65 > 2.45	
		2.53 > 2.27		2.49 > 2.28		2.59 > 2.29		2.52 > 2.21		2.42 > 2.10		2.58 > 2.40	
	子どもとの距離	2.49 2.46		項目なし		2.49 < 2.62		2.47 2.47		項目なし		2.51 2.60	
		2.50 > 2.29		2.47 > 2.14		2.57 2.37		2.48 > 2.14		2.36 > 2.11		2.56 > 2.27	
		2.57 > 2.35		2.56 > 2.27		2.64 > 2.30		2.56 > 2.27		2.40 > 2.22		2.63 > 2.35	
	実感	項目なし		2.47 > 2.27		2.58 > 2.34		項目なし		2.38 > 2.17		2.58 > 2.33	
自信(学級づくり)	2.52 > 2.39		2.52 > 2.28		2.57 2.50		2.48 > 2.39		2.39 > 2.25		2.57 2.48		
授業	自信(教科)	2.48 2.45		2.45 2.40		2.54 2.55		2.46 2.42		2.34 2.29		2.52 2.60	
	2.50 2.44		2.48 > 2.37		2.53 2.56		2.46 2.42		2.33 2.33		2.55 2.50		
	希望と実際の関係	2.49 2.43		項目なし		2.54 2.55		2.43 2.44		項目なし		2.52 2.53	
学校運営	運営への参画	2.56 > 2.42		項目なし		2.59 2.49		2.57 > 2.37		項目なし		2.64 > 2.45	
	学校責任(学力)	2.47 2.45		2.45 2.36		2.60 > 2.39		2.34 > 2.18		2.39 > 2.16		2.61 > 2.41	
		2.50 2.46		2.42 2.44		2.72 > 2.48		2.51 > 2.41		2.42 > 2.28		2.64 > 2.47	
	学校責任(社会性)	2.57 2.47		2.59 2.45		2.84 > 2.54		2.60 > 2.43		2.58 2.37		2.73 2.56	
		2.50 2.51		2.70 2.49		2.83 > 2.58		2.78 > 2.45		2.50 2.36		2.78 2.58	
学校責任(創造性)	2.68 > 2.45		2.53 2.44		2.65 2.54		2.48 2.45		2.40 2.34		2.69 2.57		

(注1) 各セル内の数値は、「(教師という職業は)やりがいがある」の「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点とした平均値。T検定の結果、5%水準で有意差のあった値に不等号をつけた。

(注2) 「該当」「非該当」は4段階評定尺度を2段階にリコードした変数を使用。「学校責任」の項目は「基本的に学校の責任である」と回答した者が「該当」、 「ある程度学校がすべきである」と回答した者が「非該当」である。また、「授業」の「希望と実際の関係」では、授業に一番力を入れたいと思ひ、かつ一番力を入れている者（希望と実際が一致している者）が「該当」、授業に一番力を入れたいと思ひながら、一番力を入れられない者（希望と実際が異なっている者）が「非該当」である。以上の項目以外のものは、「あてはまる」と回答した者が「該当」、 「あてはまらない」と回答した者が「非該当」である。

小学校の「子どもとの関わり」に関する領域の「時間をかけて教えればどんな生徒にも理解させられる」の1995年の結果では、「時間をかけて教えればどんな生徒にも理解させられる」(＝「該当」)と考える教師の「やりがい」の平均値は2.51,「時間をかけて教えればどんな生徒にも理解させられる(というわけではない)」(＝「非該当」)と考える教師の「やりがい」の平均値は2.42ということである。

なお、平均値間の不等号は、T検定の結果5%水準で「該当」と「非該当」の数値間に有意差のあることを示している。したがって上記の例で言えば、「時間をかけて教えればどんな生徒にも理解させられる」と考える教師の方が、「時間をかけて教えればどんな生徒にも理解させられる(というわけではない)」と考える教師より、「(教師という職業は)やりがいがある」と感じているということの意味している。

③分析結果

【「子どもとの関わり」に関する領域】

「子どもとの関わり」に関する領域で、やりがいとの関係について明らかになったことは以下のとおりである。

第一に、「時間をかけて教えれば、どんな生徒にも理解させられる」、「子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている」、「子どもにとって教師は人生の手本である」、「子どもが精神的に成長した」といった項目で、校種にかかわらず3回の調査で一貫して、これらの項目に該当する教師の方の「やりがい」の数値が、非該当教師の数値よりも高くなっている。

つまり、子どもの能力の可能性を信じ、教職を彼らの多様な側面に関わる職業と考え、日々人生の手本として振る舞い、時には子どもの精神的成長を実感するといった子どもとの関係性が、教師のやりがいに一貫した影響を持っていることが確認される。

ただしここで留意しておきたいことが二点ある。

まず、「学級づくり」の結果である。小・中学校教師ともに、1995年・1999年では該当教師の方が非該当教師より数値が高いが、2008年では両者の数値に差はない。このことは、上述したように、子どもとの関係が一貫して教師のやりがいに影響を及ぼしているものの、その関係は、学級という単位での関わり方ではないということを示している。

次に、「生徒のことはすべて知っていなければならない」「生徒と一定の距離をとるようにしている」「生徒に自分の体験談や自分の人生観を話す」の小学校の結果である。「生徒のことはすべて知っていなければならない」「生徒に自分の体験談や自分の人生観を話す」では、1995・1999年において「やりがい」と関連がある。だが、2008年では関連がなくなっている。一方、「生徒と一定の距離をとるようにしている」において、1995年では、該当教師と非該当教師の「やりがい」の平均値に有意差はないが、2008年において、非該当教師の方が該当教師より数値が高くなっている。

すなわち、小学校教師の場合は、全人教育的な関わりや子どもとの距離と、やりがいの高さとの関係に変化が生じていることがわかる。

【授業に関する領域】

授業に関する領域では、教科に対する自信があるか否か、希望と実際が一致しているか否かによっ

て、やりがい異なるということは示されなかった。

【学校運営の領域】

特徴的なことは、小学校の場合、学校責任の「学力」と「社会性」にかかわる項目で、2008年度に、「(こうした項目は)基本的に学校の責任である」と考える「該当教師」の「やりがい」の数値が、非該当教師より高いという結果が得られたということである。現在、小学校では、学力形成や社会性の涵養が学校への期待として高まっており、多くの学校では、こうした課題が学校目標にもなっている。すなわち、現在の教師のやりがいは、こうした学校目標にコミットすることによって生じているのではないかと考えられる。

一方中学校では、「学校責任(学力)」とやりがいとの関連が一貫して見られる。また、「運営への参画」でも、1995年・2008年ともに数値に有意差があり、学校運営に積極的に関わっている者の方がやりがいを感じるという結果が得られた。

【まとめ】

以上のことから、教師の教職へのコミットメントの、近年の特徴をまとめておこう。

教職へのコミットメントは、何よりも子どもとの関わりに根ざしている。しかしながら、近年特徴的なのは、それが「学級づくり」などの、集団としての児童・生徒への関わりではないということであり、また、小学校の場合、全人教育的な関わりをすることが、やりがいの高さに結びつかなくなってきたということである。

また、さらに明確な特徴としては、小・中学校ともに、社会的な期待の高まりと関連する「学力」についての学校責任の感覚が、やりがいと関連しているということである。学力向上が学校目標とされている学校がほとんどだと考えられることから、教職へのコミットメントは、「学校目標へのコミットメント」というように置き換えることも可能ではないだろうか。

(3) やりがいの変容

近年の教師のやりがいは、従来とは異なる特徴を持つことが前節で示されたが、このような教職コミットメントの変化は、どのような背景を持つであろうか。ここでも、世代効果や年齢効果について検討したい。

サンプル数は次頁の表4-3の通りである。

① やりがいと子どもとの関わり方

表4-2の「子どもとの関わり」で変化があった項目を取り上げ、加齢の影響と時代の影響について検討した(表4-4)(注)。

表4-4から明らかになったことをまとめておこう。

小学校においては、「生徒のことはすべて知っていなければならないと思う」「生徒と一定の距離をとるようにしている」の二つの項目では、加齢による特定の傾向を見出すことができなかった。しかしながら、ここでは非常に特徴的な傾向をあげることができる。すなわち、2008年では、こうした項

表4-3. サンプル数 (小・中学校)

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート	
サンプル数 (小学校)	2008年調査	33	48	42	64	66	103	71	15	第3コホート
	*****									第2コホート
	1999年調査	42	56	106	147	160	55	31	12	第1コホート
	1995年調査	94	132	189	201	140	60	31	29	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート	
サンプル数 (中学校)	2008年調査	33	34	44	53	81	69	46	12	第3コホート
	*****									第2コホート
	1999年調査	38	87	115	142	103	39	20	11	第1コホート
	1995年調査	91	178	219	183	120	51	35	36	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

(注) サンプル数は「やりがいがある」に回答した者の数。

表4-4. やりがいと子どもとの関わりに関する相関 (コホート別)

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート	
【小学校】 生徒のことはすべて知 ていなければならない と思う	2008年調査	-.076	-.293*	-.211	.197	.124	.075	-.011	.274	第3コホート
	*****									第2コホート
	1999年調査	.099	.000	-.013	.254*	.206*	-.101	.087	.410	第1コホート
	1995年調査	.175	.027	.124	.120	.052	.257*	.218	.444*	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート	
【小学校】 生徒と一定 の距離をと るようにし ている	2008年調査	.022	-.055	.101	-.095	-.279*	-.104	-.033	.013	第3コホート
	*****									第2コホート
	1999年調査									第1コホート
	1995年調査	-.029	-.137	.194*	-.024	.043	.217	-.047	-.198	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート	
【小学校】 学級づくり に対する自 信	2008年調査	.234	-.094	-.077	.350*	.300*	.329*	-.135	.125	第3コホート
	*****									第2コホート
	1999年調査	.034	.167	.281*	.195*	.247*	.366*	.275	.071	第1コホート
	1995年調査	.075	.242*	.145*	.148*	.149	.297*	.259	.266	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

		第11コホート	第10コホート	第9コホート	第8コホート	第7コホート	第6コホート	第5コホート	第4コホート	
【中学校】 学級づくり に対する自 信	2008年調査	.142	.257	.087	.144	.167	.160	.146	.825*	第3コホート
	*****									第2コホート
	1999年調査	.087	.169	.136	.265*	.175	.227	-.105	.055	第1コホート
	1995年調査	.106	.132	.070	.191*	.064	.064	.165	.385*	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

(注) 表内の数値は相関係数である。

目とやりがいとの間に正の相関がなくなり、負の相関が現れていることである。

また、「学級づくりに対する自信」の項目においては、興味深い結果が見られる。第6コーホート（1995年に32～36歳）、第7コーホート（1995年に27～31歳）、第8コーホート（1995年に22～26歳）においては、加齢と共にこの項目と「やりがい」との相関も高まっている。ただし同時に、現在中堅層となっている第7、第8コーホートの「学級づくりに対する自信」と「やりがい」の相関係数の値は、1995年、1999年の中堅層（37～41歳、42～46歳）と比べたときにも高いのである。すなわち、第6コーホート（1995年に32～36歳）、第7コーホート（1995年に27～31歳）、第8コーホート（1995年に22～26歳）は、「学級づくりに対する自信」に、どのような時期の教師よりも「やりがい」を強く抱いていることが示される。

以上のことから、小学校では、子どもとの全人的なかかわりの低下、生徒と一定の距離を保つことに重点をおく教師文化の希薄化、学級という単位での子どもへの関心が低下する状況下での中堅層における関心の高まりは、近年の時代・社会の影響であるということが出来る。

また、中学校では、「学級づくりに対する自信」の項目で年齢効果は確認できなかった。世代効果についてみると、1995年・1999年の「37～41歳」において、学級づくりに対する自信とやりがいとの間に関連があったものが、2008年には消えており、中堅層において重要な位置を占めていた学級づくりが、やりがいと関連しなくなっていることがわかる。したがって中学校で学級づくりにやりがいを見出さなくなったという変化も、同様に、時代・社会の影響（世代効果）であるということが出来る。

（注）表4-2では、子どものかかわりにおいて「生徒に自分の体験談や自分の人生観を話す」という項目も、変化のある項目として挙げられているが、「各時点での年齢集団ごとの分析、コーホートによる分析」では特定の傾向が見出せなかったため、以下の表では省いている。

②やりがいと学校目標へのコミットメント

表4-2の「学校運営」領域で、学校目標の項目を取り上げて、やりがいとの関係についての分析を行う。

表4-5と表4-6は、小・中学校それぞれについて、年齢別・コーホート別にやりがいと学校目標へのコミットメントの相関関係を表したものである。

表から明らかになったことは、第一に、「基礎的な学力」や「受験学力」という項目について、小中学校共に、第8コーホート（1995年時点で22～26歳、現在37～41歳）と第7コーホート（1995年時点で27～31歳、現在42～46歳）が特徴的な傾向を有しているということである。加齢と共に「基礎的な学力」「受験学力」の課題が「やりがい」と関連を持つようになることと同時に、他の時点の同年齢カテゴリーの人々にはなかった「やりがい」との相関が現れている。

第二に、社会性に関しては、年齢効果に関しては明確に見ることができないが、小学校の場合は、「他者への思いやりの気持ち」で「37～41」歳に、中学校では「他者への思いやりの気持ち」「礼儀作法や社会ルール」で「42～46歳」に関して、2008年において「やりがい」との相関が示された。これらの年齢層は、学校における生活指導を主導的に行う位置にいるため、それがこうした結果に現れて

表4-5. やりがいと学校目標へのコミットメントの相関 (小学校: コーホート別)

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
基礎的な学力	2008年調査	.142	.167	.071	.298*	.261*	.149	.113	.166

	1999年調査	.114	.032	.119	.102	-.041	.229	.091	-.255
	1995年調査	.068	-.056	.046	-.149*	.141	.294*	-.015	-.128
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
受験学力	2008年調査	.272	.056	.207	.370*	.208	.012	.229	-.064

	1999年調査	-.072	.155	-.083	-.064	.038	.257	-.059	.418
	1995年調査	.069	-.184*	.072	.037	-.007	.075	.000	.183
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
他者への思いやりの気持ち	2008年調査	.335	.066	-.296	.588*	.008	.036	.169	-.064

	1999年調査	.176	-.058	-.050	.200*	.064	.066	.197	.255
	1995年調査	.057	.065	.190*	-.034	-.093	-.110	.052	.041
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
礼儀作法や社会ルール	2008年調査	.357*	.188	-.181	.193	-.131	.226*	.204	.054

	1999年調査	.000	.193	.015	.205*	.147	.268*	.358*	-.255
	1995年調査	.051	.028	.129	.060	.123	-.090	.219	.253
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上

(注) 表内の数値は相関係数である。

いると考えることができるだろう。

(4) まとめ

これまでの分析の結果から、教師の教職生活意識に関わって明らかになったことは以下のことである。

第一は、1995年からの15年間に、教師たちは多忙感・疲労感を常にかけているにもかかわらず、教職へのコミットメントが高まっているという現象が起きていることである。

第二は、教職へのコミットメントは、子どもとの関わりと、学校組織の一員としての役割を担うことによって支えられており、近年は後者が教職へのコミットメントに重要な影響を及ぼしていることが示唆された。

第三は、学校組織の一員としての役割を担うことを支えとして教職へのコミットメントを高めてい

表4-6. やりがいと学校目標へのコミットメントの相関（中学校：コーホート別）

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
基礎的な学力	2008年調査	.020	.041	.033	.294*	.328*	.038	.000	.726*

	1999年調査	.130	.069	.168	.144	.154	.298	.343	.346
	1995年調査	.053	.110	.208*	.056	.057	-.043	.382*	.063
		22～26歳	27～31歳	32～36歳	37～41歳	42～46歳	47～51歳	52～56歳	57歳以上
		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
受験学力	2008年調査	.148	.211	.000	.092	.326*	.062	.056	.303

	1999年調査	.000	.180	-.054	.053	.037	.168	.320	.467
	1995年調査	-.087	.169*	.014	.243*	-.067	.103	-.243	.405*
		22～26歳	27～31歳	32～36歳	37～41歳	42～46歳	47～51歳	52～56歳	57歳以上
		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
他者への思いやりの気持ち	2008年調査	.035	.281	-.082	.075	.395*	.113	.078	.063

	1999年調査	.149	.200	.031	.186*	.266*	.177	.563*	.606*
	1995年調査	.057	.000	.010	.074	.031	.268	-.255	.047
		22～26歳	27～31歳	32～36歳	37～41歳	42～46歳	47～51歳	52～56歳	57歳以上
		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート
礼儀作法や社会ルール	2008年調査	.168	.382*	.109	.257	.273*	.143	.068	-.273

	1999年調査	.034	.129	.053	.096	.111	.161	-.130	.449
	1995年調査	.098	.117	.074	.157*	.029	.312*	-.067	.336*
		22～26歳	27～31歳	32～36歳	37～41歳	42～46歳	47～51歳	52～56歳	57歳以上

（注）表内の数値は相関係数である。

る者は、30歳代後半から40歳代半ばの中堅教師たちであることである。特に、近年、社会的期待の高まっている学力形成といった学校目標への関与が、彼らの教職へのコミットメントを高めていると考えられる。

以上のように、この15年間に起きていること重要な問題は、教師が学校組織の一員としての仕事を担うことによって、教職へのコミットメントを高めてきているという変化である。また、そうした傾向がすべての教師に一樣に進行しているのではなく、現在、学校組織のなかで教育活動の中心的な役割を担っている中堅教師たちに見られるということである。さらに指摘しておかねばならないことは、こうした変化が社会・時代の刻印（＝教育改革の影響）をかなりの程度帯びていると推測されることである。

（川村 光）

5 教師集団の変容

教師文化の重要な観点の一つに教師集団がある。PACT 研究会においても、すでに1995年調査と1999年調査のそれぞれにおいて、調査結果から推察される我が国の教師集団の特徴について言及してきた。例えば、1995年調査では、我が国の教師の集団規範の中に、確かに共同歩調思考が存在していることと、それが必ずしも教師の教職生活にネガティブに作用しているばかりではなく、彼らの積極的な教育活動を支えるポジティブな機能を果たしている側面があることを、また1999年調査では、日本の教師の特徴的な特質として語られてきた同僚との間の親密性が、他の国と比べて必ずしも高くないこと、ただし日本と他の国との間にはその組織原理に質的な違いがあると推察されることなどを指摘した。

今回の報告では、先の報告を踏まえて、我が国の教師集団のそうした特徴が、この15年間に変わったのかどうか、もし変わったとしたならばそれがどのような変化であり、そして何によってもたらされた変化なのかを検討する。

(1) 同僚との交流・協同の向上と共同歩調志向の強まり

本研究では、教師の同僚との関係特質を確認するために、共同歩調志向に関わる3項目を含む11の設問を用意した。その回答の3時点の結果を比較したものが、表5-1、表5-2である。

同僚との協同的な行動のあり方を確認した表5-1では、日常的な関係性に関わる2項目（「同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう」「同僚と教育観や教育方針について語り合う」）を除く5項目について、この15年間の変化が確認される。変化が認められなかった2項目が6割、8割弱と高い数値を示していることを併せて考えれば、現在の教師は、日常的な交流も、実践上の交流も、組織下の交流も、その多くが15年前と比べてポジティブになっている。唯一異なる傾向を示したのが、

表5-1 同僚関係の15年間の変化 (%)

	調査年		
	1995年	1999年	2008年
A 同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう	61.7	62.6	59.3
B 同僚と教育観や教育方針について語り合う	77.4	78.0	79.3
C 同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする	49.4	62.9	71.8 *
D 他の教師の学級経営には口を挟まない	67.1	59.4	58.7 *
E 管理職によく指導上の相談をする	33.2	39.3	50.8 *
F 職員会議では積極的に意見を言う	35.4	39.2	32.3 *
G 学校運営に積極的に関わっている	39.1	—	48.2 *

(注) 値は「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」の合計値、*はカイ二乗検定の結果、有意差ありと判定された項目

表 5-2 共同歩調の15年間の変化 (%)

	調査年		
	1995年	1999年	2008年
A 授業の進度			*
合わせるようにしている	60.6	63.3	77.2
気にはなるが、とくにあわせようとはしていない	33.8	30.3	18.0
とくに気にしていない	5.7	6.4	4.8
B 学級経営の仕方			*
合わせるようにしている	13.1	34.1	43.0
気にはなるが、とくにあわせようとはしていない	50.9	52.8	47.7

(注) *はカイニ乗検定の結果、有意差ありとされた項目

「職員会議では積極的に意見を言う」の回答であり、1999年に一時増加したものの、2008年にはまた減少している。これは「総合的な学習の時間」の導入などに伴って職員会議で様々な議論が実際的に必要とされた1999年と、伝達・連絡機関という職員会議の性格づけの徹底が進められている2008年の違いが結果に反映していると見る事が出来る。

表5-2は、長く我が国の教師集団の特徴として指摘され、問題視されてきた共同歩調志向に注目したものである。表に示された結果によれば、共同歩調志向はこの15年間に高まっている。特に注目すべきは、高まった共同歩調志向が単に意識の問題でなく、実際の行動を伴っていることである。これは、現在の多くの教師が教育の様々な局面でとっている共同歩調が、各教師が文化として共有している横並び志向に由来するというよりも、学年もしくは学校単位で一致して行わなければならない教育活動が全体的に増加していることや、組織マネジメントの採用や学校評価の導入など組織体として教育に取り組む要請が強まっていることに関連していると推察される。

(2) 教師の同僚性は変わったか？

同僚性の議論の中で指摘されているように、我が国の教員の同僚関係は、教職生活(教師の成長を含む)を支える重要な要因として機能してきた。先に紹介したように、15年前の私たちの研究でも、教師の自律性を阻害するものとして問題視されている共同歩調志向ですら、教師自身には必ずしも実践の障害になるものとして認識されておらず、積極的な取り組みを支えるポジティブな側面を持っていることが確認されている。そこで、現在の同僚関係の特質を、教師の生活においてどのように機能しているのかという観点から検討する。

表5-3-1~3は、同僚関係を「日常的な交流」(「同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう」「同僚と教育観や教育方針について語り合う」と「実践上の交流」(「同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする」「管理職によく指導上の相談をする」と「組織下の交流」(「他の教師の学級

経営には口を挟まない [逆転]」「職員会議では積極的に意見を言う」)に分け、それぞれの同僚関係の高さ(合成変数の得点)によって、教職のとらえ方にどのような違いがあるのか、そしてその関連性がこの15年間にどのように変化しているのかを確認したものである。

表から明らかなように、1995年調査と1999年調査において多くの項目で確認される同僚関係と教職観との間の相関が、2008年調査ではずっと少なくなっている。これは、同僚関係と教職観の関連性がこの15年間で弱まっていることを示していると言える。すなわち、かつては個人の意識と関わっていた同僚関係が、現在はそれとは別個に取り結ばれるようになってきているのである。

ところで、こうした変化は、特に「日常的な交流」「実践上の交流」で確認され、1995年・1999年の時点において教職観との相関の弱い「組織下の交流」にはさらなる相関の弱まりは認められない。むしろ注目すべきは、「日常的な交流」「実践上の交流」で相関が残っている項目が、「組織下の交流」の相関項目とほぼ重なってきていることである。つまり、同僚関係の中で、かつては教師の自己意識にも関わり、自分の活動の意味づけにも関わっていたであろう「日常的な交流」「実践上の交流」が、それらとのつながりの薄い「組織下の交流」と同質のものに変わってきていることをこれらの結果は示唆していると言える。

表5-3-2. 実践上の交流と教職観(3調査年の比較)

	1995年		1999年		2008年	
	実践上の交流					
	低群	高群	低群	高群	低群	高群
絶えず自己を高める努力が求められる	97.6	98.4	98.1	99.1	98.0	99.2
高度な専門的知識・技能が必要とされる	92.9	94.4	93.2	93.9	95.3	97.2
経済的に恵まれている	27.1	< 34.1	39.8	44.8	48.9	52.5
社会的な評価が高い	29.6	< 36.3	37.8	< 48.0	42.4	46.4
子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている	75.1	< 84.9	68.4	< 81.1	77.4	< 84.5
自分の生活をかなり犠牲にしなければならない	87.9	90.6	77.4	78.1	82.8	83.5
子どもにとって教師は人生の手本である	56.8	< 65.3	52.3	< 62.4	64.9	< 76.2
教師は知識人だ	48.6	52.5	52.1	< 61.4	68.9	74.6
教師は専門職だ	90.2	< 93.6	90.6	< 94.6	94.1	96.6
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	54.8	49.3	52.2	< 61.0	49.8	53.2
教師は教師としての威厳を保たねばならない		—	66.3	68.1	73.5	74.5
体力がある	98.1	99.1	98.9	99.1	99.5	99.2
使命感がなければできない	90.1	91.3	90.6	< 94.6	94.1	< 97.7
やりがいがある	94.7	< 97.6	92.2	< 96.5	94.8	96.6
個人の創意工夫が行かせる	91.1	< 95.8		—	87.5	< 92.2

(注) 値は「あてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計値(%), 不等号はカイ二乗検定の結果, 有意差ありと判定された項目

表 5-3-3. 組織下の交流と教職観（3 調査年の比較）

	1995年		1999年		2008年	
	実践上の交流					
	低群	高群	低群	高群	低群	高群
絶えず自己を高める努力が求められる	97.4	98.2	98.3	98.6	98.3	98.8
高度な専門的知識・技能が必要とされる	92.3	94.2	92.1	94.6	95.9	96.4
経済的に恵まれている	29.1	28.5	42.4	41.1	52.2	48.8
社会的な評価が高い	30.6	32.0	38.9	44.1	42.8	45.7
子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている	76.6	78.6	71.0	74.8	80.0	81.5
自分の生活をかなり犠牲にしなければならない	88.1	89.2	76.6	78.5	83.3	82.7
子どもにとって教師は人生の手本である	55.6	< 62.2	52.4	< 59.3	66.8	< 73.4
教師は知識人だ	46.6	< 52.5	52.8	57.7	70.5	72.8
教師は専門職だ	90.2	92.1	89.5	< 94.3	94.4	96.2
仕事上の自由裁量の範囲が大きい	53.5	53.1	54.7	56.4	51.4	51.7
教師は教師としての威厳を保たねばならない		—	67.0	67.4	74.9	72.9
体力がいる	98.8	97.8	99.6	98.4	99.8	99.0
使命感がなければできない	88.6	< 92.6	91.4	92.7	94.0	< 97.6
やりがいがある	94.5	96.4	93.5	93.9	94.2	< 97.1
個人の創意工夫が行かせる	91.4	93.3		—	88.1	91.3

（注） 値は「あてはまる」と「ある程度あてはまる」の合計値（%）、不等号はカイ二乗検定の結果、有意差ありと判定された項目

以上の結果から、以下のように述べることができよう。この15年間に、我が国の教員の同僚関係は、量的にも質的にも変化した。その変化は、教育の変化や学校の変化に対応しており、現在の同僚関係は、組織化された学校での、組織だって教育実践に取り組むことを目的として営まれている同僚関係という性質を色濃くしているのである。

最後に、コーホート分析表を用いて、以上の同僚関係の変化を確認したい。

「日常的な交流」の変化を見た表 5-4-1 と「実践上の交流」の変化を見た表 5-4-2 では、特に変化の規則性を認めることはできない。しかし、「組織下の交流」に関わる表 5-4-3 では、ほとんどのコーホートにおいて1995年調査から2008年調査にかけて値が明らかに増加している（斜め右上がりの変化）。この変化は学校現場でのポジションの変化を伴う加齢による効果として理解することもできるが、同一年齢カテゴリーの年次変化（上下の縦の変化）を見ても同様の増加傾向が確認されることから、1995年から2008年にかけての15年間の教育および学校の変容に伴う変化が関わっていると結論づけられる。

以上のコーホート分析の結果からも、この15年間に、学校現場で、組織的な教師の同僚関係が強まってきたことが確認される。表 5-3 によれば、この組織的な同僚関係は、かつて今も、教職観

表5-4-1. 日常的な交流のコーホート比較

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート	
日常的な交流	2008年調査	3.652	3.747	3.529	3.664	3.438	3.471	3.504	3.333	第3コーホート
	*****									第2コーホート
	1999年調査	3.494	3.787	3.667	3.657	3.477	3.559	3.500	3.905	第1コーホート
	1995年調査	3.436	3.588	3.661	3.369	3.465	3.454	3.597	3.446	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

(注) 値は、「同僚と学校を離れてもインフォーマルにつきあう」「同僚と教育観や教育方針について語り合う」をそれぞれ3点満点で得点化し、合計した平均値

表5-4-2. 実践上の交流のコーホート比較

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート	
実践上の交流	2008年調査	1.667	1.878	2.419	2.316	2.796	2.983	2.741	3.074	第3コーホート
	*****									第2コーホート
	1999年調査	1.494	2.225	2.521	2.853	2.861	2.787	3.080	2.810	第1コーホート
	1995年調査	1.608	2.087	2.477	2.635	2.903	2.568	2.984	2.625	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

(注) 値は、「同僚の授業を見たり同僚があなたの授業を見たりする」「管理職によく指導上の相談をする」をそれぞれ3点満点で得点化し、合計した平均値

表5-4-3. 組織下の交流のコーホート比較

		第11コーホート	第10コーホート	第9コーホート	第8コーホート	第7コーホート	第6コーホート	第5コーホート	第4コーホート	
組織下の交流	2008年調査	3.652	3.463	3.279	3.491	3.401	3.366	3.267	2.963	第3コーホート
	*****									第2コーホート
	1999年調査	2.987	3.014	3.088	3.169	3.019	2.979	2.843	2.238	第1コーホート
	1995年調査	2.829	2.592	2.740	2.675	2.720	2.784	2.698	2.641	
		22~26歳	27~31歳	32~36歳	37~41歳	42~46歳	47~51歳	52~56歳	57歳以上	

(注) 値は、「他の教師の学級経営には口を挟まない [逆転]」「職員会議では積極的に意見を言う」をそれぞれ3点満点で得点化し、合計した平均値

との相関が2, 3項目にとどまり、教師としての自己アイデンティティに直接影響するものではないことを特徴としている。その組織的な同僚関係が強まり、かつては教職観と深く関連した日常的な交流と実践上の交流もまた、教職観とのつながりが薄い同僚関係に変質してきている。はじめに見たように、日本の教師の同僚関係は現在かつて以上に密になり、積極的に取り結ばれるようになってきている。しかし、その取り結ばれている同僚関係自体の大きな変質が、いま学校現場では起こっている。こうした変化が、教師にとって、教育にとって、そして学校にとって、どのような意味を持ち、どのように作用するものであるのか、慎重に議論していくことが求められるだろう。

(紅林 伸幸)

まとめ

限られたデータからではあるが、この15年間の教職の変容と、教育改革の影響についてまとめておこう。教師の意識や関係性についての知見は、以下のとおりである。

- ① 教職観：教職への肯定的な認知は、学校の組織目標へのコミットと関連を持っており、「組織へのスペシャリスト」化という教職観の変化が強まっている。これは、年齢効果によるものであるが、組織体としての学校へという教育改革の影響も否定できない。
- ② 教職へのコミットメント：多忙で疲弊しているのにやりがいが高まっているが、その質は以前とは異なっている。昔ながらの全人的な生徒とのかかわりというよりは、生徒の指導の結果＝学力など、指導・操作対象としての生徒という見方が現れている。これは評価の時代の影響であると考えられる。
- ③ 同僚関係：同僚の変質が観察され、組織の一員としての相互交流が支配的になっている。

これらの知見は、この15年の間に、教育改革を中心とする社会・時代の影響を受けて、第一に、学校が経営的な特徴を明確にしているということを示している。すなわち、教職の専門職性という観点から考えれば、専門職的な自律性が縮減している実態を表している。また第二に、そうした変容に適応する行動様式や意識が教師の中に、新しく生まれていることを示すものである。

冒頭で、イギリスにおける教育改革の中で官僚制的統制が強まったことと、それによる新たなタイプの教師が出現していることを紹介したが、わが国においても同様の結果が導かれたといえよう。

ところで教職の変容を語るには、この報告はまだ暫定的なものである。なぜならば、様々な情報が不足しているからである。本論文は15年間に、どのような変容が生じているのかを探ることを主たる目的としているが、そのために、15年前に作成した調査票を基本に使用した。しかしながら、15年前、第1回目の調査時点では、学校の組織構造の変容について十分な見通しを持っていなかったこともあり、本論文では、課題意識とその実証のためのこのデータとの間に多少の無理があったことは否めない。15年を経た現在、学校現場では、学校評価・教員評価も浸透しており、また、他職専門家の配置や、臨時任用教員や非常勤講師が大量に配置されているという状況もある。15年前の調査票に盛り込めなかった、多様な側面を検討する課題はまだ残っているのである。

また、こうした知見から、理論的な検討を行うという課題も残っている。

理論的な検討については、専門職研究での興味深い新たな知見を取り込むことも必要になってくるだろう。近年、アングロサクソン系ではない地域での教職の現状が紹介されるようになってきて、そのことが従来の専門職研究にインパクトを与える可能性も出てきた。たとえば「ノルウェーではショナルカリキュラムがあり教師の自律性は制限されているが、専門職としての凝集性は高いという。一方、スウェーデンでは教師の自律性は保証されているが、専門職集団としての凝集性に欠ける」という指摘がある。教師集団の組織化の実態・内容と、それが従来の専門職概念でどの程度把握できるのか、あるいはできないのか、という問題も、ここにはあるように思われる。

従来の専門職研究の枠組みを問い直すこのような指摘を踏まえ、わが国の教職についてもさらに考

察を深めたい。

(油布 佐和子)

[注]

1. 免許更新講習については、2009年度に政権政党となった民主党がどのようにそれを継承するのかは、今後は未定である。
2. たとえば英国では、qualified teacher status (QTS) のとり組みなどがある。

[参考文献]

Lieberman, M. (1956) *Education as a profession*, Prentice-Hall

今津幸次郎 (1996) *変動社会の教師教育* 名古屋大学出版会

油布佐和子 (2008) *教師という仕事* 日本図書センター

Apple, M. (1989) 'Teachers & Texts; A Political Economy of Class & Gender Relations in Education', Routledge

Ball, S. (2005) 'The commodification of Education in England: Towards a New Reform of Social Relations', Keynote address to the Japan-UK Education Forum

Getwirtz, S. (2009) 'Changing Teacher Professionalism - International Trends, Challenges and Way Forward', Routledge

Whitty, J. (2008) 「近年の教育改革を超えて—民主主義的専門職性に向けて」久富善之編著『教職の専門性とアイデンティティ』勁草書房

* 本研究は、平成20年度～平成22年度科学研究費補助金（基盤研究（B））「教職の変容と展望に関する教育社会学的研究 —成果主義の影響と専門職の可能性—」（課題番号20330174 研究代表者：油布佐和子）の交付を受けた。

(2009年10月31日受理)