

平成 28 年度 宇都宮大学 卒業論文

現代社会に求められる教職のあり方

教育学部 総合人間形成課程 地域公共領域 4年

131657M

若井 菜月

社会学研究室

指導教諭 小原一馬先生

目次

はじめに	2
第1章 現職教師の多忙化とやりがい.....	3
第1節 多忙の実態と要因	3
第2節 新自由主義の潮流と教職への影響.....	7
第3節 多忙化による教師への影響.....	10
第4節 TALIS の分析.....	15
第5節 第1章のまとめ.....	28
第2章 なぜ学生は教職を目指すのか—アンケートを通して—.....	29
第1節 教職志望者の実態	29
第2節 調査方法.....	31
第3節 アンケートの分析	32
第4節 第2章のまとめ.....	53
第3章 現代社会に求められる教師像と教員養成課程のあり方.....	54
第1節 教師の質.....	54
第2節 教師集団と職場環境.....	56
第3節 教員養成課程での学び.....	58
第4節 第3章のまとめ.....	60
第4章 今後目指すべき教職のあり方.....	62
おわりに	64
謝辞.....	64
参考文献・参考 URL・参考データ	64

はじめに

小学校から大学までの学校生活や、周囲の環境などにより、これまでずっと近くにいた「学校の先生」という存在について、以前から関心を抱いていた。授業時間だけでなく、休み時間も一緒に校庭に出て遊んでくれた小学校の先生、定期試験の翌日には採点して解答用紙を返却してくれた中学校の先生、入試前にクラス全員分の防寒具を用意して応援してくれた高校の先生…。身近な大人として「学校の先生」は、頼もしく尊敬できる存在であった。しかしなぜ先生は自分の時間を割いてまで、これほど子どもたちのために尽くすことができるのか。かつて中学校教師である身近な人物に、教職の魅力について尋ねたことがあった。彼女は、「教師の仕事を10とすると、そのうち9つ大変なことがあっても、1つやってよかったと思えることがあれば、9つの苦労は苦でなくなる」と言っていた。これが教職におけるやりがいなのだろうと思った。

自分自身も教職を目指した時期があり、そのきっかけは身近にいた教師の存在が大きかったが、他の教職志望者は、どのようなきっかけがありどのような動機から、教職を目指しているのか。この疑問が、教育社会学という大きなテーマの中の、1つの軸となった。また、大学で教職を学ぶ中で、教師は業務の多さや責任の重大さなどで心身の負担が大きい職業であることがわかった。これは人を相手とする職業であるがゆえに仕方がないことかもしれないが、やらなければならない仕事が多い、多忙については、改善すべき課題として取り上げられていることを知った。改善への取り組みについては以前から研究が進んでいるため、本論文では、多忙化した要因を研究するとともに、そのような状況の中で何が教師の勤続意思と関係しているのか、教師の原動力となるものは何かを探りたいと考えた。

近年よく耳にする学校教育に関する問題は、学校側からはモンスター・ペアレント、一方保護者・地域住民側では教師・学校批判と、様々な立場からそれぞれの問題がある。しかし、保護者をはじめとする社会も、教師をはじめとする学校も、「子どものため」という目的は同じであるということを経験課程で学んだ。将来を担う子どもを取り巻く学校教育において、学校と社会が対立していることは望ましくないと考える。時代の流れにしたがって教師と社会の関係は変化してきた。現代の社会に求められる教師の資質・能力とは何か、またそれらを教員養成課程でどのように学ぶべきか考えていきたい。

第1章 現職教師の多忙化とやりがい

本章では、現職教師を対象にした先行研究をもとに、教職と社会との関係性について論じる。まず、多忙化の実態と具体的な要因を示し、教師が多忙になった社会的背景を詳しく確認する。その上で、教師の多忙感と疲労感・満足感との関係を、先行研究を参考にまとめる。最後に、多忙の中での満足感について、国際調査の結果から分析したことを考察する。

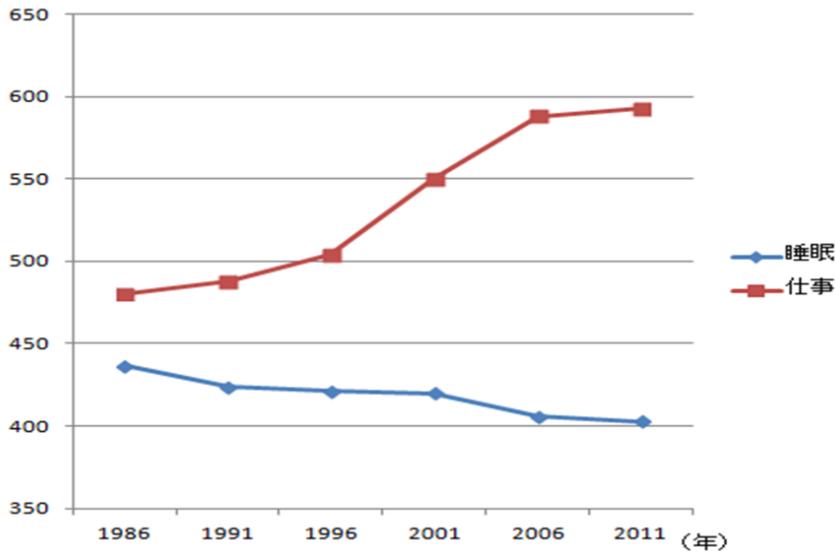
第1節 多忙の実態と要因

まず、教師の多忙化の実態について、中央教育審議会初等中等教育分科会「学校や教職員の現状について」（2015）では、文部科学省教員勤務実態調査（2006）と経済協力開発機構（OECD）によって実施された国際教員指導環境調査（TALIS）（2013）の結果がまとめられている。文部科学省の調査によると、教諭の1日当たり平均勤務時間は10時間22分（うち残業時間1時間43分）であり、1か月あたりの平均残業時間は34時間20分にも及ぶ。比較対象として、厚生労働省が実施している「毎月勤労統計調査」によると、平成27年分の事業所規模5人以上の企業における1か月あたりの「所定外労働時間（早出、残業、臨時の呼出、休日出勤等の実労働時間数）」は、11時間である。これより、教諭の残業時間が企業の3倍を超えていることがわかる。また、TALISの分析では、日本の教員の1週間当たりの勤務時間は34か国・地域の中で最長（日本53.9時間、平均38.3時間）であり、特に課外活動（スポーツ・文化活動）の指導時間（日本7.7時間、平均2.1時間）が長く、事務業務（日本5.5時間、平均2.9時間）、授業の計画・準備時間（日本8.7時間、平均7.1時間）も長い。教員や支援職員等の不足を指摘する校長も多いという。

舞田（2014）が作成したグラフ「教員の睡眠・仕事時間の推移」（図1）によると、一貫して仕事時間は増加し、睡眠時間は減少している様子がわかる。特に、1996年から2006年にかけての10年間で、仕事時間は1日当たり約100分増加している。また、ベネッセ教育総合研究所の調査（図2）によると、小学校教師の平均退勤時刻が1998年から2007年にかけて43分遅くなっていることがわかる。1998年では「6時ごろ」という回答が最も多かったが、2007年には「7時ごろ」以降の回答が半数以上になっている。子どもたちが下校した後も学校に残って仕事をしている教師が年々増加している、ということが近年の実態である。

よって、教師の仕事時間は年々増加しており、その長さは日本の企業や諸外国の教師と比べても明らかである。

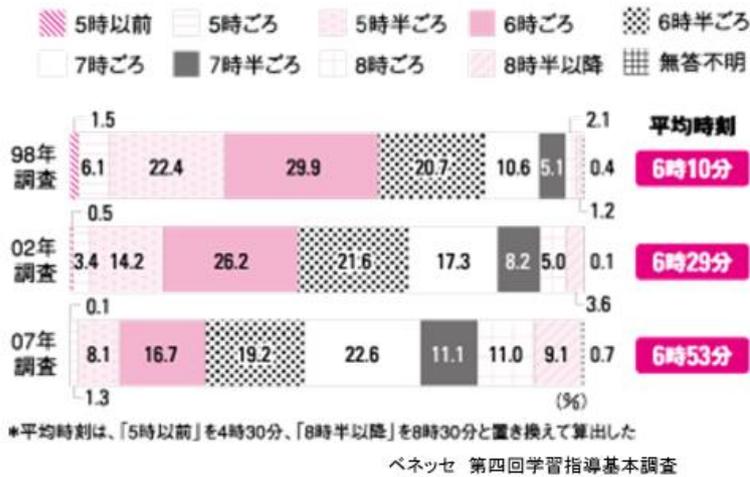
教員の睡眠・仕事時間の推移
(平日1日あたりの行動者平均:分)



資料:総務省『社会生活基本調査』
作成者:舞田敏彦(@tmaita77)

(図 1)

図1 小学校教師の退勤時刻



(図 2)

次に、多忙化の要因として、先行研究の分析をもとに、日本の社会・文化の観点と実際の業務内容の観点の2点から考察する。本節では、それぞれ質的多忙化、量的多忙化と定義することにする。この定義づけの理由としては、先行研究を分析する過程で、多忙の要因となるものが2種類に分類できると考えたからである。質的多忙化とは、社会の変化や日本人ならではの文化が関係していると考えられる多忙化を表し、社会の期待に沿おうと

教師が自ら仕事を増やしていく、ということで起こる多忙化である。一方、量的多忙化とは、具体的な業務内容の増加による多忙化を意味する。こちらは、教師の意図とは関係なく、文部科学省をはじめとする国としての方針や、保護者や地域からの要望に応えるために教育委員会が改変した制度に従って増加する仕事も含まれる。

質的多忙化の要因には、新自由主義の潮流という背景がある。新自由主義については後述で詳しく見ていくこととし、ここでは、どのように多忙化へつながったかについて述べる。新自由主義が教職の世界に与えた影響の 1 つに、教職のサービス化がある。サービス業へと変容した教師への社会の期待は膨らんでいった。酒井（2000）は、教師の多忙化の背景は、生徒の気持ちや心を理解しなければならないという暗黙の社会的期待が強く影響していると述べている。教師は子どもたちに寄り添い、良い方向へ導いてくれると期待されているのである。しかもその期待は、親をはじめとする教師以外の社会の人々だけでなく、教師自身にも支持されているという。

ところで、日本の教師の多忙について酒井（2000）は、日本の教師文化である教師の役割範囲の曖昧さとも関連していると述べている。役割範囲については、アメリカの教師と比較することで、その曖昧さがわかる。酒井（2000）は、アメリカと日本の教師の役割について、以下のように述べている。

アメリカの教師はもっぱら *teach* や *instruct* といった言葉を持ちいて、みずからの教育的行為を表現するのに対して、日本の教師は「指導」という言葉を頻繁にもちいていることがわかる。*teach* や *instruct* の後に続く目的語は特定の知識やスキルであり、アメリカの教師は分数を *teach* する、作文の書き方を *instruct* するといった表現で、教えるというみずからの役割を表現する。また、席につかない生徒を叱ったり、ルールを守らせたりする営みは *discipline* と呼ばれ、*teach* とは別種の営みだとされている。

（中略）

指導という言葉は、官僚制化の度合いが未発達な日本の学校において、学校内のすべての営みを教育的に意味づけ、教師の本来的役割に含めてしまうマジックワードなのであり、日本の学校文化を構成する中心的な概念となっている。（酒井，2000：41）

確かに、日本の教師は「指導」という言葉を用いて教師の仕事を行っている。例えば、学習指導、生活指導、進路指導、部活動指導などである。給食の時間でさえ、学校給食の指導として学習指導要領に盛り込まれている。教師の仕事は、「指導」という言葉で無限定的に増加していくのである。さらに、その指導を優先するため、子どもが学校にいる間は、その他の校務を処理するための時間の確保が難しいという「教職の特殊性」も指摘されている（広瀬，2013）。その他の業務は、子どもが下校した後の業務時間外に行われているということが、教師の残業時間の長さにも影響を与えていると考えられる。

日本の教師文化は、きめ細かな「指導」として教師自身が仕事を増やしていく文化である。きめ細かな指導＝サービスは社会からも大きな期待を寄せられ、教職のサービス化という新たな圧力として加わることにより、多忙化が助長されたのではないかと考えられる。

次に、量的多忙化からの観点において、神奈川県教育委員会および市町村教育委員会の関係者が、教員の勤務実態に関する検討を行い、その結果をまとめた「教員の勤務実態にかかる検討会報告書」（2008年3月）では、近年の教師の仕事量が増えた要因を2つに分類している。①新たな教育課題への対応と、②多様化したニーズへの対応について、以下に引用する。

①新たな教育課題への対応

- ・観点別評価や到達度評価の導入により、評価のための資料収集・分析、結果の通知作成のための時間が増大
- ・総合的な学習の時間の導入。2002年度から導入されたが、教材の開発や研究、外部との調整等に時間を要するようになった
- ・特別支援教育への取り組み。特別支援学級との連携や小・中・高等学校との相互連携が必要となり、受け入れ体制の整備や指導のあり方の研修、連携のための打ち合わせの時間などが増えている
- ・特色ある学校づくり。特色づくりのために、ボランティア体験やインターンシップを実施するための準備や関係機関との連絡調整が必要となる

②多様化したニーズへの対応として

- ・補習等への対応
- ・部活動指導
- ・学校情報の発信（保護者等への学校公開、保護者による学校評価実施のための情報提供、地域との協働・連携を進めるためにホームページの頻繁な更新）
- ・入学者選抜・進路指導の複雑化
- ・児童・生徒指導、保護者対応など
- ・教育委員会からの調査や会議の開催
- ・研修
- ・地域とのかかわりへの取り組み
- ・ICT化への対応など

以上について、広瀬（2013）は教育の品質保証というエンドレスな目標を掲げる学校改革や学校行政の施策が、まさに学校現場の多忙化を生み出してきたのである、と述べている。

質的多忙化によって教師の役割範囲が広がり、教師個人では補いきれない社会の期待に応えるという形で、教職の制度改変などの量的多忙化が進行していったと考えられる。両者の関係としては、質的多忙化に加えて量的多忙化が教師の多忙化を後押しするという関係である。質的多忙化は教師自身の自主的な意思によるものであるが、量的多忙化は、社会からの目線であり社会からの期待であるため、必ずしも教師の意思と一致しているとは限らない。教師自身が仕事に意義を見出せない、やる気が出ない施策などは、「忙しいのにさらに仕事が増える」といったように、数ある仕事の中でも特に「多忙」を感じるのではないかと考えられる。

第2節 新自由主義の潮流と教職への影響

本節では、教師の多忙化が進行した背景について詳しく見ていく。前節で述べた質的多忙化は、単に日本の教師文化に基づく教師自身の自主的な意思によるものだけではない。社会的背景に、新自由主義の潮流があったのである。

2度のオイルショックを契機に、先進諸国の高度経済成長が終焉を迎えた。財政赤字に陥った政府は、社会の変化に合わせて、「大きな政府」から「小さな政府」への転換を迫られた。つまり民間でできることは民間に任せ、市場での競争力を高めることで社会を活性化させるという考え方である。佐和（2000）によると、新自由主義の浸透によって、公共性、公正、平等などこれまで「正義の観念」といわれていた古典的な考え方は風化し、小さな政府、保守化、効率化、競争、評価のような言葉が台頭した。

新自由主義、市場主義化の潮流は、1979年イギリスに誕生したサッチャー政権、1981年にアメリカでレーガン大統領が就任してから、西側先進諸国で急速に広がった（加野，2010）。その後、1989年のベルリンの壁崩壊、1991年のソビエト連邦解体による冷戦終結によって、世界は大きく変わっていったことは、歴史的に確認できることである。日本では2006年に教育基本法が改正され、戦後教育の根本的な転換期が訪れた。同年に策定された教育振興基本計画は、新自由主義に基づく教育改革の推進として進められていった。

大内（2015）によると、新自由主義は多国籍企業の利益のために政府の公共支出を削減すると同時に、これまで公共部門によって担われてきた領域を新たな市場として開拓する。以上のような新自由主義の潮流の中、教師への影響として加野（2010）の分類を参考に2つの観点から見ていく。

第1に、教師の専門職化と脱専門職化のアンビバレントな動向である。一方で、教師の専門職化を図る動きがある。高度専門職業人養成へのニーズの高まりに対応するため、高度専門職業人の養成に目的を特化した課程として、専門職大学院制度が2003年度に創設された。ちなみに教職大学院は、2008年度から設置されている。他方で、教師の脱専門職化への動きについて、市場化の進行とともに、教職のサービス化が進行し教師の権威が失墜

していったことが挙げられる。新自由主義の特徴として、消費者の利益を最大化する点がある。教育においては、教育を提供する側（生産者）である教師よりも、教育を受ける側（消費者）である子どもや保護者、企業の利益の方が尊重されることになる。そのため規制緩和などによって教育を受ける側の発言力が大きくなる。子どもや保護者、企業からの期待が高まり、教師はその期待に応えなければならなくなった。また、競争が生じると、顧客確保や高評価を得るためにサービスの競争が激しくなる。子どもの学力向上や進学率、あるいは親や地域への対応や情報提供が求められるようになる。サービスは良くなればなるほど顧客増加、高評価につながるため、サービス向上のための取り組みには限度がない。したがって、教師の仕事は無限定的になっていった。

また、教師の専門性が曖昧になった一因として、学校教育が持つ 2 つの側面とも関係があると考えられる。松下良平（2012）によると、学校教育には、教育を提供する側＝国家に貢献する側面と、教育を受ける側＝子どもや親の自己利益に貢献する側面がある。前者は、自らを国家権力の代弁者とみなし、子どもたちに対して毅然たる態度や姿勢をとることであり、戦前にはこの立場を志向する者が多かったという。後者は、子どもや親の利益になるよう、勉強を効率よく・わかりやすく指導する仕事に徹することである。このとき学校の教師は、塾の講師と仕事の中身で大きな違いはない。戦後はいわゆる塾の講師のような立場を志向する教師が増えていった。高度経済成長期以降の社会の変化に伴って、教育のサービス化が進む中で、学校は子どもの将来の利益につながる勉強の場としての役割が大きくなり、学校の教師はますます塾の講師と似たような仕事をするようになっていったという。さらに、「だれにも理解可能・判定可能な指標（評価基準）を設定した上で、それを満たす教育成果を出しさえすれば、教育するのは、従来の学校だけでなく、民間組織や私企業でもかまわない。しかも互いに競争をさせれば、さらに少ないコストでより質の高い教育成果が得られるはずだ」と考えた人たち（松下、2012）の教育政策により、民間人校長の採用、特別免許状による人材の登用促進、学校の株式会社化、塾や予備校・民間企業での教員研修、学校の補習授業への塾の活用などが行われるようになった。これらは、1つの身分としての教師の専門性を揺るがすことになった。市場モデルは競争と淘汰という特徴を持っているため、専門職の既得権益を弱め、専門職と素人との差を縮めて、脱専門職化につながる。しかも、専門性の弊害を指摘する声により、「国民目線」が強調されるようにもなった。裁判員制度や検察審査会制度がその代表である。「常識」「国民」という「まなざし」のもとで、専門的な教育訓練を受けた人々への信頼が揺らいでいるのである。さらに、社会の高学歴化と情報化がそれを後押しする。これが、教師の社会的地位の揺らぎの一因と考えられる。

教職の専門性は、医師や弁護士などと比べるとそれほど明確ではない。教職大学院は、「実践と理論の融合」をキーワードとしているが、教科専門の力については射程の外においている（加野、2010）。加野（2010）はその理由として、学校教育は一方的な作業ではなく、子どもの声に耳を傾けつつ、保護者や地域社会と対話的な協力関係を保ちながら教育実践

を創り出していくという性格に負っているからであると解説している。

第2に、成果主義と教員評価についてである。2000年、教育改革国民会議から「教育を変える17の提案」の1つとして「教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる」提案が出された。また、2001年には「公務員制度改革大綱」が閣議決定され、「現行の勤務評定制度に替え、能力評価と業績評価からなる新たな評価制度を導入する」こととされた。これは、教員の力量形成を制度化する意図や、教員の処遇にメリハリをつけようとする意図と、教えるという仕事を外形的に評価しようという試みである(刈谷ほか, 2009)。学校は保護者に対し、改善計画とその成果を説明する(大内, 2015)ことを求められる。またその背後には、勤務を評価し、待遇を差別化することで、緊張感を持って一生懸命働くことができるという市場主義的な考え方があ

る。教員評価の導入は、「不適格教員」や「指導力不足教員」の認定へと結びついていった(加野, 2010)。これは、子どもの学習権を守るという点では妥当だが、一方で、不適格教員の存在が大々的に報じられることによって、教師集団全体への不信感を拡大させることになった。脱専門職化への動きと同様、情報化によるマスメディアの影響の大きさがうかがえる。

教師にとってこのような弊害が生まれることがわかったのに、なぜ新自由主義は依然として浸透して多くの人々に受け入れられているのか。むしろ教師批判が過激化しているのかなぜか。その理由について大内(2015)は、市場の自由競争を促す風潮において、個人のシステムの問題は個人化し、自己責任にしてしまうからであると述べている。新自由主義とは、弱肉強食の世界である。そのような社会で、不可能なことまで期待される教育への過剰な幻想は、教師がいくら頑張っても全ての期待に応えられるわけではなく、子どもや保護者は少しでも期待通りに応じてくれないと裏切られたと捉え、それが学校不信や教員不信につながってしまう。公立の学校と教員に対する不信は、使われている税金のコストに見合った教育をしていないという非難につながり、そこから公教育の縮小や民営化を基調とする新自由主義改革が支持されるようになる。教育への過剰な期待と公教育や教員へのバッシングが同時に進んでいると、大内(2015)は述べている。

ただし、加野(2010)は、新自由主義は教育の世界に影響を与えたが、教職の変容が全て新自由主義、市場主義化によるものということとはできないと述べている。臨時教育審議会は、1984年中曽根康弘首相の主導で、長期的な観点から広く教育問題を議論した。教育の自由化が主張され、その後の新自由主義的な教育改革の端緒になったという評価がある。それは日本の教育を新自由主義の方向へ導いたという点は確かであるが、その内部では保守主義との対立があった。保守主義も小さい政府の方針である点においては新自由主義と似ているが、伝統や秩序を守らなければならない保守主義と、自由な市場競争を促す市場主義は両立不可能である。また、教育は経済の世界ほど市場に直接的に組み込まれている

わけではないということも理解しておかなければならない、と加野(2010)は述べている。

すなわち、伝統や秩序を重んじる保守主義が存在する限り、市場主義が日本社会を飲み込むことはない。戦前のような威厳ある教師はいなくなったわけではないし、全ての保護者や地域住民が学校や教師に不満を抱いているわけではない。それにも関わらず教育の世界が変容した理由は、市場のシステムに加えて、先に述べた日本の教師文化のような教職独自のシステムなどが関係して、教職のあり方が変化していったからであると考えられる。また、外部と協働して行う新たな取り組みでは、連携や調整のための時間が必要となるため、教師の力だけではどうすることもできない多忙である。このように、教育の世界は様々な要因が絡んで、多忙化のような教職の変容が起こったと考えられる。

第3節 多忙化による教師への影響

これまで多忙化の実態と要因、背景について論じてきたが、教職の多忙化は、2つの関係性において教師に影響を与えられられる。1つは、多忙化と多忙感・疲労感の関係であり、1つは多忙化と満足感・充実感の関係である。

はじめに多忙化の問題として挙げられるのは、多忙による教師の心身の疲労感である。教員の病理現象が増加しており、それと多忙化との関係を指摘する言説もある。読売新聞(2010年12月25日)では次のような記事がある。

2009年度にうつ病などの心の病で休職した公立学校の教職員は、前年度比58人増の5458人で過去最多だったことが24日、文部科学省のまとめでわかった。心の病による休職者数は17年連続の増加。調査は全国の公立小中高校と特別支援学校の教職員91万7000人が対象。09年度中に病気休職したのは、全教員の0.94%にあたる8627人。このうち6割強にあたる5458人は心の病が原因で、調査項目に加わった1979年度(664人)から8倍に増えており、年代別では40歳代35.3%、50歳代38.8%と中高年が全体の7割を占めた。同省では、「心の病が社会的に認知されたこともあるが、多忙化や保護者などからの期待や要求などがストレスになっていることも原因」と分析している。

多忙化が原因と分析された教職員の心の病は、多忙化が教師に多忙感・疲労感を与えているということであると考えられる。

新自由主義の影響から教員評価が生まれたことは前節で論じた。多忙化を進める一因となる「評価」の中で、特に教師個人の評価も含む学校評価は、教師に疲労感や苦痛を与えるものとして位置づけられる。その根拠は、以下の先行研究の分析による。山崎(2012)によると、直接的に教師たちの「働き方」や職場の人間関係に影響を及ぼすものとして、「評価」による学校の統制とアカウンタビリティ(説明責任)への圧力がある。山崎(2012)

は学校評価を代表例として、教師たちの「苦難・困難」につながっていく評価の影響を 2 種類に分析している。

第 1 は、評価項目に示された「目標」を達成するため、目標達成をめざす教育活動に「乗ってこない」子どもや、そうした子どもに丁寧につきあおうとする教師の行動は、目標達成への阻害要因として疎んじられるということである。山崎（2012）によると、評価項目は教育実践の「善さ」についての関係者の価値判断を強力に方向づけることになるため、いびつな教育観からくる目標が設定されることも多いという。つまり、「善い」とされた目標を達成することが最も重要な目的になってしまい、たとえそれが 1 人 1 人の子どもにとっては「善い」ものでなくても、目標を達成するよう指示され、子どもたちへ丁寧な対応ができないということである。山崎（2012）の著書の中では、広島県のある市の学校評価で、「県テストでの自校の成績が県平均を上回る」、「無言で最後まで清掃する子を 80%以上にする」、「外遊びが好きな子の割合を 80%以上にする」といった特定の状況に偏った目標を作ってしまう実態が明らかにされている。

第 2 に、教職員による「自己評価」と保護者・地域住民による「学校関係者評価」が連動することにより、学校評価は保護者からの視線まで考慮した目標設定の圧力がかかるということである。山崎（2012）は、学校関係者が評価する場合といっても、たまたまある日参観した評価者の目にとまった光景が「目標」とかけ離れているからといって、そのことに過大な意味をもたせるのは誤りである、と主張している。東京のある地域の学校評価の項目には、「(教職員は) 服装や身だしなみなどに気を付けている」という項目があり、これへの学校関係者評価の「通勤、退勤時、学校外での服装も意識に入れてほしい」といったコメントは、もはや教師たちに対する侮辱である、と山崎（2012）はしている。

山崎（2012）は、「教師への侮辱であれ何であれ、厳しく評価することで教育実践が改善するならそれでよい」という主張に反論している。この種の評価は、評価者から成果を「承認・評価」されるよう被評価者が成果を「偽装=構築し……提示・アピールする」といった実践の空洞化につながる（山崎，2012）という。具体的には、学力テストの成績公開がさかんな地域での、管理職を含む教師による正解教示、答案改ざんなどの不正となって表れている。

松下佳代（2012）も、評価が浸透した学校において「評価疲れ」が問題になっていると以下のように述べている。評価を実施するには、データの収集や分析、報告書の作成などに多くの時間と労力がかかるが、そのわりに、どう教育を改善すればよいかは見えてこず、徒労感に苛まれることが多い。このように教師を多忙化させ、疲弊させている原因の一つに評価業務があることは間違いないだろう（松下，2012）。

学校評価は、前述の量的多忙化に含まれると考えられ、以上のような実態から推測すると、教師自身の意思に基づくものではないことが多いと思われる。問題は、学校評価に対する教師の評価である。学校評価に賛同できない教師たちは、それを行うこと自体に徒労・疲労を感じているのではないか。教育をより良くしようという管理職によって作られた学

校評価という制度は、果たして教師の資質向上や意欲向上につながるのだろうか。評価されることに意義を見出せない教師にとっては、業務内容が増えたということだけの意味となり、忙しくなる要因としてしか捉えられないのではないかと考えられる。学校評価の影響は、現状の改善という目的とは逆方向に働いてしまう可能性もある。

以上のように、一般には、多忙化→ストレスの発生→心の病といった図式で説明される、多忙化と多忙感・疲労感の関係が問題とされることが多い。しかし広瀬（2013）は、多忙であっても、多忙感を感じることなく、ストレスも生じないという時もあるはずである、との見方を示している。たとえば多忙ではあるが、同時に充実感も得ているといったような時である。逆に多忙でなくても、生徒指導や保護者対応、あるいは職場の人間関係の悩みを抱えてストレスが溜まるという場合もある。広瀬（2013）は多忙感と疲労感の関係を以下の図のように整理している（図3）。Aの領域は、多忙感を感じるが疲労感を感じない領域、Bは多忙感と同時に疲労感も感じる領域、Cは、多忙感を感じないが、疲労感を感じる領域である。これは、栃木県教育委員会「教員の多忙感に関するアンケート調査」報告書（2012年2月）をもとに、広瀬が多忙・多忙感・疲労感という言葉进行分类したものである。広瀬（2013）によると、多忙感とは忙しいと実感すること、疲労感は徒労感に近く、時にはむなしさや虚脱感を感じることであるという。つまりこの分類では、多忙感と疲労感とは別のものであり、一般に考えられる多忙感＝疲労感という図式ではない。ストレスや心の病に関係するのは、多忙感ではなく、疲労感の方であり、多忙感＝ストレスというわけではないようである。

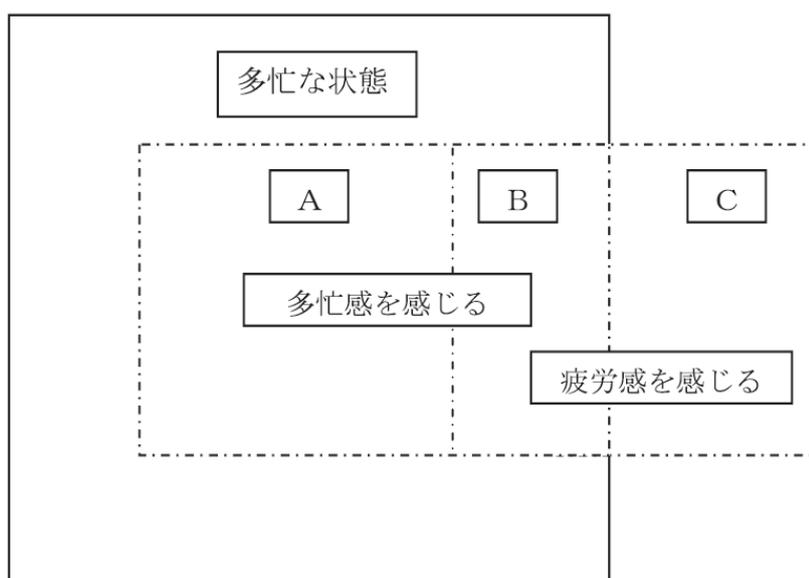


図 多忙感と疲労感の関係

(図3)

前述の栃木県のアンケートによると、「多忙感を強く感じる時」という質問に対する回答は、上位から「予定外の用務が入ってきた時（71%）」、「ずっと多忙な状況が続くと予想される時（59%）」、「必要や意味を感じない仕事の時（44.4%）」となっている。これは図3のBの領域に該当する。調査報告によると、教師は想定していた業務（量）を超えるような状況で、心理的要素も加わり、多忙感を強く感じていると分析している。一方、「忙しくても負担を感じない時」という質問に対する回答は、上位から「やりがいを感じる時（72%）」、「児童生徒のためになると思える時（60%）」、「終わる見通しがつく時（42.6%）」となっている。これは図3のAの領域に該当するといえる。

一般的に「多忙化」と言えば、ネガティブな印象を受けることが多い。なぜなら、多忙化して仕事が増えるということは、過労やストレスの増加につながるからである。しかし、栃木県のアンケートの分析からも明らかとなったように、多忙感＝疲労感とは限らないAの領域の存在がある。また、多忙でなくても疲労感を感じるCの領域があることから、疲労感の原因が多忙だけではないということもわかった。

子どもとの関わりにおいても、多忙化の要因として第1節で論じたような「指導」を用いた日本の学校文化が、一概に望ましくないとは言えない。日本では、人格を形成する最も重要な時期である子ども時代のほとんどを学校で過ごす。そのため、学校内でのことは全てに教育的意味があり、様々な場面において「指導」を通して子どもの成長を支えることができると考えられる。アメリカのように学校組織の中ではっきりと役割が区別されているのではなく、教師の役割が限定されていないからこそ、教師と子どもが関わる機会が多くなり、教師が子どもに与える影響が大きい。子どもの人格形成に影響を与える責任ある仕事であるからこそ、成果が出たときの喜びは大きく、教師の満足感・充実感も得られるようになると思う。

広瀬（2013）は、時間外勤務は教員の自主判断にもとづく勤労とみなされ、いわばボランティアなのであると述べている。すなわち、サービス産業化した教師の仕事を支えているのは、給料や労働時間ではなく、教師としての「やりがい」や「誇り」（加野，2010）である。つまり、教師は「やりがい」があるから続けられるといえる。彼らが多忙で苦勞の多い教職を続けることができる理由の1つとして、「やりがい」が影響していると考えられる。

ここで、広瀬（2013）が、多忙化と働きがい（やりがい）の問題を語る上で、職業意識に関する教員の特殊性を踏まえておく必要があると述べている点について触れておく。日本教職員組合の「教員の働きがいに関する意識調査」（2011年12月）の結果と、国際経済労働研究所が実施した一般企業従業員の意識調査（1990年）の結果を比較すると、教員の特殊性が明らかとなる。

「今の仕事が楽しい」という質問に対して、「そう思う」と回答したのは一般企業が35.8%、

教員が 67%であった。また、「今の仕事にとっても生きがいを感じる」については一般企業が 26.8%、教員が 67.6%であった。つまり教員は、一般企業の従業員と比べて、かなり高い職業意欲を持っているということである（広瀬，2013）。この結果について、広瀬（2013）はさらに、教員になる人は、高い理想と使命感を持って、教職の道に入るケースが多いので、ある意味ではそれは当然の結果と言ってよい、とも分析している。

しかし、高い理想と使命感に支えられた労働の世界という教職の特殊性（広瀬，2013）が、多忙化と相まって教師自身を苦しめる一因となることもある。子どもと向き合う、あるいはふれあうことを望んで教職の世界に入ったにもかかわらず、それ以外の業務に忙殺され、理想の教育と現実とのギャップを痛感する。しかも多忙化を招く業務が自らの意思とは関わりなく、新たな教育課題や多様なニーズへの対応という外在的な要因にもとづくことで、「やらされる」感はより一層強まる、と広瀬（2013）は指摘している。

酒井（2000）によると、こうしたストレスの多い職場環境は、燃え尽きたように職務への意欲をなくしてしまう教師を生み出してもいる。この状態は、「バーンアウト（燃え尽き）」と呼ばれ、人間相手のサービス分野の職業に発生しやすいストレスの一種であるといわれている。前節で述べたような教職の無限定的な役割は、どこまでやれば十分という達成感が得られず、よりストレスを感じさせることとなっている。

小橋（2013）の調査によると、教師の離職意思との関係は、職場環境に関する 2 因子（多忙感、負担感）がバーンアウトと関連が強いことが明らかになった。多忙感では、最初に情緒的消耗感が高まるということが起こり、そこから①脱人格化を介した経路、②個人的達成感を介した経路、そして③情緒的消耗感から直接、離職意思へ至る 3 経路があるという。比率としては、①②のように多忙感からバーンアウトを介して離職意思へ至る影響力の方が、③のように多忙感から直接、離職意思へ至る影響力より大きいことが明らかとなった。しかし、多忙感は情緒的消耗感との間で有意な関連性を示したものの離職意思とは有意な関連性を示さなかったという。このことについて小橋（2013）は、多忙感により直接引き起こされる情緒的資源の消耗に至っても、そのことが直接、離職意思までに至らないでいることを示唆している、と考察している。一方、負担感は①脱人格化、②個人的達成感を介した 2 経路で間接的に離職意思に影響を与えることが明らかになった。小橋の調査の結果から、バーンアウトを介して離職意思へ至る職場環境ストレスの影響力は、負担感のほうが多忙感より大きいことが明らかになっている。

小橋（2013）は、多忙感は基本的にストレス発生の要因であると考えられ、ストレスがバーンアウトの影響を受けて、最終的に離職意思とは正の高い相関を示し、離職意思の増強要因になると予測した。しかし、忙しさを実感しつつも教育活動にやりがいが見いだされる場合には、多忙感はストレス発生に直結しないと考えられる（布川，2006）ことから、バーンアウトを引き起こしにくいのではないかと推察され、逆に離職意思を抑制する状態をもたらしたのかもしれないと分析している。多忙感があってもそれ以上に仕事へのやりがいの度合いが大きい、言うなれば「やりがいのある多忙」への転換が上手くでき

たバーンアウトしにくい教師の姿が結果に反映されたのではないかと考えられる（小橋，2013）。ここでの「やりがいのある多忙」とは、まさに図3のAの領域のことである。

以上より、多忙化による教職への影響は、2種類存在し、1つは多忙感・疲労感を与えること、それは業務内容に対して意義を感じられないときに強く影響することがわかり、ストレスや心の病へとつながる要因であることがわかった。しかし一方では満足感・充実感を与える場合もあり、それには「やりがい」が関係していることがわかった。しかし、やりがいに支えられた多忙が、限度を超えると「バーンアウト」に変化してしまう危険性も指摘されている。

第4節 TALISの分析

本節では、先行研究からわかった多忙の中での満足感、つまり「やりがい」は何と関係しているのかについて明らかにすることを目的とする。経済協力開発機構（OECD）によって2013年に実施された国際教員指導環境調査（TALIS）の質問項目と結果を用いて重回帰分析（ステップワイズ法）を行い、仕事内容と仕事に関する満足度の関係を分析した。なお、このデータは、TALISの調査のうち、日本の中学校教員が回答したもののみを抽出して分析に使用している。

「問46 最後に、あなたが仕事全般についてどのように感じているかをお尋ねします。以下のことはどの程度当てはまりますか。」という質問における以下の6つの項目を従属変数とし、独立変数として「授業時間」「授業準備」「同僚との議論やチーム活動」「採点」「生徒相談」「学校経営参加」「事務」「保護者対応」「部活指導」「その他」を投入した。

ステップワイズ法によりモデル全体の中でも比較的説明力が高い説明変数を選び、傾向を見た。しかし、全体として、モデル要約における調整済みR²乗の値が低いことから、説明力は高いとはいえない。よって、満足度のありようを十分に説明しているとは言えないが、少なくとも関連している要因を明らかにしているものとは考えられるため、モデルとして抽出された独立変数の分析結果を見ることにする。

従属変数 1 「(1) 教員であることは、悪いことより、良いことの方が明らかに多い」

投入済み変数または除去された変数^{a,b}

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	生徒相談		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	授業時間		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages

b. モデルは Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースのみに基づいています

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
	Country ID - Numeric Code = Japan (選択)			
1	.059 ^a	.003	.003	.683
2	.081 ^b	.007	.006	.682

a. 予測値: (定数)、生徒相談。

b. 予測値: (定数)、生徒相談、授業時間。

分散分析^{a,b}

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	4.281	1	4.281	9.179	.002 ^c
	残差	1221.525	2619	.466		
	合計	1225.806	2620			
2	回帰	8.072	2	4.036	8.677	.000 ^d
	残差	1217.734	2618	.465		
	合計	1225.806	2620			

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages
- b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。
- c. 予測値: (定数)、生徒相談。
- d. 予測値: (定数)、生徒相談, 授業時間。

係数^{a,b}

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	2.914	.017		173.057	.000
	生徒相談	-.012	.004	-.059	-3.030	.002
2	(定数)	3.027	.043		69.998	.000
	生徒相談	-.011	.004	-.056	-2.884	.004
	授業時間	-.007	.002	-.056	-2.855	.004

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages
- b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

係数の表における標準化係数について、「生徒相談」が-.056、「授業時間」が-.056 という値から、生徒相談と授業時間が短いほど教員であることの満足度が高いといえる。

従属変数 2 「(2) もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい」

投入済み変数または除去された変数^{a,b}

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	部活指導	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	授業時間	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
3	事務	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
4	保護者対応	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ If I could decide again, I would still choose to work as a teacher

b. モデルは Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースのみに基づいています

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
	Country ID - Numeric Code = Japan (選択)			
1	.045 ^a	.002	.002	.834
2	.063 ^b	.004	.003	.833
3	.076 ^c	.006	.005	.833
4	.092 ^d	.008	.007	.832

a. 予測値: (定数)、部活指導。

b. 予測値: (定数)、部活指導、授業時間。

c. 予測値: (定数)、部活指導、授業時間、事務。

d. 予測値: (定数)、部活指導、授業時間、事務、保護者対応。

分散分析^{a,b}

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	3.624	1	3.624	5.208	.023 ^c
	残差	1817.487	2612	.696		
	合計	1821.111	2613			
2	回帰	7.289	2	3.645	5.247	.005 ^d
	残差	1813.822	2611	.695		
	合計	1821.111	2613			
3	回帰	10.518	3	3.506	5.054	.002 ^e
	残差	1810.593	2610	.694		
	合計	1821.111	2613			
4	回帰	15.288	4	3.822	5.522	.000 ^f
	残差	1805.823	2609	.692		
	合計	1821.111	2613			

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ If I could decide again, I would still choose to work as a teacher

b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

c. 予測値: (定数)、部活指導。

d. 予測値: (定数)、部活指導, 授業時間。

e. 予測値: (定数)、部活指導, 授業時間, 事務。

f. 予測値: (定数)、部活指導, 授業時間, 事務, 保護者対応。

係数^{a,b}

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	2.628	.023		112.300	.000
	部活指導	.005	.002	.045	2.282	.023
2	(定数)	2.737	.053		51.757	.000
	部活指導	.006	.002	.051	2.581	.010
	授業時間	-.006	.003	-.045	-2.297	.022
3	(定数)	2.776	.056		49.660	.000
	部活指導	.006	.002	.054	2.755	.006
	授業時間	-.007	.003	-.050	-2.507	.012
	事務	-.006	.003	-.042	-2.157	.031
4	(定数)	2.773	.056		49.629	.000
	部活指導	.006	.002	.051	2.554	.011
	授業時間	-.008	.003	-.056	-2.802	.005
	事務	-.007	.003	-.053	-2.648	.008
	保護者対応	.024	.009	.053	2.625	.009

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ If I could decide again, I would still choose to work as a teacher

b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

係数の表における標準化係数について、「部活指導」が.051、「授業時間」が-.056、「事務」が-.053、「保護者対応」が.053 という値から、部活指導と保護者対応の時間が長いほど、授業時間と事務の時間が短いほど、今の仕事に対する満足度が高くまた教員になりたいと思っていると見える。

従属変数 3 「(5) 現在の学校での仕事を楽しんでいる」

投入済み変数または除去された変数^{a,b}

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	部活指導	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	授業時間	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I enjoy working at this school

b. モデルは Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースのみに基づいています

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
	Country ID - Numeric Code = Japan (選択)			
1	.061 ^a	.004	.003	.703
2	.078 ^b	.006	.005	.703

a. 予測値: (定数)、部活指導。

b. 予測値: (定数)、部活指導, 授業時間。

分散分析^{a,b}

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	4.899	1	4.899	9.901	.002 ^c
	残差	1296.331	2620	.495		
	合計	1301.230	2621			
2	回帰	7.829	2	3.914	7.926	.000 ^d
	残差	1293.401	2619	.494		
	合計	1301.230	2621			

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I enjoy working at this school

b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

c. 予測値: (定数)、部活指導。

d. 予測値: (定数)、部活指導, 授業時間。

係数^{a,b}

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	2.909	.020		147.715	.000
	部活指導	.006	.002	.061	3.147	.002
2	(定数)	3.006	.045		67.449	.000
	部活指導	.007	.002	.068	3.455	.001
	授業時間	-.006	.002	-.048	-2.436	.015

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I enjoy working at this school

b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

係数の表における標準化係数について、「部活指導」が-.068、「授業時間」が-.048 という値から、部活指導の時間が長く、授業時間が短いほど、現在の学校での仕事を楽しくしていると見える。

従属変数 4 「(8) 教職は社会的に高く評価されていると思う」

投入済み変数または除去された変数^{a,b}

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	部活指導	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	生徒相談	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
3	授業時間	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I think that the teaching profession is valued in society
- b. モデルは Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースのみに基づいています

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
	Country ID - Numeric Code = Japan (選択)			
1	.103 ^a	.011	.010	.731
2	.123 ^b	.015	.014	.729
3	.138 ^c	.019	.018	.728

- a. 予測値: (定数)、部活指導。
- b. 予測値: (定数)、部活指導, 生徒相談。
- c. 予測値: (定数)、部活指導, 生徒相談, 授業時間。

分散分析^{a,b}

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	14.910	1	14.910	27.916	.000 ^c
	残差	1398.861	2619	.534		
	合計	1413.771	2620			
2	回帰	21.493	2	10.747	20.208	.000 ^d
	残差	1392.278	2618	.532		
	合計	1413.771	2620			
3	回帰	26.751	3	8.917	16.824	.000 ^e
	残差	1387.020	2617	.530		
	合計	1413.771	2620			

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I think that the teaching profession is valued in society

b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

c. 予測値: (定数)、部活指導。

d. 予測値: (定数)、部活指導, 生徒相談。

e. 予測値: (定数)、部活指導, 生徒相談, 授業時間。

係数^{a,b}

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	2.174	.020		106.216	.000
	部活指導	-.010	.002	-.103	-5.284	.000
2	(定数)	2.206	.022		98.634	.000
	部活指導	-.009	.002	-.094	-4.780	.000
	生徒相談	-.014	.004	-.069	-3.518	.000
3	(定数)	2.335	.047		49.887	.000
	部活指導	-.009	.002	-.085	-4.324	.000
	生徒相談	-.014	.004	-.067	-3.418	.001
	授業時間	-.008	.002	-.062	-3.150	.002

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I think that the teaching profession is valued in society

b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

係数の表における標準化係数について、「部活指導」が-.085、「生徒相談」が-.067、「授業時間」が-.062 という値から、部活指導、生徒相談、授業時間が短いほど、教職は社会的に高く評価されていると思われるといえる。

従属変数 5 「(9) 現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」

投入済み変数または除去された変数^{a,b}

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	学校経営参加	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	授業準備	.	ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I am satisfied with my performance in this school
- b. モデルは Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースのみに基づいています

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
	Country ID - Numeric Code = Japan (選択)			
1	.080 ^a	.006	.006	.658
2	.101 ^b	.010	.009	.656

- a. 予測値: (定数)、学校経営参加。
- b. 予測値: (定数)、学校経営参加, 授業準備。

分散分析^{a,b}

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	7.247	1	7.247	16.763	.000 ^c
	残差	1129.258	2612	.432		
	合計	1136.505	2613			
2	回帰	11.560	2	5.780	13.416	.000 ^d
	残差	1124.945	2611	.431		
	合計	1136.505	2613			

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I am satisfied with my performance in this school
 b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。
 c. 予測値: (定数)、学校経営参加。
 d. 予測値: (定数)、学校経営参加, 授業準備。

係数^{a,b}

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	2.449	.015		163.590	.000
	学校経営参加	.011	.003	.080	4.094	.000
2	(定数)	2.501	.022		112.483	.000
	学校経営参加	.011	.003	.078	4.009	.000
	授業準備	-.006	.002	-.062	-3.164	.002

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ I am satisfied with my performance in this school
 b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

係数の表における標準化係数について、「学校経営参加」が.078、「授業準備」が-.062 という値から、学校経営参加が多いほど、授業準備が短いほど、現在の学校での自分の仕事の成果に満足しているといえる。

従属変数 6 「(10) 全体としてみれば、この仕事に満足している」

投入済み変数または除去された変数^{a,b}

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	学校経営参加		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	部活指導		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

a. 従属変数 School Climate/ About your job/ All in all, I am satisfied with my job

b. モデルは Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースのみに基づいています

モデル要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
	Country ID - Numeric Code = Japan (選択)			
1	.051 ^a	.003	.002	.598
2	.065 ^b	.004	.003	.598

a. 予測値: (定数)、学校経営参加。

b. 予測値: (定数)、学校経営参加, 部活指導。

分散分析^{a,b}

モデル		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1	回帰	2.429	1	2.429	6.795	.009 ^c
	残差	936.204	2619	.357		
	合計	938.633	2620			
2	回帰	3.984	2	1.992	5.579	.004 ^d
	残差	934.650	2618	.357		
	合計	938.633	2620			

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ All in all, I am satisfied with my job
 b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。
 c. 予測値: (定数)、学校経営参加。
 d. 予測値: (定数)、学校経営参加, 部活指導。

係数^{a,b}

モデル		標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	2.970	.014		218.435	.000
	学校経営参加	.006	.002	.051	2.607	.009
2	(定数)	2.945	.018		161.975	.000
	学校経営参加	.007	.002	.051	2.636	.008
	部活指導	.003	.002	.041	2.087	.037

- a. 従属変数 School Climate/ About your job/ All in all, I am satisfied with my job
 b. Country ID - Numeric Code = Japan に対するケースだけを選択。

係数の表における標準化係数について、「学校経営参加」が.051、「部活指導」が.041 という値から、学校経営参加と部活指導が多いほど、教職の仕事に満足しているといえる。

TALIS の分析結果から考察すると、満足度と関係のある独立変数として「部活指導」が多いことがわかる。従属変数 4 「(8) 教職は社会的に高く評価されていると思う」では、部活指導が短いほど高評価であると思われているが、それ以外の教員自身の気持ちに関する質問では、部活指導が長いほど満足しており、社会的な評価と教員自身の捉え方には違いがあることがわかった。部活指導は時間外勤務であり、拘束時間が長いにも関わらず、その時間が長いほど満足度が高いという結果は、前節の A の領域であり、部活指導としての忙しさは負担にならないことが多いということであると考えられる。部活動においては、学業以外で子どもたちと触れ合うことができる機会であり、練習すればするほど結果が出ることも多いため、教師が力を入れた分返ってくるものが多いからではないかと考える。例えば、子どもたちとの絆であったり、大会での優勝を子どもたちと喜び合えることであ

ったりと、充実感を得られる要素が多いのは確かである。一方、「授業時間」については、その時間が短いほど満足していることがわかった。この調査は、中学校教員を対象としているため、自分の担当教科の授業数が少なく、授業時間が短いほど、他の仕事をする時間ができるため、疲労感を感じず満足度が高くなると推測される。

第5節 第1章のまとめ

教師の多忙化という実態について、勤務時間の長さや仕事量の多さに注目した。特に質的多忙化と量的多忙化に分類し、日本の教師文化や新自由主義をはじめとする社会の風潮の変化によって教師の役割範囲が広がり、多忙化が進行していったことがわかった。さらに、多忙化が教師に与える影響は2種類あり、多忙感・疲労感を与える場合と、満足感・充実感を与える場合があることが明らかとなった。疲労感・多忙感はストレス・心の病へつながる可能性がある。満足感・充実感は、教師の勤続意思を支えていると考えられる。TALISの分析から、部活指導のように長時間勤務がより満足感を感じさせることがあるということもわかった。しかし、充実感＝やりがいの度を超えるとバーンアウトへの危険性もある。教師が、多忙化した教職の業務について勤続するためには、適度な満足感・充実感を持って「やりがいのある多忙」への転換ができることが重要であると考えられる。

第2章 なぜ学生は教職を目指すのか—アンケートを通して—

本章では、教職志望の学生と教職の関係について考える。教職志望の学生にアンケート調査を行い、何が学生の教職志望意思と関わっているのか分析する。

第1節 教職志望者の実態

調査実施にあたり、事前調査として先行研究と文部科学省の統計から、現在の教職志望者の実態をまとめる。

山崎（2012）は、2本のアメリカ映画から、アメリカの「教師受難の時代」と教師叩きによる教師不足と教師非難の危機を紹介している。しかし日本では、子どもたちとその保護者にとって教職の魅力は急減しているわけではなく、むしろ人気は持続していると述べている。「将来就きたい職業」（ベネッセ「子ども生活実態基本調査」2004年、2009年）での教師の順位をみると、小学生男子を除く全ての学年で、教師はトップ10に入っている（表1）。山崎の分析によると、学校段階が上がるほどゲームプログラマーなどの特殊な才能を必要とする職への志向が減り、「公務員」「研究者・大学教員」「薬剤師」など、世間的に「堅実」とされ、入職ルートが明確である（養成課程や資格試験が存在する）職への志向が強まるということで説明されるだろうということである。

表1-1 「子ども生活実態基本調査」より「将来就きたい職業」教師の順位

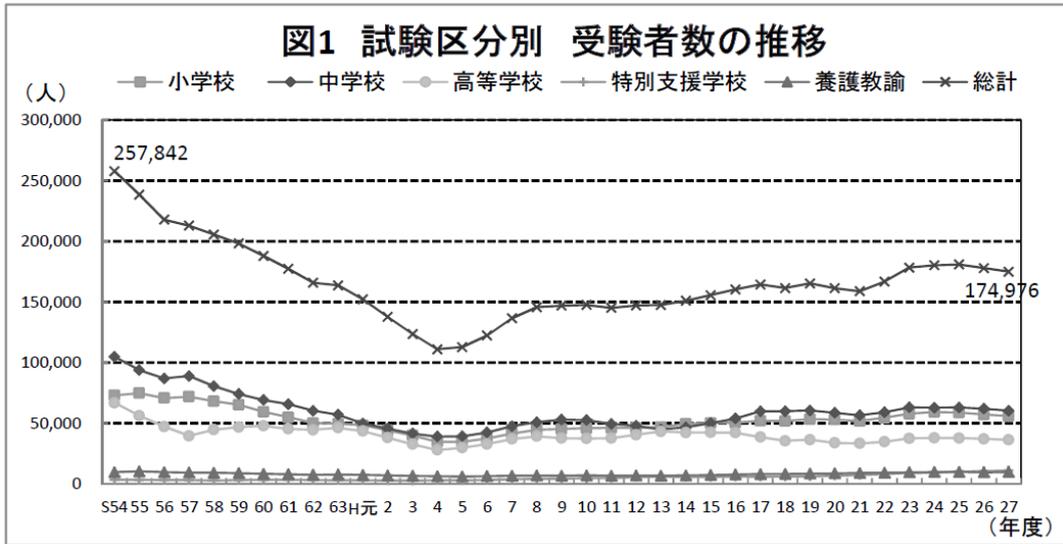
	2004	2009
小学生男子	17	-
小学生女子	6	9
中学生男子	3	4
中学生女子	6	9
高校生男子	1	1
高校生女子	1	2

（表1）

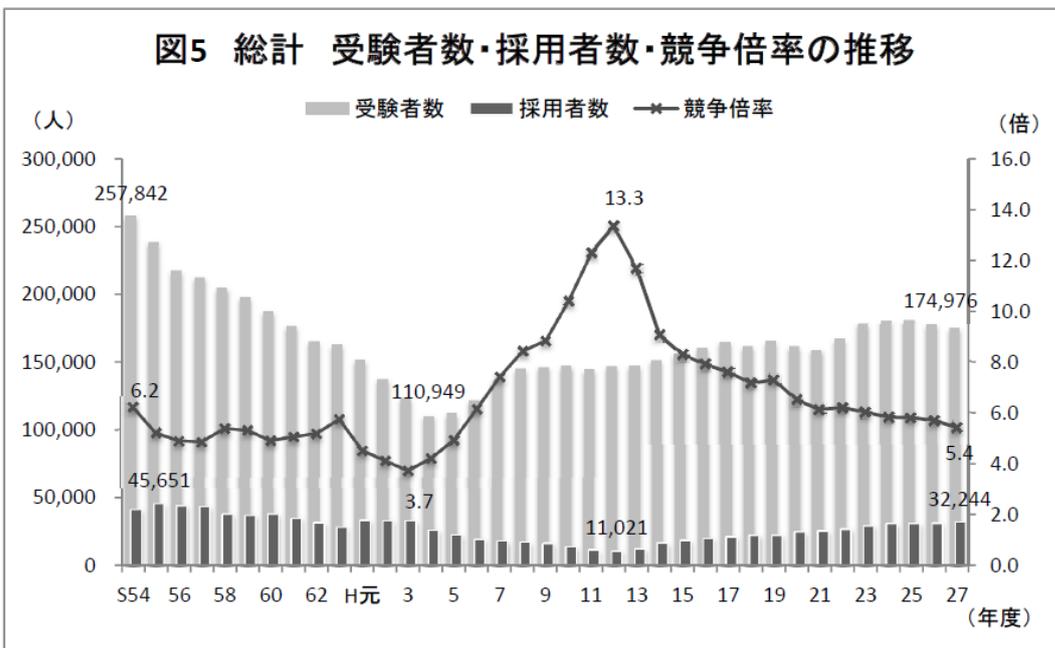
注）2009年分は10位までの公表で、小学生男子は圏外であったためデータなし。

続いて、平成27年度公立学校教員採用選考試験の実施状況についての文部科学省の調査結果を紹介する。文部科学省では、各都道府県・指定都市教育委員会が実施した公立学校教員採用選考試験の実施状況について、例年調査を行っている。平成27年度の調査によると、受験者数の推移について、以下のように報告している。

受験者総数について過去の推移をみると、昭和54年度から平成4年度までは一貫して減少を続けていたが、以後平成17年度まで連続して増加、以後横ばい傾向の後、平成22年度から再び増加。近年は横ばい傾向となり、平成27年度は微減し、昭和61年度と同程度の水準となっている。



(図4)



(図5)

図4によると、山崎が分析した2012年(平成24年)以降も受験者はほぼ横ばいで、教職人気は持続しているといえる。また、図5によると、競争倍率は平成12年度をピークに減少しているが、これは採用者数が同年度以降増加しているからであり、受験者数の減少によるものではないといえる。

第2節 調査方法

調査の目的は、教職志望の学生は、どんな影響やきっかけがあって教職を志望するのかを明らかにするためである。その結果から、理想の教師像の違いや大学生活での学びの意欲、どんな学生が教職を目指すのかを分析することができると考えた。調査対象は宇都宮大学教育学部教員養成課程の学生で、1年次生173名のうち160名、2年次生155名のうち84名、3年次生1名の計225名から回答を得ることができた。調査方法は調査票の質問に答えてもらう形式で、教職志望であるということを前提とした任意の回答である。アンケートの実施は課程必修科目「社会（受講生164名）」と「初等国語科教育法（受講生90名）」の講義終了後をお願いした。この科目の受講生を選んだ理由は、高校卒業から時間の経過が短く、教育実習を行っていない学生を対象とするにあたり、上記の科目は主に1.2年次生が受講する科目であったからである。また、性格の比較対象として、教育学部総合人間形成課程の3年次生61名のうち39名、4年次生61名のうち10名の計49名の性格に関するデータを別途入手した。

調査票の内容は以下のとおりである。

・性別、学年、学部

(A) 志望する職種・教科

(B) 教職志望理由

(C)－1 教職科目への出席意欲

(C)－2 教職科目の選択の基準

(D)－1 学校ボランティア経験

(D)－2 今後学校ボランティア活動に参加したいと思うか

(E) 塾講師や家庭教師のアルバイト経験

(F) 教職を目指すことを決めた時期

(G) 教職志望に影響を与えたこと（小学校・中学校・高校・大学時代）

(H) 教職を目指した最も大きなきっかけ

(I) 高校までの学生生活に関する質問

（ア）校内での成績について

（イ）校則を守っていたか

（ウ）受験の結果について

（エ）部活動に所属していたか

(J) これまでに会った教師について

(K) 理想の教師像について、重視する程度。また、最も重視する項目

・子どもへの接し方

・仕事への取り組み

- ・部活指導について
- (L)－1 理想の教師との出会い
- (L)－2 理想の教師について
- (M) リーダー経験
- (N) 性格に関する質問

第3節 アンケートの分析

アンケートの結果を用いて、以下の5項目についてSPSSを用いて分析した。

- ①教職志望理由と教職を学ぶ意欲との関係
- ②教職志望に影響を与えた要因
- ③部活顧問の影響と理想の部活指導
- ④理想の教師像と出会った教師は一致しているか
- ⑤教職志望と性格分類の関係

①教職志望理由と教職を学ぶ意欲との関係

教職志望理由は教職の学びへの意欲と関係しているという仮説を立てた。教職志望理由の違いによって、教職に就くための努力にも差があるかどうかについて、質問(B)「志望理由」と質問(C)－1「出席意欲」、質問(C)－2「科目選択の基準」、(D)「学校ボランティア経験」、(E)「塾や家庭教師のアルバイト経験」のクロス表をそれぞれ作成して相関を見た。

質問(B)「教職志望理由の中で、あなたにとって最も重要な理由を1つ選んで、○をつけてください。」

1. 教えることが好きだから
2. 子どもが好きだから
3. (1, 2以外の)仕事のやりがい
4. その教科が好きだから
5. 特定の教師への憧れ
6. 経済的な安定
7. 親が教師だから
8. その他()

質問(C)－1「これまで履修してきた教職科目において、遅刻・欠席の回数ほどの程度ですか。1年次前期から現在までの総計をお答えください。」

1. 0回
2. 1～3回
3. 4～6回
4. 7～9回
5. 10回以上

質問(E)塾講師や家庭教師のようなアルバイトをしたことがありますか。

1. ある
2. ない

質問(B)と(C)－1においては、分析のために新たな変数を作り、以上の質問の選択肢をそれぞれの値に割り当てた。

変数「志望理由」

1. やりがい：1. 教えることが好きだから、2. 子どもが好きだから、
3. (1, 2以外の) 仕事のやりがい
2. 好きなこと：4. その教科が好きだから
3. 外部の影響：5. 特定の教師への憧れ、7. 親が教師だから
4. 安定志向：6. 経済的な安定
5. その他：8. その他

変数「出席意欲」

1. 高い：1. 0回、2. 1～3回
2. ふつう：3. 4～6回
3. 低い：4. 7～9回、5. 10回以上

クロス表

			出席意欲			合計
			高い	ふつう	低い	
志望理由	やりがい	度数	80	16	18	114
		志望理由の%	70.2%	14.0%	15.8%	100.0%
		出席意欲の%	58.8%	36.4%	40.0%	50.7%
	好きなこと	度数	19	7	7	33
		志望理由の%	57.6%	21.2%	21.2%	100.0%
		出席意欲の%	14.0%	15.9%	15.6%	14.7%
	外部の影響	度数	24	16	12	52
		志望理由の%	46.2%	30.8%	23.1%	100.0%
		出席意欲の%	17.6%	36.4%	26.7%	23.1%
	安定志向	度数	8	3	7	18
		志望理由の%	44.4%	16.7%	38.9%	100.0%
		出席意欲の%	5.9%	6.8%	15.6%	8.0%
	その他	度数	5	2	1	8
		志望理由の%	62.5%	25.0%	12.5%	100.0%
		出席意欲の%	3.7%	4.5%	2.2%	3.6%
合計	度数	136	44	45	225	
	志望理由の%	60.4%	19.6%	20.0%	100.0%	
	出席意欲の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearsonのカイ2乗	14.437 ^a	8	.071
尤度比	13.672	8	.091
線型と線型による連関	6.206	1	.013
有効なケースの数	225		

a. 5セル(33.3%)は期待度数が5未満です。最小期待度数は1.56です。

志望理由とアルバイト経験のクロス表

			アルバイト経験		合計
			ある	ない	
志望理由	やりがい	度数	64	49	113
		志望理由の%	56.6%	43.4%	100.0%
		アルバイト経験の%	55.2%	48.5%	52.1%
	好きなこと	度数	10	23	33
		志望理由の%	30.3%	69.7%	100.0%
		アルバイト経験の%	8.6%	22.8%	15.2%
	外部の影響	度数	28	18	46
		志望理由の%	60.9%	39.1%	100.0%
		アルバイト経験の%	24.1%	17.8%	21.2%
	安定志向	度数	11	7	18
		志望理由の%	61.1%	38.9%	100.0%
		アルバイト経験の%	9.5%	6.9%	8.3%
	その他	度数	3	4	7
		志望理由の%	42.9%	57.1%	100.0%
		アルバイト経験の%	2.6%	4.0%	3.2%
合計		度数	116	101	217
		志望理由の%	53.5%	46.5%	100.0%
		アルバイト経験の%	100.0%	100.0%	100.0%

カイ 2 乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ 2 乗	9.326 ^a	4	.053
尤度比	9.453	4	.051
線型と線型による連関	.002	1	.968
有効なケースの数	217		

a. 2 セル (20.0%) は期待度数が 5 未満です。最小期待度数は 3.26 です。

志望理由と出席意欲のクロス表の結果より、どの志望理由においても、出席意欲が「高い」の回答が最も多く、またどの出席意欲の程度においても、志望理由が「やりがい」の回答が最も多かった。さらに、カイ 2 乗検定より、Pearson のカイ 2 乗における漸近有意確率の値が.071 であった。有意水準 5%とするとこの結果は有意でないことから、志望理由と出席意欲にはっきりした相関はないことがわかった。

志望理由とアルバイト経験のクロス表の結果では、アルバイト経験が「ある」と回答した人を意欲が高い、「ない」と回答した人を意欲が低いと解釈した。志望理由の違いによってアルバイト経験の有無に違いはあったが、アルバイト経験がどうであっても、志望理由が「やりがい」の回答が最も多かったことは、出席意欲と同様であった。志望理由が「好きなこと」である場合は、アルバイト経験が「ない」の回答が多かった。しかし、この結

果は、志望理由が「好きなこと（その教科が好きだから）」と回答した人は教職を学ぶ意欲が低いのではなく、教師の仕事として「教えること」に重点を置いていないからである可能性も考えられる。

また、表の記載は省略したが、質問（B）「志望理由」とその他のクロス表においては、Pearson のカイ 2 乗における漸近有意確率の値が質問（C）－ 2「科目選択の基準」では.627、（D）「学校ボランティア経験」では.990 であった。よって、志望理由と科目選択やボランティア経験とはほとんど相関がないといえる。

この結果より、志望理由は様々な要因があり、それぞれの方向性が異なっているため、一概に意欲の高低を決めることはできないことがわかった。前述のように、ある教科が好きで教師を目指す人は、教えることの経験を積むよりも専門教科の知識を増やすことが重要と考えているかもしれない。また、教職科目の授業にきちんと出席している人は、教職科目に関わらず勉強が好きな人であることが考えられる。つまり、勉強が好きな人が教師を目指すわけではないということである。教師は子どもたちに勉強をさせ、勉強を好きにさせることが仕事の 1 つでもあるが、それは教師自身が「勉強が好きだから」であるとは限らないといえる。なぜなら、反対に勉強が好きでなかったからこそ、教え子たちには勉強を好きになってほしいとの思いから、面白い授業をしようという意欲につながる可能性もあるからである。

②教職志望に影響を与えた要因

教職志望に影響を与えた要因を明らかにするために、質問（G）「教職志望に影響を与えたこと」の回答結果を用いて度数分布表で回答数を比較した。

質問（G）「小学校・中学校・高校・大学時代の経験で、教職を目指す自分に影響を与えていると思われる出来事をそれぞれ 1 つ選んで、○をつけてください。」

1. 授業
2. 教師の人柄
3. 学校での経験
4. 学校外での経験
5. 友人関係
6. 家族関係
7. 特にない
8. その他

※小学校・中学校・高校・大学時代それぞれについて回答

小学校時代

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	授業	5	2.2	2.3	2.3
	教師の人柄	87	38.7	40.3	42.6
	学校での経験	37	16.4	17.1	59.7
	学校外での経験	3	1.3	1.4	61.1
	友人関係	9	4.0	4.2	65.3
	家族関係	11	4.9	5.1	70.4
	特にない	61	27.1	28.2	98.6
	その他	3	1.3	1.4	100.0
	合計	216	96.0	100.0	
欠損値	システム欠損値	9	4.0		
合計		225	100.0		

中学校時代

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	授業	12	5.3	5.6	5.6
	教師の人柄	100	44.4	46.7	52.3
	学校での経験	45	20.0	21.0	73.4
	学校外での経験	7	3.1	3.3	76.6
	友人関係	6	2.7	2.8	79.4
	家族関係	7	3.1	3.3	82.7
	特にない	32	14.2	15.0	97.7
	その他	5	2.2	2.3	100.0
	合計	214	95.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	11	4.9		
合計		225	100.0		

高校時代

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	授業	24	10.7	11.2	11.2
	教師の人柄	87	38.7	40.5	51.6
	学校での経験	46	20.4	21.4	73.0
	学校外での経験	5	2.2	2.3	75.3
	友人関係	13	5.8	6.0	81.4
	家族関係	11	4.9	5.1	86.5
	特にない	21	9.3	9.8	96.3
	その他	8	3.6	3.7	100.0
	合計	215	95.6	100.0	
欠損値	システム欠損値	10	4.4		
合計		225	100.0		

大学時代

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	授業	43	19.1	20.1	20.1
	教師の人柄	11	4.9	5.1	25.2
	学校での経験	44	19.6	20.6	45.8
	学校外での経験	22	9.8	10.3	56.1
	友人関係	12	5.3	5.6	61.7
	家族関係	5	2.2	2.3	64.0
	特にない	68	30.2	31.8	95.8
	その他	9	4.0	4.2	100.0
	合計	214	95.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	11	4.9		
合計		225	100.0		

度数テーブルでそれぞれの選択肢の度数を見たところ、特徴は小・中・高校時代と、大学時代の2つに分類できた。小・中・高校時代においては、「教師の人柄」が有効パーセント40%を越え、単独で多いことがわかった。このことから、小・中・高校時代で出会った教師の人柄は、教職志望に影響を与えていると考えられる。一方、大学時代では「教師の人柄」は有効パーセント5.1%と低く、「授業」や「学校での経験」が有効パーセント20%以上であった。大学では、授業において指導法など教職に関する実践的な学びを行うため、「授業」、「学校での経験」の項目が重要視されていると考えられる。

さらに、質問(G)「教職志望に影響を与えたこと」の小学校・中学校・高校において最も回答数が多かった「教師の人柄」に特に注目した。この選択肢をもとに新たに変数「教師の影響」を作り、どの教師が最も影響があるのかについて、質問(J)「これまでに出会った教師」の回答結果と合わせて順位相関の表を作成した。

変数「教師の影響」

1. 教師の影響を受けた：質問（G）において小学校・中学校・高校のいずれかで「2. 教師の人柄」を1回以上選択した回答
2. 教師の影響を受けていない：質問（G）において小学校・中学校・高校のいずれも「2. 教師の人柄」を選択しなかった回答

(J) これまでに会った教師についての質問です。以下の項目の教師は、教師を目指すあなたにどの程度影響を与えていますか。

(影響を受けていない1－2－3－4－5影響を受けた)

- ・クラス担任
- ・教科担任（自分の専攻の教科）
- ・教科担任（自分の専攻外の教科）
- ・部活顧問
- ・その他の教師

相関

			クラス担任	教科担任	他の教科担任	部活顧問	教師の影響
Kendallのタウb	クラス担任	相関係数	1.000	.258**	.172**	.099	.369**
		有意確率(両側)	.	.000	.003	.086	.000
		度数	219	218	218	219	219
	教科担任	相関係数	.258**	1.000	.430**	.070	.248**
		有意確率(両側)	.000	.	.000	.210	.000
		度数	218	218	218	218	218
	他の教科担任	相関係数	.172**	.430**	1.000	.159**	.111
		有意確率(両側)	.003	.000	.	.004	.069
		度数	218	218	218	218	218
	部活顧問	相関係数	.099	.070	.159**	1.000	.119
		有意確率(両側)	.086	.210	.004	.	.051
		度数	219	218	218	219	219
	教師の影響	相関係数	.369**	.248**	.111	.119	1.000
		有意確率(両側)	.000	.000	.069	.051	.
		度数	219	218	218	219	225

** 相関係数は1%水準で有意(両側)です。

それぞれの教師（クラス担任、教科担任、他の教科担任、部活顧問）と「教師の影響」との相関を見ると、「クラス担任」との相関係数が.369で最も強いことがわかった。よって、小・中・高校時代で会った教師の中でも、最も教職志望に影響を与えるのは、クラス担任である。

以上より、小学校・中学校・高校において教職志望に最も影響を与えているのは教師の人柄であり、特にクラス担任との出会いが大きな影響であるということがわかった。学校生活の中で最も接する機会が多いのはクラス担任であることからこのような結果となったと考えられるが、それは、教職志望に影響を与える教師は、教職志望学生が教師の人柄に

共感でき、さらに長時間接する機会のある（クラス担任のような）教師であることを表していると考えられる。

③部活顧問の影響と理想の部活指導

部活顧問による影響と部活指導の理想像について、質問(J)「これまでに会った教師」と質問(K)「理想の教師像」のクロス表を作成し、カイ 2 乗検定を行った。

質問(J)「これまでに会った教師についての質問です。以下の項目の教師は、教師を目指すあなたにどの程度影響を与えていますか。」

(影響を受けていない 1 - 2 - 3 - 4 - 5 影響を受けた)

・部活顧問

質問(K)「理想の教師像について、以下の項目は左右のどちらをより重視していますか。その程度を数直線上で選んでください。また、理想として最も重要な項目を1つ選んでください。」

・部活指導について

(a) 部活動の時間を十分にとる 1 - 2 - 3 - 4 - 5 (b) あくまでも勉学が優先

(c) 積極的に指導する 1 - 2 - 3 - 4 - 5 (d) 専門のコーチに任せる

*最も重要なこと (_____)

クロス表には、以下の項目に回答結果を割り当てて利用した。

「部活指導の優先順位」：「(a) 部活動の時間を十分にとる」、「(b) あくまでも勉学が優先」

「部活指導への関与」：「(c) 積極的に指導する」、「(d) 専門のコーチに任せる」

部活顧問 * 部活指導の優先順位

クロス表

			部活指導の優先順位					合計
			部活動を優先	部活動を積極的にやる	どちらともいえない	部活動は重視しない	部活動よりも勉学を優先	
部活顧問 影響を受けていない	度数		5	12	12	12	4	45
	部活顧問の %		11.1%	26.7%	26.7%	26.7%	8.9%	100.0%
	部活指導の優先順位の %		15.2%	17.6%	15.8%	40.0%	40.0%	20.7%
あまり影響を受けていない	度数		2	3	9	8	2	24
	部活顧問の %		8.3%	12.5%	37.5%	33.3%	8.3%	100.0%
	部活指導の優先順位の %		6.1%	4.4%	11.8%	26.7%	20.0%	11.1%
どとらともいえない	度数		3	9	17	4	1	34
	部活顧問の %		8.8%	26.5%	50.0%	11.8%	2.9%	100.0%
	部活指導の優先順位の %		9.1%	13.2%	22.4%	13.3%	10.0%	15.7%
やや影響を受けた	度数		5	19	14	3	0	41
	部活顧問の %		12.2%	46.3%	34.1%	7.3%	0.0%	100.0%
	部活指導の優先順位の %		15.2%	27.9%	18.4%	10.0%	0.0%	18.9%
影響を受けた	度数		18	25	24	3	3	73
	部活顧問の %		24.7%	34.2%	32.9%	4.1%	4.1%	100.0%
	部活指導の優先順位の %		54.5%	36.8%	31.6%	10.0%	30.0%	33.6%
合計	度数		33	68	76	30	10	217
	部活顧問の %		15.2%	31.3%	35.0%	13.8%	4.6%	100.0%
	部活指導の優先順位の %		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	39.302 ^a	16	.001
尤度比	39.812	16	.001
線型と線型による連関	18.736	1	.000
有効なケースの数	217		

a. 8セル (32.0%) は期待度数が5未満です。最小期待度数は1.11です。

部活顧問 * 部活指導への関与

クロス表

			部活指導への関与					合計
			積極的に指導する	適度に指導する	どちらともいえない	あまり関与しない	専門のコーチに任せる	
部活顧問 影響を受けていない	度数		1	15	11	10	8	45
	部活顧問の %		2.2%	33.3%	24.4%	22.2%	17.8%	100.0%
	部活指導への関与の %		2.5%	23.4%	17.7%	29.4%	47.1%	20.7%
あまり影響を受けていない	度数		2	4	9	7	2	24
	部活顧問の %		8.3%	16.7%	37.5%	29.2%	8.3%	100.0%
	部活指導への関与の %		5.0%	6.3%	14.5%	20.6%	11.8%	11.1%
どとらともいえない	度数		4	8	18	3	1	34
	部活顧問の %		11.8%	23.5%	52.9%	8.8%	2.9%	100.0%
	部活指導への関与の %		10.0%	12.5%	29.0%	8.8%	5.9%	15.7%
やや影響を受けた	度数		8	12	12	5	4	41
	部活顧問の %		19.5%	29.3%	29.3%	12.2%	9.8%	100.0%
	部活指導への関与の %		20.0%	18.8%	19.4%	14.7%	23.5%	18.9%
影響を受けた	度数		25	25	12	9	2	73
	部活顧問の %		34.2%	34.2%	16.4%	12.3%	2.7%	100.0%
	部活指導への関与の %		62.5%	39.1%	19.4%	26.5%	11.8%	33.6%
合計	度数		40	64	62	34	17	217
	部活顧問の %		18.4%	29.5%	28.6%	15.7%	7.8%	100.0%
	部活指導への関与の %		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	48.014 ^a	16	.000
尤度比	49.015	16	.000
線型と線型による連関	25.445	1	.000
有効なケースの数	217		

a. 6セル (24.0%) は期待度数が5未満です。最小期待度数は

「部活顧問」と「部活指導の優先順位」のクロス表では、「部活動を優先」と回答した人の54.5%が部活顧問の「影響を受けた」と回答し、「部活動よりも勉学を優先」と回答した人の40.0%が部活顧問の「影響を受けていない」と回答していることがわかった。「部活顧問」と「部活指導への関与」のクロス表では、「積極的に指導する」と回答した人の62.5%が部活顧問の「影響を受けた」と回答し、「専門のコーチに任せる」と回答した人の47.1%が部活顧問の「影響を受けていない」と回答していることがわかった。

よって、部活顧問に影響を受けた人は、自分が指導する立場になった時においても、部活指導によって子どもに影響を与えるよう積極的に指導・関与することを理想とし、一方で部活顧問に影響を受けていない人は、部活動に対する関心があまりないといえる。

さらに、このことは質問(B)「志望理由」における自由回答の結果とも関連づけることができる。志望理由の選択肢のうち、「8. その他」において、「部活を指導したい」「部活の顧問」「高校野球の監督になりたくて」といった回答があった。部活指導を教員志望動機としている学生もいること、また、第1章第4節のTALISの分析で「部活指導の時間が長いほど、満足度が高い」という結果から、部活顧問に影響を受けた人にとって、部活指導はやりがいを感じる教職の重要な仕事の1つとして位置づけられていると考えられる。

④理想の教師像と出会った教師は一致しているか

②の結果から、学生時代に出会った教師が教職志望に影響を与えているとすれば、学生が目指す理想の教師像は、出会った教師の人柄と同じものになると予想した。そこで、理想の教師像と出会った教師の人柄が一致しているかについて検証した。

まず、理想の教師像について質問(K)「理想の教師像」を用いて因子分析を行った。

質問(K)「理想の教師像について、以下の項目は左右のどちらをより重視していますか。その程度を数直線上で選んでください。また、理想として最も重要な項目を1つ選んでください。」

・子どもへの接し方

(ア) 子どもの自主性を尊重	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(イ) 教師が方向性を示す
(ウ) 見守る	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(エ) 積極的に支援
(オ) 友達のような教師	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(カ) 威厳のある教師
(キ) ほめて育てる	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(ク) 叱って育てる
(ケ) 1人1人に寄り添う	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(コ) 全体の統率
(サ) わかりやすい授業	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(シ) 面白い授業

*最も重要なこと ()

・仕事への取り組み

(あ) 柔軟性	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(い) 規律遵守
---------	-------------------	----------

(う) 協調性 1-2-3-4-5 (え) 自主自立、独立性

(お) 教科指導 1-2-3-4-5 (か) 生活指導

*最も重要なこと ()

選択肢の(ア)～(カ)を変数として投入した。初回に行った因子分析で共通性が低い「(サ) わかりやすい授業・(シ) 面白い授業」「(お) 教科指導・(か) 生活指導」は省き、因子の固定数を2にして再度因子分析を行った。次に、バリマックス回転を行った。

相関行列

		K-ア・イ	K-ウ・エ	K-オ・カ	K-キ・ク	K-ケ・コ	K-あ・い	K-う・え
相関	K-ア・イ	1.000	.352	.074	.270	.171	.233	.097
	K-ウ・エ	.352	1.000	-.157	.120	.043	.187	.119
	K-オ・カ	.074	-.157	1.000	.270	.160	.038	.004
	K-キ・ク	.270	.120	.270	1.000	.246	.040	.109
	K-ケ・コ	.171	.043	.160	.246	1.000	.171	.118
	K-あ・い	.233	.187	.038	.040	.171	1.000	.287
	K-う・え	.097	.119	.004	.109	.118	.287	1.000

共通性

	初期	因子抽出後
K-ア・イ	.213	.324
K-ウ・エ	.180	.576
K-オ・カ	.125	.256
K-キ・ク	.179	.457
K-ケ・コ	.104	.174
K-あ・い	.152	.576
K-う・え	.098	.141

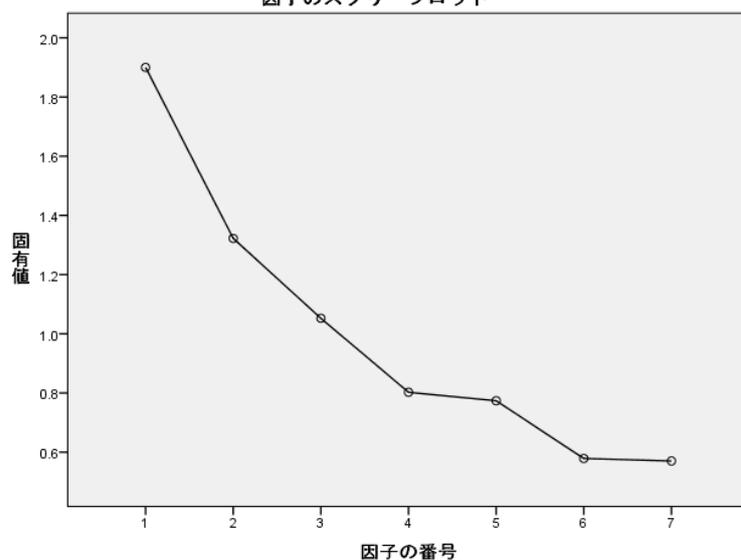
因子抽出法: 主因子法

説明された分散の合計

因子	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和			回転後の負荷量平方和		
	合計	分散の%	累積%	合計	分散の%	累積%	合計	分散の%	累積%
1	1.900	27.142	27.142	1.300	18.570	18.570	.869	12.416	12.416
2	1.322	18.889	46.032	.711	10.161	28.731	.844	12.061	24.477
3	1.052	15.034	61.066	.493	7.039	35.769	.790	11.293	35.769
4	.803	11.465	72.531						
5	.774	11.054	83.585						
6	.579	8.268	91.853						
7	.570	8.147	100.000						

因子抽出法: 主因子法

因子のスクリープロット



因子行列^a

	因子	
	1	2
K-ア・イ	.586	-.113
K-ウ・エ	.444	-.429
K-オ・カ	.210	.547
K-キ・ク	.468	.300
K-ケ・コ	.368	.197
K-あ・い	.390	-.128
K-う・え	.292	-.073

因子抽出法: 主因子法

- a. 2 個の因子が抽出されました。
13 回の反復が必要です。

回転後の因子行列^a

	因子	
	1	2
K-ア・イ	.554	.219
K-ウ・エ	.605	-.124
K-オ・カ	-.117	.574
K-キ・ク	.234	.504
K-ケ・コ	.205	.364
K-あ・い	.398	.102
K-う・え	.286	.095

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

- a. 3 回の反復で回転が収束しました。

因子変換行列

因子	1	2
1	.844	.537
2	-.537	.844

因子抽出法: 主因子法

回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

回転後の因子行列の表より、第1因子は「(ア) 子どもの自主性を尊重・(イ) 教師が方向性を示す」、「(ウ) 見守る・(エ) 積極的に支援」、「(あ) 柔軟性・(い) 規律遵守」、「(う) 協調性・(え) 自主自立、独立性」の負荷量が高く、第2因子は「(オ) 友達のような教師・(カ) 威厳のある教師」、「(キ) ほめて育てる・(ク) 叱って育てる」、「(ケ) 1人1人に寄り添う・(コ) 全体の統率」の負荷量が高い因子であることがわかった。よって理想の教師像は2つの因子で説明でき、第1因子を「子どもへの支援」に関する因子、第2因子を「子どもへの態度」に関する因子とした。

次に、理想の教師像と出会った教師が一致しているかを見るために、質問(K)「理想の教師像」の因子分析の結果と質問(L)「理想の教師との出会い」の結果を用いてクロス表を作成した。

質問(K)の因子分析の結果を利用して質問項目の選択肢を分類し、新たな変数「子どもへの接し方」を作った。第1因子は子どもへの支援(見守る・積極的な支援)、第2因子は子どもへの態度(優しい・厳しい)の分類に利用した。この変数の値は以下のとおりである。

・変数「子どもへの接し方」(理想の教師像)

1. 見守る：(ア) 子どもの自主性を尊重、(ウ) 見守る、(あ) 柔軟性 (う) 協調性
2. 積極的な支援：(イ) 教師が方向性を示す、(エ) 積極的に支援、(い) 規律遵守、(え) 自主自立、独立性
3. 優しい：(オ) 友達のような教師、(キ) ほめて育てる、(ケ) 1人1人に寄り添う
4. 厳しい：(カ) 威厳のある教師、(ク) 叱って育てる、(コ) 全体の統率

質問(L)においては、「理想の教師との出会い」が「あった」と回答した人のみのデータを抽出した。

(L)-1 「これまでに、理想の教師となる人物との出会いはありましたか。」

1. あった (→ (L)-2へ)
2. なかった

(L)-2 「(L)-1であったと回答した方に質問です。その人物は、あなたにとってどのような教師でしたか。(K)の(ア)～(シ)、(あ)～(か)、(a)～(d)の中で最もあてはまる記号を1つ選んでください。」

また、(L)「理想の教師との出会い」においても、回答された選択肢を変数「子どもへの接し方」と同様に分類した値を割り当て、新しい変数「教師との出会い」を作った。

・変数「教師との出会い」(出会った教師の人柄)

1. 見守る：(ア) 子どもの自主性を尊重、(ウ) 見守る、(あ) 柔軟性 (う) 協調性
2. 積極的な支援：(イ) 教師が方向性を示す、(エ) 積極的に支援、(い) 規律遵守、(え) 自主自立、独立性

3. 優しい：(オ) 友達のような教師、(キ) ほめて育てる、(ケ) 1人1人に寄り添う
4. 厳しい：(カ) 威厳のある教師、(ク) 叱って育てる、(コ) 全体の統率

以上を用いて、理想の教師像（「子どもとの接し方」）は出会った教師の人柄（「教師との出会い」）と一致しているかをみるためにクロス表を作成した。

教師との出会いと子どもへの接し方のクロス表

			子どもへの接し方				合計
			見守る	積極的な支援	優しい	厳しい	
教師との出会い 見守る	度数	26	0	0	0	26	
	教師との出会いの%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	
積極的な支援	度数	9	0	0	0	9	
	教師との出会いの%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	
優しい	度数	8	1	78	2	89	
	教師との出会いの%	9.0%	1.1%	87.6%	2.2%	100.0%	
厳しい	度数	0	1	10	0	11	
	教師との出会いの%	0.0%	9.1%	90.9%	0.0%	100.0%	
合計	度数	43	2	88	2	135	
	教師との出会いの%	31.9%	1.5%	65.2%	1.5%	100.0%	

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	105.886 ^a	9	.000
尤度比	117.415	9	.000
線型と線型による連関	83.291	1	.000
有効なケースの数	135		

a. 10 セル (62.5%) は期待度数が 5 未満です。最小期待度数
は .13 です。

クロス表より、「見守る」教師との出会いがあった学生は、理想の教師像においても 100% 「見守る」と回答していた。同様に、「優しい」教師との出会いがあった学生も 87.6%が「優しい」教師像が理想と回答していた。一方、「積極的な支援」「厳しい」教師との出会いがあった学生は、理想の教師像では「見守る」「優しい」との回答が多く、「積極的な支援」と「厳しい」との一致は0だった。

これより、出会った教師が「積極的な支援」をする教師であった場合、理想の教師像は「見守る」となり、「厳しい」教師であった場合、理想の教師像はほぼ「優しい」となることがわかった。「積極的な支援」「厳しい」教師においては、教職志望学生は反面教師として捉え、自身はその逆の教師を目指すのである。

以上より、理想の教師像と出会った教師の人柄は、「見守る」「優しい」においては一致するが、「積極的な支援」「厳しい」においては一致せず、むしろ逆の人柄を理想とすることがわかった。

この結果をさらに考察すると、学生時代に出会った教師の人柄に関係なく、教職志望学生は「見守る」「優しい」教師を理想としているといえる。これは、教職を学ぶ上で、あるいは一般的に、「子どもの自主性を尊重し、ほめて育てる優しい」教師が「良い教師」との

認識が浸透しているからとも考えられる。「理想の教師＝良い教師」という図式であれば、たとえ学生時代に出会った教師に影響を受けたとしても、その教師が「厳しく積極的に導いてくれる」教師であれば、その教師は「理想の教師」にはならないということである。

⑤教職志望と性格分類の関係

教職志望学生は、それ以外の学生と比べてどのような性格傾向があるのかを明らかにするために、教員養成課程と総合人間形成課程の学生それぞれの質問 (N) 「性格」に対する回答について、クロス表を作成し、割合を積み上げグラフで表した。

(N) あなたの性格に関する質問です。以下の項目において当てはまる数字に○をつけてください。(当てはまらない1-2-3-4-5当てはまる)

- (ア) 知的好奇心が強く、新しいことに挑戦する。
- (イ) 人と協力して物事を成し遂げるのが好きだ。
- (ウ) 向上心を持ち、コツコツと努力する方だ。
- (エ) すぐに友達を作ることができる。
- (オ) よくストレスを感じたり、不安になったりする。
- (カ) グループ活動で、リーダーシップをとることができる。

以上の質問について、(ア) 開放性 (イ) 協調性 (ウ) 誠実性 (エ) 外向性 (オ) 神経質傾向 (カ) リーダーシップ性の傾向を表す。((ア) ~ (オ) はビッグファイブ理論より)

(ア) 開放性

クロス表

		開放性					合計
		当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる	
VAR00002 教員養成課程の学生	度数	8	35	53	82	39	217
	VAR00002 の %	3.7%	16.1%	24.4%	37.8%	18.0%	100.0%
総合人間形成課程の学生	度数	4	6	9	17	13	49
	VAR00002 の %	8.2%	12.2%	18.4%	34.7%	26.5%	100.0%
合計	度数	12	41	62	99	52	266
	VAR00002 の %	4.5%	15.4%	23.3%	37.2%	19.5%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	4.397 ^a	4	.355
尤度比	4.083	4	.395
線型と線型による連関	.262	1	.609
有効なケースの数	266		

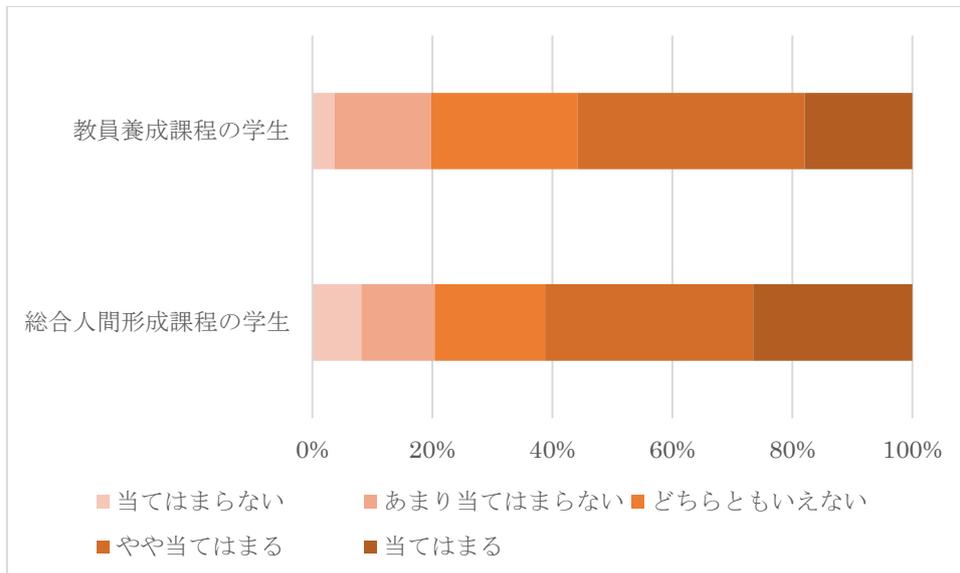
a. 1セル(10.0%)は期待度数が5未満です。最小期待度は2.21です。

対称性による類似度

	値	漸近標準誤差 ^a	近似t値 ^b	近似有意確率
順序と順序 Kendallのタウ b	.045	.059	.754	.451
有効なケースの数	266			

a. 帰無仮説を仮定しません。

b. 帰無仮説を仮定して漸近標準誤差を使用します。



教員養成課程の学生は「どちらともいえない」、「やや当てはまる」に回答が集中していたのに対し、総合人間形成課程の学生は「やや当てはまる」、「当てはまる」に回答が集中していた。よって、教員養成課程の学生は、若干開放性の傾向が弱い。

(イ) 協調性

クロス表

		協調性					合計
		当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる	
VAR00002 教員養成課程の学生	度数	10	26	40	75	66	217
	VAR00002の%	4.6%	12.0%	18.4%	34.6%	30.4%	100.0%
総合人間形成課程の学生	度数	1	2	4	24	18	49
	VAR00002の%	2.0%	4.1%	8.2%	49.0%	36.7%	100.0%
合計	度数	11	28	44	99	84	266
	VAR00002の%	4.1%	10.5%	16.5%	37.2%	31.6%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearsonのカイ2乗	8.294 ^a	4	.081
尤度比	9.273	4	.055
線型と線型による連関	5.160	1	.023
有効なケースの数	266		

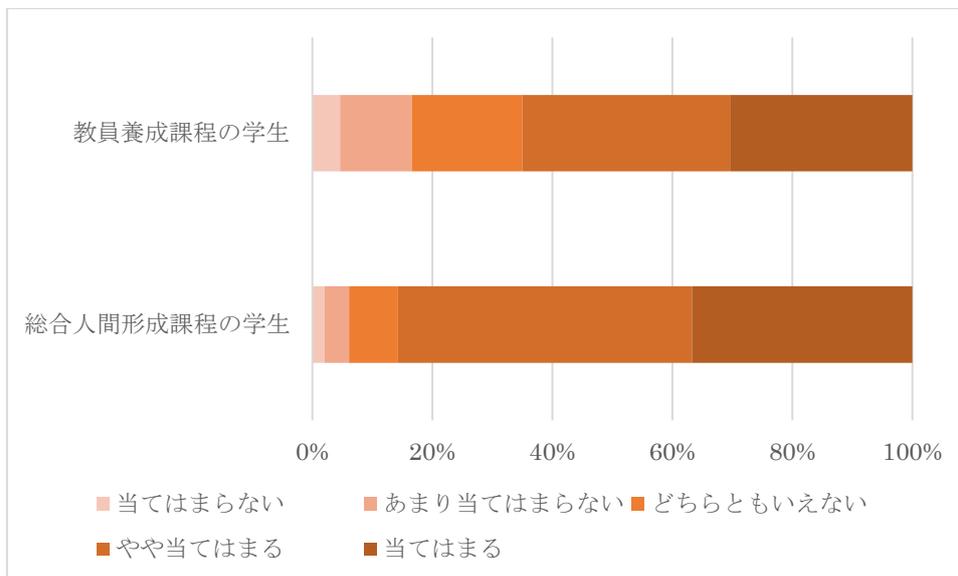
a. 1セル(10.0%)は期待度数が5未満です。最小期待度は2.03です。

対称性による類似度

	値	漸近標準誤差 ^a	近似t値 ^b	近似有意確率
順序と順序 Kendallのタウ b	.121	.050	2.364	.018
有効なケースの数	266			

a. 帰無仮説を仮定しません。

b. 帰無仮説を仮定して漸近標準誤差を使用します。



両者とも「やや当てはまる」、「当てはまる」の回答が最も多かったが、教員養成課程の学生は「当てはまらない」、「あまり当てはまらない」の回答も、総合人間形成課程の学生と比べて割合が高かった。よって、教員養成課程の学生は協調性の傾向が弱い人が多い。

(ウ) 誠実性

		誠実性					合計
		当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる	
VAR00002 教員養成課程の学生	度数	16	43	54	68	36	217
	VAR00002 の %	7.4%	19.8%	24.9%	31.3%	16.6%	100.0%
総合人間形成課程の学生	度数	6	8	16	9	10	49
	VAR00002 の %	12.2%	16.3%	32.7%	18.4%	20.4%	100.0%
合計	度数	22	51	70	77	46	266
	VAR00002 の %	8.3%	19.2%	26.3%	28.9%	17.3%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	4.977 ^a	4	.290
尤度比	5.083	4	.279
線型と線型による連関	.375	1	.540
有効なケースの数	266		

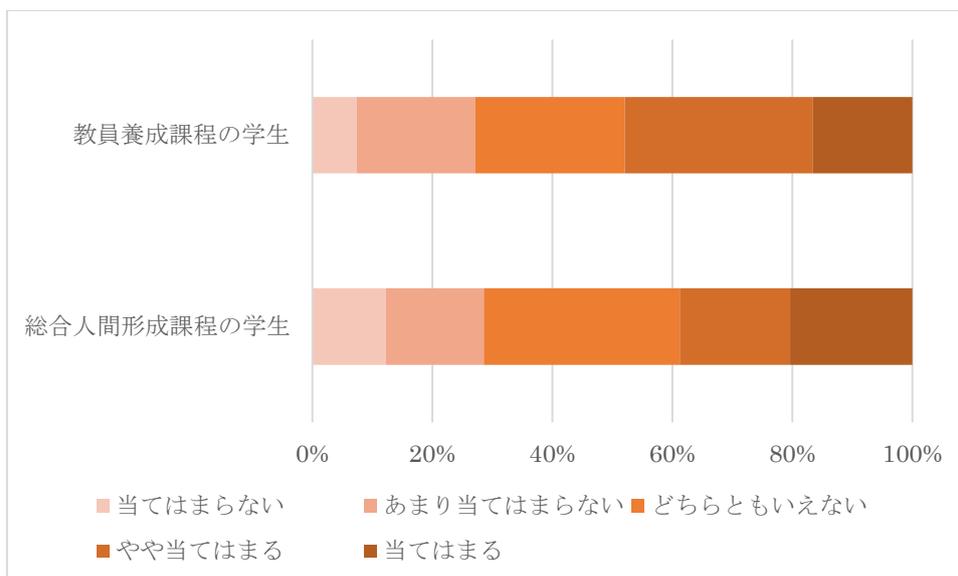
a. 1セル(10.0%)は期待度数が5未満です。最小期待度は4.05です。

対称性による類似度

	値	漸近標準誤差 ^a	近似t値 ^b	近似有意確率
順序と順序 Kendallのタウb	-.033	.057	-.570	.569
有効なケースの数	266			

a. 帰無仮説を仮定しません。

b. 帰無仮説を仮定して漸近標準誤差を使用します。



教員養成課程の学生は「どちらともいえない」、「やや当てはまる」の回答が多いのに対して、総合人間形成課程の学生は「どちらともいえない」、「当てはまる」の回答が多い。よって、回答のばらつき方はほぼ同様で、誠実性の傾向に差異はないと考えられる。

(エ) 外向性

クロス表

	外向性					合計	
	当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる		
VAR00002 教員養成課程の学生	度数	14	42	60	64	37	217
	VAR00002 の %	6.5%	19.4%	27.6%	29.5%	17.1%	100.0%
総合人間形成課程の学生	度数	8	14	11	9	7	49
	VAR00002 の %	16.3%	28.6%	22.4%	18.4%	14.3%	100.0%
合計	度数	22	56	71	73	44	266
	VAR00002 の %	8.3%	21.1%	26.7%	27.4%	16.5%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	8.719 ^a	4	.069
尤度比	8.020	4	.091
線型と線型による連関	5.817	1	.016
有効なケースの数	266		

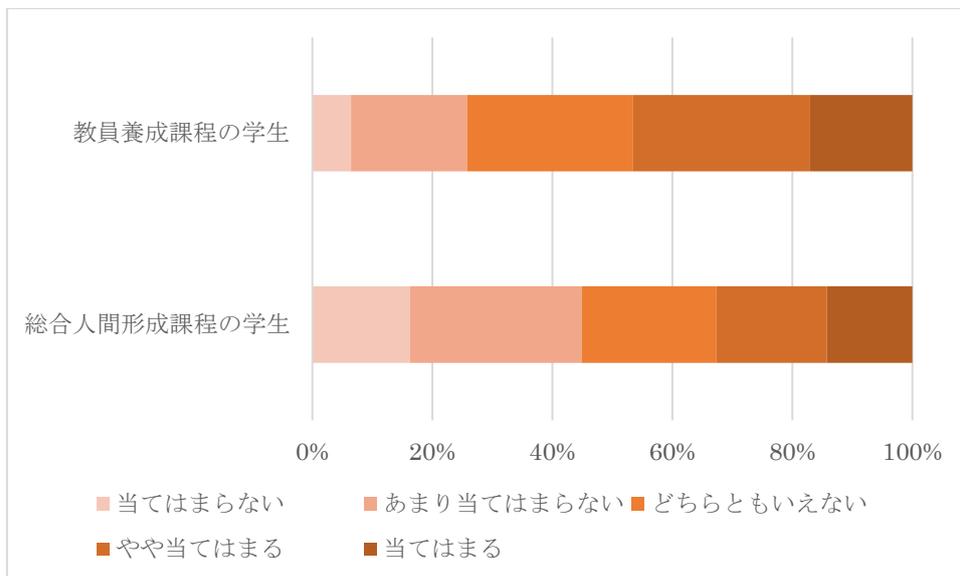
a. 1セル(10.0%)は期待度数が5未満です。最小期待度数は4.05です。

対称性による類似度

	値	漸近標準誤差 ^a	近似t値 ^b	近似有意確率
順序と順序 Kendallのタウ b	-.129	.058	-2.191	.028
有効なケースの数	266			

a. 帰無仮説を仮定しません。

b. 帰無仮説を仮定して漸近標準誤差を使用します。



回答の割合について、教員養成課程の学生が「当てはまらない」から「やや当てはまる」に向かって徐々に高くなっているのに対し、総合人間形成課程の学生は「あまり当てはまらない」から「当てはまる」にかけて徐々に低くなっていることがわかる。よって、教員養成課程の学生は外個性の傾向が強い。

(オ) 神経質傾向

クロス表

		神経質傾向					合計
		当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる	
VAR00002 教員養成課程の学生	度数	21	38	42	63	53	217
	VAR00002 の %	9.7%	17.5%	19.4%	29.0%	24.4%	100.0%
総合人間形成課程の学生	度数	2	3	4	18	22	49
	VAR00002 の %	4.1%	6.1%	8.2%	36.7%	44.9%	100.0%
合計	度数	23	41	46	81	75	266
	VAR00002 の %	8.6%	15.4%	17.3%	30.5%	28.2%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	14.428 ^a	4	.006
尤度比	15.332	4	.004
線型と線型による連関	12.326	1	.000
有効なケースの数	266		

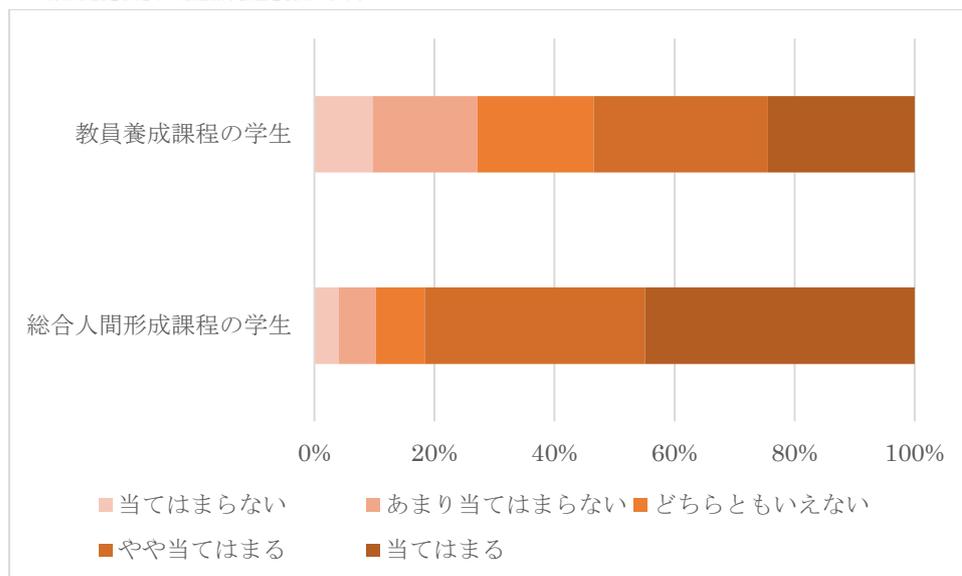
a. 1セル(10.0%)は期待度数が5未満です。最小期待度は4.24です。

対称性による類似度

	値	漸近標準誤差 ^a	近似t値 ^b	近似有意確率
順序と順序 Kendallのタウ b	.203	.050	3.811	.000
有効なケースの数	266			

a. 帰無仮説を仮定しません。

b. 帰無仮説を仮定して漸近標準誤差を使用します。



教員養成課程の学生は「やや当てはまる」の回答が最も多いものの、「当てはまらない」「あまり当てはまらない」も比較的多かった。一方総合人間形成課程の学生は、「やや当てはまる」、「当てはまる」のみに回答が集中した。よって、教員養成課程の学生は神経質傾向が弱い人が多い。

(カ) リーダーシップ性

クロス表

		リーダーシップ					合計
		当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる	
VAR00002 教員養成課程の学生	度数	15	32	65	68	37	217
	VAR00002 の %	6.9%	14.7%	30.0%	31.3%	17.1%	100.0%
総合人間形成課程の学生	度数	12	12	7	12	6	49
	VAR00002 の %	24.5%	24.5%	14.3%	24.5%	12.2%	100.0%
合計	度数	27	44	72	80	43	266
	VAR00002 の %	10.2%	16.5%	27.1%	30.1%	16.2%	100.0%

カイ2乗検定

	値	自由度	漸近有意確率 (両側)
Pearson のカイ2乗	19.281 ^a	4	.001
尤度比	17.172	4	.002
線型と線型による連関	10.315	1	.001
有効なケースの数	266		

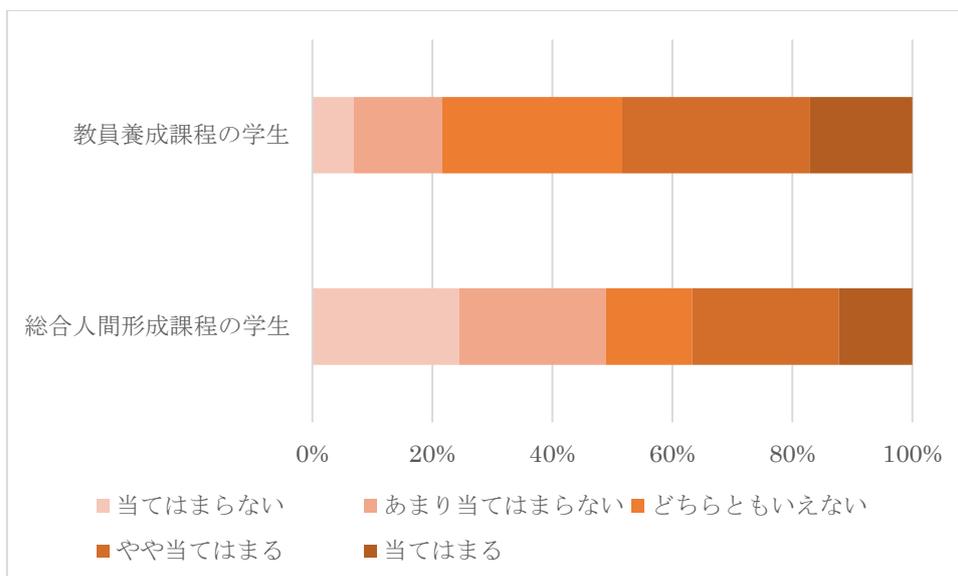
a. 1セル(10.0%)は期待度数が5未満です。最小期待度数は4.97です。

対称性による類似度

	値	漸近標準誤差 ^a	近似t値 ^b	近似有意確率
順序と順序 Kendallのタウ b	-.159	.060	-2.593	.010
有効なケースの数	266			

a. 帰無仮説を仮定しません。

b. 帰無仮説を仮定して漸近標準誤差を使用します。



教員養成課程の学生は「どちらともいえない」、「やや当てはまる」に回答が集中しているのに対し、総合人間形成課程の学生は「当てはまらない」、「あまり当てはまらない」も「やや当てはまる」と同程度の結果となった。よって、教員養成課程の学生はリーダーシップ性の傾向が強い。

(ウ) 誠実性についてはあまり差が見られなかったが、それ以外の項目については教員養成課程と総合人間形成課程の学生で回答結果に差異が出た。教員養成課程の学生は、新

しいことよりも伝統を重んじ、チームで協力するより 1 人で物事を進めることを好む傾向がわずかにあるが、外にも目を向け外向的な面も持っているといえる。また、ストレスに強い人が多く、リーダーシップを発揮できる性格の人が多いと考えられる。

第 4 節 第 2 章のまとめ

先行研究より、教職人気は持続していることがわかり、教員養成課程の学生を対象に、教職志望の背景についてアンケート調査を行った。アンケートの分析の結果、教職志望理由と教職を学ぶ意欲はそれぞれで方向性が違い、どの志望理由にも共通する意欲やはっきりした相関はなかったが、高校までの学生時代に出会った教師の人柄が、教職志望に影響を与えていることがわかった。特に、クラス担任だった教師は、学生生活で多くの時間関わってきた人物であることから、クラス担任による影響が教職を目指すきっかけとして高い説明力を持っているといえる。部活指導については、学生時代に部活顧問に影響を受けたと感じている人ほど、自分が指導する立場になった場合にも積極的に指導することを理想としていることがわかった。理想の教師像について、学生時代に出会った教師が「見守る」「優しい」教師だった場合は理想もほぼ一致したが、「積極的に支援」「厳しい」教師だった場合は、そのまま理想とするという仮説は成り立たず、むしろその逆の教師像を理想としていることがわかった。この結果は、大学での教職の学びにより、理想の教師像を教育されたという推測をすることができる。教員養成課程の学生の性格傾向については、向上心は教員養成課程以外の学生と同程度に高いが、開放性と協調性については若干弱い傾向があり、保守的な考え方をもち個人で作業を進めることの方が好きな人が多いことがわかった。しかし他者との関係を持たないわけではなく、外向的で明るい性格が多い。ストレスにも強く、リーダーシップ性が高いことが特徴であった。さらに、性格と理想の教師像との関係をみると、自立した性格だからこそ、子どもへの接し方も見守ることを中心に、子どもの自立を促すような教育を理想としているとも考えられる。

以上より、教職を目指したいという動機に影響を与えるのは、学生時代の教師との出会いである。しかし、その教師が直接理想の教師像となるわけではないことから、理想の教師像は別の場面で構築されていると考えられる。アンケートの結果では、大学で影響を受けたことは「授業」や「学校での経験」の回答が多く、「見守る」「優しい」教師を理想とする回答に偏っていたことから、大学入学後そのような理想像をもとにした教職の授業を受けたことで、多くの学生が同様の理想像を描いていると考えられる。したがって、大学入学以前までで教職の志望動機の意志が固められ、大学での学びが学生の教師観に影響を与えていると考えられる。

第3章 現代社会に求められる教師像と教員養成課程のあり方

第1章では現職教師の多忙化を支える「やりがい」について、第2章では教職を目指す学生が影響を受けたことに焦点を当てた。そして本章では、現代社会に求められる教師像と、それに近づくための教員養成課程での学びについて考察する。

第1節 教師の質

第1章でも述べたように、学校・教員たたきで教育の民営化が正当化され、2000年以降の教育改革による多忙化によって現在の教職の世界は厳しいものとなっていった。現在の教育について大内（2015）は、学校は教育機関ではなく、経営体の論理で動く組織へと変えられていき、私企業並みの効率性を求められ、絶えざる評価とアカウンタビリティに、教員と学校が包囲されている状態、と指摘している。本節では、そのような現代社会で注目されてきた「教師の質」について、先行研究の解釈と考察を論じる。

1960年代は、教育爆発の時期で、世界各国で学校教育の量的拡大が急激に生じた。そのため、まず教員不足を補おうと小・中・高校の教員養成の量的な整備が政策課題となった。そして1970年代、先進諸国で後期中等教育段階までの量的拡大が落ち着いてくると、次は教師の質の問題が問われるようになった。その理由として、今津（1995）は3つの理由を挙げている。第1に、緊急に養成した教師の質が問われたこと。第2に、学校の急速な量的拡大にともない、学校秩序の混乱をはじめ学力低下や学歴主義など、様々な教育問題が立ち現れるなかで、「脱学校論」をはじめとする学校批判論や教師批判論が沸き起こり、教師の教育力が強く求められたこと。第3に、脱工業社会ないし情報社会の到来に対応する生涯教育ないし学習社会の基本理念が提唱されるなかで、学校のあり方の根本的問い直しや、教師の能力の見直しが叫ばれたこと、である。

こうして現代は「教師の質」が求められる時代となった。教師の質の考え方として、今津（1995）は「A 教師個人モデル」と「B 学校教育改善モデル」の2つに分類している。Aモデルは、教師の質を教師個人が身につけている知識・技術・態度に求める考え方（今津，1995）である。なかでも、態度的側面が重視され、人格や性格、意欲、使命感などが教師の資質として要求されるという。「教科に関する専門知識」「授業技術」「生活指導」などの各要素の能力が量的に計測され、しかも、いったん獲得したそうした資質や能力は固定的で不変的であると見なされる。一方Bモデルは、授業や学校教育上の諸問題を同僚教師と協働して解決していくことによって、教師の認識や価値観、行動が変化する結果として生じるという考え方（今津，1995）である。教師の能力は全体的に把握され、固定的でなく可変的なものと理解され、量的に計測しにくい「成熟」的側面を併せもつものと見なされる。

2つのモデルの違いについて、今津（1995）は3点挙げている。1点目は、教師教育の考え方を左右するということである。Aモデルでは、教員養成を終えた段階で、既に完成された教師が求められる。教師の専門性として、一定水準以上の知識・技術体系の保持が基本となる。一方Bモデルでは、教師は未完成であり、教師になってからも種々の問題を抱えた勤務学校で教育実践を積み重ねるなかで、同僚とともに常に成長を遂げていくと考えられる。したがって現職教員段階が重要であり、教員養成段階では常に成長していくための基礎となる知識や技術、態度が求められることになる、と今津（1995）は区別している。つまりBモデルでは、教師の専門性の中核となることは、同僚教師や学校外部など様々な人々と交流しあうなかで自らの教育実践を対象化し、自己省察をおこない、新たな知識・技術を生み出していくような実践的研究をしていくこととなる。2点目は、社会全体の教師像のあり方に違いが生まれるということである。Aモデルは教師の質に関する伝統的な考え方であり、Bモデルは革新的な考え方であるという。欧米を中心とした世界の教師教育研究の流れは、AモデルからBモデルへと動いている。この理由を考えると、第1章で述べたように新自由主義をはじめとする社会の変化に伴って、求められる教師の質も変化していったことや、固定的なAモデルでは社会の変化に対応できなくなったことが考えられる。OECD 学校教育調査研究プロジェクト（1970年代～80年代）は、この転機の1つの契機となったが、日本では依然としてAモデルに立つ意見が根強いという。近年の教師の資質向上を目指す動き、例えば教員免許法を改定して単位数の増加を測ったり、初任者研修が導入されたり、という動きは、Aモデルからの発想であると今津（1995）は分析している。すなわち、教育改革と題して日本の教育への取り組みは変わっているが、Aモデルという考え方自体は変わっていないということである。このことについて今津（1995）は、こうした齟齬がある限り、ねらい通りに教師の質を高められるのかどうかは疑問である、と指摘している。3点目は、教師像は文化の反映であるという観点からの指摘である。今津（1995）が参考にした、教師に対する社会的期待の日米比較をおこなった調査（島原宜男「教師像は文化の反映」『青年心理』1986年5月号）によると、日本の教師は子どもの人格形成に重大な責任を負っており、また親の役割をも果たすことが期待されるから、米国と比べて教師の社会的地位が高く、また子どもの教育全体について人々の教師への依存性が強くなる結果が得られた、という。したがって日本では、教師個人が教師の質に対して責任を負っており、それゆえ教師は過大な期待とストレスを抱えさせられているといえる。今津（1995）も、結局は教師を管理主義的な指導へと追い込んでしまうことになりはしないか、と指摘している。

以上より、教師の質には2種類の考え方があり、現代では可変的な能力を求めるBモデルへの移行が世界の教育の動きであることがわかった。第1章でみた日本の教師の多忙化の背景には、新自由主義と教師文化があったが、教師文化の中には教師1人1人の能力や責任が問われるAモデルの教師像が含まれる。確かに、個人の頑張り次第で状況が改善され、それが「やりがい」につながるのが日本の教師の特徴である。しかし、個人では対応

しきれない問題や、以前まで一定の技術・能力で対応できていたことでも数年後には対応できなくなるということは必ず起きてくるはずである。また、近年では教育改革による評価制度の導入など、教師自身がやりがいを感じない業務も行わなければならない。このとき多忙感を「やりがいのある多忙」へ転換できるかどうかは、教師自身が B モデルの考え方に立ち、自己の教師としての資質向上のための業務として前向きに捉えることができるかどうかにかかっていると考えられる。そのためには、教師個人の考え方だけでは限界があることを理解しなければならない。B モデルは、教師の質について考える際に、教師を取り巻く環境にまで視野を広げ、教師が様々な問題に対応できるように環境や制度を整えるべきであるという考え方である。すなわち、環境や制度を変えなければ、教師の質も B モデルへ変わらないということが、今津の主張であると考えられる。

しかし、B モデルへの移行が奨励されているといえども、教員養成課程で理想の教師像として一定の固定された考え方を教育されることは防ぐことができない。第 2 章のアンケートの結果からもわかるように、高校までの環境に関わらず、大学での学びの中で固定的な理想の教師像は形成されてしまうのである。確かに、子どもたちに対して自主性を尊重し、固定的な教育でないことを理想としていることから、B モデルの考え方と類似する点がある。すなわち、教員養成課程の学生は B モデルの考え方を理解し、それを理想としていると考えられる。しかし、それを「理想」としている時点で「自主性を尊重する」という固定的な考え方を持っているということであり、A モデルの考え方である。つまり、「B モデルを理想とした A モデル」ということができる。B モデルは、環境や制度の変革によって、教師の質の向上を求める考え方である。しかし、環境や制度が改善されるだけでは教師の質は効果的に向上しないと考える。A モデルで固定的な能力を身につけるといった、決まった目標がある方がそれに向かって努力しやすく、質の向上のためのモチベーションを保てるからである。よって、固定された教師像を目標とするという点では A モデルを継続させるべきであると考えられる。しかし、社会の要求を優先して教師自身を軽視するような偏った教師像を目指させてはならない。そこで、一定の到達点がある目標に向かって成長するが、到達点や方向性といった目標の中身は、B モデルを参考に、教師や社会に合わせてその都度変わっていくのが望ましい。A モデルにおいて現代社会に合わせた教師像を求めるが、それは周囲との関わりや自己省察を通して求め続け、B モデルのように変化させていくことが重要である。

第 2 節 教師集団と職場環境

教師の質に関する B モデルに直結することとして、教師集団の発達が効果的であると考えられている。教師集団への関心は、1980 年代後半以降にイギリスやカナダ、アメリカなどで高まってきている。本節では、教師集団と職場環境について詳しく見ていく。

まず、教師を集団として捉える考え方が B モデルとつながるとされた理由について、今津（1995）が分析した 3 点を、以下にまとめる。

1. 教師発達をもたらせる方法

学校内において、長年勤務している教師が指導者となって未熟な教師の成長を支えたり、教師同士で教え合ったりというような個人での連携から、組織学習として校内研修まで、教師の連携・協働性を追求して教師発達が実現できる。

2. 教師のストレス軽減

集団で連携をとることにより教師の孤立化を防ぎ、ストレスやバーンアウトを予防・克服する手段となる。

3. 学校改善を遂行する力

教師同士が孤立した学校では、学校改善の実践のマンネリ化や保守化が懸念されるが、教師集団の連携は学校改善を遂行する力となる。

教師集団の形成は、教師の質を高めるために重要である。しかし、教師集団内の環境、すなわち教師間での関係が、場合によっては新人教師にとって子どもとの関係よりも深刻な問題となることもある。なぜなら、その学校に勤務する限り、共に働く教師との関係は長期的なものになるからである。杉原（2012）は、苦悩を抱える新人教員を支えてくれる職場環境が存在するか否かが、新人教師が退職するのか成長するのかの分水嶺であることが想像される、と述べている。新人教師が悩むのは、学校に採用された時点で一人前の教師としての働きを期待される一方で、未熟な新人として管理の対象となり、上司や管理体制の強い研修に縛られて自主性を阻害されるというアンビバレントな状況に置かれてしまっているということである。杉原（2012）は、ただでさえ業務に多くの時間がかかる新人教師が、仕事に熱心であること、そして仕事と私生活の境界線があいまいになる傾向が強いことにより、多忙が加速するようである、と分析している。また、そのような状況の中で、一人前の教師としての働きをうまく達成できないことが、新人教員自身の達成感の後退とともに同僚からのさらなる管理の強化を生み出し、負のスパイラルの中で、新人教員のバーンアウトにつながっていくことも懸念されている。

このように、教師集団の発達を職場環境に委ねることで、教師間や教師個人での問題が発生し、かえってストレスの要因となってしまう点は、課題である。特に新人教師は、期待と管理に挟まれ苦勞する。したがって、環境に押しつぶされることなくうまくやっていく一定の能力を身につける必要がある。これは教師個人が、様々な経験を通して身につけていくべき能力である。個人の能力がなければ、環境や制度も活用することができないと考える。よって、教師の質を B モデルのみに求めるのではなく、A モデルである教師個人に関しても見直すことが必要であると考えられる。A モデルの教師の質としての基盤があって初めて、基本的な能力を持つ教師が集団を形成し、協働し合うことで B モデルの利点が活かされ、今津が分析したような教師集団の効果も発揮されることが考えられる。

理想の教師像を持っているならば、目標とする教師が近くにいることは、理想に近づく助けとなるため、教師集団において様々な教師と出会うことは重要なことである。協調性の傾向が弱い教員養成課程の学生にとって、教師集団の形成は、特に重要な課題となるであろう。現場において良好な教師集団を形成するためには、学生のうちにある程度の協調性を身につけておくべきである。

第3節 教員養成課程での学び

現代の教職の世界は多様なニーズによるたくさんの業務とストレスに溢れ、現代社会においては、教師の質が求められている。ストレスの軽減と教師の質の向上のためには、教師集団の形成が効果的であることがわかった。しかし、円滑な教師集団を形成するためには、教師個人の能力を高める必要があると考える。教師個人の育成の場としては、教員養成課程が重要な役割を担っている。個人の能力が教員養成課程でのどのような学びを通して育成されるのかについて考察する。

まず、第2章のアンケートの分析では、大学では「授業」、「学校での経験」の項目が重要視されており、理想の教師像をはじめとする教師観に影響を与えているのは学生時代に出会った教師ではなく、大学での学びである可能性がある、という結果が出たことから、教員養成課程での授業の重要性が確認できる。また、第2章第1節で取り上げた教職人気について、山崎（2012）は、対「大人」関係の困難は生徒の立場から見えにくいことが、人気の要因ではないかとしている。したがって、教員養成課程ではそのギャップを埋めることが課題となる。実際の学校現場を知らないまま教育実習や採用後に「リアリティ・ショック」を受けることがないようにするためには、それまでに不足している資質・能力を高める学びが重要である。

先行研究では、杉原（2012）はよりよい同僚性・職場環境のための教員養成のあり方について、以下の4点を挙げている。

ア. 学校現場における困難な状況の想定

学校現場における子ども・保護者・同僚・管理職との関係にかかる困難な状況を想定し、その対応をシミュレーションする。

イ. 「できないこと」の受容

「うまくできない」ことの方が多く、それを責める同僚・管理職・保護者・自分自身もいることを受容し、弱音を吐くということも含め「できないこと」に対して多様な選択肢を持っておくことを伝える。

ウ. 多様な仲間づくり

若手教師を支え励ましてくれる存在は、職場内だけに求める必要はない。職場外の恩師や大学時代の教員・同級生・先輩、また自主的に集まる学習サークルなど、様々な場面で

仲間づくりはできる。

エ. 積極的な学びの喚起

学校現場の困難さに負けず学生が教職に対する意欲や希望を持つような、授業の工夫や支援が必要である。

また、教員養成に対して次のようにまとめている。「将来、学校で新人教員として働く学生の、採用後の苦悩を予防し健康と安全を守る管理責任が大学の教員養成にはあるのではないか」「学生の採用後の苦悩への予防と、それによる生命や健康そして伸びやかな成長と力量発揮は、教員養成として極めて大切なことがらではないのか」(杉原, 2012)。

次に、杉原の 4 観点を踏まえながら、宇都宮大学教育学部で開講している科目「教職実践演習」の内容をもとに、教員養成課程での学びは現代社会に求められる教師像に近づくために、また、採用後にバーンアウトせずうまくやっていくために、どのような役割を果たしているのか考察する。

平成 28 年度開講「教職実践演習」の目的および活動内容は以下の通りである。

・授業の目的

教師に求められる 4 つの事項、「使命感や責任感、教育的愛情」、「社会性や対人的関係能力」、「幼児児童生徒理解」、「教科等の指導力」に関わる自らの到達度を明確にし、講話やワークショップ、授業観察や模擬授業実施などを通じて、自分が教師として身につけた資質能力を、最終的に確認することを目的とする。

・活動内容

- ①ガイダンス
 - ②講話「栃木県の学校現場、求められる教師像」
 - ③講話「保護者をモンスターと呼ばないで！」
 - ④教職課程の振り返り
 - ⑤講話「学級経営のあり方」
 - ⑥⑦ワークショップ「学力向上」「保護者対応」
 - ⑧⑨宇中教研各教科部会参加または宇小教研 A,B 部会参加または附属中授業参観
 - ⑩模擬授業指導案検討
 - ⑪⑫模擬授業 A：附属学校教員の指導
 - ⑬⑭模擬授業 B：模擬授業実践
 - ⑮教科・専攻ごとの振り返り
- (「平成 28 年度 教職実践演習 授業要覧」より)

②③⑤の講話は、実践的な学びの場である教育実習などでも経験することができない、実際の学校現場の問題や保護者との関わりについて、学生に現状と心構えを伝える目的で

あったと考えられる。さらに⑥⑦のワークショップでロールプレイをすることで、困難な状況の想定と対策を学ぶ役割を果たしている。④⑩⑮のグループでの話し合いでは、自分の考えを伝えたり、仲間の考えを聴いたりすることで、より深い思考を促すことができる。また、グループ活動は教師集団形成のロールプレイと捉えることもでき、集団で活動する機会と仲間づくりの場となる。⑪～⑭の模擬授業では、実践的な演習と周囲からのアドバイスにより、教科指導力の向上とともに、積極的な学びの喚起も促されると考えられる。

各回の授業後には、教師に求められる 4 つの事項の観点から到達度を自己評価することになっており、常に教師に求められる力を意識させるようになっている。

以上より、「教職実践演習」には「ア. 学校現場における困難な状況の想定」、「ウ. 多様な仲間づくり」、「エ. 積極的な学びの喚起」を学ぶことができるよう構成されていることが確認できた。一方で、「イ. 『できないこと』の受容」を明確に取り上げた回はなかった。講話やワークショップにおいて、困難な状況の想定とともに、多様な選択肢の提示や教師集団での連携の重要性をより強調することで、「できないこと」の受容を学ばせることができると考えられる。また、第 2 章のアンケートの結果から、教員養成課程の学生は、開放性と協調性において不足している能力があることがわかっている。新しい取り組みに対して積極的に挑戦することと、「ウ. 多様な仲間づくり」を通して協調性を高めることが必要であるが、その観点を重視した学びを多く授業に取り入れることで、より良好な教師集団を形成する能力を身につけることができると考えられる。

第 4 節 第 3 章のまとめ

現代社会に求められる教師の質は、これまで日本で主流だった「A 教師個人モデル」において、一定の能力を身につけた上で「B 学校教育改善モデル」の考え方へと移行することで、多様なニーズに対応することができるようになると思う。B モデルにおいて有効とされる教師集団による教師の質の向上、教師のストレス軽減は、現代社会で教職を続けるために必要なことである。

第 2 章のアンケートの結果では、子どもたちに対して自主性を尊重し、固定的な教育でないことを理想としていることから、教員養成課程の学生は B モデルの考え方を理解し、それを理想としていると考えられる。しかし、それは「固定的でない教育」という固定的な考え方を持っているということであり、A モデルの考え方である。すなわち、「B モデルを理想とした A モデル」である。分析の結果によると、出会った教師がそのまま理想の教師像になるとは限らないことがわかったが、少なくとも目標とする教師が近くにいることは、理想に近づく助けとなる。よって、教師集団の中で多くの教師と関わり、理想像と近い教師と出会う機会を増やすべきである。

以上より、教員養成課程では、まず A モデルのように固定された一定の能力を身につける必要がある。基準となる能力は社会の変化に伴って変動し、「B モデルを理想とした A モ

デル」として、常に新しい基準を追いかけ能力を補っていくことが重要である。次に、環境や制度を有効に活用し、Bモデルとしての教師の質を高めていくことが望ましいと考える。教科指導や子どもとの関わりについての学びに加えて、「できないこと」の受容や、強化すべき性格傾向に沿ったカリキュラムを通して、周囲と協働して変化できるようになることが重要である。

第4章 今後目指すべき教職のあり方

社会の変化や日本の教師文化、多様なニーズによって教職の多忙化が進み、教師は期待とバッシングに挟まれた苦しい状況となっている。多忙化の中で教師を支えているのは仕事に対する満足感・充実感であり、教職の勤続は「やりがいのある多忙」への転換ができるかどうかによる。例えば部活指導についても、社会的な評価と教員自身の捉え方には違いがあり、一概に部活動の時間を短くするべきとはいえない。よって、現代社会から求められる大量の仕事をこなしていくためには、協働によってストレスを抑え、学生時代の教職への学びで教師の「やりがい」を感じる経験を積み、多忙に対応する力をつけておくことが重要であると考えられる。

アンケートの結果より、教職を目指すきっかけは教師との出会いや部活動に影響を受けたものの、その理由は様々で、教師として重要であると考えられていることはそれぞれ違うことがわかった。また、理想の教師像は出会った教師の人柄に関わらずほぼ同様のものであったことから、理想像は大学での学びの中で構築されたと考えられることができる。よって、教員養成課程での学びが、教職のあり方を決めるために重要なことであるといえる。

教員養成課程の学生は他の学生と比べて開放性と協調性の傾向が弱いことから、それまで自分がやってきた方法で、自分の思うように進めていきたい、というような性格の人が多いようである。このような性格は、自立しているという点で、子どもたちの前で堂々と対応できる教師としての資質を持っているといえる。また、ストレスにも強い傾向が出ており、多くのストレスに囲まれた学校現場では、他者と協力しなくても1人で取り組むことができるというその打たれ強さは、強みになるのかもしれない。しかし、教師の質において「B 学校教育改善モデル」と教師集団の重要性が説かれてきた。すなわち、これからの教師には、集団で協働できる能力が必要である。したがって教員養成課程の学生は、自立した性格の長所は維持したまま、今後は協調性を高めるための訓練が必要であると考えられる。

教師の質が問われるようになってきた現代社会では、多様なニーズに応えるために「B 学校教育改善モデル」を理想とした「A 教師個人モデル」が望ましいと考えられる。教師は未完成で、可変的なものであるという B モデルの考え方をもとに、社会の変化に合わせて目標とする教師像を変化させ、それに向かって教師個人が努力する。教師個人の能力が一定の水準に達した上で、整備された環境や制度を活用することで、さらなる教師の質の向上が期待できると考える。

教員養成課程の学生へのアンケートによると、大学における授業の重要度は高い。今後の課題としては、教員養成課程において現代社会に求められる教職への効果的な学びを提案することである。宇都宮大学教育学部での開講科目「教職実践演習」では、「できないこと」の受容を学ぶ機会が少なかったことから、新人教師のバーンアウトを防止するための多様な選択肢を考えさせるなどの活動を増やすべきである。また、教員養成課程の学生が

未熟である開放性と協調性について、様々な経験を積むことで新しいことに取り組むことへの抵抗を少しでも抑え、グループ活動などを通して仲間づくりの機会を増やし、チームで協働することの重要性を学ぶ必要がある。

おわりに

本論文では、まず教育の世界が多忙化した現状と、その背景について先行研究をもとにまとめた。それを踏まえて、なぜ教師は仕事を続けることができるのかを考察するために、TALIS の調査結果を分析し、教師の仕事に対する満足度が関係していることが明らかになった。また、第 2 章の宇都宮大学でのアンケート調査では、学生時代の教師との出会いや教員養成課程での学びが、教職の志望動機や理想の教師像に影響を与えていることがわかった。さらに、教師を目指して教員養成課程へ入学した学生は、教師を目指さない学生と比べて、性格傾向に差異があることがわかった。教師という仕事の特性上、ストレスに強くリーダーシップをとることができる性格の人が教師になりたいと思うことは、納得できる。何が教師の原動力になっているかについては、仕事に対する「やりがい」、教師を目指す学生にとっては「教師との出会い」が関係していることが明らかとなり、頑張る気持ちを奮い立たせていると考えられる。今後も教師が多忙の中でバーンアウトしないためには、「やりがい」を尊重し仲間と協働することが重要である。また、教員養成課程では、学生の性格傾向を踏まえた上で、教師としての資質・能力を効果的に向上させるようなカリキュラム設計を期待する。

教師とは、学生時代に出会う「大人」の中で最も身近な人物である。教師は、教職を目指す学生だけに影響を与えているわけではない。教師は、子どもの将来を左右する影響力を持っていることを自覚し、責任感を持って仕事に取り組まなければならないと考える。日々変化する社会の多様なニーズに合わせて、教師も柔軟な対応ができる能力を身につけてほしい。

謝辞

本論文の作成にあたり、指導していただいた小原一馬先生と、授業前後でのアンケートの実施にご協力いただいた高山慶子先生、森田香緒里先生、教員養成課程の学生に感謝申し上げます。

参考文献

- 刈谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井朗、2000、『教育の社会学—〈常識〉の問い方、見直し方』、有斐閣アルマ Stage3 教師の多忙化・バーンアウト
- 広瀬隆雄、2013、「教育改革と教員の多忙化問題」、41－59 頁
- 加野芳正、2010、「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」、教育社会学研究第 86 集、5－22 頁
- 大内裕和、2015、『ブラック化する教育』、青土社

グループ・ディダクティカ編、2012、『教師になること、教師であり続けること』、第1章 教師になること／教師であることの現在 山崎雄介、第2章 学校は、なぜこんなにも評価まみれなのか 松下佳代、第3章 まじめな教師の罪と罰 松下良平、第4章 新人教員の苦悩に対して教員養成には何ができるか 杉原真晃、勁草書房

小橋繁男、2013、「小中学校教師のストレスとバーンアウト、離職意思との関係」、日保学誌 Vol.15 No.4、240－259 頁

中根政美、2016、「教師の力量形成に関する研究－その1」、共栄大学研究論集 第14号、245－269 頁

今津孝次郎、1995、『教育現象の社会学』、第7章 教師の発達、竹内洋・徳岡秀雄編、世界思想社

宇都宮大学、2016、「平成28年度 教職実践演習 授業要覧」

参考 URL

文部科学省、2015、「中教審初等中等教育分科会、チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会（第2回）配付資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/1355024.htm

厚生労働省、2015、「毎月勤労統計調査 平成27年分結果確報」
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/monthly/27/27r/27r.html>

舞田敏彦、2014、舞田敏彦(@tmaita77) - Twilog 教員の睡眠・仕事時間の推移
http://tmaita3.rssing.com/chan-20760023/all_p18.html

ベネッセ教育総合研究所、2008、「データからみる教育、多忙化する教師の日常生活・それでも7割は『満足』」
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2008/01/s02data_02.html

栃木県教育委員会、2012、「子どもと向き合う時間の確保を目指して」について・「教員の多忙感に関するアンケート調査（検証）」
<http://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/education/kyouikuzenpan/kyouikuiinkai/tabouhousaku.html>

文部科学省、2016、「平成27年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1366695.htm

参考データ

経済協力開発機構（OECD）、2013、「国際教員指導環境調査（TALIS）2013」