

教師の力量形成に関する調査研究（Ⅱ）

—第3回（1994）継続調査報告：前2回の調査結果との比較分析を中心に—

A Research on Professional Development of Teachers in Primary and Secondary Schools（Ⅱ）

山崎準二・紅林伸幸*

Junji YAMAZAKI, and Nobuyuki KUREBAYASHI

（平成7年10月2日受理）

0. はじめに

(1) 第3回継続調査の目的と実施概要

今回報告する第3回継続調査は、筆者らが取り組んできている「ライフコースアプローチにもとづく教師の力量形成に関する研究」の一環を構成し、1984年、1989年に実施してきた調査と同一対象者に対して1994年8月に行った調査である。これら一連の継続調査研究の目的と、調査対象者とした方々の詳しい説明はこれまで報告してきたもの^(注1)を参照願いたい。今回の第3回継続調査実施にあたって、新たな対象者として1992、93年3月に静岡大学教育学部を卒業して静岡県内の小・中学校に就職していった教師たちの中から無作為に選び第9卒業コーホート（以下、Graduate Cohort：GCと仮称する）を形成した。調査は、調査内容及び方法とも前2回の調査と基本的に同様であり、自己記入式質問紙を作製し、郵送法で行った。回答を寄せて下さった方々のGC及び性別毎の構成は《図表1》のようである。

全体及び各GC毎の回収率は、第2回調査時よりおおむね高まっているが、第6－8GCは
 <<図表1>> 回答者の属性構成（その1）

（左表：1984年調査、中表：1989年調査、右表：1994年調査）

呼称	項目 卒業年月	合計（回収率）	合計（回収率）	性別（男女の構成比率）		合計（回収率）
				男	女	
GC 1	S27-29. 3.	266 (78.0%)	193 (60.7%)	162 (79.0%)	43 (21.0%)	205 (65.5%)
GC 2	S32-34. 3.	275 (80.9%)	189 (56.6%)	158 (74.5%)	54 (25.5%)	212 (66.7%)
GC 3	S37-39. 3.	252 (75.7%)	203 (62.1%)	146 (66.1%)	75 (33.9%)	221 (68.6%)
GC 4	S42-44. 3.	214 (67.9%)	162 (55.5%)	86 (53.4%)	75 (46.6%)	161 (55.5%)
GC 5	S47-49. 3.	172 (63.8%)	137 (51.9%)	72 (48.6%)	76 (51.4%)	148 (56.3%)
GC 6	S52-54. 3.	153 (51.2%)	145 (45.0%)	60 (40.0%)	90 (60.0%)	150 (49.5%)
GC 7	S58. 3.	172 (58.9%)	114 (41.7%)	56 (47.1%)	63 (52.9%)	119 (45.1%)
GC 8	S63. 3.	—	109 (55.6%)	49 (57.6%)	36 (42.4%)	85 (45.7%)
GC 9	H 4 - 5. 3.	(不明者 1)	—	59 (43.4%)	77 (56.6%)	136 (57.9%)
	総 計	1,505 (63.1%)	1,252 (53.8%)	848 (59.0%)	589 (41.0%)	1,437 (57.6%)

※宛先不明で送り返されてきたものもあり、実配布数が異なる。回収率は、その実配布数で計算。

*現在、東京大学大学院教育学研究科助手。第1回調査時よりの共同研究者。

他のG Cに比べ低い。これは、後にも考察するようにそのG Cに属する者たちが学校及び家庭生活において多忙な時期を迎えていることが原因ではないかと思われる（しかし、郵送法による調査一般と比較すると、かなり高率の回収率であるとは言えよう）。各G Cの男女比に注目すると、第5 G Cにおいて男女比がほぼ同率であり、それより上のG Cになるに従って男性の比率が高くなっていき、逆に下のG Cはほぼ女性の比率が高い。この傾向は、前2回の調査においても同様であり、静岡大学教育学部のそれぞれの年代における卒業者の男女比を反映している。

また、今回の第3回調査実施時期を挟んで対象者名簿にある退職及び現職教師の中から各G C毎男女1～2名ずつの方々にインタビュー調査を実施した。インタビューは、それぞれの方のライフコースを詳細に聞き取り、事例分析的に内容を整理し、統計的分析と相互補完的に考察することを目的としている。しかし今回の本報告は、質問紙による調査の統計的分析の結果に限定することとし、事例分析の結果については未だ作業が進行中ということもあり、報告は他日を期すことにした。

(2) 回答者の属性構成

今回の調査に回答を寄せて下さった方々の詳細な属性構成を《図表2》に示した。全体としては、調査時点の勤務先別では小学校が約5割、中学校と退職者（主に第1、2 G C）がそれぞれ約2割余りであった。職場の役割地位別では、男性の場合、第5、6 G C（年齢的には30歳代後半～40歳代前半）で約5割が主任職に就き、第4 G C（40歳代後半）で約5割の者が教頭・校長となっている。しかし女性の場合は、男性よりもそれらへの就任の時期は遅く、校務・教務主任や教頭・校長につく者は1割余りにしかすぎず、第3 G C（50歳代前半）で約4割、第2 G C（50歳代後半）で8割近い者が退職している。この違いが、後述するように一般的にも男女の教師としてのライフコースと力量形成のあり様を異なったものにしてしている。配偶者の職業に目をやると、女性教師の多くが退職をしている第1～3 G Cを除き、男女ともほぼ5～7割の者の配偶者が教職であることがわかる。そのため、就業中の子どもの世話は、祖父母に頼っている場合が多く、若手層の第7～9 G Cになって保育園の場合がでてくる。このような就業中の子どもの世話を祖父母に頼らざるをえない実態は、育児関係の社会的諸制度が未整備な地方市町村においては特徴的である。さらに、育児は、就学前や小学校時期の子どもを持つ第6～8 G Cに属する特に女性教師たちの学校及び家庭生活に大きく影響を与えており、彼女らの教師としての力量形成の歩みにも男性とは異なった特徴を生み出してもいる。

以下では、まず調査からうかがわれる教師の生活実態を各G C及び男女の違い、さらには1985年に実施した生活実態補充調査結果^(註2)との比較に着目しながら描き（第1章）、次に3回にわたる調査においてもたらされた回答者の教職観の変化を、「加齢効果」と「コーホート効果」と「時代効果」と呼ばれる3つの影響要因に着目しながら描き（第2章）、さらにはその考察から教師のライフコースに2種類の特徴的なパターンが見いだされることとして考察を進めることにしたい（第3章）。教師としての力量形成を生み出す契機となるものは、その種類において多様であるが、各G C及び男女に共通するもの、または異なる特徴的なもの、がある。それらの全般的な特徴点を概観するとともに、なかんずく最近多くの学校現場において推進されている「学校の共同研究（校内研究ないし校内研修）」に着目し、その力量形成における意味と現状とを考察していくことにしたい（第4章）。調査内容は多岐に及んでいるが、今回の報告は、以上のような一定の限定をつけながらまとめていくことにしたい。（文責・山崎）

《図表2》回答者の属性構成表(その2)

		1GC		2GC		3GC		4GC		5GC		6GC		7GC		8GC		9GC		合計	
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女		
現在の勤務先	小学校	0.0	0.0	34.2	14.8	50.0	45.3	54.7	73.3	47.2	84.2	60.0	80.0	64.3	74.8	61.2	75.0	54.2	70.1	48.9	
	中学校	1.9	0.0	33.5	3.7	33.6	12.0	32.6	16.0	31.9	5.3	33.3	4.4	33.9	14.3	38.8	16.7	44.1	27.3	21.4	
	養護学校・幼稚園	0.6	0.0	0.0	0.0	1.4	0.0	0.0	1.3	0.0	0.0	3.3	1.1	0.0	3.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	
	教育行政機関	0.6	0.0	0.6	0.0	7.5	1.3	9.3	1.3	18.1	1.3	3.3	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.8
	社会教育施設	1.2	0.0	0.6	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3
	退職した	89.5	100.0	29.7	75.9	4.1	36.0	2.3	8.0	0.0	7.9	0.0	11.0	0.0	7.9	0.0	8.3	0.0	1.3	23.8	
	その他	6.2	0.0	0.6	3.7	2.1	5.3	1.2	0.0	1.4	0.0	0.0	2.2	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3	1.8	
職場の役割地位	一般教諭	0.0	0.0	14.6	3.7	10.3	14.7	8.1	16.0	12.5	21.1	36.7	42.2	73.2	87.3	98.0	88.9	93.2	84.4	31.4	
	学年・研修主任	0.0	2.3	6.3	3.7	6.8	26.2	11.6	42.7	18.1	59.2	48.3	4.0	17.9	4.8	2.0	2.8	1.7	1.3	15.7	
	校務・教務主任	0.6	0.0	1.3	0.0	1.4	2.7	16.3	13.3	34.7	7.9	6.7	0.0	5.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.8	
	教頭・校長	0.0	0.0	45.6	11.1	65.1	12.0	50.0	17.3	13.9	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	17.3	
	指導主事	0.6	0.0	0.0	0.0	6.2	0.0	8.1	1.3	16.7	2.6	1.7	3.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.7	
	その他	7.4	0.0	3.2	0.0	4.8	5.3	3.5	2.7	2.8	0.0	1.7	2.2	1.8	0.0	0.0	0.0	3.4	13.0	3.5	
	退職した	88.9	97.7	27.8	77.8	4.1	38.7	1.2	6.7	0.0	7.9	0.0	12.2	0.0	7.9	0.0	8.3	0.0	1.3	23.6	
結婚	既婚	99.4	93.0	98.7	96.3	98.6	90.7	97.7	89.3	95.8	92.1	96.7	91.1	66.1	77.8	55.1	58.3	6.8	7.8	83.2	
	未婚	0.6	7.0	0.6	3.7	0.0	9.3	2.3	10.7	2.8	7.9	3.3	8.9	33.9	22.2	4.9	41.7	91.5	92.2	16.5	
	(以上の各実人数)	(162)	(43)	(158)	(54)	(146)	(75)	(86)	(75)	(72)	(76)	(60)	(90)	(56)	(63)	(49)	(36)	(59)	(77)	(1437)	
子供の人数	0人	1.9	7.5	3.8	5.8	2.8	5.9	1.2	0.0	5.8	2.8	6.9	3.7	13.5	8.2	29.6	14.3	75.0	66.7	4.5	
	1人	18.0	25.0	14.7	15.4	7.6	14.7	10.7	16.4	11.6	12.9	17.2	13.4	29.7	26.5	55.6	76.2	0.0	33.4	14.3	
	2人	62.1	55.0	57.1	70.1	60.4	55.9	54.8	62.7	45.0	52.9	48.2	51.2	40.5	44.9	18.5	9.5	25.0	0.0	44.9	
	3人	14.9	12.5	21.8	5.8	26.4	23.5	29.8	20.9	34.8	30.0	27.6	30.5	13.5	22.4	0.0	0.0	0.0	0.0	18.2	
	4人以上	3.1	0.0	1.9	0.0	2.8	0.0	3.6	0.0	2.9	1.4	1.7	2.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5	
配偶者の職業	教職員	13.0	50.0	18.6	69.2	24.3	60.3	44.1	65.7	66.7	42.9	60.3	51.2	51.4	73.5	63.0	66.7	75.0	83.3	35.5	
	公務員	3.7	12.5	4.5	3.8	4.9	5.9	16.7	6.0	4.3	8.6	5.2	17.1	0.0	6.1	0.0	14.3	0.0	0.0	5.6	
	一般会社員	8.7	5.0	7.1	3.8	6.9	19.1	7.1	22.4	0.0	32.9	3.4	23.2	2.7	20.4	7.4	19.0	0.0	0.0	9.3	
	自営業者	5.0	7.5	0.6	5.8	2.1	0.0	1.2	1.5	1.4	11.4	0.0	6.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.4	
	自由業	1.2	2.5	0.0	0.0	0.7	2.9	0.0	0.0	0.0	2.9	0.0	1.2	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7	
	専業主婦(夫)	55.9	2.5	58.3	1.9	50.7	0.0	25.0	1.5	18.9	0.0	29.3	0.0	35.1	0.0	33.3	0.0	25.0	0.0	23.0	
	その他	11.8	20.0	10.9	15.4	10.4	10.3	6.0	3.0	8.7	1.4	3.4	2.4	5.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.5	
	(以上の各実人数)	(161)	(40)	(156)	(52)	(144)	(68)	(84)	(67)	(69)	(70)	(58)	(82)	(37)	(49)	(27)	(21)	(4)	(6)	(1195)	
子供の年齢	0~3歳	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9	2.9	37.9	13.4	62.2	65.3	77.8	85.7	50.0	33.3	9.4	
	4~6歳	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7	0.0	2.4	0.0	7.2	4.3	43.1	34.1	21.6	24.5	0.0	0.0	0.0	0.0	5.8	
	7~12歳	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4	1.5	20.2	9.0	60.9	37.1	12.1	47.6	0.0	4.3	0.0	0.0	0.0	0.0	9.9	
	13~15歳	0.0	0.0	0.6	0.0	3.5	2.9	16.7	9.0	14.5	30.0	0.0	2.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.2	
	16歳以上	99.4	92.5	96.2	90.4	93.4	94.1	59.5	82.1	87.0	22.9	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	49.9	
従業中の子供の世話	妻(夫)	46.2	2.7	44.0	0.0	32.9	0.0	25.3	3.0	20.0	0.0	27.8	0.0	46.9	4.4	57.9	0.0	0.0	0.0	18.4	
	祖父	15.8	45.9	16.7	46.9	15.7	51.6	34.9	38.8	56.9	69.1	50.0	62.0	28.1	53.3	36.8	55.6	0.0	0.0	28.5	
	兄弟姉妹	0.0	2.7	0.0	0.0	0.0	1.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	
	親類	2.5	0.0	1.3	6.1	0.7	0.0	0.0	1.5	0.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	
	子守さん	2.5	8.1	2.7	8.2	1.4	7.8	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	
	家政婦・お手伝い	1.3	8.1	0.0	2.0	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	
	乳児院・育児院	0.6	0.0	0.0	2.0	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	
	保育園	2.5	2.7	6.7	10.2	3.6	6.3	6.0	9.0	3.1	8.8	14.8	22.8	18.8	28.9	10.5	22.2	100.0	50.0	7.0	
その他	13.3	5.4	12.0	10.2	27.1	17.2	20.5	28.4	16.9	17.6	5.6	12.6	0.0	2.2	5.3	16.7	0.0	50.0	11.8		
	(以上の実人数)	(158)	(37)	(150)	(49)	(140)	(64)	(83)	(67)	(65)	(68)	(54)	(79)	(32)	(45)	(19)	(18)	(1)	(2)	(1131)	

*各質問項目の「無回答者」の数値表記は省略した。

1. 生活実態：1985補充調査結果との比較考察

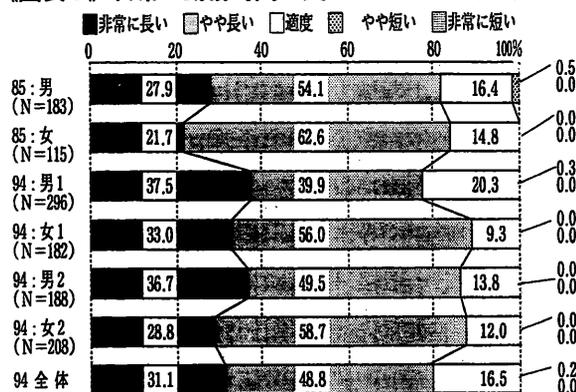
(1) 日常の生活時間

勤務時間：多忙化が進んでいると言われている教職生活であるが、《図表3》は「勤務時間の長さについて」の意識をたずねた1985補充調査と今回の1994調査の結果を比較して示したものである。両者の調査実施の間には約10年が経過している。1994調査の回答者全体では、「非常に長すぎると思っている」者が31.1%、「やや長すぎると思っている」者が48.8%で、約8割の者が「長い」と感じていた。「適度の長さである」と回答したのは、第1～2 G Cの男性を中心に16.5%、「短い」は全回答者の内2人のみであった。

85補充調査の対象者であり、調査時に30歳代～40歳代前半であった第3～5 G Cと94調査時にその年齢に当たる第5～7 G Cとの結果を比較（このような比較を以下「回答時年齢段階を共通化」と仮称する）してみると、「勤務時間が長い」とする意識が高まっていることがわかる。同様に第3～5 G Cの85調査時と同 G Cにおける94調査時の結果を比較（このような比較を以下「回答者を同一化」と仮称する）してみても、一番働き盛りで学校内でも様々な実務的分掌任務を背負うことになる30歳代～40歳代前半を過ぎ、多くが管理的職務に就いている40歳代～50歳代前半の年齢段階となった現時点の方が、やはり「勤務時間が長い」とする意識が高まっていることがわかる。現在の「多忙化」の一端がうかがわれる結果である。

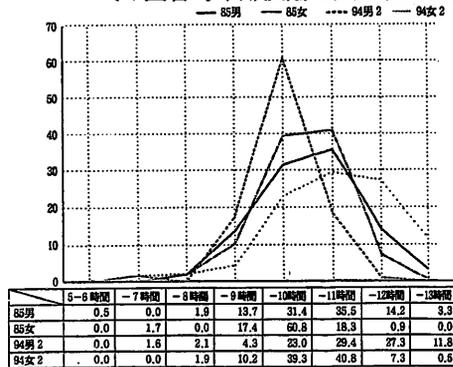
その勤務時間の長さ（「学校にいる時間」で回答してもらった）を、平日の平均時間で回答してもらい、回答分布を示したのが《図表4-1》と《図表4-2》である。前者は「回答時年齢段階を共通化」の比較であり、後者は「回答者を同一化」の比較を試みたものである。まず前者の結果に目をやると、男女とも分布のピークは右側に移動し、85補充調査時より94調査時の方が全般的に勤務時間が長くなっていることがわかる。特に女性教師の94調査時分布形態は、85補充調査時の男性教師のそれに近づいてきている。これらの特徴は、また後者の比較分析においても同様であり、加齢してきて年齢段階が高まった94調査時の方が、男女とも勤務時間は長くなっており、女性教師の分布形態はさらに一層85補充調査時の男性教師のそれに近似して

《図表3》 日常の勤務時間の長さについての意識

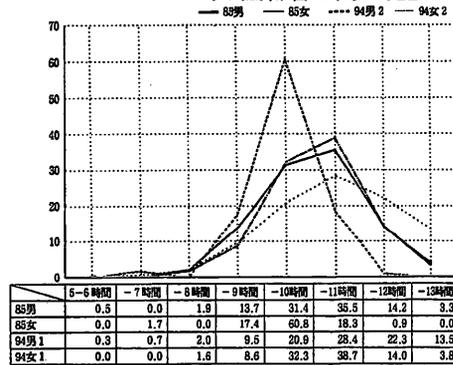


※「85:男」「85:女」=1985補充調査時に「第3～5 G C (30代～40代前半)」
 「94:男1」「94:女1」=1994調査時に「第3～5 G C (40代～50代前半)」
 「94:男2」「94:女2」=1994調査時に「第5～7 G C (30代～40代前半)」

《図表4-1》 勤務時間の長さ
 （「回答時年齢段階を共通化」比較）



《図表4-2》 勤務時間の長さ
 （「回答者を同一化」比較）



きていることがわかる。

《家で行く》残務処理・教材研究等：教職生活においてはさらに児童生徒の提出物の整理・評価、テストの採点や教材研究等の授業準備など、帰宅後も学校で残った仕事を片づけねばならないことが多い。

《図表5》は、通常の平日に家庭でそれらに費やされる時間の分布を示したものである。男女とも、あるいは85補充調査時点と94調査時点ともほぼ同様な分布形態であり、約5割の者が「1時間～2時間未満」と答えている。(図表化していないが、「回答者を同一化」した比較では、男女とも年齢段階が高まった95調査時の方がやや費やされる時間は減っている。)

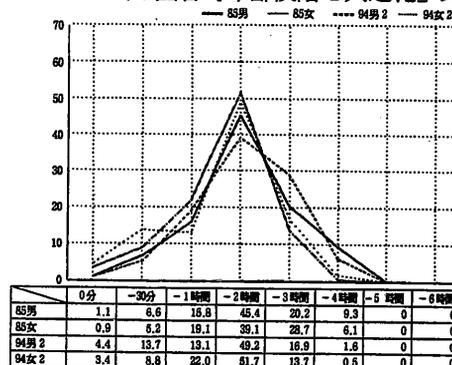
家事・育児：男女の分布形態に大きな違いがみられたのが「家事・育児」に費やされる時間であった。《図表6-1》と《図表6-2》がその実態を表している。

前者の「回答時年齢段階を共通化」した比較では、男女それぞれの分布形態に変化はなく、共に男女間の違いが目につく結果となっている。両調査時の男性の場合とも半数以上(85年：56.3%、94年：58.9%)の者が30分以内であるのに対して、およそ半数近くの女性は2～4時間となっている(49.6%、46.6%)。また「回答者を同一化」した比較の結果を示す《図表6-2》からは、男女の違いは同様であるが、年齢段階が上がって育児からはかなりの時間的解放を得たことを要因として、この面でのゆとりが女性教師たちに少しばかり生み出されてきていることがうかがわれる。ともあれ、この育児・家事に費やされる時間の違いが、女性教師たちの学校及び家庭生活に大きく影響を与えており、彼女らの教師としての力量形成にも男性とは異なった特徴を生み出している。

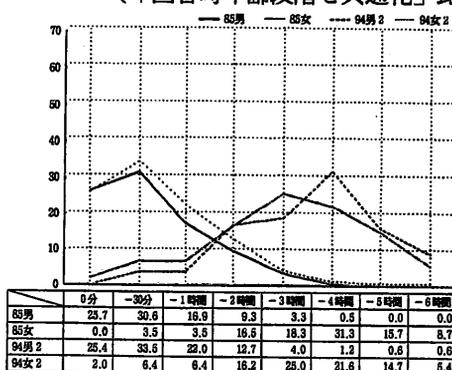
余暇・自由時間：上述の育児・家事に費やされる時間の男女における違いが、余暇・自由時間のあり様にも反映している。

《図表7》がそれを表しているが、「回答時年齢段階を共通化」した比較でも、女性教師の

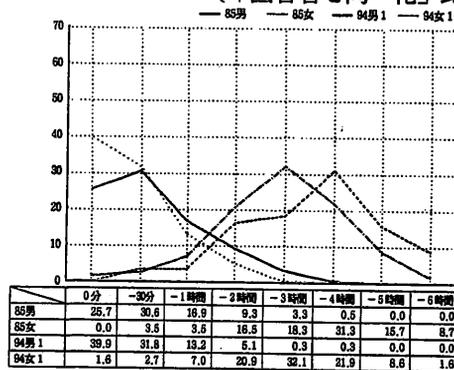
《図表5》(家で行く)残務処理・教材研究等の時間
(「回答時年齢段階を共通化」比較)



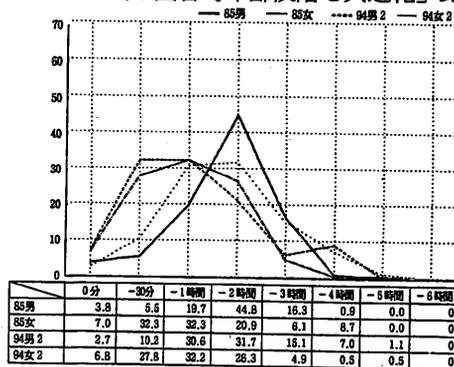
《図表6-1》平日の家事・育児の時間
(「回答時年齢段階を共通化」比較)



《図表6-2》平日の家事・育児の時間
(「回答者を同一化」比較)



《図表7》平日の余暇・自由時間の長さ
(「回答時年齢段階を共通化」比較)



場合、いぜんとして男性教師より家庭におけるゆとりの少なさがうかがわれる。(睡眠時間の実態も回答してもらったが、ピークが6～7時間にある分布形態は男女とも類似した傾向結果であった。図表記は省略する。)

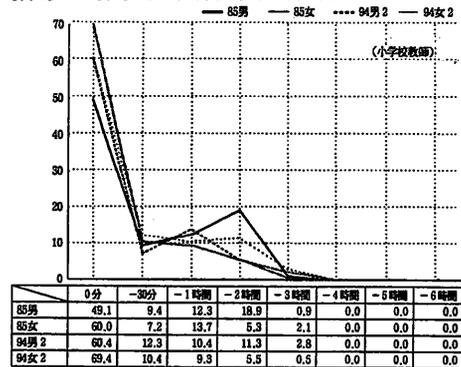
部活動やスポーツ・クラブ活動：中学校ではクラブ活動と一体となった部活動の指導に多くの教師が駆り出されており、試合や大会などで土・日曜も実質休日とはならない場合が多いといわれる。《図表8-1～4》からもうかがわれるように、85補充調査時に、中学校教師(特に男性教師)は平日の指導時間が2時間前後となっていた。しかし最近では、そのあまりの加熱状況にブレーキがかけられ、多少の改善が実施されてきている。そのことが反映しているのか《図表8-1》と《図表8-2》、《図表8-3》と《図表8-4》のいずれの比較表を見ても94調査結果では指導時間の減少が認められる。しかし、中学校男性教師の平日の場合のピークが従来通りの1～2時間にあり(32.3%)、半数近く(32.3+17.7)が1～3時間であることは、実際として一番負担がかかってくる第8～9GCの場合はそれ以上であることを考えると、さらなる改善が必要と思われる。

(2) 余暇・自由時間の過ごし方

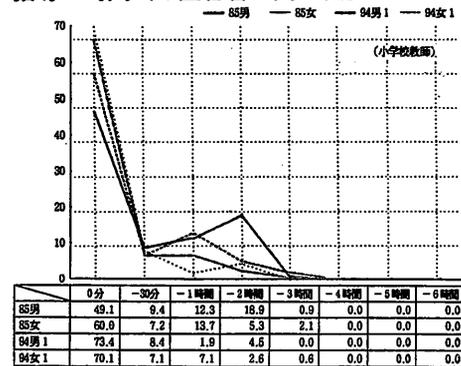
多忙な教職生活の中で、貴重な余暇・自由時間はどのような使われ方をされているのだろうか。次にこの点について考察しておきたい。

《図表9-1～2》は、「平日の余暇・自由時間」、「日曜・祝日」、そして「(夏休みなどの)比較的まとまった休暇」という3つの場合に分けて回答してもらったものを、「回答時年齢段階を共通化」比較と「回答者を同一化」比較したものである。選択肢は表記したものの以外にも「(3)特になにもせずのんびりする」「(4)自由な読書」「(7)研究会・研修会に参加する」「(8)部活やスポーツ・クラブ等の指導に出かける」「(10)自分の興味・関心のあるテーマの研究を進める」が用意されていたが、表記の各項目に集中した。

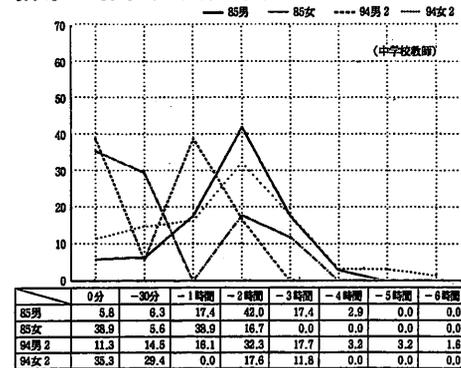
《図表8-1》 平日の部活動・スポーツ・クラブ等指導の時間(「回答時年齢段階を共通化」比較)



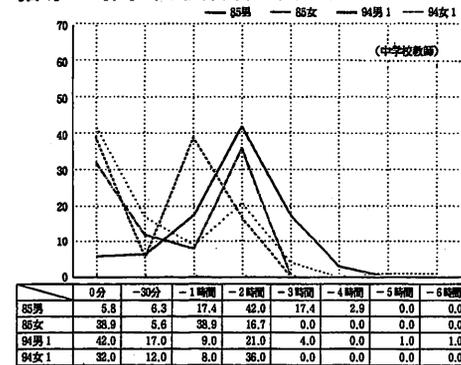
《図表8-2》 平日の部活動・スポーツ・クラブ等指導の時間(「回答者を同一化」比較)



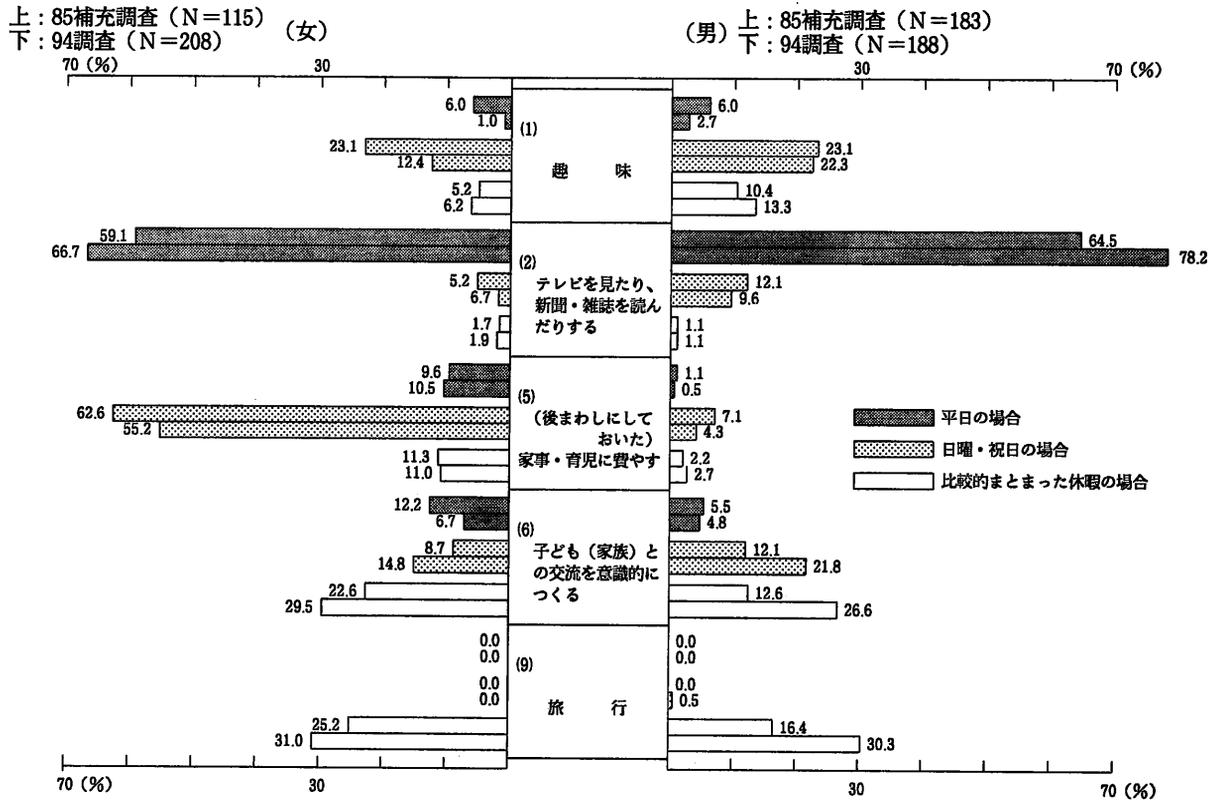
《図表8-3》 平日の部活動・スポーツ・クラブ等指導の時間(「回答時年齢段階を共通化」比較)



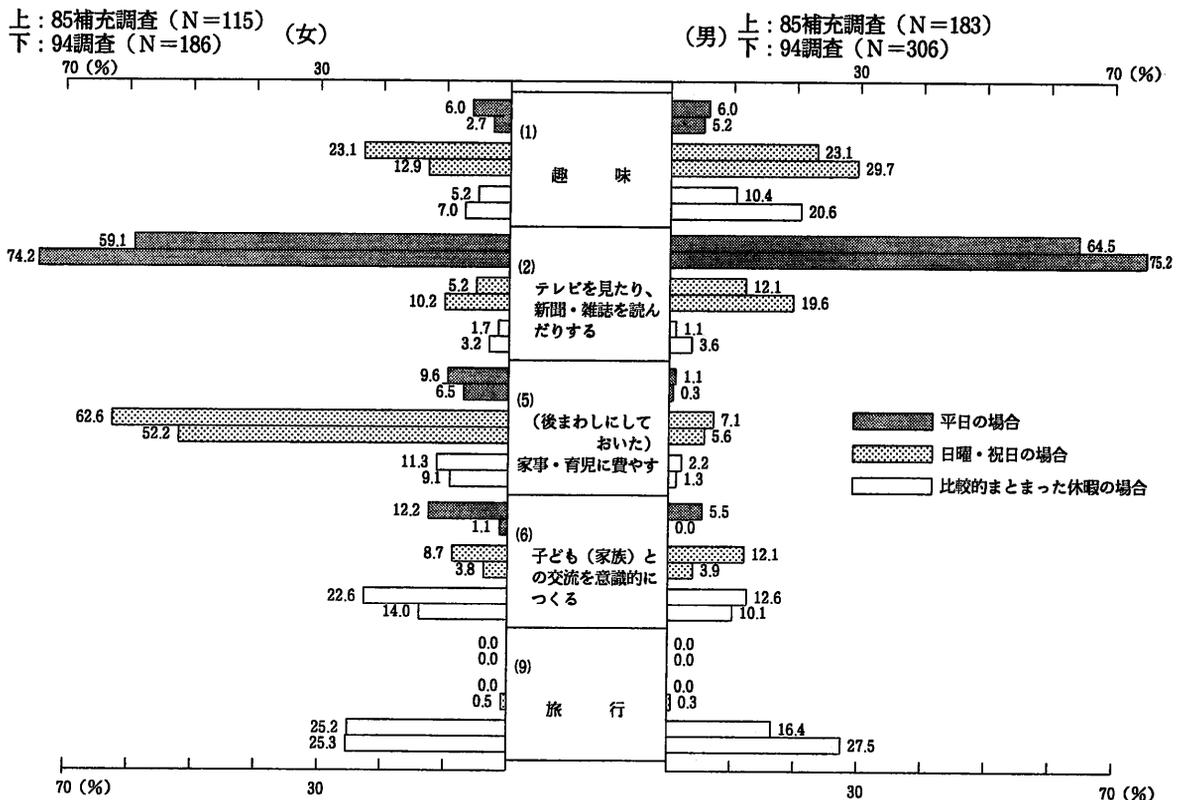
《図表8-4》 平日の部活動・スポーツ・クラブ等指導の時間(「回答者を同一化」比較)



《図表9-1》余暇・自由時間の過ごし方
 (「回答時年齢段階を共通化」比較)



《図表9-2》余暇・自由時間の過ごし方
 (「回答者を同一化」比較)



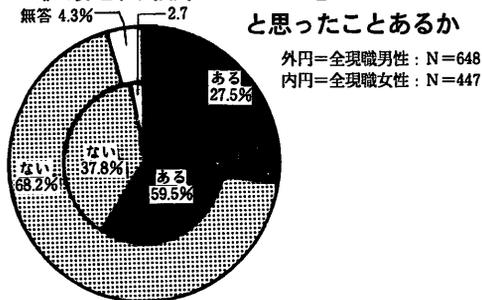
日曜・祝日における時間の使い方（後まわしにしておいた家事・育児に費やす時間量の違い）に男女の違いがはっきりと読みとれる。85補充調査結果に比べて、94調査時点で30～40歳代前半の第5～7GCは、全体として「自由な読書」「研究会参加」「部活指導」「自分の研究」などに当てる時間数が減っているが、そのぶん平日には自分の「テレビ・新聞等」や日曜・祝日・休暇には「家族」（「旅行」もまた家族との時間と思われる）との時間に当てている生活スタイルがうかがわれる。また94調査時点に至って育児からはだいぶ解放される年齢段階になってきた第3～5GCは、そのぶん平日には「テレビ・新聞等」や日曜・祝日・休暇には「自由な読書」「研究会参加」「自分の研究」などの時間に当てている生活スタイルへの移行がうかがわれる。

(3) 離職危機とその原因

以上の生活実態を反映して、離職危機とその原因のあり様に、年齢段階別、男女別で大きな違いがみられた。この点については、第2回（1989）調査のデータをもとに全体的傾向とその特徴を考察しておいたが、今回（1994）調査においては設問の仕方に一部変更を加えたこともあるので^(注3)、ここで改めて生活実態とも関連させながら再度分析に伏せ、報告しておくことにしたい。

まず「最近の教職生活の中で『教師をやめたい』と思ったことがあるか」との設問に対しては、《図表10-1》に示したように回答者で現職にある者の内、男性で約3割、女性の場合はそのほぼ倍の約6割が「ある」と回答している。このような男女間における数値上の開きは各GCとも共通しているが、男性の場合には第7～9GCの若手層が高く、女性の場合には第3GCの年配層が高くなっている傾向が読みとれる。

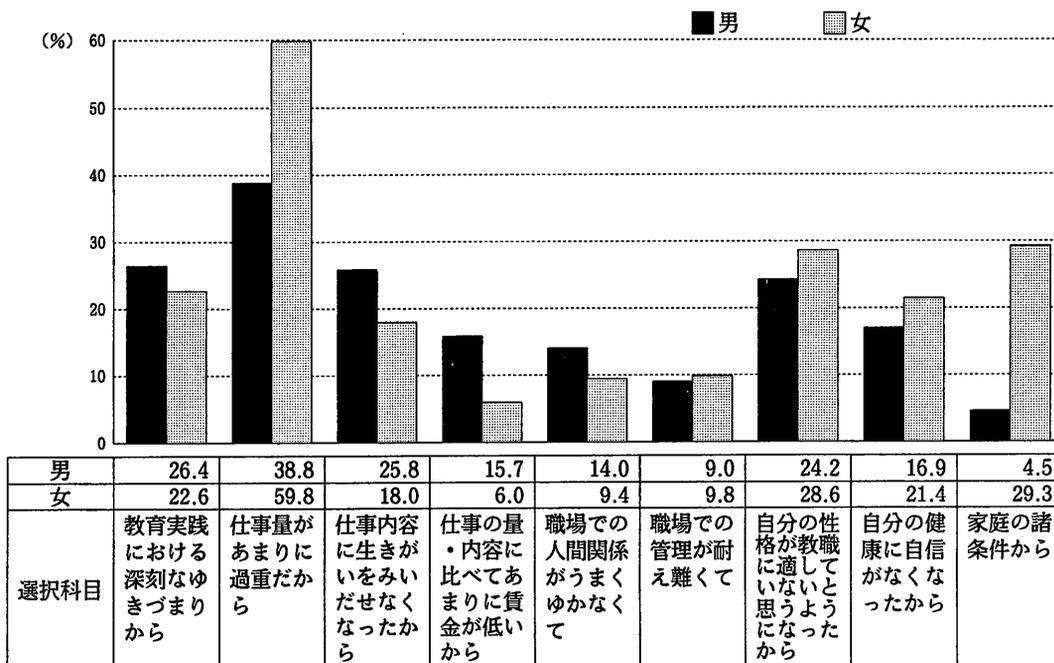
《図表10-1》最近、「教師をやめたい」と思ったことがあるか



	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC
男	25.2 (28)	27.9 (39)	22.6 (19)	20.8 (15)	28.3 (17)	37.5 (21)	32.7 (16)	37.3 (22)
女	38.5 (5)	50.0 (24)	69.6 (48)	62.9 (44)	63.8 (51)	56.9 (33)	63.6 (21)	52.6 (40)

※1GCには現職が1名のため表記から除いた。
※※数値は「ある」と答えた者の割合=%値、()内はその実人数。

《図表10-2》最近、「教師をやめたい」と思った理由



《図表10-3》最近、「教師をやめたい」と思った主な理由

(G C別・男女別：指摘率—カッコ内に明記—の大きい順に第3位まで表記)

		第 1 位	第 2 位	第 3 位
9 G C (20才代前半)	男	仕事量が過重 (45.5)	教育実践上のゆきづまり (45.5)	性格が教職に不向き (31.8)
	女	仕事量が過重 (55.0)	性格が教職に不向き (55.0)	教育実践上のゆきづまり (42.5)
8 G C (20才代後半)	男	教育実践上のゆきづまり (56.3)	仕事量が過重 (43.8)	性格が教職に不向き (31.3)
	女	仕事量が過重 (66.7)	性格が教職に不向き (47.6)	家庭の諸条件 (33.3)
7 G C (30才代前半)	男	仕事量が過重 (52.4)	性格が教職に不向き (33.3)	賃金が低い (28.6)
	女	仕事量が過重 (54.5)	家庭の諸条件 (51.5)	教育実践上のゆきづまり (21.2)
6 G C (30才代後半)	男	仕事量が過重 (58.8)	性格が教職に不向き (35.3)	賃金低い (29.4) ゆきづまり (29.4)
	女	仕事量が過重 (72.5)	家庭の諸条件 (41.2)	性格が教職に不向き (27.5)
5 G C (40才代前半)	男	仕事量が過重 (33.3)	性格が教職に不向き (26.7)	賃金低い (20.0) ゆきづまり (20.0)
	女	仕事量が過重 (65.9)	家庭の諸条件 (31.8)	健康に自信なくした (31.8)
4 G C (40才代後半)	男	仕事に生きがいなくした (63.2)	仕事量が過重 (36.8)	性格不向き (26.3) 賃金低い (26.3)
	女	仕事量が過重 (56.3)	健康に自信なくした (35.4)	仕事に生きがいなくした (25.0)
3 G C (50才代前半)	男	教育実践上のゆきづまり (33.3)	仕事量が過重 (30.8)	健康に自信なくした (28.2)
	女	仕事量が過重 (45.8)	健康に自信なくした (41.7)	教育実践上のゆきづまり (20.8)
2 G C (50才代後半)	男	仕事に生きがいなくした (35.7)	仕事量が過重 (25.0)	健康に自信なくした (25.0)
	女	仕事に生きがいなくした (40.0)	仕事過重 (20.0) ゆきづまり (20.0)	健康不安 (20.0) 管理厳しい (20.0)

「やめたい」と思う理由の所在に関しても男女間の違いは明確に表れている。《図表10-2》は、その特徴を示しているが、特に女性の場合、「仕事量があまりに過重だから」や「家庭の諸条件から」という理由の指摘率が男性よりかなり高いことがわかる。さらに各G C毎に整理した《図表10-3》からは、各年齢段階毎に直面する離職危機の理由をうかがうことができる。各G Cともほぼ共通して「仕事量が過重」を原因とする場合が多いことがわかるが、20～40歳代にわたって「自分の性格が教職に適していないと思うようになったから」の指摘率が高く、この原因は決して入職後間もない若手層に限ったものではないことを示している。また女性の場合、「仕事量が過重」への指摘率が男性よりも高いことに加えて、就学前から小学校段階の子どもを抱える第8～5 G Cの年齢段階層に「家庭の諸条件から」を指摘する率が高く、固有の特徴を示している。女性教師にとって家庭生活面での諸条件が教職生活遂行においても大きな影響要因となっていることが認められる。それに対して男性教師の場合は、第7～4 G Cという、年齢段階的には30～40歳代、学校内では各種主任職に就き校務分掌などを中心的に担っていくことを一番期待される層に「仕事の量・内容に比べてあまりに賃金が低い」を指摘する率が相対的に高い。さらに第4～3 G Cの年配層になると、「自分の健康に自信がなくなったから」や「仕事内容に生きがいを見いだせなくなったから」を指摘する率も高まっており、この年齢段階層の抱える問題を浮き彫りにしている。

以上、現職教師たちの生活実態の一端とそこでの離職危機について考察してきた。離職危機の理由からもうかがわれるように、両者は深く関連しており、彼ら及び彼女らの学校及び家庭生活の実態とそこで抱えている諸問題を抜きにしては、教師としての力量形成の諸問題（契機や条件など）を考えていくことはできないのである。この点を重ねて強調しておき、次章以下ではさらに力量形成上の諸問題への個別的考察へと進んでいくことにしたい。（文責・山崎）

2. 各卒業コーホートの10年間の教職観の変化

教師の力量形成と言っても、教師にとっての力量が何なのかについて明確なコンセンサスが得られていない現状において、そのプロセスに言及することは必ずしも容易なことではない。しかし、我々の実施した調査の結果によれば、教師はこの10年間に明らかに変化している。本章では、教師の抱えている教職観に着目し、その変化のプロセスを跡づけ、そうした変化をもたらしたと思われる要因について考察してみたい。

本研究で用いた調査票には、教職のあるべき姿に関する6つの意見についてその賛否を尋ねる設問が用意されている。(1. 教師は学問研究への深い造詣が必要である、2. 教師は教材・教科書・教授方法を決定する権限が与えられなければならない、3. 教師は経済的に多少恵まれなくとも清貧に甘んじねばならない、4. 教師は次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなければならない、5. 教師は自分たちの仕事をより充実したものとするために職場の労働条件や賃金について団結して改善していかねばならない、6. 教師は子どもの将来のためにも日本の政治や平和の問題にも積極的に発言していかねばならない)

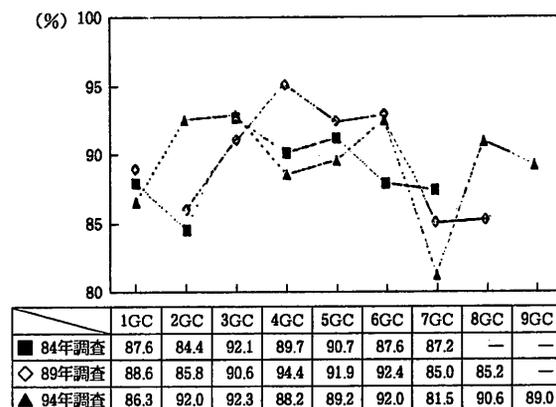
1984年調査、1989年調査、1994年調査の3回のこの設問に対する回答結果を比較することで、各卒業コーホート(以下GCと表記)の教師たちが、この10年間に教職観をどのように変化させてきたのかを知ることができる。6つの意見に対する調査結果を一つ一つ具体的に検討していくことにしよう。本報告では、6つの意見のそれぞれについて、各コーホートの3時点での結果が比較できるようにしたグラフと、調査時点での年齢によってカテゴリー化し直したグラフを用意した。それぞれ2つのグラフを見比べながら、そこに見いだされる特徴を整理し、補足的に関連した調査データを紹介していくことにしたい。

(1) 「教師は学問研究への深い造詣が必要である」について

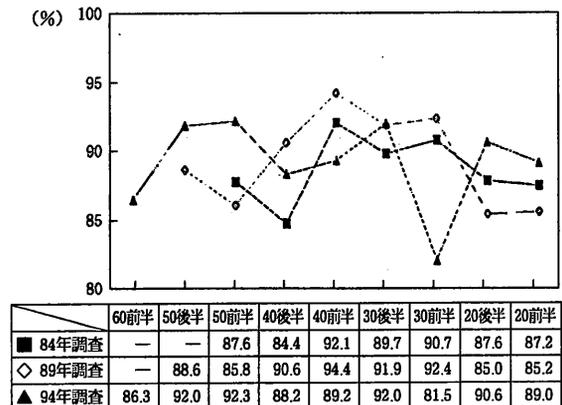
「教師は学問研究への深い造詣が必要である」という意見に賛成を示した者のコーホート間推移は《図表11-1》、年齢間推移は《図表11-2》に示す通りである。

この意見に対する賛否は、6つの意見の中で唯一カイ二乗検定の結果、コーホート間に有意な差が認められなかった。全コーホートすべてにおいて9割前後の教師が賛成の態度を示しており、3回の調査結果を比較しても、とりたてて顕著な特徴は見いだせない。

《図表11-1》



《図表11-2》



(1) 教師は学問研究への深い造詣が必要である。

しかし、学問研究の位置づけ、その具体的な内容は必ずしも一様ではない。《図表11-3》は「教育実践の質を高める上で最も意義があると感じているもの」を尋ねた結果である。それによれば、「所属校での研修」こそすべてのコーホートに共通して高い指摘率が認められるが、「学校全体での研究活動」「民間教育研究団体、自主サークルへの参加」「すぐれた著作との出会い」といった学問研究に関する項目をあげている者は若い世代に少なく、中堅以上の教師に多かった。同様の結果は、「教師としての力量を高めるために、現在、個人的に努力し、実践していること」を尋ねた結果(図表11-4)にも見いだすことができる。「学問・芸術への造詣を深める」「教育学・心理学等の専門書を読む」「一般教養を身につけ、人間的に成長する努力をする」はいずれも若手教師に比べて、中堅以上の教師に指摘している者が多い。一方、若手教師は、「年輩・同僚教師のアドバイス」や、「子どもたちとの交流」に力量形成における大きな意義を見いだしており(図表11-3)、若手の教師と中堅以上の教師の学問研究に対する意識やその位置づけの相違が示されている。

《図表11-3》 教育実践の質を高める上で意義があると
感じているもの(3つ以内選択)

	教頭・校長のリーダーシップ	教委主催の研修	所属校での研修	所属校での学年会・教科会	先輩・同僚教師のアドバイス	学校全体での研究活動	他校の研究発表会への参加	地区の学年・教科別等の研究会	民間教育研究団体、自主サークルへの参加	組合活動	職場の雰囲気や人間関係	悩みを相談できる友人の存在	子どもたちとの交流	すぐれた著作との出会い	自分の意欲や努力	その他	N(回答者実数)
2 GC	37.3	2.5	29.7	18.6	22.0	39.8	15.3	6.8	5.9	1.7	31.4	5.1	16.1	16.1	47.5	0.8	127
3 GC	30.9	4.5	37.1	9.6	16.9	37.1	20.8	5.6	10.7	0.6	32.0	6.7	19.1	14.6	48.3	1.1	187
4 GC	29.1	6.0	29.8	12.6	15.9	34.4	15.9	7.9	18.5	3.3	28.5	12.6	19.9	17.2	40.4	1.3	152
5 GC	15.7	2.1	30.0	15.0	14.3	28.6	13.6	3.6	19.3	3.6	40.0	11.4	38.6	21.4	37.1	0.7	143
6 GC	16.1	2.2	28.5	18.2	24.1	28.5	13.1	5.8	13.9	1.5	36.5	13.9	35.0	15.3	41.6	0.7	139
7 GC	9.7	1.8	32.7	17.7	31.9	15.0	11.5	5.3	8.8	0.9	38.1	10.6	46.9	8.0	45.1	2.7	114
8 GC	7.3	1.2	34.1	12.2	39.0	13.4	13.4	3.7	8.5	0.0	42.7	11.0	47.6	11.0	42.7	1.2	82
9 GC	4.7	2.3	26.4	16.3	54.3	17.8	10.9	3.9	5.4	0.0	36.4	14.0	59.7	10.1	33.3	0.8	130
全体	20.0	3.1	31.1	14.8	25.9	28.1	14.7	5.4	11.8	1.5	35.1	10.6	33.8	14.6	42.1	1.1	1074
C5/C6	***				***	***	*	**	**			*	***	**			

※表の右端の「*」は2GC~5GC/6GC~9GCのカイ二乗検定の結果
(*<0.05, **<0.025, ***<0.01)

《図表11-4》 力量を高めるため個人的に努力している
内容(複数選択可)

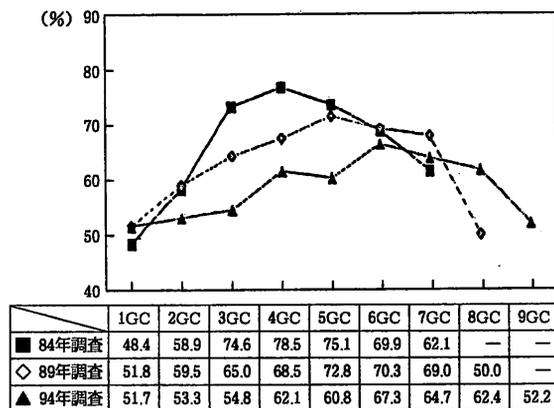
	実践を他の人に見せ、批評してもらう	実践について児童・生徒に意見や感想を聞く	実践の記録・反省をとる	教材研究・指導案等、授業の準備を丹念にする	積極的に学校外の研究会に参加する	自主的な研究会・サークルに参加する	学問・芸術への造詣を深める学習をする	教育学・心理学等の専門書を読む	一般教養を身につけ、人間的に成長する努力をする	その他	N(回答者実数)
2 GC	18.8	14.3	42.0	14.3	26.8	7.1	42.0	42.0	67.9	6.3	113
3 GC	11.4	12.0	22.5	23.4	30.5	24.6	40.1	49.1	69.5	5.4	167
4 GC	14.6	9.5	33.6	27.0	29.9	25.5	38.0	53.3	62.8	5.1	137
5 GC	17.9	13.8	23.6	27.6	34.1	26.8	35.0	56.9	59.3	4.1	124
6 GC	21.6	24.3	39.6	45.9	27.0	30.6	30.6	39.6	52.3	2.7	112
7 GC	35.4	20.3	36.7	36.7	24.1	16.5	24.1	39.2	44.3	7.6	80
8 GC	27.0	20.6	27.0	28.6	23.8	28.6	19.0	27.0	44.4	3.2	64
9 GC	21.8	28.7	31.7	30.7	20.8	14.9	28.7	29.7	37.6	4.0	101
全体	19.4	16.9	33.6	28.6	27.9	22.1	33.9	44.1	57.1	4.8	898
C5/C6	***	***		***	*		***	***	***		

※表の右端の「*」は2GC~5GC/6GC~9GCのカイ二乗検定の結果
(*<0.05, **<0.025, ***<0.01)

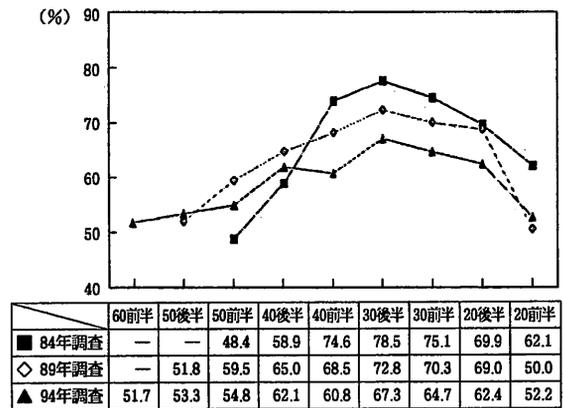
(2) 「教師は教材・教科書・教授方法を決定する権限が与えられなければならない」について

この設問は、教授活動における教師の自己裁量権について尋ねたもので、教師の専門職性に関わっている。まず、気がつくことは、年齢集団別に整理したグラフ《図表12-2》で、3回の調査結果が示す数値の推移が形のよく似た弧を描いているということである。これは、教授活動における自己裁量権を教師が持つべきだという教職観が、加齢効果の影響下にあることを示している。それによれば、教授活動における自己裁量権を持つべきと考えている者は、3回の調査とも、新任期(20代前半)に少なく、経験を積むにしたがって次第に増加、30代後半で最大値に達し、40代以降は減少している。新採教師の賛成者が比較的少ないのは、《図表12-3》からわかるように、彼らの多くが授業実践に関連する事柄(「適切な発問によって子どもの思考を発展させること」新採コーホート54.5%>全体27.9%、「授業全体を組み立て、展開

《図表12-1》



《図表12-2》



(2) 教師は教材・教科書・教授方法を決定する権限が与えられなければならない。

すること」46.4%>20.2%、「教材研究を深めること」38.4%>19.8%）に「行き詰まり」を感じており、日々の教授活動に必ずしも十分な自信を持っていないからであろうと推察される。また、《図表12-4》「行き詰まったときの支え」にあるように、新採教師は自らの教授活動を実践するにあたって他者からの支持を積極的に必要としており（「若手教師のアドバイス」新採コーホート27.7%>全体9.3%、「年輩教師のアドバイス」31.3%>19.2%、「教務や学年主任のアドバイス」7.1%>2.6%）、自己裁量権を主張するだけの自信を、実践活動の中から未だ獲得し得ていないのであろう。

その後、30代後半まで自己裁量権の要求が増加していることは、彼らのほとんどが一般教師として（おそらくそのほとんどは学級担任として）日々教授活動に携わっていることを考えれば、彼らの日常的な課題からの要請として、自由な教授活動を展開するために自己裁量権を要求しているものと推察される。つまり、新採教師から30代後半に向けての自己裁量権の要求の増加は、教授活動の実践者としての熟練化の過程と関係しているのである。とすれば、

《図表12-3》 実践上の「行き詰まり」の問題（複数選択可）

	子どもの気持ちを理解すること	子どもの能力差に対応すること	子どもに基礎学力を定着させること	クラスをまとめていくこと	子どもに厳しく対応すること	子どもにしつけを徹底させること	随習児や問題児の指導	講義時間より子どもの思考を尊重せよと	授業全体を組み立て、展開すること	教材研究を深めること	教育機器などの取り扱い	美術・音楽・体育など実技面の指導	教育観等の先輩・同僚教師との意見の相違	教職員間の人間関係	学校を管理・運営してゆくこと	父母との対応	教職に対する不適性	その他	N (回答者数)
2 GC	36.9	38.5	29.2	4.6	23.1	30.8	21.5	16.9	10.8	7.7	16.9	3.1	23.1	29.2	53.8	23.1	1.5	4.6	68
3 GC	27.3	39.8	22.7	7.8	13.3	20.3	18.8	9.4	7.8	9.4	17.2	13.3	21.1	29.7	43.0	8.6	8.6	6.3	128
4 GC	18.6	46.0	29.2	3.5	12.4	24.8	27.4	18.6	14.2	15.0	22.1	11.5	16.8	31.0	30.1	11.5	13.3	4.4	113
5 GC	27.7	52.7	29.5	8.0	8.0	22.3	28.6	19.6	10.7	15.2	11.6	19.6	20.5	29.5	14.3	12.5	14.3	8.0	113
6 GC	32.8	65.5	36.2	16.4	11.2	19.8	19.8	34.5	23.3	24.1	12.1	12.1	14.7	19.0	3.4	13.8	15.5	2.6	117
7 GC	42.9	64.3	36.7	15.3	12.2	20.4	17.3	34.7	24.5	23.5	9.2	15.3	11.2	21.4	1.0	14.3	20.4	3.1	98
8 GC	34.8	62.1	43.9	16.7	13.6	30.3	24.2	37.9	24.2	22.7	4.5	7.6	24.2	25.8	1.5	12.1	19.7	4.5	67
9 GC	38.4	58.0	36.6	33.9	24.1	25.0	20.5	54.5	46.4	38.4	5.4	20.5	7.1	20.5	0.0	15.2	25.9	2.7	112
全体	31.7	53.3	32.3	13.5	14.3	23.5	22.2	27.9	20.2	19.8	12.7	13.7	16.8	25.7	18.0	13.3	15.2	4.6	816
C5/C6	***	***	***	***				***	***	***	***	**	***	***		***			

※表の右端の「*」は2GC~5GC/6GC~9GCのカイ二乗検定の結果 (*<0.05, **<0.025, ***<0.01)

《図表12-4》 行き詰まった問題に対する支え

	自分の努力	教育専門書等からの示唆	若手教員のアドバイス	年輩教員のアドバイス	教務や学年主任のアドバイス	教頭や校長のアドバイス	指導主事のアドバイス	学生時代の恩師のアドバイス	家族や友人のアドバイス	その他
2 GC	50.8	20.0	0.0	10.8	0.0	3.1	0.0	0.0	3.1	12.3
3 GC	52.3	16.4	0.8	10.2	0.8	2.3	0.0	0.0	11.7	5.5
4 GC	37.2	21.2	0.0	15.0	0.9	5.3	0.0	0.0	14.2	6.2
5 GC	38.1	22.1	3.5	16.8	0.9	3.5	0.0	0.0	10.6	4.4
6 GC	27.6	12.1	9.5	23.3	3.4	0.9	0.0	0.0	21.6	1.7
7 GC	27.6	10.2	18.4	22.4	4.1	0.0	0.0	0.0	11.2	6.1
8 GC	21.2	9.1	16.7	24.2	3.0	0.0	0.0	0.0	24.2	1.5
9 GC	10.7	5.4	27.7	31.3	7.1	0.9	0.0	0.0	9.8	6.3
全体	33.5	14.7	9.3	19.2	2.6	2.1	0.0	0.0	13.3	5.3

自己裁量権の要求がピークを示す30代後半は、学年主任・研修主任として教授実践の中心的な役割が期待される実践の熟練化の一つのピークを示しているのかもしれない。

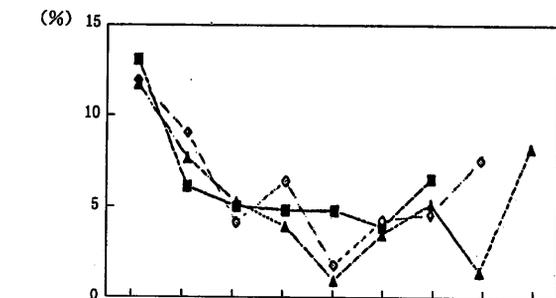
では、なぜ教務・校務主任、指導主事という役職に就任する者が出てくる40代前半以降、自己裁量に賛成の態度を示す者は減少していくのだろうか。おそらくここには教師の教育実践家としての熟練化とは別の論理が働いているのであろう。教務・校務主任、指導主事、教頭・校長といった管理職への就任は、実際的な教授実践から離れたポジションに身を置き、客観的に教育活動を眺めるようになることを意味する。こうした立場に立ったとき、教師の自己裁量権の問題は、自分が教育を実践することにおける自己裁量権の問題としてではなく、他の教師(経験の乏しい新任教師を含む)が自己裁量に基づいて教育活動を行うことに対する態度表明の問題として認識されることになる。同じ自己裁量権の問題が、まったく別の問題となってしまうことで、彼らは消極的な態度をとることになるのではないだろうか。教授活動の自己裁量権は、専門職においてもっとも重要な要素である。教師集団がその内部にその権利の行使を抑制するメカニズムを持っているのだとしたら、半専門職と言われる教職に固有の問題は、実践家としての教師と管理職の教師がまったく別の存在としていることとの関連で考えなければならないのかもしれない。

ところで、この意見に対する態度には、もう一つ注目すべきことがある。それは、20代後半から40代前半かけての教師で教授活動の自己裁量権を求める者が84年、89年、94年と、次第に減少してきているという事実である。管理職に就き教授活動の実践から離れていく40代後半からの者はともかくとして、教授活動において熟練性を高めていく30代前半から40代前半にかけての教師において、自己裁量権に対する意識が年々弱まってきていることは、その原因を含めて今後検討していく必要がある。

(3) 「教師は経済的に多少恵まれなくとも清貧に甘んじねばならない」について

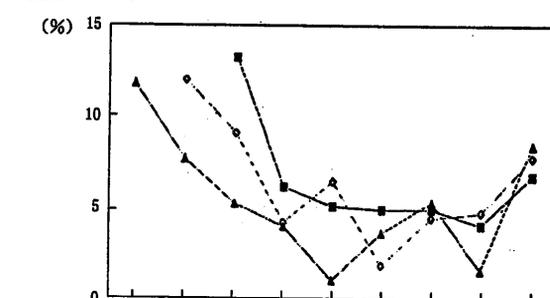
この意見は教職に関する聖職者論との関連で用意したものであるが、前問(2)の結果と異なり、コーホート効果が顕著に見いだされる結果となっている。《図表13-1》を見ると、「教師は清貧に甘んじねばならない」という意見に「そう思う」と回答した者は、全体として10%にも満たないが、特に大学紛争期に学生時代を送った第5GCに少なく、それを境に古いコーホートも新しいコーホートもわずかではあるが多くなっている。賛成の態度を示している者がもっ

《図表13-1》



	1GC	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC
■ 84年調査	13.1	5.9	4.8	4.6	4.6	3.7	6.4	—	—
◇ 89年調査	11.9	8.9	3.9	6.2	1.5	4.1	4.4	7.4	—
▲ 94年調査	11.7	7.5	5.0	3.7	0.7	3.3	5.0	1.2	8.1

《図表13-2》



	60前半	50後半	50前半	40後半	40前半	30後半	30前半	20後半	20前半
■ 84年調査	—	—	13.1	5.9	4.3	4.6	4.6	3.7	6.4
◇ 89年調査	—	11.9	8.9	3.9	6.2	1.5	4.1	4.4	7.4
▲ 94年調査	11.7	7.5	5.0	3.7	0.7	3.3	5.0	1.2	8.1

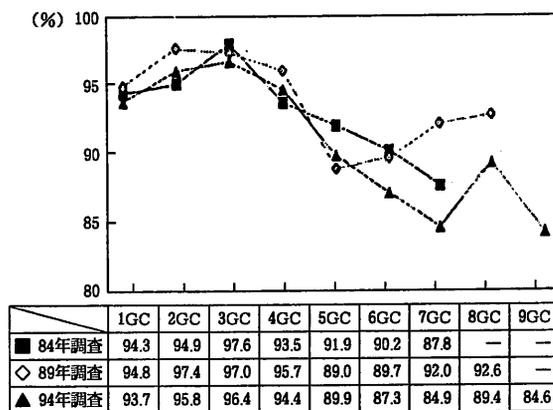
(3) 教師は経済的には多少恵まれなくとも清貧に甘んじねばならない。

とも多いのは第1GCであり、戦時期の教育を受けていることと関連があるかもしれない。経済的な問題は家庭生活上の変化と関連していると予想していたが、加齢効果よりもコーホート効果が顕著であるとの結果が得られたことは興味深い。後に触れるが、この意見同様、教職における経済的側面を扱った「教師は自分たちの仕事をより充実したものとするために職場の労働条件や賃金について団結して改善していかねばならない」(5)という意見に対する賛否が加齢効果を示していることを併せて考えれば、この意見はコーホート効果を帯びた聖職者意識と結びついていると考えることができる。

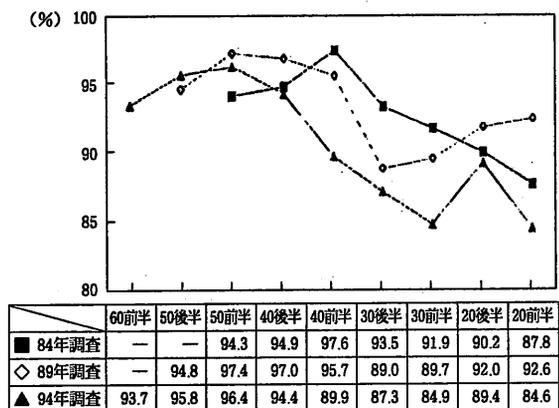
(4) 「教師は次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たねばならない」について

この意見に対する回答にも、コーホート効果の影響が見いだされる。《図表14-1》にあるように、第7GC以降の若い世代には必ずしも一貫した傾向は認められないが、3回の調査とも、第1GCから第4GCにかけて「使命感を持つべき」と考えている者が他のコーホートに比べて多いという結果が得られた。もちろん、すべてのコーホートで9割前後が「そう思う」と回答しているので、この結果のみをとって、若い世代の使命感が薄れていると言い切ることにはできない。しかし、年齢集団別のグラフから明らかなように、30代前半から40代前半にかけての、ちょうど教育実践の主たる担い手として期待される年齢の教師集団において、年々使命感が薄れてきていることを考えれば、日々の教育実践における使命感の希薄化は、教師に起きている重要な変化の一つとして指摘せねばならないと思われる。

《図表14-1》



《図表14-2》

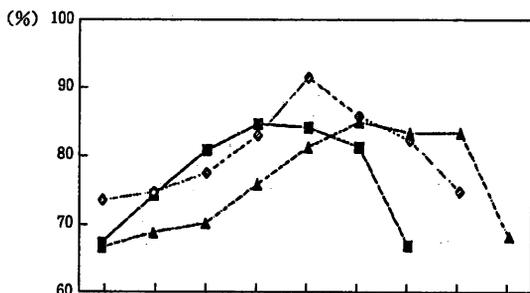


(4) 教師は次代を担う青少年を育成しているという強い使命感をもたねばならない。

(5) 「教師は自分たちの仕事をより充実したものとするために職場の労働条件や賃金について団結して改善していかねばならない」について

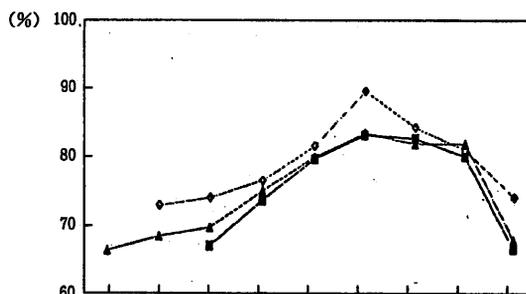
教職の労働者論に関連したこの意見には、明らかに加齢効果が認められる。この加齢効果は、年齢集団ごとのカテゴリー間の数値が、3回の調査を通じてほぼ一致した弧を描いていることに、明確に示されている《図表15-2》。ここからは、30代後半にかけて賛成意見が増加し、その後減少していくという特徴が指摘できる。教師の生活上の経済的側面に関連した先の「清貧に甘んじねばならない」(3)という聖職者論に関わる意見でコーホート効果が優位だったのに

《図表15-1》



	1GC	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC
■ 84年調査	66.9	73.8	80.1	83.7	83.2	80.4	66.3	—	—
◇ 89年調査	73.1	74.2	76.8	82.1	90.4	84.8	81.4	74.1	—
▲ 94年調査	66.3	68.4	69.7	75.2	80.4	84.0	82.4	82.4	67.6

《図表15-2》



	60前半	50後半	50前半	40後半	40前半	30後半	30前半	20後半	20前半
■ 84年調査	—	—	66.9	73.8	80.1	83.7	83.2	80.4	66.3
◇ 89年調査	—	73.1	74.2	76.8	82.1	90.4	84.8	81.4	74.1
▲ 94年調査	66.3	68.4	69.7	75.2	80.4	84.0	82.4	82.4	67.6

(5) 教師は自分たちの仕事をより充実したものとするために職場の労働条件や賃金について団結して改善をしていかなければならない。

対し、労働者論に関連したこの意見が加齢効果の影響下にあるという結果が得られたのは、職位の変化がこの意見に対する態度に大きな規定力を持っているからであろう。

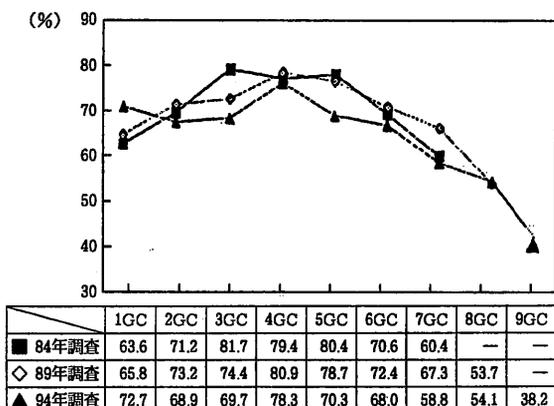
一般に、教師の労働条件・賃金に対する不満は小さくないと言われている。「最近教職を辞めたいと思ったことがある」と答えた者にその理由を尋ねたところ、「仕事量の過重」を理由にあげた者は51.4%、「賃金の低さ」をあげた者は10.0%であった《図表15-3》。ここで注目したいのは、2つの理由とも、年輩になると、それを理由として「やめたいと思ったことがある」者が少なくなるということである。労働条件や賃金に対する不満は30代から40代前半にかけて深刻なものとなるが、その後深刻さを弱めていくのである。こうした見解に拠って立てば、30代後半にかけて上の教職観に賛成する者が増えていくことは容易に推察できるし、その後労働条件が改善され、不満が少なくなるのだとすれば、40代以降の賛成者の減少も納得できる。また、職位の変化は、現実問題として労働条件が改善されないにしても、そうした劣悪な労働条件を承諾させるだけの機能を果たすこともあるだろう。更に、40代以降の職位の変化は、実質的に、団結して自分たちの労働条件の改善のために戦うことが許されない立場(管理職)に彼らを移動させることになる。これらの要因が絡みあって結果的にこの意見に対して賛成の態度をとれる者の減少を生むのではないだろうか。

《図表15-3》 最近教師を辞めたいと思った理由 (複数選択可)

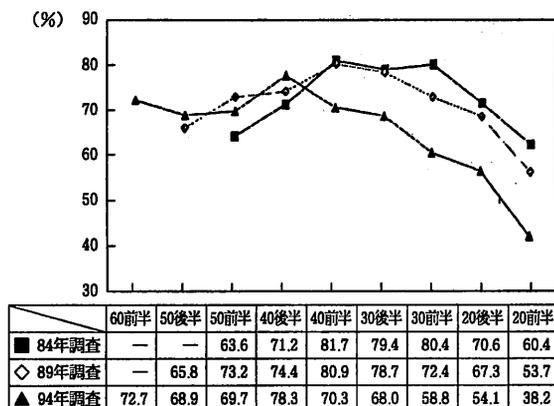
	教育実践における行き詰まり	仕事量の過重	仕事内容に生き甲斐が見いだせなかった	仕事の割に賃金が低いから	職場の人間関係がうまくいかない	職場での管理が耐え難い	教職への不適性	健康上の不安	家庭の諸条件から	その他	N (回答者実数)
2GC	15.6	25.0	37.5	9.4	12.5	12.5	9.4	25.0	9.4	18.8	32
3GC	28.6	36.5	20.6	3.2	12.7	9.5	11.1	33.3	11.1	19.0	63
4GC	10.4	50.7	35.8	3.0	16.4	10.4	23.9	32.8	16.4	13.4	67
5GC	20.3	57.6	6.8	8.5	13.6	3.4	23.7	27.1	25.4	13.6	59
6GC	19.1	67.6	19.1	16.2	13.2	8.8	27.9	14.7	30.9	5.9	69
7GC	18.5	53.7	20.4	22.2	5.6	11.1	27.8	9.3	35.2	9.3	54
8GC	40.5	56.8	27.0	16.2	10.8	10.8	40.5	8.1	18.9	2.7	37
9GC	43.5	51.6	11.3	4.8	4.8	11.3	46.8	1.6	4.8	4.8	62
全体	24.2	51.4	21.3	10.0	11.3	9.5	26.7	19.5	19.5	10.9	443
C5/C6	**	***		***			***	***		***	

※表の右端の「*」は2GC~5GC/6GC~9GCのカイ二乗検定の結果 (*<0.05, **<0.025, ***<0.01)

《図表16-1》



《図表16-2》



(6) 教師は子どもの将来のためにも日本の政治や平和の問題にも積極的に発言していかなければならない。

(6) 「教師は子どもの将来のためにも日本の政治や平和の問題にも積極的に発言していかなければならない」について

この意見についてはコーホート効果について考えておきたい。この意見の結果はコーホート別のグラフにおいて3つの調査結果の軌跡がほぼ等しい弧を描いている《図表16-1》。これは、各コーホートが、成長によっても、経験の蓄積によっても、ほとんど変化しない、特有の政治問題への関与の仕方を持っていることを示している。具体的には、第3GCから第5GCにかけて「積極的に発言していかなければならない」とする者が多く、それ以降のコーホートでは新しい世代になるにしたがって、賛成の態度を示す者が減っていくというものである。新しいコーホートになるにつれて政治問題への積極的な発言の必要を認める者が減少していくということは、教育実践に実質的に携わっている者が徐々に政治問題への関心を低下させていることを意味しており、このことが、教育と政治の関係について、実践のレベルで、どのような変化を生み出しているのかは、今後検討を要する重要な課題となっていくものと思われる。

さて、若いコーホートの教師の政治問題への関心の注ぎ方については、さらに興味深い調査結果がある。《図表16-3》は、教育実践の目的を実現することにおける阻害要因と考えられるものを尋ねた結果であるが、阻害要因として「教育全体ないしは学校の予算不足」「現在の日本の教育制度そのもの」をあげる者が若い世代に少ない。また、《図表16-4》に示す、自分の教育実践に影響を及ぼし変化を生み出したと思われる要因についても「社会問題や政治情勢」をあげている者は若い世代にほとんどいなかった。これらの結果は、若い世代の教師たちに、教育の問題を学校、より厳密には教育実践の場、教授-学習コミュニケーションの中に限定して閉鎖的に

《図表16-3》 教育実践の阻害要因（2つ以内選択）

	児童・生徒の質の低さ	P T Aなどの父母側の干渉	同僚・先輩教員の干渉	教頭・校長など管理職の干渉	組合などの干渉	教育委員会などの指示	文部省などの指示	教育全体・学校の予算不足	現在の教育制度そのもの	家事・育児などの家庭的条件	自分の健康や性格など	自分の主体的な努力不足	仕事量の多さ	その他	N (回答者実数)
2GC	8.6	9.5	1.7	2.6	0.9	5.2	22.4	15.5	44.8	9.5	2.6	13.8	31.0	19.0	124
3GC	9.7	4.6	0.0	2.9	0.6	4.6	16.6	21.1	46.9	11.4	2.3	18.9	23.4	24.0	183
4GC	5.5	5.5	0.7	5.5	0.0	7.5	19.2	15.8	41.1	8.2	2.7	23.3	32.2	15.8	147
5GC	1.5	5.2	1.5	3.7	0.0	6.0	21.6	17.2	52.2	10.4	2.2	14.9	39.6	9.0	137
6GC	5.2	10.4	0.0	4.5	0.0	6.7	24.6	20.1	41.8	3.7	0.0	15.7	47.0	9.7	137
7GC	6.4	9.2	0.0	4.6	0.0	0.9	20.2	11.0	36.7	7.3	0.9	22.0	59.6	5.5	110
8GC	4.9	6.1	2.4	12.2	1.2	7.3	20.7	13.4	39.0	9.8	2.4	13.4	41.5	8.5	82
9GC	6.3	10.2	0.8	7.1	0.8	3.9	16.5	7.1	32.3	6.3	2.4	40.2	47.2	4.7	128
全体	6.2	7.4	0.8	5.0	0.4	5.3	20.0	15.6	42.3	8.4	2.0	20.5	39.0	12.8	1,048
C5/C6	*		*						**	*		**	***	***	

※表の右端の「*」は2GC~5GC/6GC~9GCのカイ二乗検定の結果 (*<0.05、**<0.025、***<0.01)

とらえる傾向があることを示しているのではないだろうか。これに対して、教育実践に直接関わることを辞めた管理職の教師を多く含む年輩のコホートには、教育を、それを取りまく外的な要因との関連でとらえる傾向が見られる。年輩世代にもっとも特徴的なのは、教育の阻害要因として「その他」を選んでいる者が20%前後もいることである《図表16-3》が、そこで記述された要因は、社会の風潮、モラルの低下、家庭教育、入試制度といった社会的・制度的な事象がほとんどであった。コホート効果としてこうした社会的・制度的問題への関連づけがなされているのだとすれば、おそらくそれは第1・第2・第3GCと第4・第5・第6GCが教職準備期にそれぞれ戦争体験と大学紛争というきわめて歴史的な政治社会的イベントに遭遇していることと関連していよう。それに対して、若い世代(第7・第8・第9GC)はそのような政治社会的なイベントに遭遇していない。もちろん彼らはオイルショックを体験しているが、それは政治的な問題としてというよりは、ごく日常的な身近な領域に属した問題として体験されたのである。歴史的な政治社会的なイベントに関心を引き寄せられた経験を持たない彼らは、自分の身の回りで起こった問題を安易に社会政治的な問題に引きつけず、そこで実際に体感される事象との関連でとらえようとする傾向があるのではないだろうか。年輩教師と比較して、若い世代の教育の捉え方を政治的・社会的な関心が希薄なものとして批判することは容易い。しかし、このように考えるならば、彼らの日々の関心のほとんどが教授-学習過程に集中している現実にあっては、政治への関与・責任の意識の希薄化だけを問題視するのではなく、むしろ彼らが政治的・社会的文脈から切り離された教授実践にすっかり巻き込まれ、その中で日々格闘していることとの関連でこの問題をとらえることこそが必要となろう。彼らの関心は実践的であるが故に、教育実践の場を離れられなくなっているのである。

《図表16-4》 教育実践・教職観に影響を与えた事柄 (上位3つ以内選択)

	教育実践上での経験	意味ある学校への赴任	学校内のすぐれた先輩・指導者との出会い	学校外でのすぐれた人物との出会い	学校内での研究活動	学校外での研究活動	組合などの活動	地域の活動・社会教育活動への参加	地域の教育課題発見など	教育界の動向	社会問題や政治情勢など	職務上の役割の変化	個人及び家庭生活上の変化	その他
1 GC	49.6 25.4	15.8 6.3	56.9 31.2	22.8 4.9	31.2 10.2	29.7 8.8	6.9 0.5	7.9 1.5	9.4 0.0	5.4 0.5	6.9 1.5	45.5 5.4	13.4 2.0	0.5 0.0
2 GC	54.4 35.8	22.3 8.0	49.0 23.1	22.3 5.2	28.2 2.8	21.8 5.7	7.8 0.5	10.2 0.5	5.3 1.4	7.8 1.4	6.3 1.4	43.7 8.0	12.1 3.3	2.4 0.9
3 GC	51.2 35.3	21.7 9.5	57.6 29.0	17.1 3.6	22.6 4.1	19.4 5.4	8.3 0.0	4.6 0.5	5.1 0.5	9.2 0.9	3.7 0.0	51.2 6.8	20.7 2.3	3.7 0.5
4 GC	52.8 36.0	27.3 10.6	52.8 26.1	18.0 2.5	18.0 6.2	21.7 3.1	7.5 1.9	3.7 0.6	7.5 0.7	8.7 1.9	5.0 0.2	41.0 4.3	29.2 6.2	5.0 0.6
5 GC	56.6 3.1	22.8 8.1	54.5 23.6	14.5 5.4	24.8 4.1	19.3 7.4	7.6 0.7	7.6 0.7	1.4 0.0	9.0 3.4	2.8 0.7	35.9 4.1	34.5 6.8	4.1 0.0
6 GC	62.4 37.3	20.1 7.3	67.8 25.3	16.8 5.3	24.2 2.0	17.4 4.0	5.4 0.0	3.4 0.0	1.3 0.0	5.4 0.7	1.3 0.0	19.5 4.0	49.7 12.0	3.4 1.3
7 GC	82.9 46.2	17.1 5.9	70.9 26.9	15.4 2.5	17.9 3.4	6.8 0.8	4.3 0.0	6.0 0.0	0.0 0.0	11.1 0.0	1.7 0.0	10.3 0.8	45.3 10.1	4.3 1.7
8 GC	79.8 45.9	15.5 4.7	89.3 32.9	15.5 1.2	23.8 1.2	14.3 2.4	3.6 0.0	8.3 1.1	2.4 0.0	1.2 0.0	1.2 0.0	4.8 0.0	31.0 9.4	1.2 0.0
9 GC	76.0 49.3	24.8 2.2	88.4 37.5	24.8 2.9	32.6 0.7	14.0 0.0	0.8 0.0	3.1 0.0	0.8 0.7	6.2 0.0	2.3 0.0	2.3 0.0	6.2 0.7	3.9 0.7
全体	59.1 36.9	21.1 7.3	62.3 28.0	18.9 4.0	25.1 4.3	19.4 4.7	6.2 0.4	6.2 0.6	4.3 0.1	7.4 0.6	3.9 0.6	32.6 4.4	25.2 5.2	3.1 0.6

※上段は上位3つの合計の割合、下段は第1位として指摘した者の割合。

(7) 教職観と3つの効果(コホート効果・時代効果・加齢効果)

教職観に関する調査結果の比較分析を通じて、教師の意識がコホート効果、時代効果、加齢効果の影響を大きく受けて構成されていることと、その効果のいずれが優位に働くかは、教師の意識の内容領域によって異なることが明らかになった。その要点は次の3点である。

1. コホート効果として、若い世代は教育の公的価値に基づく使命感が弱く、教育を閉鎖的なシステムとしてとらえる傾向が強い。これに対して、中堅・年輩世代は使命感、政治・社会への関心が強い。

2. 時代効果として、若い世代の使命感、教育の国家的な目的に対する政治問題に積極的に取り組んでいこうという意識が近年ますます弱くなっている。
3. 加齢効果の影響としては、30代後半から40代前半にかけての教師を境に、あたかも二人のまったく異なる教師が存在するかのように教職意識にはっきりした差が認められる。これは職位の変化に対応しているように思われる。
次章ではこれら3点のうち、特に第3の知見に注目して、さらに具体的な分析を進めていきたい。(文責・紅林)

3. 学校の中の二人の教師

－職位の変化に着目して－

若手教師と中堅・年輩教師の間には教職観に大きな相違がある。それは、経験の蓄積によっておこる連続的な変化というよりも、むしろ明確な境界をもつ非連続的な変化に見える。

改めて「教育実践を高めるために個人的に努力し実践していること」を尋ねた《図表11-4》を見てほしい。そこでの多くの項目の指摘率は第6GCから第5GCを境にして二分されている。現在感じている行き詰まりの原因を尋ねた《図表12-3》を見てもほぼ同様の結果が認められる。これらのことから、教師を二分する非連続的な変化は、今回の調査(94年調査)における第5・第6GCの教師におこっている変化と仮定される。第5・第6GCつまり94年調査時点で30代後半から40代前半にかけての教師が体験する変化とは何だろうか。教師の結婚は第7・第8GC、子供の誕生も第7・第8GCで経験される体験である。したがって、第5・第6GCに特有な事象は、主任職(学年・研修主任と校務・教務主任)への就任がこの時期に始まるということに絞られる。そこで、第1GC及び退職者を除いた調査対象を、校務・教務主任への昇格がすでに始まっている第5GC以上の世代と、まだ一般教師または学年・研修主任として教授実践に日々関わっている第6GC以降の若手世代に分けて、有意な差があるかどうかを検討したところ、多くの質問において有意な差が認められるという結果が得られた(《図表11-3》から《図表16-3》において右端に記されている「*」は有意差が認められたことを示している)。では、主任になることは、なぜこれほど劇的な変化を生み出すのだろうか。これを検討するために、第5・第6・第7GCの教師を、一般教師/学年・研修主任/校務・教務主任の3カテゴリーに分け、いくつかの質問に対する解答の差異を見ていくことにした。それぞれの表に表れている〈主任になること〉によってもたらされたと推察される教師の変化を簡単に紹介していこう。

(1) 主任職の教職観

まず初めに、教職観にどのような違いがあるかを見てみよう。《図表17》に示すとおり、カイ二乗検定の結果、3つのカテゴリー間に有意な差があると判定されたものは、「教師は次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなければならない」「教師は自分たちの仕事をより充実したものとするために職場の労働条件や賃金について団結して改善していかなければならない」「教師は子どもの将来のためにも日本の政治や平和の問題にも積極的に発言していかなければならない」の3項目であった。「青少年育成の使命感」は一般教師が86.6%と最も低く、学年・研修主任、教務・校務主任となるにしたがって、92.3%、97.1%としだいに高

くなっている。「団結して労働条件を改善」は学年・研修主任が89.2%と最も高く、教務・校務主任になると80.9%とまた低くなる(一般教師は80.7%)。「政治・平和問題に積極的に発言」は一般教師が低く(59.7%)、学年・研修主任も教務・校務主任も等しく高くなっている(78.8%、77.9%)。また、有意な差があるという結果は得られなかったが、「教授活動の自己裁量権」は学年・研修主任になると必要とする者が多くなる(72.9%)が、教務・校務主任になると再び少なくなっている(67.7%)。これらの結果は、いずれも、第2章で行った分析及び考察の内容と基本的に矛盾しない。

《図表17》主任の教職観

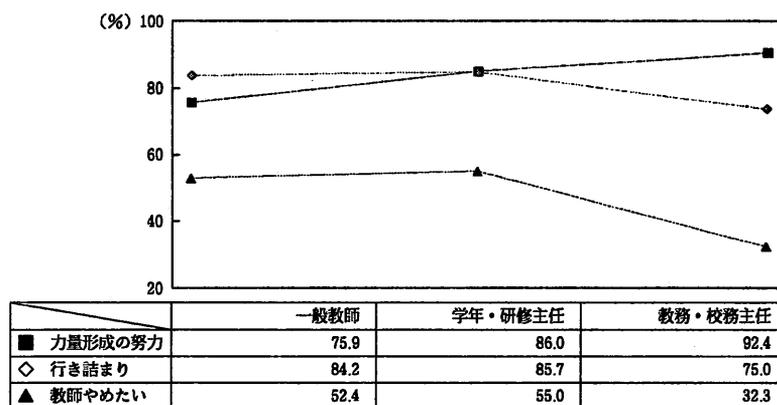
	一般教師	学年・ 研修主任	教務・ 校務主任	P<0.05
教師は学問研究への深い造詣が必要である	88.1	91.0	94.1	
教師には教材・教授方法の決定の権限が与えられるべき	65.1	72.9	67.7	
教師は清貧に甘んじなければならない	4.7	3.6	2.9	
教師は青少年育成の使命感を持つべき	86.6	92.3	97.1	*
教師は労働条件向上のため団結して改善していくべき	80.7	89.2	80.9	**
教師は政治・平和問題について積極的に発言すべき	59.7	78.8	77.9	***
N(回答者実数)	447	222	68	

※右端はカイ二乗検定の結果(*<0.05、**<0.025、***<0.01)

(2) 力量形成のために努力し実践していること

力量を高めるために努力している者は、一般教師(75.9%)、学年・研修主任(86.0%)、教務・校務主任(92.4%)の順で増えており、職位の上昇が力量形成と無関係ではないことがうかがえる《図表18-1》。

《図表18-1》主任の力量形成の努力・行き詰まり・やめたいと思った経験



では、職位の上昇に伴って起こる力量形成の努力内容の変化はどのようになっているのだろうか。《図表18-2》にあるように、いくつかの項目に有意差が認められた。「授業の準備を丹念にする」は学年・研修主任に多く見られる。「学校外の研究会への参加」と「専門書を読む」は校務・教務主任に多く、「一般教養を身につける」は学年・研修主任と校務・教務主任が等しく高い数値を示している。後の項目に有意差はなかったが、一般教師に多かったのは

《図表18-2》主任の力量形成の努力内容

	一般教師	学年・ 研修主任	教務・ 校務主任	P<0.05
実践を他の人に見せ、批評してもらう	24.2	20.4	21.3	
実践について児童・生徒に意見や感想を聞く	24.5	18.8	16.4	
実践の記録・反省をとる	33.6	35.6	37.7	
教材研究・指導案等、授業の準備を丹念にする	31.9	47.1	36.1	***
積極的に学校外の研究会に参加する	23.3	28.3	39.3	*
自主的な研究会・サークルに参加する	21.5	21.5	26.2	
学問・芸術への造形を深める学習をする	31.0	29.3	36.1	
教育学・心理学等の専門書を読む	32.7	41.4	60.7	***
一般教養を身につけ、人間的に成長する努力をする	46.3	56.5	59.0	*
その他	4.4	2.1	13.1	***

※右端はカイ二乗検定の結果(*<0.05、**<0.025、***<0.01)

「実践を批評してもらう」「生徒の意見・感想を聞く」の2項目であり、その他の項目のほとんどは校務・教務主任に努力項目としてあげている者がもっとも多かった。

以上の結果は、まず第一に＜主任になること＞が教育実践家としての熟練化を意味することを示している。一般教師は同僚や生徒からの批評・意見を必要とし、他者の目を通じて自分の実践を高めようとしている。それに対して学年・研修主任になった者は、自分の力で授業の準備を丹念にすることによって実践の質を高めていこうとするのである。しかし、主任になることは実践家としての熟練化だけを意味するわけではない。校務・教務主任になることは、逆に実践家としての教師からの離脱（すなわちそれは管理職としての教師として生まれ変わることにつながっていくのだが）を意味しているように思われる。彼らは実践的な関心を持ちつつも、自分の実践家としての力量を高める場を授業実践の場の中に求めることができないため、研究会に参加したり、専門書を読んだりして、つまりそうした機会を通じて自分が行ってきた実践を反省化することによって、教育者としての力量を高めているのである。

(3) 最近の行き詰まりの有無とその理由

再び《図表18-1》を見てほしい。行き詰まりの有無は、一般教師、学年・教務主任では約85%前後が「ある」と答えており、校務・校務主任は75%とぐっと少なくなっている。

行き詰まりの内容《図表19》を見ると、一般教師に多く、学年・研修主任に少ないものは、「クラスをまとめる」「子どもへの厳しい対応」「適切な発問」「授業の組立て」「教材研究を深める」「教職に対する不適性」といった項目であり、学年・研修主任になるにつれて教授活動において行き詰まることが少なくなっていくことがわかる。

校務・教務主任は「子どもへの厳しい対応」では高い数値を示しているが、教授活動に関連するそれ以外の項目ではすべて、学年・研修主任以上に小さい数値となっている。明らかに、主任職になることは教授活動に関する行き詰まりを低下させる結果になっている。しかし、学年・研修主任の数値の低下は教授技術の熟練化によるものであろうが、校務・教務主任のものはそれとは異なり、そもそも教授活動が彼らの教育活動の中で占めるウェイトが小さくなっていることと関連があるように思われる。校務・教務主任が行き詰まりの原因としてあげている項目は「同僚・先輩教師との意見の相違」「教職員間の人間関係」「学校の管理・運営」である。彼らは教師組織の中間管理職として、人間関係に苦慮し、学校の管理・運営という新しい職務に苦慮しているのではないだろうか。

(4) 教師を辞めたいと思ったことの有無とその理由

《図表18-1》によれば、最近教師を辞めたいと思ったことがある者は、一般教師、学年・研修主任には半数ほどいるが、校務・教務主任になると30%程度に減少している。それではや

《図表19》主任の行き詰まりの原因

	一般教師	学年・ 研修主任	教務・ 校務主任	P<0.05
子どもの気持ちを理解すること	37.4	30.1	27.5	
子どもの能力差に対応すること	59.4	60.6	47.1	
子どもに基礎学力を定着させること	38.5	36.8	37.3	
クラスをまとめていくこと	21.9	8.3	3.9	***
子どもに厳しく対応すること	17.4	8.3	15.7	**
子どもにしつけを徹底させること	26.5	21.2	26.5	
障害児や問題児の指導	21.1	30.1	15.7	**
適切な発問によって子どもの思考を 発展させること	39.0	24.4	19.6	***
授業全体を組み立て、展開すること	28.6	19.2	13.7	***
教材研究を深めること	25.9	17.6	13.7	**
教育機器などの取り扱い	11.5	17.1	17.6	
美術・音楽・体育など実技面の指導	15.0	21.2	5.9	**
教育観等の先輩・同僚教師との意見の相違	16.0	14.5	31.4	**
教職員間の人間関係	22.7	22.3	35.3	
学校を管理・運営してゆくこと	1.6	2.1	31.4	***
父母との対応	14.4	11.9	5.9	
教職に対する不適性	21.9	10.4	11.8	***
その他	3.7	5.7	2.0	

※右端はカイ二乗検定の結果 (*<0.05、**<0.025、***<0.01)

めたいと思った理由について見てみよう。

《図表20》に示すように、やめたい理由で一般教師に多く見られるのは、「教育実践における行き詰まり」と「教職への不適性」、学年・研修主任が「仕事量の過重」と「健康上の不安」、校務・教務主任では「生きがいの欠如」「人間関係がうまくいかない(有意差なし)」であった。学年・研修主任の「仕事量の過重」を理由にあげている者の数値は63.4%と際だっており(一般教師は49.6%、校務・教務主任は33.3%)、熟練した教育実践家としての彼らへ

の期待と負担の大きさがうかがえる。「健康上の不安」が年齢によるものとしたら、校務・教務主任になればいっそうその理由をあげる者は増えるはずであるが、結果はこれに反している。教育実践家として生きる学年・研修主任の仕事量の過重が「健康上の不安」をもたらしているのであろう。校務・教務主任になると、教育実践家ではなくなることによって職務の質の変化及び仕事量の軽減がおこる。しかし、こうした職務の変化を彼らが必ずしも快く思っていないことは、「仕事内容に生きがいが見いだせなくなった」ことを理由にしている者が40%もいることからうかがえる。先に見たように、校務・教務主任の多くは積極的に教師としての力量を高める努力をしているし、それゆえに実践の機会を制限されている彼らは力量形成の場を研究会や自学自習に求めることになっている。教育実践家として力量を身につけ、熟練性を高めた中堅の教師が、実践の機会を奪われ、管理職としての教師に生まれ変わることを余儀なくされている、教師を取り巻く現在の状況が抱えている大きな問題が、ここに見い出せるように思われる。

以上の結果から明らかになることは、主任になることが、一方では教授活動における熟練化を意味し、他方では教授実践からの実質的な離脱を意味するということである。つまり、学校の中には実践家としての教師と管理職としての教師というまったく異なる二人の教師が存在するのである。実践家としての教師は教職経験を積むことによって熟練性を高めていく。しかし、熟練性を高めたところで、彼らは実践の場を奪われる。実践の場を失った教師は、研究会に参加したり、専門書を読むなどして、自分や同僚の実践を客観的・分析的に反省化し、そうした作業を通じて実践に関する力量を高める努力をしている。しかし、それは、自らの実践を高めるための努力ではなく、同僚・若手教師の実践の質を高めるための指導に関わった力量なのではないだろうか。彼らは授業を客観的・分析的に捉える眼を養っている。この眼差しが実践家教師すべてに必要な力量であることは言うまでもない。先に検討したように、常に実践上の課題を抱え、日々絶え間なく起こる突発的な問題に対処することに追われている実践家教師には、教育に関わるあらゆる事象を、実践の枠の中において解釈しようとする傾向が見られる。こうした状況において、実践を客観的に、分析的に捉えることができる教師が隣にいてくれることは、極めて重要な意味を持つ。けれども、二人の教師は意見の交流を図れているだろうか。実践家教師にとって、実践の力量形成の場は実践の場しかない。そんな彼らに、実践家でなく

《図表20》主任の「教師を辞めたい」理由

	一般教師	学年・ 研修主任	教務・ 校務主任	P<0.05
教育実践における行き詰まり	30.9	18.7	4.8	***
仕事量の過重	49.6	63.4	33.3	***
仕事内容に生き甲斐が見いだせなくなった	21.3	17.1	42.9	*
仕事の割に賃金が低いから	11.3	6.5	14.3	
職場の人間関係がうまくいかない	11.7	10.6	19.0	
職場での管理が耐え難い	12.6	6.5	0.0	
教職への不適性	32.6	20.3	14.3	**
健康上の不安	14.3	31.7	23.8	***
家庭の諸条件から	21.3	22.8	19.0	
その他	5.7	14.6	14.3	**

※右端はカイ二乗検定の結果(*<0.05、**<0.025、***<0.01)

なってしまった（実践の場を持たない）教師のアドバイスを、どのように聞くことができるのだろうか。先に見た《図表12-4》で、指導主事や管理職の励ましやアドバイスが行き詰まったときの支えになっていると回答している者が皆無に等しいという結果は、この問題の根の深さをうかがわせる。教育実践への関係のとり方の異なる二人の教師が意見の交流を図り、共同して<教育>を作り上げていく場を、学校の中にどのように確立し保証していくのかを考えていくことが、いま教師の力量形成を考えるにあたって求められているように思われる。

（文責・紅林）

4. 力量形成上の「意義あるもの」と「契機」

今回の報告の最後として、現職教師たちが「現在、自分の教育実践の質を高める上でもっとも意義があると感じているもの」（以下「力量形成上の意義あるもの」と呼称）としていかなる事柄を指摘しているか、また退職教師たちも含めた教師たち全員が「これまでに歩んできた教師としての生活の中で、自分の教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし、変化を生み出したと思われるもの」（以下「力量形成上の契機」と呼称）としていかなる契機を指摘しているのかという、いわば調査の総括的な質問に対する回答結果を中心に報告していきたい。しかし、これらの点に関する全般の特徴はすでに第2回（1989）調査結果の報告時にまとめているので、今回は前2回の調査結果と再度比較し考察すること、なかんずく「学校全体で取り組む校内研究（研修）」に焦点を当てて考察していきたい^(注4)。

《図表21》現在、教育実践の質を高める上で最も意義があると感じているもの（主なものを3つまで複数選択）

項目	教頭・校長のリーダーシップやアドバイスの研修	教委主催の研修	所属校での研修	所属校での学年会・教科会	先輩・同僚教師の個別アドバイス	学校全体での研究活動・研究体制	他校の研究発表会への参加	地区の学年・教科・領域別の研究会	民間教育団体や自主的サークルへの参加	組合活動（教研集会なども含む）	職場の雰囲気や人間関係	悩みを打ち明けられる相手との交流	子どもたちとの出会い	すぐれた著作との出会い	自己の意欲や努力
1 G C	(N=193) 32.1	7.3	32.1	9.8	24.9	41.5	12.4	14.5	19.7	3.6	33.7	3.6	19.6	11.4	29.5
1 G C	(N=193) 27.3	5.3	31.6	12.4	24.4	38.8	11.7	10.5	15.4	4.1	38.5	9.0	14.7	16.5	32.3
2 G C	(N=189) 28.6	2.1	39.2	10.6	23.3	35.4	13.8	11.1	11.6	5.8	29.6	6.3	21.2	13.2	38.6
2 G C	(N=275) 25.5	5.8	28.8	7.3	25.2	34.8	13.9	8.8	14.2	6.6	37.2	8.0	23.0	12.4	36.1
2 G C	(N=124) 37.9	2.4	28.2	19.4	23.4	38.7	16.9	6.5	6.5	2.4	30.6	4.8	18.5	16.1	30.6
3 G C	(N=203) 23.6	4.9	35.5	10.8	28.1	38.9	15.3	12.8	16.7	6.4	26.6	4.9	18.7	12.3	36.5
3 G C	(N=252) 17.1	6.0	20.6	10.3	34.9	33.7	13.9	7.1	18.2	6.7	22.6	5.6	23.4	17.1	27.0
3 G C	(N=188) 29.8	4.3	37.2	9.6	16.3	36.7	20.2	5.9	11.7	1.1	31.4	6.9	19.7	13.8	44.4
4 G C	(N=162) 22.8	4.3	32.1	9.3	29.0	27.8	11.7	9.9	27.3	4.9	23.5	11.7	18.5	20.4	30.2
4 G C	(N=214) 15.4	2.8	38.8	14.5	36.4	25.2	14.0	8.8	16.8	5.6	20.1	15.4	26.6	16.8	23.8
4 G C	(N=153) 28.8	5.9	29.4	13.1	10.3	34.6	15.7	7.8	14.2	3.3	28.1	12.4	15.5	17.0	39.9
5 G C	(N=137) 10.2	2.2	35.6	16.8	32.8	27.7	6.6	9.5	20.4	4.4	27.7	12.4	36.5	21.2	27.0
5 G C	(N=172) 9.8	1.7	41.6	12.7	37.0	28.1	9.2	4.6	17.4	1.7	29.5	16.2	43.9	12.7	22.0
5 G C	(N=142) 16.9	2.8	31.0	14.8	14.3	28.9	14.1	3.5	15.0	3.5	40.8	11.3	38.0	21.1	36.0
6 G C	(N=145) 12.4	1.4	34.5	15.9	50.3	26.9	7.6	5.5	21.4	1.4	29.0	23.4	34.5	11.0	15.2
6 G C	(N=153) 9.8	2.6	32.7	15.7	51.0	16.8	9.8	5.2	14.4	2.6	25.5	23.5	49.7	5.2	15.0
6 G C	(N=140) 16.4	2.1	28.6	17.9	23.6	27.9	12.9	5.7	13.6	1.4	35.7	14.3	35.0	15.0	43.1
7 G C	(N=115) 8.7	2.6	32.2	20.9	52.2	7.9	9.6	10.4	9.6	0.0	32.2	20.0	47.8	12.2	20.9
7 G C	(N=172) 4.7	8.7	26.2	16.9	68.0	7.0	10.5	4.1	6.4	1.7	15.7	28.5	51.2	4.7	9.9
7 G C	(N=114) 9.6	1.8	32.5	17.5	21.6	14.9	11.4	5.3	8.8	0.9	37.7	10.5	47.4	8.8	35.6
8 G C	(N=109) 8.3	12.8	30.3	12.8	60.6	6.4	10.1	10.1	3.7	2.8	14.7	30.3	58.7	7.3	11.9
8 G C	(N= 82) 7.3	1.2	34.1	12.2	28.0	13.4	13.4	3.7	8.5	0.0	43.7	11.0	47.6	11.0	43.7
9 G C	(N=135) 5.2	2.2	25.2	15.5	51.9	17.7	10.4	3.7	5.2	0.0	34.9	13.3	57.0	10.4	31.9
全体	(N=1253) 20.1	4.5	34.2	12.8	35.1	39.1	11.4	10.8	16.9	4.0	37.6	12.4	29.3	13.7	27.9
全体	(N=1504) 17.5	4.8	34.0	12.6	37.2	27.4	5.5	7.4	15.0	4.5	37.1	13.8	30.5	13.0	25.8
全体	(N=1095) 19.9	3.0	30.4	14.5	35.2	27.8	14.6	5.3	11.8	0.0	34.1	10.3	33.2	14.4	41.4

※ 各G Cの数値は、上段：1984調査、中段：1989調査、下段：1994調査、における結果。

※※ 1 G Cにおける1994調査結果は、退職者が多く現職回答者17名のため表記除外した。

(1) 力量形成上の意義あるもの《図表21》

15の選択項目の内ではいかなるものも多く支持されているのかという点での全体傾向は、おおむね前2回の調査結果と同様であるが、「先輩・同僚教師の個別的アドバイス」が10%ほどダウンしていることと、「自分の意欲や努力」が15%ほどアップしていることが目に付く。両項目とも、この傾向は第1GCを除くいずれのGCにおいても共通している。特に年齢の若いGCにおいてこの傾向が著しいことは、彼らの「教頭・校長のリーダーシップやアドバイス」及び「学校全体での研究活動・研究体制」に対する支持率の低さ、あるいは「職場の雰囲気や人間関係」及び「子どもたちとの交流」に対する支持率の高さとも相俟って、彼らが学校内において教職員相互の直接的な交流ではなく、むしろ過ごしやすい職場環境と子どもたちとの日常の交流、そしてその中で自分自身の努力こそ、力量形成の積極的な意義を見だし始めていることを示していよう。

第4～5GCの中堅層を中心に「民間教育研究団体や自主的サークルへの参加」、第1～3GCの年輩層で「教頭・校長のリーダーシップやアドバイス」や「学校全体での研究活動・研究体制」への支持率がそれぞれ相対的に高いことが認められるが、若手層にはそれらはあまり受け入れられていない。また年輩層における「子どもたちとの交流」の支持率がダウンしているのは、前章で述べた管理的仕事の増大による「教育実践家からの離脱化」が生まれるという実態を反映したものではないだろうか。

《図表22》 自分の教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし、変化を生み出したと思われる事柄

—順位をつけて第3位まで指摘：本図表は、前2回の調査結果と比較するために、第2位までのデータを用いて、下記の方式によるウェイトづけ処理をした数値結果表—

GC	項目	教育実践上での経験	意味のある学校への赴任	学校内でのすぐれた人物との出会い	学校外でのすぐれた人物との出会い	学校内での研究活動	学校外での研究活動	組合等団体内での活動	地域の活動への参加指導	地域の教育課題発見	教育界の動向	社会情勢 政治情勢	職務上の役割の変化	プライベートな面での変化
1 GC	(N=193)	28.5	9.1	38.6	14.0	14.2	11.7	1.8	1.3	1.0	1.6	3.1	18.3	2.8
	(N=266)	28.5	12.6	42.1	7.4	11.4	10.7	2.3	1.2	2.7	2.1	1.6	22.1	4.7
	(N=205)	29.5	9.0	40.2	10.2	17.6	16.1	1.7	2.0	1.7	1.2	2.0	12.4	3.4
2 GC	(N=189)	35.2	15.9	34.9	9.8	13.2	8.2	3.4	1.3	0.3	1.3	2.4	18.0	1.9
	(N=275)	34.0	15.0	37.2	8.7	11.1	11.1	3.3	3.1	0.7	2.0	1.5	16.5	6.1
	(N=212)	40.6	7.0	32.5	9.9	10.1	10.6	1.7	2.4	0.7	2.4	1.9	13.7	4.0
3 GC	(N=203)	38.4	16.5	42.9	6.9	10.6	10.6	4.7	0.7	0.0	0.7	0.7	12.3	3.7
	(N=252)	35.8	19.8	43.8	7.1	13.6	10.2	4.1	1.8	0.8	1.2	1.2	5.7	5.3
	(N=221)	39.1	12.4	40.3	7.7	9.0	9.0	1.6	0.9	1.6	3.2	0.5	14.7	6.1
4 GC	(N=162)	32.4	17.3	39.5	9.0	10.8	12.3	3.7	0.6	0.6	1.2	0.3	8.6	8.3
	(N=214)	34.8	16.0	42.2	7.9	13.1	9.9	3.6	2.4	0.2	0.5	1.4	5.7	10.7
	(N=161)	40.1	16.5	34.5	7.5	9.6	7.8	2.5	1.2	0.6	2.2	2.5	12.4	11.2
5 GC	(N=137)	46.0	9.9	35.4	10.2	12.4	10.6	1.1	0.7	0.0	1.8	0.7	7.3	13.5
	(N=172)	40.0	10.1	42.4	8.0	12.5	14.2	1.2	2.4	0.9	0.0	0.9	3.3	12.5
	(N=148)	40.2	11.8	34.1	8.4	9.1	11.5	2.0	2.4	0.3	3.7	1.0	9.1	12.5
6 GC	(N=145)	39.3	7.9	46.3	2.4	11.4	10.3	0.0	1.0	0.0	1.4	0.3	1.7	19.3
	(N=153)	53.4	5.7	49.8	8.1	9.5	7.4	0.7	0.7	0.3	1.0	2.4	1.0	11.5
	(N=150)	46.7	10.7	37.7	8.3	6.7	7.7	1.0	0.7	0.0	2.0	0.0	7.0	19.2
7 GC	(N=115)	58.3	10.0	46.5	4.3	7.0	5.7	0.0	0.9	0.4	0.4	0.9	1.7	9.6
	(N=172)	58.1	3.4	58.8	7.9	10.6	4.1	0.3	1.9	0.6	0.3	0.9	0.3	2.2
	(N=119)	58.7	10.5	41.2	5.5	6.3	1.7	0.0	1.3	0.0	0.4	0.0	4.2	17.2
8 GC	(N=109)	51.8	11.0	58.3	8.3	3.7	2.8	0.0	1.8	0.5	0.9	0.5	0.0	0.5
	(N=85)	93.9	7.1	92.3	4.1	5.3	3.5	0.0	1.8	0.0	0.0	0.0	0.6	14.1
	(N=136)	57.7	7.7	58.7	7.9	6.3	2.5	0.0	0.7	0.0	1.1	0.7	0.4	1.1
全体	(N=1253)	40.7	12.6	42.2	8.4	10.9	9.5	2.2	1.0	0.4	1.2	1.2	9.8	7.0
	(N=1504)	46.9	15.1	51.7	9.3	14.1	1.7	2.9	2.4	1.2	1.4	1.7	10.9	8.5
	(N=1437)	43.2	11.3	39.8	8.1	9.5	8.6	1.0	1.5	0.7	2.0	1.1	9.5	8.8

※ 各GCの数値は、上段：1984調査、中段：1989調査、下段：1994調査、における結果。

※※ 但し、表記の数値＝〔(第1位の選択者数)×2+(第2位の選択者数)×1〕÷(回答者数×2)

(2) 力量形成上の契機《図表22》

これについても上述の「力量形成上の意義あるもの」と同様、前2回の調査から引き続いて「教育実践上での経験」及び「学校内でのすぐれた人物との出会い」の2項目に集中して各GCとも共通に支持率が高い結果を示している。この点についての詳しい考察は前回報告時に論述しているので重複を避けるが、前者項目の支持率が高い理由は、それぞれの教師が様々な条件の中で、様々な特徴を持った子どもと出会い、様々な試行錯誤を繰り返しながら自分なりの考え方や方法・技術を身につけていくことによって次第に力量成長を果たしているという手応えを感じとってきているからに他ならないであろう。また後者項目の支持率が高い理由は、日常の実践の中で迎える指導上の“つまずき”や“空回り”に対して、身近にいる経験豊かな先輩教師や指導者からの的確で具体性を持ったアドバイスを得ることが多い経験を経てきているからに他ならないであろう。

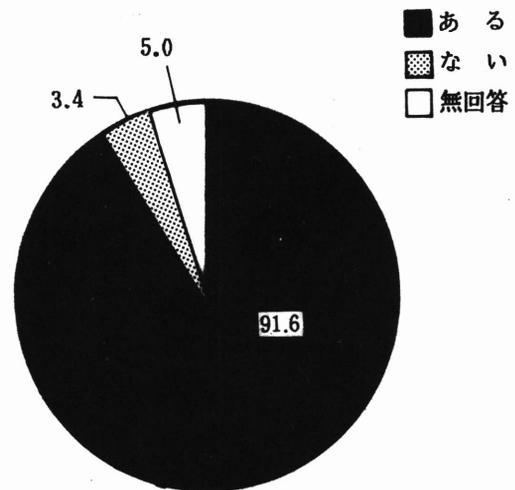
第6～8GCに「プライベートな面での変化」への支持率が高く、第4GCより上の年輩層に「職務上の役割の変化」への支持率が高くなっているのも、前2回調査結果と傾向を同じくしている。前者は、主に女性教師を中心に「出産・育児」の経験であり、後者は学校内での管理的な職務への就任を中心的な意味内容としていると思われる。

以上の全般的傾向をふまえて、「学校共同の研究（研修）」問題へと考察を進めていきたい。

(3) 学校共同の研究（研修）

近年、学校全体で一つのテーマの下に取り組む共同研究（研修）が盛んである。その傾向は、1989年の学習指導要領の改訂以降、「新しい学力観」が叫ばれる中で一層加速されてきている。回答者の勤務する学校の実に9割強がテーマをもって取り組んでいる《図表23-1》。このような傾向は、一般論としては学校内での教育研究を活性化し教育実践の質を高め、それに取り組む過程の中で各教師の教育研究力量や実践力量を高めていくと考えられ、積極的な評価が与えられねばならない。しかし、個別的現実的には研究推進上幾つかの問題を抱えており、各教師の力量形成にとってはむしろ阻害要因にすらなりかねないものになってきているといわれる。この点について今回（1994）調査から考察してみたい。

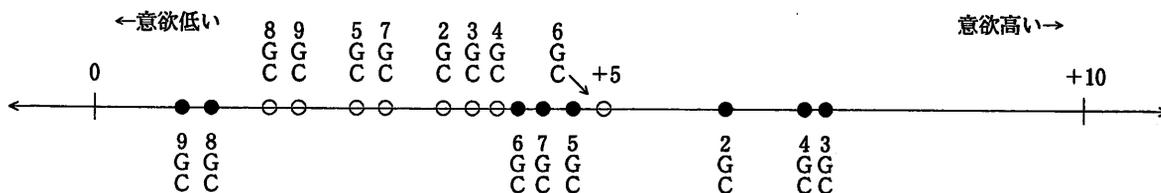
《図表23-1》現在の赴任校は、全校で取り組んでいる研究（研修）テーマがあるか



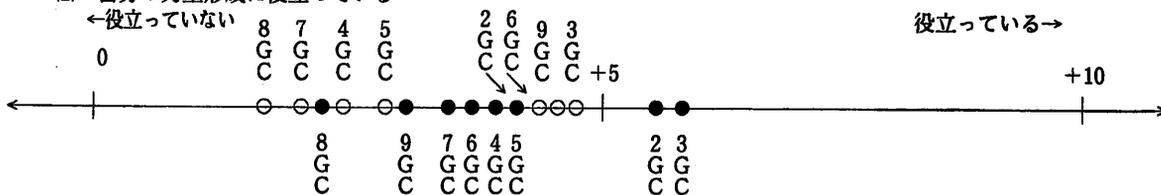
《図表23-2》は学校共同研究（研修）の企画・推進に対する現在の気持ちを5段階尺度で回答してもらい、それに図中のようなウエイト付け処理したうえで表記した結果を示している。全体として、「自分は意欲的に取り組んでいる」「自分の力量形成に役立っている」とも肯定的な評価が下されているが、各GC毎にその程度に違いが見られる。「意欲的に取り組んでいるか」という問いに対しては、男女とも第8～9GCの自己評価が相対的に低い。特に男性の場合、それ以外のGCの自己評価が高いのと比較して目につく。この傾向はまた、「自分の力量形成に役立っているか」という問いに対してもいえ、第8GCは男女とも相対的に低い指数値になっている。それに対して、年齢段階が上の年輩層になるほどおおむね肯定的な評価は高

《図表23-2》 学校研究(研修)の企画・推進に対する現在の気持ち

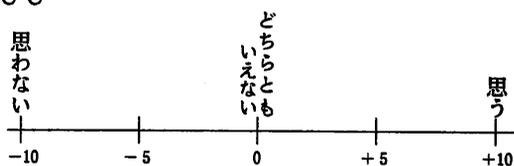
(1) 自分は意欲的に取り組んでいる



(2) 自分の力量形成に役立っている



〈ウエイトづけ処理後の指数値〉



		9 G C	8 G C	7 G C	6 G C	5 G C	4 G C	3 G C	2 G C
(1)	女○	2.56	2.31	3.33	5.00	3.24	4.31	4.00	3.75
	男●	1.22	1.71	4.59	4.39	4.89	6.10	6.14	5.68
(2)	女○	4.39	2.39	2.76	4.42	3.57	2.98	4.81	4.38
	男●	3.61	2.82	3.88	4.13	4.38	4.33	5.43	5.11

まり、最も自己評価が高いのが第3 G Cである。前述のように、このG Cには管理的職位に
 いる教師が多い。そして研究(研修)の実質的な中心として企画・推進に当たっていく中
 堅層は、その両者の中間的位置にある。それぞれの層はどのような受けとめ方をしているのか、
 第8 G C、第6 G C、そして第3 G Cにおける代表的意見を、学校の共同研究(研修)につい
 て尋ねた自由記述欄から以下整理してみた。

第8 G Cの教師たちの評価を相対的に低くしているのは、研究(研修)テーマと自己の問題
 意識との不一致によるモラル(意欲)の低下と、研究推進にあたっての精神的労力的負担の
 過重な増大である。例えば次のような声が寄せられている。「テーマがそこを中心に広がって
 いく活動になる取り組みであればよいのだが、そうではなく『粹』になってしまっており、テ
 マという粹の中からはみださないように研修を行なっていこうとしているため、大変制約の多
 い活動になっているため、大変苦しい。自分の研究になっていない。」(男性) / 「本当の必
 要で、やりたいことではないのに、やるべきことだからがんばるといふ、組織員としての成長
 だけは感じている。」(女性) / 「自分自身が専門書を読み、その中で自分がこの方針で取り
 組んでいこうと思ひ、実践していこうと考えていたが、全体の研修では、その考えが否定され、
 受け入れてもらえない。」(女性) / など。このような声は第8 G Cばかりではないのだが、
 新任期を終えて自分の実践上の課題が見え始めてきたライフコース上の時期に差しかかって
 いる第8 G Cの教師たちには特にそのような思いが強まってくるのであろう。負担増という点に
 ついては、次のようである。「勉強にはなっているが、過重すぎて(帰りが遅かったり、土・
 日に持って帰って仕事をしなければならない状態)家庭のことができないので、これではいく
 ら教師として立派になっても、いけないのではないかと思う。」(女性) / 研究内容が子ども

におりていくようなものではなく、仕事量が多くなるだけで、研修内容や方法に疑問を感じる。」(男性) / など。この点は、第1章で考察してきたように、家庭でも「家事・育児」を始めとするかなりの仕事を背負っている女性教師から特に多くの指摘が寄せられた。

第6GCは、研究(研修)の実質的な中心として企画・推進に当たっていく位置にある教師が多い。その企画者・組織者としての役割を担いながら、新たな力量形成の手ごたえを感じている。しかし他方で研究内容や取り組み方に対する評価も厳しい指摘が寄せられてくるようになる。「研修を推進する立場ということで、周囲の人々の気持や考えを押し量り、運営できる力量が備わってきた。」(男性) / 「研修の中心として学力観等についての研修を自分自身で深めることができた。人の和というものも考えるようになった。」(女性) / 「自由に発言できる雰囲気があるので、自分が本当に困っていることや提案などを発言して、助言してもらえる。しかし『新学力観』などという言葉にこだわりすぎて、子どもの側からの発想にかけ、あまり役立たない。」(男性) / 「およそ2年間単位の市教委の『委託』という形でいろいろなテーマで研究発表が行なわれているが、テーマがこちらが選んだものでないため、そのテーマに無理に合わせるような研修であり、発表であるような気がする。」(女性) / 「研修内容が子どもの教育にはね返るものならばいくらやってもいいが、それを研究発表会として他校の先生方に見せることに労力を使い過ぎている。」(女性) / など。

第3GCの教師たちは、管理職的な職位についている者が多いためか、肯定的な評価の高さを支えている声は、新しい教育の方向性への対応と教師の資質向上を目的とした研修の必要性を訴える内容のものである。「教育の現代的課題の一つである『個に応じた学習』展開をするための授業改善をしているが、授業を通して力量を高め、意欲をもって諸活動に向かう教職員育成に役立っていると思う。」(女性) / 「新学力観・指導観とは何かの探究」(男性) / 「自分も含め教師の意識改革にとって研修は大切である」(男性) / 「教師にとって学校教育目標を達成するには、研修に力を入れ、授業力をつける他ないと考えるから。」(男性) など。

以上のような声、特に若手層の教師たちから研修の内容と取り組み方についての問題点を指摘する声に耳を傾けることは、この学校の共同研究(研修)活動を、一人一人の教師の力量形成にとっても有効かつ有意義なものとするためにも必要であろうし、研究活動自体の問題点やその改善の方向性を探ることにもつながっていると思われる。(文責・山崎)

5. まとめ

(1) 教師の「生活実態」と「力量形成」という問題

教師が、教師としての専門的力量を獲得していく過程を把握し、明らかにしようとする際に、その生活実態調査を欠かすことはできない。なぜならば教師の専門的力量は、その教師の人的成長と深く結びついており、その人的成長は学校生活の中だけではなく、家庭生活や地域社会生活などの中での諸経験も含めて全体としてもたらされるものであるからである。そもそも「ライフコース・アプローチにもとづく教師の力量形成の研究」とは、教師の個人及びGCが形成するライフコースの中には複数の時間軸が束ねられているがため、それを「個人時間(加齢・成熟)」と「社会時間(家族や職業などの周期)」と「歴史時間(時代・歴史)」という3つの側面からとらえ、これらの時間の束の中で遂行されている教師としての力量形成の営みを考察することに重要な特長を有しているのである。

そのことを痛感し、85補充調査は実施されたのであるが、今回94調査における簡単な生活時

問調査項目の結果からも、教師の日常生活は非常な多忙さの中にあり（しかも85補充調査時よりもさらに一層深刻になってきており）、それが力量形成にも多大な影響を及ぼしていることが再認識された。とりわけ女性教師をめぐる環境は厳しく、育児や家事などの家庭生活の実態を抜きにして彼女らの教師としての力量形成を語ることはできないほどである^(註5)。にもかかわらず、そのような基本的な認識を欠落したままに、教師としての「職能成長論」や「熟練化論」が語られ、その一般的な段階論が提起されることが従来多かったのではないだろうか。この点であらためて上述の3つの時間を束ねて考察することのライフコース・アプローチの意味を再確認しておく必要がある。

(2) 教師の「集団」と「力量形成」という問題

第2章では、3回の調査にわたって共通に設問しておいた教職観調査をGC間の違いに着目しながら比較分析した。そしてその傾向結果の中に、「コーホート効果」と「加齢効果」と「時代効果」という3つの影響要因が集約的に含まれていることが確認できた。これは3つの効果の集約点として調査結果をとらえ、その特徴を把握するという視点からの試みであった。その一つの結果としてGC間におけるそれぞれの教職観の分析を通して、次のようなライフコース上のある種の非連続的ともいえる変化のもつ問題性を再認識するに至った。

教師としての専門的力量的形成とそのプロセスを語ろうとする場合、多くは「専門的力量」の中身を「学習指導や生活指導を直接に担う実践家としての力量」（これを「狭義の意味での実践家」と仮称）としてイメージしたり、その形成のプロセスをそのような狭義の実践家のままの成長（これを「実践家としての熟練化」と仮称）として描いてしまったりしている。しかし現実には、40歳代に入るとの教師は、学級担任を離れ、教師集団の指導者・組織者としての仕事や、学校全体の管理的・運営的仕事に従事（これを「広義の意味での実践家」と仮称）するケースが次第に増えてくる。それゆえ仕事上の問題意識、行き詰まりや悩みなどの具体的内容もそれまでとは異なってくる。そのような実態を「実践家からの離脱化」という表現であえて呼んだのであるが、本来それは「（狭義の意味での）実践家からの離脱化」であって、広義の意味では「実践家としての熟練化」の重要なもう一つの姿であるといってもよい。

狭義の意味での実践家の実践を支え、それを豊かに展開させ、かつ彼らの「実践家としての熟練化」を援助する役割を担うことのできるような広義の意味でのもう一つの「実践家としての熟練化」のあり様、すなわち力量形成の問題が独自の研究課題として浮かんでくるのである。このことは、教師の力量形成の問題を個人的レベルばかりで考えるのではなく、学校全体としての教師の「集団としての力量」のあり方、教師の力量形成の問題を集団的レベルで問うことでもあろう。

(3) 教師の「共同研究」と「力量形成」という問題

教師が教師としての力量形成を果たしていく上で、「意義あるもの」及び「契機となるもの」をみていくと、インフォーマルなもののもつ意味の大きさに気づかされる。しかし近年では、そのインフォーマルな要素も取り込みつつ生涯にわたる様々な研修諸制度が整備・体系化されてきている。それは一人一人の教師の力量形成に寄与し促進を図ろうとの発想からであるが、現実には受け手側のニーズに合っていないなど多くの問題を抱え、有効に機能しているとはいえない。

その中で、各学校がそれぞれ独自にテーマを設定し教師集団が共同して研究を推進していく「学校の共同研究（研修）」が注目される。それは本来、子どもたちの現実の姿から出発し、

様々な経験と力量を持った教師たちが互いの力を発揮し合いながら研究を進め、そのことが日々実践に直接的に還元され、かつその中で教師もまた研究と実践の力量を獲得していけるものだからである。しかしながら、これもまた急速な興隆傾向の下で、インフォーマルな取り組みからフォーマルな取り組みへと実質的に移行しつつある。そのことによって研究テーマの設定の仕方やテーマ内容の問題、研究の方法や取り組みの仕方、あるいはまたその成果の生かし方などの点で問題が生まれ、個々の教師の力量形成にとってもまた阻害要因にさえなりかねなくなっている。この点についての再検討が課題となってきた。

同時にこの課題は、力量形成に寄与するインフォーマルな機能をフォーマルなものとして制度化し整備しようとする際にも一般に生ずるものであって、力量形成の援助プログラムを構想していくにあたっての重要な視点を提起しているものである。(文責・山崎)

【注及び参考文献】

- (1) 「教師は、教師としての専門的な力量を、いかなる場において、いかなることを契機として、いかなる具体的内容のものとしてそれを自覚しながら、獲得していくのであろうか」—この一貫した問題意識の下に、筆者〔山崎〕は幾つかの研究活動に参加し、また取り組んできた。その成果を報告したものに、次のようなものがある。
 - ・日本教育学会教師教育に関する研究委員会編『教師教育の課題』（明治図書、1983）
 - ・稲垣忠彦他編『教師のライフコース～昭和史を教師として生きて』（東京大学出版会、1988）
 - ・静岡大学教育学部教育学専攻「教育調査」参加者編『教師の力量形成に関する調査研究～静岡大学教育学部卒業生を対象としたアンケート調査結果』（内部報告書、1984）
 - ・山崎準二「同上～30才代40才代前半の教師を対象とした補充アンケート調査」（内部報告書、1986）
 - ・山崎・小森麻知子・紅林伸幸・河村利和「教師の力量形成に関する調査研究～静岡大学教育学部の8つの卒業コーホートを同一対象とした1984年調査及び1989年追跡調査の結果の比較分析報告」（日本教育学会第49回大会発表、1990.及び『静大教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第41号、1991.3.）
 - ・山崎「教師のライフコース研究～その分析枠組みの提起」『静大教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第43号、1993.3.）
 - ・山崎「教師のライフコースと成長～卒業生追跡調査を通して」（稲垣・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994 a）
 - ・山崎「教師のライフコース研究～戦後教育史とともに歩んだ一中学校教師のライフコースに即して」（柴田義松他編『新しい学校文化の展望』日本書籍、1994 b）
 - ・山崎「教師のライフコース研究～モノグラフ：女性教師の場合」『静大教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第45号、1995.3.）
- (2) この1985年に実施した生活実態補充調査（以下「補充調査」と呼称）は、1984年実施の第1回調査の補充調査として、特に当時30歳代～40歳代前半の年齢段階にあった第3～5 G Cを対象を限定して実施したものである。その報告書は上掲文献の山崎（1986）であるが、その一部は山崎（1994 a）で報告した。
- (3) 第1、2回調査時においては設問として「これまでの教職生活の中で『教師をやめたい』

と思ったことがあるか」という問いかけの仕方を探っていたが、第3回調査からは今後の継続的な調査を考慮した結果、「最近の教職生活……」という問いかけの仕方に変更した。このことによって調査時点における各G Cが直面している問題性を考察しようと考えたからである。このような問いかけの仕方の変更は、一部の項目の指摘率の数値に変化をもたらしているが、全体的な基本傾向には変化なかった。

- (4) この力量形成上の「意義あるもの」と「契機」に関しては、上掲文献の山崎他(1991.3.)でそれぞれの項目毎に考察した。なかんずく「契機」の「職務上の役割変化」及び「個人及び家庭生活における変化」に関しては、「主任職へ就くこと」と「自分の子どもを持つこと」の2つの具体的事例に焦点を当て、自由記述欄に寄せられた声を紹介しながら詳しく考察した。

但し、力量形成上の「意義あるもの」に関する設問においても(注3)で述べたような問いかけの仕方の変更を行った。すなわち「教職に就いて以降現在まで、……」を「現在、……」にした。その変更理由と変更による結果変化もほぼ上と同様である。「契機」に関しては、変更を行わず、「これまでに歩んできた教師としての生活の中で、……」とし、自らのライフコースを振り返りながら回答してもらった総括的な設問のままに性格づけた。

- (5) 既の上掲文献の山崎他(1991.3.)や山崎(1994a)でも具体的な声を事例としながら述べたことであるが、「家事・育児」は確かに個々のある局面局面においては教職生活遂行としばしば対立的なものとなってしまう場合が多い。しかしながら他方で、自分の子どもを持ち、子育てに携わるという経験が、「教師として学級の子どもに対する見方が“自分の子どもを育てるように”という方向に変わってきた」とか、「クラスの親の気持が本当に理解できるようになり、親の願いや要求等、声なき声を汲み取ることができるようになった」という変化を教師に与えていることも事実である。このような事実に注目して、「自分の子どもを持ち、子育てに携わる経験」を、逆に教師としての力量形成にとってプラス要因として作用させるために、なんらかの援助プログラムが考えられてよいのではないだろうか。

インタビュー調査による事例研究の成果からも言えることであるが、全体として、男性教師のライフコースにおいては、「convoy(人生の同行集団)」や「consociates(運命的仲間)」が「サークルや職場の仲間・同僚」であり、教職生活においては「仕事と自分のための時間」が多くを占め、家族要因は「非日常的なもの」として入り込んでくる。それに対して、女性教師のライフコースにおいては、多くの場合、「夫や家族」、「仕事と家族のための時間」が多くを占め、家族要因は「日常的なもの」として入り込んで、力量形成に影響を及ぼしている。

- 〔付記〕本報告は、日本教育学会第54回大会(1995年8月26日、於：東京都立大学)にて、筆者ら2人で共同発表した内容(「戦後史を歩んだ教師たちの力量形成に関する調査研究—9つのコーホートを対象としたライフコース・アプローチによる調査報告—」)の内、インタビュー調査結果部分の報告を別の機会に譲ることとし、アンケート調査結果部分をさらに内容的追加を行い、本研究報告用に書き改めたものである。