

教師の力量形成に関する調査研究（IV）

—— 第4回目（1999）調査結果の分析報告 ——

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

山崎 準二・紅林 伸幸*

Junji YAMAZAKI and Nobuyuki KUREBAYASHI

（平成12年10月10日受理）

0. はじめに：調査の目的と実施概要

本報告は、静岡大学教育学部卒業生で静岡県下の主に小・中学校に勤務する教師を、《図表1》に記されたような卒業コーホート（GC：Graduate Cohort と呼称）を編成し、彼らの「教師としての力量形成」に関する諸事項を自記式質問紙法（郵送法）によって把握することを目的として実施してきている継続調査の第4回目（1999年8月に実施）調査結果の分析報告である（注1）。今回は、新たに調査対象に加えた最も年齢の若い第10GC（1997年3月～1999年3月卒業生）が示した結果の特徴を中心に、他のGCと比較しながら考察し報告していくことにしたい。

《図表1》4回のアンケート調査対象者の構成

呼称	項目 卒業年月	回答者数：性別（構成比）		合計 （回収率）	合計 （回収率）	合計 （回収率）	合計 （回収率）
		男性	女性				
第1GC	1952.3-54.3	——	——	——	205 (65.5%)	193 (60.7%)	266 (78.0%)
第2GC	1957.3-59.3	159 (76.1%)	50 (23.9%)	209 (65.1%)	212 (66.7%)	189 (56.6%)	275 (80.9%)
第3GC	1962.3-64.3	128 (68.1%)	60 (31.9%)	188 (58.6%)	221 (68.6%)	203 (62.1%)	252 (75.7%)
第4GC	1967.3-69.3	75 (57.3%)	56 (42.7%)	131 (45.6%)	161 (55.5%)	162 (55.5%)	214 (67.9%)
第5GC	1972.3-74.3	64 (51.2%)	61 (48.8%)	125 (47.2%)	148 (56.3%)	137 (51.9%)	172 (63.8%)
第6GC	1977.3-79.3	57 (41.0%)	82 (59.0%)	139 (43.7%)	150 (49.5%)	145 (45.0%)	153 (51.2%)
第7GC	1983.3	49 (45.8%)	58 (54.2%)	107 (41.5%)	119 (45.1%)	115 (41.7%)	172 (58.9%)
第8GC	1988.3	38 (59.4%)	26 (40.6%)	64 (34.8%)	85 (45.7%)	109 (55.6%)	——
第9GC	1992.3-93.3	31 (39.7%)	47 (60.3%)	78 (35.6%)	136 (57.9%)	——	——
第10GC	1997.3-99.3	31 (34.1%)	60 (65.9%)	91 (46.7%)	——	——	——
総計		632 (55.8%)	500 (44.2%)	1132 (47.8%)	1437 (57.6%)	1253 (53.8%)	1506 (63.1%)

※合計欄の（回収率）は、対象者死亡や宛先不明で返送されてきたものを除き、実配布数に対する有効回答数の割合を意味している。

※※第1回調査には、GCの不明者が1名存在しているが、表記していない。

これまでの3回にわたる調査結果もあわせて今回の回収率を《図表1》に記しておいた。残念ながら過去3回と比べて、初めて5割を下回ってしまい47.8%であったが、それでもこの種の郵送法による調査としては高い方だといえよう。年齢の高いGCは回収率が高く、第7-9GC(今回調査時点で30歳代~20歳代後半の子育て時期)の回収率が相対的に低いが、それぞれの生活の忙しさが反映した結果であろう。また回収されたものの男女の構成比率は、これもまた4回の調査とも、第5GCにおいてほぼ同率に近くっており、それより年輩のGCにおいては男性の比率が高く、逆に若手のGCにおいては女性の比率の方が高くなっている(ただし、今回の第4回目調査においては、第8GCの結果のみ異なった)。この回収結果は、静岡大学教育学部への入学者男女比率の経年変化を、さらには静岡県の小・中学校における教師男女比率の経年変化をも、ほぼ反映しているといつてよい。(文責・山崎)

1. 回答者の属性構成とその特徴

(1) 大学に入学した頃の実家の生業をたずねた(F3)結果は(《図表2》)は、年輩GCには「教師」や「農林水産鉱業」が多かったが、若手GCとなるに伴い、次第にいわゆる「ホワイトカラー」や「ブルーカラー」が多くなってきている。

また、教職に就いた頃、身内に教職者がいたかをたずねた(F4)結果(《図表3》)も、全くいなかった者の割合が若手GCほど多くなる傾向は続いており、第10GCは約6割とまでなっている。

したがって、従来から感覚的に言われ続けてきた「親もまた教師である者が教師には多い」という指摘は、今回の調査結果を見る限り、若い教師層においては当てはまらないといえよう。

《図表2》調査対象者が大学入学頃の実家生業(1999年調査時点)

上段：実数、下段：GC内構成比

	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC	全体
学校教員	36	49	20	22	13	11	7	10	4	172
	17.2	26.1	15.3	17.6	9.4	10.3	10.9	12.8	4.4	15.2
農林水産業	50	47	26	22	30	9	3	7	2	196
	23.9	25.0	19.8	17.6	21.6	8.4	4.7	9.0	2.2	17.3
自営商工業	27	25	23	22	17	14	10	5	12	155
	12.9	13.3	17.6	17.6	12.2	13.1	15.6	6.4	13.2	13.7
専門自由業	2	5	0	1	0	2	2	0	0	12
	1.0	2.7	0.0	0.8	0.0	1.9	3.1	0.0	0.0	1.1
一般公務員	29	19	23	18	14	17	9	9	8	146
	13.9	10.1	17.6	14.4	10.1	15.9	14.1	11.5	8.8	12.9
事務系勤人	11	8	10	8	15	16	4	17	17	106
	5.3	4.3	7.6	6.4	10.8	15.0	6.3	21.8	18.7	9.4
作業系勤人	15	13	10	23	32	26	14	17	26	176
	7.2	6.9	7.6	18.4	23.0	24.3	21.9	21.8	28.6	15.5
役員管理職	5	3	2	1	4	4	8	7	10	44
	2.4	1.6	1.5	0.8	2.9	3.7	12.5	9.0	11.0	3.9
サービス業	6	4	4	4	7	4	4	4	6	43
	2.9	2.1	3.1	3.2	5.0	3.7	6.3	5.1	6.6	3.8
その他	25	14	12	4	6	4	3	2	4	74
	12.0	7.4	9.2	3.2	4.3	3.7	4.7	2.6	4.4	6.5

※「無答」は表記から除いた。

《図表3》教職に就いた頃、身近に教師がいたか（退職者も含む）

	%								
	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
父母が教師	8.6	11.2	4.6	8.0	5.0	5.6	6.3	7.7	3.3
父母及び親族中に教師	15.8	20.7	12.2	13.6	5.0	8.4	6.3	9.0	0.0
親族中に教師	34.9	34.0	38.2	20.8	30.2	26.2	34.4	24.4	27.5
親しい知人に教師	10.0	5.9	5.3	5.6	5.8	6.5	9.4	9.0	8.8
身近には全くいない	30.1	27.1	39.7	51.2	53.2	53.3	43.8	50.0	42.6

※「無回答」「その他」は未表記

(2) 調査時点における職場での役割・地位をたずねた (F6) 結果 (《図表4》) は、第1、3回調査時点(1984、1994)と比べると男女の違いが明瞭となり、男性教師の場合は早い段階から主任・指導主事・教頭・校長へと昇進していくライフコースを描いているのに対して、女性教師の場合は昇進のスピードは遅く、30歳代からの退職者も増加している。

第1回目調査と第3回目調査との間、そして今回の第4回目調査との間、10～15年間に於いてどのような役割・地位の変化が起きているのかということも併せて知るために、3回の調査時の結果を比較して表してもある。男性教師の場合、第1回調査時点で新任期に在った第7GCは、10年後、約4分の1が主任教諭となり、今回の調査ではその割合は4割近くにまでさらに高まっている。第1回調査時点で20歳代後半～30歳代前半であった第6～5GCは、10年後、過半数が主任職に就くとともに、指導主事職や教頭・校長職に就く者も表れ始めており、さらに今回の調査においては第5GCの約6割は教頭・校長職に就いている。

それに対して女性教師の場合は、男性教師に比べて昇進のスピードは遅く、第7GCにおける主任職への就任は、新任期より10年経った第3回調査時点においても、未だ5%にも満たなく、第6～5GCにおいて教頭・校長職等に就いている者は未だ皆無であった。今回の調査時点においても、第7GCの中で主任職に就く者が約2割ほどできてはいるものの、第5～6GCにおいてさえ指導主事職や教頭・校長職に就いている者の割合は未だ5%にも満たず、男性教師と比べてその差は非常に大きい。

また退職という点に着目してみると、第3回目調査時点で30歳代後半となった第6GCの女性教師、第4回目調査時点で30歳代前半となった第8GCの女性教師に、それぞれ退職等が増加していることも注目し得る。このような特徴は、40歳代、50歳代と続くその後のキャリア形成においても、男性教師の多くが順調に指導主事職から教頭・校長職に就いていくのに対して、女性教師の場合は、やはり昇進の率は低く、逆に50歳代においては退職率が急増するという、男女間の差異として確認しうるのである。

(3) 次に、私生活面 (Q1-2) に関する質問内容の一部結果から、回答者の属性構成を考察していくことにしたい。

《図表5》に示したのは、1999年調査時点の既婚率とその結婚年齢の平均値であるが、第10GC (20歳代前半) では未だ1割程度であるが、第9GC (20歳代後半) になると男女とも6割を越え、第8GC (30歳代前半) で8割を越えるに至っている。結婚の平均年齢という点では、第5GCの男性が平均的に結婚した年齢時である1975 (昭和50) 年度の平均初婚年齢全国平均が男性27.8歳、女性が25.2歳であるから、対象者の数値とほぼ一致していると言えるし、その後の変化も若干の晩婚化傾向を示している点で同様であるといえよう。

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一般的なことである。しかし、それさえも近くに祖父母が健在であればこそその場合であり、そのような条件にない者たちは、さらに負担は大きくのしかかってくるのである。

結婚・出産・育児・家事は、就学前や小学校時期の子どもを持つ年齢段階の第6～8 GCに属する教師たち、とりわけ女性教師たちの学校及び家庭生活のあり様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いるのである。

《図表5》調査対象者の即婚率(%)と結婚平均年齢(年齢):GC別、男女別

	2 GC	3 GC	4 GC	5 GC	6 GC	7 GC	8 GC	9 GC	10 GC	全 GC
男性	98.1	100.0	97.3	100.0	98.2	89.8	81.6	61.3	12.9	91.2
平均年齢	28.32	27.99	27.68	27.68	28.23	28.14	28.47	26.89	26.75	28.02
女性	98.0	86.7	91.1	91.8	92.7	82.8	80.8	61.7	6.7	77.2
平均年齢	24.94	25.37	25.22	25.30	25.83	26.78	26.48	26.34	19.00	25.62

《図表6》既婚者の配偶者の職業:GC別、男女別

【男性】											(%)
	2 GC (154)	3 GC (126)	4 GC (72)	5 GC (63)	6 GC (56)	7 GC (43)	8 GC (30)	9 GC (19)	10 GC (4)	全 GC (567)	
教職	18.8	15.1	34.7	61.9	57.1	51.2	56.7	52.6	25.0	34.2	
教職以外	8.4	11.2	25.0	9.5	16.1	2.3	9.9	15.9	50.0	12.2	
専業主婦	59.1	60.3	26.4	20.6	21.4	37.2	33.3	31.6	25.0	43.0	
【女性】											(%)
	2 GC (48)	3 GC (51)	4 GC (50)	5 GC (56)	6 GC (75)	7 GC (46)	8 GC (21)	9 GC (29)	10 GC (4)	全 GC (380)	
教職	68.8	49.0	68.0	42.9	49.3	63.0	52.4	51.7	0.0	54.7	
教職以外	16.7	33.3	28.0	57.1	47.9	34.8	42.8	44.7	25.0	38.2	
専業主夫	0.0	2.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	

※「教職以外」とは、選択肢として用意されていた「公務員」「一般会社員」「自営業」「自由業」「その他」の項目を、それぞれいずれも少数のため、まとめて表記した。

《図表7》就業中の子どもの世話をする人・場所(6歳児以下の子どもを持つ教師の場合:1994年)

(子どもの世話)	(配偶者の職業) (回答者実数)	教職 (125)	教職以外 (55)	専業主婦(夫) (35)	(%)
妻(夫)		1.5	1.8	97.1	
祖父母		56.8	49.0	0.0	
保育園		28.0	32.7	0.0	

※選択肢は、上記の3項目以外に、「兄弟姉妹」「親類の人」「子守さん」「家政婦・お手伝いさん」「乳児院・育児院」「その他」を用意したが、いずれも少数だった。

(4) 最近5年間(1995-99)のうちに、教職生活に変化をもたらした出来事をたずねた結果(《図表8》)からは、教職経験年数に関係なく各GCに共通して指摘率の高い項目と、各GC毎にその指摘率が変化する項目とが存在していることがわかる。

以下では、まず前者の項目、すなわち「教育実践上での経験」と「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」の2つの項目を、続いて後者の項目、すなわち各GC毎に重要さが変化する項目として、「個人及び家庭生活における変化」と「職務上の役割の変化」の2つの項目を、それぞれ取り上げ、該当する具体的事例を第4回目調査の自由記述欄から紹介し、考察していくことにする。

i) 「教育実践上での経験」

この「教育実践上での経験」項目の指摘率が高い理由は、それぞれの教師が、さまざまな条件の中で、さまざまな特徴を持った子どもと出会い、さまざまな試行錯誤を繰り返しながらも、自分なりの指導方法・技術や指導の基本的考え方を新たに獲得していくことによって、それまでとは違った教師としての自分に気づき、教師としての自分の発達を感じ取っていくからに他ならないといえよう。

《図表8》最近5年間(1995-99)のうちに、教職生活に変化をもたらした公的及び私的生活上の出来事(複数選択可%)

(上段:男性教師、下段:女性教師)

	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC	
教育実践上での経験	6.9	10.2	13.3	15.6	19.3	24.5	36.8	45.2	41.9	**
	6.0	25.0	23.2	36.1	35.4	55.2	42.3	51.1	51.7	**
自分にとって意味のある学校への赴任	6.3	17.2	8.0	10.9	21.1	18.4	15.8	19.4	9.7	*
	0.0	3.3	8.9	11.5	14.6	3.4	3.8	12.8	8.3	*
学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い	3.8	4.7	8.0	14.1	22.8	20.4	31.6	41.9	61.3	**
	2.0	3.3	12.5	16.4	25.6	29.3	34.6	42.6	58.3	**
学校外でのすぐれた人物との出会い	6.9	9.4	10.7	10.9	7.0	8.2	7.9	3.2	6.5	
	4.0	5.0	8.9	4.9	4.9	3.4	3.8	4.3	13.3	
学校内での研究活動	5.7	4.7	4.0	4.7	8.8	14.3	10.5	6.5	3.2	
	0.0	6.7	10.7	6.6	11.0	3.4	3.8	4.3	13.3	
学校外での研究活動	2.5	4.7	2.7	6.3	3.5	16.3	5.3	19.4	6.5	**
	2.0	5.0	1.8	4.9	13.4	3.4	3.8	4.3	10.0	
組合などの団体内の活動	0.6	0.0	1.3	1.6	12.3	16.3	5.3	0.0	3.2	**
	0.0	0.0	0.0	3.3	4.9	0.0	0.0	2.1	1.7	
地域のスポーツ活動や社会教育活動などへの参加・指導	4.4	0.0	1.3	4.7	5.3	8.2	2.6	6.5	3.2	
	0.0	1.7	1.8	1.6	3.7	3.4	0.0	0.0	5.0	
地域と学校との関わりへの着目	6.9	16.4	8.0	6.3	7.0	2.0	5.3	6.5	6.5	
	4.0	5.0	5.4	4.9	1.2	0.0	7.7	2.1	5.0	
教育界の動向	3.1	21.1	12.0	23.4	22.8	12.2	5.3	0.0	6.5	**
	4.0	13.3	17.9	3.3	8.5	10.3	0.0	2.1	3.3	**
社会問題や政治情勢	5.7	7.8	6.7	1.6	5.3	2.0	13.2	0.0	0.0	
	4.0	1.7	5.4	4.9	3.7	3.4	0.0	0.0	1.7	
職務上の役割の変化	8.8	29.7	69.3	65.6	45.6	20.4	18.4	3.2	0.0	**
	6.0	13.3	28.6	31.1	25.6	19.0	3.8	2.1	0.0	**
個人及び家庭生活における変化	1.9	7.0	10.7	9.4	12.3	34.7	50.0	32.3	6.5	**
	0.0	5.0	28.6	19.7	23.2	29.3	46.2	40.4	1.7	**
学校以外の場での社会的経験	11.9	7.0	4.0	14.1	7.0	8.2	7.9	9.7	9.7	
	8.0	6.7	3.6	6.6	2.4	5.2	0.0	4.3	10.0	
離職したこと	2.5	3.1	0.0	1.6	0.0	0.0	2.6	3.2	0.0	
	26.0	25.0	14.3	1.6	9.8	5.2	15.4	10.6	0.0	**

※「定年退職したこと」「その他」は未表記

*P<.05

**P<.01

とりわけ、教職に就いてまもない新任期の教師たちにとっては、「まだまだ毎日が驚きや発見や悩みの連続です」(第10GC)、「養護学級の担任になってさまざまなことを子どもから学んでいると思います」(第10GC)等々、教職生活の毎日が子どもたちとの新鮮な出会いとして映るのである。後章において示されているように、新任期における教職活動を支える要因としても「児童・生徒との日常の交流」という項目が高い指摘率を得ていたが、そのことは言い換えるならば転機を生み出す契機項目として「教育実践上での経験」が大きな意味をもつことを物語っていたのである。

また、そのことは新任期にある教師においてばかりでなく、一定の教職経験年数を経ている教師であっても、出会った子どもが、さまざまな問題を抱え、周りとは異なった特徴を持った子どもであることによって、その出会いは一種の衝撃的な契機となって、教師たちのライフコース上に一つの転機を生み出していくのである。例えば次のようなケースである。

- ・「1年生の指導では、全く今までの概念が打ち破られることを多く経験しました。授業中の立ち歩き、おしゃべり、けんか、また日常生活でもトイレや食事の仕方が全く身につけていませんでした。今思えばやりがいはありましたが、何度も体をこわす重労働でした。」(10GC)
- ・「1年生の頃から積み上げられた基礎学力の欠如、たし算、ひき算(10の概念がない!?)ができない子が、かけ算、わり算、億や兆といった計算ができるはずがない。しかし今さら(3年生)やろうとしても授業外で時間を確保するのも難しい(保護者のクレームもあり)。」(10GC)
- ・「教職について4年目に市立の養護学校に突然異動になりました。養護教育についての知識がまったくない状態で、いきなり未知の世界に飛び込まねばならず、手探りで目の前の子どもたちと向き合う日が続きました。・・・教育というものについて改めて考えるようになりました。」(9GC)
- ・「教職2年目に初めて小学校1年生を担当しました。自分の思う通りに子供を動かすこと、指導することが全くできずに初めて『教師をやめたい』と思いました。“苦勞の多い1年間”(だったと自分では思っています)でしたが、数年たった今は、あの1年間があったからこそ、自分自身の子供への接し方や指導の仕方を見つめ直せたと思っています。“貴重な1年間”だったと思っています。」(9GC)
- ・「障害児指導：少数の児童をきめ細やかに援助、指導することでふだんできなかったことに気づき、実践できた。」(8GC)
- ・「小学校は6歳～12歳という年齢的にも大きな差がある子供たちと接します。あらゆる面で低学年と高学年とでは違いがあります。1～6年のすべてを担当する機会に恵まれ、子供を見る目が以前とはかわりました。」(8GC)
- ・「実家を離れて3年間全校生徒49名の僻地校へ行ったこと。授業時間にゆとりがあり、準備に時間をかけたことやその資料が今の財産として残り、また小さいゆえにまわってくる責任のある仕事(例えば教職6年目に進路指導主任など)でアドバイスをもらいながら行ったことが勉強になりました。」(8GC)
- ・「登校拒否の子が自分の思いをぶつけてきたとき、教師と児童という関係ではなく、人間対人間という立場で思いっきり向き合い、話し合え、その結果、彼が学校へ来るようになったことにより、子ども一人ひとりの思いをもっともっとくみとっていける教師になりたい

と思った。」(7 GC)

- ・「教職20年経ってから初めて障害児学級(養護学級)を担当し、普通学級では感じ取れない子どもの見方や個別指導のあり方が学べた。」(5 GC)
- ・「担任した子どもが登校拒否ぎみであった。次年度になり担任しなくなったらとたんに不登校になってしまった。それをきっかけに、今まで以上に子ども理解に努めなければと考え、民間のカウンセリング学習会に参加し始めた。子ども理解に始めたこととはいえ、結局は教師自らの気づき、自分理解が深まっていないのに子どもの側に立っての見方・考え方はできないなと思えるようになってきた。・・・」(4 GC)
- ・「外国籍児童の担当になり、日本人と外国人のものの見方の違い、日本人の均一性、排他性がとても気になる。」(4 GC)
- ・「いわゆる荒れた中学に赴任したことにより、自分の指導法や実績、自尊心が根底からくつがえされ、もう一度、人間としての姿勢を建て直さざるを得なかったこと、謙虚に自己を反省できた。」(3 GC)

以上には、障害児、低学年児(あるいはその逆)、問題行動児、そして近年では不登校児や外国籍児童というような子どもたちとの初めての出会いをきっかけとした転機が語られている。すなわちそれぞれがさまざまな問題を抱え、周りとは異なった特徴を持った子どもたちとの初めての出会いが、転機を生み出す契機となっていることが語られているのである。これらの事例は、教師が、それまでの経験の中で蓄積してきた指導方法や考え方ではもはや対応できない状況に直面させられ、子どもを「ひとかたまりの集団」(J. デューイ『学校と社会』)ではなく「一人ひとりの個性ある存在」として捉え、対応することを求められたことを共通の要素としている。また同時に、子どもを既成の枠組みや尺度に当てはめて見るのではなく、常に子どもの表れの事実に基づいて、一人ひとりの子どもを「柔らかな目で見つめ」、「柔軟な姿勢で対応する」ことが教師に求められていたことをも共通の要素としている。そのような新たな取り組みが必要とされる状況の中で、それまで自らが蓄積してきた指導方法や技術、子ども観や教育観などを改めて問い直すことによって、本当の意味で子ども一人ひとりに応じる、個性に対応する教育とはどのようなものなのかが見え始め、それを実現させる教師の力量とは何かをつかみ始めていったのではないか。そこに教師としての力量形成上の重要な質的転機が認められるのである。

ii) 「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」

さて次に、「教育実践上での経験」とともに教職経験年数に関わりなく各GCとも共通して指摘率が高い結果を示していたのが、「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」という項目であった。この項目の「すぐれた」という表現の意味内容は多義的であり、敢て回答者にその判断を委ねたままで回答を行なってもらっているが、以下の事例からもうかがわれるように、教師としての姿勢や余裕、存在感や個性、そして創り上げる授業そのもののすばらしさや魅力などに「すばらしさ」を感じ取っているのである。

- ・「新採の時より、出入り授業に入ってくれた先輩の先生の授業をいつも見させて頂き、その先生の、子どもひとりひとりの思いをくみ取ろうという姿勢や、子どもをじっくり待つあげる余裕、ゆったりとした授業に感激し、いろいろとアドバイスも頂いています。」(10GC)
- ・「音楽の先生だが、その先生の一言で子どもの歌声が変わるほどオーラ、存在感が違い、

人間としての深みがあると思った。年齢的な『若さ』という魅力がなくなっても、あんなふうになりたい。」(10GC)

- ・「初任校で出会った主任とは今もよき相談相手になってくれています。当時も、そして今も時に厳しく、私自身の教師としてのあり方、実践上の悩みに、前向きに励ましてくれます。一方で、6年勤めた今、プロの精神をもたねばならないことを強く感じ、自分に自信を持てるよう、授業改善を目指す必要性を又感じています。」(9 GC)
- ・「すぐれた個性的な学年主任との出会い。学級を育てる、子どもを育てる強さと温かさを知った。」(7 GC)
- ・「尊敬する上司との出会いにより、“教える”とはどんなことか、“学ぶ”とはどういうことなのか等、再度問い直しの場を得たことが大きな出来事でした。」(5 GC)
- ・「今まで考えたことのない(見たこともない)実践をする先輩に出会い、学んでいる所です。子供が型にはまらず、生き生きと活動する様子は大変うらやましいものです。学年での研修、日常の実践を見たり教わったりすることで学んでいます。」(4 GC)

以上には、教育活動に対する基本姿勢やそこから生み出される実践の質に対する感動と啓発があり、あるいは実践上の“つまずき”や“空回り”に対する先輩教師のアドバイスに対する感謝と喜びがうかがわれる。そしてそれらがすべて、教師としてのあり様に変化を与え、あるいは実践の質を引き上げる契機として作用しているのである。この点も前節においてみてきたように、とりわけ新任期にある若い教師にとっては、自らの教職活動を遂行する上で「経験豊かな年輩教師の日常のアドバイス」が重要視されており、それらアドバイスのもたらす影響は強く大きいものとして受け止められているのである。

同時にこれらの事実は、とりわけ若い教師たちに対する先輩教師として、管理者や指導者として求められている役割とその役割を遂行するために求められる力量内容とを示唆していることにもなっているのである。

iii) 「個人及び家庭生活における変化」とその内容

この項目は、第4回目調査時30歳代～20歳代後半の第7～9 GCの若手教師層に指摘率が高いのが特徴的である。

- ・「自分に子ができ、育児雑誌や幼児雑誌、テレビをよく見るようになり、今の子どもの興味や発達についてよく知ることができるようになった。保育園に通うことで、親として、他の保護者と話をすることで、学校に対しての親の気持ちがわかるような気がした。保母さんの、子どもに対する接し方も勉強になった。」(9 GC)
- ・「結婚により生活習慣の異なる者どうしが一緒に生活することから、意志疎通の重要性や会話の必要性、習慣からくる常識感覚や考え方の違いを強く意識させられ、視野が広がった。子供の誕生により、生活の変化がおき、学校生活に没頭することができなくなってきた。それとともに、親の立場からのものの見方が実感をもってわかるようになってきた。」(8 GC)
- ・「二女が発達の遅れのある子どもです。そのため、近くの保育園の入園を断られ、隣の学区の保育園に入らなければならず、送り迎えの時間により、生活が忙しくなりました。しかし、その保育園で大切に育てていただけたことが、私自身の子ども観に大きく影響していると思います。」(7 GC)
- ・「我が子が小学生、中学生、高校生とそれぞれ進学するにつれ、教師としてではなく、保

護者の一員として学校というものを見られるようになり、いろいろ考え方や学級の子どもやその保護者への接し方、また学校や教員への厳しい眼というものを感、考え方が少しずつ変化してきたと思います。」(6 GC)

- ・「3年前、生死を分ける重い病気にかかり、入院手術し、半年後に職場復帰しました。一度死の淵をさまよったものとして、人生観が変わり、『生きとし生ける者、皆いとおしく、生きていることだけで素晴らしく、意味がある』と思えるようになりました。できない子も生きているだけでよい、と思えるようになり、人間は存在していることだけでもよい、何を高望みしようかと思うのです。障害児教育に携わっているこの2年半です。障害を持っている子も、その子が生きていてくれることだけで有難いのです。」(5 GC)
- ・「順調に進んできた自分の子どもが不登校になったり、高校を中退したりつまづいたことは、思いもかけないことであり、教職生活を続けることにも苦しみを感しましたが、その反面、子どもや親の痛み、教師の落ち度などよくわかり、より広い心で子どもに接することができるようになった。」(4 GC)

教師自身の子育て、親としての悩みや苦し、そして自らの病気など、人間として向き合ねばならない諸問題とそれを契機に生まれる自分自身の変化が、教師としての活動そのものに直接的に影響を及ぼし、変化をももたらしている。教職とは、とくに人間としてのあり様と教職活動自体のあり様とが比較的ストレートに、そして密接に結びついているのである。

iv) 「職務上の役割の変化」とその内容

最後に「職務上の役割の変化」の具体的内容についてみていきたいが、この項目は第4回目調査時に40歳代の第6 GCより上の年輩教師層に指摘率が高いのが特徴的である。

- ・「教務主任として学校全体をとらえ、子供たちと同様に一人一人の教師を理解するようにつとめていること。子供をあつかうことよりも数倍教師をあつかう(指導助言を行う)ことの方が大変であることが痛いほどわかった。」(6 GC)
- ・「新設校に赴任し、初めて学年主任(6年)となった。主任として学年を見通すこと、お互いの(教師間)意見を尊重すること、学校全体を動かすこと、etc.の難しさを痛感し、上に立つ者の苦労というか、立場の難しさというものがよくわかった。」(6 GC)
- ・「研修主任になり苦労したこと。今までは与えられた目標に向かって、受け身の態度での研究実践であった、立場が変わり、自分が他の職員をリードすることになった、研究発表会もあった。そのための企画、働いてもらうための人間関係など、今まで経験しなかった新しい気苦労があった。しかし、自分のことだけを考えていればよかった年代は終わり、今は学年や学校全体のことを考えていかなければならない立場になったのだと思う。」(5 GC)
- ・「指導主事に就任し、広い視野をもって教育界を見る必要に迫られた。また指導的な立場に立つからには、教育の動向と、未来につながる教育観を自分の中にはっきり持つてあることが必要になってきた。必死に勉強中です。」(5 GC)
- ・「管理職に就いてから子どもとの距離ができ、教職の最大の喜びが減少した。子供たちと四つに取り組んでいるとき、授業も教科の専門的知識を得ようとする意欲も出てくるものである。」(4 GC)
- ・「教務主任を8年間勤め、教師と管理者との板挟みにあい、とてもつらい8年間であったが、現在、子どもたちの前に立ち、教師の生きがいを感じている。やはり教師は、外から

の実践ではなく、子どもの内側からゆさぶりをかける学級担任が生きがいを感じるようになった。」(4 GC)

- ・「校長として学校経営に携わって改めて教職の厳しき、重要性を感じた。それまでの自分の実践に対して、反省ばかりである。」(3 GC)

以上の事例は、「職務上の役割の変化」の具体的内容が、主に教頭・校長のような管理的職務、指導主事や主任のような指導的職務への就任であることを語っている。自らの担任する子ども・学級という枠の中での教育活動から、学年・学校、あるいは地域全体という視野の中での教育活動へと、その実践的関心を広げ、教育活動のあり方を捉え直していく契機となっていることがうかがわれる。同時にまた、そのような「職務上の役割の変化」には、後輩教師の指導を行ない、発達を図るといった新たな役割遂行が求められ、そのための力量形成という新たな課題が生まれているのである。

しかし、そのような「職務上の役割の変化」は、一つの問題も孕んでいる。すなわち、上掲の第4 GCの二人の教師の声からもうかがわれるように、教育実践家からの離脱化という問題である(注2)。

加えて、この「職務上の役割の変化」が、管理的職務や指導的職務ということに限っては、女性教師にそのチャンスが与えられていないか、あるいは与えられる前に離職していくという実態(注3)があることも看過できない問題である。(文責・山崎)

2. 教職の形成(教職の選択から教職アイデンティティの確立)

職業としての教職に就く以前の、どの段階において、何をきっかけとして、教職が自己の職業として意識され、選択されるのか。今回第4回目質問紙調査(1999)の中から、その点に関連する質問内容の統計的処理結果をもとに、教職選択の時期、その要因、教育学部への入学動機、について、調査対象者たちの回答をGC間の比較に着目しながら考察していきたい。

i) 教職選択の時期

「自分の職業として教職を心に決めた」時期をたずねた結果は、《図表9-a, b》に見られる通りである。第2-7 GC(第6 GCを除く)においては、各時期項目のうち第1位にあげられているのは「高校3年の頃」であり、いわば大学進学選択の時期と重なっている。この点は、大学進学選択が、教師養成を主な目的とした教育学部への進路選択であるということを考えるならば、大学進路選択と職業選択とが結びついているという意味において、当然の結果でもあるといえよう。教育学部への進路選択は、医学部などの選択と同様、特定の職業(教職)の選択と結びついている点で、他の一般学部の選択よりも一層強く、職業(教職)選択の一つの時期を形成するのである。

また、「小学校の頃」と「中学校の頃」とを合わせて、いわば「小・中学校の頃(=義務教育段階)」という視点で見ることによって、全てのGCにおいて大学進学選択時に匹敵する、ないしは上回る数値を示していることがわかる。その特徴は、女性教師において顕著であり、全般的に教職という職業の選択時期の早さを浮かび上がらせるものとなっている。また第8-10GCにおいても、「小・中学校の頃」での数値が高く、大学進学選択時の数値を大きく上回るものとなっており、若手教師層の教職選択時期の早期化傾向がうかがわれる。

同時に、さらなる特徴の一つとして、「教育実習以後」という時期の指摘率にも着目しておきたい。すなわち、第4 GC以降からその指摘率は高まっており(特に第5-6 GCの男性教師)、

第2-3 GCの年輩教師層とは異なった傾向を示していることがわかる。いわば教育学部での教師養成教育を受けながらも保留したままであった自己の職業としての教職選択を、教育実習という具体的経験によって初めて現実のものとしていく者たちが、一定の規模を伴って出現し始めてきたことをうかがわせるのである。

ii) 教職選択の要因

《図表10-a》は、「自分の職業として教職を心に決めた一番大きなきっかけ」をたずねた結果である。第2-3 GCの年輩教師層においては「親ないしは身内の者の影響」が大きく、第5 GC以下では「小・中・高校で教わった教師の影響」がそれを大きく上回って主要な要因になっていることがわかる。とりわけ第7 GC以降の若手教師層ではその傾向が強い。また第4 GC以降の各GC間を通して一定の傾向を示している要因項目としては「教育実習の経験」がある。

《図表9-a》 自分の職業として教職を心に決めた時期

(%)

	2 GC	3 GC	4 GC	5 GC	6 GC	7 GC	8 GC	9 GC	10 GC
小学校の頃	8.1	13.3	13.7	10.4	10.1	16.8	17.2	21.8	20.9
中学校の頃	11.0	20.2	11.5	16.8	12.2	18.7	23.4	23.1	26.4
高校1・2年	10.0	12.2	11.5	18.4	12.2	7.5	14.1	9.0	9.9
高校3年の頃	35.4	27.1	25.2	16.0	18.7	28.0	14.1	14.1	7.7
浪人の頃	6.2	1.1	0.8	3.2	0.7	0.9	0.0	5.1	3.3
大学入学の頃	13.9	13.3	11.5	8.8	12.9	11.2	7.8	1.3	2.2
教養部の頃	1.9	1.6	5.3	2.4	1.4	0.0	0.0	0.0	1.1
学部進学後	2.9	1.1	6.1	6.4	5.0	2.8	4.7	7.7	11.0
教育実習以後	6.2	8.0	11.5	14.4	23.7	13.1	17.2	14.1	12.1

※「その他」「無回答」は未表記

カイ二乗値=187.36 df=80 p<.01

《図表9-b》 自分の職業として教職を心に決めた時期（主な時期項目の男女間の比率）

(%)

	2 GC		3 GC		4 GC		5 GC	
	男	女	男	女	男	女	男	女
小・中学校の頃	13.2	38.0	26.6	48.3	21.3	30.3	25.0	29.5
高校3年の頃	37.1	30.0	29.7	21.7	28.0	21.4	12.5	19.7
教育実習以後	6.3	6.0	9.4	5.0	12.0	10.7	18.8	9.8

	6 GC		7 GC		8 GC		9 GC		10 GC	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
	17.3	24.4	32.7	37.9	39.5	42.3	22.6	59.6	45.2	48.4
	19.3	18.3	26.5	29.3	15.8	11.5	22.6	8.5	9.7	6.7
	28.1	20.7	16.3	10.3	13.2	23.1	16.1	12.8	9.7	13.3

※「小・中学校の頃」とは、「小学校の頃」と「中学校の頃」という2つの項目をまとめた数値である

これらの3つの要因項目に関して、男女ごとに比率を示したものが《図表10-b》である。第2-4 GCの年輩教師層において「親ないしは身内の者の影響」が大きいという傾向は、特に女性教師の比率によって支えられており、第9-10GCの20歳代の教師層において「小・中・高校で教わった教師の影響」が大きいという傾向は、特に男性教師の比率によって支えられていることがわかる。

iii) 教育学部への入学動機

次に掲げる《図表11》は、「静岡大学教育学部に入学した理由」を順位を付けて第2位までたずねた結果である。全体として各GCとも、「教師になりたいから」を第1位に指摘した者の割合が相対的に高いこと(特に第7 GC以降の若手教師層において)、「私学よりも学費が安く、金がかからないと思ったから」を第2位に指摘した者の割合が約2割程度と一定していること(特に第2-7 GCにおいて)、が特徴的である。これらの点に関しては、男女による比率の大きな違いは認められなかった。

《図表10-a》自分の職業として教職を心に決めた一番大きなきっかけ

(%)

	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
小・中・高の教師の影響	28.7	26.1	29.8	36.0	33.8	50.5	40.6	43.6	48.4
大学の教師の影響	0.0	0.5	0.0	0.0	0.7	0.9	0.0	0.0	1.1
親・身内の者の影響	28.7	39.4	25.2	18.4	12.2	11.2	12.5	20.5	7.7
友人からの影響	3.8	1.1	2.3	2.4	0.0	0.9	1.6	2.6	0.0
TV・映画・小説の影響	1.9	1.1	1.5	0.8	4.3	3.7	3.1	2.6	2.2
教育に対する不満	2.9	3.2	1.5	2.4	1.4	0.0	1.6	1.3	2.2
経済的に安定・有利	5.7	3.2	9.2	4.0	10.8	7.5	3.1	3.8	2.2
労働条件面で良い	1.0	1.6	1.5	0.8	0.7	2.8	0.0	1.3	0.0
家庭教師・塾講師の経験	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9	0.0	0.0	1.1
サークル等の経験	0.5	2.1	3.1	6.4	1.4	0.0	1.6	0.0	3.3
教育実習の経験	5.7	6.4	12.2	14.4	18.7	11.2	17.2	14.1	16.5
大学における専門の学習	2.9	1.6	2.3	1.6	2.2	0.0	0.0	0.0	1.1
教職関係科目の学習	0.0	1.1	0.8	0.8	0.7	0.9	1.6	1.3	2.2

※「その他」「わからない」「無回答」は未表記 カイ二乗値=202.56 d f =120 P < .01

《図表10-b》自分の職業として教職を心に決めた一番大きなきっかけ

(主な項目における男女の比率%)

	2GC		3GC		4GC		5GC	
	男	女	男	女	男	女	男	女
小・中・高の教師の影響	27.7	32.0	27.3	23.3	25.3	35.7	34.4	37.7
親・身内の者の影響	27.7	32.0	34.4	50.0	22.7	28.7	17.2	19.7
教育実習の経験	7.5	0.0	7.0	5.0	16.0	7.1	18.8	9.8

	6GC		7GC		8GC		9GC		10GC	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
	24.6	40.2	49.0	51.7	42.1	38.5	51.6	38.3	54.8	45.0
	15.8	9.8	8.2	13.8	10.5	15.4	12.9	25.5	3.2	10.0
	28.1	12.2	14.3	8.6	15.8	19.2	19.4	10.6	9.7	20.0

《図表11》静岡大学教育学部入学選択の理由

(上段：第1位に指摘、下段：第2位に指摘) (%)

	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
教師になりたいから	35.4	43.1	40.5	38.4	43.2	54.2	54.7	57.7	53.8
	4.8	7.4	3.8	8.0	6.5	9.3	6.3	9.0	13.2
専門勉強したい	3.8	3.2	1.5	4.0	7.9	8.4	6.3	10.3	8.8
	3.8	1.6	2.3	3.2	0.0	4.7	3.1	2.6	7.7
特定の教授の講義・指導を希望して	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3	1.1
合格しやすい成績	11.0	8.5	14.5	12.8	15.8	6.5	9.4	5.1	3.3
	6.7	9.6	14.5	11.2	10.8	14.0	9.4	11.5	9.9
ネームバリュー	0.5	1.6	0.0	0.8	2.2	0.0	1.6	0.0	3.3
	1.4	1.6	0.0	4.0	2.9	0.0	0.0	3.8	4.4
地元就職に有利	4.8	4.3	3.1	5.6	7.2	8.4	12.5	6.4	7.7
	7.7	8.0	8.4	16.8	20.9	19.6	29.7	34.6	25.3
学費やすい	10.0	5.9	9.2	12.0	6.5	11.2	3.1	6.4	1.1
	23.4	18.1	28.2	27.2	23.7	19.6	25.0	6.4	12.1
自宅から通学可能	4.8	8.0	12.2	4.0	7.9	3.7	3.1	3.8	4.4
	18.7	16.0	15.3	14.4	17.3	18.7	9.4	11.5	16.5
高校教師の薦め	1.0	0.5	2.3	2.4	0.7	1.9	1.6	1.3	1.1
	4.3	2.1	6.9	0.8	0.7	4.7	1.6	2.6	3.3
親・身内の薦め	8.1	9.0	5.3	4.0	1.4	0.9	1.6	1.3	2.2
	10.5	13.3	6.1	5.6	7.9	3.7	6.3	6.4	2.2
次善の選択として	5.7	2.7	6.1	10.4	6.5	0.9	1.6	2.6	9.9
(第1志望校不合格)	1.9	6.9	7.6	2.4	6.5	0.9	0.0	2.6	2.2
なんとなく	1.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.2
	1.9	1.1	0.0	0.8	0.0	0.9	4.7	2.6	0.0

※「その他」「無回答」は未表記

※第1位：カイ二乗値=204.19 df=104 P<.01

第2位：カイ二乗値=239.38 df=104 P<.01

各GC間の相違に目をやると、第2-3GCの年輩教師層に、第2位の理由として「親や身内の者にすすめられたから」や「自宅から通学でき、安心であると思ったから」を指摘する者が相対的に多いこと、第4-6GCの中堅教師層では第1・2位の理由として「自分の成績からすれば合格しやすいところだと思った」を指摘する者が相対的に多いこと、そして第7GC以降の若手教師層になると第1・2位の理由として「卒業後、地元就職するのに有利だと思ったから」を指摘する者が相対的に多いことが、それぞれ認められた。これらの点に関する男女による比率の違いは、第7-9GCにおいて第2位に指摘された「自宅から通学可能」の項目に認められた。

以上のことから、全体としては各GC共通して教育学部入学時点で「教師になりたい」という明確な教職志望意識を持った者たちを5割前後は抱えながらも、各GC間における相違点として次のような特徴が浮かび上がってくるのである。

すなわち、第2-3GCの教職選択の早期傾向がみられるが、それは、「小・中・高校教師の影響」という被教育体験に加えて、先に見てきたように父母・親族など身近な存在の中に教師がいた生活環境の中で、比較的早く子どもの頃から教職選択の要因として「親ないしは身内の者の影響」を受け、教育学部への進学も「親や身内の者にすすめられた」ことを直接的なきっかけとしているという事実を反映しているのである。そしてそのような教職選択は、日本が未だ本格的な高度経済成長を果たす以前の時代の中で、その教職選択へ周囲から寄せられる薦め

と支持とを背景としていたのである。

第4-7 GCにおける教職選択の遅期傾向の出現は、教育学部への入学理由の変化からもうかがわれる。すなわち、中堅教師層を中心とするこれらのGCは、他のGCと比較して、「合格しやすい成績であった」を理由として指摘する率が相対的に多く、この入学理由ゆえに教職選択を保留したままで教育実習を迎えた者たちの存在が大きくなってきたからである。彼(女)らはいわゆる「団塊の世代」と呼ばれ、彼(女)らの中学・高校時代は次第に高校進学率や大学・短大進学率が上昇し、それに伴って受験競争もまた次第にエスカレートし始めてきた時代でもあった。

そして第8 GC以降の、とくに男性教師に象徴的に見られる教職選択の早期傾向の復活は、教職選択時期が「小・中学校の頃」で、教職選択要因が「小・中・高校の教師の影響」であると回答した者が多いこと、加えて第8 GCの卒業時(1988年)の前年頃から増加基調にあるといわれる(労働省『雇用動向調査』)いわゆる「Uターン就職」傾向を反映して教育学部入学選択の理由も「地元就職に有利」と回答する者の比率が増加してきたことを背景としている。教職への就職率が次第に低下してきたとはいえ、教師採用者数の絶対的減少という本格的な厳しさは第9 GCの卒業直後からのことであった。

iv) 新任期の教職活動を支える要因

さらに続けて、新任期における実践と力量形成の問題について考察していこう。教職に就いて最初の段階である新任期において、調査対象者たちはそれまで形成してきた教師像や実践モデルに導かれながら、無我夢中の取り組みを始めていく。そして自分の取り組みを振り返る余裕ができ始めるとともに、次第に教師としての自分なりの実践課題やアイデンティティが確立してくるようになる。それは入職までに形成された教職アイデンティティの強化であったり、あるいは修正・転換でもあったりする。

第4回目質問紙調査(1999)の中から、それらの点に関連する質問内容の統計的処理結果をもとに、新任期の教職活動を支える要因、新任期の相談相手、そして新任期の研修といった諸問題について、調査対象者たちの回答をGC間の比較に着目しながら考察していきたい。

まず、「教職活動の方針を決めたり、具体的方法を判断・選択したりする際に役立ったもの」は何であったのか。この問いの結果を示したものが《図表12》であるが、各GC共通して圧倒的な指摘を得ているのは「児童・生徒との日常の交流」「同じ新任教師、あるいは年齢の近い若手の教師との経験交流」「経験豊かな年輩教師の日常のアドバイス」の3項目であった。そしてこれらの3項目は、学校においていずれもインフォーマルな日常行為である。同じくインフォーマルな営みではあるが、「父母との交流」「自主的な研究会・研究サークル」「個人的な読書・修養」の各項目は、上の3項目と比べるとその意味の点において、とりわけ第7 GC以降の若手教師層を中心にかなり指摘率が落ちている。

フォーマルな要素を持つ「教頭・校長・指導主事などの指導・助言」「教育委員会・教育事務所主催などの研修」「所属校で行われる初任者研修」「所属校全体で行われる研究活動・研究体制」「組合主催の教研集会・研究会」などの営みもまた、各GC共通して、ほとんど意味を感じられていない。

次に各GC間の違いに目をやると、第6 GC以降の比較的若い教師層においては、「組合主催の教研集会・研究会」「自主的な研究会・研究サークル」「個人的な読書・修養」の3項目において指摘率の低さが認められる。近年、一般にも日常的に語られていることではあるが、若手

《図表12》最初の赴任校時代、教職活動の方針を決め、具体的方法を判断・選択する際に役立ったもの（2つまで選択可、%）

	2 GC	3 GC	4 GC	5 GC	6 GC	7 GC	8 GC	9 GC	10 GC
児童・生徒と日常の交流	56.5	52.1	42.0	56.0	43.9	46.7	53.1	60.3	62.6 *
新任、若手教師 同士の経験交流	32.5	34.0	34.4	31.2	30.9	46.7	31.3	28.2	25.3
父母との交流	3.8	5.3	1.5	4.0	3.6	0.9	1.6	3.8	4.4
経験豊かな年輩 教師のアドバイス	54.5	63.3	69.5	64.8	74.8	69.2	64.1	83.3	73.6 **
教頭・校長・指導 主事等の指導・助言	3.8	5.9	7.6	5.6	5.8	5.6	17.2	2.6	7.7 *
教委・事務所主催の 研修	1.0	1.6	0.0	1.6	2.9	0.0	1.6	0.0	4.4
所属校の初任者研修	0.5	0.5	0.8	0.0	2.2	1.9	3.1	5.1	8.8 **
所属校の研究活動・ 研究体制	12.4	8.5	14.5	11.2	15.8	10.3	12.5	6.4	4.4
組合の教研集会や 研究会	6.2	4.3	1.5	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0 **
自主的な研究会・ サークル	11.0	8.5	12.2	11.2	8.6	6.5	4.7	2.6	1.1 *
個人的な読書・修養	10.5	10.6	8.4	7.2	3.6	5.6	3.1	2.6	3.3 *

※「その他」「無回答」は未表記

* $P < .05$

** $P < .01$

教師層の組合活動離れ、自主的な研究サークル活動離れ、そして個人的読書離れの傾向がうかがわれる。また第2-3 GCの年輩教師層において「教頭・校長・指導主事などの指導・助言」が、第4-6 GCの中堅教師層において「所属校全体で行われる研究活動・研究体制」が、他のGCと比較してそれぞれ指摘率を相対的に高めていることも認められる。しかし、このような結果から、年輩及び中堅の教師層それぞれの新任期において「教頭・校長・指導主事などの指導・助言」及び「所属校全体で行われる研究活動・研究体制」が大いに役立っていたのだと判断することは早計であろう。やはり、調査時点における年輩及び中堅の教師層が置かれている地位・役割に由来するところの或る種の期待感を反映したものなのではないだろうか。すなわちすでに見てきたように、年輩教師層の多くが「教頭・校長・指導主事等」に、中堅教師層の多くが学校での研究推進の中心的職務である教務・研修主任職などに、それぞれ在ることが上のような意識結果をもたらしている影響要因となっているからである。

以上の結果は、全体として新任期における実践を支えるものが、各GC共通して、制度化された下でのフォーマルな営みではなく、日常の教育活動の中でインフォーマルに機能している営みであったことを示している点で特徴的である。

v) 新任期の相談相手

新任期の実践を支えるものが日常の教育活動の中でインフォーマルに機能している営みであるならば、その実践を遂行する上での相談相手もまた新任教師にとってインフォーマルな人間関係の下での存在である。そのことを示しているのが、《図表13：a、b》である。

「一番最初の赴任校時代、実践上の悩みなどを打ち明け、相談できる人はいたか」との問い

に、各 GC とも 8 - 9 割の者が「いた」と回答している。そして全体として各 GC ともに高い指摘率を示したのは、「年齢の近い若手の教師」と「経験豊かな年輩教師」の 2 項目であった。この回答結果は、上述したように教職活動を支えた要因として指摘されたものと同様である。GC 間における相違に目を向けるならば、中堅から若手の教師層になるにしたがって指摘率の増加が見られるものとして、「同じ新任教師」と「学生時代の友人」の 2 項目が認められる。これらの項目は、「年齢の近い若手の教師」と「経験豊かな年輩教師」と比べるならば、より一層インフォーマルな人間関係の下での存在であるといえよう。

さらにこの結果を、第 7 GC 以降の若い教師層において、主な項目ごとの男女間の比率の違いに着目してみると、男性教師層よりも女性教師層の方がより一層インフォーマルな関係の下にある存在が相談相手となっていることがわかる。すなわち、女性教師層は、「学生時代の友人」「家族の者」という項目において男性教師層よりも強く相談相手としての関係を結んでいるのである。

以上のような新任期における相談相手の分析考察を通して見た結果も、全体として新任期において教職活動を支える要因を考察した上述のような結果と同様、制度化された下でのフォーマルな関係を取り結んだ者に対して相談が行われるというよりも、むしろ日常の教職生活の中でのインフォーマルな人間関係を取り結んだ者に対して悩みが語られ、相談が行われることを示している。そしてそれは男性教師層よりも女性教師層の方により一層その傾向が強いことが認められるのである。新任期にある女性教師にとって、「学生時代の友人」「家族の者」は教職活動上の困難や課題を克服するための助言者というよりは、主に悩みを語ったり、愚痴をこぼしたりする相手であるかもしれないが、気軽に語り合い、そのことによって癒され、再び教職活動のエネルギーを回復することのできる相手であるという次元において重要な存在となっている。

《図表13》(a)一番最初の赴任校での相談相手 (複数選択可) (%)

	2 GC (86.6)	3 GC (84.0)	4 GC (92.4)	5 GC (90.4)	6 GC (92.8)	7 GC (90.7)	8 GC (92.2)	9 GC (89.7)	10 GC (91.2)
同じ新任教師	11.6	13.9	18.2	20.4	21.7	23.7	15.3	40.0	54.2 **
若手教師	35.9	39.2	41.3	50.4	46.5	54.6	59.3	52.9	43.4 **
経験豊かな年輩教師	60.8	63.9	53.7	56.6	55.8	54.6	47.5	50.0	63.9
教務・学年主任教師	11.0	8.9	10.7	17.7	23.3	19.6	33.9	40.0	45.8 **
教頭・校長	9.4	11.4	9.1	7.1	7.0	3.1	6.8	4.3	16.9
指導主事	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	4.3	4.8 **
学生時代の恩師	1.7	1.9	0.8	0.0	1.6	2.1	1.7	1.4	7.2 *
学生時代の友人	5.5	8.9	8.3	11.5	8.5	15.5	22.0	18.6	26.5 **
家族の者	1.7	3.2	0.8	6.2	7.0	4.1	11.9	10.0	16.9 **

※「その他」「無回答」は未表記

*P < .05 **P < .01

(b)一番最初の赴任校での相談相手 (複数選択可：第 7 - 10GC、主な項目の男女間)

(回答者実数)	7 GC		8 GC		9 GC		10 GC	
	男	女	男	女	男	女	男	女
同じ新任教師	43	54	36	23	26	44	26	57
教務・学年主任教師	16.3	29.6	16.7	13.0	38.5	40.9	69.2	47.4
学生時代の友人	14.0	24.1	36.1	30.4	38.5	40.9	50.0	43.9
家族の者	9.3	20.4	22.2	21.7	11.5	22.7	23.1	28.1
	0.0	7.4	5.6	21.7	3.8	13.6	7.7	21.1

vi) 新任期の研修

さて、新任期においては、インフォーマルな事柄が教職活動を進める上でより重要な要素となっていることが明らかになってきたが、それらとは対極の位置にある新任教師に対する研修諸制度、とりわけ1970年代以降次第に強化されてきた「新規採用教員研修制度」の整備と1988年に法的な裏付けをもって確立した「初任者研修制度」は、主催者側の意図を離れて、実態としてどのような意味と役割を担っているのであろうか。本節の最後にこの点を考察していこう。

受講側である新任教師たちは、「新規採用教員研修制度（新採研）」や「初任者研修制度（初任研）」では《図表14》に示されたような内容が強く指導され、注意された、と感じている。

第2-3 GCの約5割以上の者、第4 GCの約2割の者が、それぞれ「新採研らしきものを受けた記憶がない」と回答している。これは、新任教師に対する研修が行政施策として取り組まれるようになったのは1969年度以降のことであるという事実を背景としている。入職年度がそれ以前であった第2-4 GCにおいては、制度として確立し、施策として取り組まれるような今日の「新採研」ないしは「初任研」ではなく、新任教師に対して各地域・学校で個別に指導が行われていただけであったのである。

1970年代以降、次第に制度化体系化されていった新任教師に対する研修制度は、養成教育段階においていわゆる「学園紛争」の洗礼を直接的に受けた第4-5 GCとその直後の世代である第6-7 GCには「勤務態度（教師のあり方等を含む）」や「集団行動訓練（5分前行動など）」が講習などを通して指導されていった。そのことがまた受講生側や教職員組合などからの反発を招き、対立の火種の一つとなっていった。同時に、そのような研修内容は受講生側のニーズとも合致しないこと、研修内容にもっと実践的な内容が必要であるとされてきたことから、次第に「指導案づくり（指導過程の工夫も含む）」へと重点が移っていくことになった。

《図表14》「新規採用教員研修（初任者教員研修）」でとくに指導・注意されたこと（2つまで選択可）（%）

	2 GC	3 GC	4 GC	5 GC	6 GC	7 GC	8 GC	9 GC	10 GC
児童・生徒の観察と理解	7.2	13.8	20.6	28.0	27.3	23.4	20.3	50.0	49.5
児童・生徒に対する接し方	8.6	13.3	16.8	12.8	21.6	21.5	32.8	42.3	40.7
教材研究（教材・教具の作成を含む）	13.9	19.7	20.6	38.5	36.7	42.1	40.6	30.8	19.8
指導案づくり（指導過程の工夫）	9.1	14.4	13.7	31.2	43.9	51.4	37.5	26.9	17.6
勤務態度（教師のあり方等を含む）	11.5	14.9	53.4	53.6	39.6	24.3	39.1	26.1	22.0
服装・言葉使い	3.3	5.3	9.9	8.0	7.9	10.3	9.4	5.1	8.8
集団行動訓練（5分前行動など）	0.5	1.1	1.5	12.8	15.1	18.7	9.4	1.3	6.6
その他	1.0	2.7	3.1	0.0	0.7	0.9	3.1	0.0	4.4
新採研らしきものを受けた記憶が無い	64.1	49.5	17.6	2.4	1.4	0.9	0.0	1.3	3.3

※ 全ての項目において $P < .01$

《図表15》「新採研」全体で「よかった」と感じた事柄（2つまで選択可）

	(%)									
(回答者実数)	2GC (75)	3GC (95)	4GC (108)	5GC (122)	6GC (137)	7GC (106)	8GC (64)	9GC (77)	10GC (88)	
1.子どもの心身理解	4.0	7.4	2.8	4.1	5.1	2.8	1.6	13.0	5.7	
2.子どもとの対応	20.0	20.0	15.7	9.8	15.3	9.4	15.6	24.7	35.2	
3.子どもの評価	5.3	8.4	1.9	2.5	0.7	2.8	0.0	0.0	3.4	
4.教材研究	22.7	28.4	15.7	19.7	24.1	20.8	25.0	9.1	12.5	
5.指導案・授業展開	24.0	18.9	9.3	16.4	21.2	33.0	18.8	15.6	14.8	
6.教師の使命・心構え	28.0	14.7	32.4	23.0	16.1	8.5	12.5	13.0	9.1	
7.法規・服務規定	4.0	2.1	14.8	7.4	2.9	1.9	1.6	0.0	0.0	
8.同世代教師悩み話す	21.3	18.9	43.5	68.9	59.9	60.4	64.1	50.6	64.8	
9.同世代教師との交流	5.3	1.1	6.5	20.5	18.2	30.2	32.8	24.7	25.0	

※「全ての項目 P < .05

【選択肢】

- 1.子どもの心身理解：児童・生徒の心や身体などに関する理解が深まった
- 2.子どもとの対応：児童・生徒に対する接し方や対応の仕方などに関する理解が深まったこと
- 3.子どもの評価：児童・生徒の学習や行動についての評価に関する理解が深まったこと
- 4.教材研究：教材研究やその進め方などに関する理解が深まったこと
- 5.指導案・授業展開：具体的な指導案の書き方や授業の展開の仕方などに関する理解が深まったこと
- 6.教師の使命・心構え：教師としての使命、心構えや勤務態度などに関する理解が深まったこと
- 7.法規・服務規定：教職についての法規や服務規定等に関する理解が深まったこと
- 8.同世代教師悩み話す：同世代の教師たちと教育活動上の悩みなどを話し合う機会を持てたこと
- 9.同世代教師との交流：同世代の教師たちと知り合いになれば、その後の交流関係が築けたこと
- ※「10.その他」「11.よかったと感じることは何もなかった」の2項目については未表記

そして「初任者研修制度」が法的にも確立した1988年度以降においては、第8-10GCの回答結果からもうかがわれるように、研修内容はより一層実践的な「児童・生徒の観察と理解」「児童・生徒に対する接し方」などに移り、研修形態も所属校での研修に重点が移されていったのである。

そのような研修に対して、受講生側である新任教師たちはどのような点に価値を見出しているのだろうか。《図表15》は、「新採研らしきものを受けた記憶がない」と回答した者を除き、「『新採研』全体の中で、『よかった』と感じることは何であったか」という問いに対する回答結果を示したものである。全体の特徴として言えることは、主催者側の意図や研修の内容とは離れて、新任教師たち、特に研修制度が確立してきた以降に入職してきた第5G以下の中堅から若手の教師層では「同世代の教師たちとの話し合いや交流の場」として研修を価値づけている点である。また、「同世代の教師たちと教育活動上の悩みなどを話し合う機会を持てたこと」や「同世代の教師たちと知り合いになれば、その後の交流関係が築けたこと」の2項目に対する指摘率も高いのである。

以上のように、新任教師に対する研修という、いわば新任期におけるフォーマルな営み自体においても、そこでは研修のカリキュラムとして組み込まれた内容以上に、研修の場で出会い、語り合う同じ新任教師たちとの交流そのものに価値が見出されているのである。(文責・山崎)

3. 教師の実感とその変化

ここからは、今回の調査対象の教師たちが、教職活動を通して、どのような実感を抱き、自身の教職活動をどのように評価しているのかについて見ていくことにしよう（第3 GC 以下のみを対象）。

《図表16》は教師が自身の教育実践に関して日常的に感じていることを確認したものである。ここで明らかになったことは、まず第一に、新任期の教師（第10コーホート=20歳代前半）に他世代の教師に比べて子どもとの間に距離感を感じている者が少なく、子どもとの関わりを比較的好ましく受け止めていることである。若い教師は、「子どもの気持ちや考えを理解できない」「子どもと自分との心のズレを感じる」「これまでの自分の子ども観が覆される思いをする」「これまでの自分の教育・指導観に混乱が生じる」「子どもたちと授業以外で話をすることがおっくうになる」「子どもたちが成長しているという手応えが感じられない」の各質問で他世代の教師に比べて「あてはまる」と回答している者が少ないという結果を示している。ただし、少ないと言っても、4割前後が子どもとの間にズレを感じていたり、子どもたちが成長しているという手応えが感じられないと回答している。また、5割以上が子どもの気持ちや考えが理解できないと答えている。以上のことを考えるならば、この結果をもって若い教師の児童生徒との関係を良好であると評価するわけにはいかない。ここで指摘した関係の良好さは、あくまで他世代と比べた相対的なものなのである。

ところで、新任期の教師に関して更に注目したいことは、彼らが子どもとの間に比較的良好的な関係（あくまで相対的にはあるが）を築いている一方で、「子どもに対する指導がうまくいかない」「自分の指導力に無力感を感じる」の2項目で8つのコーホート中もっとも「あてはまる」と回答した者が多かったことである。つまり、若い教師は子どもとの関係を良好に捉えている一方で、自身の子どものに対する指導にネガティブな評価を下しているのである。これは、

《図表16》教職活動の現状：最近の学校生活に子どもとの関係において感じること
（4段階尺度で回答、以下は「非常によくある」+「たまにある」の%数値）

GCと 調査時年齢段階	3 GC 50後半	4 GC 50前半	5 GC 40後半	6 GC 40前半	7 GC 30後半	8 GC 30前半	9 GC 20後半	10 GC 20前半
授業以外で話をすること おっくうになる	10.6	26.6	25.2	35.7	44.9	34.0	37.0	27.0
成長しているという 手ごたえ感じられない	33.9	42.2	36.2	42.6	53.1	58.5	38.4	38.6
気持ち考えを 理解できない	64.7	57.8	61.2	59.1	59.8	69.8	60.3	53.9
指導がうまくいかない	65.0	63.9	62.6	70.4	80.6	83.0	83.6	89.9
自分との心の ズレを感じる	75.0	75.2	73.9	67.0	78.4	73.6	53.4	43.8
これまでの子ども観が くつがえされる思い	61.5	55.0	61.7	57.9	56.1	69.8	53.4	41.6
これまでの教育・指導観 に混乱生じる	42.7	46.3	42.6	50.0	45.9	62.3	48.6	44.3
自分の指導力に無力感 を感じる	49.1	49.5	54.4	67.0	74.2	62.3	82.2	82.0
実践自体変えないと今の 子どもに対応できない	64.1	63.2	73.0	70.4	76.5	66.0	69.9	66.3
学校自体変えないと今の 子どもに対応できない	73.5	78.0	78.3	86.2	88.8	81.1	87.7	70.8

《図表17》 ゆきづまりを感じたことがある教師、やめたいと感じたことがある教師
 (「はい」と回答した者の%)

調査時年齢段階	50後半	50前半	40後半	40前半	30後半	30前半	20後半	20前半
ゆきづまりを感じたことがある	84年調査 77.4	75.3	77.8	82.7	87.2	90.8	86.7	
	94年調査 54.7	69.1	73.7	79.9	63.3	85.8	81.5	87.4
	99年調査 53.8	64.9	69.5	69.9	83.8	81.8	86.3	66.3
やめたいと感じたことがある	84年調査 50.8	60.0	57.9	61.6	64.2	69.3	63.4	
	94年調査 26.7	34.1	44.4	44.4	50.0	47.3	45.7	48.1
	99年調査 31.9	37.7	38.1	35.8	43.4	50.9	45.2	36.0

※84年調査は「これまでにあったか」、94年・99年調査は「最近あったか」をたずねた結果

新任期の教師にとって、子どもとの関係を築くことと子どもを指導することがまったく別であること、すなわち彼らが「指導する」ことをそれ自体として習熟せねばならない技術的な学習課題としていることを示している。

《図表16》が示す第2の特徴は、30代の教師が、自身の子どもとの関係に大きな不満を抱いており、自身の指導観の限界を感じていることである。彼らは、「子どもたちと授業以外で話をするのがおっくうになる」「子どもたちが成長しているという手応えが感じられない」「子どもと自分との心のズレを感じる」「これまでの自分の子ども観が覆される思いをする」「これまでの自分の教育・指導観に混乱が生じる」の各項目で高い数値を示している。ここには、10年前後の教職生活を経て自分なりの子ども観や教育観・指導観を確立した教師が、近年の大きな子どもたちの変化に直面して、自身の見方で目の前の子どもたちに対応できずに、とまどっている姿が見て取れる。実践の熟練期にさしかかろうとしている教師が子どもとの関係から満足感を得ることができていないという以上の結果は、現在の教師が直面している苦悩のひとつをはっきりと示しているのではないだろうか。

《図表17》は、ゆきづまりを感じたことがある教師とやめたいと思ったことがある教師の数がこの15年間にどのように変化しているのかを確認したものであるが、数字を読むかぎり、ゆきづまりを感じたことがある教師もやめたいと思ったことがある教師も、総じてこの15年間に減少している。これは同一コーホートの15年間の変化においても、同一年齢段階の教師の15年間の変化においても確認できる。

次にこのゆきづまり感や離職願望の内容を見ていこう。《図表18》はコーホート別にゆきづまりの内容を整理したものであるが、30歳代後半までの若い教師に子どもの指導に関わる問題を回答した者が多い。ただし、同じ指導に関わる悩みでも、20歳代の教師の回答に、授業実践の形式に関わる問題や、子どもの指導の形式に関わる問題の指摘が多いのに対し、30歳代の教師では、基礎学力の定着、しつけの徹底など、具体性をもった問題の指摘が多くなっている。

離職願望については、仕事量の過重がすべてのコーホートに共通してもっとも顕著な理由であり、特に30歳代までの若手教師にその指摘は多い。また、教育実践における深刻なゆきづまりや、教師としての適性の悩みも比較的若手に多いという特徴が認められた。

《図表18》最近、自分の実践上の『ゆきづまり』を感じた（複数選択可：％）

	全 体	3 G C	4 G C	5 G C	6 G C	7 G C	8 G C	9 G C	10 G C
調査時年齢段階→		50後半	50前半	40後半	40前半	30後半	30前半	20後半	20前半
子ども理解	28.1	26.6	25.7	30.5	24.4	27.7	33.3	30.2	30.5
子ども能力差に対応	43.2	23.4	33.8	37.8	38.4	60.2	48.9	54.0	49.2
子ども基礎学力を定着	28.7	25.0	20.3	23.2	26.7	31.3	42.2	25.4	44.1
クラスまとめる	12.0	3.1	4.1	6.1	2.3	16.9	20.0	22.2	30.5
子どもに厳しく	17.7	10.9	14.9	14.6	11.6	10.8	17.8	31.7	35.6
子どもにしつけ	28.1	32.6	24.3	19.5	25.6	30.1	42.2	23.8	35.6
問題児等の指導	19.7	17.2	23.0	17.1	26.7	25.3	11.1	17.5	13.6
適切な発問	19.0	3.1	8.1	12.2	15.1	21.7	11.1	30.2	55.9
授業展開	13.4	3.1	4.1	8.5	8.1	8.1	12.0	15.6	17.5
教材研究	13.1	1.6	1.4	7.3	9.3	16.9	11.1	23.8	39.0
教育機器	18.1	21.9	25.7	22.0	23.3	14.5	6.7	7.9	15.3
実技指導	8.4	0.0	5.4	4.9	8.1	13.3	6.7	12.7	15.3
同僚間意見相違	11.5	14.1	9.5	13.4	17.4	13.3	11.1	6.3	3.4
教職員人間関係	20.8	28.1	21.6	30.5	19.8	20.5	17.8	12.7	11.9
学校管理運営	15.4	53.1	32.4	19.5	7.0	3.6	6.7	0.0	0.0
父母との対応	17.4	21.9	21.6	15.9	14.0	20.5	15.6	14.3	13.6
性格が不向き	12.2	4.7	5.4	9.8	4.7	20.5	13.3	19.0	23.7
その他	5.0	4.7	8.1	3.7	4.7	7.2	6.7	1.6	3.4

《図表19》最近、『教師をやめたい』と感じた理由（複数選択可：％）

	全 体	3 G C	4 G C	5 G C	6 G C	7 G C	8 G C	9 G C	10 G C
調査時年齢段階→		50後半	50前半	40後半	40前半	30後半	30前半	20後半	20前半
実践上のゆきづまり	22.5	13.2	20.9	15.6	22.7	32.6	25.0	21.2	31.3
仕事量過重	41.4	18.4	34.9	37.8	43.2	51.2	42.9	54.5	50.0
仕事に生きがい無し	13.4	18.4	20.9	11.1	15.9	11.6	17.9	9.1	0.0
賃金あまりに低い	3.3	5.3	2.3	2.2	2.3	4.7	0.0	9.1	0.0
人間関係よくない	9.4	7.9	7.0	6.7	11.4	4.7	14.3	12.1	15.6
管理に堪えられない	4.6	2.6	7.0	2.2	4.5	2.3	21.4	0.0	0.0
性格が教職に不向き	19.5	13.2	4.7	17.8	18.2	23.3	25.0	33.3	28.1
健康に自信なくした	17.9	31.6	27.9	33.3	13.6	9.3	14.3	3.0	3.1
家庭の事情	11.7	2.6	11.6	13.3	9.1	23.3	14.3	15.2	3.1
その他	15.0	21.1	14.0	20.0	13.6	11.6	17.9	9.1	12.5

教師の悩みに関して、30歳代がひとつの転換期になっていることは、30歳代から人間関係に関わる問題の指摘が多くなることから確認できる。これは彼らが職場において主任という中間管理職的な立場に立たされていることによるものと推察される。《図表20》《図表21》は、4回の調査において、ゆきづまりを感じた問題とやめたいと思った理由として指摘の多かったもの上位3位までを比較したものである。

ゆきづまりを感じた問題に関しては、80年代の2回の調査（84年調査、89年調査）では、20歳代の教師は「クラスをまとめてゆくこと」を指摘した教師が多く、30歳代後半以上の教師ではほぼ一貫して「教職員間の人間関係」の指摘が上位にきていることを特徴として挙げることができる。一方、90年代に行った2回の調査（94年調査、99年調査）では50歳代前半までのすべてのコーホートにおいて「子どもの能力差に対応すること」が上位になっている。ここからは80年代から90年代にかけての教師のおかれた教育環境の変化の中で、80年代の中堅の教師にとって主要な問題であった教職員間の人間関係が90年代になって主たる問題でなくなったこと、90年代には能力差のある子どもへの具体的な関わりという教育実践上の問題が、日常的に直接児童生徒の学習指導に関わっていない管理職を含めた学校教師全体にとって深刻さを増していることを確認することができるだろう。80年代に行った2回の調査と90年代に行った2回の調査は、質問の形式に違いがある（84年調査・89年調査は回想法により自分がゆきづまりを感じた時期を回想させ、そこでの問題を挙げてもらったが、94年調査・99年調査は調査回答時点で直面しているゆきづまりの問題を回答してもらった）ため、安易に解釈することは危険だが、この間の制度的社会的な変化を踏まえて以上の結果に若干の考察を加えるならば、この時期に行われた新任期教師に対する指導体制の制度的整備に代表される教師集団の制度化によって、教職員間の人間関係について起こりうる問題のいくつかが形式的に解消されたという推論が成り立とう。また、若い教師の指摘する問題が「クラスをまとめていくこと」から「子どもの能力差に対応すること」に移っていることについては、旧来からの一斉教授中心の教育から、個々の子どもの個別的な学習活動を促進させることを目標とした教育への学校教育の転換が影響していると言えるかもしれない。この教育そのものの変化は、実践を行う若手・中堅の教師と、彼らを指導・管理する年輩の教師の双方が同様に直面している問題である。「子どもの能力差に対応すること」の問題がすべての年齢段階で上位に上がっていることは、新しい教育の中で教師のまなざしがクラスから個々の子どもへと焦点を変えていることを示しているのではないだろうか。

それでは、やめたいと思った理由からはどのようなことがわかるだろうか。《図表21》によれば、84年調査、89年調査では、教職への適性を理由として挙げている者が多く、特に若い世代ではそれが上位にきている。94年調査、99年調査では、50歳代前半までの7つのコーホートの教師において「仕事量があまりに過重だから」の指摘がもっとも多い理由となっている。1990年代になって「仕事量の過重」の深刻さが増していると見ることができるだろう。また、94年調査においては30歳代前半から40歳代前半にかけて「家庭の事情から」の指摘が上位にあがっているが、99年調査には同様の結果は見られず、94年調査時が教師の教職生活のスタイルに関して何らかの転換点となっていたのではないかと推察される。

中堅期の教師が90年代にとりあえずひとつの課題を自分たちなりにクリアしたと考えられるのに対し、管理職を中心とした年輩教師（50歳代以降）は4回の調査すべてにおいて「仕事内容に生きがいを見いだせなくなったから」の指摘が上位に来ている。管理職が教師であり続けることに関して抱えている問題は、15年を経ても変わっていないと言ってよいだろう。

《図表20》ゆきづまりを感じた問題（上位3位まで表記）

20歳代前半	84	クラスをまとめてゆくこと	子ども一人ひとり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	
			48.1	37.1	35.5
	89	クラスをまとめてゆくこと	子どもの能力差に対応すること	自分の性格が教職に適していないのではないかという不安	
			51.6	44.8	44.5
	94	子どもの能力差に対応すること	適切な発問をして、子どもの思考を発展させること	授業全体を組み立てて、展開すること	
			57.7	54.1	48.8
99	適切な発問をして、子どもの思考を発展させること	子どもの能力差に対応すること	授業全体を組み立てて、展開すること		
			55.2	50.0	48.3
20歳代後半	84	子どもの能力差に対応すること	クラスをまとめてゆくこと	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	
			34.3	30.3	28.6
	89	クラスをまとめてゆくこと	子どもの能力差に対応すること	自分の性格が教職に適していないのではないかという不安	
			36.1	35.6	35.6
	94	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	適切な発問をして、子どもの思考を発展させること	
			62.1	43.9	37.9
99	子どもの能力差に対応すること	時に応じて子どもに優しく対応してゆくこと	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	適切な発問をして、子どもの思考を発展させること	
			54.0	31.7	30.2
30歳代前半	84	子どもの能力差に対応すること	教職員間の人間関係	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	
			32.1	30.4	29.1
	89	子どもの能力差に対応すること	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	自分の性格が教職に適していないのではないかという不安	
			35.3	30.9	29.9
	94	子どもの能力差に対応すること	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	子どもに基礎学力を定着させること	
			63.9	43.3	36.1
99	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	子どもにしつけを徹底させること		
			48.9	42.2	42.2
30歳代後半	84	教職員間の人間関係	子どもの能力差に対応すること	適切な発問をして、子どもの思考を発展させること	
			37.5	30.3	27.6
	89	教職員間の人間関係	子どもの能力差に対応すること	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	
			29.6	27.6	28.1
	94	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	適切な発問をして、子どもの思考を発展させること	
			65.2	35.7	34.8
99	子どもの能力差に対応すること	子どもにしつけを徹底させること	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること		
			59.8	30.5	29.3
40歳代前半	84	教職員間の人間関係	障害児や問題児の指導	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	
			31.4	29.5	27.6
	89	教職員間の人間関係	障害児や問題児の指導	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	
			43.2	30.5	29.5
	94	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	教職員間の人間関係	
			53.6	30.0	30.0
99	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	障害児や問題児の指導		
			38.8	27.1	27.1
40歳代後半	84	教職員間の人間関係	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	子どもにしつけを徹底させること	教育観・子ども観などに関する先輩・同僚教師との意見の相違
			35.0	25.0	23.8
	89	教職員間の人間関係	障害児や問題児の指導	子ども一人ひとり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
			36.5	32.4	24.3
	94	子どもの能力差に対応すること	教職員間の人間関係	学校を管理・運営してゆくこと	
			46.4	30.4	30.4
99	子どもの能力差に対応すること	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	教職員間の人間関係		
			37.8	30.5	30.5
50歳代前半	84	教職員間の人間関係	子どもにしつけを徹底させること	その他	
			36.4	36.4	36.4
	89	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	障害児や問題児の指導	教育観・子ども観などに関する先輩・同僚教師との意見の相違	
			50.0	43.8	37.5
	94	学校を管理・運営してゆくこと	子どもの能力差に対応すること	教職員間の人間関係	
			42.3	40.7	42.3
99	子どもの能力差に対応すること	学校を管理・運営してゆくこと	子どもにしつけを徹底させること	教育機器などの取り扱い	
			33.8	32.4	25.7
50歳代後半	84				
	89				
	94	学校を管理・運営してゆくこと	子どもの能力差に対応すること	子ども一人ひとりの気持ちを理解すること	
				53.1	37.5
99	学校を管理・運営してゆくこと	子どもにしつけを徹底させること	教職員間の人間関係		
			53.1	32.8	28.1

《図表21》やめたいと思った理由 (上位3位まで表記)

20歳代前半	84	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 54.4	教育実践における深刻な行き詰まりから 42.3	仕事量があまりに過重だから 36.4	
	89	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 57.5	教育実践における深刻な行き詰まりから 49.2	仕事量があまりに過重だから 36.5	
	94	仕事量があまりに過重だから 51.6	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 46.8	教育実践における深刻な行き詰まりから 43.5	
	99	仕事量があまりに過重だから 50.0	教育実践における深刻な行き詰まりから 31.3	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 28.1	
20歳代後半	84	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 39.5	教育実践における深刻な行き詰まりから 32.9	仕事量があまりに過重だから 30.5	
	89	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 42.4	教育実践における深刻な行き詰まりから 36.4	仕事量があまりに過重だから 33.3	
	94	仕事量があまりに過重だから 56.8	教育実践における深刻な行き詰まりから 40.5	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 40.5	
	99	仕事量があまりに過重だから 54.5	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 33.3	教育実践における深刻な行き詰まりから 21.2	
30歳代前半	84	教育実践における深刻な行き詰まりから 35.5	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 34.3	仕事量があまりに過重だから 31.3	
	89	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 36.4	教育実践における深刻な行き詰まりから 35.7	仕事量があまりに過重だから 34.3	
	94	仕事量があまりに過重だから 54.7	家庭の事情から 35.8	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 28.3	
	99	仕事量があまりに過重だから 44.4	教育実践における深刻な行き詰まりから 25.9	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 25.9	
30歳代後半	84	教育実践における深刻な行き詰まりから 36.5	仕事量があまりに過重だから 35.6	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 30.8	
	89	教育実践における深刻な行き詰まりから 36.9	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 35.0	仕事量があまりに過重だから 35.0	
	94	仕事量があまりに過重だから 67.6	家庭の事情から 30.9	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 27.9	
	99	仕事量があまりに過重だから 51.2	教育実践における深刻な行き詰まりから 32.6	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 23.3	家庭の事情から 23.3
40歳代前半	84	教育実践における深刻な行き詰まりから 40.4	仕事量があまりに過重だから 27.9	職場での人間関係がうまくゆかなくて 23.1	
	89	仕事量があまりに過重だから 41.5	教育実践における深刻な行き詰まりから 36.9	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 30.8	
	94	仕事量があまりに過重だから 57.6	自分の健康に自信がなくなったから 27.1	家庭の事情から 25.4	
	99	仕事量があまりに過重だから 43.2	教育実践における深刻な行き詰まりから 22.7	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 18.2	
40歳代後半	84	教育実践における深刻な行き詰まりから 30.6	仕事量があまりに過重だから 29.2	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 21.5	職場での人間関係がうまくゆかなくて 21.5
	89	自分の健康に自信がなくなったから 33.9	仕事量があまりに過重だから 32.3	教育実践における深刻な行き詰まりから 30.6	
	94	仕事量があまりに過重だから 50.7	仕事内容に生き甲斐を見いだせなかったから 35.8	自分の健康に自信がなくなったから 32.8	
	99	仕事量があまりに過重だから 37.8	自分の健康に自信がなくなったから 33.3	その他 20.0	
50歳代前半	84	仕事内容に生き甲斐を見いだせなかったから 50.5	教育実践における深刻な行き詰まりから 33.3	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 16.7	仕事量があまりに過重だから 16.7
	89	自分の健康に自信がなくなったから 28.1	仕事内容に生き甲斐を見いだせなかったから 28.1	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 21.8	仕事量があまりに過重だから 21.8
	94	仕事量があまりに過重だから 36.7	自分の健康に自信がなくなったから 31.7	教育実践における深刻な行き詰まりから 28.3	
	99	仕事量があまりに過重だから 34.9	自分の健康に自信がなくなったから 27.9	教育実践における深刻な行き詰まりから 20.9	仕事内容に生き甲斐を見いだせなかったから 20.9
50歳代後半	84				
	89				
	94	仕事内容に生き甲斐を見いだせなかったから 36.7	自分の健康に自信がなくなったから 26.7	仕事量があまりに過重だから 23.3	
	99	自分の健康に自信がなくなったから 31.6	その他 21.1	仕事量があまりに過重だから 18.4	仕事内容に生き甲斐を見いだせなかったから 18.4

ところで、先のゆきづまりの問題と同様、このやめたいと思った理由においても、80年代の調査では40歳代以降「職場での人間関係がうまくゆかなくて」の指摘が上位にあがっているが、90年代になると人間関係に関わる理由はほとんど上位から姿を消している。主任等の中間管理職的な職務、教頭・校長という管理職の職務自体に変化がないにもかかわらず、なぜこのような変化が起きているのだろうか。この点については、次のように考えることができるだろう。第一の仮説は、この15年間に、一般教諭－学年・教科・研修等主任教諭－校務・教務主任－教頭－校長という教師集団の官僚的な制度化が教師文化の中にほぼ定着した（そうした制度化して教師集団をはじめから当たり前のものとして経験した教師集団の大半を占めるようになった）というものである。第二の仮説は、上述の制度化が、そもそも教師集団のインフォーマルな関係性の中で生じていた問題群を縮減することに一定の効果があったというものである。第三の仮説は、教師集団の制度化とは無関係に、教師集団及びそこで人間関係が個々の教師にとって相対的に重要性を持たなくなったというものである。これは、現在問題視されている教師たちの個別化、個人主義化に関係づけてとらえるべき仮説である。はたして90年代以降の教師において、職場の人間関係の問題はなくなったのだろうか。あるいは、教師集団の制度化や個々の教師の個人主義化によって人間関係がそもそも問題にならないような教師の世界ができあがったのだろうか。また、以上のような教師集団の人間関係の変化は改善されたと評価してよいものなのだろうか。次章では、この点について考えてみたい。（文責・紅林）

4. 同僚性の15年間の変化

《図表22》は、99年調査の回答者が、同僚と現在どのような関係を築いているのかを確認したものである。まず、全体の特徴として、現在の教師は、同僚と子どものことや教育のこと、実践についての意見交換を比較的好く行っていることがわかる。教師の9割は「同僚と子どものことや教育のことについて話し合う」と回答し、8割は「同僚と互いの実践にアドバイスし合う」と回答している。けれども、「同僚と互いの授業を見合う」教師は各世代5割前後、「同僚と勉強会のようなものをする」教師は4割に満たない。後者の値を少ないと見るかどうかは判断の分かれるところであろうが、意見交換はするが協同的な力量形成の行動をとるには至らない教師がかなりの数存在していることは、現在の教師の特徴として指摘してよいだろう。この傾向は、若い世代により顕著な特徴でもある。若い教師は、同僚と学校を離れてもインフォー

《図表22》教職活動の現状：最近の学校生活に子どもとの関係において感じること
(4段階尺度で回答、以下は「非常によくある」+「たまにある」の%数値)

	全体	3GC 50後半	4GC 50前半	5GC 40後半	6GC 40前半	7GC 30後半	8GC 30前半	9GC 20後半	10GC 20前半
授業以外で話をすること おっくうになる	29.3	10.6	26.6	25.2	35.7	44.9	34.0	37.0	27.0
成長しているという 手ごたえ感じられない	41.8	33.9	42.2	36.2	42.6	53.1	58.5	38.4	38.6
気持ち考えを 理解できない	60.3	64.7	57.8	61.2	59.1	59.8	69.8	60.3	53.9
指導がうまくいかない	73.2	65.0	63.9	62.6	70.4	80.6	83.0	83.6	89.9
自分との心の ズレを感じる	27.2	13.2	11.3	19.5	50.3	58.1	42.7	40.3	31.8
これまでの子ども観が くつがえされる思い	56.9	61.5	55.0	61.7	57.9	56.1	69.8	53.4	41.6
これまでの教育・指導観 に混乱を感じる	46.8	42.7	46.3	42.6	50.0	45.9	62.3	48.6	44.3
自分の指導力に無力感 を感じる	63.6	49.1	49.5	54.4	67.0	74.2	62.3	82.2	82.0
実践自体変えないと今の 子どもに対応できない	68.7	64.1	63.2	73.0	70.4	76.5	66.0	69.9	66.3
学校自体変えないと今の 子どもに対応できない	80.1	73.5	78.0	78.3	86.2	88.8	81.1	87.7	70.8

マルにつきあい、意見を交換し、実践上の相談をしている者が多い。けれども、中堅、年輩の教師に比べて、授業を互いに見合う教師が少なく、勉強会をしている者も明らかに少ない。

以上の同僚関係が我が国の教師集団に以前からあったものなのか、最近の傾向であるかは興味深い所であるが、前の3回の調査票に同じ質問項目がないため、この設問を通して15年間の変化を検討することは残念ながら不可能である。そこで、この報告では、別の質問に対する回答を用いて、同僚性の変化を考察してみたい。

《図表23》は「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事柄」として「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」と「学校内の研究活動」を選んだ者が15年間にどのように変化しているのかを確認したもので、《図表24》は「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」として同僚関係に関わる6項目を選んだ者が15年間にどのように変化しているのかを確認したものである。いずれも、数値を斜め左下においていくと同一コーホートの15年間の変化が、まっすぐ下においていくと同一年齢段階の教師の15年間の変化が確認できる。簡単に特徴を整理しておくことにしよう。

《図表23》 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 (14項目中3つまで選択)

【学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い】

	3GC 50後半	4GC 50前半	5GC 40後半	6GC 40前半	7GC 30後半	8GC 30前半	9GC 20後半	10GC 20前半
84年調査		38.2	44.4	53.0	49.0	50.9	60.8	69.7
89年調査	47.2	43.4	54.6	48.2	47.5	62.0	67.7	76.2
94年調査	43.7	52.6	42.9	45.6	50.3	56.7	79.2	75.0
99年調査	55.9	48.9	46.4	59.7	52.4	51.6	69.2	79.2

【学校内の研究活動】

	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
84年調査		15.8	16.0	20.6	19.7	18.0	15.2	17.4
89年調査	23.3	17.5	16.2	17.9	17.5	17.2	10.6	6.4
94年調査	18.3	14.5	13.0	14.5	11.4	9.4	9.6	12.9
99年調査	14.4	15.3	14.4	10.8	7.5	4.7	7.7	7.7

《図表24》 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 (16項目中3つまで選択)

【教頭、校長のリーダーシップやアドバイス】

	3GC 50後半	4GC 50前半	5GC 40後半	6GC 40前半	7GC 30後半	8GC 30前半	9GC 20後半	10GC 20前半
84年調査		27.8	25.5	17.1	15.4	9.8	9.8	4.7
89年調査	32.1	28.6	23.6	22.8	10.2	12.4	8.7	8.3
94年調査	37.3	30.0	29.1	15.7	16.1	9.7	7.3	4.7
99年調査	28.6	28.9	25.4	27.6	14.3	18.2	5.5	4.5

【先輩同僚教師の個別的アドバイス】

	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
84年調査		24.4	25.2	34.3	36.4	37.0	51.0	68.0
89年調査	24.9	23.3	26.1	29.0	32.8	50.3	52.2	60.6
94年調査	22.0	16.9	15.9	14.3	24.1	31.0	39.0	54.3
99年調査	18.3	17.5	14.4	17.1	24.2	25.5	34.2	52.8

【悩みを打ち明け相談できる相手の存在】

	3GC 50後半	4GC 50前半	5GC 40後半	6GC 40前半	7GC 30後半	8GC 30前半	9GC 20後半	10GC 20前半
84年調査		9.0	8.0	5.6	15.4	16.2	23.5	28.5
89年調査	3.6	6.3	4.9	11.7	12.4	23.4	26.0	30.3
94年調査	5.1	6.7	12.6	11.4	13.9	10.6	11.0	14.0
99年調査	8.4	6.1	8.5	11.4	10.1	21.8	20.5	23.6

【職場の雰囲気や人間関係】

	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
84年調査		33.5	37.2	22.6	20.1	29.5	25.5	15.7
89年調査	33.7	29.6	26.6	23.5	27.7	29.0	32.2	14.7
94年調査	31.4	32.0	28.5	40.0	36.5	38.4	42.7	36.4
99年調査	37.8	32.5	35.6	33.3	45.5	38.2	46.6	41.6

【所属校での学年会・教科会】

	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
84年調査		12.4	7.3	11.3	14.5	12.7	15.7	16.9
89年調査	9.8	6.3	10.6	9.3	16.8	15.9	20.8	12.8
94年調査	18.6	9.6	12.6	15.0	18.2	17.7	12.2	16.3
99年調査	16.0	14.0	11.0	22.0	14.1	16.4	11.0	10.1

【所属校での研修】

	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC
84年調査		31.6	28.8	26.6	38.8	41.6	32.7	26.2
89年調査	32.1	39.2	35.5	32.1	35.6	34.5	32.2	30.3
94年調査	29.7	37.1	29.8	30.0	28.5	32.7	34.1	26.4
99年調査	26.9	26.1	39.0	30.9	25.3	21.8	26.0	14.6

同一コーホートの15年間の変化として、力量形成上ポジティブな意義を認めている者が加齢に伴って増加しているものは「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」として挙げられた「教頭・校長のリーダーシップやアドバイス」と、「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事柄」として挙げられた「職場の雰囲気や人間関係」の2つ、逆に減少したものは「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事柄」の「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」と「学校内の研究活動」、「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事柄」の「先輩同僚教師の個別的アドバイス」と「悩みを打ち明け相談できる相手の存在」である。一方、それぞれの調査時点での同一年齢の教師の比較では、ポジティブな意義を認めている者が時代の推移に伴って増加しているものは「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事柄」として挙げられた「職場の雰囲気や人間関係」だけで、「学校内の研究活動」「先輩同僚教師の個別的アドバイス」「所属校での研修」の3つについては、すべての年齢段階に一貫しているわけではないが、それぞれにおいて特定の年齢段階で明らかな減少傾向が確認された。もともとポジティブな評価をする者が多かった先輩同僚教師や相談相手の意義や、学校での研修・研究活動の意義がこの15年間で低下し、「職場の雰囲気や人間関係」の意義が高まってきているという以上の結果は、我が国の教師集団の協同性において、具体的・実際的な協同的関わりよりも、雰囲気という漠然としたものが重視されるようになってきていることを示すものである。

《図表25》ゆきづまりに対する支え (10項目中1つ選択：上位3位まで表記)

20歳代前半	84	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	自分の努力	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		29.9	25.4	15.2	
	89	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	自分の努力	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		30.1	21.8	20.2	
20歳代後半	84	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	自分の努力	家族の者や友人の励ましやアドバイス
		31.8	28.2	10.0	10.0
	89	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	教務や学年の主任教員の励ましやアドバイス	
		39.3	19.1	16.9	
30歳代前半	84	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		35.7	24.7	10.3	
	89	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	
		27.9	26.2	12.9	
30歳代後半	84	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	家族の者や友人の励ましやアドバイス	自分の努力	
		24.2	24.2	21.2	
	89	教務や学年の主任教員の励ましやアドバイス	自分の努力	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		32.9	24.7	12.3	
40歳代前半	84	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	教育専門書・雑誌などからの示唆	
		35.7	28.8	10.9	
	89	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		34.8	27.0	7.8	
40歳代後半	84	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		27.8	22.7	18.6	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		23.8	21.8	20.0	
50歳代前半	84	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	教育専門書・雑誌などからの示唆	
		44.0	22.0	13.3	
	89	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		40.1	17.6	9.9	
50歳代後半	84	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		27.8	22.6	21.7	
	89	教務や学年の主任教員の励ましやアドバイス	教育専門書・雑誌などからの示唆	自分の努力	
		25.3	22.2	21.2	
60歳代前半	84	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	教育専門書・雑誌などからの示唆	
		48.0	20.6	12.7	
	89	自分の努力	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	教頭や校長の励ましやアドバイス	
		30.5	22.1	10.5	
60歳代後半	84	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	
		36.9	22.5	17.1	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	教務や学年の主任教員の励ましやアドバイス	
		35.8	21.1	13.8	
70歳代前半	84	自分の努力	その他	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	
		49.4	19.8	7.4	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	
		41.9	18.2	12.2	
70歳代後半	84	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	
		37.5	21.4	15.2	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		36.4	21.2	11.0	
80歳代前半	84	自分の努力	その他	経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス	
		33.3	33.3	22.2	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		56.3	12.5	12.5	
80歳代後半	84	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	家族の者や友人の励ましやアドバイス	
		52.0	16.3	12.2	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		38.6	30.7	11.4	
90歳代前半	84	自分の努力			
	89	自分の努力			
90歳代後半	84	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	その他	
		50.0	20.3	12.5	
	89	自分の努力	教育専門書・雑誌などからの示唆	年齢の近い若手の教員の励ましやアドバイス	
		47.9	26.1	14.3	

我が国の教師集団の協同性がこの15年間に変化してきていることは、別のデータからも確認することができる。《図表25》はゆきづまりの支えとして指摘の多かったもの上位3位までを整理したものである。「自分の努力」を支えになったものとして指摘している教師が多いことは15年間一貫しているが、15年の間に徐々に「専門書・雑誌などからの示唆」が支えとして上位にくるようになってきている。現在の教師は、ゆきづまりを同僚の支えによって克服するのではなく、自身の努力によって克服する傾向がより高まっていると考えることができる。一方、「経験豊かな年輩教員の励ましやアドバイス」は94年調査までは上位にあったが、99年調査ではほとんど3位までに入っておらず、代わりに「教務や学年の主任教員の励ましやアドバイス」が上位になっている。つまり、現在、我が国の教師の世界では個人主義化と協同性の制度化という2つの変化が同時に進行しているのである。こうした個々の教師の個人主義化と教師集団の制度化の中で、教師相互の実際的な協同的関与が衰退し、個人主義化した個々の教師の個人的な教育活動ならびに力量形成に向けての努力を阻害しない教師集団の在り方として、更に制度化した教師集団の関係性の中でいやしの機能を引き受ける教師集団の在り方として、雰囲気としての協同性が求められるようになってきているのではないだろうか。(文責・紅林)

5. 教育理想とその阻害要因

本報告の最後として、調査対象者たちの抱いている教育理想としての教育観、及びその阻害要因について、調査対象者たちがどのように考えているのかについて、考察していくことにしたい。そのために「現在、児童・生徒に対する教育は何を一番重視すべきであると思っているか」及び「(その願いを実現しようとする)実践の遂行にあたって、現在何が阻害要因として存在しているか」の2つの質問結果の考察を行った。

退職者を除く現職教師たちに「現在、児童・生徒に対する教育は何を一番重視すべきであると思っているか」を問い、その回答内容として用意した代表的な事柄6項目の中から一つを指摘してもらった結果が《図表26》である。1999年の第4回目調査では「人間的資質」「基本的生活習慣」「学び方」「個性・才能」の4項目が主なものとなり、「一般教養」「基礎・基本」は指摘率5%弱でそれら4項目の指摘率とは落差があった。

各GC間での特徴は、第7-9GCの若手教師層においては「人間的資質」に指摘率の相対的高さが認められる。また第8GCにおいて相対的に高く、1980年代の学校の“荒れ”状態の中で中学・高校時代を過ごしてきたGCとしての特徴がうかがわれる。また、性別及び所属学校種別の考察では、「人間的資質」と「学び方」に対する指摘率の点で小学校教師と中学校教師の間で違いが認められ、前者では中学校教師の方が、後者では小学校教師の方が、それぞれ相対的に高いといえよう。

阻害要因として考えられているものを表わした《図表27》からは、「その他」を入れ用意した14の項目の中では、「現在の日本の教育制度」と「仕事量の多さ」の2項目が30%以上の指摘率を示している。「教育制度」という根本的な問題と、「仕事量の多さ」という日常的实际的な問題とが多く指摘されているのである。とくに後者の「仕事量の多さ」は、全体としては女性教師からの指摘率が多いが、第9-10GCの20歳代の男性教師における指摘率の高さも認められる。それらの2項目と比べるならば指摘率の点では半減以下となるが、「自分の努力不足」「文部省などの指示」「教育全体ないしは学校の予算不足」の3項目が続いている。これら3項目もいわば根本的な問題と日常的实际的な問題という性格の異なったものである。(文責・山崎)

《図表26》現在、教育は何をいちばん重視するべきと考えるか (1999調査結果より：%)

(回答者実数)	3GC (119)	4GC (114)	5GC (118)	6GC (123)	7GC (99)	8GC (55)	9GC (73)	10GC (89)	全GC (805)
人間的資質	37.0	36.8	26.3	35.8	41.4	56.4	50.7	48.3	39.0
基本的生活習慣	23.5	20.2	22.9	21.1	23.2	18.2	17.8	24.7	21.5
学び方	18.5	21.9	26.3	20.3	18.2	9.1	12.3	15.7	18.5
個性・才能	11.8	10.5	10.2	10.6	8.1	9.1	16.4	7.9	10.3
一般教養	4.2	4.4	6.8	6.5	0.0	1.8	2.7	0.0	3.6
基礎・基本	2.5	5.3	5.9	3.3	8.1	3.6	0.0	1.1	4.0

※「無回答」は未表記

カイ二乗値=358.04 df=48 P<.01

(回答者実数)	男性教師 (445)	女性教師 (360)	小学校教師 (542)	中学校教師 (206)
人間的資質	40.7	36.9	36.9	47.1
基本的生活習慣	20.7	22.5	22.0	20.9
学び方	17.3	20.0	21.2	13.1
個性・才能	10.3	10.3	10.9	9.2
一般教養	3.4	3.9	3.5	3.4
基礎・基本	4.5	3.3	3.5	5.3

【項目名】

1. 人間的資質：モラル・連帯性・正義感など基本的な人間的脂質の形成
2. 基本的生活習慣：基本的生活習慣や自立・自律能力の育成
3. 学び方：未知なるものの「学び方」や「解決方法」の獲得
4. 個性・才能：個性や才能の発見・開花・発達
5. 一般教養：普遍的な一般教養を身に付けた人格の形成
6. 基礎・基本：科学・芸術における基礎・基本の獲得

《図表27》教育の阻害要因 (2つまで複数選択可) (1999調査結果より主な5項目：%)

	3GC (98)	4GC (73)	5GC (61)	6GC (56)	7GC (48)	8GC (37)	9GC (31)	10GC (31)	全GC (445)
(回答者実数：男性)	(98)	(73)	(61)	(56)	(48)	(37)	(31)	(31)	(445)
(回答者実数：女性)	(21)	(41)	(57)	(67)	(51)	(18)	(42)	(58)	(360)
教育制度： 男性	36.7	26.0	44.3	26.8	35.4	24.3	48.4	22.6	32.6 *
女性	33.3	41.5	28.1	29.9	37.3	38.9	31.0	29.3	32.5
文部省指示： 男性	8.2	9.6	8.2	5.4	10.4	16.2	3.2	6.5	8.3
女性	4.8	14.6	17.5	10.4	13.7	22.2	7.1	8.6	11.9
教育予算不足： 男性	22.4	23.3	18.0	30.4	18.8	10.8	12.9	16.1	20.0
女性	9.5	12.2	21.1	11.9	25.5	16.7	14.3	6.9	14.7
努力不足： 男性	11.2	15.1	9.8	16.1	10.4	10.8	12.9	16.1	12.4
女性	4.8	12.2	10.5	11.9	15.7	16.7	19.0	22.4	14.7
仕事量の多さ： 男性	19.4	20.5	24.6	32.1	37.5	40.5	45.2	48.4	29.0 **
女性	38.1	26.8	42.1	40.3	41.2	22.2	42.9	43.1	38.6

* P<.05 ** P<.01

【項目名】

1. 子ども質：児童・生徒の質の低さ
2. PTA干渉：PTAなど父母側の干渉
3. 同僚干渉：同僚・先輩教師の干渉
4. 管理職干渉：教頭・校長など管理職の干渉
5. 組合干渉：組合などの干渉
6. 教委干渉：教育委員会などの指示 (指導主事の指示・干渉なども含む)
7. 文部省指示：文部省などの指示 (学習指導要領などによる拘束も含む)
8. 教育予算不足：教育全体ないしは学校の予算不足
9. 教育制度：現在の日本の教育制度
10. 家庭的条件：家事・育児などの家庭的条件
11. 主体的条件：自分の健康や性格など主体的条件
12. 努力不足：自分の主体的な努力不足
13. 仕事量の多さ
14. その他

【注 記】

- (1) 過去3回にわたる質問紙調査結果の報告に関しては、以下のものを参照願いたい。
- ・山崎・小森・紅林・河村「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」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第41号、1991年3月、223-252ページ／・山崎「第12章 教師のライフコースと成長——卒業生追跡調査を通して」『日本の教師文化』東京大学出版会、1994年1月、223-247ページ、稲垣忠彦・久富善之編／・山崎・紅林「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——」『前掲研究報告(人文・社会科学篇)』第46号、1996年3月、159-187ページ／・山崎「教師の力量形成に関する調査研究(III)——9つのコーホートの教職意識分析——」『前掲研究報告(人文・社会科学篇)』第49号、1999年3月、259-290ページ
- (2) 「教育実践家からの離脱化」という問題については、2つの意味内容を含んでいるといえる。その一つは、狭義の意味での「教育実践家からの離脱化」である。すなわち、授業実践の熟達化が果たされるような教職歴を積み重ねてきた段階で、授業実践という場の喪失という意味での「授業実践家からの離脱化」を強いられることである。しかしそのことは同時に、「学年経営や学校経営の領域における教育実践家」としての始まりも意味している。もう一つは、広義な意味での「教育実践家からの離脱化」である。すなわち、主に指導主事・教頭・校長等への就任が、ともすると教育実践家としてのアイデンティティを失い始め、新しい実践が産み出されるのを促進する側からいつしか抑制する側に自らを位置づけてしまうという意味での「教育実践家からの離脱化」をもたらすのである。後者の「離脱化」は、その本質においてより深刻な問題であるといえよう。新しい実践が産み出されるのを促進するような「学年経営や学校経営の領域における教育実践家」としての力量はどのようなものなのか、そのためにはいかなる学習・経験が必要なのか、が明らかにされる必要がある。
- (3) 女性教師の離職の理由として、「最近5年間のうちに教職生活に変化をもたらした出来事」をたずねた問いに対する自由記述の中から、数例掲げておこう。
- ・60歳まで可能であれば職を全うしたいと願っていたが、両親が80代後半となり、夫もすでに退職していたことから両親の世話が夫に頼りがちとなり、これは自分にとって不本意であったこと。(第3 GC)／・60歳まで勤務せず、50代前半でやめたが、これからの生活に余力を残しておきたかった(体力的にも心理的にも)。今かなり充実した日々を過ごしているが、もし定年まで勤めたら、そうはいかなかったのではなかろうかと思う。(第3 GC)／・年の離れた3番目の娘が誕生し、老齢になった両親にはもはや育休後の子どもの面倒は見てもらえそうもなく、やむなく退職した。当時は断腸の思いだったが、忙しい現場を離れ、家庭の中で平穏に暮らしているとこれで良かったと思える。40人のクラスの運営は自分にとって非常な精神的負担で、いろいろな意味で犠牲を払ってきた。(第6 GC)／・家族に床にふす者が出たため、中途退職しました。離職を決意するまでにはかなり悩みましたが、子どもと接する機会を得て思ったことは、何といたってもまず良い家庭人であれということでした。そこをくずしてしまっただけは、失うものがあまりにも多いということです。(第8 GC)

以上