

日本の教師の ウェルビーイングと 制度的保障

令和3年度

日本発教師の well-being（個人的社会的幸福）のための
制度的保障に関する調査研究プロジェクト 報告書

プロジェクトリーダー

（独）教職員支援機構 客員フェロー・宮城教育大学教授 本図 愛実



N | T | S
National Institute for
School Teachers
and Staff Development

「日本発教師の well-being（個人的社会的幸福）のための制度的保障に関する
調査研究プロジェクト」プロジェクトチーム

プロジェクトリーダー

本岡 愛実

(独)教職員支援機構客員フェロー・宮城教育大学教授

百合田 真樹人

(独)教職員支援機構上級フェロー

吉田 美穂

(独)教職員支援機構客員フェロー・弘前大学准教授

齋藤 亘弘

(独)教職員支援機構客員フェロー・仙台市教育センター所長

林 寛平

(独)教職員支援機構客員フェロー・信州大学准教授

柴田 聡史

(独)教職員支援機構客員フェロー・琉球大学准教授

はじめに

教員育成指標の策定が義務化されて6年が経とうとしている。2016年の教育公務員特例法改正では、「校長および教員の資質の向上に関する指標」（第22条の3）が追加され、指標策定に関する協議の場が任命権者である自治体ごとに設けられることになった（同法22条の5）。さらに、独立行政法人教職員支援機構は、指標を策定する者に対して専門的助言を行うことにもなっている（同法22条の3の4）。教員の資質向上が、地域の特性に基づくものとして合議体の基に協議され、地域教育コミュニティにより推進・応援されることになる。あわせて全国的な水準や柔らかな同一性の担保も目指されている。壮大なプロジェクトであり、その下支えに教職員支援機構が法的に位置づけられていることには光を感じる。

とはいえ、外形的な仕組みの成立を喜んでいる時期はとうに過ぎている。強力な感染症がもたらす社会の諸活動の停滞に、学校・教員への社会的期待はますます大きくなっている。その最たるものに「学びの質の向上」がある。中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」（2021年1月26日付）は、学校におけるICTの活用について、個別最適化による学びと協働的な学びの実現を掲げている。個と集団の連鎖的な成長を是としてきた日本の学校教育において、教師たちが高いスキルを発揮してきたところではある。答申は、ICTとは子どもたちの自由な発想を現実化する「文房具」であるとする。情報活用能力などの資質能力の育成と紐づいてきたICTの活用について、ICTは道具だと言われれば敷居が低くなったようにも思われるものの、道具が道具として機能する授業デザインや環境づくりには、個々の教員とチームにおいて相当な力量が必要ということになる。より高いスキル獲得へと教師たちを誘うには、必然性のある環境の中で、内発的な動機づけを中心に据えていく他はない。

教師たちが主体的に学び、資質能力を高めるという構成は、教師のウェルビーイングのど真ん中に位置している。ウェルビーイングの追求は、OECDによる価値づけによって国際社会に流布した。OECDは2011年の創立50周年を機に、それまでのGDP単一指標を改め、個人と社会のためのウェルビーイング指標を多元化した。以後、隔年で、OECDウェルビーイング指標による各国状況が一覧として供されている。指標群の底意にある思想は、個人の主観とコミュニティの重視である。人間は、心理的あるいは物理的に様々なコミュニティに属しており、そこにおいて安心・安全であるという主観はウェルビーイングに直結する。ウェルビーイングは複雑な現象であり過程である。測定可能な経済の総体だけでは捉えられない。これらはまた、個人の幸福を起点に社会の幸福を考える厚生経済学の研究知見に依拠したものであった。

翻って教員が属するコミュニティについてはどうか。心理的あるいは物理的なコミュニティの中で安心・安全な状態にあるのか。このことを考える時、日本の教師たちは、幸福なのか、という研究上の問いが浮上する。この問題意識について、本報告書では、ウェルビーイングの制度的保障において重要と考えられる視点について対象化した。子どものウェルビーイングは、教師のウェルビーイングなくして成立しえない。子どもの幸福を追求する人々とともに、小さくとも歩を進めることができたらと願う。

曖昧模糊であったウェルビーイングをテーマに調査研究を遂行するにあたり、許諾いただいた前理事長と現理事長には心から感謝申し上げたい。

プロジェクトリーダー 本図 愛実

目次

はじめに	2
目次	3
序章 課題の設定 (本図 愛実)	4
Part 1 OECDの教師ウェルビーイング	
第一章 ウェルビーイングの生成と課題 (百合田 真樹人)	11
第二章 多様性・公正とウェルビーイング ～ TALIS から見えるものと見えないもの (吉田 美穂)	19
第三章 エージェンシーとウェルビーイングを踏まえた教員研修のデザインとその検証 —弘前大学教職大学院の充実期研修講座を事例として— (吉田 美穂)	33
Part 2 制度保障のための重要視点	
第四章 スウェーデンとウェールズにみる教師ウェルビーイング保障の異なるアプローチ (林 寛平)	49
第五章 ウェルビーイングとジェンダーの課題 (百合田 真樹人)	57
第六章 通勤と人事異動からみる教員のウェルビーイング (柴田 聡史)	69
Part 3 若手教員のウェルビーイング	
第七章 X市教職員の意識調査から (齋藤 亘弘)	83
第八章 初期準備段階としての教育学部学生意識調査から (本図 愛実)	103
参考	
1. 中間報告 (本図 愛実)	129
2. OECD・TALIS2018における教職専門性の定義と政策の指針(訳出 本図 愛実)	144
コラム	
【コラム1 日本の教師は自分に厳しい?】 (本図 愛実)	101
【コラム2 教員の離職率】 (本図 愛実)	102

序章 課題の設定

1. 何を明らかにするのか

(1) アイディアとしてのウェルビーイング

ウェルビーイングという語の浸透は今まさに進行中である。OECDのウェルビーイング指標の枠組みは、「所得と資産」「仕事と報酬」「住居」「健康状態」「ワーク・ライフ・バランス」「教育とスキル」「社会とのつながり」「環境の質」「生活の安全」「主観的幸福」である。ウェルビーイングとは、これらの領域における個人と集団の状態が良好であることということになるが、こうした認識が一般化されているわけではない。教職員支援機構は、2018年に、OECD・TALIS 初期教員準備(ITP)調査のまとめとして、ナショナルシンポジウムを開催した (https://www.nits.go.jp/today/20180611_001.html)。その際、基調講演を行った、Karine Tremblay氏(OECD TALISプロジェクト責任者)は、教師をとりまく世界にパラダイムシフトが起きているとしつつ、OECDもまた、パラダイムシフトの渦中にあるとした。それは、OECDが、多元的指標によりウェルビーイングを追究することへと転じたことを指していた。

その後、ウェルビーイングの社会的認知度は我が国においても急速に高まっていった。政府の動きとしては、2021年、「経済財政運営と改革の基本方針2021」(2021年6月18日閣議決定)において「政府の各種の基本計画等について、Well-beingに関するKPI(筆者註:Key Performance Indicatorの略)を設定する」ことが指示された。それらの情報共有や連携強化等のため、「Well-beingに関する関係府省庁連絡会議」が2021年7月30日付けで設置されている。この時、ウェルビーイングは原語表記であった。最近では、2022年1月5日付け日本経済新聞(オンライン版)に「今年をウェルビーイング元年に」と題する記事を始め、社会生活においても東北大学病院では利用者に向け、「ウェルビーイング宣言」という同院の方針をポスター掲示によっても周知している。メディア一般においてカタカナ表記によるウェルビーイングが流通するようになってきたと言えるだろう。

急速な浸透は、ウェルビーイングが、社会に変化をもたらすアイディアとして優れているからであると考えられる。私見によれば、制度に変化をもたらすアイディアは、四点を極とする二軸が織りなす次元の中に位置づく(本図2020)。四点とは、認知的機能と規範的機能、目的が共有されている場合における協力的な言説と、共有されていない場合におけるコミュニカティブな言説である。ウェルビーイングは幸せであるか否か身近に考えることができ、個人と社会の幸福を考えることは規範的である。ウェルビーイング実現という目的の共有に否定的な人はいないだろうが、目的が共有されなくとも、規範性の高さが補完する。アイディアとしての優秀さには危険もはらんでいる。規範性が高く、目的を共有していなくともコミュニカティブな言説のなかで美しく語られるからこそ、曖昧で、結局は何の改善ももたらされないという状態とならないように注意が必要なのである。

(2) 安心・安全か

① 自治体意識調査

社会的理想としてのウェルビーイングに照らすと、現実世界においては何が課題であるのだろうか

か。教師の心理的物質的な安心・安全の阻害要因とは何か。それらは改善の視点にもなりうる。まずプロジェクト研究の1年目ではOECDによるTALISの結果やEDUCATION at GLANCEの記載内容などを踏まえつつ、ウェルビーイング実現において課題をはらむ領域や事項について整理した。

内外の教員政策・施策に精通する、プロジェクトメンバーたちからあがったのは、施設整備を含む労働環境や衛生、業務量、自己有用感、学校段階やキャリアステージ別の教師の成長とそのため
の支援、女性管理職の比率、育休の取得率、教採受験率、初任の心理や離職、教育委員会のPDCAの
サイクルと実態把握のしくみ、養成段階にある学生の認識、などであった。

それらを踏まえ、新型感染症による制約から、1年目の調査活動として、教員の労働環境と資質
向上に焦点をしぼり、都道府県と政令指定都市の教員政策に関わる担当者の認識を尋ねる質問紙
調査を行った。すなわち、課題認識、課題解決のための仕組み、当該自治体の課題解決に関わる
強み、課題解決としての好例を聴取した。その結果は中間報告のとおりであり教職員支援機構の
ホームページにも公開されている（巻末資料1）。概要としては、教職員の労働環境・資質向上に
対する課題への認識として、①働き方改革の実現に関する課題、②教員採用・若手育成に関する
課題、③ギガスクール・ICTに関する課題、④研修の新方式・内容更新に関する課題、⑤働き方改
革と研修時間の両立、⑥ミドルリーダー・管理職の育成に関する課題、があった（頻出順）。自治
体の強みについては、無回答も散見されたが、地元大学との連携や組織内外の協働に関わる記述
がみられた。総じて、働き方改革の実効性をあげることに、ならびに教員育成指標と研修体系の一
体化が定着しつつあるものの、キャリアステージを踏まえた資質向上の実をあげることに二点に
ついて各自治体が苦戦している様子が伺われた。

② 教員が属するコミュニティについて

上記の調査がどちらかといえば、労働環境などの外形的な条件に関わることであるとすれば、教
員の心理的安全により深く関わることであり、教員が属しているコミュニティにも注目する必要が
あると考えた。プロジェクトの議論では、『搾取される若者たちーバイク便ライダーは見た！』が話
題となった（阿部 2006）。教員は、家庭や地域社会に始まり、勤務校、教科研究会などの私的公的サ
ークル、かつての同僚たちとの集まりなど多種多様なコミュニティに属している。これらの中でも
一般論として切り取りやすいのは学校である。学校文化は地域の教育コミュニティが保持する文化
と一体的であり、蓄積されてきた歴史的文化的な財や資本との連続性が高い。それらに組み込まれ
ている関係性の中で、心理的搾取とまではいかなくとも、滅私奉公的な献身への礼賛が「働き方改
革」とは別次元で存在しているように思う。

筆者のような教育大学の教員が接する、教育委員会から派遣されてくる実務家教員の方々は、勤
勉の域をゆうに超え、事務能力やコミュニケーション能力に優れ、その上、ストレスなどを自己管
理できる心身健康な方たちであった。鉄人というより他はない。鉄人たちは各教育委員会の看板で
あるとしても、こうした人々が実在し、頂上部分を占める組織文化は、規範的である一方、鉄人に
達していない人にとっては息苦しいのではないかと思うこともある。組織文化の息苦しさに敏感な
のが、労働市場に新規参入する若者たちである。若者たちは風聞や評判に詳しい。加えて、現時点
での自己実現を率直に求める世代でもある。したがって、若者にとって魅力的な職であるかどうか
を注視していくことは、ウェルビーイング実現の重要視点ということになる。むろん、若者だけに

見栄えがよければいいのではない。若者のまなざしは社会全体における教職の捉え方についての先端にすぎない。社会全体における健全な認知が必要である。

拙稿では、教育長―校長―教員の間における高い期待が、教員たちの指導力を高め、それらは学力向上の数値としても測定できることを明らかにした(本図 2022)。教育コミュニティにおける自己有用感の高い達成につながるのである。栃木県教育センターの一連の研究では自己有用感の有効性が種々示されており、自己有用感の要素が「存在」「承認」「貢献」「関係性」とされ、尺度化されている。測定の対象は子どもたちであるが、これらの尺度はコミュニティに属する大人にもあてはまる。教員においても、学校の内外において専門職として信頼され、期待がかけられ、それらに応えようとするなかで、主体的な学びや高い指導力が発揮されていくと言える。

以上を踏まえると、教師のウェルビーイングの実現について以下のような状態があると考えられる。これらと現実との差異を検討の俎上にあげていく。

- ① 教職が、高度な専門職として社会的に認知され、制度的に保障されている
- ② 新卒者において人気の職である

2. 高度な専門職として社会的に認知されているのか

これについて数字をあげながら確認しておきたい。まず、高度な専門職に関わる法律論・政策論上の用語としては、「高度専門職業人」(中央教育審議会答申「大学院における高度専門職業人の養成」2002年8月5日付)、「高度プロフェッショナル」(2019年開始の高度プロフェッショナル制度)といったものがある。この他、「教育公務員」(教育公務員特例法)もある程度は専門職としての制度保障に関わると言えるだろう。教員に関する中教審答申においては、「専門職としての高度な知識・技能」(中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012年8月28日付)という言及の他、「改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要とされる」(中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」2015年12月27日付)といった提言もなされてきた。言うまでもなく、このような提言の存在は、高度専門職としての教職が確固たるものでないがゆえ、ということでもある。

「高度専門職業人」の育成として成立した専門職大学院制度は、現在どのような状況となっているのであろうか。その目的は、「専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うこと」(専門職大学院設置基準第2条)であった。量的にみれば、2年間の修了年限において45単位以上の履修が求められている。1単位45時間を標準とするのであれば(大学設置基準第21条)、教職大学院修了者とは、2000時間を超える大学院の学習に導かれる学識と卓越した能力をもつ、高度な専門性を持つ者ということになる。

しかし、教職大学院制度の開始から15年近くになるろうとしているものの、現職教員の年間修了者は、年300~800人程度であり、学校現場で多数を占める状況になっていないわけではない。教育委員会からの派遣を主とするなかで、派遣のための研修定数が十分に保障されてきたとはいえず、

教職大学院全体においても例年定員割れの状態にある。

3. 新卒者に人気の職か

この点については、小学校教員の教員採用試験の競争率低下が種々報じられてきた。たとえば、「先生がいない！産休補充もできず校長が担任…多忙な教職不人気、採用増で倍率低迷」（読売新聞オンライン 2021年5月11日・古山由紀子）、「教員採用 教える魅力伝え人材集めたい」（読売新聞オンライン・社説・2020年1月31日）、「公立小教員の採用倍率、過去最低更新 長時間労働で敬遠」（朝日新聞デジタル 2021年6月25日・高浜行人）など、枚挙にいとまがない。

実際、令和2年度には、実施自治体等68のうち、11の自治体等（山形県、福島県、富山県、山梨県、広島県、山口県、佐賀県、長崎県、大分県、宮崎県、北九州市）において小学校教員採用試験の競争率が2倍をきった。令和元年度においては68のうち9自治体（北海道、新潟県、広島県、愛媛県、佐賀県、長崎県、宮崎県、新潟市、北九州市）、平成30年度においては68のうち2自治体（新潟県、福岡県）であり、競争率低下が拡大傾向にあると言える。

処遇改善について、参議院の文教科科学委員会調査室・川崎祥子は、平成30年版『過労死等防止対策白書』をひきながら、過労死が多く発生している職種の一つには教員があげられており、教員の増加による超過勤務の解消や教職の魅力化のための改善がなければ、優秀な若者が教職を敬遠し負の連鎖を招いていくと指摘している（川崎 2019）。この他にも本質的な対応の必要性を示唆する識者の発言は多い。

その上で、専門職という観点から、司法試験と比較してみよう。専門職大学院制度の存在に関わりなく、司法試験に合格した上で得られる職に対しては、広く高度な専門職として認知されているところであろう。司法試験に合格し、日本弁護士連合会に登録している者は、2019年現在41,118人である。弁護士になるための司法試験合格者は年1,500人前後であり、競争倍率は2~3倍である。試験の内容に加え、そこに至るまでの学びが大学における水準の高いものであるなら、競争倍率が2~3倍であっても受験者の質が低いということにはならない。一方、公立学校の教員については、2021年現在、小学校415,745人、中学校231,006人、義務教育学校5,128人、高等学校163,513人、中等教育学校1,833人、特別支援学校84,320人、計901,545人である。司法試験合格者数と教員採用試験合格者の規模は全く異なるものの、教員免許状の取得については大学における養成が主であり、現在のところ厳格な課程認定を経たカリキュラムにおいて67単位（小学校一種免許状など）の履修が必要である。倍率に関わりなく、受験者全体の質が低いと言えないであろうし、中学校や高等学校の倍率からすれば、むしろ人気の職と言うこともできる。

若者からの人気という点では、受験者数においても、自治体別に見た場合、令和2年と元年に小学校教員採用試験の競争率が2倍をきった広島県においても、令和2年の受験者数は815人、令和元年は828人である。多数の受験者数であるという印象をうける。これは教育大学に勤務する筆者の日常とも合致する。多くの学生が学校現場にボランティア活動として足しげく通い、3年生にもなると教員採用試験の合格を目指して試験勉強に打ち込んでいる。教員採用試験の二次試験で不合格であった学生のなかには、これまでの大学生活での様子からすれば教員に最適の人材であり、不合格は採用数の問題ではないかと思いたくなる場合も多い。つまり、受験=合格という難易度の低

い試験とは言えないという感覚がある。

川崎の論考が公表された平成 31 年は、学級編制基準が 35 人に引き下げとなる前であった。川崎は処遇改善の一つとして、教員の追加による超過勤務時間の解消を指摘していた。その後、令和元年には、「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法の一部を改正する法律」が成立し、「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」が「指針」に格上げされ、休日のまとめ取りを可能とする、一年単位の変形労働時間制が地方自治体の判断により導入可能となった。

同法に基づき行われた、「R3 年度 教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査」（令和 3 年 12 月公表）を見ておこう。「指針」が示す「時間外勤務月 45 時間以下」について、管轄する地域の教職員の割合は、令和元年よりも全学校種で微増はしている。たとえば、新学期が始まり繁忙期となる 4 月について、「時間外勤務月 45 時間以下」であった管轄地域の教職員の割合は、小学校令和元年 48.2%→令和 3 年 50.5%、中学校令和元年 33.2%→令和 3 年 37.4%、高等学校令和元年 51.9%→令和 3 年 60.6%であった。漸進していることは間違いないが、「時間外勤務月 45 時間以下」の次の分類となる「時間外勤務時間 45 時間を超え 80 時間以下」は、令和 3 年 4 月の数値で、小学校 41.4%、中学校 42.7%、高校学校 29.0%であった。小中学校においては 4 割の教員の退勤時間が連日 19 時か 20 時というようにも解釈でき、引き続き、増員と業務見直しによる改善が必要な状況にある。

4. 本報告書における検討

このように、教師を取り巻く世界は変容の直中にあり、ウェルビーイングの実現に近づこうとしている面もあれば、そうでない面もある。概して、外形的な基準による可視化しやすい部分は、改善の対象としてどちらかといえば光が当たりやすい。むしろそれはどちらかと言えばであって、今後も改善の必要性を数字とともに提示していかねばならないわけだが、その一方で、社会一般の認識や教育コミュニティの文化や行動様式など、可視化しづらい部分についても、その光と影を検討の俎上にあげていく必要がある。これらが絡み合っていることにも注意をしつつ、改善の在り方を検討していきたい。

本プロジェクトでは、OECD や TALIS により提示される国際指標や調査結果の影響についてエージェンシーの解題も含みつつ、百合田、吉田が接近を試みる。制度的保障の重要視点として、教師ウェルビーイングについて地域文化別に見た場合の異なる二つの接近方法について林、ジェンダー問題について百合田、労働環境に関する意思決定を問題意識とした異動や通勤について柴田、若手教員のウェルビーイングについて齋藤、本図が検討を行う。

○国私立の教職大学院の入学定員充足率の推移

年度	平成20年	平成21年	平成22年	平成23年	平成24年	平成25年	平成26年	平成27年	平成28年	平成29年	平成30年	令和元年	令和2年	令和3年
入学定員	706人	826人	840人	830人	815人	815人	833人	888人	1,224人	1,376人	1,409人	2,054人	2,250人	2,453人
入学者数	644人	747人	806人	767人	782人	803人	772人	874人	1,217人	1,342人	1,370人	1,649人	1,823人	1,927人
現職教員 学生	329人	385人	392人	356人	350人	348人	340人	390人	588人	648人	668人	738人	804人	793人
学部新卒 学生等	315人	362人	414人	411人	432人	455人	432人	484人	629人	694人	702人	911人	1,019人	1,134人
入学定員 充足率	91.2%	90.4%	96.0%	92.4%	96.0%	98.5%	92.7%	98.4%	99.4%	97.5%	97.2%	80.3%	81.0%	78.6%

図 0-1 教職大学院制度開始時からの入学者等推移

出典：文部科学省ホームページ「令和3年度教職大学院入学者選抜実施状況の概要」

表 0-1 令和3年教員採用試験受験者数等

	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	養護教諭	栄養教諭	全体
受験者数	44,710	45,763	26,895	9,956	9,040	1,678	138,042
採用者数	16,693	9,132	4,413	3,225	1,338	207	35,058
競争率	2.7	5.0	6.1	3.1	6.5	8.1	3.9

出典：文部科学省ホームページ「公立学校教員採用選考試験の実施状況」

引用・参考文献

阿部真大(2006)『搾取される若者たちーバイク便ライダーは見た!』集英社新書

川崎祥子(2019)「教員採用選考試験における競争率の低下ー 処遇改善による人材確保の必要性ー」『立法と調査』2019. 11. No. 417

白井俊 (2020)『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房

エドワード・デシ他/桜井茂男訳(1999)『人を伸ばすカー内発と自律のすすめー』新曜社

栃木県総合教育センター (2013)「高めよう! 自己有用感~栃木の子どもの現状と指導の在り方」

(https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_all.pdf)

本図愛実 (2020)「OECDが描く教師像ーWell-being という「アイディア」の中でー」『宮城教育大学教職大学院紀要』第1号, 39-49

本図愛実・丸山千佳子・小澤晃 (2022)「期待ー価値モデルによる『効果的な学校』」『宮城教育大学院紀要』第56号, 335-347

(本図 愛実)

Part 1 OECD の教師ウェルビーイング

第一章 ウェルビーイングの生成と課題

1. はじめに

「何を測定するか」は、問題と認識する対象を選択する問いであり、認識された問題に対する行動の変容を促す問いである。このため、測定されないものや測定が難しいものは、その存在を顕在化する機会から外れ、存在としても認識されないリスクをもつ (Stiglitz, Fitoussi, & Durand, 2018)。

入学試験や全国学力調査が測定する教科とそれ以外の教科とをめぐるとリックの違いは、学校教育の領域にある卑近な事例だろう。測定される教科は「学力」の主要な構成要素になることで、公私の両面から多くの投資をうける。これに対して、測定されない教科は学力を目的とする政策や実践の文脈では少なからず後背に退く。近年の教育政策が重点化する STEM 教育も、理数分野の高度人材の需要に応える経済成長戦略として示される一方で、その学びの成果を将来の就業可能性や所得などを指標に測定されている。

また、測定することは、測定される対象の実存と価値を顕在化する行為でもある。教育の専門性は測定が難しく、教職は医師や法曹などの専門職に比べて厳密さや厳正さに劣り、経験則が支配する職人的な技術職とされてきた。このため教師の専門職性の議論は、教師の経験則を臨床の知として記述して、実践に要する知識や技能を細分化し、それぞれの修得のプロセスと状況を測定することで、教育実践の専門性の実存と専門職としての厳正さの確立と保証を図る傾向を示す。教員の資質能力をスタンダードとして定義する政策や研究のリックの背景には、教育実践の知識や力量を測定の対象にすることで教師の専門職性の実存とその価値に対する承認要求が認められる。

さらに近年では、測定の対象外にあった領域が潜在的に抱える複雑な問題が明らかになってきている。例えば、女性の社会進出は、それまでの世帯を基準にした測定が潜在化してきたジェンダー格差の存在を明らかにしている。世帯単位の測定から個人主体が解放されたことで、それまで潜在化されてきた女性の無償労働の実態とこれに付随した社会参画機会やアイデンティティ形成の性別格差などが問題として認識され、解決を要する課題として社会的な認知の形成が進んでいる。これらの測定されてこなかった、また測定が難しかった対象を改めて測定する取組は、冷戦の終了による多国間主義 (multilateralism) とグローバル化によって急展開した価値や経験の多様性を積極的に認識する多元主義 (pluralism) の浸透と、情報技術革新による調査分析手法の飛躍的進歩を背景に国際的にも進んでいる。

社会の変化による意識変化と技術革新によって測定の対象から外れてきた複雑な社会の諸因子を測定の対象に加えることは、社会の全体像をより包摂的に捉え、より公正な政策の設計への道を拓くことにつながる。ウェルビーイングは、それまで広く用いられてきた尺度が測定してこなかった対象を含むより包摂的な尺度の開発と活用を図る文脈で用いられる概念である。では、ウェルビーイングはどの尺度に代わるのか。この問いについて、本論ではウェルビーイングの議論の背景を整理する中で示し、その上で、教師のウェルビーイングの議論に必要な前提を示す。

2. GDP に代わる尺度として

ウェルビーイングの概念は国内総生産 (GDP) に代わる社会の実態と成長の持続可能性の尺度を求める議論から導かれている。ウェルビーイングの議論は GDP で表すことができない要素を組み込んだ経済活動の実績と成果、そして社会の成長とその持続可能性を表す尺度開発の必要を発端にす

る。このため、ウェルビーイングの尺度は、国や社会の経済実績を単一尺度で比較する GDP の尺度の在り方と大きく異なる。

GDP は、各国地域の経済活動の実績を測定する尺度として広く用いられており、GDP の拡大は主要な政策目標にされてきた。しかし、生産量を市場価値で記録する GDP は、成長の負の側面や複雑な社会の実態を測ることに限界がある。このため 21 世紀に入ると、GDP に代わる新たな指標 (Beyond GDP) を求める国際的な取組はいよいよ本格化した。

経済協力開発機構 (OECD) の呼びかけで 2007 年 6 月にトルコ・イスタンブールで開催された第 2 回 OECD 世界フォーラム (OECD World Forum on Statistics Knowledge and Progress) は、GDP に代わる指標の議論に先鞭をつけた。フォーラムには国連や国連開発計画、欧州委員会、世界銀行、イスラム協力機構 (OIC) などが参画し、経済成長に偏重した従来の尺度に代わる、社会と環境と経済の要素を組み入れたより包括的に社会の発展を測定する尺度開発の必要性を宣言した (OECD, 2007)。

折しも、フォーラムの翌年の 2008 年におきた金融危機の予兆を GDP は見落とし、さらに GDP ベースの経済予測も金融危機後に長期化した景気後退を見誤ったことで、GDP に依存した政策判断の脆弱性が顕在化した (OECD, 2018)。そして長期化した景気後退の影響は、GDP が尺度にする市場価値に現れない「潜在的な資本 (hidden capital)」の喪失を招いた¹。社会システムへの信頼感などの「潜在的な資本」は、その社会で暮らす人々の生活や豊かさの実感に直結する重要な因子であるにもかかわらず、市場価値には現れない。2008 年の金融危機が招いた経済危機は、奇しくも GDP が社会の経済実績とその持続性の尺度としての不十分さを明確に、そして世界的に印象付けた。

不十分な指標に固執することは、不確かな情報に基づく政策判断を助長し、結果的に多くの人々を危機に晒す。金融危機から得たこうした教訓は、国や社会の成長の恩恵を受けるのは誰なのかを改めて問い直し、成長の持続性や人々の実感などを組み入れた複合的な指標を求める「Beyond GDP」の議論に合理性を与えている。

3. Beyond GDP: ダッシュボード型の指標へ

GDP に代わる指標は、これまでも複数提案されている。よく知られたものだけでも、国民総幸福量 (Gross National Happiness) や持続可能発展指標 (Sustainable Development Index) を始め、人間開発指数 (Human Development Index) や持続可能経済福祉指標 (Index for Sustainable Economic Welfare) などがある。国内でも「新成長戦略」(平成 22 年 6 月 18 日閣議決定) に新しい成長及び幸福度に関する調査研究を推進する目標が盛り込まれたことで、2011 年末に内閣府から「幸福度指数」の試案が提示されている (内閣府経済社会総合研究所, 2011)。しかし、これらいずれの指標も GDP のような統一指標として認知・活用されるには及んでいない。

こうしたなかで、より適切に社会とその発展の姿を示す追加的情報を探索することを目的に、2008 年に当時のフランス大統領 (Nicolas Sarkozy) は「経済成果と社会進歩の計測に関する委員会 (the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress: 通称、Stiglitz Committee: スティグリッツ委員会)」を設置した。スティグリッツ委員会の報告書は、

¹ 景気後退の長期化によって失われた「潜在的な資本」の一例として、特に若年層の多くが就業機会を失ったことによるその後の長期的なキャリア成長と人材育成の機会ロスに起因する既存の社会システムへの信頼の喪失がある。我が国ではその上でさらに極端な自己責任論が拡大したことで、結婚して家庭をもつための経済力の不足と社会的な支援制度の不備から派生した少子化と超高齢化社会に伴う社会課題の増幅が顕著に観察される。

「Beyond GDP」の取組を通して特に重要な意味をもつ。報告書は、諸国間で比較可能な包括的幸福度指標を探る OECD が 2011 年 5 月に始めた「Better Life Initiative」プロジェクトの土台になっており、このプロジェクトから導かれた「Better Life Index」(OECD, 2011)は、ウェルビーイング(よりよい暮らし・よりよい生活⇔幸福感や生の充足感)の指標として国内外で広く認知されている。

スティグリッツ委員会は、GDP が環境負荷や格差拡大などの経済活動の負の側面を測定しない(また測定できない)ことが、結果的に負の側面を問題として認識せずに取りこぼすことを助長してきた点を批判する。そして、社会と個人の実態をより包摂的に測定するために、①主観と客観の両面から測定する生活の質(Quality of Life: QOL)に加えて、②成長と環境の持続可能性(Sustainable Development & Environment)を複合的に測定することの重要性を強調する(Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009)。その上で、複雑化する社会の全体像を単一指標で捉える限界と危険性を指摘し、複数の指標を組み合わせた「ダッシュボード」で尺度を示すことを提案する。

ウェルビーイングは、スティグリッツ委員会が提言する QOL を示すダッシュボードを構成する複合的な指標群である。委員会は先行研究をもとに、ウェルビーイングを 8 次元に分類し、それぞれの次元について主観的認識(幸福感)と客観的状態(充足度)の両面から測定した指標のマトリックスを提案している[表 1]。そして「ダッシュボード」に組み込む指標(またはそこで重みをつける指標)は、それぞれの国や社会の在り方や方向性に照らして選択される。このためスティグリッツ委員会は、QOL のダッシュボードに含まれるウェルビーイングの指標群とそれぞれの指標に与えられるウェイト(重み)を決定する議論やプロセスは、重要な民主主義の手続であると強調する。

表 1. スティグリッツ委員会による QOL に関するウェルビーイングの次元と各次元の主観的認識と客観的状態

ウェルビーイングの次元	主観的認識(幸福感) Subjective well-being		客観的状態(充足度)	
	主観的評価	感情的実感	Fair Allocations	Capabilities
物質的な生活水準(収入と消費、財)	評価: それぞれの生活への 主観的な評価	実感: それぞれの幸福感や 満足感、自尊心や喜 びなどの肯定的感情 と、苦痛や心配など の否定的感情	公正さ: 選択肢や機会へのア クセスに関わる公正 さの実態と公正な配 分(仕組みや制度)	能力と能力形成: 選択肢や機会を獲得 する具体的な能力
健康				
教育				
労働を含む個人活動				
政治的発言とガバナンス(統治に対する自律性)				
社会とのつながりと関わり				
環境(現在及び将来の状況)				
経済的物質的な状況への不安感				

スティグリッツ委員会報告(Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009)を整理して作成。次元の列にある〈 〉内は筆者による補足

先に触れたように、OECD (2011)の「Better Life Initiatives (BLI)」は、スティグリッツ委員会の報告/提言を土台にする。BLI のフレームワークは QOL を構成するウェルビーイングの 8 次元を「QOL」と「物質的な生活条件」とに分類して、これらを母集団平均と集団間の差で測定し、「個人々のウェルビーイング(の現状)」を示す。さらに、現在のウェルビーイングの状態を将来にわたって維持向上するための社会的なリソースを「将来のウェルビーイングの持続性」として示す[図 1]。また BLI のフレームワークは逐次改訂されており、至近の 2020 年版[図 2]のフレームワークでは、「現状—将来」の対比が前面に出る一方で、「個人々(の実感) — (社会の) 資源」の対比が潜在化している。このようにウェルビーイングの概念は少なからず変化している。

こうした変化は意識的にとらえる必要がある。QOL とウェルビーイングの議論は、経済実績の向上を優先することで、結果的に人々の生活実態を看過する GDP などの統一的でマクロな尺度を反省し、個人々の人間主体を手段ではなく目的にする政策設計のための包摂的な尺度を求める人間主義的なアプローチを伴う。こうした人間主義的なレトリックは、2018 年に韓国の仁川で開催された第 6

回 OECD 世界フォーラムでも強調されていた。OECD 事務局長の Angel Gurría は、「we need to keep our statistical tools up and ready and to push indicators in order to improve real people's lives (実態としての人々の生活の向上に資する統計的なツールを用意し、その指標の活用を進めなくてはならない)」(Bae, 2018)と、GDP に代わる新たな統計ツールの開発と活用の必要を強調する。さらにフォーラム全体をとおして、人々の経験と実感、個人と集団、そして小さなコミュニティとグローバル社会の両面を確実に捉える政策設計の新しいパラダイムを求め、そのための統計的指標に早急な見直しを不可欠とする論調の共有が観察された (Yurita, 2018)。

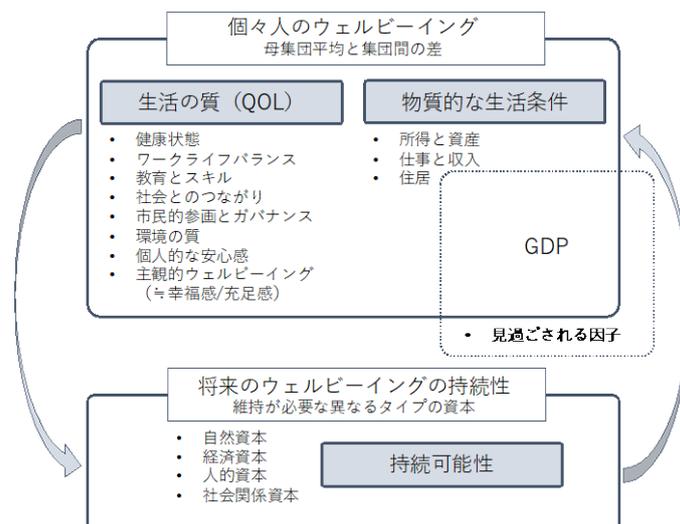


図 1. ウェルビーイングと (個人と社会の) 発展を測定するフレームワーク (2011 年の調査時)

* OECD (2011). How's Life?: Measuring Well-being. Paris, OECD. p.19. Figure 1.2. より作成

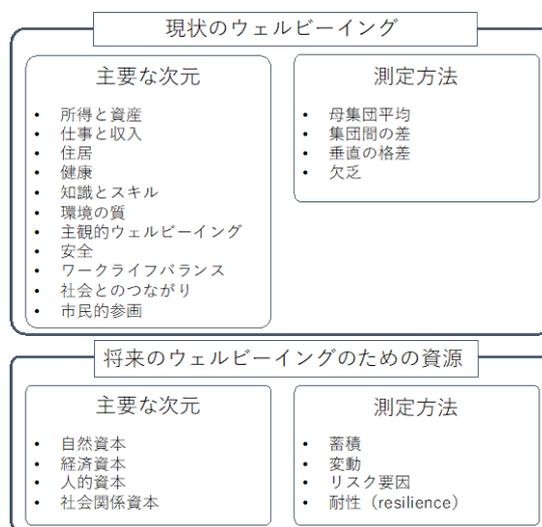


図 2. ウェルビーイングと (個人と社会の) 発展を測定するフレームワーク (2020 年版)

* OECD (2020). How's Life?2020: Measuring Well-being. Paris, OECD. Figure 1.1. より作成

しかし、2020 年のウェルビーイングのフレームワーク [図 2] では、個々の人間主体がフレームワークの背後に退き、現在と将来を対比する「現状のウェルビーイング」と「将来のウェルビーイングのための資源」に置換されている。主要な先進国を加盟国にして経済的な国際協力と開発を目的にする OECD は、国際的な政策アドバイス機関として効率性を重視し、最大多数の最大幸福を至善とする功利主義的な傾向を少なからずもつ。「Beyond GDP」の議論が志向する尺度は、QOL をウェ

ルビーイングの複合的な指標が構成するダッシュボードで示し、どの指標を重視するかを選択する（民主的な）手続きが前提にある。しかし、ともすれば経済実績を市場価値で記述する GDP と同様に、「社会の健全さ」を（健全さの多義性にもかかわらず）評価・比較する一元的な尺度としてウェルビーイングを用いる誤謬が入り込む可能性に注意しなくてはならない。

その一方で 2011 年当初〔図 1〕と 2020 年〔図 2〕のフレームワークは、いずれもウェルビーイングを 2 層構造で示している。それぞれの階層はトレードオフの関係にあり、個々人（及び現状）のウェルビーイングを優先する場合に、将来のウェルビーイングの持続性（及び資源）をどの程度まで犠牲にできるのか、またはその逆方向のトレードオフの関係を示す。例えば、個々人（または現在）の豊かさを享受するために、二酸化炭素排出量をどの程度まで許容するかは、個々人（または現在）の豊かさと将来の持続可能性（とそのための資源）のトレードオフの関係にある。

複雑な価値体系が交錯する社会で「Better Life（より良い生）」を目的とする政策の設計と判断には、社会の目的に照らして複数の指標を効果的に設定する必要がある。ウェルビーイングは社会を構成する人間主体の多様性とその社会の実像を様々な角度から測定した複合的な指標の集合体であり、ダッシュボードで示される。これはつまり、ダッシュボードに何を指標として組み込むかの選択と、その決定のプロセスを介して、個人と社会のウェルビーイングには何が重要か（何によって測定するのか）を判断し、合意形成に至る手続きが、ウェルビーイングの活用には不可欠であることを意味する。さらに、現在の選択がもたらす作用と副作用のトレードオフの関係を顕在化する 2 層構造は、現在の政策の設計と選択に判断が不可欠であることを明示する。

ウェルビーイングのこうした特徴は、スティグリッツ委員会が報告書で強調したように、経済実績の拡充の手段ではなく、それぞれの国や社会に暮らす人々を目的にするウェルビーイングの尺度が、その定義と活用に民主的なプロセスを必要とする目的従属的な尺度であることを改めて確認できる。

4. 教師のウェルビーイングと教員のウェルビーイング

ここまでウェルビーイングが、①複雑化する社会で一元的な尺度に依存する政策の脆弱性の教訓から、②GDP が反映しない人々の生活と潜在的な資本の実態を把握し、③複数の指標で複合的に個人と社会の状態を表すダッシュボードとして提案されてきたことを示した。さらに、それぞれの国や社会の在り方と進むべき方向性に照らして目的従属的に設定され、活用されるウェルビーイングのダッシュボードには、そこで何を指標として重視・測定するかを選択の手続きと民主的な合意が重要であることを示した。

こうしたウェルビーイングの概念が持つ特徴に照らすと、「教師のウェルビーイング」をめぐる 2 つの検討の視点が浮かび上がる。第 1 は、教育活動を担う 教育労働者のウェルビーイング を検討する視点である。そして第 2 には、教育実践を専門職として担う 専門性や専門職アイデンティティのウェルビーイング を検討する視点がある。ここでは便宜上、前者を「教員のウェルビーイング」、後者を「教師のウェルビーイング」として区別する。これらの視点は相互に重なり合う。ただし、それぞれのウェルビーイングが設定する目的や目的設定の主体は異なっており、それぞれを区別して検討する視点が必要である。

教員のウェルビーイングは、教育労働者としての教員を対象にするウェルビーイングであり、教員の雇用条件や労働環境を主要な関心にするシステム的なアプローチをとる。教員の長時間労働とこれに起因する生活時間の減少の影響（田野井，水本，& 大久保，2012）や、心身の健康リスクの悪化（Nomoto, Hara, & Kikuchi, 2015）を指摘して、教員の労働時間の縮減や適正化を図る「学校

の働き方改革」は、教員のウェルビーイングを系統的に検討する政策と研究のアプローチである。また、教員の資質能力の形成や継続的な職能成長の議論でも、教員の労働効率性と自己効力感の向上を図り、ワーク・ライフ・バランスの最適化を支援する系統的な観点からのアプローチ (Day, 2008; Fernandes, Gouveia, Silva, & Peixoto, 2020)をはじめ、研修受講時間の確保や研修の義務化 (悉皆研修制度や教員免許更新講習制度など)、そして教職基準やスタンダードを用いて職能と耐性を (予め) 確認するウェルビーイングを品質保証的に解釈する系統的なアプローチも顕著である。

教員のウェルビーイングを検討する視点は、教育労働者が置かれた現状と諸課題に系統的に応答する。この時、個々の教員はウェルビーイング政策の受益者であり、それぞれの主観的なウェルビーイングは、政策効果の測定に用いられる。言い換えれば、「教員のウェルビーイング」を検討する視点は、必ずしも個々の教員がそれぞれ自律的にウェルビーイングの確保に向けて行動する主体であると認識していない。このために、第1の視点である「教員のウェルビーイング」は極めて温情主義的 (paternalistic) なレトリックを伴う政策設計のレトリックを牽引する。

これと対照的に、教師のウェルビーイングは、教育専門職である教師が自律的な判断主体としてもつ実感や、それぞれが自認する専門職アイデンティティとその現状や課題をウェルビーイングの主要な関心の対象にする。個々の教師は、ウェルビーイングを目的とした政策やその他の施策の影響を受ける一方で、それらの政策や施策を自律的に理解・解釈して実行する主体としてシステムに対話的に参画することで影響を与える。

教師を自律的な主体とする専門職性の要素と教師の職業的満足感・充足感や離職率などとの関連を確認する各種調査は多くある。こうした調査結果は、専門職に認められた自律性が教師の職業的なQOLに肯定的インパクトを与えることを示唆している。ただし、教師の専門職性の議論は主に教員の社会的地位との関係で議論されてきており、教師のウェルビーイングと結びつけた議論は必ずしも多くない。OECDが実施する調査研究をみても、2020年に調査研究デザインが公開された教師の継続的学びのプロジェクト (Teachers' Professional Learning Project: TPL) で初めて、教師及び教師集団をシステムや実践に影響を与える独立したアクターに位置付けている (Boeskens, Nusche, & Yurita, 2020)。こうした事例が示唆するように、教師を自律的な主体として政策やシステムを検討する視点は、その必要性や重要性はある程度共有されているにもかかわらず、必ずしも十分ではない。

5. この報告書について

本報告書の主題は、教員のウェルビーイングの現状と課題を検討し、教員の労働環境に系統的な側面から改善の切り口を探ることにある。このため、教育に従事する主体のウェルビーイングの2側面のうち、教師のウェルビーイングについては、部分的に触れるにとどめ、原則として将来の検討課題に残す。

教師のウェルビーイングを将来の検討課題にする要因には、教育の専門性と教職の専門職性をめぐる現行の議論が、教職の社会的な地位向上の文脈で展開され、ウェルビーイングの観点からは極めて限られた議論しかされてこなかったことがある。専門職性に伴う自律性が、教職満足度や職能感、さらには教育実践のインパクトに肯定的に働くことは実証的に示されてきた (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Hemric, Eury, & Shellman, 2010)。しかし、ウェルビーイングの観点から専門性・専門職性をとらえる議論は、未だ緒についたばかりであり、教師のウェルビーイングの現状や課題を検討する段階にはない。

これに対して教員のウェルビーイングは、教育職に従事する主体の法的地位や職務環境といった外的要件にシステムの検討を加え、待遇や環境の保全や改善をすることで達成される。教員のウェルビーイングの議論は、教員確保や学校教育組織の拡充を目的とした教育政策と組織経営の課題であり、これまで重層的に検討されてきた課題である。その一方で、教員のウェルビーイングは、常に国や社会の財政要件やその他の教育政策上の優先事項とのトレードオフの関係にあると同時に、児童生徒のウェルビーイングの向上施策ともトレードオフの関係にあるため、十分な成果を得難いという現実課題を抱えている。

至近の事例では、2013年のOECD国際教員指導環境調査(TALIS)が指摘したわが国の教員の長時間労働は、学校の働き方改革を政策の重点課題にしたものの、2018年調査は教員の長時間労働がそのまま残されていることを明らかにしている。教員のウェルビーイングを左右する諸課題が、その課題認識の広がりにもかかわらず残されていることは、教員組織に占める女性比率や学校管理職に占める女性比率(共にOECD加盟国中最下位)でも2013年の調査から2018年の調査の間に全く改善していないことから示される(後述)。

このため、本報告書は学校教育に従事する教員の法的地位や職務環境にシステム面から考察する教員のウェルビーイングに焦点化する。教員の働き方や労務実態を概観し、そこから浮かび上がる課題を明らかにする一方で、そのなかで教員が働きがいを得る諸因子を探ることで、教員のウェルビーイングを促進する因子と阻害する因子を明らかにし、システムの改善につなげることを狙う。

参考資料・文献

- Bae, H. (2018/11/27) Economic Measurements Should Move 'Beyond GDP': Experts. *The Korea Herald*.
- Boeskens, L.; Nusche, D.; Yurita, M. (2020) *Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data*. Paris: OECD.
- Day, C. (2008) Committed for Life?: Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Fernandes, L.; Gouveia, J. M.; Silva, C. J.; Peixoto, F. (2020) 'Positive Education': A Professional Learning Programme to Foster Teachers' Resilience and Well-Being. Ed. Mansfield, F.C., *Cultivating Teacher Resilience* (pp: 103-124). Singapore: Springer.
- Hemric, M.; Eury, D. A.; Shellman, D. (2010) Correlations between Perceived Teacher Empowerment and Perceived Sense of Teacher Self-Efficacy. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 7(1), 37-46.
- Nomoto, M.; Hara, A.; Kikuchi, K. (2015) Effects of Long-Time Commuting and Long-Hour Working on Lifestyle and Mental Health among School Teachers in Tokyo, Japan. *Journal of Human Ergology*, 44(1), 1-9.
- OECD. (2007) Istanbul Declaration. *Measuring the Progress of Societies: World Forum on Statistics, Knowledge and Policy*. Istanbul: OECD.
- OECD. (2011) *How's Life? Measuring Well-being*. Paris: OECD.
- OECD. (2018) *Beyond GDP: Measuring What Counts for Economic and Social Performance*. Paris: OECD.
- OECD. (2021) *OECD Better Life Index*. OECD: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/>

- Skaalvik, M. E. ; Skaalvik, S. (2014) Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Stiglitz, E. J. ; Sen, A. ; Fitoussi, J. P. (2009) *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.
- Stiglitz, J. ; Fitoussi, J. ; Durand, M. (2018) *Beyond GDP: Measuring What Counts for Economic and Social Performance*. Paris: OECD.
- Yurita, M. (2018/11/30) Personal Note: The 6th OECD World Forum. Incheon, Korea: Personal Minute.
- 田野井真美, 水本徳明, 大久保一郎. (2012) 中学校教員のワーク・ライフ・バランス : 生活時間と役割葛藤の視点から. *日本家政学会誌*, 63(11), 725-736.
- 内閣府経済社会総合研究所. (2011) 幸福度に関する研究会報告—幸福度指標試案. 内閣府.

(百合田 真樹人)

第二章 多様性・公正とウェルビーイング ～ TALIS から見えるものと見えないもの

OECD は、教育政策の検討に資するため、教師を取り巻く環境や学校での指導状況等について国際的に比較可能なデータを収集する国際教員指導環境調査 TALIS を 2008 年、2013 年、2018 年と 3 回にわたって実施し、公表してきた。その結果から、日本では特に教員の長時間労働に注目が集まり、教員の労働環境をめぐる議論に大きな影響を与えたが、TALIS は労働時間に限らず、さまざまな角度から専門職としての教師のウェルビーイングや労働者としての教員のウェルビーイングについて考える素材を与えてくれる。一方、これらを考える上で重要だと考えられるものの、TALIS では測定されていない分野もある。本稿では、多様性と公正に焦点をあて、特に多文化的な環境における教師のウェルビーイングを中心に、TALIS から見えるものと見えないものを確認していきたい。

1. 多様性・公正と教師の専門性—OECD の動向と日本

多様性及び公正は、子どもたちにとって、また社会にとって重要な価値である。社会的文化的に異なる背景をもつ人々が互いを尊重し共に生きる社会の構築は、社会のウェルビーイングの重要な構成要素だからである。国連の SDGs においても、「誰一人取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現が掲げられている。

社会において多様性が尊重され公正が実現されるためには、大人たちが現在進行形で多様性の尊重と公正の実現に向けて努力する環境の中で、未来を担うすべての子どもたちが学べるようにしていく必要がある。異なる文化背景を持った子ども同士が交流し、学び合う空間を学校の中につくりだしていくことは、マイノリティの子どもたちのウェルビーイングにとって重要であるだけでなく、国境を超えて世界の人々と応答する時代を生きるすべての子どもたちの可能性を広げることにもつながる。

OECD は、社会の多様性や公正に関わる教育実践を重視し、教育が社会全体の統合とウェルビーイングにいかに関与するかに関心を寄せてきた。教師の専門性の検討においても、多様性への対応や公正を意識した取組が重要な要素となっている。日本では、教育の平等性 (equality) が強く意識され、社会経済的及び文化的差異を可視化しない傾向があるが (志水・清水 2001, 盛満 2011 など)、OECD の各種レポートでは、格差や差別といった現在の社会が有する課題を見据え、多様性の尊重や公正 (equity) の実現が強く意識されている。

例えば、学習到達度調査 PISA も、日本では学力順位のみが注目されがちであるが、多様性や公正の観点からさまざまな分析が行われている。多様性については、移民の子どもたちの教育について、人口、学力、移民的背景との相関、使用言語、帰属感やウェルビーイング、親の期待と子どもたちの学習意欲、レジリエンス、在籍する学校の集中など、PISA データをもとに多面的に分析した複数のレポートが出されている (OECD, 2006, 2010, 2015 など)。そうした分析を踏まえて、“The Road to Integration” (OECD, 2019a) では、多様性に対応する教師の能力の向上とそのための研修の充実が提言された。また、2018 年に出された “Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility” (OECD, 2018) は、公正を「生徒の成果の差が、生徒の経歴や生徒がコントロ

ールできない経済・社会状況とは無関係であること」と定義した上で、格差が拡大する社会の状況の中で、社会経済的地位が生徒の学習やウェルビーイングに与える影響を軽減する教育システムの構築を求めて、各国の状況を PISA のデータをもとに分析している。

TALIS の調査においても、教師の専門性や実践に関わる多様性及び公正が重視されている。教員対象の調査票では、対象学級に「母語が異なる生徒」「社会経済的に困難な家庭環境にある生徒」「移民の生徒、または移民の背景を持つ生徒」等が含まれているかどうかは問われ、その上で、指導にあたって「多様な民族的、文化的なアイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する」「民族的、文化的な差別にどう取り組むかを生徒に教える」「生徒に異なる社会経済的な背景を持つ人々を受け入れるよう教える」「不利な背景を持つ生徒へ追加の支援を行う」等の実践をしているか、教師として「多文化的な学級で難題に対処する」ことや「指導を生徒の文化的多様性に対応させる」ことができているか、などの質問項目が含まれている。人々の国境を越えた移動が広がる世界において、教育がその環境の変化に対応し、教師が専門性の一部として多様性に対応した取組を行うことができているか、そして自己効力感を得られているかが問われているといえる。環境の変化に対応できず、自己効力感を持てなければ、専門職としての教師のウェルビーイングにマイナスの影響が生じるだろう。

では、多様性や公正は、日本社会において、また、日本の学校や教師にとって、どのような意味を持つだろうか。日本では、これまで、多様性や公正さの課題が教育において意識されることは少なかったといえる。しかし、OECD による各国の相対的貧困率のデータの公表を契機に、2000 年代終わり頃から「子どもの貧困」が大きく注目されるようになった。日本の子どもの貧困率は 2018 年の数値で 13.5%と、OECD 平均 12.8%を上回る状況にある。また、次節で述べるように、日本語指導が必要な子どもは急速な増加を続けている。こうした状況を受けて、多様性や公正は日本の教育にとっても重要なテーマであり、教師の専門性に関わるものと認識されるようになりつつある。2017 年に出された教職課程コアカリキュラム（文部科学省，2017）には、「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性」が含まれ、大学の教員養成課程において、子どもの貧困や日本語指導が必要な子どもたちへの対応が新たなテーマとして取り入れられた。さらに、2021 年 1 月の中教審答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」（中央教育審議会，2021）においては、総論 4「「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性」として「(1)学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する」（同 p. 23）が掲げられ、各論 5「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」（同 p. 69～75）では、「日本語指導が必要な外国人児童生徒等が将来への現実的な展望が持てるよう、キャリア教育や相談支援などを包括的に提供することや、子供たちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育むとともに、家族関係の形成に資するよう、これまで以上に母語、母文化の学びに対する支援に取り組むこと」、「日本人の子供を含め、多様な価値観や文化的背景に触れる機会を生かし、多様性は社会を豊かにするという価値観の醸成やグローバル人材の育成など、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育に更に取り組むべきである」とされた。多様性の尊重はマイノリティの子どもにとってだけでなく、日本人の子どもも含むすべての子どもにとって、重要な価値であることが示されている。

こうした要請の中で、教師にはどのような専門性が求められるのか。そのことは、教師のウェル

ビーイングにどう関わってくるのか。日本においても、教師の専門性やウェルビーイングの観点から、多様性や公正について議論を深めるべき時期に来ているといえるだろう。

本章では、多様性と公正に関わる幅広い課題群から、特に民族的文化的多様性の課題に絞って、TALIS から見えるものと見えないものを検討していきたい。

2. 日本の多様性に関わる状況

TALIS から見えるものと見えないものについて検討する前に、日本の多様性に関わる状況を整理しておきたい。

データとして注目されるのは、文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」(文部科学省, 2022)である。同調査によれば、日本語指導が必要な外国籍の子どもは47,627人、日本国籍の子どもは10,726人、計58,353人となっており、平成24年に比べて約1.8倍と急増している。このデータは、日本の学校において、確実に多様性が増しつつある状況を示している。

日本政府は、「移民」は受け入れない方針を表明してきているが、少子化の動向の中で技能実習生などによる労働力確保が進み、OECDの2015年外国人移住者統計では、日本への流入者は世界4位となっている。2019年4月には、家族帯同が可能な新たな在留資格「特定技能2号」の創設を含む改正出入国管理法が成立し、同年6月には、日本語教育推進法が施行された。新型コロナウイルスへの対応のため一時的に新規入国者数が抑えられているものの、日本政府の外国人政策の動向を踏まえれば、長期的には、外国にルーツを持つ子どもたちがさらに増えていくことが想定される。

ただし、民族的文化的多様性の点から支援の対象となる子どもの数を、文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」のデータのみに依拠して捉えるのは、以下の二つの理由から妥当ではない。

第一に、日本語指導の必要性という点から見ても、実際にはこの調査以上に支援を要する子どもがいる可能性が高いためである。文部科学省調査の把握の対象は「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」であるが、その把握の方法は学校現場に委ねられており、統一した判断基準が示されていない状態が継続しているためである。弘前大学教育学部多文化リソースルームが行った学習言語と教科学習能力に注目した青森県における悉皆調査では、文部科学省の受入状況調査で「日本語指導が必要」とされた子どもの2倍程度の子どもが、「書き能力」や「教科学習能力」に課題を抱えている実態が示されている(桐村・吉田, 2021)。生活言語が身につけていれば、学習言語が不足していても支援対象とはされないマイノリティの子どもが少なくないとみられ、学力保障という観点から大きな課題があると考えられる。

第二に、多様性という点からは、日本語の習得だけでなく、子どものアイデンティティにかかわる国籍やルーツへの配慮も欠かせないためである。文部科学省の学校基本調査(2021年)では、日本の学校で学ぶ子どもの約1.0%、約12万3千人が外国籍となっており、日本語指導が必要な子どもより大幅に多い。もっとも、この数字も過少である可能性がある。上述の弘前大学教育学部多文化リソースルームの調査で把握された子ども¹の28.6%については、担当教員が子どもの国籍を「不

明」と回答している（桐村・吉田，2021）。日本の教育現場では、子どもの国籍やルーツそのものが尊重されるべきものとして十分認識されておらず、通名を使用しているケースなどを中心に確実に把握されていない実態があるものと考えられる。さらに、日本国籍を有していても、外国にルーツをもつ子どもたちがいる。生活言語に困難があるような場合を除いて、彼らの文化的多様性や背景は教育現場で重視されているとはいえない状況にあるといえるだろう。

今後、日本の学校が多様性への対応を向上させていくためには、多様性に関わる基本的なデータの把握が重要な意味をもつ。文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」が、平成 30 年度調査から日本語指導が必要な高校生の中退率及び卒業者の進学率・就職率等を、令和 3 年度調査ではそれに加えて中学生の進学率・就職率等についても把握し公表したことは、この点から評価される。確かなデータに基づいて、目指すべき方向性を示しつつ、学校や教師の実践を支える環境を作ることが求められている。

3. TALIS から見えるもの—多様性に対する実践と教師の自己効力感の国際比較

ここでは、TALIS 2018 から、「多様性に関する取組」と「多様性に関する教師の自己効力感」について国際比較データをみていく。

TALIS2018 のこの部分については、国立教育政策研究所の大萩が、異なる文化的又は民族的な背景を持つ生徒がいる学校に勤務している教員の回答をのみを取り出して、参加国のデータ一覧を示している（大萩，2019）。図 1 は、大萩（2019，p. 131 及び p. 135）から作成したグラフである。多様性に関する取組として「多様な民族的、文化的なアイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する」取組を行っている中学校に属する教員の割合を縦軸に、多文化的な学級における教員の自己効力感に関わる項目から「指導を生徒の文化的な多様性に適応させる」に肯定的な回答をした教員の割合を横軸にとって、各国の数値をプロットした²。

日本の位置をみると、「多様な民族的、文化的アイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する」取組が勤務校で行われていると答えた教員は少なく、「指導を生徒の文化的多様性に適応させる」ことが「かなり」あるいは「非常によく」できている教員の割合は、参加国中最下位である。この 2 つの変数間には、相関係数 0.396 の正の相関が認められるが、日本は、低位においてそれを体現する国となっている。

表 1 は、グラフの項目も含めて、「多様性に対する取組」と「多文化的な学級の指導における教員の自己効力感」の全調査項目について、日本と OECD 平均のみを取り出して作成した表である。

「多様性に対する取組」全項目で日本の教師の回答は OECD 平均を 20 ポイント以上、下回る。また、「教師の自己効力感」に関わる 5 項目においては、OECD 平均と日本の差はさらに大きく 2~4 倍の開きがある。

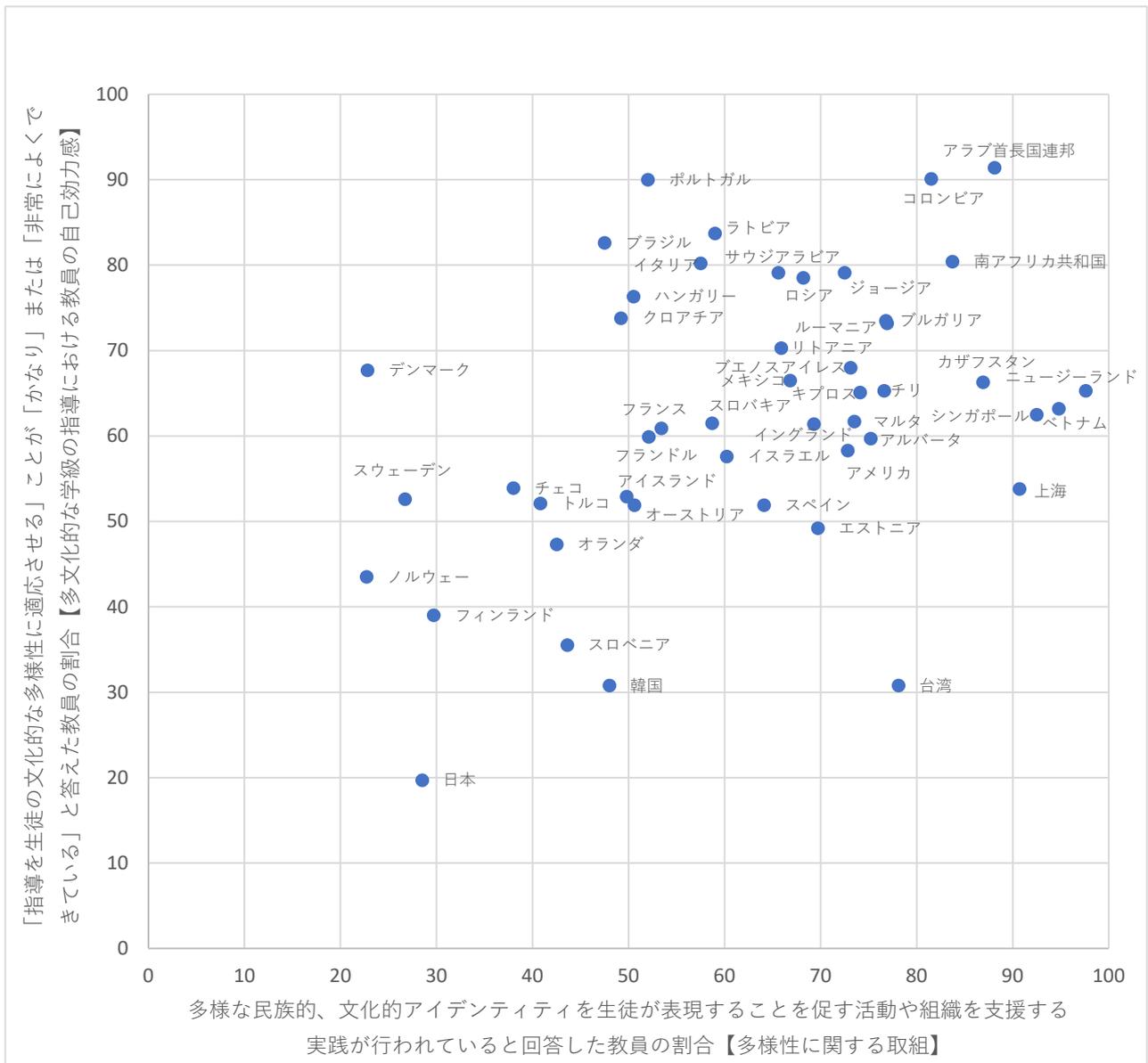


図1 多様性に関する取組と教師の自己効力感 大萩(2019)より作成

表1 多様性に関する取組と多文化的な学級における教員の自己効力感—日本と OECD 平均の比較

	日 本	OECD平均
民族的又は文化的に多様な背景を持つ生徒が在籍する中学校において、以下のような取組が実施されていると答えた教員の割合		
多様な民族的、文化的なアイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する	28.5%	62.7%
多文化的な行事を開催している	30.1%	54.2%
民族的、文化的な差別にどう取り組むかを生徒に教える	59.1%	73.1%
カリキュラム全体を通して、地球規模の問題を取り入れた指導及び学習の実践を導入する	37.7%	70.2%
文化的に多様な学級を指導する上で、以下の項目を「かなりできている」または「非常にできている」と感じている教員の割合		
多文化的な学級で難問に対処する	16.6%	67.9%
指導を生徒の文化的な多様性に適応させる	19.7%	62.7%
移民の背景を持つ生徒と持たない生徒が共に活動できるようにする	27.8%	67.9%
生徒間の文化的な違いへの意識を高める	32.5%	70.2%
生徒間の民族に対する固定観念を減らす	29.8%	73.8%

大萩（2019）より作成

以上のデータから、日本の教師は、他国との比較において明らかに民族的・文化的多様性に対応した実践に取り組めておらず、多文化的な学級における指導において自己効力感を持つことができていない状況にあることが示されている。

今後、日本の学校において教室の多様性が進んだ場合には、日本の教師は厳しい状況に置かれ、教師としてのウェルビーイングが損なわれる可能性がある。研修³などを通じて、この分野での教師の専門性を高めることが不可欠であろう。また、「多様性に対応する取組」と「教師の自己効力感」の間には、相関が認められることから、研修だけでなく、学校現場に多様性に対応した取組⁴を積極的に導入していくことも、極めて重要である。多様性に対応した取組の導入にあたっては、教育委員会等による積極的な支援⁵が期待されるところである。

4. TALIS からは見えないもの—誰が教師になるのか

多様性への対応と教師のウェルビーイングを考えるにあたって、重要であるにもかかわらず、TALIS からは見えてこないのが、「誰が教師になるのか」である。TALIS の質問項目には、年齢、ジェンダー、経験年数、教師資格等は含まれているが、教師自身の国籍や母語、移民的な背景、出身階層等の属性は含まれていない。公正や多様性に関わる本人の属性としては、唯一ジェンダーが測定されているが、これに関しては、第五章「ウェルビーイングとジェンダーの課題」において百合田が詳しく分析しているので、そちらを参照していただきたい。ではなぜ、本人の属性が重要なのか。2つの側面がある。順にみていきたい。

(1) 子どものウェルビーイングと教師のエージェンシー

社会全体及び子どものウェルビーイングを目指す教育実践において、教師は、責任をもって生徒に応答し、自らのありようを振り返りながら行動する共同エージェンシーであることを求められる。エージェンシーとは、世界に参加し、人々や環境によりよい影響を与える責任の感覚であり、自ら目標を設定し省察しながら行動する在り方を指す⁶。教師自身がその社会で有する属性は、教師のエージェンシーに影響を与え、さらに子どものウェルビーイングに影響を及ぼすと考えられる。その回路は次のように考えることができるだろう。

教師自身がマイノリティである場合、教師はその社会においてマイノリティの抱える困難について、身をもって経験している。その立場から、多様性が尊重される社会の実現を自らも期待する。また、マイノリティの子どもの支援ニーズに気づきやすく、同じ母語や母文化を持つ場合は、その資源を用いて支援することができる。マイノリティの生徒は、マジョリティ中心の社会において適切なロールモデルを持ちにくくキャリア形成に不安を抱きがちであることが指摘されているが、身近なマイノリティ教師は重要なロールモデルとなりえる。百合田は、第五章「ウェルビーイングとジェンダーの課題」(p. 58)において「初等教育段階で急速に教員組織の女性化が進んだニューヨーク州では、男性のロールモデルが著しく不足したことから、児童の学びと社会化のプロセスへの負の影響が懸念されてきた」と述べているが、マイノリティの子どもにとって、マジョリティに属する教師しかいない環境は、ロールモデルを見出しにくい環境だといえるだろう。一方、マジョリティの子どもたちは、マイノリティの教師の存在によって社会の多様性を自然に理解する。学校が、社会全体のウェルビーイングへの道筋を見出しながら学ぶ(OECD, 2019b)環境であるためには、教員集団がその社会の多様性を反映していることが望ましいといえるだろう。マイノリティ教師がいることによって教員集団の多様性が確保され、そのことによって同僚の多文化的なものの見方も促進される可能性もある。

“Measuring What Matters for Child Well-being and Policies”(OECD, 2021)によれば、子どものウェルビーイングの測定において、社会文化的なアイデンティティは重要な要素である。図2は、子どものウェルビーイング測定の枠組みを示したものであるが、レベルAの4つの中核的なアウトカムの2つ目に「社会的、感情的、文化的なアウトカム」が示されている。この「社会的、感情的、文化的なアウトカム」には、「心の安定、愛着、身体的危害や暴力からの安全感」等の最も基本的なニーズに加えて、子どもの感情的・情緒的欲求、基本的社会的欲求、アイデンティティ(性別、性的、民族的・文化的アイデンティティを含む)、帰属意識の充足、社会情緒スキルに関するアウトカムも含まれる。この民族的・文化的アイデンティティに関わる項目に、マイノリティの教師は大きな影響を与える可能性がある。子どもの身近な存在である教師の中に、同じルーツを持ちロールモデルとなる大人がいるか否かは、子どもの民族的・文化的アイデンティティや帰属意識、認められたいという社会的欲求に深く関わると考えられる。

近年、外国ルーツの子どもが増加する中で、日本の学校現場では、日本語教育の必要性が強く認識されるようになってきているが、マイノリティの子どものウェルビーイングを考えるにあたっては、日本語の習得だけでなく、子どもの社会文化的アイデンティティや学力保障、キャリア支援が重要な要素となるといえるだろう。そうした面から、マイノリティの教師は大きな役割を果たすものと考えられる。

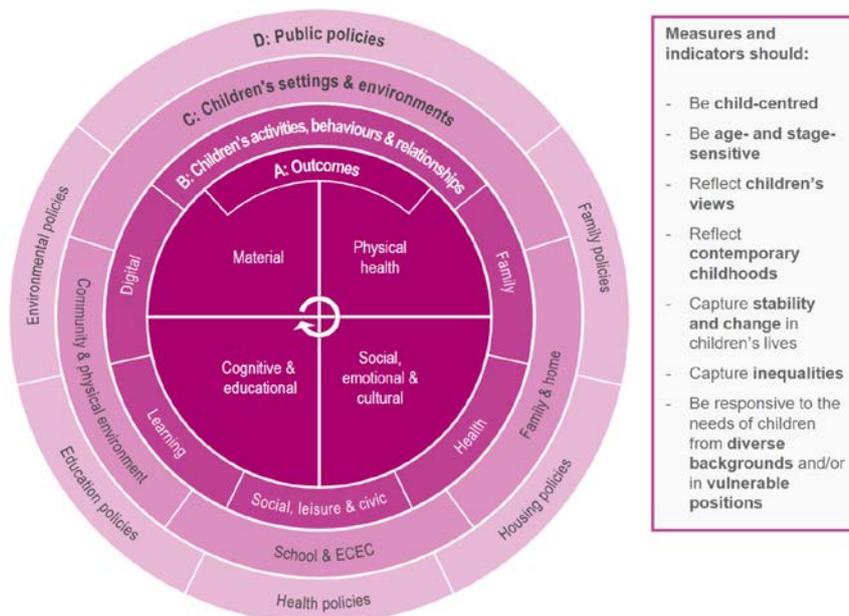


図2 子どものウェルビーイング測定のための要約された概念的枠組み

出典：OECD(2021) p. 37 Figure 2.1.

以上のような認識から、マイノリティの教師を積極的に増やす施策を推進する国や地域も存在する。

マイノリティ教師の採用を促進している例としては、カナダの取組を挙げることができる（児玉，2017）。カナダのオンタリオ州では、教育改革の基礎となる王立委員会報告書（1994年刊行）が、「ヴィジブル・マイノリティや多様な文化的背景を持つ教員の存在はマイノリティの子どもだけではなく、全生徒にとっての大きな利益となる」としてマイノリティ教員の増員を提案し、一部の大学が進めていた教員養成系学部へのマイノリティ出身の入学者数を増やす取組や各教育委員会のマイノリティ出身教員の採用に努める動きを評価するとともに、さらなる努力を求めた。国勢調査によると、オンタリオ州の教員に占めるヴィジブル・マイノリティの比率は、2001年の7.4%から2011年には小学校教員12.9%、中学校教員12.8%と、年々増加する傾向にある。教員養成系学部の入学者選抜ではマイノリティの出自や背景を考慮した選考を行うなど積極的差別是正措置が取られている（児玉，2017，pp. 140-141）。

日本の場合、後述するように外国籍教員の採用については一定の制限が存在するが、そうした中であっても、外国人生徒のアイデンティティや母語保障⁷の観点から「ネイティブ教員」が常勤講師として配置されている大阪府の例がある。来日6年以内の外国籍の生徒を対象とする入試の特別枠のある大阪府立高校では、「ネイティブ教員」が「母語指導、母語による教科学習指導、課外活動の指導、進路指導、保護者のサポート」などを行っており、その源流は、日本社会で生きていくために必要な日本語の修得とともに民族的アイデンティティの保持と相互の民族文化の理解、進路保障に取り組んだ「在日コリアン教育における民族学級とそこでの民族講師の実践」であるという（石川ほか，2020，p. 204及びp. 208）。また、これらの府立高校には、「ネイティブ教員」以外にも、充実した日本語教育と母語保障を提供するために、母語教員や教育サポータ

一など非常勤の教員も配置されている（伊藤ほか，2019）。大阪におけるネイティブの常勤講師をはじめとするマイノリティの教師は、母語の活用などを通してマイノリティの子どものアイデンティティと学力保障に取り組む同時に、日本社会に生きるマイノリティの大人として生徒たちのロールモデルとなり、子どものウェルビーイングの向上に貢献しているといえるだろう。こうしたマイノリティ出身の教師の採用は、今後広がる可能性もある。中島（2019）によれば、近年では、中部地方を中心とする一部の都道府県では、児童生徒や保護者に日本語以外で対応できる教員の採用を目指して、教員採用において特別選考もしくは加点等の特例措置を実施しているという⁸。

教師の持つ民族的文化的背景について、移民の教育と社会統合を検討した“Immigrant Students at School”（OECD，2015）は、移民の統合を支える教育政策のひとつとして「確かな養成を受けた移民背景を持つ教師を増やす」政策を取り上げ、「生徒集団がますます多様化している一方、教師集団はおおむね同質的であり、両集団のこの広がり続けている溝を埋めようとしている国では、エスニック・マイノリティや移民背景を持つ人々からより多くの教師を採用する取り組みがなされている」現状に触れ、「マイノリティや移民の教師の割合を増やすことは、移民の子どもの学習経験や帰属感に肯定的な影響を及ぼしうる（OECD，2015=2017，p. 89. 邦訳 p. 124）と述べている。

このように、教師集団の多様性は社会のウェルビーイングに向けて検討されるべき重要なテーマであり、マイノリティの教師は、その属性から多様性のある社会の実現を目指す共同エージェンシーとして、子どものウェルビーイングの向上に貢献する可能性を有している。

（2）マイノリティ教員の労働者としてのウェルビーイングの課題

一方、マイノリティの教師はマイノリティであるがゆえに、労働者としての教員のウェルビーイングが損なわれる状況にも置かれやすい。

権・広瀬（2018，p. 271）は、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアなどでは、教員の給与や社会的地位が相対的に低いこと、多忙でストレスが多いこと、保護者等への説明責任の増大などの背景から、教員志望者が抑制されて教員不足に陥っており、「教員の採用を行う学区や学校が仲介業者を利用し、主としてカリブ海諸国、インド、フィリピン、南アフリカなどから教員を採用している」と指摘している。これらのマイノリティ教員は、十分な研修期間もないまま現場に入ることも多く、労働条件に課題が見られる場合もある。こうした雇用の在り方は、生徒にも教員自身にも多大なデメリットをもたらす。外国人教員の比率、その雇用形態等は、労働者としての教員のウェルビーイングを考える上でも重要であるといえるだろう。ここでは、そうした把握の基礎となる情報のひとつとして、権・広瀬（2018，p. 265）による各国における教員の任用における国籍や資格要件に関わるデータを掲載しておく（表2）。表中の「×」と表示された国は、国籍や市民権などを教員採用の要件としていない国である。

表2 各国の教員採用時における国籍要件の有無

国名/地域	国籍・市民権要件の有無 (○有、×無、△条件・制約付)	備考
日本	△	一部自治体を除き、外国籍保持者は「任用の期限を附さない常勤講師」として条件付き採用。管理職には日本国籍が必要。「公権力の行使または(国家)公の意思への参画に携わる」職には日本国籍を有しない者は任用できないとする行政実例及び凡例(=当然の法理「公務員に関する基本原則」)が存在。
オーストラリア	×	
アメリカ	△	州により条件が異なる。
カナダ	×	
イギリス	×	
フランス	△	フランス国籍、またはEU加盟国、ないしアンドラ公国ないしスイスの国籍が必要。
ドイツ	△	ドイツ国籍、またはEU加盟国、EEA加盟国、スイス、のいずれかの国籍が必要。それ以外の者は、管理でなく、職員として雇用。
ノルウェー	×	
中国	○	
台湾	×	
韓国	○	
フィンランド	×	
フィリピン	△	労働ビザと教員資格を有していれば期限付きで可能。
シンガポール	×	
南アフリカ	△	南アフリカ国籍あるいは永住権保持者で不足の場合に限り、外国籍者の任用が可能。

出典：権・広瀬(2018) p.265

表2のとおり、日本の場合、一部自治体を除き外国籍の教員は「任期の期限を附さない常勤講師」であり、教諭としては採用されていない。大阪の「ネイティブ教員」もこの常勤講師にあたる。1991年の「日韓法的地位協定に基づく協議の結果に関する覚書」で、「公立学校の教員への採用については、その途をひらき、日本人と同じ一般の教員採用試験の受験を認めるよう各都道府県を指導する。この場合において、公務員任用に関する国籍による合理的な差異を踏まえた日本国政府の法的見解を前提としつつ、身分の安定や待遇についても配慮する」とされたことを受けて、日本国籍を有しないすべての外国籍者は、教員免許状を保有し採用試験を通過すれば「任期の期限を附さない常勤講師」として採用するという方針が文部科学省から通知された(中島, p. 222)。常勤講師は給与その他の待遇は教諭と同等であるが、管理職になることはできない。こうした条件は、マイノリティの教員の参入障壁となっているといえるだろう⁹。

その一方で、日本語指導が必要な児童生徒が増加する中で、外国人集住地域を中心に、マイノリティのスタッフが支援員やサポーターとして採用されるケースが増えてきている。だが、多くの場合、その雇用は任期のある不安定なものであり、待遇面では課題を有している。

今後、多様性を増していく社会の中で、「誰が教師となるのか」に関わるデータは、労働者としての教員のウェルビーイングを考える上でもますます重要なデータとなってくるといえよう。

5. まとめ

本稿では、OECD が教師の専門性を考えるにあたって多様性と公正を重視し、PISA や TALIS の分析においても強く意識していること、日本社会においても、多様性と公正さは重要な教育テーマとなりつつあることを確認した上で、多様性と教師について、TALIS から見えるものと見えないものについて検討した。

TALIS から見えたのは、日本の教師の多様性に対する専門性の低さである。国際比較において、日本は多様性に対応した取組をしている学校の割合が極めて低く、多文化的な学級における指導において自己効力感を有する教師の割合が極めて低かった。このまま日本の学校の環境が多様性を増していけば、その点の専門性に弱さをもつ日本の教師のウェルビーイングは損なわれる可能性がある。学校の取組と教師の自己効力感は関連していることから、この分野での教師の専門性とウェルビーイングを高めるためには、多様性に関する研修を推進するだけでなく、自治体等の支援によって学校現場における多様性に対応する取組を積極的に進める必要があると考えられる。

一方、TALIS からは見えないものとして、「誰が教師になるのか」があることを指摘した。多様性への対応を考える上で、教師の民族的文化的な属性は重要な要素である。マイノリティの子どものウェルビーイングを支え、すべての子どもが社会全体の多様性とウェルビーイングを意識して学ぶ上で、マイノリティの教師の存在は極めて重要な意味を持つ。このため、積極的にマイノリティの教師を採用する国や地域があることが確認された。同時に、マイノリティの教師は、待遇等において不利な立場に置かれやすい実態もあり、労働者としての教員のウェルビーイングを考えるためにも、その把握が重要であるといえる。社会全体のウェルビーイングに向けて学ぶ生徒と、彼らと応答しながら共に歩む共同エージェンシーとしての教師を考えると、「誰が教師になるのか」は重要な問いであり、今後、国際比較が可能なデータが収集されることが望まれる。

注

1 同調査では、少なくとも一方の親が外国出身の子どもすべてを把握し、そのひとりひとりについて家族状況や子どもの国籍や来日時期、「書き能力」や「教科学習能力」を把握したものである。詳しくは、桐村・吉田（2021）を参照のこと。

2 多様性に対応した実践及び教師の自己効力感は、いずれも複数の質問項目で問われているが、後述するように、子どものウェルビーイングのアウトカムとしてアイデンティティが重要な意味を持つことから、多様性に対応した実践では「多様な民族的、文化的なアイデンティティを生徒が表現することを促す活動や組織を支援する」の項目を、教師の自己効力感については、取組の中でも総合的な要素を含むものとして「指導を生徒の文化的な多様性に適応させる」という項目を取り出してグラフにした。

3 文部科学省は日本語教育学会に委託して「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」を実施し、外国人児童生徒等教育を担う教師・支援員の養成・研修に関わるモデルプログラムを作成している（日本語教育学会，2020）。

4 神奈川県においては、日本語指導が必要な生徒が多く在籍する高校に、神奈川県教育委員会が NPO 法人と連携して多文化教育コーディネーターを派遣し、校内の多文化交流の居場所づくりや、日本語学習や教科学習支援、キャリア支援などを展開し、成果を挙げている（神奈川県教育委員会・多文化共生教育ネットワークかながわ・かながわ国際交流財団，2021）。

5 集住地域の一部では、多様性に対応する実践が積み重ねられている。横浜市教育委員会は、「多文化共生の

学校づくり」を掲げて、教育委員会が方針を示し、地域の NPO 法人とも連携しながら施策を推進している（山脇ほか，2019 など）。

6 エージェンシーは、OECD の Learning Compass 2030 (OECD, 2019b) の中核的な概念である。エージェンシー及び共同エージェンシーについては、第三章「エージェンシーとウェルビーイングを踏まえた教員研修のデザインとその検証」に詳述している (p. 33) ので、併せて参照していただきたい。

7 母語保障については、スウェーデンが法的に保障していることで知られる。学校は希望するすべての生徒に少なくとも週 2 時間の母語教育を提供することを義務づけられており、また教科の知識が不足している生徒は母語による学習ガイダンスを受けられることとなっている (林, 2015)。

8 中島 (2019) によれば、特別選考または加点等の特別措置を実施しているのは、静岡県 (ポルトガル語・スペイン語)、浜松市 (ポルトガル語・スペイン語)、愛知県 (ポルトガル語、スペイン語、中国語、フィリピン語)、岐阜県 (ポルトガル語、タガログ語)、三重県 (ポルトガル語、スペイン語) である。このうち、岐阜県の多文化共生特別選考においては、出願資格は「児童生徒及び保護者に対して、文化や生活習慣の違いを説明できる程度のポルトガル語又はタガログ語の語学力を有する者」とされ、一次選考の面接試験の一部が当該外国語で行われている。これらの選考においては、国籍は問われない。

9 中島 (2019, p. 236) によれば、2012 年 4 月に全国で任用されている日本国籍を有しない公立学校の正規職員は、近畿地方を中心に 257 人であったという。

引用文献

中央教育審議会. (2021) 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)」

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

伊藤莉央・王一瓊・林貴哉・山本晃輔. (2019) 「外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成に関する考察：大阪府立特別枠校の事例から」, 『未来共生学』第 6 号, pp. 299-327

石川朝子・榎井縁・比嘉康則・山本晃輔. (2019) 「外国人生徒の進学システムに関する比較研究：神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から」, 『未来共創』7 号, pp. 193-p. 220

林寛平. (2015) 「スウェーデンにおける外国人児童生徒の教育課題」, 『比較教育学研究』第 51 号, pp. 26-36

神奈川県教育委員会・多文化共生教育ネットワークかながわ・かながわ国際交流財団. (2021) 「神奈川県の日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査」報告書

<https://www.kifjp.org/wp-new/wp-content/uploads/2021/03/houkoku20210331.pdf> (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)

桐村豪文・吉田美穂. (2021) 「多文化共生と日本語指導が必要な子どもの把握 — 「外国とのつながり」と「学習言語」に着目した調査の在り方—」, 『弘前大学教育学部紀要』125 号, pp. 219-230

児玉奈々. 2017, 『多様性と向き合うカナダの学校—移民社会が目指す教育』東信堂

権瞳・広瀬義徳. (2018) 「各国の公立学校における外国籍教員の任用・雇用類型とその背景」, 広瀬義徳ほか, 2018, 『グローバル化時代における各国公立学校の外国籍教員任用の類型とその

- 背景に関する研究成果報告書』(研究課題／領域番号：JP15K04326) 平成 27 年度～平成 30 年度日本学術振興会 科学研究費補助金基盤研究 (C) , 関西大学, pp. 261-275
- 中島智子. (2019) 「公立学校教員採用選考試験実施要項と日本国籍を有しない教員」, 広瀬義徳ほか編著. (2018) 『グローバル化時代における各国公立学校の外国籍教員任用の類型とその背景に関する研究成果報告書』(研究課題／領域番号：JP15K04326) 平成 27 年度～平成 30 年度日本学術振興会 科学研究費補助金基盤研究 (C) , 関西大学, pp. 222-239
- 日本語教育学会. (2020) 文部科学省「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム」
<https://mo-mo-pro.com/modelprogram>
- OECD. (2006) *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and engagement in PISA 2003*.
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264023611-en.pdf?expires=1643706847&id=id&accname=guest&checksum=FD3A881BBD4C05136848F5EECACC374D> (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)
- OECD. (2010) *Closing the Gap for immigrant Students: Policies, Practice and Performance*.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)
- OECD. (2015=2017) *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)
- 布川あゆみ他監訳『移民の子どもと学校—統合を支える教育政策』, 明石書店
- OECD. (2018) *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*
https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-in-education_9789264073234-en (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)
- OECD. (2019a) *OECD Reviews of Migrant Education : The Road to Integration*
https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-road-to-integration_d8ceec5d-en
 (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)
- OECD. (2019b) *OECD Learning Compass Concept Notes*
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (2022 年 1 月 30 日最終閲覧)
- OECD, 2021, *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*
https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/measuring-what-matters-for-child-well-being-and-policies_e82fded1-en#page1 (2022 年 2 月 10 日最終閲覧)
- 大萩明日香, 2019, 「変化する指導環境」, 国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—』, ぎょうせい
- 盛満弥生, 2011, 「学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護世帯出身生徒の学校生活を

事例に一」，『教育社会学研究』第88集，pp. 273-294

文部科学省・教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，2017，『教職課程コアカリキュラム』

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2022年2月10日最終閲覧)

志水宏吉・清水睦美，2001，『ニューカマーと教育』，明石書店

山脇啓造・服部信雄編著，横浜市教育委員会・横浜市国際交流協会協力，2019，『新多文化共生の学校づくり—横浜市の挑戦—』，明石書店

(吉田 美穂)

第三章 エージェンシーとウェルビーイングを踏まえた教員研修のデザインとその検証 —弘前大学教職大学院の充実期研修講座を事例として—

1. OECD Future of Education and Skills 2030 におけるエージェンシー概念

2015年に始まったOECD Future of Education and Skills 2030プロジェクトは、ウェルビーイングを目指す上で、中心的な概念としてエージェンシー（Agency）を前面に打ち出している。同プロジェクトは、AIの発達や移民の増加など大きく変化する世界において教育の未来に向けたビジョンを示すことを目指して2015年に始まり、2019年には第一期を終えてLearning Compass 2030 コンセプト・ノート（OECD, 2019a）、Student Agency for 2030 コンセプト・ノート（OECD, 2019b）を示した。

ここでは改めて、同プロジェクトの資料をもとに、OECDのこのプロジェクトにおいてウェルビーイングと関連してエージェンシーの概念がどのように扱われ、中心的な概念となったのかを確認しておきたい。OECDから公刊されている資料は、中間報告にあたるポジション・ペーパー（OECD, 2018a）と、上記のコンセプト・ノートである。本稿では、これに加えて、公刊されていないもののインターネット上で確認できるインフォーマル・ワーキング・グループの資料の一部も参照していく。

2016年11月に開催された同プロジェクトの第4回インフォーマル・ワーキング・グループ（北京開催）のドラフト・ペーパーでは、コンピテンシー育成の目標としてウェルビーイング指標が示された。そして、ウェルビーイングを目指すためのコンピテンシーとして、「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動をとる力」が言及されたが、エージェンシーという語そのものは数か所に使用されるにとどまり、中心的な概念としては扱われていなかった。これに対し、2017年10月の第6回インフォーマル・ワーキング・グループ（パリ開催）のドラフト・ペーパーでは、生徒エージェンシーは「私たちが望む未来」のキーコンセプトであり、「目標としてもプロセスとしても、教育においてますます重要な概念となりつつある」と記されている。エージェンシーそのものについても構成要素、レベル（個人・協働・共同体）について掘り下げた検討が行われ、共同エージェンシーや教師エージェンシーについても論じられている。OECDの事務局アナリストや日本政府のナショナル・コーディネーターとして同プロジェクトに関わった白井俊は、雇用可能性や生産性の向上などの社会経済の在り方に応えるためにコンピテンシーを育成するという「受け身」の姿勢ではなく、どのような社会を作り上げていくかという能動的な姿勢が「私たちが実現したい未来（The Future We Want）」の含意であり、それが「エージェンシーの理念につながる」と述べている（白井 2020, p. 63）。

その後、2018年に公表された中間報告であるポジション・ペーパー（OECD, 2018a）では、「学習者のエージェンシー：複雑で不確実な世界をナビゲートする」という項が設けられ、エージェンシーはフレームワークを支える重要な概念のひとつとして位置付けられた（ただし、この時示されたフレームワークの図には、エージェンシーの語は入っていない）。ここでは、エージェンシーとは「世界に参加し、それによって人々や出来事、環境によりよい影響を与えようとする責任の感覚

(sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for the better)」とされ、エージェンシーを発揮するには、「指針を作成し、目標を達成するための行動を特定する能力が求められる」（OECD, 2018a, p. 4）とされた。そして、学習フレームワークの根底にあるコンセプトは学習者の進歩を助ける相互作用的、相互支援的な関係であるコ・エージェンシー（co-agency）であり、この文脈では、生徒だけでなく、教師、学校管理者、保護者、地域社会など、すべての人が学習者とみなされるという。つま

り、教師自身もまた、学習者としてエージェンシーを発揮すべき存在であるといえる。フレームワークの中で、「教師は、カリキュラムを効果的に提供するために、専門的な知識、技能、専門性を活用する権限を与えられるべきである」(OECD, 2018a, p.7)と考えられている。

ポジション・ペーパー公表後の第7回インフォーマル・ワーキング・グループ(パリ開催)のドラフト・ペーパー(OECD, 2018b)では、全体の半分をIngrid Schoon(ロンドン大学)によるエージェンシーについてのレポートが占め、エージェンシーについての検討がプロジェクトの中で引き続き重要な位置を占めていることが窺われる。

こうした検討を経て、2019年に第一期のまとめとして公表されたLearning Compass 2030 コンセプト・ノート(OECD, 2019a)及びStudent Agency for 2030 コンセプト・ノート(OECD, 2019b)では、ウェルビーイングの実現に向けて、エージェンシーが中心的な概念として示されるに至った。Learning Compass 2030の図においては、コンパスをもった生徒が、社会全体のウェルビーイングの実現に向けてエージェンシーとして描かれ、それを周囲で支える教師、親、コミュニティ等が共同エージェンシーと位置付けられている。また、Student Agency for 2030の本文では、「ラーニング・コンパス 2030の文脈におけるエージェンシー概念は、生徒が自分の人生や周りの世界に対してポジティブな影響を与えうる能力と意志を持っているという原則に基づいて」おり、「目標を設定し、内省し、変化をもたらすために責任を持って行動する力(the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」(OECD, 2019b, p.2)であると定義された。共同エージェンシーは、「生徒が、共有された目標に向かって進むことができるように支援する、保護者、教師、コミュニティ、生徒同士の双方向的な互いに支え合う関係」であるとした上で、とりわけ重要な教師の役割について次のように言及している(OECD, 2019b, p.8)。「生徒がエージェンシーを高めることを支えるには、教師には学習者それぞれに個性があることを認める力だけでなく、学びに影響を及ぼしている仲間、家族、コミュニティとのより広い関係を知る力が必要」であり、「学習は、指導や評価だけでなくともに構築する営みであるという考え方に立って」、「学びの過程の共同制作者になる」ことが求められる。そして、教師が生徒にとって効果的な共同エージェント(Co-agents)となるためには、「専門性の向上を方向付けるために目的をもって建設的に取り組み、また自分の生徒や同僚の成長に貢献する力」が必要だと指摘し、初任者研修や継続的な教員研修の重要性が述べられている。

2. 教師のウェルビーイングとエージェンシーを意識した研修の在り方

専門職としての教師のウェルビーイングを実現するには、いうまでもなく、教師としての専門性を支える研修が不可欠である。OECDのTALIS2018は、教師の専門性を構成する5つの柱を、「土台となる知識とスキル」、「専門職としての地位と立場」、「同僚による管理」、「責務と自律」、「専門性に対する威信と社会的な価値」としている(OECD, 2019c)。この中で、研修について直接言及されているのは「土台となる知識とスキル」の項のみであるが、「専門的実践と専門職集団のアイデンティティを強化する協働と同僚間のフィードバック」を意味する「同僚による管理」や、「日常業務を行う中で決定や専門的な判断を行うこと」に関わる「責務と自律」も、研修と密接な関係にあるといえるだろう。

前節のエージェンシー概念との関係で整理すれば、教師が共同エージェンシーを発揮するためには、社会の変化を踏まえ、子どもを取りまく仲間、家族、コミュニティについて知り、生徒とともに学びを構築しなければならない。これは、従来の教師役割の変革を迫るものであり、「土台となる知識とスキル」に変化をもたらす。また、共同エージェンシーとして力を発揮するためには、教師自身

も、周囲と協働しながら、自分と周りの世界がよりよい状態になるよう目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる主体である必要がある。この部分は、「同僚による管理」「責務と自律」などの TALIS の指摘する専門性と密接に関わるといえるだろう。

以上を踏まえれば、社会のウェルビーイング（よりよい社会・私たちが望む未来）の実現を目指してエージェンシーを発揮することが求められる教師のために、その専門性を高める研修が構築される必要がある。教師自身が社会のウェルビーイングを意識して自らの教育実践を省察する、その上に立って、よりよい状態に向けて目標を設定し、子どもや周囲への応答責任を果たしながら同僚と協働して実践に取り組むことを支援する、そうした研修の在り方が求められているといえるだろう。そして、そのような研修は、結果として参加する教師の自己効力感を高め、教師自身のウェルビーイングの実現にもつながるものと考えられる。

では、日本の学校教師にとって、ウェルビーイングにつながりエージェンシーを高めることのできる研修プログラムとは、どのようなものだろうか。

日本の教員研修は、教員免許更新講習の発展的解消という大きな転換期を迎えようとしている。免許更新講習の残した課題を踏まえれば、必ずしも教師自身の主体性を重視してこなかったこれまでの研修の在り方や、研修が多忙化を昂進するような事態は避けなければならない。また、専門性の向上という教師のウェルビーイングを目指しつつ、多忙化によって労働者としての教員のウェルビーイングが損なわれないようにすることが、これからの研修構築にあたって重要だといえるだろう。

ここでは、OECD での議論を踏まえ、日本の文脈を考慮して、エージェンシーを高める研修とその効果測定モデルとして図 1 を作成した。なお、本プロジェクトでは、エージェンシーはいわゆる資質・能力ではなく、獲得した知識・技能を自己と他者のウェルビーイングに向けて駆動させる主体の在り方そのものであると理解しているため、この図にはそれを示している。研修デザインの特

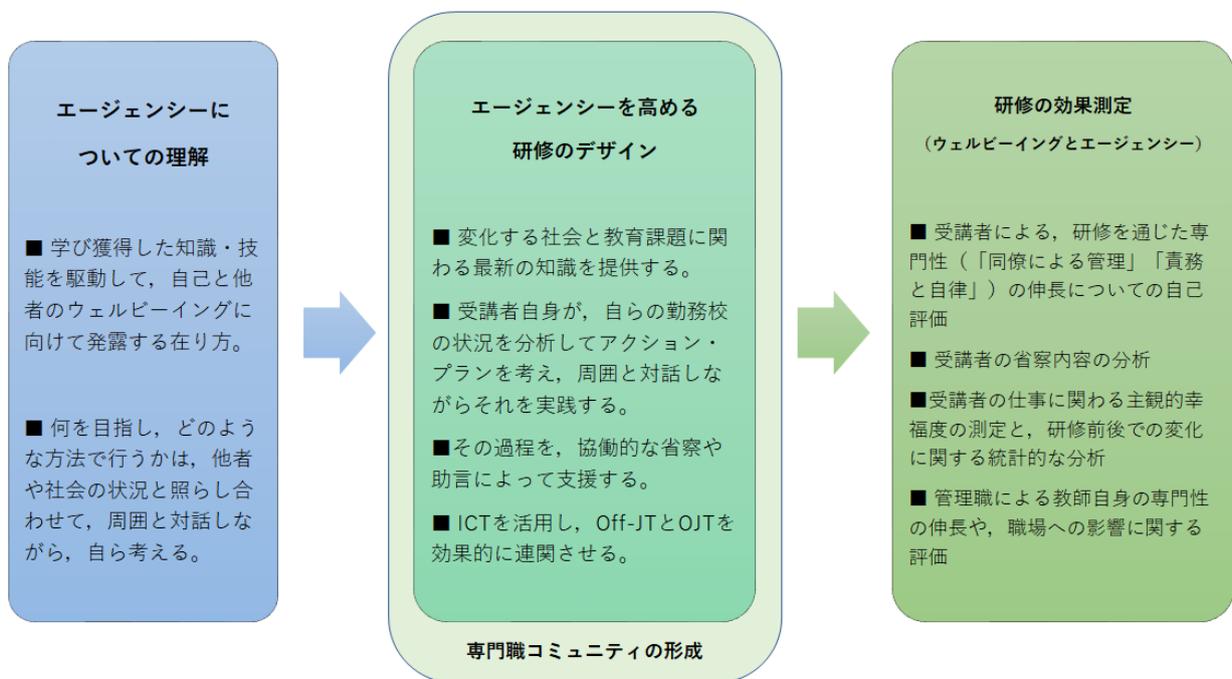


図 1 エージェンシーを高める研修デザインと効果測定モデル

徴は、エージェンシーの発露を中心とした構成、それを支える知識、周囲との対話、協働的な省察と助言、ウェルビーイングに配慮した ICT 活用による Off-JT と OJT の効果的な連携等である。また、研修実施にあたっては、教師のウェルビーイングやエージェンシーの観点から効果を測定することが不可欠であるため、図 1 には想定される効果測定の方法についても示した。効果測定は、多角的に複数の方法で実施することが望ましいと考えた。

次節以降では、このモデルに基づき、2020 年度に行われた弘前大学教職大学院の研修を事例として、エージェンシーを重視した研修の在り方とその効果測定について、具体的に検討する。

3. 弘前大学教職大学院の充実期研修講座

教職員のウェルビーイングとエージェンシーを意識した研修の事例として取り上げるのは、2021 年度に実施された弘前大学教職大学院主催・青森県教育委員会共催の充実期研修講座である。

弘前大学教職大学院は、青森県教育委員会をはじめとする県内教育機関との連携のために弘前大学教育研究協議会を設置しており、その下にミドルリーダー養成プログラム開発専門委員会（以下、ミドルリーダー養成委員会と表記）を置いている。ミドルリーダー養成委員会は、青森県の育成指標を踏まえた現職教員研修の在り方を継続的に検討する¹ことを目的としたワーキング・グループであり、構成員は教職大学院教員数名と、青森県教育庁学校教育課、教職員課、青森県総合学校教育センターに所属する指導主事など数名である。委員会での検討を踏まえ、教職大学院は、2020 年度までに青森県教育委員会中堅教諭等資質向上研修代替講座と指導主事研修会のプログラムを開発・実施してきたほか、中核市への研修プログラム提供も進めてきた。そうした実績の上に立って 2021 年度から開始したのが、充実期研修講座である。

青森県の育成指標は、形成期（5 年程度）、向上・発展期（6～15 年程度）、充実期（16 年程度～）のキャリアステージで構成されるが、形成期には初任者研修やフォローアップ研修、向上・発展期には中堅教諭等資質向上研修があるものの、充実期のステージに対応した研修は置かれていなかった²。そこで 2019 年度からミドルリーダー養成委員会が中心となって充実期の研修について検討を始め、2020 年度にはプログラムのたたき台をもとに中核市や校長会等へのヒアリングを実施し、県内関係者の意見を踏まえた研修プログラムの検討を進めた。検討内容は、弘前大学教職大学院教育研究協議会、及び、育成指標の検討を行う青森県教員等資質向上推進協議会に随時報告され、実施に向けた関係機関の合意が形成されていった。最終的に、2021 年 6 月に青森県教員等資質向上推進協議会において、同年度からの実施が承認された。2021 年度研修は年度途中からの募集となったため、プレ企画として位置づけられ、教職員支援機構の校内研修シリーズも活用した NITS コラボ研修として実施された。

講座の概要は、表 1 のとおりである。小学校 4 名、中学校 8 名、高等学校 8 名、特別支援学校 6 名の計 26 名の教諭³が、校長の推薦を受けて受講した。

表 1 NITS コラボ研修 弘前大学教職大学院 充実期研修講座 概要

テーマ	組織で解決する力を伸ばす —チーム学校を目指すスクールリーダーとしての資質・能力—
主催等	主催：弘前大学教職大学院 支援：独立行政法人教職員支援機構

	共催：青森県教育委員会 後援：青森県小学校長会 青森県中学校長会 青森県高等学校長協会 青森県特別支援学校校長会	
対象	30代後半～40代の県内公立学校教員（教諭・養護教諭等）で所属校校長の推薦する者。 小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の校種は問わない。定員：30名	
趣旨及び特徴	<ul style="list-style-type: none"> 青森県の育成指標において充実期教員に求められる「マネジメント力」及び「指導力」の伸長を図ることを目的とする。 多忙な充実期教員に配慮して、オンラインと集合研修を組み合わせる。 研修を通じて、勤務校の教育活動の改善のためのアクション・プランを策定し、実施、報告する。それぞれの勤務校の実態に合わせて、教職大学院教員がきめ細かなコンサルテーションを行う。 最新の教育事情に関わる内容を学ぶ。 受講修了した者は、県教育委員会が研修履歴に記載する。 	
日程及び内容、開催形態	7月27日	オンライン・ガイダンス
	8月	<ul style="list-style-type: none"> 各自がNITS校内研修シリーズ「学校組織マネジメント研修Ⅰ」及び「同Ⅲ」を視聴。 勤務校で「学校の内外環境の分析」と「人材が育つ学校づくり」のワークを実施。
	9月3日	第1回集合研修（オンライン） ※対面予定であったが、コロナのため変更 <ul style="list-style-type: none"> 上記のワークを踏まえた協議 講義「インクルーシブ教育のマネジメント」 勤務校の教育活動の改善につながるアクション・プランの策定・協議
	9～11月	各自、勤務校でのアクション・プランの実施
	10月	オンラインを中心としたコンサルテーション ※テーマが近い者でグループを組み、教職大学院教員が実施。 ※グループごとに日程調整
	11月26日	第2回集合研修（対面） <ul style="list-style-type: none"> アクション・プランの報告と協議 子ども・家庭の背景を踏まえた対応と外部連携 チーム学校の実践に向けて（理論と実践事例） ミドルリーダーとして組織を動かすときに大切なことについての協議 省察

4. ウェルビーイングとエージェンシーに着目した効果測定

弘前大学教職大学院では、充実期研修講座の成果を分析するために、受講生を対象として、研修の事前と事後にアンケートを行った。事前アンケートはガイダンス前に回答を求め、事後アンケートは第2回集合研修の後に入力依頼した。事前アンケートは「仕事への意識」を問う項目、事後アンケートは「講座の構成要素への評価」の項目、「講座を通じた資質能力の伸長」に関わる項目、「仕事への意識」を問う項目（事前アンケートと共通）で構成した。いずれも Web 上での無記名回答としたが、事前と事後の対応関係を明らかにするため、各自に自分だけにわかる共通の ID を設定してもらった。26 名中 25 名が事前・事後とも回答、回収率は 96.1% である。本稿においては、事後の「講座を通じた資質能力の伸長」と、事前・事後での「仕事への意識」の変化を分析する。

受講生には、アンケートとは別に、研修プログラムの最後に「研修をとおして発想が広がった点、新たに気づいた点、深く考えるようになった点」と「これからの 5 年間で取り組んでいきたいこと」を記述する省察シートを作成している。省察は、教員の専門性を支える営為であり、その内容に研修の効果を読み取ることができると考えられたため、上記アンケートと関連する省察シートの記入内容についても参照する。

また、充実期研修講座については、受講者の所属校校長を対象としたアンケートが実施されている。校長アンケートは、12 月下旬から 1 月上旬に実施、24 校⁴中 22 校の校長が回答し、回収率は 91.7% であった。本稿では、特に「充実期の教諭の資質・能力の向上に効果があったか」、「勤務校へのプラスの影響・マイナスの影響の有無」、「勤務校の実践とリンクした研修の在り方は適切か」の項目について、その結果を示す。

(1) 研修講座を通じた専門性の向上

事後アンケートでは、アクション・プランの実行の過程を通して教師の「土台となる知識とスキル」、「同僚による管理」、「責務と自律」と関連する専門性の向上がみられたかを、6 段階で尋ねた。結果は、図 2 のとおりである。

3 か月弱の期間で実施したアクション・プランであったため、子どもたちの学び（成長）を直接向上させることについての効果はそれほど大きくはないものの、研修を通じて、同僚間の信頼やコミュニケーションに基づいた協働が促進され、受講者は、自らの仕事・役割に責任感をもつ

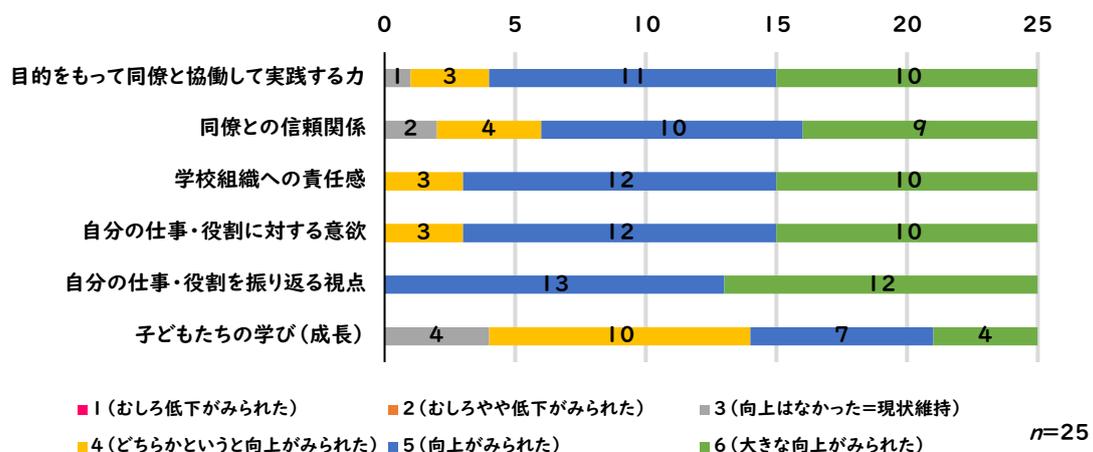


図 2 充実期研修講座受講生対象アンケート結果

て学校組織の中で自律的に活動できるようになったと感じていることがわかる。「同僚による管理」や「責務と自律」といった教師の専門性向上につながる成果が得られたといえるだろう。

さらに、これらの資質・能力に関連する省察シートの記述の抜粋をまとめた表2及び表3をみると、その記述からは、研修が個人の知識やスキルの向上にとどまらず、勤務校の日常のコミュニケーションや協働を促進し、若手育成の環境づくりなども含めた勤務校の同僚関係に大きな影響を与えている様子が、具体的に浮かび上がってくる。

表2 省察シート「研修をとおして発想が広がった点、新たに気づいた点、深く考えるようになった点」に関する抜粋（抜粋、分類は筆者による）

同僚とのコミュニケーションの変化	今回実践を進めていくうえで、どうしようという戸惑いも多くあったが、いろいろな先生方のお話を聞くきっかけにもなったし、「～していきたい」という想いをじわじわ広げることで協力してくださる先生方が増えて以前よりも相談しやすくなった。
	具体的な自分自身の行動の変化としては、同僚とのコミュニケーションが増えた、校長先生と直接話すことが増えた、などがあるように思います。
	雑談の中にこそ大事なアイデアが含まれていることを考えると、小さな集まりをきっかけとして、さらに大きな流れにつなげていけるように、フットワークを軽くして取り組む必要があると感じた。
	若手教員との関わりを通して、自分にはない発想力があり、もっと職場で若手教員の意見が反映されるにはどうしていけばいいか、考えるようになった。
協働の可能性	話し合いであがった各校が抱える問題は同じ年代の教員であれば似たような経験をしたことがあり、自分たちで問題を解決できる知識や能力・方法を共有できることがわかりました。
	他校の先生方と意見を交換することで、いろいろな視点からとらえることで見えてくる側面や、自分にはないアイデアに触れ、協同して作業することの良さや必要性を再確認する良い機会となった。
責務の自覚／役割の再考	研修で Action Plan を実践して、自分の思いを伝えたり、話したり、表したりすると、思ったよりも他の教員が反応してくれて、良い方向に動いたことに自信を持った。
	多様な先生方との関わりの中で、新しいことに取り組む際の発信の仕方、手続きの仕方をよく考えるようになった。今回この講座を受けさせていただくことで、より学校の中を俯瞰して観察するようになり、生徒がより良いゴールを目指すためにどんな授業をすればいいのか、1人の生徒の課題を解決するために、誰と連携すればいいのか、より深く考えて行動に移すようになった。
	研修を通して、自分が置かれている環境や立場について深く考えるきっかけができた。自校の長所や短所の分析、働きやすい環境にするためには何を試してみるかなど普段よりも掘り下げて考える良い機会となった。また、考えるだけでなく、実現のために実践していく立場（ミドルリーダー）であるとの自覚を芽生えさせていただき、有意義な研修だった。
	新しいことに取り組むとき、「根回し」が大事であることは知っていたが、情熱だけではなく、その取り組みにおける「明確なゴール」をきちんと説明することが大切であると感じた。ミドルリーダーとして、改めて自分が学校運営にどのように関わっている（関わっていけるか）を深く考える機会となった。
子どもの学びへの効果	研修を通して、すべては「生徒のため」であることが再認識でき、それを明確化し共有することの必要性（定期的な確認）を感じた。
	現任校では何が課題で、現状としてどんな取り組みが可能か分析することによって、実践の価値づけがなされ、子どもたちにとって本当に必要な教育活動が展開される。
	生徒の将来像、到達してほしい目標を見据えて、分掌あるいは学校全体で企画・運営していく立場に近い将来なるということを意識づけられた。

表3 省察シート「これからの5年で取り組みたいこと」(抜粋、分類は筆者による)

若手の育成／若手が育つ環境づくり	組織(学校)を動かしていくということには、自分なりに自信が出てきたので、今後は若手を育てていくという意識を持っていきたい。
	初任者の指導は、10～20年後の人材を育成することにつながるという視点をグループ協議でいただくことができた。自ら成長していく人材を育成するために、様々な人との関わり、多様な見方考え方に触れる機会や、困ったときに組織が助けになるという安心感を与えられるような視点で、組織全体のマネジメントを充実させていきたい。
	若手教員が力を発揮できる環境づくりを分掌主任として心掛けていきたい。
	自分が若手を育てる立場にあることを常に意識し、若手の困りごとに気付けるスキルを身に付けたい。その際必要なのは、自分の思い、考えを体系的に整理できること、言葉にして伝えられること、情熱を忘れないことだと思うので、多忙に疲れることなく、学校全体の改善に努めたい。
協働の可能性	「チーム学校」として機能するように、教職員間で話し合う機会や意志疎通を図る機会を増やしていきたい。
	夢や悩みを語り合える場にしていきたい。自分から話しかけることで相手のこともものこともわかるし、自分の思いも伝わって、心が少し軽くなる。先生方のそういう心のゆとりが、子どものためにつながると感じた。
	ひとりの思いを周りに広めていく発信力、調整力、コミュニケーション力を高め、ひいては周りに理解してもらえるような人間力を高めていきたいと思う。
学校改善への意欲	実践報告で行ったことをよりつきつめ、多忙化解消のために自分は何ができるかを考えて進めていきたい。
	まずは今回のアクション・プランで取り組んだことの続き、やり残した課題について引き続き取り組んでいきたいと思う。
	今回実践したアクション・プランにさらに磨きをかけて今後も実施していきたい。
ミドルリーダーとして	新しい取り組みや内容を変更する際には、「なぜ必要か」「何のためにやるのか」管理職や他の先生方にきちんと理解を得られるような説明ができるようなプレゼンテーション能力を身に付けられるようにするとともに、改善策など複数提案できるように普段からいろいろな情報収集に取り組んでいきたい。
	チーム学校で活動していくために、管理職の立場、若手の立場、さらに保護者の立場を理解した上で、調整役となるとともに、所属する分掌の中で成果が出るようなリーダーシップや判断力を身に付け、メンバーに達成感を持たることができるミドルリーダーになりたい。
	学校を動かす中核になりたいという想いが強まったとともに、覚悟をもった。

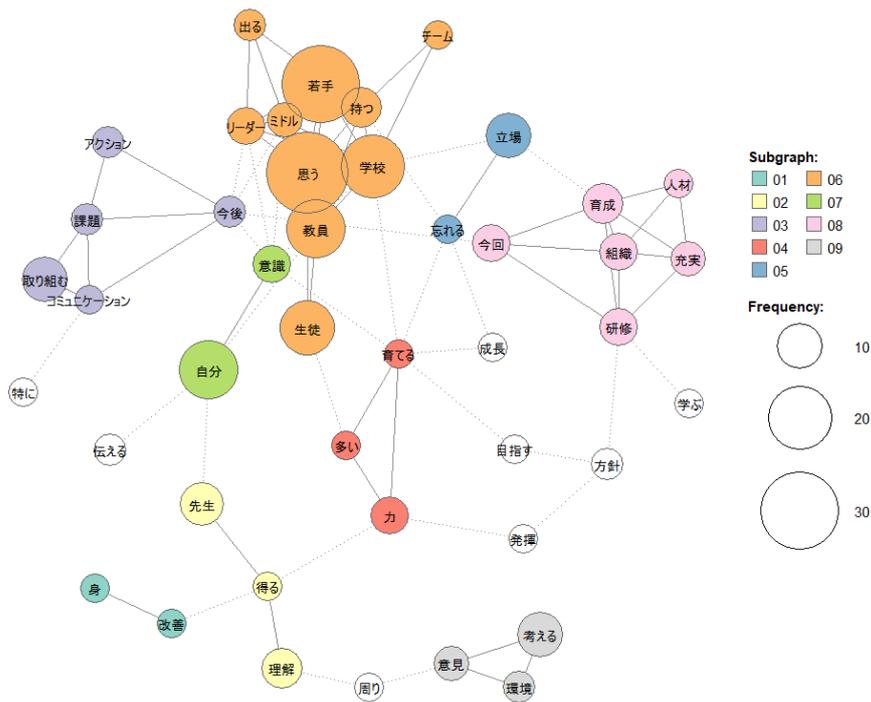


図3 省察シート「これからの5年で取り組みたいこと」テキストマイニング結果

今後の実践の変容につながると考えられる「これからの5年で取り組みたいこと」の記入内容については、テキストマイニングを行った結果を図3に示す。ほとんどの受講者が、若手などの同僚との関係について、何らかの考察を行ったことがわかる。

研修を通じた受講生の専門性の向上と所属校へのプラスの影響は、校長を対象としたアンケートからも確認できる。「充実期の教諭の資質向上に効果があったか」を6段階で尋ねたところ、「まさにそのとおりである」の「6」が22名中12名と過半数を占め、平均4.9の高い評価であった(図4)。また、職場へのプラス及びマイナスの影響について、その有無を尋ねたところ、22名中21名の校長が「プラスの影響があった」と回答した。一方、マイナスの影響があったとしたのは1名のみであった⁵。

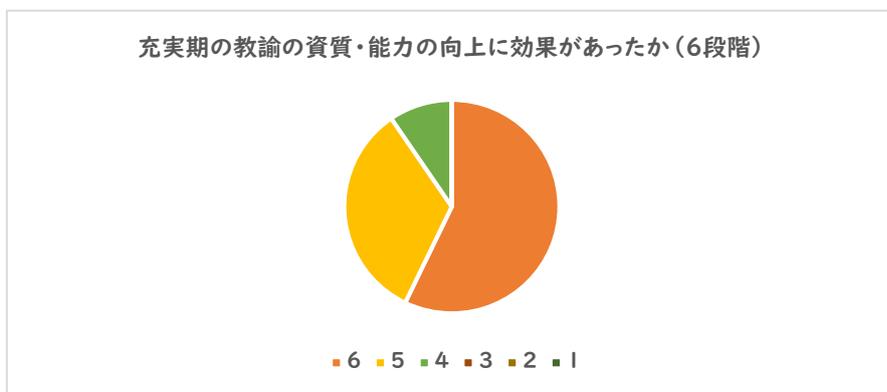


図4 受講生の資質・能力の向上に関する校長アンケート結果

このような結果が得られたのは、アクション・プランを策定しコンサルテーションを受けながら実際に勤務校で実践するという、勤務校の実践とリンクした研修の在り方によるところが大きいのではないかと考えられる。研修の在り方について尋ねた校長アンケート（図5）では、22名中14名の校長が「6」と回答した⁶。

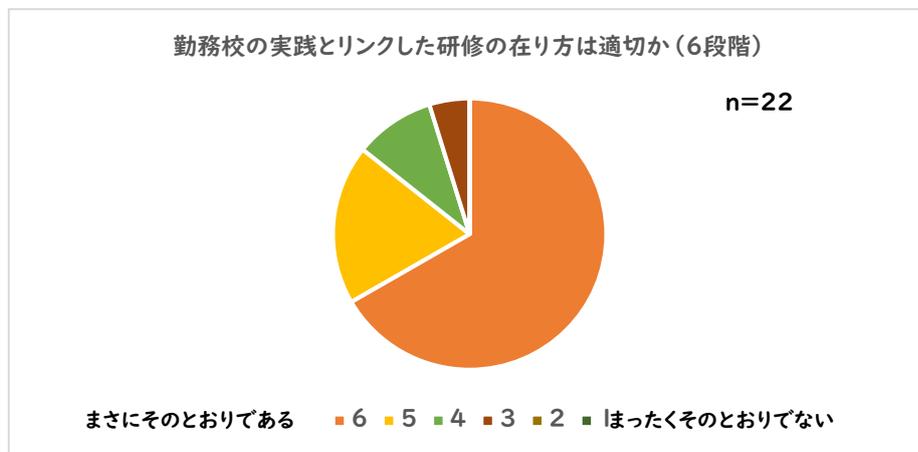


図5 研修の在り方に関する校長アンケート結果

(2) 研修会を通じた「仕事への意識」の変化

受講生対象のアンケートでは、事前と事後において同一項目で「仕事への意識」を尋ねた。アンケート項目の作成にあたっては、PISA2021の教師の職業上のウェルビーイングに関する質問票（Viac and Fraser, 2020）から「教師の職業上の幸福の主観的側面」の仕事の満足度や目的意識に関わる項目を参考にしながら、研修対象者の特性や研修内容を踏まえて独自に作成した。回答は、それぞれの項目について、「まさにそのとおりである」場合を「6」、「まったくあてはまらない」場合を「1」として6段階で回答してもらった。項目ごとの事前と事後の平均値について、対応のある t 検定を行った結果が、表4である。

表4 充実期研修講座を通じた「仕事への意識の変化」に関する t 検定の結果

n=25 df=24

	事前		事後		t値	
	平均	SD	平均	SD		
私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を期待されている	4.32	1.22	4.96	0.93	3.089	**
私は、今後、他の教員への助言・支援等の指導的役割を期待されることが増えていくと思う	4.84	0.94	5.40	0.76	3.219	**
私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割に関して、どのように取り組めばよいかイメージを持っている	3.80	0.87	4.84	0.80	6.186	***
私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を担うことに対して漠然とした不安がある	4.08	1.44	3.68	1.63	-1.139	
私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割を果たすことができている	3.44	1.00	4.16	1.07	4.548	***
私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を期待されている	4.48	1.53	5.12	1.05	3.527	**
私は、今後、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を期待されることが増えていくと思う	5.04	0.98	5.40	0.82	2.823	**
私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割に関して、どのように取り組めばよいかイメージを持っている	4.12	0.93	4.72	0.84	3.000	**
私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を担うことに対して漠然とした不安がある	4.12	1.36	3.80	1.76	-1.138	
私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を果たすことができている	3.56	1.26	4.36	1.15	3.361	**
今後の自分のキャリアに漠然とした不安を感じる	3.68	1.60	3.24	1.79	-1.586	
自分のキャリアに満足している	3.88	1.09	4.44	1.08	2.498	*
仕事の見通しや計画を立てるのが楽しい	4.44	1.08	5.04	0.93	3.286	**
私の日常の仕事の大半は、それほど重要なものではない	2.32	1.14	2.16	1.07	-0.749	
仕事に追われて押しつぶされそうな気持になる	3.52	1.85	3.00	1.53	-1.641	
日々の仕事に充実感を覚えている	4.28	1.10	4.84	1.11	3.219	**
現在のあなたの仕事に対する意欲を6段階で表すといくつになりますか	4.80	0.65	5.08	0.76	1.769	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

統計的に有意な差が確認された項目が多く、いずれも正の変化が生じていた。「キャリアに満足している」、「仕事の見通しや計画を立てるのが楽しい」、「日々の仕事に充実感を覚える」といったウェルビーイングの主観的幸福度が増していることがわかる。また、研修講座の目的である充実期の「マネジメント力」「指導力」の伸長に関わる多くの項目でも平均値の上昇がみられる。特に大きく上昇しているのが、「私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割に関して、どのように取り組めばよいかイメージを持っている」の項目である。省察シートにおける「若手」への言及の多さからも、受講者は、若手教師の育成に向けて研修講座を通して具体的なイメージをもつことができるようになったと考えられる。

一方、教師のウェルビーイングに関わる一般的な項目のうち、ウェルビーイングにマイナスとなる「今後の自分のキャリアに漠然とした不安を感じる」「私の日常の仕事の大半は、それほど重要なものではない」「仕事に追われて押しつぶされそうな気持になる」といった項目については、平均値の低下は認められるものの、統計的に有意な差は認められなかった。この点については、校長推薦を得た中堅期の教師が参加しているという本研修講座の性質が影響している可能性もある。本研修のように、もともと比較的意欲が高く実践においても一定の評価を受けている人材が、推薦されることによってさらに自己肯定感を高めて参加してくる研修と、一般に広く開かれた研修や悉皆研修では効果に違いが出てくる可能性もある。今後、ウェルビーイングの視点から研修の効果を検証するにあたっては、どのような受講者層であるのかに十分留意して分析する必要があると考える⁷。

いずれにしても以上の効果検証から、2021年度の充実期教員講座は、組織としてのよりよい状態に向けて自ら目標を立て周囲と応答しながら責任をもって行動する教師のエージェンシーを高め、結果として受講者の仕事における主観的幸福度を上昇させる研修となっただけでなく、所属する学校における専門職集団のコミュニケーションを促進する効果を有していたといえる。

とはいえ、講座として課題がないわけではない。プレ企画として年度途中からの実施となった今年度の場合、アクション・プランの実践期間が実質的に9月～11月と短く、受講者アンケートには、より長い期間での実施を求める声も寄せられた。また、日程の制約から最新の教育事情に関わる講義などがプログラムの後半に偏ったことも課題であると考えられる。弘前大学教職大学院としては、これらの点を中心に、次年度以降の研修プログラムの改善を検討している。

5. 実践事例から得られる示唆

(1) 教師のエージェンシーを高めウェルビーイングを向上させる研修の在り方

事例として検討した研修は、教育をめぐる最新の世界及び日本の動向について情報提供しながら、受講者に、勤務校の現状を分析した上でアクション・プランを立て実践することを求めるものであった。結果として受講生の多くは、勤務校での同僚とのコミュニケーションを意識しながら、実践に取り組んだ。また、その過程においては、コンサルテーションや報告書作成などを通して実践を省察する機会が設けられた。また、集合研修やグループ・コンサルテーションでは、互いの実践について語り合う同世代の専門職コミュニティが形成されていた。これらの要素が、教師のエージェンシーを高めウェルビーイングを向上させることに大きな意味を持ったと考えられる。

中教審(2015)は、「教員は学校で育つ」として「OJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援」を強調したが、勤務校におけるOJTを、事例のようなOff-JTで支えることによって、広い視野から実践を意義づけ、OJTを深化させる好循環を作り出すことができる。他校種も含めた同世代の教師同士の交流は、自校の課題や改善方策を俯瞰的にとらえることを可能にし、協議の場で自らの実践を語り合うことは、教師のエージェンシーを高めるものと考えられる。こうした研修活動を通じて、専門職コミュニティが形成されていくといえるだろう。

このような研修において、ICTの活用は、Off-JTとOJTの連関を促進する。学校現場の多忙を踏まえれば、Off-JTのための移動時間を短縮することができる効果は大きい。ただし、言葉以外の呼吸や表情、動作など様々な要素がコミュニケーションを支えていることを考慮すれば、専門家コミュニティの形成のためには、対面での交流や協議は不可欠であり、両者の適切な配分と連関の検討が求められる。

今回の事例を踏まえて、教師のエージェンシーを高めウェルビーイングを向上させる研修が備える望ましい要素を整理すると、以下ようになる。

- A) 勤務校や自身の実践を俯瞰して捉えるワーク（それを支える他校種も含めた交流）
- B) 変化する社会と教育をめぐる最新の世界及び日本の動向を踏まえた情報提供
- C) 教師自身による主体的な実践プランの策定
- D) 実践プランの実施を支える専門職集団による協議及びコンサルテーション
- E) Off-JTとOJTの効果的な組み合わせと、それを促進するICTの活用

(2) 研修の効果をエージェンシー及びウェルビーイングの視点から測ることの重要性

今回取り上げた事例においては、事後アンケートにおいて、研修講座そのものの評価だけでなく、それを通じた自身の専門性の向上をどうとらえているか、それが同僚とのコミュニケーションや協働にどのような影響を与えていたかなど、エージェンシーの観点から「同僚による管理」や「責務と自律」に関わる項目での測定が試みられていた。また、ウェルビーイングのうち「教師の職業上の幸福の主観的側面」の仕事の満足度や目的意識に関わる項目によって、研修の前後での「仕事への意識」の変化が検証された。さらに、専門性の向上については、受講者だけでなく所属校の校長アンケートにより多角的に評価することも行われていた。これらの検証から、本事例は、教師のエージェンシー（目標を設定し、省察し、変化をもたらすために責任を持って行動する力 the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change）を高め、職業上の幸福の主観的側面から教師のウェルビーイングに資する研修となっていたと言えるだろう。

ただし、素材とした事例は、校長に推薦された充実期の教員という対象者が限定された研修であり、多くの測定の項目は研修の趣旨や対象を考慮したものとなっている。したがって、本事例の項目を、他の研修でそのまま用いることは適切ではない。しかし、研修の効果を尋ねる図2の項目や、表4の「仕事の意識の変化」の下7項目には、一定の汎用性があると考えられる。本事例を一つの参考として、今後、様々な教員研修において、共通のベースとなるエージェンシー及びウェルビーイングに関わる評価項目を検討することが望まれる。

OECD が示す 2030 の教育ビジョンを考えれば、今後は、エージェンシー及びウェルビーイングの観点から研修プログラムを評価することが、ますます重要になってくるだろう。本稿で取り上げた弘前大学教職大学院の一事例は、その検討の端緒となるものであるといえよう。

注

- 1 ミドルリーダー養成委員会は、2019年度から2021年度、いずれも年8回開催されており、合同での他県視察、日本教育大学協会の研究集会での共同発表なども行っている。
- 2 各種主任を対象とした職務研修は実施されており、充実期の教員が受講することもあるが、キャリアステージに対応した研修は置かれていなかった。
- 3 青森県では主幹教諭制度は導入されていない。
- 4 2名推薦した学校が2校あったため、所属校数は24校である。
- 5 マイナスの影響の内容は、年度途中で充実期教員研修の開催が決まったため、校内研修に参加できなかったというものであった。
- 6 評価が「3」の1名は、実際に勤務校でアクション・プランを実践する期間が3か月弱と短いことを理由に挙げ、より長期の研修期間とするべきであると記入していた。
- 7 教員間で「中央研修」と呼ばれる教職員支援機構のつくば中央研修センターでの研修も共通の性質を有するものと考えられる。

参考資料・文献

OECD. (2016) *Education 2030: Draft Discussion Paper on the Progress of the OECD Learning*

- Framework*. EDU/EDPC(2016)23
https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Progress_report_on_the_conceptual_framework_with_visual_presentation.pdf (2022年1月30日最終閲覧)
- OECD. (2017) *Education 2030 – Conceptual learning framework: Background papers*. EDU/EDPC(2017)25/ANN3
https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf (2022年1月30日最終閲覧)
- OECD. (2018a) *The future of education and skills Education 2030 Position Paper*
[https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (2022年1月30日最終閲覧)
- OECD. (2018b) *Education and Skills 2030: Conceptual learning framework Draft Papers supporting the OECD Learning Framework 2030*
<https://www.oecd.org/education/2030/Education-and-AI-preparing-for-the-future-AI-Attitudes-and-Values.pdf> (2022年1月30日最終閲覧)
- OECD. (2019a) *OECD Learning Compass Concept Notes*
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (2022年1月30日最終閲覧)
- OECD. (2019b) *OECD Student Agency for 2030 Concept Notes*
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (2022年1月30日最終閲覧)
- OECD. (2019c) *TALIS Results, Chapter 1. What TALIS 2018 implies for policy*
https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIG0=oecd&itemContentType=book
(2022年1月30日最終閲覧)
- Viac, C., & Fraser, P. (2020) *Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis*. *OECD Education Working Paper No. 213*
[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En) (2022年1月23日最終閲覧)
- 白井俊, 2020, 『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』, ミネルヴァ書房
- 中央教育審議会, 2015, 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~』,

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2022年1月23日最終閲覧)

(吉田 美穂)

Part 2 制度保障のための重要視点

第四章 スウェーデンとウェールズにみる教師のウェルビーイング保障の異なるアプローチ

1. はじめに

本章では、待遇改善によって教員不足解消を目指すスウェーデンと、カリキュラム改訂に教職員の専門的な立場からの関与を求めることで専門職性を高めようとするウェールズを事例に取り上げ、日本への示唆を検討する。両国はともに教師の社会的ステータスが低く、長年にわたって教職の魅力向上を模索してきた経験を持つ。教員不足に対する課題意識は政府だけでなく、自治体や労働組合にも共有され、これらの機関が協働して対策に取り組んできた点が共通する。一方で、教師のウェルビーイング保障という点からみると、教員の待遇改善や資格制度の導入、研修制度の拡充などによって専門職としての社会的ステータスを向上しようとするスウェーデンと、教員のメンタルヘルスをケアしながらも、業務の見直しを図り、教師の専門性を発揮させることを通じて教職の重要性をアピールしようとするウェールズのアプローチには違いがみられる。いずれも教員不足解消は道半ばではあるが、両者の違いから教師のウェルビーイング保障の在り方を検討する。

2. スウェーデンにおける教員不足対策

スウェーデンでは 2015 年に公表された推計で、10 年後(2025 年)に約 65,000 人の教員が不足すると示され、対策が急がれた。この予測はメディアで報じられたことから具体的な政策決定を促す契機にはなったが、慢性的な教員不足は従前から認識されていた。その対策として、学校開発庁(当時)は「魅力的な学校(Attraktiv skola)」プロジェクト(2001-2006)を実施するなどしていた。このプロジェクトは雇用者である地方自治体と、教員組合などが連携し、教員養成に進む学生の確保、初任者の待遇改善、教職の魅力アップをアピールする広報活動などに取り組んだ。2007 年には教員の継続研修に対する国の大規模投資(Läraryftet)が始まり、それまで学校や自治体が負担してきた研修費用の一部を国費で負担した。2019 年度までに 4 億 7,500 万クローネ(約 60 億円)が投資されてきた。継続研修への投資プロジェクトは延長を重ね(Läraryftet II)、2025 年までにさらに 1 億クローネ(約 12 億円)の支出が予定されている。

教師の社会的ステータス向上に向けた取組としては、教員資格(lärarytelse)認証制度の導入(2011 年)、資格認証を受けた教員に対する給与改善キャンペーン(Lärarytelse) (2015 年)、キャリアステージ制度の改革(karriärstegsreformen)とそれに伴うファーストティーチャー(förstelärare)の配置(2013 年)などが相次いで行われた。

教員資格認証制度は、大学等で教育に関する専門的な科目を履修した教員を学校教育庁が認証するもので、資格を持つ教員を優先して採用すること、資格を持たない教員の雇用は単年度契約に限定し、単独では生徒の成績をつけられないことなどを定めた。また、継続研修を通じて無資格教員の補完教育を行い、資格を持つ教員の割合を高める投資が行われた。資格制度の導入は教員組合が行った教職の専門職化と待遇改善を狙ったキャンペーンの成果でもある。資格を設けることで教員養成課程の入学希望者を増やし、質を高めるとともに、資格を持った教員が他の職に流れるのを防ぐことを目論んでいた。

給与改善策としては、有資格者の給与を増額する学校設置者に対して、国が一人当たり月額平均 2,500 から 3,000 クローナを補助している。国はこの補助金に年に 30 億クローナ(約 46 億円)を交付している。スウェーデンの公立学校教員は 1990 年代の分権化改革によって国家公務員から地方公務員に変更された。教員給与は学校設置者(公立学校は地方自治体、私立学校は学校理事会)の

負担となっているが、有資格者を採用する学校設置者に対して補助金を交付する仕組みになっている。なお、基礎学校(日本の小中学校に相当)教員の平均給与は月額37,764クローナである(Lärarnas 2021-05-18)。

スウェーデンの教員資格には上進制度(専修免許状など)はないが、ファーストティーチャーという上位の職階を設けることで、教育実践の指導的な立場の役職を置くことにした。ファーストティーチャーは授業担当を50%程度に軽減し、それ以外の時間を同僚に対する指導や学校の業務改善等にあてる。これまで管理職になるか教室に残るかしか選択肢がなかったが、優秀な実践者を現場に留めるための役職を追加した。ファーストティーチャーには国費から月額5,000クローナ(約6万円)の手当てが配分され、待遇改善の一部とされる。

これらの財政措置により、教員給与は2011年以降順調に上昇している。2020年から2021年にかけては3.2%の増加となり、全業種の賃金上昇率1.9%を大きく上回った。この傾向は大卒程度の学歴を求める職種全般と比較しても優位だった。

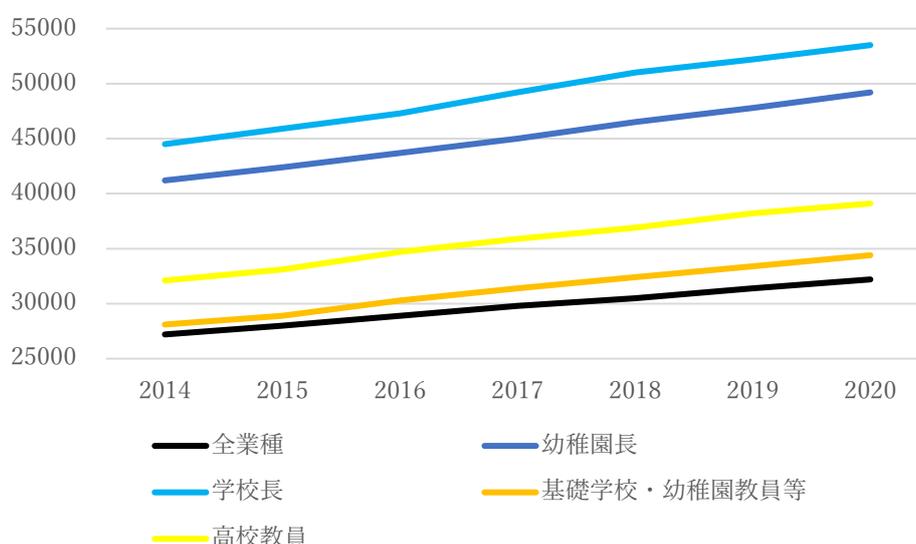


Figure 1. スウェーデンにおける教員の平均月給の経年変化

出典: Statistikmyndigheten SCB

スウェーデンには2つの主要な教員組合がある。プリスクールや基礎学校の教員を中心とし、高校や成人教育機関、学童の教員や管理職もメンバーに含まれるLärarförbundetは、全国に約23万人の組合員を持っている。高校教員を中心に、資格を持った教員のみが加入できるLärarnas Riksförbundは約9万人の組合員を擁する。教員組合は地方自治体組合(SKR)と団体交渉を行い、待遇改善を図っている。教員給与は校長の査定によって決定されるが、賃金交渉の際には団体交渉の結果を踏まえて昇給等が行われている。ただし、教員が不足している学校が多いことから、同じ学校に留まって定期昇給を受けるよりも、他校に頻繁に転職を繰り返した方が給与の上昇が見込めることから、教員の定着が阻害されているという問題も生じている。

2010年からは校長には国定研修を受ける義務が設けられている。校長研修は大学が提供し、学校教育庁が課程認定を行っている。校長に就任してから4年以内に研修を修了する必要がある、初任の校長はパートタイムで受講するケースが多い。

スウェーデンはこのように教職の社会的ステータス向上という課題に対して、主に教員や管理職の給与水準を改善し、個人単位の資格認証や研修の拡充というアプローチを模索してきた。しかし

ながら、教員不足の状況は深刻度を増している。中央統計局が 2020 年に改めて推計したところ、向こう 10 年間で 45,000 人が定年退職を迎えるため、新規採用者と相殺しても 79,000 人が足りなくなるとされた。教員資格制度は教員の質を向上させるだけでなく、専門職としての認知を得ることで社会的ステータスを向上させることを目的として、教員組合の賛同を得て導入されてきた。2011 年の教員資格認証制度の導入以降、教員養成課程への進学希望者は増加し、全国 27 の大学では毎年約 13,000 人を受け入れ(UKÄ 2021a)、約 1 万人弱の教員資格者を輩出してきた(UKÄ 2021b)。しかし、上記の教員不足を解消するには、さらに年間 8,000 人の有資格者を増やさないと間に合わないペースとなっている。人口増加に伴って教員需要が増加する中、資格による就業制限はむしろ教員不足に拍車をかけているように見受けられる。

スウェーデンでは労働法により、一般職の労働時間は週 40 時間以内に制限されている。ただし、教員の場合は特例があり、長期休暇（夏休みなど）の分を年単位で均すことから、学期中は週当たり 45 時間の勤務が認められている。このうち 10 時間は教員の裁量時間とされ、校長は業務内容を指示できない。教員はこの裁量時間を組織の目標達成のために使うことが求められ、事後に校長に報告する必要がある。多くの場合、授業準備や校内研修、出張等に充てられている。任意の研修とは別に、学校教育法(Skolförordning (2011:185) 3 kap. 2 §)により、年 5 日以内の法定研修日が設けられている。このように、教員にとっての研修は、職業上の権利という位置づけがある。

教員不足に対して、待遇や魅力の改善を目指してきたスウェーデンだが、その一環として研修機会の拡充を図ってきたことは注目に値する。単に経済的なインセンティブを強化するという側面だけではなく、教師を「学ぶ主体」として尊重し、専門職としての認知を得ようと挑戦している点は、たとえ現時点で成功していないとしても、示唆に富んでいる。一方で、スウェーデンの対応は個人へのインセンティブが中心となっているとも特徴として指摘できる。

3. ウェールズにおける教員のウェルビーイングの保障

最近のウェールズでは、教師ウェルビーイング保障が重要な政策課題となっている。特徴的な出来事として、2021 年 11 月 25 日に公表された教育大臣の声明があげられる。

ソーシャルメディアで教員や学校職員をターゲットにする最近の傾向に、私は愕然とし、ひどく困っています。教員が明示的で、酷い、有害なオンラインコンテンツの対象にされていることはまったく容認できません。そのような虐待は許容されるべきではありません。スタッフのウェルビーイングを守ることは最も重要であり、私たちが生きている困難な時代にはことさらに欠かせないことです。(Welsh Government, 2021-11-25)

これは 2021 年 9 月ごろに起こった「Devious licks」と呼ばれる騒動を懸念したものだ。TikTok をはじめとする SNS に器物破損の動画が相次いで投稿され、アメリカの小中学校から各国の青少年に波及した。アメリカでは当初、消毒用ディスペンサーや消火器、駐車場の看板などを持ち去るといった公共物の破壊行為が主な問題になったが、その後、器物破損をとがめる教職員を無断で撮影した動画や、教職員の自家用車のタイヤのボルトを抜くといった動画が SNS に投稿され、世界的な問題に発展した。コロナ禍で学校生活が制限され、細かなルールが次々と要求される中で、青少年の鬱屈に同情する向きもある一方で、秩序を乱し、危害を加える行為を許してはならないとして、厳しく対処すべきだという声もある。ウェールズではこの問題に関して、器物破損や秩序の維持、懲罰といった子供たちに向けた対応ではなく、教師のウェルビーイングを損なっていることを最大

の問題だと認識していたのが特徴的である。また、教育大臣のコメントは、ターゲットとされた教員のメンタルヘルスといった個人的な問題としてではなく、教員や学校職員といったスタッフ（集団）としてのウェルビーイングの保護を掲げていることも、ウェールズのスタンスを端的に示しているように見える。

ウェールズの政策文書には教師のウェルビーイングに関する記述が頻繁に登場する。教育省のウェブサイトには教師のウェルビーイングに関するページが設けられ、そこに掲載されているチラシには、学校職員のウェルビーイングを向上させるための方策を載せている。そこでは、健康的なワーク・ライフ・バランスを達成するために合理的な仕事量にすること（仕事量を減らすこと）、専門的な知見や判断を信頼し、価値を置き、尊重すること、ウェールズで教育に携わるキャリアを魅力的で満足できる、そして報われるものにしていくこと、の3点が示されている。



Figure 2. ウェールズにおける学校職員のウェルビーイング保障のための方策

出典: Welsh Government, 2020

ウェールズの教育省は教師のウェルビーイングを保障するために、協働グループ「Managing Workload」と「Reducing Bureaucracy Group」を組織している。これはウェールズ政府、地方コンソーシアム、地方自治体、教育・訓練の監査機関(Estyn)、教育労働者評議会(Education Workforce Council)、ウェールズ地方政府協会、そして労働組合によって構成されている。教育専門職の幅広い利害関係者が協働することで、教員不足を解決するための核となる原理を見出すと同時に、官僚制（いわゆる「お役所仕事」）をできる限り減らすことを目指している。教員不足の解決策を見つけ、官僚制を減らすことは教員のメンタルヘルスとウェルビーイングにポジティブな影響があると考えられている。

これらの取組は、2017年に公表されたアクション・プラン「Education in Wales: Our national mission, Action plan 2017-21」に基づいている。アクション・プランは2021年までに新しいカリキュラムを導入することを目指している。新カリキュラムでは、「野心的で有能な、生涯を通じて学ぶ準備ができていて学習者」「進取の気性に富んだ、創造的で、生活と仕事で完全な役割を果たす準備ができていて貢献者」「倫理的で、ウェールズと世界の情報に通じた市民」「健康で社会の価値ある一員として充実した生活を導く準備ができていて自信のある個人」といった学習者の育成ビジョンを示している(Welsh Government 2017a)。

カリキュラム改訂の背景には、国際学力調査における生徒の成績不振がある。OECDのPISAにおいては、各分野でOECD平均を大幅に下回る成績が続き、数学的リテラシーと科学的リテラシーにおいては、2006年、2009年、2012年と回を重ねるごとに成績が低下していた。また、数学的リテラシーと読解力については、連合王国の他の国に比べても著しく低かった。これらの成績不振を改

善するために、ウェールズ政府は OECD にレビューを依頼し、その結果を 5 年計画に反映させた (Welsh Government 2014, 2015, 2017)。上記のアクション・プランはこうした経験をもとに作成されたものである。

アクション・プランのもう一つの背景には、ウェールズ語による授業 (Welsh-medium) を拡充させるという戦略がある。2015 年将来世代のウェルビーイングに関する法律 (Well-being of Future Generations (Wales) Act 2015) では、7 つのゴールのうち一つとして、ウェールズ語を話せる人の割合を増やすことを挙げている。政府は 2017 年にウェールズ話者 100 万人計画を策定し、具体的な目標を掲げた。7 歳の学習者のうち、ウェールズ語による授業を受けている割合は 2015 年度に 22% だったが、これを 2031 年に 30% に、2050 年までに 40% に拡大し、7 割の学習者がウェールズ語を話せるようにするという計画である (Welsh Government 2017b)。

このカリキュラム改訂を実施するために、ウェールズ政府は以下の 4 つの目標 (enabling objectives) を掲げている。

- ・ 質の高い教育専門職の開発
- ・ スタンダードを上げるために協働する、インスピレーションを与えるリーダーたち
- ・ 卓越性、公平性、そしてウェルビーイングにコミットする強く包括的な学校
- ・ 自己改善システムをサポートする堅牢なアセスメント、評価と説明責任の仕組み

(Welsh Government, 2017a)

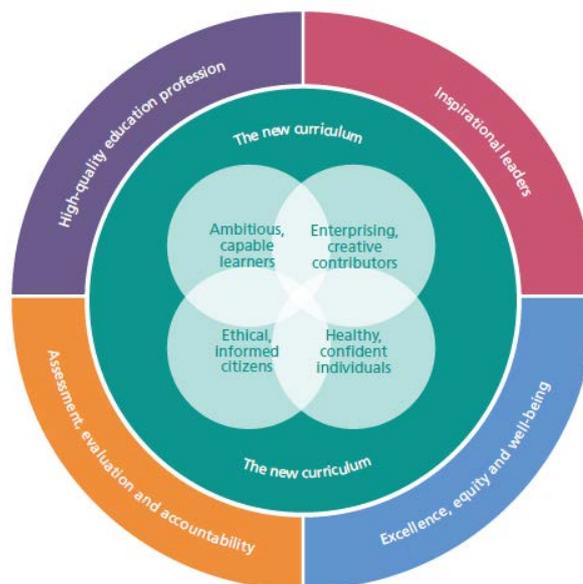


Figure 3. ウェールズにおけるカリキュラム改訂のフレーム

出典: Welsh Government, 2017

4 つの目標はそれぞれに学習者と教員のウェルビーイングと関連しているが、特に第三の「卓越性、公平性、そしてウェルビーイングにコミットする強く包括的な学校」については、学習者のウェルビーイングを測り、向上させるために最も効果的な方法を特定することが掲げられている。将来世代のウェルビーイングに関する法律では教師のウェルビーイングに関しては触れられていないが、「Education in Wales: Our national mission, Action plan 2017-21」では、若者のウェル

ビーイングを実現するためには教員のウェルビーイングを保障することが重要だとされた(Welsh Government, 2020)。

また、ウェールズ語教育を拡充するには、ウェールズ語による授業ができる教員を 2050 年までに小学校で 5,200 人に、中学校で 4,200 人に増やす必要があることから、教職を魅力的なものにし、有為な人材を誘うことが求められている(Welsh Government 2017b)。

教師のウェルビーイング保障の具体策としては、Education Support による支援サービスの提供がある。Education Support はウェールズ政府から資金提供を受けるチャリティ組織で、ヘルプライン(電話)を通じた全国の教育専門職のメンタルヘルスサポートや、教育関係者への短期融資、雇用者に対する心理的・実務的な支援プログラム、学校や同僚グループ、大学等がウェルビーイングの組織文化を醸成するための支援サービス、情報提供、調査研究などを行っている(Education Support ウェブサイト)。

Education Support が実施する調査研究の一つに、2017 年に Health Survey として始まり(Education Support 2017)、2018 年以降は Teacher Wellbeing Index としてまとめられている一連のレポートがある(Education Support 2018, 2019, 2020, 2021)。このレポートでは、様々なデータを用いて、教育専門職のメンタルヘルスとウェルビーイングに関する現状を記述し、経年の傾向を分析するとともに、役割ごとの(上級リーダー、学校教員、その他)特徴を特定することを狙っている。

2021 年のレポートでは、これまでの 5 年間を振り返って、教師のウェルビーイングがどのように変化したのかを特集している。このレポートで Education Support が取り上げているデータとしては、教育専門職の心理的なストレスやプレッシャー、メンタルヘルス上の問題、仕事量とワーク・ライフ・バランスがそれらのメンタルヘルスに大きな影響を与えていること、教員の離職意向、同僚に相談できる関係性があるか、といった項目だった。これは Education Support が教員のメンタルサポート業務を行っている組織であるという調査実施者の属性もあるだろうし、質問紙から得られるデータを分析しているという点も影響しているだろうが、教師のウェルビーイングと教員のメンタルヘルスとの分別が不明瞭になっているという点が指摘できる。また、スウェーデンと比較して給与水準の改善といった待遇面での議論が強調されていない。メンタルヘルスに関しては勤務時間に関するデータが示され、離職意向に関してはその理由として仕事量の多さなどが示されており、給与に関する記述は限定的である(Education Support 2021)。

一方で、ウェールズ政府は 2020 年に公表したアクション・プランの Update「Education in Wales: Our national mission, Update October 2020」において、信頼を育み、教育改革を関係者協働で作りに上げるという方向に大きくシフトしたことを記している。この Update は OECD のレポート「Achieving the New Curriculum for Wales」が 2020 年 10 月に公表されたのを受けて、OECD のフィードバックやレコメンデーションに対する応答として編まれた。これまでの文脈と異なるのは、成功と自信を前提としている点にある。これには、OECD の PISA で生徒の成績が向上したことや、ウェールズの学校が「学習する組織としての学校(School as Learning Organization)」へ変容しつつあることなど、OECD から肯定的な評価を受けたことにより、カリキュラム改訂が順調に進展しているという情勢の変化が影響している。OECD のレポートでは、かつてトップダウンで進めてきた教育改革のアプローチを転換し、利害関係者に関わってもらっただけではなく、改革を共に進める立場としてプロセス全体を通して深く巻き込んでいくというアプローチになった。こういった共創関係は利害関係者に役割意識と責任感を持たせ、ビジョンと信頼を共有することになるため、改革の長期的な持続可能性を確かなものにしていくと OECD は指摘している(OECD, 2020a)。

アクション・プランの Update の巻頭辞で教育大臣は、これらの進展が教育関係者の貢献の成果

だと感謝している。また、2018年度から2020年度にかけて、3,100万ポンド(約48億円)を教員研修に投じ、学校が必要な研修を行う時間と余裕を生み出したこと、Welsh Pay Review Bodyを創設し、初任給の向上を図ったことを記している。Updateで注目すべきは、ウェルビーイングへの焦点化が公平さ(equity)や学力を保障する上で重要視されるようになったという点である。特に、学校を学習する組織にすべく、学校全体で取り組むアプローチ(whole-school approach)や学校文化の変容に目を向けている点に特徴がある。

4. おわりに

教員不足や教育改革の遂行にあたって、教師のウェルビーイング保障が政策課題となっているスウェーデンとウェールズを事例に取り上げた。教師の社会的ステータスを向上させるために、資格制度や上位の職階を導入し、教員と学校設置者にインセンティブをつけることで全体的な待遇改善を狙ってきたスウェーデンでは、確かに給与平均の向上等の成果が見られた。これらの政策は政府と地方自治体、教員組合などが連携して進められてきたが、教員の大量退職と若年人口の増加を前に教員不足の状況は悪化している。すでに働いている教員にとっては、給与の改善は恩恵をもたらさただろう。一方で、資格の厳格化により、入職のハードルが上がっているということも示唆される。

ウェールズにおいては、教員個人の心理的ストレスや離職意向などがウェルビーイング・インデックスとして示される一方で、教師の専門性に対する尊重と信頼をベースに、協働によって教育改革を進める動きが特徴的である。待遇改善に関しては、初任給の改善に関する投資や日本の「働き方改革」と似た動きはあるものの、教員の個別の待遇改善というよりは、教職全体の魅力向上に注力されているように見て取れる。OECDが指摘するように、教育の専門家として教育改革に政府と共に関り、共創関係を築こうというアプローチは、スウェーデンのやり方とは異なる形ではあるものの、社会的なステータスの向上策として非常に示唆的である。

両国のアプローチの違いを検討すると、教師のウェルビーイング保障にあたっては、教員個人に対するインセンティブ(給与水準の向上、研修機会の拡充、メンタルサポートなど)と専門職集団としての教師(たち)に向けた社会の期待(教育改革における中心的な立場と責任、社会からの尊敬と信頼など)の二方向からのアプローチが導出される。

参考資料・文献

- Education Support (2017) Health Survey 2017.
- Education Support (2018) Teacher Wellbeing Index 2018.
- Education Support (2019) Teacher Wellbeing Index 2019.
- Education Support (2020) Teacher Wellbeing Index 2020.
- Education Support (2021) Teacher Wellbeing Index 2021.
- Grundskolläraren (2021-05-18) Så mycket jänar grundskollärare där du bor, <https://www.lararen.se/grundskollararen/lonestatistik/sa-mycket-tjanar-grundskollarare-dar-du-bor>, retrieved 2022-02-07.
- OECD (2014) Improving Schools in Wales: An OECD Perspectives
- OECD (2018) Developing Schools as Learning Organisations in Wales.
- OECD (2020a) Implementing Education Policies, Achieving the New Curriculum for Wales
- OECD (2020b) Student reading performance and equity in education in Wales, PISA 2018
- Regeringskansliet (Sweden) (2015). Lärarlönelyftet, https://www.regeringen.se/globalassets/regeringen/dokument/utbildningsdepartementet/barn--och-ungdomsutbildning/pm_lararlonelyftet-290615.pdf
- Universitets Kanslers Ämbetet (UKÄ) (2021a) Nybörjare och examinerade på lärarutbildningarna: stabila nybörjarnivåer och fler examinerade 2019/20, Statistisk Analys.
- Universitets Kanslers Ämbetet (UKÄ) (2021b) Universitet och Högskolor, Årsrapport 2021.
- Welsh Government (2017a) Education in Wales: Our national mission, Action plan 2017-21.
- Welsh Government (2017b) Welsh in education, Action plan 2017-21.
- Welsh Government (2020) Education in Wales: Workload charter
- Welsh Government (2020) Education in Wales: Our national mission, Update October 2020.
- Welsh Government (2021-11-25) CABINET STATEMENT, Written Statement: Online abuse of teaching professionals on social media, <https://gov.wales/written-statement-online-abuse-teaching-professionals-social-media>, retrieved 2022-02-18.
- 三菱UFJ リサーチ&コンサルティング(2020) 「政策研究レポート 教員への『疑いの文化』のイングランドと、『信頼の文化』のスコットランド。英国(UK)の教員は専門職として学び続けられるのか。諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る シリーズ第2弾」(公共経営・地域政策部 副主任研究員 鈴木美苗、2020年11月6日)
- 北欧教育研究会(2021) 北欧の教育最前線—市民社会をつくる子育てと学び、明石書店

(林 寛平)

第五章 ウェルビーイングとジェンダーの課題

1. はじめに

教職は、戦前から女性にひらかれた数少ない専門職である。1975年には、他業種に先駆けて育児休業制度が施行されるなど、教職は、男女共同参画が早くから進んだ職業イメージがある。初等教育段階で見ると、令和元（2019）年度の本務教員（助教諭、養護教諭/助教諭、栄養教諭を除く）の女性比率は6割近くに上っており、現在でも女性にひらかれた職業のひとつである。

しかし、学校教育の組織構造を改めて観察すると、そこには、かなり歪な社会的・文化的な性（ジェンダー）に基づく格差構造が存在することに気付かされる。戦前から現在に至るまで、学校長などの管理的役職は男性の比率が極めて高い。そして、校長職での女性比率が最も高い小学校でも、令和元（2019）年度に校長の女性比率がようやく2割に届いたに過ぎない。至近の令和3（2021）年度のデータ（公立のみ・義務教育学校を除く）をみると、女性の割合は23.4%（公立のみ・義務教育学校を除く）に届くが、増加のスピードはゆっくりとしたものである。

これを少し違う角度からみると、令和元（2019）年度に公立の小学校に勤務する教員（本務者）は約41万5千人のうち、女性は258,949人と62.4%を占めている。しかし、その中で校長職に就いている割合は1.5%にすぎない。これと対照的に、教員全体の37.6%を占める男性の9.6%が校長職に就いており、校長登用機会をめぐるジェンダー格差は、その格差が最も小さく現れる初等教育段階ですら約6.4倍もある。

学校教育の組織にある構造的な格差は、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が定める国際目標である「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）」の達成手段である教育の機能を制約する。特に、全ての人への包括的で公正な教育機会の確保（SDG4）に加え、社会的・文化的に構築された性（ジェンダー）に基づく格差の是正（SDG5）を実現する実効的な機能を教育～学校教育～に期待するならば、学校教育が構造的に抱える格差を意識化し、その是正に向かうための課題意識の共有を図ることが不可欠だろう。

学校教育の組織と実践に介在する社会的・文化的に構築された性に基づく格差（ジェンダー格差）は、学校教育システムに内部化され、日常の営みとして潜在化している。こうした潜在化された格差への積極的な眼差しは、格差それ自体を課題として認識することにとどまらず、格差を助長・再生産する構造的な課題を発見し、その克服を図るために必要な最初のステップである。このために本章は、学校教育組織のジェンダー格差の現状とその課題を発見し、その克服に向けた対話のためのツール（道具）やリファレンス（共通言語）としてジェンダーとジェンダー格差のエビデンスを位置付けて、これを紹介することに努める。

なお、本章は平成30（2018）年12月に公開された性別的規範等に基づく学校教育の実践現場での格差の現状課題を把握する目的でエビデンスを整理した報告書をもとに、令和3（2021）年6月時点で公開されているデータを加味して改訂して教職員支援機構のHPで公開した資料集に、いくつかの新しい要素とデータを加えて転載したものである。

2. 教職の女性化と日本の状況

国際的にみても、教職は女性にひらかれた専門職としてイメージされている。OECD（2020）の調査によると、全てのOECD加盟国で就学前教育に従事する教育職の9割以上、そして初等教育では6割以上を女性が担っている（Figure 1）。

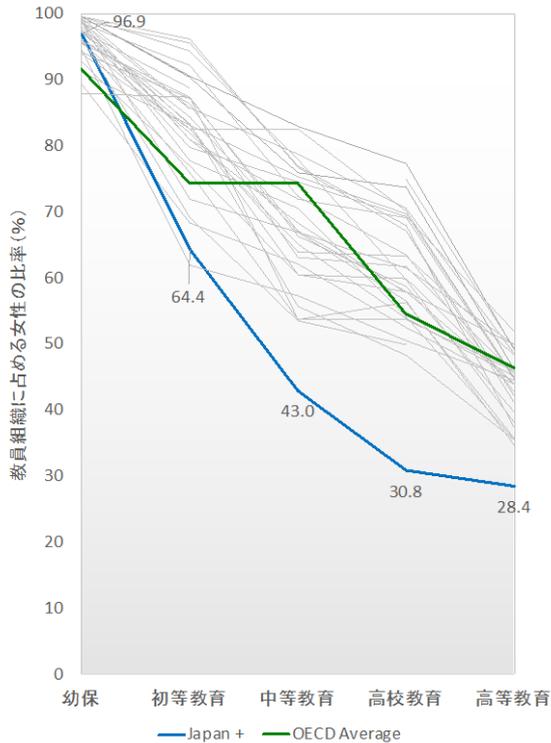


Figure 1. 教育段階別の女性教員比率

OECD (2020). Education at a Glance, Table D5.1 から作成。OECD 平均を緑色実線、日本を青色実線、その他加盟国を灰色実線で表示。日本の女性教員比率は他の OECD 加盟諸国の数値を下回る。

一方で、教育段階が高次になるに従って、OECD 加盟諸国の全てで、教員組織の女性比率が低下している。高等教育機関の教育職では、OECD 加盟国全体の女性比率は 5 割を割り込んで 46.3%にまで下がる。こうした実態は、高い参入障壁を設定して女性が高等教育機関の教育職に就くことを抑止するというような制度的に維持された格差とは異なり、発達の初期段階や発達途上にある児童生徒の教育と成長を担う教職を「女性職」だとする社会通念やイメージの強い影響を受けた格差であることを示唆する。

高次の教育段階の教員組織で女性比率が低下する現象は、言い換えれば、初期の教育段階の教育職を専ら女性が担うという現象でもある。この現象は教職の女性化 (Feminization of Teaching Profession) として 1990 年代頃から問題視されている。経済開発に伴う都市化や女性の社会的地位の向上、さらには男らしさや保育や育児に係わる性別的役割などをめぐる社会通念や文化的な価値観とも関連する課題として、教職の女性化をめぐる問題は国際的にも関心が寄せられてきた。近年では、教職の女性化が教職の専門職性の過小評価や、教員給与や待遇への下方圧力を牽引するといった因果関係も示されている (Davids & Waghid, 2020; Drudy, 2008; etc.)。

このため、教員組織の構成員のジェンダー格差を積極的に解消する施策を採択する事例も諸外国では多くみられる。初等教育段階で急速に教員組織の女性化が進んだニューヨーク州では、男性のロールモデルが著しく不足したことから、児童の学びと社会化のプロセスへの負の影響が懸念されてきた。このために、教員養成機関や採用権者が連携し、インセンティブを付与することで男性の教員候補者を積極的に確保し、その養成と採用を図る政策が導入されている。

学校教育のシステムと教員組織のジェンダー均衡は、児童生徒の学びの機会の保証のみではなく、学校教育の場を媒介にした社会化の観点からも、積極的な政策介入の必要性が指摘されている。このために近年では、教員組織のジェンダー均衡を目的にした政策効果を実証的に測定する研究 (e.g.: Renger et al., 2020) も国際的に高い関心を集めている。

3. 日本の教員組織の特徴

日本の各教育段階の教員組織に占める女性比率は、先のグラフ (Figure 1) の青色の実線で示される。他の OECD 加盟諸国と同様に、日本でも教育段階が高次になるに従って比率が低下しているが、諸外国に比べて極めて特異な低下を示している。

日本の教員組織のジェンダー構成は、幼保段階で女性比率が OECD 加盟国平均を僅かに上回る水準にある (1.06 倍)。しかし、初等教育段階では OECD 加盟国平均の 0.86 倍、中等教育前期 (中学校) 段階で 0.58 倍、中等教育後期 (高校) 段階では 0.57 倍と他の加盟諸国を大幅に下回る。大学

等の高等教育段階では、OECD 加盟国平均（46.9%）の 0.61 倍の 28.4%に過ぎない。この点だけをみると、教職の女性化とそれに伴う課題が深刻化する諸外国の状況とは異なり、日本では教員組織のジェンダー不均衡が課題にあることが示される。

過去に遡ると、日本の高等教育機関の教育職に占める女性比率は、2011 年に 25.2%、2015 年には 26.8%、2018 年に 28.4%と増加傾向にある。この点だけをみると、日本の高等教育機関の教育職はジェンダー均衡に向けた改善傾向にあると評価することができる。しかし、先に示した国際的な水準と比べると、日本は未だに顕著なジェンダー不均衡の状態にあり、現状の不均衡の是正に向けた均衡化のスピードは極めて遅いと言わざるを得ない。

日本の教員組織の女性比率は高等教育機関の教育職で国際的に見て極めて低い水準にあるが、医師などの高度専門職でも日本の女性比率は極めて低い（Figure 2）。この傾向は、女性の政治参加の状況でも認められ、日本の議会に占める女性議員の比率は、OECD 加盟国平均（30.1%）のおよそ 3 分の 1 に過ぎない。

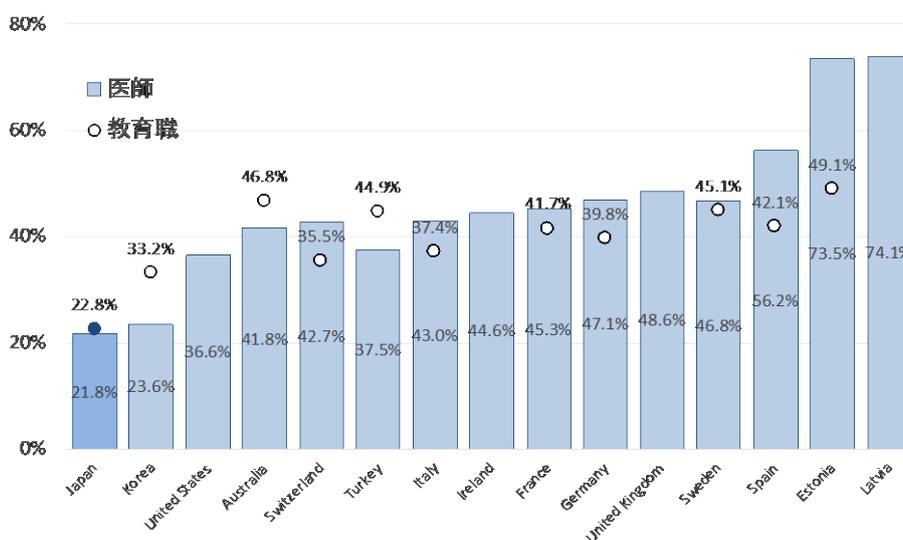


Figure 2. 高等教育機関の教育職と医師に占める女性比率の国際比較（2018）

スウェーデンの数値は 2017 年

Source: OECD (2020). Education at a Glance, Table D5.1. 及び OECD (2020). Health Statistics から作成

ここまでのデータは、日本の社会的・文化的な性に基づく格差（ジェンダー格差）の実態が、国際的にも著しく特異な水準にあることを示している。こうした顕著で特異なジェンダー格差の実態にもかかわらず、我が国の教育政策の文脈でジェンダー格差の是正に向けた積極的な政策や施策の議論は少ない。女性の受験者に不利な評価システムが用いられていたことが発覚して問題になった 2018 年の医学部不正入試問題や、男女別定員を設ける都立高校の入試選考基準にジェンダー格差が生じていた問題などが、近年になって「課題」として認識され、議論の対象になってきてはいる。しかし、こうした課題を構造的に捉えて、学校教育のシステムに内在する諸課題と合わせて検討する視点は必ずしも十分ではない。ジェンダー格差の課題認識をめぐるこうした現状は、日本の社会や文化のさまざまな側面がジェンダー格差を内部化し、日常生活に潜在化することで、格差を構造的に捉えてその克服に向けた具体的な施策が遅れている可能性を示唆している。

男女共同参画社会の実現は、性別間の表面的で量的な均衡のみを意味しない。これは、先に挙げた教職の女性化をめぐる国際的な課題意識の在り方や、ニューヨーク州の事例からも示唆される。社会や文化に内部化されたジェンダーをめぐる構造的な格差を積極的に意識化し、より公正な社会参画の機会を保証する男女共同参画社会の実現は、性別の違いを超えたウェルビーイングを具体化

する。男女共同参画社会の実現はウェルビーイングの具体化のひとつの側面であり、その実現には社会の成員の育成と社会化を担う機関である学校教育と、その教員組織に内部化されたジェンダー格差を改めて意識化し、格差の助長と合理化を構造的に担うシステムを批判的検討の舞台に載せなくてはならない。

4. 学校組織のジェンダー格差

OECD が 5 年ごとに実施する「国際教員指導環境調査 (TALIS)」は、学校教育を担う教員と校長を対象に、教員の指導環境や勤務環境について国際的に比較可能なデータを集めている。日本は平成 25 (2013) 年の第 2 回調査からコア調査 (対象は ISCED Lv. 2—中学校及び中等教育学校前期課程と義務教育学校後期課程) に参加し、平成 30 (2018) 年の第 3 回調査からはオプション調査である ISCED Lv. 1 (小学校及び義務教育学校前期課程) を加えて参加している。調査の時期や項目、標本抽出の方法については、国内の調査担当機関である国立教育政策研究所の HP に詳細がある。

TALIS の第 2 回調査と第 3 回調査の結果をうけて、国内では、日本の教員労働時間が OECD 加盟国を含む調査参加国地域全体で最も長時間だったことに関心が集中した。このために、教員の働き方の見直しや、長時間労働の顕著な要因にあげられている課外活動に外部人材を活用することで、教員の負担軽減と長時間労働の是正の議論が展開されている。

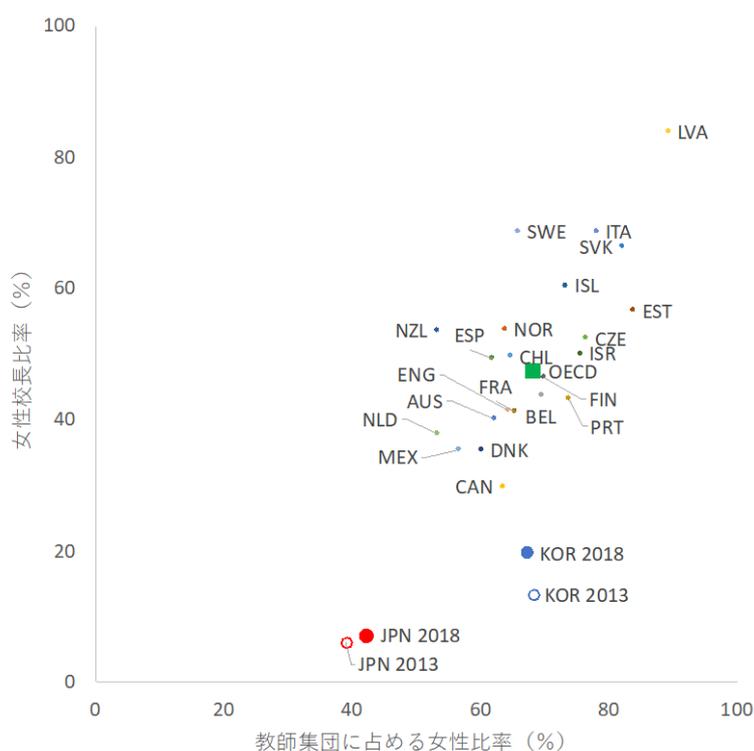


Figure 3. 教員組織の女性比率 (ISCED 2 / TALIS 2018)

日本と韓国のみ 2013 年と 2018 年のデータを合わせて表示

Source: OECD (2019). TALIS 2018 Table I-3.17, 3.21 及び OECD (2014). TALIS 2013 Table 2.1, 3.8 より作成

調査の両方) を示した散布図 (Figure 3) は、日本の学校組織のジェンダー構成が他の OECD 加盟諸国の現状から大きく乖離していることを明示する。

一方で、TALIS の調査結果は、日本の教員組織が構造的に抱えるジェンダー格差の課題も明らかにしている。

TALIS 第 2 回調査は、日本の教員組織の女性比率が、教員全体でも管理職レベルでも、他の OECD 諸国を大きく下回ることを顕在化した。特に校長職の女性比率は、OECD 加盟国平均 (44.6%) を大幅に下回る 6.0% に過ぎず、日本に次いで校長職の女性比率が低い韓国 (13.3%) の半分にも届いていない。

第 2 回調査が明らかにした教員組織の構造的格差は、平成 30 (2018) 年に実施された第 3 回調査でも改善が認められなかった。

学校の教員組織に占める女性比率は、39.0% から 42.2% に 3.2 ポイント増えていたが、校長職では 6.0% から 7.0% と微増にとどまる。OECD 加盟諸国それぞれの教員組織及び校長職に占める女性比率 (第 3 回調査、韓国と日本のみは第 2 回と第 3 回調

日本と同じ東アジア圏にあり、校長職の女性比率が日本に次いで低い韓国をみると、第2回調査と第3回調査とで、校長職の女性比率が+6.3ポイントと顕著な改善をしている（日本は+1.0ポイント）。女性の管理職登用が著しく低かった韓国で、管理職レベルでのジェンダー均衡に向けた実効性のある施策が採られたことが考えられる。また、第2回調査時点の韓国の教員組織全体に占める女性比率はOECD加盟国の平均と同水準（68.2%）にあったことから、そもそもにおいて女性教員の少ないわが国とは異なり、管理職人材の育成に必要な女性管理職候補の人材プールが存在していたためとも考えられる。

日本で、学校組織のジェンダー均衡化に向けた実効性のある施策を採るためには、管理職登用のための人材育成はもとより、そもそもの人材プールの確保と規模の拡大を計画的に進める必要がある。しかし、具体的施策の議論やその必要性の認識は、必ずしも十分に涵養されていないのが現状だろう。TALIS調査の結果から示される日本の教職キャリアモデルは、必ずしも女性のキャリア成長を意識化し、これに積極的に取り組んできたものではないと言える。このため、現在の管理職登用のメカニズムの文脈で学校組織のジェンダー格差の是正や均衡化を期待することは難しい。学校教育の教員組織及び人材登用とキャリア成長モデルに内在するジェンダー格差を克服するためには、能動的な現状変化を牽引する積極的な政策介入などの具体的施策を必要としている。

5. 教職のキャリアモデルと機会のジェンダー格差

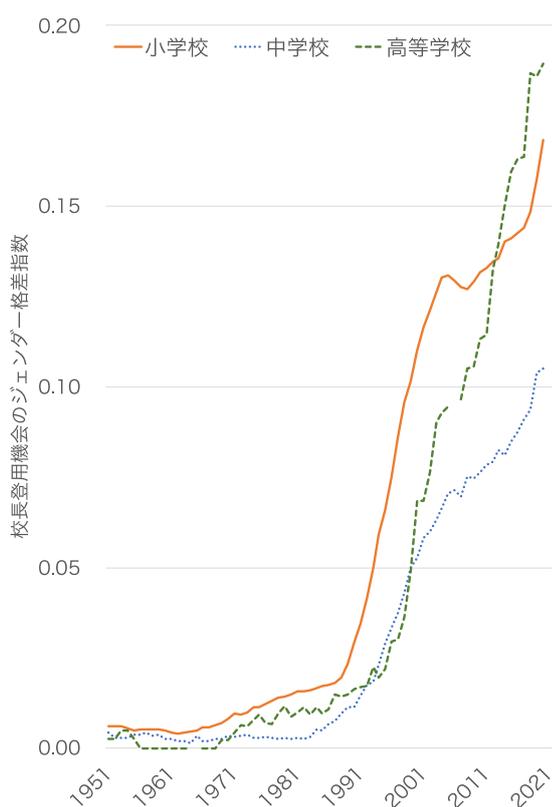


Figure 4. 校長登用機会のジェンダー格差指数
Source: 学校基本調査から算出

公立学校の教員（本務者）の女性比率は、昭和44（1969）年に初等教育段階で初めて5割を超え、校長職の女性比率では昭和46（1971）年に初めてこれも初等教育で1%を超えた。令和3（2020）年度には、公立の初等教育段階の校長職の23.4%が女性だが、中学校と高校教育ではそれぞれ8.6%と8.4%にとどまる（MEXT, 2020: 4-6）。全国的にみても、女性教員や女性校長は実数ベースで増えている。しかし、学校教育の管理的役割を伴う組織構成の全体に占める女性の割合は少なく、変化のスピードも極めて緩慢である。

校長職への登用機会の性別差について、性別ごとの教員総数（本務者）に占める校長職在任者の割合を計算し、男性の校長登用率を1.0に固定した時の女性の校長登用率を算定し、これを「校長登用機会のジェンダー格差指数」と定義する。指数は校長登用機会が男性教員と女性教員とで均等にある時に値が1.0となる。

そのうえで、日本の各教育段階（国公立私立の全て）の校長登用機会のジェンダー格差指数について、その経年変化をグラフに示した（Figure 4）。グラフは、昭和26（1951）年から令和2（2020）年までの70年間の経年変化を横軸にとり、これを縦長に示すことで僅かな変化を強調して表している。

縦軸の最大値は、令和2（2020）年度の高校教育段階の0.19であり、実態としてのジェンダー格差

は依然として大きい。なお、全学校種で70年間を通した指数の値の変化は0.1～0.2に収まり、極めて小さいことに注意が必要である。

グラフからは、1980年代後半に校長職登用機会のジェンダー格差に改善があったことを示す。ただし、繰り返しになるが、改善の程度はわずかである。それでもこの時期に、小学校教員の女性比率が6割に迫り、中学校では3割、高校でも2割の教員が女性になるなど、女性教員が総じて増加している。そして同時期に女性校長も、小学校で3%、中学校でも0.1%から0.6%に微増している。

変化の背景には、昭和60(1985)年に施行された男女雇用機会均等法の影響があると考えられる。この法律の施行によって、それ以前には公然と行われてきた結婚や妊娠、出産を機にした退職勧奨などの慣習が法的に規制された。また平成3(1991)年施行の育児休業等に関する法律も、法の施行が女性の継続的な就業とキャリア成長機会の確保に大きなインパクトを与えた。このように、学校組織のジェンダー機会格差の是正は、学校教育システムの内部からではなく、政策介入などのシステムの外側からの要請や圧力による他律的な変化を必要としている。そして同時に、学校教育のシステムが自らウェルビーイングの課題を認識し、その克服を担うことが決して容易ではないことを示している。

学校教育のシステムが、その内部からウェルビーイングの課題を認識して克服することが難しいことは、男女雇用機会均等法の施行から育児休業等に関する法律が施行された1980年代後半まで、校長登用機会のジェンダー格差指数がほぼ変化していないことから示される。1980年代後半の男性教員全体に占める校長職の在職者は11～12%(小学校)で推移する一方で、女性では0.2～0.3%水準に過ぎない。当時の男性教員の校長登用率は単純計算で女性の55倍であり、ジェンダー格差は極めて顕著なまま残されていた。令和2(2020)年には、この差は小学校で5.9倍、中学校で9.5倍、高等学校で5.3倍まで縮まっているが、未だ大きな格差が残っている。

男女雇用機会均等法の施行から間もなく40年が経つ。しかし、学校教育のシステムに内部化されてきたジェンダー格差は未だ顕著に残る。社会的・文化的に構築されてきた性に基づく格差の課題は、それが「社会的・文化的」に構築され、私たちの日常の各所に潜在化されていることにある。このため、ジェンダー格差の是正は一朝一夕には叶わず、また格差の存在も社会的・文化的に合理化される。格差を課題として認識し、性別を超えたウェルビーイングを具体化するためには、格差の存在を積極的に意識化し、これを課題として認識する継続的な取組が求められる。

6. 環境面からの働き方改革～日常のなかの機会格差

性別を超えたウェルビーイングの実現に向けて、教育実践の現場にある機会格差を積極的に意識化する必要があること、またその難しさを示した。ここでは、実践現場にある身近で潜在的な機会格差の例として、学校教職員のトイレとその環境整備をめぐる考え方を取り上げる。

日常生活に欠かせないものでありながら、学校教育の環境改善の対象として意識されることが必ずしも高くない教職員トイレではあるが、多くの企業や商業施設などでは従業員や顧客の満足度に直結する重要な要素として改善や投資が行われている。また、公共施設の新設や住宅建設にあっても、さらには開発途上国支援の現場でも、トイレ環境の整備は基本的ウェルビーイングを確保する上で重要な位置を占めている。言い換えれば、トイレ環境とその整備をめぐる実態は、そこで暮らす人々をはじめ、そこで学んだり働いたりする人々の生活や就労に関わるウェルビーイングの実態を示唆するリトマス試験紙として活用できる。

学校は、地震等の災害時に避難所として活用されることが多く、地域住民や子どもが使用するト

トイレの環境整備の必要性についての認識は、比較的形成されている。日本トイレ協会が1997年に開催した「学校トイレフォーラム」をひとつの契機に、文部科学省も学校トイレの環境改善と改修のための補助制度を2000年に拡充し、2011年には「学校トイレ改善の取り組み事例集」を刊行している。しかし、学校トイレの改善・改修事例のほとんどは、児童生徒の使用するトイレを対象にしたものにとどまり、学校教職員のウェルビーイングの観点からトイレの改修を検討する視点は極めて乏しい。

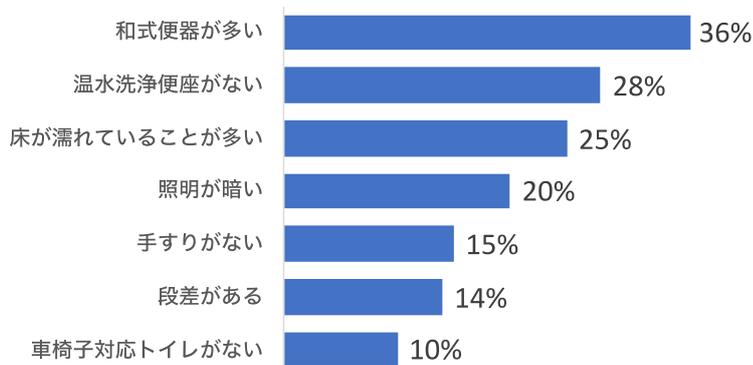


Figure 5. 避難所のトイレの設備面で困ったこと

n=101 (複数回答)

Source: 「熊本地震避難所アンケート」学校のトイレ研究会調べ (2016)

さらに、2016年の熊本地震では多くの学校が避難所として活用された。これら避難所の常設トイレの設備面で困ったことについて学校のトイレ研究会が行った調査は、学校のトイレ改修が児童生徒を主対象とする一方で、その教育活動を支える教職員のトイレとその環境整備が後回しにされている現状を示している (Figure 5)。

トイレの改修は、昔ながらのトイレをキレイにするといった衛生面の改善を主な目的として計画されることが一般的と思われる。しかし、改善にあたって利用者や従業員の意見を幅

広く聴取する民主的プロセスを経ることで、トイレの改修が業務効率やモチベーションにつながる事例も報告されている。

東証一部上場企業である株式会社東海理化では、トイレの改修は単なる清潔さにとどまらず、気分転換やリフレッシュの場としてのトイレの役割を確認している。トイレ改修後の調査 (n=222) では、79.2%がトイレの快適性が業務効率やモチベーションに影響すると回答している。また、人材不足が深刻化する建設業界にあつて、従業員のほぼ半数が女性で、離職率も極めて低く、毎年新規採用を行なっている牧野電設の事例では、従来建設業向きとされてこなかった女性を新規人材の発掘のリソースとするとともに、こうした人材の定着率の向上を、労務環境の整備によって実現している。その中でもトイレ環境の整備は、従業員のウェルビーイングを重視する企業の姿勢をダイレクトに伝えるわかりやすい設備投資と言える (TOTO, 2019)。

翻って、学校教育の現場を担う教職員のトイレ事情は、熊本地震の際に行われた調査 (Figure 5) が示すように、その環境整備が極めて遅れている。2000年以降に進んだ学校トイレの改修の動きを見ても、教職員トイレを対象にした改修には消極的とすら言える。また、初等教育段階では教職員に占める女性の割合が6割に届きつつあるにもかかわらず、教職員トイレの男女比を1:1で設置している学校施設が多く残る。内閣府の避難所運営ガイドラインでは、男性用と女性用のトイレの割合は1:3が理想的としているが、女性比率が高い初等教育の現場では、女性の教職員にとって、トイレの清潔さや快適さ以前に、トイレにアクセスすること自体が難しいという課題が指摘されているが、その環境整備は質量の両面で遅れている。

また、生理等をはじめ、妊娠や出産前後の身体変化に伴うニーズ、さらに育児休業後の復職に伴うさまざまなニーズを把握して、それらにตอบสนองすることについて、学校教育の現場は必ずしも積極的とは言えない。多くの学校が教職員トイレを職員室の近くに設置しているが、職員室から離れた教室で授業をする教職員にとって、教職員トイレを短い休み時間の中に利用することは現実的では

ない。また、例えば教職員トイレが利用可能な場合でも、先に示したように、トイレの設置数と女性教職員の数とのミスマッチは、実際のトイレの利用を難しくしている。その上でさらに、生理や出産前後に伴う体調不良やその他のニーズを処理する場が圧倒的に不足していたり不在であったりすることは、女性の学校教職員のウェルビーイングを大きく損ねる現実的な要因であることは明らかだろう。教職員の就労環境をめぐるウェルビーイングのジェンダー格差は、女性教職員の離職率を相対的に高くすることで、校長等の管理職候補になり得る女性人材プールの縮小、ひいては管理職レベルでのジェンダー格差にも影響する。

さらに、教員のなり手が不足しているという現状課題は、教員の労働時間の削減や教職の魅力向上のレトリックにとどまらず、教職員の労務環境の具体的な向上を図り、誰にとっても働きやすく、誰もが大切にされる職場環境の確保が重要である。特に、女性化が進む学校教育の現場に新たな人材を求めるのであれば、女性の教職員のニーズを丁寧に聴取し、潜在化されているさまざまな課題（例えば、教職員トイレの絶対数の不足や配置場所の問題など）を拾い上げ、その解決を図る必要がある。また、新たな教員のなり手を確保することをはじめ、妊娠や出産に伴う離職を防ぐためにも、子育てをしながら働きやすい環境の整備など、学校現場の教職員を主な対象にした環境整備や改修への積極的な投資は不可欠であり、教職の魅力化と優れた人材の確保に直結する最も有効な施策と言える。そして教職員トイレの実態を把握することは、各学校や自治体が、学校教育を現場で担う教職員のウェルビーイングをどのように認識し、その確保や改善を目的とした施策の在り方の洞察を得るために、有効な切り口になり得る。

7. 各都道府県の学校組織のジェンダー格差

先に示したように、日本が初めて参加した第2回 TALIS 調査の結果は、我が国の学校組織と教員の教職キャリアに顕著なジェンダー格差が存在することを明らかにした。しかし、直近の平成30（2018）年の TALIS 調査の結果でも第2回調査で明らかにされた課題について、全国的にみた改善の兆候は全く認められなかった。ただし公立学校の教員採用や人事は、各都道府県等の教育委員会の専権事項であるため、学校組織のジェンダー格差とその課題への取組状況は、これを都道府県単位で把握する必要がある。

第2回 TALIS 調査が実施された平成25（2013）年度と令和2（2020）年度の校長登用機会のジェンダー格差指数を都道府県別に算出し、学校種別ごとに比較した結果（Figure 6）からは、学校教育の教員組織のジェンダー格差の実態と取組姿勢について、各都道府県の間（僅かな）温度差を認めることができる²。

さらに各都道府県の校長登用機会のジェンダー格差指数の変化を、小学校（青）と中学校（橙）について平成25（2013）年度を横軸にとり、令和2（2020）年度を縦軸にとって示した（Figure 7）。指数は全ての都道府県で0.5を下回っていることから、全国的に未だ顕著なジェンダー機会格差が残ることが示される。その中でも、小学校で平成25（2013）年度比で大幅に機会格差が縮小している自治体（石川県、広島県、高知県、京都府など）が認められる。その一方で、機会格差が広がった自治体は全体のおよそ3割に近い13自治体を数えている。また、機会格差が比較的大幅に縮小した自治体は、平成25（2013）年度の時点で既に相対的な機会格差が小さかったこともグラフから読み取ることができる。

² 高等学校は、学校数の少ない地方部では僅かな実数の変化が指数に大きく反映する傾向があるため、ここでの検討には含めていない。

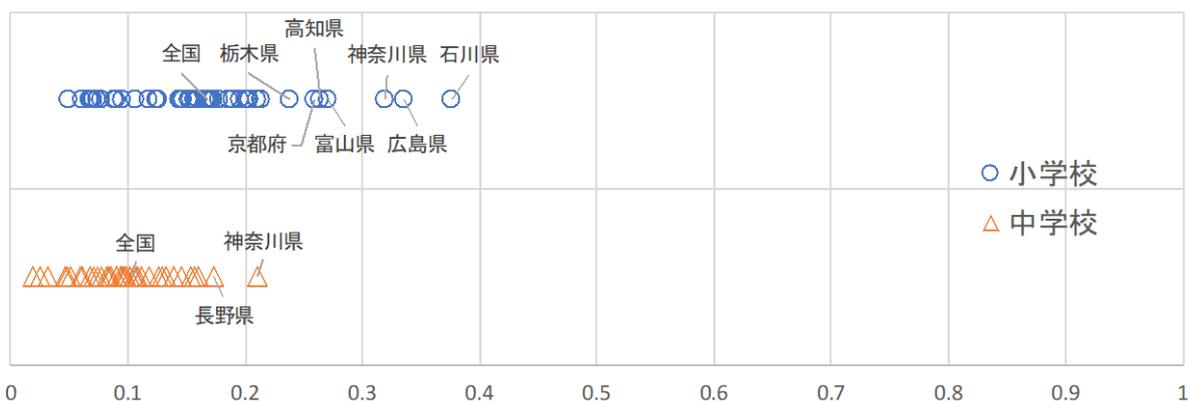


Figure 6. 校長登用機会のジェンダー格差 (2020年)

横軸は登用機会の格差指数 (1.0でジェンダー機会格差が均衡にある状態)

Source: 学校基本調査から作成。

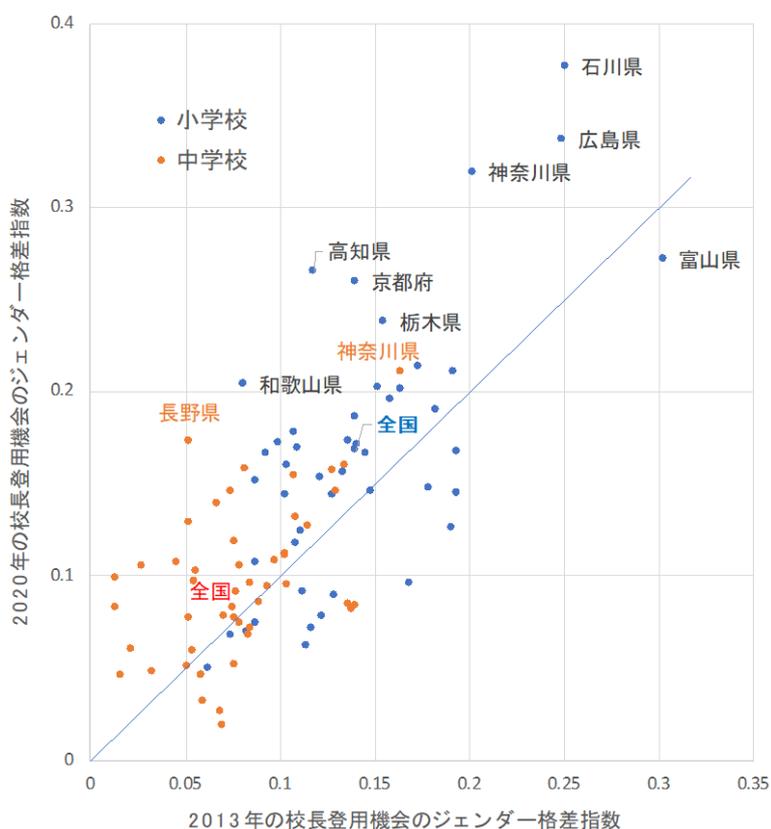


Figure 7. 校長登用機会のジェンダー格差 (2013年・2020年)

Source: 学校基本調査をもとに作成

を求めることもひとつの方法ではあるが、それぞれの自治体及び自治体間での学び合いによる課題の認識と格差の克服に向けた自律的な取組が求められる。こうした自律的な取組を支える知見や方法論を供給し、その共有を図る場としての中央研修や各自治体の研修の活用や、大学や教職大学院

個々の自治体に注目すると、神奈川県は小学校と中学校（及び高等学校）で他の都道府県に比べて、相対的にジェンダー機会格差が小さかった。また、小学校段階でのジェンダー機会格差の縮小ペースも早かった。さらに先述したように、石川県と広島県のジェンダー機会格差も、小学校段階では（国内的にみると）著しく小さかった。

校長登用機会には極めて顕著なジェンダー格差があるなかで、格差是正に向かう少数の自治体と、格差の現状にほとんど変化のない自治体とがある。こうした自治体の温度差とその要因の特定については、それぞれに定性的な調査を行う必要がある。国の政策などによって制度的に格差の解消

との連携・協働した取組等が求められる。

8. キャリア成長機会へのアクセス

第3回 TALIS 調査（2018）では、教職員の研修への参加障壁を4段階（1 全く妨げにならない、2 妨げにならない、3 妨げになる、4 非常に妨げになる）で調査している。この調査結果について、それぞれの尺度に1～4の値をあてて選択された尺度の平均値を求めて分析に用いた。ここでは本務教員をはじめとしたフルタイムで勤務する日本の教師について、研修への参加障壁をめぐる性別間の認識の差についてt検定による検証を行った（Table. 1）。

Table 1. 教師の研修への参加障壁：回答の平均スコア（日本）

研修への参加障壁	性別	平均スコア	S.D.	t 値	有意確率
参加要件を満たしていない (例：資格、経験や勤務年数等)	女性	2.14	0.810	2.709	0.007
	男性	2.06	0.850		
職能開発費用が高すぎる	女性	2.72	0.800	1.975	0.048
	男性	2.65	0.890		
雇用者からの支援が不足している	女性	2.66	0.800	2.009	0.045
	男性	2.6	0.850		
職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない	女性	3.21	0.690	5.696	0.000
	男性	3.06	0.800		
家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない	女性	2.99	0.820	4.620	0.000
	男性	2.84	0.850		
自分に適した職能開発がない	女性	2.31	0.760	3.317	0.001
	男性	2.22	0.810		
職能開発に参加するインセンティブ（例：奨励金など）がない	女性	2.45	0.790	0.493	0.622
	男性	2.44	0.880		

ニュートラルスコアは2.5

Source: OECD (2019). TALIS 2018 Data から作成

なお、日本の教師にみられる全体的な傾向として、「自分に適した職能開発がない」と「インセンティブがない」という2つの項目を除いて、他の OECD 加盟諸国の教師の回答に比べて大きな参加障壁があると回答している。国外に目を向けると、教師の継続的な学びを体系的に支える研修制度が定着していない国や地域も少なくない。日本では、学校の教員がその使命を自覚して研究と修養に励むことを教育基本法第9条及び教育公務員特例法第21条に義務付けられているほか、教育公務員特例法第21、24、25-2条は研修の実施を任命権者に義務付けている。このため、研修へのインセンティブの不在を参加障壁と認識する教師が日本では他の OECD 加盟諸国に比べて少ないことは合理的と言える。また、任命権者が実施する公的研修に加えて、教員の自主研修などの研修文化が早くから発達してきた日本では、「自分に適した職能開発（機会）がない」と回答した教師が、相対的に少ないことも妥当と言える。

上記の表が示す各項目のうち、平均スコアがニュートラル（2.5）以上（＝多数が参加障壁を実感している）であり、性別間の回答に有意な差が認められた2項目（①「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」と②「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」）について、性別間での差の傾向を、回答者の年齢階層で区切って掘り下げる（Figure 8）。

2項目ともに、全ての年齢階層で女性は男性を上回って参加障壁があると回答している。ただし、

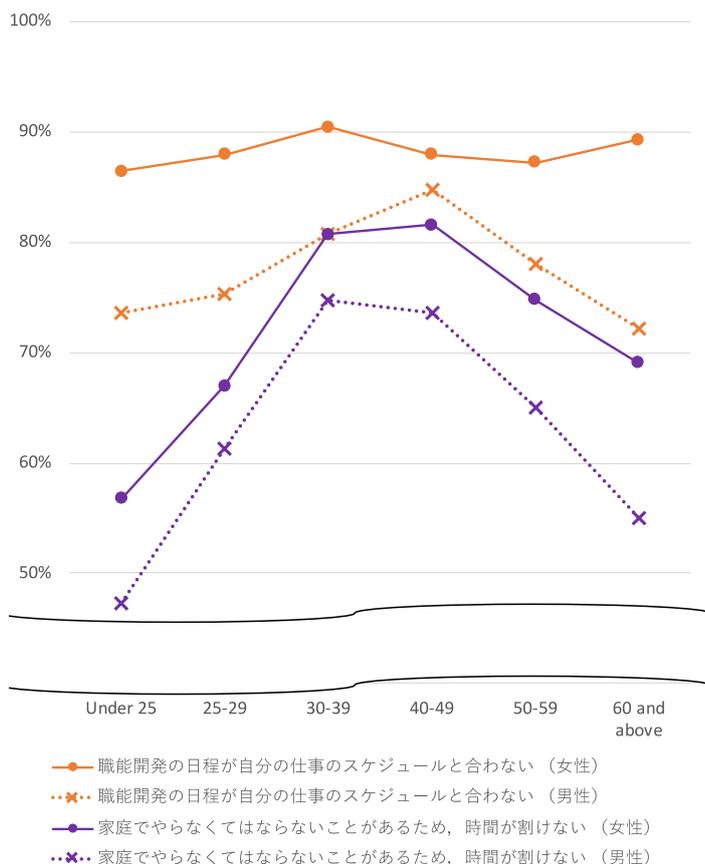


Figure 8. 研修への参加障壁（日本、性別/年齢階層別）

Source: OECD (2019). TALIS 2018 Data から作成

①「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」ことを研修への参加障壁とする回答傾向は、全ての年代で女性が男性を上回るものの、男女ともに年齢階層ごとの回答傾向は似ており、学校教育の現場で中堅層と言われる年齢階層で最も強く参加障壁が実感されている。しかし、こうした傾向も男性教員では、一般に子育てが学齢にある40代で、家庭での役割を参加障壁と最も強く認識しているが、キャリアの初期と後期では相対的に低くなっている。一方で女性教員の場合は、一般に出産期に相当する30代と親の介護が必要になり始める60代で、家庭での役割に伴う研修への参加障壁が上昇しているものの、教職キャリア全体を通して家庭での役割が研修への参加障壁として存在し続けている。この点から、家庭と仕事のバランスを確保することの困難さによる参加障壁は、ジェンダー機会格差も認められるものの、中堅層に多くの負担がのしかかる学校教育システムとその組織マネジメントの課題としての側面が強いと考えられる。

これに対して、②「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」への回答傾向は、性別間及び各年齢階層の間でも差を認めることができる。男女共に、先に示したように学校教育現場で中堅層と言われる年齢階層で障壁を最も強く実感しており、職務スケジュールと家庭での役割とを明確に区別してバランスを取る認識が十分に育まれていない可能性も考えられる。それぞれの回答を合わせて検討すると、実に女性教員の9割近くが、教職キャリアの初期から一貫して、家庭での役割と自らの教職のキャリア成長との板挟みにある実態が浮かび上がる。特に、教職キャリアの初期において、その後のキャリア成長に費やすことのできる時間や労力及び機会をめぐる性別間の差は、その後のキャリア成長はもとより、授業研究などを介して得られる教師としての自己効力感への影響も考えられる。

キャリア成長や入職期の学びの機会をめぐるジェンダー機会格差の緩和や是正には、通常の勤務時間のなかで、また日常の業務の場での研修機会を確保することが不可欠である。ICTを活用したオンライン研修でも、勤務時間の活用を想定したシステム構築を原則とすることで、教師の働き方をめぐるウェルビーイングを確保することに加え、学校教育の場の外側にある家庭などに残るジェンダー機会格差の影響を抑えることを意識した取組が必要になる。

9. おわりに

学校教育を実践する中で、児童生徒に向けられたジェンダー・バイアスを批判的に検討し、より

公正な学びの機会を保障する取組の必要性については、多くの学校教育関係者が十分に理解するところだろう。その一方で、学校教育を実践する教職員の組織構成の現状には、極めて著しいジェンダー格差が残されていることについても、一定の認識の共有がある。

しかし、学校教育を担う教職員の組織構成について国際的な比較をした結果は、我が国の教員組織が極めて歪なジェンダー不均衡の状態にあることを示している。また、教職員にとっては就労の場である学校教育の場に目を向けると、戦後から現在に至るまで増加傾向にある女性の教職員の生理的なニーズやウェルビーイングに配慮した環境の整備が著しく遅れている。現在、教員の働き方改革が叫ばれ、教職員の労務内容と労働時間に焦点化された議論が展開されている。しかし、本章で検討したジェンダーの観点は、全ての教職員にとってより働きやすく、働きがいのある職業として教職を魅力化するウェルビーイングの実現に向けた具体的な切り口を示唆する。

学校教育の実践を担い教職キャリアを歩むプロセスに存在するジェンダーをはじめとする機会格差を教材として教職員間で対話し、より善い在り方（ウェルビーイング）を具体化する取組を始めるための素材・たたき台として本章が活用されることを期待する。

参考資料・文献

- Dauids, N., & Waghid, Y. (2020) Gender under-representation in teaching: A casualty of the feminisation of teaching? *South African Journal of Higher Education*, 34(3).
<https://doi.org/10.20853/34-3-4045>
- Drudy, S. (2008) Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.
<https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- MEXT. (2020) 令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について.
- OECD. (2020) *Education at a Glance 2020*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Renger, D., Renger, S., Köller, M. M., & Möller, J. (2020) Teachers of tomorrow: How gender framings of the teaching profession affect students' intention to teach. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 1-11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000287>
- TOTO. (2019) パブリックレポート Vol. 16.

(百合田 真樹人)

第六章 通勤と人事異動から見る教員のウェルビーイング

1. はじめに

OECD の国際教員指導環境調査 (TALIS) をはじめとする国際比較において、日本の教員の長時間労働の実態が明らかとなったことを契機に、その是正に向けた改革が進められている。2019 (令和元) 年には中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」が出され、働き方改革が本格的に実施されている。同答申によれば、今次の改革は「現在の教師の厳しい勤務実態を踏まえ、教師のこれまでの働き方を見直し、教師が我が国の学校教育の蓄積と向かい合って自らの授業を磨くとともに日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで、自らの人間性や創造性を高め、子供たちに対して効果的な教育活動を行うことができるようになること」を目的として、長時間労働の改善に向けた勤務時間の管理と業務内容の明確化・適正化に主眼を置いている。

一方で、ウェルビーイングの観点から見れば、「日々の生活の質や教職人生を豊かに」するためには、勤務時間の長さや質とともに、勤務時間以外の環境も重要な要素となる。特に、日々の通勤時間や異動に伴う居住地の変更等は教員個々人の日常生活やライフプランに大きく関わるものである。そこで本稿では、教員の生活全般に影響する通勤や異動をめぐる実態と課題を整理することで、教員のウェルビーイングの観点から今後検討すべき論点を抽出することを目的とする。

2. 通勤をめぐるリスク

教員の勤務時間やその内容に関する調査研究は行われている一方で、通勤に着目した調査はそれほど行われていない。2016 (平成 28) 年に実施された「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」によれば、通勤時間について、小学校教員は 30 分以内が 71.1%、30 分～1 時間が 24.6%、1 時間以上が 3.9%、中学校教員については 30 分以内が 67.8%、30 分～1 時間が 26.8%、1 時間以上 5% という結果が示されている。小中学校の教員の通勤時間について大部分が 30 分以内であるという実態とともに、調査結果の分析からは通勤時間が短い教員の勤務時間が長くなる傾向、すなわち業務負担に対する通勤時間の影響も指摘されている (文部科学省、2018)。業務やその分担への影響を及ぼすとともに、時間の長短に関わらず、またその手段に関わらず通勤それ自体にもリスクが存在している。特に大きなリスクとして考えられるのが通勤途上での交通事故や交通違反である。

一般に教職員が交通事故を起こした、あるいは交通法規に違反した場合には、その事実を報告し、事故や違反の種類、損害の程度によって懲戒処分等が行われることとなる。文部科学省が毎年度実施している「公立学校教職員の人事行政の状況調査」において、交通違反・交通事故にかかる懲戒処分等の状況が公表されている。2020 (令和 2) 年度の調査によれば、交通事故・交通違反による懲戒処分等の総数は 2,132 件で、その内訳等は以下の表 1 の通りである。

全体の懲戒処分等が 4,100 件であるが、そのうち交通事故・交通違反によるものが 52% を占めている。特に、飲酒運転やひき逃げ、大幅な速度超過等の重大な事故・違反に課される懲戒処分は全体の 22% である一方、懲戒処分に至らない比較的軽微な事故・違反に対する訓告は全体の約 6 割を

占めている。

表 1 交通事故・交通違反に係る懲戒処分等の状況（令和 2 年度）

	懲戒処分				合計	訓告等	総計	対教育職員 割合
	免職	停職	減給	戒告				
交通事故・違反	14 (14)	38 (28)	31 (0)	74 (0)	157 (42)	1,975	2,132	0.23%
全体	170	163	190	187	710	3,390	4,100	0.44%
交通事故・違反の 占める割合	8.2%	23.3%	16.3%	39.6%	22.1%	58.3%	52%	

（注）（ ）は飲酒運転に係る被処分者数

出典）文部科学省「令和 2 年度公立学校教職員の人事行政状況調査」より著者作成。

勤務時間（出張、通勤途上含む）だけでなく私的な時間の事故・違反も含まれる点は留意が必要であるものの、通勤の時間や距離が長くなるほどこれら処分等の対象となる事故・違反のリスクが高まる可能性は指摘できよう。なお、交通事故・交通違反にかかる懲戒処分等の過去 10 年間（平成 23 年度～令和 2 年度）の推移は表 2 のとおりである。

表 2 交通事故・交通違反にかかる懲戒処分等の推移（平成 23 年度～令和 2 年度）

		H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	R1	R2
懲 戒 処 分	免職	42	46	33	34	42	32	28	27	36	14
	停職	58	40	50	32	38	48	29	42	26	38
	減給	74	75	68	72	57	55	57	72	58	31
	戒告	152	125	133	135	118	131	103	99	84	74
合計		326	286	284	273	255	266	217	240	204	157
（うち飲酒運転）		84	70	67	50	59	63	50	55	56	42
訓告等		2280	2939	2813	2642	2773	2739	2764	2521	2283	1975
（うち飲酒運転）		0	0	1	0	1	0	1	0	3	0
総計		2606	3225	3097	2915	3028	3005	2963	2761	2487	2132
（うち飲酒運転）		84	70	68	50	60	63	51	55	59	42
対教育職員数割合		0.28	0.35	0.34	0.32	0.33	0.33	0.32	0.3	0.27	0.23

出典）文部科学省「公立学校教職員の人事行政状況調査」の各年度版より著者作成。

自らの事故や違反によって処分等の対象となる可能性の一方で、通勤途上においてはその時間や手段に関わらず、交通事故の被害に遭うなどの通勤災害のリスクもある。例えば、地方公務員災害補償基金¹が公表している「常勤地方公務員災害補償統計」をみると、通勤中の負傷や疾病のためになされた通勤災害の認定請求について、2019（令和元）年度の受理件数は義務教育学校職員が 455 件、義務教育学校職員以外の教育職員が 352 件となっている（表 3）。一般の地方公務員（表中の「その他の職員」）を除き、教育職員の割合は 26%と最も多くなっている²。職員区分別の構成比でみると義務教育学校職員は 1,000 人あたり 0.68 人、義務教育学校職員以外の教育職員は 1,000 人あたり 1.42 人になる。なお、警察官は 0.83 人であり、教育職員以外の職員と比べた場合に大きな

差はみられない³。2014（平成26）年度からのデータをみると義務教育学校職員およびそれ以外の教育職員ともに、大幅な増減はなく毎年度同程度で推移している（表4）。

表3 通勤災害の職員区分別内訳（令和元年度）

ア 職員の区分別内訳

（単位：件）

区分	受 理 件 数			認 定 件 数						
			割 合 (%)	通勤災害該当		通勤災害非該当		合 計		
義務教育学校職員	(1)	455	(5.9)	14.8	426		(1)	11	(1)	437
義務教育学校職員以外の教育職員	(2)	352	(11.8)	11.4	(2) 332		18		(2)	350
警 察 職 員	(1)	243	(5.9)	7.9	(1) 244		4		(1)	248
消 防 職 員	(3)	122	(17.6)	4.0	(2) 122		2		(2)	124
電気・ガス・水道事業職員	(1)	92	(5.9)	3.0	(1) 93		1		(1)	94
運輸事業職員		33		1.1	35					35
清掃事業職員		95		3.1	88		2			90
船 員										
その他の職員	(9)	1,684	(52.9)	54.7	(7) 1,630		47		(7)	1,677
合 計	(17)	3,076	(100.0)	100.0	(13) 2,970		(1) 85		(14)	3,055

出典）地方公務員災害補償基金（2021年）「常勤地方公務員災害補償統計」p.8

表4 教育職員の通勤災害認定請求の推移（平成26年度～令和元年度）

	H26		H27		H28		H29		H30		R1	
	受理	該当										
義務教育学校職員	402	412	391	362	392	410	450	421	424	420	455	426
義務教育学校職員以外の教育職員	355	355	335	315	351	326	383	365	376	354	352	332
計	757	767	726	677	743	736	833	786	800	774	807	758

出典）地方公務員災害補償基金「常勤地方公務員災害補償統計」各年度版より作成。

全体の職員数からみればわずかではあるものの、毎年一定の人数の教育職員が通勤時に何らかの災害に遭い、療養や休業、介護等の補償を求める状況になっている。さらに、上記には第三者に損害賠償を請求するような通勤災害（例えば、自動車に追突されるといった第三者行為による災害）は含まれていないため、請求がなされていない比較的軽微なものも含めれば、通勤途中の交通事故については実際にはさらに多くの事案が発生しているものと推定される。

3. 長時間通勤の実態について

通勤をめぐる実態を捉えるため、本プロジェクトでは教員を対象に「教師のウェルビーイングから考える通勤状況」調査を実施した。教職員支援機構が実施している2021（令和3）年度教職員等中央研修の「第3回中堅教員研修」の受講者（教職経験10～20年目）を対象に行ったオンラインでのアンケート調査で、85名から回答が得られた。

これまでの通勤について、「遠距離や単身赴任など苦勞した経験」の有無、その回数や時期（年代）、通勤時間や手段、通勤の苦勞を乗り越えられた理由、通勤手当等の制度的保障が十分かどうかなどを尋ねている。

回答者のうち57.6%はこれまでに苦勞を感じた経験は「なし」と答えているが、31.8%はこれまでに遠距離通勤の苦勞を感じた経験があると回答している（図1）。

その際の通勤時間については、30分以上60分以内が44.4%と最も多く、次いで60分以上90分以内が38.9%となっている（図2）。さらに、その際の通勤手段については91.7%が自家用車での通勤であった（図3）。40分から1時間を超える長時間の自家用車での通勤が負担となっているようである。また、通勤の苦勞を最も感じた年代については、20代、30代ともに半数程度であり、両方という回答もあった（図4）。

実際、遠距離通勤での苦勞ありと答えた理由に関する自由記述（表5）をみると、通勤時間の長さ、特に1時間を超える長時間の運転の負担への言及が多くなされており、また渋滞や冬場の道路状況によってさらに時間を要することや事故や違反のリスク等も指摘されている。

さらに、そのような長時間の通勤の負担をどのように捉え、乗り越えてきたかという点についても尋ねている（表6）。回答者によって様々であるが、家族の支えや同僚との関係、期間が限られていることや異動によって解消される見通し、仕事として当然であるという受け止めが多数である。

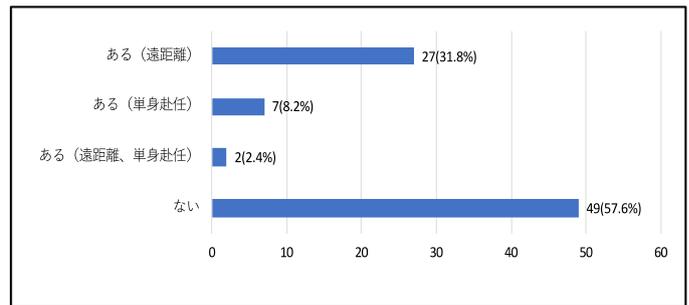


図1 通勤で苦勞した経験の有無

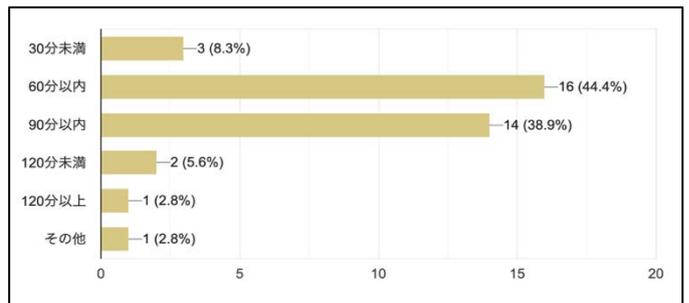


図2 通勤時間

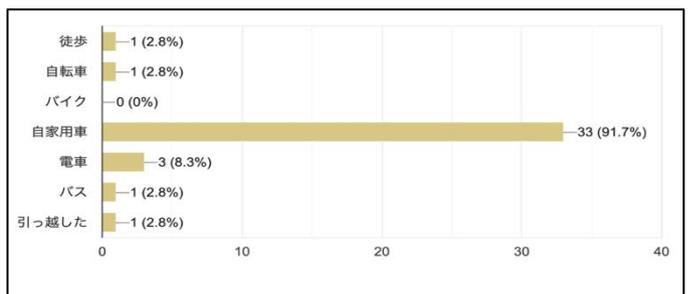


図3 通勤手段

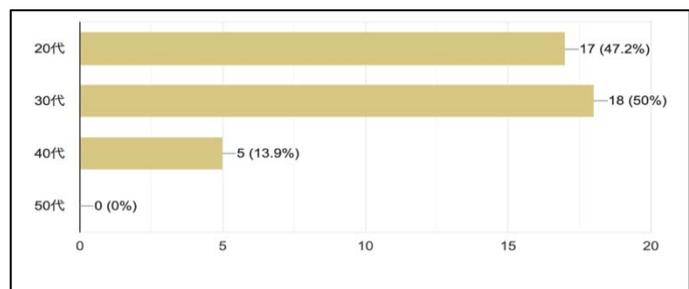


図4 最も苦勞を経験した年代

表 5 通勤での苦労の理由

時間	<ul style="list-style-type: none"> • 高速道を使って片道約 1 時間の道のりを約 3 年通った。そのころは長時間勤務をかなりしていたこともあり、とても辛かった。雪のため高速道が通行止めの際には渋滞もあり、その日は 5 時間かけて通勤した。 • 自宅から学校までの距離があるため、自家用車の運転に時間がかかるため。 • 通勤時間が約 40 分かかり、冬場は雪で道路状況が悪くなり、片道 3 時間以上かかったこともあったから。 • 通勤に時間がかかるため、早く家を出たり帰りが遅くなったりした。 • 初任校では自家用車での通勤でしたが、片道で約 1 時間の運転だったので、今考えると厳しいと感じる。 • 渋滞が多く 20km 以上の経路を 1 時間かけて運転するのに苦労したから。残業のあとは眠いので、遅くなった日は帰りの途中で仮眠をとることが何度もあった。 • 通勤に車で往復 1 時間以上かかり、24 時間のうちの 1 時間以上を移動にとられるのがもったいない気がしたから。 • 「1 時間運転」というのがしんどかった。 • 通勤にバス、電車、徒歩を利用して約 1 時間超かかっていた。体力的に大変だった。 • 片道一時間以上の学校。通勤にかかる時間のことだけでなく、交通事故や違反のリスク、車のメンテナンス、北国の冬道の恐怖などたくさん苦労。 • 通勤に 1 時間以上かかるため。
距離	<ul style="list-style-type: none"> • 初任地が 100 キロ離れた場所だったので、引っ越した。 • 初任で配属された勤務校が 20 キロメートル以上離れた所だったから。 • 採用された県外から通勤しなくてはならない事情があったため。 • 結婚して引っ越したため、勤務地が遠くなったから。 • 高速道路も使って勤務した。 • 遠方の勤務先へと異動になったため。 • 通勤距離がながかったから。 • 公共交通機関で行こうとすると、最寄りの駅・バス停まで大きく迂回しないといけないため。
その他	<ul style="list-style-type: none"> • 採用 10 年以内に課せられる義務のため。 • 人事異動によるため。 • 附属学校への異動のため。 • 新規採用時と採用時の僻地誓約の履行による。 • 山間地の学校や施設の職員になったから。 • 初任者のときに、住居地域以外の勤務校になるため。

表 6 通勤の苦労を乗り越えられた理由

周囲の支え	<ul style="list-style-type: none"> • 家族の存在や、同僚の励ましによって乗り越えることができた。 • 学校で待っている子どもや、家で待っている家族を思うと、頑張ることができた。 • 同僚が素敵な人ばかりだったから。 • 家族の支え。 • 勤務校の児童や同僚、上司に助けられたから。 • 家族の支えと仕事のやりがい。
期間・異動	<ul style="list-style-type: none"> • 3 年という期限付きだから。 • 期間が短いから（3 年間のへき地勤務）とわかっていたから。 • 1 年経てば転勤できると思っていたから。 • 転勤の希望がある程度叶いそうだったから。 • 次の転勤ではそれまでより近くなることが予想されたから。 • 異動希望が叶うかもしれないという希望があったから。
当然視	<ul style="list-style-type: none"> • 仕事だから。 • 仕事だからと、割り切る。 • 慣れ。 • 当たり前と感じており、あまり疑問を感じなかったから。 • それが普通だと思っていたから。
使命感	<ul style="list-style-type: none"> • 使命感や責任感。 • 研究や自分のクラスがあったから（やりがいと使命感）。 • 子供たちのため。
年齢等	<ul style="list-style-type: none"> • 若かったから。 • まだ体力的に可能だった。 • まだ子供が生まれていなかったため。
工夫	<ul style="list-style-type: none"> • 通勤時間を余暇の時間と考え、余裕をもって通勤するよう心掛けたから。 • 運転するのが好きだから。通勤時間に好きな音楽を聞くことで、気持ちを高め、仕事モードに切り替えていったから。 • 道がこまない時間帯に出動した。ただ、朝早かったので、その分が時間外勤務となった。

なお、通勤に関する苦勞について「なし」と答えた回答者についてもその理由を尋ねている。当然ながら通勤時間の短さや距離の近さが主たる理由となっているが、時間について見ると、多くが30～40分程度であれば負担ではないと捉えていた。また、長時間の通勤であっても、「運転が苦にならない」、「気分転換になる」、「時間を有効活用できる」など、個人の捉え方によっては負担に感じない場合もあり、転居等により長時間の通勤を回避するといった対応も見られた。

さらに、現状の通勤に関する手当等の制度的保障が十分かどうかという質問に対しては、通勤の苦勞の有無に関わらず、それぞれ同程度に回答がわかれている。十分だとする理由では、特に不満や問題はない、近距離だからというものが多く、一方で不十分の理由は、ガソリン代や自家用車の維持費、高速料金等の経費に対して不足しているといった自家用車での通勤によるものが多かった。また、わからないと答えた理由については、手当について「意識したことがない」、「考えたことがない」、「どの程度が十分かわからない」といった回答が見られた。

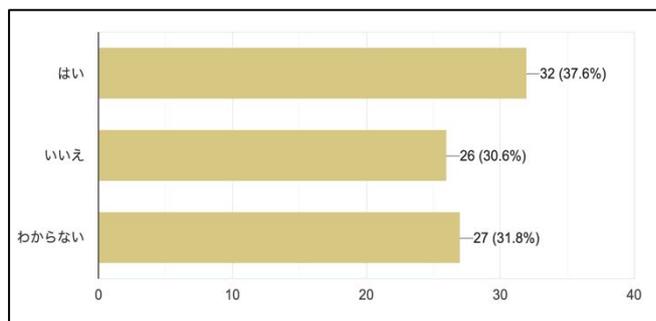


図5 通勤手当等の制度的保障は十分か

上記の結果からは、一定数の教員が特に若い年代で長時間の通勤を経験しており、かつそれを負担としてどのように認識しているかが明らかとなった。そこでは負担を感じながらも、公立学校教員として当然のことと認識し、あるいは時限的なものと捉えながら、乗り越える様子がうかがえる。今回のアンケートは対象者の学校段階や経験年数が限定されているものの、これまで多くの教員が同様の受け止めのもとでキャリアを重ねてきたものと思われる。

4. 教員の人事異動方針の実態について

ここまで見てきた長時間通勤や単身赴任、転居などは、多くの場合、人事異動による配置換えの際に生じる。広域人事を行っている我が国では、任命権者である都道府県教育委員会・指定都市教育委員会が定める人事異動方針等に基づいて教員の配置が行われる。もちろん居住地や通勤手段などは個々人の選択によるものであるが、定期的な人事異動により通勤に関する負担を余儀なくされることも事実であろう。

では、そうした人事異動がいかなる方針の下で行われているのか、まずは事例として沖縄県の人事異動方針および異動の状況を見てみたい。多くの離島を抱える島嶼県である沖縄県には有人離島が37島あり、そのうち29島に学校（小学校75校、中学校52校、高等学校7校）が置かれている。2021（令和3）年度、県内の公立小学校は263校、公立中学校は142校であるが、へき地等指定校は小学校83校（31.5%）、中学校51校（35%）となっており、そのうち9割が離島の学校である。また、へき地や離島の学校に勤務する教員は、小学校で814名（15%）、中学校で557名（17%）、高校で574名（18%）であり、県内の教員の約15%以上が離島やへき地校で勤務している。へき地・離島の学校が占める割合やそこで勤務する教員の割合は、全国的に見ても高い。そのようなへき地・離島の学校を多く抱える沖縄県では図6のような人事異動方針を掲げている。

基本方針では、「等しく分担する」「公正に人事異動を行う」という形でへき地や離島も含めた公平性が示されている。具体的方針でも、在任期間中にへき地や離島地区を経験することが明示されている。さらに、「人事異動実施要領」では、「①在職期間中に離島・へき地校勤務を経験するものとする」、「②離島・へき地校における勤務年数は、原則として3年とする」、「③教諭として新規に採用された者について、次に異動する場合は、原則として離島・へき地校への異動とする」、「④原則として離島・へき地校間の異動は行わないものとする」といったルールが定められている。

特に注目されるのが、新規に採用された者の次の異動、すなわち2校目の勤務校が離島やへき地の学校という点である。「実施要領」では、「初任校での勤務年数は、原則

として3年とし、特に必要がある場合は5年を限度として勤務することができる」とあることから、多くの教員が経験年数の短いうちに離島やへき地校に異動になるということである。この点は、教員採用選考試験実施要項にも明記され、面接でも確認がなされている。このように、すべての教職員が必ず離島・へき地校に勤務すること、特に2校目の異動に設定することにより、多くの離島・へき地校を抱える中で当該地域での教職員を確保し、かつ公平に分担する仕組みが構築されている。

次に、全国的な方針の傾向を捉えるため、各都道府県の人事異動方針等の内容を検討する⁴。各都道府県の教育委員会のホームページや教育委員会会議録等にて、人事異動方針等の有無や掲載状況を確認したところ、40都道府県について方針等が確認でき、そのうち21都道府県についてはその内容を確認することができた。テキストデータとして得られた人事異動方針等について、KH Coderを用いてテキストマイニングを行った⁵。「学校」「人事」「異動」「教職員」「配置」といった基本的なワードが上位であるが、「交流」や「育成」、「向上」といったワードも見られる(図7)。

<p>2 教職員の採用及び異動</p> <p>(1) 公立学校教職員人事異動方針</p> <p>一 基本方針</p> <p>教職員の人事異動は、適材を適所に配置するとともに学校の気風の刷新を図り、学校教育の充実・発展を期するために行うものとする。このため、すべての教職員が本県の教育を等しく分担するとの認識のもとに全県的視野に立って公正に人事異動を行う。</p> <p>二 具体的方針</p> <p>① 教職員は在任期間中に2以上の地区を経験するものとする。 ② 教職員は在任期間中に県費負担教職員にあってはへき地を、県立学校教職員にあっては離島地区又は北部地区を経験するものとする。 ③ 同一校長期勤続者の異動に努める。 ④ 教職員組織の適正、均衡を図る。 ⑤ 学校種間、学校と教育行政機関との人事交流に努める。 ⑥ 教職員の採用にあたっては、優秀な人材の確保に努める。</p> <p>三 実施要領</p> <p>県教育委員会、市町村教育委員会、校長は人事異動を円滑に実施するため、相互に連絡、調整を行うとともに、県教育委員会は、「人事異動実施要領」を作成し人事異動を行う。</p> <p>① 採用</p> <p>(ア) 教職員の採用にあたっては、県教育委員会及び人事委員会が行う選考試験に基づくことを原則とする。 (イ) 校長、教頭の採用については、県教育委員会が行う選考試験に基づき総合的に判断し採用する。</p> <p>② 転任</p> <p>(ア) 教職員の同一校、同一市町村における勤務の固定化を原則としてさける。 (イ) 本県教育を全職員が等しく分担するという意識のもとに、へき地学校等に勤務する。 (ウ) 新規に採用された者は、次の異動の場合は、原則としてへき地校への異動とする。</p> <p>③ 退職</p> <p>早期退職の認定は、別に定める早期退職希望募集実施要項に基づき行う。</p>

図6 公立学校教職員人事異動方針（沖縄県）

これらの語のつながりについて共起ネットワークにより見てみると、全県的・広域的な異動、同一校の勤務に関する原則、市町村教育委員会との関係、校種間・地域間の交流とその経験、資質向上、人材育成、職員構成の適正化などが異動方針において示されていることが分かる(図8)。

広域人事制度は、都道府県内の市町村間・学校間における教職員構成の均衡を図り、能力等の格差是正を行うという公平性の確保とともに、個々人の教員にとって異なる学校や地域、環境での多様な経験等を通じた力量形成・資質向上の面からも意義づけられてきた。ワードのつながりをみるならば、同一校での勤務年数といった原則に基づき、地域的なバランスや職員の構成といった公平性に主眼がおかれている。一方、「育成」や「資質」、「能力」、「向上」といった個々人の力量形成に関わるワードについては、

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	学校	名詞	126	
2	人事	名詞	108	
3	異動	サ変名詞	76	
4	教職員	名詞	72	
5	配置	サ変名詞	67	
6	教育	サ変名詞	63	
7	勤務	サ変名詞	49	
8	交流	サ変名詞	48	
9	行う	動詞	45	
10	図る	動詞	45	
11	推進	サ変名詞	35	
12	努める	動詞	35	
13	地域	名詞	32	
14	市町村	名詞	28	
15	同一校	タグ	28	
16	育成	サ変名詞	25	
17	教育委員会	タグ	25	
18	人材	名詞	25	
19	特別支援	タグ	25	
20	充実	サ変名詞	24	
21	適正	形容動詞	24	
22	原則	名詞	23	
23	視野	名詞	21	
24	職員	名詞	20	
25	立つ	動詞	20	
26	校種	タグ	19	
27	考慮	サ変名詞	19	
28	向上	サ変名詞	18	
29	採用	サ変名詞	18	
30	踏まえる	動詞	18	

図7 人事異動方針等の頻出語

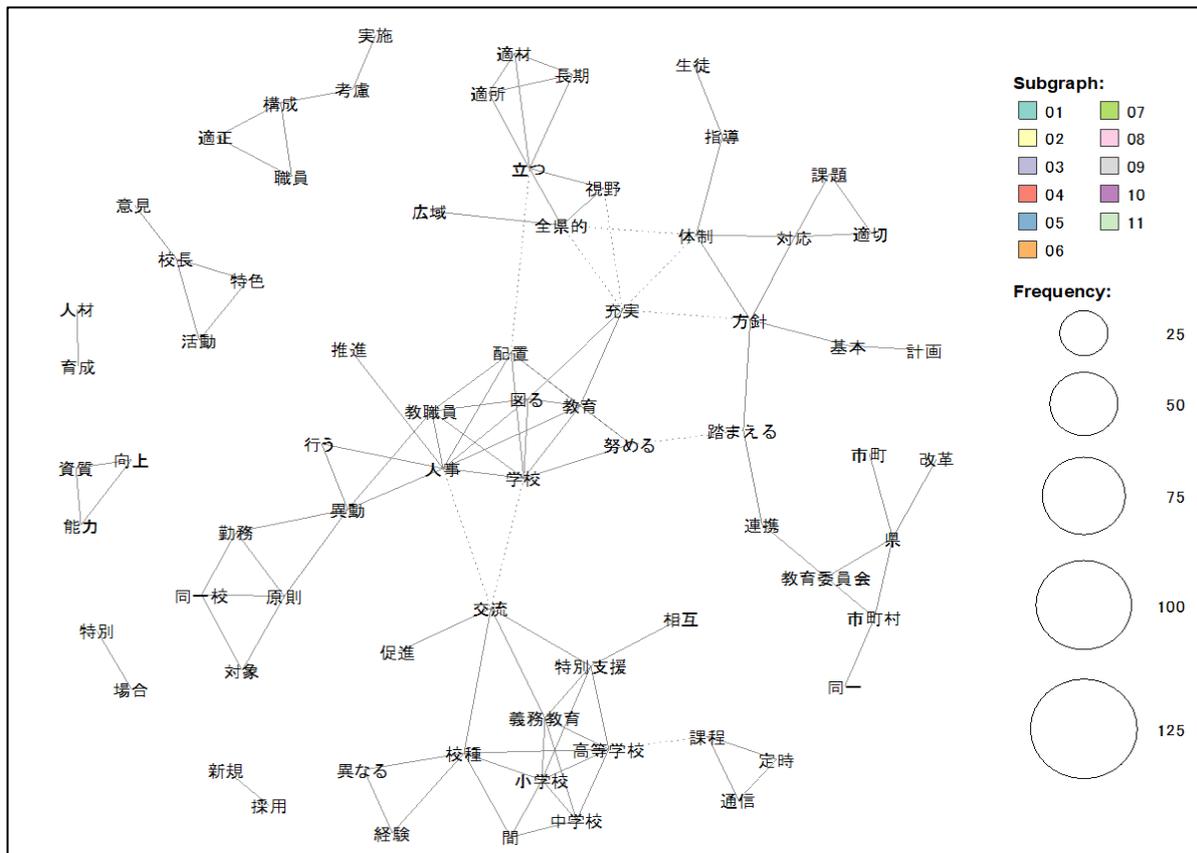


図8 教職員人事異動方針・頻出語共起ネットワーク

頻出ではあるものの他のワードとの関係も薄く、また一部の方針で繰り返し用いられており、必ずしも多くの都道府県の方針で明示されているものではない。

では、国際的に見て、我が国の広域人事制度による教員の配置はどのような特徴があるのか。我が国のように広域的な人事によって地域間、学校間の均衡を図る教員の採用や配置を行う国がある一方、学校単位あるいは小規模な地域単位で採用や配置を行う国もある。その代表的なものが米国である。米国では基本的に学校単位で教員の募集を行い、応募者の中から教員が雇用される。その結果、教育環境や経済状況の良い地域の学校に経験豊富な教員や優秀な人材が集まり、経済的に困難な地域の学校では経験年数の浅い教員が多く、さらにはその困難さ故に早期に離職するといった人材の確保をめぐる課題が指摘されている。

図9は、TALIS2013の結果から困難校に勤務する経験年数5年以下の教員の割合を示したものである。日本は24.7%で6番目に高い割合を示している。参加国の平均よりも高く学校単位での採用を行っている米国のような国を含めても上位に位置している。

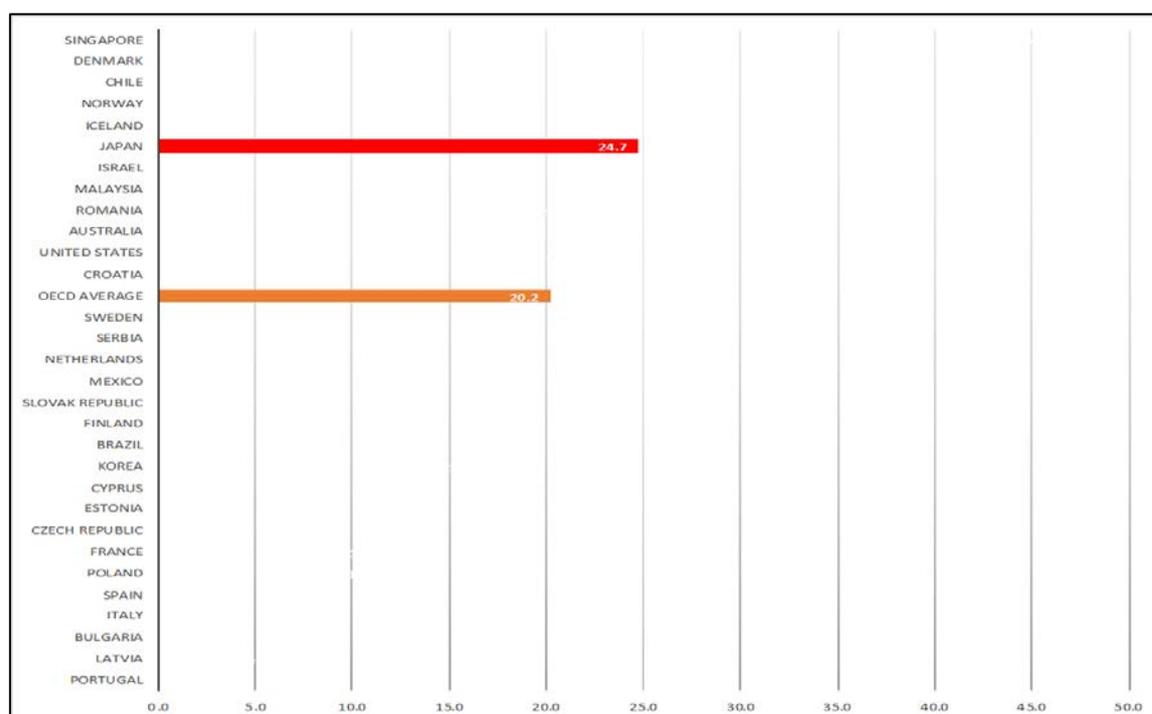


図9 困難校に勤務する経験年数5年以下の教員の割合

(出典) OECD(2014) table2.11 より作成。

さらに、どのような地域に配置されているかについても見ていきたい。図10は学校所在地の人口規模別に勤務年数5年以下の教員がどの程度配置されているかを示したものである。日本は、いずれの人口規模の学校にも、すなわち都市部にも非都市部にも同程度の若手の教員が配置されていることが分かる。

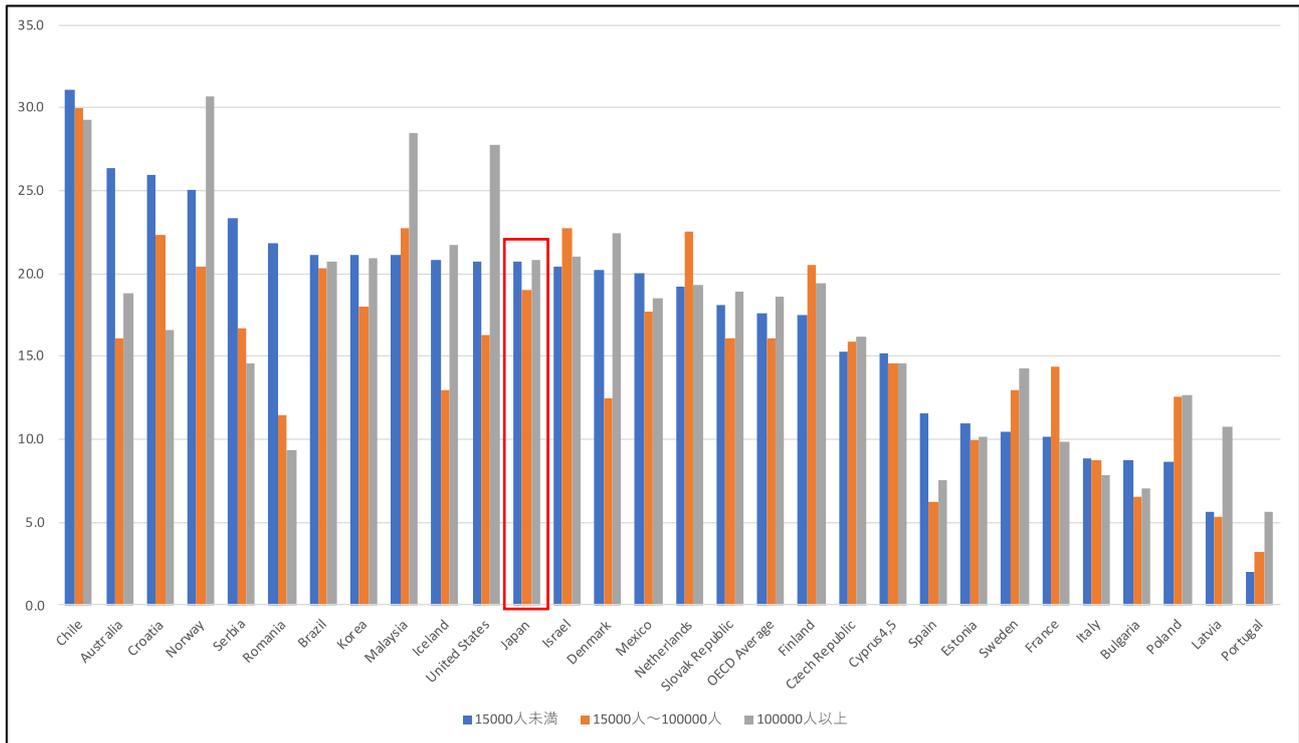


図 10 学校所在地の人口規模と経験年数 5 年以下の教員の配置

(出所) OECD(2014) table2.13 より作成。

2013 (平成 25) 年度の学校教員統計調査によれば、教員全体に占める勤務年数 5 年未満の教員の割合は約 20% である。それを踏まえれば、あらゆる学校において年齢構成の均衡が図られているということになる。こうした結果は、先に見たように公平性を重視する我が国の広域人事制度の一つの特徴を示すものであるが、国際的な状況と比較してみるならば、「多くの」キャリア初期にある若手教員が困難校や離島・へき地を含めた非都市部の学校といった比較的難易度の高い環境に配置されているとも捉えることができよう。

資質向上やキャリア形成といった観点でみるならば、教職キャリアの初期における学びの機会や時間を確保し、若手教員が自らの学びに労力を費やすことができる環境を整えることは重要である。先にみたように、人事異動では資質の向上や人材の育成も意図されており、多くの場合それは多様な学校での経験と結びつけられている。そのこと自体の意義や効果を否定するものではないが、キャリア初期の学びを考えるならば、例えば様々な研修に参加しやすいエリアや実践上の難易度の比較的低い学校などへの配置し、一方で難易度の高い学校には経験豊富な教員を配置するといったことが積極的に進められても良いだろう。そういった意味では、任命権者が長期的視野に立って計画的に行う広域人事についてはさらなる活用の可能性がある。

5. おわりに

本稿では、教員の生活全般に影響する通勤や異動をめぐる実態と課題の整理を行った。広域人事

異動制度を前提とするならば、異動に伴う通勤の長時間化や転居、単身赴任といった負担は避けられない。先にみたアンケート調査でも、そうした負担を感じながらも、公立学校の教員として当然のことと認識している様子が見えが、これまで多くの教員が同様の受け止めのもとでキャリアを重ねてきたものと思われる。居住地や通勤手段等への配慮も求められるが、すべての教職員の希望や状況を考慮することは現実には不可能である。その中で、長時間通勤や単身赴任にならざるを得ない場合に、その間の物理的な負担や個々人の負担感を軽減するようなサポートがより一層求められよう。

まずは、通勤手当等の見直しといった制度的な保障である。交通網が整備されている都市部や中心部の学校以外では、多くの場合自家用車による通勤が中心とならざるを得ない。長時間の通勤はもちろんであるが、地域によっては冬場の経費や維持費などの負担が大きくなっている。現在、公立学校に勤務する教員の通勤手当は、基本的には一般の公務員と同じ基準あるいは同程度の水準となっているが、他の行政機関の施設と比べて数も多く、交通機関の利便性に関わらず広範囲に点在しているといった学校施設の特殊性を考慮するならば、その手当等の在り方についても検討される必要がある。

制度的な保障がなされたとしても、時間や体力的・精神的な負担が解消される訳ではない。したがって、個々人の通勤状況などを考慮した柔軟な勤務体制の構築も求められる。実際、育児短時間勤務や部分休業といった制度や、育児や介護のための出勤時間の変更が校長による勤務割振によって行われている。そうした仕組みを参考に、渋滞や道路状況による通勤の長時間化を回避するための時差通勤の導入や ICT を活用した在宅勤務・時短勤務の推進といったことが検討されるべきである。業務の効率化などの働き方改革と連動しつつ、通勤も含めて個々人の状況を考慮した労働環境、多様な働き方をいかに構築していくかは、学校の組織マネジメントの点からも問われている。

ウェルビーイングを考える上では、異動の意義を教員の学びやキャリア形成との関係に置いて、より積極的に位置づけていくことも必要である。もちろん、人事異動方針に示されているように、配置する側のねらいとしては「多様な経験」による資質向上や力量形成が示されている。しかしながら、先のアンケートにもみられたように、異動に伴って生じた困難に対して、「次の異動までの我慢」「期間限定」「当たり前」といった捉え方も少なくない。「学び続ける教師」「教員は学校で育つ」

(中教審、2015)、「個別最適な教師の学び」「協働的な教師の学び」(中教審、2021)といった形で、近年の教員の資質能力の向上をめぐる政策では、現場での学びや育ち、教員一人ひとりに応じた学びとその継続が重視されている。そうした中で、教員個々人がより一層の納得感を持ちながら「多様な経験」を自らの学びとして捉え、力量形成につなげていくためには、専門職としての自らのキャリア形成を主体的に展望し、そこに異動を位置づけることができる仕組みを構築することが必要である。

教員採用試験の競争率の低下に見られる新規参入者の減少、さらには精神疾患等による休職・離職者の増加など、教職をめぐる様々な課題が顕在化している。そうした中で、通勤や異動に伴う労働環境の変化への対応や負担の克服を「やりがい」や使命感にのみ求めることはできない。ウェルビーイングの実現に向けては、通勤や異動をめぐる実態や課題を通して、より良い労働環境あるいは職場環境、専門職としての成長やキャリア形成の在り方について議論が深められることを期待したい。

注

- ¹ 公務上の災害又は通勤による災害を受けた地方公共団体等の職員に対し、地方公務員災害補償法に定める補償等を実施している地方共同法人。
- ² これらの区分は同基金の定款に定められており、義務教育学校職員は「公立の小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校の前期課程並びに特別支援学校の小学部及び中学部の職員であって、義務教育費国庫負担法（昭和 27 年法律第 303 号）第 2 条及び第 3 条の規程により国が経費の一部を負担する物」であり、義務教育学校職員以外の教育職員は「義務教育学校職員以外の公立学校の職員並びに教育委員会及びその所管に属する教育機関（公立学校を除く。）の職員」とされている。
- ³ なお、母数は総務省地方公共団体定員管理関係データ（令和元年度）による（義務教育学校職員 664,592 人、義務学校職員以外の教育職員 246,900 人、警察職員 289,849 人）。
- ⁴ なお、通勤と広域人事との関係に焦点を当てるため、政令指定都市については対象外とした。
- ⁵ 教員の異動に限定して分析を行うため、管理職や事務職員の人事に関する内容は除外した。

引用・参考文献

川上泰彦（2013）『公立学校の教員人事システム』学術出版会

川上泰彦編著（2021）『教員の職場適応と職能形成：教員縦断調査の分析とフィードバック』国立大学法人兵庫教育大学教育実践学叢書 6、ジアース教育新社

地方公務員災害補償基金「常勤地方公務員災害補償統計」（各年度版）。

<https://www.chikousai.go.jp/gyoumu/toukei/toukei.php>（2022 年 2 月 10 日最終閲覧）

中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2022 年 2 月 10 日最終閲覧）

中央教育審議会（2019）「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf（2022 年 2 月 10 日最終閲覧）

中央教育審議会・「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（2021）『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）』

https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf（2022 年 2 月 10 日最終閲覧）

中村瑛仁（2019）『『くしんどい学校』の教員文化：社会的マイノリティの子どもと向き合う教員の仕事・アイデンティティ・キャリア』大阪大学出版会

文部科学省「公立学校教職員の人事行政状況調査」（各年度版）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1318889.htm（2022 年 2 月 10 日最終閲覧）

文部科学省（2018）「平成 29 年度文部科学省委託研究『公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究』調査研究報告書」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_005_1.pdf（2022 年 2 月 10 日最終閲覧）

OECD.（2014）*TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.

（柴田 聡史）

Part 3 若手教員のウェルビーイング

第七章 X市教職員の意識調査から

1. 質問内容の構成

教員生活における活動への前向きさや心理的安全など、教員の学校における認識を探るために以下のような質問を行うこととした。回答率をあげるためには項目数を厳選する必要があり、三つの既存質問紙調査の項目を参照・活用することとした。

動機づけ・期待 一価値理論から	興味価値	周りに授業が上手な先生がいる	Q1
		周りに学級経営が上手な先生がいる	Q2
	獲得価値	授業が上手な先生になるにはどうしたらいいか工夫している	Q3
		学級経営が上手な先生になるにはどうしたらいいか工夫している	Q4
	利用価値	たいへんな状態であっても、自分の成長につながると思うようにしている	Q5
健康生成力SOC から	把握可能・処理可能	困難なことがあっても、乗り越えられると思う	Q6
	有意味	他の学級で起こっていることについて、どうでもいいと思うことがある	Q7
	有意味	教員生活は喜びと満足を与えてくれる	Q8
栃木県・自己有用感の研究から	自己有用感・承認	周りの先生たちからありがとうと言われる	Q9
	自己有用感・存在感	周りの先生たちとよく話をするほうだ	Q10
	自己有用感・貢献／(構 見他 批判的思考・問題 解決)	学校の課題の解決に関わっていると思う	Q11
	自己有用感・関係性	周りの先生たちを信頼している	Q12
	自由記述	教員生活において励みになっていることは何ですか	Q13
	自由記述	あなたの成長のために、どのような支援や研修があるとよいですか	Q14

「動機づけ」については、一連の学習動機づけ研究を参照している。解良優基らによる「課題価値のもつ概念的特徴の分析と近年の研究動向の概観」は優れた研究レビュー論文であり、学習動機づけ研究においてエックルスらが「期待一価値モデル」を発展させていることや、それらを構成する

課題価値の要素である「興味価値」「獲得価値」「利用価値」の有用性を示している(解良他 2019 年)。

「興味価値」「獲得価値」「利用価値」はまた、全国学力・学習状況調査の質問紙調査に長年採用されていると理解でき、同調査においては、「国語の勉強は好きですか」(興味価値)、「国語の勉強は大切だと思いますか」(獲得価値)、「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」(利用価値)が質問項目となっている。子どもにとっての学習を教員にとっての「授業と学級経営のスキル向上」に置き換え、「興味価値」「獲得価値」「利用価値」に合致する質問文を作成した。

「健康生成力 SOC」とは、アーロン・アントノフスキーによって概念化された SOC (Sense of Coherence) (ストレス対処・健康生成力)について、日本版大規模研究を行ってきた戸ケ里らの研究を参照している。SOC は、ナチスの強制収容所から生還したイスラエル人のうち異常をきたさなかった人とそうでない人の比較から得られた因子を強いストレスに耐える力として尺度化し、その後、他国における大規模調査を行うなど、標準化を目指した。戸ケ里ら (2005) は、13 の質問回答の因子分析により「把握可能感」「処理可能感」「有意味感」を因子として抽出している。これらを基に教職生活に関わるストレスに耐える力を探ろうとした。

戸ケ里らの「把握可能感」「処理可能感」に属する質問文は、「Q5 . あなたは、不当な扱いを受けているという気持ちになることはありますか」「Q6 . あなたは、あなたの不慣れな状況の中にいると感じ、どうすればよいのかわからないと感じることがありますか?」「Q13. あなたは、自制心を保つ自信がなくなることがありますか」など心理不安を尋ねることから構成されている。ここでは反転させた質問文を作成した。

「有意味感」としては、戸ケ里らの研究では「Q1 . あなたは、自分のまわりでおこっていることがどうでもいい、という気持ちになることがありますか」、「Q12 . あなたは、日々の生活で行っていることにほとんど意味がないと感じることがありますか」があった。教職生活の有意味性という趣旨から、直接的に満足感を尋ねる質問文とした。

「栃木県・自己有用感の研究から」は、栃木県教育センターによる自己有用化の研究を踏まえている。「存在」「貢献」「承認」「関係性」を構成要素とした質問紙調査が県下の児童生徒を対象に行われており、質問紙も公開されている。それらを援用した。

以上を補う自由記述として、Q13 により教職生活の動機づけの維持となっていること、Q14 により研修に対する要望を尋ねることとした。

(本図 愛実)

2. アンケート調査の実施

教職に対する意欲や学びの機会について、X市教員の意識を調査した。調査期間は、令和3年9月1日～12月1日である。対象は、市立学校・園に勤務する教諭（1年次～4年次、16年次、21年次、26年次）としており、対象人数や回答率、属性は以下のとおりである。本研究で対象とする若手教員は、主に1年次～4年次（以下、初任層）であるが、経験年数の積み重ねによる違いや将来的な育成の方向性を探ることも含め、初任層と同様にX市で設定している悉皆研修受講者を対象に加えた。ここ数年は採用数が多くなっていることから、初任層に比べて16年次以上の対象人数はかなり少なくなっている。アンケート調査については、各研修受講者に文書により趣旨説明を行うとともに、Google Formsへの回答を依頼した。

表1 調査対象及び属性

教職経験	1年次	2年次	3年次	4年次	16年次	21年次	26年次	合計
対象人数	199人	189人	273人	155人	88人	31人	32人	967人
回答人数	96人	58人	83人	133人	45人	18人	8人	440人
回答率	48.2%	30.7%	30.4%	85.8%	51.1%	58.1%	25.0%	45.5%
20歳代	89.6%	89.5%	75.6%	72.1%	0.0%	0.0%	0.0%	67.4%
30歳代	7.3%	8.8%	18.3%	23.3%	40.0%	0.0%	0.0%	17.4%
40歳代	1.0%	1.8%	4.9%	3.9%	48.9%	94.1%	57.1%	12.3%
50歳代	2.1%	0.0%	1.2%	0.8%	11.1%	5.9%	42.9%	3.0%
男性	44.8%	53.6%	58.0%	49.6%	62.2%	5.9%	28.6%	49.9%
女性	55.2%	46.4%	42.0%	49.6%	35.6%	94.1%	71.4%	49.7%
無回答	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	2.2%	0.0%	0.0%	0.5%
幼稚園	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.2%
小学校	52.1%	65.5%	68.7%	66.9%	77.8%	66.7%	37.5%	64.3%
中学校 中等教育学校 (前期課程)	44.8%	31.0%	27.7%	32.3%	17.8%	33.3%	62.5%	33.2%
高等学校 中等教育学校 (後期課程)	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.2%
特別支援学校	3.1%	3.4%	3.6%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%

3. 調査内容と結果の概要

Q1 周りに授業が上手な先生がいる。＜興味価値＞

【概要】

○初任層（1～4年次、以下同）は、年次進行に従って概ね「たくさんいる」が減り、「少しいる」が増えている。

○1、2年次では、小学校に比べ中学校で「たくさんいる」がそれぞれ17.3ポイント、12.7ポイント低くなっている。教科により担当者数に偏りがあることが要因であることも考えられる。

【考察】

●「たくさんいる」をみると、1年次85.4%から4年次69.2%へと減少する。4年次になると「あまりいない」も3.8%存在する。

これは、授業経験が増え、授業分析の視点が広がっているためと解釈することもできる。興味価値としては、単純な驚き・受容から、分析的な観察眼への成長とみることができる。

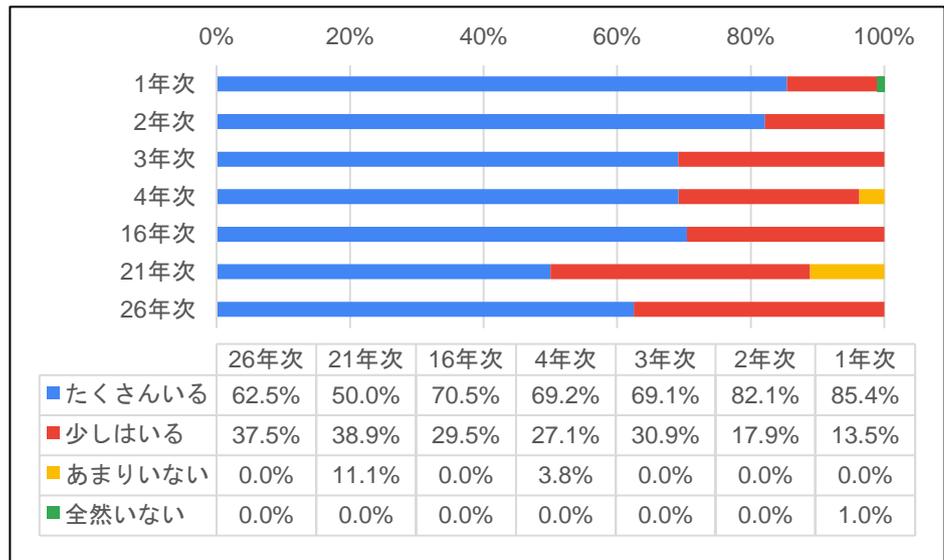


図1 「周りに授業が上手な先生がいる」回答結果

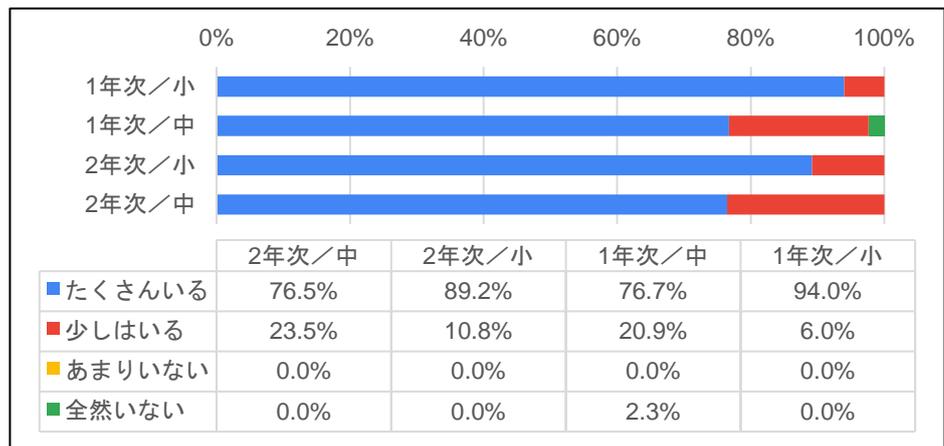


図2 図1の1年次及び2年次の小学校・中学校別回答結果

Q2 周りに学級経営が上手な先生がいる。＜興味価値＞

【概要】

- この設問も初任層は、年次進行にしたがって「たくさんいる」が減り、「少しいる」が増えている。
- 1年次では、小学校に比べ中学校で「たくさんいる」が約13ポイント低くなっている。中学校では初任者は副担任となる場合もあり、自身の経験を踏まえた視点が十分に備わっていない可能性も考えられる。

【考察】

- この問いについても1年次から4年次の年次進行に伴う、「たくさんいる」の減少と「少しいる」の増加は、興味価値において、見方に深みがでていと捉えることができる。
- 3、4年次では、「あまりいない」と回答した者も若干数存在する。理想的な学級の姿が明確になり、周りとの乖離を感じるためであるかもしれない。

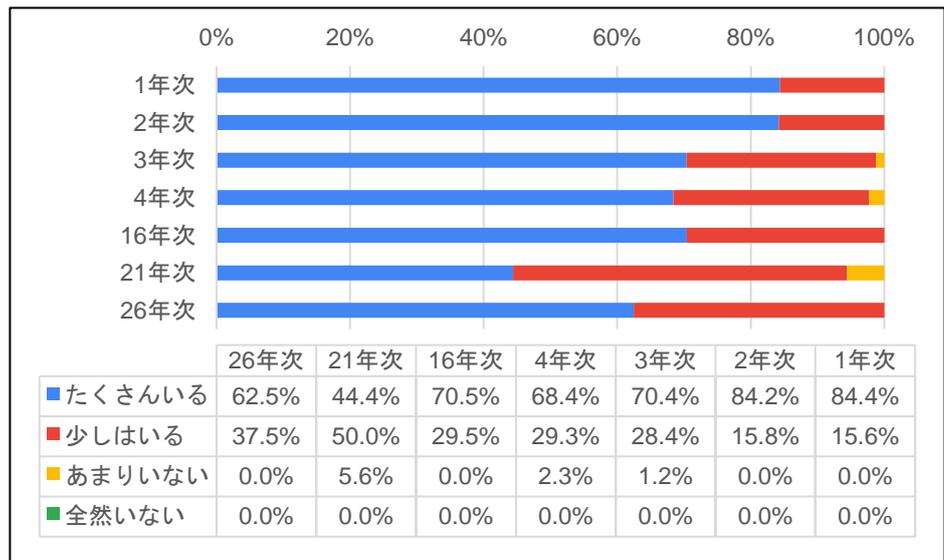


図3「周りに学級経営が上手な先生がいる」回答結果

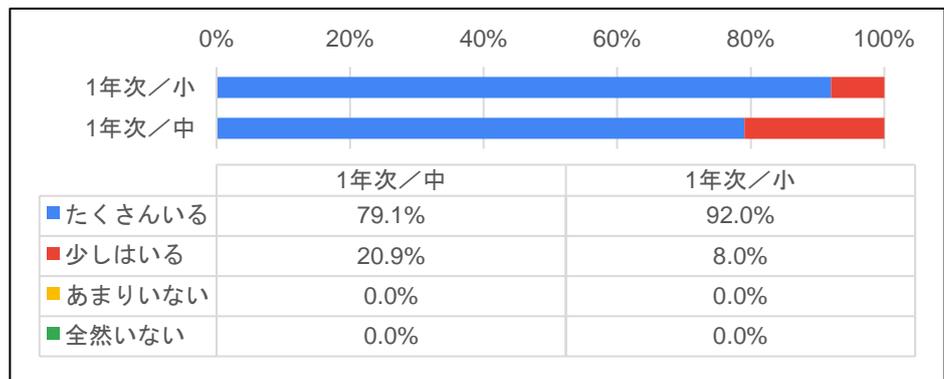


図4 図2の1年次の小学校・中学校別回答結果

Q3 授業が上手な先生になるにはどうしたらいいか工夫している。〈獲得価値〉

【概要】

○1年次は3分の1以上が「とても工夫している」と回答している。2年次で2割ほど減少するものの、以降は年次進行に従って上昇しており、初任層に限らず、経験年数とともに増加している。1年次は、授業を中心として無我夢中で取り組んでいる様子がうかがえる。

○1、3年次では、小学校に比べ中学校で「とても工夫している」がそれぞれ20.5ポイント、17.1ポイント多くなっている。教科担任制により、自身の教科授業への意識が高くなっているということも考えられる。

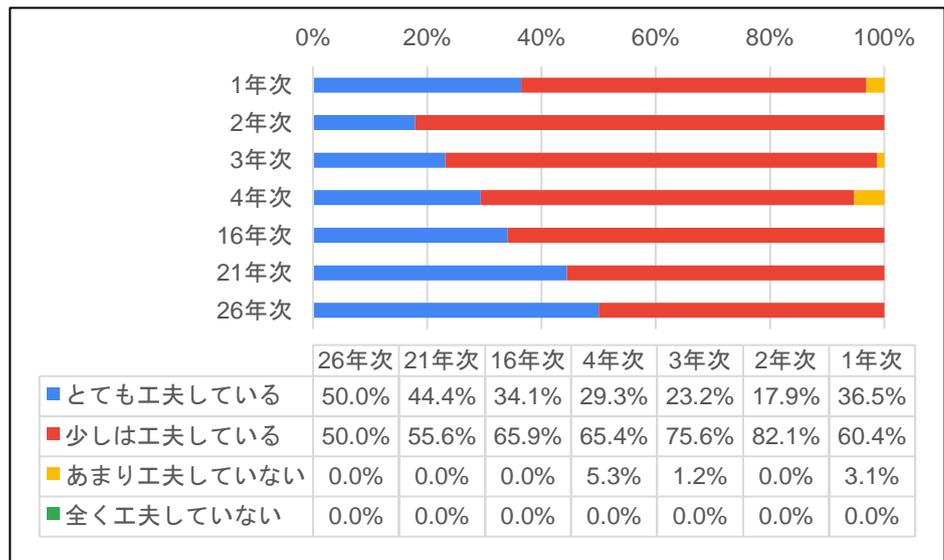


図5 「授業が上手な先生になるにはどうしたらいいか工夫している」回答結果

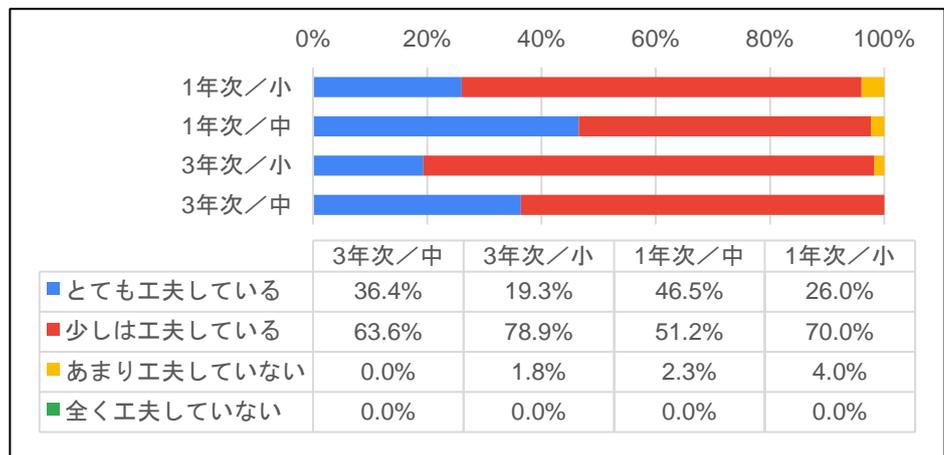


図6 図5の1年次及び3年次の小学校・中学校別回答結果

【考察】

- この問いでは、獲得価値として、Q1の設問のような周りにいる授業の上手な先輩教師などに倣い、授業への工夫が積極的にみられるかどうかを尋ねている。1年次から4年次の「とても工夫している」は年次進行とともに36.5%から29.3%へと微減している。経験値が上がることにより、批判的思考が高まったと解することもできる。
- 「あまり工夫していない」と回答する1、3、4年次が数名程度いることについて、状況をさらに分析する必要があるが、多忙な業務の中で「工夫する」余裕がない状況で授業を行っているという意識であることも考えられる。

Q4 学級経営が上手な先生になるにはどうしたらいいか工夫している。〈獲得価値〉

【概要】

- 「とても工夫している」について、1年次から3、4年次にかけて増加し、16年次では低くなるものの、ベテラン層では50.0%と高い値になる。
- 「あまり工夫していない」との回答が、初任層、16年次と2%台で存在する。

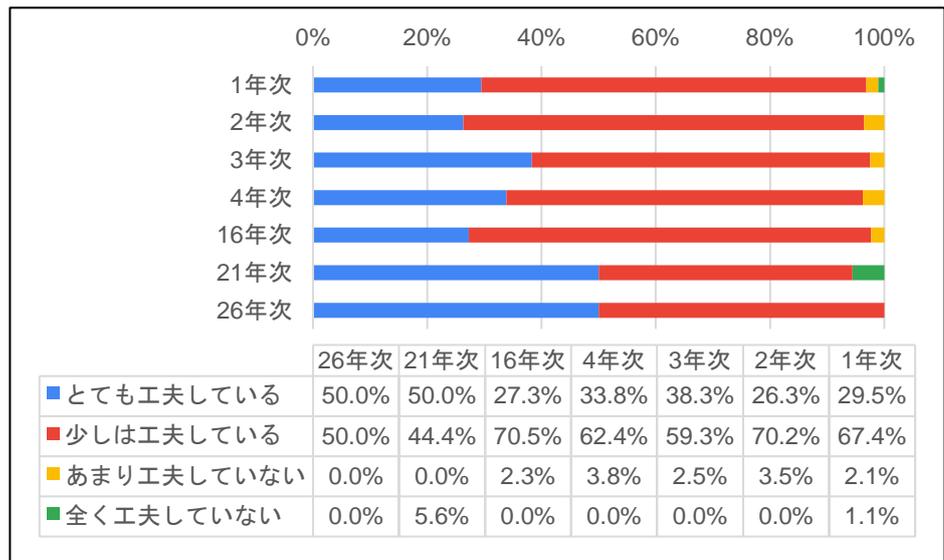


図7「学級経営が上手な先生になるにはどうしたらいいか工夫している」回答結果

【考察】

- 「授業が上手な先生」に比べ、「学級経営が上手な先生」は、中長期の成果になるため、工夫に対する成果について自信が得られにくいかもしれない。
- 「あまり工夫していない」と回答する1～4年次が数名いることについて、状況をさらに分析する必要がある。
- 1、21年次に見られる「全く工夫していない」の回答は、1年次においては副担任配置（中学校）、21年次においては学級担任をもっていないことも考えられる。

Q5 たいへんな状態にあっても、自分の成長につながると思うようにしている。〈利用価値〉

【概要】

- 1年次の約45%が「とてもあてはまる」と回答している。2年次で2割弱減少するものの、以降は年次進行に従って上昇している。採用直後の前向きな姿勢がうかがえる。
- 一方、全ての年次で「あまりあてはまらない」が10ポイント前後、1、3、4年次では「全くあてはまらない」も見られる。日々の多忙な業務の渦中であって、自身の力量向上に

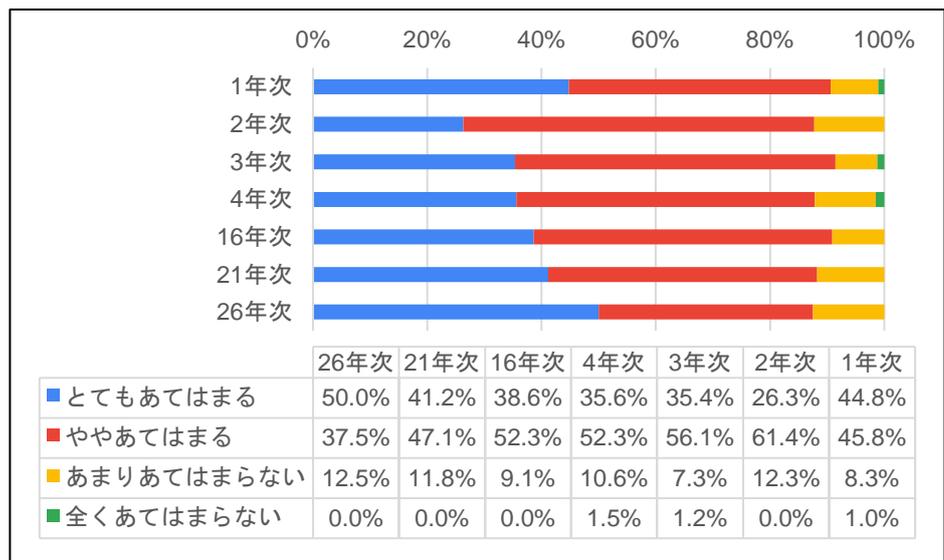


図8「たいへんな状態にあっても、自分の成長につながると思うようにしている」回答結果

対する見通しが持てない状況もうかがえる。

【考察】

- 利用価値としては、現在の課題超克がキャリア形成につながるものと捉えることができるかを尋ねている。「あまりあてはまらない」との回答はどの年次も10%台近くあり、年次進行とともに微増傾向にある。
- しかし、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」という肯定的な捉えは、年次に関わりなく、90%近くであり、大多数の教員が課題超克に価値付けをしている。

Q6 教員生活で困難なことがあっても、乗り越えられると思う。〈把握可能・処理可能〉

【概要】

- 16年次を除き、各年次で「とてもそう思う」は2割に満たない状況である。
- 一方、全ての年次で「あまり思わない」が1割以上、2、4年次では2割を超えている。「全く思わない」も初任層全ての年次で見られている。Q5と同様に、多忙な業務の中、様々な課題に直面してなかなか解決策が見いだせない状況がうかがえる。

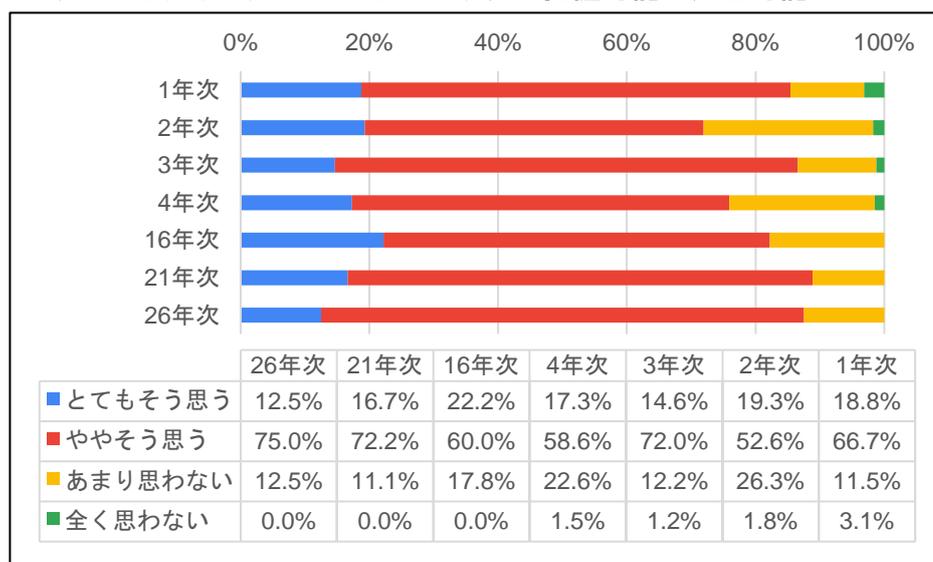


図9「教員生活で困難なことがあっても、乗り越えられると思う」回答結果

【考察】

- この問いでは、「健康生成力 SOC」を踏まえ、困難に対する把握と処理可能感を尋ねている。他の年次に比べると、2年次と4年次において困難に対する把握と処理可能感が低いといえる。2年次については、1年次と比べ経験値が増えたことにより、厳しめの判断をさせているとも解せられる。4年次はX市の研修体系においては初任層であるが、3年間の初任校を経て新たな学校に赴任することも多い。新たな環境における学校体制や雰囲気の違い、子供・地域の実態の違いに対して、経験値だけでは対応できない場合に課題に難度の高さを感じている可能性がある。
- 2年次と4年次と比べ、3年次では、86.6%と9割近い教員が、困難に対する把握と処理可能感について肯定的に回答している。上記のとおり、X市の場合、初任者が2年で異動という人事は通常は行われず、採用時より同じ学校である可能性が高く、これまでの環境で適応してきたことが、困難に対する把握と処理可能感を高めていると考えられる。

Q7 他の学級で起こっていることについて、どうでもいいと思うことがある。〈有意味感〉

【概要】

○2年次を除き、各年次で「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」が8割を超えており、他の学級に対する関心の高さがうかがえる。

○1年次では、「とてもあてはまる」は見られないものの、初任層の他の年次では、他の学級に目を向ける余裕がない状況も垣間見える。特に1年次では、「ややあてはまる」が中学校に比べて小学校が15ポイント以上高くなっており、基本的に全ての授業を担当している小学校学級担任の忙しさがあらわれていると思われる。

○16、21年次では、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」は0%であり、ベテランとして学校全体に目配り、気配りをしていることがうかがえる。

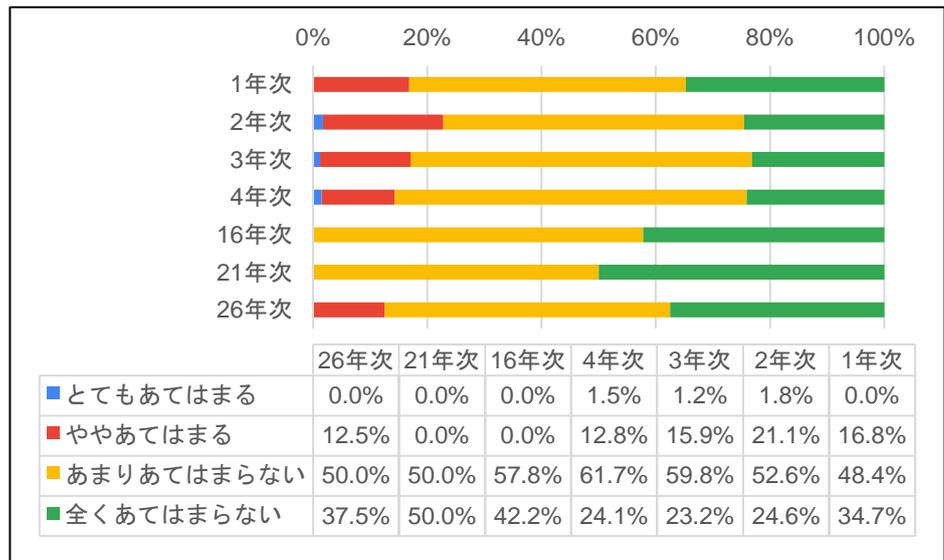


図10「他の学級で起こっていることについて、どうでもいいと思うことがある」回答結果

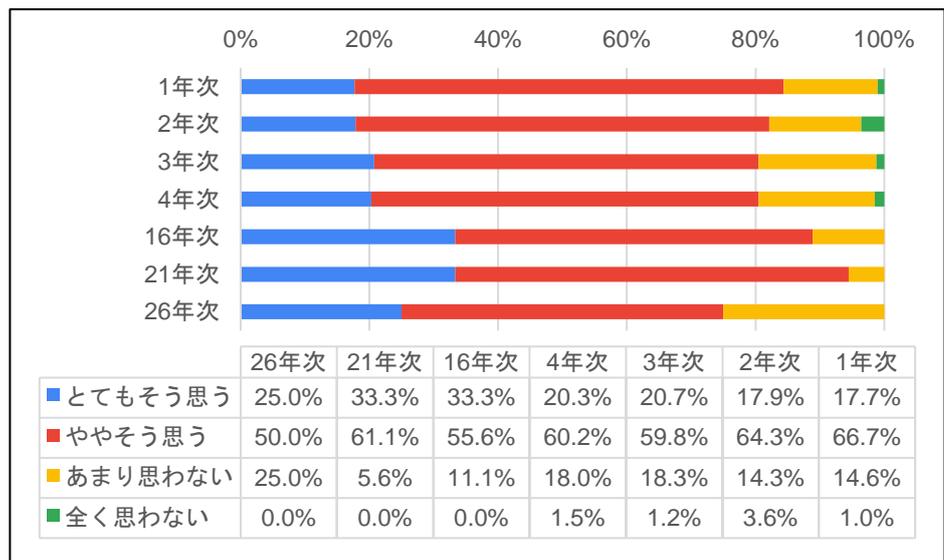
【考察】

●「健康生成力 SOC」では、「有意味感」として「あなたは、自分のまわりで行っていることが、どうでもいいという気持ちになることがありますか」という質問が有効であるとしている。全体として周りの状況について無意味と思わない集団であると見ることができる。

Q8 教員生活は喜びと満足を与えてくれる。〈有意味感〉

【概要】

○26年次を除き、各年次で「とてもそう思う」「ややそう思う」が8割を超えている。「とてもそう思う」は、初任層に比べ、16年次以上が高くなっており、経験の積み重ねが教員生活に対する充実感につながっている様子が見られる。



がえる。

○初任層では、小学校に比べて中学校で「とてもそう思う」割合が高くなっており、特に1年次では15ポイント以上の差がある。

○初任層においては、「あまり思わない」と「全く思わない」との回答が年次進行とともに微増している。特に「全く思わない」については、経験を積み重ねる中で解消されることを願いたい。

図 11 「教員生活は喜びと満足を与えてくれる」回答結果

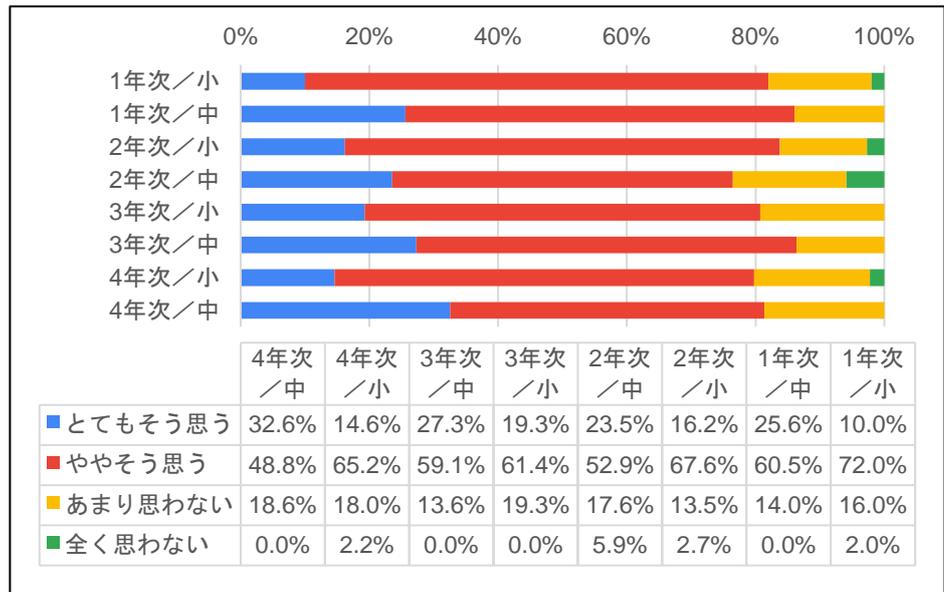


図 12 図 11 の 1 年次～4 年次の小学校・中学校別回答結果

【考察】

- 全体として、教員生活に「有意味感」をもつ集団であると言える。
- 初任層に見られる中学校における「とてもそう思う」割合の高さについては、生徒の発達段階や生徒・教員の年齢の近さ、部活動の存在が、生徒と教員が同じ目標に向かうことや気持ちを共有することにつながり、「喜び」や「満足」を感じることに繋がっていくことが考えられる。

Q9 周りの先生たちからありがとうと言われる。＜自己有用感・承認＞

【概要】

○年次進行に従って、「とてもあてはまる」が増えているのは、経験の積み重ねにより、学年や学校等、周囲に働きかけるような業務の割合が増え、それに伴って貢献度も増していく状況が考えられる。

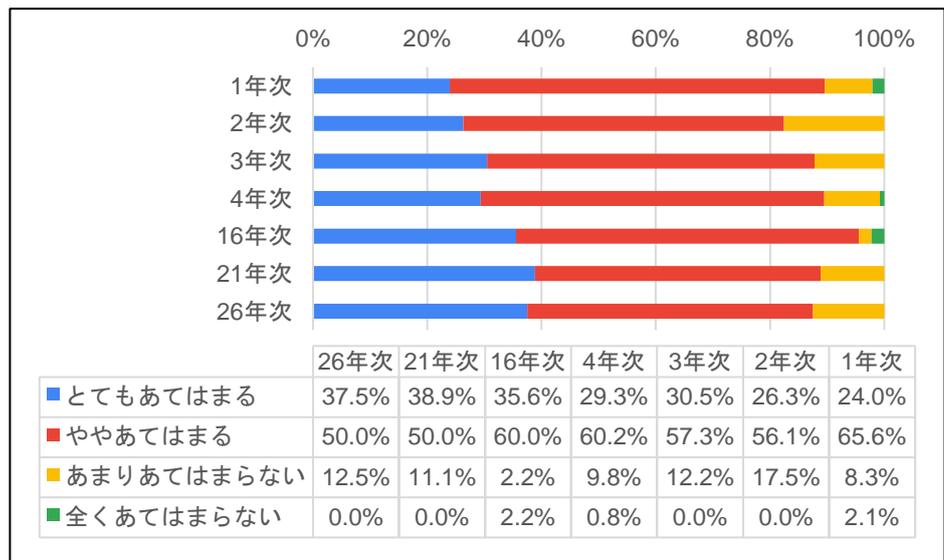


図 13 「周りの先生たちからありがとうと言われる」回答結果

【考察】

- 全ての年次で、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」が8割を超えており、職場内での認め合う雰囲気は自己有用感を育てていると思われる。

- その一方で、「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」も1割～2割弱見られていることから、互いを認め合う雰囲気醸成や教員一人一人を孤立させない環境の確立を一層図りたいところである。

Q10 周りの先生たちとよく話をするほうだ。〈自己有用感・存在感〉

【概要】

○全ての年次で、「とてもあてはまる」が4割弱～5割、「ややあてはまる」を加えると9割前後となっており、職場内での交流は概ね図られている状況がうかがえる。

【考察】

- 初任層では、小学校に比べて中学校で「とてもあてはまる」割合が高くなっているのは、教科担任制により同じ学級・生徒を複数の教員が指導していることや空き時間が設定されていることが考えられる。
- その一方で、「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」も1割前後見られていることから、職場における話しやすい雰囲気醸成や時間の確保、意図的な話し合いの場の設定を一層図りたいところである。

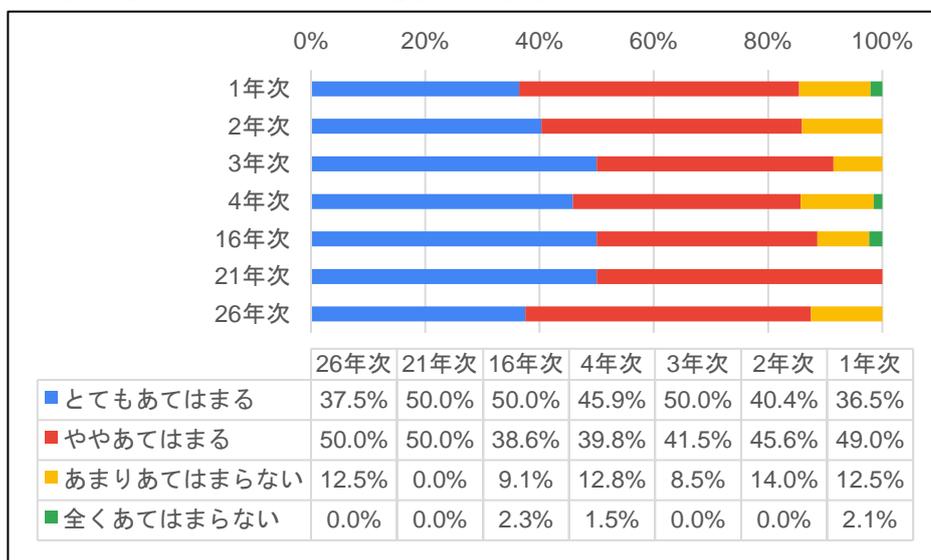


図14 「周りの先生たちとよく話をするほうだ」回答結果

Q11 学校の課題の解決に関わっていると思う。〈自己有用感・貢献〉

【概要】

○Q9と同様に、概ね年次進行に従って、「とてもそう思う」が増えているのは、経験の積み重ねにより、学年や学校等、周囲に貢献できるような業務の割合が増えていく状況が考えられる。

○1、2年次では、「全く思わない」「あまり思

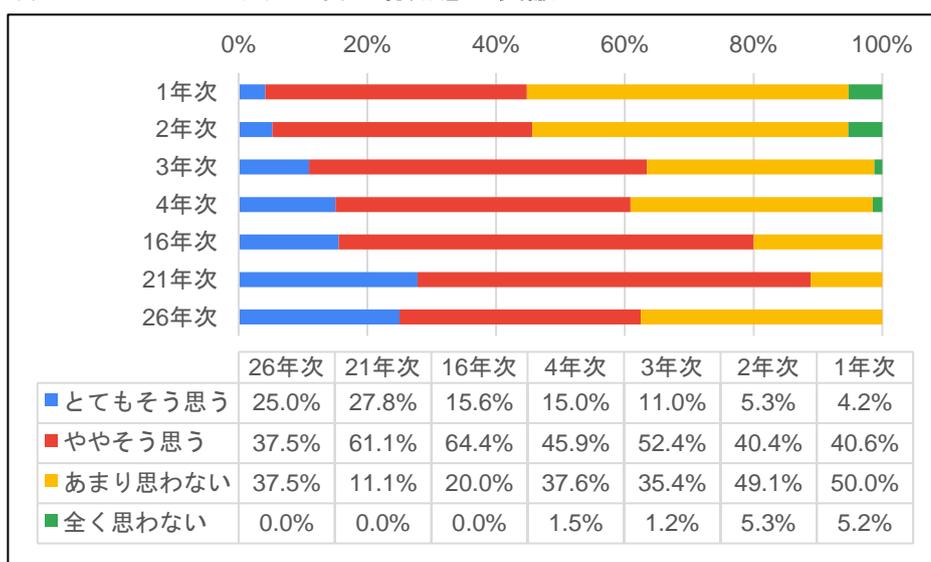


図15 「学校の課題の解決に関わっていると思う」回答結果

わない」で5割を超えているのは、自身の業務遂行だけで精一杯であるため、あるいは経験の少なさによる力不足を感じているためか、貢献度を実感できない様子が見られる。

【考察】

- 初任3年次は同一勤務校3年目であり、学校の状況がよく分かり、貢献度への認識が高まっていると思われる。
- 16、21年次では1～2割である「あまり思わない」が、26年次では4割弱見られる。年次的には課題解決への積極的な参画を期待したい存在であり、逆に考えればこの年代を目指して課題解決への参画意識を高めさせたり、経験を積み重ねさせたりすることが必要であるとも言える。

Q12 周りの先生たちを信頼している。〈自己有用感・関係性〉

【概要】

- 1、2年次では、「とてもあてはまる」が6割を超え、「ややあてはまる」を加えると95%前後が周囲に対して信頼を感じている。
- その一方で、3、4年次では、「とてもあてはまる」が4割に満たない結果となっている。経験を積み重ねる中で、周囲に目を向け、他の教員の振る舞いを見取る余裕が出てきていることがうかがえる。

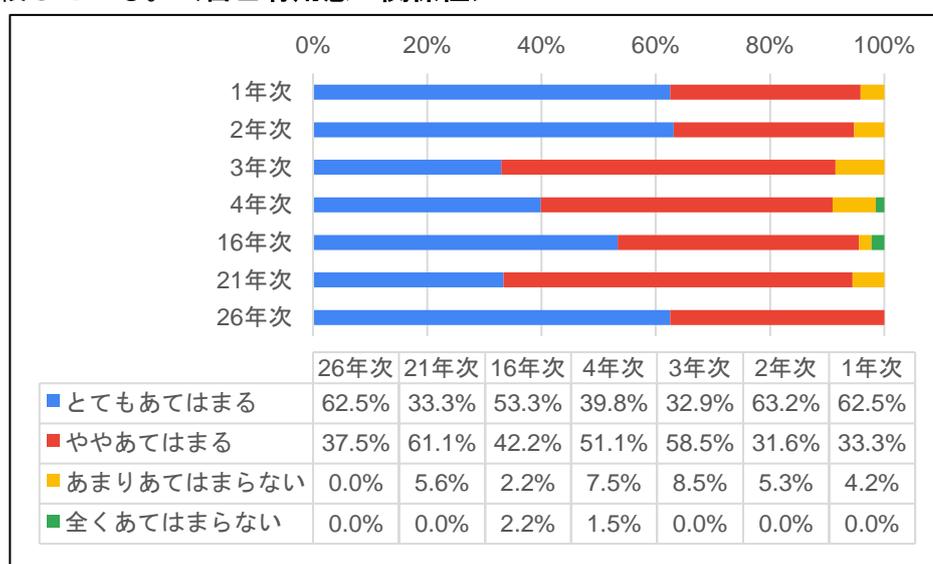


図16 「周りの先生たちを信頼している」回答結果

【考察】

- 1、2年次から3、4年次へと経験を積み重ねる中で、「教員としてのあるべき姿」の尺度はより明確になっていくと思われ、「とてもあてはまる」「全くあてはまらない」の割合が増えているが、周囲との折り合いをつけながら職務を遂行し、協働して学校運営に当たっていく姿勢を求めたい。

【生活】

○教員生活を支える基盤としての、「家族・家庭」の存在や「休日・休暇・長期休業」「趣味」による余暇の充実とリフレッシュ、安定した「収入」、「給食」の楽しみが見られる。

【特にない】

○少数ではあるが、初任層には「特にない」「まだ見つかっていない」「いつの間にか時間が過ぎている」という日々の業務に追われ、教員生活の意義を見いだせていない姿も浮かび上がっている。

○初任層の中学校教員からは、「部活動に時間的にも精神的にも負荷がかかる」「持続可能な働き方を模索しているが、変えるのはなかなか難しい」という苦しい声も寄せられている。一方、「文科省が提示する働き方改革や部活の地域移行など、実際地方に落ちることはないかもしれないが、時代が変わってきたことを感じられるニュースを見ると少し未来が明るくなる」という声も寄せられている。

○全ての年代で明るく前向きな教員生活を送ることができるよう、制度や環境が整い、実現されることを期待したい。

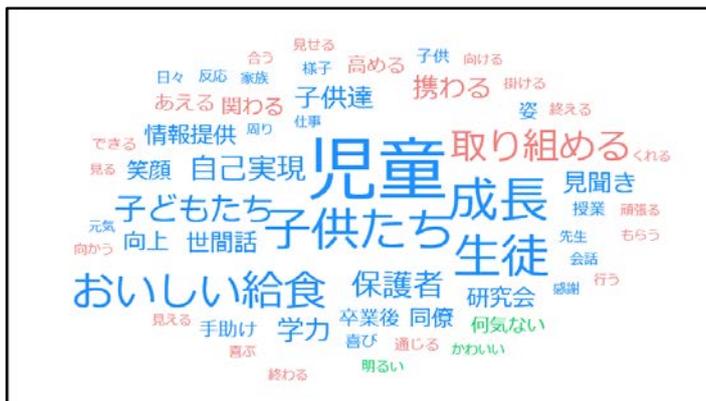


図 21 16 年次回答ワードクラウド

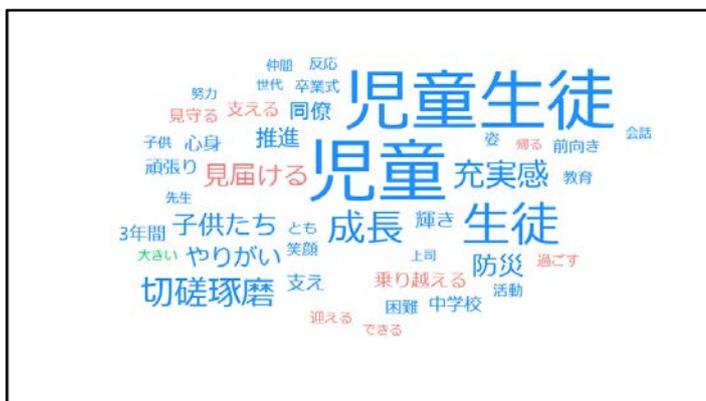


図 22 21 年次回答ワードクラウド



図 23 26 年次回答ワードクラウド

説」など、授業実践に直結する支援も求めている。

【その他の研修】

○初任層が求めるその他の「研修」内容では、児童生徒理解、学級における配慮が必要な子供への対応や個別の支援の方法などの特別支援教育、ICT活用や外国語指導、保護者対応や電話対応など、日々直面している課題に対応するための方法を身に付けたいと考えている様子が見られる。

○16年次でも、ICT活用が多く見られるものの、「学校外の視点を学べる研修」「変化に対応する能力を養う研修」「現代的課題を更新できる免許更新の代替となる研修」という学び続ける意識の高さをうかがわせる記述も見られる。

【研修の形式】

○研修の形式としては、事例研究や課題解決のためのグループ活動、教科などの専門的な情報交換ができる場、同期・同年代で悩みや課題、解決策を共有・共感できる場の設定を求める声も見られ、自身の現状把握や課題解決を図ろうとする意識がうかがえる。

【研修への意識】

○「研修」実施については、「初任者研修が役に立っている」「今現在、充実した研修や事業がなされている」という声がある一方で、「不必要な研修は廃止した方が良い」「研修はあまりない方が良く、その分子供と向き合いたい」「レポートの負担は避けたいが、授業を観る機会はほしい」「定期的に情報が得られる支援や制度がほしい」という声もあり、適切な研修の在り方（内容、時間）については、常に見直しを図る必要があるであろう。

【教員の業務】

○教員の業務に関して、初任層では初めて経験することが多いことに加え、内容も多岐にわたっていることから、「仕事の優先順位の付け方」や「一年間の仕事のルーティーン」「効率の良い働き方」を知りたいという声が見られる。

○業務内容や量、時間といった働き方改革やワーク・ライフ・バランスに関する要望として、「仕

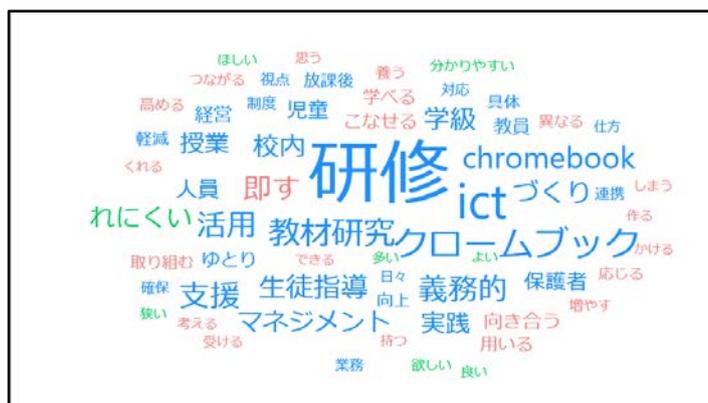


図 28 16年次回答ワードクラウド

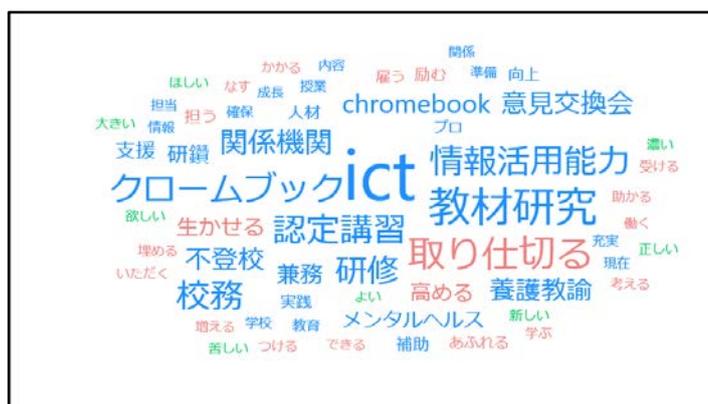


図 29 21年次回答ワードクラウド



図 30 26年次回答ワードクラウド

事量の軽減」「授業、生徒指導、学級経営に集中できる環境」「研修を受けるための時間的余裕や精神的余裕が生まれるような支援」「放課後の時間にゆとりがほしい」などが見られ、勤務時間の内外にかかわらず業務に追われ、子供と向き合う時間や教材研究の時間、OJTに掛ける時間が十分に確保できない状況がうかがえる。「可能な研修は、時間や場所に制約されにくいオンライン・オンデマンドに移行する」ことによる環境改善を望む声も見られる。

○1年次で見られる「断りやすい」は、多忙な中であっても「研修であれば授業や業務から離れても、同僚にお願いしやすい」という「学びへの意欲」と「周囲への遠慮」との間で揺れ動く心理が読み取れる。

○切実な声としては、「支援や研修よりも休暇」「昼寝時間」「仕事量に見合った給与」「勤務時間に見合った残業手当」がほしいという記述も見られている。

【研修制度】

○制度的な支援としては、「有給により大学院等で専門領域を学べるような制度」や「外部の資格を取得する際の費用の補填や機会の提供」など、「積極的に専門性の向上を目指している教員に対する待遇面の見直し」「認定講習を受ける際に経験年数による免除制度」を検討してほしいという声も見られる。

【組織・人的支援】

○組織の体制や人的な支援として、「教職員の適切な配置・増員」や「研修や教材研究、学級経営に専念できる補欠体制」「30人以下学級」「副担任制」の実現、「事務仕事」や「産休・育休明け教員」への支援、「ICT支援員」「特別支援教育支援員」「部活動支援員」の導入、「学校医や地域の保健機関との連携」や「外部人材とのつながりをつくる機会」の確保など、様々な視点からの記述が見られる。

【行政による支援】

○行政に対する希望として、「すぐに質問や相談ができる場所の整備」というメンタルヘルスに関する支援や「行政の中で連携してデータを収集する仕組みを作ってほしい」という調査・報告に関する業務の軽減についての記述が見られている。

4. まとめ

調査結果から、特に初任層の育成に関して、学校経営や自治体全体の研修において求めたい点は以下のとおりである。

【状況認識・成長への見通し】<把握可能・処理可能><獲得価値>

○研修受講者自身に成長や困難を乗り越えられそうな実感を持たせるために、研修や実践による学びの成果について、具体的な子供の変容に基づいてフィードバックを行う。

→例) 授業後のコメント「本時の授業では、子供の多様な考えを引き出すことができていたが、授業で何を学ばせようとしていたのか、まとめ方が不十分であった」 など

【自己有用感・参画意識】<利用価値><有意味><自己有用感・貢献>

○研修受講者が研修や実践の成果を生かすことにより、喜びや満足を実感し、意欲を高めていけるように、学校課題の解決に参画できる活動場面や話し合いの時間を設定する。

→例) 校内研修の内容について、「研究部」の一員として話し合いに参加させる。 など

【校内研修体制・時間の確保】<獲得価値><有意味>

○研修受講者一人一人の学びと成長を促すために、日常的に互いの授業を参観できるような体制の構築や時間の確保に努めるなど、学校全体で協働してOJTに取り組む。

→例) 小学校においては、学級担任は空き時間がなく授業が続く場合が多いことから、研修受講者の授業空き時間を定期的に設定し、ベテラン層の授業や学級経営の様子を参観できるようにする。 など

【学校組織・学校風土】<自己有用感・貢献><自己有用感・関係性>

○「チーム学校」の確立による役割の明確化と協働によって、教員の負担軽減と求められる教育活動の実現を図る。

→例) 担当者任せではなく、「教務部」や「研究部」等のチームによって、課題や不要業務の洗い出し等を行う。 など

【研修体系構築・周知】<獲得価値>

○研修センター等の校外での研修と校内での研修の関連性が十分に図れるように、研修体系の構築と研修内容の周知に努める。

→例) 研修受講者と研修担当者との話し合いの時間を確保し、研修計画の立案をする。
中学校においては、教科によって授業担当者が一名である場合があることから、研修受講者が他校の当該教科の授業を参観できるような体制をつくる。 など

引用・参考文献

遠藤伸太郎他 (2013) 「13 項目 7 件法版 Sense of Coherence scale (SOC-13) の信頼性と 1 因子モデルの妥当性についての検討: 大学生を対象としたデータから」『立教大学コミュニティ福祉学部紀要』第 15 号, 25-38

戸ヶ里泰典他 (2015) 「13 項目 7 件法 sense of coherence スケール日本語版の基準値の算出」『日本公衆衛生雑誌』62(5), 232-237

山崎喜比古監修/戸ヶ里泰典編集 (2017) 『健康生成力 SOC と人生・社会: 全国代表サンプル調査と分析』有信堂高文社

エドワード・デシ他/桜井茂男訳(1999) 『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ—』新曜社

栃木県総合教育センター (2013) 「高めよう! 自己有用感~栃木の子どもの現状と指導の在り方」

(https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_all.pdf)

Eccles, J. (2005) Subjective task value and the Eccles et al. Model of Achievement-related Choices (https://www.researchgate.net/publication/233895975_Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices)

(齋藤 亘弘)

【コラム1 日本の教師は自分に厳しい？】

TALIS 調査 2018 では、教員の指導力に関するメタ認知について尋ねている。TALIS に参加した国／地域全体と比べると、OECD 加盟国の教員は、自身の指導力について厳しい見方をしている。日本の教員たちは OECD 平均よりもさらにその指導力に厳しい。なお、小学校（プライマリー）教員についての回答において OECD 平均は示されていない。

回答について経験年数別のデータは公開されていないため推論になるが、自己の指導力を辛目にみる学校風土を反映しているとしたら、向上心がかきたてられるような風土であると想像されつつも、若手教員に対しては指導力向上のハードルを順次とび越えていけるような支援が必要であるとも思われる。第7章のまとめの通りである。

自己に厳しい認識の中で、「児童の成長と学習を把握・点検することについて」は、小学校教員回答者の9割以上が準備ができていると回答しており、注目に値する。回答者には若手教員も含まれており、小学校の若手教員たちは、この領域のワザの習得にいち早く取り組んでいるとも解釈できる。大学学部での学習において、その導入となる部分の経験や、それらの土台に関わる理論や変遷を提示することは、ワザ習得と向上の支援になるかもしれない。

(本図 愛実)

TALIS2018 「準備がよくできている」と「とてもよく準備ができている」の回答率

小学校*回答数15国/地域	一般的な指導法について		異なる能力の児童が混在する集団を教えることについて		ICTを用いて授業をすることについて		児童の問題行動と学級経営について		児童の成長と学習を把握・点検することについて	
	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)
上位から1	ベトナム	96.6	アラブ首長国連邦	87.2	アラブ首長国連邦	83.6	ベトナム	95.7	日本	96.3
2	アラブ首長国連邦	90.9	ベトナム	73.1	トルコ	71.5	アラブ首長国連邦	92.8	フランドル(ベルギー)	91.5
3	ブエノスアイレス	89.9	イングランド	67.5	ベトナム	71.5	トルコ	87.7	オーストラリア	85.9
4	トルコ	89.2	トルコ	63.3	韓国	61.2	台北	77.4	デンマーク	77.9
5	フランドル(ベルギー)	85.2	スウェーデン	62.6	台北	48.6	イングランド	65.4	アラブ首長国連邦	71.4
日本		37.5		26.8		27.6		41.6		

中学校*回答数48国/地域	一般的な指導法について		異なる能力の児童が混在する集団を教えることについて		ICTを用いて授業をすることについて		生徒の問題行動と学級経営について		生徒の成長と学習を把握・点検することについて	
	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)	国/地域名	回答率 (%)
上位から1	ベトナム	95.9	アラブ首長国連邦	87.8	アラブ首長国連邦	86.1	ベトナム	95.0	ベトナム	94.9
2	ロシア	91.0	ルーマニア	76.6	ベトナム	80.0	アラブ首長国連邦	92.0	アラブ首長国連邦	91.7
3	アラブ首長国連邦	90.8	ハンガリー	76.0	メキシコ	79.7	メキシコ	90.0	メキシコ	86.2
46	イタリア	41.4	フランス	25.3	アイスランド	25.5	アイスランド	27.8	フランス	25.8
47	日本	38.7	エストニア	24.4	フィンランド	21.5	フランス	22.3	ベルギー	24.8
48	フランス	36.5	チェコ	18.4	オーストリア	19.9	オーストリア	21.1	フランドル(ベルギー)	19.5
OECD平均		70.1		44.1		42.8		53.1		52.9
日本				26.0		28.0		39.0		36.4

出典：OECD(2019) TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners Results, Table I.4.20

【コラム2 教員の離職率】

OECD の Education at Glance (2021) で示されている 27 指標のうちの一つは、教員の離職率である。主な特徴として以下の三点があるとしている。水色は公立学校、オレンジは公立私学他全ての学校を意味する。

- ・初等と中等教育教員を合算した、2016 年の教員離職率は、イスラエルの 3.3% からノルウェーの 11.7% までと各国様々である。
- ・男性の離職率の方が女性より高い傾向にあった。
- ・最年長グループ（55 歳以上）が高く、次に若手グループ（34 歳以下）が高い。

Figure D7.1. Teacher attrition rates by type of institution (2016)

For combined level of education from pre-primary to upper secondary, based on indirect measure of teachers leaving the teaching profession, in headcounts

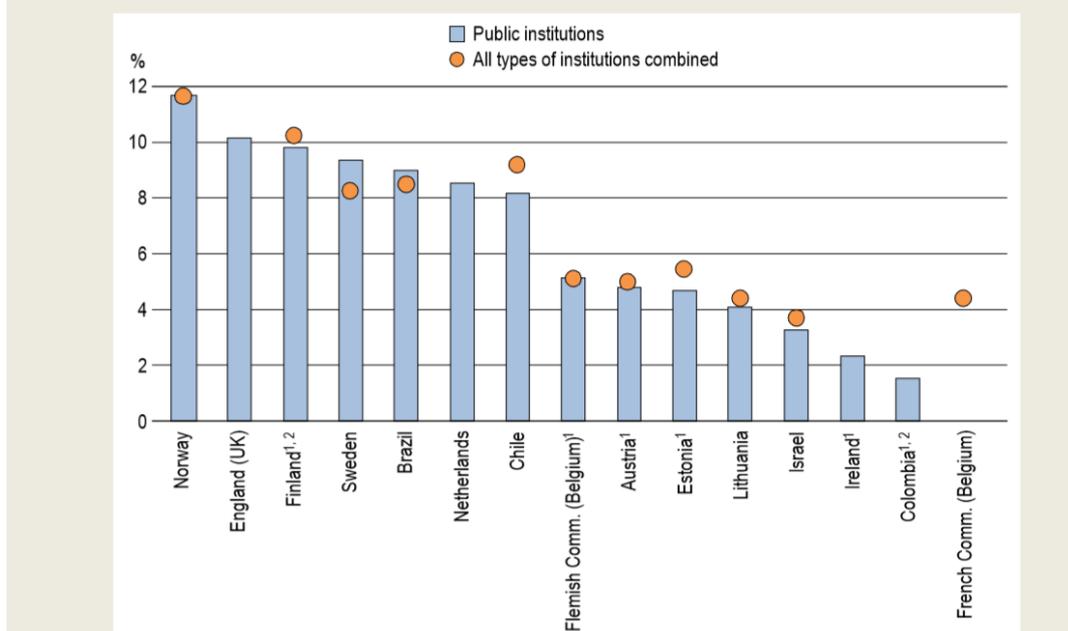


図 C8-2-1 OECD が示す 2016 教員離職率 (OECD (2021) Education at Glance, p424, Figure D7.1 を再掲)

なお、テクニカルレポートによれば、上図の各国の離職数が求められた参照年は厳格に同じ期間ではない。ブラジルとチリは 2016 年、コロンビアは 2018 年、その他は 2015 年～16 年（2015 学校年度）である。

では日本の教員離職率はどうか。毎年の全国データは公表されていないが、3 年ごとに文部科学省により学校教員統計調査が行われ、離職者数が公表されている。直近は令和元年(2019)年・令和 3 年公表である。小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・義務教育学校・中等教育学校・視覚・聴覚・知・肢・病別に年度中の離職者数が示されており（私立国公立を全て含む）、30 年度中の離職者数の合計は 42,077 人であった（e-stat, 学校教員統計調査/令和元年度/総括表）。5 月 1 日付けの実数を報告することになっている学校基本調査をみると、令和元年の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・義務教育学校・中等教育学校の教員合計は 911,625 人であった。この総数に対する離職者の比率は、4.6%となる。（本図 愛実）

第八章 初期準備段階としての教育学部学生意識調査から

1. OECDによる初期教員への着目

OECDによるTALIS2018の大きな特徴の一つに、初期教員教育(Initial Teacher Education, ITE)への注視がある。OECDでは、初期教員準備(Initial Teacher Preparation, ITP)とも称してきた。「初期」には、大学学部における教員養成と初任期が含まれる。諸外国においては、学部の学びと並行してかなり長期に渡る教育実習が行われる仕組みを採ることがある。採用は学校の裁量による場合もあり、学生としての実習というよりは採用候補者としての勤務という形にもなりうる。そうした場合、日本でいう教員養成と初任期が「初期」に該当する。

巻末資料2で示しているように、TALIS2018では、初期教員の成長のための支援が掲げられている。

【観点1 全ての生徒のための質の高い指導法】

ゴール4 教員と管理職が、多様な子どもたちの必要に対応できる能力をもつ

政策指針6：初期段階と継続的な教員研修のカリキュラムが多様な設定となるように指導法の在り方を連動させる

【観点2 教員と管理職が教職生活を通して専門職として成長できるように支援する】

ゴール7 質の高い初期教員研修を提供する

政策指針14：質の高い指導力を担保しつつ、専門職となるための代替ルートが複数ある

ゴール8 初任者に条件が整った労働環境ときめ細やかな支援を行う

政策指針15：新任教員の学校配置について吟味する

政策指針16：効果的で文脈に基づいた初任者研修ならびにメンタリング活動をデザインする

政策指針17：初任者研修とメンタリングの開発・促進について管理職が主体的に行うようにする

ゴール9 初期教員教育と継続的な職能成長を連動させる

政策指針18：初期教員教育と職能開発研修の内容の連動性を高める

とりわけ、「政策指針6」や「政策指針18」では、教員養成段階と初任者のための支援や教育がキャリアステージの発展を見据えたものであるべきことを示唆している。初期における好スタートが、その後の教職キャリア発達を促していくとの報告もされている(OECD 2021)。若手教員の失望や早期離職を避けたのは我が国においても同様である。若手教員の安心・安全を考えた時、学部教育においてどのようなことができるのだろうか。

2. 調査のデザイン

ワットとリチャードソンは教職というキャリア選択について、FIT-Choice Scale を開発している (2006, 2007)。ワットらは、エックルスらによって発展した「期待—価値理論」に基づき、教職キャリア選択の動機づけ要因を概念化した。調査は二段階で行われ、第一段階の調査ではオーストラリアにおける三大学の学生に対する質問紙調査の結果から因子分析が行われている。第二段階では、教職の学位プログラム修了間際の学生に、第一段階で得られた因子である「関わりの深さ」と「キャリアの進展」について質問紙調査が行われた。第二段階の質問とは「関わりの深さ：どれくらい教員として努力していきますか」、「関わりの深さ：教職にずっと就いていると思いますか」、「キャリアの進展：指導力向上のために学び続けますか」、「キャリアの進展：学校でリーダーシップをとりたいですか」であった。

すなわち、教職キャリア選択の有効要因として、「専門職として学び続ける」、「教職の継続意志」、「キャリアの進展」が示されていると言える。これらを踏まえ、2021年11月から12月にかけて、教員養成課程をもつ三大学の学部学生を対象に質問紙調査を行った。質問の構成は下記のとおりである。

(1) 質問内容

- 質問 1 教員採用試験を受けましたか。あるいは、今後受ける予定ですか
- 質問 2 教師としての力を発揮するために、どのような努力をしていますか
- 質問 3 ずっと教職に就いていると思いますか (4段階)
- 質問 4 その理由は?
- 質問 5 指導力向上のために学び続けると思いますか (4段階)
- 質問 6 想定される学びの例を一つあげてください
- 質問 7 学校でリーダーシップをとる立場になりたいですか (4段階)
- 質問 8 その理由は?
- 質問 9 教職に就くにあたって学部での学びは充実していましたか (4段階)
- 質問 10 その理由は?
- 質問 11 あなたはどのような教師になりたいと考えていますか
目指す教師像について、お書きください

(2) 回答者数等

① 回答者数 (名)

A 大学	合計 152	教職に就職予定・希望者 114
B 大学	合計 75	教職に就職予定・希望者 59
C 大学	合計 102	教職に就職予定・希望者 84
三大学	合計 329	<u>教職に就職予定・希望者 257</u>

② 回答者の属性 (名)

A 大学	1~3年 128	4年 24
B 大学	4年 75	
C 大学	1~3年 78	4年 24

(3) 質問3・質問5・質問7・質問9の記述（255件の回答を分析）

以下の項目では、教職に就職予定・希望者257名の回答のうち、欠損値がない255件について分析した。

【記述統計】

記述統計

		統計量	標準誤差	
item1Q3	平均値	2.83	.054	
	平均値の 95% 信頼区間	下限	2.72	
		上限	2.94	
	5%トリム平均	2.87		
	中央値	3.00		
	分散	.747		
	標準偏差	.864		
	最小値	1		
	最大値	4		
	範囲	3		
	4分位範囲	1		
	歪度	-.404	.153	
	尖度	-.435	.304	
	item2Q5	平均値	3.51	.042
平均値の 95% 信頼区間		下限	3.43	
		上限	3.59	
5%トリム平均		3.59		
中央値		4.00		
分散		.448		
標準偏差		.669		
最小値		1		
最大値		4		
範囲		3		
4分位範囲		1		
歪度		-1.427	.153	
尖度		2.295	.304	
item3Q7		平均値	2.41	.053
	平均値の 95% 信頼区間	下限	2.30	
		上限	2.51	

	5%トリム平均		2.40	
	中央値		2.00	
	分散		.707	
	標準偏差		.841	
	最小値		1	
	最大値		4	
	範囲		3	
	4分位範囲		1	
	歪度		.193	.153
	尖度		-.516	.304
item4Q9	平均値		3.03	.043
	平均値の 95% 信頼区間	下限	2.94	
		上限	3.11	
	5%トリム平均		3.05	
	中央値		3.00	
	分散		.468	
	標準偏差		.684	
	最小値		1	
	最大値		4	
	範囲		3	
	4分位範囲		0	
	歪度		-.332	.153
	尖度		.085	.304

図 8-1 質問 3・5・7・9 記述統計

【質問3 教職にずっと就いているか (item1)】

・4段階 (4 とてもそう思う～1 全くそう思わない) のうち、平均 2.83

item1Q3

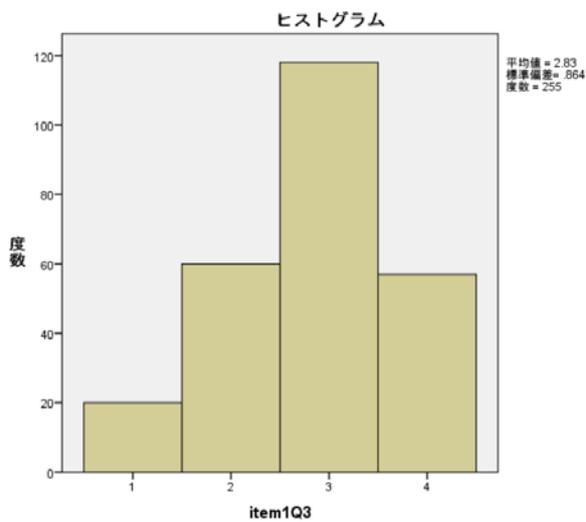


図 8-2 質問3 回答ヒストグラム

【質問5 学び続けるか (item2)】

・4段階 (4 とてもそう思う～1 全くそう思わない) のうち、平均 3.51

item2Q5

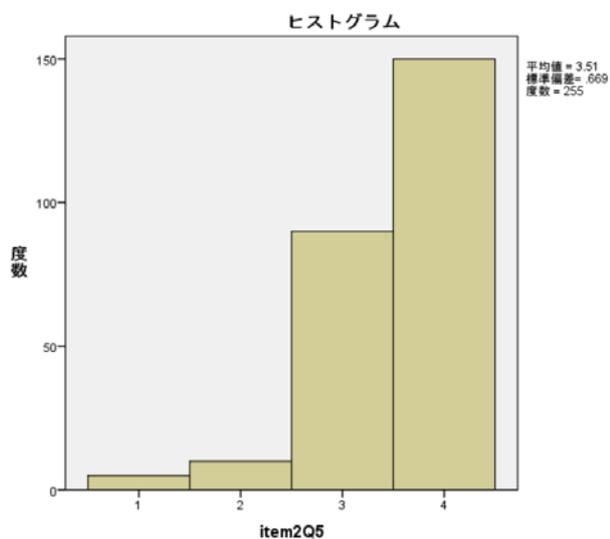


図 8-3 質問5 回答ヒストグラム

【質問7 リーダーシップをとる立場への希望 (item3)】

・4段階 (4 とてもそう思う～1 全くそう思わない) のうち、平均 2.41

item3Q7

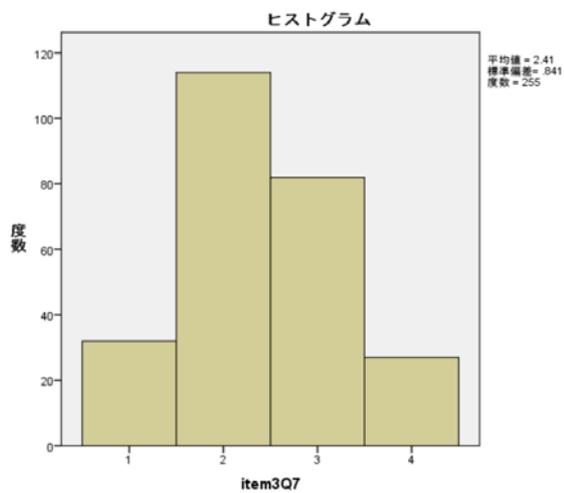


図 8-4 質問7 回答ヒストグラム

【質問9 学部での学びは充実していたか (item4)】

・4段階 (4 とてもそう思う～1 全くそう思わない) のうち、平均 3.03

item4Q9

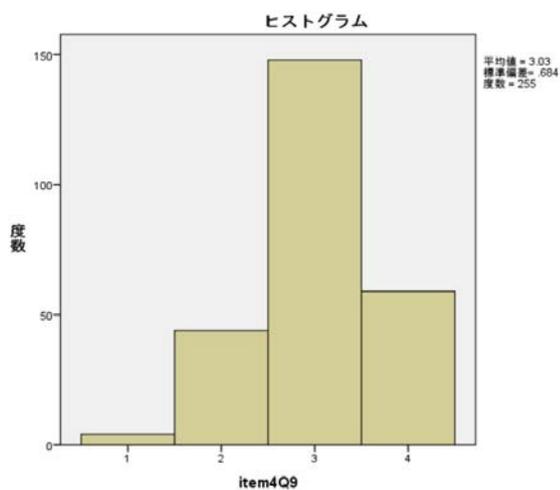


図 8-5 質問9 回答ヒストグラム

3. 分析

(1) 回答間の関係

質問 3・5・7・9 の回答間関係をみるために探索的因子分析を行った。item1 の固有値が 1.0 を超えていた。

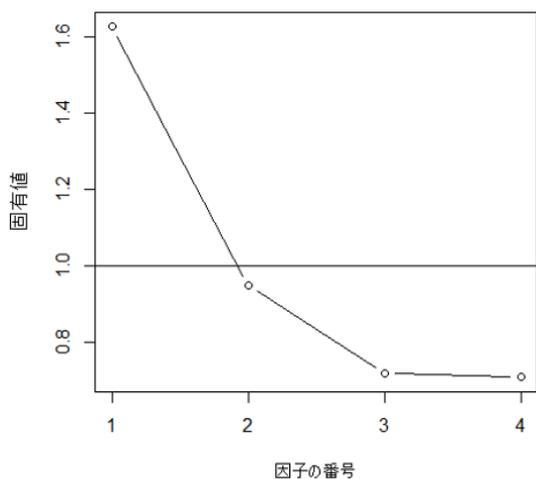


図 8-6 因子の固有値

item1 を構成概念とし、item2, item3, item4 を観測係数とする共分散構造について、図 8-7 のような結果が得られた。「教職にずっと就いている」という教職継続への見通しや強い意欲は、「学び続ける」という姿勢、「リーダーシップをとる教員」というキャリア向上への希望、「学部での学びが充実していた」との認識と関連している。

注目すべきは、「リーダーシップをとる教員」というキャリア向上への希望についてである。とくに、「学び続ける」という姿勢との相関 (0.27) があり、それらを背景とする「学び続ける」が「教職にずっと就いている」と関わる (0.21)。なお、R のスクリプトは章末に掲載している。

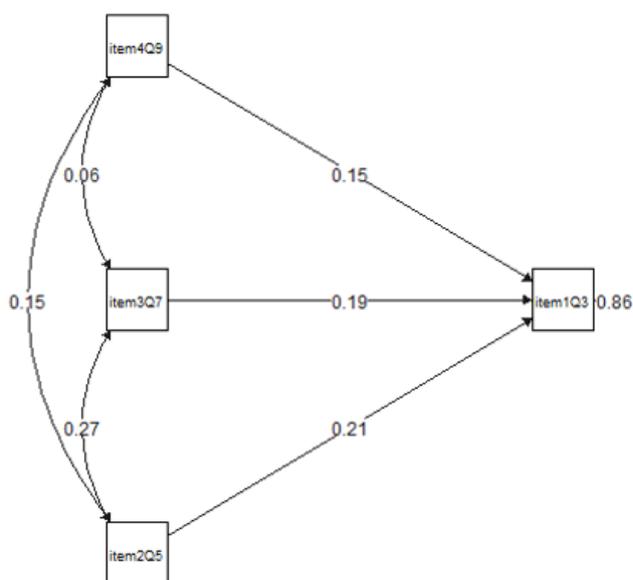


図 8-7 因子間の関係

専門教科の知識

て、どう教えるか考える。学習経験はどんなことをしたいのか考える。各教科の知識を身につける。◇教育についての知識をもつ。雑誌「教育」を読む。◇教科をもつように努力する。◇事前の教材研究。◇勉強。知識。◇◇◇	専門	的知識を身につける。◇教育についての知識をもつ。雑誌「教育」を読む。◇h5>
◇教師として常に学び続ける姿勢を持ち続ける。そのために、最新の情報を取り入れながら続ける姿勢を持ち続ける。そのために、最新の情報を取り入れながら専門性を高め、他教員やの	専門	の知識習得と対人コミュニケーション。◇相手の様子を観察し読み取るということを練習する。◇必要な
のよやく分らないことが多いので、あえず授業に力を入れるようにしている。◇	専門	力をつける。◇専門の教科の勉強、教材研究。◇大学での活動に積極的に
なく幅広い教養をつけ、人として深みのある人間になりたいと努力している。◇	専門	の教科の勉強、教材研究。◇大学での活動に積極的に取り組むこと。◇専門分野
を伸ばす。幅広い知識を身につける。◇教育学部で学習している。◇	専門	分野や一般教養の勉強に励む。◇作業内容をうまく伝えられるように、模擬授業などを通して
ことができる努力をしていきたい。◇人と積極的に話す、人脈を作る、	専門	的知識をつけるために勉強をする。多くの人と関わり、視野を広げる。◇
、現職の先生方からコメントをもらう等。◇学部の講義に取り組む	専門	教科の知識を深めることも行っているが、幅広い知識と教養を深めるために読書に取り組んで
問題に対して自身の意見を持ち、ならば自分はどうあるべきか考えること、三つ目に教科の	専門	教科の知識を高める。◇実践から学ぶ、理論的な知識の獲得。◇一人一
関わることを意識しています。また、卒業研究では生徒指導に関わるテーマを扱っており	専門	的な知識を大学で付け、サークルやバイトなどで中高生と積極的に関わり、教える力だけで
◇先置教師の実践や文献や研修などで常に学び続けていきたい。◇数学の	専門	的知識をつけていくこと。◇子どもへの理解を深める。◇実習に行き、授業観察や児童
また、◇理科に関わらず広く読書などして、自己研鑽に励む。◇特	専門	性高め、他教員や専門機関と意見を交流し自身の考えを広げる。◇任意
	専門	機関と意見を交流し自身の考えを広げる。◇任意の実習やアルバイトで、積極的
	専門	分野の知識とコミュニケーション能力の向上。◇人との出会いを大切にしようとしている
	専門	とする英語の力を伸ばす。幅広い知識を身につける。◇教育学部で学習して
	専門	教科の勉強。◇まず現教師の様子を見て学ぶようにしている。◇大きな
	専門	分野の知識を蓄えている、◇分かりやすい授業が展開出来るようになるために、今
	専門	科目を中心とした教材研究に取り組んでいる。また、理解を深める。◇多様な考え方や
	専門	家として教科に関連する知識と授業の技術を読書、公開講座、会話、さまざまな方向から吸収
	専門	職の方からお話を聞く機会があるので、そのような方々が困難を抱えた子どもを支援
	専門	力を磨くための学習をし、「わからない」で終わらない努力をしていきたい。<h5>
	専門	科目を中心とした教材研究に取り組んでいる。また、博物館や歴史館にも、可能な限り
	専門	性を高めるために数学の学習を欠かさず行うとともに、生徒の成長を支えるための手立てを考え
	専門	の教科については日頃から勉強し、知識を深めるようにする。◇生徒の社会的

学び続ける

教育にアンテナを向けて、目つ興味しながら取り組むこと。◇◇◇常に	学ぶ	姿勢を持ち、インプットを、アウトプットできる環境を自ら作り出す。◇子どもと関わる機会を増やす。<h5>
に残すこと。◇塾で子供たちと目ごろから関わることで、接し方など様々なことを	学ん	でいる。◇授業をしっかり聞く。◇教科ごとの知識を得て、どう教える
◇◇◇◇◇授業や課題、実習に真剣に取り組む	学び	続ける。◇勉強。◇◇◇◇◇教員の勉強。◇<h5>---cell---
◇過去問を解く。◇勉強する。◇本を読んでいる	学び	続ける努力。◇教材研究。◇実習に積極的に参加する。◇ボランティアに参加したり
を見る。そして、良さを盗む。◇専門教科の知識を高める。◇実践から	学ぶ	、理論的な知識の獲得。◇一人一人の子どもと向き合う。◇自分らしくやる
、自分ならどのようにそれを実践するかを考えるようにしている。◇自分も	学び	続けること。◇学びを継続していきたい。◇勉強。◇授業だけでなく
的な授業を行う。◇教師についてや教師に関することについて今も教師になってからも	学び	続けるということ。◇実習などの実践を大切にしたい。◇専門的な
---cell---</h5>勉強。◇授業実践を読んだり先置の授業を見せていただいたりして、常に	学び	続ける。◇教養を身につける。◇現場を想像してどんなことをしたい
ていくこと。◇子どもへの理解を深める。◇実習に行き、授業観察や児童の関わり方について	学ん	でいる。◇子どもに寄り添う。◇まずは児童理解に努める。そのためにその児童がどの
のか、どのような性格か、など、ノートに記録していく。◇教師として常に	学び	続ける姿勢を持ち続ける。そのために、最新の情報を取り入れながら専門性を高め、他教員や
さまざまな経験をする。◇実習や研究会に積極的に参加している。◇	学び	続け、子どもの話を丁寧に聞く努力。◇授業力や生徒を見る力、それに対応
できる力を向上させる。◇全てが師であるということを念頭に置き、常に	学び	続ける姿勢を大切にしたい。◇教材研究を欠かさない。◇何もしてない
読書をして知識を身に蓄けている。◇これから大学で行われる授業や実習で	学ん	だことを忘れず、子どもたちだけでなく教師自身も成長しているような努力。◇
で学習している。◇専門教科の勉強。◇まず現教師の様子を見て	学ぶ	ようにしている。◇大きな視野を持つために社会を幅広く体験し、学校教育だけに
導入を意識して授業を行った。◇教育に関すること以外のことにも興味を持って	学ぶ	ようにしている。◇監講アルバイトをして経験を積む。◇大学で
ようにしている。◇監講アルバイトをして経験を積む。◇大学で	学ん	でいることを確実に自分の力にする。◇授業をよく聞いている。<h5>---cell---
機会を作りたいと考えている。◇大学の授業で理解を深めることを意識して	学ん	でいる。◇大学の授業でやったことは身に付けて、ボランティアなどに参加し
て自分も楽しく、生徒も楽しく学習できるように事前準備を大切にしたい。◇常に	学び	続ける。◇教科の知識（中・高理科）を再度学習している。<h5>
---cell---</h5>子どもと関わるアルバイトやボランティアに参加をし、どの様な関わり方が適切であるかを	学ぶ	◇本を読む・教員養成セミナーに参加する。◇模擬授業で前に立ち、現職の
</h5>◇学部の講義に取り組む。◇専門教科の力をつける。子どもたちの発達について	学び	、理解を深める。◇多様な考え方や見方ができるような教師になりたいため、大学生
ことを意識している。◇◇大学の授業などで必要な知識、技能を	学ん	たり、より良い教師とは何かを考え、その教師像に近づけるような言葉かけの仕方や
や、活動を通して吸収していく努力をしていくつもりである。◇◇	学び	続ける」という姿勢を大切にしたいと思っているので、自身の知見を広げることやめない
体へ赴いてそこで出会う人と関わり、自分の持っていない他者の考え方や価値観を	学ぶ	こと。二つ目に日本のみならず世界の動きや現代に生起している問題について、さまざまな
◇毎日自分の行動や言動を振り返り考える時間を設ける。本や勉強会など積極的に	学ぶ	姿勢を大切にしたい。◇子どもと関わる。◇経験。◇児童心理を理解する

【質問4 ずっと教職に就いていると思いますか？ その理由は？】

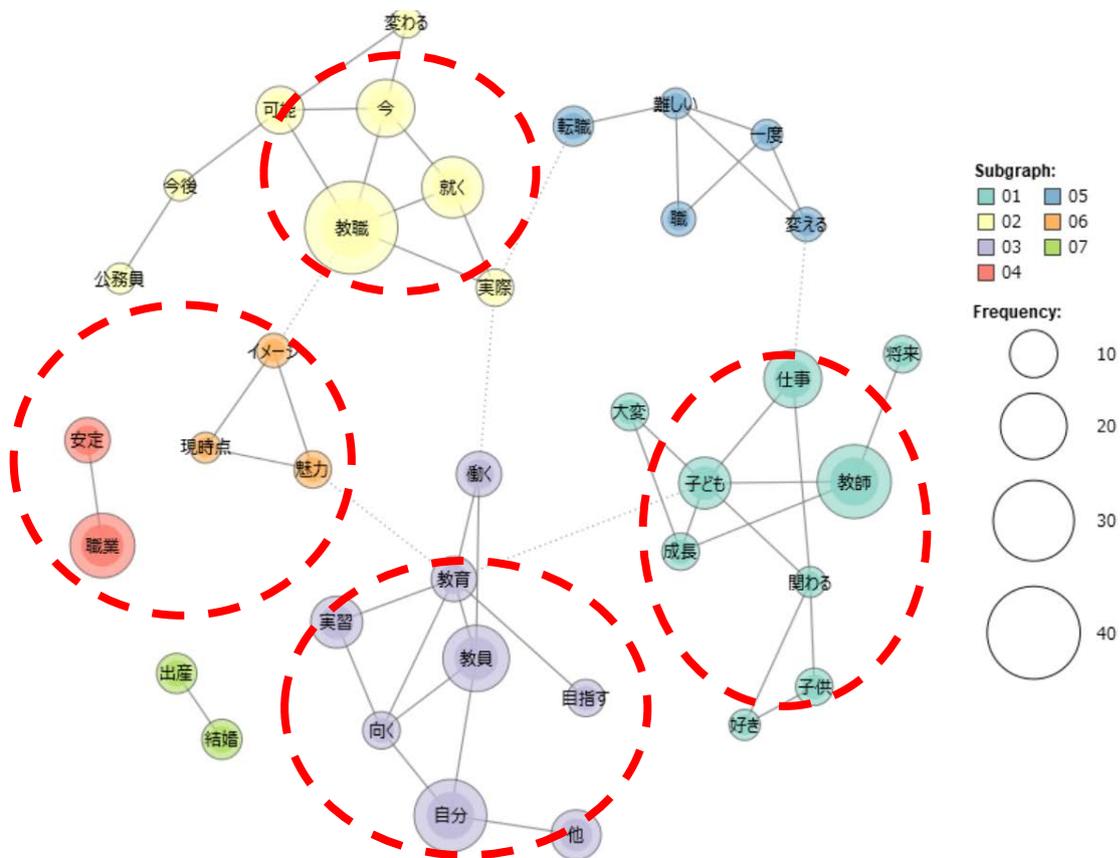


図8-9 Q4 共起ネットワーク頻出語上位50語

質問3で「ずっと就いている」ことに肯定的に答えた回答者のうち、質問4にその理由が書いてあるものを分析の対象とした。52件であった。この問いに対する頻出語は、「教師・就く」、「教師・仕事」、「自分・教員・目指す・向く」である。教師に就きたいと思ってきた、あこがれの職業であった、自分に合っているという捉えがある一方で、自分に合っていると今は思うがこの先においてはわからないという思いも見られた。

教職に就きたいと思ってきた

考えているから。◇ずっと教師になりたいと思ってきたから。◇ずっと
やりがいがあると思うから。◇教師以外には考えられないと思うから。◇
に魅力を感じているから。それ以外の職業があっていると思わないから。◇
、子どもや社会は移り変わるのできつとやめたくない、やめられないと思いた。◇
と思いた。◇教職以外に自分がついているイメージができないから◇
思っているから。◇自分のやりがいことだから◇自分の成長できる場が
思うから。◇小学生のころから将来教師になるイメージがついていた。現時点で
の現実との乖離が生じる可能性も否定できないため。◇いろいろな職業があるので必ずしも
ではないかと思うからです。しかもそれが自分の年齢に関係なく与えられるというのが
やめたくなくなるかもしれないから。◇教師以外の職業を考えていないから◇
職業を考えていないから◇教職がしんどすぎたら違う方法で生きていく◇
夢もあるので、歳をとった自分がその時に悩む可能性があるから。◇
ついでには考えるが、ずっとそうなのかと言われると分からないから。◇
とされること分らないから。◇教職に就きたいという思いがあるから。◇
あるから。◇教職に就くためにきつとをいろいろ乗り越えてきたから。◇
</h5>教職に就く気であるが、実際に働いた時にどうなるかわからないから◇
◇教職よりもしたいことができたらずちを優先したいと考えるから。◇
またやりがいがある労働環境があまりよくなるようなら仕事を変えたいと思う。◇
。◇教職以外の仕事に就いている姿が今のところは想像できません。「
ん。「教職はブラック」なんて聞いても「ま、いっか」で済ませてしまいます。もし
もし教職をやめたとしても子どもに関わる仕事には絶対就いていると思います。◇
いるかは分からないから。定年まで教師をやっている自信がない。◇現在はずつ
いける自信がない。◇現在はずつと教職についていた気持ち強いが、実際に

教職 を目指してきたから◇それしか考えていないから◇それ以外のキャリア
教職 に魅力を感じているから。それ以外の職業があっていると思わないから。◇
教職 を辞めるときは家庭を持ったときかだと思っただからです。教師としての成長にゴールは
教職 以外に自分がついているイメージができないから◇教職以外を考えていないから。
教職 以外を考えていないから。◇現時点では、とても魅力を感じており、意欲的
教職 にあると思うから。◇辞める気はないから。◇辞める理由が見つからないため
教職 に魅力を感じているから。◇小学生の頃からずつと教員になるのが夢だった
教職 にずつとついている必要はないと思っただから。◇お金がいいから◇きつと
教職 に就いてからはより感じる事ができるのではないかと思うからです。しかもそれが自分
教職 の大きな魅力だと思っています。とてもそう思うしなかったのは、自分が家庭を
教職 がしんどすぎたら違う方法で生きていく◇教職でキャリアを積み上げていく予定ではある
教職 でキャリアを積み上げていく予定ではあるが、歳をとってからやってみたい夢もある
教職 についているとは考えるが、ずつとそうなのかと言われると分からないから。<h5>---cell---
教職 に就きたいという思いがあるから。◇教職に就くためにきつとをいろいろ乗り越えてき
教職 に就くためにきつとをいろいろ乗り越えてきたから。◇教職に就く気であるが
教職 に就く気であるが、実際に働いた時にどうなるかわからないから◇教職より
教職 よりもしたいことができたらずちを優先したいと考えるから。◇教職以外にも
教職 以外にもやりがいが見つかつたら得ると思う。またやりがいがある労働環境があまりよく
教職 以外の仕事に就いている姿が今のところは想像できません。「教職はブラック」なんて
教職 は「ブラック」なんて聞いても「ま、いっか」で済ませてしまいます。もし教職をやめた
教職 をやめたとしても子どもに関わる仕事には絶対就いていると思います。◇教職以外
教職 以外の仕事をするイメージがつかないから◇苦しくなったら一旦休んで無理なく続けたい<h5>
教職 についていた気持ちが強いが、実際に教職についてみてや、今後の情勢などによっては
教職 についてみてや、今後の情勢などによっては転職する可能性もあると思う。◇現時点

教師になりたい

子どもたちやほかの先生と一緒に成長していきたいと考えているから。◇ずつと
その世界で生き残っている気がしないから。◇やりがいがあるから◇より良い
---cell---</h5>教育実習がたのしかったから◇教師という仕事にたのしみになりそうだから。◇
◇教師という仕事を通して、子どもたちの成長を支えていきたいと考えるから。◇
たいと考えるから。◇教師という職業にやりがい、可能性を感じている。◇
長い期間が必要だと思うから。また、ずつと目指してきた職業であるから。◇
。また、ずつと目指してきた職業であるから。◇教師になりたいから◇
教師になりたいから◇教師になりたいと大学にきたから。◇教師
。◇教師は大変な職だが、その分やりがいがあると思うから。◇
ないから。◇教職を辞めるときは家庭を持ったときかだと思っただからです。教師
、意欲的であるため◇誇りをもてる仕事だと思っただから◇子ども頃から
職業であるため、簡単に辞めることはないと思うから。◇小学生のころから将来
</h5>安定しているから◇一度つきた職を空にするのが難しいから。◇一度
から。◇一度教師になったらその後職業を変えにくい雰囲気を感じるから。◇一度
されているので、特別な事情がない限りは辞めないと思っただから。◇
てい必要があるので、ずつと続けていくことが重要であると考えたため。◇
まずなれるかもわからない、数年続けてやめたくなくなるかもしれないから。◇
出産などをきっかけに一度職から離れ、その後どうなるかは分からないから。定年まで
充分あると思うから◇今は教員以外の職業が考えられないため◇今は
られないため◇今は教師になることを目指して頑張っていくこととしているが
</h5>子どもの数が少なくなったりすることもあるが、将来のことを考え直したときに
ないのである程度のモチベーションは保てると思うが、100%という自信はないため。◇私は

教師 になりたいと思ってきたから◇
教師 になるために日々精進したいから◇一生続けられる仕事だと思っただから。◇
教師 という仕事にたのしみになりそうだから。◇教師という仕事を通して、子どもたちの成長を支えて
教師 という仕事を通して、子どもたちの成長を支えていきたいと考えるから。◇教師という職業に
教師 という職業にやりがい、可能性を感じている。◇教師として成長するには長い期間が
教師 として成長するには長い期間が必要だと思うから。また、ずつと目指してきた職業である
教師 になりたいから◇教師になりたいと大学にきたから。◇教師
教師 になりたいと大学にきたから。◇教師は大変な職だが、その
教師 は大変な職だが、その分やりがいがあると思うから。◇教師以外には考え
教師 以外には考えられないと思うから。◇教職に魅力を感じているから。それ以外
教師 としての成長にゴールはない、子どもや社会は移り変わるのできつとやめたくない、やめられない
教師 になりたいと考えてやっただから◇子供たちと関わることが好きだから。
教師 になるイメージがついていた、現時点で教職に魅力を感じているから。◇
教師 になったらその後職業を空にするのが難しいから。◇一度教師になれば安定した
教師 になれば安定した職業なので続けると思うが、他に興味があることもあるから<h5>
教師 はずつと学び続けていく必要があるため、ずつと続けていくことが重要であると考えたため
教師 を続けたいと思うが、まずなれるかもわからない、数年続けてやめたくなくなるかも
教師 以外の職業を考えていないから◇教職がしんどすぎたら違う方法で生きていく<h5>
教師 をやっといける自信がない。◇現在はずつと教職についていた気持ちが強いが
教師 になることを目指して頑張っていくこととしているが教師になって新たなことを始め
教師 になって新たなことを始めたいという気持ちが出てきたら変えることがあるかもしれないから
教師 を辞める選択肢も持っている。◇子どもを産んで、育児をしながら教員という
教師 になりたいという明確な動機をもって入学したから。今でも教師になりたいという気持ちは変わって

【質問6 指導力向上のために学び続けるといいますか？ 想定される学びの例とは？】

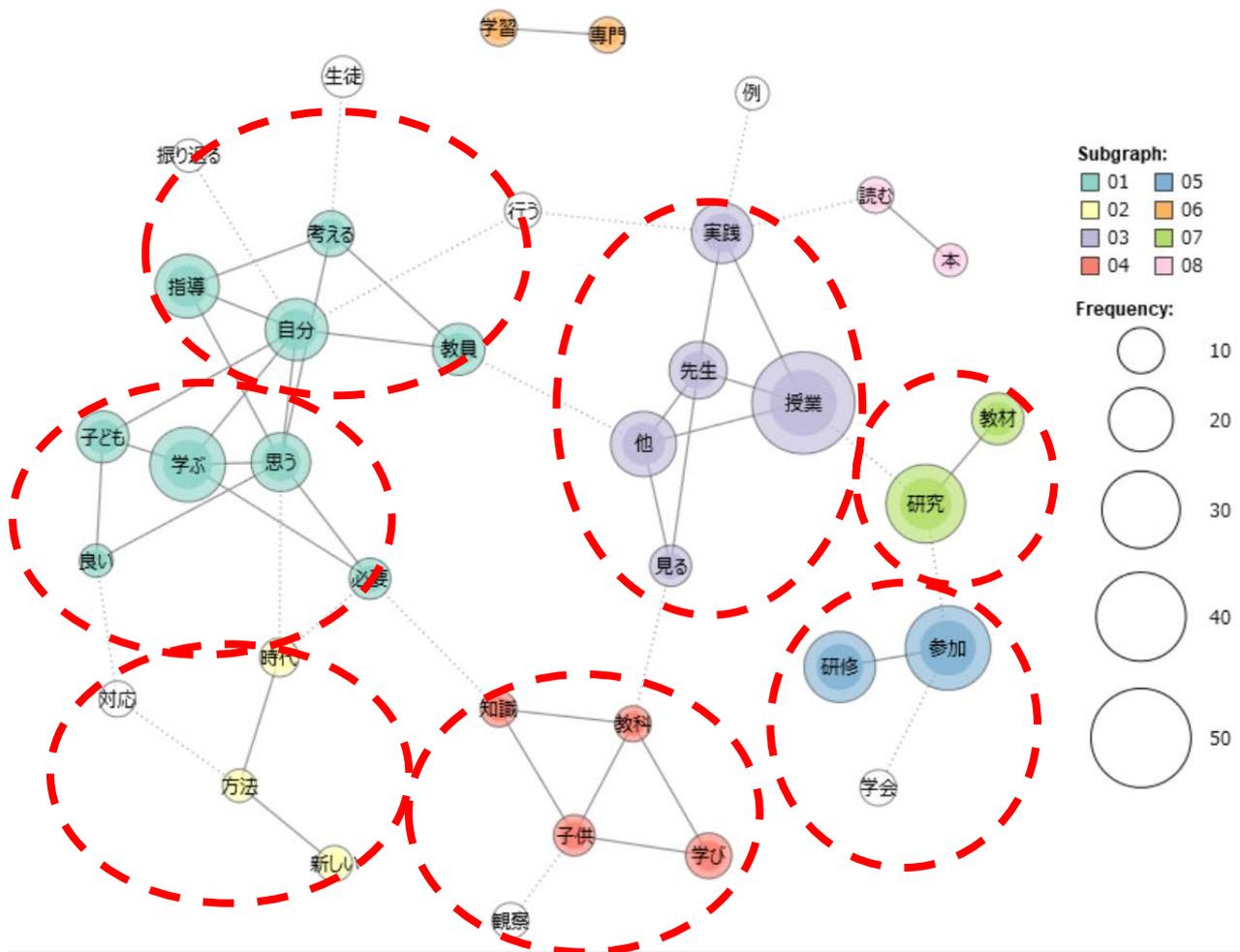


図8-10 Q6 共起ネットワーク頻出語上位50語

この質問の有効回答は133件であった。無回答の他、他の質問の流れと同様に捉えたためか、なぜ学ぶのかについての回答も目立った。学びの内容を挙げているものだけを共起ネットワークにあてはめた。「子どもから学ぶ」「他の先生の授業を見る」「自分の指導を考える・振り返る」「研修に参加する」「教材研究をする」「時代に即した新しい方法（に取り組む）」などが多く挙げられていた。

【質問8 学校でリーダーシップをとる立場になりたいですか？ その理由とは？】

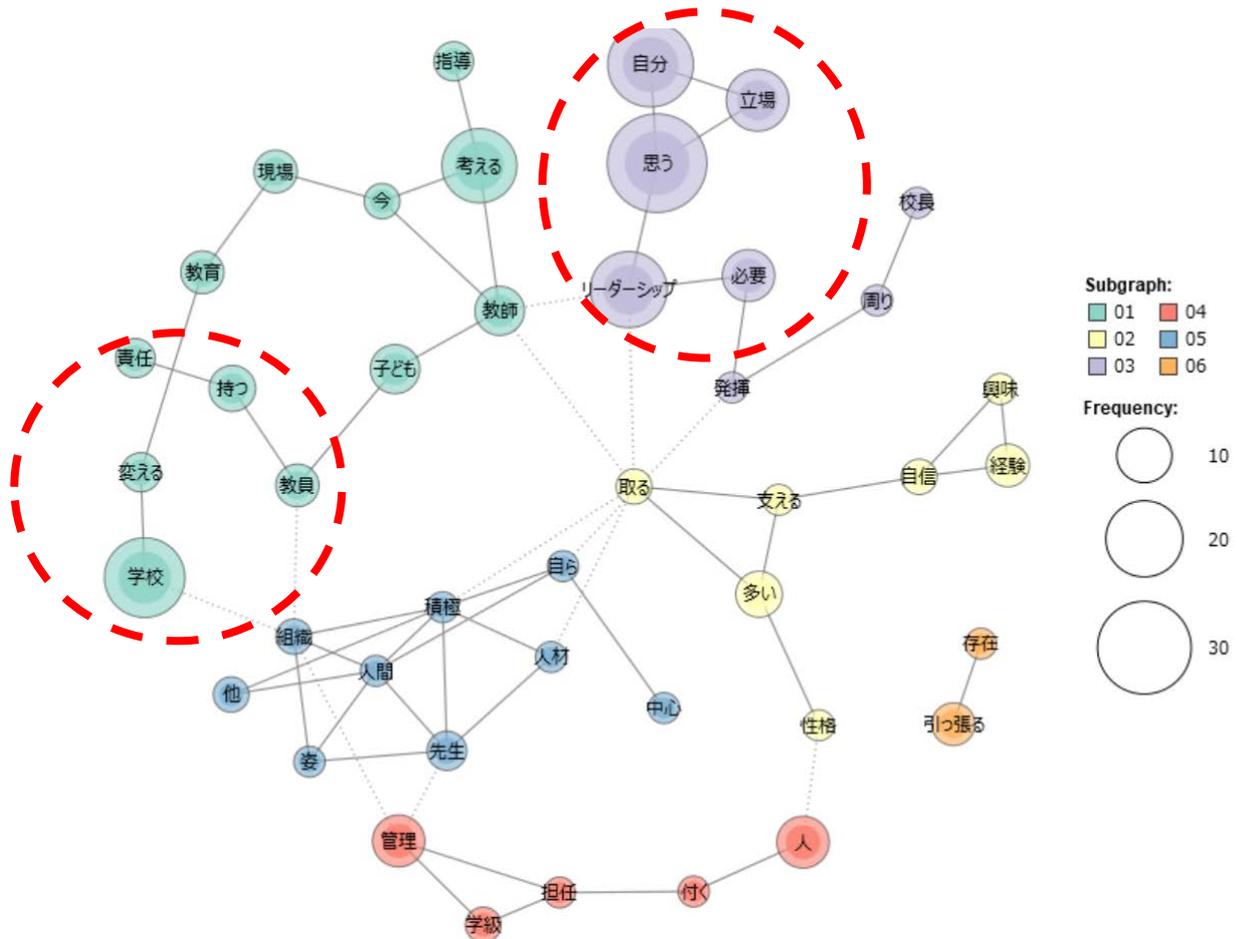


図8-11 Q8 共起ネットワーク頻出語上位50語

「リーダーシップをとる立場になりたい」と考え、その理由が付されている回答は97件であった。下記のように、リーダーシップという語が参画意識を示す文章とともに示されている。また、学校をよりよくしたい、変えたい、という記述も多かった。

リーダーシップ=参画意識

につながるから。◇他の人にただ付いて行くのは面白くないから。◇自分もそこに加わり、積極的に話し合いに立ち会いたいから。◇教師であるからには伸びないと思うし、例え指導要領が改訂されても現場を細かく見ている私たちが思われる。◇「自分はこう考える」という各々の意見交流を活発にしていきたいために、という各々の意見交流を活発にしていきたいために、リーダーシップをとりたいと考える。◇。◇みんなを引っ張る存在になりたい。◇教員として学級を持つときには少なくとも活動したい◇学校の一員としてチームで働きたいから。◇生徒をまとめるうえで、そのほうがあっていくように思うから。しかし、自分が自信を持っているものについては、だから。◇常に責任感を持っていた方が良いと思うから。◇思うことが見つかった時、自分から率先してやる方が良いと判断できた時には、◇リーダーシップをとることが好きだから。◇より学校が良くなるために必要なら指導法などは継続したりしてよりよいものにする権限が欲しいから。◇教師として。◇他の先生方と協力して教育をおこなっていくうえで、必要があればも自分の意見はある程度示していきたいという気持ちから。◇行事などの特定の業務に関しては、なりたいたは考えていないが、学級経営や指導力などの面で、力をつけてきたことを活かしたい。◇表立って行動することはあまりしてこなかったが、たい。◇自分の意見、そして周りの意見を反映するためには、自分自身がまずリーダーシップを発揮する必要があると思うから。◇教師として子どもたちを導いていくための

リーダーシップを取るといより、学校の先生方は素晴らしい人材の方が多いので、自分もそこに加わり、積極的に話し合いに立ち会いたいと思うから。◇私は、今のままの教育では生徒をとっていきたくないと考えているため。◇学校という子どもを育てる組織（公立・リーダーシップをとりたいと考える。◇リーダーシップをもつ意識が、現状をより良くしていくことにリーダーシップをもつ意識が、現状をより良くしていくことに繋がると思うから。◇キャリアアップをとりたいたは、場合によっては見守りたい。◇強くもいた考えを持っているわけではリーダーシップをとる経験はしてみたいと思っているが、管理職を目指すことについてはあまり興味がリーダーシップをとるようになっていく必要があるため2を鑑んだ。◇周囲を引っ張る存在

学校を変えたい

他の人にただ付いて行くのは面白くないから。◇リーダーシップを取るといより、学校を細かく見ている私たちがリーダーシップをとっていきたくないと考えているため。◇する人間が自らの意見を周囲に積極的に述べていくことは大切だと考える。そして、考える。そして、学校現場にはさまざまな価値観を持つ人間がいてほしいと考える。例えば「学校に来なさい」と言う、またはそのような雰囲気をもつ教員だけでなく、「学校に来なくていいよ」と言える、その態度をとる教員がいるだけでも救われる子どもはいる。◇て、他の教師や現場に関わる人々と意見の交流をさせることで互いの関係性やから。◇キャリアアップのためただ教員をしているだけというよりは、教員をしているだけというよりは、学校の組織を動かしてみたいから。◇組織を動かしてみたいから。◇学校がより良くなれば、教育の質が上がる。◇それが指導能力の一つだと考えているから◇やりがいがありそう◇学校や教育を変えたい。◇自らが中心となつてと多かつたから、自然と人前に行くことは慣れている。◇・学習支援員としている姿が印象的であり、そのような姿に憧れを抱いているから。◇また考えたい◇前に立つから◇まだ先が見えないため◇いずれは◇率先して物事を行いたいから◇生徒を率いて活動したい◇とる立場になりたいと思う。◇リーダーシップをとることが好きだから。◇より、子供達に直接かかわることのできない管理職には付きたいとは思わない。◇したい◇子ども達はもちろん、保護者や地域の方、同僚、誰にとってもより良いいる教員の働き方に関するにもアプローチしたいから。◇要らない慣例を無くすなどの良いと思う◇まだ働き始めてもいないため、想像があまりつかないから◇することはあまりしてこなかったが、リーダーシップをとって行動することが子供たちのよりよいが子供たちのよりよい学校生活の実現に結びつくことが多いと思うから。◇今の

学校の先生方は素晴らしい人材の方が多いので、自分もそこに加わり、積極的に話し合いに立ち会いたいと思うから。◇私は、今のままの教育では生徒をとっていきたくないと考えているため。◇学校という子どもを育てる組織（公立・私立にかかわらず）において、そこに所属する人間が自らの意見現場にはさまざまな価値観を持つ人間がいてほしいと考える。例えば「学校に来なさい」と言う、またはそのような雰囲気をもつ教員だけでなく、「学校に来なくていいよ」と言える、その態度をとる教員がいるだけでも救われる子どもはいる。◇としての方針確認は深まっていくと思われる。◇「自分はこう考える」という各々の意見交流をの組織を動かしてみたいから。◇学校がより良くなれば、教育の質が上がる。学校をよりよく変えたいため。◇教員をよりよく変えたいため。◇教員になるならば◇校長になりたいからや教育を変えたい。◇自らが中心となって学校教育をより良いものにして教育をより良いものにしていきたいから。◇自分の性格的に、人を動かすに入っている中で、管理職の先生方の対応などを目にする事があがる、の一人である感じがするから。◇年齢上がるにつれそうなるかもしれないから。◇を引っ張っていきける人材になりたいと考えている。しかし、人前で何かを発表することなどの一員としてチームで働きたいから。◇生徒をまとめるうえでリーダーシップが不可欠なため◇学校が良くなるために必要ならリーダーシップを発揮するし、他の人がふさわしいならそれに従いたいために、先頭に立ちたいとおもう。◇他の先生方とにすために尽力したいから。◇校長や教頭といった管理職に就くよりも、自分からどんアイディアの文化を変えられるのは管理職だと思うから。◇現時点でそのイメージはつかない学校はトップダウンの組織文化が根強く、管理職でないと変えられないことが多いように感じるから。生活の実現に結びつくことが多いと思うから。◇今の学校現場の労働環境・システム現場の労働環境・システムをより合理的なものにしたい。◇自分の意見、そして

【質問 10 教職に就くにあたって学部での学びは充実していましたか？ その理由とは？】

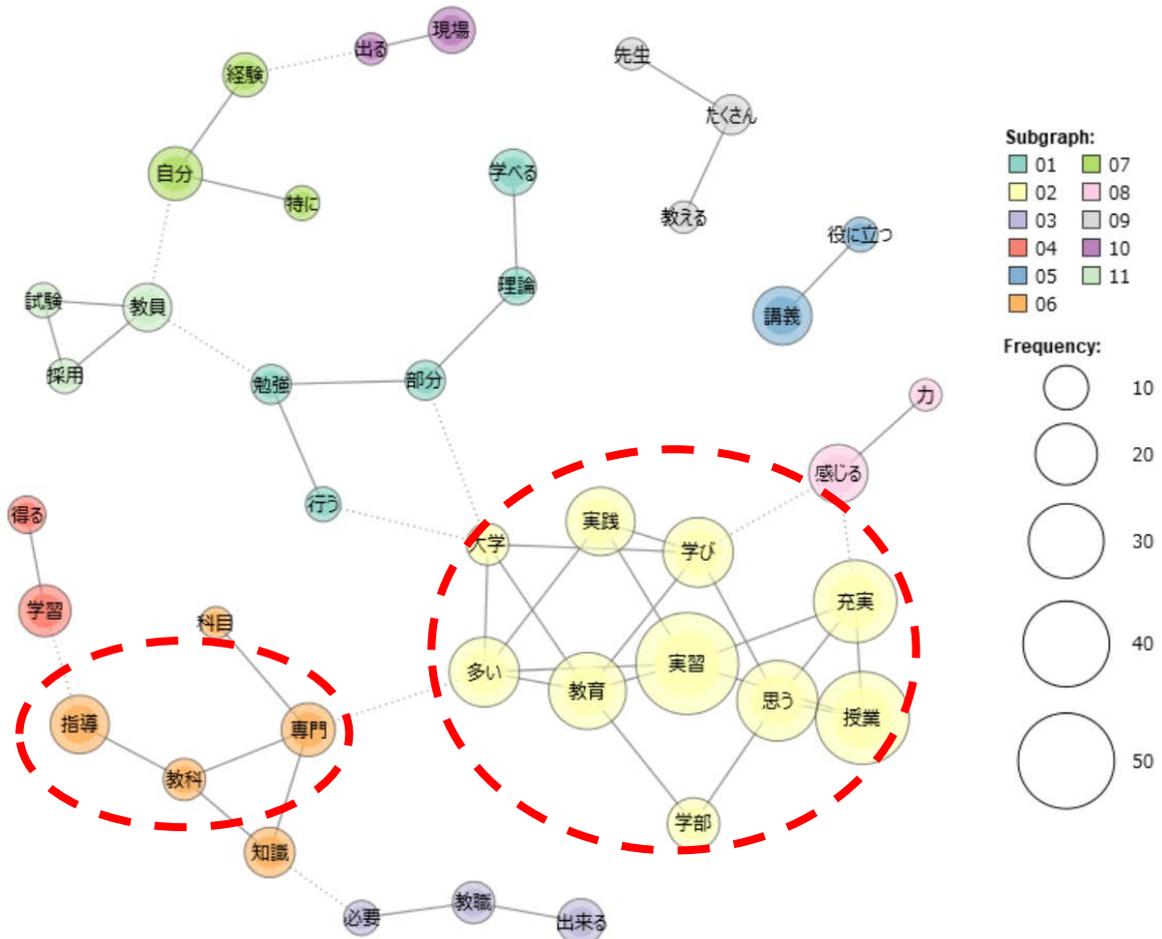


図 8-12 Q10 共起ネットワーク頻出語上位 50 語

充実していたという肯定的な回答は、207 件であった。その主な理由は、実習が充実していた、実践的な学びが充実していたというものが多い。一方で、学びが充実していたと感じられるものの、指導法に関する学びについてさらなる充実を望む声もあった。

実習が充実していた

色々な意味で、大学生活内で数多くの学びを得たと思っているから。<h5>---cell---</h5> と思っているから。<h5>---cell---</h5> 実習が各学年にあったりしたから。<h5>---cell---</h5> 行けたから<h5>---cell---</h5> 専門的な教科の知識や、教育方法論について学べている<h5>---cell---</h5> 教科の知識や、教育方法論について学べている<h5>---cell---</h5> 実習が充実しており、またその や、終わった後の分析をする時間が充実していたから。<h5>---cell---</h5> 授業研究や 専門的なことだけでなく、教育の方法など理論についても学ぶことができたから。また、 ではなく、社会人としてのマナーや常識についてもたくさん知ることができたから。<h5>---cell---</h5> 事を学べたから。<h5>---cell---</h5> 授業を沢山受けて成長できた気がするから<h5>---cell---</h5> ことが出来ているため。<h5>---cell---</h5> 教員採用試験にあった授業がたくさんあるから<h5>---cell---</h5> 設けられているから。<h5>---cell---</h5> 授業の中で自分の考えを持つ場面が多く、毎年ある 持つ場面が多く、毎年ある実習で実践的な場で学ぶことが出来るから。<h5>---cell---</h5> 教育 な場で学ぶことが出来るから。<h5>---cell---</h5> 教育実習が充実していた。<h5>---cell---</h5> 行動できるよ、常に周囲と教職について考えを深めながら学ぶことが出来たため。<h5>---cell---</h5> 教育 を深めながら学ぶことが出来たため。<h5>---cell---</h5> 教育実習が多かったから。<h5>---cell---</h5> 教育 将来に生きてくと思うから。<h5>---cell---</h5> まだ初歩の初歩しか学んでいないけれど、臨床 学の勉強を通して今までの何となくを理論的に学べていると思うから。<h5>---cell---</h5> 授業や 含めた模擬授業をつくったことは大学の勉強で充実していた。また、教育 た。特にゼミでの経験は、何物にも代えがたいと思っている。<h5>---cell---</h5> 教育 たりといった実践的な場面が多かったから。<h5>---cell---</h5> 3年次、4年次でそれぞれ 年次でそれぞれ実習があり、理論と実践の往還がよくできた<h5>---cell---</h5> 採用試験だけでなく から<h5>---cell---</h5> 仲間と意見交流できた<h5>---cell---</h5> 教育 できた<h5>---cell---</h5> 教育実習が2回あったりと実践に優れた大学だった。<h5>---cell---</h5> に優れた大学だった。<h5>---cell---</h5> 実習が多いから。<h5>---cell---</h5> コロナの影響で講義や がある。しかし、直接実践に臨むような学びがあると良かったと思う。<h5>---cell---</h5> 実習 が各学年にあったりしたから。<h5>---cell---</h5> たくさん実習に行けたから<h5>---cell---</h5> 専門的 実習 に行けたから<h5>---cell---</h5> 専門的な教科の知識や、教育方法論について学べている<h5>---cell---</h5> 実習 が充実しており、またその実習に向けた授業や、終わった後の分析をする時間が 実習 に向けた授業や、終わった後の分析をする時間が充実していたから。<h5>---cell---</h5> 実習 を常にできているから<h5>---cell---</h5> 各教科の専門的なことだけでなく、教育の方法など 実習 も充実していた。<h5>---cell---</h5> 英語科の先生方の指導のもと、教科指導だけで 実習 や、教育についての学びの機会が多かったから。<h5>---cell---</h5> 自分が経験した授業以上 実習 で貴重な経験を積むことが出来ているため。<h5>---cell---</h5> 教員採用試験にあった授業が 実習 や実践的な授業が多いから。<h5>---cell---</h5> 専門的な知識を身につけることができま 実習 で実践的な場で学ぶことが出来るから。<h5>---cell---</h5> 教育実習が充実していた。 実習 が充実していた。<h5>---cell---</h5> 実習や実践的な講義などとても役に立ったから。<h5>---cell---</h5> 実習 や実践的な講義などとても役に立ったから。<h5>---cell---</h5> 専門においては自ら考え行動できるよう、常に 実習 が多かったから。<h5>---cell---</h5> 教育実習が豊富で、1年生の時と比較して教員として 実習 が豊富で、1年生の時と比較して教員としての視点を持っていると感じられる場面 実習 で実際に見て聞けることでたくさんの学びがあるから。<h5>---cell---</h5> 今後の講義予定が忙し 実習 などで子どもたちへの理解が深まるから。<h5>---cell---</h5> 1、2年で知識的な部分、 実習 は教員としての学びはもちろん、自分の人間としての部分の成長も有り、とても充実してい 実習 が多くあったり、授業の中で指導案を作成したり模擬授業をしたりといった実践 実習 があり、理論と実践の往還がよくできた<h5>---cell---</h5> 採用試験だけでなく 実習 のような現場で生きる力になっていたと感じたから<h5>---cell---</h5> ころさほうふでし 実習 が2回あったりと実践に優れた大学だった。<h5>---cell---</h5> 実習 が多いから。<h5>---cell---</h5> コロナの影響で講義や実習の質が例年より落ちたから。<h5>---cell---</h5> 実習 の質が例年より落ちたから。<h5>---cell---</h5> 働かない。<h5>---cell---</h5> 学ぶ機会は沢山と 実習 が充実していたから。<h5>---cell---</h5> 受けていて力になるものと思えば、受け

実践的な学びが充実していた

出来ているため。<h5>---cell---</h5> 教員採用試験にあった授業がたくさんあるから<h5>---cell---</h5> 実習や 実践 的な授業が多いから。<h5>---cell---</h5> 専門的な知識を身につけることができま<h5>---cell---</h5> ているから。<h5>---cell---</h5> 授業の中で自分の考えを持つ場面が多く、毎年ある実習で 実践 的な場で学ぶことが出来るから。<h5>---cell---</h5> 教育実習が充実していた。<h5>---cell---</h5> 実習や 実践 的な講義などとても役に立ったから。<h5>---cell---</h5> 専門においては自ら考え行動できるよう、常に周囲と 実践 できる機会が充実していた<h5>---cell---</h5> 専門的な知識はもちろんのこと、学校の中で 実践 的な学びが多かった。<h5>---cell---</h5> 今のところ着実に知識は吸収できていると思うから<h5>---cell---</h5> しい、授業も課題もそれなりに疲労するので充実しているのだと思う。<h5>---cell---</h5> 実践 的な内容が充実しているため。<h5>---cell---</h5> 一年のうちから現場を見ることが出来 実践 的な学習を行うことができるだけでなく、多くの学部の人と交流をとることによって広い 実践 的な場面が多かったから。<h5>---cell---</h5> 3年次、4年次でそれぞれ実習があり、理論 実践 の往還がよくできた<h5>---cell---</h5> 採用試験だけでなく実習のような現場で生きる力になっ 実践 ているから。<h5>---cell---</h5> 仲間と意見交流できた<h5>---cell---</h5> 教育実習が2回あったりと 実践 に優れた大学だった。<h5>---cell---</h5> 実習が多いから。<h5>---cell---</h5> コロナの影響で講義や 実践 に臨むような学びがあると良かったとも思う。<h5>---cell---</h5> 実習が充実していた 実践 の往還<h5>---cell---</h5> 実践での学びを通して、法律などの知識も大事になってくると知った 実践 での学びを通して、法律などの知識も大事になってくると知ったから<h5>---cell---</h5> まだ確実 実践 的な力をつけることはできたが、コロナ禍で昼休みや給食などの制限が課されて 実践 を積めた<h5>---cell---</h5> 新学習指導要領を意識した授業形態や充実した実習で教職に 実践 的な授業や実習プログラムが沢山あるから。<h5>---cell---</h5> 教育学部では様々な教育についての授業 実践 が多いから。<h5>---cell---</h5> 勉強している実感があるから<h5>---cell---</h5> 実際の指導の仕方は 実践 的な学びはかなり保証されていると思う。<h5>---cell---</h5> 教科専門の科目は学びが充実 実践 事例をもっと知ってそれについて考えたい。<h5>---cell---</h5> さまざまな分野の授業や熱心な教授のサポート 実践 的な学びが少くないと思うため。<h5>---cell---</h5> まだおわっていないのわからない<h5>---cell---</h5> 実践 を経て、頭の中では理想の教師を描けたと思います。<h5>---cell---</h5> 一年 実践 的な講義をもう少し受けて、経験を積んでおきたかった。<h5>---cell---</h5> 一年次から現場 実践 などが例としては挙げられます。<h5>---cell---</h5> サークル活動はコロナがなければ非常に納得できるもの 実践 的な部分、両方ある程度深く学ぶことができたため。一方で学級経営など学部では、<h5>---cell---</h5>

指導法の充実を

できたから。また、実習も充実していた。◇英語科の先生方の指導のもと、教科指導だけではなく、社会人としてのマナーや常識についてもたくさん知ることができた。また、実習も充実していた。◇英語科の先生方の指導のもと、教科指導だけではなく、社会人としてのマナーや常識についてもたくさん知ることができたから。<h5>----cell---</h5>

1, 2年で知識的な部分、特に理科の実験を物理化学生物地学を行ったこと、指導 案作りを含めた模擬授業をいくつかしたことは大学の勉強で充実していた。

もちろん、自分の人間としての部分の成長も有り、とても充実していた。◇学習指導 要領をどのように授業で取り扱うか、また長野県特有の野外活動をベースとした授業づくり物にも代えがたいと思っている。◇教育実習が多くあったり、授業の中で指導 案を作成したり模擬授業をしたりといった実践的な場面が多かったから。<h5>----cell---</h5>

たい、そうでないものもあったから。◇実践を積めた◇新学習指導 要領を意識した授業形態や充実した実習で教職につくために必要な力は身に。◇実際の職場をなかなか想像できないから◇専門科目を学ぶため◇指導 案づくりがあったおかげで、将来的に書くことになったときにも自信を持ってでき◇実践が多いから。◇勉強している実感があるから◇実際の指導 の仕方はよくわからないところがあるから◇実習が充実していたから。<h5>----cell---</h5>

</h5>初年度からの実習やそれについての振り返りを同学年の学生とすることができた◇指導 案作りや実習で担当しない授業の内容もしっかりと授業をしてきたから。<h5>----cell---</h5>

ていると思う。◇教科専門の科目は学びが充実していると感じられるが、指導 法系の科目はあまり実習で役に立たないと感じられなかったから。◇まだ学びが充実と思うため。◇まだおわっていないのでわからない◇一年のうちに学ぶ指導 法の授業は「体育」「算数」「総合」のみであり物足りないが、一年のうちから決める前に「やってみないと分からない」状態になっているから◇各教科の指導 法の講義があったが、自分たちの学年には、英語の指導 法や総合的な学習の時間の指導法の講義がなく、その分野の知識も経験もない◇各教科の指導法の講義があったが、自分たちの学年には、英語の指導 法の講義がなく、その分野の知識も経験もないから。◇実習や学習理論等思っている。◇性教育について選択必修のため、実際に自分が教える立場になった時指導 要領だけでは網羅できないから。◇学習指導 から生徒指導まで幅広く必要な能力の向上実際に自分が教える立場になった時指導要領だけでは網羅できないから。◇学習指導 から生徒指導まで幅広く必要な能力の向上につながる学びだった。◇専門教科に対しての時間が教える立場になった時指導要領だけでは網羅できないから。◇学習指導から生徒指導 まで幅広く必要な能力の向上につながる学びだった。◇専門教科に対しての時間が多く取られ、より深くまで追求できるカリキュラムだったから。けれどもその反面、指導 方法そのものに関して学ぶ機会が少ない印象もあるため。◇専門的な学習が多くあったから

【質問 11 あなたはどのような教師になりたいと考えていますか？ 目指す教師像とは？】

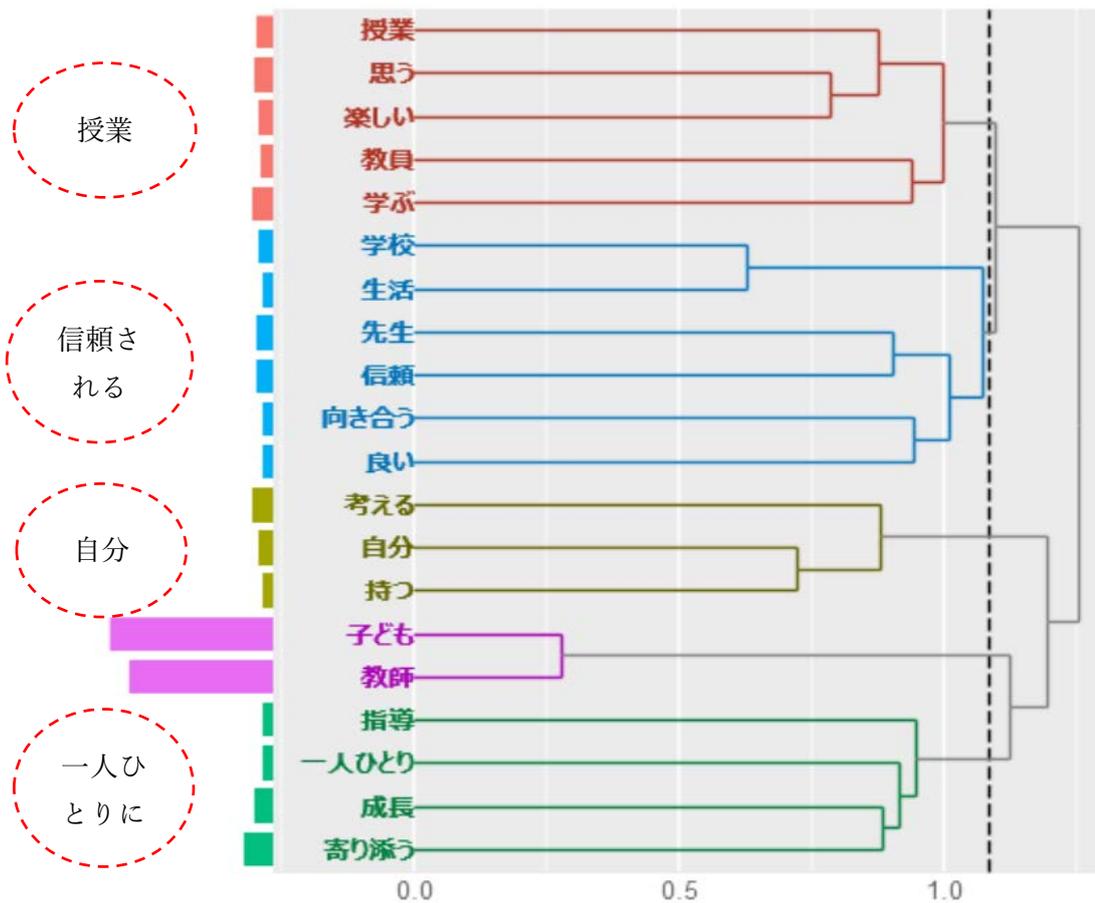


図 8-13 Q11 階層的クラスター分析 (クラスター数 4・最小出現数 10・ward 法)

この問いにおいて回答者が使用する語彙は多様であり、それぞれが自らの言葉で語る傾向にあ

るといえる。出現数 10 以上の語彙を 4 つのクラスターに指定してまとめた。なお、「児童」「生徒」「子供」は「子ども」に置き換えた。そのこともあり、こども、教師の頻出が高いが、4 つのクラスターの記述と重複する部分も多い。その関係は線で示されている。クラスターの 4 つは、「子どもが楽しいと思う授業ができる教師」「子どもに向き合い信頼される教師」「一人ひとりの成長に寄り添う指導ができる教師」という教師像である。「考える・自分・持つ」のクラスターが示す「自分」には、子どもと回答者自身の両方が混在している。

授業ができる

◇「わかる」	授業	ができる教師◇子ども一人一人の個性を尊重する教師◇1. 子どもの話を聞く
子どもたちのためになるのかを考え、未来を見据えた指導ができる教師◇確かな研究や子どもと関わる時間を多く取れる教師になりたい。◇子どもが勉強が楽しいと思う	授業	力、学級経営力を持ち、子どもの個性を活かし伸ばすことができる。誰一人も取り残され
◇子どもが勉強が楽しいと思う	授業	をする教師◇子どもが話しやすい教師。◇子どもたちから尊敬される教師<h5>----cell---
</h5>>子どもの意思を尊重できる教員◇子どもの楽しいを追究して、子どもが楽しいと思える	授業	を作れる教師◇子どもの実態に合った確実な支援・指導ができる教師。◇
ができる教師。◇子どもの実態を把握しながら、その子どもたちに合った接し方や	授業	ができるようになりたい。また、新しい知識を取り入れたい、その時代その時代に合った学び方
たい。また、新しい知識を取り入れたい、その時代その時代に合った学び方を取り入れるなどより良い	授業	を作るために学び続けていきたいと思う。◇子どもの目線に立って適切な表現
教師◇子どもたち一人一人に寄り添うことができる◇子どもに寄り添い、わかりやすい	授業	をする教師◇子どもに寄り添い、子どもから多くを学ぶ教師。また子どもの見本となる行動
教師。また、学習面では子どもたちが勉強することを楽しいと感じ、自ら学びたいと思える	授業	を行う教師。◇私はなりませんがいわゆる子どもに寄り添う教員になってもらいたいです
は子どもの目線で学校の生活を見て、子どもの言葉や行動を読み解き、それを指導や	授業	の場面で活かせるような教師でありたい。◇子どもがよくないことをした時、頭ごなしに
られるような教師になりたいと思う。◇子ども子どもと真剣に向き合い、日々の生活や	授業	で子どもと共にある教師を目指したいと考えています。また、知識もきちんと付いた状態で現場
教師。◇自己ブランディングができる教師になりたい。◇自由への挑戦◇	授業	がしっかりできることを前提とした、子どもの思いを汲み取れる教師◇授業でも、日常
挑戦◇授業がしっかりできることを前提とした、子どもの思いを汲み取れる教師◇	授業	でも、日常生活でも、数々の場面でいつも子どものことを考えて行動できる教師になり
見極めて吸収していききたい。子どもは一人一人違うことを忘れないでほしい。◇	授業	の上手い教師になりたい◇授業や環境づくりを含め、子どもたちが学校に通い続ける
一人一人違うことを忘れないでほしい。◇授業の上手い教師になりたい◇	授業	や環境づくりを含め、子どもたちが学校に通い続ける教室を作ることのできる教師を目指したい
含め、子どもたちが学校に通い続ける教室を作ることのできる教師を目指したい。◇	授業	力と子ども指導力のある教師◇授業力と子ども指導力のある教師。◇
作ることのできる教師を目指したい。◇授業力と子ども指導力のある教師◇	授業	力と子ども指導力のある教師。◇周りに笑顔が増えていく、いずれ学校中それ
や目標を見つけたら、叶えるために、貢献できる教師。◇子どもの様子を観察しながら	授業	作成できる教師。子どもの進路に真摯に向き合う教師。◇子どもの良いところを見つけて伸ばす
から。◇先にも述べた通り、数学の苦手意識を無くすことのできるように楽しい	授業	を展開できる教師になりたい。◇前に出て引っ張る一面、後ろからそっと背中を
ず、教材を精選した学びを提供することのできる教師になりたい。◇毎回の	授業	で子ども1人1人が少しでも活躍する時間を作れるようにするために、子どもの特徴を
に、子どもの特徴を知り、子どもの魅力を引き出すのが上手い教師。◇魅力的な	授業	をし、子どもに多大な影響を与えることのできる教師◇様々なバックグラウンドの子どもたちにとって

信頼される

提供する先生◇子どもに寄り添う教員◇この人になら話せると思ってもらえるような	信頼	される教師◇どんなときも子どもたち1番◇みんなに頼られる教師◇
子どもたちにとってプラスの存在となる教師、学び続ける教師◇子どもたちに寄り添い、子どもたちから	信頼	される教師。◇子どもたちに寄り添う教師◇子どもたちに寄り添う教師。◇
と共に成長していくことのできる教師◇子どもと共に成長できる教師。◇子どもと向き合う	信頼	される教師◇子どもと深くかわかる教師。◇子どもにとことん向き合い、共感し合える教師
好かれる教師◇子どもに自分の考えを持たせられる教師になりたい◇子どもに	信頼	される教師になりたい。◇子どもに添い添い送られる教師になりたいと思う。数学が好き
の目線に立てる教師◇子どもはもちろんのこと、同僚や保護者、地域の方々からも	信頼	され、よりどころとなるような教員。◇子どもの学習の効果を最大限発揮させ、将来的
◇子どもを思いやり常に向上心を持ち続け、仲間と協力できる教師。◇子どもを心から	信頼	し、子どもから心から信頼される教師。◇子どもを頼れる教師になりたい。今までは
常に向上心を持ち続け、仲間と協力できる教師。◇子どもを心から信頼し、子どもから心から	信頼	される教師。◇子どもを頼れる教師になりたい。今までは子どもに頼られたいと
◇子ども達に「話しやすい」「関わりやすい」と思ってもらえる教師◇子どもから	信頼	される教師ではない◇子どもが学校に来て楽しいと思えるクラスを作れる教員<h5>---
---cell---</h5>>子どもたちが安心して学校に来ることのできるような温かい先生◇子どもたちに	信頼	され、子どもたちの充実した学校生活を支えることのできる教師◇子どもたち一人
笑顔が増えていく、いずれ学校中それ以上に伝播するような教師◇周りの人から	信頼	される教師◇常に学び続け、新しい発見を得られる教師◇常に子どもたちと学び
縁を大切にしながらたくましく生きていける子どもを育てることができる教師になりたい。◇	信頼	される教師◇信頼される教師になりたい。◇信頼のある教師◇
生きていける子どもを育てることができる教師になりたい。◇信頼される教師◇	信頼	される教師になりたい。◇信頼のある教師◇心に強くなる先生◇
なりたい。◇信頼される教師◇信頼される教師になりたい。◇	信頼	のある教師◇心に強くなる先生◇人として尊敬されるような教師。<h5>----cell---
豊かな教師。◇正しい子どもを導ける◇子ども、保護者、周りの先生がたから	信頼	され、日々自身も成長していくことを忘れない教師。子どもたちに、先生と一緒に
学校が楽しいと思ってもらえるような教師。◇子ども、保護者、周りの先生方と	信頼	関係の築ける教師。◇子ども、保護者などから信頼される教師。◇子ども1
、保護者、周りの先生方と信頼関係の築ける教師。◇子ども、保護者などから	信頼	される教師。◇子ども1人1人に寄り添う教師◇子どもがこの先生良かった
教師◇子どもがこの先生良かったなど思ってくれるような教師◇子どもからの	信頼	が厚い◇子どもから信頼され、専門的知識だけでなく、広く教養のある教師<h5>
良かったなど思ってくれるような教師◇子どもからの信頼が厚い◇子どもから	信頼	され、専門的知識だけでなく、広く教養のある教師◇子どもから信頼してもらい
</h5>>子どもから信頼され、専門的知識だけでなく、広く教養のある教師◇子どもから	信頼	してもらい、頼ってもらえる先生◇子どもが安心する教師◇子どもが居心地の良い
</h5>>子どもに寄り添う教師◇子どもに寄り添う教師◇子どもに近い先生◇子どもに	信頼	される、喋りやすい教師◇子どもに親身に寄り添う教師◇子どもの学習意欲を引き出せる

「教職に就きたいと思ってきた」「あこがれの職業」であったとする回答が多くみられた。一方で、結婚・出産など個人の生活との関係で将来的にはわからないとする回答もあった。

「キャリアの進展」には「質問 7 学校でリーダーシップをとる立場になりたいですか」、「質問 11 どのような教師になりたいと考えますか」が相当する。「質問 7」も肯定的回答は他の質問項目よりは低い傾向にあった。しかしながら、肯定的回答の理由に対する質問においては、リーダーシップをとることを学校づくりへの参画と捉えていることや、学校を変えたいという中長期を視野におく回答も多数あった。

「質問 11」の回答は回答者がそれぞれ多様な表現をしており、共起ネットワークを作ってみたが、小さな円が多数できてしまい、傾向を掴みにくかった。階層的クラスターで傾向をまとめると、「子どもが楽しいと思える授業ができる」「子どもから信頼される」「一人ひとりを成長させる」と授業や学校経営において高度な技能を有する教師像が抽出された。総じて理想に燃える集団であると捉えることができる。

こうした好姿勢は「質問 9 教職に就くにあたって学部での学びは充実していましたか」の肯定的回答数の高さに関係していると思われる。共分散構造では「質問 1」「質問 5」との相関係数は 0.15 と高くはなかった。しかし、「質問 9」の理由を尋ねた「質問 10」の回答では、実習や実践的な学びの充実が多数挙げられており、それらの言葉を取り込んだ質問文であれば、相関の値はまた違ったものになっただろう。

これらを踏まえつつ、若手教員の安心・安全に向けて、学部教育や教員研修においてどのような改善がありうるのか考えてみたい。

まず「専門職として学び続ける」については、実習や実践的な学びについて実習の回数といった物理的な充実だけでなく、理論と実践の往還を象徴的に学ぶ場と位置づけるなど質的充実を図り、基礎理論や学問体系を学ぶことが、授業で深い問いを提示したり、子どもの問いをひきだすような教材の開発につながることに気づかせたい。この点において中学校・高等学校の教科教育に代表されてきた教科指導力の養成は専門教育を基盤に子どもの学ぶ意欲を科学化するなかでさらに充実していく必要があると言えるだろう。

「教職の継続」に関しては、なってみないとわからないという回答も多く、家庭生活の充実との両立に不安も示されていた。学部段階で、教職キャリア形成の多様性と有用性を直接的に理解できる機会があるといいのではないだろうか。授業づくりや学級づくりにおいて、教員たちの日々の活動が子どもの今まさに伸びている姿と直結していることを動的に学生に提示できないものかと思案する。これまで学級担任をもつ若手や中堅教員が学校現場を離れて大学の講義や演習に出講することは不可能に近かった。関与できるのは校長職となることが多い。それでも現場の急務が優先となることもある。

GIGA スクールを構成する道具を使えば、物理的な距離などの問題は解決できる。まずは第一段階として、ICT を活用しつつ、実務家教員との協働を深化させていくことがある。これは今でも見方をきちんともてば実現させていくことができる。

このような提案には個人情報保護を案ずる人も多いだろう。しかし、一例をあげれば、オンタイムにより、放課後の教室で子どもたちの作品や観察結果を担当教員に解説してもらい、次に学生たちはオンデマンドで、授業動画を閲覧する。授業動画は、保護者の了解が取れた教室後方か

ら撮影し閲覧のみ可とした仕様にして学内クラウドにおく。大学教員は展開されている教材が学術体系のどこに関わるのか、何が子どもたちの意欲を喚起しているのか講義する。このような流れがあれば理論と実践のつながりを学生に考えさせることができ、学生の視野が広がる。

第二段階は仕組みである。教育職員免許法が指示する「教科及び教科の指導法に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」において、現職教員がゲストスピーカーとして関わることを奨励し、現職教員においてもそのような関わりが法定研修の一部となるような仕組みを作っていくことも一考に値する。大学と現場のつながりの強化は大学院で現職が学ぶことの広報チャンネルともなりうる。

最後に、今回の調査を通して気づいたことに、教員志望者・候補者が語る「自分」があった。「質問 11」の教師像には、自分の命を守る、自分を大事にすることができる子どもに育てることができる教師、という子どもを指す自分もあったが、自分の強みをさらに強くしていく、という教師としての自分を示す回答もあった。学生たちは、自分は何者だろうかと自分自身に問いつつ、自分を大事にしている。「質問 7・8 学校でリーダーシップをとる立場になりたいですか？ その理由とは？」では、必要であればリーダーとなる、そういう力を蓄えていきたいと思っている、とする一見控えめであるが、今の自分を冷静にみる意見も多数あった。メタ認知ができるため表立っては示されない自負心があると推察する。筆者もまた学生たちにそうした思考を大学の授業で伝えてきたように思う。

「自分」への認識には、自負心、自他を利する精神も含まれていると捉えられ、教職が高度専門職であるなら当然の性質であると思う。問題であるのはそれらが科学化された環境の中に必ず置かれていると言えるのか、心許ないことである。学校づくりの要に、組織マネジメントの発想に立ったキャリア別の人材育成があることをより一層意識すべきだと考える。その際、組織成員全員の動機づけを高めるものでなければ真のマネジメントでもガバナンスでもないことも再認識されるべきである。学校を支える力としての、サーバント・リーダーシップ、ミドル・アップダウン・マネジメント、分散型リーダーシップ、場面リーダー、学習する組織、期待—価値モデル、ホールスクールマネジメントなど、全ての教職員が学校づくりに対して参画意識をもつことの有効性を支持する理論が多数ある。些末な内容の禁止事項の羅列が子どもに無気力をもたらしている事態は、大人たちの組織においても存在し、期待により導かれるであろう活力ある組織を反対方向にもっていく。若手教員の秘めた自負心を資質向上の成果につなげていくマネジメントが教員コミュニティの当たり前となるべきだと考える。

(参考)

因子数の決定

```
> r.eigen<-eigen(cor(dat))
> print(r.eigen$values,digit=2)
[1] 1.63 0.95 0.72 0.71
```

固有値を表すスクリーンプロットの作成

```
> plot(r.eigen$values,xlim=c(1,4),xaxp=c(1,4,3),
+ type="b",xlab="因子の番号",ylab="固有値")
```

因子パターンの推定

```
> library("psych")
> r. fa<-fa(dat, nfactors=3, fm="ml",
+ rotate="oblimin")
> print(r. fa, sort=T, digits=2)
```

Factor Analysis using method = ml

Call: fa(r = dat, nfactors = 3, rotate = "oblimin", fm = "ml")

Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix

item	ML2	ML1	ML3	h2	u2	com	
item1Q3	1	0.62	0.00	0.00	0.38	0.62	1.0
item2Q5	2	-0.01	0.62	0.01	0.37	0.63	1.0
item4Q9	4	0.23	0.12	0.28	0.17	0.83	2.3
item3Q7	3	0.23	0.22	-0.25	0.27	0.73	3.0

	ML2	ML1	ML3
SS loadings	0.55	0.50	0.15
Proportion Var	0.14	0.12	0.04
Cumulative Var	0.14	0.26	0.30
Proportion Explained	0.46	0.42	0.12
Cumulative Proportion	0.46	0.88	1.00

With factor correlations of

	ML2	ML1	ML3
ML2	1.00	0.77	-0.03
ML1	0.77	1.00	-0.18
ML3	-0.03	-0.18	1.00

Mean item complexity = 1.8

Test of the hypothesis that 3 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 6 and the objective function was 0.24 with Chi Square of 61.44

The degrees of freedom for the model are -3 and the objective function was 0

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0

The df corrected root mean square of the residuals is NA

The harmonic number of observations is 255 with the empirical chi square 0 with prob < NA

The total number of observations was 255 with Likelihood Chi Square = 0 with prob < NA

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 1.109

Fit based upon off diagonal values = 1

Measures of factor score adequacy

	ML2	ML1	ML3
Correlation of (regression) scores with factors	0.74	0.73	0.41
Multiple R square of scores with factors	0.54	0.53	0.17
Minimum correlation of possible factor scores	0.09	0.07	-0.67

MIMIC 分析

```
> model.MIMIC<-' ]  
+ item1Q3~item2Q5+item3Q7+item4Q9'  
> summary(fit.MIMIC, fit.measures=T, standardized=T,  
+ rsquare=T)  
lavaan 0.6-9 ended normally after 12 iterations
```

Estimator	ML
Optimization method	NLMINB
Number of model parameters	4
Number of observations	255

Model Test User Model:

Test statistic	0.000
Degrees of freedom	0

Model Test Baseline Model:

Test statistic	37.589
Degrees of freedom	3
P-value	0.000

User Model versus Baseline Model:

Comparative Fit Index (CFI)	1.000
Tucker-Lewis Index (TLI)	1.000

Loglikelihood and Information Criteria:

Loglikelihood user model (H0)	-305.351
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-305.351
Akaike (AIC)	618.701
Bayesian (BIC)	632.866
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	620.186

Root Mean Square Error of Approximation:

RMSEA	0.000
90 Percent confidence interval - lower	0.000
90 Percent confidence interval - upper	0.000
P-value RMSEA \leq 0.05	NA

Standardized Root Mean Square Residual:

SRMR	0.000
------	-------

Parameter Estimates:

Standard errors	Standard
Information	Expected
Information saturated (h1) model	Structured

Regressions:

	Estimate	Std. Err	z-value	P(> z)	Std. lv	Std. all
item1Q3 ~						
item2Q5	0.276	0.079	3.502	0.000	0.276	0.213
item3Q7	0.191	0.062	3.081	0.002	0.191	0.186
item4Q9	0.190	0.074	2.561	0.010	0.190	0.151

Variances:

	Estimate	Std. Err	z-value	P(> z)	Std. lv	Std. all
. item1Q3	0.642	0.057	11.292	0.000	0.642	0.863

R-Square:

	Estimate
item1Q3	0.137

パス図の作成

```
> semPaths (fit.MIMIC, what="stand", style="lisrel",  
+ layout="tree", rotation=2, nCharNodes=0,  
+ nCharEdges=0, fade=F, optimizeLatRes=T,  
+ edge.width=0.2, label.scale=T, label.cex=1.2,  
+ edge.label.cex=1.0,  
+ theme='gray', asize=6.0, node.width=1.5, curve=2
```

引用・参考文献

桐村豪史他 (2020) 「教員養成カリキュラムの効果検証－I Rデータベースをもとに－」 日本教育
大学協会研究年報第 38 号, 165－177

小林雄一郎他 (2020) 『Rによる教育データ分析入門』 オーム社

富田英司 (2016) 「Fit-Choice 尺度日本語訳の試み－教職志望動機を測定する国際的な尺度－」 共
心第 58 回総会

(<https://confit.atlas.jp/guide/event-img/edupsych2016/PC18/public/pdf?type=in>)

豊田秀樹 (2021) 『共分散構造分析 R 編』 東京図書

本図愛実編著 (2021) 『グローバル時代のホールスクールマネジメント』 ジダイ社

Eccles, J. (2005) Subjective task value and the Eccles et al. Model of Achievement-
related Choices ([https:// www.researchgate.net/publication/233895975_](https://www.researchgate.net/publication/233895975_Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices)
[Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices](https://www.researchgate.net/publication/233895975_Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices))

OECD(2019) *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong
Learners Results.*

OECD(2021) OECD Education Policy Perspectives No. 28 , A Good Start in Uncertain Time:
Preparing Teachers for successful career

Ricardson, P. W. and Watt, H. M. G. (2006) Who Chooses Teaching Why? Profiling
Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities, *Asia-Pacific
Journal of Teacher Education*, DOI:[10.1080/13598660500480290](https://doi.org/10.1080/13598660500480290)

Watt, H. M. G. and Ricardson, P. W. (2007) Motivational Factors Influencing Teaching as a
Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale, [The Journal of
Experimental Education](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202) 75(3):167-202, DOI:[10.3200/JEXE.75.3.167-202](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202)

(本図 愛実)

参考 1. 中間報告

令和 3 年 3 月 22 日

「日本発教師の well-being（個人的社会的幸福）のための制度的保障に関する調査研究プロジェクト」自治体調査の結果について（報告）

1. 調査の目的・方法

OECD 教師ウェルビーイング調査研究を参照しつつ、教員の政策・研修に関わる機関等に属する方々に教職員の資質向上・労働環境に関する課題とそれらへの対応を聴取することとし、今回は 47 都道府県と 20 政令指定都市教育委員会と各教育センターに、教員の政策・研修に関わる担当者の認知している事項や見解の記載を依頼した。教育委員会と教育センターに同一の質問をした。

12 月上旬に依頼状を郵送し、Google フォームにより回答を収集した。

2. 回収状況と分析ツール

回答件数は 57 件であった。教育委員会とセンター双方から無回答であったのは、都道府県 10、政令指定都市 9 であった。なお、回答協力者には個人情報等を秘匿した上で、2 月中旬に回答一覧をフィードバックした。

次項に示す項目について、Q1～Q8 については KH Coder を用いてテキストマイニングを行い、Q9～Q10 に関しては素データを再掲・要約しつつ分析する。なお、Q1～Q8 の分析は 2 月末日までに収集できた回答である。

3. 質問項目

- Q1 新型コロナウイルス感染症対応についてお尋ねします。教職員の資質向上・労働環境について、貴自治体で最も課題であるとお考えのことは何ですか。
- Q2 貴自治体における教職員の資質向上・労働環境に関する課題を三点教えてください（新型コロナウイルス対応以外）。第一の課題とは？
- Q3 第二の課題とは？
- Q4 第三の課題とは？
- Q5 上記の課題について、その実態をどのように把握していますか。具体的に採っている方法を教えてください。
- Q6 課題解決のためにどのような取組がありますか。主なものを三点教えてください。その 1 とは？
- Q7 その 2 とは？
- Q8 その 3 とは？
- Q9 課題解決に関わる貴自治体の強みを教えてください。（仕組み、風土、産業構造等々）（任意）
- Q10 貴自治体における課題解決の取組の好例があれば教えてください。（任意）

4. Q1～Q8 KH Coder によるテキストマイニング

(1) Q1 (コロナ禍における、教職員の資質向上・労働環境について課題)

「研修」が最多の頻出語であり、次いで「感染」「教職員」「対応」「実施」などの語が使用されている (図 1)。語のつながりについて共起ネットワークによりみると (図 2)、集合型を見直したオンライン研修などの実施(a)、ICT の活用能力向上やそのための環境整備 (b, 図 4 として記述例)、労働環境、学校の本来の業務のための時間の確保(c)、がより多く認識されている。感染防止、消毒作業などによる業務負担が拡大していることへの懸念も高い (d)。協議形式がとれなくなったことによる、研修内容の質の確保への課題意識も高い (e, 図 3 として記述例)。

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	研修	サ変名詞	78	
2	感染	サ変名詞	34	
3	教職員	名詞	28	
4	対応	サ変名詞	24	
5	実施	サ変名詞	23	
6	課題	名詞	19	
7	オンライン	名詞	18	
8	コロナ	名詞	17	
9	集合	サ変名詞	17	
10	学校	名詞	15	
11	業務	名詞	15	
12	ICT	未知語	14	
13	対策	サ変名詞	14	
14	確保	サ変名詞	13	
15	環境	名詞	13	
16	新型	名詞	13	
17	ウイルス	名詞	12	
18	時間	副詞可能	12	
19	防止	サ変名詞	11	
20	状況	名詞	10	

図 1 Q1 頻出上位 20 語

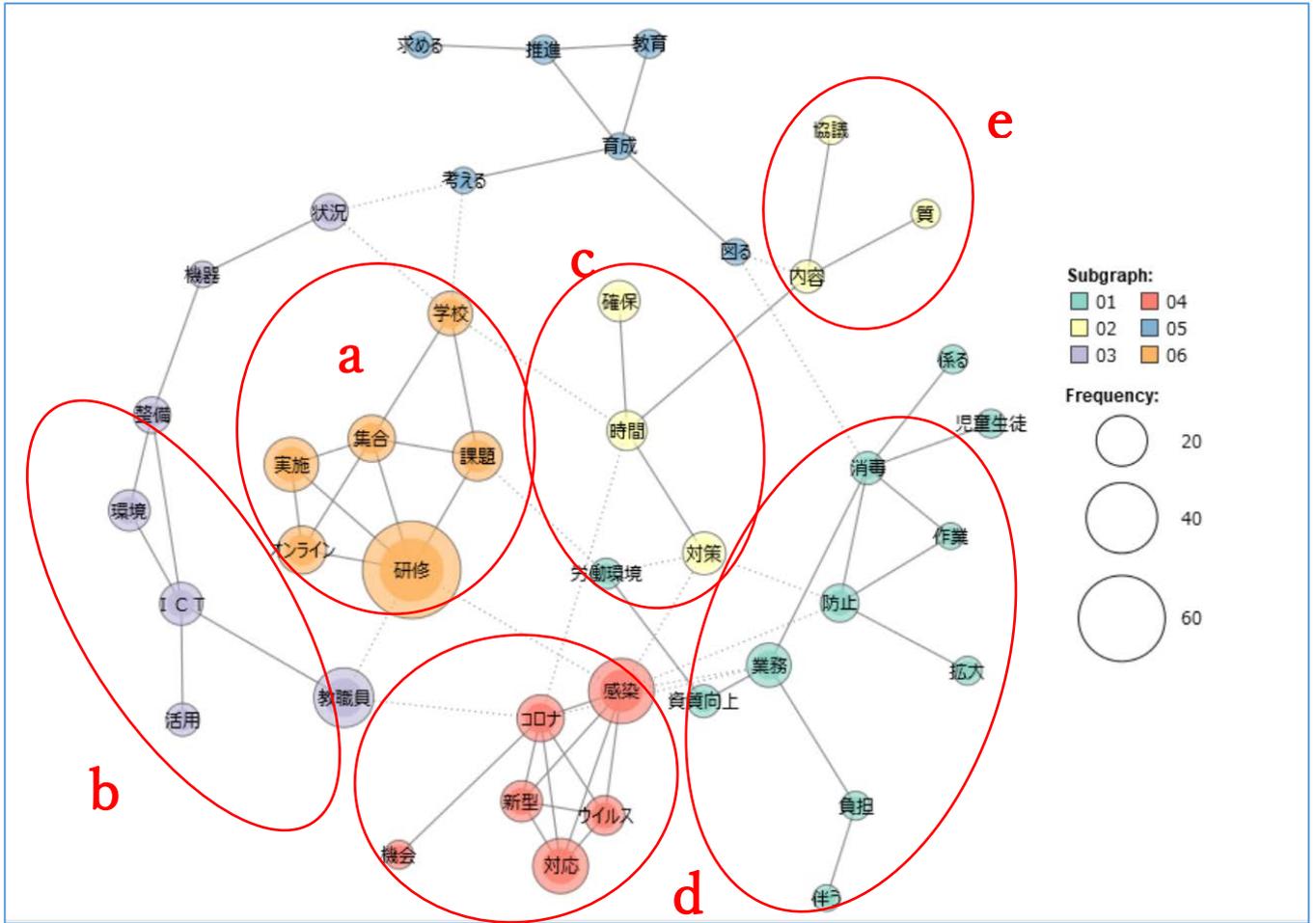


図2 Q1の頻出語の共起ネットワーク(頻出上位60語)

Result	
<p>対面での研修に様々な制限をかけたがり、オンライン化を回ったりする中で、研修内容の質の確保に苦慮している。⇨来所による研修を実施するに当たり、ガイドラインの作成及びシミュレーション、来所時を回るカリキュラムマネジメントを推進する教員の育成⇨新型コロナウイルス感染症対策をしながら、いかに教育の質を落とさずに各学校が新たな生活様式に対応していくかが課題である。⇨これを使い分けているが、期待される研修効果をあげることに苦慮している。◇・質の高いICT教育の展開⇨新型コロナウイルス感染症対応に伴う教職員の負担軽減⇨感染症</p> <p>教職員の技術的スキルに課題がある。・研修機会の減少や研修方法の変更に係る研修の質の担保⇨研修時間の短縮等により研修の機会が減少した。また、集合研修の担保に課題がある。⇨(労働環境)・消毒、検温等の新型コロナウイルス感染予防対策の業務の担保⇨教職員による新型コロナウイルス感染拡大防止対策業務量増に伴う、負担感・負担</p>	

図3 Q1「質」に関する記述

<p>通常にはない業務の増大により、教職員の負担が増大している一方で、校務に関するICT機器の活用、また、活用を推進するための調査研究や研修の体系化等も、ICT環境や課題意識が市町村ごとに異なるといった課題もあり、進んでいない状況である。</p> <p>られないという課題がみられる。◇リモート授業に対応する学習環境の整備や、教職員のICT機器活用能力の不足⇨集合研修が困難なため、eラーニングによる研修やオンラインによる研修できない状況であり、教職員の研修機会等を確保すること。◇(教職員資質向上)ICTを利用した授業の充実を図る教職員研修の在り方⇨(労働環境)教室等の消毒や児童生徒の健康</p> <p>こと。◇児童生徒、教職員ともに安心して学べる環境の確保⇨教員研修に係るICT環境等の整備⇨オンライン授業の実施及び在宅勤務によるリモートワークの実施⇨教職員の学校等におけるオンライン型研修の受講環境・体制を管理職主導で整備するとともに、各教職員のICT活用スキルを向上させることが求められる。◇教育の情報化の推進する教員の</p>	
---	--

図4 Q1「ICT」に関する記述(一部)

(2) Q2～4 (教職員の資質向上・労働環境について課題)

コロナ対応を除いた恒常的な課題について、手作業でまとめてみると、図5のようになる。働き方改革、教員採用・若手育成、ギガスクール・ICT、研修の質や時間、ミドルリーダー・管理職などキャリアステージ別の人材育成などが挙げられていた。KHCoderにより頻出語をみてみると、質問文にある「教職員」あるいは「教員」といった語の次に、「研修」「学校」「時間」「育成」「教育」「環境」などが用いられていた(図6)。「時間」については、在校時間や超過労働勤務時間など、働き方改革の文脈で用いられていることが多く(図7)、「育成」とは教員の育成であり(図8)、「環境」は、労働時間、ICT環境の他、衛生環境といった使用もあった(図9)。

課題について・色分け	働き方改革に関する課題 41件 (赤)
	教員採用・若手育成に関する課題 38件 (黄)
	ギガスクール・ICTに関する課題 24件 (青)
	研修に関する課題 21件 (薄緑)
	働き方改革と研修時間の両立 10件 (濃緑)
	ミドルリーダー・管理職に関する課題 9件 (グレー)

図5 課題への対応・回答内容の分類

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	教職員	名詞	60	
2	教員	名詞	59	
3	研修	サ変名詞	52	
4	学校	名詞	35	
5	時間	副詞可能	34	
6	育成	サ変名詞	33	
7	教育	サ変名詞	28	
8	環境	名詞	23	
9	働き方改革	タグ	23	
10	勤務	サ変名詞	21	
11	大量	形容動詞	20	
12	課題	名詞	19	
13	確保	サ変名詞	19	
14	資質向上	タグ	19	
15	ICT	未知語	18	
16	活用	サ変名詞	18	
17	向上	サ変名詞	18	
18	採用	サ変名詞	18	
19	指導	サ変名詞	18	
田 20	伴う	動詞	18	

図6 Q2～4 頻出上位20語

の伝承が難しくなること。(労働環境について) 令和元年度の調査では、1か月の時間外在校等労働環境について 令和元年度の調査では、1か月の時間外在校等時間について上限45時間を超えている職員が、56.9%いる実態にあり、勤務時間について上限45時間を超えている職員が、56.9%いる実態にあり、勤務時間縮減が課題。(労働環境について) 令和元年度の調査では、1か月の時間外在校等時間について上限45時間を超えている職員が、56.9%いる実態にあり、勤務時間縮減が課題。(労働環境について) 教育委員会の支援体制の不備、環境改善の実効性を上げるため長時間勤務の是正有給休暇の消化学校における働き方改革を推進し、教員の超過在校等研修のベストミックス(集合・対話型とオンライン型)による実施・教職員の超過勤務労働時間の削減(多忙化解消・負担軽減) 教職員が子供と向き合う時間を確保し、教育の質

図7 Q2～4「時間」に関する記述(一部)

がない ICT関連の研修内容の高度化ミドルリーダーとなる年齢の教諭が少ないことによる若年教諭の育成 教職員の、自ら課題を分析して考え解決しようとする力の欠如教職員間の働き方改革の推進・不祥事根絶に向けた取組の推進・学校教育の質の維持向上を目指す教職員の育成 及び採用 新学習指導要領を踏まえた授業力の向上(授業改善を含む) 教員のICT職員の不足管理職候補者の不足指導力向上(大量採用された若手教員、若手を育成 すべきミドルリーダー)(資質向上) 働き方改革を踏まえた校内におけるOJT機能の在り方(資質向上) 教職員の長時間勤務による校内研修(OJT)の二層の推進効率的・効果的な研修の在り方 育成 指標を意識・活用した主体的な研修業務改善が思うように進まず、長時間た若手教員の授業力や学級経営能力を向上させること。また、ミドルリーダーとなる中堅教員を育成 すること。部活動や退校時間について、教員間の働き方改革に対する意識の差が大きいこと。<h5>----cell---教師がICTを活用して指導を行う力を身に付けることができる研修を、長野県教員 育成 指標に基づく教員研修計画の中で整備すること。次々と出される奥の教育の

図8 Q2～4「育成」に関する記述(一部)

上) 働き方改革を踏まえた校内におけるOJT機能の在り方(資質向上) 教職員の長時間勤務の是正(労働環境) 教員の多忙化解消(働き方改革) 優秀な人材の確保教職員定数の確保 不足、業務の効率化・合理化を図るための統合型校務支援システムの導入等の労働環境 整備「GIGAスクール構想の実現」として、児童生徒1人1台端末及び高速通信ネットワークの整備を進め (教職員資質向上) 育成指標をもとにした自己課題に応じた研修の充実(労働環境) 時間外在校等時間の縮減 教員育成指標改訂に伴う研修体制の整備社会の方法 教職員の研修所である当センターでは、感染拡大防止上最も重要である衛生環境 及びオンライン研修や在宅勤務を推進するためのICT環境の整備が課題である。京都府教育委員会は、感染拡大防止上最も重要である衛生環境及びオンライン研修や在宅勤務を推進するためのICT環境の整備が課題である。京都府教育委員会 教職員人事課が回答します。 京都府教育委員会業務が複雑化している中で研修機会の確保教員世代間のバランス一人一台PC環境 等の新しい教育施策への対応GIGAスクール構想に対応する教職員のICTスキル向上働き方改革に

図9 Q2～4「環境」に関する記述(一部)

共起ネットワークでつながりをみてみると(図10)、大量退職・採用に伴う、若手、ミドルリーダーの育成(f)、長時間勤務解消などの働き方改革(g)、教員育成指標やキャリアステージに応じた研修や授業づくり(h)、校内研修やOJTを効率的・効果的なものにしていくこと(i)、GIGAスクール構想(j)、などが挙げられている。

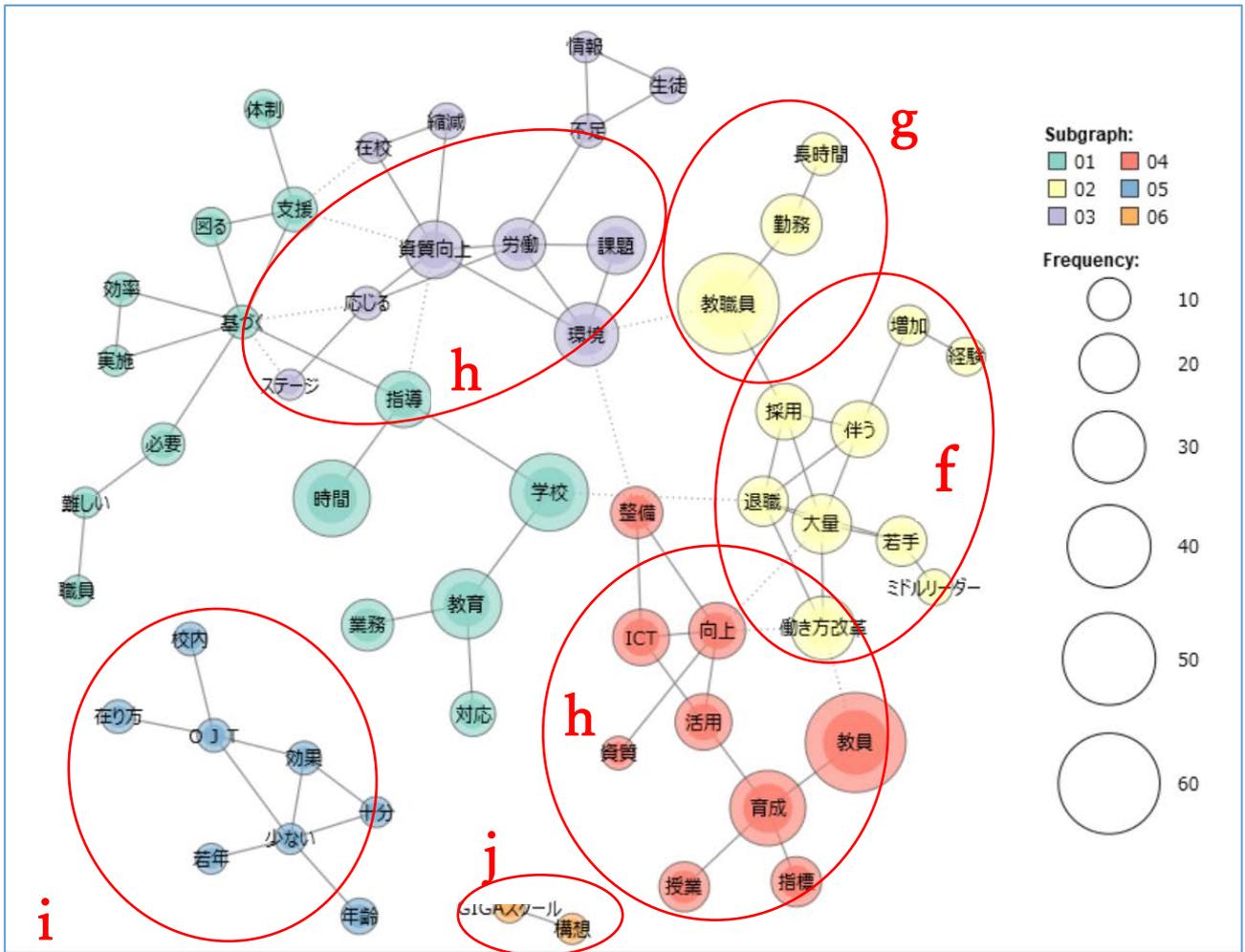


図10 Q2~4 共起ネットワーク頻出上位60語

(3) Q5 (課題の把握方法)

課題を把握するための方法として、5つのクラスターに分けてみると(図11)、教育センターでは、研修受講者アンケート、教育事務所では、教員育成指標に関する会議等での情報交換、学校訪問が用いられることが多いと言える。各学校からの在校「時間」の報告(図12)、実態把握調査の実施も主要な方法の一つである。教員「採用」試験の倍率や人数の分析から課題を把握している自治体(図13)も多い。

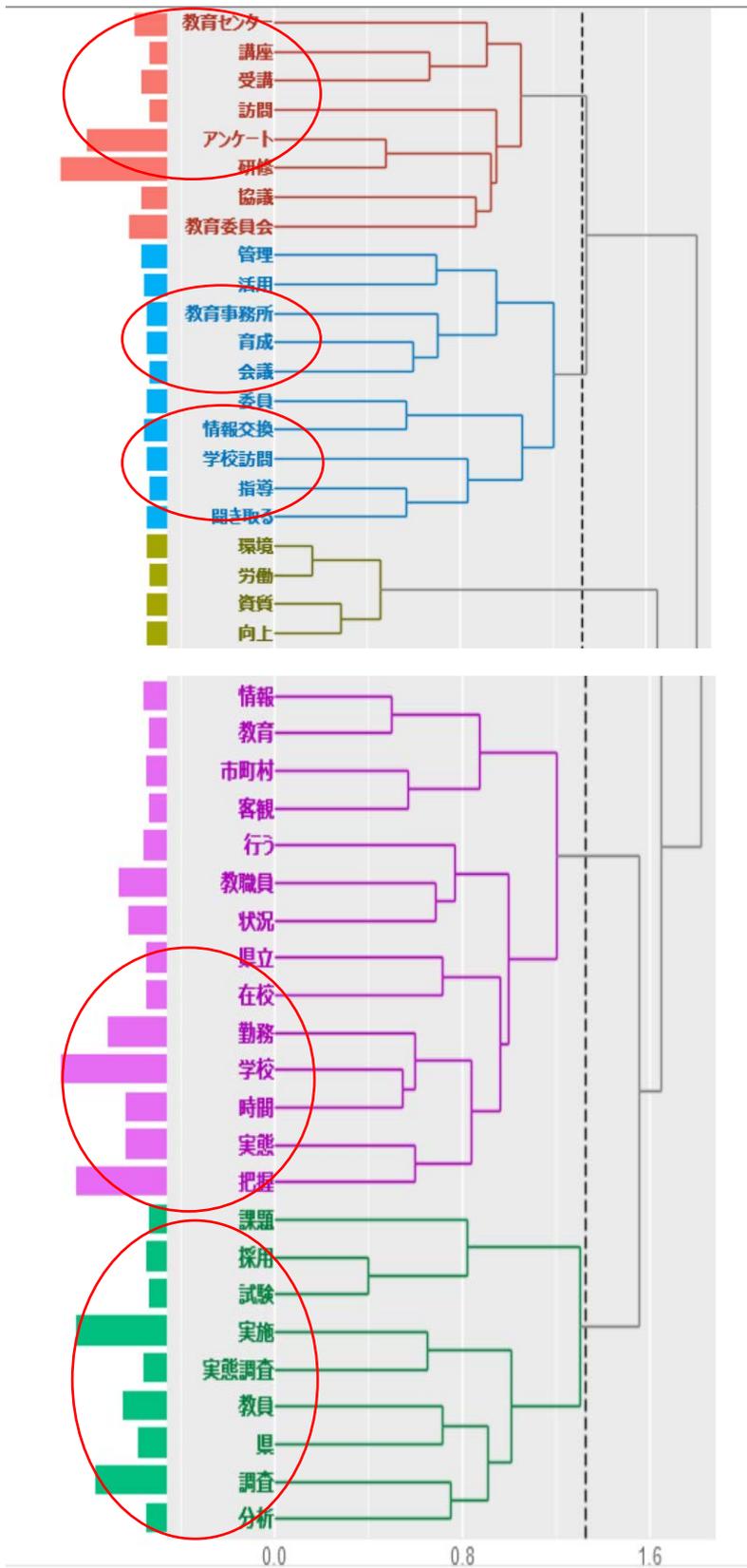


図 11 課題の把握の方法・ward 法によるクラスター・最小出現数 5

把握している。◇採用試験・登用試験の倍率◇各学校からの在職等 時間 の報告（月1回）、休暇等取得状況調査（年1回）、各種アンケート調査等<h5>
 校からアンケート調査により把握する。◇アンケート、学校訪問◇県教育委員会において教職員の在職等 時間 調査（4月または5月、12月）、業務改善に関するアンケート調査を実施（市町村教育委員会及び小・中
 については、研修講座における受講者のアンケート集計等により把握している。◇教員の勤務 時間 について、パソコンの使用時間を基礎とした客観的手法により把握しており、その実績を月
 受講者のアンケート集計等により把握している。◇教員の勤務時間について、パソコンの使用 時間 を基礎とした客観的手法により把握しており、その実績を月単位で各学校から県
 職との面談での正確な把握◇（労働環境）スマートフォンを活用した出勤管理システムによる勤務 時間 の正確な把握◇（資質向上について）◇ 学校基本調査等。◇（労働環境について）◇

図 12 勤務「時間」に関する記述

◇オンラインアンケートを実施、一定期間後の事後アンケート◇新たな教育課題に関する情報、 採用 人数に関する情報により把握◇教職員の労働環境に関しては、教職員勤務実態調査を実施している。
 ている出勤調査を県で集約し、分析をしている。第二の課題については、教員 採用 試験の倍率を経年記録し、分析している。第三の課題については、欠員の状況を
 している。第三の課題については、欠員の状況を常時把握している。◇ 採用 試験・登用試験の倍率◇各学校からの在職等時間の報告（月1回）、
 。◇研修会の参加状況の把握や研修会後のアンケート◇ 採用 人数や採用試験・管理職試験の受験倍率等を参考にする。◇ ICT活用に関するアンケート
 </h5>研修会の参加状況の把握や研修会後のアンケート◇ 採用 人数や 採用 試験・管理職試験の受験倍率等を参考にする。◇ ICT活用に関するアンケート調査の結果

図 13 「採用」に関する記述

(4) Q6～8（教職員の資質向上・労働環境について課題への対応）

上記の(2)で示された課題への対応として、頻出語は図 14 のとおりである。Q2～4でも上位頻出語であった「研修」「学校」「教員」「教職員」の語の他、「実施」「推進」「指導」などのサ変名詞も多く用いられている。「ICT活用」が課題対応としてより多く注目されていると言える。「時間」に表される、労働時間や業務の見直し、働き方改革なども頻出上位である。共起ネットワークで捉えてみると(図 15)、「プラン」等が「策定」「推進」されるなどしている。「行う」「図る」「向ける」などの動詞、「導入」「改善」「充実」「支援」などのサ変名詞も多く用いられている。部活動に指導員を入れること(k)、校内研修の充実(l)も対応策として多い。

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	研修	サ変名詞	133	
2	学校	名詞	68	
3	教員	名詞	44	
4	実施	サ変名詞	44	
5	教職員	名詞	38	
6	推進	サ変名詞	37	
7	活用	サ変名詞	36	
8	ICT	未知語	29	
9	指導	サ変名詞	25	
10	時間	副詞可能	23	
田 11	行う	動詞	22	
12	取組	名詞	22	
13	支援	サ変名詞	20	
14	充実	サ変名詞	20	
15	環境	名詞	19	
16	業務	名詞	19	
17	教育	サ変名詞	18	
18	働き方改革	タガ	18	
19	情報	名詞	17	
20	策定	サ変名詞	16	

図 14 Q6～8 頻出上位 20 語

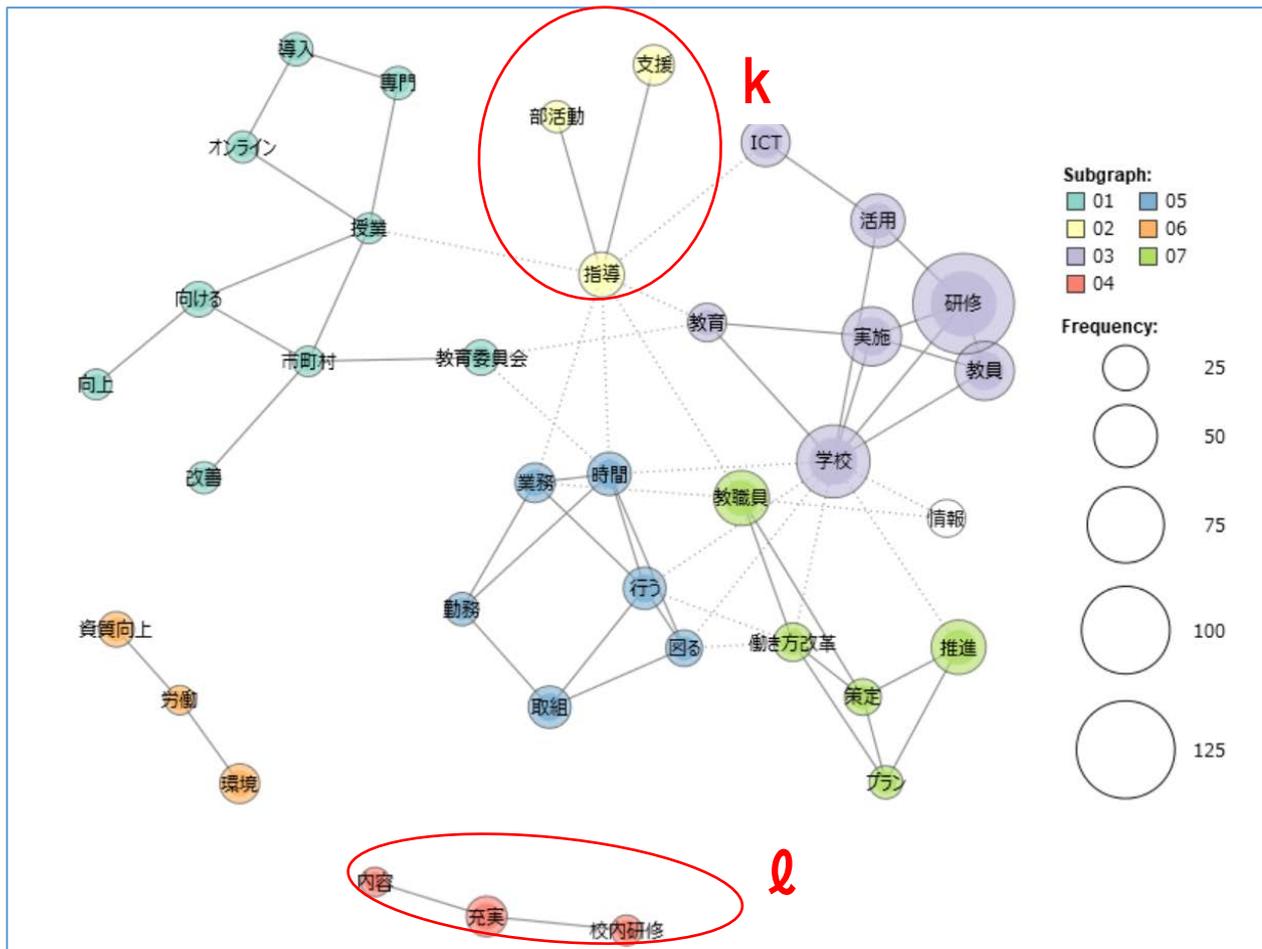


図 15 Q6～8 共起ネットワーク頻出上位 60 語

5. Q9 と Q10 の記述から

(1) 課題解決に関わる自治体の強み

表記についての記述として、最も多かったのは、①組織内外の連携により意思決定や情報共有が効率的であるという認識である。例として、

- ・ 県教育委員会と県内国立大学（附属学校含）との人事交流制度
- ・ 教育研修センターと県教育庁との間で円滑な連携・協力体制が構築されている
- ・ 教育庁の 3 課（義務教育課、高校教育課、特別支援教育課）において、働き方改革担当の副参事を中心に、連携して、一貫性のある施策の立案と具現化を行っている
- ・ 小さい県であるがゆえ、小回りが利くのが強み、県教育委員会、総合教育センター、県内の大学との連携により、教員の養成・採用・研修の一体化を目指し取り組んでいる
- ・ (大学・教職大学院との協働体制の充実) 2 名のセンター所員が、週 3 日教職大学院に出向き院生を直接指導している
- ・ 【小中学校】各教育事務所の人事担当者が毎月本庁に集い、情報交換を行っているため、地区間の連携が密に図れている
- ・ 学校現場・教育内容に精通する行政のプロとしての行政職員が長期にわたって教育委員会事務局内に勤務し、各教科等のスペシャリストである指導主事とともに、政策・研修立案、実践に

携わっている

次に多かった記述は、②教員文化・風土・研修の状況などについてである。例として（一部要約）、

- ・授業研究を中心とした質の高い「共同研究」が根付いていること
- ・真面目で協力的な県民性、県下一斉の集会（説明会、研修会等）が実施可能な環境（人数、地形等）
- ・校種・世代を交えたクロスセッションを行い、キャリアステージをまたいだ横断的な研修を実施
- ・教職員の学び合う風土があり、ある程度の規模がありながらも、教育に関する新たな発想による事業展開は、行政と学校が一体となって取り組む土壌が培われている
- ・ものづくりが盛んで、「やрмаいか精神」と言われる進取の気風がある
- ・外国人が多く居住し、多様性を大切にしている
- ・保護者や地域の人とのかかわりが強い教職員の存在

ICT環境の充実について明確に強みと位置付けられている場合もあった（③）。例として、

- ・令和2年度に「学校教育ICT化推進計画」が策定され、県教育委員会内「学校ICT推進本部」を設置。同計画に基づき、「ICT活用基礎研修」、「ICT活用中核教員対象研修」、「ICT支援リーダー研修」、「ICT活用管理職対象研修」などが本庁や教育事務所でも検討されている。ICT化推進計画に基づき、教育センターだけでなく関係教育機関がそれぞれの強みを生かした一体的な教育施策の推進を図る体制づくりが進みつつあることが本県の強み
- ・すべての児童生徒、教職員へ一人一台のタブレット端末配備や電子黒板の設置などICT機器の配置と充実
- ・校務支援システムの定着と教員専用サイトの充実、児童生徒、教職員への一人1台タブレット端末の配付
- ・本市立学校教職員が教材・研究に関する情報をより簡便にアクセスできるホームページとして、「総合教材ポータルサイト」を平成24年10月から運用し、令和3年度には外部サーバーを新設し十分な動画配信量にも対応させた全面リニューアルを予定

自治体独自の施策や動き、社会状況への対応を挙げている回答もあった（④）。例として、

- ・コミュニティ・スクールの導入率が96.1%
- ・令和2年度に県内公立学校のコミュニティ・スクール設置率が100%となった
- ・令和2年度に県内国立大学にNITS地域センターが設置された
- ・地域の少子高齢化が進んでおり、県内各自治体が、将来の地域を支える人材育成や、関係人口の増加を目指して、職員を高校魅力化コーディネーターとして各高校に派遣したり、寄宿舎を設置したりするなどして、地域と学校を結ぶ活動を積極的に行っている
- ・【県立学校】本県では、教員選考試験の倍率が比較的高倍率であり、また離島県ということから、一定数の教員志願者が県内に存在するため、他都道府県に比べて臨時的任用職員が多少は確保しやすい環境と考えられる

(2) 課題解決の好事例

- 全体として回答は少なかったが、記述された事例は特徴的なものが多い。例として(一部要約)、
- ・業務改善の手法を記載した「学校における働き方改革手引」を作成、全ての公立学校に配布し、学校の実情にあわせた業務改善を行うよう促した
 - ・OJTに関する調査研究成果物(学校配布、Web発信あり)
 - ・新型コロナウイルス感染症予防に伴う臨時休校中に「家庭学習支援サイト」を立ち上げ、学校に対して、学習支援動画やプリント、教職員のICT活用に関するマニュアルや他校の優れた実践事例等を発信した
 - ・県学力・学習状況調査の取組
 - ・集合型研修の一部をライブ配信し、県内各拠点と結ぶことで受講者の移動負担を軽減
 - ・ミドルリーダー研修において、参加した教員は個人の資質向上だけでなく、同年代の教員のつながりができ、研修後も各校での取組等の情報交換を行い、ミドルリーダーとして活躍している
 - ・市町村教育委員会や学校の要望に応じて、教員のICTスキル向上のためのオンライン出前研修200校実施、教育クラウド出前研修約70校実施(12月15日現在)、400本の家庭学習サポート動画を作成、オンライン上で公開中。令和3年度に「ICT教育推進センター(仮称)」を立ち上げ、県と市町村が連携して効果的な授業の在り方を研究し普及していけるよう準備している
 - ・県教員育成指標に照らした自己課題を研修しようとする教員が、県外の研究推進校等において自主企画型研修を実施する際に、その旅費を補助する教員の自己啓発活動支援事業を令和元年度より実施(今年度は新型コロナウイルス感染症の感染拡大に鑑み中止)
 - ・2019年度から、小学校・中学校・高等学校における発達の段階に応じた体系的なプログラミング教育を実施
 - ・初任者研修におけるメンター方式の導入
 - ・教育委員会や学校現場において交流人事を進め、国や民間人から幅広く人材を登用してきたこと
 - ・オンライン研修サイトの開設(平成30年度より)、教職大学院連携研修講座の開設(令和2年度より)
 - ・緊急の課題に対応することができる県重点課題研究指定・委嘱事業(平成8年度からの継続事業)がある(県の教育課題を研究テーマとし年間5~6地域を指定、3ヵ年で研究、実践及び成果発信を行う事業)。令和2~4年度は「個別最適な学び」、令和3~4年度は「一人一台のICT端末活用」「特別支援学校におけるICT活用」といった研究課題を設定し、合わせて6指定地域において研究を進めていくことが決定している
 - ・教育センターの研修講座における、メンター・メンティ研修の充実。第1ステージの中で、2年目と5年目、管理職研修では先輩校長から直接指導を受ける機会を設定している
 - ・教員育成協議会において毎回テーマを設定し、大学・学校・保護者・委員会の情報交換・協議等を実施している。教員の研修への大学生の参加や学校ボランティア等、この協議会の意見から実施している

- ・平成 31 年度より全小中学校に留守番電話（自動応答）を導入し、児童生徒の下校後に教員が授業準備などに専念できる時間を確保することとした。平成 31 年度からスクールサポートスタッフを一部の学校に配置。令和 2 年度からは全校配置。これらの取組の成果として、アンケート調査では多忙感・負担感の軽減や、児童生徒への指導や授業研究、授業改善への取組が充実したとの回答が得られた
- ・教師養成に向けた、近隣大学への出前講座の実施、採用決定者に対する支援（教職の基礎基本講座の実施）
- ・①ミドルリーダー育成のための教師塾「きらり」の実施（全国的に有名な講師によるオンライン講話や Teams 等を活用した塾生同士や講師との情報共有）②「Well-being を実現するための教育」をテーマにした Education Week2020 の実施（11 月 8～15 日すべてオンラインによる開催）。内容は教育講演会や中学生の発表、実践報告会、グローバルフォーラム、パネルディスカッション、トークセッション、家庭教育セミナー、フットパス等、学校教育だけでなく社会教育も含めた約 20 セミナーを開催

6. 資源の変化との関係

Q6～8 として尋ねた、「教職員の資質向上・労働環境に関する課題への対応」について、子ども数の増減に連動する資源の変化との関連を検討してみた。子ども数が減少すれば学校数・教職員数も減じられていくことになる。全都道府県と全政令指定都市の 0-19 歳人口について、2010 年と 2020 年の差を増減率（%）として求めた。その結果は、四分位数で見ると表 1 のとおりである。平均値は 90.9%、中央値は 90.0%である。全国平均として、10 年前と比べると 10%の子ども数減となっているということになる。なお、最小値の 77.0%とは秋田県、最大値の 108.0%とは東京都である。

75 パーセント以上 (94.5% \geq) (記述のあった回答団体数 12)、50～74 パーセント (90.0% $\leq x < 94.4%$) (記述のあった回答団体数 15)、50 パーセント未満 (90.0% $<$) (記述のあった回答団体数 27) の三グループについて回答に差異があるかみてみた。

結論的に言えば、そうした人口減少の影響は可視化しがたい。しかし、課題への対応策として、資源減少に関わらず、研修や ICT 活用が重視されていることがわかる。また、資源減少が 10 年間で一割を超える地域では、校内研修の充実や部活動指導の見直しなどに焦点が当てられていることが他のグループとの違いとなっている。

なお、都道府県と政令指定都市で差異があるかも見てみたが、二集団の人口増減率自体は統計的に有意であったが（マンホイットニー検定による正規化検定，両側検定， $P < 0.001$ ）、政令指定都市の回答数は 9 と少ないため、明らかな関係性を捉えることはできなかった。

表 1 都道府県と政令指定都市子ども人口の増減率・四分位数

基本統計量	
n	67
平均	90.9104

不偏分散	34.2343
標準偏差	5.8510
最小値	77.0000
第1四分位数	88.0000
中央値	90.0000
第3四分位数	94.5000
最大値	108.0000
四分位範囲	6.5000

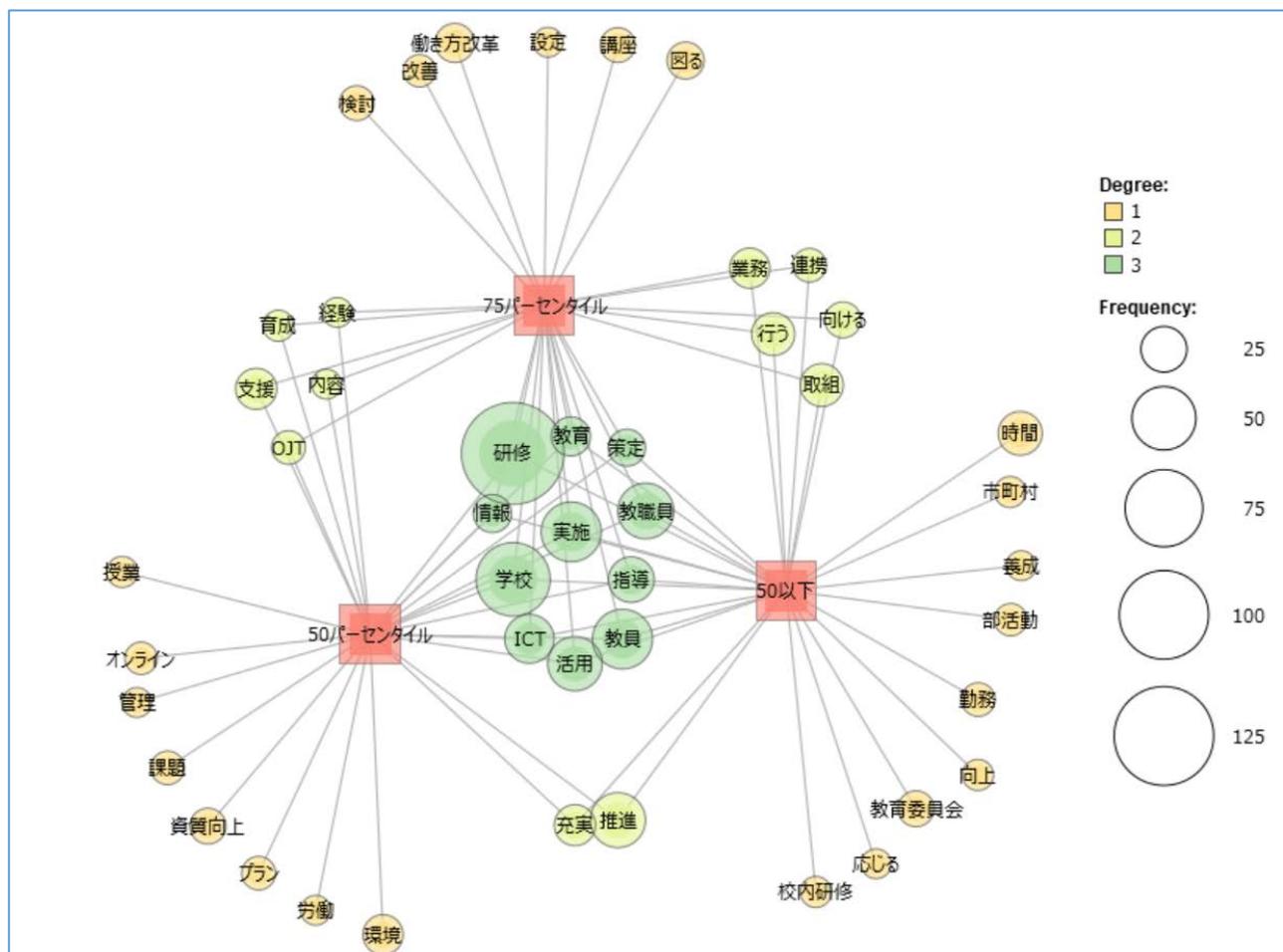


図 16 子ども人口増減率パーセントイル別にみた共起ネットワーク上位 80 語

7. まとめにかえて

今回の質問紙の構成は、教師の well-being（個人的社会的幸福）を視野に、「教職員の資質向上・労働環境」に対する、課題意識、実態把握の方法、対応、好事例への認識を把握するというものであった。本プロジェクトとしては、総体的な理解から事実を掘り下げていく前段とも位置付けてい

る。抽象的な質問にも関わらず、57 件もの機関・担当者より回答が得られたことは、教育行政担当者が総合的な見方や中長期の視点を有し、組織の継続性がそれらを可能にしていると理解できる。いずれの質問項目も現状に対する課題意識と改善への志向が個人と組織になれば回答できないものであった。

Q1 の回答で示された、新型コロナウイルス感染症への対応が学校現場に負荷を与えている状況は相当なものであったが、集合型研修からオンライン研修あるいはそれらを組み合わせたハイブリット型の研修と状況に即応していこうとする様子も示された。業務や研修の時間、質における葛藤もあった。

Q2～8 の課題認識、そのための実態把握の方法、課題への対応においては、ICT や GIGA スクールへの対応、働き方改革と研修などの時間確保の両立、大量退職・採用に関する対応、若手・ミドル・管理職とキャリアステージ別の資質向上のための研修が意識されていた。Q5 で尋ねた、課題認識のための実態把握については、組織の機能や活動を活用した効率的な把握の方法と、目的に応じた実態調査という二つの手法が採られていた。

今回の調査で最も注目すべきは、回答者の組織の強みや好事例に対する認識を示す、Q9, 10 の回答である。回答の負担をできるだけ少なくするためにも、回答は任意とした。その上での記述であるから、担当者によって成果の手ごたえが明確にあるものと言ってよい。それらは、組織内外の連携、少子高齢化などのマイナス状況を好機としている事例、教員の学ぶ意欲を喚起し支援しようとしている事例などであった。教職員の well-being(個人的社会的幸福)に資する取組と捉えることができる。

とはいえ、日本の教職員の well-being (個人的社会的幸福) 実現については、課題山積である。今回の調査で示された、解決策実施の先頭に立つべき、自治体の組織や個人の意識の高さには光を感じる。一方で、そうした活動や意識をとりまく制度保障がどれほどのものなのか、不安も覚える。回答中、県単独予算の確保といった記述はわずか一例であった。教職員は声にだせない忍耐を強いられ続け、やがてはそれらを当然のこと、仕方のないこととして内面化してしまっていないだろうか。そのような懸念が本プロジェクト内の議論でも交わされた。また、教職員の資質向上という質問において、キャリアステージ別という認識は示されるものの、若手・ミドルなどに重点的な対応や注意が向けられており、それは資源配分において妥当であるとはいえ、ベテラン教員についての記述は皆無であったことも気になるところである。

高度専門職としての well-being (個人的社会的幸福) が保障される環境であるならば、教職は、若者にとって魅力的な職業となるはずである。教員採用試験の倍率が一倍台の自治体が存在しているということは、全国的な情報共有や改善にむけての対応が必要だということである。その一助となるように、引き続き本プロジェクトによる検討を進めていきたい。

(文責 本図 愛実)

参考 2. OECD・TALIS2018 における教職専門性の定義と政策の指針

TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners Results より (OECD 2019) :

【TALIS2018 が定義する教職の専門性】

- 1 土台となる知識とスキル (教員養成と研修を通じ、共有化された専門的な知識と、専門職基準に照らして発展していく特別なスキルを含む)
- 2 専門職としての地位と立場 (専門職として期待される倫理的基準、知的専門的拡充、労働規則を通して確立される)
- 3 同僚による管理 (自己統制と専門職集団に基づく、専門的実践と専門職集団のアイデンティティを強化する協働と同僚間のフィードバックを提供する)
- 4 責務と自律 (教員と管理職が日常業務を行うなかで、決定や専門的な判断を行い、制度の全段階における政策の推進を伝え、専門職を拡充するといった、自律とリーダーシップを通して確立される)
- 5 専門性に対する威信と社会的な価値

【TALIS2018 調査結果を踏まえた政策の指針】 (観点 1~3・ゴール 1~13・政策指針 1~26)

【観点 1 全ての生徒のための質の高い指導法】

ゴール 1 教員の労働時間の多くが指導法の質向上に使用できるようにする

政策指針 1 : 教員の「時間」を再検討する

ゴール 2 効果的な指導法を促進していく

政策指針 2 : 教員がより効果的な指導法を用いることができるように支援する

政策指針 3 : 教室での指導が最適化になるように小集団での指導を奨励する

ゴール 3 革新と効果的な ICT を用いた指導法に対する取組を支援する

政策指針 4 : ICT を用いた指導法と好事例の周知が統合的に行われるように支援する

政策指針 5 : 革新的な実践を周知するために専門的な学びのためのコミュニティを設立し、促進する

ゴール 4 教員と管理職が、多様な子どもたちの必要に対応できる能力をもつ

政策指針 6 : 初期段階と継続的な教員研修のカリキュラムが多様な設定となるように指導法の在り方を連動させる

政策指針 7 : 学校の方針と実践において拡大していくために多様性が最大限になるようにする

政策指針 8 : 特別な支援を要する生徒のための規定、支援、活動を強化する

ゴール 5 クラスと学校の文化が生徒の学習とウェルビーイングをもたらすように促進する
政策指針 9：特別な支援を要する生徒のための規定、支援、活動を強化する
政策指針 10：効果的な学習が生徒のウェルビーイングになることを教員と管理職がはっきりと認識するようになる

ゴール 6 管理職の労働時間が指導法の支援に充てられるようにする
政策指針 11：管理職の役割、責務、「時間」を再考する
政策指針 12：管理職のための専門職基準を明確にし、リーダーシップの指導力を高める
政策指針 13：リーダーシップの指導力向上を図り、教員の中から指導力のある管理職を募る

【観点 2 教員と管理職が教職生活を通して専門職として成長できるように支援する】

ゴール 7 質の高い初期教員研修を提供する

政策指針 14：質の高い指導力を担保しつつ、専門職となるための代替ルートが複数ある

ゴール 8 初任者に条件が整った労働環境ときめ細やかな支援を行う

政策指針 15：新任教員の学校配置について吟味する

政策指針 16：効果的で文脈に基づいた初任者研修ならびにメンタリング活動をデザインする

政策指針 17：初任者研修とメンタリングの開発・促進について管理職が主体的に行うようにする

ゴール 9 初期教員教育と継続的な職能成長を連動させる

政策指針 18：初期教員教育と職能開発研修の内容の連動性を高める

政策指針 19：管理職のための事前準備を奨励する

政策指針 20：管理職のためのメンタリングプログラムを開発する

ゴール 10 質の高い継続的な職能成長を支援する

政策指針 21：地域のニーズに対応し学校独自の文脈に適した、各学校における協働的で主体的な教員研修を促進する

ゴール 11 研修参加への障壁を取り除く

政策指針 22：教員研修に参加する時間がある

政策指針 23：職能開発に参加することに誘因を設定し促進する

【観点 3 優れた教員と管理職をひきつけ、労働人口の変化を捉える】

ゴール 12 労働環境を充実させ、意欲と指導力の高い教員と校長の労働人口を形成する

政策指針 24 : 財政上の措置や教員の労働条件を改善するために、常に教員集団と対話する

ゴール 13 動的な労働人口をめざす

政策指針 25 : 教員と校長の労働環境を改善するための準備に着手する

政策指針 26 : 様々な段階の教員や管理職に男女が就けるようにしつつ、効果的に採用情報を周知する

(訳出 本図 愛実)

令和3年度「日本発教師の well-being（個人的社会的幸福）のための制度的保障に関する
調査研究プロジェクト」報告書

「日本の教師のウェルビーイングと制度的保障」

令和4年（2022年）3月

独立行政法人教職員支援機構
<https://www.nits.go.jp/>

