

教育改革に関する教員の意識調査

—小学校・中学校を対象に—

【目次】

はじめに	1
本報告書の概要	4
第1章 調査の意図と対象者の属性	9
1 調査の意図	
2 調査の方法	
3 調査回答者の属性	
第2章 現代の子どもの特性	14
1 どのような子どもが多くなっていると感じているのか	
2 現代の子どもの3つの特性（「わがまま」「素直・いい子」「学びの問題」）	
3 自由記述項目の分析	
第3章 新学習指導要領に対する教員の意識	29
— 導入後の生徒の学力と態度の変化への期待に注目して	
1 新学習指導要領で向上すると感じている力 —全体の傾向	
2 新学習指導要領で向上すると感じている力 —学校段階別	
3 新学習指導要領で向上すると感じている力 —担当教科別（中学校のみ）	
第4章 「総合的な学習の時間」の導入による教員や子どもの変化	37
1 分析方法と全体傾向	
2 学校段階別による分析	
第5章 今後の英語教育について	44
今後の英語教育に対する教員の意識	
第6章 小学校の英語教育導入に関する意見	53
1 小学校への英語教育導入についての意見—全体的傾向	
2 項目別の結果	
3 検討	
第7章 教員の教育改革動向の受容	63
1 教育改革に対する賛否の傾向	
2 属性ごとの分析	

第8章 教員のやりがいや成長の支援策—管理職・非管理職別の分析	71
1 問題意識と分析の視点	
2 管理職と非管理職の考えかたの差異	
3 非管理職のやりがいや成長—属性別分析	
第9章 教師の役割期待	84
1 教師の平常感	
2 自由記述にみる教師の役割期待感	
3 考察	
第10章 地域類型別にみた教員の意識	92
1 勤務地の地域類型による考察	
2 全国学力テスト結果による地域類型と教員のやりがいと成長	
3 全国学力テスト（5区分）と自由記述内容の考察	
第11章 教師たちは、今日の子どもの特徴をどのように認識し、 どのようなことがらに留意して、指導に当たっているのか ～地域社会に配慮しながら、生徒指導と学習指導の狭間にあって腐心している～	116
1 「現在の子どもの特徴」をめぐって、教師はどのような状況の中にあるのか	
2 子どもの特徴に対応して、どのようなことに「留意して」指導を行っているか	
3 検討	
第12章 教師の成長に関する考察～自由記述回答に基づいて～	128
1 教師の成長に必要な要素～回答内容の概要～	
2 教師の成長についての考察	

資料編

1. 調査票見本	151
2. 基礎集計表	158
3. 自由記述	180

おことわり

本報告書に掲載されている図表の数値は、端数の処理の関係で、合計値が必ずしも100.0%とならない場合があります。

本報告書の概要

第1章 調査の意図と対象者の属性

- ① 今回の調査では、学校教育の中核にあり、子どもへの影響力の大きい小・中学校の教員に焦点を当て、その教員の教育に関する意識や教育改革に関する意見を聞いた。
- ② 調査は、2014年10月10日～31日にかけて、全国の小学校、中学校の教員を対象にして実施した。全国の小学校1500校、中学校1000校、合計2500校を対象に、各学校1名の教員に回答を依頼した。
- ③ 調査の回収数（有効サンプル）は、1020名である。回収率40.8%。回答者の属性は、男女別では、男性851名（83.4%）、女性169名（16.6%）である。年齢別では、29歳以下10名（1.0%）、30～34歳15名（1.5%）、35～39歳26名（2.5%）、40～45歳44名（4.3%）、46～50歳105名（10.3%）、50～59歳785名（77.0%）、60歳以上35名（3.4%）である。
- ④ 学校種別では、小学校519名（50.9%）、中学校484名（47.5%）である。役職・校務分掌別は、校長556名（54.5%）、副校長・教頭212名（20.8%）、教務主任125名（12.3%）、その他主任75名（7.4%）、その他13名（1.3%）、役職なし23名（2.3%）である。回答地域は、区180名（17.6%）、市680名（66.7%）、町村郡109名（10.7%）である。
- ⑤ 1週間の勤務時間外の労働時間は、週10時間以上は勤務時間外に働いていると回答する教師が8割を超えている。
- ⑥ 出身学部は、教員養成系大学（学部）651名（63.8%）、非教員養成系大学（学部）336名（32.9%）、その他24名（2.4%）である。

第2章 現代の子どもの特性

- ① 教師たちは、次のような子どもが多くなっていると感じている。つまり、「家庭でのしつけのできていない子ども」、「できる子どもとできない子どもの分化」「指導が難しい子ども」「わがままな子ども」「落ち着きのない子ども」が8割を超えている。さらに、「学ぶ意欲が低下している」「学力が低下している」も6割を超えている。
- ② 一方で、「人にやさしい子どもが多くなっている」は半数を超えているものの、「素直な子どもが多くなっている」、「将来に向けて努力する子どもが多くなっている」は半数以下である。
- ③ 指導の難しい子ども、落ち着きのない子どもが多くなっていると感じているのは、管理職に多い。一方、学力低下した子どもが多いと感じるのは、教室で子どもたちを日々みている非管理職（現場の教師）に多い。

第3章 新学習指導要領に対する教員の意識

- ① 新学習指導要領の導入によって、児童・生徒たちの「発表する力」、「コミュニケーション能力」、「考え、工夫する力」といった思考力・判断力・表現力に関する力が「向上する」と考えている教員は多い。
- ② 新学習指導要領に対しては、若手の教員より年配の教員が、担任をしていない教師が担任をしているより、また役職についている教員のほうが役職についていない教員よりもポジティブ

な評価をしている。

- ③ 中学校の教員においては、自分が担当している教科に関連する力について、「向上する」と回答している傾向がみられた。
- ④ 今後、学習指導要領は改訂を繰り返すにあたっては、教壇に立って実際の児童・生徒の様子を日々見ている教員たちの意見を反映させていく必要がある。

第4章 「総合的な学習の時間」の導入による教員や子どもの変化

- ① 「総合的な学習の時間」の導入によって、教員が独自に授業を工夫するようになったり、教員間で相談しあうようになったりしている、と教員は評価している。同時に、全体で85%以上の教員が「負担が増えた」と感じている。
- ② 「総合的な学習の時間」により、子どもたちの地域への関心が高まり、友だち関係の深まったと、教員は感じている。
- ③ 小学校の教員のほうが中学校教員より、「総合的な学習の時間」の導入により、教育観に変化がみられたり、他の授業の参考になったりと前向に変化を感じている。
- ④ 中学校の教員のほうがより負担が増えたと感じている
- ⑤ 「総合的な学習の時間」の授業実践が現場に委ねられる部分が大きいが故に、現場での負担感が増してきているという現状について早急な改善、対策を行っていく必要がある。

第5章 今後の英語教育について

- ① 英語の授業改革について、今回の教員調査から、必ずしも現場の教員の意見が十分に反映しているとはいえないことが判明した。特に、「英語の早期学習の導入」、「英語の授業を英語で行うこと」、「すべての英語教員に、英検準1級程度以上の能力を有することを求めること」、「英語評価に外部試験の導入」等では、必ずしも肯定的意見が多くを占めていない。
- ② 小学校の英語の授業で英語嫌いを作り出さないためにも、国は、英語研修の保障、海外研修の一層の充実、英語教員が外部試験を受ける受験料の補助等、何らかの適切な支援が必要である。
- ③ グローバル化が拡大する状況の中で、今の子どもたちにとって、使える英語の必要性はますます高まっている。教員には「生徒の英語力を改善するために何ができるのか」を考えて、授業改善を図ることが強く求められている。グローバル社会に生きる生徒を育成するために、教員の意識改革が求められている。

第6章 小学校の英語教育導入に関する意見

- ① 小学校に外国語活動が導入されてから数年が経過し、新たな方向性として小学校英語の早期化と教科化が明らかになってきた状況で、総じて教員は教科化については肯定的ではない結果が得られた。教員は今後の英語の導入の在り方について慎重な意見を持っていることが明らかになった。
- ② その一方で、グローバル化への対応としての英語教育にはコミュニケーション、音声などの基本事項を小学校段階で行うことには肯定的である。
- ③ グローバル化時代の日本の英語教育は、小学校から変化していくことで、英語教育全体のグ

ランドデザインが変革する可能性がでてきた。その過程において、現場の教員の意識を検討することは、英語教育政策の在り方全体に関わる点で重要となってくる。

第7章 教員の教育改革動向の受容

- ① 教員が様々な教育改革についての賛否をきいた。「生きる力」の重視、言語活動の充実といった項目はほとんどの教員が賛成している一方、総合的な学習の時間、インクルーシブ教育、コミュニティースクール、悉皆の学力テスト、学制改革、学校選択などの項目では賛成の割合は半数に満たない。教育委員会制度の改革や道德の教科化などは「どちらとも言えない」がもっとも多い。
- ② それぞれの項目の賛否の傾向の関連性についてみると、第1のグループは、新しい学力観を反映したもので、第2のグループは、従来型の学力を重視し、競争を強化する政策との関連が強く、伝統的な学力観を反映している。また、両方の軸の間に学校の接続、コミュニティースクール、教科書のデジタル化、習熟度別学習といった比較的新しい動向がおかれている。
- ③ 校種ごとに違いがみられるのは、チームティーチングやデジタル教科書導入、総合的な学習の時間、コミュニティースクールといった教育の内容に関わる改革と、学制改革、キャリア教育、学校の接続に関わる改革である。前者は小学校の教員の賛成の割合が高く、後者は中学校の教員が賛成する割合が高い。

第8章 教員のやりがいや成長の支援策

- ① 管理職教員として「やりがいや誇り」は、非管理職教員よりも強く感じている。それは、教員としての「行き詰まり」を非管理職教員よりも感じない傾向にあることから、自分の仕事やその成果が自分のイメージに近いことにあると思われる。
- ② 管理職教員も非管理職教員のサポートの必要性は感じている。その支援策としては、非管理職教員が負担や悩みを抱え込まないような何らかの相談できるシステムと、より専門性の高い知識と技術を身につけることへのサポートである。
- ③ 様々な属性の教員や外部の人との交流ができるようなインフォーマルな交流の場を設けることが考えられる。その中に大学院進学経験者がいればなおよい。先行研究では、教師が成長する機会として、異質な他者や異質な立場・制度との出会いがあると示されていることから、このような場を管理職教員がそれぞれの人脈を生かして設けることにより、非管理職教員のサポートにも資すると思われる。

第9章 教師の役割期待

- ① 半数以上の回答者が、教育現場と教育政策との間にギャップを感じている。
- ② 「モラルの高い人格者として、子どものモデルとして存在する」、「将来について語る大人の見本となること」といったモデルとしての教師像が多く指摘されている。これは潜在的カリキュラムとしての教師像であろう。
- ③ 家庭や地域との連携の重要性についての指摘も多くみられる。家庭教育の欠けていることを学校教育の教師が現実には補充せざるを得ないと考えている。

- ④ 教師は多忙感を抱きながら、期待に応えるべく努力している姿を読み取ることができる。

第10章 地域類型別にみた教員の意識

- ① 教員の勤務校の所在地を区市町の3類型を設定し、教員の意識の違いを考察した。様々な点で地域類型差がみられた。
- ② 「悉皆学力テストの実施」については、「反対」が、小学校で「区」18.2%→「市」28.8%→「町」33.3%と地域類型により違いが認められた。
- ③ 小学校で学力が「下位」に留まっている県では、児童が勉強に集中できない地域的な課題、要因があり、地域全体が日常的に進学熱が高く、駅前には大手の進学塾が軒を並べている都市型の教育環境の県では、中学校の全国学力テストの結果が高くなっている。

第11章 教師たちは、今日の子どもの特徴をどのように認識し、どのようなことさらに留意して、指導に当たっているのか

- ① 教師の子ども観に関する自由回答は、三つに分類できるが、悲観的、否定的にとらえている。すなわち、1) 格差の拡大・〇〇の欠如、2) 発達障害児・特別支援を必要とする子どもの参加と増加、3) 親・保護者の非教育的影響、である。
- ② 教師が指導に際して留意している事柄としての自由回答は、五つに分類できる。すなわち、1) 生活習慣・規範意識の確立、2) 自己肯定観・自尊感情の確立、3) 「集団づくり・人間関係づくり、」4) 学習意欲・興味関心の喚起、5) 「一人ひとり・個に応じた」指導、である。前の三つは、それ自体、生徒指導上の「目的」であり、後の二つは、学力の向上を図るための「手段」と位置づけられる。
- ③ 多くの教師は、生徒指導の目的と学習指導の手段という両者のバランスに腐心している。そこには「学級経営がしっかりできている学級においてこそ学習指導が成立する」という生徒指導に傾斜した学校文化が背景にある。

第12章 教師の成長に関する考察

- ① 教師の成長に必要な要素として自由回答で、次のような内容があげられている。
- [1] 教師の成長はまず本人の自覚が大切であり、使命感なくして教師の成長はない
 - [2] 授業方法や保護者対応に至るまで様々なことを学ぶ場として研修が不可欠
 - [3] OJTや同僚との相談、授業公開など校内での支援やスキルの伝承が必要
 - [4] 業務量の多さ、忙しさゆえ授業準備にも支障をきたし、研鑽する時間確保が困難
 - [5] 国や教育行政には学校教育環境の整備（教員採用、学級定員削減等）を求めたい
 - [6] 教師として成長していくためには子供や学校外の社会との交流が大切である
- ② 校長には、教師の職能成長を促すためのリーダーシップが期待される。
- [1] 学校のミッションに則り、当該学校として何をやり、何をやらないのかという基本方針を定め、教師が注力すべきことを明確にすることが必要であろう。
(教師が部活動に忙殺され、授業準備や自己学習が疎かになっている事実があるとすれば本末転倒ではないだろうか。)

- [2] 校内での研修やOJT・同僚性の展開は、教師としてのコンピテンシーを開発するうえで重要であり、これらを推進していくためには校長のリーダーシップが欠かせない。
- [3] 教師のコミュニケーション・スキルを強化するためには、教師が現実に直面しうるリアルなケースに基づくロールプレイングや、実際の行動において優れたコミュニケーション力を発揮している教員との差異を確認するという現場密着のアプローチが望まれる。

第12章 教師の成長に関する考察～自由記述回答に基づいて～

竺原雅人

(有限会社ソフィアート代表取締役)

はじめに

本章は自由記述の設問『Q10 教師が成長するために、何が必要だと思いますか（心構え、研修、教育政策、環境など）』をもとにした分析と考察である。まず、回答に基づき、「教師の成長」についての現役教師の認識を探り、そのうえで、学校という組織とそこで働く教師の特色を踏まえて、「教師の成長」における課題を検討したい。

自由記述ゆえ、回答の内容や領域には広がりがあり、行政や社会への要請や現状の困難を訴える声も聞かれる。今日の学校が置かれている状況が如実に表れているといえよう。教育をめぐる議論はいつの時代でもかまびすしい。社会の様々なひずみやしわ寄せが、義務教育、とりわけ公立学校の現場にあらわれる。また、児童・生徒の学力低下や生活習慣の乱れ、不登校や事件などの病理的側面のみならず、教師のメンタル不全や不祥事の数々などネガティブな報道があふれている。こうした中、学校や教師は、家庭（保護者）や地域社会からの非難や時には理不尽なまでの圧力にさらされている。

一方、学校では教師からゆとりが失われつつある。正規の課程への関わりだけでなく、特に中学校においては部活動への関わりが教師の多忙化に拍車をかけている。様々な背景が考えられるが、多忙化が進行し、多忙感が深刻化し、一部の現場では教師の疲弊化が憂慮される状態となっている。学校もまた社会の縮図であることの証左といえよう。

教師の成長というテーマゆえ、本稿では、大学での教員養成課程のあり方、採用（昨今話題になっている教員免許の国家資格化なども含む）、教職に就いてからの育成（研修会という機会を通しての能力開発、OJTに代表される現場での指導・育成、自主研究や自己啓発の推進や支援など）についても適宜言及していきたい。また、社会からの学校および教師の信頼の回復のためには、教師の適格性の担保、すなわち採用方法の見直しや育成の強化だけでなく、採用後の選別（淘汰）も今後の重要な課題になってくるとと思われる。

2015年4月時点で、教員制度改革を検討している自民党教育再生実行本部が学校の教員免許の「国家資格化」を提言する方針を固めたとの報道があり、関係者の注目を集めている。大学での課程を修了後、共通の国家試験をし、一定期間のインターンを経て免許を与えるという案である。

教員制度改革の背景には教員の資質向上というねらいがあり、教師の成長と密な関係がある。しかし、教育と教師をめぐる議論の中では、学校と教師が振り回されるのが常であるため、教師の“やらされ感”がいっそう高まり、教師の意欲を削ぎかねない。とはいえ、国家における教育のあり方は、教育の現場任せにはできないことも明白である。

教師の成長は、教師本人の側からみれば、各人の関心を深め直面する課題を解決するための「能力開発」のことと捉えられるであろうし、教育行政や学校の側からみれば、「教師の育成」という観点から捉えることができる¹。

Q10への回答は、回答総数1,020人中839人（82.3%）である。回答者の多くが管理職（校長、副校長および教頭）であり、年齢層をみても偏りがある。しかし、回答者の大半が複数の学校で長年、教師というキャリアを歩んでいるため、豊富な体験に裏付けされた見解が期待できよう。

また、回答者の大半が学校運営に携わる責任者であるということは、若手や中堅の教師の職能開発に関与し、その成長を見守る立場にある。それゆえ自分にとっての成長という観点からのみならず、管理職として、これからの教師をどのように育てていくのか、教師として伸びていくために必要な要件は何かなど、高い視点と幅広い視野からの知見が反映されることと思われる。

本稿をまとめるにあたっては、回答において、特徴的かつ言及の多いワードを抽出し、それらを分類して検討を加えた。ただし、せっかくの自由記述回答であるためキーワードを記号化した単純な変換に基づく分類ではなく、記述された意味合いを判断して分類している。

以下、1. 教師の成長に必要な要素（本調査の分析）、2. 教師の成長についての考察と進めていきたい。

1 教師の成長に必要な要素～回答内容の概要～

1) 回答内容の概要

回答中、頻出するキーワードや概念は「心構え」、「研修」、「時間」に関するものが多いが、これらは大きく六つに分類することができよう。

- (1) 成長の前提であり、成長のエンジンといえる本人の「心構え」に関するもの
「志、使命感、責任、覚悟、自覚、学び続ける意欲、謙虚な姿勢など」
- (2) 成長のための機会や学習の方法、手段に関するもの
「研修」、「同僚性」、「OJT」、「研究」など
- (3) 成長の阻害要因としての「時間的制約」、「多忙さ」
- (4) 成長に必要な教師の処遇や学校環境の整備に関する「環境整備」の要請など
- (5) 成長に必要な経験や資質、具体的な活動に関するもの
「経験」、「外界との交流」、「コミュニケーション力」、「子どもと向き合う」など
- (6) その他、教員養成や採用のあり方、評価についての意見

回答には、(1)教師の成長を促進する要因（必要条件としての「心構え」）、(2)学校や教育界における直接的方法・手段、(5)広く社会での経験を交えた間接的手段、等について述べられているだけではない。回答全体の2～3割が成長の阻害・制約要因等に言及していることから学校教育を取り巻く環境の厳しさがうかがえる。

これらの回答を集約すると概ね次のようになろう。

- ① 教師の成長はまず本人の自覚が大切であり、使命感なくして教師の成長はない
- ② 授業方法や保護者対応に至るまで様々なことを学ぶ場として研修が不可欠
- ③ OJTや同僚との相談、授業公開など校内での支援やスキルの伝承が必要
- ④ 業務量の多さ、忙しさゆえ授業準備にも支障をきたし、研鑽する時間確保が困難
- ⑤ 国や教育行政には学校教育環境の整備（教員採用、学級定員削減等）を求めたい
- ⑥ 教師として成長していくためには子どもや学校外の社会との交流が大切である

これらを統計で示したものが表12-1である。ほとんどの回答が複数の領域にまたがっているため、ここでは該当する分野それぞれにおいてカウントしている。

表12-1 自由記述回答における言及テーマ・キーワードの分類

		総合計(840人*)		小学校(432人)		中学校(395人)	
		実数(人)	割合	実数	割合	実数	割合
1	心構え(使命感、自覚、姿勢等)	413	49.2%	227	52.5%	180	45.6%
2	研修会(制度化された学習機会)	337	40.1%	169	39.1%	166	42.0%
3	環境整備(学校内外、政策、社会)	236	28.1%	116	26.9%	117	29.6%
4	同僚性(OJT、助け合い等)	186	22.1%	88	20.4%	96	24.3%
5	時間(多忙状況の解消)	187	22.3%	62	14.4%	124	31.4%
6	研究活動(個人研究、共同研究)	88	10.5%	50	11.6%	34	8.6%
7	子供(と向き合い、ともに過ごす)	77	9.2%	45	10.4%	31	7.8%
8	経験(何ごととも経験から)	52	6.2%	22	5.1%	29	7.3%
9	外界交流(学校外の世界との交流)	44	5.2%	24	5.6%	20	5.1%
10	コミュニケーション力	41	4.9%	18	4.2%	23	5.8%

*総合計は、小中学校以外もしくは所属不明の回答(計13人)も含めた数である。

表12-1は、教師の役職や年齢に関係なく、学校種別に頻度順に並べたものである。記述全体の中で、どれくらいの言及がなされているかをみるものである。意味合いを踏まえての分類ゆえ、筆者の主観は排除できないが、大まかな傾向をとらえることはできよう。

2) 回答の内訳

次の表12-2は、表12-1をもとに、主要な機能に着目して再編したものである。

1.「成長の原点・原動力」となる基本姿勢、2.「成長の促進要因」としての研修会と職場内支援(同僚性・OJTなど)、3.「成長の阻害要因」としての多忙化、クラス定員の多さ、教員の少なさ、4.「成長のための覚醒・視野拡張」となる経験や交流、5.「成長のための必須スキル」としてのコミュニケーションに区分している。

表12-2 教師の成長における機能に着目した分類

	主要機能	テーマ	主な内容	総合計(840人*)		小学校(432人)		中学校(395人)	
				実数(人)	割合	実数	割合	実数	割合
1	原点・原動力	基本姿勢	心構え(使命感、自覚、姿勢等)	413	49.2%	227	52.5%	180	45.6%
			子供(と向き合い、ともに過ごす)	77	9.2%	45	10.4%	31	7.8%
2	促進要因	研修会	研修会(制度化された学習機会)	337	40.1%	169	39.1%	166	42.0%
		職場内支援	同僚性(OJT、助け合い等)	186	22.1%	88	20.4%	96	24.3%
3	阻害要因	外的要因	環境(学校内外、政策、社会)	236	28.1%	116	26.9%	117	29.6%
			時間(多忙状況の解消)	187	22.3%	62	14.4%	124	31.4%
4	覚醒・視野拡張	経験・交流	経験(何ごととも経験から)	52	6.2%	22	5.1%	29	7.3%
			外界交流(学校外の世界との交流)	44	5.2%	24	5.6%	20	5.1%
6	必須スキル	育成課題	コミュニケーション力	41	4.9%	18	4.2%	23	5.8%

以下、表12-2に沿って、回答をみていくこととする。

① 教師の成長の原点・原動力としての「基本姿勢」

ここに二つの要素をみることができる。一つは使命や自覚に代表される「心構え」であり、いま一つは「子ども」起点の姿勢である。両者は、相互に密接な関係にある主要な要素(側面)とみることができる。

■心構え

志、使命感、責任、覚悟、自覚など教師としての構えや意思に関わるものである。回答者全体のおよそ5割が、教師の成長において必要なこととして心構えを指摘している。回答は次の三つの切り口からとらえることができよう。

A. 使命、責任、覚悟などの教師の職責についての「確固たる意志」。

B. 学び続けようとする意欲などの「向上心」。

C. 謙虚さや素直さに代表されるような「受容力」。

ただし、記述されていることは、当然のことながらそれぞれの要素に限定されるものではなく、たいていのものは相互に結びついている。また、表12-2で示した他の「主要機能」、とりわけ同僚性（切磋琢磨しあう）と重複するところも多い。

そこで、成長のための必要条件であるともいえる「心構え」に関するコメントをみてみよう。「確固たる意志」、「向上心」、「受容力」といった要素がみてとれる。

- ・「一流の教師になる！」という強いプロ意識。「自分はまだまだ未熟である」という謙虚な学ぶ姿。「尊敬できる、憧れを持つ」ような上司や先輩との出会い。（小学校、男、51-59歳）
- ・指導やアドバイスを謙虚に受け止める。（小学校、男、30-34歳）
- ・教師になりたいと思った理由と、教師になった時の思いをずっと忘れずに、持ち続けること。同僚で丸となって進める授業改革。（中学校、男、46-50歳）
- ・学ぼうとする意欲。職場の同僚性の構築。相互の授業を見せ合う、学び合う姿勢。何より子どもが好きということ。（中学校、男、51-59歳）
- ・向上心（自分自身）。モデルとなる先輩。（中学校、男、51-59歳）
- ・成長しよう（探究しよう）という個々の意欲と、同じ志（方向性）を持つ教師集団の存在。（中学校、男、51-59歳）

もっとも現実の教育現場は高い志を持った教師ばかりではない。

「求めて学ぶ意欲のある教員と、ない教員の差は大きいです。」（中学校、女、51-59歳）、「教師個人のわずかな知識と経験で、子どもの指導にあたる教師が増えているように思う。教育界のみならず、成長のためには謙虚さと素直さ、感謝の気持ち、責任感と協調性を身につけるべく努力を重ねてもらいたい。」（小学校、男、51-59歳）といった声も聞かれる。

ここでみてきたような心構えを発展させていくためには、同僚性や研修、学校外の世界との交流が必要になってくる。

■子ども

学校、そして教師にとっての顧客といえば直接的には子ども（児童・生徒）である。さらに保護者、地域社会なども間接的に顧客となるが、子どもが中心であることには疑いない。時代とともに子どもの置かれている状態も変わる。だからこそ、子どもに向き合い、子どもから学ぶことは不可欠である。本調査では、選択式の設問において子どもについて数多くのことを尋ねてきた。したがって教師の成長についての自由記述回答において「子ども」という要素が全体の約1割に過ぎないとしても不自然なこととはいえない。むしろ教師の成長の要素として、「子どものために授業改善へ向かう熱意」（中学校、男、35-39歳）などが登場してくるのは、子どもオリエンテッドな姿勢の証しであるともいえよう。

- ・日々の教育活動の中で、常に『子どものためにできることは何か』を念頭において指導にあたるのが大切だと思っています。そのためには、授業研究や子ども理解のための研修に参加したり、教育に関する様々な情報をキャッチしたりすることは、言うまでもありません。（小学校、女、51-59歳）

- ・教師（に限らず、人）が成長するために必要なのは、素直さ、謙虚さであるとする。どれだけ研修の場を設けても、教育政策を充実させても、それらに臨む一人一人の教師の心構えで、それらが有益にも無益にもなる。自らに足りないものを素直に謙虚に認められ、改善できる人は成長できると思う。その「自らに足りないもの」を最もよく知らしめてくれるのは、目の前にいる子どもたちであると思う。子どもたちに決しておごらず、いつも謙虚に接せられることも、また必要であるとする。（小学校、男、30-34歳）

この回答からもわかるとおり、教師の成長という観点からみれば、「子ども」というキーワードは、「心構え」に分類した使命や責任感、覚悟といった要素とともに、教師に求められる「基本姿勢」として括ることができよう。

② 成長の促進要因

学習する手段や方法、内容、機会に関するものである。学習内容や形態に基づき、「研修」と「職場内支援＝同僚性・OJTなど」の二つに分類した²。

■研修

ここでいう研修とは、学校内外において制度化された集合教育のことであるといえる。教師の成長を促すものとして、全体の4割の人が研修をあげている。具体的な中身としてはコミュニケーションや接遇、保護者対応、クレーマー対応の仕方、キャリアステージに応じた研修などがあげられているが、内容に言及することなく「研修」とだけ記述されたものが目立つ。

- ・若手教員の接遇研修…先輩教員等に対する接し方や、保護者への接し方を知らない人が多い。教員の異業種研修の充実。若い人に世間の厳しさを知ってほしい。（小学校、男、40-45歳）
- ・教科指導だけでなく、特別支援の考え方と教育活動、研修を、若い時期に実施すべきだと思います。（小学校、男、51-59歳）

また、初任者の研修については「初任研を1年だけで完結するのではなく、3年ぐらいをかけて適性を見ながら研修する制度。1年は学級担任を持たず教科指導中心。2年目は学級担任としての研修。3年目は総合的な研修を行うなど。若い世代や専任用の世代を有効的に活用し、教職員の負担の軽減。」（中学校、女、51-59歳）という見解も興味深い。

一方、教師の多忙化が進む中で、研修の中身や有効性を精査する必要性、初任者が研修のために職場を離れることが多いことへの否定的見解もみられた。

- ・研修の精選（若い先生に研修が多すぎ、大切な子どもとの時間が減っている）。（中学校、男、51-59歳）
- ・新採教員などは、年間を通して研修により学校を離れることが多すぎる。現場で多くの経験をさせること。その時に先輩教師が教え、若手が学ぶOJTが有効である。（中学校、男、51-59歳）

■職場内支援＝同僚性、OJT

この分類には、校内における先輩・同僚からの指導や支援、助け合いなどを含めている。

同僚性（Collegiality）とは、学校教育の世界においては、教師同士の協力体制を指すものであり、同僚がお互いに支え合い、成長し、高め合っていく関係である。昨今、教師のメンタルヘルスに関連して、その予防またはケアにおける援助の重要性を示す概念として用いられることが多い。

本稿では「職場内支援＝同僚性、OJT」（以下、同僚性、OJTと記載）と一括りにする。その理由は、同僚性はメンタルヘルスに限定されるものではなく、教師の本務を全うするうえで教師の成長、能力開発に欠かせないものといえるからである。同僚同士または上司と部下とが職場内（校内）で教え合い支え合う関係として、OJTも含む現場での指導・支援関係であると捉えることができる。およそ回答の2割が「同僚性、OJT」をあげている。

なお、内省やふり返りといった省察的実践家（Reflection in Action）としての教師に関連する記述はわずかであるが、意味するところは同僚性に含まれると思われる³。

ところで、OJTとは、基本的には意図的・計画的な取り組みである（簡単に定義すれば、「職場や仕事の現場で、上司や先輩が下級者や後輩、新参者に対して、必要とされる能力、スキル、態度などを“意図的・重点的・計画的に”指導する営み」）が、気づいたときに指導するという都度の指導も含まれる。同僚性という場合、意図的な関わりや場づくりだけでなく、自然発生的な協力関係も大きな比重を占める。かつては同じ職場にいることによってお互いの状況を察し、手を差し伸べ、話し相手になるということがみられたが、昨今の多忙化、学校5日制の下で、教師間の交流機会が減少していることが回答からうかがえる。

- ・私たちは、昔先輩の教員から放課後におしゃべりなどの中で、多くのことで学んだが、今は忙しくて放課後は各自が仕事に追われて、そのゆとりがない。（中学校、男、51-59歳）
- ・クレーム処理や事務作業に追われ、又大量退職時代を迎え、ベテラン教師から教育技術、哲学を学ぶ場が不足している。かつては土曜日の午後などにそのような時間を持つことが多くあり、様々なことを学んだ。土曜日に授業を行うことで、教科指導にゆとりもあり、様々なことに徹底して取り組むことができていた。（小学校、男、46-50歳）

かつては時間に余裕があり、場を共にしていたから可能になったというものもあるが、今日では、同僚同士の支え合いやストレスの解消の機会を意図的につくっていく必要がある。続いて、同僚性を必要とする声に耳を傾けてみよう。

- ・ストレスをためやすくなっているので、教師同士のコミュニケーション、管理職のコミュニケーションが大切だと感じる。（小学校、男、51-59歳）
- ・今までの自分を振り返ると、自分の成長に一番大きな影響を与えてくれたのは、先輩方のアドバイスや、共に仕事をした経験だと感じています。しかし、最近は多忙化が進み、同僚同士の横の関係が薄れているように思います。（中学校、男、30-34歳）
- ・同僚や先輩の先生方とのコミュニケーションも大変重要です。困ったことや悩んでいること等、一人で抱えこまないで相談することで、新しい考えが出てくるものです。教師は、子どもや保護者、教職員集団に支えられて成長していきます。孤立しない環境づくりも必要だと思います。（小学校、女、51-59歳）

身近に適切なアドバイスのできる先輩教師の存在があり、指導し、指導される関係、または支え合える関係の重要性が指摘されている。また、「現場で責任を持って教育に取り組ませる中で教員を成長させるOJT体制。座学の研修や教育施策で教員は育たない。校長が組織の中で育てるべきもの。」(中学校、男、51-59歳)という指摘は、今日の学校における校長のリーダーシップのあり方を如実に示しているといえよう。

また、「新採から5年間で、どんな先輩の先生と出会うか。」(中学校、男、40-45歳)、「研修をいくらしても資質の向上は十分とはいえないが、それとは別に良い職場の雰囲気があると、資質がどんどん向上していく。」(小学校、男、60歳)という回答も興味深い。

その他、「研究」(自主研究、教材研究、研究テーマを持った活動)などもあげられていた。しかし、頻出度合が限られていることに加え、多くの場合、上記の「研修」、「同僚性、OJT等」の補完的位置づけであったので割愛する。

③ 成長の阻害要因

ここでは、教師の成長機会を規定する学校・教育環境、ならびに時間的制約(多忙化)について取り上げる。

■「制約条件としての学校・教育環境」

近年の教師の多忙化の中で、教育現場の整備、予算増などがいかに切実な課題であるかが読み取れる。環境整備の要請に関しては回答者の2～3割が言及しており、特に「心構え」を指摘していない回答において頻出している。

- ・研修に参加できる時間的な余裕が欲しい。教員の配置基準を改正し、もう少しゆとりが欲しい。また35人以下学級を早期に実現して欲しい。(中学校、男、51-59歳)
- ・勤務環境の整備。特に人的なゆとり、その上での研修や研究の充実。現状では、大きな無理をして研修、研究時間を作り出している。特に中学校では、勤務時間増が、夜遅くまでの勤務が当たり前のようにになっている現状がある。(中学校、男、51-59歳)
- ・一人一人、保護者の宝物を教え育てている自覚は大切だと思っています。その他、勤務時間では終わらない仕事量を保護者や地域の方々が理解して、国全体が教育に目を向けて欲しい。具体的には予算です。そして教職員の定数を見直して欲しい。研修はやりたくても寝る時間すらない人も多くいます。空き時間があれば、もっと授業研究もでき、教師が成長することにつながると思います。(中学校、男、40-45歳)

以上でみてきたように、環境整備への要請としては、教員数の増員、クラス定員の削減、事務業務からの解放など指摘されている。「保護者のクレーム、特別支援が必要な児童の増加により、対応に苦慮している。」(小学校、男、51-59歳)ことから、組織的な対応、協力・支援体制づくりも欠かせない。

そして、次の二つの例は、学校への押し付けによって教育現場が振り回されている姿、現場の切実さが伝わってくる。長くなるが紹介したい。

- ・背負わされているものがあまりに膨大で、疲弊しきっている教員が多いです。まずは社会で問題になっていることを「〇〇教育」という名目で、学校に押し付けることをやめて欲しい

と思います。」(中学校、男、51-59歳)

- ・教員が教えること、育てることに誇りの持てる社会環境。教育現場と教育政策のギャップは大きく、学テも当初の趣旨から外れて、首長の意向次第の教育環境となりつつある。教育委員会にも首長の影響が大きく及び、市町村独自の取り組みやパフォーマンス的な土曜授業、ふるさと教育も実施されている。教育予算はカットされ、学校が従来大切にしてきた活動ができなくなり、保護者の不満は学校に対して向けられている。(中略) 誇りの持てない教員の多くは、学校を取り巻く社会環境の閉塞感に疲労と無力感を募らせていると思う。このことは倫理観の低下にもつながっていると感じる。(中学校、男、51-59歳)

学校環境が教師の成長の制約になっているという点では次の「時間」も同じである。

■「時間的制約」

上述の環境整備の要請と重複するが、教師の成長や学習における阻害要因としての時間的困難さ、業務量の多さなどによる多忙化の実態が浮かび上がる。

教師の忙しさは全回答の2割弱で言及されているが、細かくみていくと、こちらも上記の「環境」同様、「心構え」を指摘していない回答に顕著にみられる。また、表12-1でもわかるように、小学校の教師(14.4%)に対し中学校の教師では31.4%と倍の割合である。中学校においては部活動との関連であげられているものが目立つ。

これらについて、関連する選択式の設問をみてみよう。

Q5の「J. 教師の生活全体が、多忙になった」という設問に同意する回答は、95.8%に達する。その内訳は、「とてもそう思う」が64.8%、「ややそう思う」が31.0%である。「とてもそう思う」は小学校64.0%、中学校65.4%、「ややそう思う」は小学校で31.2%、中学校で31.1%であり、学校種別にみてもほとんど差がない。

しかし、Q5の「G. 休日の部活動指導、引率が増えた」という問いでは学校種別に差が顕著に見られる。「とてもそう思う」が中学校で25.4%であるのに対して、小学校では7.5%に過ぎない。また「ややそう思う」についても、中学校で39.8%に対して、小学校では28.8%であり、同意する回答の割合は、中学校が65.2%であるのに対して、小学校では37.3%にとどまる。

このように忙しさの原因については学校種別に違いがあると考えられる。もっとも、Q5の「G. 休日の部活動指導、引率が増えた」という問いに対しては同意しない回答も小中学校ともに一定数みられる(小学校では63.7%、中学校でも34.8%)ため、一概に多忙化、部活動が原因とは言い切れない。学校固有の事情によるところもあると思われる。(ただし、「全然そう思わない」の割合が小学校で18.8%に達するのに対して、中学校ではわずか2.5%であることから、部活動指導についての差をみることができる。)

次に示す表12-3は、多忙化が指摘される中学校教師の回答の内訳である。

「時間的制約・多忙性」を指摘したグループ(左側)と、言及していないグループ(右側)を分けて役職別に整理したものである。内容の下段にある「時間的制約」、「言及なし」というのは、その役職全体のなかで該当する数と率を表している。

表12-3 多忙への言及の有無による回答傾向の違い（中学校）

中学校

	時間的制約(多忙さ、多忙化)への言及				時間的制約の言及なし			
	内容	件数	回答数	割合	内容	件数	回答数	割合
一般	心構え	10	45	22.2%	心構え	35	65	53.8%
	同僚性	13	45	28.9%	同僚性	20	65	30.8%
	研修	21	45	46.7%	研修	27	65	41.5%
	環境整備	27	45	60.0%	環境整備	18	65	27.7%
	時間的制約	45	110	40.9%	言及なし	65	110	59.1%
回答数		110					110	
副校長、教頭	心構え	4	25	16.0%	心構え	30	53	56.6%
	同僚性	5	25	20.0%	同僚性	6	53	11.3%
	研修	13	25	52.0%	研修	19	53	35.8%
	環境整備	10	25	40.0%	環境整備	7	53	13.2%
	時間的制約	25	78	32.1%	言及なし	53	78	67.9%
回答数		78					78	
校長	心構え	14	55	25.5%	心構え	87	152	57.2%
	同僚性	12	55	21.8%	同僚性	36	152	23.7%
	研修	31	55	56.4%	研修	53	152	34.9%
	環境整備	26	55	47.3%	環境整備	29	152	19.1%
	時間的制約	55	207	26.6%	言及なし	152	207	73.4%
回答数		207					207	

表12-2では、全体の22.3%（小学校で14.4%、中学校で31.4%）の回答が時間的制約による困難さをあげている。表12-3は中学校について役職別にみたものであるが、一般層の40.9%、副校長・教頭の32.1%、校長の26.6%が時間的制約（多忙性）を指摘しており、特に一般層において顕著にみられる。

また、この表12-3においても、時間的制約への言及のない回答において、教師の成長を促す要因として「心構え」をあげている率が高い。

回答には、職能成長を促す要素としての「研修」や「同僚性」が幅広い回答層からあげられている。それらを除けば、「心構え」などの成長のエンジンに着目する回答と阻害要因の排除を希求する回答とに分化している傾向がみられる。

では、教師の多忙な状態とはどのようなものであろうか。

- ・常に自らが学ぼうとする意識。そして教師が学ぶことができる時間の確保。（中学校では土、日曜日でも部活動の指導や大会の開催などで、ゆとりの時間はあまりない。）（中学校、男、51-59歳）
- ・部活動のウエイトが大きいため、授業や個別の生徒支援等で、十分な準備、対応ができない。部活動のあり方を考えるべきである。平日2時間程（それ以上も）土日（5～10時間）。（中学校、男、35-39歳）
- ・忙しさは加速がついて増えている昨今です。部活動（社会体育）の加重負担をぜひ見直して欲しい。（中学校、女、46-50歳）
- ・部活動等で土日もなく、普段は自習や他の教員に負担になるため、研修や出張に出ることもはばかれる。（中学校、女、51-59歳）

これらはいずれも中学校の例であるが、同僚性や自己研鑽を妨げる要因としての忙しさ、原因としての部活動への関与がみてとれる。もちろん、忙しさの原因は部活動だけではなく、学校に押し寄せる期待の数々に伴う事務量の増加もあろう。

現状の時間に追われて厳しい様子はメンタルヘルスの原因としても指摘されているほどである。仮に教師の成長を支援するための施策を用意しようとも、現状の「負」の状態を解消しないこと

には何も生まれない。

教師の成長にとっての促進要因としての「研修」を推進したとしても、現状を放置したままでは、新たな施策が加わるほどにいっそう多忙化が進みかねない。

忙しい現状を打開すべく対策に言及したものとしては、「土日の部活動は一部のボランティア参加を除き、社会体育に移行させ、教員の疲労回復、精神的なゆとりの時間の確保。」(小学校、男、51-59歳)、「部活動の民託(中学校、女、46-50歳)」といったものが見られるだけである。それだけ出口の見つかりにくい状況にあるといえる。

なお、部活動を理由とする忙しさについては、当該学校の特性という影響もあろうが、校長のリーダーシップによってコントロールすることもできるのではないだろうか。

そもそも部活動は正規の教育課程には位置づけられておらず、本来は生徒が自主的に取り組む性格のものである。このような正規の課程外の活動への関わりについては、保護者や地域からの期待に応えることも必要であろうが、従来の慣行や他校の取り組みといった事実前提だけではなく、学校としてのビジョンやミッション(価値前提)に基づき、当該学校独自の方針を決めていくことも校長のリーダーシップに必要なことといえよう⁴。

もちろん校長のリーダーシップだけで解決できることは限定的であろうが、教師の成長に向けた施策を実効性あるものにしていくためには、制約条件としての「時間」に着目した検討が欠かせないことは明らかである。

④ 「成長のための覚醒・視野拡張」となる経験や交流

次に、教師としての「経験」や「外界との交流」の二つを取り上げたい。

学校に対して世間の厳しい目が向けられている今日、社会や保護者からの期待に応えるためには教科指導についての取り組みだけでなく、広い視野や深い見識が問われてこよう。また、学校内、教育の世界だけの発想にとどまっていたは教師の人間的な成長も制約されてしまう。以下は、教師自身の社会体験、交流の必要性についての指摘である。

- ・他業種の人との研修とかではない交流。(中学校、男、51-59歳)
- ・全ては「経験」だと考える。その経験を得ることを望まなかったり、逃避してしまったりしては、絶対に成長しない。(中学校、男、40-45歳)
- ・一番成長をするのは、実際に困難な経験をし、乗り越えられたときだと思います。(小学校、女、51-59歳)
- ・教師には、校内研修だけでは専門性も教師としての力量も身につけていけない。外部でのサークルや研究会などに若いうちからとにかくたくさん参加して、自分を磨いていくことが必要である。そうした余裕を学校は作り出すべき。(小学校、男、51-59歳)

総括すると、「学校という狭い社会の中ではなく、もっと社会人、職業人としての常識を持つこと。」(中学校、男、51-59歳)、「現場だけでなく、教育行政なども勉強し、広い視野を持つことが大切。」(中学校、男、51-59歳)といえるであろうし、保護者、地域の人との交流には、広い視野やバランス感覚、そしてコミュニケーション能力が必要とされる。

教師は子どもとの関係においても、教科指導以外のこと、例えば将来のことや進路についての相談に乗ることもあろうし、生活指導に関わる際には学校以外の世界についての知識や認識も必要となる。「社会体験等を通して、外の世界から学校教育を見させること。」(中学校、男、51-59

歳)という声も今の学校に求められていることであろう。多くの経験を積んだベテラン教師が経験の意義や経験からの学習をあげているのは、他では学ぶことのできない出会いや発見があったと察することもできる。ビジネスの場では、一皮むけた体験とか修羅場体験の意義が自己の成長という文脈で語られることが多いが、同様のことが示唆されているのかもしれない。

⑤ 必須スキルとしてのコミュニケーション

教師の成長を考えるうえで必須の普遍的資質と考えられるのがコミュニケーションであろう。コミュニケーション力の弱い教師の存在やコミュニケーション力強化のための研修の必要性をあげる声も聞かれる。コミュニケーションは発信と受信、論理的側面と情緒的側面からなり、人との関わりが多い教師には大変重要なスキルといえる。

- ・コミュニケーション能力。職場での会話の中から、周囲の教員と切磋琢磨して教育技術を高めようとする意欲。(中学校、男、51-59歳)
- ・生徒、保護者に対応できる判断力やコミュニケーション能力(中学校、女、46-50歳)
- ・同僚や先輩の先生方とのコミュニケーションも大変重要です。困ったことや悩んでいること等、一人で抱えこまないで相談することで、新しい考えが出てくるものです。(再掲：学校、女、51-59歳)

これらのコメントからは、教室内的の子どもとのコミュニケーションのみならず、教室外で他の教師との交流や保護者、地域との対応など、様々な場面でコミュニケーションが問われていることがうかがえる。コミュニケーション、つまりその質と量が欠けているがために、他者から学べないとか大切なことに気づかないということもあろう。

また、謙虚さをあげる声も目立つ。謙虚さについては素直さ同様に、本稿では基本姿勢(心構え)に分類しているが、コミュニケーションと密な関係にあることはいうまでもない。これらも他者から学び、他と望ましい関係を構築するために必要な要素といえる。

これらの回答から、コミュニケーションは教師に要請される基本的かつ普遍的スキルとして受け止められていると思われる。

⑥ その他、教員の採用、教員養成、免許更新研修や現職教師の評価に関するもの

昨今教師による不祥事がしばしばメディアで報道される。いわゆる問題教師も存在する。本調査でも現職教師の成長というテーマにとどまらない。教員養成や教員採用をめぐるのは現行の採用方法への不満もみてとれる。

- ・採用後5～10年の間で1年間、大学院での研修を行う(全員)。大学院を修了してから教員になるよりも、実務経験を積んでから大学院で学んだ方が、専門性を高めることができ、大きな意味があると感じる。(小学校、男、35-39歳)
- ・教育実習を最低でも1年間とし、教育に適した人材を教師とすべきである。教師の資質は学力だけでないことを強く感じている。(中学校、男、51-59歳)
- ・大学を4年で卒業、現場に入って2年間のインターン制度(その間に適性を見る)。(小学校、男、51-59歳)
- ・教員採用をインターン後、可否を出す様にし、徹底的に資質、技能を見届け、校長や教委の

目で現場の姿を見て採用すべき。2年もやればぼろを出す。そこで切れるようなシステムを作る。(中学校、男、51-59歳)

これらからわかるように、教師としての成長以前に、教職に就けてよい人材かどうかの見極めの必要性が指摘されている。インターンシップの活用や実務現場での評価を反映させるべきとする意見もみられる。試用期間の延長と厳格な審査によって、本採用という「入り口」を厳しくすることを求める声がある。教員養成から採用までのあり方について具体的な指摘があるので、長いメッセージであるが引用してみる。

- ・教育実習が数週間学校現場に任せられ、その期間を終了すれば教員免許が与えられます。この段階でまず資格が取得できない人はいないと思います。採用試験に合格すれば、学校現場に送られ、そこで初任研等々の研修を受けていきます。学校現場を預かる者として感じていることは、必ず各校に数名は「教員としてはどうか?」「向いてないんじゃないか」と思う人がいることです。生徒とうまくやれない、保護者対応ができない、周りから学ぼうとしない、気がつかない、気が利かない…そういった人たちを現場は預からねばならず、分掌を割り当てねばなりません。そしてそういう人はほとんど問題を起こしたり、うまく対応できなくなり、それを他の者がカバーしなくてはなりません。今まで何度もそういったケースに出合ってきました。何とか活かすことはないか、何とか良い所を見つけて、と思うのですが、そういった期待はほとんど裏切られ、周りの者の負担が増えていきます。こういった状況を打開するために、私は教員になるまでのところで「ふるい」にかける必要があるのではないかと思います。採用されたら半年もしくは1年間研修機関で徹底的に教員としての資質を見極め、磨く期間を設け、そこで不適格もしくは自分から向いていないと判断した者は、去ってもらう。それくらいの厳しい「ふるい」があっていいのではないかと思います。(中学校、男、51-59歳)

また、免許更新のあり方についての見解もみてみよう。

- ・教員の免許更新(現在)の方法には、残念である。(参加して講義を受けるだけで資質は向上しない。)(中学校、男、51-59歳)
- ・10年研はまだ良いが、免許更新は必要ない。(小学校、女、35-39歳)
- ・免許更新講習ではなく(一定期間教員として働いた時点での)、長期的な学びの機会を増すことにより、体験を基にした力量アップがはかれるのではないか。(中学校、男、51-59歳)
- ・ひととおり教員経験を経た後(10年ぐらい)リカレント教育でマスターを取らせる。(中学校、男、51-59歳)

本調査のQ9の「G.教員免許更新講習は続けたほうがよい」という問いに対して否定的な見解が8割を超え、「ぜんぜんそうでない」と回答した率が全体の51.7%に上ることも含めて、現状の免許更新制度が現職教師から支持されていない様子がわかる。

他、現行の学校における改善点、課題として評価に関するものも取り上げられている。

- ・教員の評価による減給制度、降格制度、または研修制度を取り入れる。課題のある教員の早

期研修制度（若手教員の周りの教員に課題があり、若い教員が育たない）。成長しない教師を現場から退避させる体制。（中学校、男、51-59歳）

- ・今日の学校では相変わらず結果責任への意識の低い教員が多いと思います。社会からは、学力調査等で結果が問われているのに、当事者意識がなく（教育の結果はペーパー結果だけではないと言い切る教員がいる）学習指導要領等にも示された、指導すべき内容等をしっかり達成できたのかどうか、考えられない者がいる。（小学校、男、51-59歳）

これらは、校長をはじめとするベテラン教師（回答者の80.4%が51歳以上である）の目から見た現状への懸念の表明であり、教師の成長（育成、能力開発）以前の問題といえる。

学校教育や教師の置かれている状態を理解しないまま教師を目指し、教職に就いている人が無視できないほど存在しているという現状が浮かび上がる。

以上、回答をカテゴリー別に概観してきたが、「心構え」を土台（基礎）として、そのうえで教師の成長の「促進要因」と「阻害要因」とになりうるものを整理してみたい（図12-1、図12-2）。

2 教師の成長についての考察

ここまで自由記述回答の分析を進めてきた。回答からは、教師の成長の必要条件といえる「心構え」の重要性、そして学習の手段としての「研修」の重視がみてとれる。そして、強化すべきスキルとして「コミュニケーション」への着目と指摘がみられた。

そこで、最後に、1）成長を促す学習の場づくり（研修やOJT・同僚性の展開について）、2）コミュニケーション・スキルの強化、3）校長のリーダーシップへの期待について述べてみたい。

1）成長を促す学習の場づくり（研修やOJT・同僚性の展開について）

誰もが教職課程で学ぶときや採用試験を受けるときは、何らかの志を抱いているはずである。しかし、教師としての心構えや言動が問題視される者が一定数存在するのも事実である。社会から学校、教師に向けられる目は厳しさを増し、教員制度改革というテーマが社会的関心を集める中、学校教育の場からも打開策を出していく必要があるだろう。

期待にそぐわない教師は、現実の多忙化、やらされ感の中で、当初抱いていた志や心構えを見失っていったという学校という職場の構造的問題であろうか。それとも教職にふさわしくない人が教職に就けるといふ制度上の問題に起因するものであろうか。

「心構え」が教師の成長の原動力ならば、それらを発展させ、基軸として揺るぎのないものにするための契機は何であろうか。

次に示すのはコンピテンシー学習のモデルである。古川久敬をはじめとする研究チームは、コンピテンシーを提唱したマクレランド（McClelland, D）を引き継ぎ、コンピテンシーを「特定の職務を遂行し、高い水準の業績を上げることのできる個人の内的な能力。業績直結能力」と定義し、コンピテンシーは「行動として顕在化し、測定できる」、「成果や業績と“直接的に”関連する」としている。そして、コンピテンシーが学習により獲得されるプロセスを図12-3のように示している⁵。

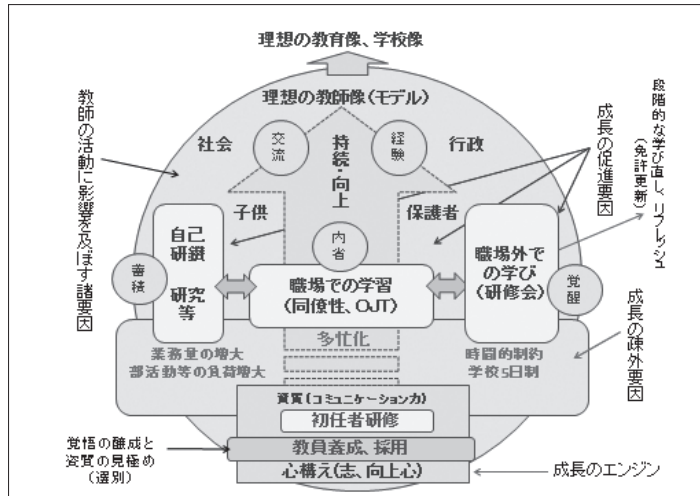


図12-1 教師の成長ステップ

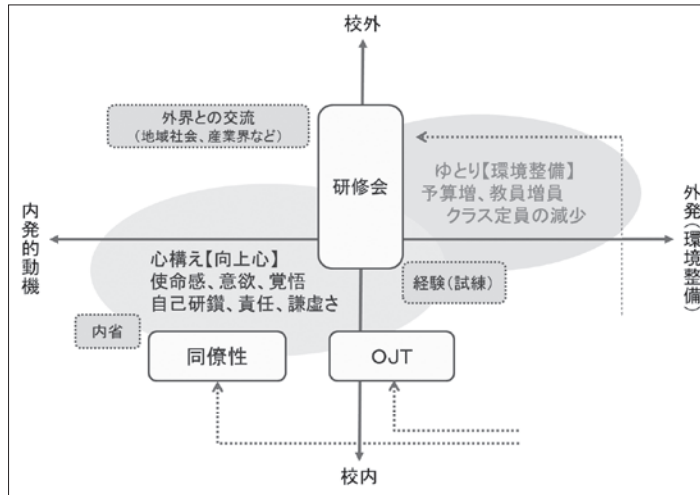


図12-2 教師の成長を支える諸要因

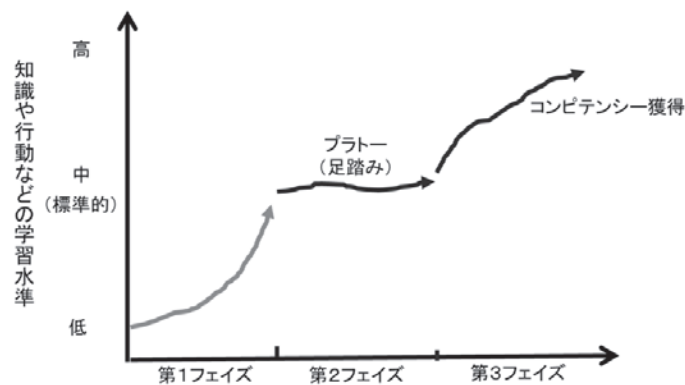


図12-3 学習の進行プロセス (学習曲線)

図12-3のコンピテンシー獲得の段階（第3フェイズ）は、「ある職務において、標準的水準をさらに乗り越えて最高水準の成果や業績を上げられる個人が有している能力」であるとし、古川は、コンピテンシー学習を進める機会として「直接経験による学習」と「観察とモデリングによる学習」の二つをあげている⁶。

以上を学校現場と教師に置き換えて考えるならば、コンピテンシーの大枠は、職能成長において論じられることの多い「基礎的資質」、「実践的指導力」、「課題解決能力」、「経営能力」など優れた教師に必要とされる要素に関するもので、かつ教師の経験や資格に応じて期待される水準（具体的に発揮された状態）といえよう。

ここで肝心なことはコンピテンシーの具体的内容ではなく、その獲得のための学習プロセスである（本稿ではコンピテンシーの内容には立ち入らない）。成功体験や失敗体験などの個人的経験をふり取り、学習をしていくのが「直接経験による学習」であり、他者との関わりやロールモデルからの学習が「観察とモデリングによる学習」に相当する。

図12-3を援用すれば、OJTや同僚性における関わり方も、研修におけるアプローチも、教師の成長（学習水準）に従って変えることが望ましい。例えば、第1フェイズは「知識、技能、態度などの習得」段階である。この段階では個人差はあるものの学習時間と学習水準との比例関係がみられる。しかし、「実践、応用」段階である第2フェイズ以降では学習時間と学習水準との比例関係は弱まる。換言すれば、経験年数と学習水準（コンピテンシーの水準）は連動しない。経験が大事なのではなく、「経験からの学習」が肝になる。この段階では、「自他の経験からの学習」、すなわち実践と振り返りを通じての学習が欠かせない。OJTを例にとれば、第1フェイズは、簡単なことを代行させるための基礎的知識や技能を教える段階といえるが、第2フェイズ以降は現状を打開するため、管理職（または先輩教師）による機会開発（象徴的には修羅場体験）が重要になる。

このようにOJTひとつについても、初級者に向けての成長支援と中級者への成長支援は異なるアプローチが必要となる。優れた教師となる（であり続ける）ための学習の場づくりは、単に機会としての研修会を用意するとか、気づいた時に指導するといったこととは異なり、その教師の経験やコンピテンシーの水準に応じた、持続的な学習の舞台づくりが欠かせない。

教師を含む公務員組織においては、その巨大な機構ゆえ、成果志向というよりも往々にして手段志向になりがちである。研修志向にもその傾向をみてとれる。

例えば「○△研修を□◇時間受講するという事実（手続き、経験）」は、それ自体重要なことであるし、受講歴も残るが、結果としてのスキルの修得を裏付けるものではない。実践的な学習の機会は自分たちで、学校内部でつくりだすことが重要である。

2) コミュニケーション・スキルの強化

コミュニケーションの良否の認識は当人と第三者とで異なることも多い。例えば就職活動に臨む大学生が、自己評価において高く評価することの多い項目としてコミュニケーション能力がある。しかし、企業側からの評価は往々にして低い。

学生は親しい仲間集団の中でのやり取りを以て、自身のコミュニケーション力について肯定的に評価しても、企業が求めるのはそのようなことではない。複雑な利害関係の中での粘り強い交渉や折衝・説得力、論理的な思考や表現力、傾聴する力や耐性に至る様々な要素が着眼点に加わる。

こうした両者間の認識のギャップは学校教師においても起こりうる。教師よりも圧倒的に年齢

も経験も少ない、未熟な存在としての子どもに向き合う場合と、保護者や地域社会、行政、他の団体に向き合う場合とで求められる要素は異なるからである。

教師のコミュニケーションというテーマは、例えば小児科医と子ども患者、その保護者との関わりにも似たものがある。要は、直接の顧客であるところの子どもへの対応だけでは不十分ということである。

しかし、現行の教員養成のプロセスをみると、多様性や複雑さへの対応という点でいえばさらに課題は多い。義務教育段階の教師、とりわけ小学校教師の場合はその大半が教員養成大学の出身であり、教員志向の学生が大半という同質的な環境の中で大学生活を送っている。教職に就いてからも異質との関わりは他の職業に比べて多いとはいえない。こうした事情もあってか、自由記述回答においても「教師自身の社会体験、生活体験の必要性」(中学校、男、51-59歳)や「教員の異業種研修の充実…若い人に世間の厳しさを知ってほしい。」(小学校、男、40-45歳)などの指摘をみることができる。

まずは教師に求められるコミュニケーション・スキルを定義し、具体的発揮シーンを例示して、できていることとできていないことを確認するステップが必要になろう。そして、学校や教育界、さらには都道府県単位の公務員組織の中で育成、強化できるものもあろうし、外の世界との他流試合型の活動によって、継続的にブラッシュアップを図っていかなければならないこともあろう。

コミュニケーション研修についていえば、研修会に外部講師を招いてカルチャースクール型のパッケージ化された講座を開催すればよいというものではない。どのような講座にもそれぞれの魅力はあろうが、教師の実務的なコミュニケーション能力の向上を目指すならば発想転換が必要であろう。教師が現実直面するリアルな場面をケースにして効果的な対応法を探るワークショップを開催するとか、実際の行動において優れたコミュニケーション力を発揮している(コンピテンシーの水準の高い)教員との差異を確認するなどの現場密着のアプローチが望まれる。

3) 教師の能力開発(育成)における校長のリーダーシップへの期待

最後に教師の成長の支援における校長のリーダーシップの重要性を示して校長への期待を述べたい。個々の学校単位で校長がリーダーシップを発揮して教師の能力開発を推進しなければ、教師の育成は質量ともにきわめて限定的にならざるを得ないからである。

以下、教師の能力開発への意欲づけ、既存の研修会の限界、現状の打開という観点から述べてみよう。

まず、教師の能力開発の意欲づけについてである。教師に期待されるスキルは教科指導や生活指導といった子どもに密着したものだけでなく、対外的な活動に必要なスキルや学級運営に必要なスキルなど多岐にわたるが、若手教師にとっては教科指導などのテクニカルなスキルについてはイメージできて、将来必要とされるコンセプチュアルなスキルについての情報に乏しく理解しにくいと思われる。

次の図12-4は、マネジメントの研究において古典的なカツ・モデルと呼ばれるものである⁷⁾。この図が示すように、初級マネジメント層に必要とされるスキルはテクニカルな要素が占める割合が高いが、上級マネジメント層ではコンセプチュアルな要素、すなわち総合判断力(概念化能力、本質洞察、企画力等)の割合が高くなる。

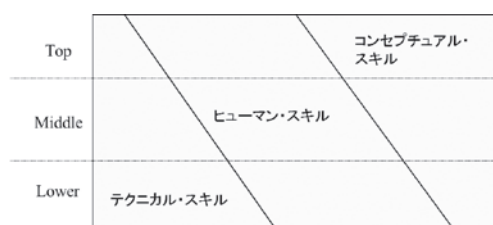


図12-4 マネジメントに求められるスキル（カッツ・モデル）

このモデルは教師の成長を検討するうえで示唆に富む。教師にとって教科指導や専門的能力は主にテクニカルな要素であり、上級者になっても専門性の追求や深堀は不可欠である。だが、教師は、子どものみならず保護者、地域社会、教育行政などとの間にあって利害関係を調整し、時には理不尽な要求をも相手にしていかなければならない。その際、人間関係能力（ヒューマン・スキル）が欠かせない。また、コンセプチュアル・スキルは、年齢や経験が大きく離れた子どもを相手にするときはそれほど要求されるものではないが、様々な価値観やこだわりをもつステークホルダーを相手にリーダーシップを発揮していくうえで不可欠なスキルである。こうしたスキルは一朝一夕には身につかない。従って、教師に求められるコンセプチュアル・スキルを明示化し、中長期の時間軸のなかで、OJTも交えて「計画的、重点的、段階的」に育成していくことが必要になる。

企業等団体に働く人の場合は一人前になるプロセスが明示化されやすいが、教師の場合、新任者であっても子どもの前ではいわば「一国一城の主」的な存在でもある⁸。経験年数による熟練の差があっても管理職を除けば教諭という一括りされるフラットな集団である。子どもや保護者にとっては、担任が3年目の教師であろうと20年目の教師であろうと同じく“先生”である。子どもから見た先生の人気は、教師の経験や各種スキルの熟練度とは必ずしも一致しない。また、保護者から見た教師の頼りがいや信頼とも一致するとは限らない。

こうした事情ゆえ、謙虚さや向上心が欠けると、早々に一人前意識が生まれやすい構造であるといえる。従って、①教師自身の謙虚さと成長への強い意志（内発型モチベーション）、②同僚教師との切磋琢磨（同僚性）、③校長からのリーダーシップによる能力開発の後押し（外発型モチベーション）がなければ、若手教師が自己成長に向けてのロードマップを描くことは難しい。

大手民間企業の場合は、それぞれの組織の能力開発体系（育成体系）が示されているのが普通であり、社員、従業員が成長のためのロードマップを意識する手掛かりとなる。

一方、義務教育段階の学校においては、かつては「理想の教室」を追求する役割認識があれば、「理想の学校」や「理想の教育」の追求は、行政や管理職マターとみなされがちであった。学校組織は比較的フラットな集団で、教師の育成も年次に基づくものが中心であったため、一般教師が学校経営に関心を持つとか、理解を深めるといった契機が得られにくかったのではないだろうか。それゆえ、経験の浅い教師に対しては、校長の指導の下で、育成の全体像を示し、将来に向けての「見通し」を持たせることが肝要である。

次に、既存の研修会の限界についても確認しておきたい。

教員研修の場合は、国レベルの研修（独立行政法人教員研修センターが実施）のほか、都道府県等教育委員会が実施する研修、さらには市町村教育委員会が実施する研修などがある。多くの教員にとって身近な都道府県等教育委員会が実施する研修には、「法定研修」としての初任者研修と10年経験者研修があり、ほかに「教職経験に応じた研修」として5年経験者研修、20年経

験者研修がある。さらに「職能に応じた研修」、「長期派遣研修」、「専門的な知識・技術に関する研修」も用意されている。

これらの教員研修講座体系をみると、年次に代表されるライフステージごとに職能成長の目安が示されている。多くの場合、1～5年目、6～10年目、11年目～20年目、21年目～という区分が適用されているように基本的に年次管理型である。

しかし、学校教育（あるいは地方公務員）の外の感覚から見れば、20年目という単位まで年次で踏み込む研修体系に違和感を覚える人は多いに違いない。

こうした国および都道府県レベルの研修における年次管理は二つの点で懸念が生じる。

一つ目は、若手教師のエンパワーメントという点である。

職能に応じた研修や専門的な知識・技術に関する研修では年次の縛りは緩いが、他の研修は概ね15年目以上を想定しているため、研修会の活用という観点から見ると若手～中堅教師の育成という点で手薄である。今日の民間企業の人材育成の取り組みと比べて若手～中堅層への投資的姿勢が著しく弱い。

二つ目は、教員組織の同質性を打開できないという点である。

多くの教師は教員養成課程から同質的な集団の中にいることはすでに指摘したとおりである。教職の場合は他の業務や業種に比べて途中で採用になるケースは少ない。加えて、教員採用計画と過去の実績をみると年度による採用枠の差が激しい地域が見られる。ほとんど新任者を採用できない時期もあれば大量採用がなされる年もある。こうした状況を踏まえると、法定研修以外の研修まで年次で管理するやり方には運営の簡便さという手続き上のメリットはあったとしても、交流の場としての刺激に欠けるのではないだろうか。

しかも教員研修の場合、講義中心で、セッションごとに講師が入れ替わる短時間の細切れ型のものが多く総じて短期間である。比較的まとまった時間を割いて実施している特別行政法人教員研修センターによる研修も大教室における講義が中心である。

こうした現実には容易には変わらないし、変えることもできないだろう。公務員組織ゆえ予算の制約もあり、制度的に用意される研修の限界は明らかといえる。

だからこそ、校長のリーダーシップで、自校、あるいは地区内の学校と共同で（「学校」王国主義ではなく）、若手・中堅の教師へのスキル目標の提示とスキル認定といった取り組みを推進するなどの取り組みが期待されるのである。

最後に、学校経営におけるリーダーシップについて述べ、本稿を締め括りたい。これまで縷々述べてきたように現在の教師は時間的なゆとりのなさに悩まされている人が多い。

こうした状況で、最も困難な立場にいる存在は校長であろう。国の政策や地域事情、さらには首長の方針と現場の教師との間に挟まれている。しかし、教育現場の中で、唯一経営的視点で決断し、組織としての学校を方向づけられるのは校長をおいてほかにいない。組織を方向づけ、足並みを揃え、向かうべき方向に導くという、校長としてのリーダーシップが、今までにないほどに求められている。現状を放置すれば数多くの教師が目の前の仕事に忙殺され疲弊し、職場としての健全性は維持できず、自身の成長も期待できない。

学校においては、子どもの指導、保護者への対応、学校行事の実施など（「業務の側面」）とともに教師の健康の確保と能力開発など（「人間の側面」）は校長のマネジメントの柱である。教師は学校という組織における主要かつ絶対的な経営資源にほかならない。

その教師の育成のためには個人や現場任せではなく、校内学習会の実施や同僚性の推進、OJTへの校長ほか管理職の関与が望まれる。複雑な問題に対応するためには新たなフォーメーション

が必要となり、専門家との協働や他校との合同実施など校長には対外的な活動の舵取りが要請される。OJTでは指導者をどう指導するのかという課題がある。その指導スタイルや指導方法の見直しが必要なこともあろう。現場任せでは校長の意思が校内の隅々にまで行き渡らないのである。

学校の責任者としての校長に期待されることは、理想とする学校をつくるために自校では教師に何を期待するのかのメッセージ（例えば、教師の活動の軸足を本業にシフトさせるなど）を発し、教師の意識と行動のチューニングを図ることであろう。併せて外に向けてビジョンを示し、共感する保護者を増やすための対話を続けることである。公立学校、しかも義務教育だからといって、やれないはずはない。限られた人員、予算で、質の高い教育活動をするための校長の意思決定＝優先順位づけは不可欠であり、その采配が教師の意欲や成長を左右するのではないだろうか。

教師の時間の創出は喫緊の課題である。現状、人員に対して業務量が圧倒的に多いし、予算の関係上、政策に期待しても早々に好転することは考えられない。だからこそ、学校独自にできることを考える必要がある。簡単ではないが、手がかりがないわけではない。

まず考えられることは、教師と部活動との関係の再構築であり⁹、放課後の教師のあり方について方針を打ち出すことである。例えば、民間企業や官庁でもみられる定時帰宅日（No残業day）の実施がある。部活動を優先させたい教師もいるであろうが、現状を打開するためには、教師のベクトルを合わせるための働きかけが不可欠である。本務の教育活動を充実させるためには教師を何でも屋にさせてはなるまい。学校のミッションを吟味してビジョンを打ち出し、学校の基本方針を確立することが学校経営¹⁰の出発点といえる。

理想の学校を追求するためには、関係者から共感が得られるビジョンと、実現の担い手となる教師の成長が必要になる。学校のビジョンを考えると、優れた教育活動の実践（魅力ある学校づくり）と、切磋琢磨しあう健康で健全な教師集団の実現（魅力ある職場づくり）という二つが柱であろう。

教師同士が志を共有し、ともに成長をめざして創発的な場が実現できるかどうかが学校経営の鍵を握るといっても過言ではない。その意味でも校長のリーダーシップに期待したい。

〈注〉

- 1 一般に、成長に対応する英語はgrowthであり、成長＝growthは量的拡大を意味する。質的な変化、あるいは人間の心身や社会的関係の変化を示す場合の英語はdevelopmentである。しかし、教師の職業能力の向上に関する研究の多くが、professional developmentの訳語として職能成長を用いており、ほぼ定着している。また、成長とは、人間的に一回り大きくなるとか、一皮むけるなど広くとらえることのできる概念であり、狭義の職能に限定することなく人格面なども含め、本稿でもdevelopmentの意味で成長という言葉を用いることとする。なお、教師の職能成長研究としては、①職業的社会化研究、②職能発達研究、③ライフコース研究が主なアプローチである。
- 2 組織における能力開発という場合、通常、その3本柱として①OJT（職場＝学校における先輩や同僚からの指導）、②Off-JT（集合研修や講演会など職場＝学校を離れての学習機会）、③自己啓発という分類がなされることが多い。回答における「研修」とは、ほぼ例外なく②Off-JTの集合研修が該当する。なお、「同僚性」については学内における先輩や同僚との関わり合いや交流という観点から①OJTとの共通性に注目して「職場内支援＝同僚性・OJTなど」として扱う。

- 3 省察的实践家という考え方は、ドナルド・A・ショーンによる。行為の中の省察は教師のあり方、とりわけ同僚性の中で期待されることといえよう。ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一、三輪建二監訳、『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』、鳳書房、2007年。なお、原著の”The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action”の出版は1983年である。
- 4 校長のリーダーシップは後述するが、子ども（児童・生徒）や保護者の皆が部活動を求めているわけではない。また、学校においては直接の顧客であるところの子どもへの支援活動だけでなく、学校での教育活動を支える教師の成長を促すことも校長の重要な役割であることは言うまでもない。
- 5 古川久敬監修『コンピテンシーラーニング—業績向上につながる能力開発の新指標—』日本能率協会マネジメントセンター、2002年、44ページ。
- 6 同上書。「第1章 コンピテンシーの学習」、個人の学習については45-47ページ。
- 7 カッツのモデルは、マネジメントに要求されるスキルについて初級者～上級者における割合を示したものであるが、学校教師の場合、若手の時から一つのクラスの担任を任せられ、クラスのマネジメント（学級経営）が求められる。新任者であっても、中堅やベテランの教師同様、保護者や地域社会との対外的な活動が必要とされる。それゆえ、カッツ・モデルの「マネジメント」に必要なスキルとその比重という考えは、教師の成長を促すプロセスに意識的に組み込むことが望まれよう。なお、ハーヴァード大学教授であったカッツ（Robert L. Katz）が1955年にHBR（『ハーヴァード・ビジネスレビュー』誌）に発表した考え方とされる。
- 8 ここで「一国一城の主」というのはクラスを任されているということの喩えであり、手塚岸衛が展開した学級王国論を意味するものではない。
- 9 部活動への教師の関わりについては、学校リスクという観点からも検討が必要と思われる。学校リスク研究所（<http://www.dadala.net/>）を主宰する内田良（名古屋大学大学院教育発達科学研究科・准教授）は部活動リスク研究所（<http://www.rirer.org/index.html>）を立ち上げ、部活動顧問の加重負担などについて紹介している。
- 10 わが国では、School Managementは通常、学校経営と呼ばれる。予算獲得や資源配分における裁量や対外的取り組み（従前は学区制に守られ、子どもや保護者から特別に選ばれる必要がなかった）ことを踏まえると「経営（Whatの構築）」というよりも実態は「運営（Howの遂行）」であるといえる。そこで、校長が外（子どもや保護者、地域社会）、内（教職員）に当該組織のミッションの再定義に基づくビジョンを発信し、当該組織ならではの独自の活動をするのが、今、求められるリーダーシップといえよう。