

目次

要約	2
プロローグ 理想の教師像を考える	4
第Ⅰ章 調査の意図と方法	12
1. 調査の意図	12
2. 調査の方法	13
3. サンプルの概要	13
第Ⅱ章 教師の対生徒ストラテジー	16
1. 指導の目標と生徒の実態	16
2. 教職への悩みと自信	22
3. 教師として必要な力	28
第Ⅲ章 指導力観の構造	32
1. 教師の仕事をめぐる意識	32
2. これから何に力を入れたいか	36
第Ⅳ章 属性による分析	41
1. 男性教師と女性教師との比較	41
2. 若年教師と中年・熟年教師との比較	43
3. 東京の教師と東北の教師との比較	46
4. 地域・性・経験年数別グループの比較	48
おわりに	55
〔コラム〕 指導のストラテジー	31
因子分析	40
教師のキャリア	54
資料 1 調査票見本	57
資料 2 基礎集計表	65

\*おことわり：本文中に使用した写真は、本文・テーマとはいっさい関係ありません。



## 調査レポート

# 教師の指導力

要

約

まず、教師の指導ストラテジー（p. 31〔コラム〕参照）をめぐる意識の特徴をまとめてみると、

①「生徒が互いに助け合っている」クラスのように「とても重要」71.8%、「まあ重要」25.5%など、“生徒の集団協同”が理想像としてあげられる。しかし、その一方、「チャイム着席が守られている」「服装が乱れていない」ことが重要だとする「規律統制」による指導を求める意見は依然として根強い。（p. 19 図Ⅱ-1）その背景には生徒の実態の変質もあり、「指導の困難さ」が増しているという意見が目につく。（p. 21 図Ⅱ-2）  
②しかしながら、「不登校」など問題生徒を指導するようなケースを別にすれば、教職に関する悩みごとは概して少ない。教職に対する自信も高く、「授業がわかりやすい」ことに「かなり自信がある」教師と「まあ自信がある」教師の合計も84.2%。「生徒から信頼

されている」ことに「かなり自信がある」「まあ自信がある」の合計は82.7%にのぼる。（p. 27 図Ⅱ-4）

③そのため、必要な資質としても「学級経営的能力」があげられ、生徒集団の和を維持することで生徒をコントロールすることに教職の力点が置かれやすい。（p. 30 図Ⅱ-5）

指導力をめぐる教師の意識では、

④集団性や努力の重視といった伝統的な日本の学校の特性を支持する教師が多い。「集団のなかで生徒が助け合うことが大切だと思う」との項目に「おおいに賛成」は73.4%、「どちらかという賛成」は26.2%。「結果より努力を評価したい」も「おおいに賛成」51.4%、「どちらかという賛成」46.4%。（p. 33 図Ⅲ-1）

⑤「子どもの能力に大きな違いはない」という意見に「おおいに賛成」な教師は6.8%に

すぎず、生徒の能力差を認めざるをえないのが現状である。ただ、そうはいても「習熟度別クラス編成」といった、思いきったストラテジーに対する賛成も「おおいに賛成」が7.4%にとどまり、教師のジレンマがうかがえる。(p. 33 図Ⅲ-1)

教師の属性からみた意識の特徴をまとめてみると、

⑥性別の結果では、女性に“規律統制”への指向、“細心な指導”への指向の強さが顕著。一方、男性は規律統制などへの指向は弱く、教職への自信が強い。(p. 42 表Ⅳ-1)

⑦年数別では、若年教師ほど集団協同的な学級像を求め、自信がなく悩みが多い。特に、経営能力の必要性を強く認識している。熟年教師は、逆に、教師への自信が際立って強い。(p. 44 表Ⅳ-2)

⑧地域では、東京の教師に生徒の顕著な問題行動に関する悩みごとが多い。東北の教師は悩みが少なく、よりよい職能を求めるなど理念的。(p. 47 表Ⅳ-3)

⑨全体では、キャリア形成の相違によるためか、男性熟年教師が教職に自信があり、適応的である。一方、女性若年教師が規律統制を求め、教職への自信に乏しい。そのなかで、男性中年教師だけが生徒の実態にも理解を示し、現実的であるといえる。(p. 50 表Ⅳ-4)

## 〔調査概要〕

対象●東京・東北（仙台市を除く宮城県、山形県、福島県）の公立中学校の教師各2,500名、計5,000名に調査票を直接郵送。有効サンプル数1,554名。回収率31.1%。

時期●1993年7月～9月

サンプル数●男性 901名、女性 651名、（不明2名）

# 理想の教師像を考える

静岡大学教授 深谷昌志

## 心に残る教師

教師の影響力という、大学時代の恩師のことを思いおこす。子どもたちに人形劇を見せたり童話を話したりするクラブに入っていたので、大学の講義はサボりがちであった。

たまたま、空き時間の関係からあるゼミを受講したものの、自信を持ってないので、下を向いたまま時を過ごした。ゼミが終わり、大学の前の喫茶店でガールフレンドとお茶を飲んでいると、奥の方にいた先生が、「深谷君、この次は自分の考えを話してごらん」と肩を叩き、レシートを持って行ってくれた。

レシートを持って行ってくれたのもうれしかったが、それ以上に、おちこぼれの学生の名前を覚えていてくれ、肩を叩いてくれたのに感激した。雲の上の人のように思っていた教授が身近に感じられた。

そうはいつでも、学力の低い学生がすぐに発言できるわけではない。それでも3週間後、下調べが効果を上げて、ゼミの中で少し話すことができた。その時も偶然、喫茶店で先生と出会い、「もっと自信を持って話してごらん」と声をかけながら、レシートを持って行ってくれた。

3枚目のレシートは、それから7か月後、ゼミが終わり、いつもの喫茶店でガールフレ

ンドと話していると、「よくがんばったね。これは少し早いけれど、お二人へのクリスマス・プレゼント。僕は行けないので、かわりに行ってごらん」といってコンサートのチケットを2枚置き、レシートをわしづかみにして、レジの方へ小走りに消えていった。

これだけ自分のことを目にかけてくれているならがんばってみよう、そう思って、教授の本を熟読し、関連する本にも目を通し始めたのが、大学の4年になってからである。実をいうと、この先生の専攻が教育社会学で、その先生の関連から教育社会学の勉強を始め、その先生について、大学院に入り、研究者生活のスタートをきった。

かなり親しくなってから、3枚のレシートにひかれて教育社会学を専攻するようになったと話したが、教授は全く覚えていなかった。先生から個人的に励まされたと思ったのは、学生としての一方的な思い込みだったらしい。

実をいうと、うまくいっている研究室というのは先生に私淑する雰囲気がある。したがって筆者に限らず、研究室に出入りした院生たちは、程度の差こそあれ、教授の立ち居振る舞いをモデルに自分を作ろうとしていた。筆者の私淑した教授についていえば、普段はラフなスタイルなのに、あらたまった会合の折にドレスアップする。あるいはコーヒーや紅茶などに詳しい。そして筆記具はモンブラ

ンのようにヨーロッパ製で統一する。なにかの折にホテルのロビーを使うなどが、その一例となる。

学部頃から計算すると、院生時代を含めて10年近く研究室に出入りし、その後も30年近く、先生に私淑したのだが、正直なところ先生の講義内容はほとんど覚えていない。しかし、ホテルのロビーでお会いしたときの先生の服装や調査旅行に出かけた車中で先生が話してくれたことは、30年近くたった現在でもありありと覚えている。教師というのは、本来、そうした心に残る存在なのだと思う。

### 担任への評価

この号では教師と子どもの関係を問題にしようとしている。結論にあたることを先回りして指摘した感じだが、改めて子どもにとって教師はどういう存在なのかを考えてみたい。

まず、図1に目を通してほしい。これは、

関東近郊の中学生約2,000名に担任がどんなタイプなのかを尋ねた結果だが、プロフィールの示す通りに、子どもたちは先生が「熱心に授業をしている」「教科の知識もしっかりしている」と評価している。それに、「教育に信念を持っている」ともいう。

そして、先生が熱心に授業をしているという評価は担任についてだけでなく、学校の先生全体にもあてはまる。

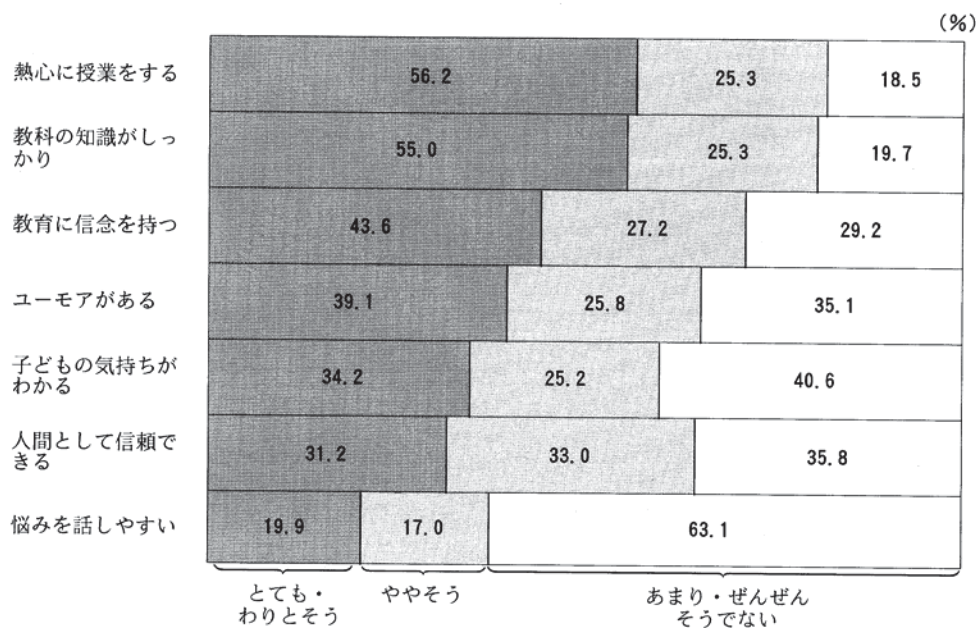
授業に熱心な先生は、

①全部がそう	16.8%	} 60.1%
②ほとんど	43.3%	
③半分くらいがそう	28.5%	} 11.4%
④少ししか	10.6%	
⑤1人もいない	0.8%	

と、子どもたちは答えている。

子どもを教育するのが教師の仕事であろう。そして、子どもたちは先生が熱心に授業をしていると評価しているのであるから、全く問題がないように思える。

図1 担任への評価





しかしそうした結果を出す前に、図2に注目したい。この図は、担任に対する満足感と学校の楽しさとの関係を示している。

そして、この図から2つの傾向を読み取ることができよう。まず、先生との関係がうまくいっていると学校が楽しいと思える点で、中でも、「担任にとっても満足」している子の76.7%は、学校は楽しいと答えている。

子どもたちは、友だちがいるから学校が楽しいという。確かに、友だちの存在は大きいように思う。しかし図2によれば、教師も学校の楽しさに関係している。少なくとも教師との関係が悪化している子が学校を楽しいと思える割合は2～3割にとどまっている。

それだけに、教師に満足できるかどうかが重要になるが、図の左側に付したように、担

任に満足している子は、「とても」の8.5%に、「かなり」の15.7%を含めて、24.2%。これに、「やや」の30.3%を合計しても54.5%にすぎない。

したがって、担任に不満を抱いている子が少なくないように思われてくる。

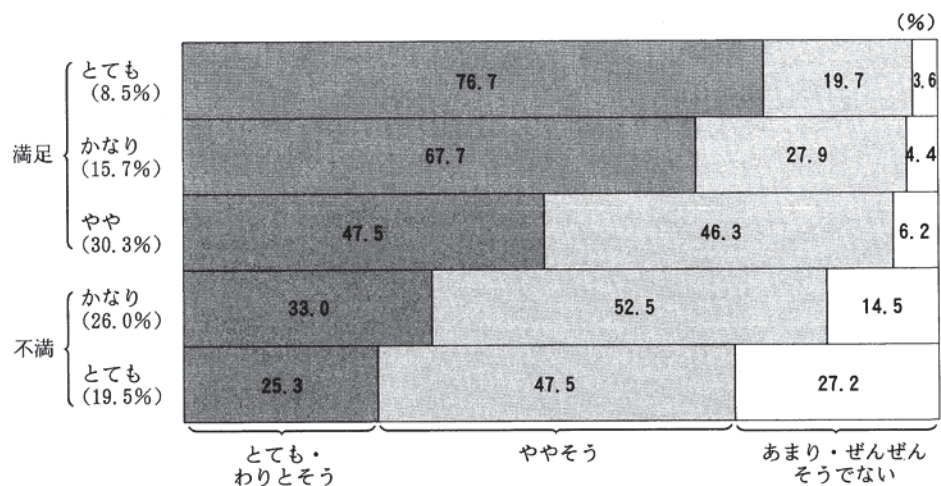
### 子どもたちの求める教師像

教師の授業に満足している子どもたちが、どうして教師に満足していないのか。

そうした問題を解く鍵を図3にまとめてみた。

これは、すでにふれた「学校の先生にどういうタイプが多いか」をX軸に、そして「どういう先生を望みたいか」をY軸に取って、

図2 先生への満足 × 学校の楽しさ



クロスさせた図である。

したがって、第1象限は、「そうした先生が多いし、そうした先生を望んでいる」場合、そして第2象限は、「そうした先生は少ないが、子どもたちから望まれている」教師像、さらに、「それほど望んではないが、そうしたタイプが多い」教師像が第4象限に位置する。

こうした記述をすると、なにやら難しそうだが、この図の意味するところは自ずと明らかであろう。つまり、授業を熱心にする教師は多いが、子どもたちはそうした教師をそれほど望んでいない。そして、子どもたちは、自分たちの気持ちをわかってくれる信頼できる教師を望んでいるが、残念ながら、そうした魅力を持つ教師は少ないという。

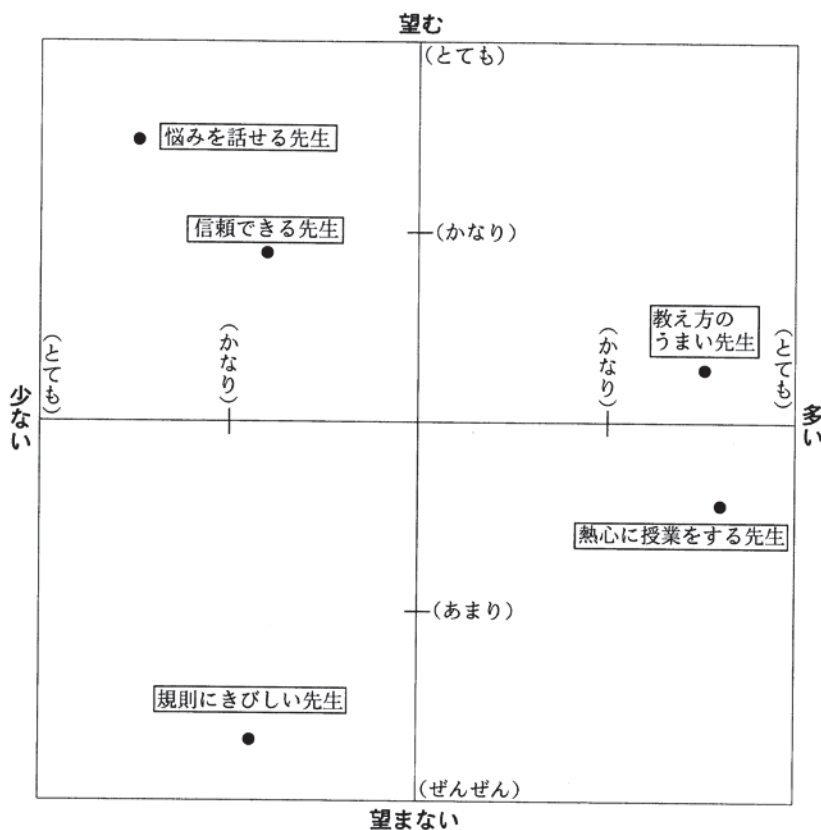
もちろん、この結果には若干の補足が必要であろう。子どもたちは熱心に授業をしている教師に慣れているから、これ以上の熱心さを求めないのであって、この図から、子どもたちは授業に熱心な教師を望んでいないと結論づけるのは妥当でない。

さらに、自分たちの気持ちをわかってくれる教師を望んでいるあたりにも、子どもたちの甘えが感じられなくもない。

したがって、子どもの言い分を100%信じるつもりはない。それにしても、自分たちの気持ちをわかってくれないと思っている子が多いのが意外であり、気がかりである。

そこで、自分のことを、「とても」あるいは「だいたい」知っていると考える割合を示すと、以下の通りとなる。

図3 実際の教師と望む教師



とても + だいたい = 小計

①勉強の成績	51.5	+	40.7	=	92.2%
②仲よしの友	20.9	+	49.2	=	70.1%
③家庭学習の					
長さ	7.1	+	20.2	=	27.3%
④つきたい仕事	7.9	+	12.6	=	20.5%
⑤自分の悩み	3.4	+	7.4	=	10.8%
⑥好きな歌手	2.6	+	3.1	=	5.7%
⑦好きなテレビ	1.5	+	3.7	=	5.2%

子どもたちは、先生は自分の成績に関心を持っているが、それ以外のことはわかっていないと思っている。

もちろん、教師たちは、子どもが思っている以上に、子どもの心のうちを理解しているだろう。

しかし、そうしたおとなの立場から離れて子どもたちが、担任に自分をわかってもらえないと感じている事実を直視したいと思う。

## 教師の2つの働き

教師は、知識や技術を学習者に伝達する仕事をしている。いわば「教える」人たちである。そのため、教えるための知識や技術をしっかりと持つ。それと同時に教え方に工夫を凝らすことに関心を寄せる。

中学教師を例にするなら、教材研究と教育方法の改善が、当面の課題となる。そして研究会などで、指導案を素材として教材の解釈の仕方や教材の提示方法などが論議される。

確かに間違ったり、不正確なことを教えたのでは教師として失格であろう。また声が小さかったり、要領を得なかったりして、教え方の下手なものも早く手を打つ必要がある。

しかしそれならば、しっかりとした知識を持ち、教え方がうまいのが理想の教師かといわれると疑問が生ずる。

アメリカの教育思想家ベライターは、教師の仕事には、「知識や技術の伝達」(スキル・トレーニング skill training) と「心を育てる」(テイク・ケア take care) とがあるといっている。

スキル・トレーニングはわかると思うが、テイク・ケアは理解しにくい。元来は「世話をする」という意味だが、もう少し幅を広げて「心を育てる」と意識しておこう。

こうした分類にしたがうと、日本の教師は伝統的にスキル・トレーニングがうまいように思う。40人の子どもたちに一斉授業をし、時には机間巡視をしながら、場合によっては子ども同士の話し合いをさせ、そして授業を展開させていく。

ベテラン教師たちのうまい授業を参観すると、手慣れた職人の名人芸をみる思いがする。特に、体育や音楽の授業は、結果があらわにできるのでわかりやすいが、どの子も跳び箱を跳べる、あるいは見ちがえるほどハーモニーがよくなるのを見るにつけ、教師の指導力の大事さを感じる。

国際比較調査を重ねているので、アメリカの学校の授業を見る機会が多い。その度に、教え方の効率の悪さを感じる。一斉に教えればすむことを自学自習させるので多くの時間がとられる。そして自学させるのはよいが、子どもたちの自主性を尊重するあまりがんばる子も少なくない反面、怠ける子の姿がみられる。そして教師は、そうした子に注意を与えないので、全体としてみると、学力の伸びが思わしくない。

この10年来、アメリカでは基礎学力の低下が問題となり、「基礎学力へ戻ろう」(Back to the Basics) が、教育界のキャッチフレーズになりつつある。そして授業を見るにつけ知識の伝達(スキル・トレーニング)が不十分だと思う。

それに対し、日本の教師は、伝統的に、教えるのがうまい。教育実習生は教員の卵だが、その授業でも板書の仕方や指名の態度、巡視をするタイミングなどは、アメリカのベテラン教師の授業を上回るものがある。

教師史をひもといてみても、ヘルパルトの5段階教授法とよばれる教育方式があって、形式的に知識を伝達する技法が明治時代に開発されていた。そして大正、昭和と、優れた



教師たちはそうしたモデルをふまえて、授業こそが勝負の場だと教育技術の向上に腕を磨いてきた。しかし、全体として、教師たちの関心が知識の伝達に傾斜しすぎているような感じがする。

### キャリアに応じた研修を

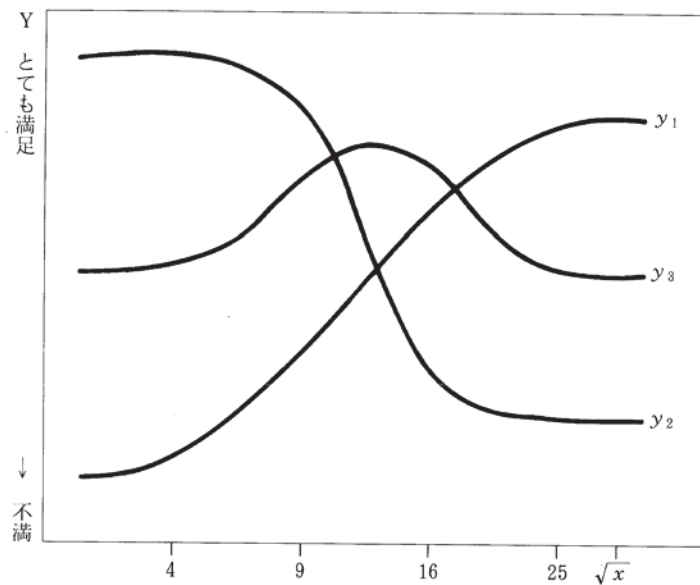
もちろん、教師に求められるものはキャリアによって異なってくる。担任に対する子どもたちの評価を教師のキャリアに関連させて分析すると、ほぼ図4のようなプロフィール

が得られる。

X軸の教職年数でルートがついているのは初め2、3年の年数は重みを持つが、20年も過ぎれば、1～2年の差などは問題にならない。そこで初めの数年の重みを大事にするためにこうした方法をとった。

図中に3本の線が描かれているが、 $y_1$ が教え方のうまさで、この点については子どもたちも、新米の教師の教え方が下手だと答えている。そして教え方のうまさはキャリアが増すにつれて増加していく。仮に、この $y_1$ がトータルとしての教師評価に連なるのなら、

図4 担任への評価 × 教師のキャリア



$y_1$  = 教え方のうまさ (スキル・トレーニング)  
 $y_2$  = 親しみやすさ (テイク・ケア)  
 $y_3$  = トータル

Y<sub>3</sub>のようなプロフィールが生まれてこない。

Y<sub>2</sub>は親しみやすさのプロフィールで、テイク・ケア的な性質を持つ。子どもたちは、若い教師が親しみやすく、そうした気持ちは教師のキャリアが増すにつれて薄れていく。

教師にとって、若さは一種の財産で、若いというだけで子どもたちは教師に親しみを抱く。その証拠にY<sub>2</sub>の評価が高い。したがって若い教師たちは、若さで子どもを魅きつけているうちに、教え方(Y<sub>1</sub>)を身につけるべきであろう。若いから人気がある。それを自分の持つ魅力だと思って怠けていると、ほんの数年後、若さが失われ、それと同時に、教え方もうまくない失格教師になってしまう。

若いうちに、スキル・トレーニング、つまり、教材研究をきちんと行うと同時に、教え方にも工夫を凝らそう。そして年輩になり、教え方がうまくなったら、そこに安住することなく、子どもの心をつかむことに全力を注いでほしい。

若い教師が子どもに人気のあるのは、いわば地のままのもので、本当は専門的に裏打ちされた態度が必要になる。いわば、カウンセラーのように子どもの心を受けとめ、そして子どもと対話のできる柔軟さや人間的な魅力を備えたいのである。

先ほどアメリカの教師のスキル・トレーニングの未熟さを指摘したが、そうした反面、テイク・ケアのきめ細かさは目を見張るものがある。一人一人の子を見つめながら、その子に応じた声をかける。そうしたためか、アメリカの子が担任を好きという割合は、日本の子より1割以上高い75%に達した。

こう見てくると、日本の教師はアメリカの教師の持つ「心を育てる」きめ細かさを学んでほしいし、アメリカの教師は日本の教え方のうまさを身につけてほしいと思う。

教師にとって教え方のうまさは教師としての必須条件であろう。そして、日本の多くの教師がそうした条件を満たしているのは確かだが、しかし教師としては「心を育てる」態度が身についたときに理想的な教師となる。

冒頭の恩師の例ではないが、本当の教師は師の影で教え子を導く人なのであろう。何も教えなくとも、行動を見ているだけで、啓発される。古くは、吉田松陰や緒方洪庵、そして、福沢諭吉にクラーク博士、そして、内村鑑三、あるいは新渡戸稲造など、優れた教育者の足跡を見るにつけ、「心を育てる」(テイク・ケア)が教師の仕事のように思われてならない。

〔調査レポート〕

# 教師の指導力

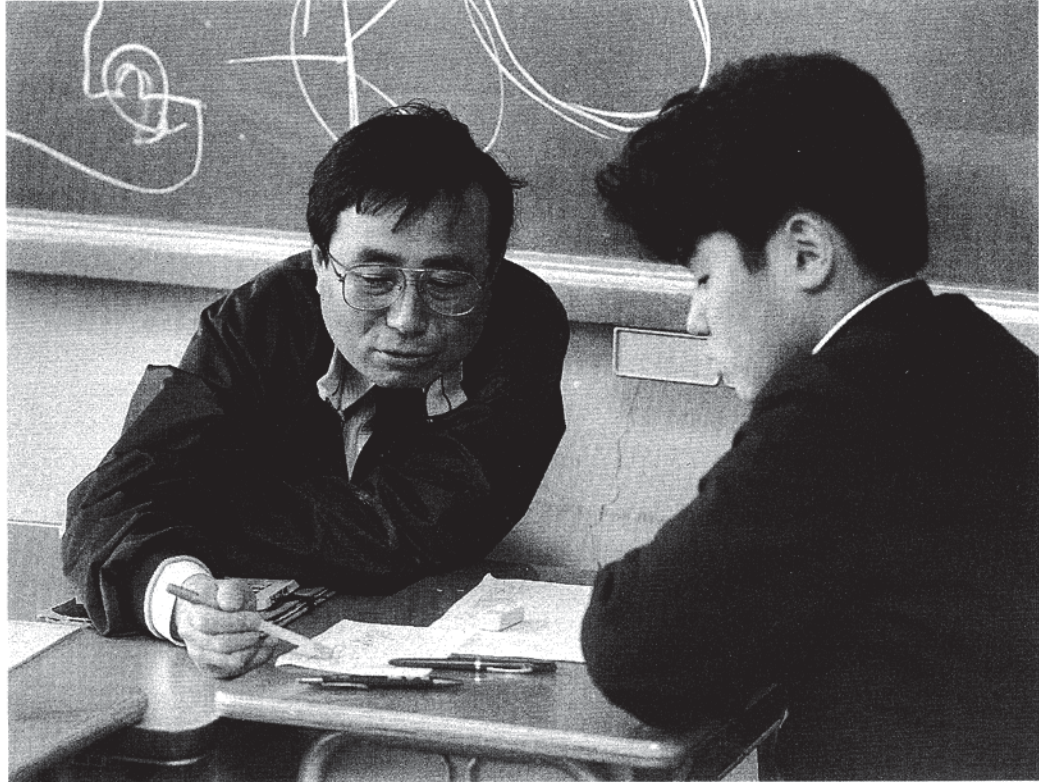


群馬大学教授 永井聖二  
宮城教育大学助教授 古賀正義





# 第 I 章 調査の意図と方法



## 1. 調査の意図

アメリカの研究者が日本の学校を見学するとき、興味を示すものの1つが運動会だという。全員が参加すること、赤組対白組のように集団で競うこと、徒競走でビリの子どもが一生懸命走ってくるのに拍手が多いこと——こうした運動会のありさまは、日本の学校になじみのない者にとっては、とりわけ興味深いものとして映るようである。

運動会に示されるような日本の学校の特性と日本的教師-生徒関係、さらにはそれを支える教師の指導力は、これまでそれなりの成果を上げてきたのは事実であろう。ただ、社会変動のうねりのなかで、今日、こうした特性は明らかに転換期を迎えていることも否定できない。

これまで学校教育を暗黙のうちに支えてきた家族や地域が大きく変容し、日本社会の階層的な構造にも変化がみられるなかで、集団をとおしての指導の重視やたてまえとしての平等主義、あるいはそれと結びついた努力重視などの日本の学校の特性と、それに結びついた教師の指導力は揺らいでいるのではないか。教師たちは多様化する親や子どもの要求にどう対処するのか、不登校やいじめといった具体的な課題にどう対処するのか、とまどい悩み、ときには塾や教育産業との相克のなかで指導力の見直しを迫られているのではないか。

私たちは、以上のような基本的な関心から、教師の生徒に対するストラテジーの現状と、



それを規定する教師の子ども観、学校観、教職観を探ることで教師の指導力の現状を明らかにしたいと考えた。今、教師たちが教師－生徒関係を中心に何を悩み、いかなるあり方

を求めて、どんな指導力で事態を打開しようとしているのか。この調査で明らかにしたいと考えたのは、まず何よりもこうしたことがらである。

## 2. 調査の方法

以上の意図にもとづき実施した調査であるが、調査の手法としては郵送法によっている。また、教師を対象とする調査ではいつも問題になるサンプルの集め方は、学校を経由する方法をとらず、個々の調査対象者に直接郵送するという方法を採用した。

具体的には、東京都と仙台市を除く宮城県、山形県及び福島県の公立中学校の教師のなかから、それぞれ2,500名を無作為に抽出し、

質問用紙を直接郵送した。住所変更等の不着もあったが、返送されたのは1,554名であり、回収率は31.1%になる。郵送調査としてはまずまずの回収率であり、教師たちの関心の高さを反映したものといえそうである。

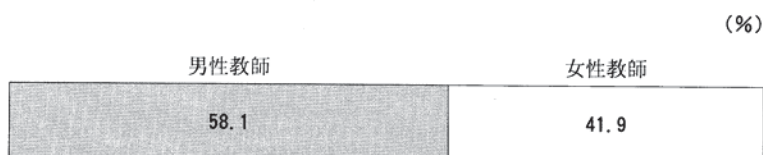
ただし、内訳をみると、回答者のうち東京は690名（回収率27.6%）であるのに対し、東北は864名（回収率34.6%）であり、回収率そのものにも地域差が大きな結果であった。

## 3. サンプルの概要

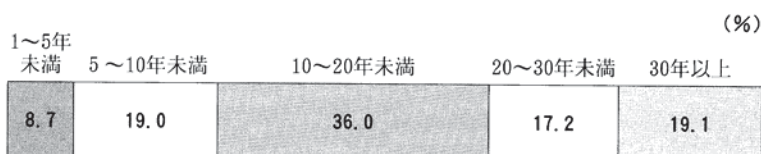
回収されたサンプルのプロフィールについて示しておくとして、まず性別では男性が58.1%、女性が41.9%という結果である（図I-1）。教職経験年数では就職後5年未満の初任期の

教師がもっとも少なく8.7%であり、5年以上10年未満19.0%、10年以上20年未満36.0%、20年以上30年未満17.2%、30年以上19.1%という結果であった（図I-2）。

図I-1 性別



図I-2 経験年数



また、担当教科は図 I - 3 のとおりとなる。次に、サンプルの学歴をみると、教員養成大学・学部出身者が32.7%、これに対して私立大学の出身者は47.6%とかなり多い(図 I - 4)。これを『モノグラフ・中学生の世界』vol. 40「教師たちの生活と意見」('92年

3月発刊)のサンプル構成と比べると、4年制の教員養成大学・学部出身者の割合が低く、その他の大学出身者が多い。

もう一つ、生徒との関係や不登校などの問題とのかかわりをみるために、回答者の現任校の生徒数をたずねたところ、結果は図 I -

図 I - 3 担当教科

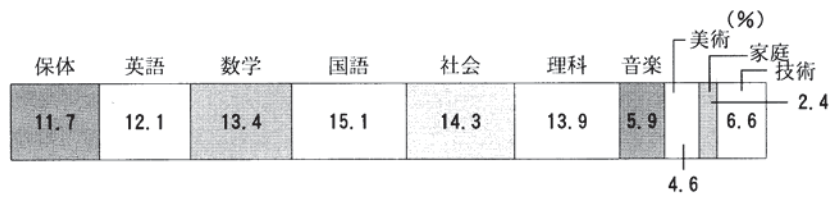
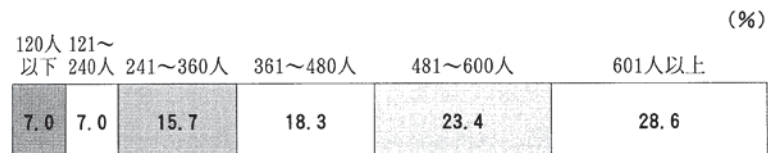


図 I - 4 出身校



図 I - 5 学校規模



5のとおりとなる。

なお、サンプルの特性を東北と東京に分けて検討すると、トータルな性別の構成には地域差はないが、経験年数にはかなり地域差が大きく、注意を要するよう思える（表Ⅰ-1）。若い教師が東北に多いことから、例え

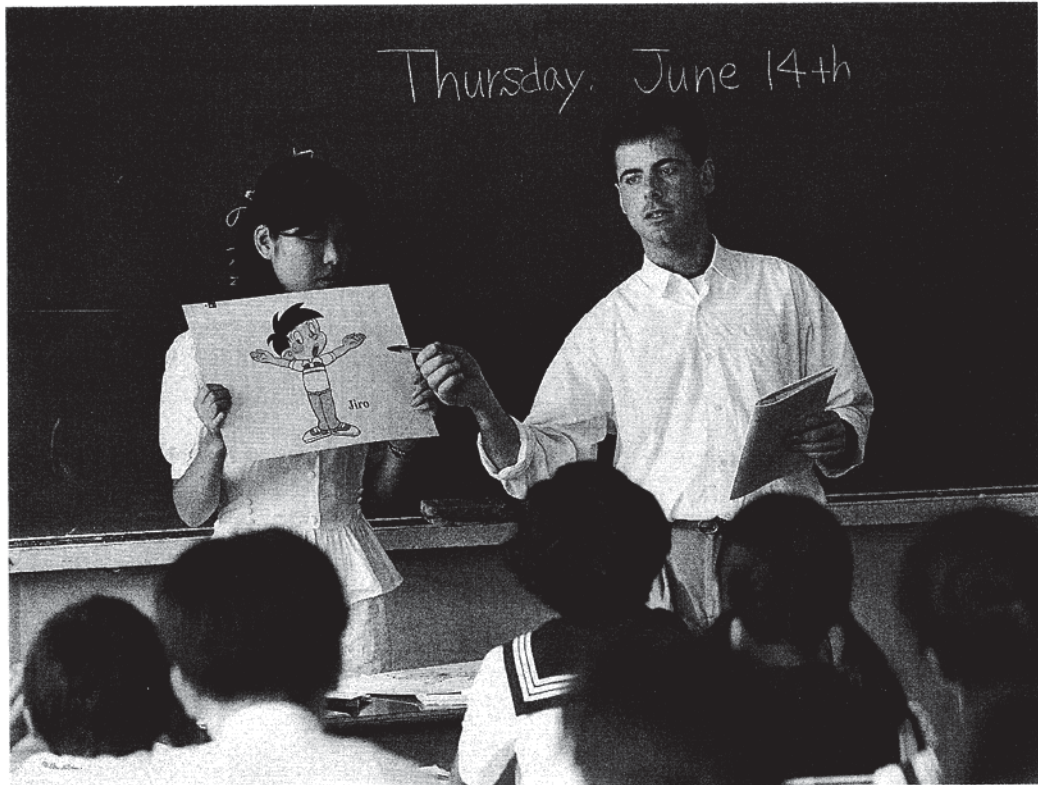
ば「若い女性教師は……」というとき、それが地域差を投影したものであるのか、東京と東北の状況の差をこえて若い女性教師に固有のものであるのかを見定める必要があるということである。

表Ⅰ-1 地域別にみた属性

(%)

		東 京			東 北		
		男 性	女 性	全 体	男 性	女 性	全 体
経 験 年 数	1～5年未満	31.6	68.4	2.8	32.8	67.2	13.4
	5～10年未満	66.7	33.3	14.8	60.6	39.4	22.4
	10～15年未満	60.7	39.3	25.8	70.7	29.3	21.0
	15～20年未満	63.1	36.9	17.7	66.2	33.8	8.9
	20～30年未満	45.6	54.4	18.1	47.9	52.1	16.5
	30年以上	61.5	38.5	20.8	61.0	39.0	17.8
全 体		58.6	41.4	100.0	57.5	42.5	100.0

## 第Ⅱ章 教師の対生徒ストラテジー



受験、非行、登校拒否など、中学校教育をめぐる報道は、決して明るいものではない。しかし、実際に教育現場で日々実践を行っている教師たちは、どのような指導の目標を持

ち、どのような現実に直面しているのだろうか。この章では、中学校教師の現実的な教育指導にかかわる意識を、指導のストラテジーという観点から探ってみることにしたい。

### 1. 指導の目標と生徒の実態

ではまず、教師たちはどのような生徒やクラスの状況を望ましいと考えているのだろうか。望ましい状況をたずねた21項目を整理するために因子分析（p. 40〔コラム〕参照）をほどこしてみた。結果は表Ⅱ-1に示すが、第Ⅰ因子では、「服装が乱れていない」「チャイム着席が守られている」といった項目で因子負荷量が高く、教室での規律を重視した強い統制を求める意見であるといえる（これを

規律統制因子と呼ぶ）。次いで、第Ⅱ因子では「生徒が互いに助け合っている」「生徒が楽しそうだ」といった項目で負荷量が高く、クラスの集団的な協同性が望まれている（集団協同因子）。さらに第Ⅲ因子は「よくできる子が多い」「テストの平均点が高い」といった項目で値が高く、成績を重視する因子である（業績因子）。

次に、各質問項目に対し「とても重要」



表Ⅱ-1 望ましい生徒・クラスの状況（因子分析の結果）

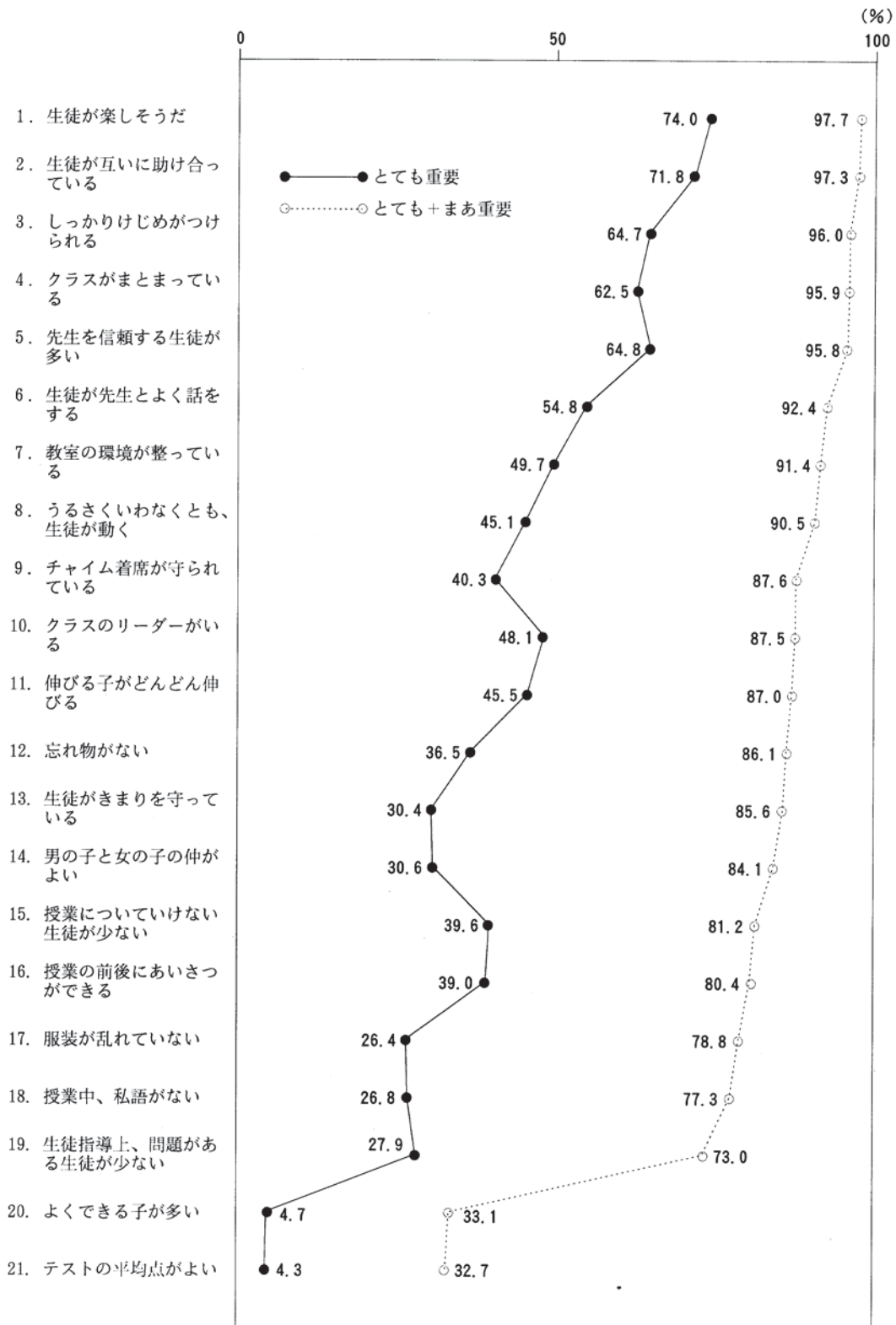
第Ⅰ因子〈規律統制〉 (固有値：7.055、累積寄与率：33.6)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 服装が乱れていない	.769				*
2. チャイム着席が守られている	.765	**			
3. 生徒がきまりを守っている	.694				
4. 授業の前後にあいさつができる	.666	**			**
5. 忘れ物がない	.644	**			
6. 教室の環境が整っている	.535	**			
⋮	⋮				
19. 授業についていけない生徒が少ない	.103				
20. 生徒が先生とよく話をする	.028				
21. 生徒が楽しそう	-.124				
第Ⅱ因子〈集団協同〉 (固有値：1.889、累積寄与率：42.6)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 生徒が互いに助け合っている	.710	**	**		**
2. 生徒が楽しそう	.633	*	**		
3. 生徒が先生とよく話をする	.614			*	
4. 男子と女子の仲がよい	.594				
5. クラスがまとまっている	.588	**	**		**
6. クラスのリーダーがいる（#）	.409	**			
⋮	⋮				
19. テストの平均点がよい	.069				
20. 生徒がきまりを守っている	.039				
21. 授業中、私語がない	-.095				
第Ⅲ因子〈業績〉 (固有値：1.391、累積寄与率：49.2)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. よくできる子が多い	.853		**		
2. テストの平均点がよい	.831	*	**		**
3. 生徒指導上、問題がある生徒が少ない	.557		**		
4. クラスのリーダーがいる（#）	.423	**			
5. うるさくいわなくとも、生徒が動く	.350				
6. 授業についていけない生徒が少ない	.252	**			
⋮	⋮				
19. 生徒が互いに助け合っている	.007				
20. しっかりけじめがつけられる	-.040				
21. 生徒が楽しそう	-.093				

(注) (#)は他因子でも得点の高い項目。\*は.01水準、\*\*は.001水準で、各項目と属性に相関がみられることを示す。

「まあ重要」と回答した人の合計が高い割合の項目から順に並べた結果をみてる（図Ⅱ-1）。「生徒が楽しそうだ」（97.7%）、「生徒が互いに助け合っている」（97.3%）など、第Ⅱ因子にかかわる“集団協同”を重視する意見で割合が高くなっている。しかしながら、「しっかりけじめがつけられる」（96.0%）、「チャイム着席が守られている」（87.6%）など、第Ⅰ因子の“規律統制”を重視した項目でも、8割を超える高い回答率が認められる。

つまり、生徒に対する規律統制という現実的なコントロールと、集団協同という理想像が同等に、強く支持されているという結果である。中学校で現実的な指導ストラテジーを考えると、規律そのものを軽視することはできないという実情を反映した結果といえるだろう。と同時に、集団協同をめざすなかで規律統制を実現するという、日本の学校の教師のコントロールの特質を示すデータともいえそうである。

図Ⅱ-1 望ましい生徒・クラスの状況



それでは、現在の生徒やクラスの実態そのものはどうなのだろうか。近年大きな変化がみられるのだろうか。教職経験10年以上の教師に、10年前と比較した生徒や学校生活の実態の変化（14項目）について回答してもらった。その結果を同様に因子分析によって整理したものが、表Ⅱ-2である。第Ⅰ因子では「生徒がいうことをきかないことが多くなっ

た」「生活面で指導しづらくなった」などの項目で因子負荷量が高く、指導とりわけコントロールの困難さを示す因子だとみられる。次いで、第Ⅱ因子では「若い先生が生徒をまとめられないことが多くなった」「生徒の体験が乏しくなった」など、最近の生徒の変質それ自体を指摘する項目が並んでいる。

これを参考にしながら、各項目に対する回

表Ⅱ-2 10年前と比較した生徒等の実態（因子分析の結果）

第Ⅰ因子〈指導の困難さ〉 (固有値：5.190、累積寄与率：37.1)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 生徒がいうことをきかないことが多くなった	.818		**		
2. 生活面で指導しづらくなった	.805	*	**		
3. 生徒が何を考えているのか理解できないことが多くなった	.740	*	**		
4. 学習面で指導しづらくなった	.737		**		*
5. 保護者の協力が得にくくなった	.672			*	**
⋮	⋮				
12. 生徒のスケールが小さくなった	.115				
13. 生徒の体験が乏しくなった	.070				
14. 部活動が不活発になった	.021				
第Ⅱ因子〈生徒の変質〉 (固有値：1.685、累積寄与率：49.1)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 若い先生が生徒をまとめられないことが多くなった	.712		**		**
2. 生徒の体験が乏しくなった	.675	**			
3. 生徒のスケールが小さくなった	.674	**	*		**
4. 生徒のまとまりがないと思えることが多くなった	.454		*		
5. 家庭が荒れていると思えることが多くなった	.419	**	*	**	
⋮	⋮				
12. 保護者の協力が得にくくなった	.073				
13. 生徒がいうことをきかないことが多くなった	.031				
14. 部活動が不活発になった	-.020				

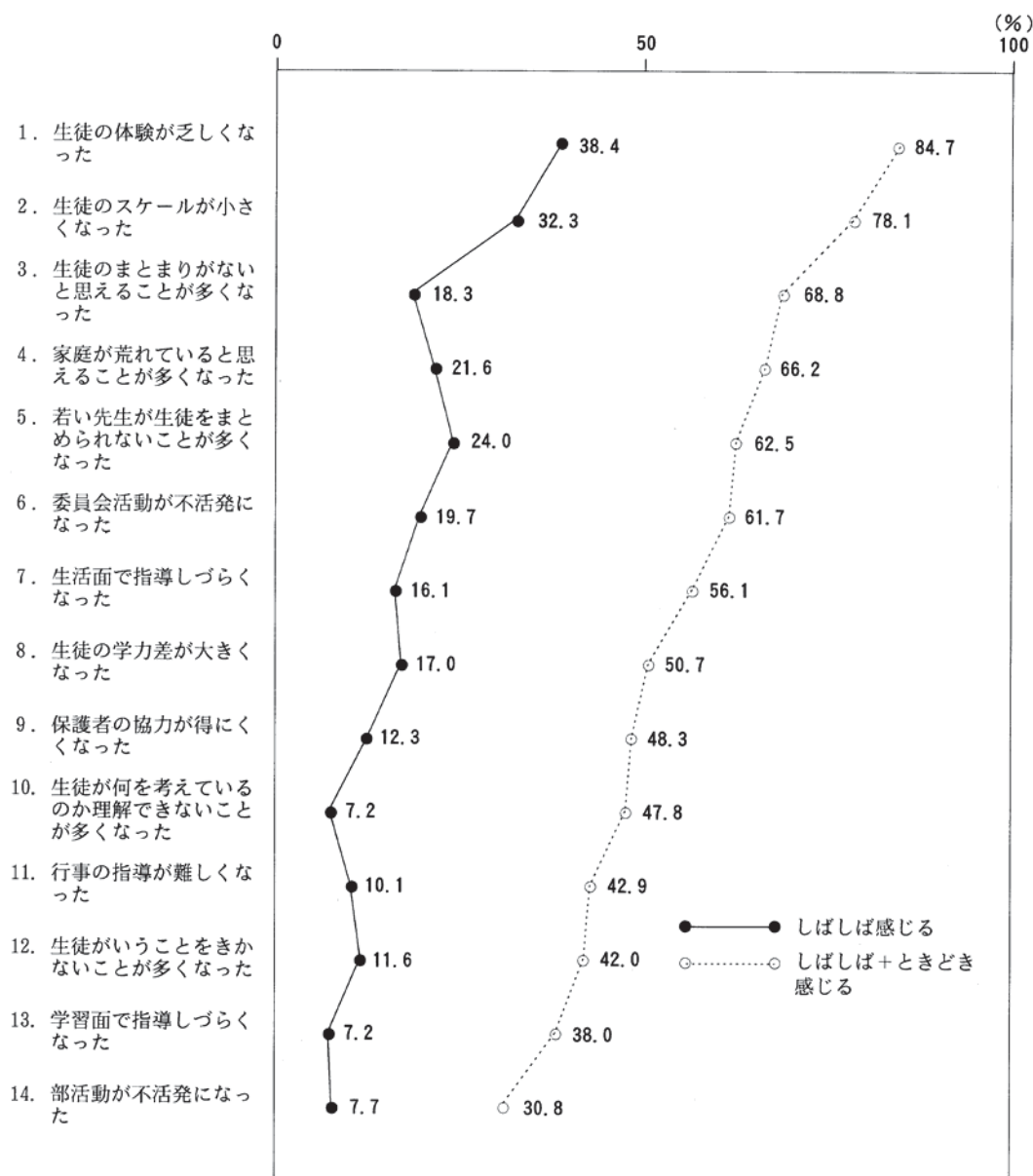
(注) \*は.01水準、\*\*は.001水準で、各項目と属性に相関がみられることを示す。



答をみると、結果は図Ⅱ-2に示すとおり、「生徒の体験が乏しくなった」(84.7%)、「生徒のスケールが小さくなった」(78.1%)など、第Ⅱ因子にかかわる“生徒の変質”を感じる教師が多いことが注目される。また現場でよく指摘される生徒指導の難しさを裏づけるように、「生活面で指導しづらくなった」(56.1%)など、第Ⅰ因子にかかわる“指導

の困難さ”を感じる教師も半数前後に及んでいる。このようにみると、教師からみて統制的な戦略の方向をとらざるをえないような実態の変化は、かなりあるとみられる。教師にとって、理念はいかようであれ、まずは現実的な戦略を行うしかないということが実情なのだろう。

図Ⅱ-2 10年前と比較した生徒等の実態



(注) この設問は、教職経験10年以上の人にも回答を求めている。そのため、非回答者と無回答者を除いたうえで、%を算出している。

## 2. 教職への悩みと自信

それならば、実際に教師たちは教育指導をしていくことに自信をもっていただけるのだろうか。教職へのバーンアウト（燃え尽き）現象も指摘される折から、悩みごとの有無も気にかかるところだ。

そこで、教職とりわけ教育指導にかかわる悩みを19項目にわたってたずねてみた。その結果を因子分析によって整理したものが表Ⅱ-3である。これをみると、まず、第Ⅰ因子では「生徒が無気力で指導の甲斐がない」「生徒がしらけている」など、生徒の変質に伴う“指導方法の悩み”があげられている。次い

で、第Ⅱ因子では「自分のやっていることが周囲の教師に認められない」「同じ学年や同じ教科の先生とトラブルがあった」など学校内での他の教師との“協調性に関する悩み”が取り上げられている。第Ⅰ因子が対生徒の問題であったのに対して、この因子は、組織成員としての教師の悩みが示されているといえよう。さらに、第Ⅲ因子では「不登校の生徒がいる」「非行にはしる生徒がいる」など生徒の深刻な“問題行動に関する悩み”があげられている。

表Ⅱ-3 教職上の「悩み」(因子分析の結果)

第Ⅰ因子〈生徒の指導方法〉 (固有値：4.844、累積寄与率：25.5)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 生徒が無気力で指導の甲斐がない	.687			*	**
2. 生徒がしらけている	.686				**
3. 生徒が騒がしくて授業を中断させられる	.679	**	*		*
4. 生徒の考えや行動についていけない	.579	**	**		*
5. 生徒の学力の差が大きくて授業がやりにくい	.566				
⋮	⋮				
17. 同じ学年や同じ教科の先生とトラブルがあった	.039				
18. 不登校の生徒がいる	.026				
19. 校務分掌の仕事が多すぎる	-.135				
第Ⅱ因子〈他者との協調性〉 (固有値：1.711、累積寄与率：34.5)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 自分のやっていることが周囲の教師に認められない	.753		**		
2. 同じ学年や同じ教科の先生とトラブルがあった	.713		**		*
3. 学校の方針と自分の教育観にズレがある	.641				
4. 父母の協力が得にくい(＃)	.545		**		*
5. 保護者との連絡に煩わしさを感ずる	.348		**		
⋮	⋮				
17. 生徒の学力の差が大きくて授業がやりにくい	.028				
18. 生徒の学力が上がらない	-.035				
19. 忘れ物や宿題を忘れる生徒が多い	-.073				
第Ⅲ因子〈生徒の問題行動〉 (固有値：1.194、累積寄与率：40.8)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 不登校の生徒がいる	.838		*	**	**
2. 非行にはしる生徒がいる	.714			**	**
3. 問題をかかえる生徒に手を焼いている	.461	*		**	**
4. 生徒の学力が上がらない	.419	*			
5. 父母の協力が得にくい(＃)	.194		**		*
⋮	⋮				
17. 学校の方針と自分の教育観にズレがある	.002				
18. 生徒の学力の差が大きくて授業がやりにくい	-.009				
19. 年間の授業時数が足りない	-.016				

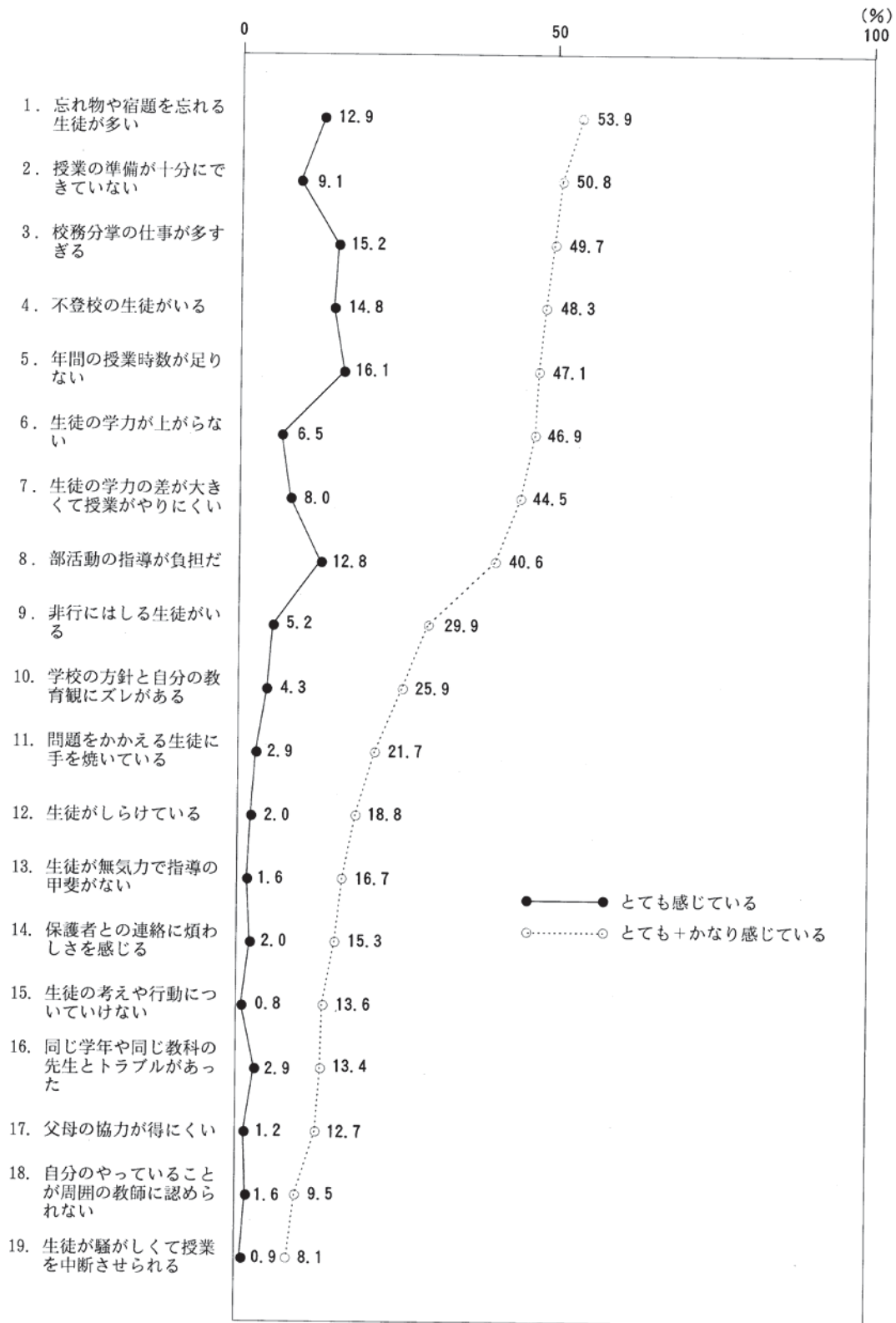
(注)(＃)は他因子でも得点の高い項目。\*は.01水準、\*\*は.001水準で、各項目と属性に相関がみられることを示す。

ただ、こうした悩みが多くの教師に共有されているとみるのは早計にすぎる。図Ⅱ-3は、各質問項目に対する「とても感じている」「かなり感じている」と回答した者の合計を高い項目から並べたものである。これを見ると、半数前後の教師が“悩み”として感じているのは、「忘れ物や宿題を忘れる生徒が多い」(53.9%)、「授業の準備が十分にできていない」(50.8%)、「校務分掌の仕事が多すぎる」(49.7%)など職務の内容や処理をめぐる問題である。また、先にあげた因子との関連でいえば、「不登校の生徒がいる」

(48.3%)、「生徒の学力が上がらない」(46.9%)など第Ⅲ因子に関連する“問題行動の悩み”が全体の半数前後と、予想以上に高い割合を占めている。一方、第Ⅰ・第Ⅱ因子にかかわる“指導方法の悩み”や“協調性に関する悩み”は、「生徒の学力の差が大きくて授業がやりにくい」(44.5%)を除けば、「学校の方針と自分の教育観にズレがある」(25.9%)をはじめとして、悩みとしてあげられる割合が低い。つまり、問題行動に悩まされている教師が存在するとはいえ、悩みごとを抱える教師は意外に少ないという結果である。



図Ⅱ－3 教職上の「悩み」



この点は、教職への自信に関する回答傾向ともかなり一致している。表Ⅱ－４は、教育指導を中心とした10項目の教職活動に対する自信をたずね、その結果に因子分析をほどこしたものである。固有値1以上の意味ある因子は1つで、「学級経営がうまい」「保護者から信頼されている」など、学級全体をまとめあげる経営的能力に関する因子であるとみられる。この因子に関連する項目に対する回答を「かなり自信がある」「まあ自信がある」の合計に注目してみると（図Ⅱ－４）、

「授業がわかりやすい」（84.2％）を筆頭に、8割強～6割弱ときわめて高い割合になっている。すなわち、学級経営を中心に教職全般に対して、教師はかなりの自信をもっているとみられる結果である。

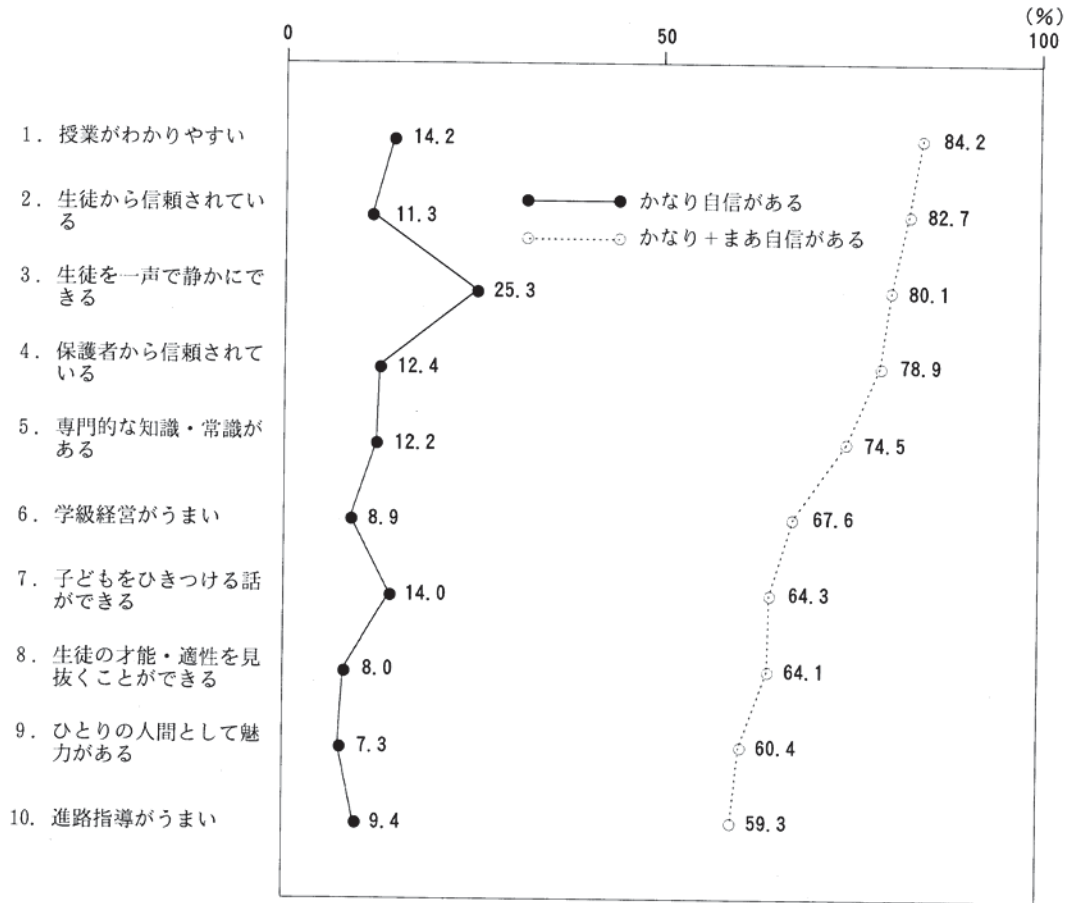
つまり、以上をまとめると、教育現場に一般的な現実的対生徒ストラテジーを用い、特別な問題を抱えない限り、悩みも少なく自信をもって教育指導を行えるというのが、教師たちの現状理解といえる。

表Ⅱ－４ 教職への「自信」（因子分析の結果）

第Ⅰ因子〈学級の経営〉 (固有値：5.033、累積寄与率：50.3)		各変数との相互関連			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 学級経営がうまい	.790	**	**		*
2. 保護者から信頼されている	.770	**	**		**
3. 生徒から信頼されている	.763	**	**		**
4. 進路指導がうまい	.755	**	**		*
5. 子どもをひきつける話ができる	.740	**	**		
⋮	⋮				
8. ひとりの人間として魅力がある	.655				
9. 生徒を一声で静かにできる	.622				
10. 専門的な知識・常識がある	.609				

(注)\*は.01水準、\*\*は.001水準で、各項目と属性に相関がみられることを示す。\*のある変数との関連はIV章で詳述。

図Ⅱ-4 教職への「自信」



### 3. 教師として必要な力

そうであるとすれば、教師たちはより積極的に指導の能力を高める必要性を感じていくのだろうか。最後に、この点を検討しておこう。

そこで、指導上の能力（17項目）がどのくらい必要であると感じられるか回答してもらった。表Ⅱ-5は、その結果を因子分析によって整理したものである。これをみると、まず第Ⅰ因子は、「問題を起こした生徒を適切に指導できる」「学級経営がうまい」などの項目で因子負荷量が高く、“学級の経営能力”に関する因子であると考えられる。次いで、第Ⅱ因子は、「生徒の自主性を尊重できる」「学習の遅れた子に手をさしのべる」などで値が高く、生徒の状態に応じて“柔軟に指導できる能力”であると思われる。また、第Ⅲ因子は、「一緒に掃除をする」「給食の時間や掃除の時間、生徒と気軽に話をする」などで値が高く、より实际的に“きめ細かな指

導をする能力”と判断してよい。第Ⅰ因子がコントロールの能力であるのと異なって、第Ⅱ・第Ⅲ因子は生徒に対するより個人的な指導の能力といえる。

では、それぞれの因子に関連する項目の回答はどうか。図Ⅱ-5をみると、全体にいずれの項目でも「必要」とする回答が多く、8～9割台に及ぶ。特に「クラスの生徒をまとめることができる」（61.5%）、「学級経営がうまい」（61.8%）など、第Ⅰ因子にかかわる項目では「とても必要」とする回答が多く、6割台にも及んでいる。集団としてのまとまりが指導目標として重視されることと関連して判断するなら、教師の力量として学級の経営能力を求める意見がきわめて強いという結果である。この結果からすれば、生徒への新たな対応を模索するというより、現状のクラス単位の秩序維持的のストラテジーを求めるのが教師たちの現実の姿だとみることができよう。

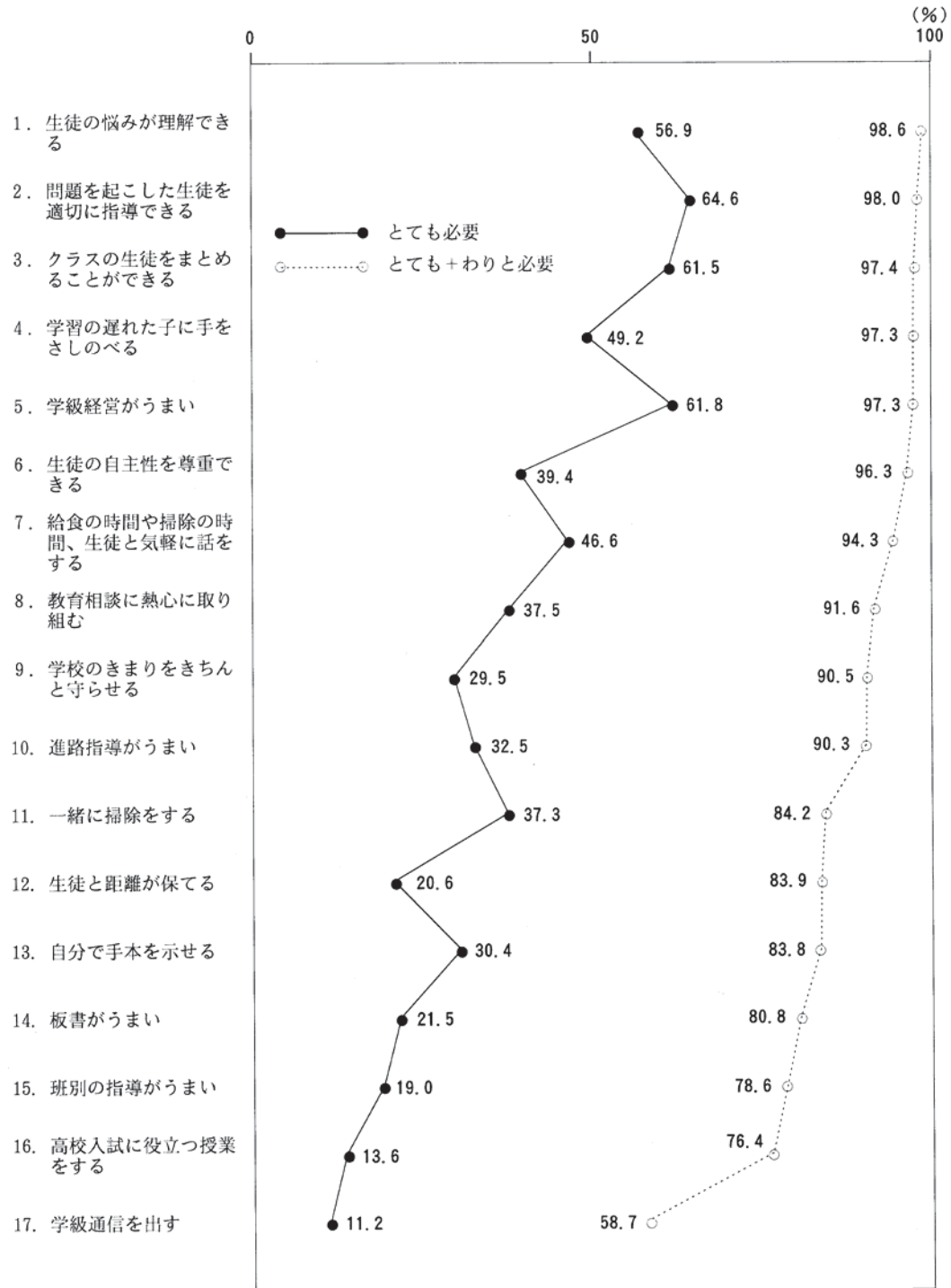


表Ⅱ－５ 教師として必要な力（因子分析の結果）

第Ⅰ因子〈学級の経営能力〉 (固有値：5.037、累積寄与率：29.6)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 問題を起こした生徒を適切に指導できる	.752		*		
2. 学級経営がうまい	.723	*	**		**
3. クラスの生徒をまとめることができる	.577	*			**
4. 高校入試に役立つ授業をする	.469		**		**
5. 進路指導がうまい(＃)	.392				**
⋮	⋮				
15. 生徒と距離が保てる	.017				
16. 学級通信を出す	.010				
17. 一緒に掃除をする	-.069				
第Ⅱ因子〈柔軟な指導能力〉 (固有値：1.409、累積寄与率：37.9)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 生徒の自主性を尊重できる	.775				
2. 学習の遅れた子に手をさしのべる	.622	**			*
3. 班別の指導がうまい	.575	*	*		**
4. 生徒の悩みが理解できる	.429	*			**
5. 進路指導がうまい(＃)	.422				**
⋮	⋮				
15. 一緒に掃除をする	.050				
16. 学校のきまりをきちんと守らせる	-.134				
17. 高校入試に役立つ授業をする	-.148				
第Ⅲ因子〈細心な指導能力〉 (固有値：1.187、累積寄与率：44.9)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 一緒に掃除をする	.750	*			
2. 給食の時間や掃除の時間、生徒と気軽に話をする	.708	**			
3. 教育相談に熱心に取り組む	.605				**
4. 学級通信を出す	.462	**	**		**
5. 自分で手本を示せる	.454				
⋮	⋮				
15. 問題を起こした生徒を適切に指導できる	.057				
16. 高校入試に役立つ授業をする	-.058				
17. 生徒と距離が保てる	-.069				

(注)(＃)は他因子でも得点の高い項目。\*は.01水準、\*\*は.001水準で、各項目と属性に相関がみられることを示す。

図Ⅱ－５ 教師として必要な力



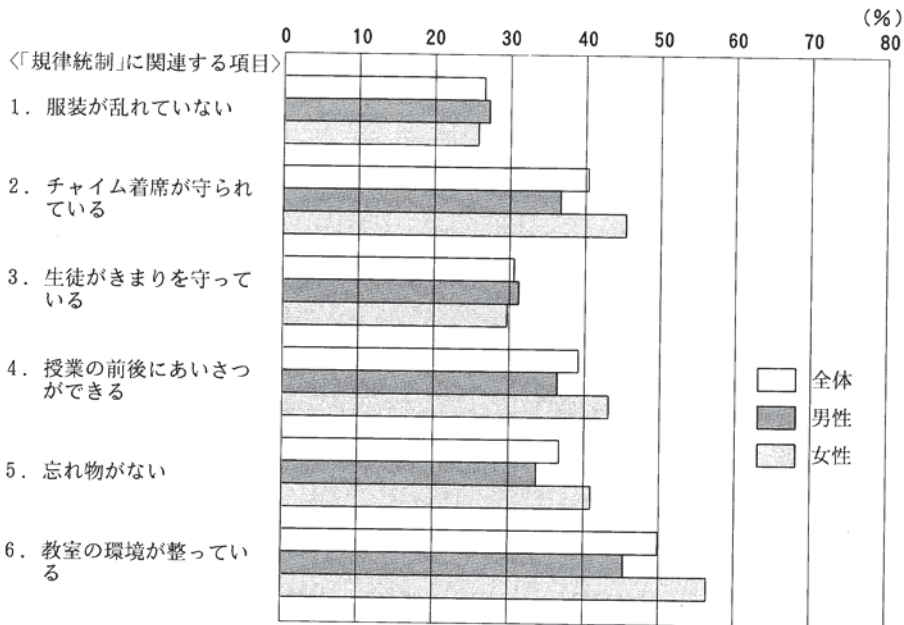
指導のストラテジー

ストラテジー(strategy)とは、本来「用兵の才略」を意味するギリシャ語に由来する政治用語であったが、最近では社会学や心理学などにおいても「指導の方略」を示す用語として用いられるようになった。その背景には、従来の理念的な指導論にあきたらず、授業や学級活動などにおける教師と生徒のやりとり(相互行為)を一種の“ゲーム”に見立て、実際教師がどのようにして効果的な「指導の戦法」を編み出しているのかを解明していこうとする姿勢がある。教育社会学の分野では、学校組織の制約のなかで、

教師が自己の目的や利益を最大限に達成していくため、生徒や同僚教師などとうまく対応しながら、指導のストラテジーを構成していることが報告されている。今回の調査報告では、こうした動向をふまえて、きわめて広義の意味でストラテジーという用語を用いた。

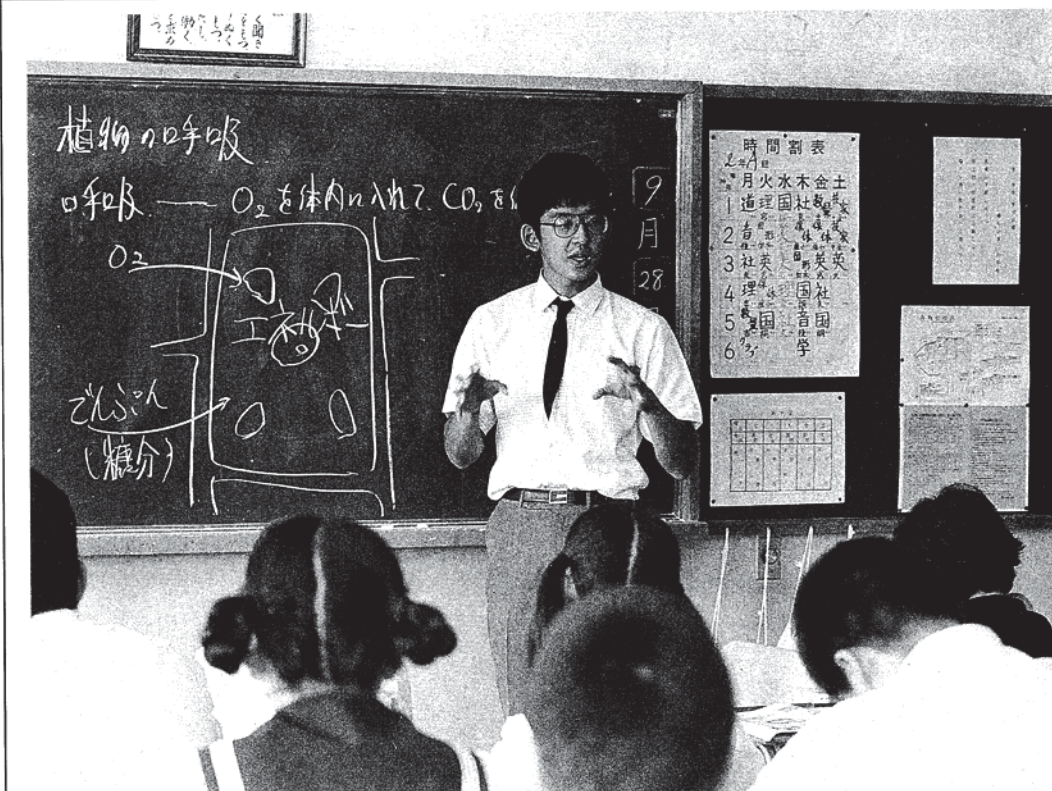
ところで、本調査の結果からみると、「規律統制」的な指導のストラテジーを求める意見は依然少なくない。図Ⅱ-6は、望ましい生徒・クラスの状態をたずねた設問のうちから、「規律統制」にかかわる質問項目の結果を示したものである。これによれば、特に女性教師にそうしたストラテジーを「とても重要だ」と考えている人の多いことが注目される。

図Ⅱ-6 全体・男女別にみた望ましい生徒・クラスの状況



(注)「とても重要」の割合。  
数値については巻末の基礎集計表をご参照ください。

## 第三章 指導力観の構造



### 1. 教師の仕事をめぐる意識

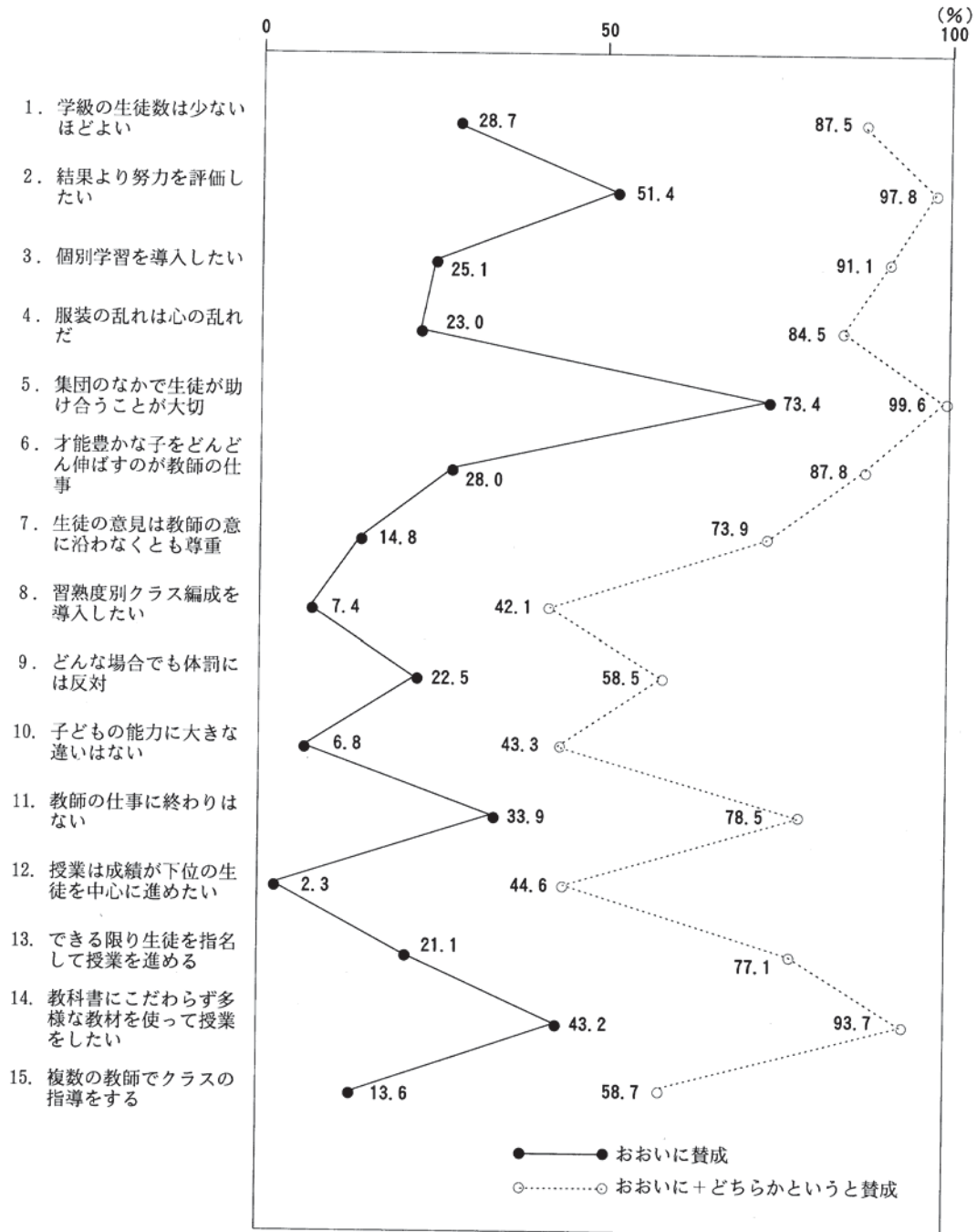
それでは教師たちは、教師の仕事として何を重要だと考えているのか。教師の指導力をどうとらえているのか。

指導力をどうとらえているかを知る手がかりとして、教師の仕事にかかわるさまざまな

意見をどう評価するのかをたずねてみると、結果は図Ⅲ-1に示すとおりとなった。「集団のなかで生徒が助け合うことが大切だと思う」という意見や「結果より努力を評価したい」という意見に賛成が多いことが目立つ。



図Ⅲ-1 教師の仕事にかかわる意識



また、ここで取り上げた15項目の意見を整理するために、第Ⅱ章と同様に因子分析をほどこしたが、結果は表Ⅲ-1に示すとおりとなる。ここで第Ⅰ因子は「集団のなかで生徒が助け合うことが大切」「結果より努力を評価したい」という項目の因子負荷量が高いから、集団の調和を協調し、努力を重視する伝統的な日本の学校のあり方にかかわる因子と判断できる。

これに対して、第Ⅱ因子として析出されたのは、「習熟度別クラス編成を導入したい」「才能豊かな子をどんどん伸ばすのが教師の仕事」という意見のグループであり、これは第Ⅰ因子と対照的に、むしろ教育経営上の理念の転換を伴う方向を示す因子である。

ここで析出された第Ⅰ因子は、伝統的な指導力の方向にかかわる意見、第Ⅱ因子は能力主義的な指導力にかかわる意見といえるのだが、伝統的な第Ⅰ因子を構成する「集団のなかで生徒が助け合う」ことや、「結果より努力を評価したい」という意見を肯定する割合はかなり高く、その意見に「おおいに賛成」と答えた者の割合は、それぞれ73.4%、51.4%にもなる(図Ⅲ-1)。

反対に、第Ⅱ因子を代表する「習熟度別クラス編成の導入」という意見に「おおいに賛成」な教師は全体の7.4%でしかなく、逆に「どちらかという反対」「おおいに反対」と

いうネガティブな評価を合わせると57.9%にもなる。

つまり、今回の調査結果からみると、教師たちは、集団のまとまりや努力の重視といった伝統的な日本の学校の特徴に沿うかたちでの指導力を求める意識が依然として強く、習熟度別クラス編成に代表される教育経営上のイノベーション(革新)を伴う方向で指導力を再構築することには、さほど積極的ではないという結果である。

あと一つ、この因子分析の結果で、析出された第Ⅲ因子は、「子どもの能力に大きな違いはない」との意見に代表されるが、これについても賛成する教師は多くない。この意見に「おおいに賛成」と答えたのは6.8%、「どちらかという反対」と答えたのは44.3%という結果である。

集団性や努力の重視といった伝統的な日本の学校の特性を支持しつつも、一方で現実には子どもの能力の差を認めざるをえないのが教師のおかれている状況なのだが、かといって習熟度別クラス編成というような能力差をあからさまにする具体的なストラテジーには積極的になれないという、教師たちの矛盾と苦悩がうかがわれる結果とみてよいように思われる。「複数の教師でクラスの指導をする」ことへの賛成も「おおいに賛成」が13.6%と多くないことにも注目しておきたい。

表Ⅲ－１ 教師の仕事にかかわる意識（因子分析の結果）

第Ⅰ因子〈伝統的なよさ〉 (固有値：2.339、累積寄与率：15.6)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 集団のなかで生徒が助け合うことが大切	.773	*			*
2. 結果より努力を評価したい	.633	**			
3. 教科書にこだわらず多様な教材を使って授業をしたい	.407		**		
⋮	⋮				
13. どんな場合でも体罰には反対	.005				
14. 複数の教師でクラスの指導をする	-.032				
15. 習熟度別クラス編成を導入したい	-.197				
第Ⅱ因子〈能力主義〉 (固有値：1.581、累積寄与率：26.1)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 習熟度別クラス編成を導入したい	.729				**
2. 才能豊かな子をどんどん伸ばすのが教師の仕事	.580				*
3. 複数の教師でクラスの指導をする	.576				
⋮	⋮				
13. 結果より努力を評価したい	-.004				
14. 授業は成績が下位の生徒を中心に進めたい	-.074				
15. 子どもの能力に大きな違いはない	-.085				
第Ⅲ因子〈平等観〉 (固有値：1.222、累積寄与率：34.2)		各変数との相互連関			
順位	因子負荷量	性別	経験年数	学校規模	地域
1. 子どもの能力に大きな違いはない	.726		**		*
2. どんな場合でも体罰には反対	.602	**	**		*
3. 教師の仕事に終わりはない	.391	**	*		*
⋮	⋮				
13. 服装の乱れは心の乱れだ	-.131				
14. 才能豊かな子をどんどん伸ばすのが教師の仕事	-.138				
15. できる限り生徒を指名して授業を進める	-.192				

(注) \*は.01水準、\*\*は.001水準で、各項目と属性に相関がみられることを示す。

## 2. これから何に力を入れたいか

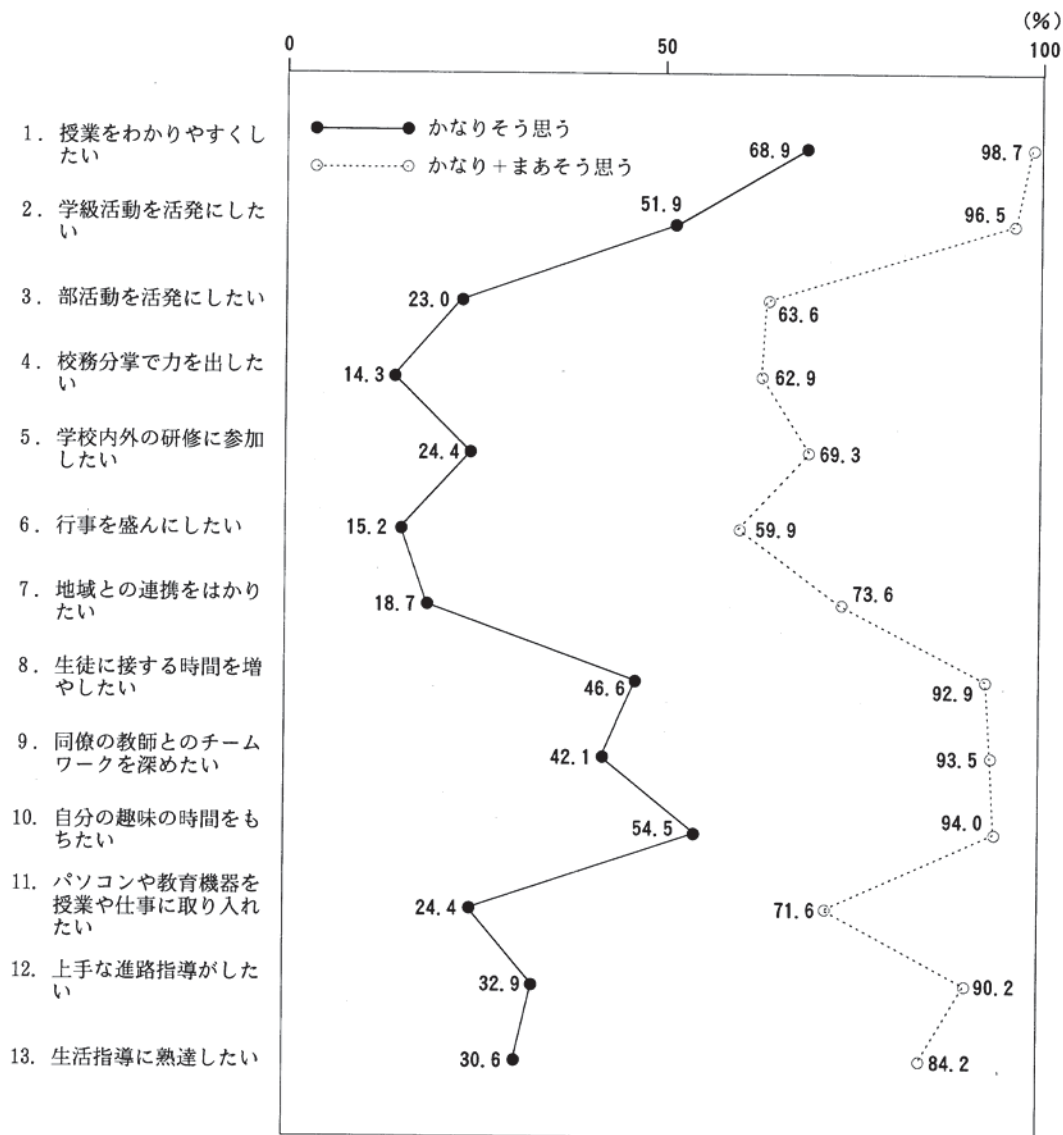
次に、教師がこれからどんなことに力を入れていきたいかをたずねた結果をみると、「授業をわかりやすくしたい」「学級活動を活発にしたい」、それに「自分の趣味の時間をもちたい」などの回答が多い(図Ⅲ-2)。「授業をわかりやすくしたい」との項目に対し、「かなりそう思う」と答えた者は68.9%、「学級活動を活発にしたい」ことを「かなりそう思う」者も51.9%に及んでいる。教師の仕事の中心は何といても授業だといえるのだし、学級を単位とする指導が重視されるのも、これまでの日本の学校のあり方からすれば当然の結果である。

教師の伝統的な仕事のあり方を肯定し、その方向での指導力を重視するのが教師の意識

といえるのだが、一方、「地域との連携をはかりたい」「パソコンや教育機器を授業や仕事に取り入れたい」というような、教育経営上のイノベーションにかかわる方向への志向はさほどではない。「地域との連携をはかりたい」という方向を「かなりそう思う」者は18.7%にすぎないし、「パソコンや教育機器を授業や仕事に取り入れたい」方向を「かなりそう思う」のも24.4%にとどまっている。「生活指導に熟達」「上手な進路指導」といった近年教師に求められる論調の多い指導力についても、それぞれ「かなりそう思う」のは30.6%、32.9%にすぎず、その志向はさほどではないといえる。



図Ⅲ－２ これから何に力を入れたいか

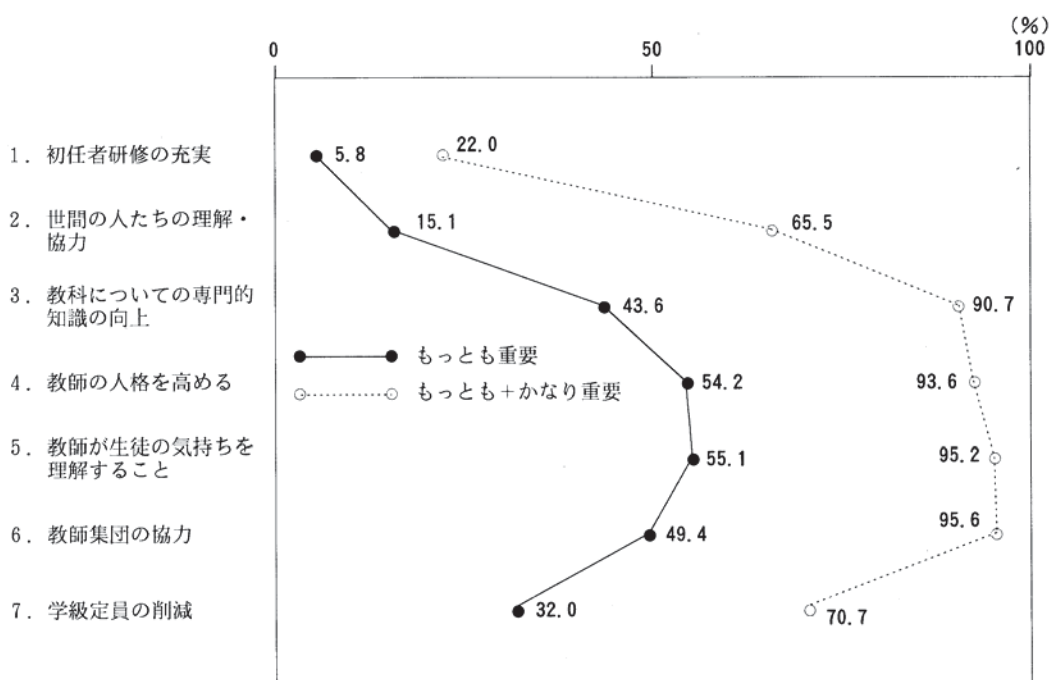


また、これに関連して、教師が指導力を高めるためには何が重要かをたずねてみると、「専門的知識の向上」(「もっとも重要」が43.6%)、「教師の人格を高めること」(54.2%)、「教師が生徒の気持ちを理解すること」(55.1%)、「教師集団の協力」(49.4%)などを重視する回答が多い。しかし、「学級定員の削減」

という具体的な条件の改善への志向は高くないし(32.0%)、初任者研修の評価も低い(5.8%) (図Ⅲ-3)。

教師たちが、身近な、自分たちで取り組むことができる方向で指導力を高めようとするのはもっともであるが、教師個人の力量を重視する伝統的な教師モデルの範囲の指導力を

図Ⅲ-3 指導力を高めるために必要なこと



目標としている結果だとはいえそうである。

なお、以上の流れとは異なるが、これから力を入れたいことをたずねた結果で、「自分の趣味の時間をもちたい」との項目に「かなりそう思う」と答えた者が54.5%にもものぼるうえ、「まあそう思う」も39.5%、両者を合計すると94%にもなる（図Ⅲ－2）。こうし

た傾向は、男性教師より女性教師に、中堅、年輩の教師より若い教師に明らかに多い（表Ⅲ－2）。プライベート化（私事化）と呼ばれるこうした傾向の評価はさまざまであるが、これからの教育現場に何をもちたらすのか、注目を怠れない。

表Ⅲ－2 自分の趣味の時間をもちたい × 性・経験年数

(%)

	かなり そう思う	まあ そう思う	あまりそう 思わない	まったく そう思わない
全 体	54.5	39.5	5.8	0.2
男性教師	49.6	43.4	6.7	0.3
女性教師	61.3	34.1	4.6	0.0
1～5年未満	63.0	30.4	5.9	0.7
5～10年未満	50.6	44.4	4.7	0.3
10～20年未満	58.0	35.5	6.5	0.0
20～30年未満	53.9	40.4	5.7	0.0
30年以上	48.5	45.4	5.8	0.3

### 因子分析

因子分析とは、「相互に関連がある多くの変数を一度に理解することが困難な場合、全体の変動をよく表している少数の変量（因子）を仮定し、計算によりその構造を求める分析手法。たとえば、国語、数学など多くの教科の成績の変動を、推理力、記憶力といった少数の因子の組み合わせで説明する」（教育社会学辞

典）ものである。

相関を手がかりに、主要要因を見いだそうとする多変量解析の1つであるが、たとえば35ページの表Ⅲ-1の場合、15の質問項目に対する回答を説明するために、第Ⅰ因子から第Ⅲ因子までの3つの変量が示されている。それぞれの因子がもとの質問項目とどう関連するかを示すスコアが因子負荷量であり、析出された各因子の性格は、このスコアを手がかりに判断されて、名づけられる。