

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

一 学校教員意識の規定要因分析

荒井 英治郎 (信州大学 学術研究院総合人間科学系)

清水 優菜 (兵庫教育大学 先端教職課程カリキュラム開発センター)

1. はじめに

感染症の拡大が投げかける様々な問いと教育ニーズの多様化を前に、教育現場は翻弄されている¹。その遠因に教育業界全体に蔓延する多忙感の存在が挙げられることに異論はなかろう。我が国における働き方改革論議がスタートして久しく²、後述するように教育分野でも様々な取組みが行われつつあるが、現実には厳しい。

例えば、2022年12月26日に公表された文部科学省の「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査」の結果によれば、教育職員の精神疾患による病気休職者数は、令和2年度の5203人から694人増加し5897人(全教育職員数の0.64%)で、過去最多の数となっている。また、精神疾患による1ヶ月以上の病気休暇取得者を加えた1ヶ月以上の長期療養者も10944人(全体の1.19%)と、1万人を初めて超える数となっている

(文部科学省2022a)。これに対して、文部科学省は、①メンタルヘルス対策等の一層の推進(労働安全衛生管理の充実など)、②学校における働き方改革の一層の推進(勤務時間管理の徹底など)、③ハラスメント防止措置の徹底、④過剰要求等に適切に対応するための弁護士等による法務相談体制の整備の促進等の対応を図ることを表明するに至っている。病気休暇・病気休職に至る理由は様々ではあるが、メンタルヘルスを良好に保ちながら、自身の仕事に誇りを持ち、生き活きと働くことができる環境を整備していくことは、教育業界全体で推進していくべき喫緊課題であるといえよう³。

さて、当初「業務改善」と呼称されてきた各種取組みは、2010年代以降、「学校における働き方改革」とその名称が統一されつつある。文部科学省でも2019年1月25日の中教審答申「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」を受けて、文部科学大臣を本部長とする「学校における働き方改革推進本部」が設置され、学校における働き方改革は全省的取組として推進されているところである。以下では、働き方改革関連の政策動向のうち、代表的なものを概括する⁴。

第1に、2016年度実施の教員勤務実態調査の結果を受けて、2017年以降の中教審の

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

場でも学校における働き方改革が審議の中心テーマの一つに据えられるようになり、国・地方レベル又は学校レベルでも様々な取組みが推進されてきた。例えば、国レベルでは、2019年に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（給特法）の改正が行われ、①1か月の時間外在校等時間を45時間以内と定めた学校の教師の勤務時間の上限ガイドラインの法に基づく指針への格上げ、②休日の「まとめ取り」のため1年単位の変形労働時間制を地方公共団体の判断により条例で選択的に活用可能にすること等が規定された。

第2に、上記の給特法改正と並行して、教職員定数の改善も図られつつある。具体的には、小学校の学級編制基準を引き下げた2021年度以降の35人学級の計画的整備、小学校高学年における教科担任制の推進を目的とした2022年度以降の専科指導教員の配置充実が挙げられる。

第3に、教員業務支援員（スクール・サポート・スタッフ）をはじめとする支援スタッフの拡充、標準授業時数の弾力化、校務のデジタル化等の学校DXの推進、教員免許更新制の発展的解消、学校向け調査の削減、部活動の見直し、「全国の学校における働き方改革事例集」⁵の策定を通じた好事例の横展開等も推進されている。

第4に、平成28年度以降、各教育委員会や学校における働き方改革（学校及び教師が担う業務の明確化・適正化）の進捗状況を明確にしなが、市区町村別の公表や取組事例の展開等を通じて一層の取組を促すことを目的とした「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」が行われている。例えば、2022年12月に文部科学省が公表した「令和4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」の結果によれば、勤務時間の客観管理（ICカードやタイムカード等）を行っている教育委員会は全体の9割を超え、学校と保護者等間における連絡手段のデジタル化

（Webアンケートフォーム等の活用）に関しては、都道府県・政令市で90%以上、市区町村で80%以上実施されるに至っている。また、小学校・中学校の時間外勤務（「在校等時間」等の総時間から所定の勤務時間の総時間を減じた時間）、特に、「時間外勤務月45時間以下の割合」は、小学校で63.2%、中学校で46.3%となっているが（文部科学省2022b）、長時間勤務の教職員は未だ多く、抜本的改革が切望されている。

第5に、2022年12月23日に閣議決定された令和5年度予算でも働き方改革関連の予算化が図られている。例えば、働き方改革に関連する項目を概括すれば、「個別最適な学びと協働的な学びの実現」や「誰もが学ぶことができる機会の保障」として、教職員定数に関して、①学年進行（令和5年度は小学校4年生分）で実施されている小学校35人学級の段階的整備（3283人）、②発達障害など障害のある児童生徒への通級指導（664人）、外国人児童生徒に対する日本語教育等の充実（111人）、③小学校高学年の教科担任制推進のための専科指導教員（外国語、理科、算数、体育）の計画的配置の充実（950人）等を好例とする、計4808人の定数改善が盛り込まれている。また、教員業務

支援員の配置拡充をはじめ、スクール・カウンセラーやスクール・ソーシャル・ワーカー、部活動指導員、医療的ケア看護職員等の支援スタッフの充実も計上されている。さらに、2022年12月に成立した令和4年度第2次補正予算と合わせて、「GIGA スクール構想の着実な推進と学校DXの加速」を目的として、一人一台端末の本格的活用に伴う事務負担軽減等のために、都道府県中心の広域連携の枠組みを発展させる形でのGIGAスクール運営支援センターの機能強化を図る方針が示されている（文部科学省2022c）。

文部科学省は、学校における働き方改革の基本的な考え方として、「何か一つやれば解決するといったものではなく、国、教育委員会、学校が連携し、それぞれの立場において取組を進めていくことが重要」（文部科学省2022d）であるとの見解を表明している。今後、教員勤務実態調査の結果（2023年春に速報値の公表、2023年度中に最終報告の予定）等を踏まえて、勤務時間の内外を問わず包括的に評価して教職調整額を支給し時間外勤務手当及び休日勤務手当を支給しない給特法の改廃論議とそれに伴う教師の処遇等の在り方が中教審等の場で議論される予定となっている。

こうして、持続可能性を担保した学校の組織・運営体制の確立は急務であることは言うまでもない。では、日々子どもたちと向き合う当事者たる教員は、いかなる教育政策の実現を求めているのだろうか。本研究では、どのような教員がいかなる教育政策の実現を求めているのか、働き方改革関連の教育施策の必要性に対する教員意識の規定要因を明らかにすることを目的とする。特に、本研究では、その1に、「学校の組織レベル」の規定要因として、勤務する学校の児童生徒数、教員数、特別支援学級数、学校種に焦点を当てる。その2に、「教員の個人レベル」の規定要因として、年齢、業務に対する負担感に焦点を当てる。全国約3万3000校の公立学校に約90万人の教員が勤務する中で、本研究では限定的とはいえども、どのような学校、あるいは、どのような教員が、いかなる教育政策の実現を求めているのか、施策の必要性に対する教員意識の認識構造の一端を明らかにする。これにより、政策的関与、学校組織や教員個人に対する支援のあり方を構想していくための基礎的情報を得ることができよう。

2. 方法

(1) 使用データ

本研究では、JSPS 科研費「教育領域における専門業務のアウトソーシングと教育専門職の変容に関する実証研究」（17H02661）の一環として2018年7～8月にかけて実施された小・中学校教員対象の質問紙調査のデータを用いた⁶。

調査は、大都市圏ではない地方のX県の2市とY県の6市にある小・中学校268校を対象に行われた。質問紙の配布・回収に関して、X県の1市は郵送調査、それ以外の市町村では教員委員会や校長会等を通して実施された。

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

調査対象者は、X 県の 2 市と Y 県の 6 市の小・中学校 268 校に「常勤で務める教員」で「子どもたちの教育に携わっている方」である教員 7559 名であった。その中で、小学校 150 校の教員 2394 名、中学校 75 校の教員 1495 名の計 3889 名から回答が得られた。

(2) 使用変数

①属性変数

教員の属性変数として、教員の年齢、勤務する学校の児童生徒数、教員数、特別支援学級数、学校種を測定した。学校種は中学校に 1、小学校に 0 を割り当てるダミー変数とした。

②業務に対する負担感

「学校教員の業務に対する負担感」に関して、質問 30 項目を使用した。この項目は、中央教育審議会（2015）、文部科学省（2015）、文部科学省初等中等教育局（2017）等で示された教員業務の記述を踏まえて、KJ 法を用いて作成されたものである（白旗・石井・荒井 2021a）。30 項目それぞれについて、3 件法（「負担ではない（1）」、「どちらともいえない（2）」、「負担である（3）」）にて回答を求めた。

③施策の必要性に関する意識

「施策の必要性に関する意識」に関して、質問 24 項目を使用した。この項目は、中央教育審議会（2015）、文部科学省（2015）、文部科学省初等中等教育局（2017）等における議論及びその後政策的に配置・拡充が検討・実現されている専門職を踏まえて、KJ 法を用いて作成したものである。24 項目それぞれについて、3 件法（「必要ではない（1）」、「どちらともいえない（2）」、「必要である（3）」）にて回答を求めた。

(3) 分析方法

第 1 に、業務に対する負担感尺度の因子構造を検討するために、カテゴリカル因子分析を行った。白旗・石井・荒井（2021a）は、業務に対する負担感尺度の探索的因子分析を行っているが、その方法は比例ないし間隔尺度でのみ適用可能なものであった。当該尺度は 3 件法、すなわち順序尺度であることを踏まえると、その尺度構造はカテゴリカル因子分析（ミンレス法・オブリミン回転）により検討する必要がある。

第 2 に、施策の必要性に関する意識尺度の因子構造を検討するために、カテゴリカル因子分析を行った。本研究におけるカテゴリカル因子分析は、以下に基づき実施した。因子数に関して、堀（2005）の推奨に基づき、MAP 基準による因子数を最小、対角 SMC 平行分析による因子数を最大とした上で、最大の因子数から順次因子を減らし、解釈可能性が担保される因子数を採用した。項目の削除基準に関して、因子負荷量 0.400 未満と共通性

0.160 未満をカットオフ値とした。

第 3 に、本研究の使用変数の基礎的情報として、使用変数の記述統計量を求めた。記述統計量に関しては、サンプルサイズ (n)、平均値 (M)、標準偏差 (SD)、級内相関係数 (ICC) を算出した。ICC に関しては、教員の個人レベルの変数である業務に対する負担感、施策の必要性に関する意識、年齢における値を算出した。

第 4 に、学校教員の施策の必要性に関する意識の規定要因を明らかにするために、マルチレベル分析を行った。具体的には、勤務する学校の児童生徒数、教員数、特別支援学級数、学校種を学校の組織レベルの固定効果、年齢と業務に対する負担感を教員の個人レベルの固定効果、勤務する学校を変量効果、施策の必要性に関する意識を従属変数とした。そして、情報量規準 AIC により、切片にのみ学校間変動を想定するランダム切片モデルと、切片と固定効果に学校間変動を想定するランダム傾きモデルの比較を行った。本研究では、West et al. (2012) の推奨に基づき、AIC が小さいモデルを採択し、パラメータを算出した。

なお、分析には、ソフトウェアとして、R (ver. 4.2.0) および RStudio (ver. 2022.12.0)、パッケージとして、emmeans (ver. 1.8.2)、GPArotation (ver. 2022.4-1)、lme4 (ver. 1.1-31)、psych (ver. 2.2.5) を用いた。

3. 結果

(1) 業務に対する負担感尺度の因子構造

第 1 に、対角 SMC 平行分析と MAP の推定値を、表 1 に記した。対角 SMC 平行分析に関して、因子数が 11 のときに、実データの固有値は擬似データの固有値を下回ったので、最大の因子数は 10 と判断できた。MAP に関して、因子数が 3 のときに最小となったため (因子数が 3 のとき MAP = 0.0106、因子数が 4 のとき MAP = 0.0111)、最小の因子数は 3 と判断できた。そこで、10 因子解から 3 因子解まで順に解釈可能性に関して検討したところ、10 因子解から 5 因子解までにおいては、単純構造が得られず、かつ、単一項目からなる因子が存在した。4 因子解においては、基準を満たさなかった 8 項目を削除したところ、単純構造が得られ、各因子は解釈可能なものであった。そこで、本研究では、4 因子解を採用した。

表 1 業務に対する負担感尺度における対角 SMC 平行分析と MAP の推定値

因子数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
固有値 (実データ)	10.263	2.491	1.142	0.862	0.532	0.408	0.329	0.243	0.148	0.086	0.025
固有値 (擬似データ)	0.270	0.210	0.190	0.170	0.150	0.140	0.120	0.110	0.090	0.080	0.070
MAP	0.019	0.015	0.011	0.011	0.012	0.013	0.014	0.016	0.018	0.020	0.023

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

表2 業務に対する負担感尺度におけるカテゴリカル因子分析の結果 (N = 2860)

項目	I	II	III	IV	共通性
周辺の業務 (ω = 0.825)					
各会議のための事前準備、事後処理	0.809	-0.030	-0.040	0.086	0.645
児童生徒、保護者アンケートの実施・集計	0.766	0.083	-0.007	-0.041	0.635
PTA 活動に関する業務(活動への参加、会計・事務処理)	0.716	0.123	0.022	-0.037	0.613
児童生徒の在籍管理(名簿の作成、出席簿の記入など)	0.596	-0.059	0.086	0.155	0.452
指導要録の作成	0.540	0.003	0.082	0.192	0.440
地域の学校支援の取組みへの対応	0.508	0.052	0.255	-0.070	0.432
保護者からの要望・苦情等への対応	0.499	-0.005	0.366	-0.078	0.488
進路に関するデータ収集、進学説明会等への参加	0.465	0.138	0.106	0.104	0.404
課外活動 (ω = 0.909)					
課外活動の担当	-0.067	0.989	0.022	0.013	0.935
課外活動に関する試合等への引率	0.017	0.934	0.000	0.014	0.891
課外活動における技術的な指導	-0.062	0.887	0.006	0.031	0.748
課外活動に関する事務的な作業、関連機関との調整	0.216	0.776	-0.029	-0.064	0.777
学級経営 (ω = 0.804)					
清掃指導	0.027	0.054	0.770	-0.044	0.604
給食指導	0.076	0.030	0.747	-0.075	0.573
学級活動、ホームルーム	-0.146	-0.029	0.728	0.201	0.624
児童・生徒の問題行動への対応	0.229	0.060	0.575	0.007	0.529
道徳の授業	0.040	-0.025	0.501	0.200	0.401
総合的な学習の時間	0.106	0.035	0.438	0.164	0.360
学校行事	0.199	0.053	0.404	0.203	0.435
教材研究・教科指導 (ω = 0.751)					
授業に関する教材作成、教材開発	0.063	0.010	-0.012	0.888	0.812
教科の指導	-0.129	0.008	0.203	0.717	0.647
授業の資料印刷、実験器具等の準備	0.282	0.087	-0.070	0.587	0.495
	寄与率	0.177	0.159	0.153	0.099
	因子間相関	II 0.472	—		
		III 0.406	0.265	—	
		IV 0.247	0.127	0.482	—

第2に、4因子解におけるカテゴリカル因子分析(ミンレス法・オブリミン回転)の結果を、表2に記した。その1に、第1因子は、「各会議のための事前準備、事後処理」や「児童生徒、保護者アンケートの実施・集計」など、子どもと直接的に関わらない業務に関する項目が高い負荷量を示した。白旗・石井・荒井(2021a)において、ほぼ同様の項目からなる因子が「周辺の業務」と命名されていることを踏まえて、本研究でも第1因子を「周辺の業務」と命名した。その2に、第2因子は、「課外活動の担当」や「課外活動に関する試合等への引率」など、課外活動に関する項目が高い負荷量を示した。白旗・石井・荒井(2021a)において、同じ項目からなる因子が「課外活動」と命名されていることを踏まえて、本研究でも第2因子を「課外活動」と命名した。その3に、第3因子は、「清掃指

導」、「給食指導」、「学級活動、ホームルーム」等の特別活動に関する項目、ならびに「道徳の授業」や「総合的な学習の時間」といった教科外指導に関する項目が高い負荷量を示した。多くの項目は、広く学級経営に関わるものであるため、本研究では第3因子を「学級経営」と命名した。その4に、第4因子は、「授業に関する教材作成、教材開発」、「教科の指導」、「授業の資料印刷、実験器具等の準備」など、授業に関する項目が高い負荷量を示した。「道徳の授業」や「総合的な学習の時間」が高い負荷量を示していなかったため、この因子は特に教材研究や教科指導に関わるものと考えられる。そこで、本研究では第4因子を「教材研究・教科指導」と命名した。

第3に、第1因子の「周辺の業務」8項目、第2因子の「課外活動」4項目、第3因子の「学級経営」7項目、第4因子の「教材研究・教科指導」3項目に関して、信頼性係数を算出したところ、第1因子は $\omega = 0.825$ 、第2因子は $\omega = 0.909$ 、第3因子は $\omega = 0.804$ 、第4因子は $\omega = 0.751$ であり、十分な内的整合性が確認された。

(2) 施策の必要性に関する意識尺度の因子構造

第1に、対角 SMC 平行分析と MAP の推定値を、表3に記した。対角 SMC 平行分析に関して、因子数が9のときに、実データの固有値は擬似データの固有値を下回るのので、最大の因子数は8と判断できた。MAPに関して、因子数が2のときに最小となったので、最小の因子数は2と判断できた。そこで、8因子解から2因子解まで順に解釈可能性に関して検討したところ、8因子解から4因子解までにおいては、単純構造が得られず、かつ、単一項目からなる因子が存在した。3因子解においては、基準を満たさなかった5項目を削除したところ、単純構造が得られ、各因子は解釈可能なものであった。そこで、本研究では、3因子解を採用した。

表3 施策の必要性に関する意識尺度における対角 SMC 平行分析と MAP の推定値

因子数	1	2	3	4	5	6	7	8	9
固有値 (実データ)	8.518	1.517	0.761	0.513	0.450	0.314	0.193	0.117	0.043
固有値 (擬似データ)	0.563	0.227	0.197	0.173	0.149	0.127	0.111	0.089	0.064
MAP	0.013	0.012	0.013	0.014	0.016	0.018	0.021	0.025	0.031

第2に、3因子解におけるカテゴリカル因子分析（ミンレス法・オブリンミン回転）の結果を、表4に記した。その1に、第1因子は、「スクール・カウンセラーの配置・拡充」、「スクール・ソーシャル・ワーカーの配置・拡充」、「外国語指導助手（ALT）の配置・拡充」など、学級経営や教科指導の充実に関する項目が高い負荷量を示した。そこで、第1因子を「学級経営・教科指導の充実施策」と命名した。その2に、第2因子は、「言語聴覚

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

士、作業療法士、理学療法士の学校現場への配置・拡充」、「障害のある児童生徒を対象とする就職支援コーディネーターの配置・拡充」、「医療的ケアを行う看護師などの配置・拡充」など、通常学級におけるユニバーサルデザインや合理的配慮、通級対象・特別支援学級在籍の児童生徒に対するケアと関わるインクルーシブ教育の充実に関する項目が高い負荷量を示した。そこで、第2因子を「インクルーシブ教育の推進施策」と命名した。その3に、第3因子は、「コミュニティ・スクールの設置・拡充」、「指導主事の配置・拡充」、「学校地域協働本部・学校支援地域本部への配置・拡充」など、外部機関や外部人材など外部資源との連携・協働に関する項目が高い負荷量を示した。そこで、第3因子を「外部資源との連携・協働推進施策」と命名した。

表4 施策の必要性に関する意識尺度におけるカテゴリカル因子分析の結果 (N=3511)

項目	I	II	III	共通性
学級経営・教科指導の充実施策 ($\omega = 0.770$)				
スクール・カウンセラーの配置・拡充	0.780	-0.023	-0.043	0.559
スクール・ソーシャル・ワーカーの配置・拡充	0.712	0.021	0.004	0.526
外国語指導助手(ALT)の配置・拡充	0.703	0.001	0.005	0.499
ICT(コンピューター)支援員の配置・拡充	0.641	-0.003	0.036	0.432
学校司書の配置・拡充	0.633	0.094	-0.061	0.435
スクール・サポート・スタッフの配置・拡充	0.609	-0.025	0.252	0.560
補充学習や発展的な学習の実施のためのスタッフ配置・拡充	0.589	-0.072	0.235	0.475
特別支援教育支援員の配置・拡充	0.546	0.373	-0.129	0.560
教諭の増員	0.505	0.070	-0.017	0.291
インクルーシブ教育の推進施策 ($\omega = 0.798$)				
言語聴覚士、作業療法士、理学療法士の学校現場への配置・拡充	-0.014	0.869	0.008	0.749
障害のある児童生徒を対象とする就職支援コーディネーターの配置・拡充	0.071	0.719	-0.005	0.575
医療的ケアを行う看護師などの配置・拡充	0.075	0.699	0.014	0.565
キャリア・アドバイザーの配置・拡充	0.011	0.587	0.286	0.625
日本語指導員の配置・拡充	0.018	0.538	0.174	0.438
外部資源との連携・協働推進施策 ($\omega = 0.740$)				
コミュニティ・スクールの設置・拡充	0.084	0.059	0.699	0.609
指導主事の配置・拡充	-0.017	0.035	0.671	0.467
学校地域協働本部・学校支援地域本部への配置・拡充	0.012	0.297	0.625	0.697
民間業者による教員研修の実施・拡充	0.061	0.029	0.519	0.324
教職志望等の大学生ボランティアの配置・拡充	0.217	-0.116	0.485	0.307
寄与率	0.217	0.162	0.131	
因子間相関 II	0.560	—		
III	0.486	0.559	—	

第1因子の「学級経営・教科指導の充実施策」9項目、第2因子の「インクルーシブ教育の推進施策」5項目、第3因子の「外部資源との連携・協働推進施策」5項目に関して、信頼性係数を算出したところ、第1因子は $\omega = 0.770$ 、第2因子は $\omega = 0.798$ 、第3因子は $\omega = 0.740$ であり、十分な内的整合性が確認された。

(3) 使用変数の記述統計量

以上を踏まえて、「業務に対する負担感」と「施策の必要性に関する意識」に関して、3件法の回答を1-3点と得点化した上で、因子ごとの加算平均を下位尺度得点とした。その上で、使用変数の記述統計量を算出した(表5)。

以下、施策の必要性に関する意識と業務に対する負担感に関する結果を概括する。

第1に、施策の必要性に関する意識に関してである。第1因子の「学級経営・教科指導の充実施策」、第2因子の「インクルーシブ教育の推進施策」、第3因子の「外部資源との連携・協働推進施策」の全てに関して、平均値は2(どちらともいえない)を上回っていた。従って、小・中学校教員は、「学級経営・教科指導の充実施策」、「インクルーシブ教育の推進施策」、「外部資源との連携・協働推進施策」の必要性を感じている傾向にあることが示された。

第2に、業務に対する負担感に関してである。「周辺の業務」と「課外活動」の平均値は2(どちらともいえない)を上回っていたが、「学級経営」と「教材研究・教科指導」の平均値は2を下回っていた。つまり、小・中学校教員は、相対的に「周辺の業務」と「課外活動」に対して負担を感じているが、それと比較した場合、「学級経営」と「教材研究・教科指導」に対しては負担を感じていない傾向にあることが示された。

表5 使用変数の記述統計量

水準	変数	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	ICC(学校)
教員の 個人 レベル	周辺の業務	3148	2.319	0.448	0.065
	課外活動	3165	2.344	0.642	0.029
	学級経営	3331	1.825	0.476	0.062
	教材研究・教科指導	3507	1.737	0.566	0.054
	学級経営・教科指導の充実施策	3676	2.826	0.240	0.042
	インクルーシブ教育の推進施策	3645	2.427	0.447	0.076
	外部資源との連携・協働推進施策	3608	2.217	0.420	0.018
	年齢	3800	45.446	11.201	0.000
学校の 組織 レベル	勤務する学校の児童生徒数	205	324.346	232.505	—
	教員数	200	22.085	10.539	—
	特別支援学級数	204	2.510	1.484	—
	学校種ダミー	225	0.333	0.472	—

第3に、業務に対する負担感と施策の必要性に関する意識の ICC は、0.000～0.076 であった。つまり、勤務している学校の違いによって、業務に対する負担感と施策の必要性に関する意識の分散は、最大 7.6%説明できることが示された。

(4) 施策の必要性に関する意識の規定要因

教員の個人レベルの独立変数である業務に対する負担感と年齢に関して、集団平均中心化の処理を施し、学校間変動を取り除いた上で、マルチレベル分析を行った。この処理によって、業務に対する負担感と年齢が施策の必要性に関する意識に及ぼす影響は、勤務する学校内での純粋な効果を意味する (Enders & Tofighi, 2007)。

なお、マルチレベル分析にあたって、年齢の ICC は 0.000 であったため、学校間による違いはほとんどないものと考えられる。従って、ランダム傾きモデルの推定において、年齢のランダム傾きは検討しなかった。

マルチレベル分析の結果を従属変数(「学級経営・教科指導の充実施策」、「インクルーシブ教育の推進施策」、「外部資源との連携・協働推進施策」)ごとに、表6、表7、表8に記した。

以下では、従属変数ごとに結果を概括する。

第1に、「学級経営・教科指導の充実施策」に関してである。

その1に、モデル選択に関して、AICの値が相対的に小さかったランダム切片モデルを採用した。つまり、業務に対する負担感と「学級経営・教科指導の充実施策」の関連において、勤務している学校による違いはほとんどないものと判断できる。

その2に、学校の組織レベルの独立変数に関して、特別支援学級数は「学級経営・教科指導の充実施策」と有意な正の関連、学校種ダミーは「学級経営・教科指導の充実施策」と有意な負の関連を示した。前者から、勤務する学校に特別支援学級が多い小・中学校教員ほど、「学級経営・教科指導の充実施策」に関する施策に必要性を感じていることが示された。後者から、小学校教員ほど、「学級経営・教科指導の充実施策」の必要性を感じていることが示された。

その3に、教員の個人レベルの独立変数に関して、年齢と周辺の業務は「学級経営・教科指導の充実施策」と有意な正の関連、学級経営は「学級経営・教科指導の充実施策」と有意な負の関連を示した。前者からは、年齢が高く、周辺の業務に負担を感じている小・中学校教員ほど、「学級経営・教科指導の充実施策」の必要性を感じていることが示された。後者からは、学級経営に負担を感じている小・中学校教員ほど、「学級経営・教科指導の充実施策」の必要性を感じていないことが示された。

表6 学級経営・教科指導の充実施策を従属変数としたマルチレベル分析の結果 (小・中学校教員数 2439、学校数 196)

固定効果	学級経営・教科指導の充実施策			
	ランダム切片モデル		ランダム傾きモデル	
	γ	SE	γ	SE
切片	2.776***	0.025	2.773***	0.024
学校の組織レベル				
特別支援学級数	0.011*	0.005	0.009	0.005
児童生徒数	0.000	0.000	0.000	0.000
教員数	-0.002	0.001	-0.002	0.001
学校種ダミー	-0.050***	0.013	-0.049***	0.013
教員の組織レベル				
年齢	0.001***	0.000	0.001***	0.000
周边的業務	0.096***	0.014	0.095***	0.016
課外活動	0.004	0.009	0.005	0.009
学級経営	-0.029*	0.014	-0.030*	0.014
教材研究・教科指導	0.005	0.010	0.006	0.010
変量効果		Var		Var
切片		0.001		0.001
傾き(周边的業務)		—		0.007
傾き(課外活動)		—		0.001
傾き(学級経営)		—		0.000
傾き(教材研究・教科指導)		—		0.000
残差		0.057		0.055
R^2_{marginal}		0.046		0.046
$R^2_{\text{conditional}}$		0.055		0.087
AIC		-44.947		-34.119

***: $p < .001$, **: $p < .010$, *: $p < .050$

第2に、「インクルーシブ教育の推進施策」に関してである。

その1に、モデル選択に関して、AICの値が相対的に小さかったランダム切片モデルを採用した。つまり、業務に対する負担感と「インクルーシブ教育の推進施策」の関連において、勤務している学校による違いはほとんどないものと判断できる。

その2に、学校の組織レベルの独立変数に関して、特別支援学級数は「インクルーシブ教育の推進施策」と有意な正の関連を示した。つまり、勤務する学校に特別支援学級が多い小・中学校教員ほど、「インクルーシブ教育の推進施策」の必要性を感じていることが示された。

その3に、教員の個人レベルの独立変数に関して、年齢と周边的業務は「インクルーシブ教育の推進施策」と有意な正の関連を示した。つまり、年齢が高く、周边的業務に負担を感じている小・中学校教員ほど、「インクルーシブ教育の推進施策」の必要性を感じていることが示された。

表7 インクルーシブ教育の推進施策を従属変数としたマルチレベル分析の結果（小・中学校教員数 2442、学校数 196）

固定効果	インクルーシブ教育の推進施策			
	ランダム切片モデル		ランダム傾きモデル	
	γ	SE	γ	SE
切片	2.232***	0.048	2.245***	0.048
学校の組織レベル				
特別支援学級数	0.037**	0.012	0.036**	0.012
児童生徒数	0.000	0.000	0.000	0.000
教員数	-0.002	0.003	-0.003	0.003
学校種ダミー	-0.008	0.029	-0.009	0.029
教員の組織レベル				
年齢	0.002**	0.001	0.002*	0.001
周辺の業務	0.125***	0.026	0.116***	0.028
課外活動	-0.015	0.016	-0.009	0.018
学級経営	0.014	0.025	0.019	0.026
教材研究・教科指導	0.001	0.019	0.004	0.020
変量効果		Var		Var
切片		0.010		0.010
傾き(周辺の業務)		—		0.017
傾き(課外活動)		—		0.013
傾き(学級経営)		—		0.009
傾き(教材研究・教科指導)		—		0.008
残差		0.182		0.175
R^2_{marginal}		0.036		0.035
$R^2_{\text{conditional}}$		0.084		0.121
AIC		2880.380		2892.650

***: $p < .001$, **: $p < .010$, *: $p < .050$

第3に、「外部資源との連携・協働推進施策」に関してである。

その1に、モデル選択に関して、AICの値が相対的に小さかったランダム傾きモデルを採用した。つまり、業務に対する負担感と「外部資源との連携・協働推進施策」の関連において、勤務している学校による違いがあるものと判断できる。

その2に、学校の組織レベルの独立変数に関して、「外部資源との連携・協働推進施策」と有意な関連は認められなかった。つまり、特別支援学級数や児童生徒数、教員数、小・中学校の違いは、「外部資源との連携・協働推進施策」の必要性の規定要因ではないと判断できる。

その3に、教員の個人レベルの独立変数に関して、年齢のみが「外部資源との連携・協働推進施策」と有意な負の関連を示した。つまり、年齢が高い小・中学校教員ほど、「外部資源との連携・協働推進施策」に関する施策に必要性を感じていないことが示された。ま

た、変量効果に着目すると、周辺の業務の傾きに関する分散 (Var) の値は、他の業務に対する負担感の側面よりも大きかった。従って、周辺の業務と「外部資源との連携・協働推進施策」に有意な関連は認められなかったが、この結果には学校間による違いが一定程度存在することが示された。

表8 外部資源との連携・協働推進施策を従属変数としたマルチレベル分析の結果 (小・中学校教員数 2429、学校数 196)

固定効果	外部資源との連携・協働推進施策			
	ランダム切片モデル		ランダム傾きモデル	
	γ	SE	γ	SE
切片	2.312***	0.044	2.310***	0.044
学校の組織レベル				
特別支援学級数	0.007	0.010	0.008	0.010
児童生徒数	0.000	0.000	0.000	0.000
教員数	-0.002	0.003	-0.003	0.003
学校種ダミー	-0.007	0.024	-0.007	0.024
教員の組織レベル				
年齢	-0.002**	0.001	-0.002**	0.001
周辺の業務	-0.005	0.026	-0.003	0.031
課外活動	-0.010	0.015	-0.010	0.018
学級経営	0.026	0.024	0.028	0.025
教材研究・教科指導	0.006	0.019	0.006	0.021
変量効果		Var		Var
切片		0.003		0.003
傾き(周辺の業務)		—		0.044
傾き(課外活動)		—		0.011
傾き(学級経営)		—		0.009
傾き(教材研究・教科指導)		—		0.013
残差		0.178		0.166
R ² _{marginal}		0.005		0.005
R ² _{conditional}		0.019		0.085
AIC		2745.060		2738.270

***: $p < .001$, **: $p < .010$, *: $p < .050$

4. 考察

本研究では、どのような教員がいかなる教育政策の実現を求めているのか、働き方改革関連の教育施策の必要性に対する教員意識の構造を因子分析により検討した。得られた因子構造に基づき、どのような小・中学校教員がいかなる教育政策の実現が必要であると認識しているかを検討するために、学校の組織レベルの変数として、勤務する学校の児童生徒数、教員数、特別支援学級数、学校種に、教員の個人レベルの変数として、年

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

年齢、業務に対する負担感に焦点を当て、マルチレベル分析により関連を検討した。

その結果、主たる知見として、次の4点が得られた。

その1に、小・中学校教員が実現を求めている教育施策には、「学級経営・教科指導の充実施策」、「インクルーシブ教育の推進施策」、「外部資源との連携・協働推進施策」があることが示された。そして、小・中学校教員は、いずれの施策も必要と認識しているが、特に「学級経営・教科指導の充実施策」を希求していることが示された。

その2に、勤務する学校に特別支援学級が多い、所属教員の平均年齢が高い、周辺の業務（各会議のための事前準備・事後処理、児童生徒・保護者アンケートの実施・集計、PTA活動に関する業務、児童生徒の在籍管理、指導要録の作成、地域の学校支援の取り組みへの対応、保護者からの要望・苦情等への対応、進路に関するデータ収集、進学説明会等への参加など）に負担を感じている小・中学校教員ほど、「学級経営・教科指導の充実施策」と「インクルーシブ教育の推進施策」の必要性を強く感じていることが示された。

その3に、学級経営に負担を感じている小・中学校教員ほど、「学級経営・教科指導の充実施策」の必要性を感じていないことが示された。

その4に、小学校教員の方が中学校教員と比べて「学級経営・教科指導の充実施策」の必要性を感じていることが示された。

以下、上記の知見がもたらすインプリケーションとして、政策的関与のレベル、学校組織に対する支援、教員個人に対する支援のあり方に分けて論じる。

その1に、政策的関与のあり方として、「学級経営・教科指導の充実施策」、「インクルーシブ教育の推進施策」、「外部資源との連携・協働推進施策」全ての実現を図っていくこと、特に「学級経営・教科指導の充実施策」の実現を早急に図っていくことの必要性が示唆される。

その2に、学校組織に対する支援のあり方として、特別支援学級が多い小・中学校に対して、「学級経営・教科指導」と「インクルーシブ教育」に対する支援の必要性が示唆される。また、小学校に対しては、特に「学級経営・教科指導」に対する支援の必要性が示唆される。

その3に、教員個人に対する支援のあり方として、年齢が高い、周辺の業務や学級経営に負担を感じている小・中学校教員の個人に対して、「学級経営・教科指導」と「インクルーシブ教育」に対する支援の必要性が示唆される。

以上、本研究を通じて、政策的関与のレベル、学校組織レベル、教員個人レベルごとにインプリケーションを提示したことは、学術的意義に留まらず、政策的・実践的意義を有するものといえよう。

最後に、本研究の限界と今後の課題として、次の2点が挙げられる。

その1に、本研究の使用変数では施策の必要性に関する意識を十分に説明できなかった。マルチレベル分析における施策の必要性に関する意識の分散説明率は、8.5%と低い

水準であった。従って、今後、施策の必要性に関する意識のより強力な規定要因を探索していくことが求められる。

その2に、本研究の使用データは1時点の横断調査にて得られたものであることから、厳密な因果関係を特定できない。本研究の使用データでは、独立変数が従属変数よりも時間的に先行しているという因果関係の必要条件を満たしている保証はないことに留意する必要がある。今後、本研究の使用データを複数時点で測定し、交差遅延効果モデル等による検討が求められる。これらの課題に関しては他日に期したい。

付記

本稿執筆に際しては、株式会社先生の幸せ研究所主催の「先生のマイプロジェクト」第0期メンバーから有益なコメントをいただいた。個別にお名前をあげることはできないが、記して感謝申し上げたい。

文献

- 荒井英治郎 (2022) 「多様化する教育ニーズと学校教育」『教職研修』2023年1月号, 教育開発研究所, 32-33.
- 石井美和・荒井英治郎 (2021) 「『学校における働き方改革』に関する政策の展開と研究動向—教育業務の外部化・アウトソーシングの視点から—」『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』第11号, 65-86.
- 中央教育審議会 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」2015年12月21日
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (参照日 2023年1月1日))
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: a new look at an old issue. *Psychological methods*, 12(2), 121-138.
- 堀啓造 (2005) 「因子分析における因子数決定法—平行分析を中心にして—」『香川大学経済論叢』第77巻第4号, 545-580.
- 文部科学省 (2015) 「学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して～」
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1297093_4.pdf (参照日 2023年1月1日))
- 文部科学省 (2021) 「全国の学校における働き方改革事例集」令和3年3月
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/mext_01423.html (参照日 2023年1月1日))

教師は、いかなる政策の実現を求めているのか

- 文部科学省 (2022a) 「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm (参照日 2023年1月1日))
- 文部科学省 (2022b) 「令和4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結果」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/detail/1407520_00010.htm) (参照日 2023年1月1日))
- 文部科学省 (2022c) 「令和5年度予算(案)のポイント」
(https://www.mext.go.jp/content/20221223-mxt_kouhou02-000024735_1.pdf (参照日 2023年1月1日))
- 文部科学省 (2022d) 「学校における働き方改革に係る文部科学省の取組状況①(学校における働き方改革推進本部第6回配布資料)」
(https://www.mext.go.jp/content/20220826-mxt_zaimu01-100002242_1.pdf (参照日 2023年1月1日))
- 文部科学省 (2022e) 「改訂版 全国の学校における働き方改革事例集」令和4年2月
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/mext_00001.html (参照日 2023年1月1日))
- 文部科学省初等中等教育局 (2017) 「教員勤務実態調査(平成28年度)の集計(速報値)について」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/07/24/1388265_3.pdf (参照日 2023年1月1日))
- 清水優菜・荒井英治郎 (2021) 「学校教員のワーク・エンゲイジメントと仕事資源・アウトカムの関係—仕事要求による関連の差異に着目して—」『教職研究』第12号, 信州大学教職支援センター, 29-45.
- 清水優菜・荒井英治郎 (2022) 「『学校版職業性ストレス簡易調査票』の開発」『教職研究』第13号, 信州大学教職支援センター, 14-34.
- 白旗希実子・石井美和・荒井英治郎 (2021a) 「学校教師の業務に対する負担感と委託に関する意識—アンケート調査の分析から—」『教職研究』第12号, 信州大学教職支援センター, 1-15.
- 白旗希実子・石井美和・荒井英治郎 (2021b) 「教師にとって大事な業務とはなにか—自由回答における授業に関する記述の分析を通して—」『教職研究』第12号, 信州大学教職支援センター, 16-28.
- 立花則子・本合暁詩・(株)リクルートマネジメントソリューションズ経営企画部編 (2017) 『組織を動かす働き方改革』中央経済社
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of structural equation modeling (pp. 209–231). The

Guilford Press

- ¹ 多様化する教育ニーズの全体像を概括するものとして、荒井 (2022) も参照のこと。
- ² 例えば、立花ほか編 (2017) は、働き方改革のテーマとして、①非正規雇用の処遇改善、②賃金引き上げと労働生産性向上、③長時間労働の是正、④柔軟な働き方がしやすい環境整備、⑤病気の治療、子育て・介護等と仕事の両立、障害者就労の推進、⑥外国人材の受入れ、⑦女性・若者が活躍しやすい環境整備、⑧雇用吸収力の高い産業への転職・再就職支援、人材育成、格差を固定化させない教育の充実、⑨高齢者の就業促進の9つを概括し、対応策のあり方を論じている (立花ほか編 2017:20)。
- ³ これに対して、産業保健心理学の分野において、仕事に対するポジティブな姿を捉える「ワーク・エンゲイジメント (Work Engagement)」の概念に注目が集まっている。教員のワーク・エンゲイジメントと仕事資源、アウトカムの関連、並びに、この関連に仕事要求が及ぼす影響を定量的に分析したものとして、清水・荒井 (2021) を、また、ストレスチェックの標準的尺度である「新職業性ストレス簡易調査票」の短縮版として「学校版職業性ストレス簡易調査票」を開発したものとして、清水・荒井 (2022) も参照のこと。
- ⁴ 2010年代以降の「学校における働き方改革」の政策動向と研究動向等に関しては、石井・荒井 (2021) も参照のこと。
- ⁵ 「全国の学校における働き方改革事例集」は、令和3年3月に初めて公表され、令和4年2月には改訂版が示されている (文部科学省 2021、2022e)。
- ⁶ データ利用に関して快諾いただいた JSPS 科研費「教育領域における専門業務のアウトソーシングと教育専門職の変容に関する実証研究」(17H02661) の橋本鉦市研究代表者及び研究グループの皆様には、心から感謝申し上げたい。
- ⁷ なお、「周辺の業務」に対する「中核的業務」の代表例とされる「授業」に関して、小学校教師に対する質問紙調査の量的・質的な分析結果から教員の認識のあり方を問う試みとして、白旗・石井・荒井 (2021b) も参照のこと。