

教員自身の働き方への意識の研究 — 公立中学校教員へのインタビューを通して —

井形 哲志[†]

A study on the Awareness of “Teacher’s own work style” — From the Interviews of Teachers of Public Junior High Schools —

Satoshi Igata

1. 問題の所在

1.1 全体の構成

日本が働き方改革に取り組む最大の理由として、労働力不足が持続的な成長に影響を及ぼすほど深刻になってきていること（例えば村田，2017）等が挙げられる。また、日本の長時間労働の慣習は、少子化にも影響を及ぼし、2020年の国勢調査をもとにした50歳時の未婚割合は男性が28.25%、女性が17.81%と過去最高になった（国立社会保障・人口問題研究所，2022）[1]。近年、日本における長時間労働の結果としての過労死やうつ病が問題となっていることが知られている（たとえば寶珠山，2003）。よって、長時間労働の是正は喫緊の課題の一つである。

日本の教員[2]の多忙については、2014年6月に、第2回OECD国際教員指導環境調査（TALIS：Teaching and Learning International Survey）の結果が公表され、日本の中学校教員における週あたりの平均労働時間が参加国・地域の中で最長で、他国に比べて事務処理などの授業以外の業務に費やす時間が長いということが分かった（松原，2014）。教員の多忙は、様々な面に対して影響を及ぼす。例えば、教員個人への影響としては、多忙感や不適応感、心身の不調、燃え尽き症状、退職や自殺などのストレス反応と関係している（高木・北神，2016）。また、行政的な影響としては、教員が心身等の不調から長期にわたる病気休暇を取得したり、任命権者によって休職が発令されたりする場合、代替となる教員の手配が必要となる。文部科学省（2022a）によれば、小・中学校の教員不足の人数は2000人を超えている。さらに、公立学校教員採用試験の競争率が低下しており（文部科学省，2022b），その要因は学校現場に対する「ブラック」なイメージが広まり大学生が教職を敬遠する傾向にあると考えられている（川崎，2019）。

また、教員の多忙は児童生徒への指導や教員の業務に対

する向き合い方に対する影響の一つとして、「子ども理解」への不安を増長する可能性や（片山，2019）、授業準備に時間が掛けられない焦燥感の存在（平尾，2020）が指摘されている。教員の抱える不安やストレスは適切ではない指導を誘発し（秦，2002）、教員の多忙が児童生徒にネガティブな影響を与えるであろうことは、想像に難くない。これらのことから、教員の多忙は喫緊の解決すべき課題である。

1.2 先行研究レビューと課題設定

近年の教員の多忙に関する調査・研究は、「教員は多忙である（もしくは多忙化した）」という事実は示されたものの、反面で「なぜ多忙化したか」「どうすると解決するか」といった分析は、十分な進捗をみてはいない（川上，2019）。

奈須・逸見（2012）は、学校が多忙化する原因として、教育活動そのものが定量化できず、教員が「善い」と思う教育活動に際限なく取り組む「ポジティブリスト」の習性を指摘している。大内（2021）は、「子どものために」という献身性を際限なく発揮することが「あるべき教員像」として価値をもてば、労働時間内に仕事を終わらせようとする意識はかき消されていくと指摘している。ただ、そういった働き方の前提にあたる教員の業務の特質のどの部分が、どのように働き方改革の進行を妨げているのかは、追究されていない。

教員の業務はどのような特質があるか。その特質の一つとして、感情労働であるということが挙げられる（たとえば油布，2007）。感情労働とは、人と接する職業において、職務に応じた適切な感情を表出・保持するために、自らの感情を管理することである（Hochschild，1983）。秋田・佐藤（2006）は教員の業務の「無境界性」と感情労働との結びつきを指摘し、また油布（2007）は、「献身的」な教員像により「思いやり疲労」に陥る可能性がある

[†]2023年度修了（人間発達科学プログラム）

教員自身の働き方への意識の研究
— 公立中学校教員へのインタビューを通して —

ことを指摘している。しかし、伊佐（2009）は、これらの研究が具体的なデータの検討を通して感情労働の負の側面について論じているわけではないため、今一度、その内実を検討する必要性について論じている。つまり、教員が業務に対してどのような感情や意識をもっているかを検討する必要がある。

よって、本研究が着目するのは、2019年1月に中央教育審議会が答申した「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」の中の第3章「5. 教職員一人一人の働き方に関する意識改革」に着目する。なぜならば、労働時間は労働者の意識によって左右されるからである。佐藤（2008）は、仕事の管理様式、管理者の行動と意識、社員の行動と意識などの変数から影響を受けていることが明らかにしている。

教員の働き方に関する意識は様々であり（たとえば浦川，2018）、どのような意識が教員の働き方と関連しているのか。人のものの見方や行為の背後にある多様な主観的立場と社会的背景といった視点の多様性を考慮に入れた質的研究（Flick，2007）が不可欠である。

以上のように、先行研究の成果及び課題を踏まえ、本研究において明らかにするべき事項として、教員自身のどのような意識が教員の働き方と関連しているのかを明らかにすることとした。

2. 調査設計と分析結果

2.1 調査設計

本研究では、教員の働き方に関するどのような意識が働き方改革と関連しているのかを明らかにするため、労働時間の質的側面に着目する。近年、長時間労働を自発性の有無、すなわち「非自発的／自発的」という分類で捉える考え方が注目されている（たとえばBeckers，2004）。自発性の有無により、長時間労働が健康やウェルビーイングへの影響は異なることが実証されている（Beckers，2008）。

自発的長時間労働の要因として、金銭や他者からの評価等の外部的な事象に動機づけられる外発的モチベーション、もしくはその行動に付随した楽しみや満足に動機づけられる内発的モチベーション（たとえばMurray，1964）がある。一方、非自発的長時間労働の要因として、仕事量のプレッシャーや仕事量の多さ（Tucker et al.，2005；鶴，2010）や、「帰りにくい」という同調圧力（パースル総合研究所・中原，2017）が挙げられる。渡辺・山内（2017）は、看護職の長時間労働の質的側面を検討している。本研究では渡辺・山内（2017）の分類に基づき、教員の長時間労働の質的側面を検討した。

本研究では、A都道府県内にある公立B中学校の教員6名を対象としたインタビューによる意識調査を行い、そのデータを質的に分析することで、教員のどのような意識が、教員の働き方と関連しているのかを検討する。質的分

析を選択するのは、その特徴として研究対象の有する具体性や個別性を通して一般性や普遍性を追究する点、心理・社会・文化的な文脈を考慮してデータを分析する点、そうして現象に内在・潜在する意味を見い出して理論化する点などの特徴から（大谷，2017）、本研究においては質的分析が適しているという判断からである。また、公立学校の教員を対象としたのは、文部科学省が行う施策について、組織的に一定の対応が形成されていると考えられるからである。また、中学校の教員を対象としたのは、中学校は校種別の時間外勤務時間が小学校・中学校・高等学校の中で一番長く、深刻な長時間労働の原因と考えられる教員の意識の傾向を観察できると考えたからである。ただし、小学校や高等学校、特別支援学校等は教員の配置が中学校に比べて多く、働き方への考え方が異なる部分もあるため（連合総合生活開発研究所，2022）、一定の限界も有するものとする。

なお、本論文においては、各学校等で定められた勤務開始時刻から勤務終了時刻までの所定の勤務時間以外の労働を時間外勤務と以下表す。

データは、インタビュー어의反応やインタビュアーの関心に応じて、十分な柔軟性をもたせることができるため（徳田，2007）、半構造化インタビューによってデータを収集した。具体的なインタビューガイドは表1に示す[3]。

表1 インタビューガイド

質問	具体的な質問内容
全般	どのような場合に時間外業務が発生しますか。
自発的	進んで行う時間外勤務について、どのような意識がありますか。
	金銭や他者からの評価を目標にして、時間外勤務を進んで行うことについて、どのような意識がありますか。
	楽しみや満足を目標にして、時間外勤務を進んで行うことについて、どのような意識がありますか。
非自発的	進んで行っているわけではない時間外勤務について、どのような意識がありますか。
	同僚より自分が早く帰る場合や、同僚が自分より早く帰る場合、どのような意識がありますか。
	仕事量が多くても、時間外勤務をすることについて、どのような意識がありますか。
全般	「時間外業務を減らしたい教員 82.9%」「1か月で減らせると思う時間は6時間未満 63.6%、0時間 32.2%」という調査結果について、どのようにお考えですか。
	教員という仕事は、どのような働き方ですか。

なお、A教員については、分析結果の例示のため、インタビューの逐語録の一部について目的を説明した上で、本論文への転載への許諾を得た。

一 公立中学校教員へのインタビューを通して一

2.2 分析方法

インタビュー調査後は、ICレコーダーの録音データから逐語録を作成した。分析には、大谷 (2008a, 2008b, 2011) が開発した質的データ分析手法のSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。大谷によれば、SCATによる分析の特徴は、①小規模な質的データ分析にも有効である点、②分析の過程が四つのステップで明示的に残る点、③分析の過程で意味の繋がりをを持ったストーリーラインが記述される点が挙げられている。②に挙げた分析過程が明示化されることは、分析者自身が分析の妥当性を確認する機会となり (Flick, 2006)、省察可能性を高めるだけでなく、分析者以外が分析の妥当性を確認し、反

証可能性を高めることにも役立つという点において優れた分析方法である。SCATは、数値化できないデータからどのようなテーマやストーリー、パターン、理論があるのかを浮かび上がらせること (今福, 2021) を目的とした本研究にとって有効であると判断した。

2.3 分析結果

A教員のSCATを用いたA教員へのインタビューの質的データ分析結果の一部を、表2に例示する。

次に、得られた理論記述から共通する特性をカテゴリー化し、カテゴリーをさらにグループカテゴリーとして整理した。(表3)

表2 A教員へのインタビューの質的データ分析結果例

Table with 5 columns: 番号, 発話者, テキスト, <1>テキスト中の注目すべき語句, <2>テキスト中の語句の言い換え, <3>左を説明するようなテキスト外の概念, <4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して), <5>疑問・課題. The table contains multiple rows of interview transcripts and their corresponding SCAT analysis results.

教員自身の働き方への意識の研究
— 公立中学校教員へのインタビューを通して —

表3 最終的に生成されたグループカテゴリーとカテゴリー

質問	グループカテゴリー	カテゴリー
(1) 時間外勤務の発生理由	【教員として対応が当然である意識】	《常識》 《こだわり》
	【他者への配慮】	《生徒や保護者の不安防止》 《生徒が学校にいること》
(2) 適切な労働時間の意識	【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】	《教師自身の経験》 《自己実現のための対象》
	【見えない業務の終わりや協働体制の前提】	《終了が明瞭でない業務》 《長時間労働や協働作業の前提》
(3) 自発的な時間外勤務への意識	【自己有用感の獲得の代わりとしての時間外勤務への仕方なさの受入れ】	《存在価値のアピール》 《学校運営上の仕方なさ》
	【教えるプロとしての尊厳】	《教員としての使命感》 《教員としての有用感》
	【生徒への我が子のような愛情】	《過去の経験をもとにした自己犠牲》 《生徒の尊重》
(4) 非自発的な時間外勤務への意識	【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】	《他の教員への影響の配慮》 《自分自身の有用感への不安》
	【時間外勤務を当然とした学校風土】	《時間外勤務を当然とした退勤へのマイナス意識》 《周りの教員の無理解》
	【教育に携わる者としての理想の追求への強迫】	《過去の経験をもとにした理想の追求》 《力を尽くす教員の本質》
	【教員自身の強引さと職場の疎外感での回避】	《業務を減らせず周りに合わせる学校風土》 《教師自身の心の安定》
(5) 教員の働き方への意識	【責任ある聖職としての教職観】	《業務の曖昧さ》 《常に教育者》
	【犠牲が伴った当事者意識】	《誰かがやらないといけない》 《生徒の望みをかなえる》

間後にも、生徒がいるからその監督って意味でも必ず教員をいなきゃいけないから、確実にそこには時間外勤務が発生する。そもそも、それ以外の雑務、校務分掌だったりとか教科の仕事に関して、勤務時間内に終わらないからだったりとかからです。」

と答えている。この内容から「[設定された勤務時間以外にも教員が校内にいる前提で運営されている学校と教員自身の学校にいないてはならないという意識]」という理論記述が見出された。学校は、生徒について保護者と「個人情報のため直接やり取りせざるを得ない」(F教員)状況であるなど、「勤務時間に対して終わらせられない膨大な業務量」であり、「勤務時間外に行わざるを得ない」(A教員)。だから、「勤務時間外が当然とされた業務へ疑念のなさ」(E教員)が存在する。業務量が多く業務の遂行が勤務時間外になっても、教員個人がやらなければいけない意識をもち、時間外にも学校にいて業務に携わっているのが《常識》とされ、仕方なく対応するという意識が示されている。

また、教員の業務の中心である学習指導に対しては日々授業力向上が求められ、「教員自ら取り組み始めた理由により途中で中止しにくい授業資料づくりという負担」や「教科に関する情報が更新されたことによる詳細な確認・訂正作業」(D教員)という《こだわり》をもちながら不断の努力を行う意識が示されている。

3. 考察と今後の課題

3.1 結果

本研究の目的は、教員自身のどのような意識が教員の働き方と関連しているのかを明らかにすることである。

分析の結果、183のテーマ・構成概念を得、13のグループカテゴリーが生成された。それぞれのテーマ・構成概念とグループカテゴリーを具体的に示す。

3.1.1 時間外勤務の発生理由

時間外勤務の発生理由として、28のテーマ・構成概念を得、【教員として対応が当然である意識】と【他者への配慮】の2つのグループカテゴリーが生成された。以下に、【教員として対応が当然である意識】について詳細を述べる。

【教員として対応が当然である意識】は、教員が業務を遂行する中で、教員個人が対応が当然と判断している意識であり、《常識》・《こだわり》の2つのカテゴリーより構成される。

例えば、B教員は時間外勤務に発展する要因について、

「そもそも教員が時間外にいないと学校が回らないっていうケースが存在するから。生徒はどうしても勤務時間前にはいますし、そこには教員はいなきゃいけない。勤務時

3.1.2 適切な労働時間の意識

適切な労働時間の意識として、14のテーマ・構成概念を得、【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】と【見えない業務の終わりや協働体制の前提】の2つのグループカテゴリーが生成された。以下に、【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】について詳細を述べる。

【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】は、教師自身の経験を判断の拠り所として自己実現を図ろうとする意識であり、《教師自身の経験》・《自己実現のための対象》の2つのカテゴリーより構成される。

例えば、C教員は児童生徒に対し熱心に対応する教員や、教員の時間外勤務の意識のなさについて、

「やっぱり自分の行った努力で、子どもたちが喜ぶ顔をしてくれたり、あるいは充実感を持って日々生活を過ごしていたりする様子を見ると、おそらくそれが『やってよかったな』っていう成功体験に繋がって、『じゃあ、もっと…』っていう形でどんどんそれが時間外勤務にいくのかなとイメージしています。」

「若い段階だとかだと、やっぱりそういうような意識は強いのかなと思います。初任校のときとかには、勤務時間っていうのもあんまり意識せず、自分のやりたいことにこだわってやった傾向もあります。」

「おそらく家庭をお持ちでない方だとそういう傾向が強

くないのかな。また家庭じゃない部分に熱を注ぐといいますが、その相手が子どもたち…ってということなのかなって思います。』

と答えている。この内容から「[教師個人が生徒を喜ばせ満足感を得た成功経験と上昇志向を目指す意識]があるため、[減らせる時間外勤務量はほぼ0であるという]認識へとつながる」という理論記述が見出された。特に、若手の時は自分自身の「業務遂行の量や時間に対する驚きや感心」(D教員)があり、それが一つの成功した「教師自身の経験」となって、以降の業務遂行時の判断の根拠となる。

また、時間外勤務の意識がない教員は、「自身の力を注ぐ相手としての生徒」に対し、「自分のやりたいことを実現するために勤務時間外に業務遂行してしまう意識の強さ」(C教員)がある。教員自身の「自己実現のための対象」として、児童生徒が存在している。特に若手教員は、教職経験が浅いがゆえに自分の居場所づくりを兼ねる。注力した対象が教員自身の成功体験となると、さらに良いものを求めることにより、労働時間の意識そのものがなくなることが示されている。

3.1.3 自発的な時間外勤務への意識

自発的な時間外勤務への意識として、62のテーマ・構成概念を得、【自己有用感の獲得の代わりとしての時間外勤務への仕方なさの受入れ】と【教えるプロとしての尊厳】、【生徒への我が子のような愛情】の3つのグループカテゴリーが生成された。以下に、【自己有用感の獲得の代わりとしての時間外勤務への仕方なさの受入れ】について詳細を述べる。

【自己有用感の獲得の代わりとしての時間外勤務への仕方なさの受入れ】は、自己有用感の獲得と引き換えに時間外勤務を容認しようとする意識であり、「存在価値のアピール」・「学校運営上の仕方なさ」の2つのカテゴリーより構成される。

例えば、F教員は金銭や他者からの評価を目標にして自発的に時間外勤務を行う教員について、

「頑張ってるって思ってたほしいのになって。自分は頑張ってるんだっていうことを、こんなに仕事が多いんだっていうことをわかってほしい。ちょっと…自分にばかり集中してるんじゃないかっていうことをわかってほしい。」

と答えている。この内容から「[他者からの評価]のための時間外勤務する教員は、[自分自身の業務遂行量を認めてもらいたい願望]や[自らへの業務分担量の偏りの主張]が背景にある」という理論記述が見出された。学校教育における教育活動の成果の多くは、特定の教員個人の成果として明確には把握できないことから(例えば高谷, 2007), 「懸命に業務遂行する姿により他者から自分の存

在価値を認めてもらいたい気持ち」(B教員)が存在し時間外勤務をすることで自らの「存在価値のアピール」している。また、「業務遂行の力量より労働に関する私的な条件や時間的制約の優位性」(A教員)という「学校運営上の仕方なさ」から、「出退勤時間の制約のなさ」と業務の割振りの連関(A教員)や「時間外勤務者に対しての高い業務評価や高い使命感という印象」(B教員)へとつながる。

3.1.4 非自発的な時間外勤務への意識

非自発的な時間外勤務への意識として、59のテーマ・構成概念を得、【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】と【時間外勤務を当然とした学校風土】、【教育に携わる者としての理想の追求への強迫】、【教員自身の強引さと職場の疎外感での回避】の4つのグループカテゴリーが生成された。以下に、【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】について詳細を述べる。

【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】は、職場の同僚への影響を考慮したり、教員自身が学校組織への貢献度を不安視したりする意識であり、「他の教員への影響の配慮」・「自分自身の有用感への不安」の2つのカテゴリーより構成される。

例えば、E教員は同僚より早く退勤することについて、

「これは申し訳なく思いますね。」

「例えば担任をしてるときとか、私が帰ったあとに保護者から電話が来たときに、私宛に電話が来ても誰かが対応してくださる。それから保護者に電話をするときもそうですよね。繋がらなかった場合、誰かに頼んで帰ったりするので、自分の仕事を誰かにさせてしまうのは申し訳ないな。今の学年は全員お父さんかお母さんなので、割と早いやすいですけど。逆に相手の方の事情とかもわかるので、そんな気にならないけど、前の学校は若い先生が多くて、学年にお母さんは私しかいなかったの。だから、急に帰るとか急に休むっていうのが、もう私しかなくて、余計気まずかった。」

と答えている。この内容から「[同僚より早い退勤への意識]として、[心苦しい]気持ちがあるのは、[担任生徒の保護者との連絡が生じた際の学年職員の対応への努力への気遣い]のためである」という理論記述が見出された。教員は退勤することにより、「自らの担当業務が遂行されていないことによる同僚への手間を取らせてしまう思い」(C教員)や、「同僚が業務遂行に不都合だと推測することによる抵抗感」(A教員)から「他の教員への影響の配慮」として退勤しづらくなる。また、早い退勤により「業務を残っている教員で行うことによる業務量の増加への懸念」だけでなく、「充実した教育活動を削減してしまう」という成功体験からのマイナス意識(C教員)

教員自身の働き方への意識の研究
— 公立中学校教員へのインタビューを通して —

や「勤務時間内に終わることができない生徒関連業務への自責の念」(A教員)も存在する。それらは「自分自身が不在であることによる役割を果たせていない意識と学校が動いていることへの不安」(F教員)という学校組織への「自分自身の有用感への不安」によるものである。

3.1.5 教員の働き方への意識

教員の働き方への意識として、20のテーマ・構成概念を得、【責任ある聖職としての教職観】と【犠牲が伴った当事者意識】の2つのグループカテゴリーが生成された。以下に、【責任ある聖職としての教職観】について詳細を述べる。

【責任ある聖職としての教職観】は、聖職とされている教員がゆえの責任感を伴う意識であり、「業務の曖昧さ」・「常に教育者」の2つのカテゴリーより構成される。

例えば、F教員は教員の働き方について、

「勤務時間っていうのは決まっています、その中でやることをきちっとやるのは大事だと思うんですけど、さっきも言ったけど、なんか教員って時間で区切るの難しいと思うんですね実際問題。ただ学校でやる仕事はここまでっていうふうにけりをつけることは大事で、そうしないとずっと学校にいることになっちゃうので。でも、なんかふとしたその生活をする中で、こういうことは次こうやって話すときに使えるかなとか、あと、学ぶっていうのかな。自分が学ぶことによって、それが授業だったり生徒との関わりの中で必ず生きてくるので、仕事なのか生活なのかその線引きは、私はすごい曖昧だなと思っていて、その生活そのものが、生き方とか生きざまとか生活とかそのものが授業に反映されてくるものだと思うので、それはやっぱり生徒たちっていうのは感じると思うんですね。だから働いているのが生活してるのか。何か両方が入り乱れているのが教員なのかなっていう気はします。何か学んでない人は学んでないでしょうし、仕事だって割り切っちゃ割り切ってるかもしれないですけど。なんか、生活そのものなのかなっていう感じがします。」

と答えている。この内容から「[教師の働き方]は、[時間や内容で教員の労働を区切ることの難しさと生活と仕事の線引きの曖昧さという難しさとともに、生活において常に学び続ける存在という教員の生き方]そのものである。」という理論記述が見出された。教員は「多種多様な業務すべてを一部署が行う総合職」であり(D教員)、「仕事とプライベートの隔壁がなくいつでも対応しなければならない」(A教員)。「不安定な要素が多く存在する人相手の仕事」であり(B教員)、「業務の曖昧さ」が存在する。また、「教育者として教師自ら望まれる行動を示さなくてはならない姿勢を貫く意識」をもち(C教員)、「常に教育者」でなければならない。

3.2 全体考察

教員の働き方への意識として、【責任ある聖職としての教職観】や【犠牲が伴った当事者意識】が存在する。また、教員の時間外勤務の発生理由は、【教員として対応が当然である意識】と【他者への配慮】からである。さらに、適切な労働時間の意識として【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】や【見えない業務の終わり」と協働体制の前提】が存在する。

小田(2019)は教職の原理的困難性を、学校で生徒に教えるということが本来的に持つ教職に内在する要因と、教えることに関わって生ずる学校改革や保護者、社会からの要請など外的要因に分けて分析している。教職に内在する要因として、教員自身の【責任ある聖職としての教職観】から【教員として対応が当然である意識】や【犠牲が伴った当事者意識】が生まれる。また、学校現場の【見えない業務の終わり」と協働体制の前提】という困難があっても、【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】を行う。また、社会変化や社会からのまなごし等外的要因として、教員は【他者への配慮】を行う。

また、自発的な時間外勤務への意識として、【自己有用感の獲得の代わりとしての時間外勤務への仕方なさの受入れ】や【教えるプロとしての尊厳】、【生徒への我が子のような愛情】が存在する。さらに、非自発的な時間外勤務への意識として、【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】や【時間外勤務を当然とした学校風土】、【教育に携わる者としての理想の追求への強迫】、【教員自身の強引さと職場の疎外感での回避】が存在する。久富(2017)は、教員が困難を抱えながらも学校組織が破綻せずにいるのは、教員文化が困難や多様な葛藤と教員との間に介在することによって困難に付与される意味が変わる「屈折作用」があるとし、小田(2019)はその教員文化の構成要件について環境要因と個人要因の2つに分けて分析している。今回の分析結果から教員文化の環境要因として、【時間外勤務を当然とした学校風土】から【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】になり、適切な労働時間の意識が薄れ、非自発的な時間外勤務を行う。また、教員文化の個人要因として、【教えるプロとしての尊厳】や【生徒への我が子のような愛情】を基に【自己有用感の獲得の代わりとしての時間外勤務への仕方なさの受入れ】を行い、自発的な時間外勤務を行う。場合によっては、【教員自身の強引さと職場での疎外感の回避】や【教育に携わる者としての理想の追求への強迫】から非自発的な時間外勤務も行う。

3.3 課題

第一に、本インタビューの調査対象は、中学校の教員経験年数25年未満の教員のみである。ベテランとされる50歳代の教員は研究対象校にいない。教員経験年数の多い教員にインタビューすることで、ベテラン教員なりの働き方への意識が把握できたと予想される。また、小学校や高等

学校、特別支援学校の教員の働き方への意識は異なることも予想され、例えば小学校では部活動指導がなく、児童の下校時刻が勤務終了時刻よりも早く設定されている。また、高等学校では中学校よりも授業の受け持ち時間数が中学校より少なく、いわゆる空き時間が中学校より存在する。さらに、多くの特別支援学校では、登下校は専用のバスであり、児童生徒が学校に残ることはなく、校種別で教員の時間外勤務の時間数が小・中・高等学校（全日制）より少ない傾向にある。様々な校種や教員経験年数の教員に対するインタビュー調査により、教員全体の働き方への意識について分析することが可能である。

第二に、それぞれのグループカテゴリーの生成要因や生成しないようにするための方策について検討する必要がある。教職の原理的困難性の一つである教職に内在する要因について、例えば教員自身の【責任ある聖職としての教職観】はなぜ存在するのか。【教員自身の経験に基づいた自己実現の再認】はなぜ行われるのか。また、教員文化の構成要素の一つである環境要因について、【他の教員への気遣いに伴う教員自身の役割意識へのマイナス思考】はなぜ存在するのか。個人要因について、【生徒への我が子のような愛情】はなぜ存在するのか。さらに、それぞれのグループカテゴリーの意識が生まれないようにするために必要な方策は何か分析する必要もある。

2024年8月に中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について」では、①学校における働き方改革の更なる加速化、②教師の処遇改善、③学校の指導・運営体制の充実を一体的・総合的に推進する必要性が提言された。働き方改革を加速化させるために教職員の働き方への意識をどのように変えたらよいかという点について、今後とも検討が必要である。

謝辞

校務御多忙の中、本インタビュー調査に御協力してくださった方々に感謝申し上げます。

文献

- 秋田喜代美・佐藤学（2006）「新しい時代の教職入門」有斐閣アルマ。
- Beckers DGJ, van der Linden D, Smulders PGW, et al. (2004) 「Working Overtime Hours : Relations with Fatigue, Work Motivation, and the Quality of Work.」 『Journal of Occupational and Environmental Medicine』 第46巻第12号, 1282-1289頁。
- Beckers DGJ, van der Linden D, Smulders PGW, et al. (2008) 「Voluntary or Involuntary? : Control over Overtime and Rewards for Overtime in Relation to Fatigue and Work Satisfaction」 『Work & Stress』 第22巻第1号, 33-50頁。
- Flick, U. (2006) 「An Introduction to Qualitative Research」 3rd ed. Sage.
- Flick, U.(2007) 「Qualitative Sozialforschung by Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.」 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）（2022）「質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論」春秋社。
- 秦政春（2002）「現代教師の日常性（1）」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』 第28号, 118-149頁。
- 平尾実美（2020）「学校教員の疲弊構造を探る：離職経験者の語りからの一考察」『公教育システム研究』 第19号, 25-49頁。
- Hochschild, A. R.(1983) 「The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling.」 『University of California Press』（石川准・室伏亜紀子（訳）（2000）「管理される心：感情が商品になるとき」世界思想社）。
- 今福輪太郎（2021）「質的研究を実施するうえで知っておきたい基本理念」『薬学教育』 第5巻, 1-6頁。
- 伊佐夏実（2009）「教師ストラテジーとしての感情労働」 『教育社会学研究』 第84巻, 125-144頁。
- 片山悠樹（2019）「『子ども理解』を妨げる教員の多忙感：中学校教員を事例に」愛知教育大学研究報告教育科学編, 第68号, 51-58頁。
- 川上泰彦（2019）「学校組織や教員キャリアにおける『多忙問題』」『日本教育行政学会年報』 第45号, 186-189頁。
- 川崎祥子（2019）「教員採用選考試験における競争率の低下：処遇改善による人材確保の必要性」『立法と調査』 第417号, 18-27頁。
- 松原憲治（2014）「指導実践、教員の信念、学級の環境」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）2013年調査結果報告書』明石書店, 157-188頁。
- 寶珠山務（2003）「過重労働とその健康障害：いわゆる過労死問題の現状と今後の課題について」『産業衛生学雑誌』 第45巻第5号, 187-193頁。
- 文部科学省（2022a）「『教師不足』に関する実態調査」令和4年1月31日。
- 文部科学省（2022b）「令和4年度（令和3年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況」令和4年9月9日。
- 村田佳生（2017）「働き方改革の全体像と企業にとっての優先課題」『知的資産創造』 第7号, 4-9頁。
- Murray Edward J. (1964) 「Motivation and Emotion」 『Foundations of Modern Psychology Series』（Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall） 第4号, 118頁。
- 奈須恵子・逸見敏郎編著（2012）「学校・教師の時空間：中学校・高等学校の教師をめざすあなたに」三元社
- 大谷尚（2008a）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案：着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学

教員自身の働き方への意識の研究
— 公立中学校教員へのインタビューを通して —

- 院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号, 27-44頁。
- 大谷尚（2008b）「質的研究とは何か：教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」『教育システム情報学会誌』第25巻第3号, 340-354頁。
- 大谷尚（2011）「SCAT Steps for Coding and Theorization：明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』第10巻第3号, 155-160頁。
- 大谷尚（2017）「質的研究とは何か」『薬学雑誌』第137巻第6号, 653-658頁。
- 大内裕和（2021）「教員の過剰労働の現状と今後の課題」『日本労働研究雑誌』第63巻第5号, 4-13頁。
- パーソル総合研究所・中原淳（2017）「長時間労働に関する実態調査（第一回・第二回共通）」
- 連合総合生活開発研究所（2022）「教職員の働き方と労働時間の実態に関する調査結果 中間報告」2022年9月7日。
- 佐藤厚（2008）「仕事管理と労働時間：長労働時間の発生メカニズム」『日本労働研究雑誌』第50巻第6号, 27-38頁。
- 高木亮・北神正行編（2016）『教師のメンタルヘルスとキャリア』ナカニシヤ出版
- 徳田治子（2007）「半構造化インタビュー」やまだようこ編『質的心理学の方法：語りをきく』新曜社, 100-113頁。
- Tucker, Philip and Celia Rutherford. (2005) 「Moderators of the Relationship between Long Work Hours and Health」『Journal of Occupational Health Psychology』10(4), 465-476頁。
- 鶴光太郎（2010）「労働時間改革：鳥瞰図としての視点」樋口美雄・鶴光太郎, 水町勇一郎編著『労働時間改革：日本の働き方をいかに変えるか』日本評論社, 1-24頁。
- 浦川麻緒里（2018）「小学校教師の長時間労働の要因とその軽減方略に関する一考察：教師の職務に関する認知及び人間関係に着目して」『純心人文研究』第24号, 203-214頁。
- 渡辺真弓・山内慶太（2017）「職場リーダーの長時間労働が部下のワーク・ライフ・バランス満足度に及ぼす影響：病院に勤務する看護職における検討」『日本医療・病院管理学会誌』第54巻第2号, 65-75頁。
- 油布佐和子（2007）「転換期の教師」放送大学出版会。
- [2] なお、本論文においては、固有名詞でない限り、「教師」を「教員」として表記する。
- [3] 横浜市教育委員会（2018）による教員の意識の結果を参考にインタビューガイドを作成した。
https://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/nakahara-lab/txt/180514_hatarakikata.pdf（2023年1月21日閲覧）

註

- [1] 国立社会保障・人口問題研究所（2022）「人口統計資料集2022」に、50歳時の未婚割合が掲載されている。なお、過去は生涯未婚率と呼ばれていた。
<https://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/Popular/Popular2022.asp?chap=0>（2023年1月10日閲覧）。