

## 第12章 小学校教員の教育改革についての賛否・受容の意見の分布 ～多重対応分析による検討～

佐野秀行

(大阪人間科学大学准教授)

### はじめに

小学校教員は教科による免許状の区別がなく、6年間の課程であることなど一つの学校種としてひとまとめに考えられることが多い。しかし、実際は教員の年齢はもとより、担当する学年、職階、分掌、教員個人の年齢や経験や意識、地域性等、相当程度多様性をもった集団である。小学校教員の担当する教科は幅が広いうえに、児童の年齢によって教育の課題もおのずと異なる。一言で教科横断的な学習といっても低学年の生活科と6年生の社会科では異なるだろう。専科以外でもそれぞれの教員の担当や専門意識、得手不得手は異なっている。

さらに近年の教員養成課程の多様化や専科、教科担任、中学校との接続、ICTや英語等によって、属性だけでなく教員の取り組みや意見の賛否が分かれることが多くなっていることも予想される。

ここではこうした教育改革や教育への取り組みについての意見・賛否の広がりについて、職階や年齢、担当学年等ごとに検討する。

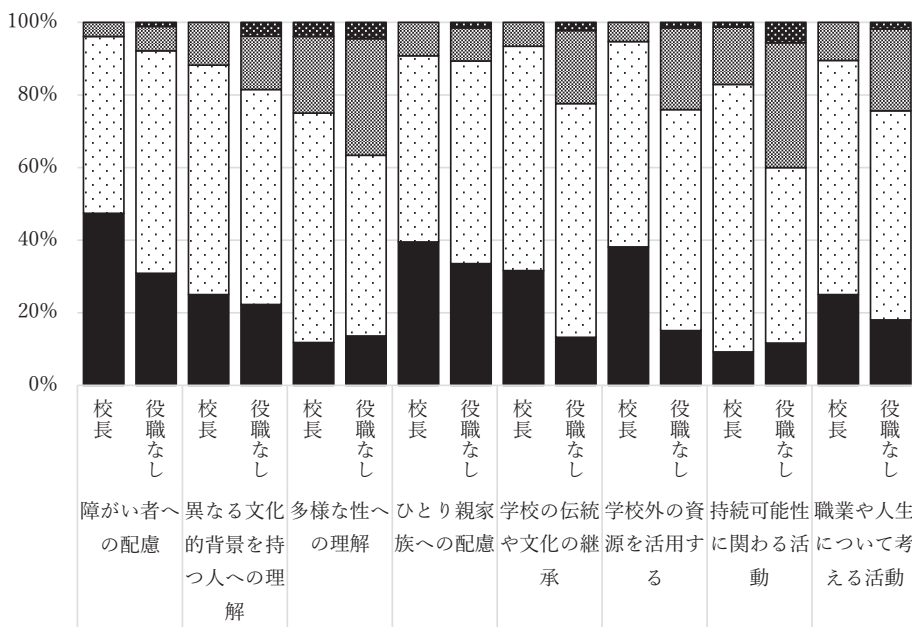
### 1 日頃の教育での取り入れ

まず、日頃の教育において図12-1のような事項に取り入れているかという質問への回答を検討しよう。紙幅の関係で他の管理職については割愛している。ここで割愛した他の管理職については、巻末の集計を参照されたい。

全体的な傾向としては、管理職と非管理職の間には一貫した違いがあることがわかる。日頃の教育において取り入れているかどうかは、役職についていない教員が「あまり行っていない」・「ぜんぜん行っていない」と回答する割合が高い。

今回の調査で質問した項目についてみれば、「多様な性への理解」及び「持続可能性に関わる活動」のみ役職についていない教員が校長と比べて「とても行っている」と回答しているのみであり、これも「やや行っている」を含めれば他と同様に、実際に授業をしていない校長が、授業を担当している教員よりも日頃の教育で取り入れていると回答していることになる。しかし、これをもって一般の教員が日頃の教育での取り入れに消極的だという解釈は妥当性とはいえない。

これにはいくつかの説明が考えられる。まず、校長が校務をつかさどる立場から学校の中のいずれかの教室で実施されていると認識すれば、それをもって「取り入れている」と回答するのに対して、授業を担当する教員は、自分の受けもつ教室で実践しているかを回答しているという違いがあることが考えられる。次に、校長がこうした事項を対応が必要な課題、目的として認識する一方、授業担当者は手段として認識するという意識の違いも考えられる。あるいは校長にとって、こうした質問は評価項目のようなものと受け止められるためかもしれない。



■ ともに行っている □ やや行っている ▨ あまり行っていない ▩ ぜんぜん行っていない

図12-1 日頃の教育での取り入れ

## 2 教育改革への賛否の傾向

同様に近年の教育改革についての賛否の傾向についても、校長と役職なしの教員の間の違いを検討しよう。

調査では、図12-2に示したように7つの項目の賛否について、「とても賛成」、「やや賛成」、「どちらともいえない」、「やや反対」、「とても反対」の5件法で質問している。

全体的に反対意見が少なく、もっとも反対の多い（賛成の少ない）「社会や保護者などの要望を取り入れる」についてでも約半数は賛成である。

全体的に、役職なしの教員と比べると校長は賛成の割合が高い。それに対して、役職なしの教員は反対の割合が高く、「小学校の教科担任制」や「社会や保護者などの要望を取り入れる」については強く反対するものも一定割合でみられた。

こうした教育改革の手段は、それ自体の導入が学校の目標として掲げられるために校務をつかさどる校長らがあからさまに異議を唱えにくいのかもしれない。それに対して、非管理職の教員は他の取り組みとの優先順位やそれぞれの事情による実効性の観点から反対することも多いと考えられる。

管理職と一般の教員との間の賛否の違いは単に意見の違いのみならず、様々な改革の成否にかかわることである。授業を担当する教員の合意なしに、こうした取り組みを実現することはできないし、そもそも教員の多忙が問題になっている現状ではこうした取り組みの必要性・優先順位・妥当性を十分に確かめることは容易でないからである。

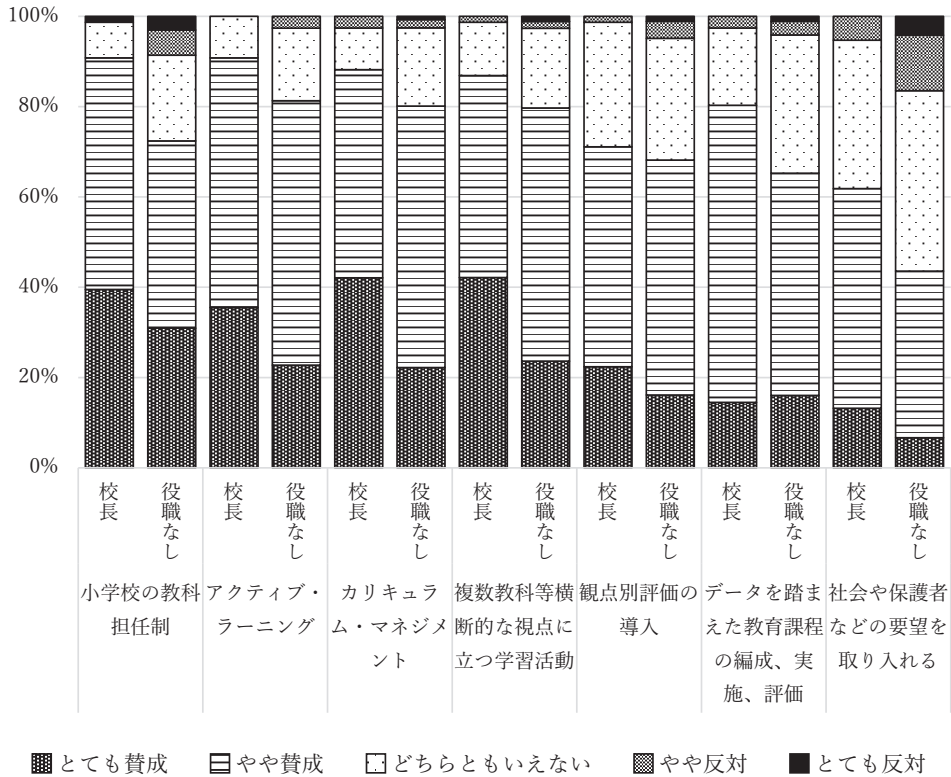


図12-2 教育改革への賛否

### 3 方法、多重対応分析による意見の配置

#### 1) 多重対応分析

日頃の教育での取り入れや、教育改革への賛否は職階だけに結びついているものではない。教員の経験年数や、個人的な意見、受けもちの学年、学校内での役割等様々な要因が結びついていると考えられる。

また、日頃の教育の取り組みや教育改革のそれぞれが一様に受け入れられるものではなく、個別の項目ごとの関係を考慮する必要がある。例えば、ある項目「社会や保護者などの要望を取り入れる」に強く反対する教員が同時に、「カリキュラム・マネジメント」には賛成する傾向があるというように、賛否の傾向が近かったり、反発したりしているということが考えられるからである。

こうした問題を検討するために、多重対応分析を行い、賛否の傾向と職階や担当学年などの対応関係を検討することにする。

表12-1に記したように日頃の教育への取り入れと教育改革への賛否についての質問への回答によって教育への意見を配置し、それに対応する属性の関係を図の位置関係から検討することにする。

#### 2) 分析結果

多重対応分析の結果を表12-2に示した。全体の分散の3割程度が1軸と2軸によって説明で

表12-1 意見の配置に使用した変数

|              |   |
|--------------|---|
| 意見の配置に使用した変数 | <p>Q14 (取り入れているか)<br/>障がい者への配慮、異なる文化的背景を持つ人への理解、多様な性への理解、ひとり親家族への配慮、学校の伝統や文化の継承、学校外の資源を活用する、持続可能性に関わる活動、職業や人生について考える活動<br/>[とても行っている、やや行っている、(あまり行っていない、ぜんぜん行っていない)<br/>*あまり行っていない、ぜんぜん行っていないを合算]</p> <p>Q15 (教育改革への賛否)<br/>小学校の教科担任制、アクティブ・ラーニング、カリキュラム・マネジメント、複数教科等横断的な視点に立つ学習活動、観点別評価の導入、データを踏まえた教育課程の編成・実施・評価、社会や保護者などの要望を取り入れる<br/>[とても賛成、やや賛成、どちらともいえない、(やや反対+とても反対)*やや反対、とても反対を合算]</p> |
| 補助変数         | <p>Q19_1. 性別、Q19_2. 年齢、<br/>Q19_6. 担任学年、Q19_8. 役職</p>   |

N=390 この分析では無回答も一つのカテゴリーとして扱われるため、無回答のあったケースを削除しているためケースの数が少なくなっている。

きる。図12-3、図12-4において1軸と2軸のプロットしたものを検討した。図には影響力の大きなもののみを表示し、傾向の弱いものについては煩雑さを避けるため表示していない。

1軸は図12-3の意見の配置から、「改革志向」の強さととらえ、2軸は教員への統制についての賛否と命名した。

カリキュラム・マネジメントやアクティブ・ラーニング（学習指導要領ではこの語の使用は避けられているが）が教育課程の改革項目として近い位置に配置される。

これに対して、「データを踏まえた教育課程の編成・実施・評価」はやや引いた意見として位置付けられる。

図12-3の意見の配置に対して、教員の分掌や年齢はどのように配置されるかを見たのが図12-4である。

これまで検討してきたように、校長や教頭はカリキュラム・マネジメントやアクティブ・ラーニング等に対応するところに配置され、役職なしやその他の分掌の教員はその反対に位置している。

担任する学年ごとにみると、管理職と対応する学級担当外の教員が担任をもつ教員と距離が遠く配置されている。全体的にクラス担任の教員は、統制に反対し、改革志向に対して慎重な姿勢をとっていると考えられる。

1年生の担任がやはずれたところに位置する。これは今回の調査項目にないため推測であるが、1年生の担任は就学前教育との接続、スタートカリキュラム等によって2年生以上と異なることも多いことが影響しているかもしれない。

この他、複式学級や支援学級など「その他」と回答している教員は、「障がい者への配慮」や「異なる文化的背景を持つ人への理解」といった実践面での取り入れの多い傾向と対応している点で、クラス担任とも管理職とも異なる場所に位置付けられている。

表12-2 軸の寄与率・固有値

|      | 固有値   | 寄与率 (%) | 累積寄与率 (%) |
|------|-------|---------|-----------|
| 1 軸  | 0.191 | 19.1    | 19.1      |
| 2 軸  | 0.108 | 10.8    | 29.9      |
| 3 軸  | 0.096 | 9.6     | 39.5      |
| 4 軸  | 0.077 | 7.7     | 47.2      |
| 5 軸  | 0.072 | 7.2     | 54.3      |
| 6 軸  | 0.070 | 7.0     | 61.3      |
| 7 軸  | 0.057 | 5.7     | 67.0      |
| 8 軸  | 0.055 | 5.5     | 72.5      |
| 9 軸  | 0.050 | 5.0     | 77.4      |
| 10 軸 | 0.046 | 4.6     | 82.0      |
| 11 軸 | 0.044 | 4.4     | 86.4      |
| 12 軸 | 0.039 | 3.9     | 90.3      |
| 13 軸 | 0.035 | 3.5     | 93.8      |
| 14 軸 | 0.033 | 3.3     | 97.1      |
| 15 軸 | 0.029 | 2.9     | 100.0     |

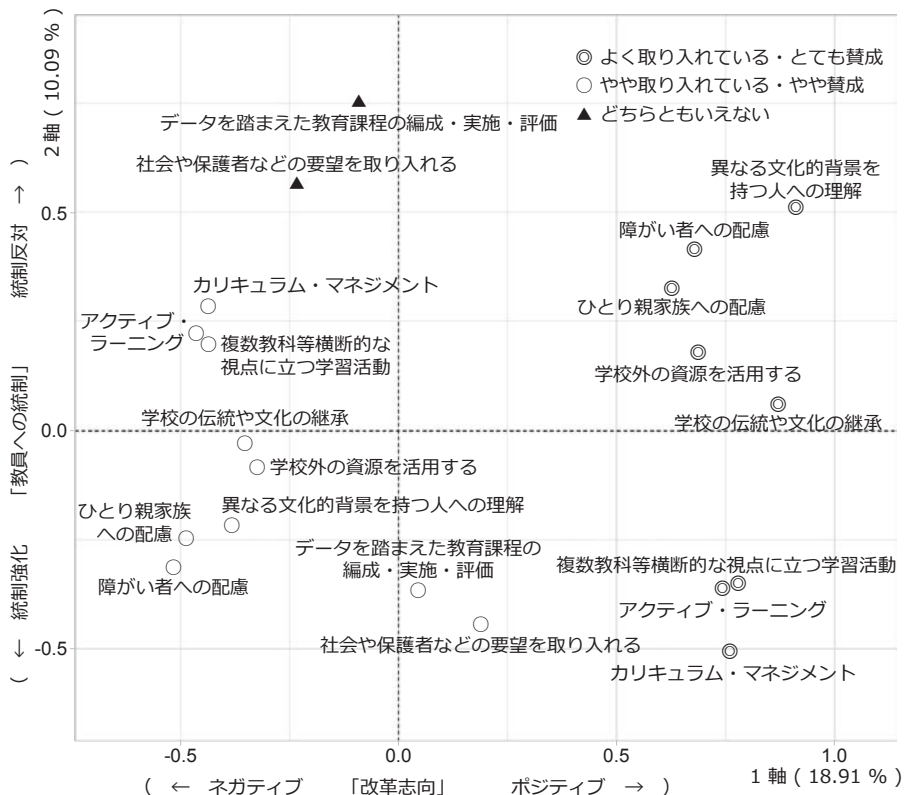


図12-3 第1軸×第2軸の意見の配置された変数

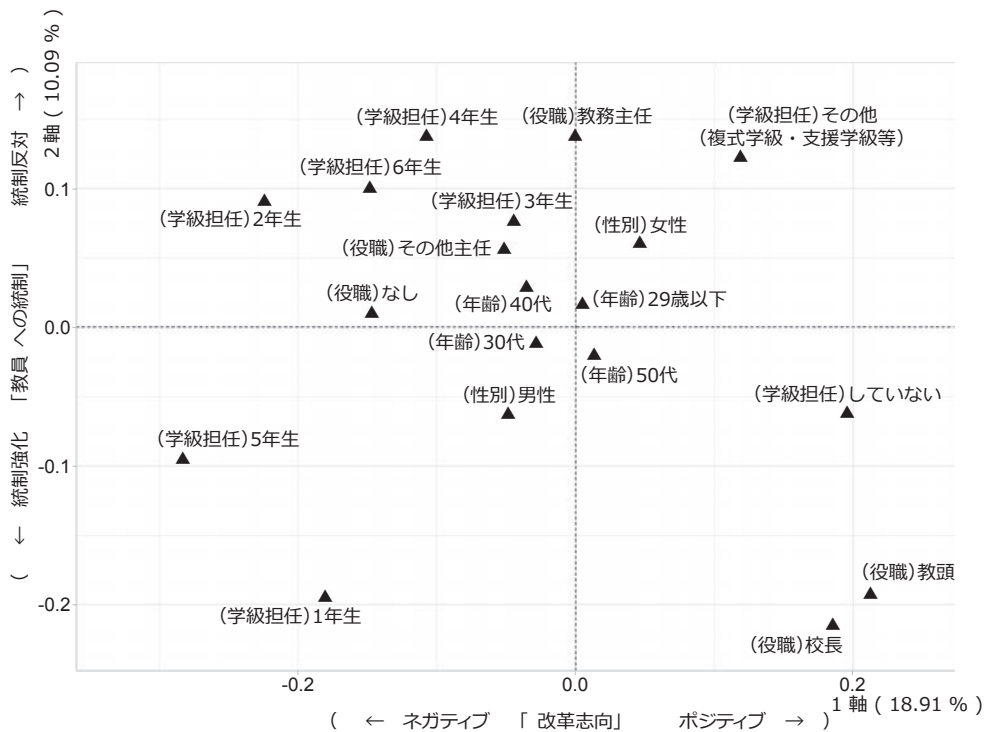


図12-4 第1軸×第2軸の補助変数

## まとめ

教育改革の項目や教育における取り組みは、項目によって評価や実施の傾向が異なっていることが確認された。得られた知見をまとめると、以下のとおりである。

(1) 日頃の教育での取り入れは、項目を問わずクラス担任をしている教員よりも校長（あるいは管理職）が行っていると回答する傾向にある。このことは学校の教育実践を調査するうえで、注意を要する点であるといえる。校長に日々の教育実践を問うことで、管理職以外の教員が回答するよりも多くのことに取り組んでいると、過大評価をすることが考えられるからである。

(2) 教育改革への賛否について、本調査で取り上げた項目はもともと反対意見は少ないが、その上に管理職が非管理職の教員よりも賛成の傾向があり、教育改革の項目への慎重な意見はみえにくくなっている。そもそもこの種の調査の回答者は管理職が多いため結果がかたよることも考えられる。

(3) 教育への取り入れや教育改革への賛否の傾向の配置と教員の属性との対応関係をみると、クラス担当と管理職の意見の相違、その他の複式学級や支援学校の担当者や1年生を担当する教員との意見の傾向の分布などから、教員間の意見の多様性が確認された。

近年は、小学校教員の養成課程をもつ大学も増加しており、様々なバックグラウンドをもつ教員が増えている。また、専科や中学校との接続、教科担任など小学校教員の多様化が進んでいくことが予想される。多様化が意見の食い違いや対立を生むだけでなく、多様化を協働の手立てとして積極的に評価していくためには、教員の資質の維持向上に加え、それぞれの違いを認めたくうえで様々な対話や役割分担について検討する必要がある。