

高校教員のワーク・エンゲイジメントと幸福感

—働き方改革への示唆—

所属コース	リーダーシップ開発コース
氏 名	武智義尚
指導教員	露口健司 森田桂子

【概要】

本研究の目的は、高校教員のワーク・エンゲイジメント、幸福感を成果指標とする教員の働き方改革の規定要因に迫るものである。予備調査として2017年に愛媛県の高校教員にアンケートを実施した結果、教育活動における意欲と達成感を調査した。その結果から授業力向上に意欲が高い教員は主観的幸福感が高いことが得られた。そこで、勤務校において授業力向上につながる研修を実施し、教員の授業力向上が教員のワーク・エンゲイジメント、幸福感の規定要因に成り得ることが明らかになった。

キーワード ワーク・エンゲイジメント 授業力向上 研修

1. はじめに

2020年度から実施される大学入学共通テストや、2022年度から実施される新学習指導要領により高校の教育現場は大きな変革期を迎えている。育成することが求められる資質・能力も大きく変わり、教員に求められる役割は拡大している。教員勤務実態調査（文部科学省、2016）では、前回調査と比較して、教員勤務時間は大幅に増加しており、この間教員の負担軽減に向けた様々な検討が行われてきたにもかかわらず、教員の長時間勤務の解消には至っていない。勤務時間の管理に力を入れ、厚生労働省が定める過労死の労働認定基準「1か月当たり80時間以上の時間外労働（＝過労死ライン）」をコントロールすることだけに、教員の働き方改革の成果指標を求めることはできない。

そこで、本研究では、働き方改革の成果指標として、ワーク・エンゲイジメントをやりがいの代理指標、主観的幸福感をワークライフバランスの代理指標として、それらの二指標の規定要因を明らかにする。

露口(2017)によると、主観的幸福感の尺度は、Diener et al.(1985)が開発したSWLS(Satisfaction With Life Scale)や、Fordyce(1988)が提唱した一般的幸福尺度(Happinece/Unhappiness Scale)がある。本研究では、OECDの幸福度調査にも使用されている一般的幸福尺度を使用する。露口(2017)によると、一般的幸福尺度とは、最高に幸福な状態を10、最高に不幸な状態を0として、現在の状態を11段階尺度で測定する方法である。

島津(2015)によると、Schaufeli & Bakker(2004)やSchaufeli et al.(2002)は、「ワーク・エンゲイジメントは、仕事に関するポジティブで充実した心理状態であり、活力、熱意、没頭によって特徴づけられる。ワーク・エンゲイジメントは、特定の対象、出来事、個人、行動などに向けられた一時的な状態ではなく、仕事に向けられた持続的かつ全般的な感情

と認知である」としている。本研究では、ワーク・エンゲイジメントの測定尺度で最も広く使用されている Utrecht Work Engagement Scale（以下 UWES）（Schaufeli et al., 2002）を使用した。UWES では、3つの下位因子（活力、熱意、没頭）を3項目ずつ、合計9項目によって測定できる短縮版を活用する。9項目は、「仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる」「職場では、元気が出て精力的になるように感じる」「仕事に熱心である」「仕事は、私に活力を与えてくれる」「朝に目が覚めると、さあ仕事へ行こう、という気持ちになる」「仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる」「自分の仕事に誇りを感じる」「私は仕事にのめり込んでいる」「仕事をしていると、つい夢中になってしまう」である。尺度は7件法であり、「全く感じない（0点）」から「いつも感じる（6点）」として、9項目を単純加算した54点満点でスコアを構成した。

予備調査として、2017年に愛媛県高等学校教職員組合の協力を得て、過労死ラインを越えている教員の教育活動における意欲と達成感を調査した。その結果として、過労死ラインを越えている教員の意欲は職能成長に関する項目群で相関がみられた。一方で、達成感は職能成長に関する項目群において相関は見られなかった。高校教員は、専門教科の学習指導や教材研究において意欲的に取り組み、多くの時間を割いているが、その達成感は感じられていない。そこで、職能成長に関する項目に目を向け、より効率の良い授業研究が行える研修機会を増やすことで、教員の意欲を達成感につなげることができないだろうか考えた。さらに、職能成長を促す研修として「授業力向上」に重点を置くことで、授業力向上の必要感と達成感を向上させ、高校教員のワーク・エンゲイジメントと幸福感が向上するのではないかと考えた。その決定要因の絞り込みを行うために、小中学校教員の勤務に関する意識及び実態調査（新潟教育会、2012）、授業力診断シート（東京都教職員研修センター、2005）、校内研修サポートブック「指導力向上をめざして」（高知県教育センター、2005）を参考に調査項目を作成し、17項目で調査することとした。

2 研究課題

図1に本研究構造図を示す。教員が行っている教材研究や授業準備を他教員と公開授業や研究授業を通じて共有する。更に校外研修で得た知識や技術を他教員に共有できるように、研修報告や研修資料の共有、授業手法の研究を実践する。校内外の研修を個人に落とし込むことができるシステムを構築することで、教員の授業力が向上し、教員のワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感が向上するのではないかと考える。そこで、以下の研究課題を設定し、これらの解明を通して研究目的の達成に迫る。

研究課題1：愛媛県の高校教員の授業力向上に対する必要感・達成感は、教員のワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感を高めるのではないだろうか。

研究課題2：授業力向上の必要感・達成感を高めるプロジェクトを開発導入することで、勤務校のワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感が高まるのではないだろうか。

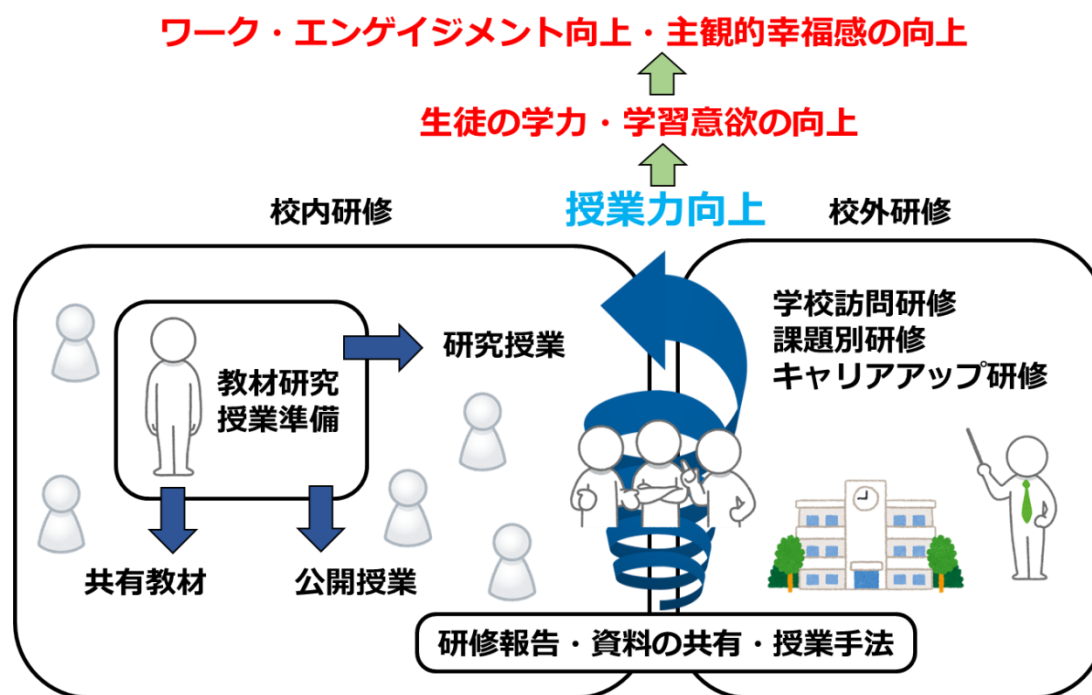


図1 研究構造図

3 研究方法

本研究では、調査Ⅰとして愛媛県の公立高校の教員を対象に質問紙調査を実施した。また、調査Ⅱとして、勤務校において、授業力向上に関するプロジェクトを開発導入し、事前事後で全教員に質問紙調査を実施した。

(1) 調査Ⅰ 質問紙調査

愛媛県高等学校教職員組合の協力を得て、各校から1名～5名の教員（教諭・実習助教諭・実習助手・講師）を対象として、高校教員のやりがいに関する質問紙調査を実施した。愛媛県高等学校教職員組合の充足率は80%であり、愛媛県下の高等学校教員数は2,190名である。平成30年6月に愛媛県高等学校教職員組合を通じて、教育研究大会のための調査研究の一環として、各校に配布し回収した。206名からの回答があり、回収率は60.6%⁽¹⁾であった。調査票には、調査目的、調査データの使用方法を記載し、その他調査倫理についても団体に対し直接口頭で説明した。

(2) 調査Ⅱ アクションリサーチ

1) 勤務校研究

勤務高校の規模は、1学年3クラスの9クラスで生徒数250名の小規模専門高校で教員数は教諭、実習助教諭、実習助手、講師、再任用教員を合わせて40名である。3学科を有し、普通教科に加え専門教科の学習を行うことができる。教員の専門性が高い一方、他教科への関心が低いことが特徴である。そのため、まとまった研修の機会が少なく、教員間の風通しも良いとは言えない。勤務校における平成29年度の授業力向上に関する研修は、表1の通りである。校内研究授業は専門教科（工業）の教諭が1回実施している。参観者は、管理職と研修課以外は専門教科の教員であった。学校訪問研修、課題別研修等の報告会はなく、年5日間実施されている公開授業週間の参観者記録等もなかった。研修について前向きな高校とは言い難い状況である。

表 1 平成 29 年度 研修内容

研修内容	参観者数等
学校訪問研修	4校訪問, 参加者7名
課題別研修	0名
研究授業	授業者1名, 参観者7名
公開授業	公開期間11/6~11/10(5日間), 参観者記録なし

2) プロジェクトの開発導入

昨年度の研修実績を踏まえ、今年度は授業力向上に関する研修を増やし、その報告の機会を取り入れた。管理職からの働き掛けや、研修に関する情報提供を口頭での連絡に終わらせず、書面で参加の確認を取ることで、教員の参加者の増加を図った。授業参観では、授業アンケートを実施し、授業参観の視点を専門性だけに留まらない様に配慮した。また、研修内容を年間計画に位置付け、次年度以降も継続的に実施できるよう職員会議で研究授業・公開授業の在り方を検討し決定した。今年度の授業力向上に関する研修は、次の表2の通りである。

表 2 平成 30 年度 研修内容

研修内容	参観者数等
学校訪問研修	4校訪問, 参加者18名, 全体報告
課題別研修	6名, 全体報告(2回)
研究授業	授業者3名, 参観者14名
公開授業	公開期間11/5~11/9(5日間), 参観者記録あり 全体報告

学校訪問研修では、事前に参加する先生に参観アンケートを配布し、視点を持って参観に臨むこととした。また、その結果を全体研修としてまとめ、要点を絞った短時間での報告会を実施し、全教員で共有した。課題別研修も同様に、職員会議等で研修報告会を実施した。研究授業では、年間計画として毎年普通科教科から2名、専門教科(3学科)から各1名の計5名が実施することを職員会議で決定し、本年度は移行期間として3名の教員の研究授業を実施した。公開授業では、一年間で各教員が5名の教員の授業を参観することを職員会議で決定し、今年度は来年度に向けた取組として、2名程度の授業参観を実施した。授業参観シートを作成、配布し、任意での提出を求めた。提出された授業参観シートは、研修課が取りまとめ全体研修として報告会を行った。

3) 質問紙調査

勤務校での授業力向上プロジェクトの効果を測定するための質問紙調査を実施した。調査対象は、勤務校に在籍する教諭、実習助教諭、実習助手、講師の40名である。平成30年6月と、11月の2回実施した。6月は28名からの回答があり、回収率は70%であった。11月は33名から回答があり、回収率は82.5%であった。6月、11月とも長期休暇の1か月前を設定し、長期休暇による影響が少ない時期を選んだ。調査票配布時に、調査目的、調査データの使用方法、個人情報等のデータ管理、回答の自主性、その他の調査倫理について口頭で説明を行った。

4 分析結果

(1) 構造分析

1) 変容の構造 (表 3)

高校教員のワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感に効果を及ぼす要因が何かを探るために、生徒の環境変化に関する質問紙を独自に作成し、高校教員に質問紙調査を実施した。ただし、生徒の環境変化とは、約5年前と現在を比較した教師による主観的な調査である。12項目の因子分析の結果、表3に示す通り2因子が抽出され、「生徒の変容」「地域・保護者の変容」と命名した。統計的なデータ分析には、統計ソフト SPSS (ver. 22) を使用した。

表 3 生徒の環境変化に関する主要 2 因子

質問項目	1.生徒の変容	2.保護者・地域の変容
Q7. 対人関係が苦手	.894	-.107
Q6. 生活習慣が不規則	.783	-.054
Q8. 集団行動が苦手	.771	.083
Q1. 学力の低下	.742	-.150
Q4. 特別な支援が必要	.719	-.067
Q3. 指導が困難	.615	.047
Q2. 運動能力の低下	.548	.067
Q5. 家庭が複雑化	.498	.280
Q9. 社会的モラルの低下	.491	.336
Q12. 生徒と地域の希薄化	-.237	.899
Q11. 部活動でのトラブル	-.005	.822
Q10. 保護者の不理解	.260	.606

Note: 因子抽出法: 主因子法, 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法 $N=206$

2) 授業力における必要感・達成感の構造 (表 4)

授業力向上の必要感と達成感の質問紙を、小中学校教員の勤務に関する意識及び実態調査 (新潟教育会, 2012), 授業力診断シート (東京都教職員研修センター, 2005), 校内研修サポートブック「指導力向上をめざして」 (高知県教育センター, 2005) を参考に 17 項目作成し調査を行った。授業力における必要感に関する 17 項目の因子分析の結果、3 因子が抽出され、「授業内改善の必要感」「授業外改善の必要感」「新規課題対応の必要感」と命名した。

表4 授業力における必要感に関する主要3因子

質問項目	1.授業内改善の 必要感	2.授業外改善の 必要感	3.新規課題対応の 必要感
Q6. 生徒の評価の工夫	.784	-.212	.083
Q7. 配慮を要する生徒の支援	.765	-.289	.140
Q8. 授業展開	.751	.001	-.047
Q10. 板書の工夫	.729	-.079	.023
Q5. 生徒の実態把握	.715	.137	-.277
Q11. 発問の工夫	.693	.125	-.013
Q9. 授業時間配分	.651	-.107	.226
Q14. 情熱・熱意	.552	.261	-.136
Q16. 授業改善意欲	.534	.309	.010
Q15. 授業後の省察	.530	.258	.149
Q3. 授業における目標設定	.488	.378	-.158
Q17. 授業改善における同僚性	.466	.259	.165
Q2. 授業の準備時間	-.171	.911	.071
Q1. 教材研究	-.068	.885	-.031
Q4. 適切な家庭学習の課題	.017	.554	.279
Q13. ICTの活用	-.129	.176	.877
Q12. ALの実践	.193	-.059	.754

Note: 因子抽出法: 主因子法, 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法, $N=206$

3) ワーク・エンゲイジメントと幸福感的規定要因分析のための説明変数の設定

ワーク・エンゲイジメントの測定においては、日本語版尺度を使用した。主成分分析では1成分が抽出され分散の65.75%を説明している。 α 係数は.93である。主観的幸福感では、平均値5.92、標準偏差2.16、範囲0-10である。各順序のサンプルサイズが小さいため3区分の順序尺度に要約した。0-4を低群(22.5%)、5-7を中群(49.5%)、8-10(27.9%)を高群とした。時間外勤務時間では、6月の勤務日における時間外勤務時間のデータをもとに、月あたりの時間外勤務時間を推計した($\times 22$ 日)。40時間をベースとして20時間毎の5区分にカテゴリー化した。環境変化認知(表3)では、12項目を新たに作成し、4件法で調査した。主成分分析によって2成分を抽出し、分散の54.56%を説明している。第1成分は「生徒変容($\alpha=.87$)」、第2成分は「保護者・地域変容($\alpha=.70$)」である。授業力向上の必要感(表4)では、17項目を新たに作成し、4件法で調査を行った。主成分分析によって3成分を抽出し、分散の57.18%を説明している。第1成分は「授業内改善($\alpha=.90$)」、第2成分は「授業外改善($\alpha=.71$)」、第3成分は「新規課題対応($\alpha=.71$)」である。授業力向上の達成感では、授業力向上の必要感と対応させ調査を行った。「授業内改善($\alpha=.84$)」、「授業外改善($\alpha=.60$)」、「新規課題対応($\alpha=.71$)」である。属性要因として、女性ダミー(女性=1, 男性=0)、教職経験年数4区分(10年未満, 10-20年未満, 20-30年未満, 30年以上)、教諭ダミー(教諭=1, その他=0)、学校規模3区分(小規模校, 中規模校, 大規模校)、勤務校所在地3区分(東予地区, 中予地区, 南予地区)、普通学科ダミー(普通学科=1, その他=0)の6変数を設定した。

(2) 一般化線形モデル分析

ワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感に対する影響要因を明らかにするために、ワーク・エンゲイジメントと主観的幸福感を被説明変数、基本属性、残業時間、因子分析によって得られた因子を説明変数として分析を行った。量的変数と質的変数を同時に分析できるため、一般化線形モデル分析を選択した。その結果を表5に示す。

表5 一般化線形モデル分析

説明変数／被説明変数	ワーク・エンゲイジメント		主観的幸福感	
	B	SE	B	SE
切片	-18.50*	9.03	7.05**	2.57
性別ダミー（女性=1, 男性=0）	-2.98*	1.35	-0.17	0.35
教職経験年数 10年未満	—		—	
10-20年未満	2.66	1.52	-0.1	0.41
20-30年未満	0.86	1.67	-0.01	0.44
30年以上	-1.1	2.23	0.17	0.6
教諭ダミー（教諭=1, その他=0）	-1.56	2.03	0.8	0.8
学校規模 小規模校	—		—	—
中規模校	0.4	1.74	0.22	0.46
大規模校	-0.78	1.54	-0.48	0.41
勤務校所在地区 東予地区	—		—	
中予地区	3.04**	1.4	0.68	0.39
南予地区	3.10**	1.44	0.07	0.38
普通学科ダミー（普通学科=1, その他=0）	-2.66*	1.29	-0.54	0.36
月あたり残業時間推計 40時間未満	—		—	
40-60時間未満	0.98	1.63	0.45	0.43
60-80時間未満	3.02	1.84	0.11	0.5
80-100時間未満	4.42*	1.98	0.38	0.54
100時間以上	3.41	2.14	0.01	0.58
生徒変容	-1.04	1.41	0.26	0.38
保護者・地域変容	1.37	1.25	-0.3	0.33
授業内改善の必要感	1.12	1.85	0.27	0.49
授業外改善の必要感	1.74	1.55	0.28	0.42
新規課題対応の必要感	3.13**	1.05	0.55	0.29
授業内改善の達成感	4.93*	1.96	0.95	0.54
授業外改善の達成感	4.28**	1.26	.79*	0.35
新規課題対応の達成感	0.66	1.1	-0.29	0.3
AIC		1258.35		398.46
対数尤度		-605.18		-175.23
N		179		180

Note: 主観的幸福感の閾値は低群（B=7.05, SE=2.57）、中群（B=9.38, SE=2.61）である。

* $p < .05$, ** $p < .01$, $N=206$

表5に示す通り、男女の関係においては、女性教員は男性教員に比べワーク・エンゲイジメントが低いことが明らかとなった。勤務所在地においては、東予地区に比べ中予地区、南予地区の方が、ワーク・エンゲイジメントが高いことが明らかとなった。月あたりの残業時間では、残業時間が40時間未満の教員に比べ、80-100時間未満残業している教員の方が、ワーク・エンゲイジメントが高いことが明らかとなった。授業力向上において、「新規課題対応の必要感」「授業内改善の達成感」「授業外改善の達成感」の高い教員は、ワーク・エンゲイジメントが高いことが明らかとなった。また、「授業外改善の達成感」が高い教員は、主観的幸福感も高いことが明らかとなった。

(3) 高校教員のやりがい

高校教員のやりがいとは何かを明らかにするために、調査Ⅰでは、図2に示す17項目の質問紙調査を4件法で行った。多くの高校教員が生徒との関係性や生徒の成長にやりがいを感じていることが分かる。一方で、授業や生徒の成績、進路などの「生徒の学力向上」でやりがいを感じている教員が多いこともうかがえる。高校教員のやりがいが学力に関する項目を図2に示す。このことから、授業力向上は教員のワーク・エンゲイジメントの向上に影響を与えるのではないかと推測される。

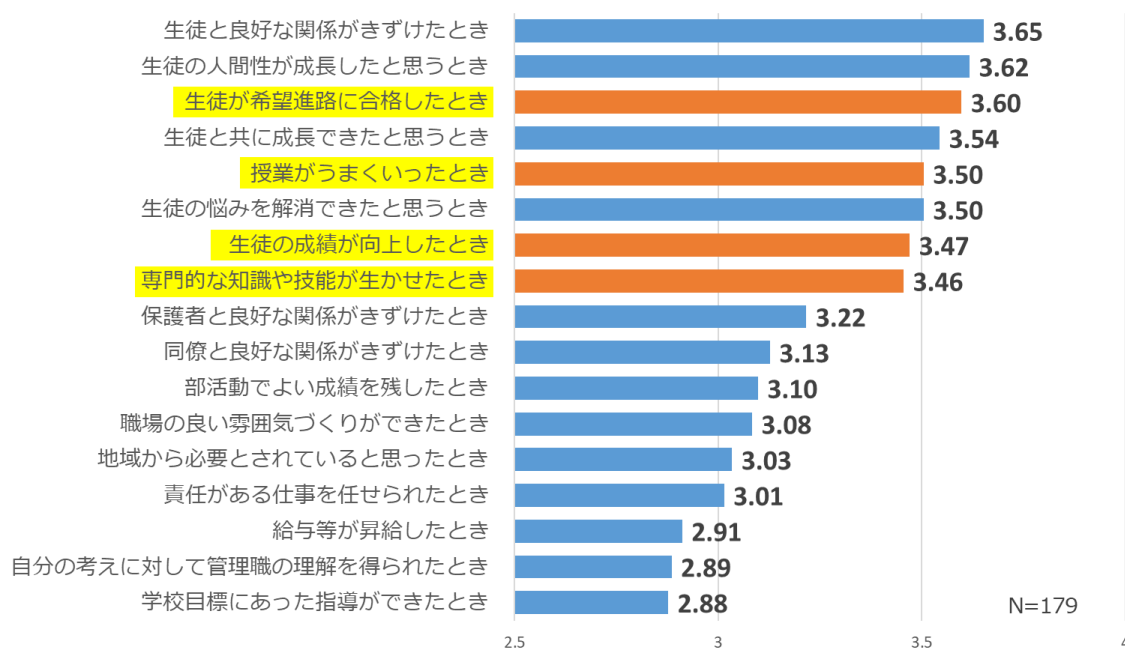


図2 高校教員のやりがい

(4) 勤務校での調査結果

本研究では、連続尺度（効果量）の測定として、Glass(1977)の方法を使用した。ここでは、研修内容や研修の有用性を比較するのではなく、教員の変化に焦点を当てることとする。効果量の大きさを小、中、大といった形容詞に置き換えることは慎重を期すべきであるが、Cohen(1998)は、 $d=0.2$ を小、 $d=0.5$ を中、 $d=0.8$ を大と提唱している。ハッティ(2017)は「0.40よりも大きい効果の大きさは、年間を通しての期待以上の成長に導く」としている。本研究では、子どもの学習に対する効果ではなく生徒を基準とした教員に援用することとしているため、教育効果の解釈として、 $d=0.2$ を小、 $d=0.4$ を中、 $d=0.6$ を大とした。

表 6 効果の大きさ（主観的幸福感，W・E，残業時間）

		平均値	広がり具合 (sd)	広がり具合 の平均	効果の 大きさ	F検定	確率(p)	t 値
主観的幸福感	6月	6.50	2.24					
	11月	6.00	2.36	2.30	-0.22	0.78	0.40	0.84
ワーク・エンゲイジメント	6月	27.14	9.52					
	11月	27.76	9.72	9.62	0.06	0.92	0.80	0.25
残業時間	6月	6.12	2.32					
	11月	6.63	3.00	2.66	0.19	0.19	0.48	0.71

Note: N=32 (6月) N=37 (11月)

表 6 より，6月と11月の勤務校における主観的幸福感，ワーク・エンゲイジメント，残業時間に効果の大きさは見られなかった。

授業力に関する項目として作成した17項目の必要感と達成感を単純加算すると，以下の表 7 になる。

表 7 効果の大きさ（授業力向上の必要感と達成感）

		平均値	広がり具合 (sd)	広がり具合 の平均	効果の 大きさ	F検定	確率(p)	t 値
授業力向上の 必要感	6月	41.21	6.45					
	11月	43.97	5.89	6.17	0.45	0.62	0.09†	1.74
授業力向上の 達成感	6月	29.79	8.47					
	11月	30.82	8.01	8.24	0.13	0.76	0.63	0.49

Note: †p<.10. N=32 (6月) N=37 (11月)

授業力向上の必要感は効果の大きさが0.45となり，授業力向上プロジェクトにより教員の主観的な授業力の必要感が高まったことが分かる。しかし，達成感においては，効果の大きさは得ることができなかった。次に，効果の大きさが現れた授業力向上の必要感の具体的項目を，表 8 に示す。「生徒の評価の工夫」0.55，「授業改善における同僚性」0.67 に効果の大きさが見られた。

表 8 効果の大きさ（授業力向上の必要感 具体的項目）

		平均値	広がり具合 (sd)	広がり具合 の平均	効果の 大きさ	F検定	確率(p)	t 値
教材研究	6月	3.57	0.63					
	11月	3.73	0.45	0.54	0.29	0.07	0.27	1.12
授業の準備時間	6月	3.46	0.58					
	11月	3.67	0.48	0.53	0.38	0.31	0.14	1.50
授業における目標設定	6月	3.46	0.51					
	11月	3.64	0.55	0.53	0.33	0.69	0.21	1.26
適切な家庭学習の課題	6月	2.89	0.79					
	11月	2.85	0.71	0.75	-0.06	0.59	0.82	0.23
生徒の実態把握	6月	3.71	0.46					
	11月	3.79	0.42	0.44	0.17	0.57	0.51	0.66
生徒の評価の工夫	6月	3.43	0.57					
	11月	3.73	0.52	0.54	0.55	0.57	0.04*	2.14
配慮を要する生徒の支援	6月	3.61	0.50					
	11月	3.70	0.53	0.51	0.17	0.75	0.50	0.68
授業展開	6月	3.54	0.58					
	11月	3.70	0.47	0.52	0.31	0.25	0.23	1.21
授業時間配分	6月	3.36	0.73					
	11月	3.55	0.62	0.67	0.28	0.36	0.28	1.09
板書の工夫	6月	3.29	0.76					
	11月	3.55	0.62	0.69	0.38	0.25	0.15	1.47
発問の工夫	6月	3.39	0.63					
	11月	3.61	0.61	0.62	0.34	0.86	0.18	1.34
ALの実践	6月	3.36	0.73					
	11月	3.48	0.57	0.65	0.20	0.17	0.45	0.77
ICTの活用	6月	3.32	0.82					
	11月	3.42	0.61	0.72	0.14	0.12	0.58	0.56
情熱・熱意	6月	3.64	0.56					
	11月	3.73	0.52	0.54	0.16	0.67	0.54	0.61
授業後の省察	6月	3.43	0.69					
	11月	3.58	0.66	0.68	0.22	0.82	0.40	0.85
授業改善意欲	6月	3.68	0.55					
	11月	3.73	0.45	0.50	0.10	0.30	0.71	0.38
授業改善における同僚性	6月	3.07	0.86					
	11月	3.55	0.56	0.71	0.67	0.02	0.01*	2.59

Note: * $p < .05$. $N=32$ (6月) $N=37$ (11月)

5 考察

研究課題1として、表5より愛媛県の高校教員の授業力向上の必要感は「新規課題対応」においてワーク・エンゲイジメントを高めることが明らかとなった。主体的・対話的で深い学びが叫ばれ、様々なICT機器が導入される教育現場において、高校教員は新しい教育の在り方に期待を持っていることがうかがえた。達成感においては、「授業内改善」「授業外改善」とともにワーク・エンゲイジメントを高めていることから、授業における達成感は教員のやりがいと直接影響を与えていると言える。主観的幸福感においては、「授業外改善」に有意な

値が見られた。高校教員は、専門性が高いという特徴があり、自分の専門性を高める教材研究や準備の時間が確保できることで、主観的に幸福感を感じることができるのではないかと考えられる。

研究課題2として、授業力向上の必要感・達成感を向上させるプロジェクト開発によって、勤務校のワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感を高めることはできなかった。しかしながら、必要感を向上させたことは達成感につながる可能性が高いと考える。達成感の向上により、ワーク・エンゲイジメント、主観的幸福感にも影響を与えることから、期間を延ばし実践していくことで効果が得られるのではないかと考えている。

表5で月あたりの残業時間において、80-100 時間未満の教員が最もワーク・エンゲイジメントが高い結果となっている。これは、部活動や教材研究等の業務において充実した教員生活を送れていることを示しているのではないかと考える。勤務時間を短くすることだけに注視し、職務を時間で区切るだけでは教員のやりがいを上げることはできない。

6 今後の課題

以上、質問紙調査の分析において「授業力向上」が及ぼす教員への影響について述べた。ここでは、「授業力向上」が働き方改革へ及ぼす影響について考察する。授業力向上に向けた研修を増やすことで教員の負担は増加するように思われるが、残業時間への有意的な増加は見られなかった。また、教員の幸福感においても有意的な増加は現れなかったことから、研修を増加させることが、教員の働き方改革に負の影響を与えるとは限らないと言える。勤務校において、授業力向上のための取組を実施し、授業力向上の必要感の効果の大きさが0.4を越えていることから、授業力向上のための取組を重ねることで、教員の授業改善の必要感を高めることができた。教員の授業に対する変容によって、生徒の授業満足度が向上し、教員としてのやりがいを感じることができる。つまり、改まった学びではなく、気付きを生む研修が教員の刺激になり、自らの授業力向上につながる。そして、教員のワーク・エンゲイジメントの向上につながり、主観的幸福感を向上させると考えられる。そこで、「研修のマドラー効果」を学校組織へ提案したい。

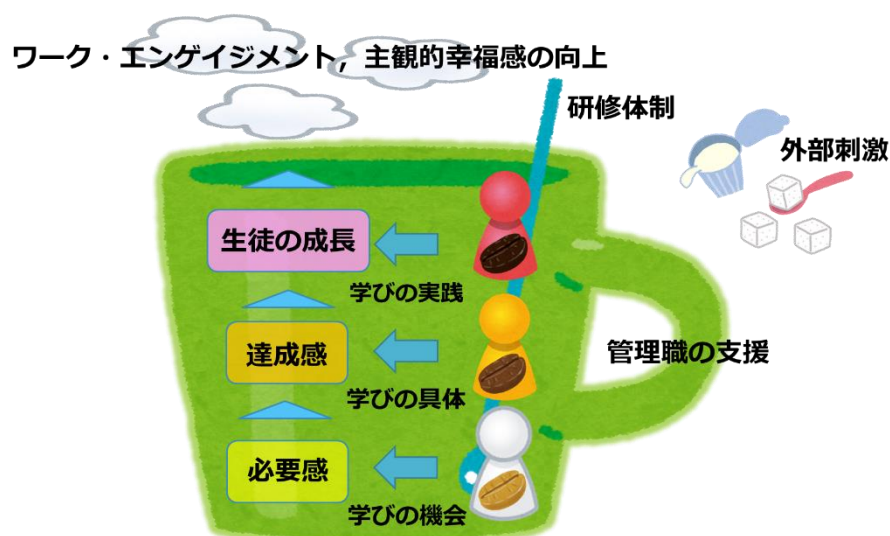


図3 研修のマドラー効果

「研修のマドラー効果」とは、研修の組織体制を示したものである。まず、管理職による学校目標を基にしたコーヒーカップを用意する。コーヒーカップは研修の目的、規模、期間を表し、管理職によって様々な形や色、材質が存在する。そのコーヒーカップに、焙煎の違う豆（学びに対する姿勢に応じた教員）を入れる。ここでの学びに対する姿勢とは、「機会」（研修に必要感を感じていない教員）、「具体」（研修内容に対して具体的対策を考えられる教員）、「実践」（研修内容に対し実践を行っている教員）を示している。ミルクや砂糖は、その研修に応じた外部刺激を示す。外部刺激とは、専門知識を有した講師や、異校種の教員、地域の有識者等の人、校外研修や高大連携、地域連携といった資源を示す。それらをまとめ、研修として実施することで、取り組んだ研修の必要感や達成感、生徒の成長に結び付き、教員のワーク・エンゲイジメントや主観的幸福感の向上につながるのではないかと考える。しかし、教員のワーク・エンゲイジメントや主観的幸福感が低下しないように、新たな視点を持った研修を計画していく必要がある。ここで重要となるのが、研修のまとめ役（マドラー）である。高校での研修は、研修課が担当し実施していることが多く、受講者の負担感や多忙感を生み、形式的な研修となってしまうがちである。そこで、学びの実践を行っている教員が中心となった研修が有効ではないかと考える。質問紙調査の結果からも、授業力向上の必要感が高まっているが、何を学びたいかという方向性は教員によって違っている。その方向性が同じである教員や方向性が違う教員、新たな学びに気付かせたい教員を結び付け、協働的に学ぶ研修体制を作るマドラーが必要となってくる。若年教員から学ぶことも、ベテラン教員から学ぶこともあることを理解し、お互いに高め合う研修組織を作っていく必要があると考える。

教員の授業力は、短期間で身に付くものではなく、知識と経験によって培われていくものである。では、授業力が高い熟練したベテラン教員は、授業に対する満足感が高いのであろうか。教員の授業力レベルに合わせた研修の在り方を考えていく必要があり、本研究の限界と考える。

今回の調査では、実践校の教員に刺激を与え、授業力向上の必要性について効果を得ることができたが、それが教員の達成感に影響することはなかった。継続的な学びや、時代背景に沿った指導法、キャリアステージに合わせた研修の研究が今後必要であると考えられる。

〔註〕

- (1) 質問紙調査の対象者の属性は以下の通りである。性別は男性 73.4%、女性 26.6%。年齢層は、25 歳未満 3.4%、25-30 歳未満 12.6%、30-35 歳未満 12.6%、35-40 歳未満 16.5%、40-45 歳未満 18.4%、45-50 歳未満 15.0%、50-55 歳未満 12.6%、55-60 歳未満 7.3%、60 歳以上 1.5%。教職年数は 0-9 年 29.1%、10-19 年 29.1%、20-29 年 28.6%、30-39 年 11.7%、40 年以上 1.5%。職位は教諭 89.3%、講師 5.8%、実習助教諭 1.5%、実習助手 1.5%、その他 1.5%。学校規模は小規模校（11 学級以下）所属 52.2%、中規模校（12-18 学級）所属 14.1%、大規模校（19 学級）所属 33.7%。勤務校所在地域は東予地区 44.3%、中予地区 31.0%、南予地区 24.6%。所属学科は普通学科 63.7%、工業学科 18.1%、商業学科 3.9%、農業学科 7.8%、その他の専門学科 1.5%、その他 4.9%。6 月勤務日の平均残業時間は、0 分 1.0%、30 分以下 2.0%、30 分-1 時間 6.4%、1 時間-1 時間 30 分以下 6.4%、1 時間 30 分-2 時間以下 11.4%、2 時間-2 時間 30 分以下 13.4%、2 時間 30 分-3 時間以下 10.9%、3 時間-3 時間 30 分 10.9%、3 時間 30 分-4 時間以

下 7.9%, 4 時間-4 時間 30 分 9.9%, 4 時間 30 分-5 時間 5.9%, 5 時間-5 時間 30 分 4.0%, 5 時間 30 分以上 6.9%。

〔参考文献〕

- 石川一郎(2017). 2020 年からの教師問題 ベスト新書
- 神林寿幸(2017). 公立小・中学校教員の業務負担 大学教育出版
- 久保真人(2007). バーンアウト(燃え尽き症候群) 仕事の中の幸福
- 小島弘道・露口健司・淵上克義(2010). スクールリーダーシップ 学文社
- 川崎祥子(2018). 学校における働き方改革 立法と調査 No. 404
- 高知県教育センター(2005). 校内研究サポートブック ～指導力向上を目指して～
http://www.kochinet.ed.jp/center/supportbook/Q_A.pdf
- 島津明人(2015). ワーク・エンゲイジメントに注目した個人と組織の活性化 日本職業・災害医学会会誌 JJOMT, Vol. 63, No. 4, 205-209.
- 島津明人(2016). ワーク・エンゲイジメント 労働調査会
- 眞如紀子・本間啓二・井筒次郎・大坪敏郎・富岡元信(2004). 教員の教育活動に対する意欲と実践に関する一考察 日本体育大学紀要, 34 巻 1 号, 115-123.
- 諏訪哲二(2017). 教育改革の 9 割が間違い ベスト新書
- 妹尾昌俊(2017). 変わる学校, 変わらない学校 学事出版
- 関谷大輝(2016). あなたの仕事, 感情労働ですよね? 花伝社
- 高田靖子(2013). 日本の職場における仕事と幸福感の関係の考察 21 世紀社会デザイン研究, No. 12, 83-92.
- 高間邦男(2005). 学習する組織 光文社新書
- 橋木俊詔(2016). 新しい幸福論 岩波新書
- 露口健司(2017). 学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感 愛媛大学教育学部紀要, 第 64 巻, 171-198.
- 露口健司(2018). 初任者教員のソーシャル・キャピタルが教職適応に及ぼす効果 日本教育経営学会 第 58 回大会
- 東京都教職員研修センター(2005). 学力向上を図るための指導に関する研究
http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h17/h17_04_01.pdf
- 新潟教育研究所(2012). 小中学校教員の勤務に関する意識及び実態調査
<http://kyouikukai.jp/kenkyujo/report/kyouinn/kyouinn.pdf>
- ハッティ, J. 山森光陽(訳)(2018). 教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化, 図書文化社
- ハッティ, J. 原田信之(訳)(2017). 学習に何が最も効果的か あいり出版
- 藤本隆史(2013). ワーカホリックと心身の健康 日本労働研究雑誌, No. 635, 47-58.
- 藤原文雄・露口健司・武井敦史(2010). 学校組織調査法 デザイン・方法・技法 学事出版
- 本間啓二(2006). 教員の教職満足感に与える職場環境の要因の影響 キャリア教育研究, 第 24 巻, 第 1 号, 11-19.
- 文部科学省(2016). 教員勤務実態調査(平成 28 年度)の分析結果及び確定値の公表について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/___icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_001_3.pdf

〔謝辞〕

本研究にご協力いただいた高等学校教職員組合及び関係諸機関の皆様に御礼申し上げます。また、本研究の実施をご承諾いただいた勤務校の校長先生をはじめ、調査・研究にご協力いただいた勤務校の先生方に感謝申し上げます。