

# 教職の専門性と教師文化に関する研究

## —日本・中国・イギリスの3カ国比較—

藤田英典 (国際基督教大学)

名越清家 (福井大学)

○油布佐和子 (福岡教育大学)

○紅林伸幸 (滋賀大学)

○山田真紀 (相山女学園大学)

○中澤 渉 (日本学術振興会特別研究員)

### 1. 問題の所在

「教育改革の核心は教師にある。教育政策の結果として生徒が受けるいかなる利益も教師の有能な行動がなければ生まれてこない」(OECD1994=1998)。「専門的でやる気があり、適応性のある教授陣こそ高い質の教育を与えることのできるもっとも基本的な要素である」(OECD1992)。

この引用文に見られる認識は、理想の教育や教育改革を語る時繰り返されてきたものであり、1980年代以降の世界的な教育改革動向においても最重要課題の一つとされてきたものである。しかし、この十数年の改革動向は教職に対する偏見と教師に対する不信を前提にしておき、非常に皮肉で歪んだものであった。教師の資質向上が重要だと言い続けてきたものの、実際に進められている改革・政策は、業績主義的・管理主義的な教員評価・処遇制度や市場的競争原理を重視した学校評価と学校選択制の導入・拡大に象徴されるように、一面的な外在的要因とそれに基づく外発的動機づけを重視するというものである。

この改革動向は少なくとも三重の危険性を宿している。①教師の仕事、教職の専門性、教師文化などの特質が等閑視され、教師役割の矮小化やその好ましい展開を支える基盤の解体を促進する危険性、②教育制度の新自由主義的・市場主義的再編に伴う教師の仕事や教師文化の変容に関する展望の欠如とそのネガティブな影響が拡大する危険性、③教育・教職の正統性と教師の仕事を支える信頼の基盤が崩壊される危険性、がそれである。

こうした危険性を回避するためにも、今一度、教師の仕事の特質と資質・力量の内実を問い直し、その内在的・内発的な改善・向上の可能性を探ることが重要である。この点に本研究の問題関心と課題がある。

### 2. 調査研究の枠組

本研究は、教師の役割と仕事、教職の専門性、教師文化の構造的特質を比較社会的に考察することを目的とする。

教師の役割と仕事とがどのように組織され制度化されているかは、近代的な学校教育の特質に対応した共通性を備えてもいるが、各社会における学校教育の歴史的展開や組織形態などを反映して多様でもある。しかも、その共通性と多様性は、20世紀第4四半世紀以降の社会変化と教育改革の進展に伴ってさらなる変容を経験している。この共通性・多様性・変容性を射程に入れて考察するために、本研究では日本、中国、イギリスで同じ質問紙を用いて調査を行った。調査の概要は、表1、表2に示したとおりである。

調査票の作成に際して考慮した諸側面は、①教師の日常生活、②教師—生徒関係、③教師の同僚関係、④子ども観・教育観・教職観、⑤学校・教師に対する親の期待・態度、⑥教師の仕事の構成、⑦学校の管理運営と意志決定機構、⑧教育実践及び力量形成への取り組み、⑨教育環境の変化、⑩教師の教育歴・職歴、等である。これらの諸側面についての実態と意識を分析し、教師の仕事の組織構造と自律性・同僚性、協働性(collaboration)・協同性(cooperation)・共同性(community)、教職の専門性と教師の自信の構造、教育環境の変化と教師の多忙性の諸相、教育実践の様式とその産出・解釈枠組としてのハビトゥス、それらの総体としての教師文化の共通性・多様性とその変容について考察することが本研究の課題である。但し、今回の報告では、調査結果の第一次報告として、その一部を扱う。また、データの分析・解釈に際しては、各国の教育制度や教師の資格・地位等の違い(例えばイギリス調査では調査対象に日本の高校レベルに相当する教員も含まれている)を考慮する必要があるが、今回の報告では概要分析にとどめ、細分析は近々公刊予定の報告書等に委ねることとする。(藤田英典)

表1 調査実施概要

	日本	中国	イギリス
実施時期	99年12月～00年2月	99年12月～00年2月	02年3月～5月
調査地域	山形・群馬・千葉・東京・静岡・長野・福井・愛知・滋賀・徳島・福岡	上海・雲南省(昆明)	全国調査(England/Wales, Scotland, North Ireland)
調査対象	小学校教員・中学校教員(非常勤講師を含む、イギリス: 中等学校教員)		
調査方法	留め置き・自記式質問紙調査		

表2 回収標本の構成

	日本	中国	イギリス
小学			
男	222 (33.8%)	57 (21.4%)	65 (15.0%)
女	434 (66.1%)	207 (77.8%)	368 (84.8%)
中学			
男	353 (58.3%)	150 (33.3%)	333 (35.8%)
女	253 (41.7%)	298 (66.1%)	596 (64.0%)
不明	15	14	20
合計	1277	726	1382

### 3. 教師の生活時間の3国比較

教師の生活時間を3国で比較するため、1日の生活時間(起床時間・出勤時間・学校到着時間・退勤時間・就寝時間)を尋ね、各国ごとに平均を算出した。さらに、帰宅後の時間の使い方を知るために、「学校のことをする時間」「趣味や読書にかける時間」「家事や育児をする時間」が何時間程度あるかを調査した。その結果、明らかになったのは次の点である(数値や詳細は当日資料参照)。

第一に、勤務時間がもっとも長いのは日本、短いのはイギリスである。睡眠時間を除いた自宅で過ごす時間の平均は、イギリスがもっとも長く、睡眠時間もイギリスは日本より1時間ほど長い。日本の教師は勤務時間が長く、自宅で過ごす時間、睡眠時間がともに少なく、余裕のない生活を送っている。

第二に、帰宅後の時間の使い方に関して、「学校のことをする時間」は、イギリスが1時間33分、日本が52分、中国が74分である。イギリスでは、学校のことをする時間が「ほとんどない」教師の割合が4.6%であることから、自宅で仕事をする習慣があることが分かる。

第三に、「趣味や読書にかける時間」は、日本が42分、中国が83分、イギリスが56分と、中国が際だって長い。

第四に、「家事や育児にかける時間」は、3国とも女性の家事・育児時間が長い。英国と中国では女性と男性の差が10分から20分であるのに対して、日本はその差が1時間と男性の家事・育児時間が著しく少ない。

### 4. 学校の責任範囲

#### (1) 教師の考える「学校の責任範囲」の3国比較

各国における学校の責任範囲を知るために、「基本的な生活習慣」「基礎的な学力」「受験学力」「個性的な発想や想像力」「情操教育」「他者への思いやりの気持ち」「礼儀作法や社会のルール」の7項目をあげ、「学校の責任」「ある程度学校の責任」「学校以外の責任」の3つの選択肢から該当するものを選んでもらった。その結果、明らかになったのは次の点である(数値や詳細は当日資料参照)。

第一に、日本は中国やイギリスに比べて、「基礎的な学力」において、「学校の責任」と答える教師の割合が高い。第二に、「基礎的な学力」以外のすべての項目において、日本は中国やイギリスと比べ「学校の責任」と答える教師の割合が低い。

これらの結果は、学校機能の肥大化が問題になり学校のスリム化が叫ばれている日本の現状や、教師が全人的な教育を担当していることが日本の教師文化の特徴であるという従来の指摘を鑑みると意外な感じを受ける。

しかしながらこの結果は、さらにいくつかの変数と関連させて考える必要がある。第一に、塾などの子どもの教育に影響を及ぼす学校以外の教育セクターが存在するかどうかということ、第二に、本調査が教師の意識レベル質問であるため、実態を正しく反映しているかどうかということ。例えば、わが国のように、近年「学校機能のスリム化」が謳われている状況の中では、これが教師に規範として強く認識されている可能性がある。また、学校の責任範囲と教師の責任範囲は異なるため、学校に教師以外のどのようなスタッフがいるのかということが、子どもの教育に関する認識の差異を生み出していることも予測される。

#### (2) 教育問題の認知度と学校の責任範囲

生徒の問題行動が多くみられる教育困難校では、学習指導よりもまず、生活指導や基本的しつけをしなければならないといわれる。そこで、教師が自分の勤める学校にどの程度教育問題があると考えているかという「教育問題の認知度」と、教師の考える「学校の責任範囲」との関連を国ごとに分析した。「いじめ」「対人暴力」「器物破損」「薬物汚染」「非行的怠学」など、教育問題がどの程度あるかを問う9項目の回答を統合し、教育問題の認知度得点を作成し、学校の責任範囲を問う設問との相関係数を算出した。その結果、次のことが明らかとなった。

日本と中国では、教育問題の認知度と「情操教育」「思いやり」「礼儀やルール」に負の相関があり、両国において教育問題の認知度が高い教師がむしろ生活指導に関わる諸領域を学校の責任と考

えない傾向があることが分かった。また、日本では、教育問題の認知度と「受験学力」に正の相関が見られた。これに対して、イギリスでは教育問題の認知度が高い教師ほど、「受験学力」を学校以外が責任を負うべきものとし、かわって「情操教育」を学校の責任とする傾向が見られる。日本と英国の間には、そもそも教育問題の認知度に差がある。それは第一に認知の度合いの差であり、日本の平均得点が 4.34 であるのに対して、英国は 5.58 と有意に高い。さらに、認知されている教育問題の内容も異なっている。例えば日本では「家庭のケアの低下」「有害情報」の認知度が、英国に比べて高い。こうした教育問題およびそれらの認知における違いが、上のような結果につながっているものと推察される。(山田真紀)

## 5. 教師という仕事の専門性・職業観

### (1) 教職観の3カ国比較

教師の専門性に関わる教職観と、教師の仕事内容や、教師が何を現場における重要な問題として把握し対処するかについては、相互に強く関連していると考えられる。そこでまず、教職観に関して3カ国を俯瞰的に比較する。

教師という職業についての見方は、「経済的に恵まれている」については中国で分散が大きく、日英は中間レベルで固まっており、その分散は大きくない。社会的評価については中国では比較的高く、イギリスでは低いと見なしている人が多い。「子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている」「教師は人生の手本」「教師は知識人」は中国で多くなっている点に、それは現れているといえよう。一方日本では「教師は人生の手本」「教師は知識人」「教師としての威厳を保つべきである」とする意見は少なくなる。なお、教師が自分の生活をかなり犠牲にしなければならない、体力がいる、使命感がないとできない、といった点については、少なくとも自己認識レベルでは日英中に有意な差は見られなかった。

次に、教師の教育観については、「時間をかければどんな生徒にも理解させられる」と考える教師はイギリスで多い。「生徒のことはすべて知っていなければならないと思う」「他のクラスに負けたくない」は中国で多い。「生徒指導で、場合によっては、警察に協力を求めるべき」という考えについては中国で否定的である。「かつての教え子と今でも交流がある」はイギリスで少ない。生徒と全人格的に対処しているという点では中国でその傾向が顕著であった。イギリスは生徒との関係がドライで、勉強に関わることと限定的に割りきっている感があるが、全員がわかるはずという前提

を教師が保持しているならば、その目標達成は現実にはかなり困難である。教師の多忙化はどの国でも問題視されているが、多忙の原因や内実は国によって大きく異なることも考えられる。

### (2) 管理職と一般教員の認識の差異

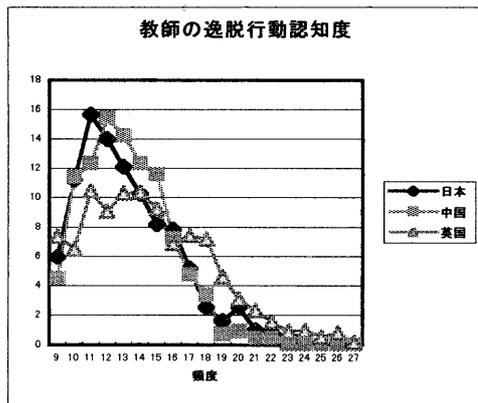
さて、学校組織の運営に際し、こういった教師の認識や行動がどの程度共有されているか、といった点を把握することは重要である。なぜなら、それらが学校に起こる問題への対処の協力という点で大きな影響を与えていることは確かだからだ。そこでその認識や行動の違いについて、それぞれの項目の尺度を得点とみなし、管理職・一般教員とで平均値を比較した。注目すべき点は、管理職と一般教員との見解について、イギリスだけはほとんどすべての項目で相違が見られるのに対し、中国では統計的な有意差がどの項目でもみられないということである。日本では、研修への参加、他校教師との交流は有意に管理職で高く、逆に職場を離れると仕事のことは考えないというのは有意に一般教員で低い。イギリスでも日本と類似の傾向が認められるが、教師以外の人に学校に入ってきてほしくないとする傾向は一般教員に強く、職場を離れると仕事のことは考えない教師は日本と逆に管理職で減る。学校組織や教員の地位や役職との関連性・違いを見る上で、注目される結果である。

## 6. 教育問題とその取り組み

現在の教育改革は、教育現場やその周辺で起こる教育問題が深刻だという認識が前提となっており、当然ながら教師がその解決の重要な役割を担うことになる。換言すると、教育問題への対処法が、その国の教職観や教師の仕事の典型的なイメージ・役割を体現していると考えられる。それだけに、前項内容の理解を深める上でも、教師の教育問題への関わり方を検討することは重要である。

日本の改革論議では学校やその周辺で起こる少年問題が深刻化しているとして注目されるがちであるが、少なくとも教師の認識レベルでは、国際的に日本の水準が高いというわけではない。このことをもって日本の学校問題は相対的に軽微だと言えるわけではないが、世間一般で騒がれているほどの深刻さは、本調査の比較からは窺えない。質問紙の学校問題に関する項目得点を合計したものが以下のグラフである。3段階評定の9項目を用いているので、合計得点は9~27の値をとる。この項目得点を従属変数、独立変数に学校と地域・保護者との関係を尋ねた項目を投入した線型回帰分析 (OLS) を試みたところ、イギリスでは両者の明確な線型関係が認められ、その説明力も

非常に高いことがわかった。日本では投入した独



立変数のうち、約半数弱が有意にすぎなかったが、「参観日の出席率」の回帰係数の値は大きいという結果が得られた。この結果より、日本では、保護者や地域と学校との関係が、参観日などの行事を媒介として維持されている(参観日を通じて保護者の学校への寄与が認められるほど、学校問題は少ない)という極めて重要な機能を持っている可能性も示唆される。

次に、管理職と一般教員の間で逸脱行動の認知について差があるかどうかを、分散分析・Tukeyの多重比較法によって検討したところ、イギリスではほとんどの項目において見解に差が生じており、一般教員の方が問題を深刻に捉えていることが明らかになった。他方、中国ではその差がほとんどなく、日本では項目によりばらつきが見られた。こうした国による違いの背景や意味については、学校組織との関係から検討することが必要かつ重要なことであると考えられる。

以上のような分析結果を踏まえ、当日の発表では、学校規模や組織的特徴、教師の教育観や行動と、学校問題の認知度やその解決法との関連性についてより深く考察する予定である。(中澤 渉)

## 7. 教職意識をめぐる三カ国比較

教育制度が構築され、また改善されるとき、その成否を握るのは教師であり、したがって、教師の質とその労働環境の保障・改善に関しては十分に配慮されなければならない。

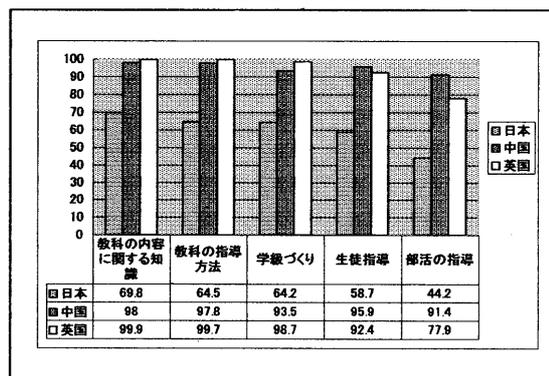
社会的批判や相次ぐ教育改革の中で、教師はどのような意識で、日常的な実践に携わっているのでしょうか。ここではPACT調査から、二つの課題を分析することを目的とした。

第一の課題は、教師の自信をめぐる分析である。前述したように、教育の成否を握るのは一人一人の教師の教育実践であるが、教師自身は自らのそうした教育実践をどのように評価しているのか、とりわけ、わが国の教師にはどのような特徴が見られるのか、ということが、考察の対象となる。

第二の課題は、教師の多忙をめぐる分析である。これまでも指摘されてきたように、わが国では、多くの教師がストレスや疲弊感を訴え、教師のバーンアウトが問題になっている。同時にまた、こうした状況は、先進国に共通の状況になっていることも指摘されてきた(Hargreaves A., Ball S. など)。多忙問題には国による違いがあるのだろうか、それとも、国を横断して共通する問題状況が現代の教師には存在しているのだろうか。

上記の二つの問題を三カ国比較しながら考察することにより、わが国の教師の特徴を明らかにすることを目的とした。

### (1) 教職の専門職性と自信の構造



第1の検討課題である教師の自信について、PACT三カ国調査では、わが国の教師は他の二カ国に比べて、いずれの項目についても、「自信がある」「やや自信がある」と回答する教師の割合が極めて低いことに特徴があることが明らかになった(右図参照)。それでは、教師の自信の有無は、日常的な教育行為のどのような差となって現れているのだろうか(分析1-1)。また、こうした自信の有無は、何に規定されているのだろうか(分析1-2)。とりわけ、中国・英国での自信を持つ教師の割合の高さに比べ、わが国の教師のこのような自信の低さは何に起因するのかを明らかにすることは重要な課題だと思われる。

<1-1: 教師の自信と日常の教職活動> 教師の自信を尋ねた5つの項目から複合変数をつくり、「自信のある・なし」についての教師タイプを析出し、それぞれのタイプごとに、国別に日常の教職活動がどのように異なるかを検討した。その結果、自信のある教師とそうでない教師の日常活動の差異は、わが国では「児童・生徒との接触」「学級環境」「校務分掌」という項目で現れたのに対し、中国では「生徒の提出物の添削」、イギリスでは「生徒の提出物の点検」「学級環境」「学年だより・学級新聞」という項目であられた。また、研修等、職場を離れても力量を高める機会を持つという点で、日中の教師には類似点が見られた。こうした差異と共通点は、それぞれの国で教師が期待され

ている活動の範囲と、それへの教師自らの努力を表現していると考えられる。

<1-2: 教師の自信を規定する要因>

次に、このような教師の自信を支えているものは何かについて検討した。

「教師の自信」を従属変数とし、独立変数に、性・年齢・教職経験年数・学校段階・職位・出身学校・子どもの有無などの「属性」を投入して重回帰分析を行った結果、わが国においては、性別と職位が「自信」との関連を持っていることが明らかになった。

わが国においては教職キャリアが自信と関連をもつというこの知見は、同時に、管理職ではない一般教員の自信の基盤は何かという疑問を浮かび上がらせる。そこで続いて、一般教員のみ限定し、説明変数として、一週間の持ち時間数・HR担任・部活担当の有無などの「教職活動」の他、「学校組織」「教職意識」「同僚との関係」「保護者との関係」「学校環境」を投入して国別に分析を行った。その結果、中国では、研修などの力量を高める日常の行動が、イギリスでは、授業や特別活動などの実践と共に子どもや同僚との関係が、わが国では、研修と同僚との関係、教師としての向上心等が、教師としての自信を担保していることが明らかになった。

詳細な報告は発表当日に譲るが、中英に比べてわが国教師の自信の低さは、教職の専門性の内容、つまり、教師の仕事の境界が不明瞭であることも一因となっているのではないかと考えられる。

## (2) 教師の多忙

毎日が忙しいと回答する教師は、わが国では95.8%（「あてはまる」70.5%「ややあてはまる」25.3%）と極めて高い割合を占めるものの、これは、中国でも96.3%、イギリスでも99.9%と、三カ国に共通しており、多忙でない教師はどの国にも殆ど存在しない。つまり、多忙問題は、どの国でも教師に共通の問題となっているということである。

ところで、教師の多忙問題については、時として「忙しさ」が「充実感」を表現する用語でもあることが指摘され、「事実としての多忙」と「多忙感」は必ずしも一致しないことが既に明らかにされてきたが、本調査でも、こうした不一致が示された。例えば、英国の教師の殆ど全員が「毎日が忙しい」と回答しているが、生活時間を調べる限り、帰宅後に学校のことをする時間が、中国や日本に比べ1時間ほど長い程度でそれ以外では他の二カ国よりも生活時間にゆとりのあることが明らかになっている。

そこで以下では、「多忙感」に注目し、大半の教師が感じている「多忙」がどのような質のもの

であるかを検討し（分析課題2-1）、次に「多忙」な教師の教職活動を明らかにし（分析2-2）、最後に、多忙感が、何に由来するのか（分析課題2-3）を考察する。

<分析2-1; 多忙の内容>

「毎日が忙しい」という意識がどのような項目と関連を持っているのかを因子分析した結果、日本と中国は、「毎日が忙しい」という項目が「慢性的に疲れを感じる」という項目と同じ因子として析出されたが、イギリスにおいては、単独の因子として析出され、教師の多忙は、国によって異なる意味を持っていることが明らかになった。しかし、こうした多忙が、必ずしも「教師を辞めたい」というような教職からの離脱にはつながっていないという点で、三カ国ともに共通していた。

そこで、多忙感のタイプを析出して、次の二つの分析<分析2-2; 教職活動と多忙><分析2-3; 多忙を規定する要因>を行った（詳細は当日）。（油布 佐和子）

## 8. 教師の同僚性

教師文化を考える重要な観点の一つに、教師集団の持つ同僚性という規範がある。ここでは、これまで日本の特徴として描かれてきた同僚性の特徴が、日本に特有なものと言えるのか、他の国の教師の持つ同僚性と比較した時、それらがどのように評価できるのかについて、日中英3国の教師の同僚性を比較分析することでアプローチする。

### (1) 日中英教師の同僚性の差

調査票に用意された11項目の教師の同僚関係に関する項目のうち、8項目の結果を得点化し、その総和を広義の向同僚性得点とし、その平均値の比較を行ったところ、日本の平均点は14.79点、中国は16.21点、英国は17.12点で、3カ国すべての間に有意な差が確認された。多くの研究が日本の教師の特徴のひとつに共通性をあげてきたが、教師相互の親密な関係性を示す向同僚性得点は日本が最も低く、個人主義的傾向を持つことが予想された英国の得点が最も高いという結果が得られた。続いて、上記の8項目について国別に因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、日本と英国は2因子、中国は3因子からなる因子構造が抽出された。主たる相違点は、中国では「管理職に相談」と「職員会議で発言」が他の同僚関係の項目から独立しているのに対して、日本と英国では「管理職に相談」と「職員会議で発言」が他の同僚関係と同一因子になっていることである。日本と英国は因子抽出の順位こそ異なっているが、2つの因子に含まれる項目が一致しており、両国の得点の差は量の差として読むことが

できる。けれども、中国で独立したものとして抽出された2つの因子が、日本と英国では総合的整体的にとらえられていることから、同僚性の在り方が国によって異なっていることが推察される。

## (2) 同僚関係の具体的な相違点

同僚関係の相違点を、ここでは、制度化された学校組織上の同僚関係と教育実践上の同僚関係の2つ(以下狭義の同僚性)を中心に確認しておく。制度化された学校組織上の同僚関係に関わる2項目では、「管理職によく指導上の相談をする」教師が中国に多く、日本と英国の値が低い、「職員会議では積極的に意見を言う」教師が多いのは英国で、次が中国、もっとも少ないのが日本という結果であった。特に日本では6割近くの教師が「意見を言わない」と回答している。教育実践上の同僚関係に関わる3つの質問では、「同僚と教育観や教育方針を話し合う」と「同僚の授業を見たり、同僚があなたの授業を見たりする」の2つで、日本の「あてはまる」と回答した教師が中国と英国に比べて極端に少ない。日本の値はそれぞれ77.3%、62.1%と決して少ないわけではないが、中国92.5%、90.5%、英国の94.2%、74.5%と比べると明らかに低い。また、「他の教師の学級経営には口を挟まない」教師は英国が最も少なく、最も多いのは中国であった。日本の教師については学級王国的な特質が言われ、その特質の象徴的な事例として「他の教師の学級経営には口を挟まない」ことが指摘されてきたが、この結果を見る限り日本の専断的な特徴といえない。日本の教師集団の特徴として指摘されてきた共同歩調志向については、「授業の進度」「学級経営の仕方」について同僚の実践を「特に気にしていない」という我が道を行く教

師は3国とも1割程度と少なく、ほとんどの教師が同僚の実践を意識している(ただし、英国では「あわせようとしている」教師が8割と多いのに対して、日本と中国では「気になるが合わせない」教師が英国に比べて多い)。「退勤時間」についても「特に気にしていない」教師は3国とも半数程度であり、多くの教師が同僚を意識している。また、ここでも実際に合わせている教師は英国と中国に比べて日本は少なく、同僚を意識しているが自分のやり方は変えないという日本の教師のスタイルが明らかになった。

## (3) 同僚性の内部構造と機能に関する比較分析

「制度化された学校組織上の同僚関係」と「教育実践上の同僚関係」からなる狭義の同僚性を内部特性要因群と属性職務環境項目群と関連機能特性項目群の3つの次元の規定因を持つものと仮定し、群毎に個々の要因の影響を確認した結果の一部を集約したものを表3に示す。

ここからは、3カ国すべての同僚性に共通する規定要因が少ないことのほか、個別には、共同歩調志向という特性が日本の教師にとっては必ずしも同僚関係の規定要因になっていないこと、それぞれの国の同僚性の規定要因となっている職員会議の機能が異なることから、各国の同僚性の性格の相違が推察できること、日本と英国では、教職に対する自信が同僚との関わりの規定要因になっているのに対し、中国では職務の満足感や不満が同僚との関わりを規定していることなどがわかる。

当日の報告では、ここに一部紹介した分析結果のより詳細な紹介を行うとともに、それらの結果を総合し、日本の同僚性、中国の同僚性、英国の同僚性を全体的に描く予定である。(紅林伸幸)

	内部特性要因群		属性職務環境要因群		関連機能要因群	
	変数・共通要因	個別要因	変数・共通要因	個別要因	変数・共通要因	個別要因
日本	チーム決定得点 管理職決定得点 共同歩調得点		性別 年齢 中学校勤務 職位 担任	性別+ 担任/副担任 多忙さ+	なつてよかった 慢性的な疲れ 毎日忙しい 教師やめたい 他クラス対抗意識	学外者拒否- 教育本以外読む+ 教職に関する自信+
中国		管理職決定+ 共同歩調+	審議議決職員会議 伝達機関職員会議 情報交換職員会議+ 職員会議回数 生徒指導スタッフ	年齢+ 中学校所属- 審議議決職員会議+	学外者拒否 他校交流+ 校内研修会+ 校外研修会+ 教育本読む+	なつてよかった+ 教師やめたい-
英国		共同歩調+	教育相談スタッフ 多忙さ得点	職位+ 審議議決職員会議+ 多忙さ+	教育本以外読む 同僚と学外付き合い+ 異職種受容度 自信得点	異職種の受容+ 教職に関する自信+

\* 太字が5%水準で有意差のあった項目(なおスペースの関係で回帰係数、決定係数等は当資料では省略した)

表3 同僚性の規定要因