

高校現場は「改革」をどう受け止めてきたか ——教員の負担感に着目して——

○延沢恵理子^{1, 2}, 倉元直樹¹

¹東北大学, ²山形県立東桜学館中学校高等学校

1. 問題と目的

令和 6 (2024) 年度の都道府県別大学進学率において、最高値と最低値の差は 35.3 ポイントにも上り、地域間格差が顕然として存在している。とりわけ旧帝大を始めとする難関大学を志望する学力上位層で大学入学者選抜における志願者数や合格者数に関する地域間格差拡大が生じていることを示唆する研究もある(末永・倉元, 2022; 倉元, 2024)。東北地方の高校現場では、東日本大震災以降、「公立高校から難関大学に合格しにくくなった」という印象が広く共有されているとの報告もあり(延沢, 2023)、地方公立高校がかつては格差是正装置として機能していたものの、その在り方に変容が生じている可能性も指摘されている(中村, 2020)。一方こうした状況の背景において進学校の教員文化や価値観が具体的にどのように変化しているのかについては、十分に把握されていない。

加えて、近年はコロナ禍を挟みつつ、学習指導要領改訂や大学入学者選抜改革が相次いだ。2022 年度からは高等学校に「総合的な探究の時間(以下、総探)」と「観点別評価」が本格導入され、2024 年度入試からは共通テストに「情報Ⅰ」が追加された。「新しい時代に求められる力」の育成が要請される一方で、各校は(1)探究活動と受験との接続、(2)観点別評価と評定の接続、(3)情報Ⅰの指導体制の格差、(4)生徒の変容と教員の多忙化などの課題に個別に対応せざるを得なかった。さらに、入試区分は 2021 年度から「一般選抜」「総合型選抜」「学校推薦型選抜」に再編され、俗に「年内入試」と呼ばれる後者 2 区分では、2024 年度に首都圏の一部の私立大学が学力試験を課す選抜を実施し、波紋を呼んだ。これに対し、文部科学省の 2026 年度大学入学者選抜実施要項(2025 年 6 月 3 日通知)は、「小論文・面接・実技検査等」または「志願者本人が記載する資料や高等学校に記載を求める資料等」のいずれかを加えることを条件として導入を認めるかたちとなっている。少子化下で私立大学はブランド維持と選抜の実効性の両立を模索しており、「選抜方法が必要

以上に負荷が高すぎると、大学ブランド・イメージを棄損する可能性」があり、「一般的に受け入れられている無難な方法を採用することが、大学ブランド・イメージを保つことにつながる」との指摘もある(小俣他, 2023)。このことは、高校現場での学力試験導入の受容可能性を示す一方、「入試準備の簡略化」のみで語り尽くせない論点が残ることも示唆する。

本研究は、以上の制度的・社会的変化を背景に、「総探」「観点別評価」「情報Ⅰ」導入初年度の該当学年が卒業したばかりの現時点で得られた高校教員への調査データを用い、現段階の高校現場の状況を記述的に把握することを目的とし、特に、次の 3 点に焦点化した予備的研究として位置づける。

- (1) 探究活動と受験との接続に対する教員の認識
- (2) 共通テスト「情報Ⅰ」を含む指導体制の実態
- (3) 授業以外の業務に対する教員の負担感

これにより、旧帝大を含む国公立大学進学希望者が多く在籍している進学校における教員文化・価値観の基本的傾向を整理し、今後の大学入試を取り巻く地域比較研究や制度変化の影響分析に資する基礎資料を提示することを目指す。

2. 方法

2.1 質問紙調査

質問紙は「進学校における高校教員文化や価値観の地域差に関する調査」と題し、次の項目から構成した。

(1) 回答者やその勤務校の属性に関わる項目

①回答者の勤務校に関する項目 4 項目、②回答者に関する項目 9 項目。

(2) 勤務校の進学指導体制

①「総合的な探究の時間」の指導体制に関わる 6 項目、②「情報Ⅰ」の共通テスト対策指導体制に関わる 2 項目、③「数学・理科・地歴公民科の教科書進度」に関わる 2 項目、④現在の「進学指導体制」に関わる 1 項目、⑤「進学指導体制の変容とその原因と考えられる事項」に関する 3 項目。

(2) 教員個人の教育的価値観

①「探究と受験に関する価値観」に関する2項目、②「入試書類作成への生成AI活用」に関する1項目、③「受験指導に関する価値観」に関する4項目、④「共通テストから除外すべき教科科目」に関する1項目、⑤「受験で生徒に身に付く力」に関する1項目、⑥「生徒の正の変容・負の変容に関する感覚」に関する2項目、⑦「仕事の変容に関する感覚や考え」に関する2項目である。

さらに、「現在住んでいる地域の受験指導について、現時点で懸念されること」に関する自由記述を求めた。

2.2 調査対象と調査実施

調査対象は、全国の高校や中高一貫校、中等教育学校に勤務する教員とし、約300名に依頼した。

調査時間は約20分程度。調査票配付版はA4判14ページ、Google formへの入力を原則とし、紙での提出も可とした。2025（令和7）年7月27日に調査依頼をし、同年8月16日までの回答（N=113）を用いた。初めに東北地方の教員を中心に依頼をしたため、現段階では首都圏のデータが不足しており、地域差分析については今後の課題とする。

本調査は、東北大学大学院教育学研究科で研究倫理審査委員会の承認（ID:25-1-013）を得て実施した。

2.3 分析方法

記述統計によりデータの状況を把握し、必要に応じて探索的因子分析を行い、尺度化を試みた。データの分析にはSPSS Statistics 31を用いた。

3. 結果と考察

3.1 回答校、回答者のプロフィール

有効回答者は112名であり、勤務校名の記入があったのは58校（延べ81校）であった。

回答者の属性は以下のとおりである。

- (1)設置区分：公立高校96名（85.7%）、私立高校12名（10.7%）、その他4名（3.6%）。
- (2)地域：東北85名（77.3%）、関東14名（12.7%）、その他11名（10.0%）。
- (3)分掌：管理職6名（5.4%）、進路指導58名（51.8%）、教務13名（11.6%）、探究9名（8.0%）、学年専任7名（6.3%）、生徒指導6名（5.4%）、その他13名（11.6%）。

(4)経験年数：30年以上38名（33.9%）、20～29年が54名（48.2%）、13～19年が17名（15.2%）、12年以下が3名（2.7%）。

(5)教科：国語22名（20.0%）、数学24名（21.8%）、地歴公民26名（23.6%）、理科16名（14.5%）、英語17名（15.5%）、その他5名（4.5%）。

3.2 探究活動と受験の接続について

「総合的な探究の時間」の校内運営については、94名（86.2%）が「系統だっている」と答えている。指導の力点については、「探究サイクルを身に付けるプログラム」が55名（50.5%）と最も多く、「生徒本人の興味関心が深化できるプログラム」37名（33.9%）と併せて8割を超える回答であった（表1）。

表1 「探究」の状況に関する質問への回答

(2-②)「総合的な探究の時間」は校内でどのように運営されていますか。		度数	%
1. 進路選択時の活用を意識したプログラムになっている		4	3.7
2. 生徒本人の興味関心が深化できるプログラムになっている		37	33.9
3. 協働性を育むプログラムになっている		5	4.6
4. 探究サイクル（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）を身に付けるプログラムになっている		55	50.5
5. その他		8	7.3
(2-③)探究活動の受験活用について		度数	%
1. 9割以上の生徒が活用している		4	3.7
2. 7～8割の生徒が活用している		6	5.5
3. 5割程度の生徒が活用している		24	22.0
4. 2～3割の生徒が活用している		41	37.6
5. 1割未満の生徒が活用している		20	18.3
6. 活用はほとんどない		14	12.8

探究の時間における教員一人当たりの受け持ち生徒数については、「11人以上」とする回答者は35名（30.1%）であり、そのうち15名（14.1%）は1クラス規模（約40名）を1～2人で担当していると答えている。さらに、連携大学数の調査では、27名（24.8%）が「なし」と答えており、大学生・院生の研究協力者数でも59名（54.1%）が「なし」と回答した。探究的な学びにおいては、生徒個人の情報収集を前提としながら教員との対話や助言による深化が期待される。しかし、約3割の学校では担当する生徒数が多いため、十分な個別指導や相談が困難になっている可能性が示唆される。担当教員や大学関係者による支援の有無によって探究活動の質が大きく異なる状況でそれを大学入試に活用することの妥当性には検討の余地がある。

次に、探究活動と受験の関係についての考えを問う項目では、「探究活動は大学受験と無関係でも十分に

意義がある」という回答が 54 名 (48.2%) であった。次いで、「探究活動は大学受験に活用されるべきであり、それが理想的だ」とする回答が 29 名 (25.9%) であり、限られた授業時間の有効活用の観点から受験との接続を望む意識も一定程度確認された。その一方で、校内に「進路選択時の活用を意識したプログラム」を有すると回答した教員は 4 名 (3.7%) に留まり、実際に探究活動が受験に活用されている割合も 3 割未満という回答が 7 割を占めた。さらに、「探究活動は大学受験と無関係でも十分に意義がある。」と回答した 54 名(48.2%)と「探究と受験は別物として切り離して考えるべきだ。」と回答した 9 名(8.0%)を併せると、全体の 56.2%が探究活動を受験とは切り離して捉えていることが明らかになった。

3.3 「情報Ⅰ」への受験対応

2024 年度実施の共通テストでは、新たに教科「情報Ⅰ」が加わった。では、共通テストに関する指導体制はどのようなになっていたのだろうか。

担当教員は「教諭」が 79.1%を占め、「常勤講師」を加えると 88.2%となり、常に当該学校に専門の教科担当者が配置され、その教員が共通テストへの対応も行っていることが分かった。「非常勤」「その他」と回答した教員は 11.8%であった。

指導体制に関しては、「組織的・計画的に講習などを組んで、主に専門の教員が指導している」が 55.6%で最も多かった。講習は組まれているものの、「専門外の

教員が指導している」ケースが 8.3%、講習が組めないケースは 31.5%にのぼった。

3.4 教員の負担感

近年の授業以外の業務への負担感について「1.かなりの負担を感じる」「2. やや負担を感じる」「3. どちらとも言えない」「4. あまり負担を感じない」「5.全く負担を感じない」の 5 件法で回答を求めた。

平均値が高い項目は、「事務的な書類作成業務」(2.07)、「不登校や不適応生徒への対応」(2.08)、「観点別評価」(2.16)であり、低い項目は、「授業準備・授業研究」(3.30)、「生活指導」(3.30)、「生徒面談」(3.24)、「難関大志望者への指導」(3.14)であった。教科指導や生徒との関わりを求めて教師になる人が多いためか、負担よりもやりがいに感じる仕事もある。直接的・短期的に生徒の成長や変容を感じにくい仕事については負担感を感じている可能性がある。

授業以外の業務に対する負担感の要因に関わる 17 項目について 5 段階評定結果を尺度化するため、探索的因子分析を行った。スクリープロットに基づくカイザーガットマン基準によって、5 因子が適当と判断した。主因子法により因子を抽出し、プロマックス回転を行った。得られた因子構造を表 2 に示す。

表 2 から、第 1 因子 5 項目を「やりがい」因子、第 2 因子 5 項目を「個別対応」因子、第 3 因子 3 項目を「評価」因子、第 4 因子 2 項目を「事務仕事」因子、第 5 因子 2 項目を「職場安定度」因子と命名した。次

表 2 「近年の授業以外の業務に対する負担感」の要因の因子分析結果及び各尺度の α 係数、尺度間相関係数

項目	因子構造				
	第1	第2	第3	第4	第5
19-C: 進路指導	0.79	-0.05	-0.09	0.09	0.04
19-D: 生徒面談	0.72	0.16	-0.09	-0.03	0.03
19-A: 授業準備・授業研究	0.69	-0.06	0.11	0.00	-0.28
19-N: 難関大志願者への指導	0.51	0.20	0.08	0.09	0.03
19-F: 部活動関係	0.36	-0.06	0.05	0.20	0.16
19-G: 不登校や不適応生徒への対応	-0.01	0.81	-0.18	0.12	0.05
19-M: 成績不振者への指導	0.15	0.47	0.36	-0.32	0.15
19-O: PTAに関する業務・保護者対応	0.00	0.44	-0.16	0.21	0.06
19-B: 生活指導	0.31	0.39	-0.08	0.02	0.07
19-L: 観点別評価	-0.10	-0.22	0.93	0.05	0.10
19-K: テスト作成・採点・成績処理	0.23	-0.22	0.59	0.11	0.00
19-E: 分掌の仕事	0.34	-0.03	0.04	0.67	0.14
19-H: 事務的な書類作成業務	-0.04	0.25	0.12	0.53	0.03
19-P: 同僚の業務のカバー	0.13	0.07	0.03	-0.03	0.63
19-I: 他の教員との連携・調整業務	-0.23	0.12	0.11	0.31	0.53
19-J: ICT機器を用いる業務	-0.03	0.41	0.28	0.29	-0.32
19-Q: 探究活動の支援	-0.10	0.23	0.38	0.06	0.02
尺度1 やりがい因子 $\alpha=.79$	-	.55	.37	.53	.26
尺度2 個別対応因子 $\alpha=.65$	-	-	.27	.48	.32
尺度3 評価因子 $\alpha=.73$	-	-	-	.37	.12
尺度4 事務因子 $\alpha=.70$	-	-	-	-	.27
尺度5 職場安定度因子 $\alpha=.59$	-	-	-	-	-

に、因子ごとの項目の「1～5」の評定値の平均により尺度化した。各尺度の Cronbach の α 係数の値は、.59～.79 であり、許容できると判断した。尺度間相関係数の値は、.12～.55 であった。

学校規模について、1 クラスを 40 人とし、高 3 クラス数をもとに①6 クラス以上、② 4～5 クラス、③ 3 クラス以下の 3 群に分けて各負担感因子の平均値を比較した（表 3）。

表 3 負担感因子と学校規模の平均値比較

学校規模		やりがい 因子	個別対応 因子	評価因子	事務因子	職場安定 度因子
1	平均値	3.17	2.93	2.37	2.47	2.65
	度数	46	49	49	47	49
2	平均値	2.94	2.79	2.49	2.22	2.71
	度数	37	38	38	38	38
3	平均値	2.82	2.59	2.64	2.02	2.63
	度数	21	21	21	21	20
合計	平均値	3.01	2.81	2.46	2.29	2.67
	度数	104	108	108	106	107

分散分析の結果、現段階で有意な差は見られなかったが、平均値の比較により、学校規模が大きいほど、授業準備や部活動などのやりがい因子や事務因子への負担感は弱く、評価因子への負担感が強い傾向が見られた。生徒に関わり、力をつける業務についてはやりがいとなるが、指導内容が高度化専門化している高校での観点別評価は対象生徒数が多くなればなるほど負担となっている。一方で、学校規模が小さいほど、個別対応因子と事務因子の負担感が強い傾向がある。

3.5 教科書の進度

数学科・理科・地歴公民科の教科担当者のみに質問し、68 名から回答を得た。

教科書を終える時期については、「高 3 の夏」までにと回答した教員が 30.9%（「高 2 まで」等の回答を含む累積%）、「高 3 の 10 月まで」で累積 63.2%、「高 3 の 11 月まで」で累積 86.8%となった。一方、「高 3 の 12 月まで」と回答した教員も 13.2%いる。総合型選抜がスタートする 9 月段階で教科書が終わっている進学校は 5 割程度と推察される。早期に合格が決まってしまうことは、教科書をしっかり学ぶという基本的なことや粘り強く取り組む経験を生徒から奪うことでもある。総合型選抜の拡大は、十分に学べないまま生徒を合格させるシステムでもあることを熟考する必要がある。

4. まとめ

本研究は、進学校教員の認識を対象に、探究活動の受験活用、共通テスト「情報 I」の指導体制、授業外業務負担感の 3 点を整理・概観する予備的研究である。

その結果、①探究活動を進学指導と結びつけることに課題があり、教員の半数は探究活動を受験とは切り離して考えていること、②外部連携や教員の配置等の教育リソースの地域や学校間格差があること、③授業以外の業務では事務や評価関連に負担感があり、学校規模によって異なる種類の負担感が生じている可能性があること、④学力試験の前倒しは、高校での学びを十分に享受する時間を生徒から奪う可能性があることが示唆された。

今後はサンプルサイズを拡大し、地域差や教員の負担感の底にある生徒や学校文化の変容を含めた比較研究へ発展させることが課題である。

謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 JP21H04409 の助成を受けたものである。

引用文献

- 倉元直樹 (2024). 高学力層の大学進学機会に対する少子化による地域間格差拡大の実相——東北大学の事例から——, 日本教育心理学会第 66 回総会発表論文集, 321.
- 中村知世 (2020). 地方公立進学校高の受験指導——ミクロレベルから見る文化・認知的制度の確立と変容——, 東洋館出版社.
- 延沢恵理子 (2023). 地方公立高校の現場から, 久保沙織編, 再考大学入試改革の論理 (pp. 79-98) 金子書房.
- 末永仁・倉元直樹 (2022). 私立大学定員管理厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響——地域と進学実績を説明要因として——, 大学入試研究ジャーナル, 32, 84-91.
- 小俣岳・加美山若奈・倉元直樹(2023). 大学ブランド・イメージと大学入試——高校教員による総合型選抜出願書類の印象評価から——. 教育情報学研究, 22, 93-108.