

実践報告

教師のキャリア発達プロセスと教職アイデンティティ に関する一考察

——ある私学の教師への調査から——

森 本 康太郎

(立命館大学総合企画部)

「教育のサービス化」が進んでいる学校現場に身を置く教師について、その存在そのものを主題とした研究は教育研究において少数派であり、教育活動の主たる担い手である教師の問題についての考察を深める必要性が存在している。さらに、従来教師研究では公立学校の教師が調査対象であり、私学の教師を扱ったものは非常に少ない現状がある。本稿では、ある私学に勤務する教師を調査対象者とし、彼らの教師キャリア発達の要因とプロセスを明らかにすることを目的とする。ある私学の中高一貫校に勤める中年期の教師9名にインタビューデータを実施し、得られたデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。その結果として「自ら学び発達する自己」という教職アイデンティティや、「協調・調整型ミドルリーダー像」というリーダーシップのスタイル、そしてそれらを支える「同僚性」といった我が国の教師文化に特有の要素が浮かび上がった。さらには、異なる学校環境に直面しつつも、その変化を受け入れ教師として成長していく姿を「キャリア・トランジション経験」としてとらえることができた。

キーワード：教師のキャリア発達、教職アイデンティティ、教師文化

立命館人間科学研究, No.30, 65-76, 2014.

はじめに

学校教育に対する社会の要求や期待は高まりと多様化が進み、学校現場においては増大する各家庭の教育ニーズとその多様化への対応のために「教育のサービス化」(紅林 2007a) が進行している。一方で、そのような状況におかれている教師に関して、教師の存在そのものを主題とした教師研究は教育研究において少数派であるという(高井良 2007)。従来から教師そのものに関する研究については、授業研究、カリキュラム研究、教科研究、学校研究、そして学校経営などのあらゆる教育実践研究において非常に

重要な領域であるとされているにも関わらず、教育学や教育社会学の研究分野においても扱われることが少ない状況にある(高井良 2007)。また、日本教育学会や日本教師教育学会が継続して教職や教師に関する研究に取り組んでいる以外、他の学会では極めて関心が低いという現状も指摘されている(油布 2009)。ここに、教育活動の主たる担い手である教師の問題についての考察を深める必要性が存在しているといえる。なかでも、教師たちがどのような過程でキャリアを発達させ、教職観やアイデンティティを形成しているのかについて、そのプロセスを把握し明らかにすることは、教師の問題を多面的かつ総合的に考察する視点を提供するものと考

えられる。

また、学校のあり方と教員のありようは双方向的で相互作用を持つものであることから、教師研究の視点には、学校組織という環境と教員という個人の相互作用に注目する必要がある。従来、わが国における教師研究では従来から公立学校の教師が調査対象とされ研究が蓄積されてきたが（例えば、塚田 1998, 山崎 2002 など）、私学を扱ったものは非常に少ない状況にある。横井・石川・伊藤・篠原・八尾・山下（2003）によると、私立中高一貫校の教育実践について、個別の学校を事例に実証的に研究したものは今までほとんど存在しないことがわかっている。したがって、教師としてのアイデンティティ、期待される社会的役割、学校組織へのコミットメントなどについて、私学の教師に特有の要素が見いだせるか否かについて、考察される余地があるものと思われる。

以上を踏まえ、本稿ではある私学に勤務する教師のキャリアについてとりあげ、学校現場での中心的役割を担う彼らの教師キャリア発達のプロセスについて明らかにすることを目的とする。

1. 方法

1. 調査対象者

教師のキャリア研究のなかでも私学の教師を扱った研究の蓄積は乏しいということと、キャリア・トランジションという視点を組み込むうえで教職キャリアのバックグラウンドにバリエーションを持たせることを考慮し、調査対象者がある私学の中高一貫校に勤める教師とし、そのなかでもミドルリーダー（主任、部長）を担う中期の教師9名を対象者とした。なお、この学校は開校5年程度の新設校であり、大学の付属学校として設置されている。

この9名の調査対象者のバックグラウンドに

は、1) 中期（40歳前後～50歳代後半）の年齢層で、かつ40歳代の中年前期と50歳代の中年後期の両方に分布していること、2) 当該校でミドルリーダー（学年主任、分掌主任・部長・委員長）を担っていること、3) 専任教員として15年以上のキャリアを持つこと、4) 当該校赴任以前の勤務校が、公立学校、私立学校、同一学校法人設置校という3つの種別に分散すること、という4つの要素が組み込まれている（表1）。

表1 調査対象者

	性別	役職	主な経歴
A	男	学年主任	私立高校⇒私立中高⇒当該校
B	男	生徒部主任	公立中学⇒当該校
C	男	教務主任	公立中学⇒当該校
D	女	学年主任	私立高校⇒当該校
E	男	進路主任	公立高校⇒当該校
F	男	生徒部主任	養護学校⇒公立高校⇒当該校
G	男	学年主任	公立高校⇒当該校
H	男	学年主任	公立中学⇒当該校
I	女	学年主任	私立高校⇒他の付属高校⇒当該校

2. 調査方法

本研究では、インタビューを調査方法として採用しデータの収集を行った。インタビュー法を採用する意義としては、第1に、本研究は教師のキャリア発達プロセスについての考察という仮説生成型の研究であることと、第2に本研究がアイデンティティやミドルリーダーシップの問題といったキャリア発達の内面的な世界にふれることによって進められる質的研究であることから、具体的な経験や主観的な世界・意味づけ、意味付与的解釈に関するデータ収集が求められるため、インタビュー法が適切であると考えた。また、インタビュー方法は非構造化インタビューを採用した。その理由は非構造化インタビューによる方法が、話し手がどのような動機や理由を持ち、何をどう感じ考え、行動しているのかについての自然で多面的で深い理解

へと最も導きやすい（鈴木 2002）からである。また、構造化は行わないが、「個人の一生の記録、あるいは、個人の生活の過去から現在にいたる記録」（谷 2008）としての視点を持つライフヒストリー分析、および「いま・ここ」での即興的な語りから生成される「主観的なリアリティ」をとらえるライフストーリー分析の視点との両方を組み込んだインタビューガイド（表2）を作成・活用し、内容の分散化や抽象化を防ぐこととした。

表2 インタビューガイド

- | |
|---|
| <p>①「教師を目指したきっかけはどのようなものでしたか」</p> <p>②「最初の赴任校での印象深い出来事やエピソードはどのようなものがありますか」</p> <p>③「主任となった時の視点の変化はどのようなものでしたか」</p> <p>④「いま、主任としてのやりがいはいかがですか」</p> <p>⑤「いま、主任としての難しさはどのようなところに感じていますか」</p> <p>⑥「前任校と比較してどのような特徴や違いを感じていますか」</p> <p>⑦「これからの教員としてのキャリアについて、どのような展望を持っていますか」</p> |
|---|

インタビューは2010年2月～5月に実施し、1人当たりのインタビュー時間は平均すると約1時間53分であった。インタビューの実施場所は、当該校の会議室を利用し、ICレコーダーに録音した。インタビュー実施にあたっては、あらかじめ書面にて本研究の目的、インタビューの趣旨、録音データの使用目的の限定化、個人が特定されない使用方法について告知し、対象者全員より了解をとった。

3. データの分析方法

インタビューデータの分析方法は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下1999, 2003, 2005, 2007）を採用した。修正版グラ

ウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）を本研究で採用する意義は、M-GTAが第1に得られたデータから帰納的に理論やモデルを導く手法としての手続きが体系化されている点、第2にキャリア発達のプロセスのような動きのある事象についての動的なモデルの生成や説明に適している点を持つ、という理由からである。

さらに、M-GTAでは他のグラウンデッド・セオリー・アプローチと異なり、データの切片化を行わないことも付言しておく。M-GTAではデータの中に表現されているコンテキストを壊さずにそのまま理解することを重視し、その文脈に反映されている認識や行為、感情、それらに関係している要因や条件などをデータに即した丁寧な検討を可能としている。インタビューから得られる生の語りとその文脈を重視する視点に立つとすれば、データの切片化を行わないというM-GTAの姿勢に有効性があると考えられるに至った。

M-GTAによる分析の流れは、1) 対象者の選定、インタビューによるデータ収集、2) インタビューデータのテキスト化(逐語録)、3) 分析テーマの設定、4) 概念の生成(コーディング)、5) 概念からカテゴリー、コアカテゴリーの生成、6) 理論的飽和の判断、7) 結果図の作成とストーリーラインの記述、となる。

概念の生成では「分析ワークシート」を用い、概念の名称、定義、具体例(バリエーション)、概念の解釈案などを記入していく。データそのものではなく、データの解釈から生成された「概念」が、分析結果として報告されるグラウンデッド・セオリーの最小単位として構成される。つまり、データを説明できる概念が生まれれば、概念とそのもととなったデータは分離される必要があることに留意する。

また、理論的飽和の判断については、結果図の作成とストーリーラインの記述によってな

れる。結果図は、分析結果の全体（カテゴリーと概念の相互関係）を示すことを目的とし、概念とカテゴリーだけを用いて分析結果を簡潔に文章化したものがストーリーラインである。

ここで、インタビュー対象者の属性の取扱いについて補足しておく。M-GTAでは、インタビューによって得られたデータを、概念生成のための素材として用い、データ提供者に共通した特性を理論化していくためにデータを使用する。つまり、データ提供者の個別事例を解釈するのではなく、データを抽象的に解釈し意味づけていくことを目的とするため、事例の個人特性や基本属性等は必要としていない（木下2005）。また、分析にあたっては協力者1人一人の説明ではなく、分析焦点者（＝実際にデータ提供に協力してくれた人たちを抽象的に限定集団化したもの、実在の誰かではなく分析上設定

される視点）を中心に行い、データ自体を分析結果としては出さないかたちで分析が進められることとなる。

II. 分析過程

1. 概念の生成

テキスト化されたインタビューデータ（逐語録）について、M-GTAの手順に基づき、分析ワークシートを用いながら概念生成を行った。この作業は、「データのある箇所に着目し、その意味の理解から類似例の比較を他のデータに対して行い、その結果により概念を精緻化していく」流れである。その結果として、16の概念が生成された。概念生成の一例として、概念「学び発達し続ける自己」の分析ワークシートを表3として以下に示す。

表3 概念「学び発達し続ける自己」の分析ワークシート

<p>【概念名】 学び発達し続ける自己</p> <p>【定義】 自分自身が教師として充実した状態であるために、自らが学ぶ必要性を感じ、学習を実践するひたむきさと、自分自身も成長・発達し続けていくことをあるべき姿として設定している。</p> <p>【具体例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・だから、この学校来て、めちゃこう、学びたいなあって思ったんです。(A氏 P14) ・だんだん教えていくなかで、マンネリ化するというか、これでいいのかと悩む時があるんですが、そんな時に私は、クラブとか教授法とかそういうのよりも、外の研究会とかによく参加したんですよ。・・・最後は大学院に行って卒業したんで、それは、なんていうか自分の自信になったっていうかね。(D氏 P3) ・最後、でも現役の教師にいる限りは、とことん自分は教師として成長していくことがメインやから。あんまり若い人を教えるという気にはならない。このまま高校の教師をやれるところまでやると思うので、現役の高校の教師にいる限りにおいては、自分の教師としての力量を高めることが最優先かな、と思う。(E氏 P17) ・自分のなかで挑戦したいことがあるんですね。どっちかっていうと、いつもプラス志向で物事を考えているので、ダメだったらダメで次のことを考えていくんで。(F氏 P13) ・その区切りのなかで、なにか次のサイクルに、新たな自分の武器を持っていかないと、ななあになんて終わってしまうんちゃうかなあ。そのための武器って何かあ。(G氏 P21) ・最後の10年で、自分のなかで新しく切り替わるものがほしい。そのためには今何の勉強しとかなあかんのかな。まだやれる、って終わっちゃったって、多分なるかなって。そうなれたら理想かなって。(H氏 P8) ・やっぱり人間というものは、本当に自分を変えるということは容易ではないなと。やっぱり変えるっていうのは難しいんだと思いました。(I氏 P9) <p>【理論的メモ】 成長・発達していくことに終わりではなく教師である限りその変化は続いていくという意味と、その変化を自らに課しながら教師を続けている側面がある。</p>

上述の要領で生成された概念を以下に示す
 (表4)。

表4 概念一覧表

概念1	【学び発達し続ける自己】	定義	自分自身が教師として充実した状態であるために、自らが学ぶ必要性を感じ、学習を実践するたむきさと、自分自身も成長・発達し続けていくことをあるべき姿として設定している。
		対象者	A, D, E, F, G, H, I
		具体例(抜粋)	・最後、でも現役の教師でいる限りは、とことん自分は教師として成長していくことがメインやから。あんまり若い人を教えるという気にはならない。このまま高校の教師を、やれるところまでやると思うので、現役の高校の教師でいる限りにおいては、自分の教師としての力量を高めることが最優先かな、と思う。(E氏 P17)
概念2	【自発的な学び】	定義	後輩や若手に対して、ベテランが指導的態度で教えるのではなく、後輩・若手本人の自発的な気づきによる学びを通じた成長を期待する姿勢。先輩が上で教えるほう、後輩が下で教えられるほう、というような上意下達の固定化した関係ではなく、ゆるやかな同僚意識のなかで、若手が自ら学習していくことを期待している。
		対象者	B, D, E
		具体例(抜粋)	・俺が言うと、説教になるやろ。それ困るんや。俺説教してるつもりないから。うだうだとしゃべっていたい、みたいな。うだうだとしゃべっているなかで、その人たちが、自分なりにつかなくていかはるのが、僕は正解やねんと思うねん。説教に聞こえるし、俺がなんか言うと。説教しても、入らんやん。だって、俺説教受けんの嫌いやし。俺はね。嫌いやし、型にはめられるの嫌やし。だから、どうしようかと思ってるのね。(B氏 P15)
概念3	【盗みの学習】	定義	現場での実践のなかで、先輩教師から手とり足とり教えてもらうのではなく、先輩の実践を見て自分が使えるものを「盗み」ながら、それを自分のものとし、スキルやノウハウを見に付けていく学習プロセス。
		対象者	A, E, G
		具体例(抜粋)	・僕もやっぱり、色んな先生らから、講師の時とかも含めて、教えてもらったというより、盗みにいったというほうが多いので。そういう経験がうまいこと生きてきたのかなあって。・・・年子どもらの扱いも親の扱いも難しくなっていくなかで、若い人らの聞く耳がどれだけあるのかなあと。逆に言ったら盗むって言うところもそうやと思えますし。(G氏 P9)
概念4	【同僚や先輩との濃密な時間】	定義	最初の赴任校など教職キャリア初期において、先輩や同僚教師たちと濃密な時間を共有することが、教師としての自身の基盤づくりに大きなインパクトを与えていること。特に、放課後、夕方以降の職員室でのインフォーマルな会話や、食事に行った先での会話を通じた人間関係の影響。
		対象者	A, B, C, H
		具体例(抜粋)	一緒に遊んだり一緒に飯食ったりっていうのは、頻繁にしてたので。・・・冬なんかみんなストープの周りに集まってなんかしゃべって。なかなかみんな帰らないと。・・・ほんまになんか、家族以上に濃い時間を過ごしたのかなあ、最初の学校ぐらいまでは。(B氏 P3)
概念5	【雑談から生まれるもの】	定義	フォーマルな会議の場面ではなく、自然発生的な雑談のなかで共有される情報や、そこで出される率直な意見やアイデアが日常の実践のなかで有効性を持つ。
		対象者	A, B, E, G
		具体例(抜粋)	もっと普段のなかで雑談を、あれどなんしてんの、こんなんしてんのって、決めて行くところが僕はあると思うので。会議でテーブル構えて、いざ会議しますよって決めることよりも、そういうところの話のほうが、率直にストレートな意見出てくるんですね。・・・そんなが必要ちゃうかなあ。(G氏 P13)
概念6	【若い世代への貢献意識】	定義	もう長くは残されていない残りの教員生活を振り返りつつ、今後の展望として自分のしてきたことを通じて、教員志望者も含めて若い世代の役に立ちたいという意識。
		対象者	C, D, E, I
		具体例(抜粋)	今度は、教師になろうかいう若い子らにね、今みたいな話を酒飲みながらね、出来たらええなあと思ってるんですけどね。・・・将来の展望は、そんなふうに大学生らに。教育大出てもしんどいから、教師にならへん子多いんですよ。増えてきてるんですね。いやあ、捨てたもんじゃないよ。(C氏 P17)
概念7	【流れに任せるキャリア】	定義	一教師として大切に持っておきたい部分はしっかりと抱え、あとは自然の流れや出会いといった偶発的なものに身を任せて教職キャリアを歩んでいく姿勢。
		対象者	A, B, D, E, H
		具体例(抜粋)	えっとね、僕ね、あんまり次こうしようとか、なしで生きてきてるので、っていうか、教師歴的にね。・・・あの、請われるがままというか、フラフラフラっと生きているので、流れのまま生きているので。(B氏 P19)

概念 8	【一歩引きながらのリーダーシップ】	定義	自身が担任として前面に出て生徒と接するのではなく、多少のもどかしさを感じるがそれを抑えつつ、その前線にいる担任を前に出して尊重しながら、サポートしていく。
		対象者	A, G, I
		具体例(抜粋)	やっぱり、方向性と責任を取ること。それがリーダーの仕事かなと思いますね。それなのに、ちゃかちゃか自分で何かしてしまっている自分があるんですよ。・・・だからこれは、やっぱり任せないといけないなと。・・・そのへんのところはわからないんですよ、どこまで関わって。だからねえ、全然、経験不足ですし、難しいですよ。(I氏 P14)
概念 9	【ゆるやかなリーダーシップ】	定義	ぐいぐい引っ張るスタイルではなく、同僚それぞれの個性を生かしながら、自然なかたちで集団をまとめようとするスタンスを目指している。
		対象者	A, C, D, G, I
		具体例(抜粋)	主任も色々なタイプがあるし、リーダーって色々なタイプがあるんだと思うんですね。こうぐいぐいと決めて引っ張る人とか、私の場合は、グループの潤滑油になれたらというか、皆がこう意見出しやすくて、皆の能力が一番発揮できて、引き出せるような役割かなあって。・・・どっちかっていうと、ゆっくり話聞いていくタイプなので、そういうリーダーにもあこがれるんですけど、メンバーが働きやすいような、力が発揮できるような、役割かなあ。(D氏 P4)
概念 10	【チームでの抱え方】	定義	日常の様々な課題に対して、1人で抱えるのではなくチームで、集団で力を合わせて取り組んでいくことの大切さの認識。
		対象者	B, E, F, I
		具体例(抜粋)	そうですね。それまではやりたいことをやってきたんですけども、主任になったときは、やっぱりチームですね。チームをきちんと組みたいというのがあって、当時の後輩指導、当時の生徒指導部にいる分掌の先生方を鍛えないと思ったので、1人だけ頑張っても生徒指導できないと思ったので、そういうチームワーク取るために、生徒指導の先生に教えましたね。(F氏 P8)
概念 11	【共通理解の構築】	定義	教員集団がまとまって力を発揮するための基盤として、教員同士の共通理解、共通認識が求められる。チームとしての成功、学校全体の運営の成否のカギ。
		対象者	B, C, E, F, I
		具体例(抜粋)	それは、だって自分ら教師が、それこそまとまって物事にあたられへんに、子どもになかなかまとまれとか言えないでしょうし。・・・あんなこともあったけどお互い認め合って、・・・そのセクトのなかではすごく仲良くなりますよね。でもこっちょとこっちょと、部分集合やないですけど、共通点を見出して協力していくとかね。(C氏 P14)
概念 12	【年齢層の不均衡への違和感】	定義	中間層・中堅層が抜けている教員集団のなかで、ベテラン教員が若手に接する際に感じるとまどいと、組織としてのいびつさに対する違和感が発生している実態。
		対象者	B, E, I
		具体例(抜粋)	一つは年齢構成やな。まずな。それはひとつ大きい。トップに据えられた人たちってというのは、ある程度年齢がいつてるやん。じゃ他の人たちは、初めてとか2年目とか1年目とかの人たちやん。そんな、同じ土俵で話できる訳ないやん。(B氏 P4)
概念 13	【学校の意思決定過程への違和感】	定義	教育方針や活動方針の意志決定過程がよく見えない点と、トップダウン的に物事が発信される点を感じるによって、一種の「企業的な組織性」への違和感やとまどいが生まれている。
		対象者	A, B, C, I
		具体例(抜粋)	なんかこう、新しいことしようとした時に、どこにお伺いを立てながら、どういふうな道筋で、決まってくるのかっていうのが、見えてから気も遣えないやん。(A氏 P13)
概念 14	【生徒の質への責任感】	定義	入学してきた生徒の「質の高さ」に対し、それに見合う教育実践をおこなう必要性を教師として持つこと。実践家として、目の前の生徒をいかに伸ばしうるかという観点が前面に出ている。
		対象者	B, F, H
		具体例(抜粋)	それなりの素質を持った子らがいっぱいいるわけよ。それを担任として受け持てるっていうのは幸せだと思う。その幸せをみんな感じてるんだらうかって思って。この学校の先生みんながね。・・・その子たちを伸ばさないといけないと思う訳ね。そんなすごい子がいるのに、それを伸ばさない学校じゃだめだ。(H氏 P18)
概念 15	【生徒の甘さ・甘え】	定義	恵まれた家庭環境と学校環境に囲まれた付属校生徒の持つ、受け身の姿勢や甘さ、厳しさに対する耐性の低さについて、教育を通じた改善が必要との認識。
		対象者	B, G, I
		具体例(抜粋)	意識的には、受け身が多いんちゃうかなあと、最近思いますね。なんでもしてもらえなみたいだね。何かあったら買ってもらえなみたい。・・・こんだけの授業料もらってるんやから、それだけのもの返そうというのはあんねんけど、やっぱりもっと汗かかせたり、ささなあかんやろうなあ。子どもに。自分のことは自分でせなあかんっていうのはあるなって、感じましたね。(G氏 P14)
概念 16	【優位性の活用不足感】	定義	大学の付属校として、恵まれた教育条件や大学の様々な資源を生かした教育実践が可能はずだが、現実が思うようにそれらを活用しきれていないという認識。もっといろんなことが出来るはずだという期待の裏返し。
		対象者	F, G, H, I
		具体例(抜粋)	例えば大学との高大連携といいつつも、なかなか高校から大学へ要望するのは難しいと、ここ数年でわかったんです。もちろん、大学が受け入れてないという訳ではなくてね、物理的とか色々な問題があって、連携が取れているのかどうか。・・・大学を知ることができる、そういう近い場所にいるので、ありがたいなという思いはしてるんです。・・・そういう意味ではより大学の中身も知れて、それが生徒に生かすことができたらなと。(F氏 P12)

2. カテゴリーおよびコアカテゴリーへの収束化

上記のように生成された16の概念について相互の関連性を考慮し、それらの概念を8つのカテゴリーへと収束した。以下、概念は「・・・」、カテゴリーは『・・・』、コアカテゴリーは〈・・・〉と表すこととする。

例えば概念「自発的な学び」と概念「盗みの学習」からは、教師としての学習が周囲から与えられる義務的なものではなく、自発的で能動的な姿勢に基づくものであることが示されていることから、これらの概念をまとめて『自発的に学ぶ姿勢の重視』という1つのカテゴリーに収束した。さらに、カテゴリー『学び発達し続ける自己』とカテゴリー『自発的に学ぶ姿勢の重視』について、一人の教師として教職アイデンティティをかたちづくる基盤を示すものとして、コアカテゴリー〈学び発達する自己像〉として構成した。このような「概念」⇒『カテゴリー』⇒〈コアカテゴリー〉の収束化・構成作業を行った結果、4つのコアカテゴリーが構成された（表5）。

Ⅲ. 結果と考察

1. 教職アイデンティティに関して

『自発的に学ぶ姿勢の重視』と『学び発達し続ける自己』という2つのカテゴリー、そしてこれら2つのカテゴリーをコアカテゴリーとしてまとめた〈自ら学び発達する自己像〉を、ここでは教職のアイデンティティを表すものとして考察を進める。

『自発的に学ぶ姿勢の重視』には、周りからや上からの指示やプレッシャーなどの外因によるものではなく、自らの気づきを通じた内発的な学びによって、教師は真の意味で成長していくという考えが根底に流れている。学習者としてのひたむきな姿勢、真摯な姿勢を尊ぶスタンスは、教育者としてのアイデンティティの基盤となるものであろう。一方、この『自発的に学ぶ姿勢の重視』は同時に、同僚や後輩への接し方のスタンスにも影響を与えており、自分に対しても自発性を重んじるということは、周囲の

表5 収束化されたカテゴリーとコアカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	概念
〈自ら学び発達する自己像〉	『学び発達し続ける自己』	【学び発達し続ける自己】
	『自発的に学ぶ姿勢の重視』	【自発的な学び】 【盗みの学習】
〈貢献的意識と将来展望〉	『貢献的意識と将来展望』	【若い世代への貢献意識】
		【流れに任せるキャリア】
〈同僚性に支えられたミドルリーダーシップ〉	『濃密で率直な人間関係』	【同僚や先輩との濃密な時間】
		【雑談から生まれるもの】
	『協調・調整型のミドルリーダー像』	【一歩引きながらのミドルリーダーシップ】
		【ゆるやかなミドルリーダーシップ】
『対等的なチームメンバーとしての同僚性』	【チームでの抱え方】	
	【共通理解の構築】	
〈勤務校の特質性への認識〉	『組織運営に対する違和感』	【年齢層の不均衡への違和感】
		【学校的意思決定過程への違和感】
	『付属校に特有の教育活動要素』	【生徒の質への責任感】
		【生徒の甘さ・甘え】
		【付属校教育の模索】

同僚教師への自発性の尊重および期待を発生させている。

(例:「僕も基本的には、ちゃんと教えてやるとか、育てるとか観点ない。・・・それでも僕から何か学び取りたいっていうのであれば、それは勝手に学んでねって。どちらかといえば。学べるものがあるのなら、勝手に学んでね。」)

さらに、『学び発達し続ける自己』という、現状にとどまらずに学び続けることを自らに課している姿勢もあげられる。つまり、教師でいる以上は、何年キャリアを積んでいようが一人の教師として研鑽を積み、今より少しでもより「いい教師」になろうという、前向きで誠実な姿勢を持ち続けることにつながっていると解釈できる。

(例:「このまま高校の教師を、やれるところまでやると思うので、現役の高校の教師でいる限りにおいては、自分の教師としての力量を高めることが最優先かな、と思う。」)

このことは、教師同士の「対等性」にも関連しているものと思われる。つまり、1人の教師として生徒を前に教育活動を実践する存在である以上は、年齢や経験年数などを通した立場上の上下関係は、表面的には存在しないことを基本としている（もちろん、完全な意味での対等的関係ではない）。若くて経験が浅くともベテランであっても、生徒の前では「同じ」教師であるとの認識から、そのような視点が形成されるのであろう。したがって、教員同士、つまり大人同士の人間関係においてもその視点が継続され、年齢差や経験年数の差をひとまず横に置いた、教師同士の対等な関係性が持たれる。

以上のような、《自ら学び発達する自己像》としての教職アイデンティティは、本研究の調査対象者のみに認められるというものではなさそうである。というのも、公立校での教職経験を経て私学の教員となった調査協力者および私

学のみ経験者両方のインタビューデータの分析作業を通じて、学校の設置形態と上記のアイデンティティ形成についての関連性は認められなかったからである。今回の調査の範囲においては、学校の設置形態にかかわらず、「教師として」共通した教職アイデンティティが形成されているものと考えられる。

2. ミドルリーダーシップに関して

今回の調査分析から、ミドルリーダーシップが「協働的な同僚性」によって支えられている関係について考察してみたい。紅林(2007a)によると、教師の同僚性には「教育活動の効果的な遂行を支える機能」、「力量形成の機能」、「癒しの機能」の3つのポジティブな機能があり、教師たちはそのような同僚性の機能によって日々の活動が支えられ、教師としての成長を果たしている。このような教師の同僚性は、教師としての成長やキャリア発達、ならびにミドルリーダーシップの獲得や発揮にも影響を及ぼしている。

それでは、今回の調査のなかで出てきた、教師たち自身が理想的だと考えている同僚性や同僚関係はどのようなものだろうか。それは、「対等的な同僚性」である。キャリア初期において『濃密で率直な人間関係』のなかで、ベースとなる教職観を育み、教師としての力量を形成してきた彼らの同僚関係は、対等的な性質を持つものである。前節でもふれたように、自主的・自発的な学びの姿勢の重視とともに、若手もベテランも教員としてはあくまで同僚として「対等」である、あるいは「対等」であるべきという考えが基底にある。また、様々な課題が山積している教育現場において問題の解決を進めるために必要な、教員同士の連帯感や協働的な組織文化はその対等的な同僚関係から導かれるものだろう。

(例:「うん。チームなんじゃない。うん、チー

ムでしょう。決して組織としての、ピラミッドとしての組織ではないし、完全にみんな対等かっていうと、そうでもないやろうし。』

「チームで抱える」という表現のとおり、一人ひとりの教師各自がそれぞれ自律性を持ち、また同僚の自律性を尊重しながらも、各自が孤立することなく課題解決を進められるチームの構築や、連帯感の醸成に不可欠であるメンバー間の共通理解の構築には、この対等的な関係性が重要な鍵を握っているものと思われる。

そして、その対等的な同僚関係のもとに発揮されるミドルリーダーシップの形式については、『協調・調整型ミドルリーダー像』という姿が浮かび上がってきた。

（例：「最初主任になった時は、自分は調整型の主任だって、なろうって思ってたんだよね、最初。ぼんぼんぼんって提案して、これでいくぞって引っ張る、っていう型の人間じゃないので。色んな意見出し合っていて、そこから積み上げて行くという。』）

彼らが同僚に求め、自らに求めるのは『自発的に学ぶ姿勢』であるから、各人の持つ自主性や自律性である。そこでは、先輩教員が後輩に手取り足取り教え込むであるとか、チームリーダーが細かい指示をメンバーに対して出すといったようなスタイルは、あまり好まれていない。あくまで、それぞれの教員が自分で考え、自分で動き、自分で学んでいくことを理想としている。その自発的な学びのなかで、後輩が成長へのヒントやポイントを求めることがあれば喜んでそれに応じる準備を持っている。ただ、そのサポートはあくまで本人の自発的な求めを待つ、ある意味で受身的な支援とも言える。そのようなミドルリーダーシップを、本稿では「協調・調整型」と表現した。

3. キャリア・トランジションと教師の成長

自ら学び成長・発達していく教師像としての

アイデンティティと、協働的な同僚との関係性に支えられているミドルリーダーシップは、教師文化の持つ特有の要素であるといえるが、これらが本研究の調査対象者のキャリア・トランジション、つまり異なる学校におけるキャリアの接続を問題なく進めることに寄与している側面があることを指摘しておきたい。

ここでは、異なる学校でのキャリアの適応や接続・乗り継ぎを、仮にキャリア・トランジションと呼ぶことにする。このキャリア・トランジションは、教師にとってのキャリア環境の変化へのスムーズな適応を意味するものである。本研究での調査対象の教師たちは、公立校→公立校→私学、公立校→私学、私学→私学、というように多様なキャリア変化パターンを背景に持っている。公立→公立のパターンでも数年ごとに人事異動があり、そのたびごとにそれぞれの学校に適應してきた経験を持ち、長年にわたる公立での経験を経てから私学に移ってきた教師も複数いた。さらにタイプの異なる私学から本調査該当校に移ってきた教師も含まれる。さまざまなバックグラウンドを持つ彼らのキャリア・トランジションには、何か共通する部分があるのだろうか。

本研究の調査から浮かび上がってきたことは、教師たちがキャリア・トランジションで経験する環境の変化に直面しつつも、その変化を受け入れ、折り合いをつけながら適應し、教師として成長していく姿であった。つまりそれは、学校の持つ風土や組織文化の違い、生徒や保護者の特徴の違い、あるいは私学・私大付属校という特殊性を、自分にとって異質なものとしてではなく、自分のものとして受け入れ、取りこみながら、教育実践をしていくという「しなやかさ」ともいうべきものである。この「環境へのしなやかな適應力」もまた、教師文化の持つ特有の要素としてあげることができるだろう。

さらには、この「しなやかな適應力」は、こ

れまで本研究で明らかにしてきた「自ら学び発達する自己像」というアイデンティティと、ミドルリーダーシップを支える「同僚性」という、日本の教師文化の持つ特有の要素によって生まれているといえる。異なる学校に勤務していく教師のキャリア・トランジションにおいて、教師文化が大きな影響力を与えていることが明らかであるといえる。

4. 教師文化とキャリア発達

以上、本研究を通して明らかになったことは、先行研究で明示されてきた教師文化の持つ特質性の存在が、本研究で対象とした教師にも共通して認められ、それが教師のキャリア発達において重要な役割を果たしているということである。本研究では、上述のように、「自ら学び発達する自己」という教職アイデンティティや、「協調・調整型ミドルリーダー像」というリーダーシップのスタイル、そしてそれらを支える「同僚性」といった要素が、質的研究を通じて生成されたカテゴリーとして浮かび上がってきた。そしてこれらは、公立校の教師を対象としてきた先行研究のなかで導き出されてきた「協働的な同僚性」(紅林 2007b) や「協働の文化」(油布 2007) という、我が国の教師文化の持つ大きな特質と共通する要素であった。教師の同僚性に関しては、近年の教師研究において注目が置かれてきたものであるが、本研究においてもミドルリーダーシップを支える基盤として同僚性が確実に機能していることが明らかとなった。つまり、同僚性という教師文化の要素は、公立私立の学校設置区分を問わず、教師にとって普遍的なものとして一定存在するということができよう。

永井(2000)によれば、教師文化とは、「教師集団に共有される行動様式ないし思考パターン」であるが、本研究から見えてきたことは、種別の異なる学校に勤務してきた教師にも共有され

ている普遍的な教師文化が存在しているということである。また、公立・私立といった異なる環境を備える学校でのキャリア・トランジション経験のなかでも、新しい組織風土へのしなやかな適応力とも呼べる教師文化の特質性が浮かび上がった。新しい環境への移行をスムーズなものとし、変化を異質なものとしてではなく自らのものとして受け入れつつ、日々の教育実践を重ねるなかで一人の教師として成長していこうとする姿勢は、教師文化の持つエッセンシャルな要素として保持されている。つまり、公立とは異なる特殊性をもつ私学においても、教師のキャリア形成プロセスには共通する要因が認められ、教師として同じように成長していく姿が見られるのである。それを可能とする《教師》としての文化を、教師は共有している。その《教師》としての文化が、広く日本の教師たちの間で共有され、また教師たちの教育実践の営みを規定する大きな要因であるということが、あらためて浮き彫りになった。これは、ある意味では、教育の平等性を保証する我が国の教員養成政策の成果のひとつであるとも言えるかも知れない。

5. 今後の課題

学校現場での中心的役割を担う教師たちのキャリア発達について、上述の教職アイデンティティとミドルのリーダーシップという2つの要因に焦点を置き、教師のキャリア発達プロセスを明らかにした研究として一定の成果を上げることができた一方、私学の教師と公立校の教師との差異性に関する視点の不足や、従来蓄積されてきた公立校教師の先行研究との比較検討が十分でない点が課題として残されている。さらに、対象とした学校は単一であり、インタビュー協力者についても主任を担うミドルリーダーということから年齢層も絞られた。つまり、限定された対象者のデータを分析の対象としている点が課題であるともいえる。したがって、本研

究で探索的に生成された概念やカテゴリー、コアカテゴリーは、分析に用いたデータに関する限りという限定付きのものであり、どの程度これらが一般化できうるものなのかについては、先行研究を踏まえたさらなる検討と、教師へのキャリア支援や学校づくり等の実践活動を通じた検証によってその有効性が検討される必要がある。

また、本研究ではある新設校において、教師のキャリア形成や適応経験のプロセスをキャリア・トランジションとして明らかにすることができたのだが、当該校で長年にわたって教職キャリアを積んだ教師は存在していないため今後の調査研究の余地も残されている。

我が国には、多様な背景や特徴をもつ様々なタイプの学校が、数多く存在している。それぞれの学校が独自の歴史を持ち、独自の学校文化、教師文化を備えている。今回は一定の制約条件のもとで行われた調査の持つ限界性があり、多様な種別の学校に勤務する教師についての調査研究が必要だと考えられる。

引用文献

- 木下康仁（1999）グラウンデッド・セオリー・アプローチ。弘文堂。
木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践。弘文堂。

- 木下康仁（編）（2005）分野別実践編グラウンデッド・セオリー・アプローチ。弘文堂。
木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA。弘文堂。
紅林伸幸（2007a）教師の抱える問題と教師の成長。酒井朗（編）学校臨床社会学。放送大学教育振興会、68-82。
紅林伸幸（2007b）協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から。教育学研究, 74 (2), 174-188。
永井聖二（2000）「学校文化」に埋め込まれる教師。永井聖二・古賀正義（編）《教師》という仕事=ワーク。学文社、167-184。
鈴木淳子（2002）調査的面接の技法。ナカニシヤ出版。
高井良健一（2007）教師研究の現在。教育学研究, 74 (2), 251-260。
谷富夫（2008）ライフヒストリーとは何か。谷富夫（編）新版ライフヒストリーを学ぶ人のために。世界思想社、4-19。
塚田守（1998）受験体制と教師のライフコース。多賀出版。
山崎準二（2002）教師のライフコース研究。創風社。
横井敏郎・石川愛子・伊藤卓也・篠原岳司・八尾崇寛・山下直樹（2003）私立中高一貫教育の現在—北海道のある私学への調査から—。北海道大学公教育システム研究, 3, 15-79。
油布佐和子（2007）教師集団の変容と組織化。油布佐和子（編）転換期の教師。放送大学教育振興会、178-192。
油布佐和子（2009）教師という仕事。日本図書センター。

（受稿日：2013. 11. 29）

（受理日 [査読実施後]：2014. 4. 15）

Practical Research

Career Development Process and Identity of School Teachers: A Case Study of Teachers at a Private School

MORIMOTO Kotaro

(Division of General Planning and Development, Ritsumeikan University)

This study examines the processes and factors of career development of teachers who work at a private school. Previously, research about teachers has not been done actively, although studies regarding teachers is considered an important field in education research. In addition, a majority of Japanese education research involving teachers investigated only public schools. The data in this study was taken from middle-aged mid-school leaders who work at a private school, by non-directive interviewing, focusing on teacher identity and leadership in the middle of their careers. Transcriptions were analyzed based on a procedure called the Modified-Grounded-Theory-Approach (M-GTA). Based on the analysis, four core categories were created. These core categories could be similar to the unique factors shared with public school teachers, such as teacher identity through learning and developing self image, adjustable-cooperative middle leadership, and collaborative collegiality examined in previous research. Also, flexible teacher career change between public and private schools, or “career-transition”, was found to be a feature of teachers’ culture. Although private schools have different characteristics compared with public school as an organization, this analysis shows similar processes and factors of teacher career development, and the teachers were found to have common development to some extent. In conclusion, it can be said that both public and private school Japanese teachers share a common teachers’ culture, and that culture has influenced their careers extensively and deeply.

Key Words : teacher’s career development, teacher’s identity, teacher’s culture

RITSUMEIKAN JOURNAL OF HUMAN SCIENCES, No.30, 65-76, 2014.
