

若手教師と中堅教師の同僚関係に関する実証研究

—共に学び成長を続けるための助言・援助関係を目指して—

静岡県教育委員会高校教育課 小原快章

【キーワード】若手教師, 中堅教師, 同僚性, 同僚関係, 助言

1 問題の所在と本研究の意義

学校現場における教師の同僚性が希薄化していると言われる。教育社会学は、その背景を1990年代から2000年代にかけて進んだ新自由主義政策に見ており、結果的に、私事化⁽¹⁾(プライベート化)に伴って教師世界の変容が進んでいったことを指摘した。例えば、新自由主義のイデオロギーが、「教育の公共性を私事性に解消」したことで「教師自身の意識を私事化し、学校内の同僚関係を解体」したとの指摘⁽²⁾や、「一方では学校組織における官僚制の進行、他方では、教員世界におけるプライベート化の進行が、教師の世界の『同僚性』を侵食している」⁽³⁾という主張がこれに相当する。

一方で、本研究において調査対象として取り上げるX県はもちろんのこと、全国的に見ても、数年前から、教員の大量退職・大量採用の時代⁽⁴⁾に突入し、教師組織における年齢(経験年数)構成の偏り、そしてそれに伴う、次代の学校を担う中堅層の量的手薄さが、教職経験という点での学校全体の教育力の相対的低下につながっているとして、学校現場が抱える懸念や課題に上げられている。近年の教師研究においては、こうした文脈も含めて、希薄化しているとされる「同僚性」が俎上に載るようになってきているのである。

このような学校現場および教師をめぐる状況の中で、教師研究における論点の一つとして、退職していくベテラン教師の技術や経験知を若手教師に継承していくことの重要性が指摘されているが、筆者は、同僚教師同士の、とりわけ若手教師と中堅教師の同僚関係こそが有効になるのではないかと考えている。なぜ、中堅教師か。それは、若手教師と中堅教師の間には、ベテラン教師との間ほどには年齢と経験に大きな差があるわけではないが故に、この両者の関係にこそ若手教師の成長要因が大きく内在し、さらには、中堅教師にとっても互いに高め合う同僚関係を介した成長要因が含まれているのではないかと考えるからである。この両者の同僚関係を通して、新規に採用されたばかりの若手教師にとってはスムーズに学校環境に定着していくことが期待でき、それだけでなく、中堅教師にとっても若手教師との関係を媒介にしながら、組織の中核の役割を果たしつつ学校に活力を与える存在になっていくことが期待できると考えるのである。

さて、教師研究における重要な理論的概念であるJ・リトルの「同僚性 (collegiality)」⁽⁵⁾は、「専門家として成長し合う教師同士の連帯」⁽⁶⁾として紹介された。また、教師文化論として同僚性を論じた教育社会学のA・ハーグリーブズ⁽⁷⁾は、「同僚性を内包する教師文化の構築」⁽⁸⁾を目指していたという。さらに、同僚性の周辺概念として、中堅・熟練教師と若手教師との関係を「メンター」と「メンティー」としてとらえ、発達支援関係である「メンタリング」に着目する研究⁽⁹⁾もある。このような「同僚性」と「メンタリング」という二つの概念は、「教師の専門的成長が、個人的過程というよりは、むしろ、共同的社会的過程であることを表現」⁽¹⁰⁾している。

これまでの先行研究に目を向けると、概して「同僚」、「同僚的」あるいは「同僚性」という用語の使用において、経験を重ねた教師や校内指導教員等から若手教師への指導や助言という一方向の見方に軸足を置く傾向にあった。ここには筆者の研究関心である、若手教師と中堅教師が互いに高め合い成長するという意味での同僚関係は見出しにくい。実際には、若手教師だけでなく中堅教師も、教師として学びを続けているし、もちろん成長も然りである。中堅教師は若手教師に助言や援助を与え、育てる中で、自身も成長し続ける存在なのである。「同僚性」を中心とした理論的枠組みを考察基盤としながらも、若手教師と中堅教師の相互の同僚関係という「関係」に焦点を当てた実証研究が必要である。学校現場における同僚性研究に位置づけられる本研究の意義の一つは、若手教師と中堅教師の両者を等しく扱い、なおかつ、両者の関係性に新たな知見を得ようとするところにある。

また、これまでの同僚性に関する先行研究のほとんどが小・中学校を対象としており、高等学校を対象とした実証研究が不足していることも研究上の課題の一つである。高等学校は、同じ普通科高校でも学力レベルが多様であったり、普通科高校と専門学科高校との違いであったりと学校による様々な状況や特色が色濃く出る。その上、教科担任制を敷く高等学校では、教科第一主義と称される中で、教師同士が互いに立ち入ることが難しい教科の壁が強固にそびえ立っており、この壁は同じ教科担任制を敷く中学校以上であるとも言われる。そうした特殊性を持つ高等学校をフィールドとした研究の困難さを認めつつ、一步踏み込んで、高等学校における同僚性、とりわけ若手教師と中堅教師の同僚関係についての実証研究を試みることで、若手教師と中堅教師が互いに高め合う高等学校を作る上での基礎的知見を得ることには一定の意義があろう。

2 研究目的と課題設定

本研究は、公立高等学校における若手教師と中堅教師の両者が共に育ち、互いに高め合う学校作りのための基礎的知見を得ること、そして、教員の大量退職・大量採用に伴って生起していると考えられる学校全体の教育力の相対的低下という問題の解決に寄与することを目的とする。

目的を達成するために、個々の学校の教師文化としての「同僚性」という広い概念ではなく、新規採用の若手教師と採用から10年程度を経た中堅教師⁽¹⁾の「同僚関係」に焦点を当てる。特に、両者の同僚関係の中でも助言や援助という行為に着目し、その現実の諸相を読み解いていく中で、若手教師と中堅教師のそれぞれが教師として学び続け、互いに高め合っていく同僚関係の姿を探る。そのために、表1のとおり2つの研究課題を設定する。

表1. 研究課題

研究課題1	若手教師と中堅教師の双方の関係に着目し、若手教師が中堅教師から学ぼうとする被助言志向を強める要因と、中堅教師が若手教師に助言しようとする助言志向を強める要因をそれぞれ探索することを通して、助言・援助を軸とした同僚関係の成立条件を探る。
研究課題2	若手教師と中堅教師の双方の関係に着目し、成長欲求を高める要因を、若手教師と中堅教師の同僚関係や助言・援助関係の中に見出す。さらに、研究課題1の若手教師の被助言志向、中堅教師の助言志向をもとにしながら、成長を続ける教師像を検討する。

3 研究方法

研究課題を解き明かすために、表2に示すように、X県の公立高等学校教員に質問紙調査を実施し量的分析を行った。その際、質問紙は若手教師用と中堅教師用を別に作成した。

研究の目的に即して、若手教師に対しては、中堅教師から受ける助言・援助を鍵語とした同僚関係について、中堅教師に対しては、若手教師に与える助言・援助を鍵語とした同僚関係について問う質問項目が中心になっている。また、若手教師と中堅教師の関係について研究することを目的としているため、両者の回答

を照らし合わせながら分析することが必要になる。したがって、両者の質問項目は基本的に同等のものであり、質問文の書き方を若手教師、中堅教師のそれぞれに合わせた文言としている。

質問構成を表3に示す。若手教師については、22項目の校務内容についての成長欲求(Q4)と中堅教師から学びたい校務内容(Q8)を尋ねる質問を、中堅教師についても同様に、若手教師と全く同じ22項目の校務内容についての成長欲求(Q3)と若手教師に助言したい校務内容(Q10)を尋ねる質問を用意し、これらの質問群が本研究の課題を明らかにするための中核となっている。

表2. 調査概要

調査対象	X 県公立高等学校教員 95校【県立90校(うち分校3), 市立5校】 若手教師：採用 1～3年目 中堅教師：採用 11～13年目
調査期間	2016年度末(2017年2月)
調査方法	自記式質問紙調査
調査票配布数	83校【県立78校, 市立5校】 若手教師380人 中堅教師168人
調査票回収数(回収率)	81校【県立77校, 市立4校】 若手教師361票(95%) 中堅教師154票(92%)

表3. 質問構成

若手教師	中堅教師
I 教師属性 F1 性別 F2 年齢 F3 経験年数 F4 担当教科 F5 所属校における同一教科の教師人数 F6 免許状の種類 F7 ホームルーム担任をしているか F8 全仕事量のうちの教科指導関連の割合	
II 現在の勤務校の様子 Q1 勤務校の居心地(5項目) Q2 気軽に相談できる先輩教師の有無	II 現在の勤務校の様子 Q1 勤務校の居心地(5項目)
III 資質・能力についての考え Q3 自己評価：身につけているか(22項目) Q4 成長欲求：身につけたいか(22項目)	III 資質・能力についての考え Q2 自己評価：身につけているか(22項目) Q3 成長欲求：身につけたいか(22項目)
IV 成長のために必要なこと Q5 成長要因観(18項目)	IV 成長のために必要なこと Q4 成長要因観(18項目)
V 同僚教師との関わり Q6 最も関わりのある同僚教師の年齢層(4項目)	V 同僚教師との関わり Q5 最も関わりのある同僚教師の年齢層(4項目) Q6 現在の勤務校に若手教師がいるか(いない場合にはここで回答終了)
Q7 日常的に中堅教師から学びたい程度	Q7 若手教師評価(6項目) Q8 日常的に若手教師に助言や援助を与えたい程度 Q9 日常的に若手教師から助言や援助を求められる程度
Q8 中堅教師から学びたい校務内容(22項目) Q9 中堅教師からしてもらいたい助言や援助の方法(4項目) Q10 中堅教師に助言や援助を求める時に抱くためらい(16項目)	Q10 若手教師に助言したい校務内容(22項目) Q11 若手教師にしてあげたい助言や援助の方法(4項目) Q12 助言や援助を求められる中堅教師が認識する若手教師のためらい(16項目)
VI 先輩教師の存在 Q11 助言や援助について最も高く評価したい同僚教師の年齢層(6項目) Q12 理想の中堅教師像(7項目)	VI 先輩教師の存在 Q13 助言や援助について若手教師が最も高く評価していると思う同僚教師の年齢層(6項目) Q14 理想の中堅教師像(7項目)

4 分析結果

(1) 若手教師が中堅教師から学びたい校務内容についての因子の抽出

若手教師が中堅教師から学びたいと考えている22項目の校務内容のうち14項目⁽¹²⁾について、「とても学びたいと思う」を4点、「学びたいと思う」を3点、「まあ学びたいと思う」を2点、「あ

「あまり学びたいと思わない」を1点と得点化し因子分析を施した。結果を表4に示す。

表4. 因子分析結果：若手教師が中堅教師から学びたい校務内容

	第1因子 教科指導の 被助言志向	第2因子 保護者対応と 生徒対応の 被助言志向	第3因子 教科外校務の 被助言志向
Q8_02「生徒が主体的に学べる授業」を組み立てることについて	.963	-.063	-.067
Q8_03「生徒が協働して学べる授業」を組み立てることについて	.918	-.059	-.055
Q8_01 教材を分析し授業を組み立てることについて	.791	.018	-.018
Q8_06「生徒の興味・関心を引き出す授業」を組み立てることについて	.720	.103	-.013
Q8_04「大学等への進学、あるいは就職を考えた授業」を組み立てることについて	.545	.090	.183
Q8_05「中学校の学習事項を踏まえた授業」を組み立てることについて	.494	.045	.250
Q8_15 保護者との円滑な関係の構築について	-.033	.920	-.039
Q8_14 保護者への報告や連絡の仕方について	-.098	.908	-.008
Q8_13 生徒と保護者との三者面談について	.021	.865	-.050
Q8_11 ホームルーム経営について	.184	.669	-.123
Q8_16 担任をしているホームルームや、担当している部活動等の保護者会の運営について	-.074	.638	.250
Q8_09 学校の実情に合わせた生徒指導について	.158	.508	.090
Q8_18 学年や分掌(教務課、進路課、生徒課等)の業務を改善しようとする事について	-.015	-.041	.910
Q8_17 学年や分掌(教務課、進路課、生徒課等)の業務の確実な遂行について	.019	.023	.848
因子抽出:主因子法 回転:プロマックス回転 Cronbachのα係数	.899	.899	.871

以下の項目は除外した。

- ⑦「ICT機器の授業への効果的な活用について」
- ⑧「板書の方法について」
- ⑩「発達障害も含む特別な支援を必要とする生徒への対応について」
- ⑫「生徒との個別面談について」
- ⑬「部活動指導について」
- ⑭「効率的な学校運営に貢献しようと、意欲をもって行動することについて」
- ⑮「同僚教師との人間関係について」
- ⑯「教職全般にわたる意欲や情熱について」

因子間相関

	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子	1.000	.531	.499
第2因子	.531	1.000	.599
第3因子	.499	.599	1.000

第1因子に高い因子負荷量を示した項目は、全て教科指導に関する内容である。「主体的」、「協働」といった現代的な教育課題、あるいは中学校や大学に目を向けた接続に関わる課題も含めて「教科指導の被助言志向」が抽出されている。第2因子に高い因子負荷量を示した項目は、保護者を含めた面談や保護者会の運営といった保護者対応に関する内容と生徒指導やホームルーム経営といった生徒対応に関する内容であり、「保護者対応と生徒対応の被助言志向」が抽出されている。第3因子に高い因子負荷量を示した項目は、学年や分掌の業務といった教科外校務に関する内容であり、「教科外校務の被助言志向」が抽出されていることがわかる。

以上のように抽出された3因子が、若手教師が中堅教師から学びたいと考えている3基軸であると言うことができ、「教科指導」、「保護者対応と生徒対応」、「教科外校務」という3つは、実際に高校教師が学校現場において肌で感じる校務の3類型と言ってよいただろう。なお、因子間相関において、第2因子の「保護者対応と生徒対応の被助言志向」と第3因子の「教科外校務の被助言志向」の間の相関係数が相対的に高い数値を示している通り、若手教師が中堅教師から学びたい校務内容として、教科指導に関することと、教科指導以外の校務に分ける意識が働く傾向があることが推測される。

(2) 中堅教師が若手教師に助言したい校務内容についての因子の抽出

中堅教師が若手教師に助言したいと考えている22項目の校務内容のうちの14項目⁽¹³⁾について、「とても助言したいと思う」を4点、「助言したいと思う」を3点、「まあ助言したいと思う」を2点、「あまり助言したいと思わない」を1点と得点化し因子分析を施した。結果を表5に示す。

第1因子に高い因子負荷量を示した項目は、全て教科指導に関する内容である。若手教師の場合と同様、「主体的」、「協働」といった現代的な教育課題、あるいは中学校や大学に目を向けた接続に関わる課題も含めて「教科指導への助言志向」が抽出されている。第2因子に高い因子負荷量を示した項目は、保護者を含めた面談や保護者会の運営といった保護者対応に関する内容であり、「保護者対応への助言志向」が抽出されている。第3因子に高い因子負荷量を示した項目は、学年や分掌の業務、生徒指導、ホームルーム経営といった教科外校務と生徒対応に関する内容であり、「教科外校務と生徒対応への助言志向」が抽出されていることがわかる。

表5. 因子分析結果：中堅教師が若手教師に助言したい校務内容

	第1因子 教科指導への 助言志向	第2因子 保護者対応への 助言志向	第3因子 教科外校務と 生徒対応への 助言志向
Q10_02「生徒が主体的に学べる授業」を組み立てることについて	.948	-.058	.002
Q10_03「生徒が協働して学べる授業」を組み立てることについて	.947	.023	-.085
Q10_05「中学校の学習事項を踏まえた授業」を組み立てることについて	.768	.090	-.164
Q10_06「生徒の興味・関心を引き出す授業」を組み立てることについて	.756	-.014	.154
Q10_01教材を分析し授業を組み立てることについて	.723	-.041	.124
Q10_04「大学等への進学、あるいは就職を考えた授業」を組み立てることについて	.605	.051	.122
Q10_14 保護者への報告や連絡の仕方について	.021	1.052	-.159
Q10_13 生徒と保護者との三者面談について	.025	.836	.046
Q10_15 保護者との円滑な関係の構築について	-.009	.834	.071
Q10_16 担任をしているホームルームや、担当している部活動等の保護者会の運営について	.007	.593	.231
Q10_17 学年や分掌(教務課、進路課、生徒課等)の業務の確実な遂行について	-.056	-.057	.989
Q10_18 学年や分掌(教務課、進路課、生徒課等)の業務を改善しようとする事について	.035	-.012	.848
Q10_09 学校の実情に合わせた生徒指導について	.082	.103	.633
Q10_11 ホームルーム経営について	-.020	.368	.531
因子抽出:主因子法 回転:プロマックス回転 Cronbachのα係数	.921	.923	.889

以下の項目は除外した。

- ⑦「ICT 機器の授業への効果的な活用について」
- ⑧「板書の方法について」
- ⑩「発達障害も含む特別な支援を必要とする生徒への対応について」
- ⑫「生徒との個別面談について」
- ⑬「部活動指導について」
- ⑭「効率的な学校運営に貢献しよう」と、意欲をもって行動することについて」
- ⑮「同僚教師との人間関係について」
- ⑯「教職全般にわたる意欲や情熱について」

	因子間相関		
	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子	1.000	.545	.597
第2因子	.545	1.000	.674
第3因子	.597	.674	1.000

第1因子の「教科指導への助言志向」と第3因子の「教科外校務と生徒対応への助言志向」とは別に、単独で第2因子の「保護者対応への助言志向」が抽出されていることは興味深い点である。教科指導以外の校務の中で保護者対応は、教員にとって特別に意識すべき校務であるという認識が中堅教師にはあると言え、若手教師との相違点として注目に値する。

以上のように抽出された3因子が、中堅教師が若手教師に助言しようと考えている3基軸であると言える。なお、因子間相関において、第2因子の「保護者対応への助言志向」と第3因子の「教科外校務と生徒対応への助言志向」の間の相関係数が相対的に高い数値を示している通り、中堅教師が若手教師に助言をしようとする際、若手教師と同様に、教科指導に関する事と、教科指導以外の校務に関する事を分ける意識が働く傾向があることが推測される。このことは、第2因子に高い因子負荷量を示している「担任をしているホームルームや、担当している部活動等の保護者会の運営について」が第3因子にも .231 と比較的高い因子負荷量を示していること、第3因子に高い因子負荷量を示している「ホームルーム経営について」が第2因子にも .368 と比較的高い因子負荷量を示していることからわかる。

(3) 若手教師と中堅教師の助言・援助を軸とした同僚関係

研究課題1を明らかにするために、若手教師の被助言志向と中堅教師の助言志向の規定要因を重回帰分析により探索し⁽¹⁴⁾、助言・援助を軸とした同僚関係の成立条件を探った。図1と図2は、重回帰分析の結果から規定要因として有意な影響を与えている項目のみを取り出して要因関係を矢線で表記したものである。なお、実線の矢線は正の関連を、破線の矢線は負の関連を示す。また、矢線の太さは有意水準の高さに対応しているが、それは影響の大きさを表す標準偏回帰係数βの大きさでもある。これらのことは、以下の図でも同様である。

図1に示すように、教科指導の場合、まず、若手教師の被助言志向も中堅教師の助言志向もどちらも教科指導の成長欲求によって規定されている。このことから、教科指導に関して助言・援助を軸とした同僚関係が成立するのは、若手教師と中堅教師のどちらも教科指導についての成長欲求が高い場合であり、互いに教科指導力を高め合っていくという学び合いが条件となって、教え教えられるという同僚関係が成立すると見て取ることができる。

一方、図2に示すように、保護者対応と生徒対応と教科外校務の場合、若手教師の被助言志向は教科指導と同様に、当該校務の成長欲求に規定されているが、中堅教師の助言志向は教科指導と異なり、当該校務の自己評価に強く規定されている。このことから、教科指導以外の校務に関して助言・援助を軸とした同僚関係が成立するのは、成長欲求の高い若手教師と自己評価の高い中堅教師という場合であり、教科指導との特徴的な差異として捉えることができる。

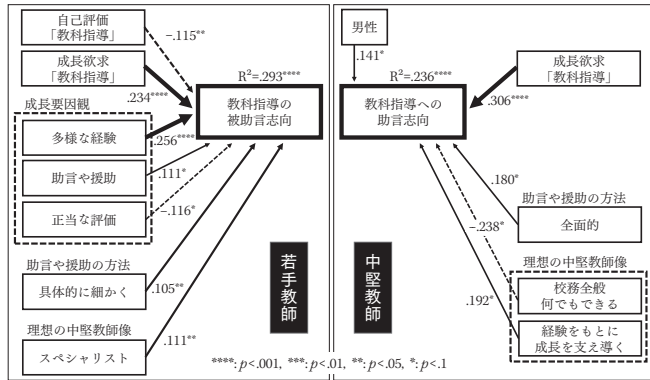


図1. 若手教師の被助言志向と中堅教師の助言志向の規定要因 —教科指導—

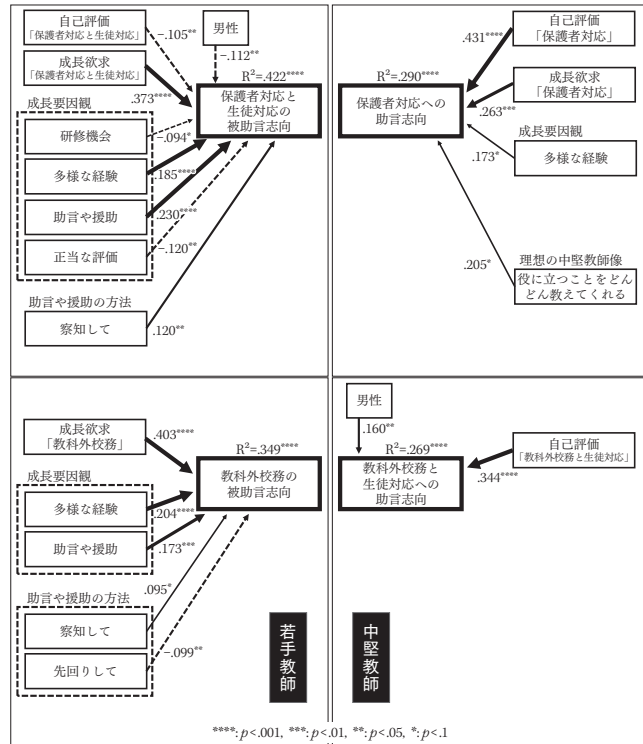


図2. 若手教師の被助言志向と中堅教師の助言志向の規定要因 —保護者対応と生徒対応と教科外校務—

(4) 若手教師と中堅教師の助言・援助関係を要因とした教師としての成長欲求

研究課題2を明らかにするために、若手教師と中堅教師それぞれの成長欲求に影響を与える規定要因を重回帰分析により探索し⁽¹⁵⁾、特にその要因を若手教師と中堅教師の同僚関係や助言・援助関係の中に見出した。すなわち、研究課題1で分析した「成長欲求→(被)助言志向」とは逆方向の「(被)助言志向→成長欲求」という規定関係の分析である。

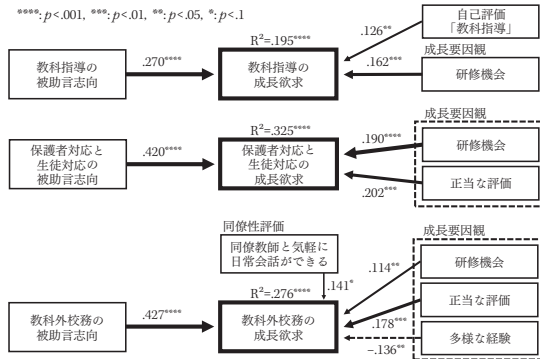


図3. 若手教師の成長欲求に影響を与える規定要因

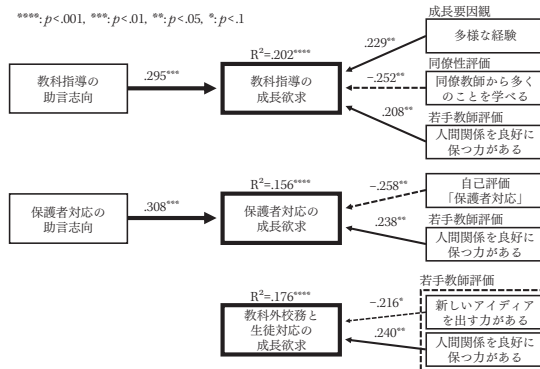


図4. 中堅教師の成長欲求に影響を与える規定要因

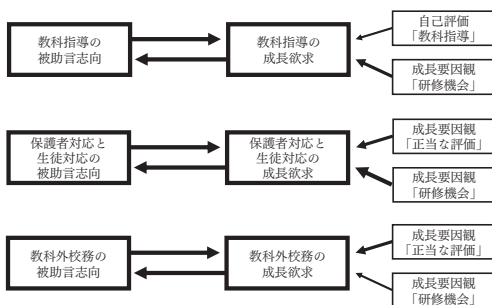


図5. 若手教師の成長欲求と被助言志向の往還モデル

図3に示すように、若手教師の場合、どの校務の成長欲求も当該校務の被助言志向によって非常に強く規定されている点、最も重要な知見である。すなわち、個別具体の校務について中堅教師から学ぼうという意欲が、当該校務の力を伸ばそうという成長欲求に直結する。

そして、図4に示すように、中堅教師の場合には教科指導と保護者対応に限定されるのだが、それらの成長欲求が当該校務の助言志向によって非常に強く規定されている点、最も重要な知見である。教科指導と保護者対応について若手教師に助言したいという志向が、当該校務の力を伸ばそうという成長欲求に直結する。ただ、教科外校務と生徒対応については、その成長欲求が助言志向に規定されていないという結果になっており、あらゆる校務において被助言志向が成長欲求を規定している若手教師との相違点として特徴的である。

本研究の最終段階として、助言・被助言志向モデル(図1, 図2)と成長欲求モデル

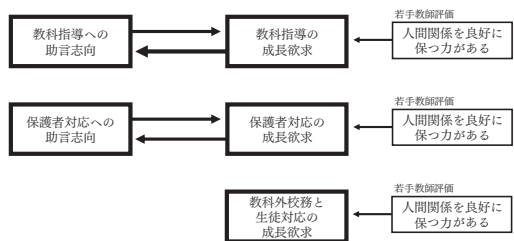


図6. 中堅教師の成長欲求と助言志向の往還モデル

(図3, 図4)をつなぎ合わせることで、学校現場の中で学び続け、成長を続ける教師の姿である往還モデルを描き出した。

若手教師における往還モデルとは、成長への意欲が中堅教師から学びたいという志向につながり、逆に中堅教師から学びたいという思いが成長欲求を高めるといふ、成長欲求と被助言志向が互いに影響を与え合うというものであり、この往還が全ての校務について成立する(図5)。

一方、中堅教師における往還モデルとは、若手教師に助言したいという思いが成長欲求を高めることにつながり、逆に成長への意欲が若手教師に助言したいという志向につながるという、成長欲求と助言志向が互いに影響を与え合う往還モデルであるのだが、この往還が成立しているのは教科指導と保護者対応に限定され、教科外校務と生徒対応については成立しないという結果になっている(図6)。教科外校務と生徒対応について往還が成立しない理由をデータを示して説明する紙幅はないが、簡潔に述べれば次のように説明できる。すなわち、中堅教師にとっての教科外校務と生徒対応というのは、10年の教職経験を通して最も自信を深めた校務であり、自己評価が高いがゆえに若手教師に最も積極的に助言しようとする校務であるのだが、十分な自信があるゆえにもはや自身の成長欲求には結びつかない。このことにより、成長欲求と助言志向の間の往還が成立しないという特殊性があるのである。

5 考察

私事化が進み、同僚性が希薄化した教師社会においては、教師としての成長も個人の私事性として捉えられがちである。教科指導にしても、生徒指導にしても、教科外校務の遂行にしても、これら各校務の力をつけていくためには自分自身が経験を積み、研修を受け、努力を重ねていくことで成長を遂げていくのだと考えられるかもしれない。あるいは、着実に力をつける教師とそうでない教師の差は、個人の努力や意欲の差として評価されることすらあるのかもしれない。

しかし、本研究結果から得られた知見は、教師としての成長には同僚関係、特に、助言・援助を軸とした同僚関係を作り上げることが大きな影響を与えていることを示している。つまり、教師としての成長というのは、自分自身の経験や努力でもって一人で成せるものではなく、若手教師にとっては中堅教師との、中堅教師にとっては若手教師との同僚関係の中でこそ成せるものであることが示されており、そこには双方が共に成長していく姿が描き出されているのである。

この知見の獲得は、学校現場における教師の成長のプロセスを改めて見つめ直す必要性に光を当てるものである。個々の教師の成長には、同僚教師の存在が大きな影響を及ぼしているという視点を欠いては、その実際を描き出すことはできないということを本研究は実証したのであり、とりわけ、若手教師と中堅教師の同僚関係の中で教師の成長を捉えるという視点に光を当てている。また、このことは単に、個々の教師の成長という面だけでなく、大量退職・大量採用に伴う教師組織における年齢構成の偏り、そして、中堅層の量的手薄さによる教育力の相対的低下という目下の学校現場が抱える切実な問題を解決するための大事な視点でもあるのである。

一般に、学校現場で現実生じている問題である中堅層の手薄さというのは、30歳代後半から40歳代半ばの年齢層が少ないという事実である。このことの問題点はいったいどこにあるか。この年齢層というのは、教師としての実践経験を積み重ね、思考の幅が広がってきているからこそ学校の中核として期待される層でもある。その層が量的に薄いという事実は、活力に満ちた学校

運営を困難にする可能性をはらんでいる。本研究は、量的に薄いと言われる層よりもやや若い層を中堅教師として扱った。この中堅教師と採用間もない若手教師が共に学び成長を続ける往還モデルを教師文化として構築することができれば、量的に薄い層を補ってあまりあるほどの活力に満ちた学校運営を取り戻すことができるだろう。その意味での本研究の成果は、教師の成長という観点で取り組むべき手立てとなる視点を目下の学校現場に提供できたことにあると言える。

6 今後の研究課題

学校現場における同僚性研究に位置づけられる本研究には二つの意義があった。一つ目は、若手教師と中堅教師の両者を等しく扱い、なおかつ両者の関係性に新たな知見を得ようとする点、そして、二つ目は、高等学校教師を対象とした同僚性研究の不足を多少なりとも補うことである。X県という一つの自治体で実施した調査研究という限界はあるけれども、X県の公立高等学校の若手教師と中堅教師に実施した質問紙調査をもとに、この二つの意義を満たす一定の研究成果を得ることができ、なおかつ学校現場に対していくらかの示唆を提示することもできた。しかしながら、本研究が、教師としての成長を続けるための同僚関係を白日の下に明らかにできたかと言うと決してそうではない。以下に、今後の研究課題を四点示しておく。

一点目は、個別の学校の個別の同僚関係を生き生きと描き出す質的分析の必要性である。本研究は、あくまでも量的調査をもとにした統計集団の傾向を捉えているだけである。量的分析の結果を裏づけるような、そして、量的分析からは見えてこない個別の同僚関係の姿を描き出していく質的分析に取り組むことが必要である。

二点目は、他の年齢層の同僚教師と若手教師の同僚関係を検討することである。本研究をとおして、確かに、若手教師と中堅教師の同僚関係に成長要因を見出すことはできた。しかし、その成長要因とは果たして、若手教師と中堅教師の同僚関係に特有のものなのか、若手教師同士の間ではどうなのか、ベテラン教師との間ではどうなのかなど、他の世代との比較検証が必要である。

三点目は、教職経験10年程度の教師を「中堅教師」として定義することが、学校現場の実態に即した適切なものであったのかを多方面から検証することである。一般に、「中堅」の教師とは、どのような年齢層や経験年数の教師を指すのか、あるいはどのような立場の教師を指すのか、明確に定められているわけではない。二点目の課題とも関連付けて検討する必要がある。

四点目は、異なる学校属性ごとに分析する必要性である。本研究では、X県内にある全ての公立高等学校の若手教師と中堅教師を調査対象とした。その際、どのような学校に所属しているのかという学校属性ごとにデータを扱うことはできなかった。もし、学力レベルまで考慮して普通科高校を分類し、また、総合学科高校や専門学科高校もそれぞれ個別に分析をすれば異なる結果を導き出す可能性は十分にある。

以上四点の研究課題を中心に、学校現場における同僚性研究をさらに深めていくことが求められる。

【注】

- (1) 1980年代の臨時教育審議会の答申以降、「自由化」と「個性化」のもとに教育改革が進んでいった。教育の私事化について、佐藤(2000)は、「1995年の経済同友会の『合校論』による公教育の『スリム化』と民営化(私事化)の提唱」(p.373)について触れている。そして、「新自由主義のカリキュラム改革は、『自律的個人』の『自由な選

- 扱]による『自己決定』を理想化し個人の『自己責任』を極大化することによって教育意識の私事化を促進し、教育の公共性を解体へと導いている。』(p.377)と指摘し、こうした流れが同僚関係の解体につながっていったというのである。
- 佐藤学, 2000, 「新自由主義のカリキュラム改革を越えて —実践的ディスコースの政治学」, 藤田英典, 志水宏吉編 『変動社会のなかの教育・知識・権力 問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, pp.373-385.
- (2) 前掲, p.381
- (3) 加野芳正, 2010, 「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」, 『教育社会学研究』第86集, pp.5-22.
- (4) 戦後すぐの時期の大量採用が第一期, 第一期大量採用の教員が退職を迎え, 第二次ベビーブームによる教師不足が重なった時期の第二期大量採用, そして現在, 第二期大量採用の教員が定年時期を迎えたことによる第三期大量採用が始まっているとされる。(中央教育審議会答申2015「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」)
- (5) Little, J.W., 1982, “Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success”, *American Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 3, pp.325-340.
- (6) 佐藤学, 1996, 『教育方法学』岩波書店.
- (7) Hargreaves, A., 1992, “Cultures of Teaching: A Focus for Change”, in Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (Eds.) *Understanding Teacher Development*, Cassel, pp.216-240.
- (8) 諏訪英広, 1995, 「教師間の同僚性に関する一考察 ～ハーグリーブス(Hargreaves, A.)による教師文化論を手がかりにして～」, 『広島大学教育学部紀要』第一部(教育学), 第44号, pp.213-220.
- (9) 例えば, 島田希, 2013, 「若手教師の成長を促すメンタリング機能の類型化」, 『高知大学教育実践研究』第27巻, pp.43-50.
- (10) 佐藤学, 1993, 「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」, 『日本教師教育学会年報』第2号, pp.20-35.
- (11) 中堅教師を採用から10年程度としたのは, 2,3校の経験を積み教員としての充実期を迎えること, これまでの10年経験者研修において中堅意識の涵養を促してきたこと, そして, 教育公務員特例法改正(平成29年4月施行)により10年経験者研修が中堅教諭等資質向上研修に変わったという対応関係などによる。
- (12) 22項目のうちの8項目を除外したのは次のような理由による。まず, 「20 効率的な学校運営に貢献しようと, 意欲をもって行動することについて」, 「21 同僚教師との人間関係について」, 「22 教職全般にわたる意欲や情熱について」の3項目は情意面に關わることで具体的な校務内容とは言えないため除外する。次に, 「12 生徒との個別面談について」と「13 生徒と保護者との三者面談について」の2項目間で Pearson の相関係数を見ると .849 と非常に大きく, この2項目はほぼ同等の内容を聞いていると考えて前者を除外する。最後に, 「7 ICT 機器の授業への効果的な活用について」, 「8 板書の方法について」, 「10 発達障害も含む特別な支援を必要とする生徒への対応について」, 「19 部活動指導について」の4項目については, 全22項目で主成分分析を施した結果により, これらは縮約された第1主成分の負荷量が小さい下位4項目になっており, 中堅教師から学びたい校務内容の因子抽出には適さないと判断し除外する。
- (13) 22項目のうちの8項目を除外したのは, 若手教師が中堅教師から学びたい校務内容についての因子抽出において絞った14項目と同等の項目を使って, 中堅教師が若手教師に助言したい校務内容についても因子抽出をすることで, 「若手教師が中堅教師から学びたい」と「中堅教師が若手教師に助言したい」ことの間で整合性をとったという理由による。
- (14) 従属変数は, 若手教師については, 表4で見た中堅教師から学びたい校務内容の3因子である「教科指導の被助言志向」, 「保護者対応と生徒対応の被助言志向」, 「教科外校務の被助言志向」の3つとし, 中堅教師については, 表5で見た若手教師に助言したい校務内容の3因子である「教科指導への助言志向」, 「保護者対応への助言志向」, 「教科外校務と生徒対応への助言志向」の3つとして, それぞれの因子得点を使用する。一方, 独立変数は, 下表のとおり変数化した。

性別	男性を「1」, 女性を「0」。
自己評価	「ある方だと思う」4点～「ない方だと思う」1点とし, 若手教師の学びたい校務内容3因子, 中堅教師の助言したい校務内容3因子においてそれぞれ該当する質問項目の得点から算出した平均得点を使用。
成長欲求	「とても身につけたい」4点～「あまり身につけたいと思わない」1点とし, 若手教師の学びたい校務内容3因子, 中堅教師の助言したい校務内容3因子においてそれぞれ該当する質問項目の得点から算出した平均得点を使用。
成長要因観	成長要因観に関する質問の回答結果から成長要因観因子を抽出し, その因子得点を使用。
助言や援助の方法	助言や援助の方法について尋ねた4項目において, 例えば, 「全面的に」4点～「必要なことだけ」1点として得点化。
理想の中堅教師像	「なろうと思う」(若手)「なりたと思う」(中堅)4点～「なろうとは思わない」(若手)「なりたとは思わない」(中堅)1点として得点化。

- (15) 従属変数は, 若手教師については, 表4で見た中堅教師から学びたい校務内容の3因子に対応させて「教科指導の成長欲求」, 「保護者対応と生徒対応の成長欲求」, 「教科外校務の成長欲求」の3つとし, それぞれの成長欲求得点を使用する。中堅教師については, 表5で見た若手教師に助言したい校務内容の3因子に対応させて「教科指導の成長欲求」, 「保護者対応の成長欲求」, 「教科外校務と生徒対応の成長欲求」の3つとし, それぞれの成長欲求得点を使用する。一方, 独立変数は, 性別, 自己評価, 成長要因観, 同僚性評価, 若手教師評価(中堅教師のみ), 助言・援助の程度, 被助言志向(若手教師のみ), 助言志向(中堅教師のみ), の各回答結果を使用する。変数化の方法は, 注(14)の上表と同様である(詳細略)。