

教職員の意識調査（1）

—若手教師への指導基準と異動時の困難に着目して—

武智康晃*・チンタアプリナ*・岡谷絢子*・田中理絵

A Research of teachers awareness (1) : Focusing on advice standards for young teachers,
and on difficulty of teachers cultural differences.

TAKECHI Yasuaki, CININTA Aprina, OKATANI Ayako, TANAKA Rie.

(Received September 25, 2015)

1. 問題の設定

「教師受難の時代」と呼ばれる昨今、教員は数々の教育問題への対応に奔走している。団塊の世代の定年退職に伴う教員の斉退職・大量採用によって、ベテラン教員が減り、即戦力となる新任／若手教員が求められる一方で、そうした若手教員を指導・サポートする役割を担うべき中堅教員層はそもそもの母数が少ないうえに校務分掌に追われているといったように、教員が働く環境および教員を取り巻く状況はいずれの世代においても大きく変化している。このようななか、喫緊の課題としてあげられるのが「教員の資質向上」である。大量採用によって教員の頭数が揃おうとも、経験に乏しい若手教員が中堅・ベテラン教員と同等の指導力を発揮することは難しく、若手教員の指導力の向上・育成が強く求められる。さらに、若手教員の育成と同時に必要なのが、力量ある教員の離職・休職を未然に防止することである。育成中の若手教員の離職・休職だけでなく、若手教員の育成を担い、今後、学校運営を任される中堅教員の離職・休職は、教員集団全体としての指導力を低下させ、学校全体としての「教員の資質向上」の達成は困難となる。つまり、「教員の資質向上」が求められる現在においては、「若手教員の育成」と「教員の離職・休職問題の改善」の両方が同時に求められているといえる。

教員の成長にとって重要なのは、「先輩教員からの指導・助言」、「管理職からの指導・助言」であることが多くの先行研究で指摘されている（山崎2012など）。ところが、先輩教員および管理職にある教員が、いかなる基準をもとにして若手教員に対する指導・助言を行っているのかについてはこれまで明らかにされておらず、その基準が不明瞭であるがゆえに、なされる指導・助言の正当性についても不鮮明なままである。その結果、行き当たりばったりの指導・助言に若手教員が振り回されてしまうといった事態も生じている。そこで本研究においては、まず若手教員を育成・支援する側にある教員がどのような基準のもとに指導・助言を行っているのかを明らかにすることを目指す。

また他方で、年齢が上がるほどに病気休職者の割合が増えていることも明らかにされている（文部科学省 2013）。若手教員を育成する側の教員が教職を継続することが難しくなっている背景・原因としては、たとえば、従来の知識では指導が難しい発達障害等をもつ児童・生徒の

* 山口大学大学院

増加や、大量退職・大量採用というように教職員の年齢構成が歪な凹型になっていることなど、昨今の教育事情・学校環境の変化に起因するものが考えられる。そして、それらとともに教職員の異動に伴う困難もあげられるだろう。異動は「最大の研修」と称される一方で、特性の異なる学校への配置転換（異動）は教員の自己効力感に大きく影響するという研究もあり（町支2014）、異動には功罪両面がみられることが明らかになっている。とはいえ、その実証的な研究は未だ散見されるのみであり、そもそも学校の「異動」が教員の離職・休職を誘発する要因としてどのように作用するのかについても十分な検討はなされていない。そこで、中堅期からベテラン期にある教職員たちが異動に際してどのような困難に直面するのかについて調査することも重要である。

以上を踏まえ、本研究では、およそ10年以上の勤務経験がある教員が、どのような基準のもとに後進の若手教員に対して指導・助言を行っているのか、そして彼ら自身は異動に伴ってどのような困難を感じるのかを明らかにすることを目指し、教職員に対する意識調査を行うこととした。

2. 調査の方法

本研究の調査は、幅広い年齢層の教職員のデータを必要とするために、2015年度に山口大学で行われた教員免許状更新講習の必修講義への受講者に対して協力を依頼し、その趣旨に対して承諾した教員の調査票を回収した（回収率は83.5%）。その後、SPSSソフトを用いて統計処理を施し、分析を行った。調査対象者の概要は以下のとおりである。

【調査概要】

調査協力者	167人
性別	男性：52人、女性：105人（未記入：10人）
年齢区分	30代：35人 40代：55人 50代：77人
教職経験年数区分	1～10年目：30人、11～20年目：41人、21～30年目：54人 31年以上：40人（未記入：2人）
勤務校区分	1～2校：18人、3～4校：48人、5～6校：65人 7～8校：25人、9校以上：5人（未記入：6人）

質問紙の主な内容は、「若手教員に対して指導助言を行なう際に基準・参考となっているもの（複数選択可）」、「教員を辞めたいと思った経験の有無」、「異動に伴って困難に直面した経験の有無」である。「若手教員に対して指導助言を行なう際に基準・参考となっているもの」の選択肢は、「指導要領の記載内容」「学校／学年の教育目標」「本やテキスト等の内容」「（自分）自身の経験知」「自身が他の先生から受けた指導・助言」「公的な研修で学んだこと」「サークル等研究会で学んだこと」「その他」であり、あてはまる選択肢をすべて選択してもらった。また「教員を辞めたいと思った経験の有無」に関しては、「有」と答えた人に対してそう思った勤務年数を尋ね、「異動先の学校のきまりに馴染めず苦勞した経験の有無」に関しても差し支えがない範囲で具体的な内容を記述してもらった。

3. 調査の結果

3-1. 「若手教員に対する指導・助言の基準」の結果

まず「若手教員に対して指導助言を行なう際に基準・参考となっているもの（複数選択可）」の結果から見ていく。選択肢のうち過半数を超えた項目は、「自身の経験知」、「自身が他の先生から受けた指導・助言」、「公的な研修で学んだこと」の3つであった（表1）。

表1 若手教員への指導・助言の基準について (%、()内は人数)

自身の経験を基準・参考にする	84.4 (141)
ほかの先生からいただいた指導助言を基準・参考にする	84.4 (141)
公的研修で学んだことを参考にする	53.3 (89)
本やテキスト等の内容を基準・参考にする	32.9 (55)
サークル等研究会で学んだこと	18.0 (30)
学校／学年の教育目標	16.8 (28)
指導要領の記載内容	15.6 (26)
その他	1.8 (3)

「自身の経験知」と「自身が他の先生から受けた指導・助言」は、ともに全体の84.4%が選択しており、教員の多くが若手教員を指導する際に自分自身の経験や、あるいはこれまでに自分が受けた指導・助言を参考としていることがわかる。また、「公的な研修で学んだこと」は全体の53.3%が選択しており、約半数の教員が若手教員を指導する際の参考としている。その一方で、残りの項目の選択率は低く、「本やテキストの内容を基準・参考にする」(32.9%)以外の選択肢はすべて20%以下の選択率であった。つまり、若手教員に対する指導・助言を行う際の基準・参考としては、「自身の経験知」、「自身が他の先生から受けた指導助言」が強く参照されており、それらを補足する形で「公的研修で学んだこと」を参照するものの、「指導要領の記載内容」や「学校／学年の教育目標」、「本やテキスト等の内容」といったものは、あまり参考とされていないということが明らかとなった。

次に、それぞれの項目を選択する教員の特徴をとらえるためにクロス分析を行った。「若手教員に対して指導助言を行なう際に基準・参考となっているもの」の選択肢のなかで、半数以上の選択率を示した上記3項目（「自身の経験知」、「ほかの先生からいただいた指導・助言」、「公的研修で学んだこと」）を従属変数とし、教員の「性別」「年齢区分」「教職経験年数」「勤務校数」を独立変数とした。

その結果、有意差が確認されたのは、「性別×自身の経験知」（表2）、「年齢区分×自身の経

表2. 性別×自分の経験を基準にする

		自分の経験を基準にする		合計
		はい	いいえ	
性別	男	90.4%	9.6%	100% (52人)
	女	80.0%	20.0%	100% (105人)
合計		83.4%	16.6%	100% (157人)

$$\chi^2=2.714, df=1, p<.10$$

表3. 年齢区分×自分の経験を基準にする

		自分の経験を基準にする		合計
		はい	いいえ	
年齢区分	30代	74.3%	25.7%	100% (35人)
	40代	81.8%	18.2%	100% (55人)
	50代	90.9%	9.1%	100% (77人)
合計		84.4%	15.6%	100% (167人)

$$\chi^2=5.484, df=2, p<.10$$

表4. 教職経験年数×自分の経験を基準にする

教職経験年数区分	自分の経験を基準にする		合計
	はい	いいえ	
1～10年	66.7%	33.3%	100% (30人)
11～20年	85.4%	14.6%	100% (41人)
21～30年	90.7%	9.3%	100% (54人)
31年以上	92.5%	7.5%	100% (40人)
合計	85.5%	14.5%	100% (165人)

$\chi^2=11.331, f=3, p<.05$

表5. 勤務校数×自分の経験を基準にする

勤務校区分		自分の経験を基準にする		合計
		はい	いいえ	
勤務校区分	1～2校	72.2%	27.8%	100% (18人)
	3～4校	77.1%	22.9%	100% (48人)
	5～6校	89.2%	10.8%	100% (65人)
	7～8校	100.0%	0.0%	100% (25人)
	9校以上	80.0%	20.0%	100% (5人)
合計		85.1%	14.9%	100% (161人)

$\chi^2=10.138, df=4, p<.05$

験知」(表3)、「教職経験年数×自身の経験知」(表4)、「勤務校数×自身の経験知」(表5)、「勤務校数×ほかの先生からいただいた指導・助言」($\chi^2=7.828, df=4, p<.10$)というように、「自身の経験知」に関するものに有意差が見られた。「ほかの先生からいただいた指導・助言」に関しては「勤務校数」以外の属性との有意差は見られなかったが、これはどの属性であっても等しく高い値を示すために有意差が見られなかったと考えられる。「公的研修で学んだこと」については、設定したいずれの属性とも有意差は見られなかったが、これも同様の理由が考えられる。

さて、性別とのクロス分析の結果(表2)を見ると、若手教員への指導・助言の際に「自身の経験知」を基準とする割合は、男性が90.4%、女性が80.0%である。男女ともに非常に高い選択率であるが、男性教員の方が女性教員よりも「自身の経験知」を参照する傾向があることがわかる。次に、年齢区分とのクロス結果(表3)を見ると、指導・助言の際に「自身の経験知」を基準とする者の割合は年齢が上がるごとに増えていることがわかる。これと同様の傾向を示したのが教職経験年数(表4)と勤務校数(表5)である。教職経験年数が増すほど、そして勤務経験校が多いほど、「自身の経験知」を参照する傾向が見られた。ただし一般的に、年齢を重ねるにしたがって教職経験年数および勤務経験校も増えると考えられるために、今回の分析結果においても、年齢区分と類似した傾向が見られたのだと考えられる。

この点は、年齢区分と教職経験年数($r=.740, p<.001$)、年齢区分と勤務校数区分($r=.431, p<.001$)において相関が見られたことから明らかである。

ところで、表3の結果より、年齢を重ねるほどに「自身の経験知」を若手教員への指導基準とする傾向が見られたが、この傾向は教員すべてに見られるわけではなく、女性教員に限定して見られる傾向であった(表6)。言い換えると、男性教員は年齢に関係なく、

表6. 性別×自分の経験を基準にする×年齢区分

性別	年齢区分	自分の経験を基準にする		合計
		はい	いいえ	
女	30代	65.4%	34.6%	100% (26人)
	40代	76.5%	23.5%	100% (34人)
	50代	91.1%	8.9%	100% (45人)
	合計	80.0%	20.0%	100% (105人)

女性: $\chi^2=10.138, df=4, p<.05$ 男性:n.s.

「自身の経験知」を若手教員への指導・助言の基準として用いるが、女性教員の場合は年齢を重ねるにしたがって「自身の経験知」を指導基準とするようになるのである。

それでは、「自身の経験知」を指導・助言の基準に用いることに抵抗のある女性教員は、その代わりに何を基準にしているのかが問われるが、性別クロスでは他に有意差が見られず、今回の調査では明らかにすることができなかった。この点は、今後の課題の一つである。

3-2. 「異動に伴って直面した困難」の結果

本論におけるもう一つの課題は、教員が異動に際してどのような困難に直面するのかについて明らかにすることであった。この点に関して、「異動先の学校のきまりに馴染めず苦労した経験の有無」への回答と、自由記述のコメントをデータとして分析を進めたい。

まず、「異動先の学校のきまりに馴染めず苦労した経験」への回答であるが、苦労した経験が「ある」とした教員は78人、経験は「ない」教員は87人とほぼ半分に分かれた。経験の有無に影響する属性を探るべく、「異動先の学校のきまりに馴染めず苦労した経験の有無」を従属変数とし、「年齢」「勤務校数」「教職歴」を独立変数としてクロス分析を行ったが有意差は見られなかった。したがって、異動に伴う苦労の経験は、特定の属性を有する教員のみに見られるものではなく、誰にでも起こり得るものであるといえる。では、苦労した経験があると回答した教員たちは、いったいどのような点で苦労したのであろうか。そして、その苦労とは何によって生じたものなのであろうか。自由記述のコメントのなかから類似するものまとめた結果、本調査では「硬直的な文化」、「文化の差異」、「いびつな人間関係」の三群を抽出できた。以下、各群の特徴的なコメントをみていく。

最初に、異動に伴う苦労した経験として多くあげられたのが「硬直的な文化」に関する内容であった。

● 「硬直的な文化」群

- ・時代にそって変えていかなければいけないものを「昔から～していた」と臨機応変にできないこと。(30代女性)
- ・今までいた先生のやり方と同じようにしていかないといけない。(40代女性)
- ・職業高校で同一校長期勤務の方が多く、古いしきたりが改善されにくかった。(40代男性)
- ・今まで長くいる人が変化を認めようとしめない。安定を求めるが、その安定が新しい者には不安定。(50代男性)
- ・旧態依然としていてびっくりした。昭和の体制が残っており、新学習指導要領に沿っていない教育課程。(50代女性)

「硬直的な文化」群と名付けたこれらのコメントは、①異動先に存在する規則・慣習・しきたりなどを「変えていかなければいけないもの」として認識したが、しかし、②その学校文化は積極的な変化をよしとせず、さらに、③異動してきた者がその文化に同調せざるを得ないために苦労したという3点を特徴とする。「時代にそって変えていかなければいけないもの」や「その安定が新しい者には不安定」といったコメントが示すように、その学校に新たに加入してきた教員たちの視点からは、その学校文化は変化すべきものとしてとらえられている。それにも関わらず、それらは「改善されにくく」、「同じようにしていかないといけない」状況にあるため、異動してきた教員たちは苦労を感じるのである。言い換えると、この「硬直的な文化」を維持

する要因は、学校文化であると同時にその学校の教員文化でもあるため、彼らが従来と同様のやり方を強いることや、「変化を認めない」といった働きかけを教員集団に求めることで「硬直的な文化」が維持される仕組みもうかがえる。

一方で、「画一的な指導であったため違和感があったが、その学校の文化には必然性があると納得して乗り越えました。(40代男性)」というコメントもあり、学校ごとの特性に応じてつくられた文化の可能性を勘案し、「納得して乗り越える」という方策を取る場合もみられる。したがって、異動してきた教員が違和感を覚えたとしても、その違和感が必ずしも正しいとは言いきれない。このように、学校ごとの「文化の差異」が、異動に伴う苦労の第二の特徴群である。

●「文化の差異」群

- ・自分の意見を述べることそのものを否定された。学校、学年のやり方が優先され、疑問を口にすると批判された。(40代女性)
- ・遅くまで仕事をし、休日にも学校に行き仕事をする人が「良し」とされること。(30代女性)
- ・伝統がある学校では細かいことがいろいろあり、それが文字では表わされていないので慣れるのに苦労した。(50代女性)
- ・帰るのがみんな遅い(自分は気にせず帰りますが)。(30代男性)
- ・音楽に取り組んでいる学校で、ある距離を決められた歩幅で歩いたり、授業のはじめと終わりのあいさつが音楽のやり方に揃えられていた。休日にもスポーツ少年団の指導者として出勤し、夏休みもほぼ毎日音楽の練習で潰れた。(40代男性)
- ・学力偏重に偏りすぎていて馴染めなかった。うわべだけで子どもを大切にしている感じがして、人間的なつながりがない。(50代男性)
- ・学校の職員間の意識・考え方の違い。(50代女性)
- ・学校によって違いはあるのは仕方ないが、良かれと思ってやっていたことが、そこはあまり指導しなくてもよいとなったときにはどうしようか悩んだ。(30代女性)

「文化の差異」群と名付けたこれらのコメントからは、勤務校が変わることで所属する教員文化が変わり、その変化に戸惑い、悩む姿が垣間見える。前述した「硬直的な文化」群は、異動先の文化を「変えていかなければいけない」ものとしてとらえるものの、その文化が変わらないことによって生じる苦労経験であった。だが、この「文化の差異」群は、異動先の学校文化・教員文化に対して「変えていかなければいけない」ほどの強烈な拒否感を抱くに至っていないが、それまで触れてきた教員文化との差異が大きいためにショックを受けたことに伴って生じる苦労である。町支(2014)において考慮された学校間の差異は「学校の荒れ」のみであったが、本調査のコメントを踏まえると、学校の文化も異動による苦しみを生じさせる要因のひとつとして考えられる。

ところで、異動によって変化するのは教員文化だけではない。最も大きく変化するのは人間関係であろう。実際、教員間の「いびつな人間関係」に関して苦しんだ経験を有する教員も多く見られた。

●「いびつな人間関係」群

- ・教員間の人間関係。(50代女性)

- ・チームワークがもてない。(40代女性)
- ・わからないことを質問しても詳しく教えてもらえない。(50代女性)
- ・皆が嫌がる業務を丸投げされ、ほとんど支援もなかった時。(50代男性)
- ・転勤先が限られる傾向の学校では、他校では考えられないような怠慢と馴れ合いが日常化しており、声の大きな者に皆が合わせるような面がある。(50代男性)
- ・力を持っている、年が上の方に仕事を押し付けられたり、子どもの前で叱られたり。雑用をとにかくどんどん押し付け、人としてばかにされている気がした。(40代女性)
- ・校長のパワハラ(昔はすごかった)。事務職員との関係(教員は常識が無いという考えで対応されたこと)。(50代女性)
- ・わがままな年上の同僚に驚きました。自分の気に入った人には優しく、そうでない人には挨拶も無視状態で、教師として、人間として呆れました。(50代女性)

これらのコメントからも明らかなように、教員間の「いびつな人間関係」から生じる苦しみの内容は、「チームワークがもてない」「わからないことを質問しても教えてもらえない」といった助け合いに乏しいことから生じるものや、「仕事を押し付けられたり、子どもの前で叱られたり」「校長のパワハラ」といった同僚として対等に扱われていないものなどさまざまである。

以上、「異動先の学校のきまりに馴染めず苦労した経験」に関する回答と自由記述のコメントを見てきた。異動が「最大の研修」と言われる一方で、約半数の教員が異動に伴って「苦労した経験」を有し、そして「これというものはないが、学校によってやり方はちがうのでその学校の1年目は毎回大変ではある。(30代女性)」というコメントが示すように、どれだけ教職歴が長かろうとも、同じ学校が二つとない以上、どうしても異動1年目は「大変」な思いをしやすいということが明らかとなった。

4. 考察

4-1. 「若手教員に対する指導・助言の基準」の考察

さて、本研究で明らかになったことは、若手教員を支え育てる役割を担う中堅教員およびベテラン教員の多くが、若手教員への指導・助言を行なうために「自身の経験知」および「ほかの先生からいただいた指導・助言」を基準としていたことである。その一方で、「指導要領の記載内容」や「学校／学年の教育目標」、「本やテキスト等の内容」といったものが、若手教員への指導・助言にはあまり参照されていないこともわかった。年齢を重ねるごとに「自身の経験知」を指導基準とする割合が増えていく傾向も見られたが、これは女性教員に見られる傾向であった。男性教員は年齢に関わらず「自身の経験知」を指導基準とする傾向があるのに比べ、女性教員の場合には、若いうちは「自身の経験知」を指導基準とする割合が低く、経験を積むにつれ自身の経験を指導の参考とする割合が上昇する。これは、男性教員と女性教員における文化の相違とも考えられる。

永井(1977)は、女性教員の方が男性教員よりも「能力をひけらかさない」同僚を高く評価する傾向にあることを明らかにしたが、このことから、女性教員は自分の能力を周囲に示したり、「指導する」といった優位に立つ行為に対して消極的な態度を取りやすいことが想像できる。しかし教職歴を重ね、後進の教員が増えることで、次第に自分自身の経験を基準に指導・助言を行うことができるようになるということが、本調査結果からうかがえる。

ところで、指導される側にある若手教員の視点にたてば、この傾向は必ずしも手放しで喜べ

るものではない。なぜなら「経験」とは多種多様であり、中堅教員やベテラン教員の経験が、若手教員が直面している困難の解決に繋がる「経験」であるかどうかを保証することはできないからである。さらに、教員の教職「経験」は、当該教員とその児童・生徒との間で生じた相互作用の結果である。それぞれの教員のパーソナリティや児童・生徒の人数、教室の雰囲気、おかれた学習状況、そしてそれまで行ってきた指導といったさまざまな事柄が変数として複合的に作用した上で生じる／生じた「経験」である。言い換えれば、その「経験」は類似した状況下でしか参考とはならず、あるいは類似した状況であろうとも参考にならない場合が生じ得る。

また、教職員が連携・協働して指導に当たることの必要性は多くの教員研究において指摘されてきたが（紅林2007など）、若手教員の支援・育成もまた、教職員間で連携して行なわれる必要がある。だが、それぞれの経験の差異を明らかにせずに、個々の「経験」に即して指導・助言がなされる場合、若手教員は先輩教員たちから異なる（時には矛盾するような）指導を受け、どの助言を受け入れればよいか悩むことにもなる。そこで、「経験」のみでなく、「指導要領の記載内容」、「学校／学年の教育目標」に基づいた指導も必要となる。とくに、「学校／学年の教育目標」は学校における指導の一貫性を担保するうえで重要な役割を果たし得ると思われる。

とはいえ、本稿では、教職員の「経験知」すべてを否定している訳ではない。現場での教職経験が教員の成長に必要なことは自明であり、木原（1998）は、経験豊富な指導教員が初任の教員指導に果たす役割の大きさを指摘している。また、「教師は多忙を極めており、実践力を向上させるための特別な学習の機会を持つことは困難になっている」（紅林、2007）というように、教師の多忙による「学びの機会の減少」も多く指摘されている。このような状況にある教職現場において、累積された先輩教員の効果的な経験に基づく指導を受けることが、若手教員にとって重要な学びの場であることを疑う余地はない。そのうえで、先輩教員の「経験」のみに依拠した若手教員への指導・助言ではその有用性の保証は難しく、指導される側を困惑させてしまう陥穽にも注意を払うことが重要であるという点を指摘したい。この点を意識されたコメントかどうかは定かでないが、「有効なものだと検証できたもののみ伝える」と書いた教員がいた。「検証できたもののみを伝える」という姿勢は、自身の経験の再現可能性・汎用性を確認するということであり、若手教員をいたずらな指導で振り回さないために必要な行程の一つであろう。

藤岡（1998）は、急激に進展する情報化社会の現在を、教員免許状の取得をもって「これで一人前の教師として一生やっていける」時代ではないと指摘し、教員の生涯学習を提唱している。社会変動の著しい現代では、過去の「経験」が時代遅れとなる可能性は高く、ベテラン教員の「経験知」が絶対的なものであるとはもはや言い難い。それゆえに、学校現場の「経験知」に強く依存している現在の若手教員への指導体制は、一度、根本から問い直される必要があるだろう。

4-2. 「異動に伴って直面した困難」への考察

異動は「最大の研修」と言われるが、「異動先の学校のきまりに馴染めず苦勞した経験」は約半数の教員に見られた。しかも、特定のタイプの教員において確認されたわけではなく、どの教員においても起こり得るものであるといえる。そして、その苦勞経験の内容は、大きく「硬直的な文化」、「文化の差異」、「いびつな人間関係」の三群にまとめることができ、「教員文化」と「同僚性」に関して生じる困難であった。

日本の教員文化に関して永井は、その根底が「同僚との調和を第一にする」ことであることを明らかにし、『同僚との調和』が何より優先されるとしたら、教育活動について清新な試みを求める機会はおのずと少なくなり、個々の教員の独創性を生かす余地もまたほとんどなくなるのはむしろ当然だ（永井、1977、p.101）と指摘した。換言すれば、日本の教員は「同僚との調和」を優先するがゆえに、自身の教育活動や教育実践を自己抑制する傾向を有するということである。また、秦（2000）も、教員の職場組織が、企業や官僚機構のような官僚的システムではないがゆえに教員同士の関係が良好でない場合には、職務が情緒的な人間関係に支配されがちである点を指摘し、「職務に関する問題から、人間関係に支障が生じる」可能性を示唆した。これは、「質問しても詳しく教えてもらえない」といった本調査のコメントに表れているように、人間関係に関する問題が、職務に支障を生じさせるといった場合が生じている様子をうかがい知ることができる。つまり、秦が指摘した「職務の問題から人間関係への支障」だけでなく「人間関係の問題から職務への支障」という事例も生じているのである。したがって、現場の教職員にとって「同僚との調和」が、多岐にわたって及ぼす影響は依然として強く、1970年代に永井が指摘した同僚との調和優先志向は、依然として日本の教員文化の根底をなしていることがわかる。

これらの指摘を踏まえると、異動した教員たちが、なぜ「変えていかなければいけない」ととらえた「硬直的な文化」を破壊せずに受け入れてしまうのかが見えてくる。そこでは、永井の指摘した「同僚との調和」を優先するために、「硬直的な文化」を受け入れざるを得ないという状況が生じているのである。つまり、異動した教員が、異動先の「同僚との調和」を優先し、それを達成するために、そこに存在する「硬直的な文化」を内面化するという選択をし、その学校の「同僚との調和」を果たしていくという一連の流れが脈々と維持されることによって、「硬直的な文化」がより強固に維持されてゆくのである。しかし、その選択は主体的に行われるものではなく、「同僚との調和」のために否応なしに行われた選択であり、このジレンマが苦しみとしてとらえられていたと考えられる。「同調との調和」を優先するためにジレンマを抱えてしまうという一連の流れは「硬直的な文化」だけでなく、「文化の差異」や「いびつな人間関係」群においても同様であると考えられるために、異動に伴う苦労経験の根底には「同僚との調和」を何よりも優先する調和優先志向が存在していると言える。

ところで、同僚との関係性は同僚性という語で示されるが、この同僚性によってもたらされる機能として「教育活動の効果的な推進を支える機能」「力量形成」「癒し」の3つを指摘した紅林（2007）をはじめとし、多くの教員研究者は同僚性を良きものとして捉え、同僚性の構築を推奨してきた。また、「教師集団は外側に多様なプレッシャーグループをかかえている。そのため、よりいっそうまとまることを迫られるとともに、まとまらざるをえないという状況」（秦、2000）にあると指摘されるように、教員は教育実践を成立させるためだけではなく、外部のプレッシャーグループから自分たちの身を守るためにも、教員集団として団結する必要がある。よって、異動先の学校で「変えていかなければいけない」ととらえた「硬直的な文化」や「いびつな人間関係」に直面しても、「同僚との調和」を蔑ろにせず、調和を優先し振る舞う必要に迫られるのである。

5. まとめと今後の課題

本論文では、「教員の資質向上」が求められる昨今において、中堅・ベテラン教員がどのような基準のもとで若手教員に対して指導・助言を行っているのか、そして異動に伴う困難につ

いて明らかにすることを目指し、結果の考察を行ってきた。

まず明らかになったことは、大多数の教員が、若手教員への指導を行なう際に「自身の経験知」と「ほかの先生からいただいた指導・助言」を基準としていることである。とくに「自身の経験知」を基準とするか否かに関しては、男性教員の場合には年齢層による差異は見られなかったが、女性教員の場合には年齢が高くなるほどに、「自身の経験知」を基準とする割合が上昇する傾向が見られた。しかし、若手教員への指導助言が、先輩教員たちの「経験」にのみ準拠して行なわれている現状は望ましいとは言い難く、より良い若手教員指導のために、「経験知」に強く依存している現在の指導体制を問い直す必要があるだろう。

次に「異動先の学校のきまりに馴染めず苦勞した経験」は、約半数の教員に見られた。しかし、この経験に関して特定の影響を及ぼしていた属性は見出されなかったため、異動に伴う苦勞経験は、誰に対しても起こり得るものであると指摘できる。また、その苦勞経験は、大別すると「硬直的な文化」「文化の差異」「いびつな人間関係」の三群に分けることができた。これらが苦勞経験となる根底には、永井（1977）が指摘するように、日本の教員文化の特徴である調和優先志向が存在する。しかし、「同僚との調和」なくしてより良い教育実践の達成は難しいため、異動した教員たちは「調和」のために違和感を自覚しながらも異動先の教員文化を内面化し、そしてそのジレンマによって苦勞経験を生じさせていることが明らかとなった。

今後の課題としては、学校種ごとの詳細な検討があげられる。本調査では幅広い年齢層の教員から回答を得ることはできたが、学校種毎の分析を行なうには標本数が不足した。特に、小学校と中学校・高等学校では、教科担任制か否かといった大きな差異があり、それに伴って指導の基準が異なる可能性が考えられる。異動に関しても同様であり、学校種毎の差異を踏まえた分析・考察ができなかった点は今後の課題である。

これらの結果は簡易的な統計調査をもとにしたものではある。だが、これまで触れられてこなかった若手教員を育成する側の指導基準に焦点を当てた研究として、その意義は認められるだろう。本調査結果を足掛かりとして、若手教員の指導担当者育成やミドルリーダー養成研修等が改善されることで、学校内における学び合いがより良いものとなり、若手教員のより良い育成へと繋がることを期待する。

<引用・参考文献>

- 木原俊行 1998「自分の授業を伝える－対話と成長」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房、pp.185-196.
- 紅林伸幸 2007「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)、pp.174-188.
- 町支大祐 2014「教員の人事異動と自己効力感に関する研究—“荒れ”の変化に着目して—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』34、pp.143-153.
- 永井聖二 1977「日本の教員文化—教員の職業的社会化（I）—」『教育社会学研究』32、pp.93-103.
- 秦政春 2000「教師集団と教師文化」伊藤敬編著『21世紀の学校と教師』学文社、pp.24-37.
- 藤岡完治 1998「仲間と共に成長する—新しい校内研究の創造」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房、pp.227-242.
- 文部科学省 2013『平成24年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果』
- 山崎準二 2012『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』創風社.