法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-04

私立学校改革と教職アイデンティティの再構築 ： 首都圏私立中・高校の校長および教員へのインタビュー調査の分析

古市, 好文 / FURUICHI, Yoshifumi

(開始ページ / Start Page)
1
(終了ページ / End Page)
218
(発行年 / Year)
2019-03-24
(学位授与番号 / Degree Number)
32675甲第460号
(学位授与年月日 / Date of Granted)
2019-03-24
(学位名 / Degree Name)
博士(政策学)
(学位授与機関 / Degree Grantor)
法政大学 (Hosei University)
(URL)
https://doi.org/10.15002/00021765

法政大学審査学位論文

私立学校改革と教職アイデンティティの再構築

－首都圏私立中・高校の校長および教員へのインタビュー調査の分析－

古市　好文

目次

第１部　序論

第１章　問題背景と問題意識
はじめに
第１節　問題背景
1.　日本の教育政策
2.　ゆとり教育とその見直し
3.　国際化と教育課題
4.　文科省主導の学校改革
5.　教員の多忙化解消課題と教育機関への公的支出割合
第２節　私立学校と公立学校との違い
1.　少子化と学校づくりの進展
2.　学校組織改編と管理・評価システムの導入
3.　公立と私学の存立と経営形態の違い
4.　教員の人事・統括組織の違い
第３節　私学の自主性と行政の規制
1.　私学の自主性
2.　行政の規制

第２章　問題背景の調査研究
はじめに
第１節　教員の職業キャリア
1.　教職の専門性と職業キャリア
2.　学校改革による組織文化の衰退
3.　同僚性や協働性に関する研究
4.　学校改革と教員のキャリア形成
5.　「教員のキャリア」概念
第２節「教師アイデンティティ」論と研究動向
1.　「教師アイデンティティ」論
2.　「教職アイデンティティ」論
3.　「二元化戦略」論とその課題
4.　「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」の概念の再定義と関係
第３節　学校アイデンティティ
1.　「学校アイデンティティ」へのアプローチ

2.　日本の私立学校
3.　「学校アイデンティティ」の概念

第 3 章　本研究の課題
はじめに
第 1 節　研究の目的と課題
1.　研究の目的
2.　研究の課題
第 2 節　リサーチ・クエッション(RQ)
第 3 節　調査の概要
1.　私立中高校長へのインタビュー調査
2.　私立大学附属・系列中高校長へのインタビュー調査
3.　私立中高校教員へのアンケート調査
4.　私立中高校教員へのインタビュー調査
5.　ネットアンケート調査

第 2 部　本論

第 4 章　私立中高校長へのインタビュー調査の分析と結果
はじめに
第 1 節　調査の方法と概要
1.　調査対象
2.　分析の枠組みと分析方法
3.　本章課題とリサーチ・クエスチョン
第 2 節　分析の結果
1.　調査対象の類型化
2.　私学の学校改革
3.　カテゴリーと概念生成と抽出内容
4.　カテゴリーと概念の関係性
第 3 節　本章の要約と考察
1.　要約
2.　考察
3.　残された課題

第 5 章　首都圏私立大学附属・系列の校長へのインタビュー調査の分析と結果
――首都圏私立中高校長 43 人へのインタビュー調査――

はじめに
第１節　調査の方法と概要
1.　私立大学附属・系列中高校の位置と固有の課題
2.　調査対象
3.　分析方法
4.　本章の課題とリサーチ・クエスチョン
第２節　分析の結果
1.　カテゴリーと概念生成と抽出内容
2.　カテゴリーと概念の関係性
第３節　本章の要約と考察
1.　要約
2.　考察
3.　残された課題

第６章　教員へのアンケート調査の分析と結果
―首都圏私立中高校５校のアンケート調査結果の分析
はじめに
第１節　課題と仮説
1.　研究課題
2.　仮説
第２節　分析と結果
1.　分析
2.　結果
第３節　考察と残された課題
1.　考察
2.　残された課題

第７章　教員へのインタビュー調査の分析と結果
―首都圏私立中高校５校教員 75 人へのインタビュー調査―
はじめに
第１節　調査の方法と概要
1.　本章の課題
2.　調査の方法と概要
第２節　分析
1.　カテゴリーの概念生成と抽出内容
2.　カテゴリーと概念の関係性

第３節　本章の要約と考察
1.　要約
2.　考察
3.　残された課題

第２部の小括

第３部　結論

第８章　本研究の結論
はじめに
第１節　要約
第２節　考察
1.　理論的意義
2.　実践的意義
第３節　残された課題

第９章　教員のキャリア形成への施策提言
はじめに
第１節　私学教員への施策
1.　教員の学校づくりへの参画
2.　教員の一時的転出及び留学機会の創出
第２節　教員の自律性を確保するための労働環境と教育環境の改善
1.　私学への公的助成の強化と経営の公開化
2.　公教育における労働環境の改善課題
3.　教育環境の改善
第３節　本研究の限界と課題

第１部　序論

第１章　問題背景と問題意識

はじめに

近年ではゆとり教育による弊害が指摘され、その見直しがなされている。また、この間、文科省主導による上からの学校改革が展開されてきた。学校改革の影響によって、教職の専門性の確立と自律性の構築が課題となっている。

教師は、法制的には「教員」とよばれる。（以下、教師像及び先行レビューを除いて「教員」とする。）日本における公教育の担い手は公立学校（以下公立）が中心となっている。公立の場合、教員の採用、人事、研修は教育委員会の下で行われる。私立中学校・高等学校（以下私学）も公教育の一翼を担っている。私学ではどのように教員のキャリア形成がなされているのであろうか。表１で示されるように、首都圏[1]では私学の占める比率が高い。

表１　2011 年国公立中高校と私立中高校の学校数及び生徒数

	高校（全・定）・中等教育（後期）学校数				高校（全・定）・中等教育（後期）生徒数			
	国公立	割合	私立	割合	国公立	割合	私立	割合
全国	3,771	73.8%	1,338	26.2%	2,350,120	70.1%	1,001,247	29.9%
東京	205	46.4%	237	53.6%	140,332	44.4%	175,537	55.6%
神奈川	160	66.7%	80	33.3%	130,846	65.6%	68,741	34.4%
千葉	131	70.4%	55	29.6%	102,967	69.1%	46,007	30.9%
埼玉	153	76.1%	48	23.9%	123,593	70.4%	51,994	29.6%
首都圏	649	60.7%	420	39.3%	497,738	59.3%	342,279	40.7%
	中学校・中等教育（前期）学校数				中学校・中等教育（前期）生徒数			
	国公立	割合	私立	割合	国公立	割合	私立	割合
全国	10,020	92.8%	780	7.2%	3,330,694	92.8%	259,080	7.2%
東京	640	77.4%	187	22.6%	235,581	74.7%	79,700	25.3%
神奈川	418	86.2%	67	13.8%	208,606	87.8%	28,924	12.2%
千葉	383	93.9%	25	6.1%	155,163	93.5%	10,742	6.5%
埼玉	424	94.6%	24	5.4%	188,903	95.4%	9,067	4.6%
首都圏	1,865	86.0%	303	14.0%	788,253	86.0%	128,433	14.0%

＊①出典：文部科学省学校基本調査　②平成２３年５月１日現在　③学校数には分校、休校を含む。　④中等教育学校（前期・後期）課程含む。⑤通信制除く。⑥高校生徒数は本科のみ。

[1]首都圏、本稿では首都圏を東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県とする。

公立及びその教員のキャリア形成に関しては一定の研究蓄積がある。しかし、私学の教員のキャリア形成に関する研究は、私学自体の研究を含めてほとんどみられない。生徒数・教員数に応じた研究が求められる。社会的に大きな役割を持ち、公教育を担いつつ自主性をもつ私学の現状について、その一資料を提示することには意義がある。また、教員のキャリア形成に関する研究には、その教員が属する学校組織の分析も必要と考える。

本研究の構成と調査の進め方はつぎの通りである。

本研究は序論、本論、結論の 3 部構成とする。本論では、インタビュー調査である定性調査を主とし、アンケート調査の定量調査も組み合わせて実施し、全体的な傾向の検証を行い、特定領域の細部の検証を進める。

第 1 部：序論は、第 1 章から第 3 章まで、3 章の構成となっている。

第 1 章(本章)では、本研究が教員のキャリア形成という特定領域にかかわり、その研究を進めていくうえで、まず、近年の教育状況を整理して概括し、教員のキャリア形成にかかわる問題背景を示す。そして、私学教員のキャリア形成という問題意識を明示するために、公立と私学の違いと私学の位置を整理する。

第 2 章では、先行研究のレビューを踏まえて、教員のキャリア形成にかかわる各領域の研究傾向を概括し、問題背景の調査研究を整理する。教員の職業キャリア、「教師アイデンティティ」論と研究傾向、学校アイデンティティに区分けし、「教員のキャリア」、「教師アイデンティティ」「教職アイデンティティ」の再定義を行い、さらに、私学のなりたちと自主性を鑑みて「学校アイデンティティ」にアプローチし、その定義を行う。

第 3 章では、本研究が教員のキャリアに対する現場の実践と学校改革の影響に着目することを踏まえて、本研究の目的と課題を明確にする。そして、本研究のリサーチ・クエッションを明示し、調査の概要を示す。

第 2 部：本論は、第 4 章から第 7 章まで、4 章の構成となっている。第 4 章と第 5 章、および第 7 章は定性調査、第 6 章は定量調査について記述する。

第 4 章では、首都圏私学校長のインタビューによって、私学の学校改革と現状を調査し、私学における全体的な傾向を検証する。本章は、2013 年 1 月に『日本労働研究雑誌』第 613 号で掲載された査読論文「教員のキャリア形成を校長はどう考えているか—首都圏私立中高長 50 人へのインタビュー調査結果の分析」と、2012 年に CESA(アジア比較教育学会)第 8 回大会(於タイ国チュラロンコン大学教育学部)で報告し掲載された査読英語論文 “Building Teacher Careers at Private Middle Schools and High Schools—Unique Tasks for Private Schools to Support Career Formation”をリライトしたものである。学校改革と教員のキャリア形成とのかかわり、教師像の再構築を検証し、学校改革で学校組織がどう変化し、職場同僚関係および教育現場がどう変容したのかの検証を進める。

第 5 章では、私立大学附属・系列中高校長のインタビューで、急激な学校改革や教育の再構築のなかでの教員のキャリア形成を検証する。本章は、2013 年に第 11 回 HICE(ハワイ教育国際会議)で 報告した英語論文 [Working Paper] “Career Formation for Teachers

at Middle Schools and High Schools Affiliated with Private Universities-- Analysis of Interviews of 75 Principals at Middle Schools and High Schools Tied to Private universities in the Tokyo Metropolitan Area”をリライトしたものである。私学で一定の高い割合を占める私立大学附属・系列中高校が系列大学への進学の割合が少なく、中高一貫進学校に転換している場合が多い。学校経営とのはざまで苦慮する校長が教員のキャリア形成にどう配慮しているか、どのような課題があるかを検証してみる。

第 6 章では、首都圏私立中高校の 5 校でアンケート調査をしたが、その分析を行う。本章は、2014 年 12 月に『ATIKAN(教育研究ジャーナル誌) 』(本誌の主宰はインドネシア教育大学関係者等)4 巻 2 号で掲載された英語査読論文“Chief Factors in the Reconstruction of Teacher Identity: Analysis of Results of a Questionnaire Survey Conducted at Five Private Middle or High Schools in the Greater Tokyo Area”をリライトしたものである。この調査では、学校改革と学校づくりとのかかわりで、教職アイデンティティの再構築がどうなされているかについてリサーチする。

第 7 章では、首都圏私立中高校の 5 校でインタビュー調査をしたが、その分析を行ない、本研究の課題にそって細部にわたって検証する。本章は、2016 年 9 月に『キャリアデザイン研究』（日本キャリアデザイン学会）Vol.12 で掲載された査読論文「学校改革とのかかわりが教員のキャリア形成に与える影響について―首都圏私立中高校教員へのインタビュー調査の分析―」をリライトしたものである。学校改革という変化に対して、教員が教師像をどう再構築しているか、学校改革による学校組織の変化と職場同僚関係および教育現場の変容、そして教員が教職生活に活路を見出しているかを検証する。

第 3 部：結論は、2 章の構成となっている。(第 8 章、第 9 章)

第 8 章は、本論の分析によって得られた、教員のキャリア形成にかかわる検証の結果にもとづき、本研究全体の分析をすすめる。まず、第 3 章で設定した本研究の 3 つのリサーチ・クエッションを個々に要約し、そのうえで、本研究で明確になった理論的意義を整理し、実践的意義を簡潔に明示する。

第 9 章は、教員のキャリア形成への施策提言である。第 8 章の理論的意義と第 9 章の施策と課題との関係を示して、学校づくりへの参画等の私学教員への施策、そして教員の自律性を確保するための労働環境と教育環境の改善を提言する。私学教員への施策で、2013 年 3 月に『地域研究』(地域活性学会) 4 巻で掲載された査読研究ノート(Web 調査で得られたデータを活用し、筆者が筆頭,佐藤雄一郎氏と共著)「中等教育における学校での経験が社会人になってからのキャリア意識および能力開発行動に及ぼす影響について―男女別地域比較―」の内容についても言及する。

第 1 節　問題背景

1.　日本の教育政策

引用・参考文献をもって概説を試みたい。

斉藤（2017）は、1880 年代後半期に初代文部大臣として日本の近代教育制度の基本的骨格を樹立した森有礼の思想と政策を，かれの豊富な国際経験とグローバル感覚という視角から見直し、きびしい国際競争のなかで日本が生残り発展するには，脆弱な国民気質の改善そのものが不可欠であり、国民の精神的支柱を日本独特の天皇制の伝統に見いだした、と指摘している。

1890 年に教育勅語発布となる。勅語は、学校教育を国家主義・軍国主義の方向に向けて画一化した。明治期の天皇制国家は、日清日露の戦争を経て、第一次大戦後に国家および国民の物質的精神的能力を「戦争のできる国家」に動員する総力戦体制へと進む。

山住（1987）は、この経過について、つぎのように述べる。

資本主義発展と軍拡をすすめる政府は小学校につづく教育の整備・拡充が課題となる。上級学校へとながる中等教育と卒業後就職する者のための実業補習教育という複線型の学校体系を成立させた。女子教育の遅れも目立ち、1899 年の教育と宗教の分離に関する訓令を出す。同年に出された私立学校令には、私立学校に対して監督庁(地方長官)の強い監督規定があり、個性的な発展を妨げていた。政府には学校の教育内容を把握し統制する課題があった。教育勅語の精神にしたがって徳育を確立しようとし、1903 年に教科書を国定制とする。翌年の日露開戦年から国定教科書が使用される。教育勅語体制下で目立つのは、文科省とその周辺の人たちへの繰り返し行われた知育偏重への批判である。とくに 1930 年代が顕著で、その結果、大勢は政策に押し流された。1937 年、小学校を国民学校に改め、国民の基礎的錬成を行う場とし、教育全般にわたり「皇道の道に帰一」させ、15 年戦争の末期には、学生・生徒がつぎつぎにさまざまな分野に動員された。

また、佐藤（2006）は、この国家編成で教育が果たした役割は重大であると指摘する。

1935 年、内閣審議会・内閣調査会は、重化学工業の本格化への産業構造再編と海外侵略に応じる人材養成のための総合教育国策構想を打ち出した。1937 年~1941 年、すなわち日中戦争開始から太平洋戦争開始前年にかけて、教育審議会は、皇国民錬成の理念とあわせて低学年の合科教授を提示する。「大東亜」建設のための侵略戦争(総力戦体制)へと、国民と子どもがかり立てられていった。

戦前の学校制度と教育行政に関して、堀尾（1991）は、つぎのように述べている。

日本の学校制度は、1972 年の学制にはじまり、森有礼文相の各学校令にもとづいてその全体が構築され、さらに教育勅語および小学校令の改正によって、天皇制教学体制の原型が構築された。学制および教育令においては、就学奨励はなされたが、法制的な意味での義務制とはいえず、就学義務は親の子に対する義務ではなく、国家にたいする公法上の義務と考えられた。また、教育行政の特徴については、明治憲法のもとでは、教育は天皇大権の一つとして、天皇＝国家の手に握られ、教育勅語を頂点として、国民道徳の形成を主眼とする国家主義教育が支配的であったこと、また、教育に関する事項は、議会の意思を越えて(超然主義)、勅令(天皇の命令)をもって方針が定められ、議会を通して法律として提示されたものでなく、天皇の命令として公布されたのである。もちろん、それは一つの擬

制であり、実際には、枢密院を中心とする元老たちや、軍部・官僚の手に握られていた。

また、堀尾（1991）は、戦後の教育基本法体制の成立の意義について述べる。

1945 年、反軍国主義と民主化を求めるポツダム宣言受諾によって終戦となり、必然的に明治憲法体制が崩壊する。教育基本法は、教育勅語に代わる教育理念を示す教育宣言であり、教育が日本国憲法の精神に則り、その理想の実現を担うべく、教育の目的を具体的に明示して教育の基本を定め、教育実践と教育行政のあり方を方向づけた。教育行政の理念も、戦前の中央集権的官僚統制主義の反省に立って、教育行政の任務を条件整備に限定し、教育内容への介入をさけて、政治に対する教育の自律性を確保し、さらに地方の実情に応じた個性的教育を創りだすことを援助することにおかれた。

さらに、堀尾（1991）は、戦後教育の再編過程で国家主義と管理統制主義が復活し、教育基本法の空洞化を指摘する。

1956 年成立の地方教育行政の管理及び運営に関する法（以下、「地教行法」)は公選制教育委員会を任命制にしたが、これにより教育の地方分権主義が放棄され、地方教育行政が中央教育に従属的に組み込まれる。翌年、教員の勤務評定実施となり、1958 年には学習指導要領が改訂され、それに法的拘束力が付与された。

石井（2016）は、「学校づくり」について、日本の教育実践史上、1950 年代半ばから後半にかけて、特定の価値内容を含んで使用され、次第に定着をみた日本に独特な教育用語であり概念であり、教育運動の場面で一般的であった「職場づくり」「職場運営」という呼称は、徐々に「学校づくり」「学校運営」へと変更されるようになったと述べ、この名称変更は、教職員の中に、学校を、「働く場所」から「子どもの発達の場」ととらえる問題意識(戦略的視点)が形成されてきたことを意味している、と指摘する。

1960 年代に入ってからは、教育政策は高度成長政策と一体化される。学校制度の多様化を軸にした能力主義と多様化＝格差政策が導入され、「人づくり」、「期待される人間像」が掲げられる。1961 年に全国一斉学力テストが実施され、教員の自主的研修への統制が強化され、教科書検定も強化された。

市川（1975）は、戦前に比べて戦後の教育政策形成機関の特徴を、第一に、複雑で錯綜した過程をみせて多元化したこと、第二に、政党における政策形成機関の比重が著しく増大し、行政庁に対して主導的な位置にたつことがしばしばみられ、第三に、政治過程における政策形成機関の機能が増大し、とくに政党において政策形成機関の官僚制化、専門化と拡充がみられる、と概括している。

1970 年代から 1980 年代にかけて、学力の低下と同時に自殺の低年齢化、非行の増加、校内暴力の高校から中学校への移行と増加、高校退学者の増加など、中等教育を中心に問題が山積する。ゆとりある教育課程をうたう学習指導要領が 1980 年度から実施されたが、授業時間数削減となる。1984 年に臨時教育審議会が発足する。90 年代に入ると指導要領の改訂があって、「新しい学力観」政策が展開される。

児美川（2000）は、この 15 年ほどの間、日本の教育界がつねに「教育改革状況」下にあ

り、休む間もなく日常化して「現在進行中」であり、この教育改革の動向は、内容的な観点からも、ほかの時期と異なり、政策理念として新自由主義の採用という特徴があると指摘する。

1998 年 9 月 21 日に公表された中央教育審議会答申は、教育行政における地方分権化を推進し、地方自治体の裁量によって少人数学級を弾力的に運用する道を開いた。佐藤（1998）は、「規制緩和＝地方分権化」が文科省の責任放棄という性格をもっており、経済不況の煽りを受けて、地方の教育費の削減は、国の教育費の削減以上に深刻であり、この状態で地方自治体や学校は自主性や創造性をどう発揮できるのか、と指摘する。

2006 年 12 月に新教育基本法が制定された。この新法によって政治主導の教育改革が断行されつつある。佐藤・勝野（2014）は、日本の教師教育の現状について、つぎのように指摘する。

1970 年代に欧米諸国とアジア諸国が日本の教師の水準に追いつき、その後、大学院レベルにシフトしてきた。日本の教師教育改革は、高度化と専門職化が遅れ、世界と比べて 20 年近い遅れをとっている。教師の教育水準の転落に加えて、教師の待遇も転落した。2000 年から 2010 年にかけて OECD 加盟国のほぼすべてが教師の給与を大幅に上昇させたが、日本の教師の下落率は 9%である。実質的な待遇に関しても世界最低レベルになっている。日本の学校と教師の自律性は、カリキュラムの決定権、学校財政の決定権、教員人事の決定権など、どの指標をとっても他の諸外国と比べて、著しく制限されている。どの国々も分権改革を推進し、学校と教師の自主性と創造性と自律性が強化されているが、日本は逆にいっそう官僚統制が強化され、教師は抑圧的で息苦しい教職生活をおくっている。

ところで、教育の負担と教育の統制はどのような制度で統合されているのか。井深（2017）は、義務教育費国庫負担制度について、つぎのように述べる。

戦前においては、教育は国の事務とされ（市制・町村制、1888 年)、小学校の管理権は国家が占有し、教員の人事は国の機関たる地方長官が直接これを行い、施設・設備の管理は市長村長に機関委任し、小学校教員の給与費等の経費負担は、市長村に団体委任されていた（第 2 次小学校令、1890 年)。1918 年市町村義務教育費国庫負担法により、尋常小学校の教育俸給の一部を国庫で負担することになるが、1940 年義務教育費国庫負担法は、小学校教員俸給を道府県負担（支弁）とした上で、その半額を国庫で負担することになる。戦後の教育行政改革法によって、初等・中等教育は地方の事務となる。そして、学校教育法（1947 年）第 5 条で設置者管理主義（例外規定なし)・設置者負担主義（例外規定あり）の原則が法定される。教育の分権化の徹底という戦後教育財政改革の方針があった。1948 年に成立の教育委員会法では、市町村が設置義務を負う小中学校の教員の任免権は市町村教育委員会がもったが、1956 年にこの法が廃止され、地教行法が成立し、公立小中学校の任免権は、政令指定都市を除き、都道府県教育委員会に帰属することになった。教職員は設置者である市町村の管理に服するが、帰属意識は勤務する市町村よりも、人事権をもち、給与を負担する都道府県へ向かうことになる。そして、1958 年義務教育標準法の成立により、教員

定数は国のコントロールの下に置かれる。1980 年代に入ると、財政危機が問題となり、義務教育費国庫負担の削減が始まる。臨時行政調査会（第 2 臨調）に主導された「行政改革」の下で、国家財政の徹底した歳出抑制・削減政策が遂行された。1990 年代後半以降は、財政構造改革の視点と規制改革・地方分権の視点から、義務教育費国庫負担金の対象費目の削減が続き、今日では教職員給与費の本体のみが残され、2006 年度にはいわゆる「三位一体の改革」(国の補助金の廃止・削減、税財源の地方移譲、地方交付税の一体的改革)の一環として、義務教育費国庫負担金の国庫負担の割合は 3 分の 1 とされた。

また、鈴木（2014）は、いかなる組織であれ、ガバナンスの要諦は、人事と予算と意志決定であるとし、ガバナンスの重要な要素が三層構造になっており、初等中等教育における決定権限は、学習指導要領策定や教科書検定は文科省(国)、人事権は県教育委員会(都道府県)、設置者は(市町村)であり、さらに、予算編成権は各自治体の首長にあるため、文科省・都道府県知事・都道府県教委・市町村長・市町村教委の 5 つのアクターに教育行政の権限が分散している(高校の設置者は都道府県)。また、私立小中高においては、人事権・予算権を設置者である学校法人の理事会が有しており、主要な権限が一元化されている、と指摘する。

以上、教育行政においては、教職員の任免権と給与負担者が一致し、初等中等教育が都道府県教育委員会に帰属し、国家の統制下にある。ガバナンスの重要な要素が三層構造で、5 つのアクターに教育行政の権限が分散している。

つぎに、教育政策の研究に関して若干述べておきたい。藤田（2010）は、教育政策研究の視座と課題について論じて、「政治主導の矢継ぎ早の改革とポピュリズムが優勢化している昨今の状況を踏まえる」ことが前提である、と強調する。荒井（2011）は、2010 年に国内刊行された教育政策と関連した論文と書籍等を概観し、特定の政策・制度・改革に関する研究、戦前・戦後・政権交代前後を対象とした研究、理論的ないし規範的研究、隣接諸科学の研究方法論に区分し、国内の教育政策動向を考察している。そして、今後、政策実施および政策評価・効果にかかわる研究に期待したいと言及している。また、荒井（2014）は、いじめ対策の政策過程を政策段階ごとに論じて、つぎのように指摘している。

1990 年代以降のいじめ対策は、学校現場の主体性に期待し「通知」を通じた指導・助言が行なわれてきたのに対して、相次ぐいじめ自殺事件やいじめ実施把握のための緊急調査結果を受けて、行政アクターは、機構改革、他省庁(主に警察庁)との連携、外部ソースの活用など、中央地方関係と省庁間関係の見直しを行った。他方で、「通知」主義の限界を感じていた政治アクターは、総選挙前から立法化の検討を行い、「法律」を通じた政策誘導により「組織」的にいじめ対策を行うことを義務づける措置を講じたのである。いじめ対策の政策過程は、今後、「通知」という政策手段が講じられなくなることを意味しているのではなく、教育現場に対する中央政府レベルのガバナンスの形態・方法、そして学校レベルのガバナンスの形態・方法が、それぞれ再構築された(つつある)ことを示唆している。

すなわち、今後、いじめ対策にかぎらずに他の領域とかかわって、中央政府が間接的に

教育現場の裁量権を統治するシステムが機能していくのかを注視する必要があろう。

以上、概括するとつぎのようになる。

明治憲法のもとでは、教育は教育勅語を頂点として、国民道徳の形成を主眼とする国家主義教育が支配的で、教育事項は議会を通しての法律ではなく、天皇の命令として公布され、教育行政の特徴は国家主義と管理統制主義であった。戦後の教育基本法体制の成立により、教育行政の理念も、戦前の中央集権的官僚統制主義の反省に立って、教育行政の任務を条件整備に限定し、政治に対する教育の自律性を確保しすることにおかれた。しかし、戦後教育の再編過程で国家主義と管理統制主義が復活し、政党および政府の政策形成機能が増大し、教育基本法の空洞化がすすむ。近年では、教育現場がつねに「教育改革状況」下におかれ、日本の学校と教師の自律性は、他の諸外国と比べ著しく制限されている。

2. ゆとり教育とその見直し

学校危機に直面するなかで、文科省は「詰め込み教育」への反省から、1990 年に、授業時間の削減、学習内容の精選による削減を柱とする学習指導要領を改訂し、「ゆとり教育」の路線を開始する。1992 年、月一回の「学校五日制」を導入し、1995 には「学校五日制」を月二回に、1998 年には学習内容の三割削減、「総合的な時間」の授業を新設し、2002 年には「完全学校週五日制」を開始する。そして、1996 年、中央教育審議会で、変化する社会に対応し、「生きる力」を育むことが、「ゆとり教育」の目的として提唱される。

橘木・八木(2009) は、ゆとり教育とその“つけ”について、つぎのように概括する。

ゆとり教育の背景には、問題解決能力、探求心、創造力、批判的思考力、コミュニケーション能力、自己表現力を学力の基礎として養成するという「新しい学力観」の考え方がある。この「新しい学力観」のもとで重視されたのが、総合学習、教科横断型学習、探求学習である。しかし、教科学力の基礎がないがしろにされて教科学力が不足すれば、総合学習などの有効性は疑問となる。高校新卒に対する求人数の急激な低下と、企業の高校新卒採用の正規労働者に対する質的評価の低下の原因とを繋げて考えてみると、基礎学力の低下が高校新卒に対する求人を減少させているという側面が浮かびあがる。そして、教育政策の失敗が労働者の雇用可能性の低下に通じており、高校新卒の正規雇用を減少させる要因の一つとなっている、と指摘している。

しかし、時を経ずして、OECD による PISA の結果で学力の低下が、また格差拡大という問題が指摘されて、「ゆとり教育」は批判を受けることになる。また、国際化に対応する教育が要請されて、2011 年からの学習指導要領でゆとり教育を是正し、「学力向上路線」へと方向を転換する。

2006 年、第 1 次安倍政権が教育基本法改正で、教育目的を「資質の形成」、「愛国心」などと定義した。そこから出発となって、道徳教科化となった。2017 年 3 月には。学習指導要領を全面改訂した。アクティブ・ラーニング、主体的・対話的で深い学びの導入となる。もともと、学習指導要領はカリキュラム編成の大綱的な基準であった。しかし、最高裁判

決で「法的拘束力」があるものとされた。文科省は、学習指導要領は「最低基準」であるとしているが、上限を示していない。そのようななかで、学習指導要領は教育現場を縛るものとなる。

実際、学力低下を防止しようとして、現場の教員は日常的に補習などに追われていたし、現在もそうであることが想定される。教育現場は、ひとつ間違えると最悪事態になるのが現実である。学習指導要領の改訂を軸にした過去 30 年に及ぶ教育の変遷なかで、現場の教員はこの変化に困惑し、疲弊しているのではないだろうか。「学校五日制」は教員の労働問題である。また、教育の質は少人数学級の実現にある。少子化で入学者の数が減るから、これまでの教員の定員を保持していれば、学校は週六日制、教員は週休 2 日制を実現できたのではないか。しかし、長時間労働など教員の労働環境は改善されていない。そして、過去 30 年の路線転換に影響を受けた現場では、教員のキャリア形成をとりまく環境が良好であるとはいいがたい。

3. 国際化と教育課題

(1) 国際化に対応する教育

90 年代には、生涯学習を求める動きが EU におこり、その学習のビジョンをバックボーンにして、OECD のキー・コンピテンシーが登場した。グローバル化した社会に対応するために，学校教育における学びと実践の問い直しが求められることになる。国際化の進展によって、考える教育が提起されようになり、PISA (国際学習到達度評価) が実施される。キー・コンピテンシーという新しい能力が広まり、その能力が「世界的なスタンダード」として存在感を強めるようになった。

黒田(2016) は、コンピテンシーの開発と育成をめぐる問題について、つぎのように、その経緯を概括する。

各国で取り組まれている新しい能力の構成要素は，言語や数や情報を扱う「基礎的リテラシー」，批判的思考力や学び方の学習などを中心とする高次の「認知スキル」，社会や他者との関係などに関わる「社会スキル」の 3 つである。日本では現在，国立教育政策研究所による「21 世紀型能力」が提案されている(国立教育政策研究所 2014，2016)。一方、2014 年 4 月に, 世界的に著名な教育学者らが OECD の PISA 統括責任者宛てに「公開書簡 (open letter)」を公開し，PISA によるテスト支配と順位付けがもたらす問題点を指摘し，その問題点の改善を提案している。その書簡は、グローバルなテストが繰り返され，教育実践が貧しくなり，多項選択式テストと業者製の授業が増え，教員の自律性が奪われる、という重要な懸念を挙げている。また、公開書簡の一人である Meyer, Heinz-Dieter は、フィンランド自体は OECD のスタンダード化の改革と一線を画し，学校を競争下に置き，学校や教員にアカウンタビリティを課すようなアカウンタビリティ運動に従ってはおらず，学校や教員に責任と自律性を与えて新しい教育方法やカリキュラムや創造的な学習を促してきたと説いている。

このように、フィンランドは、PISA において、極めて高い水準にある国の一つとして評価されたが、井上(2014) は、フィンランドの教育行政と学校教育について、つぎのように報告している。

フィンランドでは、90 年代に深刻な不況が続くなか、大胆な教育改革を実行した。この教育改革で目指したことは、「教育機会の平等」と「自主的個性の伸長」の両立である。政府は、中央集権的だった教育制度の大規模な行政改革を始めた。国家の持つ教育管理権限を最小限にし、地方自治体と学校、そして一人一人の教師に教育の権限を譲渡した。教科書検定が廃止されて教育改革のカリキュラムの大綱化が実施される。国家による教育規制を大きく緩和し、教育決定権を地方自治体や学校が持つようになった。教育行政は、教員が働きやすい環境で仕事することが教育の質を最大に上げることができるとの考えから、教員が子どもの成長を総合的に支援するための専門性を身につけ、それを最大に発揮できるよう、支援を続けている。国家の役割は、大まかな教育内容を学習指導要領にあたる「国家カリキュラム大綱」にまとめ、管理ではなく支援し、それを参考に、地方自治体が地域と学校の実情に適したものに具体化し、学校がさらに指導計画等を決定する。地方自治体は、義務教育については、教育目標、教科課程、学級数、クラス人数などの細部決定を下す権限を持つことができるが、中等教育では、義務教育と比べると、学校の権限が大きくなり、科目編成や年間の履修計画、休校期間などの決定を下すことができる。学校や教員に教育権限が譲渡されたため、社会全体の教員への信頼度が増し、社会は教員とともに問題を解決していこうとする姿勢が備わった。学校教育が最大の効果を上げられるよう、教育行政は、教員を専門家として信頼し、教員が働きやすい職場環境を整えている。

教育行政と学校教育の報告にかぎらない。庄井(2011) は、フィンランドにおける学力政策について、つぎのように報告している。

1990 年代後半に入ると、フィンランドの学力政策に大きな転機が訪れる。1990 年代前半の深刻な経済危機を克服するための政策論議が展開され、教育の条件整備への重点投資と同時に、フィンランド的な新しい公共経営(NPM)が推進されはじめる。中央集権的なカリキュラム統制からコミュニティを基盤とした創発的で自由裁量のカリキュラム開発が推奨され、 教育行政システムが地域主権へと刷新された。高度な専門性をもつ教師の養成・研修システム(生涯学習システム)が構築され、子どもの「学び」とその支援・指導に関する専門的な力量形成が政策的に推進された。また、困難を抱えた子どもや家族への理解と支援（教員と発達援助専門職との協働）、特別なニーズに応じる教育(特別支援教育)の拡充など、子どもの理解と支援に関わるプロジェクトも推進された。

このように、PISA において、極めて高い水準にあるフィンランドには、教育改革と学力政策の実施、そして自律性を発揮して力量形成が可能な教員への政策がある。

一方、グローバリズムはイノベーションをもたらすとともに、経済や社会格差という“かげ”を生む。教育にイノベーションを担う人材の育成が課せられるが、同時に、平等な機会均等を徹底して、適性にもとづいて教育を実施することが要請される。

Oba(2017) は、ニュージーランドにおける文化的多様性に関し、教員がもつ問題意識について報告する。労働力を増強する政策によって近年教育制度に問題を引き起こし、過去10 年間で PISA のスコアが低下した。カリキュラムでは、コミュニティ内の人々の多様な文化やアイデンティティ、グループや個人の参加や、これらの影響について学ぶが、教員は、コミュニティ内の文化的多様性に対して寛大であることと、PISA のスコアに注意を払うこととの両立が困難であるという意識をもつ、と指摘する。小野(1996) は、ドイツにおける「現実近接学校」について紹介し、この学校の教育は、現実生活に対する学校の対応のあり方、つまり、社会に学校を開くということの意味を提起している、と説く。そして、問題は「貧困」な社会の側にあるとしてその解決を絶えず学校外に求めることではなく、学校が現代社会の要請に、積極的に対応できるものとして自己変革を遂げていくということが重要である、と指摘する。また、石原・鍛冶・布川・森田(2015) は、ドイツにおける学力是正の取り組みを報告する。教育カリキュラムと制度改革により、異学年混合授業の完全実施や改善サイクルが確実に実施され、多様性を包摂した教育への方向性を見出し、学力格差が是正された。低学年の子どもたちを異学年混合で授業をすることで、自律性、社会性の育成とコミュニケーションによる言語能力促進が図られている、と指摘する。

国際化が進展するなかで、適性にもとづいた教育を実施し、創造力を養うとともに、自律性、社会性を育成することが学校教育の重要な課題となっている。

(2) 学び方改革

1988 年、文部省内に生涯学習局(現在の生涯学習政策局)が設置され，生涯学習社会の実現が目指された。黒田(2016) は、日本の生涯学習の問題点について指摘する。

生涯学習が求められた背景は、急激な社会の変化への対応と長寿・高齢化に対応した余暇の充実にある。生涯学習という基盤の上に基礎教育や雇用を位置づけ、経済成長だけではなく民主主義や社会結合を重視する。しかし、日本では，EU のような歴史的社会的な背景と理念を持ち得ずに生涯学習社会が構想され、90 年代以降，生涯学習社会の実現のために，主体的に学ぶ個人の能力の育成を目指す教育方針をとり，さらに、「生きる力」に統合することになる。強調されているのは,「社会を生き抜く力」を「生涯を通じて身に付ける」ことである。このような日本の生涯学習観は，生涯にわたってグローバル経済からの要求に応じることになった、と言及する。

しかし、国際化の進展のなかで、新しい能力の育成課題が日本にのしかかる。課題発見能力の低さ、思考力や活用力の弱さ、文章表現の乏しさ、十分なコミュニケーション能力が育成されていないことや、学んだ知識や技能を活用して自分の生き方に生かせないことなどの課題と問題である。

国際化の進展は、ICT の普及をともなう。金井(2016) は、その効果的な普及について報告し、2015 年の OECD 報告書(Students, Computers and Learning Making the Connection 1)は，学校教育における ICT への投資が，必ずしも学力向上に働かないという結果を示し、安全・有効に ICT を利用する能力や態度を育てることが重要である、と指

摘する。但し， コンピューターの利用が職業選択等に影響を及ぼす現実は存在するのであり，その現実に向けて学校教育のなすべきことを継続的に模索する必要があると言及する。

また、PISA の理念をどう認知するかが重要である。猿田(2014) は、PISA の枠組みや理念について、科学的リテラシーを「周囲の環境と積極的に相互作用を行うリテラシーやスキル」と規定し、そこでは、科学的な疑問を認識し、科学的証拠を用いて、「現象を科学的に説明すること」を主要なプロセスと位置付けており、自分の考えを具体的な例を挙げながらわかりやすく説明し、自分の考えを的確にまとめ、さまざまな観点から自分の考えの良さを主張する、といった思考力・判断力・表現力を測定しようとしていると報告する。

文科省の施策に応じた新しい取り組みも始まる。三小田(2013) は、文科省スーパーグローバルハイスクールの指定校としての国際的な取り組みを報告する。中高大 10 年間接続のなかで育成する附属校の取り組みである。大学では、国際化の研究が始まる。Hiratuka (2017) は、現在の国際化の研究が日本政府の国際化政策とその効果に関する議論に偏っており、国際協力事業や異文化的側面に焦点を当てた研究を行う必要があると指摘する。

大学は研究分野だけでなく、不断の教育改革が求められてきた。山口(2017) は、国立大学法人の評価制度によって、大学が「継続的な質的向上」の促進に向けて不断に改革することが求められ、その結果が毎年評価され、その評価が資金配分に反映されるという競争環境にあると指摘する。しかし、大学は、「学びと対話の場」であり、学生は「対話による意見構築と合意形成の技法を学ぶ」べきであり、さまざまな問題について、その背景を知り、前提を疑い、合理的な解決を考察し、共有する能力を養うべきであると説く。

工藤(2012) は、現在の大学の現状と PISA と入試について報告する。現在の日本の大学は少子化の影響を強く受けているが、入試科目の軽減化は学生確保の手段でしかない。その結果、学生の学力低下は相当深刻で、従来とは異なる教育システムの構築や教育方法が求められる。一方、PISA に対応した全国学力調査の実施等から、実は PISA もテスト形式であり、訓練成果が反映される様相がみられると指摘したうえで、大学版 PISA の導入によって、大学教育の内容や入試のありかたにシフトし、それによって高校以下の教育にも変化が及ぶであろうと付言する。

2014 年 10 月、中央教育審議会は、政府の教育再生実行会議が議論を続けていた大学入試改革について、入試選抜方法の改革を促す答申をまとめる。知識量を問う「従来型の学力」を測る入試から、知識を活用し自ら課題を解決できる能力を問う入試に改めることを発表した。そして、大学入試が 2020 年から変化する。

井上(2014) は、新しい能力の育成は教育現場が共通して抱える深刻な課題であるとし、義務教育機関のみならず、高等教育機関にも波及し、大学教員は基本的な人間教育指導を義務化されるのが現状であると指摘する。そして、大学入試改革の試みが、今後の日本の学校教育に影響を与えるとし、日本教育界の未来が広がることを期待しつつも、答申案が、果たして本当に有効であるのかは疑問が残ると言及する。

このような動向と現状のなかで、2017 年に新たな小中学校の学習指導要領が改訂された。

「総則」で「育成を目指す資質・能力」などを規定し、「主体的・対話的で深い学び」という教育方法や評価のあり方まで示している。今回の転換は、学習指導要領の改訂にとどまらず、高校教育、大学教育、大学入試という高大接続の改革を進めるものであろう。

4. 文科省主導の学校改革

船越(2012）は、1990 年代の以降の学校改革は、規制緩和と自由競争を中心とした構造改革の一貫として急激に推し進められたと指摘して、つぎのように述べる。

1993 年の日経連の提言は、今日学校でも非常勤職員が急増していることにつながる人材の流動性とアウトソーシング、非正規雇用化を主導したエリート・専門家・パートという三分岐の人材政策論を提起し、1995 年の経済同友会の政策文書は、学校のスリム化とそれに伴うコスト低減を主張した「合校」論を提起したが、その結果、学校制度の改革のあり方が様々に試みられることになった。

その後、新しい学校制度改革としてどのような試みが行われたのか。

学校と教育に関する新しい試みとして、1990 年代から 2000 年代に導入された政策は、主なものに、民間人校長が可能になる、校長のリーダーシップの強化、職員(教員)会議の補助機関化、人事考課と教員評価、不適格教員の排除などである。また、学校と地域との連携の新しい政策的な試みは、学校評議員制度の導入、「学校支援地域本部」事業の開始である。そして、2006 年の「新教育基本法」「新教育三法」制定によって、以後、「副校長・主幹教諭等による重層的職階制」「教員免許更新制」「指導不適切教師への研修・処分制度」の導入など、教師を対象にした新たな教員政策・制度がつぎつぎと学校現場に押し寄せた。

また、加野(2010)は、成果主義と教員評価についてつぎのように指摘する。

2000 年から東京都においては、教員に対する人事考課制度が導入された。教員の意欲や努力が報われ、評価される体制をつくることを目的としたものだが、教える仕事を外形的に評価することには困難が伴う。逆に、教員の意欲が減退してしまう危険性もある。

続けて、加野(2010)は免許制度にも言及する。教師パッシングが展開されて、「学校への信頼を回復する」というロジックのもとで、2009 年度には教員免許更新制が導入された。免許制度のもとで成り立っている職業は医師、薬剤師、看護士、社会福祉士など様々であるにもかかわらず、教員免許だけが更新制の対象とされた。そして、学校と教師に対する評価・管理の強化などの諸施策が展開され、教育現場から見れば、教師の自発性や創意を奪い、教師同士の関係を分断し、子ども・父母と教師との溝を深くしたと指摘する。

「ゆとり教育」路線に並行して、学校改革が急激に断行され、教育現場はつぎつぎと対応を迫られた。

5. 教員の多忙化解消課題と教育機関への公的支出割合

(1) 教員の多忙化解消課題

2016 年、文科省は教員の勤務実態調査を実施した。その結果、教員の 1 日あたりの勤務

時間が過去 10 年間で増加していることがわかった。教員の多忙を解消することが課題となっている。群馬県教育委員会・(財) 社会経済生産性本部コンサルティング部(2008) は、教員の多忙を解消するために、教員・学校・教育委員会ができる業務改善についてまとめ、個々の具体的な事項に沿って整理し、学校や教員が自由に意見を言い、自ら改善する意識改革が重要であり、国や県ができるだけ提案型になった方がよいと提言する。

しかし、意識改革だけでは教員の多忙の解消を実現できない。2013 年 8 月、「教育環境の国際比較―OECD 国際教員指導環境調査 2013 年調査結果報告書」(国際教育政策所編 2013)が公表された。それによると、日本の教員の 1 週当たりの勤務時間は、参加国平均 38.3 時間に対し日本が 53,9 時間で最長である。長時間勤務にかかわらず、授業時間は参加国平均と同程度である。課外活動の時間が参加国平均 2,1 時間に対し、日本が 7,7 時間で 3 倍以上である。また、事務業務の時間も参加国平均 2,9 時間に対し、日本が 5,5 時間で倍近い。この OECD の調査は、日本の教員の労働時間が最も長いと発表し、教育労働環境是正の課題があることを指摘する。

放課後や休暇中の部活動が教員の負担となっている。部活動は本来基本的な活動で、楽しさを学ぶべきだが、教員にとって現実はシビアな問題となっている。このような現状に対して、文科省は、学校を教員だけでなく多様なプロを構成することにより、教員は授業に集中し、多様な課題には専門性を持った人材が対応できるよう、多様な人材を学校現場に参画させることを打ち出してきた。教職員の長時間労働の改善を審議してきた中央教育審議会の「学校における働き方改革特別部会」は、2017 年 12 月 12 日、主に学校と教員が担ってきた 14 の業務量の削減と、自治体や地域への業務の振り分けなどを柱とする「中間まとめ案」を決定した。

この案は、教員が担ってきた業務を仕分けし、負担軽減を提案し、学校が担うべき業務は「学習指導」「生徒指導・進路指導」「学級経営・学校運営」と分類している。そして、役割分担や適正化を検討し、登下校時の対応や夜間の見回りなどは自治体や保護者、地域住民が担うべきとしている。教員の負担感の強い部活動は、「法令上の業務とはされていない」と明記し、外部指導員で対応するよう提案している。一部の学校では授業時間が標準授業時数を上回っていることから「教師の負担増加に直結する」と指摘し、配慮を求めている。また、勤務時間のガイドラインを早急に示すべきであると、委員から教員の定数改善を強く求める意見も複数出たとされる。

続いて同月 16 日、スポーツ庁は、中学運動部を週休 2 日とする指針を発表し、指導員の配置をするという運動部活動のガイドラインの骨子を示す。学期中の平日と土日に各 1 日以上、計週 2 日以上の休養日を設け、1 日の活動時間は平日で 2 時間程度、休日では 3 時間程度にとどめ、教員の負担を軽減するために、学校外の大会の引率や部活の管理運営などを担う外部人材、「部活動指導員」の配置を推進するよう求め、2018 年 3 月に「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」を正式に決定した。

これらの発表は、政府の「働き方改革」にもとづく施策といえよう。しかし、全体とし

ては、この約 10 年の施策の延長線上にある。教員の多忙化の解消は、教育の充実と教員のキャリア形成上、必須の条件課題である。教育労働環境是正は、教員のキャリア形成にとって不可欠な課題であろう。

(2) 教育機関への公的支出割合

OECD が報告する教育の公的支出は、加盟国のなかで日本は低水準にある。公的支出率の引き上げや教育費の私費負担軽減、奨学金の拡充など施策課題が山積している。また、私学への公的支出と補助が充分とはいえない状況[2]で、公費助成は、私立大学より比率が高いが、帰属収入に対する割合は、高校が全国平均 37.6%,中学が 33.3%である。この現状が続くかぎり、全教員のなかで専任教員が占める割合である専任率を高めて教育の質の向上を図り、教員のキャリア形成にとって重要なファクターとなる教育労働条件を改善することは望めない。近年では、財政の切迫のなかで教育財政の大幅な増加はない。

第 2 節　私立学校と公立学校との違い

1.　少子化と学校づくりの進展

こどもの割合は、1950 年には総人口の 3 分の 1 を超えていたが、第 1 次ベビーブーム期(1947 年～1949 年)後、出生児数の減少を反映して低下を続け、1965 年には総人口の約 4 分の 1 となった。その後、1970 年代前半には第 2 次ベビーブーム期(46 年～49 年)の出生児数の増加によって僅かに上昇したものの、1975 年から再び低下を続け、1997 年には 65 歳以上人口の割合(15.7 %)を下回って 15.3 % となり、2015 年は 12.7%(前年比 0.1 ポイント低下)で過去最低となった。こどもの割合は、1975 年から 41 年連続して低下している。図 1 は、学校段階ごとの在学者数の推移を示している。

1990 年代になって少子高齢化という社会現象が顕著となる。少子化の進行にともない、学校の統廃合が進行してきた。読売新聞の調査(2008 年 1 月 11 日付)は、以後数年間のうちに、全国で一千校以上の公立学校が廃校になる見通しであると報道する。第 2 次ベビーブーム期世代の就学が終わるとともに、急激な人口減少と補助金抑制の影響などで、東京都でも約 50 校(2.5%)が廃校になる。教育機会の均等を実現してきた義務教育制度にあっても、社会変動の波は容赦なく地域社会を襲っている。

また、バブル経済が崩壊して回復のない長期的な不況期がおとずれた。“大学は出たけれども”といわれて就職氷河期が続いた。新自由主義と規制緩和が経済政策の潮流となって、社会が大きく変動する。一方、政府文科省主導による学校改革とその施策、そして「ゆとり教育」路線が教育現場を凌駕する。「ゆとり教育」路線に「国際理解教育」や「総合の時

---

[2] 2012 年 3 月に日本私立学校振興・共済事業団助成部が「平成 23 年度私立大学等経常費補助金交付状況の概要」を公表している。私立大学への公費助成は、2009 年度では、経常費経費に占める補助の割合が 10,7%である。日本私立中学高等学校連合会が学校ごとに実態調査を実施している。また、高校 37,6%、中学 33,3%は、日本私立中学高等学校連合会 2009 年度決算書の調査報告書による。

間」が導入される。公立でも学校選択制や中高一貫校設立を謳う。当然、競争システムにある私学においては、私立高校はもちろんであるが、中高 6 年一貫校も募集危機に直面する。高度成長がつづくなかで、大学への就学率が引き上がり、大学がユニバーサル型になるプロセスで募集が安定していた私立大学付属・系列校も、募集対策を軸にした“学校改革”を迫られる。選択制や中高一貫校など市場型改革の導入がすすみ、「生き残る学校」と淘汰されて「消える去る学校」とが出現する状況になった。

学校教員は都道府県市町村立（および国立）の公立と私立に区分される。公立学校の教員

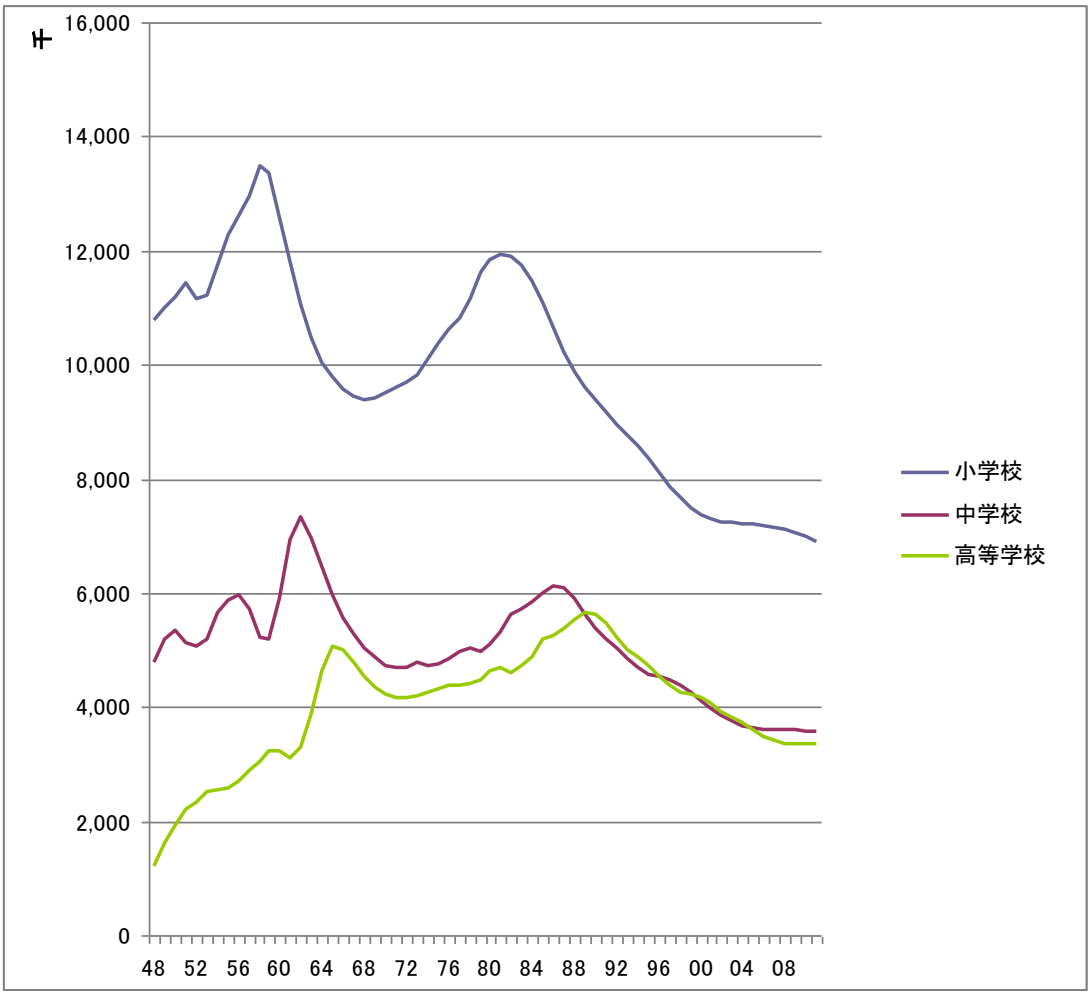


図 1　学校段階ごとの在学者数の推移

（出所：2011 年文科省学校基本調査[3]）

[3]文部科学省基本調査（2011 年 5 月 1 日現在）をもとに算出した。中学、高校それぞれには中等教育学校を含み、高校では通信制を除き、高校生徒数は本科のみとした。

(以下、「公立教員」または「公立の教員」とする。）は、教育公務員特例法に基づく地方公務員としての身分を有する。少子高齢化の進行にあっても、学校の統廃合という調整によって身分保障がなされる。私学は設立された各学校法人の下で経営され、規模では中小企業である。私学の教員は、異動がないなかでのキャリア形成となる。

一方、私学は、公立のように統廃合で対処することができない。私学の中学校は自力の募集で定員を埋めることが前提である。うまくいかなければ規模の縮小を選択するしかない。私学の中学校は所轄部局で認められた学則定員に基づいて募集をする。少子化という状況のなかで、高校は公私間で人数配分が決められる[4]。私学は競争システムの中にあって、生き残りを強いられ、入試の圧力の下で市場競争にさらされている。募集で生徒を確保することが前提で、学校経営と組織をコントロールする校長の下で、私学の各校は独自の学校改革を開始する。

2. 学校組織改編と管理・評価システムの導入

公立は地方教育委員会の直轄下にあり、教育委員会の下で、異動[5]と種々の研修制度とによって公立教員の人材育成が図られる。近年の教育改革について、久保(2007) は、自主研修機会に比して行政主導型の研修が肥大化してきたと指摘する。古野(2007) は、学校教育法改正が序列的階層構造の形成による上位下達型の学校経営管理をめざしたと分析する。公立では、縦の関係が貫かれた学校組織の性格を強めている。

広田・武石(2009)は、急激な環境の変化の結果、校長もベテランも教員みんなそろって、「今まで経験したことのない事態」に直面する状況になっていて、日本の学校が伝統的に教員のチーム労働によって支えられ、そのことが教員成長の土壌でもあったが、競争と評価の原理による教育改革は、このような集団的な教員文化を弱める方向に作用していると指摘したうえで、つぎのように言及する。

教員をめぐる状況としては、職場における校長の権力的支配の確立と同僚性の崩壊を生み出し、職場が学び合い、成長し合う場ではなくなった。それには、事務作業の増加と多忙化、その結果として「本業率」＝授業とその準備、HR と生活指導の低下も関係している。そして、保護者や地域との関係でも時間がとられて対応が厳しくなる。学校選択制度で、学校と保護者・地域の関係が選択する・される関係に矮小化され、結果的に、それらの関係が希薄化した。そうした保護者を消費者として取り扱う傾向が、モンスターやクレーマーといわれるような、保護者との敵対的関係を強化した側面もある。

---

[4]東京私学立中学高等学校連合会によると、2013 年度東京都の場合は、公私連絡協議会で都立高全日制 59,6% の比率が決められ、残りが私立高などとなる。同様に首都圏の３県も比率で決められる。

[5] 高妻 (2012)によると、採用と任命に係わる裁量権は各都道府県・指定都市教育委員会にあり、荒井・他(2000)によると、教員人事制度の運用動態は各都道府県さまざまである。

3. 公立と私学の存立と経営形態の違い

(1)公立の存立と経営

公立は都道府県市町村立である。公立の教員は教育公務員特例法に基づく公務員である。公立では、教育委員会が大規模な内部労働市場を形成し、教員の採用、人事、研修がなされる[6]。公立教員は異動に基づく人事によってキャリア形成を図る。しかし、私学は公立とは存立と経営形態が違う。私学は競争システムの中にあって、市場競争を生きる。私学では、学校個々に小さな内部労働市場が形成され、異動がなく校長が人事権をもつ[7]。異動がない私学にあっては、個々の教師アイデンティティ[8]と学校改革や教育づくりとの相互関係が重要な変化要因になると考えられる。

(2)私学の存立と経営

私立学校法は私学教育の自主性を尊重するが、私学は都道府県知事部局の所轄下にあり、学習指導要領に原則従う。私学の設置者は学校法人である。長峰(1985)は、戦後の私立学校法制定の経過について、私学側が法制定の目的としたものは、私学の自主性の確立、公共性の保持、及び私学への助成であり、これが私学法の精神となったと述べている。

学校法人及びその学校は、この私学法に規定される。私学の設立は、開国間もない時期から大正デモクラシーの時代前後に設立された戦前からの中高伝統校、戦後学制改革以後第一次ベビーブームの子弟学齢期の高度経済成長期に設立された高校、第 2 次ベビーブームの子弟学齢期設立の中高校、バブル経済期以後に設立された新興の中高校に区分されて設立の時期が違う[9]。設立の法人が宗教的なバックボーンの学校、教育理念がペスタロッチなどの学校、建学の精神をしっかり打ち出ている学校、単独高校では公立の補完校側面が強い学校という 4 通りで、これらは全部分離しているのではなく、一部ずつ重なり合っている。建学の精神をしっかり出した学校のなかには、時代の変化によって学校の存在理由

---

[6]荒井(2010)は、日本では教育行政権を国と地方公共団体によって分担していると指摘する。公立は地方公共団体が設置者で、文科大臣の教育行政権下、その地方の教育委員会によって統轄される。私学は私立学校法に基づく学校法人が設置する学校であり、その学校法人がかかげる教育理念に基づく自主性が尊重されるが、知事部局の所轄となる。

[7]筆者が 2010 年 1 月 19 日におこなった私立中学高等学校協会役員へのインタビューでは、私学の場合は、学校によって採用を含む、含まないという違いがあるが、人事権は校長にある。

[8]日本教育学会第 62 回大会報告特別課題研究 I「教師教育の再編動向と教育学の課題日本教育学会第 62 回大会報告」(「教育学研究」第 71 巻 第 1 号 2004 年 3 月 73～81 頁)は、教育の危機と教師アイデンティティの危機をテーマとした。現場報告者福井雅英は、教師アイデンティティの危機の本質を、「こども理解」の困難性に求める問題性を指摘し、同報告者川原茂雄は教師アイデンティティの危機の経験を報告している。

[9]各私学が公表している学校案内合計 171 校および筆者がおこなった首都圏 187 校長へのインタビュー調査によって、設立時代・時期の区分をした。

の色が少しずつ、グラデーションが変わっている学校もある[10]。学校方針を含めて設立と現状においても、私学は多様である。

私学は所轄部局で認められた学則定員に基づいて募集をする。高校は公私間で人数配分が決められる。学校法人は非営利法人で、利潤追求の制限を受け、公費補助金を得る。帰属収入が授業料収益と補助金で、主に授業料収益によって経営が成り立っているので、生徒募集に失敗すれば、経営が破綻して淘汰される。学校選択という見地からすれば、私学の場合には受益者負担となり、公私間格差は免れない。近年の少子化と競争システムの中で、私学の個々が、生徒確保という募集対応の必要から、学校教育を再構築し、学校組織の再編成に取り組むようになった。募集危機に直面するなかで、私学の教育改革が展開したと考えられる。

私学では、教員のキャリア形成は、直接的には学校法人と各学校の管理者に求める教員の自己実現の権利となる。専任教員数が約 35～90 名、三桁未満の幅で、主流は平均約 55 名程度であり[11]、規模では中小企業である。友野(2005)は、私立の研修を概括して、私立中高連合会が全国私学教育研究集会を開き、初任者研修会や 10 年経験者研修会を実施し、約 20 講座の直轄研修会を地区ごとに開催していると報告する。しかし、学校ごとに独自の研修制度があって一様ではない。

4. 教員の人事・統括組織の違い

(1)公立の人事・統括組織

高妻(2012) によると、採用と任命に係わる裁量権は各都道府県・指定都市教育委員会にあり、荒井ほか (2000)によると、教員人事制度の運用動態は各都道府県さまざまである。また、川上・妹尾(2011)は、調査対象 2 県の教員へのアンケートから、教員の異動は 1～2 校の僻地校を経験して広域的であり、教職生活を通じて 9～10 校程度を経験し、経験年数に応じて経験校を増加していると分析する[12]。各都道府県・指定都市教育委員会が大規模な内部労働市場を形成し、公立と校長および管理職を含めた教職員を統括する。

(2)私学の人事・統括組織

私学は非営利法人である学校法人が設置する学校であり、個々の学校法人が校長を任命する。私立学校法はその目的を「私立学校の特性にかんがみ、この自主性を重んじ、公共性を高めることによって、私立学校の健全な発達を図ること」（同法第 1 条）と定め、私学は教育理念に基づく自主性が尊重される。しかし、私学は都道府県所轄部局の所轄下にあ

---

[10]筆者が 2010 年 1 月 19 日におこなった私立中学高等学校協会役員への私学の設立と現状に関するインタビューによる。

[11]文部科学省平成 24 年度学校基本調査(2012 年 5 月 1 日現在)により、首都圏私学の本務教員が高校で 44.1 名、中学で 22.6 名と概算した。加えて、大学通信による 2012 年末の各高校卒業生数により算定した。

[12]また、筆者が 2011 年 2 月 7 日におこなった首都圏 A 県教育委員会に所属し、校長を経験した者へのインタビューでは、異動期間は 3～6 年をベースとする。

り、学習指導要領に原則従っている[13]。学校教育法では、中高の教員は専任の教諭と非常勤の講師に大別され、その中間的な職種の存在がない。ライフコース[14]においても、異動がある公立の教員と異なる。私学の教員は、ほぼ異動がなく、キャリアが同一学校内で完結する。私学では、学校個々に内部労働市場が形成され、校長が人事権をもつ。そのような環境の下で、私学では教員のキャリア形成はどうなされているのか。

つぎの表 2 は、設置者、人事など、公立と私立を比較している。

表 2　公立学校と私立学校の比較

	公立学校	私立学校
1.設置者及び所轄庁	地方自治体、教育委員会	学校法人、地方自治体首長
2.受益者負担	全額公費	公費補助 1/3、受益者負担 2/3
3.人事	定期的異動教育委員会人事	校長による人事
4.労働市場	教育委員会一括採用市場	個々微小の内部労働市場
5.研修制度	種々研修制度整備	個々の研修制度、私学協会研修整備
6.キャリア形成	異動を含めて種々機会あり	ほぼ異動なし、校内で完結する
7.考課制度など	義務化	実施校は少数（調査校では）

(出所 : 第 2 節「私学と公立との違い」をまとめたもので、先行研究レビューと筆者がおこなった首都圏 187 校長へのインタビュー調査にもとづき、筆者が作成)

第 3 節　私学の自主性と行政の規制

1.　私学の自主性

教育基本法第 8 条は、「私立学校の有する公の性質及び学校教育において果たす重要な役割にかんがみ、国及び地方公共団体は、その自主性を尊重しつつ、助成その他の適当な方法によって私立学校教育の振興に努めなければならない」と規定する。また、私立学校法第 5 条は、「学校教育法第 14 条の規定は、適用しない」と明記している。つまり、私立学校の自主性を尊重するため、所轄庁の権限を国公立の学校の場合に比べて限定する。私学は、私立学校法に基づく学校法人が設置する学校であり、その学校法人がかかげる教育理念に基づく自主性が尊重される。しかし、私学は知事部局の所轄下となり、文科省の教育行政下にある知事部局の指導統制を受ける。

---

[13]筆者が 2011 年 2 月 7 日におこなった A 県知事部局へのインタビューでは、2006 年度に未履修問題がおこり、未履修校には公私区別なく補習が強いられ、それ以後、所轄部局が必修科目の履修を前提に履修調査をしている。荒井(2010)が指摘するように、国の教育行政権が私学にも貫徹されると考えられる。

[14]ライフコースに関する研究は歴史をもつ。稲垣・寺崎・松平・北村・前島・佐藤・山﨑・望月・前田・鈴木（1985）は、「ライフ・コース・リサーチにもとづく教師の力量形成の研究」を発表する。

2. 行政の規制

近年において地方分権改革と規制緩和による教育改革が進められてきた。地方分権改革の問題は、個々の施策に内在する問題にとどまらない。問題の根幹は、制度の枠組み設定自体が地方に委ねられるところにある。知事部局の所轄下にあって、地方公共団体の財政見通しの不透明を理由に、私学への補助金の削減や逓減が実施される場合、私学の学校経営に重大な影響を与えることになる。大桃(2005)は、これに教育費の一般財源化と首長への権限の集中が加わると、教育は地方段階で権利間の競争に投げ出され、このことは、地方の取り組みによって、さらには親や家族のありようによって左右される権利への、「教育を受ける権利」概念の変容を意味する、と指摘する。

第 2 章　問題背景の調査研究

はじめに

第 1 章では、教員のキャリア形成にかかわる問題背景と問題意識について、学校教育と教員をめぐる近年の動向について、そして公立と私学の違いと私学の組織についてまとめた。本章では、教員のキャリア形成と学校改革について、そして教師アイデンティティと私学に関わる近年の研究動向について述べる。

第 1 節　教員の職業キャリア

1.　教職の専門性と職業キャリア

教師は、法制的には「教員」とよばれる（以下、教師像及び先行レビューを除いて「教員」とする)。教育基本法第六条は、「法律に定める学校は、公の性質を有するものであって、国、地方公共団体及び法律に定める法人のみが、これを設置することができる」と規定する。公立学校とは、地方公共団体の設置する学校を、私立学校とは、学校法人の設置する学校をいう。学校教員は都道府県市町村立（および国立）の公立と私立に区分される。

教育基本法第九条は、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」、「教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」と明記している。

佐藤(2009)は、教師の仕事が複雑で高度の見識を必要とされる職種であると解する。教師の実践は「職人」としての性格と「専門家」としての性格を併せ持ち、専門家としての学びの基本は実践的経験と科学的知識の結合、理論と実践の統合にあると述べる。そして、教師は自らの公共的使命とその責任を自覚し、教育の専門家として日々研鑽し、専門家の名にふさわしい実践を創造し、教職の自律性と地位の向上に努めなければならない、と提言する。1996 年のユネスコ国際教育会議における「教師の役割と地位に関する宣言と勧告」は、自律性を支える専門的能力の育成と、それに対する社会的同意を獲得していくことを主張する。教職は高度で専門的な知識や技能が必要で、個人的にも集団的にも、広範な自律性と専門性をもつべき職業である。

しかし、近年の教育改革の変化について、いくつかの指摘がみられる。新聞記事は、日本では、学校教育の上意下達構造が地方教育行政と学校の硬直化を招き、教育の実施主体である学校現場の創造性を低下させている、と指摘している(『朝日新聞』2006 年 12 月 1 日)。蔵原・黒澤(2002)は、教育行政の研修は、教員の強制異動と校長の短期異動によって、現場での集団としての力量を高めることが難しいと指摘し、もっと自主的、自発的研修を奨励すべきと提言している。土屋(2005)は、近年行政主導型の研修が肥大化し、自主研修体制の課題があると指摘している。岩田(2001)は、現在及び今後の教育課題に適切に対処できる能力としての「教師の専門性」を広汎に確保されるべきである、と提起している。

以上、近年になって学校組織が変化し、教員の現場も変容して教員の専門職性も変化し、公立教員はもとより、私学教員も近年の教育改革の影響を受けていると考えられる。

佐藤(2011)は、グローバリゼーションによる教師教育改革の根底には、1980 年代のアメリカにおいて形成された二つのイデオロギーと政治的対立が横たわっていると述べ、教師教育改革において「規制緩和(deregulation)」=「脱専門職化(de-professionalization)」と「専門職化(professionalization)」の対立、および、「アカウンタビリティ(accountability)」と「オートノミー(autonomy)」の対立を生み出し、地方分権改革と規制緩和が、教育市場において公共サービスとしての教育の商品化と市場競争を誘発し、教育の公共性と教職の専門性を危機へと追い込み、実際、新自由主義の政策が導入された国ではどの国においても、「規制緩和」として教師の需要と供給の市場が開放され、教職専門性が危機に陥っていると指摘している。

2. 学校改革による組織文化の衰退

古賀(2008)は、生徒あるいは保護者個々の利害の視点から学校の実践が受容され評価されることにより、教師にとっても、学校の共同性や文化的総体性の意義を確認する機会が奪われ始め、「教育の個人化」が強まっていると指摘している。船越(2012)は、1990 年代以降の急激な学校改革で、学校組織が縦の関係を貫く性格を強め、教育現場との乖離を指摘している。学校組織も急激に変化している。首都東京都の場合には、試用制度もあり、そこでの解雇もある。主幹の上に管理職候補がいて、副校長がいて校長がいるという縦の関係が貫かれた学校組織となっている。教員評価制度の導入による人事管理体制も構築された。油布・紅林・川村・長谷川 (2010)は、新自由主義的教育改革が教職に影響を及ぼし、評価システムの導入や、それに伴う成果主義・競争主義が、教師の教育行為を組織目標と評価に水路付けるような組織統制が進み、教師の仕事と役割も組織の一員としてのそれに限定されるようになっていると指摘している。岩田(2008a)は、教育改革動向と教師の「専門性」に関する日本的特質として、教育評価(人事考課)制度の自己矛盾を指摘している。三石(2011)は、現在の「教職専門性」に関して、従来の力量に加え、カリキュラム・マネジメント能力、教育活動を創り出す能力、特別支援に関わる力量への要請があると捉えている。また、佐藤 (2012a)は、教師の「専門性」が変容したのは、学校が「機能不全」に陥っているからであると指摘している。油布(2014)は、教員が生徒の状況に気を配り、対応そのものが評価尺度になるという環境におかれていると指摘している。

近年の学校改革が、教職の「専門性」を変容させており、教員に影響を及ぼしていると提起されたのである。

前述のように、広田・武石(2009)は、同僚性や協働性のような、教員相互の関係をつくってきた組織文化の衰退を指摘している。また、船越 (2012)は、学校改革が規制緩和と自由競争を中心に急激に推し進められ、保護者を消費者として取り扱う傾向となり、校長の権力的支配の確立と同僚性の崩壊を生み出し、職場が学び合い、成長し合う場ではなくなっ

たと指摘している。2001 年、職員(教員)会議が補助機関へと位置づけられて変化する。油布・紅林・川村・長谷川 (2010)は、調査対象において、1995 年～2009 年の間に、職員会議における検討事項が変化し、職員会議の頻度はやや多くなったが、会議にかける時間は減少し、一般教諭の発議が少なくなったことを報告し、一連の改革の中で学校組織の管理統制が進行している証左でもあろうと指摘している。このように学校環境の変化が教職に影響を及ぼしていると指摘されているのである。

3. 同僚性や協働性に関する研究

紅林(2007)は、学校臨床社会学からチームとして協働の同僚性の意味を、高野(2004)は、教育システムにおける同僚性の意義を、諏訪(2010)は、組織文化としての同僚性を対象として調査報告をしている。清水・入澤(2010)は、親の無理難題要求に対応するために、実践的に同僚性と協働性、チームワーク形成のあり方を提示している。学校の組織文化の衰退に対して、スクールリーダーと現場の研修の検証を説く研究もある。細川・姫野(2007)は、同僚と共同で授業設計・実施に従事する学習環境があることで、教員が成長を支えられて将来の教職生活に影響する、と報告している。鈴木(2009)は、教師の「同僚性」を構築するプロセスを、学年主任や研修主任といったミドルリーダーが主導する一連の活動の検討から捉えようとしている。芝山(2010)は、教育社会学分野やライフコース研究の分野を辿りつつ、教員の力量形成、とりわけ「経営的力量」の必要性の指摘とスクールリーダーとしての役割を力量形成との関連で、現場教員対象の研修について検証すべきと提言している。広田・武石 (2009)は、チーム力を引き出すリーダーシップが重要で、校長だけではなく、補佐役の教頭のリーダーシップ、そしていわゆる「ミドルリーダー」、分掌やチーム内におけるリーダーシップが固有の重要性を担いながらチーム力を引き出していくことで学校組織が活性化し、さらに、「現場にはない視点を学ぶ」ことをもっと積極的に組み入れて、外部の知的刺激を教員文化のリニューアルに活かすことを提言している。

では、同僚性や協働性はどのような領域で培っていくべきなのであろうか。それは生徒の成長を促すことに他ならない。

Hargreaves（2007）は「専門職の学習共同体」に関する議論に着目し、生徒の成長を促すための協働の実践によって教員が成長すると指摘している。Horn & Little (2010) は、教育実践における教師の協働性の重要性にかんがみ、協働性を意図的につくる方法について研究している。一方、同僚性と協働性に対する学校改革の影響を述べた研究もある。Little (1982) は、学校改革を成功に導く決定的な要因は、教員が教育活動に参画し、仕事を分担して同僚性を発揮ができるように配慮されていることであると指摘している。また、Horn & Little (2010) は、協働性をもたらす新たな役割と仕事の内容に教員が適応することによって、教員のキャリアが変化すると論じている。

以上の先行研究のレビューの通り、教員のキャリア形成にとって同僚性と協働性は重要である。現場の実践と学校改革が同僚性と協働性に影響を与えている。つまり、教員のキ

ャリアに対する現場の実践と学校改革の影響に着目する必要があるであろう。

4. 学校改革と教員のキャリア形成

Baltes (1987) は、開発における変化によって適応能力における成長と喪失とが生じると説くが、改革とキャリアとの問題について示唆するものといえよう。加野(2010)は、教頭職の設置に始まった学校改革が主任制の導入、副校長職の創設、主幹教諭の新設など、学校は官僚制モデルにしたがって法制化し整備され、意思決定をスムーズにし、組織を防衛するという点では強みを発揮するが、業務が専門分化され、垂直方向のコミュニケーションが重視されると指摘している。さらに、その必然的結果として、職員(教員)会議を形骸化させ、学校の方針決定への一般教員の参加を阻み、教員同士の協働やサポートの衰退をもたらすことになる、と危惧している。

このように学校改革が学校組織と教員に及ぼす影響のなかで、教員のキャリア形成をどうするのかが問われる。

Coolahan (2002) は、OECD の、2002 年に開始した新しい活動にかかわる情報と分析について報告し、この活動が質の高い指導につながる教員政策の策定と実施を支援するものであり、各国は教師のための教育と訓練を提供する必要性を認め、学校開発のなかで教師の開発が最も促進されるべきと国際的に認められており、共同開発計画に従事する学校も増えている、と述べている。教育実践上の研究では、Shulman, Lee, Shulman & Judith (2004) は、学習と開発について、それらを概念化するための新しいフレームを提供している。Horn & Little (2010) は、専門的なコミュニティのより体系的なサポートを通じて、職場学習を促進させるための研究をすすめている。

組織経営とキャリアとのかかわりに関しては、Cappella (1999) は、新しい労働市場や雇用関係による組織とキャリアへの影響を述べている。Huber (1991) は、組織の設計者や管理者が組織の学習方法を知っていれば、間違いなく組織の改善の可能性があると指摘している。Senge (1990)は、学習組織のあり方について、設計者が中心となり、適切なモチベーションと心構えでアプローチすることで、組織やリーダー、チームメンバー、同僚の役割について考えることの意義を提言している。Ostroff (1992) は、従業員の満足度、他の仕事に関連する態度と組織パフォーマンスとの関係を調査している。また、Hall (1996), Hall & Associates (1996) は、経営者が新しいキャリア環境の可能性だけでなく、職業におけるキャリアの役割を捉えて、将来のキャリア問題や組織におけるキャリア開発について考えることが必要である、と説いている。Steffy, Wolfe, Suzanne & Enz (1999) は、教員キャリアのライフサイクルに焦点をあて、そのモデルを提示し、教員の継続的な成長を維持するための教員への支援や組織のあり方を提起している。Burke & Others (1987) は、教員のキャリアサイクルに及ぼす個人的および組織的影響を理論的に考察し、教員のキャリアステージの実践的なモデルを提示している。また、山崎(2002)は、公立教員の異動とも関連して教員の教師としての発達と力量形成過程を解明し、教師のライフコースの複合的性格に

もとづく分析の枠組みを提起し、これをもとにして、山﨑(2012)は教師教育の改革をも展望している。

これらの研究は、校長の学校経営のありかたを示唆し、教員のキャリア形成とのかかわりで、校長や学校組織のありかたについての資料を提示しているといえよう。

教員の育成には校長のリーダーシップとマネジメントが欠かせない。成田(2010) は、学校が組織として若い教員を育成するシステムをつくる必要性を説き、その工夫をスクールリーダーに求める。これは、団塊世代の大量退職・新任教員の大量採用時代に相応した提言でもある。また、坂田(2011) は、教員一人ひとりを中心とした人材マネジメント論について検討している。日本教育経営学会は『校長の専門職基準』(2009 年度版)を提言し、校長職が高度な専門性を備えた専門職であり、校長に求められる力量は「教育活動の組織リーダー」であると述べている。Hargreaves（2007）は、リーダーシップとは、表面的な変革をもたらすのでなく、学校を成長させ続けるための専門職のスキルや能力を構築するために、長い時間をかけて、継続する持続可能な改善を創造・支援することであると指摘している。Deal & Peterson (1999) は、校長の仕事は、羅針盤を持って改革を暖めつつ、学校に信頼(credibility)をうちたて、自分の職能も磨き、魅力のある問いの投げかけをし、子どもたちにとっての弁護人になることであると論じている。

学校には、近年になってスクールカウンセラーが導入されている。嶋田(1999)は、教育心理とカウンセリング、スクールカウンセラーに関しての論文で、生徒にカウンセリング的対応を求められた時の教師アイデンティティの危機が大きく、相談意欲が高い教師は、教師集団内で不適応を招きやすいと報告している。その意味で、Gelatt (1989) は、カウンセリング専門家が新しく創造的な研究と理論の開発を続けるべきと主張し、Savickas (1997) は、キャリアの適応性を概念化してキャリアカウンセリングの必要を説いているが、教員へのキャリアカウンセリングを考えた場合、校長は組織リーダーであるとともに、キャリアカウンセリング者として教員のキャリア形成の支援者でもあるのだろう。

以上、学校改革とのかかわりで、校長が教員のキャリア形成をどう考えるか。そして、校長は現場の教育づくりとともに、教員の育成にリーダーシップを持って、教員のキャリア形成への支援をどうすべきかについて、個々に研究が進められている。

5. 「教員のキャリア」概念

諏訪 (2017) は、「キャリア権」を労働権思想が内包する重要な核概念として提言する。諏訪(1999)は、「キャリア権」を「職業をめぐる自己実現の権利」と理解し、そのことを憲法 13 条「幸福追求権」に基礎をおきつつ、憲法 22 条「職業選択の自由」、憲法 26 条「学習権」および憲法 27 条「勤労権（労働権）」で構成されるひとつの法理として考えようとする。「キャリア権」は、ただちに実定法上の権利として認められないが、国の労働法制の立法や労働政策の展開を制約、あるいは促進し、企業の人事管理においても配慮すべき事項になりうる。「キャリア権」を理解すれば、設置者に対してキャリア形成への適切な配慮

を求める権利が教員にあると考えてみたい。学校改革が及ぼす影響のなかで、教員へのキャリア形成支援がますます重要な課題になっている。

金井(2002)は「キャリア」の 4 つの異なる意味を示しているが、キャリアの概念は多様である。鈴木(2008）は、「教員のキャリア形成」という概念を用いているが、先行研究のレビューにおける「教員のキャリア」という概念は曖昧である。先行研究のレビューには、キャリアという用語が使われていない場合があり、使われている場合でもキャリアという概念を明確に定義していないことが多い。

ただし、先行研究はいずれも教職としての自信の構築を意味する教職アイデンティティ、または個性的な教師像の構築を意味する教師アイディンティをいかに形成していくかということについて論じていることは共通している。

「キャリア権」の意義は、「職業をめぐる自己実現の権利」と理解し、キャリアの概念を労働権思想が内包する重要な核概念として捉えていることにある。教職は高度で専門的な知識や技能が必要で、個人的にも集団的にも、広範な自律性と専門性をもつべき職業である。教員は、自らの公共的使命とその責任を自覚し、日々研鑽して教育の専門的な知識や技能を高め、実践を創造しなければならない。しかし、近年の学校改革で学校組織が変化し、教員の現場も変容する。また、教員の専門職性も変化し、教員は一連の教育改革の影響を受けていると考えられる。教職者として自信を持ち、個性的な教師像を構築できるよう、設置者に対してキャリア形成への適切な配慮を求める権利が教員にあると考え、教員のキャリアを「教職における自己実現のプロセス」と理解して概念を捉える。本稿では、教員のキャリアを、「教職という専門性をもつ職業における自己実現のプロセス」と理解し、労働政策研究・研修機構編（2007）が示す「職業生活」(の設計に即して能力開発を行うこと)として捉え、「職業キャリア」概念として扱う。

第 2 節　「教師アイデンティティ」論と研究動向

1.　「教師アイデンティティ」論

安藤(2000) は、教師の成長が研究の対象とされて主要な研究関心となったのは、主として 1970 年代から 1980 年代であるとし、その研究の総括化を試みている。まず、キャリア・デベロップメント理論を採用しつつ、「組織への貢献」を念頭においた個人の職能成長を分析する研究が始まり、職能発達をモデル化しようとする研究が続く。しかし、これらの研究は、個人の職業認識が先になっており、それを方向づける社会的要因への着目が不十分であると指摘される。その指摘をしたのが、学校組織の中に教師アイデンティティを育てる機能や力を発見・提示することに関心を向けた職業的社会化研究である。

安藤(2002)は、教師像の描き直しには、教師の組織認識や自尊感情への着目が不可欠とし、成員個々人が描く主観的な「教師像」を「教職アイデンティティ」と呼ぶ。また、「教職アイデンティティ」への着目とは、教師自身が描く「教師としての自己像」を探り、その実態と問題点を検討することを通して、その変容の必要性を模索し、改善課題を考察するこ

とを意味していると指摘している。川原(2009)は、新教育法制定によって、重層的職階制や指導不適切教師への研修・処分制度の導入など、新教員政策・制度が学校現場に押し寄せたが、日本の教師たちがこれまで築き上げ、教師の仕事とその世界を支えてきた「教員文化」と、それを基盤にして形成されてきた教師としての職業的アイデンティティ(教師アイデンティティ)を解体し、まったく別のものへと「再編」しようとしていると指摘している。

「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」という二つの概念が未分化であるが、「教師アイデンティティ」とは、教師自身が描く「教師としての自己像」であり、教師の職業者としての「職業的アイデンティティ」である。

教師研究の背景には、子どもたちの生活と成長の変化と現場教師の「危機」の深刻さがある。その深刻化に関して、川原(2003)は、1970 年代後半以降の学校の「危機」が子どもたちの非行、暴力、不登校、いじめ、という形で現れ、これらの対処・対応に追われた教師たちに、身体的・精神的な「危機」が続いたと報告している。そのうえで、川原(2003)は、教師という職業に就いた者の職業的アイデンティティを「教師アイデンティティ」と呼び、教師がおかれている深刻な事態である「危機」を、積極的に成長や発達への可能性の契機を含む「転機」や「転換点」と捉える。蓮尾(1994)は、中年齢女性教員のアイデンティティとキャリア形成に焦点をあて、落合(2000)は、いじめ問題への取り組みと教師アイデンティティについて、川村(2003)は、教師の中堅期の危機に関して報告している。

子どもたちの変化に対して、現場教員が深刻な「危機」に直面するなかで、「教師アイデンティティ」論が提起された。しかし、近年急激に推し進められた学校改革で学校環境が変化するなかで提起されたものでもある。

また、前述のように、船越(2012)は、1990 年代以降の学校改革で、校長の権力的支配の確立と同僚性の崩壊を生み出し、職場が学び合い、成長し合う場ではなくなったと指摘している。石原(2010) は、新任教員の困難に関して調査し、実践力の不足から生じる不安だけでなく、保護者の苦言に対して動揺して生徒指導に揺らぎが生じ、学級がうまく機能しなくなった事例を報告している。田中(2006)は、教育実践上の困難と教師像の動揺があるなかで、教育目標の「数値化」、学校と教師に対する評価・管理の強化などの諸施策が展開され、教育現場から見れば、教師の自発性や創意を奪い、教師同士の関係を分断し、子ども・父母と教師との溝を深くしたと指摘し、教師像の再構築への自発的な動きを支える研究を提起する。

近年、学校の危機にともなって教師の成長過程に接近しようとする研究が始まる。足立・柴崎(2010)は、心が落ち込み、揺れ動く様相を「揺らぎ」と表現し、保育者アイデンティティは、保育経験年数と大きな関連性を持ち、それぞれの段階で揺らぎと再構築を繰り返しながら形成されると指摘している。ライフヒストリーに注目して、川原(2001a,2001b)は、高校教員の教師アイデンティティの危機と再生を、川村(2012)は、管理職への移行期における教師アイデンティティの揺らぎと再構築に関して論じている。これらの研究は、研修制度や評価システム等の整備に寄与したが、発達段階のモデル化がされることによって、教

員を理想的な成長目標へと囲い込むことになったともいえる。

以上、急激な学校改革で、学校組織が縦の関係を貫く性格を強め、教育現場との乖離が指摘され、現場の教師像を再構築する動きを支える研究が提起されるなかで、「教師アイデンティティ論」にもとづく研究がおこった。

2. 「教職アイデンティティ」論

今泉・福井・川原(2004)は、教育の「危機」を教師アイデンティティの危機の契機ととらえるには、「学びの経験」があって、子ども・同僚との関係性のなかで、いかに組み替えることができるかが重要であると強調する。安藤(2002)は、近年の環境変化によって、教師は専門的役割をもつ組織の一員として位置づけられるようになり、教職の専門性に着目した「教職アイデンティティ」論への転換が重要になると考えられることになったと指摘する。

一方、アイデンティティは主観的なものであるだけでなく、関係的、相互的である。自己と他者・組織とのかかわりによってアイデンティティの形成がなされると論じられている。山田・岡本(2008a,2008b)は、対人関係の特徴を分析し、『個』と『関係性』からアイデンティティ論を展開する。高橋・米川(2008) は、アイデンティティの形成に関して、青年期での「居場所」と「アイデンティティ」とは表裏一体の関係であると論じる。アイデンティティ論は発達心理学や臨床心理学や研究の分野でもある。柴野・石戸・稲垣・森 (1987) は、幼児へのしつけをめぐって、幼稚園教員の職業的アイデンティティと母親アイデンティティとの相互作用について分析している。

職業アイデンティティに関わる研究として、Holland (1997) は、職業における環境と自己との統一的安定的な達成感について考察し、キャリア開発促進のために、カテゴリーの類型化を提示している。Davey (2010) は、新自由主義的改革によって、歴史的に構造化された教師教育の制度的教育プログラムが特定の制約を受けるという緊張のなかで、教師教育者が自己の拠り立つ存在として共通する特性である職業的アイデンティティの概念モデル化を試みている。Wilson & Deaney (2010) は、教師のアイデンティティの発達において、個人の過渡的プロセスを理解することに注意を払い、強く保持されている典型的な教師像と社会的に構成された教師のアイデンティティとの間の格差がどのように繰り出されたかを解明している。Hsieh (2010) は、教員が初期のキャリアにおいて、教師の職業的アイデンティティをどのように構築しているかについて、その要因を分析する定性調査をしている。Wilkins, Mohamed & Smith (2011) は、学生との相互作用がプロフッショナルのアイデンティティの発達にどのように影響するかについて調査報告をしている。Canrinus (2011) は、定量的な調査を実施し、教員の専門的職業アイデンティティの概念化を試みている。仕事満足度、職業意欲、モチベーション、自己効力感の各定義を文献の研究に基づいて定式化し、教師の職業的アイデンティティの意識度を測定し、教師の自己効力感や教師の関係満足度に影響を与えることによって、教師の職業的アイデンティティの強化が可能であると結論づけている。

職業アイデンティティの維持には、自己効力感や安定的な達成感を得ている状態が必要である。しかし、教職生活には、教育実践の根源的困難性とそこから派生する「不確定性」などさまざまな難しさをはらんでいる。

久冨(2008)は、教職維持の困難性に着目して、「教職アイデンティティ」を「自分は教師としてそれなりにやれている」と規定し、教職生活には、そのように出来ないさまざまな難しさがはらむと捉えている。中村(2011)は、教員文化と教職アイデンティティについて学校の教員集団を対象にして分析をしている。そして、陣内・久冨・酒井(2006)は、教員世界の変化が教師自身の教職アイデンティティや「専門性」の性格に影響を与えるのかどうかについて検証し、官僚統制でも規制緩和でもない教師の力量が発揮できる環境づくりに寄与する第三の方向性を模索すべきである、と報告している。

以上、教員の権威が揺らぎ、職場同僚関係と教員世界が変化したことによって、「教師アイデンティティ論」の展開で「教職アイデンティティ」論が提起されたといえよう。

3. 「二元化戦略」論とその課題

久冨(2008)は、「教職アイデンティティ」を「自分は教師としてそれなりにやれている」と規定し、教職生活には、教育実践の根源的困難性とそこから派生する「不確定性」などの難しさをはらむと捉え、他方で教育的権威の社会的な承認が必要と提起している。そして、教職アイデンティティを安定化させる媒体として、日本の教員文化を位置づけ、現場で困難な状況に直面した際、その一定部分を自分自身では対処不可能と見なすことで動揺を回避する「二元化戦略」で安定を維持してきたと論じている。山田・長谷川(2010)は、教職アイデンティティの「二元化戦略」について述べる。それは、現場で困難な状況に直面した際、自身の活動によって対処することが不可能であるとみなし、困難に対処できない自分と「自分が(教員として)うまくいっている」という意識とを切り離すことで、動揺させられないようにするというものである。しかし、「二元化戦略」論を現場の実践に応用していくには課題がある。岩田(2008b)は、教育現場における「改革の担い手」である教師が、同時に「改革のターゲット」とされ、教育改革によって教員の権威が揺らいできたると指摘している。久冨(2008)は、教員の世界が同僚関係をベースとした教員集団ではなく、個々の教員が個別に選択した集団に移りつつあると指摘している。山田・長谷川(2010)は、学校への不信を背景に導入された近年の教員政策が、教員の権威の揺らぎと、職場同僚関係の変化を促す方向で展開し、教員世界が個別化・自閉化や現状追認志向に変化したと論じている。

「二元化戦略」論が提起されたが、近年における教員の権威の揺らぎと教員世界の変容によって、「二元化戦略」で安定を維持できなくなった。

しかし、高島(2011)は、「二元化戦略」の議論では、教員による困難からの防御のあり方に焦点化し、その教育活動内容への言及が抑制されていると指摘した上で、個々の教員をめぐる諸環境が違い、その現場で感じる困難が異なり、志向するアイデンティティも違う

ので、職場に目を向けた困難への対処法を見出すべきと提起している。

つまり、教育活動の内容と個々の現場に目を向けて模索することになる。しかし、「二元化戦略」の議論のなかで、教師アイデンティティを支える対処法を見出すべきという提言がなされたが、個々の現場でそれを支える対処法を見出すための議論が深まっているわけではない。

たしかに、高島(2011)が指摘するように、実際には、性別や世代、勤務する学校段階、あるいは地域等の違いによって、行われる教育活動の中身、そしてその現場で教員が感じる困難は異なるであろうし、志向するアイデンティティも違うであろう。個々の教員が属する職場に目を向けたならば、その対処法の独自性が少なからず見出されるかもしれない。

その意味では、アイデンティティと結びつき、教師の専門性の軸となる「子ども理解」にもとづく現場実践の研究もある。Schaefer & Clandinin (2011) は、初期キャリアの教員にその揺らぎを傾聴することで、教員には個々のストーリーがあることを指摘し、Murphy, Huber & Clandinin (2012) は、学校の場面で学校カリキュラムの作成と、子供たちが家族やコミュニティのメンバーと交流する際に関与する家族カリキュラムをつくり、この 2 つの世界で自分たちの 2 つの構成があることを理解することが必要である、と説いている。また、Murphy, Huber & Clandinin (2012) は、個々ストーリーの違いを前提にして、教師教育を再教育する場面における実践的プログラムでもあるナラティブ的探究、NI (Narrative inquiry)の諸概念を提示している。カナダの Clandinin,らの研究グループが展開しているナラティブ的探究は、国際的に影響力を広げている。デューイの「経験」概念をナラティブ論的に発展させている研究であり、個別および現場の視点をもつ。その背景にはカナダの教育がある。田中(2011)は、教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性を提起し、田中・龍崎・氏家・山﨑(2012)は、教育学研究におけるナラティブ的探究について、その背景に学力テスト体制による学習の空洞化、学校の子どもへの圧迫、教師の離職率の上昇などの状況があり、定型的な教育技術が通用せず、教室ごと、子どもごとに教師が創造的な対応をおこなわなければ指導が成立しない状況が広がり、日本と重なる課題も多く存在するとし、日本の実践研究をつなぐ意義と可能性について報告している。福島・田中・佐久間(2012)は、NI に関して、アイデンティティについては、教師は子どもや親や同僚との関わりのなかで、自分のアイデンティティを肯定してくれるコミュニティに支えられるが、その過程でいろいろなスーリーと関わって自分のなかで形成されてきたものがアイデンティティとして確認されると述べている。

ナラティブ的探究（NI）は、子どもには個別のストーリーがあって、その多様なアイデンティティを受容する現場実践といえる。教育実践の研究としてその模索と成果に注視したい。しかし、この研究は教育実践の研究であり、「二元化戦略」の議論のなかで、教師アイデンティティを支える対処法を見出すべきとするアプローチではないであろう。

さらに、学校改革とのかかわりで、教師アイデンティティ、あるいは教師像をどのように再構築するか、また教職アイデンティティの維持や再構築をどのように可能にするか、

その過程や組織環境の議論も深まっていない。

以上、「教師アイデンティティ論」の展開で「教職アイデンティティ」論が提起され、近年の教育改革によって、教員の権威が揺らぎ、職場同僚関係と教員世界が変化したとされる。一方、教師アイデンティティを支える理論を、実践の立場で個々の現場に目を向けて概念化する動向がある。しかし、個々の現場検証が本格化しておらず、教師アイデンティティを支える理論の枠組みを見直すことを提起するに至っていない。

4. 「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」の概念の再定義と関係

先行研究のレビューでは教師アイデンティティの定義がかならずしも一致していない。また、教師アイデンティティと教職アイデンティティとの関係が未整理である。

教師アイデンティティをどう理解したらよいか。佐藤(2009)は、現実の教師は、医師や弁護士や大学教授のように専門家としての自律的な自由を保障されていないし、専門家協会を組織しておらず、専門家にふさわしい教育と研修を確立していないなど、その自律的責任を自己管理する倫理綱領をもっておらず、戦前には「国家の僕」、戦後には「公衆の僕」として位置づけられてきたと指摘している。

したがって、教員は、つねに自己の教師像と教職における組織との関係を意識せざるをえない存在であろう。教師としてのアイデンティティには、組織認識や自尊感情への着目が不可欠ととなり、成員個々人が描く主観的な「教師像」が存在し、それを「教師アイデンティティ」と呼ぶことになったと考えられる。しかし、教職生活には、そのように出来ないさまざまな難しさがはらむ。「教職アイデンティティ」を教師としてそれなりにやれていると規定すれば、急激な学校改革におよぼす影響によって、教職アイデンティティの維持が困難となる。学校組織が縦の関係を貫く性格を強め、教育現場との乖離が指摘され、現場の教師像を再構築する動きを支える研究が提起されるなかで、「教職アイデンティティ」論にもとづく研究がおこった。

教師としてそれなりにやれていると規定する「教職アイデンティティ」論は、近年の環境変化によって、教師は専門的役割をもつ組織の一員として位置づけられるようになり、「教職」という職業生活の維持に着目するようになったのである。しかし、「教職アイデンティティ」は、主観的な自己像のなかの「教師像」でもある。教師は、基本的に一人で多数の子どもと向き合い、子どもの成長を促す実践者である。その実践者として教師がもつ主観的な自己像のなかの「教師像」が「教師アイデンティティ」である。一方、「教職アイデンティティ」は、法令上の規定に拘束される「教員」であり、専門的役割をもつ学校組織の一員として位置づけられる。「教職アイデンティティ」のなかに、「教師アイデンティティ」が混在し、二つの概念が未分化である。このようにして、「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」との相違と関係を整理することが必要となったといえよう。教職生活には、教育実践の根源的困難性とそこから派生する「不確定性」などの難しさをはらむ。そして、個々の教員をめぐる諸環境が違い、その現場で感じる困難が異なり、志

向するアイデンティティも違うので、職場に目を向けた困難への対処法を見出すべきとする提言もある。教師の専門性の軸となる「子ども理解」にもとづく現場実践を研究する実践の立場で、個々の現場に目を向けて概念化する動向もある。「教師アイデンティティ」自体を、生徒と生徒をとりまく世界を認識し、教師としてどのように生き、かつ教職生活を維持するかと捉えることが必要になっている。

本稿では、教師アイデンティティを、「自分が組織の中にある教師としてどのように生きるか、自己の教育哲学に基づいて描く教師らしさ」、つまり「生徒をとりまく世界を認識し、情動を含め生徒をトータルに理解することを土台にして、自分がどのような教師として生きるかという教師観に基づいた教師像」と定義する。他方、本稿では、教職アイデンティティを、「学校組織の中で、自分が生徒との直接的な関係で指導ができており、教職としての責務を遂行しているという自己肯定感をともなう自己評価総体」、つまり「教育実践上の困難に対処して自己を肯定し、今後の教職生活に活路を見出すことにつながる軸となるもの」と定義する。

教師アイデンティティと教職アイデンティティとの違いを整理すると、教師アイディンティは教師像の自分らしさを追求していく、いわば個性化の推進であるのに対し、教職アイデンティティは一般的に共有された教職という概念に対する自信、いわば教職としての自己効力感の向上を意味するであろう。

すなわち教職上の諸実践にかかわる困難に対処し教師アイデンティティが揺らいだときに、教職アイデンティティは、教員としての自身を自己肯定できる軸となるもので、教員のキャリアを形成していく際には両輪として必要な概念であると考える。

本稿では、教員のキャリアを、「教職という専門性をもつ職業における自己実現のプロセス」と理解し、「職業キャリア」概念として扱う。そのことを前提としたうえで、「教員のキャリア」を「教職アイデンティティ」と「教師アイデンティティ」を両輪として形成していくこと、と捉えて論じていく。

第 3 節　学校アイデンティティ

1.　「学校アイデンティティ」へのアプローチ

川原(2002)は、日本のすべての教師たちが、アイデンティティの二律背反的な矛盾を抱えながらも、これまで地域に根ざした教育実践を模索しつづけ、そして、住民たちとともに共同しながら、子どもたちの生存・成長を支えてきたと述べる。学校には組織文化があるのではないか。佐古(2000)は組織文化の定義を「教師の行動や認知(解釈)を方向づけ、その正当性の基準となる、学校で共有されていると思われている価値や前提(基本的な仮定)」と説明する。伊丹・加護野(2007)は組織文化を「組織のメンバーが共有するものの考えかた、ものの見方、感じ方」とし、「組織の価値観」とする。一方、学校経営について、佐藤(2012b)は学校経営学を、学校・教室・コミュニティにおける、「学ぶことと教えること」を創造するために、組織マネジメントの方法や理論を探究する学問であると論じ、木岡(2003)は、学

校組織開発を学校組織内部のエネルギー運動であると捉えている。また、学校改革とのかかわりでは、佐古(2011)は、近年に顕在化した学校経営改革を、学校組織における内部組織の成層化と経営権限の明確化と集積化の流れであると理解している。

学校には組織文化があり、組織内部のエネルギーを生み出す組織内のマネジメントは欠かせない。では、組織文化はどのように形成されるか。

Bailyn (1989) は、組織を管理せず、構成する成員の貢献度を評価し、コミットメントを信頼することを強調している。つまり、個々が集団の中で協同の役割をもって組織に参加することで、組織文化が形成される。Deal & Peterson (1999) は、学校では、校長や教員、またカギとなる人々が基礎的な規範や価値、信念、そして共有心を明確にして培い、あるいは変えていくことによって漸次に形成されていくと述べ、学校文化とは、教師やこども、保護者やスクールリーダーが協働し、危機や成果に対処していきながら、時間をかけて形成していく伝統やしきたりといった複雑なシステムである、と説明している。Strike (1999) は、学校が構成的な信念に基づく組織されたコミュニティである場合、道徳的でプログラム上の一貫性を持ち、構成するメンバーは、自らがコミットしている共有プロジェクトに従事していると自負できるものであると説いている。

では、学校組織文化に内包する規範や価値、信念の形成、つまり、学校組織のアイデンティティをどう理解したらよいか。

上野(2005) は、自己アイデンティティとは個人的アイデンティティと社会的アイデンティティとの「統合」によって確立するもので、社会的アイデンティティといえども自己アイデンティティの一部であり、アイデンティティは自己に属しており、したがってコントロールできるものであると論じる。また、ツールとしての社会学理論は、文脈に応じて、どんな使い手にも奉仕するが、どのような理論も、それを必要とする切実な動機づけを持った人々の努力によって、つくられ、変容してきたと論じている。大江(2005) は、卒業者の誇りと使命感を「女高師アイデンティティ」と表記している。伊庭(1997)は、カトリック学校の教育刷新にあたり、カトリック学校としてのアイデンティティを帯びた学校を意識し、建学の理念の具体化をはかる必要性を説いている。Avest & Bakker (2007) は、組織のアイデンティティ、とくに学校のアイデンティティの構築に焦点をあてて論じている。学校アイデンティティとは、価値観と規範を教育の基礎とし、それを発展させるために専門的な知識と経験による開発で追加するものである。また、そのプロセスで、校長はチームに敏感で、意見を傾聴し、インスピレーションと意欲を持たせるリーダーとなる、と報告している。

2. 日本の私立学校

引用・参考文献をもって概説を試みたい。まず、私学の戦前について概観する。

山住（1987）は、1880 年代には江戸時代の私塾を受け継いだ私立学校の発展がみられたが、高等教育機関としての内容を整えようとしていた私立学校を政府は援助せず、帝国大

学のみを大学として扱う時代が続いたと述べる。また、1899 年の私立学校令には、監督庁(地方長官)の強い監督規定が並べられたと指摘する。

私立学校の歴史経緯について、土方（2008）は、つぎのように述べている。

公立学校の始まりは、明治国家が国、地方行政機関などを通して設置した学校だが、学制制定以前にすでに多くの学校機関が存在していた。学制施行後に公布された 1879 年教育令は、これらの学校機関を「各種ノ学校」とした。ある共通した性格を持つ一定の学校種類をさすというより、国の定めた学校以外の学校の総称である。国が制度で規定した以外の、私人を中心に任意につくられた学校に対し、「各種学校」と総称する以外に、教員の質において、あるいは学科課程において、国が規制し、統括することはきわめて困難であった。そのような背景のもとに、各種学校のほとんどを占める私立学校については一切の規制がない状態がつづいていた。

しかし、国公立の中等学校制度の整備と一体となって私立学校が規制される。規制の仕方にはこの時期の政権担当者によって相違があった。また、各種学校の多様性は規制のための法制度の作成を困難にし、各種学校で宗教教育がなされていたことが事態を複雑にした。だが、私立学校令の制定となり、宗教教育への対応もひとまず決着させた。その後、国公立学校が増加し、産業化の進行によって、学歴が社会的な役割を果たすようになる。そして、国公立学校こそが本体であり、私立学校はそれを補てんするものであるという公・私立学校観が浸透し、私立学校は公立学校に比べて教育行政上、下位に扱われた。戦時期の 1939 年に宗教団体法が成立し、とりわけ欧米の文化につながるキリスト教は敵視される。キリスト教を掲げる私立学校に対してもさまざまな抑圧がおこなわれた。

以上、各種学校として存在していた時期の私立学校は、私立学校の本質的な意味を示すものだと考えられる。国家の必要よりも人々の生活に第一義的に有用と考えられる教育機関として、私人によって自在に設置される学校こそが私立学校である。しかし、私立学校令以降、国公立学校の補てんに位置づけられるようになる。

つぎに、私学の戦後について概観する。斉藤（2016）は、つぎのように述べている。

戦後は、特色ある教育を提供する私立学校の設置を幅広く容認し、振興する体制が整えられた。私立学校の経営母体は学校法人とされた。大正自由教育と同系統である米国流の新教育が戦後の一時期に教育界全体で流行することになり、児童中心主義や経験・活動主義が私学の専売特許ではなくなる。私立学校の宗教教育は認められたが、宗派信者でない生徒の在学を想定した規定が課せられた。つまり、戦前の宗教系学校が宗派の布教をめざすミッション学校を志向したが、戦後はやや宗教色をうすめたミッション系学校に転換する。また、戦前の私立の高等教育機関の出現と発展は、政府の政策によって導かれるものではなかったが、その制度化は、帝国大学による高等教育人材の供給不足を補充することを期待するものであった。政府による統制は、初等・中等教育に比べればそれほど厳しいものでなく、宗教系専門学校や女子専門学校なども特色もった機関も存在を許された。国公立大学の量的拡大によってカバーしきれない進学需要の受け皿として私立高等教育を補

完的に活用するという政策は、戦前戦後を通じてほぼ連続性を有している。

一方、私立小学校・中学校の量的拡張はきわめて限られたものであった。日本の場合、公立学校の教育水準が比較的高く、学校間格差も少ない公立学校に差をつける教育を提供することはかなりむずかしい。量的に拡張した高校や幼稚園とくらべると、より厳格に学習指導要領に準拠することを求められる。それでも、私立小学校・中学校の存在は、同一学校法人の下に経営される附属校あるいは系列校これらの上級学校へのエスカレーター方式で進学できるという魅力的な選択肢にあるだろう。逆にその希少性のゆえに、ブランド化し社会的な興味を集める存在であるものの、教育制度全体の観点からみれば、その役割は社会の一部のかぎられた教育需要を満たすにとどまる。1990 年代以降の、私立小・中学校在学者比率の漸増傾向の背景には、こうした理由にくわえて、マスコミ等で報道される公立学校における教育荒廃に原因があるかもしれない。公立学校不信・回避の心情を募らせた一部の保護者たちが、児童生徒の家庭・文化的環境や社会階層で同質性の高い私立校に「安心の場」を求めるという側面もあろう。

以上、戦後は、特色ある教育を提供する私立学校の設置を幅広く容認し、振興する体制が整えられたが、初等・中等教育段階と高等教育段階における私学の取り扱いの使い分けは、戦前期に通ずる私学政策の特色といえるだろう。

そして、近年の私学にかかわる動向についてである。

小幡（1994）は、宗教系高校の生徒への意識調査をもとにして、生徒、保護者の学校選択と私学の経営とは切り離して論じられず、特色づくりには、生徒の評価をもとに、常に生徒や親の「評価」に耳を傾け、繰り返し「問い直す」ことが必要であると提起する。また、橋本（2012）は、私立中学入試は 2008 年をピークに受験率が下降傾向にあり、受験率と受験者数が減少して市場規模が縮小しているが、その背景には、リーマンショック以降の不景気や保護者の収入減少など経済的な理由と、公立学校の学区制の撤廃や中高一貫校の設置による選択制の増加があるのではないか、と指摘する。

上田（2000）は、近年のいわゆる「私学指向」について、つぎのように述べる。

私学は、独自の教育理念や理想を掲げ、外部からの干渉を嫌いながら、慢性的な財政危機の克服と安定した経営を確保する必要があった。そのため私学も全国的な教育の一端を担うことを根拠に、公共的性質をもっているとして、一貫して公費助成の必要性とその増額を主張してきた。近年、少子化現象の進展にともない、各段階の学校とも生徒数を確保するとともに、保護者や生徒自身の興味・関心に即応した多様な教育を提供し、特色ある教育を行なうことが求められるようになった。私学は世界有数の経済発展を背景に、個々の家庭に経済的な余裕が生まれ、個性に応じた教育への関心が高まったこと、また大都市およびその周辺地域の交通網の整備を前提として、基盤を確実なものにし、そこに進学する児童・生徒数は増加してきた。また、既存の公立学校の運営やそこでの教育への不満や批判と裏腹の関係にあることも否定できないが、私学の意義が社会的に認知されてきたと捉えてよい。

さらに、上田（2009）は、私学の存在意義と課題についても指摘をしている。

近年の規制緩和や地方分権化政策の動向を踏まえて、公立学校改革の限界を指摘し、公共性と自主性を具備した私学の可能性を強調するが、私学助成を受ける側のジレンマを指摘して「本質的に公教育となりえず、私教育として位置づけなければならない」と主張し、公的補助金に依存しない英国の独立学校の事例を参照することの意義を説く。また、保護者や児童生徒による学校選択の幅が拡大し、国公私立学校を問わずそれぞれ特色を打ち出すことがこれからの生き残りをかけた至上命題であり、私学経営に効果的な組織運営と自助努力が求められると説く。そして、企業の社会的責任の発想が私学経営の議論にも必要で、企業経営の手法を援用しながら私学経営においても保護者の理事会への参加、児童生徒、学生の意見が学校経営に反映される仕組みの構想を提言している。さらに、私立学校法案の制定経緯にも触れつつ、臨教審での議論、教育基本法改正のプロセスについても特徴を抽出し、私立学校令および宗教教育を禁ずる訓令により、私立学校に対して厳重な規制が加えられ、その自主性が損なわれたことは看過されてはならないと指摘する。

以上、公共性と自主性を具備した私学は多様な教育を提供し、特色ある教育を行なうことで社会的に認知されてきたが、少子化と所得格差の進行、公立学校の競争原理に基づく学校選択制導入で市場規模が縮小し、私学経営に効果的な組織運営と自助努力が求められる。また、私立学校令および宗教教育を禁ずる訓令は、今日の私学問題の源流ともいえ、所轄庁が都道府県知事となった経緯とあわせて改めて確認することができる。

一方、市川（1978）は、私学の特徴とその意義について、つぎのように述べている。

私立学校法は学校教育法に対して特別法の関係にある。私学は在学者総数の二割を収容し、補完か例外であると意識される。しかし、教育作用が元来、教育者と被教育者との個人的な関係であり、学校教育がそうした個人的な教育関係の組織化であり、保護者による家庭教育の共同化の結果生み出されるとすれば、私学こそが学校の源型であり、私学教育こそ学校教育の本流ということも可能である。今日、世界規模において学校教育の生き詰まりが問題とされ、非定型教育の見直しが新しい課題となっている。指摘される画一化や硬直性など学校教育に内在する諸欠陥は、公立学校において最も典型的にみられる。私立学校の意義は、学校教育全体を改革し、その制度を再編成していく上での手掛りを見出すことにある。

私立学校の自主性とは、国公立学校にも許容されるような自主性でなく、あくまで私学固有の特性に基づき、独自の教育活動を展開できるところに求めなければならない。現実的に国公立学校の量的な不足を補充する役割を果たしている私学も多く、国公立学校の代替という定義によって、教育サービスに基本的な差異がない筈で、そこに私学教育の独自性を見出すことはできない。私立学校の本質的特性（特質）は私事性が顕著なことにある。教育上の特色が学校ごとに異なることこそが、私学教育の特質である。私学の教育上の特質とは、独自性と多様性であるが、これはいずれも私学経営管理の自主性によって支えられている。また、私学の理念的特性として挙げられるのが、「建学の精神、独自の校風」で、

制度的特性、活動的特性によって尽くされる。私学教育の制度的特性として、宗教教育、一貫性教育、男女別学があげられ、長い年月をかけて培われた学校の伝統、校風と社会評価といったものは、そう簡単に模倣できるものではない。しかし、各種の法令基準とそれに基づく行政監督といった法制的要因の他に、受験体制と経費負担という事実上の要因が私学経営の自主性を制約する。

以上、私立学校の自主性とは、私学固有の特性に基づき、独自の教育活動を展開できることに求められる。また、私学経営管理の自主性によって支えられることで、私学は理念的特性を培い、容易に得られない教育サービスを提供することができるが、その自主性も制約される。

つぎに、法規と学校とのかかわりで、私学教員について概括する。

高橋（2006）は、「教育公務員特例法」の経過について、つぎのように述べる。

「教育公務員特例法」の前身として、田中耕太郎の構想に基づいて「教員身分法案」が立案されていた。この教員法構想は、教育の独立の見地から、教員の身分保障を強化し、国、公、私立を問わず、また、大学教員だけでなく初等・中等学校の教員にも高度な身分保障を行なおうとするものであった。しかし、CIE は私立学校教員を含めることに強く反対し、GS 公務員課は、国家公務員法と地方公務員法で十分であり、教員身分法は不要であるとした。そして、「教員身分法案」は公務員法の特則に矮小化され、内容も大幅に削られる。「教育公務員特例法」による教員の身分保障は、政治からの行政の独立という原理に基盤をおいたが、それは本来のあり方ではない。

また、勝野・藤本（2016）は、私学教員の権利と職責について、つぎのように説明する。

私学の教職員は、当該私立学校を設置・経営する学校法人との間の雇用契約による被用者である。したがって、その勤務条件などは、労働協約、就業規則、労働契約によって定められる。労働三法が全面的に適用され、労働三権も完全に認められている。しかし、私学の教員も教員免許状の取得を必要とされ、教員としての身分を有することについては、国公立学校と変わりはない。私立学校も公教育制度の一環であり、公共性を有する。したがって、私立学校教員も全体の奉仕者であり、党派的教育活動が禁止されるなど、その地位に由来する特質を有し、国公立学校の教職員とともに教育を通じて国民に奉仕するという職責を担っている。

そして、小入羽（2006）は、私学における人事管理について、つぎのように指摘する。

公立学校教員は地方公務員としての身分をもっているので雇用者は地方自治体となる。教員人事政策は各都道府県が決定する。しかし、私学の場合、対象は個々の学校法人となるため、個別の学校経営事項として教員人事や教員給与を検討する必要がある。特に少子化による生徒の減少などの環境の変化にともなって学校経営が過渡期を迎え、従来の制度では問題がおこる可能性がある。その際の最重要となるのは生徒数の確保と支出の軽減である。人材育成としての人事管理の視点は私立学校において重要な課題である。特に教員が異動をしないため、学校の戦略に合った教員を育てることが可能となり、かつ、教員が

質の評判につながることも否定できないためである。また、日本私学研究所紀要のいくつかのレビューを基に、従来、私立学校における給料表は基本的に年功序列型の給与体系を持つ都道府県に準拠している場合が多かったが、全国的に私立高校専任教員の年齢構成が高齢化していて、年功序列型の賃金体系では人件費が増大するので、新しい賃金制度が提唱されていると指摘する。特に、私立学校の場合、学校法人ごとに給与体系を決定できるので、経営形態として民間の給与体系を参考にする場合が多いのではないかと考えられる、と述べている。

教員のキャリア形成にかかわり、大島（1973）は、私学校長の立場から、私学が置かれている現状と、私学の教員が要求されることについて、つぎのように述べている。このレビューは、1975 年私立学校振興助成法成立前のものである。

戦後、私立学校に対する国の行政の態度は、「助成もせず、統制もしない」という自由放任に近いものであった。年々進行するインフレの影響を受けながら財政的な問題に直面してきた。私学の「自主性、公共性」は、その学校の校風や教育方針よりも、世間的評価の高い学校におきかえられる実情となる。世間的評価の高い学校は、多額の納付金に耐える家庭によって支えられ、それ相当の物質的条件を整備しつつ教育的水準を維持することができるが、今日の私学は、世間的評価をもって格差がつくような実態になっている。私学は財政的な危機に立っているが、自ら求めて教育の統制と引きかえに財政援助を受けるようなことがあるとすれば、教育の破滅を招くばかりである。

私学の自主性が独特の雰囲気をもつものである。教師が同僚の他の教師間にあって、集団に埋没することなく、個性をもって教育活動に従事することが要求される。教師の現場でつぎつぎに起こってくる事件は、老練な教師でさえもとまどうことがあるといって言い過ぎでない。私学の教師の一員として加わろうとする者は、仲間と協調しつつ、しかし、自分自身をもちながら、なにか協同作業をした経験があることが望ましい。このような教師たちの間で、時には意見の対立によって激論をたたかわせつつも、基本的には児童、生徒のために奉仕するものであることで一致しているならば、その学校ではいきいきとした教育活動が行われるであろう。

以上、教員は教員であるがゆえに身分が保障されるべきで、国立、公立、私立に関係ないはずである。教育の独立の論理に基づく身分保障の制度が構築されなければならない。また、私学では人事管理は個々の学校法人がおこなう。人材育成の視点は私立学校において重要な課題である。一方、私学には自主性があって、教育現場が同僚性と協働性が発揮され、教員は主体性のある個性的な教育実践者となり得るのではないか。

上田(2000) は、私立学校が個人もしくは団体がもつ教育理念や理想を実現するために開設されるので、その限りにおいて民間企業と同じであると論じている。しかし、私学における経営はその意味だけでない。市川(1978) は、私学の教育上の特質とは、独自性と多様性であるが、これはいずれも私学経営管理の自主性によって支えられていると論じている。

私学は理念的特性を培い、容易に得られない教育サービスを提供することができる。私

学の学校経営は、「学校教育理念に基づく組織文化の発展と市場競争での優位(存在価値)の確保」という意味ではないかと考える。

つまり、規範や価値、信念を学校教育の理念として示すものを学校アイデンティティと理解し、学校組織における文化を具体的に示すもので、学校アイデンティティは、社会的な変化とかかわって必要とする動機によって再構築される。

3.「学校アイデンティティ」の概念

本稿では、学校組織における文化を具体的に示すものを学校アイデンティティと理解し、学校アイデンティティを、「建学の精神と社会的ニーズにもとづく教育理念を軸に、個々の学校がつくる独自性」と捉える。なぜ学校アイデンティティとその定義化が必要なのか。私学の教員は、長期に在職することが一般的であり、かつ私学は独自の教育理念を強調して教育を実践している。前節のレビューの通り、学校改革が教員のキャリアに影響を及ぼしているなかで、とりわけ私学ではその影響が強くなると考えられる。他方、「二元化戦略」論では、教職アイデンティティが学校改革のプロセスや学校経営と切り離されている。すなわち、学校アイデンティティとは関係がうすい。

第 3 章　本研究の課題

はじめに

第 2 章の先行研究では、まず、学校改革とのかかわりで、同僚性や協働性をふくめ、教員のキャリア形成に及ぼす影響を概括し、教員の職業キャリアについて定義した。また、近年の研究動向についてまとめ、「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」の概念を再定義した、そして、本研究の対象を鑑みて、「学校アイデンティティ」の概念も定義した。本章では、本研究の目的と課題を明確にする。

第 1 節　研究の目的と課題

1.　研究の目的

倫理性をたかめ、自発的かつ広範な自律性と専門性をもつ存在として教員がキャリア形成をできるようにするにはどうするか。キャリア形成を長期的な職業生活として捉えた場合、学校改革が教員のキャリア形成にどのような影響を与えているのか。

近年、公立学校で統廃合と多様なニーズに応える学校づくりが進展した。私学では、少子化による募集危機に備えて各学校が改革を進めてきた。中等教育の各学校は教育委員会および所轄部局下にあり、個々の学校づくりが展開されている。学校経営においては、教育づくりへの諸施策とともに、教員の管理・評価システムの導入がなされてきた。こうした人事施策と同様に、教員の長期の職業生活を支えるキャリア形成を促す仕組みも重要と思われる。学校の改革が中高教員のキャリア形成に与える影響について考察したい。

2. 研究の課題

1990 年代以降の急激な学校改革で、学校組織が縦の関係を貫く性格を強め、教育現場との乖離が指摘されるなかで、現場の教師像を再構築する自発的な動きを支える研究が提起されてきた。心が落ち込み、揺れ動く様相が “揺らぎ”と表現され、アイデンティティは、“揺らぎ”とその再構築を繰り返しながら形成される。教員が個々に主観的に描く教師像を「教師アイデンティティ」と呼び、その「教師アイデンティティ」論が展開されてきた。一方、近年の環境変化によって、教員は専門的役割をもつ組織の一員として位置づけられるようになり、教職の専門性に着目した「教職アイデンティティ」論への転換が重要になると考えられた。「自分は教師として、それなりにやれている」と思える状態が「教職アイデンティティ」と位置づけられるようになる。「教師アイデンティティ」は教師像の自分らしさを追求していく、いわば個性化の推進であるのに対し、「教職アイデンティティ」は一般的に共有された教職という概念に対する自信、いわば教職としての自己効力感の向上を意味することであろう。すなわち、教職上の諸実践にかかわる困難に対処し、「教師アイデンティティ」が揺らいだときに、「教職アイデンティティ」は、教員としての自身を自己肯定できる軸となるものである。

教員が個々に描く教師像である「教師アイデンティティ」、今後の教職生活に活路を見出すことにつながる「教職アイデンティティ」は、教員のキャリア形成の両輪となるべき重要な概念である。キャリアを長期的な職業生活として捉えることを前提としたうえで、教員のキャリアを「教職アイデンティティ」と「教師アイデンティティ」を両輪として形成していくこと、と捉えて論じていくことにしたい。

公立義務教育の学校をベースとする「二元化戦略」論は、「教職アイデンティティ」が学校改革のプロセスや学校経営と切り離されていると考えられる。それには、公立の学校経営においても、公立教員のキャリア形成においても、校長を含めた教員の異動が大きな影響をもつと考えられる。すなわち、「学校アイデンティティ」とは関係がうすい。また、教員のキャリア形成にとって同僚性と協働性は重要である。生徒の成長を促すためには、同僚性や協働性が培われていくべきであろう。しかし、学校改革が同僚性や協働性といった教員相互の関係をつくってきた組織文化を衰退させ、生徒の状況に気を配り、対応そのものが評価尺度になるという環境に教員がおかれていると指摘されている。現場で実践する教員がおかれている環境が変化し、同僚性と協働性に学校改革が影響を与えていると考えられる。

教員のキャリアに対する現場の実践と学校改革の影響に着目する必要がある。学校改革が進展するなか、改革の対象である「学校アイデンティティ」が教員のキャリア形成に影響を及ぼすと考えられる。前章で整理したように、「学校アイデンティティ」を「建学の精神と社会的ニーズにもとづく教育理念を軸に、個々の学校がつくる独自性」と捉えてみた場合、私学はそれらを鮮明にして募集に取り組み、学校経営がなされているのではないかと考えられる。また、私学の教員は、長期に在職することが一般的であり、かつ私学は独自の教育理念を強調して教育を実践している。学校改革が教員のキャリアに影響を及ぼしているなかで、とりわけ私学ではその影響が強くなると考えられる。

本稿では、分析の対象を私学とその校長および教員とし、本稿の課題を、教員のキャリア形成と学校改革とのかかわりを明らかにすること、に設定する。

第２節　リサーチ・クエッション(RQ)

私学の校長はコントロール機能をもったキーパーソンである。募集で生徒を確保することが前提で、学校経営と組織をコントロールする校長の下で、独自の学校改革を開始したことが考えられる。その際に校長は、教育理念や教育目標、つまり、「学校アイデンティティ」をどう再構築したのか、学校改革の重要な軸となる教育内容と形態をどう決定し、どのようなプロセスで学校改革をすすめたのか。まず、校長がキャリア形成と学校経営とのはざまのなかでどう苦慮して学校改革をすすめ、学校改革とのかかわりで、教員のキャリア形成をどう方向づけて考えたかを検証する。

したがって、第１のリサーチ・クエッション(RQ)は、「学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか」である。

つぎに、「教師アイデンティティ」にかかわる検証の課題についてである。私学の教員は、長期に在職することが一般的であり、かつ私学は独自の教育理念を強調して教育を実践している。先行研究レビューの通り、学校改革が教員のキャリアに影響を及ぼしているなかで、とりわけ私学では、学校改革による教育理念や教育目標とのかかわりが影響するのではないかと考えられる。教員は、学校改革という変化に対してどう対処し、教師像の自分らしさを追求しつつ、今後の教職生活で教員としての自身を自己肯定できるよう展望したのかが重要である。学校改革の進展とそのプロセスのなかで、個々の教員が教師像をどう再構築しているか、そして今後の教職生活に活路を見出しているかについて検証する。

したがって、第 2 のリサーチ・クエッション(RQ)は、「学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか」である。

さらに、「教職アイデンティティ」と教員のキャリア形成に関する検証についてである。学校改革が教員のキャリア形成にどのような影響を与えたのか。学校改革によって学校組織がどう変化し、職場同僚関係および教育現場が変容したのか。その結果、現場で実践する教員が教職としての自己効力感の向上を、つまり「教職アイデンティティ」を維持しているのか。校長と個々の教員の調査分析の結果にもとづき、学校改革が個々の教員キャリアにどのような影響を与えたかを考察する。

したがって、第 3 のリサーチ・クエッション(RQ)は、「学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか」である。

本稿におけるリサーチ・クエッション(RQ)はつぎの通り。

RQ１、学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか。
RQ２、学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか。
RQ３、学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか。

第 3 節　調査の概要

1,　私立中高校長へのインタビュー調査

2009 年 11 月 17 日から 2011 年 5 月 1 日に至る 1 年 6 ヶ月余の期間に、首都圏私立中高校長 187 名（首都圏私立中高校関係の学校法人立の中高校で、2 校以上がある場合は 1 校に限定した。この数は、通信制、養護学校等の 3 校を除いた首都圏私立中高校の学校法人数の 52.52%となる。首都圏私立中高校数の比は 44.12%で、内 3 名が副校長で校長に代理。私立中学高等学校協会役員の校長も含む。首都圏私立中高は 424 校で東京 240 校・神奈川 81 校・千葉 54 校・埼玉 49 校）にインタビュー調査を実施した。また、公立との比較参考のために、教育委員会担当課長及び校長 5 名にも実施した。

この調査は、校長のインタビューによって、私学の学校改革と現状を調査し、学校改革

の特徴とそのプロセスおよびその結果について概括するとともに、学校改革とのかかわりで、校長は教員のキャリア形成をどう考えているかを分析する。また、学校改革とのかかわりで、教師像の再構築がどうなされたかを検証し、かつ、学校改革の結果、学校組織がどう変化し、職場同僚関係および教育現場が変容したのかも解明してみる。そして、学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたかについてもアプローチする。これらの分析の視点で、インタビュー内容と分量において、他と比較して多くの情報を提供した 63 校の校長を選定し(私立大学.附属・系列中高校長を除く)、分析の対象者とした。この調査の分析と結果については、「私立中高校の学校経営と教員のキャリア形成—キャリア形成支援をめぐる私学固有の課題—」および「教員のキャリア形成を校長はどう考えているか—首都圏私立中高長 50 人へのインタビュー調査結果の分析」の二論文[15]を修正・加筆したものである。本論第 4 章にこの調査結果を編成する。この章は、RQ１、RQ２、RQ３の解明を目的とする。

2, 私立大学.附属・系列中高校長へのインタビュー調査

2009 年 12 月 7 日から 2011 年 5 月 1 日に至る約 1 年 6 ヶ月の期間に、首都圏私立大学附属・系列中高校長 43 名（この数は首都圏私立大学附属・系列中高校の 34,9%、複数の附属・系列中高校については、1 校を選定）にインタビュー調査を実施した。本稿では、このインタビュー対象者である附属・系列中高校長 43 名を分析の対象者とした。なお、附属・系列中高校長を含めて、首都圏私立中高校長には 187 名（この数は首都圏私立中高校の 44.1%）にインタビュー調査を実施している。公立との比較参考ために、教育委員会担当課長及び公立校長 5 名にも実施した。

私立中高校長には 187 名の調査の分析の結果、私学には私立大学附属・系列中高校が一定の高い割合を占めており、かつ、附属・系列中高校は、現状において系列大学への進学の割合が少なく、中高一貫進学校に転換している場合が多い。本章の課題は、第 4 章と同様に、教員のキャリア形成と学校経営とのはざまで、校長はどう苦慮しているかを明らかにすることであるが、急激な学校改革や学校教育の再構築のなかで、校長が学校づくりの課題をとう実現するかという意識がはたらき、教員をどう育成するかという視点が強くなっているのではないかと考え、特にリサーチ・クエッション(RQ)を、教員のキャリア形成にどう配慮しているか、また、どのような課題があるかに設定し、分析して検証してみる。この調査の分析と結果については、「私立大学附属・系列中高校での教員のキャリア形成—

[15]前者は、CESA(アジア比較教育学会)第 8 回大会報告査読英語論文、於タイ国チュラロンコン大学教育学部(2012 年)、 “Building Teacher Careers at Private Middle Schools and High Schools—Unique Tasks for Private Schools to Support Career Formation” appeared in Comparative Education Society of Asia and Faculty of Education, Chulalongkorn University, 8th Biennial Conference of CESA. 後者は査読論文、『日本労働研究雑誌』第 613 号(2013 年特別号)。

首都圏私立大学附属・系列中高校長 75 人へのインタビュー査結果の分析―」の論文[16]を修正・加筆したものである。本論第 5 章にこの調査結果を編成する。この章は、RQ１、RQ３の解明を目的とする。

3. 私立中高校教員へのアンケート調査

2010 年 11 月から 2011 年 2 月に至る約 2 ヶ月余の期間、首都圏私立中高校の 5 校(4 中高校と 1 高校）でアンケートの調査を実施した。キャリアを長期的にとらえることを考慮して対象者を専任教諭に限定した。167 のサンプルの結果をもとに分析を行った。私学では、学校個々に内部労働市場が形成され、異動がなく校長が人事権をもつ。異動がない私学にあっては、教員個々のアイデンティティと学校改革や教育づくりとの相互関係が重要な変化要因になると考えられる。さらに、長期的な教職生活にあたっては、その相互関係が教職アイデンティティの維持と確立にも欠かせない要因になるであろうと考える。この調査では、私学教員が自校および自身をどう評価しいているかというアンケートを分析して、学校改革と学校づくりとのかかわりで、教職アイデンティティの再構築がどうなされているかについてリサーチしてみる。この調査の分析と結果については、「教職アイデンティティ再構築の要因―首都圏私立中高校５校のアンケート調査結果の分析」の論文[17]を修正・加筆したものである。本論第 6 章にこの調査結果を編成する。この章は、RQ３の解明を目的とする。

４．私立中高校教員へのインタビュー調査

2010 年 10 月 14 日から 12 月 20 日に至る約 2 ヶ月余の期間、首都圏私立中高校の 5 校(4 中高校と 1 高校）の専任教諭合計 75 人にインタビューを実施した。上述のアンケート調査実施該当校と同じである。キャリアを長期的にとらえることを考慮して対象者を専任教諭に限定した。また、参考として 2011 年 1 月期、公立中 7 人公立高 6 人に実施した。教員は、学校改革という変化に対してどう対処し、教員が個々に描く教師像である「教師アイデン

---

[16]第 11 回 HICE(ハワイ教育国際会議）報告英語論文、2013 年。[Working Paper] “Career Formation for Teachers at Middle Schools and High Schools Affiliated with Private Universities-- Analysis of Interviews of 75 Principals at Middle Schools and High Schools Tied to Private universities in the Tokyo Metropolitan Area”–appeared in 11th Annual Conference Hawaii International Conference on Education.

[17]『ATIKAN(教育研究ジャーナル誌）』4 巻 2 号、英語査読論文(2014 年)。このジャーナル誌の主宰はインドネシア教育大学関係者である。 “Chief Factors in the Reconstruction of Teacher Identity: Analysis of Results of a Questionnaire Survey Conducted at Five Private Middle or High Schools in the Greater Tokyo Area” having published in *ATIKAN: Jurnal Kajian Pendidikan* (*Journal of Educational Studies*), Volume 4 Number 2, December 2014.

ティティ」、つまり、教師像をどう再構築しているか、そして、学校改革によって学校組織がどう変化し、職場同僚関係および教育現場が変容したのか。その結果、教員が「教職アイデンティティ」を維持し、今後の教職生活に活路を見出しているかについて検証する。また、これらの分析で、二つの概念要素である「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」との関係についても解明を試みる。この調査の分析と結果については、「学校改革とのかかわりが教員のキャリア形成に与える影響について―首都圏私立中高校教員へのインタビュー調査の分析―」の論文[18]を修正・加筆したものである。本論第 7 章にこの調査結果を編成する。この章は、RQ２、RQ３の解明を目的とする。

５．ネットアンケート調査

キャリア教育を、中等教育、高等教育、社会人の自己啓発や能力開発との連関または連結という観点で捉えるならば、中等教育における学校での経験が社会人になってからのキャリア意識と能力開発行動にどのような影響を及ぼすのかについて、所得格差にもとづく地域差に注目した試行的な一資料を提供することに意義があると考えたい。中等教育の学校における経験が、特に、経済産業省が提示した「社会人基礎力」や「社会人のキャリアデザイン」にどのような影響関係を見出せるか。ネットアンケート調査では、中等教育における学校での経験が、社会人になってからのキャリア意識や能力開発行動にどう影響を与えているかについて、分析し考察した（但し、県民所得を通じた地域差がある）。そのために、定量調査として、法政大学大学院政策創造研究科諏訪康雄研究室において共同調査(2011 年 3 月 Web 調査)で得られたデータを活用した。

地域の経済格差と教育に関する先行研究では、所得の高い地域は、高度の教育を受けた人的資源があり、さらに、その人的資源を活かす社会経済システムが構築されている地域である。そのような地域に私学が一定の高い割合を占める。上記１.の首都圏中高校長へのインタビュー調査では、独自の教育理念にもとづく教育カリキュラムを持ち、一貫性のあるキャリア教育を実施している学校がみられる。私学に進学することは校納金を前提にした在学契約の成立を意味する。また、地域という視点で考えるのは、キャリア教育においても、地域教育機関の公共性の確保が考慮されて進められるべきであろうし、そういう願いと課題があるという先行研究のレビューにもとづく。私学にかかわる政策提言を考える一つの資料になればと考えた。この調査の分析と結果については、「中等教育における学校での経験が社会人になってからのキャリア意識および能力開発行動に及ぼす影響について―男女別地域比較―」の論文[19]で掲載されたが、本論では、第 9 章の私学政策に関係する。

---

[18]査読論文,『キャリアデザイン研究』（日本キャリアデザイン学会）Vol.12 (2016 年)。

[19]査読研究ノート, (筆者が筆頭,佐藤雄一郎氏と共著)『地域研究』(地域活性学会) 4 巻(2013 年)。

第２部　本論

第４章　私立中高校長へのインタビュー調査の分析と結果

はじめに

日本における公教育の担い手は公立が中心となっている。私立も公教育の一翼を担っている。私学ではどのように教員のキャリア形成がなされているのであろうか。本章では、私立中高校長へのインタビュー調査を分析し、その結果について考察していきたい。

第１節　調査の方法と概要

1.　調査対象

2009 年 11 月 17 日から 2011 年 5 月 1 日に至る 1 年 6 ヶ月余の期間に、首都圏私立中高校長 187 名（首都圏私立中高校関係の学校法人立の中高校で、2 校以上がある場合は 1 校に限定した。この数は、通信制、養護学校等の 3 校を除いた首都圏私立中高校の学校法人数の 52.52%となる。首都圏私立中高校数の比は 44.12%で、内 3 名が副校長で校長に代理。私立中学高等学校協会役員の校長も含む。首都圏私立中高は 424 校で東京 240 校・神奈川 81 校・千葉 54 校・埼玉 49 校）にインタビュー調査を実施した。また、公立との比較参考ために、教育委員会担当課長及び校長 5 名にも実施した。インタビューは半構造化方式で、約 1 時間～1 時間半程度。インタビュー内容のうち、①教員への支援（就業環境、人事配置とその配慮、考課制度の有無）、②学校組織（教員会議の有無、運営組織、教科会、学年会等の関係）、③学校アイデンティティと学校文化（建学の精神＝教育理念、教育方針、教員の協力態勢、学校の独自性）、④研修と教員の成長（研修制度、教師アイデンティティの“揺らぎ”と“乗り切り”の経験)、教員のキャリア形成）の四点に関して、分量において他と比較して多くの情報を提供した 106 校の校長を選定し、さらに私立大学附属・系列中高校 43 校を除いた 63 校の校長を分析の対象者とした。

2.　分析枠組みと分析方法

（1）分析枠組み

私立は個々が小さく、個別的かつ分散的であり、一律に論じられない。公立のように教育委員会が通覧するわけではないので、校長の視点を通して教員育成の資料を得る手法を採った。本調査・事例研究における考察の対象は、私学の教員キャリア形成である。本章では、序論に記述した問題意識と視点を踏まえて、学校改革と学校づくり、そして学校アイデンティティに着目し、私学における学校組織と教員のキャリア形成の特徴を探り、私学教員の長期的なライフワークにアプローチしてみる。

（2）分析方法

校長のインタビューにより、教員の育成及びキャリア形成の資料を得る手法を採った。

本稿では、校長がどのような視点で教員のキャリア形成を認識しているかについて分析する。木下(1999,2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(修正版 GTA)を分析の方法に採用した。この方法は、研究者の関心に基づき、調査対象のメカニズムを解明するために、対象となるデータを詳細に分析する点で優れている。具体的な流れは次の通りである。インタビューの記録内容から具体例を抽出する。その後、定義、バリュエーション、理論メモという構成内容に基づき、概念を生成し、生成した概念をその他の概念と比較し、新たな概念が生成されなくなるまで継続的に分析する。その後、概念をカテゴリーに集約し、カテゴリー間の関係を理論的に記述することで、考察につなげていく。

3. 本章の課題とリサーチ・クエッション

以上、私学では、公立とは全く違う組織文化のなかで、公立学校の教員とは違った教員のキャリア形成のプロセスがあるにちがいない。キャリアを、「教職という専門性をもつ職業における自己実現の権利」と理解すれば、私学ではその自己実現への配慮がどうか。その自己実現ができるような学校組織であるか。また、どのような問題があるのか、そして私学の課題とはなにかについて検討する。

まず、＜リサーチ・クエッション 1＞は、私学の学校改革の特徴とそのプロセスおよびその結果がどうか、「教員のキャリア形成にとって、私学はどのような組織になっているか」についてである。これは、全体の RQ１、「学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか」、および、全体の RQ２、「学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか」にかかわる。つぎに、＜リサーチ・クエッション 2＞は、「教員のキャリア形成にとって、私学にはどのような問題があるか」についてである。これは、全体の RQ１、「学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか」、および、全体の RQ２、「学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか」と、全体の RQ３、「学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか」にもかかわり、その問題についてである。そして、＜リサーチ・クエッション 3＞は、「私学には、どのような教員のキャリア形成支援の課題があるか」についてである。これは、「教職アイデンティティ」と教員のキャリア形成に関する課題についてであり、全体の RQ１、「学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか」、および、全体の RQ３、「学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか」にかかわる。

本章のリサーチ・クエッションは次の通りである。

＜リサーチ・クエッション 1＞

教員のキャリア形成にとって、私学はどのような組織になっているか。

＜リサーチ・クエッション 2＞

教員のキャリア形成にとって、私学にはどのような問題があるか。
＜リサーチ・クエッション３＞
私学には、どのような教員のキャリア形成支援の課題があるか。

本章の課題は、教員のキャリア形成と学校経営とのはざまで、校長はどう苦慮しているかを、インタビュー調査を通じて明らかにすることである。そして、これらの考察で、「教員のキャリア形成を校長はどう考えているか」を明示することである。

第２節　分析の結果

1.　調査対象の類型化

本章の調査研究における考察の対象は、私立中高校におけるキャリア形成の課題である。調査した学校の全体像を示すために、まずインタビューで判明した事項を類型化し、表(表3、表4、表5)を作成してみた。なお、187名中4名については、資料の提示がなく、有効数は183名である。

表３　教員会議の有無と位置づけ

教員会議の有無	教員会議がある	179(97.8%)	教員会議の運営	教員会議は原則連絡会議	8(4.5%)
				教員会議は意思決定または議決機関	81(45.3%)
				教員会議は議論し意見を集める機関	90(50.2%)
	教員会議がない	4(2.2%)			

表４　人事の執行過程と考課制度の有無

人事の執行過程	人事は全て校長で考える（管理職と相談を含む）	106(57.9%)	考課制度の有無	考課制度を採っている	8(4.4%)
	人事には運営組織とある程度協議する	56(30.6%)		考課制度を採っていない	175(95.6%)
	人事に選挙制を採りいれている	21(11.5%)			

表 5　研修制度

研修制度があり Off･JT・OJT ともに一定充実	114(62.3%)
研修やその制度はあるが運用が十分とはいえない	63(34.4%)
研修制度はない	6(3.3%)

校長へのインタビュー調査の結果、表 3「教員会議の有無と位置づけ」で示したように、私学には、ごく一部を除いて教員会議がある。教員会議の位置づけについては、公立のように連絡機関とする学校はごく少数であり、教員会議が議論をして意見を集約する機関となっている。さらにその半数ちかくが教員の意志を決定または議決機関となっている。私学の場合は、教員会議が参画型の学校組織であることの反映となっているのではないかと考えられる。

また、表 4「人事の執行過程と考課制度の有無」で示したように、人事に関しては、選挙制を採用している場合は少ない。教員の人事については、運営組織と協議する場合もあるが、すべて校長がおこなう。また、近年の学校改革によって公立で実施するようになった考課制度を採用していない。そして、表 5「研修制度」については充実しているが、その運用に関しては十分でない学校もある。

考課制度を採らないのは、私学固有の存立と経営にあるのではないかと考えられる。私学では、学校個々に内部労働市場が形成される。職種間異動もほとんどなく、本社工場が１つという中小企業とそっくりで、事業所間異動もない。そういう意味で、特殊な“中小企業”でもある。教員は、本務教員（専任）の教諭と事務員、他は一種のパートである非常勤講師である。非正規雇用も非常勤がほとんどで、教員はほぼ同じ階層である。平等文化が強く働いて階層化しておらず、フラット化したままで上昇移動が可能なキャリア・ラダーもない。私学は議論と意見集約をする教員会議がある特殊な“中小企業”である。

2.　私学の学校改革

私立中高校長へのインタビュー調査で判明した学校改革の全体像を示すために、改革の契機と、改革の内容、さらに改革のための施策と条件整備に区分して各事項を整理した。私学では、どのような学校改革がなされているかの特徴について、つぎの表 6 で示す。

私学は、私立学校法でその自主性が尊重されるが、文科省主導の学校改革の影響を受ける。改革の契機となる主要な一つが、「学校 5 日制」と「ゆとり教育」への対応である。私学にとっても、学習指導要領の大綱にもとづきながら、教科カリキュラムおよび教科外カリキュラムと行事をどう編成するかが重要な改革内容となる。生徒の学習要求に応えつつ、教育理念にもとづき学校の独自の学習課程をどのように編成するか、時間をかけて議論して決定する。

しかし、2006 年に未履修問題がおこり、それ以後、所轄部局が必修科目の履修を前提に履修調査をしている。私立学校法で私学の自主性が認められているが、国の教育行政権が私学にも貫徹されると考えられる。未履修であると所轄部局から判定された私学は、年度内に補習強制となり、また、次年度からカリキュラムの再編成を余儀なくされた。以後、カリキュラムの再編成にあたり、建学の精神や学校設立の教育理念を教科カリキュラムや教科外カリキュラムと行事のなかにどう一貫性をもつように編成するか、長期的な検討と議論の場をもつことになる。また、学校事故や震災での対応は重要である。生徒のいのちをあずかる学校の至上対応課題である。特に教育実践上の問題や災害対策の不備による問題がおこると、募集に直接影響を及ぼす。

学校改革の最大の契機は、少子化と募集危機への対策である。そのために独自の学校カリキュラムの再編に向けて検討と議論を重ねている。公立でも、「特色ある学校づくり」として、教員に積極的な教育活動を促している。公私ともに、基本的には履修科目はほぼ同じである。検定教科書も使用しなければならず、私学のカリキュラムは、この点からすれば、教育課程のごく一部を除いてほとんど教科・科目編成においては公立学校と同じなので、特別変わったところはない。学習指導要領の「必修科目」など履修を守ることが前提である。それに付加する部分では自由な裁量となる。そこで、建学の精神や再構築される教育理念をもとにして、少しでも進学中心の教科目を強化する、芸術教育重視の場合に授業や活動の時間を多くとる、などの教科編成をシフト化する。

そのうえで、校長の下で学校改革のプロジェクトとそのチームを設定し、教員会議などで長期的な検討をおこない、また、試行実施後に教育づくりでの教員会議などで検討するなど、全学的に学校改革の重要な軸となる教育内容と形態を決定する。カリキュラム編成の特徴は、教科内容、複数教科の連携、教科外内容、行事など、6 年間、あるいは 3 年間時系列に教育内容を統一させるなど、各学校によって多様である。私学の教育改革は、建学の精神にもとづき、募集対策と生徒の確保を前提としながら、教育理念や教育目標を再構築する作業から始まる。

表 6　私学の学校改革

改革の契機	
	少子化と募集危機 学校事故や震災 学校 5 日制とゆとり教育への対応 未履修問題による補習強制とカリキュラムの再編

改革の内容	
	建学の精神と学校理念の再構築 学校理念に基づく人間教育のプログラム化 総合学習や特別教育活動の充実 学校行事とカリキュラムの再編 共学化（男子校・女子校からの転換） 普通科への転換（工業科・商業科の廃止）と進学校化（特進などコース制の実施） キャリア教育の充実 国際理解と国際交流(グローバル)教育の展開 カウンセリング研修と生徒指導の充実 文科省ＳＧＨ、ＳＳＨアソシエイト・指定校による研究テーマの設定と教育プログラム化
改革のための施策と条件整備	
	学校改革のプロジェクトチーム設定 教育づくりでの教員会議での長期的な検討 学校組織の再編成 カリキュラム再編にともなう学力向上にむけて内外研修・研究会の実施と参加 他地域の他私学から学ぶ機会（学校訪問など） 学校 6 日制実施による勤務 5 日制や 1 日または半日研修の実施 年間勤務枠での休日（総時間）の保障 募集活動にともなう勤務諸条件の整備 校務分掌・分担の公平化 財政確保と専任教諭率の維持

3. カテゴリーと概念生成と抽出内容

分析上の重要な要点については、①理論生成より grounded on data が優位であること、②生データよりも生成した概念が優位であること、③分析結果であるグラウンデッド・セオリーは、生成した概念とその関係であるカテゴリー、そして例示した部分のみによって表現することがあげられる。本節では、上記修正版 GTA の分析ワークシートを用い、概念とカテゴリーを生成した。

前述のように、インタビュー内容の四点、教員への支援、学校組織、学校アイデンティティと学校文化、研修と教員の成長に関して、分量において他と比較して多くの情報を提供した校長を選定し、分析の対象者とした。まず、106 校の校長を選定し、私立大学附属・系列校の校長 43 名を除き、63 校の校長を分析対象とした。

インタビュー記録を逐語録にしたものをデータとして使用し、その後、データ分析においては、以下の手順で行った。①分析のテーマ 4 枠：学校アイデンティティと経営、学校改革と学校組織との関係、教員の成長の場と支援、世代別教員のキャリア形成、を設定した。②最も語りが豊かな者から順に、分析のテーマ別に関連する箇所を一つの具体例(ヴァリエーション)とし、1 概念に 1 分析シートを作成した。具体例には端的に示す概念名と定義となる意味を記入した。③二人目から同じ方式で語りの豊かな順にデータを分析し、徐々に概念名と定義を最適にした。④概念が徐々に増えるにしたがい、概念間の関係を検討しつつ最終的な概念の採用の可否を検討した。⑤概念の定義をもとに、概念間の関係を検討し、カテゴリーを生成した。カテゴリー生成には、欠落している概念があるのではないかと推測し、繰り返し概念生成にのもとになるデータに確認するようにした。そして、概念とカテゴリーの関係とカテゴリー間の連動する関係を作図する。

以上の結果、カテゴリーは、Ⅰ.学校経営とアイデンティティ、Ⅱ.参画型学校組織、Ⅲ.成長の機会と環境、Ⅳ.学びの組織、Ⅴ.研修、Ⅵ.教育実践、Ⅶ.初期キャリア、Ⅷ.中堅キャリア、Ⅸ.熟達以後期キャリア、となった。また、概念は、Ⅰ. は 3 つ、Ⅱ. は 7 つ、 Ⅲ. は 3 つ、Ⅳ. は 3 つ、Ⅴ. は 8 つ、Ⅵ.は 3 つ、Ⅶ. は 4 つ、Ⅷ.は 2 つ、Ⅸ.は 2 つ、それぞれ生成された。分析によって、各概念の定義については、表 7 の通りとした。分析により定義されたすべての概念が、各対象者に該当するわけではない。各対象者おいて、どのような概念が抽出されたかについては表 8 に示す。また、カテゴリーと概念の関係を図 2 で示した。

4, カテゴリーと概念の関係性

カテゴリーと概念の関係性については、つぎの表 7「抽出された概念とカテゴリー」で示す。概念は【　】と表記し、表と連動する。

カテゴリーⅠ：学校経営とアイデンティティ

このカテゴリーは、学校アイデンティティを抜きに私学の学校経営は考えられないことを示す。【第 1 概念】の「教育の独自性や自主性をもつ学校アイデンティティ」とは、個々の私学には創立における建学の精神があって、学校の教育理念とそれにもとづく教育方針をもつ教育共同体である。私学には独自の教育理念があって学校が運営されている。学校の建学の精神に基づいた教育をしていると自己認識をする存在である。【第 2 概念】の「学校の教育理念と擦り合せができる教師アイデンティティ」とは、建学の精神や教育方針について共通の理解を持ち、一致するところを自分の生き方や教師としての仕事にいかすことである。また、私学は学校アイデンティティにもとづき学校経営がなされる。具体的には、建学の精神にもとづいた教育方針を掲げて生徒を募集する。私立学校法はその自主性を重んじている。しかし、それが意味することは、私学における学校経営は生徒募集が成り立つということを含むということである。私学は自前で生徒を確保する以外に存続でき

ず、生徒が集まらなければ即廃校となる。近年の少子化の動向が経営に大きな影響を及ぼすという現実がある。【第 3 概念】の「少子化によるシビアな市場競争」とは、少子化によって、私学がますます市場競争システムにおかれるということである。

表 7　抽出された概念とカテゴリー

カテゴリー	概念	定義
Ⅰ.学校経営とアイデンティティ	1.教育の独自性や自主性をもつ学校アイデンティティ	組織的な理念となる建学の精神にもとづいた教育共同体で、学校文化を支える独自性を持ち、私学全体として個々多様である。
	2.学校の教育理念と擦り合せができる教師アイデンティティ	建学の精神や教育方針について共通の理解を持ち、一致するところを自分の生き方や教師としての仕事にいかす。
	3.少子化によるシビアな市場競争	塾主導の市場競争と偏差値の序列化によって募集に苦慮している。
Ⅱ.参画型学校組織	4.リーダーシップを発揮する校長	学校教育の理念と方針を伝え、学校組織と教員をバックアップして対外的に責任を負う。
	5.環境整備にあたる管理組織	校長の意図を理解して補佐し、現場との調整や相談にあたる。
	6.参画型学校組織のコアになる教員会議	学校を運営するための意思決定機関で、校長はこの討議を踏まえて様々な決定をする。
	7.現場の運営を担う中間管理職・組織	分掌や学年主任など中間管理職的な位置づけのマネジメント部門で、固定はしていない。
	8.主体的に取り組めない教員が存在するマイナス要因	リスクを負えず指示待ちとなり、自主管理に委ねると分散化する。
	9.一貫して継続した教育活動を展開できるというプラス要因	学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を取り入れる。
	10.異動のない私学固有の問題	異動のない人間関係や評価の固定が活性化にブレーキとなる。
Ⅲ.成長の機会と環境	11.教員がいきいきと活動ができる育成要件	教員を孤立させないでキャリア支援ができる環境である。
	12.生徒に共同で関わる成長の場	学年会や教科会が教員のキャリア形成の重要な場となる。
	13.チームワークを持たせる適性配置	教員の適性を最大限に発揮できてチームワークをもたせる配置にする。

Ⅳ.学びの組織	14.学年持ち上がりの経験と成長	担任の持ち上がりによって学校教育づくりをチームでおこなう経験で成長する。
	15.自主的な学習組織	自由な意思で授業研究やテーマ学習で共に学び合う。
	16.経験を伝え学びあう同僚性と信頼	自己研鑽しつつ、支え合うチームづくりによってお互いを尊重することで学びあう。
Ⅴ.研修	17.校内外の研修の奨励	学校が教員に研修を奨励し保障する。充実した制度がある。
	18.教育計画やテーマ別の校内全体研修	校内全体で教育計画を持ち、外部講師や共同研究者を入れることを含めてテーマ別で研修する。
	19.長期の教職生活を見据えた世代階層別研修	新任、中堅、中間管理者など個別の研修を実施する。
	20.自主的な取り組みの日常実践 OJT	授業などの取り組みで日常的に自主的な研修をする。
	21.外部研修を実施する私学で Off-JT	私学関係団体主催の研修又は他校との交流研修をする。
	22.校外で研究・研修する教員選択 Off-JT	教員が自分の課題を意識し、自主的に選択した中長期研修を含む Off-JT である。
	23.主体的に教職専門性を高める職業意識	同僚性と信頼のなかで、教員が教育観をもち、キャリア形成の主体であるという意識をもつ。
	24.個々に適する私学教員の人材育成課題	私学の教員として人材育成を図る必要性があると考える。
Ⅵ.教育実践	25.生徒を認識しつつ未来ある生徒の育成	生徒の発達と社会を認識し、生徒の成長のために努力する。
	26.生徒と信頼をつくる授業づくり	生徒とコミュニケーションのあるすぐれた授業実践が学校の財産となる。
	27.評価と信頼を得る生徒（保護者）との関係	個々の努力だけでなく、生徒（保護者）に対して、チームワークであたり、生徒（保護者）の評価と信頼を得る。
Ⅶ.初期キャリア	28.教育観や教養が浅い採用時の特徴	安定性を志向して私学教員の希望が増加しているが、教養と経験においてスタートラインが低い。
	29. 適応能力に欠ける若手教員の問題点	自分のテリトリーでは頑張るが、関係を広げ深めようとせず、コラボや刷新能力に欠ける。
	30.教職アイデンティティ構築へのプロセス	周りの支えで孤立することがなく、教科指導・生活指導・学級経営で学び、10～12 年で落ち着き、自己肯定をする。

	31.教員を継続できずにドロップアウト	生徒との関係が厳しいままで克服できず、転職することである。
Ⅷ.中堅キャリア	32.刷新の気風もなく自己中心的な中堅教員の問題点	プライドが高く、自己主張が強く自分勝手で、マュアルや指示を求め、全体が見えず提案することができない。
	33.学校全体で責任ある立場を経験すべき中堅教員の役割と課題	学校全体で中心となる役割を持てるように、責任ある立場を経験させ、中堅教員の人材を育てる課題がある。
Ⅸ.熟達以後期キャリア	34.指導がうまくいかない熟達期教員の問題点	力不足で不満を持ち、生徒や学校の変化についていけない層が存在する。
	35.全体を支える役割を持つ熟達期教員の評価	全体をまとめる役割、または支える役割を果たしている。

表８　抽出された概念結果

＜学校区分の中は中高校、高は高校、学校構成の共は共学校、男は男子校、女は女子校を示す＞

カテゴリ	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	
	学校区分	中	中	中	中	高	高	中	中	高	中	中	高	中	中	中	中	高	中	中	中	中	中	中	中	中	高	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	高	中	中	中	高	高	中	中	中	中	中	中	中	中	高	中	
	学校構成	共	女	共	男	共	共	男	女	共	男	男	女	女	男	共	女	共	女	共	女	女	女	共	男	女	女	女	共	男	女	女	女	共	共	女	女	女	女	共	女	女	共	男	男	女	共	女	共	共	男	共	共	男	女	男	共	女	女	共	女	女	共	共	
	対象者	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	男	男	男	男	男	男	男	男	女	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	女	女	男	男	男	男	合計
Ⅰ	第1概念		○	○	○				○	○	○		○					○	○	○			○	○	○		○			○	○			○	○	○	○	○		○	○				○		○			○			○	○	○	○	○		○	○	○	○			35
	第2概念						○	○	○	○		○	○		○				○	○		○				○	○			○	○	○					○		○	○	○	○				○	○		○	○						○	○	○	○	○	○	○		○	32
	第3概念				○		○		○		○	○				○	○		○	○			○	○							○			○	○	○	○	○		○			○	○					○	○		○	○		○	○	○			○		○	○	○	31
Ⅱ	第4概念							○			○				○	○		○		○	○			○					○	○	○	○				○			○	○		○						○		○	○										○			○	21
	第5概念	○		○							○	○						○		○	○	○	○			○		○			○	○			○			○						○						○		○				○	○		○			○		○	23
	第6概念			○								○						○					○		○					○		○								○						○		○					○			○			○		○		○		15
	第7概念		○	○		○							○	○		○			○		○	○		○		○	○			○							○					○			○		○									○	○				○				20
	第8概念	○		○	○					○			○			○				○				○	○	○					○						○				○	○		○	○	○		○	○		○	○		○	○	○			○				○	○	27
	第9概念			○				○		○		○	○				○	○									○				○				○		○		○		○			○	○	○	○		○	○	○	○	○	○		○					○	○	○		27
	第10概念	○		○	○	○	○	○	○	○			○				○			○	○			○	○	○				○	○		○							○	○				○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	37
Ⅲ	第11概念			○		○	○	○	○			○	○	○		○		○		○					○	○	○	○			○	○				○	○			○				○	○						○		○				○	○			○		○	○	29
	第12概念										○			○		○	○			○	○								○	○		○				○	○									○	○	○				○				○	○		○		○	○			20
	第13概念								○			○	○	○		○				○	○			○	○		○	○		○					○	○							○		○	○					○					○	○	○	○						22
Ⅳ	第14概念						○	○			○		○				○			○																	○				○					○						○	○			○		○							13
	第15概念			○									○	○	○		○					○										○		○			○			○		○		○	○		○				○			○		○					○				18
	第16概念			○			○	○		○	○	○				○				○		○	○				○	○				○					○	○	○				○	○	○		○	○				○				○	○	○				○		○	27
Ⅴ	第17概念													○			○			○							○			○											○	○	○		○				○				○	○				○			○	○	○		16
	第18概念		○				○						○				○	○			○	○					○	○					○					○	○		○	○	○	○	○			○	○		○	○		○	○					○	○			○		26
	第19概念		○	○		○										○					○						○	○	○	○	○			○	○	○	○			○	○				○						○				○				○			○		21
	第20概念			○					○				○	○		○						○				○								○			○			○		○	○	○			○	○		○		○		○						○			○		20
	第21概念		○															○								○		○									○	○		○	○			○					○	○				○			○	○	○				○		16
	第22概念				○				○			○		○							○				○	○		○			○		○	○	○		○	○				○		○	○	○	○				○		○	○	○	○	○			○	○		○		28
	第23概念							○	○	○	○					○	○		○	○	○		○					○			○	○			○	○	○		○	○		○		○		○			○		○		○		○		○					○	○		28
	第24概念					○			○		○			○			○				○						○				○	○		○	○	○					○	○	○						○	○	○			○			○		○	○					22
Ⅵ	第25概念		○		○	○										○			○		○		○		○	○						○		○	○	○	○					○			○	○	○	○	○	○	○		○	○			○		○		○				27
	第26概念	○					○			○		○		○			○				○				○		○							○	○	○				○								○			○	○				○	○	○		○			○		21
	第27概念	○		○		○					○	○	○	○			○								○		○							○	○	○		○		○					○	○	○	○	○		○		○	○	○					○		○			26
Ⅶ	第28概念		○													○	○	○	○	○	○			○	○			○	○		○			○		○	○					○		○	○		○	○	○	○	○	○			○			○	○						27
	第29概念		○	○													○		○						○				○		○	○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○		○	○		○	○		○	○	○	○	○			○		○		○		30
	第30概念		○	○		○			○				○	○			○	○	○	○			○					○			○	○		○			○					○	○		○			○			○						○					○	○		24
	第31概念						○					○					○	○		○	○					○			○					○	○		○	○	○	○		○				○				○																17
Ⅷ	第32概念			○						○	○			○	○	○						○	○	○		○	○	○			○	○	○		○	○					○	○		○		○		○		○	○						○					○	○	○	28
	第33概念		○	○	○	○					○				○		○	○	○	○	○		○		○		○	○			○		○	○			○			○	○	○	○	○		○		○	○			○	○								○				30
Ⅸ	第34概念		○				○		○				○				○							○				○							○	○		○							○			○	○														○	○	15
	第35概念			○						○			○				○	○		○				○	○									○			○		○		○	○								○	○		○								○	○	○		19
	合計	5	11	18	7	9	10	8	12	10	12	12	16	13	5	14	19	13	10	19	16	8	10	11	14	13	15	13	6	10	18	15	5	16	16	16	24	10	7	18	15	19	10	16	17	16	15	15	15	16	19	13	16	14	10	17	18	10	14	10	16	14	19	10	

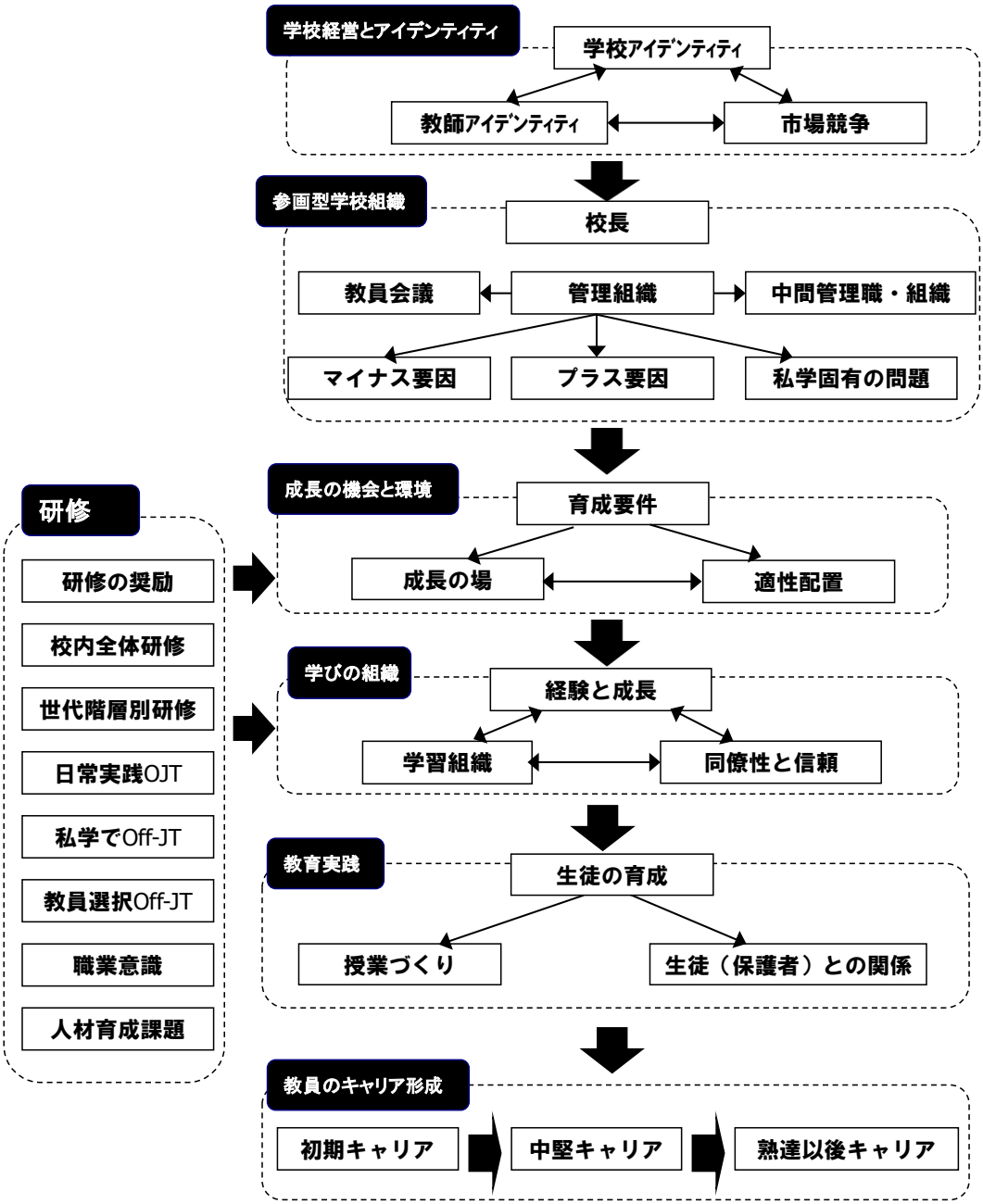


図２　私立中学高等学校の固有の課題

つぎは、私学には独自の教育理念がなければならないとする事例の一つである。

＜事例 1（学校番号 36）＞

*『**私学の教育の理念は独自のものがある**のだから、極端な話、それが社会に受け入れられないならば閉めてもいい。時代がその教育を必要としないならば別な教育に行けばいい、私学はそれぐらいの構えでいるべき・・・私学は専門店だと思う。ある教育に特化していいし、その教育をブラッシュアップして私学同士の専門店街を作っていく。そのためには教育の中身をどう発信していくか。公立の教育には絶対にできない自由度をもっと発信していくことが必要。卒業生が自信を持って社会に出て行けるということを私学は私学として発信していくことがすごく重要だと思う。しかし、残念ながらあの未履修問題から私学はどんどん委縮して、教育課程のところで全部公立の亜流になってしまっている。怖くなってそういうふうに収められてしまい、できなくなっている』*

つぎは、少子化に直面して学校存続のために学校改革をすすめたと振り返るインタビュー事例である。

＜事例 2（学校番号 31）＞

*『この学校の行く末をどうしていかなければいけないかを考えた。1995 年から 1998 年、中学校受験も少し増えてきた時期だった。当時で言えば学校改革、SI（School identity）かもしれない。そのときに結構悩むことが多かった。公立と私立の違いで、カリキュラムだけ、学習指導要領だけで私学の独自性だとか自主性だとか騒いでいるが、私学の独自性や自主性とは何なのか。**教員自身が独自性や自主性を持っていないといけない**』*

上記の事例は、少子化が開始した時期、未履修問題を振り返り、私学アイデンティティについて言及している。「教員自身が独自性や自主性を持っていないといけない」というのは、【第 2 概念】の「学校の教育理念と擦り合せができる教師アイデンティティ」と関わる。この概念は、自分が組織の中にある教師としてどのように生きるか、自己の教育哲学に基づいて描く教師らしさを示す。学校教育の運営と教育実践にあたる教員が、学校の教育理念と教育方針に関して共通の理解を持っているか。共通の理解の上にたって、自己の教師として生き方や仕事に生かすべきであろうとする考えである。

教員は、学校の教育理念と教育方針に関して共通の理解を持ち、教師として自己の生き方や仕事に生かす。転勤がない職場なので、この学校で人生を過ごすことにもなるため、価値観や教育理念が学校と合わなければやっていけないのではないかと考える。学校アイデンティティとの関わりで、私学の教員は公立の教員とは違う。

つぎの事例は、私学の独自性について明快に語る。

＜事例 3（学校番号 30）＞

*『**学校と教師個人のアイデンティティを擦り合わせることは大変難しい問題。**研修として1日2時間半～3時間ぐらいの研修を連日で行い、2年目には1人ずつを呼んで話をする。いろいろな話を聞いた後に、“ところであなたにとって本校とは何か”という質問を必ずする。そうすると大体そのときに芽生えが分かる。私個人としては“私にとって本校で働くとは何だろう”と、いつも自分の中で対話して欲しい。・・・自分と向き合ってほしい。それがキャリアを作る一番のもとになる。若いうちに自分の人生と今の働き場所について考えるきっかけを作ってあげたいと思う。・・・私学組織は4通りぐらいある。宗教的なバックボーンのところ、教育理念がペスタロッチなどのところ、うちのように私学の建学の精神をしっかり出してやっているところ、それから公立高校の補完校という側面がかなり強い学校。これらは全部分離しているかというとそうではなく、一部ずつ重なり合っている。また、建学の精神をしっかり出した学校も、**時代の変化で学校の存在理由の色が少しずつ、グラデーションが変わっていき、もしかしたら無色になってしまって何のためにそれを出しているのか分からなくなっている学校もある**』*

そもそも、建学の精神や伝統をよく考えて教員になるべきとする考えもみられた。つぎは、そのインタビュー事例の一つである。

＜事例 4（学校番号 36）＞

*『教員が（職場として）私学を選択する場合、これは受験生が私学を選択する場合と全く同じだが、その学校の教育理念や建学の精神に共感し、自分がその一員としてコミットできるかどうかが第一の条件だろう。学習力や教師力は10年20年かけてつけていくもの。しかしいくら技術がついても、**価値観や教育理念が学校と合わなければ私学の教員としてやっていけない。**私学は教育の共同体。それぞれの学校が目指している教育の方向性にフィットできるかどうかが最初の関門だろう』*

私学では建学の精神や伝統が明確になっている。少なくとも新人研修の場をもたないと難しいのではないか。学校の文化と伝統によって、建学の精神というより、学校文化をになう教員集団との擦り合わせも大切になる。この場合は、「学校アイデンティティ」と「教師アイデンティティ」との擦り合わせだけでなく、「教職アイデンティティ」との擦り合わせにもなる。

つぎの事例は、その一例である。

＜事例 5（学校番号 31）＞

『専任教員が多く、最近取った専任教員の半分がドクター。あとはマスターと大変な経験を持っている学部卒の人もいる。それがいいということではないが、一つの形であり、

*他校とは違うのかもしれない。先生方を見ていると戸惑いがあるというよりは、自分のやり方や考え方を持っている人が割と多いから、その調整が大変。どうしていいか分からないというよりも、むしろ別の問題がある。それぞれ違う発想をしている人たちがどう擦り合わせるか。教員としてのアイデンティティの確立はとても大事だと思っており、確立している人を採用する。**教員としてのアイデンティティの前提は、大袈裟だけれども人間としてのアイデンティティや自分がどう生きていきたいのかというところだと思う。そういう意識の上に教員としてのアイデンティティが出てくる。基本がしっかりしていると、揺らぎはプラスになる。決してマイナスではない。壊すものではなく、むしろ揺らいで当たり前だし、アイデンティティは時に修正されて当たり前。**ただ、何か自分に問題があってもそれを具体的に取り上げて管理職に言うことは多分ない。もう少し親しい先生同士の間でやりとりをしていると思う』*

学校共同体の一員となって自分も経営の一端を担っているという気持ちや学校への帰属意識を持つとも考えられるが、異動もない職場なので、この学校で人生を過ごすことにもなるため、価値観や教育理念が学校と合わなければやっていけないのではないかと考えられる。学校アイデンティティとの関わりで、公立の教員と私学の教員の違いを示すインタビュー事例もある。

つぎの事例は、その一例である。

＜事例 6（学校番号 12）＞

*『公立の先生とどこが違うのかというと、**私学の教員はその学校の建学の精神を含めた部分を、**まず一人一人の先生が自分のものとして、授業の中でもいろいろな場で生徒や保護者、あるいは同僚同士の間の人間コミュニケーションの**核に置かなければならない**』*

しかし、学校が継続して成り立つには、個々の学校が恒常的に生徒を募集して保護者と在学契約を結ぶという関係を構築しなければならない。【第 3 概念】の「少子化によるシビアな市場競争」とは、塾主導の市場競争と偏差値の序列化によって募集に苦慮しているということである。私学は自前で生徒を確保する以外に存続できず、生徒が集まらなければ即廃校となるという前提があり、少子化の動向が経営に大きな影響を及ぼすという現実がある。

公立の場合には、地方教育委員会で生徒数に応じて学校を統廃合して調整するから、公務員である公立学校の教員には廃校＝解雇という危機意識が生じない。しかし、私学には生徒募集を持続的に成功させなければならないという意味で、教育方針を含めて学校をどのように再構築して刷新するかという課題を背負う。【第 1 概念】の「教育の独自性や自主性をもつ学校アイデンティティ」との関わりだけでない私学固有の学校経営が存在する。

つぎのように、私学の建学の精神に基づくことの意味について警鐘しているインタビュ

一事例もある。

＜事例 7（学校番号 35）＞

*『卒業生の進学先が入学志願者を増やす理由になれば、カリキュラムや年間の行事のあり方が似通ってくる。似通ってくると結果しか見なくなる。結果だけではなく、カリキュラムや 1 日の学校生活そのものに満足できる形があるはずで、各学校の建学の精神に基づいたカリキュラムを組むべき。**しかし現在、私学の建学の精神では他に太刀打ちできないという意識になってきてしまっている。**一方、塾ではうまく経営していくために序列がはっきり分かるような指導をする。だから学校も塾のような形で序列化に乗ってしまっている。根本の問題は小学生の動きによってスタートしていると思う。というのは、小学生の時に塾に行って中学校に入ることができたから、高等学校に入るためにも中学校で塾に行く。中学に入る前のスタート段階で塾に慣れてしまっている。これはむしろ社会問題。ところがそれを行政は容認するようになってきている』*

【第 3 概念】の「少子化によるシビアな市場競争」が【第 2 概念】の「学校の教育理念と擦り合せができる教師アイデンティティ」を圧迫して、本来専念すべき教育労働における疎外要因になっているのではないかと考えられる。

つぎは、そのインタビュー事例である。

＜事例 8（学校番号 22）＞

*『昔に比べて、**募集関係の仕事が、実労的にも精神的にも、かなり先生方に大きくのしかかっている。**先生方には、本当は教育の部分だけに携わっていただきたいが、今、それでは残念だけれども募集のほうが厳しくなるので、どうしても募集のほうを考えると、先生方に外部に出ていただいたり、お客さまをお招きして活動していただいたりとなるので、それがやはり先生方の疲労に大きく関係しているのではないだろうか』*

私学全体としては多様であるが、異動がない私学教員にとっては、一つの学校で教職生活を送ることになる。私学教員のキャリア形成にはアイデンティティのもつ意味との関わりがあり、そして市場競争という現実も影響する。

【第 3 概念】の「少子化によるシビアな市場競争」の定義である「偏差値の序列化によって募集に苦慮している」という背景には、少子化の動向による厳しい競争が起っている。この約 10 数年の間に、募集定員を確保しようとして、共学化に移行し、特進コースをつくり進学実績を出そうとするなどの動向が顕著になったといえる。＜事例 2＞は、私学なのに学校アイデンティティがないこと、そして、個々の教員と学校アイデンティティとの擦り合わせや統合が困難であることを示唆していた。私学教員のキャリア形成にはアイデンティティとの関わりがあり、そこには市場競争という現実も絡む。

つぎは、市場が抱える内部的なシビアな問題にふれている事例である。

＜事例 9（学校番号 49）＞

*『私学は公立の補完校でしかない。その官尊民卑の構図がきちっとある。東京だけが 6 割の高校生を私学が受け止めているため、これだけの発言力がある。地方で、数校しかない私学は刺身のツマか福神漬けだ。・・・やはり東京埼玉神奈川千葉は、読み書きそろばん、寺子屋主義と言っているが、その視点のなかに俊英たちがいるという観点、文化がある。**大手塾はやはり偏差値至上主義**・・・塾の模試などで使う、アドバンスを立ち上げたときの設定偏差値は一度決まると 10 年変わらない。力関係があるので難しいが、あくまでも、**それぞれの私学は学校偏差値でないという視点でやっていかないと困る**』*

カテゴリーⅡ：参画型学校組織

このカテゴリーは、私学では教員が「学校づくりに参画する学校組織」になっていることを示す。教員が参画するという意味で、決してトップダウンの組織ではない。しかし、私学固有の問題やマイナス要因も存在する。【第 4 概念】の「リーダーシップを発揮する校長」は、学校教育の理念と方針を体現し、教員、生徒、保護者にメッセージを発してアピールするとともに、人事配置をおこない、組織と教員をバックアップして対外的に責任を負う。私学の校長は教育理念と方針を伝えることが使命となる。

つぎのインタビュー事例は、この使命に関する私学校長の職務について、また組織と教員をバックアップして対外的に責任を負うべきことの大事さを示す。

＜事例 10（学校番号 29）＞

*『組織というものは非常に大事、**教員の力が最大限に発揮できることも非常に大事だが、私立は学校の理念や特色を持たないと私立学校の意味がない。そこが公立と違う点である。**当校は立派な建学者に恵まれた。その方の建学の精神を時代に合わせて翻訳し、衣替えし、絶えず検証し、学内の生徒や職員にも絶えず確認させなくてはいけない。また、学外、世間に向かってそういう学校なのだということを表現していくことが必要。これが校長の一番大事な仕事だと思う。・・・**校長の仕事というのは、みんながかなり自主的に、自治的にやっていることをわきまえておく、知っておく、そして対外的な責任をすべて負うということ。**教員には「心置きなく存分にやってください」と言い続けることは大変大事だと思う』*

この事例で、「建学の精神を時代に合わせて翻訳し、衣替えし、絶えず検証し、学内の生徒や職員にも絶えず確認させなくてはいけない。また、学外、世間に向かってそういう学校なのだということを表現していくことが必要。これが校長の一番大事な仕事だと思う」という部分、つまり私学の校長の使命について強調していることに注目したい。

また、カテゴリーⅠ.学校経営とアイデンティティと関わりで、私学の校長は生徒募集を含めた経営とマネジメント、そして教育の両方を推進し、その責任を負うことになる。

つぎのインタビュー事例は、これに関する私学校長の職務を示すものである。

＜事例 11（学校番号 15）＞

*『**特に私学の場合は経営がある。**教育者が必ずしも経営に長けているとは思えない。経営者が教育に長けているとも思えない。そこはきちんと立て分けして、立て分けした人間が別々にいて議論し合うのは非常に大事だと思う。当校の経営は大学法人一つの理事会というものが別個にあるからいい。それがない**私学は校長一人でせめぎ合って教育も考え、経営も考えなければならない。**公立の校長は経営をまったく考えていない。教育委員会という非常に巨大な組織がついていると、学校を修繕するにしても学校施設課が別個にいて、専門の建築家が来てというようなことになる』*

【第 5 概念】の「環境整備にあたる管理組織」との関わりで、人事に関する校長の職務について、そして、【第 6 概念】の教員会議との関わりで、校長判断の分別について、それぞれのインタビュー事例をつぎに示す。

＜事例 12（学校番号 28）＞

*『**人事は校長の一任。**1 年間の様子は面談でそれぞれの先生に聞くが、希望を聞くということはあまりしない。面談を参考にし、教頭と調整しつつ最終的には校長が全部決める。特に学年主任や広報部長や教務部長の 4 部長は運営委員になるし、担任も校長が決める。教頭と相談するのは委員会の中身、校務分掌についてである。ただ、教科主任だけは「教科でどうぞ」と言って任せている』*

人事の形態は学校によって違って一様ではない。また、人事決定は校長が最終責任としておこなうが、必ずしも単独とはかぎらない。

＜事例 13（学校番号 49）＞

*『**校長の仕事に俊敏性が必要で、新規提案のハイリスクハイリターンのものは校長決裁。**教員会議ではいつも、「新規提案のハイリスクハイリターンのものは、校長決裁で行う」と伝える。しかし**一度確定しみんなで話し合って進めることは採決主義**にしている。制度が変わった生徒募集のことなど、話し合っていると間に合わないようなものはトップダウンだ』*

校長の仕事には俊敏性が必要であるが、組織におけるトップダウンとボトムアップに関しても、対象事例だけでなく、その時期における課題と緊急性によっても区別して適用す

る。
　つぎのインタビュー事例はそれを示す。

＜事例 14（学校番号 30）＞
*『いろいろと人の使い方があると思うが、うちは完全なボトムアップ。トップダウンをやめようと宣言してやった学校なのですごく時間がかかった。**トップダウンやボトムアップはそれぞれにメリット、デメリットがある。**冷静に判断して、緊急性があるときは戦争と同じでトップダウンにすべき。平和になったらボトムアップで先生方の意識を上げるほうがいいと思う。いつもボトムアップのほうが民主的だなんていう奇麗事は駄目。ちゃんと分析をして今はどちらがいいかをちゃんと判断するべき』*

　校長が私学の学校経営と教員をバックアップするキーパーソンとなる。公立校長を経ている私学校長もいる。
　つぎは、私立と公立と比較している事例である。

＜事例 15（学校番号 25）＞
*『私学の教員は、公立の教員に比べて目的がしっかりしている。やはり、経営実績という問題があって必死になるからだろう。そういう厳しさがあるから、われわれ心を一つにしてとにかく一生懸命教育をやると。そうしないと、自分の生活に響いてくる。そういう感覚というのは公立の教員はまったくないから、そこが違うところ。だから、揺らぐというときにも、揺らぎの度合いが、公立は甘ちゃん。私学で揺らいだ場合は、自分の生活そのものにかかわってくる。そこが一番大きいと思う。**外部の評価が自分の生活にかかわってくるという私学の厳しさ。それを、私学の校長がどのように物理的にも組織化していくかという、そこが手腕の見せどころ**』*

　【第 5 概念】の「環境整備にあたる管理組織」は、校長を含めた副校長や教頭などによる組織である。しかし、この管理組織の形態と役職も一様ではない。校長の意図を理解して、校長の権限の一部を校長に代わっておこなうなど校長を補佐するとともに、現場との調整や相談にあたる。教員のキャリアカウンセリングも校長や教頭の仕事である。満足度調査などのアンケートを実施し、定期的にデータを取り、未達成部分をとらえて新しい目標を設定することをおこなう。クレーマーや危機管理の問題に対処する組織的機能も持つ。
　つぎは、そのインタビュー事例である。

＜事例 16（学校番号 37）＞
*『私はここに就職して 28 年になるが、その間随分と**システマチックに組織化されてきた。**例えば（生徒の）お父さんから激昂した電話がかかってくることもあるが、その場合は危*

機管理の問題もあり、（担任に）すぐに会わせるわけにはいかないので学年主任が会ったり教頭が会ったりし、その後で担任にフォローしたり指導したりする』

現場との調整や相談にあたる教頭の存在と役割も大きい。つぎの事例はその一例である。

＜事例 17（学校番号 22）＞

*『教頭は中学に 1 名、高校に 1 名。副校長は置いていない。**先生方が気持ちよく仕事ができるような環境整備をしてくださる先生が、教頭として一番重要。**今の二人の教頭は、先生方からの信頼も非常に厚い。教頭はすべてを仕切るというより、調整をしてまとめているという形。先生方が、教科や委員会のことに関して、意見をしっかり持って動いているので、その動きをスムーズに進むようにしているところが教頭の仕事』*

つぎのインタビュー事例は、管理職や校長とマネジメント側、つまり【第 7 概念】の「現場の運営を担う中間管理職・組織」とが、一定の緊張関係での協力関係となっていることを示す。

＜事例 18（学校番号 27）＞

*『**管理職や校長とマネジメント側は協力しながらやっているが、一定の緊張関係。**管理側が教員集団に「自主的にちゃんとやってください」と委託して、教員側は「委託されているからやる」という関係』*

【第 6 概念】の「参画型学校組織のコアになる教員会議」は最高決議機関とするものから審議機関まであるが、学校を運営するための意思を決定する機関といえる。意思決定機関でなくても、校長は教員会議での討議を踏まえて決定することが多い。私学の教員会議は、参画型学校組織のコア組織といえる。連絡機関となっている公立とは異なる。

つぎのインタビュー事例はそれを示す。

＜事例 19（学校番号 17）＞

*『**校長は教員会議での討議を踏まえていろいろな決定をしていくことが重要。**本校は意思決定機関とはしていないが、これは当然のこと。例えば諮問機関などが位置づけてあっても、「それは職員会議でいろいろと討議されました。校長、どういうふうに決定しますか」と来る。「こういう意見が出てこういうことだから、これに決定しましょう」という権限は校長が持っていていいと思う。それを踏まえた形の討議、討議を踏まえた形の決定が必要だと思う』*

私学においては教員会議が連絡機関となっていない。教員会議は参画型学校組織のコア

組織といえる。

さらにこの中間管理職を含む運営会議が議決権を持つ場合もある。さらに中間管理職を通じてボトムアップを保障している。次のインタビュー事例はそれを示す。参加型の学校組織をもつ一つの典型である。この校長になってからの形態である。

＜事例 20（学校番号 3）＞

*『**教員会議は最終的な承認機関**になっている。管理職会議ではある程度校長の判断で物事を決めることがあるが、運営会議で決まったものは、翌日各学年の会議で発表してもらい、そこで質問事項や腑に落ちないものがあったら、必ずそれぞれのゾーンの管理職に言ってもらう。そこで 1 件でも問題があったら教員会議を開く。・・・**管理職会議はほぼ全員の意見が一致するまで行う合議制。**だから時間がかかる。少しでも腑に落ちない点はとことん話し合う。ここで決定したことは誰もゆるがない。・・・**主任は中間管理職的な位置づけがあって、20 名程度の運営会議の議決権を持っている。**トップマネジメントで決定されたことを確認したのなら、主任が責任を持ってそれを学年会で下ろせと言ってある。そういった主任の役割が少しずつ機能し始めたと感じている。例えば学校行事の中の学年行事について、自分たちがどうやって工夫するかといったことを下から醸成するといった意味で学年会が機能している。その行事の意味や手法の意味を話しあうことによって、**教員のアイデンティティを確認する機会にもなる**と思う。また例えばある学年からこういったことをしたいという提案があると、ゾーンリーダーと学年主任 2 人の 3 人でまず話し合う。そこでいいとなると運営会議にかけられ、そこで認められると実現することになる。つまり**教員一人の発想が実現する、ボトムアップが保証されている**ことになる』*

【第 7 概念】の「現場の運営を担う中間管理職・組織」は、教務などの分掌主任や学年主任といった中間管理職的な位置づけをもつマネジメント部門である。分掌主任は、学校全体を考えてから判断して運営における政策を決定する集団に位置する。学年主任は、生徒をどう育てるかというストーリーを描き学年団をまとめる。一定期間担当するが、固定していない。

つぎのインタビュー事例はそれを示す。

＜事例 21（学校番号 12）＞

*『学年主任などでも、どこかの一人だけがすべてやってしまうようではいけない。**マネジメントをしてもらう人は、あまり固定しない。**毎年学年主任を変えるというようなことはせず、よほどのことがなければ 1 年やったら 3 年間は持たせるが、ずっと変えないとすでに学年主任をやっている 3 人以外は入る余地がなくなってしまうので、配慮する。よくやってもらった人でも 3 年間で卒業させて、何かそれ以上の役職があればやってもらう』*

参画型学校組織においてはプラス要因があり、その概念が生成される。【第 9 概念】の一貫して継続した教育活動を展開できるというプラス要因は、学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を採り入れることである。教員の意見が通るとモチベーションがあがり、改革や新しい取り組みがはじまる。校長や管理職が若い教員を応援して自由にできる環境をつくると組織が活性化する。また、私学には教員の定期的な異動がないので、教育方針が決定されると、継続してそれに基づく一貫した教育活動が展開できる。

つぎの事例は、校長に赴任してから時間をかけて改革を進めてきたことを語る。私学固有の課題とマイナス要因が示されている。

＜事例 22（学校番号 44）＞

『高 2・3 の担任は毎年面接を行った。クラスや学年の状態、学校改善案などについて聞き、若手でいい意見を持っている者はその次に取り立てるようにした。このような形で彼らが考えていることを実現できるようになってきた。3 年ほど前、幹部会議で、近ごろ 60%ぐらいの教員が働きだしたのではないかと言ったら、副校長と教頭が 80%だと訂正した。教科会、各学年会が今は順調に動いている。毎学期ごとに全主任に集まってもらい、学習、進学、生活指導、進路指導、全分野でどう動いているか一人ずつ発表してもらう。中 3 に勉強させるために計画表を導入したらそれなりの成果を挙げたことを発表すると、下の学年がまねた。そういう相乗効果として成果が出てきているのではないかと思う』

教員の人格が尊重されて組織が動く。問題を抱える教員への対応においても組織モラルが働く。

つぎは、そのインタビュー事例である。

＜事例 23（学校番号 45）＞

『問題がある教師はだいたい 5%ぐらい。人間の集団として、その割合で問題があるということは自然なことだ。本人の問題であり、集団の問題でもある。教科指導での自信のなさ、人間関係、自分自身の病気など、いろいろな要素がある。教師の対応のまずさから生徒や保護者から苦情が出ることもたまにあり、その教師に面談を行うこともある。集団の反応としてはそういった教師の存在は困る、なんとかして欲しいと思いながらも、管理者の目で見れば、そういう人を抱えてどのように一緒にやっていくかを考える。生徒や保護者からはそういう人間を排除すべきだと考えるだろうが。問題のない教師の集団はありえないと思う。昔はいない方が楽でいいと考えていたが、どんな集団でも必ずそういう人間いて、そういう人も抱え込んでいくことが、その集団の力になるのではないかと考えはじめている。首切りをしないのはもちろん、排除はしない。そういう人たちが自信を取り戻すためになにができるのかということ。ちょっと長い目で見て行くことが可能なのが私立だ。公立では難しい。もちろん法に違反することや暴力は別だ。多くの人間が問題ある存

在だと見なす教師を抱える集団としてどうやっていくかは、大きなチャレンジだ』

私学は、地方自治体一般行政の長である首長の所轄下にある。地方教育委員会の管轄下にない。学習指導要領には従う必要があって、それなりに教育委員会との関係は欠かせないが、私学に対する教育委員会の指示は直接的には何も効力がないといえる。私学は、教育方法、施設・設備や学級規模、教員の質と量など、教育内容以外の部分については自由な裁量が利いて、学校が自主的に特色を創り出すことができる。また、私学には教員の定期的な異動がないので、教育方針が決定されると、継続してそれに基づく一貫した教育活動が展開できる。

公立学校では、異動や研修などで教員は成長する機会があるが、定期的な異動によって学校の変化を持続させるのは難しい。しかし、参画型学校組織にはマイナス要因や問題がないわけではない。

【第 8 概念】の「主体的に取り組めない教員が存在するマイナス要因」とは、自分でリスクを負えず、マニュアルに依存し指示待ち傾向になり、教員の自主管理にまかせてしまうと自分勝手にやってしまうことである。

つぎの二つの事例は、リスクを自分で負えない、積極的に自己の考えや思いで指導できなくなっていることを指摘する。

＜事例 24（学校番号 55）＞

*『最近「校長は？」「学校は？」と聞いてくることが多い。主任や部長を飛び越えてスッと僕のほうに来る。「学校としてはどうなのか」と言うが「あなたも学校ではないか」とわれわれは思っている。やはり**一人一人が学校であり、一人一人が経営をしながら本校の教育にかかわってほしい。**そのための組織、そのための環境がうちの学校にあるのだということを理解してもらいたい。そこで自分の能力を「やってやろうじゃないか！」と発揮されることを期待している』*

＜事例 25（学校番号 41）＞

*『確かに、よく言われている「指示待ち人間」の傾向になってきている。逆に言うとぶつかれなくなってきているから、**積極的に自分の考えや思いで子どもたちを指導するというよりも、正しい方向はどちらだろうと上から指示を出してもらわないと、できなくなって来ている傾向を強く感じている』***

【第 10 概念】の「異動のない私学固有の問題」とは、異動がないので人間関係や教員の悪弊が固定すると回復が困難となり、活性化にブレーキがかかるということである。授業などの教員個々の悪評の回復は困難である。失敗を恐れて保守的になり、事なかれ主義、マンネリのわなは大きい。また、多忙な内部で疲れてしまって、外にいく勇気やエネルギ

ーがないことも考えられる。微小の内部労働市場である“中小企業”私学では、教員に対する判断や評価には同僚の目もある。私学固有の問題に関して課題意識を持っているインタビュー事例もある。

つぎの二つは、その事例である。

＜事例 26（学校番号 7）＞

*『私が教員たちによく言うのは、トータルで五分五分ならいいということ。**転勤がないのだから、ずっと頑張りすぎるのは疲れてしまう。**いい時もあればマイナスの時もあるだろうから、トータルで五分になればいいのだと。**教員に対する判断や評価は管理職からのものと同じくらい、同僚の目というものもある。**そういったものも大きな影響を与えているのだと思う』*

＜事例 27（学校番号 25）＞

*『**管理職のほうでレベルアップ・刺激を与えてしていかないと**、住みやすいものだから現状に満足してしまう。担任力にしても授業力にしても、ほどほどできていると、**そのまま成長がプラトーという状況**[20]**になってしまう可能性がある**。だから、私学の場合には、公立以上に、校長のほうで向上に向けての環境を作っていかないとならない』*

私学は異動がない。その結果、人間関係や相互評価の限定が活性化にブレーキとなる。つぎは、問題を抱える教員の研修がなかなかうまくできないという事例である。

＜事例 28（学校番号 16）＞

*『今から３～４年前、上記のような**どうしようもない場合に対応するために研修制度を作った。**どうしてもある授業ができない教員を研修対象として、自分で研修してほしいと。その代わり、その年は持ち時間をぐっと減らす（力量不足で授業を担当させられない）。大学に行ってもらったり県の研修に参加してもらったりして、1 年研修し、報告してもらう。あるいは模擬授業のようなものをしてレポートを書いてもらうなどの努力をするという制度を作った。しかし、それをやって力がついて、問題解決して授業をできるようになるかというと、ほとんどならない。なんとか次の学年からうまくやれるようになったというケースはあるが、辞めていくケースもある。**研修などで改善するのは難しい。**一応、立ち直れるように、そういう制度的なものはつけている。上記のような研修は、内部ではとてもできない。外部の力に頼らざるを得ないが、そういう現職教育の場がどこにあるのか分からない』*

---

[20] ワークキャリア上の「困難」や「停滞(プラトー)」状態、あるいはライフキャリア上の「不遇」に直面する状況を指す。

異動がないこともあって、人事に苦心する場合もある。
つぎは、人事考課を採らず、最大限の人格配慮によって解決するという事例である。

＜事例 29（学校番号 57）＞

*『**人間関係にもすごいエネルギーを費やす人事考課は採らない。**・・・優秀な生徒が入ってくると、授業に対するシビアな要求や、保護者からの批判があるので、その中で淘汰される先生はいる。ただドラスティックには変えられない。・・・なので、**先生自身の人格も生活も大事にしなきゃいけないし、我が物顔のようなことはやってきていない。しかし努力はしてくださいと言っている。**・・・以前、中学で学力優秀だが担任でつまずく者がいた。何回かチャンスを与えたものの、その都度つまずく。専門教科の知識はものすごいが、コミュニケーションは下手。中学指導は大事だし、中学できちんと躾をしておくと、それが高校まで続く。中学１年、２年の指導は重要だから、ここでしっかり基本的なことを身につけさせろと言っているため、この先生には専門授業は問題ないが、担任としては難しいので非常勤になってもらった。新任の先生は、だいたい８割が残っている。それほど激しく入れ変わっていない』*

転勤がなく小さなコップの中で経年すると、意識の違いによって人間関係がセクト的になりやすい。
つぎの事例は、その一例である。

＜事例 30（学校番号 3）＞

*『同僚関係の問題でいうと、一つには教育観の違いがあげられる。この学校の方針の範囲内ではあっても、教授法一つとっても、教師主体で進める授業をよしとする考え方と、子どもを中心に学びを形作れるようにする授業がある。そうなるといろいろな場面での対応が違ってきて、対立とまではいかなくても、価値観の違いによる問題が発生する。**私学は転勤がない。小さなコップの中で経年すると、人間関係がセクト的になる。これは私学の危機につながると思う。・・・もう一つは教員間で「なぜ教師になったのか」という意識が根底にあって問題が起きる場合がある。**子どもが好きでなった人もいれば教えることが好きでなった先生もいる。この両者は教員の仕事が好きでなった人達。しかし「でもしか」でなった先生もいる。それは出退時間を見れば明らかに差が出る。普段は大した問題にはならなくても、学校行事などで、皆で一斉に何かに取り組もうとしたときに、さっさと帰ってしまうとなると「なんだこいつ」ということになり、そういった目で相手を見るようになる』*

「教員が交代しない点がプラスでもありマイナスでもある」とする考え方もある。つぎ

の事例は、その一例である。

＜事例 31（学校番号 53）＞

*『私立一般は**教員が交代しない点がプラスでもあるしマイナスでもある。**付属でいえば大学入試がないというのはプラスでもあるしマイナスでもある。プラスのほうが大きいと思っているが。基本的なところを踏み外したものについてはきっちりと対応しないといけない。私学はおそらく懲戒しにくい部分があるのではないか。公立ならば、よその学校に行くことができるが、私立はそれができない。つい最近まで大学全体に懲戒規定がなかった。解職、クビだけはあるのだが、減俸などがない。そういうところは 30 年前とガラッと変わり、説明責任が求められるようになった』*

派閥があるところではモチベーションはない。人材育成を図らなければもたない。

つぎの事例は、活性化のブレーキがかかる一例である。

＜事例 32（学校番号 56）＞

*『**自分に自信がないとブレーキがかかり、全体にブレーキをかけようとする動きがある。**私のもとではブレーキは絶対に許さない。改革に反対するなら代案を出せと言い続けているが、（40 代の人は）なんとなく自分に自信が持てない様子。後から来た 30 代の若手が教科主任になったのでどんどんそちらに進む。（40 代の）連中のやりがいをどうやって作るかだと思う』*

つぎの事例は、校長に赴任してから時間をかけて改革を進めてきたことを語る。私学固有の課題とマイナス要因が示されている。

＜事例 33（学校番号 50）＞

*『教員の意思統一が全く見られない。授業がめちゃくちゃだった。これまでは各学年会を組んで、授業は学年会がその都度毎年決めて、カリキュラムも決めてやっていた。だから、いい学年会と悪い学年会で生徒の学力は大きく差が付いてしまう。もう学校ではない。要するに個人商店（が集まっているだけだ）。正常な考え方の教員が発言すると、7～8 人でたたく。誰だって失敗するが、そうすると頭からたたく。・・・まず教員との格闘、そしていい教員を採って、いつもその教員と話し合いをして、しばらくたったら、**若手をどんどん集めて、ビジョンをつくって、こういう学校になりたいというビジョン作成をやった**』*

カテゴリーⅢ：成長の機会と環境

このカテゴリーは、教員のキャリア形成にとって必要な機会と環境である。教員を孤立させないでキャリア支援ができ、レベルアップに刺激を与える環境をつくって、教員のプ

ラトー状態をつくらない。頑張りすぎると疲れてしまう。教員には過剰勤務をさせず休ませる環境と条件をつくる必要がある。役職に多くの教員を経験させ中堅を育てることや適正な労働時間と研修機会の保障も欠かせない。【第 11 概念】の「教員がいきいきと活動ができる育成要件」は、教員を孤立させないでキャリア支援ができる環境である。

つぎは、仕事をいきいきと自由に任せることも大事とするインタビュー事例を示す。

＜事例 34（学校番号 26）＞

*『研修も必要だが、**仕事を任せることが大切である。**いわゆる「報・連・相」は大事にして、あとは**いきいきと自由にやってもらい、責任はこちらが取る**という形にしたい。そうすれば成長が早いかもしれない。そのためには相談しやすい上司との関係が必要であり、これは職場で醸成していかなければならないものである』*

【第 12 概念】の「生徒に共同で関わる成長の場」は、学年会や教科会が教員のキャリア形成の重要な場であることを示す。学校教育は教科会と学年会が車の両輪となる。序列をつくってヒエラルキーが入ってしまうと教員のチームワークができないという事例も示されている。学年という教員集団で鍛えられ、担任が 6 年間持ち上がるなかで、教員が本気になってくる。

つぎの二つは、その事例である。

＜事例 35（学校番号 16）＞

*『上記のような状況に対して、**授業としても担任としても一人で苦しませないようにチームで、あるいは集団的に取り組みをする**というのを基本にしている。だから、担任ができる・できないというのも、年々（当初から）厳しいと思っていた若い人がやはり厳しいが、何とかベテランと組ませて、中学は二人担任にしている』*

＜事例 36（学校番号 28）＞

*『**若い先生に中１から担任を持たせて高３まで持ち上がらせる。**途中で交代する先生もいるができるだけ続けて持たせる。すると、高１か高２ぐらいで（教員が）本気になってくる。中学校時代は夢中でやっていたのだろうが、目付きが変わってくるのが高１から高２ぐらい。**子供たちの成長とうまく相まって教員も変わっていく**のだろう』*

【第 13 概念】の「チームワークを持たせる適性配置」は、教員の適性を最大限に発揮できてチームワークをもたせる配置を示す。

つぎに、得手・不得手があるが、偏らず様々な経験を共有させるというインタビュー事例と、排除せずに授業形態も含めて適正な配置をするというインタビュー事例を示す。

＜事例 37（学校番号 13）＞

*『多い所帯を切り盛りするために、多くの委員会が必要になる。生徒もそうだが、教員もさまざま。生徒の個性を、いい悪いは別として尊重して、伸びるところを伸ばそうということ。**教員も同じで、得手・不得手がある。**あえて苦手なところに私は入れてしまうこともある。**偏らない、いろいろな経験を共有するべきだと思う**』*

＜事例 38（学校番号 15）＞

*『問題を抱える教師への対応では、その人の適性や特性があり、一様にはできないと思うが、**その先生の能力を最大に引き出すことのできるような状況をこちらが設定してあげる**ということが大事ではないか。雇用する前に排除することはできるが、雇用してしまった人をどうするかと言われたときに、**授業形態も含めて適正に応じた配置をする必要がある。**教壇に立って 40 人を相手にして授業展開をするということが非常に困難という人もいる。少人数の個別指導的なことならできるというならばそういう配置にする。そういうことも公立ではできないかもしれないが、私立ならそういう余力があってもいいのではないか』*

学年会や教科会が教員のキャリア形成の重要な場となる。

つぎは、伝統的にこの二つの実践組織を軸にしてきた伝統校での事例である。

＜事例 39（学校番号 55）＞

*『**学年会と教科会の両輪で組織されている。若い教員が一人前になっていく過程も、全体の人のつながりの中で支えられてきている形。**・・・誰かが授業で困っているとき、以前は教科の先輩がフォローするのは当たり前で、かなりしっかりとした民主的な体制で今でも大きな変化はないと思う。教員同士、日常的にいろいろなやりとりをするのは学年会。教員室の並びも学年で組んでいる。・・・教育の中身については教科会、生徒指導に関しては学年会という両輪』*

カテゴリーⅣ：学びの組織

このカテゴリーは、教員がチームで経験して学習する組織のあり方を示す。【第 14 概念】の「学年持ち上がりの経験と成長」は、担任の持ち上がりの経験をする、チームで学校教育づくりをおこなう経験を示す。【第 15 概念】の「自主的な学習組織」は、自主的な取り組みと教師集団のなかで学ぶことを示す。もともと、学年会や教科会は学習の場であり学習プロセスである。教育と研究は一体化すべきで、同僚性によって教育実践を創造し、専門性を高め、成長しあい、連帯をもたらすと考える。

さらに、この概念にかならずしも包括されない「出産、育児を終えた教員は良い教育を

する。」(学校番号 57)、「叱られたり責められたりする経験が教師の成長の糧」(学校番号 1)というようなヴァリエーションも示されている。

つぎに、担任の持ち上がりの経験のインタビュー事例を示す。これは同僚性を促進する教育活動遂行の教師間の関係づくりについてである。

＜事例 40（学校番号 19）＞

*『全員が各学年を経験することが非常に大きな持ち上がり体制の目的のひとつ。教員生活の中で、中 1 の仕事と高 3 の仕事はまるで違う。中 1 の専門家と高 3 の専門家になると、お互いの理解が薄れるため、その違いをきちんと**全員が体験し、経験値として相互理解ができることは大きなメリット。**デメリットとしては、全員が体験するためにはかなりの時間が必要。教科の関係もあり、入れ替えが難しい。学年間の個性の違いができ、学校の個性の範囲の中でどう収めていくかが大きな問題』*

持ち上がりの原則は私学では一般的であり、つぎの事例は 6 年間の持ち上がりを大事にしている典型である。

＜事例 41（学校番号 19）＞

*『集団で取り組むというところでは、学年会をかなり重視。若干の入れ替えを除き、**中 1 から高 3 で卒業させる学年持ち上がり体制。**生徒と学年教員の関係性を密にし、6 年間かけてつくり上げていく。保護者との関係含め、信頼関係を高めていく。学年スタッフの形成が学校にとっても非常に重要。全員が各学年を経験することが非常に大きな持ち上がり体制の目的のひとつ。中 1 の仕事と高 3 の仕事はまるで違う。中 1 の専門家と高 3 の専門家になると、お互いの理解が薄れるため、その違いをきちんと全員が体験し、経験知として相互理解ができることは大きなメリット』*

つぎに、自主的な学習組織で、独自性が大事であるという事例を示す。

＜事例 42（学校番号 3）＞

*『2～3 週間に一度、みんなでテーマを作って、退勤時間も終わって 6 時を過ぎてから、1～1 時間半の勉強をしている。**最初は数人程度の参加者だったが、今では 10 人を超える**規模になった』*

【第 16 概念】の「経験を学びあう同僚性と信頼」とは、自己研鑽しつつ、支え合うチームづくりによってお互いを尊重して学びあうことを示す。同僚性とは、教育実践を創造し専門性を高めて成長しあい連帯をもたらすことである。「相互に信頼感のある人間関係を築く」というこの概念は、【第 15 概念】の.「自主的な学習組織」と関わる。

＜事例 43（学校番号 3）＞

*『教育実践の中で本当の意味での同僚性を作っていくことが、少しずつできていると感じている。**独自の自己研鑽システム**を作っていかないと、本当の意味での同僚性は育たないのではないかと思っている』*

また、乗り越えた経験を下の者に伝え、自分も伸びていくことが学校づくりにもなる。つぎは、その事例の一つである。

＜事例 44（学校番号 61）＞

*『年を重ねていろいろな子供と会い、お医者さんと同じで症例を重ねていって後輩を指導できるようになると、それなりに満足感や自信が出てくるのではないか。**トラブルをいかに多く経験して、いかに乗り越えていくか**である。その結果で大きくなるし、さらに**自分の経験を下の者に伝えることで自分も伸びていく。**それができる形の学校づくりが大切だろうと思う』*

つぎは、【概念 16】の「経験を伝え学びあう同僚性と信頼」を示す具体的な事例である。

＜事例 45（学校番号 29）＞

*『**日常生活は教科の先生と一緒に過ごす形。**だからうなだれて帰ってくる先生、烈火の如く怒った先生が職員室に帰ってくるとベテランの先生が「どうした」と聞いてあげたり、具体的な勉強の内容について隣に座っている先生が相談に乗ったり、そういうことが日常的にある。それが 1 つの支えになっている。「そんなことはみんな経験してきたよ」「あまり気にするな」とさりげなく言うだけでも、若い人は「そうか、頑張らなくては」と思う。直接手を出して解決するよりもずっと「よし頑張るぞ」となる。**自分たちが選んだ同僚だから自分たちが育てていく』***

つぎの事例は、持ち上がり体制のなかで、同僚性と信頼のなかで教員が成長することを示す。

＜事例 46（学校番号 19）＞

*『**集団で取り組むというところでは、学年会をかなり重視。若干の入れ替えを除き、中１から高３で卒業させる学年持ち上がり体制。**中学は男子６クラス、女子４クラスで、各クラス２名の教員が担当している。生徒と学年教員の関係性を密にし、６年間かけてつくり上げていく。保護者との関係含め、信頼関係を高めていく。学年スタッフの形成が学校にとっても非常に重要。全員が各学年を経験することが非常に大きな持ち上がり体制の目*

的のひとつ。教員生活の中で、中１の仕事と高３の仕事はまるで違う。中１の専門家と高３の専門家になると、お互いの理解が薄れるため、その違いをきちんと全員が体験し、経験値として相互理解ができることは大きなメリット』

カテゴリーＶ：研修

このカテゴリーは、校内外の研修によって教員の職業意識とキャリアを高めることを示す。【第 17 概念】の「校内外の研修の奨励」は、研修を保障する充実した制度があることを意味する。63 校中 16 校には、充実した財政上の裏付けとバックアップ体制があることが分かった。【第 18 概念】の「教育計画やテーマ別の校内全体研修」は、年次教育計画を検討議論し、分科会でテーマ別に実践検討を 2～3 日間集中的に実施する、あるいは、現場教育のニーズや課題に合わせて外部講師や共同研究者を招聘し、研修を行っていることを示す。【第 19 概念】の「長期の教職生活を見据えた世代階層別研修」は、新任教員、中堅教員、熟達期以後の教員、中間管理職教員それぞれの研修を用意していることを示す。長期的なライフワークで教職生活が展開されるので、世代階層別研修で教員のキャリア形成を支援する。私学は異動がなく、生涯同僚関係にある教員集団である。相互の批評が難しいので、研究する機会と見識を高める場面を校外に求める。また、自分の学校理念を理解するためにも Off-JT が必要である。

まず、新人研修の場を持たないと、この学校の教員として立つのが難しいという事例を示す。

＜事例 47（学校番号 39）＞

『組合が十分にできないのであれば、新人研修の場を持たないと、ここの勤務員として立つのが難しいのではないか。今、それをきちっとやり始めたのが、今の副校長。私もできることはやった。例えば本校の歴史、ここで行われている教育とはどういうものなのか、教育目標や教育理念はどうなのか、そういうことも含めて教育の場を持たなければいけない』

つぎの事例は、外部共同研究者を入れての定期的な研修・研究である。私学では、このような事例は少なくない。

＜事例 48（学校番号 43）＞

『当校の教師は、面倒見の良さやカウンセリング、教育相談面をかなり勉強させている。研修に行くことも多い。内部でも研修を行う。中学校では、大学の先生を招いた研修で、教師たちも一番成長したし、力になっている。普通の教員会議同様、各クラスの現状を報告して、それに対するスーパーバイズを受けるという研修だ。事例検討を毎学期にやっている』

つぎは、教員がある程度経験を積んでから研修を受ける方がよい、とする事例である。

＜事例 49（学校番号 20）＞

*『**10 年ぐらいたった先生ならいいが、3～4 年ぐらいで行くと、何もならない。**人の悪いところばかり目につくようになる。ある程度、今いる学校で自分の経験を積んでいくなかで、課題が出てくるわけだから、それを解決するためにいろいろな人に会っていろいろな環境に行って身に付けたほうがよい。年齢は、35 歳まで。35 歳ぐらいまでに行くと、帰ってきてその経験を学校で生かせる。40 歳を過ぎてくると、そろそろ完成してくる。次世代を背負う 10 年選手の教員が交流するのがいいと思う。転職する教員は、35 歳を過ぎたらいない。転職をするなら、35 歳まで。そこまで頑張ったのなら、骨を埋めるのだろうと』*

【第 20 概念】の「自主的な取り組みの日常実践 OJT」は、授業などの日常的な実践の中で、目的意識を持って自主的に研修する、あるいは指導を受けたりすることであるが、研修とは自主的な取り組みであり、教師集団のなかで学ぶことを示す。定式化した技術的研修や問題対応型の教育訓練や学習もあろうが、教員が長期的なライフワークを鑑みて主体的に研修をすることである。

また、【第 20 概念】と関わって、「教員は徐々に専門分野化する」（学校番号 19）、「責任ある立場を経験して成長する」（学校番号 36）などのヴァリエーションも示されている。

つぎは、主体性が欠如していて難しい、という現状を示す事例である。

＜事例 50（学校番号 42）＞

*『教師としての技量が足らないという点で言えば、**一つは本人の向上心がない。そして、やはり研修の機会が足りていない。**校内でも幾つかの項目を挙げて研修を行うが、それで刺激をうまく受ければ次の段階に行けるが、「研修会も嫌だ」というくらいの気持ちになっている人をこじ開けるのは、なかなか難しい』*

Off-JT には、【第 21 概念】の「外部研修を実施する私学で Off-JT」及び【第 22 概念】の「校外で研究・研修する教員選択 Off-JT」がある。前者は、私学関係団体の研究活動・研修と他校との交流で、後者は自己課題を意識した中長期を含めた校外研修で、これらによってキャリアアップを図ることを示す。このような研修には意義がある。私学には異動がなく、生涯同僚関係にある教員集団となるため、相互の批評が難しいという要因もある。研究する機会と見識を高める場面を校外に求めるということ、また、学校の理念を理解するためにも Off-JT が必要であるという認識をもつ。

しかし、つぎの事例は教員が外に学びにいかないというジレンマを示す。

＜事例 51（学校番号 48）＞

*『特に私学の場合はずっと同じなので注意しなければいけない。**外に出ていき、そこから学ばないと地盤沈下を起こす。**できるだけ研究会に参加することを促しているが、教員たちはなかなか行かない。そこが一番問題だと思う』*

つぎは、外で学ぶ機会をつくることが大事とする事例である。

＜事例 52（学校番号 3）＞

*『学ぼうとする人にはできるだけ機会を与えたい。大学に通いたいという人にもフォローしている。**私学の場合、学校の中でお互いに批評するのは非常に難しい。**だから私学の研究員になるなどして、できるだけ外に出てほしい』*

つぎは、外で学ぶ意義を示す事例である。

＜事例 53（学校番号 30）＞

*『**専任教員は理念について私の話を聞いているが、それが自分のものになっていないので、外部研修をセットにすべき。**海外に出ると自分のことがよく分かるのと同じで、全く違う人からの話が生き方に共鳴することがある。自分のおやじの話はうるさくていやだけれど、隣のおじさんの話はよく聞くというのはよくある話。外の風に当てることはすごく大事』*

【第 23 概念】の「主体的に教職専門性を高める職業意識」とは、同僚性と信頼のなかで、教員が教育観をもち、教職専門性に関わって、教育と研究及び学問的視野をもつという意識である。

つぎの事例は、「専門職の集まりだから個人の力量が重要」であるが、同僚性と信頼のなかで、教職専門性が発揮されるべきという発想を示す一例である。

＜事例 54（学校番号 10）＞

*『問題が起きたときに、何とか学校内で処理しようとすることがあるが、すでにその教師の限界を超えていることもある。例えば精神的な問題を抱える生徒が出た場合には、教師が頑張るよりも医師の助けを得た方が生徒・教師双方にもいいことがある。また他の教師の手を借りられるような信頼感も持ちつつ、自分の能力を発揮していくように努めなければならないと思う。**個々の努力は大切だが、限界を見極めチームワークで処理していくことを考えなければならない**時代になっている。そういった雰囲気作りが大切になってくるが、それは学年ごとに異なることもあるので、管理職全体で学校全体の雰囲気を作っていくことが求められている』*

つぎは、教員は自分の研究をもっていること、そして、そのことを教員相互が認め合うことであることが大事とする事例である。

＜事例 55（学校番号 35）＞

*『教員一人一人がどんな動きを持っていてもいい。しかし基本は基本として自分の担当の教科については、いつどんな質問をされても、すぐでなくても的確に応えられる。これが前提。それがなければ全部が崩れる。**教科を前提にした上で、研究等を通じて認め合う場が大事ではないか**』*

つぎの事例は「哲学がないと技術論におわる」とし、職業意識、いいかえると「教師アイデンティティ」が大切であるとする。

＜事例 56（学校番号 23）＞

*『受験指導をやるにしろ、自分の教科観や学問観、学問的なバックボーンが全くないと平板な指導になってしまう。そんなにアカデミックなものである必要はないが、自分の学問の一端として授業をしているのだから、同じ一つの事柄、例えば歴史上の事柄を教えるにしても「生徒にどう説明するのか」という教科観がないと、生徒に自信を持って打ち出せないと思う。本当に生徒を動かすためには、**教員自身が「いや、おれはこういうふうにやっているのだ」というアイデンティティのようなものをきちんと持つことが非常に大事。**これは問題が起きたときに切り込んでいく原動力にもなる。教員個人に学問的なバックボーンやアイデンティティがあった上で悩んでいれば、すぐに答えが出ないにしても考える基盤がある。これを「哲学」と言ってもいいだろう。**・・・（自分の哲学で）勝負するのだというところがないと（問題は）乗り切れないと思う。**生徒指導、生活指導をするときにでも、寄りそうにしろ、厳しく言うにしろ、相手をきちんと尊重して相手に心から納得してもらい、理解を得て成長してもらうにはこれが必要。そういうもの（教員の教育観・哲学）がないと、単に学校として悪いことを処分するとか、こうしなきゃいけないのだという技術論になってしまうのではないかと危惧している』*

私学は一様ではないが、個々の学校には学校文化と学校アイデンティティがあると考えられる。【第 24 概念】の「個々に適する私学教員の人材育成課題」は、その私学の教員として人材育成を図る必要性があるとするものである。

つぎは、自分の学校で培われた意識だけにとらわれずに、全国レベルの水準を維持できるように人材育成をすべきで、私学の原動力となる教員として育成を図る必要性がある、とする事例である。私学固有の問題でもある。

＜事例 57（学校番号 56）＞

*『一番悩みを抱えて壁にぶつかったときに誰もサゼスチョンしていないのではないか。各学校では歩みの遅い先生に対して「どうせおまえは駄目だ」という排除の論理が働いているのではないか。そういう形で離職しているのではないか。だから、そういう人たちに手を差し伸べるために、３年や５年研修という階層別の研修を希望参加で展開して行けたらいい。もう一つは実務者研修。教務主任や生徒指導主任が何をしなければいけないのかについて、意外と教えていない。その学校の常識だけを踏襲し、全国的なレベルや水準がないので発展性がない。だから、私学の場合はそこが公立に比べて非常に弱い。これらを流れの中で作っていきながら、**私学教員がちゃんと成長していけば、それぞれの私学の原動力になる。人材育成を図らなければ、これからの私学は持たないだろう**』*

カテゴリーⅥ： 教育実践

このカテゴリーは、教育実践によって教員のキャリアを形成することを示す。【第 25 概念】の「生徒を認識しつつ未来ある生徒の育成」とは、生徒の発達プロセスと生徒をとりまく社会を認識し、生徒の成長のために努力することである。

つぎは、生徒の精神的弱体化が進むという認識をもつ事例である。

＜事例 58（学校番号 15）＞

*『**生徒の精神的なたくましさは、どんどん削られてきているのではないか。**僕は三十数年くらいしか教職にいないが、昔の子供たちのほうがそういう意味ではたくましかった気はする。今の子のほうが、飽きっぽいのもあるが、たくましさに欠けている部分がある気がする』*

つぎは、未来への視点を生徒と一緒に考える必要を説く事例である。

＜事例 59（学校番号 31）＞

『*未来に生きていく子どもたちが今の時代に生きて、**自分の未来をどうつくっていくかという視点を一緒に考える**自分がいないと、教育の世界にはいられないと私は思う*』

教育実践によって教員のキャリアを形成するには、継続した取り組みが必要である。

つぎは、生徒の育成を考えて意識的に学習条件と環境の整備をすすめてきた事例である。

＜事例 60（学校番号 36）＞

『事例研究会は１年に１学年から一人、「この子についてやろう」ということでスーパーバイザーを呼んで、カウンセラーや療養の先生もちゃんと入ってやる。それを 15 年積み重ねてきた。アスペルガーが一人いたら全体の教育力が必ずアップする。まさに子供から学

*んでいく形。また、若い先生の揺らぎの問題も事例研究会で事例を出して、その先生をみんなでサポートしていく。そういう機会にしている。どちらかというと学年中心のチームワークをベースにしている。この校舎を作ったときに、いわゆる教科室を全部取ってしまった。一応準備室はあるし、そこにいろいろな荷物は置いているが、すべての休み時間は職員室に全員戻る。そのかわり職員室を広めに作って機能的にした。生徒は休み時間、職員室にくれば担任またはいろいろな情報をキャッチできるというコンセプト。**学年が主体、かつ学校全体で事例研究会を通じて学ぶ形**』*

つぎは、生徒の自尊感情を育てることが教育で大事であるという認識をもつ事例である。

＜事例 61（学校番号 36）＞

*『**教育の中身をどれだけ充実させ、子供たちに満足感を与えられるか。子供たちの自尊感情をどれだけ育てられるかというのが私学の勝負だと思う。**どこかの学校と比較してどちらの偏差値が高い、そんなことで学校を比べたり自分を比べたりすることは、少なくとも昔の私学に行っている子供たちにはなかった』*

【第 26 概念】の「生徒と信頼をつくる授業づくり」は、授業で生徒と信頼関係をつくことを示す。また、すぐれた授業実践が学校の財産になる。優れた授業には人間的な育成という前提がある（学校番号 9）とするヴァリエーションも示されている。

つぎは、生徒との関係でコミュニケーション能力が必要だとする事例である。

＜事例 62（学校番号 34）＞

*『**授業は双方向であるから、コミュニケーション能力を一番重視している。知的レベルが**高くてもコミュニケーション能力に欠ける若い層は、生徒を授業に巻き込んで理解させることができない。・・・しかし（中高の）授業は双方向なので子供たちにきちっと理解させなければならない。だからコミュニケーション能力が絶対に求められる』*

つぎは、募集危機に直面して授業で出直した事例である。

＜事例 63（学校番号 16）＞

*『授業アンケートは 1999 年から始めて、ちょうど 10 年あまり。アンケートを始めた当時、本校が募集的に（応募人数が少なく）かなりどん底で一番低いところになっていた。それは 93 年の急増期から急変期になるところで、中学を 1 クラス増やして高校募集をやめた。すると、中学がダーッと下がっていった。何の工夫もしないで、1 クラス増にしたので、当時は応募が来たが、確実にレベルが下がっていって、とうとう 2000 年には、そのピーク時から 10 ポイントぐらい下がった。急増期から急減期になるところで、そういう**危機***

の中で授業が荒れ始めた。それに対応して親の参観を始め、授業アンケートを取り、とりあえず授業で出直す以外ないということで。10 年経って、今は当時の状況から考えると、うそのように様子が変わってきた』

つぎは、授業実践が学校の財産であるとする事例の一つある。

＜事例 64（学校番号 33）＞

『50 代 60 代の人たちは力のある人がたくさんいるし、いい授業をしている。先進的。その人たちがつくっていったものを残してほしい。団塊世代は、いい授業をやっている方が多い。今まで研修が要らなかった理由。辞める前に、そのノウハウは置いておくべきだと言っている』

【第 27 概念】の「評価と信頼を得る生徒（保護者）との関係」は、個々の努力だけでなく、生徒（保護者）にチームワークであたり、生徒（保護者）の評価と信頼を得ることを示す。まず、教員は学校の最前線として子供と親に接することになる。

つぎは、チームワークであたる必要があるとする事例である。

＜事例 65（学校番号 10）＞

『社会や保護者や子どもの価値観が多様化している社会では、すべての現場で力を発揮することは難しい。一人の人間の力には限界がある。その限界を見極める必要がある。限界は負けではない。個々の努力は大切だが、限界を見極めチームワークで処理していくことを考えなければならない時代になっている。そういった雰囲気作りが大切になってくる』

カテゴリーⅦ：初期キャリア

このカテゴリーは、新任から約 10～12 年までの時期を初期キャリアとする。この教員のキャリア形成の特徴を示す。この時期に動揺しながらも、なんとか切り抜けて教員として生き残り、さまざまな発見をする。周りの支えを得て教科指導と学級経営で学び、安定期を迎えることになる。教科以外の教養やそれまでの経験が浅いなど若手教員の問題点は多い。【第 28 概念】の「教育観や教養が浅い採用時の特徴」は、安定性を志向して私学教員の希望が多いが、教養と経験においてスタートラインが低いという問題である。

つぎの事例はその一例である。

＜事例 66（学校番号 33）＞

『私学に絞って受験する人が増えてきた。10 年前とは違い、ここ 5～6 年で大きく様変わりした。私学出身者が多い。「生徒が好きだ」「子どもが好きだ」といって入ってくる人ほど、問題にぶち当たる。学校の本質がどういうところにあるとか、そういうことを知ら

*ないで、何となくあこがれで小さい子に何かを教えるのが好きだから教師になったとか、塾で経験しているからという人は、大体一発目にやられてしまう。**幅広い見方ができないので、人間としての幅が狭い。あこがれを持ってこられると、現実との返りがあまりにもあって困る。**学校は、子どもの後ろに親がいる。その親の存在を知らない』*

【第 29 概念】の「適応能力に欠ける若手教員の問題点」とは、自分のテリトリーでは頑張るが、関係を広げ深めようとせず、コラボや刷新能力に欠けることである。関係を広げ深めようとしないという教員のキャリア形成上の根本的な問題を提起している。

つぎの事例は、近年の若手教員の典型的な問題を表している。

＜事例 67（学校番号 32）＞

*『**優等生ではあるが、一緒になって何か勉強していこうということが希薄になっている。**校内で研修会をやった場合でも、できるだけいろいろな年齢層のグループでディスカッションさせるが、2 時間設定しても、結局ほとんど発言しないで聞いている。聞いているというよりも、傍観的な立場を取っている教師が増えている』*

つぎは、キャリア形成支援といっても、その始めから根本的な問題があるという指摘の事例である。

＜事例 68（学校番号 45）＞

*『**人間関係でつまずいているのは若い層に多い。**ここに入って２～３年目で目に見えるようになった。・・・労働組合などの組織率は 8 割程度と高いが、若い教員ほど形だけ入っているという教師が多い。年配の教員ほど熱心だ。授業準備や研究は当然のようにやるが、若い年代ほどそれ以外の仕事はできるだけやりたくない、余計な仕事だという考えがあるようだ。この考え方は仕事のやり方にも共通するのかもしれない。自分のテリトリーとするところは一生懸命するが、それ以外はやりたくないという考え方だ』*

つぎの事例は、学校のアイデンティティと自分の価値観に整合性がつかなくなる初期キャリアの姿を提示している。

＜事例 69（学校番号 58）＞

*『私たちが教員になりたいと思っていた頃は、教員を一つの職業として選ぶのとはまた違った思いがあった。今の若い人にとっては教師も職業の中の一つでしかない。・・・**授業ができれば教員なのではなく、子どもに伝えたい思いがあるといった何か熱いものがないとだめだと思う。そういった思いがない教員はまず保護者との対応が上手くいかなくなってぎくしゃくとする。また学校のアイデンティティと自分の価値観に整合性がつかなくな***

ってくると、どんどん気持ちが引いていってしまう。そうなると周囲に助けを求めるよりは、辞めていくことが多くなる。教員としての自信を無くすわけではなく、ここの学校でやっていけないと感じて他校へ移られるようだ。それに関しては、その教員の学力に問題があるわけではないので、価値観の合う学校が見つかることは良いことだと思う。教師の環境への適応能力がなくなってきているのかもしれない。学力の裏付けとなる思想的な厚みがなくなっていると感じる。今の若い方は本を読まないので、丸山眞男や加藤周一も知らない。深くものを考えない世代だ』

【第 30 概念】の「教職アイデンティティ構築へのプロセス」とは、周りの支えで孤立することがなく、教科指導・生活指導・学級経営で学び 10～12 年で落ち着くことである。約 10 年を経て「教員としてやれる」という教職アイデンティティの確立の経験をする。

つきの事例は、そのための諸要件を示している。

＜事例 70（学校番号 17）＞

*『まず、とにかく生徒と接して信頼関係を作れる先生でなければ、基礎的なところで無理。そこが第一ではないかと思う。ただその上に、分かりやすい授業をやれる、非常に受験指導がうまいなど、いろいろな要素が教科的な面でも加わってくる。研究熱心であるということなどもあると思うが、まず誠実で子どもが安心できるという感じの人を採用したい。そこがないと次が始まらない。コミュニケーションもその一部。子どもとコミュニケーションを取り、子どもの話を聞くというスタンスを持っているかどうか。**教員としてやっていけると自信を持つのは 10 年、12 年目ぐらいまでやってから。**まず３年はがむしゃらにやる・・・初めの３年はがむしゃらにやって、そこの中で自分を作るということ。次の３年ぐらいで少しそれを固めていく』*

教員が育つプロセスには教員を孤立させないことが学校にとって必要となる。

つぎは、学年集団と保護者、学年集団と生徒という対応をきちんとつくり上げることを強調する事例である。

＜事例 71（学校番号 19）＞

*『一番難しい問題は保護者との対応。私立学校では、学内全体が保護者に対する対応には神経を使う。・・・要求する幅も広く、私立学校の場合は「何でもやります」というところで募集し、反省すべきところもあるが、できる限りの対応はしたいという思いがあるので、その学校の姿勢と保護者の要求の間で教員が板挟みに遭う。私立学校の評価は常に受験生や受験生の保護者の選択に委ねられている部分があるので、その中で「どう理解を求めるか」が大きな要素になってくる。ともすると教員が孤立してしまうので、**教員を孤立させないことが学校にとって必要。学年集団と保護者、学年集団と生徒という対応をきち***

んとつくり上げないと、孤立し教員自体が追い込まれてしまう』

【第 31 概念】の「教員を継続できずにドロップアウト」とは、生徒との関係が厳しいままで克服できず、教員に合わなく転職することである。

その事例を二つ示す。

＜事例 72（学校番号 36）＞

*『教師になった最初のころが大事だろう。「やっぱり合わない」と言って辞めていく人については、早く方向転換をしたほうがいいと思う。辞める中で多いのは教師に合わないというタイプ。というのは、この学校に合わないという人は入ってこないから。**教師に合わない、思ったことと現実とは違うという人が辞めていく**』*

＜事例 73（学校番号 39）＞

*『**若い教員が学校を辞めていくことも多少ある。一つ思い当たるのは、不適格。**これは私の偏見が入っているかもしれないが、ある意味発達障害のタイプ。人間関係が苦手。また、本校は民主的でやりたいことができ、割と任されているところなので、自分のスタイルでやっているうちに、何年かたつと行き詰まってしまうケースもあるかもしれない』*

カテゴリーⅧ： 中堅キャリア

このカテゴリーは、中堅教員のキャリア形成の特徴とその課題を示す。本来この時期は、責任ある立場になったり、改革の試みをするなどの時期であるが、同時にこの時期はマンネリに陥ったり、自己懐疑的になる。学校の中心的な役割を持つことができるように人材育成を図る課題がある。【第 32 概念】の「刷新の気風もなく自己中心的な中堅教員の問題点」とは、プライドが高く、自己主張が強く自分勝手で、マュアルや指示を求め、全体が見えず提案することができないということである。

つぎの二つの事例は、この世代の問題点を示す典型である。

＜事例 74（学校番号 45）＞

*『中堅層の教員は、若干だがマニュアルを求め、指示待ちをする傾向がある。団塊の世代にどうしても頼っている。遠慮があるのか、自分たちで提案することもない。**新しいものを切り拓こうとする気風はない。生徒たちの闊達さとはかけ離れている。**ひとりひとりには力がある。できる人材が揃っているだけにリーダーシップを取ることはやりにくいのか。勉強はよくしているし、興味関心の度合いも強い。しかし生徒や親に対してフランクに幅広く対話をすることを苦手な教員が多い印象。哲学やビジョンより、学問の集約から教師の世界に入ってきた人が多いからかもしれない』*

＜事例 75（学校番号 43）＞

*『副校長にあげるように連絡するよう伝えているが、指示待ちよりも自分勝手にやってしまうことの方が多い。危機管理の問題もあるし、それは違うだろうと思う。たとえば保護者からのクレームも、本来は校長が対処するのだが、自分でやりたいのかやれると思ってしまうのか、こじれきった頃上がってくる。・・・学校を自分たちでなんとかしていこうという気持ちがなかった。誰かがやっているだろうと、関知しない。**それぞれが自分のクラスや学年で精一杯で、学校全体が見えない。**今はかなりワーキンググループを作って、毎週 10 数名で総議論を行っている。そこでこれまでのやり方で良かったのか、なにが足りなかったのかを話し合わせている』*

【第 33 概念】の「責任ある立場を経験すべき中堅教員の役割と課題」とは、学校全体で中心となる役割を持てるように、責任ある立場を経験させ、中堅教員の人材を育てる課題があるということである。

つぎの事例は、この世代の課題を示す典型である。

＜事例 76（学校番号 36）＞

*『**30 代後半から 40 代で学校全体のそれなりの責任を持つことがその教師の成長にとって非常に大事**で、40 代の後半ぐらいは学年主任や教科主任などの学校全体の責任を担い、そして 50 代の力がある人たちは広報活動をサポートするような仕組みに変えていくことが必要だろう。そう感じたのでこの 5 年ぐらいの間に完全にシフトチェンジした。それがすごく良かったと思う。人間は立場を得ることで成長する。中小企業の狭い範囲の中とはいえ、責任ある立場を経験することは大事。若いうちに教科主任や学年主任などの責任をきちんと持つことが、その人の成長にものすごく大きなプラスになると思う』*

カテゴリーⅨ： 熟達以後期キャリア

このカテゴリーは、熟達期教員のキャリア形成の特徴を示す。生徒や学校の変化についていけない力不足の教員がいるが、全体をまとめてリードする、または支える役割を果たしている教員も多い。【第 34 概念】の「指導がうまくいかない熟達期教員の問題点」とは、力不足で不満を持ち、生徒や学校の変化についていけない層が存在するということである。

つぎの二つは、この世代の問題点を示す典型的な事例である。

＜事例 77（学校番号 2）＞

*『今、当校で一番問題だと感じているのは、50 代半ばの教員。その年代の教員ならば、たとえそれなりのポストに就いていなくても、後輩の教員からは先輩としてあがめられ、生徒からも慕われていてほしい。それが学習面・指導面の力不足のために揺らぎを感じて消極的に生きていくようになっている。・・・**ただ居るだけの存在の教員となっている**』*

＜事例 78（学校番号 12）＞

*『教員は見られるのを嫌がる傾向があり、高齢の教員は特にそれが顕著。自分の学級王国であるかのように、今更管理職に見られたくない、干渉されたくない、変な恥部を触られたくないという気持ちがある。・・・**プライドがある人が、生徒との関係でも結局うまくいかない。**日々目の前にしている生徒の考え方、気質はどんどん変わっている。昔のペースでやろうとしても、収まりがつかなくなってしまう部分があるのではないか。・・・ベテランの方で「何をいまさら」という気持ちで人の話を聞き、生徒や親の一言を聞かない、素直になれない人は不幸。さらに問題を悪化させる』*

つぎの事例は、この世代のキャリアの実態を示す一つである。

＜事例 79（学校番号 23）＞

*『内部の不満などに目がいく人と、子どもに目がいく人とに分かれる。学校全体でどうコントロールするか。まさしく、そこが一番の課題だ。キャリア形成に大事な場面だ。うちの学校も、今そこが一番の課題。50 歳過ぎても、最後の定年まで、そのような先生をどう伸ばすか。**自分のキャリアアップを、最後まで目指す先生と、いつの間にか文句ばっかり言っている先生に、どこかで分かれてしまう**』*

【第 35 概念】の「全体を支える役割を持つ熟達期教員の評価」とは、全体をまとめる役割、または支える役割を果たしているということである。この世代は全体をまとめて支える割を果たす。

この事例は、主体的に自己の役割を果たそうとしている姿を示している。

＜事例 80（学校番号 12）＞

*『教員が一通りのキャリアを積んで一息つくのは、一般的には、50 代半ばではないか。それでも本校の場合は「**もうあと５年、６年の数年だから」という意識は、意外なことに大部分の先生が持っていない。**本校は商業、情報などの学科があり、商業系の科目はしょっちゅう検定試験がある。また新しい科目もどんどん入ってきている。今の 40～50 代の先生方は、自分が学生時代にコンピューターを触っていないので、それを教えるために夜は専門学校で勉強するというようなことを繰り返している。・・・女性の先生でも検定が近くなったら補習して、夜６時ぐらいまで平気で残ってやっていく』*

つぎは、全体のなかでこのキャリア世代が役割を果たしている事例である。

＜事例 81（学校番号 36）＞

*『**ベテランの先生がモチベーションを持てるかどうかは、全体としてチームの一員になっていけるかどうか**だと思う。ベテランで 20 年、25 年子供たちと向き合ったからこそできることはたくさんある。例えば特別支援教育。アスペルガーやADHDの子をどう見るか、どう接するかということはやはり5年10年の先生では無理。頻繁に事例研究会をやっているのだが、そういうキャリアがあり、しかも柔軟に今の新しいものを取り込んできた先生が中心になって事例をどんどん提供していく。全体の教育力を上げていくためにそういう（ベテランの）先生達は非常に貢献している』*

この事例は、このキャリア世代が主体的に支える役割を果たそうとしているものである。

＜事例 82（学校番号 41）＞

*『コミュニケーションや、一緒にものを考えて一つの結論を出して協力していく体験は、今の先生はとても少ないと思う。50 代の男の先生が集まるといつも、**あの若い人たちをどうしようか、どう声を掛けようか、何をさせようかという話になる。**会議でも、昔ならば後述のキャンプに行くにもかなり前向きだったが、皆さんどういう気持ちでここへ参加しているのかと常に首をかしげている。自分たちの経験を持っているので、若い人たちと必ずコミュニケーションを取れるようになると思っている』*

第 3 節　本章の要約と考察

1.　要約

本章で提示した 3 つのリサーチ・クエッションに沿って要約する。

まず、「＜リサーチ・クエッション 1＞教員のキャリア形成にとって、私学はどのような組織になっているか」についてである。

私学は学校の教育理念とそれにもとづく教育方針をもつ教育共同体であり、学校の建学の精神に基づいた教育を実施しているという自己認識をもつ存在である。キーパーソンとなる校長は、学校教育の理念と方針を伝え、学校組織と教員をバックアップして対外的に責任を負う。管理組織は校長の意図を理解して補佐し、現場との調整や相談にあたり、分掌や学年主任など中間管理職的な位置づけのマネジメント部門が現場の教育実践を支える。学年会や教科会が教員の成長の場であり、教員のキャリア形成の重要な場となる。教員会議は学校を運営するための意思決定機関で、校長はこの討議を踏まえて様々な決定をする。私学では教員が学校づくりに参画する学校組織になっている。教員が参画するという意味で、決してトップダウンの組織ではない。学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を採り入れ、組織を活性化する。また、担任の持ち上がりなど教員の適性を最大限に発揮できる配置に心がけ、チームワークで実践する経験で成長し学びあえるよう配慮する。そして、校内全体研修や世代階層別研修を設定し、自主的な研修や外部研修を奨励する。このような組織の環境のなかで、私学の教員は、建学の精神や教育方針につい

て共通の理解を持ち、一致するところを自分の生き方や教師としての仕事にいかす。

つぎに、「＜リサーチ・クエッション 2＞教員のキャリア形成にとって、私学にはどのような問題があるか」についてである。

私学の学校経営は、学校アイデンティティを抜きに考えられない。また、私学は自前で生徒を確保する以外に存続できず、生徒が集まらなければ即廃校となるという前提がある。私学は競争システムの中にあって、少子化によって募集に苦慮して生き残りを強いられ、入試の圧力の下で市場競争にさらされている。また、私学固有の問題やマイナス要因も存在する。参画型の学校組織の中で、リスクを負えず指示待ちとなる教員もいて、自主管理に委ねると分散化する。異動のない人間関係や評価の固定が活性化にブレーキとなる。そして、参画型学校組織を意識する校長は、安定性を志向して私学教員の希望が増加しているが、教養と経験においてスタートラインが低いという採用時の特徴があり、若手教員が自分のテリトリーでは頑張るが、関係を広げ深めようとせず、コラボや刷新能力に欠けると指摘する。また、プライドが高く自己主張が強くマュアルや指示を求め提案できないという中堅教員もおり、熟達期教員には力不足で変化についていけない層が存在するというキャリア形成上の問題があると捉えている。

そして、「＜リサーチ・クエッション 3＞私学には、どのような教員のキャリア形成支援の課題があるか」についてである。

学校経営にあたる校長は、教育実践を重視し、教員が授業で生徒と信頼関係をつくり、生徒の発達と社会を認識して生徒の成長のために努力し、生徒からの評価と信頼を得るという課題があると考える。また、教員が教育観をもち、キャリア形成の主体であるという職業意識をもつ課題があり、私学の教員として人材育成を図る必要性があると考えている。そのために、校長は、教員を孤立させないでキャリア支援ができる環境に留意する。また、教員のキャリア形成に必要な機会と環境を整備し、学校組織と教員をバックアップする。熟達期教員には全体をまとめ支える役割を果たしてもらい、若手教員が周りの支えで実際の教育実践で学び育つプロセスが必要であり、中堅教員が学校の中心となる役割を持てるような人材を育てるというキャリア形成支援の課題があると考えている。

2. 考察

公教育の一翼を担う私立はどのように教員のキャリア形成をしているか。校長は教員のキャリア形成と学校経営とのはざまのなかでどう苦慮しているかである。

私学が共通することはつぎの三点である。組織規模が小さく、校長がコントロール機能をもったキーパーソンであり、校長の視点は、学校経営と教員のキャリア形成を結びつけて考え、双方がうまくいくことである。そのために教員が育つ環境条件を整える。微小の内部労働市場のなかで、教員を成長させることにこそ活路を見いだす。教員を管理してつ

ぶすわけにはいかないし、孤立させない配慮も必要となる。生徒に対する教育実践の多様性や教育の自由を保障しつつ、教員が教育づくりと学校づくりに参画して成長できるようにすることで、共同の努力と合意形成ができて新しい流れをつくる可能性を考える。そして、教員をバックアップし、支え合うチームづくりで教員の協働をつくる。つまり、教職アイデンティティの構築条件が整っていると考えてよい。

しかし、私学には生徒募集という至上命題がのしかかる。私学の学校経営は、学校アイデンティティを抜きに考えられない。また、私学は自前で生徒を確保する以外に存続できず、生徒が集まらなければ即廃校となるという前提がある。学校経営に責任を負う私学の校長は、生徒募集の確保を前提とした学校改革を考え、教員という人的資源をどう活用して開発するかを考える。そして、教育理念と教育方針を含めた学校アイデンティティの再構築に迫られる。この学校の変化に追いつけない、授業が成立しない等で教職から離れ、あるいは辞めて他私学や公立の学校に行く例もある。公立等から私学に採用される場合もある。だが、これらは初期キャリア期及びその終了時に限られ、しかも多少みられる程度でけっして頻繁ではなく、どの世代でも見られるものではない。民間の中小企業社員は企業間を異動するが、私学は学校間の異動もない。それゆえに、教員採用には慎重になって教員の選択には多くの時間を費やすことになる。そして、校長は教員の質確保に腐心する。

少子化が進行しても、公立は学校の統廃合によって調整するので、公立の教員には廃校＝解雇という危機意識が生じない。公立の教員は、公務員として身分が保障される。また、教員の定期的な異動や校長の短期の異動により、特定の学校の変化を持続させるのは難しい。公立の教員は、個々のキャリア形成と学校づくりとが統合されないと捉える。

私学の教員の場合には、非正規雇用は非常勤教員がほとんどで、本務教員（専任）の教諭には、平等文化が強く働いて階層化しておらず、フラット化したままで、上昇移動が可能なキャリア・ラダーもない。小さな内部労働市場の枠組みの中で教員のキャリア形成が展開される。私学は職種間異動がほとんどなく、本社工場が１つという小企業とそっくりで、事業所間異動もない。私学固有の問題やマイナス要因も存在する。教員は異動がないから、そこで自分の道を見つけられないと住みづらいところがあって圧迫感になる。人間関係や教員の悪弊が固定すると、異動がないためにその修復と回復が困難となる。教員への判断や評価には同僚の目があり、転勤がなく小さなコップの中で経年すると、放っておけば人間関係がセクト的になる。その結果、教員は、失敗を恐れて保守的になり、事なかれ主義、マンネリのわなに陥り、活性化にブレーキがかかる。教員に対する判断や評価には同僚の目もある。市場が狭くなっても、ライバルは減らず、補助金も 3 分の 1 でそれ以上の保障がない現状では、本音と建前が違い、中小企業体質なので、生き残るためには何でもしなければならず、世代別に人材育成を図らなければもたない。ミクロな内部市場の中で教員を手塩にかけて育てることに力を注ぐ。こうして私学の教員は、小さな緊密な平等組織文化に染まって、しかも私学の多くが参画型であるから、定着率が高くなり、一つの学校につかって定年を迎える。

第 2 章で、学校アイデンティティを、「建学の精神と社会的ニーズにもとづく教育理念を軸に、個々の学校がつくる独自性」と捉えた。私学では、学校アイデンティティと個々教師アイデンティティとの擦り合わせができていないと、教職アイデンティティの維持がなされないのではないか。教員の参画の形態と度合において多様であるが、学校経営にあたる校長は学校組織と教員をバックアップする。学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を採り入れ、組織が活性化した。教員のキャリア形成に必要な機会と環境が整備された。私学の場合、教員のキャリア形成は学校づくりに直接関わるといえよう。私学の教員は、自分も経営の一端を担っているという気持ちや学校への帰属意識をもつと考えられる。また、異動もない職場なので、この学校で人生を過ごすことにもなるため、価値観や教育理念が学校と合わなければやっていけないのではないかと考えられる。学校アイデンティティと教師アイデンティティとの関わりで、教員のキャリア形成を考えることが必要となる。

本章の分析によって、私学における現状の課題や評価、そしてプラス面と固有の課題が明らかになった。特に、私学固有の課題と世代キャリア課題には注目したい。では、私学は教員のキャリア形成をどう方向づけて、存立する途を採るか。しかし、校長の視点からは共通項が出ていない。

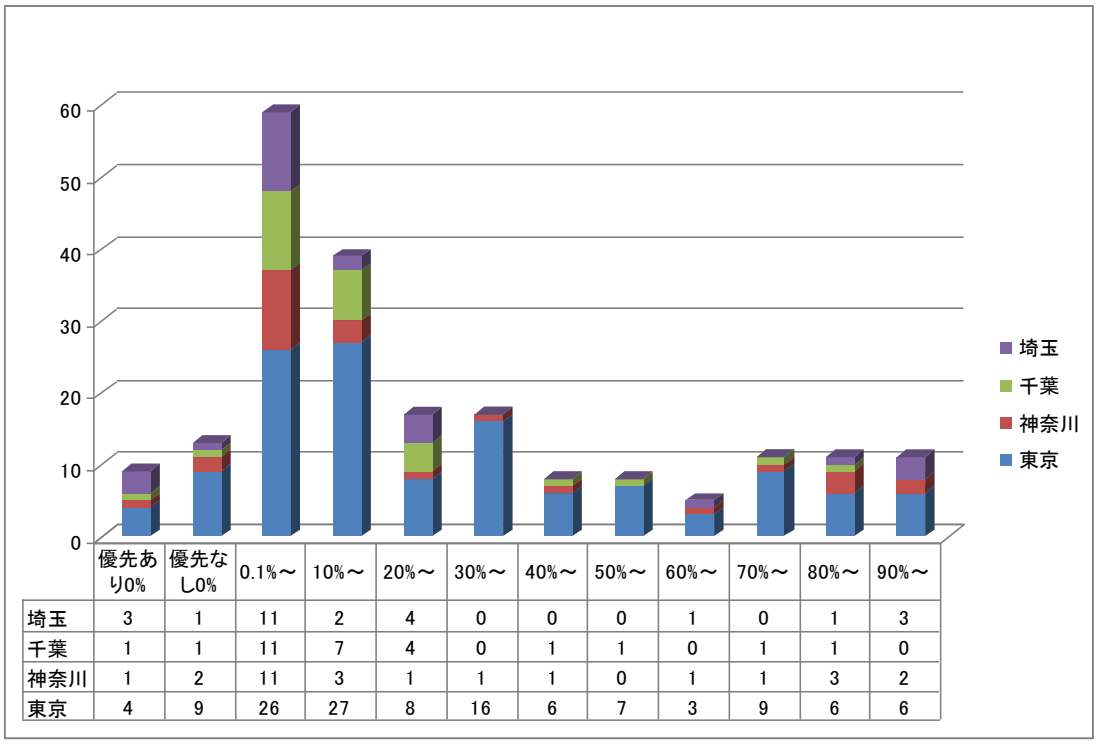
3. 残された課題

本章は、私学ではどのように教員のキャリア形成がなされているかについて、私学固有の論点をまとめ考察した。実態の反映としての校長の意識に基づく分析結果である。今後はいくつかの学校の教員へのインタビュー調査を含め、私学の学校現場を調査し分析する。私学教員のキャリア形成に関して、より包括的な考察を試みることである。

第 5 章　首都圏私立大学附属・系列校長へのインタビュー調査の分析と結果
―首都圏私立中高校長 43 人へのインタビュー調査－

はじめに

首都圏では私学の占める比率が高いといえる。そして、その首都圏私学の中で、私立大学附属・系列中高校(以下附属中高校)の比率が高く、私学の半数近い 43.4%を占める。生徒数・教員数に応じた研究が求められる。また、私立大学に関する研究があっても、本章の調査分析対象となる附属中高校に関する研究がすくない。本章の設定にかかわる要因となるが、図 3 のように、近年の現状では、私立大学附属中高校の系列大学に進学する割合が少ない。つまり、私立大学系列の附属中高校であるにもかかわらず、卒業する生徒が当該法人の上級の大学に進学せずに、他大学に進学する割合が多い。しかも、近年になってそのような変化がみられることが、首都圏私立中高校長のインタビューによって明らかになった。



	優先あり0%	優先なし0%	0.1%～	10%～	20%～	30%～	40%～	50%～	60%～	70%～	80%～	90%～
埼玉	3	1	11	2	4	0	0	0	1	0	1	3
千葉	1	1	11	7	4	0	1	1	0	1	1	0
神奈川	1	2	11	3	1	1	1	0	1	1	3	2
東京	4	9	26	27	8	16	6	7	3	9	6	6

参考資料　2009 年度全国私立中学高等学校名簿(日本私立中学高等学校連合会)、高校受験案内 2013 年度用(晶文社)、図中の「優先あり 0%』とは系列大学への優先制度があり入学者がいない附属で、「優先なし 0%』とは系列大学への優先制度がなく、入学者もいない附属である。

図 3　首都圏附属中高校の系列大学への進学状況

第１節　調査の方法と概要

1.　私立大学附属・系列中高校の位置と固有の課題

第二次ベビーブーム世代が大学に進学する時代までは、附属中高校の卒業生徒がエスカレート式に当該大学や短期大学に進学していた。しかし、少子化の時代になると、質量ともに学生を確保することが厳しくなる大学や短期大学が増えた。都内で歴史ある短期大学・中高校の法人が、短期大学を閉鎖し、中高校のみの法人に転換するという事例も生じている。現在においても内規による一定の水準の学力が認められて上級校へ進学できるというエスカレート式を維持している法人は、大学入試で人気があって質量ともに学生を確保できているか、地方の高校を合併・系列化して経営規模を拡大して学生を確保できているかの場合において維持できている。法人全体の経営を維持するために、そして附属中高校を存続させるために、一貫教育の進学システムの維持を、つまり当該上級大学に進学するという維持を至上とせず、附属中高校が大学進学校へと転換している場合が多い。実際、大学進学校への転換に際して、附属・系列高校が中学を新設して中高一貫校の体制に転換させる学校改革を実施している。また、商業科や工業科を廃止して普通科のみの学校に、そして伝統的な附属男子校や女子校が共学校に変化したのも第二次ベビーブームが去る直前の時期以降である。図 3 からうかがえることは、かなり多くの法人が高大一貫教育よりも財務上の経営を優先していることである。インタビュー校の中には、エスカレート式の高校から中高一貫進学校へと転換させる急激な学校改革が展開されていた附属中高校もあった。以上が附属中高校長へのインタビューによって明らかになった学校改革の特徴でさる。中高校以下の学校法人の私学と違って、私立大学の附属中高校には固有の課題があるのではないか。急激な学校改革とのかかわりで、教員のキャリア形成はどのようになっているのであろうか。学校の大転換となる改革をすすめるために、校長は教員個々のキャリア形成よりも、改革につながる人材育成に力点をおいていることも考えられる。そのようななかで教員のキャリア形成はどうなのであろうか。

2.　調査対象

2009 年 12 月 7 日から 2011 年 5 月 1 日に至る約 1 年 6 ヶ月の期間に、首都圏私立大学附属中高校長 43 名(この数は首都圏私立大学附属中高校の 34,9%)にインタビュー調査を実施した。本章では、このインタビュー対象者附属校長 43 名を分析の対象者とした。なお、附属校長を含めて、首都圏私立中高校長には 187 名(この数は首都圏私立中高校の 44.1%)にインタビュー調査を実施している。公立との比較参考ために、教育委員会担当課長及び公立校長 5 名にも実施した。インタビューは半構造化方式で、約 1 時間～1 時間半程度である。インタビューは半構造化方式で、約 1 時間～1 時間半程度。インタビュー内容のうち、①教員への支援(就業環境、人事配置とその配慮、考課制度の有無)、②学校組織(教員会議の有無、運営組織、教科会、学年会等の関係)、③学校アイデンティティと学校文化(建学の精神＝教育理念、教育方針、教員の協力態勢、学校の独自性)、④研修と教員の成長(研修制

度、教師アイデンティティの“揺らぎ”と“乗り切り”の経験)、教員のキャリア形成の四点に関して、分量において他と比較して多くの情報を提供した 43 校の校長を選定し、分析の対象者とした。

3. 分析方法

校長のインタビューにより、教員の育成及びキャリア形成の資料を得る手法を採った。対象となる附属中高校は急激な学校改革をすすめた。対象校をかんがみて、本研究の考察対象を私立教員の人材育成とした。校長が教員の育成をどのような視点でみているかについて分析する。また、本研究では、木下(1999,2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(修正版 GTA)を分析の方法に採用した。

4. 本章の課題とリサーチ・クエッション

第 4 章では、首都圏の中で抽出した 63 校の私学校長へのインタビューを分析した。私学では、公立とは全く違う組織文化のなかで、公立の教員とは違った教員のキャリア形成のプロセスがあることが分かった。首都圏では私立大学の附属中高校は高い割合を占める。また、附属中高校は、現状において系列大学への進学の割合が少なく、中高一貫進学校に転換している場合が多い。本章の課題は、第 4 章と同様に、インタビュー調査を通じて、教員のキャリア形成と学校経営とのはざまで、校長はどう苦慮しているかを明らかにすることである。そして、急激な学校改革や学校教育の再構築のなかで、校長が学校づくりの課題をとう実現するかという意識がはたらき、教員をどう育成するかという視点が強くなっているのではないかとも考えてみる。学校改革のなかで教員のキャリア形成への配慮がどうなのか、また、教員が学べる学校組織なのか。学校改革にあたってどのような問題と課題をかかえているのかについて考察する。

本章では、特にリサーチ・クエッションを、教員のキャリア形成にどう配慮しているか、また、どのような課題があるかに設定し、分析して検証してみる。まず、＜リサーチ・クエッション 1＞「附属中高校では、学校改革とのかかわりで教員のキャリア形成にどう配慮したか」については、全体の RQ１、「学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか」にかかわる。つぎに、＜リサーチ・クエッション 2＞「附属中高校では、学校改革とのかかわりでどのような教員のキャリア形成の課題があるか」については、全体の RQ３、「学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか」にかかわり、全体の RQ２、「学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか」とも関係する。

本章のリサーチ・クエッションは次の通りである。

＜リサーチ・クエッション 1＞

附属中高校では、学校改革とのかかわりで教員のキャリア形成にどう配慮したか。

＜リサーチ・クエッション 2＞

附属中高校では、学校改革とのかかわりでどのような教員のキャリア形成の課題があるか。

第 2 節　分析の結果

1.　カテゴリーの概念生成と抽出内容

分析上の重要な要点については、①理論生成より grounded on data が優位であること、②生データよりも生成した概念が優位であること、③分析結果であるグラウンデッド・セオリーは、生成した概念とその関係であるカテゴリー、そして例示した部分のみによって表現すること、があげられる。本節では、上記修正版 GTA の分析ワークシートを用い、概念とカテゴリーを生成した。インタビュー記録を逐語録にしたものをデータとして使用し、データ分析においては、分析のテーマ 4 枠：環境の変化と経営、学校改革の特徴と学校組織との関係、教員の成長への支援、世代別教員の育成と課題、を設定し、第 4 章と同様の手順で作業をすすめた。その結果、カテゴリーは、Ⅰ外部環境と変化、Ⅱ.学校改革、Ⅲ.学習組織と研修、Ⅳ. 教員採用と世代別教員の育成、Ⅴ. 教員の育成課題、となり、概念は、Ⅰ. は 4 つ、Ⅱ. は 6 つ、 Ⅲ. は 4 つ、Ⅳ. は 4 つ、Ⅴ.は 2 つ、それぞれ生成された。各概念の定義については、表 9 の通りとした。分析により定義されたすべての概念が、各対象者に該当するわけではない。各対象者おいて、どのような概念が抽出されたかについては表 10 に示す。そして、生成されたカテゴリーと概念に基づいて図 4 を作成した。

表 9　抽出された概念とカテゴリー（附属校と系列校）

カテゴリー	概念	定義
Ⅰ.外部環境と変化	1.個々のアイデンティティとの擦り合せができる創立以来の教育理念	創立以来の建学の精神にもとづいて、独自の教育活動を維持するようにする。
	2.他大学に進学する附属校と系列大学との関係	附属・系列大学への進学が減少し、他大学への進学指向型に変化している。附属・系列大学との関係は一様ではない。
	3.経常費補助の増加と自主性の尊重を求める行政に対する意見	教育行政は公私間格差を是正し、私学の自主性を尊重すべきである。
	4.学校を生き残りに追い込む少子化と市場競争	少子化と市場競争によって経営が厳しくなり、自主性を持てない環境になってきている。
Ⅱ.学校改革	5.教育困難な状況や進学校化による教員の動揺	外部環境の変化による教育困難や生徒確保のための学校改革によって、教員が動揺し混乱する。
	6.進学体制による生徒確保の募集対応	進学シフト化等で生徒確保の募集対応をする。

	7.全学の議論と人事の考慮による学校教育の再構築	他大学進学への体制、中高一貫体制、共学化などの学校教育の再構築を全学で議論して取り組む。
	8.学校改革による学校組織の再編成	学校教育の再構築のために、校長の権限を明確にし、教員会議を含めて学校組織とその担い手を再編成する。
	9.経営と教育を担う学校の管理組織	経営と教育を担う校長とそれを補佐する管理組織があるが、その形態は一様でない。
	10.学校改革を支える教員へのインセンティブと成長の機会	学校改革と学校組織の再編のなかで、教員の成長の機会は、教科と学年という二つの日常的な活動を担うチームである。
Ⅲ.学習組織と研修	11.学校組織を活性化するための継続的な学習組織	テーマ学習を組織的に持続させて取り組み、議論や討論を活発にして、学校組織に活力を与える。
	12. 取組みを変える研修の奨励	教員が研修に積極的に取り組めるよう研修を奨励する。
	13.組織的に取り組む恒常的校内研修	授業など校内研修を恒常的に実施する。
	14.多様な校外研修の奨励	私学団体や外部機関への研修を認め、独自の国内外の研修制度もつくる。
Ⅳ.教員採用と世代別教員の育成	15.基準を定め慎重におこなう採用の方針	専任採用の基準は、授業ができて情熱があり、学校の教育方針に沿って指導ができることである。講師採用で試用して専任とする場合もある。
	16. 授業と生徒対応の指導が若年世代教員の育成課題	授業を通じて生徒の信頼を得て、さらに HR 経営や生徒対応の指導を日常的な学年会などで学べる環境にする。
	17.中間管理的なマネジメントを担う中堅世代教員の育成課題	次世代を担う世代として、次の若年世代との仲介役となって学年主任や分掌主任などの役職を経験させる。また校外研修や交流の機会を与える。
	18.若年世代教員を育てるための熟達世代教員の活用	熟達世代教員には若年世代の教員を育てる役割を担ってもらう。
Ⅴ.教員の育成課題	19.意識を変えて組織の活性化を図る校長・管理職の教員育成	校長・管理職は、教員個々のモチベーションを引き上げるために、人事について考慮し、学校デザインと将来計画を語ることが必要である。
	20.人事をコアに意識改革を図る教員の育成課題	異動のない職場環境にあって、マイナス要因やリスクがあるが、個々の教員の意識を変えて、組織を活性化させる課題がある。

表 10　抽出された概念結果

＜学校区分の中は中高校、高は高校、学校構成の共は共学校、男は男子校、女は女子校を示す。対象者は校長の性別を示す＞

番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	
学校区分	中	中	中	高	中	中	中	中	中	高	中	中	中	高	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	高	高	中	中	中	中	高	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	
学校構成	女	女	男	共	男	女	女	女	共	共	女	女	男	共	共	女	女	女	共	女	女	共	男	共	共	共	共	共	女	男	共	女	女	共	共	男	共	女	男	共	共	女	女	合
対象者	女	女	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	女	女	男	男	女	男	男	男	男	男	男	男	女	男	男	男	女	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	計
第1概念	○	○	○	○	○	○			○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○			○	○		○	○		○		○	○	○	○	○	○			○	32
第2概念			○	○	○		○	○	○	○	○		○	○	○			○		○		○	○	○	○		○	○	○	○			○	○	○	○			○		○			27
第3概念		○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		○	○	38
第4概念	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○			○	○	○	○	○	○	○				○		○			○		○	○	○		○	○		○	○		○	30
第5概念			○	○	○	○				○			○						○				○	○	○		○		○		○	○			○		○	○		○	○	○		20
第6概念		○		○		○			○	○	○	○		○		○	○		○	○			○	○	○				○	○		○		○			○			○		○		22
第7概念											○	○	○	○	○				○	○			○	○	○			○		○		○		○	○			○		○		○	○	19
第8概念	○				○	○				○	○				○	○	○			○			○	○			○	○	○	○	○	○			○	○		○		○		○	○	23
第9概念			○															○		○		○	○		○				○	○	○									○	○	○		12
第10概念	○	○	○					○					○	○	○	○	○	○			○		○	○			○	○	○	○	○		○	○	○				○	○	○	○	○	26
第11概念	○	○	○				○	○		○		○	○			○		○			○						○	○	○						○		○	○	○		○	○	○	21
第12概念	○		○	○	○	○			○						○	○		○		○	○		○	○					○				○			○			○	○	○	○		20
第13概念	○					○		○	○	○	○				○	○	○	○					○				○	○			○	○							○					16
第14概念	○		○	○	○	○		○	○	○	○	○			○	○			○	○	○		○	○			○	○	○			○	○			○		○	○	○		○	○	28
第15概念	○	○	○		○		○			○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○		○	○	○		○	○				○	○	○		○	29
第16概念	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		○	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○			○			○					30
第17概念	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○			○		○		○	○		○				○	○		○								○		○		○		22
第18概念						○				○	○					○	○	○	○	○						○						○				○	○			○				13
第19概念	○			○				○	○		○	○	○	○	○		○			○			○		○			○	○	○	○			○		○		○	○	○	○	○		24
第20概念	○	○		○	○	○	○		○	○	○		○			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○		○	○		○	35
合計	13	10	12	12	12	12	7	10	12	14	15	8	13	6	12	15	12	14	10	16	11	8	15	12	10	5	12	15	13	13	12	10	9	9	11	9	8	11	11	16	10	12	10	

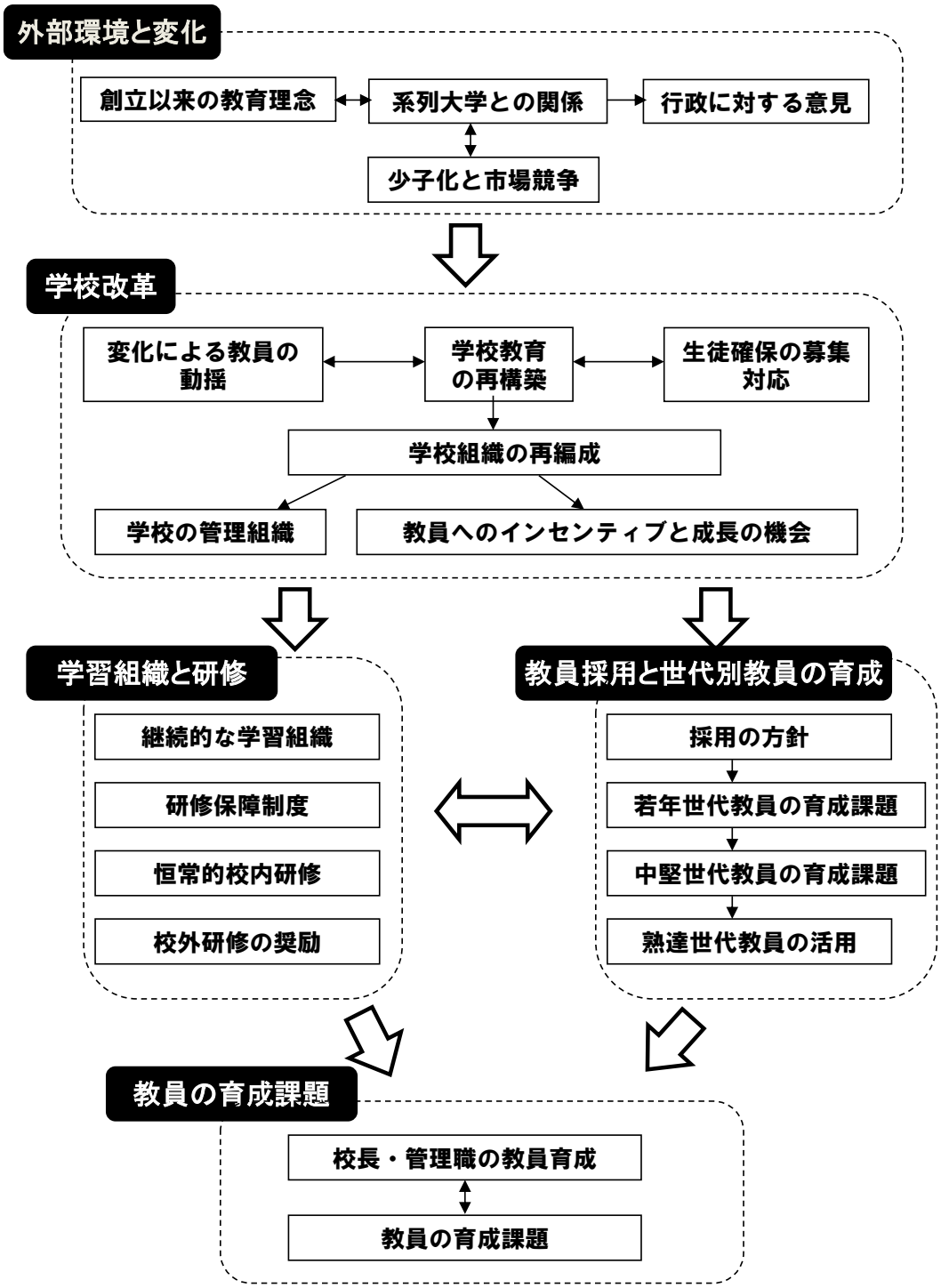


図 4　私立大学附属・系列中高教員の育成課題

2.　カテゴリーと概念の関係性

カテゴリーと概念の関係性については、つぎの表 9「抽出された概念とカテゴリー」で示す。概念は【　】と表記し、表と連動する。

カテゴリーⅠ：外部環境と変化

このカテゴリーは、学校アイデンティティがあっての附属であるが、少子化による市場競争によって経営が厳しくなり､他校進学志向型の附属に変化しているということである。大学と違い、附属中高校の所轄庁は都道府県知事部局である。小規模な独立採算を基本とする経営であるので、行政に対して助成と自主性に関する意見をもつ。【概念 1】の「個々のアイデンティティとの擦り合せができる創立以来の教育理念」とは、創立以来の建学の精神にもとづいて、独自の教育活動を維持することである。

つぎは、建学の精神にもとづく伝統的な教育プログラムを維持している事例である。

＜事例 1（学校番号 16）＞

*『前の学年で上手くいったことを、少し形を変えて次の学年が取り入れることも多い。例えば､総合学習を兼ねて行っている「人間教育プログラム」というのがある。これも元々は 1950 年代から引き継がれているものだ。今までやってきたものを学校全体で認め合って、中一から高三まで行っている。内容としては・・・世の中に役立つ人になるような女性に育てようというもの。・・・**建学の精神をしっかり打ち出して、情熱を持って教育をしていけば、ピンチがチャンスになっていくのかな**と思う』*

また、つぎの事例は、学校の設立が比較的に新しく、創立時からの教員が多く、学校アイデンティティと個々のアイデンティティとの擦り合わせが出来ているという事例である。

＜事例 2（学校番号 14）＞

*『創設時からの教員が多いということは、学校アイデンティティと個々のキャリアの統合性が強いというメリットもある。・・・役職はなくとも、全国レベルの運動部の監督を務める教師や、Ⅲ類のクラスの担任は、大会結果や生徒の進路実現で自分のキャリア形成の道筋を見つけている。特化したキャリアの道筋ではあるが、学校アイデンティティに沿ったものであることは間違いない。私学は、建学の精神を実践する教育活動を行うのと同時に、生徒や保護者の付託に応えるための教育も必要となる。そのために教師は、**学校アイデンティティと自分のアイデンティティを重ね合わせて学校に対する帰属意識を高める**とともに、建学の精神に沿って自らのキャリア形成も行うことになる』*

【概念 2】の「他大学に進学する附属校と系列大学との関係」とは、附属中高校の系列大学への進学が減少して進学校化していることである。附属であっても独立採算の経営を基本として独自性をもち、大学もそれを是認している。また、系列大学との関係は一様ではない。

つぎは、その事例の一つである。

＜事例 3（学校番号 3）＞

*『**大学は私学としての本校をしっかり評価してくださり、経営は独立採算でやっているが、あまり口も出さずに任せていただけている。**本校なりの独自性を失っては存在意義がなくなると思っている』*

大学の方針が揺らいだが、現在では、大学と付属との関係がある程度収拾されているとする場合もある。双方の関係が学校の改革に影響することを示唆している。
つぎは、その事例の一つである。

＜事例 4（学校番号 29）＞

*『**理事長によっては方針自体が揺らぐこともあった。現在は理事会、法人事務局と中高の私たちとの間に大きなギャップがないのが幸い。**・・・ここの校舎を建て直した負債があり、財政的にかなり厳しい状態が今後 7～8 年は続くだろう。大きな教育内容の開拓のために投資を考えたいが、大規模投資は現実に難しい側面がある。その辺の折り合いを付けていくことが、私学という中小企業のヘッドになった私としての課題だと思っている』*

つぎは、少子化による募集危機のなかにあって、生徒確保ができるのは進学ニーズに合った学校であるからとする事例である。

＜事例 5（学校番号 15）＞

*『現在では 33%が本大学へ進学、その他は他大学への進学となっている。生徒のニーズの問題である。**他大学へ進学する生徒が増えたことで、当校は大学の付属であるけれども、進学校でもあるという評価**を、受験産業界からは受けているようだ。その評価を信じて入学してくる生徒が増えている』*

大学も付属も双方ともに依存しない場合が多い。
つぎは、附属型進学校となっている現状を学校法人が是認している事例である。

＜事例 6（学校番号 8）＞

*『**本大学へはほとんど進学するものはおらず、今年は 1 名のみ。去年はゼロだった。**ほとんど他大学へ進学する。付属型進学校と呼んでいる。・・・女子大学などが苦戦している。本大学のレベルが高くなれば、中学の募集も少しはよくなるような気もするが、お互いに頼らないようにするのが理事長の方針だ』*

【概念 3】の「経常費補助の増加と自主性の尊重を求める教育行政への意見」とは、「公

私間格差を是正し、私学の自主性を尊重すべきである」という意見をもつことである。
つぎは、経常費補助の増加と自主性の尊重を求める事例である。

＜事例 7（学校番号 11）＞
*『公私間格差については、確かに授業料の補てんもいいが、授業料よりむしろもっと学校全体に施設を補助するとかというようなことが必要だ。(公立は、初任者研修だけでも一つの学校に 150 万ぐらい掛けるなど優遇しているし、）ベテランの先生が 1 年間付くというが、私立はそんな余裕はとてもない。**初任者研修や先生の研修などには国が金を出すべきだと思う。**金を出したら口を出すというのではなくて、**私立の建学の精神には口を出さず**に、ということだ』*

つぎの事例は、未履修問題や地方分権化による私学への教育行政のあり方に対しての意見の一例である。

＜事例 8（学校番号 28）＞
*『私立は私立として見ていただきたい。行き過ぎた受験教育に片寄る私立もいかがかと思うが、ある程度自由にしていただきたい。**学習指導要領の大綱化や未履修問題にしろ、・・・その時々で対応の違うことを思い付きで言うことはやめてもらいたい。**私立学校という立場で言うと地方分権も結構だが、やはり各都道府県によって私学に対する物の見方が違うというのもどうなのだろうかと思う』*

【概念 4】の「学校を生き残りに追い込む少子化と市場競争」とは、少子化と市場競争によって経営が厳しくなり、学校教育の自主性をおびやかす環境になっていることである。
次の事例は、保護者や生徒の学校選びが進学実績となっているという指摘である。

＜事例 9（学校番号 6）＞
*『国公立と違い、私学には建学の理念や校訓があり、これが私学の売りかなと思っていた。しかし時代が急速に変わっていて、**今はもう若い保護者、あるいは子供が、理念や建学の精神ということでは学校を選んでいない。**むしろそれを強調するたびにむなしく感じると言われる校長先生が多い。私もそう思う。私学の経営は難しくなる。公立と私学の境目は単なる授業料と地の利だけであり、・・・**これからの決定的な要因は通学の距離と時間、そして実績――結局は出口だと思う。**これに若い保護者が引き摺られるのは無理ないだろう。経済主義の社会で明らかにすごいお金を最初から投じているのだから』*

つぎは、募集危機に直面しており、全学で対処して募集に取り組んでいる事例である。

＜事例 10（学校番号 8）＞

*『今年もまた危機感が出はじめている。倍率はおよそ 2 倍。入試で 2 倍を切ると下降すると言われている。集まりが少なくなっている懸念と、さらに受験層も全体のレベルが少しずつ下がってゆく心配がある。そのため、**広報活動をしっかりやるべく、明日の教員会議の議題となっている。**説明会はたくさんあるが、今年からは新人教員も連れて行き、すぐに説明ができるかたちにしようとしている』*

進学校化が遅れると、学校の基盤が弱体する。つぎは、現在も危機意識をもっているという事例である。

＜事例 11（学校番号 13）＞

*『併設校の 1 つは本大学に 30 名程度しか進学せず、他大学を目指す進学校になっている。それに比べて当校はとても中途半端だ。**東京の男子校で進学校として生き残るためには、20 年前にその決断をしなければならなかった。今からでは間に合わない**だろう。共学にすればどうだろうというと、おそらく 2～3 年しか効果はないと思う。**生き残っていくとなると公立の受け皿になるしかない。**しかし公立の受け皿は他にもある。また今は公立の 2 番手の学校の受け皿だが、このままでは 4 番手 5 番手の学校の受け皿になってしまう』*

私学の自主性との関わりで受験産業の存在にも触れる。つぎの事例はその一つである。

＜事例 12（学校番号 40）＞

*『なぜ私立学校はなかなか発展しないのか。私が漠然と感じていることは「本音と建前が違うのでは」ということ。中小企業体質なので生き残るためには何でもしないといけない。・・・**塾屋さんは「私学も企業。サービス業だ」と主張し、私学を自分たちの営利目的の土俵に引きずり込もうとしている。**そして、それに乗ってしまった私学が非常に多かった。・・・これが大きい分岐点だろう。教育はサービスとは全く違うものだと思う。塾関係の人はいろいろな学校の情報は確かに知っている。しかし、どうやって人を育てるかということについては素人。ほとんどそこにかかわっていない』*

カテゴリーⅡ：学校改革

このカテゴリーは、生徒を確保するために学校改革をすすめ、学校教育を再構築し、学校組織も再編する。しかし、急激な変化によって教員の動揺がみられる。【概念 5】の「教育困難な状況や進学校化による教員の動揺」とは、外部環境の変化による教育困難や生徒確保のための学校改革によって、教員が動揺し混乱することである。

次の事例は、生徒確保はできているが、かつてのような安定した学校ではなく、教育困難な状況にあることを示す。

＜事例 13（学校番号 5）＞

*『世間と同じようにクレーマーがいて、特に教育面、授業面と指導面で「うちの子に対して何をしているのだ」と何時間も電話をかけてくる。今は立ち直ったが、うつ状態になる先生が 2 名いた。事務にも教員を名指しで電話がかかってくる。大体クレーマーは女性だが、大声で言うのは男性。男性は上から「私はどこそこの卒業生で何々だ。教育体制は何やっているのだ」という形。生徒指導では男性、教育指導では女性が多い。授業を見ていないのだから分からないはずだが、おそらく子どもから聞いたり、また相対的に英語が良くできる大卒のお母さんがだんだん多くなったので、ノートを見ながら「この先生の授業はおかしい」と言ったりする。つまり、**（授業面でも）個人レベルの研修では間に合わないというのが現実。全体的に何か考えていかないと危機的状況になる。**「ブランド力、立地条件、就職」が安定しているから大丈夫という声があるが、それは違う。受験生は偏差値で輪切りされているから来るだけで、本校に行かなければならないから来るわけではない。今やブランド力はない』*

つぎは、中高別の組織から中高一貫体制への移行と学校改革で混乱した事例である。

＜事例 14（学校番号 27）＞

*『5 年前から中高それぞれ 5 人ずつの教員を入れ替え、積極的な人的交流を毎年行っている。既に半分ぐらいが入れ替わり、それぞれの学校の状況について共通認識を持てただろう。それと同時に、**自分たちが頑なに大事に守ってきたものが変革で動いているので、特に年配の先生は不安感、アイデンティティの喪失に近いものを感じているようだ。意識が転換できない人がどうしても出てくる。**新しく中高一貫化しようというころの教員集団は若い集団で、残念ながら古い人たちからの継承が十分にできていない状況だった。教員集団の力がやや不足しているところに、もっとエネルギーを必要とする学校改革を行わなければならなかったので混乱した』*

生き残るための進学校化のなかで、教員が大幅に入れ替わった場合もある。つぎの事例はその一つである。

＜事例 15（学校番号 42）＞

*『**進学向けに切り替えたときに、合わない教員がいて、辞めていった。**年配の教員は確かに相当辞めた。この 20 年間で、教員は 3 分の 2 も替わった。当時、62 名いた教員が 20 名ぐらいしか残らなかった。今、20 年前からの教員は、10 人弱。・・・**生徒がどんどん変わってきて、ついていけない。ごまかしが利かなくなってきている。ごまかしが利かないぐらい厳しい状況にさらされているのが今の私立。**だから、きちんとした能力を持ってい*

ないと、学校の中で生き残ることは難しい。学校自体も生き残れないから』

【概念 6】の「進学体制による生徒確保の募集対応」とは、生徒確保のために進学シフト化等で募集対応をすることである。

動揺があっても進学体制化で切り抜けられた場合もある。次の事例は、募集危機に直面して進学体制化をすすめた一例である。

＜事例 16（学校番号 10）＞

*『以前も入学後にクラス分けをやっていたが、意識を高めるために、3 年前から入学時点で特進コースを設置した。大学進学、他大学への進学意識を高めた上で、入学してもらうということで動いている。昔はそこまで進学ということを強く意識していなかったようだ。50～60 名生徒減、その他の状況があり、法人側も「このままじゃ危ないんじゃないか」というところで、着任してから週 5 日制を 6 日にさせてもらったり、特進コースを作らせてもらったりと、ほんのわずかだが改革をした。着任して 1～2 年目は先生方も**今までと流れが違うのではといった揺らぎと、私に対する批判がましい点、戸惑いや反発もあった。今はしょうがないと先生方も対応**してくれている。翌年には 1 学年 250 名のところ 300 名近くになった。危機意識は、ある意味で必要悪かもしれない』*

少子化と競争激化に直面して、商業科や工業科を廃止して普通科のみの学校に、他大学に進学する学校に方針を策定する。そのために中学新設と中高一貫体制化、共学化などの学校改革となる。【概念 7】の「全学の議論と人事の考慮による学校教育の再構築」とは、他大学進学への体制、中高一貫体制、共学化などの学校教育の再構築を全学で議論して取り組むことである。学校教育の再構築は教員組織の変化をもたらす。教員の動揺や学校の混乱を避けるために、学校改革の場面で、人員整理をせずに人事配置で考慮することが大事となる。

つぎは、人事配置での考慮を示す事例である。

＜事例 17（学校番号 40）＞

*『**商業科がなくなったから商業の先生が国語や社会の免許を取ってやっているのだけれど授業ができない。**昨日までそろばんを教えていたのに現代社会と言っても何をしていいのか分からない。そういう中で若い奴らに馬鹿にされないよう、必死になってそういうことをやってきた、われわれは耐えられない状況だったと言う。では話は簡単。**あなたたちは授業をやらなくてもいい、その代わり一生懸命生徒募集をやってくれと言った。**そうしたらそのおじいちゃんたちが寝食を忘れて、真夏のものすごく暑いときまで塾を回ったり中学を回ったり、本当に夜中までがんばった。それでこの学校が上向いてきた。本当に不思議なことにその人たちが定年で辞めたときに温泉旅行をやったら、僕が何も言わない*

のに若手がおじいちゃんたちを胴上げした。そこでググッと変わった』

つぎは、学校改革にあたって、“学校組織で議論を尽くす”という学校文化を尊重し、人事配置にあたっても校長が合意を大切にした事例である。

＜事例 18（学校番号 24）＞

*『そういった意味で本校の先生は何度も揺らぎは経験しているだろうが、それで立ち行かなくなってしまった教員はいない。無理に機械的に人を配置することを避けたためだと思う。特に工業科の先生に女子のいる中学の担任をやらせるということは、最初のうちは避けていた。教科教育で経験を積んでから担任を持たせるようにした。**トップダウンではなく合議制であることが本校の文化**だと思う。**校長の命令に皆が従うのでもないし、私も皆の意見は聞くけれど判断は私がする**ということだ。それは生徒指導や教科教育についても同じことだ。**工業科を止める、中学を作る、女子を入れる、というのも高等学校の内部で、将来を見据えて学校を作るという観点から、議論を積み重ねた**ものであった』*

学校改革や学校教育の再構築が教育組織の再編をもたらす。【概念 8】の「学校改革による学校組織の再編成」とは、学校教育の再構築のために、教員会議を含めた学校組織とその担い手を再編成することである。

つぎは、校長の権限を明確にし、教員会議の位置づけを変更した一つの事例である。

＜事例 19（学校番号 30）＞

*『本校は 2 年前まで教職員会議が最高議決機関だった。私は就任して 4 年目だが、理事会が学校長の権限､会議とはどうあるべきかなどをきちっと整理しようということになり、規則ですべて決めた。・・・ある意味で公立に近い形になってきた。反対もものすごくあったが、校長よりも教職員会議に最高議決機関があるのはおかしいのではないか、ということがあり、本校の**責任者は学校長であり、すべての会議を掌握し、人事を掌握するのは学校長であるということを決めた**』*

つぎは、学校改革にあたって、中堅世代をその担い手やリーダーにし、チームで取り組み、組織の活性化を図っている事例である。

＜事例 20（学校番号 32）＞

*『ベテランの先生ばかりで中核を固めずに、なるべく**部長などを、中堅、若手の方にバトンタッチし、組織を活性化しようというような形で移行**しているところ。共学に対しても、共学プロジェクトというものを立ち上げてやっているが、35 歳ぐらいになる中堅というか、そのくらいの若い人をリーダーに据えて、どちらかというと**若いチームで進めても***

らうという形にしている。共学プロジェクトは 10 名ぐらいで構成しており、教務、生活指導、進路、塾一環の連携、そのような各部門でいろいろ検討をしてもらっている』

学校改革は管理組織の変化をもたらす。【概念 9】の「経営と教育を担う学校の管理組織」とは、学校経営と教育を担うキーパーソンである校長とそれを補佐する管理組織があるが、その形態は一様でない。

つぎは、中高としては大規模校の場合の事例である。

＜事例 21（学校番号 23）＞

*『教科の主任は年代も様々だが、学年を任すとなるとそれなりの実績が必要だ。若い人でも 45 歳を過ぎないと学年主任は無理だろう。中学では 1 学年 6 クラス、高校は 9 クラスで、そこのボスということになる。学年主任、クラス担任、副担任で 1 学年 14～15 名のメンバーで運営をする。そこのリーダーになるということはかなりの力があるということだ。そこまでは教科や学年団で経験を積んでもらう。部長職に登用される時の規定は、複数年学年主任をやっていること、というのがある。**学年主任をやって実績を残せた者だけが部長に**なれる。**本校は校長・教頭・部長までが管理職**となる。部長は生活・進路・教務の 3 名』*

私学の校長は学校教育と募集を含めた学校経営とマネジメントの両方がある。つぎの事例は、管理組織についての一つの考えである。

＜事例 22（学校番号 41）＞

*『校長はマネジメントができないとまずいと思う。校長はマネジメントであって、教頭は教育を司る人間で、教育者。営業、マネジメントは校長というふうに、学校を分けたらいい。副校長と呼ぼうと教頭と呼ぼうといいのだが、そういうふうに立て分けしてできたらいいと思う。**両方をやらなくてはいけないところは、私学の校長の大変さ**ではないか』*

【概念 10】の「学校改革を支える教員へのインセンティブと成長の機会」とは、学校改革と学校組織の再編というなかにあって、教員へのインセンティブとなって教員が成長する機会が不可欠であることを示す。そのような場は、教科と学年という二つの日常的な活動を担うチームである。

つぎは、支え合い、切磋琢磨する学年、教科、双方についての事例である。

＜事例 23（学校番号 17）＞

*『先生方のキャリアが劣化しないための方法は大きな課題だ。例えば担任としての教育力に悩むことは多いと思う。そういった時に**お互いに支えあうために学年のチームをしっ**

かりさせることが必要だろう』

＜事例 24（学校番号 40）＞

『30 代の若手を教科主任に抜てきしている。主要教科がみんな若く「負けてたまるか」という意識がどんどん出てくるので、余計に 40 代ははじかれる。やはりそういうふうに変えていくのが一番いいのかもしれない』

＜事例 25（学校番号 41）＞

『キャリアをどうやってつけていくかについて、・・・一つは教科会という組織で、これは教科の指導力を担わせる部分だと思う。もう一つは担任会という組織があって、その中で切磋琢磨（せっさたくま）しながら企画立案をして進行しているという、この両輪を組織的にやろうとしている。どちらが欠けても学校として駄目だろうし、教員としても片手落ち。教科だけでいいのなら非常勤でいい』

カテゴリーⅢ：学習組織と研修

このカテゴリーは学習組織と研修である。長期的な教職生活が展開されるが、教員のキャリア形成の場と機会となり、教員の育成を図る一つの仕組みでもある。年次教育の計画を検討議論し、分科会形式テーマ別で実践を検討するなど、議論と討論を重視した定期的な研修・研究もある。【概念 11】の「学校組織を活性化するための継続的な学習組織」とは、テーマ学習を組織的に持続させて取り組み、議論や討論を活発におこない、学校組織に活力を与えることである。継続的な学習組織は学校改革と教育づくりに欠かせない。

つぎは、教員のコミュニケーションをはかって学校組織を活性化する事例である。

＜事例 26（学校番号 21）＞

『コーチング研修などもやっていて、数年前にはコーチングの研修校になったこともある。そのときは、教員間のコミュニケーションが主たる目的の研修だった。若い人と年配の人、たまたま隣に座り合った先生たちと 2 対 1 でコミュニケーションを取り、そのあと、もう少し大きくして学校の課題をみんなで話し合う。そういう研修をやって、割と自由に話す土壌も少しできた。本校の教員数は幸いに三十数名で小規模だから、学年や教科で集まっていろいろ話し合って、報告し合うような、校内研修を時々持っている。人数的にもお互いに見合える。そういう意味ではいい規模だと思う』

学習組織はテーマを設定した議論をすすめる恒常的な研修でもある。つぎの事例は、その一つである。

＜事例 27（学校番号 1）＞

*『部長職以上の教員と管理職と年次研修の先生方で夏休みや冬休みに朝から夕方まで研修をしている。自分が広報担当者ならば何を本校の良さとして発信するか、または校務を担う上で自分自身が一番解決すべき問題は何かについて意見を出し合う。**研修は学校の推進役を担っている年齢層の教員が若い教員に大変期待しているという肯定的なメッセージを出す場**でもあり、逆に**若い先生からの率直な意見を（上層の教員や管理職が）肯定的に、真摯に受け止める姿勢を見せられる場**でもある』*

つぎは、テーマ学習を組織的に持続させて取り組む事例の一つである。

＜事例 28（学校番号 43）＞

*『去年の夏からは**テーマごとに教員をグループに分けて、徹底討論を**やらせている。討論の結果をグループ長に報告をさせて、意見を戦わせるということを続けている。それぞれの意見は全部ホームページに入れさせて、誰が何を書いているのかいつでも読める。その議論は今、かなりまじめにやられているようだ。ただし、僕（校長）はそこに入らない』*

研修を保障することで教員のキャリア形成と教員の育成につながる。【概念 12】の「取組みを変える研修の奨励」は、教員が研修に積極的に取り組めるよう研修を奨励することである。

つぎは、研修を奨励して新しい制度を採りいれている事例である。

＜事例 29（学校番号 27）＞

*『外部研修は積極的に中高協会が実施しているものに出てもらっている。割と奨励しているほうだろう。また、**大学に通わせる国内研修を是非やりたい**と思っている。在職のまま大学院に行きたいという方は身分を少し変えて研究日を週 2 日、授業時間を 12 時間にする。給料は若干下がるが、希望がある方には行ってもらっている』*

つぎは、研修奨励の制度を定めて実施したことにより、教員の気持ちに変化がみられたという事例である。

＜事例 30（学校番号 23）＞

*『3 年前から研修費を希望する教員に与えて積極的に研修するように促している。当初は 20～40 名程度の希望者だったが、現在はほとんどの教員が利用している。教員へのアンケートでも好評だが、クラブ活動等で研修に行く時間がない教員も多い。以前は研修に行く意欲がない先生もいたが、**学校でしっかりとした制度を作った後は**、研修に行く時間をどうにか出してほしいと望む声が出るなど、**先生の気持ちが積極的に前進している。**私学は中小企業である。社員教育はその企業の将来を決定するものなので、個々の学校が採*

用から研修まで努力しているのが実態だ。その努力がその学校のカラーになり、世間からの評価にもつながる』

【概念 13】の「組織的に取り組む恒常的校内研修」は、授業など校内研修を恒常的に実施することである。個々の研修というより組織的な取り組みである。

つぎは、その校内研修の一例である。

＜事例 31（学校番号 15）＞

*『校内研修は研修係という校務分掌がある。その係がやっていることは**年 2 回の授業公開日を設けて、先生方がお互いの授業を見て回り、その後で教科ごとのディスカッションを行う**ことだ。あとは一日、教育研究の日を設けて、生徒は休みにし、研究授業をやって、その後で意見交換をし、外部講師の話を聞くこともある。また先生方が自分で研究したものを載せる研修録を毎年 1 冊出している。教科会での研究は熱心に行なわれている。学校評価のために目標を建てて、それに対する評価もする』*

【概念 14】の「多様な校外研修の奨励」は、私学団体や外部機関への研修を認め、独自の国内外の研修制度もつくることである。私学協会が実施する研修制度もあり、管理職や一般教員向けの研修会がある。

つぎは、その校外研修制度の一例である。

＜事例 32（学校番号 6）＞

*『今年から大学で行われているサバティカルという 7 年目に与えられる長期の休暇がある。**男女問わず毎年 1 年間の国内国外の研修制度を設け**てくれた。1 年で教育修士が取れるので、学士で出た先生に 2 年の経歴を付けてあげられる。第 1 号が今、行っている。2 年目は授業との兼ね合いがあるという先生と、単に無邪気に給料ももらえるから行きたいという独身の先生がいる。4 人の応募があるので選抜しないといけない』*

カテゴリーⅣ：教員採用と世代別教員の育成

このカテゴリーは、専任教員の採用を慎重におこない、若年世代を育成するプロセスを重視し、中堅世代には役割を持たせ、熟達世代を活用するという世代別の育成である。【概念 15】の「基準を定め慎重におこなう採用の方針」は、専任採用の基準で、それは授業ができて情熱があり、とくに学校の教育方針に沿って指導ができることである。採用にあたっては、講師等の採用方法で試用して専任とする場合もある。

つぎは、中堅世代の採用を回避する理由を示す事例である。

＜事例 33（学校番号 28）＞

*『今、本当に欲しいのは経験を積んでいて体が元気な 40 歳代だが、ここを募集するのがなかなか難しい。というのは、**中堅は他の学校で経験しているので、言葉が悪いが既に染まってしまっている。**本人はそれに不満を持って受け直しているが、様々な質問をすると本音が出る人が多く、学校のコンセプトまで揺るがしかねないので採用が難しい』*

つぎの事例は、採用で契約教員として試用して専任採用とする一例である。

＜事例 34（学校番号 40）＞

*『当校には **3 年間の契約教員制度があり、いきなり専任採用はしない。**3 年間の任期満了のときにたまたま専任枠があれば残れるし、どんなに優秀でも空きがないと駄目。3 年間付き合っていれば大体どんな人か分かる。そこでセレクトするので、勤めたあとは辞めない』*

つぎは、専任採用の基準を示している事例である。

＜事例 35（学校番号 32）＞

*『自分で教材研究をしっかりして、いい授業をしようというような気持ちのある教員、教育希望者で、熱意や真摯な姿勢があって、これから成長するだろうという素質を持った方に来てほしい。学歴も大事だが、生徒に親身に教育をしたいという情熱のようなものを持っている方。そして私学であるので、**本校の教育方針に沿って、指導できる**人を採用したい。特に譲れないのは、ある程度学校の方針に合わせられるという人であること、**生徒の立場、生徒目線でいろいろ指導できる**人ということ』*

【概念 16】の「授業と生徒対応の指導が若年世代教員の育成課題」は、授業を通じて生徒の信頼を得て、HR 経営や生徒の対応や指導を日常的な学年会などで学べる環境にすることである。

つぎは、若年世代の教員の育成課題が生徒への対応や指導であるという事例である。

＜事例 36（学校番号 29）＞

*『**（揺らぎの）傾向としては授業における指導技術における課題よりも、ホームルーム経営**で苦労することのほうが多いかもしれない。こちらから見ると当たり前の事例なのだが、若い教員の 22～3 年の経験では想像もつかないようなことに直面するのだろう。本当のコミュニケーション能力が足りないということである。特に、女子校における若い男性教員は女の子にとって試される存在。だから、男性の先輩教員や女性教員から「こういうことが起こりやすい」「こういう言葉は傷つけてしまうよ」ということをアドバイスする』*

つぎは、若年世代の教員には、学年会などで学べるような環境が必要であるとする事例である。

＜事例 37（学校番号 15）＞

*『日常的には学年会などで一人では解決できない問題を話し合うように指導している。生徒に何らかの指導が必要になった時や、保護者からのクレームがついた時など、臨時に学年会が開かれることもしばしばある。そういった問題は一人の教師に留めておくのではなく、**学年全体で知恵を出し合って対処する**ようにさせている。そういった場を大切にしてほしい。**普段の日常活動の中で若手はもまれて変わっていく**のだと思う』*

管理職が若年世代教員の育成を重視している。つぎは、そのことを示す事例である。

＜事例 38（学校番号 18）＞

『本当の管理職は校長・教頭・副教頭３人という組織で、皆 5～60 代である。管理職はとにかく 30 代を使って 20 代の教師を育てようというところにシフトしてきている。20 代は怖いもの知らずの面もあるが、自分の教科指導を中心に一生懸命やっている。さらに分掌やクラス経営などは粗相がないようにという程度にやっている。協働の中に組み込まれていけばいいが、何かしてしまったら何か言われるのではないかという思いが感じられる。

*若い教師は本当にまめに働く。就職するのが厳しくなっている時代に、**採用の遅い私学の教員を目指そうとする人たちなので、それなりに腰も座っていると思う。そしてまずは授業を通して生徒の信頼を得なければならないという思いが強い**』*

【概念 17】の「中間管理的なマネジメントを担う中堅世代教員の育成課題」は、次代を担う世代として、若年世代との仲介役となって学年主任や分掌主任などの役職を経験させることである。また校外研修や交流の機会を与える。

つぎは、中堅世代教員は二分されるという事例である。

＜事例 39（学校番号 27）＞

*『現在、**本当は中核にならないといけない 30 代後半から 40 代前半の能力差が問題。**30 代後半でかなり大変な主任をした人がいるかと思えば、担任もできない人がいて、片寄りが激しい。全体を見ても非常に優れた授業をし、保護者や生徒に優れた対応をする集団と、常に生徒や保護者から苦情をもらう層に分かれてしまう』*

つぎは、中堅世代教員が次代を担うと位置づける事例である。

＜事例 40（学校番号 19）＞

*『30 代後半～40 前半ぐらいの先生の中で資質のありそうな人、ある意味では自己主張の強い人たちにできるだけ肯定的なメッセージを出し、上の先生方が担っていた仕事についてもらい、こちらの期待を伝え、**学校の目指す方向について理解してもらい、次のグループの世代の先生方との仲介役になっていただく**』*

【概念 18】の「若年世代のために熟達世代教員の活用」は、熟達世代教員に若年世代の教員を育てる役割を担ってもらうことである。

つぎは、熟達世代教員の特徴を示す事例である。

＜事例 41（学校番号 28）＞

*『50 代の古き良き時代に生きた教員には学校の教育方針や建学の精神、全体のコンセプトについては染み付いているのだが、逆に**時代の変遷に付いていけない。**彼らは**頑固だが、それを否定すると「今までの自分は何だったのだ」というこだわりを見せる。**「それが本当に教育と言えるのか」などと言うのは一番上の年代である。方法論として時代に合わせるべきだと言っても動かない先生がかなり多く、「せめて邪魔するな」というふうになってしまう。**とはいえ、怠け者ではないし一生懸命やっている**』*

つぎの事例は、熟達世代教員が若年世代の教員を育てる役割に言及する。

＜事例 42（学校番号 16）＞

*『1 週間の間、どの授業を見学しても構わないという期間を設けた。今までは 3 年目の先生とか、若い先生とか限定して行っていたが、今回はどの先生のところも OK ということにした。**ベテランの教師には若い先生を育ててもらう**という意味で、いい試みだと思う。そういった緊張感のある授業が必要だろう』*

カテゴリーⅤ：教員の育成課題

このカテゴリーは、異動のない職場環境にあって、個々の教員の意識を変えて組織を活性化させる課題があるということである。【概念 19】は、「組織の活性化を図る.校長・管理職の教員育成」である。校長・管理職は、教員個々のモチベーションを引き上げるために、人事について考慮し、学校をデザインして将来計画を語ることが必要である。

つぎは、人事刷新についての事例である。

＜事例 43（学校番号 20）＞

*『私が来て、**まず人事に手をつけて**、団塊の世代は何人かを残して、部長級・主任を全部 40～50 代に切り替えた。これでひと悶着あった。今は随分と落ち着いたが、まだ尾を*

*引いている部分がある。**主力は 50 代 40 代の教師を中心にして、やっと今動くようになった』***

つぎの二つは、学校改革をすすめるには校長が学校デザインを示すことが必要とする事例である。

＜事例 44（学校番号 1）＞

*『若い教員に限らずいろいろな年齢層の**教員が個々のモチベーションをあげ、働き甲斐を持つためには、教員に納得感のある学校デザインが必要。それは管理職が作らなければならない』***

＜事例 45（学校番号 7）＞

*『一般的に偏差値を上げるためには特進クラスを作るが、私は止めた。今、何が必要なのか。私は教員全員と 30 分ずつ面接し、現状分析をしてくれと言った。自分なら、どういう改革案があるか。あなたの目標を実現させるために、校長の私に何をやってもらいたいかを 10 分で喋ってもらう。**トップに大切なことは、将来計画を全部語ること。これをやらない限り、納得しない』***

【概念 20】は、「意識改革を図る教員の育成課題」である。異動のない職場環境にあって、マイナス要因やリスクがあるが、教員個々の意識が変わり、組織を活性化させる課題がある。

私学は異動がないので、教員個々の悪評が固定して困難な状態となる場合がある。つぎの事例は、その一つである。

＜事例 46（学校番号 41）＞

*『**私立はなかなかチェンジできないので、1 回評価されてしまうと固まってしまう。**良い評判ならばいいが、悪しき評判が立ったときにそれを払拭することはほとんど不可能に近く、固定してしまう。これが一番私学の問題ではないか。公立は 3 年で替わり、学校からいなくなってしまう。私学では親は 6 年間ずっといる。一つ失敗したときの悪評というのは、6 年間ずっとついて回り、下手すると兄弟姉妹がいて 10 年ぐらいつながる』*

職場の人間関係の問題もある。つぎの事例は、その一つである。

＜事例 47（学校番号 11）＞

『ずっと一緒にいるので、職場の人間関係や同僚関係には非常に配慮しなければならず、難しい。実は、同僚とのトラブルがある。特殊な例だが、十何年も口をきかないとか、あ

*いさつもしないとか、業務上必要で話をするぐらいで、顔を合わせてもあいさつしないような負の関係ができてくる。**管理職は、人間関係をうまくしていかなければいけない**』*

学校組織には弱さがあり、組織力、教員の意識改革の課題もある。つぎの事例は、その一つである。

＜事例 48（学校番号 22）＞

*『しかしまだまだ管理職でも意識が足りない部分もある。私が来る前は校長が全てトップダウンでやっていたので自分たちが学校を動かすという意識が不足している。校長は現場の１人１人から意見を吸い上げ、自分で判断し、個人に対して指令を出すタイプである。そのため、**リーダーが育っていない。それを育てていくのが課題**である。今まではトップダウンだったので、どうしても教員は指示待ちになっている。創業者は力があるが２代目になった時には組織力がないといけない。**組織力、教員の意識改革が課題だ。組織を活かし、人を活かすためにはどうしたらいいかを、管理職自身が考える力を付けないといけない。**そういった管理職を育てるのが私の役目だと思う』*

異動がない学校では人事が重要となる。つぎの事例はそれを強調する一つである。

＜事例 49（学校番号 28）＞

*『私立学校は中小企業である。**トップの大事な仕事は人事だろう。特に私学には異動がないからその辺りのやりくりが大変**で、人材難に陥る可能性がある。僕が一番いやなのはとにかくこちらで一方的な価値観を持たせて、それぞれの主任格が歯車になってしまうこと。チーフにフリーハンドを持たせて、若手からの突き上げで受けさせて苦労させたい。例えば今の進路主任は 40 歳だが、主任になったのは 33 歳。今年で一旦降ろして学年主任をさせ、調整役がどんなに大変か苦労させるつもり。50 歳ぐらいにはちょうどいい調整役になっているだろう』*

第 3 節　本章の要約と考察

1.　要約

本章で提示した 2 つのリサーチ・クエッションに沿って要約する。

まず、「＜リサーチ・クエッション 1＞附属中高校では、学校改革とのかかわりで教員のキャリア形成にどう配慮したか」についてである。

校長は、教育行政は公私間格差を是正し、私学の自主性を尊重すべきであると考えている。建学の精神に基づき伝統的な独自の教育を維持していると認識しているが、学校改革によって、附属・系列大学への進学が減少し、他大学への進学指向型に変化している。少子化と市場競争によって経営が厳しくなり、自主性を持てない環境になってきており、少

子化によって生徒確保のために募集に苦慮し対応する。その結果、中高一貫や共学化を含めた学校教育の再構築をすすめ、他大学に進学する進学型附属へと転換する。また、学校組織とその担い手を再編成する。このような外部環境による教育困難や学校改革という急激な変化によって教員が動揺し混乱する。急激に変化する学校改革のなかで、学校経営と管理にあたる校長は、人事配置に配慮しつつ学校組織と教員をバックアップし、継続的な学習組織のなかで意見を採り入れ、組織の活性化を図ろうとする。教員が成長する機会は、教科と学年という二つの日常的な活動を担うチームであると考え、それらのチームを重視する。また、校内外の研修を奨励し、教員の人材育成に必要な機会と環境を整備しようと考えている。

つぎに、「＜リサーチ・クエッション 2＞附属中高校では、学校改革とのかかわりでどのような教員のキャリア形成の課題があるか」についてである。

学校改革で学校教育の再構築となり、校長は専任教員の採用を慎重におこない、若年世代を育成するプロセスを重視し、中堅世代には役割を持たせ、熟達世代を活用する、という世代別教員の育成を課題とする。学校づくりの課題をどう実現するかという意識がはたらき、校長は教員をどう育成するかという視点が強くなっている。まず専任を採用する基準は、授業ができて情熱があり、学校の教育方針に沿って指導ができることである。若年世代を育成するために、授業を通じて生徒の信頼を得て、HR 経営や生徒対応の指導を日常的な学年会などで学べるような環境にする。中堅世代には次世代を担う世代として、次の若年世代との仲介役となって学年主任や分掌主任などの役職を経験させ、校外研修や外部との交流の機会を与える。熟達以後世代教員には若年世代の教員を育てる役割を担ってもらう。長期的に系列大学の庇護を受けていた附属固有の問題やマイナス要因も存在する。人材育成を図らなければもたないのが現状である。そのためには、校長は全教職員に将来計画を提示して、教員個々の意識を変えさせて組織の活性化を図る課題がある。

2. 考察

本章の課題は、少子化と自由競争システムのなか、学校経営とのはざまで、教員の育成に附属校長はどう苦慮しているかを明らかにすることである。そして、急激な学校改革や学校教育の再構築のなかで、教員のキャリア形成への配慮がどうなのか、また教員が学べる学校組織なのか、学校改革にあたってどのような問題と課題をかかえたかについて考察することである。

まず、中高校のみを設立する私学と附属とで差異がみられるのか。確かに附属は系列大学と経営で連結しているが、インタビュー校においては、そのほとんどが財務上独立採算を基本にしている。また、教員の異動がほぼない。組織規模と構成においても、中高以下を設立する、あるいは中高のみを設立する私学と変わらない。

しかし、中高校のみを設立する私学との違いは、大学がユニバーサル型になっていくプ

ロセスで、附属は系列大学の庇護を受けていた性格が強かったと考えられる。その過程で募集危機に直面することがなかった。ところが、少子化で市場競争が激しくなり、系列大学自体が募集危機を迎える。競争システムの中にあって、いやおうなしに附属校に生徒募集という至上命題がのしかかり、附属校も独自の学校経営を考えざるを得なくなった。時の経過とともに、市場が狭くなってライバルは減らず、市場競争にさらされる。補助金も3分の1でそれ以上の保障がない。そのような中で、生徒確保のため募集に対応することが第一の命題となる。その結果、伝統の別学から共学化に踏み切り、中高一貫教育体制に移行するなど学校教育の再構築をすすめることになる。そして、附属と系列大学の一貫性を崩して、あるいは放棄して、他大学に進学するための進学型附属中高校に転換する。建学の精神に基づく学校というより、生徒に選択されるための学校になっているという現状もあり、生徒確保と独自性維持の両立が学校経営の課題となる。また、附属といえども財務上の独立採算の基本を維持しなければならず、校長は、政治と行政が私学の自主性を認め、公私間の学費格差を解消すべきと考える。現在では、附属と系列大学の関係が新しい段階になっているといえよう。

これらの急激な変化によって、小さなコップの中で経年していた教員に動揺がおこることになる。中高一貫教育型に早期から転換した中高校のみを設立する私学に比べ、附属校の学校改革は後発である。かならずしも学校改革を意識すべき有効な準備期間が保障され、あるいは教員が組織的に準備を進められたとはいいきれないのではないか。そのようななかで、当初から募集課題に取り組んできた中高校のみを設立する私学とは比べられないほどの動揺があったことも考えられる。現状、学校の変化に追いつけない、授業が成立しない等で教職から離れ、あるいは辞めて他私学や公立の学校に行く例もある。校長は教員のキャリア形成に配慮が必要であると認識するが、進学校化などの教育改革の課題に応じた組織の活性化とそれらの課題に向けた人材育成に力点を置くことになる。つまり、教員を上からのコントロールの視点で“教員のキャリア形成”を意識せざるをえないのである。校長は、学校改革と「教職アイデンティティ」との関わりで、教員の育成を考えている。つまり、教師像の再構築よりも人材育成に力点を置く。

進学型附属への転換で、附属校長は教員の育成をどう方向づけて、学校が存立する途をつけようとしているのか。第4章と同じように、改革に応じた組織課題に対応し、学校経営にあたる附属校長は、人事配置に配慮しつつ学校組織と教員をバックアップする。継続的な学習組織で意見を採り入れ、組織の活性化を図り、校内外の研修を奨励する。そして、全教職員に将来計画を提示して、教員個々の意識を変えさせ、まず組織の活性化を図る課題があると自覚する。また、教員採用に慎重になって教員の選択に多くの時間を費やすことになる。

形態は多様であるが、特に世代別教員育成への配慮を行う課題があると考えていることに注目したい。若手世代が育つプロセスを重視し、熟達世代のキャリアを活かし、中堅世代には、責任ある立場になって学校の中心的な役割を持ち、次の若手世代の仲介役となる

ように人材育成を図ることについてである。改革を推進するにあたって、中堅世代を組織のなかでコアとなるように育成し、若手世代を育てることに重点をおく。附属校長は、次世代育成にかける強い意思をもつ。教員の自発的な意識改革を促す環境整備もあるが、教育改革による組織化に適合する人材育成に取り組もうとする。

2. 残された課題

本章は、急激な学校改革をすすめた附属ではどのような教員のキャリア形成がなされているかについて、附属中高校固有の論点をまとめ考察した。しかし、実態の反映としての校長の意識に基づく分析結果であり、今後は教員のアイデンティティ再構築に焦点をあて、いくつかの学校の教員へのインタビュー調査を含め、私学の学校現場を調査し分析することが課題となる。私学教員のキャリア形成に関して、より包括的な考察を試みることが課題となる。

第 6 章　教員へのアンケート調査の分析と結果
―首都圏私立中高校 5 校のアンケート調査結果の分析

はじめに

私学では、学校個々に内部労働市場が形成され、異動がなく校長が人事権をもつ。異動がない私学にあっては、教員個々のアイデンティティと学校改革や教育づくりとの相互関係が重要な変化要因になると考えられる。さらに、長期的な教職生活にあたっては、その相互関係が教職アイデンティティの維持と確立にも欠かせない要因になるであろう。私学教員のキャリア形成が学校改革や学校の教育づくりと関係することは、第 4 章で、さらに第 5 章で明らかになったといえる。

校長へのインタビュー調査だけでなく、学校改革をすすめ現在も教育づくりの途上と考えられる私学の教員への質問紙調査を、そしてインタビュー調査を実施した。本章では、私学教員が自校および自身をどう評価しているか、その質問紙を分析し、学校改革と学校づくりとのかかわりで、教職アイデンティティの維持がなされているかについて分析する。

第 1 節　課題と仮説

1.　研究課題

キャリアの概念は多様であるが、教員のキャリアが明確に定義されて論じられていない。第 2 章で、労働政策研究・研修機構編(2007)が示す「職業生活」（の設計に即して能力開発を行うこと）として捉え、「職業キャリア」概念として扱い、教員のキャリアとは、「教職という自律性と専門性をもつ職業における自己実現のプロセス」と理解してみた。

また、教職アイデンティティについて、「自分は教師としてそれなりにやれている」という先行レビューの定義があるが、本稿では、第 2 章で、教職アイデンティティを、「学校組織の中で、自分が生徒との直接的な関係で指導ができており、教職としての責務を遂行しているという自己肯定感をともなう自己評価総体」と定義した。つまり、教師自身が描く「教師としての自己像」である教師アイデンティティに基づいて、教職上の諸実践にかかわる困難に対処し、直接的には、生徒・保護者・同僚及びライフスタイルという関係的契機によって揺らぐが、教職アイデンティティは、教職生活の維持にかかわって自己肯定できる軸となるもので、教師である自分を自分自身でどう受けとめているかという、ある一定のまとまりを帯びてもいて、今後の教職生活に活路を見出せるものである。

そして、第 2 章では、教職アイデンティティの維持にかかわり、「二元化戦略」論が提起されたが、近年における教員の権威の揺らぎと教員世界の変容によって、「二元化戦略」で安定を維持できなくなっていること、そして、「二元化戦略」論とその課題についても示した。「二元化戦略」論とは、現場で困難な状況に直面した際に、その一定部分を自分自身では対処不可能と見なすことで動揺を回避することで安定を維持してきたという論である。他方、「二元化戦略」論では、教職アイデンティティが学校改革のプロセスや学校経営と切

り離されている。学校改革と学校づくりとのかかわりで、学校改革が教員のキャリアに影響を及ぼしているなかで、とりわけ私学ではその影響が強くなると考えられる。

「二元化戦略」論にかかわる調査の分析結果で、山田・長谷川 (2010)は、「教師としての仕事にやりがい、生きがいを感じる」、「自分には教師という職業が合っている」などを教職アイデンティティの「安定」状態を示す因子とし、その教職アイデンティティ「安定」とは、日々の教育活動がうまくいっていると感じられる時、その成功感覚によってもたらされる、教員としてやっていける、教員としてやっていくことにやりがい・生きがいを感じるというアイデンティティ感覚である、とした。また、教職アイデンティティの「攪乱」状態を示す因子として、「問題をかかえている生徒に手を焼くことがある」、「自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる」、「自分の持っていた教育観や信念に混乱が生じている」などをあげ、その教職アイデンティティ「攪乱」とは、自分自身の活動によってはどうにもできないと感じられるような教職にまつわる困難によってもたされた、教育活動の効果への疑念や自分の教育観・教育信念の揺らぎの感覚である、とした。そして、教職アイデンティティには「安定」と「攪乱」という相対的に独自の 2 層が存在している、と捉えている。

しかし、この「攪乱」状態を示す因子には二つの要素が混在する。すなわち、「教育活動の効果」と「自分の教育観・教育信念」である。「自分の持っていた教育観や信念に混乱が生じている」とは、本稿、第 2 章で定義した「教師アイデンティティ」にかかわる揺らぎである。そして、「問題をかかえている生徒に手を焼くことがある」、「自分の教育・指導の効果について疑問や無力感を感じる」とは、教職上の諸実践にかかわる困難な問題への意識である。つまり、これらの「因子」は、教師アイデンティティに基づく諸実践上の困難に対処するにあたっての揺らぎであり、教職生活の維持にかかわって揺らぎがある状態を示すといえるのだろうが、長期的な教職生活においては、このような教職上の諸実践にかかわる揺らぎを経験するにちがいない。諸実践上の困難に対処するにあたって大切なことは、これらの揺らぎをどう乗り切り、今後の教職生活に活路を見出すかである。教職アイデンティティは、教職生活の維持にかかわって自己肯定できる軸となるもので、揺らぎをどう乗り切り、どのように「安定」状態を形成するかということが課題である。

本章では、「攪乱」状態を示す「自分の教育観・教育信念」、すなわち本論が示す「教師アイデンティティ」にかかわる因子を考えない。教職アイデンティティの「安定」にかかわる項目に留意する。第 4 章、第 5 章で明示されたように、私学では、教職アイデンティティの「安定」において、勤務校の状況をどう意識しているかということに焦点化したい。勤務校の状況は、学校改革や学校組織とのかかわりと切りはなせないのではないか、と推測するからである。つまり、学校の特徴への意識だけでなく、学校改革をすすめつつある学校教育と組織への意識について分析する。

以上、第 2 章で定義した諸概念をふまえて調査の分析をすめる。

私学では、教員が職業生活を自己肯定できているか、教職アイデンティティが維持され

ているのか。また、学校改革のなかで、教職アイデンティティの“揺らぎ”があったと考えられるが、その“揺らぎ”をどのようにして切りぬけ、再構築へ活路を見出しているのかを探りたいものである。第 4 章、第 5 章では、教師アイデンティティと学校アイデンティティとの関係や、とりわけ教職アイデンティティの“揺らぎ”とその切りぬけがどうかについて、明確になっているとはいえなかった。教員のキャリア形成の核心がまさにそこにあると考えられるのである。

これらを前提に、本章では、学校改革をすすめ、現在も教育づくりの途上と考えられる私学の教員への質問紙調査とインタビュー調査を実施した。本章では、私学教員への質問紙調査を分析し、第 7 章でインタビュー調査を分析する。私学教員が自校および自身をどう評価しいているか。本章では、私学教員への質問紙を分析して、学校改革と学校づくりとのかかわりで、教職アイデンティティの要因について分析する。教職アイデンティティ確保のための戦略は、二元化戦略が唯一のものではない。教員が教職アイデンティティ確保のためにどうしているか、そのアプローチとなる資料を得たいと考える。

2. 仮説

本研究の仮説はつぎの通りである。

＜仮説＞「学校改革とのかかわりで、学校教育づくりと学校活性化への積極的な取り組みが教職アイデンティティの要因となる」

第 2 節　分析と結果

1. 分析

（1）調査方法

本研究における仮説を検証するために、2010 年 11 月から 2011 年 2 月にかけて首都圏南西部地域の 5 つの私学で実施した質問紙調査(n=167)の結果をもとに分析を行った。

この質問紙調査にあたり、久冨（2008）および山田・長谷川 (2010)が示す教員調査のデータを参考にした。その教員調査は、(ⅰ) 1991 年調査：1989-1991 年度科研費共同研究「教員文化の社会学的・社会史的研究：教員文化の日本的特質とその現段階の解明」の一環として首都圏 F 市で 1991 年に実施され、その後、(ⅱ) 2004−5 年調査：2003 −2005 年度科研費共同研究「教育改革時代における教師の位置と文化：その再編の社会学的・歴史的・比較論的研究」の一環として 2004-5 年に実施されたもので、それらの質問紙調査項目を参考にした。

つぎに、調査対象となった 5 つの私学の特徴を簡単に示す。

高校単独の A 校(歴史的にスポーツ等クラブ活動が盛んであり、近年では大学進学も目立つ。高校偏差値 50、n=34)、高校からの募集をしない完全中高一貫校の B 校(いち早く“大学進学”に特化した学校改革を実施。高校偏差値 70、n=23)、高校からの募集を行う併設型中高一貫校の C 校(面倒見がよいと地域公立中学からの信頼が高い。高校偏差値 60

～65、n=35)、完全中高一貫校の D 校(歴史的に文化活動を中心にクラブ活動が盛ん。高校偏差値 57～60、n=20)、高校からの募集を行う併設型中高一貫校の E 校(創立以来“人間教育”を掲げて教育実践を展開。高校偏差値 54、n=55)である。回答者の属性は表 11 の通りである。

表 11　回答者の属性（n=167）

		サンプル数	構成比(%)
高校	A校	34	20.4
	B校	23	13.8
	C校	35	21.0
	D校	20	12.0
	E校	55	32.9
性別	男	114	68.3
	女	48	28.7
	無回答	5	3.0
年代	20歳代	23	13.8
	30歳代	43	25.7
	40歳代	35	21.0
	50歳代	48	28.7
	60歳代	14	8.4
	無回答	4	2.4
担当教科	国語	20	12.0
	社会	24	14.4
	数学	25	15.0
	理科	22	13.2
	英語	27	16.2
	保健体育	16	9.6
	技術芸術	18	10.8
	その他	5	3.0
	無回答	10	6.0
合計		167	100.0

本調査では、「教員個々が、勤務する学校の現状をどのように考え、自己の教育観にもとづいて、自身として生徒にどう関わりたいのか、そして自身の教職生活をどのように自己評価しているか」を尋ねた。本研究では、とくに教職アイデンティティについて、学校ごとの差異がある点と学校を問わず共通する点を明らかにしていく。具体的には、分析モデルとして、教員が所属する学校の特徴や改革や組織に関する現状への意識と、教員自身が抱く今後の生徒への関わり方への意識が、指導の自己肯定、すなわち教職アイデンティティに影響を及ぼすのかという流れを想定する。

分析モデルとして、図 5 に整理する。

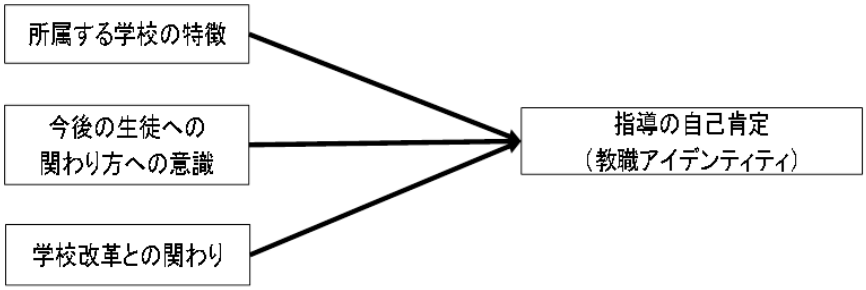


図 5　分析モデル

(2) 設問の内容と構成

調査校の 5 つの校長に調査の申し入れし、専任教諭の教員に対して事前に作成した案内を配布し、質問紙を任意で回答してもらった。匿名性保護のため、無記名のマークシート形式を採用した。また、質問紙調査の実施後には、引き続き専任教諭の教員対象とした任意によるインタビュー調査が計画された。

①　質問項目

先行研究調査のアンケート調査項目を参考にしつつ、質問項目は全体として、学校の現状と、学校をどう変えたいかについて、そして自身の教師生活にかかわるもの、という 3 つの内容の項目となっている。

②フェイスシート

フェイスシートは、性別、教師経験、教科、年齢を尋ねた。年齢は「20 歳代」「30 歳代」「40 歳代」「50 歳代」「60 歳代」の選択肢で回答を求め、本研究では「20 代」「30 代」「40 代以上」で分析した。回答は 4 段階スケールで、回答者に、[1. まったく思わない、2. あまり思わない、3. やや思う、4. そう思う] 、のいずれかを選んでもらった。

③分析設問項目

質問紙調査における設問のうち、本研究では、a.「所属する学校の特徴」（12 項目）、b.「今後の生徒への関わり方への意識」（5 項目）、c.「学校改革との関わり」（6 項目）、d.「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」（4 項目）を用いた。

「所属する学校の特徴」に関する設問は、教員が所属する高校について、教員が自校の特徴をどのように意識しているのかを確認したものである。また、「今後の生徒への関わり方への意識」に関する設問は、教員が自身の生徒に対する指導に対してどのように自己認知しているのか、を確認したものである。また、「学校改革との関わり」の質問紙作成については、学校改革による組織と自己の現状への意識に留意し、長谷川 (2008)が示す、日本・

韓国・英国・スウェーデン・米国の 5 ヵ国の教員を対象にした質問紙調査の質問項目を参考にした。そして、「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」本尺度の因子抽出に関しては、山田・長谷川(2010)が作成した教職アイデンティティ尺度の安定因子を参考にして、筆者が教職アイデンティティに則した形で独自に作成した 4 項目を利用した。

④尺度の構成

a～c の各項目については、まず本研究におけるサンプル（167 名）を対象に因子分析（主因子法・Promax 回転）を実施し、分析をするための尺度を構成した。

(3) 尺度分析の結果

① 「所属する学校の特徴」尺度の因子構造

本尺度の因子抽出に関しては、関係 12 項目の回答に対して主因子法・Promax 回転による因子分析を実施し、最終的に 12 項目から「生徒の質の高さ」（第 1 因子：α= .843）、「学校活性化への積極的な取り組み」（第 2 因子：α= .776）を抽出した（表 12）。

表 12　「所属高校の特徴」尺度の因子分析パターン

質問項目	因子	
	1	2
第 1 因子　生徒の質の高さ		
問題行動が少ない	.712	.110
受験に熱心	.710	-.281
学力が高い生徒が多い	.702	.101
地域の評判がいい	.686	.063
まじめな生徒が多い	.663	.152
生徒が授業をさぼる（R）	.643	.031
生徒の不登校がある（R）	.587	-.177
第 2 因子　学校活性化への積極的な取り組み		
人格形成を大切にする	-.139	.733
「総合学習」を積極的に取り組む	.110	.704
保護者どうしの交流が多い	-.128	.655
保護者の意見に耳を傾ける	.008	.651
学校行事に熱心	.053	.552
因子間相関 1	—	.435
2		—

② 「今後の生徒への関わり方への意識」尺度の因子構造

本尺度の因子抽出に関しては、関係５項目の回答に対して主因子法・Promax 回転による因子分析を実施し、最終的に４項目から「生徒に対する積極的な関わり」（第１因子：α = .699）を抽出した（表 13）。

表 13　「今後の生徒への関わり方への意識」尺度の因子分析パターン

質問項目	因子
	1
第１因子　生徒に対する積極的な関わり	
保護者の声にもっと耳を傾ける	.764
生徒一人ひとりにもっとかかわる	.671
保護者に学校のことを知ってもらう	.622
補修・講習を旺盛に実施する	.390

③「学校改革との関わり」尺度の因子構造

関係 6 項目の回答に対して主因子法・Promax 回転による因子分析を実施し、最終的に 6 項目から「学校改革との関わり」（第１因子：α= .809）を抽出した（表 14）。

表 14　「学校改革との関わり」尺度の因子分析パターン

質問項目	因子
	1
第１因子　学校改革との関わり	
教員会議や学年会議等で活発な議論がなされている	.776
学校で自由な教育活動ができている	.745
自分は校長・教頭と意思疎通がうまくとれている	.735
自分の教育方針と学校の教育方針との間に矛盾を感じることがある（R）	.618
教師としての仕事にやりがい・生きがいを感じる	.517
自分を支える同僚がいる	.465

④「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」尺度の因子構造

関係４項目の回答に対して主因子法・Promax 回転による因子分析を実施し、最終的に４項目から「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」（第１因子：α= .836）を抽出した（表 14）。

表 15　「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」尺度の因子分析パターン

質問項目	因子
	1
第１因子　指導の自己肯定（教職アイデンティティ）	
自分は生徒から信頼されている	.810
授業外でも指導がうまくいっている	.791
自分の授業に自信がある	.745
生徒は自分の授業をきいてくれる	.670

2.　結果

（1）平均値の分析

各変数の平均値を表 16 に示す。学校活性化への積極的な取り組みが各変数の平均値の中で最も高く 3.20 となっている。つぎに、学校改革との関わりが 3.02 となっている。そして、そのつぎに指導の自己肯定（教職アイデンティティ）と生徒に関する積極的な関わりがともに 2.92 と続いている。生徒の質の高さも 2.57 と４段階評価の中でどちらにも偏らない場合の平均値 2.5 を上回っている。今回調査対象となった高校は全て偏差値 50 を超えているからであろう。

表 16　各変数の平均値一覧

変数	N	平均値	標準偏差
生徒の質の高さ	161	2.57	.577
学校活性化への積極的な取り組み	158	3.20	.576
生徒に対する積極的な関わり	161	2.92	.564
学校改革との関わり	166	3.02	.516
指導の自己肯定（教職アイデンティティ）	164	2.92	.530

（2）変数間の相関（単相関）

つぎに、変数間の相関について表 17 に示す。学校活性化への積極的な取り組みと学校改革との関わりの相関係数が 0.5 を超えている点が特徴的である。また、学校改革との関

わりと指導の自己肯定（教職アイデンティティ）および生徒の質の高さと指導の自己肯定（教職アイデンティティ）の相関係数が 0.4 を超えている。それ以外については、変数間の相関はそれほど高くないといえる。

表 17　変数間の相関

	1	2	3	4	5
1 生徒の質の高さ	―	.343**	.191*	0.09	.415**
2 学校活性化への積極的な取り組み		―	-.130	.510**	.300**
3 生徒に対する積極的な関わり			―	-0.006	.185*
4 学校改革との関わり				―	.459**
5 指導の自己肯定（教職アイデンティティ）					―

*P<.05, **P<.01

（3）平均値の比較分析

つぎに、変数ごとに、学校ごとに平均値を比較（一元配置分散分析）した（表 18）。一元配置分散分析の結果、「生徒の質の高さ」は、高校の偏差値の結果が反映され、分散分析による有意差が導出されている。

これに対して、「生徒に対する積極的な関わり」は、偏差値に反比例して、分散分析による有意差が導出されている。「学校活性化への積極的な取り組み」は、必ずしも偏差値に比例しておらず、偏差値中位の人間教育重視のＥ校の高さが特筆される。「学校改革とのかかわり」は、Ｅ校とＢ校が比較的に高い。「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」は、偏差値の最も高いＢ校が一番高い。

表 18　各変数の平均値一覧（高校別）

変数	学校	N	平均値	標準偏差	多重比較	F検定
生徒の質の高さ	A	34	2.10	.446	B,C,D	42.207 ***
	B	22	3.38	.307	A,C,D,E	
	C	35	2.71	.423	A,B,E	
	D	19	2.87	.444	A,B,E	
	E	51	2.31	.385	B,C,D	
	合計	161	2.57	.577		
学校活性化への積極的な取り組み	A	31	2.60	.537	B,C,D,E	32.018 ***
	B	23	3.36	.395	A,C	
	C	34	2.91	.495	A,B,D,E	
	D	19	3.49	.322	A,C	
	E	51	3.58	.355	A,C	
	合計	158	3.20	.576		
生徒に対する積極的な関わり	A	34	3.20	.495	E	7.102 ***
	B	22	3.01	.526	E	
	C	34	3.02	.415	E	
	D	20	2.91	.527		
	E	51	2.62	.603	A,B,C	
	合計	161	2.92	.564		
学校改革との関わり	A	33	2.78	.370	E	12.971 ***
	B	23	2.95	.572	E	
	C	35	2.87	.433	E	
	D	20	2.78	.443	E	
	E	55	3.37	.463	A,B,C,D	
	合計	166	3.02	.516		
指導の自己肯定（教職アイデンティティ）	A	34	2.76	.467	B	3.156 **
	B	23	3.20	.511	A,C	
	C	34	2.79	.549	B	
	D	20	2.95	.441		
	E	53	2.98	.553		
	合計	164	2.92	.530		

*p <.05 **p <.01 ***p <.001

また、教員の年代別に平均値を比較（t 検定）した（表 19）。生徒の質の高さと指導の自己肯定（教職アイデンティティ）は、40 代未満と比べて 40 代以上の方が 1 %水準で、生徒に対する積極的な関わりも、40 代未満と比べて 40 代以上の方が 5 %水準で有意に高かった。

表 19　各変数の平均値一覧（年代別）

変数	年代	N	平均値	標準偏差	
生徒の質の高さ	20代・30代	62	2.38	.607	**
	40代以上	95	2.66	.519	
学校活性化への積極的な取り組み	20代・30代	61	3.13	.568	n.s
	40代以上	93	3.24	.584	
生徒に対する積極的な関わり	20代・30代	63	2.78	.596	*
	40代以上	94	2.99	.516	
学校改革との関わり	20代・30代	97	3.02	.572	n.s
	40代以上	65	3.02	.434	
指導の自己肯定（教職アイデンティティ）	20代・30代	65	2.78	.578	**
	40代以上	95	3.01	.468	

*p <.05 **p <.01 ***p <.001

（4）重回帰分析結果

仮説を検証するために、教員が所属する学校の特徴や教員自身が抱く今後の生徒への関わり方への意識が、指導の自己肯定、すなわち教職アイデンティティ及ぼす影響について、重回帰分析を用いて分析した。

性別、年齢、「生徒の質の高さ」「学校活性化への積極的な取り組み」「生徒に対する積極的な関わり」「学校改革との関わり」を独立変数として、「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」を従属変数とした。その結果を表 20 に示す。

表 20　重回帰分析結果（従属変数：指導の自己肯定（教職アイデンティティ）

説明変数	*β*
性別	.059
年齢	.217**
生徒の質の高さ	.294***
学校活性化への積極的な取り組み	-.013
生徒に対する積極的な関わり	.033
学校改革との関わり	.490***
AdjR2	.425***
R2	.449***

*p＜.05 **p＜.01 ***p＜.001

表 20 で示された重回帰分析の結果をみると、「学校改革との関わり」が、「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」に対して有意な正の影響を及ぼしていた。

本研究で設定した仮説は、「学校活性化への積極的な取り組みと学校改革とのかかわりが教職アイデンティティの要因となる」である。

重回帰分析の結果を踏まえて、仮説が検証されたのではないかと考える。

第 3 節　考察と残された課題

1.　考察

教員への質問紙調査の分析では、教職アイデンティティの要因に焦点をあてた。調査対象の私学の各変数の平均値で、「学校活性化への積極的な取り組み」が最も高く、続いて「学校改革との関わり」、そのつぎに「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」「生徒に関する積極的な関わり」となることに注目したい。

まず、「学校改革との関わり」の質問項目についてである。質問項目「教員会議や学年会議等で活発な議論がなされている」「自分は校長・教頭と意思疎通がうまくとれている」は、職場の雰囲気関連事項といえるが、学校改革とのかかわりで、教員の学校づくりや教育づくりに参画しているかどうかにかかわり、組織の活性化につながる事項である。また、質

問項目「自分の教育方針と学校の教育方針との間に矛盾を感じることがある」「自分は校長・教頭と意思疎通がうまくとれている」は、同僚との関連事項ではあるが、学校改革とのかかわりで、学校アイデンティティと教師アイデンティティとのずれの擦り合せと統合にかかわる事項でもある。そして、質問項目「学校で自由な教育活動をしている」は、職場の雰囲気関連事項であり、また同僚との関連事項ではあるが、学校改革とのかかわりで、学校教育づくりを自由にできる環境があることを示す事項である。もちろん、質問項目「自分を支える同僚がいる」も同僚との関連事項であり、学校改革とのかかわりで、学校づくりや教育づくりを促す事項となる。さらに、質問項目「教師としての仕事にやりがい・生きがいを感じる」は、“教職観”の関連事項でもあるが、学校改革とのかかわりで、教職の責務を遂行しているという自己肯定感につながる事項である。以上、「学校改革との関わり」とは、「学校改革の取り組みの諸要因」と考えてみたい。そして、「学校活性化への積極的な取り組み」とは、「学校改革や学校教育づくりへの積極的な取り組み」と考えてみたい。また、「指導の自己肯定」とは、「教職アイデンティティの維持」と考えてみたい。

「今後の生徒に関する積極的な関わり」とは、「生徒の成長を促すためのこれから必要な教育的な対応」である。重回帰分析の結果、「生徒に関する積極的な関わり」が「指導の自己肯定(教職アイデンティティ)」に対して有意な正の影響を及ぼしていないのは、生徒個々の生徒指導にかかわる日常的な教育活動であり、これから必要な教育的な対応事項と理解されているからであろう。

学校ごとに平均値を比較すると学校差がある。「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」、「生徒の質の高さ」、「学校活性化への積極的な取り組み」も差がある。学校差があるとしても、また、「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」に対して 40 代未満と比べて 40 代以上の方が少し有為な正の影響を及ぼしてはいるが、「学校活性化への積極的な取り組み」が「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」に対して有意な正の影響を及ぼしていたのである。

重回帰分析の結果、「生徒の質の高さ」が「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」に対して有意な正の影響を及ぼしている。「生徒の質の高さ」は、高校の偏差値の結果を反映すると推測されるが、「学校活性化への積極的な取り組み」は、必ずしも偏差値と整合しない。「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」は「学校改革との関わり」および「学校活性化への積極的な取り組み」と相関し、「生徒の質の高さ」は「学校活性化への積極的な取り組み」および「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」と相関する。「生徒の質の高さ」は「学校活性化への積極的な取り組み」の結果の一つでもあると考えてみたい。そして、「学校改革との関わり」が「学校活性化への積極的な取り組み」と相関する。「学校活性化への積極的な取り組み」は、学校教育づくりにおける積極的な取り組みであり、「学校改革との関わり」と、「指導の自己肯定（教職アイデンティティ)」との相互関係が重要な変化要因になると考えられる。

「学校活性化への積極的な取り組み」を、「学校改革や学校教育づくりへの積極的な取り

組み」と考えてみれば、「学校改革にかかわり、学校づくりと学校活性化に積極的に取り組む」ことが「教職アイデンティティの維持」につながると考えてよいのではないか。

教職アイデンティティは、教職生活の維持にかかわって自己肯定できる軸となるもので、今後の教職生活に活路を見出せるものである。教職アイデンティティ確保の戦略はどうなのか。二元化戦略が唯一のものではないであろう。教員が教職アイデンティティをどう確保しているかである。私学の教員は、所属する勤務校の状況に何らかの困難があると把握した場合、その困難は自分たちの活動によってはどうにもならないと受けとめてはいないのではないか。学校と教育づくりを担う教員は、直接責任がある問題だけでなく、自己が所属する私学にかかわる諸問題から逃げられない。

私学では、学校改革の度合いによって、組織の現状と課題も違うと考えられる。調査対象の 5 校は、学校教育改革の進展度や実践の主体性とその自由度も違うであろう。「指導の自己肯定度」も違うであろうが、ともに近年では定員を満たして募集も安定している。このような私学では、教員個々が学校教育を、その結果としての生徒の質の高さと組織全般を自己評価し、学校改革とのかかわりで、学校教育づくりと学校活性化への取り組みに積極的にかかわり、自己のアイデンティティとのずれの擦り合わせをして、教職アイデンティティの維持を図っているのではないか、と推測される。

教員への質問紙調査の分析で、学校改革とのかかわりで、学校教育づくりと学校活性化への積極的な取り組みが教職アイデンティティの維持に結びつくのではないかということがわかった。生徒・保護者のさまざまなニーズに応えて、学校教育全体が向上して発展するには、学校教育を担う教員が、学校改革と学校教育づくりに参画し、教職アイデンティティが維持されて自己肯定できることが欠かせない、ということを示唆しているのではないかと考える。

2. 残された課題

本章は、現場教員への質問紙調査から私学固有の論点をまとめ考察した。実態の反映としての教員の意識にもとづく分析結果である。分析対象が 5 校の専任教員にすぎないとはいえ、多様な私学にあって、生徒・募集市場・組織運営・学校改革とその課題において、対象となった 5 校は特徴的な学校である。この 5 校では、専任教員にインタビュー調査も実施した。5 校のインタビュー調査の分析によって、教職アイデンティティの再構築と具体的な構造を探り、私学固有の論点をさらに明確にして、私学における教員のキャリア形成に関して、より包括的な考察を試みることである。

第７章　教員へのインタビュー調査の分析と結果
―首都圏私立中高校５校教員 75 人へのインタビュー調査－

はじめに

キャリアを長期的な職業生活として捉えた場合、学校改革が教員のキャリア形成にどのような影響を与えているのか。第４章と第５章では、学校経営のキーパーソンである校長のインタビューを分析したが、この章では、第６章の教員のアンケート調査の分析に続いて、教員のインタビュー調査を分析し、その結果を考察していきたい。

第１節　調査の方法と概要

1.　本章の課題

教員が個々に描く教師像である「教師アイデンティティ」、今後の教職生活に活路を見出すことにつながる「教職アイデンティティ」は、教員のキャリア形成の両輪となるべき要素である。同時に学校改革が進展するなか、改革の対象である「学校アイデンティティ」は教員のキャリア形成に影響を及ぼすと考えられる。そこで、本章の課題を、教員のキャリア形成と学校改革とのかかわりを明らかにすること、に設定する。

教員は、学校改革という変化に対してどう対処し、教員が個々に描く教師像である「教師アイデンティティ」、つまり、「教師像をどう再構築しているか」を＜リサーチ・クエッション１＞とする。全体の「RQ２、学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築がどうなされたか」にかかわる。そして、学校改革によって学校組織がどう変化し、職場同僚関係および教育現場が変容したのか。その結果、教員が「教職アイデンティティ」を維持し、今後の教職生活に活路を見出しているかについて検証する。つまり、学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか、を＜リサーチ・クエッション 2＞とする。また、これらの分析で、二つの概念要素である「教師アイデンティティ」と「教職アイデンティティ」との関係についても解明を試みる。全体の「RQ３、学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか」にかかわる。

本章におけるリサーチ・クエッションはつぎの通り。

＜リサーチ・クエッション１＞

学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか。

＜リサーチ・クエッション２＞

学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか。

2.　調査の方法と概要

（1）調査対象

2010 年 10 月 14 日から 12 月 20 日に至る約２ヶ月余の期間、首都圏)私立中高校の５校(4 中高校と１高校。以下、私立中高校を私学とする。）の専任教諭合計 75 人にインタビューを実施した。また、参考として翌年１月期、公立中７人公立高６人に実施した。キャリアを長

期的にとらえることを考慮して対象者を専任教諭に限定した。インタビューにあたっては、対象者の許可を得て録音し、その内容を文章化した。また、インタビューの内容を分析のセクションで事例として示したが、語尾・接続詞を省略、または修正し、一部は削除して読みやすいものにした。インタビューは半構造化方式で、約 40 分～1 時間余程度である。質問内容は、今までの経歴、教師になってのギャップ、悩み苦しんだ経験、自信を持った経験、研修や教員間の学びと学びたいこと、学校の方針と学校のよいところ、今後どのような教師になりたいか、である。インタビューの実施の可否判断については、各校の校長に申し入れをし、各校長と学校の判断に委ねる形にした。インタビューへの対応は各教員の自由意思による。各学校の課題をとらえるために、校長にもインタビューを実施した。

(2) 分析方法

インタビューによって教員のキャリア形成の資料を得る手法を採った。本研究では、教員がキャリア形成をどう考えているかを分析し､学校及びその組織との関わりで分析すること、及び 75 人のインタビューを分析することを鑑みて、適すると考えられる修正版 GTA(木下,1999, 2003)を分析の方法に採用した。この方法は、研究者の関心に基づき、調査対象のメカニズムを解明するために、対象となるデータを詳細に分析する点で優れている。具体的な流れは次の通りである。インタビューの記録内容から具体例を抽出する。その後、定義、ヴァリエーション、理論メモという構成内容に基づき、概念を生成し、生成した概念をその他の概念と比較し、新たな概念が生成されなくなるまで継続的に分析する。その後、概念をカテゴリーに集約し､カテゴリー間の関係を理論的に記述することで､考察につなげていく。

第 2 節　分析

1.　カテゴリーと概念生成と抽出内容

分析上の重要な要点については、①理論生成より grounded on data が優位であること、②生データよりも生成した概念が優位であること、③分析結果であるグラウンデッド・セオリーは、生成した概念とその関係であるカテゴリー、そして例示した部分のみによって表現することがあげられる。本節では、上記修正版 GTA の分析ワークシートを用い、概念とカテゴリーを生成した。インタビュー記録を逐語録にしたものをデータとして使用し、データ分析においては、分析のテーマ 3 枠：学校改革との関わり、学校組織との関わり、教職アイデンティティの再構築、を設定し、第 4 章と同様の手順で作業をすすめた。

その結果､カテゴリーはⅠ.学校アイデンティティと教師アイデンティティの統合、Ⅱ.教、師アイデンティティの再構築、Ⅲ.意識の変化、Ⅳ. 行動への実践、Ⅴ. 経験からの教訓、Ⅵ. 中堅キャリア期の経験、Ⅶ. 熟達以後期の経験、となった。また、概念は、Ⅰ. は 3 つ、Ⅱ. は 2 つ、 Ⅲ. は 2 つ、Ⅳ. は 3 つ、Ⅴ. は 3 つ、Ⅵ. は 3 つ、Ⅶ.は 1 つ、それぞれ生成された。分析によって、各概念の定義については、表 21 の通りとした。分析により定義されたすべての概念が、各対象者に該当するわけではない。各対象者において、どのような概念が抽出されたかについては表 22 に、また、各概念抽出の数と割合を表 23 に示す。図 6 は、抽出された概念とカテゴリーの関係を示す。

表 21　抽出された概念とカテゴリー

カテゴリー	概念	定義
Ⅰ.学校アイデンティティと教師アイデンティティの統合	1.学校アイデンティティへの評価	少子化と市場競争の影響で学校改革が迫られる。その結果、建学の精神に基づく学校理念と学校教育と組織全般の見直しとなり、学校アイデンティティの再構築となる。教員個々が学校アイデンティティについて評価する。
	2. 学校づくりへの参画と教育実践の自由度	学校アイデンティティの再構築と学校教育づくりに個々の教員が主体的にかかわり、教育づくりと学校運営に参画する。また、教育づくりの実現と教育実践にあたっては、個々の教員の自由度が高い。
	3. 学校アイデンティティとのインテグレート	学校教育と組織全般の変化に対して、教員個々が学校アイデンティティと自己の教師アイデンティティとのずれの擦り合わせをして統合を図る。
Ⅱ.教師アイデンティティの再構築	4.学校の変化と学校改革	少子化の動向や外部環境の変化に対応し、定員確保と経営の安定を図るために、教育の方針と教育目標及び制度全般を改革する。
	5.教師アイデンティティの再構築	社会と学校の変化にともなって、教員個々が教師観に基づいた教師像を再構築し、個性的教師像の自己実現のプロセスを展望する。
Ⅲ.意識の変化	6.学校改革にともなう学校課題	学校改革にともなって教育内容が変わり、また教育対象の生徒も変化する。教育対象の変化と教育ニーズに応える新たな課題が生じ、学校全般の教育内容と組織再論の課題も生まれる。
	7.学校づくりに参画する意識改革	学校の変化によって教員が組織との関わりでどのような役割をもつべきかを熟慮し、学校づくりへの自己変革を意識する。
Ⅳ.行動への実践	8.伝統的な学校文化に基づいた組織の肯定面	合意を大切にする、個々の教員の成長に配慮するなど、教員個々のキャリア形成にとって、評価され、維持したほうか良いとされる組織環境や学校組織の肯定面。
	9.組織との関わりと役割	個々の教員が組織課題との関わりで、組織でどのような役割を担い、自己の特性をいかすかを考える。
	10 組織の悪弊という否定面と労働環境の課題	過重な勤務環境やなれ合いやセクト化など、変えた方がよいとされる学校組織の否定面と課題。
Ⅴ.経験からの教訓	11.“揺らぎ”の経験	初期キャリアとは、授業・教科指導、ホームルーム・生活指導、分掌業務などの経験を積む時期であるが、これらの指導の困難に直面し、多様な契機によって動揺する経験。
	12.“揺らぎ”の“乗りきり”	初期キャリアに限らず、職場の同僚性や協働性とサポートによって、不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験。
	13.教職アイデンティティの再構築	自分の仕事を果たしていると考え、“自分はやれている”と自己肯定をしつつ、今後の教職生活に活路を見出せること。
Ⅵ.中堅キャリア期の経験	14.運営組織への参画と経験	学年主任や分掌主任を担い、メンバーの意思疎通を図り、他のセクションと調整して連携を図るという経験。

	15.同僚性に基づくリーダー	トータルとして学校を捉え、若手教師をサポートしながら共に学び、協働で学校を担う意識をもつ。
	16.教師像の確立に向けての学習の機会と研修課題	学校全体で実施する実践報告研修などの組織された学習の機会だけでなく、日常的に高め、外に出て学ぶ機会が必要。
Ⅶ.熟達以後期の経験	17.学校組織での役割を担う	現場で働く、主任の継続、私学特有の募集担当、管理部門など多様であるが、日常では要請があった時に他の教員や分掌・グループをサポートする。

表 22　抽出された概念結果

学校構成 ： 男は男子校、女は女子校、共は共学校
学校区分 ： 高は高校単独校、中は中高併設校または中高一貫校
対象者世代 ： Xは初期キャリア（新任から約10～12年の時期）、Yは中堅キャリア（新任から約10～24年の時期）、Zは熟達以後期キャリア（中堅キャリアを経た後の時期）
年数の違いは個々のキャリア経験により違うが、インタビューでどのキャリアかを確認した。　Xは17人、Yは39人、Zは19人である。

	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
カテゴリ	学校名	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C
	学校区分	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	高	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中
	学校構成	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	女	女	女	女	女	女	女	共	共	共	共	共	共	共	共
	対象者性別	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男
	対象者世代	Z	Y	Z	Y	Y	Y	X	Y	Y	X	Y	X	Z	Y	Z	Y	Y	X	X	Y	Z	Y	Z	X	Y	Y	X	Y	Y	Z	Y	X	Y	Z	Z	Z	Y	Z	Z	Y
Ⅰ	第1概念	○	○	○	○		○	○	○	○		○	○		○	○	○		○		○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○
	第2概念	○			○		○				○	○	○								○	○	○					○				○		○	○	○	○	○	○	○	
	第3概念	○		○	○		○	○	○	○		○	○			○			○			○		○	○		○	○	○	○	○	○	○			○	○		○	○	○
Ⅱ	第4概念								○		○			○	○			○									○	○		○	○	○			○	○	○				
	第5概念	○		○			○		○				○									○		○			○	○	○	○	○	○	○								○
Ⅲ	第6概念		○	○	○	○	○		○	○	○		○	○		○	○	○	○	○	○		○			○	○	○		○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	
	第7概念			○	○					○							○						○			○	○	○	○	○	○	○		○	○	○					
Ⅳ	第8概念	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○		○		○	○		○	○	○	○		○		○	○					○			○	○			○		
	第9概念	○	○			○		○	○		○		○	○		○	○			○			○		○	○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○
	第10概念	○		○	○			○		○	○	○		○	○	○				○			○			○						○			○					○	○
Ⅴ	第11概念	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○
	第12概念	○		○	○	○	○	○	○	○	○		○			○					○	○	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○			○			○
	第13概念	○	○	○	○	○	○		○	○	○		○		○				○	○			○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○						
Ⅵ	第14概念			○	○		○	／	○		／	○	／	○	○		○		／	／					／	○	○	／	○	○	○	○	／	○	○	○	○	○			○
	第15概念			○	○			○			／	○	／	○					／	／					／	○	○	／		○		○	／	○	○						○
	第16概念	○	○	○	○	○	○	／			／		／	○	○		○	○	／	／		○	○	○	／	○	○	／	○	○	○	○	／	○	○	○	○		○	○	○
Ⅶ	第17概念	○	／	○	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	／	○	／	／	／	○	／	／	／	／	／	／
	合計	12	7	14	13	7	11	8	10	9	9	7	9	8	7	8	7	4	6	6	6	8	10	7	5	11	14	11	10	13	12	16	6	12	15	11	10	4	9	9	9

	番号	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	
カテゴリ	学校名	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
	学校区分	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	中	
	学校構成	共	共	共	共	共	共	共	共	共	共	共	共	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	女	共	共	共	共	共	共	共	共	共	共	
	対象者性別	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	男	女	女	男	女	女	女	男	男	女	女	男	男	男	男	男	女	男	女	男	女	女	男	男	
	対象者世代	Y	Y	Z	Y	Z	Y	X	Y	Z	Y	Y	Y	Y	X	Y	X	Y	Y	Y	Z	Z	X	Y	Y	X	Y	X	X	Z	Y	Z	X	Y	X	Y	合計
Ⅰ	第1概念	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	67
	第2概念		○	○			○	○				○	○	○	○						○	○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	39
	第3概念		○	○		○	○		○		○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	56
Ⅱ	第4概念				○	○			○	○				○	○	○		○			○									○		○		○			25
	第5概念		○		○			○	○					○		○		○					○				○	○		○		○	○	○	○		30
Ⅲ	第6概念		○		○	○			○	○	○		○	○	○		○		○		○							○		○	○		○			○	47
	第7概念					○								○	○						○						○	○		○	○		○				24
Ⅳ	第8概念	○		○	○	○	○		○	○	○		○	○	○	○	○				○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	52
	第9概念	○		○	○	○	○	○	○		○		○		○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○					○			○	51
	第10概念	○	○		○			○	○					○			○	○	○	○					○	○	○	○					○			○	35
Ⅴ	第11概念			○	○	○	○			○		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	64
	第12概念			○		○		○	○	○			○	○	○	○	○			○			○	○	○		○	○	○	○	○		○				○	48
	第13概念	○			○	○	○		○	○	○		○	○	○		○	○	○	○		○	○	○		○	○	○	○	○	○		○	○	○		51
Ⅵ	第14概念		○		○		○	／	○	○	○				／	○	／		○				／		○	／	○		／	○				／		／	31
	第15概念						○	／	○	○							／						／			／	○		／	○				／		／	17
	第16概念	○			○	○	○	／	○	○	○			○	／	○	／	○		○		○	／		○	／	○		／	○	○	○	／		／		43
Ⅶ	第17概念	／	／		／		／	／		○	／	／	／		／		／	／	／	／	○	○	／		／		／		／	／	○	／	○	／	／	／		9
	合計	6	7	7	11	11	10	6	13	10	8	4	9	13	11	10	8	8	8	8	8	9	8	7	10	7	14	12	7	15	10	8	12	8	7	9	

表 23　抽出された概念の数と割合

カテゴリ		A校		B校		C校		D校		E校		計	
Ⅰ	第1概念	19/24	79.2%	7/8	87.5%	18/20	90.0%	13/13	100.0%	10/10	100.0%	67/75	89.3%
	第2概念	9/24	37.5%	2/8	25.0%	13/20	65.0%	6/13	46.2%	9/10	90.0%	39/75	52.0%
	第3概念	14/24	58.3%	7/8	87.5%	14/20	70.0%	11/13	84.6%	10/10	100.0%	56/75	74.7%
Ⅱ	第4概念	5/24	20.8%	5/8	62.5%	7/20	35.0%	5/13	38.5%	3/10	30.0%	25/75	33.3%
	第5概念	7/24	29.2%	7/8	87.5%	5/20	25.0%	4/13	30.8%	7/10	70.0%	30/75	40.0%
Ⅲ	第6概念	17/24	70.8%	6/8	75.0%	14/20	70.0%	5/13	38.5%	5/10	50.0%	45/75	62.7%
	第7概念	5/24	20.8%	7/8	87.5%	4/20	20.0%	3/13	23.1%	5/10	50.0%	30/75	32.0%
Ⅳ	第8概念	18/24	75.0%	3/8	37.5%	12/20	60.0%	9/13	69.2%	10/10	100.0%	54/75	69.3%
	第9概念	13/24	54.2%	6/8	75.0%	17/20	85.0%	11/13	84.6%	4/10	40.0%	50/75	68.0%
	第10概念	12/24	50.0%	2/8	25.0%	9/20	45.0%	8/13	61.5%	4/10	40.0%	34/75	46.7%
Ⅴ	第11概念	21/24	87.5%	8/8	100.0%	14/20	70.0%	11/13	84.6%	10/10	100.0%	63/75	85.3%
	第12概念	15/24	62.5%	8/8	100.0%	10/20	50.0%	8/13	61.5%	7/10	70.0%	49/75	64.0%
	第13概念	15/24	62.5%	8/8	100.0%	10/20	50.0%	10/13	76.9%	8/10	80.0%	51/75	68.0%
Ⅵ	第14概念	8/18	44.4%	6/6	100.0%	12/19	63.2%	3/9	33.3%	2/6	33.3%	31/58	53.4%
	第15概念	5/18	27.8%	4/6	66.7%	6/19	31.6%	0/9	0.0%	2/6	33.3%	17/58	29.3%
	第16概念	13/18	72.2%	6/6	100.0%	14/19	73.7%	6/9	66.7%	4/6	66.7%	43/58	74.1%
Ⅶ	第17概念	2/6	33.3%	1/1	100.0%	2/8	25.0%	2/2	100.0%	2/2	100.0%	9/19	47.4%

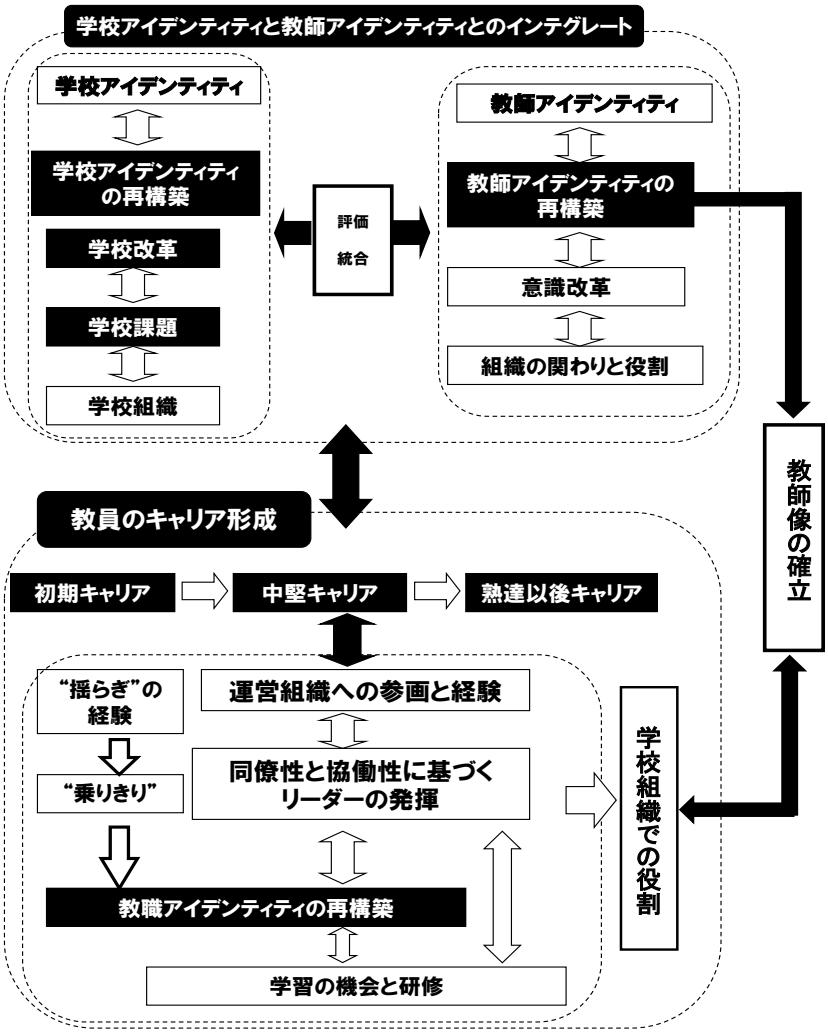


図 6　私立中高教員のキャリア形成

2.　カテゴリーと概念の関係性

カテゴリーと概念の関係性については、表 20「抽出された概念とカテゴリー」で示す。概念は【　】と表記し、表と連動する。

カテゴリーⅠ：学校アイデンティティと教師アイデンティティの統合

このカテゴリーは、学校アイデンティティと教師アイデンティティとの統合を抜きに、私学教員のキャリア形成は考えられないことを示す。外部環境の変化にともない学校改革が開始された。私学の学校改革は、教育理念と教育方針の新たな策定となっていた。学校の教育と組織全般が見直され、学校アイデンティティの再構築となる。学校教育と組織全般の変化に対して、教員個々がその評価をして、自己のアイデンティティとのずれの擦り合わせをして統合を図ってきた。このカテゴリーは、学校アイデンティティとの統合が教員のキャリア形成に重要であることを示している。

【第 1 概念】は、建学の精神に基づく学校理念と学校教育と組織全般の見直しがなされるが、教員個々がする学校アイデンティティへの評価である。

つぎの五つの事例は、自校の学校アイデンティティを肯定して評価する。

A 校は、商業科の実業高校から普通科・商業科併設高校に再編成される。教員の共通認識の上に、学校教育の軸となる教育理念の再構築がなされ、その理念にかなう校名変更もおこなった。教員の思いについて述べている事例である。

＜事例 1（A 校－番号 11）＞

*『校訓があり、そこに代表されると思うが、やはり人間形成だと思う。(中略)目指すところは同じだとは思う。先生方は結構、熱い方が多い。公立中学で過ごしてきた子供達を 3 年間という限られた時間でできることは限られているが、(中略)**痛みがわかる人間として出して行こう、という**のは言葉に出して言うことはないが、**(教員の）共通認識としてはある**』*

B 校は、少子化を前にして中高一貫進学校に転換した。生き残るために、進学校に向けて学校組織と教育が再編成されたが、この事例は、創立者の教育理念への思いが大切であり、個々の教員が意識して実践すべきという思いを述べている。

＜事例 2（B 校－番号 31）＞

*『"私学として生き残っていくには"という形でアイデンティティを形成していた部分がある。個人のアイデンティティに学校のアイデンティティが反映されるというのが他校に比べて少し少ないというのを感じている。(中略)**創立者の理念を**継承しつつ、それを具現化していくという点での人間形成の在り方を**教員がしっかり意識して、個人のアイデンティティの中に取り入れて、それを生徒たちにも自分の背中を見せる形で伝えていくことがとても大切**と思う』*

C 校は、創立時以来の教育理念である学校アイデンティティを見失う時期があったが、この事例は、募集危機に際して、現校長の下で学校アイデンティティが再構築された意義を述べている。

＜事例 3（C 校－番号 38）＞

*『学校全体のアイデンティティをつくっていくのは校長の仕事であるが、今までそれが無さすぎたと思う。創立者たちにはあったのだと思うが、だんだんそれが消えて、今ようやく現校長がつくり始めてくれているという感じだ。昔は自明の理であったことが消えてしまっているので、それが今からつくられていく面があるのだろう。私が本校に来た頃は当たり前のことだったのだが。学校と自身のアイデンティティにずれはない。**今新しく、昔の根本に***

*あったものがつくられつつある*な、*という気がする。若い先生がどんどん入ってきたことも良い影響がある』*

D 校は、募集危機に面して、創立の教育理念を柱にしつつ、人間教育をどう創造するかを議論し、学校教育と組織の再編成がなされた。つぎの事例は、それ以来の教育方針と組織的な気風を肯定して評価している。

＜事例 4（D 校－番号 55）＞

*『先生方が非常に教育熱心で情熱を持って生徒に接し、授業に取り組んでいる。生徒もこれに応えてくれる。勉強、クラブ、学校行事、など、一つだけではなくいろいろなものをやりながら、バランスよく行われていると思う。**人間教育という柱**もあるが、単に「いい人」になればいいのではなく、**学力や体を動かすことも含めバランスよく育つような中身がある**と思う』*

E 校は、創立以来人間教育を掲げて学校組織を定着化してきた。つぎの事例は、自校の学校の生き方と学校の教育環境を評価し、さらに学校教育の現場を捉えて、今後の課題を意識している。

＜事例 5（E 校－番号 67）＞

*『**この学校は、すごくいい教育環境だと思っている。学校アイデンティティと自己アイデンティティとはインテグレートされている。**それは間違いない。今、世の中では、本校のような少しサポートが充実している学校と受験校と二極化していると思われている。でもそんなことは全くないと思う。二極化ではなく、多様化していると実感できたので、その多様化の流れの中で、もっともっと本校の教育を伸ばしていける要素とは何だろう、と思ったときに、(中略)もうすこし議論していく必要があると感じた。**学校教育も今のままではなく、進化していく必要があるのでは**と考えている』*

また、教育理念と教育方針の新たな策定をするとしても、私学個々の建学の精神と学校の伝統文化を踏まえている。つぎはそれを示唆する一事例である。

＜事例 6（E 校－番号 69）＞

*『私学の独自性というものをどう捉えるかということが大切だと思う。学校を選ぶ視点が一つだけではないということである。だから本校は生き延びているのだろう。**教育理念というのはとても必要なことだと思う。その学校がどのような学校なのかという、きちんとアピールできるものを持って行かないと、どんどん淘汰されていくのではないだろうか**』*

【第 2 概念】、教員の学校づくりへの参画と教育実践の自由度とは、教員が学校教育の見直しと実践に主体的にかかわり、日常の実践においては協働性にもとづく自由度が高いこと

である。

つぎは、【概念 1】と重なる事例であるが、教員が学校教育の実践に主体的にかかわり、その日常の実践においては、自由度が高いことを示す一事例である。

＜事例 7（A 校－番号 22）＞

*『この**地域で唯一の男子校であり、ほとんどの生徒がクラブで運動をしている。**運動部の所属率が高い。（中略）規律正しい、典型的な運動部の生徒がどんどん増えていけば学校は良くなると思う。**商業科が残っていることも是**だと思う。母体は商業学校だったので、世間は本校の役割を商業だと思っている方もいると思う。だから商業科はなくすべきではないと思う。実際に生徒たちも入学して、簿記・情報処理などの実務教科を勉強して資格を取っている。そういうニーズは今後も続くと思うので、商業科は存続させるべきだと思う。商業科の教員の中には、日商の１級を取らせるために夜遅くまで講習をし、日曜日もその対策を取っている先生方もいる。その先生方が本校の宝である。**一人一人の生徒にとことん付き合う**という象徴であり、**それが本校のアイデンティティ**だと思う』*

つぎの事例は、日常の実践における自由度が高いだけでなく、主体的にかかわった実践が評価されていることを指摘している。

＜事例 8（C 校－番号 35）＞

*『本校は**新任でも割と自由に、いろいろな発想でやらせてくれる**ので、進路報告書などもたかだか２回の卒業生を出しただけなのに、学校全体のものをまとめることもやって、それが現在まで引き継がれている。(中略)**有る程度自分のイメージがあって構想ができれば、自由にできる**』*

つぎの事例は、自校のアイデンティティへの評価と学校の存続への願いが個々の教員の主体的に実践する原動力になっていると指摘する。また、個々が主体性を持つことと、組織の統一性がないことについても指摘している。

＜事例 9（C 校－番号 43）＞

*『学校の基本方針は、人間として大事なところなので、そこを教えていくことについて、学校と自身のアイデンティティに大きなずれはない。大学進学実績のみを追い求めるような学校であれば、こちらの身がもたないだろう。(中略)**教員が各自、主体性を持ってやれるところが長所だ**と思う。逆に言うと、まとまらない、という意味でそれが欠点にもなる。両刃の剣だと思う。それがジレンマになっている部分だろう。(中略)**本校が頑張れる原動力は、教員個々に学校を傾けたくないという思いがあるから**』*

つぎの二つの事例は、職場で議論を重ねながら、生徒の人間的な成長にむけた実践ができ

る学校であることを指摘している。

＜事例 10（D 校－番号 64）＞

*『細かいことを言い出すといろいろあると思うが、それを抜きにすれば、この職場に勤めている人たちは、基**本的には生徒にとってどうすれば良いか、そこを目指して、一丸となって努力している**のかなと思う。「良い」の意味もどういう形が良いかというのがあるが、やはりその根底の気持ちは変わらないと思う。自分自身は、この中にいる時にもちろん努力して頑張って、その生徒が人間的にも成長して行く、そこをどうサポートできるか、というのがある。中にいる時だけでなく、出た後にこの学校で良かったと、漠然とした言い方だが、そういったものを得てもらえるような学校でなくてはいけないのかなと思う。そのために、**教科を通したり、クラス活動を通す中で、何ができるのかということを、自分だけではなく周りにいる人間とも相談したり、議論しながらつくっていけたらすごくいい**かな。多分、**そういうことができる職場**だと思っている』*

＜事例 11（D 校－番号 65）＞

*『**生徒の変化を見逃さないようにするということにかけては、ものすごく丁寧に見ている**と思う。(中略)学年会議で、クラスの中で気になる子というのは必ず話題になり、その学年の中では共通して把握できるような形で毎回進んでいく。そういった点について、**学年とクラスと教科など、学年間のネットワークが強くある**』*

つぎの事例は、初期キャリア教員の事例であるが、生徒の人間的な成長にむけて主体的に実践ができる学校であると指摘している。

＜事例 12(E 校－番号 72）＞

*『4 年目である今までの間は、いろいろな実践を真似して、他の人が「あれがいいよ」と言ったらそれを受け身でやっていた。今までも使い分けてはきたが、**今後は自分が学んできたことを統合して、自分が主体的になって実践をつくり出す**、いろいろ提案をする、生徒たちも提起する、授業でも自分がつくり出す授業が必要だと考えている。自分の頭で考えてつくり出すということだろうか。理想的な教師のイメージとして持っているのは、自分と関わった生徒に対して、せっかく本校に来てくれたわけだから、その生徒が人生を間違わないように、自信を持てるように、前向きに生きてくれるように関わっていける教師だ』*

【第 3 概念】、学校アイデンティティとの統合とは、学校教育と組織全般の変化に対して、学校アイデンティティと教員個々の教師アイデンティティとのずれを擦りあわせして統合を図ることである。また、学校アイデンティティとの統合の過程においては、自己の教師像に基づいて生徒と向き合っていくことが重要である。

つぎの事例は、自己の教師アイデンティティを踏まえて、実際に入学する生徒をどう指導

するか、自校が果たすべき社会的役割とのかかわりで、統合があることが示されている。

＜事例 13（A 校－番号 8）＞

『勉強や生活面でもまだまだ未熟な子が多く入ってくるが、「(公立)中学校でこれまで勉強してこなかった分は、きちんと 3 年間で勉強してもらうからね」という部分を大切にしている。特別なことはしなくても良いけれど、「当り前の事はきちんと当り前に出来る様になってから卒業しなさいね」というメッセージは伝えられているのかなという気はしている。アイデンティティと言うと、どういう人を育てる学校だとか、社会の中でどういう役割を担っている学校か、と言われると思うが、私はその辺に本校のポジションがあるだろうと思う』

また、市場競争で様々な重圧に追い詰められる過程で、当然私学の経営もリンクするが、一人の教員の教育観であるとか、大切にしたいと思っている教職の依って立つ基盤というのが掘り崩されることではない。学校アイデンティティとのインテグレートは、自己の教師像に基づく主体的な実践課題をともなう。

つぎの事例は、自己の教師アイデンティティを踏まえて、進路実績を残すための改革を受けとめつつ、実際に入学する生徒の指導を前提にした学校の社会的役割があるという自己の教師像との擦り合せをしていることを示している。

＜事例 14（C 校－番号 36）＞

『今高校では選抜クラスの実績、選抜コースの立ち上げというのがとてもプラスに働いている。進路実績を残すということで、様々な改革も行い、外から新しい風を入れたりしている。それらは私学である以上大切なことだと思うが、自分としてはまず公立を落ちて来た子どもたちが多くを占める学校の中で、彼らに何か自信を持たせたい。勉強でもクラブでもいいので、楽しさを覚えさせたい、というところから丁寧にやっていくのを忘れてはいけないと思っている。校長は文武両道を揚げているので、頭でっかちでもいけないし、スポーツだけで天狗になってもいけないし、私自身もそこを一番大事な基本として考えている』

つぎは、初期キャリア教員が、イメージしていた教師像と現実とのギャップに直面して、自己の教師像との擦り合せをしている事例である。

＜事例 15（D 校－番号 60）＞

『学校で行われることに広報的な側面が強いことがギャップとしてあった。例えば文化祭などももっと生徒の好きなように行動させて失敗させる経験も必要だと思う。人間関係においても同様である。自分はずっと公立で育ってきたので、こんなに丁寧な生徒指導をしているような学校ではなかったと思う。この学校ではここまでするのかな（やり過ぎる）と感じるほど丁寧な指導をすると感じる部分もある。私学なので生徒が集まらなければ経営は成り立たないため、そこは自分で割り切る必要がある。今はだいぶ慣れたので、それがこの学校の良さだと捉えることもできる』

つぎは、初期キャリアの教員が、時の経過とともに学校の教育を理解できるようになり、自己の教師像との擦り合せができている、とする事例である。

＜事例 16（E 校－番号 72）＞

*『インテグレートされている。それが確実にマッチしていると思うようになったのは、3 年目くらいか。1､2 年目は何が何だか分からない。まずこの学校を知らなければならないし、その上で、であるからやはり 3 年目くらいからである。マッチしていると感じる場面は、**自分の上司、校長先生とか学年主任などが生徒に訴えている内容を聞いたときに違和感がない。そういうとき、自分の考えとマッチしていると感じる**』*

カテゴリーⅡ：教師アイデンティティの再構築

このカテゴリーは、学校の変化と学校改革によって教師アイデンティティが再構築されることを示す。対象の 5 校は少子化などによる募集危機に直面した経験がある。【第 4 概念】は、外部環境変化に対応し、定員確保と経営の安定のため、教育方針と目標及び制度全般を改革することで、【第 5 概念】は、社会と学校の変化にともなって、教員個々が自己の教師像を再構築し、自己実現のプロセスを展望することである。

つぎの事例は、A 校が少子化に直面し、【第 4 概念】、学校教育や組織の見直しをすすめてきたことを示しでいる。また、実践の過程で、【第 5 概念】、教員個々が自己の教師像を再構築し、自己実現のプロセスを展望していることがうかがえる。この事例における教員の教科は国語である。

＜事例 17（A 校－番号 14）＞

*『（学校の再編成により 10 年前にスタートした)特進クラスを現在は担当している。**7～8 年前、最初に特進を担当した頃、特進クラスは名前だけの特進のところがあり、システム的に子どもたちを勉強させようというものができあがっていなかった**。どちらかというと勉強はしたくない子たちが多かったので、自分一人で頑張っても大学へ行かせられるものでもないが、そういったものを自分で背負い込んでしまった面があった。その後一度普通科と商業科で 1 度ずつ卒業生を出した後、今また特進クラスに戻っている。**今は特進の指導方針についても、周囲の先生方も見えてきている部分があり、以前に比べると大変やりやすくなった**。普通科 4 クラス、商業 4 クラス、特進 1 クラスという構成。特進クラスも入学する生徒の層が低いので、カリキュラムにマッチする学力の子がいるかどうかの問題。今持っているクラスは 15 名と少人数だが、模擬試験等の偏差値も順調に伸びてきている。目標としては全員 MARCH 以上に入れたい。**中学まではどうしても勉強に気持ちが向かなかった子たちだが、今ようやくイメージができつつある**ので、是非全員合格させたい。キーとなる英語が伸びない。しかし英語が伸びない原因は日本語にあるので、そこからやっている。是非上手く伸ばしたい』*

つぎは、C 校の中高で、同時期にあった二つの事例である。募集定員を確保できず給与やボーナスカットが契機となって改革がなされたことを示している。

＜事例 18（C 校－番号 35）＞

『急増期の時には黙っていても生徒が来る状態だった。生徒が来ないことはないだろう、という殿様商売の感覚だった。急減期になって、絶対評価などに変わった時に、（中略）高校が 300 人を切ってしまうことになった。そこで給与やボーナスがカットされる状況になった。大変つらい時期だった。そのような状況は 1～2 年で回復したが、今度は減少分を取り戻そうという揺り戻しで、(ボーダーを下げたことにより) 700 人を超える学年となった。7～8 年前のこと。（中略）教室の調達や教員の確保が非常に大変だった。こういった状況が確定するのは 3 月に入ってから。半月の間に教室や教員の準備をしなければならず、大変なストレスがたまった。帰りは毎日 10 時や 11 時だった。この時期は生徒募集で揺らいだ時期でもあったが、生徒募集のために学校の外へ出向いていく機会が増えた。そこで学校のことを説明する必要性があったため、本校を客観的に見直す機会にもなった。生徒募集のために本校の良い面も考えるし、逆に悪い面も見えてくる。これはよい経験であったと思う』

＜事例 19（C 校－番号 49）＞

*『自分が学年主任になった翌年は、中学が定員に対し 100 人取れなかった。それで大変だということで、**入試改革をして、中学の立て直しをしようということになった。**(中略)校長の提案で選抜クラスをつくろうということになり、この部分だけはトップダウンで行われた』*

つぎの事例は、外部環境変化に対応しつつ、定員確保と経営の安定のために、学校教育や組織のあり方を見直してきたことを示している。

＜事例 20（D 校－番号 60）＞

*『若い先生方は会議が多くなるが、何かあると学年の先生が頭を突き合わせて考えるというのは、本校では定着している。**私が来た頃はそのクラスは担任の責任だ、というようなところがあった。**上下の先輩、後輩の関係の中では手助けをしてもらえたが、こと学年の中ではそうだった。20 年くらい前まではそうだった。今はどのクラスでも心配だということがあると、学年の先生が集まる。（中略）生徒が来なくて、受験をした子はほぼ全員受け入れないといけないという時代に、大変な子たちもたくさん入ってきた。**「ではその子たちをどうするんだ」と言った時に、それを 1 人の責任でやるのは無理なので、学年皆で力を合わせてやっていこうという感じになった。**そのことの大切さを教員会議や研究集会などで、提起した』*

つぎの事例は、社会の変化に対応しつつ、実際に入学する生徒に学びの場をどうつくるかという議論を経て、独自の選択制カリキュラムを策定してきたことを示している。

＜事例 21（E 校－番号 69）＞

『この学校の教員の時間の自由度は多分あると思う。1 週間 16 時間でやっているので、1 教員当たりの持ち時数が、他の私学と比べると少ないのではないかと思う。そういう点では時間はあるが、もう一面で選択制を導入しているので、1 人が持つ教科数が増える。自分の場合は今年、1 年の必修と、2 年の選択 1 つと、3 年の選択 3 つということで 5 科目を持っている。そういう点で教材研究にかける時間は増えてくる。通常であればだいたい必修中心であるから 1 科目だけで、1 クラスにしろ、何クラスか持っているにしろそれほど大きくはないが、その部分の忙しさは多分にあると思う。この学校に自分が来た時は既に選択制を導入していた。ただ必修を絞るという、例えば 1 年生は大部分が必修だが、3 年生になると大部分が選択といった方向に切り替わっていく。また、新たな形で、専門教育科目でＳ選択などを設けたりしている。

***本校の今の選択制になったのは多分 1994 年で「94 カリキュラム」と呼ばれているもの。その間にもいろいろな形で変わって来た。**新学習指導要領の影響で全国的にそうなった傾向はあるが、昔から本校はずっとそういう選択制度を取って来た（中略）うちの学校は**学力の幅がすごく大きい**。本校幼稚園から小学校へ来る中でいろいろな障害を持っている子も何人もいるし、評定平均値 5,0 という子もいれば、評定平均値 2,いくつという子もいる。この幅は広い。そういう中で、**必修でやるのはいったい何なのかという論議**をし始めた。つまり、お互いに**共同で学ぶということの意味というのは何かということを**、94 年のカリキュラムをつくる時には話した』*

【第 5 概念】は、社会と学校の変化、そして対象生徒の変化にともなって、教師像の再構築がなされることである。

つぎの事例は、「本校が誇りとすべきもの」を示して、学校組織の再編成後に自己の教師像を再構築していることを示唆している。

＜事例 22（A 校－番号 8）＞

*『生徒は、だらしない子も勿論いるが、卒業して出ていく時には、きちっとやってくれる子になって出ていってくれるので、生徒一人一人は自慢できる。多様な進路を保証していること。（中略）一人一人の進路を決めていく時も、「4 年制の大学に進学したい」という子の中には、「君が？」という感じの子もいる。そこで**生徒の意思を尊重して、大人が寄り添ってあげる**という部分がある。また、就職だ、公務員だ、と言っている場合でも、きちっとお尻叩いてやらせる部分もあるし、多少生徒寄り、勿論厳しく指導する所もあるが、最終的には、生徒に寄り添ってきちんとやらせるところがあると思う。(中略)この学校の教員なので、**本校が社会の中でどういう事をすべきかを考える事がまず一つ大事な事**かな、と思う。**英語の教員なので、英語はもう少し勉強させたい**とは思う。きちっと勉強する事ときちっと生活をつくって行く事は、根っこは同じなんじゃないかな、と考えており、その中で**少しずつハードルを越えていって、「少しずつ自信をつけていこうよ」と考えている**』*

つぎの事例は、【第 4 概念】の内容を示すとともに、【第 5 概念】にもかかわる。社会と学校の変化に対応して、学校アイデンティティの再構築にかかわるなかで、教師アイデンティティを再構築していることを示している。

＜事例 23（B 校－番号 30）＞

*『推薦をやっても、生徒減の時期なので、公立の方に取られた余りをもらう。**我々が 40、50 になった時、うちの学校は存続するか、という危機感があった。**その時は結婚をしていて子どももいた。組合活動をやっていて、それは予測を立てられたことである。(中略)今の校長を中心とした当時の若手が、何とかしなくてはということはあった。その時、学校側も校長を変えた。流れはそれからである。その時、今の校長が教頭をやって広報をやり始めた。その時、自分が進路担当をすることになった。本校は底辺校だったので、底辺校には底辺校のやり方があると思い、（その前の時期に）生徒指導、生活指導研究会に入った。それに行ったとき、ショックを受けたのは、底辺の生徒を扱うにしても、(中略)生活指導を一生懸命やって、学校はよみがえる、などをテーマにした研修会にはいろいろと行ったものの、本校の学校ではそういう（実践を評価される）学校に太刀打ちできない。それで、本校に来る生徒は、多少お金持ちが来るということで、**進学指導だったらやれるかもしれない**なと思った。**そちらの方にシフトしていかないと残れない**だろう。(中略)受験について今の校長と相談しながら仕事をした。それがちょうど大学が簡単になっていく時期であった。人数が減って、しかし大学の方が定員を増にして、楽になっていく時期』*

つぎの事例は、学校アイデンティティ再構築とのかかわりで、教師アイデンティティの再構築をしている。

＜事例 24（B 校－番号 29）＞

*『それほど理想を高く持っているわけではない。生徒が再びここで過ごすなら、もう一回中学、高校生活が送れるのであれば本校に通いたいなと思ってくれれば十分。そのために何が必要なのか、何をしてあげるべきなのかを考えたときに、学習面においても人間形成面においてもより質の高いものを提供しなければと思う。そうすると建学の精神や、今の教育目標と合致してくる。だから**学校が目指している方向性と、自分が満足してもらえる、プライドを持ってもらえるというところには接点があるので、そういう意味では迷いはない**。今自分がやっていることは、おそらく教育目標にもかなっているという点で』*

また、B 校は、学校改革と組織再編成をすすめて安定期となった現在、実際に入学する生徒をどう指導するかにもとづき、学校教育の再編をすすめている。つぎの事例は、そのような中で、自己の教師アイデンティティとの擦り合せをしていることを示している。【第 3 概念】の内容だけでなく、自己の教科指導やクラス運営などの実践における個性化を意識して、【第 4 概念】の教師像の再構築をすすめている、と考えられる。

＜事例 22（B 校－番号 27）＞

*『今、学校のカリキュラムや、そもそもどこを目指していくのか、が革新的に変わってきている時期である。若干ずれがあるところも無きにしもあらずだが、(中略)どうしても結果を出さなければならない。この大きな制約がある中で、**学校の理想と自分の理想とを少しずつすり寄せてやっていければと思っている。全く反対というわけではなく、その中から自分に合うような部分を汲み出して、特に教科指導などは合わせていけたらと考えている。**すり合わせをするためにどんな解消をしたらいいか、という点に関しては、**教科指導は自分の色を完全に出してやっていきたい。クラス運営などは、学校のアイデンティティを尊重してやっていければいいと思う**。教科の方はどうしろ、と外からは特に言われない。とにかくカリキュラムに従って、しっかりやっていればよいということになっている』*

つぎの事例は、社会と学校の変化にともない、入学する生徒も変化するなかで、どのような教育が求められるかを考えて教師像の再構築がなされていることを示している。

＜事例 25（C 校－番号 39）＞

*『私自身が本校に来た頃から比べて、**全体的には生徒の層も上がってきている**ので、学習面では指導が楽だし、勉強に興味を持っている子も増えてきているので、知的な関心を広げる方向では面白くなってきていると思う。ただ今の生徒たちをもっと伸ばすために我々の方の体制ができていない部分があるかと思う。そのためにも研修が必要だと思う。（中略）人間としてどう成長していくかという問題を考えるときに、社会の価値観が大きく崩れていて、勉強さえできればという風潮もある。親御さんもそういったことを求めていることもあるので、大学に入れればいいといった考えがあったりもする。**知的な力をつけながら、それをどのように生かしていくのかということを考えないといけない。人間を育てることと、学力、体力とのバランスや総合力が求められる**と思う』*

つぎの事例は、社会の変化と学校アイデンティティとのかかわりで、学校アイデンティティを再評価しつつ、学校の方針と学校教育のあり方を考えるという狭間のなかで、自己の教師像の再構築をすすめていることを示している。

＜事例 26（D 校－番号 55）＞

*『**学校としての方針が、社会の影響を強く受けている**ような気がする。私学なので社会に対応していく必要はあるが、社会がこうだから、ということで揺れたり大きな方針転換があったりするので、学校として揺らがないものがあったらいいのではないかと思う。**確かに募集の影響で多少のことは目をつぶらないといけないかもしれない**。当校は**生徒一人一人を大事にして面倒見がいい、というところが売りになるとは思うが、もう少し厳しくしてもいいのではないか**と感じることもある。適度に突き放すことも必要ではないだろうか。クラスの中やクラブでも辛いことはあるのは当然だと思う。しかし最近は、そういったことをなるべ*

く無くして、辛い目に合わないようにしている気がする。そういった辛い時間によって成長していく部分もあると思うのだが』

また、つぎの事例は、学校が拡張する変化期に採用となった教員間で切磋琢磨するという環境のなかで、個々が教師像を再構築しつつ実践に取り組んでいたことを示している。

＜事例 27（E 校－番号 69）＞

*『本校に入った時が拡張期にあって、**3 学級が 6 学級に変わっていく時期ということもあり、同僚の教員は多かった**。半分くらいが同じ年代の教員で、いろいろな話をしながらやっていた。また、自分たちが入った時期は、新人に対してどうしたらいいかを教えるということはなかった。つまり、**自分でいろいろなことをトライしながら、経験しながらそれを蓄積していくというやり方で**あり、「こういう場合にはこうすればよい」というのはなかったわけである。そういう中で**仕事をした**ので、それで鍛えられた部分は強くある』*

カテゴリーⅢ：意識の変化

市場競争と学校改革で対象の生徒も変化する。その結果、学校全般の新たな課題が生まれ、学校の変化にともなって、組織とのかかわりで教員の意識改革となる。【第 6 概念】は、学校の方向性を定める新たな課題である。つぎの事例は【第 6 概念】にかかわる。

A 校は、商業科の高校から普通科・商業科の高校へと学校の組織を再編成した。しかし、つぎの五つの事例は、学校全般の新たな課題があると指摘している。

＜事例 28（A 校－番号 2）＞

*『本校の教員は真面目なので、それぞれが課題については感じている。各自が「こういう風にしたらいいんじゃないか」という改善策は持っているが、一致していない。「もっと厳しくしたほうがいい」、「教室から出すべきではない」など、**色々な意見が混在していて、それをまとめたり、決断力をもってひとつのものを選ぶ立場の人がいないのかな**、と私は感じている。この学校はリベラルなところがあり、教員の集団には牧歌的な部分があり、時々聞くような教員間での裁判沙汰などのイメージはしにくい。どこかの学校のようにかなり強権的なトップダウン方式もとれるとは思おうが、本校の文化にはなかなか合いにくいな、と思う。個人の努力によって、ある成果が上がった場合は評価して欲しいと思う。今、成果に対しての評価はないと思っている。教員同士で成果を出した人、出そうとしている人が認め合うことはあるが、はっきり言えば、「私はそこまでやらない」という人も交えた、第 3 者的な評価はないと思う。仕事の偏りに結局は繋がる。本校の牧歌的なところと生徒とのうまい雰囲気づくりが、かつてはあったような気がする。ただ今はそこのリンクが薄れているような気がして、**もう少し統一的な指導をしていった方がいいのかな**、と思う。（中略）今後の課題は、もう少し生徒に考えられるチャンスを与えること』*

＜事例 29（A 校－番号 5）＞

*『この5～6年でガラっと生徒は変わってきた。個人のことしか考えない子が多くなった。以前はクラスで協力して何かやっていこうという、助け合うような雰囲気があった。本当に(中略)**“自分さえよければ”という子が増えた**ような気がする。**学校としてはそれを打開するために頑張ろうという雰囲気にはまだなっていない。**全体的に学力も下がっているように感じる』*

＜事例 30（A 校－番号 13）＞

*『みんなでやっている学校だ。**いろいろな意見を出せるということもあるが、逆にみんなでぬるま湯にしているところもある。**私は去年から入試広報をやっている。学校全体で７～８名の教師が担当しているが、慣れない仕事の中で一生懸命集めた生徒について、(中略）どんな生徒でも入れた以上は磨いて卒業させなければならない。入ってきた生徒をうんぬん言うのではなく、その子に対してどういうことをすべきなのか、といった発展した形の考え方や言及がない。**以前は何もせずに生徒が集まったが、今は必死で集めなければならないのに、それに対するバックアップがない。**そういった現状を理解してもらうために何をしたらいいのか考えるが、なかなか難しいものがある。私は管理職ではないので、みんなでやろうということに関しては、みんなで一生懸命やっているよ、ということを全体にアピールするようにしている。(中略）この仕事も来年１年なので、うまく次の人にバトンタッチしたいが、そのためには広報の仕事の大変さを先生全員に理解してもらう雰囲気作りと、このままでは生徒が集まらなくなるという危機感を持ってもらうようにしていきたい』*

＜事例 31（A 校－番号 16）＞

*『この学校の抱えている問題もある。主に**生徒募集に関わる問題**だが、生徒を集めるためにどうしても基準を下げるようになってきている。今はどの学校でも生徒の扱いには苦労をしているようだが、**基準を下げるようになってきてから教員の仕事量やストレスも増して、教員の余裕がなくなってきている**と思う。私たちは同窓生を大事にし、兄弟関係や近所の人といったふうにつなげていくように生徒募集をしたいが、個人の力量に頼っているところが多く、学校の組織として機能できているとは言い難い。**教員は力のある人が多いと思うが、**個々のクラスや部活で、オール２の子を大学へ進学させるとか、挨拶ができるようにするとか、服装もきちんとさせるという努力がされていて、学**校全体の力とは結びついていない。教員一人が問題を抱え込まない体制や雰囲気をつくらないといけない**と思う。教員の力量や経験とは別に、教員誰もが同じ指導を生徒や家庭に提供できるようなものを確立して、個々のストレスを軽くするような指導方法をつくっていけばいいのではないかと思う』*

＜事例 32（A 校－番号 17）＞

*『学校全体でこういう学校にしたいという方向性が見えない。方針を示してくれれば、我々はリーダーを後押しして加速させる用意はあるのだが、中長期的な展望が出ていないので、教員は動きようがなく閉塞感を感じている。(中略)**どういう学校にしたいかという思いは、***

それぞれの教員の中にもあって、今は船頭が多すぎる状態。そこをまとめて方向性を出していくのが管理職の仕事だと思う』

B 校は、少子化進行を前にして中高一貫進学校へと学校改革をすすめてきた。学校改革で中高一貫進学校を確立した現在、新たな課題に取り組んでいる。つぎの二つの事例は、その新たな組織の課題を意識している。

＜事例 33（B 校－番号 26）＞

*『本校が学年スタイルか教科スタイルかといえば、基本的には学年スタイル。**校務分掌のスタイルを、昨年度から今年にかけて大きく変えて間もないので、学校も試行錯誤の時期であるが。その年によって当たり外れがあるのは良くない。となると学年主導型は危険。**とくに兄第関係もいるから「お兄ちゃんの時にはこうだったのに」となるのはまずい。目立つ所は基本的には一緒だが、どのようなプロセスを踏んでそこに辿り着くか、学年の個性で良いのかもしれないが、保護者から見たら危険なところもある』*

＜事例 34（B 校－番号 29）＞

*『うちの学校は学年王国のようなところがある。６つの学校が存在するようなもの。いい面が出てきたと思う。毎年毎年それぞれの学年が独自の取り組みをして、活気がある。ここに来て特に状況が変わってきた。**教員の年齢層がぐっと下がり、10 年未満の先生が６割を占める構成になってしまった。**ほとんど経験のない方が多い。(中略)教科指導についても、高３を送り出したことがないと言う人がかなりいる。そのためゴールが見えない。**学年ごとに好きにやっていいよという雰囲気だと逆効果である。この年は全然学力が伸びない、というようなことが出てきてしまった**ので、おそらく**それを踏まえた組織変更をする**』*

C 校は、募集危機に際して、現校長が学校アイデンティティを再構築して学校改革を進めた。しかし、組織運営の課題などが残されている。つぎの五つの事例は、学校改革によって学校が変化し、学校の組織運営上の課題を意識していることを示している。

＜事例 35（C 校－番号 35）＞

*『私が入った頃は無能の校長とそれを批判する教頭という組み合わせで、最悪のパターンだった。私は現場で学年主任をやっていたが、校長・教頭には任せられず、学年主任が中心にいろいろなことを決めていった。下からつくっていく学校という意味では良かったかもしれないが、学校全体の生徒募集などの面などは統一性が取れていなかった。（中略）現校長となってから、**上から指示をしてくれ、というようなことがだんだん増えてきた。**それに対して校長は「教員なのだから、自発性とか自主性をもっと発揮してもいいのではないか。上意下達的にあれをやれ、これをやれというだけでは、教師としてちょっとつまらないのではないか」とよく言っていた。その辺りの受け止め方が、自分たちと今の若い人たちとでは随分と違うのかなという感じがする』*

＜事例 36（C 校－番号 38）＞

*『今までの私が見てきた歴史の中で最高の校長なのに、ここで今学校をつくっていかないでどうするというのがある。(中略) 簡単に皆の口から「民主的ではない」という言葉が出る。民主的というのはお互いに一緒にやっていこうというものだが、攻撃の言葉として使っている。使っている本人が民主的ではないと思うのだが。自分たちに権利と責任があって、**自分たちでつくっていくという発想が欠けている**。学年単位くらいの人数だとできるのだが。学校は自由と自治につきると思う』*

＜事例 37（C 校－番号 37）＞

*『大きな変革は人間的なひずみを生む。転勤がないので人間関係を壊してしまうと、ずっと同じ職場にいるので厳しい。それは少しストレスに感じる部分である。(中略) ただ本校の特殊なところで、校長も数年前まで隣の席に座っていらした教員である。理事長などは現場をまったく知らない方が来ている。つまり本当の意味で強いリーダーシップを発揮される方というのがいない。そのため方針が定まらないところがある。(中略) 本校はゴールの決め方がすごく曖昧だと思う。またそれが各教員に任されているところもあり、会議の席が大きいので方針を定めるということが結構困難である。そこが難しいところである。**強いリーダーシップを発揮しようとすると独善的であると言われるし、リーダーシップを発揮しないと上は無能であるといった言い方をする。**それはどこの職場でもあることかもしれないが、**だったらどうすればいいのだ**と、校長あたりは困っているのではないか、と私たちから見て思う』*

＜事例 33（C 校－番号 39）＞

*『教員は忙しすぎて自分の目の前のことで手いっぱいになっている。他のところまで目や心が行きとどかない。昔は 1 コースだったので、みんな同じ目標に向かって、共通の理解を持ってできたことがある。しかし今は、選抜クラスは進学で頑張っていくことが求められるし、一貫クラスは中高一貫だけれども一人ひとりは課題を抱えている子が多い。実際にそれぞれのコースを担当してみないと分からないことがある。それが**お互いに見えないので、自分の持っている基準を当てはめようとしてしまいがち**になる。普段からの**コミュニケーションが大切であり、コミュニケーションを取れる余裕が必要**だということだろう』*

＜事例 38（C 校－番号 42）＞

*『学校のアイデンティティについては、外形的にも、あるいは教職員内部に向けての情報発信としても、よく浸透していると思う。ただそれ以外の部分、学校の 3 指導において職員全体としての合意形成がまだ十分ではないところがある。**一貫部門があり、一般コースがあり、選抜コースがあり、それぞれの部門の中でそれぞれの合意がある。それが一つの横糸で結ばれて学校全体としての教育的合意までに成熟しきっていない**のかな、という感じがする。**個々のセクトの中では一生懸命やっているのだが、セクト間の柔らかな関係、お互いを理解する関係に欠ける感じがする。それが大枠で見た時の、この学校の課題**なのかと思う』*

D 校は、募集危機に際して、教育方針と組織的な気風を築いた。つぎは、募集対応と学校のアイデンティティとの狭間で、学校のあらたな課題を意識し、また、【第 7 概念】、自己変革を意識、にも関わる事例である。

＜事例 39（D 校－番号 53）＞

*『募集というのは死活問題なので、**出口の実績のために行う**ことも柱の一つとしてあると思う。**それが強まっているために、目の前にいる今の生徒たちをどのように育てていくのかが、薄くなっている**ように感じる。それについては私自身もいろいろな所で戦っているつもりだ。割と会議が多いので、そういうところで意見を出していくようにしている。また今後は同年代の教員とのつながりはあるので、そういう問題について語れるような会を持ったりしたい。自分たちの努力で何とかしていかなければならないと感じている。**もともとある建学の精神、自立を目指して生徒を育てていきたい**。今は与えるものがたくさんあり、例えは悪いが養殖鯉のようになっている。学習に関してもかなり課題を与え、プリントも与えている。自分がやりたい教育も実績に結びつく教育だとは思うが、いろいろな能力を身につけて世の中に出て行ってほしいと思う』*

また、つぎの二つの事例は、学校のよさを強調しつつも、現状を危惧しており、新たな組織上の課題について指摘している。

＜事例 40（D 校－番号 58）＞

*『子供の実情や変化にすぐに対応しようとしながら、人として必要な力を育てようという努力をすごくしている学校だと思う。「**教員で持っている学校**だな」と思うし、同時に「教員がつぶれたらつぶれるのかしら」という不安もある。この学校で取り組んでいることはとても意味があるし、必要なことだな、とは思う。ただあまりにも意味のあることをたくさんやりすぎていると思う。**あれこれたくさんやりすぎて破綻しないのかな**、と感じることはある』*

＜事例 41（D 校－番号 60）＞

*『今の若い人たちには、「たまには休みなよ」と言いたい。それがエネルギーになるので。特別な機会を設けなくても**日々が学びの場になっている**のではと思う。年に１～２回、学内の教研もやっている。実践を出し合うということも時々やるが、「今度新しくなったカリキュラムはどうするんだ」という話題がだんだん多くなる。ただし年に１～２回、そういったことをやってもそんなに勉強にはならない。日々（子供たちと接して）、職員室に戻ってきてお互いに「あの子はああだね、こうだね」という話がしょっちょう聞こえてくる。それが学びの場になっていると思う。「私だったらこうするよ」という声が聞こえて、「ではこうしてみようか」ということになる。**中堅の先生方はもう主任などになっているので、自分の良さを出していこうというよりは**、少し重荷になっているような気がする。主任になったらなった*

*で自分らしいカラーを出したら良いのでは。**押しつぶされてはいないが、やや重圧を感じているように思う**。むしろもう少し羽を伸ばしてやれるところはやれたらいいかなぁ、と思う』*

E 校は、創立以来人間教育を掲げ、学校アイデンティティを定着してきた。つぎは、学校のアイデンティティと自己アイデンティティとの統合がされているとしつつも、学校の新たな課題を意識している事例である。

＜事例 42（E 校－番号 72）＞

*『本校は教員をやるなら理想郷の場所であると聞いて来た。理想を追求できるようなイメージを持っていたが、それを実際に行うというのはそれほど簡単なことではない。この学**校も目指したいものを今も追いかけているために研究しているけれど、実態は目指しているものになりきっていない。まだまだこれから、というところ**がこの学校に来てのギャップといえばギャップである。自分は今高校の方にいるが、高校生が思ったより賢い。とても知的関心が強く、自分より物知りな生徒もとても多い。そこは思っていた以上だった。反面、学力がない生徒、低い生徒も多いように思う。ここはいろいろな生徒がいる学校で、それはあまり考えていないことだった。*

*本校に**大枠のアイデンティティはあるが、もっと細かいところで学校自体が揺らいでいる点が高校は特に強い**。中学までなら義務教育という段階でもあるためか、中学校は統一されており、教員の考え方もさほどばらばらではない。しかし**高校は**、教育学を学んできた人たちだけではないというのもあるし、教科教育重視とか、その後大学に出て行くわけだからという理由もあってか、**非常にばらばらなところがある**。そこをどう一緒に、ここは一致していこう、とか、ここは管理教育ではなくて、というところはこれからという部分があり、部内の研究でもそこが課題である。**だから統合しているかと言われればしているかもしれないが、そもそも目指しているところが今一つまだ見えない**というところがある。高校は特にそうである』*

【第 7 概念】は、学校づくりに参画するという意識改革である。

つぎの事例は、自己変革を意識しているが、まだぶれている面もみられる。

＜事例 43（A 校－番号 16）＞

*『この十数年の間には、他校の取り組みを見るにつけ、当校がすべて後手、後手にまわっているなということも感じる。共学化や中高一貫化、どこかの大学の系列に入るなど他校も様々な取組をしている中、当校のようなスポーツ系の古豪と言われる小**さな学校が生き残るにはどうしたらいいのか考えることがある**。当校の場合は、「来年の生徒募集も上手くいけばいいなぁ」と言ったような、ふわふわした、流されてしまっているような感じがある。私たちの年代はもう逃げられない年齢になっている。ここに骨を埋めなければいけないので、危機感も感じるし、何とかしなければならないという気持ちは強い。(中略)**若い先生方がこ***

の学校で頑張ろうという気持ちになれるように、自分たちが努力しないといけないのだと思う。ただそういう余裕がない』

つぎは、【第 17 概念】、熟達以後期の経験ともかかわるが、学校組織の再編成以後に、学年主任となった熟達キャリア教員が自己変革を意識している事例である。

＜事例 44（A 校－番号 3）＞

*『今、高校 2 年生の学年主任をやっており、2 サイクル目、5 年目に入った。担任もやって 7 クラス卒業生を出している。生徒を預かっているし、親のいろいろな期待にも応えてあげたいので、なんとかこの子たちをちゃんとしてあげたいという自分の思いもあって指導してきた。（中略）現在は、立場が**学年主任となって、自分のクラスだけではなく、学年を見なければならない**ので、いろいろと声をかけて話を聞いたり、担任が怒るから私は怒らないで声をかけて話を聞くように心がけていたりする。・・・私は**一生懸命やってきた結果がまだ出ていない**と思う。**なんとか頑張って定年まで勤め上げたい**』*

つぎは、入試広報の分掌担当という機会で、学校組織との関わりでどのような役割をもつか、意識変革への転機となったという事例である。

＜事例 45（B 校－番号 28）＞

*『先生というのは、生徒たちを相手にして、上の目線で見てしまうところがある。大事なことでもあるのだが。自分は入試広報にずっといたが、**入試広報というのはお客さんで来てもらう、塾の先生に頭を下げる営業活動のようなもの**。（中略）今でも思い出すのは、ある入試広報のベテランの先生から「君、すごく入試広報やりたくないでしょ。見れば分かるよ。でもね、生徒が来なかったら先生はできない。私立だから。先生というのは、教壇に立って教えて、生徒が“先生、英語分かったよ”というふうに喜んでくれること、塾や説明会で親御さんに説明して“先生みたいな人に説明してもらって良かった。信用して子どもを預けてみよう。この学校に行ってみよう”と言われたりすることは、形は違うが根幹は全く同じだよ」と言われて、そこで目が覚めて入試広報に力を入れた。「先生にとって営業なんて関係ない」という教師はいるかもしれない。（中略）営業という表現はおかしいかもしれないが、**人間というのは１回頭を下げてみた方が、人間の幅が広がるし、表裏一体、裏も表もきちんと賄えるのではないか**と思う』*

つぎは、学校組織との関わりで、今後どのような役割をもつべきかを意識している事例である。

＜事例 46（B 校－番号 29）＞

*『かつては「あの B 校なのね」というのがあったが、**だいぶ変わってきたので、うまく来ていると思う。そこを更にどこまで持っていけるかというのが自分の役割かなと思っている。***

*そのような環境ができてくれば、あとは「B校ファミリー」というように「卒業生、在校生、志願している今の小学生」が一体となっている関係。特に今目指しているのは、卒業生がどんどん入り込んでくる、あるいは上級生が下級生の中にどんどん入り込んでゆく、そういうものができてくるといいと思う。ますますB校生としてのプライドが高まっていくのかなと思っている。だいぶ大きな仕事に就く卒業生も増えてきているので、そのような人たちが後輩のために話をしたり、あるいは何か一緒に取り組んでくれたりという結びつきを強めていけると、（中略）満足度もさらに上がっていくのかな。**足元からしっかりやっていかなければならない**のだが。そんな理想を持っている』*

つぎの事例は、学校の変化にかかわって意識改革の必要を説く事例であるが、多忙のなかでの自己コントロールについてであり、学校づくりにどう関わるかという直接的な視点での強調ではないが、学校課題と自己の役割とのかかわりで意識改革をしている。

＜事例 47（C 校－番号 45）＞

*『忙しく自分自身の勉強の時間が取れないことについて、意識改革が必要だと思う。部活を休んで研修に行け、と言っても難しい。意識を変えれば時間は取れるだろう。しかし、やはり夜９時 10 時になるのが当たり前の世界だ。効率よく仕事をして、休むときはしっかり休むのが大切だと思う。もう少し要領よくやって、時間を大切に使うことが必要だろう。人的補償も必要だろうが、教師には**意識改革が必要**だ』*

つぎは、学校組織との関わりで、自己の与えられた任務と問題意識から、どのような役割をもつべきかを意識して実践を続けている事例である。

＜事例 48（E 校－番号 70）＞

*『学校の教育方針を良いと思って日々教育に向かっている。学校の教育方針というのは、自分の生きて来た常識を覆すものだったから、1 年目の時などは「何でこんなに自由なの」と思った。教育学部ではないから、本校のことは何の勉強もしておらず、創立の先生のことも全然存じないまま、普通に来てしまった。だから学校に来てから、教育方針も「何を求めている学校なのか」ということを強制しないので、自分で考えたり探したりしている。先輩方も一問一答の如く教えてくれる学校ではないので、ずっと探りながら来た。結局、何がE校っぽいとか、何がE校らしいとか、どうすることがE校の教育になっているのかということは、ずっと試行錯誤しながら自分で探している。**研究部長になって３年目だが、１年目の方針は「本校の教育方針とは何か」を皆で共有していく、ということでやってきた。**今は母体のこともあるから必要になってきているが、**もっとはっきりと目標を統一できないと誰かがドロップアウトしていく**。難しいかもしれないが、**ある程度何か一緒に、大枠を、あるいは研究的テーマなどを持ちながらやっていけたらと思っている**』*

カテゴリーⅣ：行動への実践

学校課題と変革にともなって組織の再編成がなされる。学校組織は個々違って多様である。学校組織の再編成に際し、学校組織に対して、評価され、維持したほうが良いとされる肯定面と、評価されず、変えた方がよいとされる否定面と課題をとらえる。その上で、個々の教員が組織課題との関わりを考える。【第 8 概念】は、伝統的な学校文化に基づいた組織の肯定面である。また、【第 9 概念】は、個々の教員が組織課題との関わりで、組織でどのような役割を担い、自己の特性をいかすかを考えることである。

つぎは、【第 8 概念】、伝統的な学校文化に基づいた組織の肯定面である。【第 9 概念】にかかわる内容を含む事例である。提案をしているが、自己の特性をいかし、主体的に学校組織とどうかかわるかの展望についての明示はない。

＜事例 49（A 校－番号 5）　＞

*『**指導が熱心だ**というところだ。指導が事務的だと言われている中、本校は熱がある先生が８割くらいおり、圧倒される。**生徒の指導の仕方が、「そこまで本気になれるか」というレベルだ**。今、親が出来ないような叱ること、褒めることをやっている。ただ、以前は強く叱っても分かる子は分かっていたが、今は強く叱った後に、ちゃんとなんで叱ったかを説明しなければならない。そうでないと、後から家で子供が話して、親からクレームがくることもある。その場で何故そこまで先生から言われたのかを理解させるということが必要だ。（中略）**環境が変わらないので、誰が何が得意かということはわかっているので、役割分担ができている**。昔の人たちはいろいろ苦労して話し合ったり、飲ミニケーションをしたりしながらやっていて、比較的よく意志の疎通がとれていた。（中略）教員同士のコミュニケーションが減っているように思う。本校は組合もあるので、**小さいグループごとでもっと話し合いの場があってもいい**。新入生が入った時のオリエ―テーションなどは、教員も同行し、普段接していない人も寝泊まりできるので、そういう機会があるといいのかな、と思う』*

つぎは、学校組織については、所属する個々の教員を評価している。そして、組織として方向性をもつ課題があることも指摘している事例である。

＜事例 50（A 校－番号 16）　＞

*『**個々の教員の質は高いと思う。それぞれ情熱を持って生徒に接している**ので、意識は高いと思う。あとは**方向性の部分でまとまればなおいい**のだろうが、今は個々の意地のようなもので「何とかしなければいけない」と頑張っている状況だ。あきらめている教員は多くはないので、生徒には熱意を持って接しているので、生徒にはそれが伝わっていると思う。中学校からすれば、いろいろな子どもを預かってくれて懐が広いと思ってくれているのではないか』*

【第 8 概念】組織の肯定面と、【第 6 概念】の組織課題にかかわる事例である。つぎは、かつてあった組織の肯定面を再現する必要性を説いている。

＜事例 51（C 校－番号 52）　＞

*『私たちの代やその上の世代があまりにも多忙すぎて、新任の先生を見る機会が一時期非常に少なくなってしまったことがある。指導やアドバイスができず、教科的な指導をしても、新任ならできなくて当たり前なのに、「あいつはできないから」と、はずしたりとかがあった。面倒を見る手間を省いてしまったのではないかという気持ちが強い。若手が育ってこない。**今の 30 代くらいが育ってきていないという気がする**。ここ数年は学校もそういったことに取り組み、新任研修などもやっているが、やや偏りがあるように思える。しっかり**若手を育てていかないと、いい伝統は守れない**し、悪いものも排除できない』*

つぎは、定着している教育組織の運営を肯定している事例である。

＜事例 52（D 校－番号 60）＞

*『基本的に**子供を大事にしている**ところだ。それといいのか悪いのかは解らないが、先生方はとても真面目で熱心であること。これが夜遅くまで仕事がかかってしまうことに繋がってしまうのだが。**子供のことでは手を抜かない**というのが、学校の伝統としてもあるし、新しく来られる先生方もややプレッシャーに感じながら、ということもあるかもしれないが、それはずっと流れているかな、と思う。　若い先生方は会議が多くなるが、**何かあると学年の先生が頭を突き合わせて考える**というのは、本校では定着している』*

つぎの三つの事例は、教師として成長ができるという“学校の健全さ”を肯定している。

＜事例 53（E 校－番号 67）＞

*『**本校の場合は、(中略)話し合いの中でいろいろな決定がなされていく、この職場の健全さをすごく感じる。それが自分自身を育ててくれていると感じている。**(中略)昔働いていたところと比べて、精神的にはきついが、時間的には余裕がある。前の学校では 1 人だけ帰るというわけにはいかなかった。(中略)本校は、そういう面では組合が強いせいもあるが、帰宅時間に関してはかなり優遇されているので、**自分の時間が持てる職場**だと思っている』*

＜事例 54（E 校－番号 70）＞

*『この学校で教師としてやっていけると思った時期はいつかと考えた時に、やっていけないという選択肢は人生の中でほとんどなく、その場所に対して不満に思うこともあまりない。どんな所でもそういう思いはない。とても良い環境だと思う。**先生方の目が、生徒にも温かいがお互いの関係でも温かいし、物を言える関係は生徒にもあるが、教員同士にもある。**以前いた学校では何でも言われるがままにやっていたが、ここでは任されるから大変過ぎて、1 年目から何の財産もないと大変だった。それは自分が学習しながら培っていく。環境のことで言うと、常に向上できるように研究部があり、研究をしていこうという動きがある。常に研究学習を教員がしながら、疑問を持ちながらやっていくというところをすごく感じる。*

教師の成長の上でこの学校の魅力としては、教員会議などの時に活発に議論して発言しているところだと思う』

＜事例 55（E 校－番号 73）＞

*『生徒会がしっかりしているのと、先生方がしっかりしてきているのかなということを、４年間育児休業を明けて戻って来てすごく感じた。自分自身の変化に加え、学校の変化を経て、今はすごく楽しい。４年も休みをくれて、また戻らせてくれたことに感謝している。他のお母さんたちと話をしていても「戻りたくてももう戻れない」というのがあるので、職場に恵まれたと思っている。**この職場は、年齢に関係なく言いたいことを言い合える。生徒にもそれを要求しているが、教員室でもそれができている。そこがすごいし、自慢である。**なかなかできることではないと思う』*

【第 9 概念】は、個々の教員が組織課題との関わりで、どう役割を担うかである。

つぎは、【第 7 概念】の、学校づくりに参画するという意識改革にも該当するが、学校課題を意識して、自己の役割を示す事例である。

＜事例 56（A 校－番号 22）＞

*『学力面では、卒業するまでには英語検定の３級までは合格できるような学力をつけて卒業させたい。私が持っている生徒には卒業時に英検３級を取得するようにしている。人間としては、例えば生活面で乱れていたり、遅刻や欠席が多かったり、頭髪もままならないという状況の子に対しても、しつこいくらいにとことん指導を加えて、卒業する頃には、身だしなみもきちんとできるようになり、遅刻の回数も急激に減って、**最終的には本校に来てよかったということが言えるくらいの生徒に仕上げていきたい。**（中略）まず本校が最低ラインを決めて、入学時点で求められる学力を定めること。入試問題の検討や、確約制度の時点での水準をきちんとしたレベルにすること。その次に我々教科のスタッフが、習熟度別の授業等を通し、少人数で学力に合わせて、それぞれの学期のテーマを明確にし、最終的に年度末に達成すべき水準を決める。２年次も同様に達成すべき水準を決め、卒業までには何としても英検３級は全員が取れるようになるという目標を持ってやっていかなければいけないと思う。**改革することはできる学校だと思う。教科の会議等では発言しているので、改革をしなければいけないという意識はある』***

つぎは、学校づくりに参画するという意識と学校課題とのかかわりで、今後の自己の役割を明示する事例である。また、【第 14 概念】の、運営組織への参画と経験、にも該当する。

＜事例 57（B 校－番号 31）＞

*『教科主任を２年やった後、学年主任になった。（中略）今度は学年主任から分掌主任への段階に入ってきている。**学校全体のマネジメント、学校経営の視点を勉強している。**（中略）*

*今まで本校は、チーム制でやっていた。学年というチームであったり、教科というチームであったり。ある意味、チームのスキルを上げていけば、そのチームの中に力がない先生がいてもカバーできる。チームの中に核となる先生がいれば。でもこれからは、もう１ランク学校のレベルを経営的視点で上げていく際に、個人のスキルを上げていかなければならないだろう。チームでカバーするというよりは、各々のスキルをアップしていく。**昔は個人商店でアップしていったが、それがチームになって研修でアップし、そこから第３段階目の状況にステップアップしていく際には、学校のシステムの中で個人のスキルを上げてどの先生でもチームの核になれるような、そういう教員になっていかなければ**。学校経営の視点でも、自分自身が考える教員のスキルアップの視点でも両方にとって必要だと感じる』*

つぎの二つの事例は、学校課題を意識しつつ、中堅キャリアの教員として、自己の役割と課題を明示している。また、【第 14 概念】の、運営組織への参画と経験、にも該当する。

＜事例 58（C 校－番号 44）　＞

*『学年主任を２回やって（中略）生活指導のチーフと担任と兼務しながら８年くらいやった。学年主任時代は学年主任だけ。2009 年から今の主事という立場になり、再び生活指導のチーフに戻った。基本的には授業をずっと持ちたいと思っている。すべての教師の活動の基本は授業だと思っている。これからますます勉強して、いい授業を展開していきたいと思っている。また**現在の立場を考えると、何とかこの学校の教師集団に合ったシステムをつくりたい**なと願っている。具体的には生徒指導の場面について。これを言うと反対される方もいると思うし、また私は管理を強化する立場ではないので、今いるスタッフの負担をどれだけ軽減しつつ効果をあげる仕組みをつくりたいと思っている』*

＜事例 59（C 校－番号 48）　＞

*『現在の立場は**教科主任なので**、その立場でできることに取り組みたい。以前教科主任をした時は担任もあり、いっぱい、いっぱいだったが、今は３年目でもあり副担任なので、皆のことをしっかり考えていかなくてはという意識がある。**教科内の先生たちとディスカッションをしたい**なという気持ちがある。必要に迫られてディスカッションすることもある。現在専任の採用試験をしているが、試験に関して自分の考えと、英語科の専任の中の考え、特に中高セクションと選抜セクションでそれぞれ考えがあると思う。その中からそれぞれの担当者とディスカッションして、こういう人がほしいね、という話し合いをした。そういった中で中高一貫の中から、専任の選考委員に出てもらって一緒に応募者を見ることができている。どうしても**セクションに入ってしまうと、主任に全部任せてしまうところが出てくる。それをさせないぞ、という意識はある**』*

つぎは、学校課題を意識しつつ、初期キャリアの教員として、自己の役割と課題を明示している事例である。

＜事例 60（D 校－番号 62）＞

*『**人事に関わることだが、いろいろな先生と組んだりとか、学年がもっとミックスしたりとかするとだいぶ変わるだろうと思う**。教科の方はずっと同じ先生とペアを組んでいるが、お互いのために替わった方がいいのかなと思う。(中略) 違う学校のこともちろん知りたい。夏や冬の研修は行くが、研修自体はこの学校ではよく行くし、お金も出してもらっている。しかしそれもあまり職場に還元できていない。本当ならば還元すべきものなのだが。(中略) 教科の方は、グレードで分かれた場合、一番下のグレードを持っているとそれに慣れてしまう。生徒のニーズやこちらが要求するものについて、それに合わせて自分がもっと切り替えられて、必要なものを投げかけてあげられるようにできたらいいが、自分はまだ全部のグレードを経験していない。今生徒たちが高校生になって、一斉授業ではなくなってきたので、特にそう思う。(中略) 担任としては、まだ一回りしておらず、受験の年を担任したことがない。(中略) 今高１を持っているが、**中１から高３まで一通りやるとそこが１つの集大成**か。卒業生を出したい。**学校の今の教育方針と食い違いはない**。生徒だったらいいな、楽しそうだなというところもいっぱいある。自分自身も私立の女子校出身』*

つぎの二つの事例は、個々が組織課題や業務とどうかかわるかを示し、教師にとってのワークライフバランスにも言及する。

＜事例 61（E 校－番号 66）＞

*『自分の家庭については、子どもが小さいので、基本的に勤務時間が終わったら、早く出られる時は早く帰る。つまり、(中略)家庭を犠牲にしてという文言が自分の辞書にはない。悲愴な決意を持って何かをやることが良いとは思えないので、**できる範囲を一定の時間の中でやっていこうと考えている。ただし、生徒に何か問題があったり、何か大きなことがあった時には部分的にそれを棚上げして、この時だけは何としてでも、というのはもちろんある**』*

＜事例 62（E 校－番号 72）＞

*『この学校は制限がない。**自由度があるから、やろうと思えばどこまででもできる。それでワークライフバランスを崩しがち**な職場だと思っている。そこがすごく心配である。**子育てしながら働いている女性を見ても、明らかに忙しそう**である。睡眠時間を削って、とか、子どもを祖父母に預けられる環境だから成り立っている、ということが見ていてすごくよく分かる。そのため、自分が手際良く仕事ができるようになってからでないと成り立たないだろうなという覚悟はしている。産んだとしても３人、４人は難しい職場なのではと思う。産休、育休は取り易いし、取っている人はたくさんいる。ただ復帰した時がすごく大変だろうな、というのがある。**過重労働というのが本校でさえ問題になっている。少子化の中で対策を打たなくてはならないため、いろいろ手を出しているし、入試説明会などでも忙しい**』*

つぎの三つの事例は【第 10 概念】で、組織の否定面と労働環境の課題である。

つぎの事例は、個々の自主性に任せる組織風土があり、それは【第 8 概念】に該当するが、【第 10 概念】にも該当する。その組織風土が不統一性を生じていると指摘している。

＜事例 63（A 校－番号 1）＞

*『ある程度本人の**自主性に任せているところが多い学校かもしれない。そこがいいところだが、ときどきそれが乱れる、甘えるところがあるかもしれない。**甘えの度合いについて、本人は意識していないのかもしれないが、そこの点を私たちが個々に教えてやらなければならないのではないか。言いづらい学校になっていってしまうのかなという気がする。（中略）今は何か困ったことがあったら規則をつくるという土壌はないが、対策をとるために規則を作って、またぐちゃぐちゃになるというサイクルにならないように気をつけなければならない』*

つぎの事例は、自分で時間の使い方を見直す課題があるが、他方では、ゆとりがないという組織上の問題があると指摘する。

＜事例 64（B 校－番号 25）＞

*『時間に関して、本校は**担任にやらせ過ぎる傾向があり、何でも担任のところに来てしまう。お互い首を絞め合っているような感じ**がある。上から仕事が来て、こっちからも仕事をやってという感じである。もう少し時間にゆとりがほしい。機械的に動くのではなく、自分の色を出しながら担任をやりたい。何にしても時間がない。自分自身、時間の使い方はあまりうまくない。ただ、時間の使い方がうまくなったらなったで、その分仕事が増えてしまう。だから時間の使い方はうまくなりたいが、そこは何とも言えない。仕事量が平均的ではない。そこは見直さなければならないと思う』*

つぎの事例は、改革にみあう意識改革がない現状を指摘している。

＜事例 65（C 校－番号 34）＞

*『**教師の異動がない。**そのため良い面もあるが慣れ合いもある。**時代が変わり、親や生徒の期待、ニーズも変わっている。**それについていかなければならないが、(中略)**年上の教師で意識改革ができない人がいる**と、なかなか注意しづらい』*

つぎの事例は、学校改革によるコース制が教員の意思疎通を欠くという結果をもたらしていると指摘している。

＜事例 66（C 校－番号 48）＞

*『(コース制による) セクトがあって、そのセクト主義がどうしても強くなっているように思える。教員室も分かれてしまっている。(中略)**教師の成長のためには連携していくことが大事だと思う。今はコミュニケーション不足だと思う。もっとディスカッションする場がほ**

しいと感じる。それぞれのセクトに分かれて、そこでの仕事に没頭してしまうと、そういう気持ちも忘れてしまう。それぞれのセクトに入ってしまうと、お互いの仕事が分からないということになる。そこから誤解が生じたりとかする弊害がある』

つぎの事例は、過密な業務で疲弊していることを示し、労働環境の課題があることを指摘している。

＜事例 67（D 校－番号 58）　＞

『時間がない。月曜から木曜までは、委員会指導もあり、必ず生徒のことも含めた会議があり、6 時を超えることもある。金曜日は唯一放課後が空くので生徒の進路指導を入れようか、と思っていても、臨時の会議が全部金曜日に入る。日中の空き時間も、ほとんど生徒提出ノートの添削に時間が費やされる。そうすると授業の予習は、生徒下校後帰るまでの間の時間に限られる。現在は土曜日も勤務。土曜の午後は部活が入っている』

カテゴリーⅤ：経験からの教訓

このカテゴリーは、新任から約 10～12 年間の初期キャリア形成についての特徴を示す。一般的には、新任 1 年目は担任がなく、2 年目から担任を経験し、その後数年間で学年を持ち上がりして卒業させる経験を積む。こうした特徴から、それまでの期間を初期キャリアと定義する。この時期に限らず、教員は教師アイデンティティの“揺らぎ”とその乗りきりの経験をする。初期キャリアとは、新任から約 10～12 年間で、授業と教科指導、ホームルーム・生活指導、分掌業務などの経験を積む時期であるが、これらの指導において困難に直面し、自らの力量を意識して動揺するという“揺らぎ” の経験をする。そして、職場の同僚性や協働性と、同僚や指導者のサポートに助けられて、“揺らぎ”と、その“乗りきり”という不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験をする。

【第 11 概念】、“揺らぎ” の経験、の事例である。

つぎの事例は、まず、学校の独自の課題に取り組む実業教育実践で、つまずいている状況を示している。

＜事例 68（A 校－番号 4）＞

『普通高校を出て、大学の商業部を出て、免許は社会科と商業科、両方採れた。本校に入った当時は商業高校だったので、商業科の教員として採用された。ただ私自身は商業科の高校を出ていなかったので、商業科目を教えることが難しかった。チームティーチングでやらせてもらった授業もあったので、先輩の一挙手一頭足を見て、真似をした。商業科は、いい意味でも悪い意味でも検定試験に重点を置いているので、それに取り組むのが大変だった。簿記は他の先生のような合格率を出せなかった。年間の集大成として年度末に受験をさせるのだが、年間の授業、直前の講習には苦労した。みなさん、どうやって合格率を上げている

*のか、と思った。先輩の先生によっては、忠実に1年間教科書通り、計画書通りに教える方もいれば、検定試験という目標に向かって、教科書を無視して独自教材で教えられる先生もいて、果たしてどちらが本流なのか、と悩んだりもした。（中略）**教員になって5年間は大きく揺らいだ**』*

“揺らぎ”と、その“乗りきり”の経験は初期キャリアの教員にかぎらない。つぎは、中堅キャリアの時期に入り、指導の困難な生徒が多いクラスを受け持ち、動揺した事例である。

＜事例69（A校－番号6）＞

*『私が**30代中頃**の話だ。3クラス目のことだったが、商業科を初めて持った時は非常に欠席者が多く、初めて**自分のクラスから退学者が出てしまった**。それまでは2クラス続けて40数名全員卒業させることができたというのが小さな自負だった。3クラス目は1年生の時から欠席が多かった。連鎖反応というか、誰かが休み始めると「休んでいいんだ」というようなムードができてしまう。家庭訪問をしたり電話連絡をしたり、学年主任に入ってもらったりといろいろなことをしているうちに一人辞め、二人辞めとなってしまった。ただ単に辞めてしまった子とやりたいことが見つかったと言って辞めてしまった子がいたが、どちらにしても自分勝手な言い方かもしれないが、**自分が卒業をさせてあげられなかったと思い、ずいぶん苦しんだ**。そのクラス以降もポツポツと辞める生徒も出たが、その時は5人まとめて辞めた。生徒から「先生のクラスは5人も辞めたね」と冗談で笑いながら言われたが、世間では私のせいだと思われているんだなと感じた。その時はショックだった。（中略）例えば勉強ができなくても、学校に来るのが楽しいというスタイルもあると思うが、なかなかその年はうまくいかなかった』*

つぎは、中堅キャリア期に移行する前に、募集活動という私学特有の、教育実践以外の学校業務を担うなかで、教師アイデンティティが揺さぶられるという経験している事例である。

＜事例70（A校－番号8）＞

『授業をやって部活動をやって、後は課外活動で子供達を指導して……ここまでは大体イメージしていたが、諸々の色々な仕事と言うか、それがあまりにも多いと思う。入った頃の10年前と比べて、本当に多くなってきている。仕事を任される様になった部分もあるだろうし、自分で仕事をつくっていった部分もあると思う。クラスの生徒指導などは勿論あるだろうな、とは思ったが、それ以外にも学校でやらなくてはいけない仕事が色々ある。
***今一番大きく携わっているのは生徒募集。中学校、塾、こういった所を訪問**するのだが、中学3年生にリクルートしていると、その辺りに時間を取られる。（中略）キツイな、という面で言うと、勿論生徒の指導がキツイのもあるが、**事務仕事**というか、雑用と言っては言葉が悪いが、それ**があまりにも多すぎる。生徒募集の仕事も含めて**だが、そちらがキツかった。』*

つぎは、集団的な討議による指導を評価しつつも、それによって勤務時間が拘束されるこ

とのジレンマのなかにいることや、取り組んだ指導が保護者に伝わらない状況に直面してしまう、という“揺らぎ”の原因を示している初期キャリア教員の事例である。

＜事例 71（D 校－番号 54）＞

*『**揺らぐ原因はいくつもある。**(中略)この学校では生徒に何かあったときに集団的に討議をしながら対応をしていく。それは一人で責任を負うことがないので良いことではあるが、そのための会議で毎日 9 時 10 時まで拘束されて、次の日の授業の準備のための時間が削られてしまうことがある。(中略)**もっとまともな労働環境で働きたい**と思ったことがある。あとは生徒との関わりなどで、いくら熱心に指導しても良い方向に向かわないことがある。**ものすごく手をかけて一生懸命取り組んでも、(中略)保護者にそれが上手く伝わらず逆に捉えられて攻撃されたりすることもある。**そうなると今まで手をかけて取り組んだ半年は何だったんだろうと思ったりする』*

つぎは、HR 指導に苦労して揺らいでおり、同僚や学年主任のアドバイスを得て、“乗りきり”を図ろうとしている初期キャリア教員の事例である。

＜事例 72（E 校－番号 72）＞

*『担任は２年目から持った。担任になって今年で３年目になる。初めて持ったクラスが、ここ数年間において一番自分たちで自分たちのことができるクラスだった。行事では、自分と一緒になって行事を支えるという生徒たちがいたので、担任業務の面においては辛くてしょうがないということはなかった。２年目のクラスは同じ学年の２年生だったが、育っていないクラスだったのでやりづらさはあった。だから生徒とはだいぶぶつかったし、自分も生徒たちに訴えかけることがあった。１年目の時にあまり訴えなくてもよかった分、初めて生徒たちに訴えたという感じがあり、だいぶぶつかったし、大変だった。３年目である今、初めて１年生を受け持っている。**１年生は一から集団を作っていかなければならないので、３年目にして一番苦労している。**また、教員が言わなければ自分たちで自分たちを律することができず、教室が汚れていてもうるさくしていてもそのままで、自分たちで声を掛け合うことができない。特に今回はそういうクラスである。「皆がとても受け身」という点で１年生の苦労はある。*

今、自分は揺らいでいる。それをどう乗り越えようとしているかといえば、同僚に困っていることをさりげなく話して、基本的にはアドバイスをもらっている。学年主任には一番頼っていい、と思っているので、１年目、２年目は特に学年主任に小さなことから大きなことまで、ずっと頼っていた』

【第 12 概念】、は“揺らぎ”の“乗りきり”という経験である。

つぎは、同僚性の支えによって“乗りきり”ができた経験である。学年主任の助言によって、指導のあり方についての意識改革となって、“乗りきり”ができたという事例である。

＜事例 73（A 校－番号 6）＞

*『学年主任や商業科の仲のいい教員には相談し、ずいぶん慰めてもらった。（中略）生徒にはずいぶん助けられてきた。困ったときに**上司から「一人よがりでクラスはつくれないぞ」とアドバイス**をもらった。そのとき、赤点ギリギリの子がいて、再テストがあって自分もずいぶん興奮していた。今、思えば青かったと思う。生徒も私に甘えていたと思うのだが、「先生のせいで赤点を取ってテストを受ける羽目になって受けてきた」と言われ、「ふざけんなよ」となった。そのやりとりを教員室で一部始終見ていた学年主任の上司が、「あれは一種の生徒の甘えなんだから、お前が本気になって叱っちゃだめなんだ」と言われた。最初は私も興奮していて、上司の言うことをきかなかったが、だんだん聞いているうちに「ああ、こんな考え方もあるんだ」と思った。そのうち、「一人よがりでクラスをつくってないだろうな。あんたがいくら頑張ったってクラスはできないし、ましてやいいクラスをつくりたいんだったら、相手は子供だぞ」と上司に言われた。その言葉でずいぶん楽になったような気がする。そんなつもりはなかったのだが、やはり肩肘張っていたような気がする。本校にはいい教員がたくさんいる。クラス経営が上手な方もたくさんいるし、自分らしい個性を出してと張り合おうという気もまったくなかった。とりあえず子供を見て行き当たりばったりでどうしようかと決めていたのだが、**「子供が主役だぞ」と当時の主任が言ってくれたことが大きい。それ以降、「子供にも親にも同僚にも助けられている」と意識するようになった**』*

つぎは、問題を抱えた新入生たちを担任で受け持ったが、学年や学校全体の協力体制があって“乗り切り”ができたという初期キャリア教員の経験の一例である。

＜事例 74（A 校－番号 10）＞

*『2 年目以降担任を持っている。その時は 1 年生を持ったが、問題を抱えた生徒がクラス内に何人かいて、その子たちをどうするかということにほとんど労力を割かれてしまい、クラス全体のまとまりがなかった。その子たちの抱えている問題が解決されていくにつれて、自分自身も全体が見られるようになってきた。**学年の先生をはじめとして学校の中の多くの先生方に関わってもらい協力してもらいながら、その生徒がいい方向に向くように指導していって、どうにか上手く乗り越えることができた。その子に関しては問題を抱える生徒が入学してくるという情報を、入学時から学校全体の先生に共有してもらうようにして、協力体制を敷けたのがよかった**と思う。学校長や学年主任から全体に周知するという取組ができていた』*

つぎは、中学からはじめて高校の担任となって指導が困難な状態に陥ったが、学年の先生たちの助言や相担任の先生から学び、“乗りきり”ができた事例である。

＜事例 75（B 校－番号 27）＞

『高校 1 年生の担任になり、そこで苦労した。何に苦労したかと言えば、まだ進路も定ま

*っておらず、高校に上がったばかりである。立場として、学年は上がったけれど、まだ中学生の延長というような気分が抜けきらないような状態。しかも**学校のカリキュラムとしては、中学から高校に上がると、かなり厳しさが増すので、生徒も不安な、追いつめられるような時期**である。だから進路に関してもなかなかうまく真っ向から向き合えないような、とにかく不安な状態だということをひしひしと感じてきた。そのような状態なので、こちらが足りないところがかなり出てしまって、お互いに**信頼関係が結べないままに１年間が過ぎてしまった**。何とかしなくてはと思いつつ、お互いに何かすればそれがまたうまくいかず、順調に回らなかった。きっかけは、その年度の途中で事情があって転学した生徒がいたのだが、その生徒に対する扱いが他の友だちの間で不信感に繋がったという出来事があったため。そこを切り抜けていけたかどうかは分からない。**不都合なところは、学年の先生たちがアドバイスをくれる等、かなりサポート**してくれた。*

*高２になると、自分自身が理系だったので、理系クラスの担任になった。生徒たちも進路に向けて少しずつ意識が変わってくる学年なので、高２、高３とお互いに協力できるような関係ができたと思う。高３の時は、完全に進路指導ということになった。その時にまた同じ理系クラスが２クラスあったが、もう**片方は経験豊富な、卒業生を何人も出しているような先生**が受け持っていた。その先生とは年齢は近かったが、経験は全く違った。**その先生からたくさん学びつつ、何とか乗り切った**』*

“揺らぎ”の経験と、その“乗りきり”が 教職アイデンティティの再構築につながる。つぎの事例は、同僚の支えによって、“乗りきり”ができたことを示している。

＜事例 76（C 校－番号 45） ＞

*『なんで（その生徒が）帰るのか、私には理解できず、先輩に相談したこともあった。先輩には「ちょっと気を静めて、一歩後ろに引いて構えてごらん」「あなたは前へ前へと出ているでしょ。その子の性格を見てあげるようにしてごらん」などとアドバイスされた。問題を自分一人で背負い込まないようにとも言われた。悩みや問題をいろいろな先生へ話すことで、ずいぶんと気持ちが楽になった。相談相手がいなければ精神的にやられてしまったと思う。実際に胃炎にもなったくらい悩んだこともあった。**頼れる先輩と仲間に支えてもらった**ことはありがたい。（中略）**教員としてやっていけると思った時期は**、本校に来て**10 年を超えたあたり**だと思う。それまでは悩みも多く、紆余曲折があり、辞めたい、学校へ来たくないと思ったこともあった。10 年目あたりから、いろいろな先輩のアドバイスを吸収して、問題解決の方法が分かり出してきた。また後輩もできて、自分の経験を話すこともできるようになった。そのことで自分が安定してきたなと感じることもできた』*

つぎの事例は、クレーマーへの対応についても、個々の教員だけでなく、学年などで集団討議して対応し、事態により管理職も出るという学校が支える体制があることを示している。

＜事例 77（D 校－番号 56）＞

*『クレーマーへの対応には、学校内では、**学年などで集団討議をして対応**をしている。必ず一人ではなく複数で対応し、大変な時は管理職に出てきてもらうこともある。自分の教員経験が少ないので、集団討議はありがたい。自分一人で解決すべきなのかもしれないが、**いろいろな意見を聞いてアドバイスがもらえる**のはありがたい』*

また、つぎの二つの事例は、同僚性の支えがあって、潰れることもなく、安心して取り組むことができることを示している。

＜事例 78（D 校－番号 59）＞

*『自分が今やるべきことは何かを整理するように心がけている。色々なやるべきことがたくさんあると何から手をつければよいかわからなくなる。まずそこを整理して、自分が目の前で何を優先順位としていくかをはっきりといつも意識している。**本当に自分が困った時は、先輩の先生や学生の時にお世話になった先生には、相談**させていただいている。子供たちに対しては、1 人ではなんともしがたいので、学年であれば学年の先生たちと相談している。それが自分にとっては、ある意味での安心感だと思う』*

＜事例 79（E 校－番号 66）＞

*『ここに来た時に、予想もしなかったがいきなり担任を持つことになった。この学校のシステムが一切分からないままに生徒たちの前に立つわけである。とまどいとすれ違いとで本当に苦労した。自分自身、学級通信なるものをもらったことがないし、書いたことがない。通知表の所見というものを書いてもらったことは、小学校は別として、中学高校時代に一度もない。欄外に２行くらい書いてもらったことが１回だけあったが、基本的にそういうシステムもなかった。全校朝礼などはあったが、学年集会なるものに出たことがない。今まで自分が受けて来た教育とかなり違っていた。生徒との関係も最悪だった。中１だったが、生徒が完全に自分をなめきって馬鹿にしており、常に対立をしていた。前の年まで高校３年を教えていたのがいきなり中学１年になったので、何が何だか分からない状態だった。教師としてはやっていけると思ったが、この学校ではやっていけないと思って、学校を辞めようと思い、就職活動をしていた。揺らぎを切り抜けたきっかけは、**いわゆる同僚性、職場のサポートに助けられた。特にこの学校はそれをすごく大事にしている。**気楽に誰でも声をかけてくれるし、何かあったら相談に乗ってくれる。**何でもかんでも自己責任みたいなところがない。だから潰れていかないで済んだし、孤立しないで済んだ。**生徒と対立したり、トラブルになったりしても「お前の責任だろ」と言われずに「じゃあこうしてみたら」とか「そこは代わって俺が話してみるよ」ということで受けて来たサポートがとても大きかった』*

【第 13 概念】は、教職アイデンティティの再構築、という経験である。

つぎは、自信をもって担任指導ができるようになって、教職アイデンティティの構築につながったという事例である。

＜事例 80（A 校－番号 1）＞

*『何回も卒業生を出したが、醍醐味を感じるのはその節目のときだろうか。卒業したときに生徒からメッセージをもらえた時は、それはもう本当にうれしい。「先生のクラスでよかった」などのメッセージがあるととてもうれしい。(中略)**担任として自信を持ってやっていける、と感じた時期は、2回目の卒業をさせたころだろうか。安心した感じ。担任になって6年目くらい、着任して8年くらいか**』*

また、つぎは、教職アイデンティティの構築には、教科指導ができていることが欠かせないことを示している事例である。

＜事例 81（A 校－番号 22）＞

*『初期の頃はイメージしていたよりも、指導に従わない生徒が多かった。そのギャップは大きかった。**30歳くらいまでは、教材研究がいきなかった**。せっかく1時間もかけて作ったプリントが上手く使えないとなると、揺らぐこともあった。大きな揺らぎにならなかったのは､飲ミニケーションもあったからだと思う｡一人で悩むともっと深刻だったかもしれない｡端的にいうと教科活動を主にする教師像を大学の時には言われていたが、**実際は、教科活動は2の次3の次**で、実際の現場では生徒指導が大きな比重を占め、その次にはクラブ活動で生徒と時間を共有する､その次が教科研究をする｡その辺のギャップは初期の頃には感じた｡**自分なりの教師のやり方が確立したのは、30歳過ぎてから、教員になって10年はかかる**と思う。33～4歳になると、こうすれば生徒は動く、こうすればクラスはまとまるのではないかということを感じてきた』*

つぎは、商業高校から普通科・商業科という学校組織の再編後、学校教育の改革につながる主体的な教科教育に取り組み、その実現によって教職アイデンティティの再構築につなげている事例である。

＜事例 82（A 校－番号 8）＞

*『**私の自慢は、この十年で色々な英語検定を受験できるようにし、本校は5種類の英語検定が学校内でチャレンジ出来る点だ**。これは神奈川県の公私立高校を合わせても本校だけである筈だ。何かやらせよう、と言う時に、まっさらな状態ではやらせにくいので、目に見える状態で、取り組み易い様にした。5種類というのは、実用英語検定、国連英語検定、全商英語検定、TOEIC、G-Tec、これを全て学校の中で受験できるというのは、本校だけの筈だ。強制（受験）のものと希望（受験）のものとバラバラだが、希望すれば勿論全部受ける事が出来る。実用英検と、全商英検、それと TOEIC、これがコース毎に、普通科は実用英検、商業科は全商英検、特進科は TOEIC というふうに強制をかけ、後は希望で取れていくというようにした』*

つぎは、教員なりたての時期に、生徒のニーズにどう応えていくかで迷い、揺らぎを経験したが、自己の教師アイデンティティと学校改革がもたらす課題とのバランスを保つことで活路を見出し、教職アイデンティティを再構築して自己のキャリアを展望している事例である。

＜事例 83（B 校－番号 26）＞

*『1～2年目は、やはり揺らぎがあった。どういう風にアプローチしていいか分からない時があった。何を生徒が求めているのか、生徒のニーズにどう応えていくか、という迷いがあった。（中略）本校は私立なので、生き残るためにまず成績が重要である。そのために働きなさいと言われているが、自分が教員になろうとしたのは、もともとそこではない。部活をやったり、生徒と楽しい時間を過ごしたり、ホームルームが楽しかったりといったことだ。**自分にぴったりな職場はなかなかないものである。要はバランスである。**「東大 10 人目指せよ」と言われていても、生徒といるのは楽しい。部活もできる。いい部分を見つけることができている。早く担任を持ちたかったため、今の学校に来た。入って2年目で受け持った。担任は今でも楽しい。毎日楽しくて仕方がない。機械的に動くのではなく、**自分の色を出しながら担任をやりたい。今はクラス経営、担任という小さい部分しか見ていられないが、そこを広げて学年というところ、更にできれば学校というところを見ていくことができれば。学年主任の立場や上の人の立場を考えられるような、広い視野を持てればいいかなと思う**』*

つぎの事例は、学校の方針と自己の指導とのかかわりで、10 余年間で「ぶれない軸」を築いたと振り返っている。学校改革と教師アイデンティティとの統合をすすめながら、教職アイデンティティの再構築につなげている。

＜事例 84（B 校－番号 28）＞

*『学んだことをひと言でいうのは難しいが、自分の中でぶれない軸がある。30 数人生徒がいたとするならば、30 数通りの対応は無茶である。**まず自分の中で、ある指針をきちんと持ってそこから外れたところがあったら、それはその都度その都度対応していく柔軟性を持つ**ということ。一本芯を持つということだろうか。それが**学校の方針とそぐわない時もあったかもしれないし、その時の学年主任とも合わないことがあったかもしれない**。自分はこうする、これが自分自身のやり方である、ただし、その都度その都度で改善できるところは改善していくが、基本的にこれは変えないというもの』*

つぎは、学年主任を中 1 から高 3 までの 6 年間を経験し、外部の専門職の方々と接するというプロセスのなかで教職アイデンティティを再構築する事例である。

＜事例 85（B 校－番号 29）＞

『3年目のころ、保護者との関係がうまくつくれなくて「おまえなんか教師やめちまえ」と毒づかれたことがある。一生懸命やっていたつもりなので、そこまで否定されると「やっ

ぱり向いていないのかな」というのはあった。そこから先は迷う暇もなかった。次から次へ、というところで。今思うと、自分が悪かったとも思っていないが、そのやり方が良くなかった。もっとうまい方法があったなというのは十分理解できる。経験不足ゆえのぶつかり合いだったと思う。それから、いろいろな力が要求されるなということを感じながらやっていた。もちろん授業ができなければいけない。子どもたちにとって相談相手のカウンセラー的な要素も必要。行事になればその面の指導もしなければならない。クラブ活動ではテニス部だったが、技術指導もできなければいけない。自分自身そうありたいが、どれも不十分。どれも中途半端だというのは、常に悩みながらやっていた。

*それが４～５年目にやっと吹っ切れた。**学年主任を中１から高３まで６年間やった。学年団の先生と一緒に仕事しながら３年くらいやったところだろうか。新しいことをかなり取り入れたので、外部の方といろいろ接触をしてきた。**それぞれその道のプロがいるけれど、その人たちはその分野だけ。一方、学校の教員というのは全てに中途半端かもしれないが、子どもたちに対してそれをコーディネートしてあげることができる。そこで「こういうことをやりたいから、こういう人たちの力も借りながらやっていけば、この子たちにとってベストな環境をつくれるのではないか」と考えることができるようになった。**全てにおいてのプロフェッショナルを目指すところから、トータルコーディネーターのような感じで自分の仕事を捉えることができるようになった。生徒の学習面から生活面まで全部面倒見るわけだから、このような点でのプロとして、他の人では真似できないのではないかと感じることができて、ちょっと吹っ切れた。やはり全部パーフェクトは無理である』*

つぎは、教科主任として、学校教育の改革の一つである６年間のプログラムを策定するプロセスで、教職アイデンティティの再構築を経験している事例である。

＜事例 86（B 校－番号 30）＞

*『**一番大変な点というのは教員間との温度差を出来るだけなくすこと**だった。生徒は教師を選べないので、自分でない教師にももちろん当たるが、統一した形で教えられるようにすること。これが初期の段階で一番苦労した点である。入って７年目の時に担任業務と教科主任を兼務する形になった。いわゆる教科教育プログラムの充実ということで、今までは１年ごとの教科教育プログラムを自分の担当する学年ごとに見ていけばよかったのだが、これを６年一貫の教育プログラムで見ていくことになった。中１の段階での教育が、高校３年の出口でどう活かしていけるか、その６年間のプログラムを考えていくということである。これを７年目から担当することになり、その部分での縦のプログラム、これを考える点についてかなり骨が折れた。自分のキャリアでは、そこの部分を考えていくのが大変であった。**ただ単にプログラムだけを組めばいいというのではなく、現状に即した形にしなければならない。そのためいろいろな先生方、専任の先生方との繋がりも大切になってくる。現状を把握し、問題点を洗い出し、それに対する対策を考えて全員に協力をお願いして実施していくという、段階を追ったプログラムの策定。ここにすごく骨が折れた』*

つぎの事例は、“揺らぎ”の“乗りきり”が同僚の助言を機に、人事配置を強く希望し、それがかなえられて、あらたな経験ができたことが決定的になり、教職アイデンティティの再構築の経験につながったことを示している。

＜事例 87（C 校－番号 52）　＞

『切り抜けられたのは、先輩に話を聞いてもらい「見方を変えたらどうだ」と言われたことがある。集団行動とかのしつけを任されているのは、他の人ができないから自分の役目が与えられているのだというように言われた。また辞めてもいいという開き直りの気持ちも半分はあった。（中略）本校は人事異動の希望は紙で提出する。それまで上司に自分の希望を通したことがなかった。いろいろ意見を書いても直接対話することはなかったので、4 年目終わるところで初めて「(他の学年に）行かせてください」とお願いをして訴えた。全体が分からないと、1 年生でどう指導したらいいか分からないので、一通り経験をさせてほしいと伝えた。するといきなり 3 年生の担当となり、進路の勉強となった。3 年生の担当は知らないこともたくさんあり楽しかった。こういうふうに進んでいくのだということが分かり楽しかった。言った甲斐があったと思った。その次は 1 年から持ちあがりで 3 年まで持ち、初めて卒業生を出した。そこの 3 年間は非常に自信をもってやることができた。この子たちは一貫で中学から上がってきた子たちだった。その年はたまたまどの先生も中学から持ちあがってこなかった。トラブルもたくさんがあったが、その子たちが無事に卒業したことで、教師としてやっていけるなという確信になった』

学年もちあがりと生徒の卒業送り出しいう経験が初期キャリアの教員を成長させる。つぎの二つの事例は、それが教職アイデンティティの構築や再構築につながり、生徒をどう捉えて育てるかという意味あいで、教師アイデンティティの再構築にもつながることを示している。

＜事例 88（D 校－番号 59）＞

『去年が教員になって 5 年目だったのだが、私が着任してから 5 年間副担任で入ってからずっと持ち上がりで見ていた子たちだったので (感慨深い)。きっとおいおい (教師冥利というのが）染みわたってくるのでは、と思う。早いうちにそういう（卒業生を送り出す）機会が与えられて良かったと思っている。担任として苦しんだことは大きいものから小さいものまで様々あった。生徒自身が揺れる時期ではあるのかな、と思う。年代によって揺れ方、中身が大分変わってくる。それによって、こちらが解決してあげられることとそうでないことがある。その辺の難しさは非常に感じる。どこまで手をかけてあげたらいいかという頃合いが凄く難しいな、と思う。教師として力がついてきている実感があるだろうな、とは思う。昨年卒業していった子供たちに成長させてもらったな、という感覚が非常に強い。そこで自分自身が試行錯誤をしたり、悩んだ部分が、今どう生かせるかというのが、やるべきことの一つとして感じている。経験値が多少増えると見える世界が違うのかな、と思う。けれどお経験だけを頼りにしていたら進歩はしない』

＜事例 89（D 校－番号 61）＞

*『自分の目で見ていったり**生徒に接したりする中で、生徒たちの変わる可能性、そこを確信できた**。担任をする中で「いい子は危険」とインプットされたが、1 人の子の中にもいろいろな面があり、どんな子にも純粋な部分がある、その中で子どもたちが変わっていくのではないか、というものを持ちながらやっていた。卒業する時に自分を振り返って評価できたり、良かったと思ったり、自立の面でもう 1 人の自分と対話できるような感じになって卒業していく、というようになってほしいなと。**そういう生徒たちを見ながら、変わっていける、そこが確信となって続けられているのではないか**と思う。この教育観はもともとあったのではなく、担任をしたりする中で感じた部分である。担任を持ったのが遅かったので、たぶんその時期は遅かったと思う』*

つぎの事例は、全体がチームで常に一緒に動いている職場のなかで、個々の指導の実践を直に学べる環境があるという「日常の研修」が教職アイデンティティの再構築につながると指摘している。

＜事例 90（E 校－番号 66）＞

*『**研修のシステムは確かにある**。つまり、お互いの授業を見合って、その授業検討をするということ。あとは研究発表的なことをする機会は常に用意されていて、今年何回やったか分からない。1 回や 2 回 3 回 4 回ではなくもう何回もやっている。そういうことは十分にされている。それは単なる授業だけではなく、生徒指導に関わることや、障害児教育に関わることなども行われる。うちの学校でいうと職場単位で行う。そのため、中学校の全教員が揃ってそのことについて学ぼうとか、意見交換をしようということになる。**チームワークができるというか、職場全体が常に一緒に動くということができている**。それが大きい。**でも一番大きかったのは、そのように組織された学習の機会というよりは、日常である**。不登校の生徒や問題を起こした生徒がいたとしても、その生徒と 1 人で向き合うということではなく、誰かとペアで向きあった中で、いわゆるベテランの先生がどういう語りかけをしているか、どういうふうに聞き取っていくのか、そういうことをつぶさに、目の当たりにすることができた。そこで「ああそうか、こんなふうなやりとりが生徒の心を開かせるのか」という丁稚奉公、職人のような体験が自分にとって一番大きかった。看板を掲げた研修会、研究会というものよりは、日常である』*

また、つぎの事例は、教師アイデンティティの再構築や教職アイデンティティ再構築への足がかりとなる初期キャリア教員の経験である。

＜事例 91（E 校－番号 68）＞

『担任であっても、担任だからこそドライにいかなければだめだと思う。去年自傷行為をする生徒を持った。高校は担任が変わるシステムがあり、1 年限りと決まっているが、1 年

*間での付き合いの中でそういう生徒に出会った。学校の中で自傷行為を起こしたので、当然そういうことをすれば担任は関わって入っていく。しかし、その生徒はそれ以上のものを抱えているわけで、学校に原因があってそういうことをしているわけではない。その背景に抱えているものはこれという一つの原因ではなく、その生徒の人生の中でのいろいろなことの積み重ね、生い立ちなど、すべて重なって出ているのだとすると、自分がどうにかしてあげたいとはもちろん思うが、彼女にとっての一部にしかなれない。ほんの一部、100 分の 1 か 2 くらいにしかなれない。もしかしたらなれないかもしれない。100 分の 100 にしてあげるには自分だけの力だけではなく、家族が変わらないとだめだと痛感した。そういう意味でドライに、**自分のできることはやる、とそれを学んだ。周りの先生にはよく話を聞く。とにかくいろいろな先生に話をして、自分で整理をつけつつ、アドバイスをもらい、どう動こうかなと考える**』*

つぎは、不登校生徒が多いクラスの担任として苦しみ、その“切りぬけ”で、教職アイデンティティの再構築を経験した事例である。

＜事例 92（E 校－番号 70）＞

*『**担任したクラスが超不登校クラス**だった。不登校だから学校を否定している。つまり学校に来たくないわけだ。そこで、不登校の勉強もたくさんした。あの 1 年間は家庭訪問もしまくって、たくさん生徒の話も聞いたが、学校を嫌いだと言う生徒の話、つまり負の部分と 1 年間接して、こちらも少し鬱のような状態に陥った。気持ちが落ちて辛い 1 だったし、解決方法も見えなかった。家庭の問題もあったので、家庭のことを親と話しても、親自身も「子どもが学校に行かないのは学校に行きたくないからなのでは」という反応であった。(中略) 不登校で辞めた生徒が 1 年間で 4～5 人いた。めったにない数字である。不登校の生徒はいるものだが、その割合が高い。当時の生徒たちと今でも付き合いがあるが、あの 1 年間、普通の生徒にきちんと目が向けられていただろうかという疑問が湧く。今思い返すとあれがいちばん辛い 1 年だった。**切り抜け方としては、不登校のことを勉強しまくった。**研究会にも参加した。いろいろな先生からも不登校についての文献などを紹介されて、ひたすら勉強した。次の年は代表学校から代表で全教にも行かせてもらえて、不登校の分科会に参加した。**教員室でいくらでも話を聞いてもらえる関係がある**』*

カテゴリーⅥ：中堅キャリア期の経験

このカテゴリーは、中堅教員のキャリア形成の特徴とその課題を示す。この時期に、学年主任や分掌主任を担い、メンバーの意思疎通を図り、他のセクションと調整して連携を図るという経験をする。また、この時期にトータルとして学校を捉え、若手教師をサポートしながら共に学び、協働で学校を担う意識をもつ。中堅教員は、このような経験によって、教職アイデンティティの再構築を成し遂げる。

【第 14 概念】は、運営組織への参画と経験である。

つぎは、【第 6 概念】の学校課題にも関わり、中堅教員として、これから取り組むべき課題を意識している事例である。

＜事例 93（A 校－番号 16）＞

*『**教員一人が問題を抱え込まない体制や雰囲気をつくらないといけない**と思う。教員の力量や経験とは別に、教員誰もが同じ指導を生徒や家庭に提供できるようなものを確立して、個々のストレスを軽くするような指導方法を作っていけばいいのではないかと思う。私たちは面倒見のいい学校と言われているが、教員個々の力量や余裕に頼っている部分があると思う。だからどのクラスに入るかによっても、生徒への指導は違ってきてしまう。**全体で取り組める統一したラインを引くことが大事**なのではないか』*

つぎは、中堅教員が実践的な立場で課題を意識し、具体的な提案をして取り組んでいる事例である。

＜事例 94（A 校－番号 14）＞

*『当校の教員の平均年齢は高い。私も国語科の中で下から 2 番目である。自分自身で若手とは思わないが、先輩方がたくさんいらっしゃるので、ああしたい、こうしたいと思っても、正直なところやりにくい面もあった。しかし**10 年以上の経験の中で見えてきたものもあり、校長も比較的自由にやらせてくれるので**、今携わっている特進クラスでも勉強合宿のやり方とか、休日の勉強をどうやってやらせるかとかについても、**いろいろ案を出している**。特進だけに限らず、普通科の子たちも伸ばすことも必要なので、**我々の世代が頑張ってやっていかなくてはいけない**ことだと思う』*

中堅教員のあらたな経験が教職アイデンティティの再構築につながる。つぎの事例は、6 か年学年を持ち上がり、いろいろな先輩方の中で一緒に仕事ができたこと、そして学年主任で 6 か年の持ち上がり、という恵まれた環境で、企画実践できた経験を評価している。

＜事例 95（B 校－番号 29）＞

*『突き詰めていくと人事。誰をどう配置するか。そこまで自分は絡めない。いちばん大事なのは経験。自分もおかげさまで恵まれた環境で、いろいろな先輩方の中で一緒に仕事をさせてもらった。しかも中 1 から高 3 まで 2 サイクルやったので、中 1 の段階でここまでやっておけば大丈夫、などスタートの段階である程度ゴールが見えている。ここは心配いらない、ここは今できなくても焦らなくていいとか、そういう感覚的なものを若い先生が身につけられると良いと思う。（中略）**ベテランと若手の組み合わせという人事、そして、中高であればなるべく 6 年間、続きではなくてもいろいろなところを経験できるように**。ずっと中 1、中 2 ばかりやらせていても、見えてこない部分があるだろう。研修会のようなものも大事だろうが、**コアにくるのは人事なのかなと思う。そしてその中での実践。自分は 6 年間、学年***

主任をやる中で、宿泊研修なども学年で企画して行っていた。研修として人から聞くことも大事だが、自分たちの中で知恵を絞って考えて、つくり出していくという内発的なものが有効なのではないか』

そして、あらたな学校改革ともいえる革新的な再編成の時期にあって、つぎのような学校全体のマネジメントコアとなる課題を意識する。

『バランスが大切。本校の新しいものをどんどん取り入れていくようなところはある程度残しつつ、全体が向かっていく方向へ導いてあげなければいけないだろうと思っている。大枠をどのように作って、それを示していくか。先生方をどういうふうに導いていくかというところで、完全に目線が生徒から教員に移ってしまった。価値観が出来上がっているから、生徒みたいに簡単にはいかないというのが率直な印象。仮説では納得してくれない。これをどうしていくかという点が課題である。教員同士の信頼関係がないと子どもは育たないと思う。いろいろな価値観を持った方をどう取りまとめていくかというところは大きなテーマ』

同じく、再編成の時期にあって、学校全体のマネジメントの視点で学習している中堅キャリア教員の事例である。また、学年主任は、【第 15 概念】の内容であることを示している。

＜事例 96（B 校－番号 31）＞

『学年を率いて、先生方のコンセンサスを一致させ、他のクラスの距離感に苦しんでいる先生へのサポートをしたり、そういう生徒たちへの学年主任の指導というマネジメントの段階になってきた。3 巡目はマネジメント的な部分、そして全体を見つめての経営的な部分での苦労が生じてきた。今度は学年主任から分掌主任への段階に入ってきている。学校全体のマネジメント、学校経営の視点を勉強している』

つぎは、中堅キャリア教員として、教科主任として各セクト（部門）の会議に積極的に出て、他のセクションと調整して連携を図り、学校全体の意思疎通を図るべきと現在の学校課題を自覚して考えている事例である。

＜事例 97（C 校－番号 42）＞

『もうすぐ 40 歳になる。ただの新人とか若手ではなく、管理的な側面も業務の中に増えてくるだろうと覚悟している。今は教科主任をやらせていただいている。いくつかの分掌や委員会に、中高を問わず指名されて引っ張り出されたりもしている。高校に所属しながら一貫部門の会議にも出ているし、教科主任として中学所属の教職員、高校所属の教職員の横をつなぐ横糸の１本として使ってもらえるといいのかなと感じている』

つぎの事例は、学年主任としての 3 年間の経験が、あらたな教職アイデンティティの再構築となったことを示している。

＜事例 98（C 校－番号 50）＞

*『**学年主任になったのが 3 年前。(中略)人間関係についていろいろと学ばせてもらった。**いろいろなことを言う人がいて、自分はその調整役にならなければならない。(中略)**保護者に対する対応も勉強させてもらった。**怪我や病気になった生徒のトラブルは、初期対応が大事で、最初の一歩を誤ると問題が非常にこじれる。**校長からたくさんのことを学ばせてもらった。具体的なアドバイスもたくさんもらい、成長させてもらった』*

つぎは、中堅教員として、今後果たすべき役割を自覚していることを示す事例である。

＜事例 99（D 校－番号 64）＞

*『これから中堅として、どんな役割を担うか。1 つに自分は**教務の分掌**にいる。1 年だけ外に行ったことがあるが、ずっとここの分掌で続けているので、そこで**担う**ことはあるだろうと考えている。教科のサイドでは、ずっと頑張らなくてはならないのだが、個人個人が努力するにしても、うちの科の雰囲気が今いいと思っており、その雰囲気をこれからも継続していきながら、入ってきた生徒たちに合うような、もっと更に引き上げたりできる集団をどうつくっていくか。うちの科はあと 5 年くらいで年配の先生方が完全に抜けてしまうので、自分がいちばん上になる。1 年くらい先に入っているものの年齢が 1 年くらい若い先生とずっと一緒にやってきて、その 2 人で、という形になる。その**今の雰囲気を維持しながら、更にいい科にしなくては**』*

つぎの事例は、中堅教員として、今後学校組織の中で持つべき役割について述べている。

＜事例 100（E 校－番号 66）＞

*『総花的に何もかもできると自分では思っていない。自分の得意分野をどうオープンにしていくか、ということに尽きると思っている。あとは、**自分が今まで受けて来たフォローを、今度は逆の立場で若い人たちをどういうふうにフォローできるのか、ということを考えている**』*

【第 15 概念】は、トータルとして学校を捉え、同僚性にもとづいて学校を担う意識をもつことである。

つぎの三つの事例は、中堅教員として、トータルとして学校を捉えつつ、共有して高めて学校を担っていこうとする意識を示している。

＜事例 101（A 校－番号 4）＞

『個々の裁量が許されている部分が多いが、一方で学校としての理想を掲げていかなければならない。どちらも大切なことなので、共有していなければいけないこともたくさん持っ

*ていなければいけないと思う。お互いに高めていくには、研修、研鑽が必要。また、風通しの良い職場なので、話し合いができる。**子供たちを中心として集団として関わっていく大人同士の連携として、アプローチの仕方や問題解決の仕方をお互いに勉強し、共有して高めていけたらいい**と思う』*

＜事例 102（B 校－番号 25）＞

*『**中堅以後のベテランと言われる年代に入ると、トータル的に学校を見ていかなければならない**のかなと思う。今は教えている教科や与えられている仕事だけをこなしているが、それだけでなく、いろいろな要素があって、それが一つになって、学校になっていく。バランスを考えながら物事を見て、判断していかなければならない。立場はどうなるか分からないが、物の見方としては、学校を担っていく、つくっていくということを意識していかないと、後輩に指導したり、相談に乗ったりというのが難しいのではないかと思う』*

＜事例 103（C 校－番号 48）＞

*『バランスが大切だと思っている。以前肺炎で倒れてしまった時は、肩に力が入ってしまっていて、自分自身で抱え込む傾向があったと思う。今は、自分がやらなければいけないと思うことはもちろん自分でやるが、若い人たち入ってきているので、任せても大丈夫だと思う所はどんどん任せている。任せて一緒に仕事をしていくことで、若い人たちも仕事を覚える。この職場の雰囲気として、仕事を覚えると「これは自分の仕事だ」と抱え込んでしまって、それを若い人たちに教えてこなかった傾向があると思う。私は教務にいるのだが、若い人たちにできることは任せている。失敗することもあるとは思うが、そこでフォローできるだけの経験を積んできたと思うので、**若い人にはどんどん任せて**、たくさん失敗してもらって、**失敗したところは自分でフォローしていけばいい**のかな』*

つぎの事例は、若手教員をサポートし、各部署をフォローするシステムがあり、共に学び、協働で学校を担う体制であることを示している。

＜事例 104（E 校－番号 69）＞

*『**今の雰囲気は、自分たちの若いころとは違って教員室内でいろいろと経験交流などを気楽にしている**。つまり学年会や部会など制度的な会議でない、ソファーなど日常的なところでそういうものが成されているということは、先生にとってみれば大きいのではと思う。**サポート体制があること**。つまり担任がだめだった場合には、そのバックに学年主任がいて、学年主任がだめだった場合にはそのバックに企画がいて、企画でも対応できなければそのバックに副校長がいて、副校長でも対応できなければ校長がいるというもの。**上から下に向かって“ああしろ、こうしろ”ではなく、そこをフォローするシステムがつくられている。だから担任の方は、ある面では思い切りやれる**』*

【第 16 概念】は、教師像の確立にむけての学習の機会と研修課題である。

つぎは、積極的に学校外研修をして学習の機会を得ている教員の事例である。

＜事例 105（A 校－番号 4）＞

*『とりあえず外で研修があるときは、すぐに許可が降りる。校長からは「狭い教員になって欲しくないから勉強に行って来い」と言われる。授業に影響のない範囲だったら構わないということで、私はずいぶん行かせてもらっている。**よその学校の先生や他業種の方とお会いする機会を意識的に確保しなければいけない**と思う』*

つぎの事例は、国内留学が教科研修となり、校内研修も学習の機会となっていることを示している。

＜事例 106（B 校－番号 26）＞

*『教科研修に関しては、教師 1 年目のときから、土日や夏休みの間だけ大学院に行っていた。4 年半～5 5 ほどかかって、つい最近卒業して**修士を取得**した。教科研修という意味では、教員同士、大学院で話し合ったりディスカッションしたり。ネイティブが半分おり、とても勉強になった 5 年間だった。それ以外の面に関しては、本校もいろいろな研修をしてくれるので、そういう点では役立っているし、助かっている。**6 年間でどこに目標を置くか、6 年間のアプローチが分かるような研修**をしてもらっており、すごく為になっている。人間形成面では研修自体は多くはないが、最近あった研修では「思春期の中学生はどう思っているのか」というテーマや「いじめ」に関すること、「個人情報」に関する研修というのがあった。そのような研修が年に 2～3 回ある。そういう意味では勉強になっている。民間教育に関しては、英語教育研究会には入っている。英語や教科に関しては結構やっているが、それ以外、人間教育に関してのところまではやっていない』*

つぎの事例は、外に出て学ぶ機会が必要で、学校のシステムのなかで個々がスキルアップできるようにする課題があることを指摘している。

＜事例 107（B 校－番号 29）＞

*『まず 1 つは、学内での教員間の情報共有。これを研修の場を通していかにやっていくか。十数年前の洗足というのは完全に個人商店の状態で、研修はほとんどない状態だった。(中略) 2 つめは、ここのところよく見えてきた点だが、学内だけでは井の中の蛙になってしまう。もちろん学内での伝統文化を醸成するという意味ではそれも大切だが、**学外からいろいろな情報を引っ張ってくるということがすごく大切だと感じる。そこが必要になってくるであろう。これは学校間であったり、学校とシンクタンクであったりといった部分。その部分での情報をしっかり仕入れていって学内に還元していくという必要性をすごく感じている**。今までは、チーム制でやっていた。学年というチームであったり、教科というチームであったり。ある意味、チームのスキルを上げていけば、そのチームの中に力がない先生がいてもカバー*

*できる。チームの中に核となる先生がいれば。でもこれからは、もう１ランク学校のレベルを経営的視点で上げていく際に、個人のスキルを上げていかなければならないだろう。**チームでカバーするというよりは、各々のスキルをアップ**していく。**昔は個人商店でアップしていったが、それがチームになって研修でアップした。そこから第３段階目の状況にステップアップしていくには、学校のシステムの中で個人のスキルを上げてどの先生でもチームの核になれるような、そういう教員になっていかなければ**。学校経営の視点でも、自分自身が考える教員のスキルアップの視点でも両方にとって必要』*

つぎの事例は、研修と学ぶ機会がつくられてきており、研修の意義を強調する。

＜事例 108（C 校－番号 36）＞

*『今は新任も**研修の機会があり**、私がその担当をしている。とにかく一人で抱え込まないということ。1 年目は先輩ばかりで相談もしにくいかもしれないが、機会を設けてたまっているものは吐き出すようにして、何でもいいから１週間に１回はそのための時間をつくろうとしている。また**外での研修も受けられるような体制を推し進めている**ので、勉強する機会も保証されている。それに対する手当や交通費なども出るので、安心して出られる。それを教科や学年や分掌でフィードバックし、みんなで共有するための機会も設けられている。その繰り返しが非常に大事になってくると思う』*

つぎの事例は、個々がそれぞれの関心と課題に応じて外に出て学ぶ機会が必要であるという意識を示す。

＜事例 109（C 校－番号 40）＞

*『研修に関しては、個々にまかされているところも大きい。最近は少し変わったようにも感じるが、学校の中だけに閉じこもってしまうと視野も広がらないと思う。私は比較的他校の先生たちとつながる機会があるので、そういうところで刺激を受けたりする。積極的に外に出ていきたいと思っている。学校として外部の先生を招いて講演を聞くとかもすべきかと思うが、やはり**個々の教員が自分の興味関心・課題によって外へ出て行くことが必要**だと思う。**また学校がそれをサポートする体制を取ることも欠かせない**。さらに外に出て得たものは、学校内へ持ち帰って皆で共有化することも大事だ』*

つぎの二つは、学内の研修や学ぶ機会が充実しているが、充分な時間がつくれないことを指摘しつつ、外に出て学ぶ機会が必要であることを示す事例である。

＜事例 110（D 校－番号 57）＞

*『**研修は充実している**と思う。免許更新の講習に去年参加したが、学校で習っていることばかりだったように思う。不登校生とへの対応やホームルームの運営などは学校で習っていたので、お金を出して講習会に参加するのが不思議なくらいだった。子どもに接することを*

*集団で行う学校なので、問題があった時には担任任せになることはなく、話し方や接し方など学ぶことも多い。**校外の研修には参加したいが難しい**。教科に関する研修にも参加したいが日程が合わないことが多い。部活動と重なることが多く、夏休みや冬休みも参加が難しい。週２日あれば、１日は休んで、もう１日は自分のための勉強をしたい』*

＜事例 111（D 校－番号 59）＞

*『整理しなくては、とは思う。私自身、入試広報もあるし担任もあるし、クラブもやっている。自分自身も学生の時は、教育系だったので研究会などにはたくさん行っていた。働き始めて２年目ぐらいまでは、研究会など出られるものは参加させてもらったが、だんだんそういうところから遠のいてしまっている。そこは自分が時間をつくらなければいけないな、と思う。どうしても学校の中だけではまわりが見えなくなるので、**外に出て学ぶ機会は非常に大事**だと思う。やりたいな、とは強く思っている』*

つぎは、学外の研修で学ぶ機会が多くあって充実しており、外に出て学ぶことによって自分の学校本校の良さに気づく、という事例である。

＜事例 112（E 校－番号 70）＞

*『**外への研修には、**自分はむしろ行き過ぎているくらいである。自分で処理できないくらい行っている。**ホームルーム指導や教科指導など何から何まで興味のあるものに行く。**(中略)特に本校のように授業の自由の幅があるところでだと、(中略)そして授業方法も講義式ではなく、いかに工夫した授業方法をしているかどうかというのも非常に必要になってくるので、全ての分野において行っている。(中略)**そこで出会った方たちといろいろと話して、本校が良いところだということにも気づく**』*

カテゴリーⅦ：熟達以後期の経験

【第 17 概念】は、熟達以後期の教員が、全体をまとめてリードする、または支える役割を果たすなど、学校組織での多様な役割を担う。

つぎの三つは、学校における任務に応じて、学校組織での多様な役割を担う事例である。

＜事例 113（C 校－番号 34）＞

*『**教頭と学年主任とのパイプ役**の主事となり、進路指導のとりまとめ、会議をまとめたりなど。その翌年教頭になった』*

＜事例 114（D 校－番号 61）＞

『若い先生を支えられればいいなと思っているが、若い先生の方がしっかりしていると思う。担当している図書部で部長をしており、そこでは文化的なものをどう発信できるかということで、講演会などに積極的に取り組んでいる。そこに何らかの形で役割として担っていけた

*ら。司書の先生が今年入ってくれたので、**その先生がいろいろな形で実践していけるようにサポートできるといいなと思う**』*

＜事例 115（E 校－番号 71）＞

*『今、若い世代に指導部がシフトしている。先生方がいろいろなことを聞いてくる時は答えるが、何かあった時にそこに口を出すということはあまりしない方である。何か相談事があればそれに基づいて相談に乗るが、こちらの方からの働きかけはあまりしていない。**要請があった時にサポートする形を取っている**』*

図 7 は、3 つのアイデンティティの関係と再構築の契機を示している。“揺らぎ” とその “乗り切り” ―再構築への契機は、学校の外的環境[21]、学校の内的環境[22]、ライフスタイル[23]、生徒・保護者・同僚との関係[24]という 4 つである。

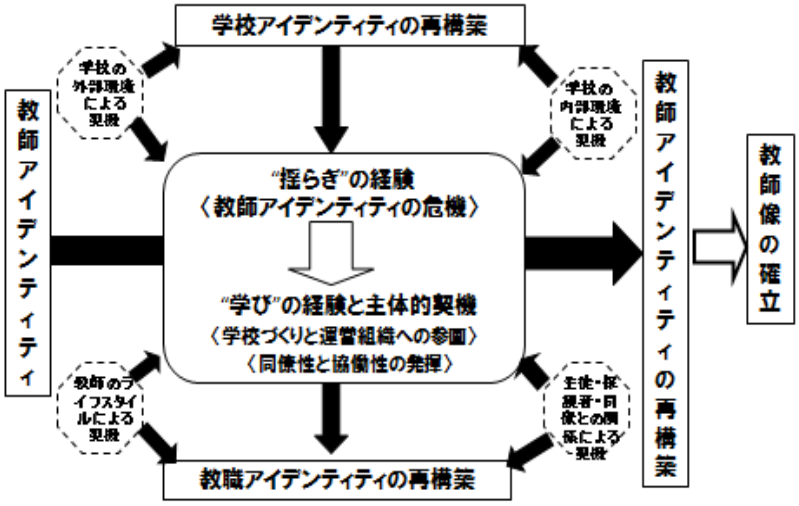


図 7　3 つのアイデンティティの関係図

第 3 節　本章の要約と考察

1.　要約

分析結果を要約する。

＜1＞「学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか」という＜リサーチ・クエッション 1＞についてである。

---

[21]社会や教育行政の変化、募集状況や地域等の学校を取り巻く環境が契機となる。

[22]学校の改革や学校組織の変化、労働環境を含めた学校全体の変化が契機となる。

[23]他者との出会い、転居、結婚、出産、病気、加齢による身体的・精神的変化など教師自身のライフサイクルにおける転機が直接的な契機となる。

[24]生徒・父母・同僚との直接的で、教師であると承認されるという関係が契機となる。

以下、カテゴリー間の関係について述べる。表 20 のカテゴリーⅠは、教員が学校アイデンティティの再構築を評価しつつ、学校教育と組織全般の変化に対して、自己のアイデンティティとのずれの擦り合わせをして統合を図ることを示す。学校アイデンティティとのずれの擦り合わせをしたことより、教員には教師像の再構築の意識が生まれ、カテゴリーⅡの、教師アイデンティティを再構築して教師像を創りあげる過程につながる。カテゴリーⅡでは、学校アイデンティティを再構築する学校改革がおこなわれ、その新しい学校のあり方に対して教職の専門性も変化が求められる。その際に、学校は個々の教師の意見を聴き、自律性をもって専門性が発揮できるようにした。学校が自律性に基づく専門性が発揮できる環境を整えたことが、カテゴリーⅢの、意識の変化、につながる。カテゴリーⅢは、学校改革にともなって、教育と生徒が変化し、学校全般の新たな課題が生じるが、教員はこれらの変化を受けとめ、学校づくりに参画しようと意識することを示す。学校づくりの参画への意識改革によって、カテゴリーⅣの、行動への実践、に踏みきる。学校組織への認識を深めつつ、学校組織における自己の役割を考える。カテゴリーⅣは、個々の教員が組織課題との関わりで、組織への評価をして自分の役割を考えることを示す。このように一連のカテゴリーは連動しており、その連動の中で、自己実現のプロセスを展望しながら教員のキャリアを実践的に形成していた。

以上、カテゴリー間の関係は全体として連動してはいるが、すべてがうまく連動しているわけではない。必ずしも一連の連動がうまくいかない教員や学校もある。

まず、カテゴリーⅡの、概念 4、学校の変化と改革と、概念 5、教師像の再構築ともに、各対象者における抽出概念の数が少なく、学校差もある。B 校と E 校の数と比較して、A 校と C 校、および D 校の数が少ない。また、カテゴリーⅢにおいては、学校全般の新たな課題である概念 6 の数が多いが、学校づくりへの参画につながる意識改革である概念 7 の数が少なく、学校差もある。概念 7 において、B 校と E 校の数と比較して、A 校、C 校および D 校の数が少ない。これらの抽出概念の数が少ないということは、学校改革と社会（少子化の進行と募集対策）の変化にともなって、教育と生徒が変化し、学校全般の新たな課題が生じるが、この新たな課題に取り組むという学校の改革や変化が不充分なのではないかということが推定される。社会や学校の変化にともなう学校課題が残されたままになると、教師アイデンティティを再構築して教師像をつくりあげきれず、学校課題に取り組み、学校づくりに参画するという意識改革がなされないことにつながる。結果として、学校づくりへの自己改革を意識しないという、当事者意識を欠く教員が存在することになりかねない。また、教員は個性的な教師への展望を持ちきれず、組織の活性化が図られないことにもなる。カテゴリーⅣの、行動への実践にも影響する。

＜2＞「学校改革は、個々の教員キャリアにどのような影響を与えたか」という＜リサーチ・クエッション 2＞についてである。

学校改革と組織の再編という新たな局面を迎えて、教員は自己の役割を担って実践に取り組む。しかし、初期キャリアにかぎらず、教員は実践におけるさまざまな試練に直面する。カテゴリーⅤは、指導の困難に直面して動揺するが、職場の同僚性や協働性とサポートによって、不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験をしていることを示す。カテゴリー

Ⅴの、経験からの教訓、によって、カテゴリーⅥの、中堅キャリア期の経験、につながる。教職アイデンティティの再構築によって、自己実現のプロセスを展望できるようになり、より中心的な役割をもって運営に参加する中堅キャリア期の経験へとステップアップする。カテゴリーⅥは、トータルとして学校を捉え、若手教師をサポートしながら共に学び、協働で学校を担い、教師像の確立に向けての学習の機会があり、研修が行われていることを示す。教員は学校改革と教育づくりに参画し、同僚性と協働の発揮によって主体的に実践して学び、教育実践に取り組む。中堅的なキャリア期の経験で学校改革と教育づくりに参画したことで、カテゴリーⅦの、熟達以後期の経験、という学校組織での高度な役割を担うことが可能になる。

しかし、学校改革と組織の再編以後、新たな課題や組織的な課題に対して、学校が取り組めない場合はどうか。校長の新たな計画や施策の提示がない場合であっても、教員は目前の実践課題に対して、自己の役割を担って日々の実践に取り組む。学校の職場文化が形成されており、職場の同僚性や協働性とサポートが発揮される。職場文化があって、教員は不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験をして、キャリアのステップアップにつなげている。また、分析の結果、学校アイデンティティへの擦り合わせや統合が教員のキャリア形成に大きな影響を与えていた。学校づくりとのかかわりで、教員は再構築された学校アイデンティティを評価して自己とのずれを修復しつつ、現実の生徒への指導と学校業務の取り組みのなかで、教職アイデンティティを維持し、自己の特性を見出す。そして、さらに学校が新たな課題に取り組むと、教師アイデンティティの再構築につながり、教員は、学校改革と結ぶ学校教育づくりに参画し、組織の活性化も図られる。

2. 考察

私学では、教員のライフコースが小さな内部労働市場内でのプロセスであり、外部の評価が自分の生活にかかわってくるという私学の厳しさがある。学校と教育づくりを担う教員は、直接責任を負う問題だけでなく、自分が所属する学校にかかわる諸問題から逃げられない。異動がない私学にあっては、教師個々のアイデンティティと学校アイデンティティとの相互関係が重要な変化要因になると考えられる。

今回調査した5校では、全体として、教員が学校アイデンティティの再構築を評価しつつ、学校教育と組織全般の変化に対して、自己のアイデンティティとのずれの擦り合わせをして統合を図っている。学校改革にともなって、教育と生徒が変化し、学校全般の新たな課題が生じるが、教員はこれらの変化を受けとめ、学校づくりに参画しようと意識する。

しかし、学校改革における学校組織再編成や教育改革に相応して、学校の組織改革がなされないと、教員に教師像の再構築の意識が生まれず、学校づくりへの参画意識が形成されない。学校改革によって、少子化による募集の影響の大きさもあって、入学する生徒が変化し、実際には 10 年を待たずして、新たな学校教育と組織課題に直面する。つまり、学校組織の再編成や教育改革への新たな課題に対して、学校は個々の教員の意見を聴き、自律性をもって専門性が発揮できるように学校組織や教育労働環境を整えて、新たな学校改革の方向を策定しているかどうか。

教員のインタビューの結果、各校の現状については、つぎのようにも考えられる。E 校は、学校設立以来、教育理念だけでなく学校アイデンティティの軸が構築されており、教員組織はフラットではないが、教員参画型の学校組織なのかもしれない。また、B 校は、学校改革で進学校へと学校組織と教育が再編成されたが、さらに近年では、学校組織課題に応じた教育づくりのための組織再編に取り組み始めていると考えられる。しかし、D 校では、教員は、教育理念と学校の基本的な教育方針、そして実践における学校組織のあり方を評価しているが、近年の学校施策に対して動揺がみられ、学校が教員の多忙化克服の環境整備に動いてはいないのではないかと考えられる。それが、概念 5、教師像の再構築と、概念 7、参画への意識改革について、該当数が 3 割以下という結果につながっているのかもしれない。また、C 校では、中高一貫、特進、普通という 3 つのセクションがあるが、コース間の連携や教員のコミュニケーションを促進し、上意下達で指示待ちの教員と積極的に提案する教員それぞれの持ち分を生かした学校運営を図るなど、学校全体の学校組織の活性化という課題があるのではないかと考えられる。A 校では、どういう学校にしたいかという思いが各教員にあるが、それらをまとめて学校の方向性を持ちきれていないのではないかと考えられる。また、個々の自発的な取り組みや実践をいかし、新たな学校の目標と方向性を定め、中長期的な展望を持ち、その担い手を組織化する課題あると考えられる。A 校と C 校は、3 つのセクションがある点で共通するが、両校ともに、個々が尊重されているが、裏を返せばそれが無責任体系にもなってしまう旧来の参加型の組織から、教員の意識改革を前提とした教員の自律性が発揮されるよう参画型学校組織になりきれていないのではないかとも考えられる。その結果として、C 校、A 校ともに、概念 5 においては抽出の該当数が 2 割台で、概念 7 においては該当数が 2 割ということなのかもしれない。

調査対象の私学では、教職上の諸困難に直面する際に“安定”の動揺を回避しない。D 校のような教育課題にむけて実施される実践内容に適する環境整備の課題や、C 校と A 校のような教員の自律性が発揮される参画型学校組織に向けた課題があっても、直接それらの諸困難に対処する「一元化戦略」が展開されている。教員は直接的にかかわる生徒に責任を負い、自分が所属する学校にかかわる諸問題から逃げられない。支えあうという伝統的な学校の職場文化が形成されており、どのような場合でも職場の同僚性や協働性とサポートが発揮されていた。 教員は学校課題についての意識をもち、学校組織のあり方を考えて、自己のキャリアを展望していた。教育理念や教育方針について、その一致するところを自分の生き方や教師としての仕事にいかすというプロセスが重要で、個々の教員は、学校や教育づくりに向き合いつつ、教師アイデンティティを再構築していた。学校改革と教育づくりに主体的に参画、学校アイデンティティへの評価と自己の教師アイデンティティとの擦り合わせによって、「教師としてやれている」と自己を肯定していた。

学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を採り入れた場合、教員の意見が通るとモチベーションがあがり、改革や新しい取り組みがはじまる。校長や管理職が教員を応援し、学校の教育づくりが自由にできる環境を整えると組織が活性化する。教育方針が決定されると、継続してそれに基づく一貫した教育活動が展開できる。また、学年会や教科会が教員のキャリア形成の重要な場となり、教員がチームで経験して学習する。学校改革

への主体的な参画によって、教員のキャリア形成に肯定的な影響を及ぼす。校長だけでなく、個々の教員が学校教育と経営を視野に入れており、生徒・保護者・同僚と向き合う。学校づくりに参画することが教師のキャリア形成に影響与える。いいかえれば、個性的な自己の教師像を確立するには、自律性が確保される学校経営の環境が必要であろう。もちろん、自己実現には、教職が専門性をもつ職業であることを自覚し、自らキャリア設計の主体となり、蓄積した教育実践力あるいは教職専門性を継続・発展させようとする教員の意思が必要であることはいうまでもない。

3. 残された課題

本稿は現場教員の聴き取りから考察した。実態の反映としての教員の意識にもとづく分析結果である。分析対象が 5 校の専任教員にすぎないとはいえ、多様な学校にあって、生徒・組織運営・学校改革とその課題において特徴的な学校である。今後は、さらなる調査と分析を踏まえて、たとえば、複数の教員のケーススタディーを取り上げ、その教員のキャリア形成のプロセスを跡付けつつ、学校改革の課題と教員の現場での実践の具体的な内容を議論することが課題になる。

第 2 部の小括

第 4 章の要旨(まとめ)

＜1＞私学の教員は、自分も経営の一端を担っているという気持ちや学校への帰属意識をもつと考えられる。また、異動もない職場なので、この学校で人生を過ごすことにもなるため、価値観や教育理念が学校と合わなければやっていけないのではないかと考えられる。学校アイデンティティと教師アイデンティティとの関わりで、教員のキャリア形成を考えることが必要となる。

＜2＞私学では、教員が学校づくりに参画する学校組織になっている。教員が参画するという意味で、決してトップダウンの組織ではない。教員会議は参画型学校組織のコア組織である。教員の参画の形態と度合には多様であるが、学校経営にあたる校長は学校組織と教員をバックアップする。学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を採り入れ、組織を活性化する。教員のキャリア形成に必要な機会と環境が整備され、教員の意見が通るとモチベーションがあがる。また、学年会や教科会が同僚性を前提にしたチームで学習する組織になり、研修が奨励されて職業意識も高められる。

＜3＞私学固有の問題やマイナス要因も存在する。人間関係や教員の悪弊が固定すると、異動がないためにその修復と回復が困難となる。教員は、失敗を恐れて保守的になり、事なかれ主義、マンネリのわなに陥り、活性化にブレーキがかかる。転勤がなく小さなコップの中で経年すると、放っておけば人間関係がセクト的になる。市場競争にさらされている現状では、本音と建前が違い、中小企業体質なので、生き残るためには何でもしなければならず、世代別に人材育成を図らなければもたない。

第 5 章の要旨(まとめ)

＜1＞校長の認識は、建学の精神に基づき教育づくりをすすめている、あるいは伝統的な独自の教育を維持しているということだが、現実には附属と系列大学の関係が新しい段階になっているといえよう。市場競争が激しくなるまでは、附属は系列大学への進学をすすめて、系列大学法人の庇護を受けて安定していた。しかし、少子化によって生徒確保のために募集に対応し、中高一貫や共学化を含めた学校教育の再構築をすすめ、他大学に進学する進学型附属となっている。

＜2＞校長は、学校改革と「教職アイデンティティ」との関わりで教員の育成を考えている。進学校への転換という教育改革は、学校教育の再構築と学校組織の再編をもたらす。その形態は多様であるが、これらの急激な変化によって教員の動揺も否めない。学校経営と管理にあたる校長は、学校組織と教員をバックアップし、継続的な学習組織のなかで意見を採り入れ、組織の活性化を図ろうとする。

＜3＞世代別に教員の育成への配慮を行う。慎重な採用と若手世代が育つプロセスを重視する。中堅世代が責任ある立場になって学校の中心的な役割を持ち、次の若手世代の仲介役となるように人材育成を図る課題があると考える。また、熟達世代のキャリアを活かすことも課題なっている。しかし、長期的に庇護を受けていた附属固有の問題やマイナス要因も存在する。人材育成を図らなければもたないのが現状である。

第 6 章の要旨(まとめ)

「学校改革との関わり」が「学校活性化への積極的な取り組み」と相関し、「学校改革との関わり」と、「指導の自己肯定（教職アイデンティティ）」との相互関係が重要な変化要因になると考えられる。「学校改革とのかかわりで、学校教育づくりと学校活性化への積極的な取り組み」が「教職アイデンティティの維持」に結びつくのではないかということがわかった。

第 7 章の要旨(まとめ)

＜1＞学校アイデンティティを再構築する学校改革は、新しい学校のあり方に応じた教職の専門性を求める。その際に、学校は個々の教師の意見を聴き、専門性を培いつつ実践できるように配慮した。学校が専門性を発揮できる環境を整えたことで教員の意識変化につながる。また、学校改革にともなって、教育と生徒が変化し、学校全般の新たな課題が生じるが、教員はこれらの変化を受けとめ、学校づくりに参画しようと意識する。学校づくりの参画への意識改革によって、行動への実践に踏みきり、学校組織への認識を深めつつ、学校組織における自己の役割を考える。この連動の中で、教員は自己実現のプロセスを展望しながら自己のキャリアを実践的に形成していく。しかし、必ずしも一連の連動がうまくいかない教員や学校もある。社会や学校の変化にともなう学校課題が残されたままになると、教師アイデンティティを再構築して教師像をつくりあげきれず、学校課題に取り組み、学校づくりに参画するという意識改革がなされないことにつながり、その結果、教員は個性的な教師への展望を持ちきれず、組織の活性化が図られないことにもなる。

＜2＞学校改革と組織の再編という新たな局面を迎えて、教員は実践におけるさまざまな試練に直面する。教員は指導の困難に直面して動揺するが、職場の同僚性や協働性とサポートによって、不安定な状態を克服する。この自己肯定的な経験と教訓によって、教員は自己実現のプロセスを展望できるようになり、教職アイデンティティを再構築する。このような経験を経て中堅キャリア期の経験へとステップアップする。そして。トータルとして学校を捉え、若手教師をサポートしながら共に学び協働で学校の役割を担う。中堅的なキャリア期の経験で学校改革と教育づくりに参画したことで、熟達以後期では学校組織での高度な役割を担うことが可能になる。しかし、学校改革と組織の再編以後、新たな課題や組織的な課題に対して、学校が取り組めない場合はどうか。校長の新たな計画や施策の提示がない場合であっても、教員は目前の実践課題に対して、自己の役割を担って日々の実践に取り組む。学校の職場文化が形成されており、職場の同僚性や協働性とサポートが発揮される。職場文化があって、教員は不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験をして、キャリアのステップアップにつなげている。また、学校づくりとのかかわりで、教員は再構築された学校アイデンティティを評価して自己とのずれを修復しつつ、現実の生徒への指導と学校業務の取り組みのなかで、教職アイデンティティを維持し、自己の特性を見出す。そして、さらに学校が新たな課題に取り組むと、教師アイデンティティの再構築につながり、教員は、学校改革と結ぶ学校教育づくりに参画し、組織の活性化も図られる。

第3部　結論

第8章　本研究の結論

はじめに

第2部本論、第4章では、私学中高校長へのインタビューの分析と結果について、第5章では、私立大学附属・系列の校長へのインタビューの分析と結果について、第6章では、私学中高校教員へのインタビューの分析と結果について、第7章では、私学中高校教員へのインタビューの分析と結果について、それぞれ考察してきた。本章では、これら4章の考察にもとづき、第3章で示した本研究のRQについて要約する。そして、本研究の理論的意義と実践的意義についてまとめてみたい。

第1節　要約

考察するにあたり、まず、簡潔にRQの分析結果を要約する。

まず、「RQ1：学校改革とのかかわりにおいて、校長は教員のキャリア形成をどう考えているか」についてである。

公教育の一翼を担う私学では、教員のキャリア形成はどうなのか。教員のキャリア形成にとって、私学はどのような組織になっているかである。私学は、少子化と入試の圧力の下で、市場競争にさらされている。学校改革を余儀なく断行せざるをえない。そのような中で、校長は教員のキャリア形成と学校経営とのはざまのなかで苦慮している。

競争システムの中にある私学に生徒募集という至上命題がのしかかる。1990年代半ば以降になると、回復のない少子化や景気停滞が続き、生徒募集に直接的な影響を与えて、経営の展望を揺るがすことになった。学校経営に責任を負う私学の校長は、生徒募集の確保を前提とした学校改革を考えて提起し、学校改革を成功させるために教員の意識改革をどう実現するかを考えることになる。当然、建学の精神にもとづいた教育理念と教育方針を含め、学校アイデンティティの再構築に迫られる。

私学は自主性が認められるが、学習指導要領に原則従う。大学がユニバーサル型になっているから、私学の教育も公私共通のユニバーサルな内容での教育が必須とされる。少子化で市場競争が激しくなり、私学の多くは生き残りもあって大学進学シフトを採る。伝統的に中高一貫型の私学は、いちはやく学校アイデンティティ再構築に取り組む。多くの私学は公立の補完高校型から脱却するべく、中学の新設や復活と中高6年一貫教育を実施する。独自の教科活動や教科外活動と教育行事を再編成し、公立や他私学とは違う独自の教育方針を鮮明にして掲げる。大学のない中高単独の私学は、少子化を見込んでいちはやく1990年代初頭前後の時期までに、これらの学校改革に取り組むことになった。続いて、附属校も独自の学校経営を考えざるを得なくなる。附属校では、系列大学自体が募集危機を迎え、いやおうなしに附属校に生徒募集という至上命題がのしかかり、第二次ベビーブームの就学期を境に学校改革を開始する。この時期に、工業高校・商業高校が普通科へ、女子校・男子校が共学校

へと変化するなど、時代の要請に応えるとした学校教育体制の転換がなされた。これらの学校改革は校長の提起によって全学で検討して取り組むことになった。

異動がないなかで、長期的な庇護の環境で人間関係や教員の悪弊が固定していると、活性化にブレーキがかかる。主体性がもてる研修が用意されても、新しい変化についていけなくなる教員もいる。学校改革の急激な変化によって、小さなコップの中で経年していた教員のなかで動揺がおこる。大学がユニバーサル型になっていくプロセスで、附属校の場合は、系列大学の庇護を受けていた性格が強かったと考えられ、その過程で募集危機に直面することがなかった。ところが、募集危機に直面すると、附属と系列大学の一貫性を崩して、あるいは放棄して、他大学に進学するための進学型附属中高校に転換する。中高単独の私学に比べ、附属校の学校改革は後発である。教育現場で学校改革を意識すべき有効な準備期間が保障され、あるいは教員が受け入れられるよう組織的に準備がされたとは、かならずしもいいきれない私学もある。このような私学では、校長は教員のキャリア形成に配慮が必要であると認識するが、進学校化などの教育改革の課題に応じた組織の活性化や、それらの課題に向けた人材育成に力点を置くことになる。学校改革のための世代別人材育成の視点が強まる。換言すれば、教員を上からのコントロールの視点で“教員のキャリア形成”を意識せざるをえない。

コントロール機能をもったキーパーソンである校長の視点は、学校経営と教員のキャリア形成を結びつけて考え、双方がうまくいくことである。そのために教員が育つ環境条件を整える。微小の内部労働市場のなかで、教員を成長させることにこそ活路を見いだす。教員を管理してつぶすわけにはいかないし、孤立させない配慮も必要となる。生徒に対する教育実践の多様性や教育の自由を保障しつつ、教員が教育づくりと学校づくりに参画して成長できるようにすることで、共同の努力と合意形成ができ、新しい流れをつくる可能性を考える。教員をバックアップし、支え合うチームづくりによって、教員の協働をつくる。校長の下で、学校改革に応じた学校教育の見直しが全学的になされる。そのプロセスで教員の意見が採り入れられ、組織の活性化にもつながる。第 2 章で、学校アイデンティティを、「建学の精神と社会的ニーズにもとづく教育理念を軸に、個々の学校がつくる独自性」と捉えた。再構築された学校アイデンティティと個々教師アイデンティティとの擦り合わせができていないと、教職アイデンティティの維持がなされないのではないかと校長は考える。民間の中小企業社員のように企業間を異動せず、私学は学校間の異動もない。それゆえに、教員採用には慎重になって教員の選択には多くの時間を費やすことになる。そして、校長は教員の質確保に腐心する。つまり、校長は、教員が学校アイデンティティと自己の教師アイデンティティとの統合や擦り合せができるよう、また教職アイデンティティの維持できるよう環境を整えて教員のキャリア形成に配慮していた。

つぎに、「RQ2：学校改革とのかかわりにおいて、教師像の再構築はどうなされたか」についてである。

教員のライフコースが小さな内部労働市場内でのプロセスとなり、私学は外部の学校評価が自分たちの生活にかかわってくるという厳しさのなかにある。学校づくりと教育づくりを

担う教員は、直接的にかかわる生徒に責任を負うだけでなく、自分が所属する学校にかかわる諸問題から逃げられない。異動がない私学にあっては、学校改革のプロセスにおいて、教師個々のアイデンティティと学校アイデンティティとの相互関係が重要な変化要因になる。

私学の学校改革は生徒募集の確保という至上命題を契機とし、学校アイデンティティを再構築する。「再構築された学校アイデンティティと個々教師アイデンティティとの擦り合わせができていないと、教職アイデンティティの維持がなされないのではないか」という校長の認識は、教員の認識でもある。校長だけでなく、個々の教員が学校教育と経営を視野に入れており、生徒・保護者・同僚と向き合う。そして、改革の内容の選択を、学校アイデンティティの再構築へのプロセスで、さらに教師アイデンティティとの擦り合わせによっておこなう。教員は学校アイデンティティの再構築を評価しつつ、学校教育と組織全般の変化に対応しつつ、自己のアイデンティティとの擦り合わせをして統合を図る。学校アイデンティティの再構築がおこなわれると、その新しい学校のあり方に対応して教職の専門性にも変化が求められる。

その際に、学校は個々の教員の意見を聴き、自律性をもって専門性が発揮できるように配慮するが、そのための組織的な整備に取り組み、教員の自律性が発揮されるように配慮しないと、教員の意識改革につながらない。学校が自律性に基づく専門性が発揮できる環境を整えると、教員の意識変化につながる。学校改革にともなって、教育と生徒が変化し、学校全般の新たな課題が生じる。改革以後の新たな課題に取り組むという学校の改革や変化が不充分で、学校課題が残されたままになると、その結果として、教師アイデンティティを再構築して教師像をつくりあげきれず、学校づくりへの参画に結ぶという自己変革を意識できないことになる。学校教育づくりに参画するという意識改革がなされないと、当事者意識を欠くことにもなる。実際に、第 7 章の教員のインタビュー調査の結果、5 つの学校に差異がみられ、キーパンソンである校長のリーダーシップの発揮による新たな課題への取り組みが不充分な学校もあった。しかし、学校が個々の教員の意見を聴き、自律性をもって専門性が発揮できるように配慮した場合、教員はこれらの変化を受けとめ、学校づくりに参画しようと意識し、学校組織への認識を深めつつ、学校組織における自己の役割を考える。この連動の中で、教員は自己実現のプロセスを展望しながら、諸実践にかかわる困難に対処しつつ自己のキャリアを実践的に形成していた。

また、学校改革が急激になされてしまい、学校が変化する過程で教員が受け入れられる組織的な準備がなされていない場合、教員のキャリア形成にマイナスの影響を与える。法人や校長が一方的に上から学校改革を実施しようとしていないか、つまり、学校アイデンティティの再構築へのプロセスで、個々の教師の意見を聴き、自律性をもって専門性が発揮できるように配慮しているのか、時間を費やして全学的な合意を形成するよう尽力しているのかが大切となる。教員が学校経営に参画できるようにすることが教員のキャリア形成にプラスの影響を与える。学校組織が旧来の参加型の組織から、教員の意識改革を前提とした教員の自律性が発揮される参画型になっているかが決定的な要因となる。いいかえると、個性的な自己の教師像を確立するには、自律性が確保される学校経営の環境が必要であろう。

学校改革とのかかわりで、学校アイデンティティの再構築へのプロセスで、個々の教員は

自己の教師アイデンティティとの擦り合わせによって教師像を再構築している。第 2 章で、教師アイデンティティを、「自分が組織の中にある教師としてどのように生きるか、自己の教育哲学に基づいて描く教師らしさ」、つまり「生徒をとりまく世界を認識し、情動を含め生徒をトータルに理解することを土台にして、どのような教師として生きるかという教師観に基づいた教師像」と定義した。教師アイデンティティは教師像の自分らしさを追求していく、いわば個性化を推進する概念要素である。個性化の推進にかかわる教師アイデンティティの再構築には、学校教育づくりに参画するという意識改革が不可欠である。

さらに、「RQ3：学校改革は、個々のキャリアにどのような影響を与えたか」についてである。

調査した私学にもとづくと、もともと私学は、平等文化が強く働いて階層化しておらず、フラット化している学校組織である。そして、多くの私学の現在は、教員が学校教育に参画するという意味で、決してトップダウンの組織ではない。校長の意向と決定が学校組織をコントロールするとしても、上からの指揮業務命令ですべてが貫徹する組織ではない。学校の決定のプロセスには、教科、学年、分掌、特別委員会、運営組織、教員会議、管理職会議を経ての場合が多い。しかし、単純にボトムアップの組織ではない。学校改革を経てからは、組織におけるトップダウンとボトムアップとが併用される。実際においては、対象の事例や課題の緊急性によって区別されて適用され、学校としての判断や決定がなされる。教員会議は学校運営にかかわる事項について意思を決定する機関であり、そうでなくとも校長は教員会議での討議を踏まえて決定をする。教員会議は参画型学校組織のコアであり、教師の主体性が担保されている。

私学は、もともとフラットな組織であり、個々が尊重されて、民主的な手続きや合意形成を大切にしてきたのではないだろうか。しかし、この旧来の参加型の組織は無責任体系にもなってしまう学校組織でもある。学校が募集困難もない状況から少子化に直面して、学校改革に踏みきる。学校改革によって、参加型の学校組織から教員の自律性が発揮されるという参画型学校組織へ転換したのではないかと考える。校長は全教職員に将来計画を提示して、教員個々の意識を変えさせ、組織の活性化を図った。校長の下で、学校教育の見直しが全学的になされる。そして、改革に応じた組織課題に取り組み、そのプロセスで教員の意見が採り入れられる。学校経営にあたる校長は学校組織と教員をバックアップする。校長は人材育成に力を注ぎ、教員が成長できるための継続的な学習が組織され、主体性がもてる研修が用意され、校内外の研修を奨励する。学級・学年（教科）・学校全体で実践的に変革を志向する教育活動を引きだそうとする。このような組織環境の下で、教員の同僚性と協調性が教育実践の場面で発揮されるのである。学校改革時だけでなく、学校改革と学校組織の再編以後の、新たな課題や組織的な課題に対して、校長がキーパーソンとなって新たな計画や施策を提示し、新たな課題に取り組むことになるが、そのような新たな課題や組織的な課題に取り組みがなされていない場合もある。その場合、教員は意識改革に欠き、自律性が発揮されず、組織の活性化に遅れが生じることになる。しかし、学校づくりと教育づくりを担う教員は、直接的にかかわる生徒に責任を負い、自分が所属する学校にかかわる諸問題から逃げられない。

すでに、伝統的な学校の職場文化が形成されており、どのような場合でも、職場の同僚性や協働性とサポートが発揮される。同僚性や協働性が発揮される職場文化があって、教員は不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験をして、キャリアのステップアップにつなげている。

教職アイデンティティは職業正否にかかわる。初期キャリア期と中堅キャリア入口の時期にあたる 40 代未満では、指導の自己肯定がない場合が多い。つまり、教師アイデンティティの“揺らぎ”と“乗りきり”の経験で、教職アイデンティティの構築と維持ができていないことが考えられる。市場競争という現実が絡み、学校改革によるあらたな教育理念と教育方針の策定、学校教育と組織全般が変化し、また生徒も変化するなかで、どう乗り切っているか。学校改革を推進するにあたって、教職アイデンティティの再構築には、職場の同僚性と協働性が発揮されることが要請されていた。教育現場での同僚性と協働性は、生徒の成長を促すことで培われる。生徒の成長を促すための協働の実践によって教員が成長する。同僚性と協働性が教育実践の場面で発揮され、個々の教職アイデンティティの再構築と維持に影響を与えていた。また、中堅キャリア期以上の教員世代になると、学校教育づくりへの参画と運営での中心的な役割を果たすことで教職アイデンティティの維持に結びついていた。

第 2 章では、教職アイデンティティを、「学校組織の中で、自分が生徒との直接的な関係で指導ができており、教職としての責務を遂行しているという自己肯定感をともなう評価総体」と定義してみた。教職アイデンティティは、教職生活の維持にかかわって自己肯定できる軸となるもので、教師である自分を自分自身でどう受けとめているかという、ある一定のまとまりを帯びてもいて、今後の教職生活に活路を見出せるものである。教師アイデンティティに基づいて、教職上の諸実践にかかわる困難に対処するが、直接的には、生徒・保護者・同僚及びライフスタイルという関係的契機によって揺らぐ。

学校アイデンティティの再構築をともなう学校改革によって、学校教育が変化するとともに生徒が変化する。教科教育の内容が変化するだけでなく、教科外教育や特別教育プログラム等が導入され、個々の教員に教育実践上の指導力量が要請される。そして、このような全面的な変化の中で、個々の教員が組織上の任務と役割を果たしていることも教職アイデンティティの維持に欠かせない。担当する生徒の授業などの教科指導や生徒個々の生徒指導及び集団の生活指導を軸にして、具体的に担任・教科主任・学年主任・特別委員会委員などの分掌業務の遂行が出来ていること、そして保護者との対応を含めて、生徒との直接的な関係での指導が出来ていることが必須の課題となる。

生徒・保護者のさまざまなニーズに応えて、学校教育全体が向上して発展するには、学校教育を担う教員が、学校改革と学校教育づくりに参画して、教職アイデンティティが維持されて自己肯定できることが欠かせない。学校改革を成功に導く決定的な要因は、教員が教育活動に参画し、仕事を分担して同僚性と協働性の発揮ができるように配慮されていることである。教員のキャリア形成にとって同僚性と協働性は重要である。学校改革が現場の実践の場面で同僚性と協働性に影響を与え、学校改革が現場の実践と教員のキャリアに影響を与えていた。

第２節　考察

1. 理論的意義

本章の理論的意義として、以下の５点をあげる。

第１の意義は、私学では学校改革とのかかわりで、学校アイデンティティの再構築で、教員は自己の教師像との統合・摺り合せをしつつ教師アイデンティティの再構築を図っていることを明らかにしたことである。

図８で示すように、学校改革の契機とプロセスにおいて、公立と私学とでは違う。公立と私学ともに、教育改革は国内外の社会変化による教育への要請にもとづく教育行政の施策の下にあるが、私学は少子化に直面して生徒募集の確保と経営の安定を命題とする学校改革を進めた。

少子化が進行しても、公立は大規模な内部労働市場のなかで、学校の統廃合によって調整するので、公務員である公立の教員には廃校＝解雇という危機意識が生じない。公立の教員は、公務員として身分が保障される。公立の教員は、異動や研修などで成長する機会がある。公立では、教育委員会が大規模な内部労働市場を形成し、教員の採用、人事、研修がなされる。学校ごとでなく、地方の各教育委員会が主導して、全体で教員を育てる組織文化がある。公立教員は異動に基づく人事によってキャリア形成を図る。

しかし、教員の定期的な異動や校長の短期の異動により、特定の教員が学校の変化を持続させるのは難しい。地方・地域文化の影響が学校にあるとしても、校長や学校組織と教員のなかに、学校アイデンティティという概念認識が存在しないし、先行研究にもみられない。教育委員会システムが学校ごとにそぐわず、分散的であると考えられる。つまり、公立教員の個々のキャリア形成と学校づくりの取り組みとが統合されていないのではないかと考えられる。教育危機と学校の機能不全もあって、近年、公立では急激に学校改革が進められ、縦の関係が貫かれた学校組織の性格を強めた。また、校長の権力的支配の確立と同僚性の崩壊を生み出し、職場が学び合い、成長しあう場ではなくなった、と指摘されている。先行研究レビューは、教員の専門性が変容し、評価や競争が学校に持ち込まれたことによって、同僚性や協働性のような教員相互の関係をつくってきた組織文化が衰退したのではないか、と指摘する。

一方、公立を研究対象とする先行研究のレビューにはないが、私学には学校アイデンティティという概念が存在すると考えてみたい。私学は公立とは存立と経営形態が違う。都道府県所轄部局の所轄下にあり、学習指導要領に原則従うが、私立学校法によって私学教育の自主性が尊重される。私学では学校個々に内部労働市場が形成され、異動がなく校長が人事権をもつ。教員のライフコースが小さな内部労働市場内でのプロセスである。であるからこそ、教員は学校づくりと教育づくりを担う。私立教員のキャリア形成は学校づくりに直接関わる。教員は教育実践に直接責任を負うだけでなく、自分が所属する学校にかかわる諸問題から逃げられない。外部の学校への評価が自分たちの生活にかかわってくるという厳しさのなかにある。したがって、学校改革とそれにかかわる学校アイデンティティの再構築、学校教育づくりの諸問題について考え、学校組織への主体的な参画の意義を認識する。

異動がない私学にあっては、教師個々のアイデンティティと学校アイデンティティとの相

互関係が重要な要因になると考えられる。しかし、生徒募集の確保と経営の安定を命題とするあまりに、学校アイデンティティの再構築を重視せずに学校改革を急激に推進すると、教員個々の教師アイデンティティとの統合・摺り合せがなされないことになりかねない。その結果、職場の動揺を惹き起こして学校改革がうまくいかなくなる。そのような場合には、教員のキャリア形成の方向づけが難しくなるであろう。第 4 章、第 5 章、第 7 章で示された

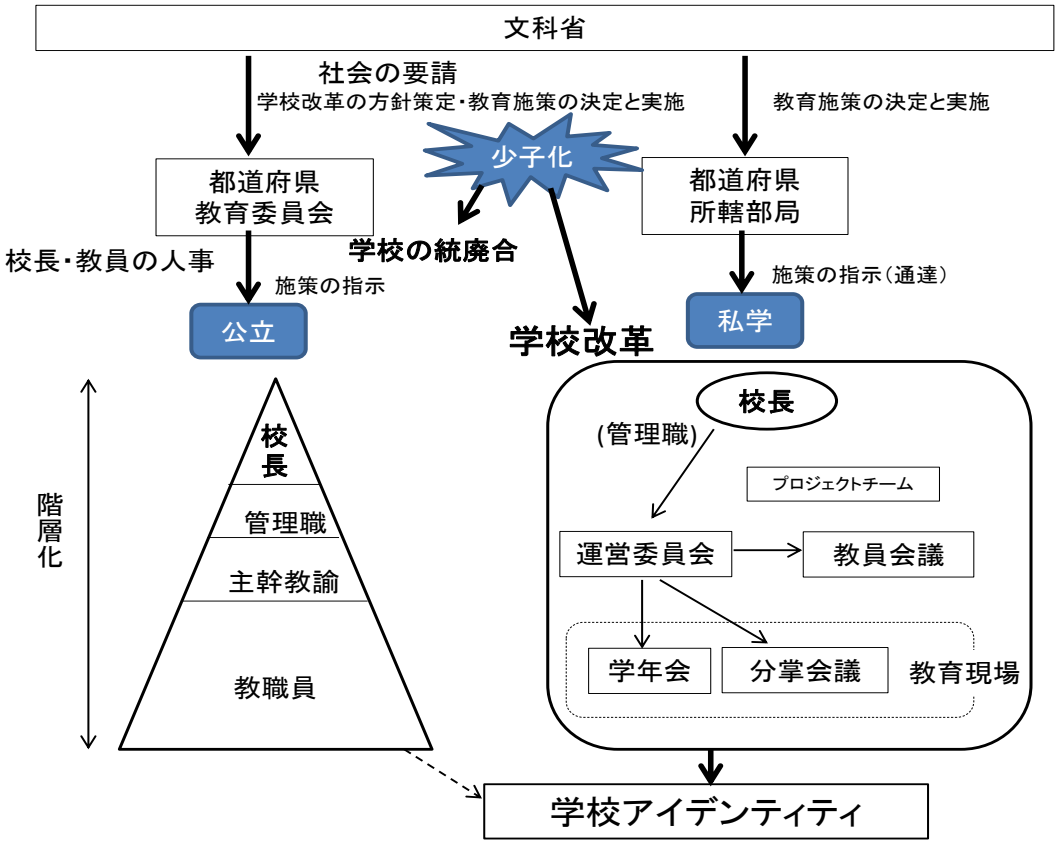


図 8　学校改革と諸施策

ように、私学の学校改革では学校アイデンティティの再構築が意義づけられ、教員個々の教師アイデンティティとの統合・摺り合せのプロセスが重視される。図 9 の左側＜学校の創造＞という課題において、学校アイデンティティの再構築で、教員は自己の教師像との統合・摺り合せをしつつ教師アイデンティティの再構築を図っている。

第 2 の意義は、私学の学校改革のプロセスで、校長のリーダーシップの下で学校組織が教員の参画型に再編されたことを示したことである。

公立では学校改革が急激に進められ、校長の権力的支配が確立し、縦の関係が貫かれた学校組織の性格を強めた。先行研究のレビューでは、学校改革が教員のモチベーションの低下を招いていると指摘している。しかし、私学では学校改革で参画型の学校組織に再編された

のである。

第 4 章、第 5 章で示されたように、校長の視点は、私学が異動のない微小の内部労働市場の中小企業体質なので、生き残るためには何でもしなければならず、世代別に人材育成を図らなければもたないということである。キーパーソンである校長は、教員のキャリア形成と学校経営とのはざまのなかで苦慮する。校長は人材育成に必要な機会と環境を整備しつつ、世代別に教員の育成への配慮を行う。そして、慎重な採用と若手世代が育つプロセスを重視する。中堅世代が責任ある立場になって学校の中心的な役割を持ち、次の若手世代の仲介役となれるよう人材を育成する課題があると考える。さらに、熟達世代のキャリアを活かすことも課題とする。

改革を推進するにあたり、校長は教員個々の意識を変えさせて組織の活性化を図る課題があると認識する。全教職員に将来計画を提示し、学校教育の見直しを全学的におこない、積極的に献策や意見を採り入れた。教員の意見が通るとモチベーションがあがり、改革や新しい取り組みがはじまる。校長や管理職が教員を応援し、学校の教育づくりが自由にできる環境を整えると組織が活性化する。教育方針が決定されると継続してそれに基づく一貫した教育活動が展開できる。第 7 章で示されたように、学校づくりの参画への意識改革によって、教員は行動への実践に踏みきり、学校組織への認識を深めつつ、学校組織における自己の役割を考える。この連動の中で、教員は自己実現のプロセスを展望しながら自己のキャリアを実践的に形成していく。

学校改革に教員が主体的にかかわり、学校組織が参加型に再編成された。注目すべきことには、学校改革によって、上意下達の縦の関係が貫かれた学校組織ではなく、従来のフラット化したままの組織から参画型組織へと質的に変化させていることである。公立では教員会議が補助機関となり事務連絡の場となっていると先行研究のレビューで指摘されているが、私学の場合は、教員が参画するという意味で、学校組織が決してトップダウンの組織ではない。教員会議は参画型学校組織のコア組織と位置づけられている。

第 3 の意義は、学校改革によって、私学の教育現場では同僚性や協働性が発揮されていることを示したことである。

学校改革にともなって、教育と生徒が変化し、学校全般の新たな課題が生じる。教員はこれらの変化を受けとめ、学校づくりに参画しようと意識する。しかし、教育実践の場面では、急激な変化によって教員の動揺も否めない。学校改革と組織の再編という新たな局面を迎えて、教員は自己の役割を担って実践に取り組むが、初期キャリアにかぎらず、教員は実践におけるさまざまな試練に直面する。教員は指導の困難に直面して動揺するが、職場の同僚性や協働性とサポートによって、不安定な状態を克服するという自己肯定的な経験をする。学年会や教科会が教員のキャリア形成の重要な場となり、教員がチームで経験して学習する。また、教師像の確立に向けての学習の機会があり、研修が行われる。このような経験と教訓によって、教員は自己実現のプロセスを展望できるようになり、教職アイデンティティを再構築する。

先行研究のレビューでは、学校改革は、教員が教育実践の現場で学びあい、成長し合い、

同僚性や協働性という学校の組織文化が衰退させたと指摘している。公立の場合とは違って、学校改革によって、私学の教育現場では、同僚性や協働性が発揮されている。つまり、学校改革への主体的なかかわりによって、参画型組織という環境のなかで、同僚性や協働性が発揮されて教員のキャリア形成に肯定的な影響を及ぼしていることが明示された。図 9 の右側＜教育現場・実践＞という課題において、現実の生徒への指導と学校業務の取り組みのなかで、同僚性や協働性が発揮されて教職アイデンティティを再構築して維持している。教員のキャリア形成にとって同僚性や協働性は重要である。

第 4 の意義は、私学の学校改革とそのプロセスにおいて、教師アイデンティティと教職アイデンティティは教員のキャリアを形成するうえで必要な概念であり、この二つの概念が両輪となっており、相互に強く密着した両輪性の要素概念となっていることを明らかにしたことである。図 9 は、学校改革とのかかわりで教師アイデンティティと教職アイデンティティが両輪となり、その結果として「一元化戦略」論が成り立つことを示すものである。

先行研究のレビューでは、教師アイデンティティの定義がかならずしも一致していないし、教師アイデンティティと教職アイデンティティとの関係が未整理であるが、第 2 章で、教師アイデンティティと教職アイデンティティとの違いを整理した。すなわち、教師アイデンティティは教師像の自分らしさを追求していく、いわば個性化の推進であるのに対し、教職アイデンティティは一般的に共有された教職という概念に対する自信、いわば教職としての自己効力感の向上を意味するとした。また、先行研究のレビューは、「教師アイデンティティ」論の展開で「教職アイデンティティ」論が提起され、近年の教育改革によって、教員の権威が揺らぎ、職場同僚関係と教員世界が変化したと指摘する。

第 4 章、第 5 章、第 7 章で示されたように、私学の教員は学校改革と学校づくりとのかかわりで、再構築された学校アイデンティティを評価して自己とのずれを修復しつつ、教師アイデンティティを再構築して統合を図っている。この＜学校創造＞のプロセスで教師像の再構築をしている。学校改革で学校アイデンティティの再構築となるが、そのプロセスで学校教育の見直しを全学的におこない積極的に献策や意見を採り入れるなど、教員が主体的に参画できるよう配慮された。つまり、参画への配慮が教師像の再構築の動きを支えている。また、教員は学校改革と結ぶ学校教育づくりに参画し、学校教育の変化に直接かかわっている。現実の生徒への指導と学校業務の取り組みのなかで、教職アイデンティティを維持しつつ、主体的に実践して学ぶ。この＜教育現場・実践＞のプロセスで、同僚性と協働性が発揮され、教職アイデンティティを再構築している。このプロセスで、教員は教職アイデンティティを維持しつつ、自己の特性を見出す。すなわち、教師アイデンティティの再構築へのアプローチとなり、個性的な教師像を展望するのである。

第 6 章、第 7 章で示されたように、私学では、学校改革とのかかわりで、学校づくりに主体的にかかわり、教職アイデンティティを再構築して教員のキャリアを形成している。教職上の諸実践にかかわる困難に対処し、教師アイデンティティが揺らいだときに、教職アイデンティティは、教員としての自身を自己肯定できる軸となるもので、教員のキャリアを形成していくうえで両輪となる概念である。学校改革とのかかわりで、教員のキャリアを形成す

るうえで、両概念は相互に強く密着した両輪性の要素である。

教師アイデンティティを支える理論を、学校改革とのかかわりで、学校創造の面とともに、実践の立場で現場に目を向けて概念化した。その結果、同僚性と協働性が発揮されて教職アイデンティティを再構築しつつ、その維持を図ることで、個性的な教師像につながる教師アイデンティティの再構築となる。教師アイデンティティを支える理論の枠組みへの一つの提起となっていることに意義があるといえよう。

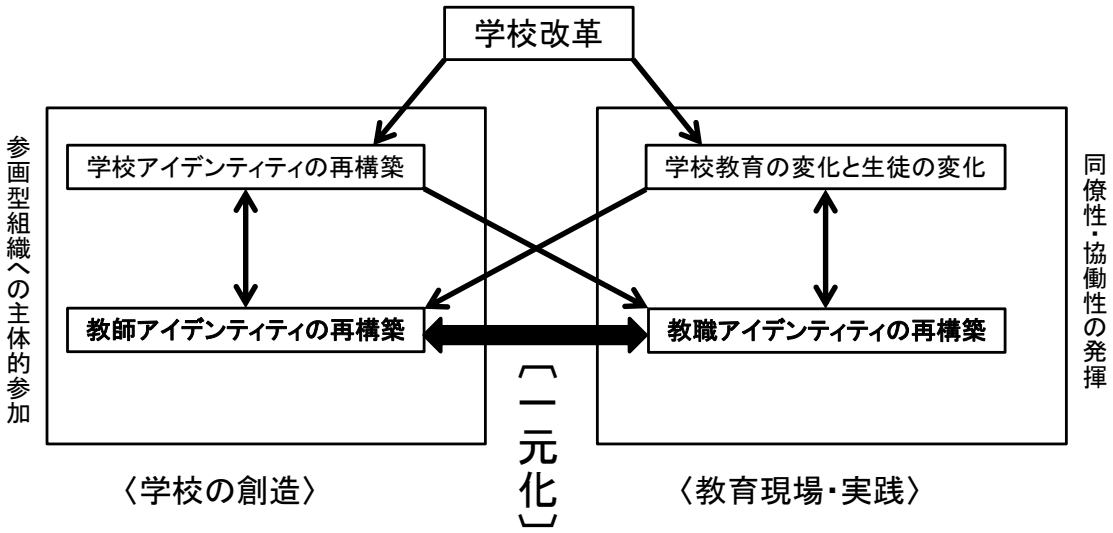


図 9　両輪性と「一元化」戦略

第 5 の意義は、私学では、自主的な学校改革によって、「一元化戦略」論(学校改革と教職アイデンティティの統合)がなりたっていることを明らかにしたことである。

第 2 章で示したように、教職アイデンティティの「二元化戦略とは、現場で困難な状況に直面した際、自身の活動によって対処することが不可能である」とみなし、困難に対処できない自分と「(教員として) うまくいっている」という意識とを切り離すことで、動揺させられないようにするというものである。先行研究レビューでは、教職アイデンティティを安定化させる媒体として日本の教員文化を位置づけ、現場で困難な状況に直面した際、その一定部分を自分自身では対処不可能と見なすことで動揺を回避する「二元化戦略」で、教員は自己の安定を維持してきたと論じている。また、近年においては、教員の権威の揺らぎと教員世界の変容によって、「二元化戦略」で安定を維持できなくなっているとされる。

しかし、「二元化戦略」論では、教職アイデンティティが学校改革のプロセスや学校経営と切り離されている。すなわち、学校アイデンティティとは関係がうすい。

第 7 章で示されたように、私学では、教職上の諸困難に直面する際に“安定”の動揺を回避しない。直接それらの諸困難に対処する「一元化戦略」が展開されている。そのような展

開となるのは自己の職業キャリアの展望にある。教員は学校課題についての意識をもち、学校組織のあり方を考えて、自己のキャリアを展望している。学校改革を進める際に学校は教員の自律性が発揮されるように促している。教育理念や教育方針について、その一致するところを自分の生き方や教師としての仕事にいかすというプロセスが重要で、個々の教員は、学校や教育づくりに向き合いつつ、教師アイデンティティを再構築している。つまり、学校改革と教育づくりに主体的に参画し、学校アイデンティティ再構築への評価をしつつ、自己の教師アイデンティティとの擦り合わせと統合によって、自己を肯定して自己の職業キャリアを展望する。

先行研究のレビューでは、教育現場における「改革の担い手」である教師が、同時に「改革のターゲット」とされ、教育改革によって教員の権威が揺らいできたと指摘している。しかし、私学においては、教育現場における「改革の担い手」であると同時に、「改革のターゲット」の内容の選択を、学校アイデンティティの再構築へのプロセスで、さらに教員が自己の教師アイデンティティとの擦り合わせと統合によっておこなう。私学は独自の教育理念を強調して生徒を募集して教育を実践している。校長だけでなく、個々の教員が学校教育と経営を視野に入れており、生徒・保護者・同僚と向き合う。学校づくりに参画することは教員のキャリア形成に決定的な影響を与えるのではないだろうか。

個性的な自己の教師像を確立するには、自律性が確保される学校経営の環境が必要であろう。もちろん、自己実現には、教職が専門性をもつ職業であることを自覚し、自らキャリア設計の主体となり、蓄積した教育実践力あるいは教職専門性を継続・発展させようとする教員の意思が必要であることはいうまでもない。先行研究のレビューでは、「二元化戦略」の議論のなかで、教師アイデンティティを支える対処法を見出すべきという提言がなされているが、私学での「一元化戦略」論の成り立ちは、個々の現場でそれを支える対処法を見出すための一つの含意を提起しているともいえるのではないか。

2. 実践的意義

私学の学校改革では、個々の学校課題が一様でない。私学は自主性が認められるが、学習指導要領に原則従う。そして、大学がユニバーサル型になっているから、私学の教育も公私共通のユニバーサルな内容での教育が必須とされる。その上で、さらに建学の精神と教育理念にもとづいた特別教育活動や独自の知的教育サービスを創り、ブランド化できるのではないか。しぶとく強い中小企業は独自の製品をつくる。すべて一流になれないがニッチなところで強い。規模だけでなく、私学は知的教育サービスという独自製品を生産する中小企業組織となる。

学校改革への主体的な参画によって、教員のキャリア形成に肯定的な影響を及ぼす。教員は教育現場での「改革の担い手」であると同時に、「改革のターゲット」の内容の選択を、学校アイデンティティの再構築へのプロセスで、さらに教師アイデンティティとの擦り合わせによっておこなうべきである。学校改革で教育づくりの大きな転換が必要とされるが、広範な自律性があって教員が専門性を発揮して実践する。教員のキャリア形成に向けて、また人材育成と世代別育成課題においても、校長は配慮し工夫すべきである。私学はキャリア形成

と独自の知的教育サービスができるメカニズムを生み出す方向となるにちがいないし、この視点と方向性をさらに強める組織ではないだろうか。

教職アイデンティティの再構築には、職場の同僚性と協働性が発揮されることが要請されていた。また、中堅キャリア以降に運営組織に参画して学校組織で役割を担い、学校教育づくりの一員として参画するという意識改革がキャリア形成につながる。したがって、教育を実践する現場で同僚性と協働性が発揮され、学校づくりへの参画を促す経営が学校に求められるであろう。また、教員の実践的研究と自主研修は生徒たちの可能性を引き出す共同の“学び”であり、個々の教職生活と教員キャリア形成に内在する成長支援プログラムでもある。そのような実践的研究と自主研修が可能となる環境を整えることが重要である。学校改革を急ぎ、うまくいかない理由の一つとして、このような環境整備の欠如があるのではないだろうか。教員が成長できなければ学校組織は活路を見いだせない。

第 3 節　残された課題

校長と教員へのインタビューで、私学はその成り立ちと経緯、そして現状において多様であるということが明らかになった。多様な私学にあって、本研究においては、教員のキャリア形成のプロセスとその特徴を見出すことに力点を注いだ。分析の結果は、本章の第 1 節および第 2 節で示した通りである。私学の教員は、自己の価値観や教育理念が学校と合わなければやっていけないのではないかと考えられるということ、また、私学では教員が学校づくりに参画する学校組織になっており、教員が参画するという意味で、決してトップダウンの組織ではないこと、そして、学校改革が学校教育の再構築と学校組織の再編をもたらしたことなど共通する特徴も明らかになった。

しかし、学校改革による教育の再構築の内容や、教員参画の形態と学校組織再編の度合において多様であり、改革のプロセスと学校課題への取り組みにおいても差異がある。校長へのインタビューでは、これらの急激な変化による教員の動揺も否めない学校もあった。また、第 7 章における教員へのインタビューの対象校は、学校改革、個々の学校課題、多忙化克服などの教育労働環境において一様ではない。各校は近年募集および経営において安定しているが、校長と教員のインタビューによって、考えられる学校課題も違う。5 つの学校の主な課題は、新たな学校改革の方向の策定と担い手の編成（A 校)、学校アイデンティティの再構築と組織再編　(B 校)、コース制を止揚する教員組織の再構築（C 校)、多忙化克服の労働環境整備の確立（D 校)、中高一貫性の強化（E 校)である。

多様な私学にあっては、さらなる調査と分析を踏まえて、たとえば、複数の教員のケーススタディーを取り上げ、その教員のキャリア形成のプロセスを跡付けつつ、学校改革の課題と教員の現場での実践の具体的な内容を議論することが今後の課題になる。

第 9 章　教員のキャリア形成への施策提言

はじめに

第 8 章の第 2 節、理論的意義と第 9 章の施策との関係を、つぎの図 10 で示す。

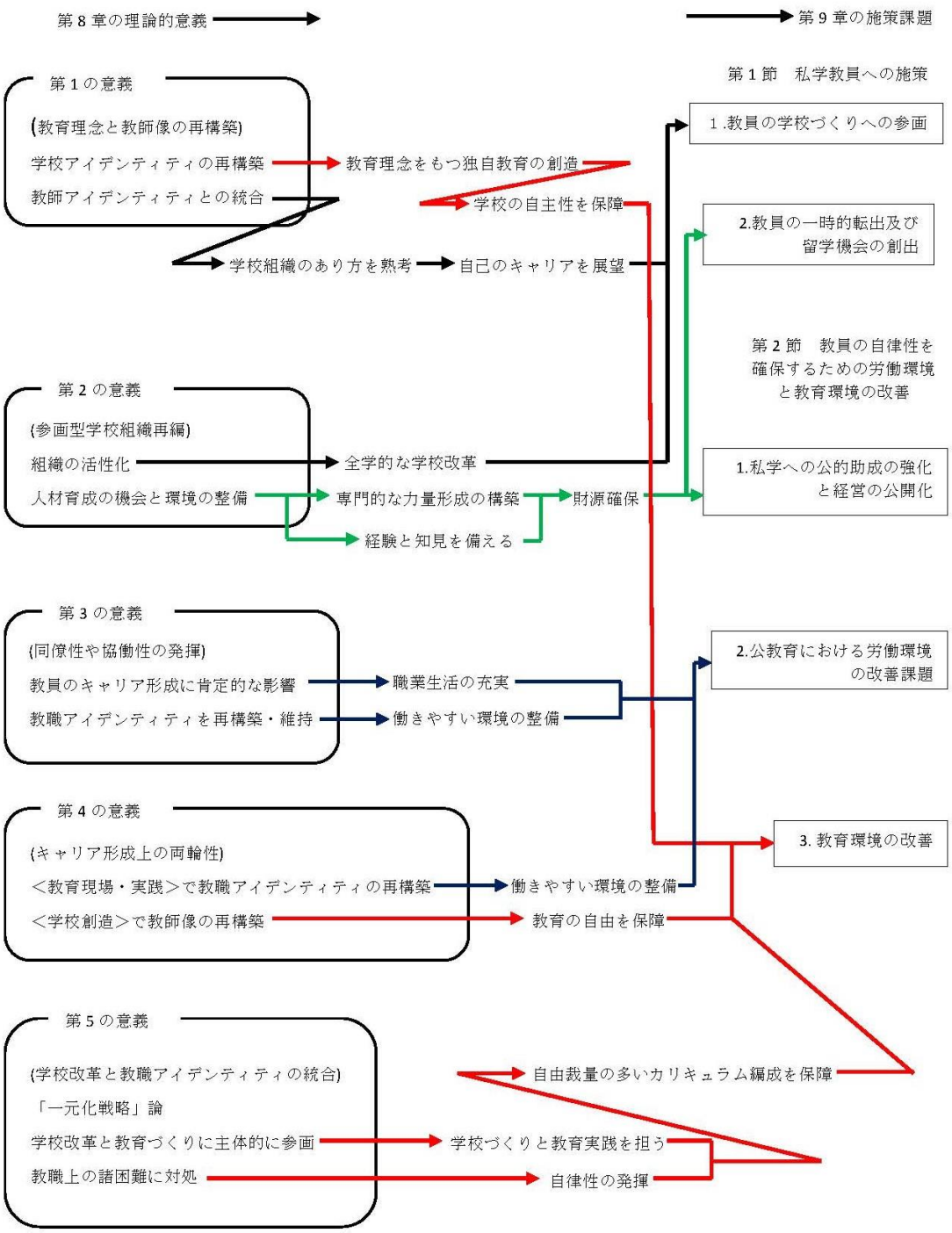


図 10　理論的意義と施策課題

第１節　私学教員への施策

１．教員の学校づくりへの参画

教員への定性調査を実施した 5 校の分析の結果、この調査対象の私学では、教職上の諸困難に直面する際に“安定”の動揺を回避せず、直接それらの諸困難に対処する「一元化戦略」が展開されている。教員は学校課題についての意識をもち、学校組織のあり方を考えて、自己のキャリアを展望していた。学校とキーパンソンである校長は、学校改革の際に、自律性が発揮されるように促している。教育理念や教育方針について、その一致するところを自分の生き方や教師としての仕事にいかすというプロセスが重要で、個々の教員は、学校や教育づくりに向き合いつつ、教師アイデンティティを再構築していた。つまり、学校改革と教育づくりに主体的に参画し、学校アイデンティティへの評価と自己の教師アイデンティティとの擦り合わせによって、『教師としてやれている』と自己を肯定している。また、校長インタビュー調査の分析の結果、私学の多くが学校アイデンティティの再構築をすすめて学校改革を展開している。校長の下で、学校改革プロジェクトとそのチームを設定し、教員会議などで長期的な検討をおこなうなど、全学的な学校改革を進めている。そして、教員が実践する職場で学び合い、成長し合い、同僚性や協働性という教員相互の関係をつくっている。

学校づくりに関して、第 3 章、第 3 節、5.ネットアンケート調査で言及したが、地域活性学会の研究誌で掲載された研究ノート(共著[25])「中等教育における学校での経験が社会人になってからのキャリア意識や能力開発行動にどのような影響を及ぼすのか」で、地域差[26]を踏まえて考察してみた。その検証にあたっては、中等教育における学校での経験を、日常生活で継続して蓄積されて獲得された学びである「身近な学び[27]」と「学習機会と経験[28]」に分けて捉えてみた。「学習機会と経験」とは、特別に企画しプログラム化された校内外のイベント・行事・特別活動・総合学習や狭義のキャリア教育などの機会であり、そのような学習で獲得されるという経験である。

検証の結果、県民所得[29]の上位 16（都府）県男女ともに、「学習機会と経験」は、社会人になってからの能力開発行動を構成する各因子に有意なプラスの影響を与えていたが、「身近な学び」は、有意なプラスの影響を与えていなかった。社会人になってからの能力開発行動へのアプローチを考えると、学校の教育活動全体を通じてキャリア教育に取り組むべきであるということが示唆されたものである。教員への定性調査を実施した 5 校は、首都圏西南部の東京都、神奈川県にあり、東京都の県民所得は全国 1 位、神奈川県は全国 2 位である。

多くの私学で「一元化戦略」が展開され、社会に開かれた学校となることを願う。「学びの機会」を系統的に豊かに提供できるように主体的に取り組み、学校の教育理念をふまえて体系的・系統的な教育・学習内容を創造する学校組織となることが私学に要請される。人格形

---

[25]地域活性研究 Vol.4(2013,3)地域活性学会 p117-125、佐藤 雄一郎氏と共著

[26]地域差を整理するに当たっては、県民所得の上位 16（都府）県と下位 16（道）県を比較し、大卒以上・正社員に限定し、男女別に分析を行った。

[27]日常的な授業や HR 活動やクラブ活動の場面での学びである。

[28]人格形成に肯定的な影響をもたらした学習機会と経験で、テーマをもって探究する学習機会と経験ともいえる。

[29]内閣府 2009 年度県民経済計算、県民所得ランキングによる。

成に肯定的な影響をもたらす「学習機会と経験」を与えうるよう、生徒・保護者のニーズに応えつつ、独自の教育を推進する私学となることである。

2. 教員の一時的転出及び留学機会の創出

このような学校づくりと教育実践を担えるためには、教員のキャリア形成支援が必要であろう。私学教員のライフコースが小さな内部労働市場内でのプロセスであるから、教員は学校課題についての意識をもち、学校組織のあり方を考えて、自己のキャリアを展望することになる。学校組織のあり方を考えられる経験と知見を備えてこそ、職業生活を充実する自己を実現できるであろう。学校組織のあり方を考えられる経験と知見を備えるには、教育実践にかかわる研修や研究をコアとしながら、隣接し関連する諸科学を学び、他の組織での経験などの機会が必要となるであろう。しかし、前述のように、私学には転勤がなく、小さな組織の中で経年すると、小さな緊密な平等組織文化に染まり、人間関係にも歪みが生じ、活性化にブレーキがかかることもある。このような異動のない私学固有の問題とマイナス要因があるなかで、教員が学校組織のあり方を考えられる経験と知見を備えるには、学校内部での成長や学習の機会だけでなく、教育実践的な学びを核にしつつ、学校外でも個々に適合した様々な場面で学ぶ機会を創出することが要請されよう。

そのために、日常的な研修や研究だけでなく、まず、在外研究・研究休暇を含めた、短期および長期留学制度、サバティカル制度を充実する。つぎに、初期キャリアから中堅キャリアへのプロセスで、国内だけでなく海外ハイスクール、専門学校、大学、NGO、企業を含めて、3～5 年間他校勤務を経験する。さらに、中堅キャリアから熟達キャリアへ移行する時期に、海外を含めた 3～5 年間他校教員との交換勤務の機会を与える。ただし、すべてを保障しつつ、現実にはサバティカル制度のみの教員、初期キャリアから中堅キャリアへのプロセスの教員、中堅キャリアから熟達キャリアへ移行する時期の教員、いくつかにまたがる教員と、多様となるであろう。本人の希望と、実現可能な職場の環境との兼ね合いを考えて、そして校長の受容を必要とする制度設計を策定する。つまり、少なくとも約 35 年間の職業生活のしかるべき時期に、半数以上の教員が他校勤務を経験することになる。そのような教員の派遣計画を校長がもって実施することである。

第 2 節　教員の自律性を確保するための労働環境と教育環境の改善

1. 私学への公的助成の強化と経営の公開化

教員の一時的転出及び留学機会の創出には、一定の財源が必要となる。保護者の受益者負担には限界があるなかで、授業料の引き上げは無理である。むしろ、教育の機会均等を実現することが必要である。教員の教育労働環境を整備することは重要な課題である。そのための財源が必要となるが、財源の再配分という財政の修正が必須となる。

第 1 に、私学(中学、高校)在学者への直接補助を増額させて、受益者負担を軽減する。保護者の受益者負担を軽減させて、高所得家庭の子弟・子女以外の場合は、私学でも教育費負担がないようにして、生徒・保護者に学校選択の幅を広げることが要請される。これにより、受益者負担の原則がほぼ解消され、教育の機会均等に近づくことになる。

第 2 に、私学への経常費補助を増額させる。1975 年に成立した私立学校振興助成法は経常費の 2 分の 1 以内を補助できるとしている。まず、すくなくとも経常費の半分までを助成することを実現する。私学への公費助成により、教育労働環境を整備するとともに、保護者の受益者負担が軽減され、平均的な所得の家庭であれば、授業料・校納金を負担することなく、生徒が独自教育を推進する私学を選択できるようにする。

第 3 に, 学校会計の公明性と公開性である。経常費の半分までを助成金という公費(税)で経営することになる。学校会計のいっそうの公正と財政の全面公開性が要請される。

以上、これらは当面の行政上の政策課題であろう。そのうえで、公的助成に関しては、私学(中学、高校)在学者へ授業料につき全額の直接補助を行政が実現する。その結果、私学への通学の家庭は、授業料外の施設設備費等の校納金のみを負担することになる。入学者・在学者に対する独自の補助制度をもつ私学の場合には、低所得の家庭であっても私学への選択が可能となる。

フィンランドでは、小学校から大学まで、授業料が無料であるだけでなく、高校までは教材や教具（ノート、コンパス、鉛筆などの学用品)、給食、通学費（5km 圏外に在住している場合）などの学習環境までもが無料である。日本の現状で、フィンランドと同様になるには国民的合意が必要であり、難しい課題となるであろうが、まずは授業料の無償の実現は可能なはずである。また、教育の無償制により、憲法で規定する教育の機会均等が実質的に実現されることになり、国民が自己の人生設計の幅を広く持ち合わせることに繋がる。「公正と平等」を最優先する教育政策、無償の基礎教育の保障が求められている。

2. 公教育における労働環境の改善課題

教職員の長時間労働の改善を審議してきた中央教育審議会の「学校における働き方改革特別部会」は、2017 年 12 月 12 日、主に学校と教員が担ってきた 14 の業務量の削減と、自治体や地域への業務の振り分けなどを柱とする「中間まとめ案」を決定した。この案は、「教職員間で業務の在りかた、見直しについて話し合う機会を設けることが有効である」としているが、職員(教員)会議は年々「上意下達機関」になりつつある。そもそも、「教育改革」が教員の仕事を増やしたことを反省もせず、「働き方改革」とは無責任である。

全国一斉学力テスト、キャリア教育や安全教育などの文科省の「教育改革」は、学校現場の意向とは無関係に押し付けられ持ち込まれてきたものばかりで、教員の仕事を増やして教員の疲弊感を生み出している。働く者の権利保障よりも、新しい学習指導要領をはじめとする「教育改革」を滞りなく進める「教育人材」として、教員の効果的な働き方の実現をしようとしているのではないか。

今日まで教職員の善意と献身的努力に全面的に頼ることで、日本の教育システムは機能してきたといえよう。中教審の部会には教職員組合の代表は選ばれていない。校長や管理職の意識改革だけに任せることでは不十分で、教職員組合がチェックし、大変な状況があれば是正させることが必要であろう。また、授業時間や授業準備、学級経営、成績処理など教員の本来的業務が過去 10 年間で 30～40 分増加しており、教員の業務を外部に切り分けるよりも、1 人当たりの本来的業務を減らす方向性が大切になる。

教員の負担を軽減するために、外部人材が指導する「部活動指導員」の配置を推進するよう求めている。指導員は、学校外の大会の引率や部活の管理運営などを担うとし、2017 年度末に正式にガイドラインを発表した。外部人材が指導する「部活動指導員」の配置により、人選によっては、部活の過熱化をもたらすのではないか、そして、外部の「担い手」が見つからないまま、そこに臨時教員があてはめこまれるのではないか、という懸念もある。臨時教員でない正規教員の枠をもっと増やすことを基本とすべきである。

厚労省の就業規則のモデルに従うことは必要であろうが、職種としての働き方が大事である。教育職という職業がもつ専門性を考えた働き方である。「過労死等の防止のための対策に関する大綱」(厚労省)は、過労死等が多く発生しているとの指摘がある職種・業種の一つに教員を挙げている。まず、長時間勤務の解消が急務である。日本では、授業時間は OECD 参加国平均と同程度である。課外活動の時間や事務業務の時間を短縮化し、校内修繕の業者委託などを含めて、まず、教員は授業に集中できるようにすることである。生徒が学び合うには、授業準備に時間がかかる。教員の本来の仕事を教員から奪う「教育改革」であってはならない。教員がやりがいを見失うことがないように、教員が教員であることを取り戻す改革でなければならないであろう。「働き方改革」は、使用者側のメリットのみの「働かせ方改革」になってはならない。働く側にとって、生活を守りキャリア形成ができるような労働基準法の抜本的な改正を、そして正規教員の抜本的増加の政策が必要であろう。教育は利益（利潤）を生まない。しかし、教育は社会の人材を輩出する営みであり、教育の充実には、教員のキャリア支援策を柱とする雇用政策の有無が決定的となる。

以上、日本においては、過去から現在に至るまで、公私ともに教員は長時間労働と事務報告の過多など多忙に苦しんでいる。OECD 加盟国のなかで、日本の教育労働環境は最下位である。事務報告を強制する教育行政システムを見直し、部活動の適性化を含めて校務の効率化など改善する策をもち、さらに学校現場の裁量拡大を認めるなど、教員の多忙化を解消することは急務である。そして、労働環境を改善するには、まず、専任率を大幅に引き上げる措置をとることである。教育労働環境是正は教員のキャリア形成にとって不可欠であり、喫緊の急務であるとともに、教育全般の改善すべき最も重要な課題である。

3. 教育環境の改善

生徒も教員も生き生きと共に生き、学校は地域や建学の精神に根ざした固有の教育実践を追求することが求められる。教員が働きやすい環境で仕事することが教育の質を最大に上げることになる。教育条件を整備して、学校の自主性や教員の教育の自由を保障することが大切である。学校がゆたかな学びと成長を保障し、教育が充実して最大の効果を上げられるように、教育行政は教員を専門家として信頼し、教員が働きやすい職場環境を整えて支援することが求められる。

学校教育は、教育制度と教育カリキュラムという枠組みによって規定される。日本では、文科省による教育行政は中央集権体制が貫徹される。文科省は通達や実施マニュアルによって、各都道府県の教育委員会や知事部局を通じて徹底させる。学校指導要領は学校が教える最低限の基準のはずだが、新しい指導要領はアクティブ・ラーニング等、授業の進め方まで

細目的に縛ってしまう。また、高校普通科といっても、卒業後に大学進学、専門学校進学、就職と高校は多様化しているなかで、実施マニュアルなどの一律化は現状と矛盾する。新しい指導要領が示す「主体的・対話的で深い学び」には、教員が教育内容に精通し、本質的な力がつくように、じっくりと取り組めるたしかな体制が必要であろう。

地域や建学の精神に根差した多様で豊かな授業とカリキュラムをデザインするためには，学習科学の知見などが活用されることや，芸術・実技科目を含む多様な教育実践を試みる授業研究を教師と学校に保障することが重要になるだろう。学校や教員が自由に意見を交わし、自律性をもって自ら改善し日々の取り組みができるようにすることが重要であり、国や県ができるだけ提案型になった方がよい。教員の主体性を尊重し、自由裁量の多いカリキュラムの編成を保障することである。

教科書検定の廃止を含めた教育改革のカリキュラムの大綱化が実施されるべきである。国家による教育規制を緩和し、教育決定権を地方自治体や学校が持つようにすべきであろう。中央集権的な教育制度を改革し、国家，地域（都道府県および市区町村の教育委員会），学校の各レベルで，政策面と実践面の責任を明確にして分有する。国家の持つ教育管理権限を最小限にし、地方自治体と学校、そして一人一人の教員に教育の権限を譲渡することである。また、地方自治体は、義務教育については、細部決定を下す権限を持つことができるが、中等教育では、義務教育と比べると、科目編成や年間の履修計画、休校期間など学校の権限を大きくすることである。

中央集権的なカリキュラム統制からコミュニティを基盤とした創発的で自由裁量のカリキュラム開発が推奨されることが学校教育の質を高めるであろう。もちろん、高度な専門性をもつ教員の養成・研修システムが構築され、子どもの「学び」とその支援・指導に関する専門的な力量形成が政策的に推進されることが必要であることは言うまでもない。

第 3 節　本研究の限界と課題

本研究は、キャリア形成を長期的な職業生活として捉え、学校改革とのかかわりで私学教員のキャリア形成に与えた影響について検証した。私学固有の論点をまとめつつ考察し、学校改革におけるキーパーソンである校長へのインタビュー調査、そして学校現場を担う専任教員へのインタビュー調査を実施し、実態の反映としての意識に基づき分析し、学校改革と教員のアイデンティティ再構築に焦点をあてて検証した。その結果、第 8 章で明示した理論的意義、とくに私学での「一元化戦略」論の成り立ちと展開については、教員のアイデンティティを支える理論に一つの含意を提起しているともいえるであろう。

本研究は校長へのインタビュー調査により、私学固有の論点をまとめ、学校改革と教員のアイデンティティ再構築に焦点をあてて検証したという意義がある。また、多様な私学にあって、生徒・募集市場・組織運営・学校改革とその課題において、対象となった 5 校は特徴的な学校であるとはいえ、今後は、分析対象を拡げ、あらたに定量調査を実施するなど、私学の教育現場の調査と分析において、より包括的な考察を試みることが課題となる。今後は、複数の教員のキャリア形成のプロセスを跡付けるケーススタディーなど、学校改革の課題と教員の現場実践との具体的な内容を議論することも課題となるといえよう。

引用・参考文献

Avest, K. H. ter (Ina) and C. (Cok), Bakker, (2007), "School Identity: A Living Document on The Relationship Between The Biography of The Principal Relating to School Identity", *INTERACÇÕES,* 7: 116-140.

Bailyn, Lotte, (1989), "Toward The Perfect Workplace?" *Communications of the ACM*, 32(4): 460-471.

Baltes, Paul B., (1987), "Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline" *Developmental Psychology,* 2.1(5): 611-626.

Burke, Peter J. and Others, (1987), "The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report", https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289846.pdf, (accessed September 15, 2018).

Canrinus, Esther Tamara, (2011), *Teachers' sense of their professional identity*, Enschede: Ipskamp Drukkers B.V.

Cappella, Peter, (1999), *The New Deal at Work: Managing the Market-Driven Workforce,* Bston:Harvard Business School Press.

Coolahan, J., (2002), "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504, (accesed March 1, 2018).

Davey, Ronys Lee, (2010), *Career on the Cusp: The Professional Identity of Teacher Educators*, https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/4146/thesis_fulltext.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed September 15, 2018).

Deal, Terrence E. and Kent D. Peterson, (1999), *Shaping School Culture-The Heart of Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Gelatt, H. B., (1989), "Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling" *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.

Hall, Douglas T., (1996), "Protean careers of the 21st century" *The Academy of Management Executive*, 10(4): 8-16.

Hall, Douglas T. and Associates, (1996), *The Career is Dead-Long Live the Career: A Relational Approach to Careers*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hargreaves, Andy, (2007), "Professionalism and Professional Development: Five Flaws of Staff Development: and the future that beckons beyond them." *Journal of Staff Development,* 28(3), (Summer): 37-38.

Hiratuka, Hiroyoshi, (2017), "A Summative Evaluation of Internationalization of Japanese Faculty Members Through Their International Cooperation Project Participation" *International Christian University Departmental Bulletin Paper*, 59: 31

-47.

Holland, J.L., (1997), *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, Odessa: Psychological Assessment Resources.

Horn, I.S. and J.W. Little, (2010), "Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions", *American Educational Research Journal* , 47(1): 181-217.

Hsieh, Betina Yuan-Cheng, (2010), "Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity", http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Hsieh_berkeley_0028E_10768.pdf, (accessed October 10, 2018).

Huber, George P., (1991), " Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", *Organization Science*, 2(1): 88-115.

Little, Judith Warren, (1982), "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success", *American Educational Research Journal*, 19(3): 325-340.

Murphy, M. Shaun, Janice Huber and D. Jean Clandinin, (2012), "Narrative Inquiry Into Two Worlds of Curriculum Making", *LEARNing Landscapes*, 5(2) (Spring): 219-234.

Oba, Yoshiko, (2017), "The Relationship Between Student Achievement and Self-esteem through Cultivating Cultural Identity: From the Point of View of the Policy of Cultural Education in New Zealand", *Journal of Yasuda Women's University Departmental Bulletin Paper,* 45: 127-134.

Ostroff, Cheri, (1992), "The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Anal", *Journal of Applied Psychology*, 77(6): 963-974.

Savickas, Mark L., (1997), "Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory", *The Career Development Quarterly*, 45(3): 247-259.

Schaefer, Lee and D. Jean Clandinin, (2011), "Stories of Sustaining: A Narrative Inquiry Into the Experience of Two Beginning Teachers", *LEARNing Landscapes,* 4(2), (Spring): 275-295.

Senge, Peter, (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization,* London: Random House Business Books.

Shulman, Lee S. and Judith H. Shulman, (2004), "How and what teachers learn: a shifting perspective", *J. Curricum Studies*, 36(2): 257-271.

Steffy, Betty E., Michael P, Wolfe, Suzanne H. Pasch, and Billie J. Enz, (1999), *Life Cycle of the Career Teacher*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Strike, Kenneth A., (1999), "Can Schools Be Communities? The Tension Between Shared Values and Inclusion", *Educational Administration Quarterly*, 35(1): 46-70.

Wilkins, Chris, Carmen Mohamed and Joan Smith, (2011), "New teachers

co-constructing professional identity",
https://www2.le.ac.uk/departments/education/documents/chris-wilkins-staff-page/New%20teachers%20co-constructing%20professional%20identity%20-ECER%202011.pdf,
(accessed September 15, 2018).
Wilson, Elaine and Rosemary Deaney, (2010), "Changing career and changing identity: how do teacher career changers exercise agency in identity construction?",*Soc Psychol Educ,* 13: 169-183.
足立里美・柴崎正行（2010）「保育者アイデンティティの形成過程における『揺らぎ』と再構築の構造についての検討－担任保育者に焦点をあてて－」『保育学研究』,第 48 巻第 2 号,pp.107-118.
荒井英治郎（2010）「教育行政の戦後 30 年　安嶋オーラル・ヒストリー・9　教育委員会問題１」『教職研修』,2010 年 1 月号,pp.124-126.
荒井英治郎（2011）「国内の教育政策動向」『日本教育政策学会年報』,第 18 号,pp.182-193.
荒井英治郎（2014）「いじめ対策の政策過程－『通知』を通じた指導・助言から『法律』を通じたガバナンスへ」『日本教育政策学会年報』,第 21 号,pp.61-94.
荒井英治郎（2017）「現代日本の教育課題と教育政策の諸動向」『教育実践研究』.第 1 巻,pp.56-57.
荒井文昭・神山正弘・佐藤修司・中田康彦・元兼正浩（2000）「Ｖラウンドテーブル　教員の評価と人事行政」『教育学研究』,第 67 巻 1 号,pp.92-93.
安藤和子（2000）「『教師の成長』概念の再検討」『学校経営研究』,25 巻,pp.99-121.
安藤和子（2002）「教職アイデンティティ組み替えの課題」『学校経営研究』,27 巻,pp.9-17.
石井拓児（2016）「福祉国家における義務教育制度と学校づくり－『多様な教育機会確保法案』の制度論的・政策論的検討」『日本教育政策学会年報』,第 23 号,pp.28-43.
石原陽子（2010）「新任教員の困難に関する考察－質的・量的調査分析から－」『プール学院大学研究紀要』,第 50 号,pp.161-174.
石原陽子・鍛冶直紀・布川あゆみ・森田英嗣（2015）「ドイツの学力格差是正策の展開とその特徴 ― ベルリンを事例に―」『大阪教育大学紀要　第 4 部門　教育科学』,第 63 巻 2 号,pp.117-134.
稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信夫・北村和夫・前島康男・佐藤学・山﨑準二・望月厚志・前田一男・鈴木そよ子（1985）「ライフ・コース・リサーチにもとづく教師の力量形成の研究」『日本教育学会大会研究発表要項』,44 巻,pp.89.
井深雄二（2017）「義務教育費国庫負担制度と県費負担職員制度の問題構造」『日本教育政策学会年報』第 24 号,pp.80-89.
伊丹敬之・加護野忠夫（2007）『ゼミナール経営学入門　第 3 版』日本経済新聞出版社.
市川昭午編著（1975）『現代教育講座 第 2 巻 戦後日本の教育政策－国民にとって教育とは何であったか－』第一法規.
市川昭午（1978）「私立学校の特質と課題」『教育学研究』,第 45 巻 2 号,pp99-106.
井上幸子（2014）「フィンランドで学んだ日本の子どもたち～フィンランドの学校教育を受

けた日本の子どもたちの声～」『常葉大学短期大学部紀要 』,第 45 号, pp.253-264.
今泉博・福井雅英・川原茂雄（2004）「教師教育の再編動向と教育学の課題」『教育学研究』, 第 71 巻 1 号,pp.73-81.
伊庭澄子（1997）「教育刷新、そしてカトリック学校アイデンティティ確立への一努力－東アジアにおける CIP 運動」『カトリック教育研究』,第 14 号,pp.53-61.
岩田康之（2001）「『教師の専門性』研究の方法論的課題〈特集〉教師教育の総括と 21 世紀の教師教育を展望する－教師の資質能力を問う－」『日本教師教育学会年報』,第 10 号,pp.67-71.
岩田康之（2008a）「教育改革の動向と教師の『専門性』に関する諸問題」『教師の専門性とアイデンティティ―教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから　久冨善之編著』勁草書房, pp.31-48.
岩田康之（2008b）「進行する教育改革と教職アイデンティティー東アジア諸地域における教師教育改革の課題」『日本教師教育学会年報』,第 17 号,pp.25-32.
上田学（2000）「私学の公共性と自主性(＜特集＞公教育再考)」『教育研究』,第 67 巻 4 号,pp406-416.
上田学（2009）『日本と英国の私立学校』玉川学園出版部.
上野千鶴子（2005）「終章 脱アイデンティティの戦略」『脱アイデンティティ　上野千鶴子編』勁草書房,pp.314-319.
大江洋代（2005）「『女高師アイデンティティ』の構造―女子高等教育を担った戦前女子エリートの社会的使命―」『お茶の水史学』,第 49 巻, pp.143-152.
大島孝一（1973）「私立学校の教師の資格について」『教育研究』,第 40 巻 2 号,pp140-143
大桃敏行（2005）「地方分権改革と義務教育－危機と多様性保障の前提－」『教育学研究』第 72 巻第 4 号,pp.26-36.
小幡啓靖（1994）「学校の評価、選択、経営に関する研究―宗教系私立学校におけるアンケート調査の結果から―」『東京大学教育行政学研究室紀要』,第 25 号,pp39-54.
落合陽子（2000）「資料 教師アイデンティティーいじめ問題への取り組み：学校メンタルヘルスから」『学校メンタルヘルス』,第 3 巻,pp.92-95.
小野擴男（1996）「ヒラー,G.G.の「現実近接学校」をめぐって」『奈良教育大学教育研究所紀要』,第 32 巻, pp.89-97.
勝野正章・藤本典裕【編】（2016）『教育行政学　改訂新版』学文社.
金井壽宏（2002）『働く人のためのキャリア・デザイン』ＰＨＰ新書.
金井裕美子（2016）「我が国の学校教育における情報化に関する一考察」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』,第 2 巻, pp.142-149.
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.
川上泰彦・妹尾渉（2011）「教員の異動・研修が能力開発に及ぼす直接的・間接的経路についての考察―Off-JT・OJT と教員ネットワーク形成の視点から」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』,Vol.16,No.1, pp.3-5.

川原茂雄（2001a）「教師アイデンティティ『再生』の可能性－『聞き取り』による教師のライフヒトーリーから(特集 現代学校と教師の問題)」『教育臨床心理学研究：紀要』,4巻,pp.13-23.
川原茂雄（2001b）「教師アイデンティティの『危機』と『再生』－高校教師のライフヒストリーから」『日本教育学会大会研究発表要項』,60 巻, pp.180-181.
川原茂雄（2002）「『地域』のなかの学校と教師アイデンティティー第二次上ノ国地域調査（人間発達援助者調査）に参加して」『教育臨床心理学研究：紀要』,5 号,pp.225-227.
川原茂雄（2003）「教師アイデンティティの『危機』と教師教育の課題」『日本教育学会大会研究発表要項』,62 巻,pp.295-298.
川原茂雄（2009）「『教育改革』と教師アイデンティティの『危機』－教育文化の『解体』と『再編』の中でー(【テーマ B－4】教育基本法改正後の学校現場、テーマ型研究発表 1,発表要旨)」『日本教育学会大会研究発表要項』,62 巻,pp.330-331.
川村光（2003）「教師の中堅期の危機に関する研究－ある教師のライフヒストリーに注目してー」『大阪大学教育学年報』,8 号,pp.179-189.
川村光（2012）「管理職への移行期における教職アイデンティティの再構築－小学校校長のライフヒストリーに注目して」『関西国際大学教育総合研究叢書』,第 5 号, pp.1-15.
木岡一明（2003）『新しい学校評価と組織マネジメント』第一法規.
久保富三夫（2007）「免許更新制と現職研修改革〈特集〉教員制度の改革と教師教育のゆくえ」『日本教師教育学会年報』,第 16 号,pp.25-32.
工藤真由美（2012）「PISA と今日の日本の教育における課題」『四條畷学園短期大学紀要』,第 45 巻 ,pp.1-5.
久冨善之（2008）「『改革』時代における教師の専門性とアイデンティティ」『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから　久冨善之編著』頸草書房, pp.15-29.
蔵原清人・黒澤英典（2002）「第 I 部 総論　教師—今、問われているもの」『講座教師教育学 I 教師とは—教師の役割と専門性を深める　日本教師教育学会編著』学文社, pp.27-28.
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ー」『教育学研究』,第 74 巻 2 号,pp.174-188.
黒田友紀（2016）「21 世紀型学力・コンピテンシーの開発と育成をめぐる問題」『学校教育研究』,31 巻, pp.8-22.
群馬県教育委員会・(財) 社会経済生産性本部 コンサルティング部(2008)『教員の多忙を解消する　教員・学校・教育委員会ができる業務改善』学事出版.
高妻紳二郎（2012）「教員の資質能力の向上に資する人事行政の課題」『日本教育行政学会年報』,38 号,pp.2-28.
古賀正義（2008）「学校研究の現在」『教育学研究』,第 75 巻第 1 号,pp.46-54.
児美川孝一郎（2000）『新自由主義と教育改革』ふきのとう書房.
小入羽秀敬（2006）「私立学校経営としての教員人事と給与」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』,第 25 号,pp119-121.

斉藤泰雄（2016)「私立学校の統制と活用：日本の経験」『国際教育協力論集』(広島大学教育開発国際協力センター),第 19 巻 1 号,pp113-127.
斉藤泰雄（2017)「初代文部大臣森有礼におけるグローバリズムと国家主義」『国際基督教大学学報 I-A 教育研究』,59 号,pp.149-157.
坂田哲人（2011)「第 3 章 教員という人材をめぐる人材マネジメント論—教員の人材マネジメントに何がおきているのか—」『現代の教育改革と教師 これからの教師教育研究のために 岩田康之・三石初雄編』東京学芸大学出版会, pp.46-63.
佐古秀一（2000)「10 章 学校の組織文化とその創造－学校の自立的組織化に関する展望と学校組織研究」『自律的学校経営と教育経営　日本教育経営学会編』玉川大学出版部,pp.184-187.
佐古秀一（2011)「第 7 章　学校の組織特性とその問題」『学校づくりの組織論　佐古秀一・曽余田浩史・武井敦史著』学文社, pp.118-130.
佐藤千津（2012a)「第 4 章　日本の学校教師、その特性、1 学校の変化と教師の「専門性」の変容」『[教師教育テキストシリーズ２]　教職論　岩田康之・高野和子編』学文社, pp.71-75.
佐藤博志（2012b)「第 3 章　日本の学校経営」『学校経営の国際的探究－イギリス・アメリカ・日本－　佐藤博志(編集)・鞍馬裕美(著)・末松裕基(著)』酒井書店, p.63.
佐藤広美（2006)「総力戦体制と教育」『現代教育のキーワード　教育科学研究会—編』大月書店,pp.264-265.
佐藤学（1998)「Ⅲ教育改革への指標　5 学校改革の指標－学びの共同体へ－」『岩波講座　現代の教育　第 12 巻　世界の教育改革』岩波書店,pp.287-290.
佐藤学（2009)『教師家伝書』小学館.
佐藤学（2011)「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐって」『日本教師教育学会年報』,第 20 号, pp.47-54.
佐藤学・勝野正章（2014)『安倍政権で教育はどう変わるか(岩波ブックレット No.874)』岩波書店.
猿田祐嗣（2014)「【2012 国際学力調査について】特別講演,大会テーマ物理をどう教えるか-基礎概念の定着を目指して-」『物理教育学会年会物理教育研究大会予稿集』日本物理教育学会,31 号, pp.7-8.
柴野昌山・石戸教嗣・稲垣恭子・森繁男（1987)「幼児のしつけをめぐる相互作用と社会的現実」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』,第 39 号, pp.88-93.
芝山明義（2010)「教職の専門性と教師教育の課題－教師のキャリアと力量形成との関連について－」『鳴門教育大学研究紀要　教育科学編』,第 25 巻,pp.158-165.
嶋田洋徳（1999)「教育場面における臨床心理学的研究の動向と課題－行動的アプローチを中心に－」『教育心理学年報』,第 38 集,pp.120-129.
清水和夫・入澤充（2010)「親の無理難題要求に対応するための同僚性と協働性－学校におけるチームワーク形成の在り方」『季刊教育法』,165 号,pp.27-33.
庄井良信（2011)「【テーマ B－5】学力問題をめぐる世界の動向　フィンランドにおける学力

政策の現在―脱 PISA シンドロームから近未来(future school)へ―」『日本教育学会大会研究発表要項』,64 巻, pp.344-345.
陣内靖彦・久冨善之・酒井朗（2006）「課題研究報告　教師の社会学を展望するー教師教育改革の動向をふまえてー」『教育社会学研究』,第 78 集, pp.366-368.
鈴木そよ子 (2008)「教員のキャリア形成に果たす神奈川大学の役割について(共同研究)」『神奈川大学心理・教育研究論集』,第 27 号, pp.111-121.
鈴木寛（2014）「地方教育行政制度のさらなる改革に向けてー新たな議論の枠組みと政治の役割」『日本教育政策学会年報』,第 21 号, pp.8-24.
鈴木悠太（2009）「教師の同僚性の構築を中核とする学校改革の過程分析」『日本教育学会大会研究発表要項』,62 巻, pp.272-273.
諏訪英広（2010）「組織文化としての同僚性を対象とする調査」『日本教育経営学会紀要』,第 52 号,pp.150-153.
諏訪康雄（1999）「キャリア権の構想をめぐる一試論」『日本労働研究雑誌』独立行政法人労働政策研究・研修機構,第 468 号,7 月,pp.54-64.
諏訪康雄 (2017)『雇用政策とキャリア権』弘文堂.
高島裕美（2011）「小学校女性教員の仕事と生活をめぐる困難とその『乗り越え』: 教職アイデンティティに関する議論をてがかりに」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』,第 112 号,pp.107-126.
高野良一（2004）「ソーシャル・キャピタルと教育システム―ロバート・パットナムの所説を中心に―」『法政大学キャリアデザイン学部紀要』,第 1 号,pp.75-104.
高橋寛人 (2006)「教育の論理に基づく教員身分保障制度構築の必要性」『教育学研究』,第 73 巻第 1 号,pp15-26.
高橋晶子・米川勉 (2008)「青年期における『居場所』の研究」『福岡女学院大学大学院紀要 ・臨床心理学』,第 5 号, pp.57-66.
橘木俊詔・八木匡 (2009)『教育と格差』日本評論社.
田中孝彦（2006）「教師教育の再編動向と教育学の課題－3 年間の特別課題研究についての報告－」『教育学研究』,第 73 巻第 3 号,pp.12-23.
田中昌弥（2011）「教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性」『教育学研究』,第 78 巻第 4 号,pp.77-88.
田中昌弥・龍崎忠・氏家靖浩・山﨑隆夫（2012）「教育学研究におけるナラティブ的探究の意義と可能性－D.J.クランディニンの研究グループの仕事と日本の実践研究をつなぐ－」『日本教育学会大会研究発表要項』,65 巻, pp.84-97.
土屋基規（2005）「〈特集〉カリキュラム改革と教員研修　教師の専門的力量形成と研修制度の課題」『日本教師教育学会年報』,第 14 号, pp.55-60.
友野清文 (2005)「〈特集〉カリキュラム改革と教員研修　私立学校における研修」『日本教師教育学会年報』,第 14 号, pp.30-35.
長峰毅（1985）『学校法人と私立学校』日本評論社.
中村瑛仁（2011）「教員文化と教職アイデンティティー公立中学校の教員集団を事例として

ー」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』,第 63 号, pp.402-403.
成田幸夫（2010）「〈第 1 特集〉新任・若手教員を育て、活かす学校経営―活力ある機動的な学校をつくる　新任・若手教員を育てる校内体制」『教職研修』,2010 年 3 月号,pp.26-29.
橋本弘道（2012）「私立学校を取り巻く環境の変化と戦略的組織改革の必要性」『横浜国際社会科学研究』(横浜国立大学大学院国際社会科学研究院・国際科学府),第 17 巻 3 号,pp45-61.
蓮尾直美（1994）「小・中学校女性教員のキャリア形成に関する事例研究」『三重大学教育学部研究紀要.教育科学』,44 巻, pp.141 -153.
長谷川裕（2008）「5 ヵ国の教師たち、その教職アイデンティティ確保戦略」『教師の専門性とアイデンティティ―教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから　久冨善之編著』勁草書房, pp.79-132.
土方苑子（2008）「日本教育史における公・私立学校―各種学校をてがかりとして―報告, 教育史における「公」と「私」,教育史学会第 51 回大会シンポジウム記録,報告(2)」『日本の教育史学』,51 巻,pp100-103.
広田照幸・武石典史（2009）「視点　教員集団の同僚性と協働性」『学校運営』学校運営研究会,576 号,7 月,pp.16-19.
福島一章・田中昌弥・佐久間亜紀（2012）「現職教師教育カリキュラムの教育学的検討」『教育学研究』,第 79 巻第 1 号,pp.38-48.
藤田英典（2010）「教育政策研究の視座と課題」『日本教育政策学会年報』,第 17 号,pp.8-17.
船越勝（2012）「日本の学校の行方と生活指導実践の課題」『和歌山大学教育学部紀要.教育科学』,第 62 集,pp.29-35.
古野博明（2007）「〈特集〉教員制度の改革と教師教育のゆくえ　改正教育基本法下の教員政策と教師教育」『日本教師教育学会年報』,第 16 号,pp.8-16.
細川和仁・姫野完治（2007）「授業実践に対する教師の『成長観』と成長を支える学習環境」『日本教師教育学会』,第 7 号, pp.23-33.
堀尾輝久（1991）『人権としての教育』岩波書店.
三小田博昭（2013）「附属学校国際化(国際的な取り組み)」『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』,第 58 集, pp.72-75.
三石初雄（2011）「第 5 章 教師の専門性と授業研究」『現代の教育改革と教師、これからの教師教育研究のために　岩田康之・三石初雄編』,東京学芸大学出版会, pp.82-83.
山口裕之（2017）『「大学改革」という病』明石書店.
山住正巳（1987）『日本教育小史ー 近現代』岩波書店.
山﨑準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社.
山﨑準二（2012）「教師教育改革の現状と展望ー『教師のライフコース研究』が提起する〈7 つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉ー」『教育学研究』,第 79 巻第 2 号,pp.40-51.
山田哲也・長谷川裕（2010）「教員文化とその変容」『教育社会学研究』,第 86 集,pp.39-58.
山田みき・岡本祐子（2008a）「『個』と『関係性』からみた青年期におけるアイデンティティ―対人関係の特徴の分析」『発達心理学研究』,第 19 巻 2 号,pp.108-120.
山田みき、岡本祐子（2008b）「『個』と『関係性』概念からのアイデンティティ尺度の作成」

『広島大学心理学研究』,第 8 号,pp.89-98.
油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也（2010）「教職の変容－『第三の教育改革』を経てー」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』,第 2 号,pp.51-82.
油布佐和子（2014）「制度改革期における中学校・高等学校教師の仕事（特集『先生』の働き方）-- (教師の世界）　」『日本労働研究雑誌』独立行政法人労働政策研究・研修機構,第.645 号,4 月, pp.34-37.
労働政策研究・研修機構編（2007）『プロジェクト研究シリーズ No.6　日本の職業能力開発と教育訓練基盤の整備』独立行政法人労働政策研究・研修機構.