

教師のキャリア発達に関する教育経営学的考察：ミドル期における「個一組織」間の相互作用に着目して

小杉，進二

<https://hdl.handle.net/2324/7182278>

出版情報：Kyushu University, 2023, 博士（教育学），課程博士
バージョン：
権利関係：



学位論文(課程博士)

教師のキャリア発達に関する教育経営学的考察

—ミドル期における「個—組織」間の相互作用に着目して—

小杉 進二

KOSUGI Shinji

2023 年度 九州大学大学院人間環境学府

教師のキャリア発達に関する教育経営学的考察
—ミドル期における「個—組織」間の相互作用に着目して—

目次

序章 本研究の目的と方法

第1節	本研究の目的と問題の所在.....	1
第2節	本研究における分析対象と分析視座.....	4
第3節	本論の構成.....	6

第1章 教師の成長及び発達における「個—組織」の関係性

第1節	教師の成長及び発達に関する先行研究の展開とその課題.....	9
第2節	学校組織研究の展開とその課題.....	18
第3節	教師のキャリア発達と「個—組織」の相互作用.....	22

第2章 ミドル期における教師のキャリア発達とその分析視座

第1節	教師のキャリア発達におけるミドル期の態様.....	29
第2節	人事異動及び校内人事を巡る「個—組織」の適合/不適合.....	35
第3節	教師のキャリア発達とその分析方法.....	42

第3章 人事異動に伴う組織内における役割・立ち位置の変化

第1節	人事異動研究の展開とその課題.....	54
第2節	調査協力者と分析方法.....	56
第3節	分析結果.....	58
第4節	考察—人事異動とキャリアの連続性—.....	63

第4章 校内人事における校長の意思決定プロセスとその規定要因

第1節 校内人事研究の展開とその課題.....	68
第2節 調査協力者と分析方法.....	71
第3節 分析結果.....	72
第4節 考察—人材育成を巡る校長のコンフリクト—.....	77

第5章 ミドル期における教師のキャリアの複線化の態様

第1節 ミドル期の教師が「管理職」を選択する要因.....	82
第2節 ミドル期の教師が「生涯一実践者」を選択する要因.....	92
第3節 ミドル期の教師が「セカンドキャリア」を選択する要因.....	101
第4節 キャリアの分岐における＜自己分析＞の実際.....	106

第6章 個と組織を生かすスタッフ・マネジメントの実際

第1節 個々の教師のキャリア発達を促すスタッフ・マネジメントの実際	129
第2節 人事異動及び校内人事における「個—組織」の相互作用.....	144
第3節 考察—「個—組織」の互惠的・共進的關係構築の可能性—.....	153

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果.....	156
第2節 本研究の課題.....	161

引用・参考文献.....	162
--------------	-----

序章 本研究の目的と方法

第1節 本研究の目的と問題の所在

本研究は、教師と学校組織における「個—組織」¹間の相互作用に着目し、個々の教師のキャリア発達プロセス²及びこれに影響を与える諸要因の解明と、個々の教師のキャリア発達に資する学校経営施策の根本にある経営理念や思想を明らかにするものである。

従来、人間の生涯発達は個人のレベル（例えば生涯発達心理学や認知心理学など）で議論が展開されてきたが、現代社会を生きる多くの人々は人生の大半を仕事の場で過ごすこととなるため、個人の生涯発達は職業上のスキルの向上や仕事を通じた自己実現といったキャリアの展開に大きく影響を受ける。

また、職業生活において個人の内面に生じる変容は、個々が置かれた組織の特性による影響を看過できない。この意味で組織化活動の問題を構造的に扱う経営学的な分析視座は個々のキャリア発達に関する議論に親和性を持つ。

この問題を教師のキャリア発達にあてはめると以下のように考えられる。すなわち、教師の信念やアイデンティティのあり方に着目すると、個々の教師の知識構造の問題が議論の中心となるが、その教師が所属している学校が抱える諸問題に着目すると、当該組織の持つさまざまな構造的・文化的特性が個々の教師の認識に与える影響が大きな論点となり、ここに教育経営学的な議論の必要性が生じてくる。本研究はまさにこうした問題意識に立ち、「個—組織」の間における相互作用の影響に着目して、教師のキャリア発達プロセスを明らかにしようとするものである。

次に関連する先行研究を概観しながら、問題の所在をより焦点化したい。これまでの先行研究の中でも、教師個人の発達の問題は主として教師のライフストーリー研究の文脈で議論されてきた。例えば高井良(2015)は、教師のアイデンティティの揺らぎと再生のプロセスに言及している。特に40代-50代における教師の内面的な変容に着目し、生涯発達心理学・認知心理学的な視点から「中年期の危機」を論じている。この種の研究は、教師の質的な発達過程に正面から対峙し、研究協力者である教師の教職人生のありのままの姿を叙述し、その個別性・多様性に接近している点にその特徴を持つ。

一方、山崎準二らによる一連の「教師のライフコース研究」(山崎 2012 など)は「一人の教師において個別的で多様な経験であるが、共通の社会的パターンをみとめることができる」(稲垣ら 1988) という主張に象徴されるよう

に、個々の教師の発達に着目しつつも、そこに個人が生きた時代の歴史性や社会性といった要素を考察の軸に据えている。このため、個々の教師の成長及び発達の「転機」となった「出会い」や「出来事」が成長及び発達の規定要因として析出される点に特徴を持つ。

高井良(2015)や山崎(2012)の研究に共通するのは、職位や職能といった可視的なものさしではなく、教師の内面的・質的な成長過程に着目している点にあるが、高井良は生涯発達心理学的な視点から中年期の発達課題に着目して教師の成長及び発達³を論じているのに対し、山崎はライフコース社会学的な視点から個人の生きた時代的背景や個人史に着目して論を進めている。

この問題は、安藤(2000)による「質的アプローチによる研究知見が量的研究の知見に基づく体系的な行政研修やOJTのあり方への批判や、これらの再検討の必要性を求める理論的基盤に留まるものが多い」という指摘とも関連性を持つ。すなわち、これら高井良(2015)や山崎(2012)をはじめとする質的アプローチによる教師研究は、教師の成長及び発達の多様性や深層性を照射してきたが、最終的にはそれらの問題が教師個人の問題として捉えられており(個々の教師を取り巻く他者との関わりを考慮しているにしても)、個人が属していた組織の問題を十分に扱っていない。このことが、安藤(2000)が指摘した「質的アプローチによる教師研究がそれぞれに新たな論点を提唱しつつも、その知見自体が教育行政や学校経営上の施策に直接的かつ十分な作用を与えるに至らない」という問題に帰結しているものと考えられる。

これらに対し、今津(1996、2017)は個々の教師の発達に対して、組織として営まれるべき教師教育の重要性を指摘すると共に、教師が育つ組織的な条件に言及している。しかしながら、今津の議論では公立学校において定期的に行われる教職員の人事異動がもたらす組織風土・組織文化の変容や、所属組織の変更によって個々の教師の内面に生じる変容の影響、あるいは異動前後で変容する「個一組織」間の関係性がほとんど考慮されていない。

この問題は教育経営学における学校組織研究や、近年急速に展開するミドルリーダー研究にも通底する。すなわち、これらの研究では教師の成長及び発達に作用する組織特性や校長のリーダーシップ及びミドルリーダーとしての学校経営への参画などを議論してきたが、人事異動に伴う組織成員の流動性をほとんど考慮しておらず、むしろそうした個々の組織成員の動態性に限定をかけた条件下で議論が展開されてきた。しかし、実際の学校では管理職をはじめとする教職員の入れ替えにより組織内のダイナミクスは大きく変化し、必然的に学校の組織風土や文化に変容が生じるため、こうした条件を除外した議論には学

校組織のリアリティに接近する上で限界が生じる。

このように考えると組織から個への作用を考える際、人事異動や校内人事によって生じる組織成員の入れ替え及び配置を考慮することは非常に重要な視点と言える。

以上を踏まえ、本研究の目的を以下のように設定する。それは1つに、個々の教師が所属する組織の所在を大きく規定する人事異動及び校内人事の構造的・文化的特性を解明することである。

このことについて、一般企業や行政職における人事異動は、ジョブ・ローテーション型のOJT(On the Job Training)として個々の組織成員の職能成長に作用し得るのに対し、教師の人事異動はあくまで「全体最適」を志向する公教育制度の一環として行われるもので、これは必ずしも個々の教師の利益と一致しない。また、人事異動に必ずしも「多様な経験を積ませ職能成長を促す」といった意図が介在しているとも言い切れず、基本的に個々の教師のキャリア発達と人事異動は別の関数で動いているものと考え必要がある。これは校内人事についても同様のことが言える。例えば、校長が各学年や各校務分掌への教職員配置を考える際、最も優先させるべきは学校経営全体の効果であり、それは必ずしも個々の教師の人材育成に帰着しない。また、同一校に勤務していても学年や校務の担当は、年度毎のスタッフの陣容や生徒・保護者の要望などによって流動的に決定され、それは意図的なジョブ・ローテーションによるものとは言い難い。このように学校組織における人事異動や校内人事は、他業種のそれと比べても構造的あるいは文化的特性を含意している。

2つに、そうした学校における人事異動や校内人事の構造的あるいは文化的特性が、個々の教師のキャリア発達においていかなる影響を与えるのかを解明することである。特に教師が所属する組織を物理的に変更させる人事異動や、個々の教師に組織内での立場や役割を与える校内人事は「個—組織」の相互作用に直接的に関与し、そのことが個々の教師のキャリア発達に影響を与えることが考えられる。そこで本研究では「個を生かす組織とは何か」という教育経営学的視座から、特に人事異動や校内人事の機能や構造をパラメータとして教師のキャリア発達について総合的な議論を展開することとする。

第2節 本研究における分析対象と分析視座

第1項 分析の対象

本研究における分析対象は、ミドル期の教師のキャリア発達プロセスとする。この時期は①気力、体力の衰えや私生活上の問題を含意した生涯発達上の諸課題を抱えること、②教職キャリアとしてもミドル期にあたり、キャリア形成の転換点を迎えることなど、個々の教師が抱える問題が非常に大きい時期である。

教師の成長及び発達研究における先行研究においても①の視点から高井良(2015)が「危機」を、②の視点からは山崎(2012)が「転機」の問題に言及しているように、教職人生全体におけるミドル期は、その深層的かつ多様な意義が問われてきた。

また、近年の教育経営研究においては、学校組織内の役割（職位や主任・主事を含む）の大きさや、学校組織経営のキーパーソンとしての期待からミドルリーダーに対する研究関心が高まりを見せている。

以上より教師の成長及び発達に関する研究及び教育経営研究いずれの視点から見ても「ミドル」にあたる時期は教職人生において重要な意味を持っていると考えられる。また、この2つの視座が交差し重なり合う時期でもあるこの時期を本研究の分析の中心に据えることとする。

第2項 本研究の分析視座

第1節で示したような目的を達成するために以下のような分析視座を示す。

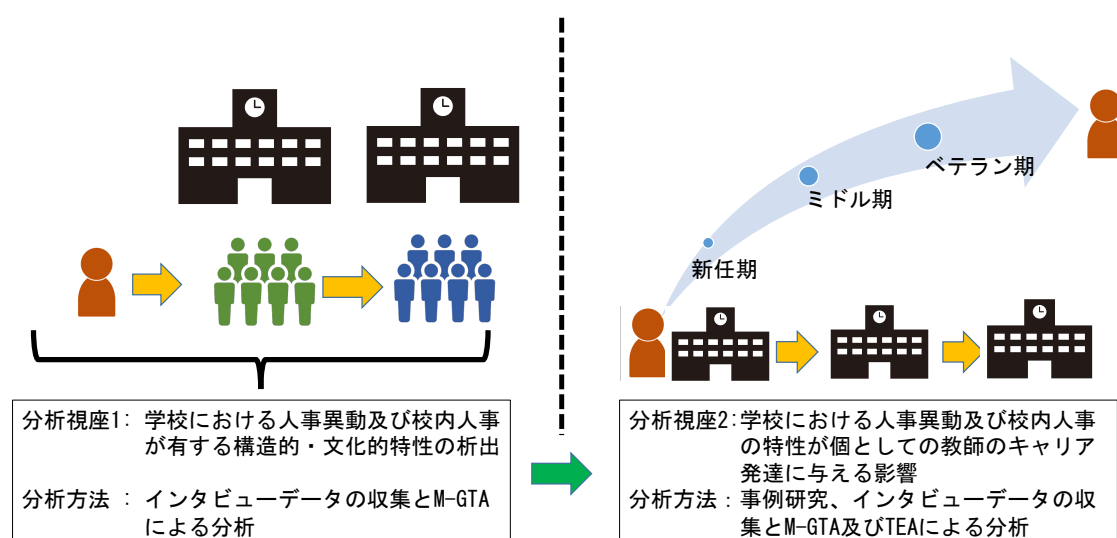
第1の分析視座は、学校における人事異動及び校内人事が有する構造的・文化的特性を分析することである。具体的には、人事異動を複数回経験したことのある教師及び校内人事の責任者である校長を対象とするインタビューデータの修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)による分析により、人事異動及び校内人事の持つ特性を構造的に説明する（第3章及び第4章）。

第2の分析視座は、第1の分析視座で見えてきた学校における人事異動及び校内人事の持つ特性が個々の教師のキャリア発達に与える影響を分析すると共に、個々の教師のキャリア発達の実際を検討することである。具体的には多様なキャリア選択の機会を経験した教師の事例から修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いてキャリア選択の要因やその背景を説明し得

る一般的・汎用的な仮説の生成を行う（第5章）と共に、複線径路等至性アプローチ（TEA）を用いて個々の教師のキャリア発達に支援的な働きかけを行った校長のスタッフ・マネジメントの実際に接近する（第6章）。

これまでの先行研究でも、教諭時代の主任・主事の経験と管理職志向の関連性が質的（例えば川村 2012、高野ら 2013）にも、量的（例えば川崎・飯田 2018、川崎 2019）にも言及されてきた。しかし、これらの分析は管理職としてのキャリアを歩んでいる教師を中心に議論を進められている点においてその知見には限界を伴う。そこで本研究では、生涯一実践者として生きることを選択した教師やセカンドキャリアを選択した教師を含めた分析を行い、そうしたキャリアを選択するに至るプロセスや要因・背景を検討することによって、ミドル期におけるキャリア発達の実相を包括的に検討する。

以上、2つの分析視座とその方法論を図示したものが以下の図序-1である。なお、研究方法の選択理由及び具体的な分析手続きについては第2章以降で詳述する。



図序-1 本研究における分析視座と方法論の概念図

第 3 節 本論の構成

序章第 1 節及び第 2 節では、本研究の目的や分析視座を提示した。最後に、本論文の構成と各章の概要を以下に述べる。

第 1 章は「教師の成長及び発達における「個一組織」の関係性」として、教師の成長及び発達に関する研究及び教育経営研究のこれまでの展開とその課題について整理すると共に、「個一組織」の相互作用から教師のキャリア発達を捉えるという本論の基本的視座を提示する。

第 2 章は、「ミドル期における教師のキャリア発達とその分析視座」として、教師のキャリア発達プロセスにおける「ミドル期」の態様とその分析視座を検討する。特に、個々の教師の経験や所属する組織との関わりに直接的影響を与える人事異動及び校内人事の機能は教師のキャリア発達にとって極めて重要な因子であると考えられることから、後続の章を貫く分析視座として人事異動及び校内人事に着目する意義に言及する。

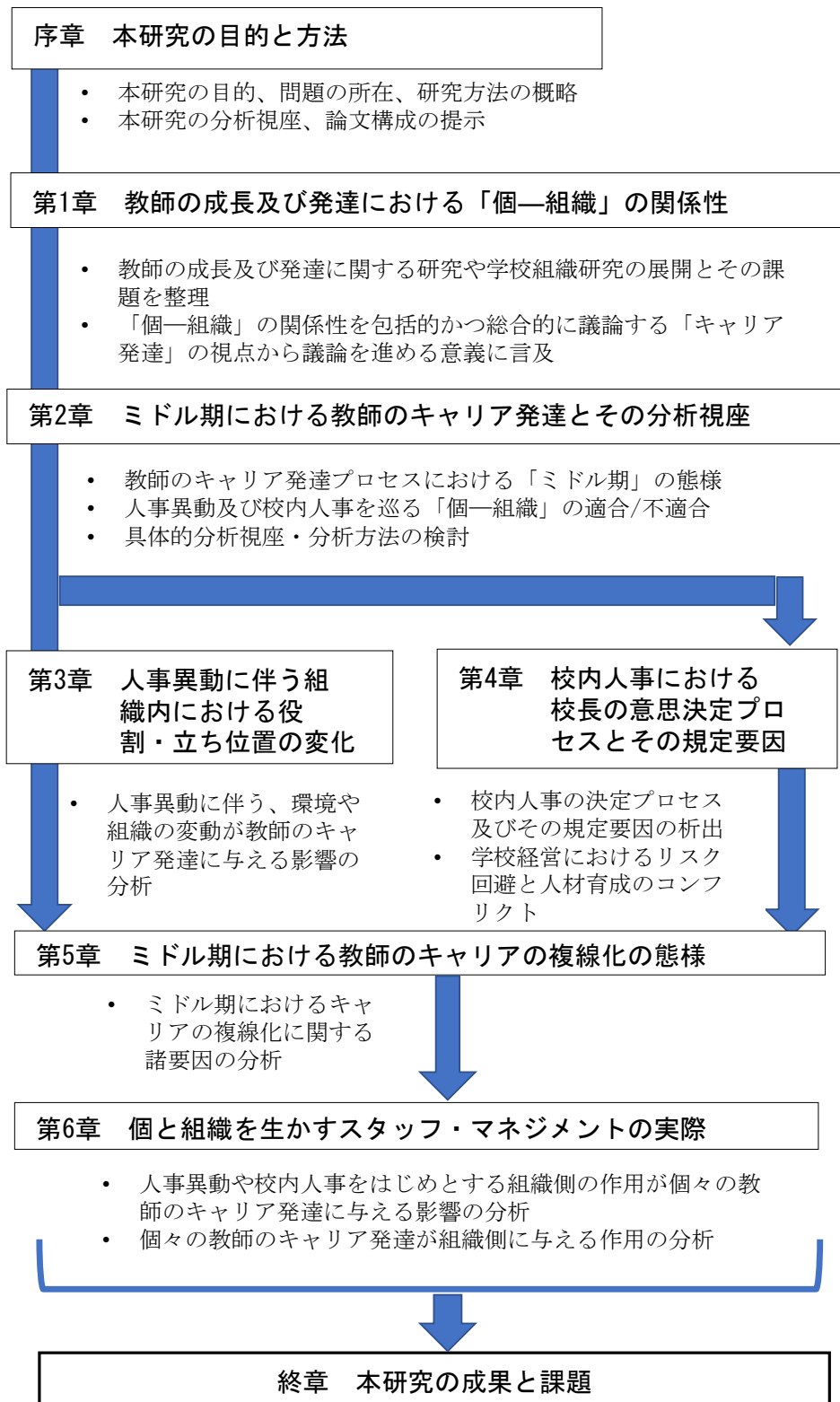
第 3 章は「人事異動に伴う組織内における役割・立ち位置の変化」とし、教員の人事異動の構造的かつ文化的な特異性を析出すると共に、それが教師のキャリア発達に与える影響性を検討する。

第 4 章では「校内人事における校長の意思決定プロセスとその規定要因」とし、第 3 章で言及した個々の教師の組織内での役割や立ち位置を大きく規定する校内人事の機能に着目し、校長による校内人事の策定過程とその意思決定に関する諸要因を検討する。

第 5 章は「ミドル期における教師のキャリアの複線化の態様」とし、第 3 章、第 4 章の分析により明らかになってきた人事異動及び校内人事の構造的・文化的な特性が教師のキャリアの複線化にいかなる影響を与えるのかという視点から、ミドル期における教師のキャリアの複線化の諸要因を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析する。

第 6 章は「個と組織を生かすスタッフ・マネジメントの実際」とし、個々の教師のキャリア発達に資する人事異動及び校内人事の実際や、逆に個々の教師のキャリア発達が組織経営効果に与える影響を分析し、人事異動や校内人事を巡る「個一組織」間の相互作用を検討する。

以上を踏まえ、終章では本論の成果と課題について総括する。なお、全体の章構成と各章間の関連性を可視化したものが、図序-2 である。



図序-2 本論文における各章間の関連性

【註】

¹ 特定の方向性を持たない一般名詞としての「個人」に対し、一定の役割や責任を負う組織成員の一人としての「個」を本論文では使い分けることとする。その上で、個々の組織成員と組織の対応関係を「個一組織」と定義する。

² 「プロセス(process)」には「過程」、「手順」、「段階」など様々な訳語がある。成長や発達途にあって、停滞や紆余曲折も含めたあらゆる状況を考慮すると、単一の日本語を充てるより「プロセス」の語に多義性を内包させることが適切であると捉え、本研究では「プロセス」の表記を用いる。

³ 高井良(2015)は「専門的成長」と定義している。

第1章 教師の成長及び発達における「個—組織」の関係性

第1節 教師の成長及び発達に関する先行研究の展開とその課題

第1項 教師研究の整理

教師研究のカテゴリー化はいくつかの先行研究においても試みられてきた。以下、そのうちの3つを紹介する。

教育工学事典(日本教育工学会 2000)では、教師教育に関する分野を「教師の授業力量(授業設計、授業実施、授業評価、学級経営)」、「教師の成長・発達」(教師の役割、専門職としての教師、授業リフレクション)、「教師教育プログラム」(教員養成、現職教育)の3つに分類している。これに対し姫野(2013)は「専門性・仕事・役割」「成長プロセス・ライフストーリー」「人事・研修」「多忙化・メンタルヘルス」「知識・技術・信念」「教員養成カリキュラム」「学校組織・教師文化・校内授業研究」「教師の授業研究」「教師教育の連続性(教員養成と現職教育の連続性に関する研究)」の8つの領域に細かく分けている。さらに脇本ら(2015)は、「教師の学習」、「教師のキャリア」、「教師の育成」の3領域に分類している。

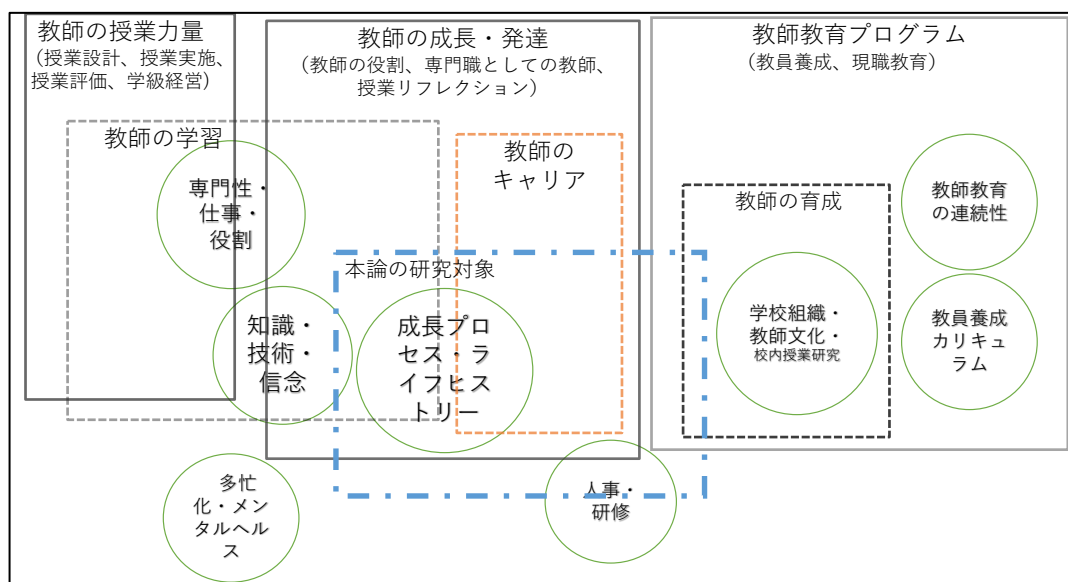


図 1-1 教育工学事典(2000)、姫野(2013)、脇本ら(2015)による教師研究分類と本研究の位置づけ

三者の間には、分類の規準や目的による多少の差異や複数の領域における重なりが見られるが、図 1-1 のように三者の分類を 1 つの台の上に並べると、先行研究の展開を俯瞰することができる。

本研究の議論は教育工学事典のカテゴリーによる「教師の成長・発達」、脇本(2015)の分類による「教師の学習」「教師のキャリア」、姫野(2013)の分類による「成長プロセス・ライフヒストリー」の文脈に該当する。

第 2 項「成長」及び「発達」概念の整理

教師の長期的な変容は「成長」や「発達」をはじめ、「職能成長」、「職能発達」、「力量形成」、「キャリア形成」など研究者によって実に多様な表現が用いられてきた。このことを踏まえ、ここでは本項における「成長」及び「発達」の概念を整理する。

日本における教師研究において主に 1970 年代後半から 1980 年代に展開した「教師の職能成長・発達研究」においては「職能成長」「職能発達」がほぼ同義で使用されている。この点について西(1987)はその曖昧さを指摘し、三宅(1981)による定義(表 1-1 参照)を引きながら、教師の職務能力(以下:「職能」)の向上を問題とする際には、「成長」より「発達」の方が適切であるという見解を示しており、この点、秋田(1999)の見解に通じるものがある。

表 1-1 「成長」と「発達」に関する見解の相違

	成長	発達
三宅 (1981)	個体の変化を量的増大においてとらえる概念。	個体が機能上、より有能に、また構造上、より複雑な存在になっていく過程。
秋田 (1999)	獲得や増大を示すことの多い概念。	「成長」より多層的、多様な変化を捉える概念。
無藤 (1993)		本来、内に潜んでいたものが徐々に表れてくることを示し、遺伝的成熟的な意味合いが強い。
林ら (2008)	からだ全体、あるいはある部分の形や量の変化(量的変化)。	からだの働き(機能)が十分に育っていくこと(質的变化)。

また、三宅、秋田、無藤は発達心理学的見地に立った定義を行っているが、これを生物学・医学的見地に立った林ら(2008)の主張に照らしても両者には共通性を見出すことができる。

総じて先行研究において用いられる「成長」は、外形的に測定可能な領域に着目して職能の向上の程度を議論してきた点にその特徴をもつ¹。例えば「授業力」「生徒指導力」「学級経営力」といった職務上のカテゴリーごとに、その達成度を（自己あるいは他者によって）数値的に評価するといった統計学的な処理を行うことによって、「成長」度を量的に実証するといったアプローチが、先述の「教師の職能成長・発達研究」では試みられてきた。

一方「発達」は、心理学的にも医学的にも「機能あるいは構造的に高度化、成熟化する過程」を示すことから、教師としての信念をはじめとした内面的・本質的な変容の理解に重きを置いた概念と捉えることができる。こうした文脈で、例えば山崎(2002、2012)は「教師の発達」と表現し、外形的かつ測定可能な職務能力の向上を意味する「力量形成」と区別している。

同様、「教師の成長を長期的に捉える研究」では、(仮に「成長」という語が選択されていたとしても)個人の内面的世界の変容に着眼している意味において「発達」的な視座で教師の長期的な変容を論じているものと考えられる。

そもそも「外形的な成長が確認できる時、同時にその内面では機能的・構造的な「発達」が進んでいる(林 2008)」ことに鑑みると「発達」を「成長」と全く切り離れた概念として捉えたり、あるいは「発達」と「成長」を序列化した概念と捉えたりすることは本質的ではなく、むしろ姫野(2013)が「成長・発達」と併記しているように両者を連続的・包括的に捉えることが肝要であろう。加えて姫野(2013)は「発達」では、発達した当事者の自己認識という側面を表しにくいことから「成長観」という言葉を造語として用いている²。「発達」という語を用いる際、それを語る者の人称はしばしば議論になる³。すなわち、「成長」は当事者たる教師を主語として語られ得るのに対し、「発達」という語はどちらかと言うと研究者のコミュニティに限定された、客観的・俯瞰的な視点から発される言葉としてのニュアンスを含意する。

以上を踏まえると教師研究において「成長」/「発達」を厳密に使い分けることは困難であり、またその違いに言及することも本論の趣旨に沿わないため、本項では「成長及び発達」と表記し、両者を切り分けることなく包括した概念として定義することとする。

第3項 教師の成長及び発達に関する先行研究の展開

安藤(2000)は教師の成長及び発達に関する研究を、①「キャリア・ディベロップメント論に基づく職業的発達の解明を目指したもの」、②「職業的社会化研究」、③「ライフコース・アプローチを用いた研究」の3つに分類している。一方、姫野(2013)は①「教師の職業的社会化研究」、②「教師の職能成長・発達研究」、③「教師の成長を長期的にとらえる研究」の3つに整理している。両者の分類の相違点として、安藤が3つ目のカテゴリーの具体を「ライフコース・アプローチを用いた研究」としており、ライフコース研究にほぼ限定して論を進めているのに対し、姫野はより大きな括りで「教師の成長を長期的に捉える研究」と定義している。これは、安藤(2000)が言及した当時と比べ、今日ではライフヒストリー研究をはじめ、オーラル・ヒストリー研究、ライフストーリー研究、ライフストーリー・レビュー、ナラティブ分析など実に多様な質的分析アプローチを用いた研究が展開していることを踏まえた設定と考えられる。この点を差し引けば両者の分類はほぼ共通しており、教師の成長及び発達に関する研究は、姫野(2013)のように「教師の職業的社会化研究」、「教師の職能成長・発達研究」、「教師の成長を長期的に捉える研究」の3つに大別できる。

(1) 教師の職業的社会化に関する研究

姫野(2013)は、「教師の成長・発達を扱った研究は、1970年代に盛んに行われた教師の職業的社会化研究が発端」と位置づけている。

職業的社会化に関する研究は教職に限ったことではなく、一般的な進路決定や就職過程を対象とし、特定の職業観を形成するに至った社会的要因を解明することが目指されたものである。

これを教職に特化した研究が、教師の職業的社会化研究である。これらの研究は、教師となるに至ったプロセスを社会的アプローチで明らかにしようとした点に特徴があり、職能成長・発達研究が発達心理学の影響を受けているのとは対照的である。

教師の職業的社会化に関する研究には、①教職への進路選択の動機や、学校教師に求められる知識・技能、価値規範の獲得過程を探索する予期的社会化研究と、②教職に就いた後の再社会化の過程を扱った職業的社会化（再社会化）研究の2つがある。

① 予期的社会化研究

予期的社会化研究は大学生、特に教員養成課程に所属する大学生を主な対象とし、教職を志した動機や教職に対して持つイメージ、影響を受けた教師の存在などを聞く調査研究や（森 1957、1969、今津 1979 など）、採用後間もない若手の教師を対象に、教職への就職動機や教職観の変化などを尋ねる研究（伊藤・山崎 1987、1989）などがある。

成果としては、今津（1978、1979）によって教員養成系大学・学部学生の教職志向性の変容過程が実証的に明らかにされたことや、山野井（1979）による教員免許取得希望の学生に対する質問紙調査により、教職への動機づけのなされ方と類型が示されたことなどが挙げられる。

しかし、職業的社会的化研究の本来の関心は「学校組織の中に教師としての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（安藤 2000）」にあったのに対し、予期的社会的化研究に分類される諸研究では教員養成段階での教職志望者の意識の変容や、入職に至るきっかけや動機づけを量的データから分析することに力が注がれた。このため、教師に入職する以前の実態が実証的に明らかにされたことには一定の成果が認められる一方、社会化の過程やその背景にある個人の被教育経験との関係についての考察が十分になされていない点が課題として指摘されている（例えば耳塚・酒井・油布ら 1988、姫野 2013 など）。

② 入職後の職業的社会的化（再社会的化）に関する研究

教職に就いた後の社会的化に関する研究は、学校組織や教員文化の研究と深く結びつき、教師同士の同僚性を対象にしたものが多い。

田中（1974b）は職業的社会的化を「人が将来従事するであろうところの、あるいは現に従事している職業的役割の達成にとって必要とされる知識、技術、態度、価値、および動機などを習得して、職業的一体感を確保する過程、ならびに確保した状態」と定義づけている。その上で、若手教員を対象とした質問紙調査から、「小学校では同学年担任教師、中学校では加えて同教科担当教師に積極的、消極的に準拠すること」によって職業的一体感を確保していくことを明らかにしている。

同様に、永井（1977）は、若手教員の教師文化の内面化過程においては同僚教師、とりわけ同一学年集団の教師との調和が重んじられている実態を明らかにし、こうした調和を重視する同僚文化が個々の教師の成長プロセスに与える影響について論じている。

大学生の予期的社会化、あるいは入職後の職業的社会化研究の問題意識は、田中（1974a）が指摘するように、若い教師が教員文化や学校の組織文化を自己に内在化していく過程に主な関心があった。しかしながら、方法論的には質問紙調査を中心とした量的調査データから一般的・平均的な傾向性を示そうとするものが多く、個々の教師の事例を丁寧に読み取った研究は展開しなかった点にその限界が見出される。

（2）教師の職能成長・発達に関する研究

社会学、とりわけ教師文化論・組織文化論に隣接しながら取り組まれた職業的社会化研究は、その理論的背景や研究対象・手法など様々な面において限界が見え始めることになる（姫野 2013）。

加えて OECD(1974)による” professional growth”に関する議論の高まりが作用し、それらは「職能成長」「職能発達」と訳され、日本の教師研究に取り込まれることになる⁴。これらの研究はキャリア・ディベロップメント理論を背景にしつつ、「組織への貢献」を念頭において、個人の成長を捉えるところに特徴を持つ。

さらに、教師の資質・能力の不足や低下、校内暴力、登校拒否などの教育病理が噴出していた当時の時代的背景も影響し、教師の職能成長・発達研究では上述したような教育上の諸課題に対応できる能力を持つ教師の成長プロセスを分析しようという試みがなされた。

こうした成り立ちから、トレーニング可能な領域（教授能力やマネジメント能力など）を取り上げ、それが研修や経験によって変容していく過程の析出に重きが置かれている。具体的には、X 軸にプロセス（年数、年齢など時間的な変数）、Y 軸に獲得した能力を置いた右肩上がりの職能成長モデル（例えば岸本ら 1982）が描かれる点にこれらの研究の特徴が見出される。

また、これらのモデルには「若手の教師は年配の教師に比べて力量が不足する」が、「研修や経験を積むことで右肩上がりに成長していく」存在とする見方がその前提にあると言える。しかしながら、年齢を追うごとに体力的な衰えを迎えたり、生徒との心理的距離が広まったり、あるいは主任・主事さらに管理職とキャリアステージが変化したりといった現実を考慮すると、単線・右肩上がりの成長モデルを用いて説明できることには限界が伴う。

こうした問題に加え、安藤（2000）は上記の諸研究が①個々の教師の能力差、パーソナリティの相違といった個人差を考慮できなかったこと、②個々の教師の生活歴、教職経験、学校環境などの個別性を考慮できなかったこと、③

成長モデルとして校長になることを想定したが、生涯一実践者であることを志向する教師との差異は論じていないことを指摘しているように、教師の成長及び発達という個別性の高い問題を対象としながら、量的調査とその統計的分析により平均的な成長モデルの析出に終始してしまった点に課題が見出される。

(3) 教師の成長を長期的に捉える研究

先の「教師の職能成長・発達研究」では、教師の成長及び発達プロセスを単線・右肩上がりのモデルで描くことの限界が次第に表出するようになったことに加え、研究の関心がそれまでの「研修や経験を通じた、ある特定領域の職能の変容」だけでなく、個々の教師のキャリアやパーソナリティの変容に着目したものも現れた。

また、教師研究の主眼が長期的スパンの中で個々の教師の成長及び発達の有り様を探索していくことにシフトする⁵ようになると、研究の手法もそれまでの質問紙調査とその統計学的処理に立脚する量的研究のみでは個々の多様で詳細な成長及び発達の有り様を示すことの限界が指摘されるようになってきた。

こうした事情に、文化人類学や社会学研究分野で既に汎用されていたライフヒストリー、ライフサイクル、ライフコース研究といった質的研究法が合流し、教師のライフヒストリー、教師のライフコース研究といった新たな研究領域が形成され発展していくことになる。

① 教師のライフヒストリー研究とライフストーリー研究

ライフヒストリー研究の起源は、アメリカインディアンの独自の生活様式や文化を描いた部族首長の伝記に求めることができる⁶。1980年代以降、教育学においても『教師の人生とキャリア』（ボール&グッドソン 1985）や『教師の人生』（ヒューバーマン 1989）といった教師のライフヒストリー研究を通して、それまで暗黙知とされてきた教師の人生模様が明らかになる。

上記のライフヒストリー研究では、インタビューによって得られた語りに、その客観的な妥当性を補う文書資料などを照らし合わせ、語りの内容を実証する手順が取られる点にその特徴を有するが、これに対し、語られた内容の真偽に価値を置くのではなく、語られた物語そのものを考察の対象とするライフストーリー研究が現れる。ここでは、ある個人的な経験の意味づけや、その理解の過程を分析することで人間の多様で多層的な認識の構造を理解していこうとする試みがなされる点にその特徴がある。

なお、この2つのアプローチを組み合わせた教師研究として高井良(2015)が

ある。ここでは中年期の4人の教師の教職人生におけるエピソードを丁寧にライフヒストリーとして叙述し、その10年後に再び4人の教師から振り返りの語りを得て、それをライフストーリーとして叙述している。そして、両者を重ね合わせた分析を行うことで、個々の教師の中年期における「危機」の本質とそこからの再生のプロセスを詳述している。

② 教師のライフサイクル研究とライフコース研究

ライフヒストリー研究やライフストーリー研究では、極めて長い時間がその分析対象とされる。そこで、その長いプロセスを年齢やライフイベントに応じていくつかの段階に区分し、それぞれの段階において特徴的な発達上の課題の析出や、それぞれの段階を経て変容する個人の在り様の理解を目指したものがライフサイクル研究である。

日本における教師のライフサイクル研究では、今津（1996、2017）の研究が挙げられる。そこでは「新任教師として教職に就いた段階から中堅教師に成長した時期を経てベテラン教師となり、最後に教職を離れるまでの一連の規則的な推移」と定義されているように、個別事例の詳述だけでなくフェーズごとの傾向性に言及している点にその特徴がある。

ライフサイクル研究の基本的な分析視座は、各時期区分における生涯発達上の課題にあるが、これに個々の教師の生きた時代や社会情勢の影響を加味した分析を試みたものがライフコース研究⁷である。ライフコース研究では、出来事の時点（timing）に着目し、その出来事がコーホート（同年齢集団）ごとにどのような差異を持つのか、同一コーホート内における性別・学歴・出身地の差異が経験する出来事にどのような多様性をもたらすのか、ということがリサーチクエスチョンに位置づけられる。このため、その他の質的研究法同様に個別事例の多様性に目を向けつつも、ある属性ごとに区別した集団（コーホート）を単位とした傾向性や一般性の析出を目指す点に大きな特徴を持つ。

日本における教師のライフコース研究は、『教師のライフコース』（稲垣ら1988）を皮切りに、『教師のライフコース研究』（山崎2002）、これに追跡調査を加えた続編「続・教師のライフコース研究」（山崎2012）、『受験体制と教師のライフコース』（塚田1998）や『女性教師たちのライフヒストリー』（塚田2002）など教師文化、カリキュラム、教員養成といった幅広い範囲を対象にしながら展開している。これらは高井良（2007）が「現職教育への施策への示唆に富んだ研究」、高木（2016）が「90年代以前より教職生活の全体のメカニズムを検討する目的で行われた研究は山崎の一連のライフコース研究に限られる」と

評価しているように、「教師の成長を長期的に捉える研究」史上、極めて強いインパクトを残している。

第4項 教師の成長及び発達に関する研究の課題

教師の成長及び発達に関する研究を、そのアプローチに着目して分類すると大きくは2つの潮流が見出される。まず挙げられるのは①「力量形成」や「職能成長」をテーマに、授業力や生徒指導力など特定の分野における到達度あるいは満足度など狭義の「成長」を量的に測定するものである。一方、②「発達」の視座から教師の「信念」や教師、子ども、教材、指導などについての「観」の変容といった教師の内面的な世界を質的に描き出したものである。

これら両者の研究は、その分析視座に根本的な相違が見出される。すなわち、①の「力量形成」や「職能成長」をテーマとする研究の基本的な分析視座は、ある属性（年代、性別、経験年数の差異、あるいは単位学校）ごとの一般的傾向の析出に主眼があり、概して教師の個別の成長プロセスに言及しない。一方、②の教師の内面的世界の変容に視座を置く研究は、あくまで個別事例の解釈に主眼があるため、教師の置かれた学校組織や環境からの影響や、それとの相互作用には言及しないものが多く、結果的に個別のケース・スタディに留まってしまう点にその限界が見出される。

安藤(2000)は、この問題について①に特化した研究が行政研修の体系化に貢献したのに対し、②に特化した研究は、そうした体系的な行政研修やOJTのあり方への批判や、これらの再検討の必要性を求める理論的基盤に留まるものが多いことを指摘している。安藤の指摘から20年余りが経過した今日も、本質的にこの問題は解決されておらず、教師研究を巡るアポリアとなっている。

近年展開される教師の成長及び発達に関する研究は、主として②の教師の内面的世界に視座を置いた「教師の長期的な成長を捉える研究(姫野 2013)」に分類されるものが多い状況にある。これらの研究知見が個別事例の解釈に留まることなく、より広汎的な学校において援用できる理論として昇華されるためには、当該事例における個々の教師の在り様とそれを取り巻く学校組織の相互作用を検討する新たな分析枠組みの準備が必要になると考えられる。

第 2 節 学校組織研究の展開とその課題

第 1 節では、教師の成長及び発達に関する研究について整理し、その課題を論じた。教師の成長及び発達の問題はあくまで個々の教師の内面の問題であるが、所属する組織から受ける作用は個々の教師の成長及び発達に大小の影響を与えることは想像に難くない。そこで、本節では教師がその身を置く学校について、その組織構造や文化に関する議論の展開を整理する。

第 1 項 戦後の学校組織研究の展開

戦後初期の学校経営の関心は、第一義的には戦前の体制に対する反省と脱却を目指した教育の民主化にあり、特に学校経営を教育行政から独立したものとみなす「自律的学校経営」に関する研究に対するニーズの高まりから、学校経営のあり方そのものや、管理の合理性などについて多様な議論が展開された。しかしながら、当時の学界の研究蓄積の薄さ、研究方法論の不足もあり、結果的にアメリカにおける学校経営学の翻訳・輸入とその解釈が研究の主眼とされた(武井 2011)。

1950 年代に入ると「地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下：地教行法）」の制定及び教育委員会制度の改定に伴い、学校経営を巡る多様な議論は再び活発化するが、それらの関心の中心は学校経営のアイデンティティや組織の在り方にあり、現実の学校における校長の経営判断に直接的に関与し得るような具体的な議論に至らなかった⁸。

こうした状況がしばらく続く中、1970 年代に入ると高野(1969)による「学校経営の組織化」(専門職組織論)を契機に学校経営の現代化が議論されるようになる。特に戦前の官僚主義的管理体制からの脱却や政治及び教育行政からの独立を主張する民主化と、科学的管理法に象徴される合理化という位相の異なる議論を総合的に検討しようとする枠組みが用意されたことは、中留(1986)が「戦前・戦後を通して学校経営史がたどり着いた 1 つの到達点」と指摘するように大きな成果と見ることができる。

こうした流れを受け、1980 年代以降の学校経営研究の関心はそれまでの「組織とはどうあるべきか」という規範的命題に関する議論から、次第に「組織はどのように機能しているのか」あるいは「いかにすれば組織は機能するのか」といった組織の動態的な側面に着目された議論へとシフトする。

このような研究関心から、1980 年代の後半から 1990 年代の後半にかけて展

開したものが組織風土・組織文化論である。この研究では、文字通り組織の有する風土や文化が学校経営に与える影響力を議論しようとしたものであったが、そうした影響性の及ぶ範囲の広さゆえに、その研究対象は教師の力量形成から管理職のリーダーシップ、あるいは児童・生徒の教育成果など実に多様化していくが、その理論的、実証的課題の大きさ⁹から、これらの議論は次第に下火に向かうことになる。

こうした中、2000年代に入ると教育改革国民会議報告における「組織マネジメント」の発想、学校評価システムの導入、教育基本法及び学校教育法改定など急激な教育改革の展開も重なり、それまでの組織文化論の展開に見られた「学校組織の動態をいかにして捉えるか」という問題意識は継承されつつも、「学校改善に資する組織をいかに構築するか」という実践的・臨床的な問いへの応答が急務となっていく。こうした状況下で、以後、学校組織開発研究が急速に展開していくことになる¹⁰。

第2項 現代的学校組織論の展開とその課題

学校組織の改善や開発に関する議論においては、特に学校組織の構造的特異性や不確実性に対する議論が以下のように展開した。

(1) 「疎結合組織」論に見られる学校組織の特異性

ワイク(Weick:1982)は、学校組織の特徴¹¹として以下の点を挙げている。

- ① 教育における目標が不明確である。
- ② 教師が用いるべき技術が明らかではない。
- ③ 学校組織においては、管理者が多数の教師を相手にしなければならない。
- ④ 監督と評価がほとんど機能しない。

さらに、学校組織においてはその構成要素がゆるやかに結びついていることに言及し、これを「ルースに連結されたシステム(loose coupled system: 疎結合組織)」と名付けた。そして、疎結合組織と官僚制組織との対比において「個々の教師の裁量性の高さ」を指摘した。

なお、ワイク自身はこの学校組織成員間の疎結合性に対し、ある種の機能性を見出している。それは、目標や手段を標準化しにくく、対象そのものが多様な背景をもつ学校の営為においては、官僚的組織のような機械的な管理機構で

教員を統制するより、状況を踏まえた柔軟な対応を可能とする裁量性を保障しておく方が機能的であるという見方によるものである。

(2)「個業型組織論」に見られる学校組織の特異性

こうしたワイクの「疎結合組織」論に対し、佐古(2011)は「①個人的な力量を超えた問題に対する問題解決能力の脆弱さ、②連続的で蓄積的な教育成果の保証」という点において深刻な問題を生じさせるものと警鐘を鳴らし、「個業型、個業性の組織」としての学校の組織特性の問題点を指摘している。

こうした見方は、学校の組織としての脆弱性を端的に示すと共に、「個業型」から「チーム」として動く学校へという今後の組織経営の在り方をわかりやすく説明した。また、このことは2000年代以降急速に広まった学校における組織マネジメントに関する議論でしばしば重要視される「協働性」「同僚性」といった概念にも親和的であり、学校が解決すべき経営課題や目指すべき姿を提示する意味で極めて大きな影響を与えたものと考えられる。

(3)近年の学校の構造的変容と「個一組織」間の関係性

先述のように「ルース・カップリング」や「個業型組織」と論じられてきた学校の組織性はその他の組織体に比べると「個一組織」間のつながりが脆弱であるが、一方で、そうした特性こそが個々の教師の自由度や裁量性、ひいては個々の教師のウェルビーイングを担保してきた側面も少なくなかったと考えられる。しかしながら、「個業型組織」から「同僚性や協働性を志向する組織」へと向かう近年の動きは、これまでの「個一組織」間の関係性に質的な変容をもたらしたものと考えられる。

加えて、いわゆる「新しい職」の設置に伴う学校組織の重層化、成層化も「個一組織」間の関係性の変容の一つの因子となるものと考えられる。そもそも、こうした制度設計は「個一組織」のつながりが脆弱で管理・監督が難しい学校組織特性の改善を図ると共に、校長の職務遂行を補助するラインの強化にねらいを置いていたことに鑑みると、組織成員間の「疎結合」性は従来、鍋蓋状組織とも呼ばれた非管理職教員間のフラットな関係性と無関係ではない。結果的に、一般行政や企業の組織構造のような組織の重層化が組織成員間に新たな主従関係の形成をもたらし、そのことが組織内のダイナミズムにもたらす影響は小さなものではないだろう。

さらに、民間的管理・経営手法が学校経営に積極的に導入されてきたことも看過できない。例えば目標管理制度を用いた新しい教員人事評価システムの構

築は管理職による組織成員の管理・監督機能を向上させている。例えば組織の一員として与えられたミッションをクリアする、という個々の教師の行動原理はもはや「個業型」のそれとは異質なものと考えられるのである。

以上に鑑みると、近年の学校組織の現状は、ワイクや佐古が指摘した当時の疎結合型組織あるいは個業型組織とは異なる姿を見せていると言え、個々の教師が組織から受ける影響は相対的に肥大しているものと考えられる。

(3) 学校組織研究における「個」を見る視座

1980年代後半に展開した組織風土・組織文化論に関する研究について、西(2000)は組織文化の本質である組織成員の価値、信念の記述・説明の乏しさを指摘し、これらの研究が質問紙調査とその量的分析による実証的な手法が取られるものが多く、個々の教師と組織の相互行為やその関係性に焦点化したような研究は十分に展開しなかったことに言及している。

一方、その後に展開する学校組織開発研究及びミドルリーダー研究では、個々の教師の組織に対する主体的な参画行動が学校改善に与える影響を質的に析出した研究¹²が現れるようになる。しかしながら、これらの研究では個々の教師による具体的な教育行動が議論されているとはいえ、あくまでもその主眼は、組織全体の経営効果にある。

したがって、学校組織における人材育成の課題が教育経営学上の重要な課題と認知されつつ¹³も、組織側から個々の教師への働きかけや支援が、個々の教師のキャリア発達やウェルビーイングに与える影響や機能については未だ明らかにされていない。

第3節 教師のキャリア発達と「個—組織」の相互作用

第1節では教師の成長及び発達に関する研究の展開を整理した上で、近年の教師研究の中核をなす「教師の長期的な成長を捉える研究」が、個々の教師の知識構造や信念体系の変容を解釈的に記述する一方、これに直接的・間接的に影響を与え得る組織の問題に言及してこなかったことを指摘した。

一方、第2節では個々の教師がそれぞれの仕事を営む場としての学校組織に関する先行研究の整理を行い、それらの研究に通底する問題として「組織から個」への働きかけに対する分析視座の乏しさを指摘した。

以上に鑑みると、教師の成長及び発達研究と学校組織研究を横断的あるいは包括的する研究枠組みを用意し、個々の教師の変容と組織全体の経営効果、とりわけ学校の人材育成機能を分析する必要性が見出される。

このような問題意識を踏まえ、本研究では「個—組織」の相互作用という視点から「キャリア発達」の概念を用いて以下の論を展開したい。

第1項 キャリア発達研究の定義

「キャリア発達」は、「キャリア教育」をはじめ学校教育において、比較的馴染みのある概念と言える。このことに関連して、中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(2011年1月31日)では、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」を「キャリア発達」と定義している。また、文部科学省(2011)『キャリア教育の手引き』では、キャリア発達のプロセスにおいては個人が社会との相互関係を保ちつつ「自分らしい生き方」を展望し実現していくことの大切さに言及し、ここでの「自分らしい生き方」とは「社会における自己の立場に応じた役割を果たす」こととされている。

こうした「キャリア発達」観を確立した研究者としては第一にD.E. スーパーが挙げられる。スーパーは、職業的発達の過程を「自己概念の形成、職業的用語への翻訳、そして実現の過程」と捉えた(岡田 2013)。この自己概念は、自己とキャリアについての主観的視点と客観的視点との関係に加え、自己とそれを取り巻く環境との関係についての認知を統合したものと考えられており、それゆえ、個々の能力や価値観、職業選択の理由といった個人の内面的な意味づけだけではなく、これらが実際の人生においてどのように実現されていくかという観点から考察が行われる点にその特徴がある。

そして、この自己概念がその後のキャリア選択の指針や要因となることに言及したのが、E.H. シャインのキャリア・アンカー理論である(金井 2022a)。シャインはそれまでの発達心理学的視点と、組織心理学をベースにした組織研究の視座を融合させ、個と組織の相互作用と、それに伴う個々のキャリア発達の在り方を検討した。

スーパーやシャインに共通するのは、職業生活(キャリア)を重ねる中で自己概念が形成され、時間経過と共に変容していくこと、さらにそうして形成された自己概念がその後のキャリアを規定していくこと、すなわちキャリアと自己概念の間に往還的な関係を見出している点にある。彼らが描く「キャリア発達」は、第1節で言及した「発達」と同様、個人における自己の確立やその内面的世界の変容を問題としている点では共通する概念と言えるが、キャリア発達では「個―組織との相互作用」、とりわけ職業上の適応過程における個々の内面的な変容・深化を重視している点に違いを持つ。

現代社会に生きる人々の多くは、人生の多くの時間を職業生活に費やす。このため、仕事における成功の可否は個々の人生の意味を大きく規定する。特に私生活と職務の間のボーダーラインが曖昧で、就業時間そのものが長い教職においては、教職生活に対する満足感や充実感の高低は人生そのものの満足感や充実感に大きく影響する。この意味で、教師の成長及び発達の構造を理解する上では個々の教師の内面的な知識構造の変容のみに言及する狭義の「発達」より、個々の教師が所属する組織との関わりや、社会に対して発揮する効力などを包括的に検討しようとする「キャリア発達」の概念の方がより適合的であると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では「教職生活を通じて、個々の教師が組織との相互作用において専門性の向上と各時期における発達課題の克服を実現していくプロセス」を本研究における「教師のキャリア発達」と定義する。

第2項 教師のキャリア発達研究の実際

「キャリア発達」をキーワードとした研究は、キャリア・カウンセリング研究や産業カウンセリング研究、産業ストレス研究などの領域でかなりの研究蓄積があるが、こと学校教育に関しては児童・生徒のキャリア教育や教職志望大学生を対象とした分野でキャリア発達の概念に言及したものは散見されるものの、本論の文脈における「教師のキャリア発達」を論じたものは思いのほか少ない。また、そうした数少ない「教師についてのキャリア発達研究」も、初任教

員または若手教員、中堅教員の職場適応に焦点化したものが多く（例えば新館・松崎 2006、露口 2020、川上ら 2021 など）、教職キャリアの全体を俯瞰的に教師のキャリア発達を学術的に論じたものは管見の限り見当たらない¹⁴。

このことは、日本における教師の成長及び発達に関する研究が、外形的に測定可能な職場適応や職能成長に関する問題と、個々の教師との内面的世界の変容に関する問題がそれぞれ異なる位相で語られてきたものの、これらを統合する視点に立った研究への関心が総じて希薄であった、あるいはそうした視点に立った研究を具現化する研究枠組みが確立されてこなかったことを示唆しているものと考えられる。

第3項 教師のキャリア発達と教育経営学研究の交差点

—「個—組織」の相互作用に着目して—

一般に人材育成を考察する上では「①個人の学習、成長、発達の過程、②組織が個人の学習を促し、開発する」の二つの視点が想定される（佐藤 2016）。本研究では①の視点に加え、所属する組織や社会との相互作用を重視する立場から「キャリア発達」の概念から教師の人材育成の問題を捉えることは先述の通りである。一方、②の視点に立つと「組織から個」への関わりに特化した分析視座、すなわち組織経営学的な見方の必要性が生じてくる¹⁵。

このことは、本章の総括としても概ね通底する。すなわち、第1節でも述べたように、近年の教師の成長及び発達に関する研究の多くは、個々の教師の内面的な変容や知識構造・信念の再構成のプロセスを論じてきたが、学校という組織の一員として個々の教師を捉えたと、その成長及び発達は個々の内面で完結するものではなく、組織との関わりや組織による働きかけを考慮する必要性が生じてくる。一方、教育経営学は第2節で概観したように学校組織開発や組織学習の文脈で教師の人材育成を検討してきた¹⁶が、ここでの個々の教師への視座は没個性的なものであり、個々の教師の潜在的な能力や価値観、働きがいといったものへの関心は総じて希薄であったと言える。

以上に鑑みると、教師のキャリア発達研究と教育経営研究の間には、互いに相補的な関係を見出すことができる。このことを踏まえ、本研究では教育経営学的視座から個々の教師を取り巻く組織の作用を論じると共に、それらが教師のキャリア発達に与える影響を考察することとする。

【註】

¹ 「力量形成」及び「キャリア形成」も、こうした意図で使用されている。

² 「成長観」を教師が過去から現在への自己の成長を実感する「成長感」と自己のキャリアを高めるような「自己教育改革」などを幅広く含意する概念としている。

³ 関連して、秋田(1999)は「発達を考えると、①いかなる面が、②どのようなプロセスで、③なぜ(どのようなメカニズムや要因によって)生じていると考えられるのか、そして④「だれが」その発達を物語っているのかを考える必要がある」と言及している。

⁴ 安藤(2000)は、これらを「職能成長研究」「職能発達研究」に区別しているが、本稿では「職能成長・発達研究」として整理する。

⁵ 教師に求められる姿そのものについて、それまでの「技術的熟達者」モデルから「反省的実践家」モデルへと教師の専門性に関するパラダイム変換が起きたことも少なからず影響を与えている。

⁶ このような伝記や生活史は、文学、歴史学における重要な資料、医学における症例研究などさまざまな学問領域で用いられてきた歴史がある(中野 2011)。

⁷ ライフコース研究の成り立ちは、社会学者グレン・エルダーによる『大恐慌の子どもたち』(1987)に見ることができる。エルダーは、1929年に起こった世界恐慌がアメリカ社会の子どもたちにどのような心理的、社会的影響を与えたのかという問いをテーマに、カリフォルニア州オークランドに住む同年齢の児童集団(コーホート)を対象に、約40年もの間、継続的に調査・研究を行った。そして個々の事例を詳細にふまえた上で、世界恐慌という社会的インパクトの強い出来事がコーホートに与えた影響の傾向性を描き出している。

⁸ 高野(1980)は、これらの議論を①「民主化」を重視する「学校づくり」論、②テイラーの科学的管理法の影響を受け経営の合理化や能率化を志向する学校経営近代化論、③バーナードなどの組織論の影響を受けて展開された民主・合理化統合志向論、④学校経営を行政優位の立場から管理論として解釈していこう

とする行政府解釈論的学校経営論の4つに整理している。

⁹ 曾余田(2000)は「組織風土・組織文化」という概念そのものがブラックボックス化していることを指摘している。

¹⁰ 学校組織開発研究について、武井(2018)は(1)「組織学習」論と「学習する組織」論、(2)目標管理を基軸とする学校組織開発研究、(3)学校改善プロセスの循環に注目する学校組織開発研究の3つに整理している。

¹¹ これらの指摘は現実の学校組織のリアリティを如実に示していると考えられることができる。例えば①及び②について、学習内容の最低基準を示す学習指導要領は、評価基準の策定の大綱的基準として一定の機能を果たすであろうが、具体的な評価基準はほとんど担当する教師の裁量に委ねられている。こうした目標設定の曖昧さは、目標到達の手段たる方法の選択の自由度にも直結するため、教師が用いる方法・技術は実に多様なものであり、またその熟達の程度は個々の教師の能力や態度に大きく依存する。③については、2007年の学校教育法改定以前における日本の学校組織は、校長(1名)と教頭(1-2名)以下、多くの教諭、講師、養護教諭らが横に広がる単層構造を成しており、これはしばしば「鍋蓋状組織」としてその管理機能の乏しさや校長による意思決定力の脆弱さが指摘されていた。④についても近年の教員評価制度の確立以前は、特にこの指摘が当てはまる状況にあった。

¹² 例えば佐古・中川(2005)、畑中(2018)などが該当する。

¹³ 日本教育経営学会紀要第58号では「学校組織のリアリティと人材育成の課題」が特集されている。

¹⁴ 第1章第1節でも言及したように1970年代後半-80年代において、「キャリア・ディベロップメント」論の影響を受けた「職能成長・発達研究」が展開しているが、これらは第2節の文脈で論じた「キャリア発達」とは異なる概念に基づく研究であるため除外している。

¹⁵ 金井(2022a)もアメリカの一般経営学におけるキャリア論の深まりを例に挙げなら、日本の経営学におけるキャリア研究の必要性を説いている。

¹⁶ 関連して、教育社会的アプローチから今津(1996、2017)は教師が育つ組織文化の特色や組織学習の在り方を論じているが、第2節でも指摘したように人事異動や校内人事によるスタッフの流動性をほとんど議論していない。

第2章 ミドル期における教師のキャリア発達とその分析視座

第1章では教師の成長及び発達研究と学校組織研究の展開を整理すると共に、それらの課題を乗り越える手立てとして、「教師のキャリア発達」の概念を打ち出し、これを教育経営学的視座（教師を取り巻く組織を中心に）から分析することの意義を明らかにした。

後述のように、先行研究では職業人のキャリア発達にはいくつかの時期区分が設定されているが、その中でもミドル期¹は、職業上のキャリアの転機だけでなく生涯発達プロセス上の諸課題を抱える時期である。また、教育経営学においては、組織内でミドル期の教師がどれだけに機能的な役割を果たせるかということが組織全体としてのアウトプットに大きな影響を与えることから高い研究関心が寄せられてきた。キャリア発達の視点から見ても、この時期における教職人生に対する自己概念の形成・変容はその後のキャリアを大きく左右すると考えられ、教師のキャリア発達プロセスを理解する上で最も焦点化する価値の高い時期とも言える。

そこで、本章ではキャリア発達論及び教育経営学視点から見た「ミドル期」の諸課題を踏まえた上で、ミドル期における教師のキャリア発達とその分析視座を検討する。

第1節 教師のキャリア発達におけるミドル期の態様

第1項 本研究におけるミドル期の定義

教職キャリアの全体を捉える研究では、しばしば教職人生にいくつかの時期区分を与えた先行研究が見られる

例えば高井良（2015）は、キャリア・ステージについて「多くの教師たちがその教職生活において教職アイデンティティの再構築を必要とすると思われる各々の時期」と言及した上で、大きく教職参入期（新任期）、中堅期、ベテラン期の3つのステージを設定している。その上で、中堅期からベテラン期への移行期におけるライフサイクル上の「中年期」の課題を論じている。

一方、教師のライフコース研究で著名な山崎（2012）は、教師のキャリアステージを大きく「新任期・中堅期・ベテラン期」の3つに分け、中堅期について、「それぞれが抱え始めた実践課題によって、職場や地域において担う役割の相違によって、また結婚や出産・育児等の私生活上の変化にともなって、教

職生活における力点の置き所や過ごし方に多様性が生まれ、ライフコース上の<分岐>が生まれる」とし、さらに「この時期の多様性は、やがて40歳代半ば頃になって<交錯>しつつ、『ベテラン期』に移行していく」と論じ、新任期からベテラン期の間にある比較的長い時間内における多様な展開と交錯、収斂のプロセスに言及している。

山崎の一連の研究では、新任期から接続された30代前後を起点としてベテラン期に移行するまでの比較的長い期間が「中堅期」と定義されているが、このことは近年の教育経営研究で注目される「ミドル(期)」にも共通した見方を与えることができる。総じて「中堅」や「ミドル」という用語には組織内における役割や立ち位置、あるいは教職キャリアの経験値が含意されており、時期の重なりはあるとはいえ、個人の生涯発達段階としての「中年期」とは異なる概念であると考えられる。

本研究ではその目的に鑑み、山崎(2012)による「新任期、中堅期、ベテラン期」の3段階の分類に準じて、「新任期、ミドル期、ベテラン期」の3段階で整理することとする。その際、年齢的には30歳前後から40歳代半ば頃、職能的には一定の教授能力及び生徒指導能力を獲得し、校務分掌などで学校運営に参画できる能力を有する段階にある教師を「ミドル期」とする。

第2項 教師の成長及び発達研究における「ミドル期」

教師の成長及び発達研究、とりわけ「教師の長期的な成長を捉える研究」における「ミドル期」の問題はいかに論じられてきたのだろうか。ここでは教師のライフサイクル研究やライフコース研究の知見から考察してみたい。なお、教職生活における時期区分は「中堅期」「ミドル期」のように研究者によって多様なネーミングや定義がなされているのでこれらを一様に比較することはできないが、ここでは概ね30代後期から40代にあたる年齢について概観する。

まず、海外の研究に目を向けると、ヒューバーマン(1989)はこの時期を「棚卸しと疑問」の時期とし、この時期における教職人生の省察や再始動のプロセスを論じている。同様、サイクス(1985)も20代～30代に確立した自らのアイデンティティが自分自身にふさわしいものであったか、今後もそのアイデンティティのまま人生を重ねていくことができるのかを振り返る時期であると論じている。また、両者はこの時期以降「バーンアウト～早期退職」に至る危機的なケースを含めた複線化したキャリアパターンが有り得ることを描き出しており、この時期特有の心理的な不安定さに言及している。

この点については日本における研究にも共通性が見られる。例えば高井良(2015)は、この時期の特有のアイデンティティの揺らぎや危機を論じている。高井良は職場で求められる役割や立ち位置の特異性だけでなく、加齢に伴う心身の変化や育児・介護などのライフイベントとの関わりなどを含めて論を展開しており²、その分析枠組みは基本的にエリクソンやレビンソンらが提唱するライフサイクル論に依拠している。

これに対し、教師のライフコース研究を展開した山崎(2012)は、ミドル期における多様な出会いや出来事がその後のキャリアの分岐の「転機」となることを指摘している。

これらの研究では、それぞれの見方に大小の違いはあるにしても、総じて教師の内面的・質的な変容過程から検討しており、とりわけミドル期においては教師の内面に大きな揺らぎや再構成が生じることを析出している点に共通性が見出される。

では、こうしたミドル期の課題に対し、組織経営や組織学習を守備範囲とする教育経営研究はどのように向き合ってきたのだろうか、次項ではこの点について検討したい。

第2項 教育経営学研究における「ミドル期」

学校における組織マネジメントの重要性が指摘されるようになった2000年代以降における日本の学校組織研究において学校経営のキーパーソンとしての期待が寄せられたのがミドルリーダーであった。

畑中(2018)はミドルリーダー研究について、「ミドルリーダーによる若手教員育成に着目した研究」と「ミドル・アップダウン・マネジメントを通じた学校経営への参画に着目した研究」の大きく2つの方向性で整理している。また、ミドルリーダー研究が着目する「ミドル」の教員とは、①「組織のミドル」にある教員（主任、主事あるいは主幹教諭・指導教諭）、②「人生のミドル」にある教員（経験年数あるいは年齢層として「中堅」にあたる教員）、③「(①②に限らず)組織に影響を与える」教員の三つが混在あるいは重なる形で展開していることを指摘している。

上記②のミドルの定義に軸足を置く研究は、「中年期の危機」に着目した高井良(2015)をはじめとする教師の成長及び発達研究とも大きく関連するものと考えられる。しかしながら、先述のようにミドルリーダー研究の多くが若手教員へのメンタリングや組織マネジメントへの参画にその主眼があることに鑑み

ると、①「組織の中のミドル」としてどう機能しているか、あるいはどれほどに③「組織に影響を与える」教員であるのか、ということが研究の主な関心とされており、年齢や経験年数的に「人生のミドル」であることそのものに対する問題意識は総じて薄いものであったと言わざるを得ない。

本来、組織経営や組織学習を取り扱う教育経営学研究では、生涯発達のプロセスにおいて重要な発達課題に直面する個々の教師を組織の中でいかに生かしていくかという点に論及し、個を生かす組織の在り方や、個々のキャリア発達を促す組織の在り方に関する知見を生み出すことが期待されるところである。しかしながら、現状における当該研究の知見はあくまでもミドルによる組織経営参画やそれによる組織貢献の実際に留まっており、この時期特有の発達課題に直面した個々の教師に対する支援的な視座に立った研究が未だ十分に展開指定されていない点は教育経営学におけるミドル研究の今後の課題と言える³。

第3項 「熟達化」研究における「ミドル」

人が職業をはじめとする多様な実践によって獲得する知性は「実践知」と呼ばれ、その獲得における学習過程は「熟達化」と定義される（楠見 2012）。キャリア発達プロセスの検討に先立ち、教師はその生涯においていかなる知を、いかなる時期に獲得していくのであろうか。このような観点から、本項では教師の実践知の獲得、すなわち熟達のプロセスについての知見を整理したい。

エリクソン（1996）は仕事の上で一定の実践知を獲得するためには通常 10 年以上にわたる長期的な学習が必要であるとして「10 年ルール」を提唱している⁴。さらに楠見（2012）は、熟達にはいくつかの段階があり、それぞれ次の段階に進むためにはエリクソンが言及したような長期的な学習時間が必要であることを見出している。その上で、楠見（2012）は図 2-1 のような段階的な熟達のプロセスを示している。以下、各段階を端的に概説する。

まず「初心者」の段階（およそ入職後 1 年未満）の時期では、仕事とその集団に慣れるイニシエーションを受けて、入門的な指導を受ける時期とされる。ここでは言葉による観念的な指導より実経験による具体的な指導が効果的とされ、仕事の一般的な手順やルールといった手続的な知識を学習する。

次の「一人前における定型的熟達化」の段階では、初心者が指導者なしで自律的に仕事の実行できる段階とされ、そのためにはおよそ 3-4 年が必要なものとされている。手続的で実践的な知識や技能が定着することによって、定型的な仕事であれば速く正確で自動化された処理能力を発揮するようになる。しか

し、この段階から先の熟達のペースは遅くなり、いわゆる伸び悩み（キャリアプラトー）に差し掛かる。また、上述したような定型的で手続き的な処理では対応できないような新奇で複雑な状況に対応するには困難を抱える。

そして、次の段階として位置付けられるのが「中堅者における適応的熟達化」の段階である。この段階では、先述の定型的熟達段階で身につけた対応力に柔軟性が付加されるようになり、状況に応じた手続きや規則の変更が可能になる。また、過去の経験と類似した状況においてはそれを援用した対応ができるようになる。

このことから、中堅者の段階では、仕事に関する知識・技能が自己の中で概ね構造化、対象化されるようになり、ある程度の範囲内の事態を分析・予測する能力を習得している段階と考えられる⁵。一方で、この段階でのキャリアプラトーは長期化し、このレベルで熟達化が停滞し、次の段階に進むための大きな壁に直面し苦悩を抱える者が多いことも指摘されている。このことは、高井良(2015)の指摘する「中年期の危機」の問題とも無関係ではないだろう。

そして最終段階は「熟達者による創造的熟達化」と位置づけられる。この段階まで熟達した人のパフォーマンスの特徴としては、通常の業務に対して効率的な処理能力を発揮することはもちろん、予測困難かつ複雑な状況下でも迅速かつ的確な判断を下し問題解決を行うことができる点にあるが、上述のように全ての人が必ずしも到達できる段階ではないことも指摘されている。

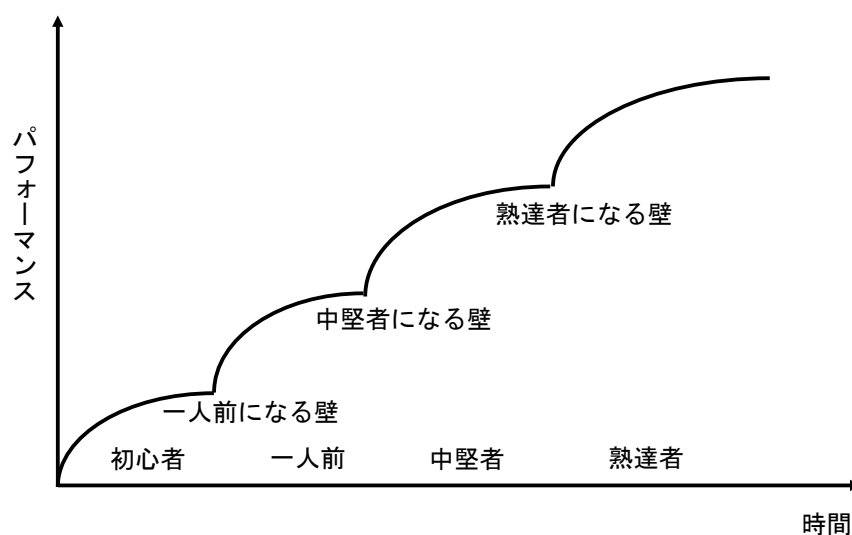


図 2-1 「熟達化の段階とパフォーマンス」 金井壽宏・楠見孝編 (2012) より引用

第 4 項 キャリア発達研究におけるミドル

キャリア発達論においては、実に多くのキャリア研究者によって複数のステージが存在することが指摘されている。ここではその中でも中心的役割を果たしたスーパーとシャインが提示したキャリア上の時期区分からミドル期に相応する時期を整理する。

キャリア発達論の基礎を確立した D.E. スーパーによるキャリア発達段階の定義では「確立期(25～45 歳頃まで)：自己の職業的専門性が確立され、それにより種々の業績が生み出されていく段階」が本論のミドル期に相当する。

また、キャリア・アンカー論を提唱しキャリア発達論の展開に大きな業績を残したシャインの定義では、「キャリア半ばの危機に自分を再評価する」時期が本論のミドル期に相当する。シャインによると、この時期は仕事の上での高い専門性と責任を担うことが課題となるが、その一方で「これは自分にふさわしいキャリアなのか」といったことに思い巡らせる時期であるとされる。こうした揺らぎは、高井良の言う「中年期の危機」に通底する現象である。

スーパーとシャインの論点を統合すると、キャリア発達プロセスにおけるミドル期は①自身の職業的専門性に基づくキャリアを確立すること、②①で確立したキャリアが自らに適合しているのか否かを再評価する時期であると考えられる。

第 5 項 小括—「個と組織」の相互作用としてのミドル論の可能性—

ここまでの議論を統合すると、教師の成長及び発達研究、教育経営研究、熟達化研究、キャリア発達研究は、それぞれ異なる視点で「ミドル」の問題を論じているが、いずれも、この時期にキャリアのゴールの姿を方向づける重要な課題があることを見出している点では、共通の見解が見出される。

特にキャリア発達研究では、シャインが「個—組織」（会社、仕事）の結びつきの中でキャリアを検討する立場をとっていることは示唆的である。すなわち、教師の成長及び発達研究と熟達化研究の視座は個々の教師の内面的な変容に、教育経営研究の視座はあくまで組織内の一員としての教師にあり、それぞれが異なる位相で議論を展開してきた。そこで、この 2 つの視座を結び付けて「個—組織」の相互作用の中で教師のキャリア発達を捉えることにより、教師の成長及び発達研究、教育経営研究、熟達化研究といった諸分野が捉えてきたミドルに関する知見を多角的、総合的に議論できる可能性が見出される。

第 2 節 人事異動及び校内人事を巡る「個—組織」の適合/不適合

第 1 節の議論では、教師のキャリア発達を検討する上で「個—組織」の相互作用を捉える視座の必要性を指摘した。

「個—組織」の相互作用については、個人—組織適合研究の文脈で議論されてきた蓄積がある。このことを踏まえ、本節では「個—組織」の適合/不適合がもたらす教師のキャリア発達への影響について論点整理を行う。

第 1 項 個人—組織適合研究の系譜と近年の学校組織の変容

個人—組織適合⁶研究の系譜を辿ると、その起源はその上位概念である「個人—環境」適合研究に遡る。ここでいう環境の具体は「個人、職務、集団、組織、職業」とされる。例えば、キャリア発達心理学やキャリアカウンセリングにおいて大きな業績を残したホルランドの職業選択理論では、個人のパーソナリティと職業に対する興味の問題に言及されている点で「個人—職業」適合研究の 1 つと考えることができ⁷、初期の「個人—環境」適合研究の主な関心となっていた(山崎 2023)。

したがって、個人—組織適合研究は「環境」に属する 5 つの下位概念の 1 つである「組織」と個人の適合関係に言及したものであり、主として個人と組織の心理的関係性、とりわけ、「個人の価値観や特性—組織の文化や特性」との間における適合/不適合問題に言及したものであり、両者の適合は個人の職務満足や組織に対するコミットメント、そして離職率の低下に帰結し、結果的に組織経営効果の向上につながるものと考えられてきた。

ところで、日本における個人—組織適合研究は、欧米におけるそれほどに展開していない。山崎(2023)は、この背景に従来の日本型の終身雇用型慣行に伴う安定的かつ同質的な「個—組織」の関係性を指摘する。実際、教師研究における個人—組織適合研究は、教員のストレス研究や新しい職場への適応の文脈で議論はなされているものの(例えば川上ら 2021 など)、個人—組織適合研究の中心的な問いである「個々の教師の価値観や特性—学校組織の文化や特性」に言及したものは管見の限り見当たらない。

この問題は、山崎(2023)が指摘するように、日本の大半を占める公立学校教員の雇用は極めて安定的であること、日本国憲法及び教育基本法を根本とした全国共通の教育制度体系の下では各学校間の文化的特性の相違はそれほど極端なものではなく、むしろその同質性は一般企業組織以上のものであったことと

も無関係ではないだろう。加えて、従来ワイクらが疎結合組織と指摘してきたように、学校組織は他業種と比較してみても「個一組織」間の結びつきが総じて脆弱であり、それゆえ、「個一組織」間の適合/不適合関係を論じる必要性はそれほど大きいものではなかったものとも考えられる。

しかしながら、第1章でも指摘したように、近年の学校経営における組織マネジメント論の高まりによって、各学校は「特色ある学校」像を志向しつつある。このことによって個々の教師は、より個別性の高い学校組織の文化的特性に対する適応が求められつつあり、結果的にこれまでそれほど議論されてこなかった「個一組織」間の適合/不適合にまつわる新たな諸課題が表面化する可能性を含意する。特に人事異動は、そうした組織特性との出会いを個々の教師に必然的に与えるシステムとして作用するため、人事異動を機とした「個一組織」間の適合/不適合の問題はとりわけ大きな課題となってくる。

第2項 企業組織における人事異動システムの特質

先項では人事異動が「個一組織」間の適合/不適合が問題化する場面の1つとなり得ることを指摘したが、そもそも人事異動の第一義的なねらいは、個々の組織成員のキャリア発達と組織経営効果の向上にあるはずである。

このことに関連して藤井(2023)は、企業組織における人事異動の存在理由として①要員確保・要員適正化、②ミスマッチ解消、③不正防止、④マンネリ防止・組織活性化、⑤個人事情対応、⑥キャリア開発・能力開発を挙げている。そして、それらは単独で動くわけではなく、例えばある個人の病休が異動計画作成のきっかけであったとしても、その対応のために人事異動に組み込まれた者にとってはできるだけ②や⑥の意義が付されるよう立案されることを指摘している。

また、藤井(2023)はシンクタンクのパーソル総合研究所(2021)による「一般社員層（非管理職層）における異動配置に関する定量調査」の結果から、表2-1に示すような年代層別の異動ルールの傾向性を明らかにしている。このデータより、最初の10年は「専門職/非専門職」の峻別を設けない、いわゆるジョブ・ローテーションによる幅広いキャリア形成が意図されているのに対し、その後は「管理職候補/非管理職候補」、「専門職/非専門職」とカテゴリーを意識した異動パターンが組まれており、ミドル期以降に複線化するキャリアを含意した異動のシステムが構築されていることがわかる。

表 2-1 年代層別に見た異動配置(藤井 2023 より引用、一部整理)

年代	新卒～ 30 代前半	30 代半ば～ 40 代前半	40 代半ば～ 50 代前半	50 代半ば以降
異動方針	比較的明確	徐々に曖昧に	個別対応色が濃くなる	
配置	[A] 「10 年間 3 部署」から 「原則、移 動なし」ま で様々 業種による 特徴あり	「管理職・次世代経営人材候補」としての異動配置		「管理職」としての異動配置
		[B] 「専門職系」 としての異動 配置 or 「非管理職 系」としての 異動配置	「専門職」としての配置	
			[C] 「非専門職かつ非管理職」としての異動配置	

また、先述パーソル総合研究所(2021)は異動経験が個々の意識・行動面に与える作用を分析している。その結果、職種変更を伴う異動の場合におけるパフォーマンス(活躍・適合度)の一時的低下は認められるものの、異動経験がある社員層は異動経験がない層に比べて「社内知識形成」「成長志向」「学習意欲」「キャリア自律度」などの項目におけるポイントが有意に高いことを明らかにしている。

さらに、従業員希望による異動配置の方が会社主導によるそれよりも異動後の職務満足度も高いことが示され、会社主導による異動配置における従業員への個別の支援の必要性に言及している。さらに、そうした支援に関する実態を調査したところ、異動前の上司による「異動理由の十分な説明」や、「異動先の役割・期待感の通知」などのコミュニケーションが、異動者の「異動に対する肯定的な受け止め」を促し、結果的に異動後の活躍・適合度を高めていることを明らかにしている。

これらのデータとその分析が全国に分布する多くの企業における異動パターンをどれほどに説明できるかという点については別途、学術的な検証が必要であると考えられるが、少なくとも当該調査が行われた企業においては、人事異動(配置転換)のシステムの中に人材育成に関する明確な意図と「個一組織」間の適合に対する戦略が組み込まれていることがわかる。

第3項 キャリア発達を促すシステムとしての人事異動

本章第1章では、熟達化の最終段階である「熟達者による創造的熟達化」に達した熟達者は予測困難かつ複雑な状況下でも迅速かつ的確な判断を下し、問題解決を行うことができること（楠見 2012）に触れた。これに関して小池・猪木（2002）もホワイトカラーの持つ高度な能力として「不確実性をこなす技量」、小池・中馬・太田（2001）は「問題と変化への対応」に関する技能に言及している。これらの議論に共通するのは、いわゆるルーティンで回すことのできる職業能力上の発達段階と、予測困難な事態に適切な対応ができる段階の間には高い障壁があり、この段階に達したものがいわゆる管理職や経営職としての力量を発揮できると考えられていることである。

では、そうした力量は個々の組織成員のいかなる経験によって獲得されるのか、という視点で進められた研究についていくつか検討したい。このことについて金井・古野（2001）は「修羅場経験」からリーダーシップに必要な要素が学習されることを指摘している。さらに、金井（2022b）は上記のような職能段階に至る過程では「一皮むけた経験」、すなわちそれまでのルーティンにはない経験に遭遇し、それを乗り越えるための思考や行動の変容に「一皮むける」要因を見出している。これらの研究の基本的な論点は、ある経験とその省察による個人の知識構造の変容を析出する点にある。また、このことは、山崎（2012 など）による一連のライフコース研究において「転機」となる出来事が言及される点とも通底する。

金井らのいう「修羅場経験」や「一皮むける経験」は、多種多様な実務経験の蓄積、すなわち OJT によって身に付けられるものであることに鑑みると、他方、経営者としては、経営資源たる「ヒト」にいかにして学習に結び付く経験を計画的に蓄積させるかが重要な命題となる。

先の小池・猪木（2002）は、経験を通じた学習を促すシステムとしての人事異動や人事評価及びインセンティブの必要性に言及しているが、こうした文脈から一般経営学においては、個々の組織成員によるキャリア発達を促し各自の能力を引き出すシステムとして人事異動が位置付けられており、そうした戦略的な人材育成策の一環としてジョブ・ローテーション型の人事異動がデザインされてきたと考えられる。

第4項 学校における人事異動

一方、公立学校における人事異動は、その目的が当該都道府県あるいは当該政令指定都市内に存立する学校間の教育機会の平等性に大きな影響を与えることから原理的には個々の教師の意向や各学校の校長の思惑よりも「全体最適」が志向・優先されることになる⁸。そもそも公立義務教育諸学校教員の人事異動では各学校の教職員定数に基づき異動者数が決定されるが、その教職員定数は児童・生徒数に依存するため、中長期的な異動計画を立案することには構造的な困難が伴う。結果的に、組織主導型の人事異動とならざるを得ず、異動に伴う個々の教師に対するケアも十分には及ばぬため、「個一組織」間の不適合が生じる危険性を含意する。

また、企業及び一般行政組織における人事異動で、例えば経理、人事、施設管理などと異なる所属部署間を移っていくことにはジョブ・ローテーションを契機としたOJTの機会としての意義が見出されるが、教諭として学校間を異動する限り、「児童・生徒の教育を掌る」ことに本質的な変化はないため、必ずしも人事異動が教師にとっての学習機会となり得るとは限らない。

以上に鑑みると、個々の教師は学校組織を構成する重要な経営資源であるが、とりわけ人事異動における個々の教師のキャリア発達に対する視座は企業組織のそれより曖昧なものとならざるを得ず、表2-1に示したような教師のキャリア発達上の各段階に応じて人事異動のパターンを作ることは非常に難しく、特に現状においては非管理職層にあたる教員のキャリアを考慮した人事異動はほとんど構築されていない状況にある。

加えて、企業では異動対象となる社員に対するキャリア適合の支援策が検討されるのに対し、学校においては「すべては子どものために」「置かれた場所で咲く」といった言説が象徴するように、個々の教師は置かれた状況に対して「目の前の子どものために」適応していくことこそが善とされてきた。すなわち、児童・生徒の教育と支援が第一義的な価値とされる一方で、異動教員のキャリア発達に対する支援的な視座は、他組織のそれに比べても総じて希薄であったと考えられる。

人事異動システムに加え、学校の組織構造も学校の組織経営の特質として挙げられる。近年の教育改革によって副校長、主幹教諭といった「新しい職」が追加されたことで「鍋蓋状組織」から重層的な組織へと変容しつつあるとはいえ、他業種に比べるとやはり職位・職階は少ないことから、いわゆる「地位が人を作る」型の人材育成には構造的な限界がある。また、このことはいわゆる

「定型的熟達段階（教師として概ね自立した職務をこなせるようになった段階）」に達してから以降の期間を長期化させることにつながり、他業種に比べても非常に長いキャリアプラトーが生じやすい土壌となることが危惧される。

さらに校内人事の位置付けにも特異性が見られる。例えば生徒指導主事や教務主任は、「主任・主事」と名を打ちながらも基本的には当該年度、当該校内においてのみ有効な「充て職」に過ぎない。これら主任・主事に関する職務経験は教師のキャリア発達において有意義であることは確かなことかもしれないが、「充て職」であるゆえ、その継続性は保証されない。すなわち、人事異動により転出した場合、転出先の学校でその職務を引き継ぐとは限らず、また残留したとしてもその年のスタッフの陣容次第では必ずしもその職務を引き継ぐとは限らない。こうした構造が、企業あるいは一般行政組織における人材育成システムに見られる、多様なポストを歴任させながら計画的にキャリアを重ねるといった「帝王学」的な人材育成策を困難なものにさせている。

ところで、個々の教師が多様な職務を経験する機会となり得る点に鑑みると、学校において年度ごとに更新される校内人事を、企業や一般行政組織におけるジョブ・ローテーションに類似した概念と見ることもできるかもしれない。例えば、ある中学校に新規採用から3年間在籍した教師が、1—2—3年と持ち上がって学年を担当した場合、指導内容的には3年間異なるものを扱っているのだから多様な職務経験を与えたと考えることもできる。しかしながら、担当生徒や学年スタッフの変動が少ない点については必ずしも多様な職務経験を担保しない。また、異動した学校において必ずしも新たな学年や校務を担当できることも約束されない。

このように見ると、学校における校内人事は企業におけるジョブ・ローテーション型の配置転換とは似て非なる概念であると考えられるのである。

第5項 教育経営学的分析視座としての「人事異動」及び「校内人事」

以上、本節では、人事異動を契機とした「個—組織」間の適合/不適合の問題と、人事異動を契機としたキャリア発達の問題、並びに企業組織との比較から公立学校における人事異動及び校内人事の構造的課題に言及した。

その結果、企業組織では個々の組織成員のキャリア発達を意図的かつ計画的に促す手立てとして人事異動やジョブ・ローテーション型の配置転換が戦略的に組み込まれる可能性がある一方、学校組織における人事異動及び校内人事には、他業種とは異なる構造的特質からそれに限界があることが見出された。

人事異動及び校内人事が個々の教師にとって新たな経験を与える機会となり得る点に鑑みると、学校における人事異動及び校内人事は、個々の教師のキャリア発達を促す重要な経営要素であり、「個一組織」間の適合はそれの前提となる重要な鍵概念となるものと考えられる。この意味では、先述したような人事異動及び校内人事をはじめとした学校組織の構造的特質が個々の教師のキャリア発達に与える影響の検討は、教師のキャリア発達を促進する組織の在り方の検討に大きく資するものと期待できる。

以上を踏まえ、第3章では「人事異動」、第4章では「校内人事」についてその構造的特質をより精緻に分析すると共に、それらが個々の教師のキャリア発達に与える影響について考察を深めることとする。

第3節 教師のキャリア発達とその分析方法

第1項 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）による教師のキャリア発達研究の可能性

(1) 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の概要

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach、以下:M-GTA）のルーツは、1960年代のアメリカにおいて、数量的調査・分析に基づく社会学の動向を批判し、データからの理論生成を促す新しい社会学調査のあり方の提起を試みたグレーザーとストラウスによるグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach、以下:GTA）にある。GTA はその後、多くの研究者により改良を重ねられており、日本においては、近年、木下(2003)によって改良・修正された M-GTA が広がりを見せている。M-GTA では語りのテキストデータの切片化を行わず、データの意味の解釈に力点が置かれることにその特徴があり、この点はオリジナル版を含むその他の GTA が、抽象性・一般性を高めた概念をつくるために語りのテキストデータを切片化し、ラベルのコーディング作業を行うこととは対照的である。

(2) 研究協力者の設定と「理論的飽和」

長らくエスノグラフィー研究に携わってきた志水(2005)は、ある質的研究による主張が「私たちが現在所有している知識から見て、十分にもっともらしいと感じられるとき、その主張は妥当なものと判断されてよい」と述べている。この「もっともらしさ」が成立するには、その主張が、明確な理論的視点を持って選択された事例（理論的サンプリング）を根拠とすることが必要となる。

M-GTA でインタビューを依頼する研究協力者は「研究の関心・対象となる出来事を経験した人」、つまり説明したい状況の当事者であるので、事例として選択した理由が極めて明解なものとなる。

M-GTA では、得られた語りのデータから抽象化したいくつかの概念を生成する。概念の生成にあたっては、表 2-2 のようなワークシートを1つの概念につき1つずつ作成する。

次に、生成した概念が有効であるかどうかを判断するためにこれが適用できるような具体例がその他の協力者のインタビューデータから得られるかを吟味していく。例えば、ある教師のデータから作成した概念が他の教師の語りにも適合するのであれば、その概念を有効であると判断し、逆に他のデータにおい

て適合する具体例を十分に得られない場合は、概念としての成立可能性はないものと判断する。

表 2-2 分析ワークシートの例

概念名	【過去に出会った校長からの影響】
定義	過去に出会った校長が行っていた校内人事の手法を自身の校内人事プロセスに応用している。
具体例	教頭時代に仕えた校長先生の方法に準じている部分は大きいですね。それでうまく回っていたから、知らず知らずにその影響を受けているかな。それに、(校内人事の作業を)一緒にやってきた部分もありますし。
理論的メモ	教頭として校長に仕え間近に見た校内人事のプロセスのインパクトの強さは大きいようだが、教諭時代に見たその影響は？

このような作業を全ての概念において繰り返し、有効な概念を絞り込んでいく。そして新たな概念が生成されなくなった段階を「理論的飽和」と判断し、インタビュー及び分析を終了する。したがって「研究協力者の人数＝理論的飽和を迎えた人数」となるため、質的研究におけるインタビュー調査でしばしば生じる「なぜその人数設定なのか」「その人数で過不足はないのか」といった議論を乗り越えることができる。

以上、M-GTA における概念生成では、複数の事例における概念の再現性を持って分析結果の妥当性・信頼性を担保しており、この意味で社会科学としての信頼性を高める効果が期待される。

また、M-GTA で生成された概念は、ある共通の経験を持つ者のコミュニティから生成されたものであるため、これに類似した経験をした者、あるいはこれからそういう経験に遭遇するかもしれない者にとって「もっともらしい」ものとなる。こうして、ある概念がより多くの人々に適合することが検証されていくことにより、当該事象を説明する理論としての妥当性・信頼性が高められていくことになる。また、仮に、生成した理論が成立しない状況に際しては、そのこと自体が理論の修正・更新の場となり得る⁹。この意味で、M-GTA は極めて動的で臨床性の高い仮説生成ツールであると言える。

(3) M-GTA の教師のキャリア発達研究への応用可能性

M-GTA を用いた研究のタイトルには、「～が～をするプロセス」というものが多いことも、このアプローチの大きな特徴と言える。これは、社会的相互作用における人間の行動にはプロセス性があり、上述のように、今後同じようなプロセスを辿るかもしれない人々に対し、起き得る行動を説明したり予測したりすることができるための理論を生成することにこのアプローチのねらいがあるためである¹⁰。

こうした特性から、M-GTA は社会的相互作用における人間行動についての実態の解明、課題の析出などを得意とし、具体的には社会福祉、介護、看護、臨床心理、保育などの人間科学研究に広がりを見せており、教師研究においてもその有用性が期待されている¹¹。

特に、教師のキャリア発達という事象は、これまでも述べてきたように「個一組織」の相互作用によるところが大きく、また、事例研究として接近した教師たちの経験から得られた諸概念は、類似した経験をもつ教師の事例を説明し得ることが期待できる。この意味で、M-GTA の教師のキャリア発達研究に対する親和性の高さを認めることができる。

第 2 項 複線径路等至性アプローチ (TEA) による教師のキャリア発達研究の可能性

(1) 複線径路等至性アプローチ (TEA) の基礎概念

① 「複線径路」と「等至性」

複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach、以下:TEA) は、文化心理学者のヴァルシナー (1999) 及びサトウら (2006) によって提唱された比較的新しい質的研究法である。

ヴァルシナー (1999) は、人間の発達においては絶えず外界との情報交換や直接的・間接的な環境要因が加味されるため、ある最終状態にたどり着くまでには多様な径路が想定されることを指摘し、これを「Trajectory (複線径路)」と呼んだ。

さらに、そうした複線径路を辿りつつも、周囲の文化的・社会的制約を受けることで最終的には一定の範囲内に収斂することを指摘し、こうした性質を「Equifinality (等至性)」¹²、収斂の結果を「等至点」 (Equifinality-Point: EFP) と定義した。「等至点」 (EFP) は複線径路等至性アプローチ (TEA) の中核となる概念と言え、TEA を用いて研究をしようとする上では、まず興味・関心とする対象や経験に対して「等至点」 (EFP) を設定し、実際にその径路を歩んだ方へのインタビューが行うことが研究の出発点となる。

② 「非可逆的時間」

サトウ (2009) は、例えば M-GTA のように概念の構造化を目指す研究手法において元データから概念を析出する際に、時間による変容過程が捨象されることの問題性¹³を指摘している。

これに対し TEA では、ヴァルシナー (1999) による「時間の非可逆性はすべての生ける現象において絶対的な与件である」という言及を踏まえ、等至点 (EFP) に至るまでの「非可逆的時間」内において想定される複線径路の意味が検討される。

③ 「等至点」と「両極化した等至点」

TEA では、等至点 (EFP) に対する補集合的な経験を「両極化した等至点」 (Polarized EFP: P-EFP) として概念化し、ある経験の多面的理解を促す枠組みを用意する。さらに、EFP と P-EFP の間を Zone of Finality (ZOF) と呼び、この幅の中に、二者択一では表せない多面的な人生の展開を包括する。

④「分岐点」

非可逆的時間の下で生きる人生では、その後の人生を方向づけるような判断や選択が求められる局面に遭遇し、また、そこを起点として人生径路が複線化していく。TEA では、こうした場面を「分岐点」(Bifurcation Point : BFP) と称し、その深層的な意味付けを問う。

「分岐点」(BFP)に似た捉え方に、ライフコース研究における「転機」がある。特に山崎(2002、2012 など)の研究では転機となる「出来事」がしばしば焦点化されるが、TEA における「分岐点」(BFP)はライフコース研究上の「転機」のような大きな意味付けはなされず、むしろ発達プロセス全体におけるその判断や選択にいかなる意味があったのかを深める点にその違いがある¹⁴。

一方、多くの人々の人生径路やその発達プロセス上において比較的、共通して経験することになる出来事を「必須通過点」(Obligatory Passage Point : OPP)として概念化し、分岐点(BFP)と区別化する。すなわち、分岐点(BFP)が個人史上の意味付けを重んじるのに対し、必須通過点(OPP)は外形的に可視化しやすく複数の人々にも比較的発現し得る経験に着目した概念とされる。

⑤「社会的ガイド」と「社会的方向づけ」

人生径路における複数の選択肢が想定される場面では、個人が所属する組織の持つ構造的あるいは文化的特性の影響を考慮する必要がある。これらのうち、等至点(BFP)に向かう選択を促進する作用を「社会的ガイド」(Social Guidance : SG)、これに対して、それを阻害する作用を「社会的方向づけ」(Social direction : SD)と定義する。

⑥複線径路等至性モデリング(TEM)の作成

複線径路等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling、以下 TEM)は、複線径路等至性アプローチ(TEA)の中核をなす概念ツールであり、「非可逆的時間」を横軸に取り、複線径路を通りながら「等至点」(EFP)にたどり着く人間の変容プロセスを二次元の図に可視化していく。この後、本論文では TEM による図を「TEM 図」と呼ぶこととする。

TEM 図では実際に経験した径路を実線で、たどらなかったけれども可能性としてはあり得た径路を点線で示していく。これは、可能性がありながらもそれを選択しなかった理由を検討することで、実際に歩んできた人生の意味や、ある選択をしなけばいけなかった背景などを問い直すことができ、そのことが個々の教師の人生の固有性・多様性の深層的理解に寄与することが期待できる

からである。

なお、この点線の径路は想定される全ての径路を描くとは限らない。というのも、実際に通らなかった径路(点線部)を検討する意味は、上述のように多様な選択肢があった中でも結果的に1つの径路を選択するに至った意味や背景の理解を助けることにある。したがって、時間的あるいは社会的な制約から選択される可能性が極度に低かった径路については言及しないこととする。

(2) 研究方法論上の TEA の特質

①「歴史的構造化ご招待」(Historically Structured Inviting: HSI)

TEA による研究を進める上では、研究の関心、解明したい事象を等至点(EFP)として、当該事象を経験した人にインタビューの協力を依頼することになる。この際、サトウ(2017)は上記の状況を「サンプリング」と呼ぶのは不適切であるとし、TEA による研究協力者の選択や依頼の手続きを「歴史的構造化ご招待」(Historically Structured Inviting: 以下 HSI)」と呼んでいる。しかしながら、研究対象となる経験をした人が「ご招待」されることに鑑みると、研究協力者の選定の手続きは先の M-GTA 同様「理論的サンプリング」の1つと考えられる¹⁵。

②「 $1 \cdot 4 \pm 1 \cdot 9 \pm 2$ の法則」

サトウらは彼らの研究の経験則から、「1人の場合は個々の径路の深みを探ることができる、 4 ± 1 人(3人～5人)の場合は経験の多様性を描ける、 9 ± 2 人の場合(7人～11人)は径路の種類の把握ができる」とする「 $1 \cdot 4 \pm 1 \cdot 9 \pm 2$ の法則」を提唱している(安田・サトウ 2014)。

これに従えば、複線径路の分岐点の数を指数とした2の累乗数(分岐点が2つなら $2^2 = 4$ 通り、3つなら $2^3 = 8$ 通り)しか径路のパターンはなく、そのパターンにあてはまる人々を研究対象とすれば分析結果の信頼性や妥当性を担保できると同時に、研究対象者の選択に関する恣意性を排除できると考えられる。質的研究では「事例数がどれほどあれば妥当性や信頼性が担保されるのか」という点がしばしば議論されるが、TEA では事例数に関するガイドラインを設けられている点にその秀逸さを認めることができる。

(3) TEA の教師のキャリア発達研究への応用可能性

TEA は M-GTA 同様、社会福祉、介護、看護、臨床心理、保育などの人間科学研究に適用されており、教育学研究でも少しずつ広がりを見せている。

教師のキャリア発達を迫うためには、「教師は時間をかけて育つ」という前提に立ち、時間に伴う個人の変容を注意深く捉える分析枠組みが肝要である。しかし、実際のインタビューの場では語り手の経験において印象の強い出来事から順に語られることもあり、必ずしも時系列に沿った語りのデータが得られるわけではない。これをそのまま生かし、その解釈性を重視するのがライフストーリー研究の立場であるが、人生全体という文脈の中で経験の意味付けを深めていくには、時系列に沿って出来事の因果関係を丁寧に分析する必要がある。

この点、TEA では、ある出来事に至るまでの径路を「非可逆的時間」に沿ってモデリングしていく作業を通じて、必然的に時系列に沿った因果関係の整理がなされる意味で非常に合理的な分析枠組みであると言える¹⁶。

第 3 項 本研究において M-GTA 及び TEA を用いる意義

(1) M-GTA と TEA の共通点

先述のように M-GTA と TEA は、近年の人間科学研究の多領域において援用されている。その背景には、両者に共通する方法論上の強みが見出される。

まず、この 2 つのアプローチでは「～が～するプロセス」というように、調べたい現象を焦点化した、明確なリサーチクエスションが設定される。そして、当該現象を経験した者、あるいはそれを経験する可能性のあった者が研究協力者として理論的サンプリングされる、というように研究対象の設定理由が極めて明確であることが挙げられる。

次に、理論的飽和に至る手順や事例数の根拠が詳細に決められていることも、研究設定の客観性・信頼性を確立する上で極めて意義深い。

さらに、これらのアプローチによって得られた知見は今後、同じような状況に立つ人間の行動を説明したり、予測を与えたりすることができるという点にその応用性の高さを見出すことができる。

(2) M-GTA と TEA の相違点とそれぞれの限界

しかしながら、この 2 つのアプローチには、プロセスに対する捉え方の違いが見られる。

M-GTA におけるプロセスとは「変化の様態」(木下 2003)であり、ここでは変化の背景にある要素や構造、類似した事例間に見られる共通性などが注目される。一方、TEA におけるプロセスとは「非可逆的時間における対象の変容」であり、ここでは、時間経過に伴う変容そのものが現象学的に注目される。

こうした違いは、分析結果にも大きく反映される。M-GTA では、ある行動や経験から一般性や共通性を見出したり、抽象度の高い理論や仮説を生成したりすることができる。その一方で、個別のテキストデータが持っていた具体性や時系列は捨象されてしまうため、現象の時間的プロセスの取り扱いには限界が生じる。これに対し、TEA では時間経過に伴う研究協力者の変容を多面的かつ深層的に理解することができるが、その知見は総じて個別性を帯びている。

このことに関連して、サトウら(2019)は研究の目的が実存性/理念性であるか、研究の対象が過程/構造であるかという/次元で図 2-2 のような質的研究マップを作成している。この図上では、M-GTA の研究目的は理念性、研究対象は構造性の析出を志向した研究手法であり、一方、TEA の研究目的は実存性、研究対象は過程性(プロセス)の析出を志向した研究手法であると言える。

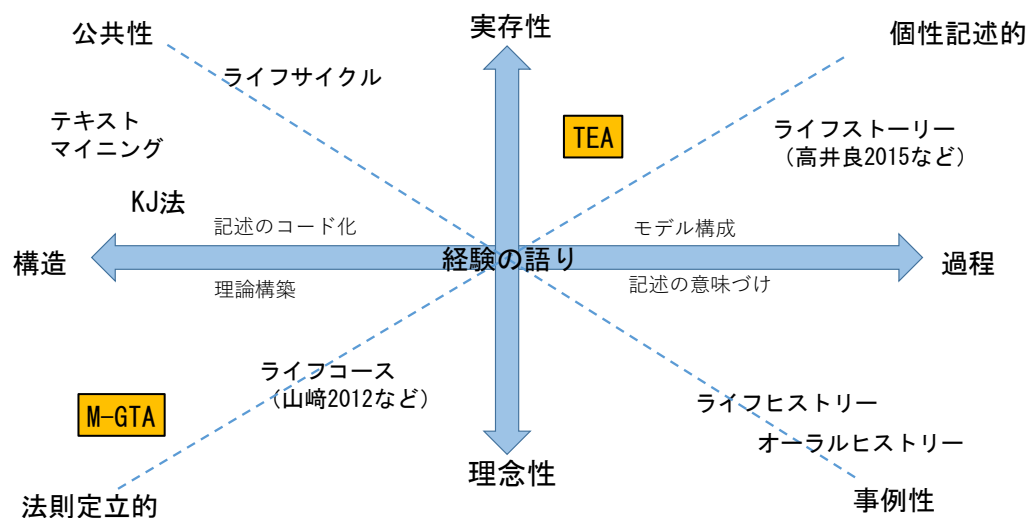


図 2-2 質的研究法マッピング(サトウ 2019 を一部改編)

以上を踏まえて、M-GTA と TEA それぞれの分析ツールとしての強み・弱みを表 2-3 のように整理した。

表 2-3 M-GTA と TEA の比較

	時間の変容	プロセスの 可視化	要因の 構造化	理論・仮説の 生成力
M-GTA	×	×	○	○
TEA	○	○	△	△

総じて、M-GTA は理論の生成や構築を得意とする一方で時間経過に伴うプロセス性を示すのに困難を有すると考えられるが、この点、TEA を用いた研究ではそうした時間経過に伴うプロセスの可視化を得意とする。

そこで、本研究では複数事例から汎用的な理論を生成する際に M-GTA を、個別事例の深層性に丁寧に接近する際には TEA を用いることとする¹⁷。

なお、本論全体の分析視座と研究方法の対応については図序-1 の通りである。

【註】

¹ 「ミドル期」の定義については、第2章第1節第1項にて詳述している。

² なお、高井良は組織や社会における役割の有り様を想起させる「ミドル期」や「中堅期」ではなく、敢えて「中年期」という文言を用いてこの時期を焦点化したのには、個人のライフサイクル史上全体におけるこの時期の意味・位置を生涯発達心理学的な分析視座から検討しようとする研究上の意図が込められている。

³ このことに関連して畑中（2018）も、キャリア形成やワークライフバランスに着目するなど、ミドルリーダーが置かれている現状を総合的に捉える研究の必要性に言及している。

⁴ 水泳、テニス、ピアノ、チェスなどにおいて練習の開始から国際レベルのパフォーマンスに達するまでの年月として10年前後の時間が必要で、かつできるだけ早い年齢において練習を開始する必要性を指摘している。

⁵ 楠見（2012）は概ねこの段階までに要する時間を概ね10年の時間を要すると論じているが、このことは各都道府県教育委員会が策定する「教員育成指標」において定義される「中堅期」や「ミドル期」と概ね合致する。また、教育公務員特例法第24条によって法定化される「中堅教諭等資質向上研修（旧10年経験者研修）」の実施時期とも重なりを持つことから、教師の熟達プロセスの説明にも概ね援用できる概念であると考えることができる。

⁶ 山崎（2023）は「個人－組織適合研究」の源流をアージェリス（伊吹山太郎・中村実訳 1970）の適合理論に求めている。アージェリスは個人のパーソナリティと組織の内部とのつりあいを「適応」、個人のパーソナリティと組織の外部とのつりあいを「順応」として、適応かつ順応を「統合」と定義しているが、山崎（2023）は、この「統合」に「適合（fit）概念」の原型を見出している。これを踏まえ、本研究では個々の教師の価値観と学校組織内外（とりわけ内部）の価値観が調和し、それによって一定の満足度や組織に対するコミットを得ている状況を「適合」とし、一方、両者に何らかの齟齬があり、それに対し大小の違和感や不満・不安を抱えている状況を「不適合」と定義する。

⁷ 教師研究においても、1970 年代に盛んに行われた教師の職業的社会研究は、教職志望あるいは教員養成課程在籍の大学生や入職初期の若手教員における「個人一職業」の適合を議論してきたと言える。

⁸ 近年、教員人事の公募制や FA 制を導入しているケースも見られるが、自治体全体の異動者に対しては未だ少数派と言える。

⁹ 木下(2003)は M-GTA を用いた研究の検証について「データが収集された現場と同じような社会的な場に戻されて (中略)、応用者が必要な修正を行うこと」と述べている。

¹⁰ 木下(2016)が「研究者を社会関係にロックする」と表現しているように、M-GTA では「誰が何を何のために明らかにしようとして行う研究か」「研究結果をどのように実践活用していけるのか」を意識化することが最重視される。

¹¹ 畑中(2012)が教育経営学研究における有効性及び分析方法を明らかにしている。また、畑中(2018)では M-GTA を用いた学校経営研究とその成果が多数紹介されている。

¹² 「equi」は「equal」、「等しい」の意味である。

¹³ M-GTA でも「結果図」を用いたプロセスの説明がなされるが、そこでは全体の構造を図示されている場合が多く、時間経過に伴うプロセスの進行については言及されない。

¹⁴ 「転機」として格別の意味を持たせることで、発達を非連続的な変化として捉えてしまうことを回避したいという意図がある(サトウら 2006)。

¹⁵ 筆者としては、インタビュー調査への協力依頼を「ご招待」と称して行うことにも困難を感じ、本研究では「研究協力」と表現することにする。

¹⁶ 高木(2016)も、より複雑で多様なプロセスを描写できる TEA の可能性に言及し、教師研究における TEA の援用可能性を示唆している。

¹⁷ 時任・寺嶋(2018)は教師がミドルリーダーとして成長していくプロセスの分析として TEA と M-GTA を組み合わせたアプローチを試みている。

第 3 章 人事異動に伴う組織内における役割・立ち位置の変化

第 2 章までの議論を踏まえ、本章では学校における人事異動の特質に関する分析と、そうした特質が個々の教師のキャリア発達に与える影響について考察を試みる。

第 1 節 人事異動研究の展開とその課題

本章の議論に先立ち、人事異動研究の展開とその課題について整理したい。教員の人事異動に関する研究は、「教員をどのように配置したか」、あるいは「どのようなプロセスで配置したか」という教育行政学的・教育制度学的研究と、人事異動によって個々の教師がいかなる影響を受けたかという教師学・教師教育学的研究に大別できる。

本研究は教育経営学的分析視座から人事異動を論じるが、経営資源としての「ヒト（個々の教師）」はいかに配置されているのかという視点では教育行政学的・教育制度学的研究に、経営資源としての「ヒト（個々の教師）」をいかに育てるかという点では教師学・教師教育学的研究にと、両方の文脈に位置づくと考えられる。しかしながら、前者は学問上の研究関心・研究価値共に高いテーマでありながら、高度な機密性を有する人事異動の決定プロセスに対して調査を行うことの難しさもあり、先行研究の蓄積はそれほど多くない¹ため、以下、後者に関連する論文の要点を整理したい。

人事異動の意義や影響性について、川上・妹尾（2011）は異動回数の多さと自身の能力観の高さの相関性から、異動経験が OJT としてその後の能力形成に作用する可能性や、へき地校での勤務経験が能力観の伸長に寄与する可能性などを示唆している。また、山崎（2012）のライフコース研究は、人事異動がその後のキャリア形成の転機として作用する可能性に言及している²。

一方、文部科学省（2013）は異動後 2 年以内における教員の精神疾患による休職率の高さを示し、保坂（2010）は「教員にとって転勤は「危機」であり、ストレス要因になる」と指摘するなど、人事異動のネガティブな側面を照射した研究も増えつつある。これらの研究には「人事異動を通して、それまでの経験とは異質なもの（児童・生徒・保護者・管理職・同僚教員など）に出会い、それによって困難が生じる」という見解が通底し、そうした「異動後の困難」（例えば保坂 2009、武智ら 2015）が、教員に心理的な負担を与えることを指摘している。

また、異動による影響の受け方は教師の年齢や経験年数によって差異が生じること示されている。例えば、先の川上・妹尾(2011)は経験年数10年を超えた世代の教師において異動回数と能力感の相関関係を見出している。また、町支(2019)は「初めての異動」に着目し、若い世代の教師にとって生じる特異的な「異動後の困難」を指摘している。

これらの先行研究によって、人事異動が教師のキャリア発達に両義的な影響を与え、かつその影響性は教職キャリアによっても異なることが明らかになりつつあるものの、どのような異動が教師のキャリア発達にプラスに作用し、どのような異動がリスクを有するののかといった議論は未だ十分ではない。

そもそも先行研究では、異動を経験した教師が、それまでとは異なる新しい環境（児童・生徒、保護者、同僚など）をいかに捉えたか、という視点で分析されたものが多く、その結果析出された「異動後の困難」という問題は、個々の教師のキャリア発達に関する議論というより、メンタルヘルスに関する議論に帰結してきた傾向にある。

また、異動による影響は、教師個人に焦点化した分析だけでなく、「個一組織」の相互作用の中で検討する必要があるが、この点を言及した研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本章では異動に伴う一次的な環境変化のみならず、異動によって変化する「個一組織」の関係性、具体的には異動前後で、組織内での役割や立ち位置がどのように変化したのかという点に着目し、人事異動が教師のキャリア発達にもたらす影響について新たな論点を提示したい。

第 2 節 調査協力者と分析方法

第 1 項 調査協力者

本研究の研究協力者は「A 県の公立中学校教員であり人事異動を複数回経験した者」とした。以下、その設定理由について説明する。

まず A 県の小・中・高等学校教員の異動の特質に着目すると、小・中学校教員の異動周期は高等学校教員のそれに比べて短いため、赴任校数が多い傾向にある。これに加えて中学校の教員の場合、小学校に比べ学校数が少ない上に異動の調整条件に「教科」という要素が加わるために異動範囲が広域化する傾向にある。こうした状況から、人事異動による影響は中学校教員の場合においてより大きなものとなると考えられる。

次に「人事異動を複数回経験した者」としたのは、協力者がこれまでに経験した異動を比較・対照しながら振り返ることで、それぞれの異動の意味をより深く捉えるためである。なお、協力者全体の異動回数を揃えるために 3 校～5 校、年齢的には 37～47 歳とした。この時期は「管理職/教諭」と職位が分岐し始める時期（国立教育政策研究所 2017）であるが、今回は教諭としての異動経験に限定した。

協力者の選定においては、筆者との間に一定のラポールが形成されていることを重視した。協力者への依頼及びデータの取り扱いについては、筆者が所属している一般社団法人日本教育学会の「倫理要綱」及び「個人情報保護ガイドライン」に則り手続きを進めた。特に、本研究では筆者と協力者の関係性の深さが個の特定につながるリスクも含んでいる。そこで研究協力者の属性については、詳細な年齢や担当教科・部活動など本人の特定につながりやすい情報を表示しないよう配慮した（表 3-1 参照）。

表 3-1 研究協力者の属性

協力者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
性 別	男	女	男	女	男	男	男	女	女	男	男
赴任校数	3	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5
年 齢	37 歳～47 歳（調査期間；2018 年 10 月～2020 年 9 月現在）										
職 位	教諭（調査期間；2018 年 10 月～2020 年 9 月現在）										

また、分析結果及び考察の概要を協力者に通知し意見を求め、修正を施した上で最終的な同意を得た内容のみを本論文に公表することとした。

第 2 項 調査及び分析方法

「これまでの人事異動で、組織内での役割や立ち位置はどのように変化したか、また、そのことによってどのような影響を受けたか」をテーマに 11 名の研究協力者に対してインタビュー調査（半構造化面接）を行った。

次にその語りのテキストデータから修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下：M-GTA、木下 2003）を援用し、【概念】及び＜カテゴリー＞を生成した。そして、新たな概念が生成されなくなった段階を理論的飽和と判断し、インタビュー及び分析を終了した。

研究協力者 11 名という人数は以上の作業プロセスの結果によるものである。

第 3 節 分析結果

第 1 項 人事異動前後における組織内での役割や立ち位置の変化

本分析の結果、人事異動の前後で、組織内での役割や立ち位置と転入先での役割や立ち位置の間に強弱の変化が生じることが見出された。

そこで、異動前後で組織内での組織内での役割や立ち位置が相対的に弱まるような異動パターンを「周辺型」、異動前後で役割や立ち位置がほとんど変化しない異動パターンを「スライド型」、異動当初から主任・主事を任されたり、異動直後からリーダー的役割を担ったりするなど、異動前後で組織内での役割や立ち位置が相対的に強くなるような異動パターンを「コア型」と定義した（表 3-2 参照）。

以下、事例を紹介しながら各パターンの詳細を検討する。

表 3-2 人事異動前後における組織内での役割や立ち位置の変化のパターン

異動後の 立ち位置	定義	具体例	具体例のあ った協力者
周辺型	異動により、組織内における役割や立ち位置が周辺的なものとなる。	- 異動前に務めていた主任・主事などの役割がなくなる。 - 担任や部活動顧問がなくなり、主となってできる教育活動がない。 - 得意とする校務から離れる。 - 経験年数の長い教員たちに対して遠慮が必要なムードがある。 - 異動先の年齢構成上、それまでのベテラン、ミドルとしての期待度が下がる。	A、B、C、 D、E、F、 G、H、I、 J、K
スライド型	異動前後で、組織内での役割や立ち位置が変化しない。	- 異動前後で担当する職務がそれほど変化しない。 - 職員の年齢構成も大きな変化はなく、ベテラン、ミドル、若手といった組織内での立ち位置が変化しない。	A、B、C、 E、F、G、 H、I

コア型	異動により、組織内において中心的な役割が期待される。	- 主任、主事などリーダー的な役割を任される。 - 年齢構成上、ベテランやミドルとしての振る舞いが期待される。 - 若手教員の指導や支援を任される。	D、E、J、K
-----	----------------------------	--	---------

(1) 「周辺型」の事例と分析

教師 A（教職経験 14 年、38 歳）は、職員の年齢構成が高い T 校に異動した（図 3-1 参照）。このため、S 校時代に求められたミドルとしての立ち振る舞いではなく、フォロワーとしての機動力が求められるようになった。S 校時代には進路指導主事も経験し、初任の教員や臨時的任用教員の指導も任されるなどミドルリーダーとしての活躍が期待された状況から大きく変化し、T 校在籍の 3 年間は主任・主事を担当することも、若手教員の指導を任される場面もなかった。

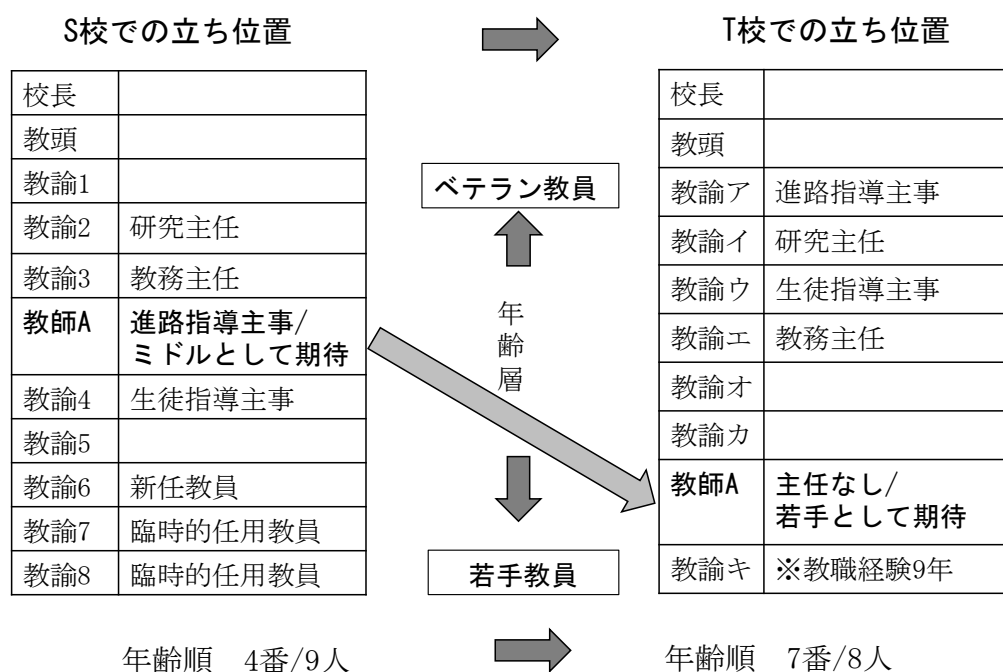


図 3-1 教師 A の異動前後における組織内での立ち位置の変化

次に、異動前の学校で教務主任を務め、教員集団のリーダー的存在として活躍していた教師 K について検討する。

教師 K の新しい勤務校には前年度より教務主任を担当する者がおり、他の主任・主事についても前年度から在籍していた教員が配置されたため、久しぶりに学級担任を経験した。組織の中心部に立ち位置があった異動前に対し、異動後は学

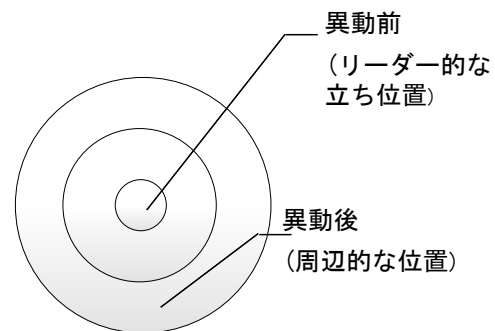


図 3-2 教師 K の異動前後における組織内での立ち位置の変化

校の内情もよくわからず、主任・主事もない「組織内の周辺的な位置」に立たされることになり(図 3-2 参照)、そこでの勤務経験は環境変化による苦悩に留まらない、深い喪失感や違和感を伴うものであった。

このように「周辺型」異動では、新しい共同体の新参者となり、ある種の疎外感のようなものを感じている模様が析出された。

(2) 「スライド型」の分析

このパターンは新任期の教師が同規模の学校間を異動した場合や、ミドル期の教師が教務主任や生徒指導主事、学年主任といった一定の職能や経験を必要とするポストを異動後も引き続き担当する場合に多く見られた。

特筆すべきは、これらのほとんどのケースでは新しい職場に対するスムーズな適合感が語られる点にある。

(3) 「コア型」の事例と分析

最後にコア型について、事例を交えて分析を行う。

教師 E の異動前の学校は年輩の同僚が多かったこともあって、通常の業務に加え、施設の掃除や消耗品の補充などにも奔走する毎日だった。「大変だったが、先輩についていけば何とかなる気楽さもあった」のに対し、異動先では職員数が少ない上に若手教員が多い状況で「リーダーシップを取っていかなければならないのは自分だ」という自覚が芽生えたという。

「コア型」にあてはまる事例数は先述の 2 つの型に比べると少なかったが、それらに共通するのは、ミドル期の教師がベテラン層の比重が高い学校から若手層の比重が高い学校へ異動する場合であったことである。

第 2 項 人事異動に伴う組織内での役割や立ち位置の変化が与える影響

次に、「人事異動に伴う組織内での役割や立ち位置が変化したことで、どのような影響を受けたか」ということについて分析した。その結果、表 3-3 のように＜新しい組織への適応＞＜新天地での意気込み＞＜異動によるキャリア形成＞＜異動による自己の変容＞の 4 つのカテゴリーとそれに付随する 12 の概念が生成された。

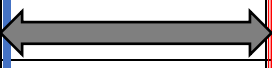
さらにこれらの概念が、「周辺型」「スライド型」「コア型」の各パターンといかなる関係性を持つかをインタビューデータに基づき分類したのが表 3-4 である。

表 3-3 人事異動に伴う組織内での役割や立ち位置の変化が教師のキャリア発達に与える影響

カテゴリー	概念	定義
＜新しい組織への適応＞	【順調なスタートアップ】	新しい職務にも慣れ、職場内に新たな紐帯を形成し、順調なスタートを切ることができる。
	【重責感】	新しい組織内で求められる職務上のパフォーマンスや行動のあり方に負担を感じる。
	【居心地の悪さ】	新しい職場で同僚性を構築し、仕事の様式に慣れることに困難を抱える。
＜新天地での意気込み＞	【期待される喜び】	異動により、リーダーやベテラン、中堅としての活躍が期待され意欲づく。
	【現状維持】	異動前後での環境や役割がほとんど変化せず、思考や行動に大きな変化が見られない。
	【求められない寂しさ】	新しい組織内での自分の役割や自己の有用性を見出せず、意欲が低下する。
＜異動によるキャリア形成＞	【新たな職能の獲得】	異動により、主に担当する職務の内容や領域、責任などが変化し、新たな職能を得る。

	【伸び悩み】	異動前後での環境や役割がほとんど変化せず、働き方の変化は見られない。
	【活躍の場の喪失】	異動により得意とする指導分野や校務から離れることで、職務上の責任や権限が低下する。
＜異動による自己の変容＞	【教師としてのあり方】	異動を機に、教師としてあるべき姿、生徒へのまなざしに変容する。
	【新たな指導法・働き方】	異動を機に、新たな指導法や仕事のやり方に挑戦する。
	【新たな自分づくり】	異動を機に、生活習慣の改善や、趣味・特技を伸ばすなど自己啓発に努める。

表 3-4 人事異動による組織内での役割や立ち位置の変化とその影響

		異動後の立ち位置		
		周辺型	スライド型	コア型
異動による影響	＜新しい組織への適応＞	【居心地の悪さ】	【順調なスタートアップ】 	【順調なスタートアップ】 【重責感】
	＜新天地での意気込み＞	【求められない寂しさ】 マイナスの影響	【期待される喜び】 【現状維持】	【期待される喜び】 プラスの影響
	＜異動によるキャリア形成＞	【活躍の場の喪失】	【伸び悩み】	【新たな職能の獲得】
	＜異動による自己の変容＞	【教師としてのあり方】 【新たな指導法・働き方】 【新たな自分づくり】	【新たな指導法・働き方】 【新たな自分づくり】	【教師としてのあり方】 【新たな指導法・働き方】 【新たな自分づくり】

第4節 考察—人事異動とキャリアの連続性—

本研究で分析手法に用いた M-GTA は「データに密着した分析」(木下 2003) による理論生成を特徴とし、生成された理論はデータが収集された場面(「A 県の公立中学校教員であり人事異動を複数回経験した者」)と同じような場面においてのみ成立するものであり、その応用範囲には限界が伴うことを踏まえた上で、第3節での分析結果に考察を加える。

第1項 人事異動に伴う組織参入における3つのパターン

まず前提として、転入教員が異動先の校長にどれほどに「自身の役割や立場に対する希望」を伝えることができたのかを検討したい。

本研究の対象である A 県公立学校では、異動の内示が 3 月 20 日前後に出され、3 月 29 日前後に異動先の校長と初めて面会する。4 月 1 日から新体制でスタートするために「面会の時点で校内人事の枠組みは決まっており、転入教員の上承を得るのみ」ということが通例となっている。したがって、A 県の公立中学校人事異動は、転入教員の意向に依らず「①新しい勤務地と、②異動先の学校内での役割や立ち位置」がセットとなって変化するシステムと言える。

以上を踏まえ、各パターンをそれぞれ考察する。まず、「周辺型」人事異動では【居心地の悪さ】、【求められない寂しさ】、【活躍の場の喪失】といった負の概念(表 3-3 参照)が析出された。そこには「それまで磨き上げた職能や積み上げてきた立場などがリセットされること」による苦悩が伴うだけでなく、表 3-5 に示したような主任・主事歴の中断・停滞も生じることから、異動が与えるダメージが最も大きな異動形態と考えられる。

これに対し「スライド型」は、異動に際しても環境や役割が変化せず【順調なスタートアップ】が切れる点において、最もスムーズな異動形態と考えることができる。しかしながら、人事異動前後で職務内容や職務に対する意気込みが【現状維持】となる点においては、キャリア発達上の【伸び悩み】が生じるリスクも考えられる。

最後に「コア型」人事異動は、異動当初から組織内のイニシアティブやダイナミクスを主体的に調整できる位置に立てるという点において【順調なスタートアップ】が期待できる。また、新天地で感じ得る【期待される喜び】は職務に対する意欲を喚起するであろうし、異なる職域に出会ったり主任・主事などの責任を担当したりすることは【新たな職能の獲得】の機会となる。こうした

状況は多少の【重責感】を与えるにせよ、教師のキャリア発達に寄与する可能性も期待できる点においてポジティブな異動形態と考えられる。

また、3つの異動パターンに共通した見解としては、異動を機に【教師としてのあり方】や【新たな指導法・働き方】を模索したり、【新たな自分づくり】の契機となったりする点で＜異動による自己の変容＞をもたらす可能性が期待できることであった。

これらの考察を先行研究の知見と照らして検討する。まず、川上・妹尾(2011)などの先行研究が示してきた人事異動に対するポジティブな評価は、上述の＜異動による自己の変容＞の文脈において適合的と考えられる。

一方、人事異動のネガティブな側面を指摘する先行研究（例えば保坂 2009、2010）では、その主な要因を「これまでとは異なるもの（生徒、保護者、同僚など）との出会い」や「環境変化による困難」に言及してきた。このことは、本研究でも「周辺型」異動における【居心地の悪さ】の文脈において適合的と考えられる。

総じて、異動前後の組織内での役割や立ち位置が「周辺型」「スライド型」「コア型」のいずれであるかによって人事異動のインパクトが大きく異なることから、先行研究が示してきた人事異動についての対極的な評価をつなぐ1つの視座として、人事異動前後における「個－組織」の関係性の変化に着目することの意義が見出される。

第2項 「周辺型」人事異動に見る学校における人事異動の特性

本研究で定義した3つの異動パターンの中でも、最も負の影響が懸念されながら、実際に多くの事例数が得られている「周辺型」異動の成立要因について検討する。

第1に、人事異動において個々の教師と学校組織の利害は必ずしも一致しない点が挙げられる。例えば、校長が日頃の教員の勤務成績から資質・能力を見出し、かつラポールや同僚性を構築できた者を組織の中核に据えて自身の学校経営ビジョンの具現を図ること、逆に転入教員についてはその資質・能力を判断した上で次年度以降、漸次重要なポストに据えていくこと³は、学校経営戦略上は合理的な判断と言えるが、そのことは必ずしも個々の教師の利益には結びつかない。

こうした文脈から考えると、人事異動における校長のイニシアティブの所在（ベネッセコーポレーション 2007、町支 2015）も「周辺型」異動を促進する要因

として作用しているものと考えられる。すなわち、校長にとって学校経営上必要と認める教員を戦略的に残留させることは不可能なことではないが、転入教員の選択や情報取得についてはほとんど主導権を有しない。このため、転入したばかりの教員を初年度から組織の中心部に据えることにはリスクが生じ、必然的に残留教員を組織の核とせざるを得ない状況となる。

さらに、学校組織内における役割や立ち位置を大きく方向づける「主任・主事」は職位・職階ではなく、あくまで教諭が充て職として位置づけられたものに過ぎないという教員組織の法的枠組みも要因の1つとして考えられる。一般に、校長や教頭はその職位を維持したまま異動できるため、学校が変わっても職務上の権限や責任の及ぶ範囲は大きく変化しない。これに対し、教諭の場合、「主任・主事」といった役割が異動先の学校に必ずしも引き継がれないため、結果的に人事異動が個々の教師のキャリア発達を中断・停滞させる要因になり得るのである。

このように「周辺型」異動の発生プロセスには学校組織経営論、人事行政論、教育法制論等、広範な視点から検討されるべき複雑な要因が含まれており、今後の総合的な議論が待たれるところである。

第3項 「周辺型」人事異動がもたらすキャリア発達の中断・停滞

人事異動直後においては概して組織内の「周辺のな」役割や立ち位置に置かれる傾向があることから、人事異動が個々の教師のキャリア発達を停滞・中断させる危険性が表3-5に示したような事例によって導かれる。

表3-5 ある2人の教師のミドル期における異動歴と主任・主事歴

	西暦	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	和暦	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	R1	R2	R3
教師①	在籍校	A中学校			B中学校						C中学校
	年齢	36	37	38	39	<u>40</u>	<u>41</u>	<u>42</u>	<u>43</u>	<u>44</u>	45
	主任など	-	-	生徒	生徒	進路	生徒	生徒	生徒	教務	教頭昇任
教師②	在籍校	D中学校		E中学校			F中学校		G中学校		
	年齢	36	37	38	39	40	<u>41</u>	<u>42</u>	<u>43</u>	<u>44</u>	45
	主任など	教務	教務	-	-	-	-	-	進路	学年主任	教務

- 2人の教師の担当教科は同一で年齢は当該年度3月31日時点のものである。
- 下線は教頭選考試験受験対象年度を、網掛けは教頭選考試験受験対象となった時期の在籍校を示す。なお、調査対象であるA県において教頭選考試験の対象となるのは、41歳以上かつ正規採用後14年間を経ている者である。

具体的には、教師①は教頭昇任直前に勤務した B 中学校に 6 年間という比較的な長い期間勤務し、かつその全ての年度で主任・主事を経験している。このことは、ミドルリーダーとして組織運営の能力を高めたことだけでなく、その意義や、やりがいを感じたことが管理職を選択する要因となったものと考えられ、結果的に異動歴や主任・主事歴が個々の教師のキャリア発達を促進した事例と見ることができる。

一方、教師②については、D 中学校において 36 歳という教師①よりも若い年齢で教務主任を経験しつつ、その後の短いスパンでの異動により E・F 中学校では主任・主事歴に空白が生じている。D・G 中学校では教務主任を任されていることに鑑みると、上記の空白は本人の力量による問題より、むしろ教師②を主任・主事に起用できない組織的事情が反映されたものと見るができる。このことは、本章が指摘した人事異動によるキャリア発達の中断・停滞が生じた事例と見るができる。

このように同一の年齢、採用年度、教科である 2 人の教師についてその異動歴及び主任・主事歴を追跡してみると両者には大きな相違点が見られ、人事異動が個々の教師にとって「周辺型/スライド型/コア型」のいずれの価値を持つかは、主任・主事といった可視化される経験の差異に留まらず、より深層的な意味でのキャリア発達に大きな影響を与えることがわかる。

以上に鑑みると、人事異動が教師のキャリア発達に与える影響は従来の研究が指摘してきた「環境変化による困難」に留まらず、共同体にいかに参加しその一員となり得るかという「新しい組織との関わり」を視野に入れた議論が必要であることが見えてきた。

人事異動が必ずしも個々の教師のキャリア発達に結びつかず、むしろその弊害が懸念される現状を適切に踏まえ、教師をどのように最適配置するかという教育行政・制度学的アプローチと、転入してきた教師を新たな組織においてどのように迎え、活躍させていくかという学校組織経営学的アプローチから、人事異動というシステムそのものを多面的に再検討することが今後の大きな課題と言える。

【註】

¹ 一般教諭の人事異動に関する先行研究は、国立教育研究所（1983）や佐藤・若井（1992）にまで遡り、これらを更新できるような人事異動研究は近年見られない。管理職の人事異動に関する研究（例えば元兼 1993 や荒井 2007）と比べても特に蓄積が薄い状況にある。

² 一方で山崎(2012)は、異動に伴う環境変化が危機ともなり得ることも指摘している。

³ 本論文第 4 章では、校長に対するインタビュー調査から、次年度の校内人事において残留教員を校務分掌の核に据えることが多いことを指摘している。

第4章 校内人事における校長の意思決定プロセスとその規定要因

第3章の議論によって、教師が所属する組織内での役割や立ち位置が、個々の教師のキャリア発達に影響を与えていることが見出された。

ところで、個々の教師の組織内での具体的な役割や立場を最も大きく規定するのは校内人事であり、逆に、校内人事は、校長が個々の教師のキャリア発達に対してなし得る最も大きな経営施策であるとも考えられる。

そこで、本章では校内人事策定における校長の意思決定プロセスをその規定要因を分析すると共に、教師のキャリア発達を促進する学校経営施策としての校内人事の可能性と課題を検討する。

第1節 校内人事研究の展開とその課題

「校内人事」「校務分掌」というカテゴリーから先行研究を整理すると、大きく分けて4つの潮流に分類できる。

1つは、校内人事の決定権に関する「法解釈」を論じたものである。こうした研究が隆盛だった当時は、日本教職員組合と旧文部省の間には対立の構図があり、「学校運営の民主化」を唱える教職員組合は校内人事の決定を教職員の総意によって決めるべきであると主張していた。法解釈的にも、校長の専権事項であるとする立場と教員の自治性が優先されるべきとする学説が議論されていた。しかし、浦野(1982)が「よりよい教育実践を保障する制度的条件となる法解釈であるかどうか」という俯瞰した視点から個々の教師の希望調書に基づき校務分掌を決定することの限界性や不合理性を指摘しているように、しだいにイデオロギーの対立から離れた議論が行われるようになると、法解釈から見た校内人事研究は次第にその歴史的役割を終えていった¹⁾。

校内人事研究における2つ目の潮流は志水ら(2009)による「効果のある学校」に代表されるような組織論から見た校内人事のあり方を問う研究である。これらの研究は校内人事のみをテーマにしているのではなく、校内人事や校務分掌をはじめ教職員間の合意形成や目標の共有などをテーマに、管理職による組織づくりやリーダーシップの全体を論じているところにその特徴がある。校長のリーダーシップが職員の意欲や協働感の醸成に与える影響を指摘し、それを促す校内人事の重要性のあり方や、国内外の先進的な学校の事例や、学校以外の組織(例えば民間企業など)における事例が示されるなど、校内人事・校務分掌を構成するための大きな枠組みが論じられる傾向にある。

3つ目の流れとしては、宮古・立石(2018)の「生徒指導やキャリア教育に係る

校務分掌の組織体制」や、長井(2015)の「学校改善を意図した校長と教員の協働についての実践事例：大阪府立 A 高等学校の教育学部志望者コース設置を中心として」のように、特色・工夫のある校務分掌の具体的事例を紹介し、その可能性や課題を論じた研究である。これらの研究は、ある領域・分野に関して有用な校務分掌のあり方を提示している点において確かな意義が見出される一方、一般的・広汎的な学校に当てはまる校内人事の実像とは必ずしも一致しない。

4 つ目の流れとしては、「スタッフ・マネジメント」の観点にたった研究である。スタッフ・マネジメントは、「校長による教職員の効果的な配置・育成の活動」(日本教育経営学会編 2018)に着目した概念であり、この視点に立った具体的な研究としては、学校組織における人材育成の課題を論じた臼井(2016)や、「チーム学校」論の課題を論じた浜田(2016)、教職員のダイバーシティ・マネジメントについて国際的動向を踏まえ論じた藤原(2014)がある。これらは教育経営学の今日的課題の中核に着目した研究領域と言えるが、元来看護・介護領域を中心に展開した「スタッフ・マネジメント」という概念自体が教育学分野においては比較的新しいものであり、今後の新展開が待たれる状況にある。

ところで、「校長による教職員の効果的な配置・育成の活動」であるスタッフ・マネジメントの実態を検討する上で、校内人事の決定のメカニズム、とりわけ「校内人事における校長の意思決定プロセスとその規定要因」に接近する意義は大きいと考えられる。というのも、校内人事は児童生徒への教育効果、教職員の人材育成のいずれの面から見ても学校経営・運営上の重要な要素である。特にベテラン教員世代の大量退職と、それに伴う若手教員の大量採用と再任用教員の増加により、職員の年齢構成に偏りを帯び始めている昨今、与えられた人的資源から最大限のアウトプットを得るためにも、校内人事における職員の学年配置や、校務分掌の割当はあらゆる可能性の中から最適解を求める努力が求められる。

こうした校内人事の重要性は理解されていながらも、その決定方法やその規定要因などを言及する研究は意外なほどに蓄積されていない。もちろん、経験・実績のある校長が校内人事を進める上でのポイントを解説するといった企画は教育雑誌などの特集においてしばしば取り上げられているが(例えば吉田 2011 など)、そうした方法論の批判的・比較的検討が積み重ねられ学術的な研究知として昇華されるに及ばないのが今日の状況と言えよう。

各学校においても、校務分掌について決定された内容を学校便りや学校要覧などで広く一般に公開しているものの、校務分掌の決定に至るプロセスは当事者であるその学校の教員でさえも十分には知らされず、ブラックボックスとなっているのが現状である。小中学校では、高等学校ほどに人事異動に関する校

長の裁量が確立されておらず（佐藤 2004）、中学校では小学校より「教科」や「部活動」といった多くの条件が加わることで校内人事の検討要因はさらに複雑化する。その意味で中学校における校内人事は他校種にはない困難さを有するものと考えられる。

以上を踏まえると、校長の暗黙知として蓄積されながら語られることのない校内人事の実際に焦点を当て、校内人事がどのような要因に影響を受け、どのようなプロセスを経て決定されていくのかを明らかにすること自体が一定の研究意義を有するものと言えよう。

第 2 節 調査協力者と分析方法

第 1 項 調査協力者

研究の協力者は A 県の公立中学校にて現役の校長として勤務、あるいは定年退職後 5 年以内である方々である。研究協力者の選定にあたっては筆者との間に一定のラポールを構築できていることを重視し、機縁法により研究協力者を決定した。研究協力者の属性は以下の通りである。

なお、本研究では、校内人事プロセスの全容を明らかにすることを目的とするため、「校長としての経験年数」「地域」「学校規模」といった諸要素をできるだけ幅広く包摂できるよう選定した。例えば勤務校数や経験年数の大小についてそれぞれ双方に協力を依頼した。ただし、A 県中学校の女性校長の数が限られ、小規模校に赴任するケースが多いことから個別の事例を焦点化してしまうことが危惧され、本研究では男性校長のみを対象とした。

表 4-1 研究協力者の属性

協力者	年齢	性別	校長として勤務校数	校長経験年数
A 校長	56	男性	1 校	3 年
B 校長	56	男性	2 校	3 年
C 校長	55	男性	1 校	2 年
D 校長	53	男性	1 校	2 年
E 校長	54	男性	2 校	4 年
F 元校長	61	男性	3 校	9 年
G 元校長	63	男性	2 校	11 年
H 元校長	64	男性	3 校	10 年

第 2 項 分析方法

校長として実際に校内人事の策定を行った教師に対し半構造化形式のインタビュー調査を行い、語りのテキストデータを得る。インタビューデータの分析にあたっては、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下：M-GTA)を用いた²。M-GTA による分析プロセスにおいて新たな概念が生成されなくなった段階を理論的飽和として判断し、インタビュー調査及び分析を終了した。その結果、協力者の数は表 4-1 に示すように 8 人となっている。

第 3 節 分析結果

第 1 項 校内人事の決定に関する作業手順

以下、B 校長からのインタビューをもとに、校内人事の決定に関する事務作業を表 4-2 のように時系列にまとめる。(期日を提示するなど B 校長が最も具体的な説明をしたため)

なお、実際、この通りの手順を踏む校長もいれば、若干の違いを認める校長があったが、8 人の校長が皆、この手順を「概ね、その流れである」と納得していることからプロセスとしての真正性を担保するものとする。

表 4-2 B 校長の校内人事の決定に関する作業手順

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">① 2 月下旬～3 月上旬 各教員に「希望調書」を取り、次年度の意向を確認する。この際、次年度も同一校に在籍することとして希望を取る。② ①に基づき、「どの教員も次年度、在籍している」設定で次年度の構想を描く。③ 3 月 20 日前後の内示を受け、②において転出した教員を転入してくる教員に置換する。④ 転入してくる教員の情報を得て、③を修正する。⑤ 残留した教員のうち、転入職員の意向に影響を受けず決定できる教員に打診を始める。(修了式の 2 日後あたりからスタートする)⑥ 3 月末、転入職員と面談し、校長側の意向を伝える。(転入教員のほとんどは、この段階で同意が得られる)⑦ ⑥を受け、まだ打診していない残留教員に打診を行う。⑧ 4 月 1 日の年度最初の職員会議で校務分掌の一覧表を全職員に対して示し、最終的な確認を取る。 |
|--|

以上を 3 月 30 日(新年度開始日の 2 日前)までを目安に進めるという校長がほとんどであり、やむをえず 3 月 31 日(新年度開始日の前日)までかかることもあるが、できるだけ避けたいという声が多かった。これは年度最終勤務日である 3 月 31 日は年休を取る者が多いため、直接会って意思確認ができないケースを避けることと、4 月 1 日初日から潤滑に業務を進めるためであった。

③の工程から、「残留した教員を核としている」ことが見えてくる。B 校長は「1 年間一緒に働いてきて培われた関係性を大事にしたいから」と語り、実際、「学年持ち上がり」「分掌主任は継続」を校内人事の優先順位に設定していると

のことだった。「持ち上がり」を原則とする方針は多くの校長から語られたが、一方で A 校長は「持ち上がり」に対しては慎重であり、意図的なシャッフルを行うことで組織の風通しを変えたい意向が語られた。

また、決定者の優先順位の筆頭は教務主任であり、これは 8 人に共通したが、次の優先順位は、各学年主任と生徒指導主事で多少の差が見られた。このことに関連して、堀内(2001)は関東・東北・北海道地域では主任の決定が校長主導であるのに対し、関西・中国では職員の意向を聞く傾向にあることを指摘している。文部科学省通知(2015a)を受け、校内人事の主導権にはどのように地域差が変化したかについては、今後とも検証が必要となろう。

さらに希望の少ない、あるいは多いポジションの決定（例えば特別支援学級担任）を優先するなど、多少の差異が見られた。

なお、表 4-2 の⑧の工程を「再度 1 人ずつ校長室に呼び最終確認を取る」ケースもあった。これには 2 時間～半日近くの時間を費やすこともあり、否定的な見解を示す校長も見られた。

総じて③、④の工程の相違点に校長ごとの学校経営方針の特性が見られた。

第 2 項 校長の意思決定の規定要因

先述したような M-GTA の分析手順に則り概念の生成・有効性の確認を行った後、それらの概念が互いに包括できると解釈できる関係にあるもの同士をカテゴリーとしてまとめ、表 4-3 を作成した。以下、作成した 20 の概念と 4 つのカテゴリーについて説明する。

表 4-3 校内人事の決定要因の抽出

カテゴリー	概念	定義	具体例のある校長
物理的要因	【人事異動】	人事異動の結果が、校内人事に大きく影響をもたらす。	A、D、E、F、G、H
	【時間割運用上の可否】	時間割の運用上、校務分掌や学年配当が限定される。	A、B、C、D E、F、G、H
	【その校における残り年数】	各教員の、その校における残りの在任年数を考慮する。	A、B、C、D E、F、G
	【日数の限界】	校内人事決定のための日数が限定される。	A、B、C、D E、F、G、H

	【校長間の情報交換】	校長間で校内人事に必要な情報を得る。	A、B、D E、F、G、H
	【指導力に不安のある教員への対応】	指導力に不安のある教員に関連するリスクを最小限度に留めるための工夫をする。	A、B、C、D E、F、G、H
	【生徒・保護者からの要望】	生徒・保護者からの要望に対応する。	A、B、C、D E、F、G、H
へ経営戦略	【キーマンの配置】	分掌主任や学年主任、各種担当など核となる教員を優先的に決定する。	B、C、E、F、 G、H
	【ビジョンの共有】	校長としての考えを共有できる教員を核に据える。	B、C、D、E、 G
	【エース級教員の配分】	指導力の高い教員の均等または重点的に配置する。	D、E、F、G、 H
	【教員の人材育成】	職員に経験を積ませることでその職能成長を促進する。	C、D、E、F、 G、H
	【前年度からの流れ】	前年度の校務分掌・学年担当、あるいは勤務実績を考慮する。	A、B、C、D E、F、G、H
へ各教員との調整	【各教員の意向や働きがい】	各教員の意向、働きがいを探り、それを反映する。	A、B、C、D E、F、G、H
	【各教員の資質・能力】	教員の資質・能力、適性などを考慮し、それを反映する。	A、B、D、E、 H
	【各教員との対話】	校長としての考えを説明し、各教員の同意を得る。	A、B、C、D E、F、G、H
へ職員間のバランス	【職員間の相性や人間関係】	職員間の対立や不協和音を極力避けるよう配慮する。	A、B、C、F、 G
	【経験年数】	職場内の和を重んじ経験年数に配慮し主任などを決定する。	A、D、E、G、 H
	【校務の均等配分】	校務の負担を全体で平等なものにするよう配慮する。	A、B、E、G、 H
	【学年職員の男女比】	各学年の職員の男女比が均等になるよう配慮する。	A、C、D E、F、G、H
	【学年職員の年齢構成】	各学年の年齢構成に偏りが出ないように配慮する。	A、B、C、D E、F、G、H

<物理的要因>

校長は前年度末、2月末～3月において、今いる職員が次年度も残留することを前提としながら（ただし、定年退職や異動該当により、次年度その校にいないことが見込まれる場合は、代替となる当該教科の教員を想定）、次年度の校内人事の構想を描き始める。

町支(2015)は、校長が「残留/転出」に関してイニシアチブを有しており、そこでは次年度の学校経営構想の実現を意識した意思決定がなされていることを明らかにしている。町支(2015)の知見に依拠すると、「校長は次年度、残留させたい教員と転出させたい（あるいは転出せざるを得ない）教員についてある程度の予見を持つことはできる」が、実際には校長の希望や想定に反した「残留/転出」も当然生じる。まして「転出者の配置転換」については、そのイニシアチブは地教委にあり(町支 2015、ベネッセコーポレーション 2007)、校長は内示の直前まで転入者の全容を知ることができない。こうした制度上の要因により、校長の校内人事策定作業は事実上、3月下旬の内示発令から年度始め（多くは4月1日）までの10日前後の日数の中で急ピッチに行われることになる。

このような時間的制限をはじめとして、その他さまざまな物理的要因により制限を受ける。まず、時間割運用上の条件である。中学校は教科によって人事配当がなされているため、例えば同一学年に同一教科の教員を配置しにくいなどの事情が発生する。また、各教員のその校における在籍年数を考慮すると、次年度異動該当となる教員（A県では同一校6年で異動該当）を新たに教務主任や研究主任といったポストに置くのにはリスクが伴う。さらに、指導力に不安のある教員、生徒・保護者アンケートなどで担任や教科担任を回避せざるを得ない教員への対応などもある。

こうした諸般の物理的な条件により校内人事の選択肢は自ずと限られてくる実態が明らかになった。

<経営戦略>

先述の物理的要因を考慮した上で、校長の学校経営戦略に沿った校内人事が行われる。今回の研究で多くの校長が語ったのが、まず、教務主任をはじめとする各種分掌主任、学年主任をキーマンとして選定していくことである。その選定にあたっては、昨年度共に働き校長としてのビジョンを共有できる教員を核とする例も見られた。

関連して前年度からの流れを考慮し「持ち上がり」を基本と考える例や、人材育成の観点から教員に多様な経験を積ませることを目的として人事を考慮する例も見られた。

一方で、学校の状況によっては、緊急的に指導力の高い教員をある学年に重点的に配当したり、各学年へ均等配分したりすることも求められる実態が見受けられた。

<各教員との調整>

本研究による分析を通じて、校長には校務分掌の決定に関する権限を持ちながらも、実際は各教員の意向や諸事情を汲み取りながら可能な範囲でその対応に当たっている現状も明らかになった。もちろん、学校全体の状況から全ての教員の意向に沿うことが難しいが、その場合は個別に教員と対話し同意を得て決定に至っている例が多く見られた。

また、希望調書で「校長の判断に一任する」などと表明し、具体的な意向を示していない教員にも、個別に面談し、校長の意向を伝え了解を得るプロセスを踏んでいるケースが見られた。さらに、「配当学年は希望通りに行かなくとも、校務分掌や部活動は本人の意向を叶える」というように、本人の意向と用意したポストに乖離がある場合も、別の項目で調整する配慮も見受けられた。

総じて校内人事の決定は、決してトップダウン的に決定されるわけではないことが見出された。

<職員間のバランス>

校内人事が決定される際に多くの場合で考慮されているのが「男女比」「年齢比」である。ダイバーシティの観点から言えば、男女比が検討されていることそのものの議論も必要かもしれないが、現実の問題として、男性教員による指導が女子生徒側にとって不利益になるようなケースも少なからず存在する。

また、年齢についても、例えばある学年に若年層の教員が集中し、一方の学年には中堅～ベテラン層が充実しているという状況はバランスを欠く。こうした男女、年齢という要素に加え教科配当という要素が加わると、必然的に学年配当のパターンが限定されてしまう。

小規模校においては業務の最小単位となる各学年の配当教員数が2～3人となることもあり、この場合、男女や年齢のバランスはもちろん、職員間の相性や人間関係も考慮すべき必要な要素となる。

さらに、「職員室内の調和」の観点から、経験年数や年齢を考慮したいいわゆる「年功序列」型の主任の決定もやむを得ないケースがあることも語られた。

第4節 考察—人材育成を巡る校長のコンフリクト—

第1項 校長の意思決定プロセス

以上を踏まえ、校内人事における校長の意思決定プロセスを分析する。

校内人事の選定作業は、調査事例のほとんどのケースで2月末よりを開始されていた。ここでは、既存のメンバーが次年度も在籍する前提に立ち、自身の〈経営戦略〉が具現化できるような校内人事案を策定する。ここでは、校長には転入する教員の人事に関するイニシアチブがないことも起因し、残留した教員を中心に校内人事を策定せざるを得ない。また、こうした状況は、結果的に「校長のビジョンを共有してくれる教員を核として校務分掌を構成する」という経営判断に結び付くものと考えられる。

3月中旬、人事異動の結果を受け、本格的な校内人事作業に着手する。初期構想と、〈物理的要因〉及び〈職員間のバランス〉との対応の折り合いをつけながら、第1案を作成する。

第1案に基づき、次に副校長(教頭)や主幹教諭、教務主任らとの修正案が作成される。ここでは、教務主任の意見が大きな影響を与えていることが調査事例からは明らかになった。これは、策定した校内人事案が持ち時数や時間割の作成といった教務上の条件と適合するか、すなわち運用上、成立するか否かを精査する必要があるためと考えられる。

上記の修正案に基づき、各教員への打診が行われる。この段階は〈各教員との調整〉のプロセスであり、調整の結果生じる微妙な〈職員間のバランス〉の変化にも対応し

て、何度も修正案が練られる。こうしたプロセスを経て、全教員から同意を得た段階でようやく最終案が決定される。このように諸要因が融合・調整されて、ようやく最終案にたどり着く様相を示した校内人事の決定プロセスの結果図が図4-1である。

校内人事の意思決定は、校長の〈経営戦略〉が主要素でありながらも上記のようなさまざまな諸要因が加味され、校長独断のトップダウンで進められるものではないことがわかる。これに学級・教科担任の受け持ちクラスの決定や、各々の校務分掌の詳細な役割分担については教員同士の話し合いに委ねられて

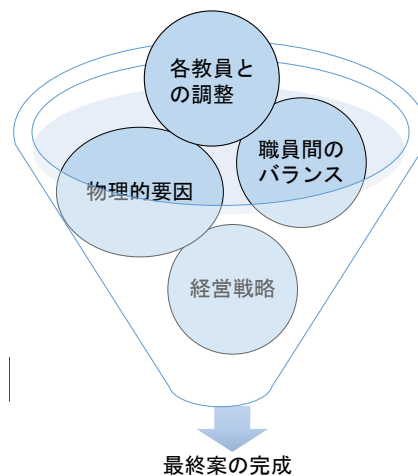


図4-1 校内人事の決定プロセス

いる状況を踏まえると、校内人事における校長のイニシアチブが発揮される範囲は非常に限局的であることがわかる。

これらの分析を先行研究との対比の中で以下のように考察する。校内人事の決定を巡る〈経営戦略〉と〈各教員との調整〉のプロセスは、かつて先行研究が盛んに行われた校長の校務掌理権に関する「法解釈」の視点から見ると校長の意思決定能力の低さが議論の対象となるかもしれない。しかしながら、上記の校長-教員間における調整のプロセスに「対立」や「交渉」的な様相は見られず、むしろ、両者の建設的な対話を通してパートナーシップを構築しようとする姿勢が読み取られた。また、こうした校内人事の決定プロセスを経ることによってスタッフのモチベーションを向上させることで教育効果の向上が図られていることに鑑みると、本研究の知見は「法解釈」的議論より「効果のある学校」研究をはじめとする学校組織の議論と結びつくと言える。

一方、宮古・立石(2018)らに見られるような特色ある校務分掌による実践事例に関する知見に照らしても、そうした事例が、特色ある校務分掌を巡る校長の〈経営戦略〉に関する説明と各教員の同意を得ていくプロセスがあって成立していることに鑑みると本研究との関連性が見出される。すなわち、本研究で指摘したように、先進的な学校の事例研究では、その校内人事の成立プロセスが明らかにされることで、特色と実績ある実践がより汎用化されることが期待できると考えられる。

最後にスタッフ・マネジメントの観点から考察を試みる。そもそも介護・看護領域から生まれたスタッフ・マネジメントの理念が、学校組織文化の特異性と適切に接合できるのかという本質的議論も必要であるが、内示通達から新年度の開始までという時間的な制約をはじめとする〈物理的要因〉の影響下ではスタッフ・マネジメントの立場で校内人事を進めることは容易ではない。

特に新補・転補校長自身の着任も4月1日であることから、実際は前校長によって策定された校内人事案を適用せざるを得ず、新補・転補の校長が個々の教師の強み・弱みを理解して校内人事を行うことには限界が伴う。

また、先述の町支(2015)、ベネッセコーポレーション(2007)が指摘するように、本研究の協力者からも、地教委とのヒアリングで伝えた要望に添った人材を実際に獲得することの難しさが語られ、このことも校内人事に制約を与えていると考えられる。

多様な職務経験がキャリア発達に教師に好影響をもたらすことは、教師のライフコース研究(山崎 2012)やミドルリーダー研究(例えば畑中 2018)によっても指摘されている。そして、それらの経験は教師が管理職を志向する動機としても作用し得ることも指摘されている(川崎・飯田 2018)。しかしながら、教師

の経験値を大きく規定する校内人事は、校長の＜経営戦略＞とりわけ【教員の人材育成】策を講じる上で重要な起点でありつつ、校長の意思決定プロセスにおける【教員の人材育成】の実現可能性は極めて限局的であることが本研究の知見から見出された。

第2項 人材育成を巡る校長のコンフリクト

臼井(2016)が指摘しているように、学校の小規模化や臨時的任用教員の増加といった近年の学校を取り巻く状況では「長期的見通しの下、組織として教師を育てる」という人材育成の機能が不全の状態に陥りつつある。そもそも「経験を通した学び」は、そのプロセスにおいて生じる失敗や試行錯誤を学習の機会として許容しなければならず、その意味で一定のリスクとコストを含意する。

このことに関して、福島(2010)は職場の組織化が進むにつれ、失敗の場面そのものが減少し学習機会が失われていくこと、失敗を担保にした学習より、失敗がもたらすリスクの回避が優先されることに言及している。

福島の言説から学校現場のリアリティを考察すると、次のような現況が指摘される。①仕事における失敗や試行錯誤は職能成長を促す貴重な学習機会と言えるが、高度に組織化された学校では、失敗（リスク）そのものを未然に防ぐシステムが構築される。②①の状況に該当する学校では、一部の力量の高い教員に煩雑で高度な職務を集中させることになる一方、指導力が未熟な教員が経験を通して力量を伸ばす機会が損なわれる。③組織マネジメントにおけるリスク回避と人材育成は、いずれも校長に課せられた重要なミッションでありながら、両者は図4-2のような葛藤関係を形成する。

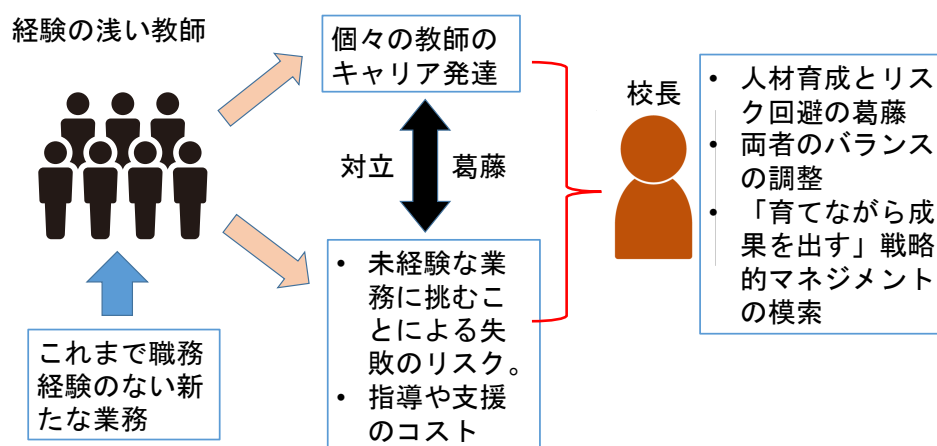


図4-2 人材育成を巡る校長のコンフリクト

このように現在の学校では、「人材育成ーリスク回避（コスト削減）のコンフリクト」が顕在化しつつあり、これが人材育成を巡る組織マネジメント上のアポリアとなっている。校内人事を通じて、個々の教師のキャリア発達に優位に作用する立場や役割を連続的または段階的に経験させていくことには、人事行政の構造や学校組織特性上に加え、人材育成そのものが抱えるコンフリクトも作用し、現実には大きな困難を伴うことがわかる。

第3項 小括

以上、本章では校内人事に関わる校長の意思決定に関する諸要因を析出し、校内人事を策定するプロセスに言及した。そのプロセスは、適材適所の配置や人材育成を必ずしも優先しない諸条件、例えば＜物理的要因＞や＜職員間のバランス＞に規定されることが見えてきた。また、学校組織文化の特性としてトップダウン式に校内人事を推し進めることは難しく、実際は＜各教員との調整＞に多くの時間と労力が必要とされ、校長の＜経営戦略＞、特に【教員の人材育成】に及ぶ範囲は極めて限局的であることがわかった。

さらに、人材育成とそれに付随するリスク回避及びコスト削減の間は本質的に葛藤関係にあることを論じた。特に高度なリスクマネジメントが敷かれている組織ほど失敗を担保にした学習の機会は損なわれる側面を持つ構造から、教師にとっての新たな職務経験がその職能成長やキャリア発達に有意義であるという認識がありつつも、実際の経営判断においてはその限りではない現状が指摘される。

なお、本研究には以下のような課題も挙げられる。1つは調査範囲が局地的であることである。今回の知見は、本研究で用いた分析方法である M-GTA の特性上、調査対象、すなわち「A 県の公立中学校」という限定された範囲においてのみしか有効性を担保しない。したがって、今後は A 県の事例から生成された傾向性・理論が全国的にどれほどの範囲で適用できるのかを検証していく必要がある。

2つに、本研究では A 県公立中学校の全体的傾向を析出したものの小規模校と大規模、新任校長とベテラン校長といった細かな比較・対照の軸を設けた分析を行っていないが、本研究の語りの中では、地域性や学校規模による校内人事の様相の違いや校長の経験値とそれに伴うマネジメント力が校内人事に与える影響性も見受けられた。今後は、こうした多様な因数からより精緻な分析が求められよう。

【註】

¹ このことに関連して、文部科学省(2015a)は校内人事の決定権が校長にあることに言及し、教職員による人事委員会が校内人事案を作成することや、教職員の挙手や投票によって校務分掌を決定することは不適切であるという見解を示している。しかしながら、その後の調査報告(文部科学省 2015b)では、選挙や互選による校内人事の決定がなされている学校が少なからず存在していることが明らかになっている。このことから、法的には校内人事のイニシアチブが校長にあるとされながらも、その実態には依然として地域差があることがわかる。

² M-GTA の分析方法に具体については、第 2 章にて詳説している。

第 5 章 ミドル期における教師のキャリアの複線化の態様

第 3 章及び第 4 章では、人事異動や校内人事が個々の教師の職務経験の広がりや深まりに直接的な影響を及ぼすと共に、場合によって、それらがキャリア発達を阻害する因子ともなり得ることを指摘した。

教師の場合は「管理職/生涯一実践者」という大きなキャリア上の分岐点がミドル期に訪れるが、この時期は第 2 章でも論じたようにキャリア発達上、熟達化のプロセス上、あるいはライフサイクル上の発達課題を含めた広範囲の問題に対峙しなければならない、この時期に所属する組織から受ける影響はより繊細なものと考えられる。

以上を踏まえ、第 5 章では人事異動や校内人事を巡る「個一組織」の関係性の変化をパラメータとしながら、「管理職/生涯一実践者」、そして第 3 の道としての「セカンドキャリア」といったそれぞれのキャリアを選択するプロセスについて構造的に考察する。

第 1 節 ミドル期の教師が「管理職」を選択する要因

第 1 項 調査の目的

ミドル期の教師の管理職志向の規定要因としての「教諭時代の分掌主任や学校内外での多様な経験の重要性」は、先行研究によって質的（例えば川村 2012、高野ら 2013 など）にも、量的（例えば川崎・飯田 2018、川崎 2019）にもしばしば指摘されてきた。また、こうした経験を山崎ら（2002、2012）は教職人生の「ターニングポイント」や「転機」として意味付け、解釈してきた。

しかしながら、上述の先行研究では、例えば主任・主事職としての経験を偶発的あるいは劇的な「出来事」として局地的に切り取ってきた側面が否定できない。それゆえ「なぜ、そのような印象的な出来事や人物に出会えたのか」、あるいは「なぜ、そのような印象的な出来事や人物に影響を受けたのか」といった因果関係に踏み込む議論が総じて希薄であったと言わざるを得ない。

そこで本節では、ミドル期の教師が「管理職」を目指すに至った時期前後における組織内での役割や立ち位置、あるいは個人のライフサイクル上の諸事情、当時の教職に対する考え方や信念などを含意した総合的な視座からミドル期の教師の管理職志向の要因を再検討したい。

第2項 調査協力者

本研究の研究協力者は、A県において教頭または校長としてのキャリアを辿った13名の教師(2023年8月現在で現役の教員も含まれる)である。

調査協力者の属性は表5-1の通りであり、表中に記載した年齢は調査時点のものである。(調査時期;2016年7月～2023年8月)

調査協力者の選定にあたっては、管理職を選択した当時の深層的な認識にできるだけ接近するためにも、研究者と協力者の親密な関係性を第一に重視した。その際、本人の特定を避けるための配慮が必要となるため、属性の表記における年齢の詳細な表記を避けている。

表5-1 調査協力者の属性

協力者	年齢	性別	教科
教師1	60代	男性	国語
教師2	50代	男性	社会
教師3	60代	男性	数学
教師4	60代	男性	社会
教師5	60代	男性	音楽
教師6	60代	男性	国語
教師7	50代	女性	英語
教師8	50代	男性	理科
教師9	50代	男性	理科
教師10	50代	男性	数学
教師11	60代	女性	英語
教師12	50代	男性	保体
教師13	60代	男性	社会

第3項 研究方法と分析結果

研究協力者に対するインタビュー調査(半構造化面接)により、その語りのテキストデータから管理職の選択に至った要因を概念化した。

データの処理、概念化の手法としては修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の手法を援用し、表5-2のように概念及びカテゴリーを生成した。結果として、ミドル期の教師が管理職を選択する要因は、8つの概念と大きく3つのカテゴリーが見出された。

なお、13名という研究協力者の人数はM-GTAによる概念生成作業を繰り返して、新たな概念が生成されなくなった時点によって決定されたものである¹⁾。

以下、それぞれの概念について事例を交えて解説を付する。

表 5-2 ミドル期の教師が「管理職」を選択する諸要因

カテゴリー	概念	定義
へ積極的選択型へ	①【俯瞰的視座の獲得】	校内における役割や立ち位置の変化により、学校全体の教育活動を俯瞰的に捉えるようになる。
	②【当事者意識の涵養】	学校全般に渡る職務と全校生徒の指導に対して当事者意識を持つ。
	③【昇進に対する憧れ】	管理職への昇進に希望を持つ。
へ自己分析型へ	④【教諭としての立場の限界】	教諭の立場で組織全体に対してできることの限界を感じる。
	⑤【実践の継続に対する不安】	教諭としての職務を今後とも継続していくことに不安を抱える。
	⑥【居場所の模索】	現状のままでいることに対する居心地の悪さから、自己の居場所を模索する。
へ状況依存型へ	⑦【受容】	人事異動や校内人事によって、意図せずして展開していくキャリアを受容する。
	⑧【転向】	人事異動や校内人事の作用によって、自身のキャリアに対する考え方に変容が生じる。

①【俯瞰的視座の獲得】

教師 1 は、これまでずっと担当してきた学級担任を外れ副担任（生徒指導主事を担当）になった際、自身の教師観に大きな変容が生じてきたことを以下のように述懐している。

例えばね、担任だった時の運動会を考えてみてよ。リレーとか長縄とか全部自分のクラスが 1 位になってほしいとか思うじゃない。ところが副担任になるとさ、A 組がリレーで 1 位なら、B 組には長縄で 1 位取らせたいな、みたいなことを考え始まるわけよ。自分のクラスだけでなく全クラスで伸びてほしい、といった感じ。

まあ、これはちょっとした具体例だけど、これまで気づかなかった学校のさまざまな側面というか、バックヤードが見えるようになってきたんだよね。

この語りに象徴されるように、担任から副担任となったことにより、それまで自分のクラスを中心に捉えた教育的視座が、学年や学校全体を俯瞰したものに変容していることを示している。

これは、例えば自動車メーカーにおいて整備→営業→企画室といったように次第に現場から離れていきながら、経営者としての資質・能力を育成していくことにも通じるものがあり、人材育成策としての校務分掌が効果的かつ戦略的に機能している事例と考えることもできよう。

②【当事者意識の涵養】

①では校務分掌などを通じた教職に対する【俯瞰的視座の獲得】が学校運営への参画に対する意識付けを促進していることに言及した。しかし、校内における役割や立場の変化によるものだけではなく、そもそも配置された学校の環境から受ける影響の大きさも看過できない。

例えば教師 2 は新任期からミドル期の前半にかけて着任した学校のほとんどが小規模校であった。小規模校の特徴として以下の点が挙げられる。

- ・校内における同一教科担当者が±1名と非常に少なく、在籍する生徒のほとんどの授業を担当する。
- ・職員数が限られることから、校務分掌をいくつも担う。
- ・免許外の教科の指導や、複式学級の指導を経験することがある。
- ・クラス数が少ないため、担任教員数<副担任教員数という状況は生じ、副担任が学級生徒に関わる度合いが大規模校のそれより高くなる。

教師 2 はこうした学校環境に長らく身を置いたことで、校務全般に対する強い当事者意識が比較的若い時期から形成されてきたことが以下のような語りから読み取れる。

小規模校だと、教師 8 人で生徒 10 人を受け持つみたいな感じになるんですよ。帰りの会も交代で上ろうか、というような。だから、大規模校に行ってびっくりしましたよ。なんで、そんな他人事なの？みたいな。運動会とか際たる例。大規模校では「机は並べました」みたいに、それぞれの先生が個々の役割

を果たして準備を進めるわけだけど、小規模校では一人一人の先生が担当する仕事が多いし、一応分担はするけどみんなでやらないと終わらないから。

このように着任した学校組織の状況から、「すべての生徒が自分に関わりのある生徒」であり、「すべての業務が自ら積極的に関与すべき対象」であるとする俯瞰的・包括的な概念が形成されていることが読み取れる。

また、目指すべき教師のゴールの姿についても特徴的な語りがある。

(中略)あまり「俺のクラスでは～」みたいな意識はなかったし、他の先生もそんな感じ。だから、金八先生みたいにベテランになってもバリバリ担任するみたいな姿はイメージできなくて。年取ったら校長になって学校や町を盛り上げるか、若手のフォロー役になるか、みたいな。

このように、置かれた職場の環境が個のキャリア像にも多大な影響を与えることがわかる。実際、教師 2 は 30 歳にして生徒指導主事を経験しているが、仮に大規模校に勤務していたとするとこの年齢で担任を外れて生徒指導主事するにはまだ早く、小規模校であったからこそ早い時期にミドルリーダーとして成熟していったとも言え、配置校と個々の教師のキャリア発達の相関性を読み取れる典型的な事例と見ることができる。

② 【昇進に対する憧れ】

また、教頭・校長という職位・職階に対する憧れから管理職を志向する部分も否定できない。

まあ、会社員だったらみんな若い頃から出世を目指すんでしょうけど、教師って何か「校長になりたい」とか言ったら品がないように思われますよね (笑)。僕は勇気をもって言うけど、やはりせっかく教師になったんだから、最後は校長になりたいな、とは普通に思っていましたよ。そのために、若い時から 1 つ 1 つ努力してきた、というところはある。ゴマをするとか、そういう意味じゃなくて。(中略)どうしてこれ、みんな言わないんだろうね。

上記、教師 3 の語りは教師という職業の特異性を端的に指摘している。すなわち、その他の職業においては然るべきポジションに昇進し、そこでの職務を通じて組織に貢献し、やがて次世代の社員を育てていくことが 1 つのキャリア

発達のあるべき姿として認知されているのに対し、教師の場合は、むしろ現役として生涯に渡り子どもの指導に携わることが1つの美学とされているくらいがある。

実際、教師3は【昇進に対する憧れ】を「勇気をもって」語らねばならないように、ミドル期の教師は管理職を志向する上で教職特有の葛藤に対峙していることがわかる。

④【教諭としての立場の限界】

教師4のケースでは、教務主任として見えてきた学校組織の全体と、そこに対して一教諭としての実践では組織に与える効力に限界があることを悟ったことが以下のように語られた。

教務（主任）をやっていると、先生たちのいろんなこと（悪いこと）が見えてくる。そうすると、先生たちを変えるためには管理職としてリーダーシップを取る必要があると。ほら、当時は学校がすごく荒れていた²でしょう。精一杯やってみたけど、やはり教諭としての立場では限界があった。かねてから校長先生も、声かけてくれていたからね、（管理職選考試験受験に前向きになったのは）そこからよ。

このように主任・主事職を通して学校運営に参画する過程で、自身の考えをより組織に浸透させていくには、やはり管理職という立場が必要になることを悟り、それに校長からの薦めが相まって管理職の選択が比較的スムーズに行なわれている様相が語られている。

⑤【実践の継続に対する不安】

一方で、やや消極的な選択ではあるが、教諭として指導の最前線に立つことに対する疲労感や閉塞感が管理職志向を促進している点も、教師5の以下のような語りから指摘できる。

「事務的な業務が毎年増え、その膨大な繰り返しに疲れや飽きを感じてきたものもある。授業や学年経営に対しても何か新しいことをやろうという意欲が以前に比べると減退してきて。次のステップに行けば、また別の世界が見えてくるのではないか、と。今思えば、逃げかな。」

教師 5 はミドル期に入り、各種分掌主任に加え、部活動関係団体の役員を長年に渡り歴任していた。加えて担任としての実践に気力・体力的な限界を感じるようになっており、いわゆる、高井良(2015)が指摘した「中年期の危機」からの再生の手立てとして管理職を志向しているような側面があることがその語りから垣間見られた。

⑥【居場所の模索】

これもやや消極的な意思決定ではあるが、組織内に置かれた自身に対する期待や、そこから受ける圧力を踏まえ、自己の居場所を模索する形で管理職志向が進んでいく様相が以下、教師 6 の語りからわかる。

当時、自分よりプラス 10 歳以内の世代が非常に少なく、逆に下の世代は年々増えていく年齢構成の中で、リーダーシップを取ることは半ば必然的なものとして期待を寄せられていた³と思うんですね。

実際、年々若い子が入ってくるわけだから担任は下の世代に譲っていく必要があるし、若手が盛り上がっている中、40 前後の自分が彼らと同じ担任という立場でいること自体に生きづらさを感じるようになっていましたね。プレッシャーありますよ。若手に手本になるようなクラス作らなきゃ、て。でも、相手は子ども。必ずしもそうはいかない。むしろ、その逆（若い先生の方がよくまとまること）もあるし。

（中略）かといって、担任もせず学校運営にも参画せず、年齢を追うごとに閑職に甘んじていくことも嫌だしね。

このように教諭としての現在の立ち位置に悩み、葛藤しながら自分探しを行う様相には、高井良(2015)の描く「中年期の再生」のストーリーに通底するものが見出される。

⑦【受容】

また、「管理職を選択した」というプロセスそのものが自身の中にあったのかどうかについて懐疑的に認識している事例も聞かれた。

6 年在籍したから、そろそろ辞令が出る頃⁴だとは思っていましたよ。しかし、その辞令の行き先が教育委員会ですから、もうびっくりです。

（中略）ご存知のように、教育委員会の指導主事をして学校に戻るときは普

通、教頭です。ここで教諭として戻る人なんて当時はほとんどいらっしゃらなかったから。だから、指導主事やっている3年間の中で、管理職になる自分を少しずつ飲み込んでいくような感じ。「選択」と言われると自分には何かしっくりこない・・・。

A 県では学校→教育行政機関→学校というサイクルの中で上位の職階へと昇進していく人事慣行が取られており、また、この教育行政機関への異動者についての選考プロセスは制度化されていない。このため、教育行政機関への異動は本人の意図に関係なく、管理職へのキャリアに引導する作用を担っている。こうした事情から、以下の教師7のように「管理職となることを受容」していく形でそのキャリアを歩み始める事例⁵も少なくない。

⑧【転向】

⑦に関連して、人事異動やそれに付随する校内人事を機に自らのキャリアの在り方を刷新しているパターンも析出された。

私は、ずっと部活指導に情熱の全てを捧げていたと言ってもいいような教師でした。しかし、ある人事異動で、それ（専門とする部活）がない学校に行くことになって。もう、最初は虚無感というか、正直、なぜ僕がここに、みたいな思いになって腐ってしまいましたよ。

でも、校務分掌では初めて教務主任を任されました。そしたら、これがまあ楽しくて。部活動もないから、放課後はゆっくり職員室で先生方と話しながら、ああでもない、こうでもないと言いながら学校行事の計画とか練りました。若手の多い学校だったこともあって割と頼りにされてしまって、それがまんざらでもなくなってきた。

（中略）それまで「管理職になったら部活ができない」なんて思っていたから本気で考えたこともなかったけど、次も（専門とする）部活がない学校に行ったらどうするんだ、みたいに考えるようになって。

（中略）部活と、自分のキャリアを初めて切り離して考えられるようになったんですね……。まあ、あのまま最後まで部活したかった気持ちもまだありますけどね。

上記のケースでは、教師8のアイデンティティの中核をなしていた部活動指導の場を人事異動が奪うことになったが、それと代替する形で教務主任として

組織マネジメントに参画する楽しみに出会い、結果的に管理職としてのキャリアを選択する転機として作用している。このように人事異動や校内人事には、個々の教師のキャリアに対する概念を根本から【転向】させ得る効力を有していることが見出される。

第4項 考察

以下、＜積極的選択型＞＜自己分析型＞＜状況依存型＞のそれぞれのカテゴリーについて、第3章及び第4章で指摘した人事異動や校内人事を契機とした「個一組織」の関係性に言及しながら考察する。

＜積極的選択型＞

このカテゴリーにあてはまる教師たちは、【昇進に対する憧れ】に象徴されるように、管理職へのキャリアを歩むことに対して肯定的な感情があることに加え、【俯瞰的視座の獲得】や【当事者意識の涵養】といった管理職として必要不可欠な資質・能力がミドル期に醸成されているため、いわゆる「満を辞して」次のステージへと進んでいる様相がうかがえる。

また、上司による本人への評価や管理職選考試験受験の薦めが、本人の今後のキャリアに対する考えとうまくマッチングしていることも特筆すべき点の1つである。人事異動や校内人事が個々の教師のキャリア発達に結び付き、そのことが学校組織の運営にも好循環をもたらす意味では望ましいキャリア選択のパターンであると言える。

＜自己分析型＞

一方、このカテゴリーにあてはまる教師のキャリア選択は、管理職となることに自己の可能性を見出している点では＜積極的選択型＞同様であるが、ミドルとして成熟し管理職となった後のビジョンが形成されている＜積極的選択型＞に比べると、その意思決定には葛藤や逡巡のプロセスを伴う。

特に【実践の継続に対する不安】の具体例でも示したように、教諭としての現状に対する不安や先行きの不透明さなどを解決する手立ての結果として、管理職を選択するプロセスが語られている。ミドルとしての閉塞感がキャリア選択を後押ししているような側面が見られ、ここにも学校組織内におけるキャリア発達の特異性⁶を見出すことができる。

<状況依存型>

このカテゴリーは、人事異動やそれに付随する校内人事が個々の教師のキャリア発達に直接的な作用を与えている事例と言える。

ここで問題となるのは、そうした人事異動や校内人事策が長期的な人材育成策として計画的に描かれていたものであったのか、また、その意図が個々の教師に適切に理解される手立てがあったか、という点にある。本研究では、当初は過酷に思えた辞令を【受容】し、あるいはそれを機に【転向】するというように、ある人事異動を契機とした自己のキャリア発達を実現した事例を紹介した形となったが、一方で保坂(2009)などが「異動は危機」と指摘するように、本人の意図や予測の範囲を大幅に超える人事異動や校内人事は、個々の教師及びその家族に深刻な負担を強いることも考えられる。

学校組織においては、一般に「人事は研修」や「置かれた場所で咲け」、あるいは「どこにいても子どもは同じ」といった言説に象徴されるように、全ての人事異動を性善説的な解釈で肯定化してきたきらいが散見される。しかしながら、一部の企業において異動先の事前通知や異動理由の説明、異動先の情報提供など、異動にまつわるケア体制の構築が準備されていること⁷に鑑みると、生活環境やキャリアステージが大きく変化するような異動については、当該教師に対する事前の説明や事後のケアが検討される必要があると考えられる。

第2節 ミドル期の教師が「生涯一実践者」を選択する要因

第1項 調査の目的

「生涯一実践者」として教職人生を終える教師のキャリア発達に関する議論は「管理職」の道を歩む教師のそれと比べると非常に少ない状況にあるが、現実には校長職を務め上げて退職する教師より、教諭として退職する教師が多数派であり、昨今の大量退職世代の教師では特にその傾向は強い。

管理職を目指しながらも結果的に「管理職になれなかった」教師も一定数いるかもしれないが、一定の指導力やマネジメント能力、人格を備えていながらも積極的に「管理職にならない」ことを選択し、生涯一実践者として活躍する教師たちも数多く存在する。彼・彼女らは、なぜ管理職を志向しなかったのか、その選択に至るプロセスはいかなるものであったのか。本節では、このことについて以下の分析を進めることとする。

第2項 調査協力者

本研究の研究協力者は、実際に「生涯一実践者」として生きることを選択した9名の教師である。男性の研究協力者の年齢層は53歳～64歳、女性が47歳～61歳である。60歳以上の協力者も再任用教員として今も教壇に立っている（調査時点：2017年7月～2019年9月現在）。

この年齢設定の理由は、1つに、9名の教師たちがキャリア・ステージにお

いてベテラン期にあり、ミドル期におけるキャリア選択の葛藤を乗り越え、ミドル期までの自己の揺らぎを省察することのできる状況にあることである。

2つに、2019年5月1日現在において、A県の公立中学校教員で最も多い年齢層は男性が50歳～60歳であり、女性が45歳～54歳である。これは本研究の調査協力者の各年齢層とほぼ一致し、大量採用・大量退職という共通した世代特徴を持ち、「生涯一実践者」である教師が最も多い世代に属していることである。

表 5-3 調査協力者の属性

協力者	年齢	性別	教科
A	60代	男性	理科
B	50代	男性	社会
C	60代	男性	音楽
D	60代	女性	音楽
E	40代	女性	英語
F	40代	女性	数学
G	50代	男性	英語
H	50代	男性	社会
I	50代	男性	理科

なお、調査協力者の属性は表 5-3 の通りである。9 名の協力者は筆者との間に調査時以前の段階で一定のラポールが形成されている教師である。これは、「生涯一実践者の選択」という対象者の内面に関わるテーマに接近するにあたり、できるだけ深く厚い語りを聞き出す必要があり、そこには研究者と協力者の親密な関係性を重視されるためである。

したがって、本人の特定を避けるための配慮が必要であり、属性の表記について年齢や部活動の種類を明確には表示しないこととした。

第 3 項 研究方法と分析結果

9 名の研究協力者に対してインタビュー調査（半構造化面接）を行い、その語りのテキストデータから「生涯一実践者」の選択に至った要因を概念化した。データの処理、概念化については前節同様、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の手法を援用し、表 5-4 のように概念及びカテゴリーを生成した。

その結果、ミドル期の教師が生涯一実践者を選択する要因には、以下 8 つの概念と 3 つのカテゴリーが見出された（表 5-4 参照）。

1 つは【ある分野における教育実践の充実】や【実践者として信念】に基づき、生涯一実践者として教師の生き方を貫徹する＜積極的選択型＞のパターンである。

2 つに【自身の適性】、【自己の再発見】、【管理職の魅力のなさ】といった要因に基づく＜自己分析型＞のパターンである。

3 つに【本人及び家族に関する問題】、【性差に起因する問題】、【教職員組合との関係】といった要因に基づく＜状況依存型＞のパターンである。

なお、【管理職の魅力のなさ】は、「管理職という職務の重さ」に由来することを踏まえると＜状況依存型＞とみなすことも可能である。しかし、そうした負担の中にもやりがい・使命感を見出して管理職を志す教師もいることを踏まえると、【管理職の魅力のなさ】という概念は、管理職の業務上の負担のみならず、各教師の教職に対する見方・考え方や価値観が加味された結果と考え、本研究では＜自己分析型＞のカテゴリーに分類した。

以下、それぞれの概念について、具体的な語りを引用しながら解説する。

表 5-4 ミドル期の教師が「生涯－実践者」を選択する諸要因

カテゴリー	概念	定義
積極的選択型 へ へ	①【ある分野における教育実践の充実】	教科指導、学級経営、校務分掌、部活動における実践が充実し、今後ともその継続を希望する。また、管理職となり、実践の場を喪失することに抵抗感を持つ。
	②【実践者としての信念】	教師である以上、生徒の指導の場にいることに強い信念を持っている。
自己分析型 へ へ	③【自身の適性】	自分には管理職ではなく、教師としての実践が向いていると認識している。
	④【自己の再発見】	管理職選考試験の不合格などを契機に、再度、教師としての実践に励むことを決意する。
	⑤【管理職に対する魅力のなさ】	管理職の職務内容にも魅力が持てず、待遇面にも満足感が得られない。
状況依存型 へ へ	⑥【本人及び家族に関する問題】	自身の健康や年齢上、あるいは子育て・介護などの家庭の諸事情から、管理職の業務の遂行に自信が持てない。
	⑦【性差に起因する問題】	女性管理職の少なさや働き方、夫婦間のバランスを考慮し、管理職を志向しない。
	⑧【教職員組合との関係】	教職員組合に所属している（していた）関係で管理職になりにくさを感じている。

①【ある分野における教育実践の充実】

管理職になることを選ぶということは、理科の教師としての実践、部活動の顧問としての責務、長らく学級で継続してきた夜間歩行、学級キャンプなどの取組をやめることです。まずは、これらのことをやめることに未練がありましたね。

教科、学級、部活動などの教育実践が充実しており、これを今後とも継続したいと考える教師は少なくない。特に部活動指導は管理職となると指導の最前線に立つことが難しくなることから、非常に大きな因子となっていることがわかった。また、優れた指導実績に対し高い評価を受け管理職となるように薦めを受けた場合、管理職となることでその優れた実践の場を喪失することに大きな葛藤を抱える様相が析出された。

②【自らの教育哲学・信念】

私が教師になったときに、大工をしていた父親から言われた言葉が「教師道を極め、一流の人づくりを」というものでした。管理職のお誘いも頂きましたが、まだ「教師道」は極めていませんでしたから。

こうした語りには、実践者であることに強い信念・誇り、そして責任を感じられる。また、確立された哲学が実践者としての歩みを強化している様相がうかがえる。

③【自身の適性】

自分は人から管理されるのも、管理するのも好きではないので…。私は人、特に大人に厳し過ぎる人間です。私が管理職になったら、みんなきつい思いをするのではないかと。自分はその（管理職の）器ではないと思いました。

教務主任をやってみて思ったのは、「自分は管理職には向かないな」ということです。他の先生たちの連絡や調整の業務には際限がなく、労力の割にやりがいを感じ得ない。やはり、自分自身が指導の最前線にいた方がいいと思うようになりました。

上記の語りのように、自身の適性や能力に鑑み、管理職となることを自ら回避している事例も見られた。

また、主任・主事の経験に関して上記のような負の自己分析が聞かれたが、もし主任・主事の業務において、ある種の成功経験が得られていれば、上記とはまた異なる【自身の適性】が語られたものとも考えられる。

③【自己の再発見】

自分でも（管理職になるか、実践者でありたいのか）よくわからなかったし、（受験を）薦められたこともあって、受けてみたんだけどね、ダメだったんだよ。何回か受けてみたけど、なかなかね（合格しない）。二次までいって

ダメだったから、もういいかな、て。

でも、これで自分の残りの時間の使い方がわかった。事務的なことは得意だし、分掌（進路や教務など）で頑張るのも僕の生き方かな、と。

この種の語りが聞かれた教師は管理職選考試験を経験した上で、その後の受験を取りやめ実践者としての歩みを決意している。元来、管理職として生きていくべきか実践者として生きていくべきかに葛藤があった教師にとって、管理職選考試験が「選考」という本来の目的を超え、アイデンティティの再構築（高井良 2015）に揺れるミドル期の教師に対し、今後の生き方を示唆する因子として機能している側面が見出される。

このような場合、一時的には試験不合格による挫折感を伴いつつも、最終的には受験が「実践者としての自己」が強化される契機になっているものと解釈することができる。

⑤【管理職に対する魅力のなさ】

教頭・校長になって劇的に（経済面の）待遇が上がるわけではない上、朝早くから夕方遅くまで、時には土日まで出勤を余儀なくされる。その上、子どもの指導から離れ、事務的な仕事に追われる。自分にはできないな、と思いましたね。

こうした語りに象徴されるように、そもそも管理職という立場やその職務内容に対して魅力を感じ得ない、あるいはそれに対する負担感がある、といった理由から管理職を志向しない教師も存在する。

⑥【本人及び家族に関する問題】

年齢的にちょっと遅かったかな、と。教頭を5～6年やったら、もう退職まであと3年。校長ができて1校くらい、と考えたら（受験は）積極的になれなかった。結婚が遅く、共働きだったから子育てが大変で、その頃は（教頭になるのは）まだ早い、と思っていたから。

子どもが病気して長期に入院して、次に親の介護があり、自分も体調崩して、という時期があって。その頃がちょうど40代前半だったからですね、縁がなかったのだと。

ちょうどその頃（受験の適齢期）、転勤で離島部にいました。これまでの両

親の支援があって子育てが成り立っていたのですが、転勤でそれが不可能になりました。この状態でとても管理職など考えられませんでしたね。

教師という仕事は楽しい、管理職もきっとやりがいがあるかもしれない。でも、仕事を優先するということは家族に対して取り返しのつかないことなのではないか。こういう家庭の問題を考えると諦めが出るのですよ。

以上の語りから、個々の教師の生活上の諸事情がキャリアの選択に大きく影響していることが読み取られる。特に人事異動により生活圏が変化することによって生じる家族への負荷が、結果的に個々の教師のキャリア選択を規定していることが読み取れる。

④ 【性差による問題】

「友がみな 我よりえらく見ゆる日よ 花を買ひ来て妻としたしむ」という啄木の歌じゃないけど、同世代の多くが管理職になっているのを思えば、気後れしてしまうね。自分で決めたことなんだけど、やっぱりね。

これはあくまで個人的な見解なんだけど、男性に比べて女性はあまり「出世欲」というか、上昇志向はそんなにないんですよ。それに女性は（管理職に）ならない人の方が多いから、ならないことが生きづらくない。男性は、この点において気の毒だと思います。

上記の2つの語りは、管理職志向に関する男女の認識の違いを端的に示している。これらは、男性教師にとっての「管理職にならない」選択に伴う苦悩と、逆に「ならない」方が大多数である女性教師にとっての「管理職になる」選択の重みを象徴しており、ここに教師の社会における性差の課題が垣間見える。これに関連して、以下のような語りもあった。

昔は夫が管理職になったら、妻は教師を辞めていました。その制度そのものはなくなりましたが、やはり夫が管理職になると妻は大変です。夫婦で教師を続けていくだけでも大変なのに、夫婦で管理職になることは考えにくかったですね。

管理職はやはり男性社会なんです。例えば、女性は管理職になっても（中学校籍なのに）小学校の校長や小規模校の赴任が多い。それなら、大規模校で教

論として好きな仕事をたくさんやれた方が幸せかな、と誤ってしまいます。

ここでは管理職選択における女性特有の障壁が語られ、女性管理職の促進を目指す社会趨勢の一方で、それを阻む根強い課題が見えてくる。

⑧【教職員組合との関係】

長らく組合やってきたからね、組合（の活動）自体はもういいかな、って思うんだけど、仲間とのつながりは（活動に従事しなくても）あるから「あいつ（協力者）は校長になったんだ」みたいになるのも、気が引けてね。もちろん、悪く思う人はいないと思うんだけど。

職員団体加入率の低下に伴い、現代においては校長（及び教育委員会）と組合員間における対立の構図は薄まりつつあり、組合を離れ管理職になる者も少なくない。しかし、組合員である（であった）という立場が管理職を志向せず、実践者としての選択を方向づける規定要因となっている様子が上記の語りからわかる。

第4項 考察

最後に＜積極的選択型＞＜自己分析型＞＜状況依存型＞のそれぞれのカテゴリーについて、第3章及び第4章で指摘した人事異動や校内人事を契機とした「個一組織」の関係性に言及しながら考察する。

＜積極的選択型＞

このカテゴリーにあてはまる教師たちは、【ある分野における教育実践の充実】や【実践者としての信念】ゆえに、管理職となることを薦められたとしても、管理職選考試験の受験そのものを行わないケースが多い。

また、こうした＜積極的選択＞は実践力や指導力に対する自他の高い評価に支えられているため、ベテラン期に移行してもさらに円熟した教育実践が展開されていることが多い。

しかし、このことは個々の教師の持ち味を十分に発揮できる実践の場が人事異動や校内人事によって与えられたことによって成立するものと言える。例えば、ベテラン期においても学級担任を継続できるのは、本人の力量はもちろん、所属する学校組織内に（担任を外れて）主任・主事を担当できるミドル、ベテラン層の教師が在籍してはじめて成立するものである。

そもそも【ある分野における教育実践の充実】は置かれた学校組織の状況に大きく依存する。例えば、部活動の実践は自身が得意とする部活動を担当でき、かつ一定の生徒数が確保されていることが前提となるものであり、これは人事異動で学校が変わったり、校内人事で担当する部活動が変更されたりすると、教育実践における充実感が一変することは想像に難くない（第1章参照）。

以上に鑑みると、生涯一実践者に関して＜積極的選択型＞の教師が存在するのは、彼・彼女らの個別の能力や希望を調整可能にした人事異動や校内人事の成果と見ることもできる。翻って、これまでの人事異動や校内人事が、彼・彼女らの実践へのこだわりを意図的にアンラーニングさせ、新たなキャリアの広がりを用意する意味では作用してこなかったことも含意している。

＜自己分析型＞

このカテゴリーの教師には、管理職選考試験の対象年齢となる40代において、今後の教職人生のあり方について深い悩みや葛藤を語っている。＜積極的選択型＞の教師ほどに明確な実践へのこだわりや自信があるわけでもなく、むしろ、このまま実践を続けられるのだろうかという不安も抱えている。高井良（2015など）の言う「中年期の危機」の文脈はこのタイプに適合的である。

また、管理職の職務にも強い魅力を感じきれず、管理職選考試験を受験するかどうかにしても深い葛藤を抱えることが多く、検討の上で受験そのものを見合わせたり、あるいは管理職試験の結果を受け自身の能力や生き方を再確認、再構築したりするプロセスが垣間見られた。

これらのタイプに多く見られたのは、ミドル期までのリーダー的役割に関する成功経験の不足である。先行研究及び本章第一節が主任・主事や各種校務分掌の主担当を経験することが管理職志向の契機となることを指摘した一方で、そうした機会における負の経験（心身の負担、ストレス、労力に対する成就感の不足など）が、「自分には管理職は向かない」という＜自己分析＞に結びつくことが本研究から明らかになっている。

以上に鑑みると、ミドルリーダーとしての活躍を期して主任・主事といった職を充てたり、各種校務の主担当を与えたりする際には、当該教師のレディネスを考慮し、それをフォローできる組織体制の整備が不可欠であると考えられる。また、ミドルリーダーとしての経験が次世代のスクールリーダーの育成に有意に作用するという近年の言説には、こうした一定の条件が付される必要性が見出される。

＜状況依存型＞

本分析はベテラン期、または退職後の教師を対象としているため、「もし～だったら～」という語りが多く聞かれた。特に、管理職を選択する可能性のあった時期に【本人及び家族に関する問題】に象徴される外在的な要因が教職キャリアの選択に作用している。「生涯一実践者」としての自己が、積極的な選択や十分な自己分析の上に成り立ったわけでないためか、「自身の教職人生はこれでよかったのだろうか」というような「ベテラン期の危機」とも言うべき状況も見受けられ、ベテラン期以降の教師としての自己像が他の2つのタイプに比べると不安定な側面が見受けられた。

特に【本人及び家族に関する問題】に関しては、人事異動の作用が大きく起因すると考えられる。例えば、転居や単身赴任を伴う人事異動は、当該教師だけでなく、その家族に対する負荷が大きい。このことがワークライフバランスに直接的かつ深刻な影響をもたらす。特に管理職昇進の適齢期となる40代は、個人のライフサイクル上も子育てや親の介護といった諸問題を抱えるため、管理職昇進によって想定される単身赴任や長距離通勤は、個々の教師のキャリア選択におけるリスク要因となり得る⁸。

総じて【本人及び家族に関する問題】【性差に起因する問題】【教職員組合との関係】といった諸概念においては、「個一組織」間における個別の事情が管理職志向に関するフィルターとして作用している現状が見えてくる。今後、管理職としてのキャリアを多様な人材に対して用意していくためにも、これらが管理職志向の限定要因とならないような制度設計が行われる必要がある。

第3節 ミドル期の教師が「セカンドキャリア」を選択する要因

第1項 調査の目的

本章第1節及び第2節では、キャリアの複線化の分岐点とも言えるミドル期において、「管理職/生涯一実践者」それぞれのキャリアを選択する要因の分析を行った。教職キャリアのゴールのほとんどは上述の管理職または生涯一実践者のいずれかに収束すると言えるが、キャリア中途に転退職をし、いわゆる「セカンドキャリア」を歩むことを選択する教師も少なくない。

本節では、そうした事例についても検討を行い、ミドル期におけるキャリア選択の包括的理解を図りたい。

第2項 研究方法

第1節、第2節で行ったM-GTAを用いた分析では新たな概念が生成されなくなる時点を理論的飽和とするため、飽和を迎えるまでに一定数の研究協力者の数を必要とする。この意味で、「セカンドキャリア」の選択した教師に機縁法で協力を依頼しながら理論的飽和を迎えるには相当のハードルがある。

これに対し、安田・サトウ（2014）によるTEAにおける「 $1/4(\pm 1)/9(\pm 2)$ 」の法則は、こうした質的研究の事例数の決定に関して示唆的な見解を与えている。これによると、1例による研究では当該事象の多様性や法則性を見出すには至らないが、それを象徴する代表的事例についてかなり深層的な研究ができる。また、9例以上では本章第1節及び第2節で行ったような法則定立的な分析を可能にする。そしてその間となる4例前後では、パターン化はできないとしても当該現象の多様性を理解するに有効な知見を得られるとされる。

これに基づき、本節では4名の研究協力者を対象にインタビュー調査を行い、「セカンドキャリア選択に関する多様性」の析出を試みる。

第3項 調査協力者

本研究の研究協力者は、ミドル期に教職を辞し、セカンドキャリアを選択した教師である。

なお、調査協力者の属性は表5-5の通りである。4名の協力者は筆者との間に調査時以前の段階で一定のラポールが形成されている教師であ

表 5-5 調査協力者の属性

協力者	年齢	性別
教師 α	50 代	男性
教師 β	50 代	女性
教師 γ	40 代	男性
教師 δ	30 代	女性

る。この点は第 1、2 節で記した通りであるが、本章ではセカンドキャリアの選択というケース数そのものが非常に少ないテーマを扱うために、本人の特定を避けるための細心の配慮が必要とある判断し、属性の表記について最小限度のものとした。

なお、職を辞したのは皆 30 代後半から 40 代後半であるが表中の年齢は調査時のものとしている。(調査期間 2023 年 5 月～2023 年 9 月)。また、教師 α ～ δ は第 1 節、2 節で多くの研究協力者を得た A 県その他、B 県及び C 県において教員時代を過ごしている。

第 4 項 分析結果と考察

表 5-6 は 4 人の教師に対するインタビュー調査の結果に基づき、セカンドキャリア選択の主要因を整理したものである。

表 5-6 ミドル期の教師が「セカンドキャリア」を選択した要因

主要因	概要	協力者
① 【心身の故障】	心身の健康上の理由により、教師という仕事の継続に限界を感じる。	教師 α
② 【家庭の事情】	人事異動に伴う単身赴任による家族の離散のリスクを回避するために離職を決意する。	教師 β
③ 【自己実現の追求】	教職を続けることにある種の限界を感じ、新たなキャリアの開拓を通じて自己実現を図る。	教師 γ , δ

以下、それぞれについて事例を紹介しながら考察を加える

① 【心身の故障】

教師 α は、30 代前半よりいわゆる心身症に悩まされながらも教師という仕事に精一杯向き合ってきた。しかしながら、40 代に入り学年所属の職員の中では最年長となり、本来であればリーダーシップを取ることを期待されるべき存在でありながら、心身の故障がそれに応えることができないことに大きな葛藤を抱えていた。

以下に象徴的な語りを紹介する。

30代までは、まだ自分より上の世代の方が学年の中にいて、学年主任の先生も自分より年上だったのでフォローしてもらうことに素直に感謝しながら何とか仕事に向き合うことができました。しかし、40代に入ると他の同世代の先生はバリバリ頑張っている中、自分は未だにフォローされながら仕事をす。それも自分より年下の世代の先生たちに迷惑をかけながら。

自分が組織の荷物になっているのではないかと痛切に考えるようになり、ますます体調も悪化していきました。そうしていくうちに、年々、自分に課されるタスクは簡単なものになってくる。経済的には、むしろおいしい話なのかもしれないけど、教師って仕事はやはり、やりがいがないと続けられない。

この事例からは、本人の体調不良による問題だけでなく、そうした事情を抱えながら組織の一員であり続けることそのものに生きづらさを感じていることが理解できる。特にミドル期の後半になると同世代の者が活躍したり、自分より下の世代の教師によるリーダーシップの傘下に入ったりと、教師として、あるいは職業人としての自我が傷つく場面が増えていく様相が読み取られた。

特に中学校は「学年」というセクトを単位として仕事を進める側面が強く、学年組織内の年齢構成は個々の教師の働きやすさだけでなく、チームとしてのアウトプットに影響を与える。

また、教員組織では元来「教諭」という職位にある限り、授業及び学級経営、生徒指導、その他校務分掌といった業務をほぼ均等に分担することで組織としての仕事を回している。このため、心身に不安のある教師の負担を、他業種のように配置転換で軽減するといった処置を取ることは構造的に難しく、結果的にそうした事情を抱えるスタッフをカバーすることは、組織全体の負担を高めることに帰結する。

こうした事情から、【心身の故障】を抱え教師という仕事を継続することに悩み、いよいよ離職を決意せざるを得ないというケースは一定数存在するものと考えられる。

②【家庭の事情】

教師の残業時間の多さは近年ワークライフバランスの文脈から問題視され、少しずつその改善が図られているとは言え、教職が生来的に抱える不確実性、無境界性ゆえに生じる突発的な業務時間の延長は簡単には避け難い問題である。この上、人事異動の結果、通勤時間・通勤距離に現状以上の負荷がかかると、当該教師のみならず、その家族のライフスタイルにも切実な問題を生み出す。以下、具体例を挙げて説明する。

元々、夫が教頭に昇進した際に単身赴任しており、私一人で家事・育児をしながら何とか仕事をしている状況でしたが、最後の人事異動が私にとっては痛恨でした。通勤距離が10km、時間にして15分ほど長くなっただけでしたが、この10kmが我が家の生活を大きく変えてしまいました。

せめて通勤経路と保育園の送迎が同一方向ならまだ良かったのですが、これが逆走する形となってしまったので、子どもにとっても朝が非常に辛いものになってしまいました。上の子どもたちも私が家を出る時間に合わせて、はじめは早く登校していましたが、次第に私が出勤した後に家を出る形になり、登校を見届けられなくなったのですが、これがいけませんでした。(中略)結果的に不登校になってしまっ

この事例では夫の管理職昇進に伴う単身赴任と、自身の人事異動による通勤時間の変化が家庭の事情を悪化させ、結果的にキャリアの中断に至っている。

このように、先行研究が指摘してきた「異動は危機」という側面が顕在化し、結果的に個々の教師のキャリア発達が阻害されるというケースは他にも一定数存在するものと想像される。

③【自己実現の追求】

教師は、「発展途上で世の中のためになる仕事をしたい」という幼い頃からの夢を実現する形で教職を去っている。しかし、そこには「幼い頃からの夢の追求」という情感的な理由だけでなく、第1節の管理職志向の要因分析で生成した概念【教諭としての立場の限界】【実践の継続に対する不安】【居場所の模索】に適合的な語りも数多く聞かれた。以下、実際のコメントを引用しながら分析を加えたい。

夢を追った結果、と言われると間違いはないのですが、一方で教師としての自分に行き詰まりを感じていたこともあり、その意味での現実逃避みたいなものもありましたよ。

(中略)あと、何年これ繰り返すんだろう、みたいにいつからか思い始めたんですよね。自分で言うのもなんですが、僕、仕事覚えるの早くて。だから、一通り覚えてからが長いな、と。だけど、管理職やら教育行政やら、何か環境が変わる機会があればだいぶ違ったのかもしれないけど、それも結局、年功序列というか、順番待ちなんですよ。だから、やっぱり長いなあ。と。

(中略)一方で、何か「同僚性」とか「学年同歩調で」とか言い出すようになって、教師としてやりたいことやれなくなるわけです。例えば、僕は割と体育大会とかクラスで盛り上げるのが好きだったのに、それじゃ担任の力量の差が出るから、各クラス内を4ブロックに分けて、それを各々たしてみたいな。もうこんなことになってくると担任としての楽しみすらなくなって。

教師γの早期退職の背景には「中年期の危機」、「長いキャリアプラトー」といったミドル期固有の発達課題に加え、学校組織におけるキャリア支援策の欠如、近年の学校組織構造の変容がもたらした副反応など、多様な要因が読み取れる。いずれにしても教師γのように非凡な才能を有する人材を生かすことのできない学校の組織構造、ひいては教育行政・制度の現状のシステムについては早急な議論が必要とされよう。

また、かねてより若手教員の育成、支援のシステムの不備に対する問題意識を抱えていた教師δは教職を辞し、フリーの立場から若手教員の支援や、地域社会と学校社会の媒体となり学校教育をバックアップ事業を個人的に展開している。教師δは現状のシステム下では、問題を改善できる可能性そのものに限界を感じると言う。

教師の世界の中ではどうしても行き詰まるということが、想像がつかしました。管理職になっても、行政に行っても、結局、できることには限度がある。このがんじがらめの組織から1回抜けようというのが、今です。

外からできることは少ないかもしれないけれども可能性だけは大きいから。もしかしたら、(組織の)中のほうが変革を起こせるかもしれない、でも、そこには天井があって、自分が動ける範囲が最初から決められている…。

若い時は学校教育に夢や希望をもって教師という仕事に真剣に向き合っているが、教師γやδのように何かをやりたいと考える教師ほど、ミドル期になって学校の組織構造の限界を悟り外の世界を志向しているように考えられる。

総じて、セカンドキャリアを選択した教師についても、人事異動や校内人事、あるいは学校の組織特性が個々の教師のキャリア発達に多大な影響を与えていることがわかる。

第4節 考察—キャリアの分岐における＜自己分析＞の実際

以上、第1節から第3節においてはミドル期における「管理職」「生涯一実践者」「セカンドキャリア」それぞれのキャリアを選択する要因を構造化した。そして、それぞれの節で析出されたキャリア選択の諸要因をまとめたものが表5-7である。

表5-7 ミドル期の教師のキャリア選択要因

	＜積極的選択型＞	＜自己分析型＞	＜状況依存型＞
管理職	【俯瞰的視座の獲得】	【教諭としての立場の限界】	【受容】
	【当事者意識の涵養】	【実践の継続に対する不安】	【転向】
	【昇進に対する憧れ】	【居場所の模索】	
生涯一実践者	【ある分野における教育実践の充実】	【自身の適性】	【本人及び家族に関する問題】
	【実践者としての信念】	【自己の再発見】	【性差に起因する問題】
		【管理職に対する魅力のなさ】	【教職員組合との関係】
セカンドキャリア		【自己実現の追求】	【心身の故障】 【家庭の事情】
組織「個—組」適合	高い ←		→ 低い

これによると「管理職/生涯一実践者」、いずれにしても＜積極的選択型＞においては、個々の教師がミドル期までに築き上げた職能や教師としての信念が、所属している組織内での役割や立ち位置、あるいは組織から求められる姿とうまく適合している様相が見受けられる。

これに対して、＜自己分析型＞＜状況依存型＞では、個々の教師がそれまでに確立したキャリアや今後ありたい自己の姿と、組織内で置かれた役割や立ち位置との間に何らかの不適合が見られる。特に、人事異動や校内人事における「個—組織」間の不適合が、個々の教師のキャリア発達に深刻な危機をもたらしたパターンが＜状況依存型＞と言えよう。

また、＜自己分析型＞のケースでは、組織内に置かれた立ち位置や組織から求められている役割と、自己のあるべき姿との間にある齟齬によって生じた葛藤や逡巡が語られており、キャリアの分岐点における意思決定プロセスは＜積極的選択型＞に比べても大変複雑な様相が見受けられた。例えば、【教諭としての立場の限界】や【自身の適性】では、教師としての自己に厳しく対峙するプロセスがあり、【実践の継続に対する不安】や【管理職に対する魅力のなさ】では、教師であり続けることへの不安や葛藤が克明に語られている。また、【居場所の模索】や【自己実現の追求】では、ミドル期特有の困難の中にあっても自己を確立しようとする真摯な生き様が読み取れる。

以上に鑑みると＜自己分析型＞における意思決定プロセスは、教師のキャリア発達の複雑性や多様性を端的に示す重要な場面と考えられ、これに焦点を当てた詳細な分析は、本研究の関心の中核に迫る重要な意義を持つものと考えられる。

そこで、本節では「管理職」「生涯一実践者」「セカンドキャリア」のそれぞれのキャリア選択を巡る＜自己分析型＞の意思決定プロセスを、時間経過に伴う個人の内面的機微の析出を得意とする「複線径路等至性アプローチ(TEA)」を用いて、事例研究を行う。

第1項 調査協力者と分析方法

本調査では、表 5-8 に示した 3 人の教師を対象としてインタビュー調査を行い、その語りをライフストーリーとして詳細に記述する。さらに、そのプロセスを複線径路等至性アプローチ(TEA)を用いてモデリングする(TEM 図の作成)。

TEA による分析の終了の判断については、サトウ(2015)が「研究者と参加者が何度かのやりとりを経て双方が納得する TEM 図が作れたと考えるなら、それは一種の飽和であり、研究の終了を意味してよい」とし、これを「トランスビュー的飽和」と呼んでいる。本調査ではこの論に依拠し、TEM 図及びその分析を研究協力者全員に提示し意見を求めた。「協力者への提示→協力者からの意見→筆者による修正→協力者への提示→協力者からの意見」といったやり取りを繰り返し、最終的な同意を得られた(修正意見が出なくなった)ため、これをもって「トランスビュー的飽和」を迎えたと判断し分析を終了した。

表 5-8 調査協力者の属性

協力者	年齢	性別	教科
教師 12	50 代	男性	保体
教師 I	50 代	男性	理科
教師 γ	40 代	男性	英語

※ 教師 5、教師 D、教師 δ は、それぞれ本章第 1 節(表 5-1)、第 2 節(表 5-3)、第 3 節(表 5-5)で調査協力を依頼した教師と同一人物である。

第 2 項 教師 12 が管理職を志向するプロセス

(1) 熱血教師だった新任期

教師 12 は、保健体育科の教師として A 県公立中学校教諭としてのキャリアをスタートする。彼は本来、卓球やバドミントンに精通していたが、「保健体育科の若手男性教師」という理由から、野球部やサッカー部の部活動指導を任される。

「体育科、若い、男性」この三拍子が揃うと何でもやらなきゃいけなくなります。特に生徒指導と部活動指導。しかし、体育科だからって実は何でもできるわけではないんですよ。特に僕はバドミントンとか卓球とかインドアの競技を専門にやってきたから、正直、炎天下、外にすることが苦痛でした。体育の授業だけなら何とか我慢できるけど、それに部活の指導、夏は校庭の草刈り、体育大会前はグラウンドの整備にライン引き、それはそれは肉体労働の極みです。

それで、時々道徳や総合が入って校舎に入り、給食指導して、また外に。夏は暑いし、冬は寒い。一番嫌なのは成績処理の時期でした。ある程度まとまった時間デスクワークやらないと仕上がらないけど、今言ったみたいに、校舎と校庭の往復。それに汗かいて日焼けして、砂ほこり浴びて、すぐデスクワークってそんなモードにならないですよ。

それに何か体育科って偏見持たられているというか……。デスクワーク苦手だろう、みたいな。だから、必死でデスクワークも含め何でも仕事はやりましたね。実際、無理が効くし、それはそれで楽しいと思えて。

このように日々の業務のハードさに一抹の大変さを感じつつも、目の前の仕事に懸命に取り組み、それによって一定の充実感を得ていた新任期の様子が語られた。

(2) 「飽き」を感じ始めるミドル前期

上述のように、日々の業務に邁進してきた教師 12 であったが教職生活 10 年を経過し、年齢も 30 歳半ばに入った時期から、教師という仕事に「飽き」始めてきた自分を自覚する。

体育科って、教科のせいにしたらいけないのかもしれないけど、結構同じことを繰り返すわけですよ。特に単独で授業をするということはあまりなくて、

2～3人の先生で、2～3クラスを受け持つ。先輩先生と受け持つと、あまり勝手なこととはできない。例えば、理科の先生がいろいろ実験とか観察とか教材工夫していらっしゃるけど、そういうことがなかなかできない。まあ、僕が大規模校ばかり回ってきたのもあるんでしょうけど。

（中略）そして、何より嫌だったのは校務分掌。もう体育科ってだけで基本、生徒指導ですよ。何年も。学校変わっても。自転車の乗り方だ、制服の着方だ、って同じことばかりなんですね。これは他の教科の先生にはあまりないんじゃないかな。一度くらい、生徒会とかして生徒を取り締まる方じゃなくて、生徒と何かを作るみたいな仕事したいな、とか思い始めたのですね。

（中略）それから部活動。さっきも言ったみたいに、僕は基本、日焼けするのが実は辛い。だけど、男子の人数の多いサッカー部や野球部を任される。野球などは、地域の指導者とかいることが多くてその人とのやり取りも一仕事だったりします。一番辛いのは、体育科は何でもできる前提になっているから、例えば野球部の顧問をしていますが、そこに「野球なら指導できる」という他教科の先生とかが異動して来られたら、その人に譲って自分がサッカーに回る、みたいなこともしばしばあるわけです。

このように、体育科という教科の特性と経年の疲労が重なる中で次第に教職に対するモチベーションが低下していくことを自覚するようになる。

（3）【実践の継続に対する不安】を感じ始めるミドル後期

さらに30代の後半になると、上述したようなモチベーションの低下に取って代わるように興味の対象が変化していることを自覚するようになる。

僕の場合、授業や部活に比べるとまだ学級担任の仕事は最後まで楽しいと思えていました（笑）。ただ、それでも30代の後半になるといつまでも担任はできないなあ、と素朴に思うようになりました。やはり体力的にもしんどいし、頑張りたいことの興味そのものが子どもだけでなく教師とか、その仕組みとかに向くようになってきたのは事実ですよ。

例えば中体連（中学校体育連盟）の仕事とか、大会運営の仕事とかが回ってきて、競技部長とか大会運営委員長とかをやるようになってきました。事務的な仕事で面倒なんですけど、終わりのある仕事というか、ゴールに向かって仕事を進めて終わると、ある種の達成感が得られる。これは、日々の、終わりのない

生徒指導や部活動指導と比べると新鮮でした。

こうして中体連関係の仕事を終えて、また日常に戻ると「また、始まったな」というか。これ、いつまでやるんだろう、みたいな気持ちになってしまうのです。まあ、先ほどお話しした「飽き」とはまた違う感覚なのですが。わかりますかね？

教師 12 のこうした語りには、教諭としての実践を継続することそのものへの疲労感、限界感が読み取れる。

(4) 管理職選考試験の受験を決意

中体連の仕事をやっているとき校長先生や教育委員会の先生方のお話を聞いたり、お食事したり、もちろん一緒に仕事をしたりといったことが増えてきます。そうすると、そうした先生方から「(管理職試験を受けることが) そろそろだな」といった声かけをしばしば受けるようになってきました。

自分ではそんな上昇志向とか向上心がある人間ではないと思ってましたが、実際それに近い仕事や人々が身の回りにあると、何かその気になってくるのですよね。恥ずかしながら。

(中略) その一方で、これでもう炎天下ライン引いたり、ノックしたり、生徒指導で盛り場を見回ったりとかしなくていいんだ、というようなある種の安堵感というんでしょうか、そういうのもありました。現実逃避とまでは言わないけど、それっぽいものもあったのかな、と。

だから、僕は定年まで担任をやり続ける先生は本当にすごいと思う。マラソンランナーですよ。レジェンド。僕は早々に引退して、安全地帯から解説とか優勝予想とかやっている元スポーツ選手みたいなものだと思う時があります。

このように教師 12 が、彼自身の「管理職として生きる」という選択を「現役からの引退」に形容している点は非常に興味深い。すなわち、彼の語りは「教師で在り続けること」の困難さ、複雑さを端的に示唆しており、管理職という新たなステージを志向することで、これまで抱えていた日常の苦悩の中に一抹の望みを見出しているようにも解釈できるのである。

(5) 考察

以上、教師 12 が管理職を目指すプロセスを TEM 図に示したものが図 5-1 である。

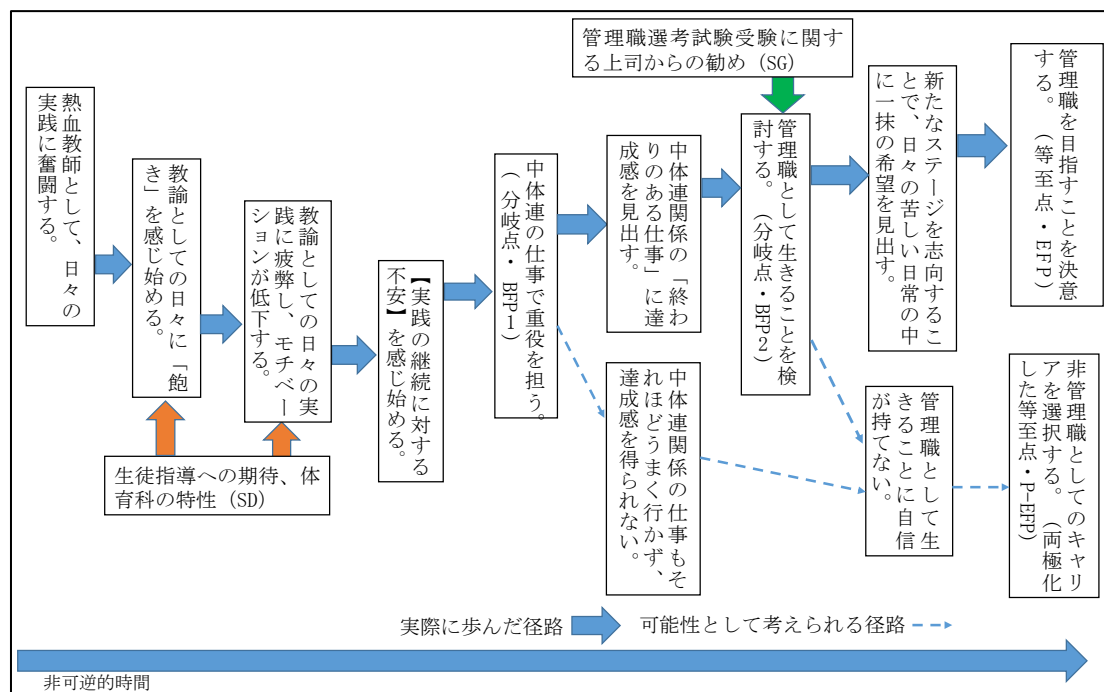


図 5-1 教師 12 が管理職を選択するプロセス

上記のプロセスを俯瞰すると、教師 12 の意思決定の要因は必ずしも積極的なものではなく、本章第 2 節で示したように【実践の継続に対する不安】をはじめ、【教諭という立場の限界】や【居場所の模索】といった葛藤や逡巡による揺らぎを含意している。また、その背景には、彼の所属した組織が彼に与えた役割や立ち位置が彼の教師としての生き様を大きく規定している様相を見出すことができる。以下、この点に焦点を当てて考察を行う。

① 教科、性別、年齢といった属性がキャリア発達に与える影響

本事例では「保健体育科、若手、男性」という属性が、教師 12 の組織内における教師としての役割や立ち位置を大きく規定してきたことが語られた。教科ごとの特異性に関する議論は本稿の目的から外れるため、これ以上の言及は避けなければならないが、教科や性別、年齢といった本人の意思や努力で変更することの難しい属性が「組織から個へ期待する姿」を規定してしまっている現実は見逃できない問題であると言える。

実際、教師 12 はそうした組織側からの要求に応えつつ、それに対する違和感、疲労感を蓄積してきた。キャリアの分岐点で管理職として生きることを選択した背景には、管理職となることでそうした苦悩からの脱却したいという思いが大きく影響している。

② 「生涯一実践者」で在り続けることの困難

第1節で【実践の継続に対する不安】が管理職志向へと関連していることを指摘したように教師12のケースでも、実践者としての苦悩や倦怠感から、管理職という新たなステージに身を置くことにある種の希望を見出している様相が垣間見られた。

このことは逆説的に教職の複雑性や不確実性を示唆するものとも言え、管理職として生きることを＜積極的選択＞するのではなく、自身の気力・体力を踏まえた上で組織における自己の姿を相対化し、これからの在り方を＜自己分析＞した結果として管理職を志向する側面もあることがうかがえる。

この意味では、管理職として生きることの選択を単なるキャリアアップや上昇志向の結果と見ることは極めて表層的な理解といえ、むしろ実践者として真摯に現状の諸問題に対峙してきたからこそ、ミドル期を迎え【実践の継続に対する不安】を感じたり、「個一組織」の関係性に鑑みて【教諭という立場の限界】を悟ったり、そして今後の【居場所の模索】に逡巡したりするものであると理解することもできる。

第3項 教師Ⅰが「生涯一実践者」を選択するプロセス

教師Ⅰはミドル期において残りの教職人生をどう使うべきか悩み、キャリア選択に逡巡する。しかし、各種主任・主事を歴任したり管理職選考試験を受験したりしていく中で【自身の適性】を問い、【自己の再発見】に至る。

第3項では、このようなさまざまな葛藤の末「生涯一実践者」として生きていくことを選択した教師Ⅰの事例に迫る。

(1)突然やってきた「ミドル期」

教師Ⅰは、様々な研修や会議で耳にする「ミドルリーダー」というフレーズにいつも違和感を感じていたと言う。それは、彼の生きてきた世代的、あるいは組織的な事情に起因するものであることが以下の語りから推測される。

よく、「ミドルリーダーとしての自覚を」とか聞くじゃない？あれって、僕は凄く違和感を持っていました。だって、30代後半になっても、職場内に僕より下の世代の人は10人もいなくて、僕より上に20人以上の先輩がいるわけですよ。どう考えても、ミドルではなくてまだ若手。

(中略)僕らの世代は採用少なくて、僕らの少し上の世代が多くて。だから、飲み会の計画や余興の準備など、いかにも「若手」という仕事を30歳半ばくらいまでやりましたよ(笑)。ところが、ある年の人事異動でゴッソリベテラン層の先生が抜けて、そこに若手がドーンと入ってきました。送別会まで「若手」として走り回ってたのに歓迎会の時にはむしろ、こっちがベテラン扱い。(元阪神の)星野監督の言う血の入れ替えじゃないけど、一回の人事異動でこうも組織内のバランスが変わるものかと。

それで、私は初めて学年主任を任されました。確かに、同期にはもっと若くに教務主任やって教頭になった者もいましたから、年齢的には不思議じゃないんだけど、何というかずっと動かされる側として振る舞ってきたのに、突然、回す側に立った感じで、最初は正直戸惑いました。とにかく、今まで他の主任さんがやってきたことを頭の中で反芻しながらそれを再現しましたよ。

でも、「何か頼りないなあ」とみんな思っているのがヒシヒシ伝わってくるわけ。自分でもわかるから、なお痛い。でも「去年まで俺はパシられていたんだぞ、急にミドルになれるか！」って思いになってしまいました。先生も同世代だから、わかるでしょ(笑)？

教師 I の「突然、ミドルになった」という言い回しは非常に示唆的である。すなわち、「組織の中のミドル」というのは、実は組織成員の年齢バランスやその他様々な要因に依存する相対的な立ち位置であるため、組織の状況によっては若手あるいはミドルとしての振る舞いが可逆的に求められるのである。

このことは第 3 章での知見ともつながる部分であり、組織内での役割や立ち位置が個々の教師の有り様、さらに言及するとキャリア発達を大きく規定することがわかる。

(2) 管理職選考試験への挑戦

こうして学年主任として試行錯誤を始め、少しずつ慣れ始めてきた矢先、職員朝会で管理職選考試験受験の案内が配布される。

まあ、魔が差した、とでもいうのかな(笑)。今までそんなこと考えたこともなかったんだけど、何か学年主任とか始めると、そんな気になってしまったんですよ。その器じゃないんだけどね。校長も勧めてくれたから、それで試験を受けるにあたって、学習会に参加することになって。

(中略)その学習会というのが何とでも。市内の校長先生や教頭先生が持ち回りで講座みたいなのをしてくれるわけ。もちろん、勤務時間外にだよ。ありがたいけど、こちらもきつい。管理職になるってことはこういうことなんだ、と改めて思い知るわけ。それでも意識高い先生はバッチリ予習したり、早めに行って会場の掃除してたり・・・。

ある時、校内の生徒指導がすごく長引いて遅刻したことがあったんだけど、みんな「何、遅れているの？」みたいな顔をする。あの時のモヤモヤした気持ちを忘れられない。目の前の子どもの指導より、自分が偉くなるための勉強をやれってこと？みたいなね。

まあ、そんな感じだったから、途中からあまり学習会にも気持ちが乗ってなかったこともあったし、そんな様子を校長先生も見ているわけだから受ける前から心象悪かったんだろうね。結局、落ちましたね。

(中略)それでも、一回受けて、もういいや、というのも幼い感じもしたので、その次の年も受けたら、この時、一次はパス。でも二次で落とされてしまいました。この時も、何か熱くなれなかったんだよなあ、あ、負け惜しみかな…。

そして、3 回目はもう受けなかった。例の学習会に参加するのももう疲れたし、何より僕が管理職に向いているなら、もう合格しているでしょうよ、と自分で思ったわけです。そうした意味では試験を受けたことで天命を知ったというか。受けないよりは絶対、受けてよかったと思っています。

教師Ⅰは、校長からの勧めと自身の興味から管理職選考試験を受け、その結果は残念なものであったが、このことが教師としての今後のあり方を見直すきっかけとなる。

(3)「ユーティリティプレイヤー」として生きる

教師Ⅰは、管理職選考試験を受けないことを決めた年に、自ら学年主任も外れている。

学年主任や教務主任というのは、少なからずこれから教頭になる人の足がかりとしてとても大事だということを自身の経験から実感したのよ。ほら、僕、「突然ミドル」で、にわか仕込みで管理職選考試験受けてダメだった人だから。いや、卑下するわけではなく、これからの人のためには管理職やろうと少しでも思っている人にそういう主任業務を任せて経験を積んでもらった方がいいと思ったわけよ。

野球で言うと、まだそこそこできるのに自由契約になっちゃうベテランっているじゃない。次を育てるためにポジション空けてという感じで。何でも野球に例えて悪いけど、管理職にならないって言ってる自分をそういうポストに据えるのも学校としては良くないんじゃないかと思ったのよ。

それで、校長にこんな話をしたら遠慮しながらも納得してくれて。「将棋の駒をひっくり返すことになりますよ」と。うまいこと校長も言うよね。「どうぞ、返してください」と。実際、ほら桂馬とか香車とか返らない方が身軽に動くじゃない……。それで、その年は久々に進路指導主事と担任と一緒にやったのかな。よっぽど忙しかったけど(笑)。

(中略)それで50を超えて残り10年をどうするか、って話になるんだけど。幸い、担任してもまだ息切れしないし、子どもや保護者とも今風な話についていける自信もそこそこあるし、40代の後半あたりから続けて教務以外の主任・主事も全部やったから校務分掌も大体網羅できた。学年主任やったり、管理職選考試験の学習会参加して、マネジメントみたいものも少しかじった。

校長先生にとっての「ユーティリティプレイヤー」として時には担任、時には主任と必要なところで使ってもらえたら、それはそれで必要な人間なんじゃないか、と思っているところもあるわけ。野球は9人でするもの。今日はずっと野球だけど。やっぱり、チームだから監督もいるけど、プレイヤーがいて始まるわけで。あ、でも先生の言う「生涯一実践者」というほどカッコいいものでもなくていいと思っている。最高の送りバントとか、ワンポイントリリーフ

とか決める人もいるわけで。僕はそんな先生としてチームをつなぎながら（教職人生を）終われたらいいかな、と思っています。

先述のように、こうした状況は他の事例でも見受けられ、管理職選考試験が【自身の適性】を知ったり、【自己の再発見】を促す機会としても作用していることがわかる。これは「試験に不合格だったから」という消極的なものではなく、むしろ試験前後の一連の出来事は、教師としてのあり方を深く＜自己分析＞した上で、教師としての自己を意味づける機会として、個々の教師のキャリア発達上極めて重要なプロセスとなっていることがわかる。

(4) 考察

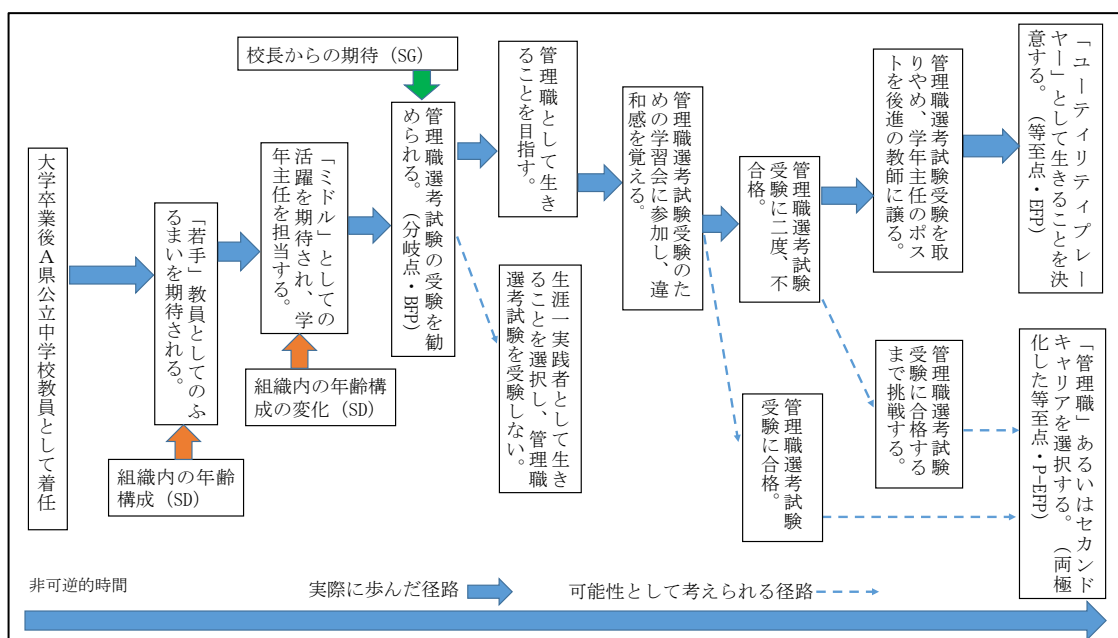


図 5-2 教師 I が「生涯一実践者」を選択するプロセス

教師 I の事例について「個一組織」の関係性に注目しながら以下のように考察したい。

① 「突然のミドル」に象徴する組織内におけるミドルの不確実性

教師 I の事例では、所属した学校における組織内の立ち位置として「若手」的なふるまいを長らく求められてきたため、ミドルとして活躍する機会や、準備が不足していたと考えられる。このことが、突然の学年主任という立場への戸惑いや、「にわか仕込み」な管理職選考試験の受験に結びついている。

もし、という想定に限りはないが、仮に教師Ⅰが早い時期から各種主任・主事を経験したり、「組織の中のミドル」として相応の役割や立ち位置が与えられたりということがあれば、また異なるキャリアを構築したことも考えられる。この意味では、第3章の分析にも通ずるところであるが、人事異動や校内人事によって、個々の教師がどのような組織に属したかという点はキャリア発達上、非常に重要な問題であると言える。

② キャリアの分岐点における＜自己分析＞

教師Ⅰは、学年主任を担当したことを契機に管理職として生きることを一旦は志向する。しかし、2回の試験結果とその準備プロセスにある学習会の様相に鑑み、それ以上の受験を見合わせ、同時に学年主任のポジションも他の教師に譲ることを校長に提言している。そして、その後の分岐点において「ユーティリティプレイヤー」としての自己に今後の可能性を見出している。それは管理職としてリーダーシップを取ることや、教諭として自身の思う実践を継続していくこととも異なり、組織の中で必要な仕事を補いながら繋いでいくことに自らのミッションを位置づけている点にその特徴がある。

これは、まさに管理職/生涯一実践者かを＜積極的選択＞したわけでも、置かれた＜状況に依存＞しているわけでもなく、自己の有り様と組織全体の利益を総合的に考慮し＜自己分析＞した結果と言える。この意味で、＜自己分析型＞の選択プロセスでは、他の二つのパターンと比べても非常に複雑かつ深層的な内面的葛藤や知識構造の変容を伴うキャリア発達の態様が見出される。

総じて、キャリアの分岐点における＜自己分析＞は「組織における自身の在り方」を問い続けるプロセスの中で深まりを見せており、このことから教師のキャリア発達は、「個一組織」の相互作用の中で進んでいくことがわかる。

第4項 教師γが「セカンドキャリア」を志向するプロセス

これでも言及したように、人事異動や校内人事の影響は必ずしもポジティブなものばかりではなく、その不適合の程度によっては最悪の場合、バーンアウトや離職を引き起こすことも危惧される。人事異動や校内人事の策定にあたっては、こうした「個一組織」のミスマッチの解消が可能な限り求められる。

このことを踏まえ、本節第3項では中学校教員を早期退職後、海外協力に関する事業に従事する教師γの事例を検討したい。

教師γは「海外で世の中のためになる仕事をしたい」という幼い頃からの夢を実現するべく教職を去っている。しかし、そこには「幼い頃からの夢の追求」というストーリーだけでなく、ミドル期の教師固有の課題に対峙した「葛藤と苦悩」のストーリーがある。以下では、特に後者に焦点化した事例研究を行う。

(1) 就職氷河期の大学時代

教師γの置かれた背景や人となりを理解するために、まず、彼の大学時代の振り返りの語りを取り上げたい。

私は、いわゆるロスジェネ世代⁹。就職氷河期真っ只中に大学時代を過ごしました。大学入学時のチューターの「この4年間でいかに自身の価値を高められるか」という言葉が今も忘れられないのですが、それほどに当時の私たちは焦っていましたね。僕らより7ー8年上のバブル末期の先輩方と比べると、自主的に勉強会開いたり、英会話やパソコン教室に通ったりとかなり意識の高い大学時代を過ごしたと思います。特に自分は大学を浪人していましたので就職では失敗できない、と気負っていたところがありました。

もちろん、人並みの青春はしたとは思いますが、本当にやりたいことはほとんどできなかったかな。例えば、ピースボートという船があって、あれで世界一周とかしたいなとか思いましたが、それも経済的な理由と休学する勇気もなく叶いませんでした。

そもそも世界が好きで。幼いときから国際協力みたいな仕事ができないかと思って大学を選びました。青年海外協力隊とかも考えましたよ。でも、先行きの見えない当時でしたから早く就職した方がいいかな、と思ってしまったのですよ。

まあ、そんなこんなでなんか満たされない大学時代で、安定志向で教師になってしまった、というのが本音です。とはいえ、教員採用試験も、ものすごい

高倍率。特に英語なんて教育学部だけではなく、色々なところで免許取れますから、10倍近くあったかな。本当は高校の教員になりたかったけど、少しでも倍率の低い中学校、という感じで選びましたね。

(2)「即戦力」として活躍した1校目

教師γは「安定志向」と振り返っているが、10倍を超える教員採用試験を現役で合格し、24歳を迎える年度からC県公立中学校英語教諭としてのキャリアをスタートさせる。

教師γが着任した当時、学校現場はIT化が急速に進んでおり、PCの扱いに長けていた教師γは、新任の教師でありながらもPCの指南役、校務のIT化の先導役として活躍する。

例えば、成績処理。今では、皆さん当たり前のようにエクセルを使いますが、当時はほとんどの先生が紙の名簿に手書きで素点を書き込んで、電卓を叩くというのがメジャーな方法でした。

そこに、成績処理システムが導入されて、みんなパニックでした。柔軟な先生は何とかシステムを理解しようとされてましたが、ベテラン層の先生など、今まで通り手書きしたものをポイと渡されて、入力して、みたいな。今ならハラスメントかもですが、当時は当たり前のように先輩たちの成績も入力していました。

そんなことを繰り返しているとやってられないので、システムをより簡素化して、パソコン苦手な先輩たちでもできるような入力シートを作ってあげて、「これに入力お願いします。」とやったわけです。これが好評で、俺も、私も、と頼られるようになりました。そうすると、不思議ですね、僕最年少なのに何か職員室では「γ先生助けて」みたいになるわけです。授業とか生徒指導とか全く未熟なはずなのに、何か一目置かれる雰囲気になって、僕も悪い気はしませんでした。

そして、2年目になると、時間割作成を命じられました。当時は教務部の先生が「コマ」という小さなパーツを大きな基盤の上に並べながら手作業で時間割を埋めていたのですが、これは大変な作業でした。和室に4-5人の先生がこもって、タバコをモクモク曇らせながら夜な夜な作業をしていたものです。

それをPCのソフトでやってしまう、というわけなのです。これは、さすがに私にも難儀な作業でした。それまでのエクセルやらワードやらとは次元が違いますし、そもそも生まれて初めて触るソフトでしたから、毎日遅くまで学校に残って作業をしました。もう、学級開きの準備なんて完全に後回しですよ。

今までは、複数の先生がこういう状況だったでしょうが、システム化されると私と PC だけ。孤独なものです。

しかし、これが完成するとみんな拍手喝采。軽いヒーローでしたね。時間割は本来は教務主任の先生の仕事ですが、かなり年配の先生でしたからもう感謝されて。そんなこんなで教師になったのか、システムエンジニアになったのかわからないような初任時代でしたね。

このように、ロスジェネ世代を生き残るために自らの努力で獲得した PC の技能が教職に就いてから大きく花開き、20 代半ばにして組織のキーマンとして、教務や進路関係の業務でその能力を発揮する。

(2)「期待の若手」として過ごした 2 校目

2 校目の学校でも着任早々、学年団の中心となって進路事務を担い、充実した時間を過ごした。

2 校目の学校に着任したときも、初日から先生方に「(PC 関連の仕事を)期待してますよ」と言われ、最初から全開モードで働かされました。しかし、今思えば仕事が一番楽しかったのはこの頃でしたね。進路関係の仕事进行处理するのに重宝していただき、3 年担任を 3 年間続けてやりました。中学校では 3 年生の担任というのはちょっと特別感があり、20 代後半くらいから 3 年生の担任を続けて、となると得意になりたい感じがあるんです。3 年生の担任は進路に関する事務があるので、やはり続けて担当している人が核になるんですよね。この 3 年間は本当に充実感がありました。

しかしながら、2 校目 4 年目(教職生活 7 年目)には教員人生で初めての挫折感を味わうことになる。

4 年目を迎える年に進路指導主事をしていた先生が転勤になられました。私は 1 年間、その先生とペアを組んで進路事務にあたっていましたので、もしかしたら自分が進路指導主事かな、なんて思っていました。今思えば若過ぎてあり得ない選択だったのでしょうか、当時の自分としてはまだそんなこともわかってなかったですし、何より 3 年間も続けて 3 年担任しているので、自分が一番事情はわかっているという自負があったのですよ。

ところが蓋を開けてみると 1 年生の担任。何か拍子抜けしてしまったんですよね。希望は 3 年生にしてみましたし、実際に進路指導の先生も抜けているのだ

から、3年間やってきた自分を頼ってもらえるのではないかと期待していたところで1年生の担任。しかも、その時、校長先生から言われたのは「そろそろ1年生に降りてまた勉強した方がいい」と。何か、今まで楽をしてきたみたいに聞こえて不愉快でした。

こうしたモチベーションの低下もあり、不完全燃焼だった1年間を過ごした教師γは転勤希望を出して隣接する校区の学校へ異動する。

(3)「若手」としての活躍が求められる3校目

3校目の学校には6年間在籍する。教職生活8-13年目、年齢的には31-36歳の時期であり、次第に「ミドルとして～」と言われるようになるが、教師γはそれに対して以下のような違和感を覚える。

僕の場合、前の学校のことがあったから、一生懸命やっても結局、年齢とか年数とかが大事なんだろうな、と何かいじけていた部分もあり、新天地で「ミドルとしての活躍を」とか言われてもピンと来ない感じでした。実際、31歳だったけど年齢構成的には、まだ下から数えてすぐ。僕ら氷河期世代の少し下の人はもっと採用厳しくて、今頃になってまた大量採用とか言ってるけど、当時はもう全然。

大規模校だったこともあって、1~2校目ほどに組織のために何か役に立てるわけでもなく、家族のこともあってか、何か煮えきれないまま時間だけが過ぎた感じでした。

このように職員の年齢構成の都合もあり、年齢が上がっても組織内の立ち位置は変化しない、というジレンマを感じるようになり、20代の頃ほどの楽しみが見出せなくなる。また、3校目の在籍中には結婚と夫人の出産という大きなライフイベントがあったこともあり、1校目、2校目ほどの仕事に対する熱量が上がらないまま6年間の勤務を終える。

(4)教職生活にピリオドを打つ4校目

3校目での6年間を燻って過ごしてしまった実感があった教師γは、着任早々、県指定の校内研究における研究授業を自ら買って出る。このことで久しぶりに職務にやりがいを感じる。

研究とか、何か新しいことに取り組むのはすごく楽しかったのですね。いつも同じ日常に刺激が生まれるというか。本当に楽しいな、と思いましたね。

(中略)しかし、研究大会が終わった後、急激な虚無感に襲われました。また、平常運転の日々が続くのか、と。次の刺激が欲しくなったのですね。

それで、日本人学校への教員派遣とか現職教員の大学院派遣とかいろいろ考えてみたけど、結局は校長や教育委員会の推薦が必要。相談してみたけど「今は困る」とか「他にも希望している人がいる」とか。じゃあ、あと何年これ繰り返したら新しいことに出会えるんだろう、みたいにいつからか思い始めたんですね。

自分で言うのもなんですが、僕、仕事覚えるの早くて。だから、一通り覚えてからが長いな、と。管理職やら教育行政やら、何か環境が変わる機会があればだいぶ違ったのかもしれないけど、それも結局、年功序列というか、順番待ちなんですね。だから、やっぱり長いなあ。と。でも、年齢はあつという間に40歳手前。自分が年取っていくのも自覚しますね。

ロスジェネ世代で高い教員採用試験の倍率を勝ち抜き、現場でも校務のIT化を担い若い時期から「即戦力」で奮闘してきた教師としてのミドル期は非常に長く、加えて上の世代も多く、管理職はおろか、主任・主事のポストさえ中々回ってこない状況で、次第にマンネリ感、倦怠感を抱えるようになっていく様子が見ええる。

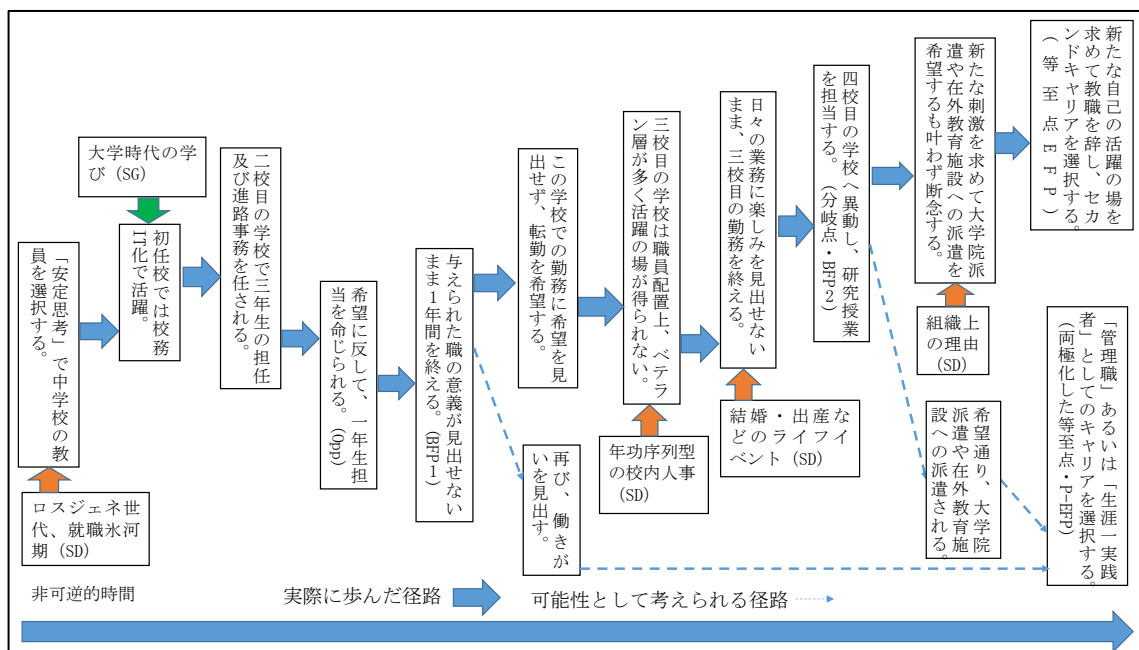
さらに組織的マネジメントの強化が謳われる学校組織の変容が、個々の教師の創造的な実践を停滞させている恐れが以下のような語りから指摘できる。

何か「同僚性」とか「協働性」とか言い出すようになって、教師としてやりたいことがやれなくなるわけですよ。例えば、僕は割と体育大会とかクラスで盛り上げるのが好きだったのに、それじゃ担任の力量の差が出るから、各クラス内をいくつかのブロックに分けて、それを他学年とミックスしてみたいな。もうこんなことになると担任としての学級経営の楽しみすらなくなって。「チームとして」というのは聞こえはいいのだけど、結局、頑張らない先生の基準に合わせていくような感じなのですね。もう、面白さを感じられなくなっていましたね。

こうした状況に耐えかねた教師は、39歳の若さで早期退職を決意し、海外での学校教育支援に関わる事業に従事することを決意する。

その意味では（転職は）夢を追った結果、と言われると間違いはないのですが、一方で教師としての自分に行き詰まりを感じていたので現実逃避みたいなものもありましたよ。もし、20代の自分のように充実した毎日を送っていたなら、これは考えなかったでしょう。

(5) 考察



本事例では、「失われた 10 年」という特有の社会状況を背景として抑圧的な大学時代を送り「安定思考」で職業選択を行なったことが少なからずミドル期のキャリア形成に影響を与えていることは否定できない。

しかし、そうした世代性だけがセカンドキャリア選択の主要因とも限らず、そこには彼が出会った組織の特性による要因が多分にあるものと考えられる。以下では、この観点に基づき考察を行う。

① 人事異動及び校内人事における「個一組織」の適合/不適合

まず、教師 γ の新任期（1校目）に着目すると、教師 γ の個として特技や能力が「校務 IT 化」という組織の要求にマッチングし、着任当初から高い組織貢献度が見られる。さらに2校目においても、着任直後から3年生の担任を3年連続で担うなど20代後半の教員としては異例の活躍を見せている。このことは教師 γ 自身の働きがいと確かなものとしている。

上記のように新任期を順調にスタートし組織への貢献度も高かった教師 γ だが、7年目以後「働きがい」を徐々に見失っていくことになる。その分岐点（BFP）の1つとなったのが、2校目4年目の年度における担当学年のミスマッチとその後の適応過程である。

第4章でも明らかにしたように校内人事における校長の意思決定には実に複雑な要素があり、教師 γ 本人の希望通りのものとならなかったこと自体は想定される事態である。しかしながら、「3年連続で3年生の担任に精通しており、しかも教師 γ と共にタッグを組んでいた進路指導主事担当教員が転出した」という条件下では、教師 γ に3年生担当としての期待が寄せられることは十分に考えられ、このタイミングで教師 γ が1年生に配置される必然を理解するには相応の説明が必要であったと考えられる。

この点について、パーソル研究所(2021)は上司による「異動理由の十分な説明」「異動先の役割・期待感の通知」などのコミュニケーションが、異動者の「異動に対する肯定的な受け止め」や「異動後の活躍適合の見通し」を促し、異動後の活躍・適合度を高めていることを明らかにしている。

校内人事は企業内における部署間異動に相応するものと捉えたと、本人の希望に反する校務分掌を割り当てる際には、校長による丁寧な意図の説明が個々の教師のパフォーマンスを大きく規定するものと考えられる。特に、教師 γ は新任期以来「即戦力」としての活躍を期待され、またそれに応えてきた自負があった。こうした事情もあり、校長の「勉強した方がいい」とコメントは教師 γ を十分に納得させるものではなかったと考えられる。

何より教師 γ が3校目在籍時について「活躍の場がなかった」と振り返っているように、所属した組織が教師 γ の潜在的な能力を引き出し、彼に十分な働きがいを与えていたなら、また異なるキャリアが描かれていたことと考えられる。この意味で、人事異動及び校内人事における「個一組織」の適合/不適合

の問題は、教師のキャリア発達を大きく規定する課題であると言える。

② ミドル期における長いキャリアプラトー

教師 γ は、新任期から校務 IT 化の旗印として進路事務や時間割作成などで頭角を表す。その組織貢献度に鑑みると 20 代の後半からミドルとしての活躍が見て取れる。しかし、その後早期退職までの 10 年間は組織内での役割や立場に大きな変化はなく、このことが教師 γ に業務に対するある種の「飽き」「マンネリ」を感じさせる遠因となっている。

中学校では 1～3 年の全学年の指導を一通り経験する、単独で校務分掌を受け持つことができるなど一定の職務能力を獲得後、次に主任・主事として組織運営のキーパーソンとして活躍する機会を得られるまでの期間が非常に長い。特に新任以来早い時期から組織貢献度の高かった教師 γ にとっては、「早く到来し長いミドル期」は文字通りキャリアプラトーそのものであったと考えられる。

参考までに日本全国の教員育成指標を俯瞰すると、その第 1 のステージにおけるキーワードの最頻値は「基礎（基礎形成、基盤、基本も含む）」であり、ここから採用後の 3 年～5 年までの期間を、教職人生の展開の基盤をなす時期と捉えている点について全国的な共通性を見出される。

また、全体が 4 つのステージに分割されている場合の 3 つ目のステージ（概ね教職経験 15 年前後）では「学校運営・経営への参画」「校務分掌の中核・分掌主任」といった学校内の役割に言及した文言が頻発し、ここにはミドルリーダーとしての活躍やその後のスクールリーダーとしての基礎力の育成といった点で全国的な共通性が読み取れる。

しかしながら、その間となる時期（6 年目～15 年目）にあたる時期の指標は極めて多様であり、この時期（キャリアプラトーにあたる時期）の教師の資質・能力を明文化することの難しさが読み取られる。

教師 γ の場合は、研究授業の経験により久方ぶりに職務に対して新たな刺激を覚え楽しみを見出すが、逆にこれをきっかけにそうした刺激（知的好奇心や使命感）を求めることでプラトーから抜け出そうとする試み（大学院進学や在外教育施設への派遣）がなされているように読み取れる。しかしながら、それに応えられる組織的、あるいは行政的支援が得られなかったことも作用して、最終的な自己実現の手立てとしてセカンドキャリアを選択するに至ったと考察できよう。

このように考えると、特にキャリアプラトーの時期にあった教師 γ に、人事異動や校内人事を通じた開発的支援が望まれたところである。

③ 「充て職」としての主任・主事

これまでも指摘したように、学校組織における主任・主事は職位として確立されたものではなく、あくまでも組織内である年度限定で決められた「充て職」に過ぎず、その継続性は保障されない。また、その選考のシステムや職能を示すための規準や資格といったものも一切なく、主任・主事職の決定は校長の裁量に委ねられた極めて恣意的なものである。このことは「年功序列型」の校内人事に帰着することも含意し、必ずしも適材適所の配置が行われることを担保しない。

さらに、学校の規模に限らず主任・主事のポスト数はほとんど変わらないため、相対的に大規模校での勤務歴が長い教員ほど主任・主事職に巡り合う機会も少なく、かつ高齢化する傾向があり、またその逆も言える。

これらの事情は、②「ミドル期における長いキャリアプラトー」の問題とも結び付き、30代～40代前半にあたる時期の教師のキャリア発達の課題を不確実で不透明なものにしているものと考えられる。

④ 近年の学校組織の変容

最後に、近年の組織マネジメントの強化がもたらす功罪について考察したい。組織的な生徒指導や学年経営は、クラス間の格差、ひいては担任教師の力量の差によるエラーの最小化、格差がもたらす様々なリスクの低減化に貢献した。しかし、その一方で「組織の一員としての個」が重視されることは、個々の教師固有の専門性や信念に由来する創造的な教育実践の展開が抑制されることを含意する。

教師 γ では学校行事を巡る担任教師としての楽しみが失われつつあることが語られている。生涯一実践者としてのキャリアが、個々の教師固有の教育実践の充実によって築き上げられたこと(本章第2節参照)に鑑みると、そうした実践の場が組織マネジメントの文脈で失われていくことは重大な問題である。

教師 γ のセカンドキャリアの選択の背景には、上述したような「個—組織」間の不適合感があつたことに鑑みると、彼のキャリア選択のプロセスは必ずしもポジティブなものとは言えず、むしろ第5章でいうところの＜自己分析型＞＜状況依存型＞のキャリア選択に近いと言える。

教師 γ 自身のウェルビーイング¹⁰に限定すると、セカンドキャリアの選択は自己実現の結果として肯定的に理解すべきであるが、教師 γ という非凡な才能を有する人材を学校という組織の中ではうまく生かし得なかったという事実

は、「個を生かす学校組織とは何か」という学校経営上の重要な問いを含意していると言えよう。

第 5 項 小括

以上、本節では「管理職」「生涯一実践者」「セカンドキャリア」のそれぞれのキャリア選択を巡る＜自己分析型＞の意思決定プロセスを、時間経過に伴う個人の内面的機微の析出を得意とする「複線径路等至性アプローチ(TEA)」を用いて、事例研究を行った。

「管理職」「生涯一実践者」「セカンドキャリア」それぞれの事例についての言及は、上述、各項の考察と重複するため割愛するが、総じて＜自己分析型＞のキャリア選択では、ある種の「個一組織」間不適合を認識した個々の教師がこれまでの自身の教師としての実践を省察し今後の在り方を模索したり、組織内における自身のミッションを模索したりするプロセスが見出された。ミドル期の教師が対峙する「危機」は、先行研究が指摘してきたライフサイクル上の中年期特有の発達課題に加え、本事例研究で析出されたように「組織の中のミドル」として、「個一組織」間の関係性がそれまでと大きく変容することによる影響を受けていることにも起因しており、そこでは深い葛藤や逡巡を伴うことが明らかになってきた。

しかし、そうした＜自己分析＞の結果、より高次のキャリア発達が促進されるという視点に立つと、キャリアの分岐点における＜自己分析＞を個々の教師の責任に帰すだけでなく、むしろ組織側の支援的な働きかけによってよりポジティブな＜自己分析＞を促すことが望まれるところである。

こうした文脈から、次章では個々の教師のキャリア発達を促す組織マネジメントの実践について検討していきたい。

【註】

¹ M-GTA の分析作業法についての説明は、第 3 章及び第 4 章と重なるため、本章では簡略な記述としている。

² 当時は、いわゆる「校内暴力」の時代にあった。

³ 当時の A 県では教頭の管理職選考試験受験対象年齢が 36 歳以上であり、教師 4 は 43 歳になる年度から教頭を務めている。

⁴ A 県では、同一校勤務 6 年以上が異動該当とされている。

⁵ 教師 7 は、A 県ではまだ数少ない女性管理職としてキャリアを歩んでいる。

⁶ 本稿では言及しないが＜自己分析型＞の教師にも、それなりの【昇進への希望】があることは想像に難くないが、教師 3 が語っているようにそれを前面に出さず、その他の要因に置換して語っている可能性も否定できない。しかし、そうした文脈自体が学校組織内におけるキャリア発達の特性を如実に示しているものと言えよう。

⁷ 参考 HP; <https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/data/personnel-relocating.html>

⁸ 現状、A 県では女性管理職の配置については上記のような負担を考慮し異動範囲を局地的なものとするよう配慮されているが、男性管理職については「教育行政上の必要」が最優先される。

⁹ 「ロスト・ジェネレーション」の略。「失われた世代＝バブル崩壊後から約 10 年間」の期間に就職活動をした人々を称する際にしばしば用いられる。概ね 1970 年代後半から 1980 年代初頭に生まれた世代が該当する。

¹⁰ 山崎(2023)は、組織における不適合を認識した個人は、外部組織への適応行動を起こす傾向があることを指摘している。

第 6 章 個と組織を生かすスタッフ・マネジメントの実際

第 3 章では、教師の人事異動の特異性が個々の教師のキャリア発達に与える影響性に言及した。また、第 4 章では、校内人事の策定過程と人材育成を念頭に置いた校内人事の限界を指摘した。

そして、第 5 章では、「管理職/生涯一実践者」、そして第 3 の道としての「セカンドキャリア」それぞれのキャリアを選択するプロセスについて分析を行った。その結果、ミドル期におけるキャリアの複線化のプロセスには＜積極的選択型＞＜自己分析型＞＜状況依存型＞の 3 つのパターンが見出され、特に＜自己分析型＞＜状況依存型＞では、人事異動や校内人事を巡る「個－組織」間の適合/不適合が大きく影響していることが明らかになった。また、＜自己分析型＞ではそうした「個－組織」間の不適合を機に、自己の省察や問い直しが進められることによってキャリア発達が進んでいる様相が見出された。

以上に鑑み、第 6 章では人事異動や校内人事をはじめとする組織側の作用が個々の教師のキャリア発達に与える影響、逆に個々のキャリア発達が組織側に与える作用の分析を通じて、個と組織を生かすスタッフ・マネジメントの実際を検討する。

第 1 節 個々の教師のキャリア発達を促すスタッフ・マネジメントの実際

公教育制度下の人事異動及び校内人事では、当該地方自治体または学校全体の全体最適が一義的なものとされるとはいえ、公教育の実質的担い手である個々の教師の潜在的能力やエンゲージメントをどれだけ引き出せるかは、教育効果の質保証の観点から見て重要な課題となる。

しかしながら、人事異動については第 3 章で指摘したように異動のシステムやその意思決定の所在に主眼を置く教育行政・制度学的なアプローチと、人事異動を巡る教師のメンタルヘルスや職場適応の如何に主眼を置く教師教育学・教育社会学的なアプローチが展開してきた一方で、人事異動や校内人事を通して、いかに個々の教師のキャリア発達を促すか、それを通じていかに組織の活性化を図るかといった教育経営学的議論は十分になされていない状況にある。

以上を踏まえ、本節では校内人事を通じて個々の教師のキャリア発達を促した校長のスタッフ・マネジメントについて検討を行う。スタッフ・マネジメントの範疇には、組織学習システムの構築や組織風土の醸成も重要な論点となるが、本研究では先行研究の課題を踏まえ、とりわけ校内人事に関する事例研究を通じて「個を生かす組織づくり」について検討を深める。

第1項 人事異動に伴う「喪失」感を抱える教師8への支援

(1) 「喪失」と「獲得」のプロセス

教師8は新任期以来、部活動の指導に熱心に取り組み、そのことが彼の教師としてのアイデンティティを支えていた。ミドル期に入り、学年主任や生徒指導主事といった主任・主事を経験しつつも、やはり心の奥底で最も楽しみを覚えるのは部活動の指導であった。このため、幾度か管理職選考試験受験を打診されつつも、管理職となることで部活動指導の場を失うことにはためらいがあり、そうした勧奨に応えることはなかった。

しかしながら、ある学校における転出とそれに伴う校務分掌との出会いを機に、その後のキャリアの在り方が大きく刷新されることになる。

私は、ずっと部活指導に情熱の全てを捧げていたと言ってもいいような教師でした。しかし、ある人事異動で、それ（専門とする部活）がない学校に行くことになって。もう、最初は虚無感というか、正直、「なぜ俺がここに?!」という思いになって腐ってしまいましたよ。それに、小規模校だから何をやるにしても物足りない感じがして。

この経験は、保坂(2009)らによる「異動は危機」の文脈に適合的である。すなわち、教師8はそれまで大規模校で多くの生徒や職員に囲まれながら仕事ができ、また自身が専門とする部活動で生徒と共に汗を流すことに働きがいを得ていたが、それらの実践を展開する場そのものを失われたことは文字通り、教師8に深い喪失感を与えることになった。

その前の学校では学年主任をしていました、それも40名6クラス規模でしたから学年職員10人ぐらいのリーダーということで責任感を感じていましたし、やりがいもありました。しかし、今度は全職員が10人ぐらいですから、この意味でもスケールダウンした感じは否めませんでしたね。

しかし、こうした教師8の喪失感に対しては、以下のような校長の支援的マネジメントが大きく作用していることに注目したい。

着任したその日、校長先生からは「先生のごことは、前任の校長先生からよく聞いています。何でもできる先生だと。先生にとっては、ここは物足りない学校かもしれませんが、どうか置かれた場所で大きな花を咲かせてください」

と言われました。「置かれた場所で咲く」、正直、ここで何をしろと、という思いがありましたが、校務分掌では初めて教務主任を任されました。

(中略)それまでも教務部には所属し、時間割の作成や成績処理の経験はありましたが、やはり主任となると重責です。「学年主任や生徒指導主事は生徒の数が減れば当然職務も変化してきますが、教務主任は学校の大小に関わらず、やることは変わりません」と教頭先生から当初に言われた意味が少しずつわかってきました。

学校の事情もわからないのに、学校を切り盛りするポジションに置かれたことは想像以上の難しさがあり、放課後、部活動の指導に燃えていた時間はパソコンと睨めっこする時間になりました。しかし、今思えば、それが私の寂しさを癒してくれたようにも思えます。

以上の語りからは「部活動指導」と「大規模校の雰囲気」について大きな喪失感を味合いながらも、難易度の高い教務主任の職務に没頭していくことで、少しずつ異動がもたらした寂しさを克服していく様子がうかがえる。また、そこには教師 8 の喪失感に寄り添い、彼のポテンシャルを引き出すために教務主任のポストを用意した校長の支援的なマネジメントが大きく作用している。

あと、もう一個よかったのは、若手が非常に多い学校であったこと。それまでの学校では学年主任を担当しつつも、私より年上の先生は何人かいらっしゃって、まあ、やりにくさを感じつつも、心のどこかではまだ依存していた部分があったのだと思うのです。

しかし、今度の学校では管理職と再任用の先生以外では私が最年長とあって、必然的に私は若手の教師たちに頼りにされることになりました。不思議なもので、前の学校では若手と一緒にベテラン教師や管理職の陰口など叩いていたのに、今度の学校ではむしろ、もう言われる側になるんじゃないかと思うようになって(笑)。

そうすると、若手の先生との関わり方も、これまでのようなアニキ的な感じではなくて、ちゃんと指導すべきことは指導する、というような。

異動に伴う職場内での役割や立ち位置の変化が教師としてのふるまいを規定していくことは、本論第 3 章で指摘した通りである。すなわち、異動後に＜周辺の＞な立場に置かれるような人事異動は個々の教師のキャリア発達を中断・停滞させることを指摘したが、本事例では異動をきっかけに教務主任を担当すると共に、年齢層的にもリーダー格の存在になったことで組織内の＜コア的＞

な部分に身を置いている。それにより、教師 8 は労働環境の変化と業務量の増加に伴う心身の負担を感じつつも、精神的には一定の充実感や働きがいを得ていることがその語りからうかがえる。

一番楽しかったのは放課後の時間。部活動の指導もみんなそれほどないから、放課後はゆっくり職員室で先生方と話しながら、ああでもない、こうでもないとか言いながら学校行事の計画とか練りました。それに、アクティブ・ラーニングや ICT の導入が言われ始めた時期だったから、授業についてもこんなことやってみた、こんなのどうですか、みたいな。すごく建設的な会話ができていましたね。その話の輪の中心でいるために私自身の勉強も進みました。

この語りからは、部活動指導に燃えていた教師 8 とは異なる教育観が読み取れ、教務主任の職務への対応だけでなく、組織のリーダーとしての感性が磨かれていくプロセスを見て取ることができる。

そして、教師 8 はこの学校での在籍期間中に管理職になることを決意し、管理職選考試験の合格を手にする。

それまでも受験を勧められてきましたが、「管理職になったら部活ができない」なんて思っていましたから本気で考えたこともなかったけど、部活と、自分のキャリアを初めて切り離して考えられるようになったんですね…。よく考えたら比較できるものではないですからね。

(中略)とは言え、(受験したことについて)葛藤は今でもありますよ。あのまま退職まで部活したかった気持ちもまだありますけどね。しかし、次も(専門とする)部活がない学校に行ったらどうするんだ、みたいに考えるようになって。

このように、人事異動を通じて部活動指導から離れたことにより、部活動指導に対する熱意が自身のキャリア選択の限定要因となっていたことを自覚し、それを修正するきっかけを得ていることがわかる。

(2) 考察

以上の事例を、TEM 図を用いて整理したい。

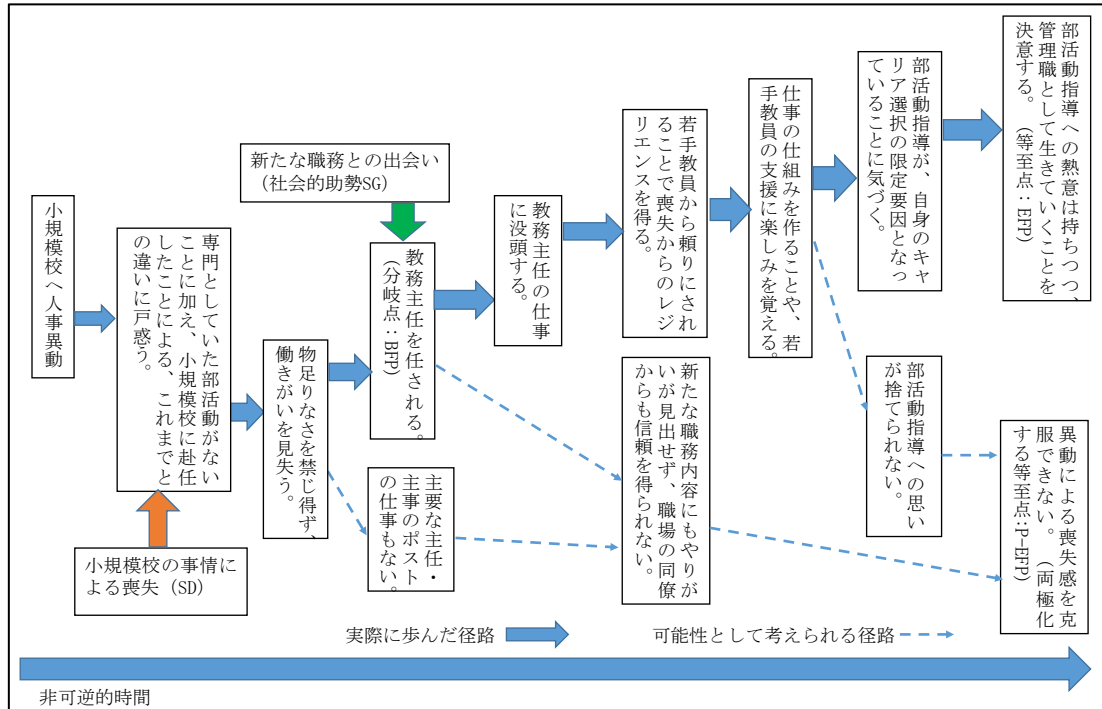


図 6-1 教師 8 の人事異動を通じた「獲得と喪失」のプロセス

この事例では、教師 8 のアイデンティティの中核をなしていた部活動指導の場を人事異動が奪うことになったが、それと代替する形で教務主任として組織マネジメントに参画する楽しみに出会い、結果的に管理職としてのキャリアを選択する転機として作用している。

人事異動は個々の教師の労働環境や組織内での役割・立ち位置といったあらゆる条件を物理的に変更するシステムであり、このことが個々の教師の新たな職務能力の獲得や職業観の編み直しについて一定の効果をもたらすことがわかる。実際、こうした人事異動の作用は、一般に「異動は研修」あるいは「置かれた場所で咲く」といった言説で肯定的に語られてきた。

しかしながら、そのプロセスでは「喪失感」による一時的な意欲の落ち込みの時間があり、この回復過程においては何らかの組織的な支援が求められる。本事例では「教務主任」という要職が用意され、かつ若手教師層が多いという好条件が重なったことにより、組織内の＜コア的＞な立ち位置に置かれたことが早期のレジリエンスとキャリアの編み直しにつながっている。この意味では、まさに校長の言う「置かれた場所で咲く」を体現した好事例と言える。

しかし、図 6-1 の点線部のように「獲得」のない「喪失」のみの異動は深刻

な「危機」をもたらすものと考えられ、仮にこの学校にベテラン層が多く、教務主任も前年度から残留する教師が存在していたとすると、教師 8 の回復プロセスは異なる展開をなしていたことは想像に難くない。

そもそも学校組織構造上、「地位は立場を作る」といった方法には限界があり、また「置かれた場所」に必ずしもポストが用意されているわけではないことには注意が必要である。この意味で、「異動は研修」あるいは「置かれた場所で咲く」といった言説には一定の限定がかけられるべきである。すなわち、異動が研修となり得るため、置かれた場所で咲かせるためには、組織側から転入してきた個々の教師に対する能動的な働きかけが必要であり、校内人事においてはこれを含意した校長の意思決定が求められる。

第2項 校内人事による教師Sの「危機からの生還」

第2項では、教師Sの内面的「危機」からの生還のプロセスを、当時の校長Tの支援的なマネジメントとの関わりを通じて分析する。

研究にあたっては教師Sと校長T両者への聞き取りによって進めることとするが、校長Tと教師Sの関係性を考慮すると、教師Sの内面的葛藤へ接近するためには両者の語りを同じ席上で聞くことは避けるべきと考えられた。

そこで、筆者が2人の教師それぞれと面会し、本人の了承を得た範囲の語りのみを互いに共有しながら、以下のように分析を進めた。

(1) 「危機」の概要

教師Sは教職生活13年目を迎え、教科指導、学級経営、生徒指導などそれぞれの分野において一定の指導力を有しており、名実共に「ミドル」の教師として校長Tの信頼も厚かった。教師Sはその穏やかな人柄ゆえに保護者対応にも定評があり、しばしば問題行動の多い生徒、支援を要する生徒、保護者対応に難のある生徒が所属する学級の担任を任されることが多く、その年も小学校からの引き継ぎで最も対応が難しいとされる生徒の属する学級を担当することになった。

夏休みまでは難なく乗り越え、教師Sもこの調子で1年間やり切れるかな、と思っていたところであったが、2学期の後半、小グループ内のトラブルをきっかけに、日々保護者の苦情の対応に悩まされることになる。

さらに3学期に入ると、一連のトラブルをうまく解決できないことへの不満を募らせる他の生徒による対教師暴言が生じ、教師Sは心身共に疲弊していた。そのような中でも、教師Sの丁寧な学級経営により、そうした荒れた状況を何とか沈静化させて年度末を終えることができた。

このような1年間を終えた中で、教師Sは次年度の校内人事で自身がどの学年を担当することになるのかということについて激しく葛藤した。

このことについて、以下に教師Sの語りの一部を引用する。

本当にしんどい1年だったんですよ、もう担任はしたくない、といちばん苦しかったときには何度もそう思いました。担任を外れて、教務主任や進路指導主事みたいに事務的には忙しい仕事であっても、対生徒対保護者のストレスのないポジションに就けたらと強く思いましたよ。でも、それにはちょっと若いし、先輩方もいるし。それに、(うまくいかなかった)あの子たちと、あと2年もやっていけるかと正直、目の前が真っ暗になったんですよ。

しかし、一方で自分も10年戦士のベテランで、できません、と言うのも気が引けますし、第一、仮にあの学年に所属したら、(トラブルが多かった)その子のいるクラスは誰も担当したがないだろうから、「私がやります」って言わざるを得なくなる。まさか、自分よりも若い先生に押し付けることはできませんから。

この語りから次のような学校の組織特性が見えてくる。

1 つに、主任・主事ポストが年功序列的なポストとなっているきらいがあり、特に大規模校では新任期～ミドル期に至るまでの長い年数において、主任・主事のいない担任業務に専念しなければならないことである。

2 つに、年齢が上がるにつれて、対応の難しい生徒・保護者の対応を期待されると共に、特に中学校では「持ち上がり」の学年配置になることが多く、そうした生徒・保護者を特定の教師が対応し続けなければならないことである。

(2) 校長への相談

こうした事情から教師 S は「この学年から一旦離れることができないか」と考える。

持ち上がってしまうと、そこで担当クラスの選別のようなことはできない。ここは、もうこの学年そのものから一旦離してもらえたらと考えるようになりました。しかし、ここでも大きな葛藤がありました。1 つは学年スタッフへの裏切りというか、もちろん一番大変な局面には私が立たされていたとは言え、みんなそれを支えてくれていたのも事実です。まして、皆さん、そこに残って頑張られるのに、自分だけ逃げることは道義的にいかなものかと悩まされました。

もう1 つは、校長に何と言うかです。(当該校では) 転勤しない限りは原則、持ち上がっていくことになっていた状況下で、自分が持ち上がりを希望しないことには相応の理由が必要です。まして、その理由は端的に言うと「辛いから」ですから。それを言ってもいいものかと。

この教師 S の語りにも学校という組織の特性が色濃く現れている。すなわち、校内人事の希望を出す上では、「持ち上がり」という年度を跨ぐ継続的な関係性やチームとして共に働いた他のスタッフへの配慮などが強く影響しており、ここに「個一組織」の強い結び付きが指摘できる。

そうして、春休みも刻々と時が過ぎていく中で、教師 S は気分転換を兼ねて 1 日年休を取ることにしたという。

考えてもとにかく堂々巡りなのです。もう気持ちは、「あの学年から離れたい」でほぼ決定なのですが、周りへの配慮というか、よくよく考えたら「逃げたのか」みたいに思われたくない、校長からは「弱音を吐いた」みたいに思われたくない、といった変なプライドが邪魔していることにも気づいて、それなら男らしく最後までやってやろう、と一度は腹を括りました。

それで気分転換と気合い入れを兼ねて一日年休とって、元々の土日とくっつけて家族と小旅行に出かけました。それは楽しかったんです。もう仕事のことも忘れて、吹っ切れて。

ところが、です。明日からまた月曜日っていう、いわゆるサザエさんタイムに、猛烈な不安と緊張の波が押し寄せてきました。また、あの苦しい日々が始まるか、あと 1 年待たないとこんな楽しい日は来ないのか、みたいな、もう言いたいようなない思いが胸を締め付けてきたのです。もう、限界だ、その時、悟りましたね。

時刻は日曜日の 20 時を回っていたが、教師 S は失礼を覚悟で校長 T の自宅に相談の電話を入れる。これを受けた校長 T は、すぐに教師 S を自宅に招き相談を受ける。以下は、校長 T の回想である。

S 先生は、かなり焦燥しているというか疲弊しているというか、正直、そこまで追い込まれていたかと申し訳なく思いました。日頃、温厚で落ち着いているし、ひょうきんなキャラクターでもあるので何とかやり切れているのだろうと思っていた部分はありました。それに、十分な働きぶりで期待に応えてくれておりましたので、彼の負担を理解した上で、やはり彼が（当該学年の）適任だろうとは思っておりました。

一方で、組織としてマンパワーに頼るのも良くない、というのもありました。実際、S 先生が色々な事案を上手く処理して、他のスタッフはそれを頼りにしている側面もあり、チームとしての対応としてはかなり脆弱なものがあるのでは考えていました。とは言え、頑張ってくれた彼に、こちらから「来年は外れてくれ」と言うのも何だか S 先生の今年の対応を否定しているようで悩ましく思っていました。彼を「私では役不足なのか」と思い悩ませてもかわいそうですから。

そうした意味では、彼から相談を受けたこと自体は非常に良いことでした。

しかし、問題はその必然をどう作るか。他の職員に、校務分掌がS先生一人に対する配慮で変更されたように見えてはいけない、というところが一点ひかかりました。

(中略)とは言え、S先生の希望に応えることが組織としても正解だと私の中の答えは決まっていました。何しろ、スタッフがそれだけ疲弊感を持っている状況で学年をスタートさせることは、校長の判断としてあり得ないですからね。それに、S先生が今まで組織のために骨を折ってきてくれたことはよくわかっていましたし、個人的な要望を通そうとしているわけではないことも承知していました。

そこで、相談を受けた校長Tは、教師Sに以下のような提案を行う。

T校長は、まずこちらの話を十分に聞いて下さった上で「3年生の担任をしてくれないか」とおっしゃいました。正直、「そう来たか」とびっくりしました。こちらとしては仮に要望を聞き入れていただいたとしたら、1年の担任をするか、(当該学年の)2年の副担任をするか、ということだと思っていたので。

このことについて、T校長は以下のように回想する。

「学年を下げる」というのは、やはり周囲の誤解を与えるかもしれないと思ったのです。つまり、順当にいくと子どもと一緒に2年生の担当になるところを、再度1年生の担任、あるいは担任を外すとなると、事情を知らない者からは「S先生に何か、ただならぬ事情があったのか」、例えば「2年生を担当できる力量がない」とか、「担任ができない指導力なのだ」という根も葉もない噂が生じる可能性がある。

その点、3年生の担任となると「最高学年の生徒指導ができ、受験指導もできるスタッフが足りなかったからS先生に応援を頼んだ」というシナリオが成立すると判断したのですよ。これなら、2年生のスタッフにも説明がつきますから。実際、3年生の担任が1人空席で、当初は転任してくる先生をそこに充てようと思っていたので、(S先生の相談がなかったとしても)S先生を3年生の担任にする選択はあり得る話でした。ここは自然に話が通り良かったですよ。もちろん、彼が3年生の担任を任すことのできる力量と経験を持っていたのが大きいですよ。

以上のやり取りを見ると、第4章でも指摘したように校内人事に際する校長の意思決定プロセスには、＜職員間のバランス＞に関する校長の入念な配慮がうかがえる。

(3) 「危機」からの生還と再生

教師Sを生かすと同時に、そのことを組織全体の利益となるよう差配する校長のスタッフ・マネジメントは以下のように大きな効果を生み出す。

「水を得た魚」とでも言うのでしょうか。担当学年が変わることで、担任という仕事があんなに苦しく感じていたことが嘘のように思えたのです。初任の時のように、毎日が楽しくて。元々3年生は雰囲気の良いイメージだったのですが、今思えば、その中でもいいクラスを私に回してくれたんだろうな、と思います。あんなに生徒とギスギスしていたのに、生徒から「先生、先生」と寄ってきてくれることの喜びを久しぶりに噛み締めましたね。

一時期、「担任はもうしたくない」とか真剣に思ったものでしたが、このクラスに出会えて、やはり担任として自分のクラスを持つっていいなあと。卒業式の日、子どもが巣立っていく何とも言えない寂しさとか。教師の原点に戻れた気分でした。

このように教師としての自信ややりがいを取り戻した教師Sだが、それは単なる「再生」のプロセスではなく、この1年間は教師としての「再出発」であったと振り返る。

今思えば、なぜその前の年、うまくいかなかったのかがわかるような気がします。当時は「あの子どもたちが・・・」と、特定の生徒や保護者に対する苦手意識がうまくいかない理由の全てになっていたのです。でも、きっと私のそんな思いは子どもや保護者に伝わっていて寂しい思いをさせていたと思うのです。

そもそも3年生を受け持つことになって、昨年度うまくいかなかったことは全て辞めました。例えば、毎日の生活ノートのチェックやコメント書き。最初は子どもとの関係を深めるためのものだったはずなのに、いつしか「全員提出させること」が目的化し、揃っていないと不機嫌になって子どもを叱ったり、文が適当だとやり直させたり、今思えば、生活ノートがあるために指導することが増える、という悪循環があったのです。そこで、ノートをやめて、その代わり、全生徒と1日1回、目を見て話すことにしました。簡単なことのようにだけど、すごく大事なことだったなと。昼休み、必死にノートに返事を書くのもし

いけど、子どもと他愛のない話をしたり、外に出てサッカーをしたり。そういうことの方が子どもとの関係ができる、ということに今更ながら気付いたのですよね。

このように学年担当の変更をきっかけに、これまでの自身の実践の価値を再考し、自身の教育観を再構築したプロセスはまさに教師としての発達過程そのものと言える。同時に、校長のマネジメントが個々の教師のキャリア発達と組織としての教育効果の向上に大きな影響を与えることがわかる。実際、このことについて T 校長自身も自覚的であることが以下の語りからも読み取れる。

校長を 5 年ほどやって思うに、校長の仕事は究極的には「決める」ことであり、それを必要に応じて「修正する」ことなのです。責任ある意思決定とその修正・更新に対する報酬として給料を頂いているのだと。だって、私は「先生」でありながら授業はしていませんから、何が仕事かと言われれば「決めること」なのかと。

その「決める」基準は何かと問われると、「組織全体の利益」ということになろうかと思うのですが、じゃあその時、一人一人の先生方には組織のために犠牲になってもらわなきゃならないのか、というと実はそうでもないのです。むしろ、できるだけ多くの先生が「自分的には満足できる 1 年だった」と振り返ることができたとすれば、実は組織としても案外うまくいっているものだと考えるようになったわけです。S 先生の一件は、そのことを強く感じた出来事でしたね。

(4) 考察

以上の事例を、TEM 図を用いて整理したい。

①「危機からの生還プロセス」における 3 つの分岐点(BFP)

先述のように「荒れたクラス」を担当した教師 S は、担任を持つことそのものにさえ自信を喪失する。さらには「早く今年度が終わって、この生徒たちから離れたい」という思いが生じるほどに疲弊してしまう。

そして、教師 S はこうした心の奥底にある感情の全てを T 校長に相談すべきか否かで葛藤する。TEM 図でもわかるように、結果的にここで相談できたか否かはその後の展開を大きく規定するだけに、1 つ目の分岐点(BFP1)と位置付ける。また、一人の教師が校長の自宅を休日の夜に訪問するということは一般的には少なく、この意味で T 校長と教師 S の間には、本音を話し合えることので

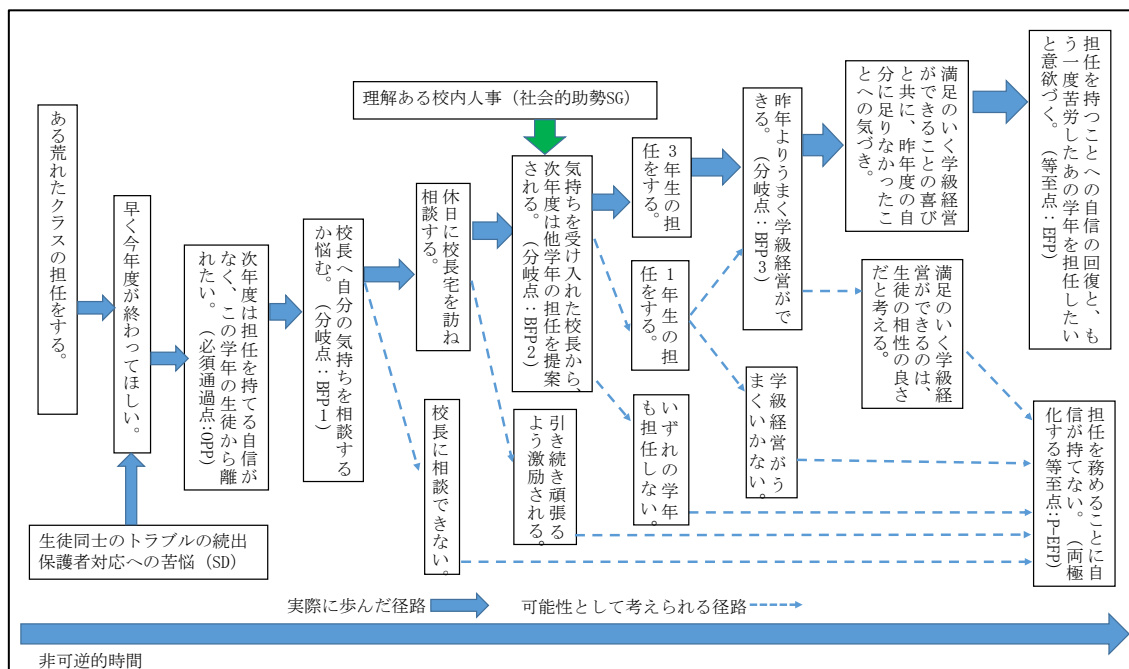


図 6-2 教師 S の校内人事を通じた危機からの生還プロセス

きるほどのラポールが形成されていたこと、ひいては個々の教師との信頼関係の確立を意図した組織マネジメントが確立されていたことが教師 S の危機を救う大きな要因であったと考えることができる。

そして、T 校長は教師 S の申し出を受け入れると共に、3 年生の担任の提案という発展的解消策を提案する。ここは T 校長の懐の深さはもちろんのこと、スタッフの配置パターンをいくつか想定していた T 校長のマネジメント力が光る場面であり、この対応の有無が教師 S のキャリア上の危機からの生還を大きく規定する 2 つ目の分岐点 (BFP2) と考えられる。

さらに、教師 S はこの「3 年生の担任」の経験を教師としての自信の回復だけでなく、教師としての在り方を見直し変容させるきっかけであったと意味付けているように、この経験にキャリア発達プロセス上の大きな意義を与えている。もし、この経験が単に「巡り合わせが良かったから」という表層的な理解に終わっているとすれば、教師としての自己の変容はもちろん、担任を持つことに対する自信の回復にさえ至らなかったかもしれない。このことに鑑みると、この一連の経験の意味づけはキャリア発達上の 3 つ目の分岐点 (BFP3) と言える。

また、校内人事に際して配慮をいただいたことに感謝を述べた教師 S に対して、校長 T による以下のような支援的な声かけがあったことも意義深い。

それは（今年度がうまくいっているのは）、S先生の努力の賜物です。私のおかげではありませんよ。

こうした一言一言が、教師Sの自信の回復と共に、教師としての自己の振り返りがさらなる自己研鑽への意欲づけとしても作用している。事態の行方を大きく左右するそれぞれの局面において、校長の支援的なマネジメントが機能している点は特筆すべきことである。

② 校内人事を巡る諸問題

本事例では、以下3点において学校の組織マネジメントにおける脆弱性が指摘される。

1つに、校内人事における慣例的な「持ち上がり」型の教員配置についてである。一般に、対応の難しい生徒や保護者が所属するクラスの担任にはそれなりに実績を有するミドル及びベテラン層の教師が充てられることになるが、そこに「持ち上がり」の論理が働くと、難易度の高い特定の生徒及び保護者に対し特定の教師が対応を余儀なくされる。このことは、問題解決力の高い「エース教師」のマンパワーによって問題が解決されていくため、組織としての対応力は高まらないという問題を含意する。その結果、さらに「エース教師」頼みの校内人事を繰り返さざるを得なくなり、当該教師を特異的に疲弊させるという悪循環が生じてしまう¹⁾のである。

2つに、校内人事の策定プロセスにおける「個」への配慮の限界性である。すなわち、本事例は結果的に教師Sの再生というサクセスストーリーに帰着しているが、教師Sのように配置転換の申し出が叶うことはレアケースで、実際には過酷な配置に耐えている教師が数多く存在しているものと考えられる。そもそも校内人事は校務掌理権を有する校長の裁量に委ねられるものであり、校長による組織マネジメントの強化が求められる近年の学校ではますますその傾向は強まりつつある。しかし、そこでは個々の教師の意向をできるだけ汲み取ろうとする校長の意図も働き（本論第4章参照）、校内人事の策定プロセスにおける「個」への配慮は、最終的に「個々の教師—校長」間の信頼関係に大きく依存している。

3つに、転入してきた教師に対する配慮の問題が挙げられる。本事例では、教師Sを当該学年から外すという措置に伴い、そのポジションは転入した教師によって補充されている。転入したての教師と校長Tとの間で行われる意思疎通が教師S-校長Tの間におけるそれに比べると不十分であることは想像に難くなく、結果的に、転入したての教師は十分な意思表示ができぬまま校長から

示された校務分掌案を受諾せざるを得ないという構造が生じやすいことに注意が必要である。すなわち、第3章で指摘したように転入してきた教師の意向が組織内の「周辺の」な場所に置かれることが、彼・彼女らに「新たな危機」をもたらす可能性を含意するのである。

③ 個を生かす組織マネジメント

本事例に限って分析すると、T校長の組織マネジメントに対する考え方も極めて興味深い。特に「できるだけ多くの先生が「自分的には満足できる1年だった」と振り返ることができたとすれば、実は組織としても案外うまくいっているものだ」という一節は、学校における「個—組織」間の互惠的関係の在り方を端的に示していると言える。

本事例からも個々の教師をどのポジションに配置するかを差配する校内人事の作用は、個々の教師のウェルビーイングやキャリア発達に直接的な作用を与えることはもちろん、そのことが組織としての教育効果の向上においても極めて重要な意味を持つことが見出された。

この意味では、個々の教師の利益と組織の利益は必ずしも相反するものとは限らず、第4章で指摘したような人材育成と組織マネジメントの問題を巡るコンフリクトを乗り換えた「個—組織」間の互惠的、共進的な関係の可能性が見出されるケースであると考えられる。

第2節 人事異動及び校内人事における「個—組織」の相互作用

第1項 人事異動における人材の確保と校内人事における主任・主事ポストの循環

第4章では校長による「人材育成—リスク回避（コスト削減）のコンフリクト」を指摘したが、ここでリスク回避だけに傾倒してしまうと組織としての人材育成は進まない。この意味では、ある程度リスクを含意した上で個々の教師に「一皮むける」経験の機会を積極的に与え、そのリスクを組織全体の力で緩衝していくといった、戦略的かつ長期的なビジョンに立ったスタッフ・マネジメント²が行われる必要がある。

また、上記の視点に立つと、個々の教師にどれほどに「一皮むける」経験を積ませることができているかということは、組織としての人材育成力を測る一つの尺度として考えることもできよう。

このような関心から、A県において2013年度以降、継続的に教頭昇任または教育行政機関への転出者を輩出しているO中学校と、直近10年間で教頭昇任または教育行政機関への転出者数が見られなかったP中学校の教務主任ポストの推移を表6-1のように整理した。これによると、教頭昇任または行政機関転出者の多いO中学校では、教務主任ポストがその足がかりとして作用しており、これが2-3年という比較的短い周期で次の担当者に引き継がれているのに対し、P中学校では1名あたりの教務主任在任時間が長期化し、担当者が循環されていないことが見出された。

表6-1 教務主任ポストの推移と教頭昇任または教育行政機関転出者数の相関

教頭昇任または行政機関転出者数の多いO中学校における教務主任ポストの推移

	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
教師ア	教務主任	教務主任	教務主任	↑教頭昇任						
教師イ	研究主任	研究主任	研究主任	教務主任	教務主任	↑行政機関 転出				
教師ウ			-	研究主任	研究主任	教務主任	教務主任	教務主任	↑教頭昇任	
教師エ					進路指導 主事	学年主任	学年主任	学年主任	教務主任	教務主任

直近10年間で教頭昇任または行政機関転出者数を輩出していないP中学校における各種主任・主事の推移

	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度
教師オ	教務主任	教務主任	教務主任	教務主任	教務主任	→他校へ 転出				
教師カ					学年主任	教務主任	教務主任	教務主任	教務主任	教務主任

※ O中学校及びP中学校は同一市内に存在し、学校規模もほぼ同等である。

そもそも、教頭昇任や行政機関転出者数の違いを人材育成の成否と考えること自体についても慎重な議論が必要であるが、ここでは外形的な意味でのキャリアアップを量的に示すための1つの材料として表6-1を分析すると、校内人事において主任・主事のポストをうまく循環させ、できるだけ多くの教師に「一皮むける」経験を積ませていくことが、結果的に次世代のスクールリーダーを効果的かつ継続的に育成していく鍵となっていることがわかる。

また、そこには校長の人材育成に関する優れた経営思想があり、その根底には豊かな組織風土や組織文化が醸成されているものと考えられる。

そこで、比較的多くの教頭昇任者や行政機関転出者を輩出してきたU校長(校長歴10年、校長としての在籍校数3校)の学校経営事例について分析を行い、その経営思想を検討する。

学校経営の話をする前に、少し昔話をするんですが、僕が今でいうミドルの時期は、校内暴力全盛の時代。僕は、これを検証する必要があると思っているのです。

一般的には当時のヤンキー文化とマスコミの影響とか、詰め込み教育による「落ちこぼし」とか言われていますけど、当時の学校に「チーム学校」とか「組織的な指導」といった考えが育っていなかったことも原因の1つと思うところがあるのです。

当時は、組合と校長の対決も酷くて。よく誤解されるのですが、組合の先生たちが校長と争って仕事を全くしなかったわけではないんです。組合の先生でも、権利の主張をする一方で、やらなくてもいい時間外労働もたくさんしている方はたくさんいらっしゃいました。問題は、学校が一枚岩でなかったことなんです。それぞれには能力も思いもあるのに、チームとしての力にならない。これではうまくいかないですね。

そんな中、お世話になった僕の師匠とも言える校長先生は、何人かの核となるミドル期の教師に、中心となって学校を盛り上げるようおっしゃった。生徒指導、学校行事、部活動、それぞれの分野から荒れる子どもたちを引っ張っていった。

(中略)そして、この校長先生がすごいのは、そうやって頑張ったミドルの先生たちをみんな管理職として育てていったこと。僕も含め、当時、一緒に頑張った人たちが校長として切磋琢磨している。まさに「育てながら勝つ」組織だったと思うのです。

このようにU校長は、自身の校長としての経営思想の源流が「校内暴力」全盛時代に出会った学校の校長先生にあることを振り返っている。そして、その上で自身の校長としての経営思想の具体を以下の2つの文脈で語っている。

(1)「集める」発想と「育てる」発想

人事は、一人ひとりの先生方の生活に直結する問題。例えば、昔ある先生が難病指定の大病をされた時は、国立病院の近くの学校にすぐ異動させた。だって、病院に行くのが大変な状況じゃ仕事にならないし、何より先生の命と生活に関わる。これが最も極端な例だけど、人事は校長の専権事項として責任を持たないといけないし、場合によっては行政と勝負する覚悟がいる。

それで、特に僕の校長としての3校目の学校は、いわゆる教育困難校と呼ばれるような生徒指導に難のある学校だったのだけど、着任時は状態がよくなかった。そこで、その年の春には、大幅なスタッフの入れ替えを図った。人事はもちろん全体的な発想で考えなきゃだけど、一校の校長としてはやはり、その学校の問題を解決するのがミッションなのだから、ある程度「要求」をします。もちろん、具体的に「〇〇先生が欲しい」みたいな指名はできないけど、「～科で、30代で生徒が指導できる先生」といった属性を。

(中略) こうやって、一定程度「いい先生を集める」ということは短期間で学校を変える特効薬なのです。しかし、「集める」やり方もそう毎年できるものでもない。他の学校だって同じような状況にあるのだし、教育委員会としてもそうそう毎年、一人の校長の言い分に耳を傾ける訳にもいかない。だから、ある程度「集める」ことに成功したら、次は「育てる」フェーズに入る必要があります。

この「育てる」というのは意外に簡単です。これは、先ほどの私自身の経験にもつながるのだけど、核となれる先生の下には、その先生を慕う若手教師が寄ってきます。(核となれる) そういう先生は、そのことを自覚しているので、よりよく頑張るし、よく若手の面倒も見してくれる。そうすると「次は自分が」といった意識が自ずと育っていくわけです。教師って、似てきませんか。誰かを慕う教師は、言動が師匠に似てくるのです。だから、「小説吉田学校」的に門下生を育てていくことが肝になると私は考えていました。

しかし、そうやって育ってきたら、「師匠を放出する」ことも大切です。組織としてはそういった師弟関係が次第に軍団化して排他的になることもあり得るのです。ですから、3-6年という通常の人事異動の規則に則って、どんなに核となる、師匠となる先生であっても異動してもらいます。もちろん、引き留

めたり、自校内で主幹教諭や教頭に昇格させたりする方法を探ることもできなくはありませんが、私の場合は、ここは積極的に出ていってもらった方が、組織のためになると考えています。そうすることで、次の先生が自覚を持って伸びていきますし、異動によって新たな「師匠」や「弟子」を迎い入れることができますから。

ここまでのU校長の経営思想の特徴をまとめると、①核となる教師を異動により獲得し、②その教師を核として若手、ミドルを育てさせ、③核となる教師を異動により転出させると同時に、その後継者に活躍の場を与える、というプロセスを描いていることにある。

(2) 主任・主事の循環

筆者は、U校長の経営思想に表 6-1 の O 中学校の事例と通じるものを感じたため、表 6-1 を U 校長に提示しその感想を尋ねた。

これは、面白いこと調べますよね(笑)。でも、うまくいっているところはまさに O 中学校みたいにやっているよね。

うん、繰り返しになるけど、大事なことは異動を使って主任・主事のポストを空けていくことだと思うのです。やっぱり主任や主事をやって育つところは大いし、実際、管理職選考試験では主任・主事歴を見ますからね。だから管理職候補となる先生を増やすには主任・主事をできるだけ多くの先生に経験させてやらないと。まあ、校長は、少なからずみんなそう考えている、と信じていい(笑)。

(中略)私も、O 中学校みたいなことを逆算して考えていました。〇〇先生を生徒指導主事から学年主任にして、空いた生徒指導主事を△△先生にさせて、〇〇先生には教頭試験を受けるよう仕向け合格したら、その学年主任のポストを□□先生にしてというふうに。

ただ、そこで大事なのは、ベテランの先生で管理職を目指さない人たち。この先生たちが担任をやってくれるなら、O 中学校みたいな策が成立します。しかし、管理職にはならない、だけど担任も厳しいとなると、やはり担任のコマが揃わないと学年は荒れてしまうので、どうしても若手だけでなくミドルも担任に、ベテランを主任・主事に。となってしまう。ここはどうしても校長として悩むところ。

だから、先生の言う担任とか部活動を頑張れる「生涯一実践者」のベテラン

教師を集めることも、実はミドルや若手を育てる上では大事なんですよ。

とは言え、P中学校みたいにベテランの先生に長いこと教務をやってもらおうということもわかりますね。やはり教務は事務的に捌けてもらわないと困ると言うのはどうしてもあって。特にカリキュラムが変わる時期とか、統廃合が絡む時期では、確かに「育てる」余裕が組織側になくなるのですよね。あと、校長や教頭が2-3年とか短い周期で変わる時なんかも、教務の先生が長く残ってくれていると安心ということはありません。

U校長の語りから、主任・主事の循環を通じた「育てる」サイクルの効果の高さが理解できるが、その一方でそれを成立させるための諸条件も数多く、必ずしも汎用的に成立する経営手法とは言えないと考えられる。

しかしながら、「個一組織」の関係性に鑑みると「主任・主事の循環」は個々の教師のキャリア発達、少なくとも個々の教師に「一皮むける」経験を与えると同時に、組織としての経営効果の向上を両立させていく上で非常に有効な手立てであると考えられる。

(3) 考察

以上、本項では、主任・主事ポストの「循環」によるスタッフ・マネジメントの事例を検討した。O中学校の事例や、U校長の実践は多くの諸条件がプラスに作用した結果生じた好例であり、現実の経営場面ではこれに従わない状況も数ある想定しなければならないであろう。

しかしながら、この事例の根底には人事異動と校内人事のサイクルを逆算し、主任・主事ポストの「循環」とさせながらより多くの教師に「一皮むける」貴重な経験を与えていこうとする確固たる経営思想や理論が見られる。そこには「置かれた場所で咲く」「異動は研修」「人みな我が師」といった言説に見られる、個々の教師のキャリア発達や組織適応の問題を当該教師の姿勢や心構えに帰する旧来的な考え方とはおよそ異なる発達観や経営観があることは特筆すべきことである。

第2項 転入してきた教師の組織再社会化と組織経営効果の向上を促すスタッフ・マネジメントの実際

山崎(2023)は「個一組織」の間に生じたある種の不適合が組織を活性化させる力となり得る点に言及しているが、この知見は、本論第3章にて指摘した<コア型>の人事異動及び校内人事（転入した教師にとっての組織内での役割や立ち位置が異動前後で相対的に上昇する）にも通底する論点が見出される。すなわち、転入してきた教師は新しい組織への参入プロセスによってある種の違和感や不適合感を大小持つことが考えられるが、<コア型>の配置は、そうした新参者のもつ違和感や不適合感を積極的に包摂し受容するシステムであると考えられるからである。

そこで、本項では転入してきた教師の組織参入プロセスにおいて生じる「個から組織へのエネルギー」を積極的に組織改善のために取り入れることで個々の教師の組織適応と経営効果の向上の両立を図っているV校長（校長歴11年、校長としての在籍校数3校）の実践事例について分析を行い、人事異動を巡る「個一組織」の相互作用の実際を検討したい。

(1) 組織としてのレジリエンス

3月に内示があり、一定数のスタッフを送り出すのは何とも言えない寂しさがあります。僕は教師になってからというもの、桜の花があまり好きではないのですが、それはちょうど桜が、生徒や同僚との別れの時期を象徴する心象風景となっているからだと思うのです。

よく学校経営を船の航海に例えて、「□□丸は無事航海を終えました」といった言い方をしますが、こうやってうまく航海できた時ほど、3月の寂しさはひとしおです。終業式以降、3月31日に向けて先生方が最後の挨拶をして職員室を去っていき、その度に真っ新な机が増えていく、あの光景は寂しさを通り過ぎて喪失感さえ感じます。

それが4月になると今度は新しい先生を迎い入れる空気変わります。かなり短い単位で出会いと別れを繰り返す、そういう職場なんですよ、学校は。（中略）ですから、私は校長として、新しく来た先生にはできるだけ早く馴染んでもらおうと配慮してきたつもりです。そのことは先生にとっていいことなのはもちろんですが、新しく来た先生が一早く自己のパフォーマンスを発揮してくれることは、3月の喪失感から学校が日常を取り戻す上でも大変大切なことなのです。

このように、転入してきた教師の「個一組織」間適合は、組織のレジリエンスという観点から見ても非常に重要な課題であると言える。

(2) 転入してきた教師の再組織社会化と異文化の導入

校長Ⅴは、校内人事において学年配置を検討する際に転入してきた教師や新規採用教師の学年間バランスを大切にするとする。

特に3年生がそうなるんだけど、中学校では比較的持ち上がりを中心として教師を配置した場合、学年スタッフの陣容が新年度になってもあまり変わらないというようなことが生じてきます。複数の学級数があるならばクラス替えによる環境の変化がありますが、単学級の学校で学年スタッフもほとんど変化しないのでは進級したにも関わらず新鮮味がなく、学年が上がったことによる教育効果が得られません。

こうしたことに鑑み、私の場合、転入してきた先生方を各学年に均等に振り分けるようにしています。こうすることで、残留教師ばかりの学年/転入したての教師ばかりの学年といった偏りを避けることができますし、新しくきた先生の意見が各学年で反映されることで各学年経営も活性化します。

さらに、このことは転入してきた教師の組織参入にとっても一定の効果が期待できることが以下の語りから読み取れる。

先生方の中には、転入してすぐに発言力や影響力を発揮するタイプもいないこともないですが、どちらかと言うと「まず1年目は様子を見る」という人が多い。この場合は前年度から残留している先生と組むことによって「この学校はこうなっているのか」ということを理解しながら、徐々に持ち味を発揮してもらうことができます。逆に転入してきた先生ばかりで学年を組むと、みんながこの学校のことがわからない中、手探りで仕事を進めることになり、それまでの学校の方針にそぐわない場当たり的な運営がなされることも懸念されます。

また、転入してきた教師を生かす意味でも残留教師とチームを組むことは効果的であることをⅤ校長は主張する。

転入してきた先生を生かす、というのは大きく2パターン考えられます。一つは、先生のご質問の中でもあったように、主任・主事のポストといった具体

的な役割を与えることです。うまくいくと、見違えるように職員室の空気が変わるの、その選択肢は切り札としてはあり得ます。正直、前年度の主任・主事さんがパツとしなかった時は、もうこれに限りますね。

しかし、私の場合は前年度からある程度、私の経営方針を理解してくれて、互いに意思疎通が図れる先生を核に組織を作っていきたいという考えが基本にあります。ですから、どの学年も残留教師が核となっていきますが、そこに少数ながら転入してきた先生を含ませていくことで、相乗効果が生まれます。例えば、修学旅行などは前年度から計画しているので基本はそれが骨格になりますが、細部を詰める段階で、転入して来られた先生から「ここは～という方法もあるのではないですか？」といった新しい意見が入ると計画がブラッシュアップする。

転入してきた先生にとっても一から十まで計画を立ててというのは酷でしょうが、こうした関わり方ならご自身の意見が反映された、受け入れられたという安心感もあるでしょうし、組織としても厚みも増すわけです。

この事例からは、転入してきた教師がもつポテンシャルや、彼ら/彼女らがもたらす異質な情報・文化が組織を刷新する力をもたらすことが示唆される。

(3) 人事異動を機とした組織の学び

さらにV校長は、人事異動がリスクマネジメントや、組織の学習機会としても有効な作用をもたらすことを以下の語りの中で指摘する。

私は教育行政に数年、身を置いたことで人事異動に対する考え方が大きく変わりました。異動とは、ある種、リスクマネジメントなのです。例えば、財務のようにお金を扱う部署に特定の人物が居座ると業者との癒着をはじめ、何らかの問題が生じる可能性も否定できません。私自身も、例えば学校施設の点検など、最初是要領がわからず時間はかかりましたが、結果的に一年目が一番丁寧だったように思えます。これを何十年もやっていたはだんだん惰性に陥っていくのではないか、と思ったのです。

学校に戻ると、この考えは確信に変わりました。例えば、避難経路の説明や不審者対応などは転入してきた先生がいるからこそ、毎年時間を取って確認し、質問や意見が出ることでマニュアルがブラッシュアップされていきます。組織としての学びが深まるのです。

校内研もそうです。うちの学校では「家庭学習のしおり」を作っていましたが、毎年内容は大きくは変わらないのですがこれも転入してきた先生や新規採

用の先生にわかってもらうために説明を行う中で、「あれ、これはもう必要ないのでは」「これを追加すべきでは」といった知恵が生まれてきます。

ですから、異動でエース級の先生がいなくなって一時的な戦力ダウンがあっても、それ以上に組織が新しくなれる可能性を秘めているところは異動のいいところだと思っています。

(4) 人事異動及び校内人事を機とした個々の教師のキャリア発達と組織活性化

よく「黄金の3日間」とか言いますが、あれは子どもだけでなく教師も同じで、やはり新年度始まって最初の数日はみんなやる気です。

特に1年目を終え、2年目を迎える若手の先生などは顔つきから変わってきます。そういう先生にはできるだけ高いハードルを課すようにしています。例えば、校務分掌を1つ増やすとか担当学年を1年から2年に上げるとか。やはり子どもと一緒に上がっていきたいと思っている先生が多いですから。

それから、時々、前任校の校長先生からあまり良い評判を聞かない先生が転入してこられることがあります。私はできるだけ何も知らないふりをして、

「先生、～をお願いします」と声かけをします。私の実感では、少なくとも転入当初から「評判通りに厳しい人だな」と思うことより、むしろ「仕切り直そう、頑張ろう」という前向きさを感じることもの方が多いです。これを生かすとか、損なわないようにしようというのは常々心がけていることです。

以上のV校長の語りからは、人事異動及び校内人事を通じた個々の教師の「心機一転」が、個々の教師のキャリア発達や再生のきっかけとして作用し得ると共に、そのことが組織活性化のエネルギーとなり得ることが示唆される。

(5) 考察

本事例から、転入してきた教師の組織適応を促す組織的な働きかけは個々の教師のウェルビーイングのみならず、そのこと自体が組織のレジリエンスや、リスクマネジメント、そして組織的な省察や学習の機会として機能していることが読み取れる。ここに、第1項でも指摘したような「個一組織」の互惠的・共進的な関係性が読み取れる。

第3節 考察—「個—組織」の互惠的・共進的關係構築の可能性—

以上、本章第1章では2つの事例を通じて、個々の教師への支援的なスタッフ・マネジメントについて検討した。教師8の事例では、校長が教師8に教務主任という新たな活躍の場を「獲得」させることで、それまでの彼のアイデンティティであった部活動指導を「喪失」したことによる危機から救っている。また、教師Sの事例でも「持ち上がり」の慣例を破った学年配置により、対応の難しい生徒及びその保護者対応の負担を軽減することで、これまでの対応に疲弊していた教師Sの危機を救っている。この2つの事例の校長のマネジメントに共通するのは、いわゆる「ウェルビーイング経営」的とも言える個々のスタッフへの温かなまなざしとその経営思想の根本にあることである。

また、本章第2章では2つの事例を通じて、人事異動及び校内人事を通じた個々のキャリア発達と組織改善が目指されている事例を検討した。U校長の事例では主任・主事ポストの循環を通じて数多くのミドル教師に「一皮むける経験」を与えていき、個々の教師のキャリア発達を促すと共に、今後の後継者となる次世代のスクールリーダーの育成の様相が語られた。また、V校長の事例では転入してきた教師の再組織社会化を個々のウェルビーイングだけでなく、レジリエンス、リスクマネジメント、組織学習といった文脈から組織活性化の要素と捉え、転入してきた教師に対して積極的な支援を行う重要性が語られた。これらの事例に共通するのは、長期的・俯瞰的な視座から「個—組織」の相互作用を捉え、個々の教師のキャリア発達が当該学校組織のみならず、引いては教育界全体の利益に結びつくという理念に立ったスタッフ・マネジメントが行われている点にある。

人事異動はスタッフの労働環境や人的ネットワーク、さらには組織内の立ち位置や役割を定期的かつ強制的に変更する機能をもち、それが結果的に個々の教師のキャリア発達を中断・停滞させることは第3章で指摘した通りである。また、このことに自覚的であったとしても校内人事において人材育成を考慮できる範囲には限界があること、そもそも人材育成と組織としての教育効果の向上の間にはコンフリクトが生じることを第4章では指摘した。

しかし、本事例では経営判断の場面において「個—組織」の利害を葛藤関係と見るのではなく、むしろ、両者を互惠的・共進的な関係と捉え、個々の教師の満足度やエンゲージメントと組織全体の教育効果の双方を同時に高めようとする校長の経営思想の転換が読み取れる。また、そこには「異動は研修」「置かれた場所で咲け」というような、個々の教師に組織側の事情を受容し適応を求める見方ではなく、「一つ一つの花が咲ける場所を探し、咲くまで見届け

る」という、個々の教師を出発点とした組織づくりを目指す経営思想上のパラダイムシフトが根底にあると考えられる。

なお、本章の議論はいくつかの先進的な事例の検討に基づくものである点において、その分析と主張には一定の限界を伴う。しかしながら、本章で取り上げた各事例は、志水(2005)³が指摘するように少数事例であっても教師のキャリア発達や組織改善に寄与したスタッフ・マネジメントの実際を代表的かつ典型的に示す好事例であり、この意味で一定の「もっともらしさ(妥当性)」を担保しているものと考えられる。少なくとも、個々の教師のキャリア発達と組織経営効果について「個一組織」間の互惠的・共進的な関係性の構築という新たな視座を提示したことは本事例研究の1つの成果と言える。

以上を踏まえ、今後こうした事例研究を蓄積し、事例間の多様性や共通性を析出していくことによってさらなる議論の深まりが期待できる。

【註】

- ¹ 本事例で取り上げた教師 S は、まさにこのパターンを象徴している。
- ² スタッフ・マネジメントは、「校長による教職員の効果的な配置・育成の活動」（日本教育経営学会編 2018）と定義される。詳細は第 4 章を参照。
- ³ 志水（2005）は「私たちが現在所有している知識から見て、十分にもっともらしいと感じられるとき、その主張は妥当なものと判断されてよい」と述べ、単一の事例研究における分析の有効性に言及している。

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

第1項 各章の要約

第1章では、教師の成長及び発達に関する研究及び教育経営研究のこれまでの展開とその課題について整理した。学校という組織の一員として個々の教師を捉えたと、そのキャリア発達は個々の内面で完結するものではなく、組織との関わりや組織による積極的な働きかけによる相互作用であると考えられる。しかしながら、教師の成長及び発達に関する研究の多くは、生涯発達心理学や認知心理学を背景として個々の教師の内面的な問題を論じてきたが、「組織の一員としての個」への視座は総じて希薄であり、個々の教師が置かれた組織の問題を扱ってこなかったことを指摘した。また、教育経営研究は学校組織開発や組織学習の文脈で教師の人材育成について論じてきたが、それらは学校組織全体の経営効果に言及したものが多く、個々の教師の長期的なキャリア発達に対する具体的な働きかけや支援を検討するには至っていないことを指摘した。以上を踏まえ、先行研究は「個」あるいは「組織」それぞれの視座から教師のキャリア発達の問題を論じてきたものの、それらを往還/統合した議論には未だ至っていない点にその限界を見出し、「個—組織」の相互作用から教師のキャリア発達を捉えるという本論の基本的視座を提示した。

第2章では、教師のキャリア発達プロセスにおける「ミドル期」の態様を生涯発達心理学研究、教育経営研究、熟達化研究のそれぞれの視点から整理した上で、教師のキャリア発達において「ミドル期」に着目する意義に言及した。また、「個—組織」間の相互作用を検討するにあたり、個人—組織適合研究の系譜を辿ると共に、人事異動及び校内人事の実際においては「個—組織」間の適合/不適合が表出しやすいことに着目し、後続の章を貫く分析視座として人事異動及び校内人事を位置付けた。さらに、その分析方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)及び複線径路等至性アプローチ(TEA)を用いる意義及びその具体的手続きについて言及した。

第3章では、先行研究が十分に論じてこなかった人事異動前後における「個—組織」間の関係性の変化と、これが個々の教師のキャリア発達に与える影響について分析した。具体的には、異動後の組織内における役割や立ち位置につ

いて「周辺型」「スライド型」「コア型」の3つの型を見出し、それぞれにおける組織参入プロセスの違いを整理した。特に、組織内における役割や立ち位置が異動前後で相対的に弱まる「周辺型」の異動では、新しい共同体の新参者となった教師が組織への適合に際して喪失感や疎外感を感じている様相が見出された。このような人事異動は個々の教師のキャリア発達を中断・停滞させる恐れを否定できず、このことに鑑み、人事異動の機能を個々の教師のキャリア発達の視点から編み直す必要があることに言及した。

第4章では、第3章で言及した個々の教師の組織内での役割や立ち位置を大きく規定する校内人事の機能に着目し、校長による校内人事の策定過程とその意思決定に関する諸要因を検討した。その結果、校内人事の策定にあたっては必ずしも適材適所の配置や人材育成を優先できず、＜物理的要因＞や＜職員間のバランス＞といった諸条件に規定されることが見出された。また、学校組織文化の特性としてトップダウン型の意思決定を推し進めることは難しく、実際は＜各教員との調整＞に多くの時間と労力が必要とされ、個々の教師のキャリア発達に考慮した教員配置の可能性は極めて限局的であることを指摘した。さらに、人材育成とそのリスク回避及びコスト削減を巡ってはコンフリクトを生じ、特に高度なリスクマネジメントが敷かれている学校組織ほど、個々の教師にとっては失敗を担保にした学習機会が損なわれていくという構造上の問題を指摘した。

第5章では、「管理職/生涯一実践者」、そして第3の道としての「セカンドキャリア」といったそれぞれのキャリアを選択するプロセスとその規定要因について構造的に分析した。その結果、ミドル期におけるキャリアの複線化に際して、個々の教師の意思決定プロセスには大きく＜積極的選択型＞＜自己分析型＞＜状況依存型＞の3つのパターンが見出された。特に＜自己分析型＞のキャリア選択では、ある種の「個一組織」間の不適合を認識した個々の教師が、これまでの自身の実践の在り様を省察したり、組織内における自身のミッションを模索したりするプロセスが見出された。ミドル期の教師が対峙する「危機」は、先行研究が指摘してきたライフサイクル上の中年期特有の発達課題に加え、「組織の中のミドル」として「個一組織」間の関係性が変容することも大きく影響しているものと考えられ、そこでは深い葛藤や逡巡を伴いながら自己の生き方を模索するプロセスが見出された。

第6章では、第3章における人事異動に関する知見、第4章における校内人事に関する知見、そして第5章におけるミドル期以降におけるキャリアの複線

化に関する知見を踏まえた上で、個と組織を生かすスタッフ・マネジメントの実際について事例研究を行った。第6章第1節における2つの事例研究を通じて、個々の教師への支援的なスタッフ・マネジメントの根本には「ウェルビーイング経営」的とも言える、個々の教師に対する校長の温かなまなざしが見出された。続く第2節では、長期的・俯瞰的な視座から「個—組織」の相互作用を捉え、個々の教師のキャリア発達と当該学校組織の経営効果、並びに次世代スクールリーダーの育成を1つのシナリオとして描き、一定の成果を収めているスタッフ・マネジメントの事例について検討した。これらの事例研究を総括すると、経営判断の場面において「個—組織」の利害を葛藤関係と見るのではなく、むしろ、両者を互惠的・共進的な関係と捉え、個々の教師の満足度やエンゲージメントと組織全体の教育効果の双方を同時に高めようとする学校経営思想上のパラダイムシフトが読み取れた。このことは、個々の教師に対して組織に対する適応を求める従来の学校組織観から、個々の教師のキャリア発達やウェルビーイングを出発点として組織を構成していこうとする新たな学校組織観への転換を示唆するものでもあった。

第2項 考察—「個—組織」の相互作用と教師のキャリア発達—

キャリア発達の基本的概念を打ち立てたD.E.スーパーは、キャリア発達のプロセスを「選択と適応の過程」とし、就職、人事異動、配置転換、昇進といった職業人生における移行期において「主体的な選択と意思決定」を行うことの重要性に言及している（岡田 2013）。スーパーのこの言説を本研究の知見と関連付けると、個々の教師の各移行期における＜積極的選択＞や「個—組織」の適合関係の連鎖は、教師としての生涯発達の促進に大きく寄与するものと期待できよう。

しかしながら、現実には人事異動に伴うキャリア発達の中断・停滞や、校内人事における人材育成—全体的経営効果間のコンフリクト、ミドル期のキャリア選択における葛藤・逡巡といった諸問題があり、その根底には「個—組織」間の適合/不適合の問題が大きく影響していることが見出された。

こうした個々の教師が抱える不適合感に対して共感的かつ支援的なスタッフ・マネジメントが行われることは、個々の教師のウェルビーイングを実現し、そのキャリア発達が促されることはもちろん、組織が抱える改善点の解消やスタッフの循環を通じた組織の活性化といった「個から組織へ」のポジティ

ブな作用がもたらされる可能性も見出された。このことを踏まえると、「個一組織」間の相互作用に直接的な影響を与える人事異動や校内人事は、個々の教師のキャリア発達を方向づける大きな要因であることだけでなく、組織全体のマネジメント効果を左右する重大な経営要素として捉え直される必要性が指摘できる。

ところで、人生における大半の時間を仕事に費やす現代人にとって、とりわけ、いかなる時も教師としての身分上の義務を課されることに加え、職務上も公私の境界性が曖昧である教師にとって、「教師として生きる」ことは人生そのものであると言っても過言ではない。この意味で、教師としてのキャリアをいかに構築し発展できるかは、個人の生涯発達やウェルビーイングに大きな影響を与えるものと言える。

上記の文脈から、本稿では教師の生涯を通じた成長及び発達の問題を検討するための枠組みとして、キャリア発達の概念を用いた。シャインが「個一組織」相互のニーズの適合の重要性に言及しているように、教師のキャリア発達についても「個々の教師一学校組織」の相互作用、とりわけ両者間の適合/不適合の問題が重要な視座となることに言及した。その上で、教師の成長及び発達に関するこれまでの議論は総じて「個一組織」間の関係性に関する考察が希薄であり、むしろ両者を切り離れた形で議論が進んできたことに対する問題点を指摘した。

加えて、これまでの教育経営研究では「ミドルリーダーの活躍」あるいは「スクールリーダーの育成」といった文脈で教師の人材育成の問題を論じてきたが、それは総じて没個性的な性格を含意していたことを指摘した。もちろん、メンタルヘルスやストレス研究の文脈で個々の教師の心身の健康に関する議論は展開してきたとはいえ、個々の教師の価値観と学校組織の価値観との関係を問う「個一組織」適合/不適合の問題は十分に議論されてこなかった。しかしながら、本論第3章で示した人事異動による個々の教師のキャリア発達の中断・停滞の問題や、第5章で示したキャリア分岐点における＜自己分析＞や＜状況依存＞における葛藤や逡巡がもたらす諸問題は、第6章の事例研究で示したような校長の「個一組織」間に対する互惠的・共進的な経営思想に基づくスタッフ・マネジメントによって改善される可能性が見出された。この意味で、本研究の知見は「個々の教師一学校組織」間の相互作用や、両者の間に生じる適合/不適合に関する問題が今後の教育経営学における重要な分析視座の1つとなることを示唆するものと言えるであろう。

以上、本研究では「個－組織」間の相互作用を鍵概念として教師のキャリア発達の問題を検討した。上述したような本研究の成果が、人事異動や校内人事を通して個々の教師のよりよいキャリア発達を促進すると共に、いかに組織としての教育効果を高めていくかという教育経営学的問いを深める布石となれば幸いである。

第 2 節 本研究の課題

最後に、本論の課題を述べる。

まず、本研究の研究協力者の属性が A 県並びに B 県、C 県公立中学校に限定されていることに加え、主な分析手法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を用いていることにより、本研究の知見には一定の限界を伴う点が挙げられる。すなわち、M-GTA で生成された理論は、オリジナルデータが収集されたフィールド、あるいはこれに類似したフィールドにおいてのみ、その有効性が成立するものとされる。したがって、本研究が提示する理論が適用できる限局的範囲を踏まえた上で、これらの理論の検証が行われる必要がある。M-GTA を用いた研究の検証について、木下 (2003) は「データが収集された現場と同じような社会的な場に戻されて (中略)、応用者が必要な修正を行うこと」と述べている。このことに鑑み、他の都道府県の中学校や他の校種における事例を対象にした研究を継続していくことで、本研究の知見を更新・検証していくことが今後の課題として求められよう。

次に本研究では、教師のキャリア発達を論じるための教育経営学的分析視座として人事異動と校内人事の特性に言及した。これまで蓄積の薄い人事異動及び校内人事に関する研究の文脈において新たな見方を提示できたことについては一定の成果を見ることができが、今回の分析視座では教育行政担当者による人事異動を通じた人材育成策の実際やその策定過程の分析に至っていない。今後の課題として、本論第 4 章で校内人事における校長の意思決定とその規定要因を分析したように、人事異動の策定プロセスや策定に関わる構成要素を析出し、これを本知見と比較・関連付けることでより重層的な議論の深まりが期待できる。もちろん、このことについては研究協力の依頼や、語られた内容の開示可能範囲に関する問題など難易度の高い諸課題を含意するため、その実現に向けては慎重な手続きが必要となることを踏まえ、研究に臨む必要があろう。

最後に、教員採用試験倍率の低下や働き方改革の文脈から、教職の魅力そのものの是非が問われつつある昨今の事情を踏まえ、個々の教師のキャリア発達の実際や、それを包摂・支援する学校組織の在り方について研究を蓄積することで、個々の教師が、教師という仕事を通してよりよい人生を歩み続けることに資する知見を創出していくことを今後の継続的な課題としたい。

【引用・参考文献】

- アーギリス.C.(伊吹山太郎・中村実訳)『新訳 組織とパーソナリティー—システムと個人の葛藤—』、日本能率協会、1970 年。
- 荒井文昭『教育管理職人事と教育政治—だれが校長人事を決めてきたのか』、大月書店、2007 年。
- 秋田喜代美「教師が発達する筋道—文化に埋め込まれた発達の物語」、藤岡完治・澤本和子編著『授業で成長する教師』、ぎょうせい、pp. 27-39。1999 年。
- 安藤知子「教師の成長概念の再検討」『学校経営研究』第 25 巻、pp. 99-121、2000 年。
- 伊藤敬・山崎準二「教職の予期的社会化に関する調査研究 I」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第 37 号、pp. 187-214。1987 年。
- 伊藤敬・山崎準二「教員の職業的社会的条件に関する調査研究」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第 40 号、pp. 117-127、1989 年。
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース』、東京大学出版会、1988 年。
- 今津孝次郎「学生の内側からみた教師養成課程」『三重大学教育学部研究紀要』第 29 巻、第 4 部、pp. 17-33、1978 年。
- 今津孝次郎「教師の職業的社会的化(1)」『三重大学教育学部紀要』第 30 巻、第 4 部、pp. 17-34、1979 年。
- 今津孝次郎『変動社会の教師教育』、名古屋大学出版会、1996 年。
- 今津孝次郎『新版 変動社会の教師教育』、名古屋大学出版会、2017 年。
- 臼井智美「学校組織の現状と人材育成の課題」『日本教育経営学会紀要』第 58 号、pp. 2-12、2016 年。
- 浦野東洋一「校務分掌・校内人事の決定権」『季刊教育法』第 43 号、pp. 37-43、1982 年。
- エルダー.G.H(本田時雄他訳)新装版『大恐慌の子どもたち—社会変動と人間発達』、明石書店、1987 年。
- 岡田昌毅『働く人の心理学—働くこと、キャリアを発達させること、そして生涯発達すること』、ナカニシヤ出版、2013 年。
- 金井壽宏『働く人のためのキャリア・デザイン』、PHP 新書、2022 年 a。
- 金井壽宏『仕事で「一皮むける」 関経連—「一皮むけた経験に学ぶ」—』、光文社、2022 年 b。
- 金井壽宏・古野庸一「『一皮むける経験』とリーダーシップ開発—知的競争力の

- 源泉としてのミドルの育成」『一橋ビジネスレビュー』第 49 巻 1 号、2001 年。
- 川上泰彦・妹尾渉「教員の異動・研修が能力開発に及ぼす直接的・間接的経路に関する考察」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第 16 集 1 号、pp. 1-20、2011 年。
- 川上泰彦編『教員の職場適応と職能形成 教員縦断調査の分析とフィードバック』、ジアーズ教育新社、2021 年。
- 川崎知己・飯田順子「教員の管理職志向への規定要因—ロールモデルとマネジメント経験に焦点をあてて—」『教育心理学研究』第 66 号、pp. 67-80、2018 年。
- 川崎知己「教員の管理職志向への規定要因に関する研究—性別による相違に着目して—」『日本教師教育学会年報』第 28 号、pp. 120-129、2019 年。
- 川村光「管理職の移行期における教職アイデンティティの構築—小学校校長のライフヒストリーに注目して—」『関西国際大学教育学部教育総合研究叢書』、pp. 1-15、2012 年。
- 岸本光次郎・岡東壽隆・林孝・小山悦司「教師の職能成長モデル構築に関する研究Ⅲ—教師のキャリアと研修体系をめぐって—」『教育学研究紀要』第 27 号、pp. 181-188、1982 年。
- 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究へのいざない』、弘文堂、2003 年。
- 木下康仁「M-GTA の基本特性と分析方法—質的研究の可能性を確認する—」『順天堂大学医療看護学部 医療看護研究』第 13 巻(1)、pp. 1-11、2016 年。
- 楠見孝「実践知の獲得—生涯発達メカニズム」、金井壽宏・楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』pp. 34-57、有斐閣、2012 年。
- 小池和男・中馬宏之・太田聡一『ものづくりの技能—自動車産業の職場で』、東洋経済新報社、2001 年。
- 小池和男・猪木武徳編『ホワイトカラーの人材育成』、東洋経済新報社、2002 年。
- 国立教育政策研究所「公立学校教員の管理職昇進に関する研究 —「学校教員統計調査」の二次分析による現状把握—」『児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成、配置、研修に関する総合的研究報告書』、2017 年。
- 国立教育研究所「公立学校教職員の人事行政に関する研究」『国立教育研究所紀要』第 104 号、1983 年。
- 佐藤厚『組織の中で人を育てる—企業内人材育成とキャリア形成の方法』、有斐閣、2016 年。
- 佐藤全・若井彌一『教員の人事行政—日本と諸外国』、ぎょうせい、1992 年。

- 佐藤全「人的条件の転換と校長裁量権限拡大の可能性」『日本教育経営学会紀要』第46号、pp. 2-13、2004年。
- 佐古秀一・中川桂子「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究—小規模校小学校を対象として—」『日本教育経営学会紀要』第47号、pp. 96-111、2005年。
- 佐古秀一「学校の組織特性とその問題」『学校づくりの組織論』、pp. 118-130、学文社、2011年。
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン＝ヴァルシナー「複線径路・等至性モデル—人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して」『質的心理学研究』第5巻、pp. 255-275、2006年。
- サトウタツヤ編『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして—』、誠信書房、2009年。
- サトウタツヤ「TEM 的飽和」『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチを活用する』、新曜社、pp. 24-28、2015年。
- サトウタツヤ「等至性とは何か—その理論的意義と方法論的意義」、サトウタツヤ・安田裕子編『TEMでひろがる社会実装』、誠信書房、pp. 1-10、2017年。
- サトウタツヤ『質的研究マッピング』、新曜社、2019年。
- 志水宏吉「学校文化を書く—フィールド・プレーヤーとして」、秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー』、東京大学出版会、pp. 139-162、2005年。
- 志水宏吉編『「力のある学校」の探求』、大阪大学出版会、2009年。
- 新館啓一・松崎学「PAC分析による新任教師の振り返りの効果—1年間の追跡的調査を通して—」『山形大学教職・教育実践研究』第1巻、pp. 73-83、2006年。
- 曾余田浩史「組織風土・文化論」『教育経営研究の理論と軌跡』（シリーズ教育の経営5）、pp. 136-152、2000年。
- 高井良健一「教師教育の現在」『教育学研究』第74巻第2号、pp. 251-260、2007年。
- 高井良健一『教師のライフストーリー—高校教師の中年期の危機と再生』、勁草書房、2015年。
- 高木亮「様々な教師のキャリア—教師の個人史への着目—」、高木亮・北神正行『教師のメンタルヘルスとキャリア』、ナカニシヤ出版、pp. 104-pp. 108、2016年。
- 高野桂一『学校経営現代化の方法』、明治出版、1969年。
- 高野桂一『基礎理論』（高野桂一著作集、学校経営の科学①）、明治出版、1980年。

- 高野良子・河野銀子・木村育恵・杉山二季・池上徹・田口久美子・村上郷子「公立高等学校管理職のキャリア形成に関する予備的考察—『一任システム』に着目して」『植草学園大学研究紀要』5、pp.25-34、2013年。
- 武智康晃・チニンタアプリナ・岡谷絢子・田中理絵「教員の意識調査(1)若手教師への指導基準と異動時の困難に着目して」『山口大学教育学部 研究論叢科紀要』第3部、芸術・体育・教育・心理』第65号、pp.169-178、2015年。
- 町支大祐「教育経営における教員人事異動の研究：決定過程における学校の関与の評価」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55号、pp.471-480、2015年。
- 町支大祐「中学校教員の異動後の困難に関する研究—初めての異動に着目して—」『教師学研究』第22号第1巻、pp.37-45、2019年。
- 武井敦史「「場の論理」「力の論理」と現代の学校組織」『学校づくりの組織論』、学文社、pp.64-77、2011年。
- 武井敦史「学校組織開発研究の進展と今後の課題」日本教育経営学会編『教育経営学の研究動向』、pp.48-59、2018年。
- 田中一生「新任教員の Organizational Socialization に関する研究」『九州教育学会研究紀要』第1巻、pp.60-67、1974年 a。
- 田中一生「新任教員の職業的社会化に関する研究：組織論的アプローチによる」『日本教育社会学会発表要旨集録』第26号、pp.109-102、1974年 b。
- 塚田守『受験体制と教師のライフコース』、多賀出版、1998年。
- 塚田守『女性教師たちのライフヒストリー』、青土社、2002年。
- 露口健司「若年層教員のキャリア発達における信頼効果」『愛媛大学教育学部紀要』第67巻、pp.133-154、2020年。
- 時任隼平・寺嶋浩介「学校改善を担うスクールミドルの成長発達に寄与する教職経験に関する研究」『日本教育工学会論文誌』第42巻(1)、pp.15-29。2018年。
- 長井勘治「学校改善を意図した校長と教員の協働についての実践事例大阪府立A高等学校の教育学部志望者コース設置を中心として」『日本教育経営学会紀要』第57号、pp.136-145、2015年。
- 永井聖二「日本の教員文化—教員の職業的社会化研究(I)」『教育社会学研究』第32集、pp.93-103、1977年。
- 中野加奈子「生活史研究の系譜—記述と分析をめぐる課題—」『佛教大学大学院社会福祉学研究科篇』第39号、2011年。
- 中留武昭「学校経営の理論」、神田修・河野重男・高野桂一編『必携・学校経営』、エイデル研究所、1986年。

- 西穰司「教師の職能発達論の意義と展望—英・米両国における近年の諸論を中心に」『日本教育行政学会年報』第13号、pp.187-202、1987年。
- 西穰司「教育経営学における組織文化研究の動向と課題」『日本教育経営学会紀要』第42号、第一法規、pp.89-90、2000年。
- 日本教育工学編『教育工学辞典』、実教出版社、2000年。
- 日本教育経営学会編「スタッフ・マネジメント」『講座 現代の教育経営5 教育経営ハンドブック』、pp.138-139、2018年。
- 畑中大路「M-GTAを用いた学校経営分析の可能性」『日本教育経営学会紀要』第54号、pp.76-91、2012年。
- 畑中大路『学校組織におけるミドル・アップダウン・マネジメント—アイデアはいかにして生み出されるか』、ハーベスト社、2018年。
- 林泰史・長田久雄『発達と老化の理解』、メヂカルフレンド社、2008年。
- 浜田博文「公教育の変貌に応えうる学校組織論の再構成へ—「教職の専門性」の揺らぎに着目して—」『日本教育経営学会紀要』第58号、pp.36-47、2016年。
- 姫野完治『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』、大阪大学出版会、2013年。
- 藤井薫『人事ガチャの秘密—配属・異動・昇進のからくり—』、中央公論新社、2023年。
- 藤原文雄「教職員の多様化とダイバーシティ・マネジメント—国際的動向を踏まえて—」『日本教育経営学会紀要』第56号、pp.24-50、2014年。
- 福島真人『学習の生態学』、東京大学出版会、2010年。
- 保坂亨『“学校を休む” 児童生徒の欠席と教員の休職』学事出版、2009年。
- 保坂亨「教員のメンタルヘルス問題を構造的にとらえる」『日本教育経営学会紀要』第52号、pp.129-133、2010年。
- 堀内孜編『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』、多賀出版、2001年。
- 三宅和夫「発達」『新版心理学事典』、平凡社、pp.686-687、1981年。
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗「教師への社会的アプローチ—研究動向と課題—」『教育社会学研究』第43集、pp.84-120、1988年。
- 宮古紀宏・立石慎治「校務分掌の組織論的検討—キャリア教育の分掌組織を中心に—」『国立教育政策研究所紀要』第147号、pp.161-176、2018年。
- 無藤隆「発達」、奥田真史・河野重雄監修『現代学校教育大事典』第5巻、ぎょうせい、pp.460-462、1993年。
- 元兼正浩「校長人事異動の実証的研究—福岡県立高等学校を事例として—」『日本教育行政学会年報』第19号、pp.149-160、1993年。

- 森孝子「教職に対する学生の意識調査」『教育学研究』第24巻第1号、pp. 45-64、1957年。
- 森孝子「日米大学生の教職業選択に及ぼす要因—比較教育学における行動科学的研究試法」『教育学研究』第36巻第3号、pp. 12-21、1969年。
- 文部科学省『キャリア教育の手引き』、2011年。
- 安田裕子・サトウタツヤ『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』、誠信書房、2014年。
- 山崎京子『個人と組織 不適合のダイナミクス—適合と不適合が牽引する外部環境適応』、白桃書房、2023年。
- 山崎準二『教師のライフコース研究』、創風社、2002年。
- 山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』、創風社、2012年。
- 山野井敦徳「教職系学生の職業的社会化に関する調査研究」『富山大学教育学部紀要』、A文科系第27号、pp. 117-126、1979年。
- 吉田和夫「特集【新年度開始一ヶ月】学校運営課題の総点検」『教職研修』2011年5月号、pp. 56-59。
- 脇本健弘・町支大祐「これまでの教師研究」、中原淳監修『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル』、pp. 15-33、北大路書房、2015年。
- Ericsson, K.A. (Ed.) (1996), *The Road to Excellence*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ball, S. & Goodson, I. (1985), *Teacher's Lives and Career.*, The Falmer Press.
- Huberman, M. (1989), "The Professional Life Cycle of Teachers", *Teacher College Record*, 91, pp. 31-57.
- OECD/CERI (1974) *New Patterns of Teacher Education and Tasks: The Development of Student Teacher.*
- Sikes, P. (1985), "The Life of Cycle of Teacher", S.J. Ball & I.F. Goodson (eds). *Teacher's Lives and Careers*, The Falmer Press.
- Valsiner, J. (1999), *Culture and Human Development*, SAGE Publications.
- Weick, K. (1982), *Administating education in loosely coupled schools*, Phi Delta Kappa.

【参考 URL】

パーソル総合研究所「非管理層の異動配置に関する実態調査」、2021 年。

<https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/data/personnel-relocating.html> (最終閲覧日：2024 年 1 月 4 日)

ベネッセコーポレーション『学校長の裁量・権限に関する調査』、2007 年。

<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3260>
(最終閲覧日：2024 年 1 月 4 日)

文部科学省(教職員のメンタルヘルス対策検討会議)『教職員のメンタルヘルス対策について』、2013 年。

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afielddfile/2013/03/29/1332655_03.pdf (最終閲覧日：2024 年 1 月 4 日)

文部科学省「校内人事の決定及び職員会議に係る学校内の規程等の状況について」、2015 年 a。

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/01/__icsFiles/afielddfile/2015/01/30/1354790_1_1.pdf (最終閲覧日：2024 年 1 月 4 日)

文部科学省「公立学校における校内人事の決定及び職員会議に係る学校内の規定等の点検・調査について」、2015 年 b。

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/01/__icsFiles/afielddfile/2015/01/30/1354790_2.pdf (最終閲覧日：2024 年 1 月 4 日)

【自署論文】

小杉進二「中堅期の教師が「生涯一実践者」として生きることを選択するプロセス」九州教育学会『九州教育学会研究紀要』第 47 巻、pp. 33-40、2020 年。

小杉進二「校内人事における校長の意思決定プロセスとその規定要因—A 県公立中学校の事例に着目して—」九州教育経営学会『九州教育経営学会紀要』第 26 巻、pp. 43-51、2020 年。

小杉進二「人事異動が教師の成長・発達に及ぼす影響—組織内における役割と立ち位置の変化に着目して—」日本学校教育学会『学校教育研究』第 36 号、pp. 105-117、2021 年。

小杉進二「教師の成長・発達研究の展開とその今日的課題」山陽小野田市立山口東京理科大学『山陽小野田市立山口東京理科大学研究紀要』第 6 号、pp47-54、2023 年。