

教師の職能発達と 「学校・家庭・地域の連携協力」の関連 ～スクールミドルの「世代性」に着目して～

熊谷 愼之輔
(岡山大学)

はじめに

(1) 教師の職能発達と2つの発達軸

伊藤美奈子は教師としての生涯をひとつの山が形成されるプロセスにあてはめて、示唆的なたとえをしている⁽¹⁾。それを参考にして、教師の職能を山に、そしてその山を築いていくことを職能発達⁽²⁾とたとえてみると、山の高さは、専門職としての高度な知識・技能、つまり「教師としての専門性」といえる。教科指導や生徒指導、さらには学級・学校マネジメントなどに関する知識や技術といった「専門性」を磨き、教師としての山を築いていくことはなにより肝心なことだろう。しかし、教師の職能という山に必要なのは、目にみえやすい「専門性」だけではない。もう一つの軸として教師に求められるのが、山の高さを支える裾野のひろがりとしての「人間関係を構築する力⁽³⁾」である。それは、子どもだけでなく、同僚教師、さらには家庭(保護者)、地域(地域住民)と連携・協働できる力を指す。時には、これらの人間関係がトラブルを引き起こし、教師を辞めたくなるきっかけになることもあるが、「そこでの精神的な支え(子どもから掛けられた言葉や保護者からの感謝の気持ち、同僚からの励ましなど)が土壇場で踏ん張る力となる⁽⁴⁾」

のも事実であろう。そのため、教師の「専門性」を支え、職能という山を築いていくには、他者とのつながりが必要なのである。

最後に、教師の職能という山がゆるぎなく存立し、発達していくには山を支える地盤が肝要となる。その地盤（職務行動の基盤）となるのは、人間としての「豊かさ」や「成熟」であろう⁽⁵⁾。というのも、教師の職務は、教える技術にとどまらず、人の成長や生きるということに深く踏み込むため、教師自身の「パーソナリティ（personality）の成熟」が強く問われてくる。パーソナリティと聞くと、改変不可なイメージをもってしまいが、そもそも、パーソナリティはラテン語のペルソナ（仮面）に由来するため、語源的には、「外見的な、目に見える行動・性質の総体」を表している。もう少しいうと、パーソナリティは「個人が物理的および社会的環境と相互作用する仕方を示す、その人特有の特徴的な思考、感情、そして行動の様式」と定義づけられる⁽⁶⁾。すなわち、パーソナリティは必ずしも先天的で固定的なものではなく、成熟していくと捉えることができる。ここまでを整理すると、教師の職能という山の高さや裾野のひろがり、そしてその山を地下で支える地盤は、それぞれ「教師としての専門性」、「人間関係を構築する力」、「パーソナリティの成熟」と位置づけることができるだろう。そしてこれら3つの要素は、互いに影響する相補的な関係と考えられる。

ところで、岡本祐子は成人期の発達において、「かかわりの中での発達」の重要性を指摘している。つまり、成人期の発達には、一人の人間としての「自立や達成」という指標で捉えられる「個としての発達」だけでなく、他者の存在や生活、成長を支えるための「ケア」する力が重要な指標となる「かかわりの中での発達」が求められるのである。さらに、この「自立や達成」と「ケア」の両者のレベルの高さとバランスが、成人期の発達や成熟にとって非常に重要な意味をもつという⁽⁷⁾。この2つの発達の軸は、学校という組織に所属する教師の職能発達にとっても不可欠な要素であると考えられる。すなわち、第一の軸である「個としての発達」は、自らの職務に対してどの程度、有能であるかを示し、「教師としての専門性」の確立が中心的なテーマとなる。第二の軸である「かかわりの中での発達」は、組織の人間関係に主体的に関与し、その関係性自体を肯定的に発達させていけるかを示しているため⁽⁸⁾、「人間関係を構築する力」が重要となる。しかし、これまで

の心理学では、前者の個々人の力を伸ばし自己実現を達成していく「個としての発達」の視点が強く、人とのつながりや相互協調性、配慮といった関係性の視点から発達を捉えようとする、後者の「かかわりの中での発達」はあまり顧みられていなかったとされる。

同じようなことが、教師の職能発達、さらにはその先行研究にもいえるのではないか。これまで、教師の職能といえば「専門性」という山の高さばかりをみて、その発達も自身の積極的な自己実現の達成に向けて方向づけられる「個としての発達」、つまり、いかにして自分の「専門性」を磨き高い山を築くかに重点をおいていたと思われる。そのため、教師の職能発達にも必要とされる、他者の成長や自己実現への援助に向けて方向づけられる「かかわりの中での発達」、つまり山の裾野のひろがりという視点は等閑視されてきたといっても過言ではあるまい。だが、「個としての発達」と「かかわりの中での発達」は等しく重みをもっており、相互に影響しあい、深い関連性をもっている。したがって、両者を統合してこそ、教師の職能という山の地盤、つまり「パーソナリティの成熟」が促されると考えられる。

(2) 研究の焦点と目的

そうした意味をふまえて、本稿では、これまで山の高さにはばかり目をとられ、あまり光があてられてこなかった裾野のひろがりや地盤、つまり「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」に注目し、ここに焦点をあてて教師の職能発達を捉え研究をすすめていくことにする。さらに、精神分析の立場からストー（Storr, A.）は、「個人の人格の成熟は、他人との人間関係の成熟と手を携えて進んでいく⁽⁹⁾」と指摘している。彼の指摘にしたがえば、教師の職能という山の裾野と地盤はつながっており、「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」は密接な関係にあることがうかがえる。この「人間関係を構築する力」については、まず同僚教師との関係を築く力を第一にあげなければならないが、最近の「学校・家庭・地域の連携協力」の必要性の高まりの中で、教師の職能として保護者や地域住民等とつながりを築く力がとくに求められている点を見落としてはならない。つまり、教師の「かかわりの中での発達」を促すには、学校内外の人間関係を育てる力が必要になってきているのである。

とすれば、「学校・家庭・地域の連携協力」による取り組みをすすめることによって、保護者や地域住民、さらには教職員といった学校にかかわる大人同士のつながりを深めることが、彼らの「かかわりの中での発達」を促し、教師自身の「パーソナリティの成熟」にもつながっていくとの研究仮説を立てることができる。つまり、「学校・家庭・地域の連携協力」による取り組みをすすめることが、教師の職能という山の裾野のひろがりや地盤を強化し、彼らの職能発達を支え、促すことができるという仮説である。この仮説をアンケート調査によって検証することが本研究の目的である。さらに、このことを実証的に明らかにすることが、今後の「学校・家庭・地域の連携協力」の推進や、そのあり方を考えるうえでも必要かつ重要な研究課題と位置づけることもできるだろう。

1. 調査の方法

まず、教師の「かかわりの中での発達」を促すうえで必要な「人間関係を構築する力」に関する調査項目については、学校改善の鍵として注目される「同僚性 (collegiality)」の概念⁽¹⁰⁾と「学校・家庭・地域の連携協力」による取り組みをもとに捉えていきたい。教師の「同僚性」といえば、リトル (Little, J. W.) の研究が有名である。そこで、「同僚性」を把握する項目は、リトルが指摘した「同僚性」の4つの行動規範をもとに諏訪英広が作成した4項目を使用することにした⁽¹¹⁾。具体的には、あなたの勤務校では、「A. 学校で起こったことや授業について話し合う機会」、「B. 学級経営や授業についてのアイデアを出し合う機会」、「C. 相互の授業を観察し合い、その中身について批評し話し合う機会」、「D. 補助教材などを共同で開発する機会」のそれぞれについて、教師同士でどの程度行われていると思いますかを4件法で回答を求めることにした。

「人間関係を構築する力」を捉えるもう一方の「学校・家庭・地域の連携協力」については、その現状をふまえて、以下にあげるA～Cの3つの項目を作成した。具体的には、「A. 保護者や地域住民との連携・協力」、「B. 学校支援ボランティアの活用」、「C. 地域の行事や会議への参加」のそれぞれ

れの項目について、どの程度行っているかを4件法で設問を行った。

それでは、「パーソナリティの成熟」はどう捉えればよいだろうか。これを捉える鍵は、エリクソン (Erikson, E. H.) によって提起された「世代性 (generativity)」の概念が握っているように思われる。「世代性」は、エリクソンによる造語であり、「次の世代を確立させ導くことへの関心⁽¹²⁾」と第一義的に定義される。この「世代性」を岡本は、成人としての成熟に引きつけて、「子どもをはぐくみ育てること、後進を導くこと、創造的な仕事することなど、次世代への関心や養育、社会への貢献を意味し、成人としての成熟性を示す⁽¹³⁾」と捉えている。

「パーソナリティの成熟」を「世代性」の概念で捉える理由としては2点ある。一点目として、成人期の人格的成熟については、人生のライフサイクルの展望の中で成人期独自の人格的成熟をとりあげたエリクソンの学説がもっとも卓越しており、なかでも「世代性」は成人期の人間的成熟の特性を煮詰めた概念として評価されているからである⁽¹⁴⁾。二点目は、「世代性」には、「個としての発達」と「かかわりの中での発達」の考えがバランスよく組み込まれており、両方を統合した「パーソナリティの成熟」という山の地盤にふさわしい概念と考えられるからである。実際、「世代性」の概念には、「創造性や生産性」、「記憶に残る功績・永遠の生命」のような個としての実現を意味する側面（個としての発達）と、「他者の世話やコミュニティへの貢献」、「知識やスキルの伝達」のような他者との関係性を意味する側面（かかわりの中での発達）を含んでいる⁽¹⁵⁾。これらの理由により、教師の「パーソナリティの成熟」については、「世代性」の概念で把握していきたい。

この「世代性」に関する調査項目については、串崎幸代の研究成果を用いた。彼女の研究では、エリクソンが提示した人生の各段階における固有の葛藤（危機）、中年期においては「世代性」と「自己陶醉（停滞性）」の葛藤を、肯定的な対応要素だけでなく、否定的な対応要素もバランスよく取り入れて、「世代性」尺度（25項目）を開発しているからである⁽¹⁶⁾。ただし、「世代性」は中年期における心理・社会的課題であるため、20代のような若手の教師において、すぐに「世代性」が現れるということはあまりないだろう。彼らには、まず教科指導や生徒指導で求められる知識・技術を中心とした「専門性」を高め、「個としての発達」を確立していく必要がある。だが、

単に指導経験を積み重ねていくだけではなく、「パーソナリティの成熟」も伴わなければ教師の職能という山を築き、発達していくことは難しいだろう。そのためには、「個としての発達」とともに、同僚教師や、保護者、地域住民等との「かかわりの中での発達」も重要になってくる。その意味で、中年期は「個人としての『個性』の発達と人々や周りのより広い世界との『関係性』の発達の両面が顕著になる⁽¹⁷⁾」重要な時期と考えられる。さらに、現職教師の力量に関する調査研究で経験年数が10~20年の間で成長が目立つものとして、「一定の経験を積んで技術を習得するような力量」,「教師の使命感や子ども愛」と並んで、「学校・家庭・地域の連携協力」をすすめる力といえる「学校外との交渉が要求される力量」があげられているのも興味深い⁽¹⁸⁾。

これらを考えあわせると、教師の「世代性」、さらには「学校・家庭・地域の連携協力」について考察していくには中年期、とくにその入り口を中心とした初期に着目する必要があるようだ。ちなみに、中年期という特定の時期に注目した教師の職能発達に関する先行研究としては、中年期の職能発達上の危機についてライフヒストリーの手法から検討したものがみられる⁽¹⁹⁾。しかし、本研究のように、彼らの成熟や職能発達を「学校・家庭・地域の連携協力」の視点から考察した研究はない。なお、こうした中年期（プレ中年期も含めて）を迎えた中堅教師を本研究では、スクールミドルと呼ぶことにしたい。小島弘道によると、スクールミドルには主任、主幹教諭、指導教諭の職能を包含しつつ、「職制を超えた機能、役割があると認識することが重要」であり、「フォーマルな職務関係にとどまらず、インフォーマルな場面においても教職員への動機づけや人材育成を図っていく役割が期待される⁽²⁰⁾」と位置づけている。

以上のようにして選定された「世代性」尺度、「同僚性」、「学校・家庭・地域の連携協力」の3設問に焦点化したアンケート調査票を作成し、2013年度の6~12月にA県内で開催された「教員免許状更新講習（必修領域）」において調査を実施した。10年ごとに受講する必要がある「教員免許状更新講習（必修領域）」なら、各年代の教師がバランスよく受講していると考えたからである。そして、本研究がスクールミドルを対象としているため、30~40代の受講者に対してアンケート調査票を配布し、その場で回答してもら

い、回収する方法をとった（分析はSPSS Version 21を使用）。こうして得られた調査対象者は、336名（男性138名、女性197名、無回答1名）であり、年齢については30代が179名（41.2%）、40代が157名（51.8%）であった。

2. 「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連

(1) 「世代性」尺度の因子分析

本調査で得られた「世代性」尺度25項目に関する30～40代の教師（スクールミドル）の回答データに基づいて、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化量は、4.18, 2.94, 1.99, 1.64, 1.26, 1.18, 1.01, 0.92というものであり、固有値の変化量と項目の解釈妥当性から6因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度6因子を仮定して、主因子法・Promax回転を行った。さらにどの因子にも負荷量が0.35に満たない2項目について分析から除外し、再び主因子法・Promax回転による因子分析を実施した。最終的に得られた因子分析結果と因子相関行列を表1に示した。

本調査によって得られた因子分析結果は、串崎の研究による4因子構造による因子分析結果と類似した構造が認められたため、串崎と比較しながら命名を行った。第一因子には、「大人としてなすべきことを果たしていないような後ろめたさを感じる」など、串崎における「自己成長・充実感」因子の逆転項目によって構成されていることから、本研究では「停滞感」因子と命名した。第二因子については、「若い人たちがどう生きていこうが、関係がない（逆転項目）」、「未来の社会や子どもたちのために役立つことがしたい」など次の世代に対する貢献についての項目が強く負荷しており、また串崎における階層的因子分析による「他者貢献」因子の項目が全て含まれていることから、「次世代への貢献」因子と命名した。第三因子は、彼女が階層的因子分析により示した「個人的達成」因子の項目によって構成されており、「独創的な仕事がしたい」という項目がもっとも強く負荷していたため、「自分らしさの擁立」因子と命名した。第四因子については、「自分のやってきたことを引き継いで発展させてくれる人がいたら嬉しい」など次の世代への継承に関する意識にかかわる項目が強く負荷していたため、彼女に倣い「世

表1 「世代性」尺度の因子分析（主因子法Promax 回転後の因子パターン）

		N=318					
		I	II	III	IV	V	VI
I 停滞感 ($\alpha=.76$)							
	若い頃から成長していない気がする。	.73	-.24	.02	-.01	.21	.15
	大人としてなすべきことを果たしていないような後ろめたさを感じる。	.71	-.03	-.02	.07	.10	.01
	今の自分に物足りなさを感じている。	.57	.34	-.03	-.18	-.04	-.13
	誰も私のことを必要としていないように感じる。	.56	-.09	-.08	.06	-.06	.07
	世の中のためになるようなことはほとんどしていない。	.54	-.17	-.02	.09	-.07	-.08
	本来の能力を発揮できていない気がする。	.45	.20	.11	-.14	-.24	-.04
II 次世代への貢献 ($\alpha=.66$)							
	未来の社会や子どもたちのために役立つことをしたい。	.05	.55	.06	.10	.02	.12
	若い人たちがどう生きていこうが、わたしには関係がない。(逆転項目)	-.16	.53	-.10	.01	.14	.04
	次の世代のために何ができるか考える。	.07	.47	.05	.14	.08	-.06
	大人として社会に貢献する責任を感じている。	-.04	.44	.02	-.11	.03	.31
	他の人の成長を手助けしたい。	-.13	.38	-.02	.18	-.02	-.01
III 自分らしさの擁立 ($\alpha=.68$)							
	独創的な仕事や活動がしたい。	-.05	-.09	.86	-.03	.04	.01
	私にしかできないような個性的な仕事や活動をしたい。	.07	.07	.68	.03	-.04	.02
	新しい考えや計画、作品などを生み出そうと努力している。	-.11	.10	.40	.05	.04	-.06
IV 世代継承的感覚 ($\alpha=.67$)							
	自分のやってきたことを引き継いで発展させてくれる人がいたら嬉しい。	.12	.18	-.02	.78	-.03	-.02
	引退した後も自分がやってきたことを誰かに引き継いでほしい。	-.01	.13	.04	.67	-.07	.04
	若い人に自分の知識や技術・経験などを伝えている。	-.16	-.03	.02	.36	.09	-.02
V 脱自己本位的態度 ($\alpha=.60$)							
	子どもや部下を自分の思い通りに動かしたい。(逆転項目)	-.01	-.09	.01	-.01	.58	-.02
	子どもや部下がいうことをきかないと思わずだと感じる。(逆転項目)	.05	.11	.05	-.09	.55	-.03
	見返りがなければ、人のために骨を折りたいくはない。(逆転項目)	.06	.18	.01	.10	.50	-.02
	縁の下の力持ちにはなりたくない。(逆転項目)	-.02	.30	-.02	-.05	.41	-.07
VI 世代観 ($\alpha=.65$)							
	子どもは社会からの預かりものであると思う。	.02	.15	-.06	-.06	-.01	.74
	子どもは先祖から授かった命を子孫につなげてくれるものだと思う。	.01	.02	.05	.08	-.08	.62
因子間相関							
	I	—	-.19	.03	-.17	-.40	.15
	II		—	.24	.23	.21	.24
	III			—	.19	-.20	.04
	IV				—	-.06	.28
	V					—	-.04
	VI						—

代継承的感覚」因子と命名した。第五因子については、「子どもや部下を自分の思い通りに動かしたい（逆転項目）」など、串崎における「脱自己本位的態度」因子の6項目に含まれる4項目によって構成されていたため、本研究でも「脱自己本位的態度」因子と命名した。第六因子については、「子どもは先祖から授かった命を子孫につなげてくれるものだと思う」、「子どもは社会からの預かりものであると思う」の2項目によって構成されており、「世代観」因子と命名した。

(2) 3つの相関関係

同様に、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の項目についても因子分析を行い、確認しておこう。まず、「同僚性」を測定するための4項目について、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化量は、2.11、0.76であり、固有値の値から一元性尺度として検討することが妥当であると判断した。「同僚性」因子の寄与率は、40.26%であった。また、クロンバックの信頼係数の値は、 $\alpha = .69$ であった。

次に「学校・家庭・地域の連携協力」の程度を測定するための3項目について、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化量は、1.82、0.72であり、固有値の値から一元性尺度として検討することが妥当であると判断した。この因子の寄与率は、48.96%であった。また、クロンバックの信頼係数の値は、 $\alpha = .66$ であった。

ここまでで導き出した「世代性」尺度、「同僚性」、「学校・家庭・地域の連携協力」の因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の平均得点を算出し、それぞれの下位尺度得点とした。表2に下位尺度得点の平均値と標準偏差、95%信頼区間の推定値を示した。表をみると、まず「世代性」下位尺度得点が全体的に高いことに気がつかされる（「停滞感」は逆転項目のため、得点が低い方が肯定的に捉えられる）。この尺度は5件法であっ

表2 下位尺度得点の平均値及び95%信頼区間

	N	平均値	標準偏差	95% 信頼区間	
				下限	上限
「世代性」					
停滞感	336	2.53	(0.65)	2.47	2.60
次世代への貢献	336	4.16	(0.50)	4.11	4.22
自分らしさの擁立	336	3.44	(0.77)	3.36	3.53
脱自己本位的態度	336	3.64	(0.45)	3.59	3.68
世代継承的感覚	336	3.36	(0.78)	3.28	3.45
世代観	336	3.99	(0.87)	3.89	4.08
「同僚性」					
同僚性	336	2.94	(0.49)	2.89	3.00
「学・家・地の連携」					
連携	336	2.77	(0.62)	2.71	2.84

たことを考えると、とくに「次世代への貢献」の平均値は4.16と殊のほか高く、次世代の子どもの教育を担う教師の「世代性」の特徴といえるだろう。

表3は、相関関係とクロンバックの信頼係数について示したものである。表をみると、下位尺度間には多くの項目で有意な相関がみられた。したがって、「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の三者の間には、有意な正の相関関係が認められたといってよいだろう。なかでも、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の相関値は、 $r = .35$ と相対的に高く、両者の有意なつながりを示す結果となった。

(3) 「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の関連

この関連をもう少し詳細にみてみよう。なお、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」に関しては、これからの分析を簡潔に行う目的で、それぞれの平均値と標準偏差に基づき、Low群（平均値よりも1標準偏差以上得点が低い群）、M-1Sd群（平均値以下で、平均値との差が1標準偏差以内の群）、M+1Sd（平均値以上で、平均値との差が1標準偏差以内の群）、High群（平均値よりも1標準偏差以上得点の高い群）の4群にカテゴリー化を行った。

さらに両者を比較検討するために、「学校・家庭・地域の連携協力」得点を従属変数とし、「同僚性」カテゴリー（Low, M-1Sd, M+1Sd, High）を独立変数とした一元配置分散分析を行った。その結果、「同僚性」の主効果は有意な値を示した（ $F(3, 336) = 14.05, p < .001$ ）。次いで、TurkeyのHSD法を用いた多重比較によって、「同僚性」カテゴリーにおける水準間の得点

表3 下位尺度間の相関関係

	停滞感	次世代への貢献	自分らしさの擁立	脱自己本位的態度	世代継承的感觉	世代親	同僚性	連携
停滞感	($\alpha = 76$)	-.20 ***	-.03	-.16 **	-.18 ***	.11	-.11	-.18 ***
次世代への貢献		($\alpha = 66$)	.21 ***	.27 ***	.33 ***	.31 ***	.19 ***	.20 ***
自分らしさの擁立			($\alpha = 68$)	.00	.23 ***	.06	.08	.11 **
脱自己本位的態度				($\alpha = 67$)	.05	-.03	.12	.16 **
世代継承的感觉					($\alpha = 60$)	.23 ***	.21 ***	.17 **
世代親						($\alpha = 65$)	.17 **	.10
同僚性							($\alpha = 69$)	.35 ***
連携								($\alpha = 66$)

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

対角行列には、クロンバックの α 係数を示す。

同僚性	度数	平均値	標準偏差
Low	46	2.53	(0.75)
M-1Sd	99	2.60	(0.64)
M+1Sd	125	2.81	(0.49)
High	66	3.13	(0.53)
合計	336	2.77	(0.62)

*図1で同一の添え字（アルファベット）が含まれない「同僚性」の水準間には、「学校・家庭・地域の連携協力」の平均値に5%水準の有意差があること示している（TurkeyのHSD）。

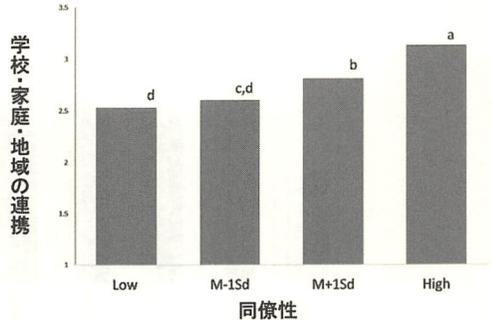


図1 「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の関連

を比較した。その結果、「同僚性」カテゴリーが高くなるにつれ、「学校・家庭・地域の連携協力」得点は高く、Low群とM+1Sd群、High群の間には、「学校・家庭・地域の連携協力」得点について5%水準での有意差が認められた。「同僚性」カテゴリーごとの記述統計量及び、多重比較の結果については、図1に示した。

こうした「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の関連（正の相関）から、教師の「かかわりの中での発達」は、同僚の教師だけでなく、保護者や地域住民等といった学校外の「新しい同僚⁽²¹⁾」も含めて促されることができただろう。このように、両者の有意な相関関係が実証的に確認されたので、これからは「世代性」を軸にした分析を検討していくことにする。

3. 「世代性」を軸にした分析

(1) 「世代性」と「同僚性」に関する分析

「世代性」と「同僚性」の得点の関連を比較検討するために、「世代性」を従属変数とし、「同僚性」カテゴリーを独立変数とした一元配置分散分析を行った。分散分析結果については図2及び、表4に示す。

表4をみると、「次世代への貢献 ($F(3, 524) = 5.09, p < .01$)」, 「世代継承的感覚 ($F(3, 524) = 4.91, p < .01$)」, 「世代観 ($F(3, 524) = 3.80, p < .01$)」に

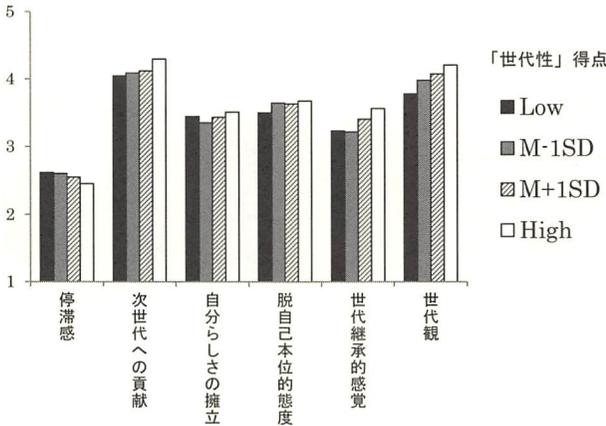


図2 「同僚性」カテゴリーごとの「世代性」得点

表4 「同僚性」カテゴリーによる「世代性」の得点比較 (一元配置分散分析)

	「同僚性」カテゴリー				一元配置分散分析の結果	
	Low	M-1SD	M+1SD	High		
停滞感	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=1.29, n.s$
	平均値	2.61	2.60	2.55	2.45	
	標準偏差	(0.62)	(0.67)	(0.67)	(0.72)	
次世代への貢献	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=5.09, p<.01$
	平均値	4.04 ^b	4.09 ^b	4.12 ^b	4.29 ^a	
	標準偏差	(0.50)	(0.46)	(0.53)	(0.53)	
自分らしさの擁立	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=0.90, n.s$
	平均値	3.44	3.35	3.43	3.50	
	標準偏差	(0.85)	(0.78)	(0.80)	(0.70)	
脱自己本位的態度	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=2.20, p<.10$
	平均値	3.50	3.64	3.63	3.67	
	標準偏差	(0.45)	(0.42)	(0.47)	(0.46)	
世代継承的感覚	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=4.91, p<.01$
	平均値	3.23 ^b	3.21 ^b	3.40 ^{ab}	3.55 ^a	
	標準偏差	(0.75)	(0.83)	(0.77)	(0.79)	
世代観	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=3.80, p<.01$
	平均値	3.77 ^b	3.97 ^{ab}	4.07 ^{ab}	4.20 ^a	
	標準偏差	(0.98)	(0.88)	(0.80)	(0.89)	

*添え字は、多重比較の分析結果 (TurkeyのHSD) を示しており、共通するアルファベットが添えられていない水準間に、5%水準の有意差があることを表している (表5も同様)。

ついて、「同僚性」カテゴリー水準間に有意差が認められた。次いで、TurkeyのHSD法を用いた多重比較によって、「同僚性」カテゴリーにおける水準間の「世代性」得点を比較した。その結果を示した図2をみると、「次世代への貢献」、「世代継承的感覚」、「世代観」の得点において、「同僚性」High群の得点がLow群の得点よりも5%水準で有意に高い値を示した。多重比較の詳細な結果については、表4に示したとおりである。

このようにみると、学校内で「同僚性」を育み、その得点が高い教師は、「世代性」の多くの下位尺度においても得点が高く、両者の正の関係がうかがえる。つまり、「同僚性」の構築が、彼らの「世代性」の発達や成熟を支え、教師としての職能発達を促すことが明らかになったといえよう。

(2) 「世代性」と「学校・家庭・地域の連携協力」に関する分析

次に、教師の「学校・家庭・地域の連携協力」の実施程度ごとに「世代性」の得点を比較検討するために、「世代性」を従属変数とし、「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリー（Low, M-1Sd, M+1Sd, High）を独立変数とした一元配置分散分析を行った。その結果については表5及び、図3に示した。

「停滞感 ($F(3, 523) = 7.04, p < .001$)」、「次世代への貢献 ($F(3, 523) = 7.46, p < .001$)」、「世代継承的感覚 ($F(3, 523) = 7.29, p < .001$)」、「世代観 ($F(3, 523) = 3.07, p < .05$)」について「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリーの水準間に有意差が認められた。次いで、TurkeyのHSD法を用いた多重比較によって、「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリーにおける水準間の「世代性」得点を比較した。その結果、分散分析において有意差が認められた4つの「世代性」因子について、Low群よりもHigh群の教師は、5%水準で有意に、「停滞感」が低く、「次世代への貢献」、「世代継承的感覚」、「世代観」の得点が高かった。多重比較の詳細な結果については、表5に示したとおりである。

この結果をみると、「学校・家庭・地域の連携協力」に積極的な教師は、「世代性」における「停滞感」が低く、「次世代への貢献」、「世代継承的感覚」、「世代観」の得点が高いことがわかった。このことから、教師の「世代性」の発達や成熟を支え、彼らの職能発達を促す「学校・家庭・地域の連

表5 「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリーによる「世代性」の得点比較（一元配置分散分析）

		「連携」カテゴリー				一元配置分散分析の結果
		Low	M-1SD	M+1SD	High	
停滞感	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=7.04, p<.001$
	平均値	2.78 ^a	2.61 ^{ab}	2.51 ^{bd}	2.27 ^d	
	標準偏差	(0.64)	(0.62)	(0.69)	(0.71)	
次世代への貢献	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=7.46, p<.001$
	平均値	3.96 ^c	4.09 ^{bc}	4.17 ^b	4.37 ^a	
	標準偏差	(0.59)	(0.48)	(0.51)	(0.47)	
自分らしさの擁立	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=2.44, p<.10$
	平均値	3.29	3.34	3.49	3.56	
	標準偏差	(0.78)	(0.79)	(0.75)	(0.78)	
脱自己本位的態度	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=2.49, p<.10$
	平均値	3.54 ^b	3.61 ^{ab}	3.63 ^{ab}	3.75 ^a	
	標準偏差	(0.47)	(0.44)	(0.46)	(0.42)	
世代継承的感觉	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=7.29, p<.001$
	平均値	3.01 ^b	3.30 ^{ab}	3.45 ^a	3.58 ^a	
	標準偏差	(0.80)	(0.79)	(0.77)	(0.80)	
世代観	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=3.07, p<.05$
	平均値	3.84 ^b	3.99 ^{ab}	4.06 ^{ab}	4.29 ^a	
	標準偏差	(0.94)	(0.84)	(0.88)	(0.82)	

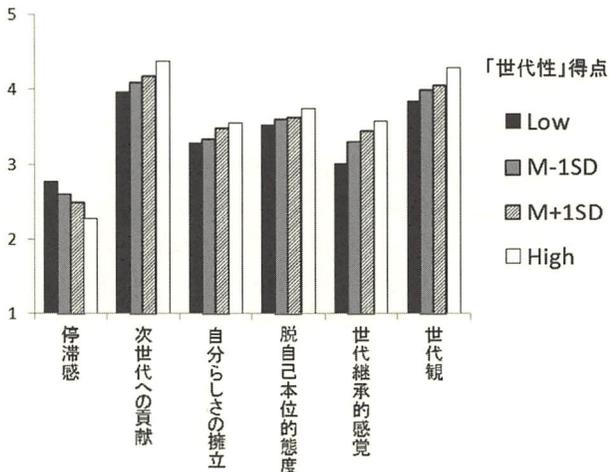


図3 「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリーごとの「世代性」得点

携協力」の重要性について実証的に確認することができたといえる。

ここまでの「世代性」を軸にした分析の結果を勘案すると、教師にとって同僚教師や、学校外の“新しい同僚”との間に「同僚性」を育むことが、彼らの「かかわりの中での発達」や「世代性」の成熟を支え、ひいては教師としての職能発達も促されるということができるだろう。さらに、「世代性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の関係を年代別にみても、30代において、「学校支援ボランティアを活用していない教師群」は、「学校支援ボランティア活用の積極群」等に比べて、「世代性」の下位尺度である「世代継承的感覚」がもっとも低い値を示し、有意な差がみられた。40代の教師にはみられなかったこの結果をどう解釈すればよいだろうか。笠井恵美は「ミドル期に世代継承性が発揮される際、それを下支えする力となるのが、過去の親密な対人関係の経験だ⁽²²⁾」といている。このようにみると、教師の場合、とくにプレ中年期にあたる30代において、同僚教師のみならず、学校にかかわる大人たちとの間で「新しい同僚性」をいかに構築できるかが、彼らの職能発達や成熟を促すうえで重要であると考えられるだろう。

おわりに

本研究の成果として、教師の職能発達と「学校・家庭・地域の連携協力」の関連、とくにその間に有意な正の相関があることを明らかにした点があげられる。こうした成果を、教師の職能を山に、そしてその山を築いていくことを職能発達とたとえた図4によって確認してみよう。まず、ここまですりかえって整理すると、教師の職能という山の高さと裾野のひろがり、そしてその山を地下で支える地盤は、それぞれ「教師としての専門性」、「人間関係を構築する力」、「パーソナリティの成熟」と位置づけることができた。そしてこれら3つの要素は、互いに影響し補いあいながら、教師としての山を築いていくと考えられる。

実際、本研究によるアンケート調査の結果、教師の「学校・家庭・地域の連携協力」と彼らの「同僚性」、さらには「世代性」との間に有意な相関がみられた。すなわち、「学校・家庭・地域の連携協力」による取り組みをす

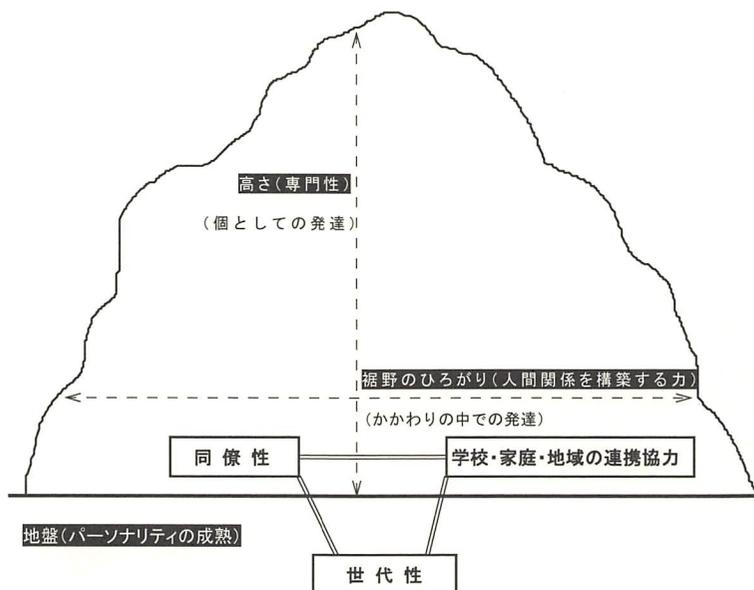


図4 教師の職能という山を築く

すめることによって、教師同士の「同僚性」や、学校にかかわる大人同士のつながりを深め、「人間関係を構築する力」を養い、彼らの「かかわりの中での発達」を促すことが、教師自身の「世代性」、つまり人間（人格）的な成熟にもつながっていくことが明らかになった。もう少しいうと、「学校・家庭・地域の連携協力」による取り組みをすすめることが、教師の職能という山の裾野のひろがりや地盤を強化して支えとなり、彼らの職能発達を促すことを実証的に確認できたのである。これまで、教師の職能といえば先行研究においても、「専門性」という山の高さばかりをみて、その発達も自身の「個としての発達」、つまり、いかにして高い山を築くかに重点をおいていたと考えられる。その点、山の裾野のひろがりという「かかわりの中での発達」に注目し、教師の職能発達におけるその重要性を指摘できたことの意味は大きい。

しかし、残された、そして新たにみえてきた課題もある。「個としての発

達」と「かかわりの中での発達」は等しく重みをもっており、両方を統合してこそ、教師の職能という山の地盤、つまり「パーソナリティの成熟」が促され、彼らは個人として発達・成熟するし、ひいては学校という組織の発展にも寄与すると考えられる。今回の研究では、山の裾野と地盤とのつながり、つまり「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」の関係は確認できたが、山の高さである「専門性」との関連を検討することができなかった。たとえば、「人間関係を構築する力」を発揮し、学校内外の人間関係を育て、そこに主体的にかかわっていくには、教師としての「専門性」を高め、常に個としても発達・成熟していることが大切であろう。このような「専門性」との関連を軸にした検討が残された課題といえる。さらに、教師の職能発達において、自分にかかわりのある学校内外の人たちを支え育ていく「かかわりの中での発達」の重要性については確認できたが、それでは具体的にどのようなかかわりが教師としての職能発達に資するののかという、かかわり「方」やその「質」についての検討が新たな課題として浮かび上がってくる。これらの2点については、今後の課題としたい。

謝辞

本稿執筆にあたり、アンケート調査結果の分析にご協力頂いた就実短期大学の鎌田雅史先生に心より感謝申し上げます。

注

- (1) 岡本祐子編『成人発達臨床心理学ハンドブック 個と関係性からライフサイクルを見る』ナカニシヤ出版、2010年、154-155頁。ちなみに伊藤の研究では、山を地下で支える岩盤として、「職業生活を支える私の生活」をあげている。彼女の指摘通り、教師としての鎧を脱いで個に戻る時間や場所（家庭生活や趣味の世界など）は大切なものと考えられる。本研究では地盤の中に岩盤として「私」の時間や場所があると捉えてみたい。
- (2) 大人、とりわけ教師の変容は、必ずしも「成長」のように獲得や増大ばかりではないため、環境との相互作用を見据えた多様な変化を捉える概念である「発達」や、「感情や認識、態度、価値観、行動様式など精神的側面を中心とした変化を質的」に捉える「成熟」の方が適切と考えられる。これらを勘案して、本研究では「職能発達」や「成熟」という用語を使用していくことにする。

- (3) この力は、OECDによる3つのキー・コンピテンシーの概念でいうところの、「異質な集団で交流する力」に相当すると考えられ、教師においても今後ますます重要になってくると考えられる。立田慶裕『キー・コンピテンシーの実践 学び続ける教師のために』明石書店、2014年。
- (4) 前掲(1), 154頁。
- (5) 西穰司「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『講座教師教育学第Ⅲ巻 教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える』学文社、2002年、219頁。
- (6) 岸本陽一編『パーソナリティ』培風館、2010年、2頁。
- (7) 岡本祐子「ミドルの『危機』—納得できる働き方への転換」金井壽宏編『会社と個人を元気にするキャリア・カウンセリング』日本経済新聞出版社、2003年、59頁。
- (8) 同上、60頁。
- (9) A. ストー(山口泰司訳)『人格の成熟』(*The Integrity of the Personality*, London, 1960) 岩波書店、1961年、50頁。
- (10) 佐藤学『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房、1997年によると、教師の「同僚性」とは「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志的関係を意味しており、愚痴や趣味を社会的に交換し合う『おしゃべり仲間』(peers)とは区別」されている。
- (11) 諏訪英広「組織文化としての指導体制と学校改善」岡東壽隆・福本昌之編『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版、2000年、205-247頁。
- (12) E. H. エリクソン(仁科弥生訳)『幼児期と社会1』(*Childhood and Society*, New York: W. W. Norton, 1950, 1963 2nd ed.) みすず書房、1977年、343頁。
- (13) 岡本祐子編『成人期の危機と心理臨床—壮年期に灯る危険信号とその援助—』ゆまに書房、2005年、8頁。
- (14) 前掲(1), 30頁。
- (15) 丸島令子『成人の心理学 世代性と人格的成熟』ナカニシヤ出版、2009年、12-15頁。
- (16) 串崎幸代「E. H. Eriksonのジェネラティブイティに関する基礎的研究 多面的なジェネラティブイティ尺度の開発を通して」『心理臨床学研究』23(2), 2005年、197-208頁。
- (17) 前掲(15), p. ii。
- (18) 岸本幸次郎、久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986年、44頁。

- (19) たとえば、高井良健一「教職生活における中年期の危機—ライフストーリー法を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第34巻，1994年，323–331頁や，川村光「教師の中堅期の危機に関する研究—ある教師のライフストーリーに注目して—」『大阪大学教育学年報』(8)，2003年，179–190頁など。
- (20) 小島弘道，熊谷愼之輔，末松裕基『学校づくりとスクールミドル』（講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 11）学文社，2012年，40頁。
- (21) 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』74(2)，日本教育学会，2007年，174–188頁。
- (22) 笠井恵美「世代継承の要となるミドル 過去の親密な関係が支える」『Works』14(2)，リクルートワークス研究所，2008年，12頁。