

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響 —質的研究を通して—

A qualitative research on the influence of collegiality on the state of being as an elementary school teacher

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

中野渡 美 幸

Miyuki Nakanowatari

本研究では、小学校教員を対象に、教員の関係性を表す「同僚性」が教員としての在り方にどのように影響してきたかを明らかにし、心理職の立場から教員のニーズに合わせた支援を探り、提案することを目的とした。KJ法を用い、若手教員と中堅教員に分けて比較、検討したところ、同僚性を支える根底には、職員室の雰囲気があり、それは雑談に表れることが示された。そして、同僚性が高まるステップも見出された。若手教員は、まず〈同僚との関係づくり〉があり、その上に連携プレイを意味する〈同僚同士での協働〉、信頼を基盤とした〈同僚同士での協同〉とステップアップする。中堅教員は、〈同僚同士での協働〉の上に〈同僚同士での協同〉〈互恵的な相談〉があり、さらに〈同僚性〉がある。これを踏まえ、同僚性を高めるために、心理職からできる教員同士がサポートし合えるような支援として、管理職へのアプローチや事例検討の方法、学び合う校内研修を挙げた。

I. 問題と目的

現在、教育現場では教員をとりまく様々な問題が山積している現状がある。ここでは、教員のメンタルヘルス、公立小学校教員の年齢構成の不均衡により生じる課題、チーム学校の取り組みの3点について焦点を当てたい。第一に、教員のメンタルヘルスに関する課題である。文部科学省（以下、文科省）(2018b)によると、教育職員の病気休職者のうち精神疾患による休職者の割合は約65%である。教育職員が精神疾患により休職する人数は、平成29年度で5,077人であり、平成19年度以降5,000人前後で推移し、平成28年度から増加している（文科省,2018b）。そして教員の定年以外の離職理由として、病気であるもののうち約61%が精神疾患によるものである（文科省,2018a）。このように、教員の休職者や離職者には精神面の影響があるといえるだろう。

第二に、公立小学校教員の年齢構成の不均衡により生じる課題についてである。中央教育審議会（以下、中教審）(2015)によると大量採用期の教員が退職し、中堅教員の割合が少なく、若手教員の割合が多くなっている。経験年数の均衡が崩れ始めていることにより、先輩教員から後輩教員への知識・

技能を伝達する難しさが、より深刻な問題となっている(中教審,2015)。年齢層のアンバランスさは、教員間で知識や技能を伝える機会が減ることにつながり、若手教員の力の養いにくさに影響すると考えられる。

第三に、チーム学校としての取り組みについてである。現在、教育現場では複雑化・多様化する課題に対応するために、教職員や様々な専門家等と連携することが求められている。文科省(2012)によると、教員が専門職としてふさわしい活躍ができるように、教職・学校が魅力ある職業・職場となることが主張されている。その支援のひとつとして、「教員同士が学び合う環境づくり」があげられている。また、教育現場において他職種で連携をする「チームとしての学校」が求められている。この体制を整備することで、各々の教職員が力を発揮し、教育現場の課題を解決するための専門性や経験を補い、子どもたちの教育活動の充実を図ることが期待されている(文科省,2015)。このように、教育現場では職場における教員の関係性が重要とされていることが窺われる。

教員の関係性を表すものとして、「同僚性」という概念がある。上述した3つの課題に共通するキーワードとして「同僚性」があると考え、本研究の研究テーマとして取り上げる。後藤(2016)は、同僚性の構成概念について、因子分析を用いて「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」の3因子を見出した。秋田(2010)は「同僚性とは、教育に対する同じ展望を持ち、その展望の実現に向かって各々が責任を引き受けあう関係のなかで生まれる信頼による同僚関係である」という。また、同僚性の意味合いには、協働と協同の両方が使用されることがある。協働は連携プレイを意味するコラボレーションであり、協同は信頼を基盤としたコーポレーションである。同僚性は、モチベーションの根源にまで迫ることを前提としているため、協同に近い意味合いであるとされる(杉江・石田,2018)。上記を踏まえて、本研究において同僚性とは「信頼を基盤とした対等な立場で支え合う関係性」とする。なお、「同僚性」は協働を踏まえた上で成り立つものであると考えるため、協働的な関係性も含まれるものとする。

紅林(2007)によると、同僚性には「教育活動の効果的な遂行を支える機能」、「力量形成の機能」、「癒しの機能」があるという。一方、曾山(2014)は、教師間の関係は状況に応じ、サポートにもストレスにもなり得る、と述べている。このように、同僚性は教員に対して心理的にポジティブにもネガティブにも影響を与える。筆者が調べた限りでは、心理職の立場から教職における同僚性に働きかける研究は、いまだ少ない。そこで、教員の同僚性が、教育を行うスキルや力量形成だけではなく、教員としての価値観や教育観、子どもへの接し方などを含んだ教員の在りように、どのように関わっているかについてインタビュー調査を行い、質的に分析し、検討を行う。その際、若手教員(教員歴3年目まで)と、中堅教員(教員歴10年前後)に分けて両者を比較、検討し、その「同僚性」の違いや共通点、特徴を明らかにすることで、心理援助職として提供できる教員のニーズに合わせた支援のあり方について示唆を得ることを目的とする。

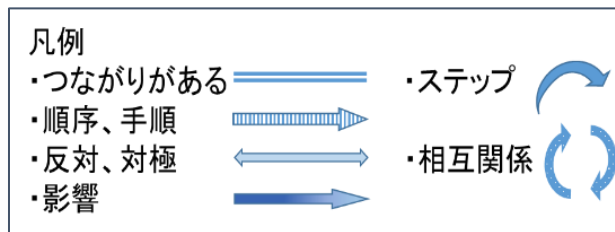
II. 研究方法

調査協力者は、教職に就いたばかりで経験の乏しい若手教員（教員歴3年目まで。対象者A-G）と、すでに複数校の勤務をしている中堅教員（教員歴10年前後。対象者H-N）とした。各7名、合計14名を研究者の知人を介して個別に依頼した。調査の手続きは、まず口頭、紙上にてインフォームド・コンセントを得た上で、協力者の年齢や性別を始め、教員歴や担任歴、役職、勤務校数などの基本データを収集するためにアンケートへの記入を依頼した。インタビューは、倫理的な配慮をした上で半構造化面接を行った。インタビューの質問項目は、先行研究をもとに研究者が作成し、指導教員と検討したものである。内容としては、職場での関係性や、教員として働く中での困ったことや良かったと感じること、教員生活で同僚性が役に立っているかについて質問をした。調査の所要時間は、アンケート回答に約5分、インタビュー約45分であった。分析方法は、本研究の目的に即し、新たな発想を生み出すことや教育現象の記述に適し、カテゴリー化してまとめ、分析することができるKJ法を選択した。

III. 結果

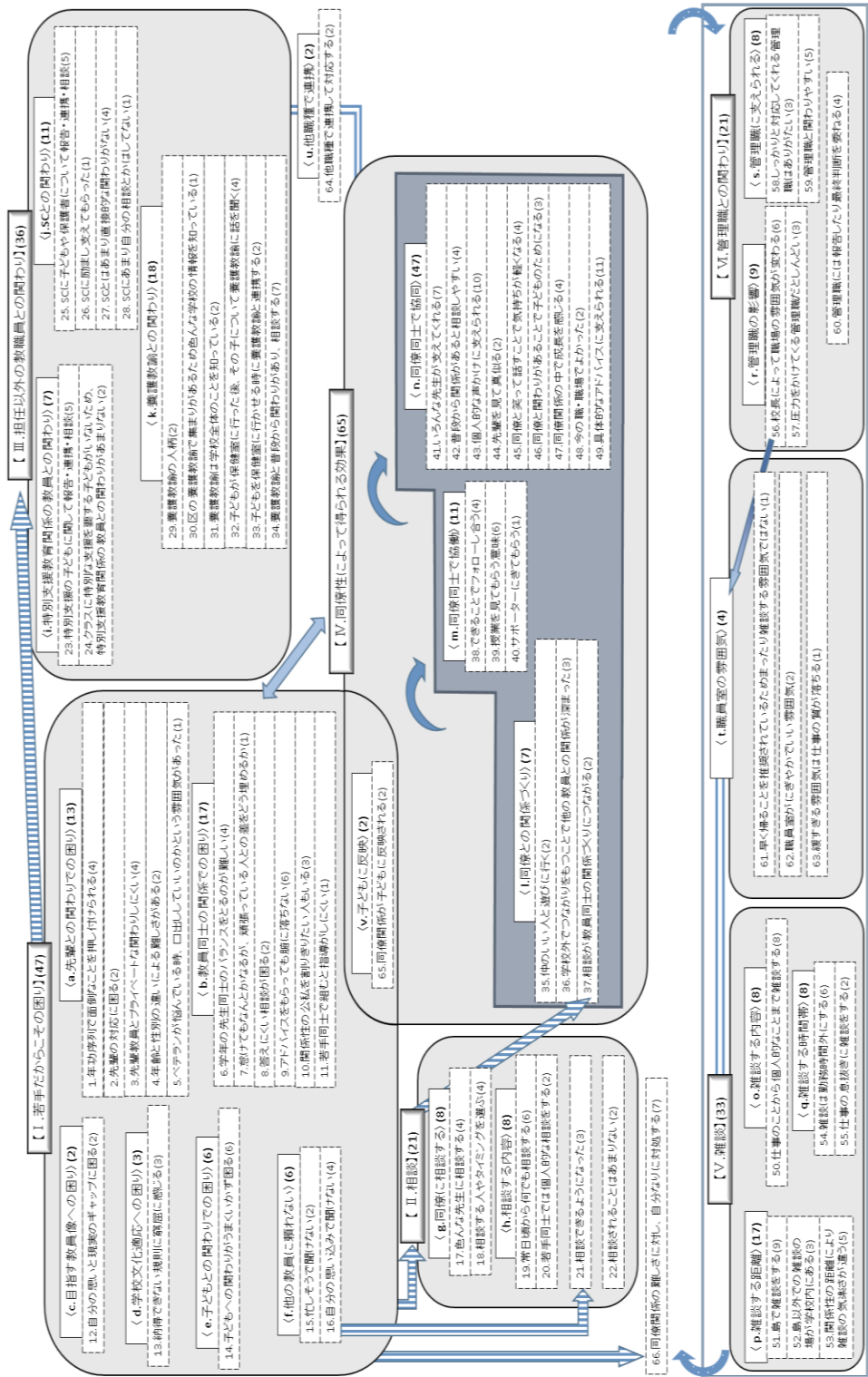
若手教員の小カテゴリーは合計66であり、6の大カテゴリー、22の中カテゴリーに分け、中堅教員の小カテゴリーは合計70であり、5の大カテゴリー、22の中カテゴリーに分類した。結果図を次頁に示す。（）内の数字は、カテゴリーに関する発話数である。スクールカウンセラーは、引用、調査協力者の発話部分以外はSCと表記する。以下は、結果図の凡例である。

図1 結果図の凡例



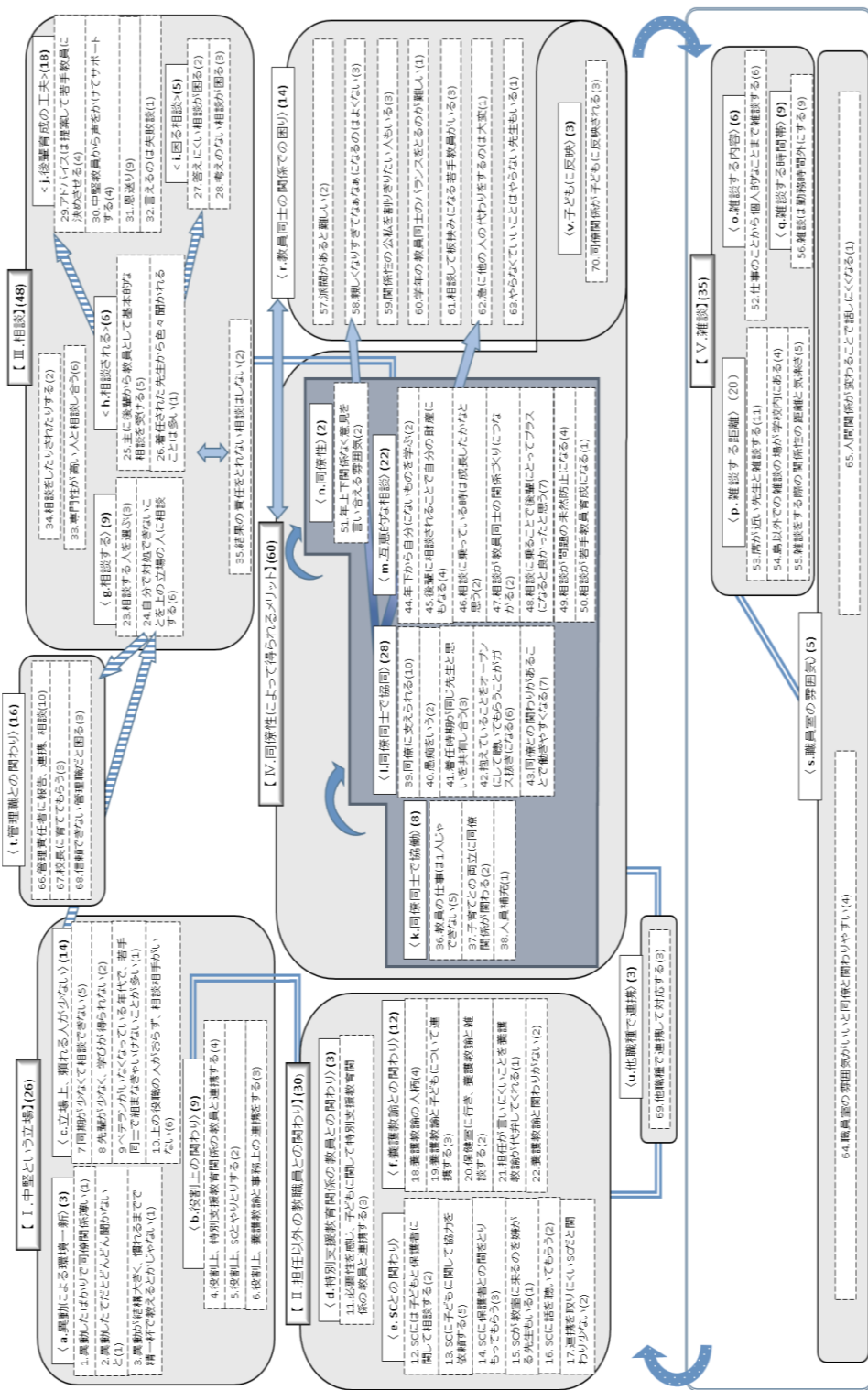
1. 若手教員

図2 若手教員結果図



2. 中堅教員

図 3 中堅教員結果図



IV. 考察

まず、得られた結果から、同僚性に関する考察を若手教員と中堅教員に分けて行う。次に、若手教員と中堅教員の結果を比較、考察し、それらを踏まえた上で心理援助職として提供できる、教員のニーズに合わせた支援のあり方について考察する。同僚性に関するトピックとしてそれぞれのカテゴリーを生成し、大カテゴリーを【 】, 中カテゴリーを〈 〉、小カテゴリーを≪ ≫で示す。また、管理職は同僚性の対象外とし、一般教員と区別した。

1. 若手教員と中堅教員の特徴

(1) 若手教員

若手教員は困りに直面した際、自分なりに対処したり、同僚に相談をもちかけたり、養護教諭や特別支援教育関係の教員、SC と関わったりする。そういった関わり合いが関係づくりの契機となり、協同的な関係につながる。こういった関係性を支えるものには職員室の雰囲気があり、それは雑談に表れる。そして、職員室の雰囲気には管理職が影響を及ぼす。以下、詳しく考察を行う。

若手教員が【I.若手だからこその困り】に直面した際、3つの対処を行うことが示された。1つ目は≪66.同僚関係の難しさに対し、自分なりに対処する≫とあるように、自分の力で工夫できることを考え、対処するという方法である。2つ目は【II.相談】をすることであり、特に〈g.同僚に相談する〉ことが多く語られた。さらに、≪37.相談が教員同士の関係づくりにつながる≫といったカテゴリーも生成された。3つ目の対処法としては、【III.担任以外の教職員との関わり】をもつことが語られた。この中には、特別支援教育関係の教員、SC、養護教諭が含まれる。一方、【I.若手だからこその困り】の1つに〈f.他の教員に頼れない〉という語りがあった。これは、他の教員への信頼感や関係の希薄さといった、同僚性が弱いために生じたものであるだろう。しかし、相談しないことを指摘されるなど、同僚からの働きかけにより≪21.相談できるようになった≫という語りもみられた。

次に、【IV.同僚性によって得られる効果】は、同僚性がポジティブに影響しているものであり、大きく3つのステップに分類できる。若手教員において、同僚性の第1ステップは〈l.同僚との関係づくり〉である。第2のステップには、〈m.同僚同士で協働〉がある。協働とは、連携プレイを意味するコラボレーションを意味することから、仕事上、必要な協力を行っていると考えられるものを〈m.同僚同士で協働〉とした。そして、第3のステップが〈n.同僚同士で協同〉である。協同は信頼を基盤としたコーポレーションを意味する。そのため、互いに信頼し合い、心を合わせるといった精神的な協力関係であると考えられるものを〈n.同僚同士で協同〉とした。

一方、〈b.教員同士の関係での困り〉は同僚性がネガティブに影響するものであり、【IV.同僚性によって得られる効果】と対極であると考えられる。また、「同僚性が成り立ってないと子どもも言うこと聞かなくなったりする」(F) というように、同僚関係が良くも悪くも〈v.子どもに反映〉さ

れることも語られた。

同僚性を支えるものとして、〈t.職員室の雰囲気〉がある。さらに、「校長の存在は大きいと思う。職場の雰囲気として」(A)との語りがあるように、〈t.職員室の雰囲気〉には〈r.管理職の影響〉がある。そして、「話し(雑談を)するくらいなら早く帰りなつて雰囲気はある」(F)と語られたように、〈t.職員室の雰囲気〉は【V.雑談】に表れるといえるだろう。〈q.雑談する時間帯〉は大体同じであり、〈p.雑談する距離〉によって雑談する相手や内容が異なる。そして、〈o.雑談する内容〉は「50.仕事のことから個人的なことまで雑談する」という語りが多かった。

(2) 中堅教員

中堅教員は、立場上の様々な困りや関わり方がある。同じ中堅教員や先輩教員が少ない中、自分の力では対処できない場合は、管理職など中堅教員にとって上の立場にあたる人に相談をする。中堅教員は相談されることが多く、特に後輩教員を育成する際は、様々な工夫を行っている。また、中堅教員は役職についているという立場上、教育活動をスムーズに行うために担任以外の教職員と柔軟に関わる。こういった関わりが同僚性につながる。そして、同僚性を支えるものには職員室の雰囲気があり、職員室の雰囲気は雑談に表れる。以下、詳しく考察を行う。

【I.中堅という立場】では、中堅教員は異動をして2校以上の経験があることや、立場が上がることで担う役割が増えるといった、中堅の立場ならではの語りが見られた。特に〈c.立場上、頼れる人が少ない〉というのは、小学校教員の年齢構成が不均衡である現状が反映されている。また、中堅教員は「25.主に後輩から教員として基本的な相談を受ける」が、その際に様々な〈j.後輩育成の工夫〉を行っている。中には、若手の時にされて嬉しかったことを今度は自分が中堅の立場で若手に同じような対応をしていく、といった「31.恩送り」の語りもみられた。そして「35.結果の責任をとれない相談はしない」では、相談をすることで選択肢が増え、その中から取捨選択をする負担、またその選択をした結果の責任を負うという負担が大きくなることを厭い、敢えて相談をしないこともあることが語られた。

そして、中堅教員は特別支援教育関係の教員、SC、養護教諭に対して〈b.役割上の関わり〉をするだけでなく、【II.担任以外の教職員との関わり】の下位カテゴリーに見られるような多様な関わりをする。

中堅教員は、【II.担任以外の教職員との関わり】を個々にするのではなく、複数の〈u.他職種で連携〉を行う。この中カテゴリーは、協働的な関わりと協同的な関わりが共に含まれており、同僚性が高まるステップにつながると考えられる。

協働的な関わりと協同的な関わりは、【IV.同僚性によって得られるメリット】に含まれ、同僚性が高まっていく3つのステップにまとめられた。第1ステップの〈k.同僚同士で協働〉は、特に「36.教員の仕事は1人じゃできない」が、中堅教員がこれまでの経験を通して感じている象徴的な

語りであるとする。第2ステップは、〈l.同僚同士の協同〉〈m.互恵的な相談〉がある。前者においては、〈39.同僚に支えられる〉ことの重要性が多く語られた。さらに、〈42.抱えていることをオープンにして聴いてもらうことがガス抜きになる〉〈43.同僚との関わりがあることで働きやすくなる〉など、周りからのサポートを得るために自ら働きかけているような語りもみられた。〈m.互恵的な相談〉では、相談が中堅教員と若手教員の互いのためになっているという語りが多くあった。そして、第3ステップの〈n.同僚性〉では、同僚性の定義である「信頼を基盤とした対等な立場で支え合う関係性」が表れていると言えるだろう。

これらを支えるものとして、〈s.職員室の雰囲気〉がある。特に、〈64.職員室の雰囲気がいいと同僚と関わりやすい〉では、職員室の雰囲気が重要であることが語られた。そして、〈s.職員室の雰囲気〉は【V.雑談】に表れると考える。雑談は、若手教員とほぼ同様の語りが見られた。

【IV.同僚性によって得られるメリット】の対極として、〈r.教員同士の関係での困り〉があげられる。〈57.派閥があると難しい〉といった対立構造の関係性や、〈58.親しくなりすぎてなあなあになるのはよくない〉という近すぎる関係性の困りも語られた。さらに〈60.学年の先生同士のバランスをとるのが難しい〉とあるように、教員同士の関わりにおけるバランスの難しさが浮き彫りになった。〈61.相談して板挟みになる若手教員がいる〉、〈62.急に他の人の代わりをするのは大変〉というように、同僚性がネガティブに働く語りもみられた。また、〈63.やらなくていいことはやらない先生もいる〉といった、支え合う関係性が成り立たないような個人も教員集団の中に存在する場合がある。

2. 若手教員と中堅教員の比較

(1) 共通点と相違点

始めに、若手教員と中堅教員の困りについて比較する。両者の相違点には困りの内容があげられ、これは立場上の違いが反映されている。特に、【I.若手だからこその困り】にある〈2.先輩の対応に困る〉では、「対等な立場っていうので、なんか若かろうがベテランだろうが一人の学級担任だから、もうあなたはあなたらしくやればいいんだよ、とか。そういうので困ったりするかも」

(C)と語られた。一方で、「好きにやればいよっていうふうに。そんなかんじでフォローしてくださる先輩方がいっぱいいるので、大丈夫かなって思う」(G)という語りもあった。このように、同僚性に含まれる対等な立場は必要であるが、教員になったからには初任者であっても一人前である、として放任するのではなく、一人の教員として尊重しながらも、心理面のサポートや実践的なアドバイスなどが求められるだろう。

次に、【相談】(若手教員(以下、若)II、中堅教員(以下、中)III)に関しても相違点がみられた。中堅教員にのみ〈35.結果の責任をとれない相談はしない〉というカテゴリがある。これは、中堅という立場や役職に責任が伴うことが関連しているといえる。このことから、同僚性はその支

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

え合う関係性を重要視する必要がある一方、相談することを強要することは同調圧力となりかねないことから、相談しない選択肢を認めることも必要であると考えられる。

若手教員の【IV.同僚性によって得られる効果】と中堅教員の【IV.同僚性によって得られるメリット】の比較である。共通して見られたカテゴリーには、〈同僚同士で協働〉(若 m、中 k)、〈同僚同士で協同〉(若 n、中 l) があげられる。〈同僚同士での協働〉(若 m、中 k) では、理由は異なるものの、若手教員と中堅教員共に教員の仕事は1人ではできないことが多く語られた。〈同僚同士での協同〉(若 n、中 l) では、同僚に支えられたエピソードや、愚痴を言ったり話を聴いてもらうことなどにより、再び子どもと向き合うことができたり、職員室の居心地がよくなることなどが語られた。このことから、協同的な関係は、働きやすさにも影響していることが考えられる。

上記に反するカテゴリーとして〈教員同士の関係での困り〉(若 b、中 r) について検討する。共通点として、1点目に「学年の教員同士のバランスをとるのが難しい」(若 6、中 60) とある。具体的な発話では、小学校は学級担任制であり、教員の力量によって指導のばらつきが出たり、学年の中で指導が一貫しない場合、子どもたちが荒れやすくなる、というものがあつた。誰かが我慢をして一方に合わせるといった同調的なバランスの取り方となると、各教員の力を発揮しきれないことも考えられる。そういった点からも、対等でお互いを支え合う姿勢としての同僚性が欠かせない。2点目に、「関係性の公私を割りきりたい人もいる」(若 10、中 59) 点である。そういった人に対しては、私的な関わりを強制しないことが語られた。同僚性においては、プライバシーについての自己開示は本人の意思を重視し、それを強要しないことも必要である。また、中堅教員から語られた「61.相談して板挟みになる若手教員がいる」ことは、若手教員からは語られなかったが、「8.答えにくい相談が困る」では、誰かの悪口を持ち掛けられたり、一方の意見に加担できない困りが、若手教員から語られた。協同的な関係でみられる、愚痴を言ったり、抱えている思いを聴いてもらうことは良い点でもあるが、聴く側にとっては困りとなる場合もあることが明らかになった。

次に、〈職員室の雰囲気〉(若 t、中 s) と【V.雑談】について検討する。職員室のよい雰囲気が良好な同僚関係を支えていること、そして〈職員室の雰囲気〉(若 t、中 s) が【V.雑談】に表れることは、若手教員と中堅教員から共に語られ、雑談は年齢や立場に縛られない関わりであるといえるだろう。また、【V.雑談】と〈職員室の雰囲気〉(若 t、中 s) は、相互に影響し合うことが考えられる。新井(2000)によると、教育活動のみならず、仕事に関して同僚同士でちょっとした手助けや悩みに対する助言などは、協同的な教師集団を形成する要因になり得ると言う。このように、同僚との何気ない関わりや雑談は、教師集団の形成に影響するといえる。

最後に、管理職との関係について検討する。若手教員では〈r.管理職の影響〉として、「56.校長によって職場の雰囲気が変わる」とあるように、管理職が職場の雰囲気の形成に関わる要素の1つであることが分かる。

(2) 同僚性を背景とした若手教員と中堅教員の間での影響

ここでは、共通点や相違点も含め、同僚性を背景とした若手教員と中堅教員の間での影響について述べる。

はじめに、若手教員と中堅教員のモデリングについてである。若手教員が「44.先輩を見て真似る」とあるように、若手教員は現場での教員の姿をモデリングしていることが示された。中堅教員も「44.年下から自分にはないものを学ぶ」と、若手教員の姿を通して学んでいることが語られた。また、中堅教員が抱えていることをオープンにしたり、若手教員に声かけをする等の姿は、若手教員が中堅の立場になった際、次の世代に「31.恩送り」をしていくことも考えられる。その基盤には、「尊敬できる先生がいたから、すごくその人のことをマネする」(F) と言うように、相手への信頼感があるといえるだろう。このように、モデリングが成立するには、「同僚から学びたい」という信頼が基盤にあること、つまり同僚性が関わっていると考える。

次に、【相談】(若Ⅱ、中Ⅲ)についてである。中堅教員は後輩から相談を受ける際、様々な工夫を行う。現在の中堅教員は、他の中堅教員やベテラン教員が少ない現状であるため、豊富な経験が不十分でも若手教員の指導を行うことがある。指導する際の引き出しが少ない場合、中堅教員は自分の失敗談を話すことがある。それは若手教員にとって、「できない自分がそりゃそうだよねって思えるから、(中略)若い時の失敗談とか言ってくれると安心する」(E) との語りもあった。また、向こうから声をかけてもらうことがあり、こちらからも声がかけやすい (D) という若手教員の語りもあったように、「30.中堅教員から声をかけてサポートする」ことが、若手教員の〈n.同僚同士で協同〉にある「42.普段から関係があると相談しやすい」「43.個人的な声かけに支えられる」に通ずると考えられる。さらに、中堅教員は相談にのっている時に自身の成長を感じ、若手教員は仕事を任せてもらった時に成長を感じるという語りもあった。徳舛 (2007) は、若手教員は仕事を任せられるなど「教師らしい振る舞い方の学習を通して形成される実感こそが、教師としての学習の実感であり、教師の実践共同体でのアイデンティティの構築でもありとされる」と述べている¹。若手教員が同僚関係の中で成長を感じ、教員集団の一員であるという帰属意識をもつことが、同僚性を高める要素の1つとなると考えられる。

(3) 若手教員と中堅教員の間で見られる行動の変容のプロセス

ここでは、若手教員が中堅教員になるまでの間にみられる行動の変容について述べる。

まず、【相談】(若Ⅱ、中Ⅲ) するという行動の変容である。立場の違いとして、年数があがるにつれて「22.相談されることはあまりない」立場から「34.相談したりされたりする」立場になっていく。若手教員には〈f.他の教員に頼れない〉という思いがある一方、中堅教員は「49.相談が

¹徳舛克幸「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」(『教育心理学研究』55巻、2007)、P45

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

問題の未然防止になる」ため、相談してほしい思いがある。若手教員は、相談しないことを指摘されたことなどを通し、相談ができるようになったことから、中堅教員の声かけは若手教員が中堅教員に対する信頼感を高める上で重要な働きかけであると考えられる。このように、若手教員が「19. 常日頃から何でも相談する」ことができる同僚関係は望ましいが、中堅教員は「28. 考えのない相談は困る」という。「一言一句言われた通りってなってしまうと、相談が1回や2回で終わらないっていか（中略）そうなると、時に自分が仕事に追われてたりすると厄介だなと思う」（N）ことから、相談する側の主体性や意欲が求められていることが示された。こういった状況は、相談し合える信頼関係は基盤にあるものの、一方の教員の負担が大きくなるため、相互に支え合っているとはいえないだろう。

次に、同僚性が高まっていくプロセスについてである。同僚性によって得られる効果、メリットの第1ステップは、若手教員が「l. 同僚との関係づくり」であり、中堅教員は「k. 同僚同士で協働」である。このことから、若手教員は教員同士の関係づくりが同僚関係において第一であり、職場内での関係性が既に形成されている中堅教員は、教員同士で力を合わせて仕事の質を高めようとする傾向があると考えられる。また、若手教員と中堅教員で語られた「同僚同士の協働」（若 m、中 k）のステップには、「62. 急に他の人の代わりをするのは大変」という語りも見られた。協働的な関わりは、支え合いになるが、それが教員の負担となることもあると言えるだろう。しかし、「それ（他の人の代わりを行うこと）を文句言う人もいるけど、それは絶対おかしいから（中略）大変だけどそこは協力していくのが当たり前だと思う」（F）という語りから、負担ではあるが「36. 教員の仕事は1人じゃできない」といった、教員組織の文化があると考えられる。この文化があることで、協働的な関わりによる負担を受け入れている可能性が示唆された。次に「同僚同士の協働」（若 n、中 l）のステップである。諸富（2013）によると、教師を追い込む要因として、「多忙さ」、「学級経営・生徒指導の困難」、「保護者の難しさ」、「同僚や管理職との人間関係の難しさ」の4つがあるという²。このような中で求められるものが「弱音を吐ける職員室」、「支え合える職員室」である（諸富, 2013）³。中堅教員の具体的な発話にも、「私達はほんとに3つの人間関係をこなしていかななくちゃいけなくて、保護者との人間関係、子どもたちとの人間関係、同僚との人間関係。ここ（同僚関係）が崩れるとすごいしんどいんですよ」（L）とある。インタビューの中でも、様々な人間関係の難しさと、その際に支えになるのが同僚関係であることが語られた。協働的な関係は、同僚への信頼があり、同じ教員であるという対等な立場で支えてもらうものであるといえる。しかし、役職や年数による立場の差は少なからずあるだろう。中堅教員の「l. 同僚同士での協働」は、若手教員に比べて周りに働きかけるものが多い。中堅教員は若手教員ほど、周りから気かけられることが少なくなり、自ら声をあげて援助を求める必要があることや、これまでの経験か

² 諸富祥彦『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』（朝日新書、2013）P44

³ 諸富祥彦『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』（朝日新書、2013）P82

ら援助を希求する大切さを学んでいるのでは、と考えた。一方、信頼があり対等な立場である場合、《58.親しくなりすぎてなあなあになるのはよくない》といったことが生じる可能性もある。このような関係は、公私が混合している状態だといえるだろう。これは、同僚性に含まれる信頼と対等な立場が、ネガティブに働いていると考えられる。このことから、ただ単に仲がいいだけではなく指摘し合ったり、けじめをつける自立性も求められるのではないだろうか。そして〈m.互恵的な相談〉のステップは、中堅教員からのみ、若手教員の相談に応えることで自分自身にも得るものがあるとの語りがあった。一方で、若手教員からは互恵的な相談についての語りはあまり見られなかった。若手教員は先輩教員に頼り、支えてもらうことが多く、先輩教員と対等で互恵的な関係にあるという感覚は少ないと考えられる。最後に、中堅教員のみから抽出された〈n.同僚性〉のステップについてである。中堅教員からの〈n.同僚性〉についての語りは少なかったこと、若手教員から本研究での同僚性の定義に当てはまる明確な語りは見られなかったことから、現状では、本研究でいう同僚性が教育現場で形成されることは多くないと考えられる。そして、この調査を通じて、同僚性は協働的な関係から協同的な関係へ、そして互恵的な関係へとステップを経て形成されるものであること、本研究でいう同僚性の定義の中に含まれる要素が教員にネガティブな影響となり得ることが示唆された。

3. 教員のニーズに合わせた支援について

本研究の結果から、同僚性が成り立つ基盤には職員室の雰囲気や雑談、管理職が関わっていることが分かった。教員のニーズにあわせた支援として、同僚性の構築や職員室の雰囲気づくりに向け、心理職の立場から可能な働きかけについて考察する。教員の一番身近でサポートできるのは、同じ職場の同僚であると考え、教員同士がサポートし合えるような、心理職の側面からできる支援について述べたい。

はじめに、職員室の雰囲気づくりに関する提案である。まず、学校の雰囲気づくりに関するものの1つに、管理職の影響が考えられる。秋田(2006)によると、管理職のリーダーシップは、学校のあり方や教員組織のあり方に大きな影響を与える。このことは、本研究の結果にみられた〈r.管理職の影響〉と重なる。さらに、校長のリーダーシップにおける新たな責任として、教員の資質向上と教師間の協働を促す文化づくりが求められる(秋田,2010)。このように、管理職は学校を変える力をもち、教員間の雰囲気づくりに影響するといえる。独立行政法人教職支援機構(以下、NITS)では、「副校長・教頭等研修」がある。研修の内容には、学校組織マネジメントや学校ビジョンの構築といった「スクール・マネジメント」や、メンタルヘルス・マネジメントなどの「学校改善」、校内研修等の「実践開発・道徳教育の推進」がある(NITS,2019)。研修内容から、教員文化や同僚性を構築する上で役立つようなものが含まれていると思われる。これを踏まえ、管理職研修の中に、心理学的な視点を取り入れることを提案したい。そうすることで、管理職の立場から同僚性を構築していくための働きかけ

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

が可能となると考える。

次に、教員の同僚性を高めることに有効と思われる事例検討の方法を提案したい。1点目に、具体的事例を参加者全員が体験学習の形で研究しあう事例研究として「インシデント・プロセス」があげられる(新井,2000)。これは、一部分の事例(インシデント)を示し、参加者が事例提供者に質問することを通して、事例に関する情報を得て全体像を理解し、問題行動に対する指導方法を個人だけではなく、集団で立案する。このプロセスを限られた時間内に小集団で行う。新井(2000)によると、インシデント・プロセスを現職教師の研修で用いた結果、問題解決能力の向上だけではなく、教師の孤立化を防ぎ、心理的な対人交流の面でも効果があること、ストレス軽減効果があることが示された。さらに、参加者全員が対等な立場で1つの問題解決策に辿りつく達成感は、同僚同士の相互理解や信頼感、連帯感を形成させる(新井,2000)。このことから、インシデント・プロセスは、教員の力量形成となると同時に、人間関係を育て、職場の雰囲気づくりにつながると考えられる。

2点目に、^{ピカジップほう}PCAGIP法を事例検討の方法として活用することを提案したい。村山ら(2012)によると、PCAGIP法は「事例提供者の提出した簡単な資料をもとに、ファシリテーターと参加者が協力して参加者の力を最大限に引き出し、その経験と知恵から事例提供者に役立つ新しい取り組みの方向や具体的ヒントを見いだしていくプロセスを学ぶグループ体験」と定義づけられる⁴。PCAとは、カウンセリングにおいて、クライアントが自身に内在する資源を活かし、よりよい方向に変化できるように援助する Person-Centered Approach のことである。この考え方を心理臨床の訓練でのスーパービジョンやカンファレンスに援用して開発したのが PCAGIP (Person-Centered Approach Group Incident Process) 法である。PCAGIP 法での基本的なルールは、観察者ではなく参加をすること、個人で記録はとらないこと、事例提供者を批判しないことである。具体的には、指導者から助言を受けるのではなく、事例提供者自身その事例を扱っていくための力(資質)が発現するように、集団全体が事例検討に関わるのである。そして、個人で記録をとらない理由としては、参加者が事例の理解、イメージづくりに専念できるようにするためである。出された情報はホワイトボードなどに記録し、いつでも確認できるようにすることで安心感の醸成にも役立つ。さらに、事例提供者のやり方に対して絶対に批判をしないことも、事例提供者だけではなく、参加者全体の心理的安全感にもつながる(村山,2011)。このように、PCAGIP 法では、その場の安全感を大事にする(村山ら,2012)。こういった雰囲気は、自分を自由に表出させることができ、多様な視点が豊かな発想につながり、新たな視点が生まれる。そして、PCAGIP 法を行う利点の1つに、事例の情報が少ないことがあげられる(村山ら,2012)。必要な資料は、B5サイズの紙に5行程度でよいため、事前準備の時間が少なくて済むため、多忙な教員にも実践可能だと考えられる。また、従来のケースカンファレンスでは初学者が発言しにくいという面があったが、PCAGIP 法では全員に発言の機会が回ってくる(村山ら,2012)。これは、初学者も発言するとい

⁴村山正治・中田行重『新しい事例検討法 PCAGIP 入門 パーソン・センタード・アプローチの視点から』(大洋社、2012)、P32

う自立的な思考をする訓練の機会が得られ、立場や経験年数に関係なく一つの発言として扱われるため、多様な視点が等価なものとされる。このように、PCAGIP法は、当事者も参加者も無理なく主体的に取り組むことができる。以上のように、PCAGIP法を教育現場にも取り入れることで、安心安全な雰囲気の中、対等な立場で互いに支え合い、学び合う経験を積み重ね、同僚性の形成に寄与することが考えられる。

最後に、同僚性の構築のために、学び合う校内研修を提案したい。秋田(2006)によると、時代に応じて学ぶことは急速に変化し、多様な視点が要求され、教師に求められる資質は「教える専門家」から「学ぶことへの専門家」へと変化しているという。特に、授業研究における学び合いの形成が、同僚性の形成に影響を与えていくという(秋田,2006)。新井(2000)は教員が孤立しないように支援するために、情緒的、心情的に頼るだけではなく、仕事を共有し、実際に共に作業をすることを通して、教育の仕事での喜びや充実感を得ることがバーンアウトを食い止める、という可能性を示した。このように学び合う校内研修は、専門家としての教員であるという対等な立場で支え、高め合う中で、教員同士の信頼関係を構築し、メンタルヘルスにも良い影響を与えると思われる。このことから、学び合う校内研修は、同僚性を形成していく契機となるといえるだろう。校内研修は、心理職が行うこともある。その際に、学び合いの視点をを用いることで、心理職としても同僚性を構築する一助となり得るのではないだろうか。

以上のように、本研究は、教員の生の語りから教員のあり方や資質向上に向け、同僚性を高めるための心理学的な知見が得られたことに意義があるといえる。

【参考・引用文献】

- 秋田喜代美・佐藤学編(2006)『新しい時代の教職入門』有斐閣
- 秋田喜代美(2010)『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所
- 新井肇(2000)『「教師」崩壊 パーンアウト症候群克服のために』すずさわ書房
- 独立行政法人教職員支援機構「教職員等中央研修 副校長・教頭等研修」https://www.nits.go.jp/cms/files/training/001/002/youkou_20190311_001.pdf (2019年12月30日閲覧)
- 後藤壮史(2016)「学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目して—」奈良教育大学教職大学院研究紀要8巻 p.19-28
- 川喜多二郎(2017)『続・発想法—KJ法の展開と応用』中公新書
- 川喜多二郎(2018)『発想法 改版—創造性開発のために』中公新書
- 紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」教育学研究74巻2号 p.174-188
- 文部科学省(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm (2019年2月10日閲覧)

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

覧)

文部科学省 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (中教審第 185 号)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2019 年 2 月 10 日閲覧)

文部科学省 (2018a) 「平成 28 年度学校教員統計調査 (確定値) の公表について」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_01.pdf (2019 年 10 月 16 日閲覧)

文部科学省 (2018b) 「平成 29 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm (2019 年 10 月 16 日閲覧)

諸富祥彦 (2013) 『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』朝日新書

村山正治・中田行重 (2012) 『新しい事例検討法 PCAGIP 入門 パーソン・センタード・アプローチの視点から』太洋社

曾山いづみ (2014) 「新任小学校教師の経験過程-1 年間の継時的インタビューを通して-」教育心理学研究 62,p.305-321

杉江修治・石田裕久 (2018) 『教師の協同を創るスクールリーダーシップ』ナカニシヤ出版

田中博晃 (2010) 「KJ 法入門: 質的データ分析法として KJ 法を行う前に」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集 p.17-29

田中博晃 (2012) 「KJ 法クイックマニュアル」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集 p.102-106

徳舛克幸 (2007) 「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」教育心理学研究 55 巻 1 号 p.34-47

中央教育審議会 (2005) 「義務教育特別部会における審議経過報告」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345898.htm (2019 年 10 月 16 日閲覧)

中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2019 年 10 月 16 日閲覧)