

『就実教育実践研究』第12巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2019年3月31日 発行

教員のキャリアアンカーと職能発達に関する 態度指標との関連性

**The relationship between teachers' career anchors and their attitude
toward career development**

鎌 田 雅 史

教員のキャリアアンカーと職能発達に関する 態度指標との関連性

鎌田雅史（幼児教育学科）

The relationship between teachers' career anchors and their attitude toward career development

Masafumi KAMADA (Department of Infant Education)

「教員が発達するとはどういうことなのか」が検討される際、一定の理想像が暗黙裡に設定され、それに向けて単調右上がりの積み上げ型の向上曲線が前提とされる傾向がある（山崎，2012）。しかし、実際の個々の教員の発達過程は単純ではない。地域社会、保護者や子どもたちなど、様々なステークホルダーによって理想化された「よい教師像」の枠組みによって、特定の価値観が奨励されるならば、一方でその価値観と合致しにくい他の価値観は、ある種阻害され得ることが懸念される。

本研究の目的は、教員のキャリア形成や職能発達について、教員の価値観の多様性の点から検討することである。223名の教員を対象に質問紙調査を実施し、E.シャインによるキャリアアンカーに関する理論を参考としながら、職能発達に関する意識を尋ね、クラスター分析によってどのような類型が存在するかについて探索的検討を行った。また、得られた類型と、先行研究において教員のキャリア発達や学校適応との関連が指摘されてきた諸概念（世代性、情緒的組織コミットメント、組織市民行動）との関係性を検討することで、教員のキャリア発達に関する考察を試みた。

キーワード 教師の職能発達 キャリアアンカー キャリア発達

I はじめに

1999年に中央教育審議会が「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」の中で、小学校段階からのキャリア教育の必要性をはじめて指摘して以降、キャリア教育の概念は激的な社会変動の中で度々見直され、現在の学校教育改革の方向性を示す中核的理念の一つとして推進され続けている（藤田，2014）。学校教育では、目前の子どもたちのキャリア発達の重要性が再確認され、どのような能力や態度を涵養し、ネットワークキングすることが必要であるのか具体化し、そのためにどのような取り組みによって実現可能であるかについて検討していく姿勢が求められている。ところが、子どもたちのキャリア

発達を支援する側である、教員自身のキャリア発達に関しては理想や暗黙的規範に基づく前提が置かれ、十分な議論が看過されている傾向がある（山崎，2012）。

Schein（1978）が描くように、個人のキャリア発達は、組織と個人がそれぞれの要件を相互交渉、調整することで担保される。組織としては成員の価値の統合や歩みよりによる調整を行うことで、有能な人材の流出を食い止め、人を育て、組織内における社会関係資本や人的資本を維持することで組織の生産性を維持・発展させる必要がある。また、個人の視点からは、自身が職業人・社会人として健やかによく生きることや、職業的社会化や自己概念の統合の観点から、所属組織に適応することが重要な意味を持つ。

しかし、フォーマルな研修等において教員のキャリア発達について語られる際には、理想化された「求められる教員像」を到達点に描くことが一般的であった（山崎，2012）。子ども、保護者、もしくは同僚、行政、地域社会、様々なステークホルダーが思い描く理想化された「求められる教員像」は、社会や組織要件を反映した重要な示唆を含む。しかし、個々の教員は多様な価値観を持ち、自らのキャリア発達を取捨選択する主体であることが、十分に顧みられていない可能性がある。

学校組織において価値観の多様性の視点から、教員の職能発達を捉えようとする試みは多くない。本研究の目的は、教員の多様性の観点から職能発達を再考することにより、学校組織における人材開発への示唆を得ることである。本研究では教師のキャリアアンカーに着目した（Schein, 1978; 1990）。

キャリアアンカーとは、個人が自覚する才能と動機と価値を反映する自己概念の類型である。アンカーは、船の錨を意味しており、キャリア発達の原点、拠り所を意味する。「自分は何が得意か」「自分は何をやりたいのか」「何をやっている自分に意味や価値が感じられるのか」という自問が示す処がキャリアアンカーであり（Schein, 1990）、実際の職業生活の中で、私たちは自身のキャリアアンカーから大きく逸脱すると、原点に引き戻そうとする力学を感じる。さらに、キャリアアンカーは職業生活上の岐路における指針となることが指摘されている。Schein（1990）はキャリアアンカーを、人が（職業上の）選択を行わなければならない場合に、どうしてもあきらめることのない関心、価値、一つの拠り所と定義しており、8つの類型を提唱している（専門・職能別コンピタンス、全般管理コンピタンス、自立・独立、保証・安定、起業家的創造性、奉仕・社会貢献、純粋な挑戦、生活様式）。キャリアアンカーは、第一に職務価値やワークモチベーションと比較し、個人の動機・欲求のみならず才能や能力の含意を重視する意味で広域な概念である。第二に、実際の職業体験の中で形成、確証されるものであり、テスト類で予言することはできない。第三に全体的な自己イメージにおける能力・動機・価値の間の相互作用を強調する概念であり、個人の全体的自己イメージにおいて動機と価値と能力が徐々に統合されることを強調するため、一部を切り取って要素還元的な解釈ができない。第四に、キャリア初期の数年（状況によるが10年もしくはそれ以上の年限）にようやく発見することができるものである。第五にキャリアアンカーが変化することはあり得るが、比較的安定的な概念であり

個人の内部で増大する安定性の領域を明らかにするためのものである。

上述のように、キャリアアンカー自体は、人生の岐路に立った場合に顕在化する、個人の中で最も優先順位の高い価値観を意味するため、量的な調査において直接的な検討が困難な概念である。しかし、Schein (1990) が指摘する8類型について、ある一時点においてどの程度、自身の価値観と合致しているのかについて検証することは可能である。実際にSchein (1990) は、自己啓発のための補助的なツールとして、40項目からなるキャリア指向質問票を開発している。

このようなツールを用いて浮き彫りになった個人の価値観と、実際の職務形態や職務内容との相互関係を検討することは、組織開発の視点からも、個人のキャリア発達支援の視点からも有益であり、企業においては既に種々の研修が開発され実施されている。キャリアアンカーと、実際の職務や勤務形態が大きく逸脱する個人を組織にとどめておくことは難しく、もしもその個人が組織にとって必要な人材であれば、個人と組織双方による歩み寄りが必要となる。また、特定の価値が優先される組織の中では、ライフスタイルや個人の多様性について尊重されにくい可能性がある。学校教育においても、個々の教員の視点から、教育実践がどのように認識され、どのような価値観が重視されているのかについて、検討することは、将来的な学校開発の示唆を得るために重要である。

よって、本研究では現役の教員を対象とした、キャリアアンカーの実態把握を目的とする意識調査を実施する。また、キャリアアンカーに関する意識に基づき、教員を類型化することで、先行研究によって指摘されてきた教員の学校適応および、職能発達に関連する諸概念（世代性、情緒的組織コミットメント、組織市民行動）との関連性について検討する。本研究で測定する諸概念は、以下のとおりである。

1) 世代性 次の世代を確立させ導くことへの関心と定義される（岡本，2005）。世代性対自己－耽溺と停滞は、E. Erikson (1982) による心理社会的発達段階説における第七段階、成人期（中年期）における対立命題である。世代継承の連鎖を重視するEriksonの中核概念であり（串崎，2005）、特に中年期におけるトランジションの中で、後輩教員を育てバックアップする背景となる意識であり、そうした経験の中で、教員自身の成長や価値の再発見を促しうる概念である（熊谷，2015）。

2) 情緒的組織コミットメント 特定の組織への同一化（自分は組織と一体であるという感覚）と関与（自分は組織に深く関わっているという意識）の強さと定義される（淵上，1995）。教師の情緒的組織コミットメントに関し、Kushman (1992) は、学校組織へのコミットメントと、生徒の学習へのコミットメントという2類型を提唱している。教師のコミットメントは、離職意識と負の関連が一貫して認められており（野口・渡辺，2015）、職務満足度や、自己有能感の認知、生徒の学力向上への期待などの変数と肯定的な関連が示されている。

3) 組織市民行動 『自由裁量的で、公式的な報酬体系では直接的ないし明示的には認識

されないものであるが、それが集積することで組織の有効性および効果を促進する個人行動』（Organ, Podsakoff & MacKenzie, 2006）と定義される。組織市民行動は、質・量ともに義務として期待される以上に組織活動に対して主体的に参加する行動であり、組織内外のネットワーキング、相互扶助による社会的資本形成や、職能に関する自己開発と有意な関係が指摘されている（鎌田, 2017^b）。鎌田（2017^a）は、教員を対象とした調査に基づき、学校改善もしくは業務改善に資する学校変革志向的行動（変革OCB）、教員間の相互援助や学校環境の保守に資する関係志向的行動（関係OCB）、教員個人の自己研鑽や誠実に職務に向き合おうとする態度を反映した課題志向的行動（課題OCB）の3カテゴリによる分類を提案している。

II 方法

1, 調査時期

調査は、2014年度8月、12月に必修の教員免許状更新講習において、講習終了後に任意の匿名アンケートへの協力を求め実施した。なお、本研究における一部の分析結果（組織市民行動の項目に関する尺度作成に関する分析）は、既に鎌田（2017^a）で報告済みである。アンケートには以下の項目を含む。

1) キャリアアンカーに関する態度

Schein (1990) が指摘する8類型（専門・職能別コンピタンス、全般管理コンピタンス、自立・独立、保証・安定、起業家的創造性、奉仕・社会貢献、純粋な挑戦、生活様式）の定義に準拠する形で、Table1に示す8つの項目を作成し、それぞれの項目について、どの程度重要と思うのかについて、【1. 全く重要でない 2. あまり重要でない 3. どちらとも言えない 4. かなり重要である 5. 最も重要である】の5件法で回答を求めた。キャリアアンカーの定義上、あくまでも関連する意識の簡易測定であり、キャリアアンカーそのものを測定してはいない。

Table1 本調査で使用了質問項目

専門・職能別：	教育のスペシャリストとして自分自身の専門性を高めていくことが特に重要である。
全 般 管 理：	組織全体を把握し、学校組織のマネジメント力を高めていく事が特に重要である。
自 律 ・ 独 立：	制限や規則に捕らわれず、自分らしく自律的に職務を実践していく事が特に重要である。
保 証 ・ 安 定：	自分の生活の安全、安定を確保することが特に重要である。
起業家的独創性：	自分のアイデアで、新しい取り組みを生み出していくことが特に重要である。
純粋な挑戦：	学校の職務において『挑戦し続けること』が特に重要である。
奉仕・社会貢献：	教職をとおして学校や社会に貢献することが、特に重要である。
生 活 様 式：	仕事生活と私生活をバランスよく保つことが特に重要である。

*キャリアアンカーに関連する意識の簡易的な項目

2) 学校適応および職能発達に関連する変数

①世代性 串崎（2005）のジェネラティビティ尺度より、第1因子「生み出し育てるこ

とへの関心」に関する項目の中から、「他者貢献」と分類された4項目および、「自己成長・充実感」の項目より4項目を抜粋して使用した。各項目に対する同意の程度を、5件法リッカート尺度によって尋ねた【1. 全くそうではない 2. あまりそうではない 3. どちらとも言えない 4. ある程度そうである 5. 非常にそうである】。

②**情緒的組織コミットメント** Mogotsi, Boon, & Fletcher (2011) による、情動的組織コミットメント尺度 (Affective Organizational Commitment Scale; Modified from Meyer and Allen, 1991) を参考に8項目を設定した。各項目に対する同意の程度を、5件法リッカート尺度によって尋ねた【1. 全くそうではない 2. あまりそうではない 3. どちらとも言えない 4. ある程度そうである 5. 非常にそうである】。

③**組織市民行動** 鎌田 (2017) による、簡易版組織市民行動測定尺度を使用した。各項目に表される行動に関する実行頻度を5件法リッカート尺度によって尋ねた【1. 全く当てはまらない 2. あまりあてはまらない 3. どちらとも言えない 4. よくあてはまる 5. 非常にあてはまる】。

2. アンケート実施の手続き

プライバシーポリシーとして、①回答の任意性、②調査協力の匿名性、③研究目的のみのデータ使用、④研究代表者のみがアクセス可能なデータ保管について示し、もし協力に抵抗がある場合は無記入のまま返却するように依頼し、有効な回答をもって本研究への同意とする旨を示し、アンケートへの記入をもとめた。

1) 回答者の属性

本調査では、223名（女性113名、男性108名、不明2名）の教員からの回答を得た。学校種については、幼稚園13名（5.83%）、小学校74名（33.18%）、中学校57名（25.56%）、高校55名（24.66%）、その他21名（9.42%）、不明3名（1.35%）であった。教職歴は、5年未満25名（11.21%）、5年以上10年未満60名（26.981%）、10年以上15年未満46名（20.63%）、15年以上20年未満20名（8.97%）、21年以上69名（30.94%）、不明3名（1.35%）であった。なお本調査を行った研修会には管理職教員は含まれていない。

Ⅲ 結果と考察

1. 因子分析

学校適応・職能発達に関連する変数に関し、因子分析を行った。因子数の決定は堀 (2005) に準拠し、スクリーテスト、カイザー基準、MAPが最小となる因子数、対角SMC平行分析、平行分析の結果を参考に、理論的に解釈可能で各因子に一定数の項目（本研究においては3項目以上）が負荷する構造を採用した。複数の因子構造が候補となる場合は、確認的因子分析を実施し、許容される適合度である場合は、簡潔な解釈が可能なモデルを採択した。分析には清水が、無償配布 (<http://norimune.net/>) する、HAD (Ver. 15) を使用した（清水,

2016)。欠損データについては分析ごとにリストワイズ除去している。

1) 世代性

2 因子による解釈が妥当であると判断した。最尤法（プロマックス回転）に基づく探索的因子分析の結果、串崎（2005）による「他者貢献」「自己成長・充実感」と同一の項目が各因子に負荷していた（Table2）。($\chi^2(13)=23.87$, $CFI=.98$, $RMSEA=.06$, $AIC=54.42$)。なお串崎（2005）における「自己成長・充実感」に関する項目については、本調査ではすべてがネガティブな内容の項目であったため、下位尺度名を「停滞感」と変更した。

Table2 世代性に関する因子分析結果

	Factor1	Factor2
Factor1 他者貢献 ($\alpha=.84$)		
未来の社会や子どもたちのために役立つことをしたい。	.87	.05
他の人の成長を手助けしたい。	.78	-.01
大人として社会に貢献する責任を感じている。	.75	-.05
次の世代のために何ができるか考える。	.66	.00
Factor2 停滞感 ($\alpha=.70$)		
本来の能力を発揮できていない気がする。	-.01	.67
今の自分に物足りなさを感じている。	.17	.66
誰にも必要とされていないように感じることがある。	-.11	.63
昔の自分から成長していない気がする。	-.10	.49
	Factor1	-.21
	Factor2	-

2) 情緒的組織コミットメント

Mogotsi et al., (2011) は、情緒的組織コミットメントを一元配置構造として検証しているが、上述の基準により本研究の項目については、すべての指標が2因子構造を最適と示した ($\chi^2(19)=42.76$, $CFI=.97$, $RMSEA=.08$, $AIC=77.83$)。よって、最尤法（プロマックス回転）に基づく探索的因子分析によって2因子構造による解釈を試みた。第1因子は、教育活動や教職そのものに関する情緒的一体感に関する項目が付加したため、教職に対するコミットメント（教職コミットメント）、第2因子は所属校への情緒的一体感に関する項目が付加していたが、肯定的な態度を示す項目の負荷量が負の値となっていたため学校組織に対する非コミットメント（非組織コミットメント）と命名した。

Table3 情緒的組織コミットメントに関する因子分析結果

	Factor1	Factor2
Factor1 教職に対するコミットメント（教職コミットメント）($\alpha=.86$)		
教職は一生続ける価値のある仕事だと思う。	.90	.12
教師はやりがいのある仕事であると感じる。	.81	.07
私は、自分の価値観を教師という職業のなかで実現できると思う。	.70	.06
教師になってよかったと感じる。	.62	-.18
教師という職業に誇りをもっている。	.60	-.23
Factor2 学校組織に対する非コミットメント（非組織コミットメント）($\alpha=.74$)		
私の教員としてのキャリアの中で、現任校に所属できていることを喜ばしく思う。	.03	-.77
現任校の様子を学外者に話すと楽しく感じる。	-.12	-.76
現任校に対して、特別な愛着は持っていない。	-.09	.66
学校にいて、疎外感を感じることがある。	.02	.42
	Factor1	-.54
	Factor2	-

3) 組織市民行動

組織市民行動の簡易測定項目に関する因子分析結果および、妥当性の検証については、既に鎌田（2017^a）にて報告済みであるため、最尤法（プロマックス回転）における因子分析結果のみ報告する（Table, 4）

Table4 簡易版 OCB 測定項目の因子分析結果

簡易版 OCB 測定項目	Factor1	Factor2	Factor3
Factor1 変革 OCB ($\alpha = .79$)			
学校改善のために、同僚と積極的に議論している。	.81	.03	-.15
必要であると思った時は、発言し辛いことでも忌憚なく話すように心掛けている。	.64	-.03	.00
学校業務上の問題について、同僚と積極的に情報交換し意思疎通を図っている。	.64	.00	-.09
必要に応じて、同僚に学級経営や授業、分掌等についてのアドバイスをしている。	.53	-.06	.09
文章業務の改善など、よりよい学校になるための貢献をしている。	.47	-.06	.24
教員間で、授業改善にむけて意見交換できる機会を意識的に作っている。	.44	.03	.06
自分のクラスの子どもでなくても、できるだけ情報を集めている。	.44	.18	.02
Factor2 関係 OCB ($\alpha = .76$)			
印刷室の消耗品の補填などをすすんで行っている。	-.21	.71	-.03
授業や会議など不在の先生のフォローをおこなっている。	.09	.65	-.02
共有物を利用する時、次の利用者が気持ちよく利用できるように気配りしている。	-.08	.61	-.15
同僚がすぐに仕事にとりかかることができるよう、職員室等の準備をしている。	.03	.49	.18
学校行事があるときは、不測の事態に備えて待機している。	.15	.48	.15
大変そうな同僚がいれば、自分から手伝いを申し出ている。	.16	.48	.01
新しく来た先生や初任者に対して、職場の様子や仕事について親切に教えている。	.15	.41	-.07
Factor3 課題 OCB ($\alpha = .70$)			
学外者に勤務校の良さが少しでも伝わるように意識して、生活している。	.20	-.17	.67
職務上の事柄に対して、なるべく文句を言わないようにしている。	-.46	.00	.58
校内研究や校内研修に自発的・意欲的に取り組んでいる。	.23	-.06	.56
必修ではない研修であっても、積極的に参加している。	.07	.06	.45
学外者に誤解を与えないよう、私生活でも自分の言動に気を配っている。	-.07	-.05	.45
来賓があるときは、すすんで対応している。	-.03	.32	.43
保護者や地域住民との連携・協力を意欲的に取り組んでいる。	.07	.03	.40
Factor1	—	.43	.50
Factor2		—	.38
Factor3			—

2. クラスター分析

8つのキャリアアンカーに関する項目に関して、欠損の無い214名のデータを分析対象としたクラスター分析を行った。まず、ウォード法（ユークリッド距離）に基づく、デンドログラムを描画し、5つのクラスター群を得た（Figure1）。

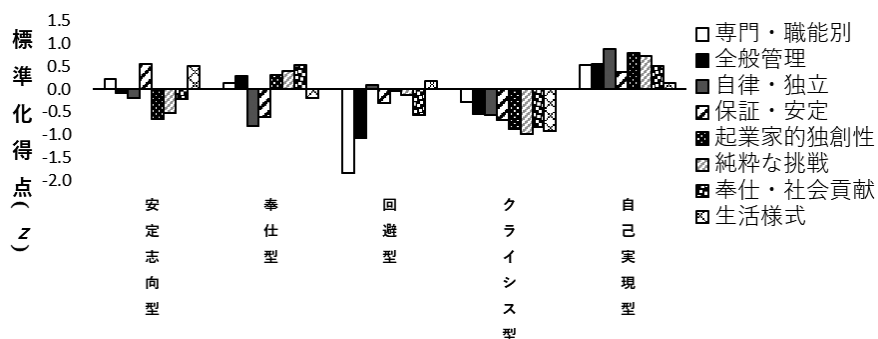


Figure1 クラスター群の相対的特徴

Table5 キャリアアンカーに関連する意識とクラスター群とのカテゴリカル相関係数

	安定志向型	奉仕型	管理職回避型	クライシス型	自己実現型
専門・職能別：教育のスペシャリストとして自分自身の専門性を高めていくことが特に重要である。	.19 ⁺	.07	-.90**	-.26*	.58**
全般管理：組織全体を把握し、学校組織のマネジメント力を高めていく事が特に重要である。	-.05	.22 ⁺	-.65**	-.39**	.56**
自律・独立：制限や規則に捕らわれず、自分らしく自律的に職務を実践していく事が特に重要である。	-.17 ⁺	-.60**	.07	-.42**	.83**
保証・安定：自分の生活の安全、安定を確保することが特に重要である。	.50**	-.47**	-.18	-.49**	.36**
起業家的独創性：自分のアイデアで、新しい取り組みを生み出していくことが特に重要である。	-.54**	.25*	-.01	-.61**	.78**
純粋な挑戦：学校の職務において『挑戦し続けること』が特に重要である。	-.43**	.32**	-.10	-.67**	.74**
奉仕・社会貢献：教職をとおして学校や社会に貢献することが、特に重要である。	-.22*	.45**	-.37**	-.59**	.51**
生活様式：仕事生活と私生活をバランスよく保つことが特に重要である。	.48**	-.17	.10	-.60**	.14

ポリコリック相関係数の有意差検定 ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

1) 8つのキャリアアンカーに関連する意識についての各クラスターの特徴

5つのクラスターの特徴を確認するために、8つのキャリアアンカーに関する意識の標準化得点 (Figure1) を求め、所属クラスターをダミーコード化して8つの意識得点とカテゴリー間のポリコック相関係数を算出した (Table5)。なお、ポリコリック相関係数は項目反応理論と親和性の高い相関分析であり、順序尺度として測定された2つの変数について、母集団分布が連続変量かつ2変量正規分布とみなすことができる場合において使用可能な分析であり、従来のピアソンの積率相関係数やスピアマンの順位相関係数よりも母数の関係を正確に推定し得る分析である (小杉・清水, 2014)。

第一クラスター ($N=52$, 24%) は、相対的に保障・安定 ($z=0.55$; $r=.50$, $p<.001$) や生活様式 ($z=.50$; $r=.48$, $p<.001$) が高く、起業家的独創性 ($z=0.66$; $r=-.66$, $p<.001$) や純粋な挑戦 ($z=-0.52$; $r=-.54$, $p<.001$) が低かったため、「安定志向型」群と命名した。

第二クラスター ($N=38$, 18%) は、他の群と比較して社会貢献の得点が高く ($z=0.52$; $r=.45$, $p<.001$)、自立・独立 ($z=-0.81$; $r=-.60$, $p<.001$) や保証・安定 ($z=-0.61$; $r=-.47$, $p<.001$) の得点が低かったため献身的な「奉仕型」群と命名した。

第三クラスター ($N=23$, 11%) は、他群とくらべてどの項目についても高い意識が認められず、特に専門・職能別コンピテンスに関する得点が著しく低く ($z=-1.84$; $r=-.90$, $p<.001$)、全般管理 ($z=-1.07$; $r=-.65$, $p<.001$) や奉仕・社会貢献 ($z=-0.58$; $r=-.37$, $p<.001$) が低かった。それ以外の項目については、他群と差が認められなかった。以上の結果に基づき、第三クラスターは、教員としてのキャリア発達に対する「回避型」群と命名した。

第四クラスター ($N=34$, 16%) は、専門・職能コンピテンス以外の全ての項目に対して他群よりも得点が低かった ($z_s=-0.54\sim-0.91$, $r_s=-.39\sim-.67$)。キャリアアンカーについて明確な態度を有していない可能性から、「クライシス型」と命名した。

第五クラスター ($N=67$, 31%) は、他群と比べ生活様式を除くすべての項目について得点が高く ($z_s=-0.53\sim0.88$, $r_s=.36\sim.83$)、特に自立独立 ($z=.088$; $r=.83$, $p<.001$)、起業家的独創性 ($z=.079$; $r=.78$, $p<.001$)、純粋な挑戦 ($z=.073$; $r=.74$, $p<.001$) に関して高い値を示した。全体的にキャリアアンカーに関する項目を重要ととらえており、特に挑戦や自律性に関する意識が高いことから「自己実現型」群と命名した。

Table6 クラスターと教職歴のクロス集計

変数	教職歴	キャリアアンカーに関連する意識					合 計
		安定志向	奉仕型	回避型	クライシス型	自己実現型	
YEAR (教職歴)	5年未満	3	7	3	6	5	24
	6-10年	20	3	4	10	21	58
	11-15年	11	9	3	8	13	44
	16-20年	6	4	1	0	8	19
	21年以上	11	15	12	9	19	66
	合計	51	38	23	33	66	211

2) クラスター群と教職歴の関連

抽出された5つのクラスターと、5年刻みの教職歴とのクロス集計表をTable6に示す。カイ二乗検定の結果は有意であり ($\chi^2(16) = 26.19, p = .05$)、有意水準 $\alpha = .50$ とした残差分析による下位検定においては、教職歴6年以上10年以下の教員において安定志向型が多く ($N = 20, z = 2.15$)、奉仕型が少ないこと ($N = 3, z = -2.99$)、16年以上20年以下においてはクライシス型が少ないこと ($N = 0, z = -1.97$)、21年以上において回避型が多いこと ($N = 12, z = 2.29$) が示された。本研究においては、教員免許状更新講習後に調査を行っているため、講習受講の免除規定がある現役の管理職教員は含まれていない。全体として、教職歴とクラスターの関係は緩やかであるが、教員のライフステージにおいて、安定を求める年代や、自身のキャリアを再評価する時期が存在することが示唆される。

3) 8つのキャリアアンカーに関連する意識に関するクラスター群ごとの記述統計量

以上の分析は、本研究で得られたデータに基づく、標準化得点を基準とした結果であるため、各群間の相対的な位置づけを意味している。各クラスターの特色を更に検討するために、8つの意識に関するクラスター群ごとの平均値を記述する。各項目について両極性の5件法リッカート法尺度で回答を求めているため、【3：どちらともいえない】が中立的な態度を意味している。平均値は、 $M_s = 2.58-4.64$ の間で分布しており、全体として正の方向に歪んだデータ分布であることから、安定型、クライシス型や回避型の教員が、特定の項目に対して後向き態度を有しているわけではなく、比較的中立的であることが推定される。

Table7 クラスター群ごとの記述統計量

	安定志向			奉仕型			回避型			クライシス型			自己実現型		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
専門・職能別	52	4.38	(0.63)	38	4.32	(0.47)	23	2.70	(0.70)	34	3.97	(0.72)	67	4.64	(0.51)
全般管理	52	3.83	(0.94)	38	4.13	(0.47)	23	3.00	(0.52)	34	3.44	(0.89)	67	4.34	(0.57)
自律・独立	52	3.13	(0.84)	38	2.58	(0.50)	23	3.39	(0.78)	34	2.79	(0.84)	67	4.12	(0.54)
保証・安定	52	3.77	(0.67)	38	2.74	(0.55)	23	3.00	(0.95)	34	2.68	(0.81)	67	3.60	(0.85)
起業家的独創性	52	3.02	(0.75)	38	3.87	(0.53)	23	3.57	(0.84)	34	2.82	(0.72)	67	4.30	(0.55)
純粋な挑戦	52	3.37	(0.86)	38	4.13	(0.53)	23	3.70	(0.63)	34	2.97	(0.67)	67	4.42	(0.50)
奉仕・社会貢献	52	3.71	(0.61)	38	4.29	(0.46)	23	3.43	(0.79)	34	3.24	(0.82)	67	4.27	(0.66)
生活様式	52	4.52	(0.50)	38	3.95	(0.77)	23	4.26	(0.45)	34	3.35	(1.01)	67	4.21	(0.81)

Table8 記述統計量およびピアソンの積率相関

変数名	M	SD	95%信頼区間	世代性		コミットメント		組織市民行動		
				他者貢献	停滞感	教職コミットメント	非組織コミットメント	変革OCB	関係OCB	課題OCB
他者貢献	4.12	(0.62)	[4.04,4.21]	—						
停滞感	2.78	(0.76)	[2.68,2.88]	-.18**	—					
教職コミットメント	4.08	(0.68)	[3.99,4.17]	.46**	-.26**	—				
非組織コミットメント	2.40	(0.79)	[2.29,2.50]	-.31**	.50**	-.46**	—			
変革OCB	3.58	(0.56)	[3.50,3.65]	.25**	-.31**	.30**	-.22**	—		
関係OCB	3.59	(0.53)	[3.52,3.66]	.46**	-.25**	.21**	-.24**	.41**	—	
課題OCB	3.41	(0.53)	[3.34,3.48]	.22**	-.17*	.19**	-.20**	.40**	.35**	—

**p<.01, *p<.05, +p<.10

3. クラスター群と学校適応および職能発達に関連する変数との関連性

本研究において、職能発達に関連が指摘されてきた諸変数（世代性、情緒的組織コミットメント、組織市民行動）の記述統計量および相関係数（Table8）を示す。95%信頼区間からも、他者貢献、教職コミットメント、組織市民行動は下限値が3よりも大きな値をとっており、停滞感や非組織市民行動は上限値が3よりも小さな値であることから、全体的に教職に関する前向きな態度を反映しているといえる。

相関係数に関しては、他者貢献は、教職コミットメント（ $r=.46$ ）や、OCBとの有意な正の相関がみとめられ（ $r_s=.22\sim.46$ ）、停滞感是非組織コミットメントと有意な正の相関（ $r=.50$ ）が認められ、教職コミットメントやOCBとは負の関係が認められた（ $r_s=-.17\sim-.31$ ）。

クラスター群ごとの平均値については、測定変数を従属変数、クラスターを独立変数とした一元配置分散分析による群比較を行った（Table6）。変革OCBおよび関係OCBを除くすべての変数について、5%水準での有意差が認められた。以下に変数ごとの下位検定の結果を記述する。

Table9 測定変数におけるクラスター群間の平均値比較（一元配置分散分析）

変数名	自己実現型		奉仕型		安定志向型		回避型		クライシス型		一元配置分散分析
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
他者貢献	4.31 ^a	(0.54)	4.32 ^a	(0.46)	4.10 ^a	(0.53)	3.77 ^b	(0.82)	3.82 ^b	(0.73)	$F(4,198)=7.18^{***}$ $\eta^2_{partial}=.13$
停滞感	2.88 ^{ab}	(0.80)	2.45 ^b	(0.65)	2.88 ^a	(0.69)	2.65 ^{ab}	(0.81)	2.86 ^{ab}	(0.80)	$F(4,198)=2.60^*$ $\eta^2_{partial}=.05$
教職コミットメント	4.27 ^a	(0.58)	4.33 ^a	(0.62)	3.99 ^b	(0.73)	3.85 ^b	(0.66)	3.73 ^b	(0.72)	$F(4,198)=6.57^{***}$ $\eta^2_{partial}=.12$
非組織コミットメント	2.34 ^b	(0.79)	2.00 ^b	(0.68)	2.53 ^a	(0.79)	2.27 ^{ab}	(0.62)	2.79 ^a	(0.76)	$F(4,198)=5.63^{***}$ $\eta^2_{partial}=.10$
変革OCB	3.72	(0.58)	3.64	(0.49)	3.54	(0.59)	3.50	(0.46)	3.42	(0.51)	$F(4,198)=2.33^{n.s.}$ $\eta^2_{partial}=.05$
関係OCB	3.65	(0.55)	3.59	(0.53)	3.56	(0.41)	3.74	(0.49)	3.42	(0.65)	$F(4,198)=1.96^{n.s.}$ $\eta^2_{partial}=.04$
課題OCB	3.51 ^a	(0.56)	3.62 ^a	(0.50)	3.27 ^b	(0.47)	3.45 ^{ab}	(0.48)	3.18 ^b	(0.48)	$F(4,198)=5.43^{***}$ $\eta^2_{partial}=.10$

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

平均値への添え字abcは、多重比較（Holm法）の結果を示し、異なる添え字間で5%水準の有意差を表す

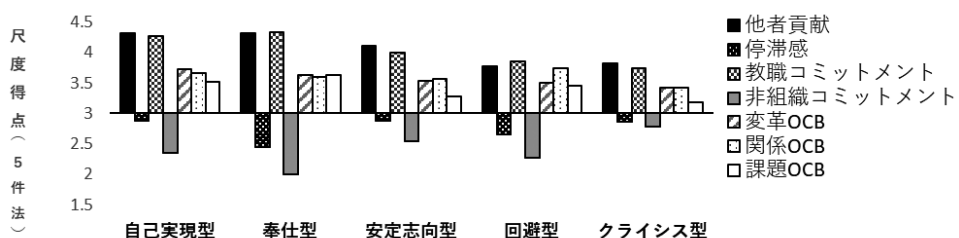
世代性に関し、他者貢献については、自己実現型群（ $M=4.31$, $SD=0.54$ ）、奉仕型群（ $M=4.32$, $SD=0.46$ ）、安定志向型群（ $M=4.10$, $SD=0.53$ ）の平均値が、回避型群（ $M=3.77$, $SD=0.82$ ）、クライシス型群（ $M=3.82$, $SD=0.73$ ）よりも有意に高かった。停滞感については、奉仕群（ $M=2.45$, $SD=0.65$ ）のみ安定志向型群（ $M=2.88$, $SD=0.69$ ）に比べ有意

に低かった。

情緒的組織コミットメントについては、教職コミットメントについては、自己実現型群 ($M=4.27$, $SD=0.58$)、奉仕型群 ($M=4.33$, $SD=0.62$) の平均値が、安定志向型群 ($M=3.99$, $SD=0.73$)、回避型群 ($M=3.85$, $SD=0.66$)、クライシス型群 ($M=3.73$, $SD=0.72$) よりも有意に高かった。非組織コミットメントについては、自己実現型群 ($M=2.34$, $SD=0.79$)、奉仕型群 ($M=2.00$, $SD=0.68$) の平均値が、安定志向型群 ($M=2.53$, $SD=0.79$)、クライシス型群 ($M=2.79$, $SD=0.76$) よりも有意に低かった。

組織市民行動に関しては、課題OCBのみ差が認められ ($F(4,198)=5.43$, $p<.001$)、自己実現型群 ($M=3.5173$, $SD=0.56$) および奉仕型群 ($M=3.62$, $SD=0.50$) の得点が、安定志向型群 ($M=3.27$, $SD=0.47$) やクライシス型群 ($M=3.18$, $SD=0.48$) よりも有意に高かった。

以上より、概して自己実現型群や奉仕型群の教員は、次世代を育む意義を認知し、教職そのものや所属する学校組織に対して肯定的な情緒的一体感を持ち、職務遂行に関して誠実で、自己開発に関する建設的な職務態度を反映した組織市民行動を行う傾向を有することが示された。一方で、安定志向型群は、自己実現型群や奉仕型群と比較すると、次世代を育む必要性は同等に感じているものの、停滞感を他群と比較すると感じる傾向があり、教職や勤務校に対しても一体感を持ちにくく、具体的な課題OCBも少ない傾向がみられた。さらに、回避型群については、他者貢献と、教職コミットメントが相対的に低く、クライシス型については他者貢献と、教職コミットメント、課題OCBが相対的に低いのに加えて、学校組織コミットメントも感じにくい現状が示唆された。但し、平均値の絶対値からは、すべての群において、どの変数も【3：どちらともいえない】と比べて、むしろ適応的な値を示しており (Figure3)、安定志向型群や、回避型群、クライシス群が全体として、学校での生活に対して後ろ向き態度を示しているわけではなく、他群と比較しての位置づけであることには留意が必要である。



【1：全く 2：あまり 3：どちらともいえない 4：やや/ある程度 5：非常に】

Figure3 クラスター群ごとの測定変数の平均値

IV 総合考察

Schein (1990) が指摘する 8 カテゴリー（専門・職能別コンピタンス、全般管理コンピタンス、自立・独立、保証・安定、起業家的創造性、奉仕・社会貢献、純粋な挑戦、生活様式）に関する意識調査を行うことで、教員のキャリア発達についての 5 類型を見出した。キャリアアンカー自体は、排他的なキャリア選択を求められた際に拠り所になる、その個人にとって最優先される自己概念を意味するため、今回の測定では直接的にキャリアアンカーを測定したわけではない。また、より詳細な議論をするためには、更に多くの教員を対象とした調査を実施する必要がある。しかし、各項目はある程度個々の教員の教職との関り方に関する自己概念を反映していると考えられ、本研究の分類は、教員のキャリア発達に関する示唆を含んでいる。

第一に、教員の職能発達に関して検討される際、一般的に自己実現型や奉仕型のようなタイプの教員が暗黙の理想像として想定されている可能性についてである。Schein (1978; 1990) は、キャリアアンカーに対する優劣を明確に否定し、個々の主体的な生き方と組織による歩み寄りの相互交渉の重要性を指摘している。例えば、本研究においても生活様式に関する意識が高い安定志向型の教員は、世代性に関する意識は高いものの、自己実現型や奉仕型の教員に比べ相対的に情緒的組織コミットメントの値が低かった（絶対値としては、否定的な態度を有しているわけではないと推察される）。これは、教師として求められる要件と、自らの生活の在り方の間に一定の葛藤を生じている可能性を示す。しかし、もしも安定志向型群の教員の意見が学校運営に建設的に取り入れられ、制度と融合することができれば、多くの過剰労働やバーンアウト、早期の離職など教員のワークライフバランスに関する種々の社会問題の解決の糸口となる可能性を秘めているかもしれない。学校は『このようにあるべきだ』という価値規範が強い組織である (Etzioni, 1961)。もちろん、法制上、公教育の担い手、全体の奉仕者としての側面や、様々なステークホルダーの要件に答えるべく努力する期待が掛かっていることは間違いない。しかし、個々の教員はそれぞれの生活を持つ個人であり、教職への意識は一元的ではない。今後、固定的な価値観をいったん保留し、組織的要件と個々の多元的価値を柔軟に尊重する可能性やダイバーシティマネジメントの探求が、学校組織にとって有益であると思われる。

第二に、本研究で得られた各クラスター群の人数割合に関し考察する。奉仕型と自己実現型の教師の合計は 105 名 (49%) であり、ほぼ半数の教員が安定志向型 (52 名, 24%)、クライシス型 (34 名, 16%)、回避型 (23 名, 11%) に属す。特に若い教員には、安定志向型群が多い。安定志向群については、教職歴 6 - 10 年の教員が最大となることから、おそらく結婚や出産、育児といった他の生活領域でのライフイベントと連関していると思われる。生活様式や将来的安定を望む意識と、職務要件との葛藤が示唆される。学校組織において、人材流出を食い止めること、人を育てること、意欲的な教員のモチベーションを維持すること等は、重要な課題である。人的資本の確保と、個々の教員のライフスタイルに

関する理解は連続線上に布置しているだろう。

同様に、回避型について、多くが21年以上の勤務歴を有する教員である（回避型23名中12名（52.2%））。この群は専門・職能別コンピテンスや、全般的管理コンピテンスの開発にあまり積極的ではなく、他者貢献や教職コミットメントが相対的に低かった。今回の調査には、教頭以上の管理職教員は含まれていない。つまり、長年教育事前の最前線に立っている教員が40歳代後半から50歳代に差し掛かり、将来的なキャリアパスが見えにくい状況が推察され、選択の岐路に立たされている状態、自身のキャリア発達に関して肯定的な態度を維持しにくくなっている状態などが示唆される。特に教員の場合、管理職教員への道を進む場合、教育の最前線で子どもとふれあう機会の減少を意味する場合が多い。まさに世代性のあり方が問われる時期であると同時に（Erikson, 1982）、職務内容やそれ伴うコンピテンスの要件が大きく変容する時期であり、自身のキャリアの再評価を行い現実と折り合いをつけることが求められる（Schein, 1978）。しかし、実質的に管理者への移行期であり、この時期に、建設的な自己概念を獲得していくことが学校組織全体の活性化に資する可能性が示唆される。また、他の生活領域についても、例えば自身や家族の健康等、ライフスタイルそのものの再評価が生起する時期である可能性がある。

第三に、自己実現型群や奉仕型群の教員について考察を行う。淵上（1992; 1995）が指摘するように、教員の発達には教科指導全般に関わる能力と生徒理解に関する能力が中核的に位置し、経営能力はキャリア発達と並行して重要性が高まる構造を有している。そして、個々の教員の職能発達の鍵となるのは、内発的に教職に意義を感じることや、自己有能感を持って他者と協調・協働することである。自己実現型群や奉仕型群の教員は、これらの要件と、個人の価値観が調和的であり、本研究において測定した様々な適応指標が相対的に肯定的な値を示したことからも、或る意味伝統的な職能発達観と自己概念を統合することが円滑に促されている可能性がある。また、これらの群で課題OCBの値が高いことから、実際の勤務において行動レベルで、熱意や向上心を示している傾向を意味する。しかしOCBは職能発達と密接で肯定的な関連が指摘される一方で、逆U字型の関係を有することが示唆されており、過剰になったり、組織的な悪条件が重なった場合において、教員自身の他の生活空間を圧迫したり、同僚との関係を悪化させるリスクも指摘されている（鎌田, 2018）。教職に対して肯定的な態度を持つ個人に組織的な雑務や困難な業務が偏り、それによって人的資源を疲弊させてしまう学校組織や、建設的な態度を持つ教員と他の価値を優先する教員の間での葛藤が生起するような組織では、持続的なキャリア発達は担保しにくいと思われる。この点については、組織要件と個人の価値とのマッチングの観点から、組織的文脈によってどのような行動や態度が形成されていくのかについてより詳細な検討を行い、そのメリットのみならずリスクについても検討し、組織マネジメントの在り方を探求する必要がある。組織の要件に適応的な価値観を持つ教員が、より実りあるキャリア開発ができるような環境について中立的な立場から検討する余地があると考えられる。

本研究においては、主に教員の価値観にもとづく主観的なキャリア（内的キャリア）に

ついて考察を行った。しかし、実際には、学校や教育行政機関への配置、役職や分掌割り当て、処遇の変化など外的なキャリアについても検討する余地を残している。特に、個々の教員の価値観と外的キャリアとの相互関連については今後実証的な検証と、より精緻な理論化が求められる。

引用・参考文献

- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A REVIEW*. New York: W. W. Norton. (村瀬孝雄・近藤邦夫 (訳) (2001). *ライフサイクル、その完結* みすず書房)
- Etzioni, A. (1961) *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. Glencoe: Free Press.
- 淵上克義 (1992). *学校組織の人間関係* ナカニシヤ出版
- 淵上克義 (1995). *学校が変わる心理学* ナカニシヤ出版
- 藤田晃之 (2014). *キャリア教育基礎論——正しい理解と実践のために——* 実業之日本社
- 堀 啓造 (2005). 因子分析における因子数決定法——平行分析を中心として—— 香川大学経済論叢 77, 35-70.
- Kushman, J. W. (1992). *The Organizational Dynamics of Teacher Workplace Commitment: A Study of Urban Elementary and Middle Schools. Educational Administration Quarterly*, 28, 5-42.
- Mogotsi, I. C., Boon, J. a., & Fletcher, L. (2011). *Modelling the relationships between knowledge sharing, organisational citizenship, job satisfaction and organisational commitment among school teachers in Botswana. African Journal of Library Archives and Information Science*, 21, 41-58.
- 野口裕之・渡辺直登 (2015). *組織・心理テストの科学—項目反応理論による組織行動の探求—* 白桃書房
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational Citizenship Behavior*, London: Sage Publications (上田 泰 (訳) (2007). *組織市民行動* 白桃書房)
- Schein, E. (1978). *Career Dynamics. Addison-Wesley Publishing* (二村敏子・三善勝代 (訳) 1991 『キャリア・ダイナミクス』 白桃書房)
- Schein, E. (1990). *Career Anchors: Discovering Your Real Values*. Jossey-Bass/Pfeiffer (金井壽宏 (訳) 1991 『キャリア・アンカー』 白桃書房)
- 鎌田雅史 (2017^a). 学校における教員による組織市民行動尺度開発の試み. *就実論叢*, 46, 89-104.
- 鎌田雅史 (2017^b). 学校組織開発と教員の組織市民行動との相互的関連についての組織心理学的研究 http://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=131155
- 鎌田雅史 (2018). 組織市民行動の副次的な反作用に関する理論的考察 *就実論叢* 47, 157-167.
- 小杉孝司・清水裕士 (2014) *M-plusとRによる構造方程式モデリング入門* 北大路書房

- 熊谷慎之輔（2015）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 *日本生涯教育学会年報*, 36, 163-181
- 串崎幸代（2005）. E.H.Erikson のジェネラティビティに関する基礎的研究 - 多面的なジェネラティビティ尺度の開発を通して - *日本臨床心理学会誌*, 23, 197-208.
- 岡本祐子編（2005）「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
- 清水裕士（2016）. フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案 *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73
- 山崎準二（2012）. 教師教育改革の現状と展望——「教師のライフコース研究」が提起する＜7つの罪源＞と＜オルタナティブな道＞—— *教育学研究*, 79, 40-51.