

『就実論叢』第47号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2018年2月28日 発行

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な 向上方策を果すための設置者に求められる課題

—教師の発達課題説の提案によせて—

Innovation of Japanese Teacher's Career

門 原 眞 佐 子
高 木 亮

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な 向上方策を果すための設置者に求められる課題

—教師の発達課題説の提案によせて—

Innovation of Japanese Teacher's Career

門 原 眞佐子 (就実大学教育学部)

KADOHARA Masako

高 木 亮 (就実大学教育学部)

TAKAGI Ryo

キーワード

中央教育審議会答申 教育センター 教職員の研修 教職キャリア 教師の発達課題

1. 教職キャリアという問題意識と2つの目的

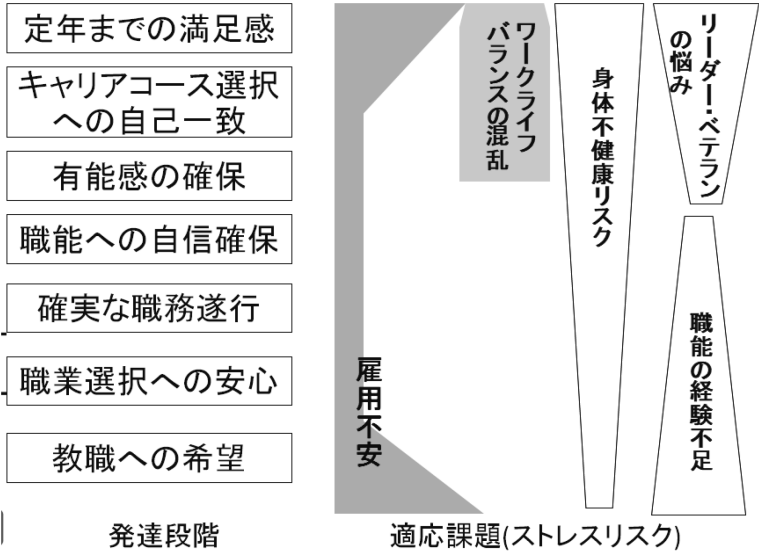
平成28年の日本教育心理学会第58回総会における自主シンポジウム「保育・教職キャリアを支える対人関係資本」(科学研究費補助金挑戦的萌芽研究(16K13542)「教職キャリアにおける発達課題の基礎研究」)に関する議論の中で教師のキャリアを一定の段階ごとに質的变化により把握する必要性が提案された。第一執筆者は話題提供者として、第二執筆者は企画・司会者として参加する中で参加者より“不健康研究やその原因に関する研究が蓄積される一方で、教師はどのように経験を重ね、年を取り、私生活や職位が変化し、そこから何が蓄積されまた失われ、その都度何を目指して充実や苦労が交互していくかはほとんど検討されていないのではないか”との疑問提起もなされた。政策的には『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』(中央教育審議会, 平成24年8月28日, 以下「24年答申」)⁽¹⁾や『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』(中央教育審議会, 平成27年12月21日, 以下「27年答申」)⁽²⁾が教師の発達を段階で議論する視点を示している。しかし、このような政策的な議論は実証的根拠の蓄積はまだない。

幸い、この後に参加者間で議論をする機会があり追加の議論がなされた。教師のキャリア(以下「教職キャリア」)全体を把握する上での困難や課題を話し合った⁽³⁾。そこでは“専門職として求められる課題は共通のものと年代によって異なるものがそれぞれあるが、年代によってその大きさは異なっており、発達課題をまとめる発達段階をまず仮説として提案することが有益ではないか”と提案された。教職経験者複数にとって違和感のない多くの教職に就くものにとって当てはまるような教師の発達段階に関わる仮説モデルをまず提案し、それを仮説モデルとして今後の質的・量的調査研究による検証・批判・修正を受けて、これか

らの教職志望者や現職教師の“未来の自らのキャリア”を考える指標を開発することを目的とする。

幸いその場には小学校教職経験者の中で教育センターなど教育行政勤務経験があり臨床心理士でもある第一執筆者と中学校教職経験のある研究者（国際基督教大学，清水安夫上級准教授），臨床心理士であり現役の愛知県中学校教諭（臨床心理士，長谷守紘氏），高校教諭経験者であり特別支援学校や教育センター勤務を経た研究者（兵庫教育大学大学院藤原忠雄教授）らが同様の問題意識を議論する機会となった。また，スクールカウンセラーの経験がありエリクソンの発達段階説についても詳しい臨床心理士でもある研究者（香川大学，高田純講師）の主導で発達課題と発達段階の基本的な考え方とその活用・限界を話し合う機会が持てた。そこで教育心理学研究に業績のある教職経験者の協働の中で教師の発達段階仮説モデルを提案することとなった。

本稿はこのような経緯のなかで始まった教師の発達課題を考える。まず，その先行の教師の発達段階や我が国の発達段階に関する議論をレビューする。その上で主に藤原が提案し上記の研究参加者が協働してまとめた6段階の教師の発達課題仮説を概説することを目的とする。なお，藤原の6段階の教師の発達課題仮説は査読誌に掲載予定（藤原・高木，2017）であり，詳しい解説はそちらに譲りたい。概略のみ紹介すれば以下の図表ようになる。



	時期	ステージ	テーマ(要獲得資源) VS 危機
0	養成・採用以前	自らの職業としての教職の選択	希望 VS 教職の非選択
第1	担任1年目終了まで	適性確認	安心感 VS 不安感
第2	担任3年目終了まで	基本的確信の獲得	確実感 VS 不確実感
第3	30代半ばまで	基本的資質（授業・生徒支援力）形成	自信形成 VS 自信喪失
第4	40代半ばまで	専門性向上（ミドルリーダー）	有能感 VS 非有能感
第5	50代半ばまで	キャリア方向性（管理職VS非管理職）決定	選択の自己一致 VS 不協和
第6	最後の5年間	総括	満足感 VS 不満足感

図表1. 教師の発達段階仮説（藤原モデル）の概要

教師として採用試験に合格しに採用されるまでの職業選択を迷う時期を0期として、教職についてから定年を迎えるまでを6つの期に分けた。エリクソンの8段階の発達課題説を意識し、また専門とする高田の批判と支援を受けつつ、段階の特徴（ステージ）とテーマVS危機を整理した。特に6段階の発達課題説提示後の建設的批判は高田（2017）に詳しい。高木が各発達段階にはストレス理論の立場から各年代で平均的に増減が想定される適応課題・ストレスリスクの量を意識しつつ理論構成を行った。

次に教師の発達段階の先行する理論や関連の議論を整理したい。

2. 体系的な教職キャリア観や発達段階をめぐる現状

（1）教員養成政策のキャリア観

今次教育改革に入る以前、前世紀の教育職員養成審議会答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』（平成11年12月10日）では「初任段階」と「中堅段階」、「管理職段階」の3段階で教職のライフステージ（職業人としての各発達段階）分けを行い、職能の充実を求めている。近年ではこのような教師の職業人としてのキャリア全体像（以下「教職キャリア」）詳細化がさらに注目されつつある。前述の24年答申では「養成段階」と「採用段階」、「現職段階」、「管理職段階」の4段階のライフステージを示し、27年答申では「教員育成コミュニティ」と題する環境整備をすすめつつ「養成段階」と「1～3年段階」、「中堅段階」、「ベテラン段階」と4段階のライフステージを示している。後者は“管理職段階”という表現を用いず、ミドルリーダー以降を範疇とした“ベテラン段階”とし、“十年経験者研修”や“管理職研修”をあわせた教職キャリア成熟期以降の貢献と独自の職能形成を期待し、特にその最大の課題意識が教職大学院であるといえる。また、教職キャリア全体の議論は養成や採用まで教師教育の範囲を広げ、現職段階でも大学院進学などの推奨をはかり（例えば、24年答申、27年答申）、学校を従来のジェネラリスト組織からスペシャリストによる組織再定義を計る「チーム学校」論等（例えば、中央教育審議会答申『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』平成27年12月21日）を展開しつつある。

しかし、これらの議論は様々な学識者や現場の意見聴取を最大公約数化して形作られたものであり、バランスの取れた意義のあるものではあるが実証的根拠を背景としているわけではない。教員採用試験合格後の教諭だけで全国には90万人が学校を支え、統計的把握も十分されていない臨時任用の教員もこの他に20万人程度が学校園を支えている。また、職種も管理職や教諭、養護教諭であるだけでなく教育行政機関の勤務を担い、学校種も大学と短大を除いた一条校だけで8種類が存在し、それぞれ職務や職階・職位も大きく異なる。これらの最大公約数的なモデルの提案自体が実証的な具体性とは相反するものであるが、可能な限り、“教職全体のキャリアを展望する上での参考”を考える必要を感じる。

（２）教育行政の研修体系

教育行政機関の一つに教育センターが存在し、人事権のある教育委員会または中核市が教員の研修を行っている。その際の研修プログラム・カリキュラムにおいて先に見た教育政策の発達段階の提示と同様のものが散見される。その特徴や背景を押さえていきたい。

まず、教育行政の研修の全体像についてまず整理したい。教員採用試験合格後の教師にとっての研修は教育公務員特例法に基づき初任者研修（第23条）と十年経験者研修（第24条）が法定研修として全国悉皆で実施される。また、「任命権者が定める初任者研修及び十年経験者研修に関する計画は、教員の経験に応じて実施する体系的な研修の一環をなすものとして樹立」（第25条）され、自治体ごとに「2年次経験者研修」や「5年次経験者研修」、「管理職研修」等を都道府県や政令市、中核市などの教育センターごとに悉皆として実施する場合もある。この他、自治体個々の判断で悉皆とされる研修もあれば、教師個々人の希望に応じて受講や選択の幅のある任意の研修の増加や、概ね十年経験者研修と時期が重なりやすい教員免許更新講習の制度化など大きな政策の変化が生じている途上である。

このような行政研修の全体像に関する検討を第二執筆者らは2013年に行ったが、公開されている各教育センターの情報から見る限り、体系化がなされているのは法定悉皆である初任者研修と10年経験者研修までであった（高木・波多江，2014）。当然ではあるが全員がうける悉皆でなければ、基本的な体系を展開しにくいといえる。また、10年経験者研修以降の管理職や主任、主事といったリーダー層のいわゆる「職能研修」（一部が悉皆のケースがある）とされる。これらは法定悉皆化などの厳しい縛りがないため“任意か悉皆か”や“研修時間単位が半日か一日か”、“研修は職位就任前か就任初年度か、就任後毎年か”などが教育センターごとに極めてバラエティに富んでおり、表を作成して集計分析することすら困難であった。背景として国の基準となる研修の時間数の確保は意識されているが、地域ごとに研修の仕方が大きくことなり地域ごとの研修体系であり教師の発達段階の体系が比較困難であるといえる。このことは27年答申で地域ごとの教員育成の指針やコミュニティづくりで提唱されているように地域独自の形を追求することの意義を示唆しているともいえる。

また、教育センターでの研修体系を概観した高木・波多江（2014）は結論を以下の4点にまとめている。

- ①初任研と十年研といった法定悉皆研修以外の公開情報不足
- ②多くの教育センターが教師のキャリアステージ観を提示しているが、このほとんどは教育センターごとの悉皆研修のテーマを反映させているものであり、キャリアステージ観や研修体系自体を詳しく議論した形跡はうかがいにくい
- ③全国的な統計が示されている初任者研修と十年経験者研修において近年は校内研修の時間が増加する一方で、校外研修つまり教育センター等で実施する研修が削減中である。つまり、知識の修養を意図した Off-JT は以前より実施が困難になっている。
- ④校外研修実施時間状況は国の基準より全国平均の実施時間が3割程度少なく、一人職で

ある養護教諭はさらにこの時間数より少ないこと、などが明らかにされた（高木・波多江，2014）。つまり「授業に支障のない限り」（教特法22条（研修の機会））という一文が示すように、法定悉皆研修においてすら教育センター等での校外に出張しての研修の実施が年々難しくなっているといえる。

特に本研究の趣旨である教師の発達段階については②の指摘が重い，このことについて次に少し詳しく検討してみたい。

（3）教育行政研修体系の中の発達段階的視点

教育センターが研修を体系化する上で教師の発達段階をある程度独自に示しているが，この検討の根拠や背景に不足について第二執筆者が2012年にある県の教育センター所長を経験した大学教員に聞き取りを行っている。インタビューの趣旨を以下に示しておく。

ア）県の教育センターの中から2中核市が独立して教育センターを設置する時期を経験した。県はまだしも政令指定都市や中核市の教育センターは指導主事のスタッフの余裕がなく，独自研究を行いモデルを提案する余力はない。また，研修は今の教職員の課題という側面から教育委員会の人事担当の部局や係と密な連携の上で行政として進める性質のものである。“研究の結果，教師の発達の体系がこうだからこうしましょうなどという浮世離れたものではない”^{（4）}。

イ）主に教育センターの研修の企画については新しいものを思いついても，校長会や養護教諭連絡協議会，さらに教職員組合などがすでに独自に研修に取り上げている場合が多い。内容の重なりや講師の重複・奪い合いになりかねない。研修内容には現在にいたるも主催者と対象者が複数に分かれ重なり合ったものが多数存在しており，そのすべてが進行形で変化している。研修体系全体を把握しきるのは困難であろう。「必要」と感じた研修も教師の発達の体系も，教育センター単体で形作ることができない。

ウ）主な課題は初任研ついで10年研が法定悉皆化つまり義務化したことの対応に努力してきた。教職員組合などから「行政研修」との批判をあげても義務として着実に研修を受けてもらうことがまずの使命であった。特に校外で研修を行う場合は学校現場の負担も大きく，管理職や養護教諭のような一人職では，その負担は客観的にも重い。そこでこれ以上の負荷や無理，誤解の余地はできるだけ避けてきた。

エ）負担感がある研修を考える上で大切なのは参加者や学校，関係団体との間での公平性や平等感である。そもそも勤務した県の教育センターから2中核市の教育センターが独立したきっかけが，中核市化の後に県の教育センターが駐車代等の参加の負担を2中核市の参加者に一部求めたことの反発がきっかけである。こういった公平性や負担感を拗らせないような視点で苦勞をしている教育行政勤務者の立場になれば“研究の上でのモデル提案”というものが簡単に提案できない点を理解してもらえと思う。

オ）初任研ついで十年研の教育公務員特例法による悉皆化の後しばらくは全国での教員の

研修の基準や実施時間の順守が厳しく文部科学省から指導された。しかし、21世紀のいわゆる三位一体の改革により研修に関する予算が国庫補助金から地方交付税交付金に変更して以降は厳しい順守の要求はなされなくなった。教職員研修の公刊統計の推移からもわかるように、今現在は現場の要望に合わせて校外研修を減らし、基準や体系となる能力の修養を丁寧に行いにくくなっているのではない。

- カ) 校内研修にシフトし教育センターでの校外研修を減らすという方法は、基本的な能力をバランスよく発達する意味で困難を生みかねない。また、学校現場も本気で校内研修をするとするとかなり大変なはずである。個々の学校とその周辺、例えば市町村のような設置者としての教育委員会といった単位で交流や人間関係づくりもあわせて“ちょっと校内を離れた校外研修”が有益かもしれない。しかし、政令指定都市や中核市は少し範囲が広すぎるのももう少し小さな“助け合える地域の範囲”がいいかもしれない。

以上を判断する限り、教育センターなどの教育行政がその独自の調査やデータ分析で教師の発達段階を体系的に研究している状況ではない。また、現在の教育行政の状況からわかるように教育行政や教育センターのみに教師の研修やキャリアの体系化の議論を求めるのも無理があるといえる。逆説的に考えれば、研究者であり教員養成大学等の立場から教師の発達課題や発達段階を示し、教育行政や学校現場からの批判などと対話しつつモデルの実証的検討を行うことが有意義であるといえよう。

(4) 発達段階仮説モデルの先行研究

藤原ら(2017)の6段階の発達課題仮説の参考となったのがD.E. スーパーのキャリア段階論(Super,1957)とE.H. エリクソンの8段階の発達課題説(Erikson,1950)である。前者は主に第二執筆者が“Mid Career Stage”が現在の教職に求められるミドルリーダー論と重なるという点でモデル提案時に提案を行っている。後者は高田が教師のキャリアカウンセリングに活用余地があることを指摘しており、その趣旨は高田(2017)に詳しい。なお、スーパーもエリクソンも“量的議論や検証が不十分であり仮説にすぎない”という批判や“量的議論の前提となる仮説モデルとしてだれかがバランスのある仮説を立てないといけない”という擁護もあるが、それは藤原ら(2017)の6段階の発達課題仮説モデルでも当てはまる。我が国の教師の発達段階の議論 国内では『CiNi』を検索する限り教師の発達段階を検討したものはあまりない。例外的な川上(2011)は教員採用試験合格以前「基本資質を身に着ける」と、採用後1～2年「授業ができる段階」、3～5年「学級経営ができる段階」、6～15年「学年という視野で判断ができる」、16～25年「学校という視野で判断できる」、26年以降「学校という視野で判断できる」という6区切りとした発達段階説を展開した。傾聴すべき指摘も多いがあくまで中学校教職経験者個人の回想であり学年という単位があまり意識されない小学校や、学年という単位より教科団という組織の存在感の大きい高校と比べて教師

の総合的な発達段階モデルの構築の難しさを考えさせられる。

また、研修体系の側面から発達段階の構造化を試みる多くの教育センターの論点と同様の研究も存在する。服部ら（2004）は初任者研修と3年目研修、6年目研修、9年目研修、12年目研修といった特定自治体の悉皆研修の体系的なテーマ設定を意図した論展開によって構成されている。

服部ら（2004）の議論も教師の年を重ねる課題であり研修開発の重要な考え方を押さえており傾聴に値する。一方で“教師の発達段階を考える”，“教職キャリア全体を考える”上では制度上の研修でフォローしきれないところも逆に理解できる。一点目は採用されていない臨時任用の教師に対応できない点である。例えば、教員採用試験に不合格で講師・非常勤講師をしつつ採用までの努力を続ける若い教師や特定の教科などを担当することで専科や臨時任用として学校を支える各世代の教師に対応しきれない。二点目は当然のところ研修で考慮する問題ではないが私生活の課題やワークライフバランスの課題に対応できない点である。米国の教師の発達段階の議論 米国の教師対象の発達段階を6段階で示したものとしてSteffyら（1999）がある。これはレビューと事例紹介から教師のキャリアを考える学生と教員向けの書籍である。第一「初心者」（novice）では養成期間から就職するまでを指して議論を行っている。第二「見習いとしての」（apprentice）として教職について後に職業を続ける意思が固まるまでを議論し、第三「プロとしての」（professional）において教職の専門的な議論がバランスよく発達するまでの議論を行っている。その上で第四「特定分野にも熟練した」（expert）として授業の仕方や学校への貢献の仕方などの個性的専門能力の追及を議論し、第五局面「顕著な」（distinguished）では学校であり地域においても貴重な能力を発揮する課題を議論している。最後の第六「名誉退職の」（emertus）では大学の教員や教育行政等での責任者としての活躍が論じられている。全体として事例などを交えつつ、その時期その時期に直面する課題が議論される体裁となっている。また、多くの場合は第三段階で留まるという現実的な感覚も示されている。現在検討している我が国の教師の発達段階仮説についても、Steffyら（1999）のように教職志望者や現職教師にとってのキャリアを展望する参考という点では仮説構築に参考としたが、量的または質的調査データに沿った議論はほとんど行われていない点は克服すべき共通の課題といえる。

医師の発達段階の議論 もう一つ我が国の医師の生涯発達を6段階で示した土畠（2010）を紹介したい。第一段階が医学部・初期研修、第二段階が初期・後期研修、第三段階が専門研修・大学院進学、第四段階が専門医資格取得と大学院進学、留学、第五段階が専門医・指導医、病院管理職または開業などである。第六段階は第五段階をスタートとした能力の展開期である。KIRモデルとして、一生涯重要な哲学（Philosophy）を前提に知識（Knowledge）次いで理論（Logic）最後の現実的感覚（Reality）を段階ごとに身に付けていくことの重要性を指摘している。国家試験資格の上に学位と専門医資格等の段階的な資格の段階性を持つ職種として本研究のようなモデルとして参考とするよりは、今後の教員養成・教師教育政策

の参考になる部分があるといえるのかもしれない。

3. 総合考察

すでにみたように教育政策が教師の発達段階で今後の教師の職能充実を議論しているだけでなく、海外の教師や医師の職能形成を考える上で発達段階という視点は学生であり現職者向けに存在する。いずれも量的または質的な根拠を基に構築されたものではなかったが、志望学生でありこれから悩む現職者が前向きなキャリアの努力を行う上で少なくとも有益な表現方法になるといえる。今後は、教職経験者の提案からできるだけ実証的根拠を増やし、科学的な信頼性と妥当性を持ったモデルに修正していくことが課題である。

ところで、研修が研究と修養の言葉から構成されているように、多様で個性的な能力を“磨き極める”という専門性強化の視点とともに、年齢層ごとに個性的な能力が発揮できるような基盤的な“資質を養い修める”ことは教職員のみならず広く労働者全般の課題である。本稿のような発達段階仮説という基盤的基準の参考の議論は主に後者を意図している。つまり、教職志望学生であり、現職教師のそれぞれの時期で“これから起きる自らや環境の変化”を示し、“今現在要請されている資質の修養”と“個性的に発揮・追求できる専門性”を考える資料となることを意識している。

以上のような教育政策の目標とする課題に対応できるだけの学術研究の蓄積があるかといえば、充分とはいいいく。教職は小学校や中学校、高等学校以外にも特別支援学校や幼稚園、高等専門学校など学校種が多様で、それぞれ地域ごとに個性のある分掌や職位、人事異動ルールが存在する。加えて、それぞれの学校段階やキャリアルートごとに極めて多様な業務と専門的な職務により構成されている。これらの多様性に対し、どの程度の普遍性を持って議論するかと、どの程度の具体性を持って議論するかという、相反する職能のまとめ方の困難性はかなり以前より指摘されてきた（例えば、高旗ら，1992）。そのためか、学術研究において教職の職能を包括的・体系的に議論した研究成果は管見の限り日本教育経営学会の『校長の専門職基準』の提案しか見当たらない。

今後、藤原ら（2017）の発達段階仮説モデルを修正することと、学校や教師に資するものにしていくうえでの課題点を3点とりあげたい。

（1）6段階の発達課題仮説の現在の論点と批判，課題

もともと、4人の教職経験者からの提案の形をもつため発達段階仮説にすぎない点である。今後、批判を受けた上でモデルの修正を当然行う必要がある。平成29年名古屋国際会議場で行われた日本教育心理学会第59回総会ポスター発表「PH14 教職キャリアの発達課題仮説の提案Ⅰ－小・中・高校教師経験者からの提案－」（平成29年10月9日）（高木ら，2017）で行われた批判や意見を列挙しておきたい。

民間企業勤務経験のある会員より「企業はルーキー（0～5年），ミドル（5～10年），ベ

テラン（10～）の3区分ぐらい」,「多くの民間企業はミドル以降は自分の力を試す,その上の指標は給与増の視点で仕事に慣れると移籍を考える。最初は安定雇用で羨ましい感じがしたけど,移籍できないのは息が詰まりそうな気もしてきた」。

校長経験済み大学教員より「『キャリア選択への自己一致』とのことながら,果たして「選択」がどれぐらいできるのかは疑問で表現に一考の余地があるかも。例えば,事例で教育委員会勤務といわれたら,『選択の余地』などない」,「『職能』と『有能感』という表現は分かったつもりになっても,非常に広い表現なので定義をしっかりとっておいた方がいい」。

いずれにせよモデルの在り方を今後修正しつつ議論したい。

（2）測定方法論の課題と今後への期待

多くの発達段階説が実証的根拠を経なかったことについてはデータの収集困難が挙げられる。しかし,研究参加者は藤原がすでに5200部からなる教師ストレス研究のデータ収集を行っており,小学校と中学校,高等学校,特別支援学校の教師のストレス・ストレス反応過程モデルを性・年代の二元配置の分散分析で比較した検討をおこなっている。また,高木は教職員向けストレスチェックに関わる問診データを企業協働のなかで利用許可を得たものだけで2万5千程度のデータ量を保有しており,幼稚園教諭や教育行政に勤務する教師,教育事務職員という職種においても分析可能な状態となっている。近年では複数の段階の地域・組織別にモデルを比較吟味するマルチレベル分析や個人間の縦断的データそれぞれをモデル化し全体のモデルを考えるパネルデータ分析など今までにない分析が可能になりつつある。これらの再分析だけである程度,教職に就いて以降の教師の発達段階を検証する量的検討は可能であろう。一方で藤原も高木も教師のストレスという視点でのデータ収集にとどまっており,もう少し軽いキャリアの展望が示せるような,例えば充実や幸福に関するデータ収集も今後必要かもしれない。

また,高田と長谷が指摘する課題は量的データ分析では検討しづらい質的分析手法特有の課題である。例えばワークライフバランスや臨時任用期間の経験の有無等は同じキャリアステージにおいてもキャリア分岐によって担う内容の違いが生じる。例えば量的研究であればそれぞれ別の尺度を設けるか,「全くない」との回答を平均化して処理する方法しかなくあまり詳細な分析が行えない。質的分析においても従来のKJ法などの集計では処理しにくい,近年の質的分析手法の進化である程度対処可能なTEM法やライフライン法が提案されている(詳しくは高田,2017;長谷,2017)。

いずれにせよ当面は質的分析手法による仮説提案と量的分析に基づいた既存データの再分析を通してモデルの基本的な検証を行っていくことが課題となる。

（3）“ちょろどいい校外研修”の主催者としての設置者への期待

最後に指摘したい課題が教育センターでの校外研修の減少に伴いながらも校内研修では確保しづらい教師の発達支援の主催として学校設置者(市町村教育委員会)⁽⁵⁾に期待したい点である。本稿掲載の元県教育センター所長の聞き取りでも“ちょろどいい校外研修”の主

体の可能性として示され管理職研修の課題の議論（高木・波多江，2014；2016）でも政令指定都市の教育センターが移動が容易で校外研修を行いやすいだけではなく，放課後自主的に集まれるコミュニティの機能を期待できることなどが議論されている。教師の発達段階に基づいた発達課題やその悩む，乗り越えを支援するには，ある程度の各発達段階の教員が支えあうことが有益であるように思われる。当面の学校現場は20代の大量採用教員が多く，対極的に30代後半から40代の教員がごく少ない人数であり，もともと教務主任や管理職は一人職として孤独なものである。発達段階を踏まえた成長を考える際に校内研修ではこのような年齢構成のバランスの悪さを乗り越えることができない。研修を行う場所への移動が現実的な地理的条件や仲間意識を持つ教職員の範囲，各年代の教員間で一定の共有する発達課題を理解しあい支えあいができる人数の確保を考えた教師の発達段階と発達課題を支えあえるようなコミュニティづくりが平成27年答申の示す教員育成指針や教員育成協議会の機能する範囲として有益であるように思われる。また，学区の重なりや同じ子供を時間差で支えあうという学校間での協働のきっかけを探ることも有益であろう。

【注釈】

（１）ここでは「養成」「採用」「初任」「現職段階」及び「管理職段階」の５段階を提案し学び続ける教師像の姿を強調している。

（２）ここでは“学びあい，高め合う教員育成コミュニティ”として地域での養成校と教育委員会の協働での教師の生涯発達の指針と体制づくりが提案しつつ，“養成・採用」「１～３年段階」，“中堅段階”“ベテラン段階”を示しつつ，ベテラン段階以降は管理職コースや教科指導コースといったキャリア分岐も考慮している。

（３）例えば，“調査実施のコストの関係上，どうしても一度きりの調査実施になりやすくキャリア全体像を通じたパネルデータの収集やモデルの議論はなかなか難しい”（データ収集困難性）ことや“丁寧な回想法による記述などで印象深かった勤務経験や転機がKJ法などで整理されているが（例えば，山崎，2002；2012），個々のキャリア像がバラエティのある質的特徴を持っており，学生や現職の教師の自らのキャリアを考えるには特徴の大きさを把握・比較できるような量的な発想も議論が必要である”（個別の人生を総合モデルにすることの難しさ），“教員採用試験の合格や不合格による臨時任用期間を経るもののそれぞれの違いや産休・育休を経験する者とししない者の違いといったキャリアにある分岐は量的研究では把握困難である，これをどうモデルに組み込むか”（キャリアの分岐性への配慮）などが議論された。

（４）第二執筆者の“根拠もなく発達段階の体系を・・・”という質問の趣旨について元教育センター所長の大学教員より“発達段階や研修の体系化など教師の一生涯を見据えた展望が必要ではあるが，では，教員養成大学は教職志望の学生の未来を十分に展望して議論や研究，教育しているのか？”との問いかけがなされた。“誠意をもって教職課程の科目とシラ

バスを組み立てることと、せめて教員採用試験の対策に協力することで精いっぱいです”と第二執筆者は答えるしかなかったことを付記しておく。

(5) 今後の課題としてとりあえず設置者つまり高校や特別支援学校においてはほとんどの場合都道府県、小中学校の場合は市町村という教育行政の範囲を示した。しかし、政令指定都市や中核市では学校の数が多すぎるし、今後の人口減少で設置者の中で2校程度しか学校が存在しない自治体も増えること、さらに特別支援学校や高等学校も地元学区での学校間連携を考える必要があるのかもしれない。

【引用・参考文献】

- E.D.Super1957『The Psychology of Career』Haper
- Erikson, E. H. 1950『Childhood and society.』New York : Norton.
- 藤原忠雄・高木亮2017『「広義のメンタルヘルス」としての教職キャリア』『学校メンタルヘルス』20(1), 印刷中
- 服部晃ら2004「教員研修の総合化」『日本教育情報学会』20,) pp.58-61
- 波多江俊介ら2013「教員の異動に伴うメンタルヘルスに関する研究—自由記述データ分析を通して—」『九州教育経営学会紀要』19,pp.67-74.
- 波多江俊介2018「教職課キャリアの発達課題仮説構築の困難性」『学校メンタルヘルス』20(2) 印刷中
- 長谷守紘2017「PH15 教師のキャリアを描画する分析手法の現在と展望」日本教育心理学会第59回総会（平成29年10月9日，於名古屋国際会議場）
- Steffy,D.E.,Woif.M.P.,Pasche,S.H.,& Billie,E.J.1999『Life Cycle of the career teacher』Sage Publications
- 川上純朗2011「教員のライフステージと力量形成の過程」『教師教育研究』4,pp.19-43
- 高田純2017「発達課題の意義と教職キャリア」『学校メンタルヘルス』20(1) 印刷中
- 高木亮・波多江俊介2014「教育センターにおける研修体系の検討」日本教育経営学会第54回大会発表資料
- 高木亮・波多江俊介2016「教育センターに期待される力量形成」牛渡淳・元兼正浩『専門職としての校長の力量形成』花書院, pp.103-118.
- 高木亮・高田純・藤原忠雄・長谷守紘・清水夫・門原眞佐子2017「PH14 教職キャリアの発達課題仮説の提案Ⅰ」日本教育心理学会第59回総会（平成29年10月9日，於名古屋国際会議場）
- 高旗正人・北神正行・平井安久 1992「教師の『多忙』に関する調査研究」岡山大学教育学部附属教育実習センター編『教育実習研究年報』, 3, pp.1-29.
- 鐘幹八郎2002『アイデンティティとライフサイクル』ナカニシヤ出版
- 土畠智幸2010「第13回研修医教育に活かす KLR モデル」(医学書院ホームページ)

門原眞佐子，高木 亮

山崎準二2002『教師のライフコース研究』創風社

山崎準二2012『教師の発達と力量形成』創風社

全米キャリア発達学会2013（仙崎武ら訳）『D・E・スーパーの生涯と理論』誠信書房

【附記】

本研究は科学研究費補助金「教職キャリアにおける発達課題の基礎研究」（挑戦的萌芽研究，16K13542，代表：高木亮，）の助成を受けて作成されている。