

# 小規模小学校における若手教員の育ちの 実現に向けた協働プロセス

菅原 至\*・松井 千鶴子\*\*

(平成30年9月11日受付；平成30年11月29日受理)

## 要 旨

本研究の目的は大量退職・大量採用の時代の小規模小学校における若手教員とその他の様々な職位や年齢層の教員（校長等の管理職を含む）との社会的相互作用にみられる協働のプロセスを実証的に明らかにすることにある。調査の結果、主に次の四点が明らかとなった。

第一に、子どもの多様性や保護者等への迅速で的確な対応が求められるなかで、若手教員は自らの教員としての「未熟さ」にもどかしさを感じていた。第二に、若手教員は未熟であるが、これからの教育を担う「特別な存在」として位置づけられていた。若手教員は学級担任として重要な役割を果たし、学校経営の安定を確保するうえでの鍵となっていた。そのため、若手教員にとって周りの教員に気軽に相談でき、一緒に考えるような配慮や仕組みが整えられていたが、管理職や中堅教員等の失敗をしないようにする指導に息苦しさも感じていた。第三に、若手教員は指導について一緒に考えてくれる中堅教員等にあこがれを抱いていた。一方、中堅教員やベテラン教員等は、若手教員の悩みやつまづきをとらえやすいものの、複数の校務分掌を抱え、若手教員への支援や指導が十分できないことにもどかしさも感じていた。こうした状況においても、若手教員の未熟な部分を補い、バックアップしたり、架け橋となったりするような職位や年齢を超えた行動がみられた。第四に、若手教員も、試行錯誤しながら実践に取組み、その取組みからこれからの実践に向けた手掛かりを見つけていた。また、中堅教員等がこのような若手教員の成長に気付いたとき、若手教員への働きかけに意味を見いだすような再帰的なプロセスがあった。

## KEY WORDS

Young Teachers 若手教員 Teacher Development 教員の育ち Cooperation/Collaboration 協働 Conflict 葛藤 Small Elementary Schools 小規模小学校 Occupational Socialization 職業的社会化 Modified Grounded Theory Approach 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

## 1 若手教員はどのように育つのか—問題の所在と研究の視点

### 1.1 大量退職・大量採用の時代における学校の現状と「教員の育ち」の問題

今、地方において教員の大量退職と大量採用の時代を迎えている<sup>(1)</sup>。学校の小規模化や統廃合が進むなかで、X県内の公立小学校の退職者は、200人内で推移してきたが、平成25年度には、250人を超え、平成29年度以降は300人から400人近い教員の退職が予想され、7、8年続くと考えられている<sup>(2)</sup>。こうしたなかで学校においては実践知の継承が課題となってきている。教職生活に必要とされる実践知は、入職前の様々な経験や知識をもとに、職場の仕事、研修、子ども、教職員、保護者等との関係、人工物（教材、教具、テキスト等）との相互作用などをもとに獲得されると考えられるが、近年の教員の多忙化が指摘されるなかでの若手教員の増加や教員の働き方の変化が、若手教員の育ちにどのような影響を与えているのであろうか。多忙化が問題となっている近年においても、教員の学習観や指導観の変容を図るような力量形成機能や教育課程の継続的更新を図る学校の組織文化の存在が明らかにされている<sup>(3)</sup>。しかし、他方において近年、使命感や献身性を内面化した教員たちが幅広い職務を無限定的に抱える状況が深刻化し、学校で経験を積みながら教員を育てることが困難になってきているとの指摘がある<sup>(4)</sup>。

子ども・保護者の生活実態や意識の多様化に学校や教員が対応することが難しくなっている状況のなかでフォーマルな研修制度が整備される一方で、日常の教職生活にあって教員たちの発達と力量形成を支える「インフォーマルな“発達サポート機能”の形骸化が進行」し、「瘦身化」してしまったという指摘<sup>(5)</sup>や、少子化による学校の小規模化や急速な世代交代が教員経験年数の短い教員と臨時的任用教員の増加をもたらし、日常的な指導助言の機会を減少させる懸念も指摘されている<sup>(6)</sup>。今日における実践知の継承に関しては学校内の教員同士によるフォーマ

\*学校教育学系 \*\*学校教育学系

ル・インフォーマルな形での組織としての学習が不可欠であり、転換期にある学校組織における実際の教員の学びや育ちを明らかにすることが求められている。

## 1. 2 「教員の育ち」に関連する研究

「教員の育ち」に関連する研究として教師のライフコース研究、教員の職能発達研究、教師の職業的社会化研究等があるが、油布佐和子は「教員養成と教師の成長に係る研究」の問題点として教師のライフコース研究やライフヒストリー研究、キャリア発達研究が展開されているものの「個人的な経験」に終始し、「教職生活における停滞」の問題に触れられず、教職に必要な力が明示されていないと研究における課題を示している。また、教員の成長について「技術・知識を網羅的に獲得する過程」としてとらえるとき、「あるスタンダードをクリアすることが成長という意味である」といように「成長」概念の矮小化の問題を指摘している<sup>(7)</sup>。また、こうした教員の成長や発達について研究する分野の一つである「職業的社会化」という観点からの研究の停滞が示されている<sup>(8)</sup>。この分野の研究における「教員がどのようにして教員になっていくのか」という問題関心は、教員養成や教員研修の点でも重要であり1970年代から研究されてきた。たとえば学校組織との関連で田中一生は1970年代の教師の職業的社会化について研究し、子ども、親、同僚、学校の組織規範等による新任教員の意識・態度・行動様式の変容について明らかにしている<sup>(9)</sup>。また、田中一生と蓮尾直美はこの研究に続いて、新任以後10余年にわたる教職経験を経た「中年齢教員」の職業的社会化について、この社会化の過程を成長の過程としてのみとらえず、「若年教員」や「年配教員」と「中年齢教員」が対立や葛藤を抱えながら、性別や管理職への道をめぐって多様な考え方を抱いていることを明らかにした点で注目される<sup>(10)</sup>。

篠原清夫は教師の職業的社会化について「個人がどのような形成過程をたどるのか」を「一人前感の変化」という観点から研究している。1984年、1986年の学生調査、教職に就いてからの1991年の第1回パネル調査、2011年の第2回パネル調査の3回の調査すべてに回答した252名のパネルデータに基づき、学生時代の「教師になりたい」という意識が、駆け出し期（学生調査から約5年後）に「一人前ではない」から、ベテラン期（学生調査から約25年後）に「一人前である」に意識が変わるパターンが多かった（49.2%）ことを指摘している<sup>(11)</sup>。この研究からも言えることであるが、教員はライフコースに応じて様々な葛藤を抱えるが、教員としての駆け出し期は「一人前感」という点での葛藤を抱える時期と位置づけることが可能である。この教員の駆け出し期は山崎準二のライフコース研究においては「教師の仕事量」の多さと「子どもの能力差」の大きさのなかで理想的な教職イメージと現実とのギャップに「リアリティ・ショック」を抱き、現実の教職生活のなかで教職アイデンティティの初期形成が図られる時期であることが明らかにされている<sup>(12)</sup>。このように本研究で主に対象とする若手教員の駆け出し期は、若手教員が一人前になると葛藤を抱きながら、教職生活の基盤をつくっていく時期に当たり、その後の教職人生に大きな影響を与えることが想定される。若手教員が職業としての教職をどのように受け入れ、周りの様々な職位や年齢の教員とどのような関係にあるのかを明らかにすることは教員の育ちや成長を考えるうえでの重要な課題といえる。

## 1. 3 学校組織における「協働」

近年、学校をはじめ、様々な組織において「協働」という言葉が使われるケースが多くなってきている。日常的にはチームワークや立場の異なる人々が協力するようなイメージで使用されているようにとらえられる。しかし、現実を直視するならば組織を超えた関係者間にせよ、組織内部のメンバーにせよ、そうしたチームワークが簡単に成立すると予想することは難しいし、さらに目標達成のための踏み込んだ関係を生み出すことは、容易ではない。そこで、本研究では学校組織における調和的關係のみならず、参加者各人の葛藤や対立を含み込んだ形で「協働」という用語を使用する<sup>(13)</sup>。勝野が指摘するように「協働」ということは組織への参加者間の葛藤を通じて、様々な違いが意識され価値及び自己と他者の認識の変化が生じる学習に他ならないのである<sup>(14)</sup>。若手教員の育ちを実現する「協働」とはどのようなものであろうか。若手教員のみならず、若手教員の育ちにかかわる教員たちにも学びが成立しているであろうか。本研究においては「協働」について、ひとまず勝野の指摘する「協働」における葛藤や学習という視点を含めながら、C・I・バーナードの「目的達成のために、制約を克服するときに協働が生じる」という考えに基づいて研究を進める<sup>(15)</sup>。そのうえで、小規模小学校の若手教員の育ちにかかわる協働の在り方を明らかにする。

## 1. 4 教員の駆け出し期と小規模小学校への着目

本研究は大きく二つの問題関心のもとに進められた。一つ目は教員の駆け出し期の重要性についての関心である。この重要性は実践と研究の両方の場から指摘されるが、近年の若手教員増加の状況が学校現場に何をもちたらし、若手教員はどのように育っているのかという問題関心である。二つ目は教員の養成・採用・研修にかかわる大規模な改革

が進むなかで、学校現場でどのような教員の育成がなされているのかという点である。

研究を進めるに際しては、若手教員に注目しながら学校における教員の学びに注目すること、先行研究が指摘する「発達サポート機能の形骸化」や「スタンダードをクリアすることが成長」ととらえられるような教員の学びの現実化といった視点と近年においても教員の力量形成機能が学校組織文化にみられるという視角の、両方の視角を排除しない形で、現実を冷静にとらえようと心がけた。以上のことを、若手教員の存在が学校経営に大きな影響を与えるであろうと想定される小規模小学校に焦点化して研究を進めた。

具体的には小規模小学校における若手教員の育ちにかかわる同僚、管理職等との社会的相互作用を協働という視点から考察することを目的とした。なお、本研究においては、20歳代の教員（学級担任をしている常勤講師を含む）を若手教員と位置づけている。

### 1. 5 分析テーマについて

本研究は2016年から2018年の調査とその考察に基づいたものである。詳細については後述するが、この調査から小規模小学校において職場における若手教員の成長や葛藤とそうした若手教員にかかわる同世代・中堅・ベテラン教員や管理職等との次のような社会的相互作用が見られた。

学校においては初任1年目から学級担任として他の学級担任と同等の立場で振舞うことが期待されるが、この期待に応えようとする若手教員の姿と複数の校務分掌を抱え、若手教員を支援しようとしても実現できない壁に直面する中堅教員等の姿があった。教員の人数が少ないため、若手教員の悩みやつまずきの状況をとらえやすいものの、時間的、精神的なゆとりがないなかで、十分にかかわれない中堅教員等の葛藤を生じさせていた。こうした状況において若手教員が自らの成長に悩み、そして中堅教員等にあこがれている様子がとらえられた。また、若手教員の育ちを支援しようとする学校組織上の役割や職位を超えた教員たち（管理職も含む）は、支援が十分に実現できない状況に葛藤や疑問を抱きながらも、若手教員の成長を願い、その姿を確認し合う様子があった。以上を踏まえ、分析テーマを「小規模小学校における若手教員の育ちの実現に向けた協働プロセス」とし、この分析テーマをそのまま研究テーマとした。

## 2 研究の対象・方法・経過

### 2. 1 研究の対象

本研究においては上記の目的を念頭に小規模小学校に注目し、なかでも学級担任をしている若手教員が複数所属する学校を対象とした。そして、若手教員の育ちを支える教員集団の相互作用や組織としての働きかけを探るため、若手教員にかかわる様々な教員（同世代・中堅・ベテラン教員や管理職等）をインタビューの対象とした。なお、若手教員以外の教員の選定については、研究の趣旨を踏まえ、校長と相談の上決定した。対象校と対象者の概要を表1に示す。なお、対象校は同一市内である。

表1 研究対象校と対象者の概要

	対象校	普通学級数	対象者数	対象者数の内20歳代	20歳代以外の職位等
1	A小	6	7名	3名	校長、教頭、教務主任、研究主任
2	B小	7	7名	2名	校長、教頭、教務主任、学年主任、体育主任
3	C小	7	6名	2名	校長、教務主任、研究主任、級外教員

A小は、学級数8（普通学級6、特別支援学級2）のうち3名の若手教員が2、4、6学年を担当している。若手教員は、新採用1年目、2年目、3年目という職歴である。B小は、学級数9（3学年のみ2学級の普通学級7、特別支援学級2）のうち2名の若手教員が1、3学年を担当しており、新採用1年目、3年目である。C小は、学級数9（1学年のみ2学級の普通学級7、特別支援学級2、通級指導教室有）のうち、2名の若手教員が1、4学年を担当しており、新採用2年目、常勤講師1年目である。

### 2. 2 研究の方法

対象者には研究内容を説明し、承諾を得た上で、半構造化インタビューを実施した。一人に要した時間は各40～50分程度で、対象者の了解を得てインタビュー内容をICレコーダーに録音した。インタビュー内容の柱は次の通りで



ある。

- ・どんなことが学校の課題となっているか。
- ・自分にとっての今の課題は何か。
- ・どんなことに苦労しているか。
- ・若手教員の割合が高いことにかかわってどんな課題があるか。

本研究では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-G T A）を用いて分析する<sup>(16)</sup>。本研究は、インタビューで得た質的データから、若手教員の育ちの実現に向けた協働プロセスを明らかにすることを目指すため、データに密着した分析から概念生成を行うことを志向するM-G T Aが適していると判断した。

分析手順は、以下の通りである。

- ① インタビューデータを逐語化し、逐語録を作成する。
- ② 逐語録から意味のまとまりとしてのヴァリエーションを取り出し、似通ったものを集めて、分析ワークシートに転記する。
- ③ 転記したヴァリエーションを簡潔な文章（定義）で表し、さらにより簡潔な言葉（概念）で表す。
- ④ 生成された概念及び定義をヴァリエーションと照らし合わせ、適宜修正を加える。（②～④を繰り返す。）
- ⑤ 概念の定義やヴァリエーションの類似性や関係性からカテゴリーを生成する。
- ⑥ 暫定的な全体像やモデルを素描する。

なお、分析ワークシートは、概念名、定義、ヴァリエーション、分析の視点を書き留める理論的メモからなるもので、1概念につき1ワークシートの形式で作成した（表2-1、2-2参照）。

## 2.3 研究の経過

本研究は、まずA小を対象に、2016年11月にインタビューを行い、M-G T Aを用いて分析を行うことから始めた。その後、2017年11月にB小、C小を追加してインタビュー対象者を増やし、A小、B小、C小3校20名の半構造化インタビューの分析から理論的飽和化を目指した<sup>(17)</sup>。

## 3 結果

### 3.1 概念生成

分析ワークシートの作成を通して20個の概念を生成した。以下に、概念名「若手をバックアップ」、「成長している自分」の2つの分析ワークシートを例として挙げる。なお、ここでは、学校の別は示さない。ヴァリエーションの中の「若手教員」、「研究主任」等は、異なった学校の対象者を含むことがある。

表2-1 分析ワークシート例

概念名	若手をバックアップ
定義	若手を応援しようとする中堅教員やベテラン教員等が、若手教員の授業づくりや学級づくり、保護者への対応等に關して必要に応じて、自然に応援する姿
ヴァリエーション	<p>(研究主任) 若手の方をどうバックアップするか、いろんな先生方がいろんなところで声をかけているんですけども、若手の先生方にとってはどうなのかなど。(中略) こっちとしてはこんなやり方いっぱいあるから、選んでみたらと言ったつもりが、若手の先生が情報過多になりすぎて、ちょっと苦しくなりすぎるのかなどと思って。</p> <p>(学年主任) とにかく気楽にやってくれてことだけですかね。なんか、まあとにかく、何かあったらいつでも聞きに来てねって。まあ、私も行くんですけど。</p> <p>(学年主任) あの、そうですね。春に心がけようと思ったことが、2クラスの子もたちを2人で見るっていう感覚をお互いに。なので、お互いの教室に行き来するのを気楽にできるようにするっていうことですかね。</p> <p>(学年主任) この子たちはずっとクラスは2つだけど学年で動くことを大事にしようって。なんでだろうな、そう思ったので。子どものためでもあるし、あと、X先生もなんか、困った時にすぐ隣の様子を見て真似られるようにできるといいんだらうなあとと思って。</p>

	<p>(研究主任)                  ああ、この間のワークショップの時に、今年来た先生がいるんですけど、Y先生という若い先生なんですけど。彼女が、この間ちらっと話をしたときにレポートどう？慣れた？と言ったら、いやーレポートはまだ慣れないんです。(中略)彼女が、「ワークショップでの発言が私は変わってきました」と言っていたんですね。それを聞いたとき涙が出るくらいだったんですけど、そう感じてくれたのかって思ったときに、これは多少は成功したのかな、成功っていう言い方はあれなんですけど、若手のためにはなっているのかなあ。という思いは自分では持っているところです。</p> <p>(教務主任)                  (拠点校指導教員が初任者研修のために来るので) その時間は私が体育で入ったりという形で研修の時間を取る、ということで対応していました。</p> <p>(教務主任)                  向かいにベテランの女の先生がいて、分からないのは何でも聞けるように。はい。ま、生徒指導の方がねいろいろ本当に個々によって事例が違うので。生徒指導はマニュアルがないと言っていいに等しいので。そういう面では少しね対応で困り感はあった時期もあったのかなあと。                  {以下、省略}</p>
理論的 メモ	<p>2018/6/17 「フォローとあこがれの循環」を「フォロー」の要素と「あこがれ」の要素に分け、それをつなぐものとして「架け橋」と概念化する。このことから「フォローとあこがれの循環」はカテゴリーになると考えられる。「フォロー」や「あこがれ」を阻むものや「架け橋」ができにくい構造も明らかにする必要がある。</p> <p>2018/6/17 規模が小さいこと、級外教員がいるといった条件面が整備されているということも押さえておく必要がある。                  {以下、省略}</p>

表 2-2 分析ワークシート例

概念名	成長している自分
定義	<p>日々の教育実践の中で、学校で目指している実践の方向や自分の乗り越えるべき課題を模索しながら、少し手がかりをつかんだように感じる事</p>
ヴァリエーション	<p>(若手教員)                  合唱とか金管バンド。(小学校)部活動で。私がほとんどやっています。去年より格段にうまくなりました。</p> <p>(若手教員)                  (保護者の反応は) ああ、でも反応見てれば分かりますね。この前の文化祭の時は「おおっ」て出ましたからね。よっしゃと思って。(笑)</p> <p>(若手教員)                  (力を入れてやりたいのは) 学級経営も音楽をうまく使ってそこでコミュニケーション取ってやりたいなど。</p> <p>(若手教員)                  困っていること…。そうですね…。さっきと一緒にですけど、仕事の軽重がというか、ちょっと目をつぶらないと、自分がこの、国語も算数も体育も音楽も、なんか一時間一時間をそれなりにちゃんとやらなきゃな、積み重ねていかなきゃなと思ってやっているけども、中途半端っていうか、(中略)まあでも子どもが変わっているの。毎年ちがうんだから探りながらやるのは当然なのかなって思うんですけど。自分の中でも「ここはこうやろうかな」とか「こういう力つきたいな」とか。(後略)</p> <p>(若手教員)                  (笑い)。まあそれが普通なのかって思うけども、それはある意味目をつぶりながらやってくしかないのかなあ。そう思いながら、前向きにやっていく、やってくれるようにしなきゃなと思ってるところです。</p> <p>(若手教員)                  (保護者については) ああ、でも私が思ってきた感じは、全然、無理難題とか言ってくる感じでもなく、心配していることを伝えてくださっている方ばかりだったので、ここ3年間ですけど。(中略)子どもを通さないで連絡取ったりとか、心配なことはしっかり聞かなきゃいけないだろうなと思ったりとか。そんなに負担に思っていることもないというか。はい。</p> <p>(若手教員)                  僕の中では、ある経験でしかないんですけど、授業が終わっても、休み時間なのに、もっとあれしようよ、とか、え、もう国語終わりなの、みたいなことを言われたことがあったので、それってやっぱうれいし…。                  {以下、省略}</p>
理論的 メモ	<p>2018/7/28 手ごたえを概念化。手ごたえを得たいという姿と焦らずに、という思いがありながらも、もどかしさもある。最初の年は必死に学びながら、という姿が見られ、2, 3年目から徐々に手ごたえを感じる部分がでてくる様子が分かる。                  {以下、省略}</p>

### 3.2 カテゴリー化

20個の概念から9個のカテゴリーを生成した。カテゴリーと概念をまとめて表3に示した。

表3 生成されたカテゴリーと概念及び定義

カテゴリー	概念	定義
若手を支える 基盤づくり	若手教員の話しやすさ	若手教員が先輩教員や同世代の教員に話しかけたり、相談したりするような関係が築かれていること
	中堅教員の管理職へのまなざし	中堅教員が管理職の仕事ぶりや自分への指導を振り返りながら、その力量に憧れている様子
	見守り支える管理職	管理職が、若手教員の様子や中堅教員の姿をみとりながら、必要に応じて支援する様子
	管理職の積極的な動き	管理職が学校全体の様子を見通して教員を配置したり、積極的に指導したりすること
仕組みのフル活用	初任者研修を活用した学び	若手教員が初任者研修の枠組みを活用して学ぶこと
	様々な枠組みを活用した学び	若手教員が校内研修を中心に、大学（教職大学院等）と連携した学校実習等の仕組みや通級指導の教員等も活用しながら学んでいる様子
仕事と出張の壁	してあげたいが余裕がない	自分の分掌や立場で若手が育つためにしてあげたいと考えていることはあるのに、時間がないことや自分に余裕がないためにできないこと
	忙しさが見えることによる遠慮	周囲の教員の忙しさが見えるために、気軽に相談したり研修会に出たりすることを遠慮してしまうこと
若手を応援する教員たち	若手をバックアップ	若手を応援しようとする中堅教員やベテラン教員等が、若手教員の授業づくり、保護者への対応等に関して必要に応じて、自然に応援する姿
	一緒に具体的な指導を考える	子どもをどのようにとらえ、指導するかについて具体的な実践を若手教員とかかわりの深い中堅教員等と一緒に考えること
架け橋となる	保護者への橋渡し	若手教員が保護者対応するうえで、関係教職員が支援したり、具体的対応の仕方を示したりしながら協力する様子
	相互につながる関係	管理職とベテラン、若手と中堅等の様々な教員が相互につながり合うことにより、若手教員が困難に対応しやすくなる様子
先輩教員へのあこがれ	なりたい姿	若手教員にとって心理的に近い関係にある教員との具体的ななかかわりを通して、そうした教員になりたいと感じている姿
	憧憬のまなざし	初任者指導教員等の学校内の教員の力量に憧れ、いつかあのようにになりたいという若手教員のまなざし
指導のし過ぎ	よかれと思ってそれぞれがかかわる	周りの教員がよかれと思って、それぞれの立場や思いから若手教員にかかわること
	失敗させたくない	若手教員の力量不足が保護者や地域の不信感につながったり、後処理をしたりすることを心配し、失敗しないように支援すること
自信のなさ	気持ちはあっても力がない	自分の分掌や立場で学校や子どもたちのためにやりたいと考えていることはあるのに、自分にその力がないためにできないと感じていること
	どうしていいかわからない	教育活動の課題や仕事の偏りなどを感じてはいるが、どう向き合っているかわからないこと
手ごたえを感じる	手近なネットワークの活用	すぐそばにいて心理的にも距離の近い教員に必要なことを聞き、指導に役立てようとしていること
	成長している自分	日々の教育実践において、実践の方向を探る中で、手掛かりをつかみ成長しているように感じる

### 3.3 カテゴリーが表すこと

ストーリーラインを見出し、構造図につなげるために、生成された9個のカテゴリーが表していることについて検討した。紙面の関係から、以下に、特徴的であると思われる4つのカテゴリーのみ説明する。なお、< >は概念、【 】はカテゴリーを示す。

**【若手を支える基盤づくり】**

若手教員が複数名いる小規模小学校においては、若手教員の言葉に「話しやすい」、「話を聞いてくれる」、「自分で溜めなくてもいい」などがみられるように、話しかけたり相談したりできる<若手教員の話しやすさ>がある。また、若手を取り巻く中堅教員等は、管理職の仕事ぶりや自分に対する指導を通して<中堅教員の管理職へのまなざし>をもっている。それは中堅教員が管理職に対して「若手教員へのバックアップがすごい」と感じたり、管理職に対して「相談しやすい」という思いをもったりしていることから分かる。これは若手教員を直接支えるということではないが、中堅教員等も管理職に支えられ、学ぶということが学校内で行われているということであり、そういった状況は教員集団の若手教員へのまなざしにつながるものだと考えられる。同様に、若手教員や中堅教員の姿を見とりながら必要に応じて支援する<見守り支える管理職>の存在もある。さらに、学校全体の状況を見通して学級担任を配置したり、校長や教頭が直接若手教員や子どもを指導したりするなどの<管理職の積極的な動き>もある。これらの概念は、**【若手を支える基盤づくり】**がなされることの大切さを物語っていると考えられる。

**【指導のし過ぎ】**

若手教員に力を付けてもらいたいという周囲の教員の思いは、<よかれとあってそれぞれがかかわる>という行為に表れる。「よかれとあって」それぞれの教員がそれぞれの立場から指導するが、それが若手の教員の情報過多や負担感につながるのではないかといった心配もしていた。また、周囲の教員からは<失敗させたくない>という意識を感じる。それは、若手の言動によって保護者との信頼関係を失うことを心配したり、保護者の対応についてあらかじめ細かく指導したりするという語りから分かることである。このようなくよかれとあってそれぞれがかかわる<ことや失敗させたくない>という周囲の教員の思いは、失敗ないように先手を打つ、丁寧できめ細かい指導になり、

**【指導のし過ぎ】**になっている面があると考えられる。

**【自信のなさ】**

若手教員は、「実績がない」、「いっぱいいっぱい」、「一生懸命仕事はしているが思ったようにはできない」といったことを語っており、<気持ちはあっても力がない>という思いを持ちながら仕事をしていることが分かる。また、若手に任せられない分、他の教員に仕事が集中することを申し訳なく思っていたり、自分たちが学校に迷惑をかけているという思いを持っていたりする。それは、分かっているが自分では<どうしていいか分からない>というもどかしさに通じるものであり、これらの概念から、若手の**【自信のなさ】**がうかがえる。

**【手ごたえを感じる】**

若手教員は、年が近くて話しやすい教員や職員室の席が隣の教員、教材研究や生徒指導などの相談に乗ってくれる教員など、<手近なネットワークの活用>を行い、授業方法や子どもへの対応の仕方など、目の前の必要なことを聞き、指導に役立てようとしている。そして、「去年より格段によくなった」、「負担に思っていることはあまりない」、「子どもからの積極的な反応がうれしい」、「積み重ねていきたい」といった語りがあり、<成長している自分>であることも感じている。若手教員は、手探り状態ではあるが、手近なネットワークを駆使しながら様々な課題を解決し、前よりもできるようになっている自分を感じながら仕事をしていることが分かる。これらの概念は、**【手ごたえを感じる】**という意識が育まれていることを表していると考えられる。

### 3. 4 ストーリーライン

概念、カテゴリーの意味や関係性をもとに、次のようなストーリーラインを描いた。

若手教員が複数名いる小規模小学校においては、話しかけたり相談したりできる<若手教員の話しやすさ>があるとともに、若手を取り巻く教員も仕事や自分への指導を通して<中堅教員の管理職へのまなざし>をもっている。そして、若手教員や中堅教員の姿を見とりながら必要に応じて支援する<見守り支える管理職>の存在や、意図的な教員の配置や指導などの<管理職の積極的な動き>があり、**【若手を支える基盤づくり】**がなされている。さらに、<初任者研修を活用した学び>や校内研修や大学院との連携、級外教員の活用など<様々な枠組みを活用した学び>を保障しようと、**【仕組みのフル活用】**をし、若手を育てている。

しかしながら、小規模校ゆえに一人が抱える分掌が多く、**【仕事と出張の壁】**を感じていた。具体的には、若手教員にかかわる中堅教員が抱える<してあげたいが余裕がない>という思いを感じたり、若手教員がそうした教員の姿を見たりすることにより、<忙しさが見えることによる遠慮>を生み出している。このような背景をもちつつ、小規模小学校では、授業づくりや保護者への対応等、自然な形で<若手をバックアップ>し、子どものとらえ方や学習指導、生徒指導などについて<一緒に具体的な指導を考える>ことを行いながら**【若手を応援する教員たち】**が、若手の育ちを支えている。また、見えないところでも若手の未熟な部分を<保護者への橋渡し>で関係教員が補い、管理職とベテラン、若手と中堅等様々な教員による<相互につながる関係>がつくられ、若手が様々な困難に対応しやす



くなるように【架け橋となる】存在として、若手の育ちを支えている。そのような若手を応援する教員たちとの関係は、若手教員が心理的に近い教員の中に〈なりたい姿〉を見つけたり、学校内の教員の力量に憧れ、いつかあのようになりたいという〈憧憬のまなざし〉を生み出したりしており、このような【先輩へのあこがれ】が、若手教員が自ら育とうとする姿へとつながっている。一方で、【若手を応援する教員たち】は、若手を支えようとする教員が〈よかれと思ってそれぞれがかかわる〉ことや、保護者の不信感につながったり、後処理をしたりすることを心配し〈失敗させたくない〉という思いから若手にかかわるが、若手の受け取り方を考慮しない【指導のし過ぎ】になっている状況もある。

若手教員は、このような教員集団のなかで【若手を応援する教員たち】に支えられながら、自分には子どもたちのためにやりたいという〈気持ちはあっても力がない〉と感じたり、教育活動の課題や仕事の偏りなどの問題を感じていても〈どうしていいかわからない〉と考えたりという【自信のなさ】という自分と向き合っている。同時に、すぐそばにいる心理的にも近い教員に必要なことを聞き、指導に役立てるという、〈手近なネットワークの活用〉を通して教育活動に取り組み、手探りではありながらも手掛かりをつかみ〈成長している自分〉に気付くことで、【手ごたえを感じる】自分とも向き合い、葛藤しながら育っている。

以上の結果から、ボトムアップ的に構築したものが、次の図1のモデル（構造図）である。

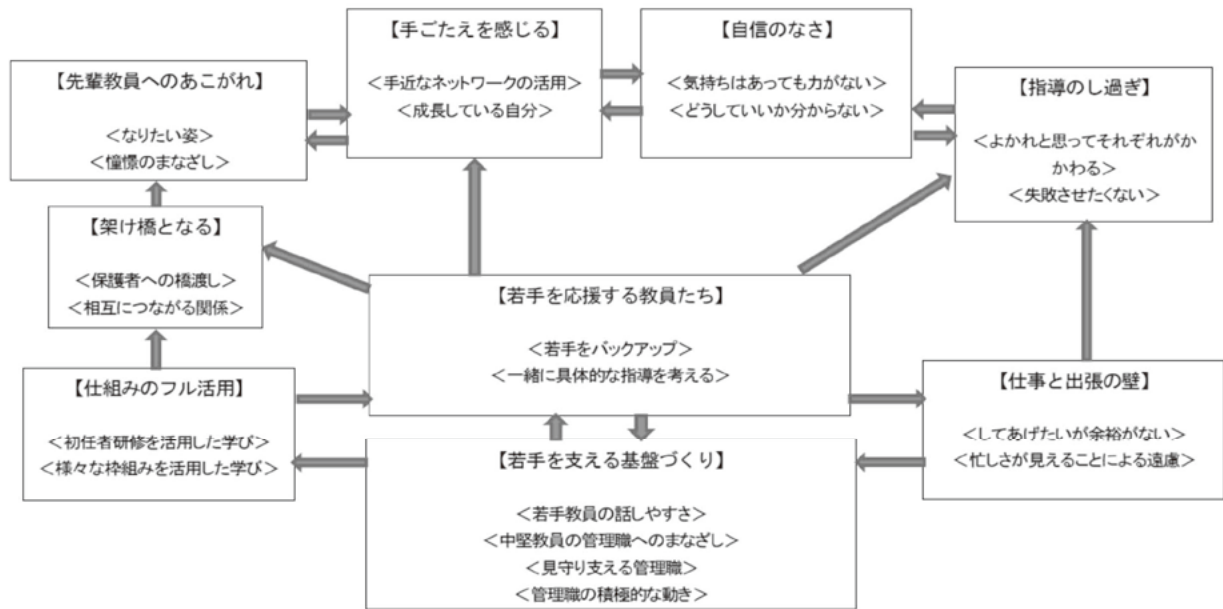


図1 小規模小学校における若手教員の育ちの実現に向けた協働プロセス

#### 4 ストーリーラインの考察

##### 4.1 小規模小学校の若手教員が置かれた状況

研究対象とした小規模小学校においては年齢構成が若手教員とベテラン教員に二極化する傾向があり、30歳代が手薄な状況にあった。30歳代がいる場合には、【先輩教員へのあこがれ】のなかでも、手の届くよう〈なりたい姿〉となり得るが、そうでない場合には、自分には手の届かない〈憧憬のまなざし〉といった遠い姿として位置づけることが多かった。また、若手教員は現状の学校の置かれた組織状況に合わせる方向で適応せざるをえないことが多く、個人の側から言えば「やりたいことがあってもできない」状況が生み出されていることも読み取れた。これらのことから、研究対象とした小規模小学校では、若手教員が具体性を持った〈なりたい姿〉としてのモデルを描きにくく、出来上がった組織状況のなかで振舞うことを求められるという構造的な特質があると考えられる。また、構造上、若手教員も分掌を全面的に任されるという状況があり、それが個人の経験や特質に合致した場合には、若手教員を大きく成長させることができるという特質もある。具体的には、音楽指導や児童会担当など、若手教員の持ち味が生かされることにより、若手教員が【手ごたえを感じる】状況があった。任された分掌において、目指す子ども像や全校児童



の実態を把握して実施計画を作り、教員や児童に働きかけていくことによって、指導力の向上が期待できることも小規模小学校の特質と考えることができる。ただし、「ワーワー言われても理解できない」や「ほかの先生に比べるともっとやるべきだ」など、自分を責めるような語りがあり、かなりの重圧を感じながら仕事をしていると考えられる。重要な分掌業務は若手教員を大きく伸ばすこともできるが成長の芽を摘んでしまう可能性もあることを示していると思われる。

#### 4. 2 失敗を避けたがる教員文化の中にいる若手教員の息苦しさ

小規模小学校においては、教員たちが若手教員をバックアップしたり、保護者や他の教員との架け橋となったりしながら若手の育ちを支えている。それは、若手教員を一人前に育てたいという先輩としての使命感は当然だが、若手教員が学校教育を運営するための貴重な存在であり、一人前として働いてもらう必要があるからである。それが、くよかれと思ってそれぞれがかかわるという状況にもなっており、それぞれの教員の負担感の増大につながってしまうという小規模校ならではの学校運営の厳しさがうかがえる。このような状況のなかでは、できるだけ小さな問題も起こさずに、日々の仕事をうまくこなすことが重要になり、＜失敗させたくない＞という意識での働きかけをすることもある。その意識は若手教員にも伝わり、失敗を避けようとする方向で学校が動いていくことになる。そのなかでの若手教員は、自分は迷惑をかけているがどうすることもできないという息苦しさを感じながら仕事をしていくことになる。しかし、小規模校においては、多種多様で試行錯誤的な教育実践が行われやすく、それが教員として必要な実践知を得ることにつながるとする研究もある<sup>(18)</sup>。＜失敗させたくない＞という思いが強すぎる学校では、失敗によって獲得する実践知を得る機会が少なくなってしまう。若手教員の試行錯誤的な教育実践や失敗から得る実践知を認めようとするおらかな教員文化が必要だと考えられる。

#### 4. 3 若手教員の育ちを志向する協働の存在

小規模小学校においては、教員たちが若手教員を一人前にしようとする点で一致し、若手教員をバックアップしている。同時に若手教員も様々に悩み、葛藤しながらも自ら手近なネットワークを活用し指導力を付けようとしている。ここには、若手教員の育ちを志向する協働が存在している。周りの教員は＜若手の話しやすさ＞をつくり、＜見守り支える管理職＞がいて、＜管理職の積極的な動き＞があって、それが意識的・無意識的な【若手を支える基盤づくり】になっている。そうした基盤の上に、＜若手をバックアップ＞し、＜一緒に具体的な指導を考える＞といった【若手を応援する教員たち】が存在している。そういった一致した思いが時に【指導のし過ぎ】という状況に陥ることもあるが、【若手を応援する教員たち】というまともな基盤として存在する。一方、若手教員は＜なりたいたい姿＞や＜憧憬のまなざし＞という【先輩教員へのあこがれ】をもちながら教育活動に当たっている。そのなかでは、自分の力量の不十分さを感じることから【自信のなさ】という状況に陥るということもあるが、周囲の助けを得ながら方向性を探り、実践を重ねることで手掛かりをつかみ、【成長している自分】を認識してもいる。

これらの若手教員とそれを応援する教員たちの間には、早く一人前の教員になって学校組織の一員として力を発揮したいという若手教員と一人前に育てたいという周囲の教員たちの協働が成り立っている。また、周囲の教員は若手を応援するばかりではなく、若手の成長から自分の分掌における職務能力の向上も感じており、共に育つことができているという手応えにつながっている。こういった状況は、教員が互いに影響し合いながら成長していることを表していると考えられる。

### 5 若手教員の育ちにみられる協働の様相とこれからの方向性

ここまで小規模小学校の分析焦点者のインタビューデータを深く解釈することから前述のようなストーリーラインを描き、考察を加えた。次に、ストーリーラインやその考察を踏まえ、小規模小学校における若手教員の育ちにみられる協働の様相を先行研究で示された知見と比較検討し、さらに、若手教員の育ちに着目した協働という視点から大学の役割や学校の経営に求められる方向性について考察する。

#### 5. 1 組織構造の変化と若手教員の育ち

近年の学校組織は、2006年の教育基本法改正後の2007年の学校教育法改正等による「副校長」、「主幹教諭」、「指導教諭」の新設にみられるように、「なべ蓋型組織」の単層構造からピラミッド型の階層化した構造へと変化し、校長を補佐する体制が強化されている。この背景には、いじめ、不登校、学力向上等の現代的教育課題への対応において

従来のような個業的な組織では限界があり、組織的な対応が不可欠になってきていることがある。現在の学校組織では、危機管理に限らず「報告・連絡・相談」という形の縦の情報等の流れを重視し、管理職の判断に基づいた運営による素早い対応が求められている。しかし、学校組織は教育実践のもつ固有性や多様性、複雑性、不確実性といった性格を内包しており、官僚制的組織構造を背景とした上意下達による運営には限界がある。そうしたことから言うならば今日において、改めて教育実践の特質を踏まえた学校組織の職位や年齢を超えた教職員間、教職員と保護者、地域住民等による協働が求められているといえよう。

小規模小学校の場合には、学校内部の教員間の関係のみならず、教員と保護者等との日常的なコミュニケーションが重視されていた。若手教員の育ちに関連しては若手の現状を細かく観察しながら、どのような形でその育ちを支援するかについて考えたうえでの、管理職や教員のかかわりが見られた。このように小規模小学校においては、階層化した組織の問題点として指摘される機械的な組織運営とは異なった運営がみられた。

しかし、今日的ないじめや不登校、学力向上等の教育課題への対応は一律に求められ、悉皆研修への参加、校内での共通の対応の実行等について、限られた数の教員でやりくりしながら、若手教員を支援することは負担となっていた。また、そうした忙しさを抱える教員を見ている若手教員は、負担をかけまいとする遠慮が見られ、協働を生み出すうえでの壁になっていたといえる。こうした壁は教員が主体的に学ぼうとするうえでの障害となり、抱える課題に向き合い根本的な解決を目指す思考ではなく、対処療法的な思考にとどまる可能性につながっているようにもとらえられた。

## 5. 2 「特別な存在」としての若手教員—先行研究との関連の検討

前述のように小規模小学校においては、若手教員は貴重であり、その存在の与える影響は大きい。しかし、若手教員は一人前として期待されることからすれば「未熟」であり、そのことを当事者も周囲の教員も受け入れながら、様々な対応を実行している。例えば、学年の配置や職員室の机の位置等について詳細に考えられ、若手教員を周りの教員が支えられるように特別に配慮されていた。こうした配慮は、若手教員に対する授業観察と指導というような直接的な形態だけでなく、インフォーマルで見えにくいような次のような形でも行われていた。若手教員が授業公開に向けて、その準備をするプロセスにおいて管理職が若手教員の準備状況や、そこで抱える悩みなどの感情の動きまで繊細にみとりながら、本人には気づかれぬような形で、関係教職員と連携しながら支えていた。こうした形はインフォーマルで見えにくいものであるが、若手を支えるという明らかな意図をもち、若手教員の育ちを支援する機能を果たしていた。こうした点から言うならば、若手教員は小規模小学校において「特別な存在」となっていると考えられる。

先行研究においては、フォーマルな研修制度が整備される一方で、日常の教職生活にあつて教員たちの発達と力量形成を支えるインフォーマルな「発達サポート機能」の形骸化が進行し、「指導助言機能」が減少していることを指摘している。本研究においては、過去の状況と比較して発達サポート機能等の変化について言及はできない。しかし、小規模小学校に限定すれば、発達サポート機能は現状でも維持されているととらえられる。この理由としては、前述のように小規模小学校では若手教員の存在が学校経営に与える影響が大きいため、若手を育てることが重要課題となっているからだと考えられる。しかし、小規模小学校においては、業務量の増加や「悉皆研修」等による出張の増加の影響が、他の規模の小学校よりも大きいことが読み取られ、若手教員が周りに相談したり、自己課題解決のために研修に行ったりすることの壁になっていた。こうした壁は支える側の中堅教員等にも見られ、学校という職場における教員の学びが、容易に「瘦身化」することにつながる危険性があるともとらえられる。

## 5. 3 駆け出し期の若手教員の育ちにかかわる協働の性格

小規模小学校の駆け出し期の若手教員は、前述のように重要な存在であるだけに、様々な配慮が行われていた。ここでは、若手教員の育ちにかかわる協働の性格を若手の息苦しさや無力感を生み出す危険性と職位や年齢を超えた補い合いの可能性の両面から考察する。

若手教員が壁を感じるものが少なくないものの一つに保護者対応がある。小規模小学校の保護者対応において管理職等が、若手に対して保護者の気持ちを受け止め、どのような対応が保護者とのコミュニケーションをスムーズにするのかなどの、手厚いサポートや指導を実施していることが分かった。このことは、学校組織の対応力を落とさない形で、若手教員を育てる方法とも考えられ、若手の足りない部分を補いながら育てていくという性格と、学校経営におけるリスクを軽減する性格を併せ持っているのではないかと考えられる。しかし、学校組織の対応力を落とさないことに力点を置いた管理職等の考え方が強い場合は、若手教員に失敗をさせたくないという意識が指導のし過ぎにつながる場合もある。もともと、早く一人前になってほしいと期待されている若手教員は、自らの教員としての未熟さ

に向き合い葛藤を抱いているだけに、こうした組織維持を優先する運営によって、若手に息苦しさを感じさせるだけでなく、無力感を抱かせる危険性もある。

一方、すでに指摘したことと関連するが、小規模小学校の職位や年齢を超えた協働には、若手教員が周りの教員に依存するだけでなく、中堅教員のサポートによって若手が手ごたえを感じ、自立のきっかけをつかむ動きもあった。こうした関係の中には、若手教員をフォローする中堅教員等とそうした中堅教員等に憧れる「フォローと憧れの循環」が見られ、身近な教員を手の届きそうな「なりたい姿」として描いたり、力量の差が明確で、年齢が離れている場合は、未来の自分の姿を投影し、憧れの対象となったりしていた。また、ここにはモデルとなる教員から若手教員という形での影響だけでなく、若手教員からモデルとなる教員への影響がみられ、双方向の影響関係がみられた。こうした相互作用のなかで年齢や職位の異なるかかわりの深い周りの教員の中には、若手の育ちに気付き、成長を確認することによって、自らの教育実践の価値を確認するような再帰的なプロセスも生じていた。とりわけ、若手教員の成功や失敗が指導的役割の教員の感情に大きな影響を与えていることが読み取れた。こうした関係性は個々の実践を超え、組織としての改善や能力向上という協働の在り方への視界を開き、教育実践の相互依存関係や相補性が職位や年齢を超えた形でも成立する可能性があることを示している。このような小規模小学校にみられる協働は、職務や職位といった静的な要素よりも、動的な「実践 (practice)」を構成する主体間の「相補性 (reciprocity)」が主体の「学習 (learning)」によって成立する、組織および制度全体の「能力 (capacity)」を向上させる関係構築の過程としての可能性が示唆されたといえる<sup>(19)</sup>。

#### 5. 4 若手教員の育ちを実現する協働から見えてくる課題—学校と大学との連携

以上のように本研究において、学校組織の階層化が進むなかでも、今日の小規模小学校における若手教員の育ちの実現に向けた教員間の葛藤や相互に補い合う職位や年齢を超えた協働プロセスがみられることが明らかにされた。最後に、こうした小規模小学校等の協働を質的に改善していくうえでの大学の役割について触れてみたい。

まず、規模の大小にかかわらず、早く「一人前になりたい」という若手教員と、早く「一人前になってほしい」という学校等の思惑がある。今日の学校が置かれた困難状況が、この考え方を強め、教員養成における教育実習の長期化や様々なインターンシップによって学校現場との関係を深める構造を生み出す背景につながっているととらえられる。しかし、学校における教育実践は学校組織の暗黙のルールやインフォーマルな関係性等、学校の個別具体的な文脈の影響が強いことに留意する必要がある。このことは、学校において若手教員を育てることや、学校での教員の学びや育ちを生み出すような学校の組織文化の重要性を示唆している。以上を踏まえるならば、本研究で明らかにされたことは、教員養成において学校での教員の学びや育ちの基礎となる大学の専門知と教育実践をつなぐ教職課程が重要であるという指摘と重なるところがあるといえよう<sup>(20)</sup>。

次に、学校の教員たちは日々生じる目の前の問題への対応に追われており、現状を維持することにエネルギーを集中せざるを得ない状況が生み出されている。この現状を打開していくためには、教員の勤務環境の整備とともに教員たち自身が現状の課題にどのように向き合うかが問われているといえるだろう。そのためには管理職や中堅教員等が、保護者と協働しながら若手教員の失敗や試行錯誤を許容し、若手の成長や葛藤を受け止めるような経営の在り方が求められる。特に管理職等の学校のリーダーには、自らの教育観や経営観を振り返り、問い直すような回路も必要となる。こうした回路を保障したり、これからの教育実践や教育経営を考えたりするうえで、その養成や研修の役割が期待されている大学院レベルの教師教育の在り方も併せて問われているといえる。

#### 注

- (1) 学校の教員以外にも使用される教師という用語ではなく、学校に勤務し、幼児・児童・生徒・学生に対する教育活動に直接従事することを生業とする者という観点から教員という用語を基本的に用いる（西穰司「教員」『新版学校教育大辞典』第2巻、ぎょうせい、2002年、pp.302-303.）。なお、引用や先行研究等の文脈で使用される場合はこの限りではない。
- (2) 上越教育大学、新潟県教育委員会、新潟市教育委員会『管理職に必要とされる思考力の育成—「21世紀型能力」モデルを活用した学校管理職養成プログラム開発のための調査研究—』（平成27年度総合的な教師力向上のための調査研究事業報告書）、2016。
- (3) 松井千鶴子「総合的な学習を重視するA小学校における教師の力量形成に関する事例研究—赴任初年度の教員を対象にしたPAC分析による探究的な学習のイメージ」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第1巻、2014。pp.159-169。黒羽正見「教育課程経営の継続的更新の一事例とその質的分析—教師の信念に着目したリーダーシップを中心に—」『富山大学教育学部研究論集』NO.5、2002a。pp.1-8。
- (4) 菅原至「学校教育の『淀み』を超える教職員の『実践的意識』と勤務環境・条件」日本学校教育学会編『学校教育研究』



- 第26号, 2011, pp.8-31.
- (5) 山崎準二「教師教育改革の現状と展望—『教師ライフコース研究』が提起する〈7つの罪源と〈オルタナティブの道〉」『教育學』第79巻第2号, 2012, pp.182-193.
- (6) 臼井智美「学校組織の現状と人材育成の課題」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第58号, 2016, pp.2-23. 及び笠沙智章「これからの人材育成と教職大学院の課題」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第58号, 2016, pp.24-34.
- (7) 油布佐和子「教師という仕事 序論」油布佐和子編著『教師という仕事』日本図書センター, 2009, pp.13-14.
- (8) 油布佐和子「同上」pp.13-14.
- (9) 田中一生「新任教員の職業的社会化—学校組織論的考察—」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』, 第20集, 1974, pp.137-151. この研究では3, 4年目の「若手教員」を対象としている。
- (10) 田中一生・蓮尾直美「中年齢教員の職業的社会化に関する調査研究—アイデンティティの形成を中心に—」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』, 第31集, 1985, pp.115-141.
- (11) 篠原清夫「教師の職業的社会化過程—パネル調査による一人前感の変化—」日本学校教育学会第32回研究大会発表資料, 2017年, 8月5日(上越教育大学)。この研究においては, 篠原は教職志望と一人前感の個人内変化を分析している。一番多かったのが【教職アイデンティティ達成地位(49.2%)】(篠原による名付け, 以下同じ)の「教師になりたい」, 「一人前ではない」, 「一人前である」(学生調査, 駆け出し期, ベテラン期の順, 以下同じ)で, 第二番に多かったのが【教職アイデンティティ早期確立地位(22.6%)】の「教師になりたい」, 「一人前である」, 「一人前である」, 第三番目が「教師になりたい」, 「一人前ではない」, 「一人前ではない」の【教職アイデンティティ拡散地位(19.0%)】であった。篠原清夫「教員の満足感・一人前感の形成要因」日本学校教育学会編『学校教育研究』第10号, 1995年も参照した。
- (12) 山崎準二『教師の発達と力量形成—統一教師のライフコースの研究—』創風社, 2012
- (13) 葛藤(コンフリクト)は, 社会組織の基本的かつ構成的な要素であり, 社会的相互作用の重要な局面である。この葛藤が学校組織においてどのように生じ, 処理されているというマネジメントの在り方は学校の組織文化に大きな影響を与える。この点に関しては菅原至「学校組織文化の類型化の試み—コンフリクト処理様式の視点から—」日本学校教育学会編『学校教育研究』第4号, 1989, pp.123-133参照。協働については「コオペレーション(Cooperation)」や「コラボレーション(Collaboration)」の訳として使用されている。このふたつの用語の訳には「協同」等の訳もみられるが, 管見の限り組織における「協働」について理論的に考察したのは, C・I・バーナードの「協働体系(Cooperation System)」論が最初である。
- (14) 勝野正章「学校という組織・集団の特性—学校経営・管理における『自律性』の組織論的検討—」堀尾輝久, 浦野東洋一編『組織としての学校』柏書房, 1996。勝野は協同という用語を使用し, 学校における教師の学習が, 技術的な知識の習熟というレベルにとどまらず, 教育実践に内在する哲学(根本的価値)のぶつかり合いによる顕在化と, それに引き続く深化や修正の重要性を指摘している。
- (15) C・I・バーナード, 山本安次郎, 田杉競, 飯野春樹訳『経営者の役割』ダイヤモンド社, 1956, p.23.
- (16) 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂, 2003年。木下康仁『ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—』弘文堂, 2007.
- (17) 本研究に関連し, 2017年6月の日本教育経営学会第57回大会(茨城大学)で1校(A小学校)を事例として「学校における人材育成の現状と課題—A小学校のインタビュー調査を中心に—」, さらに対象とする小規模小学校2校(B, C小学校)を追加し, インタビュー対象者を増やし, A小学校を含めた小規模小学校3校20名の半構造化インタビューの分析から理論的飽和化を目指して研究を進め, 2018年8月に日本学校教育学会第33回研究大会(東京学芸大学)において「若手教員の成長と葛藤—小規模小学校に着目して—」として研究発表をしている。
- (18) 千葉勝吾「学校教育における『実践知』の現在—初任者の人材育成を事例として—」, 日本学校教育学会編『学校教育研究』第32号, 2017, pp.55-73。千葉は, 鳥しよの高等学校の事例をもとに, とくに初任者は失敗の実践知に学ぶべきものが大きいと述べている。
- (19) 篠原岳司「教師の相補的『実践』に着目した学校改善理論に関する—考察—J・スピランの『分散型リーダーシップ(distributed leadership)』理論の検討」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第49巻, 2007, pp.52-66. 及び篠原岳司「分散型リーダーシップに基づく教育ガバナンスの理論的再構築」日本教育学会編『教育學研究』第80巻, 第2号, 2013。菅原至「分散型リーダーシップ実践に着目した学校改善に関する研究」日本学校教育学会編『学校教育研究』第31号, 2016, pp.74-87.
- (20) 堀井啓幸「『教師塾』の実践をどう捉えたらよいか」日本学校教育学会編『学校教育研究』第33号, 2018, p.43.

※本稿の執筆分担については, 日本語要旨, 第1章, 第5章, 英文要旨については菅原が, 第2章, 第4章については松井が, 第3章については共同で執筆した。

※インタビュー等にご協力いただいた皆様に記して謝意を表する次第である。



# Teachers' Cooperation and Collaboration for Young Teachers' Development in Small Elementary Schools

Itaru SUGAWARA\* · Chizuko MATSUI\*\*

## ABSTRACT

This study clarified social interaction between “young teachers” and “teachers of various positions (including managerial posts such as principals) and age groups” in small elementary schools. In particular, we attempted to clarify empirically their cooperative/collaborative processes in small elementary schools, with the following four main results. First, young teachers were aware of themselves as unskilled, and they felt frustrated because appropriate but prompt responses to diverse children and parents were required. Second, young teachers were “special beings who are unskilled, but responsible for future education” because (a) each young teacher does important work as a homeroom teacher; (b) they are thus also key to school management; (c) young teachers were willing to consult; and (d) there was a mechanism for thinking together. However, young teachers also felt stifled because school managers and mid-level positioned teachers tried to teach them not to make mistakes. Third, in small elementary schools, mid-level positioned teachers and veteran teachers can easily perceive young teachers' troubles and stumbles. In addition, young teachers longed for collaboration and consultation with mid-level positioned teachers. At the same time, however, mid-level positioned teachers and veteran teachers had much work, and they were impatient with young teachers' inadequate support and guidance. Despite this situation, mid-level positioned teachers and veteran teachers backed up immature parts of young teachers. Fourth, not only did more mid-level positioned teachers support young teachers, but young teachers found clues to help themselves in their teaching and practiced by trial and error. Moreover, the recursive process found meaning in mid-level teachers' approach to young teachers.