

キャリア・デザインを支援する 「教職10年経験者研修プログラム」開発のための基礎的考察

基本研修課 指導主事 木村 慶
指導主事 町田 尚志
指導主事 亀井 真竜

【要旨】 本稿は、教職10年経験者研修をキャリアの視座から注目する。10年経験者のキャリア発達について述べた後、キャリア・デザインの理念的・実践的枠組みを論考する。その上で、和歌山県における今後の公立学校教員の年齢構成等による課題を明確にして、10年経験者のキャリア・デザインを支援する効果的な研修の在り方を検討する。

【キーワード】 教職10年経験者研修、キャリア発達、キャリア停滞、キャリア観、キャリア・デザイン、キャリア・トランジション、キャリア・メタデザイン

1 はじめに

本稿の目的は、「教職10年経験者研修(注1)(以下、10年研と略記)」に、今までとは異なる視座を与え、そこから10年研を検討することにある。

文部科学省(以下、文科省と略記)の調査は、10年研の校外研修内容の全国的傾向として、「教科指導や生徒指導・教育相談といった内容が多く多くの県市で取り上げられている」ことを示している(注2)。加えて、平成21年度調査では平成16年度と比べると「学校経営・組織マネジメント(注3)」の内容が大幅に取り上げられるようになった(表1参照)。その背景として以下の状況が考えられる。

表1 10年研校外研修で学校経営・組織マネジメントを取り上げている全国割合

	平成16年度	平成21年度
小学校	39.4%	66.7%
中学校	40.0%	66.3%
高等学校	54.0%	71.0%
特別支援学校	53.4%	72.1%

* 文科省、10年研実施状況調査結果より抜粋

- ・教員(注4)への信頼の揺らぎが国民的な話題になっている状況
- ・学校規模の縮小化傾向による教員同士が相互に学び合う機能の低下と校内における教員研修が不十分な状況

全国教育研究所連盟(2010)(※1)は、この2点を課題にして、「実践的な指導力の向上を図る校内研修の在り方」と教育センター等の「実践的な指導力の向上に向けての支援体制の構築」の両面からの研究を教員のライフステージ(注5)に応じて進めている。そこでは、「ミドルリーダー(注6)の役割や協働性、同僚性」を重視する。鳴門教育大学(2009)(※2)は、10年研の評価スタンダード(注7)の観点として「授業力」、「生徒指導力」に加えて「協働力」を検討している。

協働性や同僚性といった学校組織文化への関心の高まりは、組織マネジメントへの注目と重なり、OJT(注8)やメンタリング(注9)の提案という動きを各地の教育委員会、研修センター等にもたらしており(注10)、これに応じた10年研の研究・改善も進んでいる(注11)。このような動向は、教員の資質能力の向上を目的とする行政研修の特質から当然ではあり、10年研を組織の視座から見つめることで生じる。

本稿では、10年研の異なる視座としてキャリア(注12)を所与することで、一般的には組織の視座に包含されるキャリアを組織とは別に置いてみる。そこから個々の教員が達成動機の高まるキャリアをいかにして自ら形成するののかという課題に注目する。その上で、本県の今後の公立学校教員の年齢構成等による課題も鑑みながら、「『個々人が自分でキャリアを設計する』(※3)という意味でのキャリア・デザイン

(career design)」を支援する10年研プログラムの在り方を検討する。また、ミドルリーダーの役割やメンタリングを個々人の内側、キャリアからとらえ直してみる。

2 10年経験者とキャリア発達

年齢や経験で段階的にキャリアは発達する。まず代表的な2つのキャリア発達理論から10年経験者のキャリア発達課題を簡単にまとめてみる。便宜上、教職10年経験者（以下、10年経験者と略記）の大部分を占める30歳代前半から40歳代前半を10年経験者の年齢の範囲（以下、10年経験者ゾーンと表記）とする(注13)。

人生を四季に例えた生涯発達心理学者のレビンソン(Levinson,D.J.1978)(※4)のライフサイクル論では、人生は比較的に安定した時期と比較的に変化が目立ち危機も生

じる過渡期の繰り返しから成り立っていると考える。30歳前後の過渡期に、成人期最初の生活構造(注14)を修正して、第二の生活構造を築く。そして、33歳～40歳の頃に成人前期のキャリアの最盛期を迎える。その後の人生半ばの過渡期(40～45歳頃)には、中年期の発達課題への橋渡しをする。

キャリア開発(注15)の視点に立つ代表的な研究者であるシャイン(Schein, E.H.1978)(※5)のキャリア・サイクル論では、35歳～45歳の頃にキャリア中期の危機を迎える。そして、危機克服のために、キャリアの再評価を行い、人生における意味や価値の明確化や、他者に対して貢献したいという欲求を満たすことも課題となる。

次に、わが国のキャリア研究3例を取り上げてみる(表2参照)。

表2 宮崎・金井・二村に見る10年研修者ゾーンが含まれるキャリア発達段階とその課題

発達課題論 (提唱者)	段階 (年齢の範囲)	課題
自立に向けた キャリア発達 課題 -成人男女- (宮崎 冴子) *1	ヤングアダ ルトエイジ 探 索 期 (20～34 歳頃)	[個人的要因(精神的自立)]・自己の認識と探索・自己の教育力, 向学心の 深化・性別役割の認識・アイデンティティの確立 [対人・社会的要因(社会的自立)]・自己の客観化・問題意識, 問題解決の 探索・自律的な自己表現・社会的役割・相互作用の探索 [経済的要因(経済的自立)]・職業モデルへの同一化・職業構造, 人間関係 への適応・職業観, 勤労観の確立・職業的自己実現
	ミドルエイジ 確 立 期 (35～49 歳頃)	[個人的要因(精神的自立)]・知識の組織化・構築化・価値体系の明確化・ 人生観の確立 [対人・社会的要因(社会的自立)]・社会的視野の拡大・ヒューマンネットワ ークの形成・対人関係性の受容, 確立・社会的地位の確立 [経済的要因(経済的自立)]・職場の人間関係の確立・職業上の専門能力 の向上・キャリアと人的資源の開発・キャリアの再設計
生涯キャリア 発達課題 (金井 壽宏) *2	ヤングのキャリア (20 歳代～ 30 歳代)	[なんでも試す 20 代]・リアリティショックの克服・職場の仲間と認められること ・職場の課題に仕事面で貢献すること・よきメンターと出会えること・社会人として 身に付けることに費やすエネルギーや活発さや希望を生み出す自己のビジ ョンとしての夢を形成し, 生涯の仕事となるための準備をする時期 [キャリアミスト(霧)とキャリアホープ(希望)がかかりはじめる 30 歳前後から] ・霧がかかっているようでよく見えない, 霧が晴れると希望も消えてしまうかもしれ ないというジレンマ・メンターを具体的に探すこと
	ミドルへの過渡期 (40 歳～45 歳頃)	[生殖性もしくは世代性の課題と, 若者でもない高齢者でもない, 中ほどに いるがゆえの対立項とのバランスやハーモニーの課題] ・ますます力がみなぎり創造的になる人と停滞し始める人の二極化 ・担当者から管理職への移行・いくつになってもさらに一皮むける経験
年齢層別キャ リア発達課題 (二村 英幸) *3	中年層のキャリア (30 歳代～ 40 歳代)	[内面的な意識変化や周囲の環境の変化にあつてアイデンティティの見直し, 社会, 組織における役割期待の変化や新たな自己の確立の過程] (1)能力や衰えなど, 変化と課題の気づき(変化の認識)(2)自分の人生の意 味の問い直しと再定義の試み(方向転換の模索)(3)いくつかの模索の結果, 周囲との新たな関係づくり(軌道修正と適応)(4)変化や周囲との新たな関係 に慣れ, 内的な再統合を果たす(アイデンティティの再確立)

*1 宮崎冴子「キャリアの形成と発達」『21世紀のキャリア開発』文化書房博文社p.91(1999)より抜粋

*2 金井壽宏『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP新書pp.207-226(2002)より作成

*3 二村英幸『個と組織を生かすキャリア発達の心理学 自立支援の人材マネジメント論』金子書房pp.13-36 (2009)より作成

(1) 自立に向けたキャリア発達課題

宮崎(1999)は、各期の発達課題を自立に焦点化している。10年経験者ゾーンは、「ヤングアダルトエイジ：探索期」から「ミドルエイジ：確立期」に至る過渡期にある。生き方や生きることの価値が明確になり、社会人としての人間関係も成立し、専門性が高まる。そして、キャリアの再設計に向かう。

(2) 生涯キャリア発達課題

金井(2002)によれば、ヤングからミドルに至る過渡期前の30歳前後から、職業キャリアに関わり「霧がかかっているように見通しが見えないけれども、霧が晴れると希望も消えてしまうかもしれない」というジレンマ状況が生じることがある。そこでは、「メンターを探すこと」が、課題解決の大きな要因になる。

(3) 年齢層別キャリア発達課題

10年経験者ゾーンは、二村(2009)によれば中年層で、「新たな自己の確立、社会、組織における役割期待の変化」を挙げて、変化に対する適応力とキャリアの再設計が課題となる。それは、中年期の「大きな質的变化に直面して、それを克服して新たな自己を確立することができるかが課題となる」。

レビンソン、シャインとわが国の3人の研究者によれば、10年経験者ゾーンがキャリアの再考・再設計・分岐の時期で、次のキャリアへの過渡期あるいはその直前にあたる。そこにはキャリアの危機も生じる。

本稿では、キャリアについて、社会的キャリア・個人的キャリア・職業的キャリアに分類した上で、教員の職業的キャリアを「教職キャリア」として論じていく(注16)。

10年経験者ゾーンは、社会的キャリアから見れば、地域社会への参画、貢献の在り方を明確にする時期でもある。あるいは、個人的キャリアから見れば、身体的にも青年から中年への移行期であり、家庭人としての役割も重きを得てくる。そして、教職キャリアの面から見れば、危機を伴う過渡期である。油布(1999)(※6)は、調査データから、「30代から40代の時期はさまざまな揺らぎが起こる連続的な時期」と分析して

いる。また、職能の変化として、30歳代から40歳代の時期に多くの教師が主任の役割を付与されていることを示している。

10年経験者ゾーンでは、社会的・個人的・職業的(教職)キャリアのいずれもが移行期であり、それぞれの課題を明確にしてワーク・ライフ・バランス(注17)を図ることも重要になる。

さて、ここからは教職キャリアに注目していく。そこでまず、文科省の示すキャリアの定義(注18)を援用して、教職キャリアを以下の通り定義する。

個々人が教職を目指し、教員として採用されて働き、退職後も教育との関わりを持つといった、生涯にわたって遂行する教育における様々な立場や役割の連鎖及びその過程における、自己と教育者として働くこととの関係づけや価値付けの積み重ね

油布が示した30歳代から40歳代の揺らぎが起こる連続的な時期と職能の変化を、今津(1996)(※7)の教師のライフサイクル論で説明すると3つの意味が見えてくる。それは、「個人の教職生活の段階移行の規則性」、「世代関係への注目」、「段階移行の時期における危機」である。また、今津(※8)は教職生活の段階それぞれをライフステージとして区分する。区分方法は、(1)年齢、(2)教職経験年数、(3)教職経験上の諸経験を挙げている。(1)(2)は、「時間的経過の観点から年齢集団として教師を包括的に区分している」。対して(3)は、「教師主体の経験の観点から教師個人に即した段階区分」としている。

本稿では、先述のキャリア研究と油布、今津の知見を参考にして、教職生活の段階を教職キャリア・ステージとして区分する(図1参照)。それは、教職前キャリア(教職に就くまで、教職の探索前期)・教職初期キャリア(20歳代前半～30歳代前半、教職の探索後期)・教職中期キャリア(30歳代前半～40歳代後半、教職の確立期)・教職後期キャリア(40歳代半ば～定年退職、教職の成熟期)・教職後キャリア(退職後、教育への新たな関与期)とする。

図1で各教職キャリア・ステージの区分の始まりと終わり、それぞれに年齢の幅が

発達課題論(提唱者)	20	30	40	50	60(年齢)
ライフサイクル(レビンソン)	成人前期(17~45)		中年期(40~65)		老年期
		過渡期(28~33)	過渡期	(40~45)	
キャリア・サイクル(シャイン)	初期キャリア(17~30)		中期キャリア(25~45)		後期キャリア(40~定年)
			中期キャリア危機	(35~45)	
自立的発達課題(宮崎)	探索期(20~34頃)		確立期(35~49頃)		充実期(50~64頃)
生涯キャリア発達課題(金井)	ヤング(20歳代, 30歳代)		ミドル(40歳代, 50歳代)		シニア
			過渡期	(40~45)	
年齢層別キャリア発達課題(二村)	若年層(20歳代)		中年層(30歳~40歳代)		熟年層(50歳以降)
*1 以上表2, 表3より作成					
教職キャリア・ステージ	教職初期		教職中期		教職後期
	教職前キャリア	キャリア	キャリア	キャリア	教職後キャリア
10年研修者ゾーン					

*2 数字は年齢を示す

*3 キャリア発達段階は, Levinson, D.J.『前掲書』pp.83-122, Schein, E.H.『前掲書』p.43, 表2より作成

図1 発達課題論によるキャリア発達段階と教職キャリア・ステージ

あるのは、教職キャリアを年齢による区分と教職経験年数による区分を含めて示しているからである(注19)。これを見ると10年経験者ゾーンは、教職初期キャリアから教職中期キャリアへの移行期・過渡期にあてはまることが示されている。

そして、この時期には、自らの教職を振り返ることや専門性の深化に加えて、経営的手腕の獲得やメンタリングを身に付けることを通して次ステージの見通しをつけることが課題となる。

3 2種類のキャリア停滞

キャリア発達を遂げていくには、「自己のキャリアをどのように認識し、それをどのようなものにしようかと考えるプロセス」(※9)とそれらに基づく具体的な取組が必要になる。例えば、「教職経験10年前後の教師に、自分自身の実践を振り返りたいという意図を持って大学院への進学を希望するものも少なからずいる。(油布)(※10)」そこには、教職に関する揺らぎや行き詰まりを感じているのかもしれない。

浅野(2009)(※11)は、30歳代前半と40歳代半ばに教職キャリアの転機があると述べる。ただ、この転機にうまく対処できないと、「そのままのキャリア段階にとどまり成長が停滞する」。それがキャリア・プラトー(carrier plateau)の状態であるという。

プラトー(高原)とは、もともと学習心理学の用語で、ある程度のレベルまで達すると、それ以上のレベルになかなか到達で

きない状態のことをさす。したがって、次の階の直前の踊り場に留まるような停滞感を感じる。ただし、それは次の段階への準備期ともとらえることができる。

浅野(※12)は、キャリア・プラトーを「組織内で置かれた立場や仕事上での期待の質が変化し、それまでのやり方や取組方のままでは、その後のキャリアの段階への連続性が保障されず、自らの意識や行動の転換が求められること」ととらえている。

しかし、キャリア停滞(キャリア・スタグネーション, career stagnation)は、キャリア・プラトーだけが引き起こすのではない。そこで、もう一つの停滞、キャリア・ドリフト(career drift)の議論を取り上げてみる。キャリア・ドリフトとは、金井(2002)(※13)によって示された概念である。

キャリアは、もしデザインしなければ、ドリフトする。つまり流されてしまうのだ。常にデザインするのは無理だが、節目にそれを怠っていると、人生のドリフターズ(漂流者)になってしまう。

金井は、キャリア・ドリフトの概念の定義をしていない。そこで、鈴木(2002)(※14)は、「自分のキャリアが定まっていけないのに、自分のキャリアに関する意識や関心が低い状態」と定義している。鈴木が目にするのは、「(入社後組織で)社会化過程を終えてミドルにさしかかるまでの期間にキャリアがドリフトしてしまう状況」であり、10

年経験者ゾーンはキャリア・ドリフトしてしましやす時期なのである。

鈴木は、組織内キャリア（本稿で述べる職業キャリア）に注目し、シャイン(※15)のキャリア中期を取り上げている。「組織の『秘密』を共有したり責任のある職務についたりすることで、『部内者化』の次元が進み、心理的契約を行う決断をする」。この時期に「なぜキャリアに無関心になってしまうのか」を鈴木は問題にする。

10年経験者ゾーンでキャリア・ドリフトがどのような場合に起こるのかは、今後の研究成果を待つことになるが、教職の現場での経験からは以下のことがうかがえる。

(1) リアリティショックに起因する場合

初任時に抱いていた教職の夢や希望が、いわゆるリアリティショック(注20)で色あせてしまい、教職10年の時期を迎える頃には、自分のすべき仕事を学校外からの要請や管理職の命令として受けとめ、自分のキャリア観を横に置いてしまうのかもしれない。

(2) 現状に満足している場合

現状で十分仕事をこなせる力量があると認知している場合、自身が身に付けたルーティンワークで成果が上がり現状に満足しているのかもしれない。

(3) 役割を得ることに消極的な場合

学校組織は、「なべぶた型(注21)」で、職位の意識を初期キャリアでは持ちづらい。どこの学校でもキャリア・ライン(career line; 将来、自分はこのようなキャリアを歩むという意味での道筋(注22))がほぼ一定しており、役割を積極的に得るものという感覚にはなりづらい。

2つのキャリア停滞。キャリア・プラトーは、自身のキャリアの揺らぎや行き詰まりを感じ、何とかしなければいけないと考え、変化を求めているが動けない状態である。キャリア・ドリフトは、「組織社会化からミドル・キャリアまで」の期間に「キャリアに関して何もおこらない(鈴木)(※16)」ことに起因する。いずれにしても、教職の過渡期にある10年経験者ゾーンで生じやすく、教職キャリアの危機である。

4 キャリア観に基づくキャリア・デザイン

10年経験者が、キャリア・プラトーの状態であるならば、次のステージに向かうことを可能にする要素を見つけなくてはならない。キャリア・ドリフトの状態であるならば、キャリアとは何かを自身に問いかけ反芻する契機をつくらなくてはならない。

教職10年時は、教員としてやっていく自分をどれだけ積極的あるいは消極的に受け入れるのかという受け入れの質と、それに基づく今後の見通し、つまりキャリア・デザインが重要になる。

そこでキャリア・デザインの定義を笹川(2004)(※17)から援用し、確認しておく。

自分自身の人生の経験を生かしながら、よりよい働き方、学び方、暮らし方、生き方を探求して、実現していくこと

キャリア・デザインを有益にするには、まず個人がキャリア観を自問自答することである。キャリア観とは、キャリアの自己イメージ、自己概念である。

シャイン(1990)(※18)は、キャリアの自己概念が「青年時代の経験や教育によって得たあらゆる自己洞察をもとにできあがっていく」という。しかし、実際に自己概念を確立するには、「10年ないしそれ以上の現実の仕事経験が必要になる」。この経験を積み重ねることで、キャリアの自己概念ができあがる。そして、それはキャリア選択を方向付けるキャリア・アンカー(career Anchor)(注23)として機能するようになる。

シャイン(1990)によれば、キャリア・アンカーには8つのカテゴリーがあり(表3参照)、「自覚された、(1)才能と能力、(2)動機と欲求、(3)態度と価値(※19)」をセットにしてパーソナリティの階層の最上位に位置付けられる。その際に自分自身の自己像をはっきりつかむという意味での自己理解の作業が大切であり、自己洞察が深まるほど、最上位のセットとしてのキャリア・アンカーを明確にすることができるといえる。

10年経験者は、社会が望む教師像を教員各自への要請として受けとめ応えることは社会人として当然だが、その前に自身のキャリアの拠り所であるキャリア観やキャリア・アンカーを明確にしておく。それに基づき、キャリア停滞を回避するためにも、

表3 キャリア・アンカーの種類

キャリア・アンカー	内容
専門・職能別コンピタンス (Technical/Functional Competence)	自分が得意としている専門分野や職能分野と関連づけて自分のアイデンティティ観(「これこそわたらしい生き方だ」)を形成する。その分野でさらに高い能力を身に付けていく。
全般管理コンピタンス (General Managerial Competence)	経営管理の対象として効率的な組織によって自分のアイデンティティを表現する。昇進し、より高度な責任のある立場に立ち、リーダーシップを発揮し、所属する組織に貢献する。
自律・独立 (Autonomy/Independence)	優先させるのは、自分のやり方、自分のペース、自分の納得する仕事の標準などである。自分の望む条件にあう自律的なキャリアを指向する。
保障・安定 (Security/Stability)	雇用や身分・金銭的な保障が最優先事項であり、キャリアの安定に価値を見いだす。
起業家的創造性 (Entrepreneurial Creativity)	新しい事業などの開発を好み、常に新しい創造的な活動に挑戦することに価値を見いだす。
奉仕・社会貢献 (Service/Dedication to a Cause)	自分の中心的な価値観を仕事の中で具体化して、なんらかのかたちで世の中をもっとよくしたいという欲求に基づいてキャリアを選択する。
純粹な挑戦 (Pure Challenge)	不可能と思えるような障害を克服すること、解決不能と思われてきた問題を解決すること、極めて手強い相手に勝つことなど、困難な仕事を克服することに価値を見いだす。
生活様式 (Lifestyle)	個人のニーズ、家族のニーズ、キャリアのニーズをうまく統合させ、生活様式全体を調和させることに価値を見いだす。

* Schein, E.H.『前掲書』(1990) pp. 25-48 より作成

教職 10 年の節目でキャリア・デザインに取り組めば、教職に関わる自身の新たな価値を見いだせると考えたい。

それでは、実際にキャリア・デザインのスタイル(様式)とはどのようなものになるか。ここで、山口(2008)(※20)が示すキャリア・デザインのスタイルの類型を取り上げ、そのアプローチの仕方を示す。

(1) 目標逆算型キャリア・デザイン

人生のビジョンや目標があり、自分の価値観を確立し、社会環境を認識して人生を計画的に設計するアプローチ

(2) 偶然逆算型キャリア・デザイン

キャリアを取り巻く環境が厳しく変化する中では、特定のキャリアに関わるビジョンに固執せず、偶然の出来事に積極的に対応することにより、有利なキャリア機会を発見するアプローチ

(3) 節目重視型キャリア・デザイン

キャリアは不確実で長期的なデザインは困難だけれども、おおまかな方向感覚のもと現実吟味ができる夢を持ち、節目(過渡期・移行期)だけはしっかりと価値観を確認してデザイン(熟考)し、その方向に向けて行動する。安定期には偶然の機会も生かすアプローチ

(4) 意味発見型キャリア・デザイン

人生の意味を、創造的価値(創造ないし活動の中に実現される価値)、体験価値(体験の中に実現される価値)、態度価値(態度によって実現される価値)といった3種類の価値に気づくことで、だれの人生にも死の瞬間まで意味があることを理解できることを基本に据えて、肯定的にキャリア・デザインに立ち向かうアプローチ

教職 10 年時は、教職キャリアの過渡期、移行期であるので「(3) 節目重視型キャリア・デザイン」を適合させたい。これは、金井(※21)が述べるキャリア・デザインのモデルに相当する。

山口(※22)によれば、このモデルは、節目に次の節目まで自身のキャリア観に基づき、ビジョンや目標を設定することや、安定期に偶然の出来事をキャリアに生かしていくことから、決して(1) 目標逆算型と(2) 偶然逆算型とは排他的ではないという。

また、(4) 意味発見型キャリア・デザインを(3) 節目重視型キャリア・デザインに取り込むことで、人生のあらゆる場面でキャリアデザインすることに意味があるとして、10 年経験者にキャリア・デザインを高めることができる。

なお、金井は、(3) 節目重視型キャリア・

デザインでは、キャリア・ドリフトの負の側面だけを強調せず、むしろ積極的に受容することを取り上げ、以下のように述べている。

ドリフトの要素も必要だし積極的効用がある。それに気がつかないと、過剰な計画や過剰な設計をめざして疲れてしまう。考えすぎて元気よく歩めなくなるようなら本末転倒だ。デザインは元気よく歩むための助走なのだから、デザインという面ばかりが王者にならない方がいい。(※23)

5 教職キャリア過渡期の循環モデル

節目は過渡期であり、過渡期のことを、英語でトランジション(transition)という。危機でもある人生のトランジションをブリッジズ(Bridges,W., 1980)(※24)は、「終焉(古い状況から抜け出し何かが終わる時期)→中立圏(ニュートラルゾーン、過渡期の混乱や苦悩の時期)→開始(新しい始まりの時期)」という三つのステップで説明している。始まりは終わることから始まり、過渡期の混乱や苦悩の時期を通らないと、新しい始まりに向けてのエネルギーが充填されない。

人生その時々々のトランジションを、仕事経験に置き換えて考えているのが、ニコルソン(Nicholson,N)のトランジションサイクルモデルであり、金井(※25)がこれを取り上げている。

「第Ⅰ(V)段階：準備(preparation)」→「第Ⅱ段階：遭遇(encounter)」→「第Ⅲ段階：順応(adjustment)」→「第Ⅳ段階：安定化(stabilization)」

このモデルを金井の議論(※26)に準拠して仮設例で考えてみる。

【仮設例】(注24)

中学校教諭A(以下、Aと略記)は、教職10年目に異動する。前任校で培った授業や部活動の実践を活かして積極的に取り組む中、校長から次年度学年主任を依頼される。

赴任2年目で学年主任になるが、山積する生徒指導課題から学年教員の足並みが崩れたり、若年教員が生徒を十分に指導でき

なかつたりする。そんなときに、学年を束ね同僚を指導するより、自分が動く方が解決は早いと考えて行動してしまう。

模索しながら学年経営を進めていくうちに、ようやく学年の同僚との人間関係を結べ、後輩の相談にも乗れてうまく助言できるようになる。

学年主任2年目、学年所属教員の組織化が進み、学年経営も順調になる。生徒集団も高まり、さまざまな教育実践をダイナミックにできるようになる。

年度末を迎え、最終学年の経営構想を考えていた矢先、校長から次年度の生徒指導主事を担当してほしい旨が打診され、困惑しながらも校内事情を踏まえて了解する。

【考察】

第Ⅰ段階 油の乗った教職10年目にAは異動した。赴任先でも実力を発揮して管理職や同僚、生徒、保護者からも信頼を得たことから、主任の役割を打診された。Aは、先輩主任の手腕を手本にして、そのための“準備”を始めた。

第Ⅱ段階 新年度、学年主任を任されるが、新たな職務に順応できず学年経営で非常に苦しい場面にも“遭遇”した。金井(2003)(※27)は、「やっていけるのかなという不安に打ち勝ち、冒険したものに備わる自信をつけていくプロセスは、準備段階ではなく、まさにこの修羅場経験の中にある」と述べている。

第Ⅲ段階 紆余曲折、見通しを修正しながら学年主任という役割に“順応”した。若手教員へのメンタリングも板につき、学年マネジメントのノウハウも把握でき、学年経営構想がたつようになった。

第Ⅳ段階 そして、学年主任2年目は、様々な実践を矢継ぎ早に計画し、学年所属教員の協働体制の基で実践を展開した。学年経営も“安定化”し、学年主任としての自信とやりがいを見いだした。

第Ⅴ段階 年度末にAは新たな役割を管理職から示され、今の役割に後ろ髪を引かれながら、“再び準備”を始める。

Aは、教職経験10年前後に、教職初期キャリアから教職中期キャリアへのキャリア・トランジションを経験した。Aは、仕事を見通すことに優れていたことと管理職や同僚に恵まれたことによって、幸

運にも教職中期キャリアのキャリア・デザインが比較的円滑に進んだ。

この時期にキャリア・サイクルを見通すキャリア・プランニングをすることは、到来するキャリア危機への対処法を探る契機にもなる。この仮設例は、教職10年経験後の職務と役割の変化に対応できる見通しをつけることが節目重視型キャリア・デザインの重要な要素であることを示している。

6 キャリア・デザインへの支援

ここでキャリア・プランニングを基盤にしたキャリア・デザインをするのは本人自身であることを改めて確認しておく。

ただし、キャリア・デザインを進めていく際には、「周りの身近な人や、組織のネットワーク（のなかの他者）から、多種多様な助言、機会、応援、後押しが、節目の選択に影響する」。(金井, 2002) (※28)

これは、内的キャリア・外的キャリアに関わる。内的キャリアとは、「当人がキャリアを振り返って満足や成功を感じ取ることができるかどうか」で、「内面の意識に焦点が当てられる」。外的キャリアとは、「経済的な富、社会的な地位など周囲から成功と認められるか否かの視点」で、「外からの評価や判断」である。(二村) (※29)

個々人のキャリアの拠り所としてのキャリア観、キャリア・アンカーは、キャリアの内側にあり内的キャリアである。自分自身がめざす教員像も内的キャリアである。一方、社会から要請される教員像や求められる資質・能力は、外的キャリアである。

キャリアがうまくいくためには、個人の欲求と組織の要望が釣り合っていることが必要である (シャイン, 1995) (※30)

内的キャリアと外的キャリアの重なる部分が多ければ、個人の欲求と組織のニーズがより釣り合っていることになる。また、キャリアの外側、つまり社会からの要請は、見方を変えれば、個々人のキャリア観やキャリア・アンカーに基づく教職キャリアをデザインしていく際のめあてにもなる。

しかし、外的キャリアに無理矢理あわせると過剰適応(注 25)になる。めあてをどのように具現化していくかは個々人のキャリ

ア形成上の課題であり、自分らしいキャリアを自分なりに見いだすことに意味がある。決して、ステレオタイプなモデルに自身を合わせていくようなキャリア・デザインになってはいけない。なぜならば、組織の側から注目しても、自分らしく個性的なキャリアのメンバーが協働することでこそ、活力と特色のある学校が組織されると考えられるからである。加えて、自身のめざす教員像と社会から要請される教員像の適合の度合いを考えると、誰が何を要請しているのかを知っておくことも必要である。

換言すれば以下の通りである。

キャリアを考えると、自己の要求ばかりに目がいきがちだが、教職への社会の要請や期待は何か、児童生徒や保護者、地域住民が学校に何を望んでいるのかということも認識したい。その時に内的キャリアが、外的キャリアによって支持されたならば、自身はさらによりよいキャリア・デザインが構想できるだろう。そのことが結果的に学校にとっても、自身の家族にとっても、地域・社会にとっても有益なものと肯定的に受け入れられるのであれば、自己実現に向かう可能性をつかみやすくする。

今後、社会の教職への要請がますます高まってくるだろう。だからこそ、社会の教職への要請と自身のキャリア観やキャリア・アンカー、仕事のスタイルとを擦り合わせながらキャリアをデザインしていく発想が必要になってくるのである。

教職初期キャリアから教職中期キャリアへの移行期・過渡期にあたる教職10年時にキャリア・デザインをすすめることは、ここまでの議論から肝要である。しかし、10年経験者に突然キャリア・デザインを要請するには無理がある。そこで、キャリア・デザインへの支援が必要になる。このことを、10年経験者のキャリア・メタデザイン(キャリア・デザインのデザイン)と表現する(注26)。

キャリア停滞を打開し、節目重視型キャリア・デザインを機能させるためにも、キャリア・メタデザインの妥当性が高まる。

7 学校規模縮小化と教員年齢構成の偏り

キャリア・メタデザインを検討する前にしなければならぬことがある。それは、和歌山県(以下、本県と略記)教育の課題を踏まえることである。

本稿冒頭で述べたとおり、「学校規模の縮

小化」は全国的に見られる傾向であり、さらに「教員の大量退職・採用期を迎えた結果生じる組織の年齢構成の偏り」は本県でも喫緊の課題である。

まず、学校規模の縮小化について触れるために、県内の児童数と中学校の生徒数に着目する。平成20年度の児童数は約58,300人で3年前から約2,100人減少している。中学校の生徒数は約30,800人で3年前から約1,600人減少している。ここから、本県の少子化の急激な進行がうかがえる。(和歌山県・和歌山県教育委員会, 2009) (※31)

少子化に伴い、学校規模の縮小化が進んでいる。平成18年6月に本県教育委員会が策定した指針「公立小・中学校の適正規模化について」では、学校の適正規模を、小学校が1学年平均2学級を下限とする12学級～18学級、中学校が1学年平均3学級を下限とする9学級～18学級としている。その基準を下回る小規模校は、小・中学校それぞれで全体の約7割にあたる。

この指針における適正規模校1校あたりの平均教員数は、小学校22.1人、中学校27.6人である。これに対して、小規模校の平均教員数は、それぞれ10.3人、12.4人であり、適正規模校の約半数である。

児童生徒数の減少に伴う学校規模の縮小は、その学校に勤務する教員数の減少につながり、校務運営や子どもたちへの指導体制に様々な支障を及ぼすことが懸念され

る。そのことを具体的に示してみる。

(1) 学習指導について

小学校では専科教員が、中学校においては教科に専門教員が、配置されない場合が出てきて指導体制の人的な整備が不十分になる。同学年や同一教科の教員が減少し、教材研究や教科指導等の校内研修が十分に行えない恐れがある。

(2) 特色ある取組について

各校では特色ある学校行事や体験的な活動を年間計画に配置している。しかし、学校規模が縮小すると、それまでと同様の取組をすることに支障を来す。

(3) クラブ・部活動の指導について

小学校のクラブ活動、中学校の部活動数の専門性を有する教員に限られ、児童・生徒や保護者の要望に応じることが困難となる。

(4) 校務分掌等について

一つの分掌を一人の教職員で受け持たざるを得ない場合も多く起こる。それぞれの校務を複数教員で行う体制が維持できない状況が進行すれば、その学校の教育力を次年度あるいは次世代に引き継いでいくことが困難になる。

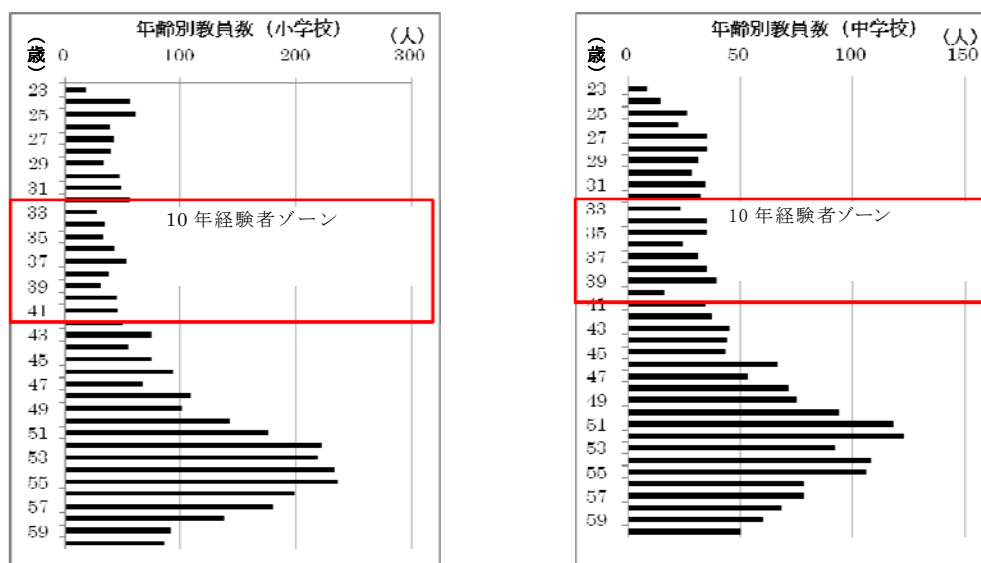


図2 和歌山県における年齢別教員数 (平成22年度)

次に教員の年齢構成に着目する。図2は、本県の小・中学校全体の教員数を年齢別に表している。これを見ると年齢構成に大きな偏りがあることがわかる。近年の特徴は、40歳代後半以降の教員数と若年の教員数の間の大きな差があげられる。また、各学校において今後中核をなしていく30歳代後半から40歳代前半の年齢層の教員数が決して多くないことにも注目を要する。この傾向は、校種を問わず公立学校全般にわたって見られ、特に小・中学校においては顕著である。

平成22年度の本県内の10年経験者研修対象者の平均年齢は37歳である。教職中期キャリアの教員として、学校運営全体に視野を広げた教育活動がこれから求められる。さらに、今後約10年間、経験豊富なベテラン層の教員が大量に退職し、若年教員を中心とした初任者が大量に採用される時代においては、10年経験者の役割はますます大きくなっていく。

中堅教員に位置する年代の教員から見れば、これまで職場に年長者が多く、自身は30歳代になっても若手であり、後輩教員がなかなか配置されない状況であった。そのような状況では、当然リーダーシップやメンター役割を取る機会も少なかった。今後、その層の教員が、学校の中核となり教育活動全般を押し進めるとともに、多くの若年教員を育てなければならない。

また、最近にわかに同僚性や協働性への注目が高まっている。しかし、教員の私事化(注27)の進行などから、同僚性や協働性に基づく学校文化を保持することは簡単なことではない。にもかかわらず、同僚性・協働性を高めていく中軸としての働きも、10年経験者に求められる。しかも、学校規模の縮小化と教員構成の偏りがますます進む状況においてである。

10年経験者はその役割の重要度が増し、過酷であるとさえ言えるこれからの局面を乗り切っていかなければならない。

8 新たな10年研の開発に向けて

本県の10年研は、教職経験に応じた専門性の向上を重視してきた。しかし、現状から、中堅教員としての役割への適応がより注目されるようになった。これをキャリアの視座から見ることで、教職初期キャリ

アから教職中期キャリアへの円滑な接続の必要性が浮上した。

その結果、10年経験者のキャリア危機がクローズアップされた。しかし、キャリア危機への対処には、10年経験者に能動的な態度が求められ内発的な動機付けが不可欠になる。

よって、内発的な動機付けを高めるためには、10年研を企画する側にも10年経験者へのこれまでとは違った支援、キャリア・デザインの意欲と関心を高めるプログラムを企画することが肝要になる。もう少し踏み込めば、以下のことが言える。

- ・ 今後を見通して教職キャリアを自らデザインし、自己のモチベーションを高めて、次のキャリア目標達成に向けて力強く歩み出せる契機になる研修
- ・ 本県教育のこれからの課題を自己の教育実践と重ねてとらえ直す研修
- ・ 自己の今後の役割と職務を遂行するために身に付けるべき資質能力や職能についての理解と実践力を深められる研修

以上に基づき10年経験者のキャリア発達課題に対応したキャリア・デザインへの具体的な支援、言い換えればキャリア・メタデザインの内容構成として4点提示する。

(1) キャリア・プランニングへの支援

自己のこれまでの教職生活を見直し教員像を修正し、10年研でキャリア・デザインをする意義や目的を理解し、個々人がキャリア・デザインする関心や意欲を高める支援。具体的には10年研の節目の1年間を見通し、キャリア・デザインに必要なキャリア・ガイダンス(注28)を以下について設定する。

- ・ キャリア・デザインの基礎的理解
- ・ 今後1年間のキャリア・プランニング
- ・ 自己理解
- ・ 本県教育の現状及び課題の理解と、課題解決と自己の仕事の関わり

そして、10年研の締めくくりの総括として、次の教職中期キャリアのキャリア・プランニングをする機会を提供する。

(2) 教職専門性の明確化への支援

本県教育の現状を理解し、個々人のこれまでの教職生活で培ってきた専門性を活かして、教職において特に力量を高めたい分野を明確にできる支援。そのためには、学校が10年経験者にリーダー行動をとる場面を見いださせる機会を提供する必要がある。

(3) ミドルリーダーシップとミドルマネジメントへの支援

学級担任・校務分掌等の担当者役割に加えて、今後任される学年主任や教科主任といったリーダー役割と解決行動に参画するための経営力を身に付けていく支援。それがミドルリーダーシップとミドルマネジメントへの支援であり、具体的に以下の視点から支援を設定する。

- ・専門性を生かせる場面でリーダーシップを展開し、他のミドルリーダーたちとチームを組織して、協働してリーダー行動がとれること
- ・リーダーとして、学年集団や分掌といったチームのモラルと構成員のモチベーションを高めること
- ・リーダーシップを発揮する場面で効果的なマネジメントを実行できること
- ・課題解決を進めていくための具体的なマネジメント能力を保持すること

(4) メンタリングへの支援

若き同僚に対してよき先輩役割を遂行し、自身も次のキャリアに関わるよきメンターを探すといった職場におけるキャリアの発達支援的関係の構築に関わるメンタリングについての支援である。

メンタリングの機能化については、学校と同僚性・協働性を高めていくアイデアでもあるので、もう少し言及してみる。

何度も述べてきたとおり、今後の10年経験者は、先輩教員の極端な減少傾向とこれまで少なかった後輩若手教員の急増の狭間に置かれている。したがって、10年経験者は、メンター（先輩）として複数のメンティー（プロテジェと同義：後輩）とのメンタリング関係が求められる。メンターにとってはメンティーの人数が増えるほど当然困難度が高まる。このことに対処する

には、メンタリング関係とは別の発達支援的関係にも注目する必要がある。

メンターが複数のメンティーを支援するメンタリングチームについては本稿冒頭で触れたようにすでに提案されている。ここで注目するのは、ピア関係、同年代の同僚が信頼関係のもとで支え合い高め合う関係である。このピア関係とメンタリング関係を複合した新たなキャリアの発達支援的関係を構築する。それを、「ピアチームとメンタリングチームによる発達支援的関係（以下、ピア・メンタリング関係と表記）」と表現する。この関係は、今までのメンタリング（メンター・メンティー）関係に加えてメンターたちメンティーたちそれぞれに、ピアチームを組織するというものである。

ピア・メンタリング関係の発想は、「(3) ミドルリーダーシップとミドルマネジメントへの支援」に関わり、ミドルリーダーチームを組織する意味づけを強化させる(注29)。それは、ミドルリーダーたちのチームによるリーダー行動において、役割の分散と仕事の協働を促進する。メンターたちのピアチームの機能化は、リーダー行動をチームで相互補完的に発揮する基盤を整える。さらに、「何でも試すエネルギーあふれる」若年層であるメンティーたちのピアチーム、そして実践力を継承するためのメンターたちとメンティーたちによるメンタリングチームが機能することによって同僚性の向上という課題へも対処できる。もちろん、メンター・メンティー両方のキャリア発達が「学び合う関係」と、「教え教えられる関係」の中で促進される。

本章で述べてきた一連のキャリア・デザインへの支援を実現するためには、教育委員会や教育センター等から各校への包括的な組織力向上（組織デザイン）の支援も必要になってくる。それは、学校全体や校務分掌、あるいは各キャリア・ステージへの支援として、協働性・同僚性等の学校文化や、OJT、メンタリングに関わる内容についてである。そして、各校に組織デザイン力とキャリア・デザイン力が保持され、個々人の職能開発に寄与すると考えられる。

このような考えから、効果的なキャリア・メタデザインを10年研において具現化するためには以下の3点も視野に入れておきたい。

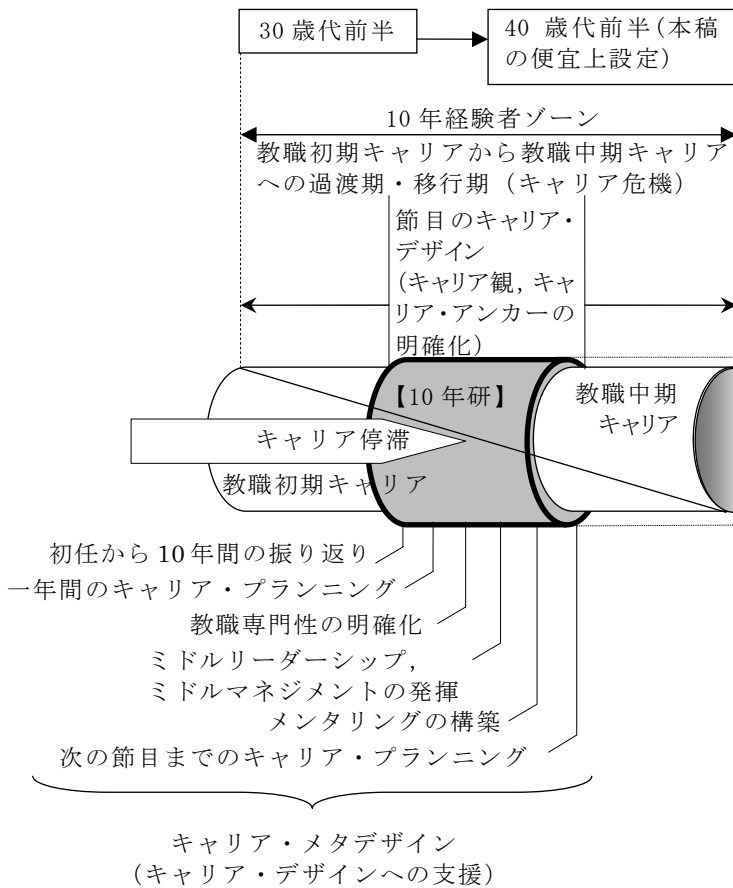


図3 キャリアの視座からみた10年研

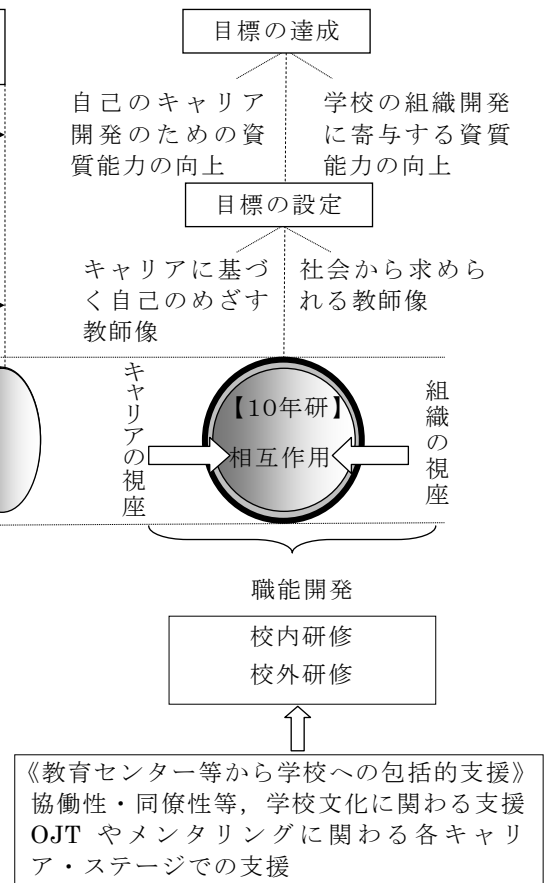


図4 キャリアと組織の両面の視座で構想する10年研

- ・キャリア・デザインは、10年研だけでなく各ライフステージの過渡期に節目として支援すること
- ・初任者研修, 管理職研修等と10年研を連動させて, ミドルリーダーシップ, ミドルマネジメント, メンター関係の支援をすること
- ・キャリア・デザインに関わって10年研の校内研修と校外研修の効果的な相互作用を図ること

9 おわりに

本稿の内容について最後にまとめておく。(図3・図4参照)

図3は、キャリアの視座からみた10年研を図示している。30歳代前半から40歳代前半(本稿の便宜上設定)を10年経験者ゾーンとした。ゾーンは、教職初期キャリアから教職中期キャリアへの過渡期・移行期であり、教職キャリアの危機でもあり、キャリア停滞を生じさせている場合もある。

10年研でキャリア観やキャリア・アン

カーを明確にして、節目のキャリア・デザインに10年経験者が取り組めるように支援することをキャリア・メタデザインとする。

キャリア・デザインの具体的な支援例として、(1)初任から10年間の振り返り、(2)10年研1年間のキャリア・プランニング、(3)教職専門性の明確化、(4)ミドルリーダーシップ、ミドルマネジメントの発揮、(5)メンタリングの構築、(6)次の節目までのキャリア・プランニングがあげられる。

さらに図4では、教育センター等から学校への包括的な支援を基盤として、キャリアと組織の両面の視座で構想する10年研を図示している。これは、職能開発として10年研の校内研修と校外研修を効果的に機能させることを示している。そして、キャリアの視座と組織の視座を明確にすることで相互作用を生じさせる。

例えば、キャリアに基づく自己のめざす教師像と社会から求められる教師像においてである。それらをバランスよく目標として設定する。そうすることでキャリア開発

と学校の組織開発の両面から資質能力の向上を目指すことを可能にして、目標の達成に向けて研鑽を深めていく。

このようにキャリアの視座を明確にして教育センター等が10年経験者を支援することは、10年経験者が10年研の意味づけや、10年研に対する内発的な動機付けを行い、より能動的、積極的に10年研に取り組むことを導き出せると考える。

以上を、「キャリア・デザインを支援する『教職10年経験者研修のプログラム』開発のための基礎的考察」とする。

<注 釈>

注 1 教職10年経験者研修は、1993年から研修体系の中に整備され、2003年からその受講を義務づけられている。研修は、校内での研修(校内研修)と校外での研修(校外研修)に大別されて実施される。

注 2 文科省は「10年経験者研修実施状況調査結果」を、47都道府県、18指定都市、40中核市で実施している(平成21年度調査)。本稿では、平成21年度調査と平成16年度調査と比較検討している。

注 3 「学校における組織マネジメント」とは、「学校内外の能力・資源を開発・活用し、学校に関する人たちのニーズに適応させながら、学校教育目標を達成していく過程(活動)」である。文部科学省学校組織マネジメント研修カリキュラム開発会議『学校組織マネジメント研修テキスト』p.2-15(2005)(※頁番号は章番号付)

注 4 文中の「教師」・「教諭」・「職員」という表現は、引用文献の記述をそのまま使用している。それ以外は、「教員」と記述する。

注 5 「ライフステージ」とは、「人の一生を幼少年期・青年期・壮年期・老年期などに区切った、それぞれの段階」(広辞苑)である。「教員のライフステージ」とは「初任者の段階」・「中堅教員の段階」・「管理職の段階」に分けて、それぞれの段階に必要な資質能力を検討している。文科省「教育職員養成審議会 養成と採用・研修との連携の円滑化について第3次答申Ⅱ 教員に求める資質能力について3. 教員のライフステージに応じて求められる資質能力(平成11年12月10日)」

注 6 「ミドルリーダー」とは、中堅教職員を指している。文部科学省マネジメント研修カリキュラム等開発会議『前掲書』p.0-1-16(2005)(※頁番号は章番号付)

注 7 「スタンダード」とは、到達するべき資質能力の基準のことである。「近年、より良い教育を行える教師を確保するために、アメリカをはじめ各国で教員養成にスタンダードを設定する試みが広がっている。」カール・ノイマン(Karl Neumann)・渡邊隆信「「良い」教師ー「コンピテンスのある」教師についてー教職の専門性に関するドイツならびに国際的な議論について」渡邊満編『日本とドイツの教

師教育改革ー未来のための教師をどう育てるか』東信堂 p.192-214(2010)

注 8 「OJT」とは、「On the Job Trainingの頭文字をとったもので、職業内訓練のことをさす。企業において行われる従業員教育の手法のひとつで、職場の上司が部下や後輩に対し、仕事の現場で実務に携わりながら、業務に必要な知識、技術・技能、態度を習得させるものである。」国井美江「OJT」日本産業カウンセリング学会監修、松原達弥他編『産業カウンセリング辞典』金子書房p.45(2008)

学校へのOJTの手法の積極的導入を提案する浅野は以下のように述べる。「OJTに着目し、学校の業務や組織に応じたOJTを研究することで、教師の人材育成の新たな手法を開発し、学校現場や教育委員会に普及させたい。」浅野良一編『学校におけるOJTの効果的な進め方』教育開発研究所pp.3-4(2009)

注 9 「メンタリング」とは、組織において個人の発達を支援するメンター(先輩)ープロテジェ(あるいはメンティー、後輩)関係を指す。メンタリングへの注目は、次章で取り上げるレビンソン(Levinson,D.J.1978)らによって高まり、クラム(Kram,E.K.1988)が発達支援の関係の理論を構築し、その後のメンタリング研究を促進させた。わが国の教育界におけるメンタリングへの注目は、昨今学校での教育実践の継承が非常に困難な状況が見られ、そのことへの対処策として取り上げられている。

Levinson,D.J. *The Season's of a Man's Life*.NewYork,NY: Ballantine Books(1978) [南博訳『ライフサイクルの心理学』上下巻、講談社学術文庫(1992)]

Kram,E.K.*Mentoring at Work:Developmental Relationships in Organizational Life*.University Press of America(1988) [渡辺直登・伊藤知子訳『メンタリング 会社の中の発達支援関係』白桃書房(2003)]

注10 例えば、神奈川県、東京都ではOJTプログラム、横浜市ではメンター関係、千葉市ではOJTトレーナー養成、名古屋市ではメンタリングチーム、岐阜県では校内研修リーダー育成の研究・導入が進んでいる。

注11 研究例としては、安松洋佳・大久保宏登・新谷継志「教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅲー10年経験者研修の効果測定を通してー」広島県教育センター『研究紀要第32号』pp.1-20(2005)。改善例としては、京都府総合教育センターの『10年経験者研修 研修ノート』がある。

注12 本稿では、文科省のキャリアの定義を援用する。定義は以下の通りである。「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書(平成16年1月28日)」

注13 平成22年度の和歌山県の10年経験者の年齢の割合を見れば、32歳~42歳までが全体の93%を占める。

注14 「生活構造」とは、レビンソンが述べる「ある時期におけるその人の生活の基本パターンない設計」のことである。Levinson, D.J.『前掲書』p. 85

注15 「キャリア開発」とは、career developmentの実務上の日本語訳であり、学術上では「キャリア発達」と訳されることが多い。シャインの翻訳本ではキャリア開発と訳されている。キャリア開発の同義としては「キャリア形成」がある。今野(2008)は、キャリア開発を「自己のキャリアをどのように認識し、それをどのようなものにしようとするのかを考えるプロセス」としている。今野能志「キャリア開発」日本産業カウンセリング学会『前掲書』p. 87

注16 本稿では、「キャリア」を広義の意味ライフ・キャリアとしてとらえている。谷田部光一『キャリア・マネジメントー人材マネジメントの視点から』晃洋書房pp. 16-19(2010)では、キャリアの諸側面の分類の仕方として、キャリアを個人的側面、組織的側面、社会的側面に分類している。高橋俊介『キャリア論』東洋経済新報社 pp. 20-27(2003)では、キャリアについて、個人の視点、経営の視点、社会の視点という三つの視点をあげている。

注17 「ワーク・ライフ・バランス(ワーク/ライフバランス, work-life balance)を直訳すると『仕事と私生活の共存』。米国で1980年代、働く母親の職場の定着と採用を促進するために企業が取り組み始め、『ワーク/ファミリー・バランス』とよばれた。その後、独身や子どもがいない社員も含めた全労働者が対象となるように取組に拡大し、よび名も『ワーク/ライフ・バランス』に変化した。」パク・ジョアン・スックチャ「ワーク/ライフ・バランス」日本産業カウンセリング学会『前掲書』p. 406

注18 注12参照

注19 しかし、最近では転職等による40代での採用も増えてきつつある。その場合は教職初期キャリアが短期間となり、教職中期キャリアが採用後数年で到来し、まもなく教職後期キャリアを迎えなくてはならない。そのような場合は、教職キャリア・ステージの区分があてはまらないこともある。また、時間的経過の観点から考えれば、短期間で教職キャリア発達段階を進んでいくことが必要になるから、新たな課題も生じてくるだろう。

注20 「リアリティショック」とは、シャインによってよく知られるようになった概念で「入社前の期待と入社後に経験する現実のギャップによって生じる組織への幻滅感とされる。」鈴木竜太『組織と個人ーキャリアの発達と組織コミットメントの変化』白桃書房 p. 133-137(2002b)

注21 平成16年12月に公表された中教審の「学校の組織運営に関する作業部会」による審議のまとめでは、学校組織の現状の問題点について、以下のように触れている。「校長、教頭以外は横一線に並んでいる、いわゆる『なべぶ

た』組織といわれ、かつ、横一線に並んでいる教職員については、『一人一役』の考え方のもと、担当が細かく分けられ、かえって分かりにくいものとなっている。」

注22 鈴木(2002a)は、「企業規模が安定している組織では、キャリアの初期から中期にかけて、標準的なキャリア・パスが存在している」とする。キャリア・パスとは、「組織内において、職務や階級に応じて歴任する職務を標準化し、一定の基準で職務経験を計画的に付与する道筋」である(木村周「キャリア・パス」日本産業カウンセリング学会『前掲書』p. 95)。このような標準的なキャリア・パスをショール(Sholl, R.W.)は「キャリア・ライン」と呼んだことと、「あるポジションからポジションへ移る平均の年数などによって、形成される組織の中の個人は、自分の先輩が歩むキャリアを知ることなどによって、(それが実際に起こるかどうかは別として)自分のキャリアを自覚するようになる」という議論を鈴木(2002a)は示している。

注23 「キャリア・アンカー」の定義を以下に示す。「自己概念は、キャリア選択の指針、またはキャリア選択を方向付けるアンカー(錨)としてどんどん機能し始めるようになっていく。ひとはなにが「わたし」なのか、なにが「わたしではない」のか、といった感覚を持ち始める。アンカーを知ることによってひとは、航路から外れたとき引き戻される場所、自分が本当にやりたいことをよく考えるための拠り所、あるいは自分自身を発見する拠り所としてアンカーを参照するようになっていく。」Schein, E.H.『前掲書』p. 23(1990)

注24 この事例は、複数の実践の聞き取りや記録からまとめた仮設例である。

注25 「過剰適応」とは、「学校や職場、家庭で、期待に沿った良い人間でなければならないと思ひ込み、それらしく行動することが自分を制御できる限界を超えてくると、結果的には問題や心身の異常をもたらす、逆効果になってしまう。」ことを意味する。高橋信子「過剰適応」國分康隆編『カウンセリング辞典』誠信書房p. 86(1990)

注26 「〈「キャリア・デザイン」のデザイン〉という考え方、キャリア・デザインのやり方やそのものをどのようにデザインすべきかというメタ発想まで、問いかけを深め研ぎ澄ますべきです。」金井『前掲書』p. 32(2003)

注27 「私事化(Privatization)」とは、「私生活にますます意味を求めようとする傾向」である。教師の私事化の進行は、学校における教員の連帯を解体させ、教員の孤立化を促進させ、協働性や同僚性を高めることを阻害する。このことが、教員の多忙の問題と重なって、教員組織に負の影響を生じさせるという。「私事化(Privatization)」については、油布佐和子「現代教師のPrivatization(3)」『福岡教育大学紀要第43号、第4分冊』pp. 197-211(1994)他がある。

注28 「キャリア・ガイダンス」とは、「個人が自分自身と職業の世界における役割について統合され、かつ妥当な映像を発展させ、また受容すること、この概念を現実に照らして吟味すること、および自分自身にとっても満足であり、社会にとっても利益のあるように自己概念を現実に転ずることを援助する過程である。キャリア・ガイダンスの6分野は、①自己理解、②職業理解、③啓発的経験、④カウンセリング、⑤方策の実行、⑥職業適応への援助、フォローアップである。」木村周「キャリア・ガイダンス」日本産業カウンセリング学会『前掲書』p. 87

注29 「ミドルリーダーのリーダーシップチーム」については、八並光俊・木村慶「組織開発による生徒指導体制の改善に関する研究」兵庫教育大学生徒指導研究会『生徒指導研究 第10号』pp. 53-62(1999)他が、リーダーシップの分散については、OECD編著、有本昌弘監訳『スクールリーダーシップ-教職改革のための政策と実践』明石書店(2009)がある。

<引用文献>

- ※1 全国教育研究所連盟『第19期共同研究報告書実践的な指導力の向上を図るこれからの教員研修の在り方』p. 5(2010)
- ※2 鳴門教育大学『10年経験者研修 モデルカリキュラム開発プログラム報告書』pp. 13-16(2009)
- ※3 大宮登監修『キャリアデザイン講座』日経BP社, p. 9(2009)
- ※4 Levinson, D.J.『前掲書 上巻』pp. 83-122
- ※5 Schein, E.H., *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison Wesley(1978) [二村敏子・三善勝代訳『キャリア・ダイナミクス』白桃書房p. 38-51(1991)]
- ※6 油布佐和子『シリーズ子どもと教育の社会学5 教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版pp32-51(1999)
- ※7 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会p. 92(1996)
- ※8 今津『前掲書』pp. 93-99
- ※9 今野能志「キャリア開発」日本産業カウンセリング学会『前掲書』pp. 87-89
- ※10 油布『前掲書』p. 36
- ※11 浅野良一編『学校におけるOJTの効果的な進め方』教育開発研究所pp. 68-72(2009)
- ※12 浅野『前掲書』p. 70
- ※13 金井『前掲書(表2)』p. 111
- ※14 鈴木竜太「キャリア・ドリフト論序説：キャリア・プラトールではない停滞の存在」静岡県立大学『経営と情報：経営情報学部第14巻1号』pp. 7-18(2002a)
- ※15 Schein, E.H.『前掲書』pp. 38-50
- ※16 鈴木『前掲書』(2002a)
- ※17 笹川孝一編『生涯学習社会とキャリアデザイン』法政大学出版局, p. 5(2004)
- ※18 Schein, E.H. *Career Anchors Discovering Your Real Values*. Revised, Jossey-bass(1990) [金井壽宏訳『キャリア・アンカー』

白桃書房p. 21(2003)]

- ※19 Schein, E.H.『前掲書』p.143(1978)
- ※20 山口憲二「キャリアデザイン論へのアプローチ」山口憲二編『キャリアデザインの多元的探求』現代図書pp. 1-26(2008)
- ※21 金井『前掲書』p.259
- ※22 山口『前掲書』pp. 14-18
- ※23 金井『前掲書』p. 115
- ※24 Bridges, W. *Transitions: Making Sense of Life's Changes*. Reading, MA: Addison-Wesley. (1980) [倉光修・小林哲朗訳『トランジションー人生の転機一』創元社pp. 15-38(1994)]
- ※25 金井『前掲書』pp. 86-87
- ※26 金井壽宏『キャリア・デザイン・ガイドー自分のキャリアをうまく振り返り展望するために』白桃書房pp. 79-91(2003)
- ※27 金井『前掲書』pp. 83-84(2003)
- ※28 金井『前掲書』pp. 150-151(2002)
- ※29 二村『前掲書(表2)』pp. 168-169
- ※30 Schein, E.H. *Career Survival : Strategic Job and Role Planning*. New York, NY: Wiley(1995) [金井壽宏訳『キャリア・サバイバルー職務と役割の戦略的プランニング一』白桃書房p. v(2003)]
- ※31 和歌山県・和歌山県教育委員会『和歌山県教育振興基本計画』pp19-21(2009)

<参考文献>

- ・Super, D.E., and Bohn, M.J. Jr. *Occupational Psychology*. Wadsworth Publishing Company, nc. (1970) [藤本喜八・大沢武志訳『職業の心理 企業の行動科学』第6巻, (1973)]
- ・Havighurst, R.J. *Developmental Tasks and Education (Third edition)*. David McKay Company Inc. (1972) [児玉憲典・飯塚裕子訳『ハヴィガーストの発達課題と教育』川島書店(1997)]
- ・古川久敬『組織デザイン論ー社会心理学的アプローチ』誠信書房(1988)
- ・野中郁次郎『知識創造の経営 日本企業のエピソードモロロジー』日本経済新聞社(1990)
- ・八並光俊「学校改善の視点としての『協働学校』」高知女子大学『紀要第41巻』pp. 127-137(1993)
- ・大貫章『増補改訂 OJTと職場経営ー管理職は何をしたらいいのかー』産業能率大学出版部(1994)
- ・諏訪英広「教師間の同僚性に関する一考察ーハーグリーブス(Hargreaves, A.)による教師文化論を手がかりにしてー」広島大学『教育学部紀要第一部(教育学)第44号』pp. 212-220(1995)
- ・堀尾輝久『組織としての学校』柏書房(1996)
- ・中石誠子「キャリア発達理論の生成とその展開ーキャリア開発との関連でー」東京大学大学院生涯教育計画講座『生涯学習・社会教育学研究20号』pp. 61-70(1996)
- ・日本キャリア教育学会『キャリア・カウンセラーその基礎と技法, 実際』(1996)
- ・岡本祐子『中年からのアイデンティティ発達の心理学』ナカニシヤ出版(1997)

- ・久富善之『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房(2002)
- ・山崎準二『教師のライフコース研究』創風社(2002)
- ・Kimbrell,G.,&Vineyard,B.S.*Succeeding in the World of Work*.Glencoe McGraw-Hill(2003)[仙崎武監訳,高橋桂子他訳『キャリア・デザイナーの仕事の世界での自己実現のために』文化書房(2005)]
- ・金井壽宏『組織行動の考え方』東洋経済(2004)
- ・笹川孝一編『生涯学習社会とキャリアデザイン』法政大学出版局(2004)
- ・ボルロマ・トルバト「教員の職能成長に関する研究ー日本における10年経験者研修制度の成立過程に注目してー」東北大学大学院教育学研究科『研究年報第56週・第1号』pp.43-57(2007)
- ・Latham,G.*WORK MOTIVATION*.Original English language edition published in the United States,London and New Delhi by Sarge Publications,Inc.(2007)[金井壽宏監訳,佐田卓巳訳『ワーク・モチベーション』N T T 出版株式会社(2009)]
- ・加藤一郎・鈴木竜太「30代のホワイトカラーのキャリア・マネジメントに関する実証的研究ーミスト=ドリフト・マトリクス視点からー」経営行動科学学会『経営行動科学第20巻第3号』pp.301-316(2007)
- ・菊池達昭『キャリアデザインへの挑戦』経営書院(2007)
- ・木岡一明『ステップ・アップ学校組織マネジメントー学校・教職員がもっと元気になる開発プログラム』第一法規(2007)
- ・佐久間茂和『学校の人材育成力 校長・教頭の出番! No.2 ミドルリーダーを育てる』教育開発研究所(2007)
- ・篠原岳司「米国大都市学区教育改革における教師の位置ー分散型リーダーシップと相補的アカウントビリティのフレームより」北海道大学大学院『教育学研究紀要第102号』pp.119-141(2007)
- ・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ー考察ーJ・スピラーンの分散型リーダーシップ(distributed leadership)理論の検討ー」日本教育経営学会『紀要第49号』p.52-66(2007)
- ・神奈川県立総合教育センター『学校内人材育成(OJT)実践のためのガイドブック』(2008)
- ・若林満監修『組織心理学』ナカニシヤ出版(2008)
- ・小柳和喜雄「ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究」奈良教育大学教職大学院研究紀要『学校教育実践研究Vol.1』p.13-24(2009)
- ・佐々木信男・服部晃幸・社本勝義「12年目研修(10年経験者研修)における大学研修の成果と課題ー岐阜県における教育改革の流れを踏まえてー」岐阜教育大学教育学部『教師教育研究第5号』pp.1-19(2009)
- ・寺澤弘忠・寺澤典子『OJTの基本～教え、教えられながら共に学び共に育つ～』PHP研究所(2009)
- ・長坂寛編『ミドルマネジメント読本』同友館(2010)
- ・大平泰子・大石昴・水上義行「教員に求められる資質能力とはー小学校教員における資質能力の構成に関する文献レビュー」富山国際大学『子ども育成学部紀要第1巻』pp.31-41(2010)
- ・岡本英嗣「先行研究からみたキャリア開発の規範的命題ーキャリア開発の問題点を探る」目白大学『経営学研究第8号』pp.77-90(2010)
- ・東京都教職員研修センター『OJT実践ガイドブック』(2010)