

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

The Ambiguous Impact of Conflict Management Strategies on Teachers' Professional Development

Ikuyo Oda and Ichitaro Matsumura

The University of Tokyo

April, 2019

No. 28

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo

葛藤対処様式が教師の職能開発に与える影響の両義性

小田郁予・松村一太郎（東京大学）

The Ambiguous Impact of Conflict Management Strategies on Teachers' Professional Development

Ikuyo Oda and Ichitaro Matsumura

Authors' Note

Ikuyo Oda is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Ichitaro Matsumura is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

The aim of this study is to reveal the features of teachers' daily practices which are usually overlooked but have possibilities for improvement. This study takes conflict management strategies as one of the important elements of teachers' professional development. Data was collected through semi-structured interviews at a public elementary school and was analyzed by using Sato's "qualitative research method" (Sato, 2008). The analysis was used to generate five categories.

Two categories influence teachers' decision making and their daily practices. These are "features of teaching" and "daily conflicts." Features of teaching, such as the unpredictability of the classroom make teachers' practices difficult and are perceived as conflict experiences which hinder teachers' learning. To overcome these difficulties, teachers have constructed coping strategies. The elements that make up their coping strategies are "sustaining motivations," "creating a supportive environment," and "risk avoidance." These correlate with each other, and function as a "corruption avoidance device," preventing school culture from deteriorating.

Although these strategies are developed to help and protect teachers, there are some negative influences. The strategies are commonly driven by practice-oriented and relationship-oriented decision making. These features bring the self-sacrifice or reservation of teachers as they attempt to maintain a cooperative school environment.

Keywords : Continuing Professional Development, teacher culture, identity, conflict management strategies, qualitative research

教師の葛藤対処様式の持つ両義性が教師の職能開発に及ぼす影響

1. 教師の職能開発をめぐる課題

本研究は教師が生きる社会的文脈に即して教師の日常的な思考や実践の特徴を明らかにすることによって、教師の職能開発を支える要因や逆に阻害となっている教師の暗黙の実践を明らかにすることを目的とする。我が国の教育はこれまで日本型全人教育のシステムを保持し、世界からも高い評価を得てきた(北上, 2018)。教科指導以外にも部活動や課外活動、家庭との連携などを含む子どものケアや指導は、勤務の枠を超えた教師の献身的な実践に支えられてきた部分が多く、子どもたちを丸ごと理解したり、支援したりする教師の実践が長時間労働や現場の疲弊化をもたらす要因ともなっている(久富, 2018)。教育に寄せられる社会からの要請や子どもたちが身に着けるべき資質能力の変化により、教師の継続的な職能開発の重要性は一層増しているが、この職能開発に困難を感じている教員が8割を超えるなど(TALIS, 2013)、我が国の教師にとって職能開発の継続は容易ではない。

1.1. 教師の働き方をめぐる議論

我が国の教師の勤務実態については OECD 教員指導環境調査(TALIS, 2013)や教員勤務実態調査(文部科学省, 2018)などを受け、労働時間削減や業務の縮減といった議論が進み、各自治体でも教員の働き方の改善に向け、部活動実施時間の制限や退勤管理など具体的な取り組みが進んでいる(和田, 2018)。教員指導環境調査では我が国の教師の勤務時間が調査国中最長の週当たり 53.9 時間で、調査国平均の 38.3 時間を大きく上回る結果となった。さらに、授業

以外の課外活動に教師が費やしている時間も週当たり 7.7 時間で、こちらも参加国平均 2.1 時間をはるかに超える結果であった。専門的な学びの機会を得ることに困難を感じていると答えた我が国の教師は 86.4%とこちらも大きく参加国平均を上回った。こうした多忙な日々に加えて、教師を取り巻く課題は複雑化、多様化してきている。不登校児童生徒割合の増加、通級指導を受ける児童生徒数の増加のように、子どもたちの変化に関する困難に加え、学習指導要領の改訂に伴う授業時数の増加など、多様な困難を抱える(文部科学省, 2013)。

こうしたことは教職に対する否定的なイメージにもつながり得る。百合田(2019)は、教員志願者減少の時代の到来を危惧し、近年小学校では全国平均 3.5 倍、中学校で 7.4 倍、高等学校で 7.1 倍と、平成 12 年度のピーク時と比べると大幅な減少傾向にあることを示し(小学校 12.5 倍、中学校 17.9 倍、高等学校 13.2 倍)、学生の教員志望離れがもたらしうる教育の質の低下に警鐘を鳴らしている。教員志望離れの背景にある現場の諸課題については、これまでにもその実態が明らかにされてきたにもかかわらず教師の学びやすい環境が整備されていない現状がある。こうした問題を解消し、教育の質向上を図るために、そうした状況がなぜ解消されずにいるのか、課題解決の阻害要因や、解消可能性を教師の社会的文脈に即して具体的に明らかにすることが重要となる。

1.2. 教師の継続的な職能開発と葛藤対処

質の高い教育は子どもたちの質の高い学びを決定づけるものであり、いかに困難な時代にあ

ってもその教育は社会の要請に応えその質を保証していくことが求められる。特に、急速に変化する社会の中では、子どもたちに批判的な思考力や他者と協働する力などを身に付けさせることが求められ、これまで以上に教師の継続的な職能開発（Continuing Professional Development, 以下 CPD）が重要となっている。しかしながら学校現場は、多方面から寄せられる要求に応えることを恒常的に求められ、持続的に学ぶことが非常に困難な状況にある。教職はこうした社会の変化に伴う難しさだけではなく、原理的な困難を多様に抱えている職業でもあり、安藤（2005）は教師の抱える葛藤構造に着目し、マートン（1963）の社会的アンビバレンス概念を援用することで多様な行為規範のぶつかり合いの中で生じる葛藤を整理した。とりわけ安藤（2005）は学校事故判例における教師の主張を検討することで多様な葛藤に対して教師が主体的に対処する様式を意思決定過程と合理的に説明づける過程の二つに整理した。前者は多様な葛藤を経て一つの行為を選択する意思決定のプロセスを葛藤対処とするもので、後者は実際の行為を規範に沿った、合理的なものとして説明づけることを葛藤対処とするものである。これらには価値選択を規定する構造的側面が影響しているとされ、ここではそうした役割規範や教師が置かれている社会的役割や社会的構造に焦点がむけられた。

教師は置かれた社会的構造の中での教師役割と自身の思いなどの間で生じる多様な困難に対してそこでの規範に則り個々人で対処する。さらにそうした個人的な対処に加えて困難を乗り越える過程での経験やそこに働いた知恵や工夫を同僚間で共有しながら教師の行動様式、すなわち教員文化として定着させてきた（久富、

2017）。これらは多様な困難にある中でもそのシステムを破綻させることなく持続させる「破綻回避装置」としての機能を果たしてきた（久富、2018）。教師は、こうした教員文化の重要な要素の一つとして同僚同士が学び合い支え合う同僚性の文化を構築してきた。しかしながらこの同僚性に関しては、日本の場合職場限定のものであることや、同僚間の交流に対して教師が消極的であることが明らかになっている（紅林、2007）。紅林（2007）は藤田ら（2003）が行った日本、中国、英国での「教員の意識に関する国際比較調査」の研究結果を参照することで日本の同僚性の特徴を明らかにしている。その特徴として、日本の同僚性は限定的な同僚関係であるものの、内部で働く教員たちにとっては必要に応じて支援が受けられる肯定的なものとして捉えられているとした。そして、こうした形の同僚との協働やそれによって作り出される支援的環境が、教育活動の効果的遂行、教師個人の力量形成、教師にとっての癒しの機能を有していることを示した。これらは日々異なる価値や複雑な状況が相互作用する中で教師の実践が生まれていることを再確認させるものである。こうした教員文化の複雑さを形成している要因やその中で重視されている価値を理解し、その上で改善可能な点を明らかにするためには教師の置かれている社会的文脈に根差した調査を行い、教師の日々の実践や教師の思い、または行動と語りのズレなどから教員の実践とその課題を検討していく必要がある。

2. 方法

2.1. 研究協力者

上記の問題関心より本研究はエスノグラフィックな観察とインタビュー調査を行う。

研究協力者は北関東圏内公立みどり小学校（以下の個人名を含めて全て仮名）の教職員 16 名で、終日の教育活動における教師の実践を研究対象とした。対象校の規模は 6 学年 10 学級、特別支援学級 2 学級、児童数 228 名、教職員数 22 名である。対象校は職員室の規模や教職員数から学年や低・中・高学年の各ブロックを超えた連携が見られる可能性があったこと、生活指導や体育教育に重きを置く規律重視の教育から、子どもたちの主体的な学びへと教育目標の転換を図っており、実践改善や新しい指導法の探究過程で個々の教師の工夫や教師間の協働、継続的な学びが要求される現場であった。こうしたことから、新たな取り組みを行う過程で教師間のやり取りなどを通して実践改善の過程や、うまく行かなさに対処する過程など、教師の職能開発に関連する多様な要素が観察できることが期待され、研究対象校として選定した。

2.2. データ収集

教師の日常的な思考や実践の特徴を明らかにし、教師の学びを推進する上での課題を析出するため、データ収集は参与観察とインタビュー調査により行った。第一に平成 29 年 4 月よりみどり小学校にて週 1 度（平均 9 時間）の参与観察を行った。児童の登校指導から参与観察を開始し、終日ボランティアの学習支援員として授業や給食指導などに参加しながら教師の実践を観察した。放課後はその日の授業を教師と共に振り返ったり、子どもたちの作文やテストなどを共有しながら協働で授業構想を行ったりした。これらの観察を通し、教師間のやりとりや予期せぬ状況での教師の対応、さらにはそういったことについて教師が事後に振り返り改善策を模索する語りなどをフィールドノートに記録

した。これにより教師の日常を形成する職務内容、子ども、同僚との人間関係、教師個々それぞれの文脈における実践の内容など、教員文化を形成する要因と考えられる事柄を収集した。

第二に夏季休業中に学級担任 13 名と管理職 3 名（教職経験年数 1 年から 38 年）を対象として（表 1）、職場の雰囲気と教師の学びについて尋ねる半構造化インタビューを実施した。インタビュー冒頭で協力者に対する研究内容の説明を行い、書面で研究協力への同意を得た上で IC レコーダーによる記録を行った。インタビューでは、1) 先生方が現在の職場環境についてどう感じているか、2) 困難の対処の仕方、教師としての専門性を高めるための学びについて心がけていることや感じていること、3) 同僚との関係について心がけていることについて尋ねた。インタビューの中で協力者が経験や日々感じていること、考えていることを語れるよう、一問一答式にならないように配慮しながら具体的なエピソードや心情を尋ね、日々の実践やその意図、背景について具体的に語ってもらえるよう促した。

表 1 研究協力者

info	性別	教職経験	職名
小池	女	1	助教諭
菅野	女	3	教諭
荒川	男	4	常勤講師
太田	男	7	教諭
大谷	男	11	教諭
松田	男	11	教諭
上村	女	14	常勤講師
田辺	男	19	教諭
武田	女	26	教諭
青柳	男	28	教諭
鎌倉	女	29	教諭
青田	女	34	教諭
高橋	男	35	教諭 (校長)
栗原	男	35	教諭 (教頭)
萩尾	女	35	教諭
牧野	女	38	教諭

2.3 分析方法

本研究では教師が置かれている社会的文脈の中でどのように教育環境の変化や日常の困難に対処しているかを明らかにし、教師の学びを支える教員文化の特徴を明らかにするため、教師の語りからボトムアップに概念を生成することができる質的データ分析法 (佐藤, 2008) を採用する。この分析法の一つの特徴であるコード・マトリックスは、縦軸を事例、横軸を複数のコードとし、マトリックス上に事例の要約を入れて分析を行うことによって個々の事例やコードとの関係、複数の教師の語りの特殊性を超え、組織内部での規則性を見出すことが可能となる。個々の教師の実践や教員文化の特徴を整理することによって教師の暗黙の実践について、学びの阻害要因や改善策を明らかにすることができると考えられる。

2.4 分析手順

第一にインタビューの逐語録の内、働く環境

や自分自身の専門家としての学びについて語っている部分を抽出し、語りの内容ごとにセグメント化し、オープン・コーディングを行った。特に教師が日頃働く環境について感じていることや、その中で心がけていること、その理由や背景にある要因など、実践意図に着目してコーディングを行った。例えばこの段階では「この仕事って結構変則的 (荒川, 4年)」には「先が読めない, 不確実」, 「(同僚の先生が) 本を見て一生懸命勉強してたりすると, なんか違うよな〜って思っても余計にいいづらいんですよ (牧野, 38年)」には「いいづらい, 遠慮する」という暫定的なコードを付した。

第二にオープン・コーディングで得たコードや文書セグメント同士の関連を検討し、より抽象度の高い概念的カテゴリーへとコードを集約する焦点的コーディングを行った。特にこの段階では教員文化を「破綻回避装置」として位置付けた久富 (2018) の「教員文化をめぐる諸事象の関連構図①」 (久富, 2018 p.5) を概念枠組みの参考とし、繰り返しテキスト文脈に立ち返りながら概念的コードを生成した。久富 (2018) は教師が日々多様な困難の中での経験やそうした経験から得た知恵を同僚間で共有することを通して教員文化を構築しており、恒常的に続く教育の難しさの中にあっても実践が破綻しない背景にそうした教員文化の働きがあるとしている。本研究は久富 (2018) が示す破綻回避の構造を踏まえ、さらにそれを超えて教師がより良い教育実践に向けて学ぶ、その機会を保証していく上での課題や改善可能性を探っていくため、教師からでてきた困難や働く環境に対する思いについての語りと、それらについてどのように対処しているかといった日々の心がけに関する語り、そしてその心がけの背景にある要因に焦

点化して語りの分析を行った。

この焦点的コーディングの段階ではたとえば「事務作業が多すぎる」「子どもと話す時間がない」「連携の時間がない」「仕事の終わりがいい」などのオープンコードを「忙しさ」のように、より抽象的なコードにまとめた。第三に焦点的コーディングで得られた中核カテゴリーを横軸、事例（教師）を縦軸とするコード・マトリックスを作成し、複数コード間、複数の事例間、マトリックス内のデータ同士の比較を行い教職特性と教師の葛藤対処用域を表す概念図を生成した。この段階ではたとえばここまでの分析で析出された中核カテゴリーとして「忙しさ」「対人関係の難しさ」「大変な業務」としてまとめられていたものを、カテゴリー間の比較を行うことによって色々な難しさに対する語りを、「対保護者・こども」「対同僚」「対業務」「対自分」といった概念にまとめなおし、最終的にそれらから「困難」というカテゴリーを生成した。他のカテゴリーについても同様にマ

トリックス内の事例を比較検討することによって概念の精緻化を行った。以降ではカテゴリーを【 】, 概念を《 》, コードを〈 〉で示す。

3. 結果と考察

分析の結果、31のコードから14の概念、5つのカテゴリーが生成された。最終的なカテゴリーと概念、その定義ならびに発話事例を表2に示す。カテゴリーと概念の関係を仮説モデルとして図式化したものが図1である。

不確実、曖昧で再帰性を持つ(a)【教職特性】の中で教師は子ども、保護者、同僚、自分などに対して様々な対人関係上や業務に対する(b)【困難】を抱える。しかし教師はそうした葛藤や困難の中でも責任感や期待として(c)【原動力の維持】をし、時には意図的に困難な状況を回避する(d)【リスク回避】を行う。さらに、日頃から互いに実践支援をしたり認め合ったりすることで支援的な働きやすい(e)【環境醸成】を

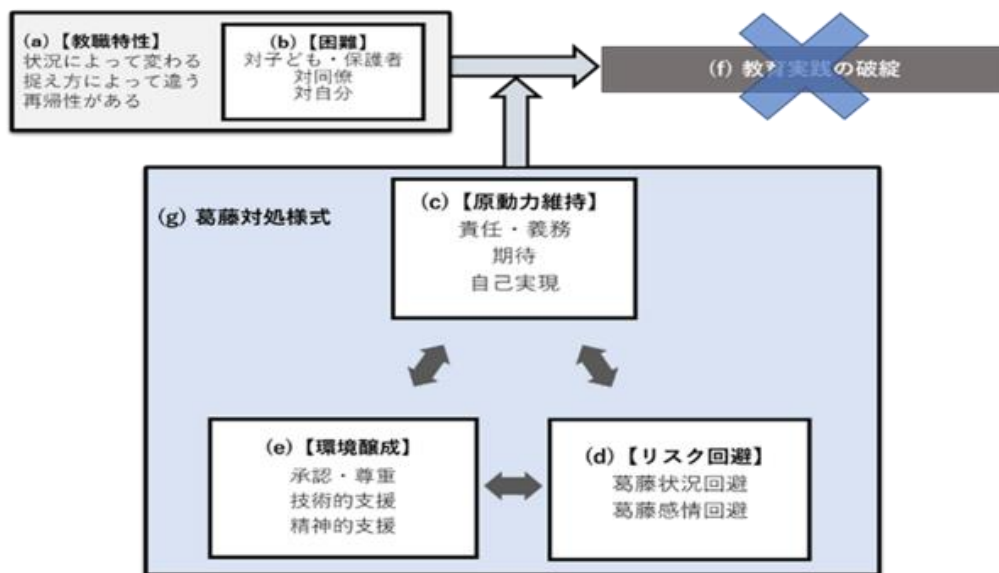


図1 教職特性と教師の葛藤対処様式

表 2 最終的に生成されたカテゴリー，概念，発話事例

	概念	定義	コード	発話事例
	状況によって変わる	時代や社会の変化，一日の中でも流動的に実践の価値が変わる教職の特性	自分 仕事 子ども	昔は私あんまり誉めなかったんですよ，でも誉めるほうが子どもも喜ぶし，気が楽だなんて（牧野，38年） 指導法とか成績表の出し方とかとにかく色々変わるじゃないですか，ついていけないですよ（鎌倉，29年） ほんとさっきまで良かった，でもちょっとした事でもう気持ちそっちに集まっちゃって，喧嘩（上村，14年）
	捉え方によって違う	同じ事柄であっても状況やその時の捉えによって物事の意味が変わる教職の特性	コミットメント 指導観 子ども	人によっては問題を問題と捉えてない，っていうこととかあるじゃないですか（太田，7年） 授業以外も給食指導だって，どこまで残していかとかとにかく違うわけですよ（青柳，26年） 自分たちで色々試していくしかないんですよ，本当に一人一人どう思うかなんて違うから（池田，1年）
	再帰性がある	自分の実践がその後の状況や実践に影響を及ぼす教職の特性	子どもの成長 自分の仕事	やっぱり気づいてても先延ばしにしちゃうと結局返ってくるんですよ，もっと大変になったりとかして（上村，14年） 騙しだましやっつけてけばできちゃうんだけど，あとからやっぱり返ってくるんですよ（松田，11年）
教職特性	対子ども・保護者	子どもや保護者とのやり取りに関して抱えている困難	対子ども 対保護者	授業妨害しちゃう子とかいると余裕なくなります（上村，14年） 連絡帳とかも，ん？これ子どもが自分で解決することだよ，って思うことも結構ありますよ（上村，14年）
	対同僚	同僚との協働について抱えている困難	価値観の違い 遠慮	若い方には若い方の考え方もありますしね，合わせるのは難しい時ありますよね（菅尾，35年） 思うことあってもいいにくいよ，向こうも頑張ってるから，でも違うんだよね（牧野，38年）
	対業務	勤務時間や校務分掌など業務そのものに対して感じる困難	無限定 不透明	先生の仕事ってここまでやっってくださいっていうのは自分で決めるんだから，延々と続きますよ，余計なこと多いっぱいあるし（池田，1年） ルールみたいなものがあるわけじゃないから，聞きながらやっっていくしかないっていうのが大変です（松田，11年）
	対自分	自分自身の力量や経験不足，自分の実践に対して抱く困難	自信がない 力量ない	なんか自信がないのかもしれないですね，自分はこれでもいいのかな，って，この年で。回ってくるべき校務分掌が回ってこなかったりとかね（青田，34年） まだ自分は独自のものとかなないし，授業ペースも遅くてっていう感じなので（菅野，3年）
困難	責任・義務	自分の立場や状況からやるべき，と捉えられていること	義務 責任	いつも本当に助けてもらってきたんで，とにかく自分のできることはやらなきゃって思って積極的に，ですよ（荒川，4年） この年になると若い人と育てるっていう意味でも，自分の年齢を考慮してね，やっつかないと（牧野，38年）
	期待	子どもや学校のため，や，自己の成長に繋がる，などの期待	子どもの為 自己実現のため	やっぱり子どものためになるかなって考えるとそこは時間なくても削らなでやろって（武田，26年） 意図的にやって，意図的な結果が出ると僕らの教師の教師力，って確信に近づくじゃないですか（太田，7年）
原動力の維持	葛藤状況回避	問題や葛藤状況を回避するために教師が心がけていること	対保護者 対同僚	保護者のケアも必要なんですよ，最初にケアを優先する。保護者の理解あるとトラブルになりにくい。その後の指導もしやすくなるし（池田，1年） 思うことあっても閉じてるなって，（相手の）スタンス閉じてる時は言わないですよ，逆にやりづらくなるじゃないですか，その後。（太田，8年）
	葛藤感情回避	葛藤感情を緩和する際に行って	状況と距離を置く	あんまり気にしない，どんな風にも行ける，適応能力が大切，気にしちゃうときがないから（青田，34年）
リスク回避				

	いる対処の仕方 やそうした状態 を乗り切るため に日頃備えている こと	自己研鑽 アイデン ティティ 保護	スキルアップするためにも学ぶ場を設けて、意図的に学 ぶ、がないと絶対力にならない、なんかの時に説明つか ないすよ (太田, 7年) もうここまで複雑になっちゃったら自分のせいじゃない かな、って。抱えすぎたらつぶれちゃうじゃないですか (上村, 14年)
環境 醸 成	承認・尊重	他者の実践や理 念を認め、尊重し あう雰囲気や意 識的に構築しよ うとすること	文化尊重 必要と思ってもすぐには変えない、そこでやってきた人 やこの学校への敬意だな (高橋, 34年) 他者尊重 それぞれ価値観も違うし、やり方も違うし、でもみんな同 じように聞いて理解しようとする、そういう安心感つく ることですかね (大谷, 11年)
	実践支援	業務の円滑な遂 行の為に具体的 な支援提供をす ること	技術的支 援 聞くと一緒にやってくださる、トラブルでも電話対応で も一緒に考えてやってくださる (菅野, 3年) 環境的支 援 学年で、支援員さんも入っ下さってるんですけど「学年で 揃って話す時間がなかなかとれない」って言ったら教頭 先生が週に一回学年会みたいな時間を作ってくださって (荒川, 4年)
	精神的支援	お互いに声を掛 け合ったり日頃 から話しやすく 相談しやすい雰 囲気を作ったり、 安心して働ける 環境を作ろうと すること	精神的支 援 どんなに忙しくっても、やることもおわってないん けども、話しかけられたら話、ちゃんと手を止めて聞こう な、って。何かありそうだったら、どうした?って声掛け ようになって (鎌倉, 29年) 風土醸成 なんか僕なんか「机きたねえなあ」とかって、なんでもい いと思うんですよ、そういうのもきっかけにしながら話 せる雰囲気、そういうのを大切にしますね (大谷, 11年)

意識的に行い(f)教育実践を破綻させることなく実践改善に向けた取り組みを続けている。困難に対処するこれらの教師の実践は、例えば、【リスク回避】をすることによって同僚間の良好な関係性を維持する【環境醸成】に繋がっていたり、責任感や期待感を【原動力】とした実践が他者との関係性構築や【環境醸成】につながっていたりした。日々の多様な困難や予想外の出来事に対する対処の方略として【原動力】【リスク回避】【環境醸成】のそれぞれの要素が相互に関連しあいながら日々の実践を支えている((g)【葛藤対処様式】)。以下にそれぞれのカテゴリと概念を具体的に示す。

3.1. 教師が葛藤する要因

教師が葛藤する要因として 16 のコードを得、焦点化コーディングを経て葛藤の原因となる【教職特性】と【困難】の2つのカテゴリが生成された。

3.1.1. 【教職特性】

このカテゴリは教師が日常の学校業務を遂行する中で感じている教職固有の特性で、「状況によって変わる」《捉え方によって違う》《再帰性がある》の3つの概念により構成される。

時代や時間の流れや社会の変化に伴って〈自分〉の価値観や〈仕事〉の内容、〈子ども〉の反応が変わる《状況によって変わる》特性が教職にはある。さらに多様な〈子ども〉や仕事に対して異なる〈コミットメント〉や〈指導観〉をもつ同僚の中でなされる実践の結果は時に《捉え方によって変わる》という難しさももつ。こうしたことに加えて教師は日頃多忙な日常を生きる中で、対処しきれなかった問題や、視点が及ばなかったことがのちに問題として表出することで再帰的に

〈子どもの成長〉や〈自分の仕事〉に影響を及ぼす《再帰性がある》特徴を教育実践における難しさとして認識していた。

3.1.2. 【困難】

このカテゴリは《子ども・保護者》《同僚》《業務》《自分》から成るもので、多様な他者や他者を行う業務に関して抱える葛藤を示す。教師は日頃〈無限定〉で〈不透明〉な特性を持つ《業務》を多く抱える中、日々教室内外で多様な子どもたちの対応に対して困難を抱くだけではなく、保護者から寄せられる様々な期待や要望に対しての対応にも苦慮する。複雑で多様な課題を一度に抱える教師にとって同僚からの支援や同僚との協働は欠かすことができないが、《同僚》と指導理念や実践の方針、〈価値観の違い〉がある時、他者への〈遠慮〉が生じたり、自分自身の実践の変更などを余儀なくされ、そうしたことが直面していた当初の問題とは別の新たな困難の一因となったりする。さらに、教師は同僚と自分とを比較することで、自分自身の〈力量のなさ〉や〈自信のなさ〉といった《自分》に関する困難も抱える。例えば、経験が浅い者は指導や校務の遂行に対して「自分は決まった指導法とかも持ってないし、何が分からないか分からない(菅野, 教職経験3年)」と言った不安を抱え、ベテラン教師は「相手の実践見ると自分はこれでいいのかなって。自分も間違ってるかもしれないし(青田, 34年)」と語った。ベテラン教師は、教職経験は積んできたもののその経験年数に自分の実践や考え方は見合っているのか、新しく入ってくる指導法や考え方に自分はないか、といったベテラン教師特有の悩みを抱えていた。

3.2. 教師の葛藤対処様式

こうした困難や教職の特性に影響を受けながらも教師がそれを対処し、学び続けることを支えている要因として 3 つのカテゴリーが生成された。

3.2.1. 【原動力の維持】

教師は多様な困難を感じながらも《責任・義務》《期待》といった思いを維持することで多様な困難に対処し、自分自身の日々の実践を支える【原動力の維持】を行っていた。〈子どものため〉に努力したり、献身的に仕事をしたりすることが子どもの成長や校務の円滑な遂行、信頼獲得に繋がるという期待を持ち、それを原動力として保つことで実践を続けていた。また、こうした他者に向けられる期待だけではなく、多様な困難と向き合うことや日々努力することが教師としての力量形成に繋がる〈自己実現のため〉といった思いで日々の諸問題に対処し、教育実践改善に取り組んでいた。

《責任・義務》感により動機づけられる実践の背景には「いつも本当に周りの先生に助けられるんで自分にできることはできるだけやらないと（荒川，4年）」、といった義務感や、「自分の年齢や（教職経験）年数考えたらどうあるべきなんかなって（鎌倉，29年）」、といった果たすべき役割に対して抱く責任感があった。

3.2.2. 【リスク回避】

このカテゴリーは《葛藤状況回避》《葛藤感情回避》という二つのカテゴリーにより構成される。教師は日々多様な困難を抱える中で少しでも働きやすい環境を作ろうと他者との間で予想されるリスクを回避し、働きやすい環境づくりをすることを心がけていた。

《葛藤状況回避》は日頃から同僚や保護者、子どもたちとの良好な関係を築くことによって葛藤状況や困難な事態が生じることを避けるものである。例えば、「いつか言わなきゃとは思うんだけどね、言わないですよ、授業もね、一緒にやっつけていかなきゃいけないじゃない（牧野，38年）」というように、同僚への助言や実践改善に対する提案の必要性を感じていても、助言などによりうまく行かない状況が生まれることが予想される場合はそうしたリスクを自ら回避していた。

《葛藤感情回避》は、〈状況と距離を置く〉という外部に向けられた対処と、〈自己研鑽〉〈アイデンティティ保護〉という自分に向けられた対処の二つの方向性を持っていた。方向性の見えない、不確実な【教職特性】の中で多様な【困難】を日々抱える教師はその同時多発的に生じる事態や問題の複雑性に対して「ある程度は流して気にしないようにして次に進んでいかないと（青田，34年）」のように状況と距離を置いたり、積極的に気持ちを入れ替えたりすることが教職においては大切であるとした。教師たちは困難な問題や解決に向けた取り組みが長期化する課題に対して「この状況であればそれは仕方ない、担任の責任じゃない。（中略）クラスや授業がうまくいってるんだから（上村，14年）」のように捉えることで教師としての自分の力量や、別の教育活動におけるやりがいを維持しようとしていた。これは日本の教師に特徴的にみられる葛藤対処の方法の一つであるアイデンティティの「二元化戦略」（福島，2016）に相当するもので、多様な困難を日常的に抱える教師が、日々の困難や失敗によりアイデンティティを喪失させることなく、教師としてのやりがいを保つ、勤務継続を後押しする重要な要素となっている。これらに共通する点は環境リスクを軽減したり、自己の実践や能力に関わるリ

スクを軽減したりすることによって自分自身が教師としてうまくやれている、という安定的な教職アイデンティティを保とうとする対処方略とられていることであった。

3.2.3. 【支援的環境醸成】

困難な状況に対する対処方略の3つ目として《承認・尊重》《実践支援》《精神的支援》の3つから成る【支援的環境醸成】を析出した。教師は複雑な課題を抱える中で教育実践を継続させていくために他者の実践や理念を積極的に《承認・尊重》し、必要に応じて具体的に助言をしたり、業務を一緒に行ったりする《実践支援》を行い、他者の実践を後押しする【支援的環境醸成】を行っていた。さらに複雑、不透明で努力や実践の成果が見えづらい学校現場の中で同僚同士声を掛け合ったり、積極的に自己開示を行ったり、雑談をするなどして、話しかけやすい雰囲気や他者が援助要請しやすい環境を作る《精神的支援》も積極的に提供されていた。

4. 総合考察

以下に葛藤対処様式の持つ教師の実践継続に資する正の側面と、専門家としての深い学びを阻害する負の側面の両義的意味について、その背景にある教師の実践志向と関係性志向という二つの志向性の観点から論じる。

4.1. 対処様式の両義性—正の側面

教師がとる葛藤対処方略には大きく実践志向と関係性志向の特徴が見られた。前者は、目に見える成果や可視化されやすい実践を教師が選好する志向性で、後者は、意思決定の重要な要因に他者との関係性維持や構築が位置づいている志向性を表す。こうした志向性は、それぞれの葛藤

対処方略を連関させる媒体として機能していることが示唆された。この背景には学校現場の不確実性や他者の支援が不可欠な特性が語られた。教師は、こうした特性の中、より確実で且つ、関係性維持に繋がる実践を対処方略として採用していた。教職は教えることそのものが持つ特性により実践にかかる努力や取り組みの成果が見えづらく、自分自身の成長や取り組みに対する達成感が得られづらい特徴がある（長谷川，2018）。こうした不確実で文脈依存的な現場特性が、すぐに成果を実感できるような実践や実際に労力や時間を費やすことによって組織へのコミットメントが可視化されやすい実践へと繋がっていると考えられる。そしてこうした自己の成長を認識しづらい状況が、子どもたちの成績向上、のように結果がすぐに可視化されるものや、担当外でも積極的に校務に参画する、のように結果がすぐに出る価値や実感が得られやすい価値への志向性をもたらす（佐藤，1994）。このように教師たちが少しでも成果をあげること、目に見える形での献身を他者に示すことは、他者との信頼関係を取り結ぶ「信頼関係調達回路」（久富，2018）として不確実な学校現場で生きていく上で重要な対処様式として位置付けられている。

教師は原動力を維持することによって自分の立場や置かれている状況を踏まえ、業務や困難な内容と自分を責任感や義務感でつなぎとめ、自己実現や成果、といった乗り越えるべき理由を付与することで、葛藤対処を必要なことや不可避なことと捉えていた。これらはいずれも教職特性や他者との関係の中で生じる困難の中でも同僚から支援を得られるようにする支援的環境醸成と不可分の関係にある。教師は、互恵的な関係を維持し、組織の成員としての責務を果たすことで、必要な時に技術的な支援や精神的な支援が得ら

れるように関係性志向, 実践志向に裏付けられる対処を行っていた。教師が行うリスク回避行動も, 働きやすい環境を維持したり, 実践を継続するための原動力を維持したりすること密接に関連しており, 葛藤状況や葛藤感情とあえて距離をとったり, 支援的な環境を作ろうとすることで, 当面の間, 目の前にある実践がスムーズに進むように諸々の課題や葛藤に対処していた。

これら 3 つの方略は関係性を積極的に維持しようとする組織に対する責任感や自己成長に係る思いにより支えられたり, 問題を抱え込みすぎることによるバーンアウトを積極的に回避することによって支えられたりするもので, 3 要素それぞれが他の方略と不可分な関係を保ちながら多様な困難への対処方略として活用されている。

4.2. 対処様式の両義性—負の側面

各国の教員文化と日本の教員文化の特徴との比較を行った福島(2018)は日本の教師の教職アイデンティティが他国と比べて他者, とりわけ同僚間の関係性のあり方により左右される程度が大きいことを明らかにしている。本研究が析出した【支援的環境醸成】【原動力の維持】【リスク回避】はいずれも互恵的な関係を重視する我が国の文脈において, 困難に対する重要な対処方略である。しかし一方ではこうした関係性維持への努力が, 責任感, 義務感から派生し自己犠牲や, 時に自己の実践の抑圧に繋がったり, 関係性を維持することそのものが自己目的化してしまったりと, 暗黙の内に無限定な職務の助長に繋がる危険性を持つ。こうした実践志向, 関係性志向に特徴づけられる葛藤対処様式は, 複雑な教育課題に協働で立ち向かう専門家としての対話の機会や, 深い学びの機会を奪い, 専門家としての実践の矮小化に繋がる危険すらある。佐藤(1994)は, 無限定

な職務や実践の矮小化といった問題は教師に疲労感やストレス, さらには専門性の空洞化をもたらす危険性を孕むものとしている。

こうした葛藤の対処方略に共通してみられる特徴は, 教職上の諸困難を克服し, 実践を継続させていく上で教師としてのアイデンティティの安定が過剰に揺るがされないようにしたり, より働きやすい環境を作ることによって教職が元来持つ原理的困難を少しでも緩和しようとしたりするものとして一定の意義がある。しかし, 当面の実践や働きやすい環境を優先して本質と向き合う議論を暗黙の内に回避することは, 不確実で変動の激しい時代においてより質の高い教育を提供していく上で不可避となる課題に向けて持続的に学ぶ機会を逸する危険性を孕むものと言える。

5. 今後の課題

本研究に残された課題を 2 点述べる。第一に本研究は一小学校を対象として実施したものであり, 学校規模や校種の違いによって教師の困難や葛藤対処の様式, それらにより形成される教員文化の様相が異なる可能性がある。より一般化可能な知見を得るため, 今後は研究対象を広げた検討を行っていく必要がある。

第二に, 倫理的配慮から職員室内での教員間のやりとりはフィールドノーツによる記録のみとした。インタビューでは語られない教師の暗黙の実践から教師文化や教師の学習に対する影響を検討するためには, 今後学年団の打ち合わせや教師らが主体的に実施するミニ研修会の様なセミフォーマルな相互作用の場面に関しては録画記録や録音記録を撮り, 精緻に行動や発言を分析することによって葛藤対処様式のメカニズムの精緻化につなげていく事ができる可能性がある。

引用文献

- 安藤知子 (2005) 『教師の葛藤対処様式に関する研究』 多賀出版
- 北上正行 (2018) 「教員の労働環境と働き方改革をめぐる教育行政論的検討」『学校経営研究』第 43 号, 1-10.
- 久富善之 (2018) 『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』 勁草書房
- 久富善之 (2017) 『日本の教師, その 12 章: 困難から希望への途を求めて』 新日本出版社
- 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 (特集 教育現場の多様化と教育学の課題)」『教育学研究』74(2), 174-188.
- 国立教育政策所 (2013) OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告
www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf (2019 年 3 月 14 日閲覧)
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 新曜社
- 佐藤学 (1994) 「教師文化の構造 教育実践研究の立場から」 稲垣忠彦 久富義之編 『日本の教師文化』 東京大学出版会, 21-38.
- 長谷川裕 (2018) 「教職アイデンティティの変化とその含意」久富義之 長谷川裕 福島裕敏編著『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』 勁草書房, 121-138.
- 福島裕敏 (2018) 「学校職場と教師の意識・生活」久富義之 長谷川裕 福島裕敏編著『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』 勁草書房, 139-158.
- 文部科学省 (2018) 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) 分析結果について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/140922_4_002_3.pdf (2019 年 3 月 14 日閲覧)
- 文部科学省 (2013) 教員養成大学・学部関係データ集 <http://www.u-gakugei.ac.jp/~soumuren/27.10.8/kyougikai/K07kyouinyouseidatesyu.pdf> (2019 年 3 月 14 日閲覧)
- 百合田真樹人 (2019) 「教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェクト調査報告書」 独立行政法人教職員支援機構
- 和田成 (2018) 『『学校における働き方改革の緊急対策』は, 成果をあげられるか』『教育ジャーナル』2018, 9 月号, 10-22.

Copyright © 2010-2019 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

