

高校教員にとって異動という経験がもつ意味 —自己を研究対象にするセルフスタディを用いた探索的研究—

岡村 美由規*・祝迫 直子**・前元 功太郎***・山本 佳代子****・河原 洗亮*****

(2021年12月6日受理)

Making Meaning of Appointed School-Transfer-Experiences for High-School Teachers:
An Explorative Inquiry Through Self-Study

Miyuki Okamura, Naoko Iwaizako, Kotaro Maemoto,
Kayoko Yamamoto, and Kosuke Kawahara

Abstract: In Japan, school teachers are deployed to schools by the local government, so their work place must be changed every several years. This appointed school-transfer-experience should affect school teachers in various aspects of their work life, but a few researches have conducted. This study inquires how high-school teachers assess their own experiences. We shared our individual episodes through group interviews and analyzed the transcript qualitatively by using GTA (Saiki-craighill 2006). Then, we re-interpreted our own experiences in a form of story. Findings showed that high school teachers shared peculiar and implicit sense, i.e. the age equals to years of teaching career which shows their professional ability. We discussed the implicit sense functioned as a “screening test” for the newly appointed teacher, and this test varied according to human relationship within the school. Suggestions are provided for future teachers as well as teacher educators to make school climate collaborative: 1) newly coming teachers mind one’s words and behavior, 2) school teachers treat newly coming teachers as colleagues with caring mind, and 3) the school be equipped a mechanism to capture voiceless opinions, turning school staff’s efforts to make their work place open to a divergent view.

Key words : self-study, high-school teacher, appointed school-transfer-experience, school climate, teacher professional relationship.

1 問題設定

教員にとって学校は職務を遂行する場であり、専門職者 (professional) として自己研鑽する場でもある。日本では学制発足後の間もない頃から学校において教員が研究する風習があり、以来、授業研究として校内研修の伝統をつくってきた (臼井 2009 ; 豊田 2009)。政策においても 2015 年中教審答申において『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながら「日常的に学び合う校内研修及び園内研修の充実」や「チームとしての学校」構想が打ち出されるなど (中央教育審議会 2015 : 20-21, 下線は筆者),

学校教育の質向上への契機として学校に集う教員の関係性に期待が寄せられていることが分かる。

教員集団における教員同士の関係性は「同僚性 (collegiality)」や「教員の専門職的關係性 (teachers’ professional relationship)」という用語のもと、学校改善や教員の職能開発に影響を与えることが指摘されてきた (福島 2017 : 30-33)。しかし現実には、同僚教員と良好な関係性をつくり維持することは常に容易であるとは言えない。その難しさが端的に現れる契機が、教員人事であり勤務校の異動である。

公立学校のすべての教員にとって転勤を伴う

* 広島大学大学院人間社会科学部研究科研究員, ** 広島県立福山工業高等学校, *** 広島県立広島叡智学園高等学校, **** 広島県立呉宮原高等学校, ***** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

異動は避けて通れないものである。多くの教員は異動によって、それまでの職務経験に基づく感覚とは異なった「違和感」を抱く経験をしたことがあるのではないだろうか。時にそれは解決が困難になるほど複雑化し、ひいては異動が教員キャリアの危機に陥るきっかけにもなる（保坂 2010）。そうした、異動をきっかけとして違和感を抱いたり困難な状況に陥るのは、なぜなのか。それは当該教員の性格特性や能力に何らかの不足が認められ適応に失敗するからだろうか。

高校教員の転勤を伴う異動は、同じ公立学校である小・中学校教員の異動とは異なることが予測される。それは以下に述べる高校の組織的特性に起因するだろう。第一に、高校は、教育課程（全日制・定時制・通信制）および学科（普通科・専門学科<職業学科・実業学科>・総合学科）に分かれており、教科指導体制が多様であること。第二に、生徒の学力などといった特性が教育課程や学科によって異なる傾向が大きいこと。第三に、入学する生徒の特性に応じて、進学校（難関大学への進学率が高い）、教育困難校（生徒指導に重点が置かれる）、進路多様校（様々な進路に対応する）等、生徒の進路指導に関する組織的体制が多様であること、である。こうした高校ならではの組織的特性は、同一校内の教員間の関係性構築のあり方も多様にすることが予想される。異動とは、教員間の関係性が変化したり再構築されたりする契機である。すなわち、学校特有の関係性構築のあり方が表面化する契機でもあるだろう。ゆえに高校教員の異動経験を当事者の視点から検討することは、「教員が育つ、チームとしての学校づくり」への示唆に富むと考えられる。

異動が教員に与える影響に関する先行研究は、正負の影響いずれにせよ、個々の教員への影響に焦点を当てているものが大勢である。異動は「最大の研修である」（小林 2011）とみなされ、同じ教職年数で比較すると異動の経験回数が多い教員の方が自己効力感が高い（川上・妹尾 2011）など、異動経験を通じて獲得、育成される能力の同定がされてきた。一方、負の影響としては、赴任校に馴染めないゆえの苦勞や（武智ら 2015；町支 2019）、転勤者のメンタルヘルスの悪化が指摘されてきた（保坂 2010；國本・松尾 2016）。その原因として赴任校のもつ「硬直的な文化」、「文化の差異」、「いびつな人間関係」がある（武智ら 2015）。町支（2019）は中学校教員の初めての異動の場合であるが、異動後に経験した困難として

「ステークホルダーの特徴の違いへの対応」「仕事のやり方の違いへの対応」「周囲からの視線に関する難しさ」「信念とのズレに関する難しさ」があることを指摘した。異動者個人への異動の負の影響はいずれも、赴任校の社会的環境や慣行、人間関係のあり方といった、赴任校特有の学校文化への参入・適応の難しさとして個々人の経験に表れている。

異動を異動者個人の出来事として扱うのではなく、異動者と異動者を受け入れる赴任校との関係から検討する必要性を示した研究に東海林・小田（2018）、東海林（2020）がある。東海林・小田（2018）は異動者を受け入れる側の学校（教員及び組織運営体制）からの視点と、異動者からの視点（本人がもつ心構えやその際必要になる支援）の両方から異動という現象を検討する必要性を提起した。東海林（2020）では、異動者の変容と学校の変容について異動者の語りから検討している。異動者は赴任当初に違和感を抱くものの、異動後1年目は周囲への遠慮から意見を言えず、2年目になると違和感を忘れてしまう。結果、赴任校の慣行は前年度踏襲のまま変化せず、そうした現状維持の状況に異動者は課題を感じているという。これらの研究は異動者の語りから、赴任校で新たな同僚となる教員との関係性や組織運営体制の現状まで迫っているわけではない。しかし異動経験を複眼的に見ることを提起している点で先駆的で重要である。

本研究も、異動経験の検討には、異動者からの当事者の視点と赴任校側の視点の両方が必要だと考える。両視点を取り入れることで、異動者ももつ違和感や困難の原因を、異動者本人にのみ帰属させる（自己責任）のではなく、赴任校の学校文化との相互作用の結果（同僚性）としての理解を促す。このことは異動者の孤立を防ぎ、教員が安心して働ける「教員が育つ、チームとしての学校づくり」に貢献するだろう。

以上から本研究は、複数回の異動を経験し、かつ異動者を受け入れた経験ももつ現職の高校教員の語りから、異動経験の意味を検討する。

2 方法

2-1 研究の対象

本研究の対象者は、本稿の著者でもある現職高校教員の祝迫、前元、山本の3名である。3名は広島大学が主催する2021年度履修証明プログラム「教師教育者のためのプロフェッショナル・デ

イベロプロメント講座（研究編）（以下、PD 講座）」の受講者である。PD 講座は、現職教員や教育実習生への指導・助言並びに研修の企画・運営に従事する教職員（「教師教育者」）を対象に、実践の改善と研究能力の向上を目的として開講された。3 名は定義上は上述の教師教育者に該当しないが、10～30 年の教職経験を持ち、実質的に校内において若手教員を支援していること、また教師教育者志望であることから、受講が認められた。なお著者の岡村と河原は講座運営スタッフとして 3 名の研究指導・支援を行うと同時に、分析者として研究・執筆も行った。

2-2 研究の方法論

高校教員が当事者として自らの経験を意味付けるという目的のため、本研究ではセルフスタディ（self-study）を用いた。セルフスタディは、欧米諸国にて 1980 年代に始まる学校教員の専門性高度化の潮流を背景に誕生した方法論である。学校教員を養成する教職課程担当の大学教員（教師教育者）が、自らの専門性向上と学内における社会的地位の向上（専門職性向上）とを同時に図る戦略として編み出された。具体的には、「教師教育者自身が、自らの教員養成における教育実践を研究対象とし、研究の一部として実践の改善をしつつも、同時に汎用可能な知見を抽出する研究」（Tidwell, Heston & Fitzgerald eds. 2009）、もしくはその方法論を指す（岡村 2019:50-51）。

セルフスタディとして成立するための構成要素を、サマラスは次の 5 点にまとめる¹：①個人がおかれている状況に基づいている、②批判的かつ協同的に実施される、③自身の教え方についての自分自身の学びを改善し、自分の学生の学習に与える影響を改善する、④研究過程が透明で体系的である、⑤知識を生み出し発信する（Samaras 2011:10）。本研究では既述した問題関心に合わせ、③の「教え方」を「異動経験」、「自分の学生の学習」を「学校における同僚性構築」に読み替えた。

この方法で特に重要なのは②の批判的かつ協同的に研究を実施することであり、その具体が仲間の存在である（クリティカル・フレンド）。クリティカル・フレンドとは、安心して互いの経験や見解を開示し合い、ものごとへの見解や解釈枠組み、行為について建設的批判（critical）をし合う

ことができる、研究遂行において不可欠で（critical）、かつ研究と実践改善を支えてくれる仲間（friend）である。

分析対象に自己（self）を設定する本研究では、他者への自己開示を可能とする安心・安全な場が必要である。そこで研究過程において、著者たちがクリティカル・フレンドとしての関係づくりをできるように工夫した。具体的には、データ収集と分析の両段階において、本研究参加者以外がアクセスできないように実施され、収集されたデータもそのように保管された。またデータ収集および分析においても以下のように工夫した。

2-3 データ収集および分析方法

データは、研究対象者 3 名による語りであり、2021 年 8～9 月にかけて 5 回にわたり収集した。クリティカルフレンドの関係構築にあたっての工夫は以下のとおりである。

第一の工夫は、データ収集プロセスを 3 段階に分けたことである。第 1 段階と第 2 段階はインシデント・プロセス法を参考にし、第 3 段階はグループインタビューを用いた（ヴォーン、シューン、シナグブ 1999）。第 1 段階では、3 名が初任校から現任校までの勤務校歴に、各校で印象に残る経験（苦労と良かった経験の両方を含む）を付した一覧表を作成した。第 2 段階では、作成した一覧表をもとに、経験した出来事（インシデント）の背景について当事者を対象に残りの著者 4 名がインタビューした（ここで 4 事例を得る）。質問項目は、赴任校の基礎情報（地域の背景、課程の種類、教職員数と構成、生徒数と構成、学力層ほか）、校内分掌体制、組合活動の状況等である。このインタビューでは、第 1 段階での一覧表作成時に、当事者が意識的・無意識的に捨象していた事実を把握することで、当事者が遭遇した出来事の相貌を多角的に引き出すことを目的としている。最後の第 3 段階として、著者 5 名で座談会式グループインタビューを行った。すでに各自が遭遇した出来事の実事関係は 5 名の間で共有されているので、ここでは、出来事を各当事者が当時はどう受け止めたか、具体的に行動したか、今はどう感じているか、など当事者の意味付け・解釈を開示し共有した。こうしてデータ収集過程において、著者たちは互いの来歴や経験、ものの考え方などを知っ

¹セルフスタディに該当しない研究として次のものがある：①他者についての研究、②自分のことだけを扱った研究（自分の生徒や教育に対して何ができるかを扱わなければならない）、③独りで行う研究、④リフレクションに留まる研究、⑤個人的知識だけを扱う研究（Samaras 2011:12）。

ていった。

本研究が直接に分析したのは、第3段階のグループインタビューのトランスクリプトである。ただし分析においては、第1・第2段階で収集されたデータも適宜参照された。

第二の工夫は、分析において共同作業を主としたことである。分析は戈木クレイグヒル版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) を参考に行った² (戈木クレイグヒル 2006; 2014)。まず、トランスクリプト化した音声データを切片化する(データを意味単位で区切る)。次に切片ごとに意味内容を抽出する(コードをつける)。そして、コードを抽象化し(サブカテゴリ)、意味内容で分類した(カテゴリ)。いずれも個人で行った後に共同で確認した。最終的に分析対象の切片は294個となった。

GTAはある出来事のなかで人がどのように状況を理解し行動したかを語りから読み取ることで、人の相互作用の様態とその変化を記述する方法である(戈木クレイグヒル 2014: 33-34)。現象の特徴を説明するのではなく、当事者が出来事のなかでとった行為、解釈、感情に出来事が及ぼした影響など、当事者にとっての出来事の意味を包括的に明らかにする。GTAでは概念同士の関連性を把握できることから、本研究のように、校内で日々過ごす教員が異動する当事者でもあり、異動教員を受け入れる当事者でもあるという両義的な異動経験の意味を多面的、動的に明らかにするのに適切と考える。

データの共同での分析過程は著者5名がクリティカルフレンドになる過程でもあった。データ、コード、カテゴリを何度も往復するなかで、それぞれの語りに込められていた主張やインタビュー時には言えなかった思い等が徐々に吐露されていった。それは、語りの背景にあるものを理解する助けになった。研究対象者3名にとっては、過去の経験の意味付けと再意味付け、現在もっている考え方や行為への影響などを意識化する過程でもあった。岡村と河原は、外部者の立場から見えた語りに込められた意識や意図を対象者3名に質問することで、データの抽象化における多面的・多角的視点の確保に努め、語りの当事者性、個人性、普遍性を引き出すように意識した。

第3節、第4節の記述は294個の切片を根拠と

するものの、第4節の解釈では、分析過程における共同での再解釈を経たものである。

3 結果

得られた語りのデータを分析した結果が表1である。先行研究の多くがカテゴリとして知見を提出しており、本節ではそれらと比較できるように結果を示す。本研究で生成されたのは、8カテゴリ、29サブカテゴリおよび付随するコードである。ここではとくに、先行研究と比較して今回新たに見出された点を中心に説明する。なお、本稿ではカテゴリを【】、サブカテゴリを『』、コードを<>で表記する。語りの引用は斜体で示し、文末の()で括られた数字はデータの切片番号を示す。一部の語りは個人の特定を防ぎつつ語られた背景が理解できるように、趣旨を損なわない程度に語句の修正をしている。

【違和感・危機・困難の内容】

本研究では異動経験について、成長物語としてよりは、むしろ苦労物語として語られた。これは異動後の経験を「困難」と意味づけた先行研究と同様の傾向をみせている(保坂 2010; 町支 2019)。とくに、本研究で生成された『ステーキホルダーの特徴の違いへの対応に困難を覚えた』、『仕事のやり方の違いに困難を覚えた』、『信念とのズレに関する難しさ』、『初めての異動での困難』といったサブカテゴリは、先行研究でも指摘されていた困難の具体例としてみなすことができよう。

一方で、先行研究で「困難」として一括りにされていた経験は、本研究ではより詳細に語られ、「違和感」や「危機」という様相としても意味づけられることが新たに示された(『定義・内容』)。

それでは、違和感はどのようにもたらされるのか。先行研究と同様、異動者が従前より持っていた信念と赴任先の実態とのズレからもたらされることが示された。たとえば、

生徒指導(室)って、普通、生徒がこんな来てわいわいするんじゃないんで、ルール破ったときは厳しく指導するんじゃないんですか (129-1)

との語りは、通常は問題行動を起こした生徒を叱責する場として機能する生徒指導室が、生徒の溜まり場となっている実態と、背景にある生徒指導のあり方に、強い違和感を示したものである。こ

² 参考にした点は、切片化およびコーディングの厳密さの担保する方法である。戈木クレイグヒル版 GTA が用いる切片化およびデータの特徴(プロパティとダイメンション)を抽出する作業は、データの抽象化・概念化における分析者の解釈の揺れやバイアスを減少させ分析に一貫性をもたせる。この点をコード化に取り入れた。

高校教員にとって異動という経験がもつ意味

表1 異動経験の意味付けに関するカテゴリー・サブカテゴリー・コードの例

カテゴリー	サブカテゴリー	コードの例
【違和感・困難・危機の内容】	『定義・内容』	<違和感:ちょっと違うなと思っていたところ><困難:自分が感じるだけで済んでいたもの><危機:自分の中で収まっていた困難が他人との関係で表出したもの>
	『ステーキホルダーの特徴の違いへの対応に困難を覚えた』	<前任校とは異なるタイプの生徒と保護者>
	『仕事のやり方の違いへの対応に困難を覚えた』	<異動先の生徒指導や進路指導や校務の進め方への違和感と反発>
	『信念とのズレに関する難しさ』	<自分のやり方が、学校のやり方と異なる> <生徒に寄り添う指導がためになっているかという違和感や疑念>
【違和感の変化】	『初めての異動での困難』	<初任校との教科指導や進路指導の様子が全く異なる>
	『違和感の変化』	<違和感→不信任:生徒の問題につながった注意をした教員が、生徒指導部の教員から、注意の仕方并注意される>
【違和感の表明への葛藤】	『違和感からマヒへ』	<1年目の違和感はマヒしたり薄れたりする>
	『違和感表明への葛藤』	<違和感を表明することでもたらされる危機への不安>
	『違和感を他者に言うか言わないかの基準』	<異動者同士では違和感の共有ができることがある>
	『違和感を表明するタイミング・場』	<他の教員と対立しても違和感を表明するのは、生徒に関わる事柄のとき> <違和感を表明できる場:業績評価面談・人事異動希望調査面談>
	『違和感表明によるデメリット・実害・反発』	<意見を出す主流の教員から反発を受けた> <違和感を表明された同僚教員は嫌な気持ちになる>
	『社会的支援-周囲からの支援を得られること』	<初任校は「初任者」ということで周囲からの支援があった・受けやすい状況であった>
	『明示的役割』	<違和感を感じる要因:担任を持っていたことによる当事者としての思い> <当事者として違和感を持っていた校務を担う>
【文脈・背景】	『違和感を表明できない』	<違和感を表明した時に周囲に壁を作られた経験があった>
	『公立高校ならではの特徴(社会的背景)』	<校種の違いによる教員同士の人間関係や教職員集団の在り方が異なる> <実業系高校に異動すると文化の違いに戸惑う>
	『異動したての感受性(個人的背景)』	<異動者は違和感を持つが、異動先の教員は違和感を感じていない> <異動者は自分の違和感が間違っているのかと悩む> <赴任したての異動者の違和感はあながち間違っていない>
【学校組織風土】	『自分の感じ方・考え方』	<教員の考え方は経験に依存する> <教員としての信念や考え方の基本は初任校・初任期に培われる>
	『同調的風土』	<教職員集団の中で意見を出しにくい雰囲気がある>
	『異動者への姿勢』	<異動後1年が経過すると他教員からの信頼され認知・受容がされやすい> <赴任1~2年目の教員が、違和感を表出すると、主流派の教員から反発を受けやすい>
	『権威主義的』	<教員経験は、学校への感想や意見を述べる時に、発言に説得力や重みを持たせる>
	『異動教員による学校改善アクションを促進する要因』	<違和感は管理職に伝えることで違和感の解消に取り組むきっかけになる>
【異動に関わるデメリット】	『異動者が赴任先(教員個人・学校)に与える影響』	<異動者が周りに与える影響は大きい>
	『学校体制を変える・変わらない』	<違和感が学校改善のヒントになることもある> <専門家による助言・進言で学校の指導体制が変化した>
【違和感を困難にしない・させないための示唆】	『異動後の体調・メンタル面の悪化』	<異動後のストレスによる体調の悪化>
	『辞職』	<困難に直面した教員は辞職を選ぶことがある>
【違和感を困難にしない・させないための示唆】	『今後への示唆・提言』	<違和感は記録したほうがよい><各教員の意見を先入観なしに聞き合える組織になると良い> <違和感を表明しても、それが許容される風土や、教員同士の関係性があつたら良い> <発言することを遠慮している教員が周囲には多くいる、ということを全教職員が意識すると良い>
	『周囲から異動者への要望』	<異動者は1年目でも違和感を言ってほしい> <異動者の発言は異動先の教員にインパクトをもって受け止められる・与えることに異動者は自覚的になる必要がある>

うした信念と実態のズレは、教員同士の関係性に少なからず影響を与え、それが高じると違和感であったのがむしろ困難として異動者に感じられるようになることが示された。それは次のような語りに表れた。

- ・担当する分掌内での対人関係とかのほうか(生徒との対人関係ということよりも)、危機とまではいえないかもしれないですけど、仕事をしていく上では非常に困難だったかなとは思ったりします (15)
- ・教員同士の人間関係が一番苦労する (31)

【違和感の変化】

本研究が調べた限りでは、違和感等の変化に触れた先行研究は少ない。本研究で、解消されずに違和感等から別の感覚に変わる場合と、解消されずに次第に慣れが生じ、麻痺や薄れていく場合、という分岐が生じることが新たに分かった。前者のように別の感覚に変化する場合(『違和感の変化』)では、

- ・(生徒を注意したら問題行動が発生したときに)生徒への注意の仕方に関して、逆に指導した教員が生徒指導部の教員から注意される (130-1)

というように、生徒指導の方針に感じていた違和感が不信感に変わることが見られた。

また後者のように、次第に慣れが生じ、違和感が薄れたり麻痺したりすることも見られた(『違和感から麻痺へ』)。

- ・1年目の経験っていうのが、次第に思ったこととか考えてたことが、A先生は、薄れるってされてたものがあって、私はそれを麻痺するっていうような言い方をしたものがあつたんです (89)

本研究ではどのような要素によって違和感が何に変化するのかという検討は行えなかったが、いずれにせよ、違和感等は異動者の中で変化していくものであることが示された。

【学校組織風土】

東海林・小田(2018)、東海林(2020)、三沢ら(2020)が指摘した【学校組織風土】については本研究でも多く語られたカテゴリーである。本研究の対象者は2回以上異動した経験に加え、異動教員を受け入れた経験も有している。自らが異動者として経験をしていたとしても、逆の立場で異動者を迎え入れる側になると、異動者に対していささか厳しい姿勢になることが自覚的に語られた(『異動者への姿勢』)。

- ・「この学校での経験が短いのに転勤して来たばかりの新参者が何を言っているんだ」という感覚は、結構学校現場って強いのかな (242-2)

異動者を受け入れる赴任校教員からの視点に近い『異動者への姿勢』は、逆の立場である異動者からは教員間の人間関係の悩みとなって現れる。

- ・「他の学校でこういったやり方もやってますよ」みたいなものが、はなから受け付けられないというか。入ってきた者をその学校での経験年数が浅いところを”下”だと考えれば、なかなか意見が通らないみたいなのが、教員相手のしんどさというか、違和感になっている (47-1)

【文脈・背景】

異動者が感じる違和感等の背景や文脈についても語られた。そのうち、『公立高校ならではの特徴』は社会的背景として、『異動したての感受性』および『自分の感じ方・考え方』は個人的背景として大別されよう。

高校は学科、課程、生徒の学力層の違いにより、学校ごとに特徴が大きく異なる。これらのことが『公立高校ならではの特徴』として異動者の違和感等に影響している可能性が示された。

- ・違和感などのもとになっているのは、課程間の違いというか、課程って、全日制とか定時制とかを含めてですけど、課程と学科の文化なんですかね (42-1)

異動者には、赴任校と前任校までの学校・学級・指導のあり方の違いが際立って感じられる、いわば『異動したての感受性』が鋭敏になる時期があるようだ。

- ・異動の1年目ってつらいですよ (82)
- ・どこ行ってもつらいです (83)

こうした辛さは赴任校との比較対象に異動者の『自分の感じ方・考え方』があるためだ。その核になる信念は、初任校での経験が大きいのかもしれない。

- ・考え方みたいのところ、やっぱりベースとなるのは最初の学校なのかなって思って。根本的な考え方について大きく変わる部分ってあまりなかった (288-2)

【違和感を困難にしないための示唆】

自らの異動経験を互いに共有し話し合った本研究では、同僚教員への配慮や支援についても語られた(『今後への示唆提言』)。

- ・学校がちよっとずついい方向に変わってい

くのも、新しい先生たちの経験や考えからのももあるな、と思いました(193-2)

- 私たちの研究の中で、私たちが苦しんだことがあるからそれぞれの学校で転勤してきた他の先生がたが困らないようにできることもあるかもしれないし (198-1)
- 1年目に転勤してきた人の違和感や思いをくんでくれるような(風土づくり・環境づくりの)内容を考えていくべきなのかなって思いました (200)

という、学校改善につなげられる提言が示唆された。また、異動者個人も、

- その自分の発言とか行動っていうようなのがもたらす影響っていうのは自覚的にあってもいいのかなと思ったり(318-2)

という、他者に対して自身の発言がインパクトを持って受け止められることに自覚になることの必要性が語られた。

4 考察

前節では現職教員の語りを GTA で分析し、共通傾向を指摘した。本節では、分析結果の共同解釈を通じて当事者が自身の異動経験を意味付け再構成したストーリーを記述し、メタ的に考察して知見を得る。

4-1 周囲からの視線

周囲からの視線について、ここでは2つの異なるストーリーを記そう。

異動で一旦「実績がゼロになる」

高校は、学校によって対象生徒やその指導(生徒・教科・進路指導など)、もしくは保護者対応の頻度などに大きな違いがある。指導などが大きく異なる学校間を異動する場合、前任校での経験はすぐには使えず、言わば一旦「実績はゼロ」状態となる。その上、異動先の教員は、異動者がそれまでに「どのような高校で、どのような生徒・教科などの指導や校務分掌を担った経験・実績があるのか」については知らない。従って、そうしたことへの考慮もなく、一般的には教員としての経験年数を見ながら、「この(異動先の)学校で求められる生徒・教科などの指導や校務分掌の仕事がどれだけできるのか」という厳しい視線(『異動者への姿勢』で評価される。これは異動者にとって困難として感じられる。

例えば教育困難校で勤務し、そこで生徒指導などの実績があったとしても、進学校へ転勤して教

科や進路指導に戸惑えば、「経験年数はあるのに進学校での教科や進路指導もわからないのか」という厳しい目で見られる。また進学校から教育困難校への異動では、逆のパターンが起こる。これまで積み重ねた実績は評価されず、経験としてもすぐには使えず、実績がゼロになるのだ。

これは、高校の教員特有の異動の困難を表すものの一つと考えられる。ただし、それは異動後しばらくしての状況であり、周囲からの支援や、これまでの知識や経験を組み換えていけば、次第に対応できるようになってくる。そしてその異動先の学校では他の教員にはない貴重な経験をしている可能性もあり、新たな価値観を異動先の教員に伝えることも可能となる。異動者自身にとっても、異動はこれまで経験したものとは違う、新しい力量を形成する契機となる。この意味においては、まさに「異動は最大の研修である(小林 2011)」。

異動に伴う値踏み

初任校から2校目に異動した際、異動者は「1校目で一通りの業務を経験してきた者として『一人前扱い』される」ようになることを、町支(2019)は中学校教員の異動後の困難に関する研究で指摘した。

実際には、経験年数に関係なく、突然に分掌を動かす主任を任される場合がある。教員は大学(院)を卒業(修了)してすぐに着任する者ばかりではなく、なかには社会人経験を経て入職する者もいる。「あなたはきっとこれからの教員人生で、年齢を見られて、しんどい思いをすることになるよ」。これは異動する際に管理職から贈られた言葉だ。当時はその意味をよく理解できなかった。しかし異動を重ねるにつれて、言葉の意味を理解していった。

それは、教職年数は浅くとも、実年齢から判断されて責任ある仕事を任されるということであつた。異動直後の時期は、校内体制や一連の学校の流れが分からない。しかも人間関係を構築する間もないなか、未経験の分掌において主任といった責任ある立場を拝命する。「Task Performanceの面においては、10年程度の経験があつて初めて仕事に慣れることができるのではないか」(田上・山本・田中 2004)との指摘から考えれば、かつての管理職の言葉は、『一人前扱い』以上にしんどい思いをすることになるよ、との意味だったと解釈する。

小規模かつ教育困難校に赴任した際は、未経験である進路指導部の主事と1年生の担任兼務を拝

命した。その時の校長からの視線はくできて当然（という視線）>であった。それは『値踏み』されている感覚でもあった。実力もなく、初めての教育困難校勤務であり、異動した高校の進路指導の方法を一から学んでいく身で、主事としての振る舞いはできなかった。進路指導室での人間関係でも悩まされ、時には進路指導部の教員から面と向かって、できていない業務に関する指摘を受けた。【異動後の体調の悪化】となっていた。

・1年目の進路指導部会を開くとき。そうですよ、よく考えたら。進路指導部会を開くときに手に汗が、光る汗が見えるぐらい手に汗をかいたりしてたんですけど。（中略）なんで進路指導部会を開くときに出るんかなっていうか。やっぱりそれってストレスだったのかなと試してみたりとか（293-2）

そのうちに、校長から来年度の分掌として教務主任を打診された。またしても未経験の分野であり、長年経験のある教務主任の教員がいるなかでの打診に抵抗を感じた。校長によれば「年齢から言ったら、（今の教務主任は）後進に道を譲り、あなたがなるのが適任だ」とのことである。つまり、年齢で主任業務適任者と判断されていたのだった。長年教務主任であった教員は翌年異動となった。

教員経験5年目の進路指導主事、6年目の教務主任。経験がない分野であり、異動したてで何も分からない私が重責を拝命する。そこに教員経験と力量の程度を年齢で判断される辛さがある。

教員経験が10年に満たないうちに、3校異動した。新しい学校に着任するたび、「前任校では何の主任をされましたか」と質問される。それは私の年齢が高いためである。何の実力もなく、異動した学校のことも何も知らないのに、異動初年に主任を命ぜられ、押しつぶされそうな業務量に悩みつつ、周囲への遠慮から業務をお願いすることもできず、業務遂行するしかない日々を送った。周囲からの「できるでしょう」という視線のなか、人間関係を構築する時間もなく、助けてくれる人もいない。未経験の分野を自分で学びながら遂行していく辛さがあった。

教員採用の年齢制限が撤廃され、また教員の平均年齢が下がる昨今、教職年数や経験の有無に関わらず、主任などを担う例が以前より見られるようになった。教職年数以外の経験を考慮できる学校環境であれば、年齢に関わらない人生経験を学校組織に活用することを模索できるのではなかろうか。

4-2 学校組織の「内」か「外」か

ここに示すのは、異動者がもつ違和感と学校の組織風土との関係性の変化を時間経過とともに描く1つのストーリーである。

「外から来た自分だけがおかしいのか」

教育困難校へ異動すると、管理職や生徒指導部から、「うちの学校は生徒との対話を重視する、寄り添う指導ですから」という趣旨のことを言われた。「寄り添う指導」とは、問題を起こす生徒に厳しい生徒指導をするのではなく、諭すような対話型の指導で、その学校ではそのような生徒たちが生徒指導室（本来指導される場所である）に楽しそうに集まり、教員と仲良くしている様子が見られた。その学校に赴任する以前に経験していた学校とは真逆ともいえる程異なっていた。『異動したての感受性』や『信念とのずれに関する難しさ』で、「一番生徒指導が必要な学校で、それが機能していないのでは」という大きな違和感を感じた。

「外」から入ってきた異動者としての自分は違和感を持つが、元々「内」にいる異動先の教員は違和感を感じていないので、「自分の価値観が間違っているのか」と大いに悩んだ。当時はその学校を、同質的な思考を特徴とする『同調的風土』（三沢ら 2020）のもと、<教員集団の中で意見を出しにくい雰囲気>を感じていた。自分を学校組織の「外」に感じていたのである。

異動後間もない時期、生徒に注意をしたところ、その生徒が腹を立てて器物破損行為に及んだ。その際、生徒指導部の教員からは「生徒が悪いのではなく、教員の注意の仕方が悪かったのだ」と逆に注意され、異動先の生徒指導の<校務の進め方に違和感を持つ>だけでなく、<違和感が不信感に>変化した。当時の救いは同じ時期に「外」から入ってきた<異動した先生方と違和感や悩みを相談できた>ことである。

しかし（これは本研究をすることで気づいたのだが）校務を進めていく中で、すでにその学校には、周囲との意見交換や協力・助けのある「協働的風土」（三沢ら 2020）が醸し出されていた。生徒指導上の困難がある中でも、周囲と協力しながら日々の事案に取り組んでいく状況となり、自分を学校組織の「内」に感じるようになってきた。異動した1年後には当初の状況に比べると生徒も落ち着いたと感じた。そうしているうちに大きかった<違和感>は、いつの間にか薄れ>ていった。

外からの異動者として管理者を迎える

その後新しい管理職が異動してきた。着任後

すぐに「この学校の状態は生徒の方が教員よりも強く、学校としておかしい」ということで厳しい生徒指導体制による学校改革がなされた。それまで「外」からの異動者の意見を聞かず、「寄り添い型」を続けてきた生徒指導部やその他の教員もその学校改革に協力的であった。ということは、元々「内」にいる教員の中にも「この学校の状況では厳しい生徒指導の方がよい」という意識がありながら、現実的には厳しい生徒指導が難しく、実行可能な寄り添い型生徒指導体制を取っていたのかもしれない。もしくは、良いと思っていた寄り添い型生徒指導体制に破綻が生じ始めていることを教員が感じ取ったのかもしれない、と今はそのように解釈する。

教員の違和感はこのように元々「内」にある『学校体制を変える』ことにはなかなかつながらない。しかし、「外」から来て違和感を感じた管理職の場合、学校を一気に変えていけることもあるのだ。

「外」から「内」へ入っていく

一般的に「外」から入ってきた異動者は、元々の「内」である異動先の学校では違和感を表明しにくい。特に『同調的風土』（三沢ら 2020）の学校では、組織内に、「異論は許されない」ような雰囲気が強いのでなおさらである。

しかしそうした学校でもこれまでの経験で培った『明示的役割』（みずからの現在および将来の役割について意識しやすい状態）（町史ら 2015）に起因する職務的責任感から、違和感を表明した場があった。同時に「事を大きくして、このまま学校に来られなくなるのではないか」というく違和感を表明することでもたらされる危機への不安もよぎったのは確かである。とはいえ、担任として他の教員と対立してもく生徒に関わる事柄だと判断した時や、担任としての違和感の表明で事態は変わらない時は、専門家からの見解も言ってもらってことで事態が変わるなど、形を変えて違和感を表明した。

このように違和感を表明できるようになったのは、異動経験を重ねて学校の動き全体が見えるようになったり、それまでに培った価値観からここは違和感を表明すべき時と判断がつくようになったからである。学校が『同調的風土』であるかどうかに関わらず、全体的な傾向として、異動者には【違和感表明の葛藤】があり、異動者が違和感を表明した場合、『違和感表明によるデメリット・実害・反発』を受けるのではないだろうか。とくにく赴任 1~2 年目の教員が違和感を表明す

ると、主流派の教員から反発を受けやすい」という例もあると聞き、そう考える。

学校組織風土―「内」「外」感覚―違和感関係

違和感の表明ができない学校組織風土である、どのようなことが起きるのだろうか。教員が持つ違和感とは、教員だけでなく生徒や学校の危機につながる可能性も含む場合がある。しかし、意見を表明しにくい学校組織風土では、個人の違和感を汲み上げる仕組みがなく、学校内で問題を発見し解決・改善したり、問題や危機につながることを未然に防ぐ危機管理ができないのではと危惧される。

異動はどこにいってもつらいものである。その理由の一つは、自分を学校組織の「外」に感じるからかもしれない。しかし、校務を「協働的風土」の中で教員集団の中で進めていくにつれて、自分を学校組織の「内」に感じるようになると、つらさが弱まっていく。それは違和感が薄れていったこと、その指導体制を自分が受け入れていったことに大きく影響しているのではないだろうか。また、異動者を受け入れる教員側も、「協働的風土」ならば異動者を受け入れやすいのではないだろうか。

違和感の表明が特に難しいと感じられた『同調的風土』の場合、異動者は違和感をもっていると「内」に入っていくことに困難を感じる。また、受け入れる教員側も異動者をすぐに受け入れやすい風土ではないだろう。そして「協働」で校務にあたる風土ではないので、困難を表明して助けをもらうことがあったとしても、自分が学校組織の「外」にいるような感覚がいつまでも残り、違和感が残ったままだった。

4-3 「改善すべきでは」の正義感が招く危機

とある学校で担任をしていた時のことである。「クラスの生徒全員に、個別で〇〇をさせてほしい。××日までに全員が揃うように指導してほしい。学年全体でそうします。」と、ある教員から依頼された。「全員に一律で同じことをさせるなら担任が個別に一人一人対応するのではなく、学校・学年で一括で対応してはどうか。」と提案したが、「個人でさせることが大切なんです。」と、提案は議論されることもなく、一考もされないという経験をした。この経験の以前にも提案が最初から受け入れられなかったり、特定の教員らから強く当たられる経験をした。その後、次の異動先でも違和感を表明することを控えるようになった（『違和感を

表明できない』)。

今振り返れば、赴任当初から前任校と赴任校を比較し、「改善すべきでは」と問題提起をしていた。そのことで赴任先の学校で問題提起を受けた教員の一部から発言を疎まれたり、反発を受ける経験をした。

この出来事の構図は、初めての異動により、前任校までで培われた信念等と、赴任校の実態との差異が具体的な違和感として感じられ、困難や危機に変質していったと考えられる(【違和感・困難・危機の内容】)。

一方で、異動者から問題提起を受けていた教員の立場からすれば、それがあまりに頻繁であると、異動者を疎ましく思うようになるのは無理のないことであろう。異動者への評価が、いつも不平不満ばかりを言う人・この学校のやり方に合わせない人といった厳しいものとなり、『異動者への姿勢』が硬直化し、それが固定化してしまうことが考えられる。

実際に、異動後から間もなくして赴任校の業務を中心に担う教員の一部と折り合いが悪くなり、発言がなかなか通りづらい状況がその学校を離任するまで続いた。このような状況であれば、異動直後に抱いた違和感等が赴任校の学校改善へとつながる可能性があったとしても、周囲の教員からは「問題提起=疎ましいもの」という捉えられ方となり、受け入れられるものとはならないことが考えられる。

この出来事を、改めて本研究で生成されたカテゴリーやサブカテゴリーをもとに整理すると次のようになる。異動者は前任校までに培っていた『自分の感じ方・考え方』が基盤となり、異動直後に鋭敏になる『異動したての感受性(個人的背景)』とが相まって、赴任校の持つそれぞれの『公立高校ならではの特徴(社会的背景)』に対し、違和感をもつ。

それが『ステークホルダーの特徴の違いへの対応に困難を覚えた』ことや『仕事のやり方の違いへの対応に困難を覚えた』という形となって現れ、時には『定義・内容』に示されたように、違和感が困難や危機につながる場合もある。

異動者が『(違和感表明への)葛藤』を感じつつも違和感を表明することで『(違和感表明による)デメリット・実害・反発』を受けた。前任校との違いを強く感じ、積極的に違和感を表明していたが故に、周囲、特に赴任校の一部の教員からの『異動者への姿勢』は次第に厳しいものに変化

し、発言は通りにくいものとなっていった。いつしか違和感は困難や危機に変質し、『異動後の体調・メンタル面の悪化』をもたらすに至った。

この経験からは、①異動者は自身の発言が周囲の教員に与える影響に自覚的ではなかったこと(『異動者が赴任先に与える影響』)、②赴任先教員は異動者が問題提起をするに至った背景や、その意見がもつ当該校への価値について気づいていないか、気づこうとしないこと(『異動者への姿勢』)という、異動者側と、異動者を受け入れる赴任校側との双方に課題が見いだせる。

これらの課題からは、【違和感を困難にしない・させないための示唆】が導けよう。まず異動者自身にとっては異動者の発言は異動先の教員にインパクトを持って受け止められる・与えることに自覚的になり、言動を慎重にすることが異動後の経験を困難に陥らせないために大切である。そして異動者を受け入れる学校の教員にとっては赴任1~2年目の教員が、違和感を表明すると、周囲の教員から反発を受けやすい状況をつくってしまうことに自覚的になることが求められよう。異動者と、異動者を受け入れる学校の教員、双方が相手を思いやる一歩を踏み出すことが重要ではないか。

4-4 本研究で得られた知見

本研究は3名の現職教員がもつ、複数の異動経験を対象に、当事者が自己言及的に再解釈したものである。当然ながら一般化して理解することは慎むべきで、ごく限られた状況、時期および地域にみられた傾向であるとの理解が求められる。この研究上の限界を前提として、本研究から導ける知見は次の5点にまとめられよう。

第一に、異動後にもつ違和感は、日本の高校教員がもつ暗黙の理解を映している可能性が示唆されることである。それは、「年齢=教職年数であり、それは教員としての力量・熟達度を示す」という無意識の思い込みとも言い換えられよう。この暗黙の理解は全教員が持っているわけではない。しかし偶然にそうした暗黙の理解を持つ教員が一つの高校に集まった状況になると、この暗黙の理解が表出する。その端的な現れが異動者に向けられる同僚教員からの「(厳しい)視線」(cf.町支 2019)であると解釈できる。

第二に、暗黙の理解に支えられた厳しい視線の機能である。これは、まず異動者が着任した際に注がれ、厳しい評価のように機能する。4-3で描

かれたように、(受け入れ側教員にとっては意図してないだろう) 評価の結果によっては人間関係の構築が難しく、分掌業務に後々まで支障をきたす。

第三に、この暗黙の理解は、小・中学校に比べ課程や学科が多種類ある高校においては、理不尽に異動者を苦しめる場合があるという点である(4-1「実績がゼロになる」)。教員の職能発達は領域固有的で、ある特定の状況に条件づけられた知識・技能により構成される(藤江 2010: 233-241)。例えば教育困難校での経験が長い教員は、そうした学校での生徒指導の力量は熟達しているだろう。しかし進学校に転勤すれば、その力量は発揮される場を失う。経験のない領域で即時に成果を挙げるのは困難なのだ(cf. Dreyfus & Dreyfus 1986; ベナー2005: 153-154)。このことは、案外、教員間で共有されていない。

第四に、周囲の教員から厳しい視線を受け厳しい評価をされた経験は、人間関係構築の技能を学ぶ機会となる(4-3)。学びを得て、次の異動後は、率直に違和感を表明する代わりに戦略的に表明するようになる。これは教員の力量として、職場環境を整えることにつながるため、ゆくゆくは学校改善に貢献する可能性を高める。

最後に、学校が協調的雰囲気をもち、そのなかで同僚教員と校務にあたっていくと、違和感はいつの間にか薄れていく。しかし違和感が薄れたからといって違和感の原因となっている、学校が抱える問題点はなくなるわけではない。もし異動者に長い教職経験があり、暗黙の理解を打破するだけの実質的な力量をもち、かつ管理職やクラス担任といった明示的役割をもつ場合は、異動者の違和感の表明によって学校の問題点が解消する場合もある(4-2)。言い換えると、自らの職能を十全に発揮できるように自ら環境に働きかけ整えられる力量とともに、明示的役割をもつ場合は、異動直後でも学校改善に直接的に貢献できる場合もあるのだ。

このことから、全人的で総合的な職能発達をした教員でない限り、もっている力量をいつでも、どの学校でも発揮できるわけではない、ということが導けよう。教員の力量は、職場である学校環境に依存して発揮されもし、委縮されもする。それゆえに、学校の教員間・教職員間の協調的な関係性構築は、重要だと言える。

5 結論

本研究では、複数回の異動を経験し異動者を受

け入れた経験も持つ現職の高校教員が、自らの異動経験を対象にして、その意味を検討した。

本研究の直接的な成果として以下の4点にまとめられる。

第一に、異動者が感じる難しさの様相(=違和感・困難・危機)、とくに高校の異動ならではの小・中学校の異動と異なる難しさを示した。

第二に、多くの異動者が感じる、自分に対する同僚教員からの厳しい視線が、高校教員が暗黙にもつ思い込みといった文化的なものである可能性を示した。

第三に、異動者の違和感等は学校改善のヒントになるという認識の必要性を提起した。

第四に、違和感等を感じる当事者である異動者は自身の発言の持つ影響力に、赴任先の教員は異動者の発言に対する考え方の傾向に自覚的であることで違和感を困難等にしない学校現場のあり方を提起した。

以上の成果から示唆されるのは、異動による違和感や困難の原因は個々の教員の能力や性格に帰属させられるものではなく、異動者と赴任校の教員との相互作用の中でつくられるという点である。

この示唆から導ける具体的な提言は次のようになる。異動に伴って個々の教員が持つ思いや違和感等を開示し合い共有できる場づくりが、異動を教職キャリアの危機にさせず、職能成長の機会とするために必要である。そしてこのことは、日々の学校運営のなかで、教員と管理職、教員と事務員とが異論に対しても開かれている学校の雰囲気をも共につくっていく努力が求められるのだ。そうした努力を可能にするような校内研修や行政研修のコンテンツづくりは有用だろう。

最後に、高校教員が自身の異動の経験を意味づけることへの結論を述べよう。それは「新しい学校で、新たな経験をすることで多様な価値に触れ、自ら大切だと思う価値=信念を形成していくこと」と考える。各教員、学校がもつ価値が違うからこそ衝突して困難が生じるが、困難を経験したり乗り越えたりすることで「自分なりの教育に対する価値」が創造されていく(あるいは変わらない)。研究を通して自己の教員人生を振り返り、他者の教員人生からも学んだ。なかなか表明しにくい「違和感」「困難」「危機」などネガティブな面について自己開示し、些細な事柄も見逃さない姿勢で研究したからこそ、教員人生について深く思考することができた。本研究のセルフスタディとしての成果である。

引用文献

- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* Oxford, U.K.: B. Blackwell.
- Samaras, A.P. 2011. *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry.* SAGE Publications, Inc.
- Tidwell, D.L., Heston, M.L., Fitzgerald, L.M. (eds.). 2009. *Research Methods for the Self-Study of Practice.* Springer Science+Business Media B.V.
- 白井嘉一. 2009. 「授業研究とは何か——日本の授業研究と教師教育」日本教育方法学会編. 『日本の授業研究 (上)』学文社. 1-10.
- ヴォーン, S., シューン, J.S., シナグブ, J. 著. 田部井潤, 柴原宜幸訳. 1999. 『グループインタビューの技法』慶応義塾大学出版会.
- 岡村美由規. 2019. 「欧米の高等教育機関の教師教育者に求められる資質・能力に関する議論動向と問題点—教師教育者の専門性の高度化と専門職化運動との逆説が示唆するもの—」広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 (教育人間科学関連領域) 68:45-54.
- 川上泰彦・妹尾渉. 2011. 「教員の異動・研修が能力開発に及ぼす直接的・間接的経路についての考察—Off-JT・OJTと教員ネットワーク形成の視点から」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』16(1): 1-20.
- 國本可南子・松尾直博. 2016. 「教員の異動とメンタルヘルスに関する研究の動向と展望」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I』67: 207-214.
- 小林直樹. 2011. 「岐阜県の教師教育制度と教職大学院」『岐阜大学教育学部教師教育研究』7: 1-19.
- 戈木クレイグヒル滋子. 2006. 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで』新曜社.
- 戈木クレイグヒル滋子. 2014. 「グラウンデッド・セオリー・アプローチ 概論」 *Keio SFC Journal*. 14(1): 30-43. 慶應義塾大学湘南藤沢学会.
- 東海林麗香. 2020. 「教師・学校組織にとっての異動の意味: 中堅教師のナラティブからの検討」『教育実践学研究』25: 111-122.
- 東海林麗香・小田雄仁. 2018. 「高校教師にとっての異動の意味と異動に伴う変容プロセス: ナラティブおよび学校文化という観点から」『山梨大学教育学部紀要』28: 233-243.
- 武智康晃・チニンタアブリナ・岡谷絢子・田中理恵. 2015. 「教職員の意識調査 (1) 若手教師への指導基準と異動時の困難に着目して—」『山口大学研究論叢 第3部芸術・体育・教育・心理』65: 169-178.
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美. 2004. 「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」『教育心理学年報』43: 135-144.
- 中央教育審議会. 2015. 「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～学び合い, 高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」平成27年12月21日.
- 町支大祐. 2019. 「中学校教員の異動後の困難に関する研究-初めての異動に着目して-」『教師学研究』22(1): 37-45.
- 豊田ひさき. 2009. 「戦後新教育と授業研究の起源」日本教育方法学会編. 『日本の授業研究 (上)』学文社. 25-38.
- 中原淳監修. 脇本健弘・町支大祐著. 2015. 「第6章 学校への新規参入と適応—組織社会化」『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房. 79-89.
- 福島裕敏. 2017. 「同僚性」日本教師教育学会編. 『教師教育研究ハンドブック』学文社. 30-33.
- 藤江康彦. 2010. 「教師の熟達化と生涯発達」秋田喜代美・藤江康彦. 『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会. 227-247.
- ベナー, P. 著. 伊部俊子監訳. 井村真澄・上泉和子・新妻浩三訳. 2005. 『ベナー看護論 新訳版 初心者から達人へ』医学書院.
- 保坂亨. 2010. 「教員のメンタルヘルス問題を構造的にとらえる」『日本教育経営学会紀要』52: 129-133.
- 三沢良・森安史彦・樋口宏治. 2020. 「教師のチームワークと学校組織風土の関連性-「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』10: 63-77.