

# 学校基盤の教師教育者が直面する葛藤とは何か —校内研究・研修主任を経験した2名のセルフスタディを通して—

真加部 湧大\*・篠原 嶺\*\*・村上 聡恵\*\*\*・大坂 遊\*\*\*\*

(2022年12月5日受理)

A Self-Study of the Conflicts and Tensions Faced by School-Based Teacher Educators:  
Case Study by Two Experienced Leaders who Handled Professional Development in Their Schools

Yudai Makabe, Ryo Shinohara, Toshie Murakami and Yu Osaka

**Abstract:** The purpose of this research was to clarify the conflicts and tensions faced by teachers who are in a position to lead research and professional development within their schools, and to provide suggestions regarding the support needed for school-based teacher educators. Through the research conducted a self-study methodology focusing on two teachers who had experienced leading professional development, the following two points became clear. (1) Both teachers shared the anxiety of not being able to establish their attitudes and behaviors as teacher educators. Their anxiety stemmed from the insecure position of being a teacher and being expected to play the role of a teacher educator. (2) The two teachers shared the same sense of impatience and resentment at not being able to realize the ideal teacher education system they had envisioned, but the degree of their conflicts differed. Their narratives suggested the difficulty of designing a vision for professional development in a single year. In light of these points, this study proposed the following three suggestions: establishing research and training projects to be carried out over multiple years, promoting community and professional development for teacher educators across schools, and giving professional status to teacher educators within schools.

**Key words :** school-based teacher educator, conflict, tension, self-study, professional development

## 1. 問題の所在

学校を取り巻く社会環境の変動のなか、学校教育の多様化・複雑化が進み、学校が対応すべき問題や課題も広範囲になりつつある。それにより、教師の精神的・物理的なゆとりの喪失、教師間での交流や対話の機会の減少といった問題が生じており、いかにして校内の協力体制を再構築できるかが課題となっている(中央教育審議会, 2015)。

このような状況は、学校内で行われている教師の力量形成の機会や意義の喪失にもつながっている。例えば、小中学校を対象に行った校内研修に

関する意識調査では、研究授業や校内研修に対して意味を見出していない教員が少なからず存在していることが明らかになっている(前田・浅田, 2020)。教師の力量形成の場としての校内研修・研究体制をいかにして構築していくのか、その役割を誰がどのように担うのかを検討することが求められている。

その中で注目すべきなのが、「研究主任」や「研修主任」と呼ばれる立場の教師の存在である。日本の学校においては、一定の教職経験を有し、主任等の職務に就いた教師が、管理職や他の教師と

\*Soka International School Malaysia, \*\*奈良市立一条高等学校・附属中学校, \*\*\*軽井沢風越学園, \*\*\*\*広島大学教育ヴィジョン研究センター

連携しながら学校の変革に関する課題解決に取り組む重要な役割を担ってきた(小柳, 2013)。具体的には、校内の研修や学校全体での研究活動の推進に特化した職務である「研修主任」や「研究主任」が校務分掌上に位置付けられ、彼らが校内研修の計画、企画、立案等を行うことが多い(中央審議会, 2021)。彼らは本来、Darling-Hammond & Liebermann(2012)の教師教育者の3分類における、学校を基盤とする(school-based)プロフェッショナルな教師教育者に位置づく存在であり、学校における教師の専門性開発の中核を担うべき存在となるはずである。

しかしながら、研究主任や研修主任を担う教師の重要性が認識される一方で、彼らの学校基盤の教師教育者としての専門性のあり方に注目する研究は極めて乏しいのが現状である。学校基盤の教師教育者の多くは、教師でありながら教師教育者でもあるという、二つの異なる役割が期待されている。また、彼らは学校基盤の教師教育者としての研修の機会が提供されていないことが多く、しばしばその立場ゆえの葛藤に苦しむ。例えば、学校において教師教育者の役割を担う教師は、一方では学級経営や授業実践の力量に定評のある優れた教師としての安定した専門的アイデンティティを持っていながらも、他方では同僚の専門性開発を主導することについての専門知識や自信の欠如を感じるにより、「アイデンティティの危機」を経験していると報告されている(Clemans et al., 2010:215)。学校基盤の教師教育者の葛藤の解消と、専門性開発の支援を行うことは、教師教育における重要な課題の一つである。

そこで本研究では、学校内において研究や研修を主導する立場の教師(以下、本稿では総称して「研究・研修主任」と表記)が直面する葛藤を明らかにし、学校基盤の教師教育者に必要な支援に関する示唆を得ていくことを目的とする。

## 2. 研究の視点と方法

### (1)本研究における「葛藤」の定義

教師教育者が直面する「葛藤」を分析・解明するためには、前提となる「葛藤」の定義を確定させる必要がある。

藤永保監修(2013)『最新 心理学事典』などによれば、葛藤(conflict)とは、心理学的には二つ以上の動機(目標)が競合する状態を指すとされ、複数の葛藤の種類が指摘されている。葛藤は本人のフラストレーション(欲求不満)の源泉となり、なん

らかの方法でその緊張状態を緩和しようとする。また、個人内の葛藤(心的葛藤)だけでなく、個人間や集団間での見解の相違や思想的な対立により生じた緊張状態(社会的葛藤)も葛藤に含まれる。

このような一般的な葛藤の定義に加えて、本研究では教師教育研究の文脈における特有の葛藤についても検討する必要がある。なぜならば、教師教育者の葛藤に関する先行研究においては、「conflict」以外にも「tension(緊張状態)」「dilemma(ジレンマ, 板挟み)」など、教師教育の当事者が直面するストレスフルで困難な状態を表すために、複数の表現が用いられているためである。これらの用語が登場する代表的な研究を紹介したい。

Murray & Male (2005)は、28名の教師教育者が英国の初期教師教育(ITE)コースで働き始めてから3年の間に生じた緊張(tension)と葛藤(conflict)を分析し、多くの教師教育者が教師から教師教育者への移行に際して専門的アイデンティティの形成に苦悩している様子を描き出した。Cabaroğlu & Tillema(2011)は、トルコ・イスラエル・オランダの教師教育者へのインタビューデータの比較を通して、教育実習生を指導する際に教師教育者が直面する主要な制約として、文脈間で共有されるジレンマが存在することを示唆した。Berry(2007)は、高等教育機関における初任期の教師教育者としての自身の実践や信念を分析・省察し、教師教育者として教師志望学生に接する際に生じる6つの緊張状態(tension)について明らかにしている。

以上をふまえて、本研究では、教師教育者として職務を遂行する際に、職務の遂行を妨げる状況が発生し、個人内で心理的に苦悩したり、集団内での立ちふるまい方について行き詰まりを感じたりする状態を「葛藤(状態)」と定義する。具体的には、①教師教育上の二律背反的な命題に板挟みになり答えが出せない状態(先行研究の dilemma や conflict に相当するもの)、②問題状況を問題だと認識してはいるが解決策が見当たらない状態(先行研究の tension に相当するもの)、の2種類の葛藤を想定する。後述するデータ分析の過程において、教師教育者がこれらの状態に言及した箇所をピックアップし、コードを付与する作業を行う。ただし、これらは明確に分類・弁別できるものではなく、登場する教師教育者の語りの中には、2種類の葛藤が複合的に折り重なったものとして登場することが想定されることを断っておく。

## (2)方法論としてのセルフスタディ

セルフスタディとは、教師教育者を中心とする専門職の専門性開発のために広く用いられている研究方法論である(大坂ほか, 2022)。Samaras(2010)は、セルフスタディが満たすべき5つの条件(foci)として、個人の状況に根ざした探究であること、クリティカルかつ協働的な探究であること、学びの改善に寄与すること、透明性のある体系的な研究プロセスが採用されていること、(セルフスタディを通して得た)知見の生成と発信が行われていること、をあげている。

セルフスタディでは、研究者が同時に研究対象者であることを特徴としており、自分自身の実践とその中で役割に焦点を当て、実践に関する動機、信念や葛藤を特定するために、より深く研究していく(White & Jarvis, 2019)。また、研究者がクリティカルフレンドと共に自身の実践を振り返られることも特徴である(Schuck & Russell, 2005)。教育実践の複雑さと向かい合い、より理解を深めていくための、自己と実践の関係性を明らかにしていくものであり、自身の実践の知恵を得ていくとともに、教師教育者として自身をどのように変容していくとよいかについて見極めていくことにも役立つ(White & Jarvis, 2019)。そのプロセスは、研究者がキャリアを通じて専門的な学習や実践を行うための「探究姿勢」(Cochran-Smith & Lytle, 2009)につながる可能性も示唆されている。

セルフスタディは、自身に内在する葛藤の自覚や省察を促す方法論としても有用であることが明らかになっている。Elliot-Johns & Tessaro(2012)は、セルフスタディを実践する研究者は、実践に根ざした内的緊張が、ジレンマや制度的経験を検証する機会として、その緊張の問い直しを促す可能性があることを指摘している。また、Frambaugh-Kritzer & Stolle(2014)は、セルフスタディの方法論を通じて、教師研究者は、これまで明示的に特定できなかった緊張を外在化し、批判的に検討することができたとする。

以上のように、セルフスタディは、教師教育を実践する当事者が、他者とともに自身の実践を題材に省察・探究することで、自身の心的な変容や

実践に存在した関係性、さらには問題の背景にある制度的・文化的な要因を明らかにしていこうとする研究方法論である。このような方法論上の特性が、本研究のRQの解明に資するため、本研究ではセルフスタディを採用することとした。次節以降は、本研究におけるセルフスタディの参加者と文脈、およびセルフスタディの実施方法について述べる。

## (3)研究の対象と文脈

対象者は、著者である篠原と村上の2名である。両者は広島大学の履修証明プログラムである「教師教育者のためのプロフェッショナル・ディベロップメント講座2022(以下、PD講座)」の受講者であり、同じく講座担当講師の大坂、講座受講者の真加部と共に、2022年6月から共同研究プロジェクトを組織し、オンライン上で定期的にミーティングを重ねてきた<sup>1</sup>。本研究プロジェクトにて、4名で共同的なセルフスタディを行うことに合意してからは、篠原と村上がセルフスタディの実践者、真加部が両者のクリティカルフレンド、大坂がセルフスタディ研究の統括者・助言者として参画する形で研究が進められた。

篠原は、大学院修士課程を修了後、国語科教諭として公立中学校に5年間勤務し、その後、在外教育施設で3年間勤務した。在外教育施設では自ら希望して研究・研修主任を務め、学校基盤の教師教育者として同僚教師の専門性開発を推進した。帰国後は公立中学校で1年間勤務し、現在は公立高等学校に勤務している教職歴10年目の教諭である。

村上は、大学卒業後、公立小学校教諭として20年以上勤務した。その間、教育委員会から派遣される形で国立大学の教職大学院で1年間の研修を経験した。研修後に復職すると、自ら希望して研究・研修主任を務め、所属する市の研究指定校のリーダーとして研究発表会を開催した。現在は、公立小学校を退職し、私立小学校に勤務している。

両者は経歴も勤務地も学校種も異なるものの、キャリアの中で研究・研修主任を経験し、学校基盤の教師教育者としての使命とアイデンティティを自覚して意欲的に職務に取り組んだ経験がある点で共通している。そのため、両者の経験をもと

<sup>1</sup> PD講座は、若手教員や教育実習生の指導・助言及び校内研修の企画・運営に従事している教師教育者を対象に、教員養成・教員研修の実践の改善と研究能力の向上をはかることを目的として開講され、著者の篠原、村上、真加部はいずれも自らの意志で講座を受講した。また、著者である大坂は講座の運営担当者であり、講座内では主に3名の指導にあたる立場にあった。本研究を遂行することは講座の活動の一環ではあるものの、本研究のテーマ設定やセルフスタディの推進は、あくまでも受講者3名による選択と意思決定によってなされたものであることをここに記述しておく。

にセルフスタディを実践することで、学校基盤の教師教育者としての葛藤の共通点や相違点を浮き彫りにすることが期待できるため、本研究の対象者として位置づけた。

#### (4)研究の手順

2022年8月に、2名が研究・研修主任として経験した主要な出来事を時系列に整理し、その時点で直面した葛藤や当時自身が抱いていた感情についてまとめた。その後、2022年9月に、このまとめた資料を根拠にして、3回(計約240分)にわたって時期ごとの取り組みや葛藤について2名がお互いに質問しあう相互インタビューを実施した。相互インタビューには、大坂や真加部も参加し、2名の教師教育観(研究観)や、研究・研修主任中の葛藤について適宜確認した。その後、インタビューデータのトランスクリプトを作成した上で、4名全員での協議を通してインタビューデータの分析、コーディング、マッピングを行いながら、2名の研究・研修主任がどのような研究観をもって職務に取り組んでいたか、どのような葛藤に直面するのかについて分析した。本研究では、収集したインタビューデータを「研究・研修観と背景」「研究・研修主任としての歩み」「直面した葛藤」「主な葛藤の特質」の4観点で整理した結果を考察していく。

なお、3章で記載している相互インタビューにおける2名の語りの引用には、可読性を考慮し、間投詞を省略したり、実際の発言内容とは別の言い回しを用いるなど、文意を損なわない形で改変を行っている。また、3章における考察は、セルフスタディを実施した対象者本人により記述されたものであるため、当人の主観が含まれた表現が見られることを予めご了承願いたい。

### 3. 結果と考察

#### (1)篠原の場合

##### a.研究・研修観と背景

篠原は2020年4月から1年間、在外教育施設において研究・研修主任を務めた。篠原は、インタビューを通して、自身が望んで研究・研修主任となった背景を次のように語っている。

篠原 何のためにこれ(学校行事や教育実践)をやっているのか目的を語れなくて、手段が目的化してるみたいな印象がありました。また業務の精選のために、本当にこの教育活動って意味があるのか、意味があるとすれば質的な意

味や量的な意味でどのような意味があるのかということと言語化しなければならないという問題意識もありました。そのため研修部という役を任された時は意欲とかやる気に満ちていた記憶があります。

当時の勤務校は学校行事が乱立している状態であった。上記の篠原の語りからは、それらの精選・見直しを行いたいという問題意識や、「教育活動の目的を明確化したい」「教育活動の目的を教師が言語化できるようにしたい」「教育活動の成果をエビデンスベースで議論したい」という想いを見ることが出来る。

教育活動の目的を教師が言語化できることや、教育活動の成果をエビデンスベースで議論することは、篠原にとって教師が伸ばすべき資質・能力であると考えており、これらの資質・能力を向上するための研修を企画・運営していった。

篠原 理論と実践を行き来できるような教師になってもらいたいという問題意識がありました。例えば、自分の実践を文献と対峙させて省察したり、文献にある概念を用いてリフレクションしたり。あるいは、自分が今までやってきた実践を相対化ができるようになってもらいたいなど。自分の経験則だけで全てを語る教師だと困るなという問題意識からまずはスタートしています。

この語りのキーワードとして「理論と実践の往還」「省察」があげられるだろう。先述した教育活動の成果をエビデンスベースで議論することとの対極にあるものとして経験則だけで全てを語ることが挙げられている。根拠をもって教育活動の意味や教育活動の効果を明らかにする、あるいは言語化するというところに強いこだわりをもっていることが分かる。

以上から、篠原の研究・研修観に関する語りのポイントは次の2つにまとめられるだろう。第一に、篠原は勤務校の課題改善・業務改善を行うために望んで研究・研修主任を務めたことである。乱立している学校行事を精選するのは一人の教師だけでできるものではない。この目的を達成するべく同僚に働きかけられる研究・研修主任という立場を望んでいた。第二に、伸ばしたい資質・能力が明確であったことである。篠原は勤務校の課題改善・業務改善を行うために、教育活動の目的

を教師が言語化できる力や教育活動の成果をエビデンスベースで議論する力に焦点を当てていた。この焦点化が適切であったか否かは議論の余地があるが、これらの背景をもって、研究・研修主任を務めることとなった。

## b. 研究・研修主任としての歩み

(2020年4月～2021年3月)

表1は、篠原が研究・研修主任として経験した主な出来事を時系列にまとめたものである。2020年度における研究・研修主任としての取り組みは、大きく2つに分けられる。

1つは、教育活動の成果をエビデンスベースで議論できるように理論と実践の往還を踏まえた研究授業の実施、もう1つは2020年度文部科学省・日本人学校環境整備事業「コロナ禍におけるICTを活用した教育体制構築に関する実証事業」(以下、ICT実証事業)である。

篠原が中心となって2020年度に設定した学校全体で取り組む研究の主題は、「児童・生徒の『主体的・対話的で深い学び』につながる学習評価の研究～思考・判断・表現を見取る話し合い活動の充実～」であった。4月は、この研究主題を据えた意図や研究計画を同僚に伝えた。5月以降は、それぞれのチームが練った研究仮説のもとに各教師が研究授業を行った。8月からは上述したICT実証事業が新プロジェクトとして並行して行われ

た。ICTを活用してコロナ禍でも学びが途切れな教育体制の構築を目指して、研究および授業実践に取り組んだ。

## c. 直面した葛藤

上述した取り組みを進める中で、葛藤が生じる場面があった。インタビューから明らかになった葛藤を整理したのが図1である。合計で18の葛藤が確認できた。それぞれの葛藤が最も大きく現れた月に◎を付しており、◎・○・△の順に葛藤の大小を表している。図1に記されている新プロジェクトとはICT実証事業を指している。

## d. 主な葛藤の特質

図1に記した葛藤を著者4名で検討した結果、18のコードはさらに4つの上位コードに整理することができた。それをまとめたのが表2である。それぞれの上位コードの下には、具体的な語りを引用している。

1つめは、「思い描いていた理想(研修体制)と現実との乖離」である。図1の⑤⑥⑭⑱が該当する。事実や根拠に依拠して教育的効果を検討・協議できるようになることを目指して校内で研修を推進するも、期待どおりには進まず理想と現実の乖離を突きつけられる。なかでも年度途中の8月から始まったICT実証事業に関しては、外部から研究助成金を得ているため進捗状況を定期的に報告しなければならなかった。しかし、この報告を十分

表1：篠原が研究・研修主任として取り組んだこと

2020年4月	今年度の研究計画や研究方針を同僚に伝えた。また、同僚の意識調査を目的とした事前アンケートを実施した。
2020年5月	同僚を4つのチームに分けて、各チームで研究仮説を練った。また、それぞれのチームで考えた研究仮説のもとに研究授業を行った。
2020年6月	各自が研究授業を行った。
2020年7月	研究授業後に行う研究協議を深めるための手立てを考えだした。
2020年8月	ICT実証事業に応募する。また、研究協議を深めるための手立てを研修部で練った。
2020年9月	ICT実証事業が採択され、計画と方針を同僚に伝えた。また、大学教授を招聘し、「授業改善の理論と実践」をテーマとした講演を企画した。
2020年10～12月	ICT実証事業に関する実践研究と研究授業を並行した。実証事業に関して、アドバイザーに進捗状況を報告した。
2021年1～2月	研究授業の指導案と様子を記した実践記録(研究紀要)の編集とICT実証事業報告書の執筆および編集を進めた。
2021年3月	事後アンケートを実施した。事前アンケート・事後アンケートの結果を比較し、本年度の取り組みを振り返った。

	2020年												2021年		
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3			
①自分のキャリアの浅さ、経験の少なさに対する不安感	◎														
②自身の研修の進め方に対して自信が持てない						○	○	◎	◎	◎	◎	◎			
③自分が同僚と対等な立場で関わることができない。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
④自分が若手の判断する機会を奪っているのではないかと葛藤	◎	◎													
⑤研究協議が深まらない		○	○	○	○	◎	○	△	△						
⑥同僚が研究協議で子どもに注目しない		○	○	○	○	◎	○	△	△						
⑦自分が同僚と自己開示しあえない (心理的安全性の乏しさ)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
⑧同僚が研修に対して無関心(自分事としてとらえない)						◎									
⑨同僚と自己の問題意識の不一致						○	○	○	○	○	○	○			
⑩研修に対する同僚の愚痴	○	○	○	○											
⑪新プロジェクトに対する同僚からの否定的な意見						◎	◎	◎	◎						
⑫新プロジェクトのビジョンを自力で同僚と共有できない					◎	◎	○	○	○						
⑬固定化された経験知を有するベテラン教師との 対話・合意形成が難しい	○	○	○	○	◎	◎	○	○	○						
⑭理論を受け入れる土壌をもっていない同僚教師との 対話・合意形成が難しい	○	○	○	○	○	◎	○	○	○						
⑮合意形成に至るまでの警戒心をほぐすことができない (先延ばしにしてしまう)	○	○	○	○	○	○	○	○	○						
⑯自分が研修やプロジェクトに対する同僚の不満に 面と向かって対処できない	◎	◎	○	○	◎	◎	○	○	○						
⑰プロジェクトに関する計画書と進捗状況とのギャップ						◎	◎	◎	◎						
⑱研修で期待した効果が得られなかった												◎			

図1：篠原が直面した葛藤に関するコード

に果たせるだけの根拠となる成果が目に見えて現れず、思い描いていた理想と現実がかけ離れていることに焦燥していた。

2つめは、「同僚へ働きかける際に生じる遠慮や不安感」である。図1の①②⑦が該当する。4月当初は研究・研修主任を務めることへの自信に満ち溢れていた。しかし、篠原よりキャリアのある同僚に指導することへの遠慮や同僚へ働きかける際に抱く不安感が大きくなっていく。研究・研修主任という職務を果たせているのか、自分自身が取り組もうとしていることは意義や意味のあることなのかと悩むようになった。また、このような悩みや葛藤を同僚に自己開示できずにいた。

3つめは、「同僚との関わり方の難しさ」である。これは図1の③④⑧⑩⑪⑮⑯が該当する。同じ教

諭という立場でありながらも、研究・研修主任という立場上、同僚に指導しなければならない。研修やICT実証事業の方向性を説明しても、中堅・ベテランの同僚の一部からは愚痴や否定的な声があがる。そういった声を受け入れ、同僚の不満を解消するための関わり方が分からなかった。

この葛藤は4つめの「同僚との合意形成の難しさ」にも関連している。これは図1の⑨⑫⑬⑭が該当する。篠原は勤務校の課題改善・業務改善を行うという問題意識や教育活動の目的を教師が言語化できる力や教育活動の成果をエビデンスベースで議論する力を高めたいという問題意識があった。しかし、これらは篠原にとっての問題意識であり、同僚にとって必ずしも共感・賛同できるものではなく、なかには否定的な態度をあらわにす

表 2：篠原が直面した葛藤の類型(丸数字の番号は図 1 のコード番号と対応)

<p>1. 思い描いていた理想(研修体制)と現実との乖離 (対応コード：⑤, ⑥, ⑭, ⑯)</p> <p>⑤「教師特有のスキルに目がいってて、具体的に子どもの名前があがってこないなあと思ってたんです。」</p> <p>⑭「この実証事業っていうのは、文科省が指定したコーディネーターに進捗状況を定期的に報告するんですけど、その渉外もしんどい。計画書通りにちゃんと進んでるか確認されるんですけども、その説明もつらかった。」</p>
<p>2. 同僚へ働きかける際に生じる遠慮や不安感 (対応コード：①, ②, ⑦)</p> <p>①「まずやっぱり前提に真加部さんがおっしゃったように年下の経験値の少ない僕が(研究・研修主任を)やるってことですごい周りの目が気になりました。」</p> <p>②「本当に自分でよかったのかとか、本当に自分がやろうとしていることは意義があるのかみたいな自己不安であったりとか。あと経験値の豊かな先生に対して面と向かってはっきり言えないもどかしさであったりとか。」</p>
<p>3. 同僚との関わり方の難しさ (対応コード③, ④, ⑧, ⑩, ⑪, ⑮, ⑯)</p> <p>③「僕が研究・研修主任してときは、かなりおこがましい言い方ですけど(同僚を)引き上げるみたいな感覚やったのかなと思うんですね。」</p> <p>⑯「僕が教職員全体に向けて喋った後に『篠原さんの言ってるの難しすぎてよくわかんないよね』みたいな声を、聞こえるような絶妙な音量で言われたり。」</p>
<p>4. 同僚との合意形成の難しさ(対応コード：⑨, ⑫, ⑬, ⑭)</p> <p>⑨「研究・研修主任として課題の発見を行って、課題解決のための手立てを自分の中ではうってるという認識があったんですけども、どうやら同僚にとってはそれは課題でないかもしれないじゃないかなって。」</p> <p>⑬「一方で同僚の中には手段が目的化してるというか。今までの経験によって作られてきた教育観であったり手法を、『これが真理だ』みたいな感じで安易に一般化したりとかいうふうな傾向が見られた。やっぱり対話がうまくいかない、合意形成が難しいという印象もありました。」</p>

るものもいた。また、篠原は同僚がそれぞれの経験に根ざした固有の教育観を有していることは理解していたものの、その教育観にもとづいて新たな取り組みを受け入れようとしないう同僚の存在に戸惑った。研修内容や ICT 実証事業の取り組みが同僚にとって新しく未知のものである場合、このような同僚から合意を得ることは非常に困難であり、篠原に大きなストレスとしてのしかかった。

## (2)村上の場合

### a. 研究・研修観と背景

村上 は 2015 年度の 1 年間、自治体派遣により、国立大学の教職大学院で研修を経験し、その後研究・研修主任を勤める自治体に異動した。勤務校 1 年目である 2016 年の夏、研究・研修主任をやりたいという希望を管理職に伝えた。その結果、翌年の 2017 年 4 月から 2020 年 3 月までの 3 年間、研究・研修主任を務めることとなった。

村上 それまで校内研究っていかにスキルを身に付けていくかというイメージが自分の頭の中にあっただけけれど、品川区の一日野小学校ではセンスを磨く研修をしているという話を学校見学をしたときに聞いて、私もそういう自分の内面に关わる校内研究をしてみたいと思ったんです。

この語りにあるように、村上 は教職大学院の在籍時に行った学校見学によって、これまで経験してきた校内研究・研修のあり方を問い直し、新たな形の校内研究・研修への取り組みを進めたいと望むようになった。さらに研究・研修主任を務める以前の話として、村上 は以下のようにも語っている。

村上 また別の学校で校内研究自体を組織づくりの一つとしてみなすという考え方に触れて、校内研究を作っていくプロセスに意味があるんじゃないかと考えるようになりました。その考え方がとても面白いなあと思って、もし自分が現場に戻ったらやってみたいなということのを思いました。あとは、自分たちが教職大学院でやっていたように、いろんな人と意見を交し合ったり、聴き合っている職員室だったら面白いだろうなあと思っていました。

このように、村上 は研究・研修主任を務める以前から、研究・研修を通して同僚と職員室づくりをしていきたいという思いを明確に形作っていたことがわかる。

また、研究・研修主任を引き受けるにあたり、村上 は管理職と相談し、校内研究の取り組みを発表する「研究奨励校」に応募することを決意した。

その結果、2017年度と2018年度の2年間にわたって、学校は地域の研究奨励校の指定を受けることとなった。以下に述べる村上の3年間の研究・研修主任としての歩みは、研究奨励校としてのスタートからゴール、そしてその後の新たな研究の模索へと進む学校の歩みと歩調を合わせていることになる。

## b.研究・研修主任としての歩み (2017年4月～2020年3月)

表3は、村上が研究・研修主任として取り組んだ主な出来事を時系列にまとめたものである。村上は3年間にわたって研究・研修主任を務めたため、経験した出来事も多岐にわたる。そのため、ここでは葛藤を抱えた時期に焦点を当てて、経験

表3：村上が研究・研修主任として取り組んだこと

2017年4月	第1回校内研究会：「どんな校内研究にしていきたいか」について対話することから、校内研究がスタートした。子どもも教師も心が温くなる実践を積み重ねること、対話を大切にすること、教師一人一人が主体性をもって取り組める校内研究をめざすことが語られた。
2017年5月	第2回校内研究会：授業研究の振り返りをRound Studyの手法で行うと決めて、それを職員全員で実施してみた。Round Study全体のファシリテーターを務めた。
2017年6月	第3回校内研究会：初回の研究授業を実施した。授業者は村上であった。Round Studyの手法で授業後の検討会を行った。
2017年12月	1年目最後の研究授業：数回の研究授業の積み重ねを通して、主体的に校内研究に関わる教師が増えた。 実践交流会の実施：それぞれの教師が行ってきた実践を持ち寄り、紹介し合った。順調に校内研究が進んでいる実感もっていた。
2018年2月	次年度の研究発表会の日程が決まり、それに向けて具体的な計画を立て始めた。次年度の研究テーマは、「信頼をベースにした認め合う学級づくり ～聴き合い、語り合い、深め合う子どもたち、そして私たち教師」となった。
2018年4月	2年目の校内研究がスタートした。転入者に対して、昨年度取り組んできた校内研究の概要について説明を行った。研究発表会に向けて、全学年の研究授業の日程を決めた。
2018年5月	2年目第1回目の研究授業：授業後の検討会は、1年目と同様の進め方で行った。
2018年7月	転入者からの戸惑いの声を取り上げ、改めて校内研究を通して目指したいことを自分の言葉で語り、4月からの校内研究のプロセスを全員で振り返った。
2018年8月	研究推進委員会で7月の研究会で語られた教師の声から、これまでの校内研究の取り組みを振り返り、研究発表会に向けて大切にしたいこと、新たに取り組んでいきたいことを話し合った。
2018年12月	研究発表会を実施した。
2019年2月	2年間の校内研究を通して学んだことを一人一人まとめた。来年度の校内研究会の方針を考え始めた。
2019年4月	3年目の校内研究をスタートした。2年目の反省を踏まえて、1学期は教師の関係性づくりとインプットの時間を多く設定することにした。
2019年5月	新たな研究テーマを「その子らしさを最大限に伸ばす学びの実現 ～個別化 協同化 プロジェクト化の学び～」と設定し、3年目の校内研究をスタートさせた。子どもの学びと教師の学びの同型性をめざし、探究したいテーマごとにプロジェクトチームを組み、それぞれのチームで研究活動を進めることにした。授業後の研究協議会では、「対話型授業検討会」を取り入れ、教師の省察を深める協議会のあり方を考えることにした。
2020年2月	3年間の校内研究の取り組みを終了し、次年度への引継ぎを行った。

	2017年		2018年										
	4~7	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	
①見通しの持てなさへの不安	○												
②研究研修の主導権のバランスをとることの難しさ	○												
③研究発表に向けての焦り		○	◎	◎	○								
④雰囲気や意欲が変わったことにどう対応すべきか		○	◎	◎	○								
⑤他の仕事とのバランスが取れない		○	○										
⑥学年間の研究に関する差への対応		○	○	○	○	○	○						
⑦異動してきた教師の批判的な声へのとまどい		○	○	◎	◎								
⑧異動してきた教師が感じていた負担感へのケアが出来ない		○	○	◎	◎								
⑨在籍者と異動してきた教師の溝への対応			○	◎	◎								
⑩合意形成（研究観のすり合わせ）の難しさ	△	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	○	○	○	○
⑪やらされ感の空気の解消が難しい		○	○	○	○								
⑫目指している姿（教師の関係性）と現実との乖離への焦り		○	◎	◎	○	○	○						
⑬プロセスを大切にすることと結果が欲しい気持ちとの葛藤		○	◎	◎	○								
⑭自己開示（自分の思いを伝えること）への恐れ・怖さ			○	◎	○								

図2：村上が直面した葛藤に関するコード

を選定して紹介する。なお、表中に登場する「Round Study」とは、少人数の対話を基盤とした研修やワールド・カフェを、授業の事後検討会等でも活用できるように改良した教員研修の手法である(石井ほか, 2017)。

**c. 直面した葛藤**

表3の内容からも明らかのように、村上が研究・研修主任としての職務に取り組む中で直面した葛藤は、研究・研修主任2年目にあたる2018年度に集中している。インタビューから明らかになった葛藤を整理したのが図2である。合計で14の葛藤が確認できた。

**d. 主な葛藤の特質**

図2に記した葛藤を著者4名で検討した結果、14のコードはさらに4つの上位コードに整理することができた。それをまとめたのが表4である。それぞれの上位コードの下には、具体的な語りを引用している。

1つめは、「思い描いていた理想(研修体制)と現実との乖離」である。図2の①②③⑪⑫⑬が該当する。研究・研修主任になり、他校の校内研究の理想の実践から、自分の所属校でも同じように行いたいという思いを抱くようになったものの、実現のための具体的なプロセスは見えないままであった。理想としては教師が主体的に取り組む校内研究・研修の形を思い描きつつも、それをどのよ

うに設計し、運営していけばよいのかということへの悩みを抱いていたといえる。

2つめは「自己開示(自分の思いを伝えること)への恐れ・怖さ」である。図2の⑭に該当する。この葛藤は、「留任者と転入者との研究観の溝」とも関連して生じたものである。研究・研修主任は、学校を基盤とした教師教育者として、校内の教職員との調和を考えながら、学校全体の教育活動を推進する立場にある。そのような立場でありながら、校内研究の停滞を受け止め、これまでの校内研究の運営に欠けていたことを全体の前で明らかにすることは、自分自身の弱み、不完全さを見せることに繋がり、ためらわれる思いがあった。

3つめは「研究を推進する環境が整っていないことへの焦り」である。図2の⑤⑥に該当する。研究・研修主任は、学校内では校務分掌の一つとして置かれている役割という扱いにすぎず、重要な職務だからといって一般的な教師としての業務が軽減されることはない。そのため、担任業務が突発的に増加したり、行事等で多忙な状況が生まれたときなどは、校内研究の職務に集中して取り組むことが難しくなる。そのような状況で研究主任として職務を進めることの難しさを感じていた。

4つめは「留任者と転入者との研究観の溝」である。図2の④⑦⑧⑨⑩に該当する。公立学校は毎年、教職員の異動がある。構成員が入れ替わる

表 4：村上が直面した葛藤の類型(丸数字の番号は図 2 のコード番号と対応)

<p>1. 思い描いていた理想(研修体制)と現実との乖離 (対応コード：①, ②, ③, ⑪, ⑫, ⑬)</p> <p>①「こういう研究をしたいなあっていうのはあったけど、じゃあそれを実際どうやって形にしていけばいいのかなみたいなどころへの不安というか、先が見えない不安は私にもあったし、多分周りの先生たちにもあったなあっていうふうに思います。」</p> <p>⑬「研究発表会で、こういうことをやりたいとか、こういう姿を来てもらった人に見てもらいたい気持ちがかあったのだけれど、現状、それに反する姿が見られる。もし研究発表会をこのまま迎えたら、取り繕ったものになっちゃう。それはしたくない。だから焦りもあるし、迷いとか不安とか、ずっと渦巻いていました。」</p>
<p>2. 自己開示(自分の思いを伝えること)への恐れ・怖さ (対応コード：⑭)</p> <p>⑭「私の迷いや考えていることを発信することで、先生たちに、こうしたい、ああしたいっていうメッセージが強く伝わりすぎてしまうんじゃないか、それによってさらに先生たちとの間に溝ができちゃったりとか、『えー』って思う人が出るんじゃないかなみたいな気持ちになったんですね。自分の言葉でそういうふうに語るのがよいことかな、わからないなあって思って、そんなふうに自分を出すことが怖いなあと思ってました。」</p>
<p>3. 研究を推進する環境が整わないことへの焦り (対応コード：⑤, ⑥)</p> <p>⑤「私自身もすぐくバタバタしてて、研究主任の仕事もあるし、研究発表に向けてのいろんな準備があった。その上、学年の方の行事関係の仕事なども結構忙しくて。それぞれの学年にじっくりと関わることができなかったんですね。」</p> <p>⑥「自分たちでどんどん自走して考えられる学年となかなか進まない学年で結構差が出てきたんですね。学年のいろいろな状況によって、なかなか研究に気持ちを向けられない学年もあって、ギクシャクした感じもできてしまったんですね。学年間の溝みたいなのが出てきてしまったなあと思っていました。」</p>
<p>4. 留任者と転入者との研究観の溝 (対応コード：④, ⑦, ⑧, ⑨, ⑩)</p> <p>④「1年目は軽やかな感じで、『みんなでやっぺいこうよ』となっていた。2年目に入って異動してきた人たちがいて、『ほんとに、これでいいの?』みたいな。蔓延してる空気感が急に重くなった。みんなが賛同して『やっぺいこう』みたいな雰囲気じゃなくて、やらされてるみたいな感じで重たい空気感があった。それは校内研究会だけじゃなくて、職員室でも感じられて。」</p> <p>⑦「異動してきた1年目の先生たちにとっては、この研究で何を目標しているかよく分からなかったんだと思います。ある先生に、よく分からないけど、12月に研究発表会があって、みんな研究授業しなくちゃいけないんでしょということと言われて、申し訳ないという気持ちになりました。」</p>

ことにより、それまで構築されてきた関係性は再構築を迫られる。留任者は校内研究に対して手ごたえを感じており、村上も研究・研修主任として1年目に取り組んできたことを継続しようと考えていた。その一方で、転入者は校内研究の全体像が見えず、困惑し疎外感を抱いていた。現時点で振り返ると、これは留任者と転任者との間で学校のビジョンや文化の共有が丁寧になされなかったことが要因だと推測される。しかし、当時はこのような状況に対して解決策が見当たらず、困難さを感じていた。

### (3)2名の葛藤の共通点と相違点

篠原と村上の葛藤の上位コードを見比べると、2種類の共通した葛藤が見られることに気づく。

1つは、自身が教師教育者としての態度や振る舞い方が確立できない不安である。表2と表4それぞれの2点目の上位コードに該当する。校内の教師教育者としての自覚とアイデンティティを持って職務にあたろうとするも、実態としては校務

分掌の1つを任う若手や中堅の教師にすぎない。学校や子どものためとはいえ、自分より経験のある教師にここまで改善や変革を要求してもよいのだろうか、自身の悩みをさらけ出すことで逆に信頼を失う結果になってしまわないだろうか…。2名の葛藤からは、学校や組織の改善のために各教師の教育方針の省察や見直しに踏み込むための十分な権限を付与されていない、研究・研修主任という立場の不安定さを見て取ることができる。

もう1つは、自身が思い描いていた研究・研修が実施できない、研究・研修の体制が構築できないことへの焦りである。表2と表4それぞれの1点目の上位コードに該当する。校内の教師教育者としての自覚とアイデンティティを持って職務にあたろうとするも、実現のためのプロセスがイメージできなかったり、実現するための手だてが見い出せない。自身の方針に行き詰まりを感じたり、集団内の対立が生じた際に、それを解決する方法がわからない…。2名の葛藤からは、教師教育者

としての専門的なトレーニングを受けたわけではなく、教師としての経験をそのまま転用することもできない、学校基盤の教師教育者としての研究・研修主任の専門性の不足とそれを開発する機会の不足を見て取ることができる。

このような共通点がある一方で、研究・研修が思うようにいかないことに対する葛藤の程度は、両者で異なっていた。篠原は同僚との合意形成や関係性構築の困難さに葛藤し、最後まで有効な解決策が見出せないままだった。一方の村上は、年度をまたいだ教師集団の関係性の変化に対応することの困難さに葛藤しながらも、研究発表会に向けた準備や研修を通して徐々にその葛藤を克服していき、3年目にはほとんど研究・研修主任としての葛藤を感じないようになっていた。両者の違いが生じた背景には複数の要因が想定されるものの、結果として大学院で教員研修に関する理論や実践事例を学び、複数年度にわたって研究・研修主任を担当した村上のほうが葛藤の程度が少なく、また葛藤の解消にまで至っているという事実は注目に値する。

#### 4. 示唆

本研究における2名のセルフスタディを通して、学校基盤の教師教育者としての研究・研修主任の葛藤は、①学校内における地位の不安定さ、②専門性を開発する機会の不足、③単年度で研究・研修を設計する学校運営方針や人事制度の限界、の3点に起因していることが示唆された。研究・研修主任が学校基盤の教師教育者として十分な力量を発揮するためには、彼らをエンパワーメントする組織的・制度的・継続的な支援策が不可欠であろう。以下では、支援策の具体例として、本研究の成果をもとに3つの改革を提案したい。

第一に、校内において複数年度で遂行する研究・研修プロジェクトを設定することである。1年時の反省を生かす機会があることで、2年時以降の研究を改善していく可能性をより高めることができる。プロジェクトの中間や最終年度に、公開研究会のような校外に開かれた行事をうまく位置づけることができれば、研究・研修を推進するエンジンとして機能するかもしれない。複数年度のプロジェクトを前提に人事を構想すれば、その責任者である研究・研修主任も複数年度にわたって職務を担当しやすくなり、結果的に長期的な視野に立って研究・研修体制を構築することができる。管理職は、研究・研修主任だけにプロジェク

トを任せるのではなく、主任経験者やよい「聞き役」を副主任に据えるなどして、複数人で研究・研修を推進できる体制を構築すべきだろう。

第二に、学校を越えた研究・研修主任のつながりと専門性開発の促進である。現時点でも地域の学校の研究・研修主任の連絡会等が存在するものの、単なる情報共有の場にとどまりがちである。これを、校内研究・研修の企画・運営の方法、研究主題の設定の方法、組織づくりの方法など、学校基盤の教師教育者としての研修機会の提供とコミュニティづくりの場へと発展させたい。初任者研修制度にならい、他校の研究・研修主任経験者をメンターに据えて、地域で初任の研究・研修主任を継続的にサポートする体制を模索してもよいかもしれない。

第三に、研究・研究主任に学校基盤の教師教育者としての専門的な地位を付与し、職務として教師教育を遂行する正当性を保証することである。例えば、国際バカロレア認定校におけるプログラムコーディネーターのように、校内研究の活性化やファシリテーションの支援などの専門的な手法を身につけた、通常の教師とは異なる専門職が活躍する事例が参考になる (International Baccalaureate Organization, 2015)。もちろん、そのための専門的な研修の機会の提供や、同様の機会を提供する教職大学院等の外部機関への派遣の支援も推進すべきだろう。ただし、教師同士のフラットな関係性を伝統とする日本の学校の文脈に、教師とは異なる特別な専門職を設置することが適切かどうかについては、慎重に議論がなされる必要があるだろう。

#### 引用文献

- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying teacher education*, 3(2), 117-134.
- Cabaroglu, N., & Tillema, H. H. (2011). Teacher educator dilemmas: A concept to study pedagogy. *Teachers and Teaching*, 17(5), 559-573.
- 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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申).
- 中央教育審議会. (2021). 新たな教師の学びの姿

- に関する体制整備について 資料 2-3.
- Clemans, A., Berry, A., & Loughran, J. (2010). Lost and found in transition: the professional journey of teacher educators. *Professional development in education*, 36(1-2), 211-228.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2015). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Crowe, A.R., Levicky, M., & Mooney, E. (2020). Self-Study in Social Studies Education. In J. Kitchen, A. Berry, H. Guðjónsdóttir, S. Bullock, M. Taylor, & A. Crowe. (eds). *2nd International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Singapore: Springer, 955-984.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2013). *Teacher education around the world*. Routledge.
- Elliot-Johns, S. E., & Tessaro, M. L. (2012). Storied course outlines: Uncovering and understanding assumptions about teaching about teaching and learning about teaching. In J. R. Young, L. B. Erickson, & S. Pinnegar (Eds.), *Extending inquiry communities: Illuminating teacher education through self-study*, 94-97. Proceedings from the Ninth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England. Provo: Brigham Young University.
- Frambaugh-Kritzer, C., & Stolle, E. P. (2014). Our present journey with new literacies: Drawing on the past to impact the future. In D. Garbett & A. Ovens (Eds.), *Changing practices for changing times: Past, present and future possibilities for self-study research*, 85-87. Proceedings of the Tenth International Conference of Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England. Auckland: University of Auckland.
- 藤永保監修.(2013). 最新 心理学事典, 平凡社.
- International Baccalaureate Organization. (2015). Guide to school authorization: Middle years programme.
- 石井英真, 原田三朗, 黒田真由美編著.(2017). Round study(ラウンドスタディ): 教師の学びをアクティブにする授業研究, 東洋館出版社.
- 前田菜摘, 浅田匡.(2020). 小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか: 尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から. 日本教育工学会論文誌, 43(4), 447-456.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- 大坂遊, 渡邊巧, 岡田了祐, 斉藤仁一朗, 村井大介.(2022). 教師経験の乏しい教師教育者はどのように教師を育てることと向き合うのか: 初任期にセルフスタディに取り組んだことの意味, 周南公立大学論叢, 1, 23-46.
- 小柳和喜雄. (2013). メンターを活用した若手支援の効果的な組織的取組の要素分析. 教育実践開発研究センター研究紀要, 22, 157-161.
- Samaras, A. P. (2010). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education* 1 (2),107-121.
- White, L & Jarvis, J. (2019). Self-study: a developing research approach for professional learning. *LINK(Learning - Innovating - Networking - Knowledge-building)*, 4(1). [https://www.herts.ac.uk/link/volume-4,-issue-1/self-study-a-developing-research-approach-for-professional-learning\(2023年1月8日最終閲覧\)](https://www.herts.ac.uk/link/volume-4,-issue-1/self-study-a-developing-research-approach-for-professional-learning(2023年1月8日最終閲覧))