

# 校内研修を担う教師教育者にはいかなる役割が求められるのか —2名の高等学校教員へのインタビュー分析を通して—

松本 祐也\*・川向 雄大\*\*・高場 浩幸\*\*\*・松田 万里阿\*\*\*\*・高須 明根\*\*\*\*\*・  
両角 遼平\*\*\*\*\*・安藤 和久

(2023年12月4日受理)

Research on the Teacher Educator's Role Needed to Take on In-School Training:  
Case Study by Two High School Teachers

Yuya Matsumoto, Yudai Kawamukai, Hiroyuki Takaba, Maria Matsuda, Akane Takasu,  
Ryohei Morozumi and Kazuhisa Ando

**Abstract:** This study analyzes interviews with two high school teachers to clarify what role they play as teacher educators responsible for in-service training. The characteristics of the roles played by the two teachers as teacher educators are twofold. First, they have become "coaches" in the sense of mentors and companions. Second, they are "curriculum developers" for in-service training. Both two teachers were also organizing horizontal relationships while connecting teachers and organizing vertical relationships with a view to future school development. We posit such a role as "organizer". Teacher educators who organize in-service training are required to play two roles as organizers. First, they are vertical organizers who plan in-service training, establish it as an institutional and organizational effort, and pass it on. Secondly, they are horizontal organizers who develop fellow teachers through in-service training, establish it as an independent initiative, and disseminate educational theories, teaching techniques, and philosophies. The role of the organizer also suggests the possibility of designing an in-service training curriculum that incorporates the aspects of placemaking and people development.

**Key words :** teacher educator, teacher educator's role, in-service training

## 1 問題の所在

学校は常に社会的状況の変化に対応する形で、その役割や機能を変化させてきた。今日、来たるべく Society5.0 への教育変革は、すべての分野・機能を担ってきた学校・教師が、業務の明確化と適正化を通して、大学や NPO などと多重構成・協働体制を構築することを求めている(内閣府総合科学技術・イノベーション会議 2022)。

この学校・教師の役割変化の中で、教師の成長の場として着目されているのが、学校を基盤とした校内研修・校内研究である(例えば、脇本・町支 2022 など)。周知の通り、日本における校内研究

はレッスン・スタディ(Lesson Study)として国際的に注目を集めている。例えばドイツでは、教職員が自身の授業から学ぶ場として日本のレッスン・スタディを取り上げ、それが教職員の職能開発による授業改善のみでなく、教職員間の協働性を構築する場として機能しうることを指摘する(vgl., Altrichter & Reitinger 2019, S. 483-484)。

他方で、校内研修に対しては、以前から「型はめ」や「閉鎖的な傾向」によるルーチン化が問題視され、いかに校内研修を教師の主体的な営みとするかが課題として提起されてきた(坂本 2022, 127 頁参照)。その際に強調されてきたのが、個人

\* 岩倉高等学校, \*\* 尼崎市立園和小学校, \*\*\* 山口県立周防大島高等学校, \*\*\*\* 麗澤中学・高等学校, \*\*\*\*\* 広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程後期

としての教師のみではなく、組織としての学校のあり方である。例えば中田(2022)は、教師を取り巻く今日的状況の中で、「多様化する教育課題に積極的に対処できる組織力とともに、より質の高い教育実践を可能にする教員個々の力量形成につながるような校内研究への期待」(16頁)が高まっているとし、組織(学校)と個人(教師)の学習が連動する「組織的な学び」の重要性を提起している。

それでは「組織的な学び」を生起させるためには何が必要となるのか。脇本(2022)は、「校内研究そのものの進め方を検討していくこと」、「リーダー教員の存在」、「管理職の関わり」、「講師の指導」を効果の高い校内研修のための促進要因として明らかにしている。なかでも、リーダー教員の重要性は木原(2006)、中田(2014)でも指摘されており、さらに今日では教職員の全体的年齢構造の変化に伴うリーダーの若年齢化(町支 2015)を受け、校内研修を組織するリーダーとしての力量形成の重要性は増してきていると言える。

校内研修を組織するリーダーをいかに養成するのかを考える際、教師教育研究において蓄積されてきた知見は重要な参照先となる。というのも教師教育者のあり方が、教師教育と教育の質向上において重要だと今日認識されているからである(Liston et. al., 2008)。教師教育者の専門性開発をめぐっては、草原(2019)や濱本ほか(2019)などの研究を通して明らかにされている。他方で、真加部ほか(2023)も指摘する通り、校内研修を組織する学校基盤の教師教育者の専門性のあり方に関しては、必ずしも着目されてきたわけではない。

それでは校内研修を組織するために教師教育者が果たすべき役割とは何か。教師教育者の役割を論じたルーネンベルクほか(2017)は、①学術知に基づいて教師を教育する「教師の教師」、②教師研究に従事し成果を発表する「研究者」、③教師の学習プロセスを促進する「コーチ」、④教師教育カリキュラムの開発に携わる「カリキュラム開発者」、⑤教員志望学生が教職に就いてよいか最終判断を下す「ゲートキーパー」、⑥教師と大学・学校・地域などを繋ぐ「ブローカー」、という6つの役割を提起している。校内研修を組織するというに着目するならば、とりわけ③の「コーチ」としての教師教育者の役割が求められるように思われる。

他方で、そのような教師教育者の専門性を無批判に日本の文脈に当てはめることには注意が必要である。というのも、上述のようなリーダーの若年齢化は日本の教職員の年齢構造に起因しており、

日本の教師教育をめぐる歴史的展開(山崎 2023)も踏まえて解釈する必要があるからである。またそれゆえに、校内研修を組織するリーダーにも独自の役割が求められていることが想定される。

そこで本研究では、2名の高等学校教員へのインタビューを実施し、分析することで、両者が校内研修を担う教師教育者としていかなる役割を果たしているのかを明らかにする。そのことを通して、教師教育者の役割や専門性をめぐる問題圏に対する示唆を得ることを目的とする。

## 2 研究の方法

本研究では、広島大学教育ビジョン研究センターが主催する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・ディベロップメント講座(以下、PD講座)」の受講者であり高等学校教員でもある松本と高場の2名へインタビューを実施した。インタビュアーは、同じくPD講座を受講している川向と松田が担当し、安藤、両角、高須は研究の統括者や助言者として関わった。

インタビュー対象者である松本は、大学にて歴史学を専攻し、卒業後私立の高等学校教員となった。その後、研修等について学びたいの思いから大学院を修了し、現在勤めている私立の高等学校へ入職した。校内研修を担当することになって10年目を迎えている。もう一人のインタビュー対象者である高場は大学にて理工学部にも所属し、代数を中心に学んだ。卒業後東京で公立の高等学校に10年勤め、現在は山口にある公立の高等学校に勤めている。校内研修を担当することになったのは山口に移ってからであり、2年目となる。

今回はインタビューの形式として、半構造化インタビューを採用した。事前にインタビューガイド(表1)を作成し、松本と高場にも目を通してもらった上でそれぞれに1時間ずつオンラインにてインタビューを実施した。川向を中心にインタビューガイドに沿った質問を投げかけ、松本も適宜気になる点について質問した。安藤、両角、高須は画面および音声はオフにした上で陪席した。

表1 インタビューガイド

### 1. 来歴

- ・入職前、入職後の出来事について。
- ・インタビュアーの専門性について。
- ・ご自身の校内研修担当歴について。

### 2. 若手のころ

- ・若手の頃の校内研修で印象に残っている出

来事について。

- ・校内研修に対してのイメージについて。

### 3. 教師教育者としてのアイデンティティ

- ・教師教育者であるという自覚は、いつごろ芽生えましたか。
- ・どうして教師教育者であると自覚したのですか。
- ・どうして教師教育を担っているのですか。

### 4. 研究・研修観

- ・校内研修を行う上でどのようなことを心がけていますか。
- ・校内研修を行うねらいは何ですか。何のために実施しているのですか。
- ・校内研修を行ってどのような成果を実感しましたか。
- ・校内研修を行う上での難しさは何ですか。
- ・そのような校内研修の難しさを乗り越えた出来事がありますか。
- ・あなたの理想の校内研修はどのようなイメージですか。

### 5. 校内研修の具体

- ・校内研修は1年に何回実施されますか。
- ・校内研修では、主にどのようなこと(内容)を行っていますか。
- ・校内研修で工夫している点を教えてください。
- ・校内研修を今まで行ってきて、一番手ごたえを感じたときはありますか。
- ・校内研修を今まで行ってきて、うまくいかなかったときはありますか。
- ・校内研修によって、学校を改善していくうえで、実際に機能している、効果があると感じた瞬間はありますか。

### 6. 若手目線

- ・同僚の若手教員は校内研修に対してどのように受け取っていきそうですか。
- ・若手教員との関係性づくりで心がけていることは何ですか。
- ・若手教員との関係性づくりで難しいことは何ですか。
- ・校内研修をやってよかったと思うことはどんな時ですか。

インタビューガイドの作成にあたっては、インタビューの校内研修観の背景には自身の体験した校内研修の影響があるであろうという点から「来歴」や「若手のころ」、「研究・研修観」について、校内研修を若手育成の場とするために何を意識しているのかに迫るために「教師教育者としてのアイデンティティ」や「校内研修の具体」、「若手目線」について明らかにする質問を準備した。

インタビュー終了後、音声データについては逐語文字化し、SCAT(Steps for Coding and Theorizing)という質的データ分析手法に基づいて分析を実施した。SCATは、①データの中の注目すべき語句、②それを言い換えるためのテキスト外の語句、③それを説明するようなテキスト外の概念、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、という4段階の順にコードを考えて付していくコーディングを行う(大谷 2019, 271 頁)。コーディングの開始前に、オンライン上で一回打ち合わせの時間を設け、コーディングに関する共通理解を全体で図った上でコーディングを進めた。

SCATでは、上記の作業を踏まえて、ストーリーラインの記述、そしてそこから理論を記述するという手続きをとる(同上)。具体的なストーリーライン及び考察については次節以降で述べる。

## 3 分析の結果

本研究では、紙幅の都合上、以下『何が起きているか』がその深層の意味において綴られる場所である(大谷 2019, 319 頁)ストーリーラインを示す。なお、以降の【 】内は分析の過程で生成された構成概念を表している。

### 3-1 松本のストーリーライン

#### (1) 松本の来歴

松本は【理想の大人像】として【教職への憧れ】があり【教職に対する誇り】を抱いている。【学校への好意的印象の保持】がなされたまま、【私立学校での教職キャリアの形成】を進めている。

松本は若手の頃に校内研修に対して【ハウツー主義】で【講義形式の研修への嫌悪感】を抱き【自身の学び方と研修との乖離】を感じていた。また【若手の頃の校内研修への無関心】があった。その経験が【教育に対する規範的意識の芽生え】となり【校内研修受講側の苦しみへの理解】につながっている。その【被体験研修への批判的・反省的な捉え】が【経験をもとにした対話的場のある校内研修への理想像】につながっている。

松本は【教師としてのスキルアップ】を目指し【力量形成としての大学院での学び直し】を行い、【教育学的知見への接触】がなされた。そこでは【教育心理学・教育方法への関心】が高まり、【人と人の接し方の問い直しの機会】があった。

【安定した職場環境の選択】から現勤務校に異動した。そこでは、【ミドルリーダーとして若手を育てる役割】を担い、【研修担当としての自覚の芽生え】が生じている。松本は【自発的な校内研修機会の創造】を行なっている。また学年主任となって【ミドルリーダーとしての立ち振る舞いの自覚の芽生え】が生じ、【役職が教師教育者としての役割を担う決意】をもった。さらに【若手からの相談が自身の決意を強化】し、【インフォーマルな形式の研修】が理想となる。松本にとって【学校全体を巻き込む校内研修が理想】であり参加者同士の【協同的な場の設定】があり【被体験校内研修の経験の活用】をし【経験をもとにした対話的場のある校内研修への理想像】を目指している。

## (2) 校内研修への向き合い方

松本が心がけるのは【学校全体で協働的に取り組む校内研修】で【参加者同士の交流を設定】している。それは【職員同士のコミュニティづくりの支援】であったり【参加者が教わることによる自身の省察の促し】がなされたり、【参加者による学び発信の場】となったりすることを目的としている。個々の教師が【教育者として教育の目的への問い直し】を行い【学外の知見を学内へと広げていく】ことを期待している。校内研修の内容として【系統立てられた研修内容の構築】をし、【第三者の参加の促進】を求め【対話的場のある研修スタイル】を実現している。また若手が中心となって研修を運営するなど、松本は【若手の研修に対する考えの尊重】を心がけている。

そのような研修は【若手のコミュニティ形成に役立つ校内研修であることを確認】している。一方で【ミドルリーダーとしての校内研修に対する肯定的意見と否定的意見の折り合い】に苦慮している。それに対応するため【校内研修の公開】を行い、【校内研修の目的を共有】し、【理解者の増加】をねらっている。

さらには【若手が中心となって行う現状に対する課題意識】があり、校内研修の【参加者拡大の願望】があり【多様な参加者による新しい学びの場の構築】をしていきたいと考えている。また【校内研修実施にあたるコスト】があり【準備が校内

研修の成否を担うという意識】がある。そこで【校内研修への参画意識の高揚】のため【内容アップデートの心構え】が松本に生じている。そのような準備である【プログラムづくりをきっかけとしたコミュニティづくり】がなされることを求め、松本は【参加者の期待を背負う運営側としての責任】であったり【価値ある研修づくりを希求する姿勢】が高まったりしている。

成果を感じる瞬間として【若手教員の活躍場面の具体例】を見たり【コミュニティ間での支え合いの創出】がなされたりしたことをあげている。

【校内研修に好印象を持つ同僚の本音】を聞くことが松本にとってのモチベーションとなっている。

## (3) 校内研修実施の困難さ

松本は校内研修担当として、研修を実施しているが【研修の組み立て方と進め方】に課題を感じ、また【研修不参加の事例】から校内の多忙感などの要因によって手応えのなさを感じたりすることもある。また【研修に参加する上での本音】を【研修をすることによる効果の測定】として聞き批判的な声もある。ここには【学び手と主催者側の受け止め方の差異】があると松本は自覚している。

勤務校の校風もあり【校内研修に対する同僚の想いと意見】に苦慮することもあり、ミドル世代やベテラン教員側と若手教員側の校内研修に対する温度差を感じている。アンケートからも【研修は無意味】という意見もあれば【継続したいほど充実している】という意見もあり、二分された場をまとめてくことも課題としてあげられる。

校内研修担当として先を見据える松本は【研修における学びのバトン】として参加者同士の引き継ぎを意識している。また【一方的な指導からの脱却】を目指し、若手の【サポートや支援】の役割を担うようになった。それは【校内研修をスムーズに引き継いでいく配慮】のためである。

## (4) 松本が教師教育者として行う役割の特質

以上のストーリー・ラインから明らかとなった教師教育者の役割として、次の3点があげられる。

第一に、教師の学習プロセスを促進する「コーチ」の役割が大きいことである。松本は若手が主体で校内研修を行うように支援し、日常的な若手との関わりを通して、教師の力量形成を図っている。若手を理解し、協働的に校内研修を創造していくと手立てを松本は講じている。

第二に、教師間同士のコミュニティづくりを促



す校内研修を構築していることである。若手同士のコミュニティ拡大を目指す一方で、校内研修に対する同僚間の温度差に対応しなければならない。

第三に、役職や立場が与える教師教育者としての使命感、とりわけ校内研修の継承責任を果たそうとする役割が窺える。学年主任や校内研修担当の責任を果たすことや、「若手を育てる意気込み」や学校を改革していこうとする使命感が松本に表出している。ミドルリーダーになったことで、若手を育てる自覚が芽生えてきたきっかけでもある。

### 3-2 高場のストーリーライン

#### (1) 高場の来歴

高場は教員歴10年目を迎え、【教師としてのキャリア形成における省察】から、自分自身の将来について考えるようになった。これまで勤務したすべての学校における【職場環境への不満】、そして自身のチャレンジ精神旺盛な性格が相まり、東京から山口へと勤務先を変更した。【職場環境への不満】としては、【変化を求めず、既存の方法を保守していく体制に対する不安や懸念】、また【職場における政治的な力やその統制に伴う感情の変化】からくるものであった。若手の頃、自分自身の積極的な行動とは対称的な【ベテラン教員による変化を試みない考え方に対する葛藤】を抱いていた。現在は、新たな職場環境で指導教員としての役割を付与されたことが、教師教育者としてのアイデンティティの芽生えにつながっている。【若手教員の力量形成を目指す校内研修の必要性への切迫感】から校内研修を行うことになった。

東京で勤務していた際は、教諭、主任、主幹といったように【階級文化に伴う役割付与】が、教師教育者としてのアイデンティティの芽生えにつながっていた。このような役割を付与されることに加え、自身の周りに同じ教科を担当する【指導対象】としての若手教員がいたこと、また【管理職による要請に伴う責任】から、若手教員を自然に育成することになる。一方で、東京での職場環境とは異なり、山口では、研修機会の減少から、今後の学校、若手育成のために【自分自身の経験を還元】することへの強い思いがある。また、若手育成に必要な存在である研修担当として、研修を行っていくことの必要性を感じている。

#### (2) 若手の頃の校内研修に対する思い

高場の校内研修への思いは、自身の若手の頃の経験にあった。若手の頃の校内研修では、唯一【ア

ンガーマネージメント】という言葉のみが印象的であった。それは、当時生徒指導を担当していたという自身の経験から、アンガーマネージメントに関する研修を受けたことで、【自己省察の促し】があったためである。この研修をきっかけとして、アンガーマネージメント、マインドフルネス、待つことの大事さといった【研修を通して得た学びの省察】があった。若手の頃の校内研修に関しては、研修内容が同じであり、【表面上の研修に対する不満】を高場は抱えていた。高場はこのような研修ではなく、【授業力向上】を目指し、【子どもの可能性】を引き出し、【実践的な指導法に関する研修内容】、またすぐに活用することのできる【方法論的内容と思考に関する内容】の研修であってほしいと願っていた。

#### (3) 校内研修への向き合い方

若手の頃の校内研修に対する不満と期待から、高場は、研修内容を構成する際、【自分自身の経験や考えを省察】すること、そして他の教員とともに、【研修を再構成】することを大事にしている。高場には、年齢層に関係なく、【学校全体として変化していくことに対する熱意】がある。その背景としては、初任の頃に抱いていた【ベテラン教員への不満】があり、【自己研鑽】に励むことによって、その【不満解消】を目指した。そのため、教師教育者として、【若手教員と伴走】することの重要性を感じている。【若手教員と伴走】する際、すぐに答えを提示するのではなく、【積極的な問いかけ】によって、相手の思考を促すようにしている。そのような過程の中で、時には【共に挑戦】し、若手教員を【見守る存在】として高場はいる。職員室においても、【若手に寄り添った声かけ】を行う工夫もしている。自分にとっての【ロールモデルの存在】もあり、教師教育者としての若手育成に対する【責任と自覚】がある。自分自身の思い描く生徒像や【教師としてのアイデンティティ形成方法】を意識しながら、校内研修をデザインしている。

校内研修をおこなう中で成果を感じる瞬間としては、参加者による【授業に対する向き合い方】を垣間見た時、またそのような【積極的な取り組み】について知ることができた時であるとしている。そして、研修に参加した【若手教員による意識の変容】を見ることができた際に、校内研修をやってよかったと実感している。

#### (4) 校内研修における現実と理想

高場は、校内研修実施における課題として以下4点挙げる。1点目は、自身の担当科目以外の他教科における授業実践に関する研修はまだ行えておらず、どのように他教科へ【派生】できるのかという課題である。2点目は、【教員の多忙さ】に伴い、【研修参加時間の欠乏】、また他業務がある中で、研修に対する【優先順位の低下】といった課題である。そのため、【早めの声かけによる研修参加の促し】を行っている。3点目は、他教員による【研修に対する異なる見方】という課題である。そのため、【他教員への巻き込みを促す研修内容の工夫】、またそれに伴う【自己研鑽の必要性】も感じている。4点目は、研修を行う際の【テーマ設定】と【実施する苦勞】という課題である。他にも、現在若手が行なっている研修と教師教育者としての自身が思い描く【研修像における差】を感じている。高場が目指す研修とは、実践的スキルの向上に焦点をあてることである。

高場は理想の校内研修を、研修参加後に教員の【実践に対する前向きな反応や思い】を知ることができる研修であるとする。若手教員とベテラン教員による【知識や経験の共有】が大事であるとし、自身はこの関係を繋ぐ【橋渡しとしての教師教育者】でありたいと語る。高場は、これまでの経験を【内省】し、【チームとして行動することの重要性】を実感している。【周囲への巻き込みの促し】を行うことで、将来的に目の前の生徒のためになるという思いがある。

#### (5) 高場が教師教育者として行う役割の特質

以上のストーリー・ラインから明らかとなった教師教育者の役割として、次の3点があげられる。

第一に、教師教育者として若手教員の伴走者たる「コーチ」としての役割がある。自身の今までの経験を若手教員と共有することや、職員室における積極的な声かけといったように、高場は、若手教員との関係づくりを大事にしている。

第二に、若手とベテラン教員を繋ぐ橋渡しとしての役割である。高場は、研修の機会をコミュニティの場として捉えており、研修内容をチームとして作り上げていくことを目指していく考えがある。また、教師教育者である自身も、自己研鑽に励み続けることで、研修内容を工夫し、研修を学びの場として捉え、協働的なチームを構築していくことを期待している。

第三に、役職付与に伴う教師教育者としての自

覚と責任をもち、校内研修の「カリキュラム開発者」としての役割がある。校内研修実施における困難さは複数存在するものの、自身の過去の経験における不満から理想の校内研修を目指して、現在校内研修に取り組んでいる。高場は、指導教諭として、若手やベテラン教員を巻き込み、学校全体で改革を行う際のリーダー的存在である。

## 4 考察

ここまで2名の高等学校教員の来歴、校内研修への向き合い方と実施の困難さを踏まえた特質についてストーリーラインから分析してきた。ここではその分析から見えてきた教師教育者の役割に言及する。結論を先取りする形で言えば、校内研修を担う教師教育者として2名の高等学校教員が果たしていた役割には、従来より提起されてきた教師教育者の役割によっては捉えきれない側面があることが明らかとなった。

### 4-1 校内研修のためにいかなる教師教育者としての専門性が求められるか

2名の高等学校教員が教師教育者として果たした役割の特質から分かることは次の2点である。

第一に、メンターや伴走者としての「コーチ」ともいうべき存在となっていることである。両者ともに若手の頃に感じたことや気づいたこと、受け止めたことから課題意識を持ち、現在の校内研修へと繋がっている。松本は若手の頃に受けた研修に嫌悪感を抱きながら自身の学び方と研修への乖離を感じ、また高場は若手の頃に自分自身の積極的な行動とは対称的なベテラン教員による変化を試みない考え方に対する葛藤を抱いたことが影響している。両者ともに採用時から現在までの自らの経験をベースとし、これまで学んだ知見や有効なスキルなどをふんだんに校内研修のプログラムに取り入れて活用しながら若手教員へ伝えている。両者による研修は教員として必要な学びと情熱のバトンを渡す場でもあると言える。

第二に、校内研修の「カリキュラム開発者」であるということである。両者とも、自発的に校内研修を生み出している。年齢的にもミドル世代でもあり、若手教員の指導者として問題ない立場にもあるが、そこには教員として今ここにある危機を感じているからに他ならない。高等学校の教員は校外にも多くの研修が用意されている。しかし、校外での研修はテーマが定められていたり、自身の興味や関心に沿っていないこともある。また大

人数で受講するため、どうしても平準化された内容になりがちである。いわゆる多様化が進む高等学校の現場においても、その学校の現状に即した学びの場があることが望ましいが、多くの学校は余裕のなさから校内研修をはじめとする学びの場を創造することもままならない。しかし、両者は身近な同僚でもある若手に対して学びの場と時間を工夫しながら自発的に作り出している。

以上より、両者はルーネンベルクほか(2017)が述べる教師教育者の6つの役割のうち、少なくともメンターや伴走者としての「コーチ」、「カリキュラム開発者」の2つに該当している。さらに本稿のストーリーラインには記述されていないものの、例えば松本は校外の教員や外部組織も連携をとることで、校内研修をハブとした学び合う環境づくりに取り組んでいる(松本 2022, 松本 2023 参照)。ここには「ブローカー」としての教師教育者の役割を見出せる。しかし、両者が果たしていた教師教育者の役割は以上では捉えきれない。

#### 4-2 新たな教師教育者としての役割

それでは捉えきれない役割とは一体何で、いかに概念化することが可能なのか。両者に共通して見出せる新たな役割を、次の2点で特徴づけたい。

1 点目は教員間の関係を作り上げていることである。松本は教師間のコミュニティづくりを促す校内研修を構築し、高場は若手とベテラン教員を繋ぐ橋渡しを行っている。つまり両者ともに校内研修を通じて、若手教員のみならず管理職やベテランとも関わりを持っている。

2 点目は学校を改革する主体として校内研修を機能させていることである。松本は役割や立場が与える教師教育者としての使命感、とりわけ校内研修の継承責任を果たそうとしており、高場は役職付与に伴う教師教育者としての自覚と責任を果たそうとしている。両者ともにこれからの学校づくりにつながる縦の関係を組織している。

これらから言えることは、両者ともに横の関係を組織しながら教師をつなぎ、またこれからの学校づくりを見据えた縦の関係を組織していることである。それは教師教育者としての6つの役割に当てはまらない専門性である。これを「オーガナイザー」の役割として提起したい。

ただし、松本は私立学校、高場は公立学校に勤務しているという違いにも言及しておく。松本は異動がないため人間関係は固定化している。高場は異動があり、人事的に流動的であるため継続的

に人間関係の再構築が求められる。両者は設置者の違いで立場が異なる部分があると言える。

教育現場においてもまったく予想できない変化が続いている。大きな変化が続く中で成長を続けるには危機や困難に直面したとしても、柔軟に対応して乗り越えていく力が必要である。両者ともに運営に苦慮し、さらには同僚の温度差や実施に対する困難さを抱えつつも、学びの場で若手教員とともに乗り越えようとしている。両者は校内研修を通じて個人ではなく同僚と心を通い合わせながら価値を創造し、文化を育んでいるのである。

#### 5 示唆

2名の教師教育者による校内研修を組織する教師教育者としての語りは、学校ベースの教師教育者の役割や今後の校内研修に何を示唆するのか。

(1) 日本における学校ベースの教師教育者の役割—校内研修を組織するオーガナイザー—

校内研修を組織する教師教育者には、2種類のオーガナイザーとしての役割が求められる。第一に、校内研修を企画するとともに、制度的・組織的な取り組みとして定着させ、継承していく縦のオーガナイザーである。第二に、校内研修を通して同僚教員を育てるとともに、主体的な取り組みとして定着させ、教育理論や指導技術、哲学などを普及していく横のオーガナイザーである。

日本の学校ベースの教師教育者には、なぜ縦と横という2種類のオーガナイザーとしての役割が求められるのだろうか。その理由は、日本の公立学校と私立学校における校内研修や教員の異動をめぐるシステムにある。私立学校では、制度的な研修の機会が存在しない場合も少なくない。また、異動がなく、長期的に同じ学校へ務めることが多いために、人間関係が固定化しやすい。そのため、私立学校における校内研修は、教員の研修機会を保障するとともに、同僚性を築くことを通して、教員集団をつくり上げる「場づくり」としての側面が強調される。それに対して、公立学校では、制度的な研修機会があるものの、異動によって人事が流動的になりやすく、継続的に教員同士の関係性を結び直していく必要がある。また、人事の流動性は、ベテラン・中堅教員から若手教員への教育理論や指導技術、文化の継承を難しくさせる要因ともなる。そのため、公立学校における校内研修は、勤務年数や経験の異なる教員が交流することを通して、教育実践の共有と技術継承を行う



「人づくり」としての側面が強調される。

学校ベースの教師教育者が担うオーガナイザーとしての役割の提起は、勤務校の特性と教員組織の構造を捉える視点から、校内研修を組織することの重要性を示唆している。

(2) 日本における校内研修をどのように「組織的な学び」へと変革していくか

学校ベースの教師教育者が担うオーガナイザーとしての役割の提起は、「場づくり」と「人づくり」の側面を組み込んだ、校内研修カリキュラムのデザイン可能性をも示唆している。すなわち、私立学校と公立学校の違いを意識しつつ、同僚性と技術継承が連動する「組織的な学び」をつくり上げていく必要がある。それは、従来ミドルリーダーによって、フォーマルまたはインフォーマルな機会を通して目指されてきた組織づくりを、意図的・計画的な教師教育の営みへと変革していくことを意味する。

中長期的な校内研修カリキュラムをいかに具体化することができるか、またそのようなカリキュラムをデザインする力量をもった教師教育者をいかに育てることができるかが今後の論点となる。

## 引用・参考文献

大谷尚(2019)『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会。  
 木原俊行(2006)『教師が磨き合う学校研究—授業力量の向上をめざして』ぎょうせい。  
 草原和博(2019)「教師教育者の専門性開発の理念と方法—教師教育の質を高める3つのアプローチ例」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレクスルー—理論と実践の往還をめざして』風間書房, 310-320。  
 坂本將暢(2022)「学校を基盤とした協働型授業研究」『教育方法 51 教師の自律性と教育方法』図書文化, 123-136。  
 町支大祐(2015)「若手教師としてリーダーを務めること—リーダー経験」中原淳監修, 脇本健弘・町支大祐著『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, 115-127。  
 中田正弘(2014)「教員間の結びつきが授業研究による成果と課題に及ぼす効果に関する実証的研究」『日本教科教育学会誌』37(1), 109-120。  
 中田正弘(2022)「学校を取り巻く変化と教師の「組織的な学び」への期待—個々の教師の力量への

依存から、組織として成長をめざす」中田正弘ら編『データからデザインする教師の組織的な学び』学事出版, 10-19。

内閣府総合科学技術・イノベーション会議(2022)「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」

[https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu\\_print.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf) [access: 2023/10/30]

濱本想子・大坂遊・草原和博・岩田昌太郎(2019)

「A. Swennen と K. Smith の教師教育者の専門性開発論」『広島大学大学院教育学研究科紀要』68, 45-54。

真加部湧大・篠原嶺・村上聡恵・大坂遊(2023)「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」『学校教育実践学研究』29, 135-146。

松本祐也(2022)「アクティブティーチャーの挑戦 <15> 校内若手研修をブラッシュアップする」『月刊高等教育』55(7), 16-17。

松本祐也(2023)「アクティブティーチャーの挑戦 第十五回」

<https://find-activelearning.com/set/4683> [access: 2023/11/24]

山崎準二(2023)『教師と教師教育の変容と展望—結・教師のライフコース研究』創風社。

ルーネンベルクほか著, 武田信子ほか監訳(2017)『専門としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版。

脇本健弘(2022)「校内研究の効果とその要因—効果的な授業研究のあり方を考える」中田正弘ら編『データからデザインする教師の組織的な学び』学事出版, 34-50。

脇本健弘・町支大祐(2022)『教師が学びあう学校づくり—「若手教師の育て方」実践事例集』第一法規。

Altrichter, H. und Reitinger, J.(2019): Analyse von Unterricht durch fortschendes Lernen: Wie Lehrperson aus ihrem Unterricht lernen können. In: Kiel, E., Herzig, B., Maier, U., und Sandfuchs, U.(2019)(Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 475-485.

Liston, D., Borko, H., & whitecomb, J.(2008): The teacher educator's role in enhancing teacher quality. In: Journal of Teacher Education, 59(2), 111-116.