

# 初年次の教師教育者にとって実践を「発信」することは どのような意味をもつか

—5名の教師教育者による協同的なセルフスタディを通して—

川村 拓也\*・小泉 志信\*\*・川本 吉太郎\*\*\*・迫 有香\*\*\*・大坂 遊\*\*\*\*

(2023年12月4日受理)

What Does It Mean for Initial Teacher Educators to “Narrate” Their Practices?: An Exploration  
through Collaborative Self-Studies by Five Teacher Educators

Takuya Kawamura, Shinobu Koizumi, Yoshitaro Kawamoto, Yuka Sako and Yu Osaka

**Abstract:** In this self-study, five teacher educators, including a trio engaged in a critical friend dynamic, explored the narrating of their teacher education practices during the inaugural year as university-based teacher educators. Two of the teacher educators underwent individual interviews conducted by a critical friend, covering aspects such as background, motivation, methods, and outcomes of their narrating of practices. The interview transcripts were subjected to analysis using the SCAT (Steps for Coding and Theorization) framework, as outlined by Ohtani (2019). While both teacher educators engaged in narrating their practices, distinctions emerged in terms of their intended audiences, modalities, and objectives. One adopted an academic self-study approach, targeting primarily fellow researchers, while the other opted for a weblog format, aiming for broader accessibility, including his own students. Despite these divergences, commonalities surfaced in their shared concerns, conflicts, beliefs, and perceptions of their roles as 'young' teacher educators within university settings, motivating them to disseminate their approaches to teacher education. Motivated in part by apprehensions and uncertainties surrounding their standing within academic communities, both two teacher educators recognized tangible outcomes and benefits stemming from their narrating of practices.

**Key words :** initial teacher educator, self-study, present, teacher education practice

## 1. 問題の所在

### a. 初年次の教師教育者の専門性開発の課題

教師を育てる教師教育者にとって、「教えることを教える」という専門性を開発することは、研究上・実践上の重要な意味を持つ。そのため、教師教育者の専門性開発において、自らの実践を省察・改善していくことが重要であるという指摘がなされてきた。自らの実践を対象化して分析することで、学問知と実践知を融合したり、暗黙知を形式知へと転換したり、隠れた前提や規範を問い直したりするのである(ロックランほか, 2019)。

教師教育者の専門性開発の手法は様々に存在するものの、とりわけ注目を集めるセルフスタディのアプローチでは、自身の実践を記録・蓄積し、研究成果として公開することが要求されている。

教師教育者の専門性開発を推進する上でとりわけ課題となるのが、初年次の教師教育者である。教師教育者は「流れ」と「はずみ」でなる専門職」と形容されるように、自らの主体的な意志とは無関係なく、辞令等で突如として教師教育者になるケースも多い(草原, 2017)。そのため、初年次の教師教育者は、孤立したり、教師時代との文化の

\* 北陸大学国際コミュニケーション学部, \*\* 板橋区立板橋第十小学校, \*\*\* 広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程後期, \*\*\*\* 広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員

違いに戸惑ったり、職務に対する不安や葛藤に苛まれたり、アイデンティティの構築や使命の構築に困難を抱えたりする事例が国内外で多く報告されている（たとえば Murray & Male, 2005；大坂ほか, 2020 など）。海外では、入職期の教師教育者の教育や研究に関わる専門性を開発する組織的な導入教育の取り組みも見られる（草原, 2019）ものの、日本では初年次の教師教育者の支援は緒についたばかりであり、現在も多くの方が「流れ」と「はずみ」で教師教育の職に就き、その専門性開発も個人に委ねられているのが現状であろう。

### b. 専門職と「書く」「発信する」こととの関係

教育領域の専門職である教師の世界では、書くことを通じた「発信」が伝統的に盛んに行われてきた。そこでは、自らの実践を記録し、発表することを通して、実践の蓄積と改善、教育運動・社会変革の推進、コミュニティの改善、そして専門性開発などが志向されてきた（高橋, 2008）。

近年では、初年次の教師が自身の実践の営みを分析し、積極的に「発信」する動きも見られるようになった（たとえば川向・片山, 2021；植原, 2020 など）。これらは、教師としての自身の実践を批判的に検討することで、専門職としてのアイデンティティの構築や使命の発見を行うことを目指す、アカデミックな「発信」を志向する取り組みといえる。また、教師の間では、SNS 等の普及により、アカデミックな「発信」だけでなく、実践の共有やコミュニティの形成、自主的研究組織の構築を目的とした新たな「発信」のあり方も模索されて始めている（南浦, 2021）。

翻って、教師教育者が初年次に同様の「発信」を行う営みは限られており、大坂ほか（2017）のような学会発表での報告などしか存在しない。そのため、初年次の教師教育者にとっての「発信」の目的や意味、効果は明らかにされていない。上述した教師の「発信」の持つ多様な意味を鑑みれば、教師教育者においても多様な「発信」のあり方や意義が存在し、初年次の教師教育者の「発信」を研究することは、彼ら彼女らの専門性開発に有益な示唆が得られると推測される。

そこで本研究では、「初年次の教師教育者にとって実践を「発信」することはどのような意味をもつか？」をリサーチクエスチョン（RQ）に設定し、この問いの一端を解明することを試みたい。

## 2. 研究の視点と方法

### (1) 理論的枠組み

#### a. 本研究における「発信」の定義と条件

オンライン辞書サービス「デジタル大辞泉」によると、「発信」は、「電信や電波を発すること」「電報・郵便物などを送ること」「情報などを知らせること」の3つの意味を持つとされる<sup>1</sup>。本研究における「発信」は、1 番目や 2 番目に挙げられているような物理的あるいは電子的な手段を用いて、3 番目に挙げられている「情報などを知らせる」という目的で行われる行為を指す。また、本研究の RQ に鑑み、本研究では初年次の教師教育者が行う、自らの教師教育実践に関する「発信」に限定して分析を行う。

さらに、本研究では、以下の条件を満たす「発信」行為や「発信」成果物を分析の対象とする。

第一に、本研究では、初年次の教師教育者が、活字を伴いながら「発信」したものを対象とする。これは、先行研究において、教師教育者自身による実践の記録と公表の重要性が指摘されているためである。たとえば、Knowles & Cole (1995) は教師教育者が書き手であることについて、教授・研究の実践における成長そして教師教育という分野における成長に寄与する専門性開発の一形態であるとしている（p.89）。活字による「発信」に注目することで、書き手である教師教育者個人に焦点を当てることも、教師教育者の専門性の一部としての書くという行為に焦点を当てることもできるため、このような条件を採用する。

第二に、本研究では、初年次の教師教育者が、過去に現在進行形で行っていた教師教育の実践についての「発信」を対象とする。これは、後述するインタビューの分析と重ねることで、初年次の当時どのような問題意識から「発信」を行っていたのかを検討するためである。また、過去の「発信」を対象とするのは、本研究がセルフスタディという方法論を採用する都合上、本研究の「発信」者と分析者が一致することで、現時点での「発信」を分析しようとする意図的な「発信」内容の改変が生じてしまうことを避けるためでもある。

第三に、「発信」した内容が、学会等のデータベース上に蓄積されていたり、現在もなおインターネット上で公開されていることを条件とした。これにより、原則として編集・改変ができない形で保存・公開されている「発信」の実態を、現在

<sup>1</sup> <https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E7%99%BA%E4%BF%A1/#jn-177536>

の時点と問題関心から振り返り、その意義等を分析できるためである。

## b. 「発信」を考察する視点

本研究では、初年次の教師教育者の「発信」を考察する視点として「不安・葛藤」、「信念・使命」を設定する。

「不安・葛藤」に注目する理由は、諸外国の先行研究において、初任期の教師教育者が職務の遂行や職業的アイデンティティの形成に少なからぬ不安や葛藤を抱えていることが指摘されているためである(Berry, 2007 など)。日本においても、研究主任のような学校ベースの教師教育者が、思い描いていた理想(研修体制)と現実との乖離や、同僚との合意形成の難しさといった困難な状況に直面し、解決策が見いだせず葛藤する事例が報告されている(真加部ほか, 2023)。大学ベースの初年次の教師教育者においても、類似の「不安・葛藤」が生じており、それが「発信」の動機や手段に影響を与えている可能性がある。

「信念・使命」に注目する理由は、専門職者にとって自らの実践を記録・記述する営みが、自らの専門職者としての信念や使命の省察と探究に深く結びつくためである。たとえば塩村(2021)は、ソーシャルワーカーとしての視点から、「実践を書く」ことの意味・必要性について先行研究を整理する中で、「書くこと」が実践の振り返り・省察に有効であること、実践者の情緒・思考に作用することを指摘している。本研究における「発信」も、活字による記録の蓄積と他者への共有という手続きをとっているため、他の専門職と同様に「書くこと」を通じた「発信」が、当事者の信念や使命と関連している可能性がある。

## c. SRQ の設定

以上をふまえ、本研究の RQ の解明に向けて、さらに 3 つの下位の RQ (SRQ) を設定する。

表 1：本研究における SRQ

SRQ1：どのような方法・媒体で、何を「発信」したのか？
SRQ2：誰に向けて、何のために「発信」したのか？

SRQ3：「発信」の成果を、どのように本人は意味づけているのか？

SRQ1 は「発信」の内容や手段に迫る問い、SRQ2 は「発信」の動機や背景、圧力などに迫る問い、SRQ3 は「発信」の意義に迫る問いである。

## (2) 研究の具体的手続き

### a. 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)。真加部ほか(2023)は、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と説明している。このような方法論上の特性が、本研究の目的に適用されるため、本研究ではセルフスタディを採用することとした。

また、Samaras(2010)は、セルフスタディが満たすべき条件の中に、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、(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、が挙げられている。後述するように、本研究が教師教育者 5 名による専門性の開発を目的とした教育プログラムの一環として行われていることも、セルフスタディを採用した理由である。

### b. 「発信」対象者と分析者の概要

本研究の参加者は、論文の著者である大坂・川村・小泉・迫・川本の 5 名である。5 名は、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 2023(以下、PD 講座)」の受講者とスタッフであり、この教育プログラムの一環として共同研究グループを組織し、本研究に取り組んだ<sup>2</sup>。

本研究では、PD 講座の受講者である川村とスタッフである大坂の 2 名の、大学教員初年次に行った「発信」を対象とする。両氏はともに教科教

<sup>2</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として、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に 2021 年度より開講されている。著者の川村、小泉はいずれも自らの意志で PD 講座を受講した。また、著者である大坂、迫、川本は講座の運営スタッフであり、講座内では川村・小泉の指導・助言を行う立場にあった。本研究を遂行することは PD 講座の活動の一環ではあるものの、共同研究の推進は対等な立場で行われ、本研究に関するテーマ設定やセルフスタディの実施は、川村・小泉の主体的な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。

育(それぞれ英語・社会)を専門としている。大坂は博士後期課程修了直後の2017年度に大学に初めて着任し、社会科教師を育てる教師教育者となった。大学院博士後期課程の在籍中から教師教育の研究を軸とし、特に新任社会科教員が教員養成課程での学びを学校現場で活かすことなく自己流の教え方に戻ってしまうという問題意識から「洗い流し」に関する研究を専門的に行っていた。川村は中高一貫校の教諭としての職を退き、2022年度より大学で英語教師を育てる教師教育者となった。川村は学部及び修士課程で英語教育学・応用言語学を学んできた背景を持つ。2020年度より中高一貫制の男子校に英語教諭として勤務し、2年間で中学2年生から高校生3年生までの授業を担当した。その間に自身の授業を題材とした実践研究や、世界史と英語の教科横断授業の実践研究等を行っており、それらは後に学術論文として刊行されている。

2名は、着任年度こそ異なるものの、教科教育や教師教育を専門としていること、学校教師としての実践経験に乏しいこと、地方の小規模な私立大学の開放性教員養成課程で教科の指導法科目を担当していること、そしてその指導法科目に関する実践の「発信」を初年次に行ったことなど、共通点が大きい。一方で、両者は研究開始前の交流を通して、「発信」の方法や動機が大きく異なることも相互に確認している。このように、2名の「発信」を分析対象とすることで、両者の共通性や差異性を比較検討しながら、本研究の目的である初年次の教師教育者の「発信」のあり方や意味に迫ることができるかと判断した。

小泉・迫・川本の3名は、セルフスタディにおけるクリティカルフレンドとして、「発信」成果の分析や「発信」を行った2名へのインタビュー等を担当した。3名は、小学校・中学校・高等学校での教員経験を有するとともに、学校、行政、大学、NPOといった場において教師教育の実務を担ってきた経験を有している。

### c. 研究の流れ

本研究は、2023年8月初旬から11月下旬にかけて実施された。研究にかかわる協議は全てオンラインで行われた。

8月から9月にかけて、5名は大坂と川村の「発

信」物やその基礎となったジャーナル等を読み合い、感想や印象を交流する機会を複数回設定した後、RQを確定させた。その後、RQに基づき、迫・川本が中心となってインタビューガイドを作成した(表2)。インタビューガイドは、大問1がSRQ2に、大問2がSRQ3に対応している。

表2：インタビューガイドの質問項目

- |  |
|--|
| <p>1. 当時、何のために「発信」を行なったのか。</p> <p>1-1. 「発信」に至った動機・背景を教えてください。</p> <p>1-2. 「発信」の方法と、なぜその方法を用いたのかを教えてください。</p> <p>1-3. 「発信」は誰に見てもらうことを想定していましたか。(自分自身を含む)誰のための発信だったのかを教えてください。</p> <p>1-4. 「発信」の目的は、当初どのようなものでしたか。それは発信をするなかで変化しましたか。変化があったのであれば、その契機について教えてください。</p> <p>1-5. 「発信」を始めるうえでハードルだったことや、発信を始めてみての困難を教えてください。</p> <p>2. 現在、「発信」の成果をどのように意味づけるか。</p> <p>2-1. 目的に鑑みた際の「発信」の成果と課題を教えてください。また、予想外な成果や課題があれば教えてください。</p> <p>2-2. 初年次の「発信」活動全般(経験、成果物など)が、現在のあなたの教師教育者としての在り方にどのように繋がっていますか(研究活動、授業実践など)。</p> <p>2-3. 初年次の時のような「発信」を現在も続けていますか。なぜ、続けている(あるいは、続けていない)のですか。続けているのであれば、何か変化したことがありますか？</p> |
|--|

9月から10月にかけて、作成したインタビューガイドに基づき、小泉が大坂と川村に対してそれぞれ個別に半構造化インタビューを実施した。インタビューはそれぞれオンラインミーティングで1時間程度実施され、その録画・録音データをもとにトランスクリプトを作成し、そのトランスクリプトをSCATを活用したオープンコーディングで分析した<sup>3</sup>。大坂のインタビューデータの分析を川本・川村の2名が、川村のインタビューデータ

<sup>3</sup> 大谷(2019)によれば、SCATは個々人の経験や力量によって差が生じやすい質的データの分析の困難さという問題を克服するために開発された手法である。SCATでは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、4段階のコーディングを行い、4段階目に生成された「テーマ・構成概念」を紡いで「ストーリー・ライン」を記述し、そこから理論を記述するという手続きを採用する。

の分析を迫・大坂の2名が担当した。その後、二度のミーティングで互いの分析結果(SCATにより生み出された構成概念、ストーリーライン、理論的記述)について意見を交換し、一人のインタビューデータ内の解釈に齟齬や矛盾が生じないように、互いの理解を確認した。加えて、大坂・川村の発信に関する共通点や相違点について意見を交換し、SCATの理論的記述をもとにそれらを整理した。

続く第3章では、このような手続きを経て確定した分析結果をもとに、SRQ1~3に沿って、2名の初年次教師教育者の発信の内容・方法・背景・意義について整理して示していく。なお、本文中のイタリック体はインタビューでの発言の引用であり、括弧内の数字はSCAT分析に用いたトランスクリプトに付した発話番号である。また、Oは大坂、Kは川村の発言であることを意味する。なお、SRQ2・3の分析の根拠として、論文末尾に両名のインタビューデータのSCAT分析を通して導出されたストーリー・ラインを掲載している。

### 3. 結果

#### (1)川村の場合

##### SRQ1: どんな方法・媒体で、何を発信したのか?

川村はnoteというプラットフォームで自身の英語教師教育実践について発信した。noteとは文章を中心とした記事を公開・共有できるオンラインプラットフォームである。2020年5月時点で月間アクティブユーザー数(1ヶ月にnoteを訪問したアクティブブラウザ数)は6300万人であると公表されている<sup>4</sup>。本研究では川村が初年次の前期に担当していた「英語科教育法III」の全15回分について書かれた記事を川村の初年次教師教育実践の発信物として扱う。15本の記事の総閲覧数は5303回で、1本あたり平均353.5回、最も多い記事で1253回、最も少ない記事で138回閲覧されている(2023年11月6日時点)。

川村は主に(1)英語科教育法IIIの授業実践とその意図、(2)英語科教育法IIIでの学生の反応・パフォーマンス及びそれに関する考察、(3)英語科教育法IIIの授業で起きたことから派生して考察した事項を発信していた。「(1)英語科教育法IIIの授業実践とその意図」の例として英語科教育法IIIの初回授業に関する記事「聞くことと、考えるこ

と」(2022年4月12日公開)を取り上げる。英語科教育法IIIの初回の授業に先立って、川村は5名の履修者のうち1名にのみ授業前にメールで「今日の授業で私が英語で自己紹介をします。その後“Please ask me a question about me which is different from others.”(私のことについて他の人と被らない質問をしてください)」という指示を出します。」と伝えていた。その結果、メールを受け取った学生だけが自己紹介に関連する質問をすることができ、その他の学生は自己紹介とは無関係な質問に終始した。当該記事ではこの一連の活動の意図を説明している。

続いて、「(2)英語科教育法IIIでの学生の反応・パフォーマンス及びそれに関する考察」の例として、「話すこと(やり取り)」に焦点を当てた模擬授業を行った回の振り返りを書いた「二人で話せば『やり取り』か」(2022年7月22日公開)を取り上げる。この模擬授業ではペアの一人が絵を見て英語で説明し、もう一人がその説明をもとに絵を再現するという活動を行なった。模擬授業後の検討会で活動中のリスニングの側面やペアでの相互理解の確認といった面について生徒役から言及がなかった。それを受けて川村は、模擬授業で行われた「やり取り」の活動が実際には「やり取り」らしい振る舞いを促す構造ではなかったことを記事内で指摘し、学生の模擬授業をより良くするための考察を述べている。「(3)英語科教育法IIIの授業で起きたことから派生して考察した事項」の例としては、文法指導に焦点を当てた模擬授業について振り返った記事「脈々と受け継がれるPPP型授業<sup>5</sup>」(4月27日公開)を取り上げる。この模擬授業では学生が仮定法について、板書を中心に説明し(Presentation)、生徒にプリントで練習問題に取り組み(Practice)、最後に仮定法を用いた英作文を書かせた(Production)。この模擬授業の前の週の講義にて川村はPPP型の指導方法を教えておらず、教師役の学生も意図的にPPP型にしようと思っていたわけではなかった。それでもなおPPP型の授業が行われたことを受けて、川村は学生の作る模擬授業に対する被教育体験の影響の強さを考察した。

##### SRQ2: 誰に向けて、何のために発信したのか?

川村は教員養成課程に長らく課題感をもって

<sup>4</sup> [https://note.jp/n/n705929417079?sub\\_rt=share\\_pw](https://note.jp/n/n705929417079?sub_rt=share_pw)

<sup>5</sup> PPPとは、Presentation, Practice, Productionの頭文字をとった言葉で、教師が板書等を用いて文法を説明し(Presentation)、生徒がワークやプリントで文法を使う練習をし(Practice)、会話活動や英作文で実際にその文法を用いた文を産出する(Production)という英文法指導の典型的な形態を指す。

おり、大学教員として入職した当時、教員養成課程に関われることに喜びを感じていた。川村は採用が決まった当時のことを振り返り「書類が通ったときにはもう震えましたね。(中略)それこそわくわくしましたね。信じられなかったです(K18)」と語っている。

その上で、他者から承認されたいという希望もあいまって、先人とは異なる新たな存在としての付加価値を自らがもつことで、承認欲求、経済的欲求を満たし、知名度を上げたいと考えていた。その一方、同世代でモデルとなり自己投影できる人物がおらず、初年次の大学教員として未体験な教育活動に従事することに対する不安や、博士課程を経ていないことに対する自身研究者として経験不足に不安を感じていた。インタビューの中で、「やっぱり博士課程にも行ってないから、文献を読み込んだ量とか多分そんな足りないだろうし、(中略)大丈夫かなっていうのは常にどっかであったんじゃないですかね。(K70)」と、不安感を露わにしていた。

入職前の特定の小規模の職場では、同僚間の対話は日常的な慣習的行為や文脈が優先され、対話やメンタリング等の省察場面や機会が乏しかったことから、自己の教育活動を俯瞰したいという動機により記述による省察を行うことを決意していた。その経験もあり、初年次の大学教員として入職する以前から記述・記録を行う性質があったが、養成段階の被教育体験とは関連なく、英語科教師として指導を行った実際の自己の体験から、学習者の言語・非言語による表現に関心があり、記述・記録による自己省察を行う動機となった。

川村の主な発信手段は *note* という媒体を選択した。そもそも現場教員として勤務した際に *note* という自身で収益化出来る記事を作成した背景に家庭の要因があり、所得を増やす必要性を感じ、所属長に相談したところ、専門家を紹介され、専門家から将来的に自身で価値創造を行い、インセンティブを創出すること、とりわけ他者よりも優位な情報をもつことが収入源を確保する手段であるという情報を得、それに納得し、収益化出来る記事を作成する時期もあった。

教師教育実践を公開し始めた当初は非公開を予定したが、公開した要因は、自己表現に関連する自己のパーソナリティが大きい一方で、学生・アカデミアの同一の研究分野の研究者・教師教育者・学校の英語教師が読むことでのセルフブランディングに価値を見出したためである。「『新しい

世代の英語教師教育者出てきましたぜ』っていう自己プロデュースがあるのですかね。こういう価値観で新しい世代やってますけどみたいなのを出しときたかったんじゃないかなっていうのと、あとやっぱり売名にもなるなと思ってますしね。やっぱり仕事欲しいので(K45)」と語っている。

また、自己の信念の備忘録の機能としてだけでなく、発信することを通して他者への影響を与えると同時に共通の信念を有するクリティカルフレンドを得る機能を期待してブログという手段を選択した。

### SRQ3：発信の成果をどう意味づけるか？

発信を通して、川村は自身の目的が変容したと感じていた。発信当初、川村は発信することの意義は「記録保存」、「自身の実践への新たな付加価値」だと捉えていた。

まず「記録保存」について、記述や省察内容としての保存という行為への義務感が強固にあった。また「自身の実践への新たな付加価値」について、先人とは異なる新たな存在としての付加価値を自らがもつことで、承認欲求、経済的欲求を満たし、知名度を上げたいと考えていた。

『新しい世代の英語教師教育者出てきましたぜ』っていう自己プロデュースがあるんですかね。こういう価値観で新しい世代やってますけどみたいなのを出しときたかったんじゃないかなっていうのと、あとやっぱり売名にもなるなと思ってますしね。やっぱり仕事欲しいので(K45)

その一方で、発信をする動機も変容し、「その上の世代に新しいテーマをぶつけるという若い世代の新しく出来た教師教育者としての主張と、一方で上の世代に教師教育者の仲間として認められようとする意識と、もしかしたらどっちもあったのかもしんないすね。(K48)」と語っているように、現在は売名は記述継続の動機としては強くない。先輩研究者へは尊敬と抵抗、コミュニティに包摂されたいという願望と現状を変革したいという願望があり、最終的には後者を志向している。

現在、川村自身が感じている発信することの意義としては「自己の教師教育者としてのキャリアの一部」、「教師教育に関わることそのものへの喜びの表出」の2つに大別される。

前者については、「それを頑張れたのは、大学教員になったけど、博士課程も行ってない、現場経験も2年っていう激弱なプロフィールで、ちゃん

とやっってるんじゃないっていう証明をしたかったんじゃないですかね。(K47)」と語っているように、現時点で自己省察すると、記述を継続しやり切ったことが自信になると共に、経歴上弱いと考えていた点を打破し、自己存在の証明ができたのではと考えている。また、後者については、「多分英語科教育法を教えてるっていうことがシンプルに嬉しすぎたんですよ。(中略)もちろん途中でしんどいことはありますけど。基本的に嬉しいことを振り返る時間は楽しいじゃないですか。(K52)」と語るように、教員としての指導が自己実現に伴う自己の信念と現実の行為の自己内一致を生み(アイデンティ上でも一致した)、自身の英語教師教育実践をブログを発信することを通して公開・発信する行為自体も楽しいことであり、喜びであるという理想的な状況だと考えている。またそれらは教師教育者としての役割を果たすことができることのやりがい・意義に突き動かされる行動であった。

## (2)大坂の場合

### SRQ1: どんな方法・媒体で、何を発信したのか?

ここでは、大坂の「発信」のあり方について、当時の状況を記述した大坂ほか(2022)を参照・引用しながら、「発信」の経緯も含めて確認していく。

大坂は、大学教員として着任した2017年当時、専門性や経歴等も近い初任期の教師教育者4名と、大坂より数年程度長いキャリアを有する4名の合計9名で、共同研究プロジェクトを企画した。プロジェクトの趣旨をメンバーで協議する中で、参加した初任期の教師教育者らが全員、自らが大学で担当する授業(社会科の指導法に関する科目)の実践のあり方について模索・葛藤していることが判明した。そこで、協同的なセルフスタディの方法論を参照しながら、自らの授業実践を題材に自身の専門性開発と研究を同時に展開できる共同研究を実施した(共同研究の詳細については大坂ほか、2022を参照)。

研究成果を報告するために、2017年度中に共同研究グループのメンバーで複数回の学会等での発表を行った。具体的には、①全国社会科教育学会の自主企画フォーラム(2017年10月30日)、②広島大学教育ビジョン研究センター主催の学術フォーラム(2018年3月4日)、③日本教師教育学会

研究推進・若手交流企画(2018年3月18日)の3回である。大坂は、これらの発表において、発表要旨、発表用スライド、セルフスタディの実践報告の一部などを資料として参加者に提示した<sup>6</sup>。本研究では、この共同研究の一環で行った学会等における発表のうち、大坂自身の実践に直接関連する内容を扱った①と②を「発信」と位置づける。

①では、「社会科教育学で創出された知を教員養成の場へ如何に還元するか」「大学の『教科教育担当者』は、何に立脚して教科教育法を行うべきなのか?」といった研究上の問いに答えるために、自らの実践を題材に探究を行った成果を報告した。大坂は、この発表において、授業実践の背景・意図・実際およびシラバスづくりのプロセス、15回の授業で実際に行われた内容、15回の授業全体のグラフィック・シラバス、実践の特質を表す一場面(撮影した写真)、授業を通じた学生の学びの成果や変容という5種類の資料を、パワーポイントスライドに整理し、参加者に共有しながら報告した。研究上の問いに対しては、博士課程時代までの自身の経験を活用し、博士論文研究として取り組んだ教員養成カリキュラムと学生の調査研究の成果を反映したことや、所属大学におけるカリキュラム上の担当科目の位置づけと学生の履修状況を想定しながら15回の実施計画を構想したことなどを専門性や「還元」の方法として回答した。

②では、発表の中心は大坂以外の共同研究者が担ったものの、「教師経験が浅く、かつ大学で研究者としての専門性を磨いてきた元大学院生は、どのような知識基盤(source of knowledge)を活用して教師教育者になるのか?」といった研究上の問いに答えるための基礎資料およびエビデンスとして、大坂の実践記録や研究成果が活用された。大坂は、この発表において、自己の実践の特質を「異質な『他者』との対話を通して自身の社会科観を成長させる社会科教育法の実践」と位置づけ、実践の文脈や概要を説明する文章資料を参加者に共有した。この資料は、A4用紙2頁で、着任に至るまでの大坂の教育研究上の経歴、着任当時の大学の状況、この授業の履修に至るまでの学生の状況、求められる授業の目標、実際の授業の構想・実施、実践した際の学生の反応や評価、実践を行った自身が感じた手応えや課題、の7点を記述したもの

<sup>6</sup> これらの「発信」に関連する発表要旨や開催報告の一部は、下記 URL より参照することができる。

<https://researchmap.jp/yuosaka/presentations/5765808>

<https://researchmap.jp/yuosaka/presentations/5765808>

<https://researchmap.jp/yuosaka/presentations/6976393>

である。なお、この当時の発表資料は、大坂ほか(2022)の第3章第1節の記述内容とほぼ同じものである。

### SRQ2：誰に向けて、何のために発信したのか？

大坂は大学院生から大学教員になったことによる環境変化への適応、および研究者として研究活動を継続することへの焦りに駆られていた。2017年度に大学での初職を得て、教育者・研究者として教師教育学への問題意識を強く持ちながらも、環境の変化や大学教員としての日々の業務などといった制約下での活動の選択のなかで、研究活動を続けたいがなかなか思うようにできていないことへの焦りを抱えていた。博士課程の頃に取り組んでいた研究について、「できない条件がいっぱいあって、結局その研究が全然継続できなかった(O14)」と語ったように、環境変化により研究を継続できなかったのだ。この時期のことを振り返って大坂は「発信をするというかそもそも研究どうする(O18)」という状況であったと言う。大坂の実践についての発信という行為の背景には、研究に取り組みたいという思いが存在した。

しかしながら、単に大学院生時代までの研究に代わる新たな研究を行うためだけに自身の実践を題材としたセルフスタディを実施したわけではない。教師教育者は学校の先生の授業を分析的・評価的な視点から見る機会がある。大坂は教師教育に関わる大学教員が他者の実践を分析・評価する以前に、自身の実践を題材にして授業研究を行うべきだと考えていた。大学ベースの教師教育者になるにあたって、大坂は自らの大学教員としての信念に基づいてセルフスタディを行った。

加えて、セルフスタディという種類の研究が当時ほとんど見られなかったという学会の状況も大坂がセルフスタディを行い発信することを後押しした。学会にセルフスタディという新しい研究を、意味のある研究の一つとして認めてもらいたいという気持ちがあったのだ。まだ自らの専門領域で教師教育が研究テーマとして十分に認知されていなかった時期に、このような研究をして発信することについて、大坂は「自分の中ではチャレンジング(O74)」だったと振り返る。

さらに、学術的な出版物・発表成果物として発信したことも関わりますが、研究者でありたいという意識の強さ、そして研究者相手に認知されたいという願いもまた、大坂の発信を後押しした。

「自分の中で研究者としてのアイデンティティ

イってのも、もしかしてあるのかなって、そこで認知してほしいっていう思いは結構あるのかなと。(O104)」

一方、これは実践者であることを軽視しているということではない。「実践者としてやるのは当たり前(O104)」と発言しているように、教師教育の実践者として優れた教師教育実践を目指すのは大前提であり、その上で研究者であり続けるということを大坂は重要視している。

まとめると、大坂は教師教育者という立場上、他者の授業に指導的立場から関わる可能性があるからこそ自分自身の実践を分析し発信することが重要だと考え、研究としての意義が広く認められていたとは言えなかった教師教育者のセルフスタディの持つ意義を訴え、それを通して既存の研究者らから新たな研究者の一人として認められることを目指したと言える。だからこそ、発信の対象は学会等に参加する研究者に限定された。

### SRQ3：発信の成果をどう意味づけるか？

大坂の大学教員初年次の実践に関する発信について、大坂自身が感じている意義は「(1)新たな研究の方向性の開拓」、「(2)実践共同体の獲得」、「(3)自身の教師教育実践の改善」、「(4)新しい研究者としての承認」の4つに大別される。

まず「(1)新たな研究の方向性の開拓」について、大学院生時代には行っていなかった自分自身の実践を題材としたセルフスタディの研究に取り組んだ結果、大坂はそれまでとは異なる研究手法や研究の視点を身につけ、研究者としての方向性が定まった。

続いて「(2)実践共同体の獲得」について、大坂が自身の授業を研究することを可能としてくれた同僚教員らの存在があった。大坂はこのことを「仲間ができた(O81)」「ある種のコミュニティ(O81)」と語っている。比較的年齢の近い同僚と、互いの授業について語り合い、実践についての思いを共有することができた。これは発信したことの成果というよりは、むしろ大坂の実践を研究として発信するという目標に向けて同僚と協働的に取り組んだことの成果と言える。

大坂にとって発信は「(3)自身の教師教育実践の改善」にもつながっている。セルフスタディのためにジャーナルを書き続けることを通して振り返りの質が向上したこと、そして授業内の一つ一つの活動に意味を持たせたり、前時に取りこぼした内容を次の授業でカバーしたりと、授業そのもの

の質も向上した。また、教師教育者一年目の実践をセルフスタディの題材として研究したことで、授業の全体像についても大坂自身の理解・思考が深まり、それは「グラフィックシラバス(082)」という形で整理され、次年度以降の実践改善につながったと感じている。

最後に「(4)新しい研究者としての承認」についてである。研究者自身の実践を省察するセルフスタディの手法を用いた研究発表は、少なくとも当時大坂の関わりのあった学会では珍しく、そのような研究に対して理解が得られないと考えていた。しかしながら、想像以上に共感してくれる人がいたり、似たような研究をしようとする人が増えたりして、学会や学術的なフィールドでの居場所が確立されたと感じるに至った。

以上の通り、大坂が自身の実践を発信したことによって得た教師教育者としての成果は「(1)新たな研究の方向性の開拓」、「(2)実践共同体の獲得」、「(3)自身の教師教育実践の改善」、「(4)新しい研究者としての承認」の4つであると言える。

#### 4. 総合考察と示唆

##### (1)分析・解釈視点①：教師教育に携わる初年次大学教員が「発信」に至る不安や葛藤とは何か？

そもそもなぜ2名は「発信」に至ったのか。その動機や背景には、初年次の大学教員として入職前後に抱えた不安や葛藤があり、具体的には次ような内容が見られる。

第一に、研究業績、実践経験等の不足に起因する不安や葛藤である。

両者は、大学での教育実践という未経験の業務に従事すること等の環境変化への適応に迫られる状況に直面していた。その中で、川村は、「同世代でモデルとなり、自己投影できる人物の不在」や「未体験な教育活動に従事することに対する不安」があったことを挙げており、大坂は、「初年次の大学教員として、研究者としての立場を確立することの必要性」や「環境の変化によって大学院生時代とは異なる研究分野を開拓することが求められていた」ことを挙げている。入職先の各大学には、それぞれのミッションやポリシーが存在し、所属する組織の中で求められる自己の役割への意識や教師教育者としての在り方を追究する自己意識の形成過程で、公恥や私恥を払拭する術を模索する中で生じたこれらの不安が「発信」という行為につながったと捉えられる。

第二に、他者の不在に起因する不安や葛藤であ

る。両者は、自身の教育実践や研究を行う上で、対人コミュニケーションを通じて、相互省察が可能となる他者を求めていた。川村は、「発信」を開始した入職前から「クリティカルフレンドを欲していた経験」をもつ。また、入職後も「研究者コミュニティ・学生・学校の教員(英語教育に携わる教員)からのフィードバック」を求めており、その主たる理由に、「自己の実践の省察」を挙げている。大坂は、入職後、「教師教育実践を研究するために、共同研究者の存在が重要である」と考えており、研究者コミュニティでの「発信」の主たる目的を「自身の実践を学術研究として発信することで、組織内外に実践共同体を得る」ことを挙げている。

「発信」に至る経緯や「発信」方法は違えども、両者は、「発信」を通じて、自らの実践を開示することで、自身の実践を価値付け、有意味化する他者の存在を渴望し、このことに起因する不安や葛藤を払拭しようとしていたと捉えられる。

第三に、自己承認や帰属意識に起因する不安や葛藤である。両者の「発信」は、大学教員として、教育実践者、そして研究者としてのセルフブランディングを図った過程であると捉えられる。川村は、noteによる「発信」によって、当時「アカデミア(研究者コミュニティ)・学生・教員からの承認」を求めており、特に「アカデミアへの帰属意識や承認欲求」について挙げている。また、承認を得たい他者として、「尊敬する先輩大学教員」を挙げる一方で、自らの被教育体験から、参照できない先輩教員もいたことを率直に挙げており、自らの教育実践を向上させるための他者や旧来の実践との葛藤が見られる。大坂は、「発信」を通じて「自分自身を研究対象とされることに積極的であり、自身の実践を学術研究として発信することで、セルフスタディの研究スキルが向上する」と考えており、「自身の実践を学術研究として発信することで、新たな研究者としての承認が得られる」ことを期待していた。また、大坂は、自身の研究分野の開拓段階を振り返り、研究分野である「セルフスタディの研究が、当時は行われておらず、そこには実践者としての自分の稚拙への意識があったと思われ、研究の手続きを踏むことは実践の拙さを覆い隠すべールとして機能した」点を挙げている。新たな研究分野の開拓に挑みつつ、その過程で、自身の「居場所」の確立との間で葛藤していたと捉えられる。両者は、旧来の教育実践を乗り越えることや、新たな研究分野の開拓という新規性を打ち出すことを志向しつつ、既存のアカデミ

アでの居場所をいかに確保するかとの間で葛藤が見られた点が共通する。

以上より、初年次の教師教育に携わる2名の大学教員は、「発信」に至るまでに、研究業績、実践経験等の不足、相互省察が可能となるクリティカルフレンドとしての他者の不在、自己承認や帰属意識に起因する不安や葛藤を抱えていたと捉えられる。両者にとって、これらの不安や葛藤を払拭するための自己救済行為として、「発信」が意味付けられていたと考えられる。

## (2)分析・解釈視点②：教師教育に携わる初年次大学教員が「発信」に至る信念・使命とは何か？

2名の初年次教師教育者が共通して語った「発信」に至る信念・使命とはどのようなものであったのか。また、「発信」を通じて新たに形成された(あるいは顕在化した)信念・使命とはどのようなものであったのか。本節では、これら2点に焦点化して考察する。

まず「発信」に至る信念・使命として、自らが(理想の)教師教育者であろうとしていることが共通している。川村が「発信」を行った根底には、「外国語科(英語)教育や教師教育を変革したいという信念」があった。その背景には、「同世代でモデルとなり、自己投影できる人物の不在」や自身の所属するコミュニティに、実務家教員として「参照できる他者がいなかった」ことが挙げられている。また、大坂が「発信」を行った根底には、「教師教育者として実践するだけでなく、研究活動を継続し、それを研究成果として発表・論文化したいという信念」があった。そのうえで「教育者・研究者として教師教育学への問題意識を強く持ちながら」、研究者として「研究活動を継続すること」を重視する考えを持っていた。このように、両者は共通して教師教育者として自身が目指すべき姿を明確に描いており、その達成に向けた信念・使命を抱いていたことがわかる。前述した分析・解釈視点①の記述をふまえれば、両者が共通して抱えた不安・葛藤とともに、教師教育者としての信念・使命が、両者の「発信」行為につながっていたことが窺える。

次に、「発信」を通じて形成された(顕在化した)信念・使命として、両者とも「発信」に積極的な側面を見出しており、「発信」を通じて自らの教師教育者としての成長につながっていると振り返っていることが挙げられる。両者のSCAT分析を通して析出されたストーリーラインおよび理論記述

を見ると、信念・使命に基づく「発信」行為をいかに効果的なものとして捉えているかがわかる。具体的には「発信することは、自らの実践や教師教育観の省察につながり」、「自身の教師教育実践が改善される」こと、「他者や社会への肯定的な影響を与えることができるという感覚(自己肯定の感覚)につながる」ことを挙げている。これらは、「発信」を自分自身の教師教育者としての成長や自信につながる行為として捉える理論記述として認識されよう。また、「発信」を発信者の自己内効果だけでなく、他者を巻き込んだコミュニティ形成にも寄与するものとして認識している理論記述も見られる。例えば、大坂は「自身の実践を学術研究として発信することで、組織内外に実践共同体を得る」ことや「新たな研究者としての承認が得られる」ことを述べている。川村も「発信することは、現職教員などとのつながりの創出に結びつく」と認識している。

このように、両者は「発信」を通して、教師教育者としての自己成長のみならず、他者との関係構築や新たなつながりの創出にも結びついていることも認識している。このような「発信」を通じて新たに形成された(あるいは顕在化)した信念、すなわち、発信することで自身の教師教育にプラスの効果を得られることを共通の認識として指摘できるのである。一方で、「実践者として力不足であるという自覚が、実践のありのままの発信を妨げる」ことや、「発信し続けるという営みは、当事者にとって「発信し続けなければならない」という負担感・プレッシャーにもつながる」こと、「発信することで、他者から自身への批判を受けるリスクも感じる(リスクを感じながら発信している)」ことなど、「発信」への懸念や、「発信」しづらさへの言及も見られる。このような「発信」の課題やハードルをどのようにすれば乗り越えられるのか、乗り越えた方が良いのか。「発信」するための環境をどのように整備したら良いのか。

このような今後検討すべき課題は、このたびの二人の初年次教師教育者のように「発信」をおおむね肯定的に捉え、結果としてさまざまな価値や効果を認識している語りが明らかになったからこそ、見えてきたものといえよう。

## (3)初年次の教師教育者の支援に向けて

本研究の成果をふまえ、今後の大学ベースの教師教育者の専門性開発に向けて、以下の3点を提言したい。

①初年次の教師教育者にとって、自らの実践を記録し「発信」する行為は、実践の省察・改善や教師教育者としての使命の自覚を促す。大学や学界は、専門性開発の手段として、初年次の教師教育者の「発信」を要求したり、「発信」をもとに大学の教師教育のあり方について議論したりする土壌を形成すべきである。例えば、大学のFDの一環として、実践報告会・交流会を開催し、当人の実践や、その背後にある教師教育観について学内で共有・議論する機会を設けてはどうか。

②初年次の教師教育者が自らの実践の「発信」を行うことは、自らの実践の省察と改善のみならず、教師教育コミュニティの形成やそこへの参画を促す。大学や学界は、初年次の教師教育者の「発信」を歓迎したり、支援したりする土壌を形成すべきである。例えば、大学の研究紀要や学会の雑誌において、教師教育実践を公開し、成果や課題、葛藤や必要な支援について共有・議論する機会を設けてはどうか。

③初年次の教師教育者が形に残した「発信」成果は、新たに参入しようとする教師教育者にとってのよい教材となる。大学や学界は、初年次の「発信」成果を集積し、必要に応じて参照できる手段を提供すべきである。例えば、学会が「発信」成果のデータベースを運用して一定の条件下で自由に参照できるようにしたり、そのデータベースを活用したワークショップ等を実施したりしてはどうか。

#### 引用文献

Knowles, J. G., & Cole A. L.. (1995). *Teacher Educators Reflecting on Writing in Practice* in Russell, T., & Korthagen, F.. *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. Falmer Press.

Murray, J., & Male, T.. (2005). *Becoming a teacher educator: Evidence from the field*. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.

Samaras, A. P.. (2010). *Self-study Teacher Research: Improving Your Practice through Collaborative Inquiry*. Sage.

植原督詞(2020)「新任社会科教師は、どのような支援を求めるか? : 「洗い流し」に對峙する新任教師の困難と「専門職共同体」の必要性」『群馬

社会科教育研究』8, 38-43.

大坂遊, 岡田了祐, 斉藤仁一朗, 村井大介, 渡邊巧, 川口広美, 堀田諭, 後藤賢次郎, 南浦涼介(2017)「社会科教育学で創出された知を教員養成の場へ如何に還元するか: 若手研究者による挑戦」全国社会科教育学会第66回全国研究大会シンポジウム・ワークショップ・パネル発表(公募型) .

大坂遊, 川口広美, 草原和博(2020)「どのように現職教師から教師教育者へ移行するのか: 連続的・漸次的に移行した教師教育者に注目して」『学校教育実践学研究』26, 87-94.

大坂遊, 櫻井良種(2023)「教育行政における教師教育者は移行期にどのような葛藤や困難に直面するのか: 入職期の研修担当指導主事の語りに着目して」『周南公立大学総合研究所紀要』1, 103-112.

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.

大谷尚(2019)『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.

川向雄大, 片山元裕(2021)「二人の初任者教師の社会科観をめぐるセルフスタディ: 授業研究をテーマとした対話を通して」社会系教科教育学会第32回研究発表大会自由研究発表.

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イクスルー』風間書房, 310-320.

塩村公子(2021)「「実践を書く」ということ」『東北福祉大学研究紀要』45, 51-68.

ジョン・ロックラン監修/原著, 武田信子監修/解説, 小田郁予編集代表, 齋藤眞宏編, 佐々木弘記編(2019)『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ』学文社.

高橋早苗(2008)「反省的实践家としての教育実践記録の意義と活用: 実践記録カンファレンスを通して」『教育方法学研究』33, 49-60.

南浦涼介(2021)「自主的研究組織と社会科教師の多様性: あるいはSNSという対抗的公共圏からの学会へのまなざし」『社会科教育論叢』51, 63-72.

## 資料1：大坂のインタビュー記録の SCAT 分析によって産出されたストーリー・ライン

大坂が「発信」を行なった根底には、教師教育者として実践する(教育活動)だけでなく、研究活動を継続し、それを研究成果として発表・論文化したいという信念と葛藤があった。この信念と葛藤との間で具体的な打開策を求める行為が「発信」行為へとつながっていった。インタビュー結果から、当該インタビュー어의「入職前の状況・環境」・『発信』行為の形態・『発信』対象・『発信』動機(入職前(時)・入職後)・現在の『発信』理由の詳細を以下に示す。

## ● 「入職前(・入職時)の状況・環境」

大坂は、【博士号を取得するまでのプロセス】において、【「発信は研究者にとって必要なのか】と考えていた。そのようななか、大学での初職を得た大坂は、【教育者・研究者として教師教育学への問題意識】を強く持ちながらも、環境の変化や大学教員としての日々の業務などといった【制約された中での活動の選択】のなかで、研究活動を続けたいがなかなか思うようにできていないことへの焦りを抱えていた。すなわち、いち大学教員として【環境変化への適応と、研究者として研究活動を継続することへの焦り】に駆られていたのである。

大坂は、このような入職前・入職時の状況のなかで、【研究活動を継続することを前提とした自身のもつリソースの整理と現実的な選択】を行なっていくこととなる。

## ● 『発信』行為の形態

大坂は、【常に研究することを念頭においた思考性】を有しており、新たな職場環境、限られたリソースの中で【研究対象・方法の鮮鋭化】を図ることとなる。このような、あくまで大学教員として研究活動を継続することに重点を置いていた大坂は、【「発信」方法として学会・研究会での発表】を念頭に置いていた。すなわち、【「発信」物は学会・研究会での当日発表・配布資料】となる。大坂は、【これまでの研究活動を継続し、発展させていくことを重視】して、「発信」方法としての学会・研究会発表、あるいは論文化を選択していた。

自分自身の実践を対象に、とりわけ実践をサポートするためにとっていたメモ(ジャーナル)を分析対象に、研究成果(発表)として「発信」することを決めた大坂は、次第に「発信」を意識したメモ(ジャーナル)を作成するようになる。例えば、他者に見られることを意識した【ジャーナルの公開性への意識】や【ジャーナルの量的変化】が挙げられる。このような意識・変化は、共同研究として他の大学教員とともに「発信」を行なうようになることで顕著になる。すなわち、【共同研究を前提とした際の発信物の質・量的変化】が語られた。意識的に、ジャーナルを他者に説明できるように言語化・詳述化するようになるとともに、研究の対象物として【価値中立性の担保】を意識するようになった。【他者に読まれることを意識した際の発信物の記載内容・量的変化】があった一方で、作成していたジャーナルの授業メモとして活用するといった【目的自体は変化していない】ことも語られた。また、【(研究のための)発信物には、過去に作成していたものを採用】しており、【発信物への他者に公開・共有されるものとしての最低限度の倫理的な配慮】や【発信物を研究用に書き分けられない意識】にも留意していたという。

## ● 『発信』対象

大坂の「発信」の対象は、研究会や学会への参加者である。具体的には、研究者(大学教員)、大学院生や学校の先生が挙げられた。各対象への【「発信」にこめられた期待】が語られるとともに、ここでも大坂の【学術成果として「発信」することへのこだわり】、【研究を前提とした「発信」へのこだわり】が語られた。大坂によると、自分自身の実践を分析の対象とした【セルフスタディ】による成果の発信(学会発表・論文化)は、大坂の所属する学会ではこれまで全くされていなかった。このような【「発信」の壁(悩み・葛藤)】や、【前例のないことに取り組む不安】、【共同研究者との調整】が、発信の困難として語られている。一方で、このような研究も研究として認めてほしい、一人の研究者として現在の「発信」に意義を感じているといった「発信」を通じた【研究者としての期待と誇り】もみられる。

## ● 『発信』動機(入職前(時)・入職後)

入職前(時)の「発信」(＝研究発表、論文化)の動機として、大学教員の初年時には【大学院生時代にやっていたような研究ができなく】なり、それでも【研究者として研究をする必要性に駆られた】ことを挙げている。このような状況下で自身の教師教育実践を題材に共同研究を行い、それを論文として「発信」しようとした。このような「発信」は、【自分の授業を作り、改善すること】がそのまま研究になるというやりやすさと、同じ大学に【授業の省察をともにする同僚を得たことが後押し】していた。実際には1年目には論文化には至らなかったものの、実践を題材に【セルフスタディ】の手続きを踏み、実践から5年後に研究として発信するに至った。

入職後の発信の動機付けとして、【共同研究化や助成プロジェクトへの採択】が語られた。

●「現在の『発信』理由」

大学での授業を省察し研究論文化するという【セルフスタディ】の手法を用いて学会で発表した当初はその新しい種類の研究に対して理解が得られないと考えていたが、【想像以上に共感してくれる人がいたり、似たような研究をしてくれる人が増え】て、【学会や学術的なフィールドでの居場所が確立】された。その頃に【セルフスタディ】の研究成果を発信できたのは、【セルフスタディ】の研究が当時は行われておらず、【比較される恐れがない】からこそでもあった。つまり、【他者との比較によって拙さが可視化されない】ことが研究の発信を後押しした。その研究及び発信の経験は、社会科の研究のフィールドを拡大するとともに、大坂本人の【研究のフィールドを拡大】することに繋がった。当時、実践の過程やそこでの【葛藤をありのままに発信することは頭になかった】。そこには実践者としての自分の稚拙への意識があったと思われ、研究の手続きを踏むことは実践の拙さを覆い隠すべールとして機能した。大学教員となって数年経った今は、【授業の方法が確立】され、ジャーナルをつけることもなくなり、【省察の機会が減った】。大坂自身は【研究者であり実践者であることを望んでいる】のだが、それが実践をありのままに「発信」という行動には繋がっていない。発信する相手、つまり認知されたい相手は【あくまでも研究者】であると考えている。

※【 】は、SCAT分析の結果導出されたテーマ・構成概念を示す。

資料2：川村のインタビュー記録のSCAT分析によって産出されたストーリー・ライン

川村が【「発信」】行為を行った根底には、外国語科(英語)教育や教師教育を変革したいという【信念】と【葛藤】があり、両者の間で具体的な打開策を求める行為が【「発信」】へとつながっていった。

川村が、【「発信」】行為を開始するという意思決定に至る背景として、【入職】前の状況・環境には次のようなものがあつた。第一に、【海外の修士課程】の学位を取得した【強み】を有しつつも、【本当にやりたいと考えた職】ではない【代替的な職業】で準備を行った経験があり、【自己の強みを生かすキャリア選択】を行いたいと考えていたが、その過程で【将来への不安と葛藤】を抱えていた。第二に、自身が研鑽を積みたい【研究領域】として、教師教育を考え、教師教育に関して指導を仰げる【高等教育機関】や【専門家】から学びたいと考えていた。そのような中で、当時、【同世代】で【モデル】となり、【自己投影】できる人物の不在と【アカデミア】での【実績】の不足を感じていた。第三に、英語教育に関する大学での教育や実践を行いたいという、【自己実現】に向けた【情報収集】や【行動計画】立案に際し、【実務家教員】という【採用枠組】で【入職】する方向性を定めた。しかしながら、自身の【コミュニティ】の中に、【参照できる他者】がいないと感じていた。採用当時も、【初年次の大学教員】として、未体験な教育活動に従事すること等に対する【不安】があつた。こうした【入職】前・環境を背景とし、【入職】前から【「発信」】行為の形態として、【ブログ】、noteを【「発信」媒体】として採用し、【「発信」】行為を開始した。【「発信」媒体】の選択理由は【親和性】と利便性が挙げられる。【指導教員】の行為を参考とするも、【媒体】それ自体の容易さとともに、使用する【媒体】の【世代間ギャップ】に裏打ちされ、【親和性】があり、【既存のコミュニティ】や【準備の面】から、【意図】せず発見したメディアを採用した。【発信】と【管理】の面で自らの考えにも合致したためである。

【「発信」】内容は【公開】した。【公開】した要因は、【自己表現】に関連する【自己のパーソナリティ】(記録行為に好意的・目立つのが好き等)と【ステークホルダー】が読むことに【価値】を見出したためである。【他者からの視線】が【継続性】と【自己満足】を防ぐと【自己分析】しており、【自己完結型の非公開】による記録は当初から選択の範中にはなかつた。【「発信」内容】の【更新回数】は開始年以降増えた。【発信】対象は、主に【学生】・【アカデミア】の【同一の研究分野】の【研究者】・【教師教育者】・【学校の英語教師】が意識下にある。【意図】的に【発信方法】・【発信内容】・【発信対象】を【区分】していた。【入職】前・【入職】後の主な【「発信」】動機としては、次のようなものがあつた。まず、【入職】前の主な【「発信」】動機を以下に示す。第一に、【自己省察】の機会を得たいと考えたことである。【外国語科(英語)教師】として【指導】を行った【経験】から、【学習者】の【言語・非言語】による【表現】に【関心】があり、【記述・記録】によって【自己省察】を行う【機会】として考えていた。第二に、【クリティカルフレンド】そのものや、【クリティカルフレンド】の存在によって可能となる【自己省察】の【機会】を得たいと考えていたことである。【入職】前の特定の小規模の職場では、【同僚間の対話】は日常的な【慣習的行為】や【文脈】が優先され、対話や【メンタリング】等の【省察場面】や【機会】が乏しかったと当時は感じており、自己の教育活動を【俯瞰】したいという【動機】により記述による省察を行うことを【決意】した。第三に、自己の【信念】の【備忘録】の【機能】と他者への【影響】

を【期待】したことである。こうした理由から、【入職】前に勤務した【環境】の異なる職場でも【柔軟性】をもって、【「発信」】行為を【継続】した。第四に、一時的ではあるが【収益化】を企図したことである。その【背景】に、【家庭】の【要因】があり、【所得】を増やす【必要性】を感じたことと、他者よりも【優位な情報】をもつことが【収入源】を確保する【手段】であるという【情報】を【専門家】から得たためである。

次に、【入職】後の主な【「発信」】動機を以下に示す。第一に、一貫して、自身の外国語科(英語)教育実践を効果的なものに改善し、そのことを通じて他者の教育実践(大学ベース・学校ベース)での実践をよりよいものにしたいと考えていることである。その【背景】に、自身の【被教育体験】や自身の大学での教育実践の中で、【意図したカリキュラム】と【実行されたカリキュラム】の【ギャップ】があり、【自己と他者の授業改善】をするような効果的な【情報の可視化】を図ることで授業の【質保証】につながることを【期待】していた。

第二に、【先人】とは異なる新たな存在としての【付加価値】を自らがもつことで、【承認欲求】、【経済的欲求】を満たし、【知名度】を上げたいと考えていたことである。【現在】の【「発信」】理由は、【売名】は【記述継続の動機】としては強くないと考えている。これまでに【「発信」】行為として記述を【継続】しやり切ったことが【自信】となり、経歴上弱く考えていた点を打破し、【自己存在の証明】ができたのではと考えてる。また、【研究者コミュニティ】への【帰属願望】、【先輩研究者】への【尊敬と抵抗】がある。【先輩研究者】の個性と差異性を認めつつ、【先輩研究者】への【尊敬と抵抗】、そしてコミュニティに【包摂】されたいという願望と現状を【変革】したいという願望があり、最終的には後者を志向している。

【「発信」】当初の状況の振り返ると、当時は【記述】や【省察内容】としての【保存】という行為への【義務感】が強固にあったと考えている。【現在】の状況を振り返ると、大学教員としての【指導】が【自己実現】に伴う自己の【信念】と現実の行為の【自己内一致を生み(アイデンティティ上でも一致した)】、【公開】・【「発信」】する行為自体も楽しいことであり【喜び】であるという理想的な状況だと考えている。

川村は、入職後、【教師教育者としての役割を果たすことができることのやりがい・意義】を感じていて、それを原動力にして自身の英語教師教育実践をブログで「発信」し、他者に伝えようとしていた。「発信」することを通して、【書くことの喜び・楽しさ】を感じていた。「発信」の営みを振り返る過程で、【自身の経験を省みた】ことで【自身の習慣やくせ】に気づいた。それは、自身の中にある、【教師教育の研究や実践のモチベーションを維持・向上し、やり遂げるためのルーチンや思考回路の発見】であった。

「発信」を始めた最初期には、葛藤や悩みもあった。【先達が行ってきた教師教育の方法論を踏襲せずに自身の実践を構想・実施することへの負い目】や、【教師教育者としての力量の不足を露呈することへのおそれ】が、「発信」することへの【ためらい】の背景にあった。インタビューを通して、【自身の中にある「立場が上の人に認められないといけない」という感覚】があることや、【批判されることの恐怖が自身の力量(限界)の自覚に起因することを確認】した。

それでも、川村は、ブログでの「発信」を継続した。そのことで、3つの変化がもたらされた。1つ目は、【ブログをはじめとする様々な方法・メディアを通して教師教育のあり方を発信することで生み出されるつながりの創出】である。現職教師からレスポンスを得ることは、「発信」を続けるモチベーションの創出につながるだけでなく、【自身のとらえる教師教育の射程を広げる】ことにも貢献した。2つ目は、【ブログで実践を「発信」し続けたことによるリフレクションの深化とリフレクション概念の理解の深まり】である。当初は【自身のやりたい教師教育が実践できたことの喜び・肯定】から技術的な省察に終止していたが、徐々に【省察を通じた課題点の認識、抜本的な修正・改善の模索へ】とつながっていった。このことが、【自身の教師教育者としてのスタンスと実践とのズレへの気づき】や、【学生との関係性の再構築を目指す】契機にもなった。3つ目は、【「発信」することを通して及ぼす社会的な影響】の確認である。他者からのレスポンスは、【ブログ等での「発信」が他者への肯定的な影響を与えるという感覚】に繋がった。このことは、「発信」することを通して【公共財としての大学教員である自身の価値を担保】するものとなり、それが自身の大学教員としての尊厳を保つことにも繋がった。

川村は、インタビューを通して、「発信」の仕方や視点が変化したことに気づいた。当初は、各授業回というミクロな視点での省察・発信を行っていたが、現在は複数回単位での【俯瞰的な視点からの省察】や気付きの「発信」を行ったり、現職【教員など学生以外の読み手を意識した「発信」】を行ったりするようになってきている。インタビューの最後には、【別の教師教育者の「発信」することの語りへの関心】や、【インタビューを受けることの充実感】、【インタビューアへの敬意】を語った。【分析結果が開示されることを期待】していた。

※【 】は、SCAT分析の結果導出されたテーマ・構成概念を示す。