

現職教員の視点変化の意義 —大学院での学びがインクルーシブな視点に与える影響—

学校開発政策コース 備瀬美香

指導教員 勝野正章

1. はじめに

学校現場が抱える諸課題への対応のため、教師の専門知識の獲得や理論と実践の往還による教員養成の高度化が求められている(中央教育審議会 2012)¹⁾。このような諸課題の背景としては様々なものが考えられるが、その1つとして、発達・学習面での特別な教育ニーズを持つ生徒の多様化があげられる。たとえば、小・中学校の通常学級に6.5%の割合で、学習面または行動面において困難のある児童等が在籍し、この中には発達障害のある児童等が含まれている可能性があるとの推定結果(文部科学省, 2012)²⁾が示されている。これら諸課題への適切な対応のために、全ての教員に特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められている。ところが経験のある教師でも、その合理的な配慮に苦慮するのが現状である。ここで、課題に直面した教師が、自己研鑽のために大学院での学び直しを希望し、理論と実践の往還によるさらなる学びを経験することは、教師の成長のためにも推奨されるべきであるといえる。また、勝野・庄井(2015)³⁾が、経験を多く積んでいるからこそ、問いや学びが深くなると指摘するように、教師の生涯学習支援の視点からも、中堅教員の知識・技能を刷新し、探求する場として、大学院での現職教員の学びは活用されるべきである。

しかし、これまでの校外研修の効果測定研究は少なさが指摘されており(當山 2009)⁴⁾、大学院に進学した現職教員個人の修了後に着目した研究(山口・新藤 2014 など)⁵⁾も各大学の修了生調査に留まっている。また、修了教員の大学院での学び直しの効果を調査する上で、修了後に現場に戻る1年は理想と現実のギャップや、自己の変化を自覚しその後のキャリアに影響を与える重要な時期であるにも関わらず、これまでの調査は一時点の調査にとどまり、個人の変化の過程を検討する視点が抜けていた。本来、修了による変化や影響については、現場復帰を通じた諸課題への対応を経てこそ実感を伴った回答ができるといえる。そこで本研究では、大学院を修了した教師に対し、修了後どのような視点の変化があるのか、その過程に着目した検討をしたいと考える。大学院での学びが教師にどのような影響を与えるか、また、多様化する学校現場に対応する教師の対応にどのような変化が現れるか、さらに修了経験は教師のキャリアにどのような影響を与えるかについて検討することで、現職教員が大学院で学ぶ意義を示すことを試みる。

2. 先行研究の検討と本研究の目的

これまでの修了教員を対象とした研究(教職大学院学生全国調査プロジェクト 2014 な

ど)⁶⁾は、各大学院のカリキュラム向上や成果・改善点などに重きがおかれ、修了教員個人の変化については焦点化されてこなかった。しかし、修了教員が学校現場に復帰した際、学んだことを現場に活かさない現実や、他の教師との温度差に悩むという指摘もある(田中・庄井・森 2008)⁷⁾。これは、大学院での学びの効果は単なる知識の習得に限らず、教師個人のキャリアにおいて複雑な葛藤をもたらす可能性があることを示している。また、その学びは修了後すぐに見られるのではなく、復帰後の同僚や子どもたちと過ごす日常を通して変容する可能性があると考えられる。

教師のキャリアについては、ライフサイクル研究において、これまで複数のキャリア・ステージのモデルが示され、教師の中年期の困難が指摘されてきた。例えばHuberman(1989)⁸⁾は教師のライフサイクルをモデル化し、初任期(1~3年目)のキャリアへの参入期や、4~6年目の安定期を経てたどり着く中年期は、特に教師たちが葛藤する時期であると述べている。これは、ある教師は新しい取り組みへの積極的な行動が見られ、ある教師は自己のこれまでの蓄積に対しての疑いを持つなど、中年期が今後のキャリアに大きく影響する時期であることを意味している。本邦でも、高井良(2015)⁹⁾が、中年期の教師を対象にライフストーリーインタビューを実施し、中年期の教師の危機と再生を示している。これらの研究では、中年期の教師が、現状の自分について振り返り、今後どのようにすべきかの葛藤が示されており、本研究の研究対象である大学院進学を決意した教師らと重なる点がある。

このように、現職教員の大学院への進学は、中年期の葛藤、若手からミドルへの役割の移行とも重なり、複雑で多様な背景がある。これまでも、修了生の視野変化・視野の拡大については、教師にとって有用と捉えられている¹⁰⁾。しかし、その変化が実践でどのようにいかされるかというところまで示してこそ、現職教員の大学院での学びの効果を示せると考える。実際、修了教員の諸課題への対応の変化は、復帰した学校での日常を経験しなければ実感することはできない。そこで本研究ではインタビューに基づき、大学院を修了した教員個人が、復帰を通してどのように変化するのかについて検討をする。具体的には、大学院修了後の視点変化の過程を示し、諸課題への対応はどのように変化するのか、そして大学院修了は教師のキャリアにどのような変化をもたらすかについて検討することを目的とする。多様な学校現場の諸課題に苦慮する教師にとって、大学院での学びがどのようにいかされるかを示すことで、現職教員の学びの意義を示したいと考える。

3. 研究の方法と分析視点

3.1 研究の方法

調査の対象者は、機縁法によって協力を得た大学院を修了した小学校に勤務する教師3名である。機縁法による選定には、思想や経験に偏りが生じる可能性はあるものの、大学や教育委員会等への公式な依頼は、研究協力者が今後のキャリアへの影響を考えて回答する可能性があり、適切ではないと考えたことからこの方法を採用した。なお本研究では、実施前に研究協力者へ研究趣旨の説明をし、同意を得ている。その際、書面を用いて研究協力の任

意性と撤回の自由、および個人情報の保護と結果の取り扱い等について詳しい説明を行い、納得いただいた上で、調査を実施した。また、成果の公表にあたって原稿の確認を依頼し、許可を得た。論文中の教師の名前は仮名である。

調査は、2018年から2020年にかけて大学院における派遣研修を修了し、所属校に復帰する教諭に対して実施した。それぞれ大学院修了後の1年間を通して、復帰直前の3月、夏季休業の8月、学年末にインタビューを依頼した。調査は大学の教室や貸会議室、協力者の所属校などで各2時間程度行った。対面でのインタビューを主としたが、1名については電話でのフォローアップを行った。インタビューには、ライフヒストリー年表作成の時間も含まれる。

本研究はナラティブ分析を方法として用いる。また、本研究では、語り手と聞き手のやりとりをいかしたインタビューから発展した、「語り合い法」の概念を導入することとした。これは、語りにおける聞き手の存在を重視し、協力者と研究者の関係性に基づいた産物である語りの意味を取り出したいと考えたためである。語り合い法は、語り手と聞き手の主観のぶつかり合いを通して生み出される、新たな語りを重視した非構造化インタビューである(大倉 2002)¹¹⁾。これまで、「語り合い法」は当事者研究に使用されてきた。たとえば、原田・能智(2012)¹²⁾は、語り合い法を障がい者のきょうだいという当事者同士に用い、非当事者にはこれまで語られず今までみえていなかった側面が語られることを示している。本研究では、聞き手である著者は元公立中学校の教師であり、語り手である教師と当事者同士に近い関係性となることで、非当事者には語られなかった語りによる新たな発見が期待できると考える。

分析対象は、文字化したインタビューの録音データとライフヒストリー年表である。考察にあたって研究協力者が執筆した発表内容等の資料も用いているが、補助的な使用に留まっている。

3.2 分析視点

本研究では、大学院での派遣研修を修了した教師が教育現場に復帰した1年間の変化の過程を、教師へのインタビューを通して検討する。インタビューでは大学院での院生生活と復帰後の学校における印象的なエピソードや変化について語ってもらった。音声をICレコーダーで録音し、すべての録音データを文字化した。元来語り合い法では非構造化インタビューが実施されるが、本研究では「クリティカル・イベント(印象的な出来事)」といったトピックをインタビューガイドとして用いた点で半構造化インタビューである。クリティカル・イベントについては、Webster and Mertova(2007)¹³⁾が、ナラティブにおける膨大なデータの中での出来事に着目する有用性を示しており、語りのきっかけとして自然であると考えたことからトピックとして用いることとした。また著者の経験からも、印象的なイベントの連続である教師の日常の中で、特に印象的な出来事として語られる内容は、その後の教師生活においても影響のある、重要な語りとなる可能性があると考えた。

また、本研究は元教員である筆者が語りを通して、自分の経験を想起し、それを協力者に語ることをした。これは、語りを単なる一方向的な情報の移動の場として捉えるのではなく、語り手と聞き手の相互作用が語りを共同構築し、その中で経験が生み出されること（能智2006）¹⁴⁾を理想としたためである。

インタビューはナラティブ分析の方法によって検討し、語りを断片化せず、ひとまとまりのものとして扱った。手順は以下の通りである。まず、3人のインタビューの文字起こしと精読をした。次に、内容を把握するための通読を繰り返し、語りのまとまりやエピソードごとに見出しをつけた。その結果、同僚や働き方について「こうあるべき」「こうしなければならない」という語りが多く見られた。そこで、「同僚性」についての語りをテーマとして設定し、時系列に沿って検討することにした。

4. 結果と考察

4.1 西田先生の語り

西田先生は調査開始時教員16年目の小学校教師である。調査時の勤務校は3校目、教員養成系の大学の卒業と同時に、教員としてのキャリアをスタートした。教員14年目で長期派遣研修制度を利用し、大学院へ2年間進学した。研究テーマは「教師の学び」で、10年前より自主的な勉強会を立ち上げ、教員採用試験合格を目指す臨時採用教師の支援や、教師の自主的な学びの場の活動を行っている。

【同僚の声を聞くことへの気づき】

修了直後の語りで、西田先生がまず語ったのは、子どもを対象とした授業研究ではなく、大学院で後輩教員への聞き取りや授業参観などの「教員を対象とした研究」が、「自分が同僚の声に耳を傾けていなかったこと」を気づかせたということであった。（Nは西田先生、Iは著者を指す）

N	でも、今まで、現場にいた時は、この先生あのやり方合わんから、もう無理って思ってたけど、いや僕、帰って見ないとわからんけど、無理って言わなくても何とかやれるかもしれんって言う自分がある。 俺のやり方は俺のやり方。で、今、うちのクラスのこの子らにとって、自分が選んでるこのやり方が、あのこの子たちを伸ばすのにベストと思ってやっているってことは、この先生も、この子たちとの営みの中で、こうやった方がいいかなって思ってやっていて、それによって子どもたちとの関係ができたり、子どもと形になるようになっていっているなら、これを外から僕が否定するようなことは、うん、違うなって。あの、批判はしたとしても、
I	はい。
N	今までみたいに、「ちゃうやん」みたいなその否定っていうのは、あかんって。僕には見えへん、そこには、なんかあるわけじゃないですか。

I	そうですね。
N	うん、そういうのを。
I	そういう視点みたいのは、
N	は、得ましたね。

「若い先生って若いから、自分よりキャリアが浅いから、教えてやらないとだめなんだってずっと思っていた」という西田先生であったが、「彼らの学級で起こっていることは、第三者である自分が入って行って、良し悪しつけるような問題ではない」と話し、同僚のやり方を受け入れる方向に踏み出しているようであった。

【後輩に対する教える視点の強まり】

西田先生の「子どもや教師の成長は環境に起因するものであり、個人に求めるべきではない」ということへの気づきは、1学期を過ごすことでより明確になった。夏季休暇中の語りでは、先輩教師に対して「その人はその人でいいじゃん。むしろその人をどうにかそうかな」と思うようになったという。また、子どもに対しては、教えることやひっぱっていくことよりも「この子らが、もっと勉強するってどんな場なんだろう」と考えるようになったという。そこで授業中に不適切なタイミングで発言するなどの課題があげられていた子たちが授業中にも行き来できるオープンなスペースを教室の隣に作るなど、環境を変える工夫をしたという。このように、先輩教師や子どもたちへの対応は、修了直後の声を聞くことへの気づきと繋がった対応が語られた。しかし、後輩教師に対しては高学年の指導に関して叱るなどの出来事があったという。特に後輩男性に対する運動会での指導では、「「いつでも聞いてくれたら教えるでな」って言うてるのに、聞くのがない」と不甲斐なさに落胆している様子も見られ、声を聞くというよりも、教える対象としての視点が強まっているようであった。

【教えるから認めるへの視点変化】

西田先生の学校には後輩教師が2名おり（教師キャリア6年目の28歳女性教師と4年目の26歳男性教師）、インタビュー当初、西田先生の中で彼らは後輩として一括りにしているようであった。しかし、インタビューを重ねるごとに、その二人に対する違いが際立ってきた。1学期は叱ることもあった後輩女性であったが、学年末には、その成長を目の当たりにした、印象的な出来事が語られた。

N	楽しめたやっとな最後の辺り、卒業式に向けてとか。授業作りなんか関わって。だから、ええとね。自分が中心じゃなくてええんやなって思えた。だから、中心っていうのは、実働と子どもに向かって、働きかけていく、のをどう場を作るかっていう立場になりたいっていうか。こないだ、先輩の先生と話したんですけど、教師の教師になりたいなって感じがしました。教師教育者っていうか。結局自分がやってしまった方が絶対上手くいくんちゃうか、ってずっと思っていたけど、この子とかが作った今年
---	--

の卒業式とか、基本全部関わってやっていたけど、この子の細やかさじゃないとできんってというのがあって、・・・かなわんって思いました。

一方の後輩男性に対しては、年間を通して叱る発言が続いた。これは同僚の声を聞く以前の問題として、その未熟さに指導の必要性があったためであろう。しかし西田先生はこの後輩男性を否定してはいない。学年末の「自分が中心じゃなくてもいい」ということへの気づきは、この後輩男性にも向けられた視点であり、放置したり諦めたりしているわけではなく、見守りつつ解決策を探っていることが伝わってきた。それまで自分のやり方を相手にも求めていた西田先生にとって、この変化は大きいといえる。

また、大学院進学は、西田先生に学会での発表や論文執筆など、学校外で評価されるという経験をもたらしたことで、同僚への視点に影響を与えたと考えられる。西田先生は、「研究としてとか論文としての価値のあるないは別にして、何人かの大学の先生が「それって面白いよね」って言ってくれたことで、自分がやっていることを意味があることとして価値づけてもらった」と嬉しそうに語っており、価値づけられる側の視点を改めて認識したようである。

このように、西田先生にとって大学院修了は、知識だけでなく、改めて自分を振り返る機会となり、視野を広げる機会となったといえる。そして、修了後の同僚との営みを通して、自分のやり方に拘らず、相手を認める姿勢へと変化したのではないかと考えられる。

4.2 南野先生の語り

南野先生は調査開始時教員 12 年目の小学校教師である。調査時の勤務校は 2 校目である。大学の学部が法学部であったことから、在学中に認定試験に合格し、卒業と同時に教員としてのキャリアをスタートしている。教員 11 年目の時に長期派遣研修制度を利用し、教職大学院大学院へ 1 年間進学した。進学のきっかけは、特別支援教育の勉強をしようと思ったため、派遣研修でなくてもいつかは進学を考えていたという。研究テーマは子どもの具体的な姿を語り合う授業研究についてであった。

【学校を組織として捉える視点への気づき】

南野先生は修了後、学校の課題解決のためにはどこに働きかけるか（年代構成、配置、同僚性）という視点で見えるようになったという。「今までだったら一個人として、これやりたいたかこうしたらいいって思っていた」のが、大学院での課題研究を通して、「この課題を解決するためには、どういう風にみんなが動いたらいいかなって、自分はどこに働きかけようかな、まずっていう風に見たりするようになった」という気づきがあったという。

また、大学院でのメンタリングの学びを深めたことで、同僚の多様性の良さへの気づきも語られている。以前学年主任を経験した際の反省をしつつ、「学年主任って全部教えなきゃっていう気持ちだったのが、けしてそうではなくて、年齢関係なくその人の魅力だったり良さとかがあって、そこをなんかもっとお互い活かせるような学年経営って大事だから、もっ

と頼っていいんだって思いました」と語る様子からは、大学院での学びを現場へ活かすことの接続がうまくいっている様子をうかがわせた。

【興味関心の変化】

夏季休業中の語りでも、学校を組織として客観的に捉える視点が促進されているようであった。自身が以前は根性論でやっていたということを自覚し、仕事の分担や、その作業の必要性を考えるようになり、「ここで今こんなに大変なのって、何かどこかに問題があるのかな」などと考えるようになったという。

一方で現在の自分の関心の変化について、「なんかこうやっぱり若い人たち、同僚性とか。その職場の先生たちの働きやすさとか、働きやすさっていうか、なんか成長っていうか、メンタリングとかも含めて、そういう方により興味が湧いている」ことを実感しており、授業研究よりも教師教育へ関心が高まっていることに戸惑いもあるようであった。

また、南野先生は修了後に校内でメンタリング制度を立ち上げたいという希望があったのだが、これは実現できなかったという。これについて、後輩へのメンタリングに関する難しさが語られている。(Mは南野先生、Iは筆者を指す)

M	本当はメンタリングを校内で立ち上げたかったけどできなかったんですよね。だから。こう、一人の人がこうやろうよって言っても、
I	うーん。
M	なんか、最初のうち、そこまで必要感を感じられない人もいるし、たぶん必要な人は、必要感を感じられない、気もするんですよ。
I	それどころじゃないってことですか。
M	いや、見えてない。
I	見えてない。
M	し、気づけてない、の方が大きいかもしれない。なので私は、名目立ててやるのはやめようと思って、で、たとえば、この後輩と関わるときに、メンタリングのあのメソッドでやれたらいいなと思い、いつもそのやり方を相談するときには、意識するんですけど。うん、なんか、こう、こうしたらいいんじゃないって言うよりかは、あれどうなってるって聞いて、いやこれが心配でってなったら、じゃあこうしたらいいんじゃないってやり取りをすとかして、ひそかにここでメンタリングをしている。

修了教員が大学院での学びを現場に還元したいと思うことは自然であり、また学校からも求められていると思われる。しかし、「メンタリングが必要っていうと、「え、私、サポート必要なんですか」って思っちゃうから、やめようって思って」と、相手に明言せず密かにメンタリングをしていると語る南野先生からは、理論を実践にいかそうとする時の難しさが語られたといえる。

【皆の必要感にあった提案をする視点】

年度末の語りでは、これまで職員の負担を考えて消極的であった学校への提案を、積極的に企画するようになった南野先生の様子がみられた。

M	T:教職大学院で、特別支援の先生から LGBT とかそういった話題の話を、私は聞いて、ま、耳にはしていたことだけれど、詳しく知らなかった。でも、これって学校の中で、けっこう同じように、困り感をひっそりと抱えている子供っているかもしれないあって、それにどれだけ私たち教師が目を向けているかなあって思った時に、やっぱり学ぶ場が必要だなと思い、や、「なんか LGBT のことみんなで学べる場があるといいんだよね」ってつぶやいたら、ちょうど、今年異動してきた方が、そこにまあどういう事情かはわかんないんですけど、すごい関心を持っている人がいるんですね。(苦笑)で、ご自身が、活動もされていたようなんですね。NPO かなんかで。 (中略)
M	きっかけは、それはちょっと私の思い付きです。(笑い) 思い付きってというのは、やっぱり戻って、その、なんだろう、決まり、決まっている法定研修はあるけれども、そこで取り扱ってない研修もあったり。あと以前から、そういうことに関しての、研修を県ではしてるけど、市ではあまりしてないなっていう思いがあったんですね。なんかそういうのを意識したいんですよーって。まあ、クラスの子どもの様子を見ながら、ちょっと気になることもあったからかな。
I	そうなんですか。
M	気になる子もいたから、ちょっとそういうのをね、皆で知る機会が欲しいですねーってつぶやいたら、
I	だからあれですよ、子どもへのっていうのはまだないってことですよ。先生方の中で、知識として。
M	そうですね。はい。そうすると、きっと子供への投げかけとか、働きかけが変わると思うんですよ。「そんな意識一切持ったことなかった」っていうベテランの先生いましたし、
I	でしょうね、そんな、いると思います。考えてもないことは考えられないですもんね。
M	そう、だから、1回目なので、種まき? 「こういうのってあるんですよ、今は」って。

学校現場への復帰を通して、南野先生には「みんなの必要感にあったことをすることが大事」だということへの気づきがあったという。この他にも、学校の紀要をまとめるなど、積極的に活動し、「これができたって時に、やっぱり大学院に行く前に自分がこれをできたかって、そうじゃなかったかもって思いました。」と語り、改めて大学院修了の効果を実感し

ているようであった。

このように、修了後の変化について前向きな語りをしてくださった南野先生ではあるが、自己の変化への戸惑いが語られることもあった。様々な提案ができるようになった反面、「なんかもっと教材研究に時間をかけられたらいいな、とか。でも、自分の関心は以前よりそこじゃなくて、みんなの同僚性を高めるとか、そういうところにいつてるしな、とか思っ。て。けっこう、悩んでました。」と語り、それまでの自分の学級・授業を一番に考えていた視点から、学校全体を考える視点へと変化したことに対する複雑な気持ちを感じているようであった。

南野先生にとって、大学院におけるメンタリングの学びの深まりは、同僚の多様性をいかにすことの重要性を気づかせた。そこに、校内で研修を提案できる環境が南野先生に学校を俯瞰する視点を促進したことで、「学級中心の視点」から「学校を組織として見る」ことへの視点変化をもたらしたのではないかと考えられる。

4.3 北沢先生の語り

北沢先生は調査開始時教員 10 年目の中学校数学教師である。調査時の勤務校は 2 校目、理学部数学科の卒業と同時に地元を離れ、教員としてのキャリアをスタートした。5、6 年目に認定講習で特別支援の免許を取得している。教員 9 年目の時に長期派遣研修制度を利用し、教職大学院大学院で 1 年間学んだ。研究テーマはカリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた学校行事の設計に関する研修であった。

【2 校目問題に向き合う】

修了直後の北沢先生は、大学院での学びというよりも、進学前年度の多忙感や馴染まなさについて語ってくれた。「2 校目問題って言うのかもしれないですけど、異動してきて、去年がけっこう自分の中でしんどかったんですよ、気持ち的にはしんどくて。自分がやらなきゃいけないって思ってたので。」と、2 校目への適応がうまくできていなかったことを冷静に受け止めていた。また、北沢先生は、担当学年の生徒指導がうまくいかないことを「根詰めていた」という。行き詰まりを感じていた北沢先生にとって、大学院での学びは改めて自分を振り返る機会となったようである。「あんまり言えないんですよ。相談みたいなことってあんまり僕は得意じゃなかったの」と同僚に頼ることができなかった自分を自覚し、働き方への見直しを考える契機となったという。「うーん、なんか、ま、自分で詰めてたんだな、根詰めてたんだなってことは、まあ。ある意味弱み的な事を言えれば、良かった、んだらうなって」と語り、修了後の変化というよりは、自分自身への気づきのようなものが語られた印象であった。

【同僚に頼ることへの違和感】

夏季休暇中の語りでは、生徒指導だけではなく、事務的な仕事についても、「一人で抱えずに人に仕事を振った方がいい」ということは理論として理解できるが、その難しさへの戸惑いが感じられた。「理論としては自分で、やっぱ理論としてはそうだし、ま、(大学院の)

学生同士も学校の先生ばかりですけど、あ、話して。話したりとかなんとかすると、講義の中でやったりすると、ま、そうなんだけどっていう。ってわかったけど。って思って、今戻ってきてはいるんですけど。うん。」と語る北沢先生からは、大学院での学びをいかすというよりも、理論と実践との違いに戸惑っているような様子がみられた。また、北沢先生の多忙の背景には家庭環境の変化もある。北沢先生のご家庭は小さなお子さんがあり、配偶者はこの年から職場に復帰している。以前よりも時間外の勤務に対応することが困難となっている現状が、人に相談をするよりも、自分でやった方が早いという思考に強く影響しているようにも感じられた。

【大学院での理論から、自分の課題を見つめなおす】

大学院の理論に対し、実践との違和感を感じていた北沢先生であったが、学年末には理論からの学びに救われたことを語った。まず2校目問題については、「(大学院の発表会において)2年目若手がどうの2校目云々とかあったじゃないですか、やっぱりそういうトピックはでるんだなっていう、自分だけじゃなかったっていうのはでるんだな。出るもんなんだなっていうのはわかったの。」と語り、異動後の困難が自分だけの課題ではないということに気づかされたという。また、「即戦力にならなければ」と思っていた自分に気づき、それを受け入れることで進学前の自分の課題を整理できた様子であった。しかし、北沢先生の語りからは、他の2名の教師には見られたような、明確な変化の実感についての語りはなかった。これについては、学年末のインタビューにおいて、北沢先生の理論と実践に関する思いがみられるので引用する。(Kは北沢先生を指す)

K	「(理論について)それはそれでそうなんだけど、それは理屈上そうだと思うって、だけど、みたいな。現実問題は、それは理屈上はそうなんだけど、そうはならないよね、みたいなところも、あって、それ、なんだろうな、先にやっぱ考えちゃうから、頭ん中で考えちゃうから、躊躇し始めるんですよね。行動を起こす前に、こう足が止まるっていうか躊躇しちゃうんですよね。下手に考えて。そういう思い切りの良さみtainなもの減ってきたなって、減ってきたなっていうかそういうのも、ある意味大事にしなきゃなあっていう。見切り発車じゃないですけど、そういうのもあっていいよねっていう。」
---	---

北沢先生の違和感は、それまでの自分の教師経験にある程度の自信を持った、実践的知識のある教師ならば正直な反応なのかもしれない。しかし、大学院での同僚性や働き方の理論の学びは、北沢先生に「同僚との関わり方」や「他者の視点への気づき」をもたらしたということにおいて教師生活を前向きにし、有意義な経験となったと考えられる。

5. 総合考察

本研究では、3名の大学院を修了した教師の視点変化の過程に着目した語りを検討してき

た。本研究では、語られる内容が「同僚」についてのものが多かった。ある程度まとまった時間、学校から離れた環境で学んでいることに鑑みれば、復帰直前の語りが「同僚」について多いことは、自然なことかもしれない。しかし、1年間のインタビューを通して、3人の教師の語りに「同僚」が多く登場したことは、現代の教師たちの日常における「同僚」の重みの重要性を示唆しているようにも思われる。

まず、大学院での学びが教師にどのような影響を与えるかについては、大学院修了後の視野の変化は多様であることが改めて示された。西田先生や南野先生のように学級から学校、教師教育へと視野の次元が上がっていく教師もいれば、北沢先生のように理論から自己を見つめ直す教師もいる。修了教員の変化については、各大学院による修了後調査が実施されてきた。これらの研究では、主に在学中の学びについての検討がなされてきた。本研究では、個人の大学院修了後の現場復帰を通した変容に着目して検討した。その結果、大学院修了後、同僚性への視点に変化があることが示された。そしてその変化は多様であるものの、共通点として現職教員の大学院での学びは、同僚性的視点や組織的視点の変化や獲得につながるということを示すことができた。したがって大学院での学びは知識だけでなく、自己や他者を見る視点にも影響を与えるということがいえる。

また、多様化する学校現場に対応する教師の対応にどのような変化が現れるかについて、本研究では「同僚性」についての語りに着目して検討を行った。後輩教師を認める視点、同僚の多様性や必要感を見極めることなど、その気づきは様々であるものの、語り合いから同僚に対するインクルーシブな視点が促進される様子がみられた。これら「同僚性」についての語りが多かった理由としては、それまで「自分の学級」中心だった視点から、「学校全体」を見る視点へと変化したことで、同僚に対する視点が重みを増したのではないかということが考えられる。それでは教師の「子ども」への視点はどうなったのであろうか。例えば西田先生の同僚の多様性を認める変化は、多様な教師との関わり方を増やし、より豊かな学びの機会を子どもたちに提供することにつながっているのかもしれない。また、南野先生の同僚へのLGBT研修の提案は、一部の子どもたちにはなく、受け入れる教師側の意識に働きかけることを通して、最終的に子どもへの対応へと繋がっていると思われる。本研究ではその語りの多さから、「同僚性」の語りに着目したが、教師の語りは、子どもについての語りとは切り離すことはできない。同僚へのインクルーシブな視点が促進されることは、子どもへのインクルーシブな視点と対応にも繋がる可能性があると思われる。

さらに、修了経験の教師キャリアへの影響についてであるが、本研究の協力者はいわゆる「できる教師」である。本来教師は多様であるのに、いつの間にか自分の方法に拘り、「こうあるべき」と決めつける部分が当初のインタビューからは強く感じられた。北沢先生の2校目問題も、「即戦力にならなければいけない」という決めつけが引き起こしたものであった。しかし本研究では、最終的に同僚へのインクルーシブな視点への変化が見られた。吉村・中原(2017)¹⁵⁾がミドルリーダーから教員との関係性を醸成することの重要性を指摘していることから、経験を積んだ教師たちが、このタイミングで同僚との関わり方や自分自身の

信念や価値観を見つめ省察し、活躍できるところで互いをいかそうとする視点を持つことは、今後ミドルとして活躍していく上で大きな契機となり、そのキャリアへの影響も大きいと考えられる。

6. 本研究の意義と今後の課題

本研究では、大学院で学んだ3名の修了教員との語り合いを検討することで、教師らの変化の過程を捉え、その学びの効果を示すことを試みた。ランダムに選定されたわけではない3名の教師との語り合いの事例からこの過程の検討を行うことにはもちろん限界があると思われる。しかし、その語り合いからは、修了直後に感じた変化には、現場復帰を通して変容する様子が見られた。つまり、現職教員の大学院における学びの効果は、大学院だけでなく、実際に学校現場に復帰してからの営みを通して内在化されるということを示した点で本研究には意義があると考えられる。

また、3人の教師との語り合いからは、同僚へのインクルーシブな視点が示されたことで、インクルーシブな学校教育を成立させる条件として、同僚間の認め合う視点の重要性が提示できたと考える。今後は、同僚間のインクルーシブが子どもへの対応にどのように影響するのかについて、協力者を増やして検討したい。

さらに、現職大学院の効果が修了後すぐに見られるかどうかは、その教師の置かれた環境によるところが大きいともいえる。また、大学院修了による今後のキャリアへの影響は現時点ではわからず、10年後などの長期的な調査や校種の関係性などを考慮した研究が望まれる。

最後に、本研究では教師の学びの深まりに関しては比較できるものではないと考え、検討は行わなかった。しかし、研究テーマによっては、関心を学校現場からそらす効果もあるかもしれない。例えば教師教育への関心の高まりから研究職への道をほのめかしている教師にとっては、大学院修了のキャリアへの影響は大きいといえる。研究テーマの影響については、中年期の葛藤や進学理由などとの関連も考慮し、研究との両立など、復帰した学校でのフォローについても検討する必要があると思われる。

[付記]

本研究は日本教師教育学会第29回研究大会において発表した調査に新たなデータを追加し、再分析・再構成したものである。

引用文献

- 1) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(答申)、2012年。
- 2) 文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」2012年。
- 3) 勝野正章・庄井良信『問いからはじめる教育学』有斐閣、2015年。
- 4) 當山清実「『優秀教員』の職能開発における現職研修の効果に関する調査研究:校外研修

- を中心として（Ⅱ研究報告）』『日本教育行政学会年報』第35巻、2009年、182-198ページ。
- 5) 山口陽弘・新藤慶「群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討Ⅱ - 個別インタビュー調査に焦点化して - 』『群馬大学教育実践研究』第31号、2014年、173-183ページ。
 - 6) 教職大学院学生全国調査プロジェクト編『全国教職大学院学生意識に関する調査研究報告書』、2014年。
 - 7) 田中孝彦・庄井良信・森博俊編『創造現場の臨床教育学』明石書店、2008年。
 - 8) Huberman, M., "The Professional Life Cycle of Teachers", Teachers College Record, 91(1), 1989, pp.31-57.
 - 9) 高井良健一『教師のライフストーリー：高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房、2015年。
 - 10) 玉井康之・前田輪音・藤森宏明「修了生対象の振り返りアンケートから捉えられる院生の学びの軌跡と成長」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』創刊号、2011年、83-87ページ。
 - 11) 大倉得史「ある対照的な2人の青年の独特なありようについて」『質的心理学研究』第1巻、2002年、88-106ページ。
 - 12) 原田満里子・能智正博「二重のライフストーリーを生きる - 障がい者のきょうだいの語り合いからみえるもの - 』『質的心理学研究』第11号、2012年、26-44ページ。
 - 13) Webster, L. and Mertova, P., Using Narrative Inquiry as a Research Method: An Introduction to Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Learning and Teaching, Routledge, 2007.
 - 14) 能智正博編「“語り”と“ナラティブ”のあいだ」『〈語り〉と出会う - 質的研究の新たな展開に向けて』ミネルヴァ書房、2006年、11-72ページ。
 - 15) 吉村春美・中原淳「学校改善を目指したミドルリーダーの行動プロセスに関する実証的研究」『日本教育工学会論文誌』第40巻4号、2017年、277-289ページ。