

対話に重点を置いた校内研究に関する事例的研究

－ミドルリーダーを対象にしたインタビュー調査より－

上 谷 碧*・松 井 千鶴子**

(令和5年8月31日受付；令和5年10月23日受理)

要 旨

本研究の目的は、対話に重点を置いた校内研究において、今後さらに大量退職・大量採用の影響を大きく受けるミドルリーダー自身の意識や成長に焦点を当てることで、教育現場の課題をどのように乗り越え、どのような教職員集団になっていくことが必要なかを明らかにすることにある。結果、主に次の三点が明らかとなった。

第一に、ミドルリーダーは自分自身の役割を自覚し、葛藤しながらも自分自身のあり方や成長について考え続けている。第二に、校内研究を推進するミドルリーダーだけでなく、若手教師もベテラン教師もそれぞれが主体性を発揮し、お互いにその主体性を認め合う関係性があることで、育ち合う教職員集団となっている。第三に、子どもとの日々の営みと、それをもとした同僚との対話や協働のなかで共通言語や共通概念をつくり、学校づくりの方向性が共有されていくことが、対話を重点に置く校内研究のよさであり特性である。また、校内研究を推進するミドルリーダーが「対話」の多義性を認識し、推進することが重要であると考えられる。

KEY WORDS

Dialogue 対話, In-school research 校内研究, Middle Leader ミドルリーダー, Faculty and Staff Group 教職員集団, Mutual Independence 相互主体性, School Development 学校づくり, Modified Grounded Theory Approach 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

1 問題の所在

1.1 ミドルリーダーを対象にする背景

学校には、誰一人として同じ子どもはいない。それと同じように、学校に勤務する教職員もまた、誰一人として同じではない。年齢や性別、職種や職歴、生きてきた環境や背景などが異なる教職員が一つの組織となり、よりよい子どもの姿や学校づくりを模索しながら共に生きている。

教育現場には多くの社会的要請や課題が押し寄せているが、その中の一つに「大量退職・大量採用」がある。文部科学省による「学校教員統計調査－令和元年度（確定値）結果の概要－」⁽¹⁾には、「教員の平均年齢は、公立幼稚園、公立小中学校では前回調査時（平成28年度）より低下している」、「教員の年齢構成について、公立幼稚園、公立小学校及び公立中学校は前回調査時より30歳未満の比率が上昇し、50歳以上の比率が低下している」と示され、大量退職・大量採用の影響を受けていることが分かる。また、公立小学校における教員の年齢構成のグラフから、30～40歳代の教員の割合が低いことも明らかである。

令和4年12月、中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」⁽²⁾（以下、答申）では、「多様な人材の教育界内外からの確保や教師の資質能力の向上により、質の高い教職員集団が実現される」、「教師と、総務・財務等に通じる専門職である事務職員、それぞれの分野や組織運営等に専門性を有する多様な外部人材や専門スタッフ等とがチームとなり」、「校長のリーダーシップの下、家庭や地域社会と連携しながら、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されている」ことが教職員集団の理想的な姿の一つとして示されている。また、「新たな教師の学びの姿」として、「主体的な学び」、「継続的な学び」、「個別最適な学び」、「協働的な学び」と提言し、その具体として、「より確実に学びの契機と機会が提供されるよう、教育委員会における教師の研修履歴の記録の作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言等の仕組みが導入」、「教師と任命権者・服務監督権者・学校管理職等との積極的な対話を踏まえながら、任命権者等が提供する学びの機会と、教師自らが主体的に求めていく多様な主体が提供する学びとが相まって、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ教師が育っていく

*糸魚川市立糸魚川小学校 **学校教育学系

ことを目指すことが必要⁽³⁾と示された。

しかし、専門性を有する外部人材や専門スタッフ等とチームになることが、大量退職・大量採用や30～40歳代の教員が少ないという現状を打破するものとはいえない。加えて、研修の場は学校外やトップダウンによるもの、対話は管理職と行うものとなれば、教職員が一丸となり、内から立ちあがるものとはかけ離れた、主体性も自律性も協働性もない個人に帰着するもの、あるいは鹿毛(2007)が述べるように、「「こなすべき義務」として捉えられ」、「ひとごと」の問題として受け流され⁽⁴⁾るものとなっていくだろう。答申では、「教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視するということが重要である。この観点からも、教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要である⁽⁵⁾と現場での研修について示されてはいるものの、これまでとは一転、その具体については明示されていない。

教育的ニーズも、教育現場に押し寄せる社会的課題も、多様化・複雑化し、不確実性を極めている。だからこそ、「だれかの」「どこかの」ことではなく、目の前の子ともて学校のことを、この学校に集う教職員で考え、内から変革・創造していく必要があると考える。その際、大量退職・大量採用の影響を大きく受けることとなる、30～40歳代の教員が鍵となる。

先行研究を検討すると、「いかにしてミドルリーダーを育成するか」という外部研修やシステムについての研究や(山科・鈴木2022など)⁽⁶⁾、「メンターとしてのミドルリーダー」という若手教師への指導や共に行うリフレクションによるミドルリーダーの成長についての研究(松田・安井2022など)⁽⁷⁾が散見される。喫緊の課題に対し、ミドルリーダーの育成を急ぐ風潮も理解できるが、ミドルリーダー自身の意識や成長について焦点を当てることで、教育現場が向き合っている課題をどのように乗り越えていくか、どのような教職員集団になっていくことが必要なのかを見出すことができると考える。

1. 2 対話的な校内研究

本研究は、答申では具体が示されなかった「教育現場での協働的な学び」として、校内研究に着目して進めていく。鹿毛(2007)は、「自分の言葉」で語り合うことを通してこそ、授業研究が「自分のもの」、「自分たちのもの」になっていく⁽⁸⁾と述べ、「自分の言葉で語り合う」という対話的な校内研究の重要性を示している。桑野(2021)⁽⁹⁾はバフチンの対話思想を基軸に、「ただひとり人間、ただひとつの声では、なにもできない、なにも解決しない」、「声だけでなく、「眼」や「唇」、「手」「魂」「精神」「身体全体」「行為」などによっても、<対話>している」、「ことばというものは、もともと、話し手だけでなく聞き手もまた能動的であることによってはじめて成り立っている」、「人間も社会も、それぞれが未完結で、相異なっていると同時に対話的」、「外部の他者とだけでなく、内なる<他者><もうひとりの自分>とのあいだでも交わされる」と「対話」について述べている。

以上を踏まえ、本稿では「誰か一人の声でつくられるものではなく、話し手も聞き手も能動的であり、他者と向かい合って話し合うだけでなく、自分自身と向き合う内省を含め、言葉や声では表出しにくいものもまるごと受け止め合い、意味を見いだしていくこと」を、「対話」や「対話的」ととらえることとする。

2 研究の目的と分析テーマ

ミドルリーダーとして対話的、協働的に校内研究、教育活動に取り組む教師の意識の内実に着目することで、対話に重点を置くことで生みだされるミドルリーダーと教職員の関係性や教職員集団のあり方を明らかにすることを目的とする。

畑中(2013)⁽¹⁰⁾は、「ミドル」という用語が、論者によって無作為に使用されている」という課題があると指摘しており、先行研究における研究対象の視点から「ミドル」を、「主任、『新しい職』、中堅教員といった職位を担う人物や、リーダーや頼りになる先輩や機能・役割を果たすという機能的概念」と整理した。これを受け、本研究においては、ミドルリーダーを「教職経験10年以上の30・40歳代の教師」、若手教師を「20歳代の教師」、ベテラン教師を「教職経験20年以上の50歳代の教師」と位置づける。

3 研究の方法

3.1 研究の対象

上記の目的から、対話に重点を置いた校内研究に取り組むZ市立の小学校2校に注目し、ミドルリーダーに該当する教員をインタビューの対象とした。対象校、対象者の概要を表1に示す。

表1 研究対象校と対象者の概要

対象校	対象者	年代	分掌等
X小学校	A教諭	40歳代	研究主任
	B教諭	30歳代	研究推進部
Y小学校	C教諭	40歳代	研究主任
	D教諭	30歳代	研究推進部
	E教諭	40歳代	研究推進部
	F教諭	30歳代	研究推進部, 外国語専科(兼務有り)

両校は、校内研究・全体研修における教職員間の対話と協働の場を「セッション」と呼んでいる。重点目標並びに研究主題の具現を教師個々でめざし、その営みについて子どもの姿からセッションで語り合い、聴き合い、学び合っている。両校におけるセッションとは、テーマを設定したセッション、活動公開を行った際の振り返りセッション、実践レポートを執筆した際のレポートセッションなど、教職員間で対話することで、子どもの姿はもちろん、教師個々の見方・考え方について意味付け合う対話的研修の場である。また、セッション後には、自身の学びを省察した記述を残し、個々の学びを集約したものを全員で共有・蓄積している。

このような校内研究を始めてX小学校は3年目、Y小学校は8年目となる。

3.2 分析にかかわるデータ

対象者には研究内容を説明し、半構造化インタビューを実施した。対象者の了解を得て、インタビューの内容をICレコーダーに記録した。インタビューの対象者・所要時間・データ量を表2に示すとともに、インタビュー内容の柱を示す。

表2 インタビューの対象者・日付・所要時間・データ量

対象者	日付	所要時間	データ量
A教諭	2023/01/30	33分16秒	11,551字
B教諭	2023/01/31	36分43秒	12,647字
C教諭	2023/01/27	56分42秒	17,163字
D教諭	2023/02/06	65分30秒	21,667字
E教諭	2023/02/07	56分33秒	16,526字
F教諭	2023/02/10	48分54秒	18,571字

(インタビューの柱)

- ・今年度の校内研究を振り返って、どのような成果や課題があったか。
- ・校内研究にセッションを置くことに対し、どのようなよさや課題があるか。

3.3 分析方法

本研究では、木下(2020)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用いて分析する。本研究は、インタビューで得た質的データから、ミドルリーダーとして校内研究、教育活動に取り組む教師の意識に着目し、その内実を明らかにすることを目的としているため、データに密着した分析から概念生成を行うことを志向するM-GTAが適していると判断した。インタビューを通して得た質的データから、「ミドルリーダーとして校内研究、教育活動に取り組む教師の意識のプロセス」を分析テーマに設定し、表3の手順で分析を行った。また、学校の別なく分析することで、ミドルリーダーとしての意識や内実がより明らかになると考え、本研究では両校の比較分析は行わない。

表3 M-GTAによる分析手順

- i 対話記録を逐語化し、逐語録を作成する。
- ii 逐語録から意味のまとまりとしてのヴァリエーションを取り出し、似通ったものを集めて分析ワークシートに転記する。
- iii 転記したヴァリエーションを簡潔な文章（定義）で表し、さらにより簡潔な言葉（概念）で表す。
- iv 生成された概念及び定義をヴァリエーションと照らし合わせ、適宜修正を加える。
(ii～ivを繰り返す。)
- v 概念の定義やヴァリエーションの類似性や関係性からカテゴリーを生成する。
- vi 暫定的な全体像や結果図を素描する。

なお、分析ワークシートは、概念名、定義、ヴァリエーション（具体例）、理論的メモからなるもので、1概念につき1ワークシートの形式で作成した（表4参照）。

4 結果

4.1 概念生成

分析ワークシートの作成を通して、20個の概念を生成した。以下の表4で、概念名「「自分」になりたいとき」の分析ワークシートを例として挙げる。なお、分析ワークシート内の数字は対象者の逐語録と対応している。

表4 分析ワークシート例

概念名	「自分」になりたいとき
定義	ミドルリーダーとして全体や周りのことを考えながらも、自分はこうありたい、こうしたいという思いがときに表出すること
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> ・でも、<u>自分が話したくなることもやっぱりある。</u>(A教諭81) ・<u>あったって言うか言いたいとき、なんだろうね、言いたいときってなんだろうね、言いたくなっちゃうときあるんだよね、やっぱり楽しくなっちゃって、抑えが効かなくなるのかもしれないけど、自分になっちゃうとき。</u>(A教諭84) ・<u>そこ、まず自分が授業できたってのが楽しかったです。</u>(B教諭05) ・<u>僕は今回のレポートに自分では書いたんですけど、放課後雑談がやっぱ減っちゃったんですよね、それが寂しくて。</u>(B教諭47) ・<u>求めたんだろうなって思う、多分、何を喋ってもいい場ってないから。</u>(C教諭72) ・<u>いろんなこと喋りたいのに喋れなかったんだよね、たぶん。</u>(C教諭74) ・<u>で、そこから逸脱したことを喋るのは、やっぱタブーだっていう文化の中にいたから、自由度が高いものを求めるっていう。</u>(C教諭82) ・<u>あ、俺はさ、言いたいことがいろいろあったり、怒ったりしてるから、ずっと言いたかったけど、言わなかったことを、ここに来て初めて言ってるっていうのは、もう、大きな変化なんだけど。</u>(C教諭177) ・<u>まあ、自分自身はガチガチの理論研究嫌いじゃないんだけど。</u>(C教諭311) ・<u>なんか自分はね、そのやっぱり、その前の学校の研究の進め方とかあったから、やっぱりその子どもの姿からなんだけど、自分がその研究の方向性とか、その成果とか課題とかっていうのはやっぱりこう見たい、どうしても。</u>(D教諭79) ・<u>だから、一人一人の子どものストーリーとかを語りたくなるわけよ、今日この子さっていうのを。</u>(D教諭107) ・<u>まあ、俺はね、あんまりそう思わなくて、思わないタイプだから、そのやっぱりその、数値学力は高くなきゃいけないとは思ってないけど、例えばその生きていく中でね、その読み書き計算とかっていう、まあちょっと硬い話になるけど、そこはなんかしっかり支えていこうよっていう思いはすごくある。</u>(D教諭151) ・<u>なんか私はでもやっぱり、自分の事とか自分が思ってることとか、自分が例えばそのテーマになってることについての思いなのかな、感覚なのか、なんか理論的なこととか、こうすべきとかっていうのの前に、やっぱり自分がどう思うとか、それをなんか話したくなっているような気がする。</u>(E教諭17) ・<u>やりたいことができるっていう部分では、なんか個人の願いみたいのが叶えられてたり。</u>(F教諭346) <p>以下、省略 ※概念名「「自分」になりたいとき」に関係の深い記述に筆者が下線。</p>
理論的メモ	職員集団において自分自身を抑えるのではなく、自分を開放したいと考える姿と、自分が大事に思うことを実現したいと考える姿がみられた。

4.2 カテゴリー化

20個の概念から7つのカテゴリーを生成し、さらに3つの中心的（コア）カテゴリーを生成した。中心的（コア）カテゴリー・カテゴリー・概念・定義の一覧を表5に示す。

表5 生成されたカテゴリーと概念及び定義

中心的(コア)カテゴリー	カテゴリー	概念	定義
共に育ち合う	集団としての成長を支えるもの	仲間の成長を喜ぶ	自分の成長より、同僚の変容や成長を喜ぶ教師の姿
		人のために動くことと動かないこと	同僚のために自ら動くことを体現したり、一方で動かないほうが同僚のためになると考えて行動したりする教師の姿
		共に歩むベテランの存在	葛藤や悩みを吐露したり、共に考えたり、引き上げたりするベテラン教師の姿
	一人一人が主体となる校内研究	実感や納得感があって成り立つ	一人一人の実感や納得のもと、みんなで信じていけること
		自分事になる校内研究をめざす	自分の思いをもつ、自分の言葉で語る、自分の言葉で書くなど、自分事となる校内研究をめざす教師の姿
		働き方との葛藤	社会から求められる働き方や、個人の働き方などを考慮して進める校内研究の難しさ
自分自身の成長と苦悩	役割の自覚と葛藤	「自分」になりたいとき	ミドルリーダーとして全体や周りのことを考えながらも、自分はこうありたい、こうしたいという思いがときに表出すること
		成長したい自分	自分の成長を自分自身で意味付ける教師の姿
		私一人のことではない	学校全体や周りのことを優先し、自分自身のことは二の次にする教師の姿
		自分が思い描く範疇を超えてほしい	自分が思い描く範疇を超えないことへの虚しさや、超えてほしいという期待があること
	ミドルリーダーとしての覚悟と孤独	進む道への迷い	方向性を決める際の迷いや、自分で決めた方向性への迷いに向き合う教師の姿
		自分の行為を支える信念	自分の中にある揺るぎない信念が自分の行為や思考を支えていること
		突き動かす原動力	どうにかしたいという怒りや葛藤が原動力になって自分が突き動かされていること
「対話」の多義性	言葉に埋め込まれた学び	対話を通して継承される教育観や実践知	対話ややりとりの中で、教育観や実践知が伝えられていくこと
		言葉にできない伝えたいこと	伝えたいことの中には、言葉にすることが難しいこともあるということ
	対話することで自覚する相互主体性	対話から生まれるもの	対話をすることが研究なのではなく、生みだされるものを大切にしようとする教師の姿
		対話の先にあるつながりや協働	対話することで相手とつながり、協働して新たなもの・ことをつくり出そうとする姿
	陰の部分ももつ対話	人が人をわかる	人が人をわかることをどの程度まで追い求めていくことなのか、対話の限界に思い悩む教師の姿
		異質さを露呈する対話の難しさ	自分自身の異質さを感じて対話の難しさを感じる教師の姿や、集団が同質になってしまうことに危うさを感じる教師の姿
		参加しやすいことは諸刃の剣	参加しやすい反面、不和を起しづらくなったり、同じ話に帰着したりすることにつながることもあるということ

4.3 カテゴリーが表すこと

ストーリーラインを見出し、結果図につなげるために、生成した7つのカテゴリーが表していることについて検討した。以下に、特徴的だと考えられる中心的(コア)カテゴリーについて述べる。なお、< >は概念、【 】はカテゴリー、≪ ≫は中心的(コア)カテゴリーを示す。

【役割の自覚と葛藤】

ミドルリーダーとして学校組織の中核となって教育活動に取り組む教師は、「まあ自分自身のことはさておき、あの楽しかった中には、その自分が授業できたのにプラス、なんかこう、先生方と、一緒にこうおしゃべりしながら、なんかこう向かっていったような感覚があって、それがすごくなんか、楽しかったなあって思うんですね(B教諭06)」、「ちょっと待ってってこう一歩引いて、いや、でも私はそうだけど、今の学校の動きとしてどうかなとかって考えちゃうところはあるかもしれない(E教諭23)」というように、校内研究や教育活動を進めるにあたって大事なことは<私一人のことではない>と認識している。

その一方で、「私のこう英語の教師として、英語の教師だけじゃないんですけど、教師として、何を自分がこの一年で変わっていったかとか、このセッション通してなんかこう、自分が何を「共につくる」かなって（F教諭198）」と自分の成長について悩んだり、「あとね、あの安住の地にしないことだね、学校ってか、自分の学級を（D教諭219）」と成長をめざしたりする、＜成長したい自分＞と向き合う教師の姿がある。また、「なんだろうね、言いたいときってなんだろうね、言いたくなっちゃうときあるんだよね、やっぱり楽しくなっちゃって、抑えが効かなくなるのかもしれないけど、自分になっちゃうとき（A教諭84）」、「求めたんだろうなって思う、多分、何を喋ってもいい場ってないから（C教諭72）」と、ミドルリーダーとして全体のことを考えながらも、ありのままの＜「自分」になりたいとき＞がある。

その中で、「本当の意味でのね、その満足感っていうか、自分が欲している情報とかね、あの意見とかってのはあんまりもらえないなっていう、あんまり期待感がないんだよね、そのセッションの中で（D教諭84）」、「なんか範疇だったんだな、たぶんまだ範疇なんだな、でも範疇じゃなくなると思うんだよね（A教諭111）」と語られるように、集団と自分自身の成長の両方を実現させるため、＜自分が思い描く範疇を超えてほしい＞と考える教師の姿がある。

これらの概念は、ミドルリーダーとして求められることと、自分の成長のために追い求めたいことの両方を考えながら教育活動や研究推進に取り組む教師の【役割の自覚と葛藤】を物語っている。

【ミドルリーダーとしての覚悟と孤独】

「もうなんかこのままやって意味があるのかなってというのは、ずっとずっと感じながら（A教諭20）」という語りから、自分が決めたことや方向性が集団にとって重要であることを感じてはいるものの、＜進む道への迷い＞と向き合い続けていることが分かる。特に、研究主任においてはその傾向が強い。

しかし、「その子が生きていく時に、やっぱり必要になると思ってるからなんだよね（D教諭152）」と、＜行為を支える信念＞が自分の中に強くあるので、迷ったり立ち止まったりしながらも進むことができる。加えて、「いわゆる建前を、こう本音はきっとあるだろうに建前をつらつら言ってる感じが、自分は子どもながらに大人が言ってるのがなんかみえて嫌だなんていう感覚がずっと今も、小学校のときにあって（F教諭96）」という、自分を＜突き動かす原動力＞が根底にある。

これらの概念から、【ミドルリーダーとしての覚悟と孤独】がうかがえる。

こうしてミドルリーダーは、《自分自身の成長と苦悩》の間で揺れ動きながら、校内研究や教育活動を進めたり、同僚を支えたりしている。

4. 4 ストーリーライン

概念、カテゴリー、中心的（コア）カテゴリーの意味や関係性をもとに、次のようなストーリーラインを描いた。なお、＜＞は概念、【】はカテゴリー、《》は中心的（コア）カテゴリーを示す。

校内研究や教育活動の中核になって進めるミドルリーダーは、よりよい学校づくりは教職員の＜実感や納得感があって成り立つ＞ものだと考えており、方向性を共有したり、一人一人が自分の言葉で語ったり書いたりすることで、＜自分事になる校内研究をめざす＞ことを強く意識している。社会から求められることや個人の状況など、＜働き方との葛藤＞を抱き、同僚の働き方や負担感に配慮しながら校内研究を進める難しさを感じつつも、【一人一人が主体となる校内研究】を模索している。校内研究や教育活動を進めていく中で、同僚の成長やよりよい学校づくりのため、＜人のために動くことと動かないこと＞を意図的に判断したり、自分のことよりも＜仲間の成長を喜ぶ＞自分がいることに気付いたりしていく。また、ミドルリーダーの姿や思いを意味付けてくれたり、自分自身が抱く悩みや葛藤を吐露したりする、前向きに学び続ける＜共に歩むベテランの存在＞が、教育活動の推進に大きく影響している。このように、【集団としての成長を支えるもの】が機能し、【一人一人が主体となる校内研究】をつくっていくことで、教職員集団は《共に育ち合う》ことができる。

学校全体や周りのことを優先し、＜私一人のことではない＞と考えながらも、自分はこうありたい、こうしたいと、ときに＜「自分」になりたいとき＞が表出することがある。また、自分自身の成長について悩んだり、さらなる成長をめざしたりする＜成長したい自分＞と向き合い、自分自身で自分の成長を意味付けるしかないとする教師の姿もある。そうしたとき、自分が思い描く範疇を超えていないことを感じながらも、集団としても自分自身としても成長し続けていけるように、＜自分が思い描く範疇を超えてほしい＞とミドルリーダーは期待している。こうして、

【役割の自覚と葛藤】に日々向き合いながら、ミドルリーダーとして行動している。特に研究主任においては、自分が示したことや方向性が集団にとって重要であったり、動きを左右したりすることを強く感じているので、＜進む道への迷い＞を抱えていることがあり、一人で悩んでいることが多い。しかし、それでも進むことができるのは、自分

の中に＜行為を支える信念＞が強くあり、自分を＜突き動かす原動力＞が根底にあるからである。このような【ミドルリーダーとしての覚悟と孤独】や【役割の自覚と葛藤】は、ミドルリーダーならではの苦しみであるが、一方では成長ともとらえることができる。こうしてミドルリーダーは、＜自分自身の成長と苦悩＞の間で、自分自身のあり方を考え続けている。

＜共に育ち合う＞教職員集団づくりの基盤になったり、＜自分自身の成長と苦悩＞を支えたりしているものが対話である。＜対話を通して継承される教育観や実践知＞がある一方で、中には＜言葉にできない伝えたいこと＞も存在する。このような【言葉に埋め込まれた学び】を見いだしたり、自分のものにしたりすることは難しく、分かりづらくもあるが、言語化することで共有することを大切にしている。特に若手教師は自分の内にあるものを言語化したり、言葉に埋め込まれた学びを自分で見いだしたりすることに難しさを感じる人が多いが、対話を重ねることで乗り越えようとしている。このようにして同僚と対話を重ねていくにつれ、信頼感や同僚性、自己有用感など、＜対話から生まれるもの＞がある。また、対話することで相手を知り、新たなものを共に創造しようとする＜対話の先にあるつながりや協働＞がある。一人一人が自分の言葉で語り、同僚の言葉から学ぶ中で、お互いの主体性を受け止め合う、【対話することで自覚する相互主体性】が両校にはある。こうした対話のよさを実感しつつも、＜人が人をわかる＞ことをどの程度まで追い求めていくか、対話の限界に思い悩む教師の姿がある。また対話の場において、自分自身の異質さを感じて発信することを控えたり、集団が同質になってしまうことに危機感を抱いたり、＜異質さを露呈する対話の難しさ＞を感じることもある。参加しやすく、居心地がよい反面、不和を起こしづらくなったり、同じ内容に帰着したりと、＜参加しやすいことは諸刃の剣＞だと、【陰の部分ももつ対話】の場でもあるという視点を持ちながら、セッションに臨んでいる。このように、対話のよさや課題を自ら実感し、＜「対話」の多義性＞を認識していることで、対話のあり方や内容、質を模索したり、対話の先を見据えたりすることができている。

以上から、図1の結果図を構築した。

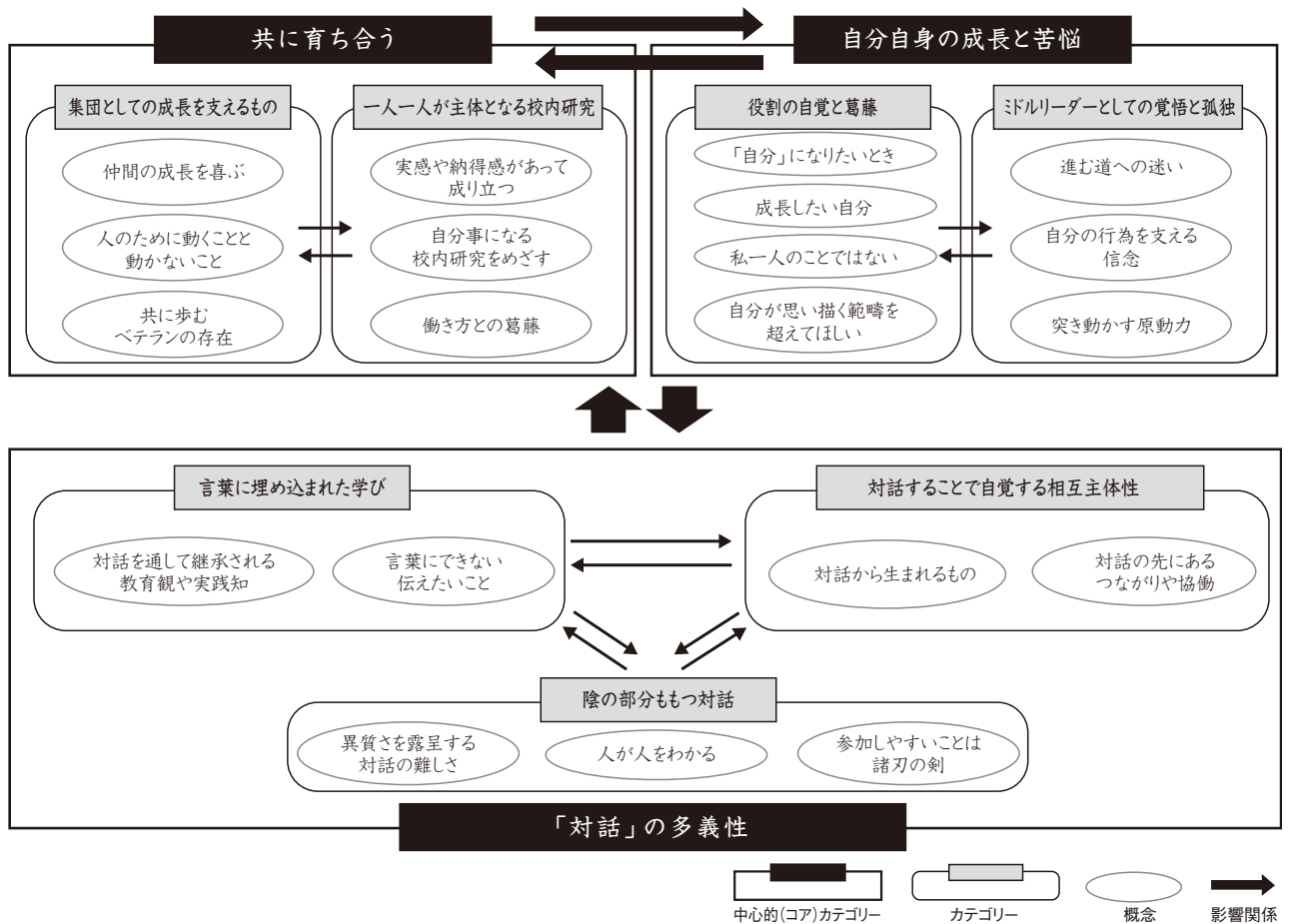


図1 ミドルリーダーとして校内研究，教育活動に取り組む教師の意識のプロセス（結果図）

5 考察

ストーリーラインや結果図を踏まえ、ミドルリーダーと教職員との関係性、対話に重点を置くことの意義に着目し、教育現場が向き合う課題を乗り越えていける、育ち合う教職員集団のあり方について考察する。

5.1 ミドルリーダーと他の教職員との関係性

ここまでの分析により、ミドルリーダーとして、教師自身が自覚している役割やあり方はみえてきたが、ミドルリーダーと他の教職員がどのような関係性でいるのか、他の教職員はどのような立ち位置にいるのかを考えることで、主体性を発揮できる教職員集団のあり方について考察したい。

ミドルリーダーへのインタビューの中で、6名ともがベテラン教師の存在について語っていた。表6に発話の一部を示す。

表6 ミドルリーダーのベテラン教師に対する思い

- ・ちょっと上のベテランの、その先生が、すごくいいって褒めてくれて、すごくいいと思うって、とっても意味があると思うって言ってくださったりとかもして。(A教諭31)
- ・このベテランの方ってさ、すごくよく聞くと思う。それは違うよねとか、そんなんでないわって言わない。(C教諭171, 172)
- ・例えば、自分とか経験重ねてきた人には、もっと経験のある人が横槍を入れてくるっていう、その学級の中にね。相乗効果なんだよね。(D教諭236, 246)
- ・あれだけのベテランだけど、できない、難しいとか、わかんないっていうのをずっとみせ続けてくれて、で、一緒に自分も考えさせてもらいたいな。きっとプライドもあるかもしれないけど、でもそこをみせることなく、わからないってちゃんと言えとか。(F教諭107, 108)

これらの発話から、ベテラン教師が意味付ける存在になったり、共に考え、ときに弱さをみせる存在になったり、ミドルリーダーの成長を後押しする存在になったりしていることが分かる。ミドルリーダーの主体性を認め、自らもまだまだ成長段階ということをさらけ出して学び合うベテラン教師の存在が、よりよい関係性を築くことにつながっているといえる。

また、「もう一つは若い人。何か聞いたときに、刺激を受ける存在。この人が変えてくれると思うんだよね。力のある人の発言に乗っかったり、対抗したりして、また新しいことを生みだそうって、じゃあ自分なりにこうやってみようってなる、若い人の存在ってやっぱり大事だと思っていて(C教諭164~167)」と、若手教師の存在も必要不可欠だと述べている。この発話から分かるように、ただ做うだけでなく、主体となって取り組む若手教師がいるからこそ、ミドルリーダーもベテラン教師も育ち合うことができる。

このように、ミドルリーダーが中核となり推進しているようにみえるが、その背景には、若手教師もベテラン教師もそれぞれが主体性を発揮し、お互いにその主体性を認め合う関係性がある。また、個々の教師の主体性や個性を信頼し、尊重し、見守る管理職の存在もその中に含まれる。

5.2 対話に重点を置いた校内研究の特性

両校ともに、教職員一人一人が個々の立場から重点目標や研究主題を具現しようと実践したり、お互いの営みを共有するセッションを行ったりしている。そこでは、職種や年齢、経歴などを超え、平らかな関係の中で対話が行われている。両校で行われている対話に重点を置いた校内研究は他校における校内研究とどのように違い、それがどのような影響をもたらしているのかについて考えてみたい。

まず、セッションという場が定期的に、継続的に位置付いているということである。月に1~2回程度、決められた場があることは大きい。研究授業が行われた後にだけ実施する協議会とは位置付けも質も異なる。同僚との対話が日常化していくことで、セッション外での対話や雑談が生まれていく。ますます多忙化する中、決まった時間と場を設定し、みんなで集まることで、対話の時間を保障することができ、それは信頼関係や同僚性を築くことにつながっていく。そこから生まれる同僚性は、「単純になんか仲良くおしゃべりできる雰囲気っていう同僚性とはまた異なるような、同じ方向に向かっていくとか、共通の目的に向かってみんなで共有し合うとか、そういう同僚性な気がするんですよ(B教諭56)」という言葉にあるように、これまで感じていた同僚性とは少し異なることが分かる。

次に、対話の内容である。セッションでは細かな教育技術のことではなく、子どもの姿やエピソードから語り、子どもや教師、活動を意味付けたり、新たなものを見いだしたりしている。それは、教師一人一人の子ども観や教育

観、信念によって語られることであり、そこで語られた言葉や見いだした意味は、教職員集団や学校としての共通言語や共通概念となっていく。それだけでなく、「みんななんかセッションっていいですって言ったのが印象的で。弱み、弱い部分をみせても必ず意味付けてもらえるみたいなことは言ったな（C教諭255, 257）」という発話からも分かるように、日々の悩みや迷い、感情や葛藤を吐露することもあり、自己開示の場やケアし、ケアされる場ともなっている。

このように、平らかな関係で、継続的に、目の前にいる子どもの姿から対話をし、自分で言葉にしたり、仲間の言葉を受け取ったりしながら、共通言語や共通概念をつくっていくことで、教職員集団として学校づくりの方向性が共有されていくことが、対話を重点に置く校内研究のよさであり特性といえる。

5.3 教育観につながる対話

一方で、「こうすべきとは言わないかもしれないけど、なんか必ず、話している人の教育観とか方向性が強く出る場面ってきつとあると思うんだよね（D教諭39）」、「個人内に経験って収まっているから、分かんなくないですか（F教諭118）」という発話にもあるように、言葉の中に埋め込まれていたり、言葉として表出されにくかったりするものも、「対話」に含まれる。そこから自分で意味や学びを見いだすことはかなり難しく、特に若手教師にとっては分かりづらい。この点には留意する必要がある。

ある一つの目標を掲げ、効果的だと思われる手法や借り物の理論を取り入れ、特定の教科で研究授業を行い、協議会で成果と課題を明らかにし、次の授業研究へつなげるという校内研究があったとしよう。この研究方法は若手教師をはじめ、誰にとっても分かりやすい研究であり、成果もみえやすい。積み重なっていく山も大きいかもしれない。しかし、「あなたにとって何が一番大切なのか」という子ども観や教育観、信念を問われたときに、自分の言葉で語るができるだろうか。これまで積み上げてきたものはどれだけ自分のものになっているだろうか。また、ある教科やある手法を取り入れた授業研究にした途端に、教職員全員の参画は不可能となる。専門書や教育書には載っていない実践知や子ども観、教育観は、目の前にいる子どもとの日々の営みと、それをもとにした同僚との対話や協働の中で伝え合い、学び合うことしかできない。だからこそ、両校において対話に重点を置いた校内研究が大切にされているのだと考える。ただ、先述したように、分かりづらさを伴うことは否めず、参画者の中にある種の圧力を感じた人がいるとするなら、主体のない同質集団に陥ってしまう危うさもある。推進するミドルリーダーが「対話」の多義性を認識し、一人一人が自分の言葉で語る対話にしていくことや、「細かいその中の何かっていうのをとらえづらいから、若手って経験がね、そんなに、あんまないから、そのやりとりの中で、言葉の中で、それを埋めていく作業が必要な人っていると思うんだよね（D教諭33）」という視点をもっていること、「人と人なんて、完全にわかるってことはないと思うんですけど。人が人をわかるって何なのか（B教諭75, 82）」と「わかりあえない」という前提に立って対話に臨むことや異質を恐れないことが重要だと考える。

6 おわりに

相互主体性のもと、共に学び合い、育ち合う教職員集団であることは、教師一人一人の成長につながり、よりよい学校づくりの基盤となる。そのような教職員集団をつくっていくため、対話を重ねて方向性を共有していきたいが、対話することは簡単なようで簡単ではない。自分も相手も、自分の言葉で話すこと、相手の言葉を聴きながら、また、自分を差し出すことが必要となる。誰かを侵食することあれば、自分が侵食されることもあり、互いに傷つく可能性もある。時間を要することであるし、自分以外のために自分の時間を費やしたり、人のために動いたりすることも多くなる。その部分をミドルリーダーが担っていることが多いということが、インタビューを通じた分析から垣間見えた。

このようなミドルリーダーとしての役割を自覚することが、孤独や葛藤と隣り合わせの状態を生む側面はある。しかし、管理職や周りから求められてではなく、自分自身で自覚し、そのときに強い覚悟と信念をもって立ち向かっていくことは、教師としての成長ともいえる。また、その孤独や葛藤から救ってくれるのも対話なのだろうと考える。一人一人が主体となり、教育活動や学校づくりに取り組んでいけるような、育ち合う教職員集団や教師の主体性、自律性について、今後も研究していきたい。

引用文献

- (1) 文部科学省「令和元年度学校教員統計調査（確定値）の公表について」, 令和3年3月25日,
https://www.mext.go.jp/content/20210324-mxt_chousa01-000011646_1.pdf (参照 2023.8.30)
- (2) 文部科学省, 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と, 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」, 令和4年12月19日
- (3) 前掲(2)
- (4) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』, 教育出版, 2007, p.196
- (5) 前掲(2)
- (6) 山科勝, 鈴木貴子「教育マイスター制度の知見を活かしたミドルリーダー育成と校内研修のあり方」, 『山形大学 教職・教育実践研究』第17号, 2022, pp.116-127
- (7) 松田和也, 安井智恵「授業改善を基盤とした若手教師の育成に関する一考察 -若手教師とミドルリーダーの双方向における授業交流を通して-」, 『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』第12号, 2022, pp.105-116
- (8) 前掲(4) pp.197-198
- (9) 桑野隆『生きることとしてのダイアログ パフチン対話思想のエッセンス』, 岩波書店, 2021
- (10) 畑中大路「学校運営におけるミドル論の変遷:「期待される役割」に着目して」, 『飛梅論集』第13号, 2013, pp.87-101

参考文献

- ①高橋勝『応答する〈生〉のために〈力の開発〉から〈生きる喜び〉へ』, 東信堂, 2019
- ②鯨岡峻『ひとがひとをわかるといふこと 問主観性と相互主体性』, ミネルヴァ書房, 2006
- ③高橋栄介「教員間で対話的・協働的に学び合う職場に関する事例的研究 -A小学校における「おたよりセッション」の参与観察をもとに-」, 活動理論学会『活動理論研究』第5号, 2020
- ④宮坂道夫『対話と承認のケア ナラティブが生み出す世界』, 医学書院, 2020
- ⑤井庭崇, 長井雅史『対話のことば オープンダイアログに学ぶ問題解消のための対話の心得』, 丸善出版, 2018
- ⑥ケネス・J・ガーゲン(著), 鮫島輝美, 東村知子(訳)『関係からはじまる 社会構成主義がひらく人間観』, ナカニシヤ出版, 2020
- ⑦ケネス・J・ガーゲン, ロネ・ヒエストウッド(著), 伊藤守(監訳), 二宮美樹(訳)『ダイアログ・マネジメント 対話が生み出す強い組織』, デイスクヴァー・トゥエンティワン, 2015
- ⑧金子奨, 高井良健一, 木村優『「協働の学び」が変えた学校 新座高校 学校改革の10年』, 大月書店, 2018
- ⑨山住勝広『拡張する学校 協働学習の活動理論』, 東京大学出版, 2017
- ⑩木下康仁『定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論』, 医学書院, 2020

Case Study of in-School Research with an Emphasis on Dialogue – Interview Survey of Middle Leaders –

Midori KAMIYA* · Chizuko MATSUI**

ABSTRACT

This study investigated how to overcome problems in the field of education and the kind of faculty group it is necessary to become through focusing on the awareness and growth of middle leaders, who will be affected by mass resignation and mass recruitment in school research with an emphasis on dialogue. From the survey, the following three points were identified.

First, middle leaders are aware of their own roles and continue to consider their own ways of being and growth in spite of their struggle. Second, not only the middle leaders who promote in-school research but also young and veteran teachers demonstrate their independence and carry on a relationship in which they recognize each other's independence, making it a faculty and staff group that grows together. Third, the merits and characteristics of in-school research that emphasizes dialogue is that the direction of school development is shared through the creation of a common language and common concepts in the flow of daily activities with children and dialogue and collaboration together with colleagues based on them. In addition, it is important for middle leaders who promote in-school research to recognize and promote the ambiguity of "dialogue."