

特集論文

ライフヒストリー法を用いたミドル・リーダー対象の授業科目の開発 ：管理職経験者へのインタビュー調査から

Development of the class for teachers as middle-leader at graduate school
: Using interviews of life history approach with retired school administrators

宮橋 小百合
MIYAHASHI Sayuri
(和歌山大学教職大学院)

二宮 衆一
NINOMIYA Syuichi
(和歌山大学教育学部)

岡本 のぞみ
OKAMOTO Nozomi
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

北川 真里菜
KITAGAWA Marina
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

塩路 文哉
SHIOJI Fumiya
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

土田 恵久
TSUCHIDA Yoshihisa
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

豊田 麗香
TOYODA Reika
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

藤木 仙雅
FUJIKI Hisanori
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

三谷 崇浩
MITANI Takahiro
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

横矢 晴美
YOKOYA Harumi
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

和田 慎也
WADA Shinya
(和歌山大学教職大学院学校改善
マネジメントコース大学院生)

受理日 令和4年9月15日

抄録：本研究では、教職大学院の現職院生向けの授業科目において、管理職経験のある特任教授へライフヒストリーを聞き取ることを通して、受講者が自らの教職経験を振りかえり、管理職というキャリア形成に向けての視点を獲得する契機とすることを目的として、授業を開発・実施した。管理職経験者らが、教職人生における変化をポジティブに捉えながら、時に楽しみながら、管理職としての教職アイデンティティを再構築していると受講生が理解していることが、インタビューやグループ分析の内容から読み取れた。また、授業後の感想文を分析することで、本授業が目的とした、受講生自身の教職経験の振り返りや、管理職への多角的な理解は概ね達成できていることが明らかとなった。一方、管理職への移行の際の困難や危機への注目度が不十分であったことも明らかとなり、授業の改善点が示された。

キーワード：ライフヒストリー法、管理職、教職観、教職アイデンティティ、ミドル・リーダー

1. はじめに

1.1. 概要

これまでの授業研究では、教材研究や発問、教材提示、指示に代表される教師の教育技術に焦点を合わせた技術志向的アプローチが主流であった。しかし、近年、ショーンの提起した「反省的实践家」の影響を受け、授業研究においても技術志向的アプローチの再検討が求められ、1990年代以降、解釈志向的なアプローチが広がりを見せている(吉永、2017)。

なかでもライフヒストリー法を用いた研究は、教師の専門性発達と授業研究のあり方に大きな影響を与えている。「どの時代の、どの教師にも共通で、単調な右

肩上がりの連続した階段を登るような、力量を量的に蓄積していく」垂直的な専門性発達が問い直され、「変化する状況に対応しながら教師個々人の直面した課題を解決するために困難さを克服するための新しい力量を獲得していくことによって、あたかも結果として古い衣を脱ぎ捨てながら新しく変容」していく水平的(オールタナティブな)発達観が示されるようになってきている(山崎、2002a、p.263)。

こうした教職発達観の変容の背景には、教師の個人的な力量形成、すなわち教師が自らの教職人生において、どのように専門的な力量や実践的知識を形成し、「教育観」や「授業観」「子ども観」を変容させていくのかについての研究関心が存在する。従来の教育技術

に着目した授業研究は、教育技術の汎用性を追求する点において、今日においても重要な役割を果たすと考えられるが、汎用性を求めるが故に、教師の力量形成における個別具体性を削ぎ落とす傾向があった。

ライフヒストリー研究が明らかにしてきたものの一つは、そうした従来の授業研究の中で削り落とされてきた個々の教師の置かれた状況や抱えていた問題に根付いた成長・発達の物語が持つ可能性である。個々の教師が持つ個別具体的なライフヒストリーは、他の教師が自らの実践経験と重ね合わせ、自身の実践を振りかえる足場を提供する。つまり、先達である教師のライフヒストリーに触れることが、教師としての自らの成長・発達を振りかえる契機となる。

ライフヒストリー法が持つ、そうした可能性を教職大学院の授業の中でいかしたい。そうした思いのもと、和歌山大学教職大学院（以下、本学）のコース専門科目「授業研究の理論と実践」において、ライフヒストリー法を用いた聞き取りとそのデータの分析を行った。

1.2. 先行研究

ライフヒストリー法を教職の授業科目に取り入れている研究として、姫野（2015）は「教育工学演習Ⅰ」という科目の受講生に恩師へのインタビューを実施させ、ライフヒストリーをまとめさせている。この研究では、インタビューの実施とライフヒストリーとしてまとめることで、学生の「教師発達イメージを再構築」させることにつながるとされている（p.12）。また、教職大学院の授業の一環として実施している研究もあり、森脇ら（2019）では、ストレートマスター（以下、ストマスと略す）と現職院生をペアに分け、現職院生のライフヒストリーをストマスに聞き取らせる授業を「授業研究としての教師のライフヒストリー研究」という科目で実施している。森脇ら（2019）は、この研究で現職院生が、自身の「観」の変容や「授業スタイル」について、インタビューイとして語り、ライフヒストリーとしてまとめることで振り返ることができたという（p.437）。

本研究を実施した授業科目は、教職大学院の現職院生のみが受講する科目であり、かつ受講生9名のうち7名が学校改善マネジメントコースの院生である。そのため、姫野（2015）の学部生対象の授業や、森脇ら（2019）の授業よりも、管理職やミドル・リーダーとしての力量形成に力点を置いた授業として実施することになった。

教職人生における管理職への移行についての研究、例えばライフコース研究においては、管理職になることが大きな転機になることが明らかになっている（山崎、2002b）。管理職には一般教員とは異なる独自の専門性が求められ、管理職への移行期には、

教職アイデンティティの揺らぎがあることが示されている。具体的には、教師集団からの孤立や教育実践家からの離脱、管理職としての責務といった新たな環境や問題に直面する中で、管理職としての新たな実践創造を行っていく時期と指摘される。つまり、子どもと直接向かい合う教育実践家から離脱していき、管理職として新たな教職アイデンティティを構築していくことが求められるのである（紅林、1999；川村、2012）。

そうした管理職としての新たな教職アイデンティティの構築の必要性が求められる一方で、教員という職業の連続性を指摘する研究もある。例えば、ライフコース研究の第一人者である山崎（2007）は、次のように指摘している。「校長の力量について、（中略）教師としての力量との連続性をあらためて強調することのほうが、より求められているのではないだろうか」（p.135）。

こうした先行研究の成果にもとづき、一般教師から管理職への教職の道を「転換」と「継承」、すなわち新たな専門性の獲得過程であると同時に、教育実践家としての教師からの継続的な成長として、教職アイデンティティの構築を描くことが、現職教員、特にミドル・リーダーの育成を目指す教職大学院の授業科目には必要と考えた。本研究を実施した授業科目「授業研究の理論と実践」は、ミドル・リーダーを目指す現職教員が受講する科目であると同時に、学習内容である授業研究の理論においてもライフヒストリーが、近年、重要な方法論として位置づけられ、例えば、先達である教師のライフヒストリーに触れることが、教師としての自らの成長・発達を振りかえる契機となることが指摘されている。これらの点を踏まえ、以下の3点の目標を設定し、本授業で、校長経験者へのライフヒストリーの聞き取りを実施することに決めた。

- ①教職観の変容についての理解を基に、インタビュー対象者の教職人生を考察することで、自身の教職観を振り返る。
- ②管理職経験者の経験を聞き取ることで、その教職観や授業観の変容を知る。
- ③管理職という職業の内実に迫り、多角的な理解を深める。

教職人生を通して、どのような変容があったのかを押しえつつ、管理職前と後での教職観や授業観の変容に触れることで、受講者である現職教員の大学院生が、自らの教職経験を振りかえり、管理職というキャリア形成に向けての視点を獲得する契機とする。これを本研究の目的として、授業を実施した。

2. 授業科目「授業研究の理論と実践」のデザイン

2.1. カリキュラム上の位置づけ

本科目は、上述の通り本学の現職院生が所属する学校改善マネジメントコース、およびスペシャリストコースの2コースのコース専門科目であり、コース生全員が履修する科目である。

また、本学には退職校長が特任教授として5名在籍しており、そのうち4名に今回のインタビュー対象者を依頼した。

2.2. 授業の構成

まず、第1回から4回までの4コマを用いて、授業研究の歴史や「教師像」の変容について講義を行った。また、第4回では、受講生が自身の教職歴について発表を行い、自らの授業観の変容について考察する時間を取った。

次に、第5回の授業時間内にインタビュー調査が実施できるようにするため、インタビュー調査についての基本的な知識については課題として資料を指定し、読んでくるように指示を出した。具体的には、インタビュー調査については、関口（2013）の『教育研究のための質的研究法講座』から「インタビューの方法」（pp.143-178）を参考資料として提示した。また、日本教師教育学会編（2017）の『教師教育研究ハンドブック』から、第8章第3節の「ライフコース研究とライフヒストリー研究」（pp.98-101）も同様に提示し、予習するように指示を出した。

第5回の授業時では、前半1コマにライフヒストリー研究という研究手法、本時のインタビュー調査のテーマ、インタビューガイドについての説明し、その後、グループに分かれてインタビューを実施した。

表1：授業の流れ

回	概要	実施日
1	授業研究の歴史①	9/3
2	授業研究の歴史②	9/3
3	授業研究の理論と方法①	9/10
4	授業研究の理論と方法②	9/10
5	ライフヒストリーとは	9/17
6	インタビューの実施	9/17
7	インタビュー後のグループ討議	9/24
8	グループ討議の結果発表	9/24
9	附属小の参観①（小4算数）	10/1
10	附属小の参観②（小5・6複式・国語）	10/1
11	参観後の協議	10/1
12	附属小中学校校長による講義	10/15
13	附属中の参観（ICT利活用）	10/15
14	授業研究の実践	10/22
15	授業研究の実践と考察・まとめ	10/22

3. COVID-19 感染拡大の影響

本科目の実施にあたって、COVID-19 感染拡大による対面授業の制限や、遠隔授業の実施、授業外での教員と院生の交流の制限などが生じていることは無視できない。

感染拡大が起こる前の2019年度までの本学では、教員と現職院生、ストマスが一堂に会して交流する機会が何度か設定されており、本科目が実施される第3クォーターの時期にはすでに教員と院生の間にラポールが築かれている傾向にあった。

一方、本科目を実施した2021年度は、感染拡大が生じたために4月後半から対面授業が中止され、6月中旬までオンライン・オンデマンドを基本とする授業が実施された。その後、一度は対面授業に戻されたが、8月中旬からの感染再拡大により、9月の授業も基本的にはオンライン・オンデマンドで実施された。

そのため、本科目で実施したインタビューも、MicrosoftのTeamsという授業用会議アプリを用いて行われ、その後のグループでの協議もそのアプリを用いたオンラインで実施している。

これらの事情により、本稿で分析するインタビュー調査の結果は、教員と院生とのラポールの形成や、インタビュー時の非言語表現の読み取り、インタビュアー同士の意思疎通、オンライン上のやり取りに生じる時差やズレに起因するコミュニケーションの齟齬といった点で、制限を受けている。

4. インタビュー調査の概要

4.1. インタビュー調査の方法

受講生はインタビュー調査の経験がほとんどなかったこと、また対象者の数が限られていることから、2、3人の小グループに分かれて聞き取りを実施した。第6回目の授業時間内でおさめるため、各グループとも90分程度の聞き取りを行った。

インタビュー調査は、上述の通り、オンラインで実施した。Teams内で対象者に聞き取りを行い、その様子は録画して記録した。その後、録画されたビデオをもとに逐語録を作成するよう指示した。

本来、対象者の人生の歩みの中で、転機や出会い、ライフイベントがその教職観や教師像にどう影響を及ぼしているのかについて丁寧に聞き取ることが、ライフヒストリー研究としては重要であるが、授業時間内で、かつオンラインという限られた環境の中で実施するため、今回は授業研究や授業づくりへの影響と絞り込むことにした。そのため院生には、「授業づくり・授業研究についての認識は教職歴に伴ってどのように変化していったか」というテーマについて探究するという目的をもって、対象者から話を聞き取るように指示

した。その際、簡単なインタビューガイドとして、以下4点を示した。

- ① 簡単な経歴（初任は〇〇小で△年、…など）
- ② 授業研究の取組み（力を入れた教科、成功・失敗、印象に残る授業研究、印象に残る出会い等）
- ③ 授業への認識は変化したか？ どういったきっかけがあったか？
- ④ 管理職になって、授業研究への認識は変化したか？

4.2. インタビュー対象者

インタビューの対象者は、教職大学院に所属する校長経験のある特任教授4名である。属性は、女性が1名、男性が3名で、4名とも小学校教諭からキャリアを始めているが、うち3名が小学校校長経験者で、残り1名は中学校の校長経験者であった。退職年度は、最後の学校を退職した年度を記した。

表2：インタビュー対象者の属性

	性別	校長で経験した学校種	退職年度
A	女性	小学校	2017
B	男性	小学校	2019
C	男性	小学校	2016
D	男性	中学校	2020

どの対象者にインタビューを行うかについては、インタビュアーの性別・教職年数・現任校の学校種・現任校の所在地を考慮して、授業者である第一著者が割り振った。

表3：対象者とインタビュアーの割り振り

対象者	インタビュアー（院生）		
	岡本	藤木	横矢
A			
B			
C			
D			

各チームのインタビュー調査の詳細な内容を把握するため、Teamsの録画機能を用いて記録し、後で逐語録を作成するよう指示したのだが、実際に逐語録を作成したチームは1つだけであった。そのため、各チームのインタビュー調査の中で、実際にどのようなやり取りが行われたのかについて、授業者は把握できなかった。

5. グループによる調査結果の検討

授業の第8回目で、グループに分かれて調査結果を分析・検討する時間を設けた。この授業の後半である各グループの発表時は、本稿執筆のためにTeamsの

録画機能を用いて記録を取ることを参加者の了承を得た。加えて、グループ発表時はインタビュー対象者の4名の特任教授にもオンラインで参加してもらった。院生の発表内容および特任教授によるコメントは、授業後に逐語録として書き起こした。

このグループは、聞き取りを行った調査対象者（A～D）が異なる者同士で編成した。

各チームで、それぞれが聞き取った内容を報告し合い、共通点があるかオンライン上で話し合った。

表4：グループワークのメンバー

インタビュー対象者	グループワークの班		
	1	2	3
A	岡本	藤木	横矢
B	北川		三谷
C	塩路	豊田	
D		土田	和田

分析・検討した結果を発表する際には、調査対象者4名もオンライン上で参加してもらい、最後にコメントをもらう機会をつくった。

5.1. グループ1の分析

グループ1では、3名のインタビューから、それぞれの対象者A氏には「滲みでる子供愛」、C氏には「先生って素敵!」、B氏には「変化を楽しむ」というキャッチコピーを付け、「教科研究のきっかけ」、「出会い」、「困難」、「環境の変化」、「管理職としての経験」という5つの項目を設定して整理した。そして、「子供主体、行動力、学び続ける教師」という3点が3名の共通点であると分析した。発表時には、「3人に共通することはたくさんあったが、子ども主体の学び、子ども発の学びを大切にしてきた」ところが「子供主体」、「学んだことを行動する力、興味をもったことを形にする力が大きい」と感じたので「行動力」、「外の風に吹かれる、外にでて学ぶこと、研究会やいろんな本だったり、人との出会いから学んでいる」ことから、「学び続ける教師」という説明が語られた。

このグループ1の分析には、第二著者が同席していた。分析の終盤で、ライフストーリー法を用いて教職経験について考察する視点として「困難さ」についての聞き取りはなかったのか、という助言がなされた。そのため、このグループのみ、「困難」という項目が設定されている。

表5：グループ1の整理した表

	A 滲み出る子供愛	C 先生って素敵！	B 変化を楽しむ
教科研究のきっかけ	総合的な学習の時間の新設 教科指導員、指導主事としての役割	研究校への赴任 (理科・生活科)	研究校への赴任（生活科・社会科→算数科） 生活科の新設
出会い	管理職の先生 聾の児童 地域の人々	同僚の先生方 附属小の先生方 辻民子先生	長岡文雄先生 →子供中心
困難	研究主任としての苦労	満足した授業はない	不登校やネグレクトの家庭との関わり
環境の変化	研究主任 行政職の経験 管理職の経験	附属小での学び 管理職の経験	行政職の経験 複数教科の研究
管理職としての経験	知識技能の定着→教師と子供との関係	学級→学校全体 現状維持は実質後退	知識技能の定着 →子供同士のコミュニケーションの大切さ

5.2. グループ2の分析

グループ2では、3名へのインタビューの結果を、「管理職として」、「授業づくり」、「モットー」と3つの項目で整理した。そして共通点として、1つ目に「様々な人との出会いや自身の経験で、見方や考え方が変化し高められてきた。」とし、経験から子どもや授業への見方や考え方が変化してきていること、2つ目に、「それぞれの立場で大切にすることが増えてきた。」として、管理職や行政職等を経験することで、大切にすることが変化したのではなく、増えてきたのではないかとまとめられた。

このグループは、各自の聞き取った内容から共通点を見出すことに苦労していた様子であった。第3者としてグループでの分析内容を聞いていると、ある程度共通点が見い出されているように思えたが、結果として表6のように整理された。オンライン上での分析・検討であったため、共有された画面上で図式化する技術や整理に使用できるツールに制限があったことが、整理しきれない結果となった要因だったように思われた。

表6：グループ2の整理した表

	A	C	D
管理職として	教師も子供も楽しんでいるか 学級経営 生徒指導は授業	元気な学校づくり	学校づくり 環境美化、あいさつ (開かれた学校)
	部活動に外部人材	若手教員の育成 初任者履修証明プログラム	職員とのつながり
授業づくり	総合的な学習の時間 地域学習	子どもとともに作る授業 教師は舵取り役	教師力＝授業力
モットー	しんどい子供の相手 保護者からの苦情	3つの「つ」実践	子どもに求めるのではなく、 教師が努力するスタンス
	不登校や聾の子供から、親の気持ちが変わる	常にマイナーチェンジ、どこかで、バージョンアップ	人間力の向上が必要

5.3. グループ3の分析

グループ3は、表ではなく、レジюмеのような様式で分析結果がまとめられた。個人名等を第1著者の方で一部修正したものが、表7である。

グループ3は、3名へのインタビューを「地域学習」、「学校現場と行政職等の経験」、「授業づくりの認識」と3つの項目で整理している。発表時には、「学校現場と行政職等の経験」では、それぞれがその場で楽しんでいることが印象的であったと語られた。そして、発表者からは、「管理職になると、授業づくりの観点が変わってきて、『子供と子供、先生と子供、先生と先生、学校と地域』という観点から見ようになり、『つなぐ意識』を持つようになった」と語られた。

表7: グループ3の整理した資料（一部、著者が修正）

1. 地域学習
・A：米作り体験、アルミ缶拾い、クラブ活動の外部人材
・D：自転車での校区見回り
・B：社会科（生活ノートからの開発単元）
2. 学校現場と行政職等の経験
・A：海外研修、市教委
・D：地元企業への出向
・B：青少年課、学びの丘、学校指導課
3. 授業づくりの認識
・A：子供との遠足（アルミ缶）
・D：へき地複式授業研究会の経験 → 子どもの思い、声に寄り添った授業
・B：生活ノート、地域の教材開発
・管理職になると・・・ 子供と子供、先生と子供、先生と先生、学校と地域 → つなぐ意識
4. まとめ
・3つのキーワードに共通するもの

また発表時に、「3人とも、人との出会いを大切にされていて、助けてもらったという言葉がたくさん出てきた」として、「誰誰がいたからできた等という謙虚さ、柔軟性、環境の変化や役職の変化であったり、どんな変化でも自分にとっての学びがある、積極的に吸収しようという好奇心を感じる事ができた」と語られた。

5.4. 3つのグループ分析の相違点

3グループとも、同じようなキーワードで各対象者の経験を表しているが、それを整理するカテゴリーが異なっていることがわかる。

例えば、グループ1・2と異なり、グループ3では、

「地域学習」という共通項を設定している。調査対象者3名が異なるので当然ではあるが、グループ3では、地域とのつながりを生かし、地域を素材とした授業づくりを行っていることに注目していることがわかる。

また、グループ1と2では、「管理職としての経験」や「管理職として」というカテゴリーを作っているのに対して、グループ3は、「授業づくりの認識」というカテゴリーが設定され、その認識が管理職になってどう変化したのかについて、3人への聞き取りの結果から「つなぐ意識」と共通点を見出している。

さらに、グループ1とグループ3は、3名の対象者の共通点を発表の中で語っている。グループ1は、「子供主体」、「行動力」、「学び続ける教師」という3点を挙げている。グループ3は「謙虚さ」、「柔軟性」、「積極的に吸収しようという好奇心」という3点を挙げている。

加えて、上述の通り、対象者が経験した「困難さ」については、グループ1にしか助言できなかったため、他のグループではその観点からの考察はなかった。実施前にインタビューガイドとして示した「②授業研究の取組み（力を入れた教科、成功・失敗、印象に残る授業研究、印象に残る出会い等）」の中に「失敗」という項目は入れていたが扱いが小さく、また「授業研究の取組み」の中に入れてしまっていたことも要因であろう。

6. グループ分析の結果発表後のコメント

各グループからの発表後、共通点として「子ども主体」というキーワードが出たが、その内実に注目していく必要があると、第2著者からコメントがあった。このコメントに呼応して、4名の対象者から各自が思う「子ども主体」について語られた。（語りの中の括弧内は第1著者による補足である。）

A氏は、「子ども主体」という考えの内実は、自身の子育てがきっかけで変化したとして、以下のように語っている。

（子育てする前の）40年前に先生になったときは、子どもに何かしてやればしてやっただけ力がつく、若いので時間をいとわず、休憩時間は子どもと遊び、ミニテストをやる、30人いれば30人みんなに力がつく（と考えていた）。

子どもにとって楽しみとか喜びは違う、子育てをして、その子その子にとっての楽しみ幸せって何かって見方が変わってきた。1時間の授業の中でもそれぞれの子どもを生かす、そう考えて授業を考える。この時間ではこの子は生かせないけれど、他の授業では生かせるという考えに変わった。

A氏にとって「子ども主体」というとき、子ども一人一人にそれぞれの「楽しみとか喜び」があって、それらを「生かす」授業を考えることであったと語られた。一つの授業の中では無理でも、カリキュラム全体を見て、この授業で無理でも「他の授業では生かせる」という見方をするようになったという。この「子どもを生かす」という考え方は、力をつけてやろうという外的な働きかけから、子どもの元々もっているものを大切に「生かす」という働きかけに変化したこと、すなわち「授業観」の変容と再構築を示していると考えられる。

B氏は、「子ども主体」の考え方は、校長として理科の研究指定校で勤務する中で、教職員との学び合いの中で変化したとして、以下のように語っている。

子ども主体の授業をどうとらえるか、感じ方が変わったという話ですが、ずっと子ども主体の授業は、理科でいうと、どんな教材教具を使ってどうするか（だと考えていたが）、子ども主体の授業は子ども自身が作って、つないで、楽しむのが子ども主体ではないか、と職員から教えてもらった。…（中略）理科の授業は何をもってきて、何をを使うかということだと思っていた。果たして、こんな授業を続けて行っていいのかな、子ども主体になるのかな、と段々変わってきた。…（中略）水はどんなふうに温まるのか、追及させるための、水の導入。やってみようとして持ってきた（若手教員の授業を校内研で参観した）。とっても面白かった。子どもが本当にわくわくしているのを見てもらったが、そのあと、これでいいのかなって変わっていった。何をもってきてどう使わせていくのが授業づくりになるのかな、そうじゃないのではないかと変わってきた。先生方が話をしながらそういう授業に変えていった。

B氏は、当初「理科でいうと、どんな教材教具を使ってどうするか」という授業観であったが、校長として若手教員や教職員と共に校内研を重ねていく中で、自身の意識が「段々変わっていった」と語っている。「教材教具を使って」子どもに働きかけるのではなく、「子どもが本当にわくわくして」、「子ども自身が作って、つないで、楽しむのが子ども主体」であると考えようになったという。そのような変化は「先生方が話をしながら」授業を変えていったことで、校長としての自身の「授業観」が変容・再構築していったと感じているようであった。

C氏は、「子ども主体」という考えは、管理職や指導主事等の仕事で、他の教員の授業を参観する機会が増えたことで変化したとして、以下のように語っている。

子ども主体ですよ。授業の見方が非常に変わったなと思います。（当初は）子どもが全員わかったとか、よっしゃ、教えた内容が身についているのかが大事だと思っていたが、（のちに）それをどう使うのか、次の学習の意欲につながっているのかというのが非常に問題だなと思った。校長、市の教育委員会で、最後はそういう姿を見たいなと思った。自分が授業やっていると、考えるって言葉を、先生が言いたくなるんだけど、考えるって言葉を落とし込む、違う言葉で言ってあげてほしいなっていうのが、先生方の授業を見せてもらって「こう言うてほしいな」、「こんな活動させてあげてほしいな」って。去年一年、（指導主事として講師の指導に）行かせてもらえてよかった。（院生たちにも）機会ごとに話ができたかなと思っている。自分自身が授業やっているときは、わからなかった。指導主事とか、授業を見せてもらう機会があったことで、だんだん思ってきたという感じ。

C氏の語りから、C氏にとっての「子ども主体」とは、教師が教えた内容を子どもが「使う」ようになり、「次の学習の意欲につながって」いくことだと考えていることがわかる。そのような「活動」を子どもに「させてあげてほしいな」と語っている。

D氏は、教諭時代の勤務校だったZ小学校での実践から「子ども主体」という考えをもったと、以下のように語っている。

子ども主体という話で、Z小の実践が基になっている。教師の手立てというか、教師は中心にコントロールしていかなければならないけど、あとは子どもの後ろにいてできるな。それは少人数（学級）じゃなくても、子どもと先生の関係ということさえ（できる）。授業を参観するときに、教室の前から子どもの表情を見ながら授業を参観するようになった。子どもたち幸せだなって。

D氏は、Z小学校で少人数の学級を担当した際の経験から、教師は「中心にコントロール」しつつも、「子どもの後ろにいて」も授業が成立できると考えるようにならなってきたことが語りから読み取れる。そして、「子どもと先生の関係」ができていけば、それが可能になると語っている。

授業最後の非常に短い時間であったが、4名の対象者の共通点となった「子ども主体」の内実について各々に語ってもらった。A氏は子育ての経験、D氏はZ小という勤務校での経験と、子どもとの直接的なかわりかともなっている。また、B氏は校長として、C氏は指導主事として、客観的に教員の授業を参観して

いく中で、授業中の子どもの様子を観察することが、「子ども主体」の考えのもとになっているように読み取れる。「子ども主体」の捉え方に焦点化し、4名の管理職経験者のライフヒストリーに沿った語りを聞く中で、それぞれの授業観が変容・再構築されていったことを受講者はつかんでいったと考えられる。

7. 本授業の評価

9月24日に実施したグループでの協議を終えて、受講生10名には①インタビュー、②共有化のグループワークのそれぞれについて感想を記述、提出させた。この記述をデータとしてMaxQDAを用いてコード化し、カテゴリに分類した。これらの抽出されたコード数を、インタビュー対象者とインタビュアーを整理して表示したものが表8である。最もコード数が多かったカテゴリは〈インタビューの技術〉であり、インタビュアーを経験したことやその技術についての感想であった。

抽出された14のカテゴリのうち、10個はインタビュー調査の中で聞き取れた内容に関する記述から得られている。その中でも、コード数多くて複数のインタビュアーにまたがっているカテゴリに注目すると、〈管理職として〉、〈楽しむ・ポジティブ〉、〈出会い〉、〈教育に対する熱い思い〉、〈自身の実践の振り返り〉が挙げられる。

〈管理職として〉は、「自分も楽しみながら少しずつ

自分の考えに賛同してくれる先生を増やしていきたい」や、「自分が外へ学習するために、管理職がどれだけ協力的なのかも重要であるという話」、「(管理職として)子どもと教師の関係性により注目するようになった」といった記述から抽出された。

〈楽しむ・ポジティブ〉は、「変化する環境などを前向きに受け入れ実践されてきた」や、「B先生がマイナスなことをまったくおっしゃらなかったことも印象に残り」、「外部研修や教育委員会にいらっしゃった経験を踏まえて、『新しい風に吹かれなくてはいけない』ということ」といった記述から抽出された。このカテゴリのコードは、10名中8名から得られている。

〈出会い〉は、「人との出会いや同僚・地域の人たちとの協働を大切にしてきたこと」や「出会いから学ぶ姿勢」、「素敵な子供たちや同僚の方々との出会いを大切に」といった記述から抽出された。このカテゴリのコードは、10名中9名から得られている。

〈教育に対する熱い思い〉は、「普段からしっかりとした理論や思いをもって取り組まれてきた様子」や「先生の仕事は素晴らしい仕事であると繰り返しお話をしていたことが印象に残って」といった記述から抽出された。

〈自身の実践の振り返り〉は、「私もそれ(聞き取った話のこと)に近い考え方をしている」、「話を伺っていると自分はどうなのかと考えることがたくさんあった。これまでの時間を楽しんで取り組んでいただろうか。」や、「もう少し尋ねてほしかった点もあった。そ

表8：感想文から抽出されたコード数

調査対象者	A			B		C		D		計
	岡本	藤木	横矢	豊田	塩路	北川	三谷	土田	和田	
インタビューの技術	2	3	2	1	2	5	1	11	5	32
管理職として		3	3	2	2	4			3	17
楽しむ・ポジティブ	1		3	2	3	3	3		1	16
出会い	1		2	4	2	1	1	2	1	14
教育に対する熱い思い	1		1	1			1	5	3	12
自身の実践の振り返り			3	2	1		3	1		10
共有作業			1	1	1	1	1	2	2	9
子ども観・子供が主役	3	1				3		2		9
将来への展望					1		2		5	8
授業力	1			2		1		1	1	6
地域とのつながり	1	1	2				1			5
人間力の向上が必要				1				2	1	4
挑戦が好き	1		3							4
行政職							2			2
合計	11	8	20	16	12	18	15	26	22	148

れは（中略）子供たちがインタビューをする際には抜け落ちてしまう視点であるように思った。」といった記述から抽出された。

はじめにで示した本授業の目的である3点に照らし合わせると、目的の①と③については、分類されたカテゴリーとしてその記述にあらわれている。

目的①の「教職観の変容についての理解を基に、インタビュー対象者の教職人生を考察することで、自身の教職観を振り返る。」については、＜自身の実践の振り返り＞のカテゴリーに分類した記述に関連するものが見られた。例えば、「私もそれ（聞き取った話のこと）に近い考え方をしている」のように、インタビュー調査で聞き取った内容と、自身のこれまでの実践を比較するような記述が見られた。また「話を伺っていると自分はどうかと考えることがたくさんあった。これまでの時間を楽しんで取り組んでいただろうか。」のように、過去の自分に問いかけ省察するような記述も見られた。これらの記述は、5名から抽出されており、受講生の半数は授業の目的にそった振り返りが書けていることになる。

次に、目的③の「管理職という職業の内実に向き、多角的な理解を深める。」については、＜管理職として＞のカテゴリーに分類した記述に関連するものが見られた。例えば、「自分も楽しみながら少しずつ自分の考えに賛同してくれる先生を増やしていきたい」という記述や「(管理職として) 子どもと教師の関係性により注目するようになった」という記述からは、教員と子どもの関係形成、他の教諭との関係形成に関する視点が、教諭と管理職とは異なると理解したことを示唆している。

加えて、＜楽しむ・ポジティブ＞のカテゴリーに分類された、「変化する環境などを前向きに受け入れ実践されてきた」という記述や、「外部研修や教育委員会にいらっしやった経験を踏まえて、『新しい風に吹かれなくてはいけない』ということ」といった記述からは、管理職や行政職として、新たな環境を前向きに、楽しんでいる対象者の語りに受講生が印象深く感じることがうかがえた。そして「B先生がマイナスなことをまったくおっしゃらなかったことも印象に残った」という記述にも見られるように、管理職という立場についての受講生の印象や理解が変化したことを表している。当初、先述したように山崎（2007）の「校長の力量について、（中略）教師としての力量との連続性」について意識してこの授業を設計した。しかし、実際の授業では管理職という立場で前向きに取り組んできた経験が共有されることによって、受講生にはその経験が＜楽しむ・ポジティブ＞なものとして受け止められている。そして、「自分も楽しみながら少しずつ自分の考えに賛同してくれる先生を増やしていきたい」という記述には、自分の将来を見据えた前向きな管理職像

を形成していることが読み取れる。すなわち、教諭が管理職という職に感じる「疎遠さ」（山崎2007, p.133）を解消するためには、本授業で行ったような、よりポジティブな校長像の提示による「管理職観」の変容が求められるのではないかと。この点については、今後も検討を重ねたい。

一方で、目的②の「管理職経験者の経験を聞き取ることで、その教職観や授業観の変容を知る。」という観点については、「(管理職として) 子どもと教師の関係性により注目するようになった」、「その一人一人の個性を伸ばすことを考えた時、自ずと授業の在り方が変わるということを知りました。」（＜子ども観・子供が主役＞カテゴリーより）といった記述に表れているように、教諭から管理職へと移行する中での教職観の変容をみとっていることがわかる。それと同時に、変容をみとる上でのポイントとなる「困難さ」について、聞き取り時、およびグループ分析の際に注目されなかったことが課題として浮かびあがってきた。実際に、感想文の中には「困難さ」に関係ありそうな記述が見られたのに、グループ分析では取り上げられていなかった例を、コード化作業の際に見つけた。すなわち、聞き取りの中で出てきた「困難さ」に関わる語りについて、受講生があまり注目していなかったとあらわれだと言える。右肩上がりの直線的な教職観ではなく、様々な要因が個々の教師としてのアイデンティティ形成に影響しているという点について、事前学習が不足していたと考えられる。

一般教師から管理職への教職の道を「転換」と「継承」として考察していくためには、「困難さ」にも注目していく必要があり、そのためには、管理職への移行の際の困難や危機として先行研究において指摘されている「教師集団からの孤立」や「教育実践家からの離脱」といった視点を提起し、ライフヒストリーを聞き取るなどは、今後の授業デザインでは意識して押さえないポイントとなった。

引用文献

- ・山崎雄介（2007）「教師のキャリア形成の選択肢としての『管理職』—校長を中心に」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房、pp.111-135.
- ・姫野完治（2015）「恩師のライフヒストリー研究を主軸にした教職科目の開発」『日本教育工学会論文誌』39、pp.9-12.
- ・森脇健夫・角谷道生・福永名津・小宮康子・牧野江津子・西田郁美・吉村友希・浦口真凜・吉川和希（2019）「教師の『観』の発達と教育実践の変容—4名の教師の授業参観及びライフヒストリーインタビューより—」『三重大学教育学部研究紀要』70、pp.431-438.
- ・山崎準二（2002a）「おわりに 教師として21世紀を生きる」日本教師教育学会編『教師として生きる：教師の力量形成とその支援を考える』学文社。

- ・山崎準二（2002b）『教師のライフコース研究』創風社。
- ・吉永紀子（2017）「授業研究と教師としての発達：観を編み直す学びに向けて」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史』ミネルヴァ書房。
- ・川村光（2012）「管理職への移行期における教職アイデンティティの再構築：小学校校長のライフストーリーに注目して」『教育総合研究叢書』5巻。
- ・紅林伸幸（1999）「教師のライフサイクルにおける危機：中堅教師の憂鬱」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来：明日の教師像を模索する』教育出版。