都市文化研究　Studies in Urban Cultures
Vol. 13，13−22頁，2011

◇論　文◇

協働的関係を構築しようとする教師の働きかけの戦略

―― 教師への面接調査の M-GTA 質的分析を通じて ――

上　森　さくら

◆要　旨

日本では，同僚教師と協働しながら実践を追求することが通常求められる。しかし，教師同士が協働的関係を築くことは容易ではない。教師の協働には，トップダウン的な教育目標達成にむけての協働と自主的な協働の 2 種類がある。これまでの研究では，主に前者が対象とされてきており，後者は不十分な状況である。そこで本研究では，教師が自主的な協働的関係を構築しようとするときの実態を明らかにすることを目的とする。

自主的な協働的関係の構築を研究対象とするならば，本来，同僚教師との間に生まれる相互作用にも着目することが求められる。しかしながら，本研究ではそこに至る前段階として，まず，協働的関係を構築しようとする教師の働きかけの戦略を明らかにすることに焦点化する。

以上の目的のもと，本研究では，異なる学校の 6 人の教師への面接調査のデータを集めた。3 人はジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育に取り組む教師であり，残りの 3 人は特別支援学級担任の経験のある教師である。6 人はそれぞれの学校で独特の困難さを抱えており，そのため協働的関係構築の過程を観察しやすいと判断した。

6 人のデータは M-GTA を用いて分析している。その結果，一般的な協働的関係を構築しようとする教師の働きかけの戦略には 2 種類あることがわかった。一方では，教師は子どもや教育実践の理念の共有を目指す働きかけを行っている。他方では，民主的な議論のための関係づくりや同僚教師との信頼関係構築に力を入れている。

近年，東京や大阪など大都市では，教員の年齢構成のドーナツ化現象とトップダウンの指揮系統の強化により自主的な協働的関係の構築が難しくなってきている。このような現状に対して，本研究は自主的な協働的関係構築の戦略を示すことで対抗しようとするものであり，意義あるものとなっている。

キーワード：教師，協働，M-GTA，ジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育，特別支援学級

（2010 年 9 月 17 日論文受理，2010 年 11 月 5 日採録決定 『都市文化研究』編集委員会）

1. 問題設定

日本の学校では，学校単位や学年単位で協働しながら指導のありかたを追求する。しかしながら，同僚教師と協働的関係を築くことは容易ではない。葛上は，複数の教師が協力して授業改革に取り組む時に，問題点を明らかにせず臨んだ場合，その授業改革はスムーズに実行されないことを明らかにした[1)]。しかしながら同時に，問題点を明らかにしようと議論しても意見の一致をみることが非常に困難であるという趣旨の発言をベテラン教師の一人から引き出している。また，宮本は，教師に対する面接調査の中で，「表面上は協調しているようなふりをしているが、実際ちょっと奥に入ると全然違うことを言っていたりする」という発言を引き出している[2)]。

日本の学校における協働について，小島は，「教育活動上の実際の必要から自生的に協働がつくられた部分と、経営の必要から教育目標達成に向けて協働がつくられた部分」があり，「経営の観点から協働を求める意味合いが強くなっている」と指摘している[3)]。言い換えるならば，教育実践を自主的に進めるための手がかりとなる協

働よりも，管理的側面の強いトップダウン的に求められている協働が重要視されているということだろう。小島の指摘を裏付けるかのように，黒羽の研究は，正にトップダウン的な教育目標達成に向けての協働に焦点化したものである。この研究では，30 年以上の伝統のある「学習意欲の育成」という教育課題を追求する小学校の教育課程開発において，個々の教師が価値・信念を共有していく過程を対象として，協働の内実を明らかにしている[4)]。

しかし，日々の教育実践のために協働を模索する自主的な協働が必要でなくなったわけではなく，その研究の充実が求められている。しかし，これまでの先行研究では，自主的な協働的関係を形成していくという目標が固定されていないために，「不確実性（uncertainty）が協働的な教育実践を妨げ、個別化を促進するものとして捉えられることが多かった」[5)] し，個々の教師に着目しながら自主的な協働的関係の構築の実態を明らかにしようとしたものは，筆者の管見の限りではあるが，存在しない。

よって本稿では，教師が自主的な協働的関係を構築しようとする際に，どのように進めていこうとしているかについて面接調査したデータを M-GTA によって分析し，その戦略的要素を実証的に明らかにすることを目的とする。協働的関係の構築を研究対象とするならば，本来，同僚教師との間に生まれる相互作用にも着目しなければならないが，本稿では自主的な協働的関係構築のための研究の第一段階として位置づけ，協働的関係を構築しようとする教師の働きかけの戦略を明らかにすることに焦点化する。

なお，本研究は次の 2 点において，都市文化研究として意義あるものである。第一に，都市に著しい教師の年齢構成のいびつさによる経験の伝達を理論的に助けるものとなっている[6)]。第二に，自主的な協働的関係の構築をめぐって研究することは，東京や大阪など大都市を中心にすすめられているトップダウンの管理体制強化[7)] による同僚性の崩壊に対抗するものとなる。

2. 研究方法

(1) 研究方法と本稿の構成

本稿では木下が考案した修正版 M-GTA を研究方法として用いている。これまでの協働的関係構築をめぐる研究は，エスノグラフィー研究が多い[8)]。しかし，それはトップダウン的な協働的関係を対象としたものであり，分析対象は限られた時間と空間における場所であった。一方，自主的な協働的関係構築をめぐる場は学校内にとどまらず，また時間も問わない。そのため，エスノグラフィー調査は限界がある。よって本稿ではデータを面接調査で集めることにした。そして，これらのデータを M-GTA で分析した。

そもそも GTA とは，グレイザーとストラウスによって考案されたものである[9)]。この研究方法は，データから一定の時間で区切ったコードを抽出し，コード同士を関係づけてカテゴリーを生成し，考察を促す研究方法である。プロセス的性格を持つ領域に密着した理論を生み出すといった特性から，今日においては，看護や福祉の領域だけでなく，その応用が教育学領域においても期待されるものである[10)]。

木下による修正版 M-GTA は，時間ではなく意味単位でコードを抽出することで，GTA よりもさらにコンテクストを重視した分析手法となっており，GTA よりも面接調査の分析に適している[11)]。

M-GTA ではデータを意味単位で区切ったコードが理論的飽和化したことを確認されるまで続けられる。本稿における理論的飽和化は，コードから生成した概念を比較検討していくことで，新たな概念が見つからないことを確認することで判断している。

本稿は三段階で構成されている。第一段階では，ジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育実践に対して協働的関係の構築を目指す教師に面接調査し，コード及び概念を生成している。第二段階では，特別支援学級担任に面接調査し，第一段階でのコード及び概念を検証し，洗練している[12)]。第三段階では，以上の手続きで理論的飽和化に達した概念から，さらにカテゴリーを生成し，教師の協働的関係の構築過程について考察する。

(2) 面接調査・分析の手続き

調査対象者の選定は調査者の研究目的に照らして，グループごとに任意に選定される[13)]。

本稿の調査協力者は，大阪府と川崎市の公立の小学校の教師である。どの教師も教職歴 15 年以上の経験を積んでいる。第一段階ではジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育に取り組む教師，第二段階では特別支援学級担任の経験のある教師に協力を依頼した。

第一段階の調査協力者のグループを選定した理由は，ジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育がバックラッシュの影響などで，教育実践の中でも協働的関係を築くことが，ことさら困難な状況にあるためである[14)]。また，ジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育に取り組むことは教師自身に価値観の省察をせまるものであるから，それに対して抵抗感を抱く教師が多い分野ということもある。これらのことから，同僚教師と自主的な協働的関係を構築しようとする場合に特に困難さが顕れると考えた。

また，担当教諭と勤務地の属性に幅をもたせることで

（表 1） 調査協力者の概要

段階	協力者	性別	担当教諭	勤務地	調査年月
第一段階	A	女性	学級担任	大阪府	2007 年 3 月，4 月，9 月
	B	女性	学級担任	川崎市	2007 年 7 月，10 月
	C	女性	養護教諭	大阪府	2007 年 3 月，6 月
第二段階	D	男性	特別支援学級担任	大阪府	2010 年 5 月，6 月
	E	男性	特別支援学級担任	大阪府	2010 年 5 月
	F	女性	特別支援学級担任	大阪府	2010 年 5 月，6 月

一般性の確保をねらっている，

第二段階での調査協力者のグループを特別支援学級担任の経験のある教師としたのは，そこに在籍する子どもを教育するためには，少なくとも原学級と特別支援学級の担任が協働的関係であることが求められているためである[15]。さらに，特別支援学級担任が協働的関係を構築する難しさは当然存在するものの[16]，ジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育とは異なって，学校教育法に特別支援教育が位置づけられていることなどから，学校現場でも，特別支援教育のために自主的な協働的関係を構築する必要性については一定の理解を得やすいという条件では好対照となっており，理論的飽和化を確かめるのに適していると考えたためである。

調査協力者となった教師には，調査目的を伝えたうえで，面接調査の協力を依頼した。了解を得られた 6 名（表 1）の調査協力者に改めて研究の趣旨，調査で得られたコードへの筆者の解釈が正しいかどうか確認を求めることを説明した。調査においては録音が可能である場合は録音し，そうでない場合は調査後にメモを基にできるだけ詳細に思い出しながらインタビューノートを作成した。

調査時期は，2007 年 3 月から 2010 年 7 月までである。面接調査方法は半構造化面接で，一人当たり 1 時間半から 2 時間半の調査を 1〜3 回行っている[17]。面接・テープ起こしは筆者が行った。

コードからの概念生成，概念生成からカテゴリーを生成するにあたっては，筆者のほかに教育学研究者 2 名が分析の妥当性を検討した。

3. 結果

(1) 第一段階

① 目的

ジェンダーやセクシュアリティをめぐる教育を実践するにあたっての同僚教師との協働的関係を構築しようとする過程を対象にしてコードを抽出し，概念を生成することが第一段階の目的である。

② 面接方法

面接調査は半構造化面接によっておこない，これまでの教師生活の中でジェンダー・セクシュアリティの教育に関して，同僚教師と協働的関係を構築しようとする場合に同僚教師にどのように働きかけるのかについて自由に語ってもらった。

③ 結果と考察

第一段階の面接調査により得られたデータをコード化した。（表 2）はそのコードと具体例を示したものである。表中の（　）はデータ元の調査協力者の教師を示している。重複するコードも存在したが，紙幅の関係上，一例を示すにとどめている[18]。（表 3）はコードから概念を生成したものをまとめたものである。

「教育実践の公開」・「子どもの実態の提示」・「子どもについての情報交換」は子どもが発達上どのような課題を持っているのかを提示し，それにあわせてどのような指導をおこなったのか，その結果，子どもがどのように変わったのかということを説得的に示そうとしたものである。これらのコードから「**子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ**」という概念を生成した。

「自身の学習活動によって得た情報の提示」は，「**自身の学習活動を基本に理念の共有を目指す働きかけ**」と意味づけ，概念を生成している。

A 教諭は一度だけ，卒業式の混合名簿導入の是非をめぐって，数時間にわたる激論をとばしたことがある。その結果，反対していた男性教諭が最後に折れることとなったけれども，次の日の職員打ち合わせ後，雑談で周りに聞こえるように，その男性教諭から「(男女混合に) こだわっている人がいて仕方ないからやります」と言われてしまう。共通理解をつくりだしたのではなく相手の妥協を引き出したにすぎないことをまざまざと見せつけられたこの苦い経験は，「一方的に自身の理念の正しさを主張する」ことではうまくいかないという気づきを A 教諭にもたらした。このコードから「**一方的に自身の理念の正しさを主張**」というサブテゴリーを生成した。

「文部（科学）省の方針の提示」・「所属する自治体の方針の提示」・「所属する教員組合の方針の提示」・「外部

（表 2）　第一段階の調査で得られたコードとその一例

教育実践の公開 ジェンダー教育をおこなう前後の子どもの変化を見せることでジェンダー教育の必要性を訴える（B）
子どもの実態の提示 性的暴言をはく子どもたちの問題を取り上げ，性教育の必要性を訴える（C）
子どもについての情報交換 子どもの荒れの裏にジェンダーによる生きづらさが潜んでいることを伝える（B）
自身の学習活動によって得た情報の提示 研究会などによって自主学習した内容をプリントにまとめて同僚教師の机の上においておく（A）
一方的に自身の理念の正しさを同僚教師に主張する 卒業式に男女混合名簿を使用するよう同僚教師と激論を４～５時間交わす。導入はされるものの，「こだわっている人がいて，仕方ないからやります」と言われてしまう（A）
文部（科学）省の方針の提示 学習指導要領における性教育の位置づけが変化したことで，所属する学校独自の性教育のカリキュラムを作り始める（C）
所属する自治体の方針の提示 所属する自治体の研究班として研究授業を行い，同僚教師に公開する（A）
所属する教員組合の方針の提示 所属する教員組合の混合名簿実施の方針を説得の材料とする（B）
外部講師の招聘 性教育と子どもの自己肯定感がどのように関連しているのかなどをテーマに大学教員を呼び研修を企画する（C）
保護者の要求の提示 学校での性教育を望んでいる保護者の声を集めて同僚教師に提示する（C）
所属している学校の教育目標を援用 「一人ひとりを大切にする」という学校の教育目標を達成するためにジェンダー教育が必要であることを説得（B）
教師全員が参加する会議での合意形成 卒業式や運動会で男女混合名簿を導入するときには，教師全員が参加する会議で合意形成するようにする（A）
反対意見が出た場合に備えたルールづくり ジェンダー教育に反対する人がいたとしても，学校でジェンダー教育が一律禁止にならないように，各教師の教育の自由を保障することを前もって決めておく（B）
実践を共有するための場づくり 性教育の取り組みを発展させるために，必ず総括して学校の教師全員が性教育の取組に対して共通認識を持てるようにしておく（C）
専門性を意識した発言・役割分担を促すルールづくり 性教育に関わって，養護教諭の専門性と担任教師の専門性をうまく活かすことができるように，それぞれの専門性を意識して発言することを議論の前に確認しておく（C）
合意形成に関わる全ての教師が論議に同じ条件で参加することを要求 学校外の飲み会などで教師間の力関係が家父長的に固定されて，それによって物事が決まることがないように確認しておく（B）
すぐに使えるよう工夫した学習指導案の提示 時間がないので学習指導案を準備できないという同僚教師に対してすぐに使えるよう工夫した学習指導案を渡す（A）
反対意見の内容を予想して折り合いをつけられる点を考えておく ジェンダー教育に対して，あらかじめ反対意見が出ることも見越して，折り合いの付けられる点を模索しておく（B）
同僚教師にアドバイスを積極的に求め、自身の実践の話に参加してもらう 同僚教師にアドバイスを積極的に求めて子ども分析の話に加わってもらいながら，自身のジェンダー観について話す（B）
他のことで対立している教師であっても、部分的に協力できることは協力関係を結ぶ ジェンダー教育以外で対立していることがあっても，ジェンダー教育で協働関係が築ける部分はないか探していく（B）
私生活上の相談も積極的にのる 私生活の相談に乗りながら，性別役割分担などの問題について話す（A）
職場を離れた私的生活には干渉しないことを明言 職場外でのつきあいから，家父長的に相手に干渉してしまうことを警戒（B）
自身への信用を深めること 自身への信用を深めないと，ジェンダー教育に対する説得性もなくなってしまう（A）

（表 3） コードから生成した概念

面接調査によって得られたコード	概念
教育実践の公開	**子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ**
子どもの実態の提示	
子どもについての情報交換	
自身の学習活動によって得た情報の提示	**自身の学習活動を基本に理念の共有を目指す働きかけ**
一方的に自身の理念の正しさを同僚教師に主張する	**一方的に自身の理念の正しさを主張**
文部（科学）省の方針の提示	**学校運営・教師に影響のある機関・人物の方針等を活用しての理念の共有を目指す働きかけ**
所属する自治体の方針の提示	
所属する教員組合の方針の提示	
外部講師の招聘	
保護者の要求の提示	
赴任している学校の教育目標を援用	
教師全員が参加する会議での合意形成	**学校をあげて取り組みができるような民主的な議論の場づくり**
反対意見が出た場合に備えたルールづくり	
実践を共有するための場づくり	
専門性を意識した発言・役割分担を促すルールづくり	
合意形成に関わる全ての教師が論議に同じ条件で参加することを要求	
すぐに使えるよう工夫した学習指導案の提示	**相手の状況に応じた提案の準備**
反対意見の内容を予想して折り合いをつけられる点を考えておく	
同僚教師にアドバイスを積極的に求め，自身の実践の話に参加してもらう	**職場での同僚とのつきあい方**
他のことで対立している教師であっても，部分的に協力できることは協力関係を結ぶ	
私生活上の相談も積極的にのる	**職場外での同僚とのつきあい方**
職場を離れた私的生活には干渉しないことを明言	
自身への信用を深めること	**自身への信用を深めること**

講師の招聘」・「保護者の要求の提示」・「赴任している学校の教育目標の援用」はいずれも，学校教育において一定の権威をもつもの（尊重すべきとされているもの）の方針・発言を活用もしくは利用したものである。いずれも教師が目指す理念に第三者（機関）から説得性を持たせることが意図されている。これらから，「**学校運営・教師に影響のある機関・人物の方針等を活用しての理念の共有を目指す働きかけ**」という概念を生成した。

運動会や卒業式での男女混合名簿の導入など，学校全体での取り組みとなるものは，「教師全員が参加する会議での合意形成」が図られる。その会議などではあらかじめ，「反対意見が出た場合に備えたルールづくり」・「実践を共有するための場づくり」・「専門性を意識した発言・役割分担を促すルールづくり」・「合意形成に関わる全ての教師が論議に同じ条件で参加することを要求」などがおこなわれている。これらのコードから「**学校をあげて取り組みができるような民主的な議論の場づくり**」という概念を生成した。

また，同僚教師の個人的な事情に対応するための，「すぐに使えるよう工夫した学習指導案の提示」・「反対意見の内容を予想して折り合いをつけられる点を考えておく」というコードから「**相手の状況に応じた提案の準備**」という概念を生成した。

「**職場での同僚とのつきあい方**」・「**職場外での同僚とのつきあい方**」という概念では，教師たちのライフストーリーの違いから同僚との付き合い方の違いが顕著であり興味深い。しかし，その違いの根底にはいずれの教師にも，同僚とのつきあいを通じて「**自身への信用を深めること**」がジェンダー・セクシュアリティの教育の説得性を増すという思いがあった。

(2) 第二段階

① 目的

特別支援学級の担任を経験した教師が同僚教師との自主的な協働的関係を構築しようとする過程を面接調査したデータから，第一段階で生成した概念を検証し，理論的飽和化を確認することを目的とする。

② 面接方法

特別支援学級の担任として，同僚教師と協働的関係を

（表4）　第二段階で検証された概念とその具体例

子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ 子どもの行動をどのように読み解くか，またその行動の裏にある子どもの気持ちをどのように考えるか，同僚教師と共に読み解いていく（D） 誕生日会や特別支援学級独自の取り組みのときに，子どもから同僚教師を招待するという形で，子どもの生き生きとした姿を見てもらったり，学級通信を保護者だけでなく全教職員に見てもらったりすることによって，子どもの現状を知ってもらう（F） 子どもの状況を確認しながら，その子を褒めるところ，担任教師の指導で直してほしい部分を伝える（F）
自身の学習活動を基本に理念の共有を目指す働きかけ 研修や研究会で学んだことは教職員全員に還元できるように，職員会議前後の時間をもらって，伝えるように心がけている（D） 障害の特性をよく理解してもらえるように気を配る（E） 特別支援学級での教育実践の事例を同僚教師と読むことで，特別支援教育への理解を深いものにする（F）
一方的に自身の理念の正しさを主張 該当なし
学校運営・教師に影響のある機関・人物の方針等を活用しての理念の共有を目指す働きかけ 特別支援教育についての研修を組織し，講師を招聘（E）
学校をあげて取り組みができるような民主的な議論の場づくり 同僚教師の指導で直してほしい部分を伝える時には，できるだけ他の教職員も共有できるように，全体で話すことを心がける（D） 学級担任の時間のなさと通常学級に入り込んで指導してほしいという要求に対して，空き時間の先生の協力を要請。その代わり，特別支援教育担当も空き時間をなくして子どもの支援を手厚くすると同時に，特別支援学級の運用の弾力化を目指すという学校システムの改変（D） ケース検討会や申し送りで必要な情報を共有しやすいように，実態把握シートを独自に開発（F） 特別支援学級の教育方針・内容・方法の予定表を配布し，あらかじめ把握してもらう（F）
相手の状況に応じた提案の準備 障害児も含めて，どの子にも九九の暗記をさせようとする教師に対して，掛け算の学習と九九の暗記の違いを分かってもらうために，九九表の下敷きという教具とその利用方法を明確に示しながら九九を暗記する必要がないことを提案する（D）
職場での同僚とのつきあい方 思想・信条の違いは対立にはせず，子どもに関わることでは切り離して協働的な関係を築こうとする（D） 日常的に特別支援教育に関わってではなくても相談によく応じ，また声かけを積極的に行うことで，特別支援教育に関わっても意見交換などができるような関係を築くようにつとめる（E）
職場外での同僚とのつきあい方 「特別支援学級担任として」のみに限定すると該当なし（特別支援教育に関わらず，職員の中の良さが学校のトーンに関わるので，学校と学校外で人間関係を区別しない）
自身への信用を深めること 「特別支援学級担任として」のみに限定すると該当なし（特別支援教育に関わらず，人間対人間として基本的な事項であり，「最終的に（自身と相手の）人間性」によって協働的関係の構築と考えている（E））

構築しようとする過程について，半構造化面接をおこなった。

③ 結果と考察

第二段階の面接調査により得られたデータをコード化し，第一段階で生成した概念と照らし合わせて検証した。（表4）はその概念と具体例を示したものである。表中の（　）はデータ元の調査協力者の教師を示している。

「子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ」・「自身の学習活動を基本に理念の共有を目指す働きかけ」・「学校運営・教師に影響のある機関・人物の方針等を活用しての理念の共有を目指す働きかけ」・「学校をあげて取り組みができるような民主的な議論の場づくり」・「相手の状況に応じた提案の準備」・「職場での同僚とのつきあい方」の概念では，それぞれコードが確認された。

「職場外での同僚とのつきあい方」・「自身への信用を深めること」の概念では，特別支援学級担任としての協働的関係の構築過程に直接かかわっているコードとしては認められないけれども，意識的に活動していることが確認されている。

「一方的に自身の理念の正しさを主張」の概念にあてはまるコードは確認されなかった。

そして，第一段階で生成した概念に吸収されないコー

（表 5） 概念から生成したカテゴリー

概念	カテゴリー
子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ	**子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ**
自身の学習活動を基本に理念の共有を目指す働きかけ	**教育実践の理念の共有を目指す働きかけ**
一方的に理念の正しさを主張	
学校運営・教師に影響のある機関・人物の方針等を活用しての理念の共有を目指す働きかけ	
学校をあげて取り組みができるような民主的な議論の場づくり	**民主的な合意形成をするための議論の場づくり**
相手の状況に応じた提案の準備	
職場での同僚とのつきあい方	**同僚教師との信頼関係構築を目指した交流**
職場外での同僚とのつきあい方	
自身への信頼を深めること	

ドの存在が確認できなかったことをもって理論的飽和化の判断を行った[19]。

4. 総合的な考察

(1) カテゴリーの生成

これまで生成してきた概念を再編成し，カテゴリーを生成した。（表 5）はその再編成を示したものである。

概念の「**子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ**」はそのままカテゴリーとした。このカテゴリーは，子どもの実態について認識の共有を目指す働きかけを対象としたものである。

「自身の学習活動を基本に理念の共有を目指す働きかけ」・「一方的に理念の正しさを主張」・「学校運営・教師に影響のある機関・人物の方針等を活用しての理念の共有を目指す働きかけ」の概念は「**教育実践の理念の共有を目指す働きかけ**」というカテゴリーに再編成した。このカテゴリーは，様々な手法を用いながらも，同僚教師との理念の共有を目指す働きかけを対象としている。

「学校をあげて取り組みができるような民主的な議論の場づくり」・「相手の状況に応じた提案の準備」という概念は，「**民主的な合意形成をするための議論の場づくり**」というカテゴリーに再編成した。ここでは，協働的関係を構築することとなる同僚教師が，特定の教育実践を強制させられていると感じながら取り組むのではなく，一定のルール・合意の上で教育実践に取り組むことができるような，議論そのものではなく，その場を構成する枠組みへの働きかけを対象としたものである。

最後に，「職場での同僚とのつきあい方」・「職場外での同僚とのつきあい方」・「自身への信頼を深めること」という概念は，「**同僚教師との信頼関係構築を目指した交流**」というカテゴリーに再編成した。特定の教育実践に取り組む上での協働的関係を模索するときだけでなく，常日頃から同僚教師と信頼関係を構築できるような交流をしていくことを対象としたものである。

(2) カテゴリーの関連と考察

次に，生成したカテゴリーの関連を示したものが（図）である。この（図）より，教師が協働的関係を構築しようと働きかける実態をみると，4 つの戦略をもってアプローチしていることが浮かび上がる。

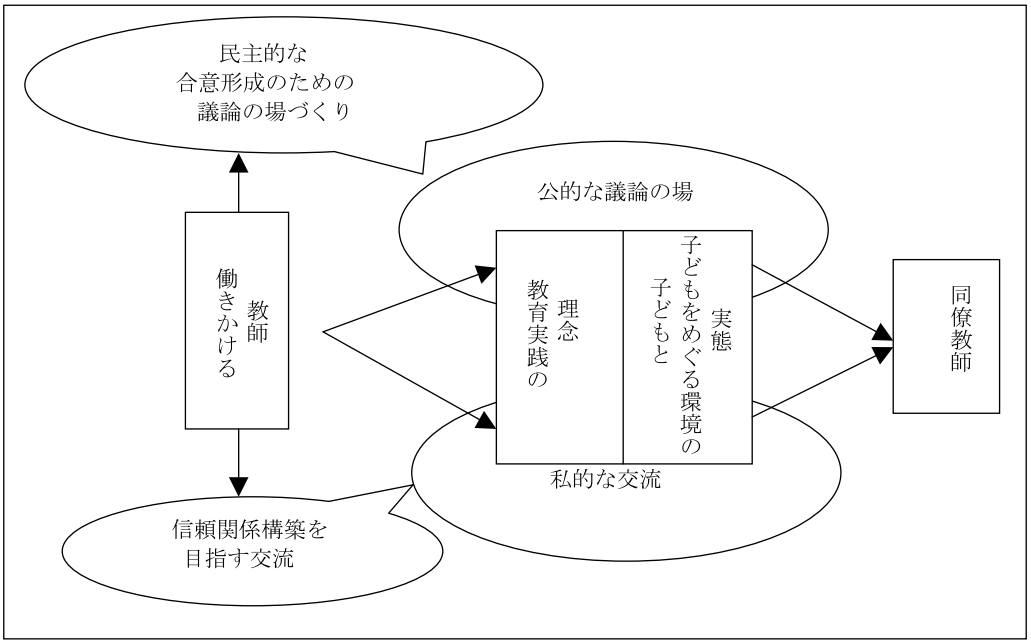
日々の教育実践について自主的に協働的関係を構築しようとする教師は，職員会議等のように「学校が公的に設定している議論の場」と，休み時間での情報交換や世間話などの「私的な交流の場」の双方から，「子どもと子どもをめぐる環境についての認識の共有を目指す働きかけ」・「教育実践の理念の共有を目指す働きかけ」を行い，子どもと子どもをめぐる環境の実態と教育実践の理念を共有しようと働きかける。

このように，日々の教育実践をめぐって自主的に協働的関係を構築しようとする教師は，一方では教育実践をめぐって子どもと子どもをめぐる環境の実態と教育活動の理念を語りながら，他方では，議論や交流の場づくりにも力を入れている。

「学校が公的に設定している議論の場」に対しては，最終的な合意に至るまでの議論の枠組み・ルールを整備したり，同僚教師の意見も反映できるような議論の着地点を探したりして，「民主的な合意形成をするための議論の場づくり」に力を入れている。同時に，「私的な交流」の場では，同僚教師から自身の信用を得ることが，協働的関係を構築して進めたい教育実践についても理解を得ることにつながるという考えから，「同僚教師との信頼関係構築を目指した交流」を常に行っている。

なお注目すべきは，このカテゴリー内の語りのデータは他のカテゴリーのデータと比較しても，教師の生活や考え方を大きく反映しており，多様である点である。

例えば，A 教師の「私生活の相談にも積極的にのる」と B 教師の「職場を離れた私生活には干渉しないようにする」は対極の関係にあるように見える。この違いは，



（図）　協働的関係を構築しようとする教師の働きかけの戦略

ジェンダー・セクシュアリティに関心を寄せるようになった背景が異なることにある。A 教師には夫婦間の性別役割分担への問題意識，B 教師には職場での家父長的関係への問題意識がそれぞれあり，この問題意識の違いが同僚教師と信頼関係を構築しようとするときに対極の行動として現れるのである。このように，「同僚教師との信頼関係構築を目指した交流」は，各教師のライフストーリーによって多様であるといえる。

(3) 本稿のまとめと今後の課題

本稿では，日々の教育実践に基づいて自主的に協働的関係を構築しようとする教師がどのような戦略をもって進めようとしているかについて面接調査したデータを M-GTA によって分析することで，実証的に明らかにすることが目的であった。その結果，教師が同僚教師と協働的関係を構築しようとするとき，一方では教育実践をめぐって子どもの実態と教育活動の理念を語りながら，他方では，議論や交流の場づくりにも力を入れている実態が明らかになった。

今後の課題となる点は 2 点ある。第一に，協働的関係の研究ながらも，一方の教師の働きかけに焦点化したため，関係の相互作用が捨象されている。この点を M-GTA 分析で明らかにする場合，本稿の調査協力者から同僚の反応とそれに対する応答をさらに詳しく聞き出すことから一定の知見を得ることは可能であるように思われる。しかし，今回のインタビューの手法では，調査協力者が働きかけの結果から逆算して物語をつくりだす可能性を大きく秘めている。むしろ，協働的関係の構築過程のダイナミズムを損なわないようにすることを考慮すると，木原が授業力量形成過程において 1 年間の成長の特徴を追跡調査した手法を参考に[20]，教師の省察的文章の分析，インタビューを継続的に追跡調査したデータを M-GTA 分析にかけることが望ましいと考える。その結果，自主的協働関係の構築をつまずかせる教師の応答やその背景，またさらに働きかけをする教師の戦略が明らかになるだろうと予測する。第二に，この面接調査の協力者が皆，教職歴 15 年以上のベテラン教師を対象であり，若手教師・中堅教師であっても同様の協働的関係の構築の戦略を有しているかは明らかではない。この 2 点を検証していくことが今後の課題である。

【注】

1．葛上秀文「授業改革を妨げているもの」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー―学校現場のいま―』嵯峨野書院，1998 年，195-219 頁。

2．宮本幸雄『教師たちの悩み―学校の常識は社会の非常識？』同朋舎，1998 年，58 頁。

3．小島弘道「教育実践の協働性と教師の専門性」『日本教師教育学会年報』10 号，2001 年，13-21 頁。

4．黒羽正見「教育課程開発における教師集団の『同僚性』に関する事例研究」『学校経営研究』第 26 巻，2001 年，46-59 頁。

5．勝野正章「教師の協働と同僚性―教員評価の機能に触れて」『人間と教育』63 号，民主教育研究所，2009 年，28-35 頁。

6．読売新聞，2006 年 7 月 27 日朝刊「教員採用の現場 (3) 年齢制限撤廃　脱ゆがみ」（http://www.yomiuri.co.jp/ kyoiku/renai /20060727us41.htm　2010 年 10 月 26 日最終閲覧）や，大阪府教育委員会「大阪府における大量退職，大量採用時代の教員育成の在り方―柔軟な組織運営とミドルリーダーの育成によって教員の資質向上を図る―」『BERD』14 号，2008 年，24-28 頁を参照。

7．大阪府においては 10 年前にもトップダウンの管理体制が問題視されていたが（大阪教育文化センター　教師の多忙化調査研究会編『教師の多忙化とバーンアウト―子ども・親との新しい関係づくりをめざして―』1996 年，177-214 頁），5 段階の教職員評価制度の徹底など管理強化は近年ますます強まっている（大阪教育

文化センター編『みんなで大阪の教育行政と学校を考える　あしたも学校へ行きたいな！―競争よりもわかるよろこびを―』私家版，2009 年，16-17 頁）

8．協働的関係構築をめぐる研究の代表的なものは先述の黒羽によるものである（注 4)。黒羽は限られた時間と場所でのエスノグラフィー調査を基に研究している。

9．B. G. グレイザー・A. L. ストラウス著，後藤隆他訳『データ対話型理論の発見　調査からいかに理論をうみだすか』新曜社，1996 年。

10. 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂，2003 年，8 頁。この研究方法を使用した先行研究としては，佐々木佳子「学級における生活指導実践はいかに語られるか―学級担任教師へのインタビューからみえてくるもの」日本生活指導学会編『生活指導研究』第 26 号，エイデル研究所，2009 年，100-118 頁，など。

11. 木下，前掲，116-137 頁。

12. M-GTA は調査協力者の属性を変えたデータを検証することで概念を洗練し，一般的な知見を得ようとする研究手法上の特色がある（佐々木，前掲，参照)。

13. 同上書，116-123 頁。

14. 奥田暁子他編著『概説　フェミニズム思想史』ミネルヴァ書房，2003 年や，若桑みどり「バックラッシュの流れ ―― なぜ「ジェンダー」が狙われるのか」若桑みどり他編著『「ジェンダーの危機を超える！　徹底討論！バックラッシュ』青弓社，2006 年や，日本女性学研究会ホームページ「女たちの動き」，http://www.jca.apc.org/wssj を参照（2010 年 7 月 30 日最終閲覧)。

15. 廣瀬由美子「特別支援教育の実際　(3) 幼稚園・小学校・中学校」宮本信也他監修『特別支援教育の基礎　確かな支援のできる教師・保育士になるために』東京書籍，2009 年，56-61 頁。

16. 宗田歩子「とまどいからの出発～特別支援学級の担任になって～」『生活指導』NO. 672，明治図書，2009 年 11 月号，88-91 頁。

17. 木下は面接方法の指定まではおこなっていないものの，先述の佐々木（注 7）が半構造化面接によって面接調査を行っていることにならい，本研究の調査方法も半構造化面接を採用した。

18. 重複するコードの具体例はもっとも典型を示すものをあげればよいとされている（木下，前掲，243-247 頁)。

19. 第一段階で確認された概念にあてはまるコードが第二段階で確認されていないにもかかわらず，概念として除去されないのは，理論的飽和化の目的が，データを加えても新しい知見が見出されないかどうかの確認のためというものだからである。

20. 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版，2004 年，73-92 頁。

Strategies of Teachers' Approaches to Construct a Cooperative Relationship with Colleagues: Analysis of Interviews by the Method of M-GTA

Sakura UEMORI

In Japan, teachers are needed to pursue practice with cooperation among colleagues, but it is very difficult. There are 2 types of cooperative relationships among teachers. One is used for achievement of top-down goals. The other is served for self-motivated purposes. Some previous papers have discussed the former, but have not covered the latter. The purpose of this paper is to clarify actual conditions of constructing a cooperative relationship for self-motivated purposes.

Although the studies of cooperative relationships should encompass interaction among colleagues, it is left undiscussed in this paper. But this paper will focus on initial necessary procedures before these interactions could be possible. And this paper will suggest effective strategies of teachers who have been successful in shaping cooperative relationships for self-motivated purposes.

With this objective, data were collected through interviews with 6 teachers who worked at different elementary schools; 3 teachers have pursued teaching practices focusing on gender and sexuality, and the others have experienced teaching in classes with special needs. Six teachers were selected because they all had great difficulties in forming cooperation at their early stages of constructing a cooperative relationship with colleagues but they have overcome the difficulties to be successful. The processes of these great changes are considered to be appropriate for identifying effective strategies.

The data were analyzed by the M-GTA method, with which individual and specific data can be made into general categories.

With this analysis, the examination in this paper has made it possible to identify 2 effective strategies. One is an attempt to share perception of the reality of children and the ideal figure of good teaching practices. The other is an attempt to make a relationship for democratic discussion and mutual trust of others. These 2 strategies are found to be effective in a teacher's forming cooperative relationships at early stages.

In Japanese large cities, it has become more and more difficult for teachers to establish a cooperative relationship with colleagues in recent years because of a progressing donut phenomena of teachers' age structure and strengthened top-down command and control. To overcome the difficulties, this paper will show strategies in teachers' approaches to construct a cooperative relationship with colleagues.

Keyword：teacher, cooperation, M-GTA, practice focusing gender and sexuality, special-needs class