

「実践的研究者として教師」の 資質形成を図る過程についての検討

— 自己エスノグラフィーによる初任期の教育実践記録の分析を通じて —

Consideration of The Process of Forming The Qualities of “Teacher as a Practical Researcher”

—Through The Analysis of The First-term Educational Practice Records by The Self Esnography—

清 水 克 博

Katsuhiko SHIMIZU

1 目的と問題の所在

本研究の目的は、「実践研究者としての教師」が、初任期においてどのような経緯で自己の専門性としての教科・領域を見定め、研究的資質を身に付けていったかという「実践研究者としての教師」の資質形成の過程をケーススタディから明らかにすることである。

ここでいう「実践研究者としての教師」とは、自らの教育実践を通じて教育方法の開発、教育内容の質の向上を目指すとともに、研究者との連携も図り、よりよい教育実践に関わる研究を推進しようとする教師である。また、学校における教育実践の交流を図り、他の教師の教育実践経験から学習することを通じて自らの教育実践を改善し、実践する教師を「実践研究者としての教師」ととらえる。なお、初任期の区分については教職年数を区分に5年未満の教師を指す場合が多いが、勤務校の環境に教師は大きく影響することから初任者として勤務した時期を本研究では初任期とする。

学校で伝統的に行われてきた授業研究に見られるように、教師は互いの授業を見せ合い

批判し合うことを通じて、協働して教育研究に取り組み、教育実践の質的向上を果たしてきた (C.Lewis 2004)。こうした機能を果たす教師に関心が集まり、教師が所属する学校と校外の教科等の研究会とのかかわりの中で、教師それぞれがどのような成長を果たしているかといった初任期からの教師の職能成長にかかわる研究が進められてきた。例えば、稲垣ら (1998) や山崎 (2002, 2012) によるライフヒストリー研究やライフコース研究では、教師の資質形成の契機として初任期における学校内での研究活動、学校内外での優れた先輩や指導者の出会い、教育実践上の経験、意味ある学校への赴任であったことを報告している。さらに、優良教員として表彰された教師を対象にした調査によれば、上記のような要因に加え、優れた教育実践に取り組むようになった契機として、地域での教科等の研究会に所属したことも一つの要因であったことを明らかにしている (国立教育政策研究所 2011)。このように、教師としての生涯にかかわる成長過程において、特に教育実践の研究に関わる資質形成の観点で教師に共通する

傾向が明らかにされている。

また、校内研修や授業研究、教員研修といった特定の機会を視点に、それぞれの機会を通じてどのように教師が資質形成を図っているかを着目した研究を通じて、教師の教育実践の研究に関わる資質形成の解明が行われている¹⁾。これとは別に、教師個人に着目した研究もある。優れた教育実践を行ってきた教師を取り上げ、その教師に密着しながら教師のライフヒストリーを聞き出し、教師が体験した経験と教育実践の研究に関わる資質形成との関係を明らかにしようとした研究である²⁾。

このように教師の教育実践の研究に関わる資質形成の研究は、教師集団として、あるいは教師個人を取り上げ、解明されている。しかし、こうした研究では、教師が初任期、中堅期、壮年期あるいは管理職期のそれぞれの成長過程でどのような環境で、どのような事情とのかかわりの中で教育実践の研究に関わる資質形成を果たしたのかといった詳細な分析は行われていない。

教師の成長に大きく影響することとして、「意味ある学校への赴任」が要因の一つとして示されているが、教師の全てが「意味ある学校への赴任」とは限らない。所属した学校の環境、教育的な時代背景といった教師自身では決められない要因が多数存在する。こうした学校の環境、時代背景に適応・対応しながら教師は教職に従事しながら、その教師に取り一番必要と感じる教科・領域を自らの専門性と定め、追求する。生徒指導上、極めて厳しい学校にいる教師ならば、生徒指導に関する研究を志向するようになるかもしれないし、教科教育に熱心な地域に所在する学校に勤務する教師ならば、学校並びに家庭・地域の要望を背景に教科教育の専門性を強く志向する。また、一度、自身の教科領域の専門性

を定めても、勤務校を移り、教師の取り巻く環境が全く異なれば、教師は必然的に環境に適応するために自己の職能成長として志向した専門性を変更することもある。

このように教師自身では変えることのできない学校環境にあり、専門性の変更の必要があっても、教師が「実践研究者としての教師」の資質形成を形成していれば教師は柔軟に教師が置かれた状況に対応することができる。本研究で解明しようとする「実践研究者としての教師」の資質形成は、その教師が自らの専門性として定めた特定の教科領域でのみ機能するものではない。教師が置かれたいかなる学校環境においても、その環境に柔軟に対応し、その環境において教育実践を通じて教育方法の開発、教育内容の質の向上を目指すとともに、研究者との連携を図り教育研究を行うことのできるような「実践研究者としての教師」の資質形成の解明である。

そのためには、個別に教師を丹念に分析する必要がある。本研究は、量的研究とは異なり、個人のパーソナリティを含んだ分析であり一般化には適さないが、これまで明らかにできなかった教師の内実に迫りながら一人の教師が置かれた学校環境の中で適応し、どのように「実践研究者としての教師」の資質形成がなされたかをその過程を明らかにすることで、教師と学校環境との関わりの中での「実践研究者としての教師」の資質形成を明らかにしたい。

2 研究の方法

2.1 「実践研究者としての教師」の資質

「実践研究者としての教師」になるための資質は、教師の力量形成研究が参考になる。小学校社会科において教育実践に優れた教員の力量形成過程を解明した中島は、「教材・カリキュラム作成」「子ども理解の深化」

「実態に応じた授業設計」などを実践研究者としての教師に備わっていることを明らかにしている（中島 2014）。また、校内授業研究という実践研究をすることにより、教師は、「研究方法・内容」「目標設定」「社会動向」等の力量形成が活性化すると石上は報告している（石上 2013）。このように授業研究をすることにより教師の力量が活性化することは、授業研究に取り組む実践研究者には「研究方法・内容」「目標設定」「社会動向」を見定めるための研究的資質が備わっているととらえることができる。また、教師の経験学習モデルを基にした教師のライフヒストリーの事例分析を行った姫野・益子は、実践研究者としての教師には、「課題の認識」「目標の設定」「取捨選択とクリエイト（創造）」の3つの要素が研究的資質として教師に存在することを報告している（姫野・益子 2015）。

このように実践研究者としての教師は、研究するにあたり「なぜ実践をするのか」という子どもの実態把握、社会動向の把握など実践の出発点となる課題認識がある。また、「実際の実践ではどのような状況であったか」という現状分析を行い、「今後の実践を通じて何を解決するか」という目標設定する。その上で、「実践をするために何ができるか」「どれが一番効果的であるか」という活動内容の創造と選択し、取り組むべき実践を見定め、「どう実践するか、実践結果から何が明らかになったか」といった実践についての省察が果たされ、新たな課題を見い出すと言える。すなわち、「実践研究者としての教師」は、「課題認識」「現状分析」「目標設定」「活動内容の創造と選択」「実践と省察」といった資質を持ち、教育実践に取り組んでいると言える。

以上のことから、本研究では「実践研究者としての教師」の資質として「課題認識」「現

状分析」「目標設定」「活動内容の創造と選択」「実践と省察」を定める。

2.2 自己エスノグラフィーによる分析と課題

「実践研究者としての教師」としての研究対象を、本研究では筆者自身とした。筆者が優れた研究的資質を形成し、教師としての研究的リーダーシップを発揮し実践研究を推進したとは言いきれないが、教員時代に名古屋市の教員で構成する特別活動研究会の委員長を行い、特別活動研究について全市的立場で実践をしていたこと、教育センター指導主事として全市的な立場で特別活動研究の指導を行っていたこと、校長としても市の校長会特別活動部会部会長、県の特別活動研究会の会長を行っていたことといった特定の教科・領域での専門性を有する。また、こうした専門性を離れて研究者と協働して研究に取り組み、教務主任前後の時期には教育相談としての専門性を高めたり、校長時代には教育方法学の実践者として協働して授業分析における専門性を高め、教育活動の質的向上を図ったりしてその成果を国際学会で発表するといった一定の実績を有している。以上のことから、客観的評価が担保できると考えた。

研究の方法としては、筆者が実践者としてのみならず、研究者としての視座を有することから、専門性の自分の経験を再帰的に振り返り、自己の行為を深く理解する自己再帰性の意味を持ち、当事者でしか知り得ない事象を当事者の視点で解明することで他の実践への応用可能性を検討することができると考え、自己エスノグラフィーを用いる。

エスノグラフィーの一つとしての自己エスノグラフィーは、分析対象は自分自身となる。オートエスノグラフィーとも呼ばれ、鈴木は、「学術的に自叙伝的要素を取り入れて情報を

発信する方法として『私』という一人称の語り、個人の経験を記述する」ことと定義している(鈴木 2010)。綾屋・熊谷は「『主体としての自分』が『客体としての自分』のことを記述したり解釈したりする『当事者研究』と規定している(綾屋・熊谷 2010)。近藤は「自分自身を文化的レベルで研究すること」(近藤 2016)としており、いずれも自分の経験を再帰的に振り返り、自己の行為を深く理解することで当事者でしか知り得ない事象を当事者の視点で解明することで他の実践への応用可能性を検討する意義をもつ。本研究では、自分の過去の行為を自身が記述した記録、論文を基に再帰的に振り返ることで当事者しか分からない行為を含めて行為の意味を解釈、分析する。

「研究者が自分とは異なる文化・社会に帰属する人々を対象とし、記述することを目的」(藤田・北村 2013)とするエスノグラフィーの場合、研究対象と同じフィールドに入り同一化しながらも、できるかぎり自己の価値観、先入観を排除し、研究対象を分析しようとする。これに対して自己エスノグラフィーの研究においては、鈴木(2010)、綾屋・熊谷(2010)、近藤(2016)の研究に見るように、研究対象を自分の経験をデータにして自己の内面を分析し、事実解明に迫る。このため「自己中心でナルシスティックな行為であると批判されることがある」(藤田・北村 2013)「読み手に取り、内容の真偽、妥当性の判断の困難さがある」(伊藤 2015)との批判が自己エスノグラフィーとしての課題として存在する。この課題を克服するには、自己の経験を記憶に頼ることを避け、分析の対象の経験を自身で記述した記録物や記録した映像・音声資料の活用が必要である。日記、教育活動メモ、指導案、研究紀要など研究の対象期間に自身の手により作成した記録物や、事実

記録としてのビデオ映像、音声データ、発言をまとめた逐語記録など、事実分析として活用できる資料を基に当時の自己を分析することで、できる限りの内容の真偽、妥当性を示すことが重要である。また、これらの資料を分析する枠組みを示し、分析することで自己中心的な分析に陥る危険性を排除することが重要であると考えた。

2.3 教育実践記録の意味と条件

分析の根拠性を確保するため、本研究においては初任校在任中の6年間に作成した教育実践論文を使用して分析をする。教育実践を正しく評価するため教育実践論文の条件について、白石(2012)は以下のように示している。

- ・実践記録は、教師本人が言語で書いたもの。観察者が書くのではなく、記録するものは第三者ではない。
- ・教師が教育現実に関与しながら観察してその過程を書いたものである。
- ・教師が「もう一人の自分」を設定して書くものである。つまり、現在の自分から見て実践していた過去の自分を記述する。この記述には自分の記憶の濃淡や分節化の意図がしみこんだものである。
- ・「他者と共同して」分析、あるいは読み開く対象となるものである。
- ・共同分析の際には書く人語る人においても、聞く・読む人においても「もう一人の自分と出会う」ことができるものである。
- ・教師本人が自分のことば・言語でかくことで、本人の主観が投影される。主観に彩られた文章や発現の吟味により、教師の内面の動き、判断のあり方を吟味することができる。

また、中武(1998)は、学校の実践記録ではあるが、必要要件として「明確な教育的思い

が記録化」「対立葛藤のドラマの記録化」「思いを達成するための手立て・仮説、それを取る理由の記述」「自己の実践を相手の目を通して対象化する工夫」「問題事項の解決の予測性の記述」「成功例、失敗例の記述」「問題形成及び解決過程の明示」「実践事実、解釈の識別」を挙げている。さらに、勝田（1955）によれば実践記録は「私的な覚え書きやひそかな逃避の感傷」ではなく「問題が発見され、整理され、意識しなかったものに意識の光が当てられるためのものである」としている。

このように、教育実践記録は教師が教育現

実に即しながら明確な教育的意図を持って実践を行い、その教育実践過程を実践者自身によって焦点化して書き出された記録であり、当時の実践者本人の教育的意図・主観を見ることができものである。そこで、本研究では筆者自身が作成した教育実践記録のうち名古屋市教育委員会が1年ごとに募集する指導体験記録（以下、体験記録）を分析対象とする。体験記録は、教師が1年間にかけて取り組んだ教科領域別の実践をまとめた論文で、市の教育課題も意識して取り組んだ実践記録である。教育委員会は教育課題に適したもの

表1 「分析対象の教育実践論文一覧（初任期に作成した論文）」

経年 (年)	担当学年 (校内の出来事) 【校外での出来事】	研究会等での論文	指導体験記録（分析対象）
1年目 (1983)	2年担任 (校内暴力の頻発) 少年非行第3のピーク		
2年目 (1984)	3年担任 (校内での生徒逮捕)	教育研究集会発表論文「生徒会活動の活性化を目指して」(1984)	「生徒会活動の活性化を目指して：核づくりを通して」(1985)
3年目 (1985)	3年担任		「自主的・創造的生活態度の形成を目指した生徒会指導：行事づくりを通して」(1986a)
4年目 (1986)	1年担任 【特別活動研究会入会】 いじめによる自殺増加 臨教審「生き方指導の充実」	研究会発表論文「生徒一人一人が主体的に取り組む生徒会活動をめざした指導：学級会活動を核にした行事づくりを通して」(1986b) 研究会紀要論文「学級を核にした行事づくり」(1987b)	「生徒が主体的に取り組む生徒会活動の指導：行事づくりの段階的指導を通して」(1987a)
5年目 (1987)	2年担任	研究会発表論文「生徒一人一人が主体的に取り組む生徒会活動をめざした指導：生徒が作る生徒集会による行事づくりを通して」(1987c) 研究会紀要論文「同じ課題をもつ生徒同士で取り組ませる係活動」(1988b)	「生徒が主人公となって取り組む生徒会活動の指導：生徒集会を中心とした行事への取り組みを通して」(1988a)
6年目 (1988)	3年担任 登校拒否4万人超 学校規則見直し	研究会発表論文「生徒会活動を主体的に取り組もうとする意欲を育てる指導：生徒が見つけた課題の実施案づくりを通して」(1988c) 研究会紀要論文「みんなで分担して計画し取り組む集会活動」(1989b)	「生徒会活動に積極的に取り組もうとする意欲を育てる指導：生徒が自分で見つけた課題の実施案づくりを通して」(1989a)

※空白は、その年度に該当する論文を執筆していないことを意味する。

かという「課題性」、エビデンスに基づいた実践効果があるかという「効果性」、他の教師に役立つ指導方法であるかという「汎用性」の三観点で評価する。このため、体験記録は教師の思いを込めた目的、方法、具体的行為と経過、行為の結果が読み手に分かりやすく記述された記録物との性質をもち、白石や中武の条件を満たす。なお、校外の研究会論文（発表論文や紀要論文）も体験記録に近い性質をもつので、分析対象の体験記録と同時期に書かれた論文を体験記録の分析に際しての傍証として用いることで、体験記録を用いた自己エスノグラフィーによる分析をより明確にすることを試みる。具体的には、表1に示す体験記録等の論文を分析する。

2.4 分析の枠組み

本研究では、実践経験のない教育実習の学生でも経験を学びにつなげることができることを示したコルトハーヘンのリアリスティック・アプローチとしてALACTモデル³⁾ (F. Korthagen 2010) を参考に分析の枠組みを

作成し分析する。教職経験の少ない初任期の教師は、日頃の教育実践を通じて行為と省察を繰り返し、自己の行為からの学びを蓄積しながら教師として成長する。そして、行為からの学びの蓄積が研究的資質に関わる学びにもなり、研究的資質の形成を図る。こうした意味において、教師の研究的資質形成の過程は、学生が経験から学びにつなげる過程と同じ過程を経ることが十分予想できる。

そこで、本研究ではALACTモデルを基礎に教師が「実践研究者としての教師」としての資質を形成し、実践知と理論知の統合を図る形成モデル（図1）を作成した。作成した形成モデル（仮説）を基に教育実践論文の分析を通じて清水の実践を検討し、「実践研究者としての教師」の資質形成を明らかにする。

各段階の資質形成の関係は次のようになる。

「行為の焦点化」(phase 1)：教師は様々な教育実践を行い、行為を通じて教師は育てたいと願う子どもの姿と現実の子どもの姿との差から幾多の悩みが生じる。その中で教育動向を考慮し、解決すべき課題につながる悩み

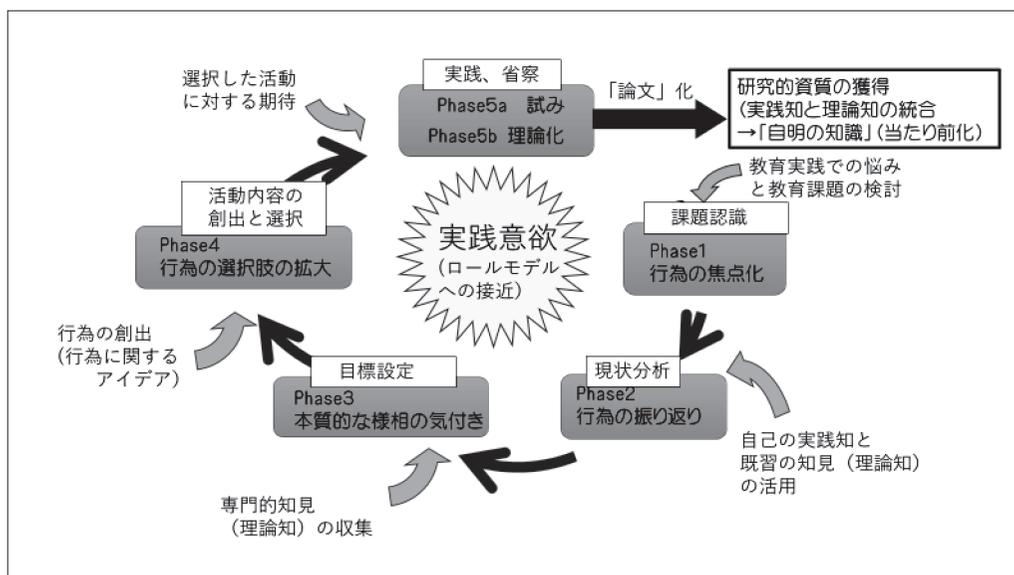


図1 教師の研究的資質形成を図る形成モデル（仮説）

であるか正当性を自覚した時、取り組むべき課題として意識し、課題を限定する。つまり、行為に伴い発生する悩みの中で最優先に解決すべき悩みを課題として明確にすることで、改善すべき行為が定まる「行為の焦点化」ができ、その時、働く資質が「課題認識」の資質である。

「行為の振り返り」(phase 2)：改善すべき行為に対して、自己の持つ実践知と既習の理論知を活用することで、行為の意味を問う省察が行われ「行為の振り返り」がなされる。ここで働く資質が「現状分析」である。

「本質的な様相の気付き」(phase 3)：教師は現状を分析することで、教育実践を支える知見の少なさに気付く。既習の理論知だけでは課題に対応できない事実と直面し、専門的な知見を収集する必要性に迫られ、専門的な知見を同僚、研究者、専門書等を手がかりに探索し、専門的知見の拡充を図る。ここでの専門的知見は熟達教師の暗黙知も対象となる。悩みを相談し、熟達教師から教示を受けた暗黙知は、専門的知見として教師は受け入れる。このようにして教師は課題に立ち向かうための専門的知見を得て省察を行うことで課題に潜む本質に気付き、課題解決としての目標を設定する。これが「本質的な様相の気付き」であり、ここで働くのが「目標設定」の資質である。

「行為の選択肢の拡大」(phase 4)：目標設定した教師は、解決するための方法を思案する。教師は解決の糸口を見付けようと常に意識し、他の教師との何気ない会話、他の教師の実践の観察、目にとまった文献や新聞、本の記事などをきっかけに様々なアイデアが生まれ、次の取り組むべき行為を創造する。拡大した行為を基にして、教師は一番有効と感じる行為を選択する。これが「行為の選択肢の拡大」(phase 4)であり、働く資質が「活

動内容の創出と選択」である。

「試み」(phase 5a)「理論化」(phase 5b)：「活動内容の創出と選択」により具体的な活動手順を見通した研究方法を教師は考えることができ、実践が試みられる。さらに試みた行為についての成果を確認する評価も行う。これが「試み」である。この評価で成果を実感するとは限らない。むしろ、期待と反する結果を教師は感じることが多い。しかし、実践した行為を評価することで研究方法の成果と残された課題の見極めが容易になり、教師は行為と結果を実践に基づいた理論として学ぶことができる。すなわち行為という経験から学びが生まれ、教師の内面で実践知と理論知を統合する個人内の「理論化」が図られる。この「試み」と「理論化」を果たす資質が「実践、省察」である。

このようにして、理論知を活用しながら自らの実践で得た実践知は、理論知との統合が教師の内面で行われ、その教師にとっては実践を通じた当たり前の知識となる。この時、教師の内部には実践知と理論知として統合された知識として無意識的に身に付くものとなる。当たり前となった知識とともに形成された資質は、その教師にとり「自明の知識」⁴⁾となり定着する。そして、また、新たな行為からの学びのサイクルを通じることで同様な過程を経て教師に徐々に「実践研究者としての教師」の資質が強化されると考える。この実践知と理論知の統合の過程は、柴田ら(2008, 2009, 2010)とも共通する意味を持つ。

柴田らは、授業研究を通じた理論知と実践知の統合をする過程を3段階⁵⁾で表現した(柴田ら 2008)。第1段階は、本研究における課題意識、現状分析にあたる。また第2段階は目標設定、活動内容の創出と選択にあたり、第3段階は実践と省察にあたる。本研究と柴田らの研究との違いは、実践知の少ない初任

者と授業経験豊かですすでに実践知を一定程度習得している教師の実践による理論知との統合のレベル的な違いである。本研究における理論知との統合による実践知、すなわち教師にとり当たり前となる無意識的な知識は、柴田らがすでに身に付けているとする教師の実践知に他ならない。すなわち、本研究の対象は、柴田らの研究の前提条件となる実践知の形成であり、これに伴う研究的資質形成の過程の解明としての研究の意味をもつ。

また、本研究では、絶えず実践研究を行い続けようとする教師の実践意欲を考慮する。実践研究を行う意欲は目の前の子どもの実態を改善し、よりよくしようとする教師としての教育的動機（外発的動機）によるものだが、実践研究を行い続けるには、教師自身が成長し、一人前の教師になりたいとする成長動機（内発的動機）の存在も欠かせない。子どもの実態を出発点にした外発的動機だけでは、それが解決したところで実践研究は終わる。より質の高い実践をするためには教師自身が「実践的研究者としての教師」の資質を高め、実践研究に取り組む内発的動機がなくては、実践研究は続かない。初任期の教師が自己の成長を目指す内発的動機は、「優れた先輩や指導者の出会い」とのように教師自身が「ああいう先生になりたい」と思う理想像、ロール・モデル（役割規範）の存在である。専門職としての自分の理想像として投影できる身近な教師の存在と、近づこうとする意欲が実践研究の継続につながる。したがって分析にあたり対象者のロール・モデルの存在の有無を検討する必要がある。また、教師の成長に伴いロール・モデルの変化の有無も確認する必要がある。

以上のことから、形成モデル（仮説）に示す「問題の焦点化」「行為の振り返り」「本質的な様相の気付き」「行為の選択肢の拡大」「試

みと理論化」の5観点をを用いて教育実践論文を分析し、実践研究者としての研究資質である「課題認識、現状分析、目標設定、活動内容の創造と選択、実践と省察」の資質形成の状況を見る。さらに、内発的動機を基にした研究資質の形成について明らかにするため「ロール・モデルの存在と影響」についても分析する。

3 分析結果

3.1 行為の焦点化（phase 1）による課題認識の形成

清水がはじめて教育実践を論文にまとめたのは、新任2年目に執筆した教研集会「生徒会活動の活性化を目指して」（1984）と体験記録「生徒会活動の活性化を目指して一核づくりを通して一」（1985）である。いずれも入職1年目後期から2年目に取り組んだ生徒会活動の実践を論文にまとめたものである。教育実践論文は一般的には自分の専門教科である教科の実践研究をまとめる教師が多い。しかし、清水は教科指導（理科）ではなく、生徒会活動をテーマに選ぶ。この背景には、授業中に3年生が乱入し2年生を連れ出す、2年生も好き勝手に授業を抜け出し廊下で遊びまわっているといった危機的事態に遭遇していたことにある。このため、清水は生徒指導に明け暮れ、満足に教材研究の時間を持つことができなかった。

初めて書いた体験記録（1985）を見ると、この当時の生徒会活動の現状を「中学校の現状は中学時代に比べようもなく形式化したものになっている」「生徒の中核となるべき生徒は生徒会とかかわりを避けようとする無関心を装い問題生徒の陰に隠れている」と記している。そして「校内暴力にあけくれる今日こそ、生徒会が中心となって間違った方向に進んでいこうとする安易な体制を生徒の内側からは

正させていくことが必要」と論じ、学校の落ち着きを取り戻すということを自身の最重要な課題として認識し、「生徒会活動に核となる生徒を中心に活性化させるとことで学校を正しい方向へ導かせることをねらった」と課題解決のために生徒会活動に取り組む重要性を指摘している。また、当時の状況を「最近の荒れる中学校の風潮と同様、校内暴力の嵐が吹き荒れ、特に清水が赴任しての2年間は続けてマスコミに報道されるような事件が続いた。」と分析し、自分の課題意識は全国のエデュケーション課題と共通したものであり、課題の正当性を見出している。そして、生徒会活動を改善することが重要な取り組みと見定め、生徒会活動の改善に向けた教育実践に取り組もうとしており、教育実践を焦点化する行為の焦点化（phase 1）を行った。そして、この行為の焦点化を通じて課題認識という資質形成が始まりかけていたと言える。

体験記録（1986）に書かれた実践内容を見ると、1年目の後期の10月に清水は校内美化コンクールに合わせて汚れた教室を生徒と一緒にペンキ塗りに取り組んだり、卒業式に合わせて有志生徒を集めて卒業を祝う垂れ幕作りを行ったりしている。当時、荒れた生徒会活動を改善するには、自分が担任をしている2年生の正統派の生徒が活躍できる環境作りが必要と考え、清水は一人でできそうな活動を実践した。体験記録（1985）では1年目の活動成果を「個人的な思い付きの活動で計画性が欠如しており、活動全体に一貫性がなかった」と清水は自己評価している。すなわち、行為の焦点化はしたもののその後の取り組みは計画性のないまま思い付きで活動していた、と振り返っている。また、「広がりを持ち始めた核（生徒会役員の生徒を指す）が組織的でなく、組織としての弱さがある」と自己の実践結果を振り返ることで、生徒会役

員だけを中心に行った教育実践の限界性を認識している。こうした記述にあるように、1年目に行った教育実践には、実践を行う上での根拠となる実践知や既習の知見を活用した形跡は見られない。この時のことを思い出すと、体験記録では「活動全体に一貫性がなかった」「組織的でなく、組織としての弱さがある」と書いているが、体験記録をまとめた時に2年目の実践に結び付けて論文作成するために論文上の整合性を図るために考えて記述した内容で、きちんと自己の行為を省察したものではない。したがって、清水は本来の意味での行為の振り返りは行っていない。

2年目の実践を終えた後の行為の振り返りにおいても同様なことが言える。体験記録（1985）では、1年目の行為の振り返りとしての問題点を記述し、次年度の実践方針を「生徒会役員という核を育てるために行事の企画・運営する経験をさせる」「核を支える有志生徒を育て、次の核にする」「周辺生徒が核になるように生徒会活動での成功体験を味わうように援助する」と定めている。しかし、実践は網羅的で明確な研究計画に基づいた実践ではない。そのため、2年目の実践を終えた後の行為の振り返りにおいても考察は曖昧で、行為の振り返りがなされたとは言えないような論文のまとめ方になっている。明らかに行為の振り返りは未成熟である。1、2年目の清水は行為を焦点化（Phase 1）はできたが、それ以外に行っていない。清水は2年目までの実践では行為の焦点化を図ることによる課題認識の資質を形成したに過ぎなかった。

3.2 ロール・モデルの影響

入職当初、清水にとって大きな影響を与えた校内の教師が2人いる。一人は教育研究のリーダー養成を図る研修として一番重要視さ

れている教育研究員を清水が入職した年にしていた教師Aで、もう一人は教育研究員をめざしていた教師Bである。2人共、特別支援、美術の分野で全市的な活躍をしていた。教育研究員制度は、昭和10年から存在し、教科領域で優れた実践力のある教師を論文で選抜して1年間週1日（金曜日）学校を離れ、教育センターにおいて教科領域担当指導主事から指導を受けながら教育研究する制度である。管理職の多くが教育研究員を経験しており、名古屋市では重要な意味を持つ教員研修制度である。当時は、教職経験11年以上の幼小中養護学校教員を対象に教師を募集し、毎年72名が選抜され研修を受けていた。（その後、新規採用教員数の減少に伴い、教職経験8年以上、計50名に変更）Aは特別支援教育を、Bは美術を研究分野としていた。Aは、専門教科に拘らない幅広い視点で学校運営に参画し、日常的から何かと若手教師を気にして声をかけていた。Bは人物的に気難しいところがあるが教科研究に優れ、体験記録では清水の入職2年前に最優秀（特選）の評価を得ている。初めての3年担任で、進路事務作業で満足に時間が取れないにも拘わらず清水が体験記録を書く気になったのは、2人の勧めによる。Aは、実践記録の執筆が進まない清水を自宅に呼び、清水が原稿を作成し、清書をAが行うことで執筆を諦めかけた清水に最後まで書き終えさせた。Bは実践研究の参考にと自分の特選論文を渡してくれており、この論文は清水がその年から3年にわたり研究の進め方とまとめ方のモデルとなった。はじめて書いた体験記録が「学校の実態分析」「研究における生徒会活動の意味」「生徒会活動を通じた研究目標」「初年度の実践経過」「初年度の実践の反省と考察」「2年目の実践方針」「2年目の実践経過」「2年を通じた成果と課題」といった構成も、Bの体験記録の形態の

模倣である。

Aの行為は、清水には大きな感銘を与えたと共に体験記録を自分一人で書きけるようになる必要があると自覚を促すことにつながる。また、体験記録を書くことによって自分の実践を見つめ直す機会を初任期の早期段階でもつことがなければ、その後、自分から体験記録に教育実践をまとめようとする気にならなかったかもしれない。Aの存在は、教育実践をしてそれを論文にまとめるという教育研究への意欲喚起に役立つ。Bの体験記録の提供は、清水に実践研究を進める上で論理的に行わなければいけない、との指標を与える。このように、身近な学校に存在するロール・モデルは、その後の実践研究を続ける動機付けになり、教育的研究資質の形成につながった。

3.3 行為の焦点化（Phase 1）の深まりによる課題認識の資質形成の深化

教職3年目にまとめた2回目の体験記録（1986）では、論文の構成において最初の体験記録に比べて成長が見られる。最初の体験記録（1985）が、ロール・モデルのBの論文形態を模倣し、目指す生徒会像を論文内で具体的に示していなかったのに対して、この論文では目指す生徒会活動像を明らかにしている。この時、清水は生徒会活動を「生徒一人一人が自由な雰囲気の中で自主的な活動をすることで、主体的、創造的な生活態度を形成する場」と定義している。

学習指導要領（1981）第5章第2〔生徒会活動〕に示された生徒会活動の目標では「望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる」とあり、清水が定義した内容と異なりがある。清水が学習指導要領を吟味した上で独自に定義したものであれば、

自分なりの理論に基づいた定義であると解釈できるが、この時の記憶をたどっても学習指導要領を読みこなした記憶はない。この時は、清水がBのように実践にあたって定義が必要と考えて自分なりにまとめたものである。したがって、この定義は清水が指導するにあたって何を重要視していたか、その価値観を言語化したものであり、「生徒一人一人」「自由な雰囲気」「自主的」「主体的」「創造的」「生活態度」が教育実践で一番重要と捉えていたことがわかる。ここで示された「生徒一人一人」「自由な雰囲気」は、問題生徒に支配された状況から改善してきた当時の学校状況を基に、よりよい学校にするためこれからは生徒会活動を通じて生徒一人一人が伸び伸びと活躍するようになることが不可欠であるとの意味を持つ。また、「自主的」「主体的」「創造的」は、教師主体で生徒会活動の改善に取り組んでいたとの自覚から、生徒自身で考え、新たな生徒会活動を作れるようにしたいとの意味を持つ。「生活態度」は、生徒会活動を通じて荒れた生活態度から脱却し、落ち着いた生活態度で過ごす生徒になって欲しいとの意味が込められている。この解釈を裏付けるように2回目の体験記録（1986）での生徒実態の記述を見ると、最初の体験記録（1985）に記述されたような学校の荒れについての記述はない。「最近は安易に既存の行事をまねしているだけで、文化祭や卒業生を送る会などの生徒会行事でも、華やかな内容を生徒は求めている。地道な努力を嫌い、目立つことを好む傾向がみられる」「日常生活でも他人に依存し、主体的な活動ができない」と記述され、その解決に向けた実践が学校をよくすることにつながるのとらえていることが読み取れる。また、実現に向けるための取り組みの場としての生徒会行事の課題として5つを定め、課題を明確にするなど、前年度に比べて課題把握に進

展がみられる。教職3年目の教育実践を通じた生徒会活動での行為の焦点化（Phase 1）により、清水に課題認識の資質形成が深まったと言える。

2回目の体験記録（1986）の論文構成を見ると「はじめに（課題設定の意味）」「実践方法」「実践内容」「まとめ」と論文としての基本的な構成ができるようになり、論文作成の上の進展がみられる。「実践方法」では、実践当初の生徒会役員という生徒会活動の核となる生徒の育成方針と育成実践を記述し、現状の問題点を明らかにするために質問紙調査結果の分析を行っている。しかし、この分析は単純な集計結果を表しただけのもので、問題の概要をつかんではいないが本質的な問題への様相をとらえてはいない。分析の根拠もなく、分析内容は曖昧である。この当時を振り返ってみると、ロール・モデルのBのような論理的な分析をした教育実践をしたいとの思いで形式を模倣したに過ぎず、行為の振り返り（Phase 2）、本質的な様相への気付き（Phase 3）はできていない。すなわち、教職3年目の段階で清水は課題認識の資質形成は身に付けたが、現状分析や目標設定の資質形成はできていなかった。

3.4 校外組織でのロール・モデルの出現

教職4年目を迎えた清水は、自らの専門性としての未熟さを自覚し、専門性を身に付ける必要を感じる。生徒会活動の実践に壁を感じた清水は、教務主任に相談した結果、教員で組織した特別活動研究会の役員である小学校教務主任と出会う。この役員の勧めに従って2つの研究会に入会する。一つは毎月例会を持ち、会員の実践研究を発表、批評する愛知生活指導研究会特活部会⁶⁾（以下、愛生研）である。1年に1度、実践発表をする機会が与えられ、参加者から厳しい質問と容赦ない

指摘がなされる会である。もう一つは、名古屋特別活動研究会⁷⁾(以下、市特活)である。小・中学校の学級活動、児童会・生徒会活動、学校行事、クラブ活動の各部会に分かれ、研究紀要に載せることを最終目標に個人実践について毎月検討する会で、実践の助言を得ることができたとともに勤務校以外の実践研究の仲間を得ることができた会であった。

2つの研究会に入会した清水は、愛生研ですぐに発表の機会を得る。例会にはじめて参加した清水は、その会の厳しさと内容の深さに驚き、戸惑い感じたが、その時、他の中学校の教師Cと出会う。Cは、教育研究員直前の教師で、すでに多くの成果を上げて特別活動の実践研究において専門的知見を有していた教師である。これまで、Bの研究手法しか知らなかった清水には、Cが進めた仮説実践による研究は、その後、ロール・モデルになった。市特活で出会った中学校教師Dとの出会いも清水に影響する。前年度、生徒会活動の実践で高い評価を得ていたDは年齢も近いこともあり、清水にとって気楽に相談できる存在になり、清水の身近な目標になった。4年目になり校外の研究会に初めて参加した清水は、実践研究に直結する2つのロール・モデルを得ることができた。

3.5 行為の振り返りと本質的な様相の気付きに関する資質形成

Cは、清水の実践研究に大きく影響を与える。愛生研発表が8月という時期であったこともあり、発表のために1学期の実践成果をまとめ、2学期以降の実践を考えることで清水は課題認識と目標設定を見直すことができた。それまでは、清水は十分な見通しもなしに実践していた。Cの論文に触れ、自分の実践には課題認識と現状分析に甘さがあることを自覚する。特に、課題を明らかにし、現状

分析から課題を解決するための目標設定と指導手順を示したCの論文は、清水に研究方法を考え直させるきっかけとなった。また、Cの段階的な指導手順を示した研究手法は、清水にない視点であった。清水は、すぐにCの手法を自分の研究に取り入れ、課題認識と現状分析を基に目標設定をするようになる。その結果、それまでの記録とは異なった形態で愛生研での発表論文(1986b)を作成するようになる。具体的には、研究のねらいにおいて生徒会活動の意義と目標に迫る場としての行事づくりの意味を考えるようになった。また、理想の姿と実態との差を見つめ、取り組んだ実践を振り返ることで原因を細かく分けて考えるようになる。さらに、見付けた原因をそれぞれ解決するための手順を原因に合わせて段階的に示すようになる。この記述形態は体験記録(1987a)でも引き継がれる。体験記録でも目指す生徒会像、現状と課題、その原因、原因を解決する段階的指導手順の明記がされるようになる。清水は、この年以降、体験記録を作成する際、必ず原因と関連させた指導手順を図形化して示すようになるが、それは清水が課題解決を図る実践を行うに際して実践研究の指導を整理し、実践見通しを持つ仮説実践授業を計画するようになっていることを意味している。

清水はCという新たなロール・モデルを通じて研究方法の手順を学び、ようやく行為の振り返り(phase 2)と本質的な様相への気付き(phase 3)を通じた現状分析、目標設定の資質を身に付け始めたと言える。

教職5年目の体験記録(1988b)を見ても、清水は課題認識、現状分析、目標設定の資質形成が着実に定着したことがわかる。発表論文(1987c)を見ると、目指す生徒会像についての記述については4年目の発表論文(1986b)、体験記録(1987a)と変化は見られ

ない。しかし、教職5年目の終わりに書かれた体験記録（1988b）では「生徒会活動を通して生徒一人一人が『私が生徒会の主人公の一人だ』と感じ、自分から活動に取り組もうとする意欲を持った生徒を育成する」と、目指す生徒会像を生徒の姿に具体化して示そうと記述に変化が見られる。それまでの教育実践での悩みと教育課題の関連を生徒の姿を具体的に表す作業を行うことで、清水は行為の焦点化をより鮮明にするようになったと言える。また、この体験記録では、過去2年間の取り組みを振り返り、「どのような願いで生徒会活動を通じて2年間教育実践を行ったのか」を明示した上で、裏付けとなる実践資料を提示しながら各実践を活動のねらい、経過、生徒の発言記録、活動による成果物を示し、丁寧に自己の行為実践を振り返っている。こうした教育実践での行為を振り返ることで、これまでの実践に欠けていた「学級で話し合った行事の内容についての決定プロセスに問題があること」「話し合いのテーマが身近な内容でないこと」など指導内容の本質的な様子への気付き（Phase 3）を見出すことができるようになり、4・5年目の教育実践を通じて課題認識、現状分析、目標設定の資質形成が定着したと言える。

3.6 現状分析、目標設定の資質形成

教職4年目、5年目に書いた体験記録は、入選を果たす。このように教育実践を計画的に行い、その成果をまとめる力量が付き始めた清水は、教職6年目の初任校最終年度も引き続き生徒会活動をテーマにした教育実践の研究を行う。教職5年目まで、「生徒会活動の基礎となる生徒会役員の育成」「生徒会役員を基礎とした生徒会活動の拡大化」「学級の独自性を生かす生徒会活動の実現化」「全校集会での話し合いを基礎とした生徒会活動

の実施」と年度ごとに実践内容を変えてきた清水は、「学級活動での話し合いを基礎とした生徒会活動」に取り組む。学校の荒れに直面していた教職1年目、2年目に対して3年目の教育実践を境に急速に生徒会活動に落ち着きを取り戻しながらも、特別活動の根幹である学級での話し合い活動が十分機能していないという清水の課題意識によるものである。

この頃、生徒会活動により学校が落ち着きを取り戻したと校内外から評価を受けるようになった。しかし、清水が参加するようになった研究会で、CやDの話を聞くと、生徒による話し合いが多くの学級で出来ていないこと、それまでに清水が行った生徒会活動の教育実践では、改善に役立っていないことを自覚するようになる。そうした実態を明らかにするために、清水は質問紙調査による生徒会活動に関する実態調査を行っている。「学級での話し合いが、一番意見がいいやすい」「学級で生徒会活動について話し合うと言っても話し合い方法がよくわからない」との結果を得て、学級の話し合いを改善する必要性を自覚する。すなわち、清水は「学級での話し合い」を改善すべきとの行為の振り返りを行った。体験記録並びに愛生研発表論文を見ると、論文中に「実態の把握」項目が作られ、実態調査結果を分析している。これまでの体験記録では見られない点であり、行為の振り返りを実態調査結果で明らかにするようになったと言える。

最後の年、清水は2つの実践を計画し行う。第1次実践は、生徒会活動で取り組みたいと思う課題を生徒個々にカードに記述させてから全校一斉放送による進行に従った学級での話し合い、そして、その結果を全校生徒が見ている前で行う話し合う拡大生徒議会の実践である。話し合いの題材として取り上げたのは、全国で当時問題となっていた校則につい

での見直しである。禁止されているコート・マフラーやサブバック利用の解禁といった校則の見直しや学校トイレの鏡やトイレトペーパーの設置など校内の荒れから破壊、撤去さされていた施設・設備の復旧に関する内容についての話し合いである。第2次実践は、全校生徒が集まって行った拡大生徒会を受けて、取り上げられた内容を実現するために自分たち生徒が見なすべき生活態度、行動についての学級での話し合いである。

上述した実態調査を基にして、学級での話し合いの改善が大きな改善すべき課題であるが、生徒はなぜ話し合い意欲を持ってないのが課題の本質的な様相である。清水は、第1次実践では、まだ、本質的な様相を見出していない。第1次実践を行った後の振り返りで「話し合いの過程を工夫するだけでは意欲を育てられない」「生徒一人一人が見つけた課題をどのように取り組ませればよいかを考える必要がある」と実践を行い、振り返ることを通じて本質的な様相への気づき（Phase 3）が行われる。この時、清水は片岡・高旗（1987）、井上（1987）など、研究者や実践研究者の理論研究や実践書を多数読むようになる。また、特別活動関係の全国大会等に参加して、生徒一人一人が課題を見つけ、取り組む方法について学ぶなど、専門的知見の収集に取り組んでいる。この知見が本質的な様相への気づき（phase 3）につながる。このように、身近なロール・モデルからの情報から、研究者や全国的な研究会から専門的知見を収集しようとするなど清水の専門性への接近は深まり、現状分析、目標設定の資質形成が、「実践研究者としての教師」として身に付くようになった。

3.7 活動内容の創出と選択の資質形成

専門的知見を拡充した清水は、実践を計画

する段階で生徒一人一人の課題が見付けて取り組むことができるような方策を検討する。その一つは課題別グループ編成による話し合いを実践に取り入れたことである。当時、片岡（1985）の理論を基にした「個を生かす集団づくり」（片岡 1986）で一人一係活動といった生徒一人一人が大切にしたい思いを実践に結び付ける係活動が全国集団学習研究協議会⁸⁾で報告されている。清水もこの発想を基に、一人一人の願いを引き出し、願いが共通する生徒同士からなる課題別グループによる話し合い方法を考える。また、グループ内の話し合いは、カードに意見を書き出し内容別にまとめるといったKJ法の手法の導入を全国の実践報告を参考に考えた。具体的には、第1次実践で出された生徒会活動の課題を基に生徒個々に現状の問題点と理由を考えさせることによって現状認識を深めさせてから課題を、解決すべき方向性を確認したのちに、生徒個々で課題解決するための具体化案をカードに書き出し、書き出されたカードを模造紙上に貼り、課題解決に適する活動内容を区分し、内容をまとめるといったKJ法手法を使いながら課題別グループとしての考えをまとめ、これを学級内で発表するというやり方である。発表においても、現在よく使われるワールド・カフェ⁹⁾の手法に近いやり方を当時考え、用いている。また、実践内容でできるだけ把握するようにするため、これまで用いなかった教育方法学的視座に立ち、課題別グループ内の議論の様子を把握するため、観察対象の課題別グループを一つ定め、清水自身で観察しながら逐語記録の作成に取り組むようになった。これらの発想は、全国的な特別活動に関する雑誌『特別活動研究』¹⁰⁾での記事や名古屋市教育研究員の研究報告書などから、観察生徒の変容を明らかにする方策が必要であるとの学びから行ったものである。

このように清水は初任校期最終年まで特別活動に関する実践研究を継続的に取り組み、専門的知見収集を行ってきた結果、様々な具体的実践の創出、実践内容の結果を正確にとらえるための授業逐語記録の作成といった教育方法学的視座に立った観察記録方法の導入を行うようになる。すなわち、清水は実践内容と実践の観察方法に関しての行為の選択肢の拡大（phase 4）が行われたと言える。以上のことから、行為の選択肢の拡大を通じて清水は活動内容の創出と選択に関する資質形成ができはじめた。

3.8 実践と省察の資質形成とロール・モデルからの脱却

上述のように清水は、課題の解決につながる行為の選択肢の拡大（phase 4）が行い、これに基づいた実践を第2次実践で試みている。それは第1次実践において拡大生徒議会からの学級活動における話し合いを課題別グループで取り組むことで、これまで生徒一人一人に身近な内容と感じることができなかった生徒会活動についての話し合いを自己の課題として考えることができるようにする試みである。また、生徒観察による逐語記録の作成を通じて個別生徒の学習事実を把握することを通じて実践事実の吟味する試みもしている。

清水は愛生研の発表論文（1988c）では仮説設定した実践研究の形態を取っていたのに対して、自己の取り組みの経緯とこれに伴う生徒の変容を主体に記した教職6年目の体験記録（1989a）には記述形態も変化が見られる。すなわち、清水の実践研究の研究姿勢は仮説検証による実践研究から、事実に基づく現状分析を重視し、実践を通じて生徒の質的変化を確かめながら、見出した課題の解決に向けた研究を探るといった実践研究に研究姿勢が変わった。このように清水は、明確な課題解

決の見通しを持った行為の選択肢の拡大を図り、研究方法の決定し、実践するという試み（phase 5a）に関する資質形成もされるようになった。

初任期6年間の体験記録の表記方法の変容を見ると研究方法と実践状況についての記述に変化がみられる。清水が初めて書いた教職2年目の体験記録（1985）、その翌年に書いた体験記録（1986a）では、どのような意図で実践をしたか、その方針や実践概要については読み取れるものの、実践内容については清水の主観的な感想を示すだけで、内容に説得性がみられず読み手には内容がとらえにくいものであった。3回目の体験記録（1987a）では、実践形態が仮説実践研究に変わり、指導計画が段階的に示され、どのように実践研究を行おうとしているか、研究に対する思考は読み取れる。また、実践内容について生徒の思考の変化を示す重要な発言を実践部分の成果を示す根拠として抜き出して記述するなど説得性のある内容記述の試みがみられるようになる。しかし、活動のどの場面で生徒がどのような活動をし、どのように生徒が反応したかと言った経緯の記述はない。行為による結果が記述されているだけで、行為の過程が不明のままである。すなわち、清水は行為とその結果だけを実践研究で重要視しており、行為の過程については十分に意識して研究に取り組んでいなかったと言える。

行為の過程を意識した研究が記述から確認できるようになったのは、5年目の愛生研の発表論文（1987c）からである。体験記録（1988a）では、1実践の経緯を表にして示し、指導段階としての活動区分、主たる活動内容、その時の生徒会役員の活動と生徒の反応を指導案のような形式で示すようになる。この表記方法を用いることで、清水は自らの研究計画とその指導に対して、生徒がどの活動場面

でどのように反応・行動したかを明確に記述するようになった。すなわち、清水はこうした記述を通じて自己の行為の過程を理解しようと試み（phase 5a）を行っている。また、このような表記は、読み手にとっても清水の行為の過程を理解しやすくなり、実践内容を第三者も利用できる資料価値を持つ論文となる。この表記形式は、初任校期最終年の愛生研発表論文（1988c）、体験記録（1989a）に引き継がれ、その後の清水の実践研究論文で定着する。表記方法の定着は、ロール・モデルの模倣ではなく、特別活動に対する実践研究の研究方法を清水が身に付けたことを示すものである。それは自らの実践を理論化（Phase 5b）し、「実践と省察」の資質形成を図ったと言える。

3.9 6年間の変化から見た資質形成の過程

清水の初任1、2年目は様々な生徒会活動にかかわる実践に取り組んでいたものの、まだ自らの行為を焦点化することはできていない。校内に2人の優れた教師をロール・モデルの存在が実践研究を続ける動機づけとなり、その後の研究的資質形成につながった。研究資質形成のうち、課題意識の資質形成が図られたのは清水が3年目の教育実践の時からである。前年度までの実践経験を通じて、実践研究の課題が明確なるなど自らの行為の焦点化を図ることができるようになり、課題認識の資質形成が図られた。しかしながら、ロール・モデルである教師の行為を学ぶことで、自らの行為を振り返ろうとの姿勢は見られるものの現状分析、目標設定の資質形成はまだできていない。

清水が4年目になり、それまでの実践で身に付けた課題認識の資質を基に教育実践の悩みと教育課題の関係の検討を行うと共に、新たなロール・モデルを通じて現状分析、目標

設定の手順を学び、行為の振り返りと本質的な様相への検討を通じた現状分析、目標設定をするという資質を身に付け始める。目標設定の資質形成は6年目定着が確認できる。4年目以降の実践研究やロール・モデルからの情報から、研究者や全国的な研究会から専門的知見を収集しようとするなど専門性への接近が深まる。このように6年目の清水は、行為を焦点化すること、行為の振り返り、本質的な様相への気付きをすることは当たり前のこととなり、課題認識、現状分析、目標設定の資質が身に付いた。

また、実践経験の積み重ねと同じ領域での優れたロール・モデルとの出会いは、清水の教育実践に関する新たな専門的知見の収集に向けた動機づけとなった。専門的知見の収集と本質的な様相の気付きを伴った目標設定を起点に、6年目には清水は行為の選択の拡大を通じて活動内容の創出と選択の資質の形成につながっていた。さらに6年間の継続的な実践研究を通じて、ロール・モデルの模倣に始まった研究方法は自らのスタイルを持つようになり、実践と省察の資質を形成しはじめたと言える。

「実践的研究者としての教師」の資質形成を図るためのロール・モデルは、教師としての経験を積み重ねていく過程で成長に伴う変化があることも明らかになった。当初、研究モデルでは、ロール・モデルは固定したものと仮定していたが、ロール・モデルが教師の成長と共に校内のロール・モデルから校外のロール・モデルへと変化している。したがって、形成モデルを考える上で「校内のロール・モデルへの接近」の外側に「校外のロール・モデルへの接近」とロール・モデルの広がり を考慮する必要があることがわかる。

4 結論

本研究において「実践研究者としての教師」がその資質を初任期にどのように形成していたかを初任期の教育実践記録分析を通じて形成モデルに基づいて検討した。「実践研究者としての教師」の資質は、形成モデル（仮説）に見るような形で形成されてはいたが、その形成過程は形成モデル（仮説）で予想したようなPhase 1からPhase 5までの順に従って、資質が形成されているわけではないことが明らかとなった。教師は、はじめの実践ではPhase 1による課題認識の資質形成、その実践を経験して取り組む次の実践では、Phase 1とPhase 2による課題認識と現状認識の資質形成、さらに続く実践で、Phase 1, Phase 2, Phase 3による課題認識と現状認識、目標設定の資質形成と、実践を積み重ねていく中で、資質形成のためのPhaseが順次進み、これに従い「実践研究者としての教師」の資質が形成されていることがわかった。すなわち、「実践研究者としての教師」の資質は、実践研究の経験回数に比例して資質形成のPhaseが進

むようになり、それとともに新たな資質を形成していると言えよう。したがって、形成モデルは、実践の繰り返しにより資質形成のためのPhaseが進むとの修正が必要ながわかった（図2）。

そして、初任期の教師は、教育実践という行為から形成された「実践的研究者としての教師」としての資質は、行為を通じて繰り返し形成、強化されることで、教師にとり徐々に当たり前のものとなる。その上で、自己の教育実践の経緯を文章化、すなわち教育実践論文にまとめることにより、身に付けた資質から得た経験と知識は、その教師の「実践知」となり、教師がもつ理論知と統合することにより、その教師にとっては当たり前のことになっていることがわかった。

本研究で取り上げ分析したのは、一人の教師の研究実践記録からのものであり、一事例でしかない。事例を増やし、教師の初任校期における研究的資質形成についての検討が必要である。特に、山崎によればコーホートの違いにより、教師集団の特性に違いがあるこ

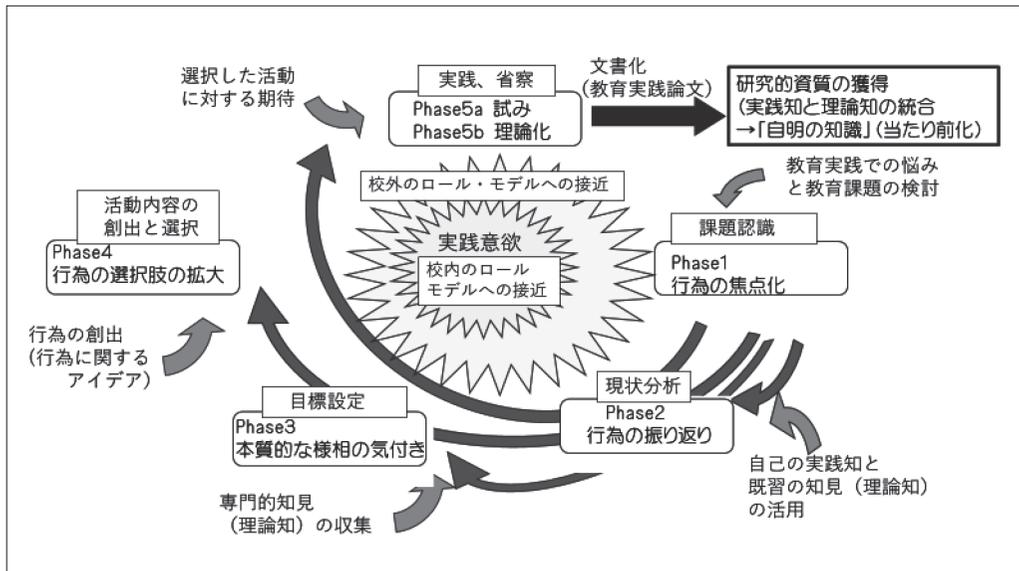


図2 「実践的研究者としての教師」の資質形成の過程を示したモデル図

とが指摘されている(山崎 2002, 2012)。この指摘を補うためには、研究的リーダーシップを有すると思われる同一コーホートの校長と、異なるコーホートの校長の初任校期における研究的資質形成について、研究実践論文を基に分析することを通じて検討し、研究的資質形成を明らかにする必要がある。

注

- 1) 例えば、校内研修、特に授業研究が教師の力量形成を図るのに役立つことを示した石上(2012)の研究では、若手教師(20代教師)では研究方法に関する力量形成が図られていることが報告されている。また、原田(2014)は教科等の研究会を通じて学校内への自省的で批判的な目が養われることを明らかにしている。
- 2) 熟達教師に密着し、インタビューを通じて音楽教師として子どもの主体性、思考力、判断力育成に優れた力量を持つ熟達教師の実践知を明らかにした谷本(2017)の研究やライフヒストリーから教師の力量形成を省察した小峰(2015)の研究がある。
- 3) コルトハーヘンのALACTモデルでは「行為(事前の構造化)」「経験」「構造化」「焦点化」「試み」の5段階による手順により行為と省察を交互に行うとしている。
- 4) F.コルトハーヘンは「ある分野に関連するスキーマ化された知識は自明であることと感じられることが多くなり、そのスキーマはあまり意識せずに使われるようになります。それはまるで、スキーマ全体が1つのゲシュタルトに成り下がってしまう」(F.Korhagen 2010)と説明している。
- 5) 柴田らは、授業研究を問題解決の過程ととらえ、そこでの実践とその省察から理論知と実践知の統合を図る段階を次のように示している(柴田ら 2008)。
 - 第1段階：1問題の同定, 2理論的解決方法の探求
 - 第2段階：1現状の詳細な分析, 2具体的解決方策の決定
 - 第3段階：1実践の省察による実践知の生成, 2理論知の再編成につながる知見の導出

- 6) 正式名称は愛知生活指導研究会。愛知教育大学卒業生を母体とした研究会の一つで現在ほどの教員にも開放され、愛知生活指導研究会の場合、特別活動、道徳、生徒指導の三部会に分かれて校長以下の教員で研究を行っている。
- 7) 管理職を除く教員が参加し研究、研修を行っている。管理職まで参加する会として名古屋市特別活動実践研究会(通称:実践研)が上位団体としてある。
- 8) 全国集団学習研究協議会は、末吉悌次を中心に昭和49年に設置された。伝統的な一斉指導の教育を批判し、他方で集団万能とする集団主義的教育も批判しながら、「自由と創造と個性」と「平等と協同と連帯」を同時に求める「個を生かす集団づくり」の実践理論に従い、実践家と研究者の共同研究の場として作られた。「一人一会社(係活動)実践」は、象徴的な実践の一つである。
- 9) Juanita Brown & David Isaacs (1995)によって開発・提唱された手法。組織や社会のイノベーションに向けて、真に大切な質問や課題について全員参加で話し合う。
- 10) 『特別活動研究』(明治図書)は、定期刊行物の月刊誌で、全国の特別活動実践研究の研究情報を教師が知る貴重な雑誌であったが、2007年3月号を最後に廃刊になった。

参考文献

- ・石上靖芳(2013)「小学校における校内授業研究が教師の力量形成に及ぼす影響—活性化要因の構造的分析と指標の抽出」学校教育研究(27), p38-51.
- ・石上靖芳(2013)「校内授業研究の活性化要因が若手・中堅・ベテラン教師の力量形成に及ぼす影響—中学校教師への質問紙の数量的分析」日本教師学会『教師学研究』第12巻, p1-10.
- ・伊藤精男(2015)「自己エスノグラフィーの人材育成研究への可能性を探る」九州産業大学『経営学論業』第25巻第4号, p25-43.
- ・稲垣忠彦, 寺崎昌男, 松平信久編(1988)『教師のライフコース』東京大学出版.
- ・今津孝次郎(1996)『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- ・井上裕吉(1987)『中学校学級活動のつまづき

- 診断と指導』明治図書.
- ・綾屋紗月, 熊谷晋一郎 (2010) 『つながりの作法 同じでもなく違うでもなく』日本放送出版協会.
 - ・勝田守一 (1955) 「実践記録をどう評価するか」教科研全国連絡協議会『教育』1955年7月号 (No48), 国土社, p84.
 - ・片岡徳雄編著 (1975) 『集団主義教育の批判』黎明書房.
 - ・片岡徳雄編著 (1976) 『個を生かす集団づくり』黎明書房.
 - ・片岡徳雄・高旗正人編著 (1987) 『全員参加の学級・学校行事づくりハンドブック』黎明書房.
 - ・国立教育政策研究所 (2011) 「教員の質の向上に関する調査研究報告書」平成19～22年度プロジェクト研究調査報告書, p188-199.
 - ・小峰総一郎「教師のライフヒストリー—力量形成の契機を探る—」中京大学教師教育論業5, p31-46.
 - ・近藤百玲 (2016) 「主体的問題解決のための思考過程の解明の試み—自己エスノグラフィーを通じた探索過程」名古屋大学大学院教育発達科学研究科『教育科学専攻教育論業』第25巻第4号, p25-43.
 - ・柴田好章, 水野正朗, 清道亜都子 (2008) 「授業研究における理論知と実践知の統合に関する研究 (1) —理論の根拠にもとづく協同学習と作文教育の構想」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第55巻第1号, p175-186.
 - ・柴田好章, 水野正朗, 清道亜都子 (2009) 「授業研究における理論知と実践知の統合に関する研究 (2) —理論に基づく協同学習と作文教育の授業モデルの提案」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第56巻第1号, p119-133.
 - ・柴田好章, 水野正朗, 清道亜都子 (2010) 「授業研究における理論知と実践知の統合に関する研究 (3) —協同学習および作文指導における実践分析による理論の再構成の萌芽」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第57巻第2号, p143-159.
 - ・白石陽一 (2012) 「教育実践記録の『読み方』」『熊本大学教育学部紀要人文科学』第61巻, p97-108.
 - ・鈴木隆雄 (2010) 「当事者であることの利点と困難さ—研究者として/当事者として」『日本オーラル・ヒストリー研究』第6号, p67-77.
 - ・田端健人 (2009) 「実践者が記録を書くことの意味：武田常夫の記録に基づく現象学的考察」『教育哲学研究』Vol.2007, No.96, p97-114.
 - ・谷本直美 (2017) 「小学校音楽科における熟達教師の授業を支える実践知について」桐蔭論業第36号, p119-126.
 - ・中島常彦 (2014) 「小学校社会科教師の力量形成過程に関する研究—岡田渉教諭の場合」広島大学大学院『教育学研究科紀要』第二部第63号, p69-78.
 - ・中留武昭 (1998) 「『学校を変えた』校長による経営実践記録の分析の意義と方法論—戦略的リーダーシップ論」中留武昭編著『学校文化を創る校長のリーダーシップ—学校改善への道』エイデル研究所.
 - ・原田拓馬 (2014) 「学校外のインフォーマルな教師集団における教師の経験—ある教師サークルへの参入と帰属—」中国四国教育学会教育学研究紀要第60巻, p200-203.
 - ・姫野完治・益子典文 (2015) 「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」『日本教育工学会論文誌』第39巻3号, p139-152.
 - ・藤田結子, 北村文 (2013) 『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論実践』新曜社.
 - ・山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社.
 - ・山崎準二 (2012) 『教師の発達と力量形成—統一教師のライフコース研究』創風社 育科学編第36号, p79-93.
 - ・吉村敏之 (2011) 「子どもが見える教師の眼力：斎藤喜博の成長」『宮城教育大学紀要』第46巻, p241-250.
 - ・C.Lewis (2004) Lesson Study (Research for Better Schools) Improving mathematics Instruction through lesson study. Journal of Mathematics Teacher Education, 12; 4. p285-304.
 - ・F.Korhagen (2010) 武田信子訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ』学文社.