

教育系博士課程学生の語りから捉える研究意識の変容過程

西山 修 ・ 溝邊 和成* ・ 高橋 敏之 ・ 松本 剛*
久我 直人** ・ 水落 芳明*** ・ 田村 隆宏**

In this study, a qualitative analysis, Trajectory Equifinality Modeling (TEM), was used to highlight the transformation process of the research awareness of four former doctoral students. The doctoral programs to which the students formerly belonged train researchers and professional educators who are capable of research and practice. The authors describe the trajectory of the students advancing to their respective Equifinality Points through various experiences and possibilities despite fluxes in their research awareness. Citing the TEM diagrams drawn, the authors discuss: 1. The existence of change in the research environment and the reality of the adaptation process. 2. The existence of a period of exploration as a practicing researcher. 3. The meaning of the Obligatory Passage Points for students in doctoral programs in education. Closing the article, the authors examine future issues.

Keywords : Research Awareness, Transformation Process, Doctoral Program in Education, Trajectory Equifinality Modeling (TEM)

問 題

中央教育審議会大学分科会 (2019) によれば、今後、Society 5.0の到来などの大きな社会変化に対応するため、大学院教育の体質改善を図り、知のプロフェッショナルが諸外国と遜色ない水準で活躍することが必要とされる。そこには、知識集約型社会を支える人材の育成が我が国の将来の発展の鍵であるという一貫した認識が示されている。具体的な支援も始まっている。例えば、内閣府 (2020) は、我が国の研究力を総合的・抜本的に強化するため、「研究力強化・若手研究者支援総合パッケージ」を設け、博士後期課程学生の処遇向上、研究環境の充実等を目指している。

本研究の対象とする、研究・実践ができる研究者及び専門職教育者の育成を志向する教育系博士後期課程 (以下、教育系博士課程とする) においても、将来の社会変化に対応し得る人材育成は、喫緊の課題といえる。一方、教育系博士課程に特有の状況もあり、独自の支援の在り方も求められる。例えば、教育系博士課程では、本務である学校現場で働きながら、研究に従事する博士課程学生も少なくない。教職大学院では、現場実習はあるものの、学校現場から離れ研究に注力できるのに対して、博士課程では、学生は本務を持ちながら研究に向かうこととなる。研究と実践を往還する中で、実践的研究者として力量を形成していくことにもなるが、それは相当

岡山大学学術研究院教育学域 700 - 8530 岡山市北区津島中 3 - 1 - 1

*兵庫教育大学 673 - 1494 加東市下久米 942 - 1

**鳴門教育大学 772 - 8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748

***上越教育大学 943 - 8512 上越市山屋敷町 1 番地

The Transformation Process of Research Awareness as Understood through the Narratives of Students Formerly Enrolled in the Doctoral Program of the Graduate School of Education

Osamu NISHIYAMA, Kazushige MIZOBE*, Toshiyuki TAKAHASHI, Tsuyoshi MATSUMOTO*, Naoto KUGA**, Yoshiaki MIZUOCHI***, and Takahiro TAMURA**

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato 673-1494

**Naruto University of Education, 748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto 772-8502

***Joetsu University of Education, 1 Yamayashiki-machi, Joetsu 943-8512

の困難を伴うものともいえる。このような学生に、いつ、どのような支援が必要か明らかにすることは、教育系博士課程における研究環境の充実のために不可欠と考えられる。

教育系博士課程への入学を希望する者は、個々の事情は異なるものの、博士の学位取得という共通の動機を有する。実際に、学位取得が課程修了を意味しており、教育系博士課程の学生（以下、学生）は必然的にそれを目指すことになる。また、研究成果としての査読付学会誌への掲載は、学生にとって、修了の絶対条件であり、後に詳述する必須通過点（Obligatory Passage Point：OPP）と位置付けられる。しかしながら、入学を果たした学生が、全て順調にこれらを通り、修了、すなわち学位取得に至る訳ではない。兵庫教育大学連合学校教育学研究科（2022）によれば、平成8年度から令和3年度までの全入学者（759名）の内、3年修了は31.7%、4年以上修了は27.0%、その他（在学も含む）は41.3%であった。

査読付学会誌への投稿と、その審査過程では、自らの研究を見つめ直すことが求められ、この過程を経て研究者としての力量が形成されるといえる。一方、力量の不十分さを思い知らされ、意欲低下や葛藤を味わうような経験にもなり得る。なかには休学や退学の契機となることもある。そのようなとき、指導教員の支援が助勢として働くこともあれば、指導教員からの一言がさらに学生を追い詰めることもあり得る。あるいは、同じ課程に属する仲間との交流が支えになることもあれば、仲間とのネガティブな比較が自信を失わせ、研究動機を減退させることもあり得るだろう。

本研究では、通常の博士課程3年間に加え、受験・入学準備期や学位取得後などを含む、中長期的時間的経過の中で、どの時期にどのような研究意識の変容を学生らが経験したか、その過程を問う。これにより、学生らが経験した様々な契機を知ることができ、今後の支援における実践的な手掛かりを得ることも可能となるだろう。研究意識の変化をダイナミックに捉えることで動機の維持、向上や減退を生み出すメカニズム等を明らかにすることができれば、学生が3年間の過程の中で経験する実際に合わせた指導実践への有益な知見が得られると考えられる。そのためには、変容の過程と、変容をもたらす要因を時系列に沿って詳細に見ていくことが肝要である。

そこで本研究では、複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling：TEM, サトウ, 2009；安田・サトウ, 2017）を援用して、博士課程

への入学前から学位取得後までを期間と設定し、学生らの研究意識の変容過程を明らかにする。TEMは、非可逆的時間を横軸に、等至点と両極化した等至点を縦軸にして、二次元上に出来事や経験を布置するものである（神崎・鈴木, 2021）。非可逆的時間は、私達の生きる時間が戻ることなく、持続しているという性質を示す（サトウ, 2009）。また、TEMでは、一つの結果（等至点）に至る道筋が複数あると考える（安田・サトウ, 2017）。これは、最終状態が初期状態から一義的に定まるのではなく、複数の径路を辿って同じ結果が実現するという考えによる（安田・サトウ, 2017）。これに基づき、本研究では、研究意識の揺らぎに直面しつつも、様々な出来事や経験をしながら、それぞれの到達に至る径路があると考え、議論を進める。

TEMでは、いくつかの基礎概念を用いて、プロセスを明示する。この内、必須通過点は、制度的、慣習的、結果的に殆どの人が経験せざるを得ない地点を示す概念であり、この概念は個人の多様性を制約する契機を見つけやすくするという点でも重要である（サトウら, 2006）。博士課程では、学位取得のためにクリアしなければならない条件や審査の機会が多く規定されており、そこを通過しなければ学位取得、及び博士課程の修了を迎えることができないという独自性がある。例えば、所属講座が定める高い水準の査読付き学会誌（以下、A論文と略す）に2報掲載することなどが、学位申請の条件となっている。また、審査を進める手順なども細かく規定されている。さらに、休学期間や、学位申請への入学前の論文の使用など制約も多い。安田（2015）によれば、制度的必須通過点は、制度的に存在し、典型的には法律で定められているようなものであるため、文化的・社会的な力の影響は頑強で、強固なパワーが作用すると指摘されている。当事者とその周囲の者によって、常識的な疑う余地のない当然の通過点と認識されているがゆえに、その径路から離脱することは非難の対象となりやすく、当事者にとっては圧力として感じられることが予想される。学生らは、自らの自由な選択の中で博士課程入学を選んだといえるが、入学後には、多くの必須通過点が待ち構えている。そのため、必須通過点を巡る当事者経験を考察することは、分析の一つの鍵になると予想される。

以上を踏まえ、本研究ではTEMを援用し、学生の研究意識の変容に関連する経験の軌跡を描写する。時間の経過と場の制約の中での変容を丁寧捉えることを目指す。また、主に大学を場とする博士課程特有の文化的背景、資源や制約の中、そこでな

される行動選択、意思決定の軌跡を記述する。その後、作成されたTEM図を基に、協力者本人（学生）とともに確認と分析を行い、研究意識の変容過程を可能な限り可視化することを目指す。これらを踏まえて、「実践家を実践研究者として育成・教育するために何が必要か」「実践研究を中心とした学位取得に必要な要件とは何か」等について、教育系博士課程に内在する諸課題を学生の視点から検討し、今後の指導上、制度上の課題を明示することを試みる。

方 法

1. 調査時期

面接は、主に新型コロナウイルス感染症への配慮から、Web会議サービスを利用し、オンラインにて実施した。実施時期は、協力者と相談の上、決定した。第1回目は、主にレポートを築くことを目的に、和やかな雰囲気面接の全般的な見通しを話し伝えた。合わせて、経歴の概略なども伺った。予め記入をいただくワークシートの説明も合わせて行い、第2回目の日時調整を行った。第2回目が、メインとなる面接であった。第3回目は、TEM図案を提示し、これに基づき面接を行った。これらは20XX年11月から20XX+1年5月に掛けて実施された。第1回目の実施時間は20分から30分、第2回目は40分から70分、第3回目は30分程度であった。

2. 調査・分析手続

本研究の協力者は、A大学大学院連合学校教育学研究科（博士課程）B連合講座に在籍した者の内、次の条件を満たす者であった。協力者募集は、研究責任者及び共同研究者と検討の上、①博士課程を修了していること、②第1筆者（面接者）との個人的な関係がないことを条件とした。実際には、既にA大学大学院に在学しておらず、本面接に先立って実施された質問紙調査に回答のあった17名（条件①）の内、第1筆者との個人的な関係がない4名（条件②）が対象となった。協力者Aは、現在40代前半（対象期間は30代後半）、協力者Bは50代中頃（対象期間は40代中頃）、協力者Cは40代後半（対象期間は40代前半）、及び協力者Dは30代後半（対象期間は30代前半）である。「博士後期課程での経験に関わるインタビューに協力してほしい」との依頼メールを送信し、全員から快諾の返信を得た。

本研究では、神崎・鈴木（2021）を参考に、協力者の経験の過程を聞き取る手法としてライフライン法を用い、半構造化面接を行った。ライフライン法

は、「人生を一本の線で描き、その浮き沈みに着目した語りを聴く方法」である（川島，2019）。ライフライン法を用いることで、協力者はそれぞれ、物理的な時間として経験される博士課程の中で、心理的な時間として経験されたことを、協力者のペースで語ることができる。期間は、緩やかに大学院入学準備期から学位取得後と定め、研究生活の充実度を一つの指標に線グラフで描くよう求めている。インタビューの冒頭に、「今日は、このワークシート（ライフライン）も拝見させていただきながら、博士課程の期間とその前後を含めて、学位取得や研究をめぐって経験されたこと、起こった出来事、そのときの感情や認識など、よいことも悪いことも含めて、教えていただけたらと思います」と伝えた。主な質問は、「〇〇の頃、研究をどのように考えていましたか。自分が研究をする目的、意味、意識など、当時どのように考えていたか、自由にお話しください」「このときの状況について教えてください」「このとき、指導教員と話し合ったり、指導を受けたりしたことがあれば、教えてください」「あなたが進む方向に影響のあった出来事、ターニングポイントになるような出来事などがあれば、教えてください」等である。ライフラインの浮き沈みを確認しつつ、入学前から学位取得後までの時系列に沿ってインタビューを進めた。また、これに先だって実施された質問紙調査のうち、「博士課程での学びがその後の実践研究にどの程度役立っていますか」「博士論文（学位申請論文）に関わる研究活動についてどの程度の達成感がありますか」（いずれも0～100までの数字で回答）について、回答された数字となった理由等を訊ね、TEM図作成の補足資料とした。

インタビュー実施前に、協力者の許諾を得て、映像と音声を記録した。これにより非言語的な情報も含めて発話内容を吟味できる等の利点があった。文字起こしをしたもの（1人あたり約7,250～15,200字）を主要な分析資料とした。また、事前に実施された質問紙調査を考察の参考とした。本研究では、TEMの内、等至点、両極化した等至点、分岐点、必須通過点、社会的方向付け、社会的助勢の概念を用いて経験を分析した。とりわけ、必須通過点については、他の基礎概念やエピソードとの関係に留意して分析した。また、心理的に、同時的・同期的に起こった経験は、佐藤・片野・高木（2022）を参考に、角の取れた枠でまとめ、囲んで示している。表1には、神崎・鈴木（2021）、中坪・田島（2021）を参考に、概念の意味を示した。

表1 複線径路等至性モデル (TEM) の概念

用語	用語の意味
等至点: EFP (Equifinality Point)	多様な経験の径路がいったん収束する地点
両極化した等至点: P-EFP (Polarized Equifinality Point)	研究者自身が設定した等至点に対して反対の現象
分岐点: BFP (Bifurcation Point)	ある選択によって各々の行為が多様に分かれていく地点
必須通過点: OPP (Obligatory Passage Point)	制度的、慣習的、結果的にほとんどの人が経験せざるを得ない地点
社会的方向付け: SD (Social Direction)	その人にとって、等至点から遠ざかる行為選択を促進する力として働く環境要因
社会的助勢: SG (Social Guidance)	その人にとって、等至点へ向かう行為選択を促進する力として働く環境要因
同時的・同期的経験: SSE (Simultaneous and Synchronous Experience)	心理的に、同時的・同期的に起こった経験。逡巡する経験などを枠で括って示した

分析は、荒川・安田・サトウ (2012)、神崎・鈴木 (2021) を参考に進めた。まずトランスクリプトを意味のまとまり毎に切片化して、時系列に並べた。次に、テキスト化されたデータを基に、類似した内容の切片をまとめて、内容を表す見出しを付けた。さらに、どの見出しが分岐点、必須通過点に該当するか検討した。最後に、研究者が最初に設定した等至点を、協力者の意味付けに沿った等至点への書き換えを行った。安田・サトウ (2017) によれば、TEMでは、研究の出発点として研究者がまず等至点を設定するが、最初に設定した等至点は研究を駆動するためのものであり、インタビューや分析を進める中で協力者にとっての等至点への書き換えることが奨められている。以上の手順により、協力者毎のTEM図を作成した。その後、協力者にTEM図案を提示し、違和感がなく、納得できるものであるという共感が得られるまで修正し、トランスビュー的飽和 (サトウ, 2015) の達成として各協力者のTEM図作成を終了した。なお、TEM図作成までの手続きは、第1筆者を中心に、博士課程主指導教員の経験者である共同研究者と解釈の可能性等を議論し、修正と考察を進めた。

3. 倫理的配慮

調査実施に関わる配慮等は日本発達心理学会 (2000) の倫理基準に準じた。また予め兵庫教育大学大学院学校教育学研究科研究倫理委員会の審査を受け承認を得ている (第2021-20号、令和3年9月28日承認)。協力者には、文書及び口頭にて、調査の目的、方法、不参加の自由やデータの取扱等の倫理的配慮について説明し、確認の上、実施した。

結果と考察

分析により明らかになった学生の研究意識の変容過程を図1～4に示した。学生が博士課程への入学を考え、修了後に至る過程について、学生4名に共通する分岐点を中心に区切ったところ、3つの時期区分が可能であった。第1期は、主に博士課程進学と充実の時期、第2期は、主に研究環境の状況変化と適応・打開の時期、そして第3期は、主に学位取得と実践的研究者としての模索の時期であった。以下では、学生の経験の過程について、時期毎の結果を記述する。本文では、TEM図内のラベルは〈 〉で括り、学生の語りはカギ括弧で示した。

1. 第1期 博士課程進学と充実の時期

学生らは、教職大学院や修士課程等を経て、主指導教員などの進学の勧めに後押しされ、博士課程に入学した。入学後までの一定期間、充実した研究生生活を送る。

学生Aは、現職教員 (小学校) として多忙な日々を送る中で、大学と現場をうまく融合するようなことができれば、現場の教員が幸せになり、実践への貢献ができるのではないかとの強い理想を持っていた。教職大学院に現職派遣として入学した1年目には、指導教員から博士課程の話聞き、憧れを抱いていた。学術研究にチャレンジできる研究室でもあったことから、教職大学院在学中に、教育実践研究で査読付学会誌への掲載も叶った (A論文1報目の掲載決定)。博士課程進学について〈主指導教員の勧め〉があり、博士課程に入り〈教育実践研究を続けたいと考える〉。博士課程入学直後は、〈刺激的な講義や同期の院生仲間と話す機会に、自分の世界

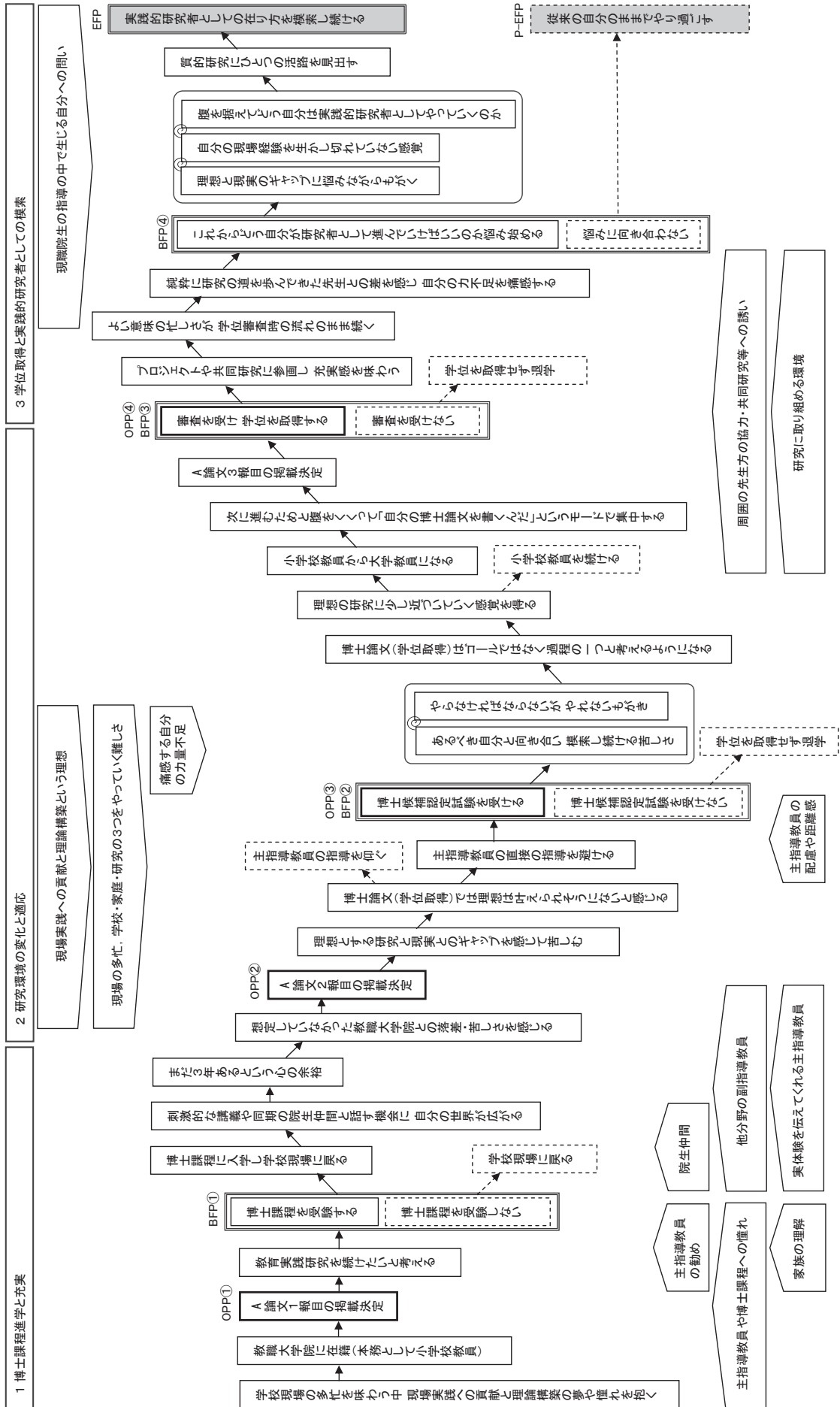


図1 学生Aにおける研究意識の変容過程

等至点(EFP)
 両極化した等至点(P-EFP)
 出来事・状況(E)
 理論的に存在すると考えられる出来事・状況(P-E)
 分岐点(BFP)
 必須通過点(OPP)
 社会的方向付け(SD)
 社会的助勢(SG)
 同時的・同期的経験(SSE)

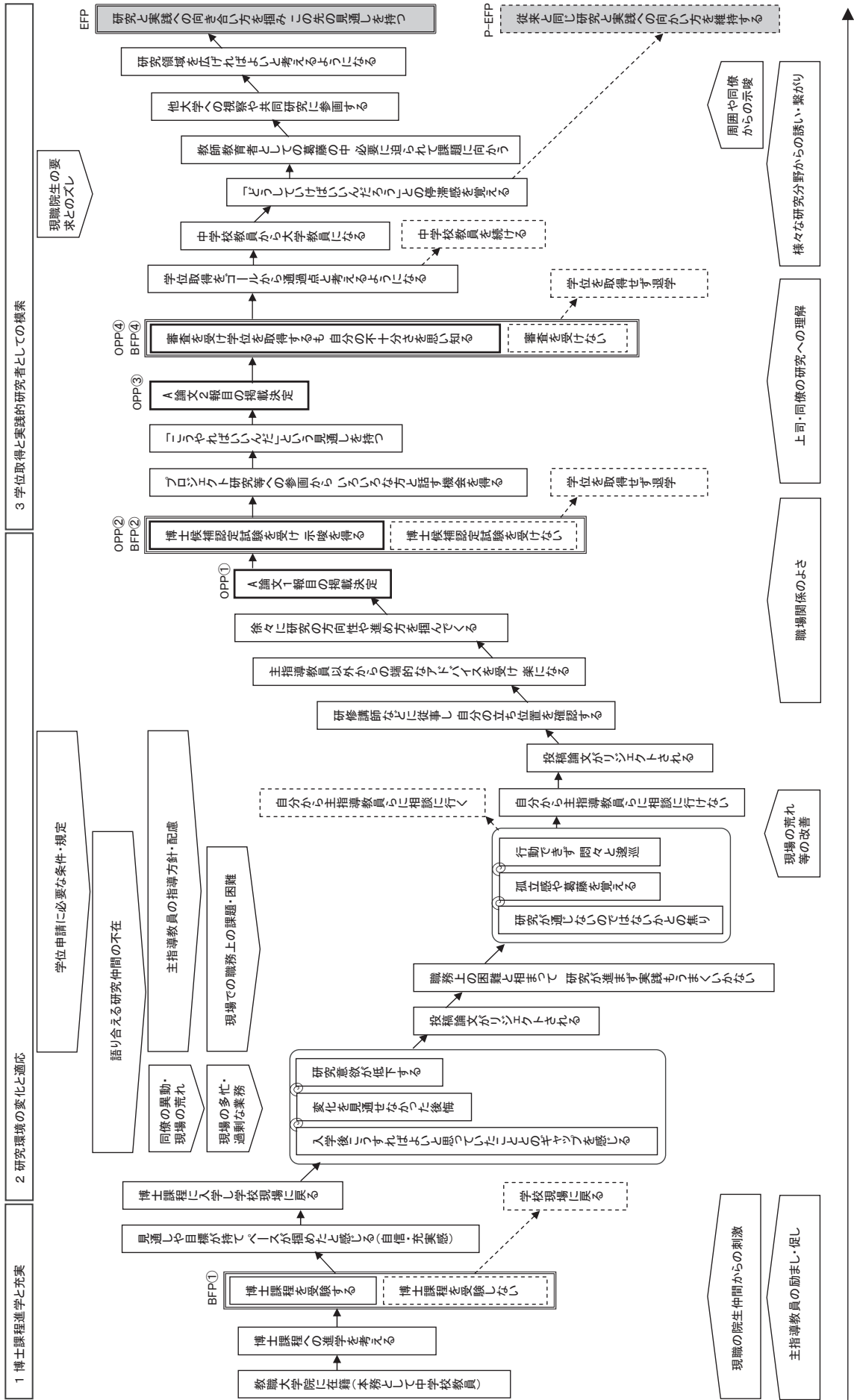


図2 学生Bにおける研究意識の変容過程

非可逆的時間

等至点(EFP)
 高橋化した等至点(P-EFP)
 出来事・状況(E)
 理論的に存在すると考えられる出来事・状況(P-E)
 分岐点(BFP)
 必須通過点(OPP)
 社会的方向付け(SD)
 社会的助勢(SG)
 同時的・同期的経験(SSE)

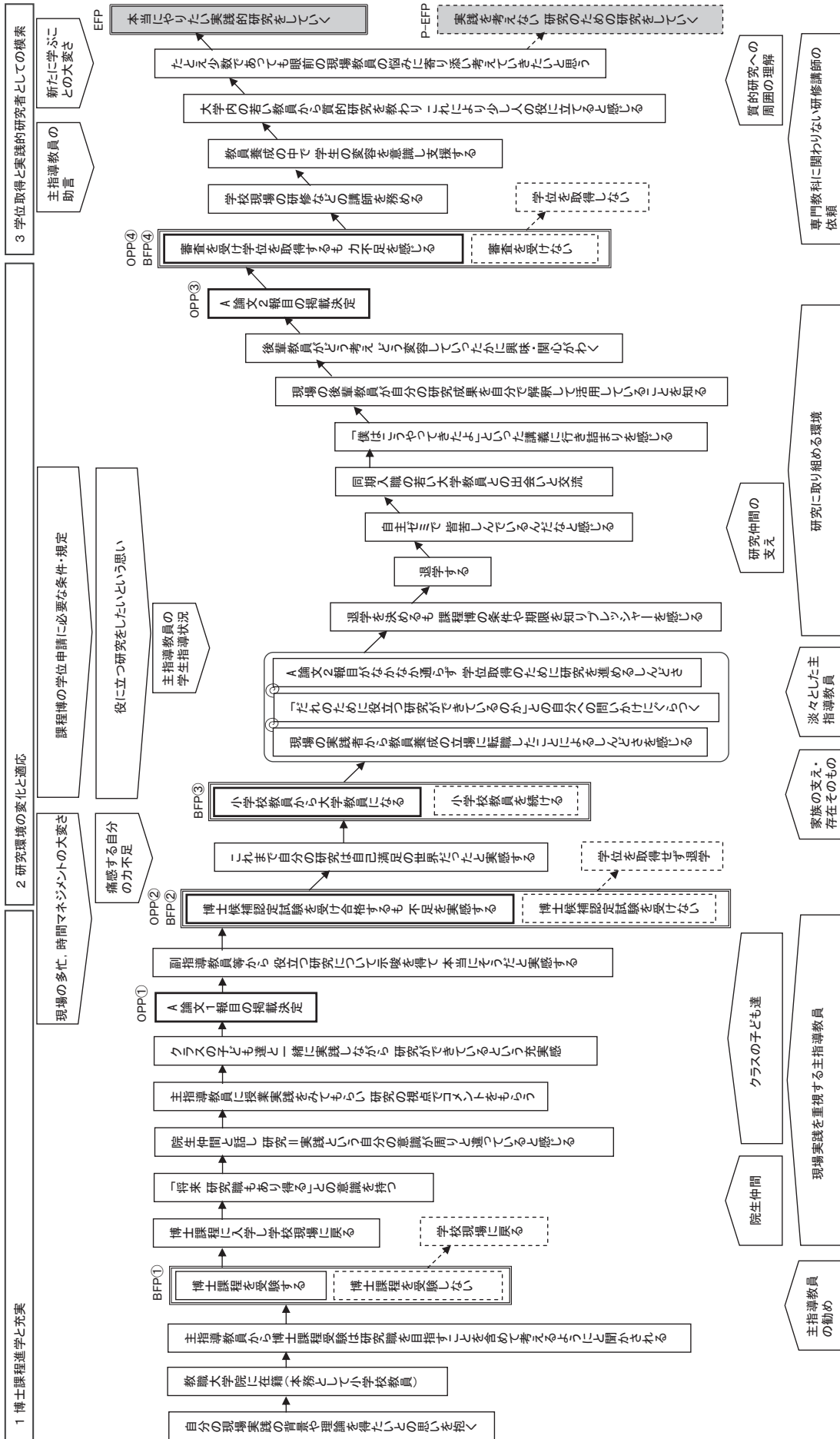


図3 学生Cにおける研究意識の変容過程

非可逆的時間

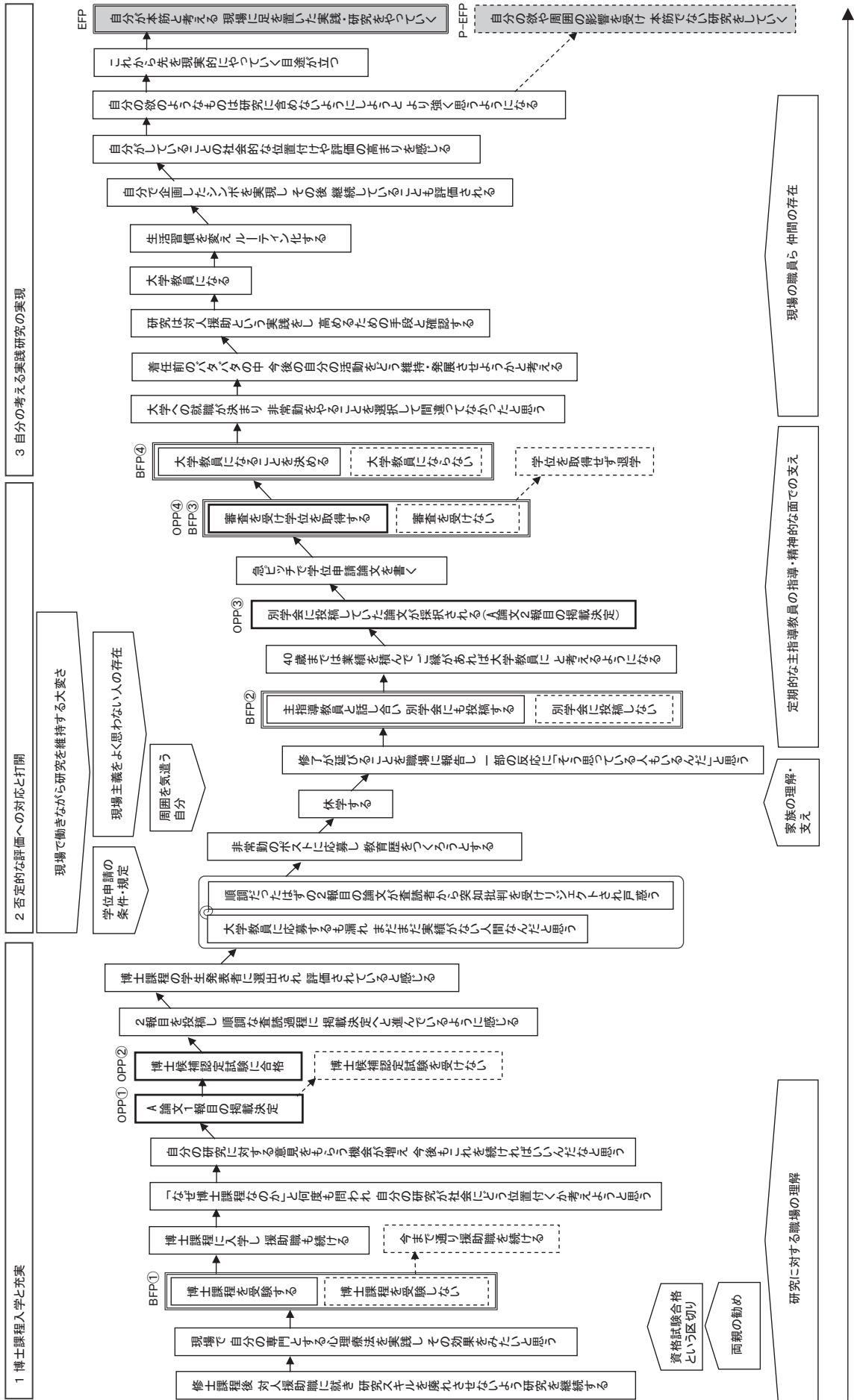


図4 学生Dにおける研究意識の変容過程

非可逆的時間

等至点 (EFP)
 高橋化した等至点 (P-EFP)
 出来事・状況 (E)
 理論的に存在すると考えられる出来事・状況 (P-E)
 分岐点 (BFP)
 必須通過点 (OPP)
 社会的助勢 (SG)
 社会的方向付付 (SD)
 同時的・同期的経験 (SSE)

が広がる) 経験を得た。〈実体験を伝えてくれる主指導教員) の存在や、自分の研究領域にマッチした〈他分野の副指導教員) の存在も有り難かった。〈まだ3年あるという心の余裕) がこの時はあった。

学生Bは、現職教員(中学校)として〈教職大学院に在籍) していたとき、〈主指導教員の励まし・促し) もあり、〈博士課程への進学を考える)。教職大学院では〈現職の院生仲間からの刺激) を受け、入試に合格してからも、これから先の〈見通しや目標) が持て、ペースが掴めたと感じる) 中で、自信や充実感を覚えている。

学生Cは、現職教員(小学校)として〈自分の現場実践の背景や理論を得たいとの思いを抱く)。〈教職大学院に在籍) 中は、「こういうことをやってみよう」ということを実践者としてやることができ、研究=実践との意識を持っていた。教職大学院2年のとき、主指導教員より博士課程への進学について声を掛けられ、感謝の気持ちで受けた。このとき、〈主指導教員から博士課程受験は研究職を目指すことを含めて考えるようにと聞かされる)。無事に合格したところで、「将来、研究職もあり得る」との意識を持つ)。

〈院生仲間と話し、研究=実践という自分の意識が周りとは違っていると感じる) が、博士課程入学後は、研究と実践が繋がっているという感覚があり充実していた。〈主指導教員に授業実践をみてもらい、研究の視点でコメントをもらう) こともあった。また当時は、高学年(持ち上がり)の担任をしていたが、〈クラスの子ども達と一緒に実践しながら、研究ができているという充実感) があった。そのような中、〈副指導教員等から、役立つ研究について示唆を得て、本当にそうだと実感する)。Cは、自分に「余裕を持たせていただいた」経験として今に繋がっていると語った。

学生Dは、〈修士課程後、対人援助の職に就き、研究スキルを廃れさせないよう研究を継続する)。修了後も定期的に、大学での指導も受けていた。Dは、自分が実践する〈現場で、自分の専門とする心理療法を実践し、その効果をみたいと思う)。そんなとき、博士課程はどうかと〈両親の勧め) があった。当時、〈資格試験合格という区切り) が付いたこともあり、受験することを決めた。〈研究に対する職場の理解) があったことも後押しとなった。

入学後は、「なぜ博士課程なのか」と何度も問われ、自分の研究が社会にどう位置付くか考えようと思う)。また、〈自分の研究に対する意見をもらう機会が増え、今後もこれを続けたいんだと思う)。この頃、研究への使命感のようなものも芽生

えていた。〈A論文1報目の掲載決定) があり、その後、〈博士候補認定試験に合格) する。また、〈博士課程の学生発表者に選出され、評価されていると感じる)。2報目となる投稿論文も、順調に行くよう思われた。

この期、学生全員に共通する分岐点は、博士課程を受験することであった。それぞれの研究に関して変化や可能性が生じたといえる。また、必須通過点として、A論文の掲載決定が位置付く。この期にA論文の掲載決定がなかった学生Bでは、第2期にてより大きな適応に迫られている。

2. 第2期 研究環境等の状況変化と適応・打開の時期

学生らは、それぞれの思いを持って博士課程への入学を果たし、しばらくは比較的順調な研究生活を送る。しかしながら、研究環境等の状況変化の中、それへの適応を求められ打開を探る。

学生Aは、入学後しばらくして、〈想定していなかった教職大学院との落差・苦しさをを感じる) ようになる。Aは、「学校(本務)の多忙さ、しんどさが押し寄せてきた」と語った。〈現場の多忙、学校・家庭・研究の3つをやっていく難しさ) を経験し、研究は半分ストップした状態となった。教職大学院の入学時に抱いていた、〈現場実践への貢献と理論構築という理想) と、現実とのギャップを感じ、〈博士論文(学位取得)では理想は叶えられそうにないと感じる) ようになった。博士課程2年目は、進められない自分と向き合い続けることとなった。この頃は、〈主指導教員の直接の指導を避ける) ようにもなっていたが、〈主指導教員の配慮や距離感) の有り難さも、今は感じることも語った。〈A論文2報目の掲載決定) はあった。博士候補認定試験も順調に終えたが、これを契機に、博士論文執筆の現実味が増し、〈あるべき自分と向き合い、模索し続ける苦しさ) や〈やらなければならないが、やれないものがき) が続いた。Aはこの時期を「どん底」と表現した。

博士課程2年目の終わり頃、〈博士論文(学位取得)はゴールではなく過程の一つと考えるようになる)。その後、理想の研究に近づいていけばよい、と考えるようになった。博士課程3年目に、〈小学校教員から大学教員になる)。転職し、〈研究に取り組める環境) を得て、研究生活の充実度は高まった。学位申請に向けて大変ながら、〈次に進むためと腹をくくって「自分の博士論文を書くんだ」というモードで集中する)。

学生Bは、〈博士課程に入学し学校現場に戻る) と、

生徒指導上の困難など、〈現場の多忙・過剰な業務〉が待ち構えていた。また、〈同僚の異動・現場の荒れ〉もあり、戸惑いと葛藤を覚えた。さらに、主指導教員と話しにくい状況（少し距離を置くという主指導教員の方針や配慮でもあった）が生まれ、身近なところの〈語り合える研究仲間の不在〉もあり、孤立感を覚えた。Bは、〈入学後こうすればよいと思っていたこととのギャップを感じる〉。このような状況の〈変化を見通せなかった後悔〉も感じ〈研究意欲が低下する〉。学位取得に必要な1報目となる〈投稿論文がリジェクトされる〉ことも追い打ちを掛けた。自らの〈研究が通用しないのではないかとの焦り〉の中で、手掛かりが見付けられず、かといって〈行動できず、悶々と逡巡〉していたと語った。今思えば、主指導教員に相談したらよかったのかとも思うが、当時は、主指導教員の指導方針、B自身の多忙、そして足がなかなか向かなかったことから難しかったとも語った。博士課程3年目に入り、指導的な立場で〈研修講師などに従事し、自分の立ち位置を確認する〉機会を得る。また、別分野の副指導教員など、〈主指導教員以外からの端的なアドバイスを受け、楽になる〉こともあった。そのような経験の中、〈徐々に研究の方向性や進め方を掴んでくる〉。そんな折、〈A論文1報目の掲載決定〉があり、その後、〈博士候補認定試験を受け、示唆を得る〉ことができた。

学生Cは、博士候補認定試験で、〈これまでの自分の研究は自己満足の世界だったと実感する〉。審査の先生方からの質問に答えられないしんどさを味わった。しかしながら、「認定試験後、審査の先生方が自分の研究内容について延々と議論し、それを聴くことができ、嬉しさとともに多くの学びを得た」と語った。博士課程3年目に、〈小学校教員から大学教員になる〉。転職し、現場の実践者から教員養成の立場となった。この頃、〈現場の実践者から教員養成の立場に転職したことによるしんどさを感じる〉ようになる。また「**「だれのために役立つ研究ができているのか」との自分への問いかけにぐらつく**」。さらにこの頃、〈A論文2報目がなかなか通らず、学位取得のために研究を進めるしんどさ〉も味わう。〈退学を決めるも、課程博の条件や期限を知り、プレッシャーを感じる〉。

退学後、〈自主ゼミで、皆苦しんでいるんだなど感じる〉。〈同期入職の若い大学教員との出会いと交流〉は、支えとなった。転職による大変さはあったが、研究を進めるための環境には助けられた。その頃、〈現場の後輩教員が自分の研究成果を自分で解釈して活用していることを知る〉。そのことが契機

となり、この〈後輩教員がどう考え、どう変容していったかに興味・関心がわく〉。

学生Dは、〈順調だったはずの2報目の論文が査読者から突如批判を受けリジェクトされ戸惑う〉。同じ頃、〈大学教員の公募に応募するも漏れ、まだまだ実績がない人間なんだと思う〉。2報目がリジェクトされたことから〈休学する〉こととなったが、この時期は、〈現場で働きながら研究を維持する大変さ〉を感じてもいた。〈修了が延びることを職場に報告し、一部の反応に「そう思っている人もいるんだ」と思う〉こともあった。Dは、研究を進める上で現場を大切にしてきたが、ときにそうした〈現場主義をよく思わない人の存在〉を感じ、気分が滅入ることもあった。

一方、リジェクトされた論文の再挑戦とともに、〈主指導教員と話し合い、別学会にも投稿する〉方針となった。別学会に出すという発想に至るまでには、考えるところもあった。休学中であったが、〈定期的な主指導教員の指導・精神的な面での支え〉も有り難かった。この頃、〈40歳までは業績を積んで、ご縁があれば大学教員に、と考えるようになる〉。その後、〈別学会に投稿していた論文が採択される(A論文2報目の採択決定)〉。これは、結果を淡々と記述する論文であった。2報目が採択されたことから、〈急ピッチで学位申請論文を書く〉。Dは〈審査を受け学位を取得する〉に至った。

3. 第3期 学位取得と実践的研究者としての模索の時期

学生らは、学位取得を目指して博士課程に入学し、取得に至る。しかしながら、それをもってそれまでの経験が収束するとは必ずしも言えず、むしろ実践的研究者としての模索という次なる径路が続く。

学生Aは、〈A論文3報目の掲載決定〉も後押しとなり、学位申請は次に進むための一つと腹をくくり、〈審査を受け、学位を取得する〉。学位取得後は、〈プロジェクトや共同研究に参画し、充実感を味わう〉。こうした機会も得て、〈よい意味の忙しさが、学位審査時の流れのまま続く〉。その後しばらくすると、周りの先生方をみて自分の力不足を感じるようになった。〈純粋に研究の道を歩んできた先生との差を感じ、自分の力不足を痛感する〉。さらに〈これからどう自分が研究者として進んでいけばいいのか悩み始める〉ようになった。20年間小学校でやってきた〈自分の現場経験を生かし切れていない感覚〉を持ちながら、自分が抱えてきた〈理想と現実のギャップに悩みながらもがく〉。現職教員の院生を指導する立場ともなり、2年間で、何を身に付けさ

せればよいのか、現場が求めるものと、〈腹を据えてどう自分は実践的研究者としてやっていくのか〉ということとを突き付けられているように感じている。それは今も続いており、〈実践的研究者としての在り方を模索し続ける〉状況に至っている。

学生Bは、徐々に研究の方向性や進め方を掴めた感じがしてきた頃、〈A論文1報目の掲載決定〉があった。〈博士候補認定試験を受け、示唆を得る〉ことができたことも、「その後の研究に繋がっている」と語った。この頃、〈プロジェクト研究等への参画から、いろいろな方と話す機会を得る〉。本務(中学校)の異動はあったが、〈上司・同僚の研究への理解〉が得られたことは助けとなった。「〈こうすればいいんだ〉という見通しを持つ」ことができた頃、〈A論文2報目の掲載決定〉があり、4年目に学位申請論文を提出するに至った。

Bは、〈審査を受け学位を取得するも、自分の不十分さを思い知る〉ような感覚の中、次の目標が持てずにもいた。〈中学校教員から大学教員になる〉も、「〈どうしていけばいいんだろう〉との停滞感を覚える」。そんな中、Bは〈教師教育者としての葛藤の中、必要に迫られて課題に向かう〉。〈様々な研究分野からの誘い・繋がり〉を契機と捉え、関連性の気付きを充実感に変えていった。学位取得はゴールではなく通過点と位置付けられている。またBは、先生方との繋がりの中で現場の課題を捉え、理論を咀嚼し実践への提案をしていくといった、〈研究と実践への向き合い方を掴み、この先の見通しを持つ〉に至っていた。

学生Cは、4年目に〈審査を受け学位を取得するも、力不足を感じる〉。この頃、〈現場研修などの講師を務める〉機会が増え、〈専門教科に関わりない研修講師の依頼〉が来るようになったことは自信ともなっている。「少しながら自分のための研究ではなく、周りのためになっていく感覚があった」と語った。また、〈教員養成の中で、学生の変容を意識し同僚と支援する〉ことを継続した。〈大学内の若い教員から質的研究を教わり、これにより少し人の役に立てると感じる〉。実践的研究者として〈たとえ少数であっても眼前の現場教員の悩みに寄り添い考えていきたいと思う〉。「今はまだ、他にやることがあるのでは」との〈主旨導教員から助言〉や〈新たに学ぶことの大変さ〉はあるが、〈本当にやりたい実践的研究をしていく〉ことを貫きたいと語った。

学生Dは、2報目が採択されたことから、急ぎ学位申請論文の執筆に取り組み、〈審査を受け学位を取得する〉。この頃、「40歳までは業績を積んで」と考えていたが、大学教員公募の話があり〈大学教

員になることを決める〉。〈着任前のバタバタの中、今後の自分の活動をどう維持・発展させようかと考える〉ようになる。今後の実践と研究の在り方を考える中で、〈研究は対人援助という実践をし、高めるための手段と確認する〉。

〈大学教員になる〉と、〈生活習慣を変え、ルーティン化する〉中で着々と研究を進めた。大学教員になってからは、〈自分で企画したシンポを実現し、その後、継続していることも評価される〉。この頃、〈自分がしていることの社会的な位置付けや評価の高まりを感じる〉ようになった。〈現場の職員ら、同僚の存在〉が支えになっていたと感じている。Dは、現場の方と一緒にやっていくというスタンスを継続していきたくて語った。また、研究については、〈自分の欲のようなものは研究に含めないようにしようと、より強く思うようになる〉。Dは、このことを「本筋でありたい」と語った。

総括と今後の課題

本研究では、TEMを援用し、教育系博士課程への入学前から学位取得後までを期間と設定し、学生ら4名の研究意識の変容過程を明示することを試みた。TEMは、最終状態が初期状態から一義的に定まるのではなく、複数の径路を辿って同じ結果が実現するという考えによる(安田・サトウ, 2017)。この考えに基づき、本研究では、研究意識の揺らぎに直面しつつも、様々な経験や契機を経て、それぞれの到達に至る軌跡の描写を試みた。描かれたTEM図は、学生らが、学位取得を目指し、教育現場という本務を持ちながら教育系博士課程という環境で研究を進めていく中で、自らの教職経験等を踏まえた研究職の在り方を見つめ直していくという過程を示すものとなった。この結果から、学生らの研究意識の変容過程について、次の点を指摘することができる。

第1に、研究環境の状況変化とそれへの適応過程が存在することである。学生らが博士課程への入学を考え、修了後に至る過程について、学生4名に共通する分岐点を中心に区切ったところ、3つの時期区分が可能であった。このうち、第2期が主に研究環境の状況変化と適応・打開の時期であった。例えば、学生Aは、〈現場の多忙、学校・家庭・研究の3つをやっていく難しさ〉が増すという環境変化の中、〈理想とする研究と現実とのギャップを感じて苦しむ〉。やがて自身が「どん底」と表現するように、〈あるべき自分と向き合い、模索し続ける苦しさ〉や〈やらなければならないが、やれないもがき〉の逡巡に陥っている。また、学生Bは、〈語り合える

研究仲間の不在)や〈現場の多忙・過剰な業務〉といった、それまでの教職大学院と異なる環境の中、〈職務上の困難と相まって、研究が進まず実践もうまくいかない〉状態に陥る。さらに、〈研究が通じないのではないかとの焦り〉や〈孤立感や葛藤を覚える〉に至っている。

TEMの基礎概念のうち、社会的方向付け(SD)と社会的助勢(SG)は、本人にとって、行為選択を促進する力として働く環境要因である。前者は等至点から遠ざけ、後者は等至点に向かう行動選択を促進する。学生らのTEM図からは、時期によるSD、SGの偏りや多寡が明らかに見取れる。とりわけ、研究環境の変化に直面した時期、多くのSDが学生の語りから描かれている。一方、この時期、SGとなる要因はあまり語られていない。学生への支援では、SDを可能な限り除去したり減少させたりすること、SGが欠如あるいは不足している箇所に、必要な環境を用意すること、あるいはそれらの捉え方を変えることが基本となろう。例えば、学生A、学生Bともに、行き詰まりを感じ逡巡した時期、〈主指導教員の直接の指導を避ける〉〈自分から主指導教員らに相談に行かない〉といった語りがあった。学生の成長に必要な経験や時間と捉えることもできるが、一方で、学生が気後れすることなくSGとして働くような主指導教員の在り方を考えることも肝要である。また、現場の多忙や過剰な業務については、教員の働き方改革としての課題のみならず、実践的研究者を育成していく教育系博士課程のリカレント教育において解決すべき障壁であることが質的分析からも明示されたといえる。

第2に、実践的研究者としての模索の過程が存在することである。本研究では当初、等至点として「学位取得」を設定し、学生へのインタビューを開始した。しかしながら、学生本人の語りから導かれる等至点は、学位取得をゴールとするものではなく、その先にあった。例えば、学生Cは、退学の後、〈A論文2報目の掲載決定〉を経て、〈審査を受け学位を取得するも、力不足を感じる〉。模索が続く中、〈大学内の若い先生から質的研究を教わり、これにより少し人の役に立てると感じる〉。〈たとえ少数であつても眼前の現場教員の悩みに寄り添い考えていきたいと思う〉との語りは、学生Cが至った実践的研究者の一つの在り方であった。学位取得は、分岐点であり必須通過点であるが、学生Cにとっての等至点は〈本当にやりたい実践的研究をしていく〉であった。

今回、学生4名は全て、対象期間の内に大学教員になっている。この内、学生Dは、大学教員になることが決まった時点から、自分の考える実践研究の

実現に向けて動き出している。〈研究は対人援助という実践をし、高めるための手段と確認する〉との語りや、〈自分の欲のようなものは研究に含めないようにしようと、より強く思うようになる〉等の語りは、学生Dのそれまでの経験によるものといえる。学生Dの等至点は〈自分が本筋と考える現場に足を置いた実践・研究をやっていく〉というものであった。

学生らの個々の等至点を改めて列挙すると〈実践的研究者としての在り方を模索し続ける〉〈研究と実践への向き合い方を掴み、この先の見通しを持つ〉〈本当にやりたい実践的研究をしていく〉〈自分が本筋と考える、現場に足を置いた実践・研究をやっていく〉となった。それぞれ異なるニュアンスや進行状態を含意しながらも、学位取得の先に、実践的研究者としての模索の過程が確かに存在することが確認できた。それを促すものとして、今回の学生では、主指導教員らのプロジェクトや共同研究に参画する経験や、新しい研究手法との出会いなどが、研究と実践の在り方を考える契機となっていた。個々に相応しい経験は異なるといえるが、教育系博士課程のリカレント教育においては、課程期間後に繋がることを意識した経験や課題を提示するような指導も求められるといえよう。

第3に、必須通過点の意味である。今回、学生らの語りから、等至点までに存在する、分岐点、必須通過点、社会的方向付け、社会的助勢を同定できたといえる。この内、必須通過点は、制度的、慣習的、結果的に殆どの人が経験せざるを得ない地点を示す概念であり、この概念は個人の多様性を制約する契機を見つけやすくする(サトウら、2006)。本研究では、A論文の掲載決定、博士候補認定試験、学位審査を制度的必須通過点とした。

例えば、学生Aでは、博士課程の入学前にA論文1報目の掲載が既に決まっておらず、入学後の早い時期に2報目も掲載となっている。学生Aの場合は、こうした必須通過点が行為選択を制約するものとして強く働いてはおらず、それとは別に、理想とする研究と現実とのギャップを感じるなどの経験をしている。これに対して学生Cでは、A論文1報目は比較的早く掲載決定となり博士候補認定試験を受けるに至ったものの、その後、A論文2報目が通らず、学位取得のために研究を進めるしんどさと同時に、「だれのために役立つ研究ができてきているのか」という揺らぎを経験している。A論文2報目の掲載決定は、学位申請の条件が整うことを意味しており、学生にとって重大である。しかしながら、同じ必須通過点であっても、そのタイミングや時期により、意味付けは大きく異なる。必須通過点が効力感を高め

る一つの目標ともなれば、リジェクトが繰り返されることにより、自身の研究の在り方を問い直し、自信や見通しを失うことにもなり得る。

安田（2015）によれば、制度的必須通過点は、制度的に存在し、典型的には法律で定められているようなものであるため、文化的・社会的な力の影響は頑強で、強固なパワーが作用する。学位取得を目指す学生本人と指導教員ら周囲の者にとって、A論文掲載は疑う余地のない当然の通過点と認識されているがゆえに、そこに至れない状況は、学生にとっては相当の圧力となる。とりわけ、学年が進行するほど、繰り返されるリジェクトは、力量の不十分さを思い知らされ、意欲低下や葛藤を味わうような経験にもなり得る。指導教員には、学生本人の受け止めに理解した上での支援・指導が重要となる。一方、先述のように学生は、実践と研究の在り方を真摯に模索していることを考えれば、学位取得を目標としつつも、研究者としての成長を支える期間と捉え、長期的な視点で指導することも肝要と考えられる。

学生の研究意識の変容過程に焦点を当て、学位取得とその後の研究生活に向けて歩む過程を描いた本研究は、支援・指導が必要なポイントを同定し、学生に何が必要かを検討する材料を示したという点で一定の成果を得たといえる。今後の課題としては、先ず、統合的なTEM図の作成である。今回は、学生4名毎に比較的詳細なTEM図を作成し検討を行ったが、時期区分や共通点を手掛かりに全体像を描くことが次の作業となる。次に、学生への質問紙調査による分析結果との照合である。本研究に先立って実施された質問紙調査による量的分析の結果と合わせて、教育系博士課程の実像を捉える必要がある。さらに、主指導教員経験者を対象とした質的分析との摺り合わせである。立場を異にする主指導教員の語りと摺り合わせ、今後、現実的な支援・指導の手立てを導くことが肝要と考えられる。

引用文献

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例，立命館人間科学研究，25，95-107.
- 中央教育審議会大学分科会（2019）2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿—社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策—（審議まとめ），https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1412981_001r.pdf（情報取得 2022/8/20）
- 兵庫教育大学連合学校教育学研究科（2022）兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の現状について

（未刊行）

- 神崎真実・鈴木華子（2021）不登校経験者が高校を経由して進路選択に至るプロセス：複線径路等至性モデリングによる学校経験の理解，発達心理学研究，32(3)，113-123.
- 川島大輔（2019）ライフラインメソッド サトウタツヤ・春日秀明・神崎真実（編）質的研究法マッピング—特徴をつかみ，活用するために 新曜社 Pp.30-35.
- 内閣府（2020）研究力強化・若手研究者支援総合パッケージ，<https://www8.cao.go.jp/cstp/package/wakate/wakatepackage.pdf>（情報取得 2022/8/20）
- 中坪史典・田島美帆（2021）幼児教育アドバイザーの継続的な訪問は保育者と幼児教育施設に何をもたらすのか，幼年教育研究年報，43，35-46.
- 日本発達心理学会（監）古澤頼雄・斉藤こずゑ・都筑学（編著）（2000）心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床 有斐閣
- 佐藤綾・片野洋平・高木裕子（2022）日本語教師のキャリア形成とその形成過程に影響する要因の分析，国際教育交流研究，6，13-28.
- サトウタツヤ（編著）（2009）TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして 誠信書房
- サトウタツヤ（2015）TEM的飽和 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編）TEA理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社 Pp.24-28.
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン・ヴァルシナー（2006）複線径路・等至性モデル—人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して，質的心理学研究，5，255-275.
- 安田裕子（2015）分岐点と必須通過点 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編）TEA理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社 Pp.35-40.
- 安田裕子・サトウタツヤ（編著）（2017）TEMでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する 誠信書房

付記

協力者の皆様に、厚く御礼申し上げます。なお本研究は、兵庫教育大学連合研究科共同研究プロジェクト（2020～2022年度、研究番号Y「先端課題解決に向かう実践的教育研究とそれに基づく研究リカレント化モデルの可能性」研究責任者：溝邊和成）による助成を受けています。