

教師の変容的発達とコミュニティの変容についての一考察

変容的学習論の視点からの事例分析

A Study on Transformation of the Community and Transformative Development of Teacher:
A Case Analysis from the Perspective of Transformative Learning Theory

田中里佳

TANAKA, Rika

【要旨】 本研究は、教師の発達をコミュニティにおける社会的な相互作用の学習ととらえてその発達過程を解明し、個人の変容的発達が他者に影響を与えることによって、コミュニティも変容していく可能性を実証的に論ずることを目的とした。研究方法としては同一中学校に勤務する3名の理科教師の「語り」の分析を行い、一人の教師の変容的発達が他者に与える影響を考察した。その結果、2点の結論を得ることができた。1点目は、コミュニティ（確立した伝統や文化）が一方向的にコミュニティの成員にはたらきかけるのではなく、固有の経験に新たな意味づけを見出し、変容的発達に至った成員が新しい実践を創造することによって、コミュニティは変容していくということである。2点目は、教師の変容的発達に寄与する実践コミュニティの成員には生徒も含まれるということである。多様な人と人とのつながり方が想定されるコミュニティであるが、生徒を操作する対象ではなく、その言動や思考を理解するという対象としてとらえた時に、教師の省察が喚起され深まり、変容的発達を導いていく。残された課題は、「語り」の再解釈性を担保しながら論述を洗練させることである。

キーワード

実践的知識, 社会的相互作用による学習, 変容的発達, 批判的省察

1. 研究課題

本研究では、教師の実践的知識の発達をコミュニティにおける社会的な相互作用の学習として解明し、個人の変容的発達が与える他者への影響を明らかにすることによって、個人の変容的発

達からコミュニティが変容する可能性を実証的に論ずることを目的とする。

この研究課題は、知識基盤社会において教師はどのようにして力量を形成し変容的発達¹を遂げていくのか、という関心から出発している。現代社会は変化が激しく、刻々と変わっていく状況に対応して実践的な知識を刷新していくことが必要とされている。このような実践的知識の獲得・発達は、教師に限らず専門家の力量形成として、企業の人材育成等でもその重要性は共通しており、成人の発達を学習としてとらえることは知識基盤社会の共通概念となっている。教師においては、一定の知識や原理を教えるルーティンワーカーとしての「技術的熟達者」から、複雑な文脈の中で問題状況に対処し、その中で実践的知識を獲得・発達させていく「省察的実践家」へと、教師像が1980年代後半から転換している。また、そのような実践的知識の発達を実践コミュニティにおける学習や職場学習としてとらえ、発達を導き支える組織やコミュニティへの注目が増加している(坂田 2013)。教師の実践的知識に関する先行研究では、それらの形成や変容に寄与する省察の深まりには他者との相互作用、すなわち同僚とのかかわりが重要であること(秋田 1998, 2006, 2009, 島田 2009, 田中 2014)が明らかになっている。たとえば秋田(2009)は、「個々の教師の学習を支えるのは実践を共に行い、知識ベースとヴィジョンを共有し、相互に関わりサポートする関係」とし、「専門家コミュニティの日々の仕事の中にこそ教師の専門性開発の機会はある」(p.68)と、アメリカの先行研究から言及している。山崎(2002, 2012)も、属する職場やその地域集団の力量が教師の発達を規定することを述べており、教師の発達過程を学校(職場)などのコミュニティにおける相互作用による学習として解明することは喫緊の課題となっている。しかし、個人の発達を支える組織やコミュニティの形成過程を解明する研究の不足も指摘されている(秋田 2006, 2009, 島田 2009, 坂田 2013)。管見の限り、現時点でも先行研究は数少ないが、コミュニティにおいて「学び合う教師」を描いた研究(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 2011)がある。この研究では、赴任してきた教師がこれまでとは異なる学校文化(校内研究文化)に出合い、省察を深め変容的発達を遂げていく姿が、教師自身・先輩同僚教師・研究者の3者の視点から明確に描かれている。しかし、この報告の問題関心は築いてきた「探究するコミュニティ」の「伝統をどのようにつなげていくか」(p.iii)であり、「探究するコミュニティ」の形成過程や、事例で採り上げた教師の発達によってコミュニティが変容する姿は明確にはなっていない。また、この研究においても、実践的知識の発達にかかる先行研究(たとえば佐藤ら 1990, 1991, 藤原ら 2006, 秋田 2009)においても、描かれる教師の変容的発達は授業に特化しており、生活指導や授業以外の生徒指導に関する実践にはふれていない。しかし、実際の教師の指導は授業だけで完結するものではなく、児童生徒の学校生活のすべてにおいて、また学校外の生活にまで目を配るものであり、それら生活指導の経験は授業に関する教師の実践的知識の形成と変容に影響を与えている(田中 2014)。

そこで本研究では、教師の力量形成を実践的知識の発達ととらえる。そして、実践的知識の発達過程をコミュニティにおける社会的な相互作用の学習として解明し、個人がコミュニティに属する他者から影響を受けるだけでなく、個人の変容的発達が他者に影響を与えることによってコミュニティが変容する可能性を実証的に論ずることを本研究の目的とする。なお、本論で用いる実践的知識とは佐藤(1997)に依拠し、実践的な技術・知識による「実践的な知見」と、思考方法と信念といった深層レベルの暗黙知を含む「実践的な見識」の双方から成るものととらえる。また、本研究で想定しているコミュニティの変容とは、「コミュニティ」から「実践コミュニテ

ィ」への変容である。「コミュニティ」の定義は学界や論者によって「集団」を指すのか、「場」を指すのかなど異なるが、本論では坂田(2013)に倣い、「特定の共通点(個人的な興味関心、組織、職務上のつながり、あるいは場所)をもって形成された集団」とする。「実践コミュニティ」とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(ウエンガー 2002, p.33)とし、実践的知識の変容的発達を支えるコミュニティという意味で本稿では用いる。

2. 研究方法と調査方法

2-1 研究方法・分析枠組み

本研究は、個人の変容的発達が他者に影響を与えることによってコミュニティが変容する可能性を実証的に論ずることを目的としている。そのためには、複数の個人の変容的発達の姿を詳細に描き、それら複数の成員の変容からコミュニティ全体の変容を論じていくことが必要である。しかし本稿では紙面が限られていることから、すでに変容的発達が明らかになっているA先生の事例(田中 2014)に着目する。そして本研究ではA先生の省察を喚起した教師(C先生)の実践的知識の発達を分析し、C先生の変容的発達とA先生の変容的発達の関連性を考察する。また、A先生とC先生に教科におけるつながりがあることから、X中学校のもう一人の理科教師、E先生にも注目し、C先生の変容的発達がA先生以外にも何らかの影響を及ぼしているのかを考察していく。

研究の方法には、調査協力者の「語り」を用いる。これは、分析する実践的知識が特定の事例や経験と反省から形成され、これまで属してきた社会文化の考え方に規制された暗黙知も含み、どのような実践的知識を自分が有しているのか、どのような経験から自分の実践的知識が形成されたのか、実践者自身も認識していない場合もあるという特徴を有しているからである。このような実践的知識を解明するために、「語り」を研究方法に用いるのは、次の2点の理由からである。第1の理由は、教師自身の語りへの解釈に注目するからである。「語り」を用いるナラティブ研究法は事実の真偽を問うのではなく、語る人の意味づけへの注目に特徴がある。やまだ(2005)はこのことを、「『経験の組織化』に迫ろうとする」「意味づけのしかたが問われる」(p.198)と述べている。解釈にはその人がこれまで生きてきた社会・文化・言語的背景の影響が表出される。語りの分析、すなわち解釈の分析を通じて、教師としての考え方や行動を規定している価値観や信念がどのように形成されたのか、社会・文化的背景からどのような影響を受けているのかが明らかになり、暗黙知を含む実践的知識の在り様も解明できる。「語り」を研究方法に用いる第2の理由は、実践的知識が形成・変容する文脈や状況を明らかにし、コミュニティの形成・変容過程を考察したいからである。実践を通して知を生み出していくような、コミュニティ固有の知の構築・共有のシステムは、複雑な因果関係を内包し「理解する必要があるが記号化や一般化がしにくい暗黙的背景」(ウエンガー 2002, p.247)をもっている。それを説明できる方法は物語(ストーリーテリング)であり実践者である。なお、分析に際しては調査協力者の語りの録音を、加工せずに文字に起こしたテキストを用いた。

実践的知識の分析においては、教師を成人学習者として位置づけ、その発達過程を学習過程として変容的学習論を援用して分析する。この際の「学習」とは変容的学習論に依拠し、「将来の行

為を方向づけるために、以前の解釈を用いて、自分の経験の意味について新たな、あるいは修正された解釈を作り出すプロセス」(メジロー 1991/2012, p.18)を意味する。本研究で成人学習論の視点を用いるのは、教師の発達は生涯発達であること、経験を学習資源ととらえていることからである。また、その中でも変容的学習論を援用するのは、学習とは「意味の生成」とされ、この学習の発達観が先行研究から明らかになっている教師の変容的な発達観と共通していること、学習の中心プロセスが省察の深まりであり、その省察の深まりには理性的討議という他者との対話を重視していること、これらが本研究の課題解決に示唆を与えるからである。

変容的学習論 *transformative learning theory* は、メジローが1976年に提唱して以来、ポスト・アンドラゴジー論として成人学習分野では主要な理論のひとつとされている。成人学習者が表明したニーズの実現を学習の到達点とするアンドラゴジー論に対して、ポスト・アンドラゴジー論は、学習者の「ニーズの背後にある社会状況や社会的な歪みにまで目を光らせようとする点」(三輪 2004, p13)に特徴がある。変容的学習論も、大人は物事をとらえ判断する際に社会的・文化的に培ってきた独自の暗黙の枠組み(意味パースペクティブ *meaning perspective*²)を用いていると提唱している。無批判に同化され、習慣的に思考や判断・行動を決めるその枠組みは、私たちと私たちが住んでいる世界を知覚し理解するためのレンズとしてはたらくという。暗黙である枠組みに気づき、無批判に同化された枠組みを精査するために省察を通じて経験から意味を生成し、意味パースペクティブを再構成する、という学習プロセスが変容的学習である。メジローは、省察を通じて行動するための洞察力を高めることが成人の発達としており、この発達観から変容的学習の目的は、「より包括的で識別能力があり、より広がりがあり、より統合された意味パースペクティブ」(メジロー 1991/2012, p.11)を導くこと、と述べている。したがって、変容的学習における発達とは、単に変容することが目的ではない。考え方や行動の変容が結果的にもたらされなくとも、認識されていなかった意味パースペクティブを認識し、吟味し、批判的に省察する、という学習プロセスを通じて「統合された意味パースペクティブ」を得た場合は、発達と解釈する。

メジローは変容的学習の中心プロセスである省察について、3種類を提唱している。省察 *reflection* 「自分の信念の根拠を吟味すること」、批判的省察 *critical reflection* 「その人の意味パースペクティブの前提条件が妥当かどうかを評価すること」、批判的自己省察 *critical self-reflection* 「自分がどのように問題としたかを評価し、自分自身の意味パースペクティブを評価すること」(Mezirow 1990, p.xvi)³、とメジローは省察の深まりを明確に定義している。そして、この省察において新しく生成された意味は不確かで不安定であるので、理性的討議 *rational discourse* という特別な対話を通じて他者の意見と新たな自分の意味づけを比較し、合意を得たのちに最終的に新しい意味づけは批准されるという。

実践的知識の発達過程における分析観点は、指導に関する考え方や実践においてどのような変容があるのか、何を契機として考え方は変容したのか、の2点とし、省察の深まりを明らかにする。次に、ネットワーク分析のグラフの概念を用いて、C先生の変容的発達が与える他の教師への影響を明らかにしていく。ネットワーク分析は、「行為を決定するのは、行為者を取り囲む関係構造」(安田 1997, p.8)という考え方をもとに、「行為者間の関係を分析すること」を目的としている。その手法として、「ネットワーク全体の構造をとらえること」から始める手法と、「特定の個人に注目し、その個人が取り結ぶ関係」から始める手法がある。本研究では後者の手法を用

いて、C先生を中心とするパーソナルネットワークを描く。そののちに、C先生のパーソナルネットワークが「関心や問題、熱意などを共有しているか」「その分野の知識や技能を深めているか／実践的知識について省察を喚起したり深めているか」という観点から、実践コミュニティとしての学習の成立について考察する。

2-2 調査協力者・調査方法

調査協力者は、複数の学校勤務経験がある公立小・中学校の教師とし、同じ職場に勤める教師を複数含むように縁故法によって調査協力者選定を行った。これは、一人の教師の発達過程を複数の環境(勤務校)における経験から分析し、個人の発達過程を明らかにすることと、同一環境(勤務校)での複数の

の事例を比較検討し、個々の事例の共通性や他者との関係性の分析から、その環境(勤務校)が有する特徴を考察する、という2点の目的がある。しかし、何らかの共通点をもつコミュニティの成員の調査を行う必要から、新規採用教師も調査協力者となっている。

調査方法は、調査的半構造化面接法による調査(以下インタビュー調査と呼称)とした。インタビュー調査は、聞き手の質問に答えることが過去をふり返って前後関係を整理することになり、物語ることを通じて無意識のうちに行われていた省察過程が表出されるからである。したがって、本調査結果は語り手と聞き手である筆者との「協同的な産物」(ホルスタインら 1995/2004)という性格を有している。X中学校におけるインタビュー調査は2012年7月から2014年8月にかけて継続的に行っている(図表1)。いずれの調査協力者の場合も、X中学校において調査協力者1名と筆者のみで実施し、次の5点について語ってもらった。1点目は現任校での立場や新しい課題(教科センター方式実施と授業改善)に関する取り組み、2点目は新しい課題の実際と運営、3点目は取り組みを通じての自分の考え方・仕事の仕方の変容、4点目は取り組みや変容に関与している他者、5点目は教師としての経歴や印象深い出来事、である。5点のトピックについての質問終了後に、語り手が語り足りない点や筆者が設置しなかった話題についても自由に語ってもらった。なお、X中学校についての補助資料として、「研究集録」「公開授業・研究協議会の学習指導案及び研究資料」「研究の歩み」も用いた。

X中学校は、住宅街に位置する、ひと学年4～5学級編成の中規模校である。耐震化に伴う校舎の建て替えから教科センター方式実施が教育行政によって決定され、X中学校には2010年に告知された。教科センター方式とは、国語・数学等、従来普通教室で行われていた教科を含めたすべての教科の授業を、専用の教室で行う方式である。教科毎の教室はオープンスペースと組み合わせ配置され、主体的な学習活動を支えるオープンスペースには、教科関連の図書・資料・作品等を整備することが構想されている。X中学校は2011年度から研究指定校となり、問題解決型授業の実践に全教職員⁴で取り組んでいる。また、2013年度には新校舎が完成し、本格的に教科センター方式を実施している。A先生への調査は、新校舎を建設中の2012年に行い、C先生への1回目の調査は2013年に、2回目の調査とE先生への調査は2014年に実施した。

図表1：X中学校における調査協力者(調査実施年月日)

A先生(女性・30代)中学校・理科(2012.8.3)
B先生(男性・40代)中学校・社会(2012.7.13)
C先生(男性・30代)中学校・理科(2013.7.31/2014.8.1)
D先生(男性・50代)中学校・英語(2012.8.3/2012.12.21)
E先生(男性・20代)中学校・理科(2014.8.1)

図表2 3名の教師の関係性とX中学校の状況

X中学校	C先生：男性・30代・理科 (2014年調査当時) 教職経験14年目 教職採用試験以前4年 以後10年目	A先生：女性・30代・理科 (2012年調査当時) 教職経験7年目 教職採用試験以前4年 以後3年目	E先生：男性・20代・理科 (2014年調査当時) 教職経験3年目
小中連携教育研究3年目	2年所属		
教科センター方式告知	3年所属	2年所属	
研究指定校1年目	1年所属 学年主任・研究主任 大学院1年目	3年所属	
研究指定校2年目	2年所属 学年主任・研究主任 大学院2年目	1年所属(調査)	3年所属
研究指定校3年目	3年所属 学年主任・研究主任(調査)	2年所属	1年所属
センター方式実施1年目			
センター方式実施2年目	1年所属 学年主任(調査)		2年所属(調査)

C先生は、教職経験14年目(2014年調査当時：教員としては10年目)、30代後半の男性教員である。C先生は1校目の中学校勤務4年間を経てX中学校が2校目の学校であるが、常勤講師として、新規採用以前に実質的な教師としての4年間の経験をもつ。1回目の調査当時、C先生はX中学校勤務5年目であったが、3年目からは学年主任を、4年目からは研究主任も務めている。また、4年目からは勤務の傍ら教職大学院にも通っている。C先生の授業を直接的な契機として省察が喚起され、授業についての考え方を発達させたA先生は、教職経験7年目(2012年調査当時：教員としては3年目)、30代の女性教員である。A先生は大学卒業後に事務職として大学研究室に勤務していたが、教師になりたいという思いから、4年間、常勤講師として複数の学校に勤務し、新規採用教員として2010年度にX中学校に着任した。A先生は、常勤講師時代の経験から形成された授業や生徒指導に関する考え方をX中学校において変容している(田中2014)。A先生がX中学校に着任したのは、C先生が着任して2年目である。E先生は教職経験3年目(2014年調査当時)、大学卒業直後にX中学校に新規採用された20代の男性教員である。それ以前には塾で10名程度を教える経験しかなかったという。E先生の教職経験はX中学校から始まっており、E先生はC先生が着任して4年目にX中学校に着任している。

3. 事例分析：C先生の実践的知識の変容過程

現在、C先生の実践の根幹にあるのは、「とにかく授業を通して人を育てる」ということである。C先生は、「別々で考えていた授業と生活指導をくっつけることによって授業でそういった社会性を身につけさせること」を構想しており、授業のみならず「どうやって子どもを育てるか」ということを追及している。そのために一番大事にしていることは、「一方的な指導」ではなく「つながり」「かかわりあい」であるという。しかし、1校目の学校では「完全なる管理型の授業」を目指したという。

「もう一方通行型の、究極の一方通行型で、僕以外のコミュニケーションは一切許しませんでした。授業の内容でも話をしていたら全部止めました。そうすると授業を止めて、僕の授業で話し合いは許さないから、っていうので講義の授業をやりました。」

このような「管理型の授業」を目指し行っていたのはどうしてだったのか、そして、どのようにして生徒指導について、授業についての考え方が変容していったのか、分析していく。

C先生が1校目の学校に着任当時、この中学校では実験を行っていなかったという。それは、「非常に危ないから。この学校は実験道具が武器になるから」という実態からであったという。しかし授業で実験を行うことを決心したC先生は「実験をやるためには安全を確保するためには徹底した管理」と考え、「管理するためにどうすればいいかっていうことだけを考え続けた4年間」を送る。これは、「初めからできていたわけではないんですけど、そこまですになったのはやっぱり自分が(生徒の)中に入って仕事してる後ろで人の髪の毛燃やして遊んだりとか、そういうことがあった」ことから「徹底するように」なったという。また、この授業スタイルについては、「講師のときも管理」だったとC先生は述べており、「自分が受けた授業もそうだったし講師という立場で(中略)自分の授業はとにかく乱してはいけないという思いがあった」と、「管理型の授業」がC先生には必然であったことを語っている。また、C先生が教員になってからも「理科ってほしい実験なんですよ。だから実験をいかに管理するかっていうそういう授業が多かった」「その学校のスタイルの中心は一方通行型の授業」と、管理型の授業スタイルがC先生だけのものではなく、当時の常識としてC先生を取り囲み、「そのとき本当に申し訳ないぐらいに授業ってというのは管理以外目が行かなかった」とC先生の考え方を規定していたのである。

このように、「管理型」の授業スタイルはC先生の授業スタイルの前提として強固に構築されていたために、X中学校に異動しても継続される。しかし、授業に新たな工夫を取り入れ、授業方法に対する省察が喚起されてきたことをC先生は以下のように語っている。

「ここに来ての1年目ですよ。そのときの1年目は全然授業は管理型の授業で、その年も次の年もやりましたね。たぶんやろうと思えばちょっとずつ違うことができたんだと思うんですけど、そのときの自分の頭に染み付いた授業ってというのが管理型が当たり前になっていたの、なかなかそこから脱却できなかつたんですよ。なので一方通行型の中でいろんなものを取り入れようという工夫はあって、1年目(2学年担当)よりもその子たちが3年生になってから(異動して2年目)かな。初めてICT(Information and Communication Technology)をようやく意識したぐらいで。」

「そのころようやくなんで取り入れたかっていうと授業に対して目が向いてきたんですね。落ち着いた子たちはできるんだ。自分が考えたことってもっとできるのかもしれないっていう思いを持ち始めてるときで、その子たちを卒業させたときになんかもっと与えられるものがあったんじゃないかって、そういうことも考えたんですね。そう考えたときに授業でもっと与えられるものあったらろうと。だから次に学年を持つときには自分なりにいろいろ方法を工夫してやっていきたいなって思ったんですね。(中略)次の年(C先生が異動して3年目)に入って、1年生でいろいろ自分で試行錯誤してICTを非常に強化して取り入れました⁵。教科センターっていう話もわいて来ました。そのときに最初は教科センターって大反対で最後まで反対をして当初の構造を変えてやろうと思ってたんだけど、どうやら構造は変わらないと思ったときに、そしたら今度自分の中で意識が変わって教科センターをどうやったら成功させられるんだろうっていう思いを持つようになったんですね。そのとき僕が初めて学年主任を1年生のときに持ったので、この子どもたちを荒れる方向には行かせたくない」と。

教科センターでも対応できる子どもたちに育てたいなっていう思いを持ち始めて、そこに大学院の話が来たので(中略)勉強できることがあったら勉強したいなっていう思いがあったので応募しました。」

C先生は、「管理型」の授業を必然にしていた荒れる状況を想定する必要がなくなり、自己の授業方法を無意識のうちに問い始めたと考えられる。その契機は「落ち着いた子たち」を指導した経験である。そして、「授業でもっと与えられるものがあった」「もっといろいろできるんじゃないか」と批判的省察に至り、「自分なりにいろいろ方法を工夫してやっていきたい」と変容への意欲をもつのである。また、この変容への意欲には、「教科センターでも対応できる子どもたちに育てたい」「荒れる方向には行かせたくない」という、生徒を「管理する」から「育てる」という、学年主任として無意識な考え方の変容が授業方法への変容の意欲を喚起している。そして、C先生は新たな授業方法として、生徒同士の「つながり」「かかわりあい」を意識して、協同的な活動(グループ活動)を取り入れる。これは、生徒の状況が落ちついていただけではなく、C先生がX中学校に着任した2年間、同じ学年を組んだ当時の学年主任から影響を受けたことが、次のC先生の語りから明らかである。

「(当時の学年主任について) 学年こうしたいっていう強い志をとにかく持たれてる先生で、特にこの先生が言っていたのは学年子ども同士のつながりを考えていた先生なんですね。だから誰かのために何かをできるそんな子どもを育てたいっていう意識を強く持ってる先生でした。」

「ちょっとずつ、自分の管理以外で何ができるのかなっていうのを、その子どものつながりっていうのをはっきり意識してたわけではないんだけどもやもやとした思いだけ。だから自分の何か変えたいっていう思いと、この学年主任の先生のこうしたいんだけっていう思いがちょうどつながったときかなっていうふうに思います。」

「結局中学校に在中で自分だけがすべてを伝えるっていうのはおこがましくってそれっていうのは範囲外。限られてる。上限がもう分かっている。それよりは子どもたち同士で育て合うとかそういったことができればいいんじゃないかな。そうすることによって大人一人の思いを超えて子どもたち同士でもっと成長することができたりだとか。僕自身が学校は社会だって意識を持ち始めたのは、そこで人とのつながりを覚える上ではその子どもたち同士のつながりが大事なんじゃないかなっていう思いを持ったからですね。」

「(1校目の学校では) どちらかと言うと子ども同士のつながりっていうよりも、意識したのは大人同士のつながりだったので、ここに来たときはそうだな。でもやっぱり同時かな。その子どもが落ち着いて何かができるって思ったときに、やっぱり子ども同士のつながりって見えてきた部分っていうのもあるので、自分の中でこれが大事だっていうのと、あとその(X中学校に)入った年から(当時の)学年主任の先生が言い続けてる人のために何かをするっていう、同時かもしれないですね。」

C先生は、「自分だけがすべてを伝える」ことは「限られている」ことから、「子どもたち同士で育て合う」ことによって「大人一人の思いを超えて子どもたち同士でもっと成長すること」がで

きるという批判的自己省察に至っている。生徒たちを「管理する」から「育てる」という授業目的への考え方の変容に加え、さらに生徒同士で「育て合う」という授業目的のために、「今まではちょっと怖くて取り入れなかったその協同作業」を授業方法としてC先生は取り入れるのである。この授業方法の変容が授業目的の変容によってもたらされていることを、次のようにC先生は語っている。

「学校の流れとしても今協同っていうのを取り入れてるんですけど、僕その学校の流れの前に自分がまず一番取り入れたいのは協同ですね。協同と探求っていう言葉をキーワードに、今この学校はやってるんですけども、勝手に僕の中ではどちらかというと協同方法が中心。それがこの辺から生活指導と授業が僕の中でこう別でなくなってきたんですけども、その授業で育てたいなっていう思いが、実はさっきもちょっと言ったんだけど、子ども同士のつながりで子ども同士の社会っていうのを大事にしていきたいなっていう。それを成熟させるのが僕の目的だというふうに思っているんですね。なので授業中に今まではちょっと怖くて取り入れなかったその協同作業っていうのを取り入れるようになりました。まだ(協同作業を取り入れた)1年目(X中学校着任3年目,1年生所属)のときっていうのは、本当グループ学習をするところから始まってんですけども、それを取り入れたのが大きなその授業のやり方の中で変わった部分ですね。子どもたちの様子っていうのが、1年目から取り入れたので意外とすんなりみんなグループ学習に取り組めるようになって、こういう思いは結構学年の先生にも伝えていたのでそれぞれの学年の先生も結構グループ学習を取り入れてやってくださったんですね。だから学年の授業のスタイルとして、このグループ学習だとかその協同っていったことに対しての目が非常に向き始めた年だなっていうふうに思ってます。それっていうのはここで身につけた人同士のつながりっていうのが生活指導にもつながるんじゃないかなと。だから僕の中で生活指導と授業はまったく別っていうものが、ここで生活指導とだんだん結びついてきて、ここで子どもたちの基本となる力を授業を通して身につけさせたいなっていうふうに思ってます。」

「人同士のつながり」が生活指導にもつながり、教科指導を通じて生徒の基本となる力を育てるとC先生は授業の目的を変容させ、そのために授業方法をも変容させていくのである。そして、生活指導と教科指導とを一体化させたC先生の考え方は、冒頭で述べた「とにかく授業を通して人を育てる」というC先生の根幹となっていく。このように考え方を変容的に発達させていったC先生は、教職大学院においてさらに省察を喚起する。その教職大学院には、教科センター方式や協同的な学習に取り組んでいる多数の現職教師が在籍しており、「やっと思つたと思ったのを(協同的な授業方法のこと)当たり前のように取り組んでいる」ことにC先生は「カルチャーショックを受けた」という。そして、「協同」という共通の課題についての対話からC先生に省察の深まりがもたらされていることが、次の語りにも表出している。

「まず驚いたのはそうやって考えたのが意外とそれ当たり前のこととしてみんな考えてやってるんだなって。その協同っていうのが当たり前だったんだっていうのが、本当に僕全然勉強してなかったから驚きました。周りがそれ普通にやってるって、そういう考えがあるんだっ

ていうことにまず驚いたのと。すでにそれを実践してる学校があるっていうのが非常に驚いたっていうのがありますね。皆様方はさらに、僕なんかそのときはグループ学習をやるだけでいっぱいいっぱいその先のことなんて思い至らなかったものが、僕がそのグループ学習がただのグループ学習でまだ協同じゃないんだよってことが分かったのがその、ほかの先生との交流で」

「グループ学習ってそのときは本当に一方通行型。その前の段階で僕は一方通行型から子ども同士がしゃべるっていうのは考えられないんだけど、子ども同士がしゃべるってだけで、しゃべってる活動見るだけですすごいなと思ってたんだけど、ただそのときってこの子たちが1年生のときっていうのはグループ内で全員がしゃべってるかっていうと得意な子がしゃべってみんなに伝えてるだけだったりとか、まったく参加してない子だとかそういった子がいるわけですよ。だからそれっていうのは協同ではなくてただの形としてのグループ学習。それが協同になるためにはなるべく全員が参加する形でそれぞれ役割を持ってやれるのが協同なのかなって。やり終えたあとでやり始めの前の段階からそれぞれが始まりのレベルは違うんだけど、終わったあとで何かしらの分野で一步上にいけたらそれが協同が成立したことかなと。グループ学習が終わって一人だけが語って一人だけが満足してその子だけが成長したっていうのはただのグループ学習で終わってるかな。そういう違いがすごくある」

「協同を行わせるためにまずみんなで取り組ませる課題。課題設定の部分って探求が必要だったっていうのを聞いて、(中略) 言葉を学んでそれやりたいなと思った(中略)。そうか。みんなで協同させるためにはそれなりのみんなで取り組むための上手な課題設定。それが探求につながっていくと。それがみんなで取り組ませるっていうことはそれが協同にもつながっていくとっていう思いを持たせてもらった」

C先生は、同じ課題に取り組む教師たちとの対話によって、「しゃべってる活動見るだけですすごいなと思ってた」と省察を喚起し、「グループ内で全員がしゃべってるかっていうと得意な子がしゃべってみんなに伝えてるだけだった」と批判的省察をなし、「得意な子」だけではなく「終わったあとで何かしらの分野で一步上」に全員の生徒を導くことが「協同が成立したこと」と批判的自己省察に至っている。そして、そのためには「探究」が必要と、生活指導の観点からではなく教科指導の観点において、C先生は変容的発達を遂げているのである。

4. 考察

4-1 C先生の変容的発達と同学年所属の教師たち

C先生はX中学校に赴任し、「落ち着いてる子ども」と出会ったことから「管理以外で何ができるのか」と省察を深める。その時に、当時の学年主任の「誰かのために何かをできるそんな子どもを育てたい」という思いがC先生の中でつながり、「子どもたちの基本となる力を授業を通して身につけさせたい」と授業目的をC先生は変容的に発達させる。そして、その目的のためにC先生は「協同作業」を授業方法として志向するようになる。つまり、C先生が協同的な学習方法を目指しているのは、X中学校で「協同と探求」の校内研究を行っていたからではなく、自分の固有の経験への省察から、自分自身の「協同」の意味を見出したからである。「学校の流れの前

に自分がまず一番取り入れたいのは協同ですね」という語りからは、それが端的に表れている。また、生徒に社会性を授業で身につけさせるためにC先生は「協同」を志向するが、大学院における他校の教師との出会いから「グループ学習ってそのときは本当に一方通行型」と省察が喚起され、教科指導の観点からも自己の実践への省察を通じて「協同」の意味づけを行い、「協同」を志向する。

つまり、C先生はX中学校の「協同」を志向する文化を受容するのではなく、自身の固有の経験をもとに省察を深め自分自身の「協同」の意味を見出し、新たなC先生の「協同」を創造しているのである。そして、C先生がなした意味づけと授業方法としての「協同」を学年所属の教師に伝え、学年共通の実践にしている。「こういう思いは結構学年の先生にも伝えていた」というC先生のはたらきかけによって、「それぞれの学年の先生も結構グループ学習を取り入れてやってくださった」「グループ学習だとかその協同っていったことに対しての目が非常に向き始めた」という、「学年の授業のスタイル」の変容が導かれている。これらのことから、C先生の社会的相互作用の学習は、当時の学年主任とC先生といった当事者間のみでの相互的な学習ではなく、所属学年というつながりのある人々の集団の中で時間をかけて相互に影響を与え合っていた学習といえよう。

4-2 C先生の変容的発達とA先生

A先生は、X中学校に着任し、B先生やC先生の「カルチャーショック」な授業に接して省察が喚起され、授業方法について、生徒に培いたい力について、グループワークについて、自分の役割について、という複数の考え方の変容が関連し、実践的知識を変容させている(田中 2014)。X中学校に着任して3年目の調査当時、A先生は「子どもの考えをひろめさせて、関わらせて、っていうのを今すごくチャレンジはしているところ」と目指す授業方法を述べ、「授業の中で人間関係作っていく」と授業の目的についても述べている。この考え方は、C先生の授業方法と目的への考え方と共通している。しかしA先生は、講師時代に勤務した中学校の授業では「子ども同士を交わらせられない、っていうすごい恐怖感があって、とにかく座らせておこう、とか出歩きがないようにしようっていうために、自分が必死になって喋って授業やってたのが現状だった」と語っている。この時の中学校では、生徒同士を交わらせることによって「そこから何に発展するか予想がつかなかった」という状況から、「とにかく座らせておこう」「出歩きがないようにしよう」ということが授業の目的の一部となり、そのために「必死になって喋って」という授業方法を、A先生は無意識のうちに選択していた。この経験から、授業においては「(生徒同士を)交わらせちゃいけない」という授業方法に対する前提がA先生に形成される。この前提は、X中学校でのB先生・C先生の授業によって喚起されたA先生の省察の深まりにおいて吟味されたことが、以下の語りに現れている。

「これも(B先生の授業もC先生の授業も、という意味)自分の中でショックだったんですけど、ノートを書かないんですね、で、それこそ子どもと会話をキャッチボールしながら、(中略)その疑問に先生が答えていきながら、(中略)自然と授業が進んでいくんですね。あとは子ども自身に、まあ教科書みれば、これを調べるためにはこの実験をやみましょう、(中略)っていうのがもちろん載っているんですけど、そうではなくて、じゃあこれ調べるためには

何やればいいと思う？っていうところから子どもに問う、で子どもがじゃあこうかなこうかなってような発想をどんどん拡げていって、お互いにコミュニケーションをとり、(中略) 違う意見に対してのものの言い方もそこで子ども達がどんどん学んでいったので、あの、私の中では一時間でここまで終わんなきゃいけない、っていう線引きがすごくあったんですけど、(中略) (C先生は) どうなるかわからないけど、でもここまではいきたいっていう、最終降下地点をしっかりと見つけてらっしゃって、で、そこまでの道はどうなるかわからない、っていうスタイルがすごく新しいなあって思って、だからこそ子どもはいろいろ発想するんだなあって」

A先生は、C先生の授業の進め方から自分への授業方法への省察が喚起され、生徒の言動からは生徒に培いたい力への省察が喚起され、自分の授業への省察を深めていったのである。そして最終的に、「授業の中で人間関係を作っていく」という授業目的への考え方にA先生は至る。この目的についてはC先生と同様である。しかし、そのような考え方の変容に至ったのは、A先生がX中学校以外の固有の経験から省察を深めていることが次の語りに現れている。

「結局、自分が関われるのは3年(間)しかなくて、(中略) 本当に大きな人数の中での自分の位置とか、人とのかかわりとか、そういうところを子どもがきちんと歩んでいけるようになって欲しいな、っていう思いがあって。(中略) その自分が大学の研究室での仕事をした時に、やっぱり頭いいだけじゃ一流にはなれないっていうのがわかって、いろんな先生方の研究を見てた時に、やっぱり発想がなかったらだめなんだなあとか、(中略) なんとかそういう自分の中での感想があったので。理科も入試に受かるだけの点数がとればそれで満足して出しちゃったら、(中略) 中には専門的にもっと理科をつきつめていきたいって卒業していった子たちもいるので、そういう子たちに求められるのは問題解く力じゃなくって、それこそ発想力だとか、人とのコミュニケーション力だとか、そこから専門性を取り入れるっていうことが必要になってくるんだらうなって思っていたので」

また、C先生とのかかわり以外でもA先生は「自分の役割について」という点において考え方を変容させている。インタビュー調査当時、A先生はX中学校に着任して3年目であったが、「がらっと自分で変わった」と述べている。これは、後輩教師が着任し、「今まで学年の中で本当に自分が末っ子のような感じで、わからないものは何でも聞き、っていうような立場だった」ことから「下が入ってくるからには、同じこと自分で繰り返しているだけではだめ」と意識したことによる。そして、「自分の経験してきたものをしょっている人間が集まっているからこそ、新しいものができる」という考えから、情報を受け取るだけではなく、情報を発信する側になるという考えを次のように語っている。

「私もふり返ったときに、結局自分も生徒と一緒になんだって思って。自分もやったことを誰かに聞いてもらって、それを、よくやったね、とか、あ、いいんじゃない、やっぱり認められる、認められたことが嬉しかったし、自分が何かちょっとでも他の先生に影響を、少なからずとも与えたり、なにかをこう、視野を広げる、ほんのちょっとの糸口になんかあったのかな、

って思うと、なんかそこで達成感があって、じゃあ今度はこれやってみよう、って思ったり」

A先生は、変容した考え方における実践を校内や市区の初任者研修会で研究授業として発表し、所属学年においても後輩教師や先輩教師に「影響を、少なからずとも与えたり」していると推察される。この変容した考え方はC先生の影響を受けていることから、C先生はA先生に直接的に影響を与え、A先生を通じてA先生の学年の教師達にも間接的に影響を与えていると推察される。

4-3 C先生の変容的発達とE先生

E先生は大学卒業直後に教員として採用され、教師としての実践的知識はX中学校において形成されていると考えられる。しかし先行研究から(山崎2002, 2012, 田中2014)、教師の実践的知識は被教育時代の影響を受けていることが明らかになっている。本研究のA先生の事例でも、「基本50分の授業って言うと40分ぐらい先生がしゃべっているっていうイメージが私の中での自分の中学時代だったし、これまで自分が経験した学校の中でも、だいたい喋ってた」と、被教育時代に自分が受けた授業をモデルとして、無意識のうちに実践的知識が形成され、その考え方において授業を行っていたことをA先生は語っている。しかしE先生は、被教育時代に受けた授業を「教師主導型」と位置づけ、無意識のうちにX中学校全体が目指している生徒同士の協同を中核とした授業を志向していることが以下の語りにも表出している。

(自分が受けたことのない授業をやるっていうことに対してはどう思っていますか、この協同と探求っていうのが)

「確かにそうですね。あんま違和感なかったですけどそうか、そう言われてみればそうだ。僕は受けたことないです。ただ僕はどっちかっていうとさっき言ったけど教師主導型のほうが僕自身が好きだと思ってしまっているんで、好きというか僕が楽しいじゃないんですけど僕が楽しいなって思っちゃうんで、何だろうな、ただ自分が確かにすごく練られてた協同とか探究とかっていう授業をもし受けてたら、もうちょっと何ていうのかな、学問を楽しんで気付く時期が早かったのかなっていう気がします僕、高校大学ぐらいで楽しいって思って勉強やったタイプなので。」

「(着任した1年目は)八二か九一ぐらいで教え込んでたと思います。だから子どもたちにE先生の授業はノートがとりやすいって言われたんですよ。」「そうかって。そのときは喜んでんですけど今考えると良くないですね、ノートがとりやすい授業って。」

E先生はX中学校の協同的な授業と対比し、「教師主導型」で行っている自己の授業方法に対して批判的な考え方を形成し、実践的知識について省察を喚起し深めている。また、E先生は授業方法について、影響を受けているB先生の授業と比較しながら、C先生の授業について自分とは「何か違う」と省察を喚起させていることが次の語りにも現れている。

「C先生も子どもたちにパーって話し合わせたりっていうこと、子どもたちを動かすんですけど何だろうなC先生のすごいところは。規律はもちろんあるんだけど子どもたちが毎回見に行くと自由に動くんです。楽しそうに発表するし何やっても何ていうのかな、一線は越えな

いんだけどはっちゃけてるんですよね、研究授業のくせにっていう授業をするんです。それすごいなって思うんですけどどうすればいいんだろうって。B先生のカチカチっていう感じとはちょっと違うんです。一見するとB先生が手のひらで転がしてる感じだとするとC先生はそういう印象は受けないんですけど、じゃあ変なことするやつが居るかっていうとそんなこともないんですよ、原因不明というか。」

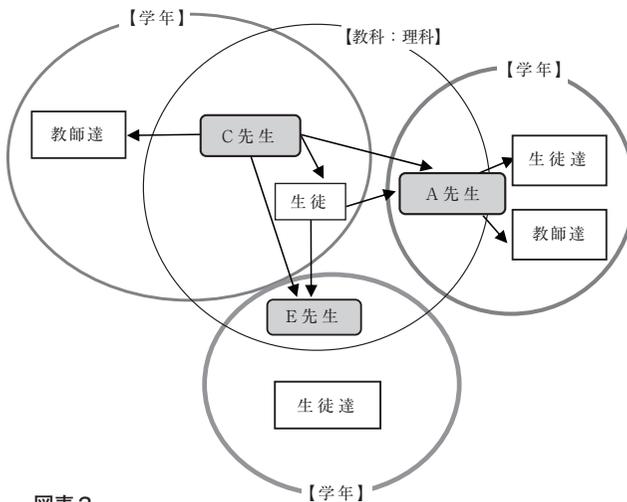
「理科の実験って危なくなる場面は結構あるんだけどそういうところのふざけ方はしないんだけど、でもじゃあ真面目一辺倒でやってるかっていうとそんな感じでもないんです。不思議なんですよ。」

「解明できてないんですよ。だからまねできないというか。」

「どうしても僕が怒ったりすると子どもおびえちゃうしシャキッてなってこうなっちゃう。何か違うんだよなっていう。」

これらのことから、授業方法においてC先生はE先生の省察を喚起させているが、B先生もE先生へ影響を与えていることが示唆される。

4-4 C先生を中心とするパーソナルネットワーク (図表3)



図表3

C先生は学年主任として、自分の所属学年の教師たちに授業方法としてグループワークや「協同」を取り入れることについて直接的な影響を与えている。同様に、C先生は同じ教科のA先生に対しても省察を喚起する意味ある他者として直接的な影響を与えている。そして、C先生の授業方法と目的に対する考え方は、変容的発達に至ったA先生を通じて、間接的にA先生が所属する学年の生徒達と教師達に伝えられている。また、E先生は省察の渦中にあり授業

方法を模索しているが、C先生はE先生に対しても省察を喚起する意味ある他者として直接的な影響を与えている。つまり、C先生の実践的知識の変容的発達は、自分が所属する教科と学年だけではなく、所属していない学年の教師達にも間接的に何らかの影響を与えていると推察される。また、A先生・E先生双方とも、C先生の実践から直接的な影響を受けているが、C先生の指導を受ける生徒の言動からも省察が喚起され、直接的な影響を受けている。

これら影響をコミュニティの学習として考察すると、C先生の所属学年の教師たちは、C先生が伝えた「思い」を共有し、「協同」的な授業を実践して、その分野の知識や技能を深めようとして

いる。C先生と同教科、理科のA先生は、「こっちから一方的に教え込んだほうが、自分の中ではすっきりと卒におさまる授業の結末になるんですけど、でもやっぱり1年のうちから（新しい授業方法に）チャレンジしていかないといけない」とC先生と関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を深めようとしている。また、E先生もC先生の授業実践から省察を喚起し、その分野の知識や技能を深めようとしていた。これら学年や教科というコミュニティにおける学習の生起は、C先生が与えた影響によるものであり、実践コミュニティの様相を呈している。しかし、X中学校全体も現在は実践コミュニティとして教師の変容的発達を支えていることがE先生の語りから示唆される。

「僕すごく楽しい学校だなんて大変だけど。（中略）他の研究行くと授業がどうだったとかこの展開がどうだったとかそういう話がたくさん出てきたり、あと理科はしょうがないんですけどこの教材がどうだったとかこのモルモットは1匹くらいだとかそんな発表してるんですよ（中略）。そういう話なんだけど、X中の授業研究ってそうじゃなくて、子どもがこういうふうに動いてたとかあの発問すると子どもがこういうリアクションしてたよねとか寝てたよとか、逆にああいうときに寝てるとき起きたよかっていう話が聞けるので何ていうのかな、じゃあ俺もこういうことやってみればもっと楽しい授業になんのかなっていう、自分からやってみようかなっていう気持ちにさせられるとかそういう感じの授業研究なので、やんなきゃよかったとか大変だったとかじゃなくて、次これやってみようとか僕自身が授業してないときでもなるほどああいうふうにするとうなるんだとかっていう、何ていうのかな確かにスキルどっちが身に付くって言われると外の研修のほうがスキルのなところは身に付く気はするんですけど、どっちがモチベーション上がるかって聞かれたら多分X中の授業研究のほうがモチベーション上がるので、そういう差を他に行くと感じます」

この語りから、E先生だけではなく、複数の教師が生徒について対話し省察を喚起していること、X中学校が実践コミュニティとして授業研究について「関心や問題、熱意などを共有」していることが示唆される。さらに、調査協力者の一人であるB先生の語りからも、B先生とC先生がX中学校に着任した1年目と比較して、X中学校が変容していることが示唆される。当時は小中連携教育3カ年研究の最終年度であったが、校内研修会自体も年度計画の中に位置づいておらず、「教員同士が連携をして、何かプロジェクトを立ち上げて、レポート書いたとか、そういうつながりは一切なかった」「生徒指導のほうが大変な学校ですので、そちらの方のつながりが大きいですね。職員室の中で、授業が、とか、小中連携が、なんていう話はあんまり出てなかった」とB先生は語っている。

このように、X中学校は実践コミュニティに変容していると判断されるが、たとえばB先生のようなC先生以外の教師もA先生・E先生に影響を与え、他の教師にも影響を与えていると推察される。しかしそれでもC先生がX中学校の教師たちに影響を及ぼしていることに変わりはなく、C先生の変容的発達がX中学校の複数の教師に影響を与え、X中学校が実践コミュニティに変容していくことに寄与している可能性は高い。

5. 結論

本研究は、個人の実践的知識の発達過程をコミュニティにおける社会的な相互作用の学習として解明し、個人の変容的発達からコミュニティが変容する可能性を実証的に論ずることが課題であった。

結論の1点目は、コミュニティ（確立した伝統や文化）が一方向的にコミュニティの会員にはたらきかけるのではなく、固有の経験に新たな意味づけを見出し変容的発達に至った会員が新しい実践を創造することによって、コミュニティは変容していくということである。

C先生の授業に関する変容的発達はX中学校でなされているが、それはX中学校が協同と探求をテーマに研究を行っていたからではなく、C先生が自ら実践をふり返り、これまでの「管理型」の指導方法を批判的に省察したからである。A先生も同様に批判的省察をなしていたが、C先生は直前に卒業させた3年生から、A先生は教師になる以前に事務職として勤務していた大学の研究室での経験や過去に教えた生徒から省察を深めている。すなわち、批判的的自己省察の結果として、授業において生徒同士を関わらせていくということを志向するのは同様であっても、その過程は各々固有の経験から「協同」に対する意味づけを見出し、新しい考え方を創造し、新しい自分の実践として「協同」を追求しているのである。つまり、コミュニティの会員は単にコミュニティの考え方や文化を受容するのではなく、それぞれ固有の経験から新しい意味づけを見出すことによって新しい考え方を創造し、その新しい考え方による実践を発信することで他者の実践的知識に影響を与えている。それを言い換えるならば、コミュニティが一方向的に個人にはたらきかけるのではなく、コミュニティの会員一人一人が変容的発達を遂げることによって個人がコミュニティに対してもはたらきかけ、その結果、コミュニティは変容していくのである。そして、変容していくコミュニティがまた個人にはたらきかけ、E先生のように被教育時代の影響を無意識のうちに変容させるような新たな実践的知識を生み出す実践コミュニティが形成されていくのであろう。

結論の2点目は、教師の実践的知識の発達に寄与する実践コミュニティの会員には生徒も含まれるということである。学校におけるフォーマルな「職務上のつながり」を「特定の共通点」として形成された集団をコミュニティとするならば、教師同士以外にも、児童生徒とのつながり、保護者・地域とのつながり、行政とのつながりもフォーマルなコミュニティとして想定され、それらは教師同士のコミュニティも含めて重層的に関連している。教師はこれら複数のコミュニティに属し、多様な立場の人々と交流を行っている。本研究では教科（理科）におけるつながりに着目し、分析・考察を行ったが、教師の言動によって省察が喚起されただけでなく、同時に生徒の言動によっても省察が喚起され深まっていた。そしてその際には、生徒を操作する対象ではなく、その言動や思考を理解するという対象としてとらえた時に、教師の省察は喚起され深まる。C先生は「落ち着いた子たち」との出合いや「協同」の授業の生徒の言動から、A先生はC先生の授業での生徒の言動から、省察が喚起され深まっていた。E先生は生徒を理解しようとする授業研究に対して意欲をかきたてられていた。学習（X中学校の場合は協同的な学習）を成立させ、生徒は自分の学習を、教師は生徒の学習を深めるという目的を共有している点から、教師の変容的発達に寄与する実践コミュニティの会員には生徒も含まれるのである。

残された課題については、「語り」の再解釈性を担保しながら論述を洗練させることである。本

稿においては紙面の都合から、C先生が1校目で経験した「僕の教員人生で一番大変な一年間」という生活指導における変容的発達や、学年主任や研究主任としての変容的発達、B先生・D先生など他の教師から受けた影響についてふれることができなかった。また、大学院で知り合った同じ課題を抱える教師からの影響や家族など学校以外の意味ある他者とのつながりにも十分に言及することができなかった。教師の変容的発達には多様な経験や多数の他者の影響があり、コミュニティの発達についてはさらに多くの論述すべき要素が含まれている。それらを限られた紙面においてデータの信頼性を高めながらどのように論述していくのか、課題が残る。本稿においては、「語り」に含まれる意味内容の再解釈性を担保するために、「語り」を過度に切片化せず示すように苦心したが、今後もこの点について探求していきたい。

*本研究は、2013年度立教大学学術推進特別重点資金の助成を受けています。また、調査にご協力くださった先生方に心より感謝申し上げます。

註

- 1 変容的発達とは、「変化する状況（社会・職場・子ども、そして自分自身の加齢や私生活の変化）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ようなモデル（歴史性・多様性・変容性といった概念で特徴づけられる発達の姿）」（山崎 2012b, pp.115-116）を意味する。
- 2 意味パースペクティブとは、「知覚、理解、想起の諸活動を支配するコード」「これまでの経験を同化させて新しい経験へと変容させることのできる、認知的、文化的、心理的な前提の構造」と説明されている（メジロー 1991/2012, p.7, p.84）。
- 3 日本語訳については、クラントン（1992/1999 p.209）からの引用。
- 4 X中学校では校内研究において、教員だけではなく栄養士や事務職など職員も分科会に参加している。
- 5 C先生は「探究」の授業のためにICTを活用しているということである。探究する授業は、子どもの発言や発想から授業を進めていくために「こどもの疑問がどういうふうにとどこに向か分からないので、それをあらかじめ全部調べてもうパソコンの中に情報を入れておく」「子どもの興味がここに至ってたらその題材を持ってきてパッと映してみんなで考えるところまで」と述べている。

引用文献

- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」『教師像の再構築』岩波書店, pp.235-259。
———（2006）「教師の力量形成」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店, pp.191-208。
———（2009）「教師教育から教師の学習過程研究への転回－マイクロ教育実践研究への変貌」矢野智司ら編『変貌する教育学』世織書房, pp.45-75。
- Cranton, P. (1992) 入江直子・豊田千代子・三輪建二 訳 (1999) 『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究——』溪水社。
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2011) 『専門職として学び合う教師達』エクシート。
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (1995) 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行 訳 (2004) 『アクティヴ・インタビュー 相互行為としての社会調査』せりか書房。
- Mezirow, J. & Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1991) 金澤睦・三輪健二 監訳 (2012) 『おとなの学びと変容 変容的学習とは何か』 鳳書房。
- 三輪健二 (2004) 「成人の学習」『成人の学習 日本社会教育』第 48 集, 東洋館出版社 pp.9-15.
- 坂田哲人 (2013) 「PLC (Professional Learning Community) に関する議論の整理 教師の専門性発達の観点から」『青山インフォメーション・サイエンス』Vol. 41, No. 1, pp.22-25.
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリター反省的实践へー』 世織書房。
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —— 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に ——」『東京大学教育学部紀要』第 30 卷, pp.177-198.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美・吉村敏之 (1991) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (2) —— 思考過程の質的検討を中心に ——」『東京大学教育学部紀要』第 31 卷, pp.183-200.
- Schön, D.A. (1983) 柳沢昌一・三輪健二 監訳 (2007) 『省察的实践とはなにか プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房。
- 島田希 (2009) 「教師の学習と成長に関する研究動向と課題 —— 教師の知識研究の観点から ——」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No10, pp.11-20.
- 田中里佳 (2014) 「教師における実践的思考の変容的発達に関する一考察 変容的学習論の視点からの事例分析」『立教大学教育学科研究年報』第 57 号, pp.91-106.
- やまだようこ (2005) 「ライフストーリー研究」秋田喜代美・他編『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会, pp.191-216.
- 安田雪 (1997) 『ネットワーク分析』新曜社。
- 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社。
- (2012) 『教師の発達と力量形成 —— 続・教師のライフコース研究 ——』創風社。
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder (2002) 野村恭彦監修・櫻井祐子 訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社。