

博士学位申請論文

変容的学習としての教師の実践的知識の発達に関する研究

立教大学大学院文学研究科博士課程後期課程 6 年次

学生番号 11pf001w

田中 里佳

目次

序章 研究の課題・方法

第1節 研究の課題

- 1 問題の所在と本研究の目的 1
- 2 先行研究の検討
 - 2-1 教師の長期的な力量形成に関する先行研究の検討 3
 - 2-2 教師の実践的知識に関する先行研究の検討 5
 - 2-3 教師の学習に関する先行研究の検討 6
 - 2-4 残されている課題 8
- 3 本研究の対象と課題 9

第2節 研究の方法と分析枠組み

- 1 変容的学習としての教師の実践的知識の発達
 - 1-1 教師の学習と学習過程の特徴 11
 - 1-2 変容的学習とは 15
 - 1-3 変容的学習としての教師の実践的知識の発達 16
- 2 変容的学習論から導き出される分析枠組み
 - 2-1 変容的学習論についての先行研究の検討 19
 - 2-2 変容的学習論から導き出される研究方法・分析枠組み 21

第3節 調査の概要と調査協力者・調査方法

- 1 調査の概要と調査協力者
 - 1-1 教科センター方式について 26
 - 1-2 Y中学校・X中学校の概要 27
 - 1-3 調査協力者の属性構成 29
- 2 調査方法と調査内容 31

第4節 本論文の構成

- 1 本論文の構成 34
- 2 本論文の特色・位置づけ 35
- 3 用語の定義 36

第1章 実証的分析 I : Y中学校の教師達 37

第1節 北村教師：初任教師の実践的知識の発達

- 1 Y中学校に着任するまでの北村教師の概要 40
- 2 分析
 - 2-1 生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程 41
 - 2-2 授業についての意味パースペクティブの発達過程 50

3	考察	
3-1	北村教師の実践的知識の発達過程とその特徴	59
3-2	省察の深まりに関する特徴	64
3-3	学習を支える他者とのネットワーク	66
第2節	西山教師：若手教師の実践的知識の発達	
1	Y中学校に着任するまでの西山教師の概要	70
2	分析	71
2-1	授業についての意味パースペクティブの発達過程	72
2-2	生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程	83
3	考察	
3-1	西山教師の実践的知識の発達過程とその特徴	90
3-2	省察の深まりに関する特徴	94
3-3	学習を支える他者とのネットワーク	95
第3節	東教師：中堅・熟練教師の実践的知識の発達	
1	Y中学校に着任するまでの北村教師の概要	99
2	分析	101
2-1	授業についての意味パースペクティブの発達過程	102
2-2	生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程	114
3	考察	
3-1	東教師の実践的知識の発達過程とその特徴	129
3-2	省察の深まりに関する特徴	133
3-3	学習を支える他者とのネットワーク	135
第4節	総合考察および小括	
1	3名の事例分析・考察からの総合考察	
1-1	実践的知識のあり様	140
1-2	実践的知識の発達過程と省察の深まり	143
1-3	教師の学習を支える他者とのネットワーク	147
2	本章の小括・残された課題	
2-1	小括	148
2-2	本章における残された課題	149
第2章	実証的分析Ⅱ：X中学校の教師達	150
第1節	土屋教師：初任教師の実践的知識の発達	
1	X中学校に着任するまでの土屋教師の概要	152
2	分析	
2-1	生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程	153

2-2	授業についての意味パースペクティブの発達過程	165
3	考察	
3-1	土屋教師の実践的知識の発達過程とその特徴	179
3-2	省察の深まりに関する特徴	186
3-3	学習を支える他者とのネットワーク	188
第2節	草野教師：若手教師の実践的知識の発達	
1	X中学校に着任するまでの草野教師の概要	195
2	分析	
2-1	授業についての意味パースペクティブの発達過程	196
2-2	発達以前の授業についての意味パースペクティブの形成	204
3	考察	
3-1	草野教師の実践的知識の発達過程とその特徴	206
3-2	省察の深まりに関する特徴	209
3-3	学習を支える他者とのネットワーク	210
第3節	青木教師：中堅教師の実践的知識の発達	
1	X中学校に着任するまでの青木教師の概要	216
2	分析	
2-1	生徒指導と授業について意味パースペクティブの形成過程	218
2-2	意味パースペクティブの発達過程（X中学校着任以後）	225
3	考察	
3-1	青木教師の実践的知識の発達過程とその特徴	241
3-2	省察の深まりに関する特徴	246
3-3	学習を支える他者とのネットワーク	247
第4節	総合考察および小括	
1	3名の事例分析・考察からの総合考察	
1-1	実践的知識のあり様	253
1-2	実践的知識の発達過程と省察の深まり	255
1-3	教師の学習を支える他者とのネットワーク	261
2	本章の小括・残された課題	
2-1	小括	267
2-2	本章における残された課題	270
第3章	実証的分析Ⅲ：教師の学習を支える教師達	271
第1節	水谷教師：研究主任としての考え方の発達	
1	X中学校に着任するまでの水谷教師の概要	273
2	分析	274

2-1	教師としての意味パースペクティブの形成・発達	275
2-2	教師の学習を支える教師としての考え方の発達	280
3	考察	
3-1	水谷教師の発達した考え方と教師達への学習の貢献	289
3-2	教師の学習を支える教師の特徴	291
第2節	桜井校長：校長としての考え方の発達	
1	X中学校に着任するまでの桜井校長の概要	293
2	分析	
2-1	教師の学習を支える教師としての考え方の発達①	295
2-2	教師としての実践的知識の発達	299
2-3	教師の学習を支える教師としての考え方の発達②	309
3	考察	
3-1	桜井校長の発達した考え方と教師達への学習の貢献	313
3-2	教師の学習を支える教師の特徴	315
第3節	総合考察	
1	2名の事例分析・考察からの総合考察	
1-1	教師の学習を支える教師の貢献	317
1-2	教師の学習を支える教師の特徴	319
2	本章における結論と残された課題	
2-1	本章における結論	320
2-2	本章における残された課題	321
第4章	本研究のまとめと今後の課題	322
第1節	教師の実践的知識の発達過程とそのあり様	
1	実践的知識のあり様	
1-1	実践的知識を構成する考え方	323
1-2	実践的知識の核となっている考え方とその影響	324
2	教師の実践的知識の発達過程と省察の深まり	
2-1	実践的知識の発達のあり様の特徴	326
2-2	実践的知識の発達過程に関する特徴	329
2-3	省察の深まりに関する特徴	333
3	教師の実践的知識の発達過程とそのあり様	334
第2節	教師の学習を支える教師とネットワーク	
1	教師の学習を支える教師達とその貢献	
1-1	教師の学習を支える環境の創出についての貢献	336
1-2	教師の学習への貢献	337

1-3 教師の学習を支える教師達とその貢献	339
2 教師の学習を支える他者とのネットワーク	
2-1 学校内における他者とのネットワーク	341
2-2 学校外における他者とのネットワーク	343
2-3 教師の学習を支える他者とのネットワーク	345
第3節 本研究のまとめと今後の課題	
1 本研究のまとめ	348
2 本研究の意義	351
3 本研究の限界と今後の課題	352

《参考・引用文献》

序章 研究の課題・方法

第1節 研究の課題

1 問題の所在と本研究の目的

教師はどのようにして日々の生活の中で力量を獲得し発達していくのか、自分の教員として過ごしてきた年月をふり返った時、新任の時代、中堅の時代、ベテランと呼ばれるようになった時代、それぞれに新たな課題に直面していく中でもがき続けながら教師としての発達を遂げてきたように思われる。しかし自分が教員として採用された時代と比較して、現代の教師には次々と新たな課題が課されている。例えば、PISA 調査・全国学力調査などの大規模な学力調査への対応、それに呼応する学習指導要領の度重なる改訂など学力に関する課題、小学校の英語活動・道徳の教科化や防災教育・食育・金融教育など新しい教育に関する課題、発達障害や食物アレルギーへの個別対応など児童生徒の指導に関する課題、子どもの相対的貧困や虐待といった保護者・家庭に関する課題、コミュニティスクールなどの自律的な学校経営に関する課題等々、これまでの経験や価値観では対処できない新たな課題が次々と学校や教師に持ち込まれている。そして、これら社会や教育行政の様々な要請に応え、授業改善や学校改善を果たしていくために、都府県レベル・市町村レベルで様々な研修が行われている。また、教職大学院や教職免許更新制といった教師の力量向上を目的とする新たな制度も制定されている。しかし、様々な課題に対して、短期間で成果を出すことを要求され続けている現代の教師は疲弊しており¹、教師の力量形成のために制度化された研修が皮肉にも教師の力量形成を阻害する結果ともなっている（山崎 2002）。

このような現状に自分自身も教員として身をおく中で、課題に対処していくことで疲弊し、その課題対処への研修によってさらに多忙感を募らせていくのではなく、現代的な教育課題に取り組むことを契機として、教師自身がエンパワーメント²を実感できるような力量形成のあり方を考えることが必要なのではないか、研修など特別な場だけではなく、日常生活の中に教師の力量が形成されるような環境を整える必要があるのではないかと、いうことを問うようになった。日常生活、つまりインフォーマルな日々の生活にまで注目するのは、教師として過ごしてきた日々をふり返った時に、力量を得たと実感する状況や経験はフォーマルな研修ではなく、日常の生徒児童との関わ

¹ 文部科学省初等中等教育局 初等中等教育企画課による『教員のメンタルヘルスの現状 平成 24 年 1 月 22 日』において、次のように述べられている。「精神疾患による病気休職者数は、増加傾向」「在職者に占める精神疾患による病気休職者の割合は、10 年間で約 3 倍に」「教員は、一般企業の労働者よりも疲労度は強い」「教員の『仕事や職業生活におけるストレス』は、一般企業の労働者よりも 6 ポイント以上高い。また、ストレスの内訳は、『仕事の量』と『仕事の質』が、一般企業の労働者より高い」。

² ここで用いるエンパワーメントとは「自分や集団の力量を高め、社会の矛盾に立ち向かう力を得ること」という意味である。三輪健二『おとなの学びを育むー生涯学習と学びあうコミュニティの創造』、鳳書房、2009、p.137。

りや、先輩・同僚教員との関わりの中から得たものが圧倒的に多かったこと、これまでの研究（田中 2011）からフォーマルな研修が必ずしも教師の力量形成に寄与していないこと、さらに研修が次々と制度化されたことによってインフォーマルに存在していた教師の発達を支える「発達サポート機能」が失われているという指摘（山崎 2002）からである。これらのことから、教師としての力量はフォーマルな研修よりもむしろ、教師の思考錯誤の日々の実践によって発達していくのではないかと、そこには「発達サポート機能」を担う意味ある他者の存在が重要ではないかと、ということが本研究の根源的な問いである。この問いの一端は、教師を成人学習者として位置づけ、その省察の深まりを学習過程として解明することを目指したこれまでの研究（田中 2011）を通じて、力量形成に寄与する省察の深まりは教師がおかれた環境（組織形態）に依るという点や他者との関わりが教師の省察に影響を与えていた点を明らかにすることができた。しかし、この研究では教師の「意識変容」を対象とし、「意識」を教師の実践的知識として明確に位置づけてはいなかった点や、長期にわたる発達過程までを明らかにしていない点、他者との関係性を十全に明らかにしていない点で課題が残っている。

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し、その発達過程をコミュニティにおける他者との関わりによる教師の学習として明らかにし、教師の力量形成に寄与することを目的とする。教師の力量形成を実践的知識の発達とするのは、本研究の問題意識が現代社会における教師の力量のあり方に立脚しているからである。また、その過程を他者との関わりによる学習ととらえるのは、現代が知識基盤社会であり、変化していく社会と関わりながら成人も生涯発達するものとしてとらえられているからである。現代は変化が激しく、最新の知識が生まれ変わるスパンが短くなっている。このような変化の激しい社会においては、刻々と変わっていく状況を判断し、適切に対処するために実践的な知識を刷新していくことが重要である。この重要性は専門家の力量形成として企業の人材育成等においても共通しており³、教師においては 1980 年代後半から教師像が転換している。それは、これまでの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」という教師像から、複雑な文脈の中で経験から獲得した実践的知識を用いて問題状況に対処していく「省察的实践家」としての教師像への転換である。この転換は、省察を通じて教えるために学び続ける教師への転換でもあり、成人の発達を学習としてとらえ、成人も一生、学び続けるという知識基盤社会の概念を内包しているとも言えよう。それと共に、90 年代からは、それら学習を個人の営みとしてとらえるのではなく、実践的なコミュニティに参加することで実践的な知識を獲得していくという、文脈や状況に学習が「埋め込まれている」ととらえる学習概念が台頭してくる（レイヴ・ウェンガー 1993）。教師の力量形成に関しても、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との指摘（山崎 2002, 2012）がある。また、教師の力量形成を教師の学習としてとらえる研究においては、先行研究のレビューから、実践的な知識の習得は教師という専門家共同体において習得され、同僚性や教師同士の協働が重要という点が明らかにされている。しかし同時に、教師の学習過程解明の必要性も言及され（秋田 2006, 2009、島田 2009）、教師の力量形成の

³ 例えば組織学習論の領域からは Schön（1983）や野中（1990）らが知識創造の重要性を指摘している。

過程を他者や状況、学校（職場）などの文化といった社会との関わり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。

2 先行研究の検討

本研究では、教師の実践的知識の発達過程をコミュニティにおける他者との関わりによる教師の学習として明らかにすることを目指す。そこで、教師の学習についての先行研究の検討を行うが、それは指摘されているようにこれからの研究課題のため、研究数が限られている。一方、教師の力量形成に関しては様々な視点からの研究が数多く存在し、それらの先行研究のレビュー、および分類はすでに姫野（2013）が行っている⁴。そこでこのレビューを参考に、本研究の問題関心である教師の力量形成を、社会や文化との関わりから長期間な視点で明らかにしているライフコースとライフヒストリー研究を最初に検討し、次に実践的知識に関する研究を検討する。その後教師の力量形成を学習と位置づけている先行研究を検討し、本研究で明らかにすべき残されている課題を明確にしていく。

2-1 教師の長期的な力量形成に関する先行研究の検討

ライフコース研究やライフヒストリー研究は、教職に就く以前の被教育時代・養成段階、学校現場以外の出来事まで目を配り、インフォーマルな教師の日常までをも分析の対象として、長期にわたる教師の発達過程を社会や文化の中に位置づけてとらえようとする研究方法である⁵。

山崎（2002, 2012）のライフコース研究⁶は、質的な転換を生み出していく転機に注目し、3つの時間（個人時間・社会時間・歴史時間）の共時化から転機となる契機を解明している。この研究の量的調査からは、どの年代においても、障害を持った子どもや問題行動を起こす子どもとの出会いといった「教育実践上の経験」や「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」「自分にとって意味ある学校への赴任」が転機であること、特定の年代においては「職務上の役割の変化」「学校外における職務就任」が転機であること、個人や家庭生活においては「自らの出産・育児の経験」「家族の世話や介護等の経験」「自らの加齢や病気等の経験」が転機であることが明らかになっている。そして質的調査を含めた結論として、教師の発達とは一定の想定された理想像に向けて何かを獲得していく「単調右肩上がり積み上げ型」の「垂直的発達モデル」ではなく、「選択的変容型発達モデル」であることを山崎は言及し（2012a, pp.450-451）、その発達の「モデル」については次のように述

⁴ これまでの教師研究の変遷を8つの領域に分け、レビューを行っている。8つの領域は、「専門性・仕事・役割」「成長プロセス・ライフヒストリー」「人事・研修」「多忙化・メンタルヘルス」「知識・技術・信念」「教員養成カリキュラム」「学校組織・教師文化・校内授業研究」「教師教育の連続性」である。

⁵ ライフヒストリー研究を端的に述べれば、語り手が個人的な解釈・意味づけをしながら構築した「ライフストーリー」をさらに聴き手が客観化・対象化作業し「ライフヒストリー」として再構築するもので、個人の側から社会全体の歴史を逆照射する狙いと個人特有の発達の姿を描くという特徴がある。それに対してライフコース研究は、再構成された「ライフヒストリー」の中にコーホート性を重視し、個人人の「ライフヒストリー」を乗り越え、個人の固体性・多様性を含みつつも同一の集団に属する一定の共通性や傾向性を確認していくことに特徴がある。

⁶ 1400名以上の量的調査と22名の質的調査から論じている研究であり、他の研究と比較して膨大な人数の量的調査を長期間かつ継続的に行っていること、質的調査も行っていることから、教師のライフコース研究の代表的なものとして本研究では依拠している。

べている。

「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）」（2012b, pp.115-116）

また、教師の力量とは、どのような状況においても通じるようなカテゴリーに分類された力量を数多く獲得する「脱文脈的・脱状況的」な力量ではなく、「自己生成型」「文脈・状況依存性」という力量であることも言及されている。ここで山崎が強調しているのは、同僚教師・子ども・保護者から投げかけられた「それまでの教育の考え方や実践のあり様に変容を迫るような象徴的な表現、言葉」を受けとめた教師が、自らその意味内容を「ライフコースの文脈・状況の中で、解釈し創出し構成した」ことである。教師が自ら意味内容を生成したことから、実際の教師の力量形成は「自己生成型」の「文脈・状況依存性」の力量観であるというのである。この山崎の研究からは教師の力量形成観とその力量形成を導いた転機が明らかになっている。しかし、転機となった言葉が生み出された際に、投げかけられた言葉をどのように解釈し、意味を創出し構成したのか、という教師の思考過程が十全に明らかになっているわけではない。また、この研究の結論部分では、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、すなわち属するコミュニティとその成員である他者が教師の力量形成に影響を与えていることを山崎は指摘している（2002, p.385）⁷。しかし、その影響の具体的な姿が十全に明らかになっているわけではない。

ライフヒストリー研究では、塚田(1998)、藤原ら（2006）、高井良（2015）、の研究がある。塚田（1998）の研究は、教師体験からの受験体制の理解を中核に、高校教師の「等身大の姿」をライフヒストリーの聞き取りによって描き、教師としての転機を明らかにしている。しかしこの研究は、管理職への就任といった教師の立場上の変化と社会背景との関連性から教師の発達をとらえようとしており、「生徒教育志向」「組合活動志向」「専門学習志向」「管理職志向」の枠組みから教師の発達を類型化することを目指している。そのため、教師の実践的な思考や知識の発達が明らかになっているわけではなく、社会の中の教師を描くことに重点がおかれている。一方、藤原らや高井良の研究は個人の実践的知識の発達に重点がおかれている。藤原ら（2006）の研究は、国語科教師1名の長期にわたる実践的知識の発達を、ライフヒストリーをもとに解明しようとしたものである。この研究では、長期にわたる発達過程が描かれているが、ライフヒストリーの手法を用いているにもかかわらず歴史との関連性への考察が十分ではない。また、授業に特化した記述のため、学級指導や生徒指導など、授業以外の教職全般の経験が授業に及ぼす影響が明らかになっているわけではない。高井良は、中年期に特化した研究を行っている。この研究では調査協力者4名の「中年期」

⁷ 正確には結論部分の注記において、個人と教師集団との関連性を述べている。

に行われたインタビュー調査と、その10数年後に行われた「中年期」をふり返るインタビュー調査によって、教師としての成長がライフストーリーによって描かれている。しかし、教師としての実践的知識の発達や他者との関連性についてを明らかにすることを目的としている研究ではないため、それらの解釈は読者に委ねられているように思われる。

いずれにしても、これらライフストーリーの手法を用いた研究では、個々人特有の発達の姿を描くことと個人の側から社会全体の歴史を逆照射するねらいがある。そのため、個々人特有の発達と社会全体の歴史との関連は明らかになったとしても、属しているコミュニティの文化やその成員である他者からどのような影響を受けているのかについては明らかになっていない。

2-2 教師の実践的知識に関する先行研究の検討

教師の実践的知識を課題とした研究を日本で先駆的に行っている佐藤、秋田ら（1990, 1991）によると、教師の知識や思考を対象化した研究はアメリカにおいて1970年代から始まり、その出発点は、Schwabであるという。佐藤らは熟練教師と初任教师の実践的思考様式の比較から、教師の実践的知識の特徴を明らかにし、結論として、教師としての熟達は、状況が変わる中での文脈に即した反省的思考を基本としている点、教師の熟達はその根底において授業観や学習観などの信念に支えられていることを明らかにしている。そして、熟達化へ向けての今後の課題として、経験を重ねることで逆に失うものは何かという経験を重ねることの負の面への考察、信念の存在の確認と信念と学習観・授業観との関連の解明、実践的知識の表現の形式として教師の語り方への探求、教師間での相互作用の解明、の4点を挙げ、さらに、教師の成長過程を社会や文化の中に位置づけて考えることを指摘している。これらの研究をもとにして、佐藤は理論的知識との比較から実践的知識の性格5点を、以下のように明らかにしている（1997, p.173）。1点目は「限られた文脈に依存した経験的な知識」であること、2点目は「特定の教師が、特定の教室で、特定の教材、特定の子どもを対象として形成した知識であり『事例知識』（case knowledge）として蓄積され伝承されている」こと、3点目は「個別の専門領域に還元できない総合的な性格」「不確かな未知の問題の発見と解決のために、目的的に統合される知識としての性格」を有すること、4点目は「意識化され顕在化している知識だけではなく、それ以上に、無意識に活用している『暗黙知』も含んで機能している」こと、5点目は「一人ひとりの教師の個性的な経験と反省を基礎として形成され、その伝承においても、受け手側の実践的な経験の成熟を基礎としている」こと、である。

また、佐藤とともに研究を行った秋田（1992）は、教師の実践的思考と知識に関する先行研究の検討を行い、教師の知識は文脈固有の知識であり、それらが経験を通じて形成されること、属する社会文化の考え方に規制されるという個人的な性質を有していることを明らかにし、教師の感情や価値観、信念など「身体表現やイメージ」を含めて包括的に教師の知識を捉えようとする研究に発展していることを明らかにしている。そして、それら先行研究においては、知識形成に関する研究が不足していること、経験の種類や知識の変容のプロセスまでを検討していないこと、反省内容とそのプロセスに関しての説明が十分ではないことを秋田は指摘し、教師研究の発展がアメリカに負っていることから、わが国での研究の必要性を言及している。秋田は、1990年代以降も認知心理学

の立場から教師の実践的知識にかかる研究を精力的に継続しているが、一貫して、それら研究の必要性を提言している。教育される教師から学ぶ教師へという視座の転換から、再度、秋田（2009）は先行研究を検討し、専門家の学習は知識や技能を用いて事象の再解釈・最構造化する学習が重要であること、省察を喚起するためには他者との協働が必要であることを指摘している。そして、教師が持つ先行知識や信念の実態とその変容の過程を学習としてとらえ、明らかにする研究が今後の課題としている。また、教師がどのように専門的見識を獲得し、それを実際に指導で生かしているのかという、教師の学習過程に対する研究も十分ではないことを指摘している。アメリカの先行研究も含めて教師の力量形成にかかるレビューを行った島田（2009）も、専門性が求められる教師を反省的实践家として位置づけて研究動向を検討している。そして、省察を喚起するためには他者との協働が必要であることは明らかになっているが、それらの知見が十分ではないこと、教師の協働や省察を促進するコミュニティの形成過程を明らかにする必要性を指摘している。

現在までの先行研究から、明らかになっている教師の実践的知識の特徴は次の6点である。文脈に依存した経験的な知識であること、特定の事例知識として蓄積され伝承されていること、目的に応じて統合される複合性をもつこと、暗黙知も含むこと、経験と反省から形成されること、属する社会文化の考え方に規制されていること、である。今後の研究課題としては、包括的に知識形成をとらえることと知識形成過程を明らかにすること、さらに、教師の発達を支える他者や教師の属するコミュニティへ研究課題が広がっていることが指摘されている。包括的に知識形成をとらえることに関しては、感情や信念の実態、それら信念と学習観・授業観との関連の解明である。知識形成過程を明らかにすることに関しては、教師が持つ先行知識や信念の実態とその変容過程の解明、どのように専門的見識を獲得し実践で生かしているのかという過程の解明である。佐藤・秋田らの研究では自らも指摘しているが、新任教師と熟達化した教師との比較による研究であり、熟達化までのプロセスが明らかになっていない。また、彼らの研究では校内研究やその後の授業検討を研究対象としているために、それら授業以外の経験と実践的知識の関連性も明らかになっていない。しかし、教師の教育活動は授業だけに限定されるものではなく、例えば担任としての学級づくりの経験や、授業以外での子どもとのふれ合い、保護者との関わりによって教育実践の変化が生み出されていることは明らかである（山崎 2002、2012）。教師の発達を支える他者や属するコミュニティに関しては、教師の発達過程を社会・文化の中に位置づけて考察することや教師同士の関わりへの解明である。この点については、知識を協働で構築するものにとらえる視点を、これまでの研究結果から秋田（2009）は提示している。しかし、秋田らの研究においては、主にフォーマルな校内研究を分析対象としたものや研究者が介在してのアクションリサーチの手法を用いているため、インフォーマルな日常の教師同士の関わりへの言及までには至っていない。

2-3 教師の学習に関する先行研究の検討

教師の力量形成を学習と位置づけている研究は途についたばかりである。そのため、先行研究数が限られているが、実践的知識の発達を教師の学習過程と位置づけている研究（丸山 2014）、協同的な省察場面を学習過程として位置づけ、授業力量の形成過程を解明している研究（坂本 2013）、

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、篠原 2016）、がある。

丸山（2014）の研究では、国語科教師の授業にかかる実践的知識に特化し、そのあり様と形成過程を明らかにし、それを教師の学習過程として位置づけている。この研究からは教師の授業実践知は文脈依存であること、教材文の表現性・学習者の実態・教授方法などの諸要素が絡み合う複合的性質を持つことが明らかになっている。また、2名の事例分析においては、つまづくという経験によって、「固有のもの見方」という教師の信念もまた実践的知識の存在であることを明らかにしている。しかし丸山の研究では、山崎（2012）の教師の力量形成観にもとづき、多様な教師の力量形成を「参照理論」として提示することを目的としているため、事例に応じて学習過程としての省察の対象も異なり、信念など暗黙知の存在に言及していない事例もある。また、個人の実践的知識の解明を目的としているため、他の教師との関わりが教師の学習にどのような影響を与えているのかを明らかにすることに重点をおいているわけではない。

坂本（2013）の研究では、教師の協同的な省察場面を学習過程として位置づけ、授業力量の形成過程を解明している。この研究は1つの学校に在籍する複数の教師の事例分析を通じて、学校内教師文化にある授業理念としての「話し合いの重視」が、教師の授業過程の組織の仕方や、教材研究のあり方に影響を与えているとしている。そして、教師は授業の問題点や可能性、代案を具体的に話し合う中で学習し、その学校の経験年数の長い教師の視点を協同的な省察場面において学習し、それを通じて学校文化を学習し、それら他者や学校文化を通じて学習したことを個々の教師が自己の課題意識に即して再文脈化し、目指す授業を形成すると結論づけている。この結論に至るにあたって坂本は、教師たちは他者の言葉を媒介にして、授業から学校全体の理念や授業に対する視点、授業方法を学んでいるとしている。そして、その視点からふり返ると、自身の授業での課題がより明確になるとしている。しかし、学校の授業理念を受け入れることができなかった教師については検討できなかったこと、赴任して授業理念をどのように受け入れることができるかについての検討は今後の課題としており、その学校文化となっている授業理念を受け入れることが研究の前提になっている。また坂本は、教師の課題意識は授業理念に対する教師の個人的な理解にもとづくとし、「授業理念に由来する問題枠組み」が個人によって異なることを明らかにしているが、その枠組みがどのようにして形成されたのかについては言及していない。また、他の教師に影響を与えている経験年数の長い教師の発達過程も明らかになっているわけではない。

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）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、省察を深めて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。また、この中学校の研究会のアプローチは、「参加者の目線とその背後にあるフレームの転換を迫る」（p.277）ものであるという論述から、省察の目的が「フレームの転換」であることが示唆される。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」の文化を受容することが前提となっている。また篠原（2016）は学校組織の課題から新しい学校と教師の学習について論じ、教師

という専門職の共同体における教師の協働的な学習がどのように生起しているのかを述べている。そして同僚と『行為の中の省察』を行える条件」として、「受容的に自己変革を追求できる互恵的で相補的な組織条件を整えること」(p.109)としているが、大学附属中学校の事例分析であることから、通常の学校とは異なると自ら述べている。

これら先駆的な研究からは、「固有のもの見方」(丸山 2014, p.203)「問題枠組み」(坂本 2013, p.176)「背後にあるフレーム」(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 2011, p.277)といった教師として教師の行動を決定している、しばしば暗黙である考え方の転換が教師の学習にとっては重要であることが示唆され、他者との関わりが「自己変革」(篠原 2016, p.109)の追求には必要であることも示唆されている。また、いずれの研究も教師の学習過程を教師のふり返り、すなわち省察として論述し、その過程を明らかにしようとしている。しかし、その省察において、何を省察するのか、という省察の対象と、どのような省察であるのか、という省察の質が研究によって様々であり、さらに同じ研究者においても事例によってそれら省察の対象と質が様々な視点から論述されており、省察の深まり、すなわち学習過程のとらえ方についての検討が十分であるとは言い難い。また、坂本 (2013)、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 (2011)、篠原 (2016)の研究は、確立された学校文化を受容するという教師の発達に限定されており、学校文化の受容が前提の研究となっている。そのため、それ以外の、例えば勤務校以外の他者とのかかわりの影響については研究の範囲外となっている。さらに研究の範囲は授業や授業研究の協議会の経験に限定されている。しかし先述のように、勤務校以外の、例えば家族との関わりや、授業以外の経験によって、教師の実践上の変化が生み出されているのは明らかである。

2-4 残されている課題

教師の長期的な力量形成を明らかにしようとするライフヒストリーとライフコース研究、教師の実践的知識に関する先行研究、教師の学習に関する先行研究から、教師の力量形成および実践的知識の発達に関して明らかになっている点は以下の点である。

教師の長期的な力量形成に関しては、ライフコース研究から、教師の発達は、自ら選択していくことによる変容的な発達であるという力量形成観と、「教育実践上の経験」「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」「自分にとって意味ある学校への赴任」といった力量形成の契機が明らかになっている。また、その発達の際には、他者からの言葉に自ら意味を生成していくという点も明らかになっている。教師の実践的知識に関する先行研究からは、教師の実践的知識の特徴 6 点、文脈に依存していること、特定の事例から形成されること、目的に応じて統合される複合性をもつこと、暗黙知も含むこと、経験と反省から形成されること、属する社会文化の考え方に規制されていること、が明らかになっている。また、専門家の学習は知識や技能を用いて事象の再解釈・最構造化する学習が重要であること、省察を喚起するためには他者との協働が必要であることもアメリカの先行研究を基に言及されている。教師の発達を学習として位置づけている実証的な研究からは、「固有のもの見方」「問題枠組み」「背後にあるフレーム」といった教師として教師の行動を決定している、しばしば暗黙である考え方の転換が教師の学習にとっては重要であること、他者との関

わりが「自己変革」の追求には必要であること、が示唆された。

一方、残された課題としては次の3点がある。1点目は包括的に知識形成をとらえることについての課題である。この点は実践的知識に関する研究において指摘されていたことであるが、感情や信念といった暗黙知とはどのような知識であるのかを明らかにし、それら信念が教師としての行動にどのように関連しているのかを明らかにする必要がある。2点目は教師の実践的知識の発達過程の課題である。実践的知識に関する先行研究において、教師が持つ先行知識や信念の実態とその変容の過程を学習としてとらえ、明らかにする研究や教師の学習過程に対する研究が今後の課題とされていた。このように実践的知識に関する研究においても熟達化までのプロセスが明らかになっておらず、ライフコース研究においても、発達の際の他者からの言葉に自ら意味を生成していく過程が明らかになっているわけではない。教師の力量形成としての実践的知識の発達研究においては、その発達の過程を明らかにする必要がある。3点目は教師の学習への他者の貢献の課題である。先行研究においては、授業やその検討会に限定した研究やアメリカ等の先行研究をもとにした研究によって、他者との協働や「同僚性」が教師の学習に貢献することが明らかにされている。しかしアメリカとは状況の異なる日本の教師において、どのような関係性の他者との、どのような「協働」「同僚性」が教師の実践的知識の発達にどのように貢献しているのか、それらを具体的に明らかにする必要がある。

これら教師の力量形成や実践的知識の発達を教師の学習として明らかにする研究デザインとして、2点の課題も残されている。1点目は研究対象の範囲の課題である。ライフコース研究のように長期にわたる教師の力量形成を家庭生活といった勤務校以外での経験も含めて明らかにした研究と、実践的知識に関する研究や教師の学習に関する研究のように授業と授業検討会に特化した研究、というように、その対象とする範囲が二極化している。後者の研究においては、その時一度の授業検討会を対象とした研究から、1年以上の期間における複数回の授業やその検討会を対象とした研究まであり、研究対象の期間は二極化しているわけではない。しかし研究対象の範囲は、前者は勤務校以外の家庭生活にまで及ぶ視点、後者は授業に限定した視点と、二極化している。これらの研究の間をつなぐような、学級指導や生徒指導など授業以外の教師としての経験や影響も分析対象とし、勤務校以外の教師としての経験も視野に入れるような研究対象の設定によって、児童・生徒の生活全般にまで目を配って指導している日本の教師の実践的知識にかかる課題に迫る必要がある。2点目は教師の学習過程のとらえ方についての課題である。教師の学習についての先行研究においては、いずれの研究においても教師の学習過程を省察の深まりから明らかにしようとしていた。しかし、それら研究においては省察の対象と質が様々で教師の学習過程としての省察のとらえ方についての検討が十分になされていないという課題が残されている。教師の実践的知識の発達を教師の学習として解明するにあたっては、教師の学習の特徴を検討する必要がある。

3 本研究の課題

本研究では、教師の力量形成を実践的知識の発達とし、その発達過程をコミュニティにおける他者との関わりによる教師の学習として明らかにし、教師の力量形成に寄与することを目的としてい

る。先行研究の検討から、教師の実践的知識の発達を教師の学習として解明するにあたっての研究のデザインの課題と、解明すべき課題の双方が明確になった。研究デザインについての課題は、研究方法として次節において述べる。教師の実践的知識の発達研究として、本研究で解明すべき課題は次の3点である。

1点目は、教師の実践的知識はどのような知識であるのか、という実践的知識のあり様の解明である。本研究では佐藤（1997）に依拠し、教師の実践的知識には実践的な技術・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」の双方からなるものととらえる。教師が持つ教師としての先行知識や信念など、教師としての行動を決定しているが、しばしば暗黙である考え方はどのようなものか、そしてそれらの考え方の発達が、授業の進め方や指導の仕方として表出する考え方にどのような影響を与えているのか、という実践的知識の包括的なあり様の解明を目指す。

2点目は、授業以外の経験も関与する日本の教師の実践的知識の発達はどのような過程であるのか、という実践的知識の発達過程の解明である。先行研究の検討で明らかになった教師の力量形成の特徴は、「教育実践上の経験」「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」といった授業にかかる経験だけではない自己の経験を発達のための学習資源としていること、発達する際に、これまでとは異なる新しい意味を自ら見出し、再解釈・再構成することによって実践的知識を発達させていくこと、その過程においては暗黙である考え方の転換があること、であるが、それらは十全に実証的に明らかになっているわけではなく、その過程も明らかになってはいない。教師としての実践的知識がいつどのように形成され、どのような経験をいかに活かして実践的知識を発達させていくのか、その際にはどのようにして異なる意味を見出し、考え方を転換させ、再解釈を行っていくのか、という過程の解明が2点目の課題である。

3点目は、どのような他者が意味ある他者として、個人の実践的知識の発達にどのような影響を与えているのか、という他者との関係性の解明である。先行研究においては、「同僚性」や「協働」という表現で、教師同士の関わりによる教師の学習へ関与が述べられている。それら「同僚性」「協働」とは具体的にどのようなことなのか、どのような関わり方が実践的知識の発達にどのような影響を与えるのか、また、どのような関係性の他者が意味ある他者となって実践的知識の発達に貢献しているのか、その関係性の質までを解明することが3点目の課題である。

第2節 研究の方法と分析枠組み

本研究は教師の実践的知識の発達過程を教師の学習とし、実践的知識のあり様、実践的知識の発達過程、実践的知識の発達と他者との関係性、これら3点を解明していくことを課題としている。しかし、教師の力量形成や実践的知識の発達を教師の学習として位置づけている先行研究においては、教師の学習の特徴を検討したり、教師の学習過程としての省察のとらえ方についての検討がなされていないという課題が残されていた。この点から、本研究においては、教師の学習を解明するにあたり、教師の学習の特徴を検討し、本研究課題解決のための方法と分析枠組みを変容的学習論から構築する。

1 変容的学習としての教師の実践的知識の発達

先行研究の検討から、教師の実践的知識の発達を教師の学習として仮定すると、固有の経験を発達のために用いて自ら意味を生成する学習であるということが仮定される。この自ら意味を生成するという点に関しては、教師は発達する際に、これまでとは異なる新しい意味を自ら見出し、再解釈・再構成することによって実践的知識を発達させて力量を獲得していくこと、その過程において暗黙である考え方の転換があるということ、その意味を見出す点においては、他者が影響を与えていることも先行研究から示唆されていた。これらの特徴を持つ教師の学習を解明するにあたり、成人学習論と省察的实践家論から教師の学習と省察の特徴を理論的に検討する。次に、その理論的特徴から、教師の学習を変容的学習として位置づけていく。

1-1 教師の学習と学習過程の特徴

① 学習資源としての教師の経験と学習

学習を定義することは、依拠する学問の領域によって考え方が異なるため慎重な検討が必要であるが、ここでは一般的に「経験により比較的永続的な行動変化がもたらされること」(中島 1999)としておく。今の経験を既存の知識や既存の経験と結び付けて学習していくこと、すなわち経験によって知識を獲得し学習していくことについては、デューイ Dewey, J.にまでさかのぼり、その後にはコルブ Kolb を中心に複数の論者が提唱している。

デューイは経験と教育について論じているが、すべての経験が学習に貢献するわけではないことを明確に述べ、教育に貢献する経験について、経験の理論を形成する必要があるとしている(1938/2004)。そして、経験を通じて学習を生み出すために、経験についての継続性と相互作用について言及している。経験の継続性とは、「すべての経験は以前に起こったことから何かをひきつぐものであり、同時に以後起こることの質を何らかの方法で修正するもの」(1938/2004, p.47)とし、学習をもたらすためには、その時の経験を他の経験と結びつけることの必要性を述べている。経験の相互作用については、「経験は真空のなかで生起するものではない」「経験を引き起こす源は、個人の外にある」(p.56)と、経験が個人とその個人を取り囲む環境との相互作用によって生じることをデューイは述べている。そして、「価値ある経験の形成に寄与するにちがいないすべてのもの

が引き出せるように」(p.57) 教育者が環境を利用し、学習に寄与する経験を生み出すことについてデューイは言及している。コルブは、このデューイの論だけではなく、ピアジェ Piaget、レヴィン Lewin の論を検討し、経験学習サイクル(1984)を提唱している。その学習サイクルは、「具体的経験」を学習資源として「内省的観察」を行い、そこから得られたことを「抽象的概念化」し、それを「能動的実験」によって実践に適応し、その適応したことが新たな具体的経験になるという、循環サイクルである。しかし、彼の論は学習をとらえるにはモデルが単純すぎるとの批判もあり、ジャービス Jarvis によってさらに詳細な経験学習サイクルも提唱されている。いずれにしても、経験を学習資源として今の経験を過去の経験と結びつけ、「考えられうる未来の状態に結びつけることをともなう」(メリアムら 1999/2005, p.291) ことが経験と学習について共通して提唱されていることである。

明らかになっている教師の実践的知識の特徴「経験と反省から形成されること」から、経験を資源として実践的知識が形成されていること、その形成過程では省察(反省)が行われていることは明確であるが、教師の学習は意図せずに行われているという特徴がある。実践的知識の発達を教師の学習として想定すると、自己の固有の経験を学習資源としてこれまでの実践を問い直し、自分にとっての新たな考えを見出し、それにもとづく実践を行うという、学習の過程が想定される。山崎(2002)は教師の力量形成に関して、「転機を生み出す契機」を解明しているが、学習として意識せずに現在から過去をふり返ってみた時に、何らかの成長を遂げたと自分が認識できる点について、そのきっかけとなった出来事、すなわちきっかけとなった経験を「転機を生み出す契機」として想起しているのであろう。これは「契機」となった経験を学習資源として、学習を意図せずになし得たと考えることができる。つまり、教師は固有の経験を学習資源として意図せずに学習を行っていると考えられる。そして、その学習資源としての教師の経験は、「教育実践上の経験」「職務上の役割の変化」「自分にとって意味ある学校への赴任」という職務に直接かかわる経験だけではなく、「個人及び家庭生活における変化」「自らの出産・育児の経験」「家族の世話や介護等の経験」「自らの加齢や病気等の経験」などの個人的な経験も力量形成の契機であることが明らかになっている(山崎 2002)。学習資源としての教師の経験は、加齢やそれに伴う職業的・社会的役割の変化と深く結びつき、職務上以外の経験も含む広範囲な多様な経験から構成されているという特性を有し、意図せずに学習をなしているという特徴を有する。

② 学習過程としての教師の省察

経験から学習が生起するという考え方は、経験をふり返り、その経験を他の知識と関連させたりして新しい情報や価値を見出すという考え方であり、省察は学習過程の重要な部分を占めている。教師においては1980年代後半から、複雑な文脈の中で経験から獲得した実践的知識を用いて問題状況に対処していく「省察的实践家」としての教師像が台頭し、現在では「省察」が教師にとって必要不可欠であることは自明となっている。先行研究からも、経験を資源として省察から実践的知識が形成されることが明らかになっている。では、専門家の学習過程としての教師の省察とはいかなるものであろうか。実証的な研究から「省察的实践家」論を提唱したショーンは、プロフェッシ

ヨナルにとっての省察は自己を規制している「理解の枠組み」分析であることを述べている。

「私たちが事例としてきた都市プランナーは、問題解決の方策については省察したが、自分の問題の設定のあり方やみずからの役割フレームや行動の元となる理論などについては省察していない。(中略) 彼らの省察は、彼らの理解の枠組みの〈中〉でしかおこなわれない。」

8

「実践者は自分の役割のフレームと、対人関係における使用理論にしたがって、もしくは自分もその中で役割を果たしている学習システムに注意を向けることによって、省察における自己規制を打ち破らなければならない。」⁹

現代社会では知識が生まれ変わるスパンが短く、確立された知識や常識では解決できない不確実な状況が発生している。これまでうまくいっていた方法や常識では対処できないような独自の個々の状況に対応するためには、現象を省察するだけではなく、どのようにその状況を自分とはとらえているのかという、自己の認識や行動を決定している価値観や枠組みを省察する必要があることは専門家にはあることをショーンは言及している。問題状況の省察だけではなく、どうしてそのように考えるのか、どうしてそのような方法をとるのか、という「その活動を遂行している実践者自身の省察に対する省察 (reflection on reflection in action)」(佐藤 1997, p.149) が専門家の問題解決には必要なのである。

さらにショーンは、不確実な現状に対応するためには、問題解決だけではなくむしろ問題の設定を行うことの重要性を次のように述べている。

「専門的知識が問題の〈解決〉のみにかかわってしめされる場所では、問題の〈設定〉が生じる余地はない。」¹⁰

「問題の解決ばかりを強調すると、私たちは、問題の〈設定〉(problem setting) を無視することになる。」「『問題状況』を『問題』へと移し変えるためには、(中略) 一定の意味を与えていかなければならない」¹¹

「問題の設定とは、注意を向ける事項に〈名前をつけ〉、注意を払おうとする状況に〈枠組み(フレーム)を与える〉相互的なプロセスなのである。」¹²

「目的が定められ明晰である時は、いかなる行為をなすべきかの決定は、それ自体道具的な問題となるだろう。しかし、目的が混乱し矛盾していると、解決できる『問題』はまだ存在しないことになる。(中略) 混乱している問題状況に枠組みを与えるのは技術的ではないプロセスであり、この非技術的なプロセスを通して私たちはようやく、達成しうる目的と、その目

⁸ Schön(1983/2007)、p.300。

⁹ 前掲書、p.301。

¹⁰ 前掲書、p.18。

¹¹ 前掲書、p.40。

¹² 前掲書、p.41。

的の達成を可能とする手段とをともに組織し、明確なものにすることができる。」¹³

このようにショーンは、「活動過程における省察」を通して、「解決すべき問題が絶えず再定義」され、「問題そのものが絶えず再構成 (reframe) される」(佐藤 1997, p.147) ことを言及している。しかし、「再定義」「再構成」に至るための「非技術的なプロセス」とは何かに関しては、プロフェッショナルの「わざ」としてショーンは論を展開させ、その具体的な方法にまでは言及していない。また、自己の行為理論である暗黙の枠組みを省察することは簡単ではないことをショーンは次のように述べている。

(都市プランナーは)「簡単に自分の前提を人前に出して、開かれた吟味にさらすことはできない。都市プランナーはもろさを自覚しているので省察を思いとどまる。(中略)さらされることへのもろさから守ることに精一杯であるため、自分の行為をかりたてる問題の設定について省察する機会はほとんどない。同様に、解釈の誤りを見つけ、それを通していっそう広く深い省察を進めることは考えにくい。」¹⁴

教師においても、授業や指導の方法がうまくいっている場合には「理解の枠組み」への省察を行う必要は生まれはこないであろう。特に、ある程度の経験を経ている教師は、自己の教育観や授業スタイルが確立し、自分の行動理論である枠組みを省察することは、これまでの自己の信念や価値観をさらし疑うことであり、ある種の痛みを伴う。そのため、省察が喚起されてもその省察は必ずしも深まっていけない場合も考えられる。しかし、問題行動を起こす子どもや外国籍の子どもとの出会いなど、これまでの方法では通じないような、強烈な「教育実践上の経験」を契機として、これまでとは異なる新しい意味を自ら見出すような「理解の枠組み」への省察が行われたことが先行研究(山崎 2002,2012)から示唆される。また、教師の学習に関する研究(丸山 2014、坂本 2013、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 2011)からも、「固有のものの見方」「問題枠組み」「背後にあるフレーム」といった教師として教師の行動を決定している、しばしば暗黙である考え方の転換が教師の学習にとっては重要であることが示唆されている。いずれの研究においても、どのようにして省察が深まり、考え方の転換がなされ、再解釈や再構成がなされたかという省察過程が十全に明らかになっておらず、その解明が本研究の課題である。しかし、専門家としての教師の省察は、自己の認識や行動を決定している価値観や枠組みを問う省察であるという特質を有し、そのような省察を学習過程として教師の学習が進行していくととらえることができよう。

③ 社会的相互作用としての教師の学習

1980年代後半から「省察的实践家」としての専門家像が台頭してくるが、90年代からは、実践的なコミュニティに参加することで実践的な知識を獲得していくという、文脈や状況に学習が

¹³ 前掲書、pp.41-42。

¹⁴ 前掲書、p.244。

「埋め込まれている」という学習のとらえ方が台頭してくる（レイヴら 1993）。この考え方は、社会的・文化的な枠組みから学習を状況的にとらえ、学習は個人のみの営みではなく「学習者の相互作用とそれが機能する社会的環境を含む」（メリアムら 1999/2005, p.287）という考え方である。また、学習を個人の営みとしてとらえるのか、あるいは他者や環境を含む営みとしてとらえるのか、という問いは、構成主義に関連してくる。個人的構成主義では、学習は個人的な営みであり、これまでの経験や知識から新しい経験への意味が形成され知識が獲得されるという主張である。一方、社会構成主義では、学習は社会的な営みであり、知識は人びととの対話や活動などを通じて社会的・文化的な合意のもとに意味が形成され知識が獲得されるという主張である。

明らかになっている教師の実践的知識の特徴は、「属する社会文化の考え方に規制されていること」「特定の事例知識として蓄積され伝承されていること」が含まれている。また、教師の力量形成に寄与する省察の深まりは教師がおかれた環境（組織形態）に依るという点も明らかになっている（田中 2011）。これらの点から、教師の実践的知識の発達を学習としてとらえる際には、状況や文脈の中に学習を位置づけ、他者とのかかわりを通じてその他者が属するコミュニティの社会的な慣習や文化の影響を受けていると考えるべきであろう。また、これら社会的な学習を生み出した経験は、個人とその個人を取り囲む環境との相互作用によって生じる（デューイ 1938）ことから、学習は社会的な相互作用によって生じているととらえるべきであろう。

そして、教師の学習をコミュニティにおける社会相互的な学習としてとらえる際には、教師は日常的に複数のコミュニティに参加し、それぞれの文化や慣習をまとった他者から何らかの影響を受け、あるいは与えていると想定される。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、教師同士であれば、学年や教科、分掌のつながりによるコミュニティが想定される。教師同士以外であれば、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。さらに学校外では、都道府県レベルや区市町村レベルの研究会もフォーマルなコミュニティとして存在している。ノンフォーマルな自主的な研究会・勉強会や家庭生活までも含めると、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のネットワークを有していることになる。このように教師は複数のコミュニティに属し、それぞれの文化や慣習をまとった他者とのかかわりによって、社会相互的な学習を行っていると想定されるのである。

1-2 変容的学習とは

変容的学習論 *transformative learning theory* は、メジロー Mezirow, J. 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。アンドラゴジー論が成人は自律的で自己決定性があるという前提に基づき、成人学習者が表明したニーズの実現を学習のゴールとしているのに対して、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*¹⁵）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。さらにメジローは、意味パースペクティブは意味スキーム *meaning scheme* の「まとまり」¹⁶であるという。意味スキームとは「解釈をおこなうさいに必要となる特定の知識、信念、価値判断、あるいは感情」¹⁷であり、それらの「まとまり」が「知覚、理解、想起の諸活動を支配するコード」としての意味パースペクティブである。

この変容的学習の中心プロセスは省察である。そして、その省察には3つの型、「内容の省察 *reflection on the content*」「プロセスの省察 *reflection on the process*」「想定 of 省察 *reflection on the premise*」があることをメジローは述べている。「内容の省察」は問題の内容を省察すること、「プロセスの省察」は問題解決における方法・手段についての省察を意味する。「想定 of 省察」は、問題を問題として見なすことが妥当であるのか、その根拠を省察するものであり、「私たちが当然と思う常識や理論」を問い直すことにつながるとされている。また、メジローは省察の深まりについても次の3種類を提言している。省察 *reflection*「自分の信念の根拠の検証」、批判的省察 *critical reflection*「意味パースペクティブの前提条件の妥当性の評価とそれらの源と結果の検証」、批判的自己省察 *critical self-reflection*「問題とした方法と自分自身の意味パースペクティブの検証」（Mezirow 1990, p. xvi）。その省察においては、理性的討議 *rational discourse* という特別な対話の形式が不可欠とされている。これは、新しく生成された意味は不確かで不安定であるので、この討議を通じて他者の意見と比較し、合意を得た後に最終的に新しい意味づけは批准されるという。

この変容的学習論において、学習とは「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）と定義され、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メジローは述べている。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）を導くことである。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、発達と解釈するのである。

1-3 変容的学習としての教師の実践的知識の発達

教師の実践的知識の発達を学習としてとらえると、多様な経験を学習資源として、自己の認識や

¹⁵ 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」「知覚や認知の作用を律する規則のシステム」「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.9, p.84）

¹⁶ 前掲書、p.xv.

¹⁷ 前掲書、p.9.

行動を決定している価値観や枠組みを問う省察を学習過程として、意図せずに社会相互的に学習が進行していくととらえることができる。その学習過程において、自ら意味を生成し、実践的知識を再解釈・再構成することによって教師の実践的知識が発達していくと考えられる。本研究ではこのような教師の学習の解明のために、教師の学習を変容的学習として位置づける。それは、教師の学習と変容的学習論の理論的特徴には共通性があり、変容的学習として教師の学習を位置づけることによって、その学習過程をより明確に描くことができるからである。

1点目の共通性は、学習の中心は経験を解釈し、意味を付与するという点である。「成人学習者はどのように自分の経験を理解し、意味を生成するのか」(メジロー1991/201, p.x)というメジローの問題意識から変容的学習論は発しており、単に経験を学習資源とするだけでなく、そのための理論の構築を目指したのが変容的学習論である。メジローは意味の生成について、以下のように述べている。

「意味とは一個の解釈であり、意味を生成するということは、経験を把握したり解釈したりすること」¹⁸

「意味を生成するとは、経験に全体としての一つのまとまりを与えるということ」¹⁹

「古い経験(あるいは新たな経験)を新たな一連の期待から解釈し直し、そうすることで、古い経験に対し新たな意味と見方を与える」²⁰

この経験と意味の生成についてのとらえ方が、自己の固有の経験を学習資源として自ら意味を生成するという、教師の学習と共通するのである。特に、「新たな一連の期待 **expectations**」から解釈し直すことによって古い経験に新たな意味と見方を与える、というメジローの提言は、これまでの実践を問い直す教師の学習過程において、「固有のもの見方」「問題枠組み」「背後にあるフレーム」といった教師として教師の行動を決定している、しばしば暗黙である考え方の転換を説明することに示唆を与えるのである。

2点目の共通性は、暗黙である考え方の枠組みへの認識を問題としている点である。メジローはデュエイをはじめとし、ショーンも含めた多数の論から省察について論じているが、変容的学習論では、解釈を行う際に用いられている特定の知識・信念・価値観・感情、すなわち知覚・認知の解釈のコードとして機能している意味パースペクティブが暗黙のままであることを問題としている。そしてそれらを認識し、検討するためには考え方の前提の省察が必要であると言及し、暗黙となっている考え方の枠組み(意味パースペクティブ)への批判的な省察を学習の中心プロセスとしている。これは佐藤(1997)が述べるところの「その活動を遂行している実践者自身の省察に対する省察」を具体的に学習プロセスとして位置づけて述べており、教師の学習過程にある暗黙の考え方の枠組みの転換への解明に示唆を与えるのである。さらにメジローは、**premise**「想定」の批判的検

¹⁸ メジロー(1991/2012) p.8。

¹⁹ 前掲書、p.8。

²⁰ 前掲書、p.17。

討は問題「解決」に関係し、**assumption**「前提」の批判的検討は問題「提起」に関係しているとも述べ、問題「解決」と問題「提起」の異なりを明確にして省察の対象を明言している。同様に、メジローは省察についてはその深度と型についてもそれぞれ具体的に提言しており、ションが「プロフェッショナルのわざ」「非技術的なプロセス」として言及していない専門家の省察過程、すなわち教師の学習（省察）過程を解明するための示唆を与えるのである。

3点目の共通性は、学習は社会言語的文脈の中に存在しているとし、他者との関わりによって経験を解釈していくとする点である。メジローは変容的学習論を構築するにあたっては、「構成主義」の影響を受けていると述べている（1991/2012）が、同時にウィトゲンシュタイン Wittgenstein による言語ゲームの理論から、学習は属する社会（コミュニティ）の社会的・文化的規則に規定されていることも次のように述べている。

「解釈は意図的な思考の結果生まれることがある。しかし解釈は、文化を通して取り込まれた学習、または〈暗黙の〉学習を組み込むことも多い」²¹

「文化コードは潜在的な規則の原則」²²

「（言語ゲームは）社会言語的な意味パースペクティブ」²³

「言語ゲームは、参加者が特定の社会的背景のなかでことばの用法を分かち合うことに、暗黙の合意をしている」²⁴

このように、学習が社会的文化的な規則に従っていることについて、「知っていることは、意味パースペクティブの背景のなかで、あるいは彼らがおこなっている言語ゲームの背景のなかで知られている」とメジローは述べ、学習における言葉のはたらきに言及している。

「共通言語は、対話的コミュニティのなかにいる参加者を結びつける。共有される対話プロセスがあり、そのプロセスによって、私たちは文章や表現されたアイデアが真実であることを了承し、そこでのいみを実証され妥当であるとみなせる状況を定めるようになる」²⁵

「経験を概念化するさいには、私たちは記号を用いて経験を解釈する。ことばを通じて、私たちは知覚作用のなかに潜在している志向性をはっきりとことばで言い表す」²⁶

「発言するとは、単にモノやできごとについて発言することを意味するだけではなく、経験を表す潜在的な基準や標準、つまり暗黙知に基づいた規則が支配する、複雑な発言をすること」

27

²¹ 前掲書、p.19。

²² 前掲書、p.79。

²³ 前掲書、p.77。

²⁴ 前掲書、p.75。

²⁵ 前掲書、p.78。

²⁶ 前掲書、p.31。

²⁷ 前掲書、pp.79-80。

この意味から、省察によって新しく見出された経験への意味づけは、他者との理性的討議という特別な対話によって合意形成を図っていくことが変容的学習には不可欠とされている。

このように、学習が属しているコミュニティに埋め込まれていると論じている点がコミュニティに属し社会相互的な学習を行っている教師の学習と共通し、他者と言葉を通じて経験を解釈する点が「同僚性」といった他者とのかかわりの影響を受ける教師の学習を解明する上で示唆を与えるのである。

2 変容的学習論から導き出される分析枠組み

本研究では、教師の実践的知識の発達を教師の変容的学習として位置づけ、変容的学習論の知見を活かして3点の課題を解明していくことを目指す。そのため、最初に変容的学習論に関する先行研究を検討し、本研究課題解明のための示唆を得る。次に、変容的学習論から導き出される研究方法と分析枠組みについて述べる。

2-1 変容的学習論についての先行研究の検討

変容的学習論は、北米を中心とする海外でますます研究と著作の量が増加するほど主要な理論であり続け、その理論体系は広がっている。主な研究対象は、一般の成人の個人的な課題（例えばアルコール中毒や不治の病を契機とした変容的学習）を取り扱ったもの、企業の人材育成を取り扱ったもの、大学における学生としての成人学習者を取り扱ったもの、成人教育者自身の教師としての発達を取り扱ったものなど、多岐にわたっている。一方、日本におけるメジローの変容的学習に関する先行研究としては、永井（1989、1991a、1991b、1995）、豊田（1991）、布施（2004）らがあるが、これらは理論研究にとどまり、実証的研究や実践との関係からの考察に欠けている。実践に関連しているものとしては、メジローに依拠したクラントン Cranton の論を用いて日本語教師や看護師を対象とした研究がある（例えば池田ら 2008）。しかしそれら実証的な先行研究の数は限られており、子どもを教える小・中・高校教師の実践的知識を対象にした研究は管見の限り、見当たらない状況である。しかし、学校経営を支える中堅教師の発達という視座から熊谷（2012）は、職能成長の視点と理論として変容的学習論を紹介している。このように、日本の変容的学習に関する研究はこれから広がっていく様相を呈しているが、現在は十分な研究の蓄積がない状態である。そこで、多岐にわたる欧米の実証的な先行研究を定期的にレビューしているテイラー Taylor（1997、1998、2007、2009）の文献²⁸をもとにした、変容的学習に関する先行研究の整理と今後の課題の検

²⁸ テイラーの変容的学習論の批判的レビューは、不合理や不足があるというメジローの理論への批判に対して、それが理論と実践とのかかわり合いからの議論ではないため、実証的な研究から変容的学習の理論的な基礎構築を行うことを目的としている。また、変容的学習が25年を超えても調査され議論され続けている理論であり、医療教育、高等教育、ビジネス分野など多様な学問分野に広がり、北米以外にも広がっているにもかかわらず、それらに対する批判的なレビューがないということから網羅的なレビューを通じて今後の調査や実践に適応できる知見を提供することを目的としている。この目的には、メジローの理論を直接的に参照する研究だけではなく、彼の理論に関する他の変容的学習に関する研究があることを認識することも含まれており、実証研究を抽出するための基準が設定されている。1997年の抽出基準は2点、(a) 研究の目的、枠組み、デザインにおいてメジローの理論や関係する構成要素を含んでいること、(b) 用いた研究の方法論が明確に記述され、概念的な研究課題ではなく実証的な研究であること、である。2007年の抽出基準は

討から（田中 2012）、本研究解明のために示唆を与える点について、3点を述べる。

1点目は、文脈に関する点である。メジローの理論は、個人的な次元を強調しすぎており、個人をとりまく社会的な影響への注目が足りないことへの批判がある²⁹。なぜいくつかの混乱するゼレンマはパースペクティブ変容を導き、他はそうではないのか、という疑問への応えとして、「文脈 context」の重要性が指摘され、特別な状況での活動と他者との関係性の中に学習が位置づけられていることへの認識の必要性が言及されている。さらに、調査においては参加者の学習経験に影響を与えている社会的な権力と政治的な権力を認識することが必要であることも指摘されている。例えば、権力の下にある教育的プログラムをやり遂げても変容的学習には至らなかったのは、プログラムを遂行すること自体が権力の下でどのように生き抜いていくかということの学習であったという研究結果から、文脈に影響を与えているものとして権力が挙げられている。永井（1991a）もメジローの論では社会変革理論の欠如、現代の社会状況についての分析が十分に示されていないことを指摘している。また、参加者の平等性が強調されるディスコースにおいて、また、変容的学習過程において、教育者—学習者という権力関係を認めること自体が理論的矛盾であり、教育者の意識的・無意識的な影響力といった教育者の位置づけについての問題が指摘されている。

2点目は、合理性に関する点である。研究者は理論によって定義された理想的な学習条件において変容的学習が促進することに注目しており、実践的に学習とかかわり学習者を導くもの、例えば感情の影響などを見過ごしていることが指摘されている。学習プロセスには支援・信頼・友情・親友関係のような主観的な要素が必要であることも研究から明らかになっており、他者との信頼関係は、議論を戦わせ、開放的に情報を共有し、お互いの合意形成を達成することを通じて、自己の抱いている前提を批判的に省察することを可能にするという報告されている。これらの点から、変容的学習は個人の自律性を発達させることよりも他者とのつながりやコミュニティを創造することに依るという考え方もある。また、「変容的学習は合理的に意識的に進むだけではなく、意味づけ構造を修正するために合理的ではなく無意識な方法手段の多様性を組み込んでいる」（Taylor, E. 1997, p.48）という知見から、非意識あるいは無意識な学習も人の意識の外側でも生じるという学習として、意識的な学習と同様に学習方法の一つとして認めようとする考え方もある。

3点目は調査目的と方法に関する点である。変容的学習理論がメジローの理論を基盤として、理論的に、領域的に、実践的に、北米以外にも広がっているが、最も多いのがフォーマルな高等教育における研究（大学院生、大学教員、ワークショップの参加者らが対象）である。調査がフォーマルな状況に排他的に制限されていることから、高等教育以外での状況における実証的な研究や、よ

3点、(a) 主要な理論的枠組みとして変容的学習理論を用いていること、(b) 明確な方法論を用いていること、(c) 変容的学習理論の研究に知見を与えていること、である。また、抽出はどちらも多様なデータベース（ERIC、Wilson、Proquest、Medlin、Lumina）を用いたことが明記されている。

²⁹ この批判に対してメジローは2000年に著した著書で、「学習は、複雑で制度的で対人関係的な、そして歴史的な状況の中の現実の世界において」生じると、それら関係性の重要性を自らも認めている。また、平等ではない権力関係が学習プロセスにはあることも認めており、このように権力関係がないことは成人教育の理想であり、それはそのようなセミナーの経験が必要だと述べている。このように批判とそれに対するの往還があることから、常葉—布施が述べているようにメジローの変容的学習理論はいまだに発達中の理論である。

りインフォーマルな状況やインストラクターなど教育者によるコントロールがより少ない状況での調査の必要性が言及されている。また、調査方法ではすべての研究が質的方法を用いており、大半がインタビューによる回顧法であるが、より客観性を得るために、サーベイ調査との併用や長期的な調査、ジャーナル分析を用いるなど、多様な調査デザインが増えてきている。中でも長期的な調査とアクションリサーチが台頭している。また、省察の多様なタイプ（例えば、内容、プロセス、根拠）によっては重要な違いがあるという指摘から、より実存的なデータを示すべきという言及もある。

これら先行研究の知見から、教師の実践的知識の発達を変容的学習として解明するに当たっては、学習が生起している文脈、及び他者とのつながりやその関係性を明らかにし、それらが個人の学習に与える影響を明らかにすることが必要である。また、個人の学習過程においては無意識の学習も生起していた可能性があり、それらを表出させるようにするとともに、実践的に学習とかかわり学習者を導くもの、たとえば感情などの存在も視野に入れて包括的に学習をとらえて明らかにしていく必要がある。調査方法においては、質的方法が適していると考えられるが、より客観性を高めるための調査をデザインすることが必要である。また、教育者によるコントロールがより少ない状況や理想的な条件ではない状況での学習を分析対象とする研究が必要とされているが、分析においては、省察のタイプが明らかになるような調査データを示すことが肝要である。

2-2 変容的学習論から導き出される研究方法・分析枠組み

① 研究の範囲

教師の力量形成と実践的知識の発達の検討から、研究対象の範囲の課題があることは第1節において述べた。山崎（2002）のライフコース研究では、「教育実践を成り立たせている三重の場」として、「教室・授業」を中心として、「学校・職場」、「地域・社会」が同心円によって描かれている（p.20）。この「三重の場」から実践的知識に関する研究や教師の学習に関する研究のように授業と授業検討会に特化した研究をとらえると、「教室・授業」の教科の授業に限定しての研究ということになる。本研究では、これら研究対象の範囲が二極化している研究の間をつなぎ、児童・生徒の生活全般にまで目を配って指導している日本の教師の実践的知識を解明していくことを目指している。そこで本研究においては、教科の授業だけではなく学級指導や生徒指導など授業以外の教師としての経験や影響も研究・分析の対象とし、勤務校以外の教師としての経験、例えば勤務校外の研究会や他者との関わりも同様に研究・分析の対象とする。また、子どもを教える教師として自分の子どもといった家族との関わりの影響も視野に入れ、調査データを収集していく。

② 研究の方法と調査デザイン

教師の実践的知識の発達過程を変容的学習として解明するためには、教師の学習の特徴と変容的学習の理論的特徴から、次の3点を表出させる必要がある。1点目は、考え方の源や前提条件を問う省察過程や、経験を解釈し意味を付与する過程を明らかにするために、無意識のうちに行われた学習をも表出させること、2点目は、暗黙である考え方と、それが何に影響を受けているのかを表

出させること、3点目は、他者やその属するコミュニティの文化・慣習とのかかわりを明らかにするために、学習が生起している文脈を表出させること、である。

これら3点を表出させる研究方法として、教師の「語り」を分析する。本研究において「語り」を分析に用いるのは、次の理由からである。1点目は、語る行為によって省察過程が表出するからである。メジローは、「理解とは、ことばを通じて獲得したカテゴリーを用いて、経験をまとまりあるものにするプロセス」³⁰「私たちはことばを通じて、経験の流れに区切りをつけ、時間と空間のなかでの位置を見つけ、概念をとらえてモノやできごと、感情、状況、文脈を認識する」³¹と述べている。また桜井（2012）は、「語りは、いわば体験をめぐって反省的にとらえられた経験をもとにしている」（p.19）、「自己を物語ることは、単純に過去の自己を語るのではなく、過去の出来事や経験について現在の自己と往復しつつ反省しながら語ること」（p.43）と述べる。経験をふり返って語るという行為は、様々な出来事や時間の流れを整理し、経験と経験を結び付けて関連させ、「経験の組織化」（やまだ 2005）を成すものである。これは、進行中であった学習が完結し、自己の考え方や行動の変容が認識できるようになった時に行うことができる行為である。経験をふり返って語ることによって、当時は認識していなかった省察の過程が表出されると考えるものである。

2点目は、教師自身の経験への解釈に注目するからである。メジローは、「経験を概念化するさいには、私たちは記号を用いて経験を解釈する。ことばを通じて、私たちは知覚作用のなかに潜在している志向性をはっきりとことばで言い表す」³²「発言するとは、単にモノやできごとについて発言することを意味するだけではなく、経験を表す潜在的な基準や標準、つまり暗黙知に基づいた規則が支配する、複雑な発言をすること」³³と述べている。やまだ（2007）もナラティブ研究法の特徴を「論理実証的モードに対して物語モード」（p.65）と述べ、事実の真偽を問うよりも、語る人の意味づけ、つまり解釈を明らかにしようとする点にその意義があることを述べている。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。語りを分析することによって、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、何に影響を受けているのか、を導くことができる。また、現時点から過去の出来事を語ることによる「語り手」自身の新たな意味付与を分析することもできる。深層レベルの暗黙知を含む実践的知識のあり様を明らかにするために、語り手自身の解釈に注目するものである。

3点目は、実践的知識が形成・発達する文脈や状況を明らかにし、他者との関係性や属するコミュニティからの影響を表出させたいからである。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の背景」（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ことから、「語り」を分析に用いるものである。

³⁰ 前掲書、pp18-19。

³¹ 前掲書、p.79。

³² 前掲書、p.31。

³³ 前掲書、pp.79-80。

調査デザインとしては、変容的学習に関する先行研究の検討から、本研究においてもインタビューによる「語り」の収集を行うが、より客観性を得るために、長期的な複数回の調査を行い、ジャーナルなど書面になっているものを併用していく。さらに、同じコミュニティに属する複数の調査協力者の「語り」から、他者との関係性をより明確にし、実践的知識が形成・発達する文脈を羅生門的手法によって描き出していく。分析においてはより実存的なデータを示し、「語り」の再解釈性を担保する。

③ 分析の方法と分析観点・分析枠組み

本研究では教師の実践的知識の発達を変容的学習として位置づけ、教師の実践的知識のあり様、実践的知識の発達過程、個人の実践的知識の発達と他者との関係性を解明することを課題としている。

本研究課題1点目の実践的知識のあり様の解明においては、実践的知識を意味パースペクティブととらえ、実践的知識はどのような考え方で構成されているのかを明らかにする。実践的知識は実践的な技術・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」の双方で構成されている。意味パースペクティブは意味スキームのまとまりであるというメジローの提言から、実践的知識を複数の考え方（意味スキーム）で構成されている意味パースペクティブとしてとらえ、どのような考え方で意味パースペクティブは構成されているのかを明らかにした上で、各々の考え方の関連性を考察することによって、他の考え方に影響を与えている信念といった深層レベルの考え方をも明らかにすることを目指す。

研究課題2点目の実践的知識の発達過程の解明は、変容的学習の中心プロセスとしての省察の深まりの分析を通じて、考え方の発達過程を解明していく。その際には1点目で述べたように、意味パースペクティブを構成する考え方を明らかにするために、何を対象として省察しているのかを分析観点の1点目とする。分析観点の2点目は何を契機として省察が喚起されたのか、3点目はどのように省察が深まっていったのか、4点目は考え方にどのような変容があるのか、とし、どのような経験をどのように活かして考え方を発達させていくのか、どのようにしてこれまでの経験に異なる意味を見出し、再解釈を行っていくのかという点を明らかにしていく。

省察の深まりについては、メジローの提起する3種類の省察概念と、それを実証的な研究で用いているクラントン（1992/1999）の論を検討し、ショーンの論を加えて分析枠組みを構築した。これは、次の理由による。メジローは省察の深まりについて3種類を提起しているが、彼は理論を提起しているのみで実証的な研究を行っているわけではなく、そのため彼の論に依拠して実証的な研究を行っている研究者は、それぞれ異なる解釈で3種類の省察、省察 reflection、批判的省察 critical reflection、批判的自己省察 critical self-reflection を定義し、分析している。またメジローは省察の3つ型についても提起し、「想定省察」が「私たちが当然と思う常識や理論」を問い直すことにつながるとし、premise「想定」の批判的検討は問題「解決」に関係し、assumption「前提」の批判的検討は問題「提起」に関係していると、それらの異なりを明確にしている。しかし、これら省察の3つの型と3種類の省察の関係性については言及されておらず、そのまま分析枠組みとして

Table: 0-1 省察・批判的省察・批判的自己省察の定義についての比較および本論文の定義

	Reflection	Critical reflection	Critical self-reflection
Mezirow (1990) 注1	Reflection: Examination of the justification for one's beliefs, primarily to guide action and to reassess the efficacy of the strategies and procedures used in problem solving. その人の信念の根拠の検証、主に行動を左右し、戦略の有効性と問題解決に用いた手続きを再評価するための	Critical reflection: Assessment of the validity of the presuppositions of one's meaning perspectives, and examination of their sources and consequences. その人の意味パースペクティブの前提条件の妥当性の評価とそれらの源と結果の検証	Critical self-reflection: Assessment of the way one has posed problems and of one's own meaning perspectives. その人が問題提起した方法とその人自身の意味パースペクティブの検証
Mezirow, J.(1990)の定義の和訳注2	省察「自分の信念の根拠を吟味すること」	批判的省察「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「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」
Cranton, P. (199/1999) の解釈注3	「ふり返り」「前提に気づく・前提を吟味する」	「ふり返り」「前提の源と結果の吟味」	「批判的なふり返り」「前提は正しいか」
本研究分析枠組み	考え方の源や根拠に気づく・突き止めること 具体的には、考え方の源となっている信念の根拠を述べること	考え方の枠組みの前提条件を突き止め、検討し評価すること 具体的には、物事を判断したり問題解決に用いた考え方とその根拠を検討し、評価すること	問題提起をしながら考え方を検討すること 具体的には、問題解決ではなく、自分がどのように問題とするのかという新たな問題設定や問題提起することによって考え方を検討し、発達させること

注1 Mezirow, J. & Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass.

注2 Cranton, P. (1992) *Working with Adult Learners*. =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、p.210。

注3 Cranton, P. (1992) *Working with Adult Learners*. =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、p.206の図からの引用。

用いることは困難である。そのため彼の論に依拠しているクラントン (1992/1999) は、彼の3種類の省察の深まりを解釈し、わかりやすく図示している (p.206)。しかしクラントンの解釈においては、考え方の発達の最終段階としての批判的自己省察は「前提は正しいか」という解釈で、これまでの考え方を再構成したり再解釈したりという点は含まれていないように思われる。いずれにしても、メジローもクラントンも一般的な成人を対象とした論である。この点から、本研究においては彼らの論を参考にし、専門性を有する教師の省察として、問題解決ではなく問題そのものの設定というプロフェッショナルの省察的実践の観点 (ショーン 1983/2007, pp.40-42) を重要ととらえ、ショーンの提言を加えて次の分析枠組みを構築した。省察 **reflection** とは、考え方の源や根拠に気づく・突き止めること、具体的には、考え方の源となっている信念の根拠を述べること、批判的省察 **critical reflection** とは、考え方の枠組みの前提条件を突き止め、検討し評価すること、具体的には、物事を判断したり問題解決に用いた考え方とその根拠を検討し、評価すること、批判的自己省察 **critical self-reflection** とは、問題提起をしながら考え方を検討すること、具体的には、問題解決ではなく、自分がどのように問題とするのかという新たな問題設定や問題提起することによって考え方を検討し、発達させること、とする。この分析枠組みによって、省察の深まりから考え方の発達過程を明らかにしていく。

研究課題3点目は、個人の実践的知識の発達と他者との関係性を解明である。この解明について

は、省察が喚起された状況や省察が深まった文脈を明らかにし、考え方の発達過程において、どのような他者がどのようにかかわり、具体的にどのような発達への影響があったのか、を抽出して分析していく。

④ 調査協力者

調査協力者は、公立中学校の教師を対象として依頼する。これは、本研究の問題意識が現代社会における教師の力量形成にあるからである。PISA 調査・全国学力調査などの学力調査の結果、学習指導要領の度重なる改訂、小中一貫教育やコミュニティスクールの導入、道徳教育の教科化など、国や社会からの要請に直接的に多大な影響を受けているのが義務教育段階の公立小・中学校の教師ではないかと考えている。その中でも本研究で中学校の教師を調査協力者とするのは、教師の実践的知識の発達と他者との関係性を明らかにすることが本研究課題には含まれているからである。複数のコミュニティに同時に属し、多様な他者とかかわっていることが教師の学習の特徴の1つであるが、教師同士のコミュニティを想定した場合、一般的に小学校の教師は全科を担っているため、教科の結びつきが弱く学年の結びつきが顕著である。それに対して中学校では、全教師が専科であることから同じ教科の結びつきと学年の結びつきの双方があり、実践的知識の発達と他者とのネットワークの関係性を考察するために、より適していると考えたからである。

調査協力者は、複数の学校勤務経験がある公立中学校の教師とし、さらに、同じ職場に勤める教師を複数含むようにする。これは、1人の教師の学習過程を長期的な視点から分析し、複数の職場（コミュニティ）での学習を支える、あるいは阻害する文脈を比較検討すること、同一のコミュニティに属する複数の調査協力者の分析を通じて、1人の教師の実践的知識の発達と他者との関連性を明らかにすること、これらの目的がある。さらに、その教師の実践的知識の発達を他の教師の語りからも抽出することによって、変容的学習論の先行研究で指摘されている回顧によるインタビュー調査を補完し、客観性を担保する意味もある。「語り」を分析に用いる際の限定性、およびインタビュー調査の特質については、調査の概要と共に次節において述べる。

第3節 調査の概要と調査協力者・調査方法

1 調査の概要と調査協力者

本研究においては、現代的な教育課題として、教科センター方式に取り組む Y 中学校と X 中学校の教師たちに調査の協力を依頼した。現代的な教育課題は様々ある中で、教科センター方式に取り組む Y 中学校と X 中学校の教師たちに調査の協力を依頼したのは、教科センター方式という現代的な教育課題についてこだわったわけではなく、教科センター方式という現代的な教育課題に取り組みながら授業改善を目指している学校という共通点がありながらも、本研究課題を解明するにあたって比較検討できる異なりがあったからである。この点については、教科センター方式についての概要を述べた後に、調査の概要とともに説明していく。

1-1 教科センター方式について

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全ての教科の授業を専用の教室で行うだけでなく、それら教科毎の教室をオープンスペースや教科の教師ステーションと組み合わせて教科センターとして配置し、それら教科センターで学校全体を構成し運営する方式のことである。教科センター方式という呼び名をつけた長澤(2004)は、建築の立場から、施設の在り方によって無意識のうちに教育の方法や生徒の動きは制約を受けると述べている。そして教科センター方式と教科教室を並べただけの教科教室型との違いについては、この方式が生徒の自主的な学習を支えるための図書や資料・コンピュータ・作品などを備えたメディアスペース(オープンスペース)と教科教室とが組み合わされていること、さらに、「学校づくりにおいて明確な意図をもっていること」、と長澤は説明している。また、教科センター方式導入が学校改善の機会となった学校は、計画段階で教職員を交えた検討プロセスに十分に時間をかけていること、すなわち建築の機会が学校全体の教育方針を明確にする機会であったことを長澤は強調している。

この教科センター方式の取り組みは20年ほど前から可能性が注目され、徐々に広がっているという(長澤 2010)³⁴。その導入については校舎の建築を伴うため、学校設置者の意向によって決定される。教科センター方式の流れを生み出すもととなったのは「荒れた学校を立て直す」ことを発端とした学校改革であったということだが、現在、教科センター方式導入において目指されているのは、21世紀の知識基盤型学力である思考・判断・表現を育むための授業改善である。そのためには、教師が一方的に知識を注入するような授業ではなく、生徒が主体的に学習に取り組む、協働・参加型の学習を推進する必要がある(松木 2010)とされている。教科教室型による学校運営の課題を調査・研究した長澤(2010)も、教科センター方式導入の「最大の狙い」は、「教科の充実、主体的に学習に向かう態度の育成にある」と述べ、教科指導面の有効性が認められるとも述べている。

³⁴ 2004年の『文教施設』(p.47)によれば、教科教室型中学校として全国39校が竣工、7校が設計中~工事中と記載されている。しかし記載されていた学校の中には、2015年現在では、校舎は教科教室型であっても、教科センター方式を行っていない学校もあり、この方式を採用している中学校の正確な数字は定かではない。

しかし、この教科センター方式実施は、従来の中学校での生徒と教師の動きを大きく変えるものである。これまでは、生徒は自分の教室があり、そこに教師が出向いて授業をするという教師が動くスタイルであった。しかし、この教科センター方式では教師が教科の教室におり、生徒が音楽・美術・技術・家庭科などのいわゆる実技科目以外にも、すべての教科において移動して授業を受けるというスタイルになる。オープンスペースなど自由な空間も多くなり、時間的にも空間的にも生徒にとっては自由度が高まったことから自律性や自主性が求められるようになる。教師にとっては、学年ごとにまとまったエリアに教室が並んでいた従来の校舎とは異なり、教科センター方式では生徒は学校全体に配置されている教科教室を時間割に従って毎時間、移動するため、生徒の動きを把握するのが難しくなる。生徒の動きが増すだけでなく、教師もまた職員室だけではなく、教科のエリアや教師ステーションが日中に過ごす場所として加わる。実践を担う教師の意識について、長澤(2010)が行った調査からは、教科センター方式実施以前は「期待と不安が両方あった」が60~70%であったこと、実施後は教科指導についての評価は総じて高いこと、一方で生徒の持ち物管理や生徒の落ち着きなどのいわゆる生活面での評価は学校ごとによって違いがあること、教師の行為と場所は同じ学校でも教師によって異なり、学校ごとにも傾向があること、などが明らかにされている。

1-2 Y中学校・X中学校の概要

① 調査協力校選定の理由

Y中学校とX中学校の教師たちに調査の協力を依頼したのは、先述のように、教科センター方式という現代的な教育課題についてこだわったわけではなく、共通点を有し、同時に本研究課題解明のために比較検討できる異なりも有していたからである。共通点としては3点ある。1点目は、教科センター方式という現代的な教育課題に取り組みながら授業改善を目指していること、2点目は、数名の教師が同じ教職大学院に派遣されていること、3点目は同規模の学校であること、という点である。しかし2点目については、教職大学院に派遣された個人からとらえると共通点であるが、学校全体としての教職大学院との関わりとしては異なる点がある。異なっている点は次の3点である。

1点目は、立地の違いである。Y中学校は県庁所在地であるが地方の都市、X中学校は首都圏に位置している。2点目は、教職大学院との関わりの違いである。両校とも、教科センター方式実施に際して、1~2名の教師が教職大学院に派遣され、職務を担いながら大学院にも在籍しているという共通点がある。しかし、Y中学校では設計段階から大学教員が関わり、教師も継続的に教職大学院に派遣され、教職大学院との連携が強固である。一方、X中学校では教科センター方式実施の告知(2010年度)の翌年、2011年度から2012年度の新校舎建設中、教科センター方式実施の準備段階のため、2名の教師が教職大学院へ派遣され、教職大学院への派遣はその限りであった。3点目は、新しい教育課題への取り組みの定着度の違いである。調査を計画した当時(2012年)のY中学校は教科センター方式に取り組むことが決定し、授業改善に着手(2005年)して8年目(調査1回目当時)、新しい校舎に移転開校(2008年)して5年目(調査1回目当時)と、その独自の取り組みが定着してきた時期であった。X中学校は教科センター方式実施が通達され(2010年)、X中

学校はその準備とともに授業改善に取り組んでいる渦中であった。この点から Y 中学校においては取り組みの定着してきた時期における実践的知識の発達を、X 中学校の調査においては、現代的な教育課題に取り組むことによる実践的知識の発達を同時進行的に調査できると考えた。

このように、共通点とともに異なりがある 2 校の学校における調査によって、個々の文脈における実践的知識の発達の多様性と共通性を明らかにしていくために、2 つの学校の教師たちに調査協力を依頼したものである。しかし Y 中学校では生徒指導上の問題が発生し、筆者の当初の考えとは異なり、2013 年度からはこれまでの取り組みを変更せざるを得ない学校改革に取り組むこととなる。新聞報道されるような生徒指導上の事件はどここの学校でも起きることではないが、公立の中学校においては程度の差はあっても生徒指導上の問題は避けては通れない最も現代的な教育課題でもある。授業以外での課題に直面し、貴重な経験をした教師たちが、その経験をどのように実践的知識の発達として結実させるのかを明らかにすることは、児童・生徒の生活全般にまで目を配り指導している日本の教師の実践的知識の発達を解明していくことである。そのため、Y 中学校への調査を継続したものである。

② Y 中学校・X 中学校の概要

Y 中学校は、中部地方の県庁所在地から車で 30 分ほどの田畑・住宅地に位置する、ひと学年 4～5 学級編成の中規模校である。学校移転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、2008 年度に新校舎に移転した。Y 中学校の 2011 年度の研究紀要に依れば、開校 3 年前の 2005 年度から「本格的に授業改革に着手」し、校舎建設に関しては、その計画段階から「設計者と打合せを繰り返し」これからの学校建築と教育との関係について考えてきたという。そのように新しい教育を担う学校として移転開校した Y 中学校では、「異学年型教科センター方式」を実施している。「異学年型」とは、各学年 1 クラス、合計 3 クラスを 1 つの集団単位「クラスター」として異学年で構成し、そのクラスターを生活集団とするものである。Y 中学校では基本的に 5 つのクラスターを組織している。5 つの「クラスター」は 5 教科（国語・数学・社会・理科・英語）を核として、その教科の教師と実技教科（音楽・美術・体育・技術家庭）の教師、養護教師や特別支援学級の教師が性別や年齢、校務のバランスを考えて配置されている。生徒においては、例えば、1 年生の時はレッドクラスター、2 年生の時はグリーンクラスター、3 年生の時は・・・という生徒もいれば、3 年間、同じクラスターで過ごす場合もある。教師の方は教科ごとに配置されているので、基本的には Y 中学校に勤務している間は同じクラスターで過ごすことになる。しかし、年齢や性別の関係から、自分の教科ではないクラスターに配置されることもあるという。このような先進的な取り組みには計画段階から地元の大学教員も関わり、Y 中学校が移転・開校後も継続的に大学関係者が校内研究に関わって問題解決型学習の実践が目指されている。また、移転開校と同時期に Y 中学校は教職大学院の拠点校ともなり、毎年、1～2 名の教員が職務を担いながら大学院に在籍している。

このように、新しい取り組みを行う学校として移転開校前から準備を進め、その後も問題解決型学習の実践を積み重ねてきた Y 中学校であったが、移転開校 5 年目の 2012 年 7 月に警察の出勤を

要請する生徒指導上の事件が校内で発生し（調査1回目）、地方新聞でも報道されることとなった。そのため、翌年（調査2回目）には独自の取り組みである70分授業を50分に変更し、異学年クラスターでの活動を縮小し、学年毎の活動にも重点をおくようになったという。また、2013年度の研究紀要に依れば、学校長をはじめとして教職員の約半数近くが入れ替わり、移転開校以来、掲げてきた「学びと生活の融合」という校内研究のテーマを学校の現状から「学びと生活の向上」とし、「安心、安全な学校づくり」「規範、学力、有用感」の育成に重点をおくようになったという。調査当時（2012年・2013年・2015年）のY中学校は教科センター方式に取り組むことが決定して授業改善に着手（2005年）して8年目（調査1回目当時）、新しい校舎に移転開校（2008年）して5年目（調査1回目当時）と、その独自の取り組みが定着してきた時期と思われたが、生徒指導上の問題から学校改革に取り組んでいる最中であった。

X中学校は首都圏の主要な駅から電車で30分ほどの住宅街に位置する、ひと学年4～5学級編成の中規模校である。校舎の老朽化や耐震化、学校を取り巻く住環境への対応から、校舎の建て替えが2009年に決定される。そして、新校舎建設に際しては、教科センター方式を導入することが行政によって決定され、それがX中学校に通告されたのは、翌年の2010年であった³⁵。X中学校は2007年度から2009年度まで、区の小中一貫教育指定校として3年間の校内研究を行い、それが終了したばかりであったが、教科センター方式導入に伴い、2011年度から「指導力向上特別研究指定校事業」に指定される。そしてこの年度から、教科センター方式実施および授業改善に向けて、先進的にこの方式を提唱している教職大学院の教員が校内研究に携わるようになる。同時に、この教職大学院に2名の教師（水谷教師・青木教師）が職務と並行して派遣される。しかし、教職大学院への派遣研修は2011・2012年度のみ、この2名のみ特別な派遣であり、継続的に順次、他の教員が派遣されることはなかった。そして2013年度には新校舎が完成し、本格的に教科センター方式が開始される。X中学校は2014年度からは指導力向上研究推進校となり、引き続き授業改善に取り組んでいる。しかしこれらの研究指定校は地区の研究指定校であり、2016年度X中学校が所在する地区において、何らかの研究指定校になっているのは小学校52校中19校、中学校23校中17校である。その中でもX中学校と同じ指導力向上研究推進校はX中学校を含めて4校あり、研究指定校になること、それ自体は非常に特別なことではない。しかし、この地区での教科センター方式導入はX中学校が第1校目であり、この地区では「新しい教育のモデル」（教育委員会配布パンフレットより）として、パイオニア的な位置づけである。調査当時（2012年・2013年・2014年・2016年）のX中学校は、教科センター方式実施が通達され（2010年）、その準備とともに授業改善に取り組んでいる渦中であった。そして2013年に新校舎が完成して教科センター方式が実施されていく。

1-3 調査協力者の属性構成

本研究では教師の学習と他者との関係性を明らかにする必要から、教科でのネットワークに着目

³⁵ 教育委員会配布のパンフレットに依れば、教職員へのヒアリングは2009年6月から開始されたと明記してある。しかし、調査協力者の語りから、本論文においては2010年とした。

Table: 0-2 調査協力者一覧

	教科	性別	年齢	調査年月日	その他	
X中学校	土屋教師	理科	男性	20代 2014.8.1	2016.5.21	
	草野教師	理科	女性	30代 2012.8.3		
	青木教師	理科	男性	30代 2013.7.31	2014.8.1	教職大学院在学 (2012~2013年度)
	水谷教師	社会	男性	40代 2012.7.13		教職大学院在学 (2012~2013年度)
	桜井校長	管理職	男性	50代 2014.8.3	2012.12.21	
Y中学校	北村教師	英語科	男性	20代 2013.8.19	2015.8.21	
	西山教師	英語科	男性	30代 2012.8.4	2013.8.19	2015.8.21
	東教師	英語科	男性	40代 2012.8.4	2013.8.19	2015.8.21 教職大学院在学 (2012~2013年度)

し、縁故法によって個別に調査協力を依頼した。また、調査協力の対象者としては、複数の学校勤務経験がある公立中学校の教師としたが、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。しかし、同じ新規採用教師であっても常勤の講師経験は実質的な教師としての経験であり、その経験から教師としての学習をなして実践的知識を形成・発達させていることから、採用以前の常勤の経験を有する教師も複数の学校勤務経験があると本研究では判断している。調査協力者は X 中学校の教師 5 名、Y 中学校の教師 3 名の計 8 名である (Table : 0-2)。

Y 中学校の調査も X 中学校も 1 年ごとを基本に行った。1 回目の調査は X 中学校と同じく 2012 年 8 月に実施した。この時は、英語科の東教師、西山教師の調査を実施した。2 回目の調査も X 中学校と同じように 2013 年 8 月に実施した。この調査においては、東教師、西山教師の 2 度目の調査を実施し、それに加えて英語科というつながりのある北村教師に 1 度目の調査を実施した。2014 年は調査を行えなかったことから、2015 年 8 月に英語科の教師 3 名、東教師、西山教師、北村教師の継続調査を実施した。

X 中学校の 1 回目の調査は、2012 年 7 月・8 月・12 月にわたって実施した。社会科の水谷教師、理科の草野教師、管理職の桜井校長の調査協力を得ることができ、水谷教師と草野教師についてはそれぞれ 1 度、桜井校長は 2 度にわたり調査を行った。桜井校長への調査が短期間の間に 2 度にわたったのは、桜井校長への 1 回目調査は正式に予定していたものではなく、草野教師への調査終了後の挨拶時に、X 中学校の取り組みについてたずねたところ、桜井校長が対応してくださったことから偶発的に始まったものであった。そのため、第 2 回目の調査を正式に依頼し、第 1 回目の調査において聴き足りなかった点を中心に質問したものである。

X 中学校の 2 回目の調査は、1 年後の 2013 年 7 月に理科の青木教師に実施した。青木教師に調査協力を依頼したのは、草野教師の実践的知識の発達に青木教師が影響を与えていることが分析から明らかになったことからである。3 回目の調査は 2014 年 8 月に実施し、理科の青木教師と土屋教師に調査協力を依頼した。青木教師の調査は 2013 年に引き続き 2 回目になるが、これは青木教師の長期的な学習過程を明らかにするために実施したものである。土屋教師は新規採用教師であるが、草野教師、青木教師と同じ教科である理科というつながりがあることから調査協力を依頼し、2016 年 5 月にも土屋教師への調査を実施した。なお、教師の学習過程を長期的な視点から明らか

にするため、また、回顧法によるデータ収集を補完するためにも調査は継続的に行うことを基本としているが、草野教師と水谷教師の調査は1度きりとなっている。これは、草野教師の調査は2014年に2度目を予定していたが、配偶者の転勤に伴い、2014年度に国外に転居したことから草野教師が退職し、調査が継続できなかったためである。水谷教師については、教職大学院においてこれまでの教師としての軌跡を描いた341ページに及ぶ冊子『学校改革実践研究報告書』を1度目の調査から1年半後に頂き、それが調査で訊ねたいことを網羅していたことから再度の調査を必要としなかったためである。

なお、X中学校の水谷教師と青木教師、Y中学校の東教師は同時期に同じ教職大学院に在籍しており、面識がある。

2 調査方法と調査内容

調査においては調査的半構造化面接法（以下、インタビュー調査と呼称）を用い、いずれの調査協力者の場合も勤務校において調査協力者1名と筆者のみで実施し、1人当たり1時間から2時間程度のインタビュー調査を実施した。なおここでインタビュー調査の特質から本研究において留意した点について述べておく。

インタビュー調査は、どのような形式をとっていても「聞き手」と「語り手」との相互行為によってなされるものであり、語り手だけではなく聞き手もデータにおける意味の生成にかかわっているという特質を有している³⁶。そのため、調査から考察までの過程においてはいくつかの留意すべき点があることが指摘されており、本研究では次のように取り扱った。

1点目はデータを得るため方法である。インタビューにおいては『『方向づけられたもの』と『方向づけのない、あるいは制限のない』もの』（山崎 2002, p.41.）という2種類があるが、語り手が聞き手による影響を受けないよう、「方向づけのない、あるいは制限のない」形式が望ましいと考えられる。しかし、実際のインタビュー調査において、全く無制限である場合には、調査項目から大きく外れる可能性もあり、その場合はもとの話題にもどるよう促す必要がある。また、用意したトピックについて語ってもらう場合に、全く自由に、あるいは聞き手が全く関与しない場合には、語り手の表面的な回答しか引き出せないという問題が残る。そのため、まったく「方向づけのない」形式は本調査の目的には適さないと判断し、半構造化の面接法を用いた。しかし語り手の回答が聞き手によって過度に方向づけられないよう、質問事項についてはトピックのみ提示し、自由にそのトピックについて語ってもらうという形式をとり、語り手が十分に語った後に質問を行い、語り手の方向性を妨げないようにした。また、聞き手の用意したトピックについてすべて質問を終えた後に、もっと語りたいことはないかと促し、語り手自身がトピックを設定して、語り手の最も強く感じていること、共感していることやこだわっていることなどについて回答を得る場面を設定し、聞

³⁶ 「インタビューに参加するインタビュアーも回答者も両方ともに、(中略)どちらも意味を作り出す作業に関わっている。(中略)意味は、インタビューにおけるインタビュアーと回答者の出会いにおいて、両者が積極的に関わり、コミュニケーションを行うことを通して組み立てられていくもの」(Holstein, J. A., Gubrium, J. F. 1995/2004, p21)。

き手による過度な方向づけを避けるようにした。

2点目はデータを得る状況である。インタビュー調査は、聞き手からの影響を全く排除することは実際には難しいことは述べたが、聞き手と語り手との関係が影響を与えるという指摘もある。この点においては、本調査の目的が筆者の研究のデータを得るためであり、その内容が教育委員会や管理職、同僚に開示されることがなく、それらへの配慮を行う必要がないことから、本調査の目的を妨げるものではないと考える。また、ラポール（信頼関係）形成の観点においては、聞き手である筆者と語り手が、公立学校の教師という同様の立場にあり、権力関係が存在しないことから今回の調査に必要と考えられるラポールは形成されたと考える。

3点目は分析におけるデータの処理についてである。得られたデータにおいては、聞き手と語り手の理解のずれを生じないように、インタビュー中、あるいは終了後に確認を行い曖昧な部分を残さないようにした。また、インタビュー調査において録音したデータを文字に起こし、語り手の言葉についての加工は加えていない。分析においては、分析枠組みに基づき分析を行ったが、文字に起こしたデータをなるべくそのまま生かし、語り手の意味生成を成している前後関係や語り手を取り巻く状況との関連性が残るようにした。そのため、事例分析においては「語り」の引用部分がやや長めになっている部分もあるが、過度にデータを切片化するのではなく、語り手の省察過程やその時の状況が残るようにすることで、「語り」に含まれる意味内容の再解釈性を担保し、データの信頼性を高めるようにした。

以上、3点の配慮を行ったが、「語り」は相手が存在して成り立つものであり、聞き手の存在によって語り手は「語り」を再構成している。その意味から、本研究における「語り」は、聞き手である筆者との特定の状況における相互行為の結果の「語り」であり「協同的な産物」(Holstein, J. A., Gubrium, J. F. 1995/2004)という性格を有している。同時に、聞き手が異なれば異なる「語り」になる性格を有する。また、語り手は意識的に、あるいは無意識的に、質問に対して必要と思われることや語りたいことを選択して語る。語られなかった部分に重要な情報を有している可能性もある。分析データとしてこのような限定がある上で、それを補完するために、複数の調査協力者の語りの分析を通じて、1つの状況や文脈を羅生門的手法によって明らかにするようにした。また、その時には語られなかった部分を他の調査協力者の語りから推論し、再度、調査を実施することによってデータを充実させるようにした。

最後にインタビュー調査におけるトピックを5点示すが、半構造化面接法のためその順序は回答者によって異なる。また、そのトピックについて語り終え、他のトピックを語ったのちにもう一度、語るという場合もあった。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。これは、語り手が最も関心をもっていることを捉え、語り手の意味構築・生成がどのような背景をもつものかを把握する意図からである。また、学習資源としての教師の経験は、職務上以外の経験も含む広範囲な多様な経験か

ら構成されているという特徴を有することから、5点のトピックの語りの中で学校以外の経験についてまったく触れられていなかった場合は、学校外の経験について、補足的に質問を行った。なお、語りを補足するデータとして、X中学校については2010年度・2011年度（平成22・23年度）の『研究集録』、2011年度・2012年度（平成23・24年度）の『公開授業・研究協議会の学習指導案及び研究資料』、2013年度の指導力向上特別研究指定校研究発表会で配布された『「アクティブラーニング」の勧め』を参照し、Y中学校については『研究紀要』（2010年度・2011年度・2013年度・2014年度）を参照した。また、水谷教師と東教師がそれぞれ教職大学院で執筆した『学校改革実践研究報告書』も用いた。

第4節 本論文の構成

1 本論文の構成

本研究は、教師の力量形成を実践的知識の発達ととらえ、実践的知識のあり様、実践的知識の発達過程、実践的知識の発達と他者との関係性、これら3点を変容的学習として解明していくことを課題としている。序章において本研究課題と分析枠組みを論じ、続く第1章・第2章・第3章では事例分析を行う。そして第4章において結論を述べる。詳細は以下の通りである。

序章第1節では、教師の長期的な力量形成に関する先行研究、教師の実践的知識に関する先行研究、教師の学習に関する先行研究、を検討し、本研究における課題を明確にした。第2節では、成人学習論と省察的实践家論から、教師の学習の特徴を、経験、省察、コミュニティにおける他者とのつながりの3点から明らかにした。そして、その教師の学習の特徴と変容的学習論の理論的特徴から、教師の実践的知識の発達過程を変容的学習とし、本研究の課題解明のための研究方法と分析枠組みを変容的学習論の先行研究の知見を活かして構築した。第3節では調査協力者選定理由と調査協力者の概要について述べ、調査方法についての限定性と調査内容について述べた。

第1章では、分析枠組みにもとづき、第1節から第3節まではY中学校の英語科教師3名の事例分析を行う。1名ごとに実践的知識の発達過程を分析し、実践的知識のあり様とその発達過程を変容的学習として明らかにする。その後、実践的知識の発達過程とその特徴、省察の深まりに関する特徴、学習を支える他者とのネットワークを考察していく。他者とのネットワークの考察においては、英語科教師同士の関係性と、学校内の他者とのネットワーク、学校外のコミュニティとの他者とのネットワークまでを抽出し、どのような他者とのかかわりがどのように教師の学習に影響を与えるのかを明らかにしていく。そして第4節において、3名の事例についての総合的な考察を行う。実践的知識のあり様、実践的知識の発達過程と発達のあり様、の考察から、個人に特有の特徴と3名に共通する特徴を明らかにする。教師の学習を支える他者とのネットワークについて考察からはY中学校における他者とのネットワークがどのように教師の学習に影響を与えていたのかを明らかにしていく。また、3名の教師たちの関係性についても明らかにしていく。Y中学校の事例分析においては調査の概要において述べたように、生徒指導上の「荒れ」が発生し、定着していた独自の取り組み（クラスター制・70分授業）を生徒指導上の問題から変更せざるを得ないというような学校改革に取り組む状況であった。このような生徒指導上の経験が実践的知識の発達にどのような影響を与えるかも明らかにしていく。

なお第2節西山教師の事例分析は、『日本学習社会学会年報』第12号（2016）に掲載された「変容的学習論に基づく教師の実践的知識の発達過程に関する研究 ―若手教師の事例分析を通しての一考察―」を加筆修正したものである。

第2章でも、第1章と同様に事例分析を行う。第1節から第3節までは、X中学校の理科教師3名の実践的知識の発達について、1名ごとに分析し、実践的知識のあり様と学習過程を明らかにする。その後、第1章と同様に、実践的知識の発達過程とその特徴、省察の深まりに関する特徴、学習を支える他者とのネットワークを考察していく。X中学校の状況として、Y中学校のような生

徒指導上の顕著な問題は発生しておらず、それは言い換えればこれまでのやり方や考え方を変容させる必然性は無い状況でもあった。しかし、分析結果を先に述べれば、そのような状況においても教師たちは実践的知識を発達させていった。それはどうしてであったのかを含め、総合考察では他者との関係性についても詳しく述べる。

なお第2節、草野教師の事例分析は、『立教大学教育学科研究年報』第57号(2014)に掲載された「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」を加筆修正したものである。また、X中学校の3名の理科教師の関係性を中心とした他者との関係性については、『立教大学教育学科研究年報』第58号(2015)に掲載された「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」を一部、用いている。

第3章では、教師の学習を支える教師として、X中学校の研究主任(2010～2012年度)水谷教師と桜井校長の事例分析を行う。これは第2章の分析から、校内研究の取り組みとX中学校の教師たちの関係性の質が実践的知識の発達に影響を与えていることが明らかになったことからの分析である。第1章、第2章と同様に、分析を行うが、教師としての実践的知識の発達とともに、研究主任として、校長としての考え方の発達についての分析を重点として行い、教師の学習を支える教師の考え方の発達過程を明らかにしていく。そして考察においては、彼らの考え方と行動がどのように教師たちの実践的知識の発達に貢献しているのかを考察する。

なお第2節、桜井校長の事例分析は、『日本学習社会学会年報』第11号(2015)に掲載された「教師の実践的知識の変容的発達に関する一考察」を加筆修正したものである。

第4章では、Y中学校とX中学校とに分けて考察してきた調査協力6名分の事例分析を総合的に考察し、第1節では実践的知識のあり様、実践的知識の発達過程と省察の深まりについて、を本研究のまとめとして述べる。第2節では教師の学習を支える教師とネットワークについて、本研究から得られた知見を整理して示す。第3章において本研究のまとめを述べ、最後に本研究の意義、限界、今後の課題について述べる。

2 本論文の特色・位置づけ

本論文は、第1に教育学研究の教師の力量形成、及び実践的知識に関する研究分野に位置づけられる。そして、教師の実践的知識の発達を教師の学習として位置づけ、成人学習論を用いて、変容的学習として教師の学習を論じる点に特色がある。これまでの教育学における教師の力量形成や実践的知識に関わる研究では、教師の力量形成過程を教師の学習過程として解明する必要があることが言及されていても、そのような視点からの研究は現段階では途についたばかりであり、それを実証的に論じているものは数少ない。また、教師の発達過程を学習ととらえた数少ない先行研究においても、何をもちて教師の学習とするのか、学習過程としての省察の質についてもどのような省察が行われれば教師の学習が成立したということになるのか、というような、教師の学習自体について論ぜられないままであった。本研究では、教師の学習の特徴から教師の学習を変容的学習とする点について論じ、教師の省察のあり様や過程を変容的学習過程として詳細に分析し、教師の学習を

解明する点に関して新たな知見を提供するものとする。

また本論文は、成人学習に関する研究分野にも位置づけられる。変容的学習論は成人学習分野ではポスト・アンドラゴジーとして、北アメリカを中心として世界に広がっている。しかしその先行研究では、高等教育機関以外での、インフォーマルな、権力関係のない状況での学習についての研究の必要性が言及されている。この点においても、本研究は貢献できると考える。一方、日本においては変容的学習論を教師の力量形成に活かそうという提言が見られるようになってきたが（例えば、熊谷 2012）、その先行研究は理論研究が主である。本研究は、変容的学習の実証的な研究として、さらに、平素から授業をふり返るという省察の経験がある専門家の変容的学習の研究として、新たな知見を提供するものとする。

3 用語の定義

本論文で用いる主要な言葉については序論において述べてきたが、再度、提示し、定義を示しながら本論文上での解釈と使い方を述べる。

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。すなわち、教師の行動として表出している「実践的な知見」は、教師としての暗黙知も含む思考方法「実践的な見識」によって支えられ、これらの総体として実践的知識と本研究では解釈している。この意味から、暗黙知も含む教師としての考え方の総体としての実践的知識を、分析においては意味パースペクティブと呼称する。

学習とはメジローに依拠し、「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）とする。この意味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、である。ゆえに、変容的学習における発達とは、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、より広い視野、より多角的な視野から物事を解釈できるような「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。そして、本論文において発達ということは、批判的自己省察に達し、問題解決ではなく、自分がどのように問題とするのかという新たな問題設定や問題提起することによって考え方を検討し、発達させることという意味である。

本研究においては3種類の省察を用いて実践的知識の発達過程を分析していくが、本研究で用いる分析枠組みの省察 reflection は、一般的に用いられている省察と区別するために、英単語を加えて上記のように示す。この場合は、考え方の源や根拠に気づく・突き止めること、具体的には、考え方の源となっている信念の根拠を述べることという省察を意味する。

第1章 実証的分析 I Y 中学校の教師

Y 中学校は、中部地方の県庁所在地から車で 30 分ほどの田畑・住宅地に位置する、ひと学年 4～5 学級編成の中規模校である。Y 中学校は校舎の老朽化から新校舎建設が決定され、それと共に新しい教育として、「異学年型教科センター方式」を実施している学校である。

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全ての教科の授業を、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。生徒は、基本的に毎時間、移動してその教科のスペースにある教室で授業を受ける。さらに「異学年型」とは、各学年 1 クラス、合計 3 クラスを 1 つの集団単位「クラスター」として異学年で構成し、そのクラスターを生活集団とするものである。Y 中学校では基本的に 5 つのクラスターを組織している。5 つの「クラスター」は 5 教科（国語・数学・社会・理科・英語）を核として、その教科の教師と実技教科（音楽・美術・体育・技術家庭）の教師、養護教師や特別支援学級の教師が性別や年齢、校務のバランスを考えて配置されている。生徒においては、例えば、1 年生の時はレッドクラスター、2 年生の時はグリーンクラスター、3 年生の時は・・・という生徒もいれば、3 年間、同じクラスターで過ごす場合もある。教師の方は教科ごとに配置されているので、基本的には Y 中学校に勤務している間は同じクラスターで過ごすことになる。しかし、年齢や性別の関係から、自分の教科ではないクラスターに配置されることもあるという。このような先進的な取り組みには計画段階から地元の大学教員も関わり、Y 中学校が移転・開校後も継続的に大学関係者が校内研究に関わって問題解決型学習の実践が目指されている。また、移転開校と同時期に Y 中学校は教職大学院の拠点校ともなり、毎年、1～2 名の教員が職務を担いながら大学院に在籍している。

このような「異学年型教科センター方式」の実施に際しては、2003 年 7 月に市教育員会に新 Y 中学校建築基本計画策定委員会が設置され、2005 年には生徒ワークショップ、地域ワークショップ、教職員ワークショップも開催されている。また 2011 年度の研究紀要に依れば、開校 3 年前の同年 2005 年度から「本格的に授業改革に着手」して問題解決型学習を目指し、「授業公開と実践記録をベースとした省察的实践研究を継続的に進めてきた」という。次年度の 2006 年度には新 Y 中学校運営ワーキング開始として、70 分授業が開始され、翌年 2007 年にクラスターが試行される。そして 2008 年度に Y 中学校は新校舎に移転開校する。このように、新しい取り組みを行う学校として移転開校前から準備を進め、その後も問題解決型学習の実践を積み重ねてきた Y 中学校であったが、移転開校 5 年目の 2012 年 7 月に警察の出動を要請する生徒指導上の事件が校内で発生し（インタビ

Table: 1-1 Y中学校の概要と調査協力者3名の関係性

年度	Y中学校の主な出来事	調査協力者着任時期(調査実施月日)			校長在職期間	
2003	建設基本計画策定委員会設置 授業改革着手 70分授業導入 クラスター試行				α 校長	
2004						
2005						
2006						
2007						
2008	移転開校 生徒指導上の「荒れ」・新聞報道 50分授業への変更・学校長を含む36名中15名の教職員の入れ替わり	東教師 (2012.8.4) (2013.8.19) (2015.8.21)	西山教師 (2012.8.4) (2013.8.19) (在職3年後異動)		北村教師 (2013.8.19) (2015.8.21)	β 校長
2009						γ 校長
2010						δ 校長
2011						
2012						
2013						
2014						
2015						ε 校長

ュー調査1回目)、地方新聞でも報道されることとなった。そのため、翌年(インタビュー調査2回目)には独自の取り組みである70分授業を50分に変更し、異学年クラスターでの活動を縮小し、学年毎の活動にも重点をおくようになったという。また、2013年度の研究紀要に依れば、学校長をはじめとして教職員の約半数近くが入れ替わり、移転開校以来、掲げてきた「学びと生活の融合」という行内研究のテーマを学校の現状から「学びと生活の向上」とし、「安心、安全な学校づくり」「規範、学力、有用感」の育成に重点をおくようになったという。調査当時のY中学校はこのように学校改革に取り組んでいる最中であった。

調査協力者については、それぞれの節にて述べていくが、3名の関係性は以下のとおりである(Table: 1-1)。第3節で述べる東教師(教職歴25年・3回目調査当時)はY中学校が移転開校して3年目に着任し、第1節・第2節で述べる北村教師(教職歴4年・3回目調査当時)と西山教師(教職歴8年・3回目調査当時)はY中学校の移転開校5年目に着任する。3名は英語科を中心とするクラスターで同時期を3年間、共に過ごしている。学年所属はそれぞれ異なるが、北村教師は産休に入る教師の学級を担当として引き継ぐまでの半年間、東教師の学級に副担任としても共に過ごしている。このような3名の教師達の関わりがそれぞれの実践的知識の発達にどのように関与しているのかも含めて、実践的知識の発達過程とそのあり様を省察の深まりから分析していく。

なお、データーとして示す語りに引いた下線.....は、分析の根拠としている部分である。また、省察の深まりを示している語りには3種類の下線を次のようにつけ、省察の深まりを明示した。省察 reflection(考え方の源に気づく・突き止める、具体的には、考え方の源となっている信念の根拠を述べること)、批判的省察 critical reflection(考え方の前提条件を検討し評価する、具体的には、物事を判断したり問題解決に用いた考え方とその根拠を検討し、評価すること)、批判的自己省察 critical self-reflection(問題提起をしながら考え方を検討する、具体的には問題解決ではなく、自分がどのように問題とするのかという、問題設定や問題提起をすることによって考え方を検討し、発達させること)。デ

ーターとして示す語りに記した整理番号は、左側は調査の回数（1は第1回目調査、2は第2回目調査）を表し、右側はその調査における語りの順序を表す通し番号である。通し番号は、語られた内容から判断して一連の語りを1つとしてまとめてふっており、複数のやりとりが含まれている場合もあり、筆者の発言は（ ）でくくり、筆者発言と明記した。データは再解釈性を担保するために中略等はできるだけ避け、調査協力者が語ったそのままを文字に起こしたものを示す。しかし、公表するに差しさわりのある部分は内容に応じて略し、地名や学校名など固有名詞は仮名、または記号に置き換え、意味が通りにくい部分は〔 〕内に補足のための文言を加えてある。

第1節 事例分析：北村教師 初任教師の実践的知識の発達

1 Y 中学校に着任するまでの北村教師の概要

北村教師は20代、教職4年目の中学校・英語科の男性教師である(2回目調査当時)。北村教師は、「もともと自分、理系だった」といい、「先生はなりたいた仕事では特になかった」という。医療系への進学を希望した北村教師であったが「受からずみたいな感じで、そこで悩み」、「1年のときに全員共通で入って、2年になるときに教科を選べるっていうところがあったので。選べるしいいな」「とりあえず教育、受けに行こうかみたいな感じで」地元の隣接県の国立系大学に進学する。大学2年になり、北村教師は「英語かなっていうふうな感じで、それでパッと選んだ」と教科を選択する。その「きっかけ」は、1カ月のイギリス留学で「まずは英語で話したりすることがすごく面白いな」と気づいたこと、「あとは英語の授業のそういった講義とか、そういった授業を見ていく中で英語の授業ってすごく奥が深いな」ということにも気づいたからだという。また大学時代、北村教師は専攻が英語科ではなく教育学であったことから、大学教員に「行ってきなさい」と勧められ、「富山の堀川〔小学校〕だったり、長野の伊那〔小学校〕であったり、奈良の奈良女〔奈良女子大学附属小学校〕だったり」という「特殊な実践」を行っている学校を訪問したという。しかし、大学3年での教育実習では「授業がうまくできるできんじゃないなくて、授業が作れないってところでまず悩み。授業ができんし、その実習の先生も結構、厳しい方でバンバンバンバン言われるので。自分できんわみたいな感じで思っていたんですが。そこで結局何も。授業も失敗し続けという形で。」「全然うまくいかず」、北村教師は「自分〔教師に〕なれるんかなとか、英語自信ないなとか思いながらやっていた」という。そのため「正直、先生になりたいかどうか、全然悩んでいて」という北村教師であったが、教員採用試験に際して、「願書もらって」「悩んでどうしようかな思っているいろいろ考えたあげく、いろいろ昔のこと思い出してみると」教師を志す「きっかけ」があったという。北村教師が小学校3年生の時に「いじめ」や「学校の先生ともいろいろトラブルがあって」「学校1カ月くらいちょっと行かなかった」「基本的に学校が嫌いやった時期」があったという。その時は「本当に学校なんてこんな、ややわとか思いながらやってた」「先生なるなんてそのとき到底、思ってなかった」という。しかし、北村教師の5・6年生の担任教師は「若い先生で新採の先生だったんですけど。すごい若いけど若いとか関係なしにもうすごく話もよくしてくださったし。一生懸命自分のこと教えてくださって。」という教師だったという。そのことを思い出した北村教師は、「5・6年の担任の先生見ていて、先生すごいなって純粋に思って、じゃあ先生やってみようか」「自分もこうやって学校行きたくないっていう経験もしたし、ほかの子どもらかってそんなつらい思いしてる子、いるんち

Table: K1 北村教師の教師歴と調査年月日

勤務校・所属学年		教職年数	年齢
1校目	1年副担任→2年担任	1	23
Y中学校	1年(第1回目調査 2013.8.19)	2	24
	2年	3	25
	3年(第2回目調査 2015.8.21)	4	26

やうかなっていうふうに思ったのと。やっぱり自分みたいになってほしくないなっていうのがあって。」と教師になることを決意し、地元の都道府県の採用試験を受け合格する。

講師経験なども無く、大学卒業後、直ちに教員として Y 中学校に着任した北村教師は、担当教科英語科の他、1 年生の副担任として英語科の先輩教師である東教師の学級を共に指導する。着任 1 年目の後半からは、産休に入った教員の学級を引き継ぎ、2 年生の担任となるが、担任学級の生徒の反発を受け、「その時点でズーンとなってしまった」という。着任 2 年目は 1 年生を担当し、その学年を 3 年生まで「持ち上がり」、調査 2 回目当時、北村教師は Y 中学校着任 4 年目であった。北村教師は、「仕事の忙しさもありますが、でもそれ以上にその子どもたちが伸びてくれたりとか、子どもらがうまくいったときとか、子どもらが嬉しいという言葉を出したりとか表情を見せてくれたりしたら、それはやっぱり嬉しいなと思う」「教員という仕事が一番、自分が合ってるなとか、これからもやりたいなと思う仕事」と述べ、「教員という仕事」に手ごたえを持つようになっている。そして授業については、「英語を使って自分の言いたいこと。自分の言いたいことをちゃんとと言えるようになるということが生徒に育ってほしい」「そのためにはやっぱり英語が面白いって、やっぱり生徒たちが思えることと、英語で話せて英語が伝わったらなんか良かったなと思えるようになること」「そういう気持ちに生徒たちがなっていきたいと思うのを常に大事にして」と、生徒の気持ちを中心とする授業を構想するようになっている。また、「本当に理解がなかなか難しい生徒に対しての〔学力を〕付けるための手立て」を「突き詰めて、突き詰めた授業を英語の授業でできるようになれるといい」「そういった学習指導の研究もしながら」「その中に生徒指導の自分のスキルをベースに授業ができるようになりたい」「授業づくりは本当に生徒指導が基盤にあって、普段の授業の学びがある」「そういったところを、両輪をしっかりとできるような英語の教員になりたい」と、学習指導と生徒指導とを結び付けて考えるようになっている。このような考え方がどのように形成・発達されていったのかを北村教師の語りから分析し、実践的知識の発達に至る過程とあり様を明らかにする。次に、北村教師の実践的知識の発達の特徴および発達を支えている他者や要素を考察する。

2 分析

北村教師の事例においては、あらかじめ述べると、授業に関する考え方の発達は生徒指導に関する考え方の発達の影響を受けていることから、生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程を先に述べ、その後に授業についての意味パースペクティブの発達過程を述べていく。分析に用いたデータは、1 回目調査は 1-1 から 1-39、2 回目調査は 2-1 から 2-44 である。

2-1 生徒指導について意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起・考え方の形成

大学を卒業し、Y 中学校に着任した北村教師は、同じ英語科の東教師の学級の副担任とな

る。副担任になった北村教師は、担任である東教師が不在の時のみに代わりに指導するのではなく、ティーム・ティーチングのように常に一緒に学級指導に北村教師は参加する。このように常に東教師の指導を「見て学ぶ」中で、北村教師は「自分もこの子たちにどんどん言葉をかけてあげたいし、この子たちを指導したいし、この子たちを伸ばしてあげたいし、っていう気持ちが多くなって」「自分もクラス持ちたいなって気持ち」が強まる。また、北村教師は東教師との「一緒にやってく感覚」「あうんの呼吸みたいなの」を感じるようになり、「東先生はこうしたいんやろな」と東教師の指導の真意を汲み取り、「ここは少し後ろから

資料 K1：学級指導と生徒についての語り（1年目）

語り 1-17 「もう授業にしろ生徒指導にしろ、自分としては〔東教師は〕抜群に素晴らしい先生やと思ってますんで。見て学ぶというか。見て学ぶんだけど。最初は本当に見てたんですわ。見てたんだけど。だんだん自分もクラス持ちたいなって気持ちが東先生のクラス見ながらすごく思ってきました。クラス持ちたいなっていうのは、自分もこの子たちにどんどん言葉をかけてあげたいし、この子たちを指導したいし、この子たちを伸ばしてあげたいし、っていう気持ちが多くなって、東先生のクラスなんだけど自分も副担なんだけど、担任としていたくなって気持ちはすごく持ちながらやってきました。だんだんそこから見るんだけど、一緒にやってく感覚というか。なんかだんだんあうんの呼吸みたいなのが出てきて。東先生はこうしたいんやろなって感じはちょっと見えてきて。こうしたいんやろし。自分こうした方がええなとか。ちょっとこれは見といた方がいいやろし。ここは少し後ろから出て相手の子とちょっと話をした方がいいんだとか。生徒にも話してこんな話するといいかなかかっていうのを少し考えながらやっていたので。もう今振り返るとめっちゃめっちゃ楽しかったです。めっちゃめっちゃ楽しかったし。めっちゃめっちゃ勉強になりました。」

語り 1-15 「担任が代わって、まずあんた担任としてやなんだけどっていう話から入ったので。まずその時点でズーンとなってしまうっていうのが1つですね。」

（筆者発言：最後に3学期ぐらいは良くなって終わったんですか。）

「良くなって終わったとは思ってないですけども。いろいろいじめもたくさんあったし。暴力的なこともたくさんあったし。（中略）学級としては、到底、学級じゃないクラスだったんですが。もう3学期頃は、1月終わって2月頃は修学旅行も3月にはあるんですけど。近づいてきた頃には、もう気持ちとしては子どもに言わなあかんことは言わなあかんってことでしゃべって。いろいろしゃべりかけながらやってきましたけど。正直、何をやってるんかっていうのはあまり見えてなかったと思います。」

語り 1-18 「最初やろうとしたのもあるんですけど。自分もクラスター制ですごい交わりは多い学校やと思うんですけど。でもなんだかんだ2年生のクラス見れてなくて。まず見なあかんって思ってたところで、今そのバーンって来たので。あかんと思ってしまうっていうのが1つなんですけど。結局何もできなかったんですよ。今年は手をかけるというか。今年は細かく丁寧っていう気持ちで、人数も少ないので、今23名です。23名いるんですけど。人数もすごい少ないので、少ない中で1人1人にやっぱり手をかけて指導してくっていうことが大事かなっていうのと。白黒つけていきたいなっていうの。東先生からそれ学んで。あかんことをちゃんとどうあかんって伝えるかっていうのを、やっぱり常に考えながらやってるっていうのと。良かったことをどう子どもに返してやるかっていうのをすごく考えながら、今、学級を3カ月ほどですけど経験させていただいてって形で。1年生は。」

語り 1-34 「子どもがめっちゃめっちゃやんちゃしてるのを客観的に教員が見たら、こいつら大変やなって思うんですけど。子どもの心の中が大変なんかなっていうふうに感じてまして。すごい悩んでるというか。自分どうしたらいいか分からんって自暴自棄になってるとか。そこはあんまり見えてはいないんですけども。いろいろ。太学のとて勉強したことであったり。社会的なことなんかいろいろ勉強したんですけど。そういったこと、いろいろ振り返って子ども見てみるとやっぱり悩んでるんかなっていう感じもして。そこにやっぱり気付くのがすごく今自分にとって大事かなっていうふうに思ってますんで。あまり気付いてはないと思うんですけど。」

語り 1-35 「建前かもしれないですけど、教員やったら子どものこと思えなかったら教員じゃないと思うので。子どもの悩みを分かってくあげられなかったらやっぱりいじめはずっと起こるやろし。子ども同士でつらいことはずっと続くやろし。子どもは成長せんやろしっていうところは思うので。少しでも見ようと見ようと今、心掛けてるくらいです。」

出て相手の子とちょっと話をした方がいいんだな」と副担任としての立場から自分の指導を考えるようになる(資料 K1 語り 1-17)。Y 中学校着任 1 年目の後半から産休に入る教員の学級を引き継ぎ、北村教師は、2 年生の担任となる。担任を持ちたいと思い始めて担任となった北村教師であったが、その学級では「あんた担任としてやなんだけど」と最初から生徒からの反発にあい、「学級としては、到底、学級じゃないクラス」と北村教師が述べるような北村教師の想定を超えた困難な状況が続く(語り 1-15)。そのような状況の中で 3 月の修学旅行が近づき、北村教師は「子どもに言わなあかんことは言わなあかんってことでしゃべって。いろいろしゃべりかけながらやってましたけど。正直、何をやってるんかっていうのはあまり見えてなかった」(語り 1-15)と指導しながらも混乱状況にあった。そして次の年度、北村教師は 4 月当初から 1 年生の担任となる。

このような学級指導の経験を経て、Y 中学校着任 2 年目の夏(調査 1 回目当時)、北村教師は「1 人 1 人にやっぱり手をかけて指導してくってということが大事」「白黒つけていきたい」(語り 1-18)という考え方を北村教師は形成している。これらの考え方は、Y 中学校着任 1 年目の学級指導(生徒指導)、「まずあんた担任としてやなんだけどっていう話から入ったので。まずその時点でズーンとなってしまった」(語り 1-15)という、衝撃的な経験への批判的な検討を通じて形成されている。北村教師はこの時の自己の指導について、2 点の批判的な検討を行っている。

1 点目は「2 年生のクラス見れてなくて」という生徒理解に関する点である(語り 1-18)。北村教師は、東教師と共に 1 年生の学級を指導していたが、クラスター制での異学年交流の実践を通じて、2 年生の生徒のことも「見れて」と考えていた。しかし、2 年生の担任になってみると生徒のことを「見れて」いなかったことに北村教師は気づき、この「見れて」いなかったという点から、「今年は手をかけるというか。今年は細かく丁寧に」指導を行いたいという意欲が生まれている。そしてこの意欲から、「1 人 1 人にやっぱり手をかけて指導してくってということが大事」という考え方が形成されている。この考え方の形成においては、生徒についての批判的な検討も関連している。北村教師は、「子どもがめちゃめちゃやるのを客観的に教員が見たら、こいつら大変やなって思うんですけど。子どもの心の中が大変」(語り 1-34)と生徒の側から問題行動をとらえて批判的に検討している。その上で北村教師は、「子どもの悩みを分かかってあげられなかったらやっぱりいじめはずっと起こるやろし」(語り 1-35)と、生徒理解の必要性という視点を明確にして、生徒の悩みに「気付くのがすごく今自分にとって大事」(語り 1-34)、「少しでも〔生徒を〕見ようと、見ようと今、心掛ける」(語り 1-35)と、生徒を理解しようとしていることを述べている。そしてこの生徒理解という視点から、「1 人 1 人にやっぱり手をかけて指導してくってということが大事」(語り 1-18)と生徒指導について北村教師は考えるようになったと推察される。

2 点目の批判的な検討は、生徒との関わり方についてである(資料 K2)。北村教師は 1 年目に途中から担任した学級指導について、「自分がすごく引いたところが多かった」ことから、「今年は自分が教員として〔生徒と〕どう接させなあかんのかっていうのをやっぱり

考えながら学級経営しようと思ってます」「子どもたちの関わりを変えていこうという気持ちがある」（語り 1-14）と、生徒との関わり方を問い直したことが述べられている。その際に北村教師は、同じ英語科の東教師の実践から、「東先生と子どもの関わりを見ていて、東先生は近いんだけどものすごく距離感をバーンとちゃんと保ってらっしゃって、要は先生と生徒だよねっていうのが見てて分かった」（語り 1-20）と、生徒との関わり方について批判的に検討している。この批判的な検討に関連して、北村教師は、大学時代の教育実習時の生徒との関わり方について、「〔自分が〕大学生やからすごい〔生徒と〕距離も近いやろし、子どもとよう話せるかなと思って話すんですけど。ただそれは先生としてしゃべってるんじゃないやなくて、大学生としてしゃべってる」（語り 1-2）と、過去の自分の実践を批判的に評価している。このような批判的な評価を通じて、「ただ親密的にいくんじゃなくて本当に教員」

資料 K2：生徒との関わり方についての語り

語り 1-14 「まず最初からクラスが持てるっていうので、自分としてはすごい嬉しかったなっていうの。去年に関しては自分がすごく引いたところが多かったので、今年は自分が教員としてどう接させなアカんのかっていうのをやっぱり考えながら学級経営しようと思ってますので。そういった意味で、子どもたちの関わりを変えていこうという気持ちがあるから。授業やったりっていうところの意識も変わったのと、なんとなく心に余裕が持てたなって感じはします。」

語り 1-19 「どういうレベルのクラスを求めてるかっていうのを今振り返ったときに、自分としてはこんな像がこういった像があったんですけれども。やっぱりなかなか難しいところもたくさんあったし。うちのクラスの中で問題が起きたっていうことはあんまりなかったんですが。やっぱり周りの先輩からガンっていかれたりとか、もめたりとかそういったことがあったので。その子、守らなアカんっていうところもやっぱりあったのと。守らなアカんってかわいがってるだけじゃなくて、その子らも結構やんちゃをしたりとか、その子らを指導せなアカん場面のときにバーンって、指導せなアカんなっていうことで指導はしてきました。状態としては、まだ自分とはちょっと遠いなって感じは今しつ。」

語り 1-20 「子どもとまだまだちょっと遠いなという感じはしつ。これからどうしていこうかなっていうのは、今すごく考えてはいます。ただ去年の遠さとは全然違うので、去年もこんな感じやったんですけど。今年は近くにいる中でなんか気持ちの面で遠いみたいな感じなので。東先生と子どもの関わりを見ていて、東先生は近いんだけどものすごく距離感をバーンとちゃんと保ってらっしゃって、要は先生と生徒だよねっていうのが見てて分かったので。自分もそうなりたくなっているのが1つあったので。ただ親密的にいくんじゃなくて本当に教員。先生と子どもやから、ただこういうふうに指導するだけじゃないやけど。あなたを育てるための要は手伝う人やっていうことの気持ちを子どもが持てるかどうか、っていうのが自分は指標やなと思っていて。それってやっぱり子どもと1対1でしゃべっているときもそうやし。自分が今思っているのは、自分が教壇に立ったときに子どもと、授業なり朝の会や帰りの会で話をする場面で、やっぱり全員が自分の方向、向いてちゃんと聞いてくれて話が伝わってるなっていうのがすごい指標やなっていうふうに思ってるんです。もう1つはすごい厳しくバーンっていったときにも、やっぱり子どもからこっちのほうに関わってくるというか。あまり反発しないっていうか。反発というよりも反省をちゃんとできることは、するっていう状態になったときが一番、自分としての距離は近づいたんかなって感じはするので。親密だけで距離が近づいたとは全然思っていないので。」

（筆者発言：だから最初におっしゃった〔語り 1-2 のこと〕教育実習生のときは大学生って、そういう風に）

「そうです。大学生なんです。」

語り 1-2 （教育実習時の子どもとのふれあいについて）「子どもとは、自分の関わりを見ていて、今、見て当時思っていたのは、自分すごく大学生っぽいというか大学生やからすごい距離も近いやろし、子どもとよう話せるかなと思って話すんですけど。ただそれは先生としてしゃべってるんじゃないやなくて、大学生としてしゃべってるよねっていうところで。意識が全然、先生としてなっていなかったなっていうのはすごく反省で、それは今思い返すとなおさらその気持ちは強いかなと思います。」

(語り 1-20) と、教師としての生徒との関わり方の必要性に気づいた北村教師は、「白黒つけていきたい」(資料 K1 語り 1-18) と考えるようになる。このように、教師としての生徒との関わり方の必要性に気付いた北村教師は、Y中学校着任2年目の1年生の担任となって、「指導せなあかん場面のときにバーンって」指導を行う(資料 3 語り 1-19)。その自分の指導の結果としての生徒の状態について、北村教師は「状態としては、まだ自分と〔生徒と〕はちょっと遠くなって感じ」(語り 1-19) と生徒と関わり方を批判的に検討している。そして、「すごい厳しくバーンっていったときにも、やっぱり子どもからこっちのほうに関わってくる」「反発というよりも反省をちゃんとできることは、するっていう状態になったときが一番、自分としての〔生徒との〕距離は近づいたんかなって感じはする」「親密だけで距離が近づいたとは全然思っていない」(語り 1-20) と、北村教師は指導の結果を生徒の状況から批判的に評価する。このような生徒の状況からの批判的な検討・評価を通じて、北村教師は「あなたを育てるための要は手伝う人やっていうことの気持ちを子どもが持てるかどうか」(語り 1-20) を問うようになり、「あかんことをちゃんとどうあかんって伝えるか」

資料 K3：大学時代に参観した授業についての語り

語り 1-21 「話を子どもらが聞くようにさせなあかんっていうのが一番大事だなと思うんですけど。自分はそれも大事だと思うんですけど。お互いを受け入れる温かさじゃないけれども。お互いのことを相手のことを思える人になってほしいっていう願いがありました。っていうのは相手の話を聞くなら聞くのでできるんですけど。できなくてもさせようと思えば聞かせることはできるんですけど。相手のことを思うって結構やっぱり難しく、相手がこんなことを言ったときにその言葉にお互いが気付いたり、この言葉に対して自分はこう思ったんやって自分が逆に主張したりっていうような関わりがクラスの中でできてほしいなと思ってるので。それがこれから生きてく上ですごく大きな力になるし。自分をちゃんと持った子になってほしいなっていうふうに思ってますので。なので、今、クラスの中では特に今年1年生、小学校から入ってきて今7月までの間で意識したことは、相手の話をやっぱりちゃんと聞く場面をしっかり設けてあげることとお互いがちゃんとコミュニケーション取れるように。やっぱり班の中で関わりをしっかりと持たせてあげるといことと。教員がそれをつなぐ役目に立つ、っていうことを意識しまして、この班でこんなこと言ってるしとか言いながら、別の相手の子いじったりとかって話で。クラスの雰囲気をどんどん楽しくしていきたい。盛り上げてったりっていうことでやってきました。」

(筆者発言：そういう力が子どもにとって大切だなんて思うようになったのはどうしてですか。)

語り 1-22 「自分、大学のときは英語科では決してなかったんですけども。専攻は教育学のほうの専攻だったので。そのときにたまたま外の研究会に参加することがあって、奈良女子大学の付属小学校にオバタハジメ先生って方がいらっしゃるんですが。その先生は自分も研究させていただいた先生は先生なんですけど。子どもらがどんどんお互いのことを、気持ちを言ったり、お互いの意見を吹聴したり、自分らでどんどんどんどん学びを深めていくようになるにはどうすればいいんやろうっていったときに、オバタ先生がおっしゃったのは、子どもら中がお友達になるような状態やとそれはお友達で終わってしまうんやけど、お互い批判もするし、批判的にもなれるし、お互いのことを強く言うこともできるし、お互いのことをよく言うこともできるようになるためにどうすればいいんやっていったときに、やっぱり相手のことを思うことが必要なんじゃないかなっていうことをインタビューしたときにおっしゃってくださったので。そこから今学んでやっています。」

(筆者発言：でもそのときは学生だったんですよね。その言葉の意味っていうのはそのときは分かってらっしゃった。)

「今も分かってないと思うんですけども。断片的にしか捉えてないというか。ただオバタ先生のクラスを見てそれが大事なんやなと思ったので。こうお互いがバンバンバンバン質問投げかけて。発表する子がいるんですけど。発表する子に対して発表しっぱなしに終わらせないっていうところがすごくよかったのと。意見を言ったときに、僕はその君の意見に対してこう思うんだけどっていうことであっていきの様子、普通の今まで見てきた学校ではないなっていう場面だったので。それを考えていくときに、やっぱりその温かさって大事なのかなっていうふうに感じたので。」

「良かったことをどう子どもに返してやるか」（資料 K1 語り 1-18）と生徒指導の方法を具体的に北村教師は構想するようになる。

このように調査1回目当時、生徒指導についての考え方として、生徒への批判的な検討から「1人1人にやっぱり手をかけて指導してくっていうことが大事」という考え方、他者の実践への批判的な検討から「白黒つけていきたい」（資料 K1 語り 1-18）という考え方が北村教師には形成されており、「あなたを育てるための要は手伝う人やっていうことの気持ちを子どもが持ててるかどうか」（資料 K2 語り 1-20）ということ进行を問うようになっている。なお、この時点で北村教師には学級指導やどのような生徒に育って欲しいかという、生徒への「願い」についての考え方が大学生時代の経験から形成されている。

北村教師は大学時代、専攻が教育学であったことから学習指導という観点から著名な実践を行っている教師の実践を見たり、インタビューを行っている（資料 K3 語り 1-21,1-22）。北村教師は、「〔子どもが〕意見を言ったときに、僕はその君の意見に対してこう思うんだけどっていうことにつながっていく」という実践に接し、「自分らでどんどんどんどん学びを深めていくようになるには」という点について、その実践を行っていた教師にインタビューをしたという。そのインタビューから、「相手のことを思うことが必要」、学級としての「温かかって大事」という視点を見出している。そして、この視点から北村教師は「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という「願い」をY中学校着任2年目には明確にし、「相手の話をやっぱりちゃんと聞く場面をしっかりと設けてあげること」「お互いがちゃんとコミュニケーション取れるように。やっぱり班の中で関わりをしっかりと持たせてあげるとっていうこと」という学級指導を行っていると述べている（語り 1-21）。

② 省察の深まり

調査1回目当時（Y中学校2年目）、北村教師は1年生を担当していたが、その後、この学年を持ちあがり、2回目調査当時（Y中学校4年目）はその学年の担任として3年生を担当していた。生徒指導において、北村教師は「自分がすごく引いたところが多かった」と1回目調査当時から述べていたが、その「引いた」という自分の指導について1回目調査時点では批判的な検討が行われていなかった。しかし、1回目の調査から約2年間の実践を経て、2回目調査においては2点の自分自身の指導についての批判的省察を北村教師は行い、考え方を発達させている（資料 K4）。

1点目は生徒との関わり方について、生徒との「関係づくり」について、である。調査1回目当時は先述したように、北村教師は「自分がすごく引いたところが多かった」という点から生徒との関わり方についての批判的省察を深め、教師としての関わり方が必要という点に気づき、「白黒つけていきたい」（語り 1-18）という考え方を形成していた。しかしこの時は、東教師という他者の実践からの気づきと教育実習時の時の省察に留まり、教員となった自分自身への省察は行われていなかった。しかし調査2回目の語り（資料 K4 語り 2-21、

2-22) においては、教員としての自分自身の実践を批判的に検討し評価したことが表出している。北村教師は、「引いた」という着任1年目の生徒指導について、「引いてしまうと見逃しているとか目をつぶってしまう」「見逃してた」「意識的にもあるし無意識的にもある」（語り2-22）と述べ、「引いた」ということは生徒の問題行動に「目をつぶって」「見逃していた」と当時の生徒指導の考え方（「無意識」の行動）の源を突き止めている（省察reflection）。そして「見逃していた」のは、「怖いなと思って生徒を見てた」「こうなったら怖いとか、こういうふうにガ－責められたらまたやだなあとかっていう気持ちがすごく

資料 K4：生徒との関わり方についての語り

語り 2-18 「生徒指導の面なんですけど、若い先生だし若い先生しか出せない色というか部分というのはすごくあるなと思いますし、普通に若い先生だから生徒が普通に寄ってくるというところもあるんですけど、自分が生徒指導で大事にしていきたいのは白黒させたい気持ちにあるんです。気持ちの近さっていうのもあるんですけど、だんだん考えるようになってきたのはもう常にあなたのことを大事に思って指導をしているから、一緒に頑張っていこうよっていうような雰囲気や普段の指導で出すこと。普段から伝えていくことっていうところが一番大事なのかなと思って。ただガーンとまあ怒ることはすごく自分も多いんですが、ただ怒る中にも今までだったらガツンと怒って全然フォロー入れなかったりとか、怒ったあとになんで怒るのっていう部分が生徒に伝わってなかったりっていうことがあって、関係がうまくとれなかったところもあるので、叱るにしろ、叱るとき、こういうことを大事にしてほしいから、今、叱るとるんやっていうことを伝えるようなことをしたりとかしながらやるといいのかなと思うので、やっぱり[あなたのことが]大事だよって伝えることが、今、すごく生徒指導で一番大事なのかなと思って考えています。」

語り 2-21 「やっぱり新採用、あそこまで自分が引けてしまって、関係つくるといっても子どものペースに乗って関係をつくってるので、結局、自分が本当に導きたいところに導くというよりも子どもの思うままにというところが多かったのかなと思っていて。1年目の時にいろんな生徒指導のすごい先生もたくさんいらっしやあって、その先生たちの指導の仕方をいろいろと見て勉強しながらやってたときに、自分がたぶん変わったのは、本気で子どもをなにと言えばいいですかね。怒るし本気で褒めるし、その分、普段から結構子どもに、さっき言った大事だよじゃないけど、あなたのための思ってんやっていう雰囲気とか、そんなことをすごく出すようになったので、その分、子どもらは僕が怒るとちょっと聞くようになったというか、ああそうなんやというようなことをちょっと納得できるようになってきたのかなと思って。でも基本的に、ただ本気で怒っても、ただ本気で褒めても、それが伝わる本気なのか伝わらないのかはやっぱり普段の、普段から一緒に会話をどんどんこっちからしようとしたりとか、やっぱり自分からどんどんいかな子どもらからは認められないというか。認めてもらって、あの先生はなんかすごい力があるぞとか、あの先生はなんかすごいおもしろいぞとかって思ってもらえたら、こっちもうまく入れるので、そこをこれからも、普段の関係づくりからやっぱり切り込んでいくじゃないけど、そういう指導をしていきたいなと思っていますし。1年目の時はそれが全くできなかったので。」

語り 2-22 「細かいところを絶対見逃さないようにするというか。結構、引いてしまうと見逃しているというか目をつぶってしまうので、目の前で堂々と服装もだらしないことをしたりとか、あかんことを言うたりとか、そこも徹底的にもう何かあったらもう許すじゃないけど、まあ見てなかったらあれですけど、見逃すことは絶対にしないと。見てて目の前でやってるのに、それをただぼっと見てて、なんかこっちも何も反応しなかったら向こうはまたさらに別のことをするので、そういったことはするべきじゃないなと思って、今はそんなことはしないようにっていうことは心掛けながら今、指導をしています。」

（筆者発言：それは見逃してた自分がいたっていうことですか。）

「見逃してたと思います。見逃してたと思います。」

（筆者発言：それは意識的に。無意識的に。）

「意識的にもあるし無意識的にもあるんですけど、なんか怖いなと思って生徒を見てたので。なんかこうなったら怖いとか、こういうふうにガ－責められたらまたやだなあとかっていう気持ちがすごくあったので、やっぱりそれが引いてたところもあるだろうし、自分からちょっとやめとこうと思ってたところもある。今考えるとすごい情けなかったなと思って。今あの子らと関わってうまくいくかどうかはあれですけども、間違いなく指導の仕方は途中で持とうが最初から持とうが、次の日から全然違う指導をしていると思うので。それは自分で思います。」

あった」と考え方の前提条件を批判的に検討し、「やっぱりそれが引いてたところもあるだろうし、自分からちょっとやめとこうと思ってたところもあるので。今考えるとすごい情けなかった」と当時の指導を批判的に評価している（批判的省察）。この批判的な評価（批判的省察）の結果として、「細かいところを絶対見逃さないようにする」という考え方が北村教師に形成されている。また、「見逃していた」という点から、生徒との関わり方について、「あそこまで自分が引けてしまって、関係つくるといっても子どものペースに乗って関係をつくってる」と、生徒との関係性について北村教師は批判的に検討している（批判的省察）。そして、生徒の問題行動を「見逃していた」ことから「自分が本当に導きたいところに導くというよりも子どもの思うままにというところが多かった」（語り 2-21）と自己の生徒指導を批判的に評価する（批判的省察）。その上で、「自分が本当に導きたいところに導く」ためという問題設定において、北村教師は改めて生徒との関わり方について問い直し、「自分が本当に導きたいところに導く」ためには「普通に若い先生だから生徒が普通に寄ってくるというところもあるんですけど」「自分が生徒指導で大事にしていきたいのは白黒させたい気持ちにある」（語り 2-18）と批判的的自己省察に達して、生徒との関わり方についての考え方を発達させている。このように、調査 1 回目当時に形成されていた「白黒つけていきたい」（資料 K1 語り 1-18）という考え方を、北村教師は批判的省察を通じて改めて批准し、生徒との関わり方についての考え方を「自分が生徒指導で大事にしていきたいのは白黒させたい気持ちにある」（語り 2-18）と安定的なものへと発達させている。

また、これら北村教師の語り（資料 K4 語り 2-18,2-21）には、批判的な検討・評価を通じての生徒との「関係づくり」についての考え方の発達も認められる。調査 1 回目当時、北村教師は実践への批判的な検討から「あなたを育てるための要は手伝う人やっていうことの気持ちを子どもが持ってるかどうか」（資料 K2 語り 1-20）という新たな省察を喚起していた。調査 2 回目においても北村教師は実践から、「ガツンと怒って全然フォロー入れなかったりとか、怒ったあとになんで怒るのっていう部分が生徒に伝わってなかったりっていうことがあって、関係がうまくとれなかったところもある」（資料 K4 語り 2-18）と生徒との「関係づくり」という点を批判的に検討している。この批判的な検討から北村教師は、「叱るとき、こういったことを大事にしてほしいから、今、叱つとるんやっていうことを伝える」という、生徒に叱る理由を「伝える」という必要性に気が付く。その「伝える」ということについての批判的な検討の過程が語り（資料 K4 語り 2-21）に表出している。北村教師は、「生徒指導のすごい先生」の実践から、「本気で」「怒るし本気で褒める」ためには「あんた〔生徒〕のためを思ってるんやっていう雰囲気」を「普段から」出すことが必要という視点を見出す。これら見出した 2 つの視点、「本気で」叱る・褒める、「普段から」「伝える」、これらを実践において試す中で、「子どもらは僕が怒るとちょっと聞くようになった」「ああそんなんやというようなことをちょっと納得できるようになってきた」とその新しい視点(考え方)は批判的に評価されていく。そして、「あなたのことを大事に思って」指導しているということが生徒に伝わるためには、「普段の、普段から一緒に会話をどんどんこっちからしよう

としたり」という生徒との「普段から」の「関係づくり」を行うことによって生徒に「認めてもらって」成り立つというという新たな問題設定を北村教師は行う。このように、調査1回目当時の「あなたを育てるための要は手伝う人やっていうことの気持ちを子どもが持てるかどうか」という北村教師の問いは、生徒との「普段から」の「関係づくり」を行うことによって生徒に「認めてもらって」成り立つというという新たな問題設定を行うことによって、「常にあなたのことを大事に思って指導をしているから、一緒に頑張っていこうよ」というような雰囲気を普段の指導で出すこと。普段から伝えていくことっていうところが一番大事」（資料 K4 語り 2-18）「普段の関係づくりからやっぱり切り込んでいく」（資料 K4 語り 2-21）という考え方の発達を導いている。

2点目は生徒指導についてである（資料 K5 語り 2-4）。「これまでの生徒指導を振り返った」という北村教師は、生徒指導場面において「自分の気持ちをストレートに言ってなかった」と、生徒指導の考え方（「無意識」の行動）の源を突き止めている（省察 reflection）。そしてその考え方（「無意識」の行動）は、「初任の時に」生徒たちに反発されて「自分が引いてしまったっていうところ」にあったと考え方の前提条件を明らかにし、その前提条件があったために Y 中学校 2 年目の学級指導においても「すごく〔生徒の〕様子を見ながらやっていった」と自分のこれまでの指導の方法を批判的に検討している（批判的省察）。この Y 中学校 2 年目の時点で、生徒指導の方法について、このような省察と批判的省察が明確にあったのかどうかは語りからは判別できない。しかし、「1 年生の〔担任の〕時はすごく様

資料 K5：生徒指導についての語り

語り 2-3 後半 （着任 3 年目の 2 年生の学級指導について）「大事にしていたのは、子どもたちにかける言葉の中で、あなたたちのこういったことが良くなるとういうことになるし、先生はあなたたちのことがすごく大事なやっていうことをすごく言葉の。あなたたちのことが大事っていうのを言葉でバンバン自分が言うようになっていったことに気付いて、それを言いながら生徒たちに、すごい先生は見ているからねということアピールしながらつないでいったときに、最初から振り向いた生徒たちもグッとこっちのほうを向くようになって、修学旅行とかその辺りに関してもすごくこっちのほうを向きながら、しかも自分たちで結構判断して行動、動けるようになっていったのかなと思って 1 年間振り返っています。」

語り 2-4 「きっかけは、やっぱりなんかずっと自分が生徒指導を振り返っていったとき、それは周りの先生の影響ももちろんあるんですけども、自分のこれまでの生徒指導を振り返ったときに、自分の気持ちをストレートに言ってなかったような気がしたんですけども。それはやっぱり初任の時に、だいたい生徒たちがバーンと反発をして、それで自分が引いてしまったっていうところもあったし、1 年生の〔担任の〕時はすごく様子を見ながらやっていったんですが、それが 2 年生の時も様子を見ながらだけどぶつかっている状態で、じゃあどうしようっていうときに、周りの先生からのアドバイスもあって、やっぱり自分がきちんとどんな生徒に育てたいんかっていうところを、指導 1 つとっても、指導が終わったらどんなふうな態度をとらせたいのっていうところまで、要は落としどころを考えて指導するといよいよとアドバイスをいただいたので、そう考えたときにきちんと、まあ気持ちを受け止めるじゃないけど、この先生、僕のこと分かってるみたいな感じで思ってもらえるように、こっち、自分の気持ちをちょっと言ってみようということ、結構ストレートに言うようになりまして。そこからは結構素直に、うん分かったみたいな感じで聞くようになってきて。もう、ものすごい反発することなんかもうほとんどなくなりましたし、3 月頃になったら、なんかすごく気持ちで訴えられるようになってきたといえますか、もう生徒たちも、本当は頑張りたいんだけどっていう〔生徒の〕気持ちに指導の中で寄り添えるようになってきて、やっぱり指導の中でも本気でガーンと怒ったときには生徒たちも本当に涙を流しながらガーンと、本当に心から謝罪ができるようになりつつあって、そこまで指導の中でいけるようになったのがすごく自分としては良かったのかなって。気持ちを言うことがすごくいいのかなと思って見えています。」

子を見ながらやっていったんですが、それが2年生の時も様子を見ながらだけどぶつかっている状態」と、Y 中学校着任3年目の2年生の学級指導においては生徒の「様子を見ながら」であるが「ぶつかっている状態」と北村教師はその違いを述べており、生徒指導において北村教師が自分の指導を変化させていたことがうかがえる。北村教師は、生徒と「ぶつかっている状態」を「じゃあどうしようっていうときに」「周りの先生からのアドバイス」を受けたという。そのアドバイスから、「自分がきちんとどんな生徒に育てたいんかというところ」「指導が終わったらどんなふうな態度をとらせたいのっていうところ」までを考えて指導するという点に気付いた北村教師は、生徒の「気持ちを受け止める」という視点を見出す（語り 2-4）。この語り（2-4）では述べられていないが、調査1回目当時（Y 中学校着任2年目）に「あなたを育てるための要は手伝う人やっていうことの子どもの気持ち子どもが持てるかどうか」（資料 K2 語り 1-20）という点を北村教師は問うようになっており、その問いへの答えとして、北村教師は生徒の「気持ちを受け止める」という視点を見出したのであろう。生徒が「僕のこと分かってるみたいな感じで思ってもらえるように、こっち、自分の気持ちをちょっとと言って見ようということで、結構ストレートに言うようになりまして。」と、北村教師はその新たに見出した視点を実践で試し、「そこからは結構素直に、うん分かったみたいな感じで聞くようになってきて」と、生徒の反応から新しい視点が価値づけされ、「あなたたちのことが大事っていうのを言葉でバンバン自分が言うようになっていった」（資料 K5 語り 2-3）と生徒指導の方法を変化させる。その変化させた指導によって「最初から振り向いてた生徒たちもグッとこっちのほうを向くようになって」と生徒の反応が変化したことから、生徒の「気持ちを受け止める」という新しい視点は生徒の反応から評価され、それが北村教師の生徒指導についての新しい問題の設定の仕方となって批判的自省察に達し、「本当は頑張りたいんだけどっていう〔生徒の〕気持ちに指導の中で寄り添えるようになってきて」（資料 K5 語り 2-4）という指導の変容を導いている。

2-2 授業についての意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起

大学卒業後、直ちに採用された北村教師は、まず最初に Y 中学校独特の70分授業、教科センター方式、異学年クラスター制、教科センター方式のための校舎、これら4つに「驚いた」という（資料 K6 語り 1-3）。その中でも「今まで経験したことの長さ」の70分授業を「すごい壁に感じ」、それだけではなく問題解決型授業も行わなくてはならないことから、Y 中学校における授業実践は「求めてるものが自分からしたらものすごく高い位置にある」（語り 1-5）と北村教師は感じる。さらに、「今まで自分が受けた英語の授業とか実習で見えてきた授業とかと全然違って」という先輩英語科教師たちの実践から、「本当にコミュニケーションを取らせるっていうような。コミュニケーションの力をつけるんやなっていうのが見てる側も感じられるような授業」ということを北村教師は解釈し、再び「求めてるレベルがすごく高いなっていうこと」に驚く。このような「求めてるレベルがすごく高い」授

資料 K6 : 着任当初についての語り

語り 1-3 「僕は辞令出たとき、なんやこの学校って思ってたんですけども。入ってみて説明を受けて、まず 70 分授業ってなんやっていう話と、教科センター方式っていう言葉と、異学年型クラスター制っていう言葉と、この建物見たときなんじゃこれっていうので。もう 4 つ驚いたんですわ。なので自分は知らなかったんですけど、学校入ってすごく有名な、要はパイロット的なことをしてる学校っていうのを聞いたもので。それで知りました。」

語り 1-5 「自分が教員の経験も全くなく入ったもので。まずは勉強せなあかんと思ってずっと来たんですが。まずびっくりしたことというか、自分がすごい壁に感じたのは、70 分授業っていうのがまず今まで経験したことのない長さです。なおかつ問題解決型しましょうっていう話もあるので。求めているものが自分からしたらものすごく高い位置にあるなっていうのを感じたんですけど。最初はやっぱり自分も授業はするんですが、どちらかという周りの先生、どんな授業してるんかなって言うのはすごい気になって。その当時いらっしゃった先生の授業見ていたんですけど。やっぱりやるのが、今まで自分が受けた英語の授業とか実習で見てきた授業とかと全然違って。本当にコミュニケーションを取らせるっていうような。コミュニケーションの力をつけるんやなっていうのが見る側も感じられるような授業されていて。1 つは求めているレベルがすごく高いなっていうことに驚きました。」

語り 1-6 「自分が教師として、要は、本当に自分はゼロからやと思っていたので。ゼロから成長するならどうやって成長するんかなっていったら、自分がやったことをふり返ることに重きをおかなあかんっていうのと。あと人の 5 倍 6 倍努力せなあかんって言うのはずっと感じていて、まず毎時間指導案を作って、毎時間、授業をやった授業中の子どもの様子、子どもの発言を書けるだけ書いて。授業終わったあとにまとめをするっていうか。自分の中で、ああこれこういうことやったんだっていうことを繰り返してたっていうのと。たくさんの授業を見ようと思って、どんどん自分の授業もビデオカメラでずっと撮っていて、それを見ていたなっていうのが 1 つと。周りの先生の授業見て撮らせていただいて、それをまた授業でふり返って見たりとかっていうこともして。特に 4 月から 7 月まで 3 カ月間はそうですね、人一倍、学ぼうかなっていうような形で時間はかけていたと思います。」

業を新任教師である自分も行わなくてはならないこと、教師として「自分が教員の経験も全くなく」ということから、北村教師は「本当に自分はゼロからや」「ゼロから成長するならどうやって成長するんか」と考え、「自分がやったことをふり返る」「人の 5 倍 6 倍努力せなあかん」と、毎時間の「授業中の子どもの様子、子どもの発言を書けるだけ書いて。授業終わったあとにまとめをする」「自分の中で、ああこれこういうことやったんだ」という「ふり返り」を繰り返す。また、「たくさんの授業を見ようと思って」と、自己の授業をビデオカメラで撮影して見るだけではなく、先輩教師達の授業も撮影して見たという（資料 K6 語り 1-6）。このような授業の「ふり返り」を着任当初の 4 月から 7 月の 3 カ月間、「人一倍、学ぼうかなっていうような形で時間はかけていた」という北村教師は、さらに学校外の「自主的な研究の場」で、「今の授業、壊すっていう視点」での授業研究を行う（資料 K7 語り 1-28・1-29）。

このように、自分の授業を高めたいという意欲からの自己の授業実践への「ふり返り」、 「壊す」という視点からの授業研究、さらにその学校外での研究会で行い始めたアクションリサーチを通じて北村教師の省察は喚起され、1 回目調査当時（Y 中学校着任 2 年目）、授業づくりについて、授業プロセス（授業の展開・指導）について、学習指導についてへの批判的な検討がなされ、さらに新たな省察を喚起させたりしていることが語りに表出している（資料 K8）。授業づくりについて、北村教師は「ただ単にこういう展開すればいいなっていう

資料 K7：学校外での研究の場についての語り

語り 1-28 「西山先生の紹介で、別の高校の先生だったりすごい研究されてる先生もいらっしやったり、そういったところでも教員4、5名が集まって、自主的な研究の場でいろいろ、自分も自分の今までの授業の実践とか発表させていただいて。そういったところで学ばせていただけてると。どんどん批判を受けながら、どんどんこの授業あかんやろみたいなこと言われながらも学ばせていただいたところが今、それかなと思います。」

「自分の授業ボコボコにたたいてくれる先生なんていないので。普段の中でも。なんかこう、あれでよかったんやろ、あの授業よかったよとかっていうところとか、あの授業もつこうすりゃよかったよとかじゃなくて。もうとことんぶった切ってもらったほうがすっきりすることもあるので。そういう場も必要かなと思って今考えてます。」

（筆者発言：このクラスターではあんまりそういう感じの話し合いはなさってない。）

「そういったぶった切るってことは普通の学校でもなかなかないと思うので。それはやっぱり研究っていう視点で見るときにできるものなので。なかなか一般の実践の現場ではどういう授業作っていくかっていうところに視点が向くと思うんですけど。今の授業、壊すっていう視点ではなかなか授業は研究されないと思うので。」

語り 1-29 「自分は一番最初に、授業の最初にチャットっていう時間を作って、ずっとコミュニケーション活動入れるんですけど。そんなん最初に入れんでいい、なんていうところからまず入るので。なんででしょっていう話から入ったときに、そのさっきの使い方からんのにってところなるじゃないですか。その折り合いつけてくのはどうすればいいんかっていうの。やっぱりチャットっていうのを見直すっていうところから始まると思うので、そういった根本的なところをやっぱりバーンってこう突っ込んでくれるっていうのはなかなか実際の現場ではなかなか難しいと思うので。こういった先生らとやっぱり関わってすごく思うのは、たくさんアイデアをお持ちだから。ただそれをうちの先生らすごく自分にとっていいと思うのは、決して直接的に教えてくれるわけじゃなくて、見てしゃべりながら気付いていうようなスタンスなので。それって逆にどんどん教えてあげるからこの授業やってみなさいじゃなくて。コピーなんじゃなくて。自分で気付かないと分からんので。自分はそれが授業伸ばすすごく大きなことかなと思ってますので。どっちも大事かなと考えてます。」

感じやった」とこれまでの考え方の源を突き止め（省察 reflection）、「ただ単にこういう展開すればいい」という考えに疑問を持たなかったのは、「手法はいろんな先生に学んだんですけど。自分がその手法をどういうねらいで使うんか」「そこをずっと考えていなかった」（語り 1-12）からだと考え方の前提条件を明らかにし、批判的に検討している（批判的省察 critical reflection）。そして北村教師は、「何で英語、勉強するのかな、っていうところをちゃんと持たな教えられん」「ねらってすごく大事」と、新たな視点を見出している（語り 1-7）。その上で、「この単元、今してるんだけど、子どもにとって何の意味があるんやろう」「すごく考えなあかんというか。考えることが今大事」（語り 1-7）と、北村教師は見出した「ねらってすごく大事」という視点に基づいて、さらに省察を喚起させている。このように、授業づくりについての考え方は省察、批判的省察を経て新たな視点を北村教師は見出し、さらなる省察を喚起させている。しかし、授業プロセス（授業の展開・指導）と学習指導については、実践への批判的な検討のみから、さらなる省察が喚起されている。授業プロセスについて、北村教師は「自分が結局、授業したいなと思ってやっても、子どもがちゃんとそれを楽しめる授業かどうかってまたずれがあって」と、実践を批判的に検討し、「教え方ってたくさんあるけど、一番子どもたちに、今の子どもたちに必要な教え方ってなんやろう」「それをちゃんと教員が見極めて、それをちゃんと見ながら子どもに合うような授業を展開していくことを学んでかなあかん」とさらなる省察を喚起させ、今後への意欲を述べている（語り 1-7）。学習指導についての考え方も同様に、学校外の研究会のメンバー

資料 K8：授業づくりについて・授業プロセスについて・学習指導についての語り

語り 1-7 「分かったことは、何で英語、勉強するのかな、っていうところをちゃんと持たな教えられんなっていうのが分かったんですけども。ねらいつてすごく大事だなと今、思っています。授業するんでも、なんで今、その教材使うのとか。なんで今、その授業でこの単元、今してるんだけど、子どもにとって何の意味があるんやろうっていうののだったり。教え方ってたくさんあるけど、一番子どもたちに、今の子どもたちに必要な教え方ってなんやろう、っていうのををすごく考えなあかんのかな。考えることが今大事だなと思ったのと、自分が結局、授業したいなと思ってやっても、子どもがちゃんとそれを楽しめる授業かどうかってまたずれがあって。それをちゃんと教員が見極めて、それをちゃんと見ながら子どもに合うような授業を展開していくことを学んでかなあかんのやなっていうようなことはノートずっと書いててそれはすごく分かりました。」

語り 1-12 「1年目は目の前の子どもに対していろいろするんですけど。目の前の子どもが結局、何の課題を感じてるかっていうのが自分が見えてなかったと思うんです。今年に入ってアクションリサーチっていう取り組みを最近し始めまして、自分の授業改善するためにどうしようかっていうときに、子どもが今、何の課題を感じてるかっていうのを自分なりには結構、冷静に分析しているというか。見ようとしてます。今。子どもが今、授業が例えば逃げてるといいうか。授業から逸脱しててしゃべっていたり、授業から飛び出したり別のことをしていたりってことがあったんですけど。なんでそんなことすんのっていうことであったり。その子を引き戻すための指導は、ただ単に怒鳴りつけてしかって、強い指導で机の上に座らすっていうのも1つの手やと思うんですけど。じゃなくて怒鳴りつけて座らせたなら、その次の手立てがちゃんとないとあかんっていうことに気付いたりっていうことで。ただもう1つは、子どもらなんでそんな逃げてくんなやろうっていうところまで。そこをもう一度あらためて考えるようになったのが2年目に入ってからかなっていうふうに思います。手法はいろんな先生に学んだんですけど、自分がその手法をどういうねらいで使うんかっていうところを考えるようにはなりました。そこをずっと考えていなかったところもあったので。ただ単にこういう展開すればいいなっていう感じやったんですけど。自分もそこまで余裕がなく見えてなかったとこなんですけど。ただ今年に関してはそういった手法をどうやって自分がねらいで使ってくんなかっていうのを考えながら今やっています。」

とのアクションリサーチを通じて、「1年目は目の前の子どもに対していろいろするんですけど。目の前の子どもが結局、何の課題を感じてるかっていうのが自分が見えてなかった」と北村教師は実践を批判的に検討している。そして、「怒鳴りつけて座らせたなら、その次の手立てがちゃんとないなあかん」「子どもらなんでそんな〔授業から逸脱したり〕逃げてくんなやろうっていうところまで。そこをもう一度あらためて考えるようになった」と、北村教師はさらなる省察を喚起させている（語り 1-12）。このように、授業づくりについて、授業プロセスについて、学習指導については、批判的省察や批判的な検討を通じてさらなる省察が喚起されている。

一方、生徒に培いたい力についての考え方は、英語の学習における「コミュニケーション」についての批判的な検討から考え方が形成されている（資料 K9 語り 1-25）。北村教師は Y 中学校の英語科教師達が目指しているのと同様に、「コミュニケーション」の力を「一番つけたい」と考える。しかし、「積極的に自分からコミュニケーション取ろうとするっていう態度はすごく大事」であるが「ただそれを現実的にどうしていくかっていうのを考えていくと、やっぱりなかなか積極的になれるかっていうとそれが難しい」と現実的な課題から省察を喚起させる。そして、コミュニケーションをとる場面では「ためらってしまったり」「自分から積極的に意見を主張できるかっていったらなかなか難しい」と、北村教師は自分の経験から英語での「コミュニケーション」についての課題を批判的に検討し、「英語をする上でやっぱ大事なものは、どうその持ってる知識を使えるような状態にしていくかっていうこと」と新しい視点に気づく。この視点から生徒に培いたい力は、「態度面だけじゃなくて、技術

資料 K9：コミュニケーションについての語り

語り 1-25 「一番つけたい力はコミュニケーションをつけよう、っていうふうになるんですけども。なかなか自分も英語を学習する上ですごく苦手なところがたくさんあって、実際、自分も英語が得意では全くないんですけども。やっぱりためらってしまったり。海外とか行くときにも、どんどん自分から積極的に意見を主張できるかっていったらなかなか難しいんです。今、考えていることは、自分の意見とか考えとか気持ちっていうのをどんどん発話する訓練っていうのをしていきながら。どんどん積極的に自分からコミュニケーション取ろうとするっていう態度はすごく大事やと思ってます。ただそれを現実的にどうしていくかっていうのを考えていくと、やっぱりなかなか積極的になれるかっていうとそれが難しいところもあるので。自分は英語をする上でやっぱ大事なのは、どうその持っている知識を使えるような状態にしていくかっていうことかなと思ってまして。その英会話教室とかよくあるのが、どんどんどんどんトピックを与えていって、どんどんどんどん発話をしていって、頭の中でグラマーとかそういった言葉とか全部覚えていきながら、どんどんどんどん使っていく訓練をしていくっていう中で、子どもたちってやっぱり身に付くと思うんですし。英語も頭の中でルールがあるから、考えながら英語をしゃべるようになると思うんですって。英語って自然にしゃべれるようになるもんやとか。英語って自然に出るもんやでとか。慣れていけばいいんやでっていうこともよくあるんですけども。慣れてくるっていうことは、慣れてくるのも大事なんですけど、自分で考えてこうこうこういうことを言いたいからこういう英語を今使うんや、っていうのを考えられるようになってほしいなと思ってますので。頭使いながら英語しゃべれる人になってほしいなと思ってます。いろいろ去年は、本当にそういった英語のそういった部分はあまり考えられていなかったもので、今年になって考えたのは態度面だけじゃなくて、技術面で大事なのは、やっぱり頭を使って英語をしゃべれる人になることかなっていうふうになんて今考えてはいます。」

面で大事」なことも含まれるようになり、「態度面だけじゃなくて、技術面で大事なのは、やっぱり頭を使って英語をしゃべれる人になること」「自分で考えてこうこうこういうことを言いたいからこういう英語を今使うんや、っていうのを考えられるようになってほしい」「頭使いながら英語しゃべれる人になってほしい」という考え方が形成されている。

② 省察の深まり

Y中学校に着任して4年目の夏（調査2回目当時）、生徒に培いたい力について、授業づくりについて、授業プロセスについて、学習指導についての4つの考え方において、考え方が発達していることが北村教師の語りから認められる。また前者3つの考え方においては、「生徒指導も変わって授業づくりも変わった」、生徒の「気持ち」を「大事にできるようになったのは、生徒指導を自分の中で1人1人にできるようになったところから」（資料 K10 語り 2-33）と北村教師が述べているように、生徒指導において見出された視点から考え方の発達が導かれている。

授業づくりについての考え方は、調査1回目（着任2年目）当時、既に「ただ単にこういう展開すればいいなっていう感じやった」と考え方の源と「手法はいろんな先生に学んだんですけど。自分がその手法をどういうねらいで使うんか」「そこをずっと考えていなかった」とその前提条件が明らかにされ、批判的省察に達していた。そして、この批判的省察から「ねらいってすごく大事」（資料 K8 語り 1-7）という新たな視点が見出され、「この単元、今してるんだけど、子どもにとって何の意味があるんやろう」「考えなあかん」という新たな省察が喚起されていた。そこに生徒指導における変化から見出された新しい視点、生徒の「気持ちを受け止める」（資料 K5 語り 2-4）、「子どもの反応を見る」（資料 K10 語り 2-6）という視点加わり、これら生徒指導において見出された2つの新しい視点に基づいて、批

判的な検討がなされた過程が北村教師の語り（資料 K10 語り 2-33、2-34）に表出している。授業づくりについて、「ずっと自分の授業は教材研究をしてきたんですけども、その教材が生徒たちに教えたときにやっぱりそこでじゃあちゃんと意見が言えるようになってるかどうか」（語り 2-33）と、北村教師は生徒の「反応」を問うようになり、「子どもの様子をより深く、子どもがやる、子どもの様子を見ながら」（語り 2-33）と「子どもの反応を見る」という新しい視点からの実践を行うようになる。そして、「子どもの様子を見ながら楽しんで自分も授業を仕掛けられるようになったのが去年の秋ごろ」（語り 2-33）という語りから、Y中学校着任3年目の「秋ごろ」には新しい視点での実践が定着しつつあったと考えられる。授業プロセスにおいても同様に、「生徒に合った英語を言えてないとか。こちらが生徒の1人1人に合った英語を言えてないとか。理解度に合った英語を伝えられてないとか」（語り 2-34）と北村教師は生徒の「反応」を問い、批判的に検討する。このような生徒の「気持ち」や「様子」といった生徒の「反応」に立脚した実践を行い、それらへの批判的な検討を通じて、生徒の「心の中は自分の言いたいことを言えたとかっていう気持ち」を「大事」にするという、新しい問題設定を北村教師は明確にしていき、批判的自己省察に達する（語り 2-33）。

資料 K10：省察の深まりが表出している語り

語り 2-6 「自分の子どもの反応を見るようになりました。見て、ああこの子まだちょっと頭に入っていないとか思いながらとか。もうこの一声が、かけるといいのかなと考えながら、指導の中で本当にやってた形なので、たくさん通らなかったこともありますし、いろんな先生に入って複数で指導をしながらフォローという形で自分がしゃべったこともありますし。それはさまざまなんですけれども。」

語り 2-33 「授業もその頃からです。授業についてもずっと自分の授業は教材研究をしてきたんですけども、その教材が生徒たちに教えたときにやっぱりそこでじゃあちゃんと意見が言えるようになってるかどうか、授業の自分が、精査というか振り返りをする中で、子どもの様子をより深く、子どもがやる、子どもの様子を見ながら楽しんで自分も授業を仕掛けられるようになったのが去年の秋ごろなので。授業づくりはだいたいその辺り、生徒指導も変わって授業づくりも変わったように思いますので。英語も特に反応というか、英語が入ったときの生徒の気持ちというか、そこにさらに付け込んだり、そこにどんどん英語浴びせたり、英語で受け答えしたりとかをやり取りをできるようになってきたので、これがすごく授業の中ですごく、心の中は自分の言いたいことを言えたとかっていう気持ちになりますし、やっぱりそこを大事にできるようになったのは、生徒指導を自分の中で1人1人にできるようになったところからスタートしたので。」

語り 2-34 （筆者発言：ではそれまではどっちかって言うと生徒の反応を見るというか自分のプランというか。）

「これ自分のプランです本当に。自分のプラン通りにいってるかどうかのところもあって、生徒を見るはずだったんですけど、見るはずだったんだけど生徒に合った英語を言えてないとか。こちらが生徒の1人1人に合った英語を言えてないとか。理解度に合った英語を伝えられてないとか。そこが1つ言葉の中で、1つ1つ工夫とかできるようになってきたのが去年の秋ごろなのかなと思うんです。それは生徒指導が変わったというのものもあるんですけども。」

語り 2-12 「大事にしていることは、まずは英語を使って自分の言いたいこと。自分の言いたいことをちゃんと伝えるようになるということが生徒に育ってほしいということで、普段の授業づくり、もしくは年間の授業づくりの中でもそれを意図して、授業を組み立てていくようにしています。そのためにはやっぱり英語が面白いって、やっぱり生徒たちが思えることと、英語で話せて英語が伝わったらなんか良かったと思えるようになること、この2つがすごく大事なのかなと思って、そういう達成感とか英語言えたぞっていう、やっぱりできたことが嬉しいというのは大きいので、やっぱりそういう気持ちに生徒たちがなってもらいたいと思うのを常に大事にしています。」

他の語り（資料 K10 語り 2-12）においても、「達成感とか英語言えたぞっていう、やっぱりできたことが嬉しいというのは大きいので、やっぱりそういう気持ちに生徒たちがなっほしいなと思うのを常に大事にしています」と、「言いたいことを言えたとかっていう気持ち」を「大事」にするという新しい問題設定を行って批判的自己省察に達したことが表出している。そして、新たな考え方となった「言いたいことを言えたとかっていう気持ち」を「大事」にするという問題設定に基づいて、生徒に培いたい力については、「英語を使って自分の言いたいこと。自分の言いたいことをちゃんとと言えるようになるということ」、授業づくりについては「それを意図して、授業を組み立てていく」こと、授業プロセスについては「英語が面白いって、やっぱり生徒たちが思えることと、英語で話せて英語が伝わったらなんか良かったなと思えるようになること」という3点の考え方の発達がそれぞれなされている。これら考え方の発達では、生徒に培いたい力についてと授業づくりについての考え方が関連するようになっており、生徒に培いたい力を「ねらい」とした授業づくりの構想が、「それを意図して、授業を組み立てていく」という語りに表出している（資料 K10 語り 2-12）。授業づくりについての考え方は、調査1回目（着任2年目）当時の省察の深まりから「ねらいつつすごく大事」（資料 K8 語り 1-7）という新たな視点が見出され、「この単元、今してるんだけど、子どもにとって何の意味があるんやろう」「考えなあかん」と省察が喚起されていた。約2年間の実践とその実践への批判的な検討を経て、この省察への応えとして「ねらいつつすごく大事」という見出されていた視点が改めて価値付けされ、批准され、いわば授業づくりについての考え方の前提条件となって「ねらい」を「意図」した授業づくりを構想するようになっていっているのである。

このように北村教師は、生徒指導から見出した、生徒の「気持ちを受け止める」「子どもの反応を見る」という新しい視点から省察を深め、生徒に培いたい力と授業づくりについての考え方を関連させて2つの考え方を発達させている。また、授業プロセス（授業の展開・指導）における考え方においても省察の深まりが語りに表出している。北村教師は、授業において生徒を「見ているはずだった」と逆説的に「見ていなかった」という真の行動を突き止め（省察 reflection）、「見ているはずだった」のに見ていなかったのは「自分のプラン通りにいってるか」ということを重視していたためと、その前提条件も明らかにする。そして、授業づくりについての考え方と同様に、生徒指導から見出した新たな視点、「子どもの反応を見る」に基づいて、「見てるはずだったんだけど生徒に合った英語を言えてないとか。こちらが生徒の1人1人に合った英語を言えてないとか。理解度に合った英語を伝えられてない」（資料 K10 語り 2-34）と自己の指導プロセスを批判的に検討する（批判的省察）。当時、北村教師が考え方の源を突き止めた上で自己の実践を批判的に検討していたかどうかは明確ではないが、授業づくりについての考え方と同様に、生徒の「気持ちを受け止める」「子どもの反応を見る」という新しい視点に基づく実践を積み重ねる中で、実践への批判的な検討が新しい視点に基づいて行われ、次第に「自分の言いたいことを言えたとかっていう気持ち」を「大事」にするという、新しい問題設定が明確にされていったのであろう。そし

て、新しい問題設定をなしたことによって授業プロセスについても、「英語が面白いって、やっぱり生徒たちが思えることと、英語で話せて英語が伝わったらなんか良かったなと思えるようになること」という考え方の発達に達する。

一方、学習指導についての考え方の批判的な検討においては、北村教師は大学時代に形成された考え方について検討を行っている（資料 K11 語り 2-37）。北村教師は、「学習指導っていうとイコール教え方っていうところだけ切り取ってる」と、大学時代に形成された学習指導についての考え方の源を突き止めている（省察 reflection）。そして、そのように考えていたのは学習指導（教え方）だけを「一般化」していたからだと考え方の前提条件を明らかにして、「それだけを、その教え方は一般化できない」と自分のこれまでの考え方を評価して批判的省察に達している。この考え方の評価に際して北村教師は、各教師の「取り組み」には「生徒の実態がこうあるから〔このような授業や指導方法で〕やろうっていうのを考えてやってる」という「背後」があるので、「取り組みだけをまねするんじゃなくて」「そういったところまできちんと読み取って」、と授業の「背後」、すなわち「生徒指導っていう部分」に「注目」する必要があると新たな視点を見出して、学習指導についての考え方を批判的に検討している（批判的省察）。もう1つの語り（資料 K11 語り 2-36）においても、北村教師は、「すごいよね」という授業には「その先生の生徒指導、日頃の生徒指導がきちんと行き届いていたり」「先生のためやったら自分らもしゃべってもいいなと思う生徒の思いだとかあったりする」と授業の「背後」にあるものを検討している（批判的省察）。その上で北村教師は、大学時代の興味、「子どもの学力をどう付けるのか」「理解がなかなか難しい生徒に対しての〔学力を〕付けるための手立て」を「突き詰めた授業」を目指すとともに、授業実践には生徒指導が関与しているという新たな問題設定を行って批判的自己省察に達し、「授業づくりは本当に生徒指導が基盤にあって、普段の授業の学びがある」と、学習指導についての考え方を発達させている。

このように学習指導についての考え方が批判的自己省察にまで達する過程で見出された新しい視点、授業には「背後」があるという点は、Y 中学校着任3年目の研究授業での経験から明確になったものである（資料 K11 語り 2-38）。北村教師が行った研究授業では、生徒が「嬉しそうに話してたり」「あんな笑ってる」という授業であったことから、授業参観者が「いろんな生徒がいる」のに「こんな雰囲気どうやってできるの」という疑問を持ったという。その疑問に「語りながら自分でまとめたり」した中で、「生徒指導が今まできちんとやってきたところもあったから、授業の中で子どもらが一生懸命頑張りたいと思えるようになった」ということに北村教師は気づいたという。北村教師は「そういった学習指導じゃなくて生徒指導すごく大事だなって身を持って知りました」とこの経験について述べており、この経験から、「学習指導だけじゃなくて生徒指導すごく大事」、授業には「背後」があるという視点を見出し、この視点から学習指導についての考え方の省察が深まったのである。しかし、もともと北村教師には学級づくりと学習指導を結び付けて考える経験が大学生時代にあった。大学時代の専攻が教育学であったことから、北村教師は著名な実践を行っ

ている教師の実践を見たり、インタビューを行っている（資料 K3 語り 1-22）。「発表する子に対して発表しっぱなしに終わらせない」「〔子どもが〕意見を言ったときに、僕はその君の意見に対してこう思うんだけどっていうことでつながっていく様子」という実践に接した北村教師は、「自分らでどんどんどんどん学びを深めていくようになるには」、「相手の

資料 K11：学習指導についての語り

語り 2-37 「生徒指導は本当に大事なんだなというところにはと言うよりは、自分が大学の研究を今振り返ってみると学習指導っていうとイコール教え方っていうところだけ切り取ってる感じがしたので、それだけを、その教え方は一般化できないので、それだけじゃないっていうのに気付けたのが今、この教員4年目までなので、やっぱりただの取り組みだけをまねするんじゃなくて、その取り組みの背後にあるのは、それぞれの先生がその取り組みをするまでにこんなことを考えてしようとか、その生徒の実態がこうあるから〔このような授業や指導方法で〕やろうっていうのを考えてやってる結果なので、その成果が出るから報告をしてるので、やっぱりそういったところまできちんと読み取って、自分も生徒指導っていう部分を注目しながら、そういう学習指導のときの絵をこれからも見つめられるといいのかなと思って、大学のときにはそんなところまで見えてなかったなと思ってます。」

語り 2-36 「やっぱり自分がずっと常に引かかるのは英語科の教員というか、同じ英語科の教員としてやっていくんですけども、もちろん英語の教員としてすごい高いところというふうな、すごく授業が本当に上手な先生とかっていうふうにもなりたいし、その分生徒指導がきちんとできる教員にもなりたいし、あと自分ができるようになりたいのは結構、自分もともと研究してたこともあって、授業とか子どもの学力をどう付けるのかっていう部分であったり、そういったところをずっと学んできた、例えば本当に理解がなかなか難しい生徒に対しての〔学力を〕付けるための手立てはこんなとか、そういう学習指導のことをすごく興味もあったので、そういったところを突き詰めて、突き詰めた授業を英語の授業でできるようになれるといいなと思ってますので、そういった教員になれるなら、だからそういった学習指導の研究もしながら、もちろん英語の授業とか、英語の授業部分の研究をしながらその中に生徒指導の自分のスキルをベースに授業ができるようになりたいな。だからよく言うのがあの先生のまねはできないとか、あの先生の授業ってすごいよねっていうところには、結構、その先生の生徒指導、日頃の生徒指導がきちんと行き届いていたり、あの先生のためやったら自分らもしゃべってもいいなと思う生徒の思いだとかあったりするんで、授業づくりは本当に生徒指導が基盤にあって、普段の授業の学びがあるわけですからね。やっぱりそういったところを、両輪をしっかりとできるような英語の教員になりたいなと思ってます。」

語り 2-38 「指導主事訪問という授業があって、学校のゼミの先生とかいろんな先生に見ていただいて授業をしたときに、いろんなご指摘をいただいた中で、授業としては大失敗だったんですけどもその中で、生徒が特別支援の人も含めていろんな生徒がいるけどこの子が、お互いがあんなにか嬉しそうに話したりとか、あんな笑ってるのはなんでとか、こんな雰囲気どうやってできるのっていうところを疑問に持っていたら、逆に自分はそれがすごく嬉しくて、何が今まであったのっていうところを突っ込んでいただいたので、なんか語りながら自分でまとめたつもりですけども、やっぱりそういったところで気付いたのも、生徒指導が今まできちんとやってきたところもあったから、授業の中で子どもたちが一生懸命頑張りたいと思えるようになったんだなと思って。そういった学習指導だけでなく生徒指導すごく大事だなって身を持って知りましたので。」

語り 2-2 「1年生の時〔Y中学校着任2年目〕は本当に自分がまず振り返ってみると、学級として子どもたちがきちんと自分たちで判断して行動できた学級かと言うと、少しかできていなかったというふうに振り返っているんです。例えば班の活動が、例えば自分のほうがどんどん入って、ある意味手をかけたというよりは手伝ったというところが大きかったと思うんですが、手伝いながら手をかけながら子どもたちのサポートというか手助けをしながらずっとやっていったので、たぶん生徒たちの気持ちの中では、たぶん自分の担任がいるから動くみたいなのもあつたのかなと思って、自分たちで動けるような力を育てていく。いきたいっていうそこらにもまだ達していなかったなと今思っています。ただ一方成果としては、クラス全体として1年間すごく温かい雰囲気といいますが、6、7組さんといったら特別な支援を受けている生徒さんもクラスの中にいましたし、あるいはなかなか学校に行きたくないという思いの子もいましたが、クラスの子たち、すごくそういった子たちを引き込んでまとめてくれるのが本当に上手な子たちで、そういった子たちをどんどんサポートしたりとか、受け入れたりっていうような雰囲気が自分の指導の中で、そういったことを大事にしようということはいち続けてきたところもあったんですが、その部分に関しては1年間育つたのかなと思って見

ことを思うことが必要」、学級としての「温かさって大事」という視点を見出している。そして、この視点から北村教師は「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」という「願い」を Y 中学校着任 2 年目には明確にして学級指導を行い（資料 K3 語り 1-21）、「そういったことを大事にしようということは言い続けて」「温かい雰囲気」のある学級づくりを行ってきている（資料 K11 語り 2-2）。大学時代において見出された学級としての「温かさって大事」という視点は、教師としての実践を通じて改めて授業には「背後」があるという視点となって北村教師の中で統合され、学習指導についての考え方の発達を導いたと考えられる。

3 考察

3-1 北村教師の実践的知識の発達過程とその特徴（Figure : K1, Figure : K2）

北村教師の教師としての行動を決定している意味パースペクティブを、授業に関する意味パースペクティブと生徒指導に関する意味パースペクティブに大別して、その発達の過程とあり様を分析してきた。それぞれの分析から実践的知識の発達過程について 3 点の特徴が見出せる。

1 点目は、実践的知識の発達は、6 つの過程を経ることである。北村教師の生徒指導に関する意味パースペクティブを構成する考え方としては、生徒への「願い」について、生徒との関わり方について、生徒指導について、生徒との「関係づくり」について、という 4 つの考え方が北村教師には形成されている。生徒への「願い」についての考え方は、著名な授業実践に接するという大学時代の経験から形成されていたが、後者 3 つの考え方の発達は省察の深まりによって導かれており、その過程は次の過程である。

- 1) 困難な状況での実践からの省察の喚起。
- 2) 自己の実践以外への批判的な検討からの新しい視点の抽出
- 3) 考え方の形成
- 4) 形成された考え方に基づく自己の実践への批判的な検討
- 5) 新たな省察の喚起
- 6) 自己の実践への省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）
- 7) b: 他者の言葉からの新たな視点の抽出
- 8) b: 新たな視点に基づく実践
- 9) a: 自己の実践への批判的な評価（批判的省察）
b: 新たに見出した視点からの批判的な評価
- 10) 批判的自己省察（考え方の発達）

授業に関する意味パースペクティブを構成する考え方としては、生徒に培いたい力について、授業づくりについて、授業プロセス（授業の展開・指導）について、学習指導について、とい

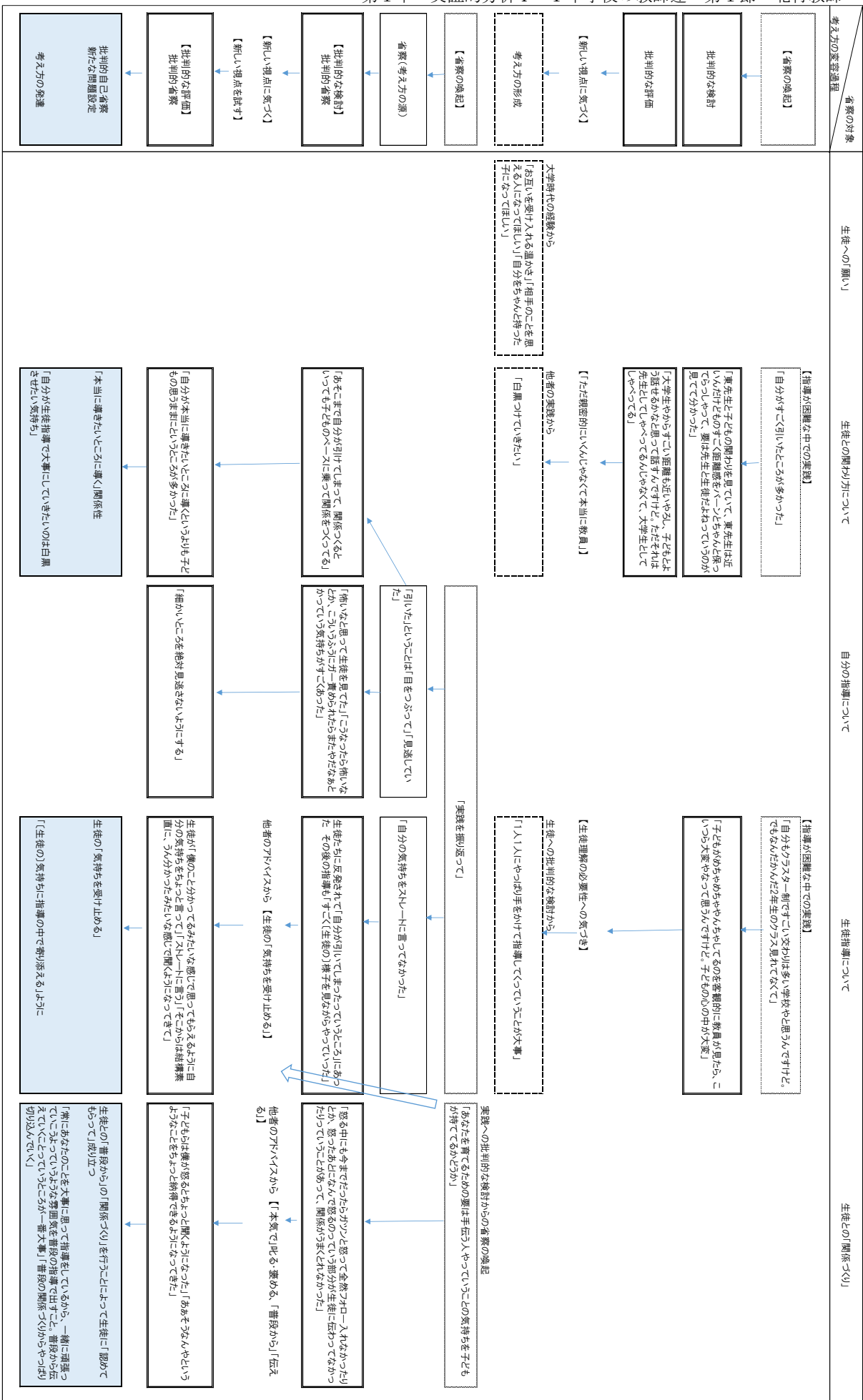


Figure 1: 北村教師の生活指導に関する意味ハラスメントの発達過程と構造

省察

批判的な省察

批判的自己省察

矢印は考え方の変遷過程を表し、
↓の矢印は考え方の関連性を表している。

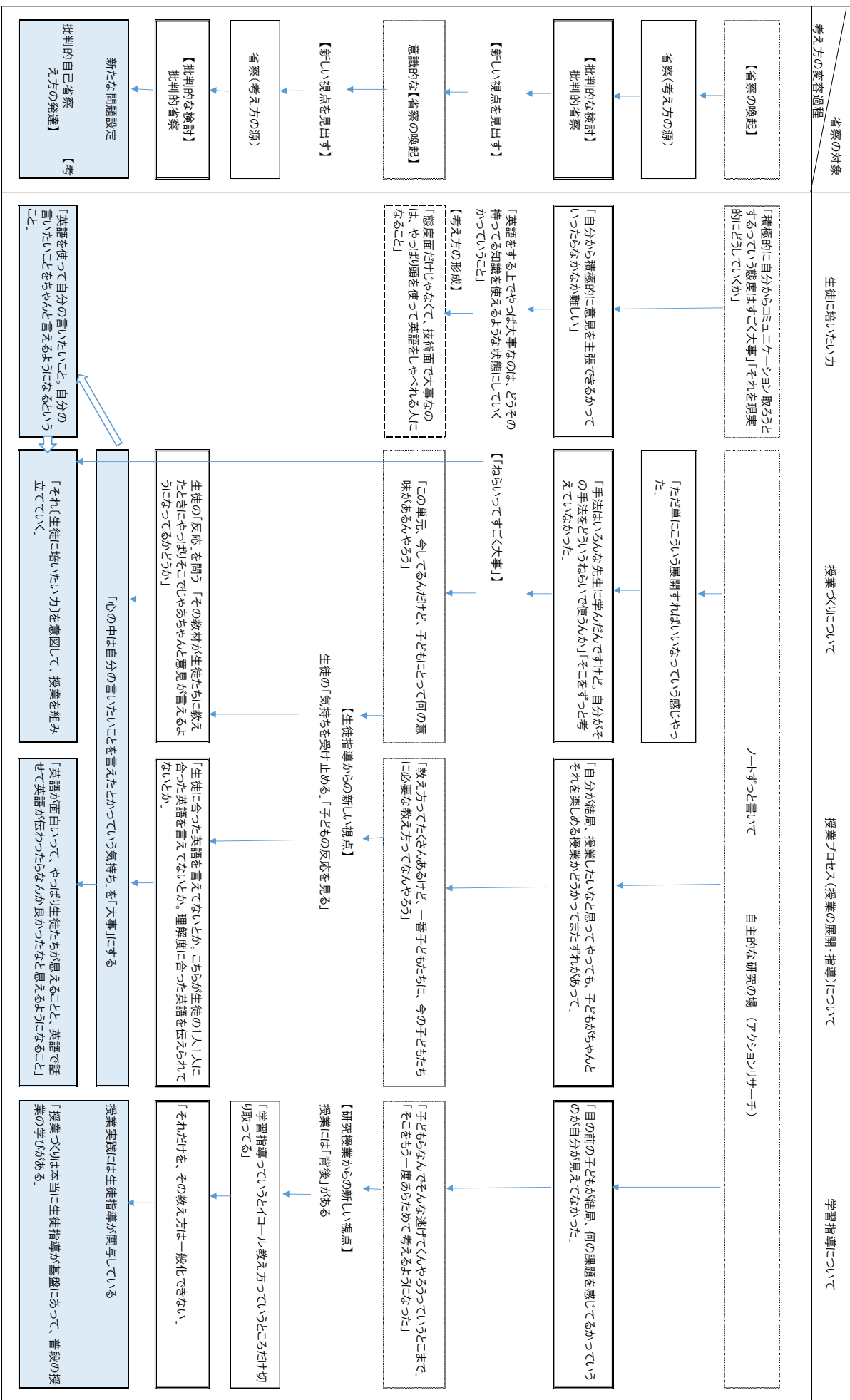


Figure 1-2 北村教師の授業に関する意味ハースケナエアの発達過程と構造

批判的省察

批判的の自己省察

↑の矢印は考え方の変容過程を表し、↓の矢印は考え方の関連性を表している。

う 4 つの考え方が形成されている。後者 3 つの考え方の発達は省察の深まりによって導かれており、その過程は次の過程である。

- 1) 自分の授業を高めたいという意欲からの省察の喚起
- 2) a: 自己の実践への省察の深まり (省察 reflection、批判的省察)
b: 自己の実践への批判的な検討
- 3) a: 新たな視点の抽出と省察の喚起
b: 新たな省察の喚起
- 4) 新たな視点の抽出
- 5) 新たな視点に基づく実践
- 6) a: 新たに見出した視点からの実践への批判的な検討
b: 新た実に出だした視点からの省察の深まり (省察 reflection、批判的省察)
- 7) 批判的自己省察 (考え方の発達)

生徒指導に関する意味パースペクティブと授業に関する意味パースペクティブの発達過程の共通性を整理したものが Table : K2 である。生徒指導に関する意味パースペクティブはまず考え方が形成され、その後に発達したが、その形成以降の発達過程と授業に関する意味パースペクティブの発達過程はおおよそ次の過程を経ている。

- 1) 省察の喚起
- 2) 自己の実践への省察の深まり (あるいは批判的な検討)
- 3) 新たな視点の抽出
- 4) 新たな視点に基づく実践
- 5) 新たな視点からの実践への批判的な検討・評価 (あるいは省察の深まり)
- 6) 批判的自己省察による発達

つまり、自己の実践へ省察が喚起され深まっていこうとするときに、新たな視点が見出され、

Table: K2 北村教師の意味パースペクティブの発達過程

生徒指導に関する意味パースペクティブ	授業に関する意味パースペクティブ
1)省察の喚起 2)批判的な検討からの新しい視点の抽出 3)考え方の形成 4)形成された考え方に基づく自己の実践への批判的な検討	
5)新たな省察の喚起 6)自己の実践への省察の深まり(省察reflection、批判的省察) 7)b: 他者の言葉からの新たな視点の抽出 8)b: 新たな視点に基づく実践 9)a: 自己の実践への批判的な評価(批判的省察) b: 新たに見出した視点からの批判的な評価 10)批判的自己省察(考え方の発達)	1)省察の喚起 2)a: 自己の実践への省察の深まり(省察reflection、批判的省察) b: 自己の実践への批判的な検討 3)a: 新たな視点の抽出と省察の喚起 b: 新たな省察の喚起 4)新たな視点の抽出 5)新たな視点に基づく実践 6)a: 新たに見出した視点からの実践への批判的な検討 b: 新た実に出だした視点からの省察の深まり(省察reflection、批判的省察) 7)批判的自己省察(考え方の発達)

見出された新たな視点が実践によって試され、批判的に検討され、評価され、批准され、次第に新たな視点が新しい考え方へと確立していくのである。なお、北村教師の授業における意味パースペクティブの発達では、上記の過程に加えて、a：自己の実践への省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）による新たな視点の抽出と省察の喚起、b：自己の実践への批判的な検討による新たな省察の喚起という、複数回の省察が批判的省察あるいは批判的な検討によって喚起されていた。

2点目は、並列していた考え方が関連し合って発達し、最終的にいくつかの考え方を融合した考えを形成していることである。北村教師の変容的に発達した生徒指導に関する意味パースペクティブは、生徒との関わり方について、生徒指導（生徒指導の方法）について、生徒との「関係づくり」について、という3つの考え方で構成されている。授業に関する意味パースペクティブは、生徒に培いたい力、授業づくりについて、授業プロセス（授業の展開・指導）について、学習指導について、という4つの考え方で構成されている。分析においては、この2つの意味パースペクティブに大別して分析してきたが、北村教師の授業に関する意味パースペクティブを構成する考え方（授業づくりについて、授業プロセスについての考え方）は、生徒指導についての考え方の発達過程において見出された新たな視点（生徒の「気持ちを受け止める」「子どもの反応を見る」）によって省察が深まり、批判的自己省察に達している。この批判的自己省察から、生徒の「気持ち」を「大事」にするという授業づくり・授業プロセスについての考え方の発達が導かれ、それがさらに生徒に培いたい力の考え方の発達も導いている。そして、発達した授業に関する3つの考え方、生徒に培いたい力について・授業づくりについて・授業プロセスについての考え方は関連している。しかし、発達以前の最初の批判的な検討の時点ではこの3つの考え方は並列しており、関連してはいなかった。また、生徒指導に関する考え方とも関連していなかった。このように、北村教師の意味パースペクティブの発達は、並列していた考え方のいくつかに関連して発達することによって導かれており、最終的に、生徒指導に関する意味パースペクティブと授業に関する意味パースペクティブを融合させて「授業づくりは本当に生徒指導が基盤にあって、普段の授業の学びがある」という教師としての実践的知識が形成されている。このことから、北村教師の意味パースペクティブの発達過程の特徴の2点目は、並列していた考え方が関連し合って発達し、最終的にいくつかの考え方を融合した考えを形成していることである。

3点目は、大学時代に見出した視点を実践的知識へと発達させていることである。北村教師は大学時に行った学習指導に関する研究から、「自分らでどんどんどんどん学びを深めていくようになるには」という点について、「相手のことを思うことが必要」、学級としての「温かかって大事」という視点を見出していた。この視点から「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを考える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という、生徒への「願い」についての考え方が形成され、この考え方に基づいて、「相手の話をやっぱりちゃんと聞く場面をしっかりと設けてあげること」「お互いがちゃんとコミュニケーション取れるように。やっぱり班の中で関わりをしっかりと持たせてあげること」と

いう学級指導を行っていた。つまり、北村教師はもともと学習指導と生徒指導を関連させた考え方を形成していたのである。しかし教育実習では学級づくりから関わるわけではなく、授業の実践に重点がおかれる。そのために、授業に関する考え方は大学時代にある程度、形成されるが、生徒指導に関する考え方は教師となって学級を任されて初めて実践した後に形成される。そしてその実践的知識の形成のタイミングの違いによって、大学時代に形成されていた学習指導と生徒指導を関連させた考え方は実践的知識となり得ずに、それぞれの考え方が並列していたのであろう。それが、教師としての実践を経て、大学時代において見出された学級としての「温かさって大事」という視点が改めて授業には「背後」があるという視点となって北村教師の中で統合され、学習指導についての考え方の発達を導いたと考えられる。

3-2 省察の深まりに関する特徴

北村教師の意味パースペクティブの発達過程において、省察の深まりに関与する特徴として、次の4点が見出せる。

1 点目は、「書く」・質問に答えるという行為によって、省察を深めていた点である。北村教師はY中学校に着任し、自分や先輩教師の授業を撮影して見てもいたが、毎時間の「授業中の子どもの様子、子どもの発言をかけるだけ書いて」「思ったことを全部バーっともうたくさん書いて」という「まとめ」を行っていたという。このような継続的な「書く」行為によって自分の考えが整理され、省察の喚起とそれに続く最初の批判的な検討が導かれていた。またその書かれた記録を読むことは、「自分が今考えてることとかをまた見たときに、これこんなことしてたって思いながらまた次の授業作ったりっていうことをしてく」と批判的な検討を生かし、新たな挑戦的な実践を行っていくことを導いている。さらに、北村教師の場合は、着任3年目に行った研究授業での生徒の様子への参観者の疑問に、「語りながら自分でまとめたり」したことによって、「学習指導だけじゃなくて生徒指導すごく大事」、授業には「背後」があるという視点が見出され、この視点から省察が深まっていった。このように、「書く」、質問に答えるという自らの実践を客観化する機会によって、省察の喚起、批判的な検討、新たな挑戦、新たな視点の抽出が導かれている。

2 点目は、1 点目の特徴に関連して、大学時代に受けた教育が教師としての実践的知識の発達に直接的な影響を与えている点である。1 点目で述べた実践への「ふり返し」は、「教育実習の時にノートつくれっていう風に言われて」「まとめなあかんっていうようなことを指導を受けて」という、大学時代の「指導」から「ノートを使うのは大事」ということに北村教師が気づいて自ら行うようになっている（資料 K12 語り 1-9）。また、北村教師は大学教員から著名な実践を参観することも勧められており、この参観した授業から北村教師は「自分らでどんどんどんどん学びを深めていくようになるには」、「相手のことを思うことが必要」、学級としての「温かさって大事」という視点を見出している。この大学生時代に見出した視点をY中学校着任2年目当時、北村教師が明確に結びつけていたのかどうかは語りか

資料 K12: 「ふり返り」についての語り

語り 1-9 (筆者発言: そのふり返りをしたっていうのは、ふり返りっていうことはどこからそれは。例えば●●大学の教職大学院の先生がこっちに来てお話するとかそういうところから発想を得てるんですか。)

「僕はそうではなくて。自分でというか。教育実習のときにノートを作れっていうふうに言われて。自分の作ったワークシートだったり。それから全部1冊のノートにまとめようかまとめなあかんっていうようなことを指導を受けて。それでやっぱりノートを使うのは大事やなって思ってたんですけど。授業もうまくなりたくなって気持ちがやっぱりそのときあって。うまくなるならどういうふうにすればいいかなっていうのを考えたときに、ノートの、要は思ったことを全部が一っともうたくさん書いて、自分が今考えてることとかをまた見たときに、これこんなことしてたって思いながらまた次の授業作ったりっていうことをしてくといいんじゃないかなっていうのはそのとき思ってたっていうのと、やっぱり周りがレベル高いものがあつたし、初めての授業やっていうことで自分もなんか張り切っちゃって。なんかそんなことしようかなと思った次第なんですけど。」

らは明らかにできないが、北村教師は「温かい雰囲気」のある学級づくりをその時に明確に目指していた。そして、大学時代において見出された学級としての「温かさって大事」という視点は、教師としての実践を通じて改めて授業には「背後」があるという視点となり、学習指導についての考え方の発達を導いていた。このように、北村教師においては大学時代に受けた教師教育が実践的知識の形成・発達に直接的な影響を与えている。

3 点目は、新たな視点を見出す際や省察が深まる際にはコミュニケーション的学習が行われている点である。コミュニケーション的学習とは、メジローが説明している学習概念であり、彼は学習を「道具的学習」と「コミュニケーション的学習」に大別している。前者は認知的な関心の中の技術的領域であり、他者や環境をコントロールすることに関心がある学習、後者は実践的な関心の領域であり、「ほかの人びとが意味するものを理解しようとする学習であり、また自分自身を理解してもらおうとする学習」と説明されている(1991/2012, p.104)。例えば、大学時代に参観した授業から、「自分らでどんどんどんどん学びを深めていくようになるには」「相手のことを思うことが必要」、学級としての「温かさって大事」という視点が見出されているが、その際にはその実践を行った教師の行為の意味を理解しようとして、北村教師はインタビュー調査を行っていた。また、授業づくりと授業プロセス(授業の展開・指導)についての考え方の省察の深まりは、生徒指導から見出した「生徒の気持ちを受け止める」「子どもの反応を見る」という視点から導かれていた。この視点自体が生徒を理解しようとするコミュニケーション的学習の視点、そのものであった。メジローが提唱している変容的学習論は、学習プロセスである省察 reflection、批判的省察そのものが自分自身の考え方を理解しようとする自分に対してのコミュニケーション的学習であるが、教師の場合は生徒を理解しようとするコミュニケーション的学習が省察を深めさせるという点が本事例から見出された。

4 点目は、特定の他者ではなく、多様な他者からの影響を受けている点である。北村教師は批判的な検討の度に新しい視点を見出しているが、その際には自分の実践への批判的な検討だけではなく、他者の実践や他者からのアドバイスから視点を見出し、それを試してその見出した視点に価値づけを行って省察を深めている。この他者は同じ英語科の先輩教師(東教師、西山教師)だけではなく、他の教科の教師も含まれる。生徒指導に関して、北村教師

は東教師の実践から生徒との関わり方について批判的に検討しているが、「生徒指導のすごい先生」の実践から、「本気で」「怒るし本気で褒める」ためには「あんた〔生徒〕のために思ってるんやっていう雰囲気」を「普段から」出すことが必要という視点も見出している。また、「周りの先生からのアドバイス」から、「自分がきちんとどんな生徒に育てたいんかっていうところ」「指導が終わったらどんなふうな態度をとらせたいのっていうところ」までを考えて指導するという点に気づき、生徒の「気持ちを受け止める」という視点を北村教師は見出している。また、分析においては省察への深まりへの直接的な関与は明らかにはなっていないが、北村教師は国語科や数学科教師の実践から生徒理解や授業展開についての新しい視点を見出そうとしていた（資料 K13 語り 1-10）。さらに授業に関しては、学校外での私的な研究会での「壊す」という視点からの授業研究やアクションリサーチから省察が喚起され、批判的な検討が行われていた。このように、北村教師の場合、学校内と学校外の双方において、多様な他者との関わりがあり、それが省察の深まりを導いている。なお、これら他者との関係性においては後述する。

3-3 学習を支える他者とのネットワーク

北村教師の事例から北村教師の他者とのネットワークを抽出し、その関係性を考察する。北村教師はY中学校に属し、その中でも英語科教師を中心とするクラスターに所属している。また学校以外では、Y中学校が所在する県の英語研究会にも所属している¹。さらに、Y中学校の英語科の先輩教師である西山教師の大学時代の先輩達がつくった、私的な英語教育の研究会にも属している。これらの他者とのつながりと省察への影響を考察する（資料 K13）。

先述したように北村教師には英語科教師以外の教師との関わりがあり（語り 1-10）、「周りの先生からのアドバイス」や「生徒指導のすごい先生」の実践、国語科や数学科の教師の実践から何らかの視点を見出してそれを試したり、それらアドバイスや実践の意味を解釈して新たな視点を見出し、省察を深めていた。これらの関係性は、新任である北村教師が先輩教師達からアドバイスを受けたり実践を参観するという一方向性の関わりであるが、北村教師がそれらアドバイスや実践を解釈している点から一方的に教えられるような関係性ではない。また、北村教師がアドバイスを受ける教師や参観する教師を自由に選択できる余地がある。Y中学校の英語科教師たちとの関わりは、「〔東〕先生が〔北村教師の授業を〕見てくださったときもあって。自分はこういう授業を今してるんだけどもっていうことで、自分から話したり」と情報を共有し、「このアイディア面白いねとかっていう形で、英語科の先生と話し広まって」（語り 1-8）という双方向性の関わりである。そしてそれは、「教科会っていうわざわざこんな時間を持たなくても、普段の時間の中でお互い自分の思ってることを語り合える関係がある」（語り 2-39）と北村教師が述べるように、日常的なインフォーマルな「語り合える」関係性である。このような関係性は、「東先生の授業にちょっとお邪魔

¹ 北村教師はY中学校が所在する市の英語研究会にも所属しているが、北村教師の語りにおいて市の研究会についてはふれられていない。

語り合うことがすごく多くて」（語り 2-39）というような、他者に自分の授業を開示するというオープンな関係性が日常的でインフォーマルな対話を可能にしている。また、その話題は授業に限定されず、生徒指導など教師としての実践についての話題であることが推察され（語り 2-39）、それら対話によって新しい視点や考え方が批准されていったと考えられる。

一方、学校外の私的な研究会（資料 K7）は、「別の高校の先生だったりすごい研究されてる先生もいらっしゃったり」という英語についての専門性がより高い、まったく「自主的な」研究会である。その研究会は、「あの授業ももっとこうすりゃよかったよとかじゃなくて」「ぶった切る」というような研究会であるという。しかしそれについて北村教師は、「一般の実践の現場ではどういう授業作っていくかっていうところに視点が向く」「今の授業、壊すっていう視点ではなかなか授業は研究されない」「それはやっぱり研究っていう視点で見るときにできるもの」とこの研究会を位置づけている（語り 1-28）。そしてこの研究会では、「そんなん最初に入れんでいい、なんていうところからまず入る」「根本的なところをやっぱりバーンってこう突っ込んでくれる」（語り 1-29）というような、北村教師が暗黙的に当然と考えていることを指摘されることによって、これまでの実践を「見直すっていうところから始まる」と省察の喚起を促すものである。このような「自分の授業ボコボコにたたいてくれる」（語り 1-28）という直接的な関わりだけではなく、この研究会の他の教師と北村教師の関わりは、「決して直接的に教えてくれるわけじゃなくて、見てしゃべりながら気付かっていうようなスタンス」でもある。この「スタンス」は、「どんどん教えてあげるからこの授業やってみなさいじゃなくて。コピーなんじゃなくて。自分で気付かないと分らないので。」と北村教師も述べているように、自ら新しい視点を見出すことに繋がり、自身の実践を批判的に検討することにも繋がっているのである。

また、北村教師は県の英語研究会にも参加している（資料 K13 語り 2-10）。この会も英語科教員の集まりであり、「議論」しながらのリーディングテスト作りを行っているという。北村教師の省察の深まりへの影響について、分析においてはこの研究会との直接的な関連性は明らかになってはいない。しかし、この研究会での「読む読み物が生徒にとってきちんと意味のあるものなのかどうか」「読み取ってほしいメッセージをちゃんと読み取らせるための設問になっているかどうか」という「議論」は、「子どもにとって何の意味があるんやろう」という点を批判的に検討したり、「ねらい」が生徒に伝わる点を批判的に検討することに繋がった可能性があると考えられる。

これら北村教師のもつネットワークの質を考察する。Y 中学校の英語科教師達以外との関係性は、北村教師がアドバイスを受ける教師や参観する教師を選択する余地のある自由度の高い関わり方において、受けたアドバイスや参観した実践の意味を北村教師が解釈するというものであり、新任教師である北村教師が一方的に教えられるような権力関係に立脚している関係性ではない。英語科教師達との関係性は、オープンにお互いの実践を参観して情報を共有し、日常的にインフォーマルに「語り合える」双方向性の関係性であり、英語科という専門性を媒介として、権力関係の無い関係性である。これら権力関係の無い関係性が、「助

け船を求めるといよりも自分で考えてやってみて、あとあかんかったところをこうした方がいいなとかっていうのを相談したりとかすることが多い」（資料 K13 語り 2-40）と北村教師が述べているように、自分で見出した新しい視点を試し、批判的に検討することを可能にしている。また、「相談したり」という対話によって、新しい視点や考え方が批准され、批判的的自己省察を導くと考えられる。

一方、学校外の研究会は、双方とも英語科教師達の集まりであり、双方とも英語科という専門性を有している。しかし、私的な研究会は高校教師もメンバーとなっており、より幅広く研究的な視点から既存の授業を「壊す」という挑戦的で革新的な場である。この場は私的な研究の場であることからもともと権力関係は存在しておらず、Y 中学校と同様に若い北村教師が一方向的に教えられるような関係性でもない。それに対して県の研究会はより实际的に生徒に寄り添うような視点で実践（テスト作り）を問い直す場である。勤務時間外に勤務校を離れて「議論をしながら1つのテストを作っていく」という場は、私的な研究会の様相を呈しており、北村教師の語りにおいてもその場が権力関係に立脚しているとは考えられない。

このように北村教師はY 中学校を含めて多様な教師達とのネットワークをもっており、それが省察の喚起・深まりに影響を与えている。特に、北村教師はY 中学校とそれ以外の複数の英語科教師達のコミュニティに属しており、それらは英語科という専門性を有している点では共通しているが、それぞれ異なる性質を有している。Y 中学校は情報を共有し日常的な対話を持てるコミュニティ、私的な研究会は挑戦的で革新的な視点のコミュニティ、県の研究会は实际的に生徒に寄り添う視点のコミュニティと考えられる。これら性質の異なるコミュニティに属し、同じ英語科という専門性は有しているがそれぞれの多様な視点からの他者との対話や関わりが北村教師の省察の喚起と深まりを導いている。分析において明らかにその関連性が表出しているのは、Y 中学校の英語科以外の教師達と英語科教師達、および私的な英語の研究会であった。関連性があると推察されるのは、県の英語の研究会であった。

第2節 事例分析：西山教師 若手教師の実践的知識の発達

1 Y 中学校に着任するまでの西山教師の概要

西山教師は30代前半、教職8年目の中学校・英語科の男性教師である(3回目調査当時)。西山教師は、「中学校の時にはもうなろう」と教師を志していたという。それは、「学校が好き」「中学校が特に好き」だからであるという。西山教師の中学時代、2年・3年時の担任教師は「すごく自分らのことを考えてくれる」教師であったが、「めちゃめちゃ荒れたクラス」であったために学級委員だった西山教師は「対教師、対クラス」の「板ばさみ」になったという。「これはひどい」と思った西山教師であったが、「荒れたクラス」が「最後はもう、まとまるかっていうぐらいまとまって」いったことから、「ひとつひとつ解決していったってまとまっていく、これが中学校なんだなっていうことをぼんやりと感じ」、「そういうところで、ずっと仕事としてやっていけたらなあという思い」から教師を志したという。その一方で西山教師は「英語、もともとめっちゃ嫌い」で、中学校時代の英語のテストは「50点あるかないか」であったという。しかし、「今、風潮的にあまりない」「今の英語の世の中でそんな授業は評価されない」という高校2年時の英語の授業、「ノートに今日のテキストを写して全部訳して答え合わせの授業」を通じて「むちゃくちゃ力が付き」、西山教師は「〔英語への〕抵抗感」が無くなったという。そして西山教師は教師になることを目指して地元の国立系大学の言語教育コースに入学し、英語を専門とするようになる。

西山教師の大学時代には「すごくいい出会いがたくさん」あったという。その1つが「今でも付き合いがある」先輩であり、西山教師が大学1年生の時に留学から戻ってきた「むちゃくちゃすごい」4学年上の先輩である。その先輩は「英語の論文とか読みまくって、学会とかで発表して、英語めっちゃできて」という先輩であり、「TOEICやTOFLEとかの勉強会」を開催して「おいでよ」と誘ってくれたという。西山教師はその先輩が所属していた「人数が少ない厳しい」ゼミに「自然と入門」し、「そこでしゃべっていくうちに英語の授業って面白いな」と思うようになったという。もう1つの出会いとして西山教師が挙げたのは、教育実習の時に指導を受けた大学附属中学校の英語科教師である。西山教師が大学生だったその時は、「素敵だけど、あまりに〔自分の授業とは〕遠過ぎて、自分の初めて授業するイメージも持てないまま結局、よくわからずに終わって」という「出会い」であったという。この「出会い」によって「圧倒的に英語は自分がしゃべれないと話にならないっていう挫折感」を感じた西山教師は、「あんな先生のような授業がしたいという漠然とした思い」を抱くようになり、大学卒業後に1年間留学をする。

帰国後、西山教師は教育実習を行った大学附属中学校で英語の講師として勤務する。この時に西山教師は、教育実習時代に指導を受けた英語教師から「許可が無くてもいつでもおいで、っていうか、来いって」と促され、「後ろでこうやって見ても身につかないから」「常に黒板側に、TTという形で授業に参加させてもらった」という。このような環境で西山教師は1年間を過ごし、教科指導についての「イロハを覚えてもらったっていうか、こうあるべ

きだっという英語の授業をずっと見せてもらった」という。次の年に西山教師は地元の都道府県で採用され、教員として1校目、教師として2校目の中学校に着任する。授業については、「附属とは違う普通の公立中の子どもたちに対しての授業っていうのにシフトするのは、ちょっと苦労した」西山教師であったが、附属中学校での経験から、「初任者で新

Table: N1 西山教師の教師歴と調査年月日

勤務校・所属学年		教職年数	年齢
1校目	大学附属中学校(講師)	1	24
2校目	1年	2	25
	2年	3	26
	3年	4	27
3校目	3年 (第1回目調査 2012.8.4)	5	28
Y中学校	3年 (第2回目調査 2013.8.19)	6	29
	1年 英語研究大会発表	7	30
4校目	2年 (第3回目調査 2015.8.21)	8	31

しい学校に行った時も、授業に関して最初、困ることが無くて」「どうしたらいいかわからないっていう状態というのがあんまり無くて」という教員としてのスタートであった。生徒は、「反抗期とかないんかな、この子らっていう感じ」「中学生かお前らっていうぐらい落ち着いていた」という。この中学校で西山教師は1年生から3年生までを担任として持ち上がり、3年間を過ごした後にY中学校に異動する。

調査3回目当時、西山教師は3年間を過ごしたY中学校から異動し、教員として3校目、教師として通算4校目の中学校に着任したばかりであった。西山教師は3年間のY中学校勤務を経て「指導っていうものの見方が変わった」と述べており、「あっち〔生徒の〕目線で全てやっていくことが大事」と生徒主体の指導観をもつようになっている。また、西山教師が教師としての「心構え」と呼称する教師観については、「子ども達とやっていく。創っていく。(中略)けれど同じ人としてやっていくのが大事」「教えて教わるじゃなくて学ぶ空間を創る」と、教師-生徒における既存の権力関係に依拠して一方的に教えるという教師ではなく、生徒を同じ人として認めて向き合う教師という教師観を持つようになっている。そのような教師観のもと、生徒の学びが成立するような空間(環境)を創ることが教師の役目と考えるようになっている。また、授業については、対話を行いながら生徒に「本当に考えさせる」ことや「気持ちに変化のあるようなコミュニケーション」によって「英語の魅力」に惹きつけていく授業を構想するようになっている。

このような考え方がどのように形成・変容されていったのかを、西山教師の語りから分析し、実践的知識の発達に至る過程とあり様を明らかにする。次に、西山教師の実践的知識の発達の特徴および発達を支えている他者や要素を考察する。

2 分析

西山教師の実践的知識の発達過程には複数の考え方における省察の深まりがあるが、それらを授業に関する意味パースペクティブと生徒指導に関する意味パースペクティブに大別して分析していく。分析に用いたデータは、1回目調査は1-1から1-45、2回目調査は2-1から2-44、3回目調査は3-1から3-36である。

2-1 授業についての意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起

教員としての採用以前の1年間、大学附属中学校での講師時代に西山教師は「英語教師として僕のゆるぎない憧れ」（資料 N1 語り 2-41）である附属中学校教師の授業に TT（ティームティーチング）として参加し、「こうあるべきだっという英語の授業をずっと見せてもらった」という。この経験から附属中学校教師の授業を「コピー」した西山教師は、採用された1校目の学校では授業については「困ることが無くって」「どうしたらいいかわからないっていう状態というのがあんまり無くって」という教員としてのスタートであったという。

資料 N1：授業についての語り（1年目）

語り 2-41 「技術的なこと言うと、講師の時に附属中にいたんですけど、その時にずっとつきつきりでした先生のコピーです。その人が英語教師としても僕のゆるぎない憧れなので。そのまるっこコピーから始まって、今ちょっと大分、自分っぽくなってきたかなって感じですかね。」

（筆者発言：それは例えばどういうところが自分っぽくなってきてるんですか。）

「教科書が変わったっていうのが大きいかもしれない。自分で教材研究。その時は附属でやって、3年間は教科書変わらずにずっとやってたので、同じやり方をそのままやって、もちろん全く同じじゃうまくいかないですけど。なんとかあってたんですけど。教科書変わって、自分で考えなきゃいけなくて。でもその根本、応用できた時に全部はできないですけど。少しずつアレンジはできてきたのかなって。」

語り 1-2 「まず70分授業っていうことが、どういう授業を目指せばいいのかなっていうイメージがわからなくて、今もわいてないんですけど。英語科としては、70分にするとやっぱりひとコマが長いので、週に対するコマ数が減るので。でも英語は、どっちかという技能というか、体育に近いかなと思うと、細かく何回もやった方がいいだろうっていう頭でいたんで、それが長く少なくなるという、どういふうに力つけていける授業を創っていくといふのかなっていうのが、[Y 中学校に] 入るまえから、そして今も悩んでいるっていうところですよ。」

語り 1-38 「次の学校でまた70分っていうことは、ほぼ無いので、と思うと、ここでしかできないことっていうと、一番、クラスターと70分授業なので、現状今の自分の中で、力をつけるってことは具体的にどうしてやればいいのかってわからない。実際その場で授業が分からない、って言って来る子もいる中で、そこで力をつけてあげられる授業、Yの一員として70分授業でもちゃんと基礎基本もついているし、高校受験にも対応するし、将来に役立つ力もつくってという授業を、ひとつ形としていくのが、ここでやりたいことかな。」

語り 1-27 「[70分授業について] 自分もやって辛いのに子どももつらいだろうなって。で、やっぱり前の授業から、英語だったら普通50分の授業だったら週4あるはずの授業が、週2だったり3だったりすると、思い出すのも大変だし、思い出してから70分一気にまたガーっと進んで、こう上手にこういけないし、やっぱり50分が染み付いている部分もあるので、ぱっと時計みると、あーやっぱり20分残ってるなあって、どうしようかなっていう。どうしようかなあってなった時、子どもたちもう心が切れているので、結果、何かをやらせるということになってしまうと、すごくしんどい授業になってしまうなど。それはもう自分のデザイン力かな、って思うんですけど。」

語り 1-14 「東先生と授業を始まる前にも、やりながらもしゃべっているところなんですけど、英語科で常にしゃべるところなんですけど、英語科だとYのやり方に合わせるのがすごく難しいねっていうことをいつもしていて、そのテーマとしている問題解決学習っていうのが、英語って問題って何なんだろうねっていう話をして、英語をしゃべるっていうことが課題なんだから、探求的に話し合うっていうことをしようと思っても、その話し合う道具を今、勉強してるんだから、そこは無理だなあっていうことを考えると、どうしよねって。でも、今、英語科は座学じゃなくって、文法を教えるんじゃなくて、ちゃんとコミュニケーションをとれるための英語を中心にやっていこうっていうことを、Y中じゃなくてもどこでも今やり始めている、それを大事にしていけばいいはずだから、それほど気構えて、しなくてもいいんじゃないかなっていう理解で、今、英語科はやってるんです。70分はつらいんですけど、前の学校とそれほどやり方を変えてるつもりは自分ではあまり、もちろん、新しく先生方の授業を見て参考にするところは多いんですけど、70分を何とか集中力を持たせるための活動を入れたりするんですけど、大きく変えてるつもりは、あまり、ない」

しかし Y 中学校に異動した西山教師は、授業について 2 点の悩みをもつ。1 点目は Y 中学独特の 70 分授業についてである。70 分授業では授業回数が 50 分授業よりも少なくなるため、「英語はどちらかという技能というか、体育に近いかなと思うと、細かく何回もやった方がいいだろう」（資料 N1 語り 1-2）と西山教師は考え、1 週間に 2 回の 70 分授業において「どういう風に力つけていける授業を創っていくといいのか」「どういう授業を目指せばいいのかなってイメージがわからなくて」と戸惑う。また、「現状今の自分の中で、力をつけるってことは具体的にどうしてやればいってわからない」（語り 1-38）と西山教師は授業について悩むが「実際その場で授業が分からない、って言って来る子もいる中で、そこで力をつけてあげられる授業、Y〔中学校〕の一員として 70 分授業でもちゃんと基礎基本もついてるし、高校受験にも対応するし、将来に役立つ力もつくってという授業」を目指す。しかし、「50 分が染みついている部分があるので（中略）〔残りの 20 分間は〕何かをやらせるということになってしまう」「自分もやって辛いのに子どももつらいだろう」「すごくしんどい授業になってしまう」（資料 N1 語り 1-27）と西山教師は自分の授業を評価し、「それはもう自分の〔授業についての〕デザイン力」と授業づくりについての省察を喚起させる。この 70 分授業の悩みについて、西山教師は先輩教師で同じ英語科の東教師などの授業を見て「こうしてやればいっていいや」「ヒント」をもらったり、「じゃあこうしようかっていうのも話し合ったり」したという。しかし、「70 分を何とか集中力を持たせるための活動を入れたりするんですけど、大きく変えてるつもりはあまりない」（語り 1-14）と授業づくりについて喚起された省察は、Y 中学校着任 1 年目夏の時点では深まりは認められない。もう 1 点の悩みは、Y 中学校が校内研究で取り組んでいる問題解決型学習についてである。「英語科だと Y〔中学校〕のやり方に合わせるのがすごく難しい」「英語をしゃべるっていうことが課題なんだから、探究的に話し合うっていうことをしようと思っても、その話し合う道具を今、勉強してるんだから」（資料 N1 語り 1-14）という悩みである。この悩みについても英語科教師達との対話から、「コミュニケーションをとれるための英語を中心にやっていこうっていうことを Y 中じゃなくてもどこでも今やり始めている、それを大事にしていけばいい」「それほど気構えてしなくてもいいんじゃないかっていう理解」を西山教師は得て、「授業の場でいいコミュニケーションをとるっていうことを目標というか目的にして、子ども達に〔英語を〕使わせていきたい」と考える。

西山教師が Y 中学校に着任して 2 年目、着任 1 年目に起こっていた生徒指導上の困難は継続しており、Y 中学校では、「学校を立て直す」「普通の学校のきちっとできることをさせていかないと理想は追えない」ということから、独自の取り組みであるクラスターの取り組みを縮小して学年のつながりを強め、70 分授業を 50 分授業にする変更をこの年度から行う。後述するが、この時点で西山教師は、学級指導での生徒指導について、「本当にその子に応じてやってあげないと、こちらの先生としての都合でやっても見向きもされないし成り立たない、通じていかない」と「先生としての都合」に基づく指導に限界を感じ、指導についての省察は批判的省察に達している。しかし授業における指導については、「授業を面白く

したって、個別につながらない子どもたちとどうやってコミュニケーションをとってあげればいいのか分らなくなつて」(資料 N2 語り 2-21)と西山教師は混乱の渦中であつた。一方、授業づくりにおいては70分授業での授業づくりと50分授業とを比較して、「70分だと準備なしで思いつきでとか単発でっていうのは絶対成り立たなかつたし。間が持たないし。毎回の授業を自分の中で完結させていかないと持たなかつた」「[50分授業だと]逆にやりにくくて。じっくりできない」(資料 N2 語り 2-31)と西山教師は省察を喚起させる。しかし、50分授業であれば昨年度行った教材研究と資料を用いて授業を行えることから、「今年、何もしてない」「生徒指導を理由にプリントに逃げている部分もあつて。授業は今年あんまり頑張れてない」と喚起された省察は深まつてはいない。そして3年生の担任ということから、「とにかく学力を上げること」「やっぱりテストの点数を上げていかないと」(資料 N2 語り 2-32)と西山教師は考え、「英語なんて特に嫌いな子にとってはもう無理なので」

資料 N2：授業についての語り (2年目)

語り 2-21 「本当は授業で英語の力をつけてあげたいとか、そういうことをやっていきたいんだけど。授業がつまらないからとか、面白くないからとか、英語が嫌いだからそっぽ向かれるんなら頑張れるんですけど。なんかそれ以前の問題で授業から遠ざかった時に、どうすりゃいいんやろうっていう。授業を面白くしたって個別にもつながらない子ども達と、どうやってコミュニケーション取ってあげればいいのか分らなくなつて。そうすると、もうどうしていいか分らなくなつた時、ありますね。」

語り 2-31 「70分はつらかつたなと思うんですけど。授業うまくなつたなと思います。70分だと準備なしで思いつきでとか単発でっていうのは絶対成り立たなかつたし。間が持たないし。毎回の授業を自分の中で完結させていかないと持たなかつたし。うまくいかなかつたけど。その考えた分の教材研究と資料があるから今年何もしてないというか。50分に合わせる工夫はそれほど。ある程度してきたからなんですけど。逆にやりにくくて。じっくりできないというか。50分だと。パツと終わっちゃうから。すると逆に手を抜けちゃうし雑にやつてる部分もあつて。生徒指導を理由にプリントに逃げてる部分もあつて。授業は今年あんまり頑張れてないなつて思いますね。」

語り 2-32 「英語なんて特に嫌いな子にとってはもう無理なので。とにかく学力を上げることを3年生、優先にしてるので。もちろん、それを食いつかすためのモチベーション上げるための授業づくりはするけど、最終的にはやっぱりテストの点数を上げてあげないと。授業だけで満足感得られる状況じゃなくて。進路がかかっているから、ある程度こう自力を上げていくドリル的な活動がかなり増えていると思います。」

語り 2-33 「まあ問題解決の課題あげると逃げるので。そのレベルには達してないなと。その英語の力が関係のない時には入れています。日本語だけで話ができるとか。トピックで異文化理解的な話をするような。なんかこう英語の授業としての時はやる。その時くらいしかやってないですね。ほかもう本当に英語力の。」

「そこは変に迷わないですね。この子達に今これが必要やからっていうことで。こっちが問題解決とか言っても、本当に授業うまかつたら、この子達にそれで力つけれるんかなと思わんでもないんですけど。今の自分の力で進路実現のためにやろうと思つたら、そうしてあげることしかできないし。それで最大限工夫していこうっていう感じですね。」

語り 2-44 「なんか僕もそうだったんですけど。英語の授業っていうと受験教科でしかなかつたし。日本語は普通に当たり前にしゃべれて、多分、英語よりも難しい言語なのに。一教科として見られるから、なんかこう使うっていう感覚が子どもらになくて使えるようにさせたいっていう思いと、それを授業中でそうなるための努力っていうところが結び付いていなくて。だから授業だけで英語しゃべれるようにできないけども。そのための基礎を作る場所ではありたいな。だから今はあまりできてないんですけど。読んで書いてだけじゃなくてしゃべって聞いて。本当に4技能を使って、英語の授業終わったら本当に音楽で一生懸命歌った後とか、体育で一生懸命走った後みたいに、技能教科の1つくらいに思つて。疲れたくらいに思つて。その聞いて疲れたんじゃないって、動いて疲れたって帰つてほしいなつて思いますね。」

「〔授業に〕 食い付かすためのモチベーション上げる」（語り 2-32）ための授業づくりを構想する。また、問題解決型の授業については、生徒が「問題解決の課題あげると逃げる」「そのレベルに達してない」（資料 N2 語り 2-33）ことから「英語の力が関係ない時」「日本語だけで話ができる」場面で問題解決型の授業を西山教師は構想し、その点については「迷わない」と述べている。これは、受験に直面している3年生にとっては「とにかく学力を上げること」が最も大切な授業の目的と考えてのことからであった。しかしその一方で西山教師は、「英語使うっていう感覚が子どもらになくて、使えるようにさせたいっていう思い」（語り 2-44）があり、「それを授業中でそうなるための努力っていうところが結びついていなくて」と理想と現実のギャップを抱えながらも、「授業だけで英語しゃべれるようにできないけども。そのための基礎を作る場所ではありたい」「だから今はあまりできてないですけど。読んで書いてだけじゃなくてしゃべって聞いて。本当に4技能使って」「動いて疲れた」というような授業を目指してもいる。

このように、西山教師はY中学校に着任して独特の70分授業に際して、授業づくりについての省察を喚起させる。また、着任2年目にも70分授業が50分に変更になったことから70分授業と50分授業とを比較し、授業づくりについての省察を喚起させる。しかし、昨年度行った教材研究と資料を用いて授業を行えることから、この時点では西山教師の悩みは解決された状況にあり、喚起された省察は深まっていはいない。もう1点の悩みである問題解決型学習についても、「それほど気構えてしなくてもいいんじゃないかっていう理解」を西山教師は得て悩みが解決されており、省察は喚起されていない。同様に、西山教師は着任2年目には生徒の実態と受験への対応から「英語の力が関係ない時」「日本語だけで話ができる」場面で問題解決型の授業を構想するが、この判断は「迷わない」判断であることから西山教師にとって悩みは解決されており、省察は喚起されない。つまり、Y中学校独自の70分授業と問題解決型学習に取り組む経験においては、当初は前任校とは異なる独特の授業形態から悩み、授業づくりについて省察を喚起させた西山教師であったが、何らかの解決を得たことから喚起された省察のその後の深まりはY中学校2年目の時点では認められない。一方、授業における指導については、「モチベーション上げる」授業を構想して実践しても授業が成立しない事態に西山教師は直面し、混乱の渦中にあった。

② 省察の深まり

Y中学校着任1・2年目に喚起されたが深まっていなかった授業づくりについての省察は、Y中学校着任3年目を経て批判的自己省察に達する。またその過程で、授業における指導についての省察も深まっていく（資料 N3）。

西山教師は授業について（語り 3-8）、「50分っていうのがすごく恐怖だった」と授業についての考え方の源を突き止める（省察 reflection）。そして「すごく恐怖だった」のは、「子どもたちが反応しないと」「その間がつかなくて」と考え方の前提条件を明らかにし、生徒達は「もしかしたらちゃんと課題について考えていたのかもしれないのに、こっちがその

間がつらくてしゃべりまくっていた。だからやってることは〔附属中学校教師と〕一緒だと思いつつもやってなかった」と批判的に自己の授業（指導）を検討する（批判的省察）。また、この批判的な検討の際に、西山教師は自己の授業を附属中学校教師の「コピー」ではなく「さるまね」と表現し、その違いを痛烈に批判している。さらに、西山教師はその違いを先輩で同僚の東教師の実践から「すごく対話をしてるといふか子どもと」「必ず子ども達の発言からそこまでもっていきっていく、子どもが中心」という点を見出し、授業は教師が「一方的な与えるものじゃない」と新たな問題提起をしながら批判的自己省察に達している。また、他の語り（語り 3-17）においては授業についての考え方の源がより鮮明に明らかになっている。西山教師は、「待つのがすごく嫌だった」「待つことがすごく怖かった」という授業についての考え方の源を突き止めている（省察 reflection）。そして「待つのがすごく嫌だった」のは、「この子もつらい」という発問に答えられない生徒のつらさと、答えられない生徒を待つ「その間がつらい」という西山教師自身のつらさという考え方の前提条件を明らかにし、「次いこかって言っちゃってないがしろにってしまった方がつらい」と生徒のつら

資料 N3：省察の深まりが表出している語り

語り 3-8 「未だに〔憧れである附属中学校教師に〕追いつけてないというか。やってることは変わらないんだけど、子ども達の姿は違う。同じ指示をしてるつもりなのに同じ手順を踏んでるはずなのに、子ども達はめっちゃしゃべり……例えば英語でしゃべりなさいって言ったらしゃべる。そこは違うなど。附属にいて、附属に私がいた時は 50分っていうのがすごく恐怖だったというか、授業っていうのが楽しいと思えるまですごく時間がかかったし、その先生のさるまねをしながら子どもたちが反応しないと、もしかしたらちゃんと課題について考えていたのかもしれないのに、こっちがその間がつらくてしゃべりまくっていた。だからやってることは〔附属中学校教師と〕一緒だと思いつつもやってなかったんだろうなって。少し教員になってそのさるまねが全く通用しなかった数年、〇〇〔前任校の所在地の名称〕であって、Y にきたら東先生の授業を見て、すごく対話をしてるといふか子どもと。なんか授業って言うよりなんだろう、って言葉にならないんですけど、一方的な与えるものじゃないし、活動もいい発問だったりいい活動って言う。もちろんそれも意識されてのことだと思うんですけど、必ず子ども達の発言からそこまでもっていきっていく、子どもが中心というか、なんかゆったりしてたんですね。そのゆったり感が僕の授業にもほしいなと思ったのが大きかったかなと思うんですね。だから東先生の授業を見て、また少し自分の授業を変えてみようって思ったのかもしれないですね。」

語り 3-9 「なんか英語って子どもたちが嫌いだって思……まあもちろん嫌いな子は多いと思うんですけど、できない子はできないし。だからといって、英語嫌いでも英語の授業は好きって言わせたかったので、なんかいろんな仕掛けを。歌うたうとかペアでしゃべらせてトピックを面白いことをしゃべらせて意欲付けしたり、全てこっちがどわーってテレビ番組のパラエティみたいに数分ごとに面白いことを与え続けていく。それで視聴者をただただ惹きつけていくって言う、こっちの準備となんだろう。けど、そうだとくまく授業は、きちんとそれが準備されていたり子どもと教員がたまたま惹きつけられる。けどそうじゃない授業は、それが全くないので英語それ自体に惹きつけられたわけじゃなくて。なので英語の授業が面白いと思ってたわけじゃない。だから英語の授業は楽しみにはしてなかったなって。それは、こちらが一方的に与え続けていて子どもたちの言葉を聞いてなかったからかなと。東先生の授業はそうじゃなくて、子ども達がそこにおいて、そこから何か疑問が生まれたり。あくまで課題はこっちで準備してるんだけど、そこにたどり着かせたり。」

語り 3-17 「少し待てるようになりましたね。〔西山教師が指名して〕聞いた子どもに発問した時に、英語で聞かれて分からないのか考えてるのかまずどっちなかって見ながら、でも周りの雰囲気を見ながら、分かっている子は分かっているなとか思いながら。それを待つのがすごく嫌だったので前は。この子もつらいだろうなと思ってて。でもつらいだろうな、じゃあ次いこかって言っちゃってないがしろにってしまった方がつらいだろうなって。その子になんとか言わせて、みんなの前で称賛してあげた方が次につながるな。だから待つことがすごく怖かったんですけど〔今は〕待とうとはしてませんね。」

さの意味をとらえ直し、これまでの考え方を批判的に検討する（批判的省察）。そして、生徒にとって「なんとか言わせて、みんなの前で称賛してあげた方が次につながる」と、目の前の出来事よりもこれから先についてという新たな問題設定から批判的自己省察に達している。

他の語り（語り 3-9）においては、授業（指導）についての考え方の源として、授業づくりの目的という考え方があったことが表出している。西山教師は授業づくりの目的について、「英語嫌いでも語の授業は好きって言わせなかった」という考え方の源があったことを突き止める（省察 reflection）。そして、「好きって言わせなかった」のは、「英語って子どもたちが嫌い」ととらえていたという前提条件を明らかにして、「英語嫌い」な生徒達を「ただただ惹きつけていく」という目的のために、「テレビ番組のバラエティみたいに数分ごとに面白いことを与え続けていく」という授業づくりを行っていたと西山教師は批判的に検討する（批判的省察）。さらに、そのような授業を「英語それ自体に惹きつけられたわけじゃなくて」「英語の授業が面白いと思ってたわけじゃない」「英語の授業は楽しみにはしてなかった」と生徒の立場から西山教師は評価する（批判的省察）。そして、「それは、こちらが一方的に与え続けていて子どもたちの言葉を聞いてなかったから」と新たな問題提起をして批判的自己省察に達する。その際に西山教師は、東教師の実践と自分の授業を比較して、東教師の実践から「子ども達がそこにおいて、そこから何か疑問が生まれたり」「あくまで課題はこっちで準備してるんだけど、そこにたどり着かせたり」という視点を見出している。

西山教師の授業（づくり）についての考え方が批判的省察、批判的自己省察にまで達する過程では、次の3つの経験によって西山教師が省察を深めていったことが語りから見出される。1点目は、Y 中学校着任2年目の3年生での対話の成り立った授業の経験である（資料 N4 語り 3-11）。この授業は、「何か問いをあげてもみんなが本当に考える。英語ができない子もたくさんいたけど日本語でもいいから〔返答が〕返ってくる」という授業であったという。この授業によって西山教師は、「こっちの技量じゃなくて子ども達がこんなに〔返答を〕出してくれれば授業って成り立つ」「子ども達が英語楽しんでるし、これでいいんじゃないか」「そういう雰囲気創れるといいのかな」と考えるようになる。この経験は、授業は教師が「面白くしてモチベーションを上げる」のではなく、生徒が「本当に考える」ことによって、「英語ができない子も（中略）〔返答が〕返ってくる」ということに西山教師が気づく経験であった。また、生徒からの返答によって「授業が成り立つ」、さらにこのような対話の授業によって「子ども達が英語楽しんでる」ということを知る経験でもあった。この授業の意味を西山教師がその時点で明確にとらえていたかどうかは明らかではないが、この「3年生の授業で感じていたものがあった」ことから、着任3年目、「〔生徒たちの〕反応があったけど英語ができないっていう」1年生の授業においても、「子ども達の言葉を拾う。聞くっていうこと」（資料 N4 語り 3-12）を西山教師は意図的に行い、生徒の発言を核として生徒と共に創っていく授業という新しく見出した視点を実践において試していくのである。

資料 N4：2年目の3年生での対話の成り立った授業について、東教師についての語り

語り 3-11 「2年目の3年生がめちゃくちゃひどかったんです。荒れたあとでそれを継承した。ただ僕の英語の授業は好いてくれて、英語を好きな子もたくさんいて、今まで僕がもったクラスの中で一番英語に対してポジティブな感情を持っている子が多くて、何か問いをあげてもみんなが本当に考える。英語ができない子もたくさんいたけど日本語でもいいから「返答が」返ってくる。こっちの技量じゃなくて子ども達がこんなに「返答を」出してくれれば授業って成り立つんだ。それって授業者も楽しいな、だし子ども達が英語楽しんでるし、これでいいんじゃないかな。それは子ども達の性格的なものにもよるだろうけど、そういう雰囲気創れるといいのかなってあの子達に教えてもらったのはあるかもしれないですね。すごく心地良かった。」

語り 3-12 「〔着任3年目に担任した1年生は〕よその他教科の授業いくと大変で、いつも見にいかなくやいけないような。ただ素で反応は良かったしすごく幼稚だったので、子どもに本当にものを教えれば分かってくっていくっていうような。それこそこの子たちの反応があったけど英語ができないっていう。ある意味で英語の授業としてはやりやすかったんですけど。ゼロからだったので。子どもたちの言葉を拾う。聞くっていうことを東先生の授業とかその2年目の3年生の授業で感じていたのもあったので、怒らなくやいけない場面でも怒らずに何か子ども達に気づかせるというかなんか。怒る時ってなんかいつもこっちの大人の都合を押しつけてるような、もちろんそれは教えなくやいけないんですけど、それを直球で言ったって子ども達は分からないだろうな、っていうのを東先生の指導を見て思ったので、それが英語の授業でも一緒に、英語ってこうなんだよって押し付けててもしょうがなく、分からない子に10のことを10のまま言っても駄目だから、それを2に落として伝える。教えるじゃなくて伝えるって言葉の方が多分ふさわしいんだろうなと思うんですけどね。」

2点目は、先輩である同僚の東教師の実践を見る経験である。西山教師が「東先生の授業とかその2年目の3年生の授業で感じていたのもあった」と述べているように、西山教師は東教師の授業から指導についての考え方の源に気づく（資料 N4 語り 3-12）。西山教師は東教師の指導の場面から、指導についての考え方が「怒る時って何かいつもこっちの大人の都合を押し付けている」という、「大人の都合」に基づく考え方であったとその源に気づく（省察 reflection）。そして「教えなくやいけないんですけど、それを直球で言ったって子ども達は分からない」「怒らなくやいけない場面でも怒らずに何か子ども達に気づかせる」と生徒主体という視点から、指導について西山教師は批判的に検討する。さらに、それら生徒指導場面における指導についての考え方と授業における指導についての考え方を「英語の授業でも一緒に」と結びつけて、大人の都合や考えを「押し付けててもしょうがなく」「分からない子に（中略）伝える」「教えるじゃなくて伝える」と、生徒主体の視点から指導についての考え方を西山教師は批判的に検討している。後述するが、Y 中学校着任2年目に西山教師は、自己の学級指導を通じて、指導についての考え方の源が「先生としての都合」（資料 N8 語り 2-16）であったことに気づいていた（省察 reflection）。それが着任3年目では自分の実践だけではなく東教師の指導からも批判的な検討を行い、東教師の指導がどの場面でも「子どもが中心」であり、授業づくりにおいてもその考え方が貫かれていることに気づいていく。この視点に気づいた西山教師は、東教師の授業から「〔東先生は〕すごく対話をしているというか子どもと」「必ず子ども達の発言からそこまでもっていくという子どもが中心」（資料 N3 語り 3-8）「子ども達がそこにおいてそこから何か疑問が生まれたり」（資料 N3 語り 3-9）という「子どもが中心」の授業づくりで、それが「一方的な与えるものじゃない」（語り 3-8）と西山教師は解釈していく。また、東教師の授業が「子ども達の発言」「対話」によって創られている点にも西山教師は着目する。「東先生の授業とかその

2年目の3年生の授業で感じていたのもあった」(資料 N4 語り 3-12)と西山教師が述べるように、自分自身の実践と東教師の授業から「子どもが中心」という新たな視点を得て、西山教師は「自分の授業を変えてみようと思った」(語り 3-8)と、授業づくりや指導において新たな視点である「子どもが中心」を試していったのであろう。そして、「子ども達の言葉を拾う。聞く」という対話によって、新たな視点を試していく中で、「子どもが中心」という新たな視点は検討され、価値づけがなされていったのであろう。また、西山教師は価値づけを行うだけではなく、「子どもが中心」という新たな視点で自分の授業を問い直し、これまでの自分の授業では、生徒は「英語の授業自体が面白いと思ってたわけじゃない」、それは「こちらが一方的に与え続けていて子ども達の言葉を聞いていなかったから」(語り 3-9)と授業づくりと指導方法についての省察を深めていったと考えられる。

3点目は、複数の都道府県にまたがる英語の研究大会での発表に向けて授業づくりを行い、実践を発表した経験である(資料 N5)。この時の大会では、「英語で自分の意見とか考えを表現させたり、やり取りさせたりする授業のためにどうしていくか」(語り 3-15)ということを発表のテーマとしたが、当初は異なっていたという。「東先生としゃべってた時はどんなテーマでやるといってという話をして、自己決定っていうキーワードでやろう」ということになったという。その「キーワード」になったのは、「生徒指導のリーフレットか何か」に掲載されていた「生徒指導する時は教員の押しつけじゃなくて子ども達に選択させな

資料 N5：英語の研究大会での発表に向けての授業づくりについての語り

語り 3-15 「その発表のテーマが、意見、考えを英語で、自分の意見とか考えを表現させたりやり取りさせたりする授業のためにどうしていくか、っていうような話だったんですけど、一番最初のテーマはそうじゃなくて、東先生としゃべってた時はどんなテーマでやるといってという話をして、自己決定っていうキーワードでやろうかと。それがたまたま生徒指導のリーフレットか何かに、生徒指導する時は教員の押しつけじゃなくて、子ども達に選択させなきゃいけない、経験させなきゃいけない、っていうような原則を、きっと英語【の授業】でもやってきているし、それを研究としてまとめるのはいいかもねって。それが小さい自己決定だと、Whatで聞くといろんなことが言えるんですけど、Do youで聞くとYesかNo。でもできない子にとってはそれがすごく安心だし、けどDo you likeで聞かれたらYes、No考えるし、意見を考え、ちゃんと言っている。そこで決めさせると授業に参加していく意欲が向上して、どんどんどんどん、というような筋道が整うんですけど、それがやっぱりもうちょっと大きく捉えて、意見を考えて言う言葉になって。でなった時にはこっちがしゃべりまくってたってしょうがないので、子ども達に意見、考えを言わせなきゃいけない、し書かせなきゃいけないし、やり取りさせなきゃいけない、と与え方と与えるタイミングだけ工夫して、あとはもう本当に考えさせる実践をしてまとめていこう、っていうような頭でやりました。」

語り 3-16 「発表自体は僕が代表者だったんですけど、一応、〇〇市の代表として〇〇市の実践を発表する。僕が生まれる前からずっと言われてたらしくて、その意見、考えを英語で、っていうのは。僕が〇〇大学で勉強してきた時もそれを言われたし、教員になっても、どこの研究会でもそれは言われたし、そうだなと思ってなんか自分で考えて、大事なんだろうなと思ってやってみようっていう、そこがさるまねだったのがあらためてそういう発表をしなきゃいけないってなった時に、発表するならそれなりの授業をしなきゃいけないなと。もちろん授業を見せるものじゃなくて、実践発表という形だったので足跡があればいいんですけど、自分の授業をいろんな人に話す機会ももらえて、それこそ〇〇市のいろんな素敵な授業をされてる先生と意見交換ができて、それをアドバイスもらいながらもう1回授業してみて、それをすぐにここでまた北村先生とか東先生とかに言ってもらいながら。なのでその大会を通して今まで目指していたものが自分の実践を説明する言葉になって、なんかそのやり取りの中で、こういうふうには自分はこういうふうなことを大事にして実践しています、っていう受け売りのものじゃなくて、自分の言葉になった上で、イメージでもこういうふうなことを目指したい、っていうことがもてたかなと。だから発表があつてつながったっていうよりはなんだろう。発表でしゃべりながらつながっていったかなっていうような感じですか。」

きゃいけない」という一文から発想し、同様の考え方で「英語〔の授業〕でもやってきている」から「研究としてまとめるのはいい」と東教師との対話から生まれたアイデアであったという。この「自己決定」という「キーワード」での授業を構想することは西山教師にとって、「できない子にとって」は「Yes、No を考え」「意見を考え」というような「できない子」も参加できる授業を構想することであり、さらに「本当に考えさせる実践」を具体的に構想する経験であった。また、「子ども達に意見、考えを言わせなきゃいけない、書かせなきゃいけないしやり取りさせなきゃいけない」ためには「こっちがしゃべりまくってたってしょうがない」と教師主体の指導方法を問い直す経験でもあった。このように、この「自己決定」という「キーワード」で授業を構想する経験は、「子どもが中心」という生徒主体の授業づくりと指導方法を具体的に構想する経験であり、これまでの西山教師の行っていた実践を問い直す機会となったのである。さらに、この実践を通じて、大学時代や教員になっても「言われてた」「意見、考えを英語で」（語り 3-16）という点を改めて考え直す機会となり、これまでの自己の実践が「さるまね」であったことに気づく機会ともなっていたのであろう。そして、新しい考え方で実践した授業を研究大会で発表したことは、「今まで目指していたものが自分の実践を説明する言葉になって」「やり取りの中でこういう風に自分はこういう風なことを大事にして実践していますっていう、受け売りのものじゃなくて、自分の言葉になったうえでイメージでもこういう風なことを目指したいっていうことがもてた」「発表でしゃべりながらつながっていった」（語り 3-16）と、西山教師が自分の考え方や目指すものを明確にしていく機会となったのである。

このように、複数の経験を通じて西山教師の授業づくりと指導についての考え方は省察を深めていった。これら 2 つの考え方の省察の深まりに影響を与えているのは、後述する、学級指導を通じての生徒指導についての考え方への批判的な検討からの、生徒についての考え方の変化である（資料 N6）。Y 中学校着任 1 年目の西山教師は、英語の授業を受ける生徒について、「将来的に使うのは、本当に数パーセント」「クラスで 1 人いればいい方」（1-15）と考えていたが、2 年目には「みんながみんな英語をやるわけじゃないからっていうのは最近あまり思わなくて。せっかく英語の授業受けるんだから、少しでもできるようになったらいい」「前向きにやらせたい」（語り 2-44）と生徒についての考え方が変化している。この変化は、西山教師が 2 年目に担任した生徒たちが「根性がないとか、続かないっていう子達」であったことからそういう生徒たちに「ネガティブな言葉をかけたくない」「自分がそういう心持でやりたくない」と西山教師が考えたからであった。しかし同時に西山教師は、「英語なんて特に嫌いな子にとってはもう無理」（資料 N2 語り 2-32）「英語って子ども達が嫌い」「できない子はできない」（資料 N3 語り 3-9）という生徒についての考え方も抱いていた。この生徒についての考え方は、西山教師が中学校時代には英語が苦手だったことや高校時代の英語の授業が英文和訳中心の授業であったことから、英語は「受験教科でしかなかった」（語り 2-44）「自分の受けてきたような授業」は「苦痛」（資料 N6 語り 3-24）で、「嫌いな子にとってはもう無理」「英語って子ども達が嫌い」という生徒についての考え方

が形成されたと推察される。そしてこの生徒についての考え方のもと、「英語嫌いでも英語の授業は好きって言わせてかった」という目的が授業づくりの源となって、前述したように西山教師は英語の授業に「ただ惹きつけていくため」に「面白いことを与え続けていく」授業づくりを行っていたのであろう。しかし、担任している生徒の実態から「ネガティブな言葉をかけたくない」「自分がそういう心持でやりたくない」と西山教師は自分の考え方を変化させる。また、2年目の3年生の対話の成立した授業は「英語ができない子もたくさんいた」が「英語に対してポジティブな感情を持っている子」が多くおり、前述したようにこの授業から西山教師は、「子ども達がこんなに〔返答を〕出してくれれば授業って成り立つ」「子ども達が英語楽しんでるし、これでいいんじゃないか」「そういう雰囲気創れるといいのかな」（資料 N4 語り 3-11）と考えるようになる。この経験は、「英語ができない子でも返答したり、「本当に考える」ことによって「英語それ自体」に生徒が惹きつけられて「子ども達が英語楽しんでる」という、これまでの西山教師が抱いていた授業観や生徒観（生

資料 N6：生徒についての語り

語り 1-15 「英語っていうても、将来的に使うのは、本当に数パーセントの子達だと思うんです。もちろん、出来たらいいだろうなと思ってる子達はみんななんだろうなと思ってるんですけど、実際に日常的に使うかっていうと、クラスで一人いればいい方、と思うと、じゃあ、英語は何のために勉強するんやと思うと、価値観とか意見とかコミュニケーションの仕方とか、そういった部分の技能であるとか態度を育てる場なんだろうなって思うんです。もちろん英語の語学としては教えていかなきゃいけないとは思ってますけど、その授業の場で、いいコミュニケーションをとる、っていうことを目標というか目的にして、子ども達に使わせていきたい」

語り 2-44 「みんながみんな英語をやるわけじゃないからっていうのは、最近あまり思わなくて。せつかく英語の授業受けるんだから、少しでもできるようになったらいいじゃんっていう感じですね。」

（筆者発言：それは何か、変わったのは何かあったんですか。）

「すごくさっき言った、根性がないとか、続かないっていう子達にネガティブな言葉をかけたくなくなって。自分がそういう心持ちでやりたくないなっていうのがあって。どうせやらない子もいるんだろうなっていう思いで英語の授業やるよりは、せつかく自分の英語の授業受けてるんだから、前向きにやらしたいなって思うので。やらないかもしれないよりも、やろうよの方が心持ちこっちも楽しめちゃうかなって感じです。」

語り 3-21 「根本は変わってないかなと思うんですけど、英語ができたらいよいよっていうことを分かってもらいたいくらいですかね。当時は、教育実習に入る時は、ゼミの指導教官の先生からも、なんで英語を授業中に使わなくちゃいけないって、なんで子ども達がそれを勉強しなきゃいけないかが分からないと話にならないよ、っていうようなこと。それは附属の先生にも言われたし、でもそんな授業どうやってしたらいいか分からなかったし、いわゆる自分が受けてきた英語の授業のイメージのままやって。でも英語なんか、結局、日本人だって今の時代、やられて言われるけどそんなに使わないし、大人が血気盛んに言っているほど子ども達に必要性を感じてる子はいないし、けどやらなくちゃいけないものなのは間違いないので、どうせやらなきゃいけない道なら楽しくやってほしいな。そのための英語の魅力っていうものが授業中にあって、授業中だけじゃ絶対、足りないの、いずれ自分で必要な時に、さらに進めるお膳立てというか、そんなことが授業でできたらいいなと。」

語り 3-22 「〔自分は〕教科書を教わってたな。今、自分ができてるかどうかは別にして、教科書で教えたいなっていうところですかね。教科書の英文を解釈して、こういうふうに訳すんだよっていうような授業をひたすら受けて、それで読み方習って音読して、っていうような、まあいわゆるオーソドックスな。もちろん、それも今でも僕もするんですけど、それだけになったら絶対に自分が面白くないし、子ども達も絶対に面白くないと思っているので、それは違うかなと思う。」

語り 3-24 「やっぱり自分の受けてきたような授業をしてる先生の授業参観をしてる時は、参観者たとして苦痛だったんですね。超失礼ですけど。ということは、子どもたちも絶対苦痛だろうなと。その授業を50分自分は受けさせたくないなと。」

徒についての考え方)を覆す経験であった。着任2年目に変化した西山教師の生徒についての考え方とこれまでの授業観・生徒観(生徒についての考え方)を覆す授業を経て、3年目の調査時には「英語ができたらいよいよってことを分かってもらいたい」「どうせやらなきゃいけない道なら楽しくやってほしい」(資料N6語り3-21)と生徒についての考え方の変化している。そして、生徒が「楽しく」授業を受けるためには「英語の魅力っていうものが授業中であって」と、「英語の魅力」によって「英語それ自体」に生徒を惹きつける授業づくりを西山教師は構想するようになる。このように、西山教師の授業づくりの考え方の根底には生徒についての考え方があり、それが変化することで授業づくりの考え方が批判的自己省察に達したと考えられるのである。そして批判的自己省察に達した西山教師は、新しい考え方のもと、自分が受けてきた英文和訳の「教科書」を教わる授業を「子ども達も絶対に面白くない」「それは違う」と否定し、「教科書で教えない」(資料N6語り3-22)と明確に述べている。

③ 批判的自己省察以降の考え方と実践(資料N7)

批判的自己省察に達した後の「教科書で教えない」という授業において、西山教師は教科書の読み物の内容を読み取るだけでは「表面的に終わっちゃう」と考え、「トピックを幸せについて考えてみようっていうふうにして、教科書をゴールじゃなくて教科書を材料にして

資料N7: 批判的自己省察以降の授業について、前任校での合唱コンクールと授業についての語り

語り 3-25 「発展途上国っていうか、貧困国でカカオ豆を採って生活してる子どもたちのお話で、チョコレート食べたことがないとか学校へ行ったことがないとか、そういうストーリーが英語で書かれている単元があって。教えようと思ったら、世界にはいろんな子ども達がいるねとか、フェアトレードっていうのがあってね、っていう話で終わろうと思えば、教科書終われると思います。ただ表面的に終わっちゃうので、トピックを幸せについて考えてみようっていうふうにして、教科書をゴールじゃなくて教科書を材料にして考えるっていうような。写真を見せると、その国の子ども達はすごく笑顔で写真に撮られてる。それでしなっと子ども達の授業の風景を撮ると、すごくつらそうな顔で授業を受けている。どっちが幸せそうっていうふうなチャットでやり取りをしたりしながら、でも間違いなく日本の子ども達の方が裕福だし、安定した安全な暮らしができる。チョコレートも食べられる、学校に行ける。それって間違いなく幸せなはずだよな、っていうような振り方をしながら、教科書に戻りながら、この子達はこうだなこうだなって考えて、今、自分は学校に来られて本当に幸せかどうか。幸せかどうかは別に意見が合わなくてもいいんですけど、その子ども達を知った上で幸せだって言うか、もしくは幸せじゃないと言ってもいいと思うんですけど、なんかそういう本当に英語の教科書でも読み物として、読書をして、自分の中の気持ちに変化があるような実践ができると、それってコミュニケーションだろうなという。」

語り 1-33 「123持ち上がった学年で、23同じクラスやったので、勝手に思いは強くなるんですけど、すごく運動能力が低いクラスやったんです、だから体育祭勝てない、勝てない、だからどっかでも勝たなあかな、って思った時に、合唱コンクールだけは、みんなゼロからスタートのはずだから、ここだけはがんばろうって言って、2年生でも3年生でも最優秀とれたんです。すごく、結果として、とれたっていうのも大きかったんですけど、そこしか自分らには無い、まあ他もがんばっていたんですけど、そこでがんばらんとうちはあかんやろうみたいな感じになって、クラスがひとつになっただけっていうのが、こういうことなんや、って、自分が中学校のとき学生のとときに感じたことが教員になっても感じられたイベントだったなあって。それがあったからこそ、英語の授業で何が一番思い出に残ってるって、一番最後の研究授業で、ほぼみんなが合唱コンクールで、何でって訊くとひとつになれた、とか、結果もそうだったけど、自信になったのか、そういうことを英語で言えるようになってると、英語で言うのが難しい内容だろうなあって思うんですけど、それでも言いたいっていう気持ちをつくることのできたのは、やっぱり一番よかったなあって。」

考える」(語り 3-25) という授業をデザインしたという。この授業は、生徒に「カカオ豆を採って生活してる子どもたち」と自分たちとを比較させ、「どっちが幸せそうっていうふうなチャットでやり取りをしたりしながら」「今、自分は学校に来られて本当に幸せかどうか」を本当に「考えさせる」ことによって、「英語の教科書でも読み物として読書をして、自分の中の気持ちに変化」を生み出す授業であったという。この授業において西山教師は、「自分の中の気持ちに変化があるような実践ができる」とそれってコミュニケーションだろうな」と述べており、そこには単に「コミュニケーションの仕方」を培うことを超えた「コミュニケーション」の質を問う意味合いが含まれている。しかしこの「自分の中の気持ちに変化があるような実践」に関連する点は、省察の喚起以前の Y 中学校の前任校での一番印象深い出来事としても述べられている。西山教師は調査第 1 回目に前任校での一番印象深い出来事として、合唱コンクールとその後の英語の授業を挙げ、「言いたっていう気持ちを創ることができたのは、一番よかった」(語り 1-33) と述べている。「一番よかった」と西山教師が表現したのは、その授業が「クラスがひとつになった」合唱コンクールを題材にし、「英語で言うと難しい内容だろう」ということでも生徒が「英語で言えた」ことから、「言いたっていう気持ちを創る」ことが西山教師の中で何かしら意味のあることとして残っていたからであろう。しかしそれがどのように意味があるのかが明確に認識されないまま残っていたために、西山教師自身の中学時代と同様の「クラスがひとつになった」イベントとしての合唱コンクールの印象深さと共に、「言いたっていう気持ちを創ることができたのは、一番よかった」という語りに表出したと考えられる。このように、その時点では明確にその意味が認識されていなかったであろう新たに見出された視点は、英語の研究大会に向けての授業づくりと実践、その後の発表を通じて、次第に明確になっていったと推察される。この研究大会に向けての授業づくりは、西山教師が大学時代や教員になっても「言われてた」「意見、考えを英語で」という「コミュニケーション」の質を改めて問い直す機会となり、さらに研究大会での発表が「今まで目指していたものが自分の実践を説明する言葉になって」と新たな視点を明確にする機会となっていたのである。そしてこれらの機会を経て、「言いたっていう気持ちを創る」という見出されていた新たな視点が「気持ちに変化がある」という表現になって、「気持ち」を伴う実践こそが「コミュニケーション」と西山教師は明確に考えるようになっていったと推察される。

2-2 生徒指導に関する意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起

「すごく田舎の学校」で「ある意味、幼くて純な子が多かった」という前任校から Y 中学校に着任した西山教師は、Y 中学校独特の 70 分授業やクラスター制といった「制度、システムのなところ」よりも、「少し町になって、やっぱりいろんな子がいる」と「戸惑い」「驚き」を感じたという。そして Y 中学校で勤務する中で、「ルールとかしつけというか、基本的な生活習慣」について「すごくたくさん、問題」がある、「教員によって言っていること

が違う」「共通理解を図っておくべきことはたくさんある」と、Y中学校の指導上の課題を西山教師は感じるようになる。同時に、「今、すごくゆらいでいる」「こちらの問いかけとか指導に関して、ずっと心に向けてくれない。どうすれば、自分が目指しているところが、ほんまにどういう風にひっばっていけばいいんだろうっていうのが、今〔Y中学校着任1年目当時〕も全然わからなくて」（資料 N8 語り 1-16）と、西山教師は生徒指導に苦悩する。しかしこの生徒指導上の困難は西山教師のみの悩みではなく、Y中学校では夏休み直前に生活指導についての問題が起こり、学校外にまでそれが知れ渡る事態も発生していた。この「荒れ」の状況は収まらず、「荒れた後でそれを継承した」「〔着任した〕2年目の3年生がめちゃくちゃひどかった」と西山教師が述べるように、指導が困難な状態は次年度に継続されていく。Y中学校では「生徒指導の諸問題等が大きな学校の課題」ととらえ、「安全、安心な学校づくり」を目指して「規範、学力、有用観」の育成を教育目標として掲げるようになる。異動して2年目、西山教師は昨年度に引き続いて3年生を担当する。しかし、「生徒の質的な部分も〔昨年度の3年生とは〕大分違うので、手を焼く子が多い」「不良というよりは幼稚なねんねくさいやんちゃもできないような子達が散らばっている（中略）指導が指導にならない感じ」「単なる注意とか単なる指導ではそっぽむく」と、これまでとは異なるタイプの生徒指導に西山教師は苦慮する。2年続けて継続的に指導が困難な状況に直面する中で、「先生の仕事って何なんかなって思うことがずーっと去年からあって」（語り 2-16）と、「先生の仕事」についての省察が西山教師に喚起され、生徒指導についての考え方が批

資料 N8：生徒指導の苦悩について・「先生の仕事」についての省察の喚起の語り

語り 1-16（筆者発言：教員として、大切にしていることってなんですか？）

「今、すごくゆらいでいる。ゆらいでいるというか、Yに来てからゆらいでいるのか、ずっと前からゆらぎ続けているのかわからないんですけど。素直な子を育てたいなって思っていて、前の学校は素直な子、多かったので、育てるっていうことよりも、その子らをどうやって指導していこうかっていう感じだったんですけど、今、ここの生徒達はすごく自分をさらけ出すのが、すごく臆病っていうか、逆に変な形でさらけだしてしまう子が多い。こちらの問いかけとか指導に関して、ずっと心に向けてくれない。どうすれば、自分が目指しているところが、ほんまにどういうふうにひっばって行けばいいんだろうっていうのが、今も全然わからなくて。大事にしているものっていうところも、なんとなくわからなくなってきたっていうのが、正直ですね。」

語り 2-16 「前の学校にいた時と言ってることは多分、大分変わるなって最近思うんです。前の学校にいた時に、荒れてる学校の友達の話聞いた時には言いたい放題言えたので。友達なんで、指導の仕方であったり学校の体制とか、いろいろ言えたんですけど。今、自分の目の前にそれがあって、なんにもうまくいかない時があつて。すると先生の仕事って何なんかなって思うことがずーっと去年からあって。ある意味先生として気張ってた部分が全部、今ないですね。こうせなあかんとか。こういうふうにしてかないといけない、っていうものが根底にはあると思うんですけど。本当にその子に応じてやってあげないと、こちらの先生としての都合でやっても見向きもされないし、成り立たない、通じていかない。ただ今それをやりすぎて失敗してる部分もあるのかなって思うんですけど。」

（筆者発言：失敗っていうのは、今年の3年生の担任としてですか。）

「寄り添いすぎたかなっていう部分はあって。やっぱりいろんな子がいるので、それをある程度分かってくれる子達は、今の子達だから、先生はそういう対応してるんだって思うのと。なんであの子達だけって思う子達。こっち寄りの子。けど自分のことを思ってる。だから、こうひいきやって思っちゃう子もいる。だから一貫して取らなきゃいけない態度もあるし。でも個人的に見てあげないきゃいけない態度もある。そのバランスが取りづらいな難しいなって。それが前の学校では思ってなかったなって思う。全体指導でなんとかやってたから。個別につながってなんとかしてやろうって思う必要がなかったから。」

判的に検討されたことが語りに表出している。

西山教師は「先生として気張ってた部分が全部、今ない」と、これまで「先生として気張って」指導を行っていたという生徒指導の考え方（「無意識」の行動）の源を突き止めている（省察 reflection）。同時に、これまでの指導は「先生としての都合」で行っていたと、生徒指導の考え方（「無意識」の行動）の源を突き止めている（省察 reflection）。そして、そのような指導では「〔生徒から〕見向きもされないし成り立たない、通じていかない」とこれまでの指導を批判的に検討し、「本当にその子に応じてやってあげないと」と、指導について新たな視点を見出している。また、担任している生徒が昨年度の生徒と比較して「いろんな子がいる」ことから、「一貫して取らなきゃいけない態度」と「個人的に見てあげなきゃいけない態度」の双方の「バランス」が指導には必要という視点も西山教師は見出している。そして、「個別につながって何とかしてやろうって思う必要がなかった」というようにこれまでの指導を批判的に検討する中で、前任校では「全体指導で何とかなっていた」、それ以上の手立てを講じる「必要がなかった」ために「先生としての都合」「先生として気張って」の指導が成り立っていたと考え方の前提条件を明らかにしている（批判的省察）。

このように指導についての省察が批判的省察に達している Y 中学校着任 2 年目の時点において、Y 中学校の先輩教師達との関わりによって西山教師に変容への意欲が具体的に生まれていることが見出される（資料 N9）。西山教師が Y 中学校に着任した 2 年目、学校全体の教員が「半分替わって」「〔Y 中学校が所在する地区の〕名だたる先生が集まった」（語り 2-25）という。西山教師はその教師たちについて、「これまでのことにすごく興味があって。どんなふうにしてこられたんだろうなって（中略）単に経験とかを聞きたいなって」「そうしてきたっていうことで考え方とかは伝わるし勉強になる」と述べている。そして西山教師は目標にしている教師たちはいるが、自分とは「タイプが違う」ことから「そういう風にはなれない」という。しかし、目標とする教師たちは「どんなことがあってもぶれない」「したことに関して説明ができる」と先輩教師たちの共通点を挙げて自分と比較し、自分は「ぶ

資料 N9：変容への意欲が表出している語り

語り 2-25 「名だたる先生が集まったので、ある意味これまでのことにすごく興味があって。どんなふうにしてこられたんだろうなっていう。だから教育観っていうか、そんなんではないと思うんですけど、単に経験とかを聞きたいなって。そうしてきたっていうことで考え方とかは伝わるし、勉強になるなと思う。」

「何人か目標にしている先生はいるんですけど、どうも自分はそういうふうにはなれないだろうなっていう。タイプが違うのかなっていう。ただ、憧れてるってことは多分自分にできてない部分がたくさんあるからだろうし。そうしたいんだろうな。ただやり方に憧れてもしょうがないから、なんか根本的に見つけていかないといけないんだろうなと思うんです。その人らに共通してるのは、間違いなくぶれない。どんなことがあってもぶれてないなっていう。判断に迷わないし。したことに関して説明ができるし。そういうのは自分にすごく自信がないなと思うし。ぶれぶれだし。何が正しいかもよく分からないし。ただこうだっていうものが持てる教員になりたいですね。何か英語の授業としても、学級としても、部活としても、これだっていうものを 1 つ持っていれば強いのかなと思うんですけど。何なのかって言われると、今いろんなものがあるなと思っちゃうとか。これだって自分で言えないからぶれるんだろうなっていうんですけど」

「半分替わって。来た先生がすごいので。1 人だけやったらこの人だっていうふうに見ればいいんですけど。いっぱい過ぎて。それぞれがそれぞれでぶれてない部分があるから、すげえなと思うだろうし。結局、だから人を見てなくて、自分で考えてかきやいけないだろうなと思いますけど。」

れぶれだし。何が正しいのかもよく分からないし。ただ、こうだっというものが持てる教員になりたい」「やり方に慣れててもしょうがないから、なんか根本的に見つけていかないといけない」「人を見てなくて自分で考えてかなきゃいけない」と変容への意欲を第2回目の調査（着任2年目）で西山教師は述べている。

② 省察の深まり

Y中学校着任2年目に、西山教師は2年続けて継続的に指導が困難な状況に直面する中で、「先生の仕事って何なんかなって思うことがずーっと去年からあって」(資料 N8 語り 2-16)と、「先生の仕事」についての省察を喚起させていた。また、生徒指導について、「先生として気張ってた部分が全部、今ない」と自己の変化を西山教師は認識し、「本当にその子に応じてやってあげないと、こちらの先生としての都合でやっても〔生徒から〕見向きもされないし成り立たない、通じていかないと、「先生としての都合」に基づく指導の限界を感じて生徒指導についての省察は批判的省察に達していた。そして、授業に関する考え方の発達において先述したように、授業を批判的に問い直す中で、西山教師は「怒る時って何かいつもこっちの大人の都合を押しつけている」(資料 N4 語り 3-12)と生徒指導における考え方の源を明らかにし(省察 reflection)、「怒らなきゃいけない場面でも怒らずに何か子ども達に気づかせる」、教えなくてはいけないことを「直球で言ったって子ども達は分からない」と生徒指導の方法について批判的に検討し、「それが英語の授業でも一緒に」と生徒指導と授業における指導への考え方を融合させて「子どもが中心」という新しい視点を見出していた。このように批判的な検討まで進んだ生徒指導について考え方への省察は、西山教師が「心構え」と呼称する教師の在り方(教師観)についての考え方への省察と関連して、批判的自己省察に達していることが語りに表出している(資料 N10 語り 3-30)。

西山教師は着任2年目の時点ですでにこれまでの指導は「先生としての都合」で行っていたと、生徒指導の考え方の源(「無意識」の行動)を突き止めていた(省察 reflection)が、着任3年目に改めて、「教師として指導しなきゃいけない」という「心構え」のもと、「肩ひじ張って」指導していたと、これまでの指導についての考え方の源(「無意識」の行動)とその前提条件が「心構え」であったことを明らかにしている(省察 reflection、批判的省察)。そして、「目にももの言わせて、力づくでやらせるっていうのもひとつ、それはそれでその先生のスタイルだしいと思うんですけど、僕の性格的に合わない」と、「力づくでやらせる」という指導を批判的に検討して否定する。その上で、「子ども達とやっていく。創っていく。それが教員としても、それはプロとしてやらなきゃいけないし、けれど同じ人としてやっていくってのが大事」と権力関係に依らない教師-生徒の関係性という新たな問題設定から、教師の「心構え」について考え方が批判的自己省察に達している。同様に、この語りには、もうひとつの批判的自己省察も表出している。西山教師は、「教員としてというのは、Yの1年目にガタガタっと崩れちゃったので。そこで肩ひじ張ってももう駄目なんだ」と、「教員として」という「心構え」のもと、「肩ひじ張って」の指導を行っていたと考え

方の源（「無意識」の行動）とその前提条件を突き止めている（省察 reflection、批判的省察）。そして西山教師は、「今の子どもは」「そういう人は信頼しない」「そうやって人を見て判断してくるから」と、「教員として」「肩ひじ張って」の指導を行う教師を生徒は信頼しないと批判的に検討し、「こっちのやることは変わらないし、言わなきゃいけないことも変わらない」と指導の内容についてはこれまでの考え方を肯定する。しかし、指導方法については「言い方は言う言い方というか言う目線は変えなきゃいけない」と批判的に検討する。最終的に、指導についての考え方は「あっちの目線で全てやっていくことが大事」と「子どもが中心」という新たな問題設定から批判的自己省察に達し、教師の「心構え」としても「教えて教わるじゃなくて学ぶ空間を創る」と権力関係に依らない教師－生徒の関係性という新たな問題設定から批判的自己省察に達している。このようにこの語りにおいては、「教員として」という「心構え」が前提条件となって、生徒指導とその方法を「肩ひじ張って」という考え方にさせていたことを西山教師は繰り返し述べている。さらに、これらの考え方に影響を与えている学校についての考え方があったことが他の語りに表出している（資料 N10 語り 3-32）。

この語りにおいて、西山教師は「学校が子どもを指導する場ってとらえるとすごく面白くないんですけど、子どもが楽しむ場って考えて、そのための指導だって思えば」と述べており、考え方の発達以前は「学校」を「子どもを指導する場」ととらえていたということが表出している。しかし「学校」についての考え方が「子どもが楽しむ場」と変化したことから、指導についての考え方は「子どもが楽しもうと思ったら毎日怒られたら嫌だし、じゃあ怒ら

資料 N10：指導についての考え方が批判的自己省察に達している語り

語り 3-30 「心構えとしては、教師として指導しなきゃいけないっていう肩ひじ張ってた部分が、大分、なくなっちゃったかなっていう。もちろん教師としてやらなきゃいけないんですけど、教師としてやったら子ども達に伝わらないだろうという思いがあって、これはなんだろう。ある意味、俺として言わなきゃいけないんだろうなと思って。なんて言うか、誰が言っても同じような指導じゃなくて、俺がお前に言ってるんだぞっていう、その本気感というか、仕事だからやってる感で伝えると伝わらないなど。いろんな、それが歌の指導とか、合唱コンクールとかしてても、歌を歌わないやつを叱るっていうことをしなくなったなって。逆に自分も嫌いだっただけ合唱コンクール。じゃあどうやったら楽しくなるだろう、どうやったら乗るだろう、どうやったら達成感味わえるだろうって、少しなんか指導っていうものの方が変わったかなって。目にも言わせて、力づくでやらせるっていうのもひとつ、それはそれでその先生のスタイルだしいいと思うんですけど、僕の性格的に合わないなど。子ども達とやっていく。創っていく。それが教員としても、それはプロとしてやらなきゃいけないし、けれど同じ人としてやっていくってのが大事なかなって思いますね。なんか教員としてというのは、Yの1年目にガタガタと崩れちゃったので。そこで肩ひじ張ってももう駄目なんだなって。特にたぶん、今の子どもはっていう言い方になると思うんですけど、そういう人は信頼しないだろうなっていう。そうやって人を見て判断してくるから、こっちのやることは変わらないし、言わなきゃいけないことも変わらないんだけど、言い方は言う言い方というか言う目線は変えなきゃいけないだろうなと。それは授業も一緒だし、教えて教わるじゃなくて学ぶ空間を創るといふか。あっちの目線で全てやっていくことが大事なのかなって思います。」

語り 3-32 「僕、楽しくやりたい方なので、学校が子どもを指導する場ってとらえるとすごく面白くないんですけど、子どもが楽しむ場って考えて、そのための指導だって思えば。子どもが楽しもうと思ったら毎日怒られたら嫌だし、じゃあ怒られない工夫をさせていかなきゃいけないし、ただ怒ってるだけなら誰でもできるし、それを積極的な仕掛けを創って「生徒を」進ませるのが、そういう仕事なんだろうなって。それは多分、Yの方向性としてもあったし、そういう先生方にたくさん出会ったなって思いますね。」

れない工夫をさせていかなきゃいけないし、ただ怒ってるだけなら誰でもできる」と、「子どもが楽しむ場」「そのための指導」と「子どもが中心」という新たに見出した視点から批判的に検討されている。そして、「積極的な仕掛けを創って〔生徒を〕進ませるのが、そういう仕事」と、「怒る」のではなく「積極的な仕掛け」によって生徒を導くという権力関係に依らない教師－生徒の関係性という新たな問題設定から「先生の仕事」についての考え方は批判的の自己省察に達しており、この批判的の自己省察は着任2年目に喚起された「先生の仕事って何なんか」（資料 N8 語り 2-16）への応えとなっている。このように、「先生の仕事」についての考え方は、最終的に教師としての「心構え」（教師観）への省察として深まっていったが、学校についての「子どもを指導する場」という考え方が「教師として指導しなきゃいけない」（資料 N10 語り 3-30）という教師としての「心構え」の前提条件となり、「教員として」の「肩ひじ張って」の指導という指導についての考え方の前提条件ともなっていたのであろう。

このように、生徒指導とその方法について、教師としての「心構え」（「先生の仕事」）について、学校について、の考え方は発達を遂げていったが、これら発達には次の3点の経験が影響を与えていると考えられる。

1点目は、新たな指導方法による指導の経験である（資料 N10 語り 3-30）。西山教師は合唱コンクールの際に、「自分も嫌いだったし合唱コンクール。じゃあどうやったら楽しくなるだろう、どうやったら乗るだろう、どうやったら達成感味わえるだろう」と考え、「歌を歌わないやつを叱るっていうことをしなくなった」という。この時点において西山教師は既に、「先生として気張ってた」「怒る時って 大人の都合を押しつけてる」という生徒指導について考え方の源を突き止め、「本当にその子に応じてやってあげないと、先生としての都合でやっても〔生徒から〕見向きもされないし成り立たない、通じていかない」「怒らなきゃいけない場面でも怒らずに何か子ども達に気づかせる」「押し付けててもしょうがなくて」と批判的な検討を行っていた。このような生徒指導とその方法について批判的な検討から、西山教師は「教師としてやったら子ども達に伝わらない」「仕事だからやってる感で伝えると伝わらない」「俺として言わなきゃいけない」「誰が言っても同じような指導じゃなくて」と考え、既に見出していた「本当にその子に応じて」と「子どもが中心」という新たな視点からの実践を行ったことが語りに表出している。西山教師は「自分も嫌いだった」と生徒の立場から行事をとらえ、「歌を歌わないやつ」が「どうやったら楽しくなるだろう」「どうやったら達成感味わえるだろう」と、既に見出していた新たな視点、「本当にその子に応じて」と「子どもが中心」を実践において用いている。これら新たな視点をその時点で西山教師が明確に認識していたかどうかは定かではないが、新しい視点からの指導によって「少しなんか指導ってものの見方が変わった」という。このように、新たに見出した視点に基づいて「俺としての指導」を試したことによって、新たな視点が価値づけされていき、次第に明確になっていった新たな視点から「心構え」への批判的な検討が行われて、「教師として指導しなきゃいけない」というこれまでの「心構え」を西山教師は突き止めていった

と考えられる。

2点目は、西山教師がY中学校2年目の対話の成立した授業から3年目には「生徒の言葉を拾う、聞く」ということを通じて、生徒と共に創っていく授業を行うようになっていったことである。対話の成立した授業（資料 N4 語り 3-11）においては、「生徒の返答で授業が成り立つ」「子どもが楽しんでる」「こちらも楽しい」という「雰囲気」にも西山教師は価値を見出していた。このような生徒と共に創る授業づくりを通して、見出されていた「子どもが楽しんでる」「こちらも楽しい」という「雰囲気」が価値づけされ、次第に批准されていったのであろう。そして、「学校が子どもを指導する場」ではなく「子どもが楽しむ場」と西山教師がとらえるようになっていったと考えられる。また、教師と生徒が共に「創る授業」は、教師が一方的に授業を進める「教える教わる」という教師と生徒の既存の関係性を否定し、生徒も教師も「楽しい」という「学ぶ空間を創る」という表現へとつながっていったと推察される。また、「学ぶ空間を創る」という点に関しては次に述べるクラスターにおける指導の経験も関与している。

3点目は、西山教師がこれまで抱いていたイメージを超える生徒や生徒を育てる環境に気づく経験があったことである（資料 N11）。Y中学校着任1年目に西山教師が「1番最初に驚いたのはクラスター長のスピーチ」（語り 3-31）であったという。クラスターというのはY中学校の独自のシステムで、1年生から3年生の各ひとクラスずつが縦割りで編成された

資料 N11：クラスターについての語り

語り 3-31 「僕、Yに来て1年目に一番最初に驚いたのは、クラスター長のスピーチがあまりにも大人びていて、けど原稿がそこなくて、どうしたんですかって聞くと、あの子達が考えたっていうか、その場で言ってるっていう。それって教員と同じだなと思って。でも本来、言葉ってそういうものだなんて。でもそれを子どもができるってすごいなと、子どもに預けてしまう勇気というか。それは絶対この学校じゃないとなかっただろうなと。」

語り 3-5 「1年目にそうなんだよYは、って教えてもらった時に、へーそんな聞いたことないわ、自分も中学生として経験したことがないし。でもう半年ぐらいでダーッと学校がおかしくなった中でも、その子たちはその営みを消さなかったの、それが象徴的だなと思うのは、その子たちが卒業した後に、2年経つとその時の1年生が3年生になって、僕がその時にその子達が3年生になった時に1年生の担任になったのね。ラストの年に。その時に、その3年生が1年生に給食の準備か何か、掃除のやり方を教えてたりする時に、いい先輩やなって言ったら、先生のクラスの3年生が私たちにやってくれたんですよ。2年前、っていうあの言葉がとっても嬉しくて、ああクラスターの良さっていうのは消えてないっていう。そういうクラスターだから、クラスターで行事をやるとかそんなんじゃないかって、一緒に生活をしたから、自然な縦のつながりというのがあったんだろうなって。その言葉が今でも残ってますね。いわゆる、ああこうやって子ども達がつながるんだっていう。教員の力ではなくて。」

語り 3-4 「クラスター道徳とか、なんか行事の後でも、例えばどれやったかちょっと覚えてないですけど、職場体験行ったとか学力診断テストを3年生が受けたとか後に、普通だったら学年で振り返りをして次につなげるといふ、その1本線だと思うんですけど、それを後輩に語ったり先輩にプレゼンをしたりっていう。もうパッとやろう、次の時間お互いに空いてるねって言ってやったり。3年生がピンチの時に、なんか怒られたかなんかした時に、1年生が給食の準備をしてあげて、お互いありがとう、それで今度逆の立場になった時にしてもらってるっていう。それを子ども達だけだと気づけないし、でもやってあげようよっていう言葉をかけて、あたかも子ども達が率先してやったかのように、先生がばつと紹介して、お互いありがとうっていうと、子ども達だけでつながっていけるっていう雰囲気を、前はもともとそうだったので、そういう雰囲気を取り戻したいなっていう、ちょっとした言葉がけがけがあったのかなって。この行事だからっていう大きなことじゃなくても。」

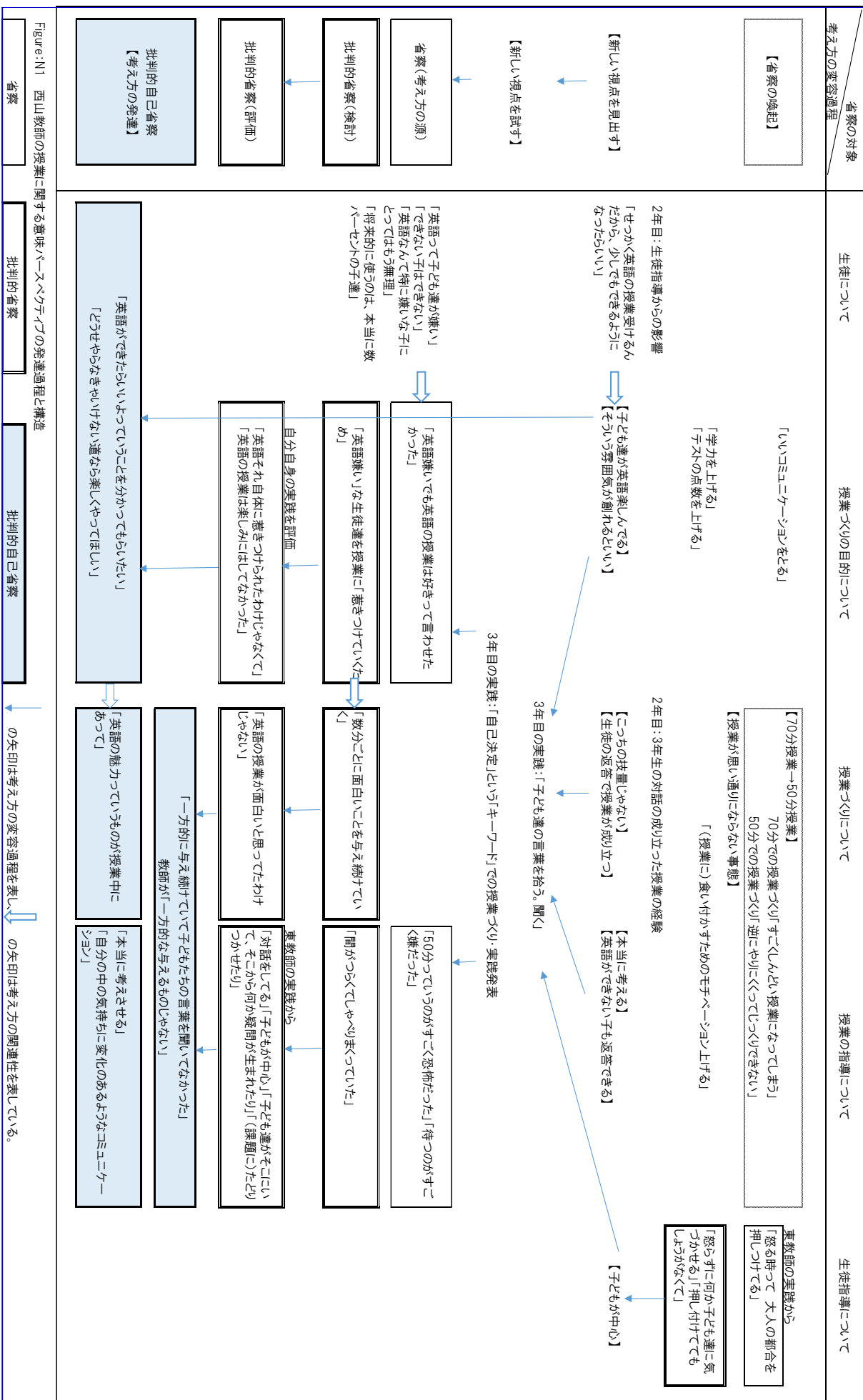
生活集団である。その3年生の「クラスター長のスピーチがあまりにも大人びていて、けど原稿がそこなくて、（中略）あの子達が考えたっていうか、その場で言ってるっていう。それって教員と同じだなと思って」と、西山教師は述べている。この経験は西山教師が抱いていた生徒観を超える生徒の一面に気づく経験であった。また、3年生が1年生に掃除のやり方など中学校生活を教えるというクラスターの活動で、3年生を褒めた西山教師にその3年生は、「〔西山〕先生のクラスの3年生が私たちにやってくれたんですよ、2年前」（語り 3-5）と言ったという。この生徒の言葉から、「一緒に生活をしたから、自然な縦のつながりというのがあったんだろう」「こうやって子ども達がつながるんだっていう。教員の力ではなくて」と、西山教師は「一緒に生活」をするという環境によって生徒同士がつながり、教師が教えなくとも生徒が育っていくことを見出している。そして、そのような異学年の生徒達のつながりは、「子ども達だけでつながっていけるっていう雰囲気」（語り 3-4）を創り出すような教師達の支援で成りたつという点も、西山教師は東教師との指導の中で気づいている。このようなクラスターにおける指導の経験から、「教員と同じ」力を持つ生徒がいることや教師の力ではない教育力に西山教師は気づき、教師の権威に依拠する指導や教育についての考え方を否定するようになったと推察される。そして、生徒を「同じ人として」としてとらえ、「教えて教わるじゃなくて学ぶ空間を創る」、「積極的な仕掛けを創って〔生徒を〕進ませる」のが「先生の仕事」という表現となって語りに表出したと考えられる。

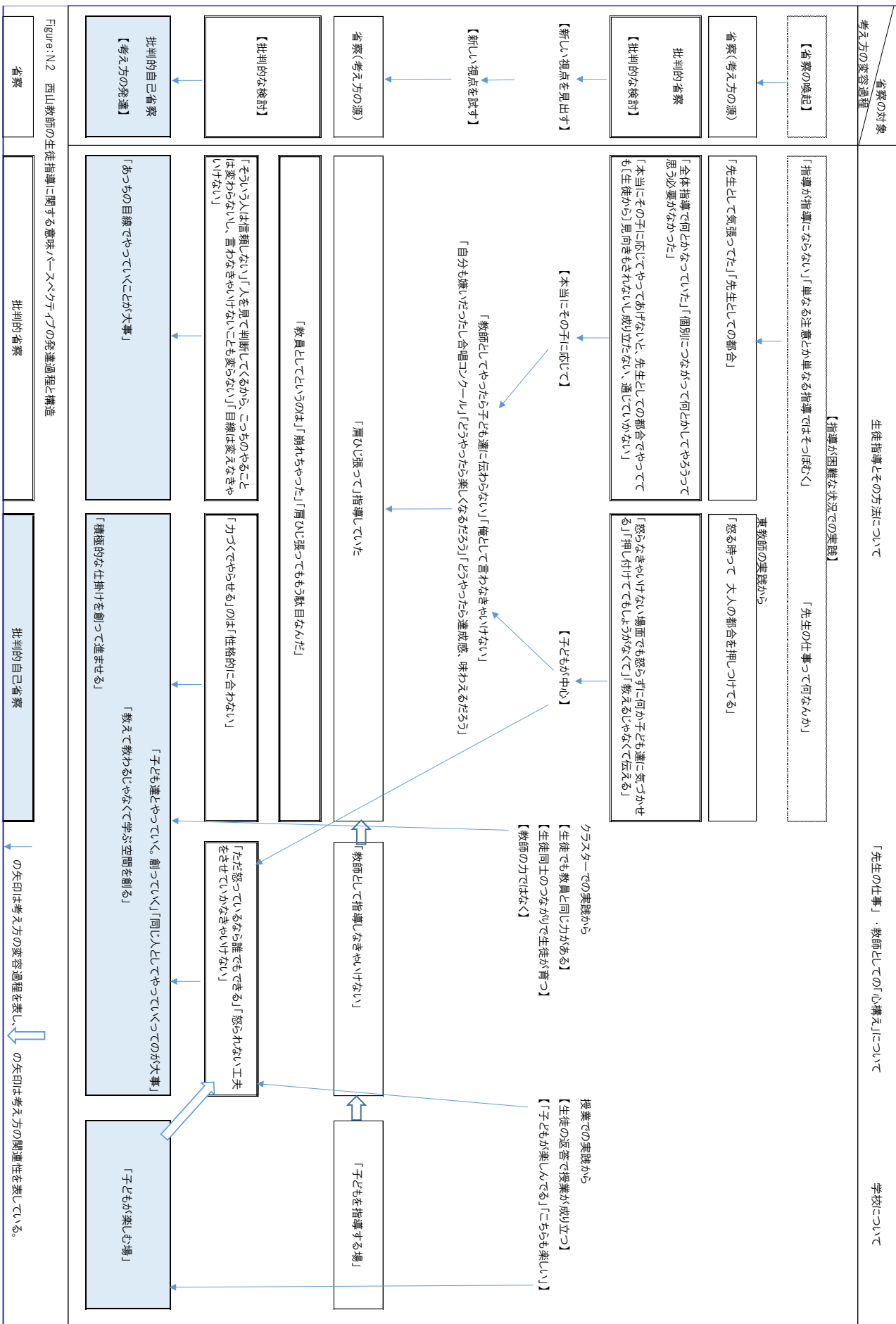
3 考察

3-1 西山教師の実践的知識の発達過程とその特徴 (Figure. : N1, Figure. : N2)

西山教師の教師としての行動を決定している意味パースペクティブを、授業に関する意味パースペクティブと生徒指導に関する意味パースペクティブに大別して、その発達の過程とあり様を分析してきた。それぞれの分析から実践的知識の発達過程について3点の特徴が見出せる。

1 点目は複数の考え方の中のひとつが意味パースペクティブ全体の前提条件として機能していたことである。西山教師の授業に関する意味パースペクティブは、生徒について、授業づくりの目的について、授業づくりについて、授業の指導について、という4つの考え方から構成されており、生徒指導に関する意味パースペクティブは、生徒指導とその方法について、教師としての「心構え」（「先生の仕事」）、学校について、という3つの考え方から構成されている。前者においては、「英語なんて特に嫌いな子にとってはもう無理」「英語って子ども達が嫌い」という生徒についての考え方が「英語嫌いでも英語の授業は好きって言わせたかった」という授業づくりの目的の前提条件となって、授業づくりとその指導についての考え方と行動を決定させていた。同様に後者においては、「子どもを指導する場」という学校についての考え方が「教師として指導しなきゃいけない」という「心構え」の前提条件となって、「肩ひじ張って」の指導という考え方と行動を決定させていた。この意味パースペクティブの前提としての機能を果たしている考え方は、被教育時代の経験や教職への





社会化によって形成されており、それがそれぞれの意味パースペクティブの暗黙の前提となつて、教師として実践的な思考方法を決定し、行動を決定させていたのである。

2 点目は授業に関する考え方と生徒指導に関する考え方が関連しあつて考え方が発達していることである。生徒指導に関する考え方においては「指導が指導にならない」「単なる注意とか単なる指導ではそっぽむく」という教師としてのアイデンティティが脅かされる指導困難な状況が継続していたために、省察の喚起から批判的省察まで省察は深まっていった。しかし授業に関する考え方においては、何らかの解決策を得たことから喚起された省察の深まりは停滞した。それでも最終的に省察が深まったのは、生徒指導に関する経験から生徒についての考え方を西山教師が変化させたことと、東教師の実践から生徒指導についての省察を深めて「子どもが中心」という視点を見出したからである。先述したように、生徒についての考え方は授業に関する意味パースペクティブの前提条件となっており、それを変化させたことが授業に関する考え方に影響を与えている。また、「子どもが中心」という視点を見出した西山教師は、「自分の授業を変えてみようと思った」と、次の年度には「子ども達の言葉を拾う。聞く」という、対話による授業づくりを行い、新しい視点を試していったのである。

3 点目は省察の深まる過程では複数の新たな視点を見出していることである。西山教師の授業に関する考え方では状況への折り合いから省察が停滞したが、その発達過程は共通しており（表 N2）、発達の過程は下記の過程であった。

- 1) a: 解決されない問題からの省察の喚起
b: 状況の変化からの省察の喚起
- 2) a: 自己の実践や他者の実践からの省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）
b: 状況への折り合いからの省察の深まりの停滞
- 3) 他者との関わりによる変化・変容への意欲の喚起
他者の実践と自身の実践、想定を超える経験からの新たな視点の抽出
- 4) 新たな視点に基づく実践
- 5) 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）
- 6) 批判的自己省察（=考え方の発達）

Table: N2 西山教師の意味パースペクティブの発達過程

生徒指導に関する意味パースペクティブ	授業に関する意味パースペクティブ
1) 解決されない問題からの省察の喚起	1) 状況の変化からの省察の喚起
2) 自己の実践や他者の実践からの省察の深まり(省察reflection、批判的省察)	2) 状況への折り合いからの省察の深まりの停滞
3) 他者との関わりによる変化・変容への意欲の喚起 他者の実践と自身の実践、想定を超える経験からの新たな視点の抽出	3) 他者との関わりによる変化・変容への意欲の喚起 他者の実践と自身の実践からの新たな視点の抽出
4) 新たな視点に基づく実践	4) 新たな視点に基づく実践
5) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)	5) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)
6) 批判的自己省察(=考え方の発達)	6) 批判的自己省察(=考え方の発達)

西山教師は授業に関する考え方においても生徒指導に関する考え方においても複数の新たな視点を見出しており、それら新たな視点の意味を明確に認識してはいなくともそれらを実践で取り入れて試すことによって新たな視点は徐々に価値づけされ、最終的に新たな問題設定の枠組みとなって批判的自己省察に達したのである。また、批判的な検討においては見出した新たな視点が価値判断の基準ともなっており、これらのことから新たな視点を見出すことが省察の深まりには必須であると言えよう。

3-2 省察の深まりに関する特徴

西山教師の意味パースペクティブの発達過程において、省察の深まりに関与する特徴として、次の2点の特徴が見出せる。

1点目は、省察の深まりにおいてはコミュニケーション的学習²を通じて新たな視点が見出されていることである。西山教師は「子どもが中心」の視点に気づくことができたのは「3年目かな」と述べているが（資料 N12 語り 3-10）、1年目も2年目も西山教師は東教師の実践に接する機会は多数あった。しかしそれまでは、「自分が70分もたすことに精一杯だったので。人の授業、どうやって70分もたすんだろうっていう疑問のままを見てた」と、「もたす」という「手法」について省察しており、それは道具的学習であった。しかし、新たな視点を見出す場面ではそれに先駆けてコミュニケーション的学習がなされている。着任2年目の対話の成立した授業では、対話によって「子ども達が英語楽しんでいる」「授業者も楽しい」という生徒と自分を理解しようとするコミュニケーション的学習が、生徒指導に関する批判的な検討においては、「本当にその子に応じてやってあげないと」という生徒を理解しようとするコミュニケーション的学習がなされている。特に後者は、「こちらの先生としての都合でやってても見向きもされないし、成り立たない、通じていかない」という、教師

資料 N12：道具的学習を行っていたことが表出している語り

語り 3-10（筆者発言：東先生の授業を見るまではあんまり自分の授業スタイルに疑問は持ってなかったんですか。それとも何かもうちょっと足りないと思ってた、そういう思いはあったんですか。）
「授業スタイルは常に今でも疑問なんですけど、どうしたらいいっていうのが、先ほども申し上げたようにこっちがこっちがっていうのが。本買ってきて、こういう手法があるとかなんかネタがあったらっていう、ネタをとにかくとにかく出してっていう。そのおかげで今、ネタはいっぱい持ってるんですけど、そのネタを投げてただけで、そこに子ども達をもってくるっていう視点を気づかせていただいたというか。でなかったら、いまだに与えまくってる授業もしてただろうなと思うし、それで満足して、今ある程度、生徒指導的な変な力もついてきたので、授業として落ち着いちゃうと疑問も持たないだろうなって。」

（筆者発言：それはもう Y にきて1年目の早い時期で感じたんですか。）

「いや、1年目で感じられなかったと思います。自分が70分もたすことに精一杯だったので。人の授業、どうやって70分もたすんだろうっていう疑問のままを見てたのはあったんですけど、そういうことに気づけたのは3年目かなと。」

² コミュニケーション的学習とは、メジローが説明している学習概念であり、彼は学習を「道具的学習」と「コミュニケーション的学習」に大別している。前者は認知的な関心の中の技術的領域であり、他者や環境をコントロールすることに関心がある学習、後者は実践的な関心の領域であり、「ほかの人びとが意味するものを理解しようとする学習であり、また自分自身を理解してもらおうとする学習」と説明されている（1991/2012、p.104）。

としてのアイデンティティを脅かす生徒指導上の課題から発していたことから批判的な検討が進み、コミュニケーション的学習を導いたと考えられる。これら複数のコミュニケーション的学習が累積され、その意味をその時点で明確にしていなかったとしても、それが日々、累積されて、3年目に「子どもが中心」と明確に新たな視点が見出されたのであろう。

2点目は、省察の喚起や深まりには、これまで抱いていた授業観や生徒観を覆す経験があったことである。学級指導における省察は、解決しなくては教師としてのアイデンティティを脅かされる差し迫った問題であった。であるから省察が深まったと考えられる。それに対して、授業づくりについての省察は、何らかの解決策によって差し迫った問題ではなくなったために深まっていかなかったのである。しかしそれでも最終的に省察が深まったのは、これまでの西山教師が抱いていた授業観や生徒観を覆す経験があったからである。対話の成立した授業は「英語ができない子」でも返答したり、「本当に考える」ことによって「英語それ自体」に生徒が惹きつけられて「子ども達が英語楽しんでる」という、これまでの西山教師が抱いていた授業観や生徒観を覆す経験であった。また、「クラスター長のスピーチがあまりにも大人びていて、けど原稿がそこになくて」という経験も「それって教員と同じ」と西山教師が抱いていた生徒観を超える生徒の一面に気づく経験であった。このような経験が複数あったことによって、生徒を理解しようとするコミュニケーション的学習が促進されたり、その経験自体がコミュニケーション的学習となって累積されていったと考えられる。

3-3 学習を支える他者とのネットワーク

西山教師の事例から西山教師の他者とのネットワークを抽出し、その関係性を考察する。西山教師はY中学校に属し、その中でも英語科教師を中心とするクラスターに所属している。また学校以外では、Y中学校が所在する市の英語研究会にも所属している。さらに、分析においてはふれなかったが、西山教師の大学時代の先輩達がつくった英語教育の研究会にも属している。これらの他者とのつながりと省察への影響を考察する。

Y中学校の英語科教師たちとのつながり（資料 N13）は、「普段からお互いの授業を知っている分、わかって言い合える」「普段、同じ子ども達を見て、同じお互いの授業を見合っている中、同じ70分でやってる、っていうところで、言い合える」（語り 1-40）という、「同じ子ども」に対して情報を共有し、「70分授業」や「課題解決型の授業」という同じ課題に挑戦している当事者同士の討論が行われていた。また、「見られることなんとも思わなくなってる」（語り 2-82）というオープンな関係性において、「お互いの授業見合っただけで変えていける」と他者の実践から何かを見出して試すことを可能にしている。またそれらは、研究授業のような特別な限られた時間ではなく、「ちょっと呼んで2人でTTを始められる」ような日常的な関わり合いである。それに対して市の研究会は「人間関係」と情報を共有していなことから省察の深まりは少ないが、「自分の実践をふり返るチャンス」「自分が目指すべきところ、みんなが英語科としてやろうとしているところからずれてないかなっていう確認」「いろんなアイデアがもらえる」場としてY中学校1年目では位置づけられている。

しかし、3年目にはこの市の代表として新しい視点からの授業づくりを行い、その実践発表を行う過程で、「素敵な授業をされている先生と意見交換ができて、アドバイスをもらいながらも1回授業してみて」（語り 3-16）というような、「意見交換」があった。さらに西山教師は私的な英語科の授業研究を行っているコミュニティにも属している（資料 N14）。それは「学会とかで発表する」（語り 2-85）ような専門性を追求する大学時代の先輩が中心となって発足した研究会である。

これら西山教師のもつネットワークの質を考察する。Y 中学校の英語科教師達の関係性は、生徒についての情報を共有し、同じ課題を共に追及している当事者同士という権力関係のない平等な関係性である。またそれは、オープンな関係性において、日常的なインフォーマルな関わり合いが行われ、他者の実践から何かを見出して試すことを可能にしている。市の研究会の関係性はややフォーマルなものと推察されるが、ここでは Y 中学校よりも多くの人数で構成されており、より多くの他者との関わりから「自分が目指すところ」を確認し、見極める場となっている。そしてこの場での「素敵な授業」を行っている教師たちとの関わりは

資料 N13：Y 中学校英語科教員の関わりについての語り

語り 1-39（筆者発言：市の中学校英語科の集まりでの話っていうのは、先生にとってどのような意味を持つものなんですか。）

「そこでしゃべることで、ここでしゃべっていることもそうなんですが、やっぱりしゃべらないとふり返れないところもあるので、自分の実践をふり返るチャンスにもなるし、自分が目指すべきところ、みんなが英語科としてやろうとしているところからずれてないかなっていう確認、っていう意味もあると思いますし、あとはいろんなアイデアがもらえるところ、そういう場だと思います。」

語り 1-40（筆者発言：Y 中と市の集まりと、どちらの方が深まりますか。）

「やっぱりここだと思います。普段からお互いの授業を知っている分、わかって言い合えるし、人間関係もあると思うし、それは年とっていけば〔市の研究会でも〕いろんな先生とつながるので、〔深まりは〕あると思うんですけど、やっぱり、普段、同じ子どもたちを見て、同じお互いの授業を見合っている中、同じ 70 分でやってる、っていうところで、言い合えるっていうのがこっちの方が深まるかな。

語り 2-70 「今年は授業すらもしゃべりづらくなって言ってる。バタバタしすぎて。ここで、去年はここ〔教科職員室の座席のこと〕東先生で、僕そこで、空き時間にこう授業の話とかクラスの話とかもできたんですけど。もう空いてる時間は自分のクラスのとかつききりになるから。ちょっととした雑談ができない。ただやっぱり去年よりは先生方と仲良くなれたので、飲みに行った時とかに〔話すことができる〕。まあ去年は、自分がそういうのってしゃべっていいかどうかもわからなかったの、なかなか自分からも言えなかったけど。こっちから聞けばみんな、話したい内容ってたくさんあって。そうなる。まあ学校で話すことってあんまないですけど、飲みに行った時は多いですね。話す機会は去年に比べては話やすくなったかなと思う。」

語り 2-82 「こんだけお互いの授業見合って、変えていける学校もないだろうし。見られることなんとも思わなくなってるっていうのもある意味、価値のあることかなって。」

語り 3-1 「やっぱり今ほしいなと思う環境は教科センター。というのは今〔Y 中学校から異動して次の学校において〕、英語科僕 1 人男で、ほか 4 人女性で ALT が男なんですけど。とてもいい先生ばかりなんですけど、どんな授業してるか一切分かってないんです。ちょっと授業困ってる先生方もいらっしやるので、ヘルプに入ったりしながらああなるほどこんなふうに授業されてるなという雰囲気やちょっと分かってきた。でもここ〔Y 中学のこと〕だったら 4 月の数週間で分かることが半年たってもたぶん足りてないぐらい。じゃあどうやって進んでるのかもしゃべってるだけで、やっぱり想像の上でしか分からないし、進度もバラバラになってきちゃってるなあと。やり方もなんか人それぞれになっちゃうと、子どもが次の年になった時に困惑するだろうなと思って。それがやっぱりここに全部そろってる。それでちょっと忘れて取りにこられるとか。助けにきてとちょっと呼んで 2 人で TT を始められるとか、そういう環境もぜひ良かったなと今思いますね。」

資料 N14：私的な英語研究会についての語り

語り 2-85 「去年、僕の大学時代の先輩 2 人とこの北村先生と 4 人で立ち上げて、今、アクションリサーチをやっているはずなんですけど。」「その先輩 2 人は、本当に今は普通に英語の先生してるんですけど。本当に学会とかで発表したりそういう研究グループに入って。いつそんな時間あるんやろというような仕事してるんですけど。その人らがものすごい専門的な、なんかこうよく分からない話をしてるんですけど。検定とか。」

語り 3-34 「その北村先生とやってたやつは多分、その当時やってたやつは立ち消えちゃったんですけど、そのつながりで今、学会の中でプロジェクトのメンバーになって、今、僕が授業で言葉にならない部分を研究者の人に言葉にしてもらうような実践者と研究者の橋渡しの研究を今しようということになってて。そんな活動をしていますね。」

(筆者発言：それによって先生の授業は変わっていったると思いますか。)

「まだ今年始めたばかりなので。ただいろんな視点をもったので気づかされる部分は多くて、2 学期からはさっそくやりたいなと思うことは。」

(筆者発言：例えばどういう視点ですか。)

「英語だとやっぱり教科書で、って言いながらも文法からは逃げられてなかったな。このいろんな活動とかするにせよ、この文法を使わせたいということからは離れられてなくて。でも、本当の英語を使う空間で文法式を調べることなんてほぼないよねっていう。場面に応じた機能的なところを考えるだけで、文法がこれだから伝わる、伝わらないってのは考えないから、もっと文法のことを忘れた授業もしてみてもいいんじゃない。それが全部になったら中学生には無理なので、タスクというか、この状況でこの課題を達成せよみたいな、そんなことをやった上で、子ども達の本当の力がどこまでいってるか量ってみたらどうっていう。それを半年ぐらい見て指導をまた見ていこうっていうような形で。それは言われないと抜け出せないしがらみだったかもしれないかなと思って。いいか悪いかは別にして。」

専門性を有していると考えられる。さらに西山教師は私的な専門性を追求している他者とのネットワークをもう一つ、有しており、ここでは自由で挑戦的な試みが行われている。このように西山教師は、Y 中学校での英語科教師とのネットワーク以外に、市の英語科研究会という、いわば伝統的な英語科の授業研究の文化をまとった専門性を有するネットワークと、これまでの英語科の授業研究の伝統に縛られない先進的な専門性を有するネットワークとの双方のネットワークを持っている。分析においては、後者の先進的なネットワークの影響は明らかではないが、このネットワークには Y 中学校の後輩で同僚教師の北村教師もメンバーになっていることから、北村教師の分析において明らかになった点から、総合考察において、後述する。

一方、英語の授業以外の省察に関わる他者としては、分析において述べた東教師以外に Y 中学校の「方向性」と西山教師の子どもの誕生という、家庭生活というネットワークが関連していると考えられる。西山教師の省察の深まりにおいて、「怒られない工夫をさせていかなきゃいけない」という批判的省察に達する点では、そのような視点は「Y の方向性としてもあったし、そういう先生方にたくさん出会えた」（資料 N10 語り 3-32）という Y 中学校全体の「方向性」が影響を与えている。同様に、「クラスター長のスピーチがあまりにも大人びていて…」という生徒観を覆す経験においては、「子どもに預けてしまう勇氣」「それは絶対この学校じゃないとなかった」（資料 N11 語り 3-31）と、こちらも Y 中学校の指導における考え方の方向性が西山教師に影響を与えている。また、分析においてはその関連性が明確に表出していなかったが、西山教師は自分子どもの誕生によって「その瞬間の子どもじゃなくて、親と 15 年歩んできた子ども達を預かってる」（資料 N15 語り 3-36）という新

資料 N15 : 子どもが誕生しての語り

語り 3-36 「〔大学時代の友人と〕今でも仲良くて、その子も同じちょっと早めに子どもが生まれてこないだしゃべってたのが、15歳なら15歳の子どもたちと出会って15歳の子に指導してきたけど、0歳児を見てると15年目の子ども。伝わりますなんか。」

(筆者発言：分かります。)

「その瞬間の子どもじゃなくて、親と15年歩んできた子ども達を預かってるんだなっていうことを見ると、いろんなことを許せちゃう。許せちゃうって言うともまずいですけど、その上でいろんなことを考えないといけないなど。親の気持ちだったり、子どもがどうだったかっていうのを。その瞬間だけ見るとこっちはいら立ったり、理解し切れなかったりっていうのが、もっともっと子ども達のことを知る上では、自分の子どもができたっていうのは大きいなと思いますね。」

たな視点に気づいている。その視点が「親の気持ち」や生徒を理解しようとするコミュニケーション的学習を生起させる素地として影響を与えていると推察される。

このように西山教師は複数のコミュニティに属し、それらコミュニティに属している他者とのネットワークをもち、それが省察の深まりに影響を与えている。分析において明らかにその関連性が表出しているのは、Y 中学校の英語科教師および Y 中学校の教師達がつくっている「方向性」、市の英語科研究会であった。関連性があると推察されるのは、私的な英語の研究会と家族であった。

第3節 事例分析：東教師 中堅・熟練教師の実践的知識の発達

1 Y 中学校に着任するまでの東教師の概要

東教師は40代後半、教職25年目の中学校・英語科の男性教師である(3回目調査当時)。東教師は高校時代には、医師か「カウンセリングというのか心理学を勉強したい」と思っていたという。しかし「25年ぐらい前ではカウンセラーという役職だけで職はない」ということから、「最終的に何番目かになりたかった教師」という進路を大学受験の際に選んだという。東教師は小学校教員養成課程において体育を専門にできる大学にも合格したために、「体育なのか英語なのかで迷った」というが、父親も高校の英語教師ということから、「〔英語の教師という選択は〕もしかすると結構上位にあった選択だったのかもしれない」と述べている。国立系の語学を専門とする大学に進学した東教師は、就職の際に企業からの内定をもらっていたというが、「人が好きっていうことかな。子どもも好きだし大人も好きだし、人と交わって、っていうか一緒にこう雑談が好きっていう感じ」ということ、さらには「ネクタイを締めてスーツを着て革靴を履いてやる仕事」「ビジネスマンっていうのだけはいやだ」「形式にとらわれない仕事、自由な仕事をしたい」という気持ちから、最終的に教師という仕事を選択したという。

大学を卒業した東教師は直ちに採用され、講師経験など教師としての経験を積むこともなく1校目の学校に着任する。新規採用で着任したその中学校は、「1学年9クラス350人ぐらい」「全校で900、1000人弱」の「超マンモス校」であり、「今一番荒れてる」と言われる中学校であったという。東教師の教師としてのスタートは、「当時はスケバン刑事が流行ってた年なので、もう金髪の子がソバージュというかこんな頭で、たばこふかして、こんな化粧して、こういうスカートの女の子達らをどこどこでたばこ吸ってるから捕まえてきてくれ、って言われて、休み時間、捕まえに行くっていう、そういうことが日常的でした」というものであった。この1校目の中学校において、東教師は着任2年目には2年生の担任となり、その学年を引き続き受け持ち、3年も担任して卒業させる。次の3年間も東教師は担任として1年生から学年を持ち上がり、教師としての経験を積み上げていく。その中で東教師は生徒会の担当ともなり、「1000人近くの生徒を動かす方法や工夫」「生徒を陰で支える重要性」を先輩教師から学び、進路指導、部活指導も一通りの経験を積んで、この1校目の中学校で「中学校教員のすべての基本」を学んだという。しかし教科指導においては「可視化できるモデル」という先輩教師に東教師は校内では会うことはできず、「どういうふうにしたらいいのかっていうのがわからずに模索」をしていたという。英語科の先輩教師は3名在籍していたが、彼らの授業は「詰め込みプリントプリントってというような感じの、これでもいいのかなってコミュニケーションじゃない」「点数を上げることもう抜群にすごいんですけどもコミュニケーションじゃない」という、東教師の「イメージしてた英語の授業」とは異なるスタイルであった。このように授業について模索していた東教師は新規採用1年目の夏、着任した市とは異なる市の英語科の教師たちで行う「サマーセミナー」にスタッフとし

で参加する。その「サマーセミナー」で東教師は、「これだ」と思える「英語教師としてイメージしてた通り」の他校の先輩教師の実践に出会い、「感覚的にはこういうことなんだっていうのがちょっと見えて」きたという。それは、「事務的にそのプリントプリントって授業じゃなくてコミュニケーションを大事にして」という授業であったという。そして東教師はその先輩教師の実践から、「授業も非常にコミュニケーションを仕組んでいたり、そういうところが結局、子どもを大事に、コミュニケーションを大事にしている授業」と、求める授業スタイルを明確にしていく。

初任の中学校に7年間勤務した後に、東教師は2校目の中学校に異動する。この中学校は、「ひと学年20人前後の小規模」な学校で、「田舎のちっちゃな地域の子でかわいらしい」「地域もあたたかい」という中学校であった。この中学校で東教師は5年間を過ごす、異動3年目に、「年齢も40後半」で「女性で小さな体の先生」が「やんちゃ坊主たち」を「手のひらで転がす」という実践に出会う。その女性教師の「構成的エンカウンター」の手法を用いた指導によって、生徒と生徒が「つながる」という実践を目の当たりにした東教師は、「ハードな部分だけじゃない生徒指導」「カウンセリングマインドも含めた生徒指導」を実践するようになったという。また、この2校目の学校は小規模校だったために英語科の教員は東教師1人であり、東教師は思い通りの授業を実践できたという。東教師は後に教科でも取り入れられた「チャットタイム」という取り組みを「トーキングタイム」として構想し、「必ず授業の最初はペアで話す活動をやっていくっていう授業づくり」を実践したという。その実践で、「面白いように子どもたちが伸びていく」ことを実感した東教師は、「授業ってこういうふうに、やっぱりコミュニケーションっていう部分に自信を持てた」という。また、この2校目の中学校着任3年目には、複数の都道府県にまたがるレベルでの英語科教育研究会において、県の英語科研究会の代表として発表も行い、実践してきた「トーキングタイム（チャットタイム）」を授業における「コミュニケーション」の核とする授業スタイルが確立されていく。しかし東教師はこの2校目の中学校が「一番辛かった」ともいう。それは、小規模校のために教員1人にかかる校務分掌が初任の大規模校と比較して「5倍」くらいに増え、学校外の英語科研究会の「見えない仕事が山ほど来て、もう自分が一杯一杯になってる時」があったという。自分の「未熟さと〔仕事への〕軽重のつけ方が分からなかった」という東教師であるが、その英語科の研究発表の準備で「毎日〔午後〕7時半からそこに集まって、毎日、午前様、12時過ぎるのは毎日。」であったという。

教職13年目となった東教師は3校目の学校に異動する。3校目の学校は「非常に生徒指導

Table: A1 東教師の教師歴と調査年月日

勤務校・所属学年		教職年数	年齢
1校目	(7年間)	1	24
2校目	(5年間)	8	31
	3年目 英語研究大会発表		
3校目	(7年間)	13	36
4校目	3年	20	43
Y中学校	3年 教職大学院1年目	21	44
	1年 教職大学院2年目	22	45
	(第1回目調査 2012.8.4)		
	2年 (第2回目調査 2013.8.19)	23	46
	3年	24	47
	1年 (第3回目調査 2015.8.21)	25	48

が困難だった」という。この学校の勤務を経て、「一緒に乗り越えてきたあの時のチームワークというか協働の組織というか、そのスピーディさであるとか、外部とのつながりとかも、警察・裁判所等も含めてのやり方というか、そういうものを本当に学んで、だからぶれない自分というのが、そこで生徒指導面でできた」と東教師は述べている。また、その生徒指導は「ハードなだけかというのと、やっぱりきちっとカウンセリングマインドというか、話をするっていう部分も持ち合わせながら、ここは絶対に譲らないぞという基準を子どもに示すこともできる」指導だという。この3校目の学校では、教科においても「自分が結構、やっぱり中心になっていた」という東教師であったが、「学年主任とかいろんなそういう立場で、ちょうど僕の5つぐらい上から7つぐらい〔年齢が〕上の人たちで、こういう上司というか、主任クラスになりたいなっていうリーダー像が正にできてきたのがこの時」であったという。

このように東教師は3校の中学校勤務（7年・5年・7年）を経て、生徒指導においても教科指導においても経験と実績を重ね、教職20年目にY中学校に異動する。東教師は、Y中学校が新校舎で本格的に教科センター方式を実施して3年目の2010年にY中学校に着任し、着任1年目から3年間、Y中学校の特色でもある70分授業での「問題解決型学習」と異学年クラスター制の実践に取り組むが、着任4年目には50分授業への移行を経験する。この間、Y中学校着任2年・3年目に、東教師は勤務と並行して教職大学院に在学している。しかしこれは東教師だけに特別なことではなく、Y中学校では毎年、数名の教員が教職大学院に在学している。調査3回目（Y中学校学校着任6年目）当時、東教師は授業づくりについて、「目標があって達成して評価というスタイルの学習」から「課題があって探究があってそれを表現するっていう形」へと考え方を発達させ、生徒が主体の「学びを仕組む」という考え方を持つようになっていく。また生徒指導においては、「心の教育」を最も重要なことと考えて、「いかに丁寧に子ども達に接していったらいい、あるときはやっぱり子どもを信じてきちっと待ってあげる」、保護者とも「丁寧に」「つながる」という考え方を持つようになっていく。このような考え方がどのように形成・変容されていったのかを、東教師の語りから分析し、実践的知識の発達に至る過程とあり様を明らかにする。次に、東教師の実践的知識の発達の特徴および発達を支えている他者や要素を考察する。

2 分析

東教師の実践的知識の発達過程には複数の考え方における省察の深まりがあるため、授業についての意味パースペクティブの発達過程を述べた後に、生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程について大別して述べる。分析に用いたデータは、1回目調査は1-1から1-82、2回目調査は2-1から2-43、3回目調査は3-1から3-52である。また、東教師が教職大学院2年目に執筆した実践研究報告書も、語りを補足するデータとして用いたが、個人を特定する人名は記号や仮名に置き換えた。

2-1 授業についての意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起

東教師は教職1年目に、勤務校外の他の市の英語科教師との出会いから、「授業も非常にコミュニケーションな授業を仕組んでいたり、そういうところが結局子どもを大事に、コミュニケーションを大事にしている授業」（資料A1 語り1-21）と求める授業スタイルを明確にしていった。そしてこの1校目の中学校で明確になった「コミュニケーション」を大事にする授業は、2校目の学校においては「トーキングタイム（チャットタイム）」へと変化し

資料A1：1校目と2校目の授業についての語り

語り 1-20 「やっぱり最初は戸惑いました。歌が好きだったので授業の最初にいつも洋楽を流して子どもたちと一緒に歌を歌うっていうことが一本柱としてあったのと、アメリカを放浪した経験があったので2か月ぐらい、そのときの面白い話をしながら子どもたちとはつながっていきこうとしてましたが、実際自分の立ち位置っていうのかな、どういうふうにしたらいいのかわからず模索をしていました。その当時職場には女性の、自分より上の英語科の先生が3人いらっしゃって2人はもう管理職になる寸前の男性の先生。自分のイメージしてた英語の授業ではその男性の先生はなかったんですね。もう詰め込みプリントプリントっていうような感じの、これでいいのかなってコミュニケーションじゃないなと思いつつ、こうもんもんとして、女性の先生ともいろんなこと教えていただいたんですが、やっぱりなんかやんちゃ坊主だった自分の23歳4歳とかみ合わなくてぶつかったり」

語り 2-39 「英語の授業をどうやってやっていたか。やっぱり僕も直採だったので、講師経験なかったんで分らなかった。周りに、新採の学校にいた先生方が50後半の男の先生ですけども、なんかすごく尊敬してるんだけど英語の授業とすると違うなって。コミュニケーションっていう自分の授業、思い描いている授業じゃないな。あとすごい女性の先生方がいらっしゃったんですけども。なんか違うなというか。何をモデルにしたらいいんだろう。どこへ向かって自分が英語の教員としてビジョンじゃないけどやっぱりモデルが欲しかったんですね。それが1年目、〔勤務校に〕いなかったんですよ。あるとき英語のセミナーというものがあって。（中略：勤務校の所在地と英語セミナーを企画した教員達が勤務する市との位置関係について）その先生たちと共同でサマーセミナーという。生徒たちを集めて夏キャンプのようなもの。日帰りで3日間なんですけど、やっていったときに、そこで出会った8つ上かな7つ上かなぐらいの男の人たち2人。その人たちを見たときにあつ俺はこれだと思ったんです。この人たちだって思ったんですよ。でも同じ職場にはいない。年に1回2回会えるか会えないかぐらいの。でも感覚的にはこういうことなんだっていうのがちょっと見えて。」

語り 1-21 「そこでキャンプをするところのスタッフとして呼ばれて行って、その人達、ちょうど10歳ぐらい上の男の先生方がやってることが自分の英語教師としてイメージしてた通りのこれだと思ったんです。で英語教師はこうあればいいんだっていうことはわかって、結構、自分を、夏休み以降かな、出せてきたっていう。」

（筆者発言：そのこれだっていう内容もうちょっと具体的に教えてもらえますか。）

「やっぱり事務的にそのプリントプリントって授業じゃなくて、コミュニケーションを大事にして、コミュニケーション大事にしてるってことは子どもを大事にしてるんですね。大事にしてるというのは子どもと遊んでるっていうのかな、いい意味での遊びがある。自分らしさ、その先生はいつもギターが好きでビートルズ好きだったのでギター弾きながら授業にワーッと行って一緒に子どもと一緒に遊んだり。授業も非常にコミュニケーションな授業を仕組んでいたり、そういうところが結局、子どもを大事に、コミュニケーションを大事にしている授業っていうところで、ああもうこの人についていたら、ついていけないですね職場も全然違うし。」

語り 1-36 「そういう遊びの部分と歌を中心としてやってきた7年間から2校目の小さな学校、1人しかいないんですね（英語科の）教員が。だからコミュニケーション、そのときはコミュニケーションを中心としたトーキングタイムって言って今で言うチャットタイムっていう、その後に教科書でチャットタイムっていう部分が生まれたんですけども、そのときに必ず授業の最初はペアで話す活動をやっていくっていう授業づくりを自分の中で取り組んでいって、小さな学校だったから授業に関してもう面白いように子どもたちが伸びていくっていうのを感じましたね。そこで授業ってこういうふうやっぱりコミュニケーションっていう部分を自信を持ってたっていうところがありますね。そのやり方が次の〇〇中学校（3校目の学校のこと）7年間も柱になって、そして外の授業研究会っていうところでの実践発表にもつながってこんな実践があるよ。こんな実践やってるよっていうところで、お互い実践を見合いながら授業をあちこち見に行き、お互いのスキルアップというか授業づくりをやってきたっていう。」

ていく（資料 A1 語り 1-36）。東教師は後に教科でも取り入れられた「チャットタイム」という取り組みを「トーキングタイム」として構想し、「必ず授業の最初はペアで話す活動をやっていくっていう授業づくり」を実践する。その実践で、「面白いように子どもたちが伸びていくっていうのを感じましたね。そこで授業ってこういうふうによっぱりコミュニケーションっていう部分を自信を持てた」（資料 A1 語り 1-36）という東教師は、「トーキングタイム（チャットタイム）」を核とした授業づくりに確信を持つようになる。またこの「トーキングタイム（チャットタイム）」によって「コミュニケーション」を大事にする授業づくりが「外の授業研究会っていうところでの実践発表にもつながって」、「非常に生徒指導が困難だった」3校目の学校においても「柱になって」、「コミュニケーション」を大事にするという東教師の授業づくりへの考え方は Y 中学校着任までに確立されていった。

このように、2校目・3校目の中学校での実践と、複数の県をまとめたエリアの英語教育研究会での実践発表や県での英語研究会での授業研究を通して、「英語科として考えるコミュニケーションを重視した授業、それを通して英語としての狙いである力をつける授業」に対しての「自信」を持つようになった東教師であったが、Y 中学校に着任し、問題解決型学習の実践に際して、「英語科における問題解決型の授業ってなんだ」と省察が喚起される（資料 A2 語り 1-62）。問題解決型学習の実践について、東教師は「問題課題を与えて子どもたちが自分で問題意識を持ってそれを解決していくっていう、日本語でも難しい」「じゃあ英語の授業で、それ〔問題解決〕を日本語で全部やっていたら英語の授業じゃなくなる」「じゃあそれは英語でやり取りするのは無理だろうって、だから英語での、英語の問題解決は無理だっていう結論付けもできる」「でもそれでは Y〔中学校の授業〕じゃなくなってしまう」と問題解決型学習の授業づくりについて「模索」する。そのような中で東教師は、Y 中学校着任1年目の6月に、2年生と3年生合同の「修学旅行の楽しさを伝えよう・知ろう」という研究授業を行う（実践研究報告、p.13-14）。3年生は聞き手の2年生を意識して「修学旅行の楽しさ」を伝え、2年生は3年生から「楽しさだけではなく英語の表現方法をも学ぼうとする授業になった」と東教師は自己の授業を評価したが、参観した他校の英語科教師からは「2年生にとっては、3年生から学ぶことは多いと思うが、3年生の学びは少ないのではないか」「この活動は、学活や総合などでやればいいことで、わざわざ英語でする必要がないのではないか」という「批判的な意見」が出たという。このことから「問題解決型学習で英語の力がつくのか」という疑問が生まれた東教師は、英語科の目標としての「英語によるコミュニケーション能力の育成」、すなわちコミュニケーション・スキルを習得するために、これまで取り組んできたチャットタイムを「質問の達人になろう」という長期的な課題として設定する。

この実践において東教師は、教科書の配列ではまだ教えていない文法事項を用いないと言うことのできない質問であっても、「その表現を使いたい時（自然な場面）で導入して使ってみる。文法事項を教え、練習問題によって機械的に定着を図るのではなく、使いたいときに使う、自然な場面の中で繰り返し活用することを心がけてスキルの習得を目指した」（前

掲書、p.16) という。そして次に東教師はコミュニケーション・スキルを問題解決型学習に活かす実践を行う。東教師は来日して日も浅い ALT (Assistant Language Teacher 外国語指導助手) への質問を中心とした「Nancy のことをたくさん知ろう」という単元を設定してカリキュラムを再構成したという。その単元において、東教師は「Nancy の自己紹介を聞こう・質問しよう」「Nancy の家族について知ろう」「Nancy の学校と比べてみよう」という実践を行っていく。これら実践の中で東教師は、生徒が「知りたいことを英語で聞いて、新しいことを知る喜びを体験している」(前掲書 p.19) ことや、「教科書にはない本当に自分たちが聞きたい質問」(前掲書、p.21) を生徒が行うことを経験する。また、ALT と生徒のやり取りの中で「history」という生徒たちにとって聞いたことがない教科名が出てきた場面で、1人の生徒が「Wat's ヒストリー？」と質問をしたことを東教師は「自然なコミュニケーションが生まれた瞬間」(前掲書、p.23) と解釈し、「コミュニケーション」について、それが単なる「コミュニケーション」ではなく「自然な」という点に価値を見出していく。

これら1年目の授業実践について東教師は、「会話の継続時間を延ばしたり、ゲーム的要素の強いコミュニケーション活動を楽しんだりするだけで、コミュニケーション・スキルを育成できるか疑問」(前掲書、p.24) と批判的に検討を行う。そしてこの批判的な検討から、「生徒が『生き生きと自分の思いを伝え合うコミュニケーション活動』を行うには、生徒に『自分の思いや考えを伝えたい』という気持ちにさせるための動機づけが大切」「その動機づけとなるものが『課題』であり英語科で言うところの『トピック』である」(前掲書、p.24) と、これまで市や県の授業研究で取り組んできた「トピック」を問題解決型学習における「課題」とする新たな視点を見出していく。さらに、他の教師からも「『英語の問題解決場面はどこ?』」と質問され、東教師は「言語形式面での課題解決だけでは不十分」「もっと内容面で『解決したい課題』」が必要と、新たな省察を喚起させる。しかし、授業を参観した他の教師の感想、「本当にナンシー先生の学校生活について彼らが聞いたかったことなのかという疑問が残った。ナンシーの学校生活をもっと詳しく知りたいという欲求とそれを探求していく必然性が必要だったのではないだろうか」(前掲書、p.24) という感想について、東教師は教科書の題材との関連や生徒の様子から「必然性があった」「必要十分な課題だった」と記してあり、この時点でこの感想からの省察の喚起は認められない。

② 省察の深まり

着任2年目、東教師は「自分の好きなものを気持ちを込めて語る」という課題に「挑戦」する(前掲書、p.28)。この課題は、「生徒の感受性を大切にし何とか英語で表現しようという意欲を喚起」すること、すなわち「感受性」という生徒の内面・感情面に注目し、表現したいという意欲の喚起をねらったものであった。そのために東教師は独自のカリキュラムをデザインし、アラスカの美しい写真から感じたことを表現しよう、という実践と、それら生徒が表現した文章をアラスカ州知事に送る、という実践を行う。アラスカ州知事への手紙を書く実践においては、「書きたいことがありすぎて、書き切れん！」(前掲書、p.41) と

いう生徒の言葉や、実際に届いたアラスカ州知事の手紙に「没頭」して「必死にメッセージを読み取ろうと悪戦苦闘している」生徒の「様子」（前掲書、p.43）から、東教師はこの授業実践が「真のコミュニケーションであった」（前掲書、p.44）と評価する。そして、「生徒に『自分の考えや思い、感じたことなど伝えたい』という気持ちにさせるための動機づけが大切」（前掲書、p.45）と明確に考えるようになる。さらに、「その動機づけとなるものが『課題』であり、英語科で言うところの『トピック』である」（前掲書、p.45）と、Y中学校着任以前までに英語研究会で取り組んできた考え方を新たな問題点から再解釈して価値づけしていく。

これら2年間の授業実践を経て、Y中学校着任3年目の夏（調査1回目）、「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならないし、解決したいと思う課題設定が必要になる」（資料A2語り1-62）と、問題解決型学習の授業づくりにおいては英語を使うための「必然性」と、生徒が「解決したい」と思えるような意欲を喚起する課題設定が必要という新しい問題設定を行い、東教師の授業づくりについての考え方は批判的自己省察に達している。しかし、この授業づくりについての考え方の発達は、「コミュニケーション」についての考え方の発達から導かれている。（資料A2語り1-63）。

東教師は教師となって着任した2校目の学校において、「英語科としての狙いである力をつける」ために、「コミュニケーションを重視した授業づくり」として「トーキングタイム（チャットタイム）」を授業の最初に位置づけていた（資料A1語り1-36）。この時のことを東教師は「必ず授業の最初はペアで話す活動をやっていくっていう授業づくりを自分の中で取り組んでいって」と述べており、この時点では英語を用いての生徒同士のやり取りを「コミュニケーション」としており、「コミュニケーション」そのものについての検討はなされていなかったと推察される。しかし、Y中学校着任3年目においては、東教師は「生徒同士のやり取り」、すなわち「コミュニケーション」を省察の対象として批判的に検討している（資料A2語り1-63）。東教師は、「例えば絵を見て食べたくないもの機械的に言わせることメカニカルドリルっていうんですけど、そういうのも全然ダメ。じゃあ自分の言いたいもの言ってみようって言わせるだけ。それでもやっぱりね、言う訓練にはなってるんだけども訓練で終わってる」と、「コミュニケーション」の質を批判的に検討し、「訓練」に終始する「コミュニケーション」を批判的に評価して否定している。その上で「知りたいことが生まれてお互いがつながって、これが真のコミュニケーション」と、新たな問題設定を行いながら「コミュニケーション」についての考え方は批判的自己省察に達している。この発達した「コミュニケーション」についての考え方から、授業づくりについての考え方も批判的自己省察に達している。東教師は問題解決型学習について、「課題を解決するには、どうやってお互いにコミュニケーションをしたらいいんだろうか」「どうやって聞いたらいいんだろうかって疑問」が生徒に生まれた時に、「具体的には定着させたい言語材料」「文法事項」を「導入」として教え、「知りたいこと」を「たくさんの子に聞いていくというような必然性が生まれてるから、今、この暑いこの教室で食べたい食べ物ベストスリーを探せという課

題が解決できる」と語っており、英語を使うための「必然性」と、生徒が「解決したい」と思えるような意欲を喚起する課題設定という新たな問題設定から授業づくりについての考え方は批判的自己省察に達している。この授業づくりについての新しい考え方は、「どうやって聞いたらいいんだろうかって疑問」が生徒に生まれた時に教師が教える「文法事項」を用いて、「知りたいこと」を「たくさんの子に聞いていく」という授業デザインであり、それ

資料 A2 : Y 中学校着任 3 年目における授業づくりについての語り (調査 1 回目)

語り 1-62 (筆者発言: 生徒指導についての大きな変化の他には何か変化したことはありますか。)
「やっぱり自分の授業を一回崩すと。70分授業をどう崩して問題解決のために授業にするのかというところは全員がやっぱり通る道だと思うんですよ。」

(筆者発言: 今までは問題解決型ではなかった。)
「コミュニケーションを重視した英語の授業をすればいい授業っていう意味じゃないんですけど、やっぱり英語科として考えるコミュニケーションを重視した授業、それを通して英語としての狙いである力をつける授業を僕らで、こう研究をして一緒に作ってきたっていう自信もあったんですけど、じゃあ英語科における問題解決型の授業ってなんだっていうのを模索して苦しみました、みんなで。今も模索中です。で●●先生とか◆◆先生〔両者ともに教職大学院の教員〕としても、英語で問題解決をするっていうのは難しいよねっていうのを1年目の終わりぐらいに言ってくれたんですよ。それですって肩の力が、ああわかってくれてるんやこの人たちって、問題課題を与えて子どもたちが自分で問題意識を持ってそれを解決していくっていう、日本語でも難しいじゃないですか。じゃあ英語の授業で、それ〔問題解決〕を日本語で全部やっていたら英語の授業じゃなくなるんですよ。だから英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならないし、解決したいと思う課題設定が必要になるじゃないですか。じゃあそれは英語でやり取りするのは無理だろうって、だから英語での、英語の問題解決は無理だっていう結論付けもできるんです。英語の世界の中には、でもそれではY〔中学校の授業〕じゃなくなってしまうので、英語科における問題解決ってなんだだろうっていうのを模索して、なんとなく答えをみんなで見つけて、これでいいんやなって、こんなもんでいいんやっていうのを、ちょっと楽な感じで今探してます。」

語り 1-63 (筆者発言: それは毎時間そういう形の授業なんですか。)

「それを狙ってやっています。70分なので、もう今日の昼からの〔校内研究会の〕話もそこに結構つきるっていうか大きな話題なんですけど、70分の問題解決型学習をどう作るかと、具体的には定着させたい言語材料、文法とか判断、文法事項もありますよね。例えばI want to を使って定着したいという活動をさせようって言ったなら、自分の食べたいものを言ってみましょう。I want to eat an apple.とかI want to eat.って言ってだめなら、機械的に、例えば絵を見て食べたくないもの機械的に言わせることメカニカルドリルっていうんですけど、そういうのも全然ダメ。じゃあ自分の言いたいもの言ってみようって言わせるだけ。それでもやっぱりね、言う訓練にはなってるんだけど訓練で終わってるというか、じゃあそれが言いたくなるようなものはなんだろうっていうときに、それが英語科の課題。具体的にじゃあどうするかという、今日むちゃくちゃ暑いよなって、今、何食べたい、今、なんというか一番食べたい食べ物、人気ナンバーベストスリーを今から15分間で探してみようっていう課題を与える。じゃあそのためには、食べたいものをお互いに聞きあう、課題を解決するには、どうやってお互いにコミュニケーションをしたらいいんだろうか、何食べたいって聞くよなって、そうすると、どうやって聞いたらいいんだろうかって疑問が生まれますよね。そしたらwant to eatっていうことを初めてそこで導入ができて、what do you want to eatで持っていて、I want me too、そこで俺もこれ食べたいっていうような知りたいことが生まれてお互いがつながって、これが真のコミュニケーションじゃないですか。それをたくさんの子に聞いていくというような必然性が生まれてるから、今、この暑いこの教室で食べたい食べ物ベストスリーを探せという課題が解決できるっていう活動に使われていくっていう。こんな程度で英語科の問題解決型学習はいいんじゃないの、レベル低く聞こえるかもしれませんがアプローチの視点の違いでいいかな。その課題の与え方もキャッチーな言葉であったり、子どもがうきうきするような、それを英語科ではトピックと呼んでるんですが、そう考えるとそのトピックで研究発表したのが〔平成〕21年の〇〇〔前任校名〕最後の年の県の英語研究会のときに行った研究発表会の、このプレゼン本番のときのこの考え方と一緒につながっていくことに気づいて、僕たちが英語でやってきたこともかけ離れてることじゃなくて、子どもが生き生きと活動するためにはね、子どもの意見考え気持ちを大切にしようという活動を仕組んでいく。そのためには手立てとしてトピックというのに注目して、それはY〔中学〕でいうと課題だ。じゃあ課題をしっかりと考えて授業づくりをすれば、子どもたちは生き生き活動をして、目標となる英語の力がついていくんだっていう結論に達するんだね、っていう話ができたっていう、そういうことです。」

は「知りたいことが生まれてお互いがつながって、これが真のコミュニケーション」という「コミュニケーション」についての新しい考え方を実現させる授業デザインになっている。つまり、「コミュニケーション」についての考え方の発達が生徒の授業づくりについての考え方の発達を導いているのである。

このように授業づくりについての考え方は批判的自己省察に達して発達していったが、その省察の深まりは、これまで抱いていた考え方の源を明らかにし（省察 reflection）、その考え方の前提条件を批判的に検討するという批判的省察を経た批判的自己省察ではなく、自分が問題解決型学習についてどのように問題とするのかという批判的な検討を経ての批判的自己省察であった。それでも授業づくりについての考え方の発達が成されたのは、Y中学校に着任するまでに東教師が県の英語科研究会において行ってきた「トピック」の研究を、問題解決型学習という新たな観点から捉え直したからだと考えられる。東教師は、Y中学校着任1年目の実践への批判的な検討から、「生徒が『生き生きと自分の思いを伝え合うコミュニケーション活動』を行うには、生徒に『自分の思いや考えを伝えたい』という気持ちにさせるための動機づけが大切」「その動機づけとなるものが『課題』であり英語科で言うところの『トピック』である」と新たな視点を見出していた。着任2年目の実践への批判的な検討からも、「生徒に『自分の考えや思い、感じたことなど伝えたい』という気持ちにさせるための動機づけが大切」「その動機づけとなるものが『課題』であり、英語科で言うところの『トピック』である」とY中学校着任以前までの考え方を再解釈して価値づけしていた。つまり、東教師は着任1年目の実践から見出した新たな視点、「トピック」を問題解決型学習の「課題」と位置付ける視点を着任2年目の実践で試すことによって価値づけし、Y中学校に着任するまでに英語科研究会で行った研究から構築していた考え方を再解釈して、生徒が「自分の考えや思い、感じたことなど伝えたい」という気持ちにさせるためには「動機づけが大切」「その動機づけとなるものが『課題』であり、英語科で言うところの『トピック』」と、これまでの考え方を問題解決型学習の観点から捉え直して再構築させていた。それが、「こんな程度で英語科の問題解決型学習はいい」「アプローチの視点の違いでいい」という語りに端的に表出している（資料 A2 語り 1-63）。東教師は、約2年間の実践を経て、これまで県の英語科研究会で行って来た「トピック」の研究とY中学校における問題解決型学習の「課題」における考え方に共通点があることに気づいたことを次のように語っている。「研究発表会の、このプレゼン本番のときのこの考え方と一緒に繋がっていくことに気づいて、僕たちが英語でやってきたこともかけ離れてることじゃなくて、子どもが生き生きと活動するためにはね、子どもの意見考え気持ちを大切にしようという活動を仕組んでいく。そのためには手立てとしてトピックというのに注目して、それはY〔中学〕でいうと課題だ。じゃあ課題をしっかりと考えて授業づくりをすれば、子どもたちは生き生き活動をして、目標となる英語の力がついていくんだっていう結論に達する」と、東教師はこれまでの経験を問題解決型学習という観点から再解釈し、批判的に検討し、見出した新たな視点を評価して価値づけしてこれまでの考え方を再構築している。そしてこの再構築された考え方においては、「子

どもが生き生きと活動して、目標となる英語の力がついていく」という授業づくりの目的も含まれており、それはY中学校1年目に喚起された「問題解決型学習で英語の力がつくのか」という省察への応えである。その上で英語科における問題解決型学習について、「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならないし、解決したいと思う課題設定が必要になる」と新たな問題設定が成され、授業づくりについての考え方は批判的
自己省察に達しているのである。さらに、以前の考え方の再構築、すなわち授業づくりについての考え方の批判的
自己省察には、前述したように「コミュニケーション」についての考え方の発達
が関与している。批判的
自己省察に達した授業づくりについての考え方は、「真のコミュニケーション」が生起するという授業という、新たな授業についての考え方から導かれており、これまでの考え方をただ再構築しただけではないのである。つまり、授業づくりについての考え方の発達も、「コミュニケーション」についての考え方の発達も、トピック（課題）について・授業づくりについての考え方への批判的
検討から新たな視点が見出され、生徒の言動からは「自然な」コミュニケーションという視点が見出され、それら複数の新たな視点
が関連することによって、授業づくりについての考え方はトピック（課題）についての考え方を統合して批判的
自己省察に達し、コミュニケーションについての考え方は新たな授業についての考え方として批判的
自己省察に達したと推察される。

このように東教師は問題解決型学習の実践に際して省察を喚起し、批判的な検討から新しい視点を見出し、考え方を発達させたが、これら考え方の発達には次の2点の経験が関与している。1点目は他者から批判的な意見を述べられたり質問を受ける経験である。東教師はY中学校着任1年目の6月に研究授業を行ったが、「2年生にとっては、3年生から学ぶことは多いと思うが、3年生の学びは少ないのではないか」「この活動は、学活や総合などでやればいいことで、わざわざ英語でする必要がないのではないか」という「批判的な意見」を受ける。このことから東教師は「問題解決型学習で英語の力がつくのか」とさらに省察を喚起させ、この点にこだわった実践、コミュニケーション・スキルの習得を目的として、これまで取り組んできたチャットタイムを核とした「質問の達人になろう」という長期的な実践を行う。そしてこの実践についても「『英語の問題解決場面はどこ?』」と質問されたり、「ナンシーの学校生活をもっと詳しく知りたいという欲求とそれを探求していく必然性が必要だったのではないだろうか」という意見を受ける。前者の質問から東教師は「もっと内容面で『解決したい課題』」が必要と新たな視点から省察を喚起させ、Y中学校着任2年目に新たな実践を考えて取り組んでいく。しかし後者の意見からは「必然性があった」「必要十分な課題だった」と東教師は実践を価値づけ、この時点でこの点についての省察の喚起は表出していなかった。しかし、Y中学校着任3年目（1回目調査）には発達した考え方として、「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならない」「必然性が生まれてるから」（資料A2語り1-62,1-63）と「必然性」という言葉を東教師は複数回、述べている。またその後の語り（調査3回目・Y中学校着任6年目）においても、「やっぱり必然性」（資料A5語り3-15）と東教師は述べており、この時の他者からの意見が東教師

資料 A3 : Y 中学校英語科教師達との関わりについての語り

語り 1-8 「僕が〔Y 中に〕来た 1 年目は同い年の男性教諭、これはまあ講師なんですけど、すごく力のある素晴らしい彼と、もう 1 人僕の 4 つか 5 つ上ぐらいの女性の先生と 3 人だったんです。そこへ 2 年目に 20 代後半の女性が 1 人加わって新しい風が入ってきて、どんどん吸収をしてくれるし、また 4 人という形でこう雰囲気が変わっていったっていうのはありますね。授業づくりとか授業の話もどんどん広がって行って楽しくなっていったっていうかありますね」

語り 1-14 「今年大きくメンバーが変わって、私が異動してきたときの同い年の男性とその女性△△先生っていうんですが、2 人が異動しまして、いっぺんに異動して僕だけが取り残された。去年代わって〔Y 中に〕来た 20 代後半の女性、**先生は残ってらっしゃるんですが、もう来月産休でお休みになります。そこへ西山、20 代後半と新採用の男性、北村という者が来て、ものすごく新しい組織っていうかね、コミュニティになって教科書も変わり、一緒に授業を創って本当に一緒に創っていったっていう感覚、毎時間。それから毎休み時間が教材研究というか、これは多分、全国どこにもないぐらいその教科のつながりが強くて、新しいアイデアを 20 代の彼とか新採用の彼が考えてきたことを吸収して、これ面白いなってやってみる。新採用の彼がやっていたことをちょっと僕らもアレンジしてうまく動くようにすぐ次の授業でやってみるっていうようなことが毎日起こります。それが一番の大きな刺激であり、今、仕掛けていることとかいうか。」

の中でひっきり、それが新たな視点となって省察の深まりに影響を与えていたと考えられる。

2 点目は、他の英語科教師達と共に授業を創る経験である（資料 A3）。東教師が Y 中学校着任 2 年目に英語科の若手教師が着任し、東教師を含めて 4 名の英語科教師たちの対話は、「授業づくりとか授業の話もどんどん広がって行って楽しくなっていった」（語り 1-8）というものであった。また東教師が Y 中学校着任 3 年目には、「大きくメンバーが変わって」新規採用の英語科教師（北村教師）と若い英語科教師（西山教師）が Y 中学校に着任し、東教師は「大きな刺激」を受けたという（語り 1-14）。東教師はベテラン教師であるが、若手教師と共に授業を創る経験は、「新しいアイデアを 20 代の彼とか新採用の彼が考えてきたことを吸収して、これ面白いなってやってみる。新採用の彼がやっていたことをちょっと僕らもアレンジしてうまく動くようにすぐ次の授業でやってみる」というような、新しい挑戦的な実践を可能にさせている。また、他者と一緒に授業を創ることによって、その実践について対話することが実践を批判的に検討することになり、省察を深めさせたと考えられる。さらに、教科センター方式のために建築された校舎は英語の授業を行う教室の側に教科の職員室が位置しており、その物理的な距離の近さが「毎休み時間が教材研究」ということを可能にさせ、東教師の省察の深まりに影響を与えたと考えられる。

③ 批判的自己省察以降のさらなる考え方の発達（資料 A4・A5）

着任 3 年目の時点（調査 1 回目）で、東教師はこれまでの経験を再解釈し、新たな問題設定を行うことによって授業づくりについて、授業（「コミュニケーション」）についての考え方は批判的自己省察を成していた。しかしこの時は、これまで抱いていた考え方の源を明らかにし（省察 reflection）、その考え方の前提条件を批判的に検討するという批判的省察ではなく、自分が問題解決型学習についてどのように問題とするのかという批判的な検討を経て批判的自己省察に達していた。しかし、着任 6 年目（調査 3 回目）の時点では、発達以前の考え方の源を突き止め、その上でさらに発達させた考え方を東教師は述べている。その

際には、発達した考え方を新たな視点、あるいは価値基準にして、省察を深めている（資料A4）。

東教師は、「前まではやっぱり語学の習得だから訓練。ただあれもドリル的な訓練じゃなくて自分の意見を伝える。その言語形式を使って伝える。また相手の意見を聞くというその

資料 A4：授業づくりについての語り（調査 3 回目）

語り 3-22 （筆者発言：授業が 50 分になって授業に関してはどういう実践をなさってどういうお考えでっていうところをちょっとお聞かせ願いますか。）

「そうですね。それは大きな。やっぱり 70 分の授業って考えると先生方も大変ですから。小学生相手 45 分ですかね小学生。それを 60 分授業をしようとするの大変ですか。」

（筆者発言：でも意外に小学生、のるとやめさせられないんですよ。えっもう終わりとか〔子どもが〕言うので、音楽なんか活動とかいろんなこと伴ってるから 2 時間続けてもできるんじゃないこの子たちって思うときはありますね。）

「そこなんですよね。だから課題が、子どもたちが活動したい学びたいって思える活動課題。それがやっぱりしっかりしているときは 50 分じゃ足りないんですよ。例えば理科の授業で予測を立てて、そしてそれを実験してまとめまでやろうと思うと 50 分では足りないんですよ。同じように英語の授業でも課題がしっかりしていて、そういうときには 70 分の授業が有効だなんて思うときもやっぱりあります。でもやっぱり語学なので週に 2 回しかなかったっていう頻度は、子どもの英語学習にとってはマイナスの部分もあったと思うんです。ですから 50 分になったことによるの考えで言うと、毎日授業がある。週 5 日のうち週 4 回授業があるので、1 日以外は授業があるという点では、英語学習という視点から見るとプラスです。じゃあその 50 分をただ訓練というか、語学の習得ということだけで授業をしてしまっただけはやっぱり駄目だと思ってます。その課題とか活動をどこにどれぐらい何のために持ってくるのかと。今まで少しそこに時間的に 20 分かけてたことを、15 分という 5 分短縮したことによって、じゃあこの部分を削るのかとかそういうふうな、やっぱりもう一遍、自分の授業づくりの変更というのは必要ですよ。新しく来た人にとっては 50 分っていう時間軸で言うとそのままなんですけど、自分たちは 70 分の授業を 3 年間やってきたので、やっぱりそれを 50 分にまた戻ったことで、ああここ 70 分だったらいいになこの授業は、と思うときと、これは 50 分でテンポ良く毎日あるからいいなって。両方ですね。」

語り 3-23 （筆者発言：その 70 分経験したっていうのは時間の長さだけでなく、たぶん問題解決型の授業っていう視点が取り入れての今の 50 分の授業づくりっていうところではどうなんですか。）

「もうおっしゃる通りで、今までというか前まではやっぱり語学の習得だから訓練。ただあれもドリル的な訓練じゃなくて自分の意見を伝える。その言語形式を使って伝える。また相手の意見を聞くというその活動がやっぱり英語の力を支えるものなんですけども、そこに問題解決的・課題解決的な学習を仕組んでるといって、ここで 70 分やっぱり必要だなんて思うときがあるんですね。その視点を得ることができたっていうのは、やっぱり Y 中学校へ来てよかったなって思っています。」

語り 3-24 （筆者発言：それを入れての 50 分の実践っていうのを今はなさっているんですか。）

「例えばさっき言った、これも 1 つは課題解決的なことなんです。アプローチの仕方っていう形で提案をしているけども、子どもたちにはじゃあだからこの物語の 1 枚目の絵だけを提示して、じゃあこの物語の続きをグループで協力して作ってみようというふうな形。全部これも英語で指示しながらですけども、そういう、これも課題を解決するっていう 1 つのあり方かなと思ってます。それで去年の 3 月 2 月かな、の授業実践。星野道夫さんっていうアラスカの写真家なんですけどご存じですかね。」

（筆者発言：はい。たぶん実践〔研究報告〕に書いてあった。）

「はい。あれはちょうど実践〔研究報告〕に書いてあったのは、教科書に取り入れる前に自分が個人的に星野道夫の写真にほれ込んで、それこそ全くオリジナルの授業の実践なんですけども。その次に教科書の 1 番最後の単元で、3 年生の〔教科書〕に載って。それはあとから分かったんですけどもね。その授業で去年の 3 月にやったのは、50 分の中でグループの中で 1 枚の絵について、写真についてタイトルを付けるという授業実践をしました。それが課題。グループで写真について写真のタイトルを付けようっていう課題ですよ。グループでああこうだ言いながら星野道夫さんの 1 枚の写真について付けるんだけど、その写真のテーマを付けようとしたときに、そのテーマを裏付ける文章が教科書に載ってるんですね。鋭い子はパッと教科書を開いて何かいい参考になる言葉ないかなとか、そういうメッセージないかな。あつこれじゃないとかって言いながら、そこに読む読み取りの必然性を仕組んでるっていう。それでそれを写真の横に自分たちのグループで決めたタイトルを書いて、そして発表。だから目標があって達成して評価というスタイルの学習から、やっぱり課題があって探究があってそしてそれを表現するっていう形の実践の 1 つかなって思います。」

活動がやっぱり英語の力を支えるものなんですけども」(資料 A4 語り 3-23) と、Y 中学校着任以前の授業についての考え方を語っており、英語の授業について「語学の習得だから訓練」という考え方の源を抱いていたことを突き止めている(省察 reflection)。同時に東教師は、「ドリル的な訓練じゃなくて」と「訓練」の質を限定し、「自分の意見を伝える。その言語形式を使って伝える。また相手の意見を聞くというその活動がやっぱり英語の力を支えるもの」と、英語科の学力(コミュニケーション・スキル)を培う上で「語学の習得だから訓練」という考え方の前提条件を批判的に検討している(批判的省察)。そして東教師は、「ただ訓練というか、語学の習得ということだけで授業をしてしまっただけではやっぱり駄目だと思ってます」(語り 3-22) と、「訓練」「語学の習得」に終始する授業を否定し、「その課題とか活動をどこにどれぐらい何のために持ってくるのか」(語り 3-22)「問題解決的・課題解決的な学習を仕組んでる」(語り 3-23) と、「訓練」「語学の習得」に終始しない「真のコミュニケーション」が生起する授業という発達した考え方を価値基準として、その方策(授業づくり)を述べている。また、具体的な授業づくりについての語りにおいても(資料 A4 語り 3-24)、発達以前の考え方を明確に東教師は述べている。「これも課題を解決するっていう1つのあり方」「読む読み取りの必然性を仕組んでる」と東教師は授業づくりについての発達した新しい考え方を最初に明確に述べ、この新しい考え方から授業づくり(学習スタイル)についての自己の考え方の変容を「目標があって達成して評価というスタイルの学習から、やっぱり課題があって探究があってそしてそれを表現するっていう形」、と述べている。この語りにおいて、東教師は発達以前の授業づくり(学習スタイル)の考え方の源が「目標があって達成して評価というスタイルの学習」であったことを突き止めている(省察 reflection)が、その前提条件は述べてはいない。しかし、一連の語りから、東教師は授業について、「語学の習得だから訓練」、すなわち授業を「訓練」と捉えていたためにその授業づくり(学習スタイル)は「目標があって達成して評価」と捉えていたと推察される。先述したように、授業づくりについての考え方は「コミュニケーション」についての新しい考え方を実現させる授業デザインとして発達していたが、新しい考え方を価値基準として学習スタイルへの批判的な検討が行われ、発達以前の授業づくり(学習デザイン)についての考え方の源と、さらに発達させた考え方「課題があって探求があってそしてそれを表現」が明確になったのであろう。

このような、授業と授業づくりについての考え方の発達からさらに発達させた考え方は他の語りにおいても表出している。東教師は、「問題解決型、課題解決型、または探究的な学習を英語でどうやって仕組むか、どうやって実践するかっていうのは、やっぱり Y [中学校] に来てから自分の授業改革で取り組んだこと」(資料 A5 語り 3-16) と、「授業改革」後の授業づくりについて具体的に述べている。その語りにおいて、学習形態(「活動を支える仕掛け」)についての省察の深まりと授業づくりの目的のさらなる発達が表出している(資料 A5)。Y 中学校の前任校での授業について、「チャットタイム、子どもの活動を支える仕掛けであったり、授業中のコーディネートする仕方というか、(中略)でも授業はあくまで楽

資料 A5 : 授業づくりについての語り (調査 3 回目)

語り 3-14 「むしろ英語の授業の充実期はもちろんやっぱり 1 校目 2 校目より〇〇中学校〔Y 中学校の前任校〕7 年間。ただちょっと〔教職大学院で書いた実践研究報告書に〕書ききれなかったというかそこを、やっぱり今 Y〔中学校〕に来ての教職大学院だったので、授業については、授業改革は Y〔中学校〕って〔実践研究報告書に〕書きましたが、やはりチャットタイム、子どもの活動を支える仕掛けであったり、授業中のコーディネートする仕方というか、授業の中で生徒指導もしていくっていう考え。でも授業はあくまで楽しく活動をやったりメインにやりながら、というふうに考えてました。もう 1 つ大きなというのは、同僚性というか 10 個下の後輩がちょうどそこできまして、彼は新採用で〇〇中学校〔前任校のこと〕。1 年目なかなか授業がうまいこといかなかった。それで僕がやってきて 2 人で授業づくりをどんどんやっていって。例えばそこで開発をした読み物教材。ちょっと昨日、英語の研究会、ブロック内の研究会で、僕の去年まで部長してたのを引き継いで、昨日、第 1 回目だったんですけども、そこでもみんなが英語教員としてぶち当たるのがコミュニケーション。だから聞く話すは当たり前のようにやってるんだけど、読み物教材をどうやって子どもたちが意欲的に取り組めるかっていうのがやっぱり試行錯誤、もう苦勞してると。ということで読み教材、特に広島を題材とした平和教育の物語を、それ**君（前任校の新規採用教員のこと）というんですけども、**先生と僕が少しずつ授業実践の報告をしたと。その授業は〇〇中学校時代に 3 年間、**先生と僕が一緒につくり上げてきたような授業。だからやっぱり協働で授業をつくるというところも、〇〇中学校の授業の一番重きを置いてたところかもしれません。」

語り 3-15 （筆者発言：具体的に言うとどういうふうにすると読み物教材がこう。）

「それはすごく専門的な。昨日の資料もここにまだありますが、やっぱり必然性。バーンとわれわれでも 200 語 300 語または英字新聞を広げられたら読む気なくしますよね。子どもにとってはもっとそれが大きいと思うので、例えば補助教材として絵を使う。昨日、〔筆者へその絵を渡しながら〕どうぞ。ほかの先生方に提案したのが教科書の物語の挿絵を 8 つ作り、4 ページあるんですけども、教科書の 4 ページ分を 8 枚の英文のカードに切ってそれをマッチングさせていく。マッチングさせるためにはただ想像で絵を並べるだけでは英語の学習活動にはならないので、それを支える手掛かりとして英文がある。じゃあそれをするためには英文を読まなければならない。でもこれをグループ活動で仕込んでいけるので、非常に英語力の低い苦手な子でも友達の助けを借りたり、1 本の木があるから tree っていう単語を探したらこれじゃないかなど。そういうような協働的な学びを仕組んでいって、自然にこれを読む必然性をつくったような導入の仕方っていうのを昨日、アプローチの仕方を提案しました。内容が少し分かる、じゃあ僕も頑張って次、個別リーディングをしますが、ここで読むときに内容がなんとなく分かったから読めるかなっていう。やっぱりその学習意欲っていうんかそこをどうやって高めるか、っていうところにちょっと重点を置いてアプローチを。研究って大げさですが実践して、少しそれを今考えたところです。」

語り 3-16 （筆者発言：ちなみに〇〇中〔3 校目の学校、Y 中学校の前任校〕ではグループで考えるみたいなことはやってたんですか。）

「英語の授業でグループ活動っていうのは非常にやっぱり難しいですね。やっぱり英語を使わなかったら意味がないので。だから基本はやっぱりペアが中心でした。それをやっぱり問題解決型、課題解決型、または探究的な学習を英語でどうやって仕組むか、どうやって実践するかっていうのは、やっぱり Y〔中学校〕に来てから自分の授業改革で取り組んだことですかね。英語でもできるぞと。全てほかの教科のように使用言語が日本語ではないので、英語を使いながら、または英語の学習はどの部分がグループでできるか。これはペアではちょっと負担が大きいので、4 人グループまたは 3 人グループという形でできる活動として、今回、だいぶ悩んだんですけどもちょっとひらめいてやってみました。」

（筆者発言：じゃあ Y 中に来るまではチャットタイムはたぶん冒頭に。授業の冒頭にやってあとは先生のほうを向いて子どもが学ぶか。まあ普通の授業の形だったんですか。基本。）

「そうですね。でもそうですね。僕ら英語ではインタラクションって、やり取りをするという意味でつないでいくような、教師がファシリテーター的な役割であるとか、コーディネーター的な役割を、英語でやり取りをやりましたね。」

（筆者発言：じゃあクラス 1 つがグループ活動みたいなそんな感じで。イメージで言うと。）

「うん。イメージで言うと。それが場面場面とか、活動内容によって違いますが、その中でもじゃあ今出てきたアイデアをペアで意見交換してごらんというような。やっぱり英語の授業で英語の使用頻度というか、英語の発話量を多くするためにはペアが一番多いですよ。同時に活動が起こるから。やっぱりグループにすると傍観者がいるっていうことがありますよね。だから基本、英語をたくさん使うためにペア活動を中心でしたね。」

しく活動をやっぴりメインにやりながら、というふうに考えてました」(資料 A5 語り 3-14)と東教師は語っており、この語りからは、授業づくりの目的は「楽しく」、学習形態、すなわちコミュニケーション活動を行うその「活動を支える仕掛け」として「チャットタイム」を位置づけていたと推察される。しかし発達した新しい考え方では、授業づくりの目的は「どうやって子ども達が意欲的に取り組めるか」(語り 3-14)「学習意欲って言うんか、そこをどうやって高めるか」(語り 3-15)という点に重点がおかれ、授業づくりの目的が「楽しく」から「学習意欲」へと発達している。また、学習形態(「活動を支える仕掛け」)についての考え方も発達している。「英文を読まなければならない」という場面が出てくる授業づくりについて、「グループ活動で仕込んでいるので、非常に英語力の低い苦手な子でも友達の助けを借りたり、1本の木があるから tree っていう単語を探したらこれじゃないかなと。そういうような協働的な学びを仕組んでいって、自然にこれを読む必然性をつくったような導入の仕方」「学習意欲って言うんかそこをどうやって高めるか」(語り 3-15)と東教師は語っており、この語りから、「英語力の低い苦手な子」でも「学習意欲」を高めるための「仕掛け」として、「グループ活動」が位置づけられ、それが「協働的な学び」として構想されている。そして、このグループ活動への省察が学習形態(「活動を支える仕掛け」)についての考え方として次のように批判的自己省察に達している(資料 A5 語り 3-16)。東教師は「英語の授業でグループ活動っていうのは非常にやっぴり難しい」「基本はやっぴりペアが中心」と学習形態(「活動を支える仕掛け」)についての考え方の源を述べ(省察 reflection)、「やっぴり英語を使わなかったら意味がない」「英語の授業で英語の使用頻度というか、英語の発話量を多くするため」というその考え方の前提条件を明らかにし、「これはペアではちょっと負担が大きいので、4人グループまたは3人グループという形で」と、グループ活動を英語の使用頻度という観点からではなく「協働的な学び」に位置づけて批判的に検討している(批判的省察)。その上で東教師は「非常に英語力の低い苦手な子でも友達の助けを借りたり」と、「協働的な学び」という新たな観点から問題設定を行って「グループ活動」についての意味を見出し、学習形態(「活動を支える仕掛け」)についての考え方を発達させている(批判的自己省察)。このように、学習形態(「活動を支える仕掛け」)についての考え方の発達も、新しい考え方「協働的な学び」や問題解決型学習の探求的な活動という、授業づくり(学習スタイル)についての考え方の発達から導かれている。また、授業づくりの目的についての考え方の発達も「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならないし、解決したいと思う課題設定が必要になる」という授業づくりの発達との関連から、その目的についての考え方も「学習意欲って言うんかそこをどうやって高めるか」「どうやって子ども達が意欲的に取り組めるか」とさらに発達したと考えられる。

このように、Y中学に着任して約2年間の問題解決型学習への取り組みから発達させた授業づくりについて、授業(「コミュニケーション」)についての考え方を、新たな視点、あるいは価値基準にして、東教師はそれら2つの考え方への省察を深め、授業づくりの目的について、学習形態についての考え方をさらに発達させているのである。

2-2 生徒指導に関する意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起と深まり

東教師は採用試験に合格し、「今一番荒れてる」と言われる中学校で教職をスタートした。この1校目の中学校で東教師は6年間を過ごし、学級指導や進路指導、部活指導も一通りの経験を積んで、「中学校教員のすべての基本」を学んだという。2校目の中学校に異動した東教師は、着任3年目に赴任してきた「構成的グループエンカウンターの特任講師」の女性教師と出会う（資料A6 語り1-32）。この女性教師との出会いによって東教師の生徒指導は、「やっぱり強い指導、ばかやろうって言い方してしまう指導」から「カウンセリングマインドを用いた生徒指導」へと変化していく。「年齢も40後半になってたし女性で小さな体の先生なんだけども」「やんちゃ坊主たちがその先生の、まあ手のひらで転がす」「踊

資料A6：1～3校目までの生徒指導についての語り

語り1-32 「やっぱり強い指導、ばかやろうって言い方してしまう指導が20代から30代、32ぐらいかな。33ぐらいかな。ああそうそう、で2校目のちっちゃな学校のときに今の学級づくりとか、もしかするとカウンセリングマインドを用いた生徒指導という最近、ここ話前後しますが、Y〔中〕来てから言葉遊びですが、生徒指導のシは支える、生徒を支え導くって意味で、僕は子どもたちとか保護者にも生徒指導って言葉使っています。これ僕が勝手に作った言葉ですけども、指し示す導くじゃなくて支えて導くって。そこへたどり着いたのも2校目に出会った女性、大好きな女性の上司の先生4人のうちのこれが3人目なんですけども、その先生は教育研究所にいて教育相談を担当してた音楽科の先生なんです。〇〇先生っていうんですけども。構成的グループエンカウンターの特任講師、もう●●〔Y中学校が所在する都道府県名〕の第一人者で、その先生が赴任してきて、その先生と3年間、学年を組んだり仕事してるときに、やんちゃ坊主たちがその先生の、まあ手のひらで転がすっていうとあまりいい表現ではないかもしれないんですけど、当然年齢も40後半になってたし女性で小さな体の先生なんだけども、踊るっていうかね、つながるんですね。それを見たときに、そのグループエンカウンターという馬鹿にしてたんです僕、実は。そういうこと20年ぐらい前にバーッとこう入り始めて、こんなのただ遊んでるだけやとかじゃないその手法を、僕もやっぱり一緒にいながら、〇〇先生のそのファイルとして下にあるかな。その先生だけのファイルを作って」

語り1-33 「子どもをつなげたり、子どもと教師が繋がったり、ハードな部分だけじゃない生徒指導、カウンセリングマインドも含めた生徒指導の原点というのは、その〇〇先生と一緒に学ばせてもらった3年間にあるかな」

語り1-31 （筆者発言：3校目の7年間、この一番思い出深いことは何ですか。）

「そうですね。生徒指導一番に挙げましょうかね。たくさんあるんですけど、やはり非常に生徒指導が困難だった時代を一緒に乗り越えてきたあのときのチームワークというか、協働の組織というか、そしてそのスピーディーさであるとか、外部とのつながりとかも警察裁判所等も含めてのやり方というか、そういうものを本当に学んで、だからぶれない自分というのがそこで、生徒指導面でできた。それがハードなだけかというやっぱきちっとカウンセリングマインドというか話をするっていう部分も持ち合わせながら、でもここは絶対に譲らないぞという基準を子どもに示すこともできるし教員同士の中でも基準作りができてたしミドルリーダーとかこういうリーダーがっていう人が何人もいました。その教科の中では自分が結構、やっぱ中心になってたんですけども、学年主任とかいろいろんな、そういう立場でちょうど僕の5つぐらい上から7つぐらい上の人たちで、こういう上司というか主任クラスになりたいなっていうリーダー像がまさにできたのがこのときですね。」

語り1-44 「やっぱり生徒指導で手のかかった、昨日もね話をしたかもしれませんが、見て見ぬふりをする先公が俺が一番むかつくって言ったその言葉というのが自分の中で大事にしなければならぬなって。見て見ぬふりというのは意識的に見ないでおこうとする自分がいるんですよ。だからどんなことでもその子をまず見るっていう。で視線を合せてやっぱり話をするっていうことが、いくら暴言を吐いてね、殴りかかってこようが、やっぱり目力ってあるじゃないですか。そこをそらさないというか、それは昨日もね、全然、女性男性って枠組みじゃなくて、女性、若いとかって枠組みじゃなくて、まさに僕その通りだと思ったんですよ。その目というのとはどんなに荒れ狂ってる子どもでも伝わるっていうか、人と人だから伝わる場所があるなっていう思いがありますね。」

るっていかね、つながる」という実践を目の当たりにした東教師は、その女性教師から「3年間、学年を組んだり」「一緒にいながら」「その先生だけのファイルを作って」「ただ遊んでるだけやとかじゃないその手法」を学ぶ。その中で、「子どもをつなげたり、子どもと教師がつながったり、ハードな部分だけじゃない生徒指導、カウンセリングマインドも含めた生徒指導の原点」（語り 1-33）を得た東教師は、3校目の学校に異動してもこの「原点」に基づいた指導を行っていく。この3校目の中学校は「非常に生徒指導が困難」な学校であったというが、この中学校勤務を経て東教師は、問題行動への対応の「スピーディーさであるとか、外部とのつながりとかも警察裁判所等も含めてのやり方というか、そういうものを本当に学んで、だからぶれない自分というのがそこで、生徒指導面でできた」という（語り 1-31）。さらに東教師は、「生徒指導で手のかかった」生徒の言葉、「見て見ぬふりをする先公が俺が一番むかつくって言った」生徒の言葉を「自分の中で大事にしなければならない」という。「見て見ぬふりというのは意識的に見ないでおこうとしてる自分がいる」「だからどんなことでもその子をまず見るっていう。で視線を合せてやっぱり話をする」「いくら暴言を吐いてね、殴りかかってこようが、やっぱり目力ってある」「どんなに荒れ狂ってる子どもでも伝わるってというか、人と人だから伝わる場所がある」と、東教師は「非常に生徒指導が困難」な経験から生徒指導についての確信を得る。このように東教師は3校の中学校に勤務（7年・5年・7年）して経験を積み重ね、「ハードなだけかというやっばきちっとカウンセリングマインドというか話をするっていう部分も持ち合わせながら、でもここは絶対に譲らないぞという基準を子どもに示すこともできる」という生徒指導についての考えを形成し、教職20年目にY中学校に着任する。

Y中学校に着任した東教師は、直ちに「疑問」「苛立ち」を感じる（資料 A7 語り 1-6）。例えば禁止事項を守らない生徒に注意をした時に、「聞いてないし言われたことないし、っていうような答えが返ってきて」東教師は驚く。その点について、生徒指導の「部長」を務める教師の応えは、「クラスターごとに結構自治は任されてるから、学校の細則はあってもそれをどう守っていくかとかっていう意識はクラスターで結構任されてるものがあるから、あまり指導の徹底って無いかな、だから黙認してる場所がある」というものであったという。その応えに対して東教師は、「黙認って何っていうのをすごく強烈に自分は思って、これでいいのかY中」と「疑問を抱えた」という。また、他の案件についても「子どもに任せである」という応えから、「問題視、問題意識がないのか」と東教師は「生徒指導面の疑問」「不安、または苛立」を感じる。それだけではなく、これまで3年生の担任を複数回行い、Y中学校着任1年目にも3年生の担任となった東教師は、生徒についても「違和感」を感じる（資料 8 語り 1-59）。Y中学校では教科センター方式実施のために校舎が設計・建築されており、従来の学校のように学級に割り当てられた教室では授業を行わず、生徒が教科の教室を移動する。そのため教科の授業以外のホームルームや給食は、ホームベースと呼ばれる一般的な教室よりも狭い空間の教室で行われ、その座席配置も従来のように黒板や教師の方を生徒が向いている配置ではなく、「子どもたちが自然に向き合えるような形」であった。

そのような教室や座席配置について、「ねらいがある」と東教師は理解していたが、「子どもたちにきちっと話をしたいときに子どもたちは話が聞けない。ワーワーと班でしゃべった状態」「〔生徒の椅子に〕背もたれが無いんで、座る椅子の横にあぐらをかいて、ああってお茶を飲みながら帰りの会をやってる」という生徒の状況を東教師は経験する。「こんなにも話が聞けないのか Y〔中学校〕の子たちは、っていう思いがあって違和感を感じ」、「同時にストレスも感じたし、これでいいのか」と東教師は思ったという。「話を聞けってというのが僕の最初の口癖」だったという東教師だが、「話が聞けない」生徒の状況を Y 中学校と生徒の課題と感じると共に、「僕の課題」として「子どもたちを惹きつけるだけの話ができ

資料 A7: Y 中着任直後の生徒指導への「苛立ち」について・着任 1 年目の生徒指導についての語り

語り 1-6 「〔Y 中学校に〕来てすぐ自分、安全関係の担当になったので自転車関係の仕事をしました。で4月入学当初から自転車小屋とか駐輪場に立って、あいさつ運動も兼ねて、どんな生徒がいるのかなって、おはようって言いながらそれぞれの自転車の生徒のそういう指導をしたりしていく中で、あいさつ返ってこないな、それから生徒指導の細則のようなものがある中で、例えばシューズの形についてこれは禁止であるとかっていう禁止事項のシューズなんかを平気で履いている生徒の割合が多い。そこでおはようって言いながらこのシューズだめなんじゃないかなって注意すると、聞いてないし言われたことないし、っていうような答えが返ってきて、驚いたってどういうことかなっていうふうにちょうど指導部長がその当時このステーションのメンバーとして体育の先生だったのがいて、聞くと、うーん正直クラスターごとに結構自治は任されてるから、学校の細則はあってもそれをどう守っていくかとかっていう意識はクラスターで結構任されてるものがあるから、あまり指導の徹底って無いかな、だから黙認してるところがあるかなっていうことで、黙認って何っていうのをすごく強烈に自分は思って、これでいいのか Y 中っていう疑問を抱えた。あと細かいことですが、もう 1 つすごく大きなことは地下のエレベーターがあるんですねそこに。エレベーターで昼休み遊んでる生徒なんかいて、警報音が鳴ってると、エレベーターの使用どうなってるんですかって聞いたたら、もう子どもに任せてある。警報、鳴ってるじゃないですか、僕らその注意をずっと昼休みにいづくことが毎日で、じゃあこのこと自体も問題視、問題意識がないのかなって。子どもに考えさせてもいいし、こちら側で指導してもいいし、そういうことはどうなってるのかな。そういう細かな生徒指導面の疑問っていうか、不安、または苛立ちというのがあったという両方が最初の思いかなって思ってます。」

語り 1-59 (筆者発言：否定的だったんですか。クラスター制に関しては来る前は。)

「否定的とも言えない、知らなかった。だから否定も肯定もできない状態で入りました。で否定的な部分は何かっていうとクラスター制とかじゃなくて慣れない部分ですけど、ここのホーム。狭い空間でこのテーブルで子どもたちが自然に向き合えるような形になっていて、教員の立ち位置とか座る位置、話をする場所もいろいろ変わるっていうか、もちろん狙いがあるんですけども。ですから子どもたちにきちっと話をしたいときに子どもたちは話が聞けない。ワーワーと班でしゃべった状態のままっていう。で話を聞けってというのが僕の最初の口癖でした。こんなにも話が聞けないのか Y〔中学校〕の子たちは、っていう思いがあって違和感を感じ、それは課題でもあると思うし、僕の課題で言うと子どもたちを惹きつけるだけの話ができなかったというか、まだ関係ができてなかったからそういう部分もあるんだなっていう、もしかすると先生の話です、ってやっぱりきちっと前を向いてるから話を聞くことが当たり前。今まではそういうふうにしつけをしてきたし、管理をしてきたし、指示をしてきたし、でも聞かない。うわあこれはなかなかやなっていう、まあ仲のよい子たちもいたんですよ。で背もたれが無いんで、座る椅子の横にあぐらをかいて、ああってお茶を飲みながら帰りの会をやってるような人が。これはだから違和感を覚えたのと同時にストレスも感じたし、これでいいのかって思いましたし。」

語り 1-60 (筆者発言：それは1年間どういふふうにしてたんですか。)

「それは向こうもわかってくれて、こちらも伝えながら、今はここは大事な話、このときだけはしっかりこちらを向いて、それ〔を生徒が〕するまで話をしなかったり、たくさん強く叱ったこともあるし、話をしていく中でやっぱり変わっていった、もう最後は涙涙の卒業式になっていきました。やっぱり時間がゆっくりと、時間とともにこちらのその信念というか、なぜ話をするときに話をする人の方見るのかっていうところから話をしながら、先生だから話をするんじゃないと。友達が係の連絡してる時もそうだから、聞き逃さないかとか、逆に話をしてるときに聞いてくれなかったらどうっていう話をしながら、こう時間をかけてやっていって変わっていったら。」

なかった」と東教師は省察を喚起させる。

東教師は生徒が「話が聞けない」のは「まだ関係ができてなかったから」とも検討するが、「もしかすると先生の話です、ってやっぱりきちっと前を向いてるから話を聞くことが当たり前」と、生徒が「先生の話」を「聞くことが当たり前」と捉えていたという考え方の源を突き止めている（省察 reflection）。同時に、「きちっと前を向いてるから」という物理的な条件と「先生」という権威に対してその話を「聞くことが当たり前」と捉えていたのではないかと批判的に検討し、生徒が「先生の話」を「聞くことが当たり前」と捉えていたのは、「今まではそういうふうにしつけをしてきたし、管理をしてきたし、指示をしてきた」という「しつけ」「管理」「指示」という前提条件に基づくと批判的に検討している（批判的省察）。東教師がこの時点で、このように生徒指導についての省察の深まりを明確に認識していたかは定かではないが、今までの指導方法では「聞かない」生徒を目の前にして、東教師は生徒指導の方法を変化させる。東教師は、生徒に「今はここは大事な話、このときだけはしっかりこちらを向いて、それ〔を生徒が〕するまで話をしなかつたり」「なぜ話をするとき話をする人の方見るのかっていうところから話をしながら、先生だから話をするんじゃない」「逆に話をしているときに聞いてくれなかったらどうって話をしながら」「ゆっくりと、時間とともにこちらのその信念」を伝えるという指導を行う（語り 1-60）。このような東教師の「信念」を生徒も「わかってくれて」、「最後は涙の卒業式」になったという。そして、次の年度も3年生を担当した東教師は、調査1回目のY中学校着任3年目の夏の時点において、批判的自己省察に達していることが語りに表出している（資料 A8 語り 1-54）。

東教師は、「3年生は2年生1年生の校舎へ行くな。隔離をしていく」「指示と規制ということが中心」とこれまでの生徒指導についての考え方の源を突き止め（省察 reflection）、その考え方は「どの学校にもある」「それをやったきた」という教職への社会化によるものと考え方の前提条件を明らかにしている。その上で東教師は、「当然どこでも子どもって交わる」「それを規制しすぎるから違うところで交わっていく。普通の社会も我々教員の社会も全部交わっているのに、交わった中でトラブルを防げる」と批判的に検討し、「それってやっぱりおかしい」とこれまでの生徒指導についての考え方を批判的に評価している（批判的省察）。そして東教師は「トラブルを防ぐ」という観点から、「トラブルを防ぐってというのは対処的なトラブルを防ぐんじゃなくて心を育てていとか長期的なこと」と生徒指導の目的について新たな問題設定を行いながら批判的自己省察に達している。このように、東教師は生徒指導についての省察を深める中で、これまでの生徒指導の方法「指示と規制ということが中心」が「トラブルを防ぐ」という目的であったことを明確にしておき、批判的自己省察に達して生徒指導の目的についての考え方が「トラブルを防ぐ」から「心を育てる」へと考え方が発達している。生徒指導の目的についての考え方が発達したことによって、目的に適うように生徒指導の方法（生徒指導プロセス）についての考え方も、「指示と規制」「隔離する」から生徒に「考えさせる」へと発達している。東教師は、「トラブルが起きたときに、じゃあどういうふうに考えて子どもに考えさせたりっていうその部分」「今ま

でも理由を聞いたりいろんなことしてましたが」と、これまでも行っていた指導方法を新しい考え方である生徒指導の目的「心を育てる」に即して検討し、「考えさせるっていう視点をより多くもてるようになった」と改めて「考えさせる」という指導方法へ価値づけを行い、考え方を発達させている。

同様に、生徒指導の目的から新たな問題設定を行うことによって、東教師は生徒指導の方法（生徒指導プロセス）についての考え方を発達させている（語り 1-53）。東教師は指導方法の変化について、「強い指導を、やっぱり〔自分が〕中心になってきたことを一歩自分がちょっと引いて」「待てるようになった」「子どもにやった行動を考えさせる時間を作る」と語っている。この語りからは、自分が主導する教師中心の「強い指導」というこれまでの指導方法についての考え方の源を突き止めていることが表出している（省察 reflection）。この語りにおいて東教師は、生徒指導の方法についての考え方の前提条件が「指示と規制」にあったために教師中心の「強い指導」を行っていたという点を明確に述べてはいないが、「指示と規制、大事な部分はあると思うんですけども」と前提条件を批判的に検討している（批判的省察）。そして、「自立するためにまず子どもに考えさせるっていう機会を設けながら」と、生徒の「自立」のためという生徒指導の目的から新たに問題設定を行い、「まず子どもに考えさせる」と生徒指導の方法について、東教師は批判的的自己省察に達している。

このように東教師が着任3年目の夏には生徒指導の目的と生徒指導の方法（生徒指導プロセス）についての考え方を発達させていたのは、次の2つの経験が影響を与えている。1点

資料 A8：着任3年目夏までの生徒指導の変化についての語り

語り 1-53 （筆者発言：先生の中で4校目のY中学に至るまでずっとその生徒指導っていうかクラス指導っていうかそれは全く変わってない。全くとは言いませんが。）

「変わりました。何が変わったかっていうと強い指導を、やっぱり〔自分が〕中心になってきたことを一歩自分がちょっと引いて、なぜというか、うん待てるようになったとか、考えさせ。子どもにやった行動を考えさせる時間を作るというか、待てるようになったというか、それはこのY〔中学校〕の考え方、指示と規制から自立と協働へっていうテーマがあるんですけども、指示と規制、大事な部分はあると思うんですけども、やっぱり自立するためにまず子どもに考えさせるっていう機会を設けながら、生徒指導生活指導をしようと思えるようになって、少しそれが効用として自分でも表れるようになってきたかなって思ってる。だからやっぱりこのY〔中学校〕の考え方のおかげで自分が変わったというのは大きく言えると思います。」

語り 1-54 （筆者発言：その3校目の学校、〇〇中学校のときにはそういう視点はなかったんですか。）

「ありました。少しあったと思いますが、やっぱりその指示と規制ということが中心。どの学校にもあると思うんですけども、3年生は2年生1年生の校舎へ行くな。隔離をしていく。その校舎の交わるような渡り廊下のところには教員が立っているっていう、今でもあの姿になりますが、でもそれってやっぱりおかしいなって今、自分、思ってます。それをやってきた自分なのに、当然どこでも子どもって交わるじゃないですか。ね。それを規制しすぎるから違うところで交わっていく。普通の社会も我々教員の社会も全部交わっているのに、交わった中でトラブルを防げる、トラブルを防ぐっていうのは対処的なトラブルを防ぐんじゃなくて心を育てていくとか長期的なことでね、道徳の授業も含めてだけど、そういうふうにする部分とトラブルが起こったときに、じゃあどういうふうにして子どもに考えさせたりっていうその部分、なぜこれが起こったのか、なぜそうしてしまったのかっていうことを、今までも理由を聞いたりいろんなことしてましたが、考えさせるっていう視点をより多くもてるようになったかなと。その一方で厳しく指導する部分は甘くなってる自分があるし、全体的にもその基準、まあ甘い甘くないっていうのは、その基準は難しいと思うんですけど、もっと徹底的にだめなことはだめで教えるべきこともあるなと思います。はい。それがY〔中〕の課題でもあるかな。」

目は先述したように、これまでの生徒指導の方法（生徒指導プロセス）を変化させた経験である。東教師は「話が聞けない」という生徒の実態に応じて、生徒が納得するように「伝える」というようにこれまでの生徒指導の方法を変化させた。その変化させた指導方法が生徒の「わかってくれて」という批判的な評価を経て批准されたことによって、生徒指導は「時間をかけて」行う、「強い指導」で生徒を無理やり変化させるのではなく「変化してもらう」という新しい視点を東教師は見出したのであろう。このことが「強い指導を、やっぱり〔自分が〕中心になってきたことを一歩自分がちょっと引いて」「待てるようになった」という点につながっていったと推察される。2点目は、Y 中学校独自のクラスター制による生徒指導の経験である（資料 A9）。東教師は、これまで異学年の生徒を「完全に隔離してた、分離させてたものをつながってる」（語り 1-58）というクラスター制を経験する中で、「子どもたちの育ち」について新たな視点を見出している。東教師はこれまでの教職経験では経験したことが無い 3 年生の「姿」、「ほとんど」の生徒が「ちっちゃなグループのリーダー」になり「リーダー性とか、まとめる力とか視野の広さ」（語り 1-55）「自治的なというかリーダー的なそういう資質」が「半年、早く育っている」という 3 年生の「姿」から、それが「クラスター制の活動による子どもの育ち」であることに気づく（語り 1-58）。その「クラスター制の活動による子どもの育ち」とは、「〔活動を〕生活の中でやっているの、それを見て 2 年生はもう来年はこうだなんていうことが自然に生活、教えられるのではなく一緒に活動しながら学ぶ」（語り 1-55）というものである。東教師はクラスター制を経験する中で、異学年が「一緒に生活しながら」生徒が生徒から「学ぶ」という、教師から「教えられ

資料 A9：クラスターについての語り（調査 1 回目）

語り 1-55 （筆者発言：クラスター制っていうことに関してはどう思いますか。）

「クラスター制の何がいいのか、それはプラスマイナス両方、絶対あるんだけど、何がいいのかっていうと、やっぱり文化の継承とかビジョンを持った子どもたちができると思うんですね。1 年生は 2 年生の姿を、2 年生は 1 年後の自分の姿、3 年生になったときにクラスターの中でこういうことを 3 年生はやるのかと、クラスター長という一番トップの子だけでなく、ほとんど 3 年生はちっちゃなグループのリーダーになります。1 つはプロジェクト活動っていう係活動みたいなことを、縦割りとしてのグループを大体 10 人ぐらいのグループを 10 個ぐらいいてるんですけども、生活を見直そうとか、食について考えようとか、学習をプロジェクトを立ち上げようとかっていう、そこでは 3 年生が長になります。その時点でもう、3 年生の自治的なというかリーダー的なそういう資質が育っていきつついうこと、生活の中でやっているの、それを見て 2 年生はもう来年はこうだなんていうことが自然に生活、教えられるのではなく一緒に活動しながら学ぶっていう。だから絶対いいというか自然な姿。当然トラブルも起こる、そのトラブルをどうやって回避したり解決していくかっていうそれが問題解決の力でもあるんじゃないかなって思っています。」

語り 1-58 （筆者発言：そのクラスター制を聞いたときはどう思いましたか。）

「最初えって思いましたやっぱり。できるんかな、可能なんかなって。今まで完全に隔離してた、分離させてたものをつながってるっていうのはどうなんかなって。でいつそれが僕の中で 100 パーセントいいと自信を持てるようになったのかというのは、1 年目の 3 週目、4 月の 3 週目のクラスター合宿で僕が入った 3 年 4 組、当時のその 3 年生の中で僕の方が何、いろんなシステム知らないんですね Y〔中学校〕のこと。子どもたちに教えてもらって、合宿のときの我がクラスながら 3 年の子どもたちの様子を見て頼もしいなって。よくその後語ったのが、普通とか今までの学校では、9 月の学校祭、特に体育祭の応援という活動を通して育ってきたリーダー性とか、まとめる力とか視野の広さというのが、もう少なくともこの 4 月のこの段階で半年、早く育っているっていう、それはこのクラスター制の活動による子どもたちの育ちだと思うって。そこで確信が持ってたっていう、その後もずっとそれは変わりません。」

る」のではない「子どもたちの育ち」という新たな視点を見出し、異学年を「隔離」するのではなく関わるのが「自然な姿」と捉えるようになったのであろう。そしてそのような異学年が関わる「自然な姿」においては、「当然トラブルも起こる、そのトラブルをどうやって回避したり解決していくかっていうそれが問題解決の力でもあるんじゃないか」と、教師が「トラブル」自体を回避させるのではなく、「当然」「起こる」こととして「トラブル」を捉え直し、その「トラブル」を生徒が主体的に「回避したり解決していく」ことによって「問題解決の力」が生徒に培われると考えるようになっていく。このクラスター制から見出した新たな視点が先述したような省察の深まりを導いたと考えられる。

② さらなる考え方の発達

東教師の生徒指導の目的と生徒指導の方法（生徒指導プロセス）についての考え方は、これまで述べたように Y 中学校着任 3 年目の夏には約 2 年間の学級指導とクラスター制における生徒指導の経験によって批判的的自己省察を経て発達していた。しかしこの年度（東教師 Y 中学校着任 3 年目・調査 1 回目）の夏休み前に Y 中学校では生徒指導上の問題が発生し、「秋ごろは落ち着いていくべき 3 年生が全くそれどころかさらに荒れが広がっていき、全く学習に取り組めるような雰囲気じゃなかった」（資料 A10 語り 2-10）という。その「荒れ」は翌年度（東教師 Y 中学校着任 4 年目）も収まらず、「落ち着かない状態。学習に向けない」状況が続く。さらに、その「荒れ方」は、「社会に対する怒りとか教員に対する怒りをぶつけてきたような」「落ち着いたときに、人対人で話しをして筋が通るといふか、仁義が分かるというような」東教師が 1 校目の学校や 3 校目の学校で経験した「荒れ方」ではなく、「小学校 3 年生 4 年生ぐらいのやんちゃさが体だけ大きくなってしまっていて暴れている。自分のやりたいことを阻止されると、駄々っ子のようになんか暴れて物を壊したり殴りかかってきた

資料 A10：「荒れ」についての語り

語り 2-10 「インタビューが 8 月だったですね。そこから学校祭、それから秋ごろは落ち着いていくべき 3 年生が全くそれどころかさらに荒れが広がっていき、全く学習に取り組めるような雰囲気じゃなかった。それを見ていた 2 年生 1 年生が今年度 3 年生 2 年生になつてるといふことは、去年以上にこの 1 学期というか 4 月から 7 月は、去年の 4 月から 7 月よりもバタバタしてます。激しい反社会的な荒れというよりは落ち着かない状態。学習に向けないなんかバタバタバタバタしている。そしてテストの成績等を見ても、授業中の教科書を持ってこなくなった生徒の割合。ノートをとらない割合。授業中寝てしまう割合が格段に増えてきているので。その子たちに合った、例えば簡単というと 10 問テストそれを 50 分の中で 5 分間学習時間を。小学校でやるようなゲーム形式のような形で、じゃあ今から確認テストしてみるよって 10 問できたねって花まる付けてあげたりして、じゃあ次の 10 問いってみよう的なこういうふうな学習。ある意味本当は小学校で身につけておくべき力、または学習の様子が身につけてなくて、今それをやらざるを得ないのかなって感じます。」

語り 2-16 「Y [中学校] の荒れ方っていうのはやっぱり幼稚さが全面に出てるかなっていう。社会に対する怒りとか教員に対する怒りをぶつけてきたような、今までの反社会的な行動をとってきた、俗にいうやんちゃな子たちというか、そういう子たちじゃなくて、小学校 3 年生 4 年生ぐらいのやんちゃさが体だけ大きくなってしまっていて暴れている。自分のやりたいことを阻止されると、駄々っ子のようになんか暴れて物を壊したり殴りかかってきたりっていう。ある意味歯止めがきかないんですね。グッと落ち着いたときに、人対人で話しをして筋が通るといふか、仁義が分かるというような。やんちゃ坊主たちとやってるレベルはなんていうかなすごく低くて。社会的に許されないこと(中略)もたくさんしてきたけども、幼稚さが全面に出ている感じがしますね。」

資料 A11：「葛藤」と批判的な検討についての語り

語り 2-7 (筆者発言：葛藤っていうとその内容を聞いてもいいですか。)

「例えば今、落ち着いた子どもたち。落ち着いた人の話を聞けるとか授業エスケープしないで、まずその場にいるという、そのレベルから今、始っているんですね。エスケープしてると、そうしてる生徒たちが多数いる中で。去年まではっていう比較の仕方っていうと、生活のベースがこのホームベースと言われてるところで朝の会、帰りの会、給食なんかをゆったりとできたんですね。完全にそこは分離して教科教室へは移動するというようなシステムになっていたのを、やっぱりそのホームでみんなが向かい合っている状態では、きちっと前を向いて、落ち着いた教師の話であるとか係の話を書く、という習慣が身につけていないんじゃないかと。実際それは確かにそうなんですけど。ですから教科教室を固定して朝の会、帰りの会をする従来の教室のような形として使ってるんです。そうすると荷物はホームに置いてある。朝の会帰りの会なんかをする場所は教科教室を代用している。これも子どもにとっては二重生活で、忘れ物をしたとって取りに行くというような者が出てきたり。ではどちらを大事にするのか。きちっと机を前に向かせて座ることを優先してるから、そういう制度になってるんですけども。それ1つとってもう考え方の違いというか。どっちがいいのかっていうのは両方あると思うんですけど。ああなんか違うなっていう。でも僕がここにきて今も思っているのは、Y [中]の子に必要なのは人の話を聞くという、その聞く力というのが弱いと思うので、今年度はそうすべきだと思っています。それが具体的な子どもと普段生活をしている中での葛藤。でもホームの使い勝手、もっといろんないい使い方があるんだけどなって。班活動をしたり朝読書でちょっと話し合いをさせてみたりとかってときには、やっぱりそういうことを考えてつくった場所なので、ああ違うなっていう。分かりますかねイメージわかりますか。そういう葛藤。教員同士の仕事の葛藤というのはいろんなことがもちろんどこでもあると思うので。やっぱり生活のベースは生徒と教員が生活をしている場じゃないですか。そこを生徒指導で落ち着いた学校づくり、安心安全な学校づくりということ。を今、最優先してるということ。本来ある学びの姿を追求して理想を追い求めてつくったこの学校。理想倒れになってたところも正直あるんですけども。というか崩れてしまったところも。その間、何を今優先するのか。どちらに重きを置くのかってところが葛藤ですね。」

語り 2-30 「理想を捨てちゃいけないと思うんですよ。でも理想と現実をきちっと見極めて、何を今すべきかということの判断というのは、やっぱりしっかりしていけないといけないなと思って。それから今の現状では、学年の色を強く出していきながら。でもそれはあくまでクラスターを支えるということを優先してるし。教室もきちっと前を向いて話を聞かせるということを定着しようというねらいでやっていることなので。それは仕方のないというかそれを今優先すべきだなと。それからさっきの壁のある教室っていう話ですけども。やはり何もない状態は今あの発達段階の子たちにとってはちょっと無理があるのかな。特に数年前までの子どもたちだったらできたことが、去年今年の子どもたち。幼稚園からこの子たちは問題行動があるなって見えてたような子たちが集まってきたこの2年間の中では必要なことだなと。だから理想を追い求めているだけではもうだめだなっていうのははっきり思って、落ち着いた生活習慣を身につける。やっぱり思いやりの心というか人への暴言。特別支援の子たちに対する、よくここまで心ない言葉を浴びせかけれるなどと思えるほどの行為があるので、そういう心の教育っていうかな、それを最優先すべきだなと思ってます。だからさっきの、[授業時間が70分から]50分になっても問題解決型の学習授業をやってるか。その割合がすごく減ってるというのも、自分の判断の中でドリル的なことをやったりしてるっていうこともありますね。なんか去年は踏ん張れるかなと思いましたが、今年も大きく教員が変わって。変わるかなと思ってもやっぱり子どもっていうのはなかなかそう簡単には変わりませんし。学校の構造上のこれだけオープンなスペースもあるので。子どもを掌握するというのも難しいですね。自由に外から出入りしたり防犯上はとって危険なことなんですよ。掃き出しの窓もたくさんあって外に面してる場所がありますから。ですから外の1階の掃き出しの窓は全開しないように。そういう安全面で20センチぐらい開くようにして、そこにストッパーを付けてというようなことを教育委員会に言って。構造の中で変えられるところを変えています。それはやっぱり仕方がないなと自分の中でも思っています。」

語り 2-8 「やっぱりこの多感な時期、発達段階で理想は教師の話の魅力であるとか話し方であるとか中身なんですけども。やっぱりどうしても学びから逃走する、または学びに入ってこれない。どうしてもその時期そういう態度をとってしまう子は当然いますよね。環境がやっぱり大事ななという部分。環境からきちっと落ち着いた場所を整えてあげるといことも。去年の夏の段階、あの夏インタビューを受けたあとも学校の荒れはとどまる、収まっていくどころかさらに広がりを見せていったところがあるので。やっぱり今はこれは必要なことかな。きちっと環境をつくる。ある程度、壁のない学校でなくて、今の段階ではしっかり壁をつくって落ち着いた空間をつくって、そこで子どもたちの成長を促すということのほうが必要かなと今は思っています。これも1年間の変化かもしれないね。」

りっていう。ある意味歯止めがきかない」「幼稚さが全面に出ている」という質の異なる「荒れ方」であった（資料 A10 語り 2-16）。

このような「荒れ」と「学習に向けない」状況から Y 中学校では「安心安全な学校づくり」を「最優先」（資料 A11 語り 2-7）し、クラスター制での取り組みを縮小して従来の中学校のように学年での活動を増やし、70 分の授業時間を 50 分に変更し、ホームベースでの学級活動を十分な広さのある教科教室において行うことによって生徒が前を向くことのできる机配置にするという変更を行う。これら Y 中学校の特色であった点を従来の中学校に近づける変更について東教師は、「本来ある学びの姿を追求して理想を追い求めてつくったこの学校。理想倒れになってたところも正直あるんですけども」「何を今優先するのか。どちらに重きを置くのか」と、「本来ある学びの姿の追求」と「生徒指導で落ち着いた学校づくり、安心安全な学校づくり」との間で葛藤する（語り 2-7）。そして東教師は「理想を捨てちゃいけない」としながらも、「理想と現実をきちっと見極めて、何を今すべきかということの判断というのは、やっぱりしっかりしていけないといけない」と、この葛藤から次の 2 点についての批判的な検討が喚起される（資料 A11 語り 2-30）。

1 点目は生徒指導の目的についての批判的な検討である。東教師は Y 中学校着任 3 年目の夏に、クラスター制での生徒指導を通じて、「トラブルを防ぐっていうのは対処的なトラブルを防ぐんじゃなくて心を育てていく」と既に生徒指導の目的についての考え方を発達させていた。しかしこの時点（調査 2 回目・着任 4 年目）では、主に担任している生徒の現状から、生徒指導の目的への検討が行われている。東教師は担任している学級の現状、「人への暴言。特別支援の子たちに対する、よくここまで心ない言葉を浴びせかけられるなど思えるほどの行為がある」という現状から、「やっぱり思いやりの心」「心の教育っていうかな、それを最優先すべき」と、既に発達していた生徒指導の目的への考え方を改めて検討して批准している。2 点目は、生徒が生活する物理的な環境についての批判的な検討である。東教師は担当している学年の生徒の現状、「数年前までの子どもたちだったらできたことが、去年今年の子どもたち。幼稚園からこの子どもたちは問題行動があるなって見えてたような子どもが集まってきた」「やっぱり子どもっていうのはなかなかそう簡単には変わりません」という生徒集団の現状から、「やはり何もない状態は今あの発達段階の子たちにとってはちょっと無理がある」「学校の構造上のこれだけオープンなスペースもあるので。子どもを掌握するというのも難しい」と、生徒が生活する物理的な環境について批判的な検討を行っている。そして、「環境がやっぱり大事だなという部分。環境からきちっと落ち着いた場所を整えてあげる」（語り 2-8）と生徒が生活する環境という新たな視点を見出し、その重要性に気づく。

これら批判的な検討を経た後の Y 中学校着任 6 年目（調査 3 回目）、東教師はこの質の異なる「荒れ」という経験をふり返って、生徒指導に関する考え方として、さらに発達した 3 つの考え方を述べている（資料 A12）。1 点目は生徒指導の目的についての考え方である。東教師は、「いかに子どもの心を育てるか」と「心の教育」が生徒指導の目的あることを明

確に述べている（資料 A12 語り 3-8）。前述したように、東教師の生徒指導の目的についての考え方は、クラスター制での生徒指導を通じて Y 中学校着任 3 年目には批判的自省察に達し、「心を育てていく」と発達していた。それが着任 4 年目では担任している生徒の現状を通じて生徒指導の目的への批判的な検討が喚起され、それを経て、「やっぱり思いやりの心」「心の教育っていうかな、それを最優先すべき」と、既に発達していた生徒指導の目的への考え方が改めて批准され、さらに安定した考え方となっている。

2 点目は、生徒指導プロセスについての考え方である。東教師は生徒指導プロセスとして、「いかに丁寧に、子どもたちにやっぱり接して行って、あるときはやっぱり子どもを信じてきちっと待ってあげる。でも絶対に超えてはいけない壁というのについては、はっきりとした基準を示しながら指導を続ける。その部分は今まで自分もやってきた」「やっぱり丁寧に子どもたちを見ていくというか、その点はやっぱり自分が大きくまた変わった」と述べている（資料 A11 語り 3-8）。また、「丁寧な指導」について、「考えさせたときに（中略）判断させて実行できるように、やっぱり支えていくっていう、そういう指導の仕方」とも説明している（資料 A12 語り 3-36）。東教師は、質の異なる「荒れ」という新たな経験を通じ

資料 A12：生徒指導の目的と生徒指導プロセスについての語り

語り 3-8 （筆者発言：初めての荒れに遭遇してそうやって 3 年間、子どもたちを育てて、また何か新しい気持ちっていうか、新しい自分への変容みたいなものはあったんですか。）
「そうですね。前もお話したかもしれませんが、生徒指導的に大変な困難な暴力事件とか、いろんなことは今までの学校でも経験しましたが、心の教育というかその点での成長。いかに子どもの心を育てるかというか、実践記録では土を耕す学級づくりという形でまとめました。だからいかに丁寧に、子どもたちにやっぱり接して行って、あるときはやっぱり子どもを信じてきちっと待ってあげる。でも絶対に超えてはいけない壁というのについては、はっきりとした基準を示しながら指導を続ける。その部分は今まで自分もやってきたなど。その変容はそれほどないと思うんですけども、やっぱり丁寧に子どもたちを見ていくというか、その点はやっぱり自分が大きくまた変わったところ。変化できたというか。そうじゃないと子どもとの関係づくりも難しいですし、なかなか伝わっていかないっていうのはありますね。」

語り 3-9 （筆者発言：その丁寧についていのはどこから出てきたんでしょう。先生の独自のというか、取り組み、なんですか。）
「実はその丁寧という言葉は実践記録の中で僕、下線を引いて使っている言葉で、『希望をつむぐ』っていう本だったかな。お互い実践の時に読んだ言葉。菊池さんという方が〔著者〕やったかな。書いてた本の中で丁寧に保護者ともやっぱりつながっていくっていう言葉があったんですね。それが僕の中にすごく落ちた言葉で、それを僕がよく使ってたので北村先生も一緒に生活をしている関係で僕も使っていたのかもしれませんが。だからもうちょっと具体的に言うと、やっぱり厳しさという中で生徒指導をいっぱいしてきた部分を、当然フォローも今までしてきたつもりだけでも、さらに子どもに寄り添うような形だったり、それこそ共感的に話をまずきちっと聞いて、っていう部分が自分の中でも増えてきたのかなとも思いますよ。」

語り 3-36 （筆者発言：今まで学年を接触させないというのが、私もそうですし中学校の教育みんなそう思ったのが、縦割り活動っていうものに対しては気持ちが変わったっていうことですか。）
「そうですね。その良さというか、それをある先生は先輩がいいときにはプラスに働くけど先輩が悪いときには悪いことをまねするからって。この間の研究会でも発言をした人がいるんですね。だいたい上席のほうでも。でも別の方がそうじゃないって。社会っていいことも悪いことも両方あるじゃないって。それで良し悪しを判断できる生徒を育てるチャンスという視点でわれわれがやっぱり見ていると。あの先輩見たら駄目よっていう言い方じゃなくて、これどう思うって考えさせたときに、あれは駄目だと。だったらじゃあ何がいかっていうことを判断させて実行できるように、やっぱり支えていくっていう、そういう指導の仕方っていうのか。それが丁寧な指導の 1 つの形でもあるかもしれません。」

て、新たに形成した考え方（「丁寧に子どもたちを見ていく」「いかに丁寧に、子どもたちにやっぱり接していった」「子どもを信じてきちっと待ってあげる」「丁寧な指導（判断させて実行できるように、やっぱり支えていく）」）と、これまでの考え方を改めて批准して安定させた考え方（「絶対に超えてはいけない壁というのについては、はっきりとした基準を示しながら指導を続ける」）、を統合し、生徒指導プロセスについての考え方をさらに発達させている。この生徒指導プロセスについての考え方も、Y 中学校着任 3 年目には批判的
自己省察に達し、「心を育てていく」という目的に合うように、「考えさす。子どもにやった行動を考えさせる時間を作る」と発達していた。それが、さらに質の異なる「荒れ」という新たな経験によって異なる視点からの批判的な検討が加えられ、「考えさす。子どもにやった行動を考えさせる時間を作る」という新しい考え方が改めて批准されただけでなく、新たな視点による新たな考え方が加わっている。その新たな視点とは「丁寧」という視点である。東教師は「丁寧に、子どもたちにやっぱり接していった」「丁寧に子どもたちを見ていく」と新しく形成された考え方を述べているが、この「丁寧」という視点は書籍から見出

資料 A13：保護者との関係性についての語り

語り 1-50 「4月の保護者懇談会のときに、27人中8人かな、9人しか来てもらえなかったんですけど、懇談にはそこでお願いごととして、担任からのお願いとしてオープンに言いました。通級をしている特別支援の子が2人。これはもともと小学校がおなじだから生徒たちは知っていますと。それから他の●●市内のある小学校から来た子が1人、合計3人特別に支援の必要な生徒がいますと。その子たちとトラブルとかちよっかいとかいじめに近いものが起こってますから、その子を含めてお互いに認め合いながら育ち合える学級にしたいと思うので、お子さんたちが家でこういうことがあって心配なことがあったときに、まずいつでも連絡をして教えてくださいというようなことをお願いして。でこの話、7月の保護者懇談会、個別の個人懇談でもそういう話をたくさんして、トラブルがあった子とか非常に冷たい行動を取っていた子なんかも、実は6月ぐらいまではこういうことを、非常に冷たい感じでこういうことがあったんですが、ここ1カ月すごく変わりましたって、支援が必要な●●君と同じ班になって、お子さんがこんなふうな、授業中にここノート書いてないよっていうふうな語りかけがあったり、帰りの会の生活ノート、連絡が書いてないから教えてあげたり、っていうような寄り添ってく場面があって、すごくお子さんのここ1カ月の成長がこんな形で見えます。っていう関わりを通して、見えますっていうような話を何人のお家の方ともして。ですからまたトラブルがあるかもしれないけれども、長い目で見て協力をお願いしますということ。ちょっと意識的に発信して、もう保護者の方も巻き込んで学級づくりっていうのか。はい。を今、取り組んでいます。うまくいくかわかりませんが。」

語り 2-37 「3年生3年生〔の担任〕できて。大変いろんな難しい〔事態があって〕（中略）罵声を浴びせかけ殴りかかって本当に親が僕らを殴るかなと思うぐらいの〔出来事があった〕。（中略）でも去年今年と冷静に対処というか。ちょっと言葉は悪いかもしれませんが、戦略的にうまく保護者とつながろうつながろう。特に攻撃的な問題行動のある生徒については、子どもはいくら反発しても信念を持って大事にするっていう。いつか分かってくれるかなっていう希望。親はそういうわけにいかないじゃないですか。学校の様子見えてないから。だからしっかり関係をつくってしまおうと、だいぶ戦略的に早く早く動くようにしましたね。それを今思うとこの大学院のおかげかなって。省察の実践、自分のやったことをなんでここで親が怒ったんかな。なぜトラブルが起きたのかなってちょっと省察してみて、それを実践するにはどうしたらいいかってことを。去年1年間は記録をずっと細かく取りながらまとめていったものが1つ、自分の中にあるから。いろんなことが起こっても冷静に対処してる自分というのは、今年もあったかもしれませんがね。（中略）冷静に対処しながら、今年はずぐ親に連絡。今こういうことがあって、こういうふうにしてしまった申し訳ないと。でもこうこうっていうことを。親も去年からつながってるお家の方で、もう殴ってくれてもかまわんと。そやけどもなんでそうなったんかは、また先生、夜話させてくれてことでお家の方とまた話させてもらってっていうような。だからそういう意味では教職大学院で自分の実践を振り返ってまとめるという。しゃべるだけじゃなくてやっぱり書く作業ってつらいですよ。それによって自分の中で1つ冷静な対応ができるものができたのかなって思います。だから乗り切れたんかなって。」

したという。東教師はある書籍から、「丁寧に保護者ともやっばりつながっていくって言葉」「それが僕の中にすごく落ちた言葉」と、「丁寧」という視点を見出したことについてを述べている（資料 A12 語り 3-9）。この「丁寧」という視点が見出されたのは、Y 中学校着任 2 年目（教職大学院 1 年目）の 3 月頃～次年度 5 月頃と推定され、「丁寧」という視点を見出したから実践が影響を受けたのか、新たな実践として行ったことが「丁寧」という言葉に合致したのかは明らかではないが、着任 3 年目に 1 年生の学級を担任することになった東教師は、保護者との関わり方を「オープン」にして「保護者の方も巻き込んで学級づくり」を行うようになる（資料 A13 語り 1-50）。この「保護者の方も巻き込んで学級づくり」についての語りからは、生徒の「成長」を「意識的に発信」することによって「丁寧に保護者とも」「つながっていく」という点と、「丁寧に子どもたちを見ていく」という点が表出している。このように、新しく形成された考え方である「丁寧な指導」は、生徒との関係性だけではなく保護者との関係性も内包されている。そして東教師は、質の異なる「荒れ」という経験を通じて、「子どもはいくら反発しても信念を持って大事にするっていう。いつか分かってくれるかなっていう希望。親はそういうわけにいかないじゃないですか。学校の様子見えてないから。だからしっかり関係をつくってしまおう」（資料 A13 語り 2-37）と、保護者との関係性構築についての必要性を批判的に検討して、生徒指導プロセスについての考え方を、保護者を含むものとして拡張、統合的に発達させているのである。

3 点目は、「学級づくり」についての考え方である。先述したように東教師は Y 中学校着任 4 年目（調査 2 回目）において、「理想と現実をきちっと見極めて、何を今すべきかということの判断というのは、やっぱりしっかりしていかないといけない」と、「理想」と「現実」への葛藤から批判的な検討を喚起させ、「環境がやっぱり大事」「環境からきちっと落ち着いた場所を整えてあげる」（資料 A11 語り 2-8）と、生徒が生活する環境という新たな視点を見出していた。この見出した新たな視点から改めて批判的な検討がなされ、「学級づくり」についての考え方が発達している（資料 A14）。東教師は「理想は教科センター」「教科センター方式がいい」としながらも、「ただ 1 つ問題があるのは学級という、学級づくり」と述べ、「やっぱり学力を支えるものの中に学級の雰囲気というのはあるじゃないですか。落ち着いた学級。何を言っても受け入れてもらえるような温かいベースがあるという、そういう学習の環境づくり。その母体はあくまで学級」と語っている（資料 A14 語り 3-38）。この語りにおいて東教師は、「学習の環境づくり。その母体はあくまで学級」という考え方の源を明らかにし（省察 reflection）、「落ち着いた学級。何を言っても受け入れてもらえるような温かいベース」という「学級の雰囲気」が「学習を支える」と考え方の前提条件を明らかにしている（批判的省察）。そして、「子どもの所属感というと、きちっと名前を貼ったシールを、貼った机椅子はないんですよ。固定の座席はあってもそこには朝の会が終わったら違う学年、違うクラスの子が座る。だから子どもの落ち着いた居場所っていう所属感っていうのもやっぱりやや薄い」（語り 3-38）「ふっと動きたくないなって思うときあるじゃないですか。われわれもちょっと自分の机に座ってのんびりしたいときにまた移動。移動、

移動、移動。」（語り 3-39）と、教科センター方式における現状を生徒の立場から批判的に検討し（批判的省察）、「やっぱり子どもにとっての居場所。学級づくりってというのがやっぱりとっても大事」（語り 3-38）「やっぱり所属感」（語り 3-39）と、物理的な観点からの生徒の「居場所」と生徒の情緒の安定からの「所属感」としての学級という新たな問題設定を行いながら「学級づくり」についての考え方は批判的的自己省察に達している。この「学級づくり」についての考え方に関しては、3 回目調査（着任 6 年目）に初めて語られたものであるが、一連の語りから、生徒の「居場所」と「所属感」としての学級の大切さを東教師は認識しないまま当然のこととして捉えてきたと推察される。それが従来の中学校とは物理的な環境が大きく異なる Y 中学校で生活したことによって、生徒の問題状況を物理的な観点から捉えることができたのであろう。そして、これまで抱いていた考え方が改めて目の前の生徒の状況から批判的に検討され、批准されて発達している。それが「やっぱり子どもにとっての居場所」「やっぱり所属感」という語りの「やっぱり」という表現に端的に表出されている。

このように、東教師は着任 6 年目の夏には、生徒指導の目的、生徒指導プロセスの考え方

資料 A14：生徒と環境についての語り

語り 3-38 （筆者発言：先生はやっぱり教科センター方式はいいと思っていますか。）

「はい。僕は 100 パーセント。教科センター方式がいいと思っています。ただ 1 つ問題があるのは学級という、学級づくり。やっぱり学力を支えるものの中に学級の雰囲気というのはあるじゃないですか。落ち着いた学級。何を言っても受け入れてもらえるような温かいベースがあるという、そういう学習の環境づくり。その母体はあくまで学級なので、今の状態でいくと Y 中学校は学級づくりというのがやっぱり難しい。前はこのホームベースっていうところを朝の会、帰りの会、給食をしていましたが、落ち着きを取り戻すために 2 年前から教科教室でやっている。そうすると学級の、例えば掲示物とか個人の持ち物であるとかロッカーがないんですよ。だから、後でまた見てもらうと思うんですけども、教科の部屋でありながら半分は学級のもの、じゃあ教科のものが今がくっついてしまっている。子どもの所属感という、きちんと名前を貼ったシールを、貼った机椅子はないんですよ。固定の座席はあってもそこには朝の会が終わったら違う学年、違うクラスの子が座る。だから子どもの落ち着いた居場所っていう所属感っていうのもやっぱりやや薄い。」

（筆者発言：やっぱりそれは必要ですか。）

「絶対必要だと思いますね。だから理想は教科センターなんだけど、子どもたちの、自分のやっぱり居場所と言える教室であたり持ち物、机椅子も、やっぱり自分たちの持ち物としてあると大事にするんじゃないかなって。だから今うちの Y [中] の子たちは、この建物っていうか教科センター方式のせいかわかりませんが、机とか椅子を大事にしません。自分のものじゃないからね。平気で机に寝そべったり、テーブルの上に寝転んだり座ったりっていうことがあります。だから半分かわいそうだなって思うところと、やっぱり学級っていう、学級王国をつくるんじゃないんだけど、やっぱり子どもにとっての居場所。学級づくりっていうのがやっぱりとっても大事かなっていうのを今思いますね。」

語り 3-39 （筆者発言：それはやってみて分かったことですか。この構造の中でやってみて。）

「そうですね。ずっと学級担任をここで 6 年か、ここでもしてるので思いますね。やっぱり所属感。それから自分の持ち物。それからちょっとしたやっぱり居場所。ふっと動きたくないなって思うときあるじゃないですか。われわれもちょっと自分の机に座ってのんびりしたいときにまた移動。移動、移動、移動。だから今、意図的にこのホームベースが給食を食べるだけの場所になってるんだけど、自分はその良さ、ホームベースの活用の良さも分かるので、そこで授業してます。具体的に 4 月から 7 月という道徳の授業を 2 回 3 回かな。それから総合で、グループ活動で、例えば宿泊の準備をするときなんかあるじゃないですか。そのときは最初からじゃあ 5 時間目、総合は宿泊の準備をして班ごとに座って準備をしてチャイムと同時にあいさつをしようっていう約束事を給食のときにしておけば、ちゃんとそこに集まって子どもたちが来てる。そこででもすぐ机をくっつける必要もなければテーブルが大きいのがありますから、班活動自然にできますよね。だからどんどん活用してます。」

（後略）」

をさらに発達させ、加えて学級指導についての考え方を発達させていた。特に、生徒指導プロセスについての考え方は保護者との関係性をも内包して、Y 中学校着任 3 年目に発達させていた考え方をさらに統合的に発達させていた。このように東教師が保護者との関係性をも内包して、考え方を統合的に発達させていった根底には、「保護者と同じスタンス」という視点を東教師が見出したことに依る。東教師は Y 中学校 3 年目から 5 年目までの 3 年間でふり返り、「今までの指導方法では通用しない子どもたち集団」に出会い、その中で「試行錯誤しながら」見つけていったのが「保護者と同じスタンス」だったと語っている（資料 A15 語り 3-10）。「親と教員という立場は違ってもその子を成長させたい、この子に成長してほしいという気持ちで、こういう方法で指導、または支援をしていくと。一緒にそこを協力してほしいっていう、あの子の将来のためって、そういう強い思いをお家の方にもやっぱり伝えながら」という実践を通じて、保護者との関係性をも内包する生徒指導プロセスの考え方をさらに発達させていったのである。そしてこの発達には次の 2 つの経験が影響を与えていると考えられる。

1 点目は教職大学院での批判的な検討の経験である。東教師は Y 中学校着任 2 年目から 2 年間、勤務と並行して教職大学院にも在学していたが、批判的な検討によって「冷静な対応」ができるようになったという（資料 A13 語り 2-37）。「省察的实践、自分のやったことをなんでここで親が怒ったのかな。なぜトラブルが起きたのかなってちょっと省察してみて、それを実践するにはどうしたらいいかってことを。去年〔着任 3 年目のこと〕1 年間は記録をずっと細かく取りながらまとめていったものが 1 つ、自分の中にあるから。いろんなことが起こっても冷静に対処してる自分というのは、今年〔着任 4 年目〕はあったかもしれませんが」「教職大学院で自分の実践を振り返ってまとめるという。しゃべるだけじゃなくてやっぱり書く作業ってつらいですよ。それによって自分の中で 1 つ冷静な対応ができるものができた」と東教師は述べている。この語りから、「記録をずっと細かく取りながら」「書く作業」を行ったことによって「自分のやったこと」への批判的な検討が深まり、保護者の立場を慮れるようになったと推察される。それが「試行錯誤しながら見つけていった」「保護者と同じスタンス」という視点を見出すことに繋がっていったと考えられる。

2 点目は東教師が親になったという経験である。東教師は自分の子どもを通じて生徒についての考え方の省察を深め、批判的的自己省察に達していたことが語りに表出している（資料 A15 語り 1-48）。東教師は生徒を「子ども」ではなく「生徒っていう目を見てた」「中学生っていう目を見てた」と生徒についての考え方の源を突き止めている（省察 reflection）。また、保護者から親になっていないから「子どもの気持ちがわからない」と言われた時に、それは「子どもがいないからわからないってことは否定してた」と、「子どもがいないから」「子どもの気持ち」がわからなかったから「生徒っていう目を見てた」という考え方の前提条件も明らかにしている（批判的省察）。そして、「子どもが産まれて、〔生徒を〕子どもっていう目で見れるようになったときに、ああやっぱりあのときに言われたことは本当だった」「子どもができて初めてこの子が苦しんでることとか、それから親が、たとえ我が子大

事で自分の子どもが言うこと鵜呑みにして、文句を言ってきたり相談してくるといふ、その気持ちが親としてわかる」と批判的に検討し（批判的省察）、親の気持ちという新たな問題設定のもとに「子どもって子どもなんや」と批判的自己省察に達している。そして、この生徒についての考え方の発達に伴って、「保護者への対応もやっぱり柔らかくなったというか、まず聞く。そうですよねそうですかって共感できるようになった」と自己の生徒指導プロセスの変化を語っている。このような生徒についての考え方への省察の深まりがあり、それが「試行錯誤しながら見つけていった」という「保護者と同じスタンス」に繋がり、最終的に生徒指導プロセスについての統合的な発達が導かれたと考えられる。同様に、部活動の指導から東教師は生徒指導プロセスへの省察を深めている。東教師は生徒に対して、「できて当たり前」という考え方の源を抱いていたことを突き止め（省察 reflection）、それは「僕男やし、男子ずっと持ってきたし、強かった時代もあって全国大会行く子もいましたから、できて当たり前っていう、これができないことがわからない」と、生徒が「できないことがわからない」という考え方の前提条件を明らかにしている（批判的省察）。そして東教師は、「自分の子どもを通して」「できない子は、できるためにどう工夫したらいいのか」と批判

資料 A15：保護者との関わりについて・親になっての変化についての語り

語り 3-10 「やっぱり今までの指導方法では通用しない子どもたち集団だったんですね。だからやっぱり僕らも試行錯誤しながら、今まで A という方法と B という方法のどちらかがあればだいたい指導が通っていったことがそれも通用しない。だから C という方法 D という方法。そういうものをやっぱりわれわれが試行錯誤しながら見つけていったのかなって。その 1 つとして、やっぱり保護者と同じスタンスというかね。親と教員という立場は違ってもその子を成長させたい、この子に成長してほしいという気持ちで、こういう方法で指導、または支援をしていくと。一緒にそこを協力してほしいっていう、あの子の将来のためって、そういう強い思いをお家の方にもやっぱり伝えながら、それから足しげくやっぱり通って。電話だけじゃなくて家庭訪問したり、都合がつけば学校に来ていただいたりしながら一緒に、やっぱり手を組んでいったっていう。特に一番問題行動が激しかった●●くんという子については、そのお父さんお母さんともう卒業式の日にはボロボロ泣きながら固い握手と、まあハグまでいきませんでした。泣きながら先生、本当に 1000 日間ありがとうございましたということ。（後略）」

語り 1-48 「子どもって子どもなんやって。生徒っていう目で見てたんですよ。中学生っていう目で見てたので。新採用の●●中学校時代に僕バスケ部を 7 年間、自分がやっていたバスケ部を持っていて、子どもより僕の方ができる時代だったんですね、まだね。でなんでこんなこともできないんやっていう、1 人とっても上手な子がいたんですけども、そいつとぶつかったときに親が文句を言いに来て、まだつばってた自分がいたときにその保護者の方に言われたのが、先生はまだ結婚してないでしょ。それから親になってないでしょ、だから子どもの気持ちがわからないんやって言われたことがあったんですよ。そのときは、そんなもん教員だから子どもの気持ちわかる。あんた母親より長い時間こっち一緒にいるんやし、部活で付き合ってるんやし、わかってる。子どもがいないからわからないってことは否定してた自分が、子どもが産まれて、子どもっていう目で見れるようになったときに、ああやっぱりあのときに言われたことは本当だったっていうか、子どもができて初めてこの子が苦しめることとか、それから親が、たとえ我が子大事で自分の子どもが言うこと鵜呑みにして、文句を言ってきたり相談してくるといふ、その気持ちが親としてわかるから、保護者への対応もやっぱり柔らかくなったというか、まず聞く。そうですよねそうですかって共感できるようになったかなっていう思いがあります。それと今、女子のテニス部を持ってるんですけど、うちの娘も運動神経悪いんですよ。でなぜかテニス、お父さんとやりたいっていうから一緒にやるんですけど、なぜうちの今、テニス部の女の子がこの動きができないのかというのが運動ということを通して見えてきました。僕男やし、男子ずっと持ってきたし、強かった時代もあって全国大会行く子もいましたから、できて当たり前っていう、これができないことがわからない。でもそのできない子は、できるためにどう工夫したらいいのかっていうことが見えてきたっていう、自分の子どもを通して。やっぱりできない子をどうやってできるように支援っていうか、サポートするのか、教師の工夫をどうしたらいいのかっていうことが見えるようになってきたかな。」

的に検討して、「できない子をどうやってできるように支援っていうか、サポートするのか、教師の工夫をどうしたらいいのか」と「できない子」についての支援という新たな問題設定のもとに生徒指導プロセスについての考え方を発達させている。この考え方の発達が新たな視点となって、「考えさせたときに（中略）判断させて実行できるように、やっぱり支えていくっていう、そういう指導の仕方」というさらなる生徒指導プロセスについての考え方の発達を導いたものと考えられる。このような複数の生徒についての考え方への省察の深まりから、さらなる生徒指導プロセスについての統合的な発達が導かれているのである。

3 考察

3-1 東教師の実践的知識の発達過程とその特徴 (Figure : A1, Figure : A2)

東教師の教師としての行動を決定している意味パースペクティブを、授業に関する意味パースペクティブと生徒指導に関する意味パースペクティブに大別して、その発達の過程とあり様を分析してきた。発達した東教師の授業に関する意味パースペクティブは、授業づくりの目的について、授業プロセス（トピック・課題）について、授業づくりについて、授業（コミュニケーション）について、という4つの考え方から構成されており、生徒指導に関する意味パースペクティブは、生徒指導の目的について、生徒指導プロセス（指導方法）について、「学級づくり」について、という3つの考え方から構成されている。これら考え方の発達過程の分析から、実践的知識の発達過程について5点の特徴が見出せる。

1点目は、省察を喚起させた出来事の緊急性が省察の過程に影響を与えていることである。

Table: A2 東教師の意味パースペクティブの発達過程

生徒指導に関する意味パースペクティブ	授業に関する意味パースペクティブ
1) 経験したことのない状況に際しての省察の喚起	1) 新たな課題に際しての省察の喚起
2) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)	2) 新たな試み(=新しい経験)
3) (あるいは1)2)と同時)新しい経験と新しい試み(実践)	3) 実践への批判的な検討
4) 新たな視点の抽出	4) 新たな視点の抽出
5) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)	5) さらなる省察の喚起
6) 批判的自省察(=考え方の発達)	6) 新たな視点からの新しい挑戦的な試み
7) これまで経験したことのない事態による葛藤	7) 新たな視点への評価
8) a: 批判的な検討・評価による新しい考え方の再批准 b: 批判的な検討によって見出された新たな視点による省察の深まり(省察reflection、批判的省察、批判的自省察) c: 「試行錯誤」によって見出された新たな視点による実践と新たな視点の評価・批准	8) 新たな視点からのこれまでの考え方の再構築
9) a: 新しい考え方が安定的になることによるさらなる考え方の発達 b: 新たな観点による考え方の発達(考え方の認識) c: 新たな観点の加味による統合的な考え方の発達	9) 批判的自省察(=統合的な考え方の発達)
	10) 新しい考え方を価値基準とした省察の深まり(省察reflection、批判的省察)
	11) 批判的自省察(=考え方のさらなる発達)

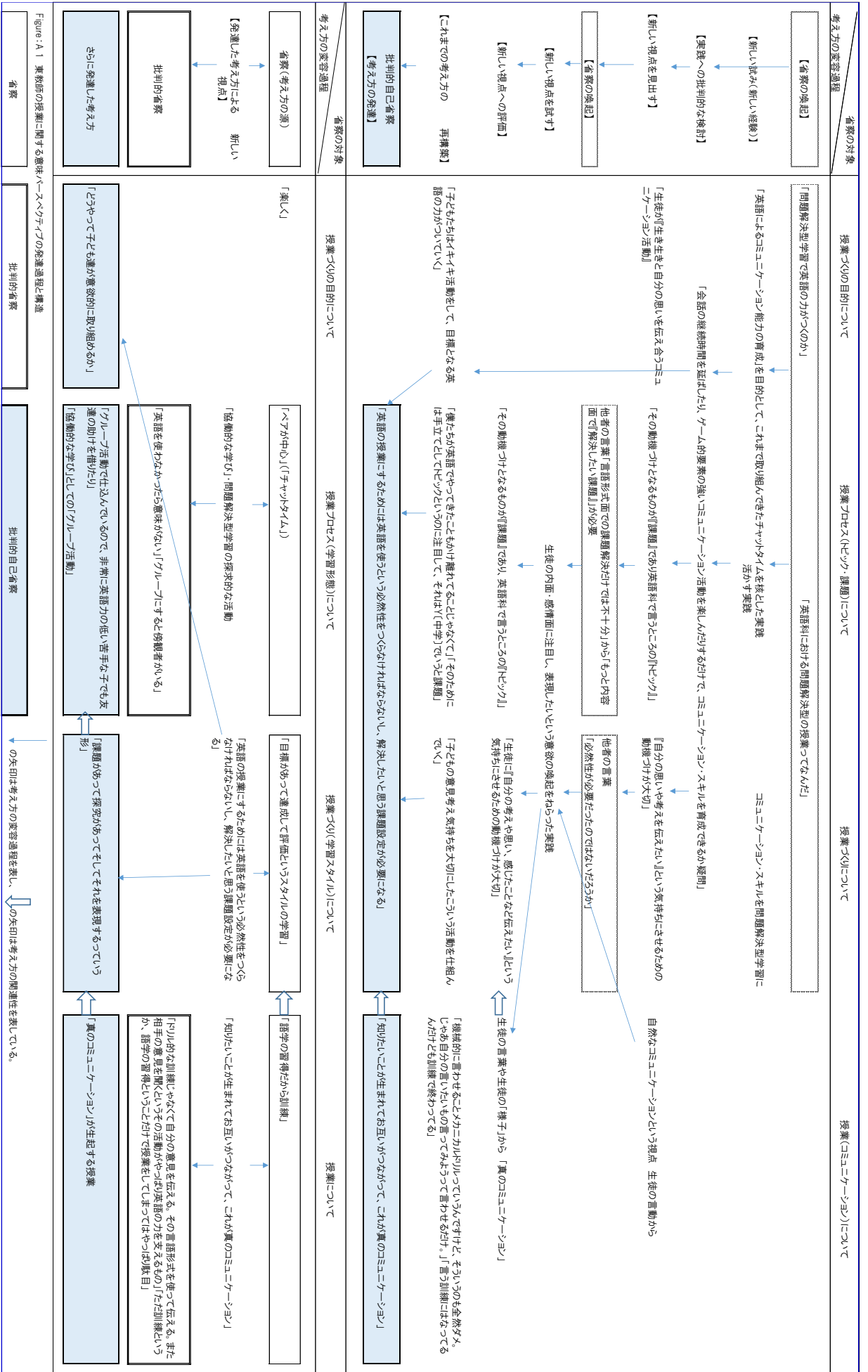


Figure A.1 東教師の授業に関する意味ベースのプロセスの発達過程と構造

東教師の授業に関する意味パースペクティブと生徒指導に関する意味パースペクティブの発達過程は異なっていた (Table: A2)。授業に関する意味パースペクティブは、新たな課題 (問題解決型学習) に際して省察が喚起され、省察 reflection、批判的省察を経ずにこれまでの考え方を再構築して新たな問題設定から批判的的自己省察に達している。そして、新たな考え方に基づく実践が行われた後に新しい考え方を価値基準として、省察 reflection、批判的省察が成されて批判的的自己省察に改めて達し、授業に関する意味パースペクティブはさらなる発達を遂げている。一方、生徒指導に関する意味パースペクティブは、経験したことのない状況 (これまでの指導では通用しない生徒達) に際して省察が喚起され、直ちに省察が深まり (省察 reflection、批判的省察)、新しい実践と経験を経てさらに省察が深まり (省察 reflection、批判的省察)、批判的的自己省察に達する。そして、これまで経験したことのない事態 (質の異なる「荒れ」) による葛藤から3種類の発達の過程を経て、生徒指導に関する意味パースペクティブはさらなる発達を遂げる。生徒指導において直ちに省察が深まったのは、これまで通用していた生徒指導の方法が通じないという、東教師の教師としてのアイデンティティを脅かすような問題が省察を喚起させたからであろう。しかし授業においてはそういった緊急性のある状況からの省察の喚起ではなく、これまで市や県の英語科研究に中心的に関わって創り上げてきた授業や授業方法でも生徒に通用するにもかかわらず、自ら「崩す」、「自分の授業を一回崩す」(資料 A2 語り 1-62) という挑戦的な省察の喚起であった。これらのことから省察を喚起させた出来事の緊急性が省察の過程に影響を与えられられる。

2 点目は、緊急性のある状況からの省察の喚起ではなくとも、複数の新たな視点を見出すことによって批判的的自己省察が導かれることである。授業に関する意味パースペクティブの発達過程は、新しい実践を行い、それを批判的に検討することによって新たな視点を見出し、さらに省察を喚起させて見出した新たな視点を実践で試していく過程であった。そして、それら見出された新たな視点が次第に価値づけされ、その価値づけされた新たな視点が考え方を検討・評価する際の観点となっていく。つまり、新たな視点が実践を通じて徐々に批准され、それが新たな価値基準となって実践を批判的に検討することによって、最終的に新たな問題設定からこれまでの考え方を位置づけて、これまでの考え方を再構築することができたのである。また、考え方の再構築の際には、以前の考え方を新たな問題設定から再解釈するだけでなく、新たな視点を加えて再構築している。これらのことから、緊急性のある状況からの省察の喚起ではなくとも、複数の新たな視点を見出すことが批判的的自己省察を導くことにつながると言えよう。

3 点目は 2 点目に関連して、これまで形成してきた意味パースペクティブを否定するのではなく、再解釈することによる刷新という発達のあり様もあり得るということである。授業に関する意味パースペクティブは、省察 reflection、批判的省察を経なくとも、これまでの考え方を新たな問題設定から再構築することによって批判的的自己省察に達していた。東教師は教師歴が長く、さらに市や県の英語科研究会において中心的存在として授業づくりや研究

に携わっていた。そのようにして形成された授業に関する実践的知識は、例えば「英語科として考えるコミュニケーションを重視した授業」というような、教科の真性に関わる知識も形成されており、新たな問題（問題解決型学習）に対しても耐え得る実践的知識であったと推察される。だからこそ、新たな視点を得ることによって、これまで形成してきた実践的知識をすべて否定するのではなく、再解釈することによって考え方を刷新し、新たな視点を加えて再構築することができたのであろう。新たな視点からの再解釈による刷新という発達のあり様である。

4点目は3点目に関連するが、これまでの考え方を再解釈したり再批准しながら新たな考え方を加えていくような、統合的で広がりのある発達のあり様が見られたことである。授業づくりについての考え方の発達においては、これまで形成してきた考え方をすべて否定するのではなく、再解釈することによって考え方を刷新し、新たな視点を加えて考え方を再構築して発達させていた。生徒指導の方法についての考え方の発達においても、これまで行ってきた指導方法を再批准するだけでなく、「丁寧」という視点や生徒を「支える」という観点が加わって統合的に発達していた。また、生徒指導に関する意味パースペクティブを構成する考え方として、学級づくりについての考え方も改めて明確に認識されて加わっている。このように、東教師の意味パースペクティブの発達においては、これまで形成されてきた実践的知識が省察の深まりを経て、否定されるよりもむしろ再解釈や再批准によって刷新され、そこに新たな問題状況から見出された新たな視点が加わることによって、統合的で広がりのある実践的知識が形成されているのである。

5点目は、複数の考え方の中のひとつが意味パースペクティブ全体の前提条件として機能していたことである。生徒指導に関する意味パースペクティブでは、「トラブルを防ぐため」という生徒指導の目的についての考え方が、異学年を「隔離していく」という生徒指導の方法を決定し、さらに教師中心の「強い指導」という考え方にも影響を与えていた。そして、生徒指導の目的についての考え方が「心を育てる」へと発達したことによって、生徒指導の方法も生徒に「考えさせるっていう視点をより多くもてるようになった」と発達しているのである。同様に、授業に関する意味パースペクティブでは、「語学の習得だから訓練」という授業についての考え方が「真のコミュニケーション」が生起する授業と発達することによって、授業づくりについての考え方も「目標があって達成して評価というスタイルの学習」から「課題があって探究があってそしてそれを表現するっていう形」へと発達している。

3-2 省察の深まりに関する特徴

東教師の意味パースペクティブの発達過程において、省察の深まりに関与する特徴として、次の2点の特徴が見出せる。

1点目は、省察を導く新たな視点は、新しい経験や直接的な実践からだけではなく、書籍や家族からももたらされていることである。授業（コミュニケーション）についての考え方の発達においては、新たな実践から自然なコミュニケーションという視点が見出され、それ

が「真のコミュニケーション」というキーワードになって最終的に考え方の発達を導いていた。生徒指導の目的と方法についての考え方の発達においても、経験したことのないクラスター制における指導から異学年が「一緒に生活しながら」生徒が生徒から「学ぶ」、教師から「教えられる」のではない「子どもたちの育ち」という新たな視点が見出され、生徒の実態に即して学級指導を変化させた経験からは、指導は「時間をかけて」行う、「強い指導」で生徒を無理やり変化させるのではなく「変化してもらう」という視点が見出され、それら新たな視点から省察が深まっていった。「学級づくり」についての考え方の発達においても、教科センター方式のために建築された従来とは異なる校舎で生活した経験から、「環境がやっぱり大事」「環境からきちっと落ち着いた場所を整えてあげる」という視点が見出され考え方が発達していった。このように、新たな経験から複数の新たな視点が見出されている。同時に、生徒指導の方法についての考え方の発達においては、「丁寧」という視点と「できない子をどうやってできるように支援っていうか、サポートするのか、教師の工夫をどうしたらいいのか」という新たな視点も見出されている。前者は書籍から見出され、後者は東教師が親となった経験からの生徒についての考え方の発達によって導かれていた。そして、この「できない子をどうやってできるように支援っていうか、サポートするのか、教師の工夫をどうしたらいいのか」という新たな視点は、「グループ活動で仕込んでいるので、非常に英語力の低い苦手な子でも友達の助けを借りたり」という、授業プロセス（学習形態）の考え方にも共通した視点となっている。これら指導方法の発達を導いた生徒についての考え方の発達は、自分の子どもが誕生し、保護者に「共感」できるようになったという経験からもたらされている。さらに、最近の経験としても自分の子どもと一緒にテニスをするという経験から「できない子」への「支援」や「教師の工夫」という視点が導かれている（資料 A15 語り 1-48）。このように、省察を導く新たな視点は、新しい経験や直接的な実践からだけではなく、書籍や家族を通じても見出されているのである。

2 点目は、批判的な他者からの言葉を取り入れて、これまでとは異なる問題設定を行って実践することによって、新たな視点ももたらされることである。着任 1 年目の研究授業での「3 年生の学びは少ないのではないか」「この活動は、学活や総合などでやればいいことで、わざわざ英語でする必要がないのではないか」という「批判的な意見」から「問題解決型学習で英語の力がつくのか」という省察が東教師に喚起され、コミュニケーション・スキルを問題解決型学習に活かす実践が行われていく。そしてこの実践から、「会話の継続時間を延ばしたり、ゲーム的要素の強いコミュニケーション活動を楽しんだりするだけで、コミュニケーション・スキルを育成できるか疑問」と、さらなる問題解決型学習についての省察が喚起される。同時に、この取り組みについても「英語の問題解決場面はどこ？」「必然性が必要だったのではないだろうか」という他者の言葉から、「もっと内容面で『解決したい課題』が必要と新たな視点からの省察が喚起され、生徒の内面・感情面に注目し、表現したいという意欲の喚起をねらった実践を東教師は行っていく。そして最終的に、「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならないし、解決したいと思う課題設定

が必要になる」と授業づくりについての考え方は批判的自己省察に達する。このように東教師は、自己の実践を批判的に検討してさらなる問いを生起させ、新たな実践を行い、批判的な検討を深めていったが、その際に他者からの批判的な言葉を取り入れて、その都度、突き止めた問題を設定し直して実践を行っていた。つまり、他者からの言葉を手掛かりとして、問題状況から問題を設定し直して、徐々に批判的な検討を深めていったのである。そして、その他者からの言葉がキーワードとなって新たな視点をもたらしていた。例えば「必然性」という言葉は、言われた当時は「必然性があった」「必要十分な課題だった」と東教師は実践を価値づけるが、その言葉は東教師の中で焦点化され、実践を通じて「必然性」という言葉が解釈され、「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならない」「必然性が生まれてるから」「やっぱり必然性」と「必然性」が新たな視点となり、最終的に批判的自己省察を導くキーワードとなっていた。実践的知識の発達過程の考察において、緊急性のある状況からの省察の喚起ではなくとも、複数の新たな視点を見出すことによって批判的自己省察が導かれると述べたが、その際には批判的な他者からの言葉を取り入れて、これまでとは異なる問題設定を行って実践することによって、新たな視点をもたらされるのである。

3-3 学習を支える他者とのネットワーク

東教師の事例から東教師の他者とのネットワークを抽出し、その関係性を考察する。東教師は Y 中学校に属し、その中でも英語科教師を中心とするクラスターに所属している。また学校以外では、Y 中学校が所在する市と県の英語研究会にも所属している。さらに、Y 中学校着任 2 年目と 3 年目には教職大学院にも在籍していた。これらの他者とのつながりと省察への影響を考察する。

東教師と Y 中学校の英語科教師たちとのつながりは、西山教師と北村教師が着任したことによって関係性の質に変化をもたらされている（資料 A16）。彼らの着任以前は、東教師と同年代や教職歴が長い教師といった、同質の教師達とのつながりであった。そのつながりにおいては、「僕らがそれほどもう英語の今、大学でやってるような英語の研究会、行ってないので我流でやってること多い」「授業のやり方もなかなか昔ながらのやり方であったり、こちらのアイデアを結構盗んでもらうっていうことが多かった最初の 2 年間」(語り 1-69) という、従来の知識や考え方をを用いての授業づくりや指導方法の工夫であったと推察される。また、東教師が「アイデア」を提供する側であった。それが西山教師と北村教師が Y 中学校に着任したことによって、新たな知識がもたらされたことが、東教師の語りから推察される。西山教師は北村教師も誘って、母校の大学の英語の研究会に参加しており、その研究会から「最新のやっぱり理論とか英語の教授法」を学んでいるという。そのような「最新の」「理論とか英語の教授法」は「音読 1 つにしてもそのアイデアってどうやってやってるの、教えてとかって」(語り 1-70) と東教師にもたらされている。またそれは、教科の教室が隣接し、隣の教室の気配が伝わる「環境」によってもたらされている。「授業しながら子ども

がガッとこう集中して活動してるとほったらかしで、今ね、こんなことやってるんですけど、これ面白いですよとあって、逆にエリアで生活ノート見ながら僕らも授業見ている、面白いと僕らも入っていくんですよ。で寝ている子なんかを支援して起こしに行ったり、英作文書いてると何書いてるんやと見に行ったり、自由に出入り。」（語り 1-70）というインフォーマルでオープンな関係性において、「最新の」「理論」を取り入れたアイディアの共有は日常的になされている。そして彼らと東教師との関係性は、「僕がレクチャーすることでもそんなんじゃないかって、授業実践をいっつも一緒にしながら、これでいいのかな、やっぱこれだめやね」（語り 1-64）というような、教え教わる関係性ではなく、問題解決型学習の実践という目的と「子どもたちにいい英語の力をつけさせたいとあっていうね、そういう目指す生徒像」の共有のもと、共に試行錯誤を行う関係性である。このような Y 中学校の英語科教師達の関係性は、教科の専門性を有し、目的（問題解決型学習の実践・目指す生徒像）を共

資料 A16：Y 中学校英語科教員の関わりについての語り（授業について）

語り 1-69（筆者発言：その若い人たちが増えて今までは違う何か活性化されたって先生おっしゃってましたよね。）

「まず授業が全然変わりました。僕と同級生の男の人と僕の 4 つか 5 つ上の女性の教員ですが、やっぱり授業のやり方もなかなか昔ながらのやり方であったり、こちらのアイディアを結構盗んでもらうっていうことが多かった最初の 2 年間だったんですが、新しい、僕らがそれほどもう英語の今、大学でやってるような英語の研究会、行ってないので我流でやってること多いので、20 代後半の彼〔西山教師のこと〕は〇〇大学〔Y 中学校が位置する地元の大学〕でも英語の CC 研究会ってあるんですけど、その研究会へ行って、最新のやっぱり理論とか英語の教授法なんかも学んできてますし、〇〇大の出身でもあるので学んでくる。そこへ誘って、新採の彼〔北村教師〕もこの間、夜なんですけど自主研究会 1 回行ってると。で 20 代の女性の先生もすごくアイディアがあったりするんで、もう彼らから学ばせてもらってる」

語り 1-70 「正直、去年まで 22 年間はちょっと自分が、まあちょっと見に来てこんなのやってるよ、広めなあかんとか、少し盗んでっていう意識がありました。今年はやばい、ああすごい、ちょっと教えて、これ何っていう...（中略）やっぱりこのアイディア、音読 1 つにしてもそのアイディアってどうやってやってるの、教えてとあって、この環境、授業しながら子どもがガッとこう集中して活動してるとほったらかしで、今ね、こんなことやってるんですけど、これ面白いですよとあって、逆にエリアで生活ノート見ながら僕らも授業見ている、面白いと僕らも入っていくんですよ。で寝ている子なんかを支援して起こしに行ったり、英作文書いてると何書いてるんやと見に行ったり、自由に出入り。」

語り 1-64 「僕がレクチャーすることでもそんなんじゃないかって、授業実践をいっつも一緒にしながら、これでいいのかな、やっぱこれだめやねって、新採用の彼がやったことが、うわあそれ面白くなって、それもらいとあって言いながらやってく中で生まれてるっていう。常にアイディアの共有があって、学習する組織から言うと共有ビジョンっていうものがこう回っている。その共有ビジョンがこういう子どもたちにいい英語の力をつけさせたいとあっていうね、そういう目指す生徒像であったり、そういうところと考えると考えてもいいのかなって。」

語り 1-66 「Y〔中に〕来て考えさせられたというか、本当に深く考えるチャンスをもたらって考えるから苦しくて、模索をして、仲間が近くにいるからこう話し合いができて、授業を目の前で、お互い毎時間見ながら考えてっていうその繰り返しですね。」

語り 1-14 「教科書も変わり、一緒に授業を創って、本当に一緒に創っていったっていう感覚。毎時間、それから毎休み時間が教材研究というか、これは多分、全国どこにもないぐらいその教科のつながりが強くて、新しいアイディアを、20 代の彼とか新採用の彼が考えてきたこと、彼らは吸収してこれ面白くなってやってみる。新採用の彼がやっていたことをちょっと僕らもアレンジして、うまく動くようにすぐ次の授業でやってみるっていうようなことが毎日起こってます。それが一番の大きな刺激であり、今、仕掛けてることとか。（後略）」

有し、共に最新の理論や教授法を取り入れて挑戦的な実践を行っている権力関係が無い関係性である。さらに、インフォーマルで、日常的で、オープンな関係性でもある。そしてこのような関係性の質が、「模索をして、仲間が近くにいるからこう話し合いができて、授業を目の前で、お互い毎時間見ながら考えてっていうその繰り返し」と東教師が述べるような、新たなアイデア（視点）を試して、批判的に検討し、対話によって批判的な検討を深めるという、新しい挑戦的な実践を可能にさせている。また、他者と一緒に授業を創ることによって、その実践について対話することが実践を批判的に検討することになり、省察を深めさせる。さらに、教科センター方式のために建築された校舎は英語の授業を行う教室の側に教科の職員室が位置しており、その物理的な距離の近さが「一緒に授業を創って」「毎休み時間が教材研究」（語り 1-14）というインフォーマルで、日常的で、オープンな関係性を支えている。

また、学校外の英語科教師とのネットワークとして、東教師は市・県の英語科研究会とのつながりを有している（資料 A17）。この研究会は、「学校の仕事とは別のその世界は、今でも自分の英語教師の一番の中心」という位置づけである。その他者とのつながりは、研究大会の発表を任されることを通じて、「やらされるだけじゃなくて、ずっといつも一緒にいて、発表原稿も一緒に創って、たまたま僕が発表させていただきただけで、創ったのは一緒

資料 A17：学校外の英語研究会と教職大学院についての語り

語り 1-29 「学校の仕事とは別のその世界は、今でも自分の英語教師の一番の中心になっています。そのときのメンバーが、今はもう教頭先生なるぐらい、50 ちょいの人たちに、今でももう絶対に見捨てられなかったっていう思いが、お前発表やれよっていう、なんていうんですか、ポーンってやらされるだけじゃなくて、ずっといつも一緒にいて、発表原稿も一緒に創って、たまたま僕が発表させていただきただけで、創ったのは一緒というか、むしろその人たちが、僕にそのチャンスを舞台を、一番おいしいところをこうくださったっていう、だからずっと一生の師匠たちです。で世代交代して、今は自分がその中心になっているっていう形なので、英語教員としての一番の柱で」

語り 2-14 「一番やっぱり自分が学んだのは協働で学ぶ楽しさというかな。一言で言うとそれかなと思うんです。それとここの序章かどこかにも書いたんですけども学ぶということを学んだっていう大学院で。それまで学んでるんだけど、それをあまり意識せずに経験的に学んできたことを、きちつと学ぶとはどういうことか、なぜ学ぶのかを考えるし。学んだこととかをやったりちゃんとふり返る、省察を。省察の実践ってよく使ってますけども、省察していく中で次の自分の学びであるとか、やるべきことを考えて。学び方を学んだ。」

語り 2-20 「中心になってやる仕事っていうのもあるんですけども。自分が出過ぎないようにというか。周りをもう少し、若い人たちが参加ができるようになっていうようなことをちょっと意識して、1歩引くようにしてるということはあるですね。」

（筆者発言：それはミドルリーダーっていう概念が分かってっていうことですか。）

「そうですね。それがコミュニティ・オブ・プラクティスの中に書かれていた中で、よく役割としてファシリテーター的な役割だったり、ときにはコーディネーターだったり、ときにはアウトサイダー的な立場として外から傍観してるということも必要だって。本に書いてあることなんですけども、それがやっぱり実践、自分たちの生活と意識の中で結び付いて、架橋理論だったものがこういうことなんだなと自分の実践とつながるようになってきたっていうのはひとつ大きな変化かもしれません。そういうことを考えることすらなかったのが教職大学院で考える機会を得たというか。それを学ぶということを学んだんだなって。それを意識して例えば今日もお昼にずっと会議が立て込んでましたけど。去年自分が中心でやってきた仕事を 6 つぐらい下の人が今、引き継いでいるんですけども、できるだけしゃべらないようにと。でも困ったときにはこうなっている形で言うようにしているという。でも意識の問題だけかもしれませんけども、少し自分の中でコントロール。コントロールかな、冷静に見るようになってきたのかなと思います。」

にというか、むしろその人たち、僕にそのチャンスを舞台を、一番おいしいところをこうく
 ださった」(語り 1-29) という、授業を一緒に創りながら若手教師を育てるという機能をも
 ったなかりであった。そしてかつて東教師が複数の県にまたがる研究会での発表者になった
 ように、西山教師(Y 中学校着任 3 年目、東教師は着任 5 年目)もその発表者となって、彼
 らは共に授業を創っていた³。この研究会において、東教師は他者と共に授業を創ることを通
 じて、先輩英語科教師達が培ってきた実践的知識を自分の中に取り入れ、今度は若手教師達
 と挑戦的な実践を行うことによって、新たなアイデアを共に発案して取り入れ、それらを
 試しながら新たな視点を得ていったのであろう。この研究会における他者との関係性の質は、
 Y 中学校の英語科教師達の関係性と共通する点が複数あるが、人数も年齢構成もより幅広い
 英語科教員とのつながりにおいて、教科の専門性を有し、悩みや英語科としての目標を共有
 し、共に新たな授業実践を想起する権力関係に立脚しない関係性である。また、この研究会
 は、指導主事といった制度上の職層によって運営されているわけではなく、自主的な様相を
 帯びていることから、インフォーマルな関係性でもある。

一方、教職大学院(Y 中学校着任 2 年・3 年目)は実践を「ふり返る」場、批判的な省察を
 経験する場として位置づけられている。東教師は教職大学院で「学ぶということを学んだ」
 (語り 2-14) と述べ、批判的な省察の経験を得たことについて次のように述べている。「そ
 れまで学んでるんだけど、それをあまり意識せずに経験的に学んできたことを、きちっと
 学ぶとはどういうことか、なぜ学ぶのかを考えるし。学んだこととかをやっぱりちゃんとふ
 り返る」「省察していく中で次の自分の学びであるとか、やるべきことを考えて。」と、「ふ
 り返る」経験を積んだことが、次に「やるべきことを考えて」という意図的な実践を導いて
 いたのである。その繰り返しが批判的自己省察を導き、考え方の発達を導いていた。この教
 職大学院における他者との関係性については具体的に語られていなかった。しかし、「省察的
 実践ってよく使ってますけども」と東教師が述べているように、大学院という学校(実践の
 場)を離れた学問の場で、書籍や理論とのつながりを得たことが自己の実践を理論から位置
 づけてその意味を検討し、理解することに繋がったと推察される。「本に書いてあることな
 んですけども、それがやっぱり実践、自分たちの生活と意識の中で結び付いて。架橋理論だ
 ったものがこういうことなんだなと自分の実践とつながるようになってきた」「そういうこ
 とを考えることすらなかったのが教職大学院で考える機会を得た」(語り 2-24) という東教
 師の語りは、ミドルリーダーについての語りであり、授業に関するものではないが、この語
 りからも理論的な知識を得たことによって、実践の意味を検討し、理解することに繋がって
 いることが推察される。

このように東教師は、Y 中学校の英語科教師達、市・県の英語科研究会、教職大学院という
 複数のコミュニティに属し、それらが新たな実践を想起する場、実践を行い批判的に検討す
 る場、実践をふり返りその意味を検討し理解する場として、省察の深まりを支えていること

³ 本章、第 2 節にて記述。

が明らかになった。また、それら省察の深まりを支えている他者とのネットワークにおいては、教科の専門性を有し、目的を共有し、新たな方法やアイデアを取り入れて挑戦的な実践を行っている権力関係が無い関係性、インフォーマルで、日常的で、オープンな関係性が省察の深まりを支えていることも明らかになった。さらに、これら他者とのネットワークの他にも、家族（自分の子ども）との関わりが「できない子」への支援や「教師の工夫をどうしたらいいのか」という視点の抽出の契機となっており、省察の深まりに影響を与えるネットワークには家族も含まれるのである。

第4節 Y 中学校の事例分析における総合考察・本章の小括

3名の事例分析および考察から、本論文の課題である実践的知識のあり様、発達過程、他者との関係性について整理し、それら3名に共通する点、および個人に特有な点を総合考察として述べる。次に、本章の小括およびY中学校の事例分析における残された課題について述べる。

1 3名の事例分析・考察からの総合考察

1-1 実践的知識のあり様

①生徒指導に関する実践的知識のあり様

北村教師の生徒指導に関する意味パースペクティブを構成する考え方としては、最終的に、生徒への「願い」について、生徒との関わり方について、生徒指導について、生徒との「関係づくり」について、という4つの考え方から構成されていた。生徒への「願い」についての考え方は、著名な授業実践に接するという大学時代の経験から形成されていたが、後者3つの考え方は学級指導がうまくいかなかった経験から喚起された省察の深まりによって発達した考え方であった。そして発達させた考え方は、次のように実践へ直結する考え方となっている。生徒との関係性についての考え方は「本当に導きたいところに導く」「自分が生徒指導で大事にしていきたいのは白黒させたい気持ち」、生徒指導についての考え方は生徒の「気持ちを受け止める」「[生徒の]気持ちに指導の中で寄り添える」、生徒との「関係づくり」についての考え方は「常にあなたのことを大事に思って指導をしているから、一緒に頑張っていこうよってというような雰囲気や普段の指導で出すこと。普段から伝えていくことってところが一番大事」、という考え方である。そして、「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という大学時代の経験から形成された生徒への「願い」についての考え方が北村教師の教師としての信念とも言える考え方となって、授業に関する実践的知識へ影響を与えているのであった。

西山教師の生徒指導に関する意味パースペクティブは、最終的に、生徒指導とその方法について、教師としての「心構え」（「先生の仕事」）、学校について、という3つの考え方から構成されていた。生徒指導とその方法について、「先生の仕事」についての考え方（最終的に教師としての「心構え」として統合される）は、指導が困難な経験から喚起された省察の深まりによって発達した考え方であった。教師としての「心構え」について、学校についての考え方は、クラスターでの経験と授業での経験から醸成されていった考え方の発達であった。この2つの考え方は、西山教師の暗黙の信念ともなっており、学校についての「子どもを指導する場」から「子どもが楽しむ場」へという考え方の発達と、教師としての「心構え」についての「教師として指導しなきゃいけない」から「子ども達とやっっていく。創っていく」「同じ人としてやっっていくのが大事」という考え方の発達が、生徒指導とその方法への考え方に影響を与え、「あっち[生徒]の目線でやっっていくことが大事」「教えて教わるじゃなくて学ぶ空間を創る」「積極的な仕掛けを創って進ませる」という発達を導いていた。

東教師の生徒指導に関する意味パースペクティブは、最終的に、生徒指導の目的について、生徒指導プロセス（指導方法）について、「学級づくり」について、という3つの考えから構成されていた。前者2つの考え方は、「話が聞けない」生徒の状況を「子どもたちを惹きつけるだけの話ができなかった」と自分の問題としての省察の喚起からの発達であった。そして、生徒指導の目的についての考え方は「トラブルを防ぐってというのは対処的なトラブルを防ぐんじゃなくて心を育てていく」「長期的なこと」と発達し、この発達から「考えさす。子どもにやった行動を考えさせる時間を作る」という生徒指導プロセス（指導方法）についての考え方が導かれていった。そして質の異なる「荒れ」を経験し、再度、省察が喚起され、発達していた生徒指導の目的についての考え方は批判的な検討を経て批准され、「心の教育」とさらに発達する。生徒指導プロセス（指導方法）についての考え方は新たな観点が加わり、「考えさせたときに（中略）判断させて実行できるように、やっぱり支えていく」「いかに丁寧に、子どもたちにやっぱり接して行って、あるときはやっぱり子どもを信じてきちっと待ってあげる」、保護者とも「丁寧に」「つながる」、と発達していった。「学級づくり」についての考え方も「やっぱり子どもにとっての居場所。学級づくりってというのがやっぱりとっても大事」「やっぱり所属感」と発達していった。東教師の場合は、トラブルを防ぐため、という社会文化的に培われた生徒指導の目的についての考え方が生徒指導に関する意味パースペクティブ全体の前提ともなって、他の考え方に影響を与えていたのであった。

②授業に関する実践的知識のあり様

北村教師の授業に関する意味パースペクティブは、生徒に培いたい力について、授業づくりについて、授業プロセス（授業の展開・指導）について、学習指導について、という4つの考えから、最終的に構成されており、後者3つの考え方の発達は、自分の授業を高めたいという意欲と学校外の他者とのつながりによる意識的な省察の喚起から発達していった。そして生徒指導から見出した新たな視点、生徒の「気持ちを受け止める」「子どもの反応を見る」という点から省察を深め、「心の中は自分の言いたいことを言えたとかっていう気持ち」を「大事にする」という授業づくりと授業プロセスについての考え方を発達させていった。この発達させた考え方から、次の3つの考え方が導かれていた。「英語を使って自分の言いたいこと。自分の言いたいことをちゃんとと言えるようになるということ」という生徒に培いたい力についての考え方、「それ〔生徒に培いたい力〕を意図して、授業を組み立てていく」という授業づくりについての考え方、「英語が面白いって、やっぱり生徒たちが思えることと、英語で話せて英語が伝わったらなんか良かったなと思えるようになること」という授業プロセス（授業の展開・指導）についての考え方である。そして学習指導についての考え方は、「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という大学時代の経験から形成された生徒への「願い」についての考え方にもとづく実践を通じて、「授業づくりは本当に生徒指導が基盤にあって、普段の授業の学びがある」という、北村教師の教師としての核となる考え方が形成されていた。

西山教師の授業に関する意味パースペクティブは、生徒について、授業づくりの目的について、授業づくりについて、授業の指導について、という4つの考え方から最終的に構成されていた。これらの考え方の発達は、授業が思い通りにならない事態はあったがそれのみで省察が喚起され深まったのではなく、自己の授業、東教師の授業、英語研究大会に向けての授業づくりと発表、という複数の経験の累積と、生徒指導についての考え方の発達によって、教師が「一方的な与えるものじゃない」「本当に考えさせる」という授業づくりと授業の指導についての考え方の発達が導かれていった。また、「英語ができたらいよいよっていうことを分かってもらいたい」という生徒についての考え方の発達から「どうせやらなきゃいけない道なら楽しくやってほしい」という授業づくりの目的についての考え方が発達し、さらに「英語の魅力っていうものが授業中にあって」という授業づくりについての考え方の発達を導いていた。このように、西山教師においては生徒についての考え方が授業に関する意味パースペクティブ全体に影響を与える考え方となっていた。

東教師の授業に関する意味パースペクティブは、最終的に、授業づくりの目的について、授業プロセスについて、授業づくりについて、授業（コミュニケーション）について、という4つの考え方から構成されていた。新しい実践に取り組む経験から「問題解決型学習で英語の力がつくのか」「英語科における問題解決型の授業ってなんだ」と省察が喚起され、他者の「言語形式面での課題解決だけでは不十分」といった批判的な言葉から再度、省察が喚起され、継続的な省察の喚起と北村教師・西山教師と授業を創る経験によって、次のような考え方の発達が導かれた。「知りたいことが生まれてお互いがつながって、これが真のコミュニケーション」という授業についての考え方の発達と、「英語の授業にするためには英語を使うという必然性をつくらなければならないし、解決したいと思う課題設定が必要になる」という授業プロセスと授業づくりについての考え方の発達である。これら発達した考え方での実践を積み重ね、発達した考え方はさらに明確になり、その関係性も明確になっていった。「真のコミュニケーション」が生起する授業という授業についての考え方から、「課題があって探究があってそしてそれを表現するっていう形」という授業づくりについての考え方が導かれ、さらに「協働的な学び」としての「グループ活動」という授業プロセスについての考え方が導かれていた。また、授業づくりについての考え方の省察の深まりから「どうやって子ども達が意欲的に取り組めるか」という授業づくりの目的についての考え方も発達していた。東教師の場合は、「語学の習得だから訓練」という授業についての考え方が、授業づくりと授業プロセスの考え方に影響を与えていた。

③3名に共通する実践的知識のあり様

3名の事例分析から、複数の考え方の中のひとつが意味パースペクティブ全体の前提条件として機能していたり、他の考え方に影響を与えていることが明らかになった。

北村教師の場合は、「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という大学時代の経験から形成された生徒への「願い」についての考え方が北村教師の信念ともなって、その考え方にもとづく実践を通じて、「授

業づくりは本当に生徒指導が基盤にあって、普段の授業の学びがある」という学習指導についての考え方が形成されていた。西山教師の場合は、学校についての考え方と教師としての「心構え」についての考え方の発達によって生徒指導とその方法への考え方が発達していった。同様に、生徒についての考え方の発達が授業づくりの目的についての考え方と授業づくりについての考え方の発達を導いていた。東教師の場合も、トラブルを防ぐため、という社会文化的に培われた生徒指導の目的についての考え方が生徒指導に関する意味パースペクティブ全体の前提ともなって、他の考え方に影響を与え、「語学の習得だから訓練」という授業についての考え方が、授業づくりと授業プロセスの考え方に影響を与えていた。

このように、3名各々の実践的知識のあり様が見られたが、他の考え方に影響を与える核となる考え方が明らかになった。

1-2 実践的知識の発達過程と省察の深まり

① 実践的知識の発達のあり様

考え方の集合としての実践的知識の発達において、3名に共通する2点の特徴が見出された。

1点目は、3名に共通する点であり、実践的知識の発達は複数の考え方が関連して発達し、統合的で広がりのある実践的知識や融合的な実践的知識に発達することである。東教師の事例では、これまで形成されてきた実践的知識が再解釈や再批准によって刷新され、そこに新たな問題状況から見出された新たな視点が加わることによって、統合的で広がりのある実践的知識が形成されていた。北村教師の事例では、並列していた考え方が関連し合って発達し、最終的にいくつかの考え方を融合した考え方を形成していた。西山教師の事例でも、授業に関する考え方と生徒指導に関する考え方が関連し合って発達し、「子どもが中心」という点が両者に貫かれている。

2点目は2名に共通する点である。それは、授業に関する実践的知識の発達は生徒指導に関する考え方の発達の影響を受けていることである。北村教師は生徒指導から見出した新たな視点、生徒の「気持ちを受け止める」「子どもの反応を見る」という点から省察を深め、最終的に批判的自己省察に達して「心の中は自分の言いたいことを言えたとかっていう気持ち」を「大事」にするという授業づくりと授業プロセスについての考え方を発達させていた。西山教師も同様に、生徒指導から見出した「子どもが中心」という視点をからも「子ども達の言葉を拾う。聞く」という実践を行うようになっていった。東教師の場合のみ、授業研究やその際の他の教師の批判的な言葉といった、授業に関する経験からの省察の深まりであった。この点については、次の実践的知識の発達過程の特徴2点目において述べるが、東教師に特有の発達過程の特徴があるからではないかと推察される。

② 実践的知識の発達過程に関する特徴

3名の考え方の発達過程のあり様は多様であったが、共通する1点と、個人に特有な特徴として1点が見出された。

3名の教師達の実践的知識の発達過程をまとめたものが下記の表である (Table : 1-2)。これら

3名の考え方の発達過程から、おおよそ6段階の過程が見出せる。そして、2段階目の新たな視点を見出すことが批判的自己省察につながり、最終的に考え方の発達が導かれると考えられる。北村教師と西山教師は、授業に関する意味パースペクティブと生徒指導に関する意味パースペクティブの発達過程に共通性があることから各々の考察にて、その発達過程をまとめたが、東教師の場合は2つの意味パースペクティブの発達過程が異なるため、双方を示してある。なお、西山教師の場合は、a：は生徒指導に関する意味パースペクティブ、b：は授業に関する意味パースペクティブの発達過程である。3名の事例分析から、実践的知識の発達過程は各々異なる点はあるが、次の6段階であることが明らかになった。

- 1 段階目 新たな課題や状況の変化などによる省察の喚起
- 2 段階目 省察の深まり、あるいは停滞
- 3 段階目 新たな視点の抽出
- 4 段階目 新たな視点に基づく実践
- 5 段階目 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）
- 6 段階目 批判的自己省察による発達

2段階目と4段階目に省察の深まりがあるが、前者は新たな視点を見出すことに繋がる実践への批判的な検討あるいは省察 reflection、批判的省察 critical reflection、後者は批判的自己省察に繋がる省察の深まり（省察 reflection、批判的省察 critical reflection）であった。しかし、西山教師、東教師の事例で顕著に表れたが、生徒指導に関する意味パースペクティブと授業に関する意味パースペクティブの発達過程には異なりがあった。つまり、これまでの指導が通じないとい

Table:1-2 3名の教師達の実践的知識の発達過程

	北村教師	西山教師	東教師(授業)	東教師(生徒指導)
省察の喚起	1) 省察の喚起	1) a: 解決されない問題からの省察の喚起 b: 状況の変化からの省察の喚起	1) 新たな課題に際しての省察の喚起	1) 経験したことがない状況に際しての省察の喚起
省察の深まり あるいは 停滞	2) 自己の実践への省察の深まり(あるいは批判的な検討)	2) a: 自己の実践や他者の実践からの省察の深まり(省察 reflection、批判的省察) b: 状況への折り合いからの省察の深まりの停滞	2) 新たな試み(=新しい経験) 3) 実践への批判的な検討	2) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察) 3) (あるいは1)2)と同時)新しい経験と新しい試み(実践)
新たな視点の抽出	3) 新たな視点の抽出	3) 他者との関わりによる変化・変容への意欲の喚起 他者の実践と自身の実践、想定を超える経験からの新たな視点の抽出	4) 新たな視点の抽出	4) 新たな視点の抽出
新たな視点に基づく実践	4) 新たな視点に基づく実践	4) 新たな視点に基づく実践	5) さらなる省察の喚起 6) 新たな視点からの新しい挑戦的な試み	
省察の深まり	5) 新たな視点からの実践への批判的な検討・評価(あるいは省察の深まり)	5) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察)	7) 新たな視点への評価 8) 新たな視点からのこれまでの考え方の再構築	5) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察)
発達	6) 批判的自己省察による発達	6) 批判的自己省察(=考え方の発達)	9) 批判的自己省察(=統合的な考え方の発達)	6) 批判的自己省察(=考え方の発達)

った教師としてのアイデンティティを脅かすような問題から喚起された省察は直ちに深まるが、危機的な状況ではない場合には省察の深まりが停滞する場合がある。ではどのように省察が深まっていったのか。西山教師の事例では、一度は省察の深まりは停滞したが、複数の新たな視点が見出され、それら新たな視点の意味を明確に認識してはいなくともそれらを実践で取り入れて試すことによって新たな視点は徐々に価値づけされ、最終的にそれら新たな視点が新たな問題設定の枠組みとなって批判的自己省察に達していた。東教師の事例では、緊急性のある状況からの省察の喚起ではなくとも、複数の新たな視点を見出すことによって批判的自己省察が導かれていた。つまり、新たな視点が見出され、それを実践で試すことによって徐々にその新たな視点が批准されて新たな考え方の枠組みとなり、批判的自己省察に繋がる後者の省察の深まりを導くのである。であるから、2段階目の新たな視点を見出すことが変容的な実践的知識の発達を導くためには必須である。

発達過程に関する特徴の2点目としては、東教師のように教師歴の長い教師の実践的知識の発達過程に特有の特徴と考えられる。それは、これまで形成してきた意味パースペクティブを否定するのではなく、再解釈することによる刷新という発達のあり様もあり得るということである。新たな視点を得ることによって、これまで形成してきた実践的知識をすべて否定するのではなく、再解釈することによって考え方を刷新し、新たな視点を加えて再構築するという発達のあり様である。

③ 省察の深まりに関する特徴

各事例分析を、省察の深まりに必要不可欠である新たな視点を見出すという点、省察の深まりが停滞することもある授業に関する意味パースペクティブと直ちに省察が深まる生徒指導に関する意味パースペクティブの比較から改めて考察を加えると、以下の4点が明らかになってくる。

1点目は、生徒指導に関する考え方の場合は、他者からの実践とこれまでとは異なる方法を試して自己の実践から新たな視点を見出していることである。これは経験したことの無い状況に接し、目の前の生徒に応じてこれまでのやり方を変えざるを得ないことから見出される視点である。また、そのような状況においては、他者からアドバイスを受けて（北村教師）、他者の経験を聞いたり（西山教師）、他者に働きかけて新たな視点を見出そうとしていた。熟練教師である東教師も同様に他者からのアドバイスを受けて他者の実践を参考にしていた¹が、書籍や家族（自分の娘）から新たな視点を見出していた。この点から、省察を導く新たな視点は、新しい経験や直接

¹ 分析では触れなかったが、指導方法を変化させたことについて、東教師は次のように語っている。「子どもが違ったのもそうです。やっぱり同じやり方ではだめだということに自分自身が気づいたんでしょね。あかんことはあかんでダンッと怒ってもこの地域の子どもたちには違うやり方がいいなって。そのモデルになるような人がいました。うまいこと子どもの中に入っていくなあと。旧Y〔移転開校前のY中学校のこと〕を知っていて、ものすごく大きい声で怒る人なんだけど。僕も来たすぐテニス関係〔部活動の関係〕で知ってはいたんですけど。俺がこうやって怒るってことは間違ってるかな、周りあんまり怒らないんですね大きい声で。なんでって思いながら葛藤してて、彼に相談とかちょっと聞いたら、いや先生間違ってるんですけど、どんでんやってくれなさいと。彼を見てると怒ってるんだけどすっといなしの部分があったり、関係がちゃんとあるからそれができたりっていうのを改めて、5つぐらい下の人だったんですけど。彼上手やなっていうのを見てうんと思ったり。」（語り 2-33）。

的な実践からだけではなく、書籍や家族など広範囲の経験からももたらされる可能性がある。

2点目は、授業に関する考え方の場合、授業実践における生徒の言動からと生活圏ではない異質なコミュニティに属している他者に接して新たな視点を見出していることである。前者に関しては、西山教師の場合は、対話の成り立った授業において、「子ども達が英語楽しんでる」「そういう雰囲気が創れるといい」という視点や「こっちの技量じゃない」生徒の返答で授業が成り立つという視点、さらに「本当に考える」ことによって「英語ができない子」も返答できるという視点を見出していた。東教師の場合には、授業における生徒の言動から自然なコミュニケーションという視点が見出されていた。北村教師の場合には、生徒の様子を見た参観者からの言葉を契機として、授業には「背後」があるという視点が見出されていた。これは後者、生活圏ではない異質なコミュニティの他者に接して新たな視点を見出しているという点でもある。後者に関しては、北村教師の場合は、「ねらってすごく大事」という視点が見出された時期に、自己の実践をノートに記したり、先輩教師の実践を見て自分の実践を高めようとしていたが、同時に「今の授業、壊すっていう視点」という私的な研究会において「根本的なところを」「突っ込んでくる」という他者との関わりがあった。東教師の場合には、「3年生の学びは少ないのではないか」「この活動は、学活や総合などでやればいいことで、わざわざ英語でする必要がないのではないか」という「批判的な意見」から「問題解決型学習で英語の力がつくのか」という疑問を焦点化させ、さらに省察を喚起させていた。同様に、「英語の問題解決場面はどこ?」「ナンシーの学校生活をもっと詳しく知りたいという欲求とそれを探求していく必然性が必要だったのではないだろうか」という意見からもさらに省察を喚起させていた。

3点目は、新たな視点を見出す際には、これまで抱いていた授業観や生徒観を覆す経験があったことである。西山教師の場合は、例えば、「1番最初に驚いたのはクラスター長のスピーチ」「クラスター長のスピーチがあまりにも大人びていて、けど原稿がそこになくて」という西山教師が抱いていた生徒観を超える経験から、「それって教員と同じ」という生徒でも教員と同じ力があるといった視点が見出されていた。また、授業においては、先述した対話の成り立った授業の経験である。東教師の場合も同様に、これまでの教職経験では経験したことが無い3年生の「姿」、「ほとんど」の生徒が「ちっちゃなグループのリーダー」になり「リーダー性とか、まとめる力とか視野の広さ」「自治的なのかリーダー的なそういう資質」が「半年、早く育っている」という3年生の「姿」から、それが「クラスター制の活動による子どもの育ち」であることに気づくのである。また、授業においては、「会話の継続時間を延ばしたり、ゲーム的要素の強いコミュニケーション活動を楽しんだりするだけで、コミュニケーション・スキルを育成できるか疑問」からこれまでとは異なる授業実践を行い、その生徒の言動から、自然なコミュニケーションという視点を見出していた。

4点目は3点目に関連して、コミュニケーション的学習を通じて新たな視点が見出されていることである。驚きの経験に関しては、これまでに無かった経験を解釈しようとして、相手(生徒)や自分を理解しようとするコミュニケーション的学習がなされる。しかし西山教師の場合、1年目も2年目も東教師の実践に接していながら「子どもが中心」という視点を見出したのは3年目

であったという。どうして道具的学習からコミュニケーション的学習に移行したのか、その理由の1つは、着任2年目の対話の成立した授業における生徒と自分を理解しようとするコミュニケーション的学習や、生徒指導に関する批判的な検討における「本当にその子に応じてやっけてあげないと」という生徒を理解しようとするコミュニケーション的学習といった複数のコミュニケーション的学習が累積された結果と考えられる。しかしこの点は、属しているコミュニティにおける他者との関わりからも考察する必要がある。この点については、次章の事例分析の後に結論にて述べる。

1-3 教師の学習を支える他者とのネットワーク

生徒指導に関する考え方においては、Y 中学校の教師達がつくっている「方向性」、Y 中学校の「考え方」（指示と規制から自立と協働へというテーマ）に西山教師も東教師も影響を受けていたが、省察の深まりが停滞することもある授業に関する考え方について考察する。3名の省察の深まりに影響を与えた、あるいは影響があると推察されたネットワークについて共通する2点について述べる。

1点目は、3名の教師たちの関係性の質である。3名ともY 中学校において最も長い時間を共に過ごしているのは英語科教員を中心とするクラスターである²。3名の関係性の質について、各々の事例分析から明らかになった共通する点を述べる。3名の関係性は、教科の専門性を有し、生徒についての情報を共有し、同じ目標（問題解決型学習の実践）を共に追及して挑戦的な実践を行っている当事者同士である。新たな現代的な課題を追求していることから、一方的に教え教えられるという関係性ではなく、お互いに刺激を与え合える双方向の、権力関係が無く平等な関係性である。またそれらは物理的な条件（教室の近さ、オープンな造り、教科の職員室）によってももたらされている、オープンで日常的でインフォーマルな関係性でもある。このような関係性の質が、他者の実践から何かを見出すこと、新たなアイデア（視点）を試して、対話によって批判的な検討を深めること、を可能にしている。

2点目は、3名の教師達全員がY 中学校以外の、それぞれ質の異なるコミュニティに属し、多様な質のネットワークを有していることである。北村教師の場合は、県の英語科教師たちの研究会と私的な英語科研究会の2つのコミュニティに属し、前者はより实际的に生徒に寄り添うような視点で実践（テスト作り）を問い直す場として、後者はより幅広く研究的な視点から既存の授業を「壊す」という挑戦的で革新的な場として位置づけられていた。どちらも教職経験年数が少ない北村教師が一方的に教えられるような、権力関係に立脚した関係性ではない。西山教師の場

² 第1回目調査において、「この教科センターにいる時間と職員室にいる時間とどちらの方が多いいですか。」という筆者の質問に対して、東教師は次のように答えている。「もう圧倒的にこの教科ステーションです。これはびっくりします。日中はもう事務職の方1名と教頭先生とあと校長先生しかいません。もう空っぽです。職朝がないんですよ。だから教科でのつながりここにいる時間がほとんどなので、学校全体の横のつながりというのは薄いんです。それはやっぱり弱点というかウイークポイントではあると思いますね。」（語り1-15）。しかし、「荒れ」を経験してからクラスターにおける活動から学年における活動へと変更した行事もあり、学年での集会も週に1回、行うようになったということである。それでも、教科センター方式のための校舎で生活し、クラスター制も存続していることから、同じクラスターに属する教員同士が最も長い時間を共に過ごしているということになる。

合は、市の英語科研究会と北村教師も属している私的な英語科研究会の2つのコミュニティに属している³。前者は Y 中学校よりも多くの人数で構成され、伝統的な英語科の授業研究の文化をまとった専門性を有するコミュニティである。そのコミュニティでの「素敵な授業」を行っている教師たちとのネットワークによって、「自分が目指すところ」を確認し、見極める場となっている。後者は既に述べたように、自由で挑戦的な試みが行われている伝統に縛られない先進的な専門性を有するコミュニティであり、高校の教員や学会で発表を行うような研究を行っている教員とのネットワークが築かれている。東教師の場合は、市・県の英語科研究会と教職大学院の2つのコミュニティに属している。前者は、Y 中学校以外の同じ悩みを共有する若手や後輩英語科教員とのネットワークによって、新たなアイデア・新たな授業実践を想起する場とし、後者は大学院という実践の場（勤務校）を離れた学問の場で、書籍や理論とのネットワークによって、実践を「ふり返る」場、批判的な省察を経験する場として機能していた。

3 点目は 2 点目に関連して、各々が異なるネットワークを有していることによって、間接的に属してはいないコミュニティの影響を受け、新たな挑戦を行いやすくしていたことである。この点が顕著に表れているのが東教師であった。東教師は、先進的で挑戦的なコミュニティに属している西山教師・北村教師によって「授業が全然変わりました」と語っている（資料 A17 語り 1-69）。つまり、彼らを通じて間接的に先進的で挑戦的なコミュニティの影響を受けていることになる。東教師も「一番の大きな刺激」（資料 A17 語り 1-14）と述べているように、異質な刺激が実践を変化させようという原動力になっているのである。

2 本章の小括・残された課題

2-1 小括

① 実践的知識のあり様・発達過程・省察の深まり

実践的知識のあり様に関しては、複数の考え方の中のひとつが意味パースペクティブ全体の前提条件として機能していたり、他の考え方に影響を与えていることである。

実践的知識の発達過程のあり様に関しては、次の 2 点である。1 点目は、実践的知識の発達は複数の考え方が関連して発達し、統合的で拮抗のある実践的知識や融合的な実践的知識に発達すること、2 点目は、授業に関する実践的知識の発達は生徒指導に関する考え方の影響を受けていること、である。1 点目は 3 名に共通し、2 点目は 2 名に共通する特徴であった。

実践的知識の発達過程に関しては、次の 2 点である。3 名の考え方の発達過程に共通する点として、実践的知識の発達過程は 6 段階の過程があり、2 段階目の新たな視点を見出すことが変容的な実践的知識の発達を導くためには必須であることである。2 点目は、東教師のように教師歴

³ 西山教師も北村教師も県と市の英語科研究会に属しているが、分析において省察の深まりとの関連性が認められたのは、西山教師は市の英語科研究会、北村教師は県のそれであった。しかし、Y 中学校が位置する県全体の公立の中学校は 80 校程度、市の中学校数は 20 校以上で、市の中学校数が県全体の 25%以上を占めており、さらに Y 中学校は県庁所在地に立地していることから、県と市における英語科研究会は重複するメンバーによって構成され、同様な質や雰囲気有していると推察される。これらのことから、本研究では双方とも同じ地域の中学校英語科教員のコミュニティとして位置づける。

の長い教師の実践的知識の発達過程は、これまで形成してきた意味パースペクティブを否定するのではなく、再解釈することによる刷新という発達のあり様もあり得るということである。

省察の深まりに関する特徴としては、考え方の発達に必要な不可欠である新たな視点を見出すという点から、次の4点である。1点目は、生徒指導に関する考え方の場合は、他者からの実践とこれまでとは異なる方法を試して自己の実践から新たな視点を見出していること、2点目は、授業に関する考え方の場合は、授業実践における生徒の言動からと生活圏ではない異質なコミュニティに属している他者に接して新たな視点を見出していること、3点目は、新たな視点を見出す際には、これまで抱いていた授業観や生徒観を覆す経験があったこと、4点目は、コミュニケーション的学習を通じて新たな視点が見出されていること、である。

②教師の学習を支える他者とのネットワーク

教師の学習を支えるという点からの他者とのネットワークに関しては次の3点が明らかになった。

1点目は常時過ごしている他者との関係性である。それは、教科の専門性を有し、生徒についての情報を共有し、同じ目標（問題解決型学習の実践）を共有し、お互いに刺激を与え合える双方向の、権力関係が無く平等な関係性である。また、オープンで日常的でインフォーマルな関係性でもある。それらが他者の実践から何かを見出すこと、新たなアイデア（視点）を試して、対話によって批判的な検討を深めること、を可能にしている。

2点目は、3名の教師達全員がY中学校以外のそれぞれ質の異なるコミュニティに属し、多様な質のネットワークを有していることである。

3点目は、各々が異なるネットワークを有していることによって、間接的に属してはいないコミュニティの影響を受け、新たな挑戦を行いやすくしていたことである。

2-2 本章における残された課題

本章における残された課題として3点を挙げる。1点目は小括でも述べたが、授業に関する実践的知識の発達は生徒指導に関する考え方の影響を受けていることから、「荒れ」が無ければ授業に関する実践的知識は発達しなかったのか、ということが仮定される。この点から生徒指導上の顕著な「荒れ」が無い事例を分析する必要がある。2点目は、Y中学校のように、物理的な環境が整っていない、従来の校舎における事例を分析する必要がある。3点目もY中学校の独自性という点に関連するが、Y中学校は移転開校以前から授業改善の取り組みを始めており、授業改善の文化が学校文化として定着していたと考えられる。そのような授業改善の文化が定着していない学校において、どのように実践的知識の発達がなされるのかを分析する必要がある。これらY中学校とは異なる状況における事例分析を行い、Y中学校の教師達の事例分析によって明らかになった点が他の地域の他の中学校においても同様であるかどうか、理論的飽和に至る必要がある。

第2章 実証的分析Ⅱ X 中学校の教師達

X 中学校は首都圏の住宅街に位置する、ひと学年 4～5 学級編成の中規模校である。校舎の老朽化や学校を取り巻く住環境への対応から、校舎の建て替えが 2009 年に決定される。そして、新校舎建設に際しては、教科センター方式を導入することが行政によって決定され、それが X 中学校に通告されたのは、翌年の 2010 年であった²。

X 中学校は 2007 年度から 2009 年度まで、区の小中一貫教育指定校として 3 年間の校内研究を行い、それが終了したばかりであったが、教科センター方式導入に伴い、2011 年度から「指導力向上特別研究指定校事業」に指定される。そしてこの年度から、教科センター方式実施および授業改善に向けて、先進的にこの方式を提唱している教職大学院の教員が校内研究に携わるようになる。同時に、この教職大学院に 2 名の教師（水谷教師・青木教師）が職務と並行して派遣される。しかし、教職大学院への派遣研修は 2011・2012 年度のみ、この 2 名のみの特別な派遣であり、継続的に順次、他の教員も派遣されることはなかった。そして 2013 年度には新校舎が完成し、本格的に教科センター方式が開始される。X 中学校は 2014 年度からは指導力向上研究推進校となり、引き続き授業改善に取り組んでいる。しかしこれらの研究指定校は地区の研究指定校であり、2016 年度 X 中学校が所在する地区において、何らかの研究指定校になっているのは小学校 52 校中 19 校、中学校 23 校中 17 校である。その中でも X 中学校と同じ指導力向上研究推進校は X 中学校を含めて 4 校あり、研究指定校になること、それ自体は非常に特別なことではない。しかし、この地区での教科センター方式導入は X 中学校が第 1 校目であり、この地区では「新しい教育のモデル」（教育委員会配布パンフレットより）として、パイオニア的な位置づけである。

調査協力者については、それぞれの節にて述べていくが、3 名の関係性は以下のとおりである（Table : 2-1）。第 3 節で述べる青木教師（教職歴 13 年・2 回目調査当時）は、教科センター方式が告知される以前の 2009 年度に着任し、第 2 節で述べる草野教師（教職歴 6 年・調査当時）はその翌年の 2010 年度、第 3 節で述べる土屋教師（教職歴 5 年・2 回目調査当時）は新校舎が完成す

Table : 2-1 X 中学校の概要と調査協力者3名の関係性

年度	Y 中学校の主な出来事	調査協力者と理科教師たちの着任時期(調査実施月日)			
2007	小中一貫教育指定校1年目	青木教師着任			
2008	小中一貫教育指定校2年目				
2009	小中一貫教育指定校3年目(行政:校舎改築基本設計)				
2010	本格的な校内研究開始【センター方式告知】(行政:校舎改築着工)	教職大学院入学 (2013.7.31)	草野教師着任 (在職4年後退職) (2012.8.3)	土屋教師着任 (2014.8.1)	β 教師 (在職2年後退職)
2011	指導力向上特別研究指定校1年目				
2012	指導力向上特別研究指定校2年目	(2014.8.1)	α 教師	(2016.5.21)	非常勤講師
2013	指導力向上特別研究指定校3年目【新校舎にて教科センター方式実施開始】				
2014	指導力向上研究推進校1年目	(2014.8.1)	γ 教師着任	(2016.5.21)	非常勤講師
2015	指導力向上研究推進校2年目				
2016	指導力向上研究推進校3年目				

² 教育委員会配布のパンフレットに依れば、教職員へのヒアリングは 2009 年 6 月から開始されたと明記してある。しかし、調査協力者の語りから、本論文においては 2010 年とした。

る前年度 2012 年度に着任する。3 名が新校舎で共に過ごしたのは 1 年間のみであり、その実践的知識の発達には教科センター方式の学校という特殊な造りの校舎（環境）ではなく、むしろ、通常の中学校と同様の造りの校舎（環境）においてなされている。また、以前の X 中学校は、有事の際に迅速に連絡を取り合うために教員がトランシーバーを携帯するような状況もあり、青木教師が着任した 2009 年度当時も、「トランシーバーみんな持ってて」という状況であったが、生徒は「すごく落ち着いて」いたという（青木教師の語りより）。この点については、青木教師と同じ年度に着任した水谷教師も、「荒れてた学校がちょっとずつ良くなったんですね。ちょっとずつ良くなって今なんかすごく落ち着いている」（水谷教師の語りより）というように、生徒指導上に大きな困難は抱えてはいなかった。困難は抱えてはいなかったが、それまでの経緯から、X 中学校全体として「中心は生活指導」「授業に関しての研究だとかそういったものってというのは二次」「まず〔生徒を〕落ち着かせた上での授業だろうっていう意識」（青木教師の語りより）であったという。そのため、青木教師と水谷教師（当時の研究主任）が着任した 2009 年度は小中一貫教育指定校としての 3 年間の校内研究最終年度であったにもかかわらず、「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」という（水谷教師の語りより）。

このように、従来の造りの校舎において、生徒指導上の顕著な「荒れ」は無いが、授業改善の文化が定着していない学校において、どのように実践的知識の発達がなされるのかを、X 中学校の事例分析によって明らかにしていく。

データとして示す語りに引いた下線.....は、分析の根拠としている部分である。また、省察の深まりを示している語りには 3 種類の下線を次のようにつけ、省察の深まりを明示した。省察 reflection（考え方の源に気づく・突き止める、具体的には、考え方の源となっている信念の根拠を述べること）、批判的省察 critical reflection（考え方の前提条件を検討し評価する、具体的には、物事を判断したり問題解決に用いた考え方とその根拠を検討し、評価すること）、批判的自己省察 critical self-reflection（問題提起をしながら考え方を検討する、具体的には問題解決ではなく、自分がどのように問題とするのかという、問題設定や問題提起をすることによって考え方を検討し、発達させること）。データとして示す語りに記した整理番号は、左側は調査の回数（1 は第 1 回目調査、2 は第 2 回目調査）を表し、右側はその調査における語りの順序を表す通し番号である。通し番号は、語られた内容から判断して一連の語りを 1 つとしてまとめてふっており、複数のやりとりが含まれている場合もあり、筆者の発言は（ ）でくくり、筆者発言と明記した。データは再解釈性を担保するために中略等はできるだけ避け、調査協力者が語ったそのままを文字に起こしたものを示す。しかし、公表するに差しさわりのある部分は内容に応じて略し、地名や学校名など固有名詞は仮名、または記号に置き換え、意味が通りにくい部分は〔 〕内に補足のための文言を加えてある。

第1節 事例分析：土屋教師 初任教師の実践的知識の発達

1 X中学校に着任するまでの土屋教師の概要

土屋教師は20代、教職5年目の中学校・理科の男性教師である(2回目調査当時)。土屋教師は父親も中学校の数学科の教員であることから「この職業自体は割と身近で、ずっとお父さんがやってくる姿を見て、で例えば中学校ぐらいで将来夢何って聞かれたら漠然と先生かなみたいな感じのイメージで答えてはいた」という。しかし土屋教師は

Table: Tu1 土屋教師の教師歴と調査年月日

勤務校・所属学年		教職年数	年齢
1校目	3年	1	24
X中学校	1年	2	25
	2年(第1回目調査 2014.8.1)	3	26
	3年	4	27
	1年(第2回目調査 2016.5.21)	5	28

「小さい頃に先生なるんだっていう感じではなくて、徐々に徐々にやってくうちに」教師になることを決心していったという。高校卒業後1年浪人し、理系の大学に土屋教師は進学したが、教職系の大学ではないその大学は、「あんまりそんなにガンガン教師つくってって感じではなく、まあ教職〔課程〕つくっとくかぐらい」であったという。大学時代は「ちょっと目が教育から離れ」という土屋教師であったが、2つの動機から現実的に教師への道を決心する。1つは自身の部活動(テニス部)の経験から、「部活動、やっぱり自分一生懸命やって、その中でお世話になった先生と出会う、ああ、こういうふうにと人と関わって行けたらなっていう部分とか、まあ、ちょっとエゴなんですけど、自分が部活動で燃え尽きれなくて、で、っていうところの部分で、なんかこう、まだ燃やしていけるものがあつたらなっていうところで、じゃあ今度は教える側と一緒に取り組んで行こうかな」という動機と、母校での教育実習の経験から、「教えるって、そのテニス以外の部分での教育活動っていうのを見た時に、ああ面白そうだなって、もう純粋に子どもがかわいくなって改めて、その特別に子どもが大好きっていう路線ではいってなかったんですけど、その時、子ども見かえした時に、あ、子どもってかわいくなっていうところがプラスされて、じゃ先生もいいかなって」という動機、この2つの動機から土屋教師は教師を志す。

採用試験に1回で合格し、教職に就くことになった土屋教師は、大学卒業後、直ちにX中学校に着任する。しかし、「塾で教えるっていう機会はあったんですけど、塾でも最大10人ぐらいだったので30何人の前で話すのは初めて」だったという。着任1年目は3年生の担任となり学級指導も任されるが、「別に悪い子、いなかったんですけど」「学級経営は大変でした」「授業やってる時間のほうが救い」であったという。着任2年目は1年生の担任となった土屋教師はその学年を3年生まで持ち上がり、着任5年目は再び1年生の担任となる。調査2回目の着任5年目当時、「僕自身が何でだろうと思うことがいっぱいあった」という生活指導について、「今、自分が本来あるべき状態から外れてるっていうことに〔生徒が〕自分で気が付いて、それを直す力っていうのがすごく大事」「〔生徒が〕自分でちゃんと判断して」「選択ができるようになんかきやいけない」と土屋教師は考えるようになっている。また生徒指導については、「ここだけは外しちゃいけないよっていう人間関係とかいじめとか、当番さぼったり

とか、そういうところは結構きつく怒る」が「そうじゃないところに関しては結構フランクに」「小さなふれ合いを大事に」し、生徒との「信頼関係」を構築するという考え方を有すようになっていく。授業に関しては、「中学生でも考える子は考えるし、考えるのって多分、考えられればみんな楽しいと思う」という考え方のもと、「ただ動いて楽しいじゃなくて、なんでそうなるのってという考えるとこの楽しさを見つけて欲しい」「人に説明できることの喜びとか、っていうところまで到達して欲しい」という授業を土屋教師は目指している。また、「どっちが楽しいかと言われれば、いまだに僕は教師主導型」と土屋教師は述べながらも、「見取る力のほうが教員にとっては大切」と生徒の学びを「見取る」という考え方のもと、「いかに子どもが、子どもが動いてる時間を増やそっかなってというのは最近考えながら授業は作ってる」「教科書に答えを探させないとか、考えるプロセスをなんとか楽しめないかなっていうことは常に考えてる」と、指導や授業方法について、生徒中心に構想するようになっていく。

このような考え方がどのように形成・発達されていったのかを土屋教師の語りから分析し、実践的知識の発達に至る過程とあり様を明らかにする。次に、土屋教師の実践的知識の発達の特徴および発達を支えている他者や要素を考察する。

2 分析

教えるという経験がほとんど無いままに教職に就いた土屋教師がどのように教師としての実践的知識を形成・発達させていくのか、生徒指導についての意味パースペクティブと授業についての意味パースペクティブとを大別して、その発達過程を分析していく。分析に用いたデータは、1回目調査は1-1から1-50、2回目調査は2-1から2-61である。

2-1 生徒指導についての意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起・深まり・考え方の形成

土屋教師は大学卒業後、直ちに新規採用教員としてY中学校に着任し、3年生の学級担任となる。その着任1年目は、「別に悪い子、いなかったんですけど」「学級経営は大変でした」（資料 Tu1 語り 1-9）「授業のほうは楽しかった」「授業やってる時間のほうが救い」（資料 Tu9 語り 1-8）であったという。それは、「1年2年だったら崩壊してちょっとクラスがワタワタしても立て直す時間っていうのがあるのかなとは思んですけど、3年だともうそのまま受験に突入してしまうので失敗するわけにはいかないっていうプレッシャーがあった」と当時をふり返って土屋教師は述べている。そして、着任1年目の「一番印象に残ってるのは生徒の髪型で指導したとき」という出来事から省察が喚起され、教師としての考え方が形成されていく（資料 Tu1）。

その出来事とは、着任1年目の10月頃、学級委員であった男子生徒の髪型を注意した時に「なんで俺だけなんですかみたいな。俺以外にももっとひどい髪型の、校則破ってるやつは居る。なんで俺だけ言うんですかみたいなこと言われたときに、何も言い返せなかった」（語り 1-6）というものであった。その時には「駄目なものは駄目だということ、あんまり理由を

説明できずにガツンと言ってしまった」「きちんとしなきゃ駄目でしょっていう話でもう押し通すしかなかった」という対応を土屋教師は採ったというが、この出来事から学級指導と生徒指導についての省察が喚起されて深まっていたことが次のように語りに表出している。学級指導について、土屋教師は生徒に「世話はしてあげるんだけど何か教えてあげるっていうこと

資料 Tu1：着任1年目の学級指導についての語り

語り 1-6 「今から考えると当時の僕は子どもを子どもとしては見てなかったなっていう。育ててちゃんと教えて導く対象っていうよりは、初めての社会人で、初めての受け持つ子どもたちで、どっちかっていうと一緒になって近所のお兄さんじゃないけど、子どもっていうよりは妹みたいな感覚で、世話はしてあげるんだけど何か教えてあげるっていうことが全然できない1年だったかなっていうふうな、今、ふり返るとそういう印象を持ちます。もうあのとき自体は何だろうな、日々のことで必死すぎて、計画的にというか未来を持ってなかなか指導できてなかったので、1回1回の授業であったりとか、子どもたちとの生活指導の関わりであったりとかっていうのが、すごく1個1個がもう本当に大変だったなっていう印象に残って。その中でも一番印象に残ってるのは生徒の髪型で指導したときに、坊主だった子が髪の毛を伸ばし始めて、どうしても伸ばすときって髪型がおしゃれしようとするとちょっとモヒカンっぽくなっちゃうんですね。それを注意したときに、学級委員の子だったんですけど、なんで俺だけなんですかみたいな。俺以外にももっとひどい髪型の、校則破ってるやつは居る。なんで俺だけ言うんですかみたいなこと言われたときに、何も言い返せなかったっていうのがすごく心に残ってます。」

(筆者発言：それって何月頃ですか。)

「それは推薦うんぬんの話が出てたので、そいつが野球〔部〕引退してからだから10月ぐらいかな。」

(筆者発言：それを言われて、その後その子との関係は悪くなったりそういうことは?)

「いや悪くはならなかったです。結局駄目なものは駄目だっていうことで、あんまり理由を説明できずにガツンと言ってしまったので、あと、学級委員としての君の立場があるしっていうところで、そいつ野球推薦もらってる子だったんで、そういうところできちんとしなきゃ駄目でしょっていう話でもう押し通すしかなかったっていうところで、でももともと学級委員でよくやってくれてた子だし、信頼関係は先生としてではないんですけど多分できてたので、そこで関係が悪くなるっていうことはなかったです。」

語り 1-7 「だからそのとき、生活指導ってその場その場じゃなくて普段からの関わりがとても大事なんだなって。要するにその子は俺にだけっていうところを突いてきて、大人の間を突きたいわけですよね彼らは。だから普段の生活からここは駄目だ、ここはいいっていうのをちゃんと示しておいてやれば多分スツと、もっと入っていったのかなっていう気がするんで、そこがちょっと経験不足というか、今、ふり返るとそうですね、そこはできてなかったっていうふうに思います。」

(筆者発言：その子が言ったように他の子はありますよね、この子にはちょっと今言わないほうがいいとか。そういうふうな指導されてたってことですか。)

「僕の中ではそんなつもりはないんですけど、疲れてたというか、結構、全部が後手になっていて、気が付いてからの指導になってしまうので、どうしてもそこまで目がまわってないというか、その子が名前挙げた子も言われてみればそうだったという感じなんです。僕より子どものほうがよく見るなと思って、だってあいつだって言われてたときに初めてそうだあいつらも確かにできてねえって思うぐらいだったんで、見えてなかったんです純粹に。」

語り 1-9 「学級経営は大変でした。別に悪い子、いなかったんですけど特に。」

(筆者発言：先生の中で何が一番大変だったんですか。)

「僕の中で3年だからミスしちゃいけないっていうのが、要するに崩壊させる気はないんですけど1年2年だったら崩壊してもちょっとクラスがワタワタしても立て直す時間っていうのがあるのかなとは思いますが、3年だともうそのまま受験に突入してしまうので失敗するわけにはいかないっていうプレッシャーがあったのと、さっき言ったように、全然細かいところに気付けないので、どこを視点に見ていいかっていうのが自分でも分かってないので、何ていうんですか、目標物がないだっ広い野原に立たされて行けって言われた感じで、どこに向かって行けばいいのみたいになっていうところで、今だったらあそこに行きたいからそれまでにここに水飲み場あって、ここで1回休憩させてこう行こうっていうのが何となく、道筋が見えてるから行かせやすいんだけど、それがいきなりだどちょっときつかったです。そういう何ていうのかな、何を見ればよかったというのが分かんないっていうところが。」

(筆者発言：それでさっき教えるんじゃないかって妹とか弟みたいな感じでいたという。)

「世話人みたいな。導いてはないかなっていう感じの印象を自分では受けました。」

が全然できない1年だった」(語り 1-6)「世話人みたいな。導いてはない」(語り 1-9)と、教師としての指導を行えてはいなかったという真の行動(考え方の源)を突き止めている(省察 reflection)。同時に、「子どもを子どもとしては見てなかった」「育ててちゃんと教えて導く対象っていうよりは、初めての社会人で、初めての受け持つ子どもたちで」「一緒になって近所のお兄さんじゃないけど、子どもっていうよりは妹弟みたいな感覚」で接していたという、学級指導についての考え方の前提条件も土屋教師は明らかにしている(批判的省察)。そして「育ててちゃんと教えて導く対象」として生徒と接することができなかったことについて、批判的な検討がなされたことが次のように語りに表出している(語り 1-9)。土屋教師は当時について、「目標物がないだっ広い野原に立たされて行けって言われた感じで」「どこを視点に見ていいかっていうのが自分でも分かってない」と、教職1年目ゆえに何を目標として、どのように生徒を指導していくのかがわからなかったとし、その上で、「今だったらあそこに行きたいからそれまでにここに水飲み場あって、ここで1回休憩させてこう行こうっていうのが何となく、道筋が見えてるから行かせやすい」と現在の経験を積んだ考え方から批判的に検討している(語り 1-9)。そして批判的な検討を通じて、教師として生徒を導くためには「未来を持って」「計画的」という視点が見出され、その視点から問題設定がなされ、学級指導においては目標をもち(未来を持って)、その目標に向かって「計画的」に生徒を「導く」という考え方が形成される。その形成された考え方から当時の指導について、「日々のことで必死すぎて、計画的にというか未来を持ってなかなか指導できてなかった」と土屋教師は批判的に検討しているのである(語り 1-6)。

生徒指導についても同様に省察が深まり、考え方が形成されている(語り 1-7)。土屋教師は生徒から「俺以外にももっとひどい髪型の、校則破ってるやつは居る。なんで俺だけ言うんですか」と言われたことについて、「だってあいつだって言われてたときに初めてそうだあいつらも確かにできてねえって思うぐらいだった」「純粹に」「見えてなかった」と真の行動(考え方の源)を突き止めている(省察 reflection)。そして「気が付いてからの指導になってしまうので、どうしてもそこまで目がまわってない」と、校則を破った生徒は他にもいたが「見えていなかった」のは、校則の指導について平素から取り組んでいたのではなく、「気が付いて」の指導であったと考え方(行動)の前提条件も明らかにしている(批判的省察)。その上で生徒指導について、「その子は俺にだけっていうところを突いてきて、大人の間を突きたい」「だから普段の生活からここは駄目だ、ここはいいっていうのをちゃんと示しておいてやれば多分スツと、もっと入っていった」と、批判的な検討を通じて「普段の生活から」「ちゃんと」示す、という新たな視点を見出し、その視点から問題設定をなして批判的自己省察に達し、「生活指導ってその場その場じゃなくて普段からの関わりがとても大事なんだ」と土屋教師は生徒指導の方法についての考え方を形成している。

このように学級指導について、生徒指導についての考え方が形成されたが、これら2点の考え方の形成と並行して、生活指導全般についての省察も土屋教師には喚起されていた(資料 Tu2)。土屋教師はX中学校に着任したもう一人の初任教师と、「例えばなんで髪型は長かつ

資料 Tu2：生活指導についての語り

語り 1-17 「気持ちはいつも本気なんですけど、態度というかぶつかり方は1年生2年生の子たちのほうがぶつかれてるかなっていう気がします。もう1人の初任の人が居て、その人と飲みに行ったときに話になるのは、例えばなんで髪型は長かったら結ばなきゃいけないのかとか、なんでワックスを付けちゃいけないのか、お化粧だって社会人になったらしないほうが失礼なのになんでお化粧してきちゃいけないんだとか、生活指導ってよく分からんことがたくさんあるってところをよく飲みながら話をするんですけど、結局いくら話しても答えが出ない問題もあるんですよ、答えがでるものもあるんですけど、答えが出ないもので自分たちが納得してないことを子どもに言うんだから、それをさせる以上はこっちは常に本気でやろうぜっていうのが2人の合言葉というか、せめてそのくらいはしてやんねえと、何となく注意するのはやめようって。理由が見つからないものに関してはとりあえず本気、駄目っていうのをぶつかるうって。それがせめてもの誠意というか、じゃねみたいな話になってるので、それもあるかな。3年のときはそのかいが出てきてなかったです。」

たら結ばなきゃいけないのかとか、なんでワックスを付けちゃいけないとか、お化粧だって社会人になったらしないほうが失礼なのになんでお化粧してきちゃいけないんだとか」というような「校則」を話題として話し合っていたという（語り 1-17）。土屋教師は明確に述べているわけではないが、「俺以外にももっとひどい髪型の、校則破ってるやつは居る」という生徒の言葉から、また「理由を説明できずにガツンと言ってしまった」という自己の対応からも、「校則」を指導するという教師としての立場から生活指導とその目的への省察が喚起されたのであろう。しかし、「結局いくら話しても答えが出ない問題もある」「生活指導ってよく分からんことがたくさんある」と喚起された省察は深まってははいかない。このように、生活指導の目的を明確にできないままでも指導をしなければならないという現実への対応のため、生徒との向き合い方について、「答えが出ないもので自分たちが納得してないことを子どもに言うんだから、それをさせる以上はこっちは常に本気でやろう」「何となく注意するのはやめようって。理由が見つからないものに関してはとりあえず本気、駄目っていうのをぶつかるうって。それがせめてもの誠意」という視点を、土屋教師は同僚教師との対話から見出す。

この生徒との向き合い方についての見出された視点は、「何事にも本気で取り組む」という土屋教師の教師として大事にしている考え方からの影響を受けている（資料 Tu3）。土屋教師は「本気でやるとか、何事にも本気で取り組むっていうところが僕の教師生活では多分、一番キーワード」「ちゃんと本気でやってその結果を受け止めるっていうことを僕は大切にしてる」と筆者の質問に答えており（語り 1-14）、どうしてそのように考えるようになったのかという点について、その考え方が形成された経緯を次のように語っている（語り 2-4）。土屋教師は「大学では実験失敗するのって当たり前」であり、「実験って本来は分からないこと何だろうっていうところがあって、それに対して全力で取り組んで、本気でやって分からなかったら、できなかつたら、そのできなかつたっていうこと自体も重要なファクターだったりする」という。この大学時代の「実験」の失敗経験から「ちゃんと本気でやってその結果を受け止める」という考え方が形成され、それが「何事にも本気で取り組む」といういわば教師としての信念となっていると推察される。それが、生徒との向き合い方についても、「それをさせる以上はこっちは常に本気でやろう」「理由が見つからないものに関してはとりあえず本気、駄目っていうのをぶつかるうって。それがせめてもの誠意」と影響を与えているのである。

資料 Tu3：教員として大切にしているものについての語り

語り 1-14 （筆者発言：では今自分が教員としてやって一番大切にしていることって信条みたいなものって何ですか。）

「最初のときの、多分、採用試験でも答えてると思うんですけど、挫折をさせたいですあいつらに。一生懸命やった結果、満足だったでもいいですし、でも多分ほとんどの人は一生懸命やった結果、僕テニス部なんですけど、自分が満足する結果は得られなかったって思って高校に行かせたいなっていうのがあって、まだ僕ができる、まだやればいけるんだ、っていうところとちゃんとやれば、ちゃんとやることのすごい大変さっていうのは分かると思うんですけど、今の子どもたちってちゃんとやることの大変さが分かってない気がするんで、ちゃんと本気でやってその結果を受け止めるっていうことを僕は大切にしているんで、本気でやるところです。本気でやるとか、何事にも本気で取り組むっていうところが僕の教師生活では多分、一番キーワードというか。」

語り 1-15 （筆者発言：それは先生になって3年生の担任をしたときもそれは。）

「あったはずですけど〔3年生の担任の時は〕多分、全く僕が本気でぶつかれてないのでないです。ほぼないと言ってもいいと思います。当たり障りなくこの辺だったら可もなく不可もなくだろうみたいな、一応、保ち続けた感じですよ3年のときは。現在も学級ではなかなかやりきれないかなって思ってます。」

語り 2-4 （語り 1-14 について、どうしてそのように考えるようになったのかという点についての質問：筆者発言：それは自分の部活動の経験から来てるんですか。自分も燃え尽きたみたいな。）

「多分それは理科じゃないかなと思うんですけど、大学では実験失敗するのって当たり前なんですよね。でも、中学校では失敗してしないじゃないですか。で、子どもたちも今もずっとそれと戦ってるんですけど、正解を探すための実験をするんですよ。例えば実験って本来は分かんないこと何だろうっていうところがあって、それに対して全力で取り組んで、本気でやって分かんなかったら、できなかつたら、そのできなかつたっていうこと自体も重要なファクターだったりするので、そこかなと思います。それか、若かったからとりあえず僕は、本気でぶつかれないと子どもたちには太刀打ちできないって、多分当時思ってたのかな。」

このように髪型の指導における生徒の言葉から省察が喚起され、学級指導について、生徒指導についての考え方が着任1年目に形成された。そして着任2年目に1年生の担任となった土屋教師は、「去年の反省を踏まえつつ、要するに終着地点が見えているので、卒業のときがどんな感じかっていうのが分かっている」（資料 Tu4 語り 1-10）と、「卒業のとき」の生徒の姿を「終着地点」として具体的に思い浮かべ、学級指導を行うようになる。そしてその学級指導における生徒指導について、土屋教師は2点の新たな試みを行っていく。

1点目は、「ガツンと怒鳴るとか、割と要するに怖い系の先生」という試みである。土屋教師は生徒を「怒って動かすのが嫌い」「怒鳴ったり怒ったりってやって子どもたちを動かしたりっていうのが嫌い」と自己の生徒指導のスタイルを明確にしながらも、あえて「自分がうんと思ってることに、ちょっとやってみて、やってみた結果どうだったのかなっていうの考えてみよう」と「自分に課題を出して」この新たな取り組みを始めたという。「僕はクラスでは笑わないって。真顔で褒めるし真顔で怒るし、ヘラヘラした空気を一切出さない」「ただ、逆に1日1個必ず褒める」という、その新しい指導方法を試みた結果、「1年生なので効果きめんというか、見事にフィットして」「今まで持ったクラスの中では一番きちっとしてた」と評価され、この指導方法が新たに土屋教師の中で確立されていく。しかし、土屋教師は生徒を「怒って動かすのが嫌い」であるのにあえてこのような指導方法を試してみたのはどうしてなのであろうか。そこには「何事にも本気で取り組む」「ちゃんと本気でやってその結果を受け止める」という土屋教師の教師として大事にしている考え方が関与していると推察される。「何事にも本気で取り組む」という点について、着任1年目は「全く僕が本気でぶつかれてない」「当

たり障りなくこの辺だったら可もなく不可もなくだろうみたいな、一応、保ち続けた感じ」(資料 Tu3 語り 1-15)であったことから、着任2年目は「自分に課題を出して」「嫌いなんだけど、とりあえずそれをやってみようと思ってぶつかって」「自分がうんと思ってることに、ちょっとやってみて、やってみた結果どうだったのかなっていうの考えてみようかなと思って」と、あえて「嫌い」な指導スタイルを試してみたのであろう。このことは、「気持ちはいつも本気なんですけど、態度というかぶつかり方は1年生2年生の子たちのほうがぶつかれてる」「3年のときはそのかいが出てきてなかった」(資料 Tu2 語り 1-17)という語りに出している。

2点目は、「人として」生徒と向き合うという試みである。土屋教師は「意識」して、「君たちの行動に対して僕のここの感情が揺さぶられて、今すごく嫌だっていう気持ちになって話をしている、っていうようなのを心がけた」「ルールだからとか守んなきゃいけないからとかそうじゃなくて、今、怒ってるのは僕が純粋に嫌だからだっていうところで話すようには心掛けてた」と語っている(語り 1-11)。このように1人の「人として」ルールに依拠しない指導方法を試みるにあたっては、「怒るからにはちゃんと人として向き合わなきゃなっていうのがあった」と土屋教師は述べており、この着任2年目の時点で、「ルールだからとかっていうのが卑怯」とルールに依拠しないという問題設定から、「怒るからにはちゃんと人として向き合

資料 Tu4：着任2年目の学級指導についての語り

語り 1-10 「担任やらせていただきました。1年の〔担任の〕ときは去年の反省を踏まえつつ、要するに終着地点が見えているので、卒業のときがどんな感じかというのが分かっている、ちょっと1年の〔担任の〕ときに自分に課題を出して今もその課題は克服されてはいないんですけど、僕は怒って動かすのが嫌いなんです。怒鳴ったり怒ったりってやって子どもたちを動かしたりっていうのが嫌いなんだけど、とりあえずそれをやってみようと思ってぶつかって、まず見てそんな余裕ぶっこいてあぐらをかいてやっても多分うまくいかないし、まずちょっと自分がうんと思ってることに、ちょっとやってみて、やってみた結果どうだったのかなっていうの考えてみようかなと思って。結構ガツンと怒鳴るとか、割と要するに怖い系の先生でいこうと思って接していたので、1年生なので効果てきめんとか、見事にフィットして、ちょうどうちのクラスにやんちゃな1人、子が居て、何ていえばいいですか、その子もちろん本当に悪いことをしなかったら怒鳴りはしないんですけど、でも多分一番僕の線を越えてくるのがそいつだったので、その子を怒鳴ってっていうことを結構していたらクラスが締まって、割と何ていうのかな、多分まだ3つしか持ってないですけど、今まで持ったクラスの中では一番きちとしてたかなって。ただ、逆に1日1個必ず褒める。子どもたちを、何かいいところを見つけて1学期の間は1日1個必ず褒める。でも僕はクラスでは笑わないって。真顔で褒めるし真顔で怒るし、ヘラヘラした空気を一切出さないっていうふうにして、ちょっと締めた感じを出してたらそれは1年の彼らにとってはうまくフィットして、一生懸命やるところはやってくれるし、駄目なところはしっかり駄目って思えるっていうクラスができたかな。今ふたを開けて2年になって見てみるとメンバーも良かったんですけど、すごくいい子たちがそろってて、今思うとなかなかいいクラスだったかなと思います。」

語り 1-11 「僕も1年目のときに一番自分でも驚いたのは、怒ってる先生すごいなと思って、なんであんな怒るんだろうと思った。どうしたら怒りの気持ちが湧いてくるのかなって思ってたんですけど、自分が真剣ではあるな、何が違うのかちょっと言語化できないんですけど、やればやるほど感情というか気持ちとして怒りっていうの表せるようになった。怒り、叱り、こは違うとか。なので僕がすごく1年〔生の担任〕のときに意識していたのは、僕は君たちのこの行動が嫌だとか、僕はこれが許せないとか、私の意見だよって。何ていうんですか、君たちの行動に対して僕のここの感情が揺さぶられて、今すごく嫌だっていう気持ちになって話をしている、っていうようなのを心がけたんです。ルールだからとか守んなきゃいけないからとかそうじゃなくて、今、怒ってるのは僕が純粋に嫌だからだっていうところで話すようには心掛けてたのかな。ルールだからとかっていうのが卑怯な気がしたので、怒るからにはちゃんと人として向き合わなきゃなっていうのがあったので、そういう言い方は心掛けてました。」

わなきゃ」という生徒との向き合い方についての考え方が新たに形成されている。このルールに依拠しないという問題設定は、指導する立場にあるがその目的がわからない校則もあるという理不尽さからの生活指導への恒常的な疑問と、それを明確にしようとした同僚との対話が批判的な検討となり、そこから次第に導き出されたものと推察される。また、着任1年目に驚いたこととして、「怒ってる先生すごいなと思って、なんであんな怒るんだろうと思った。どうしたら怒りの気持ちが湧いてくるのかなって思ってた」と土屋教師は述べており、先輩教師の実践から、生徒指導においては「感情というか気持ちとして怒り」を表すという視点を見出している。この視点も、ルールに依拠せずに1人の「人として」生徒に対するという考え方の形成に関与しているかもしれない。

このように土屋教師は着任1年目の経験から省察を喚起させ、省察の深まりから批判的自己省察に達し、学級指導について、生徒指導についての考え方を形成し、生徒との向き合い方についても、批判的な検討から考え方を形成していた。また、生徒指導の方法については、新たな試みから「ガツンと怒鳴るとか、割と要するに怖い系の先生」という指導スタイルを確立させていた。この生徒指導の新たな試みと生徒との向き合い方の批判的な検討については、「何事にも本気で取り組む」「ちゃんと本気でやってその結果を受け止める」という土屋教師の学生時代の経験から形成された信念とも言える考え方が関与していた。

② さらなる省察の喚起・深まり

X 中学校に着任して3年目、2年生を担当するようになった土屋教師は、学級指導について悩んでいたという。それは、土屋教師の信念に関連して、生徒についても「何事にも本気で取り組む」「ちゃんとやることのすごい大変さ」をわからせたいという考え方が形成されていたからである。土屋教師は生徒には「挫折をさせたい」と語っているが（資料 Tu3 語り 1-14）、それは「一生懸命やった結果、満足だったでもいい」が「まだやればいけるんだ、っていうところとちゃんとやれば、ちゃんとやることのすごい大変さっていうのは分かると思うんですけど、今の子どもたちってちゃんとやることの大変さが分かってない気がする」からだという。その上で土屋教師は「ちゃんと本気でやってその結果を受け止めるっていうことを僕は大切にしている」「何事にも本気で取り組むっていうところが僕の教師生活では多分、一番キーワード」と述べており、この語りから、「何事にも本気で取り組む」という点は土屋教師自身のことでもあり、同時に、生徒にも求めていると考えられる。そしてそれは、学級指導についての新たな悩みについての語りにも表出している（資料 Tu5 語り 1-16）。

土屋教師はX 中学校に着任以来、テニス部を指導しているが、「部活はできるんですけど学級の子ってそもそも目標がバラバラじゃないですか。そのバラバラな子どもたち、それぞれ一人一人に本気にさせるってどうしたらいいんだろう」と部活動の指導と学級指導とを比較し、学級指導について新たな課題を設定して省察を喚起させている。そして「合唱コンとか運動会とかっていう単発な行事があれば、そのときに目標はできるしクラスは一つにまとめようっていうふうに思えるんですけど、そうじゃないところで、彼ら一人一人に役割というか自己表現の場

をあげて、それに対して一生懸命やるっていう〔指導を行う〕のが難しい」という悩みを抱えていた。このように生徒を「本気にさせる」という点から新たな課題を見出し、それを悩みとしていた土屋教師であったが、「ガツンが見事に失敗して、結局うちのクラスは合唱コンクールボイコットするっていう、歌わないっていう、男子が誰も」という出来事が起こる（語り 2-48）。この経験から土屋教師の生徒指導とその方法についての省察が深まっていく。

土屋教師は着任2年目に「ガツンと怒鳴るとか、割と要するに怖い系の先生」という生徒指導の方法を試し、それによって「一生懸命やるところはやってくれるし、駄目なところはしっかり駄目って思えるしっていうクラスができた」という批判的な評価を経て、その指導方法が土屋教師の指導方法として確立されていた。そして、「2年だとかう反発をしてくる」という1年生の時の生徒とは異なる反応に対しても、土屋教師は「その反発に対して、そのまんま反発されながら、でもまあ、譲っちゃいけないところは譲っちゃいけないと思ったので、こう、言い続けてました」という対応を採ったという（語り 2-49）。この「譲っちゃいけないところ」を「言い続けて」という生徒指導の方法についての考え方は、着任1年目の髪型を指導した際の批判的な検討、「その子は俺にだけっていうところを突いてきて、大人の隙を突きたい」「だから普段の生活からここは駄目だ、ここはいいっていうのをちゃんと示しておいてやれば多分スツと、もっと入っていった」から形成された「生活指導ってその場その場じゃなくて普段からの関わりがとてども大事」という考え方にもとづいていたのであろう。この形成されていた指

資料 Tu5：着任3年目以降についての学級指導についての語り

語り 1-16 「部活はできるんですけど学級の子ってそもそも目標がバラバラじゃないですか。そのバラバラな子たち、それぞれ一人一人に本気にさせるってどうしたらいいんだろうなっていうふう、今も自分でも悩んで、合唱コンとか運動会とかっていう単発な行事があれば、そのときに目標はできるしクラスは一つにまとめようっていうふうに思えるんですけど、そうじゃないところで、彼ら一人一人に役割というか自己表現の場をあげて、それに対して一生懸命やるっていう〔指導を行う〕のが難しくなってる、今、非常に3年目に思ってます。すげえ難しいです。」

語り 2-48 「〔着任〕2年目はガツンと自分が前に立って言ってくって線を出して、見事に、見事にあの、話〔調査1回目〕の後ですね、多分その夏休み、ちょっと夏休み悩んでました、僕。」
（筆者発言：それ、1年生の時にそれでやってすっごいいいクラスができて、で2年生になって。）
「そうです、見事に失敗しまして。」
（筆者発言：そのガツンが。）
「ガツンが。ガツンが見事に失敗して、結局うちのクラスは合唱コンクールボイコットするっていう、歌わないっていう、男子が誰も。」

語り 2-49 （筆者発言：それはどうしてそんな歌、ボイコットになっちゃったんですか。）
「歌自体が好きじゃなかったってのはもちろんあるとは思いますが、俺もう当日怒ったんですよ、あんまりに歌わないから、ガツンと。そしたらまあ、じゃあやってみようみたいな感じになったんじゃないかなって。ま、僕に対する当てつけで歌わなかったっていう部分と、そもそも歌に乗り気じゃなかったっていう部分と、いろんなものが合いまみあって歌わないってなっていく、そう思ったと思うんで、一概のそこの件に関して、僕の指導がだけではないと思うんですけど。でもやっぱ、こう、1年の時は、ま、こういうつもりはなかったけど、こうやった時に、まあちゃんとやっつけてのがあるんですけど、こうやった時、2年だとかう反発をしてくるじゃないですか、その反発に対して、そのまんま反発されながら、でもまあ、譲っちゃいけないところは譲っちゃいけないと思ったので、こう、言い続けてましたけど。で最終的に、まあ、どうしようもなく手が付けられないぐらい荒れるってことはなかったんですけど、やっぱなんとなく子どもたちの中では不信感というか、不満感というか、なんだよ、みたいになっていような感じを漂わせつつの、クラス替えにはなっただかなってところは、うーん、思いますね。」

導についての考え方は、男子生徒の「合唱コンクールボイコットする」という行為に際しても、「プレゼンのする瞬間は譲っちゃいけないし、駄目なことは駄目だ、で全然構わない」と生徒全体に対して教師として指導すべき点は譲らないという批判的な評価を土屋教師は下して肯定する。しかし個々の生徒への指導方法については、「それを個々に伝える時にも、その、一人一人と関わる時間はもっともっと僕は人間らしくて良かった」「小さなふれ合いを大事にしていくと、もしかしたらガツンと怒った時も、何か子どもたちに響くものももっとあった」「その時にまで先生ってシャンってやってぶつからなくても、個々の、個々の瞬間をもっとこうふれ合ってやってあげたほうが子どもには伝わるし、良かった」（資料 Tu6 語り 2-50）と土屋教師は批判的に検討し、全体に対する指導だけではなく個々に対する指導の必要性という新たな視点を見出している。そして、生徒指導とその方法についての考え方は、着任1年目の経験から形成された「その場その場じゃなくて普段からの関わりがとても大事」という学級全体について「関わり」だけではなく、個々の生徒との「関わり」という新たな問題設定をなして批判的の自己省察に達する。そして発達した生徒指導とその方法についての考え方から、「だから3年の時はちょっとだけ、ちょっとだけそれは意識すごくして、怒ってない時のふれ合いとか、信頼関係の作り方をどうしていこうかっていうところをやってみて」と「小さなふれ合いを大事に」して生徒との「信頼関係」構築を土屋教師は目指すようになる（語り 2-50）。またその

資料 Tu6：生徒指導の方法について・生徒との向き合い方についての語り

語り 2-50 「もう一回2年を持ってみないと、多分その、この件に関しては、多分もう一回2年を持って、再来年の夏ぐらいに、お話できればなあとは思いますが、で感覚として足りなかったのは、まずロビー活動って言えばいいんですかね、あれは。プレゼンのする瞬間は譲っちゃいけないし、駄目なことは駄目だ、で全然構わないんですけど、それを個々に伝える時にも、その、一人一人と関わる時間はもっともっと僕は人間らしくて良かったのかなって、うん。その時にまで先生ってシャンってやってぶつからなくても、個々の、個々の瞬間をもっとこうふれ合ってやってあげたほうが子どもには伝わるし、良かったのかなあとは思いますが。幸運なことに良かったのは、その2年生で荒れて、は一土屋みたいな感じになった子も、3年ではなんか、そんなにまあクラスも替えたし、そんなに、じゃあ僕の授業全然聞かないかって、そんなことはないし授業は一生懸命やってくれるし、そんなになんか荒れた感じで終わらなかったんで、その2年の過渡期とちょうど担任がぶつかったみたいになっていうところだったので、良かったんですけど、もっともっとそういうこう、小さなふれ合いを大事にしていくと、もしかしたらガツンと怒った時も、何か子供たちに響くものももっとあったのかなって、うん、思いました。だから、3年の時はちょっとだけ、ちょっとだけそれは意識すごくして、怒ってない時のふれ合いとか、信頼関係の作り方をどうしていこうかっていうところをやってみて、はい。3年生は、ま、3年生ですからね。合唱コンクール歌わないとか運動会走らないとかそんなことはしなかったんで、うん、そんなに、ガツンと跳ね返りもなく。」

語り 2-51 （筆者発言：それを意識して3年生の時は指導を、ちょっとは変えた・・・。）

「うーん、変えた、あと・・・。」

（筆者発言：試みたって感じなのかな。）

「そうですね。学級経営も多分、その、個人個人をもっと見なきゃっていう意識が強くなったかなって思います。」

語り 2-52 [筆者発言：それでまた1年生で、どうですか。前と同じ感じで。]

「ガツンとはガツンと言います。あの、でももっと多分、あの時の1年生よりふざけてると思います。結構いろんな部分で。締めなきゃいけない部分とか、ここだけは外しちゃいけないよっていう人間関係とかいじめとか、当番さぼったりとか、そういうところは結構きつく怒るんですけど、そうじゃないところに関しては結構フランクに、フランクにしゃべろうかなっていうところはすごく考えてやっています。ま、1年生はかわいいので、素直なので。それがどう2年3年に生きてくるかなっていうのが楽しみとか、どうなるんだろうなあっていうのが。」

ために、「個人個人をもっと見なきゃっていう意識が強くなった」（語り 2-51）とも土屋教師は述べている。さらに着任5年目の実践について、「ガツンとはガツンと言います。」「ここだけは外しちゃいけないよっていう人間関係とかいじめとか、当番さぼったりとか、そういうところは結構きつく怒るんですけど、そうじゃないところに関しては結構フランクに、フランクにしゃべろうかなっというところはすごく考えてやっています。」（語り 2-52）と土屋教師は語っており、この語りからは着任1年目の経験から形成された全体への指導についての考え方と合唱コンクールボイコットの経験から形成された個々への指導についての考え方が統合されて、生徒指導とその方法への考え方が発達していることが表出している。

このように、生徒指導とその方法についての考え方は合唱コンクールを男子生徒がボイコットするという土屋教師にとって予想していなかった出来事を契機として省察が喚起され、批判的自己省察に達している。その一方で、象徴的な出来事からではなく、日々、行っている校則に関する指導についてへの疑問から、生活指導とその目的についての省察が喚起され続けていた（資料 Tu7）。土屋教師は教師となって「校則」を指導する立場になり、生活指導の目的についての省察を着任1年目に喚起させていた。しかし「結局いくら話しても答えが出ない問題もある」「生活指導ってよく分からんことがたくさんある」と当時はその省察の深まりは認められなかった一方で、校則を指導する立場でありながら「僕自身が何でだろうと思うことがいっぱいあった」（語り 2-6）と、土屋教師は恒常的に生活指導の目的についての省察を喚起させていた。また、着任1年目の頭髪を指導したときに「理由を説明できずにガツンと言ってしまった」という経験も関連して（語り 2-8）、「なんでシャツ入れなきゃいけないかとか、なんでワックスつけなきゃいけないかとか」について、土屋教師は「調べてというか、いろんな経緯を考えた」という（語り 2-5）。そして土屋教師は、「感覚的にそのルールを守んなきゃいけないっていうのが、なんか染みついてない」「こういう背筋が伸びる感じではないんですよ、僕の教育のイメージっていうのが」と生活指導についての考え方の源を突き止め（省察 reflection）、それは土屋教師自身が「あんまり管理される教育のもと、育ってない」「生活指導的に先生がバリバリ厳しく、なんかこの長さ測ってとか、この長さやってとかっていう学校を経てない」からという考え方の前提条件も突き止める（批判的省察）。その上で「答えが見つからないんだったら、〔生徒に〕向き合う以上、全員やらせて、ちゃんと指導するっていうのは今でもあります。そこはきちんとやらせて、こっちは求める以上全員に同じように求めて、できれば自分自身にも求めてっていう形でやってかなきゃなって意識はありますね。それは変わってない」（語り 2-6）と、着任1年目に批判的に検討した生徒との向き合い方についての考え方（「答えが出ないもので自分たちが納得してないことを子どもに言うんだから、それをさせる以上はこっちは常に本気でやろう」「ルールだからとかっていうのが卑怯」「怒るからにはちゃんと人として向き合わなきゃ」）は、生活指導についての省察 reflection、批判的省察を経て、改めて批准され、批判的自己省察に達し、教師としての考え方が形成されている。また同時に、「子どもに言う以上は自分なりの答えは持ってて」（語り 2-7）「ちゃんと説明できる大人でありたい」（語り 2-8）という生徒との向き合い方についてのもう1つの考え方

が形成されている。この考え方は、「やっぱ子どもはそうなんですよね、そんな反抗とかって、別にそんな思っはやってなくて、多分そのまま思ったことをその瞬間言って」と、生徒についての批判的な検討から導き出されている。この批判的な検討においては、着任1年目の髪形の指導の際の生徒の反発的な言葉を生徒の立場からという新たな問題設定から解釈し、検討している。また、語りからは明確に表出しているわけではないが、「子どもに言う以上は自分なりの答えは持って」「ちゃんと説明できる大人でありたい」というこの考え方は、権威としての校則や教師というものに依拠しないという点で、着任2年目に形成されていた「ルールだからとっかっていうのが卑怯」「怒るからにはちゃんと人として向き合わなきゃ」という考え方と同様であり、それが改めて批判的な検討を経て批准されていると考えられる。

この生徒との向き合い方についての考え方の発達だけではなく、生活指導の目的についての

資料 Tu7：生活指導についての語り

語り 2-5 「なんでシャツ入れなきゃいけないとか、なんでワックスつけなきゃいけないとか、そんな答えは、僕もちよつとあの後調べてというか、いろんな経緯を考えたんですけど、多分僕ってあんまり管理される教育のもと、育ってないんですよ。だからルールがあって、ルールをかつちり、あんま僕の中学校時代も荒れてなかったの、どっちかっていうとなんだろな、開成とか海城とかそういう、日比谷とかっていうのに普通にたくさん入っていくような、中学の中では割とレベルは高いほうの学校だったと思うんですけど、なのであんまり生活指導的に先生がバリバリ厳しく、なんかこの長さ測ってとか、この長さやってとっかっていう学校を経てないので、感覚的にそのルールを守んなきゃいけないっていうのが、なんか染みついてないっていうとあれなんですけど、こういう背筋が伸びる感じではないんですよ、僕の教育のイメージっていうのが。でも、やっぱ子どもの実態に合わせてった時に、多分、地域性もあると思うんですけど、X〔中学校〕にいと割と校則厳しく、（後略）」

語り 2-6 「だから割と僕の経験した中学時代よりも厳しい学校なんです、僕のイメージとして。。で、その厳しさに乗っかる時に、僕自身が何でだろうと思うことがいっぱいあったんですけど、答えが出ないものも結構あって、確かに何でだっというのもあって、その中で答えが見つからないんだら、〔生徒に〕向き合う以上、全員やらせて、ちゃんと指導するっていうのは今でもあります。そこはきちんとやらせて、こっちは求める以上全員に同じように求めて、できれば自分自身にも求めてっていう形でやってかなきゃなって意識はありますね。それは変わってないと思います。ただ、その意味はちよつとずつ分かってきました。多分。」

語り 2-7 「2年前、シャツ何で入れちゃいけないか分かんなかったんですけど、あ、シャツ入れなきゃいけないか。それも部活からなんですけど、強豪校の子って自分でシャツしまえるんですよ、言われなくても。なんでだろうなっていうか、先生の教をちゃんと守るっていう、もちろんそうなんですけど、今、自分が本来あるべき状態から外れてるっていうことに自分で気が付いて、それを直す力っていうのがすごく大事なんだなって、それがシャツだろうが何だろうが。で、僕が危惧してるのはその、本来あるべき姿に対する検討は子どもはしないので、それが正しいかどうかは分からないんですけど、そこから自分自身が今、意識的に外れてるのか、外れちゃってるのか、それともなんていうのかな、墮落でそっち出ちゃってるのか、そこやっぱ自分でちゃんと判断して、入れるっていう選択ができるようになんきゃいけないんじゃないかな、っていうことを考えて、あっそうか、そういうことかなって少し、思ってるんですけど。」

（筆者発言：そうやって1つ1つ全部考えていくんですか。）

「考えますね。子どもに言う以上は自分なりの答えは持って、だからやれって求めますね。」

語り 2-8 （筆者発言：前のインタビューの時印象的だったのは、頭髪を注意した時になんで俺だけって言われて、その時に何も言えなかったっていうのがあったんですけど、それも関係してるんですか。）

「関係してると思います、はい。思います、そう、多分それ最初の学級委員ですね。（中略）やっぱ子どもはそうなんですよね、そんな反抗とかって、別にそんな思っはやってなくて、多分そのまま思ったことをその瞬間言って、そこに対してちゃんと説明できる大人でありたいなどは思ってますけどね。」

考え方も、次のように批判的自省察に達している。土屋教師は校則について、「答えが出ないものも結構あって、確かに何でだっていうのもあって」としながらも「ただ、その意味はちょっとずつ分かってきました。」（語り 2-6）と述べ、省察の深まる経験が部活動の際の他校の生徒の行為から導かれたことを次のように語っている（語り 2-7）。土屋教師は着任3年目の調査1回目の時点では、シャツの裾をズボンの中に入れておくてはいけないということについての指導上の目的が「分かんなかった」が、「強豪校の子って自分でシャツしまえるんですよ、言われなくても。なんでだろう」と生徒の自律的な行為に接して省察を喚起させる。そして、「先生の教えをちゃんと守るっていう、もちろんそうなんですけど」「本来あるべき姿に対する検討は子どもはしないので、それが正しいかどうかは分からないんですけど、そこから自分自身が今、意識的に外れてるのか、外れちゃってるのか」「墮落でそっち出ちゃってるのか」と生徒の行為の意味が批判的に検討され、「自分が本来あるべき状態から外れてるっていうことに自分で気が付いて、それを直す力っていうのがすごく大事なんだ」と、生徒の自律的な力という新たな問題設定がなされる（批判的自省察）。そしてこの問題設定から、「自分でちゃんと判断して、入れるっていう選択ができるようになるなきゃいけない」と生活指導の目的についての考え方が形成される。

この形成された生活指導の目的についての考え方から土屋教師は現在のX中学校について新たな課題を設定し、さらに新たな省察を喚起させている（資料 Tu8 語り 2-62）。この語りは、筆者が設定した質問を終え、語り足りない点の有無について尋ねた時に、教科センター方式を先進的に行っているY中学校について、筆者が逆に質問された時の語りであり、土屋教師の現在（調査2回目当時、着任5年目）の「葛藤」が語られている。土屋教師は現在のX中学校について、「〔生徒の自由度が〕大きかったのを、こう締めるっていう作業をして、荒れないようにさせるっていう方法を取ったように僕には見えてる」「徹底的にやれない状況、やれる状況を限りなく排除してやれない状況にしてルールきつくして、っていう方向にシフトをしている」と批判的に検討している。その批判の根拠は、「僕が〔着任1年目当時に〕教わった時のX〔中学校〕の理想って、やらない状況を作るんじゃなくて、やれる状況の中でやらないっていう選択をする構想を受けるといった教育理念だったような気がするんですよね。でも今、徹底的にやれない状況、やれる状況を限りなく排除してやれない状況にしてルールきつくして、っていう方向にシフトをしているような気がして、でY〔中学校〕もその荒れた後に、そういう方向にシフトして立て直したのかなって思った時に、結局、管理教育っていうほどきつくはないと思うんですけど、そういう方向性に持って行かなきゃいけないのかなって、いうこの流れ自体には、上からぎゅうぎゅう押さえつけとていうのも何なんですけど、僕ははてなマークというか、ん？これが理想的な姿なのだろうかというところでいわゆる今葛藤しているので、Y〔中学校〕どうなんだろうなって思って話を・・・。」

資料 Tu8：現在の葛藤についての語り

語り 2-62 「締めるっていう自由度をなくすっていう形で学校がシフトをしたんですね、僕の場合は。校長先生も桜井さんから、〇〇さんに替わったし、その、あの時、多分、半分ぐらいの先生がその前回のインタビューの時替わったし、結構バリバリ締められる先生が集まったというか、いらっしゃったので、今までこう、こうなった、ちょっと〔生徒の自由度が〕大きかったのを、こう締めるっていう作業をして、荒れないようにさせるっていう方法を取ったように僕には見えてるんです。実は、でも、プレハブ〔校舎：教科センター方式のための校舎建築中の時の事、土屋教師着任1年目〕の時から僕たちの、僕が教わった時のX〔中学校〕の理想って、やらない状況を作るんじゃなくて、やれる状況の中でやらないっていう選択をする構想を受けるといった教育理念だったような気がするんですよね。でも今、徹底的にやれない状況、やれる状況を限りなく排除してやれない状況にしてルールきつくして、っていう方向にシフトをしているような気がして、でY〔中学校〕もその荒れた後に、そういう方向にシフトして立て直したのかなって思った時に、結局、管理教育っていうほどきつくはないと思うんですけど、そういう方向性に持って行かなきゃいけないのかなって、いうこの流れ自体には、上からぎゅうぎゅう押さえつけとていうのも何なんですけど、僕ははてなマークというか、ん？これが理想的な姿なのだろうかというところでいわゆる今葛藤しているので、Y〔中学校〕どうなんだろうなって思って話を・・・。」

っていう選択をする構想を受けるって教育理念だったような気がする」と批判的自省察に達した生活指導についての考え方（「自分が本来あるべき状態から外れてるっていうことに自分で気が付いて、それを直す力っていうのがすごく大事なんだ」「自分でちゃんと判断して、入れるっていう選択ができるようになんなきゃいけない」）から、現在のX中学校の状況に課題を見出しているのである。そして、「管理教育」「そういう方向性に持って行かなきゃいけないのかなって」「これが理想的な姿なのだろうかっていうところでいわゆる今葛藤している」と、土屋教師は批判的自省察に達した考え方から新たな課題を見出し、さらに省察を喚起させているのである。

2-2 授業についての意味パースペクティブの発達過程

① 省察の喚起・深まり

大学卒業後、直ちに教員として採用された土屋教師は、X中学校全体で授業改善として取り組んでいる、探究的で協同的な授業づくりに取り組むこととなった。日々の実践を通じて、調査1回目（着任3年目）の時点で、指導方法（「教師主導型」）について、「協同」的な授業について、理科の授業について、授業づくりについて、という複数の考え方において省察の深まりや批判的な検討がなされていたことが語りに表出している。

土屋教師は、着任1年目が「学級経営は大変」であったことから、反対に「授業のほうがか楽しかったので、授業やってる時間のほうが救い」と語っている（資料 Tu9 語り 1-8）。それは、生徒が話を「聞く」という「普段、生活指導で全然できてないなっていう部分」が、授業では生徒が「一生懸命聞いてくれる」ので、「話をする事自体はすごく逆に癒やし」であり、「授業はちゃんと聞いてくれてるなっていうところがすごく支え」になっていたという。この語りの中で土屋教師は、「僕が授業で教師主導型になっちゃうんですけど、どうしても教師主導型でやる分にはあの子たちは一生懸命聞いてくれる」と自己の指導方法が「教師主導型」ということを突き止めている。同様に他の語りにおいても、「教師主導型のほうが僕自身が好きだと思ってしまう」「僕が楽しいじゃいけないんですけど、僕が楽しいなって思っちゃう」（語り 1-24）と、指導方法についての考え方の源が突き止められている（省察 reflection）。そして「教師主導型」と対極にある「探究」「協同」な授業について、「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」と批判的な検討がなされている。またこの語りにおいては、「答えが分かっているものに対して協同とかで取り組ませるのはすごく難しいよね、っていうふうに言われていたことは頭の片隅にあって、難しいなっていう、だからそういう意識は自分の中ではある」と、「協同」的な授業について「難しい」という考え方の源があることも突き止められている（省察 reflection）。そしてその考え方は、教職に就く以前に在学していた大学の院生から言われた言葉、「結局、大学院のところのレベルまでいかないと本当に分からないことに対する研究っていうのはやってない。だからすごくそういう意味では難しいよね」

という言葉から、「答えが分かっているものに対して協同とかで取り組ませるのはすごく難しい」という「意識」（考え方の源）が形成されていると、土屋教師は「協同」的な授業についての考え方の前提条件も突き止めている（批判的省察）。また、受験を控えた3年生では「失敗」することはできないという点から、「教師主導型」の指導方法を探っていたという考え方の前提条件も、次のように明らかにされている（語り 1-26）。土屋教師は「教師主導型」の指導方法について「教え込んでた」とした上で、「子どもたちに土屋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。そのときは喜んだんですけど、今考えると良くないですよ、ノートがとりやすい授業って」と筆者の質問に応えながら着任1年目の授業を批判的に検討している。それと同時に、「でも多分それは失敗はしないなっていうの自分であって、3年〔着任

資料 Tu9：授業プロセスについての語り（調査1回目・着任3年目）

語り 1-8 「授業はただ逆です、僕は授業のほうが楽しかったの、授業やってる時間のほうが救いというか。幸い3年生で唯一というか良かったことは、彼らが聞くっていうのがすごくできる子どもたちだったんです。1年2年やってきて3年でしっかり話を聞くっていうのができた子どもたちだったので、僕が授業で教師主導型になっちゃうんですけど、どうしても教師主導型でやる分にはあの子どもたちは一生懸命聞いてくれるので、もちろん授業準備とか展開を考えるのは大変だったんですけど、その場で立って話をする事自体はすごく逆に癒やしというか、普段、生活指導で全然できていないなっていう部分が、でも授業はちゃんと聞いてくれてるなっていうところがすごく支えになってました。」

語り 1-24 （筆者発言：協同と探究っていうのは多分、先生が受けてきた授業のスタイルではないと思うんですけど、自分が受けたことのない授業やるっていうことに対してはどう思ってますか。）
「そうですね。僕受けたことないですね、そう言われれば。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の、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。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、学問を楽しいって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た勉強やったタイプなので。でも大学のときに、僕が先生の道に進むっていう話をしたときに、大学院のドクターの人が今の理科のやる実験って、大学の4年生の実験でももう結果が分かっている実験がほとんどだ。要するに、もう誰かが証明をして誰かが出して、結局、大学院のところのレベルまでいかないと本当に分からないことに対する研究っていうのはやってない。だからすごくそういう意味では難しいよねって。答えが分かっているものに対して協同とかで取り組ませるのはすごく難しいよね、っていうふうに言われていたことは頭の片隅にあって、難しいなっていう、だからそういう意識は自分の中ではあるんだけど、でもそういうふうには、昔400年ぐらい前の科学者たちがてんやわんやしてやった作業っていうのを、彼らがもし本当に好奇心持って答えを知らずにそれに取組むことができたなら、多分、彼らはすごく刺激になるんだろうなっていうふうには思うし、それはさせてあげたいなっていうふうには思います。思う反面、教師主導型で俺は、これってすげえだろって教えてるほうが自分としては楽しいなって思うので、駄目だなってまだ思ってますけど。」

語り 1-25 （筆者発言：今の授業はどっちのタイプなんですか、自分で思うと。）

「73で教師主導型でやってると思います。」

（筆者発言：去年は。）

「去年もそんなもんだと思います。1年のときですよ。」（後略）

語り 1-26 （筆者発言：入った年は。）

「もうほぼ、82か91ぐらいで教え込んでたと思います。だから子どもたちに土屋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。そのときは喜んだんですけど、今考えると良くないですよ、ノートがとりやすい授業って。でも多分それは失敗はしないなっていうの自分であって、3年のときは、それをやれば失敗をすることはないだろうっていうのがあったので、今年ちょっと失敗できる余裕は確かにあるので。ただ面白いもんで心の余裕ができると時間のゆとりがなくなるというか、今度、練る時間がないというか自分に。多分1年目のときよりも一つの授業の準備にかかる時間が明らかに少ないなっていうのは感じます。」

1年目]のときは。それをやれば失敗をすることはないだろうっていうのがあった」と、受験を控えた3年生への授業という現実的な観点から「教師主導型」の指導方法を志向していたと前提条件を明らかにして、批判的省察に達している。

このように土屋教師は着任3年目の時点で、「教師主導型」という指導方法と「協同」的な授業について、それぞれ考え方の源とその前提条件を突き止めて批判的省察に達していた。そして、「協同」的な授業は「難しい」としながらも、「昔400年ぐらい前の科学者たちがてんやわんやしてやった作業っていうのを、彼らがもし本当に好奇心持って答えを知らずにそれに取り組むことができたなら、多分、彼らはすごく刺激になるんだらうなっていうふうには思うし、それはさせてあげたいなっていうふうには思います」と、土屋教師は目指す授業についての考え方を明確に語っている。同時に、「思う反面、教師主導型で俺は、これってすげえだろって教えてるほうが自分としては楽しいなって思うので、駄目だなってまだ思ってます」と現在の自分の指導方法を批判的に検討し評価もしている（語り 1-24）。他の語りにおいても同様に、土屋教師は目指す授業について語りながら、現在の自己の「課題」を明らかにしているが、同時に理科の授業についての考え方も表出している（資料 Tu10 語り 1-28）。

「完全に理科嫌いな子に対しては土屋の授業だから受けてやるかっていうモチベーションにさせることで、理科好きな子に対しては高校とか大学行って理科やりたいな、すげえ面白いなっていう、ドキドキとかワクワクとか感動とかが味わえる教科だと思ってるんで」と、土屋教師は理科について、「ドキドキとかワクワクとか感動とかが味わえる教科」としている。しかし、「そこ課題です。僕こっちのほうが教えたいぐらい理科では」と、それが現時点ではできてはいないことも述べている。そしてそれは、「中学理科ってもっとそうなんですよね、多分。全部分かってる実験だしていうところで、なかなか教科の面白さを伝えるのってすごく難しくなって、下に下りれば下りるほど難しくなって思っちゃうんです」（語り 1-31）と、「教科の面白さを伝えるのってすごく難しい」という理科の授業についての考え方の源と（省察 reflection）、「全部分かってる実験」を行う理科の授業という考え方の前提条件を土屋教師は突き止めて批判的省察に達している。

このように理科の授業についての考え方は大学時代に既に形成されていたが、この考え方

資料 Tu10：授業づくりの目標と理科の授業についての語り

語り 1-28 （筆者発言：先生は授業の中で理科の教員として大切にしていることっていうのは何ですか。）

「もう完全に理科嫌いな子に対しては土屋の授業だから受けてやるかっていうモチベーションにさせることで、理科好きな子に対しては高校とか大学行って理科やりたいな、すげえ面白いなっていう、ドキドキとかワクワクとか感動とかが味わえる教科だと思ってるんで、そこ課題です。僕こっちのほうが教えたいぐらい理科では。すげえって言わせたら勝ちかなって思ってます。」

語り 1-31 「もうここの仕事に就く段階で中学だったら部活、高校だったら教科って思ってたんですよ。どっちでも良かったんですよ、高校か中学か。ちょっと高校のほうが行きたいなって思ってた。なのでさっきの大学院のうんぬんの話になると、中学理科ってもっとそうなんですよね、多分。全部分かってる実験だしていうところで、なかなか教科の面白さを伝えるのってすごく難しくなって、下に下りれば下りるほど難しくなって思っちゃうんです。なので今部活のほうは楽しいなって思っちゃってます。」

が「答えが分かっているものに対して協同とかで取り組ませるのはすごく難しい」と「協同」的な授業についての考え方に影響を与え、それがさらに、「それをやれば失敗をすることはないだろうっていうのがあった」と「教師主導型」の指導方法を肯定することになっていた。これら、理科の授業について、「協同」的な授業について、指導方法（「教師主導型」）について、の省察の深まりの他に、調査1回目（着任3年目）の時点で土屋教師には授業づくりについての省察も喚起されていた。

土屋教師は探究すると同時に協同的な学習活動を行う授業を実践し、「非常に難しかった」と述べている。そして、その授業づくりの準備について、「こっちがすげえあれこれ準備をしてがんばってやってるのに、全然うまくいかない授業もあれば、授業準備、全然できなかったのに子どもたちがすげえ楽しそうに取り組んでくれたり」「こっちが掛けた力に対して向こうの出してくる出力が割に合わないときと、逆に割に合い過ぎるときとっていうのがある」「3年のときは特にそれが多かった」と、批判的に検討している（資料 Tu11 語り 1-18）。また、生徒の学習活動について、「グループワークっていうことに関しても1年生2年生3年生でできることが違うっていうことは分かったので、1年生はグループワークなんだけど、結構、狭い質問も限られたものにして、回答もみんなて話せば1個出てくるようなものにしてっていうことで考えて、子どもたちの中でやらせて」と、自己の実践や先輩教師（資料 Tu17 語り 1-39）らの実践から見出した視点「1年生2年生3年生でできることが違う」を生かして、土屋教師は新たな実践を行っていく（語り 1-19）。「3年のときよりはそういうことをやる機会は増えた」という着任2年目の実践を通じて、土屋教師は、「意外に子どもって表現するのが好き」「自己表現は好きなんだ」という新たな視点を見出し、「話し合いはさせたほうがいくなって、協同はさ

資料 Tu11：授業準備とグループワークについての語り

語り 1-18 （筆者発言：3年生のときは先生、教師主導型って自分でおっしゃってたけど、ここの学校は既にそのときはもう探究型の協同的な授業やってたと思うんです。取り組むことはしたんですか。）

「取り組むことはいろいろしました。した結果、難しかったです。非常に難しかったです。ただすごく悔しいのは、こっちがすげえあれこれ準備をしてがんばってやってるのに、全然うまくいかない授業もあれば、授業準備、全然できなかったのに子どもたちがすげえ楽しそうに取り組んでくれたりとか、うまくいかないですよ。こっちが掛けた力に対して向こうの出してくる出力が割に合わないときと、逆に割に合い過ぎるときとっていうのがあるので、3年のときは特にそれが多かったです。」

語り 1-19 （筆者発言：それで1年生になって、この校舎になって授業に対して何か自分がここは変化したとか、授業についてはどうですか。）

「1年のときは多分、授業規律をしっかりとるっていうところが第一の目標だったんですよ。規律よく守らせて授業させるっていうのが目標で、そこは多分、1年のときに関しては割と達成ができていて、今言ったグループワークっていうことに関しても1年生2年生3年生でできることが違うっていうことは分かったので、1年生はグループワークなんだけど、結構、狭い質問も限られたものにして、回答もみんなて話せば1個出てくるようなものにしてっていうことで考えて、子どもたちの中でやらせて、そうですね、多分、3年のときよりはそういうことをやる機会は増えたかなとは思いますが、ただ発表させるのが苦手でまとめたことを、時間と発表する生徒はいいんだけど、聞く生徒の指導っていうところがすごく難しく、そこで今、苦戦してるかなっていう気がしますが。ただやってみると、意外に子どもって表現するのが好きですねっていうのが、自己表現は好きなんだなって思って、話し合いはさせたほうがいくなって、協同はさせたほうがいいなとは思ってすごく授業組み立ててるんですけど、ちょっと難しいです。ただ理科なので実験があるので、もう実験とその後の考察は必ず話し合いさせるっていうふうにしてます。」

せたほうがいいなとは思ってすごく授業組み立ててる」と、「協同」的な授業づくりを志向するようになる。それと同時に、「ただ発表させるのが苦手でまとめたことを。時間と発表する生徒はいいんだけど、聞く生徒の指導っていうところがすごく難しく、そこで今、苦戦してる」と、グループワークや「協同」的な授業への批判的な検討から、指導についての省察を新たに喚起させている。

② 省察の深まり・考え方の発達

調査1回目（着任3年目）の時点において、指導方法（「教師主導型」）について、「協同」的な授業について、理科の授業について、これら3つ考え方は批判的省察に達し、目指す授業を明確にして土屋教師は現状を批判的に検討していた。また授業づくりについての考え方においては、着任1年目の授業の準備についての批判的な検討がなされていた。そして、2年目のグループワークの方法を「考えて」行ったという新たな実践から、「意外に子どもって表現するのが好き」「自己表現は好きなんだ」という生徒の新しい一面が見出され、「話し合いはさせたほうがいい」「協同はさせたほうがいい」という「協同」的な授業づくりを志向する視点が見出されていた。それと同時に、「聞く生徒の指導」という指導についての省察が新たに喚起されていた。これら複数の考え方についての省察は約2年の実践を経て、調査2回目（着任5年目）当時、批判的自己省察に達している。

「協同」的な授業についての省察は、授業の方法として深まり、最終的に理科の授業についての考え方を批判的自己省察に導いている。調査1回目（着任3年目）の時点において、理科の授業については、「教科の面白さを伝えるのってすごく難しい」「下に下りれば下りるほど難しい」という考え方の源と、「全部分かってる実験」を行う理科の授業という考え方の前提条件

資料 Tu12：理科の授業と授業プロセスについての語り

語り 2-4 「大学では実験失敗するのって当たり前なんですよね。でも、中学校では失敗ってしないじゃないですか。で、子どもたちも今もずっとそれと戦ってるんですけど、正解を探すための実験をするんですよね。例えば実験って本来は分かんないこと何だろうっていうところがあって、それに対して全力で取り組んで、本気でやって分かんなかったら、できなかつたら、そのできなかつたっていうこと自体も重要なファクターだったりするので、そこかなと思います。（後略）」

語り 2-9 （分かっていることを教えるということについて）

「そう、教科書次めくれば答え書いてあるじゃん、っていうのだから、多分大学のその先輩が言った、まあどっちが本当か分かんないですけど、本当の意味での研究とか追求するっていう楽しさとはちょっと逸脱してる部分が理科教育にはあるんじゃないかって。本当に分かんないものを追求するんじゃないかって、技術的なもう分かるものをもう一回やってみましょとか、分かるものを分からないふりして考えましょとかって。だからニヒルな子どもとかいうか、[教科書を]めくって答え見てっていうところになっちゃうんですよね。それが本当に自分の分かんないものを探せればもうちょっと違うのかなって思う。まあ多分こっちのやり方の問題で、それは。」

語り 2-11 「極力、あんま極力、僕は教科書開かせないと言うか、教科書に答えを探させないとか、考えるプロセスをなんとか楽しめないかなっていうことは常に考えてるんですけど、やりたくてできないことですね、それは。なかなか仕掛けとかいうか、あんまりねえ、本当に教科書載ってないレベルのことをやっちゃうと、子どもたち考えられなくなっちゃうし、簡単すぎると教科書も開かずにもう分かっちゃうし、そのレベル設定とか問題設定とか、あとその持って行き方が、モチベーションの作り方っていうのが、非常にまあ、困ってます。」

が明らかにされ、すでに批判的省察に達していた。その上で、本来的には「ドキドキとかワクワクとか感動とかが味わえる教科」であるから「もし本当に好奇心持って答えを知らずにそれに取り組むことができたなら、多分、彼らはすごく刺激になるんだらうなっていうふうには思うし、それはさせてあげたい」と目指す授業について語られていた。調査2回目（着任5年目）の時点でも、土屋教師は理科の授業について（資料 Tu12 語り 2-9）、「本当の意味での研究とか追求するっていう楽しさとはちょっと逸脱してる部分が理科教育にはある」と考え方の源を突き止め（省察 reflection）、「本当に分かんないものを追求するんじゃなくて、技術的なもう分かるものをもう一回やってみましょとか、分かるものを分からないふりして考えましょとかって」と考え方の前提条件を再度、明らかにして批判的省察に達している。しかし調査2回目の時点では、「だからニヒルな子どもというか、[教科書を]めくって答え見てっていうところになっちゃうんですよね。それが本当に自分の分かんないものを探せばもうちょっと違うのかなって思う」と、理科の授業の現状を批判的に検討し、「こっちのやり方の問題で、それは」と新たな問題設定をなして批判的自己省察に達している。つまり土屋教師は、「本当の意味での研究とか追求するっていう楽しさ」から「逸脱している部分」がある理科の授業は、「こっちのやり方の問題」で克服できるという授業の方法から新たな問題設定をなすことによって、理科の授業についての考え方を発達させている。この発達した考え方は、現在の自己の実践への批判的な検討として次のように語りに表出している。「本当に教科書載ってないレベルのことをやっちゃうと、子どもたち考えられなくなっちゃうし、簡単すぎると教科書も開かずにもう分かっちゃうし、そこのレベル設定とか問題設定とか、あとそこの持って行き方が、モチベーションの作り方っていうのが、非常にまあ、困ってます」と土屋教師は現在の実践への批判的な検討を行っており、それは「こっちのやり方の問題」として「教科書に答えを探させないとか、考えるプロセスをなんとか楽しめないかなっていうことは常に考えてる」という発達した考え方を実践において試みているからこそその批判的な検討である（語り 2-11）。

他の語りにおいても、授業の方法から新たな問題設定をなすことによって、理科の授業についての考え方を発達させていることが表出している（資料 Tu13）。土屋教師は中学校時代、「理科の実験はあんまり好きじゃなかった」「理科の授業は先生の話聞いてるほうが好きでした。なんでこうなるのとか、なんでこうなってんだらうとかっていう話を聞いてる時のほうが好きだった」（語り 2-16）と授業についての考え方の源を明らかにしている（省察 reflection）。そしてその考え方は、中学校時代の理科の実験が「決められた物があってそれを組み立てて決められた結果につなげる」ための「作業」であり、「正確に早くきちんとやればいい」「そうなるためにやってる」と土屋教師が感じたためであったと前提条件も明らかにして批判的省察に達している（語り 2-16）。同様に、土屋教師は理科の授業について、「中学は、ファンというか楽しいっていう要素を、多分に織り交ぜないとやっていけないだらうなっていうイメージはあった」と考え方の源を突き止め（省察 reflection）、それは理科の実験が「できレースというか、答えの決まったものをやらせるっていうところの自己矛盾があつて」（語り 2-19）と、その前提

条件も明らかにして批判的省察に達している。つまり、中学校時代の経験から理科の授業についての「答えの決まったものをやらせる」という前提条件が形成され、その前提条件から「本来の意味での研究とか追求するっていう楽しさとはちょっと逸脱してる部分が理科教育には

資料 Tu13：理科の授業についての語り

語り 2-14 「俺はその楽しい、ただ動いて楽しいじゃなくて、なんでそうなるのっていう考えるとこの楽しさを見つけて欲しいんですけど、ただ色入れて変わった、わーで終わっちゃうんですね。その先がなんで変わるんだろうとか、それを人に説明できることの喜びとか、っていうところまで到達して欲しいって思った時に、そのなんでのところを考えるモチベーションはちょっと低いのかなって。」

語り 2-15 （筆者発言：先生の理想とする授業っていうのは、そういうのが実現する授業ですか。）
「なんでだろうとかっていうのを自分たちで考えて、それを教え合ったり発表し合ったりってしながら、こう実験とかも自分たちで工夫しながら進むっていうのが理想的なんですけど、難しいですね。」

語り 2-16 （筆者発言：それは、それを理想とするのは先生がそういう授業を受けたからとか、見たことがあるからとか、どういうとこで・・・。）

「これ言っているのか分かんないんですけど、俺、中学の時理科の実験はあんまり好きじゃなかったんですよ、僕自身が。」

（筆者発言：それはなんですか。）

「えっと、技術の工作みたいな感じじゃないですか。決められた物があってそれを組み立てて決められた結果につなげるって、技術の授業は好きだったんです。その、作業、切るとかにかにきれいに切れるかとかっていう、で、多分、僕にとっては作業はそれで十分だったんですよ、正確に早くきちんとやればいって。それが多分、理科の授業でも求められてる物が同じだって思った時に、思っちゃいないだろうけど多分その時は、なんだろう、だってそうなるためにやってるんでしょって、僕が多分そういう子どもだったんですよ、きっと。だからどっちかっていうと、理科の授業は先生の話を聞いているほうが好きでした。なんでこうなるのとか、なんでこうなってんだろうとかっていう話を聞いている時のほうが好きだったかな。特に高校入って物理とかが、あんま実験とかじゃなくて、現実はっていうところになったら、この式でこの現象が表せるんだってなった時の、パチこうはまる感じがすごい好きで、放物線が二次関数だよみたなところに、あーってのが僕はあるんですけど、なかなか子どもは面白くないよ。」

語り 2-18 「あ、数学も嫌いじゃないです。嫌いじゃないですから多分、数学はそのさっき言った解法が1個しかないから、誰がやっても同じ解法でしか、まあ、それも多分数学楽しいって思ったのは、数学的帰納法の話かな。高校になってから同じ解に対してこっちのアプローチとこっちのアプローチがあるよって、ゴリゴリ計算できる人はこっちから行ったほうがいいし、スマートに公式とか使う人はこっちから行ったほうがいいしとかっていうのがあった時に、おーって思ったかな。あとその物理やって、物理の自然現象、数学で記述できるんだよってなった時に、おーって、こんな無機質な数学なのに、自然のことをこいつが1番語れるんだなって思った時に、ああすげなこれって。」

語り 2-19 （筆者発言：それで、先生はだからその採用された時に、ちょっと高校行きたい気持ちあったんだけど、高校だったら授業、中学校だったら部活って思ってたっておっしゃったのは、そういうところから来てる。）

「ああ来てると思います、来てると思います。中学は、ファンというか楽しいっていう要素を、多分に織り交ぜないとやっていけないだろうなっていうイメージはあったので、多分そこが自分の中では、でも、できレースというか、答えの決まったものをやらせるっていうとこの自己矛盾があって、多分そういうこと言ってたんだと思いますね。」

（筆者発言：そういうことなんですね。じゃあそここのところはいまだに追い続けてるし変わらないっていうことかな。）

「そうですね、でもファンっていうのを織り交ぜつつの、僕にとってのインタレスティングをあいつらに求めてもいいんじゃないかなっていう、最近そういう結論には、求めることはできるかどうかは分からないけど。」

（筆者発言：気持ちとして。）

「気持ちとして、それはあきらめるんじゃなくて、そこはもっと自分がうまくチャレンジしていけば、中学生でも考える子は考えるし、考えるのって多分、考えられればみんな楽しいと思うので、っていうところには変わってますかね。」

ある」「中学は、ファンというか楽しいっていう要素を、多分に織り交ぜないとやっていけないだろうってイメージ」という教師としての考え方の源が形成されていたのである。そのために、土屋教師の中には自分が中学校時代に「あんまり好きじゃなかった」「答えの決まったものをやらせる」授業についての「自己矛盾」があったのである。しかし、「もっと自分がうまくチャレンジしていけば、中学生でも考える子は考えるし、考えるのって多分、考えられればみんな楽しいと思う」と、授業方法による「矛盾」の克服という新たな問題設定から「中学生でも考える子は考える」「考えられればみんな楽しい」と批判的な検討をなして授業についての考え方は批判的自己省察に達する。そして、その発達した考え方として、「ファンっていうのを織り交ぜつつの、僕にとってのインタレスティングをあいづらに求めてもいいんじゃないか」と土屋教師は述べている（語り 2-19）。またこの発達した考え方については、「楽しい、ただ動いて楽しいじゃなくて、なんでそうなるのっていう考えるところの楽しさを見つけて欲しい」「人に説明できることの喜びとか、っていうところまで到達して欲しい」（語り 2-14）、「なんだろうとかっていうのを自分たちで考えて、それを教え合ったり発表し合ったりってしながら、こう実験とかも自分たちで工夫しながら進むっていうのが理想的」（語り 2-15）と具体的に語られている。

このように理科の授業についての考え方が批判的自己省察に達する過程では、実践を通じて、次のように新たな視点が見出されていた（資料 Tu14 語り 2-20）。日々の実践を通じて、土屋教師は「子どもの実物」「実際の動き見て」「一生懸命、考察書く子」「実験よりも考えてる時間とか、そのなんでをなんかこう先生が解説してくれてる時間のほうが好きっていう子は確かに一定数いる」という生徒の姿を見出し、さらに「そういう子たちをもっと増やしていけるんじゃないかなって、僕の何かやり方で」と、授業方法によって「学問を楽しい」と気づかせることができるのではないかという視点を見出す。そして「その子たちが見えた時にシフトしてっただほうがいいのかになって」とこれまでの考え方への批判的な評価を下す。その際に、「諸先輩方の先生たちがやっぱ、いいんじゃないって言ってくれた」と、新たな視点に基づく考え方を

資料 Tu14：生徒についての語り

語り 2-20 （筆者発言：それはなんで変わったんですか。）

「なんでだろうな、でもやっぱ子どもの実物のっていうか、実際の動き見て、やっぱ一生懸命、考察書く子とか、あとやっぱ多くはないですけど、僕寄りな考え方で物を見てく、その実験よりも考えてる時間とか、そのなんでをなんかこう先生が解説してくれてる時間のほうが好きっていう子は確かに一定数いるので、そういう子たちをもっと増やしていけるんじゃないかなって、僕の何かやり方で、っていうほうになんかちょっと、その子たちが見えた時にシフトしてっただほうがいいのかになって、そうですね。あと諸先輩方の先生たちがやっぱ、いいんじゃないって言ってくれたんです。その、土屋先生がそういうふうなの面白いと思うんらいいいんじゃないって、ただ嫌いとか苦手とかってなっちゃうと、そこに到達するまでシャッターを閉めちゃうから、それじゃもったいないよねって、なんとかそれを楽しませるっていうその、ある意味嘘とかまやかしなんだけど、それでシャッター上げてくれてその先まで進める可能性を作れるんだったら、それでも良しとしていいんじゃないのっていうふうに言ってくれた時に、ああ確かにそうだなあって、思いました。」

（筆者発言：それってというのは理科の先生。）

「あ、数学の◎◎先生です。」

（筆者発言：じゃあ別に理科に限らないってこと。）

「限らないですね、限らなかったのがいいんだと思います。数学、一番堅そうな数学でそう言ってるから。」

他者に肯定してもらい、価値づけをなしている。また、土屋教師は調査1回目（着任3年目）の時点で、「答えが分かっているものに対して協同とかで取り組ませるのはすごく難しい」としながらも、「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、学問を楽しいって気付く時期が早かった」と、授業方法によって「学問を楽しい」と気づかせることができるという点を、批判的な検討から既に見出ししていた。語りにおいては顕著に表出していないが、日々、自身が受けてきた授業方法とは異なる「協同」「探究」の実践に取り組む中で、授業方法への恒常的な省察が喚起され批判的な検討が行われていたと推察される。

指導方法についての考え方も、次のように批判的的自己省察に達している（資料 Tu15 語り 2-

資料 Tu15：授業プロセスについての語り（調査2回目・着任5年目）

語り 2-21 （筆者発言：教師主導型でやってくほうが自分は楽しいっておっしゃってて、でもやっぱり探究型の授業やってるんですね、それについては今どんな感じなんですか。）

「多分どっちが楽しいかと言われれば、いまだに僕は教師主導型と言ってしまうのかな。五分五分ぐらいかな。自分のそのさっき言った多分、なんでを考えてる時間が楽しいから、すごいエゴイストですいません。そうすると自分がなんでを語ってる時間が1番自分にとっては楽しいですね。で、その僕が多分、ここ2年前もそう思ってたかな。教員として自分を見た時に、それは別にいらぬ。楽しいのは大切なことなんですけど、あんまり必要じゃなくて、その一、見取る力というか子どもたちを見て、評価して、評価されたことを子どもたちが受け止めて、また次のアクションを起こしてって、見取る力のほうが教員にとっては大切だなんて思って授業をした時に、確かにまた違う喜びなんですね。自分が面白いと思ったことを黒板で解説して面白いだろって言って、ああ面白いってなった時もすごく僕にとっては快感というか、あるんですけど、そうじゃなくて、目的のところがあって、そこに子どもたちを自分の声かけとか投げかけでこう向かせてあげて、向かせあげてそこに到達してる時の子どもを見てる時も面白いですね。最近それをちょっとずつ気が付いてきたのかなと思うんですけど。多分、いまだにどっちが楽しいって言われたら、教えてるほうが楽しいって言っちゃうかもしれないですね。駄目なんですけどね。でも、ちょっとずつ分かってきたつもりかなとは思います。」

語り 2-22 （筆者発言：その見取るっていうのは、どういうところでそう思ったんですか。）

「これ今度テニスからなんですけど、技術を教えようと思ってざっと僕が模範指導して、こういう動きで手首こうして角度こうしてこうするんだ、みたいなっていうのを俺が、僕自身がお手本なって示してあげてる時もそうなんですけど、まずある程度のこと、ポーンと子どもたちに言って、で、そのことをできてる子を探すんですよ。練習中に。で、できてる子をピックアップしてあげて、ちょっと練習止めて、こいつ今言ったことできてうまいから真似してごらんって言って、そいつにやらせると、やっぱ子どもたちは僕が実演するよりも、子ども同士で、こう僕らの仲間の中にできるやつがいるんだとか、だったら僕もやってみようとか、指された子もみんなの前でやるのちょっと恥ずかしいんだけど、でも褒められてお手本でこう、うまいよって言われて優越感もあるし、っていうところでの、教育的効果が全く違うんですね。っていうのを気が付いた時に、あ、そういう力のほうが大事だ、俺が手首の角度を知ってるとか、そんなことよりも僕がボールを打てることよりも、打てる子を探してあげてその子を褒めて、それを回りに引っ張って上げるっていうのをコーディネートしてあげるほうが教員としては重要だし、それはそれで楽しいですね。やっぱ子どもがきらきらする瞬間は楽しいので。」

語り 2-23 （筆者発言：それはいつ頃のことでしょうか。）

「結構最近です。去年の終わりぐらいだと思います。うん、去年の終わりぐらいだと思います。すごくテニス教えるのがうまい先生のところに、自分たちのうまい子だけ連れて行った時に、その先生がそういうやり方をしている、あーなるほどー、自分、全くやらないんですよ。自分一切動かないんですよ。あーなるほど、そういうの、自分が動く必要ないんだなって思って。それが授業にも多分生かされてるといふか、フィードバックされて、教え方すごくうまい、先生の授業分りやすいです、言われるのももちろんうれしいんですけど、できる子を使ってどう仕向けてあげるか、っていうの、探すのもいいかなって、思い始めました。すごく難しいので、すごく難しいので全然できません。できないから多分つまんないんだと思います、今は、全然自分でできてる気がしないです。ただできた時は面白いです。」

21)。「教師主導型」という指導方法について、土屋教師は調査1回目(着任3年目)の時点で既に批判的省察に達し、「これってすげえだろって教えてるほうが自分としては楽しいなって思うので、駄目だなってまだ思ってます」と批判的な検討も行ってた。調査2回目(着任5年目)においても、「どっちが楽しいかと言われれば、いまだに僕は教師主導型」と考え方の源を明確に土屋教師は述べ(省察 reflection)、「なんでを考えてる時間が楽しいから」「そうすると自分がなんでを語ってる時間が1番自分にとっては楽しい」とその考え方の前提条件も明らかにして批判的省察に達している。しかし調査2回目においては、「教員として自分を見た時に、それは別にいらぬ」と、「教員として」という新たな問題設定から自分自身が中心となる楽しさを批判的に検討して否定し、「見取る力のほうが教員にとっては大切」と批判的自己省察に達している(語り 2-21)。そしてその発達した考え方における実践を通じて、土屋教師は「教員として」の「喜び」を見出していることが次のように語られている。「子どもたちを見て、評価して、評価されたことを子どもたちが受け止めて、また次のアクションを起こしてっていう、見取る力のほうが教員にとっては大切だなって思って授業をした時に、確かにまた違う喜び」と、「教員として」の発達した考え方にもとづく授業実践から、「教員として」の「喜び」が見出されている。同様に、「教師主導型」の指導方法について、「教員として」という新たな問題設定から批判的自己省察に達していることが次のようにも表出されている。「自分が面白いと思ったことを黒板で解説して面白いだろって言って、ああ面白いってなった時もすごく僕にとっては快感」と「教師主導型」の指導方法についての考え方の前提条件を土屋教師は明らかにするが(批判的省察)、「そうじゃなくて」とその前提条件は否定され、「目的のところがあって、そこに子どもたちを自分の声かけとか投げかけでこう向かせてあげて、向かせあげてそこに到達してる時の子どもを見てる時も面白い」と、「教員として」の新たな問題設定から批判的自己省察に達し、その発達した考え方にもとづく授業実践から、「教員として」の面白さが見出されている。

このように指導方法についての考え方が批判的自己省察に達する過程では、授業ではなく部活動の指導を通じて新たな視点が見出されていた(資料 Tu15 語り 2-22・2-23)。土屋教師は、「すごくテニス教えるのがうまい先生のところに、自分たちのうまい子だけ連れて行った時に」、その教師が「一切動かない」ということに気づき、「自分が動く必要ない」という点を見出している(語り 2-23)。その教師の指導から見出した指導の方法を土屋教師は部活動の指導において試す(語り 2-22)。「まずある程度のこと、ポーンと子どもたちに言って、で、そのことをできてる子を探すんですよ。練習中に。で、できてる子をピックアップしてあげて、ちょっと練習止めて、こいつ今言ったことできてうまいから真似してごらんって行って」という指導を行ったという。この新たな指導方法での実践から、「子どもたちは僕が実演するよりも、子ども同士で、こう僕らの仲間の中にできるやつがいるんだとか、だったら僕もやってみようとか」という生徒の言動に気づいた土屋教師は、「教師主導型」の指導とは「教育的効果が全く違う」という新たな視点を見出す。この部活動での経験から、「そういう力のほうが大事だ、俺が手首の角度を知ってるとか、そんなことよりも僕がボールを打てることよりも」とこ

れまでの指導のあり方を土屋教師は批判的に検討して評価し、「打てる子を探してあげてその子を褒めて、それを回りに引っ張って上げるっていうのをコーディネートしてあげるほうが教員としては重要だし、それはそれで楽しい」と、「教員として」という新たな問題設定から「コーディネートしてあげる」「そういう力の方が大事だ」と批判的自己省察に達している。そしてその新たな考え方における指導実践から、「子どもがきらきらする瞬間は楽しい」と「教員として」の楽しみを土屋教師は見出しているのである。この部活動での経験からの「教員として」という新たな問題設定をなしたことが、土屋教師自身も述べているように（語り 2-23）、「授業にも多分生かされてるといふか、フィードバックされて」、指導方法の考え方も「教員として」という新たな問題設定をなして批判的自己省察に達したのである。そして、「できる子を使ってどう仕向けてあげるか」という新たな考え方にもとづいた生徒中心の指導方法について、土屋教師は「すごく難しいので全然できません。できないから多分つまらないんだと思います、今は」「ただできた時は面白い」と、さらに省察を喚起させ批判的に検討しているのである。

授業づくりについての考え方も批判的自己省察に達している（資料 Tu16 語り 2-38）。授業づくりの考え方は、調査1回目（着任3年目）の時点で、「あれこれ準備をしながらがんばってやってくるのに、全然うまくいかない授業もあれば、授業準備、全然できなかったのに子どもたちがすげえ楽しそうに取り組んでくれたり」「こっちが掛けた力に対して向こうの出してくる出力が割に合わないときと、逆に割に合い過ぎるときとっていうのがある」と、授業の準備という観点から批判的な検討がなされていた。調査2回目（着任5年目）では授業の準備について、土屋教師は「その準備の仕方が多分違ったんですね、当時は。その、自分が教える準備してた」と、生徒を「どう学ばせるか」についての準備はしていなかったという考え方の源を突き止めている（省察 reflection）。そしてそれは、「他の教科で仕込まれてできる子たちだったから、自分があまり準備してなくてじゃあ話し合えて言っても話し合える」「準備ほとんどしないで、子どもたちに話し合いの授業やらしたらうまくいったっていう多分単純に、当時はそれだけだった」と、「どう学ばせるか」のための視点が無かったという考え方の前提条件も明らかにし（批判的省察）、「その瞬間じゃあ話し合えば、話し合い盛り上がった、盛り上がったでよかったねーとかいうの、っていう観点で見れば、その活動に準備はいらない」と批判的な検討も加えている。同様に、「当時は、どう見取ってどう学ばせるかっていうのを、要するに言い方あれですけど行き当たりばったり」と真の行動（考え方の源）を土屋教師は突き止め（省察 reflection）、「生徒の学びに関してはその学ばせ方がよく分かってなかったから、その見取る力とかってのも多分分かってなかった」とその前提条件も明らかにして批判的省察に達している。その上で、「でもその話し合いのほうに、その見取る力とか、どう話し合いを進めさせてあげるとか、題材をどう持って来るとかっていうの考えると、同じぐらい準備は必要」と、「自分が教える」のではなく生徒に「どう学ばせるか」という新たな問題設定から、批判的自己省察に達している。そしてこの発達した考え方から「どうやってその自分の教えるところを生かしつつ、子どものグループワークというか、動かす時間を増やそうかなって」「いかに子どもが、子どもが動いてる時間を増やそっかなってというのは最近考えながら授業は作ってる」と土屋教師は現

在の授業づくりについて語っている。この「子どもが動いてる時間」を土屋教師が意識するようになったのは、「大学の教授」から「50分ぐらいは講義、ずっと〔教師が〕しゃべってる。子どもが動く時間10分ぐらい」ということを聞いたことからだという。この言葉から想起した土屋教師は、「これは自分でもできるから単純に時間を気にしてみよう」と、新たな取り組みを行っている。そして、新たな考え方からの新たな実践を通じて、「それを考えると、それをさせたいと意図的にさせたいと思うと、準備も増えてくる」と、生徒を「どう学ばせるか」ということを「意図的に」組織する授業づくりを行っていることを土屋教師は語っている。

このように授業づくりの考え方が生徒を「どう学ばせるか」という新たな問題設定をなして批判的自省察に達するには、次の2つの視点が見出されていたことによると考えられる。1点目は、学ばせるための「段取り」という視点である（資料 Tu17 語り 1-39）。土屋教師は調査1回目の時点で、自分とは異なる教科である社会科の先輩教師（水谷教師）の実践から、「生徒自身に考えさせるのはすごくうまいし、すごく段取られてる」という点と同時に、グループワークにおいては3年生の段階に到達するまでには「その前の段取りがいろいろある」という点を既に見出していた。その見出された視点を取り入れて土屋教師が自己の実践に生かしていることは、次の語りから明らかである（資料 T11 語り 1-19）。「1年のときは多分、授業規律をしっかりとるってところが第一の目標だった」「グループワークっていうことに関しても

資料 Tu16：授業の準備についての語り

語り 2-38 （筆者発言：準備した時があまりうまくいなくて、たいして準備していかないのにもうまくいって、かけた力に対して出力が違うってこと、前おっしゃってたんですけど、今もそういうことはあります。）

「たまにあります。」

（筆者発言：でも、たまになんですね。）

「でもその準備の仕方が多分違ったんですよ、当時は。その、自分が教える準備してたんだと思うんですよ。で、生徒の学びに関してはその学ばせ方がよく分かってなかったから、その見取る力とかってのも多分分かってなかったので、当時は、どう見取ってどう学ばせるかっていうのを、要するに言い方あれですけど行き当たりばったりですよね。その瞬間じゃあ話し合えば、話し合い盛り上がった、盛り上がったでよかったねーとかいうの、っていう観点で見れば、その活動に準備はいらないでしょね。なので、多分当時は。でもそういう子ども同士は割とX中は話し合いは盛んにする学校だったし、それはできる子たちだった。多分他の教科で仕込まれてできる子たちだったから、自分があまり準備してなくてじゃあ話し合えて言っても話し合える。なので、自分の準備一生懸命して、自分の出力のレベル上げて、そのいい授業して伝わんなかったっていう瞬間もあるし、全然準備してないわけじゃないけど、準備ほとんどしないで、子どもたちに話し合いの授業やらしたらうまくいったっていう多分単純に、当時はそれだけだったんだと思います。でもその話し合いのほうに、その見取る力とか、どう話し合いを進めさしてあげるとか、題材をどう持って来るとかっていうの考えると、同じぐらい準備は必要かなって思うので、うん、減ったとは思いますがね。」

（筆者発言：ただ、そのポイントが分かってきたっていうことが・・・。）

「うん、もあるし、あと教えるほうに関しては、教える内容もほとんど毎回同じだから、自分が今まで用意したものを使えばいいので。じゃあどうやってその自分の教えるところを生かしつつ、子どものグループワークというか、動かす時間を増やそうかなって。一昨年、去年の暮れぐらいかな、産業能率大学の教授がなんか講演してた時に、単純に先生がしゃべってる時間と子どもが活動してる時間をタイマーで計って、その先生の授業どのくらい講義してるんだろうね、って言ったらそりゃやっぱ、8割ぐらいは講義らしいんですよ。全体の時間の中の90分。あ、じゃあ60分あったら、50分ぐらいは講義、ずっとしゃべってる。子どもが動く時間10分ぐらい、まああとせいぜい板書する時間くらい。っていうのを聞いた時に、これは自分でもできるから単純に時間を気にしてみようって思ってて、いかに子どもが、子どもが動いてる時間を増やそっかなっていうのは最近考えながら授業は作ってるつもりで、それを考えると、それをさせたいと意図的にさせたいと思うと、準備も増えてくるというか。」

1年生2年生3年生でできることが違うなっていうことは分かったんで、1年生はグループワークなんだけど、結構、狭い質問も限られたものにして」と土屋教師は語っており、着任2年目の時点では既に学ばせるための「段取り」という視点を取り入れて、土屋教師は実践していたのである。「学ばせる」ための「段取り」を実践する中で、授業の準備についての省察が深まっていったと考えられる。

2点目は、生徒の学びを「見取る」という視点である。土屋教師はX中学校の授業研究について、「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

資料 Tu17: X中学校・水谷教師（社会科）とX中学校の授業研究についての語り

語り 1-39（水谷教師の実践について）「グループワークがうまいです。あと生徒を使ってって言い方あれですけど、生徒自身に考えさせるのはすごくうまいし、すごく段取られてるっていうんですか。1年のときにはこれをやんなきゃいけない。2年ときにはこれやる。じゃあそこまでやったから3年でここまでできるよね、っていうグループワークの段取りっていうのがすごくできてるなっていう気がするんで、1年のときは結構ずっとルール厳しかったんです、水谷先生の授業って。グループワークもルール厳しくて、2年のときにそれがちょっとだけオープンになって、3年になって最後、自由な班でいいよっていうところまでいくので、ただ自由にやればいいよじゃなくて、その前の段取りがいろいろあるなっていうところで、すげえなってます。」

語り 1-22「これは自分の授業には生かしてないんですけど、班を決めるときに水谷先生なんだけど、班を自由に決めていいよって。しかも人数制限がないんです。2人1組でもいいし、8人1組でもいいし、とにかく班を作ってまずは自分の学習をして、お互いその中で話し合っただけを今度、もともと決められた4人班に持って返って、うちの班ではこういう話だったとかこうだったとかいうのをまとめて、班で1人軽く発表じゃないですけど、1分ぐらいでまとめて言うっていう授業を見たときに、斬新だと思っていました。班を自由に、しかも人数もバラバラにしているっていうのは結構いいアイデアでありできねえなって。でも社会はそういう授業あるんですよ。班4人居てその4人がそれぞれ違うことを調べるっていうのでそれぞれ違うことを調べますっていう。じゃあそれぞれ調べることが要するに違う班の子たちは同じことを調べるグループが何人か居て、その子たちが集まってワットて同じ内容調べて、自分の班に持って返ってきて説明するっていう授業は■■先生もやっていたので、同じ社会の先生の。なのでそれはやってみたいなと思ってて、理科の授業ではなくて総合の進路を調べるときにやろうかなっていうふうになら、計画をしていて、こないだあえなく失敗したんですけど時間切れで。そういうグループ学習の仕方とかっていうのはすごく勉強になります。」

語り 1-42（X中学校の取組について）「僕すごく楽しい学校だなって大変だけど。すごく大変だし部活やる場合じゃない学校なので、そういうところは嫌なんですけど、ただ63の6の部分は抜きになっちゃうんだけどでも3の部分だけでX中の取り組みを見ると、僕すごく良かったなと思います。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匹いくらだとかそんな発表してるんですよ、要らねえ情報だとか思いながら。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なら動いてたとか、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よとか起きたよと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っていうか、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。何ていえばいいのかな。」

語り 1-43「ちょっと自分でも工夫してみようとか、付箋1枚使うだけで子どもたちそこに書いて発表したりとか、あとホワイトボード1個班に置くだけで一生懸命書くとかいうのを見ると、それだけでいいんだとかっていうところのやってみようとかっていうところになります。」

（筆者発言：つまり子どもの様子見て、こういう子どもの様子に自分もしたいなって思う。）

「そうですね。」

さん出てきたり」「この教材がどうだったとか、このモルモットは1匹いくらだとかそんな発表してる」「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」「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」(語り 1-42)と調査1回目の時点で語っており、この語りから、X中学校の授業研究において生徒の学びを「見取る」という視点が培われていたと考えられる。さらに、「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」(語り 1-42)「それだけでいいんだとかっていうところのやってみようとかっていうところになります」(語り 1-43)とも土屋教師は述べており、他者の実践から発想して新しい試みを行い、その際の生徒の「リアクション」を「見取る」ことによって、土屋教師は「どう話し合いを進めさしてあげるとか、題材をどう持って来るとかっていうの考える」(資料 T16 語り 2-38)ようになっていったのであろう。

このように、土屋教師は学ばせるための「段取り」という視点と生徒の学びを「見取る」という視点を先輩教師や授業研究から見出し、着任2年目からはその見出した視点を実践していきながら、授業や指導についての省察を深めていったと考えられる。同様に「聞く生徒の指導」についても、先輩教師(青木教師)の言葉から新たな視点を見出し、考え方を形成していることが次の語りに表出している(資料 Tu18)。調査1回目当時、「発表させるのが苦手なまとめ

資料 Tu18: 「聞く生徒」の指導についての語り

語り 2-58 (筆者発言: 前、グループワークした時の聞く生徒の指導が難しいっておっしゃってたんですけど。)

「難しいです。」

(筆者発言: それは今も変わりませんか。)

「変わらず難しいですね。うん。でも聞く子を育ててあげることが、多分話す子を育てることになると思うので、自分〔生徒〕の立ち位置を、言う子って、僕にむかって発表するじゃないですか。頑張ってる、生徒のほうにやってみたりとか、ちょっとそういうことを考えながら、まずはその、ハードのところを変えてなんとかできないかなって思ってるんですけど、ちょっとソフトは研究してみます。」

(筆者発言: その、今おっしゃった聞く生徒を育てることが・・・。)

「聞く生徒を育てると、要するに、聞いてくれば話すじゃないですか、人って。多分この場がまさにそうだと思うんですけど。先生〔筆者のこと〕がすごく、話しやすいオーラを出してくれるから、僕は話せるのであって、多分こわもてのお兄さんが、こうぶっきらぼうにあーとかって言ってたら、何も話せなくなっちゃうっていうのと多分似てて、聞き手が肯定的にその班の中で、もしくはそのクラスの中で一生懸命聞こうとしてれば、伝え手は一生懸命伝えようとしてくれると思うし、その伝わった時の喜びってやっぱり大きいと思うので、やっぱりまずはおまえの声が小さいんだろう。の指導ではなく、あの子は声が小さいからなんとかみんなで聞けるように静かになろうよ、とかっていう聞き手のほうの感性とか態度を変えてあげるほうが大事かなっていうふうには思ってた、できてるかどうかは分かんないんですけど。」

語り 2-59 (筆者発言: そういうふうに見えるようになったのは、どうしてなんですか。)

「えーなんでだろう、それも青木先生かものと思います。青木先生がそんなようなことを言ってて、そういう視点で見た時にはそうだなって思ったのがきっかけの気がします。ちょっと昔だからそれこそ。」

(筆者発言: やっぱり青木先生の影響は大きいんですね。)

「大きいですね。だからあの、理科の影響よりもそういうなんか指導とか技術とか生活関係の教えとか考え方の方が多分、シンパシーとか浸透してて、理科はだからそんな話ばっかしてっから理科まで行かなくていいかなっていうか。」

たことを。時間と発表する生徒はいいんだけど、聞く生徒の指導っていうところがすごく難しく、そこで今、苦戦してる」と土屋教師は省察を喚起させていた。この「聞く生徒の指導」について、調査2回目には「変わらず難しい」としながらも「聞く子を育ててあげることが、多分話す子を育てることになる」「聞き手のほうの感性というか態度を変えてあげるほうが大事」と、土屋教師は形成された考え方を明確に述べている（語り 2-58）。この考え方の形成においては、「青木先生がそんなようなことを言ってて、そういう視点で見た時にはそうだなって思ったのがきっかけ」（語り 2-59）だったという。先輩教師の言葉から新たな「視点」を得た土屋教師は、「聞き手が肯定的にその班の中で、もしくはそのクラスの中で一生懸命聞こうとしてれば、伝え手は一生懸命伝えようとしてくれる」「伝わった時の喜びってやっぱ大きい」と、実践への批判的な検討を通じて、青木教師の言葉を改めて評価し、肯定したのであろう。そして、「聞いてくれれば話す」という新たな問題設定から、「聞く子を育ててあげることが、多分話す子を育てることになる」「聞き手のほうの感性というか態度を変えてあげるほうが大事」という考え方を形成している。この形成された考え方から、「言う子って、僕にむかって発表するじゃないですか。頑張っとう、生徒のほうにやってみたりとか、ちょっとそういうことを考えながら、まずはその、ハードのところを変えてなんとかできないか」と、新たな実践を行っていることが土屋教師の語りに表出している。

3 考察

3-1 土屋教師の実践的知識の発達過程とその特徴（Figure : Tu 1, Figure : Tu2）

土屋教師の教師としての行動を決定している意味パースペクティブを、生徒指導に関する意味パースペクティブと授業に関する意味パースペクティブに大別して、その発達の過程とあり様を分析してきた。着任5年目の発達した生徒指導に関する意味パースペクティブは、学級指導について、生徒指導とその方法について、生徒との向き合い方について、生活指導とその目的について、という4つの考え方から構成され、授業に関する意味パースペクティブは、「聞く生徒の指導」について、授業づくりについて（生徒の活動について・授業準備について）、指導方法について、授業とその方法について（「協同」「探究」について・理科の授業について）、という4つ（6つ）の考え方から構成されていた。これら8つの考え方の形成・発達においては、それぞれ特徴的な3種類の過程が認められる（Table: Tu2）。

その1種類目は、学級指導について、生徒指導について、生徒との向き合い方についての考え方の形成・発達過程である。

- 1) 衝撃的な出来事から、あるいは恒常的な省察の喚起
- 2) 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）：ただし生徒との向き合い方についての考え方においては、この過程は経ていない。
- 3) 批判的な検討からの新しい視点の抽出
- 4) 批判的自己省察（＝考え方の形成）

このような4つの局面を経て教師としての考え方が形成された後に、さらに考え方は発達していく。生徒指導に関する考え方は「その場その場じゃなくて普段からの関わりがとても大事」という考え方が4つの局面を経て形成された後に、合唱コンクールボイコットという出来事から実践への批判的な検討がなされて批判的の自己省察に達する。そして個々の生徒との「関わり」という観点に加わる。また、生徒との向き合い方についての考え方も「ルールだからとかっていうのが卑怯」「怒るからにはちゃんと人として向き合わなきゃ」という考え方が形成されて

Table: Tu2 土屋教師の考え方の発達過程

省察の対象 発達過程	学級指導について 生徒指導について	生徒との向き合い 方について	生活指導の目的に ついて	「聞く生徒の指導」 について	授業づくりについて	指導方法について	授業とその方法につ いて
省察の喚起	1) 衝撃的な出来事からの喚起	1) 恒常的な省察の喚起	1) 恒常的な省察の喚起 2) 生徒の行動への省察の喚起(=新しい視点の抽出)	1) 実践からの新しい視点の抽出=新たな観点への省察の喚起	1) 恒常的な省察の喚起	1) 恒常的な省察の喚起	1) 恒常的な省察の喚起
省察の深まり	2) 実践への省察の深まり(省察 reflection、批判的省察)				2) 実践への批判的な検討	2) 実践への省察の深まり(省察 reflection、批判的省察) 3) 実践への批判的な検討	2) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察)
新たな視点の抽出	3) 実践への批判的な検討からの新しい視点の抽出	2) 批判的な検討からの新しい視点の抽出	3) 批判的な検討からの新しい視点の抽出	2) 他者の言葉からの新たな視点の抽出	3) 他者の実践からの新しい視点の抽出 4) 新しい試み(新しい経験) 5) 実践からの新しい視点の抽出	4) 他者の実践からの新しい視点の抽出 5) 新しい試み(新しい経験) 6) 実践からの新しい視点の抽出 7) 新しい視点への批判的な検討と評	3) 批判的な検討からの新しい視点の抽出 4) 実践 5) 実践からの新しい視点の抽出 6) 新しい視点への批判的な検討と評
省察の深まり				3) 実践への批判的な検討からの新しい視点の肯定	6) 実践への省察の深まり(省察 reflection、批判的省察) 7) 実践への批判的な検討からの新しい視点の抽出	8) 実践への省察の深まり(省察 reflection、批判的省察) 9) 実践への批判的な検討	7) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察) 8) 批判的な検討
批判的の自己省察	4) 批判的の自己省察(=考え方の形成)	3) 批判的の自己省察(=考え方の形成)	4) 批判的の自己省察(=考え方の形成)	4) 批判的の自己省察(=考え方の形成)	8) 批判的の自己省察	10) 批判的の自己省察	9) 批判的の自己省察
	5) 新しい試み(新しい経験) 6) 批判的な検討	4) 実践					

(形成されていた考え方に加わる考え方の形成) (形成されていた考え方・見出されていた視点の批准)

省察の喚起	7) 衝撃的な出来事からの喚起	
省察の深まり・批判的な検討	8) 実践への批判的な検討からの新しい視点の抽出	5) 生徒について 5) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察)
批判的の自己省察	9) 批判的の自己省察(=考え方の発達)	6) 批判的の自己省察(=考え方の批准) 6) 批判的の自己省察(=見出されていた視点の批准)

いた。その後、形成されていた考え方は、生徒についての批判的な検討を経て改めて批准され、「子どもに言う以上は自分なりの答えは持って」「ちゃんと説明できる大人でありたい」という考え方へと発達していた。同時に、「答えが出ないもので自分たちが納得していないことを子どもに言うんだから、それをさせる以上はこっちは常に本気でやろう」という、見出されていた視点は、省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）を経て批判的的自己省察に達し、改めて批准され、考え方が形成されていた。

この発達過程4)までは、いずれの考え方の発達も短期間になされていた。学級指導について・生徒指導についての考え方は想定を超えた生徒の反発的な言葉から省察が喚起されたため、同じ様な事態を招かないための代替え案の必要性から省察が短期間のうちに深まったと考えられる。一方、生徒との関わり方についての考え方においては、その省察の喚起は恒常的なものであったが、日々の実践のために何らかの方向性を見出すことが必要であった。そのため、他者との対話という批判的な検討から実践のための視点が見出され、短期間のうちに考え方が形成されたと考えられる。しかしこの考え方においては、省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）を明確に経ていない不安定な考え方の形成であったことから、その後に批判的な検討、あるいは省察の深まりを経て、改めて考え方が批准、あるいは形成されている。

形成・発達過程の2種類目は、生活指導の目的について、「聞く生徒の指導」についての考え方の形成過程である。

- 1) 新しい視点の抽出による省察の喚起
- 2) 批判的な検討あるいは他者の言葉からの新たな視点の抽出
- 3) 実践への批判的な検討からの新たな視点の肯定：ただし生活指導の目的についての考え方においては、この過程は経ていない。
- 4) 批判的的自己省察（＝考え方の形成）

この2つの考え方の省察の喚起は、それまで気が付いていなかった新たな観点に気づいたこと、そのこと自体が省察の喚起となっている。生活指導の目的についての考え方においては、土屋教師は指導を受けなくとも自らシャツを入れることのできる生徒に注目し、その自律的な行為について省察を喚起させていた。この生徒の行為に気づくことができたのは、1) 以前に生活指導の目的への問いという省察の喚起があり、その問いが恒常的にあったからであろう。つまり、土屋教師は変容的学習においては恒常的にレディネス状態にあったことから、生徒の自律的な行動を見出し、その行動について省察を喚起させ、批判的な検討から新たな視点を見出して考え方が形成されたのであろう。また、「聞く生徒の指導」についての考え方においても、グループワークの実践をより多く設定する中で、土屋教師は自ら「聞く生徒の指導」という観点をつくり出している。この場合は、「聞く生徒の指導っていうところがすごく難しく」と、日々の実践のために何らかの方向性が必要であることから、他者の言葉から必要な視点を抽出し、その新たな視点で実践を改めてとらえることによってその視点が肯定され、考え方が形成

されている。この場合も、変容的学習においてはレディネス状態にあったと言えよう。

形成・発達過程の3種類目は、授業づくりについて、指導方法について、授業とその方法についての考え方の形成・発達過程である。

- 1) 恒常的な省察の喚起
- 2) 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）と実践への批判的な検討、あるいはどちらか。
- 3) 他者の実践あるいは批判的な検討からの新しい視点の抽出
- 4) 新しい試み（＝新しい経験）あるいは実践
- 5) 実践からの新しい視点の抽出
- 6) 新しい視点への批判的な検討と評価：ただし授業づくりについての考え方はこの過程を経ていない。
- 7) 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）
- 8) 実践への批判的な検討からの新しい視点の抽出あるいは批判的な検討
- 9) 批判的自己省察

これらの考え方の発達には恒常的な省察の喚起からもたらされており、批判的自己省察に達するまでに長期間を要している。その過程は、実践と批判的な検討を繰り返す中で新たな視点を見出し、それら見出した視点を実践で試しながら、あるいは他者からの賛同を得ながらその視点への信頼を高めていくことによって、最終的に考え方の発達が導かれていく過程であった。このような長期の過程が必要であったのは、これらの考え方の源が強固に形成されていたからであろう。また、現状のままでは立ち行かないような困難は特に生じていなかったからであろう。授業とその方法についての考え方においては被教育時代の経験から、「教科の面白さを伝えるのってすごく難しいなって、下に下りれば下りるほど難しい」といった考え方の源が形成されており、この源に関連して指導方法についての考え方の源は「教師主導型」志向であった。それら考え方の源は、被教育時代の長期に及ぶ経験と他者からの肯定（大学時代の先輩大学院生の言葉）によって強固に形成されていたために、自己や他者の実践から見出した新たな視点を試し、評価することによって徐々に新たな視点を取り込んでいく過程が必要だったのである。また、授業の準備についての考え方においては、何らかの課題は認識しているが考え方や行動を変化させなくとも実践はやっていけるという、変容への緊急度が比較的、低い課題への省察であったこと、さらに自分自身が被教育時代に経験したことの無い協同的な活動（グループワーク）を取り入れた探究型の授業づくりであったことから、他者の実践から得た視点を少しづつ取り入れて試す過程が必要であったのであろう。

これら8つの考え方における3種類の形成・発達過程の分析・考察から、土屋教師の意味パースペクティブの発達においては、次の4点の特徴が見出される。

- 1 点目は、実践的知識としての意味パースペクティブは、教職に就いてから形成され、拡が

っていく考え方と、教職に就く以前の考え方を変容的に発達させていく考え方との双方から構成されていることである。土屋教師の事例においては、授業に関する意味パースペクティブは双方から構成されていたが、生徒指導に関する意味パースペクティブは前者のみによって構成されていた。これは土屋教師自身も「管理される教育のもと、育ってない」と述べているように、被教育時代から教職に就くまで、生活指導や生徒指導について特化するような特別な経験が無く、校則や生活指導など、生徒指導に関する確固たる考え方を形成していなかったからであろう。

2点目は1点目に関連して、実践的知識としての意味パースペクティブは、教師としての経験を通じて徐々に広がりをもって発達していくことである。生徒指導とその方法に関する考え方の発達においては、着任1年目の経験（髪型の指導）を通じて形成された考え方に、さらに教師としての経験（合唱コンクールボイコット）を通じて新たな考え方が加わり、広がりのある考え方に発達していった。また、授業づくりについての考え方も、教師としての実践（経験）を通じて形成されたが、その省察の深まる過程で「聞く生徒の指導」という観点を土屋教師は見出し、批判的な検討を経て考え方を形成していた。つまり被教育時代に経験したことのない授業形態（協同的な学習におけるグループワーク）の実践（経験）を通じて省察すべき観点が見出され、その観点から新たな考え方が形成され、意味パースペクティブを構成する考え方として加わっていく。このように教師としての経験を通じて意味パースペクティブすなわち実践的知識は広がりをもって発達していく。

3点目は、形成されていた考え方を突き止めて変容的に発達させていくような考え方の発達過程においては、次の6つの局面を経ることである。

第1局面：省察の喚起

第2局面：省察の深まり

省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）と実践への批判的な検討、あるいはどちらか一方。

第3局面：新しい視点の抽出と新しい試み

他者の実践あるいは批判的な検討から新しい視点を抽出し、その視点から新しい試み（新しい経験）あるいは実践を行う。

第4局面：新しい視点の抽出と評価

行った新しい試みからさらに新しい視点を抽出し、その視点を批判的な検討を通じて評価し、考え方の新たな枠組みとして取り込んでいく。

第5局面：省察の深まり

省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）と批判的な検討

第6局面：批判的自己省察＝考え方の発達

4点目は、考え方の形成・発達過程においては、新たな視点を見出し、その視点への信頼度

を高める過程が重要であることである。8つの考え方の発達においては、新たな視点が見出され、その視点が基となって新たな問題設定をなし、考え方が形成あるいは発達していた。しかし、視点が見出された後の過程に異なりが認められた。衝撃的な出来事からの省察の喚起において見出された新たな視点は、うまくいかなかったことへの代替え案であることから、その視点へ信頼度は高く、直ちに新たな問題設定をなして考え方が形成されていた。一方、日々の実践のために何らかの方向性を見出すことへの必要性から見出された視点は、実践で試して徐々に信頼度を高める、あるいは、その見出した視点から実践を改めて捉えることによって、その視点を基にして新たな問題設定をなし、考え方が形成されていた。さらに、課題は認識していても立ち行かないような困難は特に生じていない考え方の発達過程において見出された新たな視点は、実践で試して評価することによって徐々に信頼度を高めていく、あるいは他者からの賛同を得て、最終的に批判的自己省察に達していた。これら異なる発達過程において共通していたのは、省察が喚起され、変容的学習としてはレディネス状態にある時に、新たな視点を見出すことであった。しかし、その視点への信頼度を高める過程に明らかな異なりが認められた。このことから、視点を見出すことおよびその新たな視点への信頼度を高めることが批判的自己省察に繋がる過程として重要であると言えよう。

3-2 省察の深まりに関する特徴

土屋教師の意味パースペクティブの発達過程において、省察の深まりに関与する特徴として、次の2点の特徴が見出せる。

1点目は、他の教師と生徒へのコミュニケーション的学習を通じて省察が深まっている点である。学級指導について、生徒指導とその方法についての考え方においては、髪型の指導の際の生徒の反発的な言葉と合唱コンクールボイコットという出来事を通じて、生徒の言動を理解しようとするコミュニケーション的学習から省察が深まっていった。生徒との向き合い方についての考え方においては、「〔生徒は〕反抗とかって、別にそんな思っはやってなくて、多分そのまま思ったことをその瞬間言っただけ」という生徒へのコミュニケーション的学習を通じて批判的自己省察に達していた。生活指導とその目的についての考え方においても、「強豪校の子って自分でシャツしまえるんですね、言われなくても。なんでだろう」と他校の生徒の行為を理解しようとする生徒へのコミュニケーション的学習から批判的自己省察に達していた。授業に関する意味パースペクティブを構成する考え方においても同様である。授業とその方法についての考え方においても、「子どもの実物」「実際の動き見て」、土屋教師は「やっぱ一生懸命、考察書く子」「実験よりも考えてる時間とか、そのなんでをなんかこう先生が解説してくれてる時間のほうが好きっていう子は確かに一定数いる」と生徒へのコミュニケーション的学習を通じて新たな視点を見出していた。「聞く生徒の指導」についての考え方においても、「聞き手が肯定的にその班の中で、もしくはそのクラスの中で一生懸命聞こうとしてれば、伝え手は一生懸命伝えようとしてくれると思うし、その伝わった時の喜びってやっぱ大きいと思う」と生徒へのコミュニケーション的学習から批判的自己省察に達していた。このよ

うに、土屋教師においては生徒へのコミュニケーション的学習を通じて省察を深めている。さらに、その過程では、次のように他の教師へのコミュニケーション的学習が先に行われていた場合もあった。

指導方法についての考え方においては、「一切動かない」指導を実践する他校の教師へのコミュニケーション的学習から「自分が動く必要ない」という新たな視点が見出されていた。そしてその視点での実践を通じて、「子どもたちは僕が実演するよりも、子ども同士で、こう僕らの仲間の中にできるやつがいるんだとか、だったら僕もやってみようとか」という生徒へのコミュニケーション的学習を通じて、「教師主導型」の指導とは「教育的効果が全く違う」という新たな視点が見出されていた。授業づくりについての考え方においても、社会科の先輩教師（水谷教師）の実践からは学ばせるための「段取り」という視点、X中学校の授業研究会から生徒の学びを「見取る」という視点が新たな実践を行う前段階として見出されていた。そしてそれら新たな視点を取り入れた自己の実践について、「意外に子どもって表現するのが好き」「自己表現は好き」「話し合いはさせたほうがいいなって、協同はさせたほうがいいなとは思ってすごく授業組み立ててる」と生徒へのコミュニケーション的学習を通じて新たな視点が見出されていた。このように、土屋教師は教師と生徒へのコミュニケーション的学習という2段階のコミュニケーション的学習によっても、省察を深めていた。これらの点から、他者へのコミュニケーション的学習は省察を深める点において重要であり、教師の場合は、それは特に生徒へのコミュニケーション的学習であると考えられる。

2点目は、自己の実践への批判的な検討の他に、多様な機会に、多様な他者から、新たな視点が見出されているということである。生徒指導についての考え方においては先輩教師の実践から感情を表出する指導という視点を、生徒との向き合い方についての考え方においては同僚で土屋教師と同じ新規採用教員との対話から「常に本気でやろう」という視点を、生活指導とその目的についての考え方においては他校の生徒の行為から自律的な行動という視点を、土屋教師は見出していた。同様に、「聞く生徒の指導」についての考え方においては同じ理科の先輩教師である青木教師との対話から「聞く子を育ててあげることが、多分話す子を育てることになる」という視点を、授業づくりについての考え方においてはX中学校の授業研究会から「見取る」という視点および社会科の先輩教師である水谷教師の実践から学ばせるための「段取り」という視点、さらに大学教授の講演から生徒の活動時間という視点を、指導方法についての考え方においては他校の教師から「自分が動く必要ない」という視点を、土屋教師は見出していた。このように土屋教師は、X中学校においては同じ立場の新規採用教師、同じ教科の理科教師、他教科の教師たち、さらには授業研究会における不特定多数の教師の言動から新たな視点を見出している。勤務校以外では、他校の生徒、他校の教師、大学教授の言動から新たな視点を見出している。またその機会には、校内の授業研究会、先輩教師の授業や生徒指導という他者の実践、個人的な他者との対話、専門家の講演、他校の部活動、と多様であった。

このように多様な機会に、多様な他者から数多くの視点を見出したことが、新しい挑戦的な取り組みを行うことを導き、あるいは新たな視点から実践を捉え直すことを導き、省察が深ま

っていったのである。このことは同時に、土屋教師が省察を喚起させ、変容的学習としてレディネス状態にあったから他者との対話を求めたり、他校の生徒の自律的な行動に着目することができたとも言えよう。

3-3 学習を支える他者とのネットワーク

土屋教師の事例から他者とのネットワークを抽出し、その関係性およびその機会や場が省察の深まりに影響を与えた影響について、考察する。

最初に X 中学校における他者とのネットワークについて考察する。X 中学校においては、まず理科教師たちとの関わりがある。理科の教師は 3 名であるが、2014 年度のみ学級数が増え 4 名となった。しかし、次年度は学級数が減ったため、再び 3 名となる³ (Table : 2-1)。土屋教師は、フォーマルな校内の研究会では「理科以外のことを見ているほうが多い」「理科は見えていないかもしれない」(資料 Tu19 語り 1-20) という。その反面、理科の教師たちと日常においてインフォーマルに関わっていることが語りから明らかである(語り 1-48)。それは、「ちょっと一緒に見てとかって言われて、いいっすよとかって感じで行く場合もあるし、何の前触れもなく勝手に授業見てる場合もあるし、あと授業研究などで見させてくださいって言う場合もある」という関わり方である。そして「T2⁴みたいな形でふらっと」(語り 1-46) 授業に参加することを通して、土屋教師は「危機管理」という観点に気づいている。この観点については、分析において考え方の発達への関与は認められなかったが、理科教師としての実践的知識としては必要な観点であったと土屋教師は認識している。青木教師の授業へも「授業公開の時にふらっと」(資料 Tu20 語り 2-36) と訪れて見ることによって、「こう動くだろうっていうことに対する準備がものすごくたくさんされてる」「準備して余裕持って進めて」と、授業における「準備」の重要性に土屋教師は気づいている。そして「子どもが予想だにもしなかった質問をしてくるとか、予想だにもしなかったことで盛り上がりちゃうっての好きなんですけど。でもやっぱプロである以上それじゃない部分で勝負してかなきゃいけない」(語り 2-37) と、学ばせるための「準備」について批判的に検討している。このように、青木教師の日

Table: 2-1 X中学校の概要と調査協力者3名の関係性

年度	Y中学校の主な出来事	調査協力者と理科教師たちの着任時期(調査実施月日)			
2007	小中一貫教育指定校1年目	青木教師着任	草野教師着任 (在職4年後退職) (2012.8.3)	土屋教師着任	β教師 (在職2年後退職)
2008	小中一貫教育指定校2年目				
2009	小中一貫教育指定校3年目(行政:校舎改築基本設計)				
2010	本格的な校内研究開始【センター方式告知】(行政:校舎改築着工)	(2013.7.31)	α教師	(2014.8.1)	非常勤講師
2011	指導力向上特別研究指定校1年目				
2012	指導力向上特別研究指定校2年目	(2014.8.1)	γ教師着任	(2016.5.21)	非常勤講師
2013	指導力向上特別研究指定校3年目【新校舎にて教科センター方式実施開始】				
2014	指導力向上研究推進校1年目				
2015	指導力向上研究推進校2年目				
2016	指導力向上研究推進校3年目				

³ 2014 年度は草野教師の退職もあり、2 人のベテラン教師が加わった。しかし次年度、クラス減により α 教師は異動した。β 教師は X 中学校に 2 年間在職後、定年退職したが、引き続き非常勤講師として勤務している。

⁴ ティームティーチングにおける補助的な役割という意味である。

常の実践を見ることが、「どう見取ってどう学ばせるか」「それをさせたいと意図的にさせたいと思うと、準備も増えてくる」という授業の準備についての考え方の発達に關与していた可能性は高い。これら理科の教師たちの関係性は、「何の前触れもなく勝手に授業見ている場合もある」という「ふらっと」訪れることのできる、インフォーマルでオープンな関係性である。このような関係性の質によって、他者の授業実践を見ろという機会が日常的に生み出されている。また、これらの機会は、研究授業のような特別な場ではなく日常の授業実践の場である。日常の実践を複数回、見る、その場へ T2 として参加することによって、自分の実践とは異なる点に気づき、それが自己の実践への批判的な検討につながっていくと推察される。そして、青木教師についての語り（資料 Tu20 語り 1-40）に顕著に表れているように、青木教師の授業を参観した場合には、コミュニケーション的学習が行われている。土屋教師は青木教師の授業について、「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」「一線は越えないんだけどはっちゃけてる」「すごいなって思うんですけど、どうすればいいんだろう」「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」と、生徒の言動から、自分の指導とは異なる点を「解明」しようとするコ

資料 Tu19：理科教師達との関わりについての語り

語り 1-20（筆者発言：先生は他の理科の先生の授業を見たりとか見てもらったりとかそういうことは頻繁にやってるんですか。）

「いや多分そんなに量多くないと思います、やってる回数でいうと。去年そうですね、研究の度に理科以外を見ることのほうが確かに多い気がするんで、あんまり理科を、そうですね、見入ってるとかずっと見てるっていうことは少ないです。区中研とかそういう他行って見ることはあるんですけど、学校内だと理科以外のことを見ていることのほうが多いです、今、言われて気付いたんですけど。」

（筆者発言：じゃあ公式設定されたとき以外は授業は見えてないってことですか。）

「理科は見えてないかもしれないです。」

語り 1-46（筆者発言：今年2人ベテランの先生がいらっしゃったって聞いたんですけど、理科でその先生方の授業はご覧になったりするんですか。）

「何となく T2 みたいな形でふらっと入っていることはあります。」

（筆者発言：何か思ったりすることは。）

「俺すげえいい加減だったって思います。危機管理のところでは何ていうのかな、さっきの生活指導でどこ怒ればいいのか分かんなかったっていうところ、1年目のあれに感覚は少し似てるんですけど、そこまでケアすんのかっていうところまですごくベテランの方は目が行き届いているので、そういうところはすごく勉強になるというか、逆に公開授業とかだとそんなところはもうできて当たり前で、もっと教材メインで話が進んでいくので、そういう小さい危機管理というか徹底っていうところは、そうですねベテランの先生2人来られてちょっと学んだというか、改めて再認識しました。」

語り 1-47（筆者発言：その危機管理っていうのは生徒指導それもあるのかもしれないですけど実験のいろんな。）

「準備と生徒指導どちらもあります。準備でここまで段取って、準備をしてから渡すもんなんだとか、多分、先生によってやり方はみんな違うんでしょうけど。僕が前来て、早くカップ持ってジャージャーって入れるのに対して、全部カップ用意されてて、はいつてじゃあもうスタートって。どっちがいいかはちょっと検証の余地もあるんですけど、だからそういう形できっちりやらないとまずい場合もあるんだなっていうふうに思います。」

語り 1-48（筆者発言：T2で入ってっておっしゃったけど、普段からそうやって他の授業のところに参加するっていうのは結構あるんですか。）

「ふらっとやることあります。T2の場合は、例えばそのときはガスバーナーを初めて使うから、子どもたちが、ちょっと一緒に見てとかって言われて、いっすよとかって感じて行く場合もあるし、何の前触れもなく勝手に授業見ている場合もあるし、あと授業研究などで見させてくださいって言っ

コミュニケーション的学習が行われている。

次に、理科教師以外のX中学校の教師たちとの関わりについて考察する。土屋教師は、同僚で自分と同じ新規採用教師と校則について、学校外でのインフォーマルな対話を行い、その対話が生徒との向き合い方についての批判的な検討となっていた。また、社会科の水谷教師の日常の授業、あるいは研究授業に複数回、参観することによって、学ばせるための「段取り」があるという新しい視点に気づいていた。さらに、考え方（授業とその方法について）の発達過程においては、数学の教師からの肯定によって見出された新たな視点は価値づけされていた。土屋教師は、同じ教科の理科に「限らなかったのがいいだと思います。数学、一番堅そうな数学でそう言ってるから」（資料 Tu14 語り 2-20）と述べており、自分とは異なる教科からの価値づけに価値をおいている。

このような、同僚・先輩教師たちとのつながりもあるが、学校内での不特定多数の教師たちとの関わり場としては授業研究会がある（資料 Tu21）。この授業研究会から土屋教師は生

資料 Tu20：青木教師教師についての語り

語り 2-36（筆者発言：その前うかがった時に、青木先生の授業は、子どもがなんかすごい自由に動いてるけど、規律を乱さないし、それはすごすぎてどうしてそうなってるか解明できないから真似したくってもできないっていうふうにおっしゃってたんですけど、それは今はどうですか。青木先生の授業見るってありますか、最近。）

「そんな頻繁には見てないです。授業公開の時にふらっとやっぱやったりとかっていう形かな。青木先生は準備、ですね。準備と予想というか、こう動くだろうっていうことに対する準備がものすごくたくさんされてるなっていう、うん。で、子どもがこれ言うだろうみたいな疑問とか発問とかに対して、あらかじめ調べておいて、言わないんですけどでも調べておいて、あ、じゃあそれはこうなんだよとって、子どもが解説した後、あ、同じだよね言ってることとか言われたりするの、その準備の量が膨大というか、すごいなあっていうのは感じましたね。」

語り 2-37（筆者発言：それに対して、なんていうか真似しようっていう気持ちは。）

「やらねばならぬとは思いますが。そう、やっぱそういう形のほうがいいなって。準備して余裕持って進めてって。まあ、アクシデントも好きなんですけど、子どもが予想だにもしなかった質問をしてくるとか、予想だにもしなかったことで盛り上がりちゃうっての好きなんですけど。でもやっぱプロである以上それじゃない部分で勝負してかなきゃいけないなってのは思います、青木先生だと特に。」

語り 1-38

「社会の水谷先生の授業というか取り組み方、すげえなそうですねと思います。青木先生の授業は多分僕にはまねできないので、タイプが違うのですげえなとは思いますが、ああいうふうにやりたいと思うかと言われると、水谷先生もできないんですけど、違うかな。そうですね、教科の先生でもそんなに超その先生でいきたいみたいな教科はないかもしれません。」

語り 1-40（筆者発言：その青木先生のすごいけど自分とは違うっていうのはどういうことかちょっと教えてもらってもいいですか。）

「青木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、何だろうな青木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。水谷先生のカチカチっていう感じとはちょっと違うんです。一見すると水谷先生が手のひらで転がしてる感じだとすると青木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。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、シャキッてなってるってこうなっちゃう。何か違うんだよなっていう。」

徒の学びを「見取る」という新たな視点に気づく。そしてそれは「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」という教師たちの対話を聞くことによってであった（語り 1-42）。この教師たちの対話は、生徒の行動を理解しようとするコミュニケーション的学習である。教師たちの対話を聞くことによって土屋教師も生徒の行動を理解しようとするコミュニケーション的学習を行うようになっていったと推察される。そしてそれが、生徒の学びを「見取る」という視点を明確にさせただけではなく、省察の深まりを導いたのであった。さらに、この教師たちの対話や研究授業は「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」「付箋1枚使うだけで子どもたちそこに書いて発表したりとか、あとホワイトボード1個班に置くだけで一生懸命書くとかっていうのを見ると、それだけでいいんだとかっていうところのやってみよう」（語り 1-43）という新たな試みへの意欲を喚起している。新たな試み（経験）から新たな視点が抽出され、徐々に新たな視点を取り込まれていくという省察の深まる過程において、この新たな試みを喚起する点も省察の深まりに直接的な影響を与えている。

次に学校外の他者との関わりについて考察する。学校外のフォーマルな他者との関わりの場合として、地区の中学校理科の研究会がある（資料 Tu22）。この研究会は、理科教師たちの集まりであり、勤務時間内に設定されていることから、フォーマルで専門性を共有しているつながりである。調査1回目においてその場合は、「この教材のときにここの単元とか組み合わせる」「切り口が面白いというか、教材が練られてたりとか考えさせるほうですごく工夫されてたり」という、理科の教材について「刺激」を受ける場として位置づけられている。しかし「それが自分のクラスに帰ってきて生かせるかと言われてると、まだ難しい」とすぐに実践には生かさないが「ストックはされていってる」「引き出しが増える」と、教材について知識を得る場となっている（語り 1-23）。しかし2回目調査においては、「より良いスマートな方法で、限

資料 Tu21 : X中学校の授業研究についての語り

語り 1-42 (X中学校の取組について)「僕すごく楽しい学校だなんて大変だけど。すごく大変だし部活やってる場合じゃない学校なので、そういうところは嫌なんですけど、ただ63の6の部分は抜きになっちゃうんですけども3の部分だけでX中の取り組みを見ると、僕すごく良かったなと思います。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匹いくらだとかそんな発表してるんですよ、要らねえ情報だとか思いながら。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よとか起きたよと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いうか、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。何ていえばいいのかな。」

語り 1-43 「ちょっと自分でも工夫してみようとか、付箋1枚使うだけで子どもたちそこに書いて発表したりとか、あとホワイトボード1個班に置くだけで一生懸命書くとかっていうのを見ると、それだけでいいんだとかっていうところのやってみようとかっていうところになります。」

資料 Tu22：学校外の理科研究会と研修会についての語り

語り 1-23

(筆者発言：理科で他の学校の研究授業でも、見て勉強になったことってというのはありますか。)
 「理科で授業見て。理科の授業を見に行ってしまうと子どもの動かし方よりはこういう側面で切らんだっていうところにおおって感じてしまうので、大抵、研究授業と違って切り口が面白いというか、教材が練られてたりとか考えさせるほうですごく工夫されてたりとかっていうので、そっちに目がいつちやいます。この教材のときにここの単元とか組み合わせるんだとか、だから何ていうのかな、でもすげえ準備大変そうなんですよ、それ見ると。なのであんまり何だろうな、楽しんじゃってます僕が。すげえ面白いみたいなことはあるんだけど、あんまりそれが自分のクラスに帰ってきて生かせるかと言われてると、まだ難しいかな。ただストックはされていってる気はするので、引き出しが増えてるので、あとはそれをやりきるスキルが付けばっていうとこだと思うんですけど、刺激にはなりません。僕は板書をやっちゃった授業なんだけど、こんなふうにも子どもたちを動かすことができたんだとあって、コケとかシダとあっていうところで僕は言葉でまとめちゃったんですけど、いちいち培養して培養したコケとシダを持ってきて。それを観察してっていったときにそかって。いやでもなあって。」

語り 2-42 (筆者発言：他にも理科の研究会ってありますよね、その区中研とか。他にもあるのかな。そういうのに参加されてるんですか。)

「あんま理科に関しては、そんな行かないですね。多分、それこそあの時間が、時間で、僕にとってその、その時間で、6時からスタートってすごい僕にとってありがたくて、部活やってるので、結構理科のそういう研修の時間って昼間とかにあっちゃうので、なんとなく行きづらいなっていう、時間的に行きづらいなっていうのと、なんだろうな、それが一番かな。できれば行きたいですけど。あんまその教授法、さっき言ったその教授法に特化してる研修だと、なるほどな、この教え方はスマートだなとか、このやり方はスマートだなとかはあるので、例えば班活動させたい時に実験にもたついて本来やりたい班活動ができない、もう実験で終わっちゃったとかだったらすごく悲しくて、そういう意味ではより良いスマートな方法で、限りなく生徒の負担少なく実験とか作業が終了できて、より話し合い活動ができる時間を取りたいっていう意味では、そういう授業ってすごく勉強しなきゃなって思うんですけど、それ自体が段々僕にとって魅力的なものではなくなってきているのは確かかもしれないですね。」

語り 2-39 (筆者発言：その先生の話ってというのはここの研修とか・・・。)

「あ、いや、●●〔X中学校の所在地名〕の研修、●●区の研修で、●●アカデミーってのやってって。夜な夜な6時半ぐらいに先生が集まって、6時か、6時に先生が集まって8時ぐらいまで研修受けるっていう鬼のような。」

(筆者発言：ただ強制ではなくて・・・。)

「強制ではないですね。」

(筆者発言：・・・場はあるから来たい人は来て下さい・・・。)

「そうそう、行く人は校長先生とかばかりで、でなんか話し合いしてても、なんで来たのーみたいな、来させられたの、半ば強制なのーみたいなことを聞かれて、いや全然そんなことないですけどみたいな。」

(筆者発言：それは定期的にあるんですか。)

「定期的にあります。2、3週間に1回ぐらいのペースで。今週も、来週か、来週の火曜もあるんじゃないかな。」

(筆者発言：で、先生はそれ毎回、毎回っていうか。)

「そうですね。時間が許せば行きますね。」

語り 2-40 (筆者発言：それはどうして行くようになったんですか。)

「もちろんその研修の内容自体が楽しい、まあ当たり外れがあるので、全然つまらない回もあるんですけど、なんていうんすかねえ、そういう世界でやってる人とふれ合うってすごい刺激になるなって思っただけ。」

(筆者発言：そういう世界ってその、教員じゃなくて。)

「教員じゃない人も来ることあるんですけど、教員の中でも文科省の人とか大学でその授業の研究してる人とか、すごいよく僕分かんないですけど、有名な校長先生とか、なんかそういう第一線というか、でやられてる方が第一線の感覚でものをしゃべってくれるって、結構教育って子ども対子どもで見ると第二線じゃないですか。最前線だと思うんですけど。対社会というか、対情勢で見た時に、第一線っていう感覚が僕にはここにいると乏しくなってしまうので、そういうところに出てってその感覚を知るっていうだけで、あー、頑張ろって、モチベーションが上がって帰って来ます。」

Table: Tu3 省察に関与する他者とのネットワーク

	他者	機会	その場の特質など		省察の深まりへの関与とその内容	なされていた学習
X中学校	理科教師達	日常的な授業	インフォーマル	教科の専門性	あり 実践への批判的な検討	コミュニケーション的学習
	教師達	授業研究会	フォーマル		あり 新たな視点の抽出 新たな試みへの意欲喚起	コミュニケーション的学習
	生徒	学級			あり 省察の喚起 新たな視点の抽出 批判的な検討	コミュニケーション的学習
		授業			あり 新たな視点の抽出 批判的な検討	コミュニケーション的学習
		部活動			あり 新たな視点の試み 新たな視点の抽出	コミュニケーション的学習
学校外	他校の教師・生徒	部活動			あり 省察の喚起・新たな視点の抽出	コミュニケーション的学習
	講師	研修会	インフォーマル	各自の分野の専門性(講師)	あり 新たな試みへの意欲喚起	
	地区の理科教師達	理科研究会	フォーマル	教科の専門性	なし 教材についての知識集積	道具的学習

りなく生徒の負担少なく実験とか作業が終了できて」という点について、「教授法」を「勉強しなきゃなってる」と土屋教師はしながらも「それ自体が段々僕にとって魅力的なものではなくなってる」と述べている（語り 2-42）。この地区の理科教師たちの研究会は、理科という専門性を共有しており、その専門性が発揮された教材研究においては「刺激」を受けている。しかし、「教授法」という教科の専門性が十全に発揮されない研究会については「魅力的」ではないという。また、分析においては、これら研究会の省察の深まりへの影響は認められなかった。

一方、勤務時間外という意味で、また参加自由という意味で、インフォーマルな研修会も地区の教育行政によって用意されていた。この研修会の講師の話から土屋教師は「刺激」を受けている（語り 2-39）。この場合は、「教員の中でも文科省の人とか大学でその授業の研究してる人とか」「第一線というか、でやられてる方が第一線の感覚でものをしゃべってくれる」「そういう世界でやってる人とふれ合う」場である。そしてそれは、「第一線っていう感覚」「その感覚を知る」機会であり、同時に「すごい刺激になる」機会として位置づけられている。このような専門家の話を聞くことによって土屋教師は生徒の活動時間という視点を見出し、それを実践において試しており、授業づくりについての考え方に影響を与えている。

最後に部活動について考察する。土屋教師は部活動において、他校の生徒の自律的な行動と、他校の教師の「動かない」指導という視点を見出していた。そして指導方法について見出された新しい視点は部活動で試され、それが最終的に授業の方法についての考え方の発達を導いていた。部活動は所属している生徒たちは一致した目標を有する同好の集団である。この場合は土屋教師にとって、明確な目標に向かって迷い無く指導できる場、気づいた新たな視点（指導方法）を試すことのできる場であった。また他校との活動の機会は、「すごくテニス教えるのがうまい先生」、「強豪校」の生徒という、平素は接しない異質な他者の行動を知る機会と場であった。「教えるのがうまい」「強豪校」という、土屋教師も目指す点を果たしている教師や生徒の採る言動は、自己の教え方や自分の生徒との比較から、省察の喚起や新たな視点への気づきを導くのであろう。

省察との関与について、土屋教師と他者とのネットワークを整理したのが Table: Tu3 である。土屋教師の事例においては、教科の専門性やフォーマル／インフォーマルという場の特質が省察の深まりに影響を与えていたわけではない。それらよりも、その場で行われている学習の種類が省察の深まりに関与していた。この点は、すでに省察の深まりに関与する特徴にて述べたが、同じフォーマルな研究会においても、X中学校の授業研究会ではコミュニケーション的学習が行われ、それによって意欲も喚起されていた。しかし地区の理科研究会では、「スキルのなところは身に付く」（資料 Tu21 語り 1-42）、教材についての知識集積など、道具的な学習であった。この点から、専門性の有無よりもコミュニケーション的学習につながるような場であることが省察の深まりを支え、さらに新たな試みへの意欲も喚起させると言えよう。また、この理科の研究会も、専門性を有する講師の話聞く研修会も、土屋教師にとっては双方向性な他者との関わりというよりも、一方的に情報を受け取る側である。しかし、後者は極めて専門性が高い「第一線」の情報を得る機会であった。そのような真性を有する「刺激」を受けることもまた、新たな試みを喚起するという点で、省察の深まりを支えていると言えよう。

第2節 事例分析：草野教師 若手教師の実践的知識の発達

1 X中学校に着任するまでの草野教師の概要

草野教師は30代、教職6年目の中学校・理科の女性教師である(1回目調査当時)。草野教師は大学卒業後、大学研究室に事務職として勤める。しかし、もともと草野教師には、「小学校3年生のときの作文で書いてるんですよ、将来は学校の先生になりたい」という、教師への志があった。また、「卒業させた学生たちが社会でいろんな経験して、たまに遊びに研究室に戻ってきたときに、自分には知らない世界をこの子達はいろいろ知ってるなあって思った」という。そしてその時に、「自分だけいつまでも大人になれてないような気がしてならなくて、お給料こそもらっているけれど、本当に社会にでていられるんだろうかっていう不安とか、世の中のことが本当にわかってなくて、きちんと自分も外に出なきゃなあっていう思いがやっぱりあった」「早く出なきゃ出なきゃっていう焦り」があったという。このようなことから、草野教師は就いていた職を6年間で辞し、産休教員等の対応のための臨時的な要員として、公立小学校に1年間勤務する。その後理科の専科として大学附属の私立小学校に1年間、地元の公立中学校に1年間、常勤の教師として勤務する。この間も草野教師は教員を目指して採用試験を受けるが、その倍率も高かったことから、採用試験に備えるために非常勤講師となり、私立高校に1年間勤務する。高校の勤務のみ、非常勤講師であったが、その他では分掌も担い、特に公立の中学校勤務時には新規採用教員と同じく研修としての研究授業も行ったという。このように教師としての経験を積んだ後に草野教師は採用され、X中学校に着任する。合格した採用試験では、中学校と高等学校の採用がひとくくりの「中高」という「枠」であったが、草野教師が高校ではなく中学校に「惹かれた」のは、「子どものとの結びつきの大きさだった」という。草野教師自身の高校時代は、「友達同士で楽しく過ごしていたっていう生活」というように教師との関係性が中心ではなかったという。それに対して中学時代は、「先生と関わっているっていう深さがあって、それで自分で広げていった友達関係があって」という、教師との「結びつき」があったことから、草野教師は中学校を希望したという。また、採用試験を「受けるにあたって、自分で論文の練習とかをしてじっくり自分自身をふり返ってみた時に」、草野教師は、「とにかく、自分のなかでこう、とかいうほうにだけ進んでいるのが嫌だった」「人の中にいるほど自分が緊張する」というか、自分自身こうしなきゃいけないって思うことはないんじゃないか」「そういう時こそ自分が違う自分にどんどん変わっていける」と思ったという。また、「中学校っていうと、身体も心も一気に大人になる時期だから

Table: Ku1 草野教師の教師歴と調査年月日

勤務校・所属学年	教職年数	年齢
1校目 公立小学校	1	29
2校目 私立小学校:理科専科3-6年生担当	2	30
3校目 公立中学校:1-2年生理科 3年生選択授業としての理科	3	31
私立高校(非常勤講師)		32
4校目 2年	4	33
X中学校 3年	5	34
1年(第1回目調査 2012.8.3)	6	35
2年	7	36
配偶者の海外転勤のため退職		

ら、そんな人として貴重な時期のところに自分が行って見たらおもしろいんじゃないか」という思いもあったという。さらに小学校勤務の経験から、「やっぱり小学校の先生方の学級経営が独立なさってて」「一人で見てるっていう楽しさと、逆に怖さがある。まあ中学校っていうところは、いろいろな先生がごちゃごちゃ入ってくるので、そこで自分ができないところとか、逆に自分が出て行くところ、っていうところでの役割分担とか、それこそ特性が活かせる場所」、という点からも、「中学校に思いを強くもってまた戻ってきた」のだという。

X中学校に着任した草野教師は、最初の年度は2年生の所属となり、その学年の理科を担当する。X中学校は理科の教師が3名在籍していたことから、所属学年の理科はその学年所属の教師のみが担当していた。次年度はその学年を持ち上がって3年生の学級担任となり、初めての卒業生を送り出し、調査当時（着任3年目の夏）は1年生の学級担任であった。草野教師は、X中学校着任1年目の2学期には、「研究授業用に、っていうよりかは、普段の授業の中でどんどん子供たちを交わらせてみよう、っていうのをちょっとチャレンジしてみた」「一方的に授業をやるっていう形態じゃなくて」と、「意図的に」授業方法を変化させていく。そしてX中学校着任3年目の調査当時、X中学校のように全校で研究に取り組んでいないような学校に異動したとしても、「（一方的な授業は）やりたくないですねえ。それに戻らなきゃいけない時もあるかもしれないんですけど、でも自分の最終地点っていうか最終目標に、なるべく子どもと一緒に進んでいくっていう取り組みは、すると思います」「あとは授業の中で人間関係作っていくような」と、草野教師は発達した考え方での目指す授業像を明確に語っている。

このような考え方がどのように形成・発達されていったのかを草野教師の語りから分析し、実践的知識の発達に至る過程とあり様を明らかにする。次に、草野教師の実践的知識の発達の特徴および発達を支えている他者や要素を考察する。

2 分析

草野教師はX中学校に着任するまでの授業を担う経験から、教師としての授業に関する考え方を形成していた。しかし、それらは当然のこととして認識されずにいた考え方であったことから、X中学校に着任して考え方発達した後に、当時をふり返り、それら形成されていた考え方が明らかにされた。そこで本節においては、最初に、X中学校着任後に生起した考え方の発達過程を分析し、その後に、X中学校着任までにどのような考え方が形成されていたのかを分析していく。分析に用いたデータは、1-1から1-48である。

2-1 授業についての意味パースペクティブの発達過程

② 省察の喚起・深まり

X中学校に着任した草野教師は2学年の所属となるが、その着任1年目は担任学級を持たず、「ひと学年4クラスを週5時間ずつ」「みっちり学年について授業する」「自分の理科だけに専念」する「機会」になったという。また、「2年生を教えたこともあったんで、こういう学習内容が来るんだなっていう見通しはあった」と、X中学校着任以前の公立中学校の経験

による授業への「見通し」と、「生徒もやっぱり違う」というX中学校の生徒の状況から、草野教師は「繰り返しているだけじゃしょうがない」と変容への意欲を喚起させる（資料Ku1語り1-8）。そして、社会科の水谷教師と理科の青木教師の授業実践に接した際の経験が「カルチャーショック」となって草野教師は省察を喚起させ、授業方法について、授業づくりについての省察を深めていく。

草野教師は着任1年目に社会科の先輩教師、水谷教師の授業を参観し、「子どもがすごく動く」（語り1-9）と「カルチャーショック」を受ける。そして、この「子どもがすごく動く」という生徒の言動から、草野教師はこれまでの自分が無意識のうちに採っていた授業方法について

資料 Ku1：水谷教師（社会科）と青木教師（理科）の授業についての語り

語り 1-8 「1年目は周りの先生方が手厚くサポートしてくださったので、クラスももっていなかったですし、自分の理科だけに専念して、しかもひと学年4クラスを週5時間ずつだったので、みっちり学年について授業するっていう機会をいただいていたんですけど。その◆◆〔勤務していた公立中学校の所在している地名〕での経験の、その2年生を教えたこともあったんで、こういう学習内容が来るんだなっていう見通しはあったんですけど、まあそれ繰り返しているだけじゃしょうがないしっていうのと、生徒もやっぱり違うので。あとは社会の水谷先生の授業を拝見して、自分のなかでは結構カルチャーショックがあったんですね。今の授業ってこうなってるんだって、見たことないやっぱ授業だったの。で自分でももう、2学期あたりからはいろいろちょっとやってみようかなっていう欲もあったので。あえて研究授業用に、っていうよりは、普通の授業の中でどんどん子どもたちを交わらせてみよう、っていうのをちょっとチャレンジしてみたんです。いわゆる問題解決型学習っていうのがテーマだったので、その、こっちから一方的に授業をやるっていう形態じゃなくて、それにしても子どもたちの思考をどんどん、こうあててきてもらいたいっていうのがあったので、それを子どもたちが言いやすい環境を作ったり、グループ設定をしたりっていうのを、その2年生を教えているときは意図的にやってみたので、3年にそのままなると、そのままクラスをもって、っていうところだけは違ってたんですけど、でも授業は、2年生の時〔着任1年目〕に自分なりにチャレンジをしておいてよかったかなあっていう思いはありました、3年にはいつから。ただ3年生って求めるものがちょっとちがって、その子ども同士で試行錯誤してとか実験計画立ててってとかいう授業よりかは、やっぱり問題解ける達成感の方が、もう受験、目の前なので。なのでちょっと去年の冬〔着任2年目〕あたりは、もう一方的な授業ばかりやってたんですけど、まあそれはそれで今の受験の体制に合わせてしょうがないことかなあって割り切りながら、はい。」

語り 1-9 （筆者発言：水谷先生の授業を見てのカルチャーショックって具体的にどういうことなのでしょう？）

「子どもがすごく動くんですね。で先生の、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、だいたい喋ってたんですけど、喋らない。子どもを動かす。係りに司会やらせたり答え合わせやらせたり、あとはグループディスカッションをやったり。その、こうだったらどう思う？っていうような、問いの出し方が水谷先生はすごく、その内容がすごく深くって子どもも資料集みたりしながらそこに入っていく。だから子どもの発想からどんどん授業が進んでいく、っていう点では、今までになかったなあっていう思いはちょっとありました。」

語り 1-21 「これも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、脱線することもあるんですけど、その疑問に先生が答えていきながら、じゃあなんでこうなの、こうなの、っていうことから、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りましょう、そうすればこれがわかりますね、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いうような発想をどんどん掘って行って、お互いにコミュニケーションをとり、そうするとこうだからだめだよっていうような違う意見に対してのものの言い方とか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1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、それをとばらつてらっしゃって、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思うのがすごく勉強になったと思うんです。」

での省察を深めていったことが、次のように語りに表出している。草野教師は、「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」と、授業方法についての考え方の源を突き止める（省察 reflection）。同時に、「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、その考え方の源が被教育時代の経験と教師としての意識しないままの行動から形成されていたという前提条件も草野教師は明らかにしている（批判的省察）。そして草野教師は水谷教師の授業を自己の授業と比較し、批判的に検討し、教師が「喋らない。子どもを動かす」という生徒の活動による授業方法という新しい視点を見出す。また、「問いの出し方が水谷先生はすごく、その内容がすごく深くって子どもも資料集みたりしながらそこに入っていく。だから子どもの発想からどんどん授業が進んでいく」と、「問い」によって「子どもの発想」から展開していく授業づくりという新しい視点も見出している（語り 1-9）。このように水谷教師の授業から省察を深め、「問い」や生徒の活動による授業方法と「子どもの発想」から展開していく授業づくりという 2 点の新たな視点を見出した草野教師は、着任 1 年目の「2 学期あたり」から、「研究授業用に、っていうよりかは、普段の授業の中でどんどん子どもたちを交わらせてみよう」と、新しい授業方法での実践「チャレンジ」を始める（語り 1-8）。具体的には、「子どもたちが言いやすい環境を作ったり、グループ設定をしたり」という授業方法によって、「子どもたちの思考」から展開させていくという授業づくりである。このような新たな視点にもとづく新たな試みを草野教師は象徴的に「チャレンジ」と述べているが、この「チャレンジ」では、「こっちから一方的に授業をやるっていう形態じゃなくて」と、これまでの考え方が既に否定されている。

そして着任 2 年目、理科の先輩教師、青木教師の授業を参観した草野教師⁵は、生徒が「ノートを書かない」という生徒の言動に「ショック」を受け、省察を喚起させる（語り 1-21）。草野教師は青木教師の授業から、「疑問に先生が答えていきながら」「子どもと会話をキャッチボールしながら」「自然と授業が進んでいく」と、授業方法について生徒中心という新しい視点を見出す。また、「教科書みれば、これを調べるためにはこの実験をやしましょう、そうすればこれがわかりますね、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」「子どもがじゃあこうかなこうかなっていうような発想をどんどん掘って行って」と、実験方法から生徒に「問う」という授業方法と、「問う」授業方法によって生徒が「発想」して展開される授業づくりという新たな視点を草野教師は見出す。さらに、「お互いにコミュニケーションをとり、そうするところだからだめだよっていうような違う意見に対してのものの言い方とかもそこで子ども達がどんどん学んでいった」と、生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」という視点も草野教師は見出している。このように草野教師は、青木教師の授業実践から、生徒に「問う」という生徒中心の授業方法、「問う」ことによって生徒の「発想」から展開される授業づく

⁵ 青木教師の授業を参観した時期は、草野教師の語りからは特定できない。しかし、次節で述べる青木教師の語りから、このような授業実践を青木教師が行うようになったのは草野教師が着任した 2 年目 4 月からであったということが明らかになっている。

り、生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」、という3点の新たな視点を見出す。それと同時に、「私の中では1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」と、授業づくりについての考え方の源も草野教師は突き止めている(省察 reflection)。そしてそのような自分の考え方とは異なる青木教師の授業づくりについて、「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」「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」「だからこそ子どもはいろいろ発想する」と、草野教師は批判的に検討・評価する。

青木教師の実践からも新たな視点を見出した草野教師は、これらの視点を取り入れた「チャレンジ」を行い、この新しい視点を自分の中に取り入れていったことが語りに表出している(語り 1-8)。草野教師は新たな視点に基づく実践について、「2年生の時〔着任1年目〕に自分なりにチャレンジをしておいてよかった」と批判的に評価している。その上で、「3年生って求めるものがちょっとちがって」「もう受験、目の前なので」「今の受験の体制に合わせてしようがないことかなあって割り切りながら」、「子ども同士で試行錯誤してとか実験計画立ててってと

資料 Ku2：校内研究会についての語り

語り 1-18 「研究の場があったからこそ自分で、ああこういう方法もあるんだこういう方法もあるんだっていうのを知ることができて、実際それにチャレンジをして、自分の初任者研での発表の時に、実は校内でこういう取り組みをやっていたから、あえてこれを目指してこれをやってみたっていう報告ができたんですね。で、やっぱり研究を立ち上げてくださる先生方はすごくご負担だと思うんですけど、自分にとってはプラスのことばかりでした。」

語り 1-30 (筆者発言：「協同」っていう発想ができたのはどこからですか)
「やっぱりこの学校の方針があったからだと思います。でその方針が今まで自分が勤めた学校では、うちの学校の方針が何なのかっていうことさえ私は知らなかったし、知る機会も無かったし、とにかくそのコマを、授業をきちっとやるってしか自分の役割を思っただけなんですけど、この学校に来てから、その学校の方針っていうのをきちっとわかって、それに対して先生方がいろんな取り組みをやっていて、っていうのを目の当たりにしたので。ここ来てからです。」

語り 1-43 「その時間割の中に、私Cグループっていうグループなんですけど、研修Cっていうのが必ず入っているんです、週に1時間2時間ぐらい、でその時間は同じCグループの先生の授業を見に行って、簡単なもうメモ書きでもいいから残して、次の研修会の時にそれを持ち寄って、他の先生方の取り組みを話してみたりとか、っていうようなことをしましょうっていうのがあったので。」

(筆者発言：人の授業を見るのは年間、何回ぐらいあるんですか?)
「意図的に行って書面を書くっていうのは、月1回ぐらいですかね。ただその学校の校内研修の中でも授業だけじゃなくって、じゃあ今度、教科センター方式になったときの、その必要とされる生活指導について話し合おう、とか。あとはその、図面見ながら、活用場面を考えようとか、って言う場合もあるので、その授業だけにこだわっている研修、っていうわけではないですね。」

語り 1-44 (筆者発言：「私が思う解決型の授業」など、書くことについてはどういう感想をもちましたか?)

「なにからなにかに追われている時には、あれもやんなきゃって、正直、自分の中で負担は負担なんですけど、でも書くことで、自分の思っていることをもう1回認識できるっていうか、整理整頓ができたので、それはすごく意味があったなあって思いました、自分で書いたっていうことに関しては、で、あとは、他の先生方のも見ることができたので、これだけのことを先生方が考えて、普段から取り組みなさっていたり、これから先の学校に向けて希望をもっていたり思いがあるんだなあっていうのを実感することができたので、書いてる間は、締め切りがいつだって言われている間はちょっとしんどい思いは正直ゼロではなかったんですけど、でもあれは自分の中では成果だなあっていうか、この学校でこういうものを仕上げられたっていうのは、誇りだなあって思いました。」

かいう授業よりか」「去年の冬〔着任2年目〕あたりは、もう一方的な授業ばかりやってた」と草野教師は着任2年目の実践について批判的に検討・評価している。つまり、この時点で草野教師は明確に教師中心の授業方法を否定し、「子ども同士で試行錯誤して」「実験計画立てて」という青木教師の授業から見出した新たな視点にもとづき、着任2年目の授業実践を批判的に評価するようになっていたのである。これは、草野教師が着任1年目の2学期から、教師による「一方的な授業」という授業方法を否定して新たな視点にもとづく「チャレンジ」を行うようにもなったにもかかわらず、着任2年目の冬にはその新たな視点からの実践を行うことができないという状況が省察の深まりを導いたと推察される。新しい視点にもとづく実践からこれまでの考え方での実践に戻らざるを得ない状況から、両者への比較検討が深まり、その批判的な検討から新たな視点が価値づけされたのであろう。そして価値づけされた新たな視点は次第に草野教師の考え方として取り込まれ、新しい考え方の枠組みとなっていったことによって、着任2年目の実践はこの新しい考え方から批判的に検討されているのである。

また、このように見出された新しい視点が新しい考え方として取り込まれていくにあたっては、X中学校全体の校内研究の取り組みによって新たな視点が価値づけされていったということが推察される（資料 Ku2）。草野教師は、「研究の場があったからこそ」「こういう方法もあるんだっていうのを知ることができて、実際それにチャレンジをして、自分の初任者研での発表の時に、実は校内でこういう取り組みをやっていたから、あえてこれを目指してこれをやってみたっていう報告ができた」という（語り 1-18）。初任者研修に向けて他者への発表を準備することは、新しい試みである「チャレンジ」を批判的に検討する機会となり、「あえてこれを目指してこれをやってみたっていう報告」を通じて、新しい視点への価値づけがなされていったと考えられる。また、草野教師が着任して2年目、X中学では教科センター方式の実施に対応した校内研究の取組が行われるようになっていた。草野教師はこの分科会において、他の教師の授業を参観するだけではなく、「メモ」を書き、その後他の教師たちと対話している（語り 1-43）。「書く」機会には他者の実践から新たな視点を見出し、それを明確にする機会であったと考えられる。さらに、X中学校の校内研究のテーマである問題解決型授業について、「書く」機会もあった。これは自分の考えを他者に説明することであり、草野教師も述べているように、「書くことで、自分の思っていることをもう1回認識できるっていうか、整理整頓ができた」という批判的な検討を深める機会となっていた。また他の教師たちの「考え」「取り組み」「思い」を、草野教師は書面を通じて「実感」している。他者の考え方を知ること、自分の考え方との比較から批判的な検討が深まっていったと推察される。さらに、「協同」という発想もX中学校の校内研究の「方針」とそれについての取り組みを行っている教師たちを「目の当たりにした」ことを通じてもたらされている（語り 1-30）。このように、草野教師は他者に向けての「報告」や「書く」機会を通じて新しい視点にもとづく「チャレンジ」への批判的な検討や価値づけを行い、さらに他者の考え方や実践を知ることを通じて批判的な検討を深めていったと推察される。

③ 考え方の発達

着任3年目になった草野教師は1年生の担任となり、着任2年目では高校受験への対応から、志向していたが実践できなかつた新たな実践について、「子どもをちょっと動かして、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、生徒を「関わらせて」という授業方法によって、「子どもの考えをひろめさせて」という、生徒の「発想」から展開していく授業づくりを行っていることを述べている（資料 Ku3 語り 1-22）。しかし草野教師は、青木教師の実践と同様の授業方法や授業づくり、すなわち新しい考え方に立脚した実践を「取り入れたい」としながらも「それだけにはやっぱりできない」「不安がすごくいっぱいある」という。それでも草野教師が「でもやっぱり1年のうちからチャレンジしていかないといけない」と新しい考え方で授業実践を志向しているのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達が働きかけているからである。

着任3年目当時、草野教師は生徒に培いたい力について、2点の発達した考え方を有するようになってきている（語り 1-27）。1点目は、「本当に大きな人数の中での自分の位置とか、人のかかわりとか、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」という考え方である。この考え方は、「自分が関われるのは3年しかなくて、そこから先はもうおう

資料 Ku3：生徒に培いたい力についての語り

語り 1-22 （筆者発言：青木先生のような授業を目指しているのですか？）

「取り入れたいですね、それだけにはやっぱりできないので、不安がすごくいっぱいあるので、うまく軌道修正出来る範囲の中で子どもをちょっと動かして、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です。あと子どもの人間関係が、1年生、まだ見えにくので、これでいけるかなっていう、その発想をもとにして授業を進めていくので、発想がなければ授業はすずまなくなってしまうし、逆にこっちから一方的に教え込んだ方が、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年のうちからチャレンジしていかないといけないだよなあっていうことを、すごい思っています。悩みながらやってます。ただ、場合によっては、このクラス、今の状態きびしいかなあって思うとやめちゃいます。クラスによって使い分けちゃってるかもしれないです。」

語り 1-23 （筆者発言：現在は教える授業の方がまさってます？）

「自分自身の性格だと思うんですけど、おさまりがいい気がするんです、ただ、子どもが何を、とかこれから先って考えたときに、これじゃだめだってやっぱり、満足してるのは私だけ。で長い先を見たときには、この方法じゃ子どもはきつと、もっとつけられる力を、多分、欠落した状態でいっちゃうのかなあとか、思うので、自分の性格との戦いで、もっとこうひろく考えて進めていければいいのになあって」

語り 1-27 （筆者発言：子どもにとって一番大事だと思うことは？）

「結局、自分が関われるのは3年〔間〕しかなくて、そこから先はもうおうちだったり自分が選んだ環境で、自分自身がついていうのがあるので。その、本当に大きな人数の中での自分の位置とか、人のかかわりとか、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。で、もちろん生活の中でもそうですし、理科単体の、教科っていう中でも、その自分が大学の研究室での仕事をしてた時に、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ときに、やっぱり発想がなかったらだめなんだなあとか、腕がよくなきゃだめなんだなあとか、いくら立派な論文書けてもだめなんだなあっていうような、なんとく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、おそらくそれでも満足なんて8割9割なんですけど、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、ひと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。」

ちだったり自分が選んだ環境で、自分自身がついていうのがある」という批判的な検討から導かれている考え方である。この考え方の発達がどのように導かれたのかは、草野教師の語りからは明らかにすることはできない。しかし、この語りは草野教師がX中学校に着任して3年目の語りであり、それまでに草野教師は、着任1年目に2年生を担当し、2年目は3年生の学級担任として進路指導を行い、当時は1年生の学級を担当していた。このように進路指導を担い、生徒の将来を考えるとという経験を経ている点から、教師が「関われるのは3年〔間〕しかない」という点を草野教師が見出し、1年生を担当するという点からも、卒業後のことまでを視野に入れて、生徒に培いたい力についての批判的な検討がなされていったと推察される。その批判的な検討の結果、目の前の生徒の成長ではなく、卒業後の生徒の成長という新たな問題設定をなして、「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」という考え方が形成されたと推察される。2点目は、「問題解く力じゃなくって、それこそ発想力だとか、ひと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」という考え方である。草野教師は、「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」「やっぱり発想がなかったらだめなんだなあとか、腕がよくなきゃだめなんだなあとか、いくらご立派な論文書けてもだめなんだなあっていうような、なんとくそういう自分の中での感想があった」という。このような「感想」と青木教師の授業から見出した生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」という視点から、草野教師は「理科単体の、教科」において、「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」と批判的に検討する。そして、「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」という新たな問題設定から批判的的自己省察に達し、「発想力だとか、ひと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」と、生徒に培いたい力についての考え方は発達する。そして、この発達した生徒に培いたい力についての考え方から授業方法と授業づくりについての考え方への省察が深まり、最終的にこれら2つの考え方と授業の目的についての考え方が次のように発達していく（語り 1-22、1-23）。

これまでの授業方法と授業づくりについて、草野教師は「こっちから一方的に教え込んだ方が、自分の中ではすっきりと枠におさまる授業の結末になる」（語り 1-22）「おさまりがいい」（語り 1-23）と考え方の源を突き止める（省察 reflection）。同時に、その考え方の前提条件も、「発想をもとにして授業を進めていくので、発想がなければ授業はすすまなくなってしまう」と明らかにした上で（批判的省察）、新しい考え方での授業方法と授業づくりについて、「取り入れたい」が「それだけにはやっぱりできない」「不安がすごくいっぱいある」と草野教師には葛藤する。しかし、「長い先を見たときには、この方法じゃ子どもはきっと、もっとつけられる力を、多分、欠落した状態でいっちゃう」「子どもが何を、とかこれから先って考えたときに、これじゃだめだってやっぱり、満足してるのは私だけ」「やっぱり1年のうちからチャレンジしていかないといけない」と、草野教師は生徒に培いたい力の観点から、「教え込む」と

いうこれまでの授業方法と授業づくりを批判的に検討・評価して否定する。そして、「発想力だとか、ひと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」という新たな問題設定（＝生徒に培いたい力についての発達した考え方）から批判的の自己省察に達し、授業方法について、「子どもの考えをひろめさせて、関わらせて」という考え方の発達が導かれている。また、授業づくりと授業の目的についての発達した考え方は、次のように明確に述べられている（資料 Ku4 語り 1-45）。授業づくりについては、「自分の最終地点っていうか最終目標に、なるべく子どもと一緒に進んでいくっていう取り組み」、授業の目的については、「授業の中で人間関係作っていく」という考え方である。両方の考え方ともに生徒に培いたい力から発達が導かれており、前者は、生徒の「発想力」を培うためにその「発想力」から展開していく授業づくりという考え方への発達、後者は、「ひととのコミュニケーション力」という生徒に培いたい力が直接的に働きかけての発達である。

そしてこの発達した考え方は、次の学校に異動したとしても「自分が新しいところに行っても、やっぱり、できるものは、環境と子どもに合わせて、実践していきたい」「やっぱりチャレンジはしていきたい」という確立した考え方になっている。このように新しい考え方が安定的な確立した考え方にまで発達し、新たな考え方での実践を草野教師が志向するのは、情報を受け取る側から情報を発信する側になるという自分の役割に対する批判的な検討からの考え方

資料 Ku4：自分の役割についての語り

語り 1-45 （筆者発言：今は学校全体で「協同」型の授業に取り組んでいるが、次の学校でそういう文化が無い学校だったら授業はどうなさいますか？）

「生徒をまずみちゃうと思うんですけど、でもやっぱりチャレンジはしていきたいなあって。そういう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っていうか、自分に無いものを発信してもらえるし、って思うので。私もここに来て、本当に初任で来たくせに、学年の先生方、◆◆〔勤務していた公立中学校の所在している地名〕はどうだったのって聞くんですわね。こんなことを私が言ったからってどんな意味があるんだろうって思うんですけど、でもそれも何らかの材料にはしてもらえていたのかなあって思ったり、あとはいろんな先生から前の学校はね、っていうお話もいただくので、やっぱりいいものはどんどんまねても吸収した方がいいに越したことはないって思ったので、自分が新しいところに行っても、やっぱり、できるものは、環境と子どもに合わせて、実践していきたいですね。」

（筆者発言：以前の先生のパースでつっぱるような授業は？）

「やりたくないですね。それに戻らなきゃいけない時もあるかもしれないんですけど、でも自分の最終地点っていうか最終目標に、なるべく子どもと一緒に進んでいくっていう取り組みは、すると思いますけど。あとは授業の中で人間関係作っていくような。」

語り 1-47 「私もふり返ったときに、結局自分も生徒と一緒に進んでって思って。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、ほんのちよつとの糸口にもなったのかな、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。結果、先生方の間での関わりも、教員と子どものかかわりと、あんまり変わらないかなあって思ったんですね。だめなものはだめ、って言うっていただいたり、できたものに関しては、あ、それはよかったね、草野さんの成果だよ、なんて言われると私ももっとがんばっちゃおうかなって思ったり、っていうところは本当に生徒と一緒に進んでって思ってます。ただ不安なのは、先生方、褒めるのプロの方だから、やっぱり教員同士を伸ばすのも、どっかで教育なんだろうなって思ってるんじゃないかって、人として、本当にやっていただいているのが、自分が子どもに対して褒める時って、8割本気で褒めても2割は芝居したりするじゃないですか。先生方も、そのプロでいらっしゃる方ばかりだから、自分もその中の1人じゃないのかな、なーんて思ったり、することもあるんですけど、でも、心地よくそう言うっていただくと、自分もこうしよう、とか、こうやってみよう、っていう思いは、湧いてきますわね。」

の発達がある。草野教師は、「いろんな先生から前の学校はね、っていうお話もいただく」だけではなく、新規採用教員として着任した自分に対して「◆◆〔勤務していた公立中学校の所在している地名〕はどうだったの」と尋ねられる経験があった。また、新しく取り組んだことに対して「認められたことが嬉しかった」（資料 Ku4 語り 1-47）という経験もあった。これらの経験を通じて、草野教師が自分の役割について批判的な検討を行っていたことが語りに表出している（語り 1-45）。先輩教師に対して「こんなことを私が言ったからってどんな意味があるんだろう」という考え方の源を草野教師は有していたが、先輩教師から認められ、自分の言動や「チャレンジ」が「何らかの材料にはしてもらっていた」「自分が何かちょっとでも他の先生に影響」を与え、「視野を広げる、ほんのちょっとの糸口」になれたという「達成感」から、自己の役割を批判的に検討する。そして、自分が情報を発信する側になっていたという新たな視点が見出され、「いいものはどんどんまねてでも吸収した方がいいに越したことはない」という新たな問題設定から、「自分に無いものを発信してもらえる」「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」という考え方が形成される。この考え方が、「やっぱりチャレンジはしていきたい」という新たな考え方での実践を支えているのである。

2-2 発達以前の授業についての意味パースペクティブの形成

着任3年目に、授業づくりについて、授業方法について、授業の目的について、生徒に培った力について、という授業に関する4つの考え方と自分の役割についてという考え方において、発達した新たな考え方を有するようになった草野教師は、X中学校に着任するまでの実践や考え方について、その源と前提条件を突き止めている（資料 Ku5）。しかしこれらの語りは、筆者の質問から導き出されており、先述した考え方の発達過程においてなされた省察の深まりであるとは特定できない。しかし、筆者の質問に答えるという機会を通じて、草野教師は発達以前の考え方を自ら明らかにしている。

授業の目的についての考え方は、「常に（校内を）巡回してなくっちゃいけないような状態だった」という、公立中学校における生徒指導が困難な中での経験から、次のように形成されていた。草野教師は当時の中学校の生徒の状況をX中学校と比較し、「子どもの質もちがったので、子ども同士を交わらせられない、っていうすごい恐怖感」があったと批判的に検討している。この「恐怖感」が考え方の前提条件となり、「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」ということが授業の目的の1つとなって、授業の目的についての考え方の源が形成される。そして、この形成された授業の目的についての考え方によって、「自分が必死になって喋って授業やった」と、意識しないままに採っていた授業の方法が突き止められている（省察 reflection）（語り 1-10）。

同様に、もう1点の授業方法についての考え方も明らかにされている（語り 1-11）。その公立中学校においては、「サポートで入ってくれる大人がいなかったので、自分ひとりで50分勝負をしなきゃ」という状況において、「子ども、交わらせるっていう考えはなくて」と、考

え方の前提条件を草野教師は明らかにしている（批判的省察）。そして、当時のグループワーク（授業方法）について、「とにかく、必要なことを子どもに経験させる、っていうだけのグループワークでしかなかった」「たまたま実験器具の台数上、たまたま班でやってた、ってい

資料 Ku5 : X 中学校着任以前の考え方についての語り

語り 1-10 （筆者発言：X 中学校以前でしていた授業は、子どもの頃に受けた授業の形でした？）
「でしたね、今思うと。あとは、やっぱり子どもの質もちがったので、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、のが現状だったので。」

語り 1-11 （筆者発言：理科だと実験や観察など子どもが動くときはどうなかってたんですか）
「どうしてもやらなきゃいけないものに関してはやりました。でも今の◇◇〔採用された地区名〕みたいに学習指導講師がいたり、サポートで入ってくれる大人がいなかったので、自分ひとりで50分勝負をしなきゃ、っていう中で、子ども、交わせるっていう考えはなくて、その時は。とにかく、必要なことを子どもに経験させる、っていうだけのグループワークでしかなかったですね。」

（筆者発言：そのグループワークは、例えば子どもひとりでも成り立つような活動というように）
「そうですね、たまたま実験器具の台数上、たまたま班でやってた、っていうだけで、その班でやることのメリットは何もなかったな、って思います、今思えば。」

（筆者発言：では実験器具がひとり1個いきわたれば、ひとりでやってもいいような感じですか？）
「はい。その頃はホント、そう思っていましたね。」

語り 1-12 （筆者発言：それはグループの対話によって思考を深めるみたいな、そういう発想がなかった？）

「なかったです。逆に、交わせちゃいけない、って思ってた。そこから何に発展するか予想がつかなかったの。なので授業の中で子どもの満足感を何にもってこうか、すごく悩んで、自分の時もそうだったように、いわゆるテストができた、問題集が解けるようになった、っていうその紙面でてくるものでしか子どもに満足感を与えようっていう、自分の意識がなかったんですね。」

語り 1-28 （筆者発言：X 中学校以前の学校の授業ではどうだったのですか）

「高校のときは私立の高校だったので、もうスタンダードな授業しかできなかったんですけど、小学校のときはまちがくて、とにかく楽しんでもらえればいいかなあってモノたくさん触ってもらって自然に親しんでもらって、とにかく子どもが理科っておもしろいな生活に密着してるなっていう感覚さえもってもらえればいい、っていう思いだったので今ほど深くは何も考えてないです。」

語り 1-29 （筆者発言：小学校は高校よりも活動が多いと思うのですが）

「班の活動の意味っていうのが、わかってなかったと思います、自分が、それこそ◆◆〔勤務していた公立中学校の所在している地名〕の中学校でやっていたときと同じで、理科室の机がこういう風に組まれているから、この机には4人班、っていう程度にしか思っていなくて、その4人で活動することのよさとか、協同的な学びがそこから出てくるかっていうことは一切なくて、はい。とにかく実験器具を壊さないで、結果をきちんと出して、自分たちでまとめができて、っていうところしか、うん、何も考えて無かったです。」

語り 1-30 （筆者発言：「協同」っていう発想ができたのはどこからですか）

「やっぱりこの学校の方針があったからだと思います。でその方針が今まで自分が勤めた学校では、うちの学校の方針が何なのかっていうことさえ私は知らなかったし、知る機会も無かったし、とにかくそのコマを、授業をきちっとやるってしか自分の役割を思ってたんですけど、この学校に来てから、その学校の方針っていうのをきちっとわかって、それに対して先生方がいろんな取り組みをやって、っていうのを目の当たりにしたので、ここ来てからです。」

語り 1-36 「でも、子どもが先生のこと好きだとか、っていうような、子どもは先生のことを嫌いなものだって私は思ってた◆◆〔勤務していた公立中学校の所在している地名〕からやってきたんですね。なので、何でそうなっちゃっていたんだろうなって、今になれば、思うんですけど。担任の先生、出張だから来れないよ、って言うと、イエイって言うクラスがあって、この学校に来て自分が副担の時〔X 中学校着任1年目〕に、今日、先生出張だからいないんだって言うと、えっ、っていうのを聞いたのが初めてだったんですね。なので、この学校の先生方は、っていうのはもちろんですし、きっと小学校からそういう人間関係を子ども達が作ってきたんだろうなって、大人だとか学校の先生と、っていうのがあったので。そうです、前の学校ではちょっと厳しかったかもしれないです。」

うだけで、その班でやることのメリットは何もなかった」と、授業方法についての考え方の源を草野教師は明らかにしている（省察 reflection）。この授業方法についての考え方は、その公立中学校以前の私立小学校の時にも同様であったことが他の語りにも表出している（語り 1-29）。草野教師は、「理科室の机がこういう風に組まれているから、この机には4人班、っていう程度にしか思っていないくて」と、当時の考え方を批判的に検討している。そして、「4人で活動することのよさ」「協同的な学びがそこから出てくる」というグループワーク（授業方法）についての発達した新たな考え方から、当時は「班の活動の意味っていうのが、わかってなかった」と考え方の源を突き止めている（省察 reflection）。さらに、この授業方法についての考え方が働きかけ、当時の授業づくりについての考え方が「とにかく実験器具を壊さないで、結果をきちんと出して、自分たちでまとめができて、っていうところしか」「何も考えて無かった」という考え方であったことも草野教師は突き止めている（省察 reflection）。

また、「授業の中で子どもの満足感」（生徒に培いたい力）についての考え方についても草野教師は明らかにしている（語り 1-12）。草野教師は、生徒同士を「交わせちゃいけない、って思って。そこから何に発展するか予想がつかなかった」という考え方の前提条件があったことを明確にした上で（批判的省察）、「授業の中で子どもの満足感を何にもってこうか、すごく悩んで」いたという。そして、「自分の時もそうだった」という被教育時代の経験も考え方の前提条件となって、「いわゆるテストができた、問題集が解けるようになった、っていうその紙面ででてくるものでしか子どもに満足感を与えようっていう、自分の意識がなかった」と、生徒に培いたい力についての考え方の源を明らかにしている（省察 reflection）。

このように、授業の目的について、授業方法について、生徒に培いたい力について、という授業に関する3つの考え方は、「子どもを交わせるっていう考えはなくて」という考え方が直接的にも間接的にも前提条件となり、生徒に培いたい力についてはさらに被教育時代の経験も前提条件となって考え方が形成されていた。また、授業方法と授業づくりについての考え方は、それぞれ授業の目的について、授業方法についての考え方が働きかけて、形成されていた。これら授業に関する4つの考え方だけではなく、「子どもは先生のことを嫌いなもの」という生徒についての考え方の源も形成されていた（語り 1-36）。この考え方もX中学校着任以前の公立中学校の経験、「担任の先生、出張だから来れないよ、って言うと、イエイって言うクラスがあって」という、担任教師の不在を喜ぶ生徒の言動が考え方の前提条件となって形成されていた。

このように、草野教師の教師としての考え方は、最初の公立中学校の1年間の経験を中心として、私立小学校等での経験、被教育時代の経験から形成されていたのである。

3 考察

3-1 草野教師の実践的知識の発達過程とその特徴（Figure : Ku 1）

草野教師の教師としての行動を決定している授業に関する意味パースペクティブについて、発達の過程とあり様を分析してきた。X中学校着任3年目の発達した授業に関する意味パース

省察の対象	考え方の要諦過程	省察の方法について	授業方針について	生徒に授けたい力について
考え方の前提条件	「自分の力(50分)勝負をしないや、っていう中で、子ども、交わせるっていう考えはなくて」	「自分が必要になって喋って授業やってた」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「交わせられない」「そこから何に発展するか予想がつかなくなった」「自分の時もそうだった」
形成されていた考え	「実験器具を壊さないで、結果をきちんと出して、自分たちでまとめができて」	「必要に応じて子どもに経験させる、っていうだけのグループワーク」	「自分が必要になって喋って授業やってた」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
シナエス状態	「2年生を教えたこともあったんで、こういう学習内容が染み込んだっていう普通しはあった」「それ崩れ返しているだけじゃもうない」	「自分の必要になって喋って授業やってた」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
【省察の喚起】	社会の水谷先生の授業「カルチャーセッション」「子どもたちがよく動く」	「50分の授業で書いたら40分くらい生徒がしゃべっているっていうイメージ」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
省察(考え方の源)	批判的な検討	「私の中の自分の中学時代だった、これまで自分が経験した学校の中でも、だいたい喋って」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「喋らない、子どもを動かす。」「問い出し出し」「だから子どもも発想から子ども発想が動く」	「50分の授業で書いたら40分くらい生徒がしゃべっているっていうイメージ」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
【新しい視点を見出す】	生徒の「発想」から展開していく授業づくり	「問いかけ、生徒の活動中心の授業方法」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
【新しい視点(新しい運動)】	「子どもたちの思考」を「ひらめかせる」	「普段の授業の中で子ども同士を交わらせてみよう」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
【省察の喚起】	「私の中で1時間ではまだ終わらなさいいけない、っていう練習がすごくある」	青木教師の授業「自分の中でセッション」を讀まない	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
省察(考え方の源)	批判的な検討	「子どもと生徒をキーワードしながら」「その疑問に先生が答えていきながら」「自然と授業が進んでいく」「子ども同士」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	最終降下地点をしっかりと見つけて「そこまでの道はどんなかわからない、っていうセッション」「だから子どもも発想する」	「発想を子どもに促していく、お互いにコミュニケーションをとり、違う意識に対してのもの重い方から子ども達とどんな学んでいく」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
【新しい視点を見出す】	生徒が発想して展開される授業づくり	実験方法から生徒に「問い」	生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」	生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」
【新しい視点(新しい運動)】	「子どもたちの思考」を「ひらめかせる」	「子ども同士で試行錯誤してどこか実験計画を立てて」	生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」	生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」
批判的な検討	「自分なりにセッションをしておいてよかった」「去年の冬(課程2年目あたり)、もう一歩的な授業はかやっていた」「子ども同士で試行錯誤してどこか実験計画を立ててどこか、授業法が」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
省察(考え方の源)	批判的な省察	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」
批判的な検討	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「問い」から一方的に教える人だ、自分の中で「さうとすると自分のおさまりがいい」	「子ども同士を交わせられない、っていう悪い感情」	「子ども同士を交わせられない」「出歩かないように」

ペクティブは、授業づくりについて、授業方法について、授業の目的について、生徒に培いたい力について、という4つの考え方から構成されていた。また、新しい考え方の実践を支える考え方も形成されていた。これら明らかになった5つの考え方の発達過程から、次の4点の特徴が見出される。

1点目は、他者の実践から新たな視点を見出してそれを試すというサイクルを繰り返しながら、徐々に新しい考え方の枠組みが構築されていく考え方の発達過程が認められたことである。授業づくりについて、授業方法についての考え方の発達過程は次のような過程であった。

- 0) 新しい経験（異なる状況の生徒）と授業内容への見通しからの変容への意欲
- 1) 4) 衝撃的な経験からの省察の喚起
- 2) 5) 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）と実践への批判的な検討
- 3) 6) 他者の実践からの新しい視点の抽出と、その視点からの新しい試み（新しい経験）
- 7) 新しい試みへの批判的な検討と評価
- 8) 省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）と批判的な検討
- 9) 批判的自己省察＝考え方の発達

草野教師は、水谷教師の実践から省察を喚起させ、省察の深まりを通じて、生徒の活動中心の授業方法と「子どもの発想」から展開していく授業づくりという2点の新たな視点を見出す。そして、「一方的に授業をやるっていう形態」というこれまでの考え方を否定して、見出した新たな視点からの試み「チャレンジ」を行う。その後にも同様に、草野教師は青木教師の実践から新たな視点を見出し、「子ども同士で試行錯誤してとか実験計画立てて」という新たな視点を取り入れた「チャレンジ」を行っていた。このように、他者の実践から見出された視点は自己の実践において試され、批判的に検討・評価されることによって、徐々に価値づけされていき、最終的に価値づけされた新たな視点が、新しい考え方の枠組みになっていったのである。

2点目は1点目に関連して、新しい考え方の枠組みの構築や新しい行動が新しい考え方の成立（批判的自己省察）よりも先行する場合があることである。草野教師は、水谷教師、青木教師の実践から省察を喚起させ、授業方法について、授業づくりについてのこれまでの考え方の源とその前提条件を突き止め、新たな視点に基づく挑戦的な試み「チャレンジ」を行っていた。そしてこの「チャレンジ」が積み重ねられ、それらに対して肯定的な評価がなされ、新しい考え方の枠組みが構築されていた。しかしそれだけでは授業方法と授業づくりについての考え方は批判的自己省察に達せず、最終的にそれら考え方を批判的自己省察に導いたのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達であった。このように「チャレンジ」を積み重ね、新しい行動を採っていたにも関わらず、批判的自己省察に達していなかったのは、これまでの授業づくりと授業方法についての考え方が教師としての教える経験だけではなく、被教育時代の経験から長い時間をかけて形成されていた強固な考え方であったからであろう。同時に、これまでの考え方を変容させなくとも、実践において立ち行かないような困難な状況も発生していな

かった。このような点から、直ちに考え方を変容させなくてはならないような状況にない場合には、批判的自己省察に先行して、新しい視点の抽出からの新しい考え方の枠組みの構築や、新しい行動がなされる場合があることが明らかになった。これは同時に、変容への緊急性が無い場合には、批判的自己省察に達して考え方を明確に発達させることは容易ではないということでもある。

3点目は2点目に関連して、複数の考え方の発達が関連して、最終的に意味パースペクティブ全体の発達がなされていることである。2点目で述べたように、変容しなくてはならない必然性が無い状況において、その強固な考え方を最終的に批判的自己省察に導いたのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達であった。「発想力だとか、ひととのコミュニケーション力」という発達した生徒に培いたい力についての考え方が新しい問題設定、すなわち新しい考え方の前提条件となって、授業の目的、授業方法、授業づくりについての3つの考え方を批判的自己省察に導いていた。また、他者の実践から見出した新たな視点は「チャレンジ」を積み重ねることによって価値づけされていったが、この「チャレンジ」を支えていたのは、自分の役割についての考え方の発達であった。このように草野教師の授業に関する意味パースペクティブの発達は、直接的に授業に関わる考え方ではない考え方の発達も関連した、複数の考え方の関連によって導かれた発達であった。

3-2 省察の深まりに関する特徴

草野教師の意味パースペクティブの発達過程において、省察の深まりに関与する特徴として、次の3点の特徴が見出せる。

1点目は、複数の継続的な省察の喚起があったことである。草野教師には省察を喚起し、考え方の省察を深めさせる驚きの経験が複数回、継続的にあった。最初は水谷教師の授業からの「カルチャーショック」な経験であり、次は青木教師の授業からの「ショック」な経験である。前者の経験からは授業方法についての省察が深められ、生徒の活動中心の授業方法と「子どもの発想」から展開していく授業づくりという2点の新たな視点が見出される。後者の経験からは授業づくりについての省察が深められ、3点の新たな視点が見出される。この見出された視点は、最初の経験から見出された視点と同様の観点であるが、実験方法からも生徒に「問う」という授業方法、「問う」授業方法によって生徒が「発想」して展開される授業づくりと、見出された視点は自身の教科に引き付けて深められ、さらに生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」という3点目の視点をも見出されていた。そしてこの3点目の視点が関与して、生徒に培いたい力についての考え方の発達がなされていた。このように、省察を喚起し深める経験が複数回、継続的にあったことによって、見出された視点が深まって次第に新たな視点が価値づけされ、最終的に考え方の発達が導かれた。それと共に、見出された視点が多様になることによって他の考え方の発達が導かれ、意味パースペクティブの拡がりも導びかれていたのである。

2点目は1点目に関連し、新たな視点が見出されたり、批判的な検討の際にはコミュニケー

シヨンの学習が行われていることである。水谷教師と青木教師の授業において、複数の新たな視点が見出されていた。それら例えば、「喋らない。子どもを動かす。」「問いの出し方」「その内容がすごく深くって」「だから子どもの発想からどんどん授業が進んでいく」、「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」「違う意見に対してのものもの言い方とかもそこで子ども達がどんどん学んでいった」という、教師の行動とその意味を理解しようとするコミュニケーション的学習と、授業を受けている生徒の思考を理解しようとするコミュニケーション的学習が生起していた。また、他の教師たちの「考え」「取り組み」「思い」を、草野教師は書面を通じて「実感」していた。この時にも、他者の考え方を理解しようとするコミュニケーション的学習が生起していたと考えられる。草野教師の考え方の発達においては、自分自身を変容させなくては立ち行かないような危機的な事態ではなかったが、他者を理解しようとするコミュニケーション的学習によって、他者と自分の考え方が比較検討され、批判的な検討が深まったと考えられる。

3点目は、変容への意欲や見出した新たな視点を試す実践は、生徒の状況や同僚教師からの承認によって生起していることである。草野教師の考え方の発達においては、実践において立ち行かないような困難が生じていなかったにも関わらず、変容への意欲が最初に喚起されていた。それを喚起させたのは、授業への「見通し」があったことだけではなく、「生徒もやっぱり違う」という生徒の状況からであった。発達の過程においては、他者の実践から新たな視点を見出してそれを試すというサイクルを繰り返しながら、徐々に新しい考え方の枠組みが構築されていっていた。この新しい視点に基づいた実践を試す「チャレンジ」は、先輩教師から認められ、自分の言動や「チャレンジ」が「何らかの材料にはしてもらっていた」「自分が何かちょっとでも他の先生に影響」を与え、「視野を広げる、ほんのちょっとの糸口」になれたという「達成感」から導かれていた。また同時に、「それはよかったね、草野さんの成果だよ、なんて言われると私ももっとがんばっちゃおうかなって思ったり」「心地よくそう言っただくと、自分もこうしよう、とか、こうやってみよう、っていう思いは、湧いてきます」（資料 Ku4 語り 1-47）と、他者からの承認によって「チャレンジ」への意欲が喚起されていたのである。このように、生徒の状況や同僚教師からの承認による「達成感」から、変容への意欲や新しい視点に基づく実践を試す意欲が生起している。この点は事項において詳細に述べる。

3-3 学習を支える他者とのネットワーク

草野教師の事例から他者とのネットワークを抽出し、その関係性およびその機会や場が省察の深まりに影響を与えた影響について、考察する。

最初に X 中学校における他者とのネットワークについて考察する。X 中学校においては、所属学年を中心とした教師たちとの関わりがある（資料 Ku6）。これまで勤務してきた学校と比較して、草野教師は「すごく開かれてる」と述べている。「先生方の人間関係も、あと教室同士の関係も、すごく開かれてるっていう感じがあったので。自分でやってみようっていう思いが出てきたのも、きっとそういう先生方の環境だったり子どもの様子だったりっていうところで、

あんまり守ろう守ろうっていうよりかは、チャレンジしてみようっていう思いが強くなった」(語り 1-32)と、草野教師は教師同士の関係性と生徒の状況から「チャレンジ」への意欲が喚起されたことを述べている。そしてその意欲は、「その正社員じゃなかったとか、やっとここで正社員になったからとか、そういう身分的なものではなくて、明らかにその風通しの良さをやっぱり感じて」と、教師同士の関係性によるものであることが明言されている。また担任した3年生の生徒には前年度からの関わりを通じての「絶対的な信頼感」、所属学年の教師たちには「聞けばすぐに返事が返ってきたり、一緒に考えてくれたりしてた」という日常の関わりと共に「安心感」が草野教師にはあった。さらに、「教師として子どもを見てるし、人間として子どもを見てるし、っていうような学年の先生達の関わりがすごく伝わっていた」「子どもも学年の先生達に対して信頼をおいてくれている」という教師と生徒のつながりもあった。このような同僚教師への「信頼感」「安心感」、さらには教師と生徒間の「信頼」が、失敗するかもしれない「チャレンジ」を行わせていく基盤となっていたのである。また、「教室同士の関係も、すごく開かれてる」というオープンな関係性が他者の実践を参観することも可能にさせていたと推察される。この点は、次の理科教師たちとの語りにもさらに明確に表出している(資料 Ku6: X中学校の教師と生徒についての語り)

資料 Ku6: X中学校の教師と生徒についての語り

語り 1-32 [これまでに勤務していた学校とX中学校と比較して]「逆にやりやすいつて言っちゃあ何ですけど、過ごしやすいなって、すごく開かれてるなっていう感じはありました、その先生方の人間関係も、あと教室同士の関係も、すごく開かれてるなっていう感じがあったので。自分でやってみようっていう思いが出てきたのも、きっとそういう先生方の環境だったり子どもの様子だったりっていうところで、あんまり守ろう守ろうっていうよりかは、チャレンジしてみようっていう思いが強くなったのは、この学校来てからです。その正社員じゃなかったとか、やっとここで正社員になったからとか、そういう身分的なものではなくて、明らかにその風通しの良さをやっぱり感じて。」

語り 1-33 「結局、初の担任3担っていうことで、負担が多く見られがちだったんですけど、そんなことはなくて私の中では。もう1年生2年生と前の先生方が土台作りをしっかりとさせていただいたので、私は本当にそこにつかるだけで、子ども中心で教室まわりましたし、何もかもが新しい経験だったんですけど、子ども達とはその前の年もかかわっていて、絶対的な信頼感があったので、自分がね、これはここっていうよりもここは子どもの教室なんだからっていう意味でクラスに最初、入ったんですね。なのでその普段の生活の中で困ったこととか負担だったことっていうのはほとんどなくて、進路のときになって初めて自分のわからないものがぼんとでてきて。でもそれについても学年の先生がたがベテランの先生が多くていらして。で聞けばすぐに返事が返ってきたり、一緒に考えてくれたりしてたので、その名目上はこの学校でも進路は学校の職員全員で見るものだからっていつてんですけど、実際はそうじゃないだろうなっていう疑いはあったんですね。でもここでの進路っていうのは本当にみんなで見ていただいているんだなって私は単なる窓口にしかならなくて、っていうのがあらためて実感できたのが昨年だったので、逆に私は3年からスタートさせてもらって今年1年に降りて、子ども達は最初こうなんだと、あの先生方はこの状態をあそこまでもってきて私に3年で渡してくださったんだなあっていうのがわかったので、これからの先の自分の2年間のやらないといけないことっていうのがこの4月の入学式のときに、はっと気づかされたような、感じでしたね。」

語り 1-35 (筆者発言: 3年の担任になった時の「絶対的な信頼」とはどのようなことですか?)
「卒業生が2年の時に関わってた授業の中でとか、行事の中で、とか動きを見て、あとは周りの先生方もすごくあったかかったんです、子どもに対して。職員室もどってきて、あいつはさあっていうような話はなさるんですけど、でもすごくこう、感情をばあっとぶつけるような子どもに対しての言い方じゃなくて、なんか子どもに対しての見方が深いなあって思って。その教師として子どもを見てるし、人間として子どもを見てるし、っていうような学年の先生達の関わりがすごく伝わっていたので、子どもも学年の先生達に対して信頼をおいてくれているから、私はその先生方を頼って一緒にやっている限りは、大丈夫だろうっていう、なんかよくわかんない安心感みたいなのがあって」

料 Ku7)。

草野教師と理科教師たちとの関わりは、「思いつきで」「さらっと」「あ、やってるな、って思うときに覗きに、ぶらっと、見せてもらったり」「次、何やるんですかって聞きながらおじゃましちゃったり」という、インフォーマルに、日常的に授業を参観できる関係性である(語り 1-19)。さらに青木教師とは「私もよく聞く」という日常的な対話もあり、その対話から「3年生と1年生まきこんで、ふたつの授業やっちゃったり」というような、その場の状況にに応じて「イレギュラーなことにも対応」「なんとなくの感覚」で実践を共に行うという関係性でもあった。さらに、理科教師たちとの理科の専門性を生かすという対話から、新たな取り組みへのさらなる意欲が喚起されている(語り 1-25)。この対話から「学年に1人張り付くのがベーシックなやり方だったけど、単元で」担当するという新しい実践が創出され、それによって「自分が一斉授業をやるにしても、その授業のやり方の幅が広がる」「より専門的なことをつなぐりを強くして、1年のときの学習内容と2年3年って学習内容のつながりを深めて、もっと子ども達には専門的にできるかなあっていう期待」が生起している。このように、理科教師たちとの関係性は、インフォーマルに、日常的に、対話し、授業を参観し、時には合同で授業を行うという関係性であった。これらの関係性によって創り出されていた実践を共有する場と機会が省察を喚起させ、新たな視点を見出させていたのであろう。さらに、理科という教科の専門性を媒介にし、共に新しいことを創っていくという関係性が、新たな試みへの意欲と「期待」を生起させているのである。

そして分析において既に述べたように(資料 Ku2)、X中学校全体の校内研究の取り組みと

資料 Ku7: 理科教師たちについての語り

語り 1-19 [理科教師たちとの関わりについて]「思いつきで私も行っちゃいます。こう、さらっと。理科室で自分が片付けとかしてた時となりから、あ、やってるな、って思うときに覗きに、ぶらっと、見せてもらったりとか。なんか面白そうな道具を用意なさっていると、次、何やるんですかって聞きながらおじゃましちゃったり。」

語り 1-20 「青木先生とかと私が話してたのは、昨年、私が3年担任だったので、推薦入試とかだとクラスの中にほとんど人が(生徒が)いないんです。で青木先生は私の一歩先の学年を行っていたので、去年の3年生、この時期どんなことをしましたかって私もよく聞くんですけど、そうすると青木先生がすごくおおらかでいらっしやって、そんなだったら3年の授業、1年の授業と一緒に来ますかって感じで、3年生と1年生まきこんで、ふたつの授業やっちゃったりだったりとか。結構イレギュラーなことにも対応してくださっていたので、なんとなくの感覚でやったものが全部、実になってたなって、思います。」

語り 1-25 [教科センター方式実施について]「不安がやっぱり大きいですね、今は。知らない領域なので、で自分もそういう経験が無いので、大学生になってからなので、その教室を渡り歩くっていうのは。その生活指導上とかってかかると、生徒の管理っていうんだと、すごい不安なんですけど、教科だけを考えるのであれば、ちょっと楽しみなところもあって、その教科教室っていうのがあるので、その中で自分が一斉授業をやるにしても、その授業のやり方の幅が広がるんじゃないかなとか。より専門性が高まればなあって思って、今年の4月の段階でも実は理科3人で話し合いはあったんですけど、学年に1人張り付くのがベーシックなやり方だったけど、単元で切らないか、っていう話があって縦割り、専門が私科学なので、科学分野を1から3までを私が科学でいく、っていう形でいこうかっていう話しは一旦、でてたんですけど、着任した方が初任だったので、自分の学年のこと知らないのも、っていうのがあって、とりあえず今年までは横でいこうってなったんですけど、来年からはおそらく縦で割って、より専門的なことをつなぐりを強くして、1年のときの学習内容と2年3年って学習内容のつながりを深めて、もっと子ども達には専門的にできるかなあっていう期待があります。」

いうフォーマルに設定された機会によっても、他者の実践を参観する機会、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障されていた。これらの機会によって、省察の喚起や新たな視点の抽出が支えられ、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられていたのである。さらに、「協同」という発想もX中学校の校内研究の「方針」とそれについての取り組みを行っている教師たちを「目の当たりにした」ことを通じてもたらされていた。

このようにX中学校においては、インフォーマルにおいても、フォーマルにおいても、考え方の発達を支える他者とのネットワークが常にあったと言えよう。それは、直接的なネットワークだけではなく、書面を通じても構築されていた。また、同じ教科との専門性を共有したネットワークと他教科の教師たちとのネットワークの双方があった。それと対照的であるのが、X中学校以外の学校における他者とのネットワークの断絶である（資料 Ku8）。

X中学校着任以前の公立中学校では校内研究は「ほとんどなかった」という。また、初任者研修として研究授業も草野教師は行ったが、「指導主事」「管理職」という初任者を指導する立場のみが参観する形式であり、同等の立場で自由な「ディスカッション」が行われたとは考え難い（語り 1-13）。「ほかの先生の授業を見に行く」（語り 1-13）というような、他者の実践に接する機会も無く、「授業に対してチャレンジをしているっていう先生」も「見つけられなかった」という。このように、当時の公立中学校においては、他者の実践を参観する機会自体がフォーマルにもインフォーマルにも無く、研究授業を行っても同等の立場で対話する機会も無く、省察の喚起自体が生起しない環境であった。また、私立小学校においては、「〔校内研究会の〕取り組みとかは特になかった」「先生たちの会議にもちょっと参加する縁がなかった」「理科室の先生みたいなかんじで独立していた」というように、他者とのネットワーク自体が皆無であった。これら他者とのネットワークの断絶が、児童・生徒の状況とは別に、省察の喚起や批判的な検討の生起を阻害していたと考えられる。

資料 Ku8：X中学校以外の学校についての語り

語り 1-13 （筆者発言：その時の中学校は校内研究とかやってたんですか？）

「ほとんどなかったです。はい、ほとんどなかったですね。一応、校内研究とかいうよりは、市の初任研みたいな形で、臨時教員も一緒に参加してたので、そこで指導主事の方が来て、あとは管理職の方が1人2人来て、授業を参観してそれに対してあれこれディスカッションがあったぐらいで、ほかの先生の授業を見に行くとか、そういうようなことがなくて、常に（校内を）巡回してなくっちゃいけないような状態だったので。」

語り 1-14 「授業に対してチャレンジをしているっていう先生は、今思えば、見つけられなかったですね、教員数は今の学校よりももっと多かったんですけど。でもその場その場の対応のことで、どの先生も手一杯で。じゃあ自分の授業でこんなことをチャレンジしてみようとかっていう取り組みは、ちょっと私は見に行けなかったなあって思ってます。」

語り 1-17 [大学附属小学校について]「専科の先生は、先生〔筆者のこと〕は音楽ですよ、音楽の先生は音楽室の先生で、私も理科室の先生みたいなかんじで独立していたので、先生たちの会議にもちょっと参加する縁がなかったの。〔校内研究会の〕取り組みとかは特になかったです、外部に対しての、保護者に対しての開示の場っていうのは結構あったんですけど、それはあくまで子どもの様子を見せましよう、とか子どもの作品をみてくださいっていうものであって、その教員がこういうことに取り組んでいますっていうような、オープンな場はなかったですね。」

次に学校外の他者との関わりについて考察する。学校外のフォーマルな他者との関わりの中として、地区の中学校理科の研究会と初任者研修会がある（資料 Ku9）。理科の研究会は、理科教師たちの集まりであり、勤務時間内に設定されていることから、フォーマルで専門性を共有しているつながりである。しかしこの研究会は草野教師にとって、「実践報告とかで聞くと、ああなるほどって思えることは多い」が「自分の中では役に立てられてない」という（語り 1-

資料 Ku9：初任者研修について・地区の理科研究会についての語り

語り 1-40 「地区の理科の研究会について」 「あんまり意見交換っていう形ではないかもしれないですね、とにかく人がぎゅっと多くて小さな教室にいつも入れられるので、自分の同期とは研修でも1年間関わってたので、ただやっぱり理科は3人ぐらいしかいないんですけど、同期では関わらないんですけど、その上の先生方になると、やはりこちらも恐縮してしまって、こちらからいろいろ聞いたりとかもちょっとしにくくて。あくまでも区の中では自分の同期プラス同じ学校の青木先生とかの知っている方と関わるくらいで。ただ実践報告とかで聞くと、ああなるほどって思えることは多いんですけど、あくまでも形になった場所じゃないと自分も行かないですし、個人的にそういう研修会、超えたところにいるいろいろ教えてもらえるとかもしてないので。あまり自分の中では役に立てられてないかなって思います。」

語り 1-41 「初任者研修は9月ぐらいまではいわゆるセンター研修で、みんなが講師の先生にいろんなことを教えていただくっていう機会だったんですけど、9月後半ぐらいから、中学校教員が教科を超えてグループで固められて、自分が研究授業をやるって時にそのグループが見に来る、で逆に他の人がやっているときには自分が見に行くっていうを、ぐるぐるローテーションして回ったんですね。で、他の教科を見て、自分でこれを取り入れたいとか、これはやっちゃあだめなんだっていうのも学べたので、その初任者研は結構いい勉強できたかなあって、思ってます。」

語り 1-42 「筆者発言：取り入れたいと思ったのはどういう授業ですか？」

「取り入れたいっていうか、自分で思いついた発想だったんですけど、数学の授業で、ちょっとつまらなかったんですけど、授業が終わったあとにこんな難しい数学、授業でやっちゃっていいのっていう正直な思いがあって。で子ども達はとりあえず座って聞いてたけど、子どもたちパニック起こさないかなって思うような、自分のなかで厳しかったんですけど、内容が。で授業が終わってから、その初任4人組と、あとその学校の管理職の先生と、指導主事の先生がついていただいて話を交わしたときに、私もちょっと控えながらも、自分が感じたつまらなさを話させてもらったんです。で回りもそう感じたっていう話が出てきて、じゃあどうしたらいいですかね、っていうことを問うてそのグループでじゃあもう1回その授業をつくってみようっていうのをやったんですね。やってくださった先生には本当に申し訳なかったと思うんですけども。その中でなんか円、こわれた銅鐸、銅の鏡の一周を求めるような授業だったんですけど、なにせわからないような言葉ばかりでできちゃって、作図ももうほんと、グラフィックみたいな形になっちゃって。で、じゃあ何であれをもっと活用できなかったのか、とかじゃあそういうのの作図だけにしぼるんじゃなくて、最初それを出したんであれば、最後、実物もってきて、欠けちゃったバームクーヘンかなんかもってきて、これももともとはどんだけ大きかっただろうね、っていうのをとってみたらいいんじゃないの、みたいなことを、みんな話合っかけて授業を立ち上げられたのが、すごいプラスになったかなって思っ。」

（筆者発言：そのときのグループだった先生は、その数学の先生と英語と？）

「英語ともう1人理科がいたんですけど。その英語の先生も一緒になって、ここで言語活用だっ、っていうようなことがあって、さすがに英語の先生の発想だなって思いながら」

（筆者発言：じゃあその時は管理職の先生が指導をするんじゃないかってその初任者4人で喧々諤々とした時間が持ってたっていうことですね。）

「ただ学校によっては、その管理職の先生がば一つと講座みたいな感じで1対多で終わっちゃったみたいなときもあったんですけど、その学校は、あなたたちでこれもう一回授業を立ち上げて見なさい、みたいな指示を下さったので、言いたいことをお互い言って、授業を1個作り上げるっていう時間が取れましたね。」

（筆者発言：その時間は先生にとって有意義だったんですね？）

「楽しかったです、うん。それで実際にしてみたいっていう欲も出たので、教科、全然違うんですけど、その場、その先生にやってみてね、って言いながら、帰って来ました。なんか実践的なところでは授業を立ち上げるっていうのを、いろんな考えを持っている人たちとできた、のがすごく意味があって。指導主事の先生に1時間ぐらいお話もらって、とか。その発想を変えてとかいうセンター研修ももちろん、でも、授業ってなったときにはやっぱりそのディスカッションがすごく意味がありました。」

40)。それは、「人がぎゅっと多くて小さな教室にいつも入れられる」という物理的な状況からの「意見交換っていう形ではない」という対話の機会が無いこと、「同期では関わるんですけど、その上の先生方になると、やはりこちらも恐縮してしまって、こちらからいろいろ聞いたりとかもちょっとしにくくって」「個人的にそういう研修会、超えたところでいろいろ教えてもらえるとかもしてない」という他者との関わりの拡がりが無い点からもたらされている見解である。このように、この研究会の場は、他者との相互関係がなく、一方的に情報を受け取る機会としてのみ機能しているため、「あくまでも形になった場所じゃないと自分も行かない」という位置づけになっている。

一方、初任者研修会もフォーマルな場であるが、その内容によって「いい勉強できた」「すごく意味があって」と位置づけられている（語り 1-41、1-42）。それは、「センター研修で、みんなが講師の先生にいろんなことを教えていただくっていう機会」ではなく、初任者同士がお互いの授業を検討する場、「みんなで話し合っって授業を立ち上げられた」という創造の機会であった（語り 1-41）。この場と機会の両方が兼ね備えられていた初任者研修会は1回限りであったというが、それは偶然的に次のように生まれた機会であった。その時の初任者研修会で行われた研究授業は、「子どもたちパニック起こさないかなって思うような」「難しい数学」の授業であったという。このことから授業検討は、「じゃあどうしたらいいですかね、っていうことを問うてそこのグループでじゃあもう1回その授業をつくってみよう」という創造の機会となり、「言いたいことをお互い言っって、授業を1個作り上げるって言う時間」となったという（語り 1-42）。草野教師の属している初任者のグループは異なる教科（数学、英語、理科、理科）4名で構成されていたが、1つの授業を創るという目的をもち、初任者同士4名の自由で、平等な関係性での対話は、「英語の先生も一緒になって、ここで言語活用だっって、っていうようなことがあって、さすがに英語の先生の発想だなんて思いながら」というような、異なる教科の教師の発想を知り得る機会であった。そしてこの時のことについて草野教師は、「実践的なところでは授業を立ち上げるっていうのを、いろんな考えを持っている人たちとできた、のがすごく意味があっって」「みんなで話し合っって授業を立ち上げられたのが、すごいプラスになった」「楽しかったです」「それで実際にしてみたいっていう欲も出た」と語っており、多様な考え方もつ他者と共に1つの授業を創るということから意欲が喚起されているのである。そして、このような対話の場は、その時の「管理職」の「あなたたちでこれもう一回授業を立ち上げて見なさい、みたいな指示」によって創出されていた。

このように学校外の他者とのネットワークはフォーマルな機会に保障されていたが、他者との相互関係の有無、自由で平等な関係性での対話の有無、創造するという共通の目的の有無によって、その意味付けが異なっている。分析において、これら学校外の他者とのネットワークと考え方の発達の間接的関係については認められなかった。しかし、初任者研修会における授業を創る対話の機会が、日々の授業改善へ何らかの「プラス」の影響を与えた可能性は大きいと推察される。

第3節 事例分析：青木教師 中堅教師の実践的知識の発達

1 X中学校に着任するまでの青木教師の概要

青木教師は30代、教職13年目⁶の中学校・理科の男性教師である(2回目調査当時)。青木教師は高校卒業後、大手小売業会社に就職する。しかし「働いてると心が疲れたりするんですよ。そのときに自分の働きに意味を持たせたいとか仕事に意味を持たせたいとかいう思いを徐々に持ち始めて」「人のためになるような仕事になりたい」と考える。知人の消防官から直接、話を聞いたことから、青木教師は消防官もやってみたいと思ったという。しかし、「とにかく学校が大好きだった」「子どもに対する熱い思いというものもあるんですが、それよりもどっちかっていうと大きかったのが学校に戻りたい。帰りたい。それぐらい学校での友達との触れ合いだとか先生との触れ合いが楽しかった」「どの先生にも愛情を懸けていただいたという思いがある」という学校への「思い」から青木教師は教員を志す。そして3年間の会社勤務後、青木教師は大学に進学する。理学部を選択したのは、「理科の魅力というものを非常に痛切に感じて」いたからだという。青木教師は、「人が決めたものではないっていう部分」「人が勝手に作ったものではない」「その部分が僕の中で魅力」「当たり前として必然としてあるものを人間が解析する、っていうのが理科の1番の魅力だなんていうふうに考えてる」という。そして、「その解析するための力を身に付ける理科ってなんて素晴らしいんだろう」「そういったものを解析する理科の教員になれたらなという思いがあって」

理学部に進学したという。

大学4年生当時、教員採用試験を青木教師は受けるが、「僕が受けたときってというのが理科の特に物理ですね。ものすごく倍率が高くて、それで1回受けて落ちたときにとってもこの倍率では受からないだろうって思った」という。そのため青木教師は大学卒業後、「情報とその数学の免許を取りに」科目履修生として卒業した大学に夜間に通う。また、学業と並行して非常勤講

Table: Ao1 青木教師の教師歴と調査年月日

勤務校・所属学年		教職年数	年齢
1校目	1年 非常勤講師として	1	26
	2年	2	27
	3年	3	28
サポート校(1年間)			29
2校目	1年	4	30
	1年	5	31
	2年	6	32
	3年	7	33
3校目 X中学校	2年	8	34
	3年	9	35
	1年 教職大学院1年目 学年主任(この年度以降、継続)	10	36
	2年 教職大学院2年目	11	37
	3年 (第1回目調査 2013.7.31)	12	38
	1年 (第2回目調査 2014.8.1)	13	39
	2年	14	40
	3年	15	41

⁶ 本研究では学校教育法第1条に規定されている学校において、教師として授業を担う経験を教職としている。青木教師は「サポート校」にも勤務したが、「サポート校」とは、通信制高校の卒業や高等学校卒業程度認定試験などを旨とする生徒を支援する施設の通称名であり、法的な学校としての根拠はなく学習塾のようなものだという。青木教師も「認可はされてるんですけど。どちらかという学校というよりは会社という扱い」と述べている。また、この学校の勤務についての青木教師の自発的な語りもないことから教職経験年数としては除外した。

師として中学校に3年間務める。「同じ年度内でも2校掛け持ちとか」と複数の学校で勤務しながら、その中の1つの中学校で教師としての経験を青木教師は積んでいく。その経験とは、1つの学年に3年間関わり「1年生から卒業するまでの理科を全部持たせてもらいました」という経験である。また、「教員になりたいという思いがありましたのでとにかくいろいろ関わりたい」と考えた青木教師は、部活動を「外部指導員という形で持たせてもらったり」、学校外の行事にも非公式に参加させてもらったという。非常勤講師としてではあるがこのように3年間同じ生徒に関わり、その学年の教師たちとも関わった経験について、青木教師は「どの先生が突出してるっていう感じじゃないんですけども、チームワークでやっていくんだなっていうものをすごく感じて」「とにかくチームワークが非常に良くて」「チームワークの中にただかだか非常勤講師だと思ったんですけどその僕も入れてもらえたっていうのがすごく印象深い」という。また、この中学校で学年全4クラスの理科を3年間担い、教師になりたいという思いが「強くなった」と同時に、「生活指導の面」で「やっぱり大変な仕事」、と青木教師は「当時なりに」思ったという。「そのとき僕は非常に短絡的な思考の持ち主でグワ〜ととにかく怒るタイプ。とにかく怒鳴るタイプだったんですけど、いやなかなか難しい。それで通用しない」と、指導が「通用しない」経験を青木教師はする。「その〔生徒を指導する〕やり方ってどうやってやったらいいんだろうって。それはやっぱり人を見てそのまま吸収してやろうと思ってもなかなかうまくいかないんだなっていう、最初の挫折を覚えたのもそのとき」という。この経験から、「子どもに対しての指導っていうのが怒りゃいいっていうものじゃないっていう部分」に青木教師は気づく。しかし、「自分がしかってるときに必ず正規の先生のフォローが入っていたので。だからそのときはまったくもってうまくいかないっていう感覚はなかった」と当時をふり返って青木教師は述べている。

このように非常勤講師としてではあるが、3年間の教師としての経験を積んだ青木教師は、その後1年間、「通信制高校のサポートして卒業させる」「サポート校」に勤務し、教員採用試験に合格して教員としての1校目の中学校に着任する。1年目は1年生の担任となるが、「これが僕の教員人生で1番大変な1年間」「生活指導的に1番大変だったのがこの1年」だったという。その大変さは学級指導において「もうことごとく僕の指導が通らなくて」という指導の通じない経験であった。この経験から青木教師は「歩み寄り」という生徒指導のスタイルを確立していく。また、この着任1年目の年度末、青木教師は管理職から言われた言葉から「スイッチ」が入り、「学年」という意識を持つようになる。そして着任2年目も再び1年生を青木教師は担任するが、「コミュニケーションがとにかく取れてこちらが思ったことは子どもが酌んでくれるようなクラスに前の年よりはなりました」「前のクラスと全然違って非常にうまくいきました」と、学級指導は安定してくる。同じ学年を組む教師たちとも、「学年に対して連携してやっていこうという意識があるかどうかという部分」において「仕事の方向性が合う先生」と連携して実践を行っていくようになっていったという。

一方、授業についても青木教師は考え方を形成していく。それは「完全なる管理型の授業」だったという。その授業とは、「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ってみました」というものであったという。当時は、「完全なる管理型の授業。これこそがすべて」「4年間通し尽くしました」と青木教師は述べている。

このように教師としての経験を積む中で、生徒指導においても授業においてもその方法やスタイルを確立した青木教師は教職8年目、教員としては5年目にX中学校に異動する。調査2回目当時、青木教師の考え方の根幹は、「とにかく授業を通して人を育てる」ということである。青木教師は、「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」「関わりあい」であるという。

このような考え方がどのように形成・発達されていったのかを青木教師の語りから分析し、実践的知識の発達に至る過程とあり様を明らかにする。次に、青木教師の実践的知識の発達の特徴および発達を支えている他者や要素を考察する。

2 分析

講師としての3年間と、教員として着任した1校目の中学校4年間の教職経験を通じて、青木教師は、生徒指導の方法について、教師たちの連携について、授業スタイルについて、という3つの考え方を形成していた。最初に、X中学校着任までにこれらの考え方がどのように形成されたのか、その過程を分析していく。その後、これら形成された考え方がX中学校においてどのように関連付けられて発達していくのか、その発達過程を分析していく。分析に用いたデータは、1回目調査は1-1から1-143、2回目調査は2-1から2-45である。

2-1 生徒指導と授業について意味パースペクティブの形成過程（X中学校着任以前まで）

① 生徒指導についての意味パースペクティブの形成過程

生徒指導についての意味パースペクティブとしては、講師時代3年間と教員として着任した1校目の中学校4年間の経験から、生徒指導の方法と教師たちの連携という2つの考え方を青木教師は形成している。その形成過程を省察の深まりから分析する。

生徒指導の方法について、講師時代、授業において青木教師は「グワーととにかく怒るタイプ。とにかく怒鳴るタイプ」であったが、「それで通用しない」という経験から省察が喚起される。そして、「〔生徒を指導する〕やり方ってどうやってやったらいいんだろう」という批判的な検討から、「子どもに対しての指導ってというのが怒りゃいいっていうもんじゃないって部分」に青木教師は気づく。しかし、当時は「必ず正規の先生のフォローが入っていた」ことから、「まったくもってうまくいかないっていう感覚はなかった」と、青木教師にとっては早急に指導方法を改善する必要性が認められなかった。このことから、省察は深まっていかなかった。そして、教員として着任した1年目、今度は学級指導において指導が通じない事

態に遭遇し、省察が喚起される（資料 Ao1）。

この時の状況は、「学年でもちょっと若い男性っていうのは僕しかなくて、小学校からいろいろこの子はこんなタイプの子ですっていう申し送りがあるんですけども、その中でこの子は男性の先生がきっちり抑えないと駄目ですっていう子がなぜか全員僕のところに。若くて男性だから大丈夫だろうということで全員いた」（語り 1-24）というものだった。そのような

資料 Ao1：教員としての1年目の学級指導についての語り

語り 1-24

「クラス分けのときにその学年でもちょっと若い男性っていうのは僕しかなくて、小学校からいろいろこの子はこんなタイプの子ですっていう申し送りがあるんですけども、その中でこの子は男性の先生がきっちり抑えないと駄目ですっていう子がなぜか全員僕のところに。若くて男性だから大丈夫だろうということで全員いたんですが、それも間違いの始まりでして。やっぱりそれで勢いだけではどうにもならないというのをその1年間で痛感しました。もうことごとく僕の指導が通らなくて、自分の中では最もうまくいかなかったクラスですね。今思えば力づくでした。年度の終わりには僕も心が壊れてきて、ちょっと後半は薬を飲みながら〔学校に〕行ってなんとか。（後略）」

語り 1-26（例えばそのクラスを先生が今持ったらできる。そういったものをそれだけの子どもを集めたらそれは今でも無理でしょうか。）

「まずそのクラスを作らないですね。作らないっていうのが1つと、あとは今だったらやれますね。」（それはどういう面でやれるっていう気持ちで。）

「そこが最初の年で学んだ力づくじゃない部分っていうところを自分自身で身に付けたからだと思います。もともと自分のタイプとして力づくでやるっていうのはあんまり自分に合わないなって。どちらかというとな上手に距離を詰めていって、考えを合わせてやっていく、っていうのが僕の得意なスタイルっていうのがそのぐらいによく分かり始めて。」

語り 1-27（その1年目で。）

「そうですね。1年目で。その1年でやっぱり自分でふり返ってなんで駄目だったんだろうって。力できっちり抑えてくださいっていうその申し送りに自分が縛られてた部分があって、ガツンとやるしかないんだっていう思いで突っ走ってたのでそこは自分の反省点ですね。」

語り 1-28（それはいつ気が付いたんですか。）

「それがいつぐらいかな。自然にいつぐらいなんだろう。たぶんその心が病んでいく中でちょっと変えたいなっていうことを思い始めたそのときですね。だから12月1月そうだな。最後のラスト3学期でちょっと自分を変えていけなくちゃいけないんだなっていう思い。思ったんだと思います。ちょっと詳しくは細かくは覚えてないですけどそういう流れだと思います。」

語り 1-29（それで思って実際の指導をなんか変えたっていうことは。）

「そのときにもうすでに変え始めました。」

（例えば具体的には。こういうところがこうなったっていうのはありますか。）

「その歩み寄りですね。いろんなことをどうすればいいんだろうっていう部分を考えて始めて、そのさっき言った部分でいうと、まず子どもが荒れている事象につけてガツンと怒鳴るという部分がまずなくなりましたね。その前にまず話を作る空間空気を作って話をするっていうところから入るようになったのがそのときですね。」

語り 1-31（そのとき先生が指導を変えたとき子どもたちからなんか先生に対する言葉とかあったんですか。）

「そのときは意外と、その辺りで僕はガツンガツン言ってる割には意外とこっちから心は離れてなかったです。言うことはそんなに聞かないんだけど、僕に対して嫌っていう感じは意外となくて。だからこっちが歩み寄ったときに意外と素直に話ができるんだなっていうのがそのときの僕の感触ですね。」

（12月まですごい大変だったっていうときも子どもは言うことは聞かないけど先生が言うことを無視してる感じではない。）

「感じではなかったですね。僕に対して嫌がらせとか一切なかったですね。一応そのやり方は下手くそですけど思いはあって常にやっていたので。多分その空気だけは伝わっていたらろうと。やり方は非常に下手くそですけど。だから多分完全に離れてはいかなかったのかなっていうふうに思いますね。」

学級を任せ、「もうことごとく僕の指導が通らなくて、自分の中では最もうまくいかなかったクラス」だったという。この指導が通じない経験は講師時代とは異なり、担任として1人で対峙しなくてはならない切迫した状況であった。青木教師は指導について、「やっぱり自分でふり返ってなんで駄目だったんだろう」と自分の実践を批判的に検討する。そして「ガツンとやるしかないんだってという思いで突っ走ってた」という考え方の源を突き止め（省察 reflection）、それは「力できっちり抑えてくださいっていうその申し送りに自分が縛られてた部分があつて」と考え方の前提条件も突き止めて批判的省察に達する（語り 1-27）。それと同時に、これまでの実践への批判的な検討から、「ちょっと変えたいなっていうことを思い始め」「いろんなことをどうすればいいんだろうっていう部分を考え始めて」「最後のラスト3学期でちょっと自分を変えていかなくちゃいけないんだなっていう思い」から、「歩み寄り」という新たな指導方法を青木教師は考案し、試す（語り 1-28、1-29）。「まず話を作る空間空気を作って話をする、っていうところから入るようになった」という「歩み寄り」の指導方法によって、「子どもが荒れている事象につけてガツンと怒鳴るといふ部分がまずなくなりました」という青木教師の変化が生まれたという（語り 1-29）。そして、この新たな指導方法での実践という新しい経験を通じて、「〔生徒たちは〕言うことはそんなに聞かないんだけど、僕に対して嫌いっていう感じは意外となくて。だからこっちが歩み寄ったときに意外と素直に話ができる」（語り 1-31）という新たな視点を青木教師は見出す。そのような生徒の反応から、「僕はガツガツ言ってる割には意外と〔生徒は〕こっちから心は離れてなかった」「一応その〔指導の〕やり方は下手くそだけど、思いはあって常にやっていたので。多分その空気だけは伝わっていた」「だから多分完全に〔生徒は〕離れてはいかなかった」（語り 1-31）と、指導方法に対しての批判的な検討と評価がなされる。そして、新たな指導方法を通じての批判的な検討・評価から、「勢いだけではどうにもならない」（語り 1-24）「自分のタイプとして力づくでやるっていうのはあんまり自分に合わない」という新たな問題設定をなし、「上手に距離を詰めていって考えを合わしてやっていくっていうのが僕の得意なスタイル」と批判的自省

資料 Ao2 : X中学校着任1年目に行った生徒指導の方法についての語り

語り 1-72

「生徒によって違うんですけども、具体的な手法って1番は、生活指導ってまず1年生のときからなんだけれども、そのとき〔X中学校着任1年目〕は2年生から入ったから、まずやったのは物理的なもの。時間と空間を共有するっていうことをやりました。本当は2年生から徐々に離していく。子どもたちを自立させる段階なんだけれども、その年はとにかくフロアにいる時間を長くして、大事なものは思ったことは全部、必ず生徒に伝えるっていうことを今でもやってます。ふと気になることってあるんですけど、すれ違い様に若干顔色が悪いなって頭で思ったら必ず声を掛けるようにしました。そうすると子どもにとっては、例えば何か失敗したときの指導が指導したときだけ接する先生ではなくて、普段のかかわりの中で失敗したから今もかかわってもらえるんだっていう、そういうふうにも思ってもらえるように意識して努力をしました。それがちょっと距離を詰めていくっていうことですね。だから、普段のかかわりあいをはかして大切にすることが僕の生活指導の大きなポイントです。」

語り 1-73（筆者発言：それは▲▲〔X中学校の前任校のこと〕の1年目の3学期からのスタンス。）
「そうですね。それからやっぱり最初はうまくいかなかったけど、▲▲〔X中学校の前任校のこと〕2年3年目と経験する中で、そこが自分の力の根源なんだっていう、思うようになってきたので実践しています。」

察に達する（語り 1-26）。この形成された生徒指導の方法についての考え方は、「やっぱり最初はうまくいかなかったけど、▲▲〔X中学校の前任校のこと〕2年3年目と経験する中で、

資料 A03：教員としての1年目の年度末についての語り

語り 1-32（2年目はその学年はもう持たなかったんですか。）

「ちょっと君には、ってはずされました。すごい今でも覚えてるのが校長室に呼ばれて次の学年どうするかっていうときに、1つ下に下りてくださって言われたんですね。僕はそのときはもう本当に心が壊れてるときだったから、言われるがままに分かりましたって言って。そのとき言った校長の言葉が、僕はちょっと1年間で君を育てきれなかったっていう言い方をしたんですね。これは非常に印象に残ってますね。」

語り 1-33

「僕それまでは管理職の先生ってすごい先生なんだなってイメージでいたんです。それは何の根拠もなく思っていたんだけど、その言葉を聞いたときに、この人管理職としての役目を果たしてないんだなって。結局育てきれなかったって言うけれども、関わってもらった記憶は一切ないなって。そのとき僕は結構授業を公開したつもりなんだけれども、その場にこの人いたのかなっていうと全然いなかったな。協議会にも最初は顔だけ出してそのあといないし。なるほど確におっしゃるとおりだなって思ったときに、非常に自分がこんだけ苦しんでるのがばかばかしい上に腹が立ちました。ある意味その言葉が僕のスイッチを入れるきっかけといますか。僕、本当にぼったりと心の病って3学期終わって次の学年に入ったときに全然なくなりましたよ。活力がすごい湧いてきて、そのときなんの活力かっていうとその1年前のそのときの悔しさですね。」

語り 1-34

「校長への悔しさとか、あと半分、結局は自分に対してですね。この1年間せつかく担任を持たせてもらって何をやったんだろうと。結局子どもは最後にいろいろ聞いてはくれたんだけど、何を与えたかっていうと、あんまり何を教えたっていうものが自分の中に感触として残ってないんですよ。それ非常に悔しくて、これではいけないと。もうちょっと考えて、もっと自分を鍛えなくちゃいけないっていうふうに見覚めたのがそのときですね。」

語り 1-35

「そのときまではとにかく自分が不甲斐ないなっていうことばかり思ってたんだけど、そのときようやく組織ってなんだろう。組織としてこれどうやっていけばよかったんだろう、っていうのをちょっと思い始めて、それまでは自分のクラスをとにかくなんとかしなくちゃだったのが、学年という意識を持ったのがその年度末が初めてですね。」

語り 1-37

「2年目は行動が結構変わりました、その学年という意識を持ったから、なんとなく自分のクラスに対してもうやれるだろうっていう思いが、なんの根拠か分からないですけどあったんですね。そのとき持ったクラスっていうのは、前のクラスと全然違って非常にうまくいきました。うまくいった根拠っていうのは、コミュニケーションがとにかく取れてこちらが思ったことは子どもが酌んでくれるようなクラスに、前の年よりはなりました。クラスは比較的安心してきたから、ほかのクラスで同じ学年のほかのクラスも様子もいろいろ見たいなと思って、いろんな子にちょっかいを出し始めたのがその年ですね。」

語り 1-41

「その3年間で僕の基本のすべて、その3年間でできたかなって。もともとそのときにいろんな変化がありまして、1つは僕が今でも交流のある先輩なんですけれども、僕が1年目のときからその先輩はとにかく僕のことを気にしてくれて、学年が全然違うんだけれども生活指導主任の先生で、比較的生活指導の主任の先生なんです僕よりたった4つぐらい上の先生で、気配りだとか実力がものすごい先生が僕のことをずっと心配してくれて、僕が心を病んだときも1番心配してくれた先生が、その年にちょっと同じ部活にならないか。そしたらもっとかかわることができるからってことで、同じバスケット部に僕も入れてもらったんですね。クラスのことだとかいろいろ教えてもらえるようになって、まずそこで僕の実力もついてきたのと。困ったらその先生とコミュニケーション取りながら方向性を見だしていったっていうのが大きいのと。あと学年の先生で言えば数人の気が合うってのは変だけど、仕事の方向性が合う先生とはやっぱりうまくやれました。」

語り 1-42（筆者発言：仕事の方向性っていうのは具体的に言うと。）

「学年に対して連携してやっていこうという意識があるかどうかっていう部分ですね。」

そこが自分の力の根源なんだっていう、思うようになってきた」（資料 Ao2 語り 1-73）と実践で試されて価値づけされ、次第に「普段の関わりあいをいかに大切にすかっているのが僕の生活指導の大きなポイント」（語り 1-72）と考え方が確立していく。

教師たちの連携という考え方についても、教員としての1年目の学級指導が困難な経験から考え方が形成されていく。しかし、それ以前の講師時代の経験も関与していると考えられる。講師時代、青木教師は3年間、同じ学年を持ち上がり、その学年の教師と授業以外の行事においても関わっていた。その経験から、学年の教師たちが「とにかくチームワークが非常に良くて」「どの先生が突出してるっていう感じじゃないんですけども、チームワークでやっていくんだっていうものをすごく感じて」と、教師たちの連携を感じ取っていた。そしてそれは、教員としての1年目の年度末に明確に「意識」される（資料 Ao3）。

この着任1年目の年度末、青木教師は「校長室に呼ばれて次の学年どうするかっていうときに〔今の学年を持ち上げずに〕1つ下に下りてくださって言われた」という。その時に言われた「僕はちょっと1年間で君を育てきれなかった」という校長の言葉から省察が喚起される（語り 1-32）。青木教師はその言葉に対して、「育てきれなかったって言うけれども、関わってもらった記憶は一切ない」「管理職としての役目を果たしてない」と「悔しさ」を感じる。それと共に、「この1年間せつかく担任を持たせてもらって何をやったんだろう」「子どもは最後いろいろ聞いてはくれたんだけども、何を与えたかっていうと、あんまり何を教えただっていうものが自分の中に感触として残ってない」「もうちょっと考えて、もっと自分を鍛えなくちゃいけない」と実践が批判的に検討される（語り 1-34）。また、「そのときまではとにかく自分が不甲斐ないなっていうことばかり思ってたんだけども」「組織ってなんだろう。組織としてこれどうやっていけばよかったんだろう」と、学級指導が困難な状況に対して担任教師という個人での対処ではなく、「組織」という視点を見出す（語り 1-35）。そして青木教師は、「それまでは自分のクラスをとにかくなんとかしなくちゃだったのが、学年という意識を持ったのがその年度末」と、「学年」という「意識」を明確に持ち、着任2年目から自分の学級ではない生徒とも関わるようになる（語り 1-35、1-37）。この着任2年目には、生活指導主任で青木教師のことを「1番心配してくれた先生」が「同じ部活にならないか。そしたらもっとかかわることができるから」と誘ってくれたという。この先輩教師から「クラスのことだとかいろいろ教えてもらえるようになって」「生活指導面で困ったらその先生とコミュニケーション取りながら方向性を見いだしていった」と、青木教師は先輩教師とのかかわりの中で「実力」をつけていったという（語り 1-41）。また、青木教師は同じ学年の教師たちとも「連携」して実践を行っていくようになる（語り 1-42）。

このように教員としての1年目の経験から「歩み寄り」という生徒指導の方法についての考え方と、教師と教師が関わって連携して実践する「学年」という考え方が形成されている。そして、「その3年間で僕の基本のすべて、その3年間でできた」と青木教師も述べているように、これらの考え方が青木教師の教師としての考え方の基盤となっていく。

② 授業についての意味パースペクティブの形成過程

授業についての意味パースペクティブにおいては、被教育時代の経験や講師時代と教員としての教職経験から、授業の目的とその方法についての考え方が形成され確立していく。

教員として着任した1年目の当初から、青木教師は授業に関する考え方を形成する。それは「完全なる管理型の授業」であり、具体的には「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」（資料 A04 語り 1-50）というものであったという。この考え方は、生徒の状況から次のように形成されたものであった。青木教師は他の理科教師との話し合いから、前年度は「実験がやられてない」こと、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」という生徒の状況を知る。そのような状況でもその年度から実験を行うことになり、「実験をやるためには安全を確保」という授業についての目的と、そのためには「徹底した管理」という授業方法についての考え方を青木教師は形成する（語り 1-47）。しかしその考え方は、着任した中学校において初めて形成されたのではなく、被教育時代の経験が関連して講師時代にその考え方の「礎」は形成されていた（語り 1-48、1-49）。

講師という立場上、「トラブルがあった場合に責任が自分じゃとれないっていう意識」から「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」青木教師は、「管理」の授業を講師時代に行っていたという。またそれは、「自分が受けた授業もそうだった」（語り 1-49）という被教育時代に受けた授業でもあったことから、青木教師にとっては当然の授業方法でも

資料 A04：「管理型の授業」についての語り①

語り 1-47

「最初に入った年に理科の先生と話し合いをしたんですけど、その前の年は実験がやられてない。実験をやっていないんです。理由はっていうと非常に危ないから。この学校は実験道具が武器になるからということで、なかなかやれない。だけどそのときの理科の先生って非常に志の篤い先生。今年度から理科の実験やっていきたいっていうことで、理科の授業をやっていきこうということになりました。僕も理科の授業やらないってことはあまり意識なかったの、僕が持った1年生のときから実験はやりました。そのときの僕の授業スタイルっていうのは、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だなど。そのときに入った▲▲中で僕が目指した授業スタイルっていうのは、完全なる管理型の授業。これこそがすべてだということでした。4年間通し尽くしました。」

語り 1-48（筆者発言：その管理っていうのはどこで生まれた考え方なんですか。）

「そのときの僕の独り善がりの考えですね。」

（筆者発言：その前講師なさってたときはどうだったんですか。）

「講師のときも管理でした。そうですね。今思えばそのときから礎があったのかなと。」

（筆者発言：講師のときの管理の授業っていうのはどなたかの先生を参考にしたとか。）

「自分ですね。」

語り 1-49（筆者発言：自分が受けた授業。）

「自分が受けた授業もそうだったし、講師という立場で、その生活指導が何かあった場合、トラブルがあった場合に責任が自分じゃとれないって意識がすごくあったので、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ので、そこからすべては始まりました。」

語り 1-50（筆者発言：その管理っていうのを具体的に言うと例えばどういう感じなんですか。）

「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。」

あったのであろう。この時点で既に、「乱してはいけない」という授業の目的について考え方から、「管理」という授業方法の考え方の「礎」が形成されていた。そしてこの考え方は、「そういうスタイルを作ったのがその4年間ですね。始めからできていたわけではない」と青木教師も述べているように、生徒の状況から4年間の実践を通じて、次のように確立されていく(資料A05語り1-52)。生徒が起こす様々な「いたずら」に対して、「1回でもピッって水が飛んだら止めて、もう教室に帰って普通の授業した」と、青木教師は「徹底した管理をするっていうのを見せていた」という(語り1-55)。しかしその時には、「ちゃんと説明してあげないといけないなという思いもすごく強く持っていたので」(語り1-56)「名指しで、この子がこういうことをやったので」「理由も告げて」「説明した上で止めました」(語り1-55)と、「その都度丁寧に説明して」(語り1-56)という指導も併せて行っていたという。このような指導

資料A05:「管理型の授業」についての語り②

語り1-51

「実験の時だけはもちろん話し合いはさせたいですけども、でもすごく考えました。道具の管理はまず徹底してます。チェックシートをすべて入れたりだとか、管理するためにどうすればいいか、ってということだけを考えて4年間ですね。自分はこういう立ち位置にいればいいのかってことで、僕はこの4年間で一切班の中で説明に入ったことはないです。」

(筆者発言:授業中は。)

「ずっとくるくる回っていて、回るのも[生徒の]周りを回ってました。中に入って指導して、後ろに子どもがいるっていう状況は絶対作りませんでした。」

語り1-52(筆者発言:安全かとか危険なことをしてないかとか。指示された作業をやってるかっていうこと。)

「そうですね。そういうスタイルを作ったのがその4年間ですね。始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ので、だんだんだんだんそれが徹底するようになってきました。」

語り1-53(筆者発言:ほかにもその髪の毛とかほかにもいっぱいあったってこと。)

「いっぱいありますね。まず理科だとろ紙だとかいろんなペーパー使うんですけど、そのペーパー濡らしたやつがパンパン机の中や教室の中を飛び交ったりとか。あとはコマゴメピペットっていうスポイドのデカイようなやつは、あれは水鉄砲になりましたし、そういうようなことが多々ありました。」

語り1-54(筆者発言:それは1年生から。)

「1年生のときですね。2回1年生を持ちましたけど、1年生のときですね。」

(筆者発言:それでその事件が起こる度に管理の仕方を強化されたっていうこと。)

「強化しました。」

語り1-55(筆者発言:2年とか3年になったらそういうことはなく。)

「1年生で徹底した管理をするっていうのを見せていたので、もう途中から1回でもピッって水が飛んだら止めて、もう教室に帰って普通の授業したんです。そのときはもう名指しで、この子がこういうことをやったので、先生はみんなの安全管理を第1に優先するので止めますって理由も告げて、今から教室に戻ります。こういうことが嫌だったらこういうことをやらないでくれ。先生としては実験がやりたいんだと。みんながやりたいのも知っています、ってことを説明した上で止めました。そういうことを徹底させてるうちにいたずらしなくなってきましたね。」

語り1-56(筆者発言:それはある意味生徒が分かったってことですよ。そのときに先生の思いが分かったのかそれとも授業ができなくなるっていうのが分かったのか。)

「両方だと思います。そこでえーとかっていうのは一切なかったですね。反論はないというか、ちゃんと説明してあげないといけないなという思いもすごく強く持っていたので、その都度丁寧に説明してやりました。思いもその度に説明をしていたので、うまくいかないことはなかったですね。」

資料 Ao6：他者の授業についての語り

語り 1-60（筆者発言：先生はほかの先生の授業は見たことがほとんどない感じでしたか。）
 「ほかの授業はあるんだけど、その学校のスタイルの中心は一方通行型の授業でしたね。」
 （筆者発言：先生も当然それで。）
 「それでいきました。」

語り 1-61（筆者発言：学校の外の理科の授業とか見に行くってことはあったんですか。）
 「ありました。同じ△△区内ですね。ただ△△区内はその当事は方向性として、研究授業を見ても管理型の授業が非常に多かったです。ベテランの先生を見てもそうでした。」

語り 1-62（筆者発言：区中研の理科とかも。）
 「もうそれ見に行きましたけど、そういう授業が多かったですね。ただ僕の場合、外部に見に行ったのは理科なので、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ですね。だからまったく話がないとかそういう感じではないですけどね。」

語り 1-63（筆者発言：主に区の外でとか、あまり行かないかもしれないけど全国とか、そういうところは見には行かなかった。）
 「見に行かなかったですね。そのとき本当に申し訳ないぐらいに、授業っていうのは管理以外目が行かなかったです。行かないしまったくもって心を削られてる状況だったので、放課後もとにかくずっと指導でした。生活指導だったので、授業準備を夜中になんとかやってるぐらいでしたね。」

方法によって生徒も納得し、「うまくいかないことはなかった」（語り 1-56）ことから、「徹底した管理型の授業」という指導方法についての考え方が確立されていく。

また当時は、青木教師を取り巻く他者の授業実践も「管理」であったという（資料 Ao6）。青木教師の着任した「その学校のスタイルの中心は一方通行型の授業」（語り 1-60）であり、所属する地区においても、「管理型の授業が非常に多かったです。ベテランの先生を見てもそうでした」（語り 1-61）「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」（語り 1-62）という。このように、青木教師を取り巻く他者の実践がすべて当時の青木教師の考え方と合致しており、この時点では自分の考え方に疑問を抱いて省察を喚起するような契機は無かったのである。それが、「そのとき本当に申し訳ないぐらいに、授業っていうのは管理以外目が行かなかった」（語り 1-63）という青木教師の言葉になって表出している。さらに、「まったくもって心を削られてる状況だったので、放課後もとにかくずっと指導でした。生活指導だった」という状況からも、当時の授業についての意味パースペクティブの根幹には「生活指導」があり、そのための手法（方法）としての「管理」という根源的な考え方を青木教師は有していたと推察される。

2-2 意味パースペクティブの発達過程（X中学校着任以後）

① 省察の喚起・深まり（着任 1～2年目）

X中へ着任した青木教師は、「最初の印象はまず気になったのがトランシーバー」だったという。「トランシーバーみんな持ってて」「何か問題が起こったときにこれでみんな集合するんだよっていうのを聞いて、やっぱり大変なんだなっていう思いが、生徒が来るまで思った」という。しかし、「生徒が来たら全然印象変わりましたよ。すごく落ち着いてる」と思ったという。また2年生の担任となった青木教師は、「いきなり2年生から入ったのは初めての経験だったので、非常に緊張はしました」という。しかし「クラス編成も十分配慮されたクラス。

クラスの2組って学年主任の隣のクラスで非常に待遇が良くて」ということから、「その1年間は2年生からだったんですけれども意外とすんなり溶け込めました。逆に落ち着きすぎて戸惑いがあったぐらい」というX中学校でのスタートであった。しかし、「やっぱり生活指導っていうのはいくら落ち着いてもやっぱりある」「規模が大きさが小さいってだけで、意外と日々あった」という。前任校の実践から青木教師には、「生徒との距離を詰めて方向性を一緒に見つけていくっていう指導をやりたい」という「思い」があり、「学年の生活指導には積極的にかかわろう」「クラスに関係なく関わっていこう」と思っていたという。また、当時の学年主任の教師は、「〔学年〕集会なんかでもまず僕に話しをさせてくれた」と、青木教師を「生活指導の第一線で」「まずやらせてくれていた」という。このようにX中学校着任1年目から前任校と同様に、青木教師は「生活指導で子どもたちにかかわること」ができ、これまでの考え方「普段のかかわりあいをいかに大切にするか」「上手に距離を詰めていって考えを合

資料 A07: 「子ども同士のつながり」についての語り

語り 1-93

「〔2年3年と学年主任を持っていた先生は〕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。それを子どもたちに浸透させるために、常々熱く語ってるところが印象的ですね。子どもに浸透させるために我々大人にも語っていたし、場面によっては子どもにも語っていた。そのときに、子どもに語らせるときに、生活指導の担当だったので、結構僕を通してやらせてくれたので、そういった意味でも育ててもらったっていう印象も強いですし、そのあと思っている部分についても非常に印象を受けた先生ですね。」

語り 1-94 (筆者発言: それまでは子どもと子どもが関わるっていう発想は先生の中にはなかったですか。)

「発想はちょうどそこでなんか僕が持ち始めたときですね。意識を持ち始めたとき。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ははっきり意識してたわけではないけども、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。」

語り 1-95 (筆者発言: その管理からちょっと意識が離れてたっていうのは何か原因とかきつかけっていう何かあるんですか。)

「結局中学校にいる中で、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、そういう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1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。」

語り 1-96 (筆者発言: それは先生が自然に思ったのか。学年主任の先生の影響。)

「どっちなんだろう。どっちですかね。今では完全に自分の中の思いだと自分の意識だっていう思いでいるんだけどもうどうなんだろう。たまたま合ったのかな。」

語り 1-97 (筆者発言: それは▲▲〔X中学校の前任校のこと〕の学校にいるときには。)

「▲▲〔X中学校の前任校のこと〕にいるときっていうのは、どちらかというとも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、あとの入った年から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。きっかけはだから落ち着いてる子どもを自分が直接見たからっていうのがあるからかもしれないです。」

わしてやっていく」とそれにもとづく実践に確信を持つようになる。それと同時に、「落ち着いてる子どもを自分が直接見た」（資料 Ao7 語り 1-97）という前任校とは異なる生徒の状況から、青木教師は「ちょっとずつ自分の管理以外で何ができるのかな」と、教育のあり方について省察を喚起させる（資料 Ao7 語り 1-94）。この省察の深まりには、当時の学年主任の「思い」が影響を与えている。

青木教師はこの学年主任の教師について、「思いついていう部分についても非常に印象を受けた先生」と述べており、「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」「子ども同士のつながりを考えていた先生」「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」と語っている（語り 1-93）。このような「思い」を持っていた当時の学年主任は、その「思い」を浸透させるために「大人にも語っていたし、場面によっては子どもにも語っていた」という。その生徒へ語る場合には、学年集会などで青木教師を「通してやらせてくれた」という。省察が喚起された当時、青木教師は「その子どものつながりっていうのははっきり意識してたわけではない」「もやもやとした思いだけ」であったという。しかし学年主任の「思い」を「語る」という実践の累積から、「自分の何か変えたいっていう思い」と「学年主任の先生のこうしたいんだっていう思い」（語り 1-94）がつながり、「子ども同士のつながり」という新たな視点を青木教師は明確にしていっていったと考えられる。そしてこの視点から、「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」と、教師が「管理」する教育の限界が見極められ、「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」と批判的な検討がなされる（語り 1-95）。最終的に、「そうすることによって大人1人の思いを超えて、子どもたち同士でもっと成長する」と、教師の力ではない「子ども同士のつながり」による教育という新たな問題設定をなし、教育のあり方についての考え方は批判的自己省察に達する。そして青木教師は、「学校は社会」「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」と、学校における教育のあり方について、発達させた考え方を有するようになる。

資料 Ao8：生活（生徒）指導についての語り

語り 2-15

〔授業で社会性を養うということを考えるようになったことについて、1回目調査への確認の質問〕
 「卒業させたときに何を育てることができたんだろうっていうふうに自問自答したものプラス、ちょうどきっかけとして学年主任を持ったので、じゃあこの学年の子たちをどうやって育てようって思ったのが、育てるといのがそのときの非常に強いキーワードで。」

語り 2-16（筆者発言：その前に2年3年の子どもたちはどういう意識で2年間付き合い合ってたことになる。）

「目の前のものに追われるだけでした。全く、だから何かできたっていう感じはないです。だから本当に2年間終わってちょっとがっかりした部分が、且々一生懸命はやってたんです。一生懸命やってたんだけど、何か目的を持ってやってたかっていうと目的は持ってなくて、本当に目の前の子が困ってたら助けたりだとか、アドバイスしたりとか、勉強教えたりだとか、そういうことしかできてなかったんで、何の見通しも持たずにやりました。だから、もうあのときの自分とはちょっと明確に今の自分とは違うなと思います。あのときは素人でした。お金をもらっちゃいけない人間だったと思います。」

この教育のあり方についての考え方の発達と同時期の X 中学校着任 2 年目の年度末、青木教師にはもう 1 つの省察も喚起されていた。青木教師は 2 年間受け持った生徒が卒業した時に、「何を育てることができたんだろうっていうふうに自問自答した」という（資料 Ao8 語り 2-15）。この「自問自答」においては、「目の前のものに追われるだけ」「何の見通しも持たずにやってみました」と考え方の源（無意識の行動）が突き止められている（語り 2-16）。同時に、「一生懸命やってたんだけど、何か目的を持ってやってたかっていうと目的は持ってなくて、本当に目の前の子が困ってたら助けたりだとか、アドバイスしたりとか、勉強教えたりだとか、そういうことしかできてなかった」「あのときは素人」だったと考え方の前提条件も明らかにされている（批判的省察）。また、次年度（着任 3 年目）から学年主任となることが決まったことも加わり、次に受け持つ「学年の子たち」については、「目的を持って」「見通して」を持ってという問題設定において「育てる」という視点を明確にする。

一方、授業についても省察が喚起され、深まる（資料 Ao9）。X 中学校に着任し、前任校と

資料 Ao9 : X 中学校着任当時の授業についての語り

語り 1-74

「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いうのが、管理型が当たり前になっていたんで、なかなかそこから脱却できなかったんですよ。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 年目よりもその子たちが 3 年生になって〔着任 2 年目〕からかな。初めて ICT をようやく意識したぐらいで。だから授業に関しては全然成長してなかったですね。」

語り 1-76

「周りの先生も、そのときはどちらかというと、やっぱりこの学校は、中心は生活指導でした。だから授業に関する研究だとかそういうものっていうのは二の次ですね。まず〔生徒を〕落ち着かせた上での授業だろうっていう意識はあったと思います。ただそれについては僕の主観ですね。」

語り 1-77（筆者発言：そのとき校内で授業を見合うとかそういうのは。）

「全然ないです。」

（筆者発言：1 年目も 2 年目も。）

「特に僕に関しては、そういう授業を見ようっていう目的では見には行きました。でもそれは自分の学年のみで、自分の学年の生徒を見るために行くっていう目的で行ってました。」

（筆者発言：ほかの子たちはどういふふうに授業を受けているのかっていう生活指導の観点で。）

「目的が半分、見回りっていう観点で見ましたので。」

語り 1-78

「そのときに見たものがちょこちょこ取り入れていって、そのとき思ったのが見せ方ですね。今までは本当に黒板で、自分で絵を描いてぐらいだったものが、例えばいろんな教材教具の準備として、でかい紙で印刷したものを準備したりだとかそれが多かったかな。あとは自分で作った模型を見せたりだとか、そういうものを見せてる先生がいて、同じく伝えるのにも見せ方を変えるだけで授業の印象って変わるかなって、子どもの中で吸収の具合が変わるのかなって、ようやく思い始めてきたのが本当にそのとき〔教員になって〕5 年目〔Y 中学着任 1 年目〕ぐらいです。」

語り 1-86 前半

「その前の卒業させた学年の子どもたちで、3 年で ICT を取り入れたりしたっていうのをしたんですけど、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があったらと。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。授業に対しての興味関心を持ったのがそこで 1 つ。」

は異なる「落ち着いたしている」生徒に青木教師は出会うが、これまでと同様に、「管理型の授業」を行っていたという。この点について青木教師は、「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いうのが、管理型が当たり前になっていたんで、なかなかそこから脱却できなかった」（語り 1-74）と述べている。また、X中学校全体についても「中心は生活指導」「授業に関しての研究だとかそういうものっていうのは二の次」であり、「まず〔生徒を〕落ち着かせた上での授業だろうっていう意識」（語り 1-76）であつたという。そのような当時のX中学校では授業改善のために授業を見合うこともなかったというが、青木教師は「学年の生活指導には積極的にかかわろう」「クラスに関係なく関わっていこう」という生活指導の観点から、「自分の学年のみ」「自分の学年の生徒を見るために」「見回りっていう観点」（語り 1-77）で他の教師の授業実践を参観する。もともとの目的は生活指導からの観点であったが、他者の実践から、「同じく伝えるのにも見せ方を変えるだけで授業の印象って変わるかなって、子どもの中で吸収の具合が変わるのかな」と、青木教師は「見せ方」という授業方法についての新たな視点を見出し、「ちょこちょこ取り入れて」いく（語り 1-78）。着任2年目には、ICT（Information and Communication Technology）を授業に用いるようになる（語り 1-74）。このように青木教師は、「管理型の授業」から「脱却できなかった」が、「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」から新しい授業方法での実践を約2年間、行う。このような新しい授業方法の実践を通じて、また、「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ったことから、2年間受け持った生徒が卒業した時に、「もっと与えられるものがあつたんじゃないか」と省察が喚起される。そして、「授業でもっと与えられるものあつた」「落ち着いた子たちはできるんだ。自分が考えたことでもっとできるのかもしれない」という批判的な検討を通じて、「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」と、変容への意欲を青木教師は持つ（語り 1-86）。

このように、Y中学校着任2年目の年度末の時点で、青木教師には3つの省察が喚起され、学校における教育のあり方については、「子ども同士のつながり」による教育という考え方を有するようになっていた。また、次に受け持つ「学年の子たち」については、「目的を持って」「見通して」を持って「育てる」という視点も明確なり、さらに授業方法についても、「いろいろ方法を工夫してやっていきたい」という意欲が青木教師には喚起されていた。これらの省察の喚起・深まりは、実践を通じてなされていったが、教科センター方式が導入されること、次年度に学年主任となること、という2点の状況の変化から、X中学校着任2年目の年度末から3年目にかけて、生徒指導についての考え方の省察も喚起されていた（資料 Ao10）。

着任2年目の夏ごろ、校舎の耐震化に伴う建て替えから教科センター方式実施が告知され、その説明会や新校舎についてのヒアリングが行われた。この時の行政の担当者が教育関係ではなく、施設関係の担当者であったことから、「教科センター方式を取り入れる理念の説明がまったくない」説明会だったという。そのため、青木教師は教科センター方式導入について、「まず思ったのは何を考えてるんだ」「そんなばかな方式を取り入れちゃいけない。大反対してや

る。最後まで必ず反対してやるって思った」という（語り 1-80）。それは、これまで「学年を意識して作り上げてきて、ようやく落ち着かせてきたっていう経緯」「自負」があり、「教科センターで〔生徒に〕移動されてしまうと学年がやっぱりバラバラになってしまう。自分たちが今まで取り入れてきた手法で子どもたちと接するのが難しくなる」という、生徒の落ち着きが「崩れちゃうんじゃないか」という懸念からであった。このことから「生活指導っていう観

資料 Ao10：教科センター方式と生徒についての語り

語り 1-80

「〔教科センター方式の告知について〕まず思ったのは何を考えてるんだって思いました。何を考えてるっていうのはそんなばかな方式を取り入れちゃいけない。大反対してやる。最後まで必ず反対してやるって思ったのが僕の思ったことです。その根拠っていうのは、そこまでもとにかく学年を意識して作り上げてきてようやく落ち着かせてきたっていう経緯もありますし、そのときは自負もありましたので、その教科センター〔方式のための校舎の構造〕で〔生徒に〕移動されてしまうと学年がやっぱりバラバラになってしまう。自分たちが今まで取り入れてきた手法で子どもたちと接するのが難しくなるっていうのがあったので、そしたら崩れちゃうんじゃないかって思ったのがそのときの印象です。だから評価うんぬんの前に生活指導っていう観点において、何1つ利点が見当たらなかったんで大反対でした。」

語り 1-104

「そのとき思っていたのが、やっぱり根幹は生活指導が太事で、そのとき僕が1年生を持つときっていうのは、もうX中って落ち着いた学校だっていうのは自覚もありましたし、周りからもそういうふうに言われてました。落ち着いた今、次の一手をどうすればいいのかなっていうことを考えて、この維持をさせるっていうのは、維持だけを考えたなら絶対崩壊するぞっていうのがもう分かっていることなので、生活指導っていうのは維持っていうのはすごく難しい。何もしないで維持は難しいと思ってるので、とにかく次の一手が欲しいなって考えていたんですね。次の一手って何を次の一手にするかって考えたときに、今まで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付けさせることによって、それは生活指導の一手にはなるんじゃないか、ということ、その授業の中で社会性を身に付けるという思いがありました。だから〔大学院の〕授業始まる前からですね。」

語り 1-105

「だから生活指導っていうか、どうやって子どもを育てるかっていう部分が一番表現としてぴたりくるかなっていうふうに思います。」

語り 2-17（筆者発言：それに関連してお聞きしたいんだけど、そのときに教科センター方式の話が来たときに絶対に反対してやろうと思ってたっておっしゃったんだけどでも、あるときにもう変わらないんだったらじゃあこの教科センターでうまくいくように考えようって意識が変わったっておっしゃってるんです。そういうふうに意識が変わったのはどうしてなのかなと思って）

「それはもう非常に単純にシンプルで、その子たちをお預かりして、校舎が変わったから駄目になったものをその子たちに背負わせるつもりはなかったんで、非常に校舎が〔生活指導を行う上で〕厳しいのは分かってたけれども、それじゃあこの子たちが結局育ちきれずに校舎が変わって損をして〔卒業して中学校を〕出る、っていうのはちょっと余りにも残酷だな。だからこそ、校舎の利点を生かして育てた上で、この子たちを出してあげたいって思いだけです。そこだけです。要は子どもたちを考えたときに校舎がどうのこうのよりも、〔校舎がどうのこうのということが〕すごいっちゃいことに思えてきて、っていうか。」

語り 1-86 後半

「授業に対しての興味関心を持ったのがそこで1つ。次の年に入って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。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〔校舎の〕構造を変えてやろうと思ってたんだけど、どうやら〔校舎の〕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。教科センターでも対応できる子どもたちに育てたいっていう思いを持ち始めて（後略：大学院応募の経緯について）」

点において何1つ利点が見当たらなかったので大反対」「最後まで反対をして当初の〔校舎の〕構造を変えてやろうと思っていた」という。しかし、「どうやら〔校舎の〕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らうっていう思いを持つようになった」（語り 1-86 後半）という。この「意識」の変化には、先述した、「目的を持って」「見通して」を持って「育てる」という新たな視点からの批判的な検討があった。青木教師は、「校舎が変わったから駄目になったものをその子たちに背負わせるつもりはなかった」「この子たちが結局育ちきれずに校舎が変わって損をして〔卒業して中学校を〕出る、っていうのはちょっと余りにも残酷」と、生徒を「育てる」という視点から教科センター方式のための校舎における教育を検討する（語り 2-17）。この批判的な検討から、「子どもたちを考えたときに校舎がどうのこうのよりも、〔校舎がどうのこうのということが〕すごいっちゃいこと」と青木教師は新たな問題設定をなす。そして、「教科センターでも対応できる子どもたちに育てたい」（語り 1-86 後半）「生活指導っていうか、どうやって子どもを育てるか」（語り 1-105）と、生徒指導についての考え方は発達する。

さらに、この「どうやって子どもを育てるか」という生徒指導についての考え方の発達から、授業の目的についての考え方の発達が導かれている。青木教師は、「生活指導っていうのは維持っていうのはすごく難しい」「維持だけを考えてたら絶対崩壊するぞっていうのがもう分かっている」「落ち着いた今、次の一手をどうすればいいのか」と、「落ち着いた学校」の維持について検討する（語り 1-104）。この批判的な検討は、「根幹は生活指導が大事」という「生活指導」という観点からであった。しかし、その生活指導の意味は、管理するという意味での「生活指導」ではなく、「どうやって子どもを育てるか」という発達した考え方からの検討である。この考え方から、「今までは別々で考えていた授業と生活指導をくっつける」「授業でそういった社会性を身に付けさせることによって、それは生活指導の一手にはなる」と、授業において「社会性を身に付けさせる」という新たな問題設定をなし、授業の目的についての考え方も発達する。この授業の目的（生徒に培わせたい力）についての発達した考え方は、他の語りにおいても明確に述べられており、さらに、「子ども同士のつながり」による教育という教育のあり方についての考え方の発達も関連づけられている（資料 A011 語り 1-100）。

この語りにおいて、「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」「生活指導と授業が僕の中でこう別でなくなってきた」と、青木教師は徐々に考え方が関連付けられていったことを述べた上で、「ここで〔授業で〕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」という新たな問題設定をなす。この新たな問題設定は、「今まで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付けさせる」という発達した生徒指導についての考え方から導かれている。そして、授業の目的（生徒に培いたい力）についての考え方も、「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」と発達している。それと同時に、そのためには「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」と、「子ども同士のつながり」による教育という教育についての発達した考え方も関連付けられて

いる。この授業の目的についての考え方と教育についての考え方の発達から、「自分がまず1番取り入れたいのは協同」「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」と、授業方法についての考え方の変容と新たな実践が導かれている。しかしこの時点（着任2年目末から3年目4月5月初旬頃にかけて）では「協同」ではなく、「関わり合い」という言葉を使っていたという（語り1-103）。「大学院始まる前から結構思っていました」と青木教師も述べているように、この省察の深まりに関しては着任3年目から在学する大学院での影響は関与していない。また、関与していないことが

資料 Ao11：授業の目的についての語り

語り 1-100

「1番はこの1年目〔生徒たちが1年生の時〕からですので、まず授業面においては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1番取り入れたいのは協同ですね。協同と探究っていう言葉をキーワードに今〔第1回目調査当時・着任5年目〕この学校はやってるんですけども、勝手な僕の中では、どちらかというと協同の方が中心。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1年目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いるんですけども、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、その協同っていう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。学年集会なんかでも率先して言ってるのが、やっぱり人に対してどうできるかっていう部分を、一応強調して伝えてるつもりではいます。」

語り 1-101

「具体的に言ってるのは気が付く力。なんか人が困っていたりだとか、あとこれ悪いんじゃないか。これやっちゃいけないことなんじゃないか、っていうことをまず気が付くと。そういうふうには気が付くのが、人と交流するための社会を作るために第1歩だっていうふうに言ってます。その次に、次の段階でどうやって人と接するかっていうと、そこで大事になってくるのが秩序がすごく大事だと。その秩序を守るためには、その自分がやってはいけないこと、やってもいいこと、それをちゃんと区別して判断する力を身に付けるっていうことと、あとはマナーも大事になってくる。マナーって結構なんでそれやっちゃいけないのっていうこともあるんだけど、それはやることによって人に対して不快感を与えたりだとか、そういうことにも気を向けてほしい。これっていうのは、マナーは秩序を作る上で、非常に大事なキーワードになってくるんだなという思いでやっています。なので、これをあとはその具体的な行事だとか、例えばその授業の中で、授業の中で具体的に関わらせ合ってますので、伝えるようにはしています。」

語り 1-102（筆者発言：そういう明確な考えができてきたのは何月ごろだった。何月というか季節でもいいんですけど。）

「もうこの学年の1学期のもう頭の部分で、そういう思いは自分が学年主任を持たせてもらえるっていうふうになったときには、そうやっていこうと思ってました。だから4月の頭から授業ではそれを取り入れてましたし。」

語り 1-103（筆者発言：それって大学院には行ってないですね。）

「そのときにはまだ行ってないですね。」

（筆者発言：その前にもうそういうこと、協同っていう言葉もあったっていうこと。）

「協同っていう言葉はなかったかもしれない。そのときは僕の中では関わり合いという言葉を使っていました。」

「カルチャーショック」となって、さらなる省察の深まりを導いていくのである。

② さらなる省察の喚起・深まり・考え方の発達（着任3～6年目）

X 中学校着任2年目の年度末までに、生徒指導について、教育のあり方について、授業の目的について（生徒に培いたい力について）、授業方法について、の考え方を発達させた青木教師は、着任3年目から1年生の学年主任・担任となり、発達した考え方に基づいて、「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」として、グループ学習を行うようになる。また同時に、教職大学院に在学するようになる。これは、着任2年目後半に青木教師が次年度から学年主任になることが知らされ、「この子どもたちを荒れる方向には行かせたくない」「教科センターでも対応できる子どもたちに育てたい」という「思いを持ち始めて、そこに大学院の話が来た」ということである。その時に、「学習の勉強だとか」「〔教科センター方式を先進的に行っている〕Y中についてちょっと勉強できることがあったら勉強したい」ということから希望したという。この教職大学院において、青木教師は「カルチャーショック」を受け、授業方法についての考え方が発達していく（資料 Ao12）。

青木教師は大学院に入学する直前に、生徒指導についての考え方の発達から、授業において社会性を育てるという考え方を持つようになり、授業の目的についての考え方も発達させ、着任3年目の4月から、生徒同士の「関わり合い」のある「協同作業」を授業に取り入れるようになっていた。しかし、「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」「協同っていうのが当たり前だった」「自分たちがやっと思つたと思つたのを当たり前のように取り組んでる。それこそその先を行って取り組んでる」ことに「カルチャーショックを受け」、省察を喚起させる（語り 1-106、1-109）。そしてそれらを実践している他校の教師たちとの「交流」から、青木教師は自身の実践が「ただのグループ学習で、まだ協同じゃない」ということに気づき、「じゃあグループ学習を高め合いにつなげるためにはどうしたらいいのか」（語り 1-106）という新たな視点から、「協同」「グループ学習」についての省察が深まっていく。青木教師は、自己のグループ学習を取り入れた授業について、「子ども同士がしゃべってだけで、しゃべってる活動見るだけですごいなと思つた」（語り 1-107）と考え方の源を突き止める（省察 reflection）。同時に、「僕は一方通行型だから子ども同士がしゃべってというのは考えられない」と、自分の授業が「一方通行型」が当たり前であったとその考え方の前提条件を明らかにして批判的省察に達する。そしてこれまで行ってきたグループ学習について、「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」「まったく参加してない子だとか、そういった子がいる」「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」「グループ学習が終わって、1人だけが語って1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」と批判的に実践を検討し評価する。最終的に、「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」「やり終えたあとで、やり始めの前の段階から、それぞれがもと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1歩上にいけたらそれが協同が成立したこと」と、協同が成立するグループ学習という新たな問題設定をなして批判的自己省察に達する。この授業方法の考え方の発達から授業づくりについては、「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。それが探究につながっていく」「みんなで取り組ませるっていうことは、それ

資料 Ao12：教職大学院について・グループ学習と協同についての語り

語り 1-106

「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、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、その〇〇大〔教職大学院〕のほかの先生との交流で、じ
 ゃあグループ学習を高め合いにつなげるためにはどうしたらいいのかっていう部分について、皆さ
 んが試行錯誤して、みんなやっぱり答えはないみたいですね。苦しまれてるのを見たときに、僕もそ
 ういった部分をもっと考えていかになくちゃいけないなど。協同って単純にやろうって考えて、グル
 ープ学習だけでっていうだけじゃないんだな、っていう思いを教えてくださいました。」

語り 1-107 (筆者発言：そのグループ学習と協同の違いについてちょっと明確に教えていただけますか。)

「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、僕は一方通行型だから子ども
 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けどい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とか、そういう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、それぞれがもと始まる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1歩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、1人
 だけが語って1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かなというふうに思います。協同するためにじゃあどうす
 ればいいのかっていう手法については、まだ分かりません。それ今でもやってる。試行錯誤しながら
 やってるところですね。」

語り 1-108

「〇〇大学〔教職大学院〕に行ったら皆さんそれについて語ります。それこそ附属校の先生なんかは
 それについて語ったりだとか、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
 部分って探究が必要だっていうのを聞いて、僕はたぶん探究って思い。言葉を学んでそれやりたい
 など思ったのが、〇〇大学がきっかけですね。そうか。みんなで協同させるためにはそれなりのみ
 ンで取り組むための上手な課題設定。それが探究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のは〇〇大
 です。」

語り 1-109 (筆者発言：それはもう早い。4月とか5月。)

「それはそうです。僕は結構早い段階で4月5月。そうですね。もう1学期の段階で確実に。」

(筆者発言：2年間大学院あったわけですが、その中で大学院の1年目前後半とかこうちょっと区分
 けたときにどこで先生は先生としての変化があったっていうか。)

「1番最初の段階ですね。その最初の1学期の段階が1番大きいですね。そのカルチャーショック
 を受けたっていうのもある。自分たちがやっと思つたのを当たり前のように取り組んで
 る。それこそその先を行って取り組んでるっていうのが、うちの学校は遅れてるなっていう思いも
 ありましたし、そこで先に取り組んでる学校を見て、うちの学校もこの方向性でやっていて間違
 いはないなっていう確信を持たせてもらった部分もありますし。あと、このときにいろんな出会い
 が。1番やっぱり出会いが多いのは1番最初なんで、このときの出会いっていうのはすごい大きい
 ですね。なので1番僕が変わったのはその最初の1学期。残りの期間っていうのは、それをどうやっ
 ていくかっていうのをもがき苦しんだのが残りの期間です。」

が協同にもつながっていく」と、「ただのグループ学習」で終わらせないという新たな問題設定がなされる。そして、「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究が必要」と授業づくりについての考え方も批判的自己省察に達する(語り 1-108)。これらの考え方の発達は、教職大学院に入学した「1番最初の段階ですね。その最初の1学期の段階」でなされており、「それをどうやっていくかっていうのをもがき苦しんだのが残りの期間」(語り 1-109)だったという。教職大学院修了後も、「協同するためにじゃあどうすればいいのかっていう手法については、まだ分かりません。それ今でもやってる。試行錯誤しながらやってるところ」と、実践での「試行錯誤」を青木教師は継続していく(語り 1-107)。このように授業方法と授業づくりについての考え方は、大学院における他校の教師達との「交流」から省察が喚起され発達していった。その一方で、先に発達していた生徒指導についての考え方「どうやって子どもを育てるか」「授業でそういった社会性を身に付けさせる」が新たな問題設定の枠組みとなり、授業の目的についてのさらなる考え方の発達ともう1つの授業づくりについての考え方の発達が青木教師に生起していた(資料 Ao13)。

青木教師は、「[生徒に社会性を]付けたいってところからあらゆるものの価値観が変わります。その授業の価値観が自分の中で変わって、とにかく授業を通して人を育てるっていう意識を持ったから、そこで教材観も変わりました」(語り 2-13)と、生徒指導についての考え方の発達から、「授業の価値観」(授業の目的についての考え方)と「教材観」(授業づくりについての考え方)の変化が導かれたことを述べている。そしてその省察の深まりがこの一連の語りにも表出している。青木教師は、生徒指導についての考え方の発達から、「授業を通して人を育てる」という授業の目的についての考え方も発達させており、この考え方から「理科を使ってどうやって[生徒を]育てるか」と省察を喚起させる。そして、「前任校のときはもう教科書教えるだけ」「単元を教科書の流れに沿って教科書のまま教えてただけ」(語り 2-11)と、これまでの授業づくりについての考え方を明らかにする(省察 reflection)。その上で、「理科を使ってどうやって育てるかっていうふうに考えたときに、単元を教えるだけでは人は育たなくて、そんなのただの勉強で、別に私が教えなくても自分で学習すればいいことであって、それは育てるとは違う」(語り 2-13)と、批判的な検討を通じてこれまでの考え方は否定される。最終的に、「育てる」という新たな問題設定から批判的自己省察に達し、「ちゃんと日常のものに目を向けて、それを分析できる力を付けることが育てるっていうこと」と、授業の目的についての考え方は発達する(語り 2-13)。この考え方の発達と共に授業づくりについての考え方も、「協同だとか探究とかそういったものに取り組ませる道具として理科を使っただけ」(語り 2-10)「あくまで理科を使って育てるだけ」(語り 2-13)という新たな問題設定から批判的自己省察に達し、「理科はそういう単元に本当にとらわれない」と授業づくりについての考え方は発達する。

このように、大学院における「カルチャーショック」な経験と、生徒指導についての考え方の発達から、授業の方法について、授業づくりについて、授業の目的について、の考え方の発達が導かれていった。その発達した考え方は先に、あるいは同時期に発達していた考え方に加

資料 Ao13 : 授業づくりと授業の目的についての語り (調査2回目)

語り 2-10

「多分教材の価値観っていうのが僕他の理科の先生と違うかもしれないけど、全然理科じゃなくてもいいんです僕の中で。理科じゃなくてもいいんだけど、協同だとか探究とかそういったものを取り組ませる道具として理科を使ってるだけで、理科としてどうのこうのっていう部分に関していうと、本当に根本的なところだけ。いろんな現象を科学的に分析するっていう部分だけを考えてやっています。だから教材の題材設定、課題設定に関してのそういった部分を意識してやっています。なるべく日常のものを科学的に分析できるような目を養えたらいいなっていうのがあるので、例えば日常のものっていうと、食べ物に関わらせて食育を理科で積極的に取り入れたりとかがそういったことはやっています。」

語り 2-11 (筆者発言：それは先生が講師になっていたときからずっと変わらないんですか。)

「全然違います。講師のときどころか最初の前任校のときはもう教科書教えるだけです。その単元を教科書の流れに沿って教科書のまま教えてただけなので、全く今と授業違います。今の授業受けてる子たちは、最初は何の単元やってるか分からないような状態から、本当に日常の題材から入っていきますので、これ何なんだろうってやってるうちに、気が付いたら理科の単元の今やるべきところをやったんだな、っていうふうな印象でいると思います、ちょっとそれは直接聞いたことないんですけど。」

語り 2-12 (筆者発言：今みたいに変わったのはいつ頃だと思いますか。)

「変わったのは、この学校に来てこの春卒業した3年生が1年生で入ったときです。」

語り 2-13 (筆者発言：じゃあその社会性を付けたいって。)

「付けたいってところからあらゆるものの価値観が変わります。その授業の価値観が自分の中で変わって、とにかく授業を通して人を育てるっていう意識を持ったから、そこで教材観も変わりましたし、理科はそういう単元に本当にとらわれないというか、あくまで理科を使って育てるだけであって、そこです。完全に考え方変わりました。」

(筆者発言：そこでそういうふうな科学的な目を養えるようになってほしいっていうのが明確になった。)

「そこで明確です。ある意味じゃ理科を使ってどうやって育てるかっていうふう考えたときに、単元を教えるだけでは人は育たなくて、そんなのただの勉強で、別に私が教えなくても自分で学習すればいいことであって、それは育てるとは違うなって。ちゃんと日常のものに目を向けて、それを分析できる力を付けることが育てるっていうことだなっていうふう考えたので、そこでちょっと変わりました。」

わり、考え方が全体として拡がっている。授業の目的については、「社会性を身に付けさせる」という発達していた考え方に、「日常のものに目を向けて、それを分析できる力を付ける」という教科における目的が加わっている。授業づくりについては、それぞれの省察の深まりから導かれた考え方、「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究が必要」と「単元に本当にとらわれない」という2点の考え方に拡がりをもって発達している。そして、発達させた考え方(授業方法について、授業づくりについて、授業の目的について)にもとづく実践を継続して約3年後(調査2回目当時・X中学校着任6年目)、青木教師は実践から「僕の答え」を導きだし、さらに考え方を発達させ、「探究」を導くために「課題設定」にこだわって、次のような授業づくりを行っている資料 Ao14)。

青木教師は、「教科書は一切使わなくて」「1時間単位で細かく授業を全く考えてない」「この期間でこの内容を教えようっていうふうに授業を組み立ててる」という(語り 2-23)。それは、「最初に何か取り組ませた上で、自分たちの作らせたものを分析させて、ここの部分不思議だかっていう部分を理科的に解明していくっていう授業の組み立て方」である(語り 2-24)。さらに、「ちょっと関係ないことも意図的に絡ませて」授業づくりを行っているという(語り

資料 A014：単元について・実際に行った授業づくりについての語り①

語り 2-23

「単元は大ざっぱな流れは一緒なんですけど、すごい伝えるのが難しいんですけど、何ていうかなちょっとでも単元に関わる題材を自分の中で持ってきて、1時間単位で細かく授業を全く考えてないんです。この期間でこの内容を教えようっていうふうに授業を組み立てるので、例えばじゃあ最近やったのでいうと、1年生はこの時期に物質に入ります。そうしたら物質についてやろうっていうところが教科書どおりです。それをどういうふうに物質について授業組み立ててっていうところは、教科書は一切使わなくて、物質は、例えばこの白い粉は何だって確認するようなそういう内容だったりだとか、あとはちょっと酸性中性アルカリ性っていうのが出てきたりだとか、あとは化学変化の基本的な部分が出てきたりするんです。それはじゃあ普通教科書だと、中性酸性アルカリ性の性質はこうですっていう教科書にそのまま出てるから、それをじゃあ改めて説明して、ノートにまとめさせて、じゃあプリントを解かせてはい終わりなんですけれども、僕のやり方は1個1個はやらずに、最初に炭酸飲料を作らせます。炭酸飲料ってちょっと持ってきます。」

語り 2-24

「そしたらまずちょっとこれを。これ実際に今回授業公開したんですけど、授業公開やったときの授業これなんですけれど。これ、もうちょっとあらかじめ混ぜてるんですけど、これは重曹っていう粉なんです。」

(筆者発言；子どもにやる時はどういうふうにやるんですか。子どもにやる授業だと、まずこれを出してこれを出して。)

「これ同じやつです。これを子どもたちが実際自分たちでやっています。全くおなじことを自分たちでやらせてます。白いこれ炭酸水素ナトリウムです。これもう反応しちゃうか。これクエン酸なんです。クエン酸入れるとこうやって、例えばこの過程を見せます。そうするとこうやってブクブクと発生してるのは二酸化炭素なんです。重曹とクエン酸っていうのは全然二酸化炭素関係ないです。どっちも二酸化炭素関係ないんですけど、混ぜると二酸化炭素が発生するので、ここでまず1つ課題ができます。実際は化学変化なんです。全然関係ないものから全く別の物質が生まれるという化学変化で。」

(筆者発言：化学式の。)

「そうです。もう1つ言うとこれ酸性でこれアルカリ性なんです。これなめると酸っぱいんです。これなめると苦いんです。ちょっと飲んでいただくと若干酸っぱいです。クエン酸のほうが多いです。」

(筆者発言：いただきます。)

「はい。そういう味なんです。本当今これなんですけど、若干しょっぱくないですか。」

(筆者発言：そう言われてみると。)

「ポカリスエットっぽい。ほんのりと。」

(筆者発言：うん。)

「そうですね。それって酸性とアルカリ性のものを混ぜてできる塩の一種なんですけど、それが出来上がるっていうんでこれ中和っていう作業なんです。だからこの1つだけで、結構理科の要素をたくさん含んでいて、こっから取り組み始めて、この前はまずこれを作らせて疑問点を出させたところで終わっていて、今後、これから入るのは今言った中和。あと酸性とアルカリ性、あとは化学変化。あと実は温度によって溶ける量が違うんですよ。それも子どもたちに事前にやっていて、溶解度っていうんですけど、それも2学期以降入ってくるんですよ。こんなふうにして最初に何か取り組みました上で、自分たちの作らせたものを分析させて、ここ部分不思議だっていう部分を理科的に解明していくっていう授業の組み立て方をしています。」

語り 2-25 (筆者発言：なんでだろうと思いますね。)

「なんでだろうと思いますよね。」

(筆者発言：思いますよ。知りたくなります。)

「知りたくなりますよね。それを子どもたちから疑問を出させると、多少、誘導します意図的に。誘導するんですけど、実はこの中学校1年生でやる単元に全部関わってくるんです。あとはこれを思いつくまでがすごく時間がかかるんですけど、僕の課題設定でこだわっているのはこの部分なんです。」

(筆者発言：全部教えねばならないことを網羅して、しかも子どもが興味を引くっていう。)

「そうですね。僕の授業の特徴は、プラスアルファちょっと関係ないことも意図的に絡ませてます。だから今回炭酸飲料実はこれだけじゃなくて、実際に商品として飲めるような商品開発をしろって言って、商品開発の苦勞も知ってもらおうと。結構適当に混ぜるとまずいんですよ。上手に混ぜると本当、子どもが作ったやつでもすごくおいしいんですよ。なのでその部分を食育と絡めて、今回も栄養士さんの先生に入っていていただいてやったりしています。なので非常に日常社会で全然関係ないことから入っていつてますね、そこが賛否両論あるんですけど。」

2-25)。これは、「やみくもに全部いろんなものやってるわけじゃなくて」実践の中から導き出された「答え」にもとづいている（語り 2-27）。着任3年目から3年間、探究的な授業づくりと協同的な授業方法によって教えた生徒たちが、「ペーパーテストで解ける力もついでる」「実際に学力」がついたという（語り 2-28）。このことから、「関係ないことも含めてあらゆる情報の中から単元に必要なことを自分たちで考えるほうが絶対に彼らの記憶に残ります。他のものを絡めていったほうが彼らの記憶にとどまる。あと理解力につながるっていうのが僕の中の答え」（語り 2-27）と、青木教師は生徒の学力向上から「ちょっと関係ないことも意図的に絡ませて」という新たな視点を見出し、その視点をこれまでの考え方に加え、授業づくりに

資料 Ao15：単元について・実際に行った授業づくりについての語り②

語り 2-26（筆者発言：それは理科の先生たちの中でですか。）

「直接私には言っていないですけど、多分普通に見たら疑問に思うと思います。なので土屋先生に聞いてもこういうやり方はしないと思います。例えばもうちょっと単元に集中して、絞り込んで整理して教えないと、単元の内容を習得できないんじゃないかっていうふうにおっしゃる意見は、僕の耳には入っていませんけど、多分あると思います。」

語り 2-27（筆者発言：その意見については同感な部分もあるんですか。）

「一切ないです。僕の意見はやみくもに全部いろんなものやってるわけじゃなくて、関係ないこともあるんですけども、関係ないことも含めてあらゆる情報の中から単元に必要なことを自分たちで考えるほうが絶対に彼らの記憶に残ります。他のものを絡めていったほうが彼らの記憶にとどまる。あと理解力につながるっていうのが僕の中の答えです。」

語り 2-28（筆者発言：それはどこから引き出された答え。）

「それはまずは試してみようと思ってやっただけなんですけれども、理解度として、去年卒業した3年生が入学当初はぼちぼちだったものが、実際に学力はついてますので、ペーパーテストで解ける力もついでるので、今は結構自信を持っているんな知識を入れさせたほうが、逆に彼らの頭の中で記憶、あるいは理解力として定着するんだっていうのが僕の中の結論です。なのでそういう反論はあると思うんですけども、今んところは変える気はないです。」

語り 2-4〔学習面での成果について〕

「学習面といっても学力面ではそんなに、成果は教科によっては出てるんですけども、学力的にガンと上がったというよりは、公開がとにかく多かったのが、研究指定校だったので。公開して授業見てくれた方がたが必ず言っていたのが、協同が成立しているっていう。助け合って支え合ってそれぞれの課題に取り組むっていうことができていて、単なるグループ学習ではなくて協同ができてね、っていうのがほとんどの方の最初の感想だったので、そこについては非常によくできていたっていうふうに思います。あとこれはもう個人的な感想になるんですけど、協同を取り入れたのは生活面も含めて授業で育てていきたかったのが、協同っていうのを取り入れたんですけども、あと極端に苦手な子を防ぐためにも協同は有効じゃないかっていうふうに考えていて、極端に教科が苦手な生徒を防ぐ。居なくさせるための手段としても協同はいいかなと思っていて、一応勉強ができない子が、1年生に比べたらほとんどの子は伸びた。そういう部分においては、成果は出たのかなっていうふうに思います。あとは、さらに伸ばす上では探究をもうちょっと。探究活動を僕はなかなかうまくできなかったんですけど、中3になったとき、これ本当個人的な部分で、理科に関してはちょっと課題設定いろいろ考えてみようと思ってるいろいろ取り組んだら、ちょっとは成績上がってきたので、そういった部分では、ある程度3年間見通してやった成果っていうのは、最後のほうで比較的に出てきたんじゃないかなって。だから理科でいうとテストです。期末試験とか学年末試験以外にも、業者さんの試験を受けたんですけども、一応、結構区の平均よりは毎回高かったのが、そういった意味では成果がちょっと出たかなというふうに思います。」

語り 2-5（筆者発言：探究っていうのは要するに課題設定を工夫してより深く。）

「はい。僕の中での探究なので、それが探究として正しいかどうか分からないんですけども、僕の中で協同と探究はセットで考えていて、協同させるために、1つの解決するための題材を与えると。その題材が探究の始まりだって考えているので、その課題設定にこだわるのが探究の始まりである。なので課題設定についてそれなりにちょっと考えようと思ったのが去年だったので、一応いろいろ試してはみました去年は。」

ついでに、「勉強ができない子が、1年生に比べたらほとんどの子は伸びた」ということから、青木教師は「苦手な生徒を防ぐ。居なくさせるための手段としても協同はいい」という視点を見出している（資料 Ao15 語り 2・4）。着任3年目の時点では、「協同を取り入れたのは生活面も含めて授業で育てていきかけたので、協同っていうのを取り入れた」（語り 2・4）のであったが、生徒の学力向上から着任3年目に発達していた授業づくりと授業方法についての考え方は、改めて検討され、評価される。そして、発達していた考え方は生徒の学力向上という点からも批准されることによって、「僕の中で協同と探究はセットで考えていて」「協同させるために1つの解決するための題材を与えると。

資料 Ao16：新校舎において教科センター方式実施をしての生徒についての語り。

語り 1-113（筆者発言：今年4月から約3カ月間取り組んでみてどうでしたか。）

「この4月から取り組んでみて非常に慌てています。大人も子どもも慌てています。」

（筆者発言：例えばどんな点で。）

「去年の11月12月からちょっと落ち着かなくなってきた子どもたちなんですけれども、それっていうのは予測はしてるんです。2年生、この発達段階で落ち着かなくなるのは当たり前だと思ったので、そこまでは予想の範疇だったんですね。ただそれをなんとかこう教科センターが始まるまでに、比較的落ち着かせたかったんです。なので一応感触としては3年が始まる時、教科センターが始まる前の段階で比較的、実はそれやれたかなと思ってたんですね。それこそ僕、[大学院の]実践記録書かずにほかのところに集中してやっていて、みんなもそういう意識を持っている学年の先生だったので、落ち着かせてやっていたんですけども、ふたを開けてみて、教科センター[方式が]始まってみたら、前以上に、入試のとき以上に落ち着かないです。子どもの具体的な行動で言いますと、みんな見事に子ども返りました。ここがちょっと予想を超えましたね。何でだろうという考えたんだけど、今までこじんまりとした[プレハブの]校舎の中でぎゅうぎゅう詰めの中でつながるしかなかったものがパーと解放された意識があるのかなど。だから広いスペースが逆に今度は遊び場になってしまうと。遊び場を与えられて子ども返りしてしまっただけっていうのが1つの印象。もう1つはちょっとやっぱり育てきれなかった部分もあるのかなっていう部分で、僕は子ども同士のつながりっていうものを、僕だけじゃなくて学年の教員がみんな意識してやっていたんだけど、非常につながりが、思った以上に育てきれなかったっていうのが、人に対して嫌なことをすることが。要はいたずらですね。いたずらが思った以上にできたんですね。そこがちょっと多いなという気が今でもしています。」

語り 1-115

「2学期以降は、根幹はやっぱり変わらない。子どもたちのつながりをちゃんと意識させるのが大事だっという思いがあるんですけども、もう1つ教科センターになって4月から離れちゃった部分として、大人と子どものつながりがちょっと切れちゃったのかなっていう思いがあるんですね。前だともっとこう物理的に近かったりとかそういった思いがあって、大人の思いとか子どもの思いっていったのは相互にやりとりができていたんですけども、ここの部分が今うまくやれてないんですね。物理的に接する時間がとにかく少ない。それがやっぱり一番だと思うんです。」

語り 1-121（筆者発言：現在教員として一番大事にしていることは先ほどからおっしゃった部分ですか。）

「そうですね。1にも2にもつながりですね。これが、水谷先生がうまい表現で、つながり力っていい名前つけてもらったんですけど、それありき。それのみというか、そこにもう根幹があります。そのつながりっていうのは大人同士のつながりもそうだし、子ども同士のつながりもそうだし、子どもと大人同士のつながり。これらすべてをを考えていくのは僕の教員としてのすべてです。それをやることによって、あらゆることにおいて独り善がりであっちゃいけない。みんなで意識をなるべく統一していかなくちゃいけない。それは例えばうまくいかないことがあったら、うまくいってないってことをみんなでちゃんと統一していく。意識しなくちゃいけない。じゃあそれを立て直すためには、どうしたらいいかっていうのを意識していかないといけない。これを教員だけが思って子どもにやるんじゃないかって、子どもと一緒にそこを気が付かなくちゃいけないな。そうすることによって、指導っていうのも一方的な指導でなくて変わっていくんじゃないか。一緒に立て直すために、どうやっていこうかってことをやっていきたいなというふうに思っています。今とにかく3学年はそれがうまくいってないところなので、3学年の子どもたちとも一緒にやっていこうかなと思っています。」

その題材が探究の始まりだって考えているので、その課題設定にこだわるのが探究の始まり」と、より明確に、より安定的な考えとなってさらに発達しているのである（語り 2-5）。このように授業に関する意味パースペクティブを構成する考え方（授業方法について、授業づくりについて、授業の目的について）は、拡がりを持って発達していった。一方、生徒指導についての考え方と教育のあり方についての考え方は関連し合い、密接に結びついて発達している（資料 Ao16）。

青木教師が学年主任となって3年目（X中学校着任5年目）、新校舎が完成し、教科センター方式が本格的に実施される。その実施に当たり、青木教師は学年の教師たちとも「意識」同じくして、生徒を「落ち着かせ」てきたという。しかし、「教科センター〔方式が〕始まってみたら、前以上に、入試のとき以上に落ち着かない」「みんな見事に子ども返りしました。ここがちょっと予想を超えました」という。この生徒の状況から、「何でだろう」と省察が喚起される。そして、その生徒の落ち着きがなくなってしまった現象について、「今までこじんまりとした〔プレハブの〕校舎の中でぎゅうぎゅう詰めの中でつながるしかなかったものがパーと解放された意識があるのかなと。だから広いスペースが逆に今度は遊び場になってしまうと。遊び場を与えられて子ども返りしてしまった」と、生徒が置かれた環境の変化が批判的に検討される。同時に、「ちょっとやっぱり育てきれなかった部分もある」「子ども同士のつながりっていうものを、僕だけじゃなくて学年の教員がみんな意識してやってたんだけど、非常につながりが、思った以上に育てきれなかった」と、「子ども同士のつながり」についても批判的に検討される（語り 1-113）。また、「大人と子どものつながりがちょっと切れちゃった」「大人の思いとか子どもの思いっていったのは相互にやりとりができていたんだけど、ここの部分が今うまくやれてない」「物理的に接する時間がとにかく少ない」と「大人と子どものつながり」についても批判的な検討がなされる（語り 1-114）。新しい経験についてのこれら批判的な検討を通じて、改めてこれまでに形成されていた考え方が肯定され、批准され、「1にも2にもつながり」「そこにもう根幹があります」と教育のあり方についての考え方は批判的自省察に達する（語り 1-121）。この批判的自省察に達した「つながり」においては、講師時代や教員としての1校目の学校で「意識した」「大人同士のつながり」（資料 Ao11 語り 1-97）と、X中学校で見出された「子ども同士のつながり」というこれまでの考え方が統合され、「大人同士のつながりもそうだし、子ども同士のつながりもそうだし、子どもと大人同士のつながり」という3つの「つながり」という点から新たに問題を設定して批判的自省察に達しているのである。そしてこの新たな問題設定から、「あらゆることにおいて独り善がりであっちゃいけない」「教員だけが思って子どもにやるんじゃないで、子どもと一緒に」「そうすることによって、指導っていうのも一方的な指導でなくて変わっていく」と、生徒指導についての考え方は教育のあり方についての考え方と密接に関連して、より発達している。また、生徒指導についての考え方は新たな経験（実践）を通じて、より拡がりをもって発達する（資料 Ao17）。

青木教師は学年主任となって指導した3年間について、「とにかく子どもたちのつながりと

資料 A017：生徒指導についての語り

語り 2-22

「授業に関しては本当に去年まで思ってたけど、自分の授業の準備って研究主任のくせに全然できなかったんですよ。全然できなくて、今年度ようやく授業準備ができる時間が作れるようになったから、はじめて課題についてどうやったらいいんだろうとか考え始めました。だから去年までは何をやりたいかっていうのを頭の中で考える期間。今年はそれを実践する期間かなっていうふうに考えてます。授業に関しては、去年と今年それが一番大きい変化で、学年主任としてはもうとにかくさっきの1年生のうちに鍛え上げるというのが大きな変化です。」

語り 2-2。

「去年出した3年生というのは、本当に1年生2年生と非常に落ち着いていたので、ある意味育てるっていう意味では育ててはいたんですけども、何か環境が変わったりだとか、例えば中学校卒業して高校生活を迎えるにあたって、いまいち何ていうかな、温室育ちで鍛えられていないようなそんな印象を、本当にその3年の最後で振り返ったときに、鍛えられなかったなっていう感じがあったので、今の子どもたちに関しては育てるプラス逆境にもめげないような子どもたちにしよう。だからもう徹底して駄目なものは駄目。あと我慢っていう部分です。一番は、だから我慢させるべきときに徹底して我慢させるっていうこと今やらせてます。」

語り 2-3

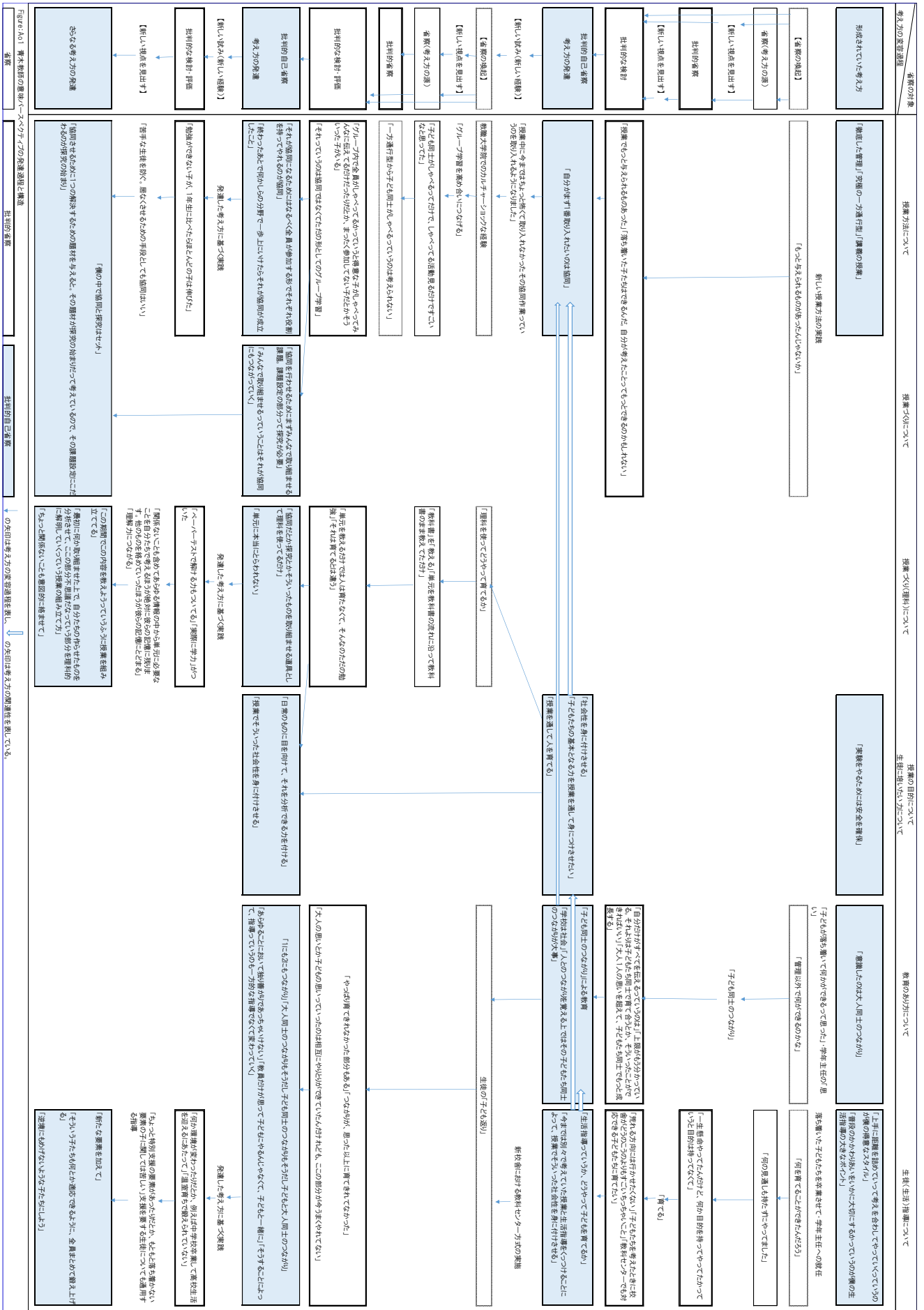
「今でもその方向性でやってるので、その部分においては間違っ**て**はいなかったと思うんです。そのときに力を入れていたのは、とにかく子どもたちのつながりというか、何か目的を持ってみんなで力を合わせてやるっていう部分に関しては、非常に成果は実は出てはいたんです学習面では。学習面では出ていましたし、結局3年生でついていけなくなって崩れたの**て**、本当に10人も居なかったんです。それ以外の子たちはどうだったかっていうと、非常によく育ったほうだと思いますので、だから**一部分ではうまくいかなかった部分はあるけれども、教科センターに対応する**っていうことに関していうと、大部分は一応できたかなと。ただ今言ったみたいに、何ていうかな、ちょっと特別支援の要素があつたりだとか、もともと落ち着かない要素の子に関しては苦しいので、そういう子たちも何とか適応できるように、全員まとめて鍛え上げるっていうのは今年プラスアルファです。だから**去年の内容プラス、今年また新たな要素を加えてやる**っていう感じ**です**。方向転換は全くしてないです。」

いうか、何か目的を持ってみんなで力を合わせてやるっていう部分に関しては、非常に成果は実は出てはいた」「非常によく育った」と「学習面」において肯定的に評価する（語り 2-3）。しかし、「何か環境が変わったりだとか、例えば中学校卒業して高校生活を迎えるにあたって」「温室育ちで鍛えられていない」と批判的に検討する（語り 2-22）。「環境」の変化という点に青木教師が着目したのは、3年間担当した生徒たちが3年生になって新校舎建設のためのプレハブ校舎から新校舎に移るという「環境」の変化を経験した学年であったからである。この「環境」の変化における生徒の状況への批判的な検討から、「ちょっと特別支援の要素があつたりだとか、もともと落ち着かない要素の子に関しては苦しい」と、支援を要する生徒についての指導という新たな視点を青木教師は見出す（語り 2-3）。そして、「そういう子たちも何とか適応できるように」という新たな問題設定から、「全員まとめて鍛え上げる」という考え方が「プラスアルファ」されている。このように、生徒指導についての考え方も新たな経験を通じて拓がりを持って発達しているのである。

3 考察

3-1 青木教師の実践的知識の発達過程とその特徴（Figure：A01）

青木教師の教師としての行動を決定している意味パースペクティブを、X中学校着任以前と以後に大別し、その形成と発達の過程とあり様を分析してきた。X中学校着任6年目の発達し



た意味パースペクティブは、授業方法について、授業づくりについて、授業の目的（生徒に培いたい力）について、教育のあり方について、生徒（生活）指導について、という5つの考え方から構成されていた。これら明らかになった5つの考え方の発達過程から、次の4点の特徴が見出される。

特徴の1点目は、生徒（生活）指導についての考え方が意味パースペクティブ全体の根底をなす考え方となって、他の考え方の発達を導いていることである。5つの考え方の中で、青木教師がX中学校着任2年目を終えようとしていた時に省察を喚起させたのは、生徒（生活）指導について、教育のあり方について、授業（授業方法・授業づくり）についてであった。生徒（生活）指導についての考え方は、落ち着いた生徒を指導する中で省察が喚起され、これまでの実践への省察の深まりから「育てる」という視点が見出され、最終的に批判的自己省察に達する。教育のあり方についての考え方も、落ち着いた生徒を指導する中で、また学年主任の「思い」を語る中で省察が喚起され、「子ども同士のつながり」という視点が見出されて省察が深まり、最終的に批判的自己省察に達する。このように生徒（生活）指導についての考え方と教育のあり方についての考え方は、それぞれの省察の深まりによって発達した。しかし、教育のあり方についての発達した考え方（「子ども同士のつながり」による教育）は、生徒（生活）指導についての発達した考え方（「どうやって子どもを育てるか」）の応えになっており、2つの考え方は関連しているのである。一方、授業（授業方法・授業づくり）について考え方は、「見せ方」やICTを取り入れた新しい授業方法での実践から、「授業でもっと与えられるものあった」「落ち着いた子たちはできるんだ。自分が考えたことでもっとできるのかもしれない」という批判的な検討はなされるが、それは「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」という変容への意欲に留まり、それ以上の省察の深まりは認められなかった。しかしそれでも「自分がまず1番取り入れたいのは協同」と、授業方法についての考え方の変容が導かれていた。それは、「今まで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付けさせる」という発達した生徒（生活）指導についての考え方が、そのまま「社会性を身に付けさせる」という授業の目的（生徒に培わせたい力）となり、それが授業方法についての考え方に働きかけたからであった。また、生徒（生活）指導についての発達した考え方の応えとなっている、「子ども同士のつながり」による教育という教育のあり方についての発達した考え方も、授業方法についての考え方に働きかけることによって、その考え方の変容を導いている。さらに、「どうやって子どもを育てるか」という生徒（生活）指導についての発達した考え方が、「理科を使ってどうやって育てるか」という授業づくりについての省察を新たに喚起させ、「育てる」という視点から省察の深まりを導き、最終的に「単元に本当にとらわれない」という考え方の発達をも導いていた。このように、生徒（生活）指導についての考え方の発達が青木教師の意味パースペクティブを構成する考え方の根底として、他の考え方の発達を導いている。

特徴の2点目は、考え方の発達過程においては、大きく分けて6つの過程を経ていることである。青木教師の事例においては、最終的に5つの考え方の発達が認められたが、授業の目的

Table: Ao2 青木教師の考え方の発達過程

省察の対象 発達過程	授業方法について	生徒指導について	教育のあり方について
新しい試み・新しい経験	0)新しい考えに基づく新しい実践(経験)	1)新しい経験(落ち着いた子供たちの指導)	1)新しい経験(落ち着いた子供たちの指導・学年主任の思いを語る)
省察の喚起	1)衝撃的な出来事からの喚起	2)実践の累積からの省察の喚起	2)実践の累積からの省察の喚起
新たな視点の抽出	2)他者との対話からの新しい視点の抽出		3)他者の実践と自己の実践からの新しい視点の抽出・明確化
省察の深まり	3)実践への省察の深まり(省察reflection、批判的省察)	3)実践への省察の深まり(省察reflection、批判的省察)	
新たな視点の抽出		4)実践への批判的な検討からの新しい視点の抽出	
批判的な検討・評価	4)新たな視点からのこれまでの実践への批判的な検討と評価	5)新たな視点からのこれからの実践への批判的な検討	4)新たな視点からのこれまでの考え方・実践への批判的な検討と評価
批判的自己省察	5)批判的自己省察(=考え方の発達)	6)批判的自己省察(=考え方の発達)	5)批判的自己省察(=考え方の発達)

について、授業づくりについて、これら2つの考え方の発達は生徒(生活)指導についての発達した考え方から導かれているため、ここではそれ以外の3つの考え方について考察する。上記の表(Table: Ao2)は、授業方法について(教職大学院における経験からの発達)、生徒(生活)指導について、教育のあり方について、の考え方の発達過程を整理したものである。この3つの考え方の発達は、共通して次の6つの段階を経ている。

- 1) 新しい経験(あるいは新たな考え方に基づく実践)
- 2) 実践の累積あるいは衝撃的な経験からの省察の喚起
- 3) あるいは4) 新しい視点の抽出
- 4) あるいは3) 省察の深まり(省察 reflection、批判的省察)
- 5) 新たな視点からのこれまでの実践への批判的な検討と評価
- 6) 批判的自己省察(=考え方の発達)

この3つの考え方の発達過程においては、2種類の省察の喚起が認められた。生徒指導について、教育のあり方についての考え方の発達においては、前任校とは異なる落ち着いた生徒への指導や学年主任の「思い」を語るという、約2年間の新しい経験の累積を通じて、省察が喚起された。授業方法についての考え方においては、生徒(生活)指導についての考え方の発達からの影響を受けて考え方が変容した後に、大学院における「カルチャーショック」という衝撃的な経験から省察が喚起された。このように省察の喚起において異なりがあるが、その発達過程は両者ともに、新たな視点を見出してこれまでの実践への省察を深める、あるいは実践への省察の深まりによって新たな視点を見出す、という過程を経ている。そして、その見出した新たな視点が新しい問題設定の枠組みとなることによって批判的自己省察に達し、考え方を発達

させている。この点から、省察の深まりにおいては新たな視点を見出すことが重要であると言えよう。

特徴の3点目は2点目に関連して、他の考え方の発達から新たな視点をもたらされることによって、新たな考え方が加わり、意味パースペクティブ全体が拡がりをもっていくことである。授業づくりについての考え方は、授業方法についての考え方の発達と関連して批判的自己省察に達し、「協同を行わせるためにまずみんなで取りませる課題。課題設定の部分って探究が必要」と発達していた。その発達過程とは別に、「どうやって子どもを育てるか」という生徒（生活）指導についての発達した考え方が「育てる」という新たな視点となり、「理科を使ってどうやって育てるか」という授業づくりについての省察を喚起させていた。そしてこの視点からこれまでの実践へ批判的な検討がなされ、授業づくりについての考え方は「単元に本当にとらわれない」という考え方へ発達していった。またこの省察の深まりから、授業の目的（生徒に培わせたい力）についての考え方も発達し、「日常のものに目を向けて、それを分析できる力を付ける」という考え方が加わっていた。このように、他の考え方の発達から新たな視点をもたらされて省察が喚起され、その視点から発達した考え方が加わり、考え方が全体として拡がる。それが複数の考え方において生起することによって、意味パースペクティブ全体も拡がっていくのである。

特徴の4点目は、発達した考え方が新しい考え方もとの実践という新しい経験をもたらし、その新しい経験によって新しい考え方が加わり、考え方は多様な観点から構成されるように発達していくということである。授業方法についての考え方は、大学院での省察の喚起から発達し、この発達した考え方から新しい実践（新しい経験）が行われていった。そしてその新しい授業方法についての考え方は、「勉強ができない子が、1年生に比べたらほとんどの子は伸びた」という生徒の学力向上という観点から批判的な検討によって批准され、安定的な考え方へとさらに発達する。最初に発達した「協同を行わせるためにまずみんなで取りませる課題。課題設定の部分って探究が必要」と、その後さらに発達した「協同させるために1つの解決するための題材を与えると。その題材が探究の始まりだって考えているので、その課題設定にこだわるのが探究の始まり」という考え方には大きな違いは認められない。しかし、後者の発達を導く批判的な検討においては、「苦手な生徒を防ぐ。居なくさせるための手段としても協同はいい」という視点が見出されており、より発達した授業方法についての考え方にはその視点が内包されているのである。授業づくりについての考え方も同様に新しい考え方が加わっているが、それがより明確である。「単元に本当にとらわれない」という発達した考え方に基づく実践（新たな経験への批判的な検討においても、「実際に学力」がついたという点から発達した考え方は評価される。そして、「単元に本当にとらわれない」という発達した考え方が批准されて「この期間でこの内容を教えようっていうふうに授業を組み立ててる」というさらに発達した考え方になる。それだけではなく、「ちょっと関係ないことも意図的に絡ませて」という考え方も加わり、授業づくりについての考え方はさらに発達している。教育のあり方についての考え方においても同様である。「子ども同士のつながり」による教育、「学校は社会」

「人とのつながりを覚える上ではその子どもたち同士のとつながりが大事」という発達した考え方で実践（新しい経験）から、「1にも2にもつながり」とその考え方は批准され、さらに発達する。そのさらに発達した考え方には、「子ども同士のとつながり」だけではなく、「大人同士のつながり」「子どもと大人同士のつながり」という点も加わっている。このように、新しい考え方で実践が新たな経験となって批判的な検討がなされ、新たな視点が見出され、その視点からの新たな考え方が加わることによって、考え方は多様な観点から構成されるように発達していくのである。

3-2 省察の深まりに関する特徴

青木教師の意味パースペクティブの発達過程において、省察の深まりに関与する特徴として、次の2点の特徴が見出せる。

1点目は、これまでとは異なる複数の新たな経験によって、省察が喚起されるということである。教員として採用された最初の中学校では、学級指導において指導が通じないという、緊急に対処する必要性のある経験から省察が喚起され深まっていった。しかしX中学校では、これまでの考え方ややり方を変えなくとも実践においては立ち行かないような困難な状況は発生しておらず、省察を喚起し、深める必然性は無かった。それでもX中学校着任約2年後に省察が喚起されたのは、落ち着いた生徒の指導の経験、「見せ方」の工夫やICTを取り入れた新たな授業実践の経験、学年主任の「思い」を語る経験、といった新しい経験が複数、累積されたことによると考えられる。学年主任になること、教科センター方式実施の告知、という状況の変化は、分析においては省察の喚起への関与よりも、むしろ、省察を深める際の関与であった。特に「見せ方」の工夫やICTを取り入れた授業というような、自ら始めた新たな試みは、その成果についても自ら批判的に検討・評価することから、これまでは気づかなかった点に気づかされるのであろう。青木教師の事例においては、それが「もっと与えられるものがあつたんじゃないか」という省察の喚起に繋がっていったのである。

2点目は1点目にも関連するが、他者と共に行う実践によって、明確に認識しないままでも新たな視点が見出され、それが省察を喚起させていくことである。実践的知識の発達過程とその特徴として、省察の深まる過程においては、新しい視点を見出す過程があることについて先述した。青木教師の事例においては、教育のあり方についての考え方の省察の深まりにおいて、X中学校着任当時の学年主任の「思い」から「子ども同士のつながり」という新たな視点を見出していた。この視点の抽出について、「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っていう思いがちょうどつながった」「自分の中でこれが大事だっていうのと、あとその入った年から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」（資料Ao7）と、青木教師は語っている。しかし同時に、「今では完全に自分の中の思いだと自分の意識だっていう思いでいるんだけどもどうなんだろう」とも述べている。これらの語りから、青木教師は当時の学年主任と共に生徒（生活）指導を行う中で、明確に認識しないままでも「子ども同士のつながり」という視点を見出し、自己の中に取り込んでいたと推察

される。その明確に認識されていない状態の新たな視点によって、「管理以外で何ができるのかな」という省察の喚起が導かれ、管理以外の教育のあり方について省察を深める過程において、既に見出していた「子ども同士のつながり」という視点が明確に認識されていったと考えられる。同様に、生徒（生活）指導についての考え方も、新たな視点を認識しないままに見出していたことから省察の喚起自体がもたらされたと推察される。青木教師は当時の学年主任について、「学年こうしたいう強い志をとにかく持たれてる先生」「思いついていう部分についても非常に印象を受けた先生」「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という意識を強く持つてる先生」（資料 Ao7）とも述べている。この語りから、「子ども同士のつながり」だけではなく、学年主任として「思い」をもって生徒を「育てる」という視点も見出されていたと考えられる。この「育てる」という視点から、落ち着いた生徒たちを卒業させたときに「何を育てることができたんだろう」と生徒（生活）指導についての省察が喚起されたのであろう。そして、省察の深まりにおいて、学年主任になるという状況の変化から「育てる」という新たな視点が明確に認識されていったのである。このように、他者と実践を共に行う中で新たな視点が認識されないままに見出され、それによって省察が喚起され、省察の深まる過程において明確に認識されていくと考えられる。そしてこの点から、実践が立ち行かないような困難な状況が無い、変容の必然性が無い場合でも、他者と実践を共に行うことは変容的学習としてはレディネス状態を導くと考えられる。そして、青木教師の事例のように、新たな経験の累積や状況の変化などの刺激によって、省察の喚起や省察の深まりが導かれると考えられる。

3-3 学習を支える他者とのネットワーク

青木教師の事例から他者とのネットワークを抽出し、その関係性およびその機会や場が省察の深まりに影響を与えた影響について、考察する。青木教師の事例分析において、その省察の喚起・深まりへの関与が認められたのは、X中学校着任当時の青木教師が所属していた2学年の学年主任とその学年の教師たち、教職大学院における他校の教師たちとのネットワークであった。

最初にX中学校における着任当時の学年の教師たちとの関わりについて考察する。青木教師は、当時の学年主任との関わりから「子ども同士のつながり」「育てる」という新たな視点を見出し、省察を喚起させ深めていった。この学年主任は、「子ども同士のつながり」という「思い」を「子どもに浸透させるため」に、「常々熱く語ってるところが印象的」「子どもに浸透させるために我々大人にも語っていたし、場面によっては子どもにも語っていた」が、「子どもに語る」場面では「僕を通してやらせてくれた」という（資料 Ao7）。このような他者のものである「思い」を「語る」機会は、その「思い」を咀嚼して自分の言葉に変換するという機会となり、新たな視点を認識しないままでも自分の中に取り込むことに繋がったと考えられる。この学年主任との関係性は、学年の生徒を指導するという共通の目的を有し、共に実践を行う

資料 Ao18：所属学年の教師についての語り

語り 1-98 「今の学年にもいらっしゃるんですけど◇◇先生っていう先生なんですけど、この先生の1番のすごいところは、とにかく心配りがものすごい。あらゆることをもらさないんです。取りこぼしが無い先生なんです。それ生活指導面でもそうですし、事務的な部分でも取りこぼしがなくて、本当はこの学年の学年主任の先生になるべき先生は、この先生だと僕は今でも正直思っています。それぐらい完璧なケアができる先生。その仕事という意味でのケアができる先生ですね。」
 「子どもに対して生活指導で一番って、みんなでやってる中で指導がやりきれずに流れちゃったってところとか必ず気が付く先生ですね。僕もそっちは、生活指導面は比較的気が付くほうだと自分では思うんですね。やばい。これちょっと流れちゃったとか。今やばい空気にあるとか。子どもがちょっと今日良くないぞと自分が思ったときに確認ができる先生なんです。この先生も必ず同じタイミングで、すごい生活指導面では気が合うではないけれども、ものすごく相通ずるものがある。なのでちょっと僕も確信が持てる。僕の独り善がりの思いではないのかなというものを持たせてくれるのがこの先生です。あと僕は事務的な部分がすごい苦手で、結構今でも取りこぼすんですけども、そういうところにも気が付くっていうのは仕事をする人としてすごいなっていう思いもありますね。」

関係性であったが、学年主任の「思い」を「語る」という点において、極めて強いつながり方であった。この学年主任以外の学年の教師たちとの関わりは、授業を参観するという関わりであった。青木教師は生活指導の観点から「自分の学年のみ」他の教師たちの授業を参観し、「見せ方」という新たな視点を見出し、それによって新たな授業方法を取り入れていった。当時のX中学校は授業改善のために授業を見合うこともなかったということから、これら授業への参観は特別な授業研究といったフォーマルな機会ではなく、インフォーマルに青木教師が参観していたと推察される。また、彼らとの関係性は、他教科である青木教師に授業を参観させているという点から、閉鎖的なものではなかったと考えられる。むしろ、学年主任の「思い」の「浸透」から共通の「思い」を有し、共に学年の生徒を育てるという共通の目的を有し、実践を共に行うという関係性から、開放的な質も有していたと考えられる。また、分析においては明確にその影響が表出していなかったため言及しなかったが、青木教師は学年のもう1人の教師から考え方についての承認を得ている(資料 Ao18)。青木教師はこの教師について、「自分が思ったときに確認ができる先生」「この先生も必ず同じタイミングで」「ものすごく相通ずるものがある。なのでちょっと僕も確信が持てる」「僕の独り善がりの思いではないのかなというものを持たせてくれるのがこの先生」と語っており、生徒(生活)指導における新たな考え方における実践や、その後の批判的な検討や評価において、何らかの影響を与えた可能性が推察される。またこの教師との対話も会議のようなフォーマルな場ではなく、インフォーマルに行われていたと推察される。

次に教職大学院における他校の教師たちとの関わりについて考察する。教職大学院での「カルチャーショック」な経験から授業方法と授業づくりについての考え方の発達が導かれた。その対話は、「グループ学習を高め合いにつなげるためにはどうしたらいいのかっていう部分について、皆さんが試行錯誤して、みんなやっぱり答えはないみたいですね。苦しまれてるのを見たときに、僕もそういった部分をもっと考えていかなきゃいけない」(資料 Ao10 語り 1-106)という、共通の目的を有して、ともに「試行錯誤」する実践者同士の対話であった。この大学院における他校の教師たちとのつながりは、勤務校を離れた教職大学院というインフォーマルな場において、共に大学院生という平等な関係性におけるつながりであった。またこのよ

うな他校の教師たちとの対話は、共通の目的を有し、「試行錯誤」というような「答え」のないものを追い求める創造的な対話であった。

これら省察の喚起・深まりへの関与が明確に認められた他者とのネットワーク以外にも、青木教師は他者とのかかわりがある。X中学校においては、理科教師たち、および他教科の教師たちとのネットワークであり、校外においては地区の理科教師たちの研究会である。しかしこれらについての青木教師の語りは、いずれも分析においてすでに考え方の発達がなされた時点

資料 A019：理科教師と他教科の教師についての語り

語り 2-29 「おんなじ教科でいうと、実際に僕の弱点は理科教員としてどうかっていうと、例えば実験器具の扱いだとか何だとか、非常に素人レベルだと思うんです。だから本当に授業がすごいとは言い切れない部分があって、こういった頭を使ってどう取り組ませるかに関してはそれなりに毎日考えているんですけども、じゃあ実際にほんとにその実験をやる際に器具の使い方、一応正しいつもりではいるんですけども、他の先生を見ていると正しくなかった部分はあったりだとか、あと実験の材料はこれよりもこっちがいいんだとか、そういう本当、基本的な部分を今年すごく他の先生から学んでいます、特にベテランの先生が。去年までは私が1番上だったんですけど、今年度2人、私よりベテランの方が入ってきてくださったので、そういうのがすごく勉強になります。この実験道具1つとっても、実験器具メーカーはこっちがいいんだとか全く考えたことなかったんですけども、本当、実験器具1つで授業がスムーズになるんですよ。そういった部分は全く目からうろこはこのことかと、今まで考えてもなかった部分なのでありがたいなと思います。」

語り 2-30 (筆者発言：じゃあそのベテランの先生方が青木先生の授業をご覧になって何かコメントとかはあるんですか。)

「コメントはないです。多分いろいろ思ったりびっくりしてるとしています。これは当日、絶対、質問が出るなと思ったからやったんですけども、そのときっていうのは結局、炭酸飲料を作ることしかできないんです。それ以外のことって全く理科的な要素ってその時間には入ってないんですよ。だからあの時間を見ただけの人は、これのどこが理科なんだっていう疑問を持つだろうっていう。多分そうだな、理科の先生のうち3人全員だ。3人全員その時間しか見ていないので、これ何だったんだろうっていうふうに思われるだろうっていうふうには思います。」

語り 2-31 (筆者発言：今年は他の先生の時間を見るような余裕っていうかそういう機会っていうのはあるんですか。)

「結構今年はこちらちょこ見てます。理科だけじゃなくて教科の広場がありますのでそこにパソコン持ってって仕事をしながら見てます。」

(筆者発言：それは先生が見てるだけですか。それとも他の先生もおんなじように見たり。)

「他の先生も結構見えます。研究グループごとに見に行ったりとか、結構盛んにやっています。」

(筆者発言：先生も他の教科を見に。)

「私は他の教科も見えます。国語とか結構いろんな教科見えます。」

語り 2-32 (筆者発言：他の教科から何か触発されるようなことってありました。)

「触発されることは、最近、結構僕は目的を持って授業を見るんです。前はちょっと子どもの反応見ながらっていうのをやってたんですけども、今は子どもの反応プラス、授業手法でちょっと自分の中で悩んでいる部分が1つあって、2分野って生物とかそういう基本的には暗記系の分野で、どうやって暗記系分野を取り組ませようかなって。ただ黒板に書いて説明してじゃなくて、何とか彼らの記憶に残るようにするためにどうしたらいいのかなっていうんで、じゃあそういった部分、ちょっと社会科に似てるどころあるのかなと思って、そういう目的で社会科の授業見に行きました。そこで得たものは、結構基本、うちの社会のどの先生もそうなんですけど、題材を与えてノートをまず自分たちで作らせてみるっていうふうな取り組みをやったので、それも1回やってみました。本当に全くもって普通なら暗記分野の部分を、そのときはどうやってやったかな。いくつか違う。そのときはどうやってやったかな。いろいろ僕も試したんですよ。最初に理科の用語をあらかじめ出しといて、その説明を自分たちで考えなさいっていうのもやりましたし、理科はもう名前が結構意味を持っているものが多いので、その名前から意味を考えてノートを作ってみなさいっていうのもやらせましたし、これ結構社会科でもやってることなんです。あとはいろんな資料を与えた上で、自分たちで今度整理して、大事なところをピックアップして、ピックアップした用語についてノートをまとめなさいっていうの、こないだ水谷先生とかもやってたのでそれもやってみたり、そんなところは社会科から盗んだ技術です。なので結構いろいろやっちゃいるんですけど。」

(調査2回目当時・着任6年目)での現在の状況について語られているため、青木教師の考え方が最初に発達した時期(着任2年目まで)における状況とは異なっている。しかしこれら語りには、青木教師の「悩み」が語られており、変容的に発達した考え方を有するようになった青木教師のさらなる発達がどのように支えられているのか/支えられてはいないのか、を考察していく。

まずX中学校における他教科と理科の教師たちの授業実践から、青木教師は何らかの刺激や影響を受けている(資料Ao19)。他教科である社会科教師の水谷教師の実践から「どうやって暗記系分野を取り組ませようか」「何とか彼らの記憶に残るようにするためにどうしたらいいのか」という「自分の中で悩んでる部分」について、青木教師は具体的な新しい方法を見出して「いろいろ僕も試した」という(語り2-32)。このように他教科の実践から新たな実践が導かれている。この他教科の実践を参観する機会は、「研究グループごとに見に行ったり」という校内研究会の1つの取組みとしてのフォーマルな機会と、「ちょこちょこ見えます。理科だけじゃなくて教科の広場がありますのでそこにパソコン持ってって仕事をしながら」(語り2-31)というようなインフォーマルな機会と、多数ある。

一方、青木教師と同じ教科である「ベテラン」の理科教師たちからも、「基本的な部分を今年すごく他の先生から学んでいます」「実験器具1つで授業がスムーズになるんですよ。そういった部分は全く目からうろことはこのことかと、今まで考えてもなかった部分」(語り2-29)と、「基本的な部分」についての刺激を受けている。その反面、青木教師の授業についての彼らからの「コメントはない」という。それはその時の授業が「全く理科的な要素ってその時間には入っていない」点にあると青木教師は解釈している(語り2-30)。これらの語りから、理科教師たちとのかかわりにおいては、授業を進める際の「基本的な部分」についての刺激は受けているが、「頭を使ってどう取り組ませるか」というような授業づくりについての刺激は受けておらず、教職大学院においての対話のような、共通の目的を有し、「試行錯誤」というような「答え」のないものを追い求める創造的な対話の質は有していないと考えられる。そして、この青木教師の授業づくりについての「悩み」は、同じ理科という教科の専門性を有する地区の理科教師たちの研究会においても解消はされていない(資料Ao20)。

現在(着任6年目)の青木教師の「悩み」は2点あり、「単元に本当にとらわれない」という発達した考え方に基づく授業づくりが「子どもにとっていいかどうか」(語り2-38)という根源的な悩みと、「単元に本当にとらわれない」「探究とか協同」を限られた1時間の研究授業において伝える、という意図した授業づくりを伝える点にも悩んでいるという(語り2-35・2-36)。そしてその悩みは、「自分がこれは正しいと思ってやっても、子どもにとっていいかどうかはまた別」「個性的な授業をしてる人は居るとは思うんだけど、そういう人ほど人の意見を聞いていかないと暴走しちゃうっていうのが自分の中の心配事」としてあるからだという(語り2-38)。だからこそ青木教師は、「具体的な実際の子どもの様子と、その子どもの様子を捉えた参観者の評価っていうのを、分析っていうのを聞きたい」という。しかし、地区の理科教師たちの研究会においての研究授業では、「特に何かあまり疑問も出ないし、質

問もなかった」という。唯一、反応があったのは、理科が専門の大学教員が授業を参観した時であったという（語り 2-40）。これは、X中学校が指導力向上研究推進校に指定されていることから、青木教師がかつて在学していた教職大学院の教員がX中学校の授業研究会に定期的に訪れていることによるものであった。この時は、青木教師の根源的な悩みを刺激するような、「今日の授業が理科としてどうなのかっていう部分を聞いてくれた」という。

以上の考察から、次の点が明らかになった。X中学校着任から3年目の当初までの青木教師の発達を支えたのは、X中学校においては極めて強いつながりであった学年主任の他、共に学年の生徒を育てるといった共通の目的を有し、実践を共に行うという関係性から、開放的な質も有していたと考えられ学年の教師たちとのつながりであった。またそれらは主にインフォーマルな機会におけるつながりでもあった。X中学校外においては、教職大学院というインフォーマルな場における、平等な関係性での共通の目的を有した、創造的な対話であった。一方、着任して6年目となった青木教師は、本章の1節・2節で述べたように他者の省察の喚起・深まりに影響を与える立場になっている。しかしその青木教師自身の「悩み」について、専門性を

資料 Ao20：授業づくりの「悩み」についての語り

語り 2-35 「授業は常に悩んでるんですよ。そうだな、今年でいうとみんなに対しては、授業は、僕は期間で区切って考えてるから、1つの授業でこれをやるっていう、余り細かい部分は設定していないっていうので進めて、授業公開って1日だけだったんですけど、実はその前後で1週間とか公開してる、校内に向けては、そうすると、実はこれはなんで炭酸飲料作りが必要で、これはこうなるかどうかというふうにそれが理科の単元につながっていくのかとか、導入としてこれを持ってくる意味は何なのかっていうのを伝えられるかなと思ってやってるんですけど、今でもそれ正しいのかなってちょっと悩みつつ。それよりも2つ悩んでる部分としては、1時間、もう導入が入ってきっちり1時間ごとにまとめたほうが有効なのかなという部分で悩む部分もあるし、じゃあ授業公開で見せるときには、普通の授業はこういうスタイルだからっていうんじゃないかと、本当に1時間、何ていうかな、見せるため用の授業作ったほうがいいのかっていう部分もあるし、そういった部分でちょっといろいろと苦悩はしています。今もしています。」

語り 2-36 「区中研〔地区の中学校研究会〕で発表したこともあるんですけど、そのときも公開したのはこんなような同じような感じで、あくまで全ての流れの中の一部しか見せなかったんです。結構この区の理科の先生っていうのは、いい方ばかりで、そのときも僕がこういった意図してるんだっていうのくんでくれたので、特に何かあまり疑問も出ないし、質問もなかったんですけど、今思えばあれだけにしても、正直、校内だったら、1週間公開できるけど、校外の人にとっては本当に意味ないなと思って、ちょっと反省してます。一発ものでもいいから、それなりに探究とか協同を見せられるような授業設定すれば良かったなっていうふうに。ただ最近、本当に授業対子どもの部分も考えるけれども、対大人の部分でも授業を悩むようになってきました。」

語り 2-38 「何ていうか、多分、僕と同じような授業してる人っていうのは居るとは思うんですけども、それぞれ個性的な授業をしてる人は居るとは思うはだけけれども、そういう人ほど人の意見を聞いていかないと暴走しちゃうっていうのが自分の中の心配事としてあって、そういう意味では人に見てほしいっていうのはそこです。自分がこれは正しいと思ってやっても、子どもにとっていいかどうかはまた別ですので、そんなところは見てほしいなと思います。だから結構僕の授業見て、子どもの反応をすごく見てほしいなっていうことは常々、言っています。評価正しいかどうかっていうのは、見た人の個人的な意見っていうのは、実際のそのとき見た子どもの様子を知りたいっていうのがありますので、具体的な実際の子どもの様子と、その子どもの様子を捉えた参観者の評価っていうのを、分析っていうのを聞きたいなっていうには思います。」

語り 2-40 「そのとき〔理科が専門の大学教員が授業を参観した時〕は、見事僕のこういう質問してほしいなっていうのを質問してくれて、要は今日の授業が理科としてどうなのかっていう部分を聞いてくれたかな。期間で考えていて、そのうちの一部でしかない、でも本当は指導案に全部載ってあったんですけど。ちょっと改めて質問出てきた。その後これはこういうふうにつながっていったという説明をしました。（後略）」

共有し、共通の目的を持って創造的に対話するようなネットワークとその機会は極めて限られている。

第4節 X中学校の事例分析における総合考察・本章の小括

本章においては第1章における残された課題を明らかにし、理論的飽和に至るために、従来の建築の校舎において、生徒指導上の顕著な「荒れ」は無いが、授業改善の文化が定着していない学校において、どのように実践的知識の発達がなされるのかを分析してきた。3名の事例分析においては、土屋教師における学級指導の実践以外は、考え方を変容しなくては立ち行かないような困難な状況は発生してはいなかった。それでも3名の教師たちが考え方を発達させていったのはどうしてなのか、3名の事例分析と考察から改めて共通する点および特徴点を総合考察として述べた後に、本章の小括およびX中学校の事例分析における残された課題について述べる。

1 3名の事例分析・考察からの総合考察

1-1 実践的知識のあり様

①実践的知識のあり様

土屋教師の生徒指導に関する意味パースペクティブは、最終的に、学級指導について、生徒指導とその方法について、生徒との向き合い方について、生活指導とその目的について、という4つの考え方から構成されていた。これらの考え方は、髪型の指導の際の生徒の言動と合唱コンクールボイコットという、数年を経て2度あった学級指導における衝撃的な出来事と、恒常的な生活指導への疑問からの省察の喚起によって、最終的に発達していった。発達した考え方は、分析においてはその関連性は認められなかったが、「何事にも本気で取り組むってところが僕の教師生活では多分、一番キーワード」という教職に就く以前に形成されていた考え方が信念として貫かれ、直接的に、あるいは間接的に、生徒指導とその方法について、生徒との向き合い方についての考え方に影響を与えていた。授業に関する意味パースペクティブは、「聞く生徒の指導」について、授業づくりについて(生徒の活動について・授業準備について)、指導方法について、授業とその方法について(「協同」「探究」について・理科の授業について)、という4つ(6つ)の考え方から構成されていた。「協同」「探究」という被教育時代に経験していなかった授業を実践する経験から省察が喚起され、先輩教師の授業実践、部活動での経験、自己の授業実践から省察が深まり、最終的に6つの考え方が発達していった。発達した考え方においては、指導についての考え方が授業づくり(授業準備について)の考え方に影響を与えていた。また、中学・高校時代の経験から形成されていた「教科の面白さを伝えるのってすごく難しいなって、下に下りれば下りるほど難しい」という理科の授業についての考え方が、「答えが分かっているものに対して協同とかで取り組ませるのはすごく難しい」という授業の方法についての考え方に働きかけ、さらに「教師主導型のほうが僕自身が好きだと思っ

問題」「もっと自分がうまくチャレンジしていけば」という授業の方法についての考え方に働きかけ、「教科書に答えを探させないとか、考えるプロセスをなんとか楽しめないかなっていうことは常に考えてる」という考え方の発達を導いていた。

草野教師の授業に関する意味パースペクティブは、授業づくりについて、授業方法について、授業の目的について、生徒に培いたい力について、という4つの考え方から構成されていた。またこの他に、新しい考え方の実践を支える、自分の役割についてという考え方の発達も認められた。授業づくりについて、授業方法について、授業の目的について、これら3つの考え方は、先輩教師の授業実践という驚きの経験から2度にわたって省察が喚起され、最終的に考え方が発達した。一方、生徒に培いたい力についての考え方は、学級担任としての経験と教職に就く以前の仕事の時の経験をもとにした省察の深まりによって発達していった。そして「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」「そういう子たちに求められるのは問題解決力じゃなくって」「発想力だとか、ひととのコミュニケーション力」という生徒に培いたい力についての発達によって、「授業の中で人間関係作っていく」と授業の目的についての考え方が影響を受け、さらに「子どもの考えをひろめさせて、関わらせて」と授業方法についての考え方も影響を受けていた。同時に、「最終目標に、なるべく子どもと一緒に進んでいくっていう取り組み」「協同的な学び」という発達した授業づくりについての考え方からも授業方法についての考え方は影響を受けていた。このように、発達した考え方においては、生徒に培いたい力についての考え方が授業に関する意味パースペクティブの前提となって、2つの考え方に影響を与えていた。しかし、発達以前は、「とにかく座らせておこう」「出歩きがないように」という授業の目的についての考え方が、「自分が必死になって喋って授業やった」「必要なことを子どもに経験させる、っていうだけのグループワーク」という授業方法についての考え方に影響を与え、さらに「実験器具を壊さないで、結果をきちんと出して、自分たちでまとめができて」という授業づくりについての考え方にも影響を与えていた。また、「テストができた、問題集が解けるようになった、っていうその紙面ででてくるもの」という生徒に培いたい力についての考え方にも働きかけていた。

青木教師の意味パースペクティブは、最終的に、授業方法について、授業づくりについて、授業の目的（生徒に培いたい力）について、教育のあり方について、生徒（生活）指導について、という5つの考えで構成されていた。新しい授業方法での実践、落ち着いた生徒の状況、学年主任の「思い」を語る経験などから省察が喚起され、学年主任への就任と教科センター方式導入の告知という契機によって省察が深まっていった。そして「生活指導っていうか、どうやって子どもを育てるか」「今まで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付けさせる」という生徒（生活）指導についての発達した考え方が、「学校は社会」「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」という教育のあり方についての考え方と、「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」という授業の目的（生徒に培いたい力）についての考え方に影響を与え、

「自分がまず1番取り入れたいのは協同」と授業方法についての考え方にまで影響を与えていた。さらに教職大学院でのカルチャーショックな経験、教科センター方式の実施という新しい経験と、発達した授業の目的（生徒に培いたい力）について考え方から省察が喚起され、最終的に5つの考え方はすべて発達した。その後も、発達した考え方における実践への批判的な検討によって、授業方法について、授業づくりについて、生徒（生活）指導について、これら3つの考え方はさらに発達していった。これら複数のさらなる考え方の発達に貫かれているのは、「どうやって子どもを育てるか」という考え方であった。

②3名に共通する実践的知識のあり様

3名の事例分析から、複数の考え方の中のひとつの考え方が意味パースペクティブ全体の前提条件として機能していたり、他の考え方の発達影響を与えるような信念とも言える考え方があることが明らかになった。

土屋教師の場合は、「何事にも本気で取り組むってところが僕の教師生活では多分、一番キーワード」という教職に就く以前に形成されていた考え方が他の考え方の発達に影響を与えていた。またこの考え方は教職の経験を積んでも変わらずに、例えば、「その中で答えが見つからないだったら、向き合う以上、全員やらせて、ちゃんと指導する」「こっちは求める以上全員に同じように求めて、できれば自分自身にも求めて」（生徒との向き合い方についての発達した考え方）というように土屋教師の考え方のいずれかに貫かれている。授業に関する考え方においても同様に、中学・高校時代の経験から形成されていた「教科の面白さを伝えるのってすごく難しいなって、下に下りれば下りるほど難しい」という理科の授業についての考え方が他の考え方に影響を与えていたが、これは発達させた考え方においても同様であった。土屋教師においては、理科の授業についての考え方が授業に関するパースペクティブでは根底をなす考え方となっている。草野教師の場合は、以前、勤務していた中学校の経験から形成された「とにかく座らせておこう」「出歩きがないように」という授業の目的についての考え方が他の考え方に影響を与えていた。しかし、発達した考え方においては、生徒に培いたい力についての考え方が他の考え方に影響を与えていた。青木教師の場合は、「どうやって子どもを育てるか」という発達した生徒指導についての考え方が教師としての考え方全体の根底となって、他の考え方に影響を与え続けていた。

このように、3名それぞれの実践的知識のあり様が認められたが、それぞれ、1つの核となる考え方の存在が明らかになった。

1-2 実践的知識の発達過程と省察の深まり

3名の教師達の分析を通じて、複数の考え方の発達過程とあり様が明らかになった。それら発達過程とあり様は多様であったが、それら発達過程の整理から、変容の必然性が生じてない状況での考え方の発達過程において、次の点が明らかになった。

① 実践的知識の発達のあり様に関する特徴

実践的知識の発達のあり様に関する特徴として、次の3点が見出された。1点目と3点目は3名に共通するが、2点目は、2名に共通する特徴であった。

1点目は、1つの考え方の発達が他の考え方の発達を誘発することによって、枝分かれするように新たな考え方が加わり、考え方の総体としての実践的知識は広がっていくことである（table: 2-3）。土屋教師の事例では、授業づくりについての考え方の省察の深まる過程で「聞く生徒の指導」という観点を土屋教師は見出し、批判的な検討を経て新しい考え方が形成された。青木教師の事例においても、「どうやって子どもを育てるか」という生徒（生活）指導についての発達した考え方が「育てる」という新たな視点となり、「理科を使ってどうやって育てるか」という授業づくりについての省察を喚起させていた。草野教師の事例においては、授業づくりについて、授業方法についての省察の深まる過程で生徒同士の「コミュニケーション」による「学び」という新たな視点が見出され、その視点が生徒に培いたい力についての発達に影響を与えた。このように、1つの考え方の省察が深まる過程やその発達から新たな観点が創出されることによって、新たな考え方が加わり、総体としての実践的知識は広がっていく。

2点目は、複数の考え方が関連して実践的知識は発達していくことである。草野教師の場合は、変容しなくてはならない必然性が無い状況において、その強固な考え方を最終的に批判的自己省察に導いたのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達であった。発達した生徒に培いたい力についての考え方が新しい問題設定（＝新しい考え方の前提条件）となって、授業の目的、授業方法、授業づくりについての3つの考え方を批判的自己省察に導いていた。また、他者の実践から見出した新たな視点は「チャレンジ」を積み重ねることによって価値づけされていったが、この「チャレンジ」を支えていたのは、自分の役割についての考え方の発達であった。青木教師の場合は、生徒（生活）指導についての考え方が意味パースペクティブ全体の根底をなす考え方となって、他の考え方の発達を導いていた。発達した（生活）指導についての考え方が、そのまま「社会性を身に付けさせる」という授業の目的（生徒に培わせたい力）となり、それが前任校での経験から形成されていた授業方法についての考え方の変容を導いていた。

3点目は2点目に関連して、授業に関する実践的知識の発達は、直接的にも間接的にも授業以外の考え方の発達や経験から影響を受けていることである。既に3点目で述べたが、草野教師の場合は自分の役割についての考え方の発達が間接的に影響を与えている。青木教師の場合は生徒（生活）指導の考え方が授業に関する実践的知識の根底をなす考え方となって他の考え方の発達に直接的な影響を与えており、土屋教師の場合は部活動における指導が直接的に影響を与えていた。

② 実践的知識の発達過程に関する特徴

実践的知識の発達過程に関する特徴として、次の4点が見出された。3点目までは3名に共通するが、4点目は、2名に共通する特徴であった。

1点目は、考え方の発達においては、新たな視点を抽出し、それを次第に新しい枠組みとして取り込んでいく過程があること、その過程が批判的自己省察につながることである（table：2-2）。土屋教師の8つの考え方の形成・発達においては、特徴的な3種類の発達過程が認められた。この中から、現状のままでは立ち行かないような困難は特に生じていなかったが、被教育時代の長期に及ぶ経験と他者からの肯定によって強固に形成されていた考え方（授業づくりについて、指導方法について、授業とその方法について）の発達は、次のような過程であった。実践と批判的な検討を繰り返す中で新たな視点が見出され、それら新たな視点を実践で試しながら、あるいは他者からの賛同を得ながらその視点への信頼を高めていくことによって、次第に新たな視点が考え方の枠組みとして取り込まれ、最終的に考え方の発達が導かれていくという過程であった。草野教師においても同様に、被教育時代の経験と教師としての経験から考え方は強固に形成されていた。その考え方（授業づくりについて、授業方法について）を発達させていく過程では、他者の実践から複数の新たな視点を見出し、見出した新たな視点から挑戦的な試みを行う、というサイクルが繰り返されていた。このサイクルの中で見出された視

Table: 2-2 実践的知識の発達過程Ⅰ：形成されていた考え方を突き止めていく発達

発達段階	土屋教師 授業づくりについて・指導方法について・授業とその方法について	草野教師 授業づくりについて・授業方法について	青木教師 a:生徒指導について b:授業方法について
レディネス状態	0) 日々の実践(新しい経験) 他者の実践 校内の授業研究	0) 新しい経験(異なる状況の生徒)と授業内容への見直しからの変容への意欲	0) a:新しい経験 b:新たな考え方にもとづく実践
省察の喚起	1) 恒常的な省察の喚起	1) 4) 衝撃的な経験からの省察の喚起	1) a:実践の累積 b:衝撃的な経験からの省察の喚起
省察の深まり	2) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)と実践への批判的な検討、あるいはどちらか一方。	2) 5) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)と実践への批判的な検討	a:2) b: 3) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)
新しい視点の抽出と新しい試み	3) 他者の実践あるいは批判的な検討からの新しい視点の抽出と、その視点から新しい試み(新しい経験)あるいは実践	3) 6) 他者の実践からの新しい視点の抽出と、その視点からの新しい試み(新しい経験)	a:3) b:2) a:実践への批判的な検討 b:他者との対話からの新しい視点の抽出
新しい視点・新しい試みへの批判的な検討と評価	4) 行った新しい試みからのさらなる新しい視点の抽出と、新しい視点への批判的な検討・評価	7) 新しい試みへの批判的な検討と評価	
省察の深まり	5) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)と批判的な検討	8) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)と批判的な検討	4) 新たな視点からのこれまでの実践への批判的な検討と評価
考え方の発達	6) 新たな問題設定をなすことによる批判的自己省察	9) 新たな問題設定をなすことによる批判的自己省察	5) 新たな問題設定をなすことによる批判的自己省察

Table: 2-3 実践的知識の発達過程Ⅱ：他の考え方の発達に関連して生起する考え方の形成・発達

発達段階	土屋教師(関く生徒の指導について)	草野教師(生徒に培いたい力について)	青木教師(理科の授業づくりについて)
前段階	3) 他者の実践からの新しい視点の抽出と、その視点からの新しい試み(新しい経験)	2) 5) 省察の深まり(省察reflection、批判的省察)と実践への批判的な検討	5) 他の考え方(生徒に培いたい力=授業目的)の発達
省察の喚起	4) 行った新しい試みからのさらなる新しい視点の抽出=新たな観点への省察の喚起	6) 他者の実践からの新しい視点の抽出=新たな観点への焦点化	6) あたらな視点「育てる」からの省察の喚起
省察の深まり	5) 他者の言葉 からの新しい視点の抽出		7) 実践への省察の深まり(省察reflection)
批判的な検討・評価	6) 実践への批判的な検討からの新しい視点の肯定	7) 新たな観点における批判的な検討	8) 新たな視点からのこれまでの実践への批判的な検討と評価
考え方の形成・発達	7) 新たな問題設定をなすことによる批判的自己省察	8) 新たな問題設定をなすことによる批判的自己省察	9) 新たな問題設定をなすことによる批判的自己省察

点は試され、批判的に検討・評価されながら徐々に価値づけされ、最終的に価値づけされた新たな視点が新しい考え方の枠組みとなっていたのであった。青木教師の場合は、やや異なる発達の過程であった。考え方の発達（生徒指導について）においては、約2年間に及ぶ他者と共に行った実践によって新たな視点が認識されないままに取り込まれ、その視点から省察が喚起され、省察の深まる過程において明確に認識されていった。

2点目は、省察が喚起される以前に何らかの変容へのレディネス状態にあることである。草野教師の場合は、学習内容への「見通し」と生徒指導が困難であった公立中学校とは「生徒もやっぱり違う」という状況の変化から、「繰り返してるだけじゃしょうがない」という変容への意欲が生起していた。青木教師の場合も前任校とは異なる「落ち着いている」生徒を教えるという新しい経験から、「子どもが落ち着いて何かができるって思った」という変容への意欲が生起していた。一方、土屋教師の場合は教える経験が無く教師となったが、被教育時代に受けた授業とは異なる「協同」「探究」の授業実践という新しい経験を通じて、自己の授業方法が「教師主導型」という点に気づいていた。また、X中学校の授業研究によって「モチベーション上がる」と刺激を受けていた。

3点目は、新しい考え方で行う実践が新しい経験となってさらなる考え方の発達を導くことである。土屋教師の場合は、指導方法についての考え方において、他校の教師から見出した視点を用いての部活動の指導を行い、「コーディネートしてあげる方が教員としては重要」という批判的自己省察に達して考え方が形成される。そしてその考え方での授業実践を経て再び省察が深まり、最終的に「見取る力の方が教員にとっては大切」といった考え方のさらなる発達をなしていた。青木教師の場合は複数の考え方においてさらなる発達が認められた。例えば、授業づくりについての考え方においては、「理科を使ってどうやって育てるか」という省察の喚起から批判的自己省察に達し、「単元に本当にとらわれない」と考え方が発達する。そしてその発達した考え方に基づく実践は「実際に学力」がついたという点から評価され、最初に発達した「単元に本当にとらわれない」という考え方が批准されて安定的な考え方になるだけでなく、生徒の学力向上から「ちょっと関係ないことも意図的に絡ませて」という考え方も加わって考え方はさらに発達していた。

4点目は、直ちに考え方を変容させなくてはならないような状況にない場合には、批判的自己省察に先行して、新しい視点の抽出からの新しい考え方の枠組み構築や、新しい行動がなされる場合があることである。草野教師の場合は、授業方法について、授業づくりについてのこれまでの考え方の源とその前提条件を突き止め、新たな視点に基づく挑戦的な試み「チャレンジ」を積み重ねていく中で、新たな視点に肯定的な評価をなして新しい考え方の枠組みが構築されていた。しかしそれだけでは授業方法と授業づくりについての考え方は批判的自己省察に達せず、最終的にそれら考え方を批判的自己省察に導いたのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達であった。青木教師の場合も、強固に形成されていた「管理型」「一方通行型」の授業方法から「脱却できなかった」が、他者の実践から見出した新しい視点を取り入れた新しい実践を行っていた。この新しい行動から「授業でもっと与えられるものがあつた」と授業

方法についての省察が喚起されるが、最終的な考え方の発達生徒（生活）指導の考え方の発達から導かれていた。これらのことから、実践において立ち行かないような困難な状況にはなく、考え方の変容への緊急性が無い場合には、批判的自省察に達して考え方を明確に発達させることは容易ではないが、新しい行動が先行して最終的に考え方の発達がなされる可能性もあると考えられる。

③ 省察の深まりに関する特徴

本章で述べてきた3名の教師たちは、教える経験が無いまま採用された土屋教師においても、授業に関しては実践が立ち行かないような困難な状況は着任1年目から発生しておらず、考え方を変容させなくてはならない必然性は生じていなかった。それでも3名の教師たちは省察を深め、考え方を発達させていった。その省察の深まりを導いた特徴について、4点が見出された。

1点目は、衝撃的な経験や新たな視点を見出す機会が、複数回、継続的にあったことである。草野教師の場合は、先輩教師（水谷教師、青木教師）の授業に接することが「カルチャーショック」「ショック」な経験となって省察を短期間に深めていた。この衝撃的な経験が複数回、継続的にあったことによって、新たな視点が複数見出され、見出された新たな視点は実践を通じて深まり、拡がり、次第に新たな視点が価値づけされていくと共に複数の考え方が発達していった。青木教師の場合も大学院において、他校の教師たちとの対話が「カルチャーショック」な経験となって短期間に省察が深まっていった。青木教師は「僕が変わったのはその最初の1学期」と述べており、大学院には少なくとも月に1回は訪れていたことから、他校の教師たちとの対話は定期的に継続的に複数回あり、その対話から新たな視点が見出されその視点を用いての批判的な検討によって省察が深まっていったのであった。土屋教師の場合は多様な機会に、多様な他者から、新たな視点が見出されていた。授業に関する考え方限定しても、「聞く生徒の指導」についての考え方においては同じ理科の先輩教師である青木教師との対話から「聞く子を育ててあげることが、多分話す子を育てることになる」という視点を、授業づくりについての考え方においてはX中学校の授業研究会から「見取る」という視点・社会科の先輩教師（水谷教師）の実践から学ばせるための「段取り」という視点・大学教授の講演から生徒の活動時間という視点を、指導方法についての考え方においては他校の教師から「自分が動く必要はない」という視点を、土屋教師は見出していた。多様な機会に、多様な他者から数多くの視点を見出したことが、新しい挑戦的な取り組みを行うことや新たな視点から実践を捉え直すことを導き、省察が深まっていったのである。

2点目は、新たな視点が見出されたり、批判的な検討の際にはコミュニケーション的学習が行われていることである。草野教師の場合は、先輩教師たちの授業から複数の新たな視点が見出されていたが、その際には教師の行動とその意味を理解しようとするコミュニケーション的学習と、授業を受けている生徒の思考を理解しようとするコミュニケーション的学習が生起していた。土屋教師の場合は新たな視点が見出される場合だけではなく、批判的な検討の際にも

コミュニケーション的学習が行われていた。例えば指導方法についての考え方においては、他校の教師の指導を理解しようとするコミュニケーション的学習から教師が「動く必要ない」という視点が見出され、その視点をういた実践においては生徒の言動を理解しようとするコミュニケーション的学習から「教育効果が全く違う」という新たな視点が見出されていた。また、授業づくりについての考え方においては、「他の教科で仕込まれてできる子たちだったから、自分があまり準備してなくてじゃあ話し合えて言っても話し合える」と生徒へのコミュニケーション的学習から批判的な検討がなされていた。青木教師も同様に、学年主任の言動から「思い」を理解しようとするコミュニケーション的学習によって「子ども同士のつながり」という視点が見出されていた。また、授業方法についての考え方の省察の深まりにおいて、「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だとか、まったく参加してない子だとかそういった子がいる」と生徒の言動を理解しようとするコミュニケーション的学習によって批判的な検討がなされていた。道具的な学習は他者や環境をコントロールすることに関心がある学習であることから、その検討は意図に沿って事象がうまくいっているのかどうかを検討することに繋がる。しかしコミュニケーション的学習は、「ほかの人びとが意味するものを理解しようとする学習であり、また自分自身を理解してもらおうとする学習」（メジロー1991/2012、p.104）であるから、その事象を理解しようとして多面的な検討やより深くその事象の意味を追求することに繋がる。だからコミュニケーション的学習は、新たな視点を見出させたり、批判的な検討に繋がっていくのである。

3点目は、他者との関係性が省察の深まりに直接的な影響を与えていることである。土屋教師の場合は、授業とその方法についての考え方が批判的自己省察に達する過程で、生徒の言動から授業方法によって「学問を楽しい」と気づかせることができるという視点を見出し、これまでの考え方について「シフトしてっほうがいいのかなって」と批判的な評価を下す。その際に、「諸先輩方の先生たちがやっぱ、いいんじゃないって言ってくれた」と、他者からの肯定を得て新たな視点に価値づけをなしていた。草野教師の場合は日常の生活のかかわりの中から、生徒への「絶対的な信頼感」、所属している学年の同僚教師への「信頼感」「安心感」、さらには教師と生徒間のつながりや「信頼」も感じており、このような他者との関係性が失敗するかもしれない「チャレンジ」を行わせていく基盤となっていた。青木教師の場合は、着任当時の学年主任の「思い」を語る経験から、「子ども同士のつながり」や生徒を「育てる」という新たな視点が見出されていた。また、これら視点を見出す（認識する）以前の省察は、この経験も関連して喚起されていた。

4点目は、これまでとは異なる新しい行動（経験）が変容へのレディネス状態を創り出すということである。この点は、実践的知識の発達過程の特徴の2点目と3点目で既に述べたが、3名の教師たちは省察が喚起される以前に何らかの変容へのレディネス状態にあった。それを言い換えれば新しい行動（経験）が変容へのレディネス状態を創り出していたということになる。土屋教師の場合は被教育時代に受けた授業とは異なる「協同」「探究」の授業実践という新しい経験を通じて、自己の授業方法が「教師主導型」という点に気づいており、日々、自身

が受けてきた授業方法とは異なる「協同」「探究」の実践に取り組む中で、授業方法への恒常的な省察が喚起され批判的な検討が行われていたと推察される。青木教師の場合は前任校とは異なる「落ち着いている」生徒を教えるという新しい経験から、「子どもが落ち着いて何かができるって思った」という変容への意欲が生起し、さらに授業方法については他の教師の実践から見出した視点を取り入れて実践し、生徒（生活）指導においては当時の学年主任の「思い」を語っていた。これら約2年間の新しい経験から複数の考え方の発達が短期間（着任2年目の3月中旬から4月初旬にかけて）になされていた。草野教師の場合も前任校とは異なる状況の生徒を教えるという新しい経験から変容への意欲が生起し、先輩教師の実践から見出した新たな視点を用いた新しい方法での授業を実践していき、最終的に批判的自己省察に達していた。自分で選択した新しい行動は、その結果を批判的に検討することから省察が喚起されたり、批判的な検討が深まっていくのであろう。また自分で選択しなくとも、新しい行動によってもたらされた結果から、新しい視点が見出される可能性は高い。しかし、新しい行動から必ずしも省察の喚起や省察の深まりがもたらされるわけではなく、既に述べたように、学習の質（道具的学習・コミュニケーション的学習）や他者との関係性が関連して考え方の発達がなされていくのである。

1-3 教師の学習を支える他者とのネットワーク

本章で明らかにしたい課題として、従来の一般的な造りの校舎において、授業改善の文化が定着していない学校での実践的知識の発達過程の解明があった。本章では3名の教師たちの実践的知識の発達過程とあり様を分析してきたが、それぞれ校内研究の状況は異なっていた。青木教師の着任した2009年度は、「中心は生活指導」「授業に関しての研究だとかそういったものってというのは二の次」「まず〔生徒を〕落ち着かせた上での授業だろうっていう意識」であったという（資料 Ao9 語り 1-76）。この2009年度は小中一貫教育指定校3年目のまとめの年度であったが、校内研究会は年間計画に位置付けられておらず、研究授業は一度もなかったという（当時の研究主任、水谷教師の語りから）。草野教師が着任した2010年度から「校内研修会」が2か月に1度程度、行われていく。2011年度からは青木教師と研究主任の水谷教師が教職大学院に在学するようになると共に、教職大学院の教員が校内研究会に定期的に訪れるようになり、X中学の校内研究は本格的に始動していく。土屋教師が着任した2012年度は本格的に校内研究が始まった2年目にあたり、次年度の新校舎完成と教科センター方式実施をひかえ、校内研究は活性化されていった。このように、青木教師の着任2年目までの考え方の発達は校内研究・授業研究は無かった時期から芽生え始めた時期にあたり、草野教師の場合は芽生え始めた時期から始動していく時期にあたり、土屋教師の場合は校内研究会が活性化され、学校全体としての授業改善の気運が定着していく時期にあたる。そのため、時系列に沿って、校内研究・授業研究が無かった時期から芽生え始めた時期は青木教師と草野教師の他者とのネットワークを、始動していく時期は草野教師の他者とのネットワークを、校内研究会が活性化され、学校全体としての授業改善の気運が定着していく時期は主に土屋教師と青木教師の他者

とのネットワークについて考察していく。その後、X中学校外のネットワークについて述べる。なお、X中学校の新校舎が完成し教科センター方式を開始する2013年までは、プレハブの仮校舎の時期も含め、2012年度までは一般的な造りの校舎であった。

① X中学校内のネットワーク：校内研究・授業研究が無かった時期から芽生え始めた時期、および始動していく時期

X中学校の校内研究・授業研究が無かった時期から芽生え始めた時期、青木教師の発達を支えたのは、所属学年の教師たちとのネットワークであった。学年主任とのつながりによって新たな視点が見出され、省察の喚起と省察の深まりが導かれていった。その他の学年の教師の授業を見ることによっても新たな視点が見出され、その視点を取り入れた授業実践から省察が喚起され、批判的な検討がなされていた。また、考え方の発達への影響は推察に留まるが、青木教師は学年の教師から考え方の承認を得ていた。青木教師と学年の教師とは生徒を指導する場面ではフォーマルにつながり、承認を得るなどの対話ではインフォーマルにもつながっており、その関係性は、学年の生徒を育てるといった共通の目的を有し、実践を共に行うという関係性であった。授業を開示したという点からも開放的な質も有していたと考えられる。

校内研究・授業研究が芽生え始めた時期、および始動していく時期、草野教師も同様に所属学年の教師たちとのネットワークと共に生徒とのつながりによっても考え方の発達が支えられていた。草野教師の考え方の発達においては着任直後から変容への意欲が喚起され、新たな視点が見出され、それを試していくというサイクルが繰り返されていた。その変容への意欲や新しい視点にもとづく実践を試す意欲は、同僚教師からの承認によってもたらされていた。そして草野教師と学年の教師たちとは、日常的に、インフォーマルにもつながっており、オープンな関係性と共に「信頼感」「安心感」感じられるような関係性であった。さらに草野教師だけではなく学年の教師と生徒には「信頼」があり、これら教師同士、教師と生徒との関係性の質が、失敗するかもしれない「チャレンジ」を行わせていく基盤となっていたのである。また、オープンな関係性が校内研究というフォーマルな機会以外にも、インフォーマルに他の教師の授業実践を見る機会を創出していたと考えられる。

同様に、理科教師たちの関係性も極めてインフォーマルでオープンな関係性であった。草野教師は青木教師の授業実践を見ることによって省察を喚起させ、新たな視点を見出し、最終的

Table: 2-4 X中学校の概要と調査協力者3名の関係性および校内研究との関連性

年度	X中学校の主な出来事	校内研究	調査協力者と理科教師たちの着任時期(調査実施月日)			
2007	小中一貫教育指定校1年目	なし	青木教師着任			
2008	小中一貫教育指定校2年目					
2009	小中一貫教育指定校3年目(行政:校舎改築基本設計)					
2010	本格的な校内研究開始【センター方式告知】(行政:校舎改築着工)	芽生え	教職大学院入学 教職大学院修了 (2013.7.31)	草野教師着任 (在職4年後退職) (2012.8.3)	土屋教師着任 (2014.8.1)	β教師 (在職2年後退職)
2011	指導力向上特別研究指定校1年目	始動				
2012	指導力向上特別研究指定校2年目	活性化	α教師 (2014.8.1)	γ教師着任 (2016.5.21)	非常勤講師	
2013	指導力向上特別研究指定校3年目【新校舎にて教科センター方式実施開始】	定着				
2014	指導力向上研究推進校1年目					
2015	指導力向上研究推進校2年目					
2016	指導力向上研究推進校3年目					

に新たな考え方の枠組みを構築していく。このような省察の喚起とその後の省察の深まりを導く授業を見る機会は、「あ、やってるな、って思うときに覗きに、ぶらっと、見せてもらったり」「次、何やるんですかって聞きながらおじゃましちゃったり」という、インフォーマルに、日常的に授業を参観できる関係性によって支えられていた。さらに青木教師の柔軟な対応から、その場の状況に応じて「イレギュラー」に実践を共に行うという即興的な新しい経験が創出されていた。

さらに草野教師においては、X中学校全体の校内研究が始動していく時期において、そのフォーマルに設定された機会によって、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障されていた。これらの機会によって、省察の喚起や新たな視点の抽出が支えられ、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられていたのである。また、「協同」という発想もX中学校の校内研究の「方針」とそれについての取り組みを行っている教師たちを「目の当たりにした」ことを通じてもたらされていた。

このように、校内研究・授業研究が無かった時期から芽生え始めた時期においては、学年の教師たちとのネットワークによって青木教師の考え方の発達を支えられていた。この点は、校内研究会・授業研究が芽生え始めた時期から始動していく時期に着任した草野教師においても同様である。しかし、草野教師においては同じ教科の青木教師とのネットワークによって省察の喚起と深まりが生起していた。そして、校内研究会・授業研究が始動していく時期においては、計画された校内研究のフォーマルな機会によっても草野教師の考え方の発達は支えられるようになっていた。これら、個々の事例の考察から、当時のX中学校の教師たちのネットワークは、所属学年と教科においてインフォーマルにもフォーマルにもつながっており、オープンな関係性と共に「信頼感」を基盤として「安心感」や承認を得られるような受容的な質も有していたと推察されるのである。そしてそれらが他者の実践を見ることや新しい試みを行わせることを可能にしていた。さらに校内研究が芽生え、定期的な校内研究によって「協同」的な学習という学校全体で目指す「方針」が共有され始め、本格的に始動していく校内研究の取り組みによって、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障されていく。これらの機会が、省察の喚起、新たな視点の抽出、の可能性を創出し、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられていた。同時に、これらの機会によって、所属以外の学年、教科、正式採用された教員以外とのつながりが保障され、学校全体のネットワークが構築されている。

② X中学校内のネットワーク：校内研究会が活性化され、学校全体としての授業改善の気運が定着していく時期

校内研究会が活性化されていく時期に着任した土屋教師の考え方の発達への関与したネットワークとして、校内研究会の他に、理科教師たちとのつながりがある。土屋教師は青木教師の授業からは、新たな視点を見出し、自己の実践への批判的な検討を行っていた。また、省察

の深まりへの関与は認められなかったが、土屋教師は他の理科教師からも新たな視点を見出していた。これら理科の教師たちの関係性は、「何の前触れもなく勝手に授業見てる場合もある」という「ふらっと」訪れることができ、さらに「T2 みたいな形でふらっと」授業に参加することもあるような、インフォーマルでオープンな関係性である。このような関係性の質によって、他者の授業実践を見るという機会が日常的に生み出されていた。また、これらの機会は、研究授業のような特別な場ではなく日常の授業実践の場である。日常の実践を複数回、見る、その場へ T2 として参加することによって、自分の実践とは異なる点に気づかされ、自己の実践への批判的な検討につながっていく。このように新たな視点を見出す機会と省察を深める機会が日常的に創出されていた。

また、土屋教師においては理科や所属学年の教師に限らず、X中学校の教師たちとのインフォーマルなネットワークが考え方の発達に関与していた。授業に関する考え方に限定しても、考え方（授業とその方法について）の発達過程においては、数学の教師からの肯定によって見出された新たな視点は価値づけされており、自分とは異なる教科からの価値づけに価値がおかれていた。社会科の水谷教師の日常の授業や研究授業からは、学ばせるための「段取り」があるという新しい視点が見出されていた。

一方、フォーマルに設定されている校内研究会においては、教師たちは生徒の行動を理解しようとするコミュニケーション的学習の対話を行うようになっており、その先輩教師たちの対話を聞くことを通じて、土屋教師も生徒へのコミュニケーション的学習を行うようになっていったと推察される。そしてそれが、生徒の学びを「見取る」という視点を明確にさせ、省察の深まりを導いていた。また、このような教師たちの生徒へのコミュニケーション的学習の対話や協同的な学習を意図する研究授業によって、土屋教師は新たな試みへの意欲が喚起されていた。新たな試み（経験）から新たな視点が抽出され、徐々に新たな視点を取り込まれていくという省察の深まる過程において、この新たな試みを喚起する点でも考え方の発達が支えられている。さらに、土屋教師はフォーマルな校内の研究会では「理科以外のことを見ているほうが多い」と述べており、校内研究の取り組みによって、自分の教科以外の授業実践を見る機会が保障されている。

このように、校内研究会が活性化され、学校全体としての授業改善の気運が定着していく時期において、土屋教師の考え方の発達は、インフォーマルな理科教師たちとその他の教師たちとのネットワーク、校内研究会というフォーマルなネットワークによって支えられていた。前者、理科教師たちの関係性は、新校舎になる以前から、日常的に授業を参観し、時には合同で授業を行うというようなインフォーマルでオープンな関係性であった。このような関係性によって創り出されていた実践を共有する場と機会が省察を喚起させ、新たな視点を見出させ、批判的な検討を支えていたのである。このような理科教師たちの関係性の質がどのように創出されたのかは、分析からは明らかではないが、従来の校舎においても理科室を複数の理科教師たちで使っているという物理的な教科の特質が関与しているのかもしれない。また、草野教師が述べていたように、もともと X 中学校にあった教師や教室間の「風通しの良さ」や受容的な教

師同士の関係性、青木教師、草野教師、土屋教師や他の理科教師の気質も関連しているとも考えられる。一方、フォーマルな校内研究会を通じてのネットワークは意図的に創出されたものである。そして、その取り組みにおいてはコミュニケーション的な学習が行われている。先述したように、新たな視点の抽出や批判的な検討の際にはコミュニケーション的な学習が行われており、土屋教師においては新たな試みへの意欲も喚起されていた。校内研究の取り組みによって、不特定多数の教師たちとのネットワークが構築されているだけではなく、その取り組み内容によって、考え方の発達が支えられているのである。

しかしその一方で、青木教師においては省察の深まらない状況も生まれている（調査2回目当時・着任6年目）。校内研究会の1つの取り組みとしてのフォーマルな機会と、「ちょこちょこ見えます。理科だけじゃなくて教科の広場がありますのでそこにパソコン持ってって仕事をしながら」というインフォーマルな機会を通じて、青木教師は他の教師の実践から何らかの刺激を受けている。例えば社会科の水谷教師の実践から、「どうやって暗記系分野を取り組ませようか」「何とか彼らの記憶に残るようにするためにどうしたらいいのか」という「自分の中で悩んでいる部分」について、青木教師は具体的な新しい方法を見出して「いろいろ僕も試した」という。また、理科の「ベテラン」教師からは、「実験器具1つで授業がスムーズになるんですよ。そういった部分は全く目からうろこ」と、刺激を受けていた。しかし、「単元に本当にとらわれない」という授業づくり（資料 Ao14、15）への発達を遂げた青木教師においては、調査2回目当時（着任6年目）、「頭を使ってどう取り組ませるか」というような授業づくりについての刺激は理科教師たちから受けておらず、「単元に本当にとらわれない」という発達した考え方にもとづく授業づくりが「子どもにとっていいかどうか」という悩みを青木教師は抱いていた。そして、この悩みについて刺激を与えるような発言は、青木教師が在学していた教職大学院の教員が校内研究の際にX中学校を訪れた時のみであったという。青木教師の授業実践によって、草野教師や土屋教師の考え方の発達は支えられていたことは分析において明らかであったが、発達を遂げた青木教師においては、X中学校内のネットワークではその省察の深まりは支えられていない。青木教師のように複数回の考え方の発達をとげ、より探究的な授業づくりを試みているような教師においては、1章Y中学校の事例で明らかになったように、教科や授業研究における専門性を有し、より挑戦的で先進的なコミュニティに属している他者とのネットワークも必要と考えられる。

③ X中学校外のネットワーク

最初に、土屋教師、草野教師、青木教師の3名が所属しているX中学校外のコミュニティである、地区の中学校理科教員たちの研究会を考察する。この研究会は理科教師たちの集まりであり、勤務時間内に設定されていることから、フォーマルで教科の専門性を共有している。土屋教師において、この研究会は、調査1回目（着任3年目）当時は教材について知識を得る場となっていたが、調査2回目（着任5年目）では「教授法」を「勉強しなきゃなって思う」という刺激を受けてはいるが、「それ自体が段々僕にとって魅力的なものではなくなってきたる」

と意欲は喚起されていない。草野教師においても、「実践報告とかで聞くと、ああなるほどって思えることは多い」が「自分の中では役に立てられてない」という。そしてこの研究会においては、「人がぎゅっと多くて小さな教室にいつも入れられる」という物理的な状況からの「意見交換っていう形ではない」「同期では関わるんですけど、その上の先生方になると、やはりこちらも恐縮してしまって、こちらからいろいろ聞いたりとかもちょっとしにくくて」「個人的にそういう研修会、超えたところでいろいろ教えてもらえるとかもしてない」という状況から、コミュニティに属していても一方的に情報を受け取るのみであり、他者とのネットワークが構築されてはいないのである。これは青木教師も同様である。青木教師は発達した考え方にもとづく探究的な授業をこの研究会で「発表」したが、「特に何かあまり疑問も出ないし、質問もなかった」という。このことから青木教師は「一発ものでもいいから、それなりに探究とか協同を見せられるような授業設定すれば良かったなっていうふうに」「反省」し、「対子どもの部分も考えるけれども、対大人の部分でも授業を悩むようになってきました」という。このように、提案的な授業を行って情報を発信しても、この研究会においては、他者とのつながりは構築されていないのである。

次に、3名の教師、個々のネットワークを考察する。土屋教師において、考え方の発達に関与していたのは、部活動と地区の行政によるインフォーマルな研修会であった。部活動においては、他校の教師、生徒についてのコミュニケーション的学習を通じて、新たな視点が見出され、それを自分の指導する部活動において試みていた。そしてこの試みから考え方の発達が導かれていった。土屋教師の場合は、部活動を通じての、他校の教師や生徒とは継続的な確立されたネットワークが存在していたわけではない。しかし、「すごくテニス教えるのがうまい先生」や「強豪校」の生徒という、平素は接しない異質な他者の行動を知る機会と場から省察の喚起と新たな視点の抽出があった。また、地区の行政によるインフォーマルな研修会においては、その都度、当該分野の専門家が講師として話をするという、一方向性の研修会である。さらに、その研修会の参加者は主に管理職ということから、土屋教師にとっては他者とのネットワークは構築されてはいない。それでも土屋教師がこれら講師の話から「モチベーションが上がる」という刺激を受けたのは、平素、接しない「第一線」の専門家から「第一線での感覚」の知識を「知る」ことができたからである。このように、特定の他者とのネットワークが確立されていなくとも、その分野での卓越した他者や高度に専門性を有する他者と接することができる機会・場とのネットワークは、省察の喚起や新たな視点の抽出、新しいことへの挑戦の意欲喚起をもたらす可能性が高いと考えられる。

草野教師において、考え方の発達への関与は推察にとどまるが、着任1年目の初任者研修会の中の1回が、授業づくりや授業改善への意欲を喚起していた。初任者研修会は定期的に行われるフォーマルなコミュニティである。年度の前半は「講師の先生にいろんなことを教えていただくっていう機会」であったが、後半は初任者4名がグループとなって研究授業を順に行うという形式であった。草野教師にとって「いい勉強できた」「すごいプラスになった」「すごく意味があって」と価値付けられ、自己の授業づくりへの意欲が喚起された研修会は、初任者

グループ4名中、1名が行った研究授業を検討し、「言いたいことをお互い言って、授業を1個作り上げるって言う時間」「みんなで話し合って授業を立ち上げられた」という創造の機会であった。それは唯一の機会であったが、その研修会場校の「管理職」の「あなたたちでこれも一回授業を立ち上げて見なさい、みたいな指示」によって創出されていた。しかし、その他の研究授業後の研修会は、「その管理職の先生がばーっと講座みたいな感じで1対多で終わっちゃったみたいなときもあった」という。このように、初任者研修会の後半においては、草野教師は初任者3名とのネットワークを有しており、価値付けられていた研修会は、1つの授業を創るという目的をもち、初任者同士4名の自由で、平等な関係性での対話の機会と場になっていた。しかし、その他、多くの研修会は、権威者からの情報を一方的に受け取るのみの機会と場になり、他の初任者との対話の喪失から初任者同士のネットワークが絶たれる結果になっていたのである。

青木教師においては、教職大学院における他校の教師たちとの対話から、省察の喚起と深まりが生起し、考え方の発達が進められていった。その対話は、「グループ学習を高め合いにつなげるためにはどうしたらいいのか」という共通の目的を有し、「試行錯誤」というような「答え」のないものを追い求める、実践者同士の創造的な対話であった。この大学院における他校の教師たちとのつながりは、勤務校を離れた教職大学院というインフォーマルな場において、共に大学院生という平等な関係性におけるつながりであった。

これら、異なる個人の分析から抽出した複数のネットワークの考察から、省察の喚起や深まりを支える場の特徴として、次の2点が見出される。1点目は、「答え」の無いものを「試行錯誤」して追い求めるような、共通の目的を有しての、創造的な対話の場が省察の喚起・深まりを支えると考えられる。そしてその場における他者との関係性は、自由で、平等な関係性である。また、このような場においては、フォーマル／インフォーマルという設定の特質は関与していない。2点目は、一方的に情報を受け取る場であっても、その分野での卓越した他者や高度に専門性を有する他者と接することができる場においては、省察の喚起や新たな視点の抽出、新しいことへの挑戦の意欲喚起をもたらす可能性が高いと考えられる。しかし土屋教師の事例においては、その場への参加は自身が選択したものであった。

2 本章の小括・残された課題

2-1 小括

本章においては、従来の建築の校舎において、生徒指導上の顕著な「荒れ」は無いが、授業改善の文化が定着していない学校において、どのように実践的知識の発達がなされるのかを分析してきた。3名の事例分析から、次の点が明らかになった。

① 実践的知識のあり様・発達過程・省察の深まり

実践的知識のあり様に関して明らかになったのは、複数の考え方の中のひとつの考え方が意味パースペクティブ全体の前提条件として機能し、他の考え方の発達に影響を与えていたこと

である。

実践的知識の発達過程にあり様に関しては、次の3点が明らかになった。

1点目は、1つの考え方の発達が他の考え方の発達を誘発することによって、枝分かれするように新たな考え方が加わり、考え方の総体としての実践的知識は広がっていくことである。

2点目は、複数の考え方が関連して実践的知識は発達していくことである。

3点目は、授業に関する実践的知識の発達は、直接的にも間接的にも授業以外の考え方の発達や経験から影響を受けていることである。

実践的知識の発達過程に関して明らかになったのは、以下の4点である。

1点目は、省察が喚起される以前に何らかの変容へのレディネス状態にあることである。

2点目は、新たな視点を抽出し、それを次第に新しい枠組みとして取り込んでいく過程があること、その過程が批判的自己省察につながることである。

3点目は、新しい考え方で行う実践が新しい経験となってさらなる考え方の発達を導くことである。

4点目は、直ちに考え方を変容させなくてはならないような状況にない場合には、批判的自己省察に先行して、新しい視点の抽出からの新しい考え方の枠組み構築や、新しい行動がなされる場合があること、である。

省察の深まりに関しては、本章で述べてきた3名の教師たちは、授業に関しては実践が立ち行かないような困難な状況は発生しておらず、考え方を変容させなくてはならない必然性は生じていなかった。それでも省察の深まりが導かれた特徴について、次の4点が明らかになった。

1点目は、これまでとは異なる新しい行動（経験）が変容へのレディネス状態を創り出すということである。

2点目は、衝撃的な経験や新たな視点を見出す機会が、複数回、継続的にあったことである。

3点目は、新たな視点が見出されたり、批判的な検討の際にはコミュニケーション的学習が行われていることである。

4点目は、他者との関係性が省察の深まりに直接的な影響を与えていることである。

②教師の学習を支える他者とのネットワーク

省察の深まりを導いた特徴の4点目にも関連し、他者とのネットワークに関する考察から、X中学校内のネットワークおよび校内研究会については6点、X中学校外のネットワークと教師の学習を支える場については3点が、次のように明らかになった。

X中学校内のネットワークおよび校内研究会について、以下の6点である。

1点目は、校内研究・授業研究の有無にかかわらず、学年の教師たちや他の教師とのネットワークによって考え方の発達が支えられていたことである。その教師たちとの関係性は、オープンな関係性と共に「信頼感」を基盤として「安心感」や承認を得られるような受容的な質も有していたと推察される。そしてその関係性の質が、他者の実践を見ることや新しい試みを行わせること、新しい考え方への承認を得て考え方を発達させることを可能にしていた。

2点目は、1点目と同様に、校内研究・授業研究の有無にかかわらず、草野教師、土屋教師においては理科という教科のネットワークによっても考え方の発達が支えられていたことである。理科教師たちの関係性は、新校舎になる以前から、日常的に授業を参観し、時には合同で授業を行うというようなインフォーマルでオープンな関係性であった。この関係性によって創り出されていた実践を共有する場と機会が省察を喚起させ、新たな視点を見出させ、批判的な検討を支えていた。

3点目は、1点目、2点目で述べた学年、教科といった意図的に創出されてはいないネットワークの存在に加え、定期的な校内研究の取り組みが始まったことによって、不特定多数の教師たちとのネットワークが構築されていることである。

4点目は、定期的な校内研究の取り組みによって、「協同」的な学習という学校全体で目指す「方針」が共有され始め、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障されていったことである。そして、これらの機会によって、省察の喚起、新たな視点の抽出、の可能性が創出され、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられていたのである。

5点目は、校内研究会が活性化され、学校全体としての授業改善の気運が定着していく時期において、その取り組みはコミュニケーション的な学習が行われていることである。新たな視点の抽出や批判的な検討の際にはコミュニケーション的な学習が行われていることから、生徒や教師の言動を理解しようとするコミュニケーション的な学習を行うことによって、省察の深まりが導かれていく可能性が大きいと考えられる。また、土屋教師においては、コミュニケーション的な学習によって授業研究への意欲や新しい試みへの意欲が喚起されていた。

6点目は、発達を遂げた青木教師においては、X中学校内のネットワークではその省察の深まりは支えられていないことである。青木教師のように複数回の考え方の発達をとげ、より探究的な授業づくりを試みているような教師においては、教科や授業研究における専門性を有し、より挑戦的で先進的なコミュニティに属している他者とのネットワークも必要と考えられる。

X中学校外のネットワークと教師の学習を支える場について明らかになったのは、以下の3点である。

1点目は、教科の専門性を有するコミュニティに属していても、双方向的な対話が無いことによって他者とのネットワークが結果的に構築されていないことである。

2点目は、一方的に情報を受け取る場においても、その分野での卓越した他者や高度に専門性を有する他者と接することができる場に参加することは、省察の喚起・深まりがもたらされる可能性が高いことである。しかし、その場への参加は自身が選択することが必要とも推察される。

3点目は、フォーマル／インフォーマルにかかわらず、共通の目的を有しての創造的な対話の場が省察の喚起・深まりを支えると考えられることである。そしてその場における他者との関係性は、自由で、平等な関係性である。

2-2 本章における残された課題

本章の課題としては3点あった。1点目は、生徒指導上の顕著な「荒れ」が発生していない学校における事例の分析、2点目は、従来の校舎における事例の分析、3点目は授業改善の文化が定着していない学校における事例の分析であった。土屋教師、草野教師、青木教師、3名の事例分析においては、1点目、2点目の課題は十全に果たされたと考えるものである。3点目の課題においても、X中学校においては1章で分析したY中学校のような授業改善の文化は、定着はしていなかった。しかし本章の分析・考察から、校内研究の取り組みが実践的知識の発達に影響を与えていたことが明らかになった。また同時に、校内研究・授業研究の有無にかかわらず、オープンな関係性と共に「信頼感」を基盤として「安心感」や承認を得られるような受容的な教師たちの関係性の質が実践的知識の発達に影響を与えていたことも明らかになった。

そこで、教師の学習を支える校内研究の取り組みは、どのような考え方のもとで創出されていったのか、教師の学習を支える教師たちの関係性の質は偶然的に生起していたのか、あるいは何らかの考え方のもと、創出されていったのか、この点について、次章で明らかにしていく。

第3章 実証的分析Ⅲ 教師の学習を支える教師達

本章では、教師の学習を支える校内研究の取り組みは、どのような考え方のもとで創出されていったのか、教師の学習を支える教師たちの関係性の質は偶然的に生起していたのか、あるいは何らかの考え方のもと、創出されていったのか、これらを解明するために、研究主任であった水谷教師と、X 中学校の桜井校長の考え方を分析していく。また、2名の考え方の分析を通じて、教師の学習を支える教師とはどのような教師であるのか、についても考察していく。

この2名は、X 中学校の校内研究会が実質的に無かった状態の教科センター方式告知以前に X 中学校に着任し、校内研究会が活性化していく過渡期の研究主任（着任4年目は教務主任）と校長であった。また第2章において述べてきた、土屋教師、草野教師、青木教師の考え方の発達の時期と水谷教師・桜井校長が X 中学校に在職している時期が重なっている。当時の研究主任であった水谷教師と桜井校長の考え方の分析から、3名の考え方の発達に影響を与えていた校内研修の取り組みと教師たちの関係性の質の創出について、明らかにしていく。そして、教師の学習に影響を与え、教師の学習を支える教師とは、どのような特徴を有しているのかについて、考察していく。

本研究における X 中学校の校内研究の取り組みについてのとらえ方は、次の通りである。水谷教師・青木教師の着任した 2009 年度は、小中一貫教育指定校3年目のまとめの年度であったが、校内研究会は年間計画に位置づけられておらず、研究授業は一度もなかったという（水谷教師の語りから）。この点から、2009年度の校内研究会は「実質なし」ととらえ、草野教師が着任した2010年度は「言語活動の充実による課題解決力の育成」をテーマとして「校内研修会」が2か月に1度程度、計画的に行われていったことから校内研究の「萌芽」とする。2011年度からは教師の「指導力向上」を目的として「問題解決型の授業」の工夫・改善をテーマとした授業研究が行われていくことから、2011年度は校内研究の

Table: 3-1 X中学校の概要と調査協力者5名の関係性

年度	X中学校の主な出来事	校内研究	調査協力者の着任時期(調査実施月日)				
2007	小中一貫教育指定校1年目	実質なし	桜井校長着任	水谷教師着任	青木教師着任	草野教師着任	土屋教師着任
2008	小中一貫教育指定校2年目						
2009	小中一貫教育指定校3年目 (行政:校舎改築基本設計)						
2010	【センター方式告知】(行政:校舎改築着工)	萌芽					
2011	指導力向上特別研究指定校1年目	始動		教職大学院入学	教職大学院入学		
2012	指導力向上特別研究指定校2年目	活性化	(2012.8.3, 1221)	(2012.7.13)		(2012.8.3)	
2013	指導力向上特別研究指定校3年目 【新校舎にて教科センター方式実施開始】	定着			(2013.7.31)		
2014	指導力向上研究推進校1年目		(在職6年後退職)		(2014.8.1)	(在職4年後退職)	(2014.8.1)
2015	指導力向上研究推進校2年目						
2016	指導力向上研究推進校3年目						(2016.5.21)

本格的な「始動」、2012年度は次年度の新校舎完成と教科センター方式実施をひかえ、「探究的な学習」についての授業研究が行われ校内研究が軌道にのってきたことから校内研究の「活性化」、2013年度は学校全体としての授業改善の気運とともに校内研究の「定着」、ととらえた。

データとして示す語りに引いた下線.....は、これまでと同様に分析の根拠としている部分である。また、省察の深まりを示している語りには3種類の下線を次のようにつけ、省察の深まりを明示した。省察 reflection (考え方の源に気づく・突き止める、具体的には、考え方の源となっている信念の根拠を述べること)、批判的省察 critical reflection (考え方の前提条件を検討し評価する、具体的には、物事を判断したり問題解決に用いた考え方とその根拠を検討し、評価すること)、批判的自省察 critical self-reflection (問題提起をしながら考え方を検討する、具体的には問題解決ではなく、自分がどのように問題とするのかという、問題設定や問題提起をすることによって考え方を検討し、発達させること)。データとして示す語りに記した整理番号は、左側は調査の回数(1は第1回目調査、2は第2回目調査)を表し、右側はその調査における語りの順序を表す通し番号である。通し番号は、語られた内容から判断して一連の語りを1つとしてまとめてふっており、複数のやりとりが含まれている場合もあり、筆者の発言は()でくくり、筆者発言と明記した。データは再解釈性を担保するために中略等はできるだけ避け、調査協力者が語ったそのままを文字に起こしたものを示す。しかし、公表するに差しさわりのある部分は内容に応じて略し、地名や学校名など固有名詞は仮名、または記号に置き換え、意味が通りにくい部分は〔 〕内に補足のための文言を加えてある。また、語りを補足するデータとして、X中学校の2010年度・2011年度(平成22・23年度)の『研究集録』、2011年度・2012年度(平成23・24年度)の『公開授業・研究協議会の学習指導案及び研究資料』、2013年度の指導力向上特別研究指定校研究発表会で配布された『「アクティブラーニング」の勧め』を参照した。

第1節 事例分析：水谷教師 研究主任としての考え方の発達

1 X中学校に着任するまでの水谷教師の概要

水谷教師は40代、教職13年目の中学校・社会科の男性教師である（調査当時）。中学校時代の水谷教師は「結構やんちゃな方」でよく怒られ、「わけ分からず理不尽なことで怒られて、こうふさぎこんでた時」にある教師との出会いがあった。その2・3年生の時の担任教師は、「みんなと平等に見てくれてすごく頼りにしてくれて、いいんだよ、君の好きなようにやってみな、なんていうような声もかけてくれたり」したという。このようなことから水谷教師は、「こんな先生になりたい」という思いを抱くようになる。しかし、水谷教師は経済学部経営学科を卒業し、コーヒー豆を輸入・加工し、販売までを一貫して行っている会社に就職する。それは大学時代、「流通改革が叫ばれていた時代」で、マーケティングを専門としていた水谷教師は、「製造業者と流通業者、消費者に届くまでの製販同盟」を「研究テーマ」としており、「就職は、製造か流通か、と漠然と思っていた」からであった。それでも「学校の先生になりたい」という思いから「最後まで悩んだ」水谷教師であったが、当時は「採用人数少なかったんで、じゃあメーカーかなっていうところで」と「悩みながら」も就職したという。このように「自分で決めた道で3年ほど」勤務した水谷教師であったが、「数字を求められ」「仕事の先行きが見えなくなって、働いている内容の意味が分からなくなって価値づけができなくて」「このまま30歳40歳迎えて。進化っていうものがあまり感じられなかった」「同じことの繰り返しで。そういう漠然とした不安。このまま終わってしまう、このまま過ぎるのかな、っていう不安」があったという。そして「もう一回、学校の先生目指そうって思った」水谷教師は、

Table: Mi1 水谷教師の教師歴と調査年月日

西暦	教職年数	勤務校・主な経験	調査協力者 着任時期	校内研究	X中学校の主な出来事
1994		一般企業勤務(3年間)			
1997		非常勤講師(3年間)			
2000	1	1校目			
2001	2	校内:総合的な学習 推進委員			
2002	3	校内:総合的な学習 推進委員			
2003	4	校内:総合的な学習 推進委員			
2004	5	《教育研究員(社会科)》			
2005	6				
2006	7	2校目 副生活指導主任			
2007	8	生活指導主任			小中一貫教育指定校1年目
2008	9	(統廃合された新しい学校にそのまま勤務)	桜井校長		小中一貫教育指定校2年目
2009	10	X中学校 研究主任	青木教師	実質なし	小中一貫教育指定校3年目 (行政:校舎改築基本設計)
2010	11	研究主任 《教育研究員(総合的な学習の時間)》	草野教師	萌芽	【センター方式告知】(行政:校舎改築着工)
2011	12	研究主任 《教職大学院1年目》		始動	指導力向上特別研究指定校1年目
2012	13	教務主任(第1回目調査 2012.7.13) 《教職大学院2年目》	土屋教師	活性化	指導力向上特別研究指定校2年目
2013	14	教務主任		定着	指導力向上特別研究指定校3年目 【新校舎にて教科センター方式実施開始】

非常勤講師として3年間勤めた後に採用され、1校目の学校に着任する。

1校目の中学校では、水谷教師は「教科指導、部活動指導、生徒会指導、学級経営を中心として、生徒に近い位置で職務を遂行してきた」（実践研究報告）という。着任1年目は、当時、試行が始まっていた総合的な学習の時間の職場体験のために、水谷教師は企業勤務時代の営業の経験を活かし、「がんがまわって名刺くばって」職場を確保したという。着任2年目から3年間は「総合的な学習推進委員」に任命され、新設された総合的な学習の時間について、水谷教師は学校の中心となって推進していく。着任5年目には都道府県レベルの社会科の教育研究員となり、1年間、授業研究を行ったという。1校目の学校で6年間勤務した後、2校目の学校に水谷教師は異動する。この学校は2年後に統廃合することが決まっており、着任2年目から生活指導主任となった水谷教師は、統廃合のための生活指導のルールづくりを行ったという。翌年、統廃合された学校に水谷教師は引き続き勤務するが、教員の「協働」が成立しない状況に直面し、生徒の指導については「管理型から自主性の尊重」に「シフト」という考え方の発達をなす。

そして教職10年目に水谷教師はX中学校に異動する。X中学校で水谷教師は着任1年目から研究主任となり、2年目からは校内研究を中心となって組織していく。また同時に、総合的な学習の時間の都道府県レベルの教育研究員となって授業研究を行う。この着任2年目（2010年度）の夏に教科センター方式実施が告知され、翌年の着任3年目から2年間、職務と並行して水谷教師は教職大学院に在学するようになる。

教職13年目、X中学校着任4年目の現在（調査当時・2012年）、水谷教師は教師の実践的知識として、次のような5つの考え方を有している。生徒（生活）指導の方法については「授業の中で子どもを育てる」、指導については「自主性の尊重」、生徒に培いたい力については「自分で考える」、生徒との関係性については、教師は生徒から「支えられている」、という考え方である。授業方法については「いかに子どもの手を動かすか、子どもを前に立たせるか、子どもに黒板を使わせるか」という生徒の能動的な参加に、「自主性の尊重」も加わった考え方になっている。また、水谷教師は、自己の「力量形成」よりも「教員の力量形成全体」を考えるようになっている。教師として、研究主任として、どのように考え方を発達させたのかを、水谷教師の語りから分析していく。その後に考察において、水谷教師の考え方の発達がどのように教師たちの学習を支えているのかを考察する。

2 分析

分析においては、X中学校の複数の教師の考え方の発達に影響を与えた授業に関しての考え方および生徒指導に関する考え方についてを分析した後に、研究主任としての考え方の発達について分析していく。分析に用いたデータは、1-1から1-90である。なお、語りを補足するデータとして、水谷教師が教職大学院2年目に執筆した『実践研究報告書』や水谷教師自身から提供された文章（研究推進委員会の議事録的なメモ）も用い、水谷教師が教育研究員として参加した『教育研究員研究報告書』も参照した。

2-1 教師としての意味パースペクティブの形成・発達 (X 中学校着任以前)

① 授業についての考え方の形成

1校目の学校で水谷教師は、「教科指導、部活動指導、生徒会指導、学級経営を中心」として教師としての経験を6年間積む。着任1年目は、当時創設された総合的な学習の時間が先行実施期間であり(2002年度/平成14年度全面実施)、1年生だけが総合的な学習の時間に取り組んでいたという。第1学年に所属していた水谷教師は、総合的な学習の時間における職場体験のための職場を確保するために企業勤務時代の営業の経験を活かし、「がらがまわって名刺くばって」たくさん職場を確保したという。その学年を持ち上がったこともあり、翌年から3年間、「総合的な学習推進委員」として学校全体の総合的な学習の時間について、学校の中心となって推進していく。そして水谷教師は、着任5年目に都道府県レベルの教育研究員となって社会科の授業研究を1年間、行う(資料 Mi1)。この研究会は、担当指導主事2名のもと、研究員11名が地理と歴史に分かれており、水谷教師は歴史的分野分科会に属していた。「資料活用を重視した学習を通して、確かな学力をはぐくむ指導の工夫」という研究テーマについて、「単元全体の中のどこに研究テーマを入れ込むか、とか、もしくは単元全体に関わらせるとか、そういう視点は吟味した」(語り 1-48)という。この時の授業研究について水谷教師は、「当時取り組んだのは、やっぱり子どもの学びと言うよりは、むしろ教授法ですよね。そっちに視点があつた研究」(語り 1-46)と現在の発達した考え方から述べている。そしてこの研究員の経験から、「指導案を読む、もしくは書く、あと、学習指導要領をよく見る」ようになり、「研究の方法」「理論構築の方法論は学んだ」(語り 1-43、1-45)という。しかし、授業方法については、「自分自身では、そのデザインをするっていうのは、社会、苦手だったので、こういうふうにやったら嫌いになるだろうな、っていうのはわかっているつもりなので、

資料 Mi1 : 社会科の研究員と授業方法についての語り

語り 1-43 (筆者発言; 研究員をやって得たものはなんですか?)

「当時、〔平成〕16年に関して言えば、研究の方法ですよね。」

語り 1-45 「当時は、年齢的には真ん中ぐらいだったんですけど、キャリアとしてはそんなでもなかったんで、まわりの先生がよく支えてくれて、今思えばですね、アドバイスくれたり、あとは指導案を読む、もしくは書く、あと、学習指導要領をよく見るようになった。それと理論構築の方法論は学んだと思います。」

語り 1-46 「当時取り組んだのは、やっぱり子どもの学びと言うよりは、むしろ教授法ですよね。そっちに視点があつた研究だったのかなあ、と思います。」

語り 1-48 (筆者発言: その時には単元構想はもう行っていましたか?)

「あります、それは単元全体の中のどこに研究テーマを入れ込むか、とか、もしくは単元全体に関わらせるとか、そういう視点は吟味したように思います。」

語り 1-49 (筆者発言: そういう視点は研究員になる前からあつたのですか?)

「いや、違いますね。〔この研究員になることによって〕学びが深まったと思います。ただ、自分自身では、そのデザインをするっていうのは、社会、苦手だったので、こういうふうにやったら嫌いになるだろうな、っていうのはわかっているつもりなので、やっぱりいかに子どもの手を動かすか、子どもを前に立たせるか、子どもに黒板を使わせるか、っていう視点はあつたのかな、って思います。」

(筆者発言: それは自分が授業受けて)

「はい、自分が授業受けてつまらなかつた。」

やっぱりいかに子どもの手を動かすか、子どもを前に立たせるか、子どもに黒板を使わせるか、っていう視点はあった」（語り 1-49）という。このように、「子どもがすごく動く」「喋らない。子どもを動かす。」（草野教師の語り、p.2-48,資料 Ku1 語り 1-9）という、草野教師の省察を喚起させた水谷教師の授業方法は、水谷教師の被教育時代の「社会、苦手だった」という経験をもとにして形成されている。しかし、「問いの出し方が水谷先生はすごく、その内容がすごく深くって子どもも資料集みたりしながらそこに入っていく。だから子どもの発想からどんどん授業が進んでいく」（草野教師の語り）という授業方法は、「資料活用を重視した学習を通して、確かな学力をはぐくむ指導の工夫」という研究テーマのもとで行った社会科の「教授法」についての授業研究経験が活かされていると推察される。このように、教師としての実践を順調に積み重ねた水谷教師は、教職7年目に2校目の学校に異動する。

② 生徒（生活）指導の方法についての考え方の発達

2校目の学校は、各学年2クラス、全校3学年でも6クラスという小規模校であり、2年後に統廃合されることが決定していた。このような小規模校への異動について、水谷教師は「社会科1人で全学年持てるっていう」点から「ラッキー」だったと語っている（資料 Mi2 語り 1-52）。この3学年の生徒を同時に教えるという経験から、「授業の中で子どもを育てるっていう視点が育った」という。水谷教師自身が「育った」と表現しているように、この生徒（生活）指導の方法についての考え方は、1校目の学校の経験に2校目の学校の経験が加えられて発達していることが語りから推察される（語り 1-53、1-54）。1校目の学校6年間の実践から、水谷教師には「生活指導って、一応子どもの近くに寄り添って」という考え方が形成されていた。そして2校目の学校に着任し、副生活指導主任として学校全体の生活指導を任せられ、校内すべての生徒を「みんな看れるっていう、みんな知ってる」ということから、「みんなを授業でひきつけられれば」「信頼っていうものが生まれてくる」と、授業を通じての生徒との信頼関係

資料 Mi2：生徒（生活）指導についての語り

語り 1-52 「人数少ないので、社会科1人で全学年持てるっていうラッキーな。ただ授業はあっち行ったりこっち行ったり1年3年2年っていうように大変だったんですけども。授業の中で子どもを育てるっていう視点が育ったかなあっているのが。」

語り 1-53 「着任したときに生活指導主任が副校長試験を合格していたので年度半ばで登用されたらすぐに生活指導主任になることが決まっていたので」「もしいなくなったら、あなたが生活指導主任だよ、っていうことで副生活指導主任で、もう任されていたので、生活指導って、一応子どもの近くに寄り添って、っていうことは1校目でやってきたので、同じスタンスで、しかもそれが授業の中で生活指導ができればいいな、っていうのを漠然と考えてやっていた1年。」

語り 1-54（筆者発言：それはどのような考えで？）

「それはもう、本当にみんな看れるっていう、みんな知ってるし。で、みんなを授業でひきつけられれば、そこから、まあ古くさいことばで言えば信頼っていうものが生まれてくると思うので。だから授業で勝負した年だったかな、もちろん部活動、運動部ももってたんですけども、そういう1年だったと思います。で、翌年は廃校する最後の年だったので。もう最後の年だったわけです。来年、統廃合するよっていう最後の年に1年生をもったわけですね。でクラス数小さいので全学年もてるわけなんですけど、生活指導主任も結局その年は任されたので、同じようなスタンスでやったのと、あと、来年、統廃合するときにやっぱり隣の中学校さんとスムーズにね、統廃合できるにはどうしたらいいかな、と考えた1年です。」

構築という新たな問題設定を水谷教師はなす。着任1年目ではこのように明確に、新たな問題設定はなされていなかったかもしれない。しかし、水谷教師は1校目と「同じスタンスで、しかもそれが授業の中で生活指導ができればいいな、っていうのを漠然と考えて」、新たな視点を加えての実践を行っていく（語り1-53）。そして着任2年目も「クラス数小さいので全学年もてるわけなんですけど、生活指導主任も結局その年は任されたので、同じようなスタンスでやった」（語り1-54）と、新たな視点からの実践を積み重ねていく。このように2年間に渡って実践を積み重ねる中で、授業を通じての生徒との信頼関係構築という新たな問題設定が明確になり、この新たな問題設定から生徒（生活）指導の方法についての考え方は批判的自省察に達し、最終的に「授業の中で子どもを育てる」という生徒（生活）指導の方法についての考え方の発達がなされたのであろう。

③ 生徒との関係性について・指導について・生徒とに培いたい力についての考え方の発達

2校目学校の着任3年目、水谷教師は統廃合された学校に引き続き勤務するが、人事の関係で「教員の協働」が無い状況に直面する（資料Mi3 語り1-56）。この時のことを水谷教師は、「3年目は、もう私が本当に挫折した1年で、この年があったから今があるっていう風に思う」と語っており、この時の経験から、生徒との関係性についての考え方が形成され、指導について、生徒に培わせたい力についての考え方は発達していく。学校統廃合によって、校長、生活

資料 Mi3：2校目の学校・着任3年目についての語り

語り 1-56 「3年目は、もう私が本当に挫折した1年で、この年があったから今があるっていう風に思うんですけど。（中略：校長、生活指導主任、教務主任、すべてが統廃合した「あちらの学校」からの人事であったこと、その点から）[学校が] 乗っ取られた気分、ですよ、まあ私も大人気なかったと思うんですけど。で私が入ったのは2学年なんですけど、2学年が3クラスになって。で私の相棒は他に異動になって、向こうの[学校だった] 2人がそのまま入って、もう最初から2対1なんです。2人でやるのがまったくこっちに伝わってこないんですね。運動会をやるときも2クラス合同の練習会をやるとか。という結構、露骨な大人気ないのがあったので。ただ私自身はつらかったので悩んだんですけど、やっぱり子どもの支え、っていうのがあって、先生、俺達も一緒に合同練習やりたいな、って言えば、じゃあ3クラス合同は場所ないから、最初こっちのクラスとやって、つぎこっちとやろうか、とか、そういうことはやったように思うんですけど。もうちょっと、こう、今、教務主任ですから、私があるとき教務主任だったら、校長先生、これはやっぱりおかしいですよ、とともっと教員の協働とか、やった方がいいですよ、というような進言はできたかなと思いますけど。してたかもしれないんですけど、私はちょっと貝のようにふさぎこんでしまって、非常に辛い1年で。」

語り 1-58 （筆者発言：そういうときのよりどころは誰だったんですか）

「うちの学年の学年主任はそのまま残ってくれたので、学年主任と、あとはやっぱり子ども達ですね。それは去年まで付き合ってる子ども達じゃない、新しく出会った子ども達も、先生、社会楽しいよ、なんて言ってくると、やっぱりそれは生きがいか、良かったです、だから授業が源になったかもしれないですね。（後略）」

語り 1-90 「でも私と青木先生との関わり方が、実は私と生徒の関わり方でも成立しますし、逆に彼らが私を支えてくれるっていうことも、いっぱいあるんですよ。（中略：「先生は今週、面談があるんだから早く終わろうよ」という学級委員のことばが「すごく嬉しかったと純粋に思った」ということなど）道徳の授業で、先生、私の考えを聞いてください。私はこういう考えでやったんですけど先生はどう思いますかって、誰を選択してもよかった場面でも、この子達は先生の意見を求めていて、頼ってくれて、意見をきくと吸収してくれるんだなあ、何て思いますね、だからそういう学習の場面、子どもの学びとはいえ、きちんと私もメンバーに入っているっていうことは、支えられているのかな、って感じます。（後略：物理的な支えについて、牛乳がこぼれたときにさっと動いて先生にやらせないなど）」

指導主任、教務主任といった学校の主要な人事すべてが「あちらの学校」からとなり、水谷教師は「大人気なかった」としながらも当時は「[学校が] 乗っ取られた気分」であったという。さらに統廃合によって、ひと学年が3クラス編成となり、水谷教師が所属していた学年の担任教師2名も「向こうの2人がそのまま入って」「2人でやるのがまったくこっちに伝わってこない」という状況にあったという。「運動会をやる時も2クラス合同の練習会をやるという、結構、露骨な大人気ない」状況の中での水谷教師の支えは、当時の学年主任と生徒たちだったという。「去年まで付き合ってる子ども達じゃない、新しく出会った子ども達も、先生、社会楽しいよ、なんて言ってくると、やっぱりそれは生きがいか、良かったです、だから授業が源になった」（語り 1-58）という。この経験から、1校目の学校勤務時に形成されていた授業方法についての考え方とその実践はさらに価値づけられ、教師は生徒から「支えられている」という考え方が新たに水谷教師に形成されたと推察される。そしてこの形成された考え方は、X中学校における生徒についての語りにも次のように表出している。水谷教師は、「この子達は先生の意見を求めている、頼ってくれて、意見をきっと吸収してくれる」「学習の場面、子どもの学びとはいえ、きちんと私もメンバーに入っているってことは、支えられている」（語り 1-90）と述べている。

一方、指導について、生徒に培いたい力についての考え方は、生徒の状況から省察が喚起され発達していく（資料 Mi4）。先述したように、「教員の協働」が無いことに端を発し、水谷教師の担任クラスの生徒たちは「先生俺たちのクラスだけとかね、わあ、となった時期」もあ

資料 Mi4：指導についての省察過程が表出している語り

語り 1-83（筆者発言：生徒にとって大切、重要だと思うことは？）

「自分で考える、ってことですね。（中略：席決めの方法について、1校目ではくじ引き、2校目は班長を投票で決め班長会で授業しやすい座席を決める、ここ3校目は学年に合わせるが、自由でいいということなので、基本はくじ引きということ）そもそも人生ってくじ引きみたいなもので、誰と隣になるか、とか、誰と同じ班になるか、とか、嫌いな子がいても当然だし。それで嫌いな子がいたときでも、寄り添いあって集団生活、営んでいく、っていうのが大人の一步だし、なんていうことで、くじ引きで決めさせているんですけど。（中略：でもその席はローテーションすること、それも生徒たちに決めさせていること）例えばうるさいから離してもいいし、あとは前回、後ろだったから前にしよう、でもいいし、自分たちで考えて、どういう座席がいいか、やりなさい、って言います、だから、自分たちで決めさせる。」

語り 1-84（筆者発言：それはどこからきてるんですか？）

「どこですかね・・・あの挫折した年かもしれないです。あの年までは比較的きっちり、まだ自分の枠の中で管理的にやるっていう、だから最初の7、8年ずっとそのスタンスできたと思うんですけど、いくら管理型にしたって、結局たがが外れてしまえば、こう、何ていうのかな、むなしいものしか残らなかったの。それであれば彼らに自主的にやらせて、先生おれたち、こんなに成長したよ、っていう風にね、やってくれた方がよっぽどいいな、とはあの1年で感じたことです。」

語り 1-85（筆者発言：それは何かきっかけがあった？）

「なんだったんでしょうかね？自分が確固たる自信を持って教科指導、生活指導やってきて、子どももある程度、やっぱり一目おいてくれて、まあ言うこときく、って言ったら大変失礼な言い方なんだけど、子どもはこっちをみててくれていたのに、いざその〔統廃合された新しい〕学校になったら、まあ、ね、先生俺たちのクラスだけとかね、わあ、となった時期もありましたし。だからそこで今まで培ってきたものが何だったのかを問い直した。1年にはなりました。管理型から自主性の尊重の方にシフトした1年、だから急にはその学校では変えなかったの、ここ〔X中学校〕に来て、しかも1年生、担当させてもらったので、そこから変わったと思います。」

（筆者発言：でも原点はその年だったのですか）

「はい、その年だった。」

ったという。このことから「そこで今まで培ってきたものが何だったのかを問い直した」と、省察が喚起される（語り 1-85）。水谷教師は、「あの年までは比較的きっちり、まだ自分の枠の中で管理的にやるっていう、だから最初の7、8年ずっとそのスタンスできた」（語り 1-84）と、「自分の枠の中で管理的にやる」という指導についての考え方の源を突き止め、「そのスタンスで」指導を行ってきたという無意識であった行動も明らかにする（省察 reflection）。またその行動や考え方の源は、「自分が確固たる自信を持って教科指導、生活指導やってきて、子どももある程度、やっぱり一目おいてくれてて」「子どもはこっちをみててくれていた」（語り 1-85）という生徒からの評価に依っていたと、その前提条件も水谷教師は明らかにしている（批判的省察）。しかし生徒の「わぁ」となった状況から、「いくら管理型にしたって、結局たがが外れてしまえば」「むなしいものしか残らなかった」（語り 1-84）と、これまでの「管理型」という指導についての考え方が批判的に検討される。そして、「それであれば彼らに自主的にやらせて、先生おれたち、こんなに成長したよ、っていう風にね、やってくれた方がよっぽどいい」と新たな問題設定がなされる。この新たな問題設定から指導についての考え方は批判的自己省察に達し、「管理型から自主性の尊重の方にシフト」（語り 1-85）と考え方が発達する。この発達させた指導についての考え方にもとづく実践は、「急にはその学校では変えなかったもので、ここ〔X中学校〕に来て、しかも1年生、担当させてもらったので、そこから変わった」（語り 1-85）と水谷教師が述べているように、X中学校着任1年目からなされていく。また、この指導についての発達した考え方から「自分で考える」という生徒に培いたい力についての考え方が形成されており、この発達した考え方にもとづく現在（調査当時）の実践を具体的に水谷教師は語っている（語り 1-83）。例えば、生徒の座席を決めることに関して、水谷教師は「自分たちで決めさせる」という。「嫌いな子がいても当然だし。それで嫌いな子がいたときでも、寄り添いあって集団生活、営んでいく、っていうのが大人の一步」として、最初は「くじ引き」で座席を決めるが、その後は「自分たちで考えて、どういう座席がいいか、やりなさい」という指導を水谷教師は行っているという。このような、「自主性の尊重」という指導についての考え方と「自分で考える」という生徒に培いたい力についての考え方は、学級指導だけではなく授業方法にも共通していることが土屋教師の語りに表れている（p.2-28）。「班を決めるときに水谷先生なんだけど、班を自由に決めていいよって。しかも人数制限がない」（資料 Tu17 語り 1-22）、「1年のときは結構ずっとルール厳しかったんです、水谷先生の授業って。グループワークもルール厳しくて、2年のときにそれがちょっとだけオープンになって、3年になって最後、自由な班でいいよっていうとこまでいくので、ただ自由にやっていいよじゃなくて、その前の段取りがいろいろあるなっていうところで、すげえなって思います。」（資料 Tu17 語り 1-39）、と土屋教師は水谷教師の授業について語っている。この土屋教師の語りから、水谷教師は「自主性の尊重」「自分で考える」という考え方にもとづき、生徒の発達段階に合わせて指導を行っていると考えられる。そしてこのような実践は「授業の中で子どもを育てる」という生徒（生活）指導の方法についての考え方にももとづいているのである。

このように水谷教師は、2校の学校勤務における経験から教師としての5つの考え方を発達させていった。2校目の学校の経験から、「授業の中で子どもを育てる」という生徒（生活）指導の方法についての考え方、「自主性の尊重」という指導についての考え方、2つの考え方が発達し、さらに、「自分で考える」という生徒に培いたい力についての考え方、教師は生徒に「支えられている」という生徒との関係性についての考え方、2つの考え方が形成された。授業方法についての考え方は、被教育時代の経験をもとに1校目の学校で形成されていた「いかに子どもの手を動かすか、子どもを前に立たせるか、子どもに黒板を使わせるか」という生徒が能動的に参加する授業方法についての考え方に、社会科の教育研究員の経験が加味され、生徒の評価によって安定的な考え方へと発達していった。さらに授業方法についての考え方には「自主性の尊重」という考え方が加わり、「授業の中で子どもを育てる」という考え方のもと、「自分で考える」という目的が加わっていった。そしてこの発達した考え方にもとづく授業実践によって、他の教師の省察の喚起（草野教師）や新しい視点の抽出（土屋教師）がもたらされていた。

2-2 教師の学習を支える教師としての考え方の発達（X中学校着任以後）

① 研究主任としての考え方の発達

教職10年目、水谷教師はX中学校に着任し、自己の授業改善にも取り組むが、研究主任として校内研究を組織することによって他の教師たちの実践的知識の発達を支えていく。水谷教師が着任して2年目（2010年）、教科センター方式導入が告知される。当時は、「教科センタ

資料 Mi5：教科センター方式導入告知時についての語り

語り 1-20 「当時、教科センター方式なんてちんぷんかんぷんですし、そんな教室変えて、何でそんなめんどくさいこと、何ですかそれは、っていうような、受け入れるというよりは戸惑いのほうがよっと大きかったですね。」

語り 1-26 （筆者発言：「抵抗感が大きかった」という点に関して具体的には？）

「まあ面倒くさいっていう感覚でしょうかね、われわれ教員の中の認識としては、荒れてた学校がちよっとずつ良くなったんですね。ちよっとずつ良くなって今なんかすごく落ち着いているのに、なんでわざわざ校舎を変えてしかも先進校を見ると異学年交流だとか、今までの学校はいかに学年を配置してそれぞれ独立させて、管理していくか。その管理がうまくいっているのに、何で変えるのか。声に出している人はいないんですよ。ですけど、そういうような認識を持たれている先生が多いと思います。」

（筆者発言；先生ご自身も？）

「私自身もそうでした。はい。ですから批判的な意見が恐らくヒアリングの時にはたくさん出ましたし、第1回の説明会では、教育委員会対、学校現場というような、そのなんていうんですかね、その協議をして、お互いにコミュニティを形成してひとつの学校を作っていこう、っていう雰囲気ではまったくなかったですね。教育委員会の一方的な通達に対して、現在我々が思っている学校の思い、それが全然交わる、交わらないレベルでの規模になってしまったので、かみ合ってなかったと思います。」

語り 1-27 「例えばこういうものを取り入れてください、だとか。まあ極端な話、水道の蛇口って何個なんですか、とか、子どもの動線ってどうなるんですか、とか。われわれはいかに子供が荒れないで管理下におけるか、っていう視点を当時は考えていました。でも今、平成24年〔2012年、着任4年目〕は、それはちよっとがらっと変わりつつあるかなと思うんですけど。」

（筆者発言；それはいつからどんなきっかけで？）

「やっぱり昨年、平成23年からの1年間〔2011年、着任3年目〕が非常に大きかったと思います。」

一方式なんてちんぷんかんぷんですし、そんな教室変えて、何でそんなめんどくさいこと、何ですかそれは、っていうような、受け入れるというよりは戸惑いのほうがちょっと大きかった」という（資料 Mi5 語り 1-20）。それは、「荒れてた学校がちょっとずつ良くなった」「ちょっとずつ良くなって今なんかすごく落ち着いているのに、なんでわざわざ校舎を変えてしかも先進校を見ると異学年交流だとか」「今までの学校はいかに学年を配置してそれぞれ独立させて、管理していくか。その管理がうまくいっているのに、何で変えるのか。」という生徒（生活）指導の「管理」の点からの「戸惑い」であった。またそのような「戸惑い」は水谷教師だけではなく、「そういうような認識を持たれている先生が多い」というような、X 中学校全体の「認識」であったという（語り 1-26）。このような「認識」であったが、「平成 24 年〔2012 年、着任 4 年目〕は、それはちょっとがらっと変わりつつある」と水谷教師は述べ、その変化は「やっぱり昨年、平成 23 年からの 1 年間〔2011 年、着任 3 年目〕が非常に大きかった」と校内研究の取り組みの影響があったことが挙げられている。しかし、水谷教師が着任した 1 年目（2009 年）は「校内研修会」が年間計画に位置付けられておらず、研究主任となった水谷教師も「何もやっていなかった状態」だったという。

水谷教師が着任した 1 年目は、X 中学校は小中一貫教育指定校研究の 3 年目であった。当時、3 ヶ年の研究指定校のまとめの年度として、「隣の近隣の小学校と、それぞれのセクションで実践をやってレポートを書いて、それをつなぎあわせた形の成果物は出せた」という（資料 Mi6 語り 1-5）。しかし、「学校の中で我々が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」、他の「セクション」

資料 Mi6 : X 中学校着任 1 年目の校内研究についての語り

語り 1-5 「それぞれのセクションで実践事例を集めて報告書をだすということで、隣の近隣の小学校と、それぞれのセクションで実践をやってレポートを書いて、それをつなぎあわせた形の成果物は出せたんですけど、学校の中で我々が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ような記憶をしています。例えば特別活動っていう領域が総合的な活動チームがどんな活動をやっているのか、ってことはなかなか情報の交換がなされてない。」

語り 1-6 「そういう子どもの学びの情報の共有化っていうのはなくて、むしろ、その生徒指導の方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ですね。」

語り 1-8 「こんな感じで、その平成 21 年度は校内研究会が 1 回も設定されてなかったんですよ、1 回も。着任した時はもう決定されたいんで、どうにもこうにも動けず、その 1 年間は、まとめの成果物を出すっていうことでやったんですが、年度末に教務主任の、今の●●副校長なんですけど、相談して、来年度は研究授業を学期に 1 回ずつ、あと年度当初に 1 回、特別支援で 1 回、まとめに 1 回で、6 回か 7 回、2 か月に 1 度くらい入れてもらったので、平成 22 年度に関しては、校内研修会は、少し、少しずつ動いていくことになりました。」

語り 1-9 （筆者発言：では 21 年度はないっていうことは、小中連携の日だけは設定されていたってことですか？）

「好きな時に好きなようにやってくれって感じですね。その時には、うち学校長と近隣の小学校、3 校ありますので、この 4 人の校長がリーダーシップを発揮して、あと副校長先生ですね、スケジュールが決まっていって。本来、研究主任としてかかわるべきことはあったんですけども、今、ふり返るとすべて全部おまかせしてしまって、何もやっていなかった状態になります。なんてもったいない 1 年を過ごしたんだろう、と今思えば思うんですけど、当時は正直、めんどくさいこと、校長、副校長がやってくれて助かるなあ、ってぐらいにしか、思ってたんですけどね。」

が「どんな活動をやっているのか、っていうことはなかなか情報の交換がなされていない」というような研究であったという。また、当時のX中学校は、「子どもの学びの情報の共有化っていうのはなくて、むしろ、その生徒指導の方が大変な学校ですので、そちらの方のつながりが大きい」「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」（語り 1-6）という状況でもあったという。さらにその年度は「校内研修会」など全校で取り組む校内研究会が設定されておらず、小中一貫教育指定校の研究に関しては、小・中学校の「4人の校長がリーダーシップを発揮して」行っていたという（語り 1-8）。研究主任であった水谷教師は「まとめの成果物を出すっていうこと」を行ったが、「研究主任としてかかわるべきことはあったんですけども、今、ふり返るとすべて全部おまかせしてしまって、何もやっていなかった状態」だったという。当時について水谷教師は、「なんてもったいない1年を過ごしたんだろう、と今思えば思うんですけど、当時は正直、めんどくさいこと、校長、副校長がやってくれて助かるなあ、ってぐらいにしか、思っていなかった」と批判的に語っている（語り 1-9）。そして、この着任1年目の年度末（2009年度）、来年度の校内研究について水谷教師は教務主任に相談し、各学期に1回ずつの研究授業を含む年間6～7回の研究会を計画する（語り 1-8）。このようにして、X中学校の校内研究は「少しずつ動いていく」ことになったという。

着任2年目（2010年度）、水谷教師は2校目の校内研究の経験からその方法を踏襲し、「校内研修会」を計画的に推進して行く（資料 Mi7 語り 1-64、1-95）。この年度の「校内研修会」は、「新学習指導要領における指導の工夫」を主題とし、「言語活動を重視した授業実践」を副題としていた。この主題・副題は、後に水谷教師が教職大学院での経験を契機として考え方の源を突き止めるが、これまでの教育研究員等の経験からの「理論」もとづく授業研究という考え方からの主題・副題設定であった。また、水谷教師は校内研究を進めるに当たっては、指導主事経験のある副校長に相談していたとも語っている（語り 1-72、1-76）。この点からも、「理論」にもとづく授業研究という方法は、伝統的に受け継がれてきた方法でもあった。このように伝統的な方法によって始められた着任2年目（2010年度）の校内研究の取り組みについて、水谷教師は発達した考え方からそれを「旧来型」と呼称し次のように述べている。「各学年で研究授業をやる人を決めて、研究授業、全体の協議会、で来ていただいた講師の先生がお話をするという形」「しかも全体研究会はいわゆる『コ』の字型」「おっきな『コ』の字型になって、授業実践者がまな板のコイ状態で」行われていたという（語り 1-10）。またその研究授業は、「研究授業を意識して、自分が見られるっていうのを意識して」「事前に綿密な学習指導案を立てて、非常に労力のかかる、前準備が非常に必要な研究授業」という、「研究授業のための授業」であったという（語り 1-11、1-12）。そして水谷教師はこの着任2年目（2010年度）の校内研究会について、「参観して出席された他の先生方、眠そうな、なかなかこう実りの無い」「今だったらそう思う」と発達した現在の考え方から批判的に検討し、「授業の前にエネルギーを使うんじゃないかと、実際に授業をやったその後ですね、省察の部分を、もっともっと重視していればよかった」と述べている。しかし、「新学習指導要領を控えて、言語活

動に特化した研究テーマ」に即し、「実践してくれた先生が言語活動にどう取り組んでいるか」「子どもたちがこの学年はどういう風に勉強しているか」という点に目を向けたことから、「研究のための基礎」ができた水谷教師は評価もしている。このように水谷教師は発達した現在

資料 Mi7：2校目の学校における校内研究の経験とX中学校着任2年目の校内研究についての語り

語り 1-64 (筆者発言：1校目、2校目は研究主任がいてきちんと研究を行っていたんですか)
「1校目は、やっぱり2ヶ月に1回ぐらいでしたが、特別支援系の。例えばスクールカウンセラーの人に対処方法を、事例を発表してもらって、ぐらいですかね、研究授業っていうのは、1校目では経験ないです。で2校目で経験したんですね、前半の2年で。ここでの研究主任は私と同じ学年に所属したので、入ったときに学年ごとに学期で分ける、っていう方法だったんですよ。で、この方法を平成22年に[X中学校に]導入したことになるんですけども。(後略：2校目での授業者の決め方について)」

語り 1-65 「1校目ではそんなこと〔研究授業と協議会〕なかったの、もうキラキラ輝いてたんですけど。ただどうしても『コ』の字型で指導主事が来て、あの授業はこうで、ここがちょっとね、っていうような研究会、協議会だったんですけどもね。で最後に感想言って終わり。」

語り 1-10 「ただ、とは言ってもですね、長年、校内研修会設定されてなかったと、聞きますので、いる先生方も、実際どういうことをどうやればいいのかっていうのが一番の戸惑いだったと思いますので、ひとまずですね、各学年で研究授業をやる人を決めて、研究授業、全体の協議会、で来ていただいた講師の先生がお話をするという形です。しかも全体研究会はいわゆる『コ』の字型ですよ、おっきな『コ』の字型になって、授業実践者がまな板のコイ状態で、いわゆる従来の、旧来型のもので、まあ参観して出席された他の先生方、眠そうな、なかなかこう実りの無い、はい、ものだった。今だったらそう思うんですけど、ただ当時は一応、新学習指導要領を控えて、言語活動に特化した研究テーマを掲げてましたので、実践してくれた先生が言語活動にどう取り組んでいるかとか、あとは子どもたちがこの学年はどういう風に勉強しているか、とか、本当に基本的なものなんですけど、いまふり返るとその平成21年の研究は、まあ、基礎研究とでも言うんですかね、我々自身の研究のための基礎が、こうちょっと場馴れというんでしょうかね、ができてきたように思います。」

語り 1-11 (筆者発言：その時に抵抗感を示すような先生はいらっしゃらなかったんでしょうか?)
「2学年は私がいたんで、私が研究授業をして、3学年は研究で鍛えられた3年目ぐらいの若手がいたんで、引き受けてくれて、1学年は●●教務主任がいた学年だったんですけど、どうはたらきかけたらいいかもちょっとわからず、まあ学年の中で決めてください、ということだったので、その学年はどうやって決めたいと思いますか。」

(筆者発言：普通話し合いですよね、雰囲気じゃあ私が、みたいな)
「とかね、こうなっていくんですけど、くじ引きで決めるという、それがいいかどうかはまあ別としてですね。で、くじ引いたのが教務主任の●●先生になりまして、で●●先生が事前に綿密な学習指導案を立てて、非常に労力のかかる、前準備が非常に必要な研究授業を、単元で言うと10時間ぐらいだったかと思うんですけど組み立ててくれて、研究授業の時にちょうど子どもたちが発表にあたるようなところを設定してくれて、授業を公開してくれたんですけども。当時は本当にありがたくて、しっかりした学習指導案ができてきたんですが、〇〇大学〔着任3年目から在学する教職大学院〕に通うようになってきたら、やっぱりその授業の前にエネルギーを使うんじゃないで、実際に授業をやったその後ですね、省察の部分をもっともっと重視していればよかったんだっていう風に、今は感じています。」

語り 1-12 (筆者発言：それは日常的にはできない授業の形態ですか?)
「もうまったくその通りです、研究授業のための授業。私が行った研究授業でも、やっぱり毎回使っているとは言えないパソコンですね、パソコンじゃないプロジェクターで映して、ちょっとやってみよう、研究授業だからやってみようか、と思ってやりましたので、それぞれやっぱり研究授業を意識して、自分が見られるっていうのを意識して、公開していただいたんだなあ、と思います。それとあとは授業を公開してみんなで協議する。本当に旧来型のものしかなかったの。」

語り 1-72 「昨年は副校長が、またこの人も研究熱心だったので、昨年度は何か困ったらこの副校長に聞けば、大体ヒントを与えてくれてたんで。」

語り 1-76 「副校長先生自身もたくさん研究はやられてきたみたいなので、なにか困ったことがあったら、この先生に聞いたんですけど、今年もう異動していなくなっちゃったので、今度は自分が頼られる方になれたらなあ、なんていうことでベテランと若手をつなぐ役割を自覚しています。」

の考え方から、当時の校内研究会の方法について批判的に検討しているが、校内研究会の方向性については肯定的に評価している。

そして着任3年目（2011年度）、水谷教師は教職大学院に在学するようになり、これまでの考え方の源を突き止めて考え方を発達させ、X中学校の校内研究を本格的に始動させていく

資料 Mi8：教職大学院についての語り①

語り 1-28 「まずですね、平成23年はわれわれ、私と青木っていう男が2人で〇〇大学〔教職大学院〕に行くことになったんですけども、一応、毎回の研修会のペースはっていうと意図的に、月の後ろの方に入れてもらったんですね、つまり、〇〇〔大学院〕でのカンファレンスの後に研修会を組み込むように、ちょっとお願いをしたんですけども。〇〇〔大学院〕のカンファレンスで、実はこういうことやりたいんだけど、っていうことを分科会の中で語ると、他の先生が教えてくれるんですね、私もやってみただけでもこうだったとか。あと大学に行くと長期実践報告書とかたくさんありますので、先行事例をやったりしっかり読んでですね、ああこういう方法、あんまりあせっちゃいけないんだ、とか、当時研究主任でしたから、研究主任が肩肘張って一人で引っ張って、まわりがまったくついてこない、っていうのがよくないと、そういう事例がたくさんありましたので。カンファレンスでいただいた意見を、その月の研修会で生かしていくという方法を採用しました。」

語り 1-29 「1番の衝撃的な出会いは『コミュニティ...オブ...プラクティス』っていう書籍があるわけですけども、あれを〇〇大学はよりどころにしているところがあって、あれを1度夏に読んだんですね。そうするとまず自分に与えられた立ち位置がコーディネーターであるっていうこと、それから自分が力量形成を高めることに私は執着して、まあ執着っていうかそこしか見えてなかったんですけど。コーディネーターであれば、そう〔自分の力量形成〕じゃなくて教員の力量形成全体ですね、全体の力量形成を図る仕掛けをやって考えていかなくてはいけない、っていうことを一番学んだかな、と思います。今振り返ると、平成23年度って4段階に分かれてたんですけども、第1段階はまず1学期ですね。前年度に一応、他の先生が研究授業をやっているっていう実践は、基礎研究はやったので、1学期の間は研究テーマをまず個人で考えてみることを、研究テーマは授業の改善でこういうテーマだったと思います。問題解決型の授業の工夫・改善。問題解決型の授業の工夫・改善をテーマにして、問題解決型の授業っていうのは何だっていう、ここからスタートしたんですけども。今までだったら理論が先行してたと思うんですね。4月当初の第1回目は、まだ〔大学院の〕講義が無かったので、私、理論が先行してしまっただけです。例えば、デューイはこういう風に言っている、とか、学習指導要領では問題解決型ではなく問題解決学習という表現をつかっているであるとか、そういう根拠をだしながら、理論でですね、平成22年度〔2010年度〕は言語活動の充実で、とか、あと新学習指導要領では思考・判断・表現、とか、協同的な学習、とか、でもいくつかのキーワードを先生方はそれでも受け止めてくれたんですね。じゃあ問題解決型の授業を、まずは個人でやってみましょう、っていうところからスタートしたんですね。その後で〇〇大学でやっているような分科会形式、4人の、分科会をですね、こちらで意図的に構成をしてですね、他教科になるように、また年齢構成もベテランと中堅が分かれるように、それから男性、女性、あとは学年に所属していない栄養士の先生、それから〔個別に子どもの支援をする〕学習指導講師、そういう先生たちにも入っていただいて、グループの中でその問題解決型の授業をちょっと語る、っていうことをツールにしながらやっていったのが第1段階ですけども。で第2段階が一步深めて、お互いの授業を見ましょう、と。その見るっていうのも去年のように先生を見るんじゃなくて、今度子どもを見ると。で、子どものつぶやきをひろうとか、子どもの表情に注目をするとか、子どもがどういう活動をしたか、っていうのを見てください、っていうことで第2段階としてはお互いに見るっていうことを仕掛けました。第3段階としては、執筆をするっていうことですね。実践記録をとるっていうことなんで、そういうことを考えてるっていうことを。（中略：他の学校の実践記録について）みなさんがこういう風に書いてくれた、っていうことは、非常に大きかったです。だからこの執筆活動っていうのが第3段階になると思うんですね。で第4段階は、平成24年から3年間の研究指定になっているんですね、その1年目なので、中間発表は、本来、2年目にやればいいんですけども、（中略：実施することになった経緯）第4段階としてはその公開授業を行えた、っていうところですね。」

語り 1-30 （筆者発言：これらの構想は教職大学院で得たものですか？）

「最初から練っていたわけではないですね。とにかく行って、話しを聞いて、次の研修会までの間に整理をして、出す。だから先を見通してたとすれば、〇〇大学にその結果がもういっぱい転がってるんですね。うちの学校は3年間かけてこれ、やりました。Y中学で5年目で今、これやってます。だから、他校が3年5年かけてやることを、本校なりにアレンジして1年でやらしていただいた、っていうことは、これは非常に意味のあることなんじゃないかっていう風に思います。」

(資料 Mi8 語り 1-29)。水谷教師は大学院において、「1番の衝撃的な出会いは『コミュニティ オブ プラクティス』っていう書籍」と述べおり、この書籍との出会いから省察を喚起させる(語り 1-29)。そしてこの書籍を通じて自己への批判的な検討がなされ、「自分が力量形成を高めることに私は執着して、まあ執着って言うかそこしか見えてなかった」とこれまでの考え方の源が突き止められ(省察 reflection)、「自分に与えられた立ち位置がコーディネーター」と新たな視点が見出される。そして水谷教師は自分が「コーディネーターであれば」という新たな問題設定をなして批判的的自己省察に達し、その新たな問題設定から「そう[自分の力量形成]じゃなくて教員の力量形成全体ですね、全体の力量形成を図る仕掛けをやって考えていかなくてはいけない」と考え方を発達させる。また水谷教師は、授業(実践)研究の方法についても、「今までだったら理論が先行してた」と考え方の源を突き止めている。「デューイはこういう風に言っている、とか、学習指導要領では問題解決型ではなく問題解決学習という表現をつかっているであるとか、そういう根拠をだしながら」「今までだったら理論が先行してた」と考え方の源を突き止めている(省察 reflection)。その前提条件については筆者の質問から、「教育研究員の時の、その研究ですとか、その研究慣れ、っていうのがあったのかもしれない」と、これまでの授業研究の経験から形成された考え方であったと、明らかにしている(資料 Mi9 語り 1-32)。

この2点の省察については、前者は「衝撃劇な出会い」という驚きの経験から省察が喚起され、深められた。後者も次のように「戸惑い」の経験があったが、新しい考え方は試されながら定着していったと推察される。水谷教師は大学院に通うようになった4月、「どんな授業を教えてください、どんな理論を教えてください、と思ったら、自分の実践を語るっていうところからスタートするので、当時は、これで大学院なのかなあ」と「戸惑い」を覚

資料 Mi9 : 教職大学院についての語り②と X 中学校の変化についての語り

語り 1-31 「最初、やっぱり戸惑いましたよね。どんな授業を教えてください、どんな理論を教えてください、と思ったら、自分の実践を語るっていうところからスタートするので、当時は、これで大学院なのかなあ、という戸惑いがありましたね。ただ、4月1回限りの事で、5月以降、早い段階で語る・聞く、というこういうツールの意味をですね、きちんと価値づけてくれましたので、教授陣が、それで理解をして、実際に自分の学校で、自分の校内研修会で試してみたっていうことのくり返しですね。」

語り 1-32 (デューイなどの理論については大学院に行く前に読んでいたのですか?)
「それは教育研究員の時の、その研究ですとか、その研究慣れ、っていうのがあったのかもしれないですね。」

語り 1-90 「ベテランの先生ほど、それまでの経験の蓄積があるので、拒否反応を起こすかなと思っただんですけども、なんでですかね、一生懸命やっている姿を認めてくれるのかもしれないんですけど、水谷さんの言うように、青木さんの言うように、1回やってみよう、っていう先生が非常に多くて。それから純粋にベテランの先生ほど若い先生の意見を聞くのが楽しい、っていう風に言ってくれる方が多いんですね。で、1人ベテランの先生がこの前、校内での公開授業、やったんですけど、いろんな先生に声をかけてるんですね。同じグループじゃないけど見に来る?なんていう風に。ちょっとやる内容、文章に起こしてみようかな、なんて言ったり、これは大きい違いですね。ちょっと授業の流れを書面にしようなんていうの、まったくありませんでしたから、私が着任する時には、それから、一緒に行こうよ、とか、時間があったら来て下さい、なんていう声がけも無かったので、そこは、ほぼ、全員の先生方が、まあ心の中はね、面倒くさいと思われる先生ももちろんいると思うんですけど、きちんと動いてくれて意味を感じてくれる先生がほとんどですね。」

えたという。しかし、「語る・聞く、というこういうツールの意味」を大学教員たちの「価値づけ」によって「理解」した水谷教師は、それを「実際に自分の学校で、自分の校内研修会で」試していく（資料 Mi9 語り 1-31）。このように、「語る・聞く」ということの「価値づけ」は、最初は他者によってなされていたが、水谷教師は X 中学校で試すことによって、自分でも「価値づけ」をなしていったのであろう。そして、価値づけられた新しい考え方から、「今までだったら理論が先行してた」と考え方の源が突き止められている。

また、水谷教師と同様の立場の他校の教師たちとの対話から、新しい校内研究の方法が想起される（資料 Mi8 語り 1-28）。水谷教師と同様に問題解決型授業や授業改善に取り組んでいる教師、校内研究を中心となって組織している教師たちとの「カンファレンス」において、「こういうことやりたいんだけど、っていうことを分科会の中で語ると、他の先生が教えてくれる」「私もやってみただけでもこうだったとか」と、他校の教師たちとの対話から新しい校内研究の方法を水谷教師は想起していく。そして、「カンファレンスでいただいた意見を、その月の研修会で生かしていく」というように、新しいアイデアは試されていく。さらに、「先行事例をやっぱりしっかり読んで」「ああこういう方法、あんまりあせっちゃいけないんだ、とか」「研究主任が肩肘張って1人で引っ張って、まわりがまったくついてこない、っていうのがよくない」という点も、他校の教師たちが記した「長期実践報告書」を通じて水谷教師は見出していく（語り 1-28）。そして水谷教師が行っていった新しい校内研究会の方法によって、次のような変化が X 中学校に生まれているという（資料 Mi9 語り 1-90）。「水谷さんの言うように、青木さんの言うように1回やってみよう、っていう先生が非常に多くて」という新しいことに挑戦する意欲、「純粹にベテランの先生ほど若い先生の意見を聞くのが楽しい、っていう風に言ってくれる方が多い」という多様な意見への尊重、公開授業者が「同じグループじゃないけど見に来る」というような開放性、「やる内容、文章に起こしてみようか」という授業研究への意欲である（語り 1-90）。

このように水谷教師は書籍との出会いから、「全体の力量形成を図る」という考え方の発達をなし、そのための校内研究の方法を想起し、自分が教職大学院で経験したことを取り入れながら X 中学校の校内研究を活性化させていったのである（語り 1-29）。しかし、大学院における経験のみがこのような校内研究の活性化を可能にしているわけではなく、「平成 22 年度の研究員の経験〔着任 2 年目、2010 年度〕が、平成 23 年度の校内研修〔着任 3 年目、2011 年度〕に、生かされている」と水谷教師は述べている（資料 Mi10 語り 1-66）。X 中学校着任 2 年目の、校内研究が、実質、無かった状態から芽生えていったのと並行して、水谷教師は都道府県レベルの総合的な学習の時間の教育研究員として授業研究を行っている。この時は、「社会科の授業構築とか、総合的な学習の時間で求められている探究的な学習の、スパイラルですとか、あれをかなり勉強」したという。X 中学校 22 年度（2010 年度）の『研究集録』によれば、この時は校内研究主題「新学習指導要領における指導の工夫」、副題「言語活動を重視した授業実践」のもと、生徒の「言語活動の充実による課題解決力の育成」が目指されていた。そしてその具体としては、「様々な事象において課題に気付くことができる、課題の本質を見

資料 Mi10：教職大学院以外の経験についての語り

語り 1-66 (筆者発言：今現在はセンター方式をどんどん進めている状態ということですか?)
 「[校舎新築の] 工事が進んでいて、我々が求めているものは、求めてるって今つつい言ってしまったんですけど、当初は区から求められているもの、っていう感じで。で、区から求められているものは授業改善。それから教師の指導力向上。こういった切り口を求められているので、それなりに理論構築の方法なんかは学んできてましたから、平成 23 年度のときに、問題解決型授業の工夫・改善、というテーマを決めたということです。(中略：平成 22 年度に総合的な学習の研究者となった経緯について) でこの年度 [平成 22 年度] もですね、社会科の授業構築とか、総合的な学習の時間で求められている探究的な学習の、スパイラルですとか、あれをかなり勉強やりましたんで、平成 22 年度の研究者の経験 [着任 2 年目] が、平成 23 年度の校内研修 [着任 3 年目] に、生かされている、と捉えるのが自然かな、と思います。」

語り 1-67 「これまでは、書類上は単元を考えて、授業構想を練っているんですけども、じゃあ実際どうか、って言われたときに、2、3 時間のスパンでしか今まで捉えられていなかった、ところがあるんですけど。それをひとつの単元全体で、カリキュラムデザインできるようになった、っていうのは非常に大きいです。それは探究的な学習って 4 段階あるんですけど、1 つの単元の中で、どこに課題を発見させて、どこで情報を収集させて、どこで整理分析をさせて、どこでまとめ表現させるのか、っていうのが、デザインできるようになった、っていうのが、非常に大きいです。それからあと〇〇大学で、教えてもらったっていうことはそれに加えて、まとめ表現の中にもう一回、省察、っていうキーワードなんです。ふり返りをする、っていう視点が加わったことによって、スパイラルに質的に向上していく、っていう発想が、やっと理解できた、ところです。」

語り 1-70 「やっぱり子どもが健全に育てて欲しい、っていういわゆる親の願い、が理解できるようになってきたので。例えば保護者がどう考えているのかな、とか、クラスの中でも落ち着かない子はいるんですけども、本当に一面的な見方でいいのかな、とか、やっぱりいるんなことに対して自分に問い直しができるように、なっているのは。何だ、やっぱり〇〇大学なのかな。」

語り 1-71 「例えば語るっていうキーワードがあるじゃないですか。語る、っていうのは、それだけでいいの、っていう感覚だったんですね。もっと高度なツールがあるんじゃないか、って思っていたんだけど、ただコミュニケーション図とか、学ぶためのツールとしては非常に重要なパーツであるとは、〇〇大学で学んだことですし。それを家族の中で試したり、子どもの話し合い活動ですよ、あとは学級活動ですよ、道徳なんかでも応用できますし。いろんな場面で応用ができるんですけども、何で応用ができるか、って言ったときには、〇〇大学での前の経験がやっぱり生きているんだと思います。研究者だとか、一貫校の研修だとか。」

抜く」「知識・技能、情報を取捨選択しながら考える」「多様な視点から最善を求めて判断する」「自分の考えを他者に理解させ、他者の考えを理解する」「自分を評価し、より一層自分の考えを深める」とあり、総合的な学習の時間における目標¹と重なる部分が多い。また水谷教師は教育研究者としての「検証授業」を自校 X 中学校で行っており、その時の研究テーマは「協同的に取り組む態度を育む指導の工夫」であった。さらに、その研究構想図においては OECD のキー・コンピテンシーや知識基盤社会への移行から「探究的な学習」の必要性が図示されている。このように、X 中学校 2010 年度 (平成 22 年度) の校内研究は、総合的な学習の時間のキーワード、さらに OECD などが提唱しているいわゆる国際標準の新しい学力観が反映された様相を最終的には呈していた。そして、この年度の校内研究を終えての教師たちのアンケート結果をふまえて、また、教科センター方式導入が決まり 2011 年度 (平成 23 年度) から 3 カ年の「指導力向上特別研究指定校」になることから、3 年間共通のテーマとして「生徒の主体

¹ 「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」『中学校学習指導要領 平成 20 年 3 月 平成 22 年 11 月一部改正』文部科学省、P.103。

的な学びを重視した授業の工夫・改善」、そのための「手段」として1年目の2011年度（平成23年度）は「問題解決型の授業の工夫と改善」というテーマが設定されていく。

このように水谷教師は、教職大学院に在学する以前からの総合的な学習の時間についての授業研究を通じて、「主体的に学習に取り組む態度」「思考力、判断力、表現力等」「基礎的、基本的な知識・理解」という新しい学力観の育成を目指す実践を行い、「協同的な学習」「探究的な学習」への志向を明確にしていった。そして、それら総合的な学習の時間のキーワード「協同的な学習」「探究的な学習」を新しい学力観からあらためて位置づけ、教科の授業における授業改善の方向性をこの2つのキーワードから構築していった。だからこそ、現在（調査当時）の発達した考え方を有するようになって、水谷教師は着任2年目当時の校内研究会の方法については「旧来型」と批判的であるが、校内研究会の方向性については肯定的に評価しているのである。また、当初は「求められている」とした「授業改善」「教師の指導力向上」についても、水谷教師はX中学校全体の方向性として「求める」ようになっていったのであろう（語り 1-66）。

そして、水谷教師は自己の授業改善においても、教職大学院での経験から、「ひとつの単元全体で、カリキュラムデザインできるようになった」「探究的な学習って4段階あるんですけど、1つの単元の中で、どこに課題を発見させて、どこで情報を収集させて、どこで整理分析をさせて、どこでまとめ表現させるのか、っていうのが、デザインできるようになった」「ふり返りをする、っていう視点が加わったことによって、スパイラルに質的に向上していく、っていう発想が、やっと理解できた」と述べている（語り 1-67）。この点においても、教職大学院に在学する以前の総合的な学習の時間の授業研究において、水谷教師は「探究的な学習の、スパイラルですとか、あれをかなり勉強」したという。この経験に教職大学院においての「視点が加わったことによって」探究的な学習についての「理解」、すなわち実践的知識が深まっている。また同様に、水谷教師は大学院で学んだ「語る」ということについて、それを「いろんな場面で応用ができる」のは、「前の経験がやっぱり生きている」と次のように述べている（語り 1-71）。水谷教師は、「語る、っていうのは、それだけでいいの、っていう感覚だった」と以前の考え方の源を突き止め（reflection）、「もっと高度なツールがあるんじゃないか、って思っていた」とその考え方の源の前提条件も明らかにし（批判的省察）、「コミュニケーション図るとか、学ぶためのツールとしては非常に重要なパーツであるとは、〇〇大学で学んだ」と、「語る」ということについての省察の深まりがあったことを明らかにしている（語り 1-71）。その上で、教職大学院で「学んだ」ことを「いろんな場面で応用ができる」のは、「研究員」「〔中高〕一貫校の研修」等の経験があったからだとして述べている。このように水谷教師は、これまでの経験の上に、教職大学院で得た知識や考え方を自身で試し、教師としての考え方や研究主任としての考え方を発達させていったのである。そしてその発達した考え方にもとづく校内研究の取り組みによって、新しいことに挑戦する意欲、多様な意見への尊重、授業公開への開放性、授業研究への意欲、という教師たちの変化がもたらされている。

3 考察

水谷教師は、2校の学校勤務における経験を中心として、教師としての5つの考え方を発達させ、X中学校においては、総合的な学習の時間の教育研究員としての経験や教職大学院における経験を通じて得た知識や考え方を試し、教師としての考え方や研究主任としての考え方を発達させていった。この教師としての考え方の発達と研究主任としての考え方の発達が、どのようにX中学校の教師たちの学習に関与していたのかを、第2章で明らかになった教師の学習を支える他者とのネットワークおよびその関係性の質の観点を中心に考察していく。その後、教師の学習を支える教師の特徴を考察する。

3-1 水谷教師の発達した考え方と教師達への学習の貢献

① 省察の喚起や新たな視点の抽出への貢献

水谷教師の授業実践から草野教師は省察を喚起させ、土屋教師は新たな視点を抽出していた。また青木教師も「どうやって暗記系分野を取り組ませようか」という「自分の中で悩んでる部分」について、具体的な新しい方法を見出し、その方法を「試した」という。このように水谷教師の授業実践は、他の教師たちの考え方の発達に直接的な影響や刺激を与えていた。その授業実践は、学級指導や生徒（生活）指導の経験を通じて発達した「自主性の尊重」「自分で考える」「授業の中で子どもを育てる」という考え方が加味され、それを自覚的に取り入れて自ら刷新していった実践であった。さらに、X中学校における授業実践は、総合的な学習の時間の授業研究を通じて、現代的な課題である新しい学力観から刷新された、「協同的に取り組む態度を育む指導の工夫」といった新しいことに挑戦している実践であった。

このように、学習指導要領に記載されている教科における目標だけではないねらいを含み、新しいことに挑戦している授業実践を水谷教師が行っていたからこそ、その授業実践から他者の省察の喚起や新たな視点の抽出が導かれたのである。

② 教師達への学習環境整備の貢献

水谷教師は研究主任として発達させた考え方にもとづいて、X中学校の校内研究を本格的に始動させていった。教職大学院で自身が経験した方法をX中学校の教師たちの状況に合わせて取り入れた校内研究の取り組みによって、第2章総合考察にて述べたように、学校全体で目指す「方針」が共有され始め、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障されていった。そして、これらの機会によって、省察の喚起、新たな視点の抽出、の可能性が創出され、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられるようになった。また、分科会活動を中心とする校内研究の取り組みによって、不特定多数の教師たちとのネットワークも構築されていった。

このように、水谷教師の組織した校内研究の取り組みは、X中学校の教師たちの実践的知識の発達を支える環境となっている。

③ コミュニケーション的学習への貢献

2011年度の授業研究においては、「言語活動を重視した授業実践」というテーマに即し、「実践してくれた先生が言語活動にどう取り組んでいるか」「子どもたちがこの学年はどういう風に勉強しているか」（資料 Mi7 語り 1-10）という点について研究したという。しかし、教職大学院に在学し、Y中学校の授業研究にも参加した経験から「子どもの学び」を見取るといふ点を見出した水谷教師は、それをX中学校の授業研究に取り入れる。「お互いの授業を見ましょう、と。その見るっていつでも去年のように先生を見るんじゃなくて、今度子どもを見ると。で、子どものつぶやきをひろうとか、子どもの表情に注目をするとか、子どもがどういう活動をしてたか、っていうのを見てください」（資料 Mi8 語り 1-29）と、授業を見る「視点」を水谷教師は明示し、X中学校の教師たちのコミュニケーション的学習を導いていった。第2章の総合考察にて述べたように、新たな視点の抽出や批判的な検討の際にはコミュニケーション的な学習が行われており、土屋教師においては、コミュニケーション的な学習によって授業研究への意欲や新しい試みへの意欲が喚起されていた。生徒の言動を理解しようとする視点を明示することによってコミュニケーション的学習が導かれ、コミュニケーション的学習の生起によって教師たちの考え方の発達につながる、新たな視点の抽出や批判的な検討が導かれていく可能性は高い。

④ 教師達への学習の方向性とエンパワーメントの貢献

X中学校の校内研究の経過は次の通りである。2010年に教科センター方式実施が告知され、2011年度から3年間の「指導力向上特別研究校」の指定を受けたX中学校には、教育行政から「問題解決型の授業展開など」の指導方法の改善が課されるようになる。そして2011年度からの3年間共通の研究主題として「生徒の主体的な学びを重視した授業の工夫・改善」、そのための「手段」として1年目の2011年度は「問題解決型の授業の工夫と改善」、2012年は「探究的な学習」という1年ごとの研究主題が設定されていく。そして、2011年度から始まった3ヵ年の「指導力向上特別研究校」の最終年度2013年度の研究発表は、『「アクティブラーニング」の勧め』という次期学習指導要領（2021年度全面実施）で示される「アクティブラーニング」に位置づけられている。このように次期学習指導要領で示されるキーワードに向かっていくような校内研究の方向性を最初に決定づけたのは、2010年度の研究主任であった水谷教師であった。

水谷教師は、分析において述べたように、総合的な学習の時間の教育研究員として、「主体的に学習に取り組む態度」「思考力、判断力、表現力等」「基礎的、基本的な知識・理解」という新しい学力観の育成を目指す実践を行い、「協同的な学習」「探究的な学習」への志向を明確にしていった。そして、それら総合的な学習の時間のキーワード「協同的な学習」「探究的な学習」を新しい学力観からあらためて位置づけ、教師たちのアンケート結果をふまえて、2011年度（平成23年度）から3ヵ年の「指導力向上特別研究指定校」の研究主題として「生徒の主体的な学びを重視した授業の工夫・改善」、そのための「手段」として1年目の平成23

年度は「問題解決型の授業の工夫と改善」という研究主題を設定していく。また、2010年度の『研究集録』によれば、次年度（2011年度）の「校内研修会」で「問題解決型の授業」を深めるために、これまで行ってきた実践を深めていくことが提案されている。例えば、2010年度の継続としての「学習活動の基盤である言語に関する能力を踏まえた授業」、2010年度の「校内研修で明らかになった視点」としての「知識、技能の活用を重視した授業」、2010年度の「校内研修」で水谷教師が「提示」した総合的な学習の時間の「探究的な学習を通じた授業や他者と協同して取り組む授業」、2007年度から始まった「小中連携教育の視点を踏まえた授業」、これら行ってきた実践から「本校における」「問題解決型の授業」を深めようと提案されている。

つまり「指導力向上特別研究校」指定1年目の2011年度の研究主題「問題解決型の授業の工夫と改善」は、教育行政から課された「問題解決型の授業」をそのまま研究主題としたのではなく、研究主任であった水谷教師の総合的な学習の時間における実践とX中学校の教師たちの意見、2010年度の校内研究の実践から再構成された研究主題なのである。このように再構成された研究主題に方向づけられた授業研究は、最終的に次期学習指導要領（2021年度全面実施）で示される「アクティブラーニング」を先行実施した取り組みとなっていく。さらに水谷教師が発達した考え方にもとづいて組織していった校内研究の方法によって、新しいことに挑戦する意欲、授業研究への意欲がX中学校の教師たちに生起したという。時期学習指導要領が目指す方向へとX中学校の教師たちの学習を導き、授業改善への意欲を生起させた校内研究の取り組みは、教師たちのエンパワーメント²に貢献しているのである。

3-2 教師の学習を支える教師の特徴

教師の学習を支える教師として、水谷教師の特徴の1点目は、「コーディネーター」として、また「ベテランと若手をつなぐ役割を自覚」（資料 Mi7 語り 1-76）して、「教員の力量形成全体」を考えていることである。

2点目は、変容的に発達しながら教師たちの考え方の発達を導こうとしていることである。水谷教師は、教職大学院や先進的に「探究的な学習」に取り組んでいる教師たちとの対話から、X中学校の校内研究にX中学校外のコミュニティの知識を取り込んでいった。しかしそれら、新たな知識と出会った時に、水谷教師自身もこれまでの考え方を覆される経験している。例えば、「語る・聞く」ということから始める授業研究や「先生を見るんじゃなくて」「子どもを見る」という授業を見る際の視点³である。それを経験し、自分自身の授業研究への考え方・見方が変容したからこそ、X中学校の教師たちにもそのような変容を導きたいと考えるようにな

² ここで用いるエンパワーメントとは「自分や集団の力量を高め、社会の矛盾に立ち向かう力を得ること」という意味である。三輪健二『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009、p137。

³ この点については『実践研究報告書』に述べられていた。教職大学院の教員たちがX中学校の授業を参観した際に、板書や授業の展開など、教師の授業方法についての話にならなかったことに「衝撃を受けた」という。

ったと推察される。

3点目は、新しい試みに挑戦していることである。水谷教師は常に新しい試みを取り入れた実践を行っている。2010年度に総合的な学習の時間の授業研究において、「生徒の主体的な学びを重視した授業の工夫・改善」という新たな試みを行ったことは既に述べたが、これだけではなく、例えば2011年度の公開授業においては社会科の授業実践において「協同的な学習」の取り組みを行っている。また、土屋教師の語り（p.2-28、資料 Tu17 語り 1-22）に明らかのように、水谷教師はジグソー学習を取り入れた授業も行っている。水谷教師は実践者として、常に新しいものを取り入れ、新しいことに挑戦している。

4点目は、行政から課せられた課題をそのまま受容するのではなく、自己の経験を用いてその課題を解釈することによって、自分の文脈に位置づけて課題を自己の問題へと再構成していることである。水谷教師の発達した考え方と教師たちの学習への貢献の4点目において、既に述べたように、教育行政から課された「問題解決型の授業」について、水谷教師は総合的な学習の時間の授業研究という自己の経験から「問題解決型の授業」を解釈し、総合的な学習の時間の目標やキーワードを用いて解釈していった。また、その解釈においては、「理論」的な面からもなされていることが2010年度の『研究集録』に明らかである。「思考力、判断力、表現力等の育成のため」という点を図示したページには、各教科を中心とした基礎的・基本的な知識、技能を「習得型の教育」、総合的な学習の時間等を中心とした課題解決学習、調べ学習、発表等を「探究型の教育」とし、「習得型の教育」と「探究型の教育」の間に位置する「活用」について、「ここが工夫のしどころ」と明記されている⁴。この図からは、総合的な学習の時間に行っている「探究型の教育」を各教科においても行う必要性について、「理論」的に解釈されていることが読み取れる。

このように水谷教師は、課せられた課題を自分自身の行った実践と「理論」から解釈し、自分の文脈に位置づけて問題として再構成しているのである。

⁴ 知識の「習得」「活用」「探究」については、次のように提言されている。知識を「習得」し、それらを用いての「探究」の間には隔たりがあるため、それらをつなぐものとして知識の「活用」が必要である。そのため、教科の学習において、習得した知識を活用して課題を解決するような学習活動が必要と提言されている。市川伸一（2013）『「教えて考えさせる授業」の挑戦』明示図書、安彦忠彦（2014）『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社。

第2節 事例分析：桜井教師 校長としての考え方の発達

1 X中学校に着任するまでの桜井校長の概要

桜井校長は、59歳（調査実施当時）の男性、英語科の教師であり、X中学校の校長である。桜井校長は私立大学で教職免許課程を採り、その後に国立大学の大学院修士課程を修了し教員として採用された。大学生時代に桜井校長は、「英語が好きだったんで英語の塾を自分で開いていた」ことから「英語の先生になろうかな、という漠然としたもの」はあったという。しかし、その思いが「強化」されたのは、「今の家内との出会い」であったという。幼稚園教師となった彼女が話してくれる「子どもの様子」から、「あーいい世界だなあ」と桜井校長は思い、「自分もそういう職業に携わりたい」と「急に単位を取り出し」、明確に「英語の先生」を志す。大学院に進学したのは、「ようやく〔教職に必要な〕単位を取って、そしたらもう少し勉強したくなって」「もう少し自分の素養、深めたい」ということからであったという。原書を「徹底的に」読んだという修士課程在学時の研究テーマは、「純粋な、意味論」の「英語学」であったという。

大学院を修了し、正式に採用された桜井校長は、2つの中学校でそれぞれ7年ずつ14年間を過ごす。1校目の中学校の6年目には、都道府県レベルの教育研究所で研究員として1年間、学校を離れて長期の研修を行っている。教諭時代について桜井校長は、「熱血でしたよね。英語をどうやったら面白く楽しく学べるかってことは、一生懸命研究してました」「生徒に、創造的なね、クリエイティブな活動させたいと思ってた」と述べ、英語劇や学年の歌を創り、生徒と共に行った活動について「それは楽しかった」と当時について語っている。

次に桜井校長は行政職として11年間を過ごす。最初の4年間は、市区町村の指導主事として過ごし、その後に都道府県レベルの教育庁に4年間勤務する。そして再び市区町村の教育行政に戻るが、この時は教育行政の責任者として、議会での答弁のほかに、現場での各種の事故やトラブルへの対処と報道機関への対応も行っていたという。この行政での経験について桜井校長は、「大変辛かったですよ。ほんとに。」「行政はすごく、神経はすり減らして、目も悪くしましたからね。資料作っててね。」とその時の心労を語ったが、同時にそれらの経験につ

Table: Sa1 桜井教師の教師歴と調査年月日

年度	勤務と主な出来事		教職等 年数	年齢
	1校目	(7年間)	1	27
	2校目	(7年間)	8	34
	行政職	(11年間)	15	41
	校長としての1校目	(3年間)	26	52
2008	校長としての2校目	小中一貫教育指定校2年目	29	55
2009	X中学校	小中一貫教育指定校3年目（行政：校舎改築基本設計）	30	56
2010		本格的な校内研究開始【センター方式告知】（行政：校舎改築着工）	31	57
2011		指導力向上特別研究指定校1年目	32	58
2012		指導力向上特別研究指定校2年目（第1回目調査2012.8.3、第2回目調査12.21）	33	59
2013		指導力向上特別研究指定校3年目【新校舎にて教科センター方式実施開始】	34	60

て、「すべて、役には立ってますね。そういう時〔トラブルなどの発生時〕にどうしたらいいかとかね。だから今私の判断は、自分でも迷わないし、判断早いっていうふうにみんなには言われてるのでね。頼りになるとは思ってくれてるのは、全部その行政での経験っていうのが役に立ってます。行政にいなかったら分からないことってたくさんあります。」とも語っている。

そして桜井校長は校長として現場に戻る。赴任した中学校は桜井校長が教諭として過ごした2校目の中学校と同じ地区であり、同時にX中学校と同地区でもあった。着任した当時のことについて桜井校長は、「とにかく戸惑い。校長としてどうあったらいいか、校長として何を生徒にしゃべったらいいのか、つてのが丸っきり分からなかった」「学校観とか、校長観なんて最初なかった」と当時の「戸惑い」を述べている。3年目には学校観や校長観も「だんだん固まってきた」桜井校長であったが、3年目を終えて同じ地区のX中学校に異動する。この異動は、「最後は、どういう形で校長っていうか、教員人生を、終えたらいいかってときに」X中学校の先代の校長が定年退職と知り、桜井校長の教諭時代から「絶対よくなんない学校、トランシーバーが離せない学校、(中略)っていうのが定評だった」というX中学校で、「自分だったらどういう改革ができるだろうか」と桜井校長が自ら希望した異動であった。

桜井校長がX中学校に着任した2008年度、X中学校は前年度から小中一貫教育指定校3カ年に指定されており、その2年目であった。X中学校では隣接する小学校を含めて近隣の3校の小学校と小中連携の取り組みをおこなっており、この取り組みを通じて、X中学校は変わっていったという。そしてX中学校に桜井校長が着任して3年目、耐震化のための校舎の建て替えに伴い、X中学校への「教科センター方式」導入が告知される。当時、桜井校長は、「教科センター方式ってのは、そんな賛成してなかった」「教科センター方式でやるってのはもう決まっちゃって、そこの校長なったわけで、まあデメリットばかり考えてた」という。しかし、この地区の教育長(2010年当時)の言葉、「授業見てると、寝てる子がいる、あれは勿体ない、可哀相だ置いてきぼりになっちゃってる。そういうのがないような授業にしてほしい」「学ぶ側の生徒の立場に立った授業をしてください」という言葉に桜井校長は共感し、教科センター方式の実施に向けて取り組んでいく。

X中学校着任5年目、校長として通算8年目の調査当時、桜井校長は次のような考え方を有するようになっている。生徒については、将来、社会人になるための基礎として「自治意識」「その意識は持たせたい」と考えるようになっている。同時に、「社会人として、ひとりの個人として、自立的に、自ら、学習を生涯にわたって続けるっていうそんな意味合い」から「主体的というのを一歩進めて自立的な学習者、になってほしい」という。そのために、「自分で課題見つけて、自分で課題を解決していこうっていう、意欲」「学習に取り組む姿勢や態度」を身に付けさせたいと桜井校長は述べている。また、学校組織については「信頼関係に基づいた、協働というところからチームワークが根底になきゃいけない」という考え方を有している。校長就任当時、「生徒主体」ということ以外は「学校観とか、校長観なんて最初なかった」「俺の言うことは聞けて感じ」の学校経営観であったという桜井校長が、教師として、また、校長として、どのように考え方を発達させたのかを、桜井校長の語りから分析していく。その後

に考察において、桜井校長の考え方の発達がどのように教師たちの学習を支えているのかを考察する。

2 分析

分析においては、教師の学習を支える教師という点から校長としての考え方についてと、教師の実践的知識として、授業についての考え方と生徒（生活）指導についての考え方に大別して分析を行う。前者は校長として着任した X 中学校の前任校からも含めて分析するが、その考え方は桜井校長が X 中学校に着任した 3 年目に告知された教科センター方式実施を契機として発達していく考え方も認められた。そこで、時系列にそって、教科センター方式告知までは、校長としての考え方について、告知後は、授業について、生徒（生活）指導について、校長としての考え方（学校組織）について、大別して分析していく。分析に用いたデータは、1 回目調査は 1-1 から 1-23、2 回目調査は 2-1 から 2-71 である。なお、桜井校長への 1 回目調査は正式に予定していたものではなく、草野教師（第 2 章）への調査終了後の挨拶時に、X 中学校の取り組みについてたずねたところ、桜井校長が対応してくださったことから偶発的に始まったものであった。そのため、第 2 回目の調査において第 1 回目の調査において聴き足りなかった点を中心に質問した。

2-1 教師の学習を支える教師としての考え方の発達①（教科センター方式告知以前）

11 年間、教育行政を経験した桜井校長は校長として学校現場に戻る。校長として 1 校目の学校に着任した当時、桜井校長は「とにかく戸惑い。校長としてどうあったらいいか、校長として何を生徒にしゃべったらいいのか、ってのが丸っきり分からなかった」（資料 Sa1 語り 2-18）という。この「戸惑い」は教職員に対する「戸惑い」と生徒に対する「戸惑い」の双方であった。生徒に対しては、「十数年、現場離れてたので、生徒の気質も変わっちゃってるし、今まで付き合いのない生徒と、初めて会って何を、話したらいいか分かんないし、まず顔の区別がつかなかった」「みんな同じように見えるんですよ、生徒の顔が。で何を考えているのか分からない」（語り 2-17）という実践の場を離れたことによる「戸惑い」であった。しかし、「生徒主体に考えてほしい」「自分の都合とかね、それから面倒臭いとかね、負担になるとかね、そういった感覚じゃなくてね、生徒のためにやってくれ。それは、ずっと貫いていきました」（語り 2-19）と、生徒に対する指導についての信念（考え方の源）は揺らがなかった。しかし、教職員に対しての考え方は批判的な検討を経て、校長としての考え方が形成されていく。桜井校長の教職員への「戸惑い」は、行政での経験からもたらされていた。桜井校長は、着任当初、「俺の言うことは聞けて感じ」（語り 2-19）で教職員と接していたという。これは、「行政は上意下達の、指示系統、命令系統がしっかりしてるので、それはさらっと通っていく」（語り 2-17）という経験が考え方の前提条件となり、考え方の源が形成されていたからであろう。しかし「そのやり方でやったら全然通らない」ということから、「校長って立場」（語り 2-17）「1 校のリーダーになって、どういう立場でスタンスでいったらいいか」「どういう位置に、

立ち位置にいたらいいか」(語り 2-50)と省察が喚起される。そして、「学校観とか、校長観なんて最初なかった」桜井校長であったが、「だんだん、固まってきたのがね、正直言って3年目ぐらい」(語り 2-17)と、校長としての実践を積み重ねる中で考え方が形成されていく。それは「校長は一番下にいるんだと。皆さんが頂点にいるんだと。校長はその下支え」(語り 2-49)という考え方である。省察が喚起された桜井校長は、校長としての実践を積み重ねていく中で、「俺の言うことは聞けて感じ」という考え方の源と、それが行政の経験から形成されていたという考え方の前提条件を突き止めたのであろう。そして、「やっぱりてっぺんであ

資料 Sa1：校長として1校目の学校着任当時と形成された校長としての考え方についての語り

語り 2-17 「行政から校長に戻ってきたときはほんとに浦島太郎でね、校長って立場よく分かんなかったですよ。というか、行政は上意下達の、指示系統、命令系統がしっかりしてるので、それはさーっと通っていくわけですよ、表面的には、そのやり方でやったら全然通らないわけですよ。よく考えてみると自分もそうだよな、校長に反抗してたし、何言ってるんだって。反抗して自分の主張を通していくことがなんか教員のカッコ良さみたいどころも、あったよな、それは組合ってことではなくて。ということで私は悩んだんですね。それから生徒の顔もね、よく分かんないんですよ。十数年、現場離れてたので、生徒の気質も変わっちゃってるし、今まで付き合いのない生徒と、初めて会って何を、話したらいいか分かんないし、まず顔の区別がつかなかったですね。みんな同じように見えるんですよ、生徒の顔が。で何を考えているのか分からない、っていうのがあったので、学校観とか、校長観なんて最初なかったんですね。それが、だんだん、固まってきたのがね、正直言って3年目ぐらいですよ。初めての学校、あの校長で戻ってきた学校の、3年しかいなかったんですが、その3年目でようやく分かるようになりましたね。だから、何も固まった固定した、確立した、学校観とか校長観とか1校目であったわけではないので、だんだん固まってきた、というもんですね、転換したわけじゃなくて。」

語り 2-18 (筆者発言：その1校目の学校経営でもうすでに一番大切にしておっしゃったことは信頼、っていうことだったんでしょうか。)
「何だったんですかねえ、1校目はねえ。あんまりうまくいかなかったからなあ。例えばPTAのね、方々とはほんとに協力してよくやったし、生徒主体には考えてたのでね。うん。あんまり考えてなかったような気がしますね。とにかく戸惑い。校長としてどうあったらいいか、校長として何を生徒にしゃべったらいいのか、ってのが丸っきり分からなかった。」

語り 2-19 (筆者発言：先生方にはどういう信念で接しておっしゃったんですか。)
「初めは俺の言うことは聞けて感じですよ。あと生徒主体に考えてほしいっていうことですよ。自分の都合とかね、それから面倒臭いとかね、負担になるとかね、そういった感覚じゃなくてね、生徒のためにやってくれ。それは、ずっと貫いていきましたけどね。」

語り 2-49 「[現在のX中学校の]組織でいうと、考え方としては、運営委員会っていうメンバーは、幹部のメンバーがありますので、まあ企画委員会とか色んな言い方が。彼らの扱い方ってのは、私はスタッフだと思ってる、経営スタッフ。皆さんは、経営スタッフですと。校長と一緒に、企画をして進めるスタッフです。仲間です。ただ、最終的な責任者は私なので、目標とか、ねらいとかっていうその方針は、私が立てます。ただそれについては意見を言ってください、っていう立場です。だから前の前の校長は、ラインアンドスタッフとかなんか言ってたな、ラインがあつてちゃんとスタッフで縦と横の、関係がうまくいってる、って言ってましたね。こういうピラミッド、じゃなくてね。ああ前の学校でね、これは言わなくてもいいんだけど、逆ピラミッドを出したことがあるんですよ。校長は一番下にいるんだと。皆さんが頂点にいるんだと。校長はその下支えなんだ、っていう話をしたら、あんまり受けなかったです。だからやめちゃった。」

語り 2-50 (筆者発言：でもそういう発想は、その行政にいらしたときにもう生まれてたってことですか。それとも校長先生になられて。)
「なつてからですね、やっぱり。自分がね、1校のリーダーになつて、どういう立場でスタンスでいたらいいかって、やっぱりてっぺんであぐたらかいてるんじゃないかだよな、一番下で支えてる、っていうふうに示したほうが、先生たちは、理解してくれるんじゃないのかなあつて思つたら、あんまりそうでもなかったですね。彼らにとってはそんな校長とかどうでも良かったんじゃないですかね。私自身もよく分かってなかったと思うんだよな。試行錯誤してたんです正にね、どういう位置に、立ち位置にいたらいいかっていうのは分からなかったですけどね。」

ぐらかいてるんじゃないダメ」と校長としての自分の「立ち位置」を批判的に検討する。最終的に桜井校長は、教師を「支えてる」という新たな問題設定をなして批判的自己省察に達し、校長は「下支え」という考え方（校長観）を形成したのである。桜井校長は、この考え方を象徴的に「逆ピラミッド」として表現して示すが、1校目の学校では「あんまり受けなかった」（語り 2-49）という。しかし、この考え方にもとづく行動が X 中学校においてなされていることは、語りや「X 中だより」という学校通信に表出している（資料 Sa2）。

例えば、小中連携の取り組みにおいて、「言うことだけ言って、やんないっていうんじゃないくて」「すべての行事に顔を出し」、校長自ら写真を撮影してそれを学校だよりとして桜井校長はまとめているという（語り 2-38）。このように写真や文章によって教師たちの実践を記録する桜井校長の行為について⁹、教師たちも「どういふねらいで、どういふ成果があったか、つてのは校長はもうみんな分かってる」「何か〔資料や記録が〕欲しいときは校長のところに行けば貰える」というように、理解しているという。また、「生徒指導」「保護者対応」といった「担任ひとりで抱え込んだじゃう」案件について、「よく声かけて、一緒に、やっています」（語り 2-39）という。このように、X 中学校の前任校で形成された校長としての「立ち位置」についての考え方は、「一緒にやってくれる、つていふのは分かってくれてると思う」（語り 2-39）「高飛車に出てないし、教員を大切にしていますからね。その気持ちが通じてはいると思います」

資料 Sa2：形成された校長としての考え方にもとづく行動が表出している語り

語り 2-37 （筆者発言：目標の共有っていうのは、今どの程度、達成できてらっしゃると思われませんか。）「これはもう 100 パーセントに近くできてるんじゃないですかね、目標の共有についてはね。」

（筆者発言：じゃあ足りない点というのはどこ。）

「足りない点は時間がないっていうことですね。」

（筆者発言：じゃあもう気持ちの上ではみんな一丸となっている。）

「と思います。そういう意味では、私 30 数年間やってきてすごい学校だと思ってます、手前味噌で、ほんとに申し訳ないんですけど。自画自賛。こんな教員集団はないと思います。」

語り 2-38 （筆者発言：そういう教員集団になったのは、何が決め手っていうか。）

「言うことだけ言って、やんないっていうんじゃないくて、こういうの〔学校だよりのこと〕も、もうチャッチャカチャッチャカ出してる。この写真〔撮ったのは〕はすべて、私だと〔X 中学校の教師たちは〕知ってますから。すべての行事に顔を出してるといふことですので。何をやってるかっていうと端的に 3 行ぐらいで書いてくわけですから。どういふねらいで、どういふ成果があったか、つてのは校長はもうみんな分かってる。で、何か〔資料や記録が〕欲しいときは校長のところに行けば貰える、つていふふうにしてますからね、高飛車に出てないし、教員を大切にしていますからね。その気持ちが通じてはいると思います。」

語り 2-39 「よく声かけて、一緒に、やっていますからね。私のいいとこ何か言ったら、担任をほんとに大事にしてると思うんですよ。担任ひとりで抱え込んだじゃうんで、生徒指導やなんかも。私も自分自身でそれで失敗して、もうほんとに大変なことがあったので、担任が何か抱えてれば、保護者対応しなければ、一緒にやりますね。やってあげなきゃ、絶対、自分たちで解決できないし。そういうところの、一緒にやってくれる、つていふのは分かってくれてると思うんでね。」

⁹ 筆者が資料として有している学校だよりは、小中連携の取り組みを掲載してあるもので、A5 版の表面には写真が 12 枚あり、その写真には活動内容を示す一言が添えられている。裏面は小学生の感想と共に、この取り組みの意味や価値づけがなされている。また、X 中学校の調査の際は、そのほとんどを、校長室を提供していただいて行ったが、校長室の丸テーブルのガラス板の下には、生徒や教師たちの活動中の写真が数十枚、挟まれていた。桜井校長とのインタビュー調査においても、桜井校長が撮影し記録してある写真を資料と共に見せていただいた。

(語り 2-38) と評価され、安定した考え方になっている。

一方、X中学校の前任校に着任した時、生徒への「戸惑い」があっても揺らがなかった「生徒主体」という考え方にもとづいて、桜井校長はX中学校の「生徒指導のあり方」を変えていく(資料 Sa3 語り 2-23・2-24)。桜井校長がX中学校に赴任した当時は、「非常に閉鎖的」な学校で、「1年生2年生3年生、学年が接触するのを避けるために、廊下の通り方も、規制しちゃうような」指導であったという。校外学習でも、昼食時の座る場所をあらかじめ決め、整然と座っていても「その通りに座ってないと、もう1回、座り直しさせる」指導であったという。生徒たちは「非常に暗いし、覇気がない。先生に反抗はしないけれども、ざわざわしてて、だらしがない、っていう学校」であったことから、桜井校長は一緒に赴任した副校長と共に、

資料 Sa3 : X中学校着任当時とその変化についての語り

語り 2-23 「ここの悪さっていうのは、単なる生徒の、一時的な悪さじゃなくって、(中略)つまりOBとの関係、これが面々と続いているので、絶対断ち切れない、絶対よくなんない学校、トランシーバーが離せない学校、今もやってますけどね実は、っていうのが定評だったので、私はあえて、ここに来たいというふうに思ったんです。それはだから、別に、なんだろうな、偉ぶってとか、驕りとか、そういうので来たんじゃないで、最後は、どういう形で校長っていうか、教員人生を、終えたらいいかってときにね、何も名声のある、名前だけいい学校っていうところに行ってもしょうがないだろうなと思って、自分だったらどういう改革ができるだろうか、っていう、そういう思いで、そのときは美学って言葉を使ってましてね、1年目は、自分の、生きる教員としての美学、それに基づいてここに来たんだっていうのを。案の定ひどかったですね、非常に閉鎖的です、でした。外に出さない。1年生2年生3年生、学年が接触するのを避けるために、廊下の通り方も、規制しちゃうような。それから、どっか校外学習で、他のよその土地に行ったときに、昼食の場所、をあらかじめ決めて、行くんです。その通りに座ってないと、もう1回、座り直しさせるんです。整然と座ってるんですよ、みんな。これでいいじゃないか、と思ってた、座り直させてるんですね。なぜかなと思ったら、この表と違う、っていうそういう教員の体制だったんです。だから〔生徒は〕非常に暗いし、覇気がない。先生に反抗はしないけれども、ざわざわざわざわしてて、だらしがない、っていう学校でしたね、うん。」

語り 2-24 (筆者発言：それから1年経って、2年目にはどんなふうな状況になったんですか。)
「一緒に来た副校長が、非常に改革派だったんです。だから私の言うことを代わりに言ってくれて、こういう閉鎖的ではダメであると。もう、どんどん開いていかなきゃいけない、ということでね。具体的に何やったんだろうな。生徒指導のあり方は変えましたよね。例えば、極端な例だと、髪の毛が異様な、まあ脱色したりパーマかけたりとか、何か付けて〔髪の毛を〕立てたりとかっていうと、朝礼とか入学式卒業式は絶対出さない。それから連れて行かない。どこに連れて行かないとか、参加させない。それから不登校の子が、最後に卒業式に来て入れない。それは練習をしていないから、あるいは周りの生徒に、ずっと休んでも、なんだ最後出られるのか、と思わせたくないという感覚だったから。それは違うでしょって言って。もっと1人1人の人権にも絡むことだから、〔1人1人を〕大切にしていこうよ、っていうので、だんだんそれは、メンバーも代わってききましたのでね。私と副校長のやり方が気に入らないっていうことで、えっと3年生を終えるとその3年生の集団は、ごそっと異動なんです。で、1年ごとにごそごそと。3年目には全部もう新しくなっちゃった。やりやすかったですね。賛同してくれる教員が残ったし、他からくる教員は、最初からああそういう学校なんだと思ってきましたからね。」

語り 2-27 「私20年(2008年)度に来たんです。だから、本校が変わった大きな理由は、小学校との連携もありますね、このリトルティチャーですよ。これで生徒が変わったんです。それからPTAの、(資料を示しながら)こういったもう協力。非常にPTAの会長から、私の意見に賛同してくれましてね、校長の言うこと、もう協力するっていうんで、小中の連携っていうのは、じゃあPTAレベルでも進めるっていうんで。そうすると、保護者の目、地域の目が学校に入ってきますよ、開かれてきますよ、少しずつ良くなりますよ。良くなったところをこの方々〔保護者や地域の学校関係者〕が外に広めてくれるんです、X中大丈夫よ、心配ないわよ。それが、いい循環になったんです。3年目で完全に、その当時は、◇◇〔X中学校の所在地名〕で1番いい学校になっちゃった。学力も高かったし、1番落ち着いてるし。」

「こういう閉鎖的ではダメ」「どんどん開いていかなきゃいけない」と「生徒指導のあり方」を変えたという。例えば、パーマや脱色など髪色の規則違反がある生徒を儀式的行事に参加させないという指導を、「もっと1人1人の人権にも絡むことだから、〔1人1人を〕大切にしていこう」と、「生徒主体」という考え方にもとづく方針にしていったという。長年X中学校に在籍していた教師たちの異動もあり、桜井校長の方針が教職員に浸透し、桜井校長がX中学校に赴任して「3年目で完全に」地区の中で「1番落ち着いている」学校になったという（語り 2-27）。このようにX中学校が変化した理由として、桜井校長は自分の方針が浸透したことだけではなく、小学校との連携を挙げている（語り 2-27）。

この連携は、桜井校長がX中学校に着任する1年前から開始された小中一貫教育の研究指定校としての取り組みであり、部活動に小学校児童が体験的に参加する活動の他、中学校教師が小学校児童に授業を行う「ビッグティーチャー」と、中学校生徒が小学校児童と共に活動を行う「リトルティーチャー」という2つの活動を柱として、隣接する小学校1校と近隣の小学校2校との間で行われていた。「リトルティーチャー」の取り組みによって「生徒が変わった」という他にも、保護者からの申し出によって小学校との連携がPTAでも進んでいったという。そして「保護者の目、地域目」が学校に入ることによって学校が「開かれ」、生徒の変化など「良くなったところをこの方々〔保護者や地域の学校関係者〕が外に広めてくれるんです、X中大丈夫よ、心配ないわよ。それが、いい循環になった」と桜井校長は述べている。

このように、校長は「下支え」という考え方（校長観）と「生徒主体」という考え方にもとづいた校長としての実践を通じて、桜井校長はX中学校の「改革」をなしていった。そして「1番落ち着いている」学校になったというX中学校着任3年目の夏ごろ、教科センター方式実施が告知され、それを契機として、桜井校長はさらに考え方を発達させていく。

2-2 教師としての実践的知識の発達（教科センター方式告知後）

X中学校に桜井校長が着任して3年目の2010年度の夏、耐震化のための校舎の建て替えに伴い、X中学校への「教科センター方式」導入が告知される。当時、桜井校長は、「教科センター方式ってのは、そんな賛成してなかった」「教科センター方式でやるってのはもう決まっちゃって、そこの校長なったわけで、まあデメリットばかり考えてた」という。校長として教科センター方式を「せざるを得ない」立場であった桜井校長であったが、この地区の当時の教育長の言葉、「授業見てると、寝てる子がいる、あれは勿体ない、可哀相だ置いてきぼりになっちゃってる。そういうのがないような授業にしてほしい」「学ぶ側の生徒の立場に立った授業をしてください」という言葉に共感する。そして桜井校長は指導力向上特別研究指定校（2011年度から3年間）を了承すると共に教科センター方式の実施に向けて取り組んでいく（資料 Sa4 語り 1-2）。

しかし、教科センター方式実施という学校への通告の段階では、その実施は変更の余地のない決定事項で、すでに行政側は設計に着手していた。設計に際しては、教師達の意見を聞く「ヒヤリング」が行われたが、この時は、あくまでも新校舎の設計に関することに終始し、対応も

資料 Sa4：省察の喚起が表出している語り

語り 1-2 「[当時の教育長について] 非常に熱心ですね。授業見てると、寝てる子がいる、あれは勿体ない、可哀相だ置いてきぼりになっちゃってる。そういうのがないような授業にしてほしい、っていうのが原点なんです。だから私感激して、自分が行政にいたから校長だからこれを引き受けるってわけじゃなくて、まず最初に教育長のコンセプトとか理念をお伺いしたのでね、はいじゃあ3年間[指導力向上特別研究指定校]をやります、っていうことになったんだけど。これ教育長がおっしゃったことそのままなんです。学ぶ側の生徒の立場に立った授業をしてくださいよ、今の授業、各校見てるけれども、先生が、そうじゃない授業もあるけども、まあ大体がこう一方的に、黒板とチョークでしゃべっててね、生徒は後ろのほうだと寝てる。一部の授業は、一部の生徒は一生懸命声を出して、先生の指示に従ってやってるけども、まあそれでよしとしちゃって流れていく、っていうような授業が多いのを見てるのは非常に残念だし、生徒も可哀相である。生徒が、自分から学びたい、自分から主体的に取り組むようなそんな授業にしてほしいと、それが原点なんです。問題解決型っていうのは後から出てきたので。かかわりと主体的、これをキーワードにしていこうよって言ったわけなんです。ですから教科センターっていうのは、うんでも区は最初からハードありきだったんですよね、教科センター方式になるんだから、それに見合う授業をなさいたいっていうように。でもそれは私のほうでね、逆に区教委と色々やりあってそうじゃないでしょ、ハードありきじゃなくて、こういった授業にするために教科センターをどう活用するか、っていうことですよっていうふうにしてそれは納得してもらったんです。最終的には24年[2012年度]では今申し上げたような、やっぱり自分で課題意識持たなきゃダメなわけだから。ここでもどうやって課題意識を持たせるのか、っていうところで、そうすると問題解決型の授業っていうことにはなっていくだろうということ。」

語り 2-15 「教科センター方式ってのは、そんな賛成してなかったんですよね。だけど区教委が方針としてね、出してきて、まあ校長ですから、それに沿って、進めていくのは当然なんですけれども、区教委が言ってるのは、これを手段にしないで、授業改善の、手段にしないで、っていうハードありきのことを言ってたのでそれは違うでしょ、私たちが考えていくソフト、それを支えるものとしてハードがあるのだから、そこはもう1回区教委としても考えてくださいっていうようなやりとりをずっとやってる中で、自分の考えも深まっていったわけですよ。そうは言ったものの、このハードをどうやって活かすんだろうか。まずハード考えるのをやめて、とにかく、その問題解決的な授業っていうのを考えていこう、っていうふうにしたんですね。問題解決的な授業ってなんだろうって、どんどん考えを深めていくと、今までも、学校の組織、の在り方とか、私は行政にいたので、元々、てっぺんに校長がいて、次に主幹がいてっていう階層的なね考え方は好きじゃなかったの、やっぱり違うよな、っていうふうに思えるようになったわけですね。」

教育行政ではなく、施設課の対応であったということから、終始、行政と学校側は「平行線」のままであったという（水谷教師の語りによる）。このような現実直面した桜井校長は、次のような行政と「やりとり」を行ったという。桜井校長は、校舎を「ハード」、問題解決的な授業などの教育実践を「ソフト」と象徴的に言い換えているが、「区は最初からハードありきだった」「教科センター方式になるんだから、それに見合う授業をなさいたいっていうように」（語り 1-2）「ハードありきのことを言ってたのでそれは違うでしょ、私たちが考えていくソフト、それを支えるものとしてハードがある」（語り 2-15）という「やりとり」を行政と行ったという。そして「そうは言ったものの、このハードをどうやって活かすんだろうか」（語り 2-15）「ハードありきじゃなくて、こういった授業にするために教科センターをどう活用するか」（語り 1-2）と省察が喚起され、桜井校長は、生徒指導について、授業について、学校組織について、これらの考え方を中心とする複数の考え方を発達させていく。

① 生徒指導についての意味パースペクティブの発達

X 中学校に教科センター方式実施が告知された2010年度の夏、すでに行政側は設計に着手していた。教科センター方式のための校舎の建築例では、従来のように1学級に1教室を割り

当てるのではなく、教科学習のための教室を主体として、ホームルームも教科学習のための教室で行われる。そのため、生徒にとっては自分の教室と呼べる空間が保障されず、すべての授業において各教科の教室を移動していかなくてはならない。これまでの学級経営への考え方を「否定するような」新校舎の建築構想に直面した桜井校長は、「学級経営ってのは何なのか」と省察を喚起させる（資料 Sa5 語り 1-18）。この省察の喚起から、桜井校長は、「日本の教育の原点っていうのは集団の中で個を育てる、であったはず」「集団の中で個を育てる、ってことをやってきてうまくいったはず」と、無意識に抱いていた学級中心の教育観という考え方の源を明らかにする（省察 reflection）。

また、生徒にとっての「学級」の意味も問い直される（語り 1-16、1-17）。桜井校長は、行政が思い浮かべる「500人がいるんだけど、みんな同じ顔した、同じ行動する500人」という「平坦なフラットな生徒像」に対して、「1人1人、個性があって特性があって、課題があって」「それぞれ苦しみながら、自分と戦いながら、友達と戦いながら、なんとか、自分を奮い立たせて学校に来ている」と目の前の生徒を具体的に思い浮かべる。そして「そういう1人1人の生徒」のために自分の教室をもたず「1時間ずつ流れていく」という「このやり方が本当にいいのか」「苦痛な生徒がいるはず」「友達とコミュニケーションが取れない。自分の居場所がない。その生徒をどうするのか」と自分の教室が保障されない教科センター方式に対して、桜井校長は批判的に検討を加える。同様に、物理的な空間という観点からも「学習空間と生活空間のバランスっていうのは」「発達段階に応じてある」と桜井校長はこれまでの経験から批判的な検討を加える。これらの批判的な検討を通じて、「生徒の心の居場所」という問題設定から学級中心の教育観についての考え方は批判的自己省察に達し、「学級経営、それからの生徒の心の居場所、そういうものがしっかり確保しないといけない」とこれまでの考え方は新たな問題設定から発達する。

このように、「公聴会」というような他者との対話を通じての「学級経営、学年経営ってもう一回見直そう」する中で、「集団って何なんだろう学級集団って何なんだろう」と、「集団の中で個を育てる、ってことをやってきてうまくいったはず」という考え方の源を成り立たせていた「学級集団」そのものへの省察が喚起され、学級中心の教育観についての考え方は生徒にとっての「心の居場所」としての価値づけによって発達した。しかしそれだけではなく、「今まで当然と思ってきた」これまでの生徒（生活）指導についての考え方の源も突き止められてく（語り 1-19）。桜井校長は、これまでの中学校が「3年生が2年生1年生下級生に手を出さないように」という前提条件のもと、「1年生と2年生3年生それぞれ接触しないように」してきたと生徒（生活）指導についての考え方の前提条件とその源を突き止める（省察 reflection、批判的省察）。さらに、「学校の場合そのものが」「非常に閉ざされた教育だった」「生活指導と教科指導は、別個のもの」「生活指導に追われ教科指導は二の次」と、中学校における生徒（生活）指導中心の「文化」についての考え方の源を明らかにし（省察 reflection）、それら「当然と思ってきた」ことを「もう1回見直す」と、さらに省察が喚起される。そして最終的に生徒指導とそれを中心とする「文化」についての考え方は次のように発達する（語り

1-4)。

桜井校長は、これまでの生徒指導と中学校の「文化」について、「禁止事項の羅列とか。制限」「学年間で接触するのも嫌がるっていうような変な文化でした」とその考え方の源を明らかにし(省察 reflection)、「でもそれじゃあ、もうならない、出来ない。」とこれまでの考え方を否定する。そして、「お互いに、気遣い合いお互いに思いやりをもって、マナーを重んじる。そのマナーが生活のルールになって」と、「禁止事項」ではなく「思いやり」を生活の基盤とするという新しい問題設定をなし、「そのマナーが生活のルールになって、教科指導、授

資料 Sa5：学級経営について、生徒（生活）指導についての省察の深まりが表出している語り

語り 1-16 「学級経営、それからの生徒の心の居場所、そういうものがしっかり確保しないといけないなと思ってるんで、それが無いがしろになっちゃうんじゃないかな。なんか区、考えてる生徒像っていうのは、平坦なフラットな生徒像なんですよ。色んな生徒がいるっていう発想じゃないんですよ。500人がいるんだけど、みんな同じ顔した、同じ行動する500人だと思ってるんですね。違んです。1人1人、個性があって特性があって、課題があって色んな家庭的な背景、バックグラウンドがあって。で、それぞれ苦しみながら、自分と戦いながら、友達と戦いながら、なんとか、自分を奮い立たせて学校に来ているっていう生徒像が、区教委には見えてないんじゃないかなと思うことです。学校長としてそういう1人1人の生徒を見るときに、このやり方が本当にいいのか。1時間ずつつ流れていくっていうのがものすごく、苦痛な生徒がいるはずです。友達とコミュニケーションが取れない。自分の居場所がない。その生徒をどうするのか、っていうことですね。(後略)」

語り 1-17 「でも、他の学校は、前は、教室の前は、教科の掲示だけでも、後ろは自分たちのクラスの掲示をする、そうやって居場所にするっていうところあったので、私はもう、戦いに戦って自分のクラスは作ってくれと。この紫色のところ自分のクラスのです。だから稼働率はすごく悪いです。朝と、昼と、帰りしかいないんです、あとは道徳と、あの総合の一部ぐらいで。じゃその変わり狭くするぞ、って言うから、いいですよって言ったら、ほんとに普通教室の7割ぐらいの広さにしましてね、それで2人で、じゃなくて1つの机に2人が座るように。でこれ40置くとギリギリなんです。小さいロッカーになっちゃうし。でも、自分のクラスがないよりはマシだっていうんで、ここでまあ居場所は確保しようと。うーん、これがないと、やっぱりその、発達課題の障がいとは言わないまでも発達課題のある子どもたちにとっては非常な苦痛の場所になるだろうと。学習空間と生活空間のバランスっていうのは、やっぱり、あの発達段階に応じてあるんじゃないの、って言ったんですけどね。幼稚園や保育園は、生活空間が学習空間を兼ねている。で、まあ高校大学行くと学習空間がほとんどで、そこがまあ生活空間を兼ねている。中学生は両方ないとダメなんじゃないですか。って言う、これはもう30数年の経験値というか経験則というか暗黙知というか、のものですよ。色んな生徒を見てきたので。(後略)」

語り 1-18 「学級経営ってのは何なのか。日本の教育の原点っていうのは集団の中で個を育てる、であったはずなんです。で国民性から言ってもそうでないとやってけない。個ばかり、個を育てるんだけど、集団の中で個を育てる、ってことをやってきてうまくいつてきたはずなんです。なんかそれも否定するような、集団って何なんだろう学級集団って何なんだろう。だから公聴会の中でも、学級経営、学年経営ってもう一回見直そうと。だから区の教育研究会、自主的な研究会ですけどその部会は新たに立ち上げたらどうかってところまできてるんですね。もう一度見直す部分って、あの出てきたような感じがしますね。」

語り 1-19 「今まで当然と思ってきたんだけど、もう1回見直す。どういう見直しになるか分かりませんが、肯定的に見直すのか否定的な見直しになっていくのか、分からないけれども、そういう意味では中学校教育の転換期ではやっぱりあるのかな。非常に閉ざされた教育だったことは確かですからね、学校の間そのものが、1年生と2年生3年生それぞれ接触しないように、3年生が2年生1年生下級生に手を出さないように、ここは1年生のトイレ、ここは3年生のトイレ。生活指導と教科指導は、別個のもの。生活指導に追われ教科指導は二の次という。そうじゃなくてもっとオープンにしようよ。かかわり合いっていうものを重要視しようよ。」

語り 1-4 「禁止事項の羅列とか。制限。ここは使うな、ここは通るな、とか。学年間で接触するのも嫌がるっていうような変な文化でしたからね。でもそれじゃあ、もうならない、出来ない。お互いに、気遣い合いお互いに思いやりをもって、マナーを重んじる。そのマナーが生活のルールになって、教科指導、授業の規律が生活の規律に繋がる。そんなものにしなきゃダメだろうと。(後略)」

業の規律が生活の規律に繋がる。そんなものにしなきゃダメ」と、生徒指導についての考え方は批判的自己省察に達して発達する。また、「学校の間そのものが」「非常に閉ざされた教育だった」という考え方も、「そうじゃなくてもっとオープンにしようよ。かかわり合っているものを重要視しようよ」と考え方が発達している（語り 1-9）。最終的にこのように考え方が発達するには、教職大学院の教師たちの言葉を「きっかけ」とした、「ケアリング」についての考え方の発達が関与している。

教科センター方式実施が告知された次の年（2011年度）、X中学校は2013年度の教科センター方式実施に向けて、「指導力向上特別研究指定校」として校内研究会を本格的に始動させていくが、それに伴って教科センター方式を先進的に指導している教職大学院から、複数の教員がX中学校に講師として定期的に訪れるようになっていた。桜井校長は、大学院教員の言葉から「ケアリング」への省察を喚起する（資料 Sa6 語り 2-62）。桜井校長は、学習指導と生活指導の一体化について「やってかなきゃいけない」と思っていたが、「あらためて、指導的な立場の先生〔教職大学院教員〕」からの言葉を契機に、「どうしたら〔学習指導と生活指導の〕一体化できるんだろう」と省察を喚起させる。その時に、もう1人の教職大学院教員から「ケアリング」という「ヒント」をもらい、「色んな方法で」桜井校長は「ケアっていうことをもう一回勉強した」という。その過程で、「ケアリング」についての省察が深まっていったことが語りに表出している。桜井校長は「ケアリング」について、「自己満足だっというふうに批判的に斜めに見てきた」と考え方の源を突き止め（省察 reflection）、「自己満足」と考えていたのは、「相手をケアすること」を「一方的な、与える」こととしてとらえていたと、考え方の前提条件も明らかにする（批判的省察）。そして、「相手をいたわって相手を世話すること」によって「自分が高まる」と、「ケアすること」についての意味が批判的に検討され、これまでの考え方の前提条件は「違う」と否定される。最終的に「〔相手をケアすることは〕自己実現」という新たな問題設定から「ケアリング」についての考え方は批判的自己省察に達し、「相手をいたわって相手を世話することで自分が高まる」と考え方が発達する。この省察の深まりについて、「知識として今までたくさんあったことが、この勉強を通して、自分の役職とか、子どものかかわりとかっていうんで、位置づけがきちんとはまるころにはまった」と桜井校長が述べているように、「ケアリング」についての考え方の発達が、「かかわり合っているものを重要視しようよ」という生徒指導についての考え方の発達に直接的な影響を与えているのである。

そしてこの「ケアリング」についての考え方の発達を根底として、生徒（生活）指導についての考え方が発達していく。桜井校長は、教科センター方式実施の告知に際して、「今まで当然と思ってきた」生徒（生活）指導についての考え方の前提条件とその源によって、生徒達が毎時間、移動することを「デメリット」ととらえていた（語り 1-20）。しかし桜井校長は教職大学院教員の言葉、「人の流れ。流れのある学校。その流れってのはねらいに到達するためのプロセス」「プロセスの中で、小石のように子どもたちが互いに、コロコロコロコロ転がって磨き合う」という言葉（語り 1-6）を「きっかけ」として、教科センター方式における指導目

的「ねらい」と、指導方法「プロセス」を明確にしていく。しかし桜井校長は、それら先進的に教科センター方式を推進している教職大学院教員の言葉を単に受容するのではなく、「ただ管理型から自治型にまでは、私はそんなに期待してない」「そんな大転換があるとは思えないし、そこまでする必要も意味もないかな」と批判的に検討する。そして、X中学校の生徒にとっては、「将来は社会人として、自主的に自立的に、1人の個人として社会に対してどう向き合っていくかってことを真剣に考えなきゃいけないから、その基礎は」「身につけさせたい」と、中学校段階では社会人として「実践できるための基礎」を培うという問題設定から生徒指導についての考え方（目的）は批判的自己省察に達する。この新たな問題設定から、生徒には社会人の基礎としての「自治意識」「その意識は持たせたい」と考え方は発達する。この考え方の発達に伴って、その目的のための「プロセス」として、学校生活においては「互いに協力

資料 Sa6：大学教員の言葉についての語り

語り 2-62 「こういったシステムの、学校、つまり教科センター方式ね、人がこう動く、教科センター方式になるには、もう、学習指導と生活指導ってのは分けられないでしょ、っていう話をAさん（教職大学教員）がしたんですよ。一体化してやってかなきゃいけない。それは我々も前から思ってたんだけど、あらためて、指導的な立場の先生からそう言われてそうだよなって本気で思って、どうしたら一体化できるんだろうな。それにはやっぱり、ケアリングでしょうね。それはBさん（もう1人の教職大学教員）が言ってたんですよ。ケアっていうこと。だから私は私なりにケアっていうことをもう一回勉強したわけですよ、色んな方法で。看護学のケアから何から色々。そうすると看護学のケアってのも、面白いですね、やっぱり相手をいたわって相手を世話することで自分が高まる、っていう、相互作用的なものが、ケアリングの大元の理念、なんですね。ただ一方的な、与えるってものじゃなくてね。自己満足じゃなくてね。自己実現なんですね。だから今まで自己満足だっというふうに批判的に斜めに見てきたものは、違う、これは自己実現なんだっというふうにあらためて思ったのは、そんなに昔のことじゃないですね。だから知識として今までたくさんあったことが、この勉強を通して、自分の役職とか、子どものかかわりわりとかっていうんで、位置づけがきちんとはまるころにはまったって感じがしますね」

語り 1-20 「教科センター方式でやるってのはもう決まっちゃって、そこの校長なったわけで、まあデメリットばかり考えてたんですよ。だけでもまあそうも言ってもらえないだろうなと思って。まあデメリットをメリットにするにはどうしたらいいんだろうか、発想の転換しかないよなっていう。A先生（教職大学教員）のおっしゃったことが、1つきっかけにはなったかもしれませんがね、人の流れ。流れのある学校。その流れってのはねらいに到達するためのプロセスなんだ。ただ管理型から自治型にまでは、私はそんなに期待してないですね。そんな大転換があるとは思えないし、そこまでする必要も意味もないかなと思いますね。ただ子どもたちにはその意識は持たせたい、自治意識。だから、将来は社会人として、自主的に自立的に、1人の個人として社会に対してどう向き合っていくかってことを真剣に考えなきゃいけないから、その基礎は、うん、身につけさせたいですよ。実践できるための基礎。だから体験的なものでもいいから、やっぱり大人が1人で生きてるんじゃないんだ、互いに協力し合って、助け合って生きてるんだよ、っていうのは、これは、もう青臭いようだけど、なこと言ってるようだけでも、ほんとに原点ですよ、それ、今教えないと、変な人間になってしまうと思いますよね、非常に自己中心的なね。」

語り 1-6 「(前略) A先生も海というのが最終的にねらいであって、ねらいに向かって、川の流れ、それはプロセスであると。そのプロセスの中で、小石のように子どもたちが互いに、コロコロコロ転がって磨き合うんですよ、それが切磋琢磨であると。流れのない所に、教育はない。正に、その教科センター方式の、校舎ってのは学びの装置だと言われてると。」

語り 2-63 「色々刺激をいただいたのはやっぱり、〇〇〔教職大学院名〕の先生方ですよ。ヒントをくれたっていうか、繰り返しになりますけども生活指導学習指導は一体化しないといけない。それからケアっていうことも大切にしなければいけない。それをヒントにもらって、自分で調べて、深めていったら、ああそうだよ、自分なりに深まっていった喜びってありますよね。(中略) もう1回その自分が、教職でやってきたもの、っていうものを材料にしながら、研究、まあかじってきたものを、もう1回再構成、自分の中で再構成して、そしてそろそろ発信できるんじゃないか、と思い始めたのが去年です。(後略)」

し合って、助け合って」生活することを体験させたいと桜井校長は考えるようになっていく。これは、これまで、「デメリット」と考えていた「人の流れ」（生徒の移動）を「ねらいに到達するためのプロセス」ととらえ、そのプロセスの中で、生徒たちが「互いに」「磨き合う」という点に、価値を見出したからである。この「互いに」「磨き合う」と象徴的に表現されているのは、すなわち生徒同士の「かかわり合い」であり、生徒指導についての考え方の発達は「ケアリング」についての考え方の発達からもたらされているのである。このように、桜井教師の生徒指導についての考え方の発達は、「ケアリング」についての考え方の発達を根底として、生徒同士の「かかわり合い」への価値づけによって発達していったのである。

② 授業についての意味パースペクティブの発達

教科センター方式実施が告知された次の年（2011年度）、X中学校は2013年度の教科センター方式実施に向けて、「指導力向上特別研究指定校」として3年間の「生徒の主体的な学びを重視した授業の工夫・改善」に取り組んでいく。研究指定1年目の2011年度は、今年度の研究主題として「『問題解決型の授業』の工夫・改善」に取り組む。この取り組みを通じて問題解決型の授業への省察が喚起され、考え方が発達していったことが次のように語に表出している（資料 Sa7）。

2011年度の研究指定校1年目をふり返り、桜井校長はこの時は、他者（教育行政）から「与えられたテーマ」として「問題解決型の授業ってどういうんだろうな、っていうんで、これを議論してきた」と述べている（語り 2-5）。つまり、この時は問題解決型授業の実践が目的であった。そのため、「1年目〔研究指定校の1年目・2011年度〕は」「問題解決型ってなんだ

資料 Sa7：問題解決型の授業についての語り

語り 2-5 「昨年度〔2011年度〕は問題解決型の授業、っていうのを、中心にやってきたんですね。とにかく区からは、一斉授業はもうやめなさい、生徒ひとりひとりが、生き生きと、楽しそうに参加ができるそういう授業にきなさい、っていうので、問題解決型の授業っていうのも、ひとつ、与えられたテーマなんですね、だから問題解決型の授業ってどういうんだろうな、っていうんで、これを議論してきたわけです。で、ひとつ、取り上げたのは、生徒の情動です、エモーション。この単元のねらいに関わる気付き、疑問、驚き、憧れ、これらの情動を起こすことを通して課題を持って探究的な学習の考え方を取り入れながら、言語活動や協同的な学習法を用い課題の解決に至るプロセスを持つ授業を問題解決型の授業にしよう、と、一応定義づけよう、ということにしました。で、まああらためて考えてみようよ、ちょっと立ち止まって考えてみようよと。未修得と修得ってのは、こう自然にね、連続していくものではないよね。やっぱり、隔たり、っていうか溝ってのは、あるよね。この隔たりを埋めて、未修得から修得に持って行く、手立ってっていうのは、何なんだろうね、もう1回ちょっと、あらためて考えてみようよ、って」

語り 1-3 「主体的な学び、ってのはやっぱり動機付けは内発的じゃなきゃダメだよっていう原点に戻ったわけです。外発的でも、勉強しますけどね。ここ試験出るぞとか、あるいはこれやんなきゃこういう罰があるぞとか、それでも学習は成立して継続する場合がありますけど、それよりはやっぱり自分で、やりたいなって思うほうがいいだろう。そういうことは、もう自分の自己実現に繋がっていく。持続的になってことでこれなんですよ [資料を示しながら]。それで目指す生徒の姿ってのはこれだと。具体的にはこういう、キーワードで出てるけれども、1つ1つよく考えてみると難しいのね。問題解決型ってなんだってやっぱり定義づけで走っちゃったんです1年目〔研究指定校の1年目・2011年度〕は。最終的にこうなったんです。導入の部分、一番最初に、こう、オヤとか、ドキとか、えっなんてとか、そう思わせないと。奇を衒うものじゃなくて単元のねらいに関わって生徒の情動に関わるもの。心の部分に、やっぱりその訴えないと、深まらない」

ってやっぱり定義づけで走っちゃった」(語り 1-3)と発達した考え方から当時の考え方の源が2012年の調査当時は突き止められている(省察 reflection)。そして、「議論」を通じて、「単元のねらいに関わる気付き、疑問、驚き、憧れ、これらの情動を起こすことを通して課題を持って探究的な学習の考え方を取り入れながら、言語活動や協同的な学習法を用い課題の解決に至るプロセスを持つ授業を問題解決型の授業にしよう」と問題解決型授業を「定義づけ」という。しかし、学校全体で問題解決型の授業に実際に取り組む中で、「あらためて考えてみようよ、ちょっと立ち止まって考えてみよう」と省察が喚起される。その省察の喚起は他者からの要請ではなく、「未修得と修得ってのは、こう自然にね、連続していくものではない」「隔たり、っていうか溝ってのは、ある」「この隔たりを埋めて、未修得から修得に持って行く、手立てっていうのは、何なんだろう」、という実践の中から生まれた生徒の学びへの問いであった。そして、「やっぱり自分で、やりたいなって思うほうがいい」「導入の部分、一番最初に、こう、オヤとか、ドキとか、えっなんでとか、そう思わせないと。奇を衒うものじゃなくて単元のねらいに関わって生徒の情動に関わるもの。心の部分に、やっぱりその訴えないと、深まらない」という批判的な検討を経て、「問題解決型の授業」は「主体的な学び」という新たな問題設定がなされる。そしてこの新たな問題設定から、「主体的な学び、ってのはやっぱり動機付けは内発的じゃなきゃダメ」と、授業についての考え方は生徒の学びという観点へ発達している。このように、2011年度当初は、「与えられたテーマ」としての問題解決型の授業を行うことを目的とし、そのための方法として「定義づけ」を行っていたのであるが、2012年度には、生徒の主体的な学びの実現が目的となり、そのための方法として問題解決型の授業を位置づけている。

このように授業についての考え方が発達していくには、学校全体で問題解決型の授業へ取り組む経験や小中連携に取り組む経験を通じて、教師と子ども(中学校生徒・小学校児童)の言動から、「主体的な学び」「動機づけは内発的」に関する批判的な検討が複数あったことが桜井校長の語りにも表出している。「主体的な学び」「学び合い」について、桜井教師は教師と生徒の言動の双方から省察を深めているが、それは、X中学校の教師と生徒からだけではなく、小学校教師と児童という平素は接していない他者からももたらされている(資料 Sa8)。小中連携の会合において、小学校教師から「中学校が考えている主体的な授業っていうのと、私たち小学校が考えている主体的っていうのは、なんか違うような気がする」という発言に、「やはり教え合い学び合いの姿のある授業だと思います」とX中学校の教師が応えたという(語り 1-22)。この立場が異なる小中学校教師の対話を通じて、桜井校長は「教え合い学び合い、かわり合いっていうのを小学校でも重点において、それが主体的な、子どもたちの学びの姿」と、小学校での授業実践からもあらためて「主体的な授業(学び)」についての考え方を明確にしていく。それと共に、「かわり合い」という協同的な学びについても価値づけをなしていったのであろう。また、「リトルティーチャー」という中学校生徒と小学校児童の子ども同士の取り組みを通じて、省察が喚起され深まっている(語り 2-12)。桜井校長は、「最初の捉え方は中学生の小学生の学習支援っていう捉え方だった」と、中学校生徒が教える側、小学

資料 Sa8 : 「主体的な授業」「学び合い」についての語り

語り 1-22 「その問題解決型とか主体的なっていう、授業っていうか小学校の先生と議論したことなんですけども、小中連携の会合があるので、この近隣の小学校の3校の先生全員が集まって、うちの授業見てそれで協議をするって会が年に2回あるんです。で春に行なったときに、えっと中学校が考えている主体的な授業っていうのと、私たち小学校が考えている主体的っていうのは、なんか違うような気がするっていうふうに小学校の先生が言ったんです。で、我々に、あの中学校の先生が言っている主体的な授業ってのは例えば、どんなイメージなんですか、って聞かれて、私が答えなきゃいけないかなと思ったら、ある教員が、打ち合わせもしてなかったんだけど、やはり教え合い学び合いの姿のある授業だと思います、って答えました。へえっと思ったんです。小学校の先生それ聞いてどう思うかな、と思ったら、私もそう思う、って始まったんですね。(中略) 子どもの学びの姿を見ようってことから教え合い学び合い、かかわり合いっていうのを小学校でも重点において、それが主体的な、子どもたちの学びの姿なんでしょうね、教え合ってる。で私は、それはね、ほんとにその通りだと思うので。」

語り 2-12 「最近是小中連携ってことでやってますのでね、小学校の先生との協働の中でビッグティーチャーリトルティーチャーやってるんですけども、今回もビッグティーチャーをやったり、こう知的な好奇心、探究の心をくすぐるテクニックとかね、指導力が必要だし、高い専門性が必要だっていうのをあらためてね、みんな考えたところです。やっぱり高い専門性がないと、知的な好奇心をくすぐるような、ええっとか、なぜとか、あっそうなんだとか、思いを起こさせることはできないですね。(中略) 私英語なんですけども、英語もそうですね、英語の、その構造とか、文法的な特徴ってのが、分かればもっと簡単に、やさしく、興味深く教えられるのに、構造言語学的なものがんじがらめのつまらない知識しかないから、現在完了を教えるにしても、何とか適用法とか、そういう第三言語で持ってこなさず説明できないような教師になっちゃってるんですよ、非常に悲しいですね。だから本当に高い専門性を常に磨いて、応用言語学、応用心理学、応用数学、っていうところをもう少し勉強しないと、ダメですね。基礎的な研究を、もっとしっかりとやって、その知見をどう応用して現場に生徒児童に分かり易く教えることができるか。これがなければ、もう、教授も、探究も、協同も、ヘッタクレも、ありません。リトルティーチャーそうですね、小中学生の学び合いで、中学生にとっては学習の強化になりますよね、私は、最初の捉え方は中学生の小学生の学習支援っていう捉え方だったんです、最初、算数の分数のところが躓きやすいっていう傾向があるからじゃあその部分を中学生送り込んで、教えよう、っていうふうに。それによって中学生もフィードバックで学ぶ、あらためてね。数学算数ってなんだろう、分数ってなんだろうって考える機会に、なってほしいと思ったんですけど、純粋な学び合いですね、[写真を指し示しながら]これはね、この様子というのは、正に教わってるって感じでしょう、小学生から。ああそうなんだって、こういうふうにね、中学生がね、学んじやうんです。」

校児童が教わる側という考え方の源を持っていたことを突き止めている（省察 reflection）。その考え方は、「リトルティーチャー」という名称のように、「中学生送り込んで、教えよう」「それによって中学生もフィードバックで学ぶ」という考え方の前提条件のもとであった。しかし、取り組みにおける生徒の言動によって、「純粋な学び合い」「この様子というのは、正に教わってるって感じ

でしょう、小学生から。ああそうなんだって、こういうふう

にね、中学生がね、学んじやう」と、子どもの学びについての批判的な検討がなされる。

さらに、小学校児童とX中学校教師の言葉からも「動機づけは内発的」への批判的な検討がなされる（資料 Sa9）。中学校教師が小学校児童に授業を行うという小中連携の「ビッグティーチャー」という取り組みへの小学生児童の感想から、桜井教師の批判的な検討は深まっている。「なんで5つしかないんだろう、もっと調べたい」「家でどうしたら飛ぶか、弟と2人で頑張ってる」というような、授業を終えてからも自発的な学びへの探究心を小学校児童の感想から見出した桜井校長は、「びっくりしたり驚いたりへえと思った、っていう内発的な動機付けが生きてる」、学習の持続には「内発的な動機づけ」が必要という考え方への価値づけがなされていく（語り 2-10）。さらに、小学校児童への授業を実践した教師からの言葉、「理科の

資料 Sa9：小中連携の取り組み「ビッグティーチャー」と問題解決型授業、生徒についての語り

語り 2-10 「ビッグティーチャー。うちはリトルティーチャーとビッグティーチャーっていうのをね、こないだ隣の、あっちの小学校です、6年生をうちに呼んだんです。うちに呼んで、30分ずつ、理科と数学、技術の授業を、受けてもらったんですね。理科は木炭電池、で数学は空間図形、っていうんで、サッカーボール作らせたりとかね。技術はブーメラン飛行機、戻って来る紙飛行機。これを作らせたんです。で後ろが、小学生の感想だったんです。これ、こういうの送ってきてくれたんです。小学校の先生が、私も水谷先生とも全部読みましてね、一応分析、分析っていうほど大げさなものじゃないけども、どんな感想を小学生が持ったのかっていうんでね。ええっ、なぜ、すごい。数学じゃ正多面体が5つしかない、なんで5つしかないの、もっといっぱいありそうなのに、なんで5つしかないんだろう、もっと調べたいとかね。それから、なるほど、っと思ったとか、なんで、っと思ったとかね。それから理科だと、やっぱりなぜ、それから、こんなふうに簡単に電池が作れるんだったら、もっとたくさんこの電池つなげたら扇風機も回せるのかな、とかね。木炭電池ってのは、私は父も知らなかったので少し自慢になったとかね。面白い感想を言ってくれて。技術も面白いんですね。すごいと思ったとか、驚いたとか、びっくりしたとか。で、これ学習の、持続っていうことでは、技術の〔児童の感想は記載されているのは〕下から3つ上なんですけども、中学校では飛ばなかったけれど、家で大きなクリップを付けたらよく飛んだ。でその下は今も家でどうしたら飛ばるか、弟と2人で頑張ってるとか。これ持続になってますよね。びっくりしたり驚いたりへえと思った、っていう内発的な動機付けが生きてるんですね。で、最後はもっと面白いですね。重りを付けたらもっと飛ぶ、ってのは盲点でしたって、逆転の発想ですよね。軽ければ飛ぶと思ったら、重りを付けたら飛ぶんだっていう。これはね、いっぱいあったんです。」

語り 2-11 「もう1枚はこのビッグティーチャーやった子の先生の、が、小学6年生へ送ったメッセージなんです。下線したところが特にね、研究に関わるところで、理科の土屋先生、木炭電池はどうしてだろうなぜだろう、っていうことを考えると楽しく学習をすることができると、思いますよ、っていうことをあらためて言ってる。数学の□□先生は自分の考えを表現したり友達と話し合って課題を解決しようとしていた、ですね。学校の勉強を身の回りの生活に当てはめて見つめるっていうと、楽しいかもしれませんね、とか。技術の先生は、クリップの留める位置によって飛行機の飛び方が変わる、ってことに、探究を目的とした授業だったので、みんなよくやってくれた。探究する姿を見ることができて嬉しかったっていうね。こういうところは、授業者も考えてやったし、児童の反応を見て、ああやっぱりそうなんだろうな、というふうに思ったところなんです。 (中略：3年生の生徒全員と面談する中で教科について聞いたということ) あなたの得意な教科、好きな教科はなんですか、っていう聞き方だったんです。まあまあ好きじゃなくて好きな教科はズバリ何、っていう、数学は42人で30パーセントなんです。理数が多いんでね、びっくりしたところなんですけれどもね。数学が好きな理由ってのは、数学は必ず決まって1つの答えがあって、考えて苦労してその答えに辿り着いたときの達成感、快感がある。これが堪らない、って言うんですね。だから社会が苦手なのは、地理歴史公民、多岐に亘って憶えることが多いんで、もう人物関係とか、なんかこう歴史的事象とか、色々ゴチャゴチャあって、地名とかも憶えられないとかね、言っていましたね。特にグラフなどの統計資料からとか、地図から課題や傾向を、自分で見つけて、その解決策を考え出すっていうのは面倒だって、圧倒的に、圧倒的でもないけども結構目立ったんですが、でも、面白い答えが後であったんです。で、苦労してひとつの決まった答えに辿り着くのは達成感があっただけでも、同じ苦労なんだけども、ひとつとは限らない、色んな答えをあれこれと考え出して導くのはイヤだ、っていうのが、まあ国語社会のイヤなところ。到達地点が明確でないイヤなのかなと、これは私の印象です。でも次のようなコメントがある。僕は■◆先生の授業で、考えることが苦でなくなりました。課題を考え解決策を導くというやり方が、いいと思うようになりました。自分でも世の中が、変えられるんじゃないかと思えるようになりました。これこのまま言ったんですよ。1人でもこういうね、コメントが出てきたってことで、私はほんとに嬉しく思うし、問題解決的な授業ってことで、この■◆先生はずっと不評な、保護者にも不評なんですよ、この授業のやり方難しい、何やってるのか分かんない、もっと受験本位の、ものをやってくれなんて言われながら、やってたんですけども、生徒は、とうとう最後は響く、響いたのが出てきたのでね、良かったなあーと思っております。」

語り 2-2 「この主体的というのを一歩進めて自立的な学習者、になってほしいと。この自立的なっていうのは、自分ひとりで、っていうことじゃなくて、協同(協働)とか協力、連携、これにもとづいて、まあ社会人として、ひとりの個人として、自立的に、自ら、学習を生涯にわたって続けるっていうそんな意味合いなんですけれども。その基礎をつけてほしいと、思っているところです。ですから学力1点2点、10点上がったとかっていう結果じゃなくて、学習に取り組む姿勢や態度、つまり自分で課題見つけて、自分で課題を解決していこうっていう、意欲ですよね。それを、身につけさせたい、と思っているところなんです。」

土屋先生、木炭電池はどうしてだろうなぜだろう、っていうことを考えると楽しく学習をすることができる」「あらためて言ってる」というような X 中学校教師の言葉の中からも「内発的な動機づけ」への必要性を見出し、価値づけがなされてく（語り 2-11）。また、「課題解決型の授業」への価値づけは、X 中学校の生徒の「コメント」からなされていく。「僕は■◆先生の授業で、考えることが苦でなくなりました。課題を考え解決策を導くというやり方が、いいと思うようになりました」という生徒の言葉によって、「この授業のやり方難しい、何やってるのか分かんない、もっと受験本位の、ものをやってくれなんて言われながら、やってたんですけども、生徒は、とうとう最後は響く、響いたのが出てきた」（語り 2-11）と「課題解決型の授業」への価値づけがなされる。

このように、小中連携の教師同士、教師と児童、生徒と児童という実践を通じて、普段接しない他者からの言動から、また X 中学校の教師と生徒の言動からも、桜井校長は「主体的な学び」「動機づけは内発的」や「課題解決型の授業」への価値づけをなしていった。このような複数の批判的な検討と評価から、最終的に「問題解決型の授業」は「主体的な学び」という問題設定がなされ、「主体的な学び、ってのはやっぱり動機付けは内発的じゃなきゃダメ」という考え方の発達もたらされたのである。そして、この授業についての考え方の発達と共に、生徒には「社会人として、ひとりの個人として、自立的に、自ら、学習を生涯にわたって続けるっていうそんな意味合い」として「主体的というのを一歩進めて自立的な学習者、になってほしい」と桜井校長は考えるようになっている（資料 Sa9 語り 2-2）。「学力 1 点 2 点、10 点上がったとかっていう結果じゃなくて、学習に取り組む姿勢や態度」「自分で課題見つけて、自分で課題を解決していこうっていう、意欲」を生涯学習社会に生きる生徒には「基礎」として「身に着けさせたい」という。このような考え方の発達も、子どもの「主体的な学び」を批判的に検討する中で、もたらされていったと推察される。

さらに、それら批判的な検討においては、教師の力量について検討もなされていた（資料 Sa8 語り 2-12）。「ビッグティーチャー」という小学校児童に対しての授業においては、「ここ試験出るぞとか、あるいはこれやんなきゃこういう罰がある」（資料 Sa7 語り 1-3）といった「外発的」な動機づけは通用しない。この取り組みを通じて、「知的好奇心、探究の心をくすぐるテクニックというかね、指導力が必要だし、高い専門性が必要だっていうのをあらためてね、みんな考えた」「高い専門性がないと、知的好奇心をくすぐるような、ええっとか、なぜとか、あっそうなんだとか、思いを起こさせることはできない」と、「探究」の授業のためには教師の「高い専門性」が必要という批判的な検討がなされていた。この教師の「高い専門性」への批判的な検討については、考察において後述する。

2-3 教師の学習を支える教師としての考え方の発達②（教科センター方式告知後）

桜井校長は、行政との「やりとり」を契機として、「このハードをどうやって活かすんだらうか」「ハードありきじゃなくて、こういった授業にするために教科センターをどう活用するか」という省察の喚起から、生徒指導について、授業についての意味パースペクティブを発達

資料 Sa10：学校組織についての語り

語り 2-15 「教科センター方式ってのは、そんな賛成してなかったんですよ。だけど区教委が方針としてね、出してきて、まあ校長ですから、それに沿って、進めていくのは当然なんですけれども、区教委が言ってるのは、これを手段にしないで、授業改善の、手段にしないで、っていうハードありきのことを言ってたのでそれは違うでしょ、私たちが考えていくソフト、それを支えるものとしてハードがあるのだから、そこはもう1回区教委としても考えてくださいっていうようなやりとりをずっとやってる中で、自分の考えも深まっていったわけですよ。そうは言ったものの、このハードをどうやって活かすんだろうか。まずハード考えるのをやめて、とにかく、その問題解決的な授業っていうのを考えていこう、っていうふうにしたんですね。問題解決的な授業ってなんだろうって、どんどん考えを深めていくと、今までも、学校の組織、の在り方とか、私は行政にいたので、元々、てっぺんに校長がいて、次に主幹がいてっていう階層的なね考え方は好きじゃなかったの、やっぱり違うよな、っていうふうに見えるようになったわけですね。」

語り 2-16 「漠然としてどうして階層的なものが、良くないのか、っていうのがあんまり分かんなかったんですけども、考え進めていくと、やっぱり、都教委とか県教委が考えてるのは、管理なんですよ、評価なんですよ。そうじゃないよね。信頼関係に基づいた、協働というところからチームワークが根底になきゃいけないよね。チームワークってのは教員だけじゃないよね、っていうふうに進めていって、そのジャクサのマトカワ氏の、言葉、に巡り合って、やっぱりそうだよな、っていうふうに見えるようになった。」

語り 2-3 「うちは主事さんも授業参観してるんですね。栄養士さんも、授業見てもらって感想書いてもらってるんです、なかなかできないですけどね。それもちょっとあとで一部ご紹介したいと思えますけども。ひとつの、ひとつの、教育目標がありますよね。それを高いレベルで、共有している、スタッフでありたいと思ってるんですね、学校の、組織するメンバーが、職種に関わらず、主事さんであろうと栄養士さんであろうと校長であろうと副校長であろうと主幹であろうと何であろうと。高いレベルで、ねらいというものを、共有している、それが力になるだろうな、そんな学校にしたいな、と思ってるということです。」

させていった。そして、「問題解決的な授業ってなんだろうって、どんどん考えを深めていくと、今までも、学校の組織、のあり方とか、私は行政にいたので、元々、てっぺんに校長がいて、次に主幹がいてっていう階層的なね考え方は好きじゃなかったの、やっぱり違うよな、っていうふうに見えるようになった」と、最終的に桜井校長には次のような学校組織についての考え方の発達が見られた（資料 Sa10）。

桜井校長は、学校組織のあり方について、「てっぺんに校長がいて、次に主幹がいてっていう階層的なね考え方は好きじゃなかった」と考え方の源を突き止め（省察 reflection）、その「階層的な」学校組織のあり方の根底には「管理」「評価」があるからだと考え方の前提条件も明らかにする（批判的省察）。そして「ひとつの、教育目標がありますよね。それを高いレベルで、共有している、スタッフでありたい」「学校の、組織するメンバーが、職種に関わらず、主事さんであろうと栄養士さんであろうと校長であろうと副校長であろうと主幹であろうと何であろうと。高いレベルで、ねらいというものを、共有している、それが力になる」と批判的な検討がなされる。最終的に、教育目標の共有という新たな問題設定から、職種に関わらず「信頼関係に基づいた、協働というところからチームワークが根底になきゃいけない」と学校組織についての考え方は発達する。問題解決的な授業への省察を深めていく中で、学校組織についての考え方の発達が見られたのは、異なる立場の他者との対話によって授業研究を行うという経験と、「ジャクサのマトカワ氏」の言葉が影響を与えている（資料 Sa11）。

X 中学校では 2011 年度から校内研究を本格的に始動させ、教科センター方式を先進的に指導している教職大学院の教員が定期的に X 中学校を訪れるようになったのと並行して、研究主

資料 Sa11：水谷教師・青木教師にあてた桜井校長の手紙の朗読

語り 2-14 「X中の取り組みは、教科の枠を超えてを出発点に、今は職種を超えて、にまできています。このことは、実はそれほど簡単なことではありません。もっと言えば従来の中学校教育のパラダイム、思考、価値観の枠組みの転換であると考えています。教員ばかりでなく栄養士さんや、事務、用務士さんたちが、日常的に授業に参加しメモを取っている学校がどこにあるでしょうか。立場によらず、多数の仲間がミッションの目標を高いレベルで共有していることが、何よりの力になるに違いありません、とハヤブサで有名になったジャクサのマトカワ氏が言っています。私はこの言葉が学校経営にも、当てはまると考えています。(中略)憶えていますか。私が以前に情報提供した、××県教委と▽▽教委の授業評価システムの資料、水谷先生はいいですね、良くできてますね、と言われました。確かに良くできています。でも私には、生理的には受け付けられないものです。なぜなら、その底流にある思想は管理であり、教員の評価であるからです。私たちがやろうとしていることは、そんなことではありません。私たちが取り組んでいることの底流にあるものは、信頼であり教職員のチームワークです。目指しているのは、協働。協働を通しての自主的な学習者の育成です。その意味で、学び合う学校なのです。学び合うのは生徒であり、私たち自身です。私たちというのは、教員ばかりでなく、同じ学校で働くすべての人々、学校に関係するすべての人々です。その意味で、学校は、学びのコミュニティです。(中略) 自主的な学習者を育成するために、教職員も、生徒も、学び合う学校にしていきたいと〔公開授業・研究協議会では〕話すつもりです。お2人の先生には、X中は授業観察メモから何を読み取ろうとしているのか、話してほしい、とメモに書いてお願いしましたら、その真意を分かっていたでしょうか。X中の授業観察メモには、重い意味があるのです。誰が、書くのですか。それは、信頼関係やチームワークがあるすべての立場の人々です。何のために書くのですか。それは、より質の高い教育活動を行なうには、教科職種等を超えた、多様で多面的な見方が必要だからです。そして同じ学校で、同じ学校という職場で働く人々が平等な立場で学校教育の在り方を考えていくということが大切、だからです。もちろん自分自身の授業も省察する、ふり返る授業の材料にもなります。最も大切なことは、立場によらず、全ての仲間が、高いレベルで目標を共有していることが、学校という組織にとって大きな力になる、ということだと私は考えています。このようなメンバーの学校で行なわれる授業は、どのような授業でしょう。このような考えを共有している教師が、書く授業案というのは、どのような授業案なのでしょう。さてお2人に、再度お願いします。X中が、授業観察メモから、何を読み取ろうとしているのですか。狭い意味で結構ですから、お答えください。色々な立場の人から色々なコメントが出てきます。それをどのようにまとめ、分析するのでしょうか。お2人へのお願いは、観察者の、観察能力の育成です。どのようなコメントでもいいです、を出発点に、洗練された授業を見る目。洗練された授業を見る目、これを養うよう、皆さんを導いてほしいのです。よろしくお願い致します。」

任の水谷教師、2章第3節において述べた青木教師が教職大学院に入学していた。研究主任の水谷教師は校内研究を進める中で、教職大学院で行われている「カンファレンス」の形式を取り入れ、4名で構成される分科会を中心とした授業研究をX中学校では行うようになっていた。水谷教師によればその分科会における授業研究は、「こちらで意図的に構成をしてですね、他教科になるように、また年齢構成もベテランと中堅が分かれるように、それから男性、女性、あとは学年に所属していない栄養士の先生、それから〔個別に子どもの支援をする〕学習指導講師、そういう先生たちにも入っていただいて」（水谷教師の語り）授業を参観し、メモを取り、授業者に感想を述べたり分科会で対話するというものであった。このように桜井校長は教職大学院で提唱されている方法を自らも経験しながら、多様な他者との対話の意味づけを次のようになしていったと考えられる。

「X中の授業観察メモには、重い意味があるのです。誰が、書くのですか。それは、信頼関係やチームワークがあるすべての立場の人々です。何のために書くのですか。それは、より質の高い教育活動を行なうには、教科職種等を超えた、多様で多面的な見方が必要だからです。そして同じ学校で、同じ学校という職場で働く人々が平等な立場で学校教育の

あり方を考えていくっていうことが大切、だからです。もちろん自分自身の授業も省察する、ふり返る授業の材料にもなります。最も大切なことは、立場によらず、全ての仲間が、高いレベルで目標を共有していることが、学校という組織にとって大きな力になる、ということだと私は考えています。」（資料 Sa11 語り 2-14 水谷教師、青木教師に宛てた手紙の朗読より抜粋）

桜井校長は授業研究を行う中で、問題解決型の授業という「より質の高い教育活動を行うには」「信頼関係やチームワークがあるすべての立場の人々」による「教科職種等を超えた、多様で多面的な見方が必要」と考えるようになり、さらに「同じ学校で、同じ学校という職場で働く人々が平等な立場で学校教育のあり方を考えていくっていうことが大切」と実践（授業研究）を行う中で考えるようになっていったのである。このように考え方が発達するには、「ジャクサのマトカワ氏の、言葉、に巡り合って、やっぱりそうだよな、っていうふうに意を強くした」と桜井校長自身も述べている（資料 Sa10 語り 2-16）。「漠然としてどうして階層的なものが、良くないのか、っていうのがあんまり分かんなかった」という喚起されていた問いは、「立場によらず、多数の仲間がミッションの目標を高いレベルで共有していることが、何よりの力になる」（資料 Sa11 語り 2-24）という他者の「言葉」によって批判すべき視点が明確になり、批判的な検討が進んだことによって学校組織についての考え方の発達が導かれていったのであろう。

校長として学校組織についての考え方を発達させただけでなく、先述したように教師としても生徒指導について、授業について、これらの考え方を中心とする複数の考え方を発達させた桜井校長は、現在（調査当時）、次のような考え方を有している（資料 Sa12）。生徒指導については、「子どもたちのお互いの、思いやりとか、気配りとか、そういったマナーがルールになっていけばいい」と「ケアリング」を根底とする考え方を有するようになっている。そして、「より質の高い教育活動を行う」ために、教師たちには「1点2点上がったとかっていう」意味の「学力向上」ではなく、「専門性は磨いてほしいし、その高い専門性に裏付けられた、子どもたちの知的好奇心をくすぐるテクニックを、開発してほしい」と桜井校長は考える

資料 Sa12：発達した校長としての考え方が表出している語り

語り 2-71 「[新校舎における教科センター方式実施の] 1年目はいるんで、なんとか、軌道に乗せたいと思うんですね。どうなるんだろうなと思ってね。課題はいっぱいあるんですね。今一番思ってるのはやっぱり、ケアリングなんですよ、子どもたち同士が。だから子どもたちのお互いの、思いやりとか、気配りとか、そういったマナーがルールになっていけばいいなと思ってるので、そういったものがずっと続いていくといいなと思いますね。今の3年生にもそれ言ってるんです。みんなが新校舎には入れないけども、みんなの思っているか、そういった精神が、引き継がれていくんだよ、伝統になっていくから頑張ってるっていうような、話し方をしてるんですけどもね。ケアリング精神を、教科センター方式のもとになって、ずっといくように、その礎を1年目で作りたいですね。だから私だったら学力向上とかは、全然関係ないですね。1点2点上がったとかっていうよりは。あとは先生たちの指導力ですよ。専門性は磨いてほしいし、その高い専門性に裏付けられた、子どもたちの知的好奇心をくすぐるテクニックを、開発してほしいし、それから授業を見る目、お互いに見る目、っていうのはね、きちんと磨いてほしいし、次の校長は、教員の評価っていう、あるいは管理、っていう視点から見るとじゃなくて、お互いの、そのチームワークでやってくんだってところをね、ぜひここに書いたことと同じです。」

ようになっている。これは、小中連携の取り組みを通じて「探究」の授業のためには教師の「高い専門性」が必要という批判的な検討からの考え方の発達であろう。また、そのような「高い専門性」を教師が培うために「授業を見る目、お互いに見る目、っていうのはね、きちんと磨いてほしい」という考え方も桜井校長は有するようになっていく。さらに、「より質の高い教育活動を行う」ためには、管理職には「教員の評価っていう、あるいは管理、っていう視点から見るんじゃなくて、お互いの、そのチームワークでやってく」という視点が必要と桜井校長は考えるようになっていく。

3 考察

桜井校長は校長となって、校長は「下支え」という考え方を形成すると共に、「生徒主体」という考え方を貫き、その考え方にもとづく行動によってX中学校を「改革」していったという。また、教科センター方式導入告知を契機として、校長として学校組織についての考え方だけではなく、教師として生徒指導について、授業について、を中心として複数の考え方を発達させていった。これら桜井校長の考え方がどのようにX中学校の教師たちの学習に関与していたのかを、第2章で明らかになった教師の学習を支える他者とのネットワークおよびその関係性の質の観点を中心に考察していく。その後、教師の学習を支える教師の特徴を考察する。

3-1 桜井校長の形成・発達した考え方と教師達への学習の貢献

① 教師達の学習を支える関係性の質への貢献

校長として1校目の学校で、校長は「下支え」という考え方を形成し、「生徒主体」という考え方を貫いた桜井校長は、X中学校に着任し、これらの考え方にもとづく行動を行っていった。前者、校長は「下支え」という考え方にもとづき、「生徒指導」「保護者対応」といった「担任ひとりで抱え込んじゃう」案件について、共に指導を行うという桜井校長の行動は、教師たちに「安心感」をもたらしたと推察される。後者、「生徒主体」という考え方からのX中学校の生活指導のあり方への「改革」と、「閉鎖的ではダメ」「どんどん開いていかなきゃいけない」という志向によって、X中学校は保護者や地域に開かれていっただけではなく、X中学校内もそのような考え方が醸成されていったと推察される。これら桜井校長の考え方とそれら行動が浸透し、X中学校の教師たちの関係性の質に影響を与えた可能性が推察される。

桜井校長は、自分の方針が教職員に浸透し、X中学校着任「3年目で完全に」地区の中で「1番落ち着いた学校になった」と述べていたが、草野教師（第2章・第2節）が着任したのは正にその年度であった。草野教師に語りにおいては、次のように所属学年の教師たちとの関係性の質が表出している（p.2-62、資料Ku6）。例えば、「聞けばすぐに返事が返ってきたり、一緒に考えてくれたりしてた」（資料Ku6語り1-33）「周りの先生方もすごくあったたかかったんです、子どもに対して」（資料Ku6語り1-35）というような所属学年の教師たちの言動から、草野教師は学年の教師たちには「信頼感」「安心感」を感じ、生徒にも「信頼感」を感じていた。また、教師と生徒の間にある「信頼感」も感じ取っていた。さらに草野教師は、

「過ごしやすくなって、すごく開かれてるなっていう感じはありました、その先生方の人間関係も、あと教室同士の関係も、すごく開かれてるっていう感じがあった」（資料 Ku6 語り 1-32）と、これまで勤務してきた他の学校と比較して X 中学校について述べている。同様に、理科教師たちの関係性も、日常的に授業を参観し、時には合同で授業を行うというようなインフォーマルでオープンな関係性であった。

さらに、学校組織についての考え方を発達させた桜井校長は、「より質の高い教育活動を行うには」「信頼関係やチームワークがあるすべての立場の人々」による「教科職種等を越えた、多様で多面的な見方が必要」、「同じ学校で、同じ学校という職場で働く人々が平等な立場で学校教育のあり方を考えていくっていうことが大切」と、「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」という関係性の質を重要視している。

このように、桜井校長が学校組織についての考え方を発達させる以前から、X 中学校の教師たちの間にあったオープンで「信頼感」や「安心感」を基盤とする関係性は、桜井校長の考え方にもとづく行動やその「改革」によってもたらされた可能性が推察される。そして、考え方の発達後の「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」を重要視する校長の考え方がその実践（資料 Sa14 語り 1-4 後半）を通じて X 中学校の教師たちに浸透し、教師たちの学習を支える関係性の質を整えているという可能性が極めて高い。

② 教師達の学習の可視化・価値づけへの貢献

桜井校長は、校長は「下支え」という考え方から、「言うことだけ言って、やんないっていうんじゃないくて」「すべての行事に顔を出し」、校長自ら写真を撮影してそれを学校だよりとして発行している。この学校だよりについて桜井校長は、「まず教員なんです、教員に見てもらい」という（資料 Sa13 語り 2-35）。それは、「もうめっちゃくちゃ忙しいので自分たちいいことやってるのに、それを、検証したり、ふり返ったりする時間がない」ため、「先生がや

資料 Sa13 : X 中学校の教師たちの学習を支えている桜井校長の行為が表出している語り

語り 2-35 「私が教員のためにやってることっていうのは、後づけをしてあげることなんです。もうめっちゃくちゃ忙しいので自分たちいいことやってるのに、それを、検証したり、ふり返ったりする時間がないんですよ。だからこのビッグティーチャーでもリトルティーチャーでも、こういった学校だよりっていう形で、先生方がやってきたことはこういうことなんですよ、誰を対象に、作ってらっしゃるんですか、ってさっき資料ね、おっしゃったけども、これはまず教員なんです、教員に見てもらいたいんです。それから、保護者地域に見てもらいたい、まずは教員なんですよ。先生がやったことはこういうことなんですよ、それを示してあげることが大切ですよ。だから、次はこれですよっていうのが出していけるわけなんです。皆さんがやったことは、こういった意味があります、っていうことを、きちんと明確に示してあげる。それを元に、だからあとはこういうことが必要ですよ、こういうふうに行っていきましょうねって言って、自分の思っていることを浸透させていく。」

語り 1-23 「(前略) ここ撮った写真がこれが技術科の時間なんです、終わった後です。授業が終わった後にこの子が分かんないって言ったら女の子が教え始めたんです。休み時間に。この姿ですね。授業改善の、最終的な姿のひとつ。すべてとは言わないけど。これはいい写真だなあと思うんです。」
(筆者発言：確かに。)

「で技術科の先生は新卒の、新卒 1 年目なんです。で 2 年目は担任やってもらってるんです。校長先生私が目指してる姿これなんです。よく撮ってくださった。感激してましたけど。」

ったことはこういうことなんですよ、それを示してあげることが大切」「私が教員のためにや
ってることってというのは、後づけをしてあげること」だという。このように、教師たちが行っ
ている実践、すなわち発達を導く可能性のある新しい経験について、桜井校長は写真や文章と
ともに可視化している（語り 1-23）。そして、「皆さんがやったことは、こういった意味があ
ります、っていったことを、きちんと明確に示してあげる。それを元に、だからあとはこうい
うことが必要ですよ」と、その経験を価値づけし、新たな試みが導かれるように桜井校長は
支援している。また、桜井校長が撮影した写真について、「校長先生私が目指してる姿これな
んです。よく撮ってくださった」（資料 Sa13 語り 1-23）というよう教師の言葉からは、写真
による学習の可視化が、新しいことへ挑戦する意欲や批判的な評価の一助となっていると推察
される。

3-2 教師の学習を支える教師の特徴

教師の学習を支える教師として、桜井校長の特徴の1点目は、教師たちを支えるという考え
方を根底にもち、「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」という関係性の質を重要視して
いることである。既に述べたが、この考え方にもとづく行動が、例えば学校だよりを通じて学
習の可視化として教師の学習を支え、「信頼感」「安心感」を基盤とする教師たちの関係性の
質となって教師の学習を支えている可能性が極めて高い。

2点目は、実践の意味を見取る、分析するなど教師たちとともに実践や授業研究に参加し、
自らも変容的に発達しながら教師たちと共感的に関わっていることである。例えば小中連携の
取り組みにおいては、小学校児童に授業を行った教師たちについて「こういうところは、授業
者も考えてやったし、児童の反応を見て、ああやっぱりそうなんだろうな、というふうに思っ
たところ」と各教師たちの実践の意味を見取ることで実践に参加している（資料 Sa9 語り 2-
11）。また、「僕は■◆先生の授業で、考えることが苦でなくなりました」という生徒のコメ
ントについて「この■◆先生はずっと不評な、保護者にも不評なんですよ、この授業のやり方
難しい、何やってるのか分かんない、もっと受験本位の、ものをやってくれなんて言われなが
ら、やってたんですけども、生徒は、とうとう最後は響く、響いたのが出てきたのでね、良か
ったなあーと思っております」「1人でもこういうね、コメントが出てきたってことで、私は
ほんとに嬉しく思う」と、新しいことに挑戦している教師に共感的である（語り 2-11）。また、
桜井校長が学校だよりや写真によって教師たちの学習を可視化している点は先述したが、「授
業が終わった後にこの子が分かんないって言ったら女の子が教え始めた」という瞬間を撮った
写真について、この授業者であった教師が、「校長先生私が目指してる姿これなんです。よく
撮ってくださった」と述べたという（資料 Sa13 語り 1-23）。桜井校長は新しいことに挑戦し
ている教師たちに共感的であり、それを教師たちも感じているということが推察される。この
ように桜井校長は、授業研究について、また教師たちの「指導力向上」について、傍観者では
なく、共に実践し、共感的に関わっている。そして、分析において述べたように、桜井校長も
実践への批判的な検討から、「問題解決型の授業」は「主体的な学び」という新たな問題設定

をなし、教師たちとともに変容的に発達しているのである。

3点目は、行政から課せられた課題をそのまま受容するのではなく、また、権威ある他者（大学院教師たち）の言葉をそのまま受容するのではなく、それを契機として批判的に検討したり、書物等をあたるなどして、省察を深め、自らも考え方を発達させながらエンパワーメント¹⁰していることである。例えば、行政から教科センター方式導入に際して、桜井校長は、目の前の課題を持つ生徒の立場から批判的に検討し、学級中心の教育観についての考え方を発達させていった。同様に、先進的に教科センター方式を推進している大学院教員の言葉を単に受容するのではなく、「ただ管理型から自治型にまでは、私はそんなに期待してない」「そんな大転換があるとは思えないし、そこまでする必要も意味もないかな」と批判的に検討し、生徒指導についての考え方（目的）を発達させていった。このように桜井校長は、教科センター方式導入という契機に際して、教職大学院教員から「刺激」「ヒント」を得て、「自分で調べて、深めていったら、ああそうだよ、自分なりに深まっていった喜びってあります」「自分が、教職でやってきたもの、っていうものを材料にしながら、研究、まあかじってきたものを、もう1回再構成、自分の中で再構成して」（資料 Sa6 語り 2-63）と、考え方を発達させていったのである。その考え方の発達は、次々と課題を与えられる不確実な状況の中で、これまでの教育実践（経験）を資源として、新しい視点を取り入れながら批判的に検討し、新しい文脈において新たな問題設定を自らなすことによって力量を高め、他者からの要請に揺らがない教師へと発達するという意味から、桜井校長にとってエンパワーメントになっていると考えられる。

¹⁰ ここで用いるエンパワーメントとは「自分や集団の力量を高め、社会の矛盾に立ち向かう力を得ること」という意味である。三輪健二『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009、p137。

第3節 教師の学習を支える教師達 総合考察

本章においては、教師の学習を支える校内研究の取り組みは、どのような考え方のもとで創出されていったのか、教師の学習を支える教師たちの関係性の質は偶然的に生起していたのか、あるいは何らかの考え方のもと、創出されていったのか、これらを解明するために、研究主任であった水谷教師と、X中学校の桜井校長の考え方を分析してきた。また、2名の考え方の分析を通じて、教師の学習に影響を与え、教師の学習を支える教師とは、どのような特徴を有しているのかについても考察を加えた。最初に、水谷教師と桜井校長の事例分析と考察から明らかになった点を整理し、次に、先に挙げた解明すべき点について、本章の結論として述べる。

1 2名の事例分析・考察からの総合考察

1-1 教師の学習を支える教師の貢献

水谷教師と桜井校長の分析・考察から、彼らの発達した考え方の貢献について、教師の学習を支える環境への貢献と、教師の学習へ直接的にはたらきかける貢献とに分けて述べていく。

① 教師の学習を支える環境の創出についての貢献

1 点目は、教師の学習を支える教師たちの関係性の質の創出への貢献である。校長は「下支え」という考え方、「生徒主体」という考え方による桜井校長の行動によって、オープンで「信頼感」や「安心感」を基盤とする関係性の質がX中学校の教師たちの間に醸成された可能性が推察される。さらに、学校組織についての考え方を発達させた、桜井校長の「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」という関係性の質を重要視する考え方がX中学校の教師たちに浸透し、教師たちの学習を支える関係性の質を整えているという可能性が極めて高い。このような教師たちの関係性の質についての貢献は、影響力が強い校長の考え方と行動であったからこそその貢献と考えられる。

2 点目は、校内研究の取り組みを通じての、教師の学習を支える環境創出への貢献である。水谷教師は研究主任として、X中学校の校内研究の取り組みを創出していった。それら取り組みによって、学校全体で目指す「方針」が共有され、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障され、教師の学習が生起しやすい環境が整えられていった。また、分科会活動を中心とする校内研究の取り組みによって、不特定多数の教師たちとのネットワークも構築されていった。このような教師たちの学習を支える環境についての貢献は、「教員の力量形成全体」を目的とする、研究主任としての考え方にもとづく貢献であった。

② 教師の学習についての貢献

1 点目は、職層や立場に関係なく、授業実践を開示・公開することによる、省察の喚起、新たな視点の抽出、新たな試みを喚起する刺激への貢献である。これらが水谷教師の授業実践から他の教師たちにもたらされていた。そして、そのように教師たちの学習に影響を与える水谷教師の実践の特徴は、学習指導要領に記載されている教科における目標だけではないねらいを含み、新しいことに挑戦している授

業実践であった。この点は草野教師の省察を喚起させた青木教師の授業実践にも共通している。青木教師の授業実践も授業において「社会性を身に付けさせる」という目的を含み、「協同」的な学習という新しいことに挑戦している授業実践であった。

2点目は、教師たちの学習の可視化・価値づけへの貢献である。桜井校長は、教師たちの実践を写真で撮り、それらに文章を加え、教師たちが行っている実践、すなわち発達を導く可能性のある新しい経験について、桜井校長は写真や文章とともに可視化していた。そして、「先生がやったことはこういうことなんですよ」と桜井校長は経験を価値づけし、新たな試みが導かれるように支援していた。このような桜井校長の行為は、「校長先生私が目指してる姿これなんです。よく撮ってください」(資料 Sa13 語り 1-23) という桜井校長が撮影した写真についての教師の言葉に表出している。写真によって新しく挑戦したことが可視化され、可視化によって実践への批判的な評価(肯定)がなされ、新たな試みへの意欲が喚起されていくのであろう。

3点目は、学習の質への貢献である。教職大学院に在学するようになった水谷教師は、「子どもの学び」を見取るという点を見出し、X 中学校の授業研究において授業を見る「視点」を明示するようになる。生徒の言動を理解しようとする視点を明示することによってコミュニケーション的学習が導かれ、コミュニケーション的学習の生起によって教師たちの考え方の発達につながる、新たな視点の抽出や批判的な検討が導かれていく可能性は高い。

4点目は、教師たちの学習の方向性とエンパワーメントへの貢献である。X 中学校の校内研究は 2011 年度から 3 年間の「指導力向上特別研究校」の指定を受け、3 年間共通の研究主題として「生徒の主体的な学びを重視した授業の工夫・改善」が設定された。さらに、2011 年度は「問題解決型の授業の工夫と改善」、2012 年は「探究的な学習」と 1 年ごとの研究主題のもと校内研究がなされ、2013 年度、それらは次期学習指導要領(2021 年度全面実施)で示される「アクティブラーニング」の先行的実施として位置づけられていく。このような校内研究の方向性、すなわち教師たちの学習の方向性は、水谷教師の実践から導かれていた。水谷教師は、2010 年度に総合的な学習の時間の教育研究員として、新しい学力観の育成を目指す実践を行い、「協同的な学習」「探究的な学習」への志向を明確にしていった。そして 2011 年度の研究主題を設定する際に、それら総合的な学習の時間のキーワード「協同的な学習」「探究的な学習」を新しい学力観からあらためて位置づけ、X 中学校の教師たちの意見、2010 年度の校内研究の実践をふまえ、2011 年度からの「生徒の主体的な学びを重視した授業の工夫・改善」、そのための「手段」としての「問題解決型の授業の工夫と改善」という研究主題を設定していった。また、「問題解決型の授業」を解釈する際には、自身の総合的な学習の時間の実践だけではなく、「習得型の教育」と「探究型の教育」をつなぐための知識の「活用」という点から、各教科において「探究型の教育」を行う必要性について、「理論」的に解釈していた。

このように、水谷教師は教育行政から課された「問題解決型の授業」をそのまま研究主題としたのではなく、研究主任であった水谷教師の総合的な学習の時間における実践と X 中学校の教師たちの意見、2010 年度の校内研究の実践、さらに「探究型の教育」についての「理論」的な解釈から「問題解決型の授業」への解釈を再構築し、「問題解決型の授業の工夫と改善」という研究主題を設定していったのである。このように再構成された研究主題は、自己の実践と X 中学校の教師たちの実践と意見が反映された

X 中学校の文脈における新しい問題となって、教師たちの学習を方向づけていったのである。さらに、水谷教師が発達した考え方にもとづいて組織していった校内研究の方法によって、新しいことに挑戦する意欲、授業研究への意欲が X 中学校の教師たちに生じたという。時期学習指導要領が目指す方向へと X 中学校の教師たちの学習を導き、授業改善への意欲を生起させた校内研究の取り組みは、教師たちのエンパワーメント に貢献しており、それらを主導したのは研究主任の水谷教師であった。

1-2 教師の学習を支える教師の特徴

1 点目は、実践者として新しい試みに挑戦していることである。この点は、教師の学習を支える教師の貢献において述べたように、水谷教師だけではなく、青木教師においても共通する特徴である。また桜井校長においても、校長として教師たちとともに授業研究に参加し、新しい試みに挑戦していた。

2 点目は、教師たちやその発達を支える、という考え方を明確にもっていることである。水谷教師は、「コーディネーター」として、また「ベテランと若手をつなぐ役割を自覚」して、「教員の力量形成全体」を考えている。桜井校長も、教師たちを支えるという考え方を根底にもち、「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」という教職員の関係性の質を重要視している。しかし、この点については、分析の対象が研究主任と校長という 2 名であったことからの特徴とも言える。教師の学習を支える教師の貢献において述べたように、立場や職層に関係なく、授業実践を行う教師として、授業を開示することによる貢献においては、この特徴は必ずしも必要ではない。

3 点目は、変容的に発達しながら他の教師たちの考え方の発達を支えたり、共感的にかかわっていることである。水谷教師は、教職大学院や先進的に「探究的な学習」に取り組んでいる教師たちとの対話によって新たな視点を見出したり、授業研究への考え方を発達させていった。水谷教師は自分の考え方が変容的に発達した経験から、X 中学校の教師たちにもそのような発達を導きたいと考え、校内研究の取り組みを行っていったのであった。桜井校長においては、実践の意味を見取る、分析するなど教師たちとともに実践や授業研究に参加し、「問題解決型の授業」は「主体的な学び」という新たな問題設定をなして授業についての考え方を発達させていた。桜井校長も新しいことに教師たちとともに参加していることから、新しいことに挑戦している教師たちに共感的であり、それを教師たちも感じているということが推察される。そして、このように発達した考え方において、桜井校長は教師たちの学習を可視化したり、価値づけによって教師たちの学習を支えているのである。

4 点目は、行政から課せられた課題をそのまま受容するのではなく、また、権威ある他者（大学院教員たち）の言葉をそのまま受容するのではなく、それを契機として、自己の経験や書物等をあたるなどして批判的な検討を深め、自分の文脈に位置づけて課題を自己の問題へと再構成し、考え方を発達させながらエンパワーメントしていることである。

水谷教師の場合は、教育行政から課された「問題解決型の授業」について、総合的な学習の時間の授業研究という自己の経験と「理論」的な面の双方から「問題解決型の授業」を解釈し、課せられた課題を自分の文脈に位置づけて問題として再構成していた。桜井校長の場合は、教科センター方式導入に際して、目の前の生徒の立場から批判的に検討し、学級中心の教育観についての考え方を発達させていった。同様に、先進的に教科センター方式を推進している大学院教員の言葉を単に受容するのではなく、

「管理型から自治型にまでは、私はそんなに期待していない」「そんな大転換があるとは思えないし、そこまでする必要も意味もないかな」と批判的に検討し、生徒指導についての考え方（目的）を発達させていった。またその際には、教職大学院教員から「刺激」「ヒント」を得て、「自分で調べて」いたり、「自分が、教職でやってきたもの、っていうものを材料にしながら」考え方を発達させ、教科センター方式導入を活用して、エンパワーメントしていったのであった。

2 本章における結論と残された課題

2-1 本章における結論

本章においては、研究主任と校長という立場と職層を限定しての、2名の事例分析という限界があるが、教師の学習を支える教師の貢献、および教師の学習を支える教師の特徴についての考察から、教師の学習を支える校内研究の取り組みは、どのような考え方のもとで創出されていたのか、教師の学習を支える教師たちの関係性の質は偶然的に生起していたのか、あるいは何らかの考え方のもと、創出されていたのか、という本章で説明すべき点について、次の3点の結論を得た。

1 点目は、教師の発達を支える教師は、変容的に発達しながら他の教師たちの考え方の発達を支えたり、共感的にかかわっているということである。この点から、自身の経験した変容的な発達を教師たちにも導きたいという考え方のもとでX中学校の校内研究の取り組みは創出されていたと推察される。水谷教師は、X中学校の校内研究の方法を組織し、教師の学習を支える環境を創出していた。また、コミュニケーション的学習へも教師たちを導き、教師の学習の質へも貢献していた。これら水谷教師がX中学校に取り入れたことは、水谷教師自身も経験した考え方の発達の経験にもとづいている。また、校内研究の方法を実質的に組織していったのは水谷教師であったが、桜井校長においても実践の意味を見取る、分析するなど教師たちとともに実践や授業研究に参加し、考え方を発達させていた。桜井校長も、子どもの学びを見取るという授業研究の方法を経験し、「高い専門性」を教師が培うために「授業を見る目、お互いに見る目、っていうのはね、きちんと磨いてほしい」という考え方を有するようになっていった。この発達した考え方から、桜井校長は水谷教師と青木教師に「洗練された授業を見る目、これを養うよう、皆さんを導いてほしい」（資料 Sa11 語り 2-14）と校内研究の取り組みとともに学習の質への貢献を後押ししていた。

2 点目は、X中学校の校内研究の方向性は、教育行政から課せられた課題をそのまま受容するのではなく、自己の経験や書物等を用いて批判的な検討を深め、X中学校の文脈に位置づけて課題を問題へと再構成することによって、設定されていたことである。校内研究会が始動した2011年度の研究主題は、研究主任であった水谷教師の総合的な学習の時間における実践とX中学校の教師たちの意見、2010年度の校内研究の実践、さらに「探究型の教育」についての「理論」的な解釈から「問題解決型の授業」への解釈の再構築がなされ、その結果、「問題解決型の授業の工夫と改善」という研究主題が設定されていた。そして、このように再構成された問題設定における校内研究の方向性が最終的に次期学習指導要領（2021年度全面実施）で示される「アクティブラーニング」を先行実施した取り組みとなって、教師たちのエンパワーメントに貢献しているのである。

3 点目は、校長という学校において影響力の強い立場の教師の考え方が浸透することによって、教師

の学習を支える教師同士の関係性の質は創出することができると考えられることである。桜井校長は、校長は「下支え」という考え方、「生徒主体」という考え方によってX中学校を「改革」し、学校を保護者や地域に開き、「信頼感」「安心感」を得られるような教師たちとのかかわり方を自ら行っていった。さらには「より質の高い教育活動を行うには」「信頼関係やチームワークがあるすべての立場の人々」による「教科職種等を超えた、多様で多面的な見方が必要」、「同じ学校で、同じ学校という職場で働く人々が平等な立場で学校教育のあり方を考えていくということが大切」という、「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」という関係性の質を重要視する考え方を持ち、それらを浸透させていっていた。このような校長の考え方と行動が、オープンな関係性と共に「信頼感」「安心感」や承認を得られるような受容的な質も有す、教師同士の関係性の質へ影響を与えた可能性は極めて高いと考えられる。

2-2 本章における残された課題

本章においては、X中学校の校内研究の創出と教師の関係性の質の創出を明らかにすることを目的とし、研究主任と校長という立場と職層において、影響力の強い2名の事例分析を行った。そのため、本章で述べた教師の学習を支える教師についての貢献や特徴は、極めて限定的なものである。職層や立場とは関係なく、日常のかかわりによって教師の学習を支える教師については、第4章において、あらためて述べていく。しかし、より多くの調査から、教師の学習を支える環境への貢献と教師の学習への直接的な貢献という観点から分析を行うことによって、例えばリーダーシップ論や学校文化の研究分野で明らかになっていた教師の職能成長に関する知見が、教師の学習への貢献という点において明確に整理できるという可能性がある。この点については、今後の課題としたい。

終章 本研究のまとめと今後の課題

本研究においては、教師の実践的知識の形成・発達過程を教師の変容的学習として分析し、以下3点について説明することを本研究の課題としてきた。

1点目は、教師の実践的知識はどのような知識であるのか、という実践的知識のあり様の説明である。本研究では教師が持つ教師としての先行知識や信念など、教師としての行動を決定しているが、しばしば暗黙である考え方はどのようなものか、そしてそれらの考え方が実践に直結していると予想される学習観・授業観・指導観・子ども観等にどのような影響を与えているのか、という実践的知識の包括的なあり様の説明をめざした。

2点目は、授業以外の経験にも目を向け、実践的知識の発達はどのような過程であるのか、という実践的知識の発達過程の説明である。教師としての実践的知識がいつどのように形成され、どのような経験をどのように活かして実践的知識を発達させていくのか、その際にはどのようにして異なる意味を見出し、考え方を転換させ、再解釈を行っていくのか、という過程の説明が2点目の課題であった。

3点目は、実践的知識の発達と他者との関係性の説明である。どのようなかかわり方が実践的知識の発達にどのような影響を与えるのか、また、どのような関係性の他者が意味ある他者となって実践的知識の発達に貢献しているのか、その関係性の質までを説明することが3点目の課題であった。

1点目、2点目の課題については、第1節にて述べ、3点目の課題については第2節にて述べる。第4節においては、本研究のまとめと意義、および限界と今後の課題について述べていく。

第1節 教師の実践的知識の発達過程とそのあり様

1 実践的知識のあり様

本論文で解決すべき課題の1点目は、教師の実践的知識はどのような知識であるのか、という実践的知識のあり様の解明であった。本論文では、実践的知識は複数の考え方の集合であると仮定し、分析を行った。授業に関する実践的知識6名の分析と生徒指導に関する実践的知識4名の分析から、実践的知識を構成する考え方を整理し、その後実践的知識の核となっている考え方とその影響について述べる。

1-1 実践的知識を構成する考え方

実践的知識のあり様として、どのような考え方から実践的知識は構成されているか、という点について述べる。それぞれの考え方につけた名称は、筆者がその内容から判断したものであるが、実践的知識を構成する考え方を一覧にしたのが Table : 4-1 である。授業に関する実践的知識においては、授業づくりに関する考え方と指導方法に関する考え方がすべての教師において構成する考え方の1つとなっていた。これは、日々、授業を行っている教師にとって、省察の対象は日々の実践だからであろう。しかし、授業の目的についての考え方については、新規採用であった土屋教師と北村教師においては実践的知識

Table : 4-1 実践的知識を構成する考え方

の部分が実践的知識において核となっている考え方である。他の項目として整理した考え方が重複している場合もある。

《授業に関する考え方》

	目的に関する考え方	授業づくりに関する考え方	指導方法に関する考え方			生徒に培いたい力に関する考え方	核となっている考え方	核となる考え方に関連する考え方
			「聞く生徒の指導」について	指導方法について	授業とその方法について ('協同」「探究」について			
土屋教師		授業づくりについて(生徒の活動について・授業準備について)					理科の授業について	
草野教師	授業の目的について	授業づくりについて		授業方法について		生徒に培いたい力について	生徒に培いたい力について	自分の役割について
青木教師	授業の目的(生徒に培いたい力)について	授業づくりについて		授業方法について		授業の目的(生徒に培いたい力)について	生徒(生活)指導について	教育のあり方について
北村教師		授業づくりについて		授業プロセス(授業の展開・指導)について		生徒に培いたい力について	学習指導について	生徒への「願い」について
西山教師	授業づくりの目的について	授業づくりについて		授業の指導について			生徒について	
東教師	授業づくりの目的について	授業づくりについて		授業プロセスについて			授業(コミュニケーション)について	

《生徒指導に関する考え方》

	目的に関する考え方	生徒(生活)指導に関する考え方	指導方法に関する考え方	学級に関する考え方	生徒との関わり方に関する考え方	教師に関する考え方	核となっている考え方
土屋教師							「何事にも本気で取り組む」
北村教師			生徒指導について		生徒との関わり方について	生徒との関係づくりについて	生徒への「願い」について
西山教師			生徒指導とその方法について			教師としての「心構え」(「先生の仕事」)	学校について
東教師	生徒指導の目的について			生徒指導プロセス(指導方法)について	「学級づくり」について		生徒指導の目的について

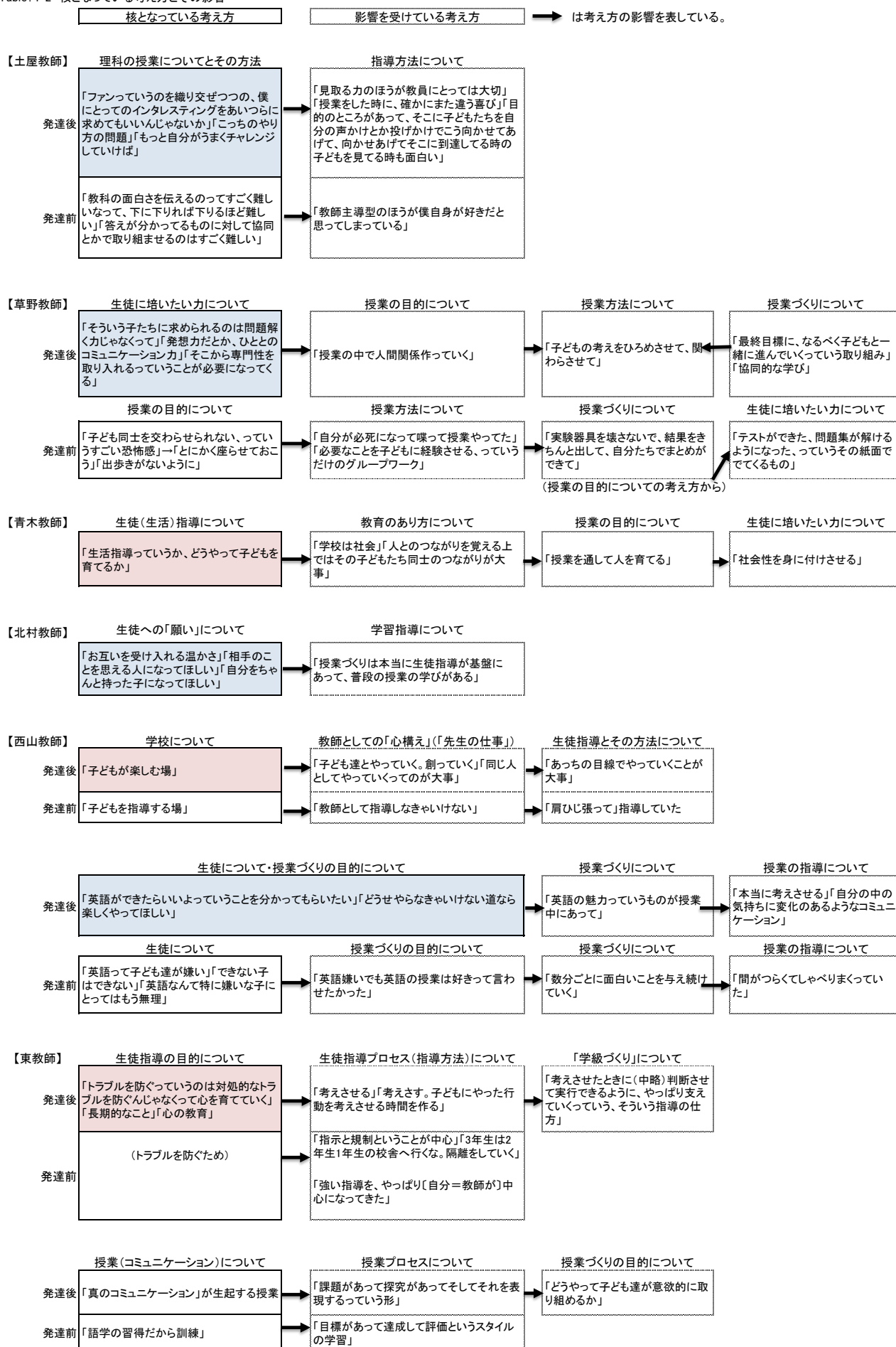
を構成する考え方とはなっていなかった。これは、他の教師たちは、授業の目的について、学習指導要領において規定されている教科で習得すべき自明の目的の他に、「授業の中で人間関係作っていく」（草野教師）、「授業を通して人を育てる」（青木教師）、「英語ができたらいよいよということを分かってもらいたい」（西山教師）、「どうやって子ども達が意欲的に取り組めるか」（東教師）、といった個々独自の経験から形成された考え方が加えられていたからである。その点からとらえれば、土屋教師は「ファンっていうのを織り交ぜつつの、僕にとってのインタレスティングをあいつらに求めてもいいんじゃないか」という理科の授業についての考え方を、北村教師は「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という生徒への「願い」についての考え方を有していた。なお、北村教師の生徒に培いたい力についての考え方は、「英語を使って自分の言いたいこと。自分の言いたいことをちゃんとと言えるようになるということ」という教科の目的に即したものであったが、草野教師は「発想力だとか、ひととのコミュニケーション力」、青木教師は「社会性を身に付けさせる」という教科の目的以外の考え方であった。

一方、生徒指導を構成する考え方においては、4名の分析からではあるが、教職経験による特徴が見出せる。土屋教師、北村教師は双方とも新任教師であり、大学卒業後、直ちに採用されている。彼らにおいては、生徒との関わり方に関する考え方が生徒指導を構成する考え方として重要な位置を占めており、それはうまくいかなかった学級指導の経験から形成されていた。この点においては西山教師も同様であった。西山教師にとって、Y中学校は教師として教える経験においては3校目であったが、1校目は大学附属中学校、2校目は落ち着いた学校であったことから、生徒指導が困難な経験はY中学校が初めてであった。そのため、その葛藤は深かったと推察され、教師としての「心構え」（「先生の仕事」という、考え方が発達したのであった。

1-2 実践的知識の核となっている考え方とその影響

本研究においては、教師としての先行知識や信念など、教師としての行動を決定しているが、しばしば暗黙である考え方はどのようなものかの解明も課題であった。第1章と第2章の総合考察において既に述べたが、信念や前提というような実践的知識の核となって、他の考え方に強い影響を与えている考え方の存在が事例分析から明らかになった。それら核となる考え方は、Table: 4-1 に示したが、その核となっている考え方の他の考え方への影響を図示したのが Table: 4-2 である。授業に関する実践的知識6名分と生徒指導に関する実践的知識4名分、北村教師はその双方に関わるため、土屋教師の生徒指導に関する核となると推察される考え方については図示できなかつたため、8つの考え方の関係性を示してある。土屋教師の「何事にも本気で取り組む」という核となる考え方は、教職に就く以前に形成された、教師というよりも土屋教師の人としての信念となっている考え方である。それは、ある特定の考え方に影響を与えているのではなく、教師としての考え方の根底となって、すべての考え方やその実践に影響を与えていた。例えば、「怒鳴ったり怒ったりってやって子どもたちを動かしたりっていうのが嫌い」であるのに、「自分がうんと思ってることに、ちょっとやってみて、やってみた結果どうだったのかなっていうの考えてみようかなと思って」というのは、「何事にも本気で取り組む」という考え方からの行為であったと推察される。それに対して、発達した核となる考え方は、教職上の経験をもとにして発達し

Table:4-2 核となっている考え方とその影響



た考え方である。そしてそれらは、図 (Table : 4-2) において色がついている部分であるが、生徒の育ちに関すること、あるいは子どもが中心の考え方である。草野教師は「発想力だとか、ひととのコミュニケーション力」という生徒に培いたい力についての考え方、土屋教師・西山教師・北村教師は、「ファンっていうのを織り交ぜつつの、僕にとってのインタレストイングをあいつらに求めてもいいんじゃないか」(土屋教師)・「英語ができたらいよいよっていうことを分かってもらいたい」(西山教師)・「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」(北村教師)という生徒への願いが込められた考え方である。青木教師、東教師の核となる考え方は、「どうやって子どもを育てるか」(青木教師)、「心の教育」(東教師)といった、生徒をどう育てるか、という観点の考え方である。西山教師の生徒指導に関する実践的知識の核となる発達した考え方も、「子どもが楽しむ場」(学校についての考え方)という子ども中心の考え方である。このように、教職上の経験から発達し、他の考え方に影響を及ぼす核となっている考え方は、そのほとんどが生徒の育ちに関すること、あるいは子どもが中心の考え方となっていた。東教師の授業に関する実践的知識における核となる考え方だけは、「真のコミュニケーション」が生起する授業と、授業(コミュニケーション)についての考え方であったが、東教師の生徒指導に関する実践的知識の核となる考え方は「心の教育」であった。

次に、発達以前の核となる考え方はどのように形成されていたのかについて、述べる。発達以前の土屋教師の「教科の面白さを伝えるのってすごく難しいなって、下に下りれば下りるほど難しい」という理科の授業についての考え方、西山教師の「英語って子ども達が嫌い」「できない子はできない」「英語なんて特に嫌いな子にとってはもう無理」という生徒についての考え方は、被教育時代の経験から長い時間をかけて強固に形成されていた考え方であった。草野教師の「とにかく座らせておこう」「出歩かないように」という授業の目的についての考え方は「子ども同士を交わらせられない、っていうすごい恐怖感」という以前に勤務した生徒の状況から形成されていた考え方であった。東教師の「語学の習得だから訓練」という授業についての考え方、トラブルを防ぐためという生徒指導の目的についての考え方、西山教師の「子どもを指導する場」という学校についての考え方は、教職への社会可によって形成された考え方であった。それら、暗黙であった核としての考え方は、教職の経験を資源として発達していったのであった。

2 教師の実践的知識の発達過程と省察の深まり

本研究課題の2点目は、授業以外の経験にも目を向け、実践的知識の発達はどのような過程であるのか、という実践的知識の発達過程の解明であった。発達過程のあり様はそれぞれの事例分析において描いた通りである。ここでは、それら発達過程における特徴について、実践的知識の発達のあり様の特徴、実践的知識の発達過程、省察の深まり、について述べる。

2-1 実践的知識の発達のあり様の特徴

6名の事例分析および考察から次の3点、省察の喚起に関する特徴、考え方の関連に関する特徴、考え方の広がりに関する特徴、について述べていく。

① 省察の喚起に関する特徴

省察の喚起に関する特徴の1点目は、衝撃的な出来事から喚起される省察と、日々の経験の累積によって喚起される省察があったことである。例えば、青木教師の考え方の発達過程においては、前任校とは異なる落ち着いた生徒への指導や学年主任の「思い」を語るという、約2年間の新しい経験の累積を通じて、生徒指導について、教育のあり方についての考え方についての省察が喚起された。一方、授業方法についての考え方においては、生徒（生活）指導についての考え方の発達からの影響を受けて考え方が変容した後に、大学院における「カルチャーショック」という衝撃的な経験から省察が喚起された。

省察の喚起に関する特徴の2点目は1点目にも関連して、省察を喚起させた出来事によって省察の深まる過程が影響を受けることである。例えば土屋教師においては、8つの考え方から3種類の省察の深まる過程が認められたが、想定を超えた反発的な生徒の言葉から喚起された省察は、同じ様な事態を招かないための代替案の必要性から、短期間のうちにその省察は深まっていった（学級指導について、生徒指導についての考え方）。一方、恒常的な問いによってもたらされた省察の喚起は、批判的自己省察に達するまでに長期間を要していた（授業づくりについて、指導方法について、授業とその方法についての考え方）。その過程は、実践と批判的な検討を繰り返す中で新たな視点を見出し、それら見出した視点を実践で試しながら、あるいは他者からの賛同を得ながらその視点への信頼を高めていくことによって、最終的に考え方の発達が導かれていく過程であった。このような長期の過程が必要であったのは、これらの考え方の源が被教育時代の経験から強固に形成されていたことや、現状のままでは立ち行かないような困難は特に生じていなかったからであった。ゆえに、自己や他者の実践から見出した新たな視点を試し、評価することによって徐々に新たな視点を取り込んでいく過程が必要だったのである。

省察の喚起に関する特徴の3点目は、それまで気が付いていなかった新たな観点に気づいたこと、そのこと自体が省察の喚起となっている場合が認められたことである。この特徴は土屋教師の事例のみであったが、土屋教師は指導を受けなくとも自らシャツを入れることのできる生徒に注目し、その自律的な行為について「強豪校の子って自分でシャツしまえるんですね、言われなくても、なんでだろう」と省察を喚起させていた。この生徒の行為に気づくことができたのは、生活指導の目的への問いが恒常的にあり、言い換えれば常に省察を喚起させていた状態であったとも言える。つまり、土屋教師は変容的学習においては恒常的にレディネス状態にあったことから、生徒の自律的な行動を見出し、その行動について省察を喚起させ、批判的な検討から新たな視点を見出して考え方が形成されたのであろう。

② 考え方の関連に関する特徴

1点目は、授業に関する実践的知識は、生徒指導に関する考え方と関連したり、影響を受けて発達していることである。例えば西山教師の場合は、生徒指導に関する考え方においては「指導が指導にならない」「単なる注意とか単なる指導ではそっぽむく」という教師としてのアイデンティティが脅かされる指導困難な状況が継続していたために、省察の喚起から批判的省察まで省察は深まっていった。しかし授業に関する考え方においては、何らかの解決策を得たことから喚起された省察の深まりは停滞した。それでも最終的に省察が深まったのは、生徒指導に関する経験から生徒についての考え方を西山教師が

変化させたことと、東教師の実践から生徒指導についての省察を深めて「子どもが中心」という視点を見出したからである。このように、生徒指導や学級指導、部活動といった授業以外の経験や考え方からの影響は、他の教師の事例においても認められた（北村教師、土屋教師、草野教師、青木教師）。

1点目に関連して、2点目は北村教師に固有の特徴であった。それは、大学時代に見出した視点を実践的知識へと発達させていることである。北村教師は大学時に行った学習指導に関する研究から、「自分らでどんだんどん学びを深めていくようになるには」という点について、「相手のことを思うことが必要」、学級としての「温かかって大事」という視点を見出していた。この視点から「お互いを受け入れる温かさ」「相手のことを思える人になってほしい」「自分をちゃんと持った子になってほしい」という、生徒への「願い」についての考え方が形成され、この考え方にもとづく学級指導を行っていた。つまり、北村教師はもともと学習指導と生徒指導を関連させた考え方を形成していたのである。しかし教育実習では学級づくりから関わるわけではなく、授業の実践に重点がおかれる。そのために、授業に関する考え方は大学時代にある程度、形成されるが、生徒指導に関する考え方は教師となって学級を任されて初めて実践した後に形成される。そしてその実践的知識の形成のタイミングの違いによって、大学時代に形成されていた学習指導と生徒指導を関連させた考え方は実践的知識となり得ずに、それぞれの考え方が並列していた。それが、教師としての実践を経て、大学時代において見出された学級としての「温かかって大事」という視点が改めて授業には「背後」があるという視点となって北村教師の中で統合され、学習指導についての考え方の発達を導いたと考えられる。

3点目は1点目2点目ともやや異なり、生徒の指導に直結しない考え方の関連によって授業に関する実践的知識の発達が支えられていたことである。これは草野教師に固有の特徴であった。草野教師の授業の目的、授業方法、授業づくりについての3つの考え方を最終的に批判的的自己省察に導いたのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達であった。しかし、それに先駆けて、水谷教師と青木教師の実践から省察を喚起させ、見出した新たな視点を挑戦的に用いた実践を行い、それを積み重ねることによって、見出した視点は次第に価値づけされていった。この挑戦的な試みを支えていたのは、自分の役割についての考え方の発達であった。

③ 実践的知識の拡がりに関する特徴

実践的知識の発達においては、1つの考え方が拡がることによる実践的知識の拡がり、実践的知識を構成する考え方自体が増えることによる実践的知識の拡がりという、2種類の実践的知識全体の拡がりが認められた。この特徴は、長期間の発達過程において認められた発達の特徴であり、6名に共通して明確に認められた特徴ではないが、東教師、土屋教師、青木教師に共通して認められた特徴である。

実践的知識の拡がりに関する特徴の1点目は、実践的知識を構成する考え方の1つ1つが、拡がっていくことによって、総体としての実践的知識も拡がりをもって発達していくことである。例えば土屋教師の生徒指導とその方法に関する考え方の発達においては、着任1年目の経験（髪型の指導）を通じて、「普段の生活からここは駄目だ、ここはいいっていうのをちゃんと示しておいてやれば多分スツと、もっと入っていった」という批判的な検討から「その場その場じゃなくて普段からの関わりがとても大事」という考え方が形成された（生徒指導とその方法についての考え方）。さらに教師としての経験（合唱コ

ンクールボイコット)を通じて、「プレゼンのする瞬間は譲っちゃいけないし、駄目なことは駄目だ、で全然構わない」と形成されていた考え方は批准される。それと共に、「でも個々に伝える時にも、その、一人一人と関わる時間はもっともっと僕は人間らしくて良かった」という新たな考え方が加わり、生徒指導とその方法についての考え方は拡がりのある考え方に発達していった。この特徴は東教師(授業づくりについて、生徒指導プロセスについての考え方)、青木教師(授業づくりについて、授業の目的について、教育のあり方についての考え方)においても認められた特徴である。

実践的知識の拡がりに関する特徴の2点目は、新しい経験を通じて実践的知識を構成する考え方自体が増えることによって、総体としての実践的知識が拡がりを持って発達していくことである。土屋教師の場合は、授業づくりについての考え方の省察が深まる過程で「聞く生徒の指導」という観点を土屋教師は見出し、批判的な検討を経て考え方を形成していった。つまり被教育時代に経験したことのない授業形態(協同的な学習におけるグループワーク)の実践という新しい経験(経験)を通じて省察すべき観点が見出され、その観点から新たな考え方が形成され、総体としての実践的知識が拡がるのである。これは青木教師においても同様である。青木教師の場合は、発達した「授業を通して人を育てる。という授業の目的についての考え方から、「理科で使ってどうやって育てるか」という理科の授業づくりについての省察が喚起され、そこからこの新しい考え方が発達して、実践的知識を構成する考え方となっていった。

2-2 実践的知識の発達過程に関する特徴

実践的知識の発達過程においては、6名に共通する特徴と同時に、その多様な面も認められた。そこで、6名に共通する実践的知識の発達過程と、考え方の発達過程に関する多様な特徴、の2点に整理して述べていく。

① 実践的知識を構成する考え方の発達過程

1点目は、省察が喚起される以前に何らかの変容へのレディネス状態にあることである。草野教師の場合は、学習内容への「見通し」と生徒指導が困難であった公立中学校とは「生徒もやっぱり違う」という状況の変化から、「繰り返してるだけじゃしょうがない」という変容への意欲が生起していた。青木教師の場合も前任校とは異なる「落ち着いている」生徒を教えるという新しい経験から、「子どもが落ち着いて何かができるって思った」という変容への意欲が生起していた。一方、土屋教師の場合は教える経験が無く教師となったが、被教育時代に受けた授業とは異なる「協同」「探究」の授業実践という新しい経験を通じて、自己の授業方法が「教師主導型」という点に気づいていた。また、X中学校の授業研究によって「モチベーション上がる」と刺激を受けていた。このレディネス状態がY中学校において認められなかったのは、Y中学校の70分授業での問題解決型の授業やクラスター制といった独自の取り組みは通常の中学校では経験できない特殊な経験であったために、着任当初から省察が喚起されたからである。

2点目は、考え方の発達の過程においては、6つの局面があるということである。6名の実践的知識の発達においては、例えば土屋教師のように8つの考え方、3種類の発達過程など、多様であった。多様

であったが、形成されていた考え方を突き止めていく発達過程においては、以下の6つの局面を経て、考え方は発達していくと考えられる。しかし、その順序は必ずしも6つの局面を順番に経ていくわけではなく、草野教師の場合は、他者の実践から新たな視点を見出してそれを試す（下記、1～3）というサイクルを繰り返しながら、徐々に新しい考え方の枠組みが構築されていく考え方の発達過程が認められた。このように、考え方の発達過程において重要であるのは、新たな視点を抽出し、それを次第に新しい枠組みとして取り込んでいく過程があること、その過程が批判的自省察につながることである。これは、緊急性のある状況からの省察の喚起ではなくとも複数の新たな視点を見出すことによって批判的自省察が導かれていたからである。例えば土屋教師の事例では、8つの考え方の発達においては、新たな視点が見出され、その視点が基となって新たな問題設定をなし、考え方が形成あるいは発達していた。しかし、視点が見出された後の過程に異なりが認められた。衝撃的な出来事からの省察の喚起において見出された新たな視点は、うまくいかなかったことへの代替え案であることから、その視点へ信頼度は高く、直ちに新たな問題設定をなして考え方が形成されていた。日々の実践のために何らかの方向性を見出すことへの必要性から見出された視点は、実践で試して徐々に信頼度を高める、あるいは、その見出した視点から実践を改めて捉えることによって、その視点を基にして新たな問題設定をなし、考え方が形成されていた。課題は認識していても立ち行かないような困難は特に生じていない考え方の発達過程において見出された新たな視点は、実践で試して評価することによって徐々に信頼度を高めていく、あるいは他者からの賛同を得て、最終的に批判的自省察に達していた。これら異なる発達過程において共通していたのは、省察が喚起され、変容的学習としてはレディネス状態にある時に、新たな視点を見出すことであった。しかしその後の、その視点への信頼度を高める過程に明らかな異なりが認められた。このことから、視点を見出すことおよびその新たな視点への信頼度を高めることが批判的自省察に繋がる過程として重要であると言えよう。これは西山教師においても、東教師においても、北村教師においても同様であった。

なお、1)の衝撃的な経験からの省察の喚起においては0)のレディネス状態はなくともその衝撃度から省察は喚起される。

0) レディネス状態

新しい経験（異なる状況の生徒・新たな考え方にもとづく実践）

他者の実践や校内の授業研究

授業内容への見通しからの変容への意欲

1) 省察の喚起

恒常的な省察の喚起・実践の累積 あるいは 衝撃的な経験からの省察の喚起

2) 省察の深まり

省察の深まり（省察 reflection、批判的省察）と実践への批判的な検討

あるいはどちらか一方。

3) 新しい視点の抽出と新しい試み

他者の実践あるいは批判的な検討からの新しい視点の抽出と、その視点から新しい試み（新

しい経験)あるいは実践

4) 新しい視点・新しい試みへの批判的な検討と評価

行った新しい試みからのさらなる新しい視点の抽出と、新しい視点への批判的な検討・評価
あるいは 新しい試みへの批判的な検討と評価

5) 省察の深まり

省察の深まり (省察 reflection、批判的省察) と批判的な検討
あるいは 新たな視点からのこれまでの実践への批判的な検討と評価

6) 考え方の発達

新たな問題設定をなすことによる批判的自省察

② 考え方の発達過程に関する特徴

考え方の発達過程に関する特徴の1点目は、実践的知識の広がりに関する特徴の1点目にも関連するが、これまでの考え方を否定して新しい考え方を発達させるのではなく、再解釈することによる刷新という発達のあり様もあり得るということである。東教師の場合は、授業に関する意味パースペクティブは、省察 reflection、批判的省察を経なくとも、これまでの考え方を新たな問題設定から再構築することによって批判的自省察に達していた。東教師は教師歴が長く、さらに市や県の英語科研究会において中心的存在として授業づくりや研究に携わっていた。そのようにして形成された授業に関する実践的知識は、例えば「英語科として考えるコミュニケーションを重視した授業」というような、教科の真性に関わる知識も形成されており、新たな問題 (問題解決型学習) に対しても耐え得る実践的知識であったと推察される。だからこそ、新たな視点を得ることによって、これまで形成してきた実践的知識をすべて否定するのではなく、再解釈することによって考え方を刷新し、新たな視点を加えて再構築することができたのであろう。この点については、教師の学習を支える教師として分析した水谷教師においても同様であった。水谷教師は X 中学校の校内研究会のテーマを設定する際に、教育行政から与えられた「問題解決型の授業」をそのままテーマとしたのではなく、自己の実践と理論という新たな視点からこれまでの取り組んできた校内研究の方向性を再構成し、つまり再解釈することによる刷新からテーマ設定を行っていた。このように、新たな視点からの再解釈による刷新という考え方の発達のあり様も認められた。

考え方の発達過程に関する特徴の2点目は、草野教師の事例において見られたが、新しい考え方の枠組みの構築や新しい行動が新しい考え方の成立 (批判的自省察) よりも先行する場合があることである。草野教師は、水谷教師、青木教師の実践から省察を喚起させ、授業方法について、授業づくりについてのこれまでの考え方の源とその前提条件を突き止め、新たな視点に基づく挑戦的な試み「チャレンジ」を行っていた。そしてこの「チャレンジ」が積み重ねられ、それらに対して肯定的な評価がなされ、新しい考え方の枠組みが構築されていた。しかしそれだけでは授業方法と授業づくりについての考え方は批判的自省察に達せず、最終的にそれら考え方を批判的自省察に導いたのは、生徒に培いたい力についての考え方の発達であった。このように「チャレンジ」を積み重ね、新しい行動を採っていたにも関わらず、批判的自省察に達していなかったのは、これまでの授業づくりと授業方法についての考

え方が教師としての教える経験だけではなく、被教育時代の経験から長い時間をかけて形成されていた強固な考え方であったからであろう。同時に、これまでの考え方を変容させなくとも、実践において立ち行かないような困難な状況も発生していなかった。このような点から、直ちに考え方を変容させなくてはならないような状況にない場合には、批判的自己省察に先行して、新しい視点の抽出からの新しい考え方の枠組みの構築や、新しい行動がなされる場合もあるということが明らかになった。これは同時に、変容への緊急性が無い場合には、批判的自己省察に達して考え方を明確に発達させることは容易ではないということでもある。

3点目は、新しい考え方で行う実践が新しい経験となってさらなる考え方の発達を導くことである。土屋教師の場合は、指導方法についての考え方において、他校の教師から見出した視点をを用いての部活動の指導を行い、「コーディネートしてあげる方が教員としては重要」という批判的自己省察に達して考え方が形成される。そしてその考え方での授業実践を経て再び省察が深まり、最終的に「見取る力の方が教員にとっては大切」といった考え方のさらなる発達をなしていた。青木教師の場合は複数の考え方においてさらなる発達が認められた。例えば、授業づくりについての考え方においては、「理科を使ってどうやって育てるか」という省察の喚起から批判的自己省察に達した、「単元に本当にとらわれない」と考え方に基づく実践は「実際に学力」がついたという点から評価され、最初に発達した「単元に本当にとらわれない」という考え方が批准されて安定的な考え方になるだけでなく、生徒の学力向上から「ちょっと関係ないことも意図的に絡ませて」という考え方も加わって考え方はさらに発達していた。東教師においても、授業づくりについてと授業プロセスについての考え方の発達においては、新しい考え方で発達した授業が新しい経験となって批判的な検討を経て新たな視点を見出し、また新しい実践を行う、といったサイクルを重ねながらこれまでの考え方を再構築して、さらなる考え方の発達を導いていた。

4点目は3点目に関連して、これまでとは異なる新しい行動（経験）が変容へのレディネス状態を創り出すということである。X中学校の3名の教師たちは省察が喚起される以前に何らかの変容へのレディネス状態にあった。それを言い換えれば新しい行動（経験）が変容へのレディネス状態を創り出したということになる。土屋教師の場合は被教育時代に受けた授業とは異なる「協同」「探究」の授業実践という新しい経験を通じて、自己の授業方法が「教師主導型」という点に気づいており、日々、自身が受けてきた授業方法とは異なる「協同」「探究」の実践に取り組む中で、授業方法への恒常的な省察が喚起され批判的な検討が行われていたと推察される。青木教師の場合は前任校とは異なる「落ち着いている」生徒を教えるという新しい経験から、「子どもが落ち着いて何かができるって思った」という変容への意欲が生起し、さらに授業方法については他の教師の実践から見出した視点を取り入れて実践し、生徒（生活）指導においては当時の学年主任の「思い」を語っていた。これら約2年間の新しい経験から複数の考え方の発達が短期間（着任2年目の3月中旬から4月初旬にかけて）になされていた。草野教師の場合も前任校とは異なる状況の生徒を教えるという新しい経験から変容への意欲が生起し、先輩教師の実践から見出した新たな視点をを用いた新しい方法での授業を実践していき、最終的に批判的自己省察に達していた。自分で選択した新しい行動は、その結果を批判的に検討することから省察が喚起されたり、批判的な検討が深まっていくのであろう。また自分で選択しなくとも、新しい行動によってもたらされた結果から、新しい視点が見出される可能性は高い。しかし、新しい行動から必ずしも省察の

喚起や省察の深まりがもたらされるわけではなく、学習の質（道具的学習・コミュニケーション的学習）や他者との関係性が関連して考え方の発達がなされていくのである。

2-3 省察の深まりに関する特徴

実践的知識を構成する考え方の発達過程において、新たな視点を見出すことおよびその新たな視点への信頼度を高めることが批判的自己省察に繋がる過程として重要であることは先述の通りである。省察を深めていく新たな視点の抽出に関する特徴について、4点述べる。

1点目は、新たな視点の抽出は、自己の実践から直接、見出される場合と、他者との対話などを契機として見出される場合があることである。前者については、これまでとは異なる方法を試したり、実践における生徒の言動から新たな視点が見出されていた。後者については、同僚や先輩教師との実践についての対話やアドバイス、生活圏ではない異質なコミュニティに属している他者（教師、生徒）、からも他者の言葉を契機として新たな視点は抽出されていた。さらに、書籍や家族（自分の娘）との関わりからもたらされていた。

2点目は1点目にも関連しているが、特定の他者ではなく、多様な他者とのかかわりによって、新たな視点が見出されていることである。例えば北村教師においては、自分の実践への批判的な検討だけではなく、他者の実践や他者からのアドバイスから視点を見出し、それを試してその見出した視点に価値づけを行って省察を深めていた。この他者は同じ英語科の先輩教師（東教師、西山教師）だけではなく、他の教科の教師も含まれる。さらに学校外においては、私的な研究会での「壊す」という視点からの授業研究やアクションリサーチから省察が喚起され、批判的な検討が行われていた。このような、勤務校内での多様な他者と、学校外における他者とのかかわりからの新たな視点の抽出は、X中学校の土屋教師においても同様に認められた。この点から、多様な他者とのネットワークが省察の深まりには重要と言えよう。

3点目は、新たな視点を見出す際には、これまで抱いていた授業観や生徒観を覆す経験があったことである。西山教師の場合は、例えば、「1番最初に驚いたのはクラスター長のスピーチ」「クラスター長のスピーチがあまりにも大人びていて、けど原稿がそこなくて」という西山教師が抱いていた生徒観を超える経験から、「それって教員と同じ」という生徒でも教員と同じ力があるといった視点が見出されていた。同様に、授業においても、「英語ができない子も返答できる」という生徒の言動から、「生徒の返答で授業が成り立つ」という視点が見出されていた。これは他の教師にも共通しており、例えば草野教師は、「発想をどんどん広げていって、お互いコミュニケーションをとり」「違う意見に対してのもの言い方とかもそこで子どもたちがどんどん学んでいった」という生徒の言動から、生徒同士のコミュニケーションによる「学び」という視点を見出していた。

4点目は、新たな視点が見出されたり、批判的な検討の際にはコミュニケーション的学習が行われていることである。例えば草野教師の場合は、先輩教師たちの授業から複数の新たな視点が見出されていたが、その際には教師の行動とその意味を理解しようとするコミュニケーション的学習と、授業を受けている生徒の思考を理解しようとするコミュニケーション的学習が生起していた。土屋教師の場合は新たな視点が見出される場合だけではなく、批判的な検討の際にもコミュニケーション的学習が行われて

いた。例えば指導方法についての考え方においては、他校の教師の指導を理解しようとするコミュニケーション的学習から教師が「動く必要ない」という視点が見出され、その視点をを用いた実践においては生徒の言動を理解しようとするコミュニケーション的学習から「教育効果が全く違う」という新たな視点がさらに見出されていた。また、授業づくりについての考え方においては、「他の教科で仕込まれてできる子たちだったから、自分があまり準備してなくてじゃあ話し合えって言っても話し合える」と生徒へのコミュニケーション的学習から批判的な検討がなされていた。道具的な学習は他者や環境をコントロールすることに関心がある学習であることから、その検討は意図に沿って事象がうまくいっているかどうかを検討することに繋がる。しかしコミュニケーション的学習は、「ほかの人びとが意味するものを理解しようとする学習であり、また自分自身を理解してもらおうとする学習」（メジロー1991/2012、p.104）であるから、その事象を理解しようとして多面的な検討やより深くその事象の意味を追求することに繋がる。だからコミュニケーション的学習は、新たな視点を見出させたり、批判的な検討に繋がっていくのである。

3 教師の実践的知識の発達過程とそのあり様

これまでの考察から明らかになった点について述べていく。

1 点目は、教師の発達した実践的知識のあり様は、子どもについての考え方の比重が高いということである。教師たちの発達した実践的知識を構成する考え方においては、授業実践に直結している授業づくりに関する考え方と、指導方法に関する考え方の他、教科の目的以外の考え方を培わせたいという考え方や生徒へこうなってほしいという願いに関する考え方が含まれていた。さらに、他の考え方に影響を与える核となる考え方もそのほとんどが生徒の育ちに関すること、あるいは子どもが中心の考え方になっていた。すなわち、変容的発達を遂げた教師の実践的知識のあり様とは、子どもに培わせたい力や願い、生徒の育ちに関することの比重が高いのである。またそれら核となる考え方は、指導方法といった表出する考え方にはたらしかけている。ゆえに、本研究で示した事例のように、教師主導型の授業から生徒中心の協同的な学習へと、これまでの授業づくりや指導方法を変えるのは容易なことではないのである。それには、子どもに関する何らかの考え方の変容が必要であろう。

2 点目は、教師が学習に用いる資源としての経験は多様ということである。本事例分析からは、生徒指導に関する経験、部活動に関する経験、大学時代の経験、教職に就く以前の仕事で得た経験だけではなく、これまでのことを他の教師から尋ねられた経験からも間接的に実践的知識の発達は影響を受けていた。つまり、授業に関する実践的知識はそれら多様な経験を資源として発達した知識であり、その総体としての実践的知識は1点目で述べたように子どもについての考え方の比重が高い。そして、これら多様な経験から形成され、子どもについての考え方の比重が高い実践的知識のごく一部分が、授業づくりや指導方法として表出しているのである。

3 点目は、学習資源としての経験には2種類の経験があるということである。変容的学習論で提唱されているような、過去の経験に新たな意味を見出すことによる発達と、新しい行動が新しい経験となってさらなる発達を導くという発達も認められた。前者は、うまくいかなかった経験や、暗黙的に抱いていた考え方を認識し、新たな意味づけをなすことによって批判的自己省察に達する発達である。一方、

後者は、見出した新しい視点を試すことによって生まれる行動であり、積極的な経験である。この場合は、挑戦的な行動によって自ら変容的学習を進めていくと解釈できる。この点に関連して、これまでとは異なる新しい行動が学習レディネス状態を創り出すという点も見出せた。この経験は、自ら起こした行動によるものではなく、例えば、落ち着いた生徒の指導など、偶然に発生した要素が多い。しかし、意図せずに起こした行動によって、偶然にいつもとは違う生徒の言動から新たな視点が見出されることは、あり得ることなのである。

4点目は3点目に関連して、新しい行動から必ずしも省察の喚起や省察の深まりがもたらされるわけではなく、学習の質（道具的学習・コミュニケーション的学習）や他者との関係性に関連して考え方の発達がなされていくことである。自分で選択した新しい行動は、その結果を批判的に検討し評価することから省察が喚起されたり、批判的な検討が深まっていく。また自分で選択しなくとも、新しい行動によってもたらされた結果から、新しい視点が見出される可能性は高い。しかし、この場合はコミュニケーション的学習がなされていた。コミュニケーション的学習の場合は生徒や教師の言動を理解しようとする行為によって多面的な検討やより深くその言動の意味を追求することに繋がる。だからコミュニケーション的学習は、新たな視点を見出させたり、批判的な検討に繋がっていくのである。

5点目は、考え方の発達過程は6つの局面を経るということである。多様な経験を資源として、多様な発達のあり様が認められた実践的知識であるが、実践的知識を構成する考え方の発達過程は6つの局面を経るということが明らかになった。しかし、6つの局面を順番に経ていくわけではなく、他者の実践から新たな視点を見出してそれを試すというサイクルを繰り返しながら、徐々に新しい考え方の枠組みが構築されていく考え方の発達過程も認められた。つまり、考え方の発達過程において必要不可欠なのは、最終的に新しい枠組みになっていく新たな視点を抽出することである。

6点目は5点目に関連して、新たな視点が見出される際には、自分とは異なる考え方の多様な他者とのかわりによって、相手の言動を理解しようとするコミュニケーション的学習によって見出される可能性が高いことである。そしてこの場合には、ヒトだけではなく、書籍も含まれる。

7点目は、実践的知識の発達のあり様は多様であるということである。考え方の1つ1つが広がっていくことによる総体としての実践的知識の広がりという発達、考え方自体が増えることによる実践的知識の発達の広がりという発達、これまでの考え方を否定して新しい考え方へと変容するのではなく、これまでの考え方に新しい知見を加えての再解釈と刷新という発達、これらの実践的知識の発達のあり様が認められた。

第2節 教師の学習を支える教師とネットワーク

本論文の3点目の課題は、個人の実践的知識の発達と他者との関係性の解明であった。どのようなかわり方が実践的知識の発達にどのような影響を与えるのか、また、どのような関係性の他者が意味ある他者となって実践的知識の発達に関与しているのか、その関係性の質までを解明することが本研究の3点目の課題であった。

1 教師の学習を支える教師達とその貢献

事例分析において明らかになった教師の学習への貢献を抽出し、教師の学習を支える環境の創出への貢献と教師の学習への直接的な貢献について、校長、研究主任、学年主任、同僚教師（授業公開や校内研究会を通じた貢献）、同僚・他教科の教師（授業以外の貢献）、同教科の教師、に整理し、本研究から明らかになった点について述べる。

1-1 教師の学習を支える環境の創出についての貢献

① 校長

桜井校長は、教師たちの学習を支える教師たちの関係性の質の創出へ貢献していた。事例分析から、X中学校の教師たちの省察の深まりは、校内研究・授業研究の有無にかかわらず、学年の教師たちや他の教師とのネットワーク、理科という教科のネットワークによって考え方の発達が支えられていたことが明らかであった。学年の教師たちや他の教師との関係性の質は、オープンで、「信頼感」を基盤として「安心感」や承認を得られるような受容的な関係性の質であった。また、理科教師たちの関係性の質も、新校舎が完成する以前から、日常的に授業を参観し、時には合同で授業を行うというようなインフォーマルでオープンな関係性であった。これら他者との関係性の質は、他者の実践を見ることや新しい試みを行わせること、新しい考え方への承認を得て考え方を発達させることを可能にしていた。また、これらの質によって、創出された実践を共有する場と機会が省察を喚起させ、新たな視点を見出させ、批判的な検討を支えていた。そして、これら、他者との関係性の質を創出させたのは桜井校長の考え方とその行動であったと考えられる。桜井校長の考え方にもとづく行動やその「改革」によってX中学校の教師たちの間にあったオープンで「信頼感」や「安心感」を基盤とする関係性の質がもたらされたと推察される。さらに、学校組織についての考え方を発達させた桜井校長は、「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」という関係性の質を重要視するようになり、その校長の考え方が実践を通じてX中学校の教師たちに浸透し、教師たちの学習を支える関係性の質を整えているという可能性が極めて高い。

② 研究主任

水谷教師は研究主任として、教師たちの学習環境整備へ貢献していた。水谷教師は研究主任として発達させた考え方にもとづいて、校内研究の取り組みを組織し、教職大学院で自身が経験した方法をX中学校の教師たちの状況に合わせて取り入れていった。これら校内研究の取り組みによって、学校全体で目指す「方針」が共有され始め、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むこ

とによって他者の考えを知る機会、が保障されていった。そして、これらの機会によって、省察の喚起、新たな視点の抽出、の可能性が創出され、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられるようになった。また、分科会活動を中心とする校内研究の取り組みによって、不特定多数の教師たちとのネットワークも構築されていった。

このように、水谷教師の組織した校内研究の取り組みは、X 中学校の教師たちの実践的知識の発達を支える環境となっていたのであった。

1-2 教師の学習への貢献

① 校長

1 点目は、教師たちのエンパワーメントへの貢献である。桜井校長は、行政から課せられた課題をそのまま受容するのではなく、また、権威ある他者（大学院教師たち）の言葉をそのまま受容するのではなく、それを契機として批判的に検討したり、書物等をあたるなどして、省察を深め、自らも考え方を発達させながらエンパワーメントしていた。その考え方の発達は、次々と課題を与えられる状況の中で、これまでの教育実践（経験）を資源として、理論などの新しい視点を取り入れてその新しい事柄の意味を批判的に検討し、新しい文脈において新たな問題設定を自らなすことによるものであった。このような考え方の発達は桜井校長にとってエンパワーメントになっていると考えられる。そしてエンパワーメントした考え方において、共に教師たちと実践に取り組み、共感的に教師たちと関わりながら教師たちの学習の価値づけをなすことを通じて、X 中学校の教師たちの学習を方向づけ、彼らのエンパワーメントを支えていたと考えられる。

2 点目は、教師たちの学習の可視化・価値づけへの貢献である。桜井校長は、教師たちの実践を写真撮影することによって可視化し、さらに文章によって、あるいは対話によってその取り組みへの価値づけを共感的に行っていた。新しい取り組みは可視化され、価値づけされることによって、教師たちの新しいことへ挑戦する意欲が喚起されていたと推察される。

② 研究主任

1 点目は、授業実践の公開による、省察の喚起や新たな視点の抽出への貢献である。この点については、研究主任としての貢献ではないが、水谷教師は他の教師に率先して現代的で新たな課題に挑戦したり、新しい授業方法を取り入れた実践を公開していた。

2 点目は、コミュニケーション的学習への貢献である。教職大学院や Y 中学校の授業研究の経験から「子どもの学び」を見取るという点を見出した水谷教師は、それを X 中学校の授業研究に取り入れ、授業を見る「視点」を水谷教師は明示して、X 中学校の教師たちのコミュニケーション的学習を導いていた。土屋教師においては、コミュニケーション的な学習によって授業研究への意欲や新しい試みへの意欲が喚起されていた。生徒の言動を理解しようとする視点を明示することによってコミュニケーション的学習が導かれ、コミュニケーション的学習の生起によって教師たちの考え方の発達につながる、新たな視点の抽出や批判的な検討が導かれていく可能性は高い。

3 点目は、教師たちの学習の方向性とエンパワーメントへの貢献である。水谷教師は、校内研究のテ

ーマを設定する際に、自己の実践と X 中学校の教師たちの意見、2010 年度の校内研究の実践を理論などの新たな知識によって、X 中学校独自の問題へと、課題を問題へ再構成し、教育行政からの要請をエンパワーメントへと方向づけていった。このように方向づけられた校内研究の取り組みによって、新しいことに挑戦する意欲、授業研究への意欲が X 中学校の教師たちに生じたという。次期学習指導要領が目指す方向へと X 中学校の教師たちの学習を導き、授業改善への意欲を生起させた校内研究の取り組みは、教師たちのエンパワーメント に貢献していると考えられる。

③ 学年主任

学年主任という立場は、意識せずに同じ学年の教師たちに影響を与え、新たな視点を提供する可能性が高い。青木教師の場合は、約 2 年に及ぶ当時の学年主任の「思い」を語る、という経験と教科センター方式実施の告知や自分が学年主任になるという契機によって「育てる」という新たな視点が見出され、その視点から考え方の発達が導かれていった。そして、学年主任となった青木教師もまた、学年の教師たちに次のような影響を与えている。青木教師は、生徒指導についての考え方の発達から「協同」を授業に取り入るが、学年主任となった青木教師は、授業において「社会性を身に付けさせる」という発達した考え方から、授業方法としての「協同」を学年所属の教師に伝えたという。「こういう思いは結構学年の先生にも伝えていた」という青木教師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れた」「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。このように、学年主任は他の教師たちに、新しい視点を提供したり、新しい試みをはたらきかけることによって、教師の学習に貢献する可能性が高い。

④ 同僚教師（授業公開や校内研究会を通じた貢献）

1 点目は、他の教師たちの授業からの、省察の喚起、新たな視点の抽出である。これは例を出すまでもなく、すべての教師たちにおいて認められた貢献である。新たな視点を抽出することが、新たな試みを導き、あるいは批判的な検討を導いていった。

2 点目は、校内研究会の取り組みを通じた、コミュニケーション的学習への貢献である。土屋教師の場合は、他の教師の対話によって生徒の言動を見取るとはどういうことかを具体的に知り得たとも考えられる。土屋教師は自分がコミュニケーション的学習によって新たな視点を見出してもいたが、生徒の言動を理解・解釈しようとする教師たちの対話によって、生徒の学びを「見取る」という新たな視点を抽出したり、新たな試みへの意欲を喚起させていた。

⑤ 同僚・他教科の教師（授業以外の貢献）

同僚においては、授業や校内研究の取り組み以外に、以下、3 点の貢献が事例分析から見出された。

1 点目は、インフォーマルな対話によって、新たな視点を見出したり、批判的な検討を行う貢献である。例えば土屋教師は、同僚で自分と同じ新規採用教師と校則について、学校外でのインフォーマルな対話から生徒との向き合い方についての批判的な検討をなしていた。また、東教師のような熟練教師も、同僚との対話やアドバイスから新たな視点を見出していた。

2 点目は、安心感や信頼感、受容的な関係性による新しい試みへの意欲喚起の貢献である。草野教師の事例においては、このような学年の教師たちとの関係性によって、また生徒との信頼感のある関係性によって、失敗するかもしれない、新しい挑戦的な試みが支えられていた。

3 点目は、考え方の確認や承認という貢献である。例えば土屋教師は、見出した新たな視点は数学科の教師によって価値づけされ、考え方を発達させていったが、「1 番堅そうな数学でそう言ってる」と他教科の教師からの承認に意義を見出していた。

⑥ 同教科の教師

1 点目は、研究授業のような特別な場ではない日常の授業実践を見る・参加することによる、省察の喚起、新たな視点の抽出と、自分との実践との比較からの批判的な検討の貢献である。

2 点目は、教科の専門性を共有し、共に新しいことを創っていくという関係性による、新しい試みへの意欲喚起、新しい試みの実施、視点の抽出、共に創ったことを共に検討する批判的な検討、新しい考え方への批准への貢献である。この点に関しては、Y 中学校の英語科教師たちに顕著に認められた。X 中学校においても、草野教師においては、共に新しいことを創っていくという期待から、専門性をより活かせると新しい試みへの意欲が喚起されていたが、土屋教師においては、新たな視点の抽出にとどまっていた。

1-3 教師の学習を支える教師達

教師の学習を支える教師の貢献とは何か、教師の学習への貢献から考察し、まとめたのが Table : 4-3 である。本研究においては、6 名の事例分析と、校長と研究主任という職層と立場に限定した事例分析は2名のみという限界があるが、次の点が明らかになった。

1 点目は、教師の学習を支える環境を創出するという貢献と教師の学習へ直接的にはたらきかける貢献という2種類の貢献があったことである。前者は、教師たちの関係性の質の創出、校内研究の取り組みを組織することによる教師の学習環境の整備である。後者は、教師たちの学習の方向づけを通じてのエンパワーメント、教師たちの学習の可視化・価値づけ、コミュニケーション的学習、省察の喚起、考え方の確認・承認、新たな視点の抽出、新しい試みへの意欲喚起、新しい試み、批判的な検討への貢献である。

2 点目は、行為をなす主体が教師の学習へ貢献しようという意図が無く行われている行為として、授業公開、インフォーマルな対話、専門性を有して共に授業を創る取り組み、コミュニケーション的学習の実践、が認められた。授業を公開することは、授業を見た教師たちに、省察の喚起、新たな視点の抽出、新しい試みへの意欲喚起、批判的な検討が導かれる可能性を提供する。インフォーマルな対話は、考え方の確認や承認、新たな視点の抽出、批判的な検討へ貢献している。専門性を共有して共に授業を創造する取り組みは、新たな視点の抽出、新しい試みへの意欲、新しい試み、批判的な検討へ貢献している。共に授業を創る取り組みは、他者の考え方に触れ、対話が本質的になることから批判的な検討まで省察が進むと考えられる。またこのような取り組みにおいては、インフォーマルな対話も行われているであろう。コミュニケーション的学習の実践という行為は、次のようなことである。コミュニケーション

ヨンの対話（生徒の言動に注目し、それを解釈・理解しようとする対話）を行うことによって、その対話を聞いた教師もまたコミュニケーション的学習が生起する見方を身に付けるということであり、土屋教師の事例において認められた行為であった。

3点目は、行為を行っている主体がある程度、意図をもってはたらきかける貢献として、「思い」を語る、新しい試みへのはたらきかけ、授業を見る視点の明示、写真や文章などによる学習の可視化・価値づけ、研究主題の設定がある。これらはそれぞれ、新しい試み、新たな視点の抽出、コミュニケーション的学習、学習の可視化・価値づけ、学習の方向づけに貢献していた。さらに、校内研究の取り組みの組織化、「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」の重視は、明確に教師たちの学習を支えるという意図を有した行為であった。そしてこれらは、教師たちの学習環境の整備と教師の関係性の質の創出に貢献していた。

4点目は3点目に関連して、行為を行っている主体が意図をもってはたらきかける貢献はしたとしても、それを強いたり、教えたりしているわけではないことである。例えばコミュニケーション的学習の場合は、それをX中学校に導入した水谷教師は、授業を見る視点を明示したのみであり、土屋教師はコミュニケーション的学習を行っている教師たちの対話を聞くことによって、コミュニケーション的学習での授業の見方を身に付けていったのである。つまり、教師の変容的学習においては、教えるという行為は成立せず、学習が生起する可能性を高めるような学習環境の整備や他者との関係性の質を整えることが最も貢献的な行為である。このような学習環境の創出や整備によって、授業公開、「信頼感」「安心

Table: 4-3 教師の学習を支える教師の貢献

学習への貢献	支える教師			同僚・他教科		同教科	
	校長	研究主任	学年主任	授業以外	授業研究 校内研究会		
関係性の質	「信頼関係やチームワーク」「平等な立場」重視						
学習環境整備		校内研究の取り組み組織					
エンパワーメント 学習の方向付け	実践に参加共感的な関わり	研究主題設定					
学習の可視化・価値づけ	写真・文章・X中 だより						
コミュニケーション的学習		授業を見る視点の明示			コミュニケーション的学習の実践		
省察喚起		授業公開			授業公開	授業公開・授業参加へのはたらきかけ	
考え方の確認・承認				インフォーマルな対話			
新たな視点の抽出		授業公開	大切にしていること「思い」を語る	インフォーマルな対話	授業公開	授業公開・授業参加へのはたらきかけ	専門性を有して共に授業を創る取り組み
新しい試みへの意欲				信頼感・安心感	授業公開		専門性を有して共に授業を創る取り組み
新しい試み			新しい試みへのはたらきかけ				専門性を有して共に授業を創る取り組み
批判的な検討				インフォーマルな対話		授業公開・授業参加へのはたらきかけ	専門性を有して共に授業を創る取り組み

感」という教師の学習に直接的にはたらきかける貢献が創出されていたのであった。

2 他者とのネットワーク

2-1 学校内における他者とのネットワーク

省察の深まりが停滞することもある授業に関する考え方に限定し、教師の学習が他者とのネットワークによって支えられていたこと、あるいは支えられていないことについて、本研究において分析・考察を行ってきた2つの中学校を比較して述べていく。

① Y中学校における他者とのネットワークの特徴

Y中学校においては、異学年クラスター制という学年縦割りの生活集団と、校舎の造りという物理的な環境によって、従来の学校のような所属学年の教師同士や他の教師たちとのネットワークが弱い反面、教科のつながりが保障されたものであった。オープンな造りの教室は、授業を日常的に見ることや雰囲気を感じ取ることができ、教室の傍らにある教科ステーションと呼ばれる教科の職員室は、授業直後に実践について対話したり、アイデアや生徒について語る場となっていた。分析においては、授業に関する考え方の発達においては、英語科以外の教師の影響は認められなかった。

英語科3名の関係性は、教科の専門性を有し、生徒についての情報を共有し、同じ目標（問題解決型学習の実践）を共に追及して挑戦的な実践を行っている当事者同士である。新たな現代的な課題を追求していることから、一方的に教え教えられるという関係性ではなく、お互いに刺激を与え合える双方向の、権力関係が無く平等な関係性である。またオープンで日常的でインフォーマルな関係性は物理的な条件（教室の近さ、オープンな造り、教科の職員室）によってももたらされていた。このような関係性の質が、他者の実践から何かを見出すこと、新たなアイデア（視点）を試して、対話によって批判的な検討を深めること、を可能にしていた。そして、Y中学校の教師たち3名全員が、Y中学校以外のそれぞれ質の異なるコミュニティに属し、多様な質のネットワークを有していた。

北村教師の場合は、県の英語科教師たちの研究会と私的な英語科研究会の2つのコミュニティに属し、前者はより实际的に生徒に寄り添うような視点で実践を問い直す場として、後者はより幅広く研究的な視点から既存の授業を「壊す」という挑戦的で革新的な場として位置づけられていた。どちらも教職経験年数が少ない北村教師が一方的に教えられるような、権力関係に立脚した関係性ではない。

西山教師の場合は、市の英語科研究会と北村教師も属している私的な英語科研究会の2つのコミュニティに属している。前者はY中学校よりも多くの人数で構成され、伝統的な英語科の授業研究の文化をまとった専門性を有するコミュニティである。そのコミュニティでの「素敵な授業」を行っている教師たちとのネットワークによって、「自分が目指すところ」を確認し、見極める場となっていた。後者は既に述べたように、自由で挑戦的な試みが行われている伝統に縛られない先進的な専門性を有するコミュニティであり、高校の教員や学会で発表を行うような研究を行っている教員とのネットワークが築かれている。

東教師の場合は、市・県の英語科研究会と教職大学院の2つのコミュニティに属している。前者は、Y中学校以外の同じ悩みを共有する若手や後輩英語科教員とのネットワークによって、新たなアイディ

ア・新たな授業実践を想起する場とし、後者は大学院という実践の場（勤務校）を離れた学問の場で、書籍や理論とのネットワークによって、実践を「ふり返る」場、批判的な省察を経験する場として機能していた。

このように、各々がそれぞれのコミュニティに属し、Y中学校とは異なる他者とのネットワークによって教師たちの学習が支えられていた。しかし、この中で重要な影響を与えていたのは、自由で挑戦的な試みが行われている伝統に縛られない先進的な専門性を有するコミュニティであった。このコミュニティによって、Y中学校の英語科コミュニティに新しい知がもたらされ、このコミュニティに属してはいない東教師も、西山教師と北村教師を通じて、間接的に刺激を受けていたからである。この点について東教師は、先進的で挑戦的なコミュニティに属している西山教師・北村教師によって「授業が全然変わりました」と語っている。西山教師と北村教師が着任する以前のY中学校英語科の教師たちにおいては、新しい知が入ってはこず、東教師が熟練教師としてアイデアを提供する側であったという。西山教師、北村教師を通じて間接的に先進的で挑戦的なコミュニティの知にふれ、東教師は「刺激」を受けるようになっている。そして、このような先進的な知がもたらされることによって、新しい試みへの意欲が刺激されているのであった。

② X中学校における他者とのネットワークの特徴

X中学校はY中学校と比較して、従来の学校により近い学校である。教科センター方式のための校舎が完成するまでは従来の造りの校舎であり、新校舎においてもY中学校のように縦割りの生活集団ではなく、従来のように学年を中心とした生活集団である。その点から、教師たちにおいても、従来通りの所属学年同士のネットワークはあると想定され、分析においても、教科のつながりだけではなく、考え方の発達に影響を与える他教科の教師たちのネットワークも認められた。このようにX中学校の教師たちは、教科センター方式の導入に影響されず、また、校内研究の取り組みが始まる以前から、複数のネットワークが校内には存在していた。

当時のX中学校の教師たちのネットワークは、所属学年とはインフォーマルにもフォーマルにも、教科においてはインフォーマルにつながっており、オープンな関係性と共に「信頼感」を基盤として「安心感」や承認を得られるような受容的な質も有していたと推察される。そしてそれらが他者の実践を見ることや新しい試みを行わせることを可能にしていた。さらに校内研究が芽生え、定期的な校内研究によって「協同」的な学習という学校全体で目指す「方針」が共有され始め、本格的に始動していく校内研究の取り組みによって、対話する機会、実践をふり返る「書く」機会、書かれたものを読むことによって他者の考えを知る機会、が保障されていく。これらの機会が、省察の喚起、新たな視点の抽出、の可能性を創出し、新たな試みや実践への批判的な検討の深まりが支えられていた。同時に、これらの機会によって、所属以外の学年、教科、正式採用された教員以外とのつながりが保障され、学校全体のネットワークが構築されていった。

そして、校内研究会が活性化され、学校全体としての授業改善の気運が定着していく時期において、土屋教師の考え方の発達は、インフォーマルな理科教師たちとその他の教師たちとのネットワーク、校内研究会というフォーマルなネットワークによって支えられていた。前者、理科教師たちの関係性は、

新校舎になる以前から、日常的に授業を参観し、時には合同で授業を行うというようなインフォーマルでオープンな関係性であった。このような関係性によって創り出されていた実践を共有する場と機会が省察を喚起させ、新たな視点を見出させ、批判的な検討を支えていたのである。

しかしその一方で、青木教師においては省察の深まらない状況が生まれていた。青木教師は、水谷教師やベテランの理科教師から何らかの刺激は受けるが、「単元に本当にとらわれない」という授業づくりへの発達を遂げた青木教師においては、「頭を使ってどう取り組ませるか」というような授業づくりについての刺激は校内では誰からも受けておらず、「単元に本当にとらわれない」という発達した考え方にもとづく授業づくりが「子どもにとっていいかどうか」という悩みを青木教師は抱いていた。そして、この悩みについて刺激を与えるような発言は、青木教師が在学していた教職大学院の教員が校内研究の際にX中学校を訪れた時のみであったという。青木教師の授業実践によって、草野教師や土屋教師の考え方の発達は支えられていたが、発達を遂げた青木教師においては、X中学校内のネットワークではその省察の深まりは支えられていない。青木教師のように複数回の考え方の発達をとげ、より探究的な授業づくりを試みているような教師においては、Y中学校の英語科の教師たちがもっているような、教科や授業研究における専門性を有し、より挑戦的で先進的なコミュニティに属している他者とのネットワークが必要と考えられる。

さらに、X中学校の事例においては、青木教師だけではなく、草野教師、土屋教師においても、継続的に学習が支えられるような学校外ネットワークを有してはなかった。草野教師の場合は、新規採用研修の、授業をもう一度創り上げるといった機会のみが、意味ある研修として位置づけられていた。土屋教師においては、最先端の知にふれるという機会があるが、それは単発的な機会であり、安定的に継続的な他者とのネットワークとはなり得ていない。X中学校内においては、他者とのネットワークはY中学校よりも多様であるが、学校外の教師の学習を支えるようなネットワークを誰も持たないことで、X中学校の理科の教師たちのネットワークは閉じられたものとなっているのであった。

2-2 学校外における他者とのネットワーク

分析において、何らかの学習への関与のあった、あるいはなかった学校外の間や他者とのつながりについて、継続的なネットワーク、期間に区切られたネットワーク、継続的ではないネットワーク、個人に特有のネットワーク、に分けて述べていく。

① 継続的なネットワーク：地区の教科研究会

継続的なネットワーク構築の場として、2校の教師たち、6名が共通して参加しているのが地区の教科の研究会である。しかしY中学校ではその学習への貢献が認められ、X中学校では3名とも貢献は認められなかった。

Y中学校の英語科教師たち3名全員が所属し、省察の喚起や新たな試みへの意欲喚起など、何らかの学習への貢献が認められたコミュニティは、県と市の英語科研究会と私的な英語研究会であった。後者に東教師は参加していないが、北村教師、西山教師を通じて、その研究会とのネットワークは間接的であった。この2つの英語科研究会は双方とも英語という専門性を共有しているが、その性格は異なっていた。

県及び市の英語科研究会は、ややフォーマルであったが、語りからは指導主事など、指導者のもと、授業研究をおこなっているわけではなく、インフォーマルな様相を帯び、1つの授業を創る、あるいはテストをつくるなど、より実践に近い取り組みを他の教師とともに進めていた。そこには「議論」や対話といった相互のやり取りがあり、さらに「素敵な授業」を行っているようなモデルとする教師たちとの交流の場であった。一方、東教師にとっても、この場は若い教師たちとともに授業を創る場であった。時には斬新な発想から刺激を受け、時には東教師が想起したアイデアを提供するような授業研究が行われていた。この研究会に参加することで、例えば、複数の県が集まる研究会での発表の機会も提供され、そのような機会を通じて新しい授業を共に創り、実践し、被批判的に検討し、発表することが批判的な検討の繰り返しとなって省察の深まりを支えていた。

一方、私的な英語の研究会は、高校教師という普段、接しない他者とのネットワークを構築し、「学会」で発表を目指すような、より高い専門性と研究的な視点から既存の授業を「壊す」挑戦的で革新的な場であった。この研究会でも誰かが教えるわけではなく、自分で見て聞いて、解釈するような研究会だという。また、ルーティン的に行っていることに対して、それをやる意義を指摘されるという。このような研究会に参加することで、北村教師は省察を喚起させ、新たな視点を見出していた。また、東教師は間接的に最新の知を得ることによって刺激を受け、新しいことに挑戦する意欲を喚起させていた。

このような、質の異なるコミュニティであるが、共通しているのは、明確な指導者は存在せず、共に1つのものを創る、探究するという取り組みである。また、創造的な取り組みにおいて、その関係性においては、権力関係は存在せず、また、参加の自由もあるものであった。

一方、X中学校の教師たちが3名とも所属していながら、地区の理科研究会は彼らにとって、意義を見出せない場になっている。教材や、教授法など、何らかのアイデアは得ることはあっても、それは自分の実践には活かされていないという。この研究会は、人数が多く、相互のやり取りが無く一方的に情報を受け取るのみの場であった。またそれは、研究授業を行った青木教師の場合でも同様に、質問や意見も出なかったという。X中学校は首都圏に位置しており、地区の研究会においても、都道府県レベルの研究会においても、その構成人数が多いことから、Y中学校の教師たちが属している研究会のような他者とのネットワークは容易に構築できないと推察される。

② 期間に区切られたネットワーク：教職大学院

青木教師と東教師は同期間に教職大学院に在学していた。彼らにとってこの場は、職場を離れ、探究の授業といった同じ目的を有し、実践研究を共に行う場であった。教職大学院は、平素は接しない大学教員、ストレートマスター、他校の教師たちとともに対話する機会と場となり、青木教師には省察が喚起されていた。東教師においては、「学ぶことを学んだ」という。大学院という学問の場で、書物や理論とも出会い、理論と実践が「こういうことなんだな」とつながったという。東教師においては、授業についての考え方の発達に大学院の関与は認められなかったが、ミドルリーダーとしての刺激を受けていた。大学院は2年間で修了だが、その時に築かれたネットワークがその後も保たれている可能性もある。

③ 継続的ではないネットワーク：初任者研修会・参加任意の研修会

分析においては、草野教師の初任者研修会、土屋教師の参加任意の研修会が彼らの実践への意欲を喚起していた。どちらも定期的で継続的な研修会であるが、継続的な他者とのネットワークが築かれているわけではない。また、意義ある研修会は草野教においては1回限り、土屋教師においては、1回完結の研修会である。

草野教師において、実践への意欲が喚起されたのは、新規採用教員4名で、1つの授業を創るという機会であった。この機会は、その場の管理職の裁量によって生み出された偶然の機会であったが、同じ立場の教員同士で、1つの授業を創るという目的を共有し、創造的な取り組みを行うことが草野教師の意欲を喚起させたのであろう。またその対話は、自由で平等で、活発なものであり、他教科の教師の発言から、草野教師は刺激も受けていた。他の初任者研修会は、講義形式で一方向的に情報を受け取るため、また、教える一教えられるという固定的な関係性によって、意欲や刺激は生起しないのであろう。

一方、土屋教師が刺激を受けているのは、夜間に催される研修会である。その研修会は参加任意でインフォーマルな様相も呈している。「第一線」の専門家が講師として話すという形式の研修会は、土屋教師にとって情報を受け取るのみで、相互のやり取りや、その場の参加者とのやり取りもあるわけではない。それでも土屋教師が刺激を受けているのは、その専門分野における専門家の「第一線の感覚」に触れることができるからであろう。平素は接することができない専門性の高い知を得ることによって、土屋教師は実践への意欲を喚起したり、知り得たことを実践に取り入れているという。

④ 個人に固有のネットワーク：家族・部活動

家族については、東教師と西山教師において、子どもの誕生によって、「できない子」への支援や「教師の工夫をどうするか」といった視点が見出されていた。分析においては触れなかったが、青木教師もまた、自分の子どもからも生徒に「逆境にもめげないような子たちにしよう」「鍛え上げる」と考えたという。児童生徒を教える教師にとって、自分の子どもも実践に影響を与えるネットワークを構成する一員である。

一方、土屋教師にとって、部活動のネットワーク、自校の生徒、他校の生徒、他校の教師とのつながりは、明確に教師の学習への影響を与えていた。他校の教師や生徒という、平素は接しない他者から新たな視点を抽出し、それを自校の部活動の生徒に試して、それが授業方法に「フィードバック」されていた。このように、部活動は土屋教師においては重要なネットワークの1つである。

2-3 教師の学習を支える他者とのネットワーク

X中学校とY中学校及び、調査協力者6名の教師たちが有しているネットワークの考察から次の点が明らかになった。

1点目は、コミュニティに属しているからと言って、必ずしも他者とのネットワークが構築されているわけではないことである。X中学校の教師たちが3名とも参加している地区の理科研究会は、一方向的に情報を受け取るのみで、双方向の関係性がなく、他者とのネットワーク自体が構築されていない状態であった。一方、草野教師が参加していた初任者研修会では4名の初任者グループで研究授業を輪番

に行うという形式にもかかわらず、授業後の検討会では指導者（管理職や指導主事）が一方的に講義するという形式によって、参加者同士のネットワークが機能しない状態を強いられていた。しかし、草野教師が意味があったと価値づけていた初任者研修会は、その場の管理職の裁量によって、初任者4名で授業を創る機会と共に初任者同士のつながりが機能し、草野教師は意欲を喚起させていた。つまり、学習に貢献するネットワークは、その場の責任者の裁量によって断つことも機能させることもできるのである。

2点目は、教師の学習を支える他者との関係性の質は、一方的に教えたり教えられるという関係性ではなく、お互いに刺激を与え合える双方向の、権力関係が無く平等な関係性である。これは、Y中学校の教師たち、X中学校の教師たちだけではなく、草野教師が「意味があった」という初任者研修会やY中学校の教師たちが所属している市・県の英語科研究会、教職大学院においても、共通しておおむね認められたことである。おおむねというのは、その研究会によって、また、その個人によって刺激ではなく実際に生徒に寄り添うような視点で実践を問い直す場合や、「自分が目指すところ」を確認し、見極める、新たなアイデア・新たな授業実践を想起する、批判的な省察を経験するという異なりがあったからである。

3点目は2点目に関連して、一方的に教え教えられるという関係性ではなく、お互いに刺激を与え合える双方向の、権力関係が無く平等な関係性は、新しいことに挑戦しながら、共に授業を創るという行為によって生み出されると考えられるということである。Y中学校の教師たちのネットワークに顕著だったのは、学校内においても、校外のつながりにおいても、共に新しい授業やテストを創る、あるいは新しいことに向かって研究するという行為を他の教師と共に行っていたことである。

4点目は2点目に関連して、一方的に情報を受け取る場においても、その分野での卓越した他者や高度に専門性を有する他者と接することができる場に参加することは、省察の喚起・深まりがもたらされる可能性が高いことである。これは土屋教師の事例のみからの見解である。しかし、その場への参加は自由であり、土屋教師の場合は夜間に設定されていた参加任意の研修会と部活動がその場となっていた。

5点目は、学校外に開かれたネットワークによって、新たな知を取り入れることが教師の学習には必要だということである。X中学校とY中学校のネットワークを比較すると、X中学校は学年の教師たちと教科の教師たちとの複数のネットワークがあり、さらに校内研究の取り組みによって不特定多数の教職員とのネットワークも構築され、充実していた。一方、Y中学校は、授業に関する実践的知識に直接、影響を与えるようなネットワークは教科のつながりのみであった。しかし、Y中学校の教師たちはそれぞれが性質の異なるコミュニティに複数属し、学校外とのネットワークを有していた。そのことによって、西山教師と北村教師を通じて革新的で挑戦的なコミュニティの知が間接的に東教師にもたらされ、熟練教師の東教師は刺激を受け、新しい試みへの意欲を喚起させていた。青木教師の場合は、教職大学院に在学し、その期間に区切られたネットワークによって青木教師の学習は支えられていたが、そのネットワークはわずかなつながりを残すのみとなり（教職大学院の教師が来校した際に青木教師の授業について感想を述べたこと）、青木教師の学習は支えられていない状態にある。その意味では、水谷教師も教職大学院とのつながりによって研究主任としての考え方の発達をなし、桜井校長も来校していた教職大学院教員の言葉から刺激を受けていた。X中学校の場合は、知をもたらしたのは顕著に教職大学院か

らであったが、それは分析に明らかなように、地区の教科の研究会が教師の学習を支えるネットワークとして機能していないのも一因であろう。中堅教師や熟練教師においては特に新しい知から刺激を受け、新しい試みへの意欲を喚起させたり、省察の喚起を導くような学習の支えが必要と思われる。

第3節 本研究のまとめと今後の課題

1 本研究のまとめ

本研究は、教師の実践的知識の発達過程とそのあり様を変容的学習として解明することを目指したものである。第1節、第2節にて既に述べたことであるが、本節においては先行研究で明らかであった知見と検討しながら、本研究のまとめとして7点について述べていく。

1 点目は教師の実践的知識のあり様についてである。先行研究において実践的知識について明らかになっていたことは、文脈に依存した経験的な知識であること、特定の事例知識として蓄積され伝承されていること、目的に応じて統合される複合性をもつこと、暗黙知も含むこと、経験と反省から形成されること、属する社会文化の考え方に規制されていること、の6点であった。本研究によって新たに解明されたのは、教師の発達した実践的知識のあり様は、子どもについての考え方の比重が高いということである。教師たちの発達した実践的知識を構成する考え方においては、授業実践に直結している授業づくりに関する考え方と、指導方法に関する考え方の他、教科の目的以外の力を培わせたいという考え方や生徒へこうなってほしいという願いに関する考え方が含まれていた。さらに、他の考え方に影響を与える核となる考え方のほとんどが生徒の育ちに関すること、あるいは子どもが中心の考え方になっていた。すなわち、変容的発達を遂げた教師の実践的知識を構成する考え方は、子どもに培わせたい力や願い、生徒の育ちに関することについての考え方の比重が高く、それら核となる考え方は、授業づくりや指導方法といった表出する考え方にはたらしかけているのである。また、先行研究においては、教師の授業に関する実践的知識は文脈に依存した経験的な知識であることは既に明らかになっていたが、本研究からは、教師が実践的知識の発達に用いる資源としての経験は授業以外の多様な経験によって実践的知識が形成・発達していたことも明らかになった。それらは、生徒指導に関する経験、部活動に関する経験、大学時代の経験、教職に就く以前の仕事で得た経験だけではなく、他の教師からこれまでのことを尋ねられた経験からも、実践的知識の発達は影響を受けていた。つまり、授業に関する実践的知識は、これら授業以外の経験も含む多様な経験を資源として発達した複数の考え方の総体であり、複数の考え方の中で核となる考え方は子どもについてのこうなってほしいという願いや、子どもに培いたい力といった子どもについての考え方であった。そして、それら子どもについての考え方が実践的知識総体に影響を与え、複数の考え方の総体としての実践的知識の一部が授業づくりや指導方法として表出しているのである。ゆえに、本研究で示した事例のように、教師主導型の授業から子ども中心の、例えば協同的な学習へと授業づくりや指導方法を変容的に発達させていくには、子どもに関する何らかの考え方の変容が必要であろう。

2 点目は実践的知識の発達のあり様の特徴についてである。その発達のあり様はそれぞれの事例にて描いたが、複数の考え方が関連し、考え方の総体としての実践的知識が発達していった。その際に、1点目で述べたように、授業に直接かかわる経験以外の多様な経験をも学習資源として実践的知識は発達していったのである。そしてその発達過程においては、実践的知識を構成する考え方の1つ1つが広がっていくことによる総体としての実践的知識の広がりという発達、考え方自体が増えることによる実践的知識の広がりという発達、これまでの考え方を否定して新しい考え方へと変容するのではなく、これま

での考え方に新しい知見を加えての再解釈と刷新という発達、これらの実践的知識の発達のあり様が認められた。特に新しい知見を加えての再解釈と刷新という考え方の発達は、中堅教師や熟練教師といった教職年数の豊かな、東教師の授業についての考え方、桜井校長の学級経営についての考え方、水谷教師の校内研究のテーマづくりの際に認められた。これは、教職の経験で培われた本質的な知識はどのような要請にも揺るがないということでもある。しかしその再解釈・刷新に至るには、現代的な新しい知識を得ていた。この点から、教職年数の長い教師ほど、新しい知にふれ、それらから刺激を受け、自ら考え方を変容的に発達させる必要がある。

3点目は実践的知識を構成する考え方の発達過程の特徴についてである。考え方の発達過程においては、新たな視点を見出すことが重要であると同時に、コミュニケーション的学習がなされている。考え方の発達過程には6つの局面があるが、その6つの局面を順番に経ていくわけではなく、他者の実践から新たな視点を見出してそれを試すというサイクルを繰り返しながら、徐々に新しい考え方の枠組みが構築されていく考え方の発達過程も認められた。この点から、考え方の発達過程において必要不可欠なのは、最終的に新しい枠組みになっていく新たな視点を抽出することであり、その新たな視点を試し、新たな視点への信頼度を高める過程を経て最終的に批判的自己省察が導かれるのである。そして、新たな視点は、自分とは異なる考え方の多様な他者の言動を理解しようとするコミュニケーション的学習によって見出される可能性が高く、この場合にはヒトだけではなく、書籍も含まれる。コミュニケーション的学習は、自分の意図する方へ他者を操作することよりも、相手の言動を理解しようとする学習であるから、相手の言動を解釈しようとするときにこれまでとは異なる視点に気づく可能性が高いのである。

また、教師の実践的知識の発達は多様な経験を学習資源としている点については既に述べたが、その学習資源としての経験には3種類の経験が認められた。1つは、変容的学習論で提唱されているような、過去の経験に新たな意味を見出すことによって考え方の発達に至るという意味での過去の経験を学習資源とする場合である。この場合は、うまくいかなかった経験や、暗黙的に抱いていた考え方を認識し、過去の経験に新たな意味づけをなすことによって批判的自己省察に達する。もう1つは、新しい行動が新しい経験となってさらなる考え方の発達を導くという、新しい行動による新しい経験を学習資源としている場合である。この場合は、見出した新しい視点を試すことによって生まれる新しい行動が新しい経験となるという意味から、積極的な経験である。そしてこの場合は、挑戦的な行動によって自ら変容的学習を進めていくと解釈できる。自分で選択した新しい行動は、その結果を批判的に検討し評価することから省察が喚起されたり、批判的な検討が深まっていく。そしてもう1つも新しい経験であるが、これは意図してはいない偶然的な産物とも言える経験を学習資源としている場合である。事例分析からは、学習資源としての新しい経験には、これまでとは異なる新しい行動が新しい経験となって学習レディネス状態を創り出すという点も見出せたが、この場合の新しい経験は、自ら起こした行動によるものではなく、例えば、落ち着いた生徒の指導など、偶然に発生した要素が多い。しかし、意図せずに起きた行動によって、偶然にいつもとは違う生徒の言動から新たな視点が見出されることは、あり得ることなのである。自分で選択しなくとも、新しい行動、すなわち新しい経験から、新しい視点が見出される可能性は高い。しかし、このような新しい行動から必ずしも省察の喚起や省察の深まりがもたらされるわけではなく、学習の質（道具的学習・コミュニケーション的学習）や他者との関係性が関連して考え

方の発達がなされていくのである。コミュニケーション的学習の場合は生徒や教師といった他者の言動を理解しようとする行為によって多面的な検討やより深くその言動の意味を追求することに繋がる。だからコミュニケーション的学習は、新たな視点を見出させたり、批判的な検討に繋がっていくのである。変容的学習論においては、ディスコースという特別な対話によって新しい考え方の枠組みは批准され、批判的自己省察が導かれるとされている。しかし教師の場合は、事例においては他者からの確認や承認を得る事例もあったが、新しい視点は子どもの反応によって価値づけされていった。そしてその際にもコミュニケーション的学習が行われていたのである。教師の発達した実践的知識の核となる考え方が子どもへの願いや子どもに培いたい力であるのは、批判的な検討において、新しい視点が子どもの反応によって価値づけされ、考え方が最終的に批判的自己省察に達して発達していくからであろう。

4点目は3点目に関連して、教師の変容的学習のあり様は極めて自律的であるということである。教師たちは考え方を変容させなくては立ち行かないような状況ではなくとも、「繰り返してるだけじゃしょうがない」「子どもが落ち着いて何かができると思った」というように、変容への意欲を喚起させ、新たな取り組みを自ら行っていた。新しい経験は変容的学習のレディネス状態を創るということでもあるが、それは生徒の状況や教師同士の関係性の質などの教師の学習環境が影響を与えていた。教師は子どもの状況によって自ら学習を生起させており、その時に教師の学習を支える環境が整っていれば、新たな視点の抽出に繋がったり、さらなる新たな試みが導かれる可能性は高い。

5点目は教師の学習を支える教師たちの貢献についてである。教師の学習を支える環境を整備するという貢献は、教師の学習にとって極めて重要ということである。教師の学習についての貢献においては、教師の学習を支える環境を整備するという貢献と教師の学習へ直接的にはたらきかける貢献という2種類の貢献があった。前者の1つは桜井校長の教師たちの関係性の質を整えるという貢献である。変容的学習論の先行研究から、学習プロセスには支援・信頼・友情・親友関係のような主観的な要素が必要であることも明らかになっており、他者との信頼関係は、議論を戦わせ、開放的に情報を共有し、お互いの合意形成を達成することを通じて、自己の抱えている前提を批判的に省察することを可能にすると報告されている。X中学校においては、オープンな関係性と共に「信頼感」を基盤として「安心感」や承認を得られるような受容的な関係性の質が教師たちの間にあった。その関係性の質が他者の実践を見ることがや新しい試みに挑戦すること、新しい考え方への承認を得て考え方を発達させることを可能にしていた。無論、このような関係性の質のみで教師たちの変容的学習がなされるわけではなく、そのためには省察の喚起や新たな視点の抽出といった、教師の学習に直接的にはたらきかける貢献も必要である。しかし、教師たちの関係性の質が他者の実践に触れる機会を創り出し、省察の喚起や新たな視点の抽出を導く環境となっている。教師たちの関係性の質を整えるという貢献は、教師の学習にとって極めて重要な貢献である。

6点目は教師の変容的学習を支えるためには教えるという行為は意味をなさないということである。これは教師だけに限らないことかもしれないが、自律的に学習を生起させている教師において、変容的学習に貢献する他者との関係性の質は、一方的に教え教えられるという関係性ではなく、お互いに刺激を与え合える双方向の、権力関係が無く平等な関係性であった。そしてそれは、新しいことに挑戦しながら、共に授業や実践を創るという行為によって生み出されると考えられる。

7点目は教師の変容的学習を方向づける教師の条件である。分析から、教師の学習を支える教師の貢献として、行為をする主体が教師の学習へ貢献しようという意図が無く行われている貢献、行為を行っている主体がある程度、意図をもってはたらきかける貢献、明確に教師たちの学習を支えるという意図を有した貢献、という3種類の貢献が認められた。行為をする主体が教師の学習へ貢献しようという意図が無く行われている貢献は主に同じ立場の教師たちによる貢献であり、授業公開や授業を共に創る取り組み、インフォーマルな対話という貢献であった。これらの関係性においては、行為を行う側と行為を受ける側の関係性は平等性が担保されていた。しかし、行為を行っている主体がある程度、意図をもってはたらきかける貢献、明確に教師たちの学習を支えるという意図を有した貢献は、本研究においては教師たちの学習への貢献であったが、その立場は権力を付与された、学年主任、研究主任、校長であった。研究主任の水谷教師と桜井校長は教師たちの学習を方向づけていたが、本事例で彼らの行為が教師たちに対して貢献という結果をもたらしたのは、次の2点によると考えられる。1点目は、行為を行っている主体が意図をもってはたらきかけたとしても、それを強いたり、教えたりしているわけではないことである。例えばコミュニケーション的学習の場合は、それをX中学校に導入した水谷教師は、授業を見る視点を明示したのみであり、そのコミュニケーション的学習が導かれるような環境は整えてもそれを行うかどうかは本人次第である。2点目は、桜井校長も研究主任の水谷教師も、教育行政から課せられた課題をそのまま受容するのではなく、自己の経験や書物等を用いて批判的な検討を深め、X中学校の文脈に位置づけて課題を問題へと再構成し、学習の方向性を見出していた。X中学校内においては、権力のあるものが学習を方向づけているというとらえ方もできるが、彼らも変容的に発達しながら他の教師たちの考え方の発達を支えたり、実践を共に行い共感的にかかわっている教師である。反対に言えば、このように自らも変容的に発達し、実践を共に行い共感的にかかわっている教師だけが学習の方向づけをすることができるのかもしれない。また、学習の方向づけはできても、そのことによって変容的発達を成し遂げるのは本人であり、学習自体を強いることはできないのである。

2 本研究の意義

本研究の意義を、実践的知識の発達研究および変容的学習論研究から述べていく。

本研究は、実践的知識の発達過程を変容的学習として解明することを研究課題としていた。これまでの先行研究においては、教師の実践的知識の発達過程が明らかになっていないという課題が残され、主にアメリカの先行研究からの知見によって、教師の学習は再解釈・再構成することによって実践的知識を発達させて力量を獲得していくこと、その過程において暗黙である考え方の転換があるということが示唆されていた。そして、教師の力量形成や実践的知識の発達を教師の学習として明らかにする研究の必要性が言及されていた。研究方法上の課題としては、研究対象の範囲という点において、これまでの研究が授業とその検討会に特化されていたため、児童生徒の生活全般にまで目を配って指導する日本の教師の実践的知識の実態に迫っていないという課題、教師の学習についての検討が無いままに教師の学習について論じているという課題もあった。

本研究では、教師の実践的知識の発達過程の解明という残された課題を明らかにするだけでなく、教師の信念とも言える暗黙となっている実践的知識の存在とその影響を明らかにし、「同僚性」や教師の

「協働」と言われていた教師の学習に貢献する教師の行為を明らかにした。また、研究方法においては、教師の学習の特徴からその学習を変容的学習として位置づけ、生涯発達を遂げていく教師の学習に成人学習論の知見を用いた点に本研究の特色がある。教師の実践的知識の発達を変容的学習として位置づけるにあたっては、教師の学習の特徴を検討し、変容的学習論の知見から研究方法と分析枠組みを構築した。その際には、一般の成人とは異なる専門家としての教師の学習分析のため、省察的実践家論も用いたものである。

変容的学習論を用いた実証的な研究としても本研究は新しい知見を提供し得たものとする。変容的学習論は、北米を中心とする海外でますます研究と著作の量が増加するほど主要な理論であるにもかかわらず、日本においてはその研究が理論研究にとどまり、実証的な先行研究の数は限られていた。また、欧米における研究においては、個人をとりまく社会的な影響への注目が足りないこと、合理性以外の例えば感情の影響や他者とのかかわりなどを見過ごしていること、フォーマルな高等教育における研究に排他的に制限されていること、への批判があった。本研究においては、これらの課題を果たし、研究方法においても長期的に複数回の調査を行い、複数の調査協力者の語りを羅生門的手法によって、データの信頼性を高めた。また、分析においては調査協力者の語りの再解釈性を担保できるように示したものである。本研究においては、明確な指導者が存在しない状態の、インフォーマルな状態での変容的学習の発達過程とあり様についての新たな知見と、学習に貢献する行為という新たな知見を提供できたと考えている。

3 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界については2点を挙げる。1点目は、インタビューによるデータ収集という点である。本研究では、無意識のうちに行われた学習をも表出させること、暗黙である考え方と、それが何に影響を受けているのかを表出させること、学習が生起している文脈を表出させること、を目的として「語り」を研究方法として用いた。調査デザインとしては長期間の複数回の調査を行い、同じコミュニティに属する複数の調査協力者からデータを得たが、得られたデータは、調査協力者と筆者と協同の産物であり、インタビューの影響は免れない。また、筆者が教員であることからまた数年をかけて調査していることから、ラポールの形成はなされたが、反対に筆者が共感的になりすぎないように留意した。このような限定的なデータに基づいた研究であるというのが本研究の限界である。2点目も1点目に関連している。本研究においては、8名の調査協力者の事例分析を行い、理論的飽和を目指した。しかし、実践的知識は各々の多様な経験から形成・発達しているため、その実践的知識を構成する考え方の発達過程も多様であり、理論的飽和に至ることはできなかった。そのため、本研究で示した分析と結果は、極めて限定的なローカルなものである。

今後の課題は、本研究において明らかになった知見について、さらなる理論的飽和を目指すことであるが、個々の実践的知識は多様で豊かであり、共通性を見出すことよりも多様性を明らかにする方が適しているとも言える。今後の具体的な課題としては2点ある。1点目は、大学教育の影響を明らかにすることである。北村教師に固有の特徴であったが、大学時に行った学習指導に関する研究から見出した視点を、北村教師は実践的知識へと発達させていったのである。北村教師のように、大学時代に教師と

しての母概念を得ている教師は、例外的なのであろうか。反対に言えば、大学で行われている教師教育はどのように教師の実践的知識に影響を与えているのであろうか。2点目の具体的な課題は、職層に限定した分析である。本研究では校長と研究主任という2名のみ分析にとどまったが、彼らの貢献は非常に影響力が強いものであった。また、草野教師の事例では、新規採用教員研修を主導していた校長や指導主事は教師同士のネットワークを結果的に断絶させていた。教師の教育にあたる立場にあるものの行為の責任は大きい。彼らの教師の学習への貢献という観点からの研究も今後の課題としたい。

最後に変容的学習論の活用とその限定性について述べる。筆者が変容的学習論にこだわるのは、例えば負の経験であってもそれらを学習資源として、自ら意味を見出し、教師自身が発達を遂げていくという自律的な教師の発達を明らかにするのに合致している学習論だからである。成人学習論においては、自己の行動や考え方を批判的に検討し、省察を深めていくことにおいて成人学習者を導く成人教育者の役割が必要とされている。しかし、教師は日々、自律的に実践を省察している専門家である。ゆえに事例分析からも明らかのように、変容的学習を他者が起こさせようとすることはできないし、できるのは、学習環境を整えることであろう。しかしながら、本研究においては、学習の方向性を定めるといふ、非常に危険性のある教師の学習への貢献についても述べた。強調したいのは、教師の学習に貢献している教師は、すべて、共に実践を行い、教える—教わるという固定的・一方的な関係性ではないことである。教師は自律的に省察し日々の授業を改善しようとしているものである。その自律性を活かして、他者と対話が行えるような、新しい知に触れられるような、そのような環境の整備と、新しい方法を用いて失敗しても、共に実践者として共感できることが、教師の学習に貢献し得る教師の条件であろう。その方法を使えばあたかも誰かが誰かに変容を起こさせることができるような学習論ではないのである。教師の実践的知識の発達（力量形成）に関してこの論を当てはめるのではなく、この論の知見を活かして、一般的な成人と比較しても省察の日々の経験があり、自律的に実践を改善しようとしている教師の変容的な発達に貢献していきたいと考えている。

《引用・参考文献》

A

- 秋田喜代美(1992)「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第 32 巻、pp.221-232.
- 秋田喜代美(1996)「教師教育における『省察』概念の展開 反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」『教育と市場』世織書房、pp451-467.
- 秋田喜代美(1998a)「授業をイメージする」『成長する教師』金子書房、pp.74-88.
- 秋田喜代美(1998b)「実践の創造と同僚関係」『教師像の再構築』岩波書店、pp.235-259.
- 秋田喜代美(2006)「第 9 章 教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」『日本の教育と基礎学力』明石書店、pp.191-207.
- 秋田喜代美(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.

B

- Baumgarther, L. M. (2001) “An Update on Transformational Learning” In Merriam, S. B., ed. *The New Update on Adult Learning Theory: New Direction for Adult and Continuing Education*, No.89, Jossey-Bass, pp.15-24.

C

- Cranton, P. (1992) *Working with Adult Learners*. =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.
- Cranton, P. (1996) *Professional Development as Transformative Learning; New Perspectives for Teachers of Adults*, =入江直子・三輪建二 監訳(2004)『おとなの学びを創る 専門職の省察的実践をめざして』鳳書房.

D

- Dewey, J. (1938) *Experience and Education* =市村尚久 訳(2004)『経験と教育』講談社.

F

- 福井大学教育地域学部附属中学校研究会(2011)『専門職として学び合う教師たち』エクシート.
- 藤原顕・由井はるみ・萩原伸・松崎正治(2000)「授業構成に関わる教師の実践的知識 —二つの授業実践の意味づけと関連づけに基づいた実践的知識の物語的構造—」『兵庫県立看護大学紀要』第 7 巻、pp.1-15.
- 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.

G

Greenleaf, Robert K. (1977) *Servant Leadership* = 金井壽宏 監訳・金井真弓 訳 (2008) 『サーバントリーダーシップ』英治出版.

Gergen, K. J. (1994) *Realities and Relationships : Soundings in Social Construction* = 永田素彦・深尾誠 訳(2004a) 『社会構成主義の理論と実践』ナカニシヤ出版.

Gergen, K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction* = 東村知子 訳(2004b) 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.

H

姫野完治(2013) 『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』大阪大学出版会.

平井京之介 編著(2012) 『実践としてのコミュニティー ―移動・国家・運動』京都大学学術出版会.

Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (1995) *The Active Interview* = 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.

I

池田広子・朱桂栄(2008) 「批判的ふり返りによる意識変容の学習の可能性―日本語教師の場合―」 『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』第7号、pp.12-22.

池田守男・金井壽宏 (2007) 『サーバントリーダーシップ入門 引っ張るリーダーから支えるリーダーへ』かんき出版.

K

金井壽宏・楠見孝 編著(2012) 『実践知 エキスパートの知性』有斐閣.

北神正行・木原俊行・佐野享子 (2010) 『学校改善と校内研修の設計』学文社.

北澤毅・古賀正義編著 (2008) 『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社.

Korthagen, F.A.J. (2001) *Linking practice and theory* = 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子 訳 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.

厚東芳樹・長田則子・梅野圭史(2010) 「アメリカの Teaching Expertise 研究にみる教師の実践的力量に関する文献的検討」 『兵庫教育大学連合学校教育学研究科紀要教育実践学論集 11』、pp.1-13.

熊谷慎之輔 (2012) 「第4章スクールミドルの職能発達を考える視点と理論」小島弘道監修『学校づくりとスクールミドル 講座 現代学校教育の高度化 11』学文社.

L

Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning : legitimate peripheral participation*= 佐伯胖 訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書.

M

- 松木健一(2010)「教科センター方式の学校建築に関する考察」『教師教育研究』Vol.3、福井大学大学院教育学研究科、pp.139-146.
- 丸山範高(2009a)「国語科教師が持つ授業実践知の習熟過程に関する事例研究」『和歌山大学教育学部紀要人文科学』第59集、pp.1-9.
- 丸山範高(2014)『教師の学習を見据えた国語科授業実践知研究』溪水社.
- Merriam, J.・Caffarella, R.(1999)*Learning in Adulthood* =立田慶裕・三輪健二 監訳(2005)『成人期の学習 理論と実践』鳳書房.
- Mezirow, J. & Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass.
- Mezirow, J.(1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning* =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.
- Forum (1994) (Mezirow, J., Understanding Transformation Theory; Tennant, M., Response to Understanding Transformation Theory; Newman, M., Response to Understanding Transformation Theory; and Mezirow, J., Resposnse to Mark Tennant and Michael Newman) ,*Adult Education Quarterly* 44 (4) , pp.222-244.
- Mezirow, J.(1997)Transformative Learning: Theory to Practice: *New Direction for Adult and Continuing Education, no74*, Jossey-Bass.pp.5-12.
- Mezirow, J.(1998)Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An overview, *PAACE Journal of Lifelong Liarning*, Vol. 7, pp.1-14.
- Mezirow, J. & Associates(2000)*Learning as Transformation*, Jossey - Bass.
- Mezirow, J(2003)Transformative Learning as Discourse :*Journal of Transformative Education Vol.1 No.1*, Sage Publications , pp.58-63.
- Mezirow, J., Taylor, E. W.& Associates (2009) *Transformative Learning in Practice Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey-Bass.
- 三輪健二(2009)『大人の学びを育む』鳳書房.

N

- 永井建夫(1989)「認識変容としての成人の学習－J. Mezirow の学習論の検討－」『東京大学教育学部紀要』、第29巻、pp.331-339.
- 永井建夫(1991a)「アメリカ、J. Mezirow の学習論をめぐって」社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習IX 諸外国の生涯学習』、雄松堂出版、pp.73-113.
- 永井建夫(1991b)「認識変容としての成人の学習(Ⅱ)－学習経験の社会的広がりの可能性－」『東京大学教育学部紀要』、第31巻、pp.291-300.
- 永井建夫(1995)「解放の教育理論としてのアンドラゴジーの展開－アメリカのアンドラゴジー論における Mezirow の位置」『日本社会教育学会紀要』、No31、pp.125-132.
- 永井健夫(2005)「成人学習論としての省察的学習論の意義について」『日本の社会教育第48集 成

- 人学習』日本社会教育学会年報編集委員会、東洋館出版社。
- 長澤悟(2004)「教科センター方式による中学校計画 2 計画編」『文教施設』16、2004 秋号、文教施設協会、pp.18-21.
- 長澤悟(2012)「教科教室型中学校における環境移行に係る評価と学校運営円滑化のプロセス」『科学研究費補助金研究成果報告書』<https://kaken.nii.ac.jp/d/p/20360276/2010/8/ja.ja.html> 2015 年 1 月 3 日最終アクセス
- 中島義明 監修 (1999)『心理学辞典』有斐閣.
- 野中郁次郎(1990)『知識創造の経営』日本経済新聞社.
- 中原淳(2010)『職場学習論 仕事の学びを科学する』東京大学出版会.
- 中原淳(2012)『経営学習論 人材育成を科学する』東京大学出版会.

S

- 坂本篤史(2013)『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程 —小学校における授業研究事後協議会の検討—』風間書房.
- 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 No1.』青山学院大学附置情報メディアセンター、pp.22-25.
- 佐野享子(2010)「校内研修の設計に活かす成人学習の原理」小島弘道監修『学校改善と校内研修の設計 講座現代学校教育の高度化 24』学文社 pp.83-99.
- 桜井厚(2012)『ライフストーリー論 現代社会学ライブラリー7』弘文堂.
- 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 巻、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 巻、pp.183-200.
- 佐藤学(1993)「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第 2 号、教師教育学会編、pp.22-35.
- 佐藤学(1994)「2 章 教師文化の構造—教育実践研究の立場から」『日本の教師文化』東京大学出版会、pp.21-41.
- 佐藤学(1997)『教師というアポリア—反省的实践へ—』世織書房.
- 佐藤学(2000)「新自由主義のカリキュラム改革を超えて—実践的ディスコースの政治学」『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社、pp.373-385.
- 佐藤学(2008)「教師教育の危機と改革の原理的検討—グランド・デザインの前提—」『日本の教師教育改革』日本教師教育学会編、学事出版、pp.22-37.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner* =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—」『教育実

- 践研究：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No10、pp.11-20.
- 志水宏吉（2008）「志のある学校」『公立学校の底力』筑摩書房、pp.108-122.
- 篠原岳司（2016）「新しい学校と教師の学習」『現代の学校を読み解く 学校の現在地と教育の未来』春風社、pp.81-112.
- T
- 高井良健一（2015）『教師のライフストーリー 高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房.
- 田辺繁治(2002)「日常実践のエスノグラフィ」田辺繁治・松田素二 編著『日常実践のエスノグラフィ』世界思想社、pp.1-38.
- 田中里佳(2011)「成人学習理論の視点を以て教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析—」『日本教師教育学会年報』第20号、学事出版 pp.99-110.
- 田中里佳(2012)「変容的学習に関する先行研究の整理と今後の課題 —批判的レビューを通して—」『立教大学大学院教育学研究集録』第9号、立教大学大学院文学研究科教育学専攻、pp.49-63.
- 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.
- 田中里佳(2015)「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」『立教大学教育学科研究年報』第58号、pp.201-218.
- 田中里佳(2015)「教師の実践的知識の変容的発達に関する一考察」『日本学習社会学会年報』第11号、pp.64-72.
- 田中里佳(2016)「変容的学習論に基づく教師の実践的知識の発達過程に関する研究 —若手教師の事例分析を通しての一考察—」『日本学習社会学会年報』第12号、pp.78-89.
- Taylor, E. (1997) Building Upon The Theoretical Debate: A Critical Review of The Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly* 48, pp.34-59.
- Taylor, E.(1998)The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education* , Information Series No.374, pp.1-85.
- Taylor, E.(2000)Analyzing Research on Transformative Learning Theory . In Mezirow, J., Taylor, E. & Associates. *Learning as Transformation* , pp.285-328, Jossey - Bass.
- Taylor, E.(2007)An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005)*International Journal of Lifelong Education* vol.26, No2, pp.173-191.
- Taylor, E.(2008)Transformative Learning Theory . In Merriam, S. B., edd. *Third Update on Adult Learning Theory: New Direction for Adult and Continuing Education*, No.119, pp.5-16, Jossey-Bass = 立田慶裕 他 訳(2010)『成人学習理論の新しい動向』福村出版.
- Taylor, E.(2009)Fostering Transformative Learning. In Mezirow, J., Taylor, E. & Associates. *Transformative Learning in Practice* , pp.3-17, Jossey-Bass.

- 常葉-布施美穂(2004)「変容的学習」『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、pp.87-114.
- 當眞千賀子(2002)「問題系としての実践コミュニティ」田辺繁治・松田素二 編著『日常実践のエスノグラフィ』世界思想社、pp.117-141.
- 豊田千代子(1991)「自己決定学習と成人性の発達—メズィローの批判的成人学習論を中心として—」社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習Ⅷ 学習・教育の認識論』、雄松堂出版、pp.145-177.
- 塚田守(1998)『受験体制と教師のライフコース』多賀出版.

Y

- 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.
- やまだようこ編著(2007)『質的心理学の方法』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(2012a)『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.
- 山崎準二(2012b)「第6章 教師のライフコースと発達・力量形成の姿」『講座 現代学校教育の高度化 5「考える教師」—省察, 創造, 実践する教師—』学文社、pp.98-117.
- 安田雪(1997)『ネットワーク分析』新曜社.
- 吉岡一志(2007)「保育士の成長を支える信念の形成過程」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第56号、pp.101-108.
- 油布佐和子編著(2007)『転換期の教師』放送大学教育振興会.

W

- Watkins,K.W., Marsic,V.J. (1993)*Sculpting the Learning Organization* =神田良・岩崎尚人 訳(1995)『学習する組織をつくる』日本能率協会マネジメントセンター.
- Wenger,E., McDermott,R., Snyder,W.M.(2002)*Cultivating Communities of practice* =野村恭彦 監修・桜井祐子 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.