

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

A Study on the Development of Teacher's Practical Knowledge as Transformative Learning

田中里佳*

TANAKA, Rika

本研究は、教師の力量形成を実践的知識の発達とし、そ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したものである。

本論文では序章において研究の課題・方法を検討し、続く第1章～第3章では事例分析・考察を行った。終章では事例分析から得られた知見を総合的に考察し、明らかになった点を本研究のまとめとして述べたものである。本論文の構成に従い、序章、実証的分析（第1章・2章・3章部分）、本研究のまとめ（終章部分）、の順に要旨を述べていく。その後、本研究の位置づけと特徴、及び成果と限界を述べる。

1 序章：本研究の課題・方法

現代の学校と教師には、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持ち込まれ、短期間で成果を出すことが要求されている。そうした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研修も種々行われているが、皮肉にも制度化された研修が教師の力量形成を阻害する結果ともなっている¹。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メント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、という問題関心から本研究は発している。

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形成のあり方に立脚しているからである。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必要である。また、実践的知識の発達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

* 東京都東村山市立回田小学校教諭

本論文の構成（目次）

第1章～第3章の個々の事例分析における細目次は、すべて第1章・第1節と同様に、1 調査協力者の概要、2 分析、3 考察、である。

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
 - 2 先行研究の検討
 - 3 本研究の対象と課題
- 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
 - 2 変容的学習論から導き出される分析枠組み
- 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
 - 2 調査方法と調査内容
- 第4節 本論文の構成
 - 1 本論文の構成
 - 2 本論文の特色・位置づけ
 - 3 用語の定義

第1章 実証的分析Ⅰ：Y中学校の教師達

- 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
 - 2 分析
 - 3 考察
- 第2節 西山教師：若手教師の実践的知識の発達
- 第3節 東教師：中堅・熟練教師の実践的知識の発達
- 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
 - 2 本章の小括・残された課題

第2章 実証的分析Ⅱ：X中学校の教師達

- 第1節 土屋教師：初任教師の実践的知識の発達
- 第2節 草野教師：若手教師の実践的知識の発達
- 第3節 青木教師：中堅教師の実践的知識の発達
- 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
 - 2 本章の小括・残された課題

第3章 実証的分析Ⅲ：教師の学習を支える教師達

- 第1節 水谷教師：研究主任としての考え方の発達
- 第2節 桜井校長：校長としての考え方の発達
- 第3節 総合考察
 - 1 水谷教師と桜井校長の事例からの総合考察
 - 2 本章における結論と残された課題

終章 本研究のまとめと今後の課題

- 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
 - 2 教師の実践的知識の発達過程と省察の深まり
 - 3 教師の実践的知識の発達過程とそのあり様
- 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
 - 2 教師の学習を支える他者とのネットワーク
- 第3節 本研究のまとめと今後の課題
 - 1 本研究のまとめ
 - 2 本研究の意義
 - 3 本研究の限界と今後の課題

《参考・引用文献》

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。

本研究の課題設定においては、教師の力量形成に関する先行研究のレビューを参考にし、教師の長期的な力量形成に関する研究としてライフコース研究とライフヒストリー研究、教師の実践的知識に関する研究、教師の発達を学習として位置づけている実証的な研究の検討を重点的に行った。これら先行研究の検討から本研究で明らかにする課題を次の3点とした。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解明、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、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。教師の実践的知識の発達研究として解明すべきこれら3点の課題の他、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デザインに関する課題も先行研究の検討から明らかになった。1点目は研究対象範囲の二極化についての課題、2点目は教師の学習過程としての省察のとらえ方についての課題である。そこで本研究においては、授業以外の経験も教師としての発達の資源ととらえ、学級指導や特別活動等、授業以外の教育実践も分析の対象とし、省察の質の異なりを明確にして教師の実践的知識の発達過程を解明することを目指した。

研究方法としては、教師の学習の特徴を検討し、その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て位置づけた。これは、経験を学習資源とし、省察によって教師としての学習を深め、他者と関わることによって学習をなしていくという教師の学習の特徴が変容的学習論の学習観と合致しているだけではなく、さらに、変容的学習論においては学習が明確に定義され²、省察の質についても提唱されていることから、研究デザインに関する課題の2点目に応えることができると考えたからである。

教師の実践的知識の発達過程解明のための分析枠組みは、変容的学習論で定義されている成人の学習観をもとにして、変容的学習に関する先行研究を検討し³、構築した。しかし、一般の成人とは異なり専門性を有する教師の学習を解明するにあたり、変容的学習論で提起されている省察概念に省察的实践家論⁴の提言を加え、構築したものである (table: 0-1)⁵。

分析においては調査協力者自身の「語り」をデータとして用い、省察の深まる過程の分析によって実践的知識を構成している考え方の発達過程を明らかにしていく。分析において「語り」を用いるのは、次の3点を表出させる目的からである。1点目は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点目は学習が生起している文脈を表出させること、である。

「語り」を得るための調査方法は、調査的半構造化面接法による調査（以下インタビュー調査と呼称）とし⁶、新しい課題に共通に取り組む公立小・中学校の教師を対象として、複数の学校勤務経験がある教師を複数含むように縁故法によって調査協力者選定を行った。これは、一人の教師の複数の経験（複数の勤務校）から発達過程を分析することと、同一環境（共通の課題・勤務校）での複数の教師の発達過程を分析し、他者との関連性や共通性を検討すること、同一の環境での状況や背景を複数の語りから明らかにしていくという3点の目的からである。本研究においては現代的な課題として教科センター方式導入を契機として授業改善に取り組む2つの中学校の教師達8名を調査協力者とし、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継続的に調査を行ったものである (Table: 0-2)。

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か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』風書房、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』風書房、p.206の図からの引用。

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	2012.8.3 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)

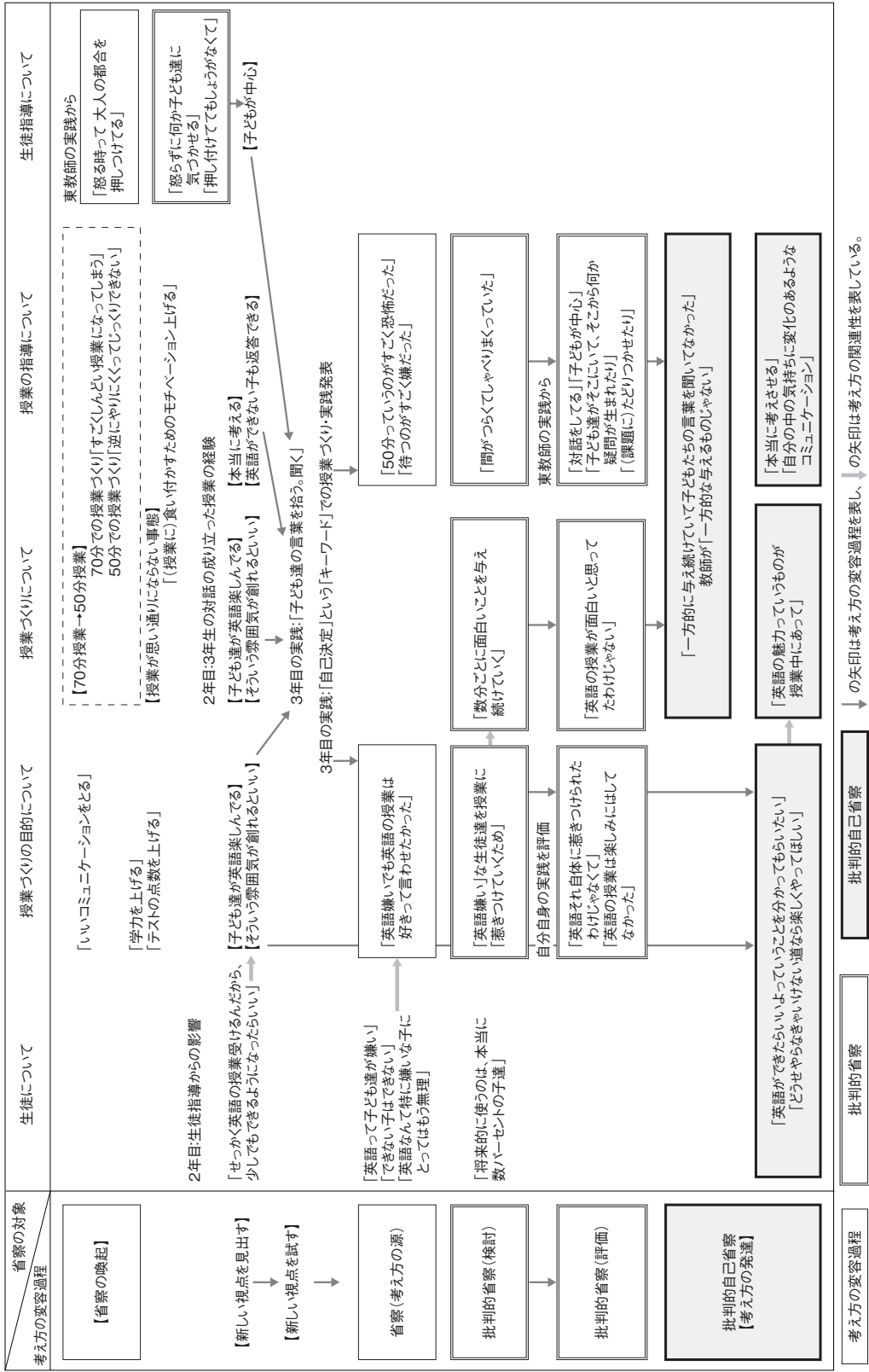
2 第1章・第2章・第3章：実証的事例分析

第1章ではY中学校3名の教師達の事例分析を行い、実践的知識を構成する複数の考え方を生徒指導に関する考え方と授業に関する考え方に大別し、個々の考え方の発達過程を明らかにしていった(例:Figure:N1 西山教師の授業に関する意味パースペクティブの発達過程と構造)。その後、大別して分析してきた生徒指導に関する考え方と授業に関する考え方の発達過程を総合し、実践的知識の発達過程とその特徴について、省察の深まりに関する特徴について、学習を支える他者とのネットワークについて、これら3点について考察を加えた。考察の観点をこれら3点としたのは、次の目的からである。

実践的知識の発達過程とその特徴についての考察では、本研究課題1点目の実践的知識のあり様の解明、本研究課題2点目の実践的知識の発達過程の解明を目的とした。これら2点の課題についてを同時に考察したのは、分析してきた実践的知識を構成する複数の考え方の発達過程は一樣ではなかったため、それらの発達過程の特徴と共通性を整理した上で、複数の考え方の関連性を考察する必要があるからである。この考察において、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と、実践的知識を構成する複数の考え方に共通する発達過程を明らかにしていった。

省察の深まりに関する特徴についての考察では、本研究課題3点目の個人の実践的知識の発

Figure : N1 西山教師の授業に関する意味パースペクティブの発達過程と構造



達と他者との関係性の解明のため、変容的学習の中心プロセスである省察の深まりを導いた要因を明らかにすることを目的とした。これは、個人の実践的知識の発達に影響を与えた他者とその行為を明らかにするために、何が実践的知識の発達過程において重要であるのかを先ず、明らかにする必要があったからである。

学習を支える他者とのネットワークについての考察では、研究課題3点目を解明することを目的とした。省察の深まりに関する特徴についての考察において明らかになった点から、学習を支える他者とは誰かを抽出し、その他者はどのような機会と場において影響を与えているのか、その他者とはどのような関係性であるのか明らかにしていった。

Y中学校3名の教師達の各々の事例分析・考察の後に、3名に共数する点および個人に特徴的な点についての総合的な考察を行った。その結果、実践的知識のあり様と発達過程に関しては、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、他の考え方に影響を与えていること、実践的知識の発達は複数の考え方が関連して発達し、統合的で拡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など、5点が明らかになり、省察の深まりに関する特徴としても、コミュニケーションの学習を通じて新たな視点が見出されていることなど、4点が明らかになった。教師の学習を支える他者とのネットワークについては、常時、共に過ごしている調査協力者3名の関係性が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こと、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と、それらが他者の実践から新たな視点を見出すこと、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点が明らかになった。また、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、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も明らかになった。

しかしY中学校の事例分析においては、次の3点の残された課題も明確になった。それらは、授業に関する実践的知識の発達が生徒指導に関する考え方の影響を受けていることから、生徒指導上の顕著な「荒れ」が無い事例を分析する必要、3名の関係性の質は教科センター方式独自の校舎（教室の近さ・オープンな造り・教科の職員室）の影響を受けていることから、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、授業に関する省察の喚起はY中学校独自の問題解決型授業と70分授業からもたらされていたことから、授業改善の文化が定着していない学校における実践的知識の発達を分析する必要、これら3点である。

第2章では、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X中学校3名の教師達の事例分析および総合考察を、第1章と同様に行った。その結果、実践的知識のあり様と発達過程に関しては、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拡がっていくこと、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など、8点が明らかになった。省察の深まりに関する特徴に関しては、実践が立ち行かないような困難な状況が発生しておらず、考え方を変容させなくてはならない必然性が生じていない場合でも省察の深まりが導かれた特徴について、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、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など、4点
が明らかになった。教師の学習を支える他者とのネットワークに関して、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、校内研究・授業研究の有無にかかわらず、学年の教師達や他の
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、その教師達との関係性は、
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
も有していたこと、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こと、定期的な校内研究の
取り組みが始まったことによって、不特定多数の教師達とのネットワークが構築されていること
など、6点が明らかになった。また、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、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、その場における他者との関係性は、自由で、平等
な関係性であることなど、3点が明らかになった。

X中学校の事例分析からは、授業改善の文化が定着していなかったX中学校において、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、校内研究・授業研究の有無にかか
わらず、教師達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が明らかになった。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達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2点の解明という次なる課題が明確になった。

第3章では、第2章における残された課題解明のため、X中学校の研究主任と校長の事例分
析を行った。この事例分析に関しては、生徒観や指導観、授業観といった教師としての実践的知
識を構成する考え方についてと、教師の学習を支える教師としての考え方について、双方の分析
を行った。そして考察においては、発達した考え方がどのように教師達の学習を支えているのか
という教師達の学習への貢献を抽出し、明らかにしていった。また、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。2名
の事例分析という限界があるが、総合的に考察した結果、教師の学習を支える教師の貢献として、
教師の学習に直接的にはたらきかける貢献と教師の学習を支える環境の創出についての貢献とい
う2種類の貢献が見出された。また、教師の発達を支える教師は、変容的に発達しながら他の
教師達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、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
って設定されていったこと、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、教師達のエンパワーメント⁷に貢献していること、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思えること、これらが明らかになった。

3 終章：本研究のまとめと今後の課題

終章においては、2つの中学校毎に明らかにした知見を総合的に考察し、本研究のまとめとし

て最終的に以下7点について述べた。

1点目は、実践的知識を構成する考え方と其中で核となって他の考え方に影響を与えている考え方についてである。教師達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・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もそのほとんどが生徒の育ちに関する事、あるいは子どもが中心の考え方になっていた (Table: 4-2)。すなわち、変容的発達を遂げた教師の実践的知識は、子どもに培わせたい力や願い、生徒の育ちに関する事の比重が高く、それらが実践的知識総体の核となる考え方となって、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きかけているのである。

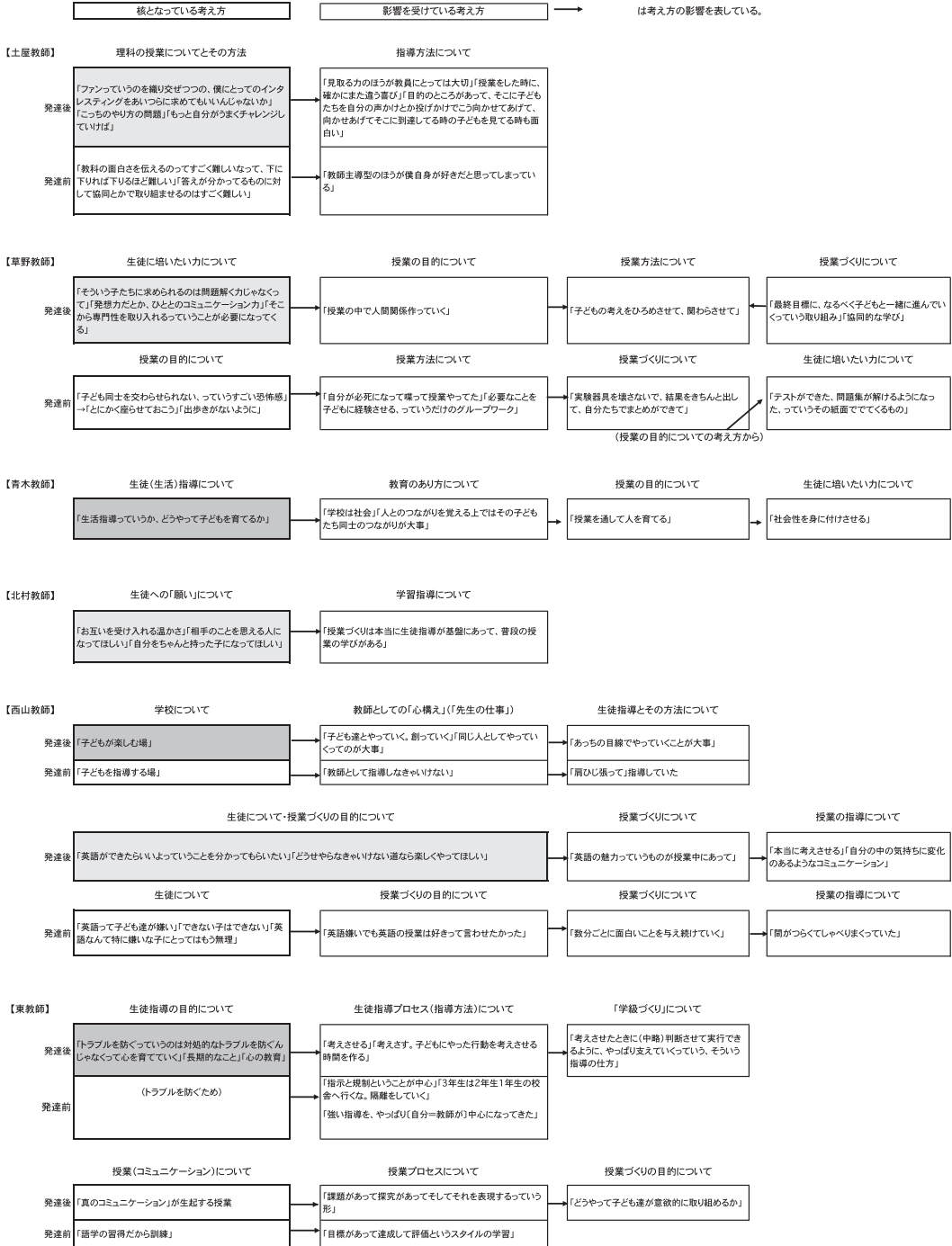
2点目は、実践的知識の発達過程においてはおよそ3種類の発達のあり様が認められたことである。実践的知識を構成する考え方の1つ1つが広がっていくことによる実践的知識総体としての広がりという発達、実践的知識を構成する考え方自体が増えることによる実践的知識総体としての広がりという発達、これまでの考え方を否定して新しい考え方へと変容するのではなく、これまでの考え方に新しい知見を加えての再解釈と刷新という発達、これらの実践的知識の発達のあり様が認められた。特に新しい知見を加えての再解釈と刷新という考え方の発達は、中堅教師や熟練教師といった教職年数の豊かな考え方の発達の際に認められた特徴であった。

3点目は、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り、その際にはコミュニケーション的学習がなされていることである。考え方の発達過程には6つの局面があることが本研究から明らかになったが、新たな視点を抽出し、それを試し、新たな視点への信頼度を高める過程が最終的に批判的の自己省察を導くのである。そして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。

4点目は、教師の変容的学習のあり様は極めて自律的であるが、それには教師の学習を支える学習環境が影響を与えていることである。教師は子どもの状況によって自ら学習を生起させ、新たな取り組みを行い、省察を深めて考え方の発達を遂げていくという点から、教師の変容的学習のあり様は自律的であると言える。しかし、それには学習環境が影響を与えており、喚起された変容への意欲が結実するためには、新たな視点の抽出や新たな試みが導かれるような教師の学習を支える環境を整える必要がある。

5点目は、教師達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種類の貢献が本研究から明らかになった。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達に存在していた。その関係性の質が他者の実践を見ること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達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、教師達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り、教師の学習へ直接的にはたらきかける貢献をつ

Table : 4 - 2 核となっている考え方とその影響



教師の変容的学習における考え方の発達の局面^{(*)1}

- 0) レディネス状態^{(*)2}
 - 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己省察

(*)1 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、他者の実践から新たな視点を見出してそれを試す（上記、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も認められた。

(*)2 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。

くりだしている。この点から、教師達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。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は自らも変容的に発達しながら他の教師の考え方の発達を支え、実践を共に行い共感的にかかわっていることである。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、ある程度、意図をもってはたらきかける貢献、明確に教師達の学習を支えるという意図を有した貢献、という3種類の貢献が見出された。行為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達による貢献であり、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、明確に教師達の学習を支えるという意図を有した貢献、これらの貢献をなしていたのは、学年主任、研究主任、校長という権力を付与された立場にある教師達であった。研究主任と校長は教師達の学習を方向づけていたが、本事例で彼ら

の行為が教師達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、教えたりにしているわけではないことである。2点目は、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し、学習の方向性を見出していたことである。X中学校内においては、校長や研究主任という権力を有す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達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った。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教師達の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。

今後の課題としては、本研究でその一端は明らかになったが十全に明らかにすることができなかった点として、具体的に次の2点を挙げた。1点目は大学で行われている教員養成としての教師教育の実践的知識形成・発達への影響を明らかにすることである。2点目は校長や研究主任といった現職教師教育を担う立場の教師の実践的知識の発達とその教師教育への貢献を明らかにすることである。これら2点の課題解明を通じて、教師の実践的知識の発達に貢献することが今後の課題である。

4 本研究の位置づけと特徴、及び成果と限界

本研究は、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、教師の学習過程としての省察の質と学習結果としての発達を明確に定義し、教師の実践的知識の発達を変容的学習とした点に第1の特徴がある。また、教師の学習を社会的相互作用の学習ととらえ、他者との関係性の質を問題とした点に第2の特徴がある。第3の特徴は、児童生徒の生活全般にまで目を配って指導を行う日本の教師の実践的知識の発達過程解明のために、研究の対象範囲を授業以外の教師としての経験にも拡げている点である。

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言及されていたが、それを実証的に論じているものは数少ない。また、教師の力量形成過程を学習ととらえた数少ない先行研究においても、何をもって教師の学習とするのか、学習過程としての省察とはどのような質を有しているのか、これら教師の学習自体について論ぜられないまま論が展開されていた。また同時に、教師同士の協働や教師の「同僚性」が教師の力量形成や実践的知識の発達に影響を与えていることは明らかになっていたが、それらを教師の学習の貢献として明確に位置づけ、様々な立場の教師の行為を対象にして、どのような行為が教師の学習に貢献をなしているのかを明らかにしている研究、勤務校以外の他者との関わりにまで目を配ってその貢献を論じている研究は、管見の限り見当たらない状態であった。本研究では先行研究から専門性を有する教師の学習の特徴を明らかにし、教師の学習を変容的学習としてその発達観と省察の質を明確に定義し、その上で、他者との関係性の質を問題にして教師の実践的知識の発達過程を変容的学習として明らかにしようとした点に特徴を有している。

この点から本論文は、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、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成人学習研究分野では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、これらへの批判があった。本研究は、他者との関係性を問題とし、高等教育機関以外での、明確な成人教育者が存在しない、インフォーマルな状況における変容的学習、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集団の変容的学習、という点において、変容的学習の実証的研究としての特徴を有している。

本研究の成果としては、第1に主にアメリカの先行研究からの知見によって示唆されていた教師の実践的知識の発達過程を実証的に明らかにしたことである。本研究では、教師の実践的知識を複数の考え方の総体ととらえ、個々の考え方の発達過程と複数の考え方との関連性を明らかにすることによって、実践的知識総体の発達過程を詳細に描き、解明した。同時に、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た。第2の成果は、教師の学習を支える環境と教師の学習を支える行為を明らかにしたことである。本研究では他者とのネットワークから教師の学習に貢献する立場の異なる教師の行為を具体的に明らかにし、さらにその関係性の質までを明らかにすることによって、教師の学習を支える環境と教師の学習に貢献する行為を明らかにした。これらの点から本研究は、教師の力量形成及び実践的知識に関する研究に新たな知見を提供し得たと考えるものである。第3に、本研究は変容的学習に関する実証的研究として、先述のように、省察の経験がある専門家集団の、明確な指導者が存在しない、インフォーマルな状況における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し得たと考えるものである。

しかし本研究においては次の限界がある。1点目は、データ収集に関する点である。研究方法及び調査デザインに際しては、変容的学習に関する先行研究の検討から質的研究方法を用い、データ収集についてはインタビュー調査を行った。調査は長期的に複数回行い、同じコミュニティに属する複数の調査協力者の語りを得ることによって、羅生門的に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。しかし得られたデータは、調査協力者と筆者との協同の産物であり、インタビュアーの影響は免れない。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点目は、理論的飽和についてである。本研究においては、2校8名の教師達の事例分析を行い、理論的飽和を目指したが、実践的知識は各々の経験から形成されているため多様であり、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、限定的なローカルなものである。これらが本研究の限界である。

註

- 1 山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』創風社。
- 2 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」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、p.18。
- 3 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、pp.49-63、から、さらに本研究課題について示唆を与える点について検討整理したものである。

- 4 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。
- 5 この分析枠組みから、本論文における発達は、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、発達させることである。
- 6 インタビュー調査においては、次のトピック5点について語ってもらった。1点目は現任校での立場や新しい課題（教科センター方式実施と授業改善）に関する取り組み、2点目は新しい課題の実際と運営、3点目は取り組みを通じての自分の考え方・仕事の仕方の変容、4点目は取り組みや変容に関与している他者、5点目は教師としての経歴や印象深い出来事、である。5点のトピックについての質問終了後には、語り手が語り足りない点や筆者が設置しなかった話題についても自由に語ってもらった。なお、語りを補足するデータとして、それぞれの学校における『研究集録』や『研究紀要』、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。
- 7 本研究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る力を得ること」という意味である。三輪健二(2009)『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、p.137。