

# 教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究

小柳 和喜雄

(奈良教育大学 教育実践総合センター)

## A Study on Teacher's Professional Development and the Potential of Action Research in Pre-service Teacher Education.

Wakio OYANAGI

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education)

**Abstract:** We often think that action research in education is any systematic inquiry conducted by teacher researcher. As it is very difficult for teachers to develop themselves as researchers, so it is often seemed that it is no use teaching the pre-service teacher student action research. Also little has been written about what would mean for pre-service teachers to engage in action research. However, in case of teacher's professional development, there are many meanings of giving the pre-service teacher student the systematic training from undergraduate because they can have many opportunities to reflect their own experiences and prospect the pedagogical event. This paper explores the method of action research in pre-service teacher training, relating to teacher's professional development and carrier.

キーワード：アクション・リサーチ Action Research、職能成長 Professional Development、教員養成 Pre-service Teacher Education

### 1. はじめに

昨今、学校の自己点検・自己評価の動きが活発化してきている(高階 2003)。1つには、学校カリキュラムを独自に開発し研究を進めるという方向性から来るものであり、もう1つには、教員の資質向上、学校の教育責任と関わって、外部評価の導入という方向性から来るものである。しかしこのような取り組みは、これまでも各学校で行われてきた取り組みである。それがなぜクローズアップされてきているのだろうか？

これらは、現在進行中の教育特区の動きとも呼応し、学習指導要領に束縛されない、それぞれの課題に即応した教育課程の編成、そしてそれを実行していくための管理職のリーダーシップと教員の資質向上、さらに教育責任として、そのプランの成果が表れているかどうかを世に問うための情報公開と外部評価という動きと密接にかかわっている。またこれは、教育予算(財源)配分の動きと地方への権限の委譲といった動きとも密接に連動している(下村 2003)。

教育改革の大きな動きの中で、中央集権型から地方分権型へ、様々な規制緩和を認める代わりに自助努力

を求める(裁量が認められるが追加補助金は無い)動き、そして何よりも保護者や地域に理解され、協力を求められるように教育責任の明示や情報公開を行っていく組織的・体系的な学校の動きが求められているからである。各学校で努力をしてきたといっても、自校のこれまでの論理だけで物事を進めていくわけにはいなくなっている状況があるのである。

そのような状況の中で、学校が、昨今苦慮しているコアとなる点は、課題が何であるにしる、それに向けてスタッフ全員で体系的・組織的に研究を進めていく方法の存在を知ること、それを学び、身につけていくことである。すなわち、個々の教師はそれぞれの信念を持ち自己研鑽のスタイルを持っているかもしれない。また学校で研究授業を通じた研修や講演を聴くなどの研修も行われてきたかもしれない。しかしながら、そこでの研究スタイルは、個人にしる、各学校にしる、自己流であり、研修を積むが果たしてそのような方法でよいのかを不安を抱いていることが少なくない。課題の発見や目的に向けて学校で組織的に取り組む方法論に関する先行研究、その成果などへ目を開いていく必要がある。このような組織的・体系的な取り組みが、

先に上げた現在の課題である、学校カリキュラムの開発や教員の資質向上や自己点検・自己評価・外部評価を検討していく基盤となるからである。

そこで本論では、学校ぐるみで体系的・組織的に研究活動を進めていくための参照理論・研究成果として、アクション・リサーチというテーマを取り上げて検討していく。アクション・リサーチは社会心理学者による研究などを起源として、これまで様々な分野に応用されてきた。そのため教育研究においてもすでに膨大な研究成果がある<sup>1)</sup>。本論はそれらの先行研究に依拠しつつ、本論の問いに迫るために次のような少しズラしたアプローチをとっていく。

1つは、ある課題解決に向けてアクション・リサーチを用いて取り組んでみた結果と考察を述べるスタイルを本論はとらない。アクション・リサーチは、様々なテーマ領域に広がり、それに応じて多様なアプローチが存在している。このような中で、学校で研究をはじめると、そのテーマや構成員によってどのようなアプローチを取るのが適切なのか、そのような要望を持つ人に概観図や選択の術を提供することを目指している。そのため、むしろ「アクション・リサーチとは何か」「どのような歴史的展開を持ったものか」などに目を向け、「アクション・リサーチそれ自体を体系的に問う」ことを目指そうとしている。次に2つ目は、日本でこれまで行われてきた授業研究とアクション・リサーチのどこが違うのかを比較考察をする。「結果が見えればいいので方法や名称は何でもいい」、「アクション・リサーチは授業研究と変わらない」という少々乱暴な言い方に対して、違いを明確にすることで見えてくるものを示す。最後に3つ目は、とりわけ本論で、そのオリジナル性を主張したい点であるが、「アクション・リサーチを身に付ける」という取り組みを、教員養成から出発し、教師の職能成長までつなげて長期的スパンで捉えようとしている点であり、そのための学部教員養成での指導のポイントを示そうとしている。アクション・リサーチは職能成長とつなげて語られることが多い。しかしながらそこでの語りの起源は、教師になってからのことであり、教師になる前、養成段階の学生はアクション・リサーチのトレーニングを受ける対象としてはあまり見られてこなかった (Price 2001)。

そこで以下、上記の3つのポイントと関わって論を展開し、今後、学校研究で一層求められてくるアクション・リサーチの可能性を示すとともに、学校研究に参加していく、また将来的にリードしていく人材の育成に関わる指導のポイントについて述べる。

## 2. アクション・リサーチとは何か

### 2. 1. アクション・リサーチという言葉の定義

教育におけるアクション・リサーチは、教え・学ぶ

といった教育環境において、教師、管理職、学校カウンセラー、支援者などによって行われる体系的な探求活動である。それはある特別な学校が試みている取り組みについて情報を集めたり、教え方や評価の方法について情報を集めたり、効果的な生徒の学び方について情報を集めたりする。そしてその情報は、学校環境の洞察に役立ち、反省的に実践を伸ばし、積極的に現状の変革へと影響を与え、また生徒の取り組み結果や関与した人々の生活を改善しようと試みるために利用される。注意しなくてはいけないのは、学校におけるアクション・リサーチは、教師達によって彼らの課題に即して行われるものであり、他の誰かによって、彼らのために行われるものを含んでいない点である。すなわち、教師達が自ら、焦点化すべき課題を確定し、データを集め、分析し解釈を深め、次に何をなすべきか計画を立てることに関与するものであり、全くの部外者が彼らの関心に基づき、またそこに所属する教師のために外の目で研究をし、結果を返すといった活動を、アクション・リサーチという言葉はその意味として、そもそも含んでいないのである。

### 2. 2. アクション・リサーチの起源

それでは、このような意味をもつアクション・リサーチという言葉はどのように誕生してきたのだろうか？この成立の歴史そしてその後の発展については、すでに、Kemmis (1990)、Adelman (1993)、Noffke (1994)、Gunz (1996) に詳しい。またアクション・リサーチの発想の起源に関与した人々 (John Dewey, Marry Parker Follett, Kurt Lewin)、発展に貢献した人々 (Alice Mile, Stephen Corey, Ron Lippitt, Paulo Freire, Chris Argyris, Donald Schon, Stephen Kemmis, Jean McNiff, William Foote Whyte, Richard Sagor) については、Schmuck (1997) が解説している。ここでは上記の先行研究を参考に、その歴史を概観し、起源を明らかにしてみたい。

まず、しばしば引用され信頼性も高いと思われる事柄として、この名称を作り出したのは、社会心理学者のKurt Lewinであり、1944年頃に使われ出したようである。彼は、1940年代早々から、普通の人々が共通に抱えているプライベートの問題解決に集団的に取り組む一連の実践的な取り組みを行った。そして、その成果を持って、取り組みに参加している人々が、反省的な思考・論議・意思決定・行為の力をつけていく信頼できる過程 (「計画」「実行」「査定」をスパイラルで反復していく) を築くものとしてアクション・リサーチを見なそうとした。

その後、Lewinの着眼は、Schmuck (1997) が述べているように引き継がれ、似た関心を持つ人々によっていくつかのグループができていった。例えばDeweyの影響を受け、進歩主義の教育の動きをルーツとする米国アクション・リサーチグループ (Noffke

1994) カリキュラム改革と教師の職能成長に焦点を当てた英国のグループ (Elliott 1991) そして 教師個人の取り組みというよりも、教師集団による共同カリキュラム開発に関心を向けたオーストラリアのグループ (Kemmis 1990) などの研究活動がそれである。このようにアクション・リサーチの取り組みが広がっていく地理的、社会政治的な文脈はかなりの広がりや変化を持つに至っていった。

### 2. 3. アクション・リサーチの理論的基底

上記のような経過を経て、アクション・リサーチは現在に至っている。そのため多くの先行研究が存在し、多様性もち広がりをもってはいる。しかし大きく概観するならば2つの主要な理論に基づいており、その立場が2つに分類できるという (Mills 2000)。

1つは、実践的アクション・リサーチと呼ばれるものである。それは、アクション・リサーチのプロセスに対して「具体的なやり方」「解決に繋がる方法」を示すことに重きを置き、科学的な方法の探究に関心を示す。しかし哲学的論議や社会・経済・政治的参加へはあまり関心を示さない立場である。それは、次のような5つのキーコンセプトからも読み取れる。教師が意思決定の権限をもつ。教師は職能成長や学校改善に継続的に関与する。教師は、自分達の実践を振り返ることを望んでいる。教師は自分達の実践を振り返るための体系的なアプローチを用いようとしている。教師は焦点化する点を選び、データ収集技術を決し、データを分析・解釈し、次の計画に反映させていこうとしている (Tomal 2003, Schwalbach 2003)。

もう1つは、実践的アクション・リサーチに比べて、実用性かけると批判されながらも、自明に思われている事柄へ発見的・問題解決的にメスを入れていく重要な展望を提供するとされる批判的アクション・リサーチと呼ばれるものである。それは、知識の収集を通じて、捕らわれているものから自由になることを目指すため、解放的アクション・リサーチとも見なされている。「批判的」という言葉のルーツは、ドイツの批判理論から由来している。したがって批判的アクション・リサーチは、啓蒙の過程に関心を示し、伝統・慣習・官僚制の支配から個人々人を自由にするため、改革のために参加的で民主的な過程を作るために、そこへ関与することを目指している。また批判理論のルーツに加えて、それは、ポストモダニズムと言われる理論群からの影響も受け、伝統的な科学的方法が重視してきた「信頼性と客観性」へ挑んでいこうとしている。例えば、毎日の教室生活で当たり前を感じている前提に目を向けたり、条件・状況・経験から見出だされる真実性について考えるなどである (Carr & Kemmis 1997, Brown & Jones 2001)。

以上のように理論的基底から2つに分類が可能である。しかしアクション・リサーチの「リサーチ」に強

調点を置く立場と「アクション」に強調点を置く立場によって、同じ理論的基底に立ちながらも、実際の取り組み形態に違いがあることも見逃すことはできない。なぜなら、アクション・リサーチの「リサーチ」に強調点を置きすぎ、方法の洗練化に終始する研究もアクション・リサーチと見なされることがあるからである。また 学校でのアクション・リサーチは、本来、教師自身が自分たちの課題に取り組むという原則がありながらも、大学の研究者などが、学校で行う実践研究もアクション・リサーチとしてみなされることもあるからである。そこで次に、アクション・リサーチの実際の場面で生じている、異なる様式 (モード) に光を当てて、アクション・リサーチそれ自体の持つ実践上の意味がどのように構築されているか考察を深めていく。

### 2. 4. アクションリサーチの3×2のモード

Grundy (1990) によれば、アクション・リサーチに取り組む人の関心によって異なる3つのモードが現れると言う (図1~5は、Grundyの図を著者が翻訳した)。

1つめは、「結果を出す」ということに強い関心を持つ人が行うアクション・リサーチのモードである。リーダーシップを発揮しようとする管理職や学校のリーダー的存在がとりわけこのようなモードを取ることが多い。自分が生み出したい結果をイメージしてアイデアを出す。そのアイデアは、自分が技術として得ている知識や技能をベースとしており、教育活動の中で生じている出来事をそれをもって判断しようとする。そして結果として、それは、「作る」行為といったアクション・リサーチのモードを取ることになる (図1)。

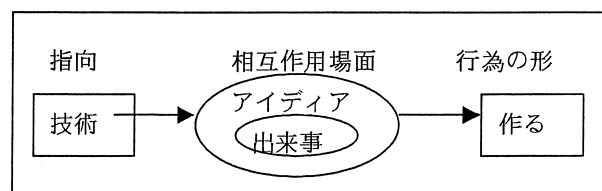


図1 技術的アクション・リサーチ

このようなモードを取るアクション・リサーチは、企業が、経営側で設定した目標へ到るために、労働者に同意をしてもらって契約を結び、それによってアクションを進めていくモードと似ている。これは、参加し

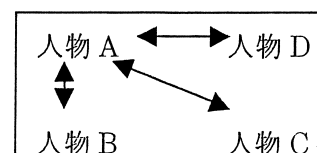


図2 技術的コミュニケーション

ている人に、ゴールに向けて、手立てを具体的に与え、結果を出させ、達成観を味あわせていく強さを持っている。しかし、アクション・

リサーチをリードしている人と参加している人々の間には「私 それ」といった道具的な関係が存在し(図2) また「目標を達成した後は、その手続きに従う必然性がなくなる(活動の持続・発展、自己研鑽の必然性の喪失)」こともありうると言われている。

2つ目のモードは、「どのように」「何を」といった技術的・科学的知見の獲得およびそこから導かれる結果を求めるよりも、「なぜ」を問い、子ども達や教師集団の中でのモラル的な行為に関心を示す人が取る行為である。このモードを取る人は、教室で生じている出来事と自分の持っているアイデアを突き合わせて行く際に、実践的判断をその規準として省察を行う。

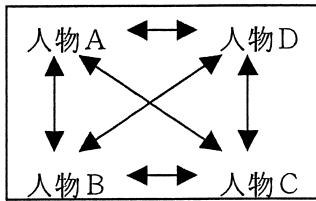


図3 実践的・解放的コミュニケーション

あるオーソリティの「技術」を通じて実践の改善を行うというよりは、むしろ参加者個々人が持つ実践的な知恵(実践知)の応用を通じて実践の改善を試みようとする(図3)。その際

には、「正しい行為」よりもむしろ「よい行為」を選択し、「実践」していく傾向がある。すなわち結果の産出と関わる「作る」行為というよりは、「モラルや人間のよさ」と関わってたえず問いつづける、プロセスを重視した「する」行為を取る(図4)。

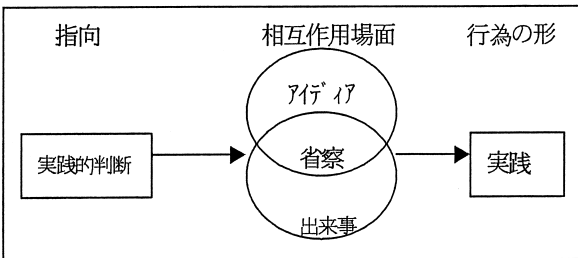


図4 実践的アクション・リサーチ

最後に3つ目のモードは、参加している人々の社会的な性質に目を向け、またアクション・リサーチに参加している人々の「関係の自由」に関心を示す人が取る行為である。つまりモード2の人は、存在しているシステムの中で個人的な問題の解決へ向けて参加者と関わりながらアクション・リサーチを進めようとするが、モード3の人は、方法の洗練化ではなく、問題はむしろ存在しているシステムそのものの中にあること知覚し、それへと向けて集团的に問題の解決へと挑んでいこうとする。したがって、問題が埋め込まれている制度や慣習などからの解放や参加者の対等な相互批判を可能にする姿勢(批判的意志)を重視し、それと「理論」的に得られた成果と実践知をベースとした「実践的判断」をつき合わせ、「批判的な公理」とい

た判断基準を作り出す。そして、この公理と照らし合わせながら、社会環境の中で生じている出来事、その出来事に即して生じる多様なアイデアをつき合わせて存在しているシステムについて考察しようとする。これによって参加者の「啓蒙」を組織化しようとする。参加者は、互いに「啓蒙」仕合い、「批判的姿勢」と「批判的公理」を洗練させていく。啓蒙された参加者たちは、その「啓蒙されたアイデア」と「生じている出来事・課題となっている出来事」をつき合わせて省察し、実践へと向かう(図5)。

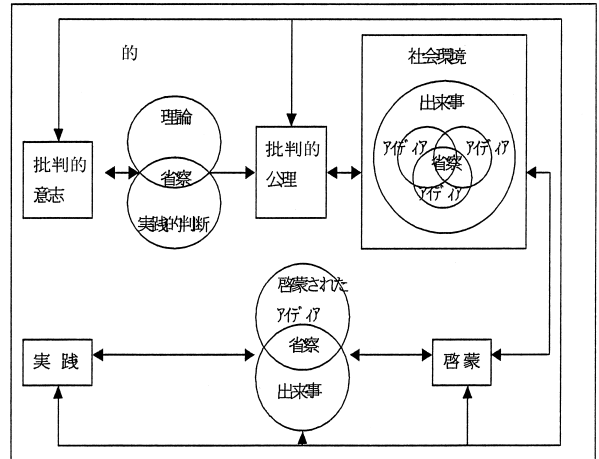


図5 アクションの組織化

3つ目のモードは、2つ目のモードのある種の発展系である。モード2の「実践的判断」がモード1の「技術」と性格が異なり、個々人の実践経験や文脈依存性をベースとするため、妥当性はありながらも信頼性に関わって、科学的な方法ではないと言う批判を受けやすい状況がある。それに対して、モード3は、自然科学的な方法と言うよりも、社会科学的方法、とりわけ啓蒙を視点とした「コミュニケーション的行為論」や「社会システム論」を参考に「批判的意志」や「批判的公理」を判断基準として省察に別な視角を入れようと試みている。しかしながら先にも触れたように、理論的基底として批判理論に影響を受けているため、実用性に欠ける、イデオロギーに傾斜する可能性があるなどの批判もある。

またSchmuck(1997)によれば、アクション・リサーチを行うサイクルについても、そのテーマ領域や研究スタイルによって分かれ、実践モードとしては2つに分かれると言う(図6と7は、Schmuckの図を著者が翻訳したもの)。1つは、図6のようにTry and Error型(Proactive)なモードであり、もう1つは、調査型(Responsive)(図7)である。

以上のことより、先の理論的基底と関係付けて実践モードを整理するならば、3×2の6つのモード(表1)が行われていることが理解できる(著者が作成)。本論の1つ目の問いであった「アクション・リサー



機能が見られる場」であると位置づけ、「授業研究を通して教師のあり方、子どもの学びの姿を長期的な視点から探ろう」とした。そして「その結果を文章や記号で記述する活動の中で、誰もが理解できる技術への明確化に向けて（定式化）研究を進めようとする」立場である。

次にBは、授業研究が、明日の授業に役立つこと（授業改善）が重要であり、結果責任を教師が持つことの重要性を主張する立場である。Aと重なる部分は、誰もが理解できる技術への明確化に向けて（定式化）研究を進めようとしている点である。

またCは、授業研究が「明日の授業に役立つこと（授業改善）が重要であり、結果責任を教師が持つことの重要性を主張する」点ではBと同じである。しかしそれを達成していくために、「万人に通ずる技術の明確化よりも、教師が教師として成長していくために、新任、中堅、ベテランなど各成長のプロセスがあり、各々の時代において何が求められるのかを明らかにしようとする」立場である。例えば、授業の中で、新任と中堅の教師がある授業場面においてどのような意思決定の差異を持つのかなどを探ろうとする立場が相当する。

最後にDは、「教師の成長過程を明らかにし、それを促すための手立てを授業研究を通して探ろうとする」点では、Cと同じである。しかしながら、そこで目指しているのは、「明日の授業に役立つための手立てを探ろうとしているのではなく、長期的な視点で、授業研究を通して教師の成長の根源的な機能を探ろうとする」立場が相当する。例えば、旧制の師範卒の教師と、新制の教育学部卒の教師がどのような時代に生き、何を求めたかなどを比較しながら、教師の生き様を史的に探求し、教師の成長に影響を及ぼしてきた根本要因を探るといった研究の立場がここに相当する。

すべての授業研究の立場がこのモデルで整理できると主張しているのではない。しかしながら、この図8により、授業研究といっても、その立場により述べられる結果に相違があると理解できる。またこのような類型（タイプロジー）を時間的な流れから検討すると、次のような経過が描ける。はじめ授業研究が言われたとき、数として多かった立場はAであった。その後、明日の授業を考えようとする、また心理学・工学的なアプローチを取るBの立場が現れた（後に教育技術法則化運動などが現れた）。そして次第に少数ではあったが、C（教師の意思決定に関する研究、アクション・リサーチなど）やD（教師のライフコース研究など）の立場も現れてきた。このように現在の授業研究は、その時々々の教育事情や社会的なニーズなどに応じて、様々な経過を経て現在に至っている。

### 3. 3. アクション・リサーチとどこが違うのか

では、このようなわが国で行われてきた授業研究の歩みは、2章で述べてきたアクション・リサーチとどこが違うのだろうか？簡潔に言うならば2つある。授業研究は、授業を対象とした研究のことであり、そのための目的・方法は何であれ可能である。一方、アクション・リサーチは、ある事柄の改善へ向け一連の組織的・体系的な取り組み（サイクル過程）である。授業研究を進めるにあたって、アクション・リサーチを採用するとはありうるが、その逆はほとんどありえない。例えば学校でのアクション・リサーチと言った場合、実行するのは、当事者である教師を中心とする人々であり、相互研鑽もその集団の中で行われる。授業研究でよく見られるように、大学の研究者や教育委員会の指導主事から講評を得て、次への示唆を得るスタイルを継続的に取るものではない、と言う点である。

上記2つの点が明確にされないまま、授業研究=アクション・リサーチとして捉えられた場合、たとえアクション・リサーチを始めたとしても、次のような2つの問題が生じる可能性がある。関わって言えば、各学校で採用してきた従来の授業研究の方法とアクション・リサーチの方法の違いを理解できなくなるという点である。そのため、取り組みの方針や方法の洗練化なども行われにくくなる。もう1つは、関わってであるが、自立的な職能集団が育ちにくくなる点である。すなわち、外部講師から授業研究に対する示唆を得ることは必要である。しかし、常に講師に頼るのではなく、講師から分析の方法論やテーマ領域確定・研究計画の方法などを学び取り、教師集団の中で高めあっていくことが求められるからである。

以上の点が授業研究とアクション・リサーチの違いであり、違いを明確にすることによって避けられる点であり、本論の2つ目の問いへの答えであると言える。

### 4. なぜアクション・リサーチを養成段階から考える必要があるのか

これまでアクション・リサーチと授業研究のそれぞれの意味とその関係について検討をしてきた。次に問題としたいのは、行為者の視点である。すなわち行為者そのものも成長するといったことである。自分の授業を自分で分析・検討するにしても、他人の授業を分析・検討するにしても、それは各世代において課題があるという点である。学部学生や院生が培った経験や知識から授業を分析・検討し、アクション・リサーチを行っていく場合と、中堅教師、熟練教師がする場合では、同じ対象や教育事象を見ている、当然見ている点が変わってくる。「それは興味・関心の違いだ」と言われるかもしれない。しかし、ここでは、あえてそれを「アクション・リサーチにおける学生・教師の

成長」といった視点からも光を当ててみたい。これよって「教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力」といった本論の3つ目の問いがより深まると考えられるからである。すなわち、アクション・リサーチを行う中で、学生も教師も成長する。社会のニーズなどにより期待される役割がその世代ごとに変わってくる。したがって各世代は、本人の興味・関心とは別の役割課題を持つことになる。この点を忘れて、例えば大学の研究者が授業研究に臨むと、学生や新任の教師に理解不能な指導・助言をしたり、中堅の教師にはまったく関心がないことを指導・助言してきたりといったことが起こりうるからである。

研究者も、「なぜ自分はこのような分析をし、結果を述べているのか」、「数年前はどのような分析をし、語っていたのか」を振り返ることが必要である。アクション・リサーチは教師になってから始めるものであり養成段階では意味がないという発想の見直しや、逆に養成段階から始まる教師の成長という視点を持たず、発達課題を見通した教育的配慮が欠けたまま、教師教育者が培いたいアクション・リサーチの方法を養成段階で無理に詰め込もうとする計画性のない取り組み自体を問う必要がある。すなわち、教師にアクション・リサーチの方法や態度を育てていくためには、養成段階から育てるという意味での（入り口の再考という意味での）「潜在力への着目」と、教師の成長という視点に立ち、各教職の時期における教師としての発達課題に即したアクション・リサーチ遂行上の課題があるという意味での（アクション・リサーチそれ自体がその効果を発揮する方法という意味での）「各時期の潜在力の考慮」が求められる。このような教師の成長といった視点からアクション・リサーチをしていく力量をクロスして考えていくことが必要なのではないかと考える。

以上のような理由より、これからアクション・リサーチを進めていく各世代の課題を明らかにしていく基礎作業として、本論では、養成段階から現職研修にいたるまでの教師の成長に関心を寄せて、その着眼点の抽出を試み、いつどのような潜在力に焦点化して教師教育を検討するか、その示唆を得ることを目指す。

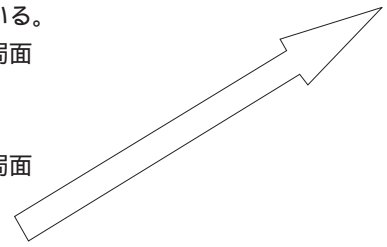
Steffy (2000) は、1つの連続体の中である面からある面へ移行するとき求められる内容と課題に焦点化した「局面」といった視点から教師のライフサイクルモデルを提案している。

これは、教師が現在所有している知識や経験を次の局面へつなげていく見通しを与えるといった発想をベースとし、教師に次のビジョンを提示することを目指している。

そして次のような6つの局面を想定し、各局面で求められる教師としての課題を明らかにし、そこで獲得されるべきミニマムスタンダードとしての資質を明ら

かにしようとしている。

- 教師志望学生の局面
- 新任教師の局面
- 中堅教師の局面
- ベテラン教師の局面
- プロ教師の局面
- 名誉教師の局面



各局面は次のような基準から区別される。

まず、教師志望者の局面は、学部学生が大学の授業の一環で、観察実習に出かけたときから始まる。一般的には、学部での養成段階の時期が相当する。新任教師の局面は、自分自身で授業の計画や授業実施する責任を持つときから始まる。一般的には、初任者研修を受け始めてから教壇にたつて2～3年の時期が相当する。中堅教師の局面は、教師としての自信を持ち、成長が見られるときから始まる。教師に対する生徒の尊敬と生徒に対する教師の尊敬が、この局面を形作る基底として現れる。ベテラン教師の局面は、あらゆる生徒の成長と発達を把握し、それを促すために、自分の授業を判断し修正できるときから始まる。この局面に立つ教師は、教職に関わって最新の、また最善のアイデアに敏感であり、様々な教師と結びつきが出来ており、教師としてまたコミュニティのリーダーとしての自分の役割を経験しながら学んでいける位置判定能力と自己反省修正力をもつ。プロ教師の局面は、教師の資質と関わって（教師として知っていたり行動したりすることに関わって）周りの人々から期待されていることをはるかに越えるときから始まる。これらの教師は、たぐいまれな職能を持ち、生徒、両親、行政、コミュニティのすべてから尊敬されている特徴をもつ。最後に、名誉教師の局面は、教室での直接の授業から離れ、後継教師の養成や、学校の要請に応じて特別な要求のある生徒への指導にあたる時

から始まる。この各局面から局面への移行は、絶えず自分の実践の「振り返り」から「新たな創造」へ、そして少しずつの「成長」というサイクルを必要とする。この基本的なサイクルを経験する機会を逸すると次なる局面への成長は停止する。各局面で教師に何を振り返らすのか、何を次なる課題として想定させたらいいのか、職能成長を促す教師教育関係者は、絶えずそのための研修プログラムや自己成長のための支援体制、学習環境の準備を検討していく必要がある。

例えば、目指される資質と関わって～の各局面にいる教師の課題とそれに対する指導のポイントとして次のようなことが挙げられている。

教師志望学生の局面

課題1：「学生から教師へ、学校への出席から仕事への参加へ」視点の転換を経験する。

対応1：教師教育者は、教師の反省的実践をモデル化し、大学の講義や演習で、教師の反省過程を学生に体験させる。

課題2：教室での実際の生活や現実と取り組む。

対応2：教師教育者は、教室で生じる様々な出来事を学生が経験する場をクローズアップして見せ（取り上げ）教室経営の基礎を学生にモデル化させる。

課題3：授業スキルと学級経営のストラテジーを考え実行できる力を伸ばす。

対応3：教師教育者は、授業スキルや学級経営を学べる場面をアレンジし、観察の仕方や記録の取り方などの教室での観察技術を学生に教える。

新任教師の局面

課題1：フルタイムで教室経営に責任をもつ。

対応1：教師教育者、初任研担当教師、管理職は、その年に行う発展的で系列を持ったワークショップを企画・提案し、新任教師にそれへの参加を促す。

課題2：学校で、自分は何をなすべきか、必要性を感じる。

対応2：教師教育者は、新任教師に、教育における文脈固有性の重要性を示し、その理解に必要な事実や情報を提供する。

課題3：教師という職業を考える。

対応3：新任教師の仲間グループを通じて、心の支援をする。

課題4：学校や地域から信頼を得ることの難しさを理解する。

対応4：他の学校とも協力して事例をあげ、新任教師に知らせる。

中堅教師の局面

課題1：いま自分の感じている倦怠を明確にし、他方で専門的な成長のために不足している点を補う。

対応1：授業実践の幅を広げそれを洗練化していくときに、中堅教師の専門的な成長を促す学びの機会を用意する。

課題2：専門的な孤独に陥らないようにする。

対応2：管理職は、中堅教師が行っている継続的な努力を認知し、しかも様々な局面の教師集団が互いに関わられるような時間を意図的に計画し実現していく。

課題3：職能成長における教育的専門性と地位の向上との関わりについて自覚する。

対応3：中堅教師は様々な仕事の責任を負う中で、その地位も向上し給与も上昇する。しかしながらこれは、教育実践力が向上することと直接結びつかない。教師教育者は、中堅教師が絶えず教職専門性を伸ばしていくために、その知識やスキルに関わって絶えずその向上にむけて自覚させる。

ベテラン教師の局面

課題1：自己成長のための時間を見出す。

対応1：管理職と教師教育者は、ベテラン教師が専門

的成長を続けるために時間の確保と地域の支援を獲得する。

課題2：専門的能力を共有する機会を作る。

対応2：管理職と教師教育者は、ベテラン教師に教員養成の授業や様々なプログラムに参加する機会を与える。

課題3：職能成長の機会が不足していないかどうか絶えず確認する。

対応3：中堅教師と同様に、ベテラン教師が、さらに成長するために必要な知識やスキルを、学校の同僚との共同研究・地域ワークショップなどの活動の中で認知させる。

プロ教師の局面

課題1：自分の実践を振りかえる時間や学びの機会を見出す。

対応1：プロ教師が、専門的成長を続けるための時間や地域のサポートを確保する。

課題2：専門的能力の共有を希望する他の教師のニーズに応える。

対応2：管理職や教師教育者は、カリキュラムの開発や普及でプロ教師と他の教師が積極的に関わる場面を作る。

課題3：ハイレベルの専門的な能力の獲得に挑戦する。

対応3：プロ教師が、振り返りや新たな挑戦ができる機会を作る。

これらの課題と対応を参考に養成段階からのアクション・リサーチについて取り組みのポイントを引き出すと表2が描ける。

表2 教師の成長に応じたアクション・リサーチの視点

養成段階	①	「学生から教師」への視点の転換
	②	教室での実践を知る
	③	教室実践に参加する
新任	④	教室実践に責任を持つ
	⑤	学校での自分の位置と役割を知る
	⑥	教師の職業を考える
中堅	⑦	専門性を振り返る
	⑧	専門集団への参加
	⑨	職能成長を知る
ベテラン	⑩	専門性を磨く
	⑪	後進の指導へ参加する
	⑫	自分の職能成長を振り返る
プロ	⑬	専門性を広げる
	⑭	同僚のリーダとして活躍する
	⑮	新たな挑戦を行う

従来アクション・リサーチは、教師になってから取り組まれることが多かった。しかし同じ教師集団にしても様々な経験をもつ人が存在し、各時期に取り組む課題は異なると思われるし、養成段階からすでに教師への道は始まっていると捉えることができる。そこで



表2に示したような、各時期の指導のポイントをおさえながら、個々の課題に応じたアクション・リサーチに取り組んでいくことが必要ではないかと考えられる。以上が3つ目の問いへの答えである。

### 5. おわりに

これまで、なぜアクション・リサーチに取り組む必要があるのか？ アクション・リサーチとは何か、授業研究とどこが違うのか？ 養成段階からのアクション・リサーチへの指導のポイントについて検討してきた。とりわけの点に関わっては、図9に示したように、2章で明らかにしてきた実践モードもしっかりと位置付け（例えば、養成段階の学生の場合、実践知は持っていない。そこで外からの科学的知識をベースとした技術から入り、教育実習を通して実践知の存在を知覚する。そして批判的公理は実践知とどのように異なるのかどう意味があるのかについて触れる。また実習に行くまでは、調査型のresponsive action researchに取り組み、実習を通してTry and Errorといったproactive action researchの取り組みを学ぶなど）、どのようなモードから指導をはじめ、螺旋的に高めていくかを、テーマ領域や学生の状況を見ながら検討していくことが求められる。

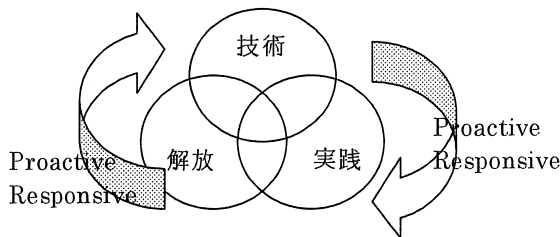


図9 実践モード

#### 註

- 1) 雑誌記事索引でアクション・リサーチについて調べた結果、看護学分野でここ最近は特に研究が進んでいた。教育研究においては、大学での実践（たとえば日本語教育）をアクション・リサーチで検討するなどの試みや、英語教育、人権教育、幼稚園保育と関わって、アクション・リサーチによって研究は進められているのが確認できた。しかし、アクション・リサーチそれ自体についての記述については、方法論で触れている場合や概論でその意味が触れられていることが多く、詳細に検討されているものはかなり少なかった。
- 2) 授業研究の歴史を探るために以下の文献を参考にした。浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師：教師学への誘い』金子書房、1998年。馬場四郎編著『授業の探求』東洋館出版、1965年。

藤岡完治、澤本和子編著『授業で成長する教師』ぎょうせい、1999年。藤岡完治『関わることへの意志教育の根源』国土社、2000年。平山満義編著『質的研究法による授業研究：教育学/教育工学/心理学からのアプローチ』北大路書房、1997年。稲垣忠彦『授業研究の歩み 1960-1995』評論社、1995年。梶田叡一編著『授業研究の新しい展望』明治図書、1995年。須田実著『戦後国語授業研究論史』明治図書、1997年。恒吉宏典、深澤広明編集『授業研究重要用語300の基礎知識』明治図書、1999年。横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版、1996年。吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい、1991年。吉本均編『教授学重要用語300の基礎知識』明治図書、1986年。吉本均・恒吉宏典編著『授業の構想と展開のタクト』ぎょうせい、1987年。全国教育研究所連盟編『授業研究の方法』教育研究所協会、1976年。

#### 参考文献

- 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996。
- Carr,W. & Kemmis, S. Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. Deakin University. 1986.
- Elliott,J. Action research for educational change. Open University Press.1991.
- Grundy,S. Three modes of action research. In Kemmis,S. & McTaggart,R. (ed.) Action Research Reader. Third Edition, substantially revised. Deakin University. 1990.
- Kemmis,S. & McTaggart,R. (ed.) The Action Research Planner. Third Edition. Deakin University. 1988.
- Kemmis,S. & McTaggart,R. (ed.) Action Research Reader. Third Edition, substantially revised. Deakin University. 1990.
- McNiff,J. Action Research. Principles and Practice. Second Edition. Routledge Falmer.2002.
- Noffke,S. Action research: Towards the next generation. Educational Action research.2(1).1994.
- Mills, G.E. Action Research. A Guide for the Teacher Researcher. Merrill, Prentice Hall.2000.
- Price,J.N. Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education. Journal of Curriculum Studies. Vol.33(1).2000.
- 下村博文『学校を変える！「教育特区」』大村書店、2003。
- Schmuck,R.A. Practical Action Research for Change.

- IRI, SkyLight.1997.
- Schwalbach,E.M. Value and Validity in Action Research. A Guidebook for Reflective Practioners. Scarecrow education. 2003.
- Steffy, B.E., ( Ed. ) Life Cycle of the Career Teacher. Thousand Oaks: Kappa Delta Pi & Corwin Press. 2000.
- Stinger,E.T. Action Research. Second Edition. Sage.1999.
- 高階玲治 『学校の自己点検・自己評価の進めかた』教育開発研究所、2003年。
- Tomal, D.R. Action Research for Educators. Scarecrow education. 2003.
- 吉本均責任編集 『現代授業研究大事典』明治図書、1987
- 全国授業研究協議会 『授業研究入門』明治図書、1965.