

<実践報告>

アクション・リサーチを通じた教師の生徒指導上の意識変容 —話し合いと多数決について考える学級活動の実践を踏まえて—

馬 場 大 樹

要約

本実践報告の目的は、学級活動へのアクション・リサーチを事例として、研究者の関わりを通じた教師の生徒指導上の意識変容を、当該教諭へのインタビューから明らかにすることである。今日、教育実践の研究方法として、アクション・リサーチが注目されて久しい。アクション・リサーチとは、教師と研究者とが協同して教育現場における実践上の課題に取り組むことによって、実践と理論の双方の発展をめざす研究方法であり、教師と研究者との協同性にその特徴を有している。ただし、協同的な関係性にありながらも、教師と研究者はそれぞれに別種の専門性を担うものとして互いに異質性を有している。とすれば、教師と研究者の協同性を無批判に強調するのではなく、協同的なプロセスに内在するその役割の異質性が、開発される実践や教師の成長に対してどのように作用しうるのかに目を向けた研究蓄積が求められるのではないであろうか。

こうした課題意識に基づき、筆者の取り組んだアクション・リサーチを事例として、教師へのインタビューをもとに、生徒指導上の意識変容を辿ることとした。本報告事例から、自身にとって異質な役割を担う研究者とともに実践開発に取り組むという、教師にとっての「負荷の高さ」が、生徒指導上の意識変容を生じさせたことが示唆された。このことから、教師の意識変容に作用しうるような教師と研究者の関係性として、互いの目的追及の自立性を保ちながらも同一の課題解決に取り組むという様態を展望することができた。

キーワード

アクション・リサーチ、生徒指導、学級活動、教師の意識変容

1 はじめに

今日、教育実践の研究方法として、アクション・リサーチが注目されて久しい。アクション・リサーチとは、教師と研究者とが協同して教育現場における実践上の課題に取り組むことによって、実践と理論の双方の発展をめざす研究方法であり、教師と研究者との協同性にその特徴を有している⁽¹⁾。我が国の教育学において、教育実践に関する研究は、研究者によって理論的に導き出された「優れた」教育方法の妥当性を教育現場において教師が実証するという、ともすれば「理論的指導者としての研究者」と「指導される教師」という非対称的な関係性を胚胎するものであった⁽²⁾。しかしながら、人文社会科学領域における客観主義的な知識観に対する懐疑の高まりに沿う形で、教育学内部においても、日々の実践の中に埋め込まれたものとして、教育学的知を見出そうとする試みが着目されるようになる⁽³⁾。このような中で、教育実践に関する研究においても、上意下達に知見を伝達するのではなく、研究者が教育現場に入り込み教師と協同して同じ課題解決に取り組む中で、理論と実践の双方を発展させることのできるアクション・リサーチが広く受容されることとなった。結果として、教師と研究者との関係の非対称性は少なからず解消され、「実践する研究者」や「研究する教師」という、両者の垣根を越境した新たな教育研究者像が作り出されるに至る。

こうした背景を有しているがゆえに、アクション・リサーチを研究方法とした先行研究においては、開発された実践の効果を検証するものであれ、研究プロセスを通じた教師の職能形成を対象とするものであれ、教師と研究者による協同性が強調される傾向にある。例えば授業研究の分野における先行研究では、単に開発された授業の効果検証が行われるのではなく、協同的な授業改善のプロセスを通じてこそどのような効果もたらされたかが検証されている⁽⁴⁾。もしくは、教師の職能形成を対象とした研究では、省察的実践家モデルに基づき、研究者との協同性が教師の省察をどのように可能にしたかに焦点が当てられている⁽⁵⁾。

しかしながら、教師と研究者の協同性を無批判に強調することに対しては、次のような懸念がある。それは、教師と研究者との無境界性を志向することが、それぞれの担う専門性の違いをみえなくさせてしまう可能性があるということである。アクション・リサーチは、それまでの権力性を伴う教師と研究者の関係性への批判としては評価できる。しかしながら、協同的でありながらも、教師と研究者はそれぞれに別種の専門性を保有するものとして、互いにその役割に異質性を有している。それゆえに、単に両者の役割の無境界性を志向するのではなく、協同的なプロセスに内在するその異質性が、開発される実践や教師の育ちに対してどのように作用しうるのか、その功罪両面を視野に収めた協同のあり方こそが探索される必要があるのではないか。このようなパースペクティブを備えた研究を通じてこそ、それぞれの役割が互いの領域の発展にいかにして寄与しうるかという、より建設的な議論が可能になるものと考えられる。

なお、単に協同性を強調するだけではなく教師と研究者の「ずれ」に着目した上でアクション・リサーチを行った研究として、森脇健夫による一連の研究がある⁶⁾。ここでは、アクション・リサーチにおいて、決して研究者から教師に上意下達にアイデアが伝達されるわけではなく、研究者の専門性に基づいて提示された知見が教師によって有意義なものとして再解釈され取り込まれていくプロセスが記述されている。アクション・リサーチを方法とした研究において、その協同性のみを強調するのではなく、両者の役割の相違と教師の自立性を見定めた研究として、学ぶところは大きい。

これらの先行研究に学びつつ、本稿では、教師と研究者の固有の役割に着目した上で、アクション・リサーチによって教師の生徒指導に関する意識がどのように変容するかに焦点を当てることとした。生徒指導や学級集団づくりは、「自己選択・自己責任」に特徴づけられる現代社会にあって、民主的な学校生活や子どもの尊厳を取り戻すものとして位置づけられており、その重要性は以前にも増して高まっている⁷⁾。我が国における生徒指導の研究では、全国生活指導研究協議会や高校生活指導研究協議会など、民間教育研究サークルの主導

の元、教師による実践研究が多く蓄積されてきた。しかしながら、それだけに研究者という固有の役割が教育実践、ないしは教師の生徒指導上の意識変容にいかに関与しうるかに言及したものは少なく、事例の蓄積が求められるものと考えられる⁽⁸⁾。

以上より本稿では、実践報告として、小学校における話し合いと多数決について考える学級活動へのアクション・リサーチを事例として、教師の生徒指導上の意識変容を、当該教員へのインタビューから明らかにすることを目的とする。なお、学級活動を対象とした理由は、特別活動が生徒指導の中核的な領域として位置付けられているからである⁽⁹⁾。以下では、実践の内容と実践者となった教師へのインタビュー結果を報告した上で、教師と研究者との協同のプロセスにおいてそれぞれの異質性がどのように作用していたかを素描してみたい。

2 アクション・リサーチの内容

2-1 概要と文脈

まず、本稿の対象とするアクション・リサーチの概要や文脈について記しておきたい。筆者は、X県Y市立小学校に勤めるA教諭とともに、学級活動の開発・実施に取り組んだ。2018年12月に協議をスタートさせ、4回の協議を経て、2019年3月8日に学級活動を実施している。その上で、実施後の3月26日、6月15日に1度ずつインタビューを行い、学級活動やアクション・リサーチ全体について振り返ってもらった⁽¹⁰⁾。

A教諭は2019年3月の時点で教職4年目の若手教員であり、持ち上がりの2年目として4年生の学級を担任していた。A教諭の勤める小学校は1学年200名程度を有する大規模校であり、どの学年でも1学級に40名弱を抱えている。ただし、比較的落ち着いた地域に位置していることもあり、A教諭の担任する児童の基礎学力も総じて高い傾向にあった。加えて、後述するA教諭によるこれまでの生徒指導上の方針もあり、学級活動として話し合いを行うことのできる力が既に育っていると判断されていたようである。

また、A教諭と筆者は大学学部在籍時の同期生である。そのため、アクション・リサーチが開始された初発の契機としても、A教諭との私的な交流の中で、A教諭の抱える学級の問題を克服するような学級活動の共同開発を進めることが決定されている。このように、アクション・リサーチに取り組む上で、当初より協同しやすい関係性であったことを明記しておきたい。

2-2 アクション・リサーチが開始された経緯

まず、A教諭の生徒指導上の方針や当時の学級が直面していた課題に触れることで、アクション・リサーチが開始された経緯を辿っておきたい。A教諭は、自身が当初に抱いていた生徒指導上の意識として、次のように述べている。

この2年、話すこととか伝えることにこだわってやってきてん。モラルジレンマとかやって。で考えに違いがあることもずっとみんなで共有してきたし。…(中略)…。多数決は、まあ別にわかるねんけど、違うことがわかるだけでその奥に何があるかってのを排除してしまうんじゃないかっていうのを思ったから。やから1年間何決めるのも多数決ってほんまにあんまりしてないんよ。だから子ども自身は多数決に対する、なんていうんやろな、嫌とかじゃないけど自分がやりたいことがそれに決まっても後味悪いなーっていう思いもあるし、っていうのがあったんよな。

上にみられるように、A教諭は当初、「最後までみんなが納得できるよう話し合う」という生徒指導上の方針を立てていた。そして、「話し合い」に対置され、可能な限り避けられていたものが「多数決」である。A教諭は、子どもがそれぞれに意見が違ったとしても相手の存在を認めることができるように、話し合いを通じて互いの意見を調整できることを重視していた。子どもも自身もこの方針を受け入れ、実際に多数決ではなく話し合いによって学級上の課題を解決してきたようである。

しかしながら、当時どうしても話し合いでは解決できない課題に学級が直面しており、A教諭は子どもの抱く一面的な話し合いや多数決への認識を揺さぶる必要性を感じていた。その課題とは、以下に述べられているような、昼休みに学級全員で一つの遊びに取り組む「みんな遊び」の問題である。

色々出てんけど、折衷案。投票して外と中の遊びを順番にやるとか。…(中略)…。けどやっぱり休み時間の使い方について、という根本の部分での歩み寄りがやっぱりできんくて。けど多数決もできんからこれ全然決まらんかってん。だから子どもらに多数決とか話し合いって何なんやってことを考えてほしくて、今回授業しようかっていう感じやってんな。

「みんな遊び」に関しては、学級の話し合いの中で、休み時間という個人の自由の時間に全員参加を強制することができるか否かが争われていたようである。この問題をめぐって、A教諭の学級では話し合いに多くの時間が費やされていたが、どうしても互いの意見を調整することができず、かといって多数決を行うことについては子どもたち自身が前向きになれず、解決できないままの状態が続いていた。俯瞰的にみれば、休み時間の使い方という個人の生活の様式に関わる問題に対しては多数決という強制性を伴う意思決定方法を採用すべきではないという集合的な判断がなされているとみることもできる。が、少なくとも当時子どもたちやA教諭にとっては、問題の種別ごとに意思決定方法を峻別しているという自覚はなかったようである。

なお、当時筆者は、ゲーム教材という形で、子どもに模擬的ではあるものの現実社会と同質の課題解決に向けたコミュニケーションを経験させる授業開発研究に取り組んでいた⁽¹¹⁾。こうした研究の延長線上で、A教諭の抱く「話し合いや多数決について考えてほしい」という思いを引き取り、筆者からA教諭にゲーム教材を活用した教育方法の提案という形で学級活動を協同で開発し、その効果を検証することにした。

2-3 開発された学級活動の内容

次に、開発された学級活動の内容を紹介したい。概要は、公共施設の建設をめぐる私益と公益をトレードオフとした論争問題について、話し合いと多数決を当事者の立場から経験させた上で、振りかえり学習として話し合いと多数決の役割や限界について考察させるというものである⁽¹²⁾。具体的には、仮想の地図上(図1)に自分の居住地を決めた上で、同じ地図上にクリーンセンターが建設されることを告げ、その建設場所について議論し、多数決で決定するというシミュレーションを行う。

この論争問題を選んだ理由としては、話し合いや多数決について直接議論することは子どもにとって抽象的で困難であることと、ナイーブな問題となりすぎる可能性があったからである。そこで、既習事項であり、子どもにとって見学経験の印象深かったクリーンセンターを公共施設として選び、その建設場所を議論させるような活動を設計した。授業の内容は表1の通りである。なお、45分の授業を2時間連続させて行っている。

表1 学級活動の内容

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">①既習事項であるクリーンセンターの役割を確認した上で、見学に行った際に不便を感じたことを思い出す。②仮想上の地図(図1)を提示し、空白の場所の内の一つに自分の住む場所を決める。③クリーンセンターがA地もしくはB地に建設されることを説明し、どちらに建設したほうが良いか話し合う。④話し合いを踏まえた上で投票箱に投票し、投票の根拠を発表する。⑤開票結果を告げ、クリーンセンターが建設されたことによって町を清潔に保つことができることや、その反面、建設地付近では不利益が生じていることを新聞(図2)の形で知らせる。⑥「新聞をみて、みなさんはどう思いましたか?」と発問する。⑦「さきほどの決め方に不満はありませんでしたか?」と発問する。⑧「話し合いで決めることはできますか?」と発問する。 |
|--|



図2 新聞

論も、総合印象として次のように述べている。

ゲームって盛り上がるんやなって。初めてそういうことしたから。子どもも初めてやったし。やっぱ勉強が苦手な子でも夢中になれるから。みんな真剣に悩んでたというか、はいじゃあAで！っていうところは1個もなかったし、それぞれに考えが。…（中略）…。〇〇さんとか、もうずっと「どうやったら俺の考えに納得させれんねん！」って言うてた。この子はみんな遊びをさせたかってん。自分の言ってることを納得させたいねん。けどそれができへんことへのもどかしさもあって。

このように、A教諭は共同で開発された学級活動に対して、全体として成功したという印象をもったようである。加えて、筆者が研究として取り組んでいた当事者としての課題解決体験の学習活動への導入が、A教諭にとって新規的であったことがうかがえる。

後半部分の振りかえり活動においても、前半の経験を踏まえつつ、話し合いと多数決について考えさせることができた。表2として、それぞれの発問への子どもの回答の一部を紹介しておきたい。

表2 振り返り活動における子どもの発言

<p>⑥「<u>新聞をみて、みなさんはどう思いましたか?</u>」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園とかの近くにクリーンセンターが建って、危険かもしれないけど、ぼくたちのほうも人が多いから、こっちも事故が起きるから、それは困る。 ・危険になってしまうのはAもBも同じだと思う。 ・そもそもこの土地に建てるって決まったこと自体がおかしいと思う。
<p>⑦「<u>先ほどの決め方に不満はありませんでしたか?</u>」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ぼくのやりたいように決まったけど、他の人の気持ちになると、そこに立てたくない人とか、人の意見がいっぱいあったのに、結局多数決で決めてしまったのが、その人たちの意見を無視してその場に建てるっていう、強引に決めてしまった感じがあって、少しだけ不満がある。 ・多数決で決めてしまうと多い方があれで、多い方で保育園とかたくさんあって作ったらだめだと思うから、多数決とかっていうより、意見っていうか、話し合いのほうがよかった。 ・話し合いをしたところで、どうせ話し合いをして、二つの意見があるんだから、その意見があったところで一歩も引かないと思うから、結果的に多数決になるので、最初から多数決にしたほうが早いと思う。
<p>⑧「<u>話し合いで決めることはできますか?</u>」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・難しいと思う。 ・話し合いはできるけど、最終的に決めることはできない。 ・話し合いをしても、話し合いになったら一歩も譲らなくなっちゃうから、多数決のほうが絶対に決まるし、多数決の方がいいと思う。
<p>⑨「<u>話し合いをしても決まらないのなら、なぜ話し合いをするんですか?</u>」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最終的には多数決にするかもしれないけど、その前の考えが話し合いによって自分が気づけなかったことに気づいて、投票の二つの中の自分は

AだったけどBに変わったとかがあるかもしれないから、話し合いをする。

- いきなり多数決っていうと、少数派のほうの意見が誰も聞かずに多数派の意見だけ聞いて「これでいいよね？」って無理矢理押しつけられる感じになるので、最初に話し合いをするのでお互いにこう思ってるってのをみんなに広めてから多数決をするほうが、「なんで?!」っていうのが少しわかる。
- 最初から多数決でもいいけど、事の重大さによる。

興味深い点は、⑦の回答として投票によってクリーンセンターの建設場所を決定したことに対して不満が出たにも関わらず、⑧の回答としては、多数決を肯定する意見しか出なかった点である。ここから、多数決は理想的ではないが、現実的に仕方がない場面もあるという子どもの思いが表出されていることを伺えよう。その結果として、⑨において、話し合いを無条件に肯定するのではなく、話し合いを経て意見が変わるかもしれないことや、集合的な意思決定への納得を得るためという、条件付けを伴った話し合いへの肯定が生じている。ないしは、そうした意見を学級内において表明することが許容されたものと考えられる。次節において、A教諭がこうした学級活動の結果をどのようにとらえたかについてみていきたい。

3 インタビュー結果

3-1 A教諭による活動への評価

以下は、活動内での議論の様子や振り返りシートの内容に対するA教諭による評価である。

今回多数決して、仕方がないやんって多くの子が言えたのは今までにないことやねん。多数決は仕方ないねん、少数意見を潰したっていう。それこそうちのクラスの子らにとって大きかったと思う。…(中略)…でも一つ思ったのは、仕方がないやんって思えたのはおもしろかってんけど、じゃあ仕方がないやんで終わるのも微妙やなっていうか。授業の中で「(決まら

ないかもしれないけど)話し合いをしたほうが不満は減る」とかが出たのは、みんなやっぱ話し合いを今までしてきたから、これまで「多数決では決めます」で来てたらそういうこともわからなかったのかなって思う。

まず、A教諭自身も、授業前には大多数の子どもが多数決について肯定的な意見を述べるのが難しかったのに対し、授業後には、課題の性質によっては多数決が必要であることや、運用次第で有効であるという意見が多くみられるようになった点を肯定的に評価したようである。また、多数決が「仕方ない」で終わらなかったことを積極的にとらえ、その理由として話し合いを大切にしてきた自身の生徒指導上の方針があったことを挙げている。このように、活動内での子どもの姿のみから実践を評価せざるをえない筆者の立場とは異なり、前後の教育活動との繋がりの中で実践を評価する姿がみられた。

前後の教育活動との繋がりという観点からすると、研究者としてアクション・リサーチに関わった筆者とA教諭との評価の内容には明確な相違が確認できる。A教諭による次の語りをみてみたい。

でもまだ(今回の学級活動での学びを)実際の生活場面で使ってないから。じゃあその学習を通して頭でわかったことを、今度どれだけ多数決できるねんっていうか、より良い多数決のためにどういう落とし所で君らは話できるんやってなったら、それは微妙。まだわからん。…(中略)…今回は全部推測やからさ、変化が。短い期間やったし、1回の授業だけやったから。でも1回授業して、これぐらいの変化があるぐらいやから、何回も追えると楽しいのになっていうのは。

A教諭からすれば、当該の学級活動そのもの以上に、その学習を活かして子どもがこれからの生活こそが重要なのである。筆者自身は研究者としてゲーム教材を活用した学習活動の効果を検証したいという目的を有しているのに対

し、A教諭は、特定の教育方法の効果検証以上に目の前の子どもがいかに育つかにこそ関心を抱いている。このように、筆者とA教諭の間でも目的の相違が明確に存在している。しかしながら、この目的の相違は単に否定的にとらえられるべきではなく、目的が異なる上で互いのねらいを達成するための協同的關係が成立していたものとして、積極的な意義を有しているように思われる。この点については、教師と研究者の役割の異質性に関わる議論として後述したい。最後に、本学級活動の課題としてA教諭が述べた部分を紹介しておきたい。

やっぱ落とし所。90分通して子どもらはどういう育ちがあったんか、というか、どういうところにゴールをもっていくのかっていうのは、オープンエンドとはいえ、そこがもっと明確になってたらワークシートの設問ももう少し明確になったんかなっていうのは。今回はちょっと無理をしたというか、〇〇（筆者）が本来やろうと思ってるゲームの形みたいなのを無理矢理あてはめてもらったし。俺もねらいを明確にできずに授業にしてしまったから、こっちが明確やったらもっと遊べたりとか、けどこっちが明確じゃなかったから、かっちりと問う形にってしまったし。

A教諭も述べた通り、今回の学級活動では子どもそれぞれが話し合いと多数決について理解を深めることをねらいとしていたため、オープンエンドの形を採っていた。A教諭は、オープンエンドで学習活動を終了するという形式に慣れておらず、特に授業の終盤部分で戸惑ってしまったという印象をもったようである。筆者にとってはオープンエンドの形式を採る意図やメリットを強く説明しすぎてしまうことによって、A教諭に筆者の主張を強く押し付けてしまう懸念を感じ、歯切れの悪い説明になってしまっていたのかもしれない。また、A教諭としても、なるべく筆者の思いを尊重したいと思い、曖昧なままオープンエンドの形式に合意していたことが伺える。このことから、協同的な関係性に基づくアクション・リサーチにおいては、両者の間で互いの思いを尊重し

ようとするあまり、曖昧な部分を残したまま進行してしまう可能性がある。この点は筆者自身のアクション・リサーチへの課題として引き取っておきたい。

3-2 生徒指導上の意識変容

それでは、アクション・リサーチを通じて、A教諭はどのように生徒指導上の意識を変容させたのであろうか。自身の中に生じた意識の変容として、A教諭は次のように述べている。

なんか、みんなよく話し合いしてたなとかちょっと思ったよな。ちょっとおもしろいというか申し訳ないというか。なんかこれだけ色々言うてるけど、じゃあ話し合いをすることについてどう思ってるのかってのを問うたことはないなっていう。今回それよく考えたら初めて聞いてん。やっぱそれって自分になかったんよな。全員納得しようって言ってただけやったし。だから、自分が次学年もつ時とかなったら、話し合いという手段を使う前に、っていうか使ってる最中も、話し合いという手段についてどう思ってるのか常に問うていかなあかんって。それは子どものためでもあり自分のためでもというか。なんで俺が毛嫌いしてたんかなっていうのも思った。そんなに悪いものでもなくっていう、場合によるけど。

この語りから示されることとして、アクション・リサーチを通じて、A教諭自身が抱えていた話し合いや多数決という意味決定方法への理解が深まり、自身の教育活動を振り返る契機が生まれているということである。具体的には、「なぜ自分が多数決を毛嫌いしていたのか」を省みることで、すなわち多数決ないしは話し合いがなぜ必要なのかについての自覚的な根拠をもつことができるようになったようである。

特にこの中でも興味深いのは、「話し合いという手段についてどう思っているのかを常に問う」必要があるのは「子どものためでもあり自分のため」でも

あるとされている点である。アクション・リサーチという形で筆者と協同して一つの実践を作り上げたことが、自身の学びの契機になったものとして位置付けられているものと考えられる。この点に関しては、次節において、アクション・リサーチを通じて教師の意識変容が生じた原因に関する議論として、教師と研究者の役割の異質性に触れながら考察することとする。

また以下のように、自身の学びを自覚したことに加えて、今回のアクション・リサーチが、A教諭にとって改めて子どもの姿を見つめなおす契機となったようである。

〇〇さんは、話し合いをゴールやと思ってないねん。これを通してなんとか勝つための票を増やした瞬間に「じゃあ多数決します」って言いたいねん、まあみんな遊びでは無理やってんけど。やから「話し合いで分かり合うのが良い」って多くの子がそう思ってる中、たぶん〇〇さんは違うと思う。話し合いは手段というか、っていう子やったな。それはうっすらとはわかってたけど、やっぱりワークシート見て明確というか。…(中略)…
△△さんって子はめっちゃめっちゃ賢いんよ。けどこの子自身は良いこと書くねん、ほんまに良いこと。まあ普通というか。この子って何してもそうやねん。この賢い子を真剣に悩まして、それでもお前ただだ良いこと書くんか！みたいにできたらおもしろいんやけどなって思ってしまったな。…(中略)…
賢い子を悩まそうと思ったら相当やらなあかんのやなって、うっすら思ってたけど、やっぱり△△さんのワークシートみたら明確やったなって。

A教諭とともに、子どもの授業中の発言やワークシートを元に学習効果を検証する中で、上のような子どもの固有名を伴った発言が多くみられた。このように固有名に基づいて子どもの学びをみとめることは筆者にとっては困難であり、協同での実践開発とその効果の検証を行ったからこそ可能となったもので

ある。また、A教諭としても、日々の授業とは異なり丁寧に授業の結果を検証する作業を通じて、それぞれの子どもの学びの様子や現状を再認識することができたようである。このように改めて子どもの姿を見つめなおす契機となったことが、先述したような自身の生徒指導の振り返りへと繋がったものと考えられる。

4 総合考察

以上のA教諭の省察内容を踏まえた上で、アクション・リサーチを通じて生じた教師の意識変容の原因や実態を、教師と研究者の関わりという側面から考察してみたい。

まず前提として、今回のアクション・リサーチが教師にとって、今後の教育活動をより良いものに改善していくための研究的実践の機会となったものと思われる。具体的には、ゲーム教材という新たな教育方法に触れたことによって刺激を得たり、話し合いや多数決といった自身の生徒指導上の意識を再構成したりする契機となっている。こうした意識変容が生じた原因として、研究者のアイデアが上意下達に伝達されたのではなく、その協同的な関係性ゆえに、筆者との共同開発の経験を自身にとって有意義なものへと変換しなおす余地がA教諭に残されていたと説明することもできよう。まさに、アクション・リサーチにおける教師と研究者の協同性が「研究する教師」を成立させるという、先行研究に内在する枠組みにおいて処理できる。

しかしながら、本稿冒頭に述べたような、教師と研究者の役割の異質性というパースペクティブからすれば、教師の意識変容が生じた原因を別様に記述することができるのではないか。すなわち、A教諭に意識変容が生じたのは、筆者が研究者というA教諭にとっては異質な役割を担うものとして相対していた、その教師にとっての「負荷の高さ」に起因するとも考えられるのである。例えば、アクション・リサーチを経てA教諭は話し合いや多数決に関する意識を見直すことができたと述べていた。ただし、このアクション・リサーチは、

筆者にとってはゲーム教材を活用した授業の学習効果を検証するという目的も有していた。それだけに、A教諭にとっては、自身の慣れ親しんだ方法ではなく、ゲーム教材という自身にとって新しい教育方法を採用し、かつその教育方法によって生じた子どもの学びを分析するという、ある意味で負荷の高い行為が強いられている。このように、アクション・リサーチにおける教師と研究者のそれぞれの目的の相違ゆえに教師にとってはある意味で負荷の高い行為に挑戦する契機となっており、そのことが教師の意識変容を生じさせたとみることはできないであろうか。

実際に、A教諭のインタビューの中からも、こうした役割の異質性や目的の相違から生じる負荷の高さによって生じる意識変容を垣間見ることができる。例えば、今回のアクション・リサーチでは、学級活動の効果を検証するために、活動中の子どもの発言やワークシートを解釈する作業をA教諭と協同で行っている。筆者にとっては開発した実践の効果検証としての意味をもっていたが、効果検証という形で精緻にワークシートを解釈する作業が、A教諭にとっては、改めて立ち止まってそれぞれの子どもの姿を見つめなおすことに繋がったものとも考えられる。このことから、役割の異質性から生じる負荷が、教師の意識変容を支えているとみることもできるのではないか。

そしてこの負荷の高さは、研究者が単に教師の課題解決を協同的に補助する立場ではなく、当該のアクション・リサーチが自身にとっては実践研究として位置付けられていたこと、すなわちあくまで研究者として実践研究に参入していたことに起因していよう。このように、研究者は開発した実践の効果検証を目的とし、教師は目の前の子どもがどう育つかをねらいとするという目的の相違は、むしろ積極的な役割を担うとすら考えられるのではないか。

なお、ここまで役割の異質性によって教師の意識変容が生じるというプラスの側面を述べてきたが、当然、その異質性はマイナスにも働きうる。例えば、我が国の教育実践の研究史をみる限り、異質性をもとにした教師と研究者の関係構造が極端なものになり固定化された場合には、以前のような権力構造を生

じさせることになろう。今回の報告事例において、権力性が拙劣な形で発揮されることがなかったのは、筆者がA教諭との間に親密な人間関係を既に得ていたことや、単にアイデアを提示するだけでなく、複数回の協議を経てアイデアへの共通理解を形成し、ニーズに合わせてアレンジしていくという作業を経たことも原因として考えられる。

また本報告事例で言えば、3-1の最後に述べたような、互いの思いを尊重しようとするがゆえに曖昧な部分を残したままアクション・リサーチが進行してしまったについても、教師と研究者の役割の異質性に起因する問題点として挙げるができる。本節において述べてきたように、その異質性が教師の意識変容を惹起しうるが、その反面研究上ないしは教育実践上の障害となりうることも抑えておかなければならない。

5 おわりに

本稿では、筆者の取り組んだアクション・リサーチを通じた教師の生徒指導上の意識変容に着目し、教師と研究者との協同性ではなく、むしろ両者の役割の異質性を手掛かりとすることで、研究者が教師の成長に資するあり方を素描してきた。本報告事例からは、教師とは異質な役割を担う研究者とともに実践開発に取り組むという、教師にとっての負荷の高さが、生徒指導上の意識変容を生じさせるという可能性が示された。このように考えれば、アクション・リサーチにおいて、教師と研究者の協同性を単に強調する議論ではなく、両者の役割の異質性を踏まえた議論、すなわち互いの目的追求を前提として、自立性を保ちながら同一の課題解決に取り組むという関係性を展望できるのではないであろうか。

なお、本稿では役割の異質性に基づく教師の意識変容をみてきたが、研究者にとっても、教師という異質性が大いに学びになることは言うまでもない。例えば、A教諭へのインタビューの中にもあったように、前後の教育活動との関連の中で実践の効果をみとろうとする姿勢については、開発した教育実践の効

果を検証するその仕方について、根本的な問い直しを迫られるものであった。もしくは、固有名に基づいて子どもの学びをみとる姿からは、それぞれの子どもの文脈を知らなければ、発言やワークシートを解釈することが本来不可能であることを再認識させられた。このように、本報告事例に関して言えば、教育実践研究の文脈依存性について感じ入る部分が大きかった。

最後に、今後の研究の展望について記しておきたい。本稿は、あくまで実践報告という形を採り、あらかじめ教師と研究者の異質性に着目した概念装置を用意せず、A教諭のインタビューの中から役割の異質性がA教諭の意識変容に作用するその様態を析出することを試みている。そのため今後の研究としては、本報告事例から見出された、教師にとっての負荷の高さや互いの目的の自立性といった名辞をより精緻化することが求められよう。その上で、それらを概念装置とした、新たな事例研究に取り組むことを今後の課題としたい。

【註】

- (1) アクション・リサーチの定義や特徴については、佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭編『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年、pp.9-56や、秋田喜代美、恒吉僚子、佐藤学編著『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会、2005年を参照した。
- (2) 南浦涼介、柴田康弘「『実践者』と『研究者』の協働による学習館を探る実践研究」『言語文化教育研究』13、2015年、pp.97-117。
- (3) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993年が代表的である。
- (4) 横溝紳一郎『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社、2000年や、佐野正之編『はじめてのアクション・リサーチ』大修館書店、2005年など。
- (5) 細川太輔「協働学習的アクション・リサーチの実践」『教師教育学会年報』21、2012年、pp.116-127。
- (6) 森脇健夫「授業研究としての『アクション・リサーチ』の試み」『三重大学教育学部研究紀要』59、2008年、pp.299-309、森脇健夫「授業研究としての『アクション・リサーチ』の試みⅡ」『三重大学教育学部研究紀要』60、2009年、

pp.287-302。

- (7) 竹内常一「生活指導におけるケアと自治」竹内常一，折出健二編著『生活指導とは何か』高文研，2015年。また小学校における生徒指導に関する文献としては，小淵朝男，関口武編著『生活指導と学級集団づくり 小学校』高文研，2016年がある。
- (8) なお，民間教育研究サークルにおける研究ではないものの，アクション・リサーチと生徒指導を，教師の職能育成との関わりで論じたものとして，中村映子「学級会実践を契機とする若手教員の職能発達事例に関する研究」『学校教育研究』31，2016年，pp.130-143がある。ただしこの研究は，教師と研究者の異質性を踏まえた議論にはなっておらず，それぞれにどのような役割を果しえたのかについては論じられていない。
- (9) 鈎治雄「生徒指導と特別活動」日本特別指導学会編『キーワードで拓く 新しい特別活動』2019年，pp.64-65。
- (10) なお，インタビューに際しては，A教諭による自由な語りの中で自身の学びが自覚化されることを鑑みて，半構造化インタビューの形式を採った（桜井厚『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房，2002年）。
- (11) 馬場大樹「社会科におけるゲーム教材の活用がその後の授業に与える学習効果」『社会科教育研究』136，pp.1-13など。
- (12) なお教材研究として，土屋雄一郎『環境紛争と合意の社会学』世界思想社，2008年を主に参考にした。

（ばば ひろき 本学専任講師）