

松 山 大 学 論 集  
第 31 卷 第 4 号 抜 刷  
2 0 1 9 年 10 月 発 行

質的調査法を用いた臨床的教育方法の探究  
—— 試行的実践としての学級経営フィールドワーク ——

白	松		賢
古	泉	啓	悟
岡	田		聖

# 質的調査法を用いた臨床的教育方法の探究

—— 試行的実践としての学級経営フィールドワーク ——

白	松		賢
古	泉	啓	悟
岡	田		聖

## 1. 問 題 設 定

本研究は、小学校の学級経営に着目し、高等教育段階の教員養成における臨床的教育方法として、質的調査法の可能性を探究するものである。具体的には、小学校の学級経営を対象とした大学院生によるエスノグラフィックな研究をもとに、教育臨床的方法として質的調査法の二つの可能性を検討する。第一は、小学校の学級において教師や児童の用いる〈語り〉に着目して、「学級」にどのようなリアリティが構成されるかを検討することである。第二は、学級経営に関する記述を通じて、教員志望学生の学級経営ナラティブの変容過程を検討することである。ここで示した第一は、学級経営研究としての臨床的方法の探究であり、第二は、教職大学院における教員養成としての臨床的方法の探究を意味するものである。本稿では、第一について教職大学院の院生と実践しながら、第二の可能性を検討したものであり、主眼は後者である。

この研究目的は、教育改革の問題とともに、いくつかの研究上の課題から設定されたものである。ここではまず教育改革の問題（教職大学院設置に関する問題）と学級経営研究の問題を指摘してから論稿をはじめることとしたい。

近年の教育改革は、教師の資質能力の向上、実践的指導力の育成、学校改善といったタームで彩られる。この動向に対して、高等教育段階の教員養成では、

教育実習プログラムの拡充、教員養成コアカリキュラム策定による教職課程認定、教職大学院の設置などの対応が求められてきた。政策的にみれば、教員の資質能力向上に対して、高等教育段階の教員養成は、一見、改善傾向にあるようにみえる。しかし、現実には、「規格化」「非学問化」による教員養成の質的低下の問題が指摘されつつある（佐久間 2010）。例えば、教育実習プログラムの拡充や教職大学院設置による実務家教員の増加には、実践経験を増大することや実践経験に基づく指導助言体制を整えることが実践的指導力の育成につながる（はずだ）、という単純化された推測が前提となっている。しかしながら、「実践知」や「実践的指導力」の内実は不問のまま、この問題が指摘されることで、非学問化が重度に進行しつつある。それゆえ、教育実践の高度化の期待される教職大学院にも、その問題が同じように指摘されている<sup>1)</sup>。

一方、「学級経営」に目を向けると、平成 29 年 30 年学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の重要性とともに、「学級経営の充実」の必要性が示され、「総則」に明記された。これまで小学校の総則にしか示されていなかった「学級経営の充実」が中学校、高等学校の総則にも示されたことには、生徒指導上の問題のみならず、「主体的・対話的で深い学びの実現」には、学習環境として、学級の状況が深く関わっていることを意味するものである。

加えて、ここ 20 年間で「学級経営」に関する著作が相次いで出版されるなど、教育現場での関心が非常に高まってきている。教員の大量採用に伴い、若手教員の増加と教員の若年齢化は、学校現場における学級経営と生徒指導の課題につながっている。加えて、若手教員のみならず、中堅層やベテラン層の教員にとっても、社会の変化に伴い、学級経営を調整・再構成することが重要な課題ともなっている。特に、特別支援教育のニーズの高まりや体罰等の強制的な力による指導への批判から、「包摂」の観点で学級経営を捉え直し、学級経営のあり方を再構成する必要性も生じている。具体的にこれは、「排除」「管理＝統制」による 20 世紀型学級経営から、「包摂」「困り感＝指導・支援」の 21 世紀型学級経営への転換点を示すものでもある（白松 2017）。このことは、

新たな学級経営のあり方を模索したり、実践知を探究したりする必要性を示しており、学級が教師にとって「不安と危険に満ち満ちた格闘場（アリーナ）」（Goodson 訳書 2001, 34 頁）に、よりなっていることを表象している。

ところが、ここ 20 年間で出版されている学級経営書籍の大半には、心理主義化、経験主義化、技術主義化により、教育学的な探究が欠如している問題を指摘することができる。心理主義化については、例えば河村の「Q=U」が代表的な例であろう。学級経営を、「ルール」と「リレーション」の二つに操作定義し、学級経営の多様な有り様を捨象して、この二つが浸透すればうまくいくといった単純化をする。経験主義化とは、教師の〈うまくいった〉経験について、考え方を含めて、学級経営の知識として論じる方法である（例えば、長瀬 2014、城ヶ崎 2015、小松 2015 など）。技術主義化とは、教師のうまくいった経験的な指導技術を、スキル化して論じる方法である（例えば、赤坂 2015、俵原・原坂 2015 など）。このことは、まさに「非学問化」（佐久間 2010）の問題の進行を意味する。誤解のないように記しておきたいが、経験主義化や技術主義化には、一定の評価もできる。それは、経験知を実践知として蓄積する上で、重要な技術体系を構成しうるためである。ここで指摘したい心理主義化・経験主義化・技術主義化の問題は、「学級経営」という営みを「静的」に捉え、単純化・シンプル化された操作定義や指導方法によって、「うまくいくか=いかないか」という軸で捉えていることにある。学級経営の多様な状況に対して、「いかに向き合い」「何を構成していくか」という動的なプロセスを検討する上では、依然として課題がある。

そこで、学級経営のフィールドワークを通じて、「教師がいかに学級に向き合っているか」を記述しながら、「学級経営を教師がどのようなものとして捉えているか」を動的プロセスとして検討する本研究の着想に至った。さらに、この調査を通じて、教師を志望する大学院生が「学級経営」をいかなるものと捉え、その「経験的リアリティ」がどのように変容するかをも検討する。すなわち、本研究は、教師としての〈自己〉や〈私〉を対象化し、「学級経営」に関

する実践知（本稿では「経験的リアリティ」と捉える）の生成・維持・変容を明らかにする試みである<sup>2)</sup>

## 2. 教育臨床的方法としての質的調査法の可能性

教育社会学は、教育現場や実践に対して、どのように貢献しうるだろうか。規範学が存在学か、という問いは古くから議論されてきたが、新自由主義化と市場原理主義化の進展において、特に2000年以降、大学の独法化や競争的資金化により、教育社会学は苦境に立たされるようになる。それは、存在学としての学問や基礎研究よりも、産業化できる技術や知識等の応用研究、あるいは、実践や社会への有用性が高い（とされる）実践研究に研究予算の配分が傾斜してきているためでもある。また、同時期（それ以降においても）の教育職員免許法の改正により、教育社会学は、教員免許状取得に係る必要単位の要件外となり、教員養成上の明確な位置づけを失ってきた。

このように、学問の「実践性・有用性」（酒井2004, 16頁）が問われる中で、教育社会学内部では、学校臨床学（近藤・志水編2002）や教育臨床社会学（酒井2004, 酒井編2007）といった対応が生じてきている。

もともと、「教育社会学者は、実証的で客観的な教育科学としての教育社会学の真摯な研究者であると同時に教育に関する『実践的理論（E・デュルケム）』をも創り出さねばならぬという宿命を背負っている」（麻生1992, 199頁）。麻生の指摘にあるように、教育社会学には、対象をクリニカルに（冷静かつ客観的に：酒井2002）捉えながら、実践の改善の方途や実践の有り様を探究する視点が内在している。そこで、教育臨床は、この実践との関わり方や関与の仕方に改めて着目し直し、よりよい教育の探究を目指すものである。

ここで近藤・志水編2002と、酒井2002・2004・2007の二つに着目して、教育社会学領域における「臨床」の方向性について検討したい。

近藤は、学校臨床学の創設として、次の3点を重視する（近藤・志水編2002, 11-14頁）。第一は、1つ1つの学校を考究対象とし、その中で起こっている

ことを丁寧に観察することである。第二は、学校における問題を個人化して捉えるのではなく、社会的文脈の中で捉えることである。第三は、研究成果の発信と対話を通して学校の中に生まれる変化である。そして、「学校臨床学は、現場の子どもたちや教師と具体的ななかかわりをもつなかで、問題解決の手立てを探していこうという志向性をもつ、学際的な学問領域」であり、「『解決すべき問題』が先に来るのであって」、「『方法が先にありき』という形をとるものではない」（近藤・志水編 2002, 37 頁）。すなわち、近藤・志水にあっては、学校現場の「問題」に適した学問的方法を選択し、「フィールドワーク」「学校臨床」「アクション・リサーチ」などの現場に根ざした方法による参入を意味している。

酒井 2002・2004・2007 は、「構築主義あるいは社会構成主義」の「考え方」を重視し、「問題理解の異化」を課題とする。そして、それを「社会全体を覆う言説の編制に枠づけられながら、ミクロの場における言説のやりとりを通じて不断に生成されていくものであると捉える」（酒井 2004, 10 頁）。酒井も、「フィールドワーク」「エスノグラフィー」「アクション・リサーチ」をその方法として指摘している。

認識論と対象への迫り方において、志水が客観的解釈主義アプローチを採用していることに対して、酒井は構築主義的アプローチを採用している点に違いがみられるが、教育社会学の「臨床」領域の研究を牽引する志水と酒井の共通点は次のようなものである。それは、教育現場に根ざした質的調査法を方法としつつ、学校現場の問題改善への志向性を指摘している点である。この両者は、単なる実践報告とは異なり、研究者と研究協力者によって「問題」を構成しながら、その理解に迫っていくことを重視する。

志水や酒井の議論は、近年の教員養成改革に重要な視点と問題を投げかけている。例えば、教員の資質能力の指標化や教職大学院の設置は、「いかに教員の成長を促しうるか」という点に実践知の継承を想定する。そのため、「実践知」が「技術」「スキル」に矮小化され、「知の生成」過程が不問となりやすい。

この問題に対して、研究者と研究協力者（教育現場の実践者）との協働的な研究により、「問題」の構成過程に迫りながら、「現場での理解」のあり方を明らかにする研究は、実践知の生成過程そのものを明らかにすることにつながりうる。教育社会学の批判的側面に着目するならば、「どのようにすればうまくいくか」を一旦保留し、「何がどのように起こっているか」「何がどのように構成されているか」を探究することがその強みとなりうることを示している。

### 3. 教員養成の多様化と学問化に向けて

教育社会学における教育臨床的方法は、現場に根ざした質的調査法を用いて、教育学や社会学の理論（あるいは教育理論や社会理論）と教育経験とを接合しながら、実践を分析したり解釈したりして、よりよい実践のあり方を志向することである。この意味では、教員養成に対して、重要な役割を果たしうる。そこで教員養成の高度化について、教職大学院での実践とともに、高等教育研究においても寄与する可能性をさらに論じてみたい。

教職大学院には単なる専門学校的機関となってしまうという、あるいは少なくとも高度専門職業人としての教員養成にはなり得ていないという批判が積みまとっている（例えば、佐藤 2015）。教職大学院には、学校現場でのケースメソッドやアクションリサーチに基づく教育実習を展開し、学部段階での教育実習とは異なる実習が求められている訳ではあるが、教育学研究を見渡してみても、学校現場でのケースメソッドやアクションリサーチによる研究が蓄積されている訳ではない。であるがゆえに、前提となる研究の蓄積が欠如している（教育臨床学的方法の課題が指摘されている）中で、教員養成の高度化が現実には達成しにくい。その結果、高度な教育実践研究の蓄積よりも先に、「実務家教員」の割合と「教育実習（350 時間）」を課したところで、大学院段階での教育方法の高度化にはつながらないことになる。

また、学部段階からの教育実践研究のトレーニングを積んだ大学院生ならまだしも、全国的に定員割れの問題が指摘されている状況では、教員採用試験に

合格しなかった大学院生や学部卒業後すぐに教員になることに不安を抱えている大学院生も一定割合で入学することになる。この場合、学部の教育実習レベルでの基礎的な教育が必要とされる場合も少なくない。事実、教大協等の研究集会における教職大学院生の実践報告が、学部の実践報告とほとんど変わらない内容の発表であることもしばしば経験する。すなわち、依然として、「高度化により教職の専門職化を図るという目標にはまだまだ到達には程遠いのが現実である」（竺沙 2016, 24 頁）。

この問題は、一時期の高等教育のバブル期（FD やグローバル化など、高等教育段階における〈特定の教育〉に関わる人材の供給が需要に追いつかなかった時代）の問題によく似ている。それは、「アクティブ・ラーニング」「グローバル化」といった「〈誇大ターム〉」（中村 2007, 100 頁）や「方法論的厳密ささえも持たずに実証的な装いだけを持つ〈通俗化された経験主義〉」（中村 2007, 103 頁）の問題と通底していることである。

学級経営の問題にあわせて考えると、例えば、「ほめ言葉のシャワー」のように、複雑な実践のプロセスを単純に方法化し、その方法を用いると学級経営がうまくいくといったものが〈誇大ターム〉にあたる。一方では、「Q=U テスト」や「アセス」といった学級経営測定尺度の無批判的な使用が〈通俗化された経験主義〉にあたる。これらは、「ある種の思考停止」を引き起こしてしまう問題を生じさせている。

例えば、〈誇大ターム〉の流布は、「FD やアクティブ・ラーニングは重要である」「高等教育のグローバル化は重要である」といった風潮を形成し、その批判を許さない雰囲気を構成する。また、通俗化された経験主義は、研究の社会的貢献として「誰が読んでもわかる結果」として奨励され、研究や実践の疑似科学化を生じさせてしまう。この疑似科学化が進展するほど、〈誇大ターム〉や〈通俗化された経験主義〉を用いた研究がさらに増大する、という負の倍々ゲームを生産する。

重要な点は、それぞれの学問のディシプリンを大切にしつつ、控えめに実践



に参与することであろう。「控えめに実践に参与すること」とは、少数の実践研究を持って、「教職大学院の実践研究により、学校現場の問題が改善した」とか「教職大学院により教員としての資質能力が向上した」という成果主義の前提と距離を取ることである。そうではなく、どういう学問のディシプリンを用いて教育を行い、実践研究をすることで「何が生じた」か、「何が変容した」かをクリニカルに、解釈＝記述することが重要である。そもそも、ケースメソッドやアクションリサーチによる教育研究が少ないばかりではなく、高等教育学会の学術雑誌にさえ、質的研究による成果がほとんどみられない(中村 2007, 湯川・坂無・村澤 2019)。

すなわち、教職大学院における教育＝実践研究において教育臨床的方法を探究することが同時に、高等教育研究においても重要な成果につながりうるものが、ここに示唆されるのである。そして、学問の多様性に伴い、教員養成の多様化と学問化を保障していく必要がある。この多様化と学問化をさらに拓くことが教育臨床研究の意義である。

## 4. 学級経営ナラティブ分析法の開発と試行

### (1) 学級経営ナラティブ分析法の開発とナラティブ研究の課題

教職大学院における高度専門職人の養成に向けては、学問のディシプリンを大切にしつつ、実践に参加することで、教員養成の多様化と学問化を志向する必要性を示した。ここからは、これまでの議論を前提として、「学級経営」を対象に教職大学院における「実践知」の探究を可能とする教育臨床的方法を検討する。

「学級経営」は、その重要性にも関わらず、学習指導要領においても内容が示されず、教育職員免許法科目において専門科目の中に学級経営は必修ではないなど、学校現場の教員の個別の取組に任されており、研究も不足している現状である<sup>3)</sup>。加えて、学部のみならず、教職大学院の教育実習においても、「学級経営」を実習することは困難である<sup>4)</sup>。そのため、教員になってから、自分の

経験を再構成し、自分なりの向き合い方を模索することになる。にもかかわらず／であるがゆえに、「学級経営」を語る実践的な著書が多数出版されている。このことは、「学級経営」という実践知の体系が十分確立されておらず、「学級経営」の概念そのものが教員個別の「経験的リアリティ」であることを表象している<sup>5)</sup>。これが、教育臨床の方法としての質的調査の可能性として「学級経営」を対象とする理由である。

そこで重要なことは、学級経営を研究する質的調査法の開発である。教育社会学領域の学問のディシプリンにおいて、「ナラティブ・リアリティ」を解釈＝記述する教師研究の認識論と方法論（白松 2019）を参考とすると、次の3点が重要なテーマとなる。第一は、学級経営という「経験的リアリティ」を明らかにすることである。第二は、調査を通じていかなる「経験的リアリティ」の再構成（調査者と被調査者間の相互浸透過程）が生じるかを明らかにすることである。第三は、「経験的リアリティ」の探究から、学級経営の「実践知」を解釈＝記述することである。

そのためには、大学院生が学級経営をフィールドワークする上で何に着目し、どのような観点で解釈＝記述を行う必要があるかを明確にする必要がある。現段階では、解釈学的アプローチに基づき、教室における学級経営実践を対象とした質的調査を行い、学級を方向づける解釈資源（言語、物語、象徴）に着目して、学級におけるナラティブの相互反映過程を検討するエスノグラフィーを提案する。

具体的な調査方法としては、①学級経営に関わる教師の意識や想いをライフヒストリー調査で収集・分析し、個々の教師の学級経営観を構成する言語的資源と物語的資源を明らかにする。②「朝の時間」「学級活動」など、学級について教師の考えや想いを語る場を中心にエスノグラフィーを行い、教師や児童の用いる学級解釈資源（象徴資源等）の相互反映過程をナラティブ・インクワイアリーの方法論を基盤として解釈＝記述する。③フィールドワーク外の事例や語りについては教師へのインタビューや教師による記述物（学級通信、学級

日誌等)のドキュメント分析を用いて検討する。

これは、「学級経営ナラティブ分析法」と定義する質的研究法である。この手法は、解釈学的アプローチの中でもナラティブ理論に基づくフィールドワークを参照枠としている。分析枠組みは、①教師を対象としたライフヒストリー調査 (Goodson 訳書 2000, 訳書 2006), ②学級経営実践のナラティブ・インクワイアリー (Clandinin 2013), ③学級についてのドキュメント分析 (エピソード記述法: 鯨岡 2005, クラスルームヒストリー法: Shiramatsu 2016) の三つで構成される。

「ナラティブは、幼少期より子どもの成長を導く上で、主要な文化的プロセスの一つである」(Daitute 2014, p. 6)。しかしながら、ナラティブの研究をすることには、「社会的構成」研究に潜む単純化の問題と距離を取る必要がある。それは、Hacking (訳書 2006, 19 頁) の指摘するように、「『ある事柄が構成された』と鬼の首をとったように語ることを卒業して、より複雑な分析へと進むこと」を目指すことを意味する<sup>9)</sup>。ナラティブ (を語ること) は、文化的な解釈実践であると同時に、研究者と研究協力者の対話的なプロセスであり、社会的文化的なプロセスである (Gubrium and Holstein 2009, Clandinin 2013, Goodson 2013, Daitute 2014, 桜井・石川編 2015)。

すなわち、「学級経営ナラティブ分析法」は、教育現場で生成・維持・変容する学級経営の「経験的リアリティ」を解釈=記述する方法であり、この探究により、学級経営の「実践知」の構成過程を明らかにすることができると考えられる。そして、この方法を用いた教職大学院の教育としては、二つのプロセスがある。第一は、「学級経営ナラティブ分析法」を用いて、実践を記述することにより、「単なる実践記録」ではなく、実践を学術的に記述する方法を学習する。そのために、Emerson ら訳書 1998 のフィールドノーツの記述法を用いて、フィールドワークから学級経営実践を解釈=記述するトレーニングが必要となる。第二は、ドキュメント分析において、「自己の経験」を対象化し、どのような言説・経験・学習が「経験的リアリティ」を構成しているかを検討

する。この点については、オートエスノグラフィーの手法（Ellis and Bockner 訳書 2006）がその方法原理となる。本研究の試行的実践として対象としたドキュメントは、第一の方法により蓄積される実践記述をもとに、自己を対象化し、変容等を記述するオートエスノグラフィーによるドキュメント分析（第二の方法）である。ただし、本稿では、学級経営研究と教員養成研究を同時に達成するための教育臨床の方法としての開発の初期段階として、試行的に実践している内容を例示するものであることは先に示しておきたい。

## (2) 試行的実践

本稿では、上記の関心、方法の開発とともに、学級経営ナラティブ分析法の実践を大学院生とともに実施している。本稿は、大学院生3名のドキュメントを分析対象とする。大学院1年生時の庄司さん（仮名）のドキュメント、大学2年生時の長尾さん（仮名）のドキュメントと、本調査の分析枠組みに従い研究を行った二宮 2019 の実践研究報告のドキュメントである。

本稿では、オートエスノグラフィーによる記述でどのような言語的資源が経験的リアリティを構成しているかをみてみたい。まず庄司さんは、小学校時代に担任をしていただいた先生のいる学校での実習に入った。実習の過程で、小学校時代の記憶と現在のフィールドワークでの違いに着目する。その中で、「児童主体」「子どもを信じる」「子どもに任せる」「気づき」といった児童中心主義教育言説の言語的資源により、「経験的リアリティ」が構成されている。

### 【庄司さんのオートエスノグラフィー】

現在の早瀬先生（仮名）の学級経営と当時（児童として体験した先生）の学級経営を比較すると、大きく2つ変わったところがある。1つ目は、早い段階からの児童主体の学級経営である。私の経験では、早瀬先生が中心となって児童と接し、徐々に早瀬先生の直接的な関わりが減り、児童が中心となっていった記憶であった。現在は、教室の中に先生のものごとがほとんどなかったり、児童が朝の会や終わりの会を自分たちで行ってい

たり、実習に入った5月からA先生による直接的な指導が少ないことが印象に残った。先生は「子どもを信じ、子どもに任せるという断固たる決意と忍耐力が必要である。」とおっしゃっていた。(中略)。社会科の授業でも「学習問題は児童の意見から一緒に考えて創る」というように児童の課題意識を引き出させて、児童が自ら考えようとするように工夫されている。私の実習授業後に「教師がさせたいからといって無理に話をさせてもだめだ。児童が話をしたいと思うように、その必要性を児童が感じられるように指導・支援することに意味がある。」と助言をいただいた。2つ目は、「気づき」を待つ指導の仕方である。現在は、児童が気づくまで待ち、叱るというよりもどうすればはじめがつけられるか、今何がいけなかったのか児童と一緒に考えるような働きかけをされている。前期の実習に行かせていただいている間に早瀬先生が大きな声で児童を叱っているところを見たことがなく、当時自分の経験との大きな違いであった。(201Y年7月)

次に長尾さんのドキュメントに移りたい。長尾さんは、比較的経験年数の浅い先生のもとで実習を行いつつ、複数の学級経営をフィールドワークし、フィールドノーツを蓄積している。ドキュメント①は、201Y(実習・フィールドワークの2年目にあたる)年度4月最初の日に、子どもと向かい合った際の広川先生(仮名)のフィールドノーツである。長尾さんは、共感的コミュニケーションを大切に表情豊かな関わりを大切にしているが、当初、実習の担当となった広川先生の指導の厳しさとの違いを大きく感じていた。しかしながら、フィールドワークを通じて、学級経営の考え方や捉え方を理解したり、その指導の意味を体感していくことにより、指導に対する考え方が相対化されつつある。

### 【長尾さんドキュメント①】

広川先生は、今年度持ち上がりである。一番初めの児童との出会いの場面では、「去年もみんなと一緒に過ごしたから、先生のことよく知っているよね?」と話しはじめ、簡単に自己紹介をされた。「好きな食べ物は大抵の物、嫌いな食べ物は、給食の様子を見ながら発見してください。好きなことは、体を動かすこと。特に山を登ったり、マラ

ソンをしたりすること。富士山は3回登ったことがあります。」という児童からは「お～!」という反応があった。そして、「先生は怒ることは3つです。一つ目は命にかかわること。二つ目はいじめに関係すること。これは絶対に許しません。三つ目は、3回同じことを言われること。私の顔も三度というでしょ?」と毅然と伝えた。(中略)最後に「先生が目指す学級の姿は、『先生のいないクラス』です。3月は何もしなくてもいいような、そんなクラスになってほしいなと思います。」と言った。それを聞いた瞬間「ええ～!」と驚いた様子の児童や不思議そうな顔をしている児童もいた。

(201Y年4月 フィールドノーツ)

### 【長尾さんのオートエスノグラフィー】

子どもとの関わり方や考え方について、私と広川先生ではタイプが異なっているのだと思う。私は授業や子どもに関わりに関して、共感的なコミュニケーションを大切にしているため表情豊かに関わるように意識している。それに対して広川先生はクールな印象で、朝の会や終わりの会、児童との関わりも簡潔にまとめて話されている。一年目の4月当初は子どもへの対応の場面で、私ならこうするが広川先生はなぜこうされるのだろうか、と考えることも多かった。しかし、フィールドワークや先生へのインタビューの過程、先生の「表現力をつけさせたい」という想いに基づいて成長していく児童の姿から、広川先生に対するあこがれが芽生えていった。宿題忘れやきまりを守れなかった児童に対して、広川先生は厳しく指導する。それに対して、1年目の私は「そこまでしなくても」と指導の場面を見ていた。しかし、私の関わり方が単に子どもに好かれたいだけの甘やかしとして負の影響を与えるトラブルを経験したことで、先生の「可能性を自分で切らない」という子どもへの想いがその関わりの根底にあることに気づいた。

昼休み。水泳部の集まっている教室で、一部の児童が騒がしかった。私は、怒鳴ることも嫌いだしその子のためにならないと考え、論すように話したが、それを見ていた別の児童からは「先生は甘いんだよ。もっと怒らんと。先生失格よ」と言われた。これは私の教師像と児童の教師像(教師と児童の対立したストーリー)の違いによって起きるものだと感じた。私にとって嫌でも、児童が求めている場合もある。こういった多様性に対して調整していかなければならないと感じた。もうすぐ、集団宿泊体験だがこのような場面はますます増えていくだろう。(201Y年6月 実習報告書より)

広川先生という自分と指導や考え方の違う先生との出会いが、私が今でも心に残っている、ある講師からの一言、「私はこの子達の10年後、20年後のことを考えて教育をしている。だからあの子達のためになるのなら、私は嫌われても構わない」を思い浮かべた。子どもは教師を、叱ってくれる、指導してくれる存在として求めているのかもしれない。結局、私は児童に好かれたいがための関わりしかできていないと感じた。広川先生のような、指導力も必要でありそれが私の理想の教師像（子どもの成長を第一に願う教師）に近づく要素だと感じる。（201Y年7月）

最後が、二宮 2019 の実践論文のドキュメント分析である。「学級経営や学級活動には、教科書がない。教科書がないゆえに、目の前の子どもたちと向き合い、弾力的で柔軟なカリキュラムを編成しながら、授業を実現することが求められている」（二宮 2019, 4 頁）。そのため、二宮 2019 は、学級経営・学級活動を中心とした参与観察と、自己の実践記録をもとに、オートエスノグラフィーの手法を用いて、学級経営・学級活動に関する実践知の変容過程を分析した。大学3年時の教育実習から大学院2年時までの4年間、一人の学級担任のもとで教育実習や観察を積み重ね、その記録を対象化して自己分析を行った（分析の対象とした記録には、大学2年生時の教職ポートフォリオも含んでいる）。その結果、「ドミナント・ストーリーを、目の前の子どもたちと向き合って実践を重ねながらモデルストーリーへと再構成していく実践報告者独自の過程」（二宮 2019, 19 頁）を明らかにしている。

ここでは、二宮 2019 論文の特に大学2年生時と3年生時のドキュメントに着目して、解釈を行っている<sup>7)</sup>。対象とした内容は、実習担当の先生と出会ってからの実践知の浸透過程を検討する箇所である。ドキュメント①は、先生と出会う前と直後の学級経営観の記録である。この記録ではまず大学2年生時には、「一人一人の個性に合わせた指導」といった個性中心主義的な言説を有している。大学3年生時には、「学校（学級）の自治の範囲」という学習指導要領「特別活動」に示される言語が用いられるようになっている。二宮は大学3年生の

教育実習の研究授業において、レン先生の専門である学級活動を特に学習し、授業を実施している。その結果、ドキュメント②で自己分析しているように、学級経営や学級活動に関するレン先生の言語的資源に影響を受けている。この変容過程で注目すべきは、特別活動に関する専門知が実習やフィールドワークを通じて、「経験的リアリティ」を構成していることだ。二宮 2019 の場合、実習やフィールドワークを通じて、自治的、自発的活動の充実の「リアリティ」を構成し、同時にモデルストーリーを構成（再構成）してきた。

【二宮実践論文ドキュメント①】（二宮 2019, 7 頁）

私が理想とする学級経営とは、子どもたちがお互いを大切にし、尊重しあえるような関係を築くことができるような学級を作ることだ。そのためにも、今は自分自身に指導力を身につけたい。単に怒鳴って終わりの指導ではなく、一人一人の個性に合わせた指導ができるようにしたい。これは、生徒指導に関しても言えることである。心から怒ったり、心から褒めたりできる心の広さや感応力を身に着けたい。そのためにも、今はたくさんの人と関わり、自らの力を高め、改善すべきところと向き合っていきたい。

（2014 年度後期，大学 2 年時）

自分が理想とする学級経営・生徒指導として、子どもたちが、学校（学級）の自治の範囲内で「やりたいことができる」学級経営を目指したい。人権を傷つけることを許しはせず、クラスであたたかい雰囲気になることができればと考えている。そのために身に着けておきたい力としては、「受け止める力」や「共感的態度」「厳しさ」であると思う。子どもたちの意見を真摯に受け止めつつも、いけないことはいけないと言えるようになる必要がある。

（2015 年度後期，大学 3 年時）

【二宮実践論文ドキュメント②】（二宮 2019, 8-9 頁）

レン先生は、学級活動(1)を資源として子どもたちの自治的・自発的活動を誘発する学級経営の充実を教授哲学の中核に据えて実践を積み重ねていた。「管理－統制型学級」（教師が決めたことを子どもたちに実行させるような学級）ではなく、児童の自治的・



自発的活動を主軸に「創造型学級」（教師の意図的、計画的な指導とともに、児童の主体的な取組が満ちた学級）の実現に向けて学級づくりを行っていた。レン先生の学級経営に関する教授哲学を（レン先生の言葉として言語的資源を伴いながら）知ったのは、2016年1月の卒業研究の際に行った「学級づくり」に関するインタビューがきっかけであった。（中略）大学3年時の、「学校（学級）の自治の範囲内で『やりたいことができる』学級」という自身の学級経営に対する考えは、「自治的・自発的活動の充実を基盤とした学級経営を行っているレン先生の教授哲学」との関わりがあってこそだ。

## 5. 結語と議論

本稿の試行的実践をまとめると、質的調査法のエデュケーション臨床上の利点としては、質的調査法の認識論や方法論に基づいて、教師の生活や仕事、そして実践を丹念に解釈＝記述することにより、調査者である大学院生と被調査者である教員との理論や実践に関する知識の「透過性」（Goodson 訳書 2006, 107 頁・158 頁）を明らかにできることである。

本調査では、多様な言説が分け持たれている現状において、どのような言説を教員志望学生や教員が採用し、どのようなモデルストーリーや実践を構成しているか、を探究するメリットの一端を示した。特に、二宮 2019 論文では、世俗的な教育言説に基づくストーリーが実習やフィールドワークの体験によって教育課程の専門的な知識と結びつき、「経験的リアリティ」とともにモデルストーリーを再編成するプロセスが明らかとなった。他にも、庄司の児童中心主義言説に基づく「経験的リアリティ」構成や長尾の「自己の学級経営観」の相対化などが明らかとなっている。

本調査では、教職志望の大学院生によって教師の仕事や生活を調査することは、Holliday 訳書 2012 の指摘するように、「被調査者が専門的な能力－自己提示、文化を目に見えるようにすること、文化を分かち合うよう、証言することの－を持つことへの媒介」を示している。それは、調査者である大学院生と教師とともに、主体化したり脱主体化したりするプロセスを描くことになる。す

なわち、重要な点は、観察やインタビュー、記述といったフィールドワークに内在する言語的資源、カテゴリー、言い回し、フォークロアに着目することで、自己の実践に関する考えや説明において、「外部の考えや言説」が自己理解や他者理解を形作る「反映」(Holliday 訳書 2012, 94 頁)を丁寧に分析したり、解釈したりしうる可能性である。このことにより、単なる自己告発としての再帰性ではなく、単なる実践報告でもなく、構成され生成され続ける「実践知」の内容に迫る方法になりうると考えられるのである。

成果主義やエビデンス希求の強くなる現在、質的調査の従事者は厳しい立場に立たされつつあるが、本研究で示したように、質的研究の認識論や方法論を徹底して調査することは、重要なエビデンスにも、教育方法にもなりうるだろう。ただし、どこまでを応用科学として展開するかという認識論上の線引きは今後重要な議論になりうる。本調査の取り組みは端緒についたばかりであり、今後の蓄積とともに、この方法を批判的に検討したり、可能性を明らかにしたり、さらに探究をする必要がある。

## 謝 辞

本研究は、JSPS 科研費 JP19K21776 の助成を受けたものである。

## 註

- 1) 例えば、長洲 (2009) は、教職大学院における教科教育学の臨床的教育方法として、日本型アクションリサーチの開発の必要性を論じているが、このことは教職大学院の専門的な実践的手法の開発が十分でないことを意味している。この論文から 10 年たっても、教職大学院におけるアクションリサーチの良質な研究成果は報告されていない。
- 2) この考え方は、浅野 (2001, 4 頁) の自己への物語論的アプローチの考え方を参考にしている。また、学級経営の実践知を「経験的リアリティ」と捉えることについては、紙面の関係上、他稿に期したい。ただし、白松 2019 で指摘しているように、「実践知」を実存的内容と捉えるのではなく、解釈学的アプローチとして「リアリティ」の探究と捉えていることはここでは指摘しておきたい。
- 3) 日本学級経営学会 HP を参照されたい。 <https://www.classroom.gifts/society>
- 4) 部分的に担当することはあっても、学校経営上、学級経営を実習生に担当させるという

ことは困難である。

- 5) 学校経営からみると学級経営としての機能を言及することができるが、学校内部、教育現場の内部に、この経験的リアリティが多様化している問題は少なくとも指摘しうる。
- 6) 日本ではこの検討の方向性に、桜井・石川編 2015 がある。桜井・石川編 2015 は、ライフストーリー研究の安易な対話的構築主義の問題を批判的に検討しているが、本稿は、教育研究における問題を指摘する目的を有している。
- 7) 本調査の分析の許可は、二宮章紘及び彼の指導担当であったレン先生（仮名）の両方に許可を得て、分析の対象としている。なお、本論稿についても読んでいただき、分析への使用の許可を得ていることを付記する。

### 引用・参考文献

- 赤坂真二, 2015, 『〇×イラストでわかる! 小学校高学年女子の指導』, 学陽書房。
- 浅野智彦, 2001, 『自己への物語論的接近—家族的療法から社会学へ—』, 勁草書房。
- 麻生誠, 1992, 「教育社会学の制度化と新しい危機」『教育社会学研究』, 50, pp.195-201。
- 竺沙知章, 2016, 「これからの人材育成と教職大学院の課題」『日本教育経営学会紀要』, 58, pp.24-35。
- Clandinin D. Jean, Huber Janice, Huber Marilyn, Murphy M. Shaun, Orr Ann Murray, Pearce Marny and Pan Steeves., 2006, *Composing Diverse Identities; Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*, Routledge, (=2011, 田中昌弥訳, 『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティーカナダの小学生が語るナラティブの世界—』, 明石書店)。
- Clandinin D. Jean., 2013, *Engaging in Narrative Inquiry*, Left Coast Press Inc.
- Daiute, Colette., 2014, *Narrative Inquiry; A Dynamic Approach*, Sage Publications.
- Ellis, Carolyn and Bochner, Arthur P., 2000, “Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject”, Denzin, Norman. K and Yvonna S. Lincoln., 2000, *Handbook of Qualitative Research, second edition*, pp.733-768, Sage Publications (=2006, 藤原顕訳「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性: 研究対象としての研究者」, 平山満義監訳『質的研究ハンドブック』, 北大路書房, 3巻, 129-164頁)。
- Emerson, Robert M, Fretz, Rachel I. and Linda L, Shaw, 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago, (=1998, 佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳『方法としてのフィールドノート』, 新曜社)。
- Goodson, Ivor, F, 藤井泰・山田浩之編訳, 2001, 『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ—』, 晃洋書房。
- Goodson, Ivor. F, 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳, 2006, 『ライフヒストリー of 教育学』, 昭和堂。
- Goodson, Ivor. F., 2013, *Developing Narrative Theory*, Routledge.
- Gubrium F. Jaber and James. A Holstein., 2009, *Analyzing Narrative Reality*, Sage Publication,

Inc.

Hacking, Ian., 1999, *The Social Construction of What ?*, Harvard University Press (=2006, 出口康夫・久米暁訳『何が社会的に構成されるのか?』, 岩波書店).

春日直樹編, 2011, 『現実批判の人類学』, 世界思想社。

河村茂雄, 2012, 『学級集団づくりのゼロ段階－学級経営力を高める Q-U 式学級集団づくり入門』, 図書文化社。

北澤毅・白松賢, 2018, 「概説：質的調査」, 日本教育社会学会編『教育社会学事典』, 丸善出版, 202-207 頁。

Holliday, Ruth., 2004, “Reflecting the Self”, Knowles, Caroline and Paul Sweetman., *Picturing the Social Landscape ; Visual Methods and the Sociological Imagination*, Routledge, pp. 49-64, (=2012, 山北輝裕「自分自身を反映する」, 後藤範章編訳『ビジュアル調査法と社会学的想像力－社会風景をありありと描写する－』, ミネルヴァ書房, 73-96).

小松伸二, 2015, 『学級の困難と向き合う－子どもの“持ち味”を生かした学級づくり－』, かもがわ出版。

近藤邦夫・志水宏吉編, 2002, 『学校臨床学への招待－教育現場への臨床的アプローチ－』, 嵯峨野書院。

鯨岡峻, 2005, 『エピソード記述入門－実践と質的研究のために－』, 東京大学出版会。

盛山和夫, 2006, 「経験主義から規範科学へ－数理社会学はなんの役に立つか－」『理論と方法』, 21(2), pp. 199-214。

長瀬拓也, 2014, 『ゼロから学べる学級経営－若い教師のためのクラスづくり入門－』, 明治図書。

長洲南海男, 2009, 「教職大学院と教科教育学その現状と今後：「理論と実践の融合」とアクションリサーチの視点より」『日本教科教育学会誌』, 32(3), pp. 81-83。

中村高康, 2007, 「高等教育研究と社会学的想像力－高等教育社会学における理論と方法の今日的課題－」『高等教育研究』, 10, pp. 97-108。

二宮章紘, 2019, 「学級活動に関する実践知の変容過程－自己エスノグラフィーを用いた言語的資源分析を中心に－」『愛媛大学教職大学院 実践研究報告』, 第2号(2018年度 (<http://ed.chime-u.ac.jp/kyoushoku/wp-content/uploads/2019/05/3176b85a428e6230d03516fbf082e633.pdf>))。

酒井朗, 2002, 「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性－『新しい教育学の創造』と『問題への対処』をいかにして同時達成するか－」『教育学研究』, 69(3), pp. 322-332。

酒井朗, 2004, 「教育臨床の社会学－特集にあたって－」『教育社会学研究』, 74, pp. 5-19。

酒井朗編, 2007, 『進学支援の教育臨床社会学－商業高校におけるアクションリサーチ－』, 勁草書房。

桜井厚・石川良子, 2015, 『ライフストーリー研究に何ができるか－対話的構築主義の批判

的継承－』，新曜社。

佐藤学，2015，『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグラウンドデザイン－』，岩波書店。

Schwandt, Thomas. A., 2000, “Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry ; Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism” Denzin, Norman. K and Yvonna S. Lincoln., 2000, Ibid, pp.189-214, Sage Publications, (=2006, 古賀正義訳「質的探究の3つの認識論的立場：解釈主義・解釈学・社会構築主義」, 平山満義監訳, 『質的研究ハンドブック』, 1巻, 167-192頁).

Shiramatsu, Satoshi., 2016, A Case Study of Developing “Classroom History” for Creative Classroom Management in Japanese Elementary Schools, *Bulletin of the Center for Education and Educational Research, the Faculty of Education, Ehime University*, 34, pp.19-24.

白松賢，2017，『学級経営の教科書』，東洋館出版社。

白松賢，2019，「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性－教職ナラティブを通じたりアリティ構成－」『教育社会学研究』，104, pp.279-297。

城ヶ崎滋雄，2015，『子どもと「ぶつからない」「戦わない」指導法！』，学陽書房。

俵原正仁・原坂一郎，2015，『若い教師のための1年生が絶対こっちを向く指導』，学陽書房。

湯川やよい・坂無淳・村澤昌崇，2019，「大学教授職研究は何をなしうるか－成果と展望(1)」『教育社会学研究』，104, pp.81-102。