

実践研究を論文化する過程で英語教師が直面する課題とその対応 —フォーカス・グループ・インタビューからの考察—

A Study on the Problems and Solutions English Language Teachers Go Through in the Process of Publishing
Practitioner Research Based on the Results of a Focus Group Interview

高木 亜希子*	田中 武夫**	河合 創***	酒井 英樹****
TAKAGI Akiko	TANAKA Takeo	KAWAI Hajime	SAKAI Hideki
清水 公男*****	滝沢 雄一*****	永倉 由里*****	藤田 卓郎*****
SHIMIZU Kimio	TAKIZAWA Yuichi	NAGAKURA Yuri	FUJITA Takuro
宮崎 直哉*****	山岸 律子*****	吉田 悠一*****	
MIYAZAKI Naoya	YAMAGISHI Ritsuko	YOSHIDA Yuichi	

要約：教師による実践研究は、教師自身が自分の実践を理解したり改善したりする意義において広くその重要性が認識されているが、英語教育における実践研究のあり方や研究手法については、これまで十分な議論が行われてこなかった。筆者らは2014年6月から3年に渡り、実践研究の課題や研究手法の整理、実践研究に関する意識調査、実践者と共同研究者の4つのペアによる実践研究の実施を一連のプロジェクトとして行ってきた。日々の実践の中で多忙な教師にとって、実践研究の実施のみならず、その研究成果を論文として公開することは容易なことではない。本稿では、実践研究を論文化する過程において、英語教師がどのような課題に直面するのかを明らかにし、課題に対する対応策について検討する。実際に実践研究の論文作成を行った4名の中学校英語教員と共同研究者3名のプロジェクトメンバーを対象にフォーカス・グループ・インタビューを実施した。その分析結果に基づき、論文化の過程、論文化の視点、論文化の困難点とその対応、論文化からの教師の学びについて考察を行う。

キーワード：実践研究、英語教師、フォーカス・グループ・インタビュー

I 研究の背景と目的

1. 研究の背景

中部地区英語教育学会における「英語教育の質的向上を目指した実践研究法のデザイン」プロジェクト（プロジェクト代表者：田中武夫、プロジェクト期間：2014年6月から2017年6月）では、英語教育におけるよりよい実践研究手法を提案することを目的とし、教師による実践研究の研究手法上の課題やこれまで提案されてきた研究手法について整理するなど、3年間のプロジェクトを実施してきた。1年目は、実践研究の定義や研究手法を整理するとともに、英語教育に携わる小中高大現職教員および教職を志す学生等が、実践研究についてどのような認識をもっているかを把握するため、実践研究に関する意識調査を行った（高木ほか、2017）。2年目は、本プロジェクトメンバーである実践者と共同研究者の4つのペアを組み、実際に実践研究を進める中で、英語教育の

* 青山学院大学 ** 山梨大学教育学域 *** 福井市立大東中学校 **** 信州大学 ***** 文京学院大学
***** 金沢大学 ***** 常葉大学短期大学部 ***** 福井工業高等専門学校 ***** 掛川市立北中学校
***** 白山市立鳥越中学校 ***** 松阪市立飯高等学校

実践研究における方法論上の課題を明らかにした（田中ほか，2017）．4つの事例をもとにした実践者へのインタビューの結果から，実践研究の研究方法に関する課題には，1）研究プロセス，2）データの収集方法，3）データの分析方法，4）研究の公表の方法，5）研究協力者の関わり方，の5つがあることが分かった．プロジェクト3年目では，フォーカス・グループ・インタビューを実施し，実践研究を学会紀要論文として投稿するまでの過程（本稿では「論文化」と呼ぶことにする）において，教師がどのようなことを経験し，どのような課題に直面するのかを明らかにし，課題に対する解決方法を検討することとした．本稿は，この3年目の研究成果の報告にあたる．

2. 本研究の目的

本研究の目的は，英語教師が実践研究を論文として公開する過程で，教師自身が直面する課題を明らかにし，その課題に対する解決方法を検討することであった．

II 先行研究

1. 実践研究を論文化する意義

実践研究を論文として公開する意義について考える際，まず実践研究とは何を指すのかを明らかにする必要がある．Borg（2010）は，実践研究の定義を以下のように述べている．

教師自身の職業上の文脈で，個人的または協働的に（他の教師と外部の協働者と），教師によって行われた，質的，量的な体系的探究であり，教師の仕事のある側面について理解を促進することを目的とし，公開され，それぞれの教室で，より質の高い教授と学習に寄与し，より広く組織の向上や教育政策に影響を与える可能性もある（p. 395）．

上記の定義に示されているとおり，実践研究において，公開は重要な要素の一つであり，公開の形は，同僚との意見交換，校内研究会，学会発表，論文執筆など様々な形態が考えられる．教師にとって公開の場は様々であるが，これまで生産されてきた教師の暗黙知は十分に蓄積されてきたわけではない．暗黙知とは，教師が実践を通して得られた状況に埋め込まれた知識や技術である実践知のうち，とくに，見えにくい言語化されていない実践知である（澤本，2010）．波多江（2013）は，暗黙知を可視化し，教師自身が自覚し，他者に説明できる明示知にするための一つのツールとして教育研究論文を挙げている．なお，波多江は教育研究論文を，「各教育委員会が主催して行っている教育論文（p. 78）」と定義しているが，学会等の研究機関が発行する紀要論文を含め，論文の形で実践研究を公開・共有することは，暗黙知を明示知にし，他者と共有できる形で蓄積するという意味で重要である．

論文執筆に限らず，教師にとって書くという行為自体が，教師の成長に資することは広く認識されている．書くという行為は，教師自身の技能や態度などへの認識を促す省察と自己観察の形でもあり，自身の教え方について疑問をもち，実践への内的視点を発達させる発見の過程でもある（Rathert & Okan，2015）．また，Burton（2005）は，教師が書くことを省察の道具とみなした場合，次の2つの利点があると述べている．一点目は，「文書化」で，教師の活動や考えを記録しておくことで，実践後，時間経過していても省察の助けとなる．二点目は，「分析」で，何を文書化するか，あるいはどのように活動や考えを書くか決める際に，分析の役割として機能する．また，Wood and Liberman（2000）は，アメリカで最も古く成功している教師のネットワークの一つである，National Writing Projectの成果に基づき，教師が書くことの意義を3つの原理にまとめている．一点

目は、「著者性 (authorship)」であり、どの教師も伝えるべきことがあり、書くことは自己表現の形である。自分の知識を外の知識や他の人々と深くつなぎ、学んだことを分析・統合し、新しい意味と理解を構築するために重要と考えられる話題について、声を上げる機会となる。二点目は「権限 (authority)」であり、誰も人に教えられる価値あるものを有しており、世界を異なった視点で、より明確に見ることを助けることができる。教師自身の専門的技術、知識、理解を共有する共同体の学びの中で、権限が必ずしも外側から来るものではないことを理解する。三点目は「権限を得ること (authorizing)」で、著者性と権限を有することで、教師の声に力を与え、より広い共同体に価値をもたらす。その意味で、論文を公開することは重要な役割を果たしている。

Burton (2005) は、教師が書くという行為をジャーナルなどの「個人のライティング」、インタラクティブ・ライティングなどの別の教師を読み手とする「共有されたライティング」、グループ・ジャーナル、e-mailリストなどの特定の教師の共同体を読み手とする「公開された査読なしのライティング」、論文、本など国際的なより広い共同体を読み手とする「公開された査読ありのライティング」の4つのモードに分類している。教師が公開のために書くことは、他の3つのモードと比較して、どのような意義があるのだろうか。Rathert and Okan (2015) は、公開のために書くことは、教師の学びに資するだけでなく、教室での実践を向上し、英語教育学などの研究分野に貢献するとしている。具体的には、彼らは以下のように述べている。実践研究を論文として公開のために書くことで、教師は異なった視点を認識し、自身の古い習慣や信念を新しい考えに適応させ、さらには、省察の技能を洗練し、間接的により効果的な指導へとつながっていく。また、論文を公開し、読み手からフィードバックを得ることで、実践者自身の実践が建設的に批判され、それによりさらにその知識は洗練され、拡張させる機会となるとともに、教室の出来事について内部者の視点を英語教育学等の研究分野に提供することにもなる。

2. 実践研究を論文化する困難さ

教師が実践について書くという行為において、「公開される査読ありのライティング」は最も公式なものであり、多くの教師にとって学術誌に実践を論文として公開することは最も難しいと考えられる。その理由として、以下の3点が挙げられる (Burton, 2005; Rathert & Okan, 2015)。1つ目は、公開に耐えうる論文を書くために、教師は、妥当性・信頼性の高い研究を行うスキルと学術的な論文を書くスキルが必要であると捉え、論文公開は教師としての通常の共有のあり方ではないと考えるためである。2つ目は、教師は多忙であり、論文執筆の時間がとれない上、公開のために書くことは、教師としての義務を超えた活動とみなされることである。3つ目は、教室外の教育に関する意志決定のプロセスから教師を排除するために、教師が声を上げることが妨げられることがよくあるためである。

実践研究の目的と方法は実証研究と異なっており、実践研究論文の表現様式と評価も、実証研究論文と異なるべきものである。しかしながら、実践研究論文の表現様式と評価が実証研究論文と同様のものであるべきとみなされた場合、教師にとって、それが論文化の困難さの別の要因となりうる。Crooks (1993) は、アクション・リサーチを行った際、他の教師がすぐに利用できる形で、研究に従事した人々及び他の教師や関心をもつ関係者に、その結果を共有し、実証研究論文とは異なる形式で報告されるべきであると述べる。そもそもアクション・リサーチは、教師の実践における必要性から始めるものであり、時間や資源が限られている実践者による省察の一部であり、読み手が他の教師であることも考慮すれば、実践研究論文における表現が主観的で逸話的であっても十分認められるとCrooksは指摘している。

しかしながら、実践者である教師が論文を書く際、他の教師を読み手と想定していても、学術誌

の場合、最初の論文の読み手は査読者である。高木ら（2017）が中高大の現職英語教員及び教職を志す学生等233名を対象に行った実践研究に対する意識調査によると、英語教育に関する何らかの論文執筆の経験があると回答した者は6割以上いたが、「学会誌に実践研究（実践報告）論文を掲載する」経験は全回答者の7割が「1回」もないと回答した。しかしながら、質の高い研究の条件として、論文の執筆経験がある参加者ほど、先行研究の十分な検討、明確な用語の定義、実践方法の適切さ、客観的な実践の効果検証、論理展開の妥当性などの学術的な厳密性と、研究目的の明瞭さや目的に適した研究計画などの研究の妥当性を実践研究に厳しく求める傾向があるということが明らかになった。本調査結果は、研究論文の執筆経験が豊富な者が査読者になった場合、実証研究論文と似た評価基準を実践研究論文に厳しく適応する可能性を示している。市川（1999）は、学会誌『教育心理学研究』に「実践研究」というカテゴリーを設けるにあたり、実践研究論文の評価基準を探るため、編集委員20名に、様々な学術雑誌や紀要から抽出した教育実践に関わる17論文を評価させた。その結果、評定の水準や観点の個人差は極めて大きかったが、教育実践や教材開発を行うだけでなく、データに基づく自己内省的な評価を含めることが少なくとも必要であることが明らかになった。本調査からも、同様に、実践研究の評価の難しさが示唆される。なお、高木ほか（2017）の調査協力者のうち、約37%が、中部地区英語教育学会の会員であったが、『中部地区英語教育学会紀要』には、「研究論文」「実践報告」「調査報告」の3種類の投稿カテゴリーがある。参考のため、「実践報告・調査報告」の投稿規定を以下に示す。

「実践報告」とは、教育現場において執筆者自身が行った比較的長期的な英語教育に関する指導実践に基づき、実践内容を公開し共有すること、あるいは教材資料の集積を目的として執筆されたものを指す。「調査報告」は、史的資料、教育実態の現状分析、意識調査の結果など、英語教育にとって資料的価値が認められるものを指す。「実践報告・調査報告」の審査は、「論文構成」「実践・調査の意義」「課題設定」「内容の充実度」「英語教育との関連性」の観点を総合的に勘案して行う（中部地区英語教育学会，n.d., p.1）。

デューイの反省的思考の原理を基盤とした「反省的授業」の立場から見た授業研究の考え方では、一般化できる原理や技術の抽出と客観化を志向する姿勢をとらず、「文脈の固有性に即して特質化し、可能な限り、経験の具体性と全体性を保持して伝承しようとする（佐藤，1997，p.165）」姿勢をとる。この考え方を踏まえ、「反省的授業」の表現の様式では、文脈の固有性を尊重し、具体的経験を生き生きと描写し、主観性が尊重され反省される形で、一人称の記述がなされ、実践の記録と表現において物語性が求められる。佐藤は、授業を語る言語は「語り」の様式だけでなく、一般性と客観性を保持した「パラダイム」の様式でも語る必要性を認識しつつも、教師が実践の主体を獲得する時の、「語り」の様式には意義があると捉えている。もちろん、実践研究と授業研究は同一のものではないが、実践研究に従事する実践者と実践研究を評価する査読者自身が、実践研究論文の表現様式と評価のあり方について十分に理解していない可能性も考えられ、以上のことは一考に値する。

以上のように、これまでの先行研究において、実践者が実践研究を論文として公開することの困難さが様々な角度から指摘されている。しかしながら、実践者による実践研究の論文化の実際の過程において、実践者がどのような課題に直面するかについては十分に明らかにされているとは言えない。以下に詳述する研究において、実践研究を論文化する過程において英語教師が直面する諸課題を報告する。

Ⅲ 研究方法

1. 参加者

本研究における参加者は、実践研究論文作成を行った4名の中学校英語教員と共同研究者であり、英語教育を専門にして研究をする高等専門学校教員1名と大学教員2名の計7名であった。4名の中学校教員全員が実践研究を論文化する経験があり、中部地区英語教育学会の紀要に投稿した。4名のうち1名はプロジェクトの2年目に論文を投稿したが、3年目は投稿しなかった。3年目に論文を投稿した残りの3名のうち、2名は論文が採択されたが、1名は採択されなかった。

2. データ収集・分析方法

2017年1月9日に、フォーカス・グループ・インタビューを実施した。インタビューの所要時間は、3時間56分であった。フォーカス・グループ・インタビューとは、「具体的な状況に即したある特定のトピックについて選ばれた複数の個人によって行われる形式ばらない議論のこと」(Beck, Trombetta, & Share, 1987, p. 73)である。フォーカス・グループ・インタビューは、個別のインタビューと比較して、グループでの相互作用を通して、より広範なまとまったデータが現れる「相乗効果性」、ある反応者の発言が、さらなる発言へと連鎖的反應を引き起こす「雪だるま性」、グループでの議論そのものが話題についての刺激を産み出す「刺激性」、発言を強制しないことによる参加者の「自発性」などの利点がある(ヴォーンほか, 1999)。通常、1名の司会者が、準備された質問項目を一項目ずつ提示し、全員が自由に討議をしていくが、今回は3名の司会者(メイン1名・サブ2名)を設定し、インタビューの過程で、様々な観点から補足質問をすることで、司会者1名だけでは気づかない点についても議論を深く掘り下げることとした。事前に準備した質問項目は以下の5点である。

- (1) 今回の実践をどのような過程で論文化したか。
- (2) 今回の実践をどのような視点で論文化したか。
- (3) 実践研究を論文化する際の困難点は何であったか。
- (4) 困難点についてどう対応したか。
- (5) 論文化することで、どのような学びがあったか。

なお、上記5つの項目に加え、セッションの最後に実践研究の他者との共有化のあり方についての意見が交換されたが、実践研究の論文化には直接的に関連しないものと捉え、その部分は本稿のデータには含めなかった。インタビューにおけるやりとりはICレコーダーで録音し、筆者のうちの7名が逐語録を分担して作成し、その後、質的内容分析を行った。逐語録はエクセルを用い作成し、まず、一人ひとりの発話を一区切りとし、発話者の名前を記入するとともに、各担当者が重要と思われるキーワードを発話の隣のセルに付記した。最初の発話から、順序にしたがって番号を付与したところ、発話の総数は本稿のデータに含めなかった箇所を除いて500となった。次に、第一著者が、付与されたキーワードを参考に、発話の内容を短い文章で表す形でコードを付与した。その際、一人の発話において命題が複数ある場合は、2つ以上のコードを付与し、司会者3名の発話には付与をしなかった。ただし、上記の質問項目に関して、司会者が自分の考えや意見を述べている箇所は、例外的にコードを付与した。その結果、コードが付与された発話は148となった。コード付与後、2つ以上のコードが付与された場合は、一つずつのコードに分け、コードの共通性を見出しながら、サブカテゴリー化を行い、サブカテゴリーの類似性、相違性を比較してカテゴリー化を行った。

次のセクションでは、フォーカス・グループ・インタビューで用いた上記の5つの質問項目ごとに分析結果を整理して述べていくことにする。

IV 研究結果

1. 実践研究を論文として公開するまでの過程

実践者が自身の実践研究を論文として公開するまでの過程（すなわち、論文化の過程）において、分析の結果、論文化の過程には【実践者の視点から見た論文化の過程】と【論文化における共同研究者の関わり】の2つのカテゴリーが抽出された。それぞれ、さらに8つのサブカテゴリーと25のコードで構成された（表1参照）。以下のセクションでは、実践者が論文化の過程でどのような課題を経験しているのかをカテゴリー別に詳細を見ていくことにする。なお、本稿においては、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを『 】, コードを「 」で提示する。インタビューの引用の後の括弧では、発話者をA~Hで、引用の発話が出現した順序を数値で示した。

(1) 実践者の視点から見た論文化の過程

1つ目のカテゴリーである【実践者の視点から見た論文化の過程】では、『実践者の論文執筆前の準備』、『実践者の論文執筆の方法』、『実践者の論文をまとめる視点』、『実践者の論文執筆後の気づき』の4つのサブカテゴリーと10のコードが抽出された。

実践者が論文化する過程の『実践者の論文執筆前の準備』として、論文執筆の前段階として学会発表を行い、発表のために実践の整理をすることで、「発表のための整理が論文執筆に役立つ」ことや「発表のための整理が4年間の実践の理解につながる」と参加者が感じていることが明らかになった。『実践者の論文執筆の方法』として、共同研究者と共同で執筆する場合があったが、まずは実践者が自分の論文をまとめ、「4回考察する」など、何度も論文を改訂していく過程が述べられていた。また、論文を執筆する際、具体例を入れることで、規定の枚数に収まらなかったことも語られた。『実践者の論文をまとめる視点』では、参観者の立場で、生徒と距離を置き、以下の引用が示しているように、「一歩引いた客観的な視点を持つこと」が述べられた。

実践している自分もいるんですけど、子供たちもいるんですけど、さらにもう一歩引いて、なるべく授業を振り返る時とか、その中に自分自身を含めながら振り返りたいなって気持ちがあるので。それは、論文でまとめていこうと思った中に、まず授業改善をというところがあったので、その時に自分がしたことやそこで起きていたことを客観的に見ているというのがあった。(I67)

その他にも、共同で論文を執筆する際、「論文に一貫性ができるように焦点を当てるところを意識する」ことも挙げられていた。『実践者の論文執筆後の気づき』では、論文化することで「自身の教育観が焦点化できている」と感じたり、「焦点を絞ることは自身の教育観の理解である」と感じたりするという見解が述べられた。

(2) 論文化における共同研究者の関わり

2つ目のカテゴリーである【論文化における共同研究者の関わり】は、『共同研究者の論文執筆前の関わり』、『共同研究者の論文執筆前の準備』、『実践者と共同研究者の役割分担』、『共同研究者の論文化への考え』の4つのサブカテゴリーと11のコードが抽出された。

『共同研究者の論文執筆前の関わり』として、「論文化の前に、かなりプロセスがあったと思う

んですよ。僕もやっぱ実践をまとめるっていうのは、論文化の前の準備も、相当やってないと」(C49) など実践者について時間をかけて理解したり授業者の視点を理解したりして、実践者の焦点化の難しさに気づき実践者に寄り添う姿が見られた。また、実践者が実践に手ごたえを得た段階で共同研究者が、実践者の授業観察をした際、焦点化された成果を見ることができたことも挙げられた。また、共同研究者の関わり方として、一人の共同研究者から「同僚として支援する」姿勢が示された。『共同研究者の論文執筆前の準備』では、共同論文を執筆した実践者と共同研究者の2組のペアから、メールや直接会うことで何度もやりとりをしたことが述べられた。また、『実践者と共同研究者の役割分担』として、目次立てを考えた上で執筆担当箇所の分担をし、初稿の段階で実践者が、「主観を避けるため、共同研究者に削ってもらおう」ことを依頼する場合もあった。『共同研究者の論文化への考え』として一人の共同研究者から示された見解は「授業の記録と論文化は異なる」と「課題解決のケーススタディとして提示する」であった。

表1 論文化の過程

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
実践者の視点から見た 論文化の過程	実践者の論文執筆前の準備	発表のための整理が4年間の実践の理解につながる
		発表のための整理が論文執筆に役立つ
		自分の実践なので、自分でまとめる
	実践者の論文執筆の方法	4回考察する
		最初、具体例を入れて論文を書く
		論文に一貫性ができるように焦点を当てるところを意識する
	実践者の論文をまとめる視点	一歩引いた客観的な視点を持つ
		生徒と距離を置く
		参観者の立場で実践を見る
		自身の教育観が焦点化できている
実践者の論文執筆後の気づき	焦点を絞ることは自身の教育観の理解である	
論文化における共同研究者の関わり	共同研究者の論文執筆前の関わり	授業者の視点を理解する
		実践者の焦点化の難しさに気づく
		教師の焦点化された成果を授業で見る
		実践者について時間をかけて理解する
		同僚として支援する
	共同研究者の論文執筆前の準備	発表準備と論文のためのやりとりを何度もする
		共同研究者が実践を見て、焦点を話し合う
		実践者と共同研究者が話し合う
	実践者と共同研究者の役割分担	実践者と共同研究者で担当を分担する
		目次立てを考えて役割を分担する
		主観を避けるため、共同研究者に削ってもらおう
	共同研究者の論文化への考え	課題解決のケーススタディとして提示する
		授業の記録と論文化は異なる

2. 論文化の視点

実践研究の論文化における課題を尋ねたインタビューの2つ目の質問項目である、実践者はどのような視点をもって論文を執筆していったかという論文の視点について、【論文執筆時の視点に関する悩み】、【論文執筆時の査読者への意識】、【論文執筆時の視点に関する考え方】の3つのカテゴリーが抽出され、9つのサブカテゴリーと17のコードで構成された(表2参照)。

(1) 論文執筆時の視点に関する悩み

1つ目のカテゴリーとして、【論文執筆時の視点に関する悩み】が挙げられた。このカテゴリーは、さらに『論文を書く視点の迷い』、『論文の主語の区別の悩み』、『実践者への視点の提案』の3つのサブカテゴリーと7つのコードで構成された。

まず、『論文を書く視点への迷い』では、「教師としての自分と論文執筆者としての自分の区別が難しい」ことが挙げられた。論文を書く視点への迷いと関連する課題として、『論文の主語の区別への悩み』が挙げられ、「授業者としての教師と論文執筆者としての教師を区別する」ために、論文内の文の主語をどのように区別すべきか悩む様子が見られる。以下の引用では、初稿を書く際、実践者、実践を語る人、論文を書く人の視点の区別に関する悩みが示されている。

実践者として書く、実践者として実践を語る人と論文を書く人が一緒なので、書き方がすごく自分の中で混乱してしまって、それができるだけ自分の実践を分析して次こうするって決めたとか、そういうところではできるだけ俯瞰的に書きたかったんだけど、それは実践者の意思決定を書けばいいのか、後でまとめたときの論文を書く人の視点で書けばいいのかうまく書けなかったのかな (A75)

また、実践者の悩みに対して、共同研究者が他の論文での使用例を踏まえ、「私」という用語を用いることについて『実践者への視点の提案』を行ったことが述べられた。

(2) 論文執筆時の査読者への意識

実践者はどのような視点をもって論文を執筆したかを尋ねた結果、抽出された2つ目のカテゴリー【論文執筆時の査読者への意識】は、『査読者への意識』、『査読者からの指摘による気づき』、『査読者への疑問』の3つのサブカテゴリーと5つのコードで構成された。

『査読者への意識』について、一人の共同研究者から、実践研究論文のなかでの主語の使い方に関し、実証研究論文では一般的に用いられない「私」という主語が、論文として査読される際に受け入れられるかどうかを意識して今回、実践者への論文の助言を行ったとの発言があった。また別の共同研究者からも査読者を意識しつつも、主語の使い方を試す姿勢で論文執筆した経験が語られた。紀要に投稿した後に、『査読者からの指摘による気づき』があったことが、一人の共同研究者から以下の引用で示すとおり示された。つまり、主語に「私」を使って書いていた初稿を、査読者から指摘を受けたことで、明確に主語の区別を考えて校正した経験が語られた。しかしながら、別の共同研究者からは、『査読者への疑問』として、査読者の指摘について実践研究論文として自分の研究を理解してもらえていないという疑念が挙げられた。

「私という表現を用いて、思いを表現するとのことだけれども、自分のつまり、〇〇さんの内省の箇所はそれでもいいと思うけれども、そうじゃない部分で私が出るのは違和感がある」というふうに指摘をいただいている、そこをその指摘に沿って、これはどっちだろうっていうのをひとつひとつつぶしていったというか、考えていって、その結果を振り返ってみると、先生というか、やっぱり授業者としての内省なんですかね、あれは、授業者としての語りというか、その部分は私を残して、そうじゃない部分はやっぱり、実践者ってしたのかな。(F102)

(3) 論文執筆時の視点に関する考え方

実践者はどのような視点をもって論文を執筆したかを尋ねた結果、抽出された3つ目のカテゴリー

リー【論文執筆時の視点に関する考え方】は、『振り返りの時期と視点の関係』、『1人称、2人称、3人称の区別』、『「私」という主語の扱い』の3つのサブカテゴリーと6つのコードで構成され、参加者のこれまでの論文執筆や査読の経験を踏まえて、様々な意見が述べられた。

『振り返りの時期と視点の関係』において、論文を書く際「1人称の実践でも振り返りの時期がずれる」ことで、実践中、実践直後、実践がしばらくたった後のどの視点での振り返りの視点を異なる角度から意識することやこれらの「振り返りの時期と立ち位置を明確に区別する主語があると論文が書きやすくなる」ことが指摘された。また、『1人称、2人称、3人称の区別』については、実践者による実践研究を共同研究者の立場から整理すると「実践者」といった3人称で区別できることが述べられた。『「私」という主語の扱い』では、実践者のことを『私』と書きたい時、主語をあえて削除することがある」という発言や、「日本語と英語の論文では主語の扱いが違う」のではないかと、「他の教科教育の実践研究論文では、『私』は用いていない」のではないかなどの発言が見られた。

表2 論文化の視点

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
論文執筆時の視点に関する悩み	論文を書く視点の迷い	論文を書く視点に悩む
		教師としての自分と論文執筆者としての自分の区別が難しい
	論文の主語の区別の悩み	主語の区別に悩む
		主語の使い方に迷う
		授業者としての教師と論文執筆者としての教師を区別する
実践者への視点の提案	彼と私の区別をする	
論文執筆時の査読者への意識	査読者への意識	「私」という言葉を提案する
		査読者に対する意識を持つ
		査読者に受け入れてもらえるかについて意識する
	査読者からの指摘による気づき	査読者を意識して主語の使い方を試す
査読者への疑問	査読者の指摘により、主語の区別を意識する	
論文執筆時の視点に関する考え方	振り返りの時期と視点の関係	査読者に疑問を持つ
		振り返りの時期と立ち位置を明確に区別する主語があると論文が書きやすくなる
	1人称、2人称、3人称の区別	1人称の実践でも振り返りの時期がずれる
		実践者以外の立場であれば、実践を3人称で整理する
「私」という主語の扱い	私と書きたい時、主語を削除する	
	日本語と英語の論文では主語の扱いが違う	
	他の教科教育の実践研究論文では、「私」は用いていない	

3. 論文化の困難点

インタビューの3つ目の質問項目であった、実践研究を論文化する際の困難点として、【論文化が困難な実践状況】、【論文執筆の難しさ】、【論文執筆前のデータ収集と選択の難しさ】、【読み手の視点から見た実践研究論文の課題】の4つのカテゴリーが抽出され、23のサブカテゴリーと47のコードで構成された。

(1) 論文化が困難な実践状況

論文化の際に感じる困難点の1つ目のカテゴリーとしての【論文化が困難な実践状況】は、『手ご

たえ・納得感のない実践の論文化の難しさ』、『焦点化されていない実践』、『実践研究のあり方についての迷い』、『文脈の異なる実践での論文化の難しさ』、『論文執筆のあり方についての戸惑い』の5つのサブカテゴリーと14のコードを含む(表3参照)。

『手ごたえ・納得感のない実践の論文化の難しさ』では、実践した結果、実践者が想定する生徒の成長が見られない場合、論文化することを難しく感じる事が、一人の実践者から以下のように語られた。それに関連して、実践として教師が実践に納得感を得ていない場合、とくに生徒の深まった姿が表れていない場合などは、実践研究としての焦点化が難しいこと(『焦点化されていない実践』)が明らかになった。

深まっていないというのは、今度、子どもの表れの方です。例えば、リーディングに関してもそうだし、話すことに関してもそうだし、もっともこの子たちはここまでできるはずだというのがあったんですけど、そこまで辿り着く前の状態で、書き始めてしまったというか、書いてしまったので。表れに対しても、一応、こう、じっくり読んでる様子だとか、それをもとに英語で話している姿っていうのがあるんですけど、もっとも本当は、深い部分の語り合いだとか読み合いができるはずなんですけど、そこまできかない姿の資料しかないまま書いてしまったというのが、深まっていないっていう状態かなと思います。(G57)

別の実践者からは、『手ごたえ・納得感のない実践の論文化の難しさ』に関して、実践自体に手ごたえがなく、学会発表時にも聴取の反応から手ごたえを得られず、研究課題が変容して研究への迷いが生じていたため、論文化することを決断することが難しかったとする経験が述べられた。同時に、職場環境の変化により、『文脈の異なる実践での論文化の難しさ』を実感し、本プロジェクトで実践研究について学ぶうちに、『実践研究のあり方についての迷い』が生じ、『論文執筆のあり方についての戸惑い』が出てきたことも語られた。

表3 論文化が困難な実践状況

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
論文化が困難な実践状況	手ごたえ・納得感のない実践の論文化の難しさ	発表の時に手ごたえを感じない
		実践に手ごたえを感じないと論文化は難しい
		実践に納得していないと論文がまとまらない
		生徒の現れがでていないので納得感がない
		実践研究の着地点が見つからない
		課題が変容し、研究への迷いが生じる
		焦点化されていない実践
	焦点化されていない実践	焦点を絞ることが難しい
		実践として不十分で焦点化されていない
		生徒の良い姿は浮かぶが、深まっていない 深まった生徒の姿が表れていないと焦点化が難しい
	実践研究のあり方についての迷い	実践研究のあり方に戸惑いを感じる
		過去の実践の成功体験と現在の実践のずれを認識する
	文脈の異なる実践での論文化の難しさ	職場環境の変化が影響を与える
	論文執筆のあり方についての戸惑い	書きたいことと論文の作法のギャップに困難を感じる

(2) 論文執筆の難しさ

論文化の際に感じる困難点の2つ目のカテゴリーである【論文執筆の難しさ】は、『規定の枚数に収めることの難しさ』、『実践を文字で伝えることの難しさ』、『論文構成の難しさ』、『論文執筆のあり方についての戸惑い』、『論文執筆過程の不確かさ』、『学会における公開のハードルの高さ』の6つのサブカテゴリーと14のコードで構成される(表4参照)。

中部地区英語教育学会の紀要の場合、投稿論文には8頁の上限があるため、『規定の枚数に収めることの難しさ』について言及された。とくに、実践での具体例を削ることが難しかったり、具体例を削ることで実践のリアリティが消えたりすることへの懸念が挙げられた。また、紀要論文の執筆規定の制限された頁数の中で、読み手のための再現性を考慮しつつ実践論文を書くことの困難さも指摘された。『実践を文字で伝えることの難しさ』は、学会発表と異なり、論文執筆では読み手とのやりとりがないため、読み手に分かりやすく実践研究の内容を文字で伝えることや、視点の置き方について難しく感じる事が述べられた。そもそも学会発表・論文執筆という『学会における公開のハードルの高さ』を感じている中で、以下の引用で示されるように実践者が明確でないプロセスの中で論文を執筆し(『論文執筆過程の不確かさ』)、論文の問い、データ、考察を一貫させること(『論文構成の難しさ』)の難しさも言及された。また、実証研究論文とは異なり、内省を取り入れてよいのか、『論文執筆のあり方についての戸惑い』も見られた。

学術研究論文だったら明確な問いがあって、仮説があって、これは出来たか出来なかったかではっきりしてるので、明確なんですけど、実践研究論文の場合は、もやもやした中で始まって、問いも移り変わって行って、データも取りきれてなかったりして、これで本当に論文になるの、みたいなところを引きずりながら書いているっていうところは、難しさの一つなんだろうなあって(C194)

表4 論文化執筆の難しさ

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
論文執筆の難しさ	規定の枚数に収めることの難しさ	規定の頁数に収めることが難しい
		論文を削る必要がある
		どこを削るか悩む
	実践を文字で伝えることの難しさ	枚数の制限により実践のリアリティが消える
		具体例を削るのが難しい
		再現性を考えて書くことが難しい
論文構成の難しさ	文字で伝えることが難しい	
	視点の置き方が難しい	
	論文では聴衆からすぐに反応は得られない	
論文執筆のあり方についての戸惑い	論文の構成に悩む	
	実践者が問い、データ、考察を一貫して論文を書くことは難しい	
論文執筆過程の不確かさ	内省を取り入れることに戸惑いを感じる	
学会における公開のハードルの高さ	明確でないプロセスの中でまとめることが実践研究論文の難しさである	
		学会発表はハードルが高い

(3) 論文執筆前のデータ収集と選択の難しさ

論文化の際に感じる困難点の3つ目のカテゴリーである【論文執筆前のデータ収集と選択の難しさ】は、『データ収集と実践の乖離』、『データの客観性への囚われ』、『データの不足』、『データ選択の難しさ』、『データに対する他者の考え方の影響』、『データの一貫性への自信のなさ』、『成功事例への囚われ』の7つのサブカテゴリーとの12のコードで構成された(表5参照)。

『データ収集と実践の乖離』では、研究のためにデータを収集することに気がとられてしまい、本来教師として行いたいと考えている生徒との対話や生徒の見取りが十分にできなかったことへのジレンマが述べられた。それに関連して、『データの客観性への囚われ』が言及され、以下の引用に示されるように、データが客観的でないことへの不安や特定の生徒に着目した場合、自分の都合のよい生徒だけを追っているのではないかとの懸念が述べられた。

例えば、自分が課題があって、それに対して、生徒が書いたものとかで、これいいわって思っ取り上げると、客観性のないものになるんじゃないかなあっていう不安があるんですけど。結局、自分に都合のいいものだけ取り上げてしまうと、研究論文として、発表できるのかなっていう、やっぱりアンケートをとったり、とるんだったら全部のものをきちんとみなくちゃいけないんじゃないかっていう、そういう感じがします。(H286)

この実践者が上記のような見解を持つようになった理由として、以前、ある権威者からデータ収集のあり方について指導を受けたこと(『データに対する他者の考え方の影響』)も述べられた。その他に、論文を書く段階になって、指導方法の選択における「意思決定の経過の記録がない」ことに気づいたり、「実践記録の書き方を知らなかったので、データが足りない」状況が論文化する段階になって発生した経験も語られた。実践して想定した生徒の伸びが十分表れていない段階でのデータを選択することの難しさ(『データ選択の難しさ』)や、量的データと質的データの両方を扱うことに対する不安(『データの一貫性への自信のなさ』)も挙げられ、さらには、実践での失敗事例を実践研究として提示することは実践者にとっては心理的にハードルが高いこと(『成功事例への囚われ』)も明らかになった。

表5 論文執筆前のデータ収集と選択の難しさ

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
論文執筆前のデータ収集と選択の難しさ	データ収集と実践の乖離	データをとることと生徒を見ることへの両立の難しさを感じる
	データの客観性への囚われ	データを使わないことに迷う
		データが客観的でないことに不安がある
		自分の都合のよい生徒だけを追ってはいけないという認識がある
	データの不足	意思決定の経過の記録がない 実践記録の書き方を知らなかったため、データが足りない
	データ選択の難しさ	深まった生徒の姿が表れていないとデータの選択が難しい
	データに対する他者の考え方の影響	権威者から全ての生徒からデータを集めることの指導を受けた経験がある
	データの一貫性への自信のなさ	量的データと質的データの一貫性に自信がない
	成功事例への囚われ	成功事例を出したい気持ちがある
		失敗事例を提示することは心理的にハードルが高い
		成功事例はつまらなくなる可能性がある

(4) 読み手の視点から見た実践研究論文の課題

論文化の際に感じる困難点の4つ目のカテゴリーである【読み手の視点から見た実践研究論文の課題】は、『意思決定の経過の記述の必要性』、『用語の定義の必要性』、『抽象度の高い論文の読みにくさ』、『査読者の評価基準の違い』の4つのサブカテゴリーとの7つのコードで構成された(表6参照)。

『意思決定の経過の記述の必要性』については、指導方法の選択の意思決定の経過や実践研究前後の自身の変容についての記述が必要であることが言及された。次に、実践研究におけるキーワードとなる、指導の構成概念そのものが明確であるかどうかを読み手として気になり、「キーワードは抽象的なものだから、それぞれの実践においては具体的にこれをさす、というわかりやすさがないとわからない」(E408)に示されるように、実践者が使う用語の意味を読み手と共有するため、例えば、リーディング指導における音読とは何を指すのかを明確にすることが必要であるといった『用語の定義の必要性』について述べられた。また、以下の引用に示されるように、教師の教育観が前面に出ると抽象的な論文(『抽象度の高い論文の読みにくさ』)になることや、必ずしも実践研究論文の査読者が、実践研究に合った評価基準を共有して論文を査読しているわけではない可能性も指摘された。

〇〇さんは、教師としての教育観という、英語指導の以前の教師としてのところにすごく関心があるので、もしかするとその部分が前面的に出すぎると抽象的になってしまうので、そのバランスというか、具体的な実際の授業の指導はどうであったかという、そこを適度に入れていくとよいバランスというのが生まれるのかもしれないですね。(C473)

表6 読み手の視点から見た実践研究論文の課題

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
読み手の視点から見た 実践研究論文の課題	意思決定の経過の記述の必要性	意思決定の経過がないと、論文中の記述の意味が分からない
		記述と記述の間が読み手に伝わらない
	用語の定義の必要性	自身の変容に関する説明の記述が少ない
		査読者として用語の定義が気になる
抽象度の高い論文の読みにくさ	実践者の用語の意味が読み手に共有されていない	
査読者の評価基準の違い	教師の教育観が前面に出ると抽象的な論文になる	
	査読者が評価基準を共有していない	

4. 論文化の困難点への対応

インタビューの4つ目の質問項目であった、どのように論文化の困難点に対応したかについては、【データ収集と選択のあり方】、【実践研究論文の書き方】、【共同研究者の支援】、【実践研究のあり方と意義】の4つのカテゴリーが抽出され、22のサブカテゴリーと58のコードで構成された。

(1) データ収集と選択のあり方

論文化の困難への対応についての1つ目のカテゴリーである【データ収集と選択のあり方】は、『データの捉え方』、『授業記録の取り方』、『データの取り方』、『データの選択方法』、『データの整理』、『データと意識していない記録』の6つのサブカテゴリーとの19のコードで構成された(表7参照)。

『データの捉え方』については、当初データは数値であるべきという先入観があった実践者が、授業記録や音声記録などがデータになることを共同研究者から気づかされ、データは数値であるべき

との囚われから解放されて楽になったとする経験が語られた。また、実践者自身が実践研究の目的を十分に理解した上でデータ、事実、エピソード、語りを捉える必要性についても言及された。教師による『授業記録の取り方』については、授業記録は通常の授業の営みの中で得られる振り返りなどの生徒の書いたものと授業案、授業メモなどの教師の書いたものの両方を指すという見解が示され、生徒の学びを見取るために、生徒の姿を日々の授業の中で、授業記録で残すことの重要性が指摘された。その際、理想的にはねらいを絞って記録を絞ることも言及された。一人の実践者からは、教師が授業記録を取ることも生徒を見ることに重点を置きたいと考え、時間のとられる文字による授業記録ではなく、「記録を映像で撮る」ことを行っていることが述べられた。『データの取り方』については、以下の引用に示されるように、「実践の中での教師のメモがデータになる」、「生徒とのやりとりを授業日誌に記録する」、「生徒の学びの見取りの視点を明確にする」などが挙げられたが、生徒の率直な意見を得るために、無記名式や5段階評価でデータを得るアイデアも提案された。

データのタイプにもよるんだけど、データを全部集めなきゃならないってなったら、実践研究普通できないですよ、忙しくて。だからぼくは、彼と話したときに、アンケートをとっても、おそらく彼は普通にやってると思うんですけど、子どもにちょっとあつたら、どうだったとか、聞くじゃないですか。こういうやりとりを結構メモをとったりすることありますよね。(C276)

『データの選択方法』については、研究目的を常に意識した上で、生徒の学びの変容に焦点を当てること、学力別にグループを分け、その中から特徴的な生徒や実践者が注目する生徒を抽出したりすることが挙げられた。また、生徒のコメントの分析を通して、焦点を当てたい生徒の特徴が浮かび上がってくる場合もあることが指摘された。『データの整理方法』として、「生徒が書いたものは全て整理していない」、「記録と書き起こしは無理のない範囲内で行う」など、教師にとって負担の少ない方法が必要であることが挙げられた。また、『データと意識していない記録』として録音していた、実践者と共同研究者のやりとりが、後に論文化の際にデータとして使用された例も報告された。

表7 データ収集と選択のあり方

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
データ収集と選択のあり方	データの捉え方	データとして数値を用いなくてもよい
		データは数値であることへの囚われから解放されて楽になる
		実践研究の目的を理解した上でデータ、事実、エピソード、語りを捉える必要がある
	授業記録の取り方	授業記録は生徒の書いたものと教師の書いたものである
		生徒の姿を授業記録で残す
		ねらいを絞って、記録を取る
		記録を映像で撮る
	データの取り方	実践の中での教師のメモがデータになる
		生徒とのやりとりを授業日誌に記録する
		生徒からのデータの取り方を工夫することで、否定的なフィードバックを得る
		生徒の学びの見取りの視点を明確にする
	データの選択方法	学びの変容に焦点を当ててデータを選択する
		実践者が注目する生徒を選択する
		学力別にグループを分ける
		生徒のコメントの分析を通して特徴に気づく
	データの整理方法	研究の目的が事例選択の鍵である
		生徒が書いたものは全て整理していない
	データと意識していない記録	記録と書き起こしは無理のない範囲内で行う
		データとしての意識せずに記録をする

(2) 実践研究論文の書き方

論文化の困難への対応についての2つ目のカテゴリーである【実践研究論文の書き方】は、『焦点化の段階』、『群とケースの使いわけ』、『発表における言語化』、『読み手を意識した論文構成』、『用語の定義のあり方』、『失敗事例・課題の提示』、『教師の暗黙知の言語化』、『再現性を意識した授業の具体の記述』の8つのサブカテゴリーとの17のコードで構成された(表8参照)。

前節で、論文化の困難点として、研究対象の焦点化の難しさが挙げられたが、授業実践を始める前に既に研究対象の焦点化をしている例や論文執筆前に学会で発表することで、「学会発表での言語化が論文執筆を書きやすくする」経験が語られた。また、研究対象の焦点化のプロセスに関連して、クラス全体の伸びを見たいのか、ある特定の生徒の事例を追っていくのかの違いによって『群とケースの使いわけ』が必要であることが言及された。「実証研究論文の構成が読みやすさに影響する」ため、「論文の最初に「何を明らかにしたい」かを書く」など『読み手を意識した論文構成』に留意し、『用語の定義』や『再現性を意識した授業の具体の記述』も意識して論文を記述する必要性が指摘された。また、『失敗事例・課題の提示』について、実践について実践者が理解したことを書く探究的な実践においては、実践の失敗事例を積極的に提示してよいのではという意見や「失敗事例の中から困難さを提示してもよい」といった意見、実践研究論文の読み手としては「実践の課題を厚く記述すると面白い」という意見も挙げられた。『教師の暗黙知の言語化』では、「教師がルーティン化していることは多い」が、共同研究者に指摘され初めて「自分が当たり前だと思っていることを詳しく書く必要性を感じる」経験が語られ、実践中である特定の活動を選択した理由や、以下の引用で示されるように、実践者が内省の根拠を詳しく書く必要性があることについて言及された。

また、授業記録がなく、記憶を辿っても言語化が難しい意思決定の経過については、あえて深く書かなかった例も述べられた。

研究者というよりは、同じ実践をする、一教員として、こういったことから、この先生は、こう思ったのねっていう、というのが知りたいなど。それが別に、数字であってもいいし、事例であってもいいし、生徒が言った言葉でもいいんですけど、何か欲しいなって。(F322)

表8 実践研究論文の書き方

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	
実践研究論文の書き方	焦点化の段階	授業をする前に焦点化する	
	群とケースの使いわけ	群とケースの使いわけをする	
	発表における言語化	学会発表での言語化が論文執筆を書きやすくする	
	読み手を意識した論文構成	実証研究論文の構成が読みやすさに影響する 論文の最初に「何を明らかにしたい」かを書く	
	用語の定義		用語に対する考え方を記述する必要性を感じる 実践の中で用語は重要でない 用語に具体例がほしい
		失敗事例・課題の提示	理解したことを書くEPでは失敗事例を提示できる 失敗事例の中から困難さを提示してもよい 実践の課題を厚く記述すると面白い
		教師の暗黙知の言語化	自分が当たり前だと思っていることを詳しく書く必要性を感じる 教師がルーティン化していることは多い 活動を選択した理由を書く必要がある 意思決定の経過を覚えていないところは深く書かない 読み手として、内省の根拠が知りたい
		再現性を意識した授業の具体の記述	再現性の観点から授業の具体が見えると読みやすい

(3) 共同研究者の支援

論文化の困難への対応についての3つ目のカテゴリーである【共同研究者の支援】は、『共同研究者との話し合い』、『共同研究者による言語化の支援』、『共同研究者の支援による気づきの焦点化』、『共同研究者による論文校正時の助言』の8つのサブカテゴリーとの17のコードで構成された(表9参照)。

『共同研究者との話し合い』については、初稿段階の論文について共同研究者が助言をする際、直接会って話し合うことで、意図が伝わりやすくなったり実践者が納得したりする様子が語られた。『共同研究者による言語化の支援』では、メンターである共同研究者が、論文に十分記述されていない意思決定の経過や具体的指導について実践者に直接尋ねることで、実践者が説明不足に気づいて言語化できたり、共同研究者に示されたワークシートを用いて、意思決定の過程を整理できたりした経験が語られた。また、以下の引用に示されるように、『共同研究者の支援による気づきの焦点化』の様子も述べられ、論文の一貫性が担保されるように『共同研究者による論文構成の助言』も行われていた。

指摘を受けて、気づかされる部分があったというか、自分では無意識のことの方が多いので、だんだんとそのやりとりをしながら、ねらいというか、やりたいことが絞られていった論文という

か実践だったので。(A332)

表9 共同研究者の支援

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
共同研究者の支援	共同研究者との話し合い	直接会って話し合う方が伝わる
		直接会って話し合って納得する
	共同研究者による言語化の支援	メンターにより, 説明不足に気づく
		メンターが意思決定の経過を尋ねる
		メンターが具体的指導を尋ねる
		意思決定の経過の記憶をメンターの支援で言語化する
		意思決定の経過を尋ねる
	教師の意志決定の支援としてワークシートを活用する	
	共同研究者の支援による気づきの焦点化	共同研究者からの指摘で, 気づきを焦点化する
		気づきには種類がある
共同研究者による論文構成の助言	論文構成の助言をする	

(4) 実践研究のあり方と意義

論文化の困難への対応についての4つ目のカテゴリーである【実践研究のあり方と意義】は、『実践研究の積み重ね』、『実践研究の妥当性の議論』、『実践の思考錯誤の探究』、『実践の変容の論文化』、『共有・公開の考え方』の5つのサブカテゴリーとの11のコードで構成された(表10参照)。

『実践研究の積み重ね』として、「全ての先生が実践研究をする」とことと実践研究では成功事例の公開のみならず『失敗事例も含めて、実践研究の事例を積み重ねる』ことの重要性が指摘された。『実践研究の妥当性の議論』や『実践の試行錯誤の探究』が実践研究の意義であることも述べられ、実践研究を実施しているなかで実践の変容があったとしてもその過程を論文化(『実践の変容の論文化』)できることが述べられた。『共有・公開の考え方』については、「何に基づき省察し、何の目的で公開するのか明確にする」ことは重要であるが、「実践のプロセスを共有することに意味がある」という意見や、一人で実践研究を始めたとしても同僚、学校と共有化を広げていく場合もあることが述べられた。また、以下に示すように「公開には2段階のレベルがある」という指摘がされ、論文と異なり口頭発表では聴衆とのやりとりができるため、「学会発表では、課題が見えた時点でも発表してよい」という見解も述べられた。

途中で区切ったり、振り返ったものを途中段階でパブリックにしなが、自分と問うていく部分と自分の中に手応えを感じたものをもう少し大きいスタンスの振り返りですときの論文化として適切なパブリックと二つある。(B207)

表10 実践研究のあり方と意義

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
実践研究のあり方と意義	実践研究の積み重ね	全ての先生が実践研究をする
		失敗事例も含めて、実践研究の事例を積み重ねる
	実践研究の妥当性の議論	研究の妥当性の議論に意味がある
	実践の試行錯誤の探究	実践の試行錯誤を追うことに実践研究の意義がある
		実践の試行錯誤を論文化してよいことに安心する
	実践の変容の論文化	実践の変容があったので論文化できる
	共有・公開の考え方	一人称から始めて学校で共有化することもある
		実践のプロセスを共有することに意味がある
公開には2段階ある		
学会発表では、課題が見えた時点でも発表してよい 何に基づき省察し、何の目的で公開するのか明確にする		

5. 論文化における学び

実践研究を論文化する過程における課題を尋ねたインタビューの5つ目の質問項目であった、論文化において実践者にどのような学びがあるかでは、1つのカテゴリー【実践者自身の学び】が抽出され、『実践の納得感』、『日々の実践の整理』、『実践の連続性』、『読者の意識』、『客観的視点の獲得』、『実践研究による変容』6つのサブカテゴリーと9つのコードで構成された(表11参照)。

『実践の納得感』として、一人の実践者から、実践において苦しんだ過程を経て実践者自身が納得している段階であれば、十分実践研究論文が書けるとの指摘がなされ、実践の一区切り、1つの成果としての論文化の意義が示唆された。次に、『日々の実践の整理』が挙げられ、文章化することで、日々の実践が整理され、実践の整理を踏まえて次の論文へとつなげることで、『実践の連続性』を意識して学びを積み重ねていくことが述べられた。また、論文化することで、他者の視点を意識し、実践の読み手である同僚に対する『読者の意識』や下記の引用に示されるように、メンター(共同研究者)からのフィードバックによる『客観的視点の獲得』も挙げられた。その他に、論文化を含めた実践研究の成果として、『実践研究による変容』が言及された。

論文を書いた時は、自分は何が分かっていなかったのかとか、自分が何を問題にしていたかということが、客観的に見る事ができたんです。それはたぶん、メンターとのやりとりの中で、さっきから何回も話に出たと思うんですが。いろんな問いを出されると、考えていなかったなあ、そういうところ、ということが結構あったり、それから、表現の面もそうなんですけれど、人に自分が思っている事を伝える時に、どこから説明しなきゃいけないってということが、文章を書く時になって初めてわかるというか。(H490)

表11 論文化における学び

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
実践者自身の学び	実践の納得感	納得している段階であれば論文を書ける
		苦しんだ過程を経て納得すると論文を書ける
	日々の実践の整理	日々の実践が整理される
		文書化して初めて伝えるべきことが分かる
	実践の連続性	前の論文を踏まえて次が書ける
	読者の意識	読者を意識して書き方を工夫する
	客観的視点の獲得	論文を書くこと、メンターとのやりとりを通して自分を客観的に見れる
実践研究による変容	生徒に身に着けさせたい力を明確にして指導をする	

V 考察

1. 実践研究を論文として公開するまでの過程

本研究では、実践者が実践研究を論文として公開する過程で、実践者が直面する課題を明らかにするために、フォーカス・グループ・インタビューという形で参加者の発言を記録し、逐語録をもとに質的内容分析を行った。本節では、その分析結果について5つの質問項目ごとに考察する。

実践研究を論文として公開するまでの過程において、【実践者の視点から見た論文の過程】では、実践者が論文を執筆する際、『実践者の論文執筆前の準備』として発表のための整理が論文執筆に役立つことが明らかになった。波多江（2013）が指摘しているように、暗黙知を言語化し、蓄積していくことが論文化の意義であると考えられるが、教師にとって学術論文の決められた形式に沿って、文章の形で言語化をすることは容易ではないと推察される。したがって、文章化の前に、まず口頭発表など、別の形で一度実践を整理し、聴衆からのフィードバックを得るという段階を経て、論文化することは教師にとって文章化の手助けになると考えられる。次に、『実践論文執筆の方法』として、規定の量に最初から収めるのではなく、具体例を入れて初稿を執筆した後、共同研究者によるフィードバックに基づき、何度か改訂をして仕上げていく過程が述べられた。複雑な文脈の中で、比較的長期間行われた実践を、最初から限られた分量に収めることは容易ではない。したがって、初稿は具体例を含めて長めに書き、原稿を改訂しながら、規定の分量に収めることが現実的であると推察される。その際、教師が気づかない点を言語化する手助けをするため、同僚等に依頼して他者としての読み手からのフィードバックを得ることは欠かせない。『実践者の論文執筆後の気づき』では、焦点化という用語がキーワードであった。実践研究の過程のみならず、論文を執筆する過程においても、自身の実践を焦点化していき、教育観のさらなる理解を具体化し深めていく必要があることが示唆された。『実践者の論文をまとめる視点』については、生徒と距離を置き、参加者の立場で実践を見るなど、客観的な視点を持つことが述べられていた。実践が終わった後、実践を見直し、論文執筆者の立場を意識しながら、論文を執筆する必要性があることを示している。

次に、【論文化における共同研究者の関わり】について、『共同研究者の論文執筆前の関わり』方が重要であることが示唆された。本プロジェクトの共同研究者は、長期間実践者と関わり、実践者に寄り添いながら、実践者の視点を理解し、実践研究の焦点化の支援を行ってきた。実践への深い理解があったからこそ、実践者が暗黙知を自分の言葉で言語化するために適切なフィードバックができたと考えられる。実践を理解している共同研究者であっても、最終稿の完成までには何度もやりとりがされた。このやりとりを行う過程が、言語化を精緻化するためには重要であると推察される。したがって、実践研究に慣れていない実践者への共同研究者の関わりの必要性とともに、メンターや同僚といった実践者以外の者が、実践研究の最初から論文化までの最後まで、実践者に寄り

添いながら、ある程度長期的に実践研究の論文化への支援が行われるべきであると思われる。

2. 論文化の視点

2つ目の項目である論文化の視点において、【論文化執筆時の視点に関する悩み】として、教師である実践者としての自分、実践を語る自分、論文執筆者としての自分、の3つの視点からなる『論文を書く視点の迷い』とそれに伴う『論文の主語の区別の悩み』が挙げられた。それに関連して【論文執筆時の視点に関する考え方】では、『振り返りの時期と視点の関係』や『1人称、2人称、3人称の区別』についても指摘があった。澤本（2016）は、授業をリフレクションする研究において、実践者自身が実践過程と結果に関する授業認知を対象化する際、「事実」の相、「説明」の相、「メタ的言語化」の相、「構造化」の相の4相に区別すべきであると述べている。「事実」の相では、授業で見聞きした「事実」を記述し、「説明」の相では、「事実」が何であったのかを問い直し、「事実」についての意味を「説明」する。「メタ的言語化」の相では、「事実」と「説明」の相の言語化の過程とそこでの自己モニタリングを記述し、「構造化」の相では、これまでの3つの相で実践者が経験し言語化した知を、論理整合的に「構造化」するべきであるとする。この4つの相の違いを考慮し、論文を執筆する際には、「私」、「筆者」、「実践者」などの論文での主語をどのように区別すべきか明確に認識する必要があることが示唆される。

【論文執筆時の査読者への意識】では、主語の使用の区別も含め、実践研究論文の書き方についても、『査読者への意識』があることが分かった。高木ほか（2017）の調査でも、査読者が実証研究論文と似た評価基準をそのまま実践研究論文にも厳しく適応する可能性が示唆されており、今後実践研究論文の評価基準について詳細に検討する必要があると考えられる。

3. 論文化の困難点

3つ目の項目である論文化の困難点として、1点目に【論文化が困難な実践状況】が挙げられ、実践者が実践自体に手ごたえや納得感が得られていなかったり、研究対象が十分に焦点化されていなかったりする場合、実践研究を論文の形として公開することは難しいと感じることが明らかになった。実証研究と違って、実践研究では実践研究を始める段階では、必ずしも研究での問いが明確になっておらず、研究対象となる参加者やデータも具体的に焦点化されていないことはよくある。しかしながら、一定の期間を区切り実践研究を行った際、必ずしも論文化する時期までに、対象を焦点化し、実践者自身が納得する状態にまで実践結果が到達していない場合も多いものと考えられる。本研究でのプロジェクトでは実践期間や論文投稿時期が定められており、論文化が難しいと感じた参加者にとっては、論文を執筆する段階では上記のように自分自身の実践に納得した上で論文化できたわけではないものと思われる。また、学校といった日常の営みのなかで行われる実践及び実践研究には連続性があり、学校の異動などで実践の文脈が変わった場合、その文脈に慣れるまでに時間がかかるため、新たな実践研究に取り組んだとしてもそれを論文化するまでには、ある程度の時間が必要となるものと推察される。

2点目の【論文執筆の難しさ】として、『規定の枚数に収めることの難しさ』や『論文構成の難しさ』などが挙げられた。学術論文執筆の経験が少ない実践者にとって、学会紀要などで求められる規定に沿って論文を執筆することは難しいため、Dikilitaş and Mumford（2016）が指摘するように、実践者同士のピア・グループや実践者とメンターの共同などにより、実践研究の論文化の支援が必要である。

3点目に、論文化の段階の前から準備の必要のあるデータに関して、【論文執筆前のデータ収集と選択の難しさ】が言及された。論文を書くためにデータは必要であるが、必ずしも最初から参加者

やデータの対象範囲を絞って、データ収集をしているわけではない。データ収集の段階で、ある程度対象を絞っていたとしても、論文化の段階で、規定の分量に収めるために、さらにデータを絞る必要があったり、逆に必要な『データの不足』に気付くこともある。また、『データの客観性への囚われ』も、データ収集に困難さを感じる要因となっていることが分かった。高木ら（2017）の調査では、「授業の録画、生徒の提出物の保存などの実践の記録をとる」、「授業日誌をつける」の2項目は、教師が日々の実践の営みの一環として、比較的高い頻度で行っている活動にある一方、質の高い実践研究の条件として、多くの回答者が「実践の効果検証が客観的にされている」を支持していた。したがって、実践者は実証研究の考え方の影響で、データの客観性に囚われ、通常の実践の営みでは得られない、研究のための異なるデータを取らなければならないという認識を持ってしまう可能性も示唆される。

4点目に、【読み手の視点から見た実践研究論文の課題】として、『用語の定義の必要性』や活動の選択の『意志決定の過程の経過の記述の必要性』などが指摘された。また、教師の教育観が論文の前面に出ると抽象度が高く読みにくさにつながるという意見もあった。つまり、実践者の指導理念や信念だけを記述するだけでなく、実践の鍵となる構成概念の定義づけが具体的に行われていないと、読み手にとってはわかりにくい論文になってしまう。このことから、実践者の暗黙知を言語化し、他者に伝えるためには、指導の具体例と教育観の記述のバランスを保ちつつ、用語についての定義を明確にする必要性が示唆される。

4. 論文化の困難点への対応

4つ目の項目である実践者が直面する論文化の困難点への具体的な対応策として、次の4点が挙げられた。1点目は【データ収集と選択のあり方】であった。『データの捉え方』として、データは数値に基づく数値である必要はなく、授業記録そのものがデータとして重要であり、生徒のやりとりをメモや授業日誌に記録したり、生徒の見取りの視点を明確にしたりすることなどが述べられた。また『データの取り方』として、生徒の振り返りや教師の授業日誌などの時間を要する文字による記録の代わりに、授業の活動などを授業中に映像で記録しておく方法が提案された。また、記録をすべて整理したり、すべてを書き起こしたりする必要はないという『データ整理方法』が挙げられ、教師の負担感を軽減するために、データを収集・整理方法を工夫してよいことが示唆された。『データの選択方法』については、学力別にグループを分けることで研究対象を絞ったり、実践の過程で教師が注目する生徒に焦点を当てたり、生徒からのコメントを分析する中である特徴に気づき、その生徒に焦点化したりすることがあるなどの具体例が挙げられ、どのように参加者とデータの対象を絞りこみ選択するか、具体的方法を実践者が知ることで論文化が容易になる可能性が示唆された。

2点目に【実践研究論文の書き方】において、『読み手を意識した論文校正』、読み手が辿れるような『教師の暗黙知の言語化』、『再現性を意識した授業の具体の記述』などが言及され、論文化の際、常に読者を意識して、実践の状況が浮かぶような記述をすることの重要性が示唆された。Crooks（1993）が指摘しているように、実践研究の主たる読み手は、他の教師であり、彼らが結果を利用できるように報告するため、上記の対応は妥当であると考えられる。また、成功事例だけでなく、『失敗事例・課題の提示』をすることは、別の実践者にとって学びや示唆になることを意識した意見であると考えられる。したがって、査読者も同僚の視点から、実践研究論文を評価するとともに、学会など論文を発行する研究機関としても実践研究論文の評価基準の詳細についてさらに議論する余地があるだろう。

3点目に【共同研究者の支援】として、『共同研究者による言語化の支援』や『共同研究者の支援

による気づきの焦点化』について具体的対応例が挙げられた。具体的には、例えば、実践について文章化する前に、同僚やメンターなどの他者と口頭でやりとりをすることで、実践者の言語化と焦点化が促され、論文化への手助けとなることが示唆された。

4点目として、【実践研究のあり方と意義】が挙げられ、『実践の試行錯誤の探究』や、『実践研究の積み重ね』などの実践研究の意義が述べられた。また、どのように指導したかという実践方法の試行錯誤のプロセスを他の教師と共有することが大切であることの指摘や、実践の途中で、聴衆から直接フィードバックを得るために、研究会や学会などで口頭発表によって共有・公開する場合と、実践の一区切りがついた際に、ある程度長いスパンでの実践を振り返るために、論文化によって共有・公開する場合の2段階の公開を区別する意見があった。その意味で、学会発表や学会紀要は実践研究の公開において一定の役割を果たしていると言えるが、多くの学会では、年に一度しか公開の機会がなく、校務の都合や実践研究における焦点化とのタイミングが合わない場合、公開の機会が1年先までないことが多い。したがって、実践者が取り組みやすい共有と公開のあり方について他の選択肢の検討や機会の充実についても考えていく必要があるだろう。

5. 論文化における学び

5つ目の項目である論文化における学びでは、【実践者自身の学び】として、『日々の実践の整理』、『実践の納得感』、『実践研究による変容』など様々な学びがあることが明らかになった。また、他の同僚に実践を伝えたいという意図を持って論文を執筆したり、メンターとのやりとりを通して自分を客観視したりするなど、他者への意識や関わりから得られる実践者の学びも報告された。これらの学びは、Burton (2005) や Rathert and Okan (2015) が指摘している、教師が実践について書くという行為や論文の公開から得られる学びと同様のものである。しかしながら、今回、実践者自身の教室の文脈を超えた、学校や学校外への同僚などより広い共同体での実践の共有、あるいは、英語教育学分野への知見の貢献といった視点での学びや意義に関する発言はなかった。その理由としては、インタビューを実施した時点では、まだ論文が出版されてはならず、読者からのフィードバックが得られていなかったことや、参加者自身の実践研究の経験が浅く、まずは自身の生徒への還元や自身の実践理解や教師としての成長に焦点が当てられていたことが理由として推察される。また、実践者にとって、論文として投稿する形の公開が、他者からのフィードバックを直接得にくく、必ずしも広い共同体での共有、あるいは英語教育学分野への知見の貢献への意識に結び付かない可能性も考えられる。したがって、参加者が執筆した論文を公刊後に読み合って意見を述べ合う機会を設定したり、実践研究論文データベースを構築したりすることにより、実践者同士が論文を共有・活用しやすくなるよう、新たな共有・公開のあり方についても検討していく必要があるだろう。

VI おわりに

本研究では、英語教師が実践を論文化する過程で、教師自身が直面する課題を明らかにし、課題に対する解決方法を検討した。その結果、様々な課題が挙げられ、いくつかの具体的対応策も示されたが、さらに検討すべき課題も残っている。今回、論文化を含めた実践研究において、とくに実践者の暗黙知の言語化の支援の面で、共同研究者が大きな役割を果たしていた。自律した教師として、実践研究を一人で行えることが理想かもしれないが、実践研究に慣れていない教師にとって、同僚、メンター、共同研究者など他者による足場かけは重要である。また、実践研究に熟練した実践者にとっても、共同体の中で学ぶことは意義があると考えられる。本研究の参加者は、まさに学会のプロジェクトメンバーとして、共同体の中で、長期に渡り、実践研究のあり方や方法について

議論することで、お互いに学び合ってきた。今後、教師が様々な共同体の一員として、お互いにつながりながら実践研究を行うことが促進されることで、教室の実践の改善と英語教育の学問分野の知見の蓄積に貢献することが望まれる。

【引用文献】

- Beck, L.C., Trombetta, W. L., and Share, S. (1986). Using focus group sessions before decisions are made. *North Carolina Medical Journal*, 47, 73-74.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429. doi:10.1017/S0261444810000170
- Burton, J. (2005). The importance of teachers writing on *TESOL*. *TESL-EJ*, 9 (2), 1-18.
- 中部地区英語教育学会 (n.d.). 「『中部地区英語教育学会紀要』 投稿規程」 Retrieved from http://www.celes.info/wp/wp-content/uploads/editorial_policy_2017.pdf
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research, *Applied Linguistics*, 14, 130-144.
- Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2016). Supporting the writing up of teacher research: Peer and mentor roles. *ELT Journal*, 70 (4), 371-381. doi: 10.1093/elt/ccw014
- 波多江俊介 (2013). 「教育研究論文執筆に関する意義と課題に関する考察－自治体間比較を通して」『九州情報大学研究論集』 15, 77-87.
- 市川伸一 (1999). 「「実践研究」とはどのような研究をさすのか－論文例に対する教心研編集委員の評価の分析－」『教育心理学年報』 38, 180-187.
- Rathert, S., & Okan, Z. (2015). Writing for publication as a tool in teacher development. *ELT Journal*, 69 (4), 363-372. doi: 10.1093/elt/ccv029
- 佐藤学 (1997). 『教師というアポリアー反省的实践へ』 神奈川：世織書房.
- 澤本和子 (2004). 「授業の知の教育論」(217-236頁) 梶田正巳 (編) 『授業の知－学校と大学の教育革新』 東京：有斐閣
- 澤本和子 (2016). 「教師の自己リフレクションと論文のまとめ方」(146-165頁) 吉崎静夫・村川雅弘 (編著) 『教育実践論文としての教育工学研究のまとめ方』 京都：ミネルヴァ書房
- 高木亜希子・酒井英樹・永倉由里・田中武夫・滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・清水公男・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2017). 「英語教育における実践研究に関する意識調査」『教育実践学研究』 22, 43-65.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・滝沢雄一・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2017). 「英語教育における実践研究を進める上での研究方法に関する課題－4つの事例研究を通して－」『中部地区英語教育学会紀要』 46, 231-238.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (ヴォーン, S.・シューム, J.S.・シナグブ, J. 1999 グループ・インタビューの技法 慶應義塾大学出版会)
- Wood, D. R. & Lieberman, A. (2000). Teachers as authors: The National Writing Project's approach to professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 255-273.