

教師による自立的なアクションリサーチの方法論に関する検討

藤原 顕⁽¹⁾

本論文の目的は、教師による自立的なアクションリサーチの方法論に関する検討を行うことである。この種のアクションリサーチは、学校現場で教師が自らの実践状況の改善していく試みであり、これは研究の手続きに基づきつつも、他者（学校外の研究者等）と協働せず単独で遂行されるものである。検討の結果、自立的なアクションリサーチでは、以下の諸点が考慮されるべきであると見なせる。（１）選択された教室の問題を、その問題の要因を検討しつつ、研究可能な課題へと変換する。（２）研究の課題の解決に向けた方法を構想し、それと研究が目指す目標状態を関連付けて、実践的仮説を構成する。（３）実践的仮説の妥当性を示しえるエビデンスを、目標達成に関わる規準と基準に基づいて生成する。（４）他者が点検可能なように研究過程を著述する。（５）事例研究の意味を理解する。（６）研究を通して教師としての成長に関わるようリフレクションの深化を試みる。

キーワード：自立的なアクションリサーチ、研究可能な課題、実践的仮説、事例研究、リフレクションの深化

1 課題設定

本論文の目的は、教師による自立的なアクションリサーチの方法論に関する検討を行うことである。ここで言う教師による自立的なアクションリサーチとは、学校現場で教師が、研究の手続きに基づきながら、学校外の研究者等と協働することなく単独で、自らの実践状況の改善を試みる取り組みを意味する。

教室アクションリサーチは、現場の教師の問題意識に、その研究の起点を見出せる（草郷, 2007, p. 261 ; 藤江, 2007, pp. 265-267）。しかしながら、そうした教室の問題を出発点としつつも、教室アクションリサーチへの論及では、教師と学校外の研究者が協働するものが一般的であると見なされることが多い⁽¹⁾。

このような教師—研究者の協働的なアクションリサーチの重要性は論を待たない。しかしそうではなく、教師の独力による自立的なアクションリサーチの方法論について検討を、あえて行う必然性は以下の諸点に見出せる。

まず、アクションリサーチは「教職生活の一側面」

（Parsons & Brown, 2002, p. 5）、「日常の実践の一部」（McNiff & Whitehead, 2015, p. 15）と言われるように、教師にとって日々の教室実践に埋め込まれた営みである。つまり、教室実践は、実践経験とそのリフレクション——その深さは教師ごとに異なろうが——の過程を通して、本来アクションリサーチとしての性格を有していることになる。言い換えれば、「実践それ自体、重要な教育的価値を日常の実践の形態……へと変換していく過程の理解を試みる研究の1形式と見なせる」（Kincheloe, 2003, p. 107）。そうした教室実践＝アクションリサーチという観点を踏まえれば、教師による日常的な営み——何らかのスーパーバイズはあったとしても研究者の参画のない形での——としての自立的なアクションリサーチの質的向上に関する議論は意味を持ちえるであろう。

しかしながら、学校教育を巡るアクションリサーチの方法論に関わる文献は、基本的に——本論文でも引用しているものが多くがそうであるように——研究者が著述している場合がほぼ全てと言ってよい。そ

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: a-fujiwara@fcu.ac.jp

の意味で、教室アクションリサーチの方法論に関する検討は、研究者目線からの協働的なものがあらかじめ想定されることが多い。つまり、教師による自立的なアクションリサーチについては、等閑視されがちという現状が見出せるわけである⁽²⁾。

また、学校教育を巡るアクションリサーチの「理論的根拠」としては、「研究者としての教師 (teacher as researcher)」(McKernan, 1996, pp. 5-6) という理念が措かれてきた。周知のように、「研究者としての教師」の主唱は、1960年代に始まったイギリスにおけるアクションリサーチ——これは教師と研究者の協働的な試みであったものの——を通したカリキュラム改革運動に端を発する (Zeichner, 2001, pp. 274-276 ; 秋田, 2005, pp. 168-170 ; Somekh, 2008, p. 5)。その後、この理念は、たとえば北米圏で展開された「教師による研究 (teacher research)」、すなわち「教師が自身の学校や教室実践について行う体系的で意図的な探究」(Cochran-Smith & Lytle, 1993, pp. 23-24) 等とも響き合いつつ、今日のアクションリサーチの支柱と見なされている。

「研究者としての教師」や「教師による研究」に関わっては、「研究される実践と実践を研究する過程」の同一性 (McKernan, 1996, p. 3) や「教師ほど生徒について詳しい知識を持っている者はいない」という「独特のアドバンテージ」(Kincheloe, 2003, p. 107) が強調される。こうした観点を十全に活かしていこうとするならば、教師による自立的なアクションリサーチに関する方法論の検討は課題として措くことができよう。

さらに、教師による自立的なアクションリサーチは、教室実践に関する研究としても、けっして周辺の試みではないという点が挙げられる。たとえば、筆者が所属する全国大学国語教育学会の雑誌『国語科教育』について、過去20年間(2000～2019年)における第47～85巻の39冊を通覧すると、掲載論文215件の内、教師による自立的なアクションリサーチに相当する論文は19件(8.1%)見出せる。『国語科教育』誌の掲載論文のジャンルは、教科教育学系の雑誌故に、理論研究、歴史研究、比較研究、調査研究、授業研究等、多岐に渡っている。その中でも、自立的なアクションリサーチに関わる論文は——方法論的に改善の余地が見出せるものもありつつも——国語科授業研究の1つのバリエーションとして一定の位置を占め

ていると言える。こうした教師による自立的なアクションリサーチの普遍性に鑑みても、その方法論に関する検討は重要な課題と見なせよう。

以上の諸点を論拠としつつ、2以降では、教師による自立的なアクションリサーチを巡った論点について、その方法論に関わる先行研究をレビューしつつ検討を行う。通常、アクションリサーチの過程は、実践状況の改善のための問題設定→問題解決の試み→その結果の検討というように、plan→do→seeという大枠で記述されること多い。しかしながら、こうした研究過程は、とりわけ教師による自立的なアクションリサーチに関わって、後に詳述するようにより分析的に捉えられ検討される必要がある。そこで、論点としては、2で教室の問題の選択、その研究の課題化、そこにおける実践的仮説の構成を、3で実践的仮説の妥当性の検討のためのデータ収集、それに基づく妥当性検討の内実、研究が持ち得る意味を取り上げることとする。4では結びとして、自立的なアクションリサーチがもたらす教師の成長にとっての意義について論じる。

2 教室の問題・研究の課題・実践的仮説

2.1 教室の問題の選択

教師は、実践状況に困難さをもたらしている教室の諸問題と日常的に向き合っている。こうした教師の自立的なアクションリサーチの出発点となる教室の問題は、「教師の意図するところと現状の間の不一致」(Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 41)、「現状」と「目標」の「矛盾の経験」(Altricher, et. al, 2008, p. 41)、「実現されていない何らかの価値をはらんだ経験」(McNiff & Whitehead, 2015, p. 22) から立ち上がってくる。

ただし、教室の諸問題は多種多様であるため、教師による自立的なアクションリサーチでは、「注意が惹かれる問題を選択」(Parsons & Brown, 2002, p. 17) すること、すなわち「焦点化する対象を特定すること」(Mills, 2003, p. 25) がまず必要となる。この選択では、「変化や改善が望まれる状況を可能な限り十全に記述すること」と「状況がいかに改善可能かを問うこと」(Mills, 2003, pp. 25-27) が求められる。つまり、問題がいつどこでどのように生じているのか、その内実を見極めつつ、何らかの対応を採れば改善が見込め

るのではないかという見通しを持てることが、選択の際の要点となる。

このような教室の問題は、「理論か実践かのどちらからだけではなく両者の交錯するところ」に成立する (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 41) という見方も可能であろう。とは言え、そうした問題は、やはり「学習者に由来し学習者のニーズと直接的に結びついたもの」(Baumfield, et al., 2013, p. 39) であるべきだと言える。理論と実践の「交錯するところ」に教室の問題は成立するとしても、仮に理論の側に軸足が置かれるなら、その問題は、困難を抱える学習者の状態よりも、既存の理論の状況への適用状態を志向したものなる場合もある。たとえば、提起されている理論の水準からみて実践の現状は不十分なので、そうした理論が適用され状況の改善が図られるべきだといった問題の立て方である。そうではなく、教室の問題は、困難を抱える学習者の「ニーズと直接的に結びつく」形で、すなわち学習者の状態の改善を志向したものがふさわしいということとなる。

2.2 教室の問題の研究の課題化

焦点化すべき教室の問題が明確になれば、次にその解決策を構想するというのが、通常の実践(研究)において自然な展開ではあろう。しかしながら、アクションリサーチとして教室の問題に取り組むには、問題が研究の手続きを通して解決可能かという点の吟味がなされなければならない。つまり、教室の問題は「研究可能な問い(researchable question)」へと変換される (Parsons & Brown, 2002, p. 19)、すなわち「問いへと枠付けされる」(Baumfield, et al., 2013, p. 41) ことが求められる。言い換えれば、教室の問題の研究の課題化が必要となる (秋田, 2005, pp. 175-176; 草郷, 2007, p. 262; Bradbury, 2015, p. 8; 藤原, 2017, p. 94)。このように、教室の問題を解決策と直結させないという点は、とりわけ、教師による自立的なアクションリサーチで留意されるべきであろう。

こうした研究の課題は、「解決可能(answerable)で遂行可能(manageable)な問い」(Baumfield, et al., 2013, p. 39) であることがその条件となる。この場合、「解決可能」性とは、「当事者である教師の文脈の枠内で」(Baumfield, et al., 2008, p. 14)、すなわち教師自身のあらたに構想された実践の結果として課題が解決

できるか否かという点に関わる。また、「遂行可能」性とは、課題が「教師の力で対応できる範囲」(佐野, 2000, p. 55)にあることに関わる。つまり、課題の解決に向けた諸活動、すなわち実践そのものも含め、実践の準備、さらには実践中の教室でのデータ収集やその解釈等が実際に行えるか否かということである。

このような研究の課題を設定していくには、「出発点」である教室の問題が「付加的な知識によって問いただされ、精緻化され、拡張され、変化させられる」必要がある。ここで言う「付加的な知識」は、教師自身の「暗黙知の活性化」、すなわち問題と関係する実践知の想起や、問題についての先行研究の検討を通して「追加情報の収集」、さらには先行実践を踏まえた「類似の状況に関する他者の見方の検討」を通して得られることになる (Altricher, et al., 2008, p. 49)。

そのように先行研究や先行実践を検討しつつ、自身の実践知を内省しつつ、教室の問題の「サイズに焦点化」しながらその「スコープを狭める」(Mertler, 2017, p. 58) ことで研究の課題は明確化していく。つまり、「具体的な成果が見やすい点に絞る」(佐野, 2000, p. 54) わけである。この場合の「具体的な成果」とは、あらたに構想された実践の「結果として変化していくであろう要素」(Baumfield, et al., 2008, p. 15) である。つまり、「素朴な疑問や立ち上がった問題から、生起可能な事柄」(Parsons & Brown, 2002, p. 17) の想定へ進んで行くことになる。

これら「変化していくであろう要素」や「生起可能な事柄」とは、たとえば実践の「目標地点」としての学習者に「身につけさせたい力」(三上, 2010, p. 49) のことと言える。つまり、向上が目指される学習者の状態＝教室の問題との関連において、改善後に生じるであろう目標となる状態が想定されながら、研究の課題は明確化していくことになる。この点から、「研究可能な課題の基準」は、初期状態と目標状態という「概念間の関係への焦点化」、「そうした関係の検討可能性」(Parsons & Brown, 2002, p. 19) にあることになる。ただし、この「変化」は「観察可能な変化」(Baumfield, et al., 2008, p. 16) であること、すなわち「変化はどのようなものであり、それ故にその変化はどう根拠づけられるのか」(Baumfield, et al., 2013, p. 41) について見通しを持っていくことが必要となる。

こうした研究の課題を設定する際の要点としては、

「なぜに焦点を当て」つつ、教室の問題に関わって「重要と見なせる要因を説明する」(Mills, 2003, p. 28)ことが挙げられる。つまり、なぜ教室の問題が生じるのか、その要因を特定しつつ、要因が克服された目標状態を想定しながら、それを志向した研究の課題を設定するという枠組みが採られることになる。

2.3 実践的仮説の構成

上記のように、教室の問題から設定された研究の課題は、アクションリサーチで志向される“……という目標状態はどうすれば引き起こせるか”という形で記述される。そこから、次の段階として「目標達成のための効果的な改善策を探し出す」(三上, 2010, p. 54)ことへと研究は展開していく。

こうした目標状態に向けた「改善策」、すなわちあらたに構想される試行的な実践の在り方は、前述のような先行研究や先行実践の検討、教師自身の実践知の内省を通して形作られていくであろう。そのようにして、試行的な実践と実現されるべき目標状態が関連付けられたならば、アクションリサーチにおける仮説が構成されたことになる。つまり、「研究可能な課題生成を進展させつつ」、その解決に向けた試行的な実践を構想しながら「検討可能な仮説の構成へと至る」(Parsons & Brown, 2002, p. 21)わけである。

アクションリサーチにおいて定位される仮説に関わっては、「要因間」、すなわち試行的な実践と目標状態の「予期される関係を表した」(Mills, 2003, p. 28)言明と捉えられることもある。また、それら2項間の「関係に関わった予測」(Parsons & Brown, 2002, p. 21)の言明とされる場合もある。しかしながら、ここで言う試行的な実践と目標状態の関係を巡る「予期」や「予測」に関わっては、アクションリサーチの文脈に即した場合、その意味の再検討が必要となる。

通常、研究における仮説は、前提となる要因＝原因とその要因によって生じる帰結＝結果の対からなるものの、この場合原因も結果もそれに関わる現象を記述したものである。そういう意味で、仮説は、前提となる現象によって帰結である別の現象が生起するという因果関係についての「予期」や「予測」を表した事実言明だと言える。

一方、アクションリサーチにおける仮説の場合、試行的な実践と目標状態の関連は、一見、原因―結

果の関係を表しているように思えるものの、そう捉えるのは適切ではない。つまり、「教師による研究のゴールは、教室の諸要因間の原因―結果関係を特定することではない」(Kincheloe, 2003, p. 107)。というのは、試行的な実践も目標状態も、実施することが、また生じることが望ましいもの、すなわち教育的な価値を担うものとして措定されているからである。言い換えれば、両者の記述は、現象＝事実レベルそのものに相当するものではない。そうではなく、試行的な実践と目標状態の関連からなる仮説は、実現されることが望ましい教育的価値に関わる記述であり、事実に関わる言明と言うよりも価値に関わる言明だと捉えておく必要がある(藤原, 1997, pp. 495-496)。

この点から、試行的な実践と目標状態の関連に関わっては、2項間の必然的な共起関係を意味しやすい「予期」や「予測」よりも、期待や想定という用語を用いる方がふさわしいと見なせる。そういう意味で、アクションリサーチにおける「仮説は真偽を判定するものではなく、経験的な検討に値するものとして提起」(McKernan, 1996, p. 40)されているものと捉えるのが適切であろう。

別言すれば、それら2項は「原因と結果の関係」ではなく「影響を与える・与えられるという関係」、すなわち試行的な実践が「学習に影響を与えたと見なせる」(McNiff & Whitehead, 2015, pp. 21-22)か否かが問われる関係だと捉える必要がある。このようなアクションリサーチにおける仮説は、通常の研究で用いられる仮説概念とは区別して、価値言明としての意味合いからも、実践的仮説と呼んでおくのが適切であろう(藤原, 1997, pp. 490-494)。

アクションリサーチにおける仮説が、ここで言うような性格を持つ実践的仮説と見なせる点は、アクションリサーチの方法論に関わる先行研究において必ずしも明確に議論されていない。しかしながら、この点は、教師による自立的なアクションリサーチにおいてとくに留意されるべきものである。それは、研究者との協働がなく、研究方法論に関わって相対化ができにくい状況でのアクションリサーチでは、仮説概念について一般的な意味での素朴な理解も採られやすいと見なせるからである。

そのような理解に基づいて、試行的な実践と目標状態は必然的な因果関係にあるかのように捉えられた

ならば、実践的仮説は実践を通してその必然性が実証されなくてはならなくなる。つまり、その場合、ある試行的な実践がかならずある目標状態を引き起こすことの実証が求められる。しかしながら、そうした2項間の必然的な共起関係は、アクションリサーチが特定の現場に見出せる個別的な課題解決の試み、すなわち単一事例研究(4.1参照)であること考えた場合、本来的に想定不可能であると見なすのが適切である。

3 実践的仮説の検討

3.1 データの収集とその解釈

以上、焦点化すべき教室の問題を選択すること、そこからすぐさま解決策を模索するのではなく問題が研究可能か吟味して課題化すること、研究の課題が志向する目標状態に応じて実践を構想しつつ実践的仮説を構成することの必要性を論じた。plan→do→seeという大枠ではなく、このような研究過程の分析的な把握が、とくに教師による自立的なアクションリサーチにおいては留意されるべきであろう。

こうした点を踏まえながら、あらたに構想された実践を通して、実践的仮説に関わるデータ収集が遂行される。その際、自立的なアクションリサーチに関わって留意が必要なのは、何よりもデータ収集におけるトライアンギュレーションである。つまり、「できる限り多くの情報を得るために多様で数多くのデータを収集する」という「多元的方法」(Baumfield, et al., 2008, p. 19)が求められることになる(秋田, 2005, pp. 177-178; 矢守, 2010, p. 25)。

アクションリサーチという観点をさほど意識しない、通常の実践研究的なアプローチでは、データはえてして実践の経過に関する記録のみになることも多いと考えられる。しかしながら、これまで述べてきたように、アクションリサーチでは学習者の状態の向上が目指される以上、学習者に関わるデータ——教師の視点からの詳細な観察データ、さらには学習者の作文等のドキュメント・データ——が必須となる。

また、そうしたデータの解釈は、実践的仮説を根拠付けるエビデンスを得るために行われる。その際、このエビデンスを「どう構築したかに留意し、構築の在り方を明確化すること」、「構築の在り方を明確かつ詳細に提示すること」(Feldman, 2003, pp. 27-28)が求

められる。つまり、解釈の手順を自覚することと、それを明示することが必要となる。

さらに、データについて、「教師である研究者」という点から「付加的な考察」が可能(Baumfield, et al., 2008, p. 27)であること、すなわち「実践者である教師という視点を活かして検討できること」(McKernan, 1996, p. 221)は重視すべきである。この点は、教師による自立的なアクションリサーチにおける特徴として留意されてよいであろう。つまり、日頃の実践を通して得られている学習者に関する情報を用いることは、データの解釈において抑制されるべきでなく、促進されるべきことだと言える。

3.2 実践的仮説の妥当性の検討

収集された各種データの解釈を通じた実践的仮説の検討では、実践的仮説を構成するあらたに構想された試行的な実践と目標状態の各々について、それらが実際に想定通り生じたのかが、問われることになる。この内、試行的な実践については、教師が自身の行った実践の経過等を詳細に記述すれば、おおむね想定通りであったか否かは判然としよう。しかしながら、目標としていた学習者の状態がはたして生じたのか否かについての検討を巡っては議論の余地がある。

仮に、目標とされる学習者の状態が、明確に定義できる知識・技能の習得といった量的方法で測定可能、あるいは観察で判別可能なものならば、目標状態の生起は客観的に確認できよう。一方、目標状態が学習者の既有経験と新たな学習内容の複雑な混成体——先に触れた学習者によるドキュメント・データが典型的なもの——となる場合、その検討は質的方法に頼らざるをえない(藤原, 2014, p. 93)。つまり、そこには解釈の余地が入る度合いが高くなり、明確に定義できる知識・技能の習得といった目標状態の場合のように、その生起を一義的・客観的に判断することは難しい。そういう意味で、実践的仮説に示された目標状態がどの程度生じたと見なせるかの検討は、教師による自立的なアクションリサーチにおいてもっともクリティカルな局面と言ってよい。

こうした目標状態がはたして成立しているのかという点の検討には、「研究によって調べようとしたことが実際に調べられている程度」(Miller, 2008, p. 909)である妥当性の概念に関わる。この妥当性を巡って

は、「アクションリサーチでは信用性という論点にたえず向き合うことになる」(Kincheloe, 2003, p. 170)というように、「信用性(trustworthiness)」概念(Lincoln & Guba, 1985, pp. 280-331)を手掛かりに検討されることが多い(Zeichner & Noffke, 2001, pp. 314-315; Mills, 2003, pp. 78-80; Mills & Butroyd, 2014, pp. 100-101)。「信用性」とは、周知のように質的研究に即して従来の研究評価規準である信頼性が「確実性(dependability)」と、客観性が「確認性(confirmability)」と、内的妥当性が「信憑性(credibility)」、外的妥当性が「転用可能性(transferability)」と再概念化された諸規準からなる構成体である⁽³⁾。

この内、ここで議論の対象としている妥当性は、従来の内的妥当性に対応する「信憑性」に関わってくる。「信憑性」は、上記の妥当性の定義のように、調査しようとしたことを間違いなく調査できているかということではなく、「研究対象である複雑な現実」についてそれを把握できるだけの「表象を提示」しえているかということの意味する(Lincoln & Guba, 1985, p. 296)。つまり、「測定しようとしたものを測定したと保証する」ことではなく、「当該の現象を詳細かつ丁寧に記述している……詳細に表象している」ことが、「信憑性」の内実だと言える(Given & Saumure, 2008, p. 895)。

この点を踏まえてここで言う妥当性を「信憑性」と理解するならば、実践的仮説に示された目標状態とデータの解釈から得られたエビデンスとの関連性(relevance)は、後者が前者と等価であるか否か、その真偽を一義的に判断するという意味での検証には馴染みにくい。そうではなく、目標状態を確認できるほどエビデンスが「詳細かつ丁寧に記述になっていること、エビデンスが目標状態の適切な表象になりえていることが、両者の関連性を担保する鍵となる⁽⁴⁾。

そういう意味から、「アクションリサーチの意義」は「検証可能性という観点を再考すること」(Kincheloe, 2003, p. 170)にあるという見方も採れることになる。つまり、実践的仮説については、真偽を確かめる検証の対象ではなく、その妥当性＝「信憑性」の程度の検討が行われるものとする見方が適切だと言える。

この点は、2.3で述べた実践的仮説を価値言明と見なす点とも関わってくる。データの解釈から得られたエビデンスは、実践の結果としての事実ではある

ものの、実践的仮説に示された目標としての学習者の状態は、それが生じることは望ましい、生じるべきだとされる価値的な状態を意味している。つまり、実践的仮説の検討は、予測された事実と生じた事実の整合性を問うのではなく、実現されるであろうことが期待された価値と生じた事実の関連性を問うわけである。したがって、実践的仮説の妥当性の検討では、教育的な価値に見合った実践の事実を、エビデンスとしてどの程度提示しえたのかが問われることになる。言い換えれば、1つの事実(事例)であれ、望ましい目標状態＝価値と関連するものが示しえたならば、その価値の確からしさが高まるという論理を、ここでは採っているわけである(藤原, 1997, pp. 495-496)⁽⁵⁾。

3.3 実践的仮説の妥当性を判断するための規準と基準

上記のように、目標としての学習者の状態と実践の事実の関連性を問う際、その状態が明確に定義できる知識・技能の習得といった客観的に把握可能なものならば、検討はさほど困難ではなかろう。一方、目標状態が既有経験と新たな学習内容の複雑な混成体となる場合、その状態と実践の事実の関連性を問うことは、単純な作業ではありえない。

仮に、その関連性を示すために実践の経過の記録を用いたならば、そこに位置づけられることが多い学習者の様子の描写は教師の見えに基づく印象に頼りがちになり、これでは「主観的な事後評価」(秋田, 2005, p. 178)に留まることもある。つまり、目標状態を根拠付けるための「エビデンス」と様子を描いた「具体例(illustration)は異なる」わけである(McNiff & Whitehead, 2015, pp. 23-24)。そうした教師による学習者の様子の描写ではなく、学習者によって記されたドキュメント等、そのパフォーマンスの解釈が実践における学習者の状態を詳細に捉える上で基本となる。

こうしたデータの解釈内容と目標としての学習者の状態の関連性を問う場合、必要なのは目標状態に即しつつ実践の「質を判断するための複数の規準(criteria)と基準(standards)を明確化」(McNiff, 2013, p. 159)することである。この場合、「規準は我々が何を観察したいのかに関わり、基準は規準が達成された時に生じる物事の質をどのように判断するかに関わる」ものと

見なせる(p. 160)⁽⁶⁾。

この「複数の規準と基準」の設定は、既有経験と新たな学習内容の複雑な混成体が目標状態となる場合にとりわけ必要となる。それは、目標状態の複雑さ故に、その実現の程度の検討では、目標状態をいくつかの観点、すなわち規準に即して「観察」することが求められるからである。たとえば、想定されている既有経験の活用度、新たな学習内容の習得度、両者の関連付けの程度というように、である。その上で、各「規準が達成された」程度を「判断する」ための尺度、すなわち基準に即して達成度を解釈していけば、目標状態の実現の程度は詳細に検討できることになる。

こうした点から、データの解釈内容である実践の事実をエビデンスとして、目標としての学習者の状態と関連付けていくには、規準と基準に媒介されることが必要になる。そのためには、データの解釈内容の「中に規準と関わるような」ものを「見出すこと」が必要であり、それを通して「データの意味するところはエビデンスとしての意味へと変化する」(McNiff & Whitehead, 2015, p. 94)わけである。言い換えれば、エビデンスは「特定の規準との関連において」、データの解釈から生成される(McNiff, 2013, p. 140)。つまり、「どのデータを」解釈のために「用いるかの決定は規準の設定と関わっている」(McNiff & Whitehead, 2015, p. 92)ことになる。

このような目標としての学習者の状態、それを見取るための規準、規準の達成度の尺度としての基準は、目標状態としての価値が規準へ、さらに基準へと変換されていくという関係にあると言える。つまり、実践の質を「判断することは、我々が採る価値」、すなわち目標状態と「関連した規準や基準を明確化する」ことであり、この「明確化」は「変換の過程に位置付けられる」(McNiff, 2013, p. 160)。言い換えれば、目標状態である「価値は規準に変換され……規準は、それがどのように達成されるのかを判断しようとする際に、基準へと変換される」(p. 164)という関係を見出せるわけである。

ただし、実際にデータの解釈からエビデンスを生成すること、すなわちデータの解釈内容を規準と基準に即して吟味していく過程では、規準と基準それ自体の捉え直しが生じる可能性もあろう。つまり、エビデンスは、データの解釈内容を規準と基準に当て

はめることだけで生成されるのではない。そうではなく、目標状態を意識しつつデータの解釈を通して概念化を行うことで、目標状態とより関連性の高いエビデンスとなりえるように、既存の規準・基準の修正や新たなもの設定が生じることもありえる。

この点は、ドキュメント等の質的データの解釈において、基本的に起こえることである。そうした質的データの解釈では、ここで言う規準・基準のような観点到即しについても、データからの概念化を通して、その観点自体が豊富化されていくのが常態である。したがって、目標となるデータの解釈内容のエビデンス化は、学習者の状態に即した規準と基準に基づきつつも、それらを固定的に捉えないという柔軟性も、実践的仮説の妥当性の検討では求められることになる。

3.4 研究に関わる著述とその意味

以上のように、教室の問題の選択→その研究の課題化→それに即した実践的仮説の構成→実践的仮説に基づく試行的な実践を巡ったデータの収集と解釈→実践的仮説の妥当性の検討という過程を、教師による自立的なアクションリサーチは採ることになる。こうした研究に関わる著述がなされる際、留意されねばならないのは、研究の過程を明確に記述することである(秋田, 2005, p. 179-180; 草郷, 2007, pp. 264-265)。自立的なアクションリサーチは、当事者が自身の実践を研究することに伴う主観性やバイアスへの批判につねに付きまといわれる。この種の批判に応答するには、3.2で述べた研究評価基準としての「信用性」の側面である「確実性」(Lincoln&Guba, 1985, pp. 298-299)、すなわち研究過程が追跡可能なように著述されているか、それによって第三者が研究過程を点検可能かという基準に依る必要がある。つまり、研究に関わる著述の受容者の了解が得られるように、研究の現実を明示しつつ研究としての適格性を確保していくわけである。

また、アクションリサーチが特定の現場に見出せる個別的な課題解決の試み、すなわち単一事例研究だという点への留意も重要である(藤原, 2017, p. 96)。つまり、アクションリサーチは、事例研究であるが故に、個別具体的な実践の文脈を越えて、実践的仮説が普遍的に妥当することを主張しようとする試みではない。そうではなく、3.2で述べたように、目標とし

での学習者の状態＝教育的な価値に見合った実践の事実を、エビデンスとして提示しえた程度を議論する試みである。別言すれば、アクションリサーチは、たとえ1事例であっても実践の仮説と対応していると見なせる実践の事実が示しえたならば、その仮説の確からしさを高まるという見方に基づいた試みということになる(藤原, 1997, p. 496)。

さらに、そうした議論では、実践的仮説で想定されていた試行的な実践が、目標状態に対してどの部分で効果を持ちどの部分で改善が必要なものが、つねに吟味される必要がある。そういう意味で、「アクションリサーチは、一般化可能な結論の提示に向けた試み」ではなく、試行的実践の有意義性と修正可能性に関わった「絶えざる概念化の過程」であり「研究者としての教師が至る結論は暫定的なもの」「以外の何ものでもない」(Kincheloe, 2003, p. 106)。

このように、アクションリサーチが事例研究であるが故に、実践的仮説の一般化可能性を安易に主張できないという点は、とりわけ教師による自立的なアクションリサーチにおいて留意が必要である。ただし、研究に関わる著述が同様のアクションリサーチを取り組もうとする他の教師に与える影響については、「信用性」の一側面である「転用可能性」(Lincoln & Guba, 1985, pp. 296-298)という点から考えることができる。前述のように、研究の過程が「確実性」を担保できるように著述されているならば、その研究事例は同様の試みを行おうとしている他の教師に、具体的な示唆を与える可能性を持ちえる(秋田, 2005, pp. 178-179; Somekh, 2008, p. 5; 矢守, 2010, pp. 22-23)。同時に、妥当性が検討された実践的仮説に関わっては、効果と改善点が示されているが故に、他の教師は自身の実践の文脈に引き付けて、その意味を考えることもできる。つまり、「エビデンスに基づいて主張されていることの妥当性を他者が点検する」(McNiff & Whitehead, 2010, p. 194)試みを促せるわけである。

こうした「1つの文脈における知識が他の文脈においてどんな意味を持つのかを考えるよう促される」(Kincheloe, 2003, p. 170)こと、すなわち研究の知見を巡った「転用可能性」の要点は、研究の「知見と……研究の受容者との関連性(relevance)にある」(Mills, 2003, p. 90)と言える。つまり、研究の知見がその受容者との関係においてプラグマティックな意味を持ちえ

るように示される必要があることになる(藤原, 2002, pp. 476-477)。言い換えれば、研究の受容者が自身の状況にその知見を、両者の類似性等に基づいて転用していこうとする、受容者「自身が生み出す自然な(naturalistic)一般化」(Stake, 1995, p. 20)の可能性を担保できるような提示の在り方である。

ただし、このような「転用可能性」にのみに、教師による自立的なアクションリサーチによる研究の意味は限定されるわけではない。つまり、アクションリサーチ＝事例研究による特定の現場に即した個別的な知見と、実践の当該領域に関する既存の理論的知見が比較検討されながら、理論的知見の修正が促されることも想定できる。さらには、そうした理論的知見の再解釈や拡張が促されたり、その限界が指摘されたりすることもある。したがって、アクションリサーチ＝事例研究の知見は「理論を相対化(refine)しそれ以後の研究に必要な複雑性を提起」(Stake, 2000, p. 448)できる可能性を持つ。言い換えれば、アクションリサーチの知見は、「転用可能性」に関わるその現実的な意味の評価とともに、既存の理論的知見の「相対化」という点で「研究としての評価」の対象にもなるわけである(藤江, 2007, pp. 268-270; Somekh, 2008, p. 4)。

4 結び：教師による自立的アクションリサーチの意義

4.1 リフレクションの精緻化を通じた教師の成長

以上のような議論の結びとして、これまで述べてきたような研究過程を採る自立的なアクションリサーチが、それを遂行する教師自身にとって持つ意義を明確にしておこう。

教師による自立的なアクションリサーチの意義は、まず何よりも、研究的実践を通じた教師の成長という点に見出せる(藤原, 2017, p. 97)。アクションリサーチでは、実践状況への働き掛けとその反作用の中で、それに関わる教師の自己認識の深化や変容が生じてくる。つまり、研究する者が研究の活動やその対象から被る影響、すなわち研究における再帰性(reflexivity)が、教師の成長の要因となりえるわけである(Somekh, 2008, pp. 5-6; Bradbury, 2015, p. 8)。こうした教師の成長には、実践に関わる力量の向上に留まらず、教師としてのアイデンティティ形成やエンパワメントという面が見出せることもありえよう(Noffke, 2009, p. 19; 箕浦, 2009, pp. 62-65)。

さらに、アクションリサーチでは「最初のサイクルで1つの問題に関わり」、「その後別の問題群が現れつつ次のサイクルでそれらへと進んで行く」(McNiff & Whitehead, 2015, p. 7)ことも想定可能である。こうしたアクションリサーチのサイクルの発展的展開を通して、教師の成長は促進されよう。

このようなアクションリサーチにおける教師の成長の核心は、研究を通じた実践経験のリフレクションの精緻化に見出せる。1で述べたように、教室実践は実践経験とそのリフレクションの過程を通して、本来アクションリサーチとしての性格を有している。とは言え、日常実践の文脈におけるリフレクションではその深さに限界がある。それに対して、アクションリサーチの枠内では「組織的な観察とデータ収集の手続きを通して得られたデータに基づく」ことから「リフレクションの価値は増していく」ことになる(Parsons & Brown, 2002, p. 4)。言い換えれば、「アクションリサーチは教師自身の学習に関する自己研究を含んでいる」(McNiff & Whitehead, 2015, p. 9)が故に、日常実践にはない深いリフレクションを可能にする。

このような日常実践にはないリフレクションの深化は、学校外の研究者等との協働的なアクションリサーチでも当然生じえよう。しかしながら、自立的なアクションリサーチの場合、日常実践におけるリフレクションの延長線上に直接リフレクションの深化が位置付くことになる。つまり、自己内でのリフレクションの連続性、そこにおけるリフレクションの深化から、自己発見的にリフレクションの在り方についての自律的な理解が深まる可能性があるという点に、協働的なものにはない独自の意味を見出すことができよう。

4.2 実践の文脈の相対化可能性

また今1つ、教師による自立的なアクションリサーチが持つ意義として、教師が自身の実践の文脈を相対化して捉え直すことを促す可能性という点も挙げられる。この点については、教室アクションリサーチの在り方に、とりわけ教師による自立的なそれに関わって、「批判的(critical)」な視点を踏まえた検討が必要となる。

学校教育を巡るアクションリサーチの在り方を検討する際、よく採られるのが「解釈的」なものと「批判

的」ものを対比的に捉える枠組みである(Willis & Edwards, 2014)。アクションリサーチにおける「解釈的」なアプローチでは、個々の教師の「ローカルな知識や理解」(p. 49)、すなわち教師の「個人的なまた職業生活上の要求をやり繰りするための能力」(p. 51)に焦点が合わされる。一方、「批判的」なアプローチでは、「解釈的アクションリサーチの狭いローカルな目的」である「問題解決への焦点化を不十分」なものと思えず(p. 49)。その上で、教師がアクションリサーチを通して、自身の位置付く政策的・制度的文脈を相対化できるように「解放」(p. 55)されることへの志向こそが重要だとする。

後者の「批判的」アプローチ(Kincheloe, 2003)からすれば、「解釈的」なものは「教育的事実の正確な像を提示」(p. 58)し「事前に設定されたカリキュラム上の目標を実現する最良の方法」(p. 36)を提起はできる。しかしながら、それは「既存の知識を再概念化していくような複雑な営みには向かず」(p. 108)、教師に現状の政策的・制度的文脈への適応を促す機能を果たすとされる。それに対して、「批判的」アプローチは、学校教育を巡るアクションリサーチの基盤である「研究者としての教師という運動」が本来持っていた「テクノクラートの、ティーチャー・プルーフ的な改革が失敗であったという認識」に立ち返ることを重視する(p. 37)。つまり、「研究者としての教師」は、「自身の実践を問いただし、自身の実践の前提を疑い、自身の状況を制度的文脈に即して理解できる」(p. 41)必要があるとする。それを通して、教師は「自己省察的な分析」(p. 42)から「何のための教育かということについての理解」(p. 107)を深めることになる。

要するに、アクションリサーチは「既存の実践の効率を上げるための手段」という見方に疑義が呈されているわけである(三代ほか, 2014, p. 55)。それよりも、「実践が置かれている社会的状況、実践を形づけていく『枠組み』を検証し、よりよいものへと再構成」(p. 79)することを促すものと捉えるべきだというのが、「批判的」アプローチの要点となる。

こうした「批判的」視点から教室アクションリサーチに突き付けられた論点は、とりわけ教師による自立的なアクションリサーチにおいて吟味を要するであろう。それは、協働的ではない、すなわち他者の視点からの相対化の機会が少ない状況での自立的なアク

ションリサーチでは、「問題解決」や「既存の実践の効率を上げる」ことへの焦点化が生じやすいのは否めないからである。

たしかに、教師の実践は、つねに政策的・制度的文脈に位置付いている。つまり、素朴に実践の改善を志向するアクションリサーチであっても、そうした政策的・制度的なものへの順応や対抗といった価値判断を必然的に内を含むことになる(藤原, 2017, p. 96)。したがって、どのようなアクションリサーチであれ「ポリティカルな次元を内包する」(Noffke, 2009, p. 8)わけであり、アクションリサーチにとって「ポリティカル」な「次元」への応答は不可避と言わざるをえない(パーカー, 2008, pp. 173-174)⁽⁷⁾。

では、教師による自立的なアクションリサーチに、そうした「批判的」視点を位置づけるための突破口は何か。この点は、自立的なアクションリサーチを通じたリフレクションの深化に懸かっていると見なせる。仮に、政策的に示されている実践の在り方に即してアクションリサーチを実施したとしても、そこには4.1で述べたように、日常の実践にはないリフレクションの深化の可能性が見出せる。つまり、教室の問題の研究の課題化に基づく明確な実践的仮説の設定、その妥当性の検討のための組織的なデータ収集と解釈という研究過程は、日常の実践におけるリフレクションの精緻化の過程に他ならない。そうしたリフレクションにおいては、出発点が政策的・制度的なものへの順応であったとしても、その「批判的」な吟味に至る可能性が胚胎していると考えられる。

そういう意味で、アクションリサーチにおいて「焦点化」すべきは、教師自身の「行動」ではなくその「学習」だという見方(McNiff & Whitehead, 2010, p. 19)は重要になる。つまり、「行動」、すなわち実践状況への介入の在り方に「焦点化」するだけならば、方法の改善という枠から出るとは難しいかもしれない。しかしながら、アクションリサーチから何が学べたのかという点を深くリフレクションしていく、すなわち自身の「学習」に「焦点化」していけば、上記のような実践の文脈を規定する政策的・制度的なものへの対象化が生じることもありえる。こうしたことから、リフレクションの深化こそ、教師が自立的なアクションリサーチにおいて「批判的」視点を自覚することの鍵となるわけである。

注

- (1) 教師が研究者に支援を依頼し、研究者が現場に関与していく協働的なアクションリサーチについては、これを「参加型(participatory)」アクションリサーチと呼びつつ、その方法論に関する検討を行っているケミスら(2006)等を参照。
- (2) ただし比較的、教師による自立的なアクションリサーチを志向した議論としては、英語科授業研究を対象とした佐野(2000)、三上(2010)等を参照。また、アクションリサーチという用語は用いられてはいないものの、教育現場から実践研究の在り方を提起したものとしては、群馬県教育研究所連盟(2001)を参照。
- (3) 「研究者が留意し考慮する価値があるものとして、探究による知見に関わり(自分を含む)受容者をいかに説得するか」(Lincoln & Guba, 1985, p. 290)という「信用性」の定義から分かるように、この概念は研究による知見とその受容者のプラグマティックな関係を志向したものである。したがって、再概念化された「確実性」、「確証性」、「信憑性」、「転用可能性」という諸規準も、同様に研究の知見-受容者関係に焦点化して定義されている。この点については、3.2、3.4の議論を参照。
- (4) 実践的仮説の妥当性については、今1つ、試行的な実践と目標となる学習者の状態の関連に関わるものを想定できる。つまり、「結果における変化が導入された介入や活動ストラテジーに由来する程度」(Parsons & Brown, 2002, p. 75)としての妥当性である。この点については、アクションリサーチが位置づく「教室の現実世界」では「すべての可能な対抗仮説」、すなわち試行的な実践以外の自然派生的要因を「排除することは不可能」(p. 83)と見なさざるをえない。そういう意味で、試行的な実践と目標となる学習者の状態の関連には、実践の自然な文脈での蓋然的な関連という推論上の弱さがつねに見出せることになる。
- (5) 本稿では、事実-価値を単純に区別する二元論に立ってはいない。ここでは、価値はそれに関わる事実根拠付けられることによって、その確からしさを増すという見方が採られている(黒田, 1992, pp. 40-41, p. 49)。言い換えれば、そうした事実による価値の根拠付けは、事実の中に価値的なものを見出していこうとする試みでもあると見なしている(藤沢, 1986, pp. 346-347)。ただし、この価値-事実関係は、前者の真偽を後者で実証できるような関係ではないことが想定されている。
- (6) ここで議論されているcriteriaとstandardsは、学習評価のツールであるルーブリック(rubric)の構成要素として言

及される概念である。これらの概念については、criteria＝標準、観点、standards＝尺度、水準等と訳語が定まりにくい現状がある(皆見, 2008)。この点を踏まえつつ、また教師による自立的なアクションリサーチの方法論の検討という点にも鑑みて、ここでは学校現場で制度的に慣習化している規準、基準という用語をあえてそのまま用いることにする。

- (7) こうした「ポリティカル」な「次元」への応答に関わる実践事例としては、たとえば藤原・荻原(2012)を参照。この事例では、大学受験体制という制度的な要求をなかば拒絶しつつなかば受容しながら、高校国語科授業において自己の教育観の実現を追求する実践を何とか創り上げようとした、教師としてのジレンマのやり繰りの現実が描かれている。

文献

- 秋田喜代美(2005). 学校でのアクションリサーチ: 学校との協働生成的研究. 秋田喜代美, 佐藤学, 恒吉僚子(編), 教育研究のメソドロジー(pp. 163-183). 東京大学出版会.
- Altricher, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (2nd ed.). London: Routledge.
- Baumfield, V., Elaine Hall, E., & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. London: SAGE.
- Baumfield, V., Elaine Hall, E., & Wall, K. (2013). *Action research in education: Learning through practitioner enquiry* (2nd ed.). London: Sage.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE Handbook of Action Research* (3rd ed., pp.1-9). Thousand Oak, CA: Sage.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1993). *Inside / outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). Teacher Research as Stance. In S. E. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp.39-49). Thousand Oak, CA: Sage.
- Feldman, A. (2003). Validity and Quality in Self-Study. *Educational Researcher*, 32 (3), 26-28.
- 藤江康彦(2007). 幼少連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ. 秋田喜代美, 藤江康彦(編), はじめての質的研究法: 教育・学習編(pp. 243-274). 東京図書.
- 藤沢令夫(1986). 反省と考察: 現代哲学前線への一俯瞰. 新・岩波講座哲学16: 哲学的諸問題の現在・哲学の歴史3 (pp. 323-368). 岩波書店.
- 藤原顕(1997). 「実験授業」の意味. 西郷竹彦文芸・教育全集第30巻: 詩の授業II (pp. 489-498). 恒文社.
- 藤原顕(2002). 国語科授業研究の方法論. 全国大学国語教育学会(編), 国語科教育研究の成果と展望 (pp. 472-478). 明治図書.
- 藤原顕(2014). 開発的アプローチ. 日本教育方法学会(編), 教育方法学研究ハンドブック (pp. 90-93). 学文社.
- 藤原顕(2017). アクションリサーチ. 日本教師教育学会(編), 教師教育研究ハンドブック (pp. 94-97). 学文社.
- 藤原顕, 荻原伸(2012). 受験体制の中で自分の教育観にこだわる: ジレンマのやり繰りと教師の学び. グループ・デダクティカ(編), 教師になること・教師であり続けること: 困難の中の希望 (pp. 161-183). 勁草書房.
- Given, L. M., & Saumure, K. (2008). Trustworthiness. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 2, pp.895-896). Thousand Oak, CA: Sage.
- 群馬県教育研究所連盟(編). (2001). 実践的研究のすすめ方: 創意工夫を生かした教育を求めて(改訂新版). 東洋館出版.
- ケミス, S., マクタガート, R., 関口靖広(訳). (2006). 参加型アクション・リサーチ. デンジン, リンカン, N.K.(編), 藤原顕(編訳), 質的研究ハンドブック 2巻: 質的研究の設計と戦略 (pp. 229-264). 北大路書房.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- 黒田亘(1992). 行為と規範. 勁草書房.
- 草郷孝好(2007). アクション・リサーチ. 小泉潤二, 志水宏吉(編), 実践的研究のすすめ: 人間科学のリアリティ (pp. 251-266). 有斐閣.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*

- (3rd ed.). London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2015). *Action research for teachers: A practical guide*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 三上明洋 (2010). ワークシートを活用した実践アクション・リサーチ: 理想的な英語授業をめざして. 大修館書店.
- Miller, P. (2008). Validity. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 2, pp.909-910). Thousand Oak, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Mills, G. E., & Butroyd, R. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Harlow, England: Pearson
- 皆見英代 (2008). 「規準」と「基準」・'criterion' と 'standard' の区別と和英照合: 教育評価の専門用語和訳に戸惑う. 国立教育政策研究所紀要, 137, 273-281.
- 箕浦康子 (2009). アクションリサーチ. 箕浦康子 (編), フィールドワークの技法と実際: 分析・解釈編 (pp. 53-72). ミネルヴァ書房.
- 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵ほか (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究: Action Researchの再解釈. 細川英雄, 三代純平 (編), 実践研究は何をめざすか: 日本語教育における実践研究の意味と可能性 (pp. 49-90). ココ出版.
- Noffke, E.S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. In S. E. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp.6-23). Thousand Oak, CA: Sage.
- パーカー, I., ハッ塚一郎 (訳). (2008). ラディカル質的心理学: アクションリサーチ入門. ナカニシヤ出版.
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.
- 佐野正之 (2000). アクション・リサーチのすすめ: 新しい英語授業研究. 大修館書店.
- Somekh, B. (2008). Action research. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol.1, pp.4-7). Thousand Oak, CA: Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.435-454). Thousand Oaks, CA : Sage. 油布佐和子 (訳). (2006). 事例研究. デンジン, N. K., リンカン, I. S. (編), 藤原顕 (編訳), 質的研究ハンドブック 2 巻: 質的研究の設計と戦略 (pp. 101-120). 北大路書房.
- Willis, J. W., & Edwards, C. (2014). Varieties of action research. In J. W. Willis, & C. Edwards (Eds.), *Action Research: Models, methods, and examples* (pp.45-84). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- 矢守克也 (2010). アクションリサーチ: 実践する人間科学. 新曜社.
- Zeichner, K. M. (2001). Educational Action Research. In P. Reason, & H. Bradbury (Ed.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp.273-283). Thousand Oak, CA: Sage.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp.298-330). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

(2019年10月23日受稿, 2019年11月26日受理)

A Review of the Methodology of Teachers' Independent Action Research

FUJIWARA Akira ⁽¹⁾

The purpose of this article is to review the methodology of teachers' independent action research. This type of action research constitutes teachers' attempts to improve their practical situations in school, and it is based on research procedures and conducted singly without collaborators (e. g. outside researchers). Discussions revealed that in independent action research, the following should be considered. (1) The selected problem in a classroom should be transformed into the researchable question through examining the causes of the problem. (2) The practical hypothesis should be formulated so that methods to answer the research question are developed and linked with the objective of the research. (3) Evidences should be generated that shows the validity of the practical hypothesis, based on the criteria and standards concerning the achievement of the objective. (4) Reports on the research process should be written so that others can check it. (5) The meaning of a case study should be understood. (6) A deepening reflection affecting the growth as teachers throughout the research should be attempted.

Keywords : independent action research, researchable question, practical hypothesis, case study, deepening reflection

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University