福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティの創造と展開

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 優 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/6875

教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティの創造と展開

木村　優

１．教育実践研究の課題

教育研究の諸領域において，教育実践に基盤を置き，研究者が教育実践に関与・参与しながら臨床的研究を進め，実践者が自らの実践から開発した教育方法や教育内容を分析，検討する“実践研究”が増えつつある。実践研究の増加の学術的背景には，例えば，学習科学による教授・学習研究の発展や質的研究の発展が挙げられ(能智, 2009)，さらに，これら学術研究の発展に基づくこれまでの教育研究に対する反省も挙げられる。例えば，教育心理学や教育社会学の研究領域では，学校や教師を対象とした調査研究をこれまで盛んに行ってきたが，研究者は，調査者あるいは参観者という立場で教育実践を外側から客観的に測定，記述する手法を用い，その手法に基づき，教育実践や子ども／生徒の学習・発達過程，学校の制度設計などに関する一般化された法則の導出を目指してきた。また，実践者による研究は内側からの主観的な解釈と見なされ，学術研究から排除されてきた。したがって，法則性を求める教育研究は，“実学”としての教育実践に関わる公共的使命を脇に置いてきたとも言える。この反省が，教育研究者を教育実践の現場，すなわち，学校や教室へと駆り立てると共に，教師の実践研究を再評価し奨励する原動力となった。また，同様の反省から，教育研究者が学校や教師との協働関係を形成し，学校や教師と連携して学校づくり，授業改善を推進する取組も盛んに行われるようになった。

しかし，例えば『教育心理学研究』に 1999 年から 2011 年までの 12 年間で“実践研究”として掲載された論文を概観すると，教育心理学研究領域における実践研究には以下，少なくとも 2 つの課題が残されている。第 1 の課題は，実践研究として研究者が教育実践に関与・参与してはいるものの，実践の“当事者”としてのスタンスが希薄なことである。つまり，研究者が学校，授業，校内・校外研修，教師や子ども／生徒に寄り添い係りながら，それらの変容と進化を支え促す協働研究に従事したものは少ない。第 2 の課題は，学校教師やカウンセラーなど，実践者による実践研究が行われているが，その実践研究で示されるのは，ある特定の教育方法や教育内容の分析，もしくは授業分析から捉えられる 1 サイクルの知見が多いことである。すなわち，実践者がいかに実践の省察を行い，実践を変容し再構成していったのかという重層的，螺旋的サイクルの知見を示した研究が少ない。

また，研究者と学校や教師との連携に目を向けても，“協働“とは名ばかりに研究者が学校，教師に対する指導助言に収斂したり，特定の研究領域で構築されたグランド・セオリーを実践の場へ持ち込み，その遂行を学校・教師に要請したりする事例も見受けられる。教育実践，あるいは，教育現場へのこのような上意下達的な研究者の係わり方では，学校や教師との長期に渡る信頼関係を築くこと，さらに，学校組織や授業の中に潜在する複雑で重層的な実践の理論を導出することは難しいと思われ

る。

したがって，教育実践研究の推進と発展，あるいは，教育実践への支援にあたって，まず，研究者は，教育実践が行われる学校，授業に継続的に係わりながら，その場における当事者性を担保し，実践者である教師との協働研究，子ども／生徒の学習・発達支援，学校の研究体制構築支援にあたる必要がある。また，実践者である教師も“探究者としての教師”(秋田, 2005)となり，長期に渡って自らの実践を省察，再構成していくという刷新的視座で，授業などに関わる実践の創造を持続的に志向する必要がある。

２．教育実践研究の方法としてのアクション・リサーチ

A. アクション･リサーチの特徴と展開

そこで，教師と研究者，双方による持続的，刷新的な教育実践研究の方法として，近年，関心が高まっているのが，アメリカの社会心理学者クルト・レヴィンが提唱した“アクション・リサーチ(action research)”である。アクション・リサーチとは，“社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり，社会行動へと導いていく理論”であり，多数事例の平均から静的な一般法則を導出する実証主義研究とは異なり，単一事例から“全体的な具体的事実とその固有の性質”を導出し，その事例の時間的及び力動的変化を捉える診断研究である(レヴィン, 1954)。秋田(2005)は，他の研究方法と比較して，アクション・リサーチの特徴を以下のように捉えている。

> 実証主義は，調査や短期的な実験的介入研究により，ある特定の側面について一般化可能な仮説検証を行う方法である。また解釈的研究は参与的なエスノグラフィー研究によって，記述説明していく方法である。これに対して，アクション・リサーチは，変化や変化によってその行動主体の意識の改革が図られる特徴がある。変化を図るということは現状に対して何らかの批判的見解をもって変革するということが前提にある。（中略）場にいる“私”は，傍観するだけでなくその場で何ができるのかが問われる研究パラダイムということができる。(秋田, 2005, p.172)

そして，アクション・リサーチは，当事者または当事者グループが，“計画-実行-評価”サイクルの螺旋過程を通して単一事例の診断を行いながら，事態の改善を図っていく方法を採る(Eliot, 1991)。具体的には，図 1 に示したアクション・リサーチの展開モデルの中で，サイクルを繰り返すたびに行われる実行と効果のモニター(分析)，失敗と効果の明確化により初期のアイデアや計画は修正され，そこで問題解決に至る方法や問題解決を阻害する要因も発見されていく。したがって，アクション・リサーチは，第 1 に，その場(事例)の当事者の主体的な参加研究であり，第 2 に，単一事例の診断研究であり，第 3 に，螺旋過程での事例の連続変化を追跡，記録，評価，再構成していく事例研究としての性格を有する。

では，アクション・リサーチは教育実践研究の方法としていかに実施していくのだろうか。そもそも，教育におけるアクション・リサーチはその診断的，刷新的特質から，実践者である教師個人の授業改善，カリキュラム開発，そして専門性発達を促進する手法として用いられてきた。しかし，特に，アクション・リサーチによるカリキュラム開発は学校全体や同僚間の議論を通して為されるため，現在では，教師個人から学校全体，さらには，教師や学校と研究者との協働による研究手法としてアクション・リサーチが用いられることが多い(秋田, 2005)。例えば，教師と研究者との協働研究として，秋田・市川・鈴木(2000)は，小学校 2 年生の 1 学級内の子ども間の関係や子ども個々人の教室でのふるまいのあり方を，教室談話の時期的変化の分析から検討する目的で，1 年間継続的な教室観察を行いながら，参観記録のビデオ視聴に基づく教師との定期的カンファレンス(対話)を実施した。そして，教室談話の時期変化と定期的カンファレンスでの教師の経験と省察から，1 年間の教室談話の変化と

変化を生み出す子ども間の関係性に対する教師の認識と介入行動の過程を捉えている。この研究では，アクション・リサーチにより教師と研究者が学級内の子ども，子ども間の関係性を協働で分析(診断)しながら，教師の子どもに対する捉え方，係わり方の改善が為されていく過程が描出されている。

この秋田らの研究に見られる，教師と研究者による共同生成的なアクション・リサーチは，(1)教師と研究者の信頼関係(ラポール)を形成することから始まり，(2)研究課題とデータ収集方法の吟味，研究計画の立案と推敲，(3)行動の過程と結果の分析，(4)課題の明確化と継続的サイクルの展開，という実施手順をふむことなる(秋田, 2005; Eliot, 1991)。この実施手順の過程で，教師と研究者はその場の問題状況に対する診断を綿密に行いながら，必要なデータを収集するための方法を拡大したり，収集データの解釈の妥当性と信頼性を高めたり，研究過程でのそれぞれの気づきや思い，情動を記録したりする必要がある。また，以上の教師と研究者による共同生成的なアクション・リサーチの実施手順や考慮点は，教師が同僚と協働で授業改善やカリキュラム開発を志向したアクション・リサーチにも共

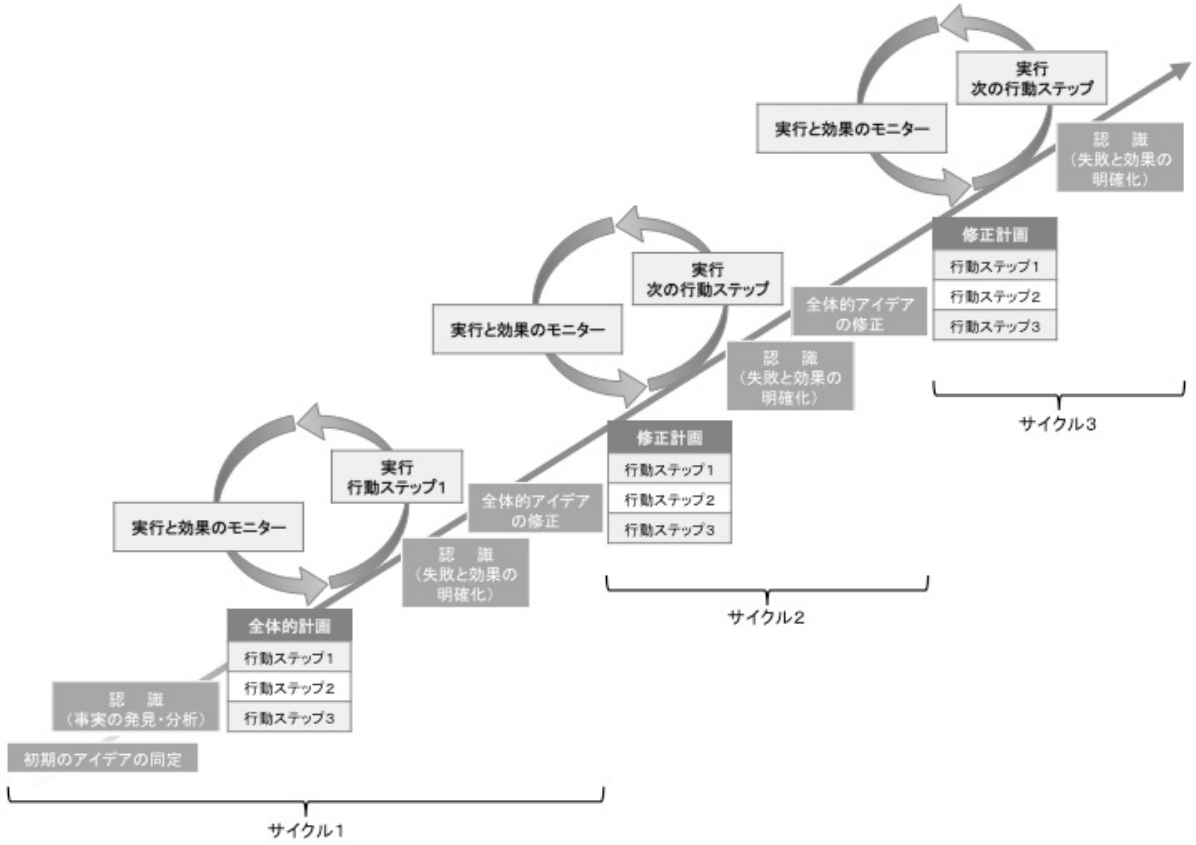


図 1　アクション・リサーチの展開モデル

Eliot(1991)による“レヴィンのアクション・リサーチ・モデル改訂版”(p.71)に基づき筆者が作成

通している。

B. 教育におけるアクション・リサーチの実施課題

このように，教育におけるアクション・リサーチは，実践者である教師が，あるいは，教師と研究者が協働して，教師自身の実践や学校自体の取組の内側にある問題に直接関与，接近し，その問題解決やそこに至るまでの教職専門性開発，カリキュラム開発，学校の同僚性構築に資する実践研究の方法と言える。しかし，教育におけるアクション・リサーチを実施し，“計画-実行-評価”のサイクルを

展開，継続して新たなカリキュラムを開発したり，授業や学校を変革したりしていくことは，教師及び研究者にとって決して容易なことではないだろう。すなわち，アクション・リサーチの実施にあたって，その実施者たる教師の実践能力，研究者の研究推進能力が試されることになる。以下，教師及び研究者がアクション・リサーチに従事する際に生じる少なくとも 3 点の困難を課題として挙げていく。

(1)研究者は教師，子ども／生徒，学校とどのように係ることで，また，教師は子ども／生徒，同僚とどのように係わることで実践の変化をより促すことができるのか
(2)教師も研究者も時間的連続性ある授業実践や子ども／生徒の学習･成長過程をいかに見取り，それらに内在する意図や意味をどのように読み取るのか
(3)観て読み取った教育実践の現象を，当事者性を担保しながらいかに分析，記述し，実践の改善を図っていくのか

(1)は“実践への係わり方”に関する課題であり，(2)は“実践の見方”に関する課題であり，(3)は“実践に対する変化の促し方”に関する課題である。これら 3 つの課題は，アクション・リサーチに従事する際に教師，研究者に生じ得る複雑で難易度の高い課題である。同時に，実践への係わり方，見方，変化の促し方は，教師と研究者双方が培うべき能力，開発すべき専門性である。また，単一事例内での問題解決サイクルを循環するアクション・リサーチを実施，展開するにあたり，特に実践の場に新たに参入する研究者には事例の文脈や状況に根ざした知識が求められる(Greenwood & Levin, 2000)。この点について，藤江(2007)は以下のように述べている。

> アクション・リサーチによって解決しようとする問題は一人の教師の 1 時間の授業づくりから学校改革までさまざまです。いずれの取り組みであっても，その対象をみているだけではうまくいきません。その授業が単元のどのような位置にあるのか，授業者の教師はどのような個人史をもっており学校のなかでどういう同僚性を築いているのか，学習者の子どもがどのような学習経験や生活経験を経ているのか，などについて十分な理解がなければ，有効な手だて講じられません。このことが教えるのは，教育という営みの複雑さや多層性です。アクション・リサーチは，教師，子ども，授業内容や教材が有機的流動的に関わり合いながら営まれる複雑な時空間を丁寧に探索し，課題を見出し，その解決策を構想するための感受性や，課題解決を効果的にすすめるための見通しを立てる創造性が必要であることを教えてくれます。(藤江, 2007, p.272)

このように，研究者が教師と協働でアクション・リサーチを実施するにあたっては，当事者を取り巻く関係性や学習履歴など，事例状況を構成する知識の深い理解に加え，状況分析のための“感受性”や問題解決のための“創造性”が必須となり，これら能力や感性を培う必要がある。

3．教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティの創造

以上，教育実践研究におけるアクション・リサーチの必要性と，アクション・リサーチの実施課題に鑑み，2011 年 5 月 21 日，福井大学教職大学院のスタッフを中核として“教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティ(以下，Co-PARE: Communities of Practice for Action Research in Education と標記)”を立ち上げた[1]。

A. 実践コミュニティの目的とメンバー構造

Co-PARE の初回ミーティングでは，教育実践の主体である教師をはじめとし，教育研究の多様な専

門領域を背景としながら教育実践を中核に据えた実践研究，学校や教師との協働研究に従事する研究者が集い(図 2)，それぞれのアクション・リサーチ推進にかかわる能力向上，専門性開発を促進することが実践コミュニティの目的として定められた。

具体的には，実践コミュニティのメンバー，一人ひとりの“実践への係わり方”，“実践の見方”，さらには，子ども／生徒の学習過程を読み取る感性，教師や子ども／生徒の語りの聴き方，実践を記述する方法など

を交流することで，コミュニティの実践者メンバーは特に授業づくりや学校づくりに資する実践の創造性を培うこと，研究者メンバーは特に教育実践の複雑性や多層性を理解し，実践を多角的に分析，解釈する能力を培うことを目指すこととなった。

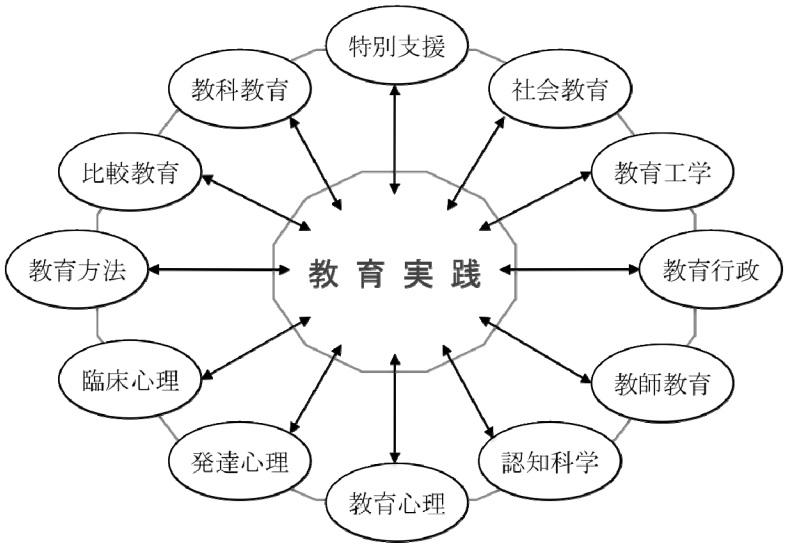


図2　Co-PARE のメンバー構造

Co-PARE のメンバーは、教育実践の主体である多教科・多学校種の教師群と，教育実践を中核に据えた研究，教育，支援を遂行する多専門領域の教育研究者群で成り立つ。メンバーは実践コミュニティでの活動を通して互いの実践，研究課題，理論，方法を交流，共有，吟味，洗練し合う。実践コミュニティで培った視点，方法，感性はそれぞれの教育実践，専門領域における活動に活かされる。なお，研究者メンバーの中には，複数の専門領域を横断する学際的研究に従事している者が多い。

B. 実践コミュニティの活動内容

そこで，Co-PARE では以下に示す 3 つの実践的活動と研究会を通して上述の目的達成を図ることにした。

(1) 授業実践の参観及び授業研究会

福井大学教職大学院の拠点校・連携校の公開授業や，福井大学教職大学院の修了生あるいはメンバーと交流ある教師の授業を参観させていただき，授業参観記録を作成する。そして，その後の Co-PARE 授業研究会において，メンバーそれぞれが作成した授業参観記録に基づき，同じ実践を見た際の視点，実践の中で起こった出来事の解釈などを交流する。

(2) 実践事例の研究会

メンバーによる収集事例(実践記録やビデオ記録，プロトコルデータ)を持ち寄り，事例解釈の視点や分析，方法論などの検討を行う。

(3) 文献講読・翻訳

Co-PARE の活動を通して検討すべき理論や文献が見出された際に行う。

Co-PARE 立ち上げに関わったメンバーの大半が福井大学教職大学院関係者であることと，各メンバーの業務時間に鑑み，Co-PARE 研究会は当面，福井大学教職大学院・合同カンファレンス後や夏期・冬期集中講座開催期間中に合わせて行うことにした。また，上記活動及び研究会の合間に，公式・非公式にミーティングを行い，活動の計画や方向性を話し合うことも確認した。さらに，実践者である教師の専門性開発に寄与するという本実践コミュニティの目的に基づき，活動を試験的に展開しながら，福井大学教職大学院の修了生である若手教師・現職教師にコミュニティへの参加を促して行くことも確認された。

以上の活動内容及び確認事項に基づき，Co-PARE の活動を試験的に展開していった。

４．教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティの展開

2011 年度，Co-PARE では全 4 回の授業参観-授業研究会を実施した(表 1)。第 1・2 回は 2011 年 6 月 3 日(金)に福井大学教育地域科学部附属中学校(以下，福大附属中と表記)で開催された教育研究集会の授業参観を行った。メンバーの多くが参観した国語科の高橋和代先生と社会科の森田史生先生の授業を研究会での検討授業とし，それぞれ 7 月 9 日と 8 月 17 日に授業研究会を行った。第 3 回は 2011 年 10 月 28 日に開催された福井市至民中学校(以下, 至民中と表記)の公開研究会における英語科の鈴木三千弥先生と社会科の中谷忠裕先生の授業参観を行い，12 月 3 日に授業研究会を行った。第 4 回は 2011 年 12 月 2 日に開催された福井大学教育地域科学部附属小学校(以下，福大附属小と表記)で開催された教育研究集会の授業参観を行い，生活科の浅野尚美先生の授業を研究会での検討授業とし，2012 年 1 月 5 日に授業研究会を行った。

授業研究会では，各メンバーが授業参観記録に基づくレジュメを作成，持参し，“授業の何をどのように見たのか”を自由に報告することとした。そして，メンバーの報告を受け，他メンバーがいかなる感想や思いを抱いたのかを表象し, 互いの“実践への係わり方”や“実践の見方”を交流していった。なお，第 1 回研究会前の非公式ミーティングにおいて，授業者に Co-PARE 授業研究会に参加いただき，授業の意図や思い，学級生徒の状況を語っていただく必要性が提示された。このことから，授業者の業務の都合が許す限りで参加を依頼することとし，結果，第 1・3・4 回の授業研究会では授業者に参加いただいた。これにより，授業者自身の見解と複数の参観記録に基づき，より多角的に授業実践を捉えることが可能となった。

表1　2011 年度の Co-PARE の活動

	授業参観	授業研究会
第 1 回	福大附属中教育研究集会(6/3)	福大附属中・高橋先生(国語科)授業研究会(7/9)
第 2 回	公開授業の参観	福大附属中・森田先生(社会科)授業研究会(8/17)
第 3 回	至民中学校公開研究会(10/28) 公開授業の参観	至民中学校・鈴木先生(英語科)，中谷先生(社会科) 授業研究会(12/3)
第 4 回	福大附属小教育研究集会(12/2) 公開授業の参観	福大附属小・浅野先生(生活科)授業研究会(1/5)

そこで，2011 年度 Co-PARE の活動の中で，私自身がいかなる授業参観記録を作成し報告してきたのか，また，各授業研究会での参観記録の交流，研究協議を通してメンバーにいかなる学びがあったのかを，第 1 回の研究会活動を事例として省察し，授業研究会の内容と展開，実践コミュニティの学びの一端を検討していく。なお，授業参観記録内の生徒の名前は全て仮名で表記している。

第 1 回 Co-PARE 授業研究会 福大附属中第 46 回教育研究集会

公開授業Ⅰ　国語科(3 年生）授業者:高橋和代先生

Co-PARE 第 1 回授業参観-授業研究会にあたって，私は，福大附属中・高橋和代先生の公開授業：3 年生・国語科を参観し，記録を採った。

A. 公開授業について

単元名は，“僕らの国研，ベスト 3 を選ぼう「聞くこと・話すこと」「書くこと」”で，本時は単元 4 時間中の 3 時間目に相当していた。福大附属中の生徒は，“1 年間かけて各自のテーマに基づき研究を行い, 個人国語研究をレポートにまとめ, クラスで 1 冊の「国語研究録」をつくる”ことになっており，学年毎の国語研究録作成 3 サイクルを通して, 生徒の 4 つの学び：“追求するテーマそのものについての学び”，“追求した成果を論理的に書くという学び”，“探究方法や探究する力についての学び”，“学び合いによって自らの学びを高めていくという学習方法についての学び”，を培っていく。本単元は，“2 サイクル目の終わり「省察」”と位置づけられており，学級生徒が作成した国語研究録を生徒同士で評価し合う 1 時間目, 評価を受けて絞り込まれた 10 作品を生徒たちが 2 グループに分かれて読む 2 時間目を終えていた。2 時間の授業を受け，本時は国語委員を司会，書記として議論を展開し，4 つの観点：タイトル，研究内容・わかりやすさ・伝わりやすさ，考察，表現・まとめ方，から学級生徒それぞれの意見を聴き,国研ベスト 3 を決定することになっていた(福井大学教育地域科学部附属中学校, 2011, p.8)。

教育研究集会の当日に配布された学習展開案から，高橋先生は本時のねらいとして，“(1)国語研究のレポートから，国語への興味関心を広げることができる，(2)他の人のレポートを読み，そのレポートの良いところを見つけることができる，(3)レポートの良さを，根拠をあげて話すことができる，(4)自分のレポートの改善点に気づき，更なる課題を見つけることができる”，の 4 点をあげていた。

B. 私の授業参観記録とその省察からの学び

Co-PARE 授業研究会では，国語科の公開授業を参観していないメンバーも多数いたため，まず，ビデオ記録を全員で視聴しながら授業者である高橋先生に授業の概要，これまでの学習過程をお話いただいた。その後，授業展開の概略を示した私の授業参観記録に基づき，私が公開授業をいかに見て，生徒と教師の活動をどのように意味づけたのかを報告した。なお，今回，私が作成した授業参観記録では，まず，授業の各展開で印象的であった生徒と教師による談話過程を示し，特に私が着目した発話に下線を付し，太字・斜体により強調した(表 2)。

表2　福大附属中第 46 回教育研究集会･国語科の参観記録①授業展開

【展開1】授業開始直後

吉田くん：今から僕が「頑張るぞ！」って言うので，言ったらみんな「おー！」って言ってください。
生徒たち：(笑い)
吉田くん：じゃあ，みんなで最後の研究集会，頑張りましょう。頑張るぞ！
生徒たち：おー！（笑い・拍手）
吉田くん：国研，ベスト 3 を決める。6 つの作品から，4 つの項目それぞれでベスト 1 を決める。
生徒たち：(司会の話をよく聴いている）

【展開2】Open-question

吉田くん：誰か～。
野坂くん：まず B の「知られざる漢字の過去＆未来」，今の漢字の成り立ちが分かりやすい。タイトルから分かる。
吉田くん：他ありませんか？あてていきます。
高橋先生：(「ちょっと待って」といったジェスチャーを示し吉田くんを静止し）司会者ドキドキしてるんやで，自分からがいいね。ありませんか？
朝倉くん：はい。

吉田くん：浅井くん。
朝倉くん：I の，=======（聴き取り不可） 興味の湧くタイトルだと思います。
吉田くん：他ありませんか？
野坂くん：さっきは意見がまとまってなかったんでまとめたいと思うんですけど。
高橋先生：気持ちが嬉しい。
吉田くん：他ありませんか？

【展開3】指名（順番）による発言①

吉田くん：当てていきます。小林さん。
小林さん：（吉田くんに向けて発言しようとする）
高橋先生：（小林さんにクラスメイトに向けて発言するようジェスチャーでうながす）

高橋先生のリヴォイシング（「言い換え」や「疑問」），問いかけ（確認），発言指示，
発言への感謝：ありがとう

【展開4】国語委員の戸惑い，迷い 23:20

＊国語委員による生徒の意見の分類と，生徒一人ひとりの分類とに相違が生じる
＊戸惑っている書記担当の女子生徒に高橋先生が気づき，彼女らの戸惑いを生徒たちに伝え，どうすればよいのかを問いかける。
高橋先生：ちょっとご近所と相談してみてください。（相談指示）
吉田くん：ずっと当てることが続いているんで，自主的に手を挙げてください。
→野坂くんの自発的発言
→高橋先生のリヴォイシング

【展開5】指名（順番）による発言②

林さん：村上春樹の=======（聴き取り不可）
書記：（発言内容把握できず困惑している）
高橋先生：ごめんね，こっちでバタバタしてしまって。私が言ってしまうとあれなんで，林の言葉で言って欲しい。
林さん：（もう一度発言）
高橋先生：自主的な発言はありませんか？
矢部さん：読んだ後も村上春樹に=======（聴き取り不可）
高橋先生：（書記の板書を声かけによりサポート）

弓長さん：*F の資料で，たぶん他者の視点だと思うんですけど，前の授業でも先輩のレポートでも，いっぱいぎっしりきっちり書いてあるけど読んでしまうというか，引き込まれてしまう，いっぱい字が書いてあるけど，一見読みにくいかなって思ってしまっても，話の内容が，流れに沿っていているので，研究内容が流れているっていうか，すごい読み易いし，分かりやすいなと思いました。*
高橋先生：弓長さん聴いていいですか？あなたは，みんなの作品を丁寧に読んでいた，今，流れに沿って追いかけられるって言っていた，あなたがなんでそう感じたのか，言えたら話してくれるかな。
弓長さん：私のやり方と違う，基本から解説している。（高橋先生の求めに応じて，意見を述べる）
高橋先生：（笑顔で）ありがとう。

弓長さんは，クラスメイトが発言するときにほとんど，発言している生徒を見つめ聴いている。
→他者の意見（＜世界＞）にコミットメント（専心没頭）し，自分の意見（＜世界＞）と交流している

【展開6】考察をもう少し

渋谷さん：D の=======（聴き取り不可），なんでこんな言葉を使っているのかなって，ドキッとした。
高橋先生：山田くんはマクドナルドって，良さを見つけて発言してくれたね。（笑顔で）嬉しいです。

【展開7】弓長さん・森さん・小岩さんの意見から，評価点の多様さを確認

【展開8】良い作品選び

生徒たちは相談
横山くん：タイトルは・・・B と D に決まりました。
高橋先生：B と D ね。
横山くん：じゃあ次いきます。
高橋先生：あっ，横山くん，なんで 2 個にしたの？
横山くん：票差が 1 票だったから

高橋先生：票差１票で，でも１多かったんだよね？なんで２つになったの？
横山くん：（小さな声で）これで１つにしたら，悪いと思って。
高橋先生：（笑い）
生徒たち：（笑い）
高橋先生：思いやりだ。１票だったらどっちもいいんだよね。

【展開9】 国語委員の感想

以上の授業展開とそこでの生徒と教師による談話過程に基づき，表 3 に示した授業事例に対する私の解釈的分析を報告した。

表3 福大附属中第 46 回教育研究集会・国語科の参観記録①授業事例の解釈的分析

生徒の挑戦を支える教師のケア，生徒のケア
― 高橋先生と生徒たちの教室での居方から ―

(1) 生徒の挑戦を支える教師のケア

本授業では，国語委員の生徒 4 名が授業の司会，書記，総括を担当しており，授業は一貫して彼ら（彼女ら）の活動により進行していった。そのため，国語委員 4 名にとって挑戦水準の高い授業であったと言える。

もちろん，高橋先生は常に国語委員それぞれの活動に気を配り，授業進行や板書整理が停滞した際には的確に助言を与えたり，励ましたりしていた。このような，高橋先生の情動的な温かさ，係わりが国語委員 4 名の挑戦を支えていたと言える。さらに，高橋先生の温かい係わりは発言生徒への感謝の言葉にも顕著に現れていた。高橋先生の情動的な温かさが教室全体を次第に包み込み，フロア生徒の発言，特に自発的な発言をも促していたように見受けられた。

また，高橋先生は助言や励ましだけでなく，フロア生徒の発言を多様なリヴォイシングで応じたり，生徒に具体的説明を要求したりした。これらの働きかけは，一方では，フロア生徒の発言を全体に広げたり，洗練したりする機能を有し，他方では，国語委員 4 名の司会・進行，書記に資する思考や判断などの認知活動を支えていたと思われる。したがって，高橋先生は情動的，認知的に国語委員 4 名の挑戦を支えていたと言える。

教師のケアにより構築された，安定した足場があることで，生徒は少しリラックスして難しい課題に勇気を持って挑戦できるのではないだろうか。

(2) 生徒の挑戦を支える生徒のケア

国語委員 4 名の挑戦を支えていたのは高橋先生の情動的な温かさ，ケアだけではない。フロアにいる生徒たちも国語委員 4 名の挑戦を支えケアしていた。例えば，授業開始直後の場面では吉田くんの「『おー！』って言ってください」に対する生徒たち全員の温かな笑顔と応答，「自主的な発言」要求に対する野坂くん，朝倉くんなどの即時的応答は，国語委員に対する生徒たちの協力であり励ましと捉えられる。あるいは，指名や順番による発言であっても，生徒たちは国語委員に向けて自己の意見を明確に，丁寧に伝えていた。さらに，国語委員の説明や進行に対しても生徒たちは真摯に聴き応じ，それらを妨げることは一度もなかった。フロア生徒から国語委員生徒への協力，ケアである。

また，授業最後の場面で，横山くんからフロア生徒たちに示されたケアが印象的であった。最初に吉田くんが「ベスト 1 を決める」と説明したのにも関わらず，横山くんは 2 回，2 つの報告をベスト 1 に選んだ。この選択理由は，彼の発話「悪いと思って」から推察されるように，クラスメイトへのケアを起源とする罪悪感に由来していた。つまり，1 票差で敗れてしまうクラスメイトの気持ちを推し量ったからこそ，横山くんは罪悪感の生起を予感したのであり，その予感に基づいて 2 つの報告をベスト 1

に選ぶ判断を下したのである。ここでは，横山くんの判断に対する高橋先生，フロア生徒たちの反応も温かかったことも印象強い。

それから，もう一点，注目すべきは弓長さんのクラスメイトへの眼差しである。フロア生徒間でのケアは多く読み取れなかったが，彼女は教室で唯一，ほとんどの発言生徒を常に観て，発言に耳を澄ませていた（おそらくクラスメイトの見解と自己の意見とを思考の中で交流させていたと思われる）。彼女は教室最後方に座っていたため，発言生徒のほとんどは，彼女が眼差しを向け発言を傾聴していることに気づかなかったかもしれない。しかし，彼女の居方を観ていると，真摯な聴き手が存在するからこそ，話し手が自己の意見を語ることができるのであり，そして「聴く／話す」の媒介者（国語委員と高橋先生）が議論をスムースに，あるいは深く展開することができるのだろうと思えた。

（補足）教師の挑戦を支える生徒のケア

本授業は，国語委員 4 名にとってだけでなく，授業者である高橋先生にとっても挑戦的であったと推察される。先述したように，本授業の進行全ては国語委員の生徒に任されていた。そのため，授業がどのように展開していくのか，見通しが十分にはきかない。おそらく，高橋先生は授業前に少なからず不安を感じていたと推察される。しかし，それでも，その不安は，2 年以上係わり育ててきた生徒たちの学び，探究の過程に対する信頼によって，低減していたのではないかと思われる。授業中の高橋先生はおそらく，生徒を信じて（信頼して）挑戦的な本授業に臨んだのではないだろうか。

そして，授業中，生徒たちの（おそらく意識的でないであろう）活動が，高橋先生の挑戦を支励ましていたように思われる。フロア生徒たちが示した幾つかの自主的な発言，国語委員の挑戦と頑張り，高橋先生が「嬉しい」「ありがとう」と応じたフロア生徒たちの発言，あるいは全ての生徒が示した多くの笑顔とクラスメイトへのケアが，高橋先生にとって自らの挑戦に対する明確なフィードバックであったのではないだろうか。

生徒の挑戦と教師の挑戦がパラレルに進行する中で，教室で生起した多層的で多面的なケアがそれぞれの挑戦を支えていたように思う。

この解釈的分析が明示するように，私は，ケアリング[3]という視座から，授業における教師と生徒，生徒同士の相互作用を談話過程に即して見ている。生徒が学習課題に没頭し，協働により教科の知識理解を深め，さらに，本時のように教師と生徒が共に挑戦的課題に取り組む授業では，ケアリングの少なくとも 3 つの位相，(1)教師から生徒へのケア，(2)生徒同士のケア，(3)生徒から教師へのケア，が立ち現れてくる(図 3)。

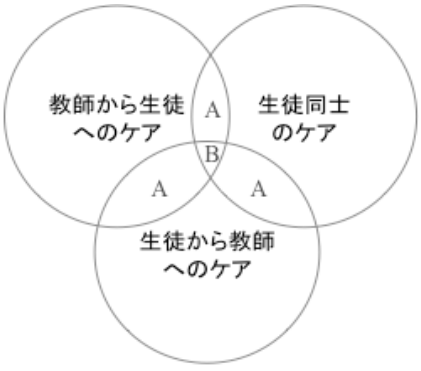


図3　授業におけるケアリングの 3 位相

第 1 の教師から生徒へのケアは，教師の生徒に対する声かけや励まし，あるいは，生徒の発言に対する教師の返答やリヴォイシング，表情変化などに見られる情動的反応から捉えられ，第 2，第 3 のケアと比較すると捉え易い現象である。第 2 の生徒同士のケアは，生徒による友人の意見傾聴や価値づけ，生徒同士による教え合いや学び合い，友人を気づかうさり気ない行動(例えば，友人の落とした消しゴムを拾う，明確な発言ができず困惑している友人への援助発言，授業参加に消極的な友人への励ましなど)から捉えられ，主に協働学習やペア学習の場面で立ち現れてくる現象である。第 3 の生徒から教師へのケアの表出頻度は少ない。なぜなら，授業において，教師と生徒のケアリング関係は同等ではなく，生徒は日常的に教師から“ケアされるひと”であり，教師を“ケアするひと”ではないた

めである(Kimura, 2010)。すなわち，生徒から教師へのケアは授業参観においては見えにくい現象である。しかし，生徒が教師の意図を読み取り，それに応じた行動や発言を示す，あるいは，教師の代わりに消極的授業参加行動を示す友人を注意するといった生徒の向社会的行動は，生徒から教師へのケアと捉えられる(木村, 2010)。

そして，ケアリングの 3 つの位相の内，2 つ以上の位相が交流するところで(図 3 中の A 領域)，授業における学習課題に対する生徒の挑戦，あるいは，授業を展開しデザインしていく教師の挑戦に対する支えが強固となると推察される。さらに，ケアリングの 3 位相全てが交流するところでは(図 3 中の B 領域)，教師と生徒，双方の学習が活性化され，両者が共に探究者となり協働で学習課題の解決に向けて専心没頭し，新たな知識を創造していく可能性も考えられる。

このように，授業参観記録を作成し，その記録や事例の解釈的分析を行うで，授業参観において自らが有している授業の見方が明らかとなる。さらに，記録や事例，解釈的分析に対する省察を加えることで，事例から得られ明確化されたアイデアの抽象度を上げ，実践を通した理論に近接した仮説モデルを描出することが可能になると思われる。

なお，本報告を受けての研究協議では，まず，授業者の高橋先生は“国語委員に授業進行を任せたことは私にとって文字通り挑戦的であり，当然，不安も感じていた”，“それでも，国語委員の頑張る姿，横山くんの優しい気持ち，弓長さんの友達の意見を真剣に聴く姿，そして生徒たち全員の学ぶ姿に励まされた”と仰っていた。この語りから，私の参観記録は授業者である高橋先生の経験世界に少なからず接近していていたと推察される。また，他の参加メンバーからは，ケアリングという視座から授業を見ることへの同意意見が多く出された。ただし，本時において生徒が何を学んだのか，という授業における生徒の認知についての見取り，分析も必要であることが示された。このことから，生徒と教師それぞれの，授業におけるケアリングと学習との相関関係を示す必要性を学び，それを実現可能な事例収集及び事例の解釈的分析を行うことが，私自身の今後の課題となった。

それでは，同授業を参観した実践コミュニティの他メンバーはどのような授業参観記録を作成し，いかなる分析を行ったのか。そして，他メンバーの授業参観記録とその報告を受けて，私自身にいかなる学びや気づきがあったのだろうか。次にこの点を省察，検討する。

C. メンバーの授業参観記録とその省察からの学び

私と共に高橋和代先生の公開授業を参観した実践コミュニティのメンバーは，特別支援教育を専門とする笹原未来先生，教育方法学を専門とする八田幸恵先生の 2 名であった。

C-1. 生徒個人の学習過程を追うこと

笹原先生の授業参観記録は，主に矢部くんという男子生徒 1 名の授業中の姿，行動，つぶやきを詳細に記録し，彼がいかに友人と係わりながら授業に参加していったのかを分析したものであった。

笹原先生の授業参観記録によると，授業序盤，矢部くんは次々に発表される友人の意見を聴きながら，ワークシートに友人の意見を書き込み，時々，隣の山田くんと友人の意見に関して相談する場面も見受けられた。このように，矢部くんは“自分から手を挙げることも，指名されることもなく，意見を皆の前で表明することはないが，静かに授業に参加”していたという。しかし，授業中盤になると，矢部くんは友人の意見をワークシートに書き込むのをやめてしまう。この矢部くんの行動に対して，笹原先生は“思考が追いつかなくなったのか”あるいは“他者の意見を聴くことに集中するようになったのか”と 2 つの解釈可能性を示し，どちらにせよ“この場面では生徒の発表を継続するのではなく，生徒が他者の意見をじっくり吟味し，自らの思考を整理する間が必要だった可能性がある”と示唆された。

また，授業終盤の国研ベスト 1 を選ぶ場面で，矢部くんは自分にとっての“国研ベスト 1”を真剣に選ぶ。ここでは，隣の山田くんの作品がベスト 1 候補として選出されていたことから，矢部くんは山

田くんに“B(山田くんの作品), 良くない？”と言い, 山田くんの作品をベスト 1 にしようと考えていた。しかし，山田くんは矢部くんの意見に“いや・・・と照れたように否定”し難色を示したという。そして，山田くんは“I” と言い，別の作品をベスト 1 として挙げた。山田くんの応答を受け，矢部くんは研究 I を含め，もう一度，全ての国研を概観するが，“えー！何で選べばいいのか分かんない」とつぶやき，ベスト 1 選出に悩んでいた。また，司会が 4 観点毎にベスト 1 を決めると告げ，多数決を採り始めたことから，観点別ではなく総合判断でベスト 1 を決めると考えていた矢部くんは戸惑っていたという。笹原先生はこの事例場面から，“司会を務めた国語委員の生徒たちは，どのような方法でベスト 1 を決定するのかをフロア生徒に知らせる必要がった”と解釈し，“教師もまた，国語委員の生徒たちの進行や採決を援助するための手だてが必要だった”と提起した。

このように，笹原先生の授業参観記録は生徒個人の学習過程(授業参加行動や友人との対話など)の詳細をナラティブに記述した記録であった。そして, 参観記録に基づき, 生徒が学習に没頭した時間, 友人と話し合い協働した場面，学習課題につまずいた瞬間，学習課題の探究をやめた瞬間などを同定し，教師に必要な生徒に対する働きかけや支援の在り方を提起することが可能となっていった。私自身も，授業参観においては，生徒個々人あるいは特定生徒グループの学習状況を詳細に記録することに努め，生徒の学習を促進／阻害する要因を推察しようと心がけている。しかし，私は今回の授業参観において，学級全体を俯瞰的に見て，そこで明示される生徒の発言，言い換えれば，授業展開や学習課題から見て“正統的な発言”を主に捉えていた。このような俯瞰的な授業参観方法と記録の取り方では，授業展開と学級全体の学習状況は把握できても，生徒個々人の学習過程を把握することは難しい。

以上より，私は笹原先生の授業参観記録とその報告から，生徒個人の学習過程を詳細に記述する意義を改めて学び，私自身の実践の見方を反省することとなった。なぜなら，研究者が教師と協働で授業改善のアクション・リサーチを実施する上で，生徒固有の学習方法や生徒同士の関係性を把握し，授業実践の改善点を同定することは必須と考えられるためである。この学びと反省を受け，私は今後の授業参観において生徒個人や生徒グループの学習過程をナラティブに記述し, 分析することにした。

C-2. 単元デザインと評価に接近すること

八田先生は，学級生徒が本単元で何を学び，いかなる能力を身につけるに至ったのかという視座で参観記録を分析していた。

八田先生が用意されたレジュメでは, まず, 生徒たちが本単元に至るまでに, 昨年度までの 2 年間, 国語研究録評価表で自らの国語研究を評価してきたことが抑えられ，それに基づき，本単元の学習過程として以下 5 つが示されていた。

(1)クラスのメンバーが昨年度書いた国研からベスト 3 を選び, 評価基準に関する合意を形成する
(2)昨年度の 3 年生が書いた国研を評価表と照らし合わせ, 自分たちの評価基準に関する合意を形成する
(3)2 年生に国研の書き方を紹介するために，自分たちの選んだベスト 3 を再度評価表と照らして話し合う中で，評価基準に関する合意を形成する(本時)
(4)実際に 2 年生に向けた国研の書き方の紹介文を書く
(5)今年度の自分の国研のテーマを決定する

以上を踏まえ，生徒たちには，(4)を行うために，(1)(2)(3)の学習を通して“クラスでの評価基準の合意形成”を行い，(5)を行うために，(1)(2)(3)の学習を通して“自身の問題意識の振り返りと他者のテーマへの視野”を広めることが求められていたと八田先生は分析されていた。つまり，八田先生の授業参

観記録の分析は，授業を 1 時間のみの現象として捉えるのではなく，授業 1 時間を構成する単元のデザインや昨年度まで生徒たちの学習過程をまず把握することから始まり，そこから，本時の授業で教師がどのような意図で授業をデザインしているのか，そして，本時の授業における生徒たちの学習知識が次の授業での学習にいかに繋がり，活かされていくのかを推察するに至っていた。そして，八田先生は以上の分析に基づき，生徒たちによる国研の評価基準合意形成過程の実際を知る必要性，生徒の学習内容理解の程度を把握する必要性を提起していた。

このように，過去の年度からの生徒たちの学習履歴，単元開始時からの生徒たちの学習過程，本時以降に予定される生徒たちの学習内容という，遠隔した過去・近接した過去・近接した未来の 3 つの時間軸から授業を捉えることで，生徒たちが単元全体，あるいは，国語研究録作成を通していかなる学習を行っているのかに接近可能となる。そして，以上の分析から，本時の課題に対して生徒たちがどの程度，学習に専心没頭し，どの程度，学習内容を理解したのか，そして，いかなる能力を身につけたのかを推測することが可能になると思われる。

以上より，私は八田先生の授業分析とその報告から，1 回の授業を単元全体の視座から捉え，その位置づけを探ることで，教師による授業デザインとその意図，さらに，生徒たちの学習履歴に接近することが可能となることを学んだ。また，私は，授業を“評価”という視座からも捉える重要性にも気づかされた。授業及び単元を通して，生徒たちはいかなる知識や能力を学習し身につけていくのか，これらの点を授業参観において意識することで，生徒たちの関係性と認知的学習活動とがいかに相互作用していくのかに接近可能となると思われた。

D. 研究協議参加メンバーの省察

それでは，私以外の実践コミュニティのメンバーは授業研究会での研究協議をいかに省察し，考察したのだろうか。そこで以下では，第 1 回授業研究会に関してメンバーよりいただいたメールから，授業者の高橋先生，報告者の八田先生，報告傾聴者の石井先生，それぞれ授業研究会への参加形態の異なる 3 者の省察を分析する。

高橋先生

いろいろな「研究会」があるのだと改めて感じた。

７年前、附属中に赴任して知った「子どもの学びを見取る」という研究会は、当時の私にとって衝撃的だった。「教師の目線から、生徒の目線」に授業者の意識を大きく変える効果があった。授業における着眼点が「教室全体の授業の流れ」から「教室を形成している一人一人の子どもの学び」に変わった。

今日の研究会は、「子どもの学びを見取る」なかにも、さまざまな見取る観点（視点）があることを学べた。授業を支えている「お互いの支援」を意識するということは、今まで行ったことがなかった。「授業の雰囲気を良くする」とか、「発言しやすい状況をつくる」ということは考えていたが、それはあくまで「何となく」行ってきたことであった。改めて「研究会」でお互いの支援について考えてみると、「学び合うコミュニティ」形成にとって重要な鍵であることがわかった。教師の授業経験から暗黙のうちに大切にしている行為を「研究会」のなかで参加者のみなさんが顕在化してくださったように感じた。

また、研究者の方の丁寧な子どもの観察をもとに、子どもの行為の解釈や子どものつぶやきの変化の解釈を一緒に考えることができた。一人一人の子どもが何を学んだのかという評価についても考えた。３サイクル目の国語研究録完成の次の３月に使用する「評価表」を、子ども自身が「学んだこと」を明確に認識できるように工夫しようと思った。

授業実践を行うと、教師はついつい反省ばかりが心の中に残る。授業実践の価値について研究者の方が、改善点も含めて価値づけてくださることは、次なる挑戦への意欲につながる。ここにも「実践者と

研究者との間の支援」があるように感じた。私はこの研究会で勇気づけられ、研究会に参加しながら授業の具体的な改善デザインを描いていた。「ありがたい」と感じていたのだ。

高橋先生は福大附属中で実践してきた“子どもの学びを見取る”という“実践の見方”に触れながら，本研究会での実践記録の交流を受けて“さまざまな見取る観点（視点）があることを学”び，その多角的視点から“教師の授業経験から暗黙のうちに大切にしている行為を「研究会」のなかで参加者のみなさんが顕在化してくださった”と述べている。この高橋先生の語りから，授業における教師と生徒たちとの相互作用を多様な視点で象ることで，実践者の“「何となく」行ってきた”行為が明確化され，その実践者の行為の背景にある実践知が“顕在化”していくと示唆される。特に，この過程は，実践者にとっては自らの実践を省察することを促すものであり，その省察から自己の信念や価値観を明確化するのに寄与すると推察される。

また，高橋先生は研究者メンバー3 名の報告から，それぞれの“子どもの行為の解釈や子どものつぶやきの変化の解釈を一緒に考えることができた”と述べ，そこから，次の実践の改善・工夫に結びつく思考を展開していた。また，実践の改善・工夫を動機づけ，“次なる挑戦への意欲”を喚起し“勇気づけ”たのは，研究者メンバーによる授業実践の価値づけと改善点の提案であったと高橋先生は述べている。このように，本実践コミュニティの授業研究会では，参観者が授業者の経験世界に寄り添いながら，実践の場で生起する現象を捉えその価値を意味づけ，そこから示唆される改善点を提案することで，授業者の実践改善に向かう思考の展開を支えると共に，授業者の挑戦をエンパワーメントすると推察される。

それでは，授業の参観記録を作成し，その記録から現象解釈を行った研究者メンバーは授業研究会をいかに省察し，意味づけていたのだろうか。次に，本授業研究会において授業参観記録の報告を行った八田先生の省察を分析する。

八田先生

第１回目の授業研究会，楽しかったです。高橋先生が来てくださったことも，よかったと思います。研究集会の事後検討会では聞くことができない高橋先生の思いを聞くことができて，いろいろと腑に落ちることがありました。私には，高橋先生も楽しそうに見えました。

その場ではうまくレスポンスができなかったのですが，研究室に帰ってじっくり読ませてもらうと，私が見てないものってたくさんあるんだなあということに，あらためて気がつきました。この単元では何がどうなって結局何を身に付けるのか？をざっくりと大きくつかむという発想が強すぎて，生徒同士の関係性の構築とか変容とか，発言していない生徒の様子とか，授業のうねうねとか，あまりに意識の外側にあるなあと（あまりに意識の外側にあったので，うまくレスできなかったんだと思います）。社会科を見られた方々のレジュメを見ても，そう思いました。自分自身をメタできて，本当によかったです。

インターンの小島くんが，自分は授業をつくるために授業をみると言っていたのが印象的でした。そうそう，つくるためにみるんだよね，と思いました。

八田先生はまず，授業者である高橋先生に研究会に参加いただき，“研究集会の事後検討会では聞くことができない高橋先生の思いを聞くことができたこと”を評価している。私自身も同様に，高橋先生から授業デザインに関する意図や思い，さらに，公開授業に至るまでの生徒たちの学習過程や生徒それぞれの特徴を聴けたことで，公開授業の背景に潜在する教師の意図，生徒の学習履歴を知ることができ，授業における生徒の活動を分析する手がかりを得たと感じた。このことから，授業をデザインする教師の省察は，授業参観者が作成する複数の記録でも捉えることができない事象を補完するもの

であり，本実践コミュニティの授業研究会にとって必要不可欠であると思われる。

次に，八田先生は他メンバーによる授業参観記録の報告から，授業を見る他者の視点，私とは異なる視点に直目し，そこから，“自分自信をメタできた”と述べているように，メタ認知を働かせ，改めて授業を見る自己の視点を明確化している。このように，授業参観記録に基づき，参観者それぞれの授業を見る多様な視点を交流することで，メンバーは自分自身の“実践の見方”を再認識し，その認識がいかなる個人的信念や価値観に由来するのかを知ることが可能になると推察される。

最後に，八田先生は授業研究会において小島院生が“授業をつくるために授業を見る”と言ったコメントを紹介している。このことから，実践者メンバーと研究者メンバー，それぞれが異なる価値をもって授業参観に臨んでいることが示唆される。そこで次に，小学校教師として豊かな実践経験を有する石井先生の省察を分析する。

石井先生

授業者側の人間として，私は参加していたように思うので，その立場から。

高橋先生の「本当にありがたい」という言葉にあるように，研究者から意味づけてもらうことは，授業者にとっては，ありがたいものです。もちろん，そのまま，すべてを自分のものにはできませんが，徐々に，毎日の授業の中，ふとしたときに，じわっと思い出されたりします。そしていただいた言葉が，授業づくりに影響してくるように思います。

だから，授業者側（高橋さんや小島さん，ある意味石井も）にとってはさまざまな視点での授業の解釈を聞けて，有意義な場だと感じました（授業研究会，特に校内研では，指導主事や校長など，参加者が，授業者的な立場の人に限られている場合が多く，どうしても授業づくりの視点に話が集中し，「ああすればよかった」的な方向に行きがちです。それもありがたいアドバイスではあるけれど）。

Co-PAREのメンバーは，それぞれの研究の分野を持った研究者として授業を見たコメントを交流するところが，とても貴重だと思います。だから，（授業を）「つくるために見る」のではないことに価値があるように感じました。

八田さんが「私たちは何をつくればいいのかな？」という問いについて岸野さんが「ケンカするかも」という思いについて考えてみると，それぞれが，それぞれの手法で，それぞれの研究を深めていくことはとっても素晴らしいことだし，それぞれがその内側だけ見るのでなく，お互いの妥当性を吟味する，つまりときどき，「え？どうして言えるの？」など突っ込みを入れながら（ケンカと言ってもいいかも）他者の指摘や批判を受けながら，それぞれの授業の見方を深め実践研究の方法論を作っていく，ということは，素晴らしいことだなあと思いました。それができるのが，Co-PAREなんだと思いました。

石井先生は，研究者の授業に対する意味づけ(解釈)やそれが内在する言葉は授業者にとって価値ある一方で，その意味づけや言葉は，授業者が行う実際の授業には即座に反映されないことを示唆している。このことから，本実践コミュニティの授業研究会，もしくは，本実践コミュニティに関わらずあらゆる授業研究会においても，実践者も研究者も他者の現象解釈や意味づけに触れ，それらの価値を認識することは可能だが，新たな“実践の見方”を我がものとするには一定期間を経る必要があり，さらに，新たな“実践の見方”は，他者によって意味づけられた現象と類似した出来事が生起した際に想起され，使用可能な知識や能力として現出してくる可能性が考えられる。

また，石井先生は，校内研修としての授業研究が実践者のみで実施されることから生じる視点の偏りに触れた上で，“授業をつくるために見る”実践者と，言わば，“授業の価値や潜在する現象を捉えるために見る”研究者が，互いの“実践の見方”を交流する本実践コミュニティの価値を述べている。このことから，本実践コミュニティの活動は，実践者メンバーにとっては研究者メンバーによる授業解釈から授業を構成する現象の多層性，多元性に接近し，自らの授業実践を刷新可能な選択肢の創造に寄

与すると示唆される。

以上より，本実践コミュニティの授業研究会においては，メンバーそれぞれに新たな“実践の見方”が現出すると共に，授業者には授業改善に向けた思考の展開と動機づけの高まり，報告者としての研究者メンバーにとっては実践を見て解釈する際に自らが用いている分析枠組みの明確化，報告傾聴者としての実践者メンバーにとっては自らの実践を発展・刷新させる選択肢の増加，が主に起こっていると考えられる。

5．実践コミュニティの価値と今後の展望

Co-PARE(教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティ)は，授業参観とその記録に基づく授業の多角的分析を実施し, 実践者と研究者, 双方の専門性開発を促しうる“新しい授業研究”の構築に挑戦している。本実践コミュニティでは，実践者と研究者が授業研究を通じて互いの授業実践に対する視点や解釈を交流し学び合うことで授業分析能力を培いながら, 実践者には授業創造能力, 研究者にはアクション・リサーチ推進能力，それぞれの能力向上に資する相乗作用が生まれていると考えられる。そこで本稿では，Co-PARE 立ち上げに至った学術的・実践的経緯を概観した上で，実践コミュニティの活動の一例として福大附属中・教育研究集会で高橋先生が公開された国語科の授業参観と，その参観記録に基づく授業研究会を取り上げ，メンバーにいかなる学びがあったのかを省察し検討した。私自身の省察と検討も踏まえながら，以下では本実践コミュニティの価値として見出される 4 点を示した上で，実践コミュニティの課題を述べ，今後の展望を拓く。

本実践コミュニティの第 1 の価値は，多教科・多学校種の実践者メンバー，教育多領域の研究者メンバーが一同に集い，それぞれの実践知や理論知に裏付けられた視点や解釈を，言葉を媒介として互恵的に取り込み合う“アプロプリエーション(appropriation: 専有・領有・収奪)”が起こることである。アプロプリエーションとは，“他者に属する何かあるものを取り入れ，それを自分のものとする過程”(Wertsch, 1998)である。本実践コミュニティで行っている授業参観記録の交流とそれに基づく授業研究協議は，同じ実践を見た複数のメンバーがそれぞれの視点と解釈でもって実践を表象し合い，他者により表象された言葉と解釈を“我がもの”とするアプロプリエーションが可能となっている。この点は，事例として取り上げた高橋先生の公開授業の授業研究会を受けて，私自身がメンバー2 名の参観記録とその報告から，生徒個々人の学習過程を詳細に記述する視点，授業を単元デザインと評価から捉える視点を得て，それらに基づく現象の解釈可能性を広げたことからうかがえる。また，同様の現象は，授業研究会を省察したメンバーの記述からも示唆される。

ただし，他者の言葉を媒介にした視点や解釈のアプロプリエーションは即座に，そして恒常的に起こるとは限らない。アプロプリエーションの概念を導出した Bakhtin(1981/1979)は，この点を“抵抗”という概念でもって以下のように示している。

> あらゆる言葉を，誰もが同じように，容易に，収奪(appropriation)し，自分のものとして獲得できるとは限らない。頑強に抵抗する言葉は多いし，相変わらず他者の言葉にとどまり，その言葉を獲得した話者の唇の上で，他者の声を響かせ，その話者のコンテキストの中で同化することができず，そこから脱落してしまう言葉もある。それらの言葉は，いわば自分自身，話者の意志にかかわりなく，自分を括弧の中にくくっているようなものだ。言語とは話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中世的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の指向性が住みついている。言葉を支配すること，それを自己の志向とアクセントに服従させることは，それは困難かつ複雑な過程である。(Bakhtin, 1981/1979, pp.293-294/pp.66-67)

このように，言葉を媒介として他者の視点や解釈をアプロプリエーションする際には，“いつも何ら

かの抵抗が伴う”(Wertsch, 1998)ことになる。この抵抗は，個々人が既に有し寄り所としている知識や個人的信念，価値観と，異質な他者の言葉に内在する同種のものとが軋轢するために生じると推察される。したがって，本実践コミュニティで示され交流される他者の視点や解釈は，メンバーそれぞれの実践知や理論知といったフィルターに触れ，そこで生じる抵抗や軋轢を乗り越えたときにはじめて“我がもの”として取り込まれて行くと考えられる。

第 2 の価値は，授業参観記録の報告と交流に伴う自己明確化及びメタ認知の促進である。先に，他者の言葉を“我がもの”とするアプロプリエーションの過程で抵抗が生じると述べたように，他者の異質な言葉と私の言葉が交流するところでは，それぞれの既有知識，個人的信念，価値観がせめぎ合っている。そして，そのせめぎ合いと相互作用の中で，他者の言葉を鏡として自己の言葉とそれを構成する＜世界＞が顕在化し明確化されていく。授業研究会で各メンバーが表出した“私はこのように現象を見た”, “この現象を私はこのように解釈した”といった言葉は，メンバーそれぞれが授業参観記録の作成に伴い自らの認知活動を対象化し，さらに研究協議の場でそれを改めて認知するメタ認知活動を行っていることを示唆している。

また，三宮(2006)が“自分の認知特性や人間一般の認知特性を知ることが自分の学習をモニターする手がかりとなり，自己学習の基礎となる。学習の転移や適応的熟達化を支えるものはメタ認知である”と述べているように，本実践コミュニティにおいてメタ認知が促進されることで，メンバーそれぞれの学習，アクション・リサーチ推進能力が促進されると考えられる。アクション・リサーチにおいては，問題状況の変化を継続し，その解決を導くために実践者も研究者も問題状況に対する学習が不可欠であり，その状況変化過程において自らに生じる思考や情動の変化，力動も捉えていく必要がある(Eliot, 1991)。つまり，自己の“実践の見方”をメタ認知し，実践に対する解釈や分析枠組みを省察し，自分自身の＜世界＞の見方を捉え絶えず更新していくことが，アクション・リサーチ推進にとって必要不可欠な能力である。このメタ認知を継続，促進する能力が，本実践コミュニティのメンバーに培われていくと考えられる。

第 3 と第 4 の価値は，アプロプリエーションと自己明確化・メタ認知の促進により導きだされる。分野を超えた実践者と研究者の協働による授業研究会を実施する本実践コミュニティでは，他者の言葉を“我がもの”として取り込みながら，自己を明確化しメタ認知を働かせることで，実践者には新たな実践の創造を，研究者には実践で生起する現象解釈の真性な認識を促している。事例として挙げた授業研究会を通して，実践者メンバーでもあり授業者でもある高橋先生は自らの実践の省察を入念に行うこととなり，その結果，公開授業の次単元の構想を練るに至った。このように，実践者メンバーにとっては，日々の授業づくりや新たな授業単元デザインへの挑戦と創造を支え促すことが本実践コミュニティの第 3 の価値となる。また，研究者メンバーにとっては，例えば授業中に行われる教師と生徒との相互作用，生徒同士の相互作用，さらに，単元を通した生徒と教師の学習履歴を，実践者や他の研究者の多様な視点から学ぶことが本実践コミュニティの第 4 の価値となる。研究者が教育実践の複雑性と重層性を知ることで，そこで起こる現象を多角的に分析し，確かな解釈を可能とする。

このように，実践者と研究者による協働実践研究を推進する本実践コミュニティでは，それぞれの職域で必要不可欠な能力向上，専門性開発を相乗的に促進している。

最後に，本実践コミュニティの課題と展望について述べる。まず，平成 23 年度には試験的に実践コミュニティの活動を展開してきたため，メンバーの多くが実践コミュニティの立ち上げに関わった研究者で構成されていた。授業研究会に際して授業者及び実践者を誘致し，実践コミュニティのメンバーとなっていただいたものの，まだ実践者メンバーは少ないという課題が残されている。そこで，平成 23 年度の成果を踏まえた上で，今後は，福井県内の学校教師，福井大学教職開発大学院・修了生を中心に実践者メンバーを増員し，教育実践に関わるより発展的な議論を研究会で進めたいと考えている。

また，平成 23 年度には授業参観とそれに基づく授業研究会のみの活動を行ってきたため，実践事例の研究会や文献購読といった活動を行わなかったことが課題である。ただし，先述したように，授業参観とそれに基づく授業研究会の活動は，実践者メンバーと研究者メンバーそれぞれに価値あるものであった。そこで，今後は，授業参観とそれに基づく授業研究会の活動を継続，発展させながら，適宜，実践事例の研究会や文献購読を実施していきたい。

さらに，教育実践研究に携わる多くの実践者及び研究者から本実践コミュニティの価値を認識し，批評していただくためにも，教育諸学会における研究発表を通して本実践コミュニティの活動を広く紹介したいと考えている。

以上の活動を通して，本実践コミュニティのメンバーがそれぞれアクション・リサーチ推進能力を培いながら，未来の教育と教育研究に資する知見を示し続けることを展望している。

注

1 Co-PARE 立ち上げ時(2011 年 5 月)のメンバーは，木村優・笹原未来・岸野麻衣・遠藤貴広・八田幸恵・杉山晋平・隼瀬悠里・石井恭子・柳澤昌一・松木健一(以上，福井大学)，篠原岳司(滋賀県立大学)，一柳智紀(新潟大学)，遠藤恵(日本学術振興会)，斉藤桂(京都大学大学院博士課程)，鈴木悠太(東京大学大学院博士課程)，三輪聡子(東京大学大学院博士課程)，小島俊祐(福井大学大学院修士課程)の 17 名であった。2012 年 4 月現在では，研究会に参加いただいた先生方や福井大学教職大学院の院生，修了生も加わり，メンバーは 30 名を超えている。

2 この非公式ミーティングでは, 各回の授業参観-授業研究会のコーディネーターを Co-PARE メンバーの中から 1 名を決め，各回のコーディネーターが研究会を運営することも決定した。

3 ケアリング(caring)は，その動詞型である“care”の意味が示すように，気づかうこと，心配すること，世話すること，関心をもつこと，であり，その主格と目的格を“ひと”として措定すれば，“ケアするひと(carer)”が“ケアされるひと(cared-for)”の成長や自己実現を支えるために専心没頭する活動と捉えられる(Noddings, 1984; Mayeroff, 1971)。

引用文献

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・恒吉僚子・佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー―学校参加型マインドへのいざない―. (pp.163-183). 東京大学出版会.

秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 (2000) アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 40, pp.151-169.

Bakhtin, M. M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Ed. M. Holquist; trans. C. Emerson and M. Holquist. University of Texas Press. (伊東一郎 (訳) 1979 小説の言葉(ミハイル・バフチン著作集 5, 新時代社).

Eliot, J. (1991) Action research for educational change. Milton Keynes, CA: Open University Press.

藤江康彦 (2007) 幼小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・能智正博 (編) はじめての質的研究法. (pp. 243-274). 東京図書.

福井大学教育地域科学部附属中学校 (2011) 第 46 回教育研究集会要項.

Greenwood, D. J. & Levin, M. (2000) Reconstructing the relationship between Universities and society through action research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research. 2nd edition*. (pp.85-106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kimura, Y. (2010) Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring

profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63-78.

Mayeroff, M (1971) *On caring*. New York: Harper & Row Publishers Inc. (田村 真・向野宣之 (訳) 1987 ケアの本質―生きることの意味―, ゆみる出版).

Noddings, N. (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press. (立山善康・清水重樹・新茂之・林 泰成・宮崎宏志 (訳) 1997 ケアリング–倫理と道徳の教育―女性の観点から―, 晃洋書房).

能智正博 (2009) よい実践研究とはどのようなものか. 教育心理学年報, 48, pp.47-48.

三宮真智子 (2006) メタ認知. 森 敏昭・秋田喜代美 (編) 教育心理学キーワード. (pp.104-105). 有斐閣双書.

レヴィン, K. (末永俊郎訳) (1954) 社会的葛藤の解決―グループダイナミックス論文集 東京創元社.

Wertsch, J. V. (1998) *Mind as action*. Oxford University Press, Inc. (佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美 (訳) 2002 行為としての心, 北大路書房.