

学校を基礎にした協働アクション・リサーチによる教師と教師教育者の育成

徳島 祐彌 次橋 秀樹 中西 修一朗

※本稿は、Tokushima, Y., Tsugihashi, H., Nakanishi, S., Onuki, M., Fukushima, Y., Ishii, T., & Nishioka, K., “Developing Teacher Educators and School Teachers through Collaborative School-based Action Research,” WALS (World Association of Lesson Studies) Post Conference 2017 (pp.1-14) を翻訳したものである¹。翻訳するにあたって、情報の追加および加筆修正を行っている。

はじめに：日本における授業研究の課題

本稿では、研究者と教師による学校をベースとした協働的な授業研究の方法について検討する。

日本の授業研究は、教師の力量形成のための有効な方法論として、アメリカをはじめ世界で注目されてきた²。その特徴として、次の2つを指摘することができる。1つ目は、教師が議論して事前に指導案を練り、公開授業を行い、事後の検討会を行うという校内研修のあり方である³。2つ目は、研究者が学校現場へと赴き、学校をベースとしながら研究者と教師が協働して授業研究を行うことである⁴。学校や教師を主体とした授業研究に研究者が参加することによって、教師だけでは気づきにくい視点を取り入れることができ、より効果的に授業研究を行い、力量を高めていくことができると考えられているのである。

一方で、学校ベースの授業研究に研究者がかかわる上での課題も指摘されてきた。それは、研究者が授業にコメントしたり、教師に研究の知見を提供したりする際に、教師が受け身になってしまうという問題である⁵。この問題は、研究者がカリキュラムの理論的な枠組みを作って教師に伝達し、教師はその理論を実践することに徹することとなり、教師の自律性が奪われてしまうという「研究・開発・普及モデル」の問題とし

て批判されてきた⁶。

では、研究者が開発したモデルを学校現場に押し付けるのではなく、教師の主体的な取り組みを研究者が支えるような授業研究をしていくためにはどうしたらよいのだろうか。

本稿では、京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室と京都市立高倉小学校との協働的な授業研究（これはプロジェクト TK と呼ばれている）の取り組みを紹介しながら、上記の課題を検討する。このアクション・リサーチは、教師教育者や実践的研究者を目指す大学院生と、学校の教師たちが協働で授業改善や学校改善をめざすものであり、2003年から15年にわたって継続してきた。その基本的なコンセプトは、「子どもが育つ、教師が育つ、院生が育つ」というものであり、大学院教育という点では実践的研究者を育成するプログラムとして位置づけられている。

プロジェクト TK の大きな特徴は次の2点である。1つ目は、授業研究にかかわる主要な研究者が、大学教員ではなく大学院生であるということである。2つ目は、教師と大学院生が、1人と1人ではなく、集団と集団でかかわることである。このプロジェクト TK の取り組みから、授業研究における教師と研究者の関係性についての課題を解決するような、共同研究のあり方を見出すことができるだろう。

本稿では、まずプロジェクト TK の概要とその歴史について説明する。次に、今年度の取り組みをもとに、大学院生が授業実践の改善にかかわるプロセスを検討する。最後に、このような共同研究を通して大学院生がどのように成長していくのか、また教師にどのような影響を与えているのかについて検討する⁷。

1. プロジェクト TK の概要と歴史

まず高倉小学校と京都大学大学院の教育方法学研究室の概要について説明する。

高倉小学校は、京都府京都市中京区にある京都市立の小学校である。児童数は720名程度であり、各学年には3つから4つのクラスがある。教職員は30～40名であり、新採用から10年目くらいまでの若い教師が多い。高倉小学校では、教師・保護者・地域の人々が参加している「スマイル21プラン委員会」があり、学校と地域が一体となって子どもを育てることを大切にしている。

この高倉小学校とかかわっているのが、京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室の大学院生である。この研究室に所属する大学院生は、主に学校教育を対象とし、カリキュラムや授業、評価などを研究している。大学院生は多様な研究テーマをもっている。例えば、一人はアメリカの体育を研究し、別の一人は国際バカロレア（IB）を研究し、もう一人は日本の戦後新教育を研究している。大学院生のテーマは多様であるものの、学校教育に関心を持っている点と、現場との共同研究の中から理論を構築することを重視する点においては共通の認識をもって研究している。

大学院生は、卒業後にカリキュラムと授業を研究する大学教員になることを目指している。日本では、カリキュラムと授業を研究する大学教員は、単に授業研究を行うだけでなく、大学での教員養成の仕事も担わなければならないことが多い。つまり大学院生は、実践的研究者である一方で、教師教育者としての力量も身に付けていく必要がある。この大学教員のポストに就職するにあたって、大学院生時代にフィールドに赴き、学校現場について学ぶことは重要となる。しかし、教員養成のための大学とは異なり、京都大学には附属の学校（小学校・中学校・高等学校）がない。そのため、大学院生にとって、高倉小学校との共同研究はフィールドワークをする重要な機会となっている。

このような高倉小学校の教師と京都大学の大学院生とが連携して、2003年からプロジェクト TK の共同研究を進めてきた。プロジェクト TK の年度ごとの経過は表1の通りである。

2003年にプロジェクト TK が始まった当初は、高倉小学校の国語科・理科・社会科などの教科部会に大学

院生がそれぞれ参加する形をとっていた。各部会へと参加していくなかで、大学院生は大きく2つの役割を担っていった。1つ目は、日常的に授業観察を行い、その記録を分析して教師にフィードバックする役割である。2つ目は、部会での単元づくりに参加する際に、教師の要望に応じて研究の知見を提供する役割である。年を経るごとに、プロジェクト運営の手続きや、情報共有のルールが明文化されていき、プロジェクト TK の体制が整えられていった。2006年には、それまで4年間の取り組みを報告書にまとめた。

2009年以降は、大学院生の人数が減ったこともあり、算数科部会に絞ってかかわるようになっていった。すなわち、1人2人でそれぞれの教科に入って学ぶことよりも、全員で1つの教科の授業観察や教材研究を行い、お互いに議論を重ねる中で学ぶことを重視したのである。また2010年からは、高倉小学校の要望に応じてパフォーマンス評価を中心とした取り組みを始めた。パフォーマンス評価とは、ペーパーテストとは異なり、知識やスキルを使いこなすことを求める課題への取り組みを通して、子どもの学力を評価する方法のことである⁸。2017年度に至るまで、算数科の特定の単元に焦点を合わせて、パフォーマンス評価についての共同研究を行っている。

このように、初期のプロジェクト TK では、各教科の研究部会へと参加し、それぞれの研究部会での取り組みを進めていた。2009年以降のプロジェクト TK では、算数科のパフォーマンス評価の研究を中心的な軸として、研究室が1つになってかかわるようになってきている。一方で、プロジェクト TK では継続して、日々の授業観察や事後検討会・校内研修への参加、教材研究と教材づくりの取り組みを行ってきた。それでは、プロジェクト TK では具体的にどのような共同研究が行われているのだろうか。次に、2017年度の取り組みに即して検討していこう⁹。

2. 2017年度のプロジェクト TK の取り組み

高倉小学校の年間指導計画や予定と調整しながら、2017年度は主に次の3つの活動を行ってきた。すなわち、(1) 単元を通しての授業観察とフィードバック、(2) 研究授業後の検討会や校内研修への参加、(3) 授業観察へ向けての教材研究や教材づくりである。2017

表1 高倉小学校と京都大学の大学院生との連携の歩み

年度	主にかかわった教科・単元	主な共同研究のテーマ・かかわり
2003 H.15	国語・理科・社会・育成	教師と大学院生との関係づくり 授業を記録し分析する「スコアラー」になることと、(2004年にかけて)単元づくりや指導技術についての研究的知見を教師の要望に応じて提示する「情報ポータル」となること
2004 H.16	国語・算数・理科・社会・育成	教師集団と大学院生集団が「面と面」でかかわること 部会での単元づくりへの参加
2005 H.17	国語・算数・理科・社会・育成	各教科班体制でのかかわりを継続 プロジェクト運営の手続き、情報共有ルールの作成、年間スケジュールの作成、大学院生の代表の窓口を決めるなど体制を整える
2006 H.18	国語・算数・理科・社会・英語・育成	教科班体制でのかかわりを継続 大学院生の発達モデルの作成、報告書作成(「プロジェクトTK」の名称を確定) (高倉小学校、御所南小学校、御池中学校の合同プロジェクト(OGT)の開始、京都大学にて「コロキアム」の開講、研究科からのバックアップ)
2007 H.19	算数・理科・英語・育成	単元づくりへの大学院生の参加の取り組みに加えて、数学的リテラシー部と科学的リテラシー部にかかわる グループ学習を共同研究のテーマとする 校内研究組織である「学力向上部会」への参加
2008 H.20	算数・理科・社会	子どもの学習を促進させるためのワークシートをテーマとする 複数の教科班での活動
2009 H.21	算数 4年生「変わり方」	大学院生の人数の減少を受けて、全員で算数科の授業研究にかかわるようになる 思考力を深めるための記述指導をテーマとする グループごとの内容理解の差が大きいという課題を踏まえたワークシートの提案 グループや子どもの様子を固有名詞で教師に伝える、学級づくりを重視する教師との協働
2010 H.22	算数 4年生「面積」	単元づくりへの大学院生の参加の取り組みに加えて、パフォーマンス評価の実践を教師と大学院生の共同で行う
2011 H.23	算数 2年生「はこのかたちを調べよう」 4年生「折れ線グラフ」 5年生「平均とその利用」	パフォーマンス評価を取り入れた算数の授業づくりを、算数科部会全体での共通の課題として展開 予備的ループリックの作成
2012 H.24	算数 1年生「ひきざん(2)」 5年生「面積」	現実の文脈を生かした低学年のパフォーマンス課題と評価方法の考案 ループリックと京都市スタンダードとの関係のあり方の検討
2013 H.25	算数 5年生「面積」	パフォーマンス評価を取り入れることで単元における指導にどのような変化が生じるのかをテーマとしたかかわり ペーパーテストでの評価とパフォーマンス評価との関係の問い直し
2014 H.26	算数 4年生「面積」	パフォーマンス課題とループリックづくりへの参加
2015 H.27	算数 2年生「かさ」 5年生「面積」	指導案検討、単元づくり、ループリックづくりへのかかわり 単元の中核にある目標を見定めるとともに、単元全体の構造化に重点を置く
2016 H.28	算数 3年生「1億までの数」	算数科でのパフォーマンス評価を中心としたかかわり
2017 H.29	算数 5年生「面積」	算数科でのパフォーマンス評価を中心としたかかわり 大学院生側からのパフォーマンス課題の提案、算数科部会での検討

(参考文献をもとに、筆者の経験を踏まえつつ作成)

年度の経過は表2のようにまとめられる。かかわった算数科の単元は、2年生の「かさ」、4年生の「小数」、5年生の「整数」および「面積」である。以下、2017年度の取り組みに即して検討しよう。

今年度のはじめに、まず大学教員2名、大学院生の代表、高倉小学校の校長、指導主事の計5名で今年度の方針について話し合った。これまでの共同研究では、高倉小学校の教師がパフォーマンス評価について考え、その授業観察と事後検討会に大学院生が参加する形をとることが多かった。しかし、2017度は大学院生がパフォーマンス評価の教材について提案し、高倉小学校

の教師たちに検討してもらい、お互いの協議を経て実践し、授業観察と事後検討会を行うことになった。換言すれば、前年度までの取り組みとは異なり、パフォーマンス評価に関する教材づくりの提案から大学院生が大きくかかわる方針が立てられたのである。

このような方針の下、今年度のプロジェクト TK が開始された。まずは、6月19日以降に2年生の「かさ」の単元の授業観察と、その観察をまとめてフィードバックを行うことから始めた。「かさ」の単元では、L、dL、mLの単位について学ぶことや、水の量を計算する方法について学ぶことが主な活動となる。授業には

表2 2017年度4月から11月までの研究室と小学校とのかかわり

日付	(1) 単元を通しての授業観察とフィードバック	(2) 研究授業後の検討会や校内研修への参加	(3) 授業観察へ向けて教材研究
6月2日			プロジェクトTKの振り返り 単元「かさ」についての教材研究
6月19日	授業観察「かさ」(2年生)		
6月21日	授業観察「かさ」(2年生)		
6月23日	授業観察「かさ」(2年生)		
6月29日	授業観察「かさ」(2年生)		
6月30日	授業観察「かさ」(2年生)	「かさ」の研究授業と校内検討会	
7月14日			4年生「小数」の教材研究
7月18日	授業観察「小数」(4年生)	算数科部会授業「小数」	
8月3日			①昨年度までのパフォーマンス課題「面積」の振り返り / 単元「面積」の教材研究
8月24日			②単元「面積」 パフォーマンス課題のアイデアの取りまとめ
9月13日			③単元「面積」 パフォーマンス課題についての検討会
9月14日	授業観察「整数」(5年生)		
9月15日	授業観察「整数」(5年生)		
9月20日	授業観察「整数」(5年生)		
9月21日	授業観察「整数」(5年生)		
9月28日			④単元「面積」 指導案の検討会
10月4日			⑤単元「面積」 指導案の検討会 教具づくり
10月5日		単元「面積」 高倉小学校への提案と検討会 (5年生)	
10月23日		高倉小学校の教師へのインタビュー調査	
10月30日	授業観察「面積」(5年生)		
11月2日	授業観察「面積」(5年生)		
11月16日	授業観察「面積」(5年生)		
11月17日	授業観察「面積」(5年生)		
11月20日	授業観察「面積」(5年生)	算数科部会の授業研究「面積」	

3人ないし4人の大学院生が参加し、見学の後は子どもの発言の価値や、教師の発問の意図について侃侃諤諤の議論を交わした。この議論をまとめて、見学者の1人が「感想文」を書いて授業者にその日の内に送ることになっている。感想を通して、大学院生の視点を教師と共有できる点は重要である。大学院生がどのような見方をしているのかを伝える機会を設けることで、教師と視点を共有するとともに信頼関係を築くこ

とを期待している。

この授業観察とフィードバックの取り組みは、大学院生の成長に大きな役割を果たしている。資料1の授業感想を見てみよう。感想文によるフィードバックは、9月の整数の単元に関しても同様に続けられているもので、主に次の2つの目的を持っている。1つ目は、大学院生が授業を観察する技術を養うことができることである。授業の観察し感想文を執筆するという一連

資料1 大学院生A（修士課程1年）の授業感想

① 6月21日の授業感想（一部抜粋）

[前略] 本時のめあては、「かさの計算のしかたを考えよう」でしたが、目指そうとしていたことには次の二点が含まれていたのかなと推察しました。「いろいろな計算方法の中から最も簡潔な方法（時間がかからず、数が小さくて済むもの）を選び出すこと」と「単位をそろえて計算すること」の二つです。「長さ」や「量」の単元を考えた時に、より重要な理解としては後者が位置づくように思います。というのも、後者の原理を知っていれば答えは出せるからです。また、授業を拝見していると、単位を意識して計算・立式することにつまづいている子どもも少なくないように思いました。そのため、今回は思いきって、「単位をそろえて計算すること」という計算の知識・スキルの習得を目標に置いてよかったのかなと考えました。この目標に重きを置く場合、例えば、①単位に線を引く（Lは直線、dLは波線等の規則に基づいて）、②同じものを見つける、③足し引きする（足し引きしないでいい数字はそのままにしておく）のようにスモール・ステップを徹底的に取り組んでみてもいいのではないかと思います。ただし、最後の練習問題では、はじめはじっと問題を見ていた子どもが、赤線（直線と波線）をひくことで計算を進めている様子が見受けられました。また、一回計算してから、赤線を引くことで間違いに気づいている生徒もいて、授業の後半を通して、量の計算では単位をそろえることが大切であると学んでいる子どもの様子も見られました。[後略]

② 9月20日の授業感想（一部抜粋）

[前略] 本日の授業は、前時の文章問題とのつながりで考えると、公約数の見つけ方を考えることを通して、前時より公約数の理解を深め処理方法を定着させることに主眼があったと見受けられました。「18と24の公約数を見つけましょう」という発問をされた時に、「見つける方法をノートに見てわかるように書きましょう」と加えて指示されていました。この指示があったおかげで、単に答えだけを書くのではなく、数字と言葉を組み合わせて相手に説明するように書いている子どもも見られました。一方で、先生は「公倍数の時もいろいろな見つけ方がありましたね」と促されていたのですが、どうしても一つの導き方を見つけるとそれで満足して思考停止してしまっている子どもも見られました。

とは言っても、全体共有の場では、子どもたちは各々の考えを発表し、黒板には幾通りの導き方が提示されていました。この全体共有の場で、先生は子どもたちの意見に対して「なんで5はダメなの？」と問い返して約数の考え方を全員に理解させようとしていました。何よりも印象的だったのは、「まず24の約数を羅列して、その数で18が割り切れるかを○×で書いていく方法」をある子どもが発表したタイミングで、先生が途中ストップをかけ、教室全体にその子の説明を類推するように問いを投げかけられたことです。そして、全体に「2は（2で18は割り切れるか）？」「3は？」「4は？」...と問うたことで、今まで受け身で単に説明を聞いている子どもたちがだんだんと前のめりになって手を挙げていました。この瞬間、どうしても下を向いていくことが多くなる授業中盤において、パッと全体の雰囲気が明るく勢いづきました。[後略]

（教師の発言・様子の一重下線と、子どもの発言・様子の二重下線は引用者による）

の活動において、大学院生は、実際の子どもの発言や活動が教師の発問との関連において持つ意味を分析し、的確な言葉で授業者へと送り返す。2つ目は、読む相手（教師）を意識することで、明確な分析と表現の技術を鍛えることができることである。例えば、資料1は、2017年度から研究室に所属することになった大学院生の授業感想を、6月と9月で比較したものである。6月の感想と比べると、9月の感想では教師の発問・指示や子どもの様子を具体的に上げている。さらに、具体性が増すことで視野が広がり、「パッと全体の雰囲気明るく勢いづき」というように、教師の発言がクラス全体にどのような影響を与えたのかについて、質的な評価を下すことができている。

6月30日には、大学院生は「かさ」のパフォーマンス評価の授業と、その後の事後検討会に参加した。7月18日の小数の単元でも同じく事後検討会に参加している。7月18日の4年生「小数」に関する研究授業後の検討会では、教師たちと6人から8人程度のグループを作って話し合った。事後検討会では、その授業の「成果」、「課題」、「パフォーマンス課題はどうであったか」の3つの視点で、感想や意見を付箋に書きこみ、交流するという方法が取られた。これによって、大学院生は教師の実践的な視点を得るとともに、自分の分析を教師に伝える方法を学ぶことができ、教師と互いの理解関係を形成することができた。

このような(1)「単元を通しての授業観察とフィードバック」と、(2)「研究授業後の検討会や校内研修への参加」を通して教師との関係を築きながら、8月からの(3)「授業観察へ向けて教材研究や教材づくり」へと進んでいった。教材づくりの研究は、昨年度までの蓄積を分析し、教師の要望を聞くことから始めた。これにより、今年度の課題は「単元を貫くような『面積』のパフォーマンス課題を作る」ことに決定した。この方針にそって、それ以降、5年生「面積」の教材理解を深めるとともに、同じ学年の「整数」の授業観察を行い、子どもたちの実態を把握するように努めた。さらに、教材と子どもたちの理解に基づいてパフォーマンス課題と授業計画を練り上げた。

4年生の「面積」では、正方形と長方形の面積の求め方を学ぶ。5年生の「面積」では、三角形や台形、平行四辺形などの面積を求める公式について考えたり、

面積の平行移動について考えたりする。パフォーマンス課題を考えるにあたって大学院生は、次の2つの視点を重視した。すなわち、現実場面で面積を使って思考しなければならない課題であることと、単元末だけ行う応用課題ではなく単元全体を通して取り組むことができるような課題を作成することである。

大学院生が提案した具体的なパフォーマンス課題は、資料2に示すとおりである。外国人が多く住む京都では、小学校に外国の方が来ることも多い。その方たちにわかるように英語で「TAKAKURA」の看板をつくりたいのだが、色紙が何枚必要か分からないために、面積を求めて必要な枚数を計算しなければならないという課題である。このパフォーマンス課題の単元展開上のポイントは大きく2点ある。1点目は、Tを長方形の面積を求める復習として用いたり、Kを平行四辺形の面積を求める課題として用いたり、単元を通してパフォーマンス課題を解いていくことができる点である。2点目は、UとRの丸みの部分を求めるために、三角形や台形の面積を用いて近似値を求めていく課題となっている点である。

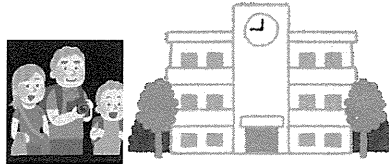
10月5日には課題を教師に提案し、話し合いを行った。その際に教師たちから、パフォーマンス課題の大意は「面白い」ものの、子どもたちの実態を踏まえると難度を落とす必要があると指摘された。とりわけ議論的となったのは、UやRの曲線部分を子どもたちに取り組みせるべきなのか、直線にした上で取り組みせるべきなのかという点であった。大学院生は、パフォーマンス課題に、学習内容と生活世界との橋渡しの役割を期待しており、現実場面で曲線に出会ったときにどう求めるのかを考えることを重視していた。この期待が、課題を面白くした反面、難度を上げることにもなったのだろう。大学院生と教師とのすり合わせにより、教師がUとRの丸みを直線にしたものを提示し、子どもたちに解かせる課題とすることで意見がまとまった。議論を通して、子どもたちにとってより価値ある学習課題にすることができたと信じている。こうして大学院生と教師が協議しながら練り上げた課題を、10月30日から実践している。

では、以上の3つの取り組みについて、高倉小学校の教員はどのように受け止めているのか。プロジェクトTKに継続的にかかわってきた研究主任の内藤先生

資料2 大学院生が提案したパフォーマンス課題とルーブリック

高倉の地域には、いろいろな国の方が住んでいます。その方たちが高倉小学校に来られた時にわかるように、英語で「TAKAKURA」と看板をつくることにしました。ですが、カラーで「TAKAKURA」をつくるために色紙を何枚使えばいいかわかりません。カラーの色紙はたくさん買うと高いので、折り紙を使ってどれだけ必要か計算することにしました。折り紙が何枚必要で、どれだけ余るのかを説明してください。

目的：必要な折り紙の枚数を
計算すること
折り紙：1枚 100cm²
(=10cm×10cm)



	内容面	表現・説明
3	より速く正確に面積を求めるために、複雑な図形を既知の図形に落とし込む方法を工夫している。(徴候) 台形や平行四辺形などの図形を組み合わせさせて面積を求めている。	説明がわかりやすいように工夫されている。(徴候) 図に面積を求めるために必要な長さが記入されている。[大きく数値がずれないようにしている]
2	面積を求めるために、複雑な図形を既知の図形に落とし込んでいる。	面積を求めるために必要な情報が示されている。(徴候) 計算式だけ書かれている。
1	【支援】 複雑な図形を既知の図形に落とし込むことができない児童には、これまで学習してきた図形をワークシートに記載し、それらと複雑な図形を見比べさせることで、既知の図形が含まれていることに気づかせる。もしくは補助線をひき、面積を求めやすくする。図形の面積をもとめることが困難な児童には、側面掲示でこれまで学習してきた図形の面積の公式を示すことでいつでも面積の公式を身近なものにするるとともに常に参照可能な状況にしておく。長さを測る際に手が止まってしまう児童には、長さが記載された支援プリントを与える。	

によれば、大学院生が授業を見に来るのは、「正直なところ毎時間はちょっと厳しいが、「一週間のうち何時間かであればそんなに負担ではない」。フィードバックとしての授業感想も、「若手の教師には勉強になる」ということであった¹⁰。

校内研修に大学院生が参加することについてはどうだろうか。「例えば事後研[事後検討会]に出たときに、大学院生の方がいろいろ分析していただいたことをしゃべってくれているじゃないですか。それはわれわれにはあんまり気がつかない観点が多いので、そこはすごく参考になる」し、そのために講師として話すのではなく「実際にワークショップの中に入って」いることの意味は大きいと、内藤先生は言う。とくに、学校運営協議会にも参加しており、学校になじみの深い大学院生が、その経験を踏まえてルーブリックを提示したことは、他の教科へもルーブリックを広げていく上で、大きな役割を果たしたという¹¹。

また大学院生が課題を提案することに関しては、教員には思いつかない課題であり、「発想がおもしろいなあ」と感じたという。ただ、大学院生と教員との差として、「児童観」が浮き彫りとなった。内藤先生には、「すごくレベルの高いことやっているんだけど、そこに生の子どもの姿を思い浮かべないと、ほんとにいい授業はできないな」という実感があり、この部分については、そのクラスで授業をしたことがない大学院生との差は埋まらないだろう、という理解を示した。

この差は、大学院生と教師との対話の障害となるだろうか。いやむしろ、背景知識も授業の見方も違う大学院生と教員が同じ授業実践に向き合っていることが、授業を改善するためには重要なのだろう。このような教師とのかかわりを通して、大学院生は常に教師の視点を意識することになり、実践的研究者としての力量形成につながるのである(資料1を参照のこと)。

3. 大学院生に期待される成長と役割

プロジェクト TK では、子ども・教師・大学院生という3者が同時に育つことが目指されている。

大学院生は、まず、教育方法学研究室に学んだ研究者として、教育方法・教育評価についての一定の共通知識と研究作法を身に付けたうえで、それぞれの専門研究を進め、その成果を継続的に学会などで発表・投稿することが求められる。とくに教育方法学では、教育理論の専門的研究だけでなく、学校現場での実践との往還を意識することが求められる。

次に、教育者としては、早ければ博士後期課程在学中から大学での教員養成科目の授業を担当し、大学生の直接指導にあたる。ここでは、例えば「初等教育課程論」のように、自らが教員免許や教育経験を持たない初等教育分野も視野に入れた授業のほか、実践的な要素の強い教科教育法や教育実習の事前・事後指導も担当することが望まれる。

そのうえで、実践的研究者としては、小学校・中学校・高等学校の教師と共同して授業・教材・評価方法などの開発や研究にあたるほか、校内研修会や公開研究会において講師や助言者としての参加が求められる。具体的に求められるのは、理論や他校の実践を一方向的に伝達するのではなく、訪問する学校の現状や実践を踏まえた助言である。また、コンピテンシー・ベースやアクティブ・ラーニングといった教育改革の最新動向と、目の前の学校での実践をどのように関連付けることができるか、それによってどのような改善の可能性が考えられるかを示すことである。

このように期待される将来像から設計された大学院生の成長は、表3のようにモデル化できる。

ここでは、大きく3つの段階があることを指摘できる。①プロジェクトの概要・学校とのかかわり方・授業の見方・観察記録の書き方などを学ぶ（「見て学ぶ」）段階、②授業を見た成果を活かして新しい授業を作る（「見て作る」）段階、③「見て作る」ことにかかわりつつ後輩の取り組みやプロジェクト全体を側面から指導・一般化する（「導く」）段階である。

例えば、「授業観察記録の書き方」については、学校・授業見学を行う学部3年で学ぶ（段階①）のに対し、大学院進学後は授業を見るだけでなく検討会に参加したり、パフォーマンス課題の作成を行ったりする

ことで授業づくりにもかかわる（段階②）。これに加えて大学院では、学部生や後輩の大学院生を指導したり、プロジェクト TK の活動を外部に紹介したりする経験を得る（段階③）。とくに博士後期課程では、高倉小学校の活動にかかわる直接的な論文執筆や、書籍などでパフォーマンス評価や事後検討会の実施方法などの解説をするために高倉小学校の実践を取り上げることがある。このとき、高倉小学校の取り組みという一つの事例をより一般化して捉える必要が生じる。このような作業を通して、教育政策や教育改革の中に実践をどう位置づけられるかを考える機会を得ている。

これらの活動に加えて、大学院生が授業研究に参加することを通して、子どもと教師に対して2つの役割を果たすことができる。

1 つ目は、日常的に授業観察を行い、その記録を分析して教師にフィードバックする役割である。高倉小学校には若い教師も多く、1学級は36人程度（国の学級編成基準は40人・なお高倉小学校の1・2年生は京都市の方針により35人）で編成される。ここに複数の大学院生が入ることで、子どもの状態や変化をより細かく捉えて、授業観察記録や感想文、検討会を通して教師に伝えることができている。

2 つ目は、単元づくりに参加する際に、教師の要望に応じて研究の知見を提供する役割である。2010年からはパフォーマンス評価を中心とした取り組みが行われており、単元を通して育てたい学力の検討や、その学力を問うことのできるパフォーマンス課題や評価方法について共同研究を行ってきている。パフォーマンス課題については算数科の単元「面積」を中心に開発してきたが、前年度の振り返りをもとに毎年その内容は更新されている。公立学校である高倉小学校の教員は定期的に異動するが、こういった更新も含めた実践の知見を、大学院生は最低5年間（学部を入れれば7年間）という長いスパンで継続的にかかわることで蓄積する。また研究室全体を通して引き継ぐことでも、研究を学校に還元することができている。

このような子どもと教師とのかかわりを通して、大学院生もまた成長していく。プロジェクト TK では、表3のように大学院生の成長プロセスをモデル化し、計画的に実践的研究者および教師教育者として育ていけるように工夫をしている。

表3 大学院生の発達モデル

段階	学年	役割	知るべき事柄	発達課題	
見 て 学 ぶ	見 て 作 る	B2	・教育学と教育実践についての学習	・レジュメの書き方	・自分自身の被教育体験を対象化し相対化する
		B3	・基礎ゼミで高倉小の授業見学 ・高倉小の研究発表会の見学	・学校見学のマナー ・授業観察記録の書き方 ・教員養成課程の学習内容	・学校見学するための最低限の知識を身に付ける ・学校教員になるために必要とされる能力を知る
		B4	・卒業論文執筆 ・教育方法研究室の議論に参加	・論文の書き方	・問題意識を学問的にある程度形作る
	導 く ／ 離 れる	M1	4月～ ・必修講義の受講 ・研究室会議での論文まとめと発表 ・高倉小に直接的に関わりはじめる 研究 発表会 後輩指導	・教育方法学関連講義からの知見 ・高倉小関連論文からの知見 ・感想の書き方 ・児童個人情報扱い方 ・教科書の比較、読み方 ・学習指導要領の読み方 ・事後検討会の行い方 ・レジュメの書き方指導 ・授業観察記録の書き方指導	・教育方法学および授業研究についての一般的知見を身に付ける ・プロジェクトに参加することに慣れる ・授業を「見る⇔作る」ことができるようになるうとする ・教師の言葉を理解しようとする ・一つの授業が、単元や教科全体の中でどのような位置づけになっているかを知る ・学部生への指導を通して学ぶ
		M2	・修士論文執筆	・感想の書き方指導 ・パフォーマンス課題の作成 ・ルーブリックの作成	・自分自身の問題意識を学問的に形作る ・自分自身の研究課題と「プロジェクト TK」での活動との接点を探る ・授業を「作る」ことができるようになるうとする
		D1	4月～ 研究 発表会後	・学校全体の仕組み ・研究室全体の仕組み	・大学院生への指導を通して学ぶ
		D2	4月～ 研究 発表会後	・大学院生代表を務める ・大学院生代表を補佐する ・大学院生代表は、次年度代表と行動を共にする	・非常勤講師や研修会講師を通して高倉小での実践を一般化する ・書籍や報告書の分担執筆を通して高倉小の取り組みを紹介するなどして一般化する
		D3	・大学院生代表を補佐する	・プロジェクト TK に直接的に関係する論文の執筆	・論文を通して高倉小の取り組みを相対化する

(八田幸恵「高倉小学校と京都大学大学院との連携による授業研究」『高倉小学校と京都大学大学院との連携による授業研究(研究成果中間報告書)』(平成 16-18 年度 科学研究費補助金 基盤研究 C 研究課題番号: 16530502) 2006 年、p.12 のモデルを再構成した)

おわりに

本稿では、プロジェクト TK を検討する中で、教師と研究者の共同研究のあり方について検討してきた。たしかに、駆け出しの研究者である大学院生が学校現場へと入っていくことには、どれだけ共同研究に貢献できるのかという疑問もあるだろう。しかし、プロジェクト TK で行っている「大学院生と教師が集団と集団で行う」授業研究には、次の3つの利点があると考えている。

1 点目は、大学院生が日々の授業観察からかかわることによって、教師を研究者が支援するという授業研究のあり方を実現できることである。大学教員が学校現場に研究の知見を伝えることは重要であるが、しかしそれだけでは教師と研究者が協働で授業研究を行うことは難しい。それに対し、大学院生が日々の授業観察や教材づくりからかかわっていく協働のあり方によって、単に研究成果や理論的な枠組みを伝えるのではなく、教師の思いや考えに即して共同研究を進めることが可能となる。

2 点目は、集団と集団で継続してかかわることにより、大学院生が卒業したり、教師が異動したりしたとしても、共同研究の成果が継承・蓄積されていくことである。特定の研究者が参加しなくなったことによって授業研究が停滞したり、リーダーシップを取っていた教師が異動することによって授業研究が停滞したりすることはよくある。しかし、「大学院生と教師が集団と集団で行う」ことによって、その時の教師と大学院生で共同研究の蓄積を活かしてよりよい実践を目指すことができる。

3 点目は、大学院生と教師がともに育ちあうというエートスが醸成されていることである。研究者と教師の関係は、ややもすると研究者が一方向的に「教え」、教師は受動的に「学ぶ」関係になりがちである。しかし、学校現場に学ぼうとしている大学院生が相手であれば、教師は「ともに学ぶ」という姿勢で共同研究を進めやすくなる。このような関係が築かれることで、「研究・開発・普及」モデルではなく、学校や教師を主体としながらも、互いに学び、高め合う共同研究を進めることができるのである。

最後に、今後の課題として一点指摘しておきたい。

プロジェクト TK では、「子どもが育つ、教師が育つ、院生が育つ」をコンセプトとしている。今年度は「面積」の教材づくりに力点を置いて取り組みを行ってきたが、今後は授業づくりの視点にも力を入れて共同研究を行っていくことが重要になる。そのためには、高倉小学校の子どもたちの実態を捉える活動がこれまで以上に必要となるだろう。

(本研究は、科研費 JP25285210 の助成を受けたものです)

参考文献

- ・ 大下卓司「パフォーマンス課題を取り入れた授業づくり」『教育方法の探究』15号、京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座、2012年、pp.33-40(以下、『教育方法の探究』の編集発行者は省略する)。
- ・ 大貫守「小学校算数科におけるパフォーマンス課題作成の取り組み」『教育方法の探究』19号、2016年、pp.23-30。
- ・ 奥村好美「2013年度プロジェクト TK における小学校第5学年算数科単元『面積』実践」『教育方法の探究』17号、2014年、pp.9-16。
- ・ 京都市立高倉小学校編『平成27年度 高倉の教育』2015年。
- ・ 京都市立高倉小学校編『よりよい生き方を求めて、誇りをもち、未来にはばたく高倉の子(京都市立高倉小学校研究紀要)』2015年。
- ・ 小山英恵「算数単元『平均とその利用』における教育評価」『教育方法の探究』15号、2012年、pp.17-24。
- ・ 柴本枝美「理科の授業研究における研究仮説の生成過程」『教育方法の探究』10号、2007年、pp.1-8。
- ・ 八田幸恵「高倉小学校と京都大学大学院との連携による授業研究」『高倉小学校と京都大学大学院との連携による授業研究(研究成果中間報告書)』(平成16-18年度 科学研究費補助金 基盤研究 C 研究課題番号:16530502)、2006年、pp.2-14。
- ・ 羽山裕子「2012年度プロジェクト TK における小学校第1学年算数科単元『ひきざん』実践」『教育方法の探究』17号、2014年、pp.1-8。
- ・ 平成19-23年度「子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究推進事業」編『子どもの生命性と有能性

を育てる教育・研究をめざして 活動報告書
(2007-2011年度)』京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センター、2012年。

- ・細尾萌子「教師と大学院生の共同によるパフォーマンス評価の実践」『教育方法の探究』14号、2011年、pp.17-24。
- ・本所恵「継続的な共同授業研究がもたらす大学院生の学び」『教育方法の探究』13号、2010年、pp.33-40。
- ・山本はるか「小学校第5学年算数科単元『面積』におけるパフォーマンス評価」『教育方法の探究』16号、2013年、pp.49-56。

註

¹ 論文の詳細は次の URL を参照 (2018/12/26確認)。なお、この論文は WALS 会員のみ閲覧可能である。

URL: <https://www.walsnet.org/post-conference-2017/>

この英語論文の内容は、2017年の WALS の年次大会にて発表したものをベースとしている。発表の詳細は次の通りである。Tokushima, Y., Nakanishi, S., Tsugihashi, H., Onuki M., Fukushima, Y., Ishii, T. & Nishioka, K., “Developing Teacher Educators and School Teachers through Collaborative School-based Action Research,” The World Association of Lesson Studies (WALS) International Conference 2017, Session E Paper Presentation (26 November 2017, at Nagoya University, Japan).

² Stigler, J. W. & Hiebert, J., *The Teaching Gap*, New York: Free Press, 1999.

³ Ishii, T., “Historical Overview of Lesson Study,” in Tanaka, K., Nishioka, K., & Ishii, T., *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan*, Abingdon, Oxon: Routledge, 2017, pp.57-72.

⁴ 的場正美「授業研究方法論の課題と展望」日本教育方法学会編『日本の授業研究〈下巻〉』学文社、2009年、pp.189-199を参照。

⁵ 佐藤学「教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ」秋田喜代美、恒吉僚子、佐藤学編『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会、2005年、pp.3-13を参照。

⁶ 佐藤学『カリキュラムの批評』世織書房、1996年、pp.32-36を参照。

⁷ なお、2017年度のプロジェクト TK において開発した算数科のパフォーマンス課題については、徳島祐彌「5年生算数科『面積』におけるパフォーマンス評価」『教育方法の探究』21号、京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座、2018年、pp.29-36を参照。

⁸ Nishioka, K., “Performance Assessment in Subject Teaching,” in Tanaka, K., Nishioka, K., & Ishii, T., *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan*, Abingdon, Oxon: Routledge, 2017, pp.127-142.

⁹ 2017年度のプロジェクト TK にかかわった大学院生は、大貫守、福嶋祐貴、筆者、次橋秀樹、中西修一朗、本宮裕示郎、市川和也、森本和寿、若松大輔の9名である。

¹⁰ 高倉小学校の内藤岳士先生へのインタビュー調査 (2017年10月23日) より。

¹¹ このループリックについては、福嶋祐貴「学校・家庭・地域の協働によるループリックづくりとその活用」『教育方法の探究』20号、京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座、2017年、pp.37-44を参照。

受理：2019年2月9日