

子ども・教師・大学院生の成長を促す協働型授業研究

——2025 年度プロジェクト TK におけるラポール形成に着目して——

田野 茜

はじめに

研究者と教師による協働的な授業研究のあり方は教育方法学において重要な課題の一つである¹。とりわけ、研究者の立場や役割について検討が重ねられてきた²。研究者の立場については、当事者ではないが近い存在と考えられている³。研究者は授業は行わないが、日常的な観察を通し、教師の言葉を汲み取り共同研究者的な関係を築く。その際、教師とのラポール形成、すなわち受容的態度により形成される良好な関係の形成は重要な一方で、実践の主体は教師である事実を忘れた当事者の視点への過度な接近（オーバーラポール⁴）は避けるべきであるともされている。

また、研究者の役割、現場における機能に関してはコンサルテーションが重要だとされる⁵。すなわち、実際の問題を共有しながら専門家として教師を支え教師と連帯して共に問題解決を目指して展開するのである。研究者は立場の違いを活かし、視点の転換や自律的な解釈的行為を教師にもたらしうる。研究者もまた、直接的な研究成果でなくとも、間接的に研究に反映されうる見識を得たりすることが可能となる。この互恵的な貢献が健全なラポール形成にも資するとされる⁶。

両者から明らかとなるのは、次の構造である。研究者はラポール形成を通じて当事者に接近して共同研究者となり、その関係を前提に具体的な教育の問題へ共に取り組むことを通じて、教師・研究者の双方が学びを得られる。しかしながら、こうした過程が描写されるとき、そのラポールがいかんして形成されるのか、またそれが双方の学びにいかんして寄与するのかについての具体は、あまり語られてこなかった⁷。その背景には、研究者個人と学校もしくは教員間で、信頼関係が一度形成された後は、関係の形成から維持へと重心が移る、というフィールドワークの性質があるだろう。

この問題意識の下、本稿では京都市立高倉小学校（以下、高倉小）と京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室（以下、方法研）による協働型授業研究（以下、プロジェクト TK）に着目したい。プロジェクト TK は、教師の異動や院生の卒入学により、年度ごとにメンバーが変わり、参加者はフィールドとのラポール形成という課題に毎年、直面するからである。

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」を基本コンセプトとし、教員と院生が専門性を探究し続け、全ての子どもに確かな学力を保証することを目指している。2003 年の発足当初から院生としてプロジェクト TK に関わった渡辺貴裕らは院生を「教師が自らの持ち味を発揮するやり方を模索するための伴走者」であると位置づけている⁸。すなわち、院生は、授業を記録し、分析する「スコアラ」であり、単元の構想や指導技術などに関する研究的・実践的蓄積を教師の要望に応じて提供する「情報ポータル」としての役割を果たす、というものである。これは正鵠を射た整理であるものの、本稿の問題意識に照らせば、伴走者が結果として何をしたかだけでなく、いかにして伴走者となり得るのかが重要である。

以上をふまえ、本稿では、2025 年度のプロジェクト TK において、研究者養成段階にある院生が継続して1つの単元に関わり、伴走する中でいかにフィールドとラポールを形成していったのか、それが双方にとっていかなる意義をもたらしたのかを検討する。分析する際の資料は、筆者を含むプロジェクトメンバーによる授業記録、フィードバックシート、会議資料・議事録、授業者の先生との電子メールのやり取り・インタビュー記録、班員へのヒアリングを使用する⁹。

1. 2025 年度プロジェクト TK の流れ

今年度、1・2 学期は院生全員、3 学期は班ごとに進

めた。以下、時系列に沿って全体の概要を確認する。

(1) 大学院生による学校現場理解

プロジェクト TK では、年度始めに研究主題や子ども像について高倉小と方法研で共通理解を図る。2025年度は大学教員 4 名、院生代表（筆者）、高倉小校長、高倉小研究主任の 7 名で今年度の方針について話し合い、次の 2 つの情報が共有された。

第一に、高倉小の研究主題は「自ら学び高め合い、よりよい生き方に活かそうとする子の育成」である。指導者が魅力的な「パフォーマンス課題」を開発・提示し、見通しをもって学習に取り組めるようにすることで、子どもの主体性が育まれ、自ら学び高め合う姿が引き出せると考えられた。指導者は授業改善、子どもは自身の学びの自己評価につなげるという視点でそれぞれ学習評価に取り組むことが意識されている。

第二に、学校現場の抱える状況やニーズとして、読解科の取り組みや単元内自由進度学習の導入が学びに向かう環境づくりや課題設定力、情報活用力、記述力の育成に寄与したものの、「指示待ち・受け身になっている子どもの存在があること」「深まりや対話が生まれにくかった」という課題意識があった。そこで、過年度の取り組みを継続し、コミュニケーション力と主体性の育成にも重点を置いていた。

こうした打ち合わせをふまえて、教師が「パフォーマンス課題」を中心に据えた授業を考え、その授業観察と事後検討会に院生が参加するという方針が立てられた。ただし、今年度は、新しくプロジェクト TK に加わった修士 1 年の院生が多かった。そのため、学校現場の抱える状況やニーズを院生側が実感できるように、まずは 1・2 学期を、校内研究などの授業研究・事後検討会に参加して、子どもの姿を共有し、意見交流する時期として位置づけた。具体的には、6 月 20 日に 4 年国語科「新聞を作ろう」、9 月 18 日に 4 年社会科「自然災害からくらしを守る」、11 月 21 日に 6 年国語科「海の命」において授業観察、校内研究会に参加し、先生方と議論を深めた。

各授業後には、授業観察を行った院生での事後検討会も実施し、授業中の子どもの発言や学びの様子、教師の授業の進め方について議論した。この議論に博士後期課程から修士課程の院生まで参加することで、授業の見方やプロジェクト TK における高倉小と方法

研との関わり方を徒弟的に学べるようになっている。

その後 3 学期に向けて院生は 3 つの班（5 年算数・3 年社会・5 年国語）に分かれ、授業研究会に向けた準備を進めた。国語班の 6 名は 5 年生の単元「よりよい学校生活のために」の授業研究に関わることとなった。以下ではこの国語班の活動を検討の対象とする¹⁰。

(2) 国語班による単元開発への伴走

本単元における国語班の活動は表 1 の通りである。活動は、大きく分ければ、指導案検討、先行学級での事前授業検討、対象学級での授業観察と推移した。

3 学期の研究発表会に向けて部会の先生方が選んだのは話し合い活動を主体とした「たがいの立場を明確にして話し合おう」という単元だった¹¹。単元決定後には、院生も教材研究を行い、当該単元に関する参考資料の提示や教材開発への協力のための準備を進めた。そして、指導案を読み込んだうえで指導案検討会に参加し、先生方が持つ課題と目指す方向の理解に努めた。

12 月 22 日に実施された部会の先生方と国語班の院生合同の指導案検討会では授業者の藤原光利教諭より指導案をもとにして本単元についての説明がなされた。

それによれば本単元は、身の回りの問題を解決するという場面で、互いの立場を明確にし、意見の違いをふまえた話し合いができるようになることが目指されていた。その達成には、一人ひとりの子どもが意見を持ち、それを共有することと、折り合いをつけながら各自の意見をまとめていく話し合いが必要であった。

パフォーマンス課題については資料 1 のように設定

表 1 2025 年度の国語班の主な活動

		高倉小(部会)	方法研(国語班)
指導案	12/17	指導案送付	→受取
	12/20		班会議(教材研究)
	12/22	指導案検討会	班会議、指導案検討会
	1/13		修正後指導案の受取
事前授業	1/19	事前授業	授業観察、班会議
	1/21	校内検討会	班会議、校内検討会
	1/23		班会議(教材研究)
	1/25		←参考資料送付
授業観察	1/29	第 1 時	授業観察、班会議、FS 送付
	1/30	第 2 時	授業観察、班会議、FS 送付
	2/3	第 3 時	授業観察、班会議、FS 送付
	2/4	第 4 時	授業観察、FS 送付
	2/5	第 5 時	授業観察、班会議、FS 送付
	2/6	第 6 時(研発)	授業観察、検討会、FS 送付
	2/9	第 7 時	授業観察、班会議、FS 送付

資料1 国語科の単元計画¹²

パフォーマンス課題	
『目指せスーパーリーダー！』という学年目標の達成に向けて、高倉小学校のみんながよりよい学校生活を送るために、校舎内最高学年として最後にできることは何かを考えてみんなで話し合しましょう。	
本質的な問い	永続的理解
身の回りの問題を解決するために、グループで話し合い活動を行うときにはどのように行えばよいか。	話し合いには「考えを広げる話し合い」の段階を踏んだうえで「考えをまとめる話し合い」を行うとよい。(後略)
単元の流れ	
1時	○学年目標を例に挙げ、「スーパーリーダーとして、よりよい学校にするためにはどうすればよいか」をグループで話し合う○話し合いをして困ったこと、もっとよい話し合いにするためにできることを考える
2	○議題の再考、再提案のための準備をする
3	○グループで話し合い、議題を決める ○次の話し合いに向けた学習計画を立てる
4	○自分の立場を明確にするため、考えを書き出す
5	○話し合いで気をつけることを確認し、話し合いの進め方や必要な役割を考える
6	○話し合いの進め方と役割決定、話し合いの準備
7	○グループで話し合う
8	○報告会とふりかえり

し、第1時の段階で子どもたちに提示することが構想されていた。それは、「高倉小のみんながよりよい学校生活を送るためにどのようなことをしたいか、校舎内最高学年として考え、校長先生に提案する」というシナリオのものであった。「よりよい学校生活のために」と漠然と話し合うのではなく、下級生のお手本となり、みんなのことを考えられるスーパーリーダーとして、校舎内最高学年¹³としてできることを話し合うというパフォーマンス課題が設定された。

これは課題であると同時に5年間の最後を締めくくる目標でもあった。5年生の学年目標である「目指せスーパーリーダー！GO FORWARD! 自分からGO! みんなでGO!」を見据え、高学年としての自覚と責任感をもつという目標と、よい話し合いを追究し、永続的理解へ向かうという国語科としての目標とが相即的に絡み合っていた。

単元の流れについては、あえて第1時に何の説明もせずに話し合い活動をしてみて、話し合いがうまくいかず困ったことやその原因を考えさせる時間を設定したと説明された。そのうえで、グループで話し合いを持つ機会を合計3回設定することにより、第1時より

も第3時、第3時よりも第7時の話し合いがよかった、と子どもたちが自身の学びを実感できるようにと意図されていた。以上が藤原先生による説明である。

1月21日の校内検討会から院生と学校現場との関係性は本格化した。ここで院生は先生方のねらいや願いについて改めて話をうかがう機会を得た。

1月29日の単元開始からは、院生は可能な限り全時の授業観察を行った。授業観察後は院生間での事後検討会(班会議)を行い、授業観察や事後検討会での気づきをふまえたフィードバックシート(以下、FS)をA4用紙1枚で作成し、藤原先生に送付した。過去のプロジェクトTKにおいてもFSの作成は、院生の授業観察スキルや読み手(授業者)を意識した表現技術の向上に寄与するとされている¹⁴。

さらに授業記録を作成し提供するスコアラーとしても伴走した。本単元では、4人グループでの話し合いが中心だったため、グループ単位の記録も作成した。記録の取り方は各院生に判断を委ね、その記録を班リーダーが統合し、授業後、毎回藤原先生に送付した。

2. 「理解」によるラポール形成

結論を先取りすれば、今年度の取り組みのラポール形成で重要だったのは、院生が授業者の思いを、授業者が院生の考えを理解することであった。ただし、院生が授業者を理解するためには各院生が解釈を持ち寄り、解釈妥当性を高めることもまた重要であった。

(1) 院生間のラポール形成

まず国語班では班の編成時に、授業者の先生のねらいや願いを引き出し、そのよりよい実現に向けた提案・伴走となるような共同研究を進めるという共通理解を図った。その際、問題意識や個人研究で進めていることを生かすなど、個性を発揮するものであるということもまた前提として共有した。

院生が伴走者として行った活動は、前掲の表1の右列のようにまとめることができる。高倉小の先生方との検討会の前後や授業観察の後には国語班の班会議が設けられた。ここで、各メンバーがどのように授業者の先生の声を受け止め、どのように教材や授業を解釈したのかについて話し合う機会が確保されていた。

指導案の読み込みを班会議内で行った際は「先生方がどのような授業を目指しているのか」、1月29日以降の授業が始まってからは、「子どもたちが設定さ

れた永続的理解に達するためにはどうすればいいか」を念頭に置いた話し合いが行われた。話し合いの間では「どこを見てそう思った?」「どうしてそれが気になった?」という問いが大切にされた。指導案に書かれた文言や授業内の子どもの言動をもとに話し合いが進むことで、子どもの発言や教師の教授行為をどう解釈するのか議論する際も、その良し悪しを裁定するのではなく、意図をくみ取ろうとする方向に話が進んだ。

そういった話し合いの間では、各自の意見は、授業者や授業を解釈するための重要なデータとなる。同じ資料・授業をみても、各院生が持つ背景や問題意識が異なれば、着眼点や解釈は異なる。それをすり合わせ、比較検討していく中で解釈の妥当性は高められる。班会議ではこれを尊重する風土が醸成されていった。

院生による授業者理解のための議論が深まったのは、先行学級で実施された第6時の事前授業をふまえた班会議であった。第6時は話し合いにおける役割(発表係・時間係・司会係・記録係のうち自分が担当

資料2 1月21日午前の班会議記録

A:私が見た班は、結構個人活動が多くて、14:25に先生が「もう話し合いできそう?」って声かけるまで黙々と作業していました。
B:あ、それ私が見た班も。記録係も司会係の子もどっちも記録用紙作って、後で「え?どっちも作ってた?!」ってなった。
C:その記録用紙、見本動画のやつですね。[ある児童が]タブレットで動画見ながら作っていました。
A:だから十字にこだわってたのか。うちの班の子、一生懸命、[十字チャートの軸に入る言葉を]考えてました。
D:あ、ここ[指導案]で見本動画見せる、ってなってる。
(中略)
B:でもなんでそんな停滞したんだろう。え、ちょっと実際にやってみる?もし、10分後に話し合いするとして、それぞれに係割り振ってみて、何準備するか書き出してみよ。
A:んー、発表やることないですね。
B:発表・時間って、出たとこ勝負みたいなところあるもんね。
C:でも大人も会議の前に議事録作ったり、書記決めたりしません?必要ではあると思うんですよね。
E:あとは、役割を与えられることによって授業に参加できるという足場かけの可能性も…。
A:指導案検討会の時に言っていた気がしますね。だからクラス全体じゃなくて、グループの話し合いにしたとか。
B:指導案にも司会と時間が協力して…って書かれてるし、班内で助け合って役割が遂行できるようにしてたのかもね。
C:でも、現時点では同じ役割同士の視点[班の外に向けた視点]が強すぎて、班のなかでの協同はなかった気がします。
B:でも、班内交流も意識はしてたと思うんだよね。じゃないと、なんで先生が「班の形にしてください」って指示出したか説明できないくない?

する係)について、第7時に実施される話し合いに向けた準備を進めるという時間であった。班会議では、教科書会社が作成した見本動画教材に提示されたものと同じ記録用紙を再現しようとする記録係の子どもが多数いたこと、記録係と司会係が打ち合わせなしに作業を進めた結果、1つの班内に2枚の記録用紙が作成されたことが指摘され、「役割」が議題となった。

それぞれの院生が見た子どもの様子が共有されるとともに、指導案の記述(二重線部)、教師の指導言(波線部)、自身の問題意識や経験(点線部)、をもとにした意見が出された(資料2)。しかし、班会議の中で授業者の先生のねらいや願いを適切にくみ取することはできなかった。詳細については次節で確認する。

(2)院生による授業者理解

院生による授業者理解が改まったのは1月21日に行われた先行授業の校内検討会がきっかけであった。校内検討会には、部会の先生方と国語班の院生が参加し、先行学級で実施された事前授業の検討を行った。校内検討会では主に役割の重複と本時の授業がパフォーマンス課題から離れていることが議題となった。

そこで藤原先生から改めて学年目標と結びつけた意図が語られた。先行学級では同じ役割同士の学び合いをねらって指導が役割に焦点化されていたが、重要なのはリーダーとしての意識と話し合いへの動機づけであると会の参加者間で再確認がなされた(資料3)。

また、第6時は役割遂行のための準備だけではなく、自分の意見を確かなものにするための推敲の時間であったことも語られた。さらに、藤原先生の頭の中にはたくさんの指導の手立てがありつつも、あえて授業で出さず、子どもの主体性を発揮するための試行錯誤の場としたいという願いも垣間見えた。

単元に込められた授業者の思いや工夫が院生に伝わることで、新たな解釈を加えられる可能性が生じた。そこで、院生は1月23日に班会議を実施し、藤原先生のねらいが現実のものとなるよう単元設計の再解釈を試みた。「広げる」話し合いの段階を踏み、「まとめる」話し合いをするには、意見に広がりのある議題かどうかが重要になる。そこで院生は実際に教科書と指導案をもとに話し合いのシミュレーションを行った。の結果、議題を1つに絞る話し合いの際には、困っている現状や理由を共有することで共感を得ようとした

資料3 1月21日午後の校内検討会の記録

藤原先生：「司会係だけ前に来て～」というふうに特定の係だけ集めて指導したり、「みんなちょっと聞いてくれる？」ってどこかの班を取り上げて全体に投げることもできる。(中略)今回は縛るところと任せるところがあったら、できるだけ任せて、考えて主体的に動いてもらいたいと思っている。(中略)そもそも今回の本時を公開授業に設定したのは、指導書では時間を使っていないところだけど、ねらいがある。「役割」ではなく、「リーダーとして学校のために良い話し合いをして解決策を考えて実行していこう」というメッセージをもって臨みたい。役割の仕事を全うするだけじゃなく、自分の案を他人に通用させるために、どうしたらいいかを他の班に聞きに行くというのも本時でしてほしい準備の一つ。

り、自身の困り事を出発点とした議題だとしてもその後、みんなのためになるかどうかを検討されていた。そこから議題の設定には「自分事であること」か「自分事になること」が必要であると導き出された。そして、議題を切実なものにしていくために、第2時での校内インタビュー・校内調査活動による現状把握や、第3時の議題決めて他の人の意見を聞き、共感することが重要な活動として位置付けられた。

班会議の内容もふまえ、班長は図1のように単元計画を整理した。そのうえで本単元で目指す「主体性が発揮された姿」の明確化を図り、部会内での共有が必要であると判断した班長は、ロジャー・ハートの「参画のはしご」(The Ladder of Participation)を翻案したものを提示した¹⁵。藤原先生が目指す「スーパーリーダー」としての主体性と本単元の学習で育まれる主体性ははしごのどの段階にあるのかを問うた。

(3)授業者による院生理解

インタビューによれば、「単元設計・指導案がある程度出来上がっている状態では、[院生からの提案や助言を受けても]テコ入れがあまりできない」¹⁶と藤原先生は思っていたため、具体的に院生に何をしてもらえばよいのが明確ではなかったという。

検討事項に即して話し合いが進む校内検討会では、中心となる先生が説明し、その場の参加者が質問やコメントを加える形で進んだ。国語班の院生もコメントや質問をすることにより先生方の意識化と言語化を促そうと試みたものの、それは奈須の言う「視点の転換をもたらさう」ものにはなっていなかった。

インタビューによれば、校内検討会後の図1などの資料提示が院生理解を変えたと藤原先生は振り返る。自身の考えが届いたと感じ、「自分の思いがこれほど伝わっているのかという思い」が芽生えたという。

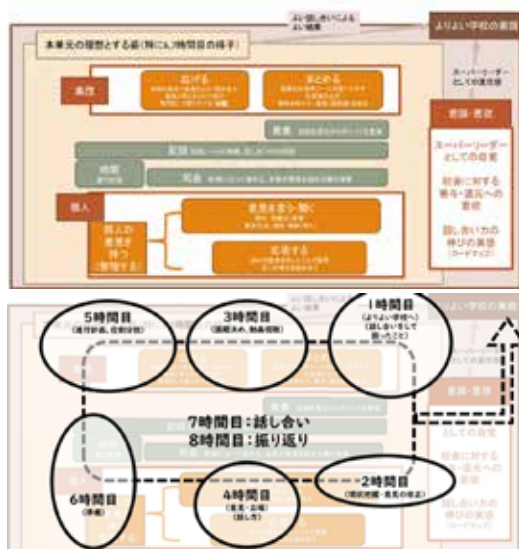


図1 単元の流れ(筆者作成)

本単元の設計という実際の問題を共有し、藤原先生の言葉をくみ取りながら、その解決に院生が向かおうとした姿について藤原先生は「自分が考えていたことはこれだと共感できた。言葉を与えてくれた感覚」だという言葉で説明した。つまり、アウトサイダーとしての立場から専門的知識・技能を提供するのではなく、授業者自身の構想を解釈し、それを異なる角度から言語化してくれる存在として受容されたといえよう。院生が提供したのは、専門家としての知識・技能ではなく、同じ指導案・授業をみた者としての解釈であった。それは情報ポータルとして情報を「提供」というよりも「引き出す」感覚に近いものである。

さらに、院生によるシミュレーションをふまえた分析についても、「私たちのためにこれほど熱を入れて一緒に考えてくださっている」と受け止められた。理論に基づいた専門的知識ではないものの、実際に院生が行ったシミュレーションは1つの教材研究の結果として届けられた。実際に授業を進めていくのは対象学級の担任である授業者個人であるものの、「院生たちは味方」だと思えるようになったという。

院生の資料提示を「自分の考えの方向性に乗った提案、アドバイスに大変共感、納得」できるものとして受け取った結果が、1月25日のメールの返信での、単元計画の修正方針と「迷っているところ」の院生への開示であった。その内容は、時間係を「副司会」に

変更し、司会の補助として位置づけることで時間管理や進行計画の考案、話し合いの場におけるサポートなど、活動の幅を広げた役割とするものだった。

1月29日以降の対象学級での授業が始まった後は、FSとそれに対するメールでの応答という文字資料のやり取りが行われた。授業観察を行い、各院生が解釈したものをFSにより授業者に伝える。授業者はそれを受け、次時の授業を行うという流れで単元末まで進められた。院生は第1～7時を観察し、FSは、延べ26枚、藤原先生からの応答メールは計5通であった。

この流れの中で、藤原先生から院生への応答は、院生の提案や院生のFSに記載された言葉を授業に反映させる・メールでのリアクションという形でなされた。院生もまた、授業者からの受容と応答を受け、一步步関係を深めていたのである。こうした「言ってみる・分かってもらえる」の繰り返し、インサイダー化につながり、ラポール形成に寄与したと考えられる。

以上の通り今回の場合、ラポール形成には開示とそれに対する応答、そこから生まれる理解されたという実感が必要であったと考えられる。その際、授業者の意図を理解するために、院生が取った方法は、班内で対話を重ね、その中で各自の解釈を比較検討することで解釈の妥当性を高めるというものであった。

3. ラポール形成が双方にもたらした変化

では、ラポールが形成されたことが、授業者と院生にどのような変化をもたらしたのだろうか。

(1) 授業者の変化

これまでの19年の教師経験の中で、良いと考える実践を進めてきたつもりではあったものの、「[客観的に見れば] いいのか悪いのかもわからないままやってきた」という実感が藤原先生の中にあった。学級担任制では他学級の実践と比較検討の機会が少ないことに起因して、自らの実践の客観視に難を感じていた。

その中で、班長が提示した「参画のはしご」は藤原先生に願いの明確化を促すものとして機能した。すなわち、藤原先生が考える「主体性」は、はしごのどの段階を指し、指導案に書かれた「指導のポイント」はどのようにその主体性の育成をねらったものなのか、という問いである。そのとき「参画のはしご」は明確化を試みる際の枠組みともなり得た。班長からの問いに答えようとするのが、実現したいと思ったことの

言語化と本単元でできることとできないことの境界の再考につながった。その結果、藤原先生は第1時で、国語の授業で学ぶのはよりよい話し合いの方法であると繰り返し、子どもたちが学習の見通しを立てるときにも意識できるよう声掛けをしていた(資料4)。

資料4 1月29日(第1時)の授業記録(抜粋)

T	国語で勉強するの何やっけ?(C:話し合い)そう。そこからどんな話し合いをしていけばいいかな?が今日の課題。この学習でやることを考えるのが、この時間でやりたいことです。めあてを書きます。ロードマップひらいてください。
板書	話し合いを通して気づいたことから学習することを見通そう (中略)
T	確かに、地域の人にも聞けたらいいね。あとは、ボールを蹴らないってあるけど、ボールを蹴ってるんかどうかとか、みるってのもいいよね。というのを次回調査してみよう。そこで調査してみて、確かめて、本当に話し合いたいことを決めよう。実行するところまでやりますよ。総合とかでね。やるけど国語でやるのは話し合いまでな。

さらに、院生によるFSは、授業を解釈し、教授行為や子どもの発言を異なる角度から言語化する存在としての機能を果たした。特に、資料5にもみられるような『『切実性』』というものを、とても大切にされているのだと実感した1時間でした」という院生の記述を、藤原先生は「言語化してもらえた」と振り返った。院生の記述は、意識的に実践していたものの言葉になっていなかったものや、感覚的に良いと思っていたものの言葉になっていなかったことの「言語化」、すなわち、藤原先生自身が実践を再解釈することを可能とした。その結果、部会の他の先生に自分の実践を伝える際の言葉を獲得するなどアウトプットにつなげることも可能になったという。

また、授業記録やFSに書かれた子どもの具体的な様子は、「確かな見取り」に寄与したという。院生の記録、たとえば、机間指導中で藤原先生が見ることができなかったグループのやり取りの様子やそのときの子どもの表情などは、「子どもの実態から授業を展開する」ことを志向していた藤原先生にとって、次時の指導の手立てに活かせるものになったという。

(2) 院生の変化

参加者のインサイダー化は、オーバーラポールに陥る危険性を孕みつつも、参加者が自分事としてフィールドでの出来事を捉えることを可能にする。それは、まずはFSの変化に現れた。例として、ある院生による2学期と3学期のFSを比較する(資料5)。

2 学期の時点では、院生 a は「院生間で議論になった点」として個人としての判断ではないことを提示している。一方で、この院生は教師をめざし、指導方法への関心もとりわけ強かった。それが表れているのが、2 学期の FS における『「……』といった声かけをする」という院生自身の「私ならどうするか」という提案であった。授業者のふるまいに強い関心を持ちつつ、一方ではそれを抑制して客観性という研究者の立場を弁えようとする。その結果として、フィールドを規定する多様な要因への配慮なしに別案を提案するという、授業者視点への過剰な接近がなされた。

これが 3 学期には変化している。まず、自分事として授業をとらえ、「私」が藤原先生に伝えるというスタンスに変化している（点線部）。これは、自分の興味・関心の現出を許容し、コメントに個性が含まれることを恐れない姿勢への変化とも読み取れる。さらに、コメントがフィールドに溶け込んだ説得力のあるものとなるように、教師や子どもの具体的な姿が根拠として提示されている（網掛け部）。「切実さを重視する授

資料 5 院生 a による FS（抜粋）

【2 学期 9/18】本日は授業を拝見させていただき、誠にありがとうございました。以下に、院生間で議論になった点や、先生の授業から学んだことを共有させていただきます。第一に、…(中略)院生間で出た意見として、「不安派」の児童についてはどの程度揺さぶりをかけられていたのか、という点がありました。例えば「おばあちゃんの家が古くて心配」という児童に対して、「とはいえ、長年住み続けられているということは、どのような工夫がされているのだろう?」といった声掛けをすると、自分の不安感で見えていなかった安心材料を見出すことができるのではないかと考えます。(後略)

【3 学期 1/30】本日は授業を見学させていただき、誠にありがとうございました。授業全体を通して、藤原先生が子どもたちの「切実性」というものを、とても大切にされているのだと実感した 1 時間でした。特に、授業冒頭に「気持ち」を大切にしようというお話をされていたり、「なぜこれを議題にあげたのか」という点について、一人一人の児童と対話をさせている様子が印象的でした。本単元は話し合い活動ではありませんが、形式をなぞるだけの授業にとどめず、パフォーマンス課題を設定し、児童自身が「自分ゴト」として話し合いの技術・概念を獲得していくことを意図されていることかと存じます。私は教員になることを目指しているため、こういった「本質」を捉える考え方に共感しますし、大変勉強になります。そういった「切実性」という点から本時を見ていくと、それを深められた児童も多い一方で、やや離れてしまった児童もいたのではないかと捉えています。今回私は、特に保健室の先生や校長先生に話を伺っていた児童(A、B、C さん)を見ていたのですが、その時に具体的な怪我の人数や場所を聞くなど、数量的なデータを探していた子が多く見受けられました。(後略)

業者」の意図を汲んだうえで（二重線部）、その事実を見た際に、授業者のねらいの実現を阻害する実際的な問題のタネを提示している（波線部）。

このような FS の記述の変化に加えて、授業記録の取り方にも変化が見られた。例えば、ある院生の 2 月 3 日・9 日の記録（資料 6）を見てみよう。2 月 3 日の記録では時系列に沿って教師の教授行為や子どもの発言が箇条書きで示されている。それが 2 月 9 日の記録では実際の発言を書き起こす形で記録されており、子どもや教師の言葉をより精緻に捉えられるようになっていた。またこの院生にはタブレット端末からノートでの記録に方法を変更するなどの試行錯誤も見られた。このような試行錯誤の結果として、授業観察や FS 作成を重ねるごとに、忠実な事実に基づいて議論を展開しようという意識が班会議内にもたらされた。事実の共有により、班会議での議論もまた充実していった。

資料 6 院生 b による授業記録の抜粋

2 月 3 日	10:53	スーパーリーダーとして何をすべきか 根拠を示す 広く考える 条件を決めると話しやすい
日	児童 E	高倉で行うイベントが少ない
第 3 時	児童 F	アンケート Q1 蹴ったボールに当たったことある？ Q2 痛かったか Q3 イベントグループではやるけど全員ではやっていない
2 月 9 日	9:40	協力して校長先生に OK もらえるような話し合いにしていきたい。ロードマップ開いて、自分でどんな話し合いにしたいか考えて書き込んでいきましょう。自分で考えたためあて書けた人は教えてください。
第 7 時	児童 G	校長先生に納得してもらえるように
	児童 B	一人ひとりが話し合いができるように自分の意見を持ち話し合いが進むようにしたい

おわりに

今年度の国語班の取り組みにおいて、ラポール形成には開示と応答の積み重ねによる受容の実感が必要であった。院生は集団内での対話を積み重ねながら、教師の意図を汲み取り、妥当な解釈を導こうとした。教師の願いに沿った院生からの情報提供は、教師に受容の実感を与えるとともに自律的な解釈行為を促した。それを受けて教師が修正方針を提示し、院生からの情報を授業に反映させようとした。こうした理解と受容が、双方にとって有益なものとなり、相手の言葉を受け入れる態度の形成、「味方」であると感じられるような良好な関係構築につながったのである。

情報ポータルやスコアラーとしての役割は、院生

がフィールドに溶け込みつつも、異なる視点を持った他者として関わるといふ健全なラポールの維持に資するものであった。情報ポータルとして提供した教材研究の成果や FS は授業者の考えを明確にするための枠組みや概念となった。またスコアラーとして提供した授業場面の記録は、事実に基づいて同じものを見ながら議論をすることを可能にした。

その事実や概念を介しながら対話することは、教師の思いを言語化し、教師自身が実践を再解釈することにもつながった。ねらいや願いに自覚的になることは、それを見据えて実践を進めていくことにも、他者に考えを共有可能にすることにもなった。それを参与者である院生が汲み取り、連帯することで、藤原先生の言葉を借りれば「確かな見取り」が可能となった。

院生が伴走者となり得るためには、授業者と異なる視点から授業の解釈を提示し、それが教師に受容されることが重要であった。解釈や提案が教師に受容され、次時の授業に反映されることは、授業観察者としての院生の個性の発揮を促した。個々の院生が自分事として何を見て、どう解釈したのかを教師に伝える価値を自覚することが、伴走者としての力量形成につながったといえるだろう。

ただし、対象と一定の距離を取り、研究側面を顕在化させ、専門家の立場から情報を提供するという役割も研究者には求められている¹⁷。そうした立場と今回のような教師に伴走する立場とをどのように選び取っていくのかの検討は、今後の課題として指摘できよう。

謝辞：稲葉康晴校長先生、研究主任の田中清明先生をはじめとする高倉小の先生方にご協力いただきました。特に授業者の藤原光利先生には事後インタビューにもご協力いただきました。記して感謝申し上げます。

註
¹ 日本教育方法学会編『語り合いを生む教育実践研究』図書文化社、2024年など。

² たとえば、鹿毛雅治・藤本和久編『「授業研究」を創る』教育出版、2017年や木村優・岸野麻衣『ワードマップ授業研究』新曜社、2019年など。

³ 恒吉僚子・秋田喜代美「質的調査と学校参加型マインド」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.77-96。

⁴ 佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社、2002年、p.75-77。

⁵ たとえば、鹿毛雅治「誰による、何のための、誰のための実践研究か」『臨床心理学』9(1)、2009年、pp.50-55や奈須正裕「教育現場の歩き方」やまだようこ編『現場心理学の発想』新曜社、1997年、pp.81-97。

⁶ 恒吉僚子・秋田喜代美、前掲論文、p.91。

⁷ 秋田喜代美「国際的な動向から見た授業研究と教師教育の展望と課題」日本教育方法学会編『新時代の授業研究と学校間連携の新展開』図書文化社、2023年、p.20。日本教育方法学会（2024）でも双方の連携については議論されているが、ラポール形成の過程や研究者側の学びについて具体的には語られていない。

⁸ 川勝公二・渡辺貴裕・石井英真「京都大学大学院教育学研究科田中研究室との共同授業研究」京都市立高倉小学校研究同人編『「確かな学力」と「豊かな心」を育てる学校』三学出版、2005年、p.21。

⁹ 国語班員へのヒアリングは2月18日・28日に、藤原先生への半構造化インタビューは、3月4日に行った。

¹⁰ 2025年度、国語班として関わった院生は筆者（班長・博士後期課程）、川井怜士、杉村陸、會澤凜、岡野桂奈、末富佑弥（修士課程）の6名である。

¹¹ 以下、高倉小の先生方を指す場合は「部会」、院生集団を指す場合は「班」を用いる。

¹² 藤原光利「5年国語科」京都市立高倉小学校編『研究発表会学習指導案集』、2026年、pp.25-35。

¹³ 小中連携事業の一環で高倉小の6年生は中学校舎で学ぶため、高倉小では5年生が校舎内最高学年となる。

¹⁴ 徳島祐彌・次橋秀樹・中西修一郎「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」『教育方法の探究』22巻、pp.25-35。

¹⁵ Roger A. Hart (1992) *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre, p.8.

¹⁶ 3月4日のインタビューデータより。以下、藤原先生の語りは特筆しない限りインタビューデータに基づく。

¹⁷ 木村優・岸野麻衣、前掲書、p.34。

（日本学術振興会特別研究員・博士後期課程）

受理 2026年3月17日