

■■ 特集「協働」

学校における「協働」を捉える：授業研究を核とした教師たちの協働

金 田 裕 子
(南山大学人文学部)

はじめに：重層的な「協働」への注目

教室の風景は今、変わりつつある。その変革を方向づけているのは、多種多様な「協働 (collaboration)」である。授業の中での子ども同士の協働、教師同士の協働など、多様なレベルで協働が生み出される様をある高校教師の実践の記述と省察にみてみよう。

公立高校の社会科の教師である金子奨（2008）は、協働活動を中心に据えた授業の取り組みを1年間の教室の様子とともに記述している。4月最初の世界史の授業で、金子は生徒たちに机の配置を「コの字型」に変えてもらう。皆が前方の黒板を向いて一方向に並んでいる配置から、前から四列目までを生徒たちが相互に向き合うように中央に向け、教室全体で机がコの字を描くような配置にするのだ。金子は「どうしてこういうかたちで授業をするか、説明するね」と生徒たちに切り出す。金子は「勉強」と「学び」という言葉に対する生徒たちの様々なイメージを聴きながら、この授業では他の人のいうことをよく「聴く」ことを大切にしたいと伝えていく。コの字型の配置や4人グループによる活動は、そのような生徒同士の対話の関係を可視化し、活性化し、複雑にする可能性をひらくものである。金子は、このような生徒たちの協働が未来の公共圏としての社会を準備すると考えている。教室は民主主義（差異と多様性にみちた人々が、かかわりながら共存していく作法）の実践の場である。

6月の教室には、協働が生まれ始めている。生徒たちは、金子の持ち込んだプリントの「もし貴族が貴族の歯を折ったときには、彼らは彼らの歯を折らねばならない」という「ハンムラビ法典」の文章について、教科書と比較しながらグループで考えあっている。実は教科書には、「もし人が貴族の歯を折ったときには、その歯を折られる」と簡易に修正された文章が載っているのだ。グループの時間が終わると、「彼ら」とは誰なのか、なぜ「折られる」ではなく「折

らねばならない」なのか、生徒たちは仲間の疑問を受けてことばをつないでいく。教室には、聞き漏らすまいとする雰囲気生まれている。

1年間の記述には、授業中の生徒たちの協働の過程だけでなく、教室の外で授業を取り囲み、あるいは教室と連動して授業を支える教師たちの様々な関係が編みこまれている。例えば11月、金子自身が協働的な授業の報告を行なった校内の研修会の後で、ある同僚は「ちょっといいかな」「昨日の話、おもしろかったよ。でも、やっぱり納得いかないんだよな。」と話しかけ、歴史を学ぶことの意味や、互いの知識観についての長い対話が始まる。また年度末を迎えた3月、同僚たちと訪れた協働活動を取り入れている他の中学や高校の公開授業研究会のビデオを見ながら、感想を交流しあっている。そして次年度を見据えた教師たちの中では「授業検討会は、ぜひやりたいっすよね。」「そうだよな。一つの授業を学年団全体で観たあとに、教室の事実にもとづいた話し合いをしたいよなあ」という会話が交わされる。¹

金子が描いたように、学校では、教室を中心に多様なレベルの協働が生まれ、相互に関連しあっている。子どもたちが授業で学びあう姿が教師たちを結び付け、そして教師たちの協働が、それぞれの教室に子どもたちの協働を創り出す試みを支えている。

一方で近年は、学校の内側の協働以上に、学校の外側との協働の必要性に注目が集まっている。現在多くの学校では、スクールカウンセラー、保護者や地域ボランティア、学生ボランティアなど、様々な人が教育活動に参加するようになり、教師は日常的にそれらの多様な人々と連携していくことが求められる。教育学者を初めとする研究者もその中に含めることができるだろう。地域住民が参加する学校評議会やコミュニティスクールといった次々に打ち出される学校改革、安全対策や学力対策も、外部との連携の動きを加速させている。多様な形の協働では、当面の課題への関与と、その追求のプロセスで教員組織、教師集団をより組織的なものに変えていくことが平衡して試みられることになる。教師たちには、このような二層化した課題を的確に捉え、実行していくことが求められている（紅林、2003）。このような状況において、教師にとっての同僚は教師だけではなく、学校の教育活動に参加していた様々な人々を含めた広義の同僚関係を視野に入れる必要性も指摘されている。（紅林、2007）

そこで本稿では、学校の内側と外側に生まれている協働関係を捉える視点とそこから見える可能性について考察する。その際、様々な協働の起点となる教師に焦点を当てることにする。まず第一節では、教師同士の協働を捉える視点について考察する。特に教師同士が授業を見あい、語り合う授業研究は、個々

1 1年間の物語のすべてを紹介することは不可能であるが、金子の描く物語が、教師の語りだけによる、生徒たちの協働の学びの実現をゴールとした単線的な物語ではないことは、留意しておく必要がある。行き詰まりや葛藤に直面しながら生徒たちや同僚とともに毎日を踏み出していき、終わりのない物語である。

の教師の学びと教師文化の形成が重なり合う場として注目される。第二節では、教師と研究者との協働に焦点をあてる。特に教育学研究者は、学校の内側の協働に深く関与し、また外側との連携の中継点としての役割も果たしている。そのような協働の具体例から、教師と研究者が互恵的（reciprocal）に学ぶ可能性を探る。これらの考察を通して、教育実践をめぐる人々の協働が生み出す可能性と、その協働の過程に研究者が参画することで拓かれる新しい知の創造の可能性を素描したい。

第一節 教師たちの協働：授業研究への注目

（１）教師文化の中の協働

教師たちにとって、同僚との協働は必ずしも自明のものではない。教師文化の研究を行うハーグリーブス（1994）は、カナダの現実にもとづいて、教師相互の関係性を①個人主義（individualism）、②グループ分割主義（balkanization）、③協働文化（collaborative culture）、④策定された同僚間連携（contrived collegiality）という4つの形態（form）に区分している。教師の態度や価値、信念、習慣など、従来の教師文化の研究において注目されてきた内容（content）は、これらの教師の関係性の型を通じて現れる。①個人主義は、同僚とバラバラに切り離された関係であり、教室ごとに区画されて単独に授業を行う教師が陥りやすい関係である。②グループ分割主義は、何人かの教師が小さなグループを作って互いに張り合っている場合である。この二つが学校の現状で最も多い形態である。③協働文化は、数が少なく維持が難しいが、同僚教師間に相互の開放性と信頼性、支援をもたらす関係である。④策定された同僚間連携は、校長のリーダーシップで同僚の連携を促す具体的な取組みを行い、自発的には生まれにくい「協働文化」の生成を目指すものである。

今津（2000）は、日本の教師たちが伝統的に緊密な関係を築いてきたことを指摘しつつも、その緊密性が個の自律性を無視して画一性へと拘束されるような「共同（community）」の特徴を持つと指摘する。今津は、各教師のユニークなアイデアや実践を尊重しつつも相互の連携を深めて各教師が成長し、学校全体の教育実践の質を高め、生徒の学習を推進させる「協働」文化とは区別した方が良くとして、ハーグリーブスが提示した4つの区分に「共同」を加えた5分類を提示している。この分類を用いて近年の日本の同僚関係の変化を見ると、伝統的に根強かった「共同」文化が崩れたにもかかわらず、それに変わるべき「協働」文化が幅広く定着していない中、同僚間の連携が混乱している状況だということになる。

では、日本の教師は現在、どのような同僚関係を築いているのか。中国・英国・日本の小中学校教師に対する同一の質問紙調査の国際比較によると、日本の教師たちは、同僚と授業を見合ったり他の教師の学級経営に意見を述べたりすることについて、他の2カ国の教師より積極的ではない。また、他の2カ国

同様に同僚の「授業の進度」や「学級経営の仕方」は意識する割合が高いが、「気になるが合わせない」の割合が英国に比べて多い（藤田他、2003）。そのような結果から紅林（2007）は、日本の教師たちは個人主義を基本にし、プライベートでの交流も少なく、互いの実践を通じた交流にも必ずしも積極的ではないと結論付ける。また、明治以降の学校化の進行の中でつくられた日本の新しい集団主義の特質により、子どもたちと同様に教師も、その時々に関与する集団の規範に従って合理的に行動することを身体化していると推察する。それが、教師たちが「策定された同僚間連携」が積極的に受け入れられる基盤として機能しているのではないかと指摘する。

しかし教師を取り巻く問題構造を静的に記述するだけでは、学校内に生み出されている協働を捉えることはできない。「策定された同僚間連携」が「協働文化」を作り出すのか、「共同」へと向かうのか、あるいは「共同」が「協働文化」に転換されるのかといった、「協働の力動的あり方」（今津、2000 p.304）の検討が必要なのではないだろうか。そのような力動性を捉えるには、個々の学校の教師たちの関係の変化を詳細に見る必要がある。その際教師たちの同僚関係の質とその変容を考察する切り口として注目されるのが、以下に述べる「授業研究」である。

（2）授業研究を通じた教師の協働的な学びと学校文化の形成

教師たちの協働を生み出す場として近年注目を浴びているのが、個々の学校で教師たちが授業を見合い、検討し合う授業研究である。このような日本の教師たちの授業研究は、教師たちが自分たちの学校を基盤にして協働的に日々の授業改善に取り組んでいく「レッスン・スタディ（Lesson Study）」として、海外からも注目を集めている。（秋田・ルイス、2008）

しかし授業研究の機会が常に教師の協働を生み出しているわけではない。特に学力向上に学校をあげて取り組む動きが強まる中、行政や校長の学校経営方針によってつくられる「わざとらしい同僚性（contrived collegiality）」²が広がり、教師たちの自律的な協働文化の創造を妨げているとの指摘もある。学力向上に向けて具体的な行動目標を設定し、学力テストという目に見える形での目標の達成度が評価されることで、明確な目標の達成に向けての結束は高まる。しかしこのような目標の共有は、表面的には協働的な教育活動が行われているように見えても、教師の実践過程に対する相互的な関心を弱めていくと考えられる（勝野、2009）。

このように、日本の学校現場で行なわれている授業研究は、学校によって多様であり、実際に授業研究がどのように機能しているのかという点に着目することは重要である。秋田（2006）は、行政主導で課題を決め実施する指定校で

2 これは前述のハーグリーブスの「策定された同僚間連携」と同様の用語であるが、ここでは勝野の訳語に従った。

の研究報告書、中央教育審議会などの担当委員によって2000年以降に書かれた校内研修のあり方に関する論文等を収集分析し、秋田の関わっている授業研究事例の収集分類との比較を行なった。その結果、学校全体で生み出す教師の学習活動システムとして、「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」という二つのモデルを導き出している。(表1)

二つのモデルは、授業を計画、実施公開し、事後に検討会を行なうという流れにおいては、類似しているように見える。しかし、授業研究の実際の場合における教師たちのコミュニケーションの方向や内容、そこに現れる学びのビジョンや授業観は、両者において大きく異なっている。秋田によると、「効果的伝達モデル」では、教育行政が示す課題に対応して効果的な学校を実現することが目指されている。検討の中心になるのは指導案と、その指導案の実現過程となる。一方「協働構築モデル」においては、教師たちが自立的に学校文化を創造し、子どもや保護者のニーズと信頼に応答することで民主的な学校を実現するビジョンをもっている。

〈表1〉

場を形成する要素	効果的伝達モデル	協働構築モデル
学習集団	学校一斉全体、教科担当者	同じ子どもを担当する学年団中心の小集団、一斉と柔軟に変化
学習のサイクル	短期：本時主義（指導案検討過程、課題解決が重要）	長期：探究サイクルとカリキュラムの形成（省察と次のデザイン、課題の発見が重要）
授業検討の談話への主な発言者	講師・ベテラン教師、授業者、司会	多様な経験や問いを持つ参加者全員
検討時に使用される道具・資料	指導案、講師配布資料	授業ビデオ、個人の学習過程の記録メモ、発言プロトコル、作品
検討会で語られる内容	指導案・教材・教師の行動・発言生徒とその内容や行動・事実という「こと」への注目	聴き手の子どもたちの動きとつぶやき、発言のつながり、核となる学習や教材と活動のつながり「ことの間」への注目とその推理
検討会后につくられる記録や記憶	指導案つづりと今後の課題の命題的記述：自己完結的独白的記述	出来事を物語る記録・実践の意味を捉えなおす：伝える相手を意識した対話的ナラティブ

出所：秋田（2006）より

しかし、それらのビジョンや授業観と、授業研究の場のコミュニケーションとの相互関係は単純ではない。あるビジョンにもとづいて始められた授業研究が必然的に教師の協働関係を生み出すわけでもないし、そのようなビジョンがすぐに学校全体の教師たちに共有されるわけでもない。以下で、「協働構築モデル」の具体的な事例の考察を参照し、授業研究を媒介にしてどのように協働

が生み出されるのか見てみよう。

「協働構築モデル」における授業研究は、協働的な教師の学習としての側面と、授業を核にした学校文化の形成の側面の二つにおいて、注目されている。まず授業研究は、教師の学習の場として以下の三つの意味を持っている。①参観する側は、他の教師がする授業の場に立ち会ってみるによって、初めてある特定の生徒や生徒集団の学習過程を継続的に捉える経験をすることができる。②参観される側は、参観者と対話することを通して、自分のスタイルや理論・信念に気付く。③協働で授業を見合うことで、どのような授業を具現化していきたいのかという学校共通のビジョンや授業についての具体的なイメージを共有できる（秋田、2006）。特に三点目は、教師たちの協働的な学習と、教師文化及び学校文化のつながりを指摘している点で興味深い。

では、「協働構築モデル」における授業研究を媒介にした教師の学びは、どのように学校文化と関連していくのか。秋田(2006, 2008)は、「協働構築モデル」の先進事例とされる茅ヶ崎市立浜之郷小学校における授業検討会での談話内容の分析から、授業研究を核にした学習システムにおいて教師がどのように学ぶのかのモデル化を行なっている。この学習システムは、一人ひとりの教師の力量形成に関わる場であると同時に、学校を一つの文化を持った共同体として形成していく機能も持っていると考えられる。

教師の学習過程は、以下のような4つのDが循環する実践知の協働構築過程として捉えられる。(A) デザイン (design)：指導案の検討会を通して、ある特定の単元の内容をある時期のある生徒の実態に適した教材にしていく。また、そのための知識が習得される。(B) 実施 (do)：デザインは研究授業として実践化される。同僚は見せてもらうことで、授業者の身体化された暗黙の知識の共有が可能になる。(C) 同僚との対話 (dialogue)：生徒の学習過程や教室での出来事を言語化し語り合うことで、授業の現実をどのように捉え語るのかという実践の表象をつくりだす。(D) 実践記録 (document)：さらに、授業実践記録を単元や年間を通して振り返ることで、一時間の授業だけでは得られない、生徒たちの学習の軌跡を見出すことができる。この(A) — (D)の過程を通して、目指したい授業や生徒たちに長期的に育成したいことといったビジョンが見えてくる。

(3) 教師の協働における授業検討会の機能

上記のサイクルの中でも(C)の授業検討会の談話は、教師の課題意識や信念、知識、技能との関連で、その人にとって学習として成立するかどうかが決まってくる始まりの場、契機としての意味が大きいと考えられる。しかし、教師がこのような協働的な学習システムにおいてどのように学ぶのか、同僚との協働学習がいかに関係するかという長期縦断的過程の研究は、まだ着手されたばかりである。(秋田、2008)

ここでは、これまでの秋田の分析と、浜之郷小学校の改革の軌跡、以下で参照する「協働構築モデル」の学校における授業検討会の研究から、教師の協働が生成する地点の考察を試みたい。浜之郷小学校の改革は、佐藤学と大瀬校長の強力なリーダーシップによってスタートをきり、その後教師たちの自律的な協働文化を築いていった（大瀬・佐藤2003）。浜之郷小学校では、佐藤学の提唱する「学びの共同体」³を学校づくりの柱としている。そのような経緯からすると、浜之郷小学校の歩んだ過程は、「策定された同僚間連携」が「協働文化」に転換していく過程と捉えることもできる。長期的な学習のサイクルの「契機」となる授業検討会の談話が、転換のひとつの鍵ではないだろうか。

「協働構築モデル」にあたる授業研究は「子どもの学びの事実」に即して協議する」スタイルをとっていることにあるといえないだろうか。

では、「子どもの学びの事実」に即して協議する」とは、どのようなことを指すのか。北田（2007）は、ある公立中学校で新しく導入された授業検討会のシステムにおいて、新任教師と熟練教師が相互に影響しあいながら参観した授業に関する語りを変容させていく過程を描いている。北田の研究は、「協働構築モデル」における授業検討会における教師の語りのスタイルを具体的に示すものとしても重要である。長期的な分析において見出された語りのスタイルの変容を概観すると、以下のようになる。

2年間の追跡調査の分析では、二人の教師の授業についての語りの量的拡大と質の変化が指摘されている。初期には両者とも、グループ学習のときに男女を「物理的にクロスするように座ってもらったほうがいい」ことや、グループ学習の「ルール」を徹底させるといった教授の方略についての語りが多い。ところが調査の後期になると、二人の間では、特定の子どもに焦点化してその子の具体的なエピソードを交えながら授業を省察するという語りのスタイルが共有されていった。さらに熟練教師には、子どもの姿と教師の関わりをつなぎ合わせる語りも現れる。その語り熟練教師は、「よしもうできた」と「図を描いて、満足して」いた二人の生徒に、授業者が来て「どのぐらい損？」と声をかけた場面の具体的な描写と、その子どもたちが数式によって表現する「数学の世界に入っていく」重要なターニングポイントとなっていたというその場面の意味づけを行っていた。子どもの具体的な姿にもとづき、授業者の行為の複雑さや子どもとのかかわりを学びの成立と結び付けて読み解こうとする語りのスタイルが表れていたのだ。

このような語りのスタイルは、教師たちの協働において、どのような意味を持っているのか。坂本・秋田（2008）は、授業検討会の談話において、実践の

3 「学びの共同体」とは、すべての子どもたちが質の高い学びを実現し、子どもたちが学び合うだけでなく教師たちが教育の専門家として学び合い、親たちも教育に参加することを通して学び合う場所としての学校を指す。公共性と民主主義がその基盤となる。（佐藤、2003）

具体的な事実を言語化しながら、それぞれの異なる経験や知識に照らして意味づけを行っているという。授業の事実を言葉表現しようとする、背景や状況、語り手が暗黙に感じている事柄などについて、そのすべてを言語化することができない。そのため、聴き手は部分的に必要な情報が満たされない形で語られた表象を自分の経験や知識、事実関係の情報に基づいて推論し、再解釈しなければならない。つまり、聴いた側の解釈によって想起される事実が異なり、教師ごとに異なった思考過程が生まれると考えられる。そのような差異の交流によって、自分自身の見方への気づきと、他者からの新しい発見が生まれるといえる。

二つの研究からは、子どもの学ぶ姿を具体的に語ることが、子どもの学びの捉え方への発見と教師自身の思考スタイルへの気づきを生んでいるということが示唆された。このような子どもの事実を媒介にすることから、教師が一人ひとりの差異を保ちながら語りのスタイルを学び合い、学びのビジョンを共有していく関係が生成されているとも考えられる。今後、さらなる検討を行ってきたい点である。

第二節 教師たちと研究者との協働

これまで見てきた協働に関する研究の多くには、研究者自身もその協働を創り出す主体の一人として関わっていることは、注目に値する。個々の教室の内側に身を移し、教室の出来事を参与観察するフィールドワークが、研究者と教師との協働を拓き、教育実践と理論の新しい関係を生み出そうとしている。力動的で複雑な生の現実を捉えようとするフィールドワークは、現実の問題が含む重層性にかかれることになる。その特質が教師と研究者との互恵的な協働にとって大きな可能性を秘めているといえる。

フィールドワークの研究が直面する問題の重層性は、三つの層で捉えることができる。一つ目は教室で教師や子どもが直面している「現実が提起する問題 (problem)」であり、二つ目は理論的な解決が求められる「論題 (issue)」としての問題、三つ目は教育の実践的問題が含みこんでいる「誰もが解けない問題 (aporia)」である。研究者は「論題」を中心に意識して叙述することが必要だが、「問題」を厚く記述することなしには、その「問題」が含んでいる「論題」を省察することはできない (佐藤、1998)。

佐藤 (1998) はこのフィールドワークを教育実践への関与を極力回避するエスノグラフィーの方法と、積極的に関与してその関与と変革の過程それ自体を研究対象とするアクションリサーチの二つに大別している。アクションリサーチにおいては研究者の多様な位置づけが考えられ、それによって様々な形態の協働が見出される (中村、2008)。中でもここでは、研究者が教師や学校に「貢献」するという協働ではなく、互恵的な協働、つまり研究者としての学びの機会がどこにあるのかという点に注目したい (佐藤他、2004)。しかし、近年こ

の二つの方法の距離は近づいてきており、研究者と教師の協働の形態は、より多様化・重層化している。以下では、フィールドワークが取り上げる問題の重層性を手がかりに、エスノグラフィーとアクションリサーチの双方について、教師と研究者との協働のあり方を見ていく。

(1) エスノグラフィーを媒介にした協働

質的な研究においては、調査の過程で研究対象との緊密な関係が築かれる。しかし多くの質的研究は、研究報告であるエスノグラフィーの記述の中では、そのような調査者と対象者との相互の影響について具体的には言及していない。しかし近年は、そのような対象者とのかかわりを報告書の中で積極的に明記していく研究が生み出されている。清水・内田は(2009)は、教育社会学の分野における質的研究のレビューの中で、「調査者と対象者が積極的に影響を与え合う可能性」に注目している。これらのスタンスは、従来の「社会科学」の調査者に対比して、「関わりを顕在化させる調査者」と表現される。

この「関わりを顕在化させる調査者」は、自身の立場を自覚し記述する「関わりを見せる調査者」と、「関わりを資源化する調査者」に分類される。前者は、記述・説明されるデータや分析が、調査者と対象者との密接なかかわりを通して得られたものであることを明示的に書き込むスタンスである。しかしその関わりがデータや分析に反映されているかどうかについては保留されている。そのような例としては、自らも非常勤教員として勤務し、対象と共有する日常的な状況や背景知を活用しながら教師へのインタビューを行った吉田(2006)などがあげられている。一方後者は、関わりをデータの随所に書き記し、関わりが持つ影響を積極的にデータの中に表現しようとする。それらは、参与観察によって到達した研究対象者の深い理解をもとに、支援や問題解決への提言と対話を推し進める方向で取り組まれるという意味で、「アクションリサーチ」にも位置づけられる。例えば、商業高校における進学支援の過程を解明しつつ、実際にボランティアとして生徒を支援していった酒井ら(2007)や、在日外国人の子どもたちの日常生活を描き出し、その研究成果・報告をもとにした現場との対話の営みをまた一つの報告とした清水(2006)がそれに当たる。いずれも現場との協働を研究活動の中に組み込み、現場の問題解決に資することを目指している。これらの研究において研究者の位置は、授業・教室・学校という文化の解釈者から、対象との対話を通じた解釈の共有・交流へと、大きく変化しようとしている。

このような「関わりを資源化する」を行なう研究は、知のあり方の再構成に向かわざるを得ない。紅林(2004)は、学校づくりへの「参画」が、研究者が自己規制してきた関与についての新しい可能性を拓くと述べる。現在の教師が抱えている課題の中心は、学校づくりや学校改革との連続の中にある。だからこそ、学校づくりのあらゆる局面が教育社会学による教師との協働の場となりうるし、そこでの協働を通じて教師を支援していくことに可能性を見出している。

しかし、学校づくりという目的的な実践に参画することによって、「実証的な学をそのアイデンティティとして固持してきた」教育社会学においても、どのような学校をつくるのかという理念に対してどのような関係をとらうのか、あるいはどのように距離を置くのかが問われることになる。この問いの検討には、臨床的実践を主体的に構築していく中で再構成を行っていく過程が必要だと結論付けている。

(2) 日常的な教育実践に関わるアクションリサーチの可能性

アクションリサーチにおいては、場を構築することと、その場の力動性を解明することが同時に試みられている。そのような研究の過程では、「問題」「論議」「難題」という三つの問いのレベルそれぞれにおいて、研究者は協働研究者にとって直接、間接的に有益な知見を見出していくといえる。教師と研究者の間には、多層的で、よりしっかりと結びついた協働関係が生み出されている。⁴以下では、佐藤学のアクションリサーチを一例として、授業研究を媒介にした研究者の関わりのスタイルを通して研究者にとっての学びを中心に考察する。

第1節で考察した浜之郷小学校の授業研究においては、佐藤学（以下S氏）が学校づくりのビジョンとして「学びの共同体」を提唱し、助言者として授業検討会に参加している。その検討会の記録からS氏の語りを分析すると、〈具体論〉〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉の4つに分類された。もっとも重視されていたのは、〈具体論〉であり、一人ひとりの子どもの実態をつぶさに追って子ども同士の関係や子どもと教師の関係、子どもと教材の関係についての考察を行っていた。このカテゴリーは他の教師たちにも早い段階から見られるようになっていた。しかし、その他の3つのカテゴリーについては、助言者の発言が大きな役割を果たしていた（村瀬2006）。またS氏の語りは、授業の〈具体論〉と〈教材論〉〈教科論〉〈子ども論〉を的確に編み合わせ、一つ一つの授業を固有で複雑でありながらも、何らかの構造を持ったものとして表現する。S氏の保有する「社会学、政治学、経済学、歴史学、言語学、文学批評、芸術批評、心理学、教育学、哲学という、ほぼ人文社会科学の総体」（佐藤、2003 p.189）が授業の出来事を捉え、語る言葉を作り出しているといえる。

S氏の発言の役割をより詳細に分析すると、教師が自明としている授業観への問いかけになるような発言をして、教師自身の中に問いを形作るように誘っていた。例えば、「楽しい授業をすると子どもはダメになります。（中略）一方では楽しみながら同時に楽しい授業をしないことをどこかでやらなければなら

4 しかし、一方で教育学の専門家として教師や学校に関わる際、「指導」や「解決策」を教示・伝達することが求められる場合も少なくない。特に教育実践に積極的なかわりを持つアクションリサーチについては、その傾向が強くなるだろう。教育学研究者にとって教師たちと協働的な関係を築くことは、それほど容易なことではないとも言える。（藤江、2007）研究者は、そのような関係に陥りやすいことを自覚し、関係の転換を準備する必要がある。

ない」「文学の文章の基本は、気持ちを読み取るのではなくて、ことばから思い描くこと」といった発言である。また、S氏の使用することばは、時間的な遅滞を経て、他の教師たちに取り込まれていた。例えば、S氏がよく使用した「つなぐ」「もどす」という語は、3、4年目ごろから、授業を語る言葉として教師たち自身に使われるようになっていた。(秋田、2008)

これらの分析と考察から、S氏が授業検討会での語りを通して、授業を見る視点や語りのスタイルを率先して示していったことが分かる。

授業検討会においては、助言の効果が研究者の貢献として最も直接的で明示的なものとして捉えられる。しかし、アクションリサーチにおいては、その指導的な助言の効用や妥当性を検証するのが目的ではない。教師との協働によって学校や教室に変化を生み出す創造的で力動的な過程それ自体を研究する必要があるのだ。(佐藤、1998)「問題 (problem)」における関わりだけに焦点化してしまうと、教師との協働の多層的な側面や、研究者側の学びが見逃されることになる。

授業研究に関するこれらの研究の「課題 (issue)」の一つは、協働的な教師の学習サイクルの考察と、その実現のための授業検討会の構造の提示といった点で教師への間接的な支援となると考えられている。(秋田、2008) 加えて、佐藤(2003)が研究者のつとめとしてあげるのは、無数のアクションリサーチによる経験を「科学」として概念化することである。ここでいう「科学」とは、現状を因果関係で認識する近代科学の認識論のことではない。物事の現象を関連する事柄の意味の布置 (configuration) で構造的に認識しようとする方法である「活動の科学 (action science)」として洗練することである。しかし、その達成はこれまでと同じほど具体的な体験と省察と熟考の必要な困難な仕事であるとも述べている。近代の認識論の変革という問題が、学校のアクションリサーチの根底的な課題として視野に納められているのだ。

「活動の科学」について、本稿においてこれ以上の言及は困難であるが、教師と研究者の協働を考えると、授業を文化的実践として捉えることが、その姿を予見する一助になるのではないだろうか。佐伯(1995)は、学習を文化的実践と定義する際に、『現代社会学事典』(有信堂、1984)の「文化」という項目の冒頭、「文化とはなにか。この問いは、社会とはなにか、人間とはなにか、という問いとともに、人類が、ついに答えを見出しえない難問であるのかもしれない。」を引いている。佐伯は教室での営みを「教室を超えた世界(現実社会、さらには、未来に広がる可能的世界)に向けての意味体系の吟味、教授、再構築を目指したものである限り『文化』だ」と述べる。

学校改革のアクションリサーチは、ともに授業という文化的実践の創造に参加しながら、その姿を捉えようとする営みであり、その地点において、もう一つの教師と研究者の協働が生み出されているのではないだろうか。前述のような授業検討会の佐藤の語りは、教師たちに文化的実践としての授業の姿をイ

メージさせ、教師たち自身が協働でそのような授業を実践し、語ることを促しているのではないか。筆者自身、浜之郷小学校をはじめ、複数の「協働構築モデル」の授業検討会において、複数の教師たちの語りが重なり合い、検討会の終わりにはその日に参観した授業が多義的、多層的な姿に再構成される過程に何度も立ち会った。佐藤（1998）は、アクションリサーチとは教育実践を創造しあう専門家共同体を教師と研究者が共同で推進する探究であるとも述べる。このような教師たちとの往還する協働なくしては、「活動の科学」の探究は進展しないのだといえよう。

おわりに 今後の展望と課題：越境を準備する文化的実践としての授業

本稿では、授業を核とした教師同士の協働とそこへ参加する研究者との協働に注目し、それらの協働関係が相互に絡みあって生み出す知と実践の素描を試みた。教師たちの協働に関する研究では、「子どもの学びの事実」に則して協議する」場において教師たちの学びあい⁵が生成していると考えられる。そのような教師の協働の学習過程が、学校としての授業の基準や規範の生成、共有とどのように関連していくのか、今後一層の検討が必要であろう。また、教師と研究者の協働においては、アクションリサーチを通して研究者が教師と多様な問いのレベルで対話していくことにより、新しい実践の科学が探究されはじめていた。教師たちを結びつけ、研究者を越境へと誘うのは、授業の世界と、そこでの子どもたちの具体的な学びの姿であろう。教師と研究者は、協働で文化的実践としての授業を創造し、かつ理論的に探究することで、現実的な問題解決と理論的な課題解決の複雑な往還関係を築いていくと考えられる。

そのような協働の探究によって見えてきた授業の営みの複雑さや深さは、私たちがどこへ導くのだろうか。今後の展望として、実践記録には表れない授業の世界を表現しようとする実践者と研究者の挑戦、そして実践として始まっている協働の広がりについて触れておこう。

授業者として23年間実践を創造し続け、その後外部協力者として多くの教室の授業づくりに関わってきた石井(2009)は、これまで訪れた教室で実際にあった出来事をヒントに、子どもと教師が学びあう授業の物語を生み出した。石井の授業者としての経験にもとづく想像によって書き加えられた子どもと教師双方の内面や背景がある日の授業の学びへと編みあげられていく。言葉にするのが難しく「教室の空間に漂うように存在する」(p.172) 学びあう子ども相互のつながりや、教師と子どものことばにならないかわりを物語という形で表そうとしたのである。石井はそれこそが、石井の感じとってきた子どもの学びのありのままのすがた、つまり「学びの素顔」であると述べている。教師たちは、教師たちのことばと語り方によって、授業の世界をより深く表そうとしている。

5 石井氏は現在に至るまで、多くの授業づくり、学校づくりにおいて佐藤学と協働で関わってきた。

教師の描く授業の世界を手がかりにして、対話と協働を軸にした学びの世界を探究する研究もはじまっている。例えば、一柳（2007）は、担任教師が「聴くことが苦手だ」と認識している一人の児童の「聴く」行為に着目し、一斉授業において他者の言葉を聴くという行為の特徴を明らかにしている。「聴く」ことは、子どもと共に学び合う教師が最も大切にすることの一つである。しかし、これまで注目されてきた「話すこと」にくらべ、聴くという応答的な行為を可視化することは難しい。一柳は、この児童の発言のタイミングや「宛て」先に注目することで、教師が感じ取っている授業における「一对多の対話」の特徴を明らかにしようと試みている。

学びを核にした協働の関係は、教室の外側に拡張していく。子どもの学びを核にした教師と家庭や地域、様々な専門家の連帯は、すでに実践として展開しはじめている。2008年4月、福井市の公立中学校である至民中学が開校した。直角のない「柔らかい学校建築」、「異学年型教科センター方式」に対応した教室と、すべてが従来の学校とは異なっている。しかし、その新しい校舎の構想は、建築関係者と教育学者、生徒・保護者・地域住民・教師たちのワークショップを通して練り上げられたものだ。建築が先行しているのではなく、異なる個性や能力、異年齢の生徒たちが様々な場面で協働することを目指した学びのデザインが、学校建築として空間的に表現されているのである。その過程は、この学校の授業づくりと学校づくりに関わった人々の複数のことばによって「学校づくり物語」として編まれている（しみん教育研究会、2009）。それらは完成された物語としてではなく、教師たちの試行錯誤や子どもたちの具体的な学びの姿がそのまま生き活きとした言葉と数々の写真で表現されている。

教師たちが子どもたちとともに教室に協働的な文化を創り出し、教室の外との多様な人々と連携していく過程は、文化的実践としての特徴を有していると言えよう。こうした実践は、学校に求められている外側との連携に示唆を与えるだけでなく、私たちが「文化とは何か」という難問（アポリア）に向き合い、探究するヒントを与えてくれるものでもあるだろう。

さて、本稿では教師に焦点化して学校における多様な協働を捉えようとする研究を中心に検討してきた。これらの研究の概観的な検討にとどまっているため、今後の課題は多岐にわたるが、最後に以下の二点を示しておきたい。第一に、「協働」概念を深めることである。子どもたちや教師たちが学びあう実践の中に、「協働」は現実に創造されはじめている。教室における「協働」がどのようなものであるのか、授業研究を切り口とした分析を進めていきたい。本稿では検討できなかったが、子ども同士の協働、教師同士の協働を考察するだけでなく、子どもたちと教師たちの協働の関係を探ることは、特に重要ではないだろうか。教室の大人と子ども学びあいの関係は、教師が子どもの学び「について」学ぶ側面の考察に閉じ込められがちである。教師と子どもという枠に収まらない、子どもと大人の協働を多角的に捉える枠組みを見出していきたい。

その際には、住民参加型の社会変革を目指したコミュニティ開発のアクションリサーチ（中村、2008）の知見とも照らし合わせて、公共圏の創出をめぐる議論とも接続していきたい。金子（2008）の教室に見るように、実際に教師たちは、子どもと「ともに」学びあう授業において、その最先端に立っているのだ。

第二に、文化的実践としての授業を記述する言葉と理論的枠組みを磨いていくことである。まずは、フィールドワークのもつ可能性を改めて検討したい。フィールドワークによるエスノグラフィーを蓄積してきた教育社会学の領域がアクションリサーチに踏み出し始めた今、研究者の関わりを記述したり解釈したりする方法について、その意味や可能性の議論が一層深められていくことは必至であろう。同時に、教師たちとの協働を通して授業の複雑さと奥深さに向き合い、それらを表現する言葉と様式を生み出していく必要がある。教師たちは、自らの経験と目の前の子どもの事実にもとづいて、授業を語る豊かな言葉を紡ぎだしている。そこから、研究者が学ぶことは尽きない。

参考文献

- 秋田喜代美（2006）「教師の力量形成 協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター『日本の教育と基礎学力』 pp.191-208.
- 秋田喜代美（2008）「授業検討会談話と教師の学習」 キャサリン・ルイス、秋田喜代美（編著）『授業の研究 教師の学習』明石書店 pp.114-131.
- 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 監修『はじめての質的研究法 教育・学習編』 pp.243-274.
- 藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤歩「教職の専門性と教師文化に関する研究－日本・中国・イギリスの3カ国比較－」『日本教育学会第55回大会発表要旨集録』 pp.224-229.
- Hargreaves, A. 1994 Changing Teachers, Changing Times. Cassell.
- 一柳智紀（2007）『聴くことが苦手』な児童の一斉授業における聴くという行為－「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに－ 『教育方法学研究』第33巻 日本教育方法学会 pp.1-12.
- 今津孝次郎（2000）「学校の協働文化－日本と欧米の比較」 藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社 pp.300-321.
- 石井順治（2009）『学びの素顔 物語で描く「学び合う学び」』世織書房
- 金子奨（2008）『学びをつむぐ <協働>が育む教室の絆』大月書店
- 勝野正章（2009）「教師の協働と同僚性－教員評価の機能に触れて」『人間と教育』第63号pp.28-35.
- 北田佳子（2007）「校内授業研究会における新任教師の学習過程－『認知的徒弟制』の概念を手がかりに－」『教育方法学研究』第33巻 日本教育方法学

- 会 pp.37-48.
- 紅林伸幸・下村秀夫・中川謙二・山本真治 (2003)「学校を拓く教師たち、協働する教師たち－教師の『協働』をめぐる3つのエスノグラフィーから－」『滋賀大学教育学部紀要(教育科学)』第53巻 pp.119-138.
- 紅林伸幸 (2004)「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」『教育社会学研究』第74集 pp.59-76.
- 紅林伸幸 (2007)「協働の同僚性としての〈チーム〉－学校臨床社会学から－」『教育学研究』第74巻第2号 pp.162-173.
- 村瀬公胤 (2006)「研究3:校内研究助言者ディスコースのカテゴリー分析試論」『ネットワーク』第8巻 pp.41-44.
- 中村和彦 (2008)「アクションリサーチとは？」南山大学・人間関係研究センター『人間関係研究』第7号 pp.1-25.
- 大瀬敏昭・佐藤学 (2003)『学校を変える:浜之郷小学校の5年間』小学館
- 佐伯胖 (1995)「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会 pp.1-48.
- 酒井朗 編著 (2007)『進学支援の教育臨床社会学－商業高校におけるアクションリサーチ』勁草書房
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008)「授業研究協議会での教師の学習」キャサリン・ルイス、秋田喜代美 (編著)『授業の研究 教師の学習』明石書店 pp.98-113.
- 佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史 (2004)「アクション・リサーチと教育研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44号 pp.321-347.
- 佐藤学 (1998)「教師の実践的思考の中の教育学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版 pp.9-56.
- 佐藤学 (2003)「活動の装置としての学校－改革のデザインから実践の科学へ－」三脇康生・岡田敬司・佐藤学『学校教育を変える制度論 教育の現場と精神医療が真に出会うために』万葉舎 pp.146-190.
- しみん教育研究会 編著 (2009)『建築が教育を変える 福井市至民中の学校づくり物語』鹿島出版会
- 清水睦美・内田良 (2009)「研究レビュー 質的研究の10年－『教育社会学研究』を中心に－」『教育社会学研究』第84集 pp.103-121.
- 清水睦美 (2006)『ニューカマーの子どもたち－学校と家族の間の日常生活』勁草書房
- 吉田美穂 (2007)「『お世話モード』と『ぶつからない統制』システム」『教育社会学研究』第81集 pp.89-109.