

# 研究者と教師の協働的な授業開発は いかにして成立しうるのか

— 中学校社会科地理的分野をめぐる取組を事例に —

岡田了祐\*・重秀雄\*\*・草原和博\*  
(2015年12月7日受理)

## How Researcher-Teacher Collaborative Lesson Development is Formed: Focusing on an Initiative Concerning Geography-Related Subjects in Junior High School Social Studies

Ryosuke OKADA, Hideo SHIGE and Kazuhiro KUSAHARA

**Abstract.** The purpose of this paper focuses on the forming condition and its effect of collaborative lesson design between a teacher and two researchers, through Self-Study Methodology. As a result, we clarified main two things as following. The first thing is the differences between the roles of each person in collaborative relationship. In case of the teacher, the role was the make a decision based on feasibility of lesson. In case of the researcher A, the role was to guide the teacher to a certain direction. In case of the researcher B, the roles were to suggest more directions to the teacher than the researcher A, and to regulate among the three including oneself. The second thing is the forming condition of collaboration between research and teacher. We had reflected the teacher's lessons more than five times. By doing that, we could understand each other's educational view and bridge the gap of their views about lesson design. This implies that keeping reflection is helpful for better collaborative relationship. Each person recognized different effect from the collaboration. The teacher got a new perspective about lesson design. The researcher A reflected about collaboration process with the teacher. Finally, the researcher B renewed the concept about the desirable relationship between researcher and teacher.

### I. 問題の所在

本稿の目的は、自己反省的に記述・省察することを通して<sup>(1)</sup>、研究者と教師の協働的な授業開発の成立条件とその意義を明らかにすることにある。

教科教育を専門とする研究者は、現場の教師にどのようにかかわり、また、彼ら／彼女らに対して、どのような形で力になることができるのだろうか。本稿の著者の1人である岡田(以下、私)は、大学に着任したことで、現場の教師や現職派遣の教師と接する機会が増え、相談に乗る機会や助言をする場面が増えた。その内容は、主に、授業のつくり方や論文のつくり方である。とりわけ、教科教育の研究者にとって一番の現場への貢献は、教師の授業づくりの一助となることであろう。し

かし、自分よりも、日々現場で子どもたちと対峙し、多くの実践を蓄積している経験豊富な教師と接する機会を得れば得るほど、冒頭に掲げた問いを抱くようになり、そのことを日々考えていた。着任からしばらくして、以前、私が公立中学校で非常勤講師をしていた際に、同校に勤務していた著者の1人である重から、研究授業に向けて授業づくりを手伝って欲しいという依頼を受けた。その際、私は、上記の問いについて考える良い機会であると捉え、協働研究を承諾した。

重は、地理的分野で研究授業を行うことを希望していた。そのため、地理教育のカリキュラムにおける原理と開発の両方の研究を多く蓄積している、著者の1人である草原にアドバイザーを依頼

\*社会認識教育学講座, \*\*広島市立祇園東中学校

して、研究者と教師がタッグを組んで授業を開発するという協働研究プロジェクトをつくった。このプロジェクトは、単に授業を開発するだけのものではなく、冒頭で提示した私の問いに答えるため、授業開発と同時にその過程を自己反省的に記述しながら、研究者と教師の協働に関して考察していくものである。

では、上記のような研究者と教師の協働的な試みを扱った先行研究にはどのようなものがあるのだろうか。それは、大きく次の3つが挙げられる。1つは、研究者と教師が協働して学校改革を行おうとするものである。例えば、佐藤（2003：2006）が挙げられる。2つは、研究者と教師が協働した授業の授業改善（授業分析）である。例えば、重松他（1963）が挙げられる。3つは、研究者と教師が協働した授業開発研究が挙げられる。例えば、広島大学の『学部・附属学校共同研究紀要』に掲載されている取り組みが挙げられる。

次に、授業開発研究に焦点化してみると、これまで、研究者や実践者が、もしくは両者が協力して、結果として開発された授業ないし単元を提示するものは多くの蓄積が見られる。しかし、開発過程に焦点を当てたものも、近年、徐々に蓄積され始めている。それは、大きく次の2つの類型に分けられよう。1つは、研究者がスーパーバイザーとして教師の授業開発に関わり、教師の授業開発の方法論を構築するものである。例えば、川口（2013）が挙げられる。2つは、研究者が、教師に様々な意思決定を要求する学習材を開発し、それを教師が実際に使って授業や単元を開発するものである。例えば、草原と広島大学大学院・院生の研究が挙げられる（草原，2012；草原ら2014；2015）。

また、近年、アクション・リサーチによる授業開発と省察、改善の研究も注目されている。この研究の場合、研究者と教師は同一人物であることが多い。例えば、佐野（2000）や南浦（2014）が挙げられる。

これらの研究は、授業開発の過程をリアリティと説得力ある記述で描き出している。次なる段階として、これらの先行研究に学びながら、その過程における研究者と教師の相互行為に焦点を当て、その過程でどのような葛藤、調停、合意形成、価値判断、意思決定が行われているかを明らかに

することが必要となってこよう。

よって、本稿のリサーチ・クエスション（以下、RQ）は、以下の2点に集約できる。①研究者と教師の協働の成立条件はどのようなものか、②研究者と教師の協働の意義はどのようなものか。

## II. 授業の協働開発とその過程の実際

### 1. 授業開発協働研究の概要

#### (1) 研究の目的と研究の背景

本プロジェクトは、重の研究授業の開発を支援することを目的としてスタートした。この研究授業とは、「指導主事研修」、「教育センター講師」、「授業改善推進校」という3つである。その際、重は、研究者と「協働」というこれまでとは違う新しいスタンスを模索しながら、授業の協働開発ができないかということを考えていた。その際、元同僚で同世代、専門を同じくしている私を「協働」研究者として選出したのである。

#### (2) 調査対象校の概要

重の勤務する広島市立祇園東中学校は、中国地方の最大規模の都市である広島市の郊外に位置している。この学校の最大の特徴は、佐藤学の提唱する「学びの共同体」を取り入れた学校づくりを行っている点である。このような中で、重も「教室における協同的学び」に基づく授業づくりを行っている。その特徴は、コの字型に机を配置して学級全体の話し合い活動、4人の小グループの形態で話し合い活動や教え合い活動を授業の中で必ず組み入れている点、事実の共有→ジャンプ課題→高いジャンプ課題の3段階で学習が進行する点にある。

#### (3) 協働の段階

研究の実施期間は、2015年9月中旬から11月中旬までの約2ヶ月である。この2ヶ月の間に、教師（重）と研究者（岡田・草原）がやりとりを行いながら、授業を開発した。この期間は、以下のような4つの特性を有する段階に区切ることができる。第1段階は「授業計画の大まかな構想」、第2段階は「単元レベルでの授業計画」、第3段階は「2つの計画案とその調停」、第4段階は「教師の最終的な意思決定」である。

以下、次節においては、この段階に即して、授業

開発の過程に関するやりとりと開発過程の授業の事実を提示しながら、授業開発過程を確定していく。

## 2. 授業開発協働研究過程の確定

### (1) 第1段階：授業計画の大まかな構想

協働開発研究開始にあたり、最初に、授業計画に関する大まかな構想を練った。打ち合わせた内容は、以下の2点である。第1に、授業をつくる際の対象。結果として、今回対象としたのは、社会科地理的分野「アフリカ」である。その理由は、重の担当が1年生であったこと、歴史よりも地理での開発を希望していたこと、アフリカが授業開発研究の対象となることが比較的少ないこと、というものであった。第2に、授業の目標・内容・方法。ここで私は、アフリカに対するマイナスなスキーマの修正を目標として授業をつくることを提案した。そして、他学問的にアフリカを捉えながら、プラスの面を見出し、上記のスキーマの修正を促すように設計することを提案した。重は、目標に関しては一定の理解を示した。しかし、「アフリカだけで多くの時間は割けない」という点、「多くの知識を複雑に取り扱うことは子どもの実態に即さない」という点を挙げ、他学問的な内容編成に関しては再考の余地があると回答した。そして、「モノカルチャー経済」に絞るのはどうかという代案を提示した。その際、重が即興で組み立てた授業を再現したものが表1である。

この授業の構成は、導入でメイン・クエスチョンを共有し、展開でモノカルチャー経済がどのようなものかということを抑えた上で、最終でその

解決案の提案とその際のジレンマを取り扱うものとなっていた。

この授業を私が加筆・修正して提示するということを決め、この日の打ち合わせは終了した。最後に重が出した要望として、スキーマの修正学習を具体的な授業の形で具現化して欲しいというもの、できれば重が理想とする説明主義社会科でもやってみたいというもの、であった。

### (2) 第2段階：単元レベルでの授業計画

#### ①岡田による授業開発

(1)の会議での重の要望を踏まえ、私が授業をつくる際に立てた方針は次の4点であった。第1に、子どものアフリカ・スキーマを揺さぶり、その更新を目指す内容の編成。第2に、疑問を子どもが持つことができる発問の組織と内容の編成。第3に、単元レベルでの授業の開発。第4に、重に授業づくりの意思決定を促すことができるよう、取り扱う内容に幅を持たせた単元の開発。開始にあたり、まず、開発授業①から「経済」、「貧困」、「チョコレート」などのキーワード拾い、教材研究した。同時に、アフリカにも様々な地域があることから、各地域の特性を整理し、内容の編成の見通しを立てた。例えば、北アフリカは豊富な鉱山資源、西アフリカはモノカルチャー経済、東アフリカは紛争、サハラ以南は伝統的なムラ社会、南アフリカは工業化といったものである。

それらの特性を経済の視点から整理し、アフリカの豊か／貧しい部分を浮上させた。例えば、北アフリカと南アフリカでは豊かなアフリカ像が、

表1 開発授業①「モノカルチャー経済」

展 開	主題・主な発問
導 入	【メイン・クエスチョンの提示】 ・なぜチョコレートを私たちが安く買えるのか。
展 開	【アフリカ経済にかかわる事実の共有】 ・教科書や資料集を基にワークシートを埋めましょう。 【アフリカ経済にかかわるジャンプの課題】 ・モノカルチャー経済とはどのようなものだろう。
終 結	【アフリカへの支援の提案】 ・私たち日本人はアフリカにどのような支援ができるだろう。 【アフリカへの支援の是非に関する意思決定】 ・支援によってアフリカが豊かになると私たちが安くチョコを買うことのどちらがよいとあなたは考えますか。

西アフリカと東アフリカでは貧しいアフリカ像が見えてくる。このように、アフリカの豊かさ／貧しさの両面を描き出すことにより、子どもの「貧しい」というアフリカ・スキーマを揺さぶり、「豊か」という新たな視点が加えることにより、スキーマの更新が行えるのではないかと考えた。

その後、教材研究を進めていく中で、農学研究者・杉村和彦の『アフリカ農民の経済』を読み、経済的に豊かでないにしても、自由で伝統的で平等な村社会の中で幸せに暮らすアフリカの小農の存在を知った。これにより、経済的豊か／貧しいというものがあるならば、心的豊か／貧しいものではないかと考え、それを内容に組み込んだ。以上を踏まえ、開発したのが表2である。

単元を貫く目標として、「豊かさ」に関して、経済的豊かさとの心的豊かさの両方の観点から、それがどのようなものかを説明することによって、アフリカに関する自身の認識を反省することができる」を設定した。そして、内容は、第1次で「資本主義経済」(経済的豊かさ)を扱い、第2次で「情の経済」(心的豊かさ)で扱うというように2つに分けた。そして、第3次には、第1と第2次を踏まえて、「豊かさ」とは何かを反省的に考える学習を設定した。

## ②重による授業開発

私のつくった開発授業②を踏まえて、次に重がそれを実践しやすいように修正をした。重は、普段、ワークシートをつくりながら、授業をつくっている。今回も、ワークシートを使い授業案を示した。表3にそれを示す。

単元名や1時間の主題からも分かるように、基本的に東京書籍「新しい社会 歴史」の見開きに準拠してつくられている。計3時間の授業に通底する授業の構成は、まず、教科書に記載されている事実を丁寧に押さえ、次に、それを踏まえた「なぜ」発問による説明である。これは、重の所属校の取り組む「学びの共同体」における「事実の共有」、「ジャンプの課題」と一致する。

## (3) 第3段階：2つの計画案とその調停

2015年10月29日(木)、2案ある状態の授業を重の研究授業に向けて一本化することを目的とした会議を私の研究室でもった。この会議の流れは、①岡田構想のプレゼン、②重構想のプレゼン、③草原からの提案、というものであった。

草原は、上記2つの提案に対して、まず、それぞれが大切にしているものの確認から行った。私に対しては「豊かさ／貧しさ」という概念による

表2 開発授業②「豊かさとは何かーアフリカにみる資本主義経済と情の経済ー」

次 数	主題・主な発問
1	<p><b>【導入：アフリカ・スキーマの表出】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アフリカに対してあなたはどのようなイメージを持っていますか。</li> <li>・私たちはなぜアフリカに対して貧しいイメージをもっているのだろう。</li> </ul> <p><b>【展開①：モノカルチャー経済の構造の把握】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・世界中でチョコレートが大量に消費されているのにも関わらず、なぜアフリカのカカオ農家の収入は低いのだろう。</li> </ul> <p><b>【展開②：モノカルチャーの原因の把握】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜアフリカの国々ではモノカルチャーが浸透しているのだろう。</li> </ul> <p><b>【展開③：工業化した地域の経済構造の把握】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜアフリカには、近年経済発展した国があるのだろう。</li> </ul>
2	<p><b>【展開④：アフリカの村社会の把握】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アフリカでも工業化を達成し、モノカルチャー経済から脱すれば、経済的に豊かになるというのは明確なのに、なぜそれがなされないのだろう。</li> <li>・小農と呼ばれる人々の存在とは何か。</li> </ul>
3	<p><b>【終結：豊かさとは何か】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・資本主義国、産業国になることが本当の豊かさなのだろうか。</li> <li>・なぜあなたはアフリカに対して「貧困」のイメージを持っていたのですか。</li> <li>・本当の「豊かさ」とはどのようなものなののでしょうか。また、それはなぜそのように考えますか。</li> </ul>



単元の統合という目標に関するもの、重に対しては教科書の内容を取り扱うという内容に関するものであった。次に、草原は、目標に私のものを採用し、内容に重のものを採用するという折衷案を提示した。それが以下の表4である。

この授業の目標は、おもに貧しさが強調されるアフリカにおいて、「豊かさ」と「貧しさ」の両方の側面がみられることを、資料に基づきながら子どもたちが具体的に説明することができるようになるというものであった。そのために、教科書に掲載されているアフリカ州の「自然・歴史」、「経済」、「生活・社会」の3つの見開きを使いながら、そこに掲載されている写真や資料、その他資料などを活用し、(1)資料に関する事実の確定、(2)「豊か／貧しい」という視点による資料の分類、(3)「豊か／貧しい」が同時にみられる理由とその根拠の

説明という3段階を踏んでいる。

(4) 第4段階：教師の最終的な意思決定

(3)の会議で話し合ったことを踏まえ、重が最終的な指導案を作成した。表5にそれを示す。

表5のように、(2)で重がつくった単元に、私と草原のアイデアがところどころに組み込まれる形で、単元が構成されている。それが最も顕著なのは4である。これは、開発授業④の影響で現れたものである。この単元にはそれを貫く目標や問いは存在せず、基本的には1～3次まで教科書に準拠した授業となっており、それに4次が新しく加わったものとなっている。1時間の授業の構成については、導入で問いが提示され、展開で教科書を見ながらワークシートを埋めることによって事実を確定し、それを基にグループで話し合い

表3 開発授業③「アフリカ州—おもな生産品にたよる生活からの変化—」

次 数	主題・主な発問
1	<p>【アフリカ州をながめて】</p> <p>(1) アフリカ州の自然や国名を調べましょう。</p> <p>(2) アフリカ州の歴史と文化について理解を深め、次の問題を答えましょう。</p> <p>(3) なぜ独立したのにも関わらず、宗主国の言語を公用語としているのかな。</p>
2	<p>【アフリカ州の産業と新たな開発】</p> <p>(1) アフリカの産業について理解を深め、次の問題を埋めましょう。</p> <p>(2) なぜ豊かな資源や農作物があるにも関わらず、アフリカは貧しいのだろうか。</p>
3	<p>【アフリカの課題と展望】</p> <p>(1) アフリカの課題について理解を深め、次の問題を埋めましょう。</p> <p>(2) アフリカの自立のための援助として、日本が行うべき方法はどれかな。</p>

表4 開発授業④「アフリカ州は豊かなのか貧しいのか、なぜ君はそう判断するの？」

次 数	主題・主な発問
1	<p>【自然と歴史からみた豊かさと貧しさ】</p> <p>(1) 資料（教科書の写真やその他資料）は何を表しているものだろう。【事実の確定】</p> <p>(2) 「豊か」・「貧しい」で分類してみよう。【資料の分類】</p> <p>(3) 「豊か」・「貧しい」が同時にみられるのはなぜだろう。【(2)の原因の説明】</p>
2	<p>【経済からみた豊かさと貧しさ】</p> <p>(1) 資料（教科書の写真やその他資料）は何を表しているものだろう。【事実の確定】</p> <p>(2) 「豊か」・「貧しい」で分類してみよう。【資料の分類】</p> <p>(3) 「豊か」・「貧しい」が同時にみられるのはなぜだろう。【(2)の原因の説明】</p>
3	<p>【生活・社会からみた豊かさと貧しさ】</p> <p>(1) 資料（教科書の写真やその他資料）は何を表しているものだろう。【事実の確定】</p> <p>(2) 「豊か」・「貧しい」で分類してみよう。【資料の分類】</p> <p>(3) 「豊か」・「貧しい」が同時にみられるのはなぜだろう。【(2)の原因の説明】</p>

表5 開発授業⑤「アフリカ州—おもな生産品にたよる生活からの変化—」

次数	主題・主な発問
1	【アフリカ州をながめて】 ・なぜ独立を果たしたのにも関わらず、アフリカ諸国は旧宗主国の言語を公用語としているのか理由を2つ以上説明しよう。
2	【アフリカ州の産業と新たな開発】 ・なぜ豊かな資源があるのにも関わらず、アフリカは貧しいのか説明しよう。
3	【アフリカの課題と展望】 ・アフリカの自立のための援助として、日本が行うべき方法はどれが望ましいのか説明しよう。
4	【アフリカは豊かな州なのか貧しい州なのか】 ・アフリカは豊かな州なのか貧しい州なのか判断し説明しよう。

ながら問いに対する答えをつくり、終結で振り返りをする、という一貫した形を取る。

### Ⅲ. 分析結果—研究者と教師の協働におけるそれぞれの役割—

これまで確定してきた事実を踏まえ、今回のプロジェクトにおける協働の成立条件を考察する。そのために、授業開発が終了した2015年11月27日(金)、私の研究室(広島大学教育学研究科A棟405号室)に於いて、プロジェクトに関わった私、重、草原の3名で協働研究の省察を目的とした座談会を開催した。座談会は、私が、①協働研究を行った動機、②協働研究の過程、③協働研究の成果、④研究者と実践者が協働する条件、という4本の柱を立て、それを基に話題提供をしながら進めた。この座談会で行われた省察を再構成し、それぞれの役割がどのようなものであったかを明確化する。

#### 1. 協働における教師の役割—実行可能性を中核とした意思決定—

今回、重の役割が最も明確であり、その役割は、単元の開発と実践である。では、重の授業づくりの際に、意思決定を規定していた要因はどのようなものか。重は、岡田や草原が授業の改善案を提示した際、鵜呑みにせず、必ず自分なりに咀嚼して取捨選択をしていた。Ⅱでみてきた開発授業③と開発授業⑤が顕著である。その意思決定の中核にあるのは、実行可能性である。

具体的には、私と草原が提案してきたものを自分なりの授業スタイルにおとし込んでいく過程

で、「必要な資料が思いつかない」、「子どもの反応が頭に浮かばない」といった状況になった際は、無理に断行しようとせず、計画に組み込むことを断念している。つまり、重自身が完全に消化し、納得した状況でなければ教室には持ち込まないといういわゆる職人気質とも似た信念であると言えるだろう。そのような重の信念を象徴する語りとして、「ワークシート上にはおちたけども、自分でこのワークシートが解けませんでした。自分が解けなかったらできないです」がある。ただし、すぐに断念しているわけではなく、一人で考えて駄目ならば同僚に相談し、考え抜いた上で決断している。

また、逆に、私と草原が提案してきたもので、問いや資料が明確であった場合は、計画に組み込んでいる。例えば、開発授業③では、私がつくった開発授業②のモノカルチャーの部分の発問や資料を組み込んでいる。また、重自身がどうしてもやってみたい、譲れないと考えたものに関しては、実行可能な形に修正の上、計画に組み込んでいる。例えば、開発授業⑤において、草原が提案した開発授業④(全3時間の単元)を1時間の授業に縮小した上で組み込んでいる。開発授業④は、「自然と歴史」、「経済」、「生活と文化」に関して「豊かさ／貧しさ」を判断し、その理由を説明させるものであった。重は、「生活と文化」だけ子どもの反応と必要な資料が思いつかなかったため、上記の3つをまとめて1時間にし、「生活と文化」の部分の薄めた上で、自身の計画に組み込んだのである。

以上のように、重は、2人の研究者の提案を実

行可能性と突き合わせた上で吟味し、取捨選択をした上で、自身の授業づくりに関する意思決定をしている。

## 2. 協働における研究者の役割①—方向づけ型提案—

私は座談会において、明示的に「重先生には、この協働開発研究を通して、新しい景色を見て欲しいというか、殻を破って欲しいという思いがあった」と語っていた。つまり、自分の役割は、同じ道を歩きながら道を案内する「案内人」であると考えていた。具体的にやりたかったことは、①単元をつらぬく問いの設定による単元レベルでの授業開発、②見開きでの授業づくりの改善、の2点である。重が最初に提示した開発授業①が見開き2頁を使った1時間レベルでの授業開発であったため、私は、それを微調整するのではなく、自分が一度つくって見せようと考えていたのである。そのため、開発授業②では、単元目標を設定し、1時間ではなく3時間に引き伸ばして、授業を講成するというを行った。しかし、このように授業開発をしたがゆえに、今回、私は研究者としてこの研究に参加している自身の意味を途中で見失ってしまい、この後に続く重がつくってくる授業を客観視することが困難となり、その結果、どのように折り合いをつけていくかということと苦勞することとなった。以上のように、私は、方向づけ型の提案によって協働を試みていた。

## 3. 協働における研究者の役割②—理念提示型提案と指導による協働過程の調整—

草原は自身の役割について「触媒」とであると語っていた。ここでいう「触媒」とは、自分は何も変わらないが自分が介在することで相手を変える存在、という意味で使われている。具体的には、「1つ目は聞き出す、2つ目はその聞き出した諸条件に基づいてこうすればいいよということを提案するということ」の2点である。ここで言う提案とは、私のように方向づけるものではなく、緩やかに「最善のベスト、理念型、モデル」を示すことを意味している。

草原は、「聞き出す」ということをアドバイスのための情報収集と位置づけ、具体的には、「聞き出す」と「読み取る」の2つのことを行っている。まず、「聞き出す」ことは、①研究課題、挑

戦課題、②単元、授業の目標、意図、の2点であり、これらに関しては、「明示的に」聞き出すことを試みている。一方、「読み取る」というのは、③こだわり、④制約条件（学校の諸事情や話を聞きに来る人など）の2点であり、これらに関して「流れで雰囲気を読む」ことを試みている。これらは「気をつけている序列」でもあり、草原は①を最重視しているとのことである。このように収集した情報を基に、どうすれば①と②を実現できるかという観点で、上記のように理念を提示する形でアドバイスをしている。その際、③と④は横に置き、理念の提示に徹している。そのため、諸条件を加味して実施するか否かを判断することは教師に委ねている。以上のように、草原は、理念提示型の提案によって協働を試みていた。

また、草原には実際にもう一つの役割を担っていた。それが、指導者としての草原である。草原は「やっぱりいい先生になって欲しいという思いがあるから、半分教育者という立場を取っていると思います。指導者であるし、触媒であるという、この二面性を僕は絶対持っています」と明示的に語っていた。さらに、この指導の対象は私と重の両方に向いていたのである。つまり、私には研究者としての、重には実践者としての、それぞれの目指す方向に関する理念を提示していたのである。例えば、私の案と重の案を折衷した授業開発④が顕著である。これは、重に対してはこういう授業の作り方があるというパースペクティブとなっているわけだが、同時に、私に対しては、こういう異なる案を折衷する指導法があるというパースペクティブとなっているわけである。このように「指導」は、協働研究の過程を監視、制御し、その過程自体を調整する機能を果たしていた。

## IV. 結論—研究者と教師の協働の成立条件とその意義—

Ⅲでは、協働における2人の研究者と教師の役割を明確化してきた。これは、協働における成立の状況を示しているわけであるが、この結果を踏まえて、Iで示した2つのRQに答えていく。

まず、1つ目のRQ「研究者と教師の協働の成立条件はどのようなものか」に関してである。研究者の立場である私と草原は、同じように提案を行っていたわけであるが、その内実は全く異なる

ものであった。具体的には、私は方向づけ型の提案をしており、草原は理念提示型の提案をしていた。それに加え、草原は指導者としての協働の調整機能も担っていた。教師の立場である重は、それら内実の異なる二種類の提案を受け、自身の置かれている環境や条件を加味し、実行可能性と折り合いをつけ、授業を開発していた。

この状況は、三者三様の協働の捉え方をしていることを意味している。つまり、三者の「こうすれば協働が進むだろう」というそれぞれの思いが行動となって現れていると言えるだろう。このように、協働の捉え方が三者ともずれていることが分かる。しかし、その違いが複雑なバランスで成り立ちながらも、結果的に開発授業を更新しながら精度を高めることができたという意味で、協働が成立していたと言える。それは、偶然の産物ではない。開始当初は不安定であったが、授業の検討を何度も重ねていく中で、相互の意図や思いを汲み取るようになり、徐々にではあるが、三者が歩み寄るようになっていったことが、このような協働の成立を可能とした要因であろう。したがって、長期的な視野に立ち、継続することの重要性が浮かび上がってくる。

以上の結果から、「つづけること」が協働の成立条件であることが示唆されている。その意味で、本稿における協働はまだ緒に就いたばかりであり、今後も「つづけること」によって、より統合的な協働を目指していく必要がある。

次に、2つ目のRQ「研究者と教師の協働の意義はどのようなものか」に関してである。今回の協働に関しては、三者三様の意義を見出すことができる。重に関しては、新たな授業の開発、改善の視点を獲得した点である。これまで1時間単位で授業をつくっていたが、今回、単元レベルでの授業づくりと単元をつらぬく問いということを意識が芽生えたとみることができる。

私に関しては、教師との協働の過程を省察できた点である。今後、教師と協働していくためには、その教師の意図や思いを汲み取り、それに基づいてサジェスションを行う必要があるわけであるが、今回、その素地がつくられたと考えられる。また、このことは、冒頭で提示した「教科教育を専門とする研究者は、現場の教師にどのようにかわり、また、彼ら／彼女らに対して、どのよう

な形で力になることができるのだろうか」という問いへの示唆となり得るのではないだろうか。

草原に関しては、研究者と教師のあるべき関係についての省察を得られた点である。これは、草原が先述のとおり、指導的役割を担っていたこともあり、最も俯瞰していたために可能となっていたのだろう。

以上のように、①教師の授業づくりの新たな視座の獲得、②教師との協働の省察、③研究者と教師のあるべき関係についての省察、という3つの意義を見出すことができるだろう。

本稿における研究者と教師の協働は、あくまでも黎明期のものであり、今後、さらなる深化が見込まれる。この具体的な考察については、別の機会に譲りたい。

## 註

- (1) 本研究では、自らに焦点を当て、省察することを目的としているため、Alicia R. Crowe (2010) や Anastasia P. Samaras (2004) の Self-study を参考にする。その際、自らの思考や実践を対象とし、より深い省察を行うため、敢えて一人称を用いて記述することとする。さらに、共著者の語りや成果に関しても、岡田の視点から再構成したものととした。

## 参考文献

- Alicia R. Crowe (2010). *Advancing Social Studies Education through Self-Study Methodology: The power, Promise, and Use of Self-Study in Social Studies Education*, : Springer.
- Anastasia P. Samaras (2004). *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*: SAGE
- 川口広美 (2014) 「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築: 高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として」『社会科研究』80号, pp.9-20.
- 草原和博「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか — 社会科教師の意思決定の特質とその要件」『社会科教育研究』第116号, pp.57-69.
- 草原和博・大坂遊・瀬戸康輝・田口敏郎・中山茜・西村祥太郎・好井基文 (2014) 「社会科教師は



- どのようなカリキュラムデザインが可能か—歴史学習材の開発と活用の事例研究—」『学校教育実践学研究』第20号, pp.91-102.
- 草原和博・岡田了祐・渡邊巧・大坂遊・能見一修・横山千夏・若原崇史・寺嶋崇(2015)「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か(2)—公民学習材の開発と活用の事例研究—」『学校教育実践学研究』第21号, pp.83-96.
- 佐藤学(2003)『教師たちの挑戦—授業を創る, 学びが変わる—』小学館.
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦—学びの共同体を創る—』小学館.
- 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—』大修館書籍.
- 重松鷹泰・上田薫・八田昭平(1963)『授業分析の理論と実際』黎明書房.
- 杉村和彦(2004)『アフリカ農民の経済—組織原理の地域比較』世界思想社.
- 南浦涼介(2013)『外国人児童生徒のための社会科教育—文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』明石書店.