アクション・リサーチによる授業研究に関する方法論的考察

―その意義と課題―

島田希　大学院教育改革支援プログラム

キーワード: 授業研究，アクション・リサーチ，　省察，　教師の力量形成

1. はじめに

教育に対するニーズの多様化・複雑化に伴い，教師に求められる資質・力量が大きく変化しつつある。従来より教師の仕事は，複雑かつ文脈的なものであったにも関わらず，そのあり様を単なるルーティンワークとして捉えるという「脱専門職的」もしくは「脱技術化」した見方が存在してきたことも事実である(Hargreaves 1994)。そこでは，教師とは，最適だと思われる専門的な判断を下す主体としては見なされてはいなかった。それに対して，現在の教育現場に求められているのは，地域・学校・学級を取り巻く固有の文脈に応じた教育実践を自ら創り出すことができる教師およびそれに伴う資質・力量である。このような現場レベルにおけるニーズは，教育学研究にとっても，教師の仕事のあり様自体を問い直す契機を提供するものであるといえる。

ここでは，「知識」を切り口として，理論と実践の関係性や教師に求められる力量について考えていくこととする。理論と実践の関係性という観点から知識を捉えようとするとき，それは以下の三つに分類されるという(Cochran-Smith & Lyle 1998)。一つ目の知識とは，「実践のための知識」であり，「一般的に『形式的な知識』と呼ばれるもの，もしくは一般的な理論や研究ベースの発見事項」(Cochran-Smith & Lyle 1998: 254)として特徴づけられている。それは，「公的に成文化された知識」(Myers & Simpson 1998: 76)とも表現されるものであり，その代表的なものとしては，研究者や学者によって収集され，組織化された情報の一般的な蓄積を挙げることができる。二つ目の知識は，「実践における知識」である。それは，「より良い教授活動を行うために教師が必要とする知識とは，経験的で規範的な実践の中に埋め込まれている」(Cochran-Smith & Lyle 1998: 263)という考え方にもとづくものであり，一般的には，「実践的知識」と呼ばれるものを指している。実践的知識とは，教師自身の探究や教室における課題をベースとした教授活動や，学校における様々な経験から構築される知識であると同時に，教師の信念を含み込むものとして特徴づけることができる。

ここで取り上げた二つの知識およびその対照的な定義は，理論－実践間の分離的な関係性が根強いことを改めて認識させるものである。教師の実践的知識に関しては，実践における多様な判断や意思決定を通じて構築される知識および見識であると同時に，それらは教師の実践に対する信念や価値判断を反映したものとして捉えられている。しかしながら，「実践のための知識」と「実践における知識」の二つの知識とは，理論と実践の関係性を二項対立的に捉える見方を越えるものではないと指摘し，第三の知識のあり様を示している。それが，「実践に関する知識」である。ここでも，知識を「知る人」と分離的には捉えないという意味において，第二の知識と共通する考えにもとづくものであるが，実践において構築された知識もまた不可避的に理論化のプロセスを含んでいるという立場をとる。言い換えるならば，理論もしくは実践のどちらか一方に，知識の起源を捉えるのではなく，双方を往還するダイナミックなプロセスにおいて，それを位置づけようとする点において特徴的である。

以上のように，理論と実践の関係性および教師の資質・力量形成に対する問い直しを求める今日的状況

は，それらの根本的な再検討・再定義を求めるものであるといえる。それは同時に，教師の資質や力量形成を扱う研究方法論の問い直しもまた求めるものである。このような状況を鑑み，本稿においては，授業研究を通じた教師の力量形成を実現するための方法論としてのアクション・リサーチの意義・展望・課題に関する考察を行う。ここで取り上げるアクション・リサーチは，理論と実践を分離的に捉えるのではなく，それらを相互に関連するものとして捉えることを基礎とする方法論の一つである。それは，実践の文脈の中から解決すべき問題を発見し，それに対する解決のサイクルを前進させることによって，実践上の現実的な変化に寄与することを志向するものである。このようなサイクルを通じて導き出された知見は，実践固有のものであると同時に，その文脈性を描き出すことを通じて，一般化が図られていく。それと同時に，実践上の問題解決のさらなるサイクルを導き出していくという意味において，アクション・リサーチのプロセスは，循環的かつ理論と実践の往還を含み込んでいるといえる。

以下においては，授業研究におけるアクション・リサーチの果たす役割やその必要性を論じる前提として，まず始めに，授業研究をめぐる今日的状況を整理する。次に，アクション・リサーチの方法論的特徴と授業研究の方法論としての意義と課題を検討する。それに引き続いて，筆者が「総合的な学習の時間(以下，総合学習と記す)」の実践の改善を目的として取り組んだアクション・リサーチの事例を取り上げ，議論の素材としたい。

2. 授業研究をめぐる今日的状況

(1)授業研究の目的

本稿において，アクション・リサーチによる授業研究の方法論的意義を考察する前提として，授業研究をめぐる今日的状況を改めて整理したい。そもそも，授業研究は何のために行われているのか。その主要なものとして，以下の三点を挙げることができる(稲垣 1986; 吉崎 1991; 稲垣・佐藤 1996; 木原 2004)。授業研究の目的として第一に挙げられるのは，実践の改善である。より具体的には，「授業実践者である教師が 1 人であるいは他の教師や授業研究者の支援をうけながら，自らが設計し実践した授業を分析・評価することによって，次の授業をより良いものにするための手掛り(処方せん)を得ること」(吉崎 1991: 123)を目的とするものである。次に挙げられるのは，授業についての学問的研究の発展という考え方である。これは，「授業という社会的事象をアカデミックな立場から研究して，教師の授業実践を支援できるような科学的知見を得ようとする」(吉崎 1991: 126)ところに，その目的がある。

さらに，第三の目的として挙げられるのは，実践者自身の発展および力量形成である。それは，「授業研究は，実践者である教師にとって，教師という専門的職業，プロフェッションにおける専門的力量の発展，プロフェッショナル・デベロップメントを目的とするものであり，そのために授業という実践を対象化して検討し，その研究を通じて，専門的力量を発展させていく研究」(稲垣・佐藤 1996: 148)という考え方にもとづいている。ここでは，授業を研究対象として据えながらも，授業を研究することを通じた実践者の力量形成を射程として含み込んでいるという意味において特徴的である。授業研究をめぐるこれらの目的は，それぞれ独立したものというよりは，図 1(次頁参照)において示したように，相互に関連づいたものである。それゆえ，授業研究の目的を一つに特化することはできないが，本稿においては，教師の力量形成を目的とした授業研究およびそこでのアクション・リサーチの方法論的意義について，後述することとする。

また，以上のような授業研究を通じた教師の力量形成という考え方を支えている概念の一つとして挙げられるのが，ショーン(Schön 1983)によって示された「省察」および「反省的実践家」である。ショーンによって提起されたパースペクティヴは，「マイナーな専門職」[1]として特徴づけられる教師の仕事を問い

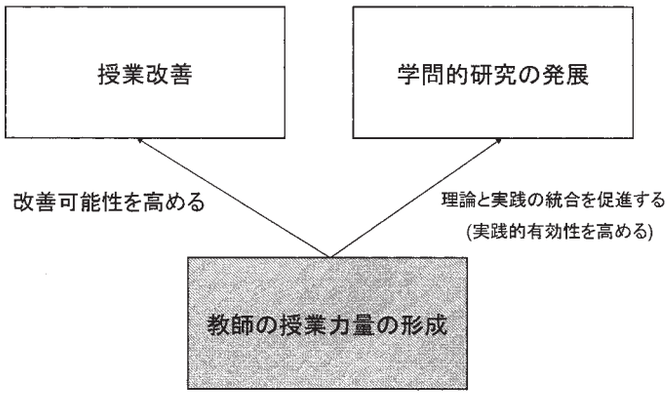

図1 授業研究の3つの目的の関係(木原 2004: 20)

直す視座を含んでいる。ショーンは，「有能な実践家は，皆，合理的に分別されたり完全に記述することのできない現象を認識することができる。(中略) 研究にもとづいた理論と技術の使用を意識しているときでさえも，有能な実践家は暗黙の認識と判断，そして熟練した振る舞いに依存している」(Schön 1983: 49-50) と述べている。先に述べたハーグリーブスによる指摘と同様に，教師の仕事とはテクニカルな側面に終始するものでも，ルーティンによってこなされるものでもない。むしろ，教師の仕事とは，彼ら自身が体得していることを意識しないままに所有し，活用している「暗黙的知識」に依拠する部分が多いことも事実であり，それらは教室における経験を通じてより豊かになっていくといえる。

そうであるならば，教師の成長や力量形成とはいかに実現され得るのか。教師としての日々の経験の積み重ねが，自動的に力量形成および成長へとつながっていくのだろうか。教師の力量形成をめぐる根源的な問いに対して，「実践がより反復的かつルーティン化するにつれて，『実践の中の知』はますます暗黙的かつ無意識的になる。実践者はいま行っていることについて考える重要な機会を見落としているかもしれない」(Schön 1983: 61)というショーンによる指摘は，有益な示唆を含んでいる。つまり，ここでの指摘は，実践の積み重ねが自動的に，実践者の力量形成へと結実していくわけではないということを認識させるものであり，それゆえ，授業を通じて得た経験およびそこで生成された実践的知識を省察するための方法論・方策が求められるのである。

(2)授業研究をめぐるジレンマ

先述したように，授業研究は，①実践の改善，②授業に関する学問的研究の発展，③実践者自身の発展および力量形成といった複数の目的のもとで行われる研究・実践であり，相互に関連づいている。それと同時に，これらの目的，もしくは授業研究それ自体を遂行しようとする際に，ジレンマが生じることもある。例えば，水越(1987)は，教育技術(方法)をめぐる一般化と個性化のジレンマについて，教育技術(方法)が再現可能性を求められる一方で，それは実践者独自の特殊性や個性化と切り離すことができないものであるという点に端を発すると指摘する。より端的かつ発展的に言うなれば，授業研究を通じて，良いとされる教育方法や授業モデルを一般化していくことが求められる一方で，それは常に授業実践を取り巻く現実的な諸条件といった文脈性と切り離すことができないのである。さらに言えば，授業研究に即して示された有効であるとされる教育方法や授業モデルでさえ，それがそのまま他の学級・学校における授業改善

に役立つという保障はないのである。

それゆえ，教師は自ら，もしくは他者の授業実践や授業研究を通じて明らかになった知見を参照しつつも，自ら実践を省察的に読み解き，文脈に応じた意思決定を行うことが求められるのである。これらの点に関しては，教師の実践的知識への視座を提示したシュワブ(Schwab 1971)もまた，以下のように指摘している。

> 教育者は，あたかも理論が何をどのように教えるべきかということについて十分に教示してくれるかのように，カリキュラムの理論，教授－学習活動に関する理論を求めてきた。教育者は行動科学にもとづく理論を実践の問題の解決策として適用してきた。それは，あたかもこれらの借り物の理論が，単純に，そして直接的に適用し得るかのようであった。(中略) カリキュラムや教授－学習活動に関する理論は，それ自体では私たちに何を教えるべきかについて示すことはない。なぜなら，何をどのように教えるべきかという問いは，具体的かつ特定の時間，場所，人，環境を伴う具体性をもった状況において生じるものだからである。
>
> (Schwab 1971: 493-494)

シュワブによる指摘を鑑みるならば，カリキュラムや教授－学習理論，授業実践に関する研究を行おうとする際，それは理論の実践への適用のみで実現可能なのではなく，その実践がまさに生起する文脈性への考察が必要不可欠であるといえる。以下において取り上げるアクション・リサーチの方法論は，まさに具体的かつ特定の場所・時間・人間関係といった現実的諸条件を，研究の射程から排除するのではなく，むしろその文脈における個別性にもとづきながら，実践上の問題解決を実現していくための方法論を示している。つまり，実践からデータを収集し，普遍的な一般法則やモデルを導き出すことを研究の目的として設定するのではなく，実践を取り巻く文脈性への理解とそれにもとづく実践の発展を目的とする方法論であるといえよう。しかしながら，それは同時に，授業研究をめぐるジレンマと同様に，その成果をいかに一般化するのか，そこで示される知見は，その特定の文脈でのみ有効なものに過ぎないのではないかといった指摘や批判をまぬがれることができないことも事実である。以下においては，アクション・リサーチをめぐる方法論的意義およびその課題について考察することとしたい。

3. 教育研究としてのアクション・リサーチ

(1)起源と歴史的発展

アクション・リサーチは，社会心理学者のレヴィンによって提起されたものである。レヴィンは，グループダイナミクスを築いた研究者でもあり，「机上の空論ではなく，実際の場に根づき，さらにはその場を変革していく研究，研究の進展とともにデータからさらに理論を生成展開し，実際の社会変革を生み出す研究」(秋田 2005: 163)を志向する方法論として，アクション・リサーチを提示した。このようなレヴィンをはじめとするアクション・リサーチは，欧米各国における教育改革の取り組みに影響を受けながら独自の展開を果たした。それゆえに，その定義や目的が非常に多岐に渡り，それらを統一することは難しい。しかしながら，その多様な広がりこそが，アクション・リサーチの方法論的特徴であるともいえる。では，アクション・リサーチは，これまでどのように発展してきたのか。その軌跡の概要を捉えることとする。

ゼイクナー(Zeichner 2001)は，教育研究としてのアクション・リサーチの伝統を以下の五つに分類している。第一の伝統は，レヴィンによる研究から直接的な影響を受けた米国における潮流であり，1943年にコーリーによってコロンビア大学に設立されたホーレス・マン・リンカーン教育実験室を中心として，カ

リキュラム改革や研究によって導き出された知識と教室における実践との間のギャップを埋めることを目的としてアクション・リサーチによる研究が行われた。コーリーおよびその同僚は，アカデミックな研究コミュニティの主流に対して，アクション・リサーチの方法論的意義を主張したが，その多くは受け入れられず，後述するように，1980年代の北米において教師研究運動が始まるまでの間，米国におけるアクション・リサーチの方法論を用いた教育研究は下火となったのである。このような1960年代初頭における米国でのアクション・リサーチ研究の下降傾向とは対照的に，英国における「学校を基盤としたカリキュラム開発運動」の文脈において，アクション・リサーチの第二の伝統が形成されていった。その中心的役割を果たしたのがエリオットであり，ここでは，①研究者としての教師，②ヒューマニスティック・カリキュラム，③探究的な形態としてのティーチングといった核となるコンセプトのもとで，その取り組みが進められた。このようなアクション・リサーチにもとづくカリキュラム改革運動は，理論の実践への適用ではなく，学校におけるカリキュラムの実践の変化を促進する営みを通じて理論を形作っていくという見方への転換をもたらした。

また，第三の伝統とは，オーストラリアにおけるアクション・リサーチの実践および展開である。ケミスらを中心として進められた取り組みは，英国におけるカリキュラム改革運動の動きに影響をうけ，その関連性が認められるものの，それを支える思想的背景に大きな差異を見出すことができる。それは，オーストラリアにおいて，アクション・リサーチは，学校や社会における平等や社会的な正義・公正さを促進しようとする志向性との深い関連において捉えられていたという点にある。これらのカリキュラム改革運動とはまた異なる文脈において展開されたのが，1980年代の北米における教師研究運動であり，1950年代以降下火となっていた米国において，再びアクション・リサーチによる教育研究が展開されるに至った。これが第四の伝統である。そこでは，大学における教師教育プログラムにおいて，アクション・リサーチの方法論が導入されるなど，そのレパートリーの広がりを確認することができる。以上のようなアクション・リサーチの研究・実践が，初等・中等教育における教師を中心として進められてきたのに対して，大学の教員が自らの教授活動を省察的に捉えるために行われるアクション・リサーチの流れもあり，それを第五の伝統として挙げることができる。そこでは，様々な質的研究の方法論が用いられ，教師教育者としての大学教員の省察的な取り組みが展開されている。

(2)アクション・リサーチを支える思想

以上で概観したように，アクション・リサーチは多様な文脈の中で発展を遂げてきた。それらは，文脈固有の問題の解決を目指したものであるが，その根底にはいくつかの共通する思想・志向性が存在する。以下では，それらを描き出すことによって，アクション・リサーチの特徴を捉えていきたい。また，ここでは実践者によるアクション・リサーチの取り組みとともに，そこに研究者がどのように関わり得るのかという点に関しても視野に入れることとする。先述したように，アクション・リサーチは，現実的諸条件のもとで行われている実践の中で生起する課題に対して直接的に関与し，その改善や変化を志向する研究方法論である。その主な特徴として，以下の五点を挙げることができる(Levin & Greenwood 2001: 105)。

- アクション・リサーチは，文脈と結びついたものであり，現実生活の問題を取り扱う。
- アクション・リサーチは，すべての参加者の貢献が重要なものとして扱われる協働的かつコミュニカティヴなプロセスを通じて，参加者と研究者が知識を共同生成する探究である。
- アクション・リサーチは，経験やローカルグループのキャパシティの多様性を研究および行為のプロセスを豊かにする契機として捉える。

・探究のプロセスにおいて構築された意味は，新しい意味の構築を導き出す社会的な行為もしくは行為に対する省察と結びついている。
・アクション・リサーチにおける知識の信頼性および妥当性は，そこから導き出された行為が問題を解決したかどうか，そして自身の状況を越えた参加者の制御力が向上したかどうかという点によって測定される。

まず，アクション・リサーチの最も特徴的な点として挙げられるのは，伝統的な研究方法がそうであるような価値中立的な立場をとらないというところにある。むしろ，実践の文脈やそこで生じている課題の固有性を含み込んだ研究を行うという点において，文脈固有の価値と深く結びついた研究であると捉えることが可能であり，客観性や再現可能性を重視する研究方法論とは異なる。そして，それは研究者と実践現場との関わりにも大きな変化をもたらすものであるといえる。これまで，研究者は実践現場に極力影響を与えない立場においてデータを収集し，分析することによって，研究結果の妥当性や信頼性を保持しようとしてきた。それに対して，アクション・リサーチでは，研究者もまた実践者とともに，現場に深く関与・介入し，変化の担い手としての役割を果たすこととなる。

このようなアクション・リサーチの特質は，下山(2008)による「実践に関する研究」と「実践を通じた研究」の対比によってより鮮明となる。具体的には，前者が，「研究者が実践活動そのものから離れ，実践活動を客観的対象として研究するあり方」であるのに対して，後者は，「現実に介入する実践を行いながら研究するあり方」であると特徴づけられる(下山 2008: 15)。アクション・リサーチとは，まさに実践を通じた研究であり，そのため，現場に入るフィールド・エントリーおよびその目的も，表1に示したように，研究調査とは異なる形態をとる。

表1 研究調査とアクション・リサーチとの違い(藤江 2007: 266)

	フィールド・エントリー	目的	終了
研究調査	研究者からの依頼	データ収集	データ収集完了時
アクション・リサーチ	フィールドからの依頼	研究者による実践者の課題解決支援	課題解決時 依頼者の異動

また，アクション・リサーチをその中心的担い手である実践者の観点から捉えてみると，大きく二つの特徴を挙げることができる。第一には，英国におけるアクション・リサーチの広がりがそうであったように，実践者の自律性およびその促進を志向する研究および実践活動としての側面があるという点である。第二には，実践上の問題解決を通じた専門性開発，実践的力量の形成を志向するものであるという点である。以下において詳述するように，アクション・リサーチとは，問題解決を直線的なプロセスとして達成するのではなく，むしろ循環的，螺旋的な取り組みを通じて，継続的な実践の改善を実現しようとするものである。そこでは，実践者自身の信念や意図が尊重されるとともに，問題解決を通じたエンパワメントへと結実していくことが目指される。

(3)アクション・リサーチと授業研究の相違点

以上でみてきたように，アクション・リサーチとは現実的な諸問題を解決し，実践の改善を目指す研究

日本の実践研究	米国のアクションリサーチ
実践者：教師、学校 指導の改善を目的 実践を素材として研究	
研究テーマがあいまいとなる傾向	研究テーマは明確(絞られている)
形式に流される傾向	実践的な問題意識
教師の主観による報告	客観的な資料による報告
成功例のみを報告	負の側面も報告
研究者、行政に隷属的態度	研究者に対して独立した態度
自己改善の意識希薄	自己改善の自覚
明治期より実践	1980年代より実践
校内研究の実施は学校文化として定着	予算措置がないと実施は困難
多くの教員が自発的に研究	インセンティヴ(免許更新、謝金)がないと実施しない
豊富な指導者(教師、研究者)	限られた指導者
困難な研究成果の一般化	

図2 日本の実践研究と米国のアクションリサーチ(千々布 2005: 83)

方法論である。また，アクション・リサーチの捉え方としては，「実践者によるアクション・リサーチ」と「研究者によるアクション・リサーチ」という二つの意味が含まれているが，その主たる担い手は実践者自身であり，研究者はそこに協働的に参画し，プロセスの前進を支援・促進する役割を担う。このような，アクション・リサーチの方法論的特徴を教育実践研究の文脈において位置づけるならば，わが国において明治以降長い歴史のもとにある授業研究と，いかなる相違点があるのだろうか。例えば，千々布(2005)は，日本における実践研究と米国におけるアクション・リサーチの相違点を，図2のように示している。日本，米国ともに，アクション・リサーチの実践者は教師や学校であり，指導の改善を目的として，そして実践を素材として研究を行うという点では共通しているが，それを取り巻く環境には差異が認められる。

例えば，明治期より実践が積み重ねられている日本では，校内研究の実施は学校文化として定着しているが，それゆえに慣習として授業研究が行われる場合があることによって，研究テーマがあいまいとなり，形式に流される傾向にあるという。このような日本における状況に対して，米国では，実践者の実践的な問題意識や自己改善の自覚のもとに研究が行われる一方で，それは予算措置やインセンティブがないと実施されないという。これらの相違点は，学校における実践研究を進めていく上での強みと弱みを端的に示しており，互いのスタイルを参考にしながら，より効果的な実践研究を推進するための基盤を整えていく必要がある。

以上のような日米における相違点に加えて，これまでの授業研究とアクション・リサーチの違いについては，「①授業研究は，授業を対象とした研究のことであり，そのための目的・方法は何であれ可能である。一方，アクション・リサーチは，ある事柄の改善へ向けた一連の組織的・体系的な取り組み(サイクル過程)である。(中略) ②例えば学校でのアクション・リサーチと言った場合，実行するのは，当事者である教師を中心とする人々であり，相互研鑽もその集団の中で行われる。授業研究でよく見られるように，大学の研究者や教育委員会の指導主事から講評を得て，次への示唆を得るスタイルを継続的に取るものではない」(小柳 2004: 88)という指摘もなされている。

アクション・リサーチと授業研究は，その目的および方法論において共通する事項を多く含んでいるこ

とも事実であることを認めつつも，あえてその特徴を強調するならば，アクション・リサーチの方法論は，①研究トピックの選定→データ収集・分析→アクション・プランの選定・実施→省察という体系的なサイクルにもとづいて実践の改善が行われていくということ，②その実践の改善へとむかうプロセスは，実践者による自律的な営みであるという点を根底に据えたものであるといえる。さらに，教師の力量形成との関連で言えば，アクション・リサーチの方法論にもとづいて体系的な授業研究を進めていくことによって，実践上の問題解決に加えて，研究トピックを設定し，データ収集・分析を行い，それらをもとにアクション・プランを選定するという営みを通じた「探究志向的教師教育」(Zeichner 1983)の実践を通じて，実践の省察に必要不可欠である探究的スキルの獲得を期待できるものとしても考えられる。以下では，筆者が関わったアクション・リサーチの取り組みをもとに，その手順とそこでの実践者－研究者間の協働，そしてその意義と課題について検討することとする。

3. プロジェクト型学習活動としての総合学習のデザイン・実践にむけたアクション・リサーチ

(1)アクション・リサーチを開始するに至るフィールド・エントリー

ここでは，大阪府下のある公立小学校に当時所属していたK教諭と筆者が，協働的に行ったアクション・リサーチの取り組みをもとに，その方法論的意義と課題に関する考察を行う(この取り組みの詳細については，島田 2006を参照のこと)。それに先立ち，筆者によるフィールド・エントリーおよびフィールドの背景に関する概略を示しておきたい。筆者は，2002年度より同校において，総合学習のカリキュラム開発を研究課題とする校内研究会に継続的に参加しており，K教諭とは同校に勤務する教職歴25年以上のベテラン教師であった。筆者がK教諭とのアクション・リサーチを開始するに至るまでの2年間における校内研究会への参加を通じて，①多文化共生に関する実践の蓄積があり，総合学習のカリキュラムもそれらの実践を生かして構成されつつも，単元間の関連性の構築に課題があること，②グループでの探究活動等を取り入れたプロジェクト型の総合学習を構想しつつも，それを支援する方策について同校の教師たちが課題を感じている，といった状況を把握していた。

以上のような背景にもとづいてアクション・リサーチが開始されたが，その契機として挙げられるのは，総合学習の年間計画およびその単元間の一貫性を図ることが課題となった2004年4月に行われた同校の校内研究会である。研究会終了後，引き続いてこの課題に関してK教諭と話し合う中で，①筆者がK教諭の総合学習に継続的に参加すること，②それを通じて，カリキュラムの一貫性を図るために，共に問題解決を行うという二つの方向性に取り組むこととなった。以下，このような背景およびフィールド・エントリーを経て，開始した取り組みである。

(2)アクション・リサーチの手順

実践現場における問題解決を志向するアクション・リサーチの方法論の手順に関しては，様々な定義がなされている(Taba & Noel 1988; Cohen et al. 2000; Mertler 2006)。それらにおおよそ共通しているのは，①トピックの明確化，②アクション・プランの策定，③データ収集・分析，④アクション・プランの評価，⑤アクション・プランの修正という手順である。表2(次頁参照)は，これらの手順にもとづいて，筆者が関わった事例を整理した全体的なプロセスの概要である。以下では，K教諭と筆者による具体的な取り組みをもとに，アクション・リサーチの方法論的特徴を考察する。

①実践から導き出される研究トピック

先述したように，K教諭とのアクション・リサーチを開始した段階での研究トピックは，総合学習のカリキュラムにおいて，単元間の関連性を図っていくことであった。その取り組みを具体的に進めていくた

表 2　K 教諭と筆者によるアクション・リサーチの全体的なプロセス

<table>
<tr><th>年月日</th><th>AR の段階</th><th>K 教諭のアクション</th><th>筆者のアクション</th><th>深化の段階</th></tr>
<tr><td>2004/4/26</td><td>トピックの明確化</td><td>2004 年度の総合学習の
年間指導計画の立案</td><td>年間指導計画に関する
討議</td><td>探索的段階</td></tr>
<tr><td>2004/5/23</td><td>トピックの明確化
修正案の検討</td><td>2004 年度の総合学習の
年間指導計画の修正</td><td>年間指導計画(修正版)に
関する討議</td><td>探索的段階</td></tr>
<tr><td colspan="5">K 教諭と筆者によって共通認識されていたトピック＝総合学習の年間指導計画をいかに発展させ，実践するか</td></tr>
<tr><td>2004 年
5～7 月</td><td>実践の共有化
トピックの焦点化</td><td>総合学習の実践</td><td>総合学習への参画
実践記録の収集</td><td>探索的段階</td></tr>
<tr><td colspan="5">実践の共有化を行う中で発見された課題
＝プロジェクト型の総合学習において，児童の学習課題の認識をいかに促進するのか
K 教諭と筆者による課題発見の契機となった実践上の出来事
＝グループごとに著しく異なる学習の進行状況/何をすればいいのかわからずイライラする児童の様子</td></tr>
<tr><td>2004/8/25</td><td>アクション・プランの
策定</td><td colspan="2">学習課題カードの導入に関する話し合い
学習課題カードの作成</td><td>計画段階</td></tr>
<tr><td>2004 年
9 月～</td><td>アクション・プランの
実施</td><td>学習課題カードの導入</td><td>学習課題カードの導入に
よる児童の変化を記録</td><td>実施段階</td></tr>
<tr><td>2005/3/15</td><td>アクション・プランの
評価</td><td colspan="2">学習課題カードの導入の効果および改善に関する
話し合い</td><td>評価段階</td></tr>
<tr><td colspan="5">K 教諭と筆者によって共有された評価・課題＝即時的な課題の認識を支援・促進するためには有効であったが，
より中期的な学習の流れとの関連を認識させるには不十分であった</td></tr>
<tr><td>2005/3/15</td><td>アクション・プランの
修正</td><td colspan="2">学習プロセス表の導入に関する話し合い</td><td>第二次
計画段階</td></tr>
<tr><td>2005 年
4 月～</td><td>アクション・プランの
実施</td><td>学習プロセス表の導入
学習課題カードとの併用開始</td><td>学習プロセス表の導入に
よる児童の変化を記録</td><td>第二次
実施段階</td></tr>
<tr><td>2005 年 12 月</td><td>アクション・プランの
評価</td><td colspan="2">学習プロセス表の導入の効果および改善に関する
話し合い</td><td>第二次
評価段階</td></tr>
<tr><td colspan="5">K 教諭と筆者によって共有された評価＝児童が学習の見通しを把握しやすくなったのではないか</td></tr>
<tr><td colspan="5">K 教諭および筆者の異動に伴い，アクション・リサーチを終了する</td></tr>
</table>

めには，K 教諭の学級の様子や他教科の学習活動の内容を把握することが不可欠であるという理由から，2004 年 5～7 月にかけて，まずは参与観察的なフィールド・ワークを開始した。そこではあくまでも，カリキュラム間の一貫性をデザインするための予備的なデータ収集を行うという目的であったが，総合学習の活動に参画するにつれて，そして K 教諭もまた実践を進めていくにつれて，児童が総合学習の各時間において，何をすべきなのか，自分たちの学習が何を目指しているのかという点について認識するのに困難が生じていると思われる出来事に遭遇した。その端的なものは，「何をすればいいのかわからないからイライラする」というある児童の発言であった。この発言を契機として，表 2 にも示したように，K 教諭と筆者による問題解決の対象は，児童自身による学習課題の認識をいかに支援していくのかという問いに変化

していったのである。

通常の調査研究においては，研究の目的や明らかにすべきリサーチ・クエスチョンは，フィールド・エントリーに先立って決定されることがほとんどである。しかしながら，アクション・リサーチにおいては，実践の文脈から問いを立てていくため，ここでの取り組みのように，当初設定されていた研究トピックに変更が生じることも少なからずあるといえる。そのため，今回の取り組みのように，研究トピックの発見および設定に時間を要することもあるが，それは実践から導き出された，そして実践者が取り組むべき必然性を感じた課題の発見を研究の出発点に据えるというアクション・リサーチの特徴に依るものであるといえる。

②アクション・プランの策定・実施・評価・修正への循環的な取り組み

総合学習を効果的に進めていくために，児童による学習課題の認識を促進していくという研究トピックにもとづいて，K 教諭と筆者が導き出したアクション・プラン，つまり仮説は，毎時間の学習開始時に，その時間の課題を書き記すためのカードを導入するというものであった。このアクション・プランの策定にあたっては，①K 教諭による実践への省察，②筆者が記した実践記録(写真やフィールドノーツ)，③学習課題カードに関する実践事例の収集という三つの観点から相互的に検討した。

また，それに引き続く実施への移行期間中には，2004 年 2 学期以降総合学習の活動をともに行うこととなっていた他の教師にも，それまでの経緯とカード導入の趣旨を説明し，意見交換を行った。それに加えて，K 教諭の担任学級が 4 年生であるということを考慮し，カードの大きさ・文字の配列・カードの保管方法など，現実的な諸課題に関する検討を併せて行った。これらの取り組みを半年ほど継続的に行った後の，アクション・プランを評価する段階においては，①K 教諭および筆者による実践への省察，②学習課題カードへの児童の書き込みの分析を行い，その効果と課題を導き出すに至った。

2004 年度におけるアクション・プランの実施およびその評価から導き出された新たな課題は，2005 年度以降に引き続きその解決にあたることとなった。通常の調査研究や仮設検証型の研究においては，データ収集もしくは仮説の検証が達成された時点で終了されることが多いが，アクション・リサーチにおいては，実践上の問題解決にむけて，そのサイクルに対して循環的に取り組んでいくことを志向するものであるという点に特徴がある。

③アクション・リサーチにおける研究成果のまとめ

アクション・リサーチが実践の改善を志向すると同時に，研究活動として行われる以上，そのプロセスや成果をまとめるという作業が不可欠となる。そのためには，アクション・リサーチのプロセス全体を改めて評価することが必要となるが，そこでは，「実践としての評価」と「研究としての評価」の二次元において捉えられる必要があると言われている(藤江 2007)。本事例における実践としての評価としては，2004～2005 年度にわたる約 2 年間の取り組みにおいて，学習課題カードおよび学習プロセス表の導入という具体的なアクション・プランの実施を通じて，実践の改善に取り組んだこと，さらには，それらへの児童の記述を分析することによって，学習課題の認識が促進されたという変化・効果が認められたという点を挙げることができる。

一方，アクション・リサーチにおいて求められる研究としての評価には，一般化および共有可能な知識の創造と同時に，研究者と実践者の個別的かつ具体的な関係性を明らかにすることや，それを通じて知見が導き出された過程を明確に示すことが含まれている(藤江 2007; 藤川 2008)。本事例においては，児童の主体的な問題解決を特徴とするプロジェクト型の学習活動を行う際に，学習課題の認識が決定的に重要であるということを事例にもとづいて指摘するとともに，そのための手立てを実際に実施し，その効果を検討したところに研究上の評価を加えることが可能である。加えて，本稿において示したようなフィール

ド・エントリーに至る経緯やフィールドの背景，知見を導き出すに至った取り組みの詳細を明らかにすることもまた，アクション・リサーチをまとめていく上で不可欠であると言われている(秋田 2005)[2]。この点に関しては，アクション・リサーチに限らず，他の質的研究法においても共通することであるが，「量的分析法と同じ信頼性を求めるのではなく，むしろ，研究者と対象者との間の個別的で具体的な関係性を重視し，その関係性において収集したデータであるということを前提として，データの意味を吟味することが必要である」(藤川 2008: 87)といえる。

④アクション・リサーチを通じた専門性開発・力量形成

以上のようなアクション・リサーチの方法論的特徴からも明らかであるように，問題解決のサイクルを前進させていくためには，様々な研究手法や思考形態が求められることとなる。例えば，アクション・プランの策定やその評価に伴って不可欠となる省察的な営みの中には，①記述する(実践の物語の記述・教室での出来事の想起)，②説明する(関連する出来事をつなげていく)，③理論化する(自分が知っている事柄についていかに知ったのかを説明する)，④比較する(出来事を説明するための他の理論を検討する)，⑤再構築する(教授行為やカリキュラムの選択を再組織化する意図を伴って，出来事を見直す)といった様々な思考・実践が求められることとなる(Manoucheri 2002)。

アクション・リサーチによる授業研究は，理論の実践への適用およびその効果の測定や実践に対する解釈にはとどまらない多様な探究的スキルを活用することが求められるものであり，それゆえ実践者にとっても研究者にとっても，実践を多面的に捉える見識を養う契機になると考えられる。それはまさに，最初にふれた「実践に関する知識」を生成するための営みであり，理論と実践の往還にもとづく成果の提示が可能になると考えられる。

5. おわりに

本稿において示してきたように，アクション・リサーチとは，実践において生起する課題に対して，具体的な改善策を導き出し，実際的な解決を図っていこうとする研究アプローチである。そして，それは体系的かつ循環的なサイクルにもとづいて行われる点に特徴がある。その主体はあくまでも実践者であるが，そのプロセスへの他者の関与は，そのサイクルを促進させる潜在的な可能性をひめている。それは，本稿の冒頭において述べたように，専門的知識と実践的知識の乖離を乗り越えようとする志向性にもとづくものであり，大学や研究者と実践現場における関係性の再構築を促す契機を提供するものであるといえる。

また，本稿では，アクション・リサーチによる授業研究を教師の力量形成との関連において位置づけてきた。その効果や意義が認められつつも，どのように取り組んでいけば，教師にいかなる力量が形成されるのかという点についての考察は，まださほど多くなされてはおらず，今後の研究における課題としたい。

謝辞

本稿は，信州大学教育学部大学院 GP(授業研究アリーナで共創する臨床の知)運営の一環として行われた学習会における口頭発表に加筆・修正したものである。勉強会およびそこでの議論にご参加下さった先生方，学部・大学院生の皆様に深く御礼申し上げます。

註

1) ショーンは，グレイザーの言葉を借りながら，ソーシャルワーク，図書館業務，教育，神学，都市計画などを「マイナーな専門的職業」として特徴づけるとともに，医学や法律といった大学レベルの知識を身につけた職業を「メジャーな専門的職業」として前者から区別している。さらなる詳細に関しては，ドナルド・A・ショーン(2007)柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.を参照のこと。

2) 教育研究としてのアクション・リサーチにおける記録と評価に関するさらなる詳細については，秋田(2005)を参照のこと。

引用・参考文献

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・恒吉遼子・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』東京大学出版会.

千々布敏弥(2005)『日本の教師再生戦略－全国の教師 100 万人を勇気づける』教育出版.

Cochran-Smith, M. & Lyle, S.(1998) "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities," *Review of research in education*, 24, 249-305.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.(2000) *Research methods in education 5th edition*. London & New York: Routledge Falmer.

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・藤江康彦編『事例から学ぶはじめての質的研究法－教育・学習編』東京図書.

藤川麗(2008)「実践を通しての研究－実践型研究」下山晴彦・能智正博編『心理学の実践的研究法を学ぶ』新曜社.

Hargreaves, A.(1994) *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York & London: Teachers College Press.

稲垣忠彦(1986)『授業を変えるために－カンファレンスのすすめ』国土社.

稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』岩波書店.

木原俊行(2004)『授業研究と教師の成長』日本文教出版.

Levin, M. & Greenwood, D.(2001) "Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities," in Reason, P. & Bradbury, H. (eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: SAGE Publications.

Manoucheri, A.(2002) "Developing teaching knowledge through peer discourse," *Teaching and teacher education*, 18(6), 715-737.

水越敏行(1987)『授業研究の方法論』明治図書.

Mertler, C.A.(2006) *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Myers, C.B. & Simpson, D.J.(1998) *Re-creating schools: Places where everyone learns and like it*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

小柳和喜雄(2004)「教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究」『教育実践総合センター紀要』第 13 号, 83-92.

Schön, D.(1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schwab, J.J.(1971) "The practical: Arts of electic," *School review*, 79, 493-542.

島田希(2006)「プロジェクト・アプローチによる主題探究型学習活動の生成と論理－大阪府茨木市立 F 小学校におけるアクション・リサーチをもとにして」『カリキュラム研究』第 15 号, 15-27.

下山晴彦(2008)「何のために研究をするのか－研究の目的と方法」下山晴彦・能智正博編『心理学の実践的研究法を学ぶ』新曜社.

Taba, H. & Noel, E.(1988) "Steps in the action research process," in *The action research reader: Third edition, substantially revised*. Victoria: Deakin University Press.

吉崎静夫(1991)『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい.

Zeichner, K. (2001) "Educational action research," in Reason, P. & Bradbury, H. (eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: SAGE Publications.

Zeichner, K.M. (1983) "Alternative paradigm of teacher education," *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.

(2008年 5 月15日　受理)