



第1章 日本における授業研究の系譜図の概観

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2010-04-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三橋, 功一 メールアドレス: 所属:
URL	https://hokkyodai.repo.nii.ac.jp/records/7583

第1章 日本における授業研究の系譜図の概観

三橋功一

日本における授業研究は、大正期の自由教育運動に始まり、研究初期の教育科学、そして戦後民主主義教育の流れの中で、本格的な授業研究は、重松鷹泰の「授業分析の理論と実際」に始まり、教育実践の中からいわゆるベテラン教師、斎藤喜博、東井義雄、大村はまらの授業論が展開されてきた。1970年代にはいると、コミュニケーション分析を中心としたアメリカの授業分析法が紹介され、教育工学的的方法による授業研究が隆盛し、幾多の教授・学習行動のカテゴリー・システムが開発され、授業の設計・分析・評価の一貫した方法も研究され、従来の教授学研究と相対立すると考えられてきた。このように、諸外国（特にアメリカ、ソビエト）の授業研究の動向に刺激や影響を受け、さらに諸外国の理論をそのまま受け入れるのではなく、日本の教育風土に根ざしつつ、教育実践運動と密接に関連しあいながら独自の国民的教育学を生み出すとともに育みながら、歴史的にも多岐・多様にわたり混在しながら今日に至っている。

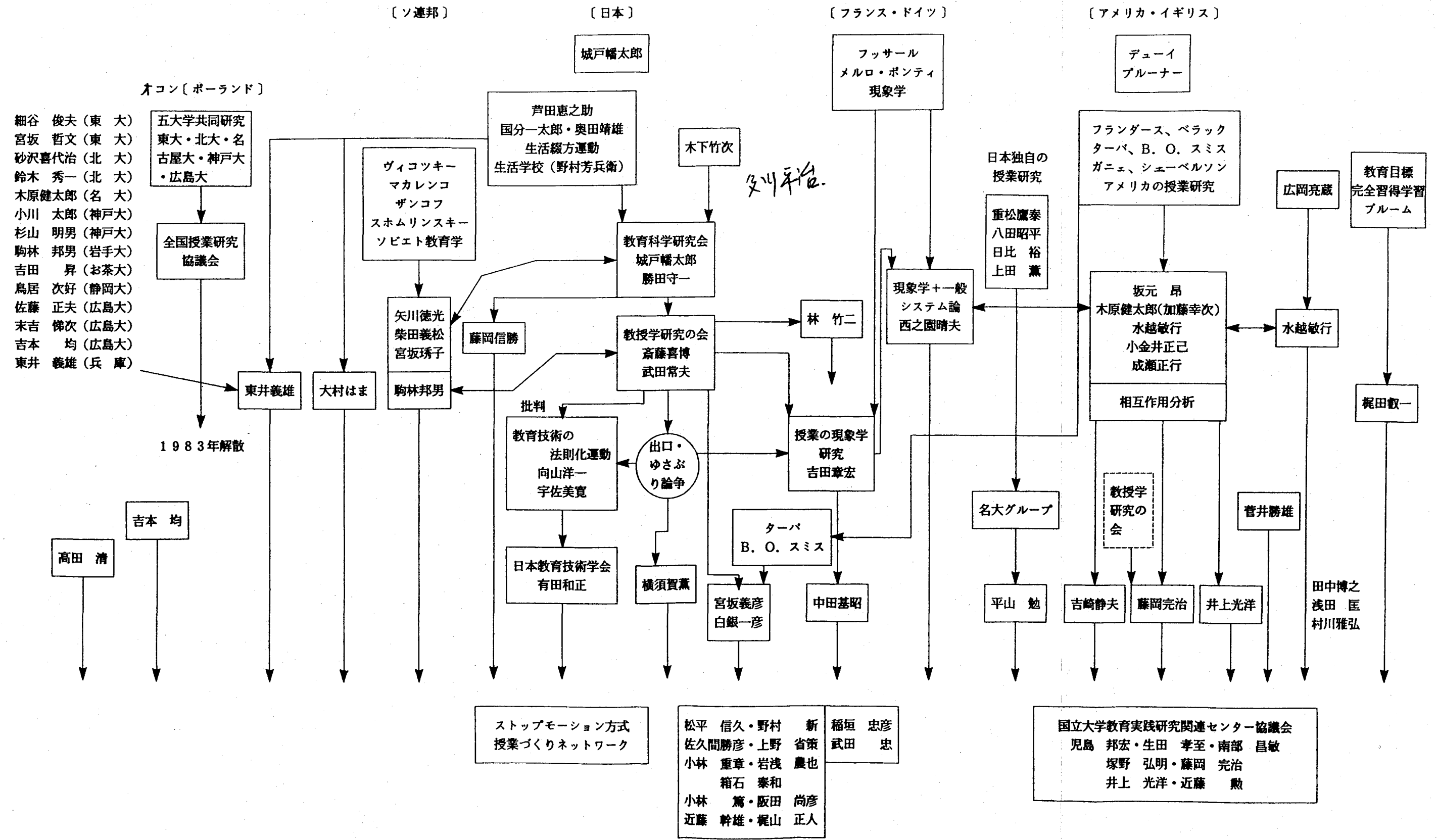
授業研究は、授業改善、教師の授業力量の形成、授業についての学問的研究（授業原理の発見と授業理論・モデルの構成）を目的に行われ（高田清、吉崎静夫）、実践としての授業を観察し、記録し、それを定式化された研究の手続きにより対象化することからはじまる。しかし、授業研究の対象である授業は、多くの要素をもつ非常に複雑なシステムであり、それを観察記録することは難しい。授業の観察・記録は、研究目的とその後の処理方法に応じて選択されるが、日本における授業研究の潮流を授業研究方法論の特徴を、井上光洋は表に示すように、Ⅰ.授業記録の方法（1.観察（授業を頭の中にたたき込む）、2.観察筆記、3.写真、4.テープレコーダー、5.VTR、6.その他）、Ⅱ.授業記録の対象（1.抽出児、2.グループ活動、3.教授行動、4.学習行動、5.授業全体）、Ⅲ.授業分析の視点（1.教材研究・分析、授業設計、3.こどもの内的・外的行動、4.教師の内的・外的行動（教授スキル）、5.コミュニケーション過程、6.教師教育との関連）、Ⅳ.方法論（1.目標論・評価論、2.授業設計論、3.教師の知覚・認知、コミュニケーション分析、5.評定尺度、6.認知科学（子ども）、7.システム・シミュレーション、ゲーム、8.アセスメント手法、9.人工知能・知識工学、10.過程決定モデル）の視点で整理している。

このように研究目的に応じてオーディオ・ビデオ等の多種多様な観察記録等の方法・メディア等に記録されるが、最終的に文字化され「授業記録」（「記述された授業記録 Written Protocol」、いわゆる「逐語記録」）が作成されている。メディアを活用した授業記録は、授業は時間の流れとともに進行しており、メディアへの録音・録画も時間の流れに従い時系列に記録される。それを再生した画像・音声のデータとしても一覧性がないが、書き起こしされ、文字情報となった授業記録（逐語記録）は、圧縮した形でデータを

表. 日本における授業研究の特徴

I. II. IV III. 授業分析の方法	I. 授業記録の方法 1 2 3 4 5 6 (7) 観察, 筆記, 写真, 録音, VTR, その他						II. 授業記録の対象 1 2 3 4 5 抽出席, 班活動, 教授行動, 学習行動, 全体					IV. 授業分析の視点 1 2 3 4 5 教材, 設計, 子供, 教師, 相互作用					備 考	
1. 重松鷹泰、八田昭平等 「授業分析の理論と実際」	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	子どもの思考、カルテ、堀川小学校		
2. 斎藤喜博 「模擬授業、介入授業、模擬授業への介入」	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	教授学建設、専門職としての教師の技術の体系化、 「教育」(国土社)の“授業研究”(国・理・体・音)		
3. 坂元昂 「COMET 法、相関分析」	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	目標・内容マトリックス、授業設計・実施・評価・改善の一連のシステム、フランダース		
4. 木原健太郎 「授業のコミュニケーション分析」	○					○			○	○	○			○	○	ベラックの分析をふまえて		
5. 水越敏行 「授業研究の方法論」	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	評定尺度法、フリーカード、イラスト、相互作用分析、フランダース		
6. 西之園晴夫 「シミュレーション・ゲーム」	○					○			○	○	○	○	○	○	◎	教授行動を含む授業設計		
7. 小金井正巳 「OSIA のサブカテゴリー、相互作用分析、 授業シミュレーション」	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	相互作用分析にもとづく授業シミュレーション、 OSIA		
8. 梶田勲一 「内面への働きかけから授業を見ていくポイント」															◎	◎	◎	子どもの内面への働きかけ、授業成果の内側からの 確かめ、大村はま
9. 藤岡信勝 「ストップモーション方式」	○					○			○	○	○			○	◎	◎	VTR 中断とディスカッション、メタ・ストップ モーション、TC 型逐語記録を否定	
10. 吉崎静夫 「教師の意思決定と授業研究」	○					○	○	○	○	○	○			○	◎	◎	意思決定、再生刺激法、VTR 中断法、シェーベルソン	
11. 藤岡完治 「授業研究コースの開発」	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	◎	教師教育のためのコース・テキストの開発、シェーベルソン
12. 井上光洋 「教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデル」	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	教授行動のアセスメント・フィードバック・フィード フォワード、授業の模擬・復元、斎藤喜博の 介入授業

日本における授業研究の系譜



通覧することができる。この一覧性は、時間的順序に制約されずに要素・部分間の比較などが可能となり、その要素間の関係等を分析したり、一般原理等を推論したりしていくために不可欠である（原田悦子）。さらに、データを書き起こす過程において、指示代名詞のさす指示対象を同定したり、発話と発話の行為・状況変化を付加することにより発話間のギャップを埋めたりしながら理解を深めることができる。このように、ビデオ等のメディアのもつ情報は、文字化することにより教授方略等教師の内観に関わる考察も可能となり、記述された授業記録は授業研究において不可欠なデータとなる。

井上光洋のまとめた「日本における授業研究の系譜図」をもとに授業研究の系譜について概観する。

1. コミュニケーション相互作用、意思決定・工学的アプローチによる授業研究

戦後日本の子どもの立場・視点から経験を重視した民主的な教育の確立に、デューイ (Dewey, J.) のプラグマティズムの教育論（『学校と社会』『民主主義と教育』『経験と教育』など）は、重要な基盤となっていた。また、タイラー (Tyler, R. W.) のカリキュラム開発の影響を受けたブルーム (Bloom, B.S.) は、教育目標を内容系統的視点と能力形成的視点の両側面から整理して、分類・体系化（『教育目標の分類学』）し、さらに、タバ (Taba, H.) は、そこからカリキュラム開発の方法論へと定式化させた。この知見は、1960年代以降の「教育内容の現代化」の視点から多くのカリキュラム開発へと発展することとなった。さらに、伝統的な学習心理学を基盤に、授業計画の考案・検討に関わる学習理論を体系づけ、学習を分類し階層構造として整理し、教授・学習の系列化やカリキュラムの構成等についてのガニエ (Gagne, R. M.) の多くの著書（『学習の条件』『カリキュラムと授業の構成』等）は、日本の教育実践・研究に大きな示唆を与えた。

教師教育の分野では、教師教育におけるプロトコール（当初は、授業の原記録として16ミリフィルム）の意義や重要性を指摘し、プロトコールアプローチ導入のきっかけをつくったスミス (Smith, B. O.)、さらに教授スキル訓練の方法であるマイクロティーチングを開発したアレン (Allen, D. W.)、イブ (Eve, A.W.)、ライアン (Ryan, K. A.) らがあげられる。

アメリカでは、行動科学、教育工学等の諸科学の発展に基づき、授業の観察・分析・評価の目標を明確にし、工学的手法によりシステマチックに定量的・客観的に行うという要請から、ベラック (Bellack, A. A.)、フランダース (Frlanders, N.)、ハウ (Hough, J. B.)、ダンカン (Duncan, J.K.) など 1970年代前半までに固有の特徴を持つ100を超す、カテゴリー・システムが開発された。これは、授業・学習過程における相互作用、教授・学習行動の分析等を、目的に合わせて予めカテゴリーを設定し、授業の観察、授業の録音・録画等の視聴、あるいは授業記録（記述記録）に基づき単位時間ごとにカテゴリーと照合してコード化し、出現頻度等を調査・集計を行い、分析・検討する方法である。

日本でも、行動科学、教育工学等の諸科学の発展とアメリカにおける研究の影響を受け授業の観察・分析・評価の目標を明確にし、工学的手法によりシステムチックに定量的・客観的に行うという要請から、坂元昂（相関分析、時系列分析、授業改善視点表等）、木原健太郎・加藤幸次（フランダース、ベラック）、西之園晴夫（授業者による授業行動のカテゴリーシステム）、山本美津城（フランダース）、宇川勝美（フランダース）、小金井正己・井上光洋ら（OSIA）水越敏行、成瀬正行らが授業をコミュニケーション過程としてとらえ相互作用分析の方法を開発・試行し、授業研究への新たな提案をした。

その中で、ベラックのカテゴリーは、教室固有のコミュニケーションのパターンの分析に、フランダースのカテゴリーは、教師・学習者の相互作用としての教授効果と授業風土への影響の分析に焦点が当てられている。とくに、フランダースのカテゴリーシステムは、教師・学習者合わせて 10 の言語行動のカテゴリーから構成され、その同定も簡単であることから初心者にも比較的扱いやすいシステムである。さらに、フランダースのカテゴリーを修正したシステムを、タバほかの研究者が提案している。日本でも研究目的に合わせアメリカからの翻訳・導入だけでなく独自のカテゴリーシステムを開発し、さらに小・中学校の授業の特徴に合わせたカテゴリーやサブカテゴリーを設けるなどの改訂を行い実用化されてきた。教員養成大学・学部、各県などの教育センター等で教育実習や教員研修において活用されてきたものの一つとしてフランダースのカテゴリーがあげられる。

ホウとダンカンによる OSIA(Observational System for Instructional Analysis)は、授業の言語行動だけでなく非言語行動も対象としており、授業のもつ相互作用・コミュニケーション機能だけでなく授業のもつ特性や機能を解明できるなどフランダースにはない特徴をもっている。小金井正己らは、OSIA のカテゴリーシステムを基盤にサブカテゴリーを構成し、教育実習生と熟達教師の授業の分析に活用、その比較研究から実習生の授業では解明行動（掘り下げ）が弱いことを実証した。さらに、このカテゴリーを基盤に「発問過程の意思決定モデル」へ発展させ、マイクロティーチングと組み合わせ実習生の教授スキルの訓練に活用するなど、教師教育と授業研究を結びつける研究へと進展させた。

日本の相互作用・コミュニケーション分析は、アメリカの教師の役割、授業・学級の雰囲気、コミュニケーションに焦点をあてた分析に影響・触発されてはじまり・進められたが、研究目的や方法、対象とする小・中学校の授業の特質に合わせ思考・認識過程、集団・社会過程に焦点をあて、その結果を授業改善に結びつけるという特徴をもつこととなった。

教員養成大学・学部における教育方法、教育実習の改善・充実、授業過程の分析研究等について教育学、心理学、理学、工学等の広範な分野・視点から実証的・実践的な研究を行う機関として教育工学センターが、1971 年に北海道教育大学、東京学芸大学、愛知教育大学、福岡教育大学に創設されて以来、順次全国の教員養成大学・学部に設置され、その後その対象領域・分野の広がりとともに教育実践研究指導センターとして設置されるようになり、さらに教育臨床相談分野までも視野に入れた教育実践総合センター等へ改組

を行い現在に至っている。(これらのセンターが加盟し「国立大学教育工学センター協議会」を結成し、名称変更に伴い現在「国立大学教育実践関連センター協議会」と改称。以後センター協議会と略称。)さらに、センター協議会は、教育工学の研究を踏まえその成果を学問研究として位置づけられるよう「日本教育工学雑誌」を編集・刊行する日本教育工学雑誌刊行会の主務機関としての役割も担っていた。

1970年代から80年代、教育実習の改善・充実と事前事後指導の単位化が課題となったとき、センター協議会では、教授スキル研究会を設け、教師の実践的能力を知的背景をもつプロセススキルとして捉え、検討してきた。その結果、新しい指導内容・方法として教授スキル・マイクロティーチングの導入を図るが、当初のアレンらの教授スキル訓練のみに焦点をあてるものから、各大学の実習システム、実習校との関係等数十年に亘る経緯を尊重するとともにその所属教官の研究・教育の特徴を生かし、授業の準備活動である教材研究に基づく授業設計とマイクロティーチングを組み合わせる指導プログラムを開発し、試行・評価を繰り返す過程で、深化・進展させていった。(例えば、岩手大学、東京工業大学、東京学芸大学、横浜国立大学、福井大学、京都教育大学、奈良教育大学、岡山大学、香川大学等)このような各大学・センターにおける研究の成果・知見は、「各大学のセンターの紀要」「日本教育工学雑誌」「教師教育教材(ビデオ教材:放送教育開発センター)」等に公表され、共有化されてきた。

「日本教育工学会」は、教育工学関連学協会(CAI学会、電子情報通信学会教育工学研究専門委員会、国立大学教育工学センター協議会、日本視聴覚教育学会、日本放送教育学会、日本科学教育学会、日本教育方法学会(名称は当時))の会員を基盤に創られた(1985)。このようにセンター協議会の構成員である各大学センター関係者の大多数が日本教育工学会の会員となることとなり、「日本教育工学雑誌(日本教育工学会論文誌)」は、センター協議会・各大学のセンターの研究・教育活動の成果が投稿され、その活動の反映される場ともいえる。なお、日本教育工学雑誌は、「マイクロティーチング(第4巻3号:1980)」「教育実践研究(第11巻2/3号:1987)」「授業研究(第18巻3/4号:1995)」そして「教育実践研究の方法論(第26巻3号:2002)」等の特集号を編輯し研究成果を結合させ、その時々の教育の課題へのアプローチの示唆の役割を果たすとともに、日本教育工学会設立後10年間(1986-1995)の「授業研究の動向(第20巻4号:1997)」を整理・報告している。

教育実習等の大学のカリキュラムにおいてマイクロティーチングや授業観察などにより教授スキル等の実践的力量的の形成等の指導プログラムの開発やその試行による評価等に関する研究:小金井正巳、井上光洋、児島邦宏ほか(1980)、近藤勲(1980,1995)、生田孝至(1987)、南部昌敏(1995)、藤岡完治(1995)などがある。また、教師の私的言語に焦点をあてた研究(藤岡完治:1995)、教師の自己内省による成長に焦点をあてた研究(浅田匡:1993,1995)についても新しい側面として捉えることができよう。

行動科学から認知科学へと枠組みの変化が授業研究にも影響し、授業過程における教授・学習行動との関係において教師がどのような教授タクテックスを採用するかという、授業における教師の意思決定の重要性を指摘したスノー (Snow, R. E.), シェーベルソン(Shavelson, R. J.), ピーターソン (Perterson, P.L.), クラーク (Clarack, C. M.) らの研究に焦点があてられ、この影響を受け日本の教育研究・授業研究も大きく変容した。その中の一つとして授業ルーチンなど学級づくり (教室の人間関係) といわれる教授機能と経営機能をあわせもつ教師の役割や、授業における子どもについての教師の認知や意思決定、さらに授業における子どもの認知過程など、授業における教師と子どもの内面過程 (認知・情意過程) に焦点をあてた吉崎静夫を中心とした現職教師との共同研究の成果がいくつも報告されている。また、授業を教師の意思決定過程における教授行動の選択系列としてみなし、授業記録などに基づき授業の展開過程のある時点でとり得る教授行動の選択系列をアセスメントすることにより授業の構造、教授技術等を明らかにする研究 (井上光洋) は、授業における実践の知(プロセス知)に焦点をあてた貴重な研究として注目される。

2. 現象学的アプローチによる授業研究

現象学的方法は、「あらゆる客観的な世界観察は外部の観察であり、ただ外側のものを把握するにすぎない。徹底した世界観察とは、自己自身を外化する主観性の体系的で純粋な内部観察に他ならない……」というフッサール (Husser, E.) の考えを取り入れたもので、観察者の鋭い主観を中核とし、組織的、体系的なルールはなく、授業観察の視点も観察者によって異なり、授業記録の様式も様々であり、科学的法則や一般化を目指すものではなく、「私」の個人的な経験、授業理解、授業の見え方に焦点があてられている。

この研究における成果として、客観的に観察された授業事象の解釈により授業の流れを構成する単位概念として「ゆさぶり」「間合い」などが抽出されている。

3. 教育実践から生まれた授業研究

近代的学校制度が整った大正期、近代的な人間形成の教育に向け、画一的、統制的、形式的な教育のあり方を改革しようという主張や試みが第一次世界大戦終了後の世界的なデモクラシーの潮流やプラグマティズム影響などと相まって、子どもたちの立場・視点から教育を考える新教育運動が起こった。1921年(大正10年)8月に開かれた、樋口長市「自由教育論」、河野清丸「児童教育論」、手塚岸衛「自由教育論」、千葉命吉「一切衝動皆満足論」、稲毛金七「創造教育論」、及川平治「動的教育論」、小原国芳「全人教育論」、片上伸「文芸教育論」による連続講演会「教育学術講演会」(いわゆる「八大教育主張」) は、新教育運動の評価とさらなる発展への過程とみることができる。

野口援太郎(兵庫県姫路師範学校初代校長: 1901-1919) は、教職は、精神に生きる

ための最も高尚な職業であるとの新しい師範学校教育を模索しており、岡田五兎(兵庫県御影師範学校：1905～1931)は、真の教育者はその根底において個性尊重的、自由主義的、平等主義的であることを求め、基礎的教養として哲学や道德の根本問題を追求し、軍隊式の師範教育の中で、「善の研究(西田幾多郎)」「哲学通論(田辺元)」等の書物を教科書に用いて修身の授業を行うなど師範学校においても新しい教育の姿を求めていた。

及川平治(明石女子師範学校附属小学校主事：1908-1936)は、アメリカ的な教育科学的精神を主唱し、教科や教材のより学習活動の単位(分団)を可動的なものとする「分団式動的教育法」は、生活経験に基づき子どもを主体とし個性に応じた学習過程(教育課程)を展開し効果的な学習を試行・検討するという実証的な研究を進めてきた。

木下竹次(奈良女子高等師範学校附属小学校主事：1919-1941)は、画一的、形式的教育から、子どもの生活と学習の結合により生活と学習の向上を図る「学習法」「合科学習」の提唱し、その理論と実践により自由教育研究の中心的役割を担っていた。奈良女高師附属小には木下竹次が着任する前年に千葉命吉、志垣寛、桜井祐男、藤本光晴、永田与三郎が着任しており、木下主事のもとでともに仕事をした。後に、志垣(池袋：主事)、桜井(兵庫・御影：校長)は「児童の村小学校」の運営に携わり、千葉は広島県師範学校附属小学校主事となるなど教育界でのリーダーとなった。また戦後も同校では、重松鷹泰主事のもとで、既存の教科カリキュラムの枠組みにとらわれない「しごと」「けいこ」「なかよし」からなる、新たな生活カリキュラムに基づく「奈良プラン」の構想と実践により学習研究、合科学習に関する先進的な研究を行い、長岡文雄などの多くの優れた教育実践者を生み出してきた。

手塚岸衛(千葉師範学校附属小学校主事：1919～1926)は、国定教科書を金科玉条のごとく教授する画一的な教育から、「自由教育論」(子どもの質問や対立する意見を基に討議・討論により学習を行い、学校や学級の生活も子どもたちの自治による教育)を、篠原助市の心的・学問的支援を得て進めていた。千葉師範学校から千葉県立中学校長へ転出することになり、さらに退職後「児童の村小学校」に学び、それを足がかりとして「自由が丘学園」を創立(1928)し、自らの「自由教育」を進めた。

芦田恵之助(東京高等師範学校附属小学校)は、大正・昭和期に国語科教育に、これまでの課題、範文模倣から自由作文(「随意選題」)による新しい教授法を編み出した。後年、各地を廻り実地授業を行うなかで独特の教授法(「七変化教式」)を生み出すとともに、その普及につとめた。芦田恵之助の教壇行脚に同行した速記記者(青山廣志)により授業記録が作成され、授業の検討が試みられた。欧米直輸入の教育理論ではなく、日本固有の近代教育の流れをつくったひとりであり、「読み方は自己を読むものであり、綴り方は自己を書くものであり、話し方は自己を語るものである。即ち読み方・綴り方・聴き方・話し方と作業は四つに分かれてゐるが、自己という見地からいへば全く一つである。」の言葉が示すように生活綴り方の始祖のひとりでもある。

新教育運動にかかわりいくつかの個性的な私立学校が設立された。「児童の村小学校」は、教育改造運動を目的として野口援太郎、下中彌三郎、為藤五郎、志垣寛により創立された「教育の世紀社」によって東京府池袋(1924)に、後に兵庫県芦屋・御影(1925)、神奈川県茅ヶ崎(1925)等にも設置された。この学校には、野村芳兵衛、峯地光重、小林かねよ、土井竹次、鷺尾知治、戸塚廉などが参画していた。子どもを自立的な生活者に育てることを基本理念とし、子どもは教師と同行者(師弟同行)であり、子どもの遊びや生活を自主的・自治的活動として指導することをめざしていた。カリキュラム、時間割もなく子どもは興味のままに遊び、読書させるという初期の教育から、やがて教科の大枠と自由時間とに分け、教師の指導性を発揮する方法に変わり、野村らがしだいに綴り方を中心とする生活教育を主唱していくにつれて、児童の村の教育も変容していった。後に、生活綴り方運動の生活学校運動の拠点となった。

このように大正期の自由教育は各県の師範学校及び附属小学校、新設の私立学校等において、子どもの個性、自主性、主体性などに焦点をあてて、従来の国家主義、画一的な教育からの改造をめざして行われていた。

本格的な民間教育運動である『綴方生活』(小砂丘忠義ほか：1929)、『生活学校』(戸塚廉ほか：1935)など、子どもが自らの生活を対象に取材し、自分の言葉で文章を綴り、リアルに生活を見つめさせ、それを学級集団の中で検討するという、集団を教育的に組織し、集団に教育的意味を見出す生活綴り方による教育を行っていた教師は、『教育科学』(城戸幡太郎ほか：1931)、『教育』(1933)の刊行など教育の科学的・実証的研究をめざす教育科学研究会(1937 発足)の動きのなかに参画していったが、その後の大政翼賛体制のなかで終息していくこととなった。

戦後、「生きた生活に即して、自然や社会の見方・考え方を前進させようとする」「生活からじかに生まれたもの」を大切に、「ペン先でかくだけではダメだ。よい生活からこそ、よい文は生まれるのだ」と日本の綴り方教育の伝統をもう一度よみがえらせたいという願いをこめて執筆された『新しい綴方教室』(国分一太郎：1951)は、生活綴り方運動復興のきっかけとなった。また戦後、東井義雄は、自らの戦前の「生活綴り方」の活動の反省に基づき、子どもの生活(生活の論理)と科学(教科の論理)の組み合わせにより「教科の論理を子どもが自分のもの」として欲するように授業を組織し、『村を育てる学力』(1957)が国や世界を育てる学力につながるという教育実践を行った。さらに、『学習のつまずきと学力』(1958)、『学力観の探求と授業の創造—何をこそ学力というのか』(1969)というように「子どもの生活の論理と教科の論理」を視点とした実践を深化・発展させていった。

奥田靖雄、田宮輝男などの多くの教師が「生活綴り方」を教育実践に取り入れ、活動を復興させるとともに、教育科学研究会との関わりをもつなど「国語教育」のあり方を探ることまで視野に入れた教育実践を進展させるようになっていった。

大村はまは、終戦直後新制中学校発足時に旧制高等女学校から転じ、校舎・教室、教科書等の学習環境が整わない状況において、次の時代をみつめ未来を築く子どもたちに教師として本当の力をつけようと考え、国語の授業を教室における国語学習の生きた言語活動の場として機能させるために、新聞・雑誌の切り抜き等を教材化し、国語「単元学習」の開発・実践をしてきた。「子どもが好きで、優しい先生はいくらでもいる。子どもが将来自立した時に、悔やまないように学力をつけてやるのが本当の先生だ。」「教師はいつも子どもたちが何を身につけなければいけないか、身につけているのかということをきちんと見つめていなければならない。そうしないと新しい授業というものを創造できない。」という専門職としての教師についての貴重な提言も含めて、大村はまのいわゆる教科書を使わず「2度と同じ教材を、子どもが違って使わない。」ということをはじめとした独創的な実践に対して、「この人が教師になってくれたので、日本の国語教育が国際水準にまでなった。100年に一人の実践家。(波多野完治)」と評価されている。

これまでの定型的な授業から子どもの表現力に注目し、無限の可能性を秘めた子どもの潜在的な能力を引き出すという、戦後民主主義教育の原点に立った教育を斎藤喜博は、群馬県島小学校、境東小学校、境小学校において校長として独特の授業論に基づき実践・展開してきた。退職後も、全国各地の学校や宮城教育大学等で教授学等の指導を行ってきた。斎藤校長を中心に金子緯一郎、武田常夫、赤坂里子、船戸咲子、金井栄子、児島環、海東照子、岡芹忍、井上光正、杉本和子らが、同僚の実践をモデルに「授業・教材の積み上げ」により、教師の子どもへの働きかけとそれによって引き起こされる子どもの変化との間のメカニズムに焦点をあて、「ゆさぶり」「かまし」などの教授技術をはじめ「授業の型(予備学習、独自学習、発表学習、整理学習、点検学習)」など授業組織の定式化を図り、「〇〇ちゃん式まちがい」「想像説明」などの授業の定石を生み出し、これまでの定型的な実践を脱皮し、優れた実践を実現していった。また、斎藤喜博は、教育科学研究会の教授学部会を基に「教授学研究の会」を発足させ横須賀薫、宮坂義彦、白銀一彦ほかの人たちと教育実践・授業研究をすすめることとなった。斎藤の宮城教育大学へ赴任のきっかけをつくった哲学者林竹二は、斎藤の発問に問答法・対話法(ソクラテス)に通ずるものがあると指摘している。その林は授業の原則を求め、全国各地で「人間について」のテーマで多数の授業実践を行った。

後に、「出口論争」「跳び箱論争」など教授学研究の会を批判する立場の向山洋一、宇佐見寛、有田和正などを中心として「教育技術の法則化運動」がすすめられ、さらに「教育技術学会」へと発展していった。

4. 日本が影響を受けた旧ソ連、東ヨーロッパの授業研究

抽象的思考、記憶などの人間特有の高次の精神機能は、社会的機能として間接的刺激である言語の獲得と活用を通して行われることや教育と子どもの発達との関係を捉える上で

の中心的概念として「発達の最近接領域」は、子どもの精神発達に教授・学習が主導的役割を果たす重要な意味を持つなど、ヴィゴツキー(Vygotsky, L.S.)の理論は、日本の教育改革の理論的拠り所として貢献してきた。生活を通じての教育を行う、子どもの欲求・個性、子どもの集団形成を視点に集生活を通じての教育を行う、子どもの欲求・個性、子どもの集団形成を視点に集団主義教育を具体化したマカレンコ(Makarenko, A. S.)の理論は、第2次大戦後のスホムリンスキー(Suhomulinskii, V.A.)によるウクライナ共和国での実践により具体化し発展した。

『教授過程』(オコン: Okon, W.)は、直観から思考へ、思考から実践へという認識論を基盤に教授過程の理論を豊富な授業記録(授業過程)の分析の資料に基づきまとめたものである。また、教授学的理論、心理学的理論の知見に基づき、授業そのものを対象とし、授業記録に基づき優れた授業の一般的特質や法則性をとらえようとする試みが、ザンコフ(Zankov, L. V.:『授業の分析』)によりおこなわれた。このように教師を授業の主体として授業過程、授業方法、さらに教材の解釈などに焦点をあてたソビエト・東欧の授業記録に基づく科学的な授業研究の方法の紹介(矢川徳光、柴田義松、宮坂秀子ほか)は、日本の授業研究に大きな影響を与えた。

5. 五大学授業研究グループ、全国授業研究協議会の授業研究

砂沢喜代次(北海道大学: 鈴木秀一、阿部文男、小田切正ほか)は、当初、デューイなどの認識論の視点から授業研究を始めたが、『教授過程(オコン: Okon, W.)』などの影響を受け、授業過程を教師と子どもの集団的思考過程として位置づけ、教師と子どものコミュニケーションによる相互作用の教育機能を分析するための「発言連関図」とそれに基づき学級全体の思考をとらえる「集団思考の連関図」という方法を開発し、共同研究校を得て、子どもと教師、教材の関係を分析し、教育の理論と実践の統合するという実証的な研究をすすめた。これらの研究成果は、『学習過程の実践的研究(1959)』、『北海道大学教育学部紀要(1960)』(「第1部 教授-学習過程の構造分析」「第2部 授業調査」としてまとめられ報告され、紀要第7号全体がその報告となっている。)『子どもの思考過程』(1962)などにまとめられ、公表された。

砂沢喜代次が中心となり北海道大学(鈴木秀一、小田切正、熊谷和夫、阿部文男)、東京大学(細谷俊夫、齋藤健次郎、宮坂哲文、坂元忠芳、岩浅農也)、名古屋大学(木原健太郎ほか)、神戸大学(小川太郎、杉山明男、齋藤浩志)、広島大学(末吉梯次、新堀通也、片岡徳雄、佐藤正夫、吉本均、恒吉宏典)は「五大学授業研究グループ」を発足(1962)させた。後に、岩手大学(駒林邦男)、お茶の水女子大学(吉田昇)、和光大学(春田正治)が共同研究に加わった。

砂沢(1962)によれば東京大学は「技術科の学習過程における中学生の思考のパターンと思考様式」、社会科の教授・学習過程と学級集団の成長過程、名古屋大学は「授業に

における子どもの教材の理解の深化」, 神戸大学は「国語の授業における集団思考過程の効果」等, 広島大学は「学級全体の共同討議の単位とする集団構造」「生活指導と教科指導の結合」, そして北海道大学は「思考深化におけるリーダーとしての教師の機能と学習効果」をそれぞれテーマとしてフィールドの学校で研究を進め, さらに次の段階では, 小学校国語 5 年「最後の授業 (原作: アルフォンス・ドーデ)」の教材をそれぞれの大学のフィールドの学校で授業を実施し, 検討するという共同研究の方法をとった。

その後, 「授業研究の内容, 方法, 資料を交流し, 授業の科学もしくは教授学の確立を期する. (規約 2)」「授業研究に携わる実践者, 専門領域研究者, 心理学者, 教育学者の協力体制をつくり, 教授・学習過程の総合的研究を進める. (規約 3)」という規約に示されているように, 小・中学校の授業を対象に, 小・中学校の教師と大学の研究者との共同研究の組織「全国授業研究協議会 (全授研)」も発足(1961)させ, 前記の「五大学授業研究グループ」と「親子の如く関係を持って (砂沢)」研究を進めていった。また, 「個別の教育技術を教師の共有財産として一般化させる」ことをねらい雑誌『授業研究』が創刊された。この雑誌は, 2つの研究会の成果の公開の場の一つとしても機能していた。

また, 「五大学授業研究グループ」「全国授業研究協議会」の発足と前後して邦訳・出版された『教授過程』(オコン: Okon, W./細谷俊夫・大橋精夫(訳): 1959), 『授業の分析』(ザンコフ: Zankov, L. V.: 矢川徳光(訳): 1960) は詳細かつ豊富な授業過程の記録の分析の資料に基づきまとめた研究で, この授業研究の流れに刺激と発展の契機をつくった。

6. 日本独自の授業研究

1950 年代の中ごろからこの時代共通の願いである教育の科学化を目標に授業の学習過程における教師・学習者の教授・行動を記録して研究するという方法が駆使されるようになった。とくに, 名古屋大学教育方法講座(重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平ら)は, 教育実践者との協力と録音機(テープレコーダー)の開発・普及と相まって克明な逐語記録を作成し, そこから子どもの考えをあるがまま動くままとらえ, 実践・授業の評価を行う思考体制研究法としての「RR 方式 (Relativistic Relation Research Method: 相対主義的關係追求方式)」を開発した。さらに個人と集団の関わりから子どもの思考を「発言の関連図」「構造分析表」「発言一覧表」「発言表」「中間項」という授業記録(逐語記録)を整理し, 構造化し, 授業の構造を視覚化する方法についても考案した。

ここでは, 授業という事実を追究し, 授業における事実のみをつなげて, その関連を明らかにして, 事実を解釈し, 事実から理論を形成するという機能的方法を取り, 教師自身が自分の実践を研究できることをもめざしていた(八田昭平)。これは, 「教育を教育者のカンやコツをもととする技巧に委ねておくのではなく, 教育を明確な根拠に基づく技術によって遂行していくことが必要であるという教育の技術化に基づく『教育の科学化』(重松鷹泰: 1949))の主張にその根拠を見つけることができる。

八田(1990)によれば、授業研究には、観察対象としての授業があり、観察主体としての教師・研究者が存在する。基底にあるのは、主・客の対立を当然とするデカルト的発想である。そして、観察者によって抽象され、仮説され、確立された法則を適用するのが技術であり、科学が先行し、技術はそれに従う立場である。もう一つは、授業を主・客対立において見るのではなく、客体の動きの中に主体を埋没させることによって始めて見える世界があるということである。そこで生きるものの個性的な世界があり、存在するのは、複数の個性的な世界が自己を生かしながら、他の個性的な世界と交流するということである。もう一つ、この時代に国民のための教育学をつくる時、外国からの輸入にこだわる必要はなく、自らつくり出す道の選択があった。ここに「五大学授業研究グループ」と重松鷹秦らの授業研究に対する考えの相違がみえる。

名古屋大学教育内容講座の広岡亮蔵・水越敏行は、学習者ができあがった知識体系を学ぶのではなく、系統学習における高い学力の形成と問題解決学習における知識の生成のプロセスに参加し生きた学力とを統合する学習方法・過程とする「発見学習」を考案するとともに、教育実践を通して実証的に研究を進めた。

参考文献

- 原田悦子(1993) 「分析のためのデータ化」、『プロトコル分析入門』, 新曜社,
- 高田清(1996) 「授業研究における実践記録の意義と方法」、『教育実践研究』(福岡教育大学教育実践研究指導センター) 第4号
- 吉崎静夫(1991) 『教師の意思決定と授業研究』, ぎょうせい
- 「1.コミュニケーション相互作用, 意思決定・工学的アプローチによる授業研究」については、次の文献を参考に概観した。
- Clarack, C. M. & Perterson, P.L./山崎正吉:訳(1986/1993) Teachers' Thought Processes /教師の思考過程, Handbook of Research on Teaching(3rd Edition)
- 水越敏行(1987) 『授業研究の方法論』, 明治図書
- 水越敏行(1996) 教育工学研究のあり方について, 日本教育工学雑誌(20)
- 大塚明朗(編)(1977) 『教育工学の新展開』, 第一法規
- 澤本和子(1997) 授業実践研究の現在—授業研究の視点と授業の記述する方法をめぐって—, 山梨大学教育学部研究報告 48
- 日本教育工学雑誌は、ほぼ全般に亘り参考にさせてもらった。「マイクロティーチング(第4巻3号:1980)」「教育実践研究(第11巻2/3号:1987)」「授業研究(第18巻3/4号:1995)」「授業研究の動向(第20巻4号)」については、特に参考にした。
- 「2.現象学的アプローチによる授業研究」については、次の文献を参考に概観した。
- 西之園晴夫(1988) 第4章授業の流れ—授業過程—, 『授業技術講座—基礎技術編—1 授業をつくる』, ぎょうせい

- 「3.教育実践から生まれた授業研究」については、次の文献を参考に概観した。
- 芦田恵之助(1935)『国語教育易行道』,同志同行者
 芦田恵之助(1938)『教式と教壇』,同志同行者
 波多野完治(1987)「授業の心理学」小学館
 波多野完治(1990)『波多野完治全集』第10・12巻,小学館
 堀隆三(代表)(1955)『三人の先生』,三先生言行録刊行会
 林竹二(1976)『授業の中の子どもたち』,日本放送出版協会
 井野川潔(1982)物語教師の歴史,あゆみ出版
 井上光洋(1988)「授業実践・指導事例から学ぶ 2.大村はまの授業から学ぶ」,『授業教育技術講座4-教師の実践的能力と授業技術-』,ぎょうせい
 石井庄司(1958)「Ⅲ 国語教育研究史論」『国語教育科学論』明治図書
 稲垣忠彦(1995)『授業研究の歩み 1960-1995年』,評論社
 加藤幸次(1977)『授業のパターン分析』,明治図書
 垣内松三(1961)『国語教育学』,三省堂
 木下竹次(1923)『学習原論』目黒書店
 木下竹次(1972)『学習各論』玉川大学出版部
 国分一太郎(1951)『新しい綴り方教室』,日本評論社
 国分一太郎(1965)「私たちの綴り方会議」から、『教育実践記録選集第五巻』,新評論社
 中野光(1976)『教育改革者の群像』,国土社
 長岡文雄(1978)『合科教育の開拓』,黎明書房
 NHK(1976放映)「教える」,「訪問インタビュー」(ビデオ),筑摩書房
 日本作文の会(編)(1962)『講座生活綴り方-生活綴り方の体系Ⅰ-』,百合出版
 日本作文の会(編)(1962)『講座生活綴り方-生活綴り方の体系Ⅱ-』,百合出版
 西森章子,井上光洋(1998)「大村はまの授業論に関する研究(1)」大阪大学人間科学部
 紀要第24巻
 西森章子,井上光洋(1998)「大村はまの授業論(2)」
 野村芳兵衛(1974)下中教育論とわたし,『下中彌三郎教育論集 蔓人労働の教育』平凡社
 沖垣寛他(編)(1957)『語録 芦田恵之助先生の道と教育』,恵雨会
 奥田靖雄,国分一太郎編(1964)国語教育の理論,むぎ書房
 奥田靖雄,国分一太郎編(1974)『読み方教育の理論』むぎ書房
 大村はま(1988)教室に魅力を,国土社
 大村はま(1989)教えながら教えられながら,共文社
 大村はま(1996)教えるということ,共文社
 斎藤喜博(1958)『未来につながる学力』,麦書房
 斎藤喜博(1964)『授業の展開』国土社

- 齋藤喜博(編)(1958) 『未来につながる学力』, 麦書房,
 川島浩, 齋藤喜博(1960) 『未来誕生』, 一莖書房,
 齋藤喜博(1960) 『授業入門』 国土社,
 齋藤喜博(編)(1962) 『島小の授業』, 麦書房,
 齋藤喜博(編)(1963) 『授業』, 麦書房,
 齋藤喜博(編) (1964) 『島小物語』
 齋藤喜博(1969) 『教育学のすすめ』, 筑摩書房
 齋藤喜博(編) 『島小研究報告』
 渋谷清視(編)(1956) 『教師の実践記録－作文記録－』, 三一書房
 下中彌三郎伝刊行会(編)(1965) 『下中彌三郎事典』, 平凡社
 武田常夫(1964) 『文学の授業』, 明治図書
 田宮輝男(1953) 研究きろくのまとめ方, 『よい作文のかき方4年生』, 日本作文の会(編),
 鶴書房
 田宮輝男(1965) 『村の子どもの生活と綴方』, 教育実践記録選集第五巻, 新評論社
 東井義雄(1957) 『村を育てる学力』, 明治図書
 東井義雄(1958) 『学習のつまずきと学力』, 明治図書
 東井義雄(1961) 「授業の中で考えてきたこと(算数)」 『私の授業』, 麦書房
 東井義雄(1969) 『学力観の探求と授業の創造－何をこそ学力というのか』, 明治図書
 東井義雄(1989) 『東井義雄著作集』(1-7), 明治図書
 文部省科学研究費補助金報告書「齋藤喜博の授業論に関する総合的研究」(1993)研究代
 表者児島邦宏
 文部省科学研究費補助金報告書「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業分析方
 法の開発」(1994)研究代表者井上光洋
 文部省科学研究費補助金報告書「教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデル
 による授業分析方法の開発」(1998)研究代表者井上光洋
 文部省科学研究費補助金報告書「日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する
 総合的研究」(1999)研究代表者井上光洋
 「4.日本が影響を受けた旧ソ連, 東ヨーロッパの授業研究」については, 次の文献を参
 考に概観した.
 オコン/細谷俊夫・大橋精夫(訳)(1959) 『教授過程』, 明治図書
 マカレンコ(1964) 『マカレンコ全集』(第1-8巻), 明治図書
 スホームリンスキー/笹尾道子(訳)(1971) 『教育の仕事』, 新読書社
 砂沢喜代次(1968) 『西欧・ソ連との教育対話』, 明治図書
 ヴィゴツキー/柴田義松(訳)(1970) 『精神発達の理論』, 明治図書,
 ヴィゴツキー/柴田義松・森岡修一(訳)(1975) 『子どもの知的発達と教授』, 明治図書,

ヴィゴツキー/柴田義松(訳)(1962)『思考と言語』,明治図書,

ザンコフ/矢川徳光(訳)(1960)『授業の分析』(上・下), 明治図書

「5.五大学授業研究グループ, 全国授業研究協議会の授業研究」については, 次の文献を参考に概観した.

小田切正(1995) 戦後授業研究と学校教育をめぐって—一つの整理の試みとして—,教育方法 24『戦後教育方法研究を問い直す』

砂沢喜代次ほか(1962)「特集:これからの授業研究」現代教育科学 (56)

砂沢喜代次(1959)『学習過程の実践的研究』,

砂沢喜代次ほか(1960)『北海道大学教育学部紀要』,第7号

砂沢喜代次(1962)『子どもの思考過程』, 明治図書

砂沢喜代次(編)(1966)『授業組織化の理論』, 明治図書

砂沢喜代次(編)(1969)『授業過程と集団思考』「講座子どもの思考構造4」, 明治図書

砂沢喜代次(編)(1971)『集団思考の教育原理』「講座授業と集団思考1」, 明治図書

また,雑誌『授業研究』の1960年代,1970年代発行のものが下記のような特集を組んでおり参考となった。

・「特集:授業記録の科学的分析法」(1964年9月号),1965年11月号「特集:研究授業と授業研究はどちらがうか」(1965年11月号),「特集:教科の論理と子どもの認識のずれ」(1965年12月号),「特集:認識過程と集団過程の関連を探る」(1966年12月(臨時増刊))

「6.日本独自の授業研究」については, 次の文献を参考に概観した.

八田昭平(1989, 1990, 1993),『現代教育方法論』(第一部-第四部)

八田昭平(1990), 教育実践における技術と思想の問題, 鳴門教育大学研究紀要(教育科学 編)

広岡亮蔵(1958)『学習形態』,明治図書

水越敏行(1975)『発見学習の研究』, 明治図書

重松鷹泰(1949)「教育の科学化」『学習研究』(臨時特集号),奈良女高師附属小学校学習研究会

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

重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平(1964)『続・授業分析の理論と実際』黎明書房

重松鷹泰(1965)『RR方式—子どもの思考体制の研究』,黎明書房

重松鷹泰(1970)『授業分析の方法』明治図書