

日本型授業研究の独自性に関する事例研究

的場正美*

1.本研究の対象と目的

1-1.本研究の対象と定義

日本の授業研究は、明治時代からの歴史を有し、現在まで継続している。ポーランドやソビエトにおけるテープレコーダに教師と生徒の授業過程を記録し、それに基づく研究に刺激をうけ、戦後日本において、再度、授業研究が大学を中心に学校における実践と協力しながら展開された。その時期に、数学教育協議会などいわゆる民間教育研究団体においても、様々な形態で授業研究が展開されてきた¹⁾。本研究は、その民間教育研究団体の中でも1960（昭和35）年に誕生した社会科の初志をつらぬく会（以下、初志の会と呼ぶ）の授業研究を研究対象とする。

初志の会の研究組織は、全国を5つのブロックごとに分けられている。例えば、三重、愛知、岐阜、静岡を含むブロックは東海研究部と呼ばれ、東海研究部は組織的に研究をおこない、毎年1月に研究集会を行っている。初志の会の全国合宿研究集会は、全国の組織的な研究として8月に例年開催されている。ここでは、2つの地区研究において実践され、かつ全国研究集会で発表された各1事例に研究対象を限定したい。

授業研究は、明治時代には授業批評²⁾、などの名称で呼ばれてきたが、1954（昭和29）年以降は、授業研究と呼ばれてきた。それぞれの時代に、その時の教育思潮や流行した理論を背景として授業研究の定義がなされてきた。5つの大学が1つの授業を対象として共同で研究をした五大学共同研究をリードしてきた砂沢喜代次は、児童中心主義に対する系統主義からの批判とともに高まって来た時代と科学的かつ実証的研究が主流であった時代に次のように定義している（砂沢、1966、186）。

「教師の教授活動と子どもたちの学習活動は、本来それぞれ主体的に行われるべきものであるから、矛盾し対立している。教師と子どもたちだけでなく、子どもたちどうし、教師と教材、子どもたちと教材のそれぞれもまた矛盾対立している場合が普通である。

授業研究はこのような授業を成立させているさまざまな動的要因を、科学的かつ実証的に、事前、展開、事後を通じて調査、検討、観察、分析、整理、総合していくことによって、授業をつねによりよいものに創造しようとする。教師にとっては、授業が授業研究であり、授業研究が授業である。」

しかし現代において、授業研究の対象としては、子どもの学習過程、教師の教授過程、およびそれら相互関係の研究、教材研究とその授業成果への効果、教育内容の編成およびカリキュラム、教師の発問や教師の出や板書など授業方法、教師が授業に導入する資料やメディア、学級編成、教授組織、教師の成長、校内研修などが直接に関係する。授業研究は、特に社会科、国語科、算数・数学科、音楽など教科、特別活動および道徳教育に即して展開されてきた。さらに授業研究は教師教育、学校経営、カリキュラム研究、教育学、心理学、言語学、社会学、などの諸学問との関連に視野を広げている。教師教育との関連では、授業研究は、教師の専門的力量形成の発展や教師の専門職集団の学びの共同体および学校における校内研修と密接に関連している。さらに授業研究は、教育経営の分野のサービスラー

*東海学園大学教育学部教授・スポーツ健康科学部講師

ニング (service-learning) の中に組み込まれている (倉本 2008)。アメリカやアジアでは授業研究はレッスン・スタディ (lesson study) として学びの共同体の形成と継続の中心的な役割を果たしている。スウェーデンや香港においては、授業研究は、アクションリサーチや拡張理論を背景として子どもの学習研究として展開されている。またドイツにおいては、解釈学や現象学を基礎とした質的な授業研究がなされてきている。これらの事情を考慮して授業研究を定義すれば、教師の授業改善と学校文化の構築をめざした実践研究として一般的に規定し、なおその実践研究をささえる基礎研究として次のように授業研究を再定義できる (的場 2013,290)。

「授業研究は、一般的には教師が授業改善、実践的な力量形成および学校文化の構築のために共同しておこなう研究授業の立案、実施、観察、協議、評価、そして改善という一連の教師による研究およびその基礎研究である。」

初志の会は、数学教育協議会、歴史教育者協議会、日本生活教育連盟などと民間教育団体と呼ばれることが多い。日本の民間教育研究運動は、「大正時代から昭和の初めにかけて発生し、戦時中に一時中断こそしたが、戦後も学校の教育現場にその伝統が営々として受け継がれてきた」(柴田 2009, 13)。この民間教育団体については、臼井嘉一が次のように定義している (臼井 2001, 434-435)。

「文部省や教育委員会、企業、組合、その他のあらゆる団体から独立して、教育の実践と研究を進めている団体を民間教育団体という。(中略) ただし通常、民間教育研究団体とすれば全国的な研究団体を指し、その中でも特に『日本民間教育研究団体連絡会』(民教連と略す)に加盟する46団体(1999年6月現在)を指すことが多く、この民教連の研究活動が民間教育研究運動と呼ばれる。」

臼井の定義からすると、社会科の初志をつらぬく会は、「文部省や教育委員会、企業、組合、その他のあらゆる団体から独立して、教育の実践と研究を進めている団体」としては、民会教育研究団体であるが、日本民間教育研究団体連絡会に所属してはいない。

1-2.本研究の目的

本研究は、初志の会の2つの地区研究部で実践され、全国研究集会で提案された授業実践を対象として、初志の会の授業研究の段階とそのサイクルおよび授業を分析する視点の特徴を明らかにすることを目的とする。

日本の学校における授業研究は、特定の単元の途中の1時間を研究授業として公開し、その授業について、単元構想、研究授業の授業過程、教材研究と解釈、子どもの理解などをその後の協議会で討議することが多い。この授業研究を、研究の時間的サイクルから見ると、1単元を背景として1時間の授業の検討という短期的なサイクルである。この短期的なサイクルに対して、1学期の単元あるいは1年の授業展開を基礎にした長期的サイクルの授業研究を初志の会の授業研究はとっている。この特徴は、教育実践にとってどのような意義を有するのであろうか。また、なぜ、このような長期的なサイクルの授業研究を初志の会は必要とするのだろうか。本研究では、この2つのリサーチ・クエスチョンを重点的に解明したい。

本研究は、生涯にわたって成長する小・中・高校の教師さらにその教師を養成する大学の教員にとって長期の授業研究を実施する意味と方法を示唆し、教師および大学の教員が独自の授業研究を形成し実行する選択肢をあたえるという点で授業実践的意義を有する。

2.社会科の初志をつらぬく会の授業研究

2-1.初志の会の発足と研究組織

初志の会は、1958（昭和33）年に発足した。初志の会の機関誌『考える子ども』が発行される前に、社会科の初志をつらぬく会『わたくしたちの主張』というパンフレットが1958（昭和33）年7月1日付けで、長坂端午、重松鷹泰、上田薫、大野連太郎の名前で発行されている。そのパンフレットには、長坂が「社会研究問題」、重松が「私たちの求める理論」、上田が「道徳教育と教師の決断」、大野が「歴史教育の課題」という題目で論を主張している。このパンフレットの「ごあいさつ」という最初の文章に、初志の会の目的、研究組織に関する基本的な考えが述べられている。

最初のパラグラフには、社会科の問題解決学習の精神が弱まっていく現状が次のように述べられている（社会科の初志をつらぬく会 1957,1）。

「社会科が誕生してから十年あまり、その間社会科はいくたびも試練に当面してまいりました。再三の改訂も、ともすればそのたびごとに本来の精神を弱めていく結果を招き、子どもの切実な問題解決を中心とする学習指導は日一日と陰を薄めていくようにさえみえます。これからの情勢もまた、出発以来の社会科の考えかたを堅持しようとする者にとっては、いよいよ楽観をゆるさぬものがあるといわなければなりません。そうした教師たちは、自分たちこそ子どもの成長を正しく守るのだと信じつつも、しつような抵抗にぶつかり、しだいに孤独におちいつていくのをさけることができないと思われます。」

そのような現状の打破するために、問題解決学習を中心とする学習指導によって子どもの成長をまもる教師の指導と研究のよりどころとなる組織をつくる意義を第2パラグラフに述べている（同）。

「私たちは、こういうときにこそ、この苦しみを知る者が、ともに結びあい、励ましあうべきであると考えました。心ある教師の地道な指導と研究のよりどころとなることができるように、かたい組織がつくられるべきだと考えました。」

初志の会の研究組織の性格については、第3パラグラフに次のように述べている（同）。そしてここに「社会科の初志」という文言が登場する。

「もちろんこのような時代に、このような使命をもって発足する組織は、あまり大きなものになることはないでしょう。それはやむえないことだと思います。私たちは逆に、会員の数がすくなくとも、純粹で長つづきするということこそ、たいせつなことであると考えます。量より質の充実がなければ、社会科の初志をどこまでもつらぬいていくことは至難であるからです。」

1958年に発足した「社会の初志をつらぬく会」は、次の7の項目に該当する資格を有する会員制をとっている。1.注入主義をいかなる意味においても受け入れない人。2.いわゆる系統的知識の強調に対して疑問をもつ人。3.今日さかんに推進されている徳目主義的な道徳教育に賛成できない人。4.社会科を自分の研究や実践の真正面にすえている人。5.ささいに見えることがらに対しても自分独自の研究をもつことにつとめ、必要があれば、いつでも主体的な意見を発表できる人。6.権威をおそれず、権威によりかからず、また他人に対しても権威あるかのようにかたることをしない人。7.つねになっとくのいくまで、自分の考えをつきつめ、外からの圧迫や誘惑によつて節を曲げることのない人。

その入会手続きは、会員2名の推薦により本部で承認を得る方法と直接に4人のだれからかの推薦を得て、手紙の場合には自分の考えかたを詳細に説明し、その上で会員になる方法がある。

1999年11月号までは、社会科の初志をつらぬく会要項が、2000年1月号から現在までは、「わたくしたちの主張」（資料1）が『考える子ども』会員になる人々の共通理解となっている³⁾。

現在の組織について述べると、運営委員会が全国組織として会の運営を司っている。この運営委員会

は、名誉会長、会長、運営委員長、運営副委員長、事務局長、事務副局長、研究部長、副研究部長、広報部長、全国支援推進担当、編集部長、会計監査、および5地区の研究部長と副部長、選挙管理委員長、選挙管理委員、そして若干名の運営委員からなる役員で構成されている。全国研究集会における授業研究は研究部長が組織し運営をする。

各地区の研究部は、①北海道、東北地方、関東地方の関東研究部、②新潟、富山、石川、山梨、長野の甲信越研究部、③岐阜、静岡、愛知、三重の東海研究部、④滋賀、京都、大阪、兵庫、奈良、和歌山、福井の関西研究部、⑤中国地方、四国、九州、沖縄の西部研究部があり、それぞれ独自に研究活動をしている。

2-2.研究集会としての授業研究の歴史

第1回研究集会は、1958年8月9日（土曜日）から11日（月曜日）までの3日間、伊豆熱川片瀬温泉に宿泊をし、全体会を片瀬温泉、討議を主に城東中学校で実施している。

その後現在まで58回の研究集会がなされている。第30回までの全国大会のあゆみを日比裕は、個への着目のあゆみとして5期に区分している（日比 1988、212-213）。この時期区分を土台に現代までの全国大会のあゆみを以下のように区分したい。

第1期（第1～4回）授業の原理的追求：社会科教育の基本的あり方について検討され、注入主義や系統主義が批判され、目標・方法・内容の統一に原理に立つ問題解決学習の積極的評価が行われた。

第2期（第5～8回）社会科の授業過程の各分節の検討：教材研究・指導計画・授業展開・評価といった授業過程の各分節がどのように具体化されるかが検討された。

第3期（第9～15回）問題解決学習における子どもの経験と思考の発展過程の究明：問題解決学習の授業において、どのように子どもの問題が成立し、発展し、また教材が具体的に構成され、追求されることによって、どのように子どもの経験と思考が発展し、そこにどのような教育的系統が成立するかが究明された。

第4期（第16～25回）人間回復の過程—価値の多元化の原理の具体的考察：授業が＜人間回復の過程—価値の多元化＞という原理からとらえられ、その原理の具体化されるあり方が、子どもの基礎的な力・可能性・人間らしさ・思考の成熟といった観点から検討された。

第5期（第26～30回）個の奥深い把握と評価：子どもを奥深くとらえるという課題にもとづいて、評価の問題を再びとりあげ、第30回大会において本会を「個を育てる教師のつどい」と再規定し、改めて子どもの成長過程の究明を今後の課題として確認したのである。

第6期（第31～37回）個の確立を促す問題解決学習の授業の探求：個の確立を促す問題解決学習の授業のあり方が具体的な教材・子どもの視野・子ども相互の関わり、関心・意欲の視点から追求された。例：第33回「個の確立をうながす授業の創造—子どもの視野をゆたかにする教材」

第7期（第38～41回）混迷する社会と情報化社会における問題解決学習の探求：情報化社会を迎え、混迷する社会における知やコミュニケーションのありかが追求された。例：第39回「情報社会における問題解決学習の展開—経験・知・コミュニケーションのあり方をさぐる—」

第8期（第42～45回）問題解決学習において育つ学力の探求：問題解決学習を通して育つ学力・個の総合的な力のあり方が探求された。例：第44回「問題解決の過程で育つ学力」

第9期（第46～50回）問題解決に挑む個の探求：現代社会における初志の会の役割が問い直され、問題解決に挑む個の育成という課題、初志の会の継承と発展が再確認された。例：第50回「問題解決学習で育つ子ども、教師の力—初志の会50年の継承と発展—」

第10期（第51～57回）子どもをとらえるという原点への再帰：問題解決学習で育つ個と個のより深い理解のあり方が、授業創造、授業構想、教師の自己理解の視点から探求された。例：第56回「子どもを

より深くとらえる－子どもに根差した授業の構想と展開－」

2-3. 授業研究の特色

第8期の研究のサイクルの場合、第1段階の個人あるいは学校単位の実践、第2段階の地区研究部の研究集会での提案、第3段階の全国運営委員会での推薦と調整、第4段階の全国研究集会での検討、第5段階の自分の授業実践という段階をとる。例えば、2011年8月の研究集会で提案された授業記録は6の提案がなされている。小1生活科「岸岡山に行きたいな」は2010年12月から2011年3までになされた授業実践記録である。小3理科「自然を見つめる強さを育てたい『影と光を探る』」は2011年3月の実践である。小4社会科「“人”の生き方にふれることで、より自分のこととして学習問題をとらえ、追求していく子どもを育てたい－網元 今井さんのひみつをさぐろう－」は2009年11月から12月の実践である。小5社会科「多面的な事実のとらえから自分なりの追求を深め、ものごとの本質に迫っていく個を目指して－『LCVと私たちのくらしとのつながり』－」は2010年度の実践である。小6社会科「柔軟で連続した思考をすすめる子をめざして－『選挙投票率低下を考える』－」は、2011年1月から3月に実践された授業である。中3社会科「社会的事象を多面的・多角的に見つめ、自ら課題を解決しようとする生徒をめざして－『国道419号線歩道橋と私たちのくらし』の授業実践より」は2010年9月から10月に実践された授業である。小1生活科の授業実践の場合、自発的な授業実践を2010年度末に実践をし、その実践は毎月のように、実践した教師の属している自主的研究サークル「みえ・あかりの会」で検討された。そして、2010年1月の地区研究集会で提案され、その実践の検討は、継続した次の授業実践に生かされた。この実践は次の年度の全国研究集会で提案されたが、その前に、この教師の属する東海研究部の研究会において地区の運営委員によって準備すべき資料や授業記録の補足について検討された。中3社会科は、実践した教師の属する学校の公開研究会で実践され、当時研究指導をしていた久野弘幸（愛知教育大学）助教授の指導を受け、学校で検討がされた。そして、全国研究集会での提案の前に、東海研究部の研究会において地区の運営委員によって準備すべき資料や授業記録の補足について検討された。

これらの授業研究のサイクルをみると、第1段階は、1) 学校の授業研究体制に組み込まれた授業実践、2) 自主研究サークルを土台とした自発的な授業実践、3) 個人で単独に実践した授業実践など3つのパターンが存在する。多くの場合は、各地区の研究部の研究集会で提案授業がなされるが、直接に全国研究集会で提案される場合であっても、その提案の前に、各地区の研究部で検討がなされている。

3. 全国研究集会で実践された事例の分析

3-1. 分析の視点

授業を実践した提案者には、授業実践に対する様々な願いや検討したいことがらがある。そして、膨大な記録も手元にある。しかしながら、提案授業として『考える子ども』8月号の実践記録に掲載する紙数は限定されている。そのために、提案者は記述する内容を厳選しなければならない。そこで各事例の特徴を明らかにするために、どのような質の情報が提案実践記録に記述されているか、その範囲を明らかにし、そして、その内容を具体的に示すことを分析する共通の視点にしたい。次に、2つの事例の特徴を明らかにするために、みえ・あかりの会を土台とする実践では、その会の成立と分析対象とする実践との影響関係を、信州の事例の場合には、地区集会で配布された資料と全国大会の提案授業記録との量的・質的關係を分析したい。

3-2. みえ・あかりの会と山下実践提案

本節では、山下洋美が2011年の第54回全国研究集会で提案した実践記録を分析する。山下実践は、みえ・あかりの会で実質的にかつ長期に検討され、提案されたものである。

(1) 宮澤知可子教諭の実践とみえ・あかりの会

みえ・あかりの会は、足立敏雄教諭を代表として、1995年に発足し、2015年8月で20周年を迎えた。この会の発足には、これまでの各会員の実践を媒介とした交流がある。その1つが、宮澤知可子教諭の実践である。当時三重県四日市市立川越南小学校の研究主題は「その子を生かす授業研究」であり、その指導として上田薫が講師として仰いでいた⁴⁾。宮澤が川越南小学校へ赴任したのは、学校がこの主題で研究を始めて3年目のことである。当時、同じ学校で研究をしていた足立敏雄によると、「カルテをもとにした教育実践と彼女の生き方とは、その底流において既に深くつながっていたのだろう」（的場 1994, 17）とある。

宮澤の提案授業は、1993年度に実践された1年間の生活科の授業である。宮澤の研究関心は、<かかわりあい>にある。宮澤は当時、「相対するもののなかに生命を見いだし、その生命とふれあおうとする連続した働きかけあいの過程そのものが“かかわりあい”である」（宮澤 1994, 4）と述べている。そして、このかかわりあいが個の成長と次のように関連すると述べる。

「“かかわりあい”があるということは、この『生命の交流』と『思いの共有』によって常に自己への問いかけがなされ、『自己の再編成』が促されることだと思う。私は、『自己の再編成』の連続こそ、個の成長であると考えている。」

<かかわりあい>と<自己の再編成>の過程をとらえるために、宮澤が用いた方法は、第1に、2人の子どもを抽出児童として設定し、第2に、その2人の子どもの記録をカルテとして記述していることである。そのカルテの形式は、①子どもの発言や記録の記述、②状況の説明、③「私の思い」としての教師の疑問や感想、願いの記述である。1993年度の1年間の生活科の授業実践は約10の単元から構成されているが、その単元の簡単な説明と2人の抽出児童の具体的様子が記述されている。

第3の方法は、詳細な授業逐語記録である。その記録は、①発言記録が主であるが、記録の下段には、②2人の抽出児童の様子が並列して記述してある。そして、③授業逐語記録のところどころに活動している場面が写真で示してある。提案の記録は12ページである。1ページが提案の説明、3ページが抽出児童の記録、2ページが4つの単元の説明と2人の抽出児童の様子の記述、6ページと半ページが授業記録、半ページが<かかわりあい>と<カルテ>の関係である。

宮澤はカルテと<かかわりあい>について次のように述べている（同、16）。

「私は、今まで、『この子』が“かかわりあい”を育んでくれることを願い、『カルテ』をとり続けてきたつもりであった。しかしながら、振り返ってみれば、実は『カルテ』こそ、私と『この子』の間に生命を通わせ、『思いの共有』をもたらしてくれるものであった。つまり、『カルテ』は、私と『この子』における『生命の交流』の記録であるとともに、その過程において『思いを共有』するためのよりどころだったのである。」

この実践を媒介として、足立敏雄を中心に多くの人々が交流し、みえ・あかりの会が三重県の菰野町の湯ノ山温泉のとある旅館で発足式を迎えた⁵⁾。この会は、毎月1回土曜日に各人が実践記録を持ち寄り、検討会を開催している。年に一度、合宿研究会を開催している。2013年の記録をみると、10時から11時30分まで特定の児童（抽出児童）の記録を元にした検討、その後30分間の大学教員による講話がなされている。午後は1時から3年の国語科の授業記録の分析が16時20分までなされ、その後45分間の大学教員による講話がなされている。次の日には、9時から社会科の単元構想づくりについて16時10分までなされ、その後30分間の大学教員による講話がなされている。参加者は他府県からの参加者と会員の

参加者を合わせ、20人であった。

(2) 山下洋美教諭の授業実践提案の特徴

2011年の全国研究集会において提案された山下教諭による実践記録は、8つの部分（章と呼ぶ）で構成されている。第1章は、山下がこの実践にかけた願いである。「一人ひとりの子どもが、その子らしく『願いの実現に向け、力強く歩む』そんな学習や活動をしていきたい。」（山下2011,4）と願いを記述している。この願いについて授業実践における子どもの姿を思い浮かべ、山下はオーケストラの比喻でその活動のイメージを記述している。こんなことがしたい、という子どもの願いの表明は、それぞれの楽器の響きである、と書き始め、「それぞれの音が共鳴し合い、響き始めるように、子ども達も自分の思いを出し始める。しかし、それぞれ違う音なのだから外から見れば雑音に聞こえるかもしれない。でも、それはオーケストラの演奏前のチューニングのようなものでありたいと私は思う。」（同）とあるように、このチューニングがやがては1つのハーモニーをつくりあげることになる。

第2章は、教材分析である。岸岡山が他の公園と大きさから異なること、だからこそ、子どもにとって魅力的で「子どもの冒険心、探究心を刺激し、何度も訪れたいくなるだろう」（同、5）と予測している。学校から岸岡山までは子どもの足で1時間近くかかるが、近くに駅があり、公共交通機関を使うことも予測している。

第3章は、単元の実際の流れである。12月14日、①「一回目とちがうことを入れる」、②「ここできなことを入れる」という2つの約束を入れて、子ども達が行きたい所を発表している。12月15日と16日に岸岡山チーム、西玉垣公園チーム、天王山チームに分かれて相談し、出かけている。12月17日、次にどこに行くかを決定する。その場合、①給食が遅くなる、②おいてきぼりにされる、③遠い、時間がかかる、④つかれる、⑤まいごになる、という5つの問題を解決できたら岸岡山に行くことになる。12月18日の朝の会にある子どもの家が岸岡山のそばにあり、その近くにある駅がどこにつながっているかが話題になる。

冬休み後、1月14日行き方を考え、1月19日、行きも帰りも両方電車で行く（1人）、行きだけ電車で行く（10人）、帰りだけ電車に乗る（7人）、行きも帰りも歩く（7人）と具体的な方法の希望調査と話し合いがなされる。1月27日には、①トイレに行きたくなくなったら、②駅を間違えたら、③26人もいっぺんにおりられるか、④電車にのることに心配なことが話し合われる。2月5日、学校から一番近い駅がどこかを話し合い、2月10日に電車を使うか、歩くかを決め、2月15日に電車に乗ることを決定する。2月16日に学校から一番近い、柳駅を見に行き、学校から駅までの時間や駅の様子を観察する。2月17日に駅を見に行った感想を発表し、2月22日には①駅が小さかったこと、②学校から駅まで17分かかったこと、③ドアが12こあったこと、④駅には地図があったことなど、駅を見に行っただけで分かったことが発表された。

電車の時刻を知るために、2月23日には電車に乗ると行きは、学校を9時にでて、柳駅に9時33分に電車が出て、千代崎駅には9時36分に着く。そして岸岡山には9時42分か47分に到着することが話し合われる。2月26日には、電車に乗ると学校に帰りは何時に到着するかが討議される。千代崎駅のことを3月1日の朝の会で話題になり、3月5日の授業では、電車に乗るのは行きか帰りか両方が話し合われ、帰りに電車に乗ることが決定される。3月8日には、切符をリーダーが持つ、一人ずつ持つ、先生が持つなどと討議され、3月9日と16日には岸岡山中で遊ぶ計画が話し合われる。3月12日千代崎駅から岸岡山までの道のことがと岸岡山の集合場所が決められる。3月15日には岸岡山からの帰りの2つの方法のどちらの道で帰るが討議される。そして、3月17日には岸岡山へ行っている。

第4章が、単元を実践するために大切にしてきたことである。当初、山下は、子ども達が本気になって岸岡山に行きたいという思いを出してくるかを知るために、どのような手立てを取ればよいかと考え

ていたが、実践を進めていくうちに、「子ども達の『行きたい』という気持ちを大切にしたいと、候補として挙げてきた公園は全て話し合いの土台にのせ、条件を出し、話し合いで決まった場所へは必ず行くことにした。」(同、5)と当時の気持ちを記述している。このことに関連して、山下実践を支援し、指導した柴田好章は、「子どものとらえ→教師の手だて(働きかけ・意図)→子どもの変容という一連の典型的な授業研究の流れでは、山下実践はとらえにくいと思われる。」「そうではなく、『願いの実現に向け、力強く歩む子どもを育てる』という、本提案の副題が示している『実現』すべき『願い』とは、あくまでも子どもの内側からの願いであり、自分の足で『力強く』歩んでいる(歩み始めようとしている)子どもの姿にこそ、山下実践の価値をとらえる鍵があると思う。」(柴田 2011,25)と解釈している。そして「子どもの姿→教師の手だて→教師の思いという逆方向の順序で、この実践のもつ価値が明らかにされていくだろう」(同)と予測している。

第5章は、「岸岡山に行きたい」という単元展開における転機である。山下は、2つの転機があったと捉える。1つは、岸岡山に行きたいと盛り上がったにも関わらず、他の公園が候補に挙がり、2回とも岸岡山にいけなくなり、「岸岡山チームがガリベンジを図ってきた」ことがあった。これに対し、「自分たちの気持ちをきちんとみんなに伝えること」「自分たちがどうしたいのかみんなに話すこと」を教師が伝え、岸岡山チームの子どもたちが中心に話しをしていったことである。2つ目の転機は、「自分を必要としてくれるところへ意見を変えることが多かった」(山下 2011,7)抽出児童とした子どもが、「自分の思っていることを切々と話したこと」(同)で岸岡山探検の5つの課題が見えてきたことである。

第6章は、抽出児童に設定した児童の家庭や学校での様子の記録とその子どもの教師の捉えと願いが記述してある。また、単元を進めるうちに気になった2人の子どもの家族構成や授業での様子が記述してある。

第7章は、授業記録であるが、12月17日の授業「次に行くのはどこかを決めよう」(発言番号87-147)、1月14日の授業「行き方を考えよう」(発言番号90-268)、3月2日の授業「電車にのるのは、往きか、帰りか両方か決めよう」(発言番号61-279)の3つの授業逐語記録である。いずれの授業逐語記録も途中の発言は省略されていない。

第8章は、実践の振り返りである。授業展開の中で気になった1人の子どもの行動が理解できなかったが、記録を読み直してみると、その子どもの思いが見て取れたと述べている(同)。

(3) 山下実践の授業研究のサイクルと特徴

以上の記述をもとに、山下実践の授業研究が生み出された経緯とそのサイクルを描くと、次の7つの段階のサイクルになっている。

第1段階は、宮澤実践を媒介とした協働的な研究により、上田薫を中心とした社会科初志の会の授業研究の方法が川越南小学校という学校を単位として具体的に展開されたことである。その第1の特徴は、抽出児童の設定である。第2の特徴は、その子どもを中心としたカルテによる観察記録である。第3の特徴は、子どもの願いを中心とした問題解決学習の構想と展開である。

第2段階は、川越南小学校で形成された教師の人的なつながりを土台として、足立敏雄を中心とした「みえ・あかりの会」が発足し、その中で、相互の授業実践を教師同士が検討し、意見を交換し、経験を分かち合ったことである。山下教諭は、そのような分析し、検討する自主的な研究サークルの中で、実践に対する見方、実践を構想する力、子どもをみとる方法と力量、子どもを理解する深さを形成したと思う。

第3段階は、本山下実践の構想と実践の過程が、「みえ・あかりの会」において、構想の段階から検討されたことである。「みえ・あかりの会」において提案するためには、単元を構想する子どもの実態

とこれまでの記録が必要である。また展開過程の検討には、実践記録が必要であり、必然的に記録の整理がなされてきた。

第4段階は、初志の会の会員であり、東海地区の研究をリードしてきた柴田好章（名古屋大学大学院教育発達科学研究科 准教授）の支援と指導である。

第5段階は、東海研究部における検討会である。ここでは、全国提案における補足資料の提示の種類と範囲、つまり、単元構想、座席表、カルテ、授業記録、子どもの生活ノートなどである。

第6段階が、全国研究集会での提案と討議である。各学年別分科会の討論の内容は、次の『考える子ども』の9月号に掲載される。この報告を読むと、授業記録、カルテ、座席表などの資料には、「抽出見や気になることの様子や教師の手だて、あるいは教師の願いが丹念に示されており」「そのことで、生活科が行われてきた経緯や背景、クラスの様子なども明らかになり、さまざまな可能性を検討することができた」（大野 2011,8）とある。山下実践の検討会の報告をした大野僚は、山下実践を「実践の位置づけや解釈が授業者以外には共有されにくい側面」を名人芸的要素と呼び、その側面を「どのように授業分析として坦懐するかが、この分科会に提案された課題であり、その意味で山下実践の個別性の意味を明らかにするという新しさが見え隠れしていたと思われる。」（大野 2011,9）と解釈している。

第7段階は、この実践の反省が、山下教諭自身の次の実践に反映されることはもちろん、大野が述べているように大学の教員の分析にも反映している。また、この経験は「みえ・あかりの会」へ間接的に反映している。そこの参加し討論した人々の理論と実践に多面的に影響を与えている。

3-3. 駒津実践提案の分析

(1) 長野県上伊那郡宮田村立宮田小学校と駒津実践

駒津美恵教諭は、全国研究集会で2回の提案を行っている。第1回は、2007年の第50回全国研究集会における「小二国語「一人ひとりが自分の思いや願いをもって、それを大事に進めていく学習-『スイミー』-」である（駒津 2007）。第2回目は、2012年の第55回全国研究集会における「小二生活科 自分らしさを出しながら つながり合っていく子を願って-パッピー森 パワーアップ作戦-」である（駒津 2012）。第1回目の実践の世話人となった川合春路によると、第1回目の提案をした学校の前任校は、長野県上伊那郡宮田村立宮田小学校であった。現在も初志の会の信越研究部の部長中村榮三がその学校の校長であった。宮田小学校は、上田薫を講師として招き、「一人ひとりの子どもが生きる授業づくり・学校づくり」（川合 2007,16）を目指して実践をしてきた。これまで多くの優れた実践を生み出し、甲信越研究部でその研究成果が検討されたことがあった。川合によると「駒津先生は、その中村校長のもと、よき仲間たちにも出会い、上田薫先生の直接指導をうけながら伸びやかにその力を発揮し、大活躍をなさった」（同）とある。

第2回目の提案の前に、2012年1月の「個を育てる教師の集い」甲信越研究集会兼第50回長野研究集会で提案され検討された。

(2) 駒津実践の特徴

ここでは、2つの研究集会で提案され授業記録の範囲と量および質の視点から比較したい。便宜的に甲信越集会での資料をA資料、全国研究集会での資料をB資料と呼ぶことにする。

「はじめに」という実践の目的の部分では、A資料では、昨年度の第1学年が2学級であったが、第2学年は人数増のため3学級でスタートしたこと、そして、本実践に対する思いが記述してある。B資料では、昨年度の第1学年が2学級であったことは省略してある。若干の表現は異なるにしろ、ほぼ同じ内容である。B資料を引用すると、「今年は、“その子のことを本当に分かってほしい、もっとその子

「にちかぶきたい」という気持ちを土台にしながら、一人ひとりと丁寧にむかっていきたい」（駒津 2012,20）と実践への態度を述べている。

「単元設定にあたって」はA,B資料とも同じ構成であり、ほぼ同じ内容になっている。

＜（１）子どもたちの姿と願い＞では、「授業では、いつも何人もが同時に喋っていて友達の言葉に耳を傾ける姿が少なかったり、興味が様々なところへ行き、収集がつかなくなったりすることが多くみられた。しかし、いざ活動を始めるとこれだけ元気の良い子どもたちなのだが、一人ひとりの思いや願いがあまり表れてこないことが気になった」（同）と子どもの様子をとらえている。この様子に対して、「一人ひとりの思いがあふれてくるようなそんな授業をしていきたい。そして、子どもたち一人ひとりが自分のやりたいことや感じたことを大事にしながら、友達の思いにも目を向けていき、その中で、自分自身の可能性を発見したり、友達のよさを新たに感じたりしていけたらきっと楽しいだろう。そんな活動を子どもたちとともに実現させていきたいと願った。」（駒津、2011,21）と実践への姿勢を記述している。

＜（２）大事にしたいこと＞はA,Bとも表現も内容を同じである。駒津実践の特徴を表していると思うのは、次の３点である（同）。

- ① 行動からその子の思いや願いを受け止めていく。
- ② その子が向かおうとする方向にそってとらえていく。
- ③ その子が自分自身の力で歩み出していけるよう支援していく。

駒津実践の授業へ向かう第１の特徴として、「その子」として個が重視されている。第２は、子どもが自律することを支援する態度である。

「二 単元展開」は＜単元の成立＞、＜単元展開＞、＜単元の願い＞、＜単元における一人一人への願い＞、＜これまでの活動の流れ＞で構成されている。A資料では全てが記述してあるが、B資料では＜単元における一人一人への願い＞は当日配布となっている。

「三 ゆうさんについて」では、抽出児として設定された＜ゆうさん＞（仮名）に関する記述について、A資料とB資料を比較すると次の点が異なる。B資料では、抽出児＜ゆうさん＞を見ていく中で見えてきた子として＜れみ＞が設定されていることである。２人についての記述は家族構成と授業や教室の活動の特徴が記述してある。

それ以外はA,B資料とも同じ構成と内容になっている。その特徴は、抽出児＜ゆうさん＞について、＜（３）二年生でのゆうさんの様子＞、＜（４）ゆうさんのとらえ＞、＜（５）ゆうさんへの願い＞、＜（６）本単元に入っているゆうさんの様子＞と詳細な記述が約９頁（全体で24頁であるので約16%）を占めていることである。抽出児についての教師の記述を通して、９月から翌年の２月までの教師の目に入った様子、国語「スイミー」での抽出児の感想と手紙、掃除の時の様子、国語「お手紙」の感想と手紙、そして教師の抽出児のとらえと願いが表現され、読者にも書き手（当該教師）にとっても解釈する手がかりを与えていることが第２の特徴である。第３の特徴は、＜（６）本単元に入っているゆうさんの様子＞を主に学習カードを手がかりに、単元進行の時系列に即して記述してあるので、抽出児の様子を通して実践された単元展開が、いわば内部から観察したように描かれていることである。

「四 授業記録」に関して述べると、B資料では、12月26日の授業が授業逐語記録として、発言番号1から240まで省略されずに掲載されている。B資料では12月22日の授業記録が配布されている。全国研究集会でも配布されることになるが、B資料では、本単元での一人ひとりへの願い、11月4日「ハッピー森パワーアップ作戦」、12月6日「プレオープンをしての感想」、12月12日「自分たちの森をもっとパワーアップするために直した方がいいところ①」、12月12日「自分たちの森をもっとパワーアップするために直した方がいいところ②」、12月19日「パワーアップ2」および活動時の座席表が配布された。

ここでの特徴は、第1に、授業記録が最初の発言から終わりの発言まで省略されず、発言した通りに記載されていることである。第2に全ての子どもについて、座席表の一人ひとりの子どもの様子が記述されている。座席表には、例えば12月19日「パワーアップ2」では、座席の四角の部分の上段に感想と工夫、そして星印(★)で困ったことが記述されている。

(3) 駒津実践の授業研究の特徴

これまでの記述を整理すると、次のことがいえる。

第1に、駒津実践の授業へ向かう特徴として、「その子」として個が重視されている。

第2に、子どもが身につく力を総合的に設定していることである。子どもが自律するという総合的な力であり、それを子どもが獲得していくことを支援する態度である。

第3に、抽出児が設定してあることである。そして、最初に設定した抽出児の他に、授業展開のなかで見えてきた気にかかる子として、次の抽出児が設定されていることである。その記述内容は、学校における授業と授業外の活動の他、家族構成など家庭の様子が記述されている。

第4に、抽出児をいわば縦糸として、横糸としての研究授業の単元の前の授業、研究授業を含む単元の他の授業における抽出児の発言・感想、発表を詳細に記述していることである。このことによって、授業展開を外からでなく抽出児を窓口とした内側から見ることができる。

第5に、授業記録の掲載が、重要と授業者が思う箇所を含む部分、あるいは途中が省略された記録ではなく、最初の発言から最後の発言までの逐語記録であることである。

第6に、座席表が全員の子どものために作成されていることである。

これら記録作成の6の特徴は、駒津が「一人ひとりと丁寧にむかっていきたい」と述べる授業への態度を実現するツールとなっている。このツールによって徹底的にその子の様子を顕在化し、教師がその子に迫り、授業を構想できるのである。

4. 結論

山下実践と駒津実践に共通している点は、初志の会を発足した4人の中で現在も活躍している上田薫に影響を受けた人々(例:宮澤知可子と足立敏雄、中村榮三)を中心とする研究母体(例:みえ・あかりの会、宮田小学校)によって2人の教育実践が支援され育まれている点である。第2には、提案されている授業は1つの単元であるが、その単元は他の単元との関わりで、生まれたものであり、長期の研究である。第3に、この子として抽出児が設定してあり、その子の詳細な発言や行動がカルテあるいは座席表に記述してある。なぜ、このような長期的なサイクルの授業研究を初志の会は必要とするのだろうかというリサーチ・クエスチョンからみると、その子の把握や変容過程、他の子との関わりを看取することは、1時間の短い時間ではなく、長期のサイクルの時間を必要とする。教育実践にとってこのような実践の意義は、子どもの授業への関わり(教材と他の子ども考えへの関わり)を教師がとらえるにはカルテや座席表のようなツールが有効であることを例証していることである。そして、その教師のとらえ(子ども理解、教材理解)は、教師の子どもや授業への願いや新しいとらえによって変化する。その教師のとらえの変化が次の新しい実践を創造する契機となっている。教師は研究者である、あるいは反省する教師と言われるが、教師は現状を分析する研究者に止まらず、現象を改革・創造する研究者である。

(謝辞:本研究は、科学研究費補助金(基盤研究B)研究課題番号:26285182による成果の一部である。)

註

- 1) 明治図書出版株式会社により発行されていた『授業研究』に増刊号としてその年の授業研究の動向が掲載されている。1985年を例にとると、「幼・小・中・高校の教師や大学の教官などが自主的な実践研究活動を組織する教育研究団体の中で、全国的組織をもつ研究団体の数は、170以上あり、毎年わずかずつ増え、84年度に発足した主な団体には、全国個別化教育研究連盟、全国道徳特別活動研究会がる。」(木戸1985, 214)とある。
- 2) 1892(明治25)年7月11日の文部省令第8号において、現在の教育実習は実地授業と呼ばれ、その中で「實地授業ニ就キテハ各學科目ノ教員常ニ巡視シテ其適否ヲ批評シ又時々自ラ教授シテ之カ模範ヲ示スヘシ」とあるように、教員による指導が批評という名称でなされていた。
- 3) 『考える子ども』1999年11月号の最後のページには、「社会科の初志をつらぬく会綱領」が掲載されているが、その次の号(2000年1月号)からは「わたくしたちの主張」が掲載されている。当時の編集部長は的場正美である。
- 4) 足立敏雄の退職を記念して、2011年3月に冊子『あるがままに』が発行された。そこでは、山根栄次(三重大学)が1992年以前に川越南小学校に招かれていたこと、上田薫を川越南小学校の実践研究の指導者として招くことをおそらく実現したのは、足立敏雄の尽力があったことに言及している(山根 2011, 5)。
- 5) みえ・あかりの会の実践の分析は、石原正敬(2000)による、「第三者」の位置づけがある。

参考文献

- 石原正敬(2000)「『みえ・あかりの会』の単元構想における『第三者』の位置づけ」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』2000年1月号, No.257, pp.23-28.
- 白井嘉一(2001)「教員の自己研修(民間教育研究運動)とカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, pp.434-435.
- 大野僚(2011)「1年分科会に参加して-生活科の難しさと多様性-」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』2011年9月号, No.339, pp.8-9.
- 木戸芳清(1985)「民間教育研究団体の研究テーマを探る」『授業研究 6』臨時増刊, No.280, 明治図書, pp.214-224.」
- 倉本哲男(2008)『アメリカにおけるカリキュラムマネジメント研究- サービス・ラーニング(Service Learning)の視点から』ふくろう出版.
- 駒津美恵(2007)「小二A 国語 一人ひとりが自分の思いや願いをもって それを大事に進めていく学習-『スイミー]-」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』2007年8月号, No. 310, pp. 4-14.
- 駒津美恵(2012)「小二・生活科 自分らしさをだしながら つながり合っていく子を願って-ハッピー森 パワーアップ大作せん-」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』2012年8月号, No. 345, pp. 20-43.
- 社会科の初志をつらぬく会(1958)『わたくしたちの主張』明治図書.
- 柴田義松 編著(2009)『教科の本質と授業 民間教育研究運動のあゆみと実践』日本標準.
- 柴田好章(2011)「山下実践について」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』2011年8月号, No. 338, pp. 24-25.
- 砂沢喜代次(1966)「授業研究」有賀徹夫編『教育事典』小学館.
- 日比裕(1988)「個に着目する指導のあゆみと今後の展望」社会科の初志をつらぬく会『個を育てる社

会科指導』黎明書房, pp. 188-216.

的場正美 (1994) 「宮澤実践について」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』1994年8月号, No. 219, pp. 17-18.

的場正美 (2013) 「授業研究の起源と歴史」的場正美・柴田好章 編『授業研究と授業の創造』溪水社, pp. 279-293.

的場正美 (2015) 「授業研究 (1990年代以降)」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, pp. 174-177.

宮澤知可子 (1994) 「小1 『この子』が“かかわりあい”を育む生活科を, めざして」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』1994年8月号, No. 219, pp. 4-16.

山下洋美 (2011) 「小1・生活科 『岸岡山に行きたいな』 - 願いの実現に向け, 力強く歩む子どもを育てる -」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』2011年8月号, No. 338, pp. 4-23.

山根栄次 (2011) 「足立敏雄さんのこと-『居場所』とカルテ-」みえ・あかりの会『あるがまに』

資料1 わたくしたちの主張

わたくしたちの会は, 日本の教育政策が系統主義の知識教育, 徳目主義の道德教育に大きく転換したことを批判し, 1958年 (昭和33年) に発足しました. それは, そのような教育では, その子にふさわしく個を確立していくことが阻害されると考えたからです.

1947年 (昭和22年) に新設された社会科の初志は, 新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つという考えにもとづいています.

今日, 社会は激動し困難な課題に満ちています. そのような社会にあって, 社会のよりよき変化を求めて創造的に生きる力を育てようとするれば, 子どもの切実な関心と強靱な意思にもとづく主体的な問題解決学習の重要性がますます大きな意義をもつに違いないと確信し, 次のことをめざします.

- わたくしたちの会は, 問題解決学習を進めていくことによってこそ, 子どもたちはものごとの本質をねばり強く個性的に追究し, 新しい社会を創造できるように育つと考えます.
- わたくしたちの会は, つめこみ・教えこみの指導を排します. 社会科だけではなく, すべての学習・生活指導で, 子どもが中心となって進める教育の創造をめざします.
- わたくしたちの会は, 一人ひとりの子どもを人間として大切に育て, 広い視野から主体的に考え, 行動できる子どもにしようと努めます.
- わたくしたちの会は, 社会科をはじめとして, さまざまな教科に関わる教師と, 学び高めあう人間関係を築きながら, 教育実践にもとづく主体的で地道な研究に邁進します.