

授業研究と授業分析の課題

— 実践と理論へのその貢献 —

的場正美*

1. 本研究の目的

1-1. 本研究の対象と目的

授業研究は、日本においては長い伝統を有している。授業研究は師範学校の実地授業の検討として明治時代に始まり、その特徴の1つは日本の学校文化に深く根ざした教師による教師の研究にある。明治・大正期の授業研究の焦点は教授段階、授業方法、教材解釈、教師の態度、等に当てられていたが、戦後に再出発した授業研究の視野は教材研究や授業改革、教師の力量形成はもちろん、カリキュラム研究、地域改革まで及んできた。一方、授業分析は、小中学校の教師と大学の教師の協働研究として、戦後1950年代に始まった授業改革である。授業分析は、基礎資料としての授業記録をエビデンスとして捉え、その分析を通して、子ども理解、カリキュラム改革、学校改革はもちろん教育学や人間形成にまで論及しようとしている。本研究は、授業研究と授業分析のこれまでの研究成果を分析対象とする。

現代における授業分析と授業研究は教育学の学理研究および実践研究にどのような関係を有するのだろうか。そして、教育実践と理論研究にとって、授業分析と授業研究はどのように固有に課題を有するのだろうか。

授業分析と授業研究の定義については、的場正美の研究がある(的場 2013a: 2013b)。これらの研究は、戦後における定義における内容の変遷を叙述したものである。その背景にある著者の立場や当時の教育をめぐる言説や学校の状況に触れてはいない。定義の叙述をする場合には、それぞれの定義をした著者の学問的背景とその時代の教育をめぐる状況の記述を必要とする。

一方、授業分析、授業研究、教育学の3者を再設計するためには、これまでの授業研究および授業分析の理論的反省を必要とする。授業研究を理論的に問い返した研究には、授業研究のパラダイムシフトを試みた佐藤学の研究(1992)と授業分析の理論的構築の可能性を論じた柴田好章の研究(2007)がある。

本研究の目的は、教育実践と理論研究にとって、授業分析と授業研究が固有に有する課題を明らかにすることである。

1-2. 本研究の背景

授業研究および授業分析は、例えばドイツにおいては、Unterrichtsforschung(授業研究)、Unterrichtsanalyse(授業分析)と呼ばれ、1960年代後半以降に研究が盛んになり、蓄積されてきている。Klaus-Peter Hornによると、ドイツにおける授業研究は、ブント(W. Wundt)心理学派の実験教授学(Experimentelle Didaktik: Wilhelm August Lay 1905)や実験教育学(Experimentelle Pädagogik: Ernst Meumann 1907)に起源を持ち、精密教育学(Die exakte Pädagogik: Aloys Fischer 1913)および教育学的事実研究(Die pädagogische Tatsacheforschung: Peter Petersen)によって基礎づけられ、1960年代のアンゲロサクソンの経験科学の影響を受けて発展し、現在まで研究が蓄積されてきた(Horn 2011)。校内研修という意味での授業研究は、2000年代にはLernkunstとして展開されてきている。アメリカ合衆国においては、教室

* 東海学園大学教育学部教授

内のコミュニケーションあるいは談話の研究的な分析という意味で、research on teaching（学習指導の研究）、research about teaching（学習指導に関する研究）、analysis of teaching-learning communication（教授＝学習過程分析）、classroom communication analysis（教室相互作用分析）、category analysis（カテゴリー分析）、narrative analysis（談話分析）等と呼ばれ、多様な文脈で論じられてきた。校内研究という意味での授業研究は、1990年代後半にアメリカにおいてlesson studyとして急速に普及し、展開されてきている（的場 2008）。中国では、教師による授業研究は長い伝統を有し、授業研究という用語が使用されている。イギリス、スウェーデンなどヨーロッパ諸国、香港、シンガポールなどにおいても、action researchの文脈で授業研究がなされている。特にイギリス、スウェーデンおよび香港ではエンゲストロームの活動理論を理論的枠組みとして子どもの学習に関する研究がなされている（吉崎 2012：ジーン・秋田 2008）。

2007年に世界授業研究学会（WALS）が成立され、研究蓄積が多様な文化的背景をもって展開されてきた。教師の資質形成の向上、授業の改善、教材開発、学校共同体の形成など授業研究の範囲は拡大している（的場 2012）。この範囲の拡大に伴い、一方では現在展開されている授業研究について、理論的研究への貢献あるいは理論形成の弱さがWALSのエキスパート・メンバー間で指摘されている。

上に述べた授業研究の研究状況を背景として、日本では詳細な授業記録を分析の基礎資料とした授業分析が展開されてきた。特に名古屋大学教育学部の教育方法研究室において展開されてきた授業分析は、特定の仮説を形成し、それを検証しようとする研究手法ではなく、仮説を探索する研究手法をとってきた。日比裕を中心とした名古屋大学の授業分析グループは、具体的授業を分析の対象とし、主に授業逐語記録をもとに、その授業過程に含みこまれ、あるいは関与している子どもの経験、直観、見通し、イメージ、操作、予測、教師の指示、予測、修正などといった要因を、授業分析の手法によって抽出してきた（日比 1990）。一方でJ. S. ブルーナー（J. S. Brunner）、R. M. ガニエ（R. M. Gagné）など授業に関する著作を分析対象とし、それぞれの著作の文章に含まれている概念と概念の関係とその全体構造を抽出してきた（三枝 1983）。そして、授業に関する理論に示されている諸概念の相互関連と現実の具体的な授業場面より抽出された要因とその相互関連を相互に照応することによって、要因を命名（概念化）しようとしてきた（日比、その他 1989：1991）。しかし、現実の授業から抽出される要因の概念化には、いくつかの克服すべき問題が認識されてきた。第1は、どのようにしてその発言から特定の概念が抽出されたか、参照性は担保されていたが、透明性がなかったことである。第2には、特定の発言や動作に注目し、それらの解釈を通して要因が概念化されていたために、発言の選択に恣意性があったことである。そのような問題のために具体的な授業から抽出された要因と授業に関する理論から抽出された概念を厳格に照応することに困難があった。その困難とは、授業逐語記録に示されている発言に含まれている事物（例：ネコ）や事例（例：宮本の描いた絵）、発言において取り上げられている概念（例：キャラクター、もよう）を抽出することは比較的飛躍がなく、安定しているが、例えば、推論、発見、直観といった精神活動に関する諸要因を安定した飛躍を伴って抽出することに困難性があった。

1990年、当時教育方法研究室の日比裕教授によって開始された発言の再構成すなわち中間項の設定による授業諸要因の関連構造の解明をめざす研究は、授業に関する理論に示されている諸概念の関連構造と授業逐語記録の分析・解釈によって抽出された諸要因の関連構造を照応し、再構成する際に生じる問題の1つを克服する手法として考案されたものである（日比、他 1993）。この理論的問題を克服する手法の1つは、記号を用いて授業逐語記録を再構成する記述言語の開発研究である。発言の全ての語を捨棄しないで、語と語の関連を明示するために、授業場面ごとに記号を開発する研究をおこない、2002年の時点で41個の記号が開発されている（的場 2002）。

1-3. 研究方法

本研究で扱う資料は主に、論文である。論文を分析対象とする場合、文献批判の方法を取るのが一般的である。本研究も文献批判の方法を取る。最も精密な文献批判の方法は、ドイツのクラフキーが述べた10段階の文献批判の段階である。批判理論への批判を論じたトイニッセン（1978）は、取り上げる研究資料を次の順序で、資料の位置付けを行っている。まず、取り上げる論文「序説」がユルゲン・ハーバーマスの『認識と関心』の本の中にあるというように、論文の著書における位置を明らかにしている。次にその論文がフランクフルト大学就任公開講義をもとにした原稿であること、つまり、論文が書かれた状況を記述している。そして第3に、その講義が1937年にその理論を述べたホルクハイマーの論文『伝統的理論と批判理論』に関係することを目標としていると、その論文の意図ないし目標を明らかにしている。つまり、ここでは資料の出所と位置、資料の公表された状況と年、論文の意図を明らかにしている。本研究でもこの3つの条件を記述することで取り扱う資料の方向性と背後にある意図を明確にするという研究方法をとる。具体的には、定義をする執筆者の基本的立場を明らかにする。

一方では、定義の内容分析の方法を考慮する必要がある。1つには授業分析が教師、教材、学問、方法などどのような側から位置付けられているかを明らかにし、2つには授業研究が何を目指しているか、その目的を明らかにする必要がある。さらに実践としても研究としてもどのようなステップを取るのかを明らかにする必要がある。

1-4. 論文の構成

1で本研究の分析対象を限定し、研究目的を「本研究は、授業研究と授業分析の研究手法と研究成果が教育学の学問として形成にどのように関連するかを明らかにすることを目的とする。」と規定した。そして授業研究の状況を述べ、分析方法として文献批判の方法について述べた。

2では授業研究と授業分析の定義と研究範囲について述べ、3-1で佐藤学の授業研究批判を、3-2で重松鷹泰の授業分析を、3-3で八田昭平の授業分析の原理を、3-4で柴田好章の授業研究論を論じ、4で授業研究と授業分析及び理論研究と授業実践の3者の関係を明らかにする。

2. 授業研究と授業分析の定義と研究範囲

2-1. 授業研究の定義と研究対象

授業研究の定義ないし性格づけは研究者の授業をとらえる視点と立場、そして、その時代によって異なる。授業研究の定義については、すでに的場正美が明治に始まった授業研究の歴史展開について報告している（的場 2010）。的場は、授業研究は戦後に再定義されたと捉え、砂沢喜代次の定義を最初の定義としている。砂沢は、1963年に発足した〈全国授業研究協議会〉の中心メンバーの一人であり、北海道大学においてマルクスの認識論を基礎に授業研究をしてきた人物である。砂沢は、1960年代における授業と授業研究を次のようにとらえていた（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。」

砂沢の定義を基本的立場、授業研究の位置づけ、授業研究の目的、授業研究のステップの視点から整理すると次のようである。

立場：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授業を「科学的かつ実証的」に分析する立場である。

位置：授業研究を教師の側から位置づけている。授業が研究であり、授業研究が授業であると、授業と授業研究が切り離せないものとして位置づけている。

目的：授業を構成する諸動因（教材、教師、子どもの弁証法的対立とその克服過程、認識過程と集団過程の結合と深化、等）の解明によって、よりよい授業の創造を目的としている。

段階：授業研究の段階が、事前、展開、事後を通じて調査、検討、観察、分析、整理、総合として明示されている。

1970年代の授業研究の定義は、教育工学の分野で授業を研究していた佐伯正一によってなされている。基本的立場、授業研究の位置づけ、授業研究の目的、授業研究の段階・分野の視点から佐伯の定義を整理すると次のようである。

立場と位置：日本における教授学の研究を「教育全体や認識論に対する構想や理論が先になって、それから演繹される授業論」（佐伯 1975：354）とあるように、理論を前提とする実証科学の立場であり、そこから授業論が演繹されるものとして位置づけている。

目的：佐伯は、授業研究の目的を「まず授業という教育現象を客観的にとらえ、そのなかに働くさまざまな要因や相互規制を明らかにして、その間に存在する関係や法則性を明らかにしようとした」（同）と捉えているように、授業過程に「存在する関係や法則性」を明らかにすることを目的としている。

段階・分野：佐伯は、この定義では授業研究の段階は示していないが、授業研究の分野を、1) 教材、2) 認識過程、3) 創造過程、4) 集団過程に分類している（同）。

1980年代では、『学校教育辞典』におけるおそらく柴田義松の執筆と思われる「授業研究」の項目で授業研究が次のように定義されている。

「現実に学校で行われている授業について、その方法や技術の改善を目指してなされる実証的研究のこと。」（柴田 1988：210）

上の定義を基本的立場、授業研究の位置づけ、授業研究の目的、授業研究の段階・分野の視点から整理すると次のようである。

立場：定義に示されているように実証的研究として位置づけている。

位置：授業研究は理論の学究的研究ではなく、授業実践の方法や技術の改善の研究として位置づけられている。

目的：柴田は、従来の「主観的印象批評に流れることへの反省」（同）から、授業研究の目的を、授業の方法と技術の改善に向けている。

1900年代の授業研究の一般的で包括的な定義は稲垣忠彦と杉山明男の定義である。稲垣の例を取り上げると、授業研究を次のように定義している（稲垣 1900：62）。

「一般に、学校で営まれている授業を対象とする研究。授業の改善、および教師の実践的な力量の発展を目的とする臨床的研究とその基礎となる研究をいう」

立場：稲垣は、従来の実証科学的な研究でもなく、また解釈学的な研究でもなく、授業研究を通して教育研究の領域として臨床的研究を構築するという立場である（稲垣 2006：108-114）。

位置：学校で営まれている授業を対象とする研究として授業研究が一般的に位置づけられているが、授業研究は臨床的研究として位置づけられている。

目的：授業研究は、授業の改善、および教師の実践的な力量の発展を目的とすると捉えられている。

杉山明男は授業研究を「学校教育の中で主として『教科』教育の指導を中心として行われる教育活動（授業）を研究の対象としてその効率化を実証的に進めていく研究活動」（杉山 2004：352）として定義していることから、次のことが言える。実証研究の立場であり、授業研究は教師の研究活動として位置づけられ、教科指導の効率化が目的とされている。

このような一般的な授業研究の定義に対して、2000年代初期に藤岡完治は、授業研究を授業改善として次のように定義および性格づけをしている（藤岡 2001：175-176）。

「授業を一定の考えに基づいて計画し、実施し、それを観察・記録し、その資料の分析から授業改善の方策を明らかにする研究を指す、一般的に普及した多義的な概念である。しかし、厳密にいうと『授業研究（research on teaching）』は、実証主義を基礎とする教育学と教育心理学の科学的研究、具体的には、20世紀半ば以降の学習心理学、コミュニケーション科学、教育評価の数量的研究などを基盤として発展した研究領域である」

この定義を基本的立場、授業研究の位置づけ、授業研究の目的、授業研究の段階・分野の視点から整理すると次のようである。

立場：特定の立場から授業研究を定義するのではなく、多義的な授業研究全体を俯瞰する立場ということができる。

位置：授業研究は、厳密な授業研究は、実証主義を基礎とする教育学と教育心理学の科学的研究として位置づけられている。

目的：授業研究は、授業改善の方策を明らかにすることを目的としている。

段階：授業研究は、授業計画の段階、実施、観察、分析、そして授業改善の研究からなる一連の過程として捉えられている。

教育工学の研究領域における授業研究の定義は、明確にはない。しかし、吉田章宏は、授業とはなに、研究とはなにか、から記述し、授業研究の累積と重層性に着目し、「授業研究とは、典型的には、単一の授業の多面的な研究がその中核をなし、ある日ある教室で行われた特定の授業の多面的な研究である。」（吉田 2000：275）と定義している。

2-2. 授業研究の再定義

的場は、授業研究がこれまで関係してきた授業や教師の資質向上だけでなく、学校経営、学級経営、カリキュラム、そして言語学、現象学、解釈学、などの諸学問にまで関連してきていることを考慮して授業研究を的場は次のように再定義している（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協働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。

この定義では、立場としては授業研究を教師による研究だけでなく、学理研究と関連づけようとする意図が見られる。授業研究は、授業、教師および学校と関連づけられており、その目的は教師が授業改善、実践的な力量形成および学校文化の構築と規定されている。授業研究の段階は、研究授業の立案、実施、観察、協議、評価、そして改善としてとらえられている。

2-3. 授業分析の定義と研究対象

教育学事典に最初に授業分析という用語が掲載されるのは、重松鷹泰が執筆した授業研究の項目においてである（重松 1993）。1993年に発行された『現代学校教育大辞典』において、重松は、授業分析を「授業のなるべく精細かつ正確な観察記録を作成して、それを分析するという活動である」（重松 1993：75）と定義している。1990年代には、八田により授業分析は次のように定義されている（八田 1990）。

「授業分析というのは、授業における教師と児童生徒の発言その他、授業を構成するものをできるだけ詳細に記録し、その記録を分析することによって授業において生起する現象を解釈しようとするものである。」

八田の定義を基礎にして、的場正美は授業分析を次のように定義している（的場 2002）。

「授業分析は、授業研究の一手法であり、教育実践の事実、すなわち授業における教師と児童生徒の発言、活動などの諸現象を、できるだけ詳細に観察・記録し、その記録に基づいて授業を構成している諸要因の関連、児童生徒の思考過程、あるいは教師の意思決定など授業の諸現象の背後にある法則や意味を、経験科学的にあるいは解釈学的に明らかにしようとする。」

的場の定義においては、授業分析は授業研究の一手法として位置づけられている。分析対象は通称く授業逐語記録と呼ばれるものである。「教育実践の事実、すなわち授業における教師と児童生徒の発言、活動などの諸現象を、できるだけ詳細に観察・記録」したものであり、その性格は、1) 可視化された教育現象の記録、2) 画像とテキストからなる記録、3) 共有でき、エビデンスとなる記録である。授業分析の目的は、「授業を構成している諸要因の関連」「児童生徒の思考過程」「教師の意思決定」など「授業の諸現象の背後にある法則や意味」を明らかにするとして規定されている。分析の方法としては「経験科学的にあるいは解釈学的」方法が想定されている。八田と的場の定義とも学校教育が前提とされているので、子どもではなく、小学校の児童および中学校、高等学校の生徒が意識され、「児童生徒の発言」と明記されている。現在、授業分析は幼児教育や大学教育の授業の分析としても実施されているので、対象を学生まで拡大する必要がある。また、分析手法も経験科学的方法や解釈学的方法だけでなく、社会科学的方法、エスノグラフィー的方法など多様な方法が授業分析に用いられている。その事情を考え、的場は授業分析を以下のように再定義している（的場 2013：6-7）。

「授業分析は、授業研究の一手法であり、教育実践の事実、すなわち授業における教師と児童生徒の発言、活動、その他、授業を構成している諸現象を、できるだけ詳細に観察・記録し、その記録に基づいて授業を構成している諸要因の関連、学習者の思考過程、あるいは教師の意思決定など授業の諸現象の背後にある規則や意味を、実証科学的、社会科学にあるいは解釈学的など多様な方法によって明らかにしようとする。」

3. 授業研究への批判的検討と再構築

3-1. 授業研究批判

佐藤学は、科学的で理論的態度の授業研究を批判し、これまでの授業研究の目指していた研究が神話であったと述べている。具体的には、ポーランドのオコンの『教授過程』の翻訳（1959年）、ソビエトのザンコフの『授業の分析』の翻訳（1960年）、アメリカのフランダースのカテゴリー分析を用いた授業分析

の紹介（1970年ごろ）、ヴィゴツキーによる発達の最近接領域の心理学の枠組みの紹介（1962年）、スキナー理論を受けた全国プログラム学習連盟の結成（1962年）、ブルームの教育目標の分類学と形成的評価の紹介（1973年）がなされた時期の授業研究である。この時期に授業の科学化と教授学の確立を掲げて五大学による全国授業研究協議会が組織され、雑誌『授業研究』（創刊1963年）によって、授業研究は現場へと普及していった。佐藤は、このような授業研究は、1つの神話ではなかったのではないかと次のように述べる（佐藤 1992：67）。

「授業研究」が現実的な意味と効用を持ちえたのは、その「神話」を「科学」と見誤らせるだけの素朴な科学技術信仰と学校信仰が存在し、それを擬似的な主体性により内側から推進させる産業主義社会の教育政策と教育イデオロギーが存在していたのではない。そのカラクリを見きわめるのは容易ではないが、ここでは、その原点に立ち戻り、「授業の科学」と「教授学の建設」の「神話」を再検討することから議論を展開することにしよう。

この時期の「授業研究」は、佐藤によると、様々な理論的系譜に立脚して成立していたが、「ある共通した発想にもとづく改造意識が存在していた」と指摘し、次の共通の課題認識を挙げている（佐藤 1992：68-69）。

- ・ 教師たちの授業の研究は、あまりにも印象的な言語で表現されており、そのままでは、授業の改善の指針にはなりえないこと、
- ・ 教師たちの授業の反省はあまりにも個別の経験に閉ざされているため、その記録は一過性の体験報告に過ぎず、一般性を持ちえないこと、
- ・ すぐれた授業を典型化して広めるためには、その典型に込められた技術原理を一般化する理論的研究が必要なことである。

この課題を自覚し、「授業研究」を推進した教育学者は、「授業に関する研究」（research on teaching）を「授業についての研究」（research about teaching）に置き換え、さらには、それ自体を固有の完結した理論研究の対象領域に限定して「授業研究」（research of teaching）に閉ざしてしまったと分析し、「授業の科学」の建設により、「授業の科学化」と授業技術の「合理化」が志向されたと批判する（佐藤 1992：69）。この論理展開は、J. ハーバーマスの自然科学に代表される実証科学に対するイデオロギー批判の方法と類似している。

しかし、佐藤は、授業と学習の概念は、一定の教授原理と心理学原理の適応過程と見る見方に閉ざされるものではなく、授業と学習は授業過程の文化的・社会的実践過程であり、その複雑な文化と社会の文脈で生起する複合的な問題解決の過程であり、子どもにとっては、教材と教師の他の子どもの出会いの中に参加する文化的・社会的経験であると考え（同）。この捉え方は、行動科学にもとづく科学から状況理論への転換である。これに対して、「授業研究」を推進する研究者と実践家は、客観的で科学的な研究態度で授業を研究してきたと以下のように述べている（佐藤 1992：70）。

その過程を「ブラック・ボックス」に見立て、数量的な方法（科学的方法）で原因と結果の因果関係の解明に精力を注いできたし、他方で授業過程の記述を通して質的な分析を求めた人々も、実践者の内側の世界を経験することなく、自らの専門領域のガラス窓から授業を参観し記録し記述してきた。

このような論理の展開により、自己完結的な固有の理論領域として「授業研究」が主張されたとき、い

くつかの仮説が暗黙に前提とされ、それによりひとまとまりの次の神話が形成されていたと述べる（佐藤 1992、70）。

- ①授業の過程（「教授＝学習過程」と呼ばれた）は、合法的な過程であり、法則定立学としての「授業の科学」が成立可能であるという前提（授業過程の法則的認識の神話）。また、その「科学的な法則」は、学習と発達のパシク学研究を基礎として解明されるという前提（学習概念の心理学主義）。
- ②授業の過程は合理的な技術で構成されており、すぐれた授業の一般化により合理的技術の体系化が可能であるという前提。言い換えれば、教科内容の特殊性、教室の文脈の特殊性、子どもの認知の特殊性、教師の特性を越えた一般的な授業の理論（一般教授学）が存在するという前提（普遍的教授学の神話）。
- ③「授業の科学」（一般教授学）が成立する以上、「教科教育学」も固有の理論領域で成立するという前提（教科教育学の神話）。
- ④授業の実践の開拓者は教師であるが、授業の科学的理論的研究の専門家は教育研究者であるという前提（授業研究者の主導性の神話）

これらの神話を克服する授業研究として、次の4つの性格をもつ授業研究を提案している。①授業過程の文化的・社会的実践過程性と諸価値の複合性、②実践場面における教師の問題解決と意思決定、③教師の実践研究と研究者の共同研究、④教育学研究の総合研究と研究者と教師の協同性を前提とした授業研究の新しい展開の基礎を構築してきた。詳しく述べると次のようである（佐藤 1992：72）。

授業の過程は、教師と子どもの文化的・社会的実践の過程であり、したがって、価値中立的な過程ではありえず、政治的、経済的、社会的、文化的、倫理的諸価値の複合的な実現（あるいは喪失）過程である。授業の過程は、合理的技術の適用過程でなく、教師においては、複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程であり、高次の省察と判断と選択を要求される意思決定の過程である。

「授業の科学」「教授学」「教科教育学」という固有のディシプリンは存在しない。「授業の研究」と「教科教育の研究」は、複合的な教育問題の生起する対象領域を示す概念であり、それらの領域は、まず、教師の実践的研究として成立する対象であり、次に、研究者においては、多様なディシプリンを基礎とする個別研究と共同研究として具体化される対象である。

したがって、教育学研究としての授業の研究は、特定のスペシャリストの専有領域ではなく、すべての領域の研究者の総合研究の場である。また、教師の行う授業の実践的研究と教育研究者の行う授業の理論的研究とは、同一の対象を共有しつつ、その課題と責任において別の領域を形成すべきものであり、同時に協同すべきものである。

3-2. 重松鷹泰の授業分析と理論研究

名古屋大学の教育方法学研究室において、重松鷹泰と上田薫を中心として開発された授業分析は、どのような理念と姿勢を有するのだろうか。佐藤が批判した授業過程の法則をみる立場とは異なる。同時に授業の科学的理論的研究の専門家は教育研究者であるというようには実践研究と理論研究を位置づけていない。名古屋大学の教育方法学研究室において展開された授業分析は、分析の視点を客観的に明示し、それを共有して、分析し、そして授業を診断する方法ではない。この研究集団は、まず、事実から出発することから授業分析を始めている。教育実践における事実としては、その当時、次のことが想定されていた（重松 1961：22-23）。

- ① 子どもたちの状況：ある教育実践のはじまるまでの子どもたちの状況、それが一段落したときの状況、両者の間の変化の過程。

- ② 教師の状況：教師の教育観、性格、優れた能力と劣った能力、それらのものの変化する傾向。
- ③ その実践をとりまわっている学校や地域社会の状況：地域社会はこれを取りまく国際情勢に至るまでのものが問題。
- ④ 実践そのものの展開状況：何を狙いどのような手段を用い、どのような順序で、どれほどの機動性をもって、展開していったか。

重松は、これらの実践の事実を把握しようとすることは、はたして可能かと自問しながら、不可能には見えるが、それですましえないと述べている。また重要な事実をそうでない事実とを見分ける基準の問題に関して、多くの現場の教師はそれを教育学に、多くの教育学者はそれを他の社会科学から借用している現実を批判し、「実践の事実」に真に忠実であろうとすれば、借用するものを吟味し、また借用する根拠を検討し続けなければならない、その吟味や検討の根拠がまた必要になってくる」（重松 1961：24）。そして「現場の教育研究者すなわち教師自身が共同して事実をとらえたとらえ方を打ち立てること」（同）を提唱している。

それでは理論をどのようにこの研究集団はとらえているのだろうか。まず、事実を即することは、実際を詳細に記述すれば、現場の研究者の責任は終わってしまうという考えではないと述べる。事実を明らかにする努力をしないで、独的な理論を打ち立てて、それをふりまわすことを排斥する。教育学は教育という複雑な現象を理論づけるには幼稚な段階であることを重松自身が自覚し、教師が自分の研究を理論づけようとするときに、既成の理論にたよることを戒める。そして次のように述べる（同）。

「現場の教育研究者は、むしろ自分自身の事実をとらえている立場を反省しながら、その事実についての論理的な考察を試み、むしろ教育学の基礎を提供するとう姿勢をとらなければならない。」

事実と事実を結びつけて考察することは、思考の働きであり、この事実と事実を結びつける働きを論理と呼んでいる。論理的な考察をすることは、自分の論理を反省することである。重松は、「わたくしたちが事実と事実をむすびつけるときに不知不識自分のつくった枠にしばられているからである。だから自分の考えている結びつき以外の結びつきの可能性を発見しようとするのがのぞましいのである」（同28）と平易な言葉で述べている。別な箇所において、思考体制を「判断の背後に作用しているもの（感情・意図そして様々の知識や既往の経験）の総体」と述べている（重松 1965、30）。自分の考えている結びつき以外の結びつきの可能性を発見するためには、事実を詳しくみておくこと、意外だともまれる事実を抹殺しないで考えること、事実を結びつけて考えることとならんで、子どもたちの思考体制の変化に着目し、あるいはそれを最後の追究の狙いとすることを提案している。

子どもたちの思考のしくみがどのようなものであるかはまだ分からないが、それを思考体制と呼び、他の子どもの思考体制と交渉しながら変化していくものと考えている（重松 1961、30）。思考体制の動きを追究し、その中から事実のとらえ方を明らかにし、「事実の間にある法則性、理論を探りだしていく」ことを重松は現場の授業研究の最大の武器としているが、一方で授業改善の新しい方法の提唱や優れた理論を打ち立てるべきでないという逆説を述べている。

ここで重松が「事実の間にある法則性、理論を探りだしていく」と述べている箇所と「自分の考えている結びつき」および「思考体制の動きにまで立ち入って研究するものでなければならない」と関連させて、一步、授業研究の可能性を追究すると、科学的な法則性の追求ではなく、解釈する主体、および解釈共同体のひとつの統一を求めながら、つぎつぎに破れ変化する論理の形成が重要になってくる。この論理の動的で主体的で統一的な性格を、八田は以下に述べるように特徴づけている。

3-3. 八田昭平による授業分析の原理

八田昭平によると、授業は最終的には、授業の実践的な担い手である教師によってその実践の過程にお

いて統一的主体的に把握される。この集団の言葉を借りれば、次のようである（八田 1963、91）。

「動いているその中において、一つ一つが歴史的一回生起的現象としておこってくるものを、自らその中にあるものとして把握していかなければならないものである。実践の中において、自らも変化する分析者ないし解釈者が授業を解釈し分析する。」

その原理として八田は、質的把握、動的把握、関連的統一的把握、個性的主体的把握を挙げている（同、90-96）。

個性的主体的把握を八田は次のように述べる（同95）。後の論議のために、八田が記述した文章に番号を付けて示したい。

「かくして①実践的過程における論理の追究とは、無限に整合性を求めていくことである。②論理的な断片的な実証ではなく、むしろ実践の中に、あらゆる事実および観念のふくむ関連をすべて統一していこうということ、いわば歴史的に、個性的な論理を形成していく仕事である。③個々の事実を実践の中においてたしかめ、それを自己の統一的理論の中にいちづけることによって、自己の世界像を豊かにし、そのことによって実践をより良くしていくことである。④それは豊になればなる程、どのような事態にも適切に対処しうようになる故に、ますます普遍的なものになるとともに、その深さは、ますます個性的なものとならざるをえないのである。（番号は引用者）」

八田の文章における①では、論理の追求は無限の整合性を求めることと関連づけられている。②では、個性的な論理形成は実践の中に事実および観念の含む関連を全て統一することとして規定されている。③においては、事実、実践、統一的理論の往還的関連が記述されている。それが④の普遍的なものになるとは、けして、客観的に存在するものではなく、また単なる主観における視野の広さを語るものでない。④では、普遍的な性格と個性的な性格が補完的な関係にあることを述べている。

3-4. 柴田好章の授業分析と理論構築

柴田好章（2007）は、現場の授業実践を出発点とする理論構築の営み自体を授業分析にとらえ、その理論構成の条件として、①事実にもとづく理論構成、②教育実践からの参照可能性のある理論構成、③可塑性のある理論構成、④子どもの思考過程の解明、⑤動的な把握、を示している。①、④、⑤は重松や八田の言及していることであり、②と③は授業分析による実践と理論の関係を表現している。

4. 結語：授業分析と授業研究の教育実践と教育理論への課題

本章では、1「本研究の目的」で設定した「教育実践と理論研究にとって、授業分析と授業研究が固有に有する課題を明らかにする」という目的を明確に示すために、まず授業研究と授業分析の性格を再度整理し、最後に授業研究の課題を示したい。

4-1. 授業研究と授業分析の性格

授業研究は、協同的な授業計画、授業の公開と協同的な観察と記録の収集、事後検討における改善点という一連の問題解決の過程である。そして、授業研究は、①協同的研究、②経験の分かち合い、③実践における反省、④授業実践の改善、⑤他者からの学び、⑥継続した実践の変革、⑦学校における専門職的知識の獲得、という性格を有する。

一方、授業分析は、詳細な授業記録にもとづく分析であり、①事実にもとづく即事実性、②事実をもとに概念や要因を導く抽出する抽出性、③複雑な関連を明らかにする解釈的正確、④場面の背後にある諸力を明らかにする批判的性格、⑤解釈や成果に対する開放性、未決定性と動的性格を有する。

4-2. 授業研究の課題

1) 教育学的課題

授業分析は、授業研究の直後から始まり、授業研究において明らかになった分析視点や場面の分析が逐語記録をもとになされ、その知見は次の授業を計画・観察・分析する授業研究に生かされる。授業実践は、授業研究の場であるとともに、授業研究と授業分析にとって教育学的概念を発見する場でもある。ここから以下の授業研究の教育学的課題が生じる。

課題1：授業研究は、教育学の視点からみると、教育学の概念を再発見ないし発見する場であると同時に教育学の概念の内実を発見する場である（教育学的課題）。

2) 教区実践の課題

日比裕は、授業分析の課題として、「よい授業の実現」（実践的課題）、「きょうの授業を通してあすの子どもの可能性を具体的に構築すること」（固有の課題）、「子どもの可能性を実現する叙述形式の究明」（理論的課題）をあげている。日比は、よい授業を「『よい授業とは子どもの生活（その場所）と発達（その時）、と個性（その人）に即し、それらを発展させる授業』」表現している（日比 1978、35）。日比が挙げている「よい授業の実現」という実践的課題と「きょうの授業を通してあすの子どもの可能性を具体的に構築すること」という固有の課題は、多くの授業研究の定義における目的に対応している。的場は「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」と目的を規定したが、この目的の設定のための研究授業の実施計画の段階では、授業の実践過程に含み込まれている諸問題の発掘から始まる。この記述を授業実践者の視点から捉え直すと、次のように再定義できる。

課題2：授業実践者にとっては、授業研究は授業を通して直面している諸問題の解決を試み、明日の教育実践の可能性を構築する場である（教育実践の課題）。

3) 教育実践研究の課題

授業実践は、一人ひとりの子どもの人間形成過程において、「現在入手可能な最強のエビデンスを良心的に、明示的に、かつ賢明に応用する」（加藤 2007、18）エビデンスを創造している。授業分析はそのエビデンスを発見する可能性を有している。授業分析は、ことばを相互の関連で規定するので、実践の文脈において使用することができる可能性が生まれる。授業分析を一部に含む授業研究においては、授業分析が基礎として事実の記録としてのテキストとその解釈は、事実の意味を発掘するという意味で、事実をエビデンスとして発見する可能性を有している。柴田は、授業分析の相互規定性を、概念と概念の間だけでなく、事実と分析者が構成する概念の間にも生じると次のように述べている。

「生きた子どもの世界の中に、分析者が実験という概念を見出すのは、事実を説明するに足りる実験という概念を有しているからである。つまり概念が、無限の解釈の可能性がある生の世界から、その（実験と呼ばれるに相当する）事実を浮かびあがらせている。」「あえて実験という概念をその世界に見出すのは、実験という概念の側の力のみによるのではない。分析者の力によって、実験とよばれるに相当する事実が、価値あるものとして選ばれたのである。」（柴田 2007、59）

これを教育実践の研究の視点から授業研究の課題について述べると次のようになる。

課題3：教育実践研究の視点からみると、授業研究は実践場面における困難性を自覚的に把握し、より明確にとらえなおす場である（教育実践研究の課題）。

4) 研究手法の開発課題

授業分析の1つの重要な課題は、授業実践に内在している授業を動かしている要因（多くの場合この要

因は、名詞の形ではなく、動詞の形で存在している。例えば直感、推論、まなごし、実験的行為)を顕在化するツールを開発することである。研究手法の視点から授業分析の課題を述べると以下のようである。

課題4：研究手法の視点からみると、授業研究は実践的な研究を土台にした研究手法やツールの開発と展開の場である(研究手法の開発課題)。

5) 開かれた知の形成の課題

最後に、上の4つの課題と隣接学問領域へ授業研究の成果の発信の視点から授業研究の課題を規定すると次のようである。

課題5：授業研究は、この4の課題を内に含み込みつつ4の課題領域へ発信する教師と研究者による開かれた知と実践の協同研究である(開かれた知の形成の課題)。

開かれた知と実践の協同研究はグローバルにもローカルにもなされるが、特に重要なことはローカルな場で生み出される具体的な出来事を表現することばである。授業実践は事実を創出する場である。実践と協働関係になされる授業研究や授業分析によってその事実が新しい意味を持って発見され、教育学におけるエビデンスを提供する。授業研究や授業分析は具体的事例を扱うので、その事例の意味を読み解く時には、その子という具体的な子どもの解釈と同時に伝統によって形成されてきた概念で持って慎重に解釈する。解釈主体である教師、研究者は、子どもや実践場面の変化を単に客観的に解釈するのではなく、幾度もなく解釈を再編集していく過程で解釈主体の変革を生み出すことになる。このような関係を図にして表すと図1のようである。

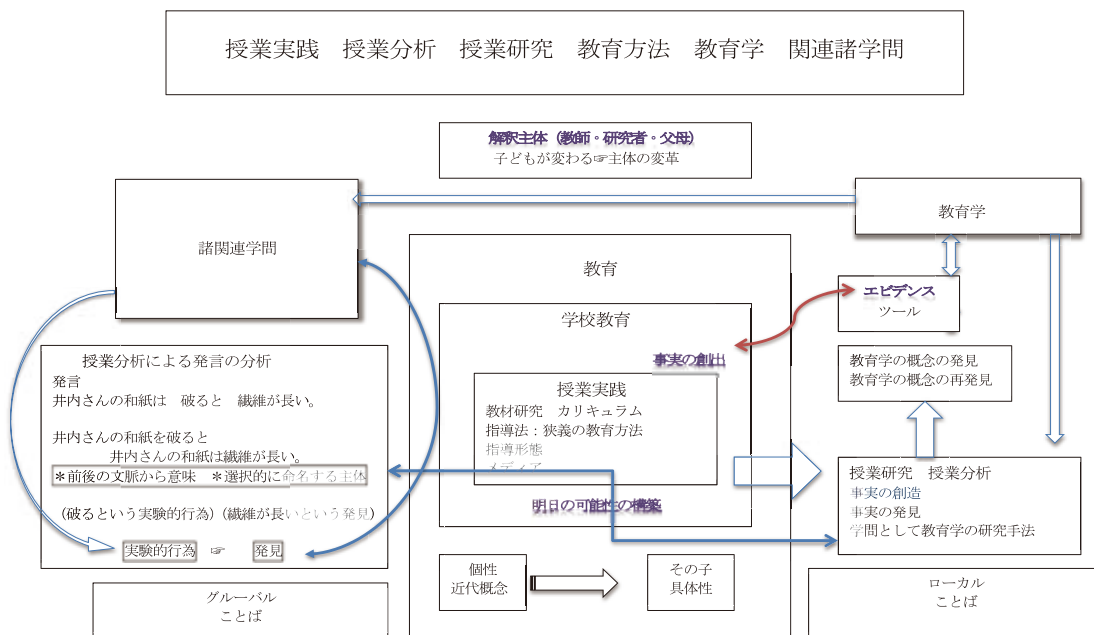


図1 教育実践、授業研究・授業分析、教育学、諸学問との関連

謝辞

本研究は、科学研究費補助金(基盤研究B 26285182 研究代表者: 的場正美)による成果の一部である。

引用・参考文献

稲垣忠彦(1900)「授業研究」細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重男, 今野喜清 編(1990)『新教育学大事典』第一法規, pp.62-66.

- 稲垣忠彦 (2006) 『教師教育の創造』 評論社.
- 白井嘉一 (2009) 「はしがき」 日本教育方法学会編 『日本の授業研究 上巻』 学文社, pp.iii - iv.
- ジーン・ウルフ／秋田喜代美 (2008) 「レッスンスタディの国際的動向と授業研究への問い」 秋田喜代美, キャサリン・ルイス編 (2008) 『授業の研究 教師の学習』 明石書店, pp.24-42.
- 大谷尚 (2000) 「授業分析」 日本教育工学会 (2000) 『教育工学事典』 実教出版, p.289.
- 小川正 (1959) 「授業分析 - 第一次報告 -」 『名古屋大学教育学部紀要』 第5巻, pp.61-70.
- 加藤幸次 (1982) 「授業分析の方法」 東洋・中島彰夫・梶田毅一編 『授業改革事典』 第一法規, pp.395-406.
- 倉沢剛 (1978) 『学校令の研究』 講談社.
- 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の研究 サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』 ふくろう出版.
- 佐伯正一 (1975) 「授業研究」 広岡亮蔵編 『授業研究大辞典』 明治図書, pp.354.
- 三枝孝弘, 日比裕, 井深淳子, 石川英志, 大島聡, ロランドE. ビラブランカ, 的場正美 (1983) 「授業諸要因の制御に関する比較教授学的実験研究 (Ⅲ)」 『名古屋大学教育学部紀要 - 教育学科 -』 29, pp.109-144
- 佐藤学 (1992) 「『パンドラの箱』 を開く = 『授業研究』 批判」 森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学 『教育学年報1 教育研究の現在』 pp.63-88.
- 澤本和子 (1997) 「授業実践研究の現在」 『山梨大学教育学部研究報告』 第48号, pp.285-292.
- 澤本和子 (1998) 「授業レフレクション研究のすすめ」 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治 (1998) 『成長する教師 - 教師学への誘い』 金子書房, pp.212-242.
- ザンコク著・矢川徳光訳 (1960) 『授業の分析 上・下』 明治図書.
- 重松鷹泰 (1961) 『授業分析の方法』 明治図書.
- 重松鷹泰・上田薫 (1965) 『RR方式子どもの思考体制の研究』 黎明書房.
- 重松鷹泰 (1963) 「現場の授業研究」 重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平 編 (1963) 『授業分析の理論と実際』 黎明書房, pp.13-31.
- 柴田好章 (2007) 「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性」 日本教育学会編 『教育学研究』 74 (2), pp.189-201.
- 柴田義松 (1988) 「授業研究」 東洋 『学校教育辞典』 教育出版, p. 210.
- 杉山明男 (2004) 「授業研究」 日本教育方法学会 (2004) 『現代教育方法事典』 図書文化, p.352.
- 砂沢喜代次 (1966) 「授業研究」 相賀徹夫編集 『教育事典』 小学館, p.186.
- 高久清吉 (1977) 「W.クラフキーにおける教育学研究方法論の展開」 『筑波大学教育学系論集』 1, pp.1-18.
- トイニッセン, M. (1978) 「批判理論への批判」 A.フォン＝ヴァイス・M.ホルクハイマー・M.トイニッセン (磯江景孜訳) 『新マルクス主義の基本問題』 晃洋書房, pp.147-194.
- 豊田ひさき (2009) 「戦後新教育と授業研究の起源」 日本教育方法学会編 『日本の授業研究 上巻』 学文社, pp.1-10.
- 八田昭平 (1963) 「授業分析の立場と視点」 重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平 編 (1963) 『授業分析の理論と実際』 黎明書房, pp.52-121.
- 八田昭平 (1990) 「授業分析」 細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重男, 今野喜清 編 (1990) 『新教育学大事典』 第一法規, pp.76-77.
- 日比裕, 的場正美, 石川英志, 今井昌彦, 高峰, 石田薫, 飯島敏文, 平山勉, 高峽 (1989) 「授業諸要因の関連構造にもとづく授業の構造分析」 (『名古屋大学教育学部紀要 - 教育学科 -』 35, pp.273-340.
- 日比裕, 的場正美, 石川英志, 今井昌彦, 石田薫, 飯島敏文, 平山勉 (1990) 「授業諸要因の関連構造にもとづく授業の構造分析 (Ⅱ)」 『名古屋大学教育学部紀要 - 教育学科 -』 36, pp.361-429.
- 日比裕, 的場正美, 飯島薫, 石川英志, 平山勉, 柴田好章 (1993) 「児童発言の中間項への転換 (発言の

- 再構成)にもとづく子どもの思考過程の相互関連の顕在化」『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』39(2), pp.127-156.
- 日比裕(1978)「授業分析の課題—回顧と展望」帝塚山学園授業研究所(1978)『授業分析の理論』明治図書, pp.17-44.
- 日比裕・的場正美編(1999)『授業分析の方法と課題』黎明書房.
- 日比裕(1978)『授業分析の方法と授業研究』学習研究社.
- 藤岡完治(2001)「授業研究」日本カリキュラム学会(2001)『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, pp.175-176.
- 藤岡完治(1998)「仲間と共に成長する」浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治(1998)『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, pp.227-242.
- 的場正美(2002)「授業分析」安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 小島邦宏, 堀口秀嗣 編集(2002)『新版 現代学校教育大事典』ぎょうせい, pp.557-558.
- 的場正美(2005)「世界における授業研究の動向」日本教育方法学会編『教育方法34 現代の教育課程改革と授業論の探求』図書文化, pp.135-145.
- 的場正美(2008)「アメリカのLesson Studyにおける日本の授業研究の受容と評価」『中等教育研究センター紀要』(名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属中等教育研究センター)8, pp.1-26.
- 的場正美(2009)「授業分析における分析単位と記述形式」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』56, pp.30-36.
- 的場正美(2010)「日本における授業研究の成立と展開」加藤詔士, 吉川卓治『西洋世界と日本の近代化』大学教育出版, pp.120-137.
- 的場正美(2012)「世界の授業研究」日本教育方法学会編『教育方法 41 東日本大震災からの復興と教育方法: 防災教育と原発問題』図書文化, pp.142-154.
- 的場正美(2013a)「授業分析の方法と課題」的場正美, 柴田好章『授業研究と授業の創造』溪水社, pp.5-20.
- 的場正美(2013b)「授業研究の起源と歴史」的場正美, 柴田好章『授業研究と授業の創造』溪水社, pp.279-293.
- 的場正美, 柴田好章, 石原正敬, 林憲子, 北島信子, 山川法子(2002)「授業分析における子どもの発言の再構成(中間項)の位置と意味」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』48(2), P.141-170.
- 的場正美, 柴田好章(2013)『授業研究と授業の創造』溪水社.
- 水原克敏(1979)「東京師範学校における教員養成教育定式化への模索」『東北大学教育学部研究年報』27, pp.185-211.
- 吉田章宏(2000)「授業研究」日本教育工学会(2000)『教育工学事典』実教出版, p.275.
- Horn, Klaus-Peter(2011). *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.