

授業構想と展開のエビデンス

—新城市立新城小学校の事例の分析—

Evidence for Lesson Plan and Teaching Process : A Case Study
of a Lesson in Shinshiro Elementary School in Japan

的場正美*

Masami MATOBA

キーワード：エビデンス 授業研究 授業計画 授業実践 授業分析

Keyword: evidence, lesson analysis, lesson plan, lesson study

要約

本研究は、新城市立新城小学校の事例をもとに授業研究によって生み出された事実がどのように教師の授業構想や展開のエビデンスとなるかを明らかにすることを目的とする。

研究方法としては質的・量的方法を用いた。新城小学校のある教師の実践を解明するアプローチとして、1) 学校の研究の歴史を整理する教育史的アプローチを、2) 特定の実践を学校の研究体制などの視点から分析する教育実践的アプローチを、さらに、3) 実践の背後にある授業観、人間観などの意味を解明する教育哲学的アプローチを用いた。

先行研究レビューとして医学、看護教育、教育の分野におけるエビデンスにもとづく研究をレビューし、授業研究への示唆を明らかにした。

授業計画については、正と反という拮抗状態を生み出したいという教師の信念がエビデンスとして導かれた。授業展開については、発言の正確な理解と対立点の明確化が問題解決学習にとって重要であるというエビデンスが抽出された。

Abstract

The aim of this paper is to clarify how the findings in research lessons can be implemented as the evidences in Japanese schools.

Qualitative and quantitative research methods were employed for data collection in this study. The approaches to the teaching practice of one school-teacher in Shinshiro Elementary School in Japan were the educational history approach that put the reports of the school in

* 東海学園大学教育学部教育学科

order, educational practice approach that is a school organization for teaching practices, and the philosophical approach to the educational practices that try to make clear the elucidation of the view of the child and teaching.

The author shows the suggestions and ideas for lesson study from his review of the evidence-based research in medical sciences, professional nursing education and education.

In conclusion, one of the evidences in the teaching plan is the philosophical idea of the teacher that conflicting opinions should be designed in the teaching unit and plan. The evidence in teaching practice is the teaching polices of the teacher that the one school child's exact understanding of others opinions and the clarification of the points of the divided opinions are the important fundamental elements for problem-solving learning.

1 研究の背景と目的

エビデンスにもとづく研究は、医療の分野で EBM (Evidence-based medicine) として 1991 年に始まり、看護教育、応用心理学、心理療法の分野へ広がってきた。そのような動向を背景として、エビデンスに基づく教育 (Evidence-based education)」という言葉が最初に現れるのは、イギリスにおける 1999 年の論文である (Davies 1999)。日本においては近年、日本教育学会の機関誌『教育学研究』(第 82 巻第 2 号 2015 年) や上智大学の紀要『Educational Studies』(2017 年) で教育学におけるエビデンスに基づく研究の問題が特集され、多くの研究者に認知されるようになってきた。そのなかで、教育政策や教育実践においてある目的を達成するための道具としてエビデンスが利用され、その有効性のみを問題にする捉え方に対して、エビデンスに基づく教育という発想はイデオロギー性を有するという指摘がなされてきた (松下 2015, 17)。いっぽう、エビデンスに基づく教育では、大規模の量的研究よりも事例研究が重要であり、その事例の創造と解釈・分析研究には学校の教師や外部の研究者との協働が必要であるという指摘がなされてきた (Elliot 2004 : 石井 2015)。

小中学校など公的な教育機関における授業研究は、これまで多くの実践の中で事実を生み出し、その事実を分析・解釈し、授業構想やカリキュラム開発に生かしてきた。授業構想の領域でいえば、1889 (明治 16) 年には福島師範学校、千葉師範学校などの師範学校の生徒が行った実地授業を同僚が参観し、批評が合同でなされるなど、現在の授業研究の元になる実地授業が行われてきた (的場 2010)。明治後半から大正期には、研究者と学校の教師が合同で実際の実地授業を参観し、批評会がなされてきた (的場 2010)。戦後の授業研究は、北海道大学、東京大学、名古屋大学、広島大学など大学の研究者を中心とした多くの学校の教師による共同研究がなされてきた (木原 2009)。それぞれの研究集団の代表人物の授業研究の定義 (重松 1993 : 柴田 1988 : 砂沢 1966) をみると、教育を客観的に捉え、その背後にある法則ないし原理を究明しようとする科学志向が

ある。それに平行して、稲垣忠彦と吉本均は、教授学をめざし、陶冶 (Bildung) を含む人間形成を視野にいたした研究を志向してきた。また上田薫は、行動科学はもちろん欧米から導入されて来た認識論など“科学的”研究が人間を抽象的に捉えることにたいして批判してきた (上田 1958)。そして、上田は最終的な「一なるもの」の絶対性から解放された自己変革を求めてきたと捉える研究者がいる (大野 2010)。

日本においては、これまでの伝統を意識的に受け継いだ研究や心理学、社会心理学などの理論にもとづく多様なアプローチから授業研究がなされている。そして、それらの研究の過程で、多くの事例が生み出され、その事例は分析・解釈され共通の事実として共有され、授業改善に利用・生かされている。授業改善は、授業展開だけに限定されない。授業改善は、単元構想、学習指導案、授業の実施と展開、事後検討会、評価と報告など諸過程を含むプロセスである。エビデンスは、その諸過程で判断の材料にされる諸事実である。例えば、学習指導案の作成と修正では、前時の授業における子どもの発言、作文、ノート、日常で観察した記録、そして単元構想などに記録された資料やその背後にある目標などが使われる。それらの諸資料が学習指導案に位置づいた時に、学習指導案作成や修正のエビデンスになる。ここでは、単に生み出され、事実として存在し、あるいは各々の研究集団で共通に認識されている諸事実を授業改善のエビデンスとは呼ばない。学習指導案や授業展開に使用され、そこに位置づいたものをエビデンスと呼びたい。事実としてのエビデンスが過程のなかで位置づきエビデンスに＜なること＞を＜エビデンス創出＞と表現できる。その両者を区分するために、前者を＜事実＞、後者を＜創出されたエビデンス＞と呼ぶことにしたい。

本研究は、新城市立新城小学校の事例をもとに授業実践と授業研究によって生み出された規範原理や事実がどのようにエビデンスを創出し、教師の授業構想や展開に反映するのかを明らかにすることを目的とする。

2 研究の対象と研究方法およびアプローチ

2-1 分析対象

分析対象とする事例は、社会科の初志をつらぬく会 (以後 初志の会と呼ぶ) 第 35 回 (1992 年) 夏季研究集会において愛知県新城市立新城小学校 (校長: 渥美利夫) の教諭であった杉浦徹が提案した実践「小 4 私たちのくらしと道 (身近な道・第二東名) - 願いや葛藤に共感しながら追求を進める子どもの育成 -」である (杉浦 1992)。1991 年に実施された本実践は 12 次 (つぎ) からなる総 25 時間の授業である。提案された授業記録は第 7 次の研究公開の授業「中央通りを広げることは無駄か無駄でないか」(11/25) と「お金を貰うことはわがままか?」(18/25) の授業である。提案資料には、記録が掲載された授業の座席表があり、それぞれの関わりの予想が線で示されている。分科会で配布された資料には、一人の抽出児に関する単元での記録、学習指導

案、調査した中央通りの平面図、朝の会での第二東名についての資料、アンケートの調査記録、話し合いの進め方に関する討議内容、3人の抽出児のノートの抜粋等がある。

分析事例を選択する根拠はどこにあるのだろうか。この根拠を問うことは、第1には問題を設定し、事例を選択する研究者の認識関心 (Interesse ハーバーマス) と第2にはその事例の意味を解明するアプローチと関係する。

第1の関係から述べると、事例の1つの発言なのか、ケースであるのかなど単位の問題、どのような文脈で生まれた事例であるのか分脈の問題など、多くの問題についてどのような立場を取るのがかを明確にする必要がある。さらに例えば、多くの事例の中から1つの事例が特定の類型の代表、あるいは多くの事例の典型であることを示す研究方法は、1つの事例から一般的な要素を導き出すという一般化への認識関心が存在する。どのようにして選択されるのか、その背後にある立場を明確にし、選択の手順を示す必要がある。

第2の関係から述べると、研究課題と目的の設定と関連するが、教育実践の背後にある思想を解明する場合には教育哲学からアプローチが必要とされるし、教育実践の意味を解明する場合には教育実践史のアプローチを必要とする。どのアプローチを取るかによって資料を収集する範囲と限度がある。課題設定と目的に即して、どのようなアプローチが必要とされるのかを明確にする必要がある。

2-2 分析事例に関する方法論的立場

本研究で用いるデータは、主に、初志の会で報告された授業記録を含む、実践記録、初志の会で検討された報告である。これらの実践報告には、多様な事例が含まれる。

分析方法は簡単な数量的整理と解釈学の方法をとる。事例に関する方法論の問題に対して執筆者がとる立場は以下のようである (的場 2016a : 2016b : 2016c : 2017a : 2017b)。

1. 単位：発言、作文、エピソード、事例、写真を分析単位とする。発言の場合には、特定の1発言、特定の子どもの全ての発言、ペア発言などが想定できる。しかし、エピソードと事例の範囲は、多様である。例えば、「フランス革命」という事例はその一語でも事例として確定できる。事例の場合には始まりと終わりを確定する必要がある。
2. 選択：事例の選択任意性の排除の1つの方法として選択の手順を明確にする。この手順の明確によって、どのような選択手順がなされたのか、1つの手順と次の手順の間に介在する飛躍や任意的選択を読者に明示でき、批判の根拠を相互に与えることができる。
3. 事例の代表性：代表性が導く一般化の要求ではなく、事例の全体に対する独自性と全体から見た事例の限定性を明確にする。
4. 事例の文脈：事例の文脈を確定し、その文脈に即して資料を収集するために採用するアプローチを示す。文脈を確定する場合、本歌取の連歌の場合に本歌を確認するように、発言、

作文、エピソードなどの本歌を確定することは難しい。単元全体とその経過、カルテや観察記録に記録された子どもの行動等によって確定、推測される文脈が最低限に確定される文脈である。

5. 叙述：J. van マーネン（1999）の叙述スタイルを想定する。また、量的・質的な分析方法を想定し、資料を整理する。
6. 分析と解釈：事例の量的処理とその有効性への懸念、あるいは主観的に解釈される懸念を払拭するために分析手順と解釈手順を明確化する。
7. 意味付与：子どもと教師の発話における語と語の関係の限定性と解釈する個人の意味付与が介在するという立場をとる（柴田 2007）。
8. 知の構築：解釈共同体における知の構築を目指す立場をとる。

2-3 研究対象を分析するアプローチ

教育実践を分析する場合、一般的には、次の4つのアプローチが考えられる（的場 2016d）。

1. 教育哲学的なアプローチ：教育実践における教育理念や理想を教育理論との関係で論じる。
2. 教育実践的アプローチ：教育場面での実施、改善など実践的な関心を解明する。
3. 教育社会学的アプローチ：価値中立的に他のさまざまな教育活動との関連の中で検討する。
4. 教育史的アプローチ：教育実践を教育実践史の文脈で論じる。

初志の会において提案された新城小学校の杉浦実践を解明する場合においても、初志の会の研究と学校の研究の歴史を整理（教育史的アプローチ）し、特定の実践を学校の研究体制などの視点から分析（教育実践的アプローチ）し、さらに、教育哲学的なアプローチから実践の背後にある授業観、人間観などの意味を解明するアプローチが必要になる。さらに、整理された資料を価値中立的に他のさまざまな教育活動との関連の中で検討（教育社会学的・量的アプローチ／解釈学的アプローチ）がなされ、分析事例の特徴が明確にされる。収集する資料の範囲の点からいえば、教育哲学的なアプローチの場合、上田薫の著作物や論文、上田薫に言及した研究論文（大野 2010：森田 2009）が範囲の視野にはいる。教育実践的アプローチの場合、初志の会の著作物、初志の会の機関誌『考える子ども』、新城小学校の著作物（愛知県新城市立新城小学校 1987a：1987b）と紀要、当時の校長の中でも渥美利夫の著作（渥美 1987：渥美、渡辺、野沢、渡辺 1989）、初志の会の実践について論じた研究（田上 2006：2008：柴田 2007）に言及すべきである。教育史的アプローチの場合、学習指導要領の展開に言及した研究（安彦 2003：水原 2010）、民間教育団体に関する研究（臼井 2001：柴田 2009）、そして1990年代の諸外国を含む授業研究について論じた研究（安彦 1983：小川 1989：木原 1968：佐藤 1992：吉本 1982）が収集すべき資料の範囲である。

2-4 選定手順

初志の会の全国集会における授業提案は、5ブロックに分かれた地区の研究部から提案者の推薦があり、全国組織である運営委員会で調整され、決定される。その提案実践から分析対象を選定する手順は以下の通りである。

1) 全体的傾向の外観

① 60回までの歴史を期に区分し、②歴代の運営委員長と編集委員長、③機関誌『考える子ども』の発行と提案資料の変化を一覧として整理し、その特徴を明らかにする。

2) 提案母体の明確化

①各期の提案者とその所属学校、②研究サークル（研究母体）を明らかにする。

3) 提案母体の類型化

①各期の提案者を研究母体あるいは学校毎にグループ化し、提案を類型化する。

4) 分析対象の選定

①グループ化した同一の種類の提案から異なる期の事例を選定する。②同一の期から異なる種類の代表的な事例を選定する。

東海研究部に限定して、それぞれ年の全国研究集会の提案者を提案母体に区分すると、次の6のグループがある。第1は、名古屋大学に関係する実践家・研究者である。第2は初志の会の『考える子ども』の編集者であった渥美利夫を中心とする研究グループあるいは新城市立新城小学校の拠点とする教師集団、第3は上田薫の思想を実践してきた静岡市立安東小学校およびそれに関わった教師集団である。第4は重松鷹泰と上田薫に影響を受けた村中晴彦と長谷川正巳を中心とする愛知県春日井の研究グループがある。第5は名古屋大学の三枝孝隆と日比裕の指導を受けた愛知県額田郡宮崎町立（現：岡崎市立）宮崎小学校の教師集団がある。宮崎小学校は名古屋大学の教育方法講座と強く長い共同研究を形成し、2018年現在まで継続している。第6は重松と上田の下で学び、愛知教育大学の教員になった霜田一敏を中心とした愛知教育大学の附属小学校の教師集団がある。

本研究の分析対象は、第2の渥美利夫を中心とする新城小学校の研究グループに属する。

3 授業研究に対するエビデンスにもとづく諸研究の示唆

医療、看護、心理学、教育学の分野におけるエビデンスをめぐる論議については、すでに論じることがある（的場 2018）。それぞれの分野におけるエビデンスを巡る論議は授業研究にどのような示唆を与えるのだろうか。ここでは、授業研究にとってのエビデンスに基づく研究の示唆を整理すると、以下のようである。

1. エビデンスは研究成果の応用だけでなく、一連のプロセスの中で論じられる必要がある。
2. 子どもへの教育効果の個別性だけでなく、費用や資源などを考慮に入れる必要がある。

3. 専門職としての説明責任と実践の質の担保が授業研究にも求められる。
4. 質的な実践研究を計量できる単位に変換し、教育実践の効果を量的に示す研究が必要とされる。
5. 有効性を徹底的に追求するエビデンス導入は、手段の技術的操作によって教育を合理的にコントロールすることにつながる（松下 2015, 17）。

授業研究におけるエビデンスには、客観的な基準とは異なる、解釈共同体で構築される事実も含まれる。その例として秋田喜代美は、金子みすゞの詩「達磨（だるま）おくり」を取り上げた国語の授業検討会で、一人の男の子の動作についての教師の発言を解釈して次のように記述している（秋田 2008, 125）。「教師 F は、授業者 N には問題と思われた子どもの行動の奥にある想いを、子どもの側から代弁することで、その場面での教師の葛藤する思いと判断を共感的に評価し意味づけて、全体の授業展開の構造を語っている。」そして、「一面的で断片的だった実践の表象が、他教室 T や F たちの語りによって重層的な構造を持った実践の表象形成へと厚みをましているといえるだろう。」（同）と説明している。秋田の説明をエビデンスの文脈から読み解くと、授業の子どもの具体的な発言や行動が重要で、そのものがエビデンスではなく、教師たちの語りによって、具体的な発言や行動がその子の具体性、子ども観や指導観、授業観を含む重層的な構造を持った授業実践の表象にとって、エビデンスになる（的場 2018）。ここで、表象という言葉が使われているが、表象を representation として理解するならば、J.S. ブルーナーに見られる認知の表象であり、その表象を媒介にして世界を認識し、自己の考えを表現することになる。個人の認知を独立して考えるのではなく、個人が属する集団の影響を受けて、考えるということを考慮に入れると、解釈共同体との関係に言及する必要がある。解釈共同体は一定の思考の様式もっている。その解釈共同体を土台としながらも、それぞれが属している他の共同体と重層的に関係を持ちながら各個人は独自の物事の捉え方、表現の仕方を有していると考えることができる。個人の内部と外部を媒介するものを学習指導要領で強調されている「見方・考え方」あるいは認知心理学的に「表象」と表現できるかもしれないが、ここでは、重松鷹泰が使用した＜思考体制＞という表現を用いたい。思考体制という言葉は、重松鷹泰、上田薫 編（1965）『R.R. 方式—子どもの思考体制の研究』で使用された用語であり、「社会における人間相互の全人的な関係の動的体制」（日比 1965, 101）を意味する。表象は認知の視点から人間と外的世界との関係を捉える表現であるが、＜思考体制＞は社会的に存在し、他者と認知・存在を含む全人的な関係とその関係が固定的でなく動的に変化することを表現している。

4 杉浦実践の背景と授業展開

4-1 杉浦実践と初志の会の研究動向

杉浦徹は 1983 年に愛知県新城市立新城小学校に着任した。着任した以後の公開授業研究を挙

げると、「明治のころの小学校」（1983年）、「日本の工業—千賀鉄鋼を追って」（1984年）、「明治の頃の移り変わり—箕着騒動—」（1985）、「もうすぐ100歳の誕生日」（1986）、「私たちのくらしと道」（1987）、「古くからある酒作り」（東海初志の会冬期研究集会での提案授業、1988年）、「戦国ころの新城—山家三方衆—」（1989）、「新城の商店街—グリーンフォー—」（1990）である。杉浦徹教諭は、1991年に小4社会科「私たちのくらしと道」を実践し、その実践は、東海研究部で検討され、1992年の第35回全国研究集会で小4「私たちのくらしと道（身近な道・第二東名）—願いや葛藤に共感しながら追求を進める子どもの育成—」（新城小学校校長：渥美利夫）として提案された。初志の会の研究のあゆみからみると、1988年から始まる第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」にあたる実践である。そこでは、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。

初志の会の組織からみると運営委員長が日比裕から市川博に交代した年である。1989年11月号の『考える子ども』では新学習指導要領の特集が生まれ、執筆者の景山清四郎、山根栄次、高瀬志雅子の3人とも個の育成の視点から論じている。景山は、個の育成に関して「第一に『個を育成』しているという判断主体はだれか、その正当性・合理性は何処にあるのかという問題である。第二に『個の育成』ということが現実には各々の子どもの不利益につながらないか、その責を担えるのかという結果に対する責任の問題である」と批判している。この指摘は、斉藤貴男・大内裕和が批判した個性の判断主体の問題とも関連する。斉藤貴男・大内裕和は新自由主義下における個性について次のように述べている（斉藤・大内 2007, 42-43）。

「個性なんていうものは自らあるものです。個性が大事だとお上が言ったとたん、それが評価の対象になってしまったり、勉強ができないのも個性という、もともと勉強が得意でない子が親や自分のために考えた言葉を、お上が取り組む。」

初志の会においては、具体的に目の前にしている一人ひとりの子どもを捉えるために、＜子ども＞という表現ではなく、＜その子＞、＜A子＞、＜B男＞、＜個＞という表現をしている。個性という表現とその思想は重視しているが、抽象的に一人ひとりの子どもの特徴を「個性」として表現するのではなく、カルテに教師の把握したその子の特徴を記述し、その子の理解に迫ろうとしている。

学習指導要領の実施との関連では1992年3月には生活科発足にあたっての生活科の実践の方向（考える子ども 1992年3月号）と体験的な学習や問題解決的な学習の強調とその捉え直しとしての問題解決学習（考える子ども 1992年5月号）が論じられている。第35回大会（1992）の研究テーマは「個が育つ問題解決学習のあり方—子どもにとって具体的な教材とは—」である。当時

の研究部(影山清四郎)は、「問題解決学習はある特定の教科の目的を達成する手段というよりも、子どもの個性的な発達に奉仕するという性格を」(研究部 1992, 5)もっていると述べている。このように問題解決学習の性格を捉えるならば、「問題解決学習ははたして、一教科である社会科の原理だといえるのだろうか」(同)と研究部の影山は疑問を呈している。

4-2 新城小学校と渥美利夫を中心とした実践研究の仲間たち

巻末に示した資料1「渥美利夫関連略年表」は、渥美利夫の小中学校における職歴と杉浦徹の新城小学校における授業実践および渥美を中心とする研究会の仲間たちを記載したものである。1954年2月28日に上田薫が東郷東小学校に来校している。1955年には重松鷹泰から社会科の実践について原稿依頼があった。このような名古屋大学の教育方法講座の教員とのつながりがあり、渥美利夫は、1958年の初志の会の伊豆熱川片瀬温泉で開催された第1回研究合宿集會に参加している。渥美が大野小学校に教頭として転勤し、研究会を組織し、上田薫の『知られざる教育』を輪読し、上田薫の考えを吸収しようとしていた。大野小学校校長(1975年)、東洋小学校校長(1976年)を経て1980年に東郷東小学校の校長に着任する。この頃に鈴木仁志(後に新城小学校の校長)、渡辺富士雄と強い絆で授業研究をしてきた。この時期は初志の会に属する研究者(三枝孝弘、日比裕、市川博)が助言者として関わった。1984年に新城小学校の校長として着任して、問題解決学習を中心とした授業づくりを始める。その前年に杉浦徹が新城小学校に着任している。当時の研究主任は渡辺美代子で、抽出児、カルテを使って個の理解を追求していった。この時期にも初志の会に属する研究者(上記の研究者に加え、石川英志、霜田一敏、清水毅四郎、的場正美)が助言者として関わった。1987年3月に渥美利夫は退職し、鈴木仁志が新城小学校に着任した。初志の会の問題解決学習を中心とした授業研究は継続され、この時期に本研究で分析対象とした杉浦徹の実践がなされている。1993年に『授業研究の考え方・進め方』として授業研究の研究手法の成果が公表された。この著書に研究主任であった杉浦が提案した実践を基礎に複雑型授業案の作成方法と原則を示している。

5 単元構想と授業展開：可視化のころみ

5-1 検討された配布資料

杉浦の実践は、12次からなる総25時間の授業である。単元構想と1991年11月26日の公開研究会での学習指導案は、参加者に配布されたものである。1993年の初志の会の夏季研究集會では、①抽出児N子のカルテと現職教育におけるN子の相互解釈の関連図、②2人の抽出児に関する記述と杉浦の考えが記載された『考える子ども』の論考、③4人の抽出児の朝の会と学級のようにする前の学年(3年2学期後半から)のカルテ、④単元構想、⑤学習指導案、⑥授業で話題となった「中央通り」に関する抽出児と子どもたちの関わりの記録、⑦朝の会で提案された

第二東名についてのアンケート調査の結果記録、⑧第二東名の予定地図、⑨11月14日に子どもたちが話し合った、調査する場所の決定方法に関する話し合いの発言の分布とその場所の地図、⑩話し合いの根拠となったアンケート調査とその結果の記録、⑪抽出児N子のノートの抜粋、⑫抽出児S子のノートの抜粋、⑬抽出児C子のノートの抜粋、⑭アンケートのまとめ、⑮抽出児N子の最後のまとめ、⑯土木事務所への要望書の提出に関する学級新聞とその様子の中日新聞(1992年3月17日)の記事、⑰子どもたちが自己の論理を固めていった根拠(調査回数、人数、まとめ、教師の感想、そして、3時間の授業逐語記録である。

単元構想と学習指導案が新城小学校(1993)『授業研究の考え方・進め方』に再掲されている。2つとも初志の会の提案で配布されたものと同一である。

5-2 単元構想と学習指導案の構想

5-2-1 単元構想

単元構想(資料2)の立案の時期は1991年11月18日から26日である。既に実践された授業は第6次までである。単元構想の次(つぎ)は以下のようなものである。

第1次:身近なところにはどんな道があるのだろうか②(②は2時間の意味)。

第2次:115号線が移ったのはおかしいか①。

第3次:道とその周りの様子を見学②。

第4次:町を歩きながら思ったこと・アンケートを見て考えたいことを発表しよう②。

第5次:学習していく問題とその順番を決めよう。

第6次:1000人のアンケートの中間集計をしよう。

第6次の後の第7次を構想した単元構想(資料2の一部:図1)は、1)「中央通りを広げることは意味があるか?」①(同じく時数を表す)、2)「じゃあどうしても中町の辺りは、栄町よりも家が下がっている? 下がっていないところは、下がらなくていいのか」②、3)「151線にあるガードレールのひみつは? 151の幅を広げるにはどんな理由があるのだろうか?」②、4)「栄町や西新町は広げることができないのか」①、が構想され、そして「私たちにできること」②が第8次として構想されている。

実際は、第7次は「中町付近のことで話し合っていこう」(A「中央通りを広げることは無駄か無駄でないか」、B「反対している人にも納得してもらおうためには」、C「お金を貰うことはわがままか」)と展開されている。

第8次は「西新町のことで話し合っていく」(教師が長期海外研修で、子どもたちのみで)となっている。

5-2-2 学習指導案の構想

学習指導の構想の(資料3)では、「中央通りを広げることは意味があるか?」をテーマとして、対立する考え(「良いことだ」「ムダ・ムリ」)から「良いことだ」は「このままでいいのだろうか?」へ、「ムダ・ムリ」は「なくなるよ!」へ進み「今ある姿はどうなのか」という共通の話題へ収斂し、次時では、また2つの意見「どうなったらみんなの願いがかなうのか?」「わたしの思っていることが×でもか?」に分かれると立案されている。

5-2-3 教師の教材研究や子どもの捉え方・見かた・考え方と単元構想

渥美利夫が東郷東小学校に赴任し、渥美を中心に集まった研究集団に、渡辺富士男、渡辺美代子、野沢迪夫、そして新城小学校の校長になってからは杉浦徹、杉浦龍子など多くの教師が彼の指導を受けた。渥美を中心とする研究集団は、徹底した教材研究から研究を始めている。その代表的著作は渥美利夫(1974)『交通の変遷』明治図書である。当時東郷東小学校(中西光夫校長)の教諭である鈴木仁志がおこなった実践小6「大正から昭和へ『戦争への道』」は、1974年に初志の会の第17回全国研究合宿集会で提案された。それも徹底した教材研究を基礎としている。新城小学校の著作として1993年の『授業研究の考え方・進め方』に複線型の学習指導案が提案されている。この時期には子どもの意見の複数の流れを想定して、それを指導案に視覚化したのであるが、指導展開の複線化はすでに1974年『交通の変遷』においてA案、B案として最初に示されている。しかし、この複線化は教師の教材分析の立場からの伏線化である。3枚重ねの学習指導案が提案されるのは、1986年の野沢迪夫の実践で50%発言が提案され、それが形式的であるという批判を受け、『考える子ども』誌上で論争がなされた時期である(1986年の『考える子ども』9月号)。

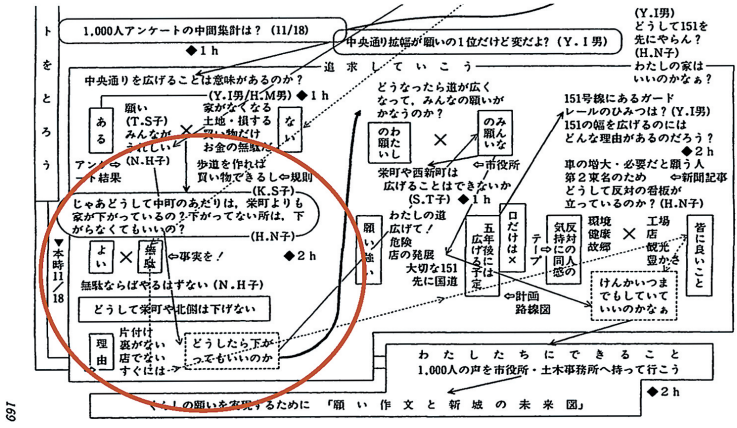


図1 単元構想の公開授業に関連する部分

上田薫の指導によって静岡市立安東小学校における授業実践において形成されたカルテの形式と考え方、座席表の記録の仕方と授業計画案への反映、抽出見の捉え方は新城小学校でも実践化された。具体的には1974年渡辺富士男実践で2人の抽出見が設定されている。

新城小学校の単元構想は、50%発言の提案が基礎にある。教師の発言の目安を50%とし、子どもの発言が多くなる授業を目指すために、三枚重ねの指導案が考案された。最初に研究授業を行

上田薫の指導によって静岡市立安東小学校における授業実践において形成されたカルテの形式と考え方、座席表の記録の仕方と授業計画案への反映、抽出見の捉え方は新城小学校でも実践化された。具体的には1974年渡辺富士男実践で2人の抽出見が設定されている。

新城小学校の単元構想は、50%発言の提案が基礎にある。教師の発言の目安を50%とし、子どもの発言が多くなる授業を目指すために、三枚重ねの指導案が考案された。最初に研究授業を行

う教師が授業案(A案)を作成し、教科もしくは学年の教師集団で論議し、B案の授業案を作成する。そして最後にA案とB案を参考に研究授業を行う教師が授業案(C案)を作成し、研究授業を行う。この方式は三枚重ねと呼ばれるが、子どもの朝の会における「2段式ロケット」という子どもの発明した言葉(渡辺美代子)をもとに命名されたものである。その当時、日比裕の発言の5段階の考えが参考にされ、子どもの発言が長くなる授業計画が構想された。複線型授業案の考えは渥美利夫、鈴木仁志、小林芳春の3歴代校長に引き継がれ、1993年に小林芳春が新城小学校の校長の時に発行された『授業研究の考え方・進め方』に作成のポイントが示されている。

6 授業計画と授業展開のエビデンス

6-1 授業計画のエビデンス

本時の指導案(資料3)では道路拡幅で自宅を下げた人に対するアンケートをもとに、「①新築の場合(下げないと)いけない、②下げて建ててくれと頼まれて(下げた)、③広げておけば駐車場に利用できる」というC子の意見とB子の「絶対に自分の家を壊されたくない。たかが道のために」という意見が対立すると構想している。単元計画にあるように、「良いことだ」という意見と「無駄だ」という意見の対立が15分続くと構想されている。そして、今後どうなるかという予測をするために「中町にも下がろうとしている所がある」という意見と「中町に下がってない所がある」という対立が続き、次時にも「どうなったらみんなの願いがかなうのか?」という方向に追求する子どもと「わたしの思っていることが×でもか?(下がろうとしている所がある)」という方向への追求がなされるだろうと授業計画者は予測している。

この計画と実際の授業展開とを照応したい。授業記録をもとに、それを幾つかの分節にわけ、その関連を構造化すると、第2分節が「無駄でない」、第3分節が「無駄である」というように対立を示している。第4分節が「自分の家が大切か道の拡張か」の対立を示している。第5分節「皆の意見 対 一人の意見」第6分節「直せない 対 直せる」と拮抗状態が続いている。単元構想(図1)では、「よい 対 無駄」として構想されている。

授業計画の構想と授業展開がほぼ一致することで、授業計画が成功した、あるいは、成功していないと判断するエビデンスにすることは、授業実践を計画の僕(しもべ)ないし従者にすることになる。このようなエビデンスの使い方は、実践が生み出す豊かな人間形成の意味を明らかにできないばかりか、教師の成長の核心に迫ることもできない。問題設定のところで述べたように、〈思考体制〉にこの一致を組み込むことで、授業展開における具体的な展開の事実が授業計画のエビデンスとなる。つまり、〈思考体制〉が事実をエビデンスとして創出するのである。

次の文章は、分析対象とした授業実践の8年後に本執筆者が杉浦徹にインタビューした記録の一部である。そこでは、拮抗状態について次のように述べている。

「あれかこれ、正と反という、そういう状況が、お互いに譲らない拮抗の状況があればあるほど、そのことに子どもはこだわるんですね。対象の変化ということよりも、こだわるから対象をもういっぺん見直すきっかけになっていくんですね。それがなかなか平行線から次の段階に進みませんが、今日の授業というか、拮抗状況がずーっと続けば続くほど、それを見つめるこの子がいるんですね。」

ここで注目すべき言葉は「正と反」、「拮抗の状況」、「こだわる」、「対象の変化」、「見直す」である。この言葉と関連する上田薫の概念は「視野」、「正対」である。子どもが問題と正面から向かい合う正対、対象が子どもの視野に入ることとして理解されている。

授業計画に関する教師の思考体制

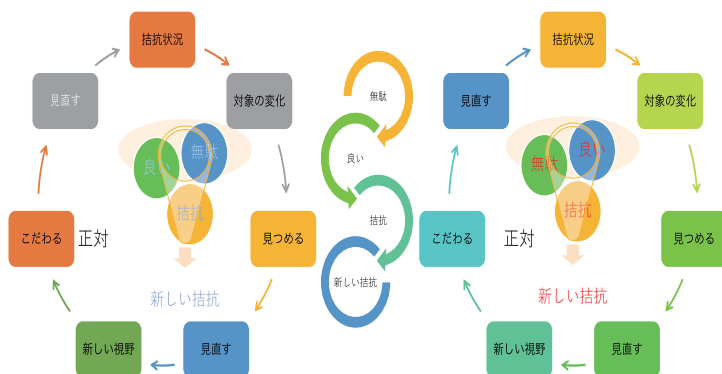
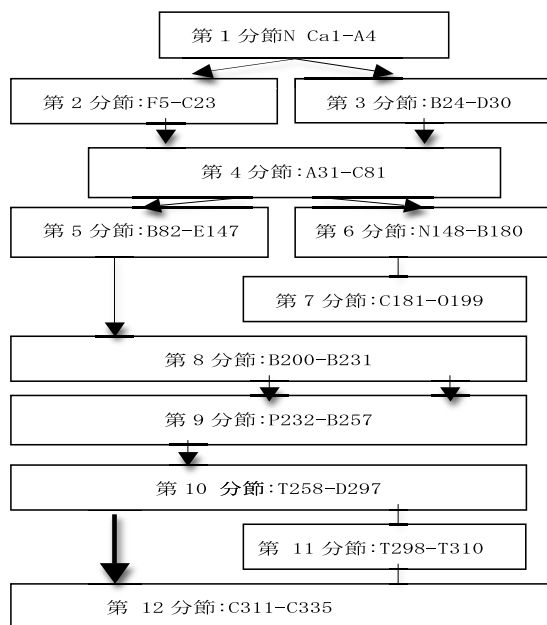


図2 授業計画の思考体制

6-2 授業過程のエビデンス

第7次の授業記録は12の分節に分けられる(的場 2015: 図3)。分節の始まりの発言に注目すると、第10分節と第11分節が教師(T)で始まっているが、他の分節は全て子どもの発言である。授業展開の各分節の始まりに、授業の問題設定が子どもによってなされ、授業が展開されていることが示されている。

本実践を問題解決学習過程からみると、まず学習係のA子が「きょうの社会は前の、前の時間の続きで調べてきたことを調べてきたこと的事实を発表してっていきます。」(発言2)と本時の課題を示している。そして、授業の討論での拮抗した問題



記号の説明 →: 強い関連、-: 弱い関連
無印: 関連なし、: 急な展開

図3 分節構造

を整理し、解決の方向を全員の確認をとって、授業の最後で、A子が「次の社会は、嫌だということ。調べてきて、そのことで発表していきます。」(発言332)と次時の課題を示している。子どもによって本時の課題が示され、拮抗した問題が整理・確認され、次時の課題が示されるといふ連続した子どもが進める問題解決の過程が授業に具現化している。

拮抗した問題の整理と確認はどのようになされたのか。本実践では、道路の拡幅は無駄に終わるか、無駄ではないという拮抗した状態が続いた中で、C子が発言311で、嫌だって言う人に出会ったことがないので、また頼まれても家を動かさないのかも分からないので、予想だけで分からないから、もうちょっと調べてから、そのことは話し合った方がいいと提案する。この発言が契機となって、B子も賛同し、次時の課題が共有される。

この授業過程において発言総数334発言の内、教師発言は37回である。教師発言の累積をグラフにして示すと図4のようである。また、無駄と無駄でないという言葉の含まれる発言を同じく累積したグラフにすると図5のようである。

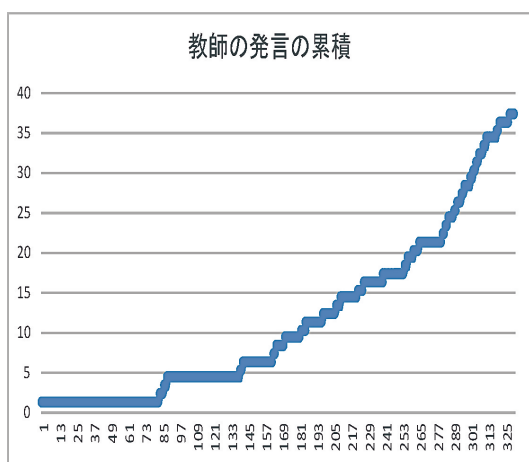


図4 教師の発言の累積

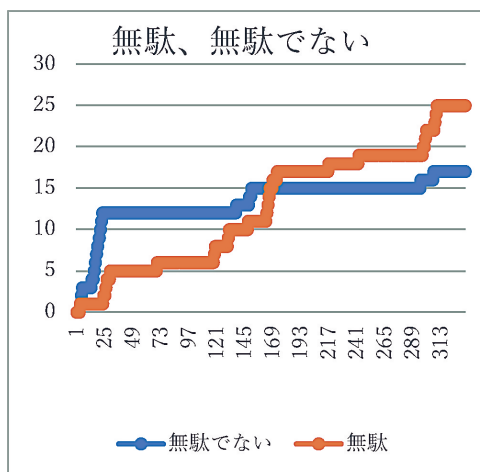


図5 無駄でない、無駄発言の累積

教師の発言は143から264まで14回の発言が平均的になされる。256の発言と260それに264の発言は、260T「だから先生、B子ちゃんの応援をしたんだけど。」、261B「どういうこと?」の発言に見られるようにB子への支援の発言である。284から最後まで15回の発言が平均的頻度でなされている。283から287までの発言は、次のようである。

283B: 出るかもしれんじゃんじゃないの、そなんさ、嫌だ嫌だ嫌だって言って、そこはどんどん嫌だって言って、例えばだに。例えば絶対嫌だって言って、そんなこと限らんやら。Cちゃんが言ったようなこと絶対にそういうふうになるって限らんらあ。だからその可能性があるし。

284T：ちょっと待って、そういうふうになるってどういうこと？

285B：何が？

286T：嫌だって言ったら絶対そういうふうになるつて、そういうふうって何？

287B：だから2日後にとか。例えばだに。やっぱりもうわたしたち。わたしもみんなのためを
 思って道をつくらせてあげようとか、そんなんこと言う人のこと。

教師は、B子がCの「やっぱり2日くらいたってき、あ、やっぱり道を広げてほしいなって言
 う人が出るかもしれないじゃん。」(282C)の発言の正確な理解と拡幅に賛成する意見との対立点を
 明確にしようとしている。

教師の支援する発言、正確な理解と対立の発言はどのような教師の授業展開に対する思考体制
 から生まれるのだろうか。次はそれと関係する可能性のあるインタビュー内容である。

「それぞれお互いにもどう思うのというその人がいるということですよ。その子の存在が
 とても大きいということは思いますが、問題解決を自ら進めていくときに、やっぱり自分の
 心をゆさぶるような対象との出会いが沸くんだけど、友達との関わりの中でどうゆうふう
 してドキドキする場面、どうしても譲れないような場面というのが、生まれるか生まれな
 いかで随分変わってくるのではないかなーって思いますね。」

このインタビューの言葉の中で、「その子の存在」、「問題解決」、「自ら進めていく」、「自分の心
 を揺さぶるような対象」、「出会い」、「友達との関わり」、「ドキドキする場面」、「どうしても譲れ
 ないような場面」という言葉に注目したい。インタビュー内容のまとめりにごとに解釈したい。

最初のまとめりは、「それ
 ぞれお互いにもどう思うのとい
 うその人がいるということ
 ですよ。その子の存在がとて
 も大きいということは思いま
 すが。」という発言である。
 以下、教師が語った言葉には
 「」を付け、解釈によって概念
 化された言葉には<>を付け
 て記述「したい。ここでは、
 教師が述べている「その子の
 存在」が中心的な概念である。

インタビューの解釈(1)

- それぞれお互いにもどう思うのというその人がいると
 いうことですよ。その子の存在がとても大きいとい
 うことは思いますが。

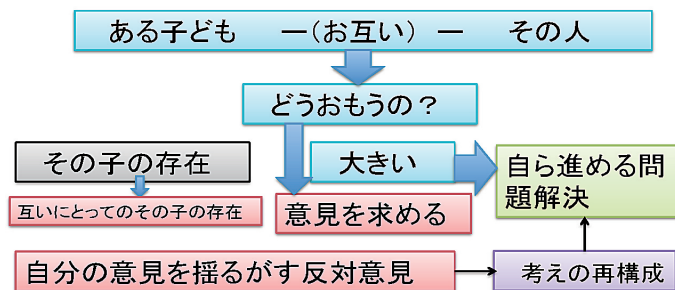


図6 インタビューの解釈(1)

ある子ども、「どうおもうの」と問いかけることができる「その人」（その子）が「大きい」。「その子の存在」は「お互い」とよっての存在なので、＜互いにとってのその子の存在＞と表現できる。「どうおもうの」ということは、ある子どもが＜互いにとってのその子＞に対して、＜意見を求める＞ことができる。そして、ある子どもにとって＜自分の意見を揺るがす反対意見＞が出され、自分の＜考えを再構成＞することが「問題解決を自ら進める」ときに生じる。この後半はある子どもの認知的な側面に焦点をあてて解釈したが、インタビューした教師は、＜その子の存在＞に重点を当てている。これまで解釈したことを図にして示すと、図6のようである。

次のまとまりは、「問題解決を自ら進めていくときに、やっぱり自分の心をゆさぶるような対象との出会いが沸くのだけだ」である。ここで教師が述べている中心的な概念は「心を揺さぶるような対象との出会い」である。「やっぱり」という表現には、「その子の存在」とともに、授業、とりわけ問題解決をすすめる授業における最初の＜基本＞は、「対象」との「出会い」であることを読み取ることができる。＜ある子ども＞が＜対象＞と出会い、＜追究の深まり＞が生じたときに、＜心をゆさぶる対象との出会い＞で生まれる。その状態を＜対象との関わり＞と呼ぶことができれば、認知的な＜追究の深まり＞を伴った存在論的な

対象との＜出会い＞、＜関わり＞が、＜自ら進める問題解決＞になる。ここでは教師は、子どもが自ら進める問題解決の過程にある子どもを認識と存在に分けずに、対象との子どもの全体的な関わり、出会いとして述べている。以上のことを図式化したい（図7）。

インタビューの解釈(2)

- ・ 問題解決を自ら進めていくときに、やっぱり自分の心をゆさぶるような対象との出会いが沸くのだけだ、

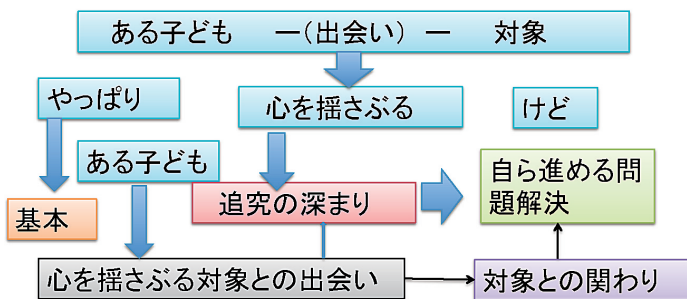


図7 インタビューの解釈(2)

第2のまとまりの最後の言葉は「けど」で終わっている。対象との出会いが基本となる言いながらも、より重要なことがあると予想させる表現である。第3のまとまりは、「友達との関わりの中でどうゆうふうにしてドキドキする場面、どうしても譲れないような場面というのが、生まれるか生まれないかで随分変わってくるのではないかなーって思いますね。」である。前と同じ方法で解釈したい。ここでは「自ら進める問題解決」が成立するには、「ドキドキする場面」や「どうしても譲れないような場面」が「生まれるか生まれないか」に掛かっていることを強調している。＜その子の＞の存在、＜心をゆさぶる対象との出会い＞を前提として、それに加えて「自ら進める問題解決」が成立する重要な＜問題解決成立の原則＞について述べようとしている。「ド

「ドキドキする場面」は、「揺さぶられる感情・感覚」である。「どうしても譲れないような場面」とは、子どもが日常生活の対象と出会って生じる「切実さ」である。それは「真正さ」（オーセンティック）と呼ばれるものである。このような「場面の成立」が生まれるか生まれないかという実存的な状態を経て、その場が生まれたときの対象との

インタビューの解釈(3)

- ・ けど、友達との関わりの中でどうゆうふうにしてドキドキする場面、どうしても譲れないような場面というのが、生まれるか生まれないかで随分変わってくるのではないかなーって思いますね。

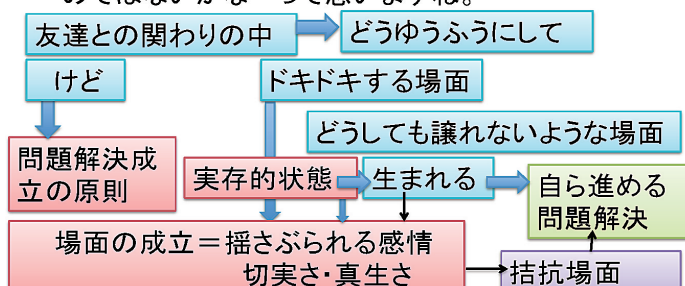


図8 インタビューの解釈(3)

出合いを根拠として、対立する意見をもつその子の存在同士の「拮抗場面」が生じる。それが「自ら進める問題解決」を展開せしめる1つの要因となる。これまで述べてきたことを図式化すると図8のようである。

B子への支援は、C子というその子の存在を意識して、その子と「どうしても譲れないような場面」が具体化するためには、B子の考えが深まり、C子と対立し拮抗することが必要だと考えているのではないだろうか。教師の支援の発言はB子の成長がC子の成長にもなる。それにはC子の発言を正確に理解することが求められる。そして最後にA子が授業の進行役として「次の社会は、嫌だということで。調べてきて、そのことで発表していきます。」(発言333)と発言しているが、友達との関わり合いの中で自分の心を揺さぶるような対象との出合いが生まれること、すなわち問題解決を自ら進めていく子どもを育成したいという教師の子ども観と授業展開の思考体制があるといえよう。この教師の発言が教師の子ども観と授業展開の思考体制に位置づけられることによって、発言の事実が子ども観と授業展開の思考体制のエビデンスを創出したといえる。

7 論議と結論

本研究の目的を「新城市立新城小学校の事例をもとに授業実践と授業研究によって生み出された規範原理や事実がどのようにエビデンスを創出し、教師の授業構想や展開に反映するのかを明らかにする」と設定した。そして、単に生み出され、事実として存在し、あるいは各々の研究集団で共通に認識されている諸事実を授業改善のエビデンスとは呼ばないで、学習指導案や授業展開に使用され、そこに位置付けたものをエビデンスと呼び、事実としてのエビデンスが過程のなかで位置づきエビデンスに「なること」を「エビデンス創出」と表現した。杉浦徹の実践の学習

指導案や授業展開には新城小学校の特に、杉浦が着任した当時の渥美利夫の考えとそれを具現化した学校の研究の歴史と研究の考え方や方法が反映していることを明らかにした。その背景には上田薫を中心とした初志の会の考えが基礎にある。

授業計画のエビデンスとしては、「正と反」、「拮抗の状況」、「こだわる」、「対象の変化」、「見直す」と上田薫の概念である「視野」、「正対」が相互に関連した授業計画の思考体制があり、この授業計画の思考体制に授業計画と実際の展開の一致を組み込むことで、授業展開における具体的な展開の事実が授業計画のエビデンスを創出する。

授業展開のエビデンスとしては、杉浦徹のインタビューから構成できる子ども観と授業展開の思考体制に教師発言を位置づけることによって、教師発言の事実が子ども観と授業展開の思考体制のエビデンスを創出したといえる。ここで思考体制という用語を使ってきたが、思考という概念を認知的側面だけに限定しない概念に変革するか、あるいは、例えば、他の人と出会い、社会を変革する身体や行動そして考え全体を表現する、志向体制というような概念に思考体制を置き換えるかという課題が残されている。

謝辞

この研究は基盤研究 B (26285182)「日本型授業研究の独自性と再文脈化に関する開発研究」(研究代表 的場正美)の成果の一部である。

参考文献

- 愛知県新城市立新城小学校, 1987a. 50パーセント発言について. In: 考える子ども. No.172, pp.40-43.
- 愛知県新城市立新城小学校, 1987b. しゃべる授業から見守る授業. 黎明書房.
- 秋田喜代美, 2008. 授業検討会談話と教師の学習. In: 秋田喜代美・キャサリン＝ルイス 編, 授業の研究 教師の研究. 明石書店, pp.114-131.
- 渥美利夫, 1987. 昭和に生きる. 自費出版.
- 渥美利夫, 1975. 交通の変遷. 黎明書房.
- 渥美利夫、渡辺美代子、野沢迪夫、渡辺富士男, 1989. 低学年児の社会理解を深める. 黎明書房.
- 安彦忠彦, 1983. 現代授業研究の批判と展望, 現代授業論双書 41. 明治図書.
- 安彦忠彦, 2006. 提言・戦後教育六〇年「学習指導要領」の功罪を問う. In: 現代教育科学, 49(1), 明治図書, pp.11-13.
- 安彦忠彦, 2008. 「生きる力」の重視による学校教育のあり方とは何か. In: 高階玲治編集, ポイント解説 中教審「学習指導要領の改善」答申. 教育開発研究所, pp.10-12.
- 石井英真, 2015. 教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直すー教育の標準化・市場化の中でー. In: 日本教育学会, 教育学研究. 82(2), pp.30-42.
- 稲垣忠彦, 1900. 授業研究. In: 細谷俊夫、奥田真文、河野重男、今野喜清 編, 新教育学大事典. 第一法規.
- 上田薫, 1958. 知られざる教育. 黎明書房.

- 上田薫・静岡市立安東小学校, 1977. どの子ども生きよ: カルテと座席表から「全体のけしき」まで. 明治図書.
- 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. In: 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, 2010. 上田薫の人間形成論—新しい教育言説の誕生. 学術出版会.
- 小川正, 1989. 「教育人間学の構築」への道, —上田教育哲学入門①. 自家版.
- 景山清四郎, 1989. 新指導要領と個の育成—学びのイニシアティブを子どもに—. In: 考えることも. No.188, pp.8-11.
- 木原健太郎, 1968. 授業への挑戦. 黎明書房.
- 木原俊行, 2009. 授業研究を基礎とした学校づくり. In: 日本教育方法学会 編, 日本の授業研究. (下巻) 学文社, pp.127-137.
- 研究部, 1992. テーマ解説 評価の重点と教材のあり方. In: 考えることも. No.167, pp.20-21.
- 齊藤貴男・大内裕和, 2007. 討論 教育・国家・格差. In: 現代思想. 青土社. pp.35-55.
- 佐藤学, 1992. バンドラの箱を開く = 授業研究 批判. In: 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.
- 重松鷹泰, 1963. 現場の授業研究. In: 重松鷹泰、上田薫、八田昭平 編. 授業分析の理論と実際. 黎明書房.
- 重松鷹泰, 1975. 教育方法論II 教育科学. 明治図書.
- 重松鷹泰, 1993. 授業分析. In: 現代学校教育大事典. ぎょうせい, pp.75-76.
- 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, 1993. 授業分析. In: 現代学校教育大事典, ぎょうせい, pp.75-76.
- 柴田義松, 1988. 授業研究. In: 東洋. 学校教育辞典. 教育出版, pp.210.
- 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, 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. In: 日本教育学会編. 教育学研究. 74(2), pp.189-202.
- 清水毅四郎, 1974. 第2分科会B報告. In: 考えることも. No.97, pp.25-27.
- 社会科の初志をつらぬく会, 1970. 問題解決学習の展開. 明治図書.
- 社会科の初志をつらぬく会, 1992a. 考える子ども. No.202.
- 社会科の初志をつらぬく会, 1992b. 考える子ども. No.203.
- 杉浦徹, 1987. 子どもが進める授業を求めて. In: 考える子ども, No.172, pp.25-35.
- 杉浦徹, 1992. 小4 私たちのくらしと道—願いや葛藤に共感しながら追求を進める子どもの育成. In* 考える子ども. No.205, pp.63-78.
- 杉山明男, 2004. 授業研究. In: 日本教育方法学会, 2004. 現代教育方法事典 図書文化.
- 砂沢喜代次, 1966. 授業研究. In: 相賀徹夫編集, 教育事典, 小学館, p.186.
- 田上哲, 2006. 学校教育実践の事例研究に関する一考察—抽出児の機能に焦点を当てて—. In: 香川大学教育実践総合研究. 13, pp.23-32.
- 田上哲, 2008. 授業研究における抽出児に関する基礎的研究. In: 九州大学大学院教育学研究紀要. 11, pp.111-123.
- 日比裕, 1965. 思考体制と価値の関係 (「R.R. 方式による思考体制の追究」). In: 日本教育学会大会研究発表要項 24(0), p.101.

- 松下良平, 2015. エビデンスに基づく教育の逆説-教育の失調から教育学の廃棄へ-. In: 日本教育学会, 教育学研究. 82, (2), pp.16-29.
- 的場正美, 2010. 日本における授業研究の成立と展開. In: 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, 2015a. 授業研究 1990年代以降). In: 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.
- 的場正美, 2015b. 授業分析における転記情報と記述形式に関する事例研究. In: 東海学園大学, 東海学園大学紀要-人文科学研究編. 20, pp.51-68.
- 的場正美, 2016a. 日本型授業研究の独自性に関する事例. In: 東海学園大学教育研究紀要 スポーツ健康科学部. 1, pp.98-110.
- 的場正美, 2016b. 社会科の初志をつらぬく会の授業研究. In. 日本教育方法学会第52回大会、九州大学、個人発表.
- 的場正美, 2016c. 日本型授業研究の独自性に関する事例研究～抽出児童・生徒の意味を中心に～. In: 日本教師教育学会 第26回大会, 帝京大学, 個人発表.
- 的場正美, 2016d. 日本型授業研究の独自性に関する事例. In: 東海学園大学教育研究紀要 スポーツ健康科学部. 1, pp.98-110.
- 的場正美, 2017a. 社会科の初志をつらぬく会の授業研究. In: 東海学園大学教育研究紀要. 1, pp.99-108.
- 的場正美, 2017b. 授業記録にみる教師の子ども観に関する事例分析. In: 日本教師教育学会第27回大会, 奈良教育大学, 個人発表.
- 的場正美, 2018. 授業研究におけるエビデンスのつくり方—国際交流の視点から—・In: 日本教育方法学会編, 教育方法47 教育実践の継承と教育方法学の課題 教育実践研究のあり方を展望する. 図書文化. pp.82-95.
- マーネン, J. (森川 渉・訳), 1999. フィールドワークの物語. 現代書館.
- 水原克敏, 2010. 学習指導要領は国民形成の設計書. 東北大学出版会.
- 森田尚人編・教育哲学会プロジェクト「教育学史の再検討」グループ, 2009. 聞き書き 上田薫回顧録.
- 吉本均, 1982. ドラマとしての授業の成立. 明治図書. No.130, pp.22-29.
- Davies, H., 1999." What Is Evidence-Based Education?". *British Journal of Educational Studies*. 47 (2) . pp.108-121.
- Elliott, J., 2004." Making Evidence-based Practice Educational". Thomas, G. and Pring, R. eds. *Evidence-based practice in education*. Open University Press, pp.164-186. 初出 In: *British Educational Research Journal*. 27(5) . 2001, pp.555-574.

資料1 表1 渥美利夫関連略年表

年	月日	勤務校	出来事	杉浦徹の実践	根拠資料(その他)
昭和8	1933		小学校入学		
昭和22	1947		長篠中学校		
昭和25	1950		東陽中学校		
昭和26	1951		東郷東小学校	田中精一	
昭和29	1954	2月28日		上田薫 来校	学校新聞26.昭和29. 3
昭和30	1955	1月1日		重松鷹泰より原稿依頼	社会科教育(明治図書)
昭和33	1958	7月1日		初志「わたしくしたちの主張」	
		8月9日一		伊豆熱川片瀬温泉	
昭和34	1959	正月		上田薫宅訪問(道徳の授業実践を書くように)	4号、7号
昭和36	1961		附属岡崎中学校	安藤五郎校長	
昭和39	1964		大野小学校	教頭	
昭和40	1965			輪読会(上田薫『知られざる教育』)	
昭和42	1967		教育事務所 主事		36頁に著書
		10月2日		堀川小学校訪問	
昭和49	1974			『交通の変遷』東郷東小学校(中西光夫校長、鈴木仁志実践)	
昭和50	1975		管理主事(兼任)		
昭和50	1975	4月	大野小学校校長	渡辺富士男校務主任赴任	1年後に東陽小に統合
昭和51	1976	4月5日	東陽小学校校長	門の表札	
昭和55	1980		東郷東小学校校長	三枝孝弘・日比裕、市川博	1978:下村村立和合小学校→鳳来町立蓮谷小学校
昭和57	1982			小笠原みち雄死去	
昭和58	1983			カルテによる新生4年	1983:新城小学校着任「明治のころの小学校」
昭和59	1984		新城小学校	石川英志、霜田一敏 指導	1984「日本の工業一千賀鉄鋼を追って」
				5段階発言(日比)抽出児、カルテ:研究主任:渡辺美代子	1985「明治の頃の移り変わりー養着験動一」(的場、記録最初)
				「わかる教え方技術」野沢伸夫(東陽小)、	
昭和61	1986			『しゃべる授業から見守る授業へ』研究発表会:上田、重松、三枝、日比、市川、小川、清水、石川、的場	「もうすぐ100歳の誕生日」 研究発表会:河合匡彦、渡辺美代子、野沢迪夫、杉浦徹、夏目真治(現新城校長)
昭和62	1987	3月	退職:鈴木仁校長	『昭和に生きる』	「私たちのくらしと道」
昭和63	1988				「古くからある酒作り」
昭和64 平成元年	1989			渥美利夫、渡辺美代子、野沢迪夫、渡辺富士男『低学年児の社会理解を深める』黎明書房	「戦国ごろの新 城ー山家三方衆ー」
平成2	1990				「新城の商店街ーグリーンフォーー」
平成3	1991				「私たちのくらしと道」平成3(1992)提案報告
平成4	1992		小林芳春校長		1992.8『考える子ども』提案
平成5	1993			1993年:『授業研究の考え方・進め方』	

資料2 単元構想

第4学年月組 社会科学習指導案

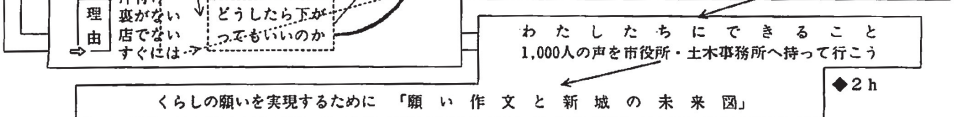
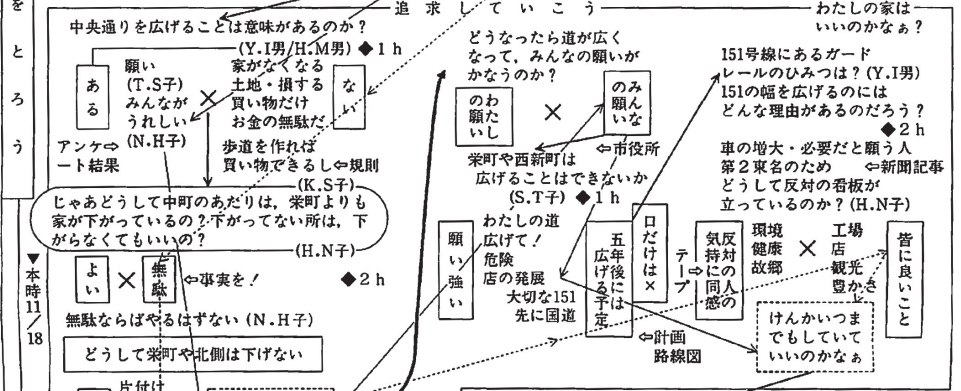
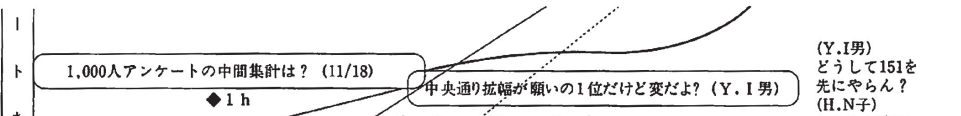
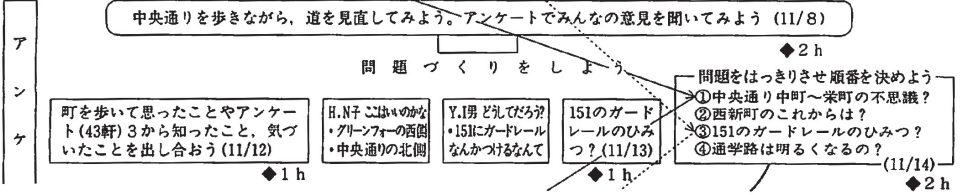
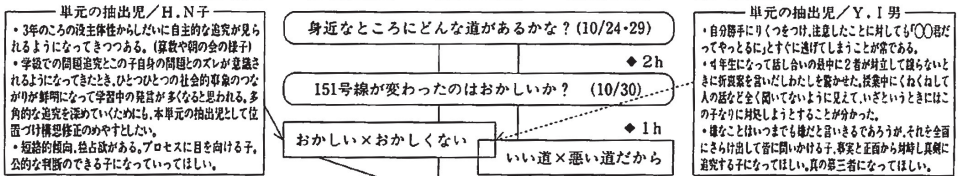
指導者 杉浦 徹

単元 わたしたちのくらしと道—身近な道・第2東名(18時間)
単元の目標 人々の生活の向上を図るため、計画的な道路建設・改良・整備事業が新城市や愛知県によって行われていることを理解させる。

具体目標 ・国道151号線は、新城市の都市計画街路として、交通量の緩和のみでなく奥三河中核都市としての新城市の発展(東西)を目的として作られていることが分かる。

- ☆参考資料☆
(1)都市計画の概要
(2)広報「しんしろ」
(3)第4次府政総合計画
(4)交通の要運(運送部)
(5)中部地方建設局
第2東名関係資料

単元の構想



1/89

1/89

第4章 この子への授業を

資料3 指導案

174

本時の指導

本時の目標

・新城区の中央通り拡幅には、そこに住んでいる人たちの理解が必要であることに気づくことができる

本の時の展開

前時
11/20
続いて

中央通りを広げることに意味があるのか？

15分

良
い
こ
と
だ

《抽出児 H, N子》
・③T, M男のことを意識して本時の問いに答えようとしている(箇中不明である。どのような論拠を提示するの?) 自分や家極小へ?
・拡幅+商店繁盛へ?
この子が遠慮しようとしてきたことは、「中町の北側、西側の未拡幅の場所はこれでよいか?ということであり、本時の中間において、現実を確認するうえで重要なキを現していることとなる(この子を先か、ムダムダ観を望まない、この子には、事実を見つめる大切さを再認識してほしい。

《抽出児 Y, I男》
・「新しく道を作ったとしてもいちいちそっちの方に回っていくはずがない。」
・広げていくって、意味がない
・151号線にあるガードレールのみみつの遺構は、1回土木事務所に聞きに行っただけで止まっている・本時だけではこの子が変わっていくとは思われないが、広げることの意味を友だちから聞くことによって、「自分さえよければよい」と言う考えから、少しでも「自分さえよければいいでよいか」と揺れ動いていたらと期待したい

T, K男
・人が集まってくるから商店繁盛
M, S子
・同じ幅に切めか
・計画
H, S男
・太い細い
・使いにくい
・商店繁盛には疑問
・土地放したくない
Y, K子
・安全
・もうか
T, M男
・家を下げたりしてかわいそうじゃないか?
T, H子
・アンケート 人々の願いは何か1番だったのか?
T, S子
・下げた人たちに聞きとりしている。
①新築の場合いけな
②下げて建ててくれ
とたのまれて
③広げておけば駐車場に利用できる
K, S子
・絶対に自分の家を壊されたくない。
・たかが道のために!!

みんな道の拡幅を願っている 道のために土地がなくなるなんて

このままでいいのだろうか? なくなるよ!

5分

資料 ⇨ ノート

スライドによって道の様子を確認後

《H, N子》
みんなの願いなんだし、わたしが聞いてきたことから言うて賛成して大が多い

《Y, I男》
「そんなこと言っただって、でも、確かに広げられないしもう下がった人もいるし……」

今ある姿はどのようなのか? (今後どうなっていく予定か?)

★事実はどうなっているのか? にもいつも立ち返って考える子になってほしい

資料 ⇨ ノート
H, S男
・ばくのうちがなくなっちゃう

資料
都市計画街路
栄町線の事で
地図と説明後

資料
教室掲示

《H, N子》
・アンケート結果より町中の人たちの願いは、中央通りの拡幅であることを再認識できる(「H子発言を契機に」)
・拡幅によって安全な通行ができるようになるが、反面、自宅の前が削られたり移転しなければならないことからも賛成しかねている人のいることも予想できる

10分

中町にも下がろうとしている所がある

《H, N子》
この子の疑問「中町の北側や西は下がらなくてもよいのか?」についてひとり調べたことの発表を期待したい。
①市役所で聞いたこと ②土木事務所で聞いたこと ③中町の西側受託会で聞いたこと

中町にも下がってない所がある
下がってない所は「いやだから」だ
K, S子

資料
この勢いが強くなって来た時には、昭和60年にできた「大手門通り」のよさに着目

《Y, I男》
・迷い迷い結局時間は過ぎていくだろう。自分かみんなか……この子がこの迷いを述べてくれたらと思う。授業中のこの子の発表は、第三者たることかできるかどうか?

★ 11/20の授業中の言葉を抜粋……すばらしい

(次時)
わたしの思っていることが×でもか?

《H, N子》
これからどんどん道は広がっていき家を下げたりするには、いろいろ家のものを整理しなくてはならない大変だけど、承知していかなくては! 「市民の人のために」という言葉がとってもよかった

資料
・市役所の都市計画課や土木事務所が計画的に(昭和三十九年に立案以後、二十七年間少しずつできるところから)進めてきたことを知る。(K/S子「たかが道路」発言から)
・中町の住宅地図から、南側は下がりつつあるが、西側や北側はそのままであること(「H/N」)から、そこに住む人たちの思いについて考えようとするところがある(「H/N」)

15分

どうなったらみんなの願いがかなうのか?

175

第4章 この子いる授業を