

# 授業における目標と過程について

## —授業分析再論(1)—

八 田 昭 平

### I 授業研究の発展

#### 1. 試論における視点の提出

筆者が名古屋大学において重松鷹泰教授の指導をうけ、「授業分析試論」を発表してからすでに10年たった。当時漸くテープレコーダーが実用に供されるようになり、授業研究あるいは、わたくしたちのいう授業分析というしごとも行なわれはじめていたが、なお公刊された図書は、三、四のものを数えるに過ぎなかった。その後、授業研究は予期した以上に盛んになり、現場のすぐれた実践的研究を生みだし、今日数えきれないほどの学校の共同研究の成果をみることができるようになっている。加えて最近は、VTRなども普及しはじめ、授業の観察記録が容易になっただけでなく、教授工学ということばにみられるように、授業そのものの機械化がすすめられるような情勢になっている。この際、試論以後の授業研究の発展の状況をふまえて、再度わたくしたちの立場からの授業研究、すなわち授業分析と、それについての所説を展開しようとする。

前回、3回にわたった試論において、わたくしは、三つの授業を実際分析しながら、視点という概念を提出した。何らかの理論を先行させて、それを仮説一検証的に実験授業によって確かめていくという方法をとらず、現実実践として生起している授業をとりあげ、それをさまざまな角度から分析していく中から、授業というものを解明する論理を求め、そのことによって授業を改善していく方法を明らかにしようと考えた。いわば、実践者としての立場にたって、実践としての授業を、どのように観察、分析、考察していったらよいか、そのすじ道を明らかにすることを志向し、授業を分析するときの視点の設定に努めたのである。それは、授業をどのようなものとして見るか、いわばわたくし自身の立場の表明であった。「授業におけるつまづきと子どもの思考の発展—授業分析試論(1)—」<sup>(1)</sup>(1961年)、「授業における目標の設定とその実現の過程—授業分析試論(2)—」<sup>(2)</sup>(1962年)、「授業における集団と個の思考の発展過程—授業分析試論(3)—」<sup>(3)</sup>(1963年)において、視点設定の試みをしたあと、「授業分析の立場と視点」<sup>(4)</sup>という論文において、三つの視点群として次のように総括した。

#### 第Ⅰ視点群

- 視点1 教師の意図と子どもの動きとのずれ
- 視点2 子どもたちの間の考えのちがいがい
- 視点3 子どもの中の考えの変化

#### 第Ⅱ視点群

- 視点1 目標の未来性
- 視点2 目標の柔軟性

視点3 子どもの追究力とその評価

視点4 集団思考

視点5 生活経験

### 第Ⅲ 視点群

視点1 目標の構造と授業の展開過程

視点2 授業におけるつまずきと子どもの思考の発展

視点3 学級の雰囲気と授業のリズム

これらについての詳細な説明は、前記論文にゆづるが、わたくしの立場は、ここにほぼ出つくしている。

## 2. 授業研究の動向

現場における授業研究の最初の成果は、富山市堀川小学校の「授業の研究」<sup>(5)</sup>であり、研究者の側からのものとして、木原健太郎氏の「教育過程の分析と診断」<sup>(6)</sup>などがあげられるが、1963年頃までの「授業研究のさまざまな立場」については前記論文<sup>(4)</sup>中に紹介しておいたし、さらにその後の動きについては、日比裕氏が「授業分析の科学1，授業分析の基礎理論」<sup>(7)</sup>において総括している。「授業分析の科学」シリーズ5巻は、重松氏を中心とするわたくしたちグループの1967年までのしごとであるが、さらに現在「授業研究の発展」シリーズを準備しており、その中で、最近における授業研究の焦点については、総括される予定である。

この10年間、刊行されたおびただしい学校の共同研究は、プログラム学習、チーム、ティーチングをはじめとして、ブルーナーなどに触発された発見学習とか、最近は教授のシステム化論、最適化論にいたるまで、さまざまな新しい主張がみられ、これらすべてを消化することは容易ではないのであるが、はたして授業の本質についての把握はどれだけ進んだのであろうか。

一方、教員養成大学においては、カリキュラム上の必要から教科教育学についての論議がおり、各教科の教授学的、学習指導論的研究が要望されているが、授業研究は、各教科各学年のレベルにおいてまだどれだけ具体化されているであろうか。わたくしは最近の授業研究の状況の中に、授業の本質についての実践家たちからの「技術論」的把握と、研究者たちの「科学論」的把握のちがいを感ずるのであり、教育研究の方法論としても再検討されるべき時点にきていると考える。

## 3. 今回の研究の目的

ここで授業分析について再度論ずる目的は、現場における授業研究が、さまざまな理論によって展開されながら、そのためかえって混沌としている状況に対して、誰でも普通に行なっている授業において、そこで普遍的につかわれている諸概念を整理しなおしてみる必要を感ずるからである。そのことによって、どのような授業に対しても、これを分析、考察し、問題点をその本質において論じうる方法が確立されないかと考える。これは教育方法論の体系化のしごととってよいであろうが、同時に実践の立場についての自覚化のしごとということもできるであろう。授業分析という一つの研究方法論が、授業についての一般的理論と個別の実践にどのような架橋をすることができるか、わたくしにとって大

きな課題なのである。

例えば、今回とりあげる目標とか過程ということば一つをとっても、教育の世界では、さまざまな立場にもとずいてさまざまに使われているのである。具体的な授業の中で、それらはどのような意味をもち、どのような位置をしめているか、あらためてあらいなおし考えなおしてみることによって、逆に授業というものをより良く見なおし、分析考察する方途を明らかにしようとするものである。

ほかに、試論以後の工学的技術の発達の中にあつて、授業の観察分析の方法に何らかの技術的改善を企てることができないかということ、VTRの利用、あるいは教育工学教室（授業観察室ともなりうる）の設置が準備されている中で、これらを駆使して、授業をよりよく把握することも試みてみたいと考えている。

なお、長崎大学教育学部付属小学校においては、「学習する態度を育てる授業過程」という研究をすすめているので、対象学級を付属小学校に求め、できるだけそれに即して研究をすすめていきたいと考えている。授業と、授業の背景にある理論を同時に考察の対象とすることができるからである。

ただ上のような計画をもちながら、第1次報告としては限定された授業にもとずき、「目標と過程」という問題にしばって報告したい。すでに付属小学校の研究は、子どもの思考態度の類型的把握やその変容のための指導条件の研究にすすんでいるが、わたくしのとりあつかう問題は、授業の目標として意図され、指導案において述べられているものが、実際授業の中で具体的にどのように成立しているかということの考察にとどまる。思考態度の変容等の問題については、次回以後にゆづりたい。

## Ⅱ 授業分析の立場と方法

### 1. 授業分析の原理

授業分析の原理については、重松鷹泰氏は、「既成の仮説の排除、中核的関連の考察、構造的な把握、思考体制の動きの追究」(6)をあげており、筆者はこれを「質的把握、動的把握、関連の統一の把握、個性的主体的把握」(4)の四点から説明したことがあるが、ここではやや角度をかえ、授業分析は、「事実の観察から出発して、事実の意味連関の中に可能性を発見し、その可能性を現実性に転化させる方途（契機）を明らかにすること」であるという観点から、以下それについて説明を加えておきたい。

#### (1) 事実から出発

授業分析は、現実に行なわれている授業の観察から出発することを第一の原則とする。すなわち、授業の中にあられた事実を何よりも重視する。教育は価値観にもとずいて行なわれ、教育においては、理念とか、目標とか、方法とかはたしかに重要であるが、それらは、ただ教師の中に構想され、紙上に立案されただけでは何ら現実的な意味をもたない。教師の意図が実現されるのは教師の行為を通してであり、それが子どもたちに意味をもって働きかける時においてである。教育は理念によって規定される。しかし授業が授業として成立するのは、教師と、子どもたちが、具体的な教材教具を媒介として教室環境の中で、働きかけあい、その行為が相互に関係をもちはじめるときからである。そこに事実

としての授業を見、そこから出発して、事実のもつ意味を明らかにすることが重要である。

さて、事実として生起している授業は、あらゆる関連をすべてその中に含んで登場しているのであって、それはさまざまな角度からの観察考察を可能とし、さまざまな立場によって、その意味連関は説明しうるものである。事実は一であるが、解釈は無限である。とかく授業は教師の意図によって説明されて終る。教師がある意図をもって授業を行ったということもたしかに事実であるが、授業は教師の主観的意図がそのまま現実化したものではない。その意図する以上のものが、そこで他との関連の中で顕在化し、とらえられることもありうるのである。あるいは子どもの発言なども、授業の中で教師や他の子どもによって拾いあげられる時、発言者の考え以上の意味がそこに生ずるといえることがしばしばある。

そこでそのように生起した事実、それをどのように意味づけるかは、見る人の立場、解釈による。事実から出発するということは、逆に見る人の立場の相対性を認め、その解釈の多様性を保留しながら、事実のもつ意味連関を、事実によって照合しつづけていくことであるといえよう。そこから授業を見る目が豊かになり、授業分析の視点が漸次確立されていくのではないかと考える。

これは、ある理論、一つの仮説から出発し、それが含みうる範囲のものだけを事実によって証明しようとする立場と異なる。多くの授業研究は、ある時点において構想した仮説をもとにして、事実をそこにひきよせ、仮説の実証のためにつかおうとする。その場合、事実はその一面をしかあらわにしない。仮説一検証という方法によってえられた理論、客観的法則性は、現実のある側面からの一般化にはかならない。それは、事実を、一定の枠内で処理し、加工するための技術を裏づけるための科学とはなりえても、事実が生みだす無限の可能性に対して、道をとぎすものである。

## (2) 可能性の発見

事実は無限の可能性をもっている。ただそれは、事業の関連の中に、むしろ事実を関連づけることによって、どのような意味を発見し、創造しうるかの、われわれの可能性にかかっているのである。

教育においては、すでに生起してしまっている事実が気にいらぬからといって、それを排棄し、別の材料（教師、子ども、教室環境）をもってきて、そこから出発することは許されない。できることは、現実の諸条件がもっているさまざまな可能性を発見し、むしろ発明し、創造することによって、より良いものを選択し（教材教具は比較的とりかえがきくが）、よりよい教育を実現していくことにあるといえよう。複数の可能性の中でより良いという場合、そこに絶対的な基準があるわけではない。可能性をより明らかにすることによって、選択の自由度が増大するだけであって、究極的にはその中に参加している教師や子ども的一致によって判断し決断していく以外にないのである。他の可能性をどれだけ理解し、どれだけ含みこんでおくかによって、いきづまった時に、転換する可能性をもつことが、重要なことであろう。

わたしたちは、どんな授業にのぞんでも、そこに登場する教師、子どものその条件の中での最大の可能性を求め追究しなければならない。ある立場から（多くの人々によっ

て) 否定的にみられる行為も、他の立場からは肯定的にみることもできるのである。否定的なものの中に肯定的なものを、無自覚的、無意味なものの中に、自覚的、有意味的な要素を発見し、拡大していくことが重要であると考え。事実のもつ可能性をひきだすところこそ教育であり、それは視る人の可能性によってなしうるという楽観に立って、授業を分析していこうと考えるのである。

### (3) 現実性への転化

授業という事実の中に可能性を発見し、むしろ発明し創造していくことの重要性を述べてきたが、しかしその可能性を可能性としてとどめておくことは、解釈し説明する立場であって実践する立場ではない。可能性は、何を契機としてどのような働きかけによって現実性に転化しうるか、そのメカニズムの追究にすすまなければならない。可能性の中から、ふたたび事実をつくりだし、事実に戻っていく過程である。そこに技術というもののもつ意味があるのであるが、人間の可能性を前提とする教育の技術は、自然の法則性を前提とする工学技術とちがって、すべてが働きかける側に任されているわけではない。働きかけられる側の主体的状況が重要である。教師と子ども、また子どもたち同士は相互に働きかけ働きかけられあっているのであって、刻々の時点において、他を媒介とした自己否定=相互否定が、可能性を現実性に転化させていくものということができないのではないだろうか。事実が可能性を媒介にして新しい事実に変化していくとは、前者が後者によって否定されることである。他者の可能性を承認することは、自己の可能性をそこに吸収させていくことでもある。

可能性を可能性として認め育てるだけでなく、可能性が相互にぶつかり、交わり、相互否定する場所を見つけることが、授業において重要である。授業の山場とか、急所とかいわれるものである。しかし、可能性が現実性に転化するメカニズムそのものは、ひとりひとりの子どもにとっての内面的な自己変革にかかわることであり、外からは容易にわからないものである。むしろその場所を推測し、あとづけることが、授業分析にとって必要なしごとといえよう。

以上のように考えてくると、授業分析というのは、現実の授業の実践原理を、そのまま研究の方法原理にしているものといえることができる。

事実から出発するということは、教師と子どもが働きかけあっているという事実、その成立している場所に注目せよということである。これは多分に所与のものとしてしか実践的には設定せざるをえないものであるが、教育は、まず一つの事実的な場面に上りて成立する。

次にその事実の中で可能性を追究するとは、その場面に上り、目標設定の基礎を見つけしていくことにほかならない。そして最終的に、意図としての目標、可能性としての目標が、現実性に転化する場所を、教師と子どもの働きかけ、その相互交渉の箇所を求めていくことである。それは中核的関連という名でよばれることもある。これは働きかけあいながらそれを見つけなければならないことである。

場面の構成、目標の設定、働きかけの中核的関連の予想というこの作業は、指導案の中に、トータルとしてえがかれ、最終的にトータルとして評価することもできるが、授業分

析はむしろこれを微分的な過程になおして授業そのものを、その時々刻々の過程の中で追究、検討しようとする。授業とはほんらい過程的なものであるからである。

## 2. 授業分析の方法

授業をありのままに観察記録し、分析考察する具体的方法について、VTRの利用その他の工夫を試みているが、これについてはまだ報告するまでになっていない。以下の分析事例は、テープレコーダを唯一の武器としてきたこれ迄の方法とかわりなく、その発言記録をできるだけ詳細に文字で記録した上、その発言の連関を考察したにすぎない。

### Ⅲ 授業の分析事例

#### 1. 対象とした授業

分析対象とした授業は、長崎大学教育学部付属小学校6年3組(男子23名、女子19名)の社会科(指導者樺島大蔵教諭)で、単元は「政治のうつりかわりと文化の発達」日本歴史の通史的取扱いの授業である。1970年6月26日から6回にわたって学生とともに観察したが、そのうち授業記録を作成したのは、小単元「鎌倉幕府の政治のしかたやそのころの文化についてしらべる」計5時間の授業で、各時間の指導内容は次のようである。

第1次 6月27日(土)第3校時 10時35分～11時29分 「源氏と平氏についてしらべる。」

第2次 6月29日(月)第4校時 11時30分～12時22分 「鎌倉幕府の成立についてしらべる。」

第3次 7月1日(水)第4校時 11時30分～12時24分 「武士のくらしについてしらべる。」

第4次 7月2日(木)第4校時 11時30分～12時19分 「鎌倉時代の文化の特色についてしらべる。」

第5次 7月3日(金)第5校時 13時45分～14時31分 「鎌倉幕府の滅亡とそのわけについてしらべる。」

授業については、略案を書いてもらったほかは、ありのままの姿をそのまま見せてもらった。ただ授業のあとで、①わからなかったこと、疑問に思ったこと、②もっと知りたいこと、しらべたいこと、③わかったこと、考えのかわったこと、をノートに書かせ、それを時間ごとに集めてカメラで接写記録しておいた。録音機は1台、VTR携帯用カメラを用いて、毎時間20分間、前方から子どもたちの学習の姿を試験的に録画したが、その活用分析は今後の課題として残された。スナップカメラにより、板書、資料、発言者などを随時撮影して、筆記による記録と照合した。

6年社会科、歴史単元の授業は、付属小学校の1969年度の「研究紀要第15集、学習する態度を育てる授業過程―第Ⅰ集」においても、上記第3次にあたる授業が、資料としてとりあげられており、また本年度付属小学校社会科部が、研究対象としてとりあげた同じく歴史単元の授業「織田信長の国内統一」(7月11日実施)、「江戸幕府とキリスト教」(9月17日実施)も観察することができただけでなく、その研究の経過をきくこともできた。

## 2. 指導案と授業の構成

観察記録した5時間の授業は、各時間ほぼ同じ形式で、毎時間ごと完結的な形で実施された。各時間ごとと授業者の書かれた「ねらい」と「展開の概要」を次に転記する。

第1次 源氏と平氏についてしらべる。

(1) ねらい

地方の政治のみだれによって台頭してきた武士の中で、源氏と平氏が二大勢力を形成し、さらに両者が政権をめざして対立することをとらえさせることにより、政治権力が貴族から武士へ移行していく、時代の推移をわからせる。

(2) 展開の概要

児童の活動	教師の指導	場の構成
○地方の政治のみだれについて話し合う。	○関東、東北地方や瀬戸内海におこった反乱をカードをもとにして、大きな反乱が東国と西国におこったことをとらえさせる。	○東国や西国の反乱をかけたカード
○源氏と平氏の役わりについてしらべる。	○東国と西国の反乱征圧と、朝廷や藤原氏との関係を考えさせることにより、源氏と平氏が反乱征圧に大きな役わりを果たしたこと、それを契機として、二大勢力を形成したことをしらべさせる。	○源氏と平氏の系図
○しらべたことを発表し話し合う。	○しらべたことを発表し話し合わせることにより、源氏と平氏の二大勢力が形成されたことや、政権をめざしての勢力争いをとらえさせる。	

第2次 鎌倉幕府の成立についてしらべる。

(1) ねらい

源頼朝の絵をみながら、頼朝について知っていることを話し合ったり、頼朝が鎌倉に幕府を開くようになったわけや、幕府のしくみをしらべさせることにより、鎌倉幕府の成立と政治のしかたをわからせる。

(2) 展開の概要

児童の活動	教師の指導	場の構成
○源頼朝について知っていることを話し合う。	○源頼朝の絵をみながら、頼朝について知っていることを話し合わせることにより、頼朝が幕府を開くようになったわけや幕府のしくみについてしらべようとする意欲をおこさせる。	○源頼朝の絵
○鎌倉時代が成立したわけや政治のしかたをしらべる。	○鎌倉幕府が成立したわけを、源平の争いやその結果と結びつけて考えさせたり、幕府のしくみをしらべさせたりすることにより、頼朝の政治のしかたをとらえさせる。	○保元、平治の乱を説明したカード ○源氏、平氏の系図
○しらべたことを発表し話し合う。	○しらべたことを発表し、話し合わせることにより、鎌倉幕府が成立したわけや、頼朝の政治のしかたをわからせるとともに、武士による政治がはじまったことをはっきりさせる。	○鎌倉幕府のしくみをあらわした表

## 第3次 武士のくらしについてしらべる。

## (1) ねらい

貴族の生活の絵と武士の生活の絵をみながら、二つの生活のちがいやそのわけを話し合ったり、「鉢の木物語」の文を読んで、常世と時頼の関係を考えさせたりすることにより、鎌倉武士には、所領を媒介としたかたい主従関係があったことをわからせる。

## (2) 展開の概要

児童の活動	教師の指導	場の構成
○貴族の生活の絵と武士の生活の絵をみて話し合う。	○貴族の生活と武士の生活の二つの絵をみて気づいたことを話し合わせるにより、鎌倉武士はいなかに住み、質素で武芸にはげんでいたことをとらえさせ、武士がそのような生活をしてきたわけをしらべようとする意欲をおこさせる。	○貴族の生活と武士の生活をあらわした絵
○武士が質素で武芸にはげむ生活をしてきたわけを考える。	○武士が質素で武芸にはげむ生活をしてきたわけについて考えたことを話し合わせるにより、わけを考えるには、武士のおこりや源頼朝の政治のしかたに着目すればよいことに気づかせ、そのわけは土地を守ることにあることを予想させる。	
○「鉢の木物語」を読む。	○「鉢の木物語」を読ませることにより、常世の考え方や行動、時頼との関係をとらえさせ、將軍（執権）と武士の間には、土地を媒介とした強いむすびつきがあったことをとらえさせる。	○「鉢の木物語」の資料文
○読みとったことを発表し話し合う。	○読みとったことを発表し、話し合わせるにより、武士が質素で武芸にはげむくらしをしていたのは「いざ鎌倉」というときに、將軍や主君のために命をなげ出してはたらき、自分の所領を守るためであることをはっきりさせ、当時の武家社会の主従関係や武士の気風をわからせる。	

## 第4次、第5次（省略）

各時間の「ねらい」を読めばわかるように指導案は、「話し合い」「しらべさせ」「考えさせる」ことにより、結果として、あることを「わからせる」という表現形式をとっている。すなわち、態度形成をねらう授業過程として、わからせる過程での「しらべる」を中心とした児童の活動の過程を重視しているといえよう。そのことは「展開の概要」において、「児童の活動」が左の欄にあり、形式上は、そのために「教師の指導」があり、「場の構成」がなされていることからもうかがえる。しかし、実際の授業において「児童の活動」は、例えば事前に課題を与えられたり、子どもたちの予習活動があって、そこから授業がはじまるわけでも、前時の問題をひきつづき話しあわせることもない。1時間1時間が完結しているのであるから、教師の構成した場の資料をもとに、教師の指示のもとに「児童の活動」がはじめられることを予定した指導案ということができよう。

次に「展開の概要」縦の系列についてみよう。「児童の活動」は簡略に活動形態につい



て述べられており、三段階にわけられているが、内容上の深まりの期待は「教師の指導」によってみる以外にない。そこには、ねらいに到達させるための一貫した内容が、重複しながら展開していることがうかがえられるのである。例えば第1時、第1段階、反乱が東国と西国におこったことを、あらかじめ東国と西国における乱を記した文カードを教師が提出することによって気づかせるのであり、それは第2段階で、東国と西国に源氏と平氏が対応して勢力をえたことをしらせさせるための伏線として、すでに設定された材料として提出されているのである。

第2段階の「しらせる」具体的方法は指導案には記されていない。そして第3段階「しらべたことを発表し話し合わせる」ことの目的は、第2段階まで一貫して「話し合わせ」「しらせさせ」「考えさせた」内容をもとに、「教師の指導」で意図する内容を「とらえさせ」「わからせる」ことにあるのであって、第1次についていえば「政治権力が貴族から武士へ移行していく、時代の推移」に収束することを教師は意図しているのである。

この授業の構成のしかたは、どの時間もほぼ同様であるが、若干のちがいがみられる。すなわち第2時では、第1段階、源頼朝の絵についての話し合いと、第2段階以降の、鎌倉幕府の成立のわけやしくみとは、内容的な一貫性がないので、第1段階は、第2段階への「意欲をおこさせる」という役割を課せられており、第1時では、第1段階で出されているのに相当する「保元・平治の乱を説明したカード」が第2段階で出されている。第2、第3段階は内容的に一貫し、第3段階のねらいは「武士による政治のはじまり」ということの理解を意図している。

第3時は、第2段階の「しらせる」が、二つにわかれ、予想をもつ段階と、「鉢の木物語」を読む段階にわけられているが、第1段階でとらえさせた「質素で武芸にはげむくらし」が一貫して追究されており、第3段階「所領を媒介とした主従関係」にまとめあげることをねらっている。

第1時から第5時(4、5時は省略した)まで、いずれの指導案によってみても、教師の選びだし構成した導入的な年表、絵、説明カードなどの資料によって知識を出させ得させ、またこの時間のポイントになることと関係する事実に関心をむけさせ、教師のそれと関係させて提出した問題を、しらせさせ、考えさせた上、最終的にこの時間のねらいとする所にしぼっていくという形式をとっているのである。

問題は、このような教師の意図、その全体構造が、子ども実際の動きに、どのように即応し、また規制しているかということ、逆にどのようにくいちがい、子どもがはみだしているかということである(第Ⅰ視点群—視点1)。また子どもたちの間のどのような意見の対立をひきおこし、それがどのような方向に動いていっているか(第Ⅰ—2視点)。さらにまた、ひとりひとりの子どもの思考のどのような変化発展をひきおこしているか(第Ⅰ—3視点)。それを具体的に検討してみることである。

授業分析は、指導案そのものを、ある教育理論、あるいは歴史的観点から批判することに目的があるのではない。実際展開した授業の中における教師と子どもの行為、その総体的な動きを追跡することによって、指導案とはちがって顕在化した教師の意図と、その実際のはたらき、また現実化した成果を分析考察することに目的があるのである。

一般化していえば、目標のあり方、展開過程のあり方、子どもたちの発言のとりあげ方、関係づけ方、場の構成のしかた、それらあらゆる関連の中における子どもの思考の変

容のすがたを明らかにすることを目的とする。したがって、以上指導案の一応の考察のあと、紙数の都合で、第1時と第2時の一部をとりあげて、授業そのものの分析、考察を試みよう。

### 3. 授 業 記 録 (省略)

#### 4. 第1次の授業分析

第1時「源氏と平氏についてしらべる」の授業をできるだけ細かい分節にわけた上、各分節の概要を教師の場面設定と主要な発問によって述べ、そこで実際にどのような理解が全体として成立したかということ、子どもたちの発言のつながりやかかわり方から、考察し、さらにその背景にある教師の意図を推察してみよう。教師の意図というのは、子どもたちの活動に対する教師の期待であり、また同時に限定であり、それが実際にどのように成立しているかということが、授業の特徴となる。子どもの可能性と教師の可能性が、授業の個々の場面、分節でどのように現実化しているか、事実をつながりながら解釈していくと考える。

##### 第1分節 0～3分(3分間)

(概要) 正面黒板の右側に資料Aの年表が掲示してあり、それに注目させ、気づいたことや質問をいわせる。

(理解の成立) ①「平将門、藤原純友はどんな人か」(岩崎)、「どういう地位、どれ位の権力をもっていたか」(三浦・橋本)、②「なぜそんなに反抗したか」(安達・米原)、「どのような政治のしかたに反抗したか」(宮本)と二つの方向に質問が深まっていく。

(教師の意図) 上の動きにもかかわらず、教師は、「一つだけ目のむいていない所がある」と子どもの質問にこたえる方向で授業を進めないのは、次の分節からわかるように、この年表は、平将門、藤原純友に注目させて次の資料へ導くためだけに使われているからである。

##### 第2分節 4～9分(6分間)

(概要) 反乱がどこでおきたかに注目させるため、「いいことを考えていたが、どこで、どこで、都ぐらい考えていたか」と発問し、資料B、Cの文カードを掲示し、「何がはっきりしたか」と子どもに答えさせ、反乱が東国と西国でおきたことをわからせる。

(理解の成立) 「どこで乱をおこしたか」ということのほか、乱の規模、乱の目的がわかる、という発言もみられる。

(教師の意図) 前分節からひきつづいている乱の理由、規模などの問題にはいることをさけたのは、東国、西国を源氏、平氏と結びつけるためである。

##### 資料A

一〇〇八・同じような事件がおこった。

九七四・尾張(愛知県)の農民が国司の政治をうったえた。

九四八・京都に強盗がたびたびあらわれた。

九三九～九四一・藤原純友の乱があった。

九二三～九四〇・平将門が政治のしかたに反抗した。

九三三・南海(和歌山県)に強盗がたびたびあらわれた。

九三一・京都に強盗がたびたびあらわれた。

## 資料C

瀬戸内海で海賊をは	939
たらし淡路、讃岐の	941
国府を攻め、太宰府	藤原純友の乱
にせまろうとした。	

## 資料B

今の関東地方の国々	933
を征服して自分から	940
新皇といい、独立し	平将門の乱
た国をつくろうとし	
た。	

## 第3分節 10分～11分（2分間）

（概要） そういう反乱を「ほっておいていいか」という発問によって、朝廷や藤原氏など政治をすすめていた人たちは乱をおさえようとしたことを説明する。

（理解の成立） 「ほっておいていいか」という発問に対しては反射的に「だめ」という答えをうる。指名されて答えられない者もいるが、「征伐する人が天皇などから、東国や西国に送られたと思います。」（西村）という発言をうる。だめ→どうしたらよいか、と対策を答えているだけでなく、1, 2分節の東国、西国という強調点が子どもの答えの中で生かされていることがわかる。

（教師の意図） 教師は「人を送るのは誰だ」と発問し、天皇、朝廷、藤原氏一権力をもっていた人、政治をすすめていた人に対する反抗、という点を強調するが、どういう政治のしかたに反抗したか、乱の目的、理由は何だったかという第1分節以来の質問に答える方向でなく、どうしたか、という方向に進めている。ここでも源氏、平氏に結びつけようという意図がうかがえる。

## 第4分節 12～18分（7分間）

（概要） 第3分節「ほっておいていいか」につづいて、ここでは「おさえることができたか」という教師の発問ではじまる。できた、できない、の両論対立して収拾つかず、「強盗のことをしらべたらよい」（百枝）という提案がでるが、教師は採用せず、他の提案をする。

（理解の成立） できたか、できないかという問いかけは、その時代の状況について、与えられている資料からのさまざまな判断を生ませるが、できたという発言が多い。「一京都の都はつづいた。」（吉見）、「—941年に終わり、国も別れていない。つくったという年表の記録もない。」（大保）、「—平将門の年表は何年から何年までと書いてある。」（関本）、「—独立した国をつくろうとしたので、つくったわけではない。藤原氏は詩をつくった位。」（前田）、できないという発言は「平将門はおさえただけでほろんでいない。」（幸本）と、「農民たちが藤原氏に反抗し、藤原氏がつぶれた」（真崎）の二つである。

（教師の意図） 上の最後の発言に対してはじめて教師は「ほほうつぶれた」という反応をみせるが、「藤原氏が歌をつくった位だからちゃんとおさえた。ピシャッとおさえた」という前田君の意見もつけ加えて、この段階での判断を下さない。そこで百枝君の「乱のあとに京都に強盗があらわれたのだから、強盗が乱のときに完全につぶれていなかった。平将門や藤原純友の手下が強盗と出して出たりしたと思うから、強盗についてしらべなければはっきりしない。」という提案がでる。これは、はじめの年表（資料A）をつ

かって、この時代の流れを理解しようとしている発言であり、幸本君の発言をもうけるものであるが、教師の予定したものではない。しかしこれは、教師の二者択一的な発問に対してきめ手を求める発言であり、そこで教師の側から、きめ手としての新しい資料を提出するきっかけを与えるものであった。教師の期待に、間接的に応える発言ともいえよう。

#### 第5分節 19～28分 (10分)

(概要) 「ほかに大規模の乱がなかったか」それを考えると、おさえることができたかどうか、わかるのではないかと資料D、Eの文カードを提示する。なお「できた」という

資料E

1083 1089	清原氏の乱
出羽国と陸奥国に大きな努力をもっていたが	
一旅の間に争いがおきた。	

資料D

1046 1062	安倍氏の乱
陸奥の国を支配し国司の命令に従わなかった	
ので藤原登任が数千の兵をひきいて攻めたがかえってやぶれた。	

発言があるが「できないとすれば」という仮定をいれ、その場合「ある程度おさえても武士の力がだんだんのびてきたが、それに対してどうしたか」という方向に問題をすすめる。できた、できない、条約を結んだなど意見が錯綜するが、大勢は、できなかったのではないか、ということになる。

(理解の成立) 安倍氏や清原氏の乱に対しても「おさえることができた」という発言が有力であるが、「できないとすれば」と転換して、第3分節で「人をやって」と発言した西村君に「人というのは」と問いなおし、「侍なんかの兵力」という発言をうる。そこで、それらの兵力をもっても「おさえきれなくなると、平将門や藤原純友などは武士で、その武士の力がましてくる。」(尾崎)とここで「武士の力」ということばが使われる。「貴族の政治に対する不備から、武士の勢力がましてくる」(草野)、「いいです。」という方向で子どもたちの考えはまとまってくる。それで「朝廷は、藤原純友や、平将門と条約を結んで、それぞれ西国と東国を守らせたのではないか。」(西村)という意見がでるが賛成はえられない。とにかく「朝廷や貴族の力ではおさえられない。」(小山)という理解がえられる。

(教師の意図) 安倍氏の乱、清原氏の乱の文カードをきめ手として武士の台頭をわからせようとする。ここまでが指導案における第1段階に相当すると思われる。四つの文カード(資料B、C、D、E)と、朝廷の立場にたつ「ほっておいていいか」「おさえることができたか」というやや主観的発問によって、子どもは歴史的事態にたたせられ、意見は活発に出されるが、子どもの想像、予想はやや混乱する。しかし、漸く武士の力が強くなってきた、という所に収束させることに成功した。

#### 第6分節 29～38分 (11分間)

(概要) 武士の反乱に、武士で対抗させようとしたのではないか、という教師の提案に対して、「武士同士が手をくんで朝廷や藤原氏に対抗した。」(吉田、平田)という反対

意見が出、それについてどちらが正しいか、自分の教科書によってしらせさせ、ノートに書かせる。

(理解の成立) 武士の力の増大に対し「藤原氏の下の侍に武器をもたせた。」(尾崎), 「税を軽くした。」(吉見), 「貴族に武器をもたせた。」(平田)などの発言がみられるのは、武士をつかって武士をおさえさせたという理解が成立していないからである。

(教師の意図) 武士に対抗するには武士の力をもってする以外にないこと、源氏、平氏の役わりをここでわからせようと、教師は教科書によって、しらせさせる。武士同士手をくむという子どもの考えは、問題を対立的に構成し、問題意識を深めるため有効につかわれた。

#### 第7分節 39～41分 (3分間)

(概要) 教科書の記述をもとに、武士の力をかりて反乱をしづめることができたこと、その武士は、源氏と平氏であり、源氏は東国を平氏は西国をしづめたことがはっきりしたと、発表される。

(理解の成立) 「朝廷と武士が手をにぎってしづめようとした。」(吉見)そして「反乱は一応しづまった。」(小山)ということがわかる。

(教師の意図) 武士と武士と手をにぎった、という考えを出した吉見君に、「朝廷と武士が手をにぎった」ことを答えさせ、また「平田君いいですか」と念をおし、考えを訂正させる。

#### 第8分節 42～44分 (3分間)

(概要) 源氏と平氏が反乱をしづめることに成功した結果どうなったかと発問し、高い地位についてという答えをうる。源氏と平氏をどうして指名したか質問し、力があつたことのほか、天皇の子孫であったことを系図によって説明する。

(理解の成立) 「源氏と平氏が力をまし。」(金子), 「高い地位につく。」(安達), 「平氏を憎む人もでたんじゃないか。」(入江)などの理解はすぐ成立したが、天皇の子孫であるから指名されたということは、教師のだした系図によってはじめて理解される。

(教師の意図) 源氏平氏の地位についての理解をつけ加えさせる。

#### 第9分節 45～48分 (4分間)

(概要) 「源氏も平氏も高い地位につけばどうということがおきるか」の発問からはじまり、権力争いがおきること、教科書によればまず平氏が勝ち、平清盛が藤原氏にかわって重い地位につき、ぜいたくなくらしをするようになった、ことを説明する。

(理解の成立) 源氏も平氏も高い地位につけば、権力争い、勢力争いがおきるという理解はすぐに成立する。

(教師の意図) ここでは平清盛について知識を与えることにあつた。

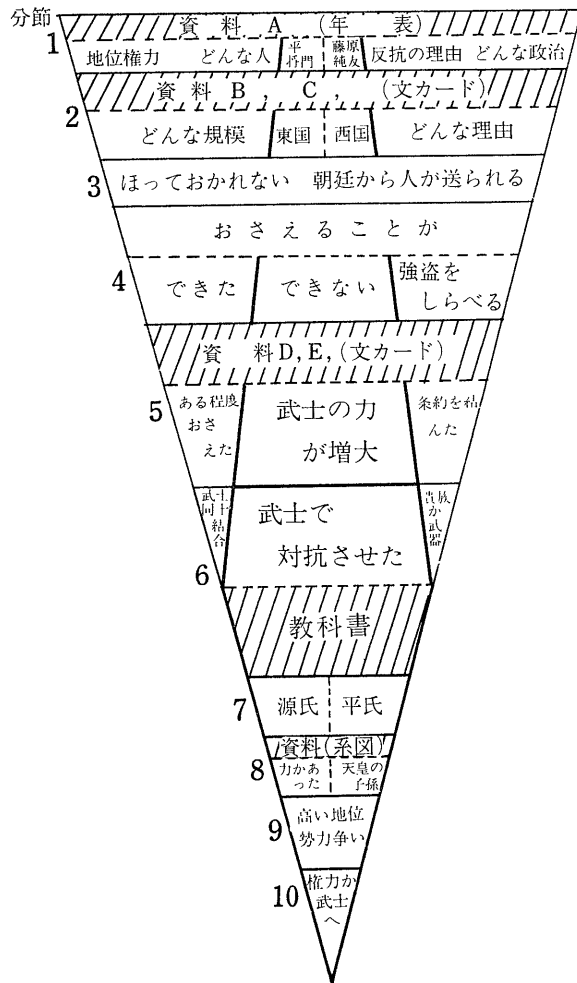
#### 第10分節 49～53分 (5分間)

(概要) 「平清盛を中心にして平氏が勝った、つまり武士が勝ったということは」どうか、藤原氏を中心とする貴族から権力が武士に移ったこと、を答えさせて終る。

(理解の成立) 「藤原氏の権力が平氏、平清盛に移った。」(島谷, 執行, 平田, 橋本, 小山)ということは盛んに発言されるが、「政治の権力が武士に移った。」という理解はなかなか成立しなかった。「全国の荘園が平氏に移っていった」(橋本)という発言がみられた。

(教師の意図) 「平氏、つまり武士が勝ったということは、藤原氏のこととくらべて考えると」という発問で、権力の武士への移行をノートに記させ発表させ、「どういうことなんだ」と結論をいわせようとする。第6分節、教科書によって源氏、平氏の役わりについて知って以後、藤原氏から武士への政治権力の移行というまともに一直線にしばらくとするが、子どもたちの関心と理解は、源氏、平氏間の勢力争いにあり、権力の武士への移行にまでいかない。

この授業は、入口は比較的広く、質問も多く、第1段階はいくつかの分節にわかれ、問題も複雑で発言も多く、対立意見によって討議が活発にすすんだが、年表、文カード、教科書などの資料から東国、西国、武士の力、源氏、平氏と直線的にしばらく、最後は平氏の勝利、権力の武士への移行と、単純化と飛躍を含むまとめ方に、しばらくっていった。し



第1～6分節まではいろいろの考えが出る。その中で武士の力の増大、武士で対抗する路線が確立され、第6分節、教科書でしらべる問題となる。第7～10分節、教師の意図する方向へ収束する。

らべる作業が重視されながら、その材料は教師から与えられ、しかもしらべる観点も教師から与えられたものであった。

教師の指導は、①資料の提示、②観点の指示、③結論の提出、といずれも強力に働いているが、これが対応する子どもの活動①目標、問題の自覚、②材料の結合作業（思考）、③思考体制（認識経験）の再組織をどれだけ主体的に行なわせることができたか、教師の指導と子どもの活動が、あまりにもすっきりと直接的に結びついていることをみるのである。上の①②③は、①何からはいって、②どのような仕事をし、③どんな変革を果たすか、ということでもあるが、これが鋭い楔形につくられていることの可否を問題としたいのである。子どもたちの多様な思考をもとにする集団の相互作用、共同思考、共動のはたらきの意義について第2時の分析においてもふれたい。

資料をめぐる出されてくる質問、疑問は他の場所、分節における指導内容を豊かにするものとして結びつかないか、また自分の問題として学習され、あたためられ、いつか他の問題と結びつかないか、いま一度全体の流れを図によって考察しなおしてみたい。

## 5. 第2次の授業の分析

第2次「鎌倉幕府の成立についてしらべる」の授業は次のように7分節にわけられる。

**第1分節（3分）** 源頼朝の絵をみせ、鎌倉に幕府を開いたことなど、その業績について話し合う。

**第2分節（4分）** 頼朝は貴族の世の中から武士の世の中にした、という発言をめぐる、頼朝だけがいきに変えたのではなく、武士の世の中になりつつある中で頼朝が出たという発言があり、討論となる。

**第3分節（10分）** 源頼朝が源平の争いの中で勝ちのころ迄の経過が話し合われる。

**第4分節（16分）** 頼朝がどんな政治をしたか、武士の政治について教科書でしらべ、ノートに記入する。

**第5分節（10分）** しらべたことの発表。政所、侍所、問注所、守護、地頭などについて話し合われるうちに、今の政治と比べ、侍所と問注所が司法権で、将軍が国会という発言があり、それをめぐって討論がおこる。

**第6分節（4分）** 頼朝が征夷大將軍に任ぜられたことについて話し合われる。

**第7分節（4分）** どうして鎌倉に幕府を開いたかという子どものノートの問題がとりあげられ話し合われる。

以上のうち、第2、第5分節において子どもから問題が提出され、それをめぐって討論がおき、考えの対立、ちがいがみられるのでこの二つの分節だけ紹介する。

### 第2分節について

第1分節、頼朝の業績について話し合われている時、関本君が「ぼくちょっと考えたことなんですが」と前おきして、「ぼくは源頼朝はいろいろな貴族の世の中から武士の世の中にしたのじゃないかと思います。」と発言する。これは前時の結論「藤原氏のもっていた政治の権力が武士の手に移った。」というのを、本時の主題、源頼朝の業績と結びつけたもので、「いいです。」と同調する者が多いが、それについて入江君が発言を求める。一名、他のことについて発言したあと、入江君が指名され、「さっきの関本君について意見があるんだけど、ぼくは源頼朝という人が武士の世の中に変えたというその前に、中央

と地方で政治が乱れて、そして武士がだんだん出てくるようになった」からで決して「頼朝がいっきに武士の世の中に変えたのではない。」ことを指摘する。これは歴史の変革期における客観的情勢と、個人の役わりに関する重要な問題であるが、同時に、前時の授業の構造に関係する問題である。

前時の第10分節、まとめとして教師が、「武士が勝ったということはどういうことか」と質問したとき、「乱をおこした人が平氏や源氏にやられた。」「藤原氏をおさえて朝廷での力を平氏がえた。」「藤原氏や朝廷の人たちのもっていた荘園がだんだん平氏の方へ移っていった」などの発言がつづいたとき、教師はそれをもどかしく思い、「どういうことなんだ。」と問いつめ、「政治の権力が武士に移っていった。」といわせ、「それがいってほしかった。」「要点とはそういうことなんだ。」とまとめていたのである。すなわち、子どもたちが、権力の移行の経過をもたもた説明している時、教師はそれを武士への権力の移行と一般化してしまったのである。関本君は、この結論をうけ、それを源頼朝の業績についての話し合いのときに、頼朝と直接的に結びつけ、頼朝が武士の世の中にしたと、いったのではなからうか。それに対して入江君の意見は、武士への権力の移行の過程、前時の源氏と平氏がだんだん出てきて、まず平清盛が力を得た、ということをもまえたものといえよう。もしそうしたら、この二人の意見の相異をひきおこした前時の子どもの発言、教師の結論的な発言の、微妙なニュアンスの違いは再吟味されるべきで、むしろ武士がだんだん力を得ていくその過程に注目すべきであると考えられる。武士に権力が移ったというその概括が、入江君につつまれる関本君の認識をよびおこしたとも思われるのである。

この入江君の考えについては、「はい意見」と反論が出、その討論に他の子どもたちも参加する。草野さんはテレビを参考にして、「鎌倉時代がだいたい武士が政治をとった時代で」と、鎌倉時代から武士の時代がはじまったとし、「武士が政治をとったというのは源頼朝が武士の政治をつくった。」と権力の移行の点でなく、武家政治の確立の始祖として頼朝を位置づけて、関本君に同調する。また三浦君は教科書により、「この頃は武士の世の中になりつつ」あるが、藤原氏と朝廷との内輪もめに源氏と平氏がかからみ、「平氏が勝って政治をとるようになり、そこで源氏が平氏と戦って勝ち、そして武士の世の中になったので」と経過をふまえながら、源平の決戦の時点に武士の世の中の発端を認めているのである。地方と中央の問題、平氏の位置づけ方へと発展しかけていると考えられるのであるが、教師による整理はなく、再び入江君が指名され、「ぼくは、三浦君がききちがっていると思いますが、武士が源頼朝が政治をとるようになったということは、ぼくも考えているのですが、ぼくのいっているのは、武士が、政治の権力をもってきて、源頼朝が出てきたと思います。」と武士の勃興に焦点をおいて、自説をくり返し主張する。「はい、はい」と他にも指名を求める声があるにもかかわらず、教師は、「いろいろ意見があるようですが、共通していえることは、源頼朝についてわかっていることは、鎌倉幕府を開いたことです。」と、本時は本時の問題として、新しく出発しており、前時とのつながりを顧慮しなかったのである。1時間1時間を完結的にすすめる形式からの帰結ともいえるが、子どもは、問題をもちつづけていたのである。

この時間、源頼朝の絵からはいったものの、武士の棟梁としての頼朝の役わりにははいらなかった。幕府のしくみや、何故鎌倉に幕府を開いたかが問題にされた。「源氏は頼朝



が中心人物になっていますが……平氏は大将みたいな人がその後パッとしなかった」という発言もしたがってとりあげられなかった。しかし頼朝の絵からはいって業績を問いかけた時に関本君が提出し、入江君が意見を述べた問題は、もっとも本質的な問題であったともいえるのである。

#### 第5分節について

源頼朝はどんな政治をしたか教科書によってしらべさせ、ノートに書かせ発表させている中で、侍所、政所、問注所、守護、地頭などがでてきた。平田君が「鎌倉幕府は武士が政治をとるために作った初めての役所です。」という発言をうけ、百枝君が、「今の政治とくらべてみて、侍所と問注所が司法権にあたり、将軍が力もちいろいろきめたりするので将軍なんかが国会にあたり、政所が今の行政権にあたるのです。」と発言する。「いいです。」という同調が多いが、教師は「そうか。」と問いなおしたため、「だいたいそうです。」という反応にかわる。百枝君はさらに、「そして守護とか、地頭というか、そういうものは、今の地方公共団体にあたり、地方政治の頭にあたる。」と補足し、「いいです。」という賛成をうる。教師の「ほほう、将軍は今の国会にあたるもの？」というとりあげに百枝君は「ちょっと違うが、直接の政治は政所」がとり、「将軍がきめたり命令したりするので、国会のようにきめたりするので、将軍が国会の役割」とさらに説明を加える。これは、鎌倉幕府の三つの役所と三権分立を対応させながら、最高の決議機関である国会を将軍と類比させた意見である。それに対して橋本君は、将軍はすべてに力を持ち、今のように三権が分立してなく、源頼朝の命令があってはじめてできるので、将軍は国会ではなく、政所、問注所、侍所を総まとめする人、という。百枝君はそこで考えをめぐらし、将軍との類比を明治憲法の天皇に求め、「明治時代になって天皇が将軍のように政治の権力をもつようになった。」と発言し、考えをかえているが、なお教師は、百枝君の国会説と、橋本君の総まとめ説について他児にたづね、将軍はとりまとめだけでなく、命令するんだ、という答えをひきだし、「だから国会と違うんだ。」「いいです。」という方向でまとめる。

百枝君の考えを教師はここで否定的にとりあつかい、違うんだと結論づけながら、なお気にかかっており、終りに再び「それと百枝君が国会だと考えていた。橋本君がどうもおかしいと、この次の時間あたりにはっきりしよう。」と問題を残しているのである。それは、次時、将軍が家来に土地を与える、という所でふれられる。将軍は家来に土地を与えるが、国会は与えない、という点、武士の主従関係が土地を媒介とした結びつきである、という点の強調のため百枝君の意見がむしろ逆に生かされているといえよう。百枝君対橋本君の対立という形をとらせているが、百枝君の考えは橋本君の考えによって変化しており、むしろ教師が、百枝君に類似より差異を強調するために対決しているといってもよいだろう。

## IV 授業における目標と過程

授業が自然的な過程としてでなく実践的な過程としてあるのは、教師と子どもたちが、相異なる価値観をもちながら同一化し、同一化させようとする目標をもってそれに参加しているからである。授業は教師にとっては、先ずその志向する目標の設定からはじまる。

しかし設定した目標はそのまま授業において実現されるわけではない。予め設定された目標はあくまで構想されたものである。授業の過程の中で具体化され現実化した目標とはいかなるものか。事実としての目標は、過程の中で教師と子どもたちの相互交渉の中で成立し、さらに最終的には、子ども自身の中で、子どもを変容させる自己変革の原理として成立するものであると考える。このような観点から、目標を四つのレベルにおいて考えなおしてみたい。

先ず第一は、普通いう目標、一般的普遍的目標である。これは、学習指導要領などにそのまま依拠することもあるが、主体的に教育の理念、社会的要求、対象とする子どもたちの状況から導出する。それまでの経験をふまえた理論的作業であるが、一般化され、紙上に記述されている限りにおいては、抽象的レベルで構想されたものといってよいであろう。さまざまな叙述の形式をもつが、最終的には、子どもたちに獲得させたい学力として表現されることが多い。

一般的な目標は、個々の授業をとうして実現される。第二のレベルの目標は、その個々の授業において教師が実現すべく具体化した目標である。これは個別的な目標であるという以上に過程的な目標として表現される。指導案においては、「本時の目標」のほかに「展開」という欄が設けられるが、この展開の過程がむしろ目標を構造的にあらわしているものといえよう。いずれにしても教師の意図や、教材観、児童観（明記してあってもなくても）を含む教師の姿勢がそこにあらわれているのである。

しかし指導案の全体もまだ意図した目標と過程であって、現実化されたものではない。第三のレベルとして、授業の中で、教師と子どもたちのからみあいの中で成立し、時々刻々動いていく方向を目標としてとらえる必要があるのではなかろうか。もちろん、指導案における目標や過程は、教師が事前において子どもたちの可能性をできるだけふまえて設定するのであるが、それを把握しつくすわけではないし、また教師自身が、子どもたちと出逢うことによって、自らの可能性をそこに付け加えることもあるのである。指導案を唯一の路線とする硬直した姿勢をとらない限り、授業の中で成立し、授業を動かしている方向を、目標として認めることが必要である。第一のレベルの目標は第二のレベルの目標を規定し、第二は第三を規定するが、規定しえない所、その枠を越えて生じたものをこそ分析考察することが、むしろ、事実としての授業を研究する立場からは必要なのである。

そして第四に、ひとりひとりの子どもの中に具体的に成立しつつある個性的目標に注目する必要がある。これは第三のレベルの目標との関係においてある。というより、このレベルのひとりひとりの子どもの目標が、教師の目標をも含んで、第三の目標を成立させているともいえるが、全体としての目標と、ひとりひとりの目標とはまた異なる。第四の目標、それは一時間一単元の目標を越えて、その底に根づよく横たわり、自己の学習の体制と深くかかわりながら、それを乗り越えようとするものである。もちろん教師は、その次元にまでおいて、ひとりひとりに対応する教育の目標をたてるべきであるが、これは典型的には事前においてたてることはできても、最終的には、授業の過程の中で、教師や他の子どもの共働、助成のもとに発見されるものといってよいであろう。

以下、付属小学校の研究紀要、分析事例における指導案、授業記録（要約的紹介でかえる）をもとに、第一から第四までのレベルの目標をA, B, C, Dと名づけて考察してみたい。

### 目標のA 子どもに獲得させるべく構想した学力

付属小学校においては、前年度紀要において、教育目標がきわめて綿密に考究され、詳細に解説報告されている。そこにおいては、教科における学力の内容も、要素的な知識や、領域的な能力技能にとどめず、それらを統一し、またその基底にある態度＝思考体制に注目していることは、目標を、いわば上で述べてきた第四のレベルにまでおりて研究しようとしているといえよう。しかしそこに達するためには、ここで述べるAではじまってB、Cという過程での検討を要するものであるので、ここではその前提的なものとして、社会科において構想されている学力を、簡単に要約紹介しておこう。

付属小学校社会科部においては、そのねらう態度特質として、①社会事象を実証的にとらえる態度、②社会事象を歴史的観点からとらえる態度、③社会事象を構造的にとらえる態度をあげている。特に③を究極的な目標とし、これらの内容を別に、探究、論理、創造とし、さらにそれを分析して、児童がどういふことができるようになってほしいか、思考操作の項目を二十数項あげているが、ここでは省略する。

ところで、構造とか、構造的ということばは最近しばしば使われるが、その意味するものは必ずしも明らかではない。「社会事象を構造的にとらえる態度」というのも、探究、論理、創造を含む、思考操作としてとらえようとしているが、さまざまに構想している段階であって、その一つ一つはもともであるが、それらがどういふ関連において構造づけられたとき、構造的というべきか必ずしも明らかではない。わたくしはむしろ、構造的というのは考えられる最高のものにつけた名前というように考えておこう。その具体相は、指導案においてむしろ授業の中において、教師が最終的にねらっているものの姿において、みる以外にないともいえる。

「構造的にとらえる態度」は、別に基本的態度として「社会事象の中に問題を持ち、すじ道をはたして追求し、その意味を構造的にとらえようとする態度」とも書かれている。これは、分析事例の指導案の展開の児童の活動「話し合う—しらべる—しらべたことをもとに話し合う」の過程にそのまま相応しており、いわばその最後の段階における話し合いの結論が、いわば社会事象の意味の構造的把握の姿とみてよいのではなからうか。なお分析事例における指導案は略案であり、研究紀要や、指導案では「態度形成の授業過程」あるいは「主題の基本過程」として、(1)問題をとらえる段階、(2)探究する段階、(3)組織する段階、(4)応用する段階、があげられ、この(1)(2)(3)の段階が略案、児童の活動に相当するのである。

そうしたら、指導案、あるいは授業の中においてめざされた、最後の段階での社会認識の内容が、はたして構造的という名にふさわしいかどうか、名目としてでなく、実質として問題にされざるをえないであろう。

例えば第1次、教師は「要点をいいなさい。」という発問で、「権力の武士への移行」というまとめ方をさせ、「これをいってほしかったのです。」といているが、そのような教師の把握と、子どもの平氏をへて源氏への移行の過程をくどくどといっているそのまとめ方と、どちらがより構造的であるか。これは第2次、「源頼朝が武士の世の中に変えた」のか「武士がだんだんてくる中で頼朝が幕府を開いた」のかとの対立に関して分析考察したところである。「武士への移行」と武士一般に単純化しえないところに、すなわち平氏から源氏への移行を含むダイナミックな過程において権力の移行をとらえるところ

に、むしろ構造的な認識があるともいえるのである。

構造的な認識は、決して概括的な認識ではなく、ある観点からのみ把握され、静的に客観化された認識でもない。むしろ動的な、具体的な、子どもの主体的な認識の過程、その姿勢に密接にからみあった、それ故にこそ発展的な認識であり、態度であるといえよう。教師の指導案をたてる段階での、一応の、あるいは最高の認識をも、授業の中でうちやぶっていく所に、社会事象の意味を構造的にとらえる態度は形成されるのではなからうか。

#### 目標のB 教師が事前に意図し想定している授業の全体像

授業の全体が目標であるといういい方は奇矯であるかもしれないが、さきに引用した「問題を持ち、すじ道をたてて追求し、その意味を構造的にとらえようとする」ということは、そのすべてが「態度」にかかり、前二段をはなれて、構造的にとらえる態度はありえないともいえるのである。あるいは、構造的な態度を要求する目標、したがって目標自体が構造的であることを必要とするとき、それは構造的な過程においてはじめて達成することができるのである。

分析事例の指導案、あるいは授業によってみれば、まず最初の話し合いは、年表、文カード、絵などによって行なわれ、そこでわかったこと、また既習の知識や経験をもとに問題がもたれ、次のしらべるは、教科書の本文あるいは年表、資料文などによって行なわれ、それが各自のノートに記され発表されたあと、それにもとづいて話し合いが再び行なわれ組織化される、すなわち、概念化、法則化、一般化がめざされているのである。ここで重要なことは、前段階があとの段階にどのような論理的な（構造的な）つながりをもっているかということである。それは資料における連続であるが、むしろ、資料によって喚起される子どもの思考における連続といった方がよいであろう。

第1次、年表（資料A）にみられる藤原純友や平将門は、文カード（資料B、C）に連続するが、年表中の強盗についての記載はあとに連続せず、百技君の発言はとりあげられなかった。教師の意図する連続はそこになく、あとから出されてくるのは、清原氏の乱や安倍氏の乱（資料D、E）であった。百技君の思考における連続はむしろ当然であったといえよう。資料はそれが事実に近いほど、すなわち恣意的な選択が行なわれていないほど、多様な思考を誘発し、それが実証的態度をさらに要求してくるとともに、それ故構造的にとらえる態度の育成につながるものである。

構造的にとらえる態度をめざす指導案は、直線的、短絡的、単線的な過程でなく、多様な子どもの思考を前提として、それを予想し含ませてたてられるべきである。7月11日に観察した「織田信長の国内統一」（付小紀要16集にのる予定）の指導案は、比叡山焼き打ちに対して、「残酷だ」という考えと「全国統一のため止むをえない」という考えの対立を基調としてたてられ、事実そのように展開した。教師の後者に加担する指導にかかわらず、前者の意見が強硬に生きのこったのである。より高い次元での統一をめざしながら、構造的な認識は、決して「天下統一のためには止むをえない」という静的第三者的客観性だけによって成立するものではないはずである。

目標のC 教師と子ども、子どもと子どもとがかかわりあう中で生じ授業を進行させている方向

分析事例において、問題をもつという段階が、資料を観察して話し合うという子どもの学習活動によって支えられているということは、授業の真の目標は、そこにおいて成立することを教師は期待しているからであろう。教師と子ども、あるいは子どもたちの間に、共通の場の上での不一致、ずれ、矛盾があればこそ、それを克服しようという意欲が湧き、そのエネルギーが生ずるのである。これは授業記録の中で、「いいです」という場面でなく、「意見」「それについて」という発言場所での盛りあがりを見れば明らかである。そしてその場面は、内容的にも問題のある場面である。教材自体が問題をもつから矛盾した認識、対立する発言がみられるのである。分析事例の中で、その場面を紹介した。

武士の反乱を鎮圧するのに武士をつかったということをしらべさせようとした場面で、子どもたちは、武士と武士が手を結ぶという意見を出した。その意見のために教師が教科書でしらべさせる学習が生きてきたのである。また、百枝君の、鎌倉幕府のしくみを三権分立と比較する発想、特に將軍を国会に類比する考え方は、將軍は総まとめであるという考えを生み、また教師にとって克服すべき問題として次時にまでもちこされ、「命令する」から「領地を与える」という所にまで、関連させて、將軍の特質の理解に役だてることができたのである。百枝君も、途中、他の意見によって国会との比較から天皇との比較へと問題を発展させているのである。ただ、教師は、百枝君の発想を対決し克服すべきものとして専らうけとめているため、封建制と近代民主制を含めての、政治権力のより包括的な、いってみれば構造的な認識のための契機とはしえなってしまう。教師の可能性が、子どもの可能性を、さらに深い現実性へと転化すべき場面ではなかったらうか。

対立拮抗は手段ではない。それは社会の構造的認識にとって本質的な契機である。人間の生活経験や思考体制のちがいが、教材解釈の相異を生むが、その統一をめざす営みの中にこそ科学は成立し、構造的にとらえる態度は形成されていくのである。

それにしても、教師と子どもたちによって構成される問題に対して、しらべる材料は教師だけが予定し準備した資料、あるいは手もちの教科書をこえることは覚悟しなければならない。ある資料は次の資料を必要とする。しらべる学習とは、特定の資料による思考と論理の訓練だけでなく、資料の収集拡大をとまなう実証的学習でもある。

#### 目標のD 子どもの中におけるたえざる自己変革の過程

授業は究極において、ひとりひとりの子どもに学習する態度、望ましい思考体制を獲得させることにある。それは個人が変容していく過程そのもののより良いあり方を目標とする。教育とは自己教育であり「経験の連続的改造」「思考体制の調和的発展」そのものという。

ひとりひとりの子どもが、その個性的な思考体制を、自他、自己と世界のかかわりあう中で、確立していくことが重要であるとするとき、教師の設定する目標も、集団によって構成される授業も、そのための外的条件以上のものではないのである。

目標の研究はしたがって、最後的には、ひとりひとりの子どもの中において、継続する授業、もしくは授業と授業との間の期間も含めて、どのような学習態度、思考体制が成立しつつ変容するかの研究にほかならなくなるのである。これは仮構的には、典型的に把握し、一から他への移行の姿を評価することもできるであろうが、それで全ての子どもの「構造的」な目標＝「構造的」な体制を把握しつくすことはできないのである。子どもを

教師が、絶対的な評価基準ではかることはできない。

この簡単な分析事例の中でも、しばしば登場した百枝君の考え方は、この授業の流れからはつねにやらずれているながら、しかもそこにある位置づけをもち、また微妙な影響を与えたのである。百枝君自身、自分なりの統一をもって、いわば「構造的」目標を構成しながら、「構造的」体制を樹立しました変容しつづけたとあって良いであろう。より授業の流れに即して活動しているものもいる。彼らひとりひとりの自己変革の過程は、授業の中にあらわれたもの、観察し記録されたものだけではおしはかれないものも多いが、しかもなお、あらわれた事実をもとに、その事実の中で、子どもたちひとりひとりの個性的な可能性をさぐり、それが現実化していく姿を把握しつづければならぬ。いわゆる「創造的自由活動」の中で「類化」を行なっているのが子どもたちの姿であり、それを追跡しているのが、教師であるといえよう。

- 註 (1) 名古屋大学教育学部紀要第7巻 P. P.94~117  
(2) 同 上 第9巻 P. P.123~146  
(3) 同 上 第10巻 P. P.187~203  
(4) 重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平編著 授業分析の理論と実際 1963年 黎明書房 P. P.52~121  
(5) 富山市堀川小学校 授業の研究 1959年 明治図書  
(6) 木原健太郎 教育過程の分析と診断 1958年 誠信書房  
(7) 重松鷹泰監修 授業分析の科学1 授業分析の基礎理論 1967年 明治図書  
(8) 研究紀要第15集 学習する態度を育てる授業過程 第1集 昭和44年 長崎大学教育学部付属小学校  
(6) 重松鷹泰著 授業分析の方法 1961年 明治図書