

「内的視点に着目した生活科の授業研究に関する研究」

山本銀兵

(発達教育科学専攻 生活科教育領域)

I 論文構成

はじめに

- 第1節 問題の所在
- 第2節 本研究の目的
- 第3節 本研究の構成

第1章 生活科の授業研究に関する先行研究の検討

- 第1節 授業研究の定義
- 第2節 生活科の授業研究
 - 第1項 生活科の授業研究の先行研究の整理
 - 第2項 生活科の授業研究の成果
 - 第3項 生活科の授業研究の課題
 - 第4項 生活科の授業研究の特質と展望

第2章 授業研究の方法論の検討

- 第1節 質的研究の方法論
 - 第1項 量的研究と質的研究の比較
 - 第2項 量的な手法を用いた授業研究
 - 第3項 教師・子どもの語り
- 第2節 生活科の授業研究への応用
 - 第1項 内的視点に着目した授業研究
 - 第2項 インタビューの方法論
- 第3節 信頼性・妥当性・実証性に関する諸問題
 - 第1項 信頼性
 - 第2項 妥当性
 - 第3項 客観性
 - 第4項 インタビューのデザイン

第3章 生活科における内的視点に着目した授業研究の事例研究

- 第1節 連尺小学校の生活科カリキュラムの分析
 - 第1項 「環境教育」にいたる過程
 - 第2項 「環境教育」の枠組み
 - 第3項 「環境教育」の変遷
 - 第4項 「環境教育」の特質
- 第2節 「ヤギさんは ぼくらにおまかせ」の事例研究
 - 第1項 長坂へのインタビュー
 - 第2項 M子へのインタビュー
 - 第3項 事例研究の考察—何がM子の学びを促したか—

おわりに—本研究の成果と課題—

- 第1節 内的視点に着目した授業研究から得られる示唆
 - 第1項 自分自身への気づきを促す支援としての「他者と協同する活動」
 - 第2項 教師自身によって定義される生活科
 - 第3項 生活科授業を適切に捉える方法論的枠組み
- 第2節 本研究の課題

II 問題の所在及び本研究の目的

本研究の主題である授業研究は、日本の学校教育文化における象徴的な現象の一つである。アメリカに日本の授業研究をレッスンスタディとして紹介し、アメ

リカにおける授業研究の展開に貢献したキャサリン・ルイスは日本が創出した2つの興味深いものとして授業研究と寿司をあげている¹。このユーモアあふれる比較からは授業研究という営みの日本の学校教育における独自性が伺い知れる。明治以降、授業研究という営みは、時代による規制や社会の動向に左右されながらその様相を変え脈々と現代まで引き継がれているが、今日の授業研究はいかなる様相を呈しているのだろうか。本研究ではその問いを生活科教育の視角から捉えてみたい。それは授業研究全般を研究の射程にすることが筆者の手に余る作業であることばかりが理由ではない。それは、生活科という教科の特質を踏まえたとき、授業研究という営みをその方法論との関係において問い直す視点が明らかになると考えるからである。

生活科は平成元年の学習指導要領改訂により新設された新教科である。その特徴として主な点を挙げるとするならば一つに、小学校第1・2学年にのみ対象とされていること、二つに、教科内容として子どもの主観的側面を重視していることである。そのほかにも、生活科を特徴づける様々な要素は存在するだろうが差し当たり以上の点に注目してみたとき、授業研究との関係においていかなる問題が浮上するだろうか。まずもって想定できるのは、子どもの心身の発達特性に由来する授業研究の困難である。小学校第1・2学年の子どもの心身の発達特性としては「未分化性」「自己中心性」が指摘されている²。そうした特性においてこの時期の子どもたちの思考と行動は一体的であり、認識に主観的要素が強く反映される。中・高学年の子どもに比べると一見して、発言や行動の意図が明確ではないのは明らかであり、その意味において、教師が子どもの様子からその意味や意図を明らかにする営みが容易ではないのは明らかである。さらに、生活科の具体的な授業場面を想像してみるとさらなる授業研究の困難が想定できる。生活科の授業は、その原理ともいえるべき「具体的な活動や体験を通しての学習」が設定されていることが基本である。各授業場面では子どもは活動や体験を繰り返し、子どもの思考とそれに伴う行動はともに流動的である。こうした流動的な子どもの思考・行動を捉えようとする営みもまた困難であることは明らかである。以上のように考えてみると、生活科の授業研究は他教科・領域または他学年の授業と比

べると一層困難に見えることは一般的に言えることではないだろうか。そうであるならば、生活科における授業研究には、捉えがたい授業における諸相を議論の俎上にのせるための枠組みがより必要とされるはずである。生活科研究は「子どもありき、授業ありき、地域ありき」³という言葉に象徴されるように、日々営まれる生活科の授業における子どもの姿で語られ発展を続けてきた。では、生活科研究ではこれまでいかにして上記の困難性を引き受けつつ、生活科の授業を捉え、分析し、明らかにしてきたのだろうか。本研究の第一の問いはここにある。

また、上記の問いは近年の質的研究法の流行にも端を発している。質的研究とはある現象の意味や価値、構造などを解明し記述する方法一般ということができる。質的研究は今やブームといわれるほどの学問的な大きな流れとなっており、それを評価する言説の一方で警鐘を鳴らす一面もある。質的研究は量的研究において切り捨てられてきた小さな事象の些細な意味に目を凝らすことでその成果を示してきたが、今や「日本の質的研究のクオリティを問うべき時期」⁴に差し掛かっているという指摘があるほどだ。しかし、ここで考えてみたいことがある。生活科の授業の研究はその成果を子どもの具体的な姿で、言い換えるなら子どもの変容の有様を具体的な姿として記述することで実証的に示してきたのであった。ということは、これまでの生活科研究の担い手である実践者たちは、質的研究者であることになる。しかし、それは意識的なものによってであろうか。おそらくそうではない。無意識にも質的な方法でもって子どもの変容を捉え、生活科研究を支えてきたのである。ならばここにも、上述の「質的研究のクオリティを問うべき」という批判は当てはまりそうである。では、いかなる質的な研究方法でもって生活科の授業を捉えることがよりクオリティの高い研究と言えるのだろうか。質的研究のブームにのるわけではないが、生活科の授業を適切に捉える観点として質的研究の手法は妥当であるといえるのか、そうだとするならばいかなる方法をもってか。ここに本研究の第二の問いがある。

Ⅲ 研究の概要

本研究の目的を遂行するため、次の方法と手順で考察を展開する。第1章では、生活科における授業研究に関する諸研究を網羅的に検討する。ここでは諸研究をその主眼において類型化し整理することで成果と特質を示し、一方で生活科の授業研究の課題を明らかにする。さらに、導出された課題は近年の質的研究の方法論との関係において新たな展望を示す可能性を示唆

する。第2章では、第1章で明らかになった課題に応える可能性を持つ質的研究の方法論について検討する。主に、対照的な研究手法として挙げられる量的研究との比較によって、質的研究の特徴を検討するとともに、授業研究という本研究の主眼に照らしてより適切な方法論を探る。なかでも、授業における主体である授業者と子どもの語りを授業研究の重要な視点として位置づける先行研究の知見を参考にしながら、インタビューの方法論に着目する。以上の検討を通して明らかになったインタビューの方法論の特質を踏まえて、第3章で行う事例研究のためのインタビューのデザインを示す。第3章では前章までの課題と論点を踏まえ、生活科の授業の事例研究の一例を示す。質的研究の方法論として導入したインタビュー調査によって、授業者と子ども両者の語りを分析の俎上にのせることで、授業の様相の一端をその主体の内的視点に着目しながら明らかにする。以上の分析の考察では、本研究の課題の一端に応えると同時に、生活科研究の課題と展望まで言及する。

・第1章

まずは本研究の主題である「授業研究」について定義する。「授業研究」「授業分析」等の概念は各研究者の立場や研究の主眼によって多少のずれがある。このようなずれが生じる原因が「授業」という現象の複雑性に由来するものであることは容易に想像できるが、「授業研究」という研究領域をここまで主として担ってきた教育方法学の領域では「授業研究」について次のような課題を示している。教育方法学領域において「授業研究」という研究領域が「手きびしい批判」を受けているのは、「その第一は、授業研究の目標が明確ではなかったことによると思われる」⁵。このように「授業研究」という研究領域自体の方向性の不明確さが定義の不安定さにつながっているのである。ここでは込み入った議論は避け、本研究の主眼との関係で差し当たり使用用語の定義として以下のように定める。「授業研究」という用語は秋田(2006)の「授業というすでにわかっていたつもりの事態を改めて探索し始め理解を深めていく意味での研究(re-search)」⁶というように、より広く柔軟な定義を採用することにしたい。一方、「授業分析」は、稲垣・佐藤(1996)の定義を踏まえて、「授業研究」の一側面でありつつも、従来の「科学的実践」、つまり授業に関する一般化された科学的原理を獲得しようとする意味での狭義の「授業研究」と捉えたい⁷。

このように定義することには以下のような理由がある。本研究は、後述するように授業研究に質的研究の方法論を応用しようとするものであり、稲垣・佐藤

(1996)の述べる授業研究の分類でいうならば、「授業の科学＝授業分析」ではなく「授業の探究」としての『一つの事例』を対象としてその教室でしか成立し得ない『一つの出来事や経験』に対する『多様で多元的な認識』（物語としての認識）を追求する」⁸授業研究に該当する。つまり、ここで、稲垣・佐藤(1996)の「授業研究」の分類を援用することで、本研究の特質をより浮き彫りにできると考えたからである。それゆえ、第3章では第1,2章までの考察をもとに生活科の授業の「事例研究」をおこなうこととする。「一つの出来事や経験」を対象とする「事例研究(case method)」は「授業の探究」の特徴である⁹。

次に、生活科の授業研究の諸先行研究を検討する。生活科研究における先行研究を授業研究の枠組みで大別すると、生活科研究は多くが授業研究の枠組みで捉えることができる。先行研究についていくつかの観点からその成果を明らかにする。1つに、生活科成立以来、重視されている子どもの学び(気付き)に関する研究。2つに、新教科である生活科成立以後、盛んに行われた単元・授業開発に関する研究。3つに、思想的に未分化な低学年児童の学びを支えるための授業方法論の研究である。以上の3つは、これまでの生活科研究を象徴する研究の観点であろうと考える。

以上、3つの観点で先行研究の成果を概観してみると、それらの蓄積は、生活科学習が目指す学びの方向性を具体的に示し、また豊かな単元の開発や改善の指針も生活科授業の発展を目指してきているといえる。特に、気付きの研究に関しては野田(1998)¹⁰、菱田・野田(2011)¹¹は生活科授業に直接応用可能な評価モデルや気付きを見取る観点を示しており、生活科授業の発展に大きく寄与している。同様に、高橋(1996)¹²、荒田・松本(2014)¹³の単元開発は学習内容に関して教師の大きな裁量がある生活科を有機的に構成する指針を示している点で生活科授業の発展に寄与している。松本(2002)¹⁴、松本・若林(2005)¹⁵、寺澤・松本(2010)¹⁶の一連の研究は生活科における「話し合い」の機能を追究する過程で、子どもの活動に教師がいかに作用することで子どもの主体性と確かな学びの両方を保障するかという点にスポットを当て、生活科授業の方法論としての一つの解答を示している点で評価できる。

しかし、ここで注目したいことはこれらの研究の多くは生活科の授業における子どもの具体的な姿、例えば、振り返りシートや授業記録、教師の見取った様子で論証されていることである。ここで、中野(1995)が生活科研究を「多くが実践の次元で、子どもの具体的な姿で検討されている」¹⁷と述べた生活科研究の特色

は今も引き継がれていることが確認できるのである。しかし、こうした子どもの具体的な姿を反映させた「振り返りシートや授業記録、教師の見取った様子」を論証の核として展開される生活科研究からは以下のような課題も導出できる。

朝倉淳・松本謙一・津川裕(2013)は「活動や体験と気付きに関する課題」として次のように指摘している。「生活科の特性に基づくならば、活動や体験から生まれる気付きは生活科における気付きの主要な部分である。そして、気付きを生んだりその質を高めたりするには、活動や体験の充実が欠かせないのである。活動や体験と気付きには、切り離せない関係が存在するのであり、この関係性の認識は研究上の課題の一つであろう。」¹⁸つまり、生活科における気付きとそれを生む活動や体験の関係性が未だはっきりと捉えられていないということである。生活科の授業において教師はある意図をもって活動や体験を仕組み、子どもに学び(気付き)を促していく。授業の要素としての「活動や体験」と「子どもの気付き」の関係性が明確にされないならば、教師の支援の妥当性を図ることはできない。朝倉ら(2013)は先の課題に対する展望として次のように述べている。「気付きは子どもの内面に生まれるものである。それを解析するには子どもの姿を内面から捉えなければならない。」¹⁹

前節で生活科の授業研究の諸先行研究を検討したが、これらは子どもの具体的な姿で語られていた。朝倉ら(2013)の先の指摘に照らしてみれば、授業記録、教師の見取った様子による分析は必ずしも子どもの内面に焦点を当てているとは言いきれず、一見、教師や観察者による恣意的な解釈と見なされる側面もあろう。振り返りシートについても子どもの内面がどれほど反映されているかは議論の余地がある。こうしたことを踏まえると、生活科研究上の課題として子どもの学びや授業の有効性をより「子どもの内面」からとらえる必要性が浮き彫りになる。さらに、カリキュラム研究の分野における「教育意図と学習経験の乖離」、「教育過程に関する相互作用論」の知見を踏まえたとき、生活科研究は、子どもの学びいかに、という視点は充実しているが、それを教師と子どもの相互作用の中で捉える視点は、授業記録に基づく分析に一部見ることができものの、十分とは言えない²⁰。教師の意図と子どもの意図の相互作用の過程の中で生活科の授業を捉える視点の必要性が示唆されるのである。

生活科の授業研究に関する諸先行研究の検討により、生活科の授業研究はその方法論として「子どもで語ることを一つの特質としていることがわかった。そして以上の生活科研究上の課題を踏まえたときこれを

「教師と子どもの相互作用として内面から語る」ことに変換する必要が明らかになった。

・第2章

ここでは、量的研究との比較で質的研究の方法論の特徴を検討し、授業研究との関わりでその応用可能性を探る。

量的研究の特徴の一つ、はより「実証的」であることであるが、授業研究においても実証的な研究方法を志向するならば、とるべき研究手法は量的研究であることになる。しかし、生活科の授業研究の方法論として、量的研究の手法を取り入れることはより適切だといえるだろうか。

生活科の授業研究では質的な手法がとられるものが多いことは先の先行研究の整理からも明らかではあるが、その理由の1つとしては、生活科の授業研究と質的研究の親和性が考えられる。前章で明らかとなったとおり、生活科の授業研究の特質の1つは「子どもで語ること」であった。つまり、子どもの仕草、言動を論証の核としてその意味や構造を解釈することで授業研究が行われてきたのだ。人々の行為における意味や構造に焦点を当てる手法はまさに質的研究の特徴である。「質的研究者は、リアリティの社会的構築性や、研究者と対象者の密接な関係や、探究を方向付ける状況制約的条件を強調する。質的研究者は、探究の価値付与性を重視する。彼らは、社会経験がどのようにつくられ意味づけられるかに重点を置いた問いに答えようとする」²¹というこの指摘によれば、生活科の授業において、子どもによる振り返りシートや教師の見取りを基に、その構造や機能の意味を明らかにすることを通して、改善を図ろうとしてきた生活科の研究者（教師）は無意識にも「質的研究者」に位置づけられるだろう。しかし、第一章ではその妥当性にはいまだ議論の余地があることが明らかになったのだった。

今まで行われてきた生活科の授業研究の質的分析をより妥当なものへと発展させるためにはどのような視点が必要なのだろうか。次に、授業研究において、量的な手法による授業研究を考察することで、その論点を探ってみよう。

野田(1998)²²、柴田好章(2008)²³の研究からは次のことが明らかになった。一つに、授業研究の対象となり得る、授業の文脈を伴う子どもの発言の意味や学習内容に関する理解の構造などを、いかに処理するという問題。二つに、授業研究における量的な手法の質的分析に対する補助的側面。つまり、授業研究はそもそも質的な営みであるという暗黙の前提。この点を踏まえたとき、授業の質的な考察の実証性・信頼性を高めるためには、より精緻で質的な分析を行うしかない

ということが明らかになる。そして「より精緻で質的な」分析とは「授業の文脈」を踏まえた分析ということになるだろう。ここで、教師と子どもの語りが重要な役目を果たすことになる。

坂本南美(2009)²⁴、浅井幸子(2008)²⁵は教師と子どもの語りに着目した研究であるが、これらの検討を通して、明らかになったことは一つに、「語り」を適切に分析対象とすることで授業を構成する諸要素の背景・文脈が明らかになるということ。二つに、そのことを通して授業における教師と子どもの相互作用を具体的に把握することが可能になるということである。このように見ると前節における論点、即ち、授業研究の質的分析の信頼性・妥当性を高めるためには、より精緻で質的な考察を行うしかないという課題を克服するための、授業の文脈を踏まえた考察とそれに対する教師と子どもの「語り」の有効性が見えてくる。これまでの子どもの振り返りシートや教師による子どもの見取りのデータに加え、その授業の文脈を保障する「語り」を踏まえた考察をすることによって、より精緻な授業研究が可能となるだろう。この点を踏まえ次節からは生活科の授業研究に教師と子どもの「語り」を織り交ぜた方法論の具体的な検討を行う。

「語り」に着目したとき、インタビューは対象者の内的な視点を明らかにする有効な方法の一つといえるだろう。次の言葉は今日における「インタビュー」に関する議論の要点を十分に含むという点で注目に値する。「いくつかの質問をして答えを得ることは、最初に思うよりもずっと大変な課題である。どのように注意深く言葉を選んで質問しても、どんなに注意深くその答えについて報告し、あるいはコード化したとしても、語られた、また書かれた言葉は、常に曖昧性の残滓のようなものである。それでもインタビューすることは、私たちが、それによって私たちの仲間の人間たちを理解しようと努める、最も有効な方法の一つである。」²⁶ここで述べられているインタビューの特徴は一つに、「どのように注意深く言葉を選んで質問しても」との言葉に象徴されるインタビューのタイプ・構造に関する論点、二つに、「どんなに注意深くその答えについて報告し、あるいはコード化したとしても」という言葉に表されている調査者のインタビューに対する認識的立場や分析手法の論点、三つに、「語られた、また書かれた言葉は、常に曖昧性の残滓のようなものである」との言葉から示されるインタビューそのものとインタビューデータ自体の曖昧性・妥当性の議論である。以上を検討したうえで、本研究で行うインタビュー調査のデザインの一部を以下のように示す。具体的には、調査の背景とインタビューの構成についてである。

次章では、生活科「ヤギさんは ぼくらにおまかせ」の授業実践をインタビューの方法を用いて解釈する事例研究を示す。当該実践は2002年、愛知県O市において当時2学年担任の長坂寿子教諭によって実施された授業実践である。インタビューの対象は長坂教諭と当該授業を受けた当時小学2年生児童M子で、インタビュー調査時は大学4年生である。長坂は調査開始時2016年4月において退職後1年目を迎えた、元ベテラン教師で、定年まで小学校にて教鞭をふるい、特に生活科を中心とした体験・表現活動に力を注いできた実践家である。M子は当該実践を受けた児童であり当時第2学年である。調査時は大学4年生で、教職を目指している。M子は長坂の授業における振り返りシート等の授業の記録をほぼすべて保管しており、当時の学習の印象がとても強く残っているとのことから、調査の対象として最適であると考えた。

・第3章

ここでは前節までの指摘と課題を踏まえ、長坂の生活科実践における教師の意図と支援の実際、そしてその授業を受けた子どもの学習経験の内実をその内的な視点に着目して明らかにし、両者を比較分析する。具体的なトランスクリプトは省略し、考察の一部を以下に提示する。一何がM子の学びを促したか—

(1) 他者と協同する活動

M子の「みんなでやっていたし」のエピソードからは、より困難な問題を解決していく過程における他者との協力の必要性に気付くことができた姿を見取ることができた。この気付きは、先述した長坂の示す自分自身への気付きに高まった子どもの姿、即ち「人のかかわり」や「新しいことを学ぶ」方法に気付いている姿と重ね合わせることができる。その意味で、「みんなでやっていたし」のエピソードからみられるM子の姿は自分自身への気付きへ高まった姿である。

では、その要因は何だろうか。それは「他者と協同する活動」であろう。長坂は自分自身への気付きを促す支援として、下線部⑤「一人で学んででは」だめだと強調した。これは「他者評価」を重視している長坂にとって、自分自身への気付きを促す重要な観点であった。下線部⑥で語られた、過去に指導した児童の事例が大きく影響していると考えられるが、下線部⑨の語りで見られるように当該授業においても他者と協同する活動は指導過程に組み込まれていた。ここで言う「他者」とは、下線部⑦で長坂が語っていることを踏まえるならば、M子を取り巻く友人だけではなく教師である長坂も含まれる。さらに、下線部⑩で「みんな」だけでなく「先生」を挙げていることからM子にとって「みんな」、「先生」は、活動を共に成立させる他

者であり、M子の学習に大きく影響を与える学習環境の一つであったと考えられる。そして、この活動では下線部⑩⑪に見られるように、他者としての「みんな」「先生」はそれぞれがM子にとって気付きを促す要素となったことがわかる。

(2) 小学校全体の取り組みと雰囲気

一方、「じがうまくなりました」のエピソードでは、下線部⑫「よく、じを、まちがえたりしました」というように自身を振り返る様子は長坂の言う自分自身への気付きに深まった「できなかった自分」に気付く子どもの姿である。この要因はいったい何だろうか。下線部⑬の語りにあるように長坂の「書く活動」を重視する支援によるものとみなしてよいのだろうか。長坂にとって「書く活動」は一つに、残したものが他者評価を受けられる可能性をもつこと、二つに書くことが振り返りの機能をもつことの二つの意味において自分自身への気付きを促す重要な支援であった。確かに、下線部⑭の振り返りシートを見ると長坂の意図を反映した支援が自分自身への気付きを直接的に促しているように見える。しかし、M子が下線部⑮で語った「書きたかった」というより「書くものだと思ってい」た当時の感覚に着目してみると、「書く活動」がヤギとの活動によるインセンティブというよりもむしろ、M子を取り巻く環境による影響が大きいようにも読み取れる。例を挙げるならば、下線部⑯では「見つけたよカード」や「推薦図書」のエピソードを語っていた。つまり、小学校全体の取り組みとして行われていた書くことによる表現活動が与えたMへの影響も示唆されるのである。ここで、第3章第1節で明らかにした連尺小学校の「環境教育」のカリキュラムを思い出したい。「環境教育」のカリキュラムは連尺ウォッチングという形で子どもたちの学校生活の中に具体化されていた。日常的に自然の観察、記録を行うことができる環境が設定され、子どもたちにとって「書く(描く)」ことが日常になっていてもおかしくない。「じがうまくなりました」のエピソードにおける自分自身への気付きを促した活動として「書く活動」はおそらく不可分なものであろう。しかし、それが長坂の具体的な支援によるものであるとは言い切れないのである。ここでは、「教育意図と学習経験の乖離」とまではいかないものの、教育意図と学習経験の因果関係の不透明性が浮き彫りになった。

・おわりに

当然のことながら、長坂とM子は一事例であり生活科実践の全てを代表するわけではない。しかし、それぞれの内的視点を明らかにして分析したことで次の3つの論点が明らかになった。

第1に、生活科の教育方法論に直接的に示唆できる観点である。即ち、自分自身への気付きを促す支援として、「他者と協同する活動」を仕組むことが有効であるということである。長坂が当該実践で仕組んだ自分自身への気付きを促す支援とM子の実感及び変容とを比較したとき、M子に与えた影響が明らかに大きかったのは「他者と協同する活動」であった。長坂が言う「他者評価」を受けやすい環境づくりという点で「他者と協同する活動」は自分自身への気付きを促す有効な支援の一つと言える。第2に、教師の内的な視点に着目したことで副次的に明らかになった観点である。つまり、教師によってそれぞれ独自の「生活科」を実践しているという仮説である。これは他教科でも同様である。しかし、第1, 2学年という発達段階上、大切な時期を中心的に担い、さらには教科の特性上、学習内容について教師の裁量に委ねられる度合いが高く、その指導性が求められる生活科を実践する教師は、自身の社会観や人間観を反映した「生活科観」が子どもに大きく影響することに自覚的であるべきであろう。第3に、これは本研究の課題にも直結する観点である。本研究では、先行研究の課題と事例の特性を考慮してインタビューによって人間の内的視点に迫った調査・分析を採用したが、それでもなお本調査から得られた授業改善の具体的な示唆は先に述べているように限定的であった。教師と子ども、そして子ども同士の複雑な相互作用を明らかにする方法論的枠組みを応用した生活科研究が求められる。

一方で課題も残った。それは方法論的な限界性に関するものである。本調査では、20代のM子に対して生活科の授業に関するインタビューを行ったが、十数年のタイムラグが適切であったかという問題が残る。つまり、授業を本研究の視点に則り、インタビューの方法論を用いて研究する場合、何年のタイムラグが適切であるのか明らかとなっていない。インタビューによってある授業の意味や感想を聞き取りたい場合、記憶の鮮明さの観点からすればそれほどタイムラグがないほうが良いことは予想がつく。そうした意味では、本研究の課題として20代のM子に十数年前の生活科の授業について聞き取りを行ったことは方法論的不備として課題が指摘できるし、今後の改善の視点として挙げるべき事項の一つである。

〔註〕

- 1 秋田喜代美, キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない—』明石書店, 2008, p.12.
- 2 宮本光雄『生活科の理論と実践』東洋館出版社, 1990, pp.3-4.
- 3 中野重人「画期的な学会誌に」『せいかつか第2号』

- 日本生活科教育学会, 1995, p.1.
- 4 佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社, 2008, p.4.
- 5 平山満義『質的研究法による授業研究』北大路書房, 1997, p.3.
- 6 秋田喜代美『授業研究と談話分析』日本放送出版協会, 2006, p.23.
- 7 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 1996, p.122.
- 8 上掲7.
- 9 前掲7.
- 10 野田敦敬「生活科の授業における『関心・意欲』と『気付き』との関連についての実証的研究」『せいかつか 第5号』日本生活科教育学会, 1998, pp.74-81.
- 11 菱田尚子・野田敦敬「気付きの質を高める指導に関する研究」『せいかつか&そうごう 第18号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2011, pp.88-95.
- 12 高橋健一「“遊び”を中核に据えた単元の開発—フリー学習・活動との関連を図った活動の展開—」『せいかつか 第3号』日本生活科教育学会, 1996, p.22.
- 13 荒田幸平・松本謙一他「生活科のねらいに直結した栽培活動の提案—1年『つくろうわたしのちいさなおにわ』の実践から—」『せいかつか&そうごう 第21号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2014, p.59.
- 14 松本謙一「問い直したい『話し合い』観—『総合的な学習の時間』新設に際しての一考察—」『せいかつか&そうごう 第9号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2002, pp.98-105.
- 15 松本謙一・若林潤子「活動直後の話し合いの構想と教師のはたらき—第2学年生活科『見つけたよ! お店のすてき』の実践から—」『せいかつか&そうごう 第12号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2005, pp.84-91.
- 16 寺澤小織・松本謙一「気付きの質を高める話し合いの構想—第1学年生活科『がっこうたんけん』の授業カンファレンスを通して—」『せいかつか&そうごう 第17号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2010, pp.66-73.
- 17 前掲3.
- 18 朝倉淳・松本謙一・津川裕「生活科における気付き」『せいかつか&そうごう 第20号』日本生活科・総合的学習教育学会, 2013, p.38.
- 19 上掲18, p.39.
- 20 山口満編著『現代カリキュラム研究』学文社, 2005, pp.23-24.
- 21 N・K・デンジン, Y・S・リンカン『質的研究ハンドブック 1巻—質的研究のパラダイムと眺望—』北大路書房, 2006, p.9.
- 22 前掲10.
- 23 柴田好章「量的手法を取り入れた授業分析」『授業分析の方法と課題』黎明書房, 2008, p.43.
- 24 坂本南美「Teacher そのハイフンに生きる—『語り』が伝える教師の学びと成長—」『リフレクティブな英語教育を目指して—教師の語りが拓く授業研究—』ひつじ書房, 2009.
- 25 浅井幸子『教師の語りと新教育—『児童の村』の1920年代—』東京大学出版会, 2008.
- 26 アンドレア・フォンタナ, ジェームス・H・フレイ「インタビュー: 構造化された質問から交渉結果としてのテキストへ」『質的研究ハンドブック 3巻』北大路書房, 2006, p.41.