

社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築

山下大喜* 白井克尚** 土屋武志***

*名古屋大学大学院

**愛知東邦大学教育学部

***社会科教育講座

Constructing the Research System on Lesson Study for Social Studies

Daiki YAMASHITA*, Katsuhisa SHIRAI** and Takeshi TSUCHIYA ***

* Graduate Student, Nagoya University

** Aichi Toho University

*** Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要約

本稿では、社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築をもとに、授業研究の組織的展開と教師同士の協働的な連携関係について論じた。その基礎的資料として、社会科の初志をつらぬく会（以下、初志の会）の機関誌『考える子ども』における渥美利夫の連載に着目した。

渥美は初志の会設立当初からのメンバーであり、長年にわたって機関誌『考える子ども』の編集に携わった。その傍らで自ら連載も担当し教育行政の動向や実践研究、学校経営について情報発信・共有につとめていた。本稿で取り上げた連載に限っても、合計 33 編におよんでおり、一連の連載からは渥美の一貫した研究姿勢と熱意とともに、構造的な学校経営と社会科授業研究の組織的展開の具体的な様子についてみてとることができる。

Key Words: 社会科授業研究 校内研究体制 『考える子ども』

はじめに

2017 年 11 月に名古屋大学で WALS2017 (The World Association of Lesson Studies : 世界授業研究学会) が開催された。WALS は 2007 年に設立し、東京大学での WALS2011 に続き日本では 2 回目の開催であった⁽¹⁾。

日本の学校は授業研究といった教師が互いに学び合う文化を伝統的に内包してきた。とりわけ、日本の授業研究は明治大正期から長きにわたり蓄積がなされ、1990 年代を皮切りに世界でも広く注目を集めるようになった⁽²⁾。ただし、授業研究を実際に展開するにあたっては「授業研究そのものの意味や位置づけといった本質的な問題に加えて、その運営の仕方という現実的な課題」に直面することがある⁽³⁾。そこで、近年では、そうした課題を克服するために、校内研修としてワークショップ型やワールドカフェ方式などを取り入れた授業研究が試みられている⁽⁴⁾。授業研究の組織的展開や教師同士の協働的な連携関係に着目することは日本の授業研究が内在してきた特質を解明し、そうした成果を海外の教師教育へと国際的に位置付けるうえでも重要な視点となり得る⁽⁵⁾。

本稿では、社会科授業研究を中核とした校内研究体

制の構築をもとに、授業研究の組織的展開と教師同士の協働的な連携関係についてその特質を明らかにする。その基礎的資料として、社会科の初志をつらぬく会（以下、初志の会）の機関誌『考える子ども』における渥美利夫の連載に着目する。渥美は初志の会設立当初からのメンバーであり、地域にねざしながら問題解決学習の実践研究に取り組んだ。また、長年にわたり『考える子ども』の編集に携わり、その期間は第 28 号(1963 年 3 月) から第 248 号 (1998 年 9 月) と合計 221 冊におよんでいる。そうした中で、渥美が愛知県新城市立東郷東小学校と新城小学校の校長を務めている際に担当した連載には、社会科授業研究を中核としながら、いかに校内研究体制を構築していったのかについて、その具体的な様子が記されている。

そこで、以下では、『考える子ども』における渥美連載を基軸として下記のような構成とする。まず第 1 節では、授業研究の組織的展開に関する研究史を通観し、これまでの研究蓄積において本稿の事例がどのように位置づけるのかについて示す。第 2 節では、社会科カリキュラム史をふまえ、渥美が初志の会に深く関わりながら一貫して社会科問題解決学習の研究に取り組み、

校長として組織的な社会科授業研究へと着手していく過程を提示する。そのうえで、第3節では東郷東小学校校長時代の連載、第4節では新城小学校校長時代の連載をもとに、社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築について、その具体相を明らかにする。

1 授業研究の組織的展開

1990年代を契機として、学校教育の文脈においても組織学習の理論が受容され、協働的に授業研究を取り組むため組織論の視点が注目を集めている。一例として、その理論の一端をピーター・M・センゲらによる『学習する学校』にみることができる⁽⁶⁾。また、近年では、協同的な学びを取り入れた授業改革である「学びの共同体」は佐藤学の著書が翻訳されるなどにより、アジア諸国に広く認知されるようになった⁽⁷⁾。今津孝次郎(2017)は、学校組織文化の視点からその特質を「かたい学校」と「やわらかい学校」に概念化している⁽⁸⁾。ここでの「やわらかい学校」とは「開放性」、「柔軟性」、「親密性」、「自己改善性」といった基本特徴を有しており、『開かれた学習システム』に立脚し、学校を取り巻く環境の変化に柔軟に適応したり、多様な生徒に応じて、それぞれの学習を個性的に伸ばしていくような学校」のことを指す。そのうえで、今津は「やわらかい学校」を教師と子どもの双方の発達にとっても目標となる学校環境であり、常に組織学習が展開されている学校であるとしている。

以上をふまえ、授業研究と組織学習との関係性を鑑みると、的場正美、アラニ(2005)が述べるように、授業研究は「反省や教員の資質向上、共同的な計画・行動・評価、実践における他人からの学びを強調している」ため、授業研究のプロセスは「学校が『学習する組織』として成立するのを助ける働きをする」ものであるといえる⁽⁹⁾。

こうした背景のもと、授業研究の組織的展開については、同僚性を基盤とした授業研究とその事例検討を行なった木原俊行(2006)の研究⁽¹⁰⁾、学習指導要領改訂に際してその実現可能性と課題を検証するための研究開発学校における授業研究の意義について論じた久野弘幸(2009)の研究⁽¹¹⁾、アクションリサーチを通じてカリキュラムマネジメントと授業研究との概念関係と学校改善への効果について論じた倉本哲男(2014)の研究⁽¹²⁾がある。また、秋田喜代美(2017)は、日本の授業研究について、校内研修として学校全体で授業研究が組織的に行なわれることをその特徴にあげている⁽¹³⁾。本稿で取り上げる渥美の連載には、社会科授業研究を中核としながら、校内研究体制の構築に向けた具体策が記されている。そうした一連の連載からは、日本の授業研究が内在してきた特質とともに、愛知県東三河地域における独自性を有した社会科授業研究の具体的な様子についてみてとることができる。

ここ愛知県の事例については、これまでも戦後初期のコア・カリキュラムについて研究がなされ、独自性を有したカリキュラム編成の諸相が明らかとなっている⁽¹⁴⁾。その中でも、新城市では昭和30年代から東郷中学校の放送教育や八名中学校での産業教育など多種多様な実践研究が展開されていた。同時期の東郷東小学校では、名古屋大学に赴任したばかりの上田薫を講師として授業研究に取り組んでいた⁽¹⁵⁾。当時の東郷東小学校へ渥美は勤務しており、上田薫との出会いもこの東郷東小学校での授業研究を通じてであった⁽¹⁶⁾。

渥美については、木村博一(2009)により社会科教師として果たした地域的役割について実践史的な論究がなされており、渥美の主な経歴については木村博一(2010)にみることができる⁽¹⁷⁾。木村の一連の研究により、渥美は教育事務所や教育委員会といった教育行政の現場に加えて教頭や校長といった学校管理職を経ながらも、「一貫して社会科問題解決学習の普及に情熱を傾けて」いたことが明らかとなっている⁽¹⁸⁾。また、的場正美(2017)は、初志の会における授業研究の一系譜として、渥美校長時代の新城小学校について、渥美校長のもと「初志の会の精神を基礎」としながら、「学校単位」で組織的に「問題解決学習を中心」とした教育実践が展開されたとしている⁽¹⁹⁾。こうした新城小学校での協働的な授業計画のあり方は「複線型授業案」として、授業研究の方法論史においても重要な一例として位置付けられている⁽²⁰⁾。その中でも、授業案の事前検討において、複線的に授業の流れを予測し、子どもの動きに即した授業案を作成する「三枚重ねの論理」は新城小学校における社会科授業研究の独自性として特筆すべきものとされている⁽²¹⁾。

冒頭でも述べたように、渥美は初志の会設立当初からのメンバーであると同時に、長きにわたり『考える子ども』の編集に携わっていた。そうした中で、渥美は教育行政の動向を伝える「乱気流」などの連載を担当し、機関誌『考える子ども』を通じて様々な情報発信につとめていた。以下、本稿で取り上げる連載は、東郷東小学校校長時代(第3節)の「学校づくりの記」、「学校あれこれ」と新城小学校校長時代(第4節)の「しろあとの記」である。

2 初志の会と社会科授業研究

本節では、次節から組織的な社会科授業研究の具体相を解明するに先立ち、その重要な前文脈として、渥美が初志の会と深く関わりながら、校長として社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築へと着手していく過程を示す。

第3節で後述する東郷東小学校は渥美が校長として組織的な社会科授業研究に取り組んだ学校であると同時に、1951年(昭和26年)から1960年(昭和35年)まで「教員生活のかけ出しのころ10年間務めた思い

出」のある学校でもある⁽²²⁾。その当時の東郷東小学校では上田薫を講師として、子どもの具体的事実を捉え大切に授業研究に取り組んでいた。この一連の授業研究については、地域教育史の文脈においても、「授業研究の東郷東小という確固たる方向」を打ち立てることができたと高く評価されている⁽²³⁾。渥美にとって東郷東小学校は上田薫という「偉大なる師」とのめぐりあい」を果たした場であると同時に、渥美が後に深く関わることになる初志の会がこの期間に設立されたことも留意しなければならない⁽²⁴⁾。

戦後社会科は1947年から始まり、初志の会が設立されたのは1958年である。その背景には、戦後初期にカリキュラムの基軸となった経験主義に対する批判もあり、学習指導要領改訂を重ねるたびに系統主義的色彩を強めていったことがある。スプートニクショック（1957年）により1958年の学習指導要領改訂はカリキュラム史においても大きな転換点となり、社会科も「生活経験の問題解決から系統的知識の理解へ」とその方向性を大いに変えることになった⁽²⁵⁾。こうした転換は社会科教育史研究から鑑みても、「問題解決学習を方法原理とした戦後初期の社会科成立や実践を振り返る研究が登場する契機」にもなったといえる⁽²⁶⁾。上記のような背景が初志の会設立の大きな要因となっていることは『考える子ども』第1号（1958年11月）の「創刊のことば」をみても明らかである⁽²⁷⁾。

社会科が誕生してから十年あまり、その間社会科はいくたびも試練に当面してまいりました。再三の改訂も、ともすればそのたびごとに本来の精神を弱めていく結果を招き、子どもの切実な問題解決を中心とする学習指導は、日一日と影をうすめていくようにさえみえます。これからの情勢もまた、出発以来の社会科の考えかたを堅持しようとする者にとつては、いよいよ樂觀を許さぬものがあるといわなければなりません。

1958年8月に第1回全国研究集会が開かれ、11月から機関誌の『考える子ども』が発行された。「創刊のことば」は第1号の巻頭を飾ったものであり、系統主義への転換に対する危惧をみてとることができる。渥美も第1回全国研究集会に参加しており、後に「二泊三日の生活は芯から疲れたというのが実感であったが、それはまた充実した会であったということでもあろう」と振り返っている⁽²⁸⁾。そうした中で、渥美は『考える子ども』第4号（1959年4月）へ実践論文「みかんをめぐる問題（道徳教育のありかた）——1年生特設時間の実践——」を寄稿し、その論文は東郷東小学校における自身の実践をもとにしたものであった⁽²⁹⁾。

この1951年から1960年までの東郷東小学校での経験について、渥美は以下のように振り返っている⁽³⁰⁾。

東郷東小学校の十年間の生活——それはわたしにとって三十才をはさんでの十年間であった。生涯の師、人生の師とでもいうべき上田薫先生との出会い、子どもたちとともに苦しんだ社会科指導を核とする学校生活、そこではあいまいなわたしの教育理論は通用しなくて、だんだんととぎすまされる楽しい研鑽の日々でもあった。大げさと人は言うかもしれないが、教師としての生き方、それにものの見方、考え方の骨格がほぼこの時代にでき上がったといつてよい。その意味においてわたしを育ててくれた学校という気がしてならないのである。

上記の記述から、渥美にとって東郷東小学校での10年間は、上田薫との出会い、初志の会設立、日々の社会科実践など、社会科授業研究との関係を鑑みるうえで、その基礎的な研究姿勢を形作った期間でもあったことがわかる。渥美は東郷東小学校を経て、1961年4月に愛知学芸大学附属岡崎中学校へ赴任する。1963年3月からは初志の会の機関誌『考える子ども』（第28号）の編集長を担うことになる。

この後、渥美は大野小学校、新城教育事務所を経て、1975年4月に大野小学校へ校長として赴任し、学校統合のため1976年4月に東陽小学校の校長となる。

ここで、渥美は「新しい統合校での試み」として社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築へ着手する⁽³¹⁾。社会科を中核に据えたことについて、「授業研究をする教科は、話し合う基盤をそろえるという意味から、教材が自由に選択でき、さらに指導のあり方に幅があり弾力のある社会科を選んだ」と渥美は記している⁽³²⁾。校内研究体制を構築していく過程において、キーワードとした「ふだん着の授業」、「だれにでもできる社会科」、「50%発言」はこの東陽小学校時代に着手していったものである（後述）。また、校内研究体制については、全校的な体制とするために学年段階別の「低学年」、「中学年」、「高学年」、視点別の「指導案研究」、「子ども研究」、「社会科研究」、「授業参加」とした⁽³³⁾。学年段階と視点テーマが互いに織りなす形での校内研究体制は全校的かつ協働的なものであり、こうした組織づくりはこの後の東郷東小学校、新城小学校にも一貫している。加えて、渥美は社会科授業研究の「土壌づくり」のために、授業を取り巻く「周辺の事項の整備」として、「子どもに明るい夢をもたせる環境づくり」と「教師の自己変革を促すいろいろな手だて」にも注力していた⁽³⁴⁾。その具体策として挙げた自然に近い環境の整備、授業研究のための研究室の充実化、助言者の招聘、先進校との交流なども同様にこの後の東郷東小学校、新城小学校の校長時代でも一貫して取り組んでいくことになる。

3 東郷東小学校時代 1980.4-1983.3

本節では東郷東小学校校長時代の連載「学校づくりの記」、「学校あれこれ」に着目する。渥美は東陽小学校から愛知県教育委員会を経て、1980年4月に東郷東小学校へ校長として赴任する。

前節でも述べたように、東郷東小学校は渥美が1951年から1960年まで10年間勤めた学校であり、社会科授業研究の基礎的な研究姿勢を形作った学校でもあった。再び東郷東小学校へ勤めることになり、渥美は「かつて昭和三十年をはさんで十年間奉職した思い出の学校であるだけに、今こうしてふたたび校門をくぐるときは、きんちょうの一瞬そのものであった」と記している⁽³⁵⁾。

こうした東郷東小学校への赴任と同時に、渥美は東陽小学校時代に着手した社会科授業研究を引き続き一貫して取り組むとともに、新たに『考える子ども』誌上で連載「学校づくりの記」をスタートさせている。

下記の表1は東郷東小学校時代の連載「学校づくりの記」、「学校あれこれ」を一覧にしたものであり、合計で14編におよんでいる。

東郷東小学校は、中西光夫校長のもと「ひとりひとりの考えをだいじにする授業」をテーマに授業研究が展開され、講師として三枝孝弘（名古屋大学）、長岡文雄（奈良女子大学附属小学校）や市川博（横浜国立大学）が招かれ、渥美も共同討議の司会者として研究会に参加していた⁽³⁶⁾。そうした研究蓄積をふまえながら、

渥美は自身が東陽小学校校長を務めていた際の基本方針を踏襲し、「子どもの側に立った教育で社会科中心の研究体制で進む」ことを方針の中核として掲げることにしたのである⁽³⁷⁾。

その具体策として、渥美は、子どもたちが「積極性」をもって学習に参加することが「社会科指導の“根っこ”」であるとして、「だれにでもできる社会科」を中核に掲げ、「ふだん着の授業で子どもの発言を学級人員の半数以上になること」を目標とした。渥美は、これを「50%発言」として、それぞれの子どもがその子なりに「殻を開いて」「積極的な構えを示す」といった系統主義とは対極にあるような「授業の創造」を目指したのである⁽³⁸⁾。このように、渥美は「50%発言」という子どもの「発言の量」に加えて、次第に「50%発言の質を向上させること」にも着手していくことになる⁽³⁹⁾。その基盤となったのが、初志の会を通じて交流のあった日比裕（名古屋大学）の「児童発言に見る授業の諸段階（五段階説）」であった⁽⁴⁰⁾。この日比による理論は、名古屋大学教育方法講座における重松鷹泰以来の授業分析が理論生成を目ざし、それが「実践への示唆に富む優れた理論的成果」へと結実したことから生まれたものである⁽⁴¹⁾。渥美は助言者の招聘といった形で初志の会の基軸をなしていた研究者との交流があり、そうした中で「発言の質」に着目した日比の「五段階説」を援用し、段階ごとの指導の手立てを構想していったのである⁽⁴²⁾。

表1 連載「学校づくりの記」・「学校あれこれ」

年	月	号数	主題	副題
1980	5	131	学校づくりの記（1）	昭和55年3月31日
	7	132	学校づくりの記（2）	ふたたび東郷東小学校へ
	9	133	学校づくりの記（3）	“だれにでもできる社会科”へ
	11	134	学校づくりの記（4）	教師の変革をもとめて
1981	1	135	学校づくりの記（5）	最初に迎えるヤマ
	3	136	学校づくりの記（6）	50%発言のカベに挑戦
	5	137	学校づくりの記（7）	社会科研究に着手
1982	1	141	学校あれこれ（1）	その後のようす
	3	142	学校あれこれ（2）	教育実践ノート
	5	143	学校あれこれ（3）	研究体制
	7	144	学校あれこれ（4）	1日の生活のはじめ
	11	146	学校あれこれ（5）	運動会のこと
1983	1	147	学校あれこれ（6）	“死に体”のきまり①
	3	148	学校あれこれ（7）	“死に体”のきまり②

4 新城小学校時代 1983.4-1987.3

本節では、新城小学校校長時代の連載「しろあとの記」に着目する。渥美は1983年4月に東郷東小学校から新城小学校へと赴任し、引き続き『考える子ども』誌上で「しろあとの記」と題した連載をスタートさせる。下記の表2は「しろあとの記」を一覧にしたものであり、合計19編におよんでいる。連載タイトルの「しろあとの記」は新城小学校が「新城城址に立てられた学校」であることに由来している⁽⁴³⁾。

「しろあとの記」の連載を始めるにあたって、渥美は「新しい学校で」と題して、「今までの東陽小、東郷東小での経験した方式を主軸にして、さらに短期間にどう充実させるかというよりほかにとる道はなさそうである」と記している。そのうえで、その次号に「最初にうった手」として、「(1) 授業にあっては50%発言をめざす、(2) 時間割に社会科を1時間目に一度はする、(3) 遊びの時間を昼に集中して40分設ける」の三点をあげている⁽⁴⁴⁾。こうした記述からは、これまでの自らの研究蓄積をふまえながら、一貫して社会科

授業研究へと取り組む渥美の研究姿勢と熱意をみることができる。加えて、自然に近い環境の整備、研究室の充実化、先進校との研究交流、朝の会の活用、40分間の「遊びの時間」などといった「周辺の事項の整備」にも一貫した姿勢をみてとることができる⁽⁴⁵⁾。

こうした一貫した研究姿勢と熱意のもと、「現場の授業研究」⁽⁴⁶⁾を志向しながら、全校的な校内研究体制を構築していくことになる。渥美は全校的な体制とするために、「タテ糸とヨコ糸の織りなす」形で授業研究のシステム化を図った⁽⁴⁷⁾。具体的に、ここでの「タテ糸」とは「学年別グループ」の「低学年」、「中学年」、「5年」、「6年」のことであり、「ヨコ糸」とは「分野別グループ」の「(1) 朝の会(子どもの発言)」、「(2) 抽出児(カルテ)」、「(3) 単元構成」、「(4) 本時の展開」のことを指している。そして、授業研究を進めるうえでの具体的なプロセスについては、その全体像が「事前検討会(授業案指導者作成・部会事前検討)」、「研究授業」、「第一次検討会」、「第二次検討会」の順に記されている⁽⁴⁸⁾。

表2 連載「しろあとの記」

年	月	号数	主題	副題
1983	5	149	しろあとの記(1)	新しい学校で
	7	150	しろあとの記(2)	最初にうった手
	9	151	しろあとの記(3)	基本路線
	11	152	しろあとの記(4)	
1984	1	153	しろあとの記(5)	周辺のことがら①
	3	154	しろあとの記(6)	周辺のことがら②
	5	155	しろあとの記(7)	周辺のことがら③
	7	156	しろあとの記(8)	周辺のことがら④
	9	157	しろあとの記(9)	授業研究①
	11	158	しろあとの記(10)	授業研究②
1985	1	159	しろあとの記(11)	授業研究③
	3	160	しろあとの記(12)	授業研究③
	5	161	しろあとの記(13)	研究体制
	7	162	しろあとの記(14)	発表の準備
	9	163	しろあとの記(15)	指導案
	11	164	しろあとの記(16)	新城レポート9
1986	1	165	しろあとの記(17)	第3次を迎えて
	5	167	しろあとの記(18)	朝礼台の論理(1)
	7	168	しろあとの記(19)	朝礼台の論理(2)

まず事前検討では、「教材中心」から「子ども中心」となるための授業案の検討がなされる。そうしたプロセスにおける「三枚重ねの論理」は、これまでも諸研究により、新城小学校における社会科授業研究の独自性として特筆すべきものであるとされている。ここでの「三枚重ね」とは、教師が考えた教材内容とその流れが書かれたA案と抽出児の反応を取り上げるB案を重ねて、C案を作成することである。すなわち、この一連のプロセスは「子どもの登場する教材研究を、指導案の作成というプロセスを通して実現していこうという試み」であり、その背景には実践記録の「死角となっている指導計画、ないしは指導案については現場研究の盲点となっている」という問題意識が渥美にあったからである⁽⁴⁹⁾。

そのうえで、研究授業における授業参観の係分担については「(1) 録音するもの」、「(2) 教師と子どもの発言の関連図をかくもの」、「(3) 座席表に子どもの発言回数を記録するもの」、「(4) 教師と子どもの問題発言をチェックするもの」としている⁽⁵⁰⁾。ここでの「問題発言」とは、教師の「ほかに」、「考えよ」、「わかった人」、「なにを聞いていたの」など授業そのものを講義式へと引き戻す言葉、子どもの「わからない」、「そうで一す」、「いいで一す」、「はんたーい」といった子どもの学習意欲減退を示す言葉を指す。「問題発言」を授業研究の検討材料とするのは、子どもひとりひとりが生きる授業とするために「教師の自己変革」の重要性を渥美が説いていたためである。こうした子どもの個性に着目する視点やそのために「教師の自己変革」の重要性を説くことは上田薫の教育哲学とも通底するものといえる⁽⁵¹⁾。

研究授業に続いて第一次検討会が「50%発言の検討」をねらいに開かれる。この第一次検討会では「50%発言」に達したかどうかを基軸に、前述した授業参観の係分担ごとに授業記録を整理し、そのうえで「(1) 分節に分ける」、「(2) 小見出しをつける」、「(3) 第二次検討会で話し合う観点を決める」、「(4) テープ起こしをする分節を決める」が行なわれる⁽⁵²⁾。そして、1週間後の第二次検討会では「発言の質の向上」について第一次検討会で決めた具体的な観点と実際の授業記録をもとに話し合うことになる。

おわりに

本稿では、『考える子ども』の渥美連載をもとに、社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築について考察してきた。以上を総合すると、本稿の社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築について、その意義を以下の二点に見出すことができる。

第一に、渥美は『考える子ども』の編集に長年携わるとともに、自ら連載も担当し教育行政の動向や実践研究、学校経営について情報発信・共有につとめてい

た点である。本稿で取り上げた連載に限っても、合計33編におよんでいる。一連の連載「学校づくりの記」、「学校あれこれ」、「しろあとの記」からは渥美の一貫した研究姿勢と熱意とともに、構造的な学校経営と社会科授業研究の組織的展開についてみてとることができる。そうした中でも、渥美が「現場の授業研究」を志向していたことは本事例の特筆すべき点である。「現場の授業研究」を志向する視点は学校を基盤としたカリキュラム開発 (School Based Curriculum Development) のあり方を考える際に重要なものとなる。こうした成果をトランスローカルの形でどのように情報交流を図っていくのか。また、こうした学校を基盤とした校内研修に対してどのような行政支援のあり方があるのか。これらの課題は日本における授業研究の国際的な位相を鑑みるうえで今後もより研究が必要な視座となり得る。

第二に、社会科授業研究を中核とした校内研究体制の構築にあたって、全校的な取り組みとするための組織づくりが行なわれていた点にある。「タテ糸」と「ヨコ糸」が織りなす形で部会編成がなされ、事前検討から事後検討までの一連のプロセスが記されている。加えて、新城小学校時代については、校内研究紀要『新城レポート』⁽⁵³⁾を通じて具体的な実践記録を附しながら、自校の授業研究の歩みと校内研究体制の構築について共有化が図られ、研究図書『しゃべる授業から見守る授業へ——子どもの50%発言をめざす——』へと結実していった。授業研究の組織的展開を具体的に機能させるための方策として、本稿の事例からは、研究主題の設定、全校的かつ協働的な部会編成、研究プロセスの明確化、子どもたちの具体的な姿に基づいた対話の場 (事前検討会、事後検討会)、そこでの改善に向けた課題の導出、研究紀要を通じた研究の軌跡の可視化を読みとることができる。こうした方策は、今日においても実際に授業研究を展開するうえで示唆を与えうるものであるといえる。

【注】

- (1) WALSについては、柴田好章「日本の授業研究と世界の Lesson Study」(小柳和喜雄、柴田好章編著『Lesson Study (レッスンスタディ)』ミネルヴァ書房、2017年、所収)。
- (2) 国際的に関心を集めるようになったきっかけの1つとして、Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: The Free Press.
- (3) 北神正行「校内研修の現状と課題」(北神正行、木原俊行、佐野享子編『学校改善と校内研修の設計』学文社、2010年、所収) 39頁。
- (4) 例えば、石井英真、原田三朗、黒田真由美編著

- 『Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究』（東洋館出版社、2017年）。
- (5) 千々布敏弥、久野弘幸は、日本での授業研究体験プログラムに参加したシンガポールの教師たちへのアンケート調査をもとに、日本における授業研究の特質と成果を国際的に位置付けるための視点を導出している。千々布敏弥、久野弘幸「グローバル化する授業研究とシンガポールにおける授業研究の位置 —WALS-Lesson Study Immersion Programme のアンケート分析を基に—」（日本グローバル教育学会『グローバル教育』第18号、2016年、所収）。
 - (6) ピーター・M・センゲ等著、リヒテルズ直子訳『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』（英治出版、2014年）。組織的知識創造については、野中郁次郎、竹内弘高著、梅本勝博訳『知識創造企業』（東洋経済新報社、1996年）。
 - (7) 佐藤学『学びの共同体の挑戦 改革の現在』（小学館、2018年）。
 - (8) 今津孝次郎『新版 変動社会の教師教育』（名古屋大学出版会、2017年）第3章、第5章。
 - (9) 的場正美、サルカール アラニ・モハメッド レザ「授業研究を基礎とした校内研修と教師の資質に関する国際共同研究（4） —「学習する組織」という学校における授業研究のプロセス—」（『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第52巻第2号、2005年、所収）132頁。
 - (10) 木原俊行『教師が磨き合う「学校研究」 授業力量の向上をめざして』（ぎょうせい、2006年）。
 - (11) 久野弘幸「研究開発学校と授業研究」（日本教育方法学会編『日本の授業研究 授業研究の方法と形態（下巻）』学文社、2009年、所収）。
 - (12) Kuramoto, T., & Associates. (2014). *Lesson Study and Curriculum Management in Japan: Focusing on Action Research*. Okayama: Fukuro.
 - (13) 秋田喜代美「日本の授業研究の独自性とこれから」（鹿毛雅治、藤本和久編著『「授業研究」を創る —教師が学びあう学校を実現するために—』教育出版、2017年、所収）。
 - (14) 例えば、酒井宏明「愛知学芸大学附属春日井小学校のコア・カリキュラムの実践 —春日井プランの成立と展開を中心として—」（『東海学院大学短期大学部紀要』第42号、2016年、所収）、寺本潔「愛知県における戦後初期の社会科実践「安城プラン」の成立について」（『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』第35輯、1986年、所収）、安井一郎、山口満「愛知春日井プランにおける「生活課程」の成立と展開に関する研究 —経営プロジェクトを中心として—」（日本教育方法学会『教育方法学研究』第16巻、1990年、所収）。
 - (15) 「学校教育の変化」（新城市三十年誌編集委員会編『新城市三十年誌』新城市、1990年、所収）385頁。
 - (16) 渥美利夫『昭和に生きる』（自費出版、1987年）18頁。
 - (17) 木村博一「地域教育実践の構築に果たした社会科教師の役割 —愛知県三河地方における中西光夫と渥美利夫の場合—」（全国社会科教育学会『社会科研究』第70号、2009年a、所収）、木村博一「社会科教育研究の総括と社会科教育史の展望」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』第107号、2009年b、所収）、木村博一「愛知県三河地域教育実践関係資料」（『戦後社会科教育実践史資料』文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書、研究代表：臼井嘉一、課題番号：19330195、2010年、所収）。
 - (18) 前掲論文木村博一（2009a）24頁。
 - (19) 的場正美「社会科の初志をつらぬく会の授業研究」（『東海学園大学教育研究紀要』第1巻、2017年、所収）104頁。
 - (20) 的場正美「授業研究方法論の課題と展望」（日本教育方法学会編『日本の授業研究 授業研究の方法と形態（下巻）』学文社、2009年、所収）191－192頁。
 - (21) 臼井克尚「問題解決学習を創出した社会科授業研究の論理と実際 —愛知県新城市立新城小学校の授業研究システムを手がかりに—」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』第135号、2018年、所収）。Shirai Katsuhisa, “Lesson Study to Create Social Studies Lesson Plans in Japan: The Case of ‘Logic of Triple-Stacking’ at Shinshiro Elementary School”, *Journal of Social Studies Education in Asia*, Vol.8(2019).
 - (22) 「学校づくりの記（1）」（『考える子ども』第131号、1980年5月、所収）。
 - (23) 前注（15）。
 - (24) 前注（16）。
 - (25) 赤沢早人「社会科教育の変遷 —「社会科を教える」から「社会科で教える」へ—」（田中耕治編著『戦後日本教育方法論史 下』ミネルヴァ書房、2017年、所収）44頁。
 - (26) 木村博一「20世紀後半における社会科教育史研究の展開 —「社会科教育史の体系化と新たな研究方法論を探る」ための基礎的考察—」（全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第47集、2010年、所収）4頁。
 - (27) 「創刊のことば」（『考える子ども』第1号、1958

- 年11月、所収)。
- (28) 前掲書渥美利夫(1987) 23頁。初志の会を通じて全国の実践者と接するようになったことについて、渥美は「わたしの視野を広げてくれる役割」を果たし、「来年の集会には、少しでも先輩の実践に近づきたい、中味のある実践をしなければならないぞという闘志をかりたてられたことは、なににもかえがたい収穫であった」としている(23頁)。
- (29) 渥美利夫「みかんをめぐる問題(道徳教育のありかた) —1年生特設時間の実践—」(『考える子ども』第4号、1959年4月、所収)。
- (30) 前掲書渥美利夫(1987) 25-26頁。
- (31) 東陽小学校時代(1976年4月-1978年3月)については、渥美利夫「授業研究の徹底に」(『学校運営研究』第182号、1977年1月、所収)、「新しい学校の出発 —授業研究(社会科)の拠点校をめざして—」(『学校運営研究』第193号、1977年10月、所収)、「だれにでもできる社会科をめざして —新しい統合校での試み—」(『学習研究』第250号、1977年12月、所収)を参照。
- (32) 前掲論文「授業研究の徹底に」、46頁。
- (33) 前掲論文「新しい学校の出発 —授業研究(社会科)の拠点校をめざして—」、114頁。
- (34) 前掲論文「だれにでもできる社会科をめざして —新しい統合校での試み—」、60頁。
- (35) 「学校づくりの記(2)」(『考える子ども』第132号、1980年7月、所収)。
- (36) 詳細については、中西光夫『歩みし道の標』(自費出版、1983年) 289-293頁を参照。
- (37) 前注(35)。
- (38) 「学校づくりの記(3)」(『考える子ども』第133号、1980年9月、所収)。
- (39) 「学校づくりの記(6)」(『考える子ども』第136号、1981年3月、所収)。
- (40) 日比裕、重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業』(学習研究社、1978年) 35-36頁。
- (41) 柴田好章「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 —重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」(日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号、2007年6月、所収) 52頁。
- (42) 段階ごとの具体的な指導の手立てについては、渥美利夫、愛知県新城市立新城小学校『しゃべる授業から見守る授業へ —子どもの50%発言をめざす—』(黎明書房、1986年) 70-74頁に見ることができる。
- (43) 「しろあとの記(1)」(『考える子ども』第149号、1983年5月、所収)。
- (44) 「しろあとの記(2)」(『考える子ども』第150号、1983年7月、所収)。
- (45) 前掲書『しゃべる授業から見守る授業へ —子どもの50%発言をめざす—』について、渥美は「わたしにとって“理論とその実践”の集大成といってよいもの」であり、「そこには、新城小学校職員の苦闘の4年間の実践が根底にある」としている(『昭和に生きる』、115頁)。
- (46) 「しろあとの記(10)」(『考える子ども』第158号、1984年11月、所収)。鈴木仁志は新城小学校の研究図書の「図書紹介」に際して、「本書は学者の理論を単に受け売りすることなく、子どもをひとりの人間として育てるために、具体的な指導の方策を練り上げていく課程が実に克明に、鮮明に叙述され」、「授業だけでなく、授業の周辺にも着目し、学校経営という視点から重層的・構造的な実践に裏うちされた論理が展開されている」と記している(『考える子ども』第171号、1987年1月、所収)。
- (47) 「しろあとの記(13)」(『考える子ども』第161号、1985年5月、所収)。
- (48) 「しろあとの記(11)」(『考える子ども』第159号、1985年1月、所収)。
- (49) 「しろあとの記(15)」(『考える子ども』第163号、1985年9月、所収)。校内研究紀要『新城レポート 個を確立する授業 ヤル気を育てる』No. 9(1985年11月発刊)には、「『A案(一次案):教師の考えられる子どもの考えの羅列・教師の考えた学習内容の流れ』+『B案(てだて):予想される抽出児の考えの移り変わり・教師のねがい』⇒『C案(二次案):抽出児を中心とした指導案・Aよりも子ども側にたった指導案』」としている(75頁)。
- (50) 「しろあとの記(10)」(『考える子ども』第158号、1984年11月、所収)。
- (51) 上田薫「変革は子どもだけのことか」(『個を育てる力』明治図書、1972年、所収)。
- (52) 「しろあとの記(12)」(『考える子ども』第160号、1985年3月、所収)。
- (53) 「しろあとの記(16)」(『考える子ども』第164号、1985年11月、所収)。愛知県新城市立新城小学校『授業研究の考え方・進め方』(黎明書房、1993年)のあとがきにおいて、鈴木仁志は新城小学校が育んできた研究的土壌と教育文化に加え、継続して研究に取り組むことができた背景について述べている(226-227頁)。