

琉球大学学術リポジトリ

琉球大学教育学部附属中学校研究史：
理論変遷と校内研の在り方（上）

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2021-04-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊良波, 剛 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48019

琉球大学教育学部附属中学校研究史～理論変遷と校内研の在り方～(上)

伊良波 剛

Tsuyoshi IRAHA

A Study into the History of the Ryukyus Junior High School. ～ A Shift in Pedagogical Models One Time ～ Vol.1

琉球大学教育学部附属中学校(以下「附属中学校」とする)は、1985年に国立大学で最後に創立された附属中学校である。創立35年の間に、3・4年のスパンで過去10回の全体の研究主題を掲げ研究が進められた。2020年から「学びに向かう力をはぐくむ」をテーマに第11期研究が始まった。本稿は、創立期(1985～)から第4期(～2000)を「琉球大学教育学部附属中学校研究史 上」、第5期～第10期までを「下」とし、附属中学校研究史から、そこにある学習理論とその変遷がどのような背景や過程があったかを全体総論から俯瞰したものである。

「上」では、行動主義、構成主義に位置する認知主義・状況主義の学習理論がみえ、「下」では、引き続き構成主義に位置する協同学習・協調学習がみえた。校内研については、教科と全体を土台とした共同研究や学部との専門研究、グループ研・班研究や教科間を超えたユンタク研究の共同研究がみえてきた。

問題提起

個性的な教師が集まる附属中学校。こと県内から教科などの実践力をかわれ赴任してきた教科の専門意識の高い教師ばかりであり、その実践例は枚挙にいとまがない。行動主義の授業では、教師による「提示」、生徒の「反応」が繰り返すことで「知識」が深まると捉えられてきた。その「提示」の在り方が教師の力量形成の共同研究の中心であったし、生徒の「知識」獲得だとも捉え附属中学校も一定の実践を作り出し公立学校へ還元してきた。しかし、多様な価値観を必要とする構成主義の授業では、「知」の営みを行動主義の研究では説明できなくなってきた。附属中の研究は、行動主義を起点に構成主義の研究を進めてきた長い歴史がある。それでは、その中で、どの時期から意識され研究が進められてきたか。そこには、どういう成果や課題があり引き継がれたのか。教師も生徒も同じ「学習者」へと包含される構成主義では、どのような視点で授業を「創造」すればよいのか。教科専門性の高い意識をもつ中学校において、教科中心の研究がゆえに、他教科との共同研究や教師や生徒も含めた互いの学びをどう見取り、教師の力量形成を高めていく校内研を進めればよいか課題であった。

この「校内研」の課題について佐藤は、「教材解釈が指導書の引き写しであり子どもの実態、教材の深い理解にもとづいてない」「外からの助言や交流をさげ、身内どうしの浅い話し合いにとどまっている」「学校としての指導過程のパターン化を目的することが求められ1人ひとりの授業の創造が2の次とされている」「学校の研修課題が教育委員会等外部から委託され、教師自身の力量や人間性を豊かにすることに結びつきにくい」「テーマが全国的な傾向とか、一般的なテーマで行われ、日常的な課題と離れていること」を挙げている(佐藤.1996.201-210p)。

その内容は、いじめや不登校問題等の学校の課題解決に向けての共通理解や実践が学校全体の単年度で計画・実施されるものから、任命権者等(教育委員会等)が「服務」や「授業改善」の内容など「他律的」な理解を促すものも含め多岐かつ増大している。そのことを秋田は、「断片化して一貫性のないトップダウンのパッチワーク型研修」と捉え(秋田.2009.45-48p)、教師

の主体性が見落とされ「自律性」が希薄になっていることを指摘している。

また、授業研を中心とした「校内研」は、全員が授業を行っただけでも推進している学校として捉えることができ、ましてや同僚や生徒の学びを見取り、授業後の「学び」を全員が共有し豊かな学びを実践している「校内研」を推進している学校はあまりない。あったとしても、同僚ゆえに厳しい相互批判がしにくく、教科を中心とした授業研にとどまり、教科を超えて教師・生徒の学びを豊かに対話する機会は皆無といってよい。

それ以上に問題なのは、教師自身が「校内研」と聞いて、外からの教育的課題等の情報提供・共有という「他律的」になり、教師自身の問題意識から始点となる「自律的」な「校内研」になっていない。本来、教師は「自律的」で「共同的」な「研究」の素地を誰もがもっている。その素地を豊かに生かし、「自律的」で「共同的」な「校内研」のデザインをどう進めていけばよいか。

本稿はそうした問題意識をもち、附属中学校研究史から、学習理論の変遷と校内研の在り方を俯瞰し、公立学校とともに共同研究をどう進めるかを目的としている。

1 全体総論からみる学習理論と共同研究の在り方

ここでは、佐藤（佐藤 .1999. 81-115 p）の理論史的な整理に依拠して附属中学校研究史を考えてみることにする。

（1）行動主義と構成主義

近年の教育研究における学習理論を考える場合、行動主義と構成主義の流れがある。構成主義とは、学習者を知識や技能の受容者としてではなく、「意味」と「関わり」を構成する活動的な主体として積極的に位置づけており、活動を他者と協同で遂行する社会的過程における実践として認識されている。その立場では、知識は教科書の中に存在するのではなく、学習者の道具的思考や他者とのコミュニケーションを通して構成されるものである。この構成主義以前の学習心理学の主流は、行動主義の学習心理学であった。ワトソンやソーンダイクの心理学以来、子どもの学びは、ハツカネズミや猫などの動物を対象とする「刺激」と「反応」の実験に基づく「科学的原理」によって説明されてきた。スキナーなどの学習論は、この自然科学的方法によって、あらゆる子ども、あらゆる教師、あらゆる内容、あらゆる状況に普遍的に妥当な一般的な原理や法則を提供し、授業と学習と評価の実践に少なからぬ影響を与えてきた。この動物実験を基礎とする客観的・普遍的な学習論は、数々の批判を受けながらも1970年代までは、効率性と生産性を追求する行動主義の授業理論と結んで支配的な位置を占めてきた。

（2）行動主義の影響を受け構成主義を模索した時期

※「研究紀要」発刊から第1期とし、下記（ ）内の数字は年度を表す。

創立期（1985～1987）研究は、「研究紀要」はなく、明確な学習理論の明記も見当たらない。しかし、研究の内容や方法に関わる研究主題を模索する過程で、様々なアンケート調査を生徒・教師・保護者に対して行い、その分析や考察を議論し、研究の基軸を学校の実態に重きを置きつつ、行動主義の影響を受けたスキナー理論の研究及びプログラム学習の実践を行った時期であった。

「研究紀要」が初めて発刊された第1期（1988～1991）研究は、理論研究を重視した行動主義を基底としていた。「自発的に学びとる力を形成する授業の工夫」の研究は「学習意欲」「学び方」「基礎的・基本的な知識・技能」の三要因と「教師・生徒・教材」の授業の三要素との関わりの中で、認知過程における方法と内容の因果関係を研究した点が特筆される。共同研究の記載

は見当たらない。

第2期（1992～1994）研究は、「教育実践の前線の研究」とした実践研究を重視したものであった。「学習意欲を高める授業の工夫」を主題とし、授業の位置づけを学習理論の検証のために行うのではないとして明確な学習理論の提示は行っていない。しかし、この研究は先述した行動主義の意味において引き継がれた。行動主義の研究の中心は、行動の科学であり、内面の科学である。どんな子どもも同じもの（教材教具等）を教師が準備し与えれば、同じ行動や反応があるとするという固定観念がある。つまり、ここでは、学習意欲を高めるよい資料等を事前に教師が準備し提示すれば、子どもは学習意欲を高める行動や反応をするものである。他方、個人研究の独善を防ぐ目的から「同僚から学ぶ」共同研究を加味し、校内研を決着型より称賛型で進めている点は構成主義的な「学びの風土」へとつながるものだと考えられる。

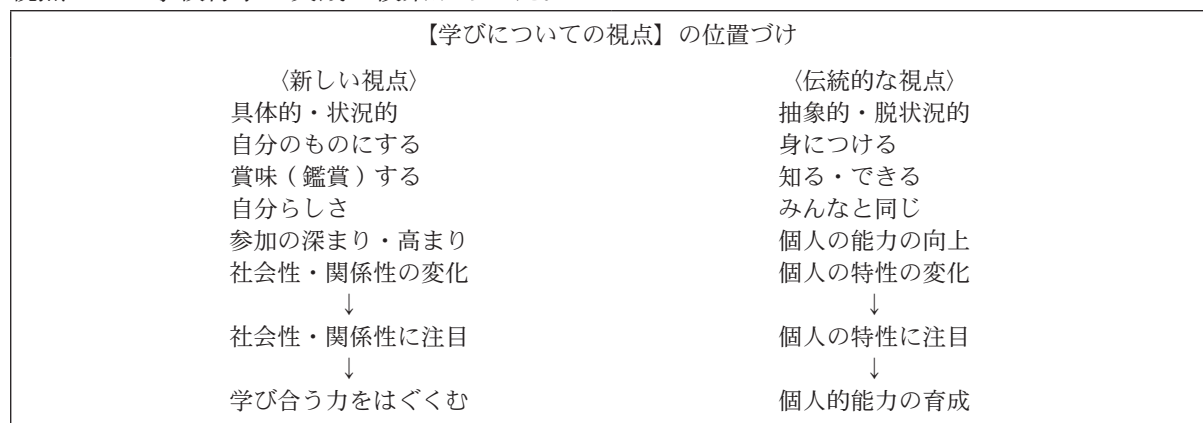
第1期から続くこの7年間に及ぶ研究は、研究の重点移動（理論か実践か）をしながらも、行動主義の枠の中で、教える教師と教えられる生徒の関係において、また、知識は個の頭の中において形成され認知されていくという概念において、その枠内からはみ出すことはなかった。ただ、すべてが行動主義の研究であったかという点もそれ的確ではない。端的にいうと、行動主義から構成主義の部分的なものも表出した点からも、その移行期と考えることもできる。例えば、「自発的に学びとる力を形成する授業の改善視点表」には、授業研究の行動主義モデルとされる、教室における教師と子どもの観察可能な活動が含まれ、その成果として生徒の成長に対する知的・社会的な影響の効果が含まれている。一般的に「過程-産出モデル」というが、それを目標・達成・評価を継承し、「学習課題を解決するためのステップの順序性は適切か」「課題解決に向けてのPLAN DO SEEが考えられているか」という項目がある。教室の授業と学習の過程をシステム工学の技術によって統制する研究として展開しているものの、授業観察の視点として「教師の指導を超える発言が出たとき、それを評価できる謙虚さがあったか」「いろいろなものの見方・考え方を引き出すような発問になっているか」「できた生徒ができない生徒に力をかしているか」「生徒が持っている異質の思考を追究し、新たな創意を生み出すような発問になっているか」「教材に価値づけをして生徒に与えているか」「生徒が自主的で自然な感じで活動しているか」というような、構成主義で捉える視点が萌芽していた。別の視点から言えば、行動主義から構成主義へと移行していく模索的な時期であった。それが明確に意識されたのが、第3期研究でもあった。

（3）構成主義の始まり

第3期（1995～1997）研究「生きる力－問題解決の力－を育む」からは、行動主義を土台とする学習論ではなく、構成主義の学習論が始まったと言える。構成主義の学習論は、大きく分けて4つの系譜において成立している（佐藤学.1999. 81-86 p）。①心理学的な構成主義の系譜②人工知能をモデルとする認知心理学的な系譜③文化・歴史心理学の構成主義の系譜④文化人類学的な構成主義の系譜である。また、認知心理学の情報処理的学習観（入力情報を頭の中で処理することによって知識が構成されていくことを学習として捉える学習観）に基づいて「新しい授業のモデル」が設定されている。しかし、「状況論的学習論」という立場がその情報処理的学習観を痛烈に批判されるようになってきた背景から、この研究の最終年次では、2つの理論（情報処理的学習論と状況論的学習論）を教育実践に取り組むことを目指している。それは、「認知」を個人の頭の中の情報処理のプロセスとその変化のみを研究対象とした情報処理的学習論の反省と個人と他の人々や道具などを含めた環境が、相互に関係するという新しい学習論の可能性を模索した背景からこの2つの学習論が併用・実践されたのである。共同研究は、教科と全体を土台とした共同研究であった。

第4期（1998～2000）研究「ともに生きる力－学び合う力－をはぐくむ」の1年次は、状

況論的学習論を中心に研究がなされ、新しい「学びについての視点」を想定し、教科実践・模索、視点による学校行事の実践・模索があった。



先述した系譜の中で、第4期研究の学習論は、③文化・歴史的な心理学を基礎とする構成主義の学習論と④文化人類学的な研究であった。そのルーツは「道具的思考」と「反省的思考」による「問題解決」を追究したデューイと「発達最近接領域」の概念を提出した学びの心理過程の社会的構成を示したヴィゴツキーに求めることができる。また、学びを文化的共同体への参加として理論化したレイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」の理論の理解も研究が行われた。2年次からは、文化的な構成主義から社会的構成主義の転換がみられた時期である。その転換は、制度化され組織された学校システムの中では、それを受容する「学びの文化」が十分備わっていなかったことに理由がある。社会的構成主義は、そうした「学びの文化」を対話的・関係論的視点から十分に築きあげていく可能性があると理解したからである。社会的構成主義において、認知的な意味は何らかの対象を共有する複数の人間関係の中で構成されている。つまり、教育内容の意味は知識として存在するのではなく、教師と子どもあるいは子ども相互の社会的コミュニケーションにおいて生成されるのである。対話的活動を通して、モノや他者に働きかけるものである。研究は、教師同士の学び合いの実践が、教科と全体を土台とした共同研究であった。この第3期から第4期までが、教科を越えた共通の学びの視点の理解を含めた「構成主義の始まり」であった。さらにその探求は、ともに学ぶ「同僚性」を意識した校内研へ広がりを迎える。それが第5・6期の研究であった。

（4）「同僚性」を意識した構成主義の広がり

第5期（2001～2003）研究は、この社会的構成主義の流れを引き継ぎ、「学び合い」と「対話」を中心にして「カリキュラム」「学び合い」を再考していくものである。ただ、第4期研究の大きな違いは、「新しい学びの視点」を継続する立場から、さらに具体的に平易なことばで示す必要性和伝統的な視点と新しい視点の包括的な視点を模索する研究である。新しい視点がまだ「わかりにくい」という声が共同研究を進めていく上で課題となっていたからである。また、既存の理論の受け身的検証の研究ではなく、開かれた共同研究の視点と実践研究を行うことが、教師の質的アイデンティティを高めていくことにもつながると考えられた。校内研においては、教師自身も子どもと平等の学び手として「ともに学ぶ」立ち位置へ認識され教科を超えた「同僚性」を意識したことが特筆される。共同研究は、教科及び全体共同研究及び3人グループ討議のあり方を模索した時期であった。

第6期（2004～2006）研究は、社会的構成主義の流れを引き継ぎ、「学び合う授業づくり」を研究主題に、「学び」を中心にした日常的な授業づくりの探求とそれを支える研究体制の構築

の研究を進めた。教師の中から、「校内研自体が学び合いの場になる」という声があるように、教師自身が学びの集団へと変わってく。研究において、「学び合う授業」のイメージを示し、教師間で共有し、さらに「学び合い」を「かかわること」「対話」「共にいる」の3点に意義を見出したことが特筆される。「共にいる」を「安心感のある、教師と子どもの信頼関係のある」こと、「学び合い」はグループ学習ではなく、自己内対話・一斉授業にもあることを見い出している。校内研において、構成スタイルの多様性を保証した過程や経験を大切に研究とネットワーク型の研究体制を模索した点が特筆される。授業を日常的な営みの積み重ねと捉え、その「学び」を見取るグループ研や「全体つうどく会」を行っている。最終年度では、新たな知識を「創る」こと、他者へ「教える」ことへ広げることと捉え、学び合いを通じた教科教育の在り方を模索している。「同僚性」を意識した第5・6期の研究から、第7・8期は、「実生活」に生かす構成主義へと模索していく。

（5）「実生活」に活かす構成主義の模索

第7期（2007～2009）研究は、「基礎・基本の習得と活用能力をはぐくむ」を研究主題に、「習得と探求」「協同学習」を基軸に、構成主義的な学習観で研究を進めるものであった。2007年は、授業研究会を「教科教育・学びを追う（生徒・クラス）」の3つの視点で他教科の教師とともに共同研究を行っている。2008年は、基礎・基本や活用能力の育成に生徒の学習意欲を高める教材や指導方法の工夫が必要とされ、各教科で活用能力の認識を高めたことを成果としている。また、協同学習のキーワードを残しつつ「学び手の視点からの授業づくり」として「学びの共同体」を再掲している。2009年は、基礎・基本の習得を図る授業には活用能力をはぐくむ授業づくりが密接につながっていると捉え、その授業に焦点を当てている。活用能力をはぐくむために構成主義的な学習観を背景に、生徒の現実的な課題を設定し生徒の身近にあるもの（こと）を教材として実践を進めている。共同研究として、教科教育以外に、生徒の学びを追う・クラス全体の学びを追う視点が出てきたことが特筆される。

第8期（2010～2012）研究は、「実生活に活かす力をはぐくむ授業の創造」を研究主題に、協同学習を基軸に、研究を進めるものであった。2010年には、「いつでも、どこでも活かす」ことが目指され、実生活に活かす力を「活用能力を含みながらも教科の枠にとらわれずに総合的・連携的に活かす力」と捉えながらも、各教科中心の研究であった。その点、学部との連携が強調され、パフォーマンス評価を中心とした時期でもある。一方、総合的にはぐくまれる実生活に活かす力には、教科間の連携や協同学習のモデル化・評価方法の検討の課題を挙げている。2011年は、思考のための課題づくりや評価方法に焦点を当てた時期であり、生徒の記述した内容を課題解決過程に沿って事例研究的に分析し、思考の変容を見取るポートフォリオによる評価を行っている。2012年は、各教科において実生活に活かす力をはぐくむ授業の5つの授業条件を提示し、より深く思考させる活用型の授業や生徒の問題解決の過程に焦点を当てている。共同研究として、学部とのより連携が強調された点は特筆される一方、教科間の連携が課題として残った。第7・8期は「実生活」に活かす構成主義の模索から、第9・10期は、子ども・同僚から学ぶ構成主義へ移行していく。

（6）子ども・同僚から学ぶ構成主義へ

第9期（2013～2015）研究は、「未来を切り拓く対話からの学び」を研究主題に、知識構成型ジグソー法の協調学習を基軸とした。建設的相互作用として共通の問いを教師が設定し、それが授業の柱となる課題であり事前に教師が設定した資料との対話であったとも言える。その資料は、子どもにとって学びたくなる問いなのか、学ぶ価値があるのかという教師側の課題があった

し、その資料の枠を乗り越え学びを広げていく生徒に対し、どう対応するかが問われていた。つまり、生徒のわかり方に沿った授業展開を柔軟な思考が必要であることを教師側に求められていたのである。そこで、専門教科外の教師は専門でないゆえに子どもの学びにより近く多様という認識から、ユンタクが実践された。ユンタクとは、誰もががかしこまらず、排除されず、話しやすい自由な雰囲気保障がイメージされる授業（指導案）研究会スタイルである。共同研究は、協調的な学び合いの場としてユンタクが明確に意識・実践され、構成主義的に位置する協調的な原理をもつ研究会が本質であった。研究会は、建設的相互作用の場として設計され、協働の学びを経験し続けることが認識された。それは、教師たちの協調的な学び合いの場の設定となり「学校が楽しくなった」「知識活用の力が伸びた」という総括からもわかるように、主体的で深く広い相互的な学びが達成し、知識構成型ジグソー法の原動力ともなった。

第10期（2016～2019）研究は、1人ひとりの学びを見取る思考力という能力に焦点化した研究であった。全国学力・学習状況調査から下位群の「考えるプロセスが大切」「自分なりのやり方を探す」という学びに対する考え方が小さいことに注目し「自分の学びを自覚する」ことの大切さに気づいた点が特筆される。アクティブ・ラーニングの授業改善として、主体的・対話的・深い学びを視点に、*trial&Error* という概念で学びを捉え、教師自身がその視点の「学び」を経験し、そうした教師ほど子どもの学びに積極的に関与でき、目的に応じた授業スタイルを創造することができることを強調している。そのため、アクティブ・ラーナーとなる経験者への認識から子どもの学びと大人の学びは同質という教科を越えた視点で、指導案検討会や授業研究会などの共同研究の在り方こそが必要であると捉えている。つまり、校内研における教師たちの協調的な学び合いの場（ユンタク）と子どもの学びの場は同質であることが認識されたのだ。構成主義に位置する協調学習という枠組みを土台に、大人も子どもも実践的にユンタク研究して得られたジンブンこそ、授業が楽しくなる大切な考え方と捉えている。それは、子どもや同僚から学ぶ意味を見い出す構成主義へと展望されていることを意味するのである。さらにそこからみえてくるのは、大なり小なり附属中の創立期からこれまで校内研の基底に、教師や子ども主体とする校内研の在り方が脈々と引き継がれ流れている学びの風土だとも言える。

以上のように、これまでの全体研究を俯瞰した場合、次のようにまとめることができる。

（7）まとめ ※（西暦は年度を表す）

創立期（1985～1987）～第1期研究（1988～1991）の7年間は、行動主義の影響を受けながらも、理論形成を重点的かつ演繹的に研究した時期であること。行動主義から構成主義への模索時期でもある。教科を土台とした全体共同研究が進められた。

第2期研究（1992～1994）の3年間は、第1期理論を踏襲しながらも、実践研究を重点的かつ帰納的に研究した時期である。教科を中心とした個人研究が進められた。

第3期研究（1995～1997）の3年間は、認知主義と状況主義の模索期で、その実践面・理論面を研究した時期である。教科と全体を土台とした共同研究が進められた。

第4期研究（1998～2000）の3年間は、状況主義における状況的学習の研究時期であり、その範囲内で文化的実践と対話的実践を模索した時期でもある。教科と全体を土台とした共同研究が進められた。

第5期研究（2001～2003）は、対話的実践を「学び合い」と「カリキュラム」のキーワードで研究を行い、状況主義における社会的構成主義の理論を土台としながら、視点の整理と教科及び全体共同研究の在り方を模索した。

第6期研究（2004～2006）は、学び合いを、「かかわること」「対話」「共にいる」の3点に

その意義を捉え、構成主義の理論を土台にした研究を模索した時期である。教科と全体・グループ研究・班研究会・授業公開後の学級懇談会が行われた。

第7期研究（2007～2009）は、「習得と探求」「協同学習」を基軸に、構成主義的な学習観で研究が進められた。教科教育以外に生徒・クラス全体の学びを追う視点で共同研究が進められた。

第8期研究（2010～2012）は、第7期を引き継ぎ「協同学習」を基軸に、構成主義的な学習観で研究が進められた。学部との専門研究実践が広がりをもせる共同研究が進められた。

第9期研究（2013～2015）は、「協調学習」を基軸に、構成主義的な学習観で研究が進められた。各教科及び教科間を超えてユンタクし、その学びの意味を見い出す手がかりがあると捉えた共同研究が進められた。

第10期研究（2016～2019）は、構成主義に位置する「協調学習」という枠組みを土台に、Trial & Error という概念で学びを捉え、教師がアクティブ・ラーナーとなる経験の必要性から、教科を越えたユンタク研究の共同研究が進められた。

2 「全体総論」の変遷

（1）模索段階の創立期

1985年の研究は、教育目標の決定、研究組織づくり、生徒・教師・父母の意識実態調査、各教科の意識実態調査、B・Fスキナー理論の研究、学力検査から見る附属中の生徒の実態（石川清治琉球大学教育学部教授）、授業理論の研究と報告している（『紀要1.1988.7p』）。初代校長には、琉球大学玉城政光教授（教育工学）が就任した。1986年は、生徒・教師・父母の意識実態調査の分析・考察、各教科の意識実態調査の分析・考察（教科の学習における生徒の意識・実態調査、1986）、研究の進め方の模索、各教科仮研究主題の決定、研究主題に基づいた仮説の実証に取り組み、1987年は、研究の進め方の模索、B・Fスキナー理論の研究及びその理論を生かしたプログラム学習の実践、教育工学研究、学校公開（11月28日）、各教科で取り組んできた研究を研究集録（『研究集録.1988.8p』）で発表、全体の研究主題を決定し、学校公開の教育講演会講師として琉球大学島袋哲教授（教育行政）を招聘している（『紀要1.1988.8p』）。

（2）アンケートの実施と問題点・課題

1985年から1987年の創立当初の頃の研究で注目されるものは、全体研究主題の設定とその背景である。それは「生徒・保護者・教師を対象とした意識調査」によるアンケートから、問題点と課題を明らかにして考察・設定している点に意義がある。生徒の良さとして、「知識欲が旺盛、支持された課題に対してはよく取り組む」が、問題点として「点数にこだわる、学習の仕方がわからない、思考を要する学習には消極的、成績に関する事柄はよく取り組むが、そうでないとおろそかにする、物事を多面的に捉え、他との関連を図る思考力が弱い」とし、課題として「学習に対する興味・関心の高揚を図るにはいかに指導すればいいのか。学習の方法（仕方）がわからないために、学習が意欲的・継続的にできない生徒をどう指導すればいいのか、自己評価・相互評価などを生かした自己へのフィード・バックができない生徒をどう指導すればよいか、基礎的・基本的な知識・技能の定着が弱い生徒をどう指導すればよいか」というものがあつたと考察している（『紀要1.1988.p1-2』）。この創立当初の学習理論は、行動科学の研究者であるスキナーの研究（プログラム学習）をしているが、具体的な研究主題は、先述したアンケートの課題や問題点から導かれている。研究が本格的に行われるのは1988年からである。

（3）第1期の研究 自発的に学びとる力を形成する授業の工夫（1988.4-1992.3）

1988年には創立最初の共通「研究主題」や目標・仮説・内容を次のように掲げ取り組んでいる。この「研究主題」は1991年までの4年間継続した。1988年「自発的に学びとる力を形成する授業の工夫」とし、研究目標「自ら学習課題を見つけ、それを自らの学び方で、意欲的・持続的に解決していこうとする能力や態度の育成を図る」としている。研究仮説は「基礎的・基本的な知識・技能の定着、学び方の習得、学習意欲の高揚をめざす授業の工夫をすれば、自発的に学びとる力が形成されるだろう」とした。自発的に学びとる力を形成する要因として、「学習意欲」「学び方」「基礎的・基本的な知識・技能」の三つが有機的に作用することにより、スパイラルにその力が高くなるとして、授業の構造を「教師・教材・生徒の相互作用の過程でありコミュニケーション活動である」としている（『紀要 1.1988. 5p』）。1989年の研究で特筆すべき点は、三要因の中の「基礎・基本」概念の変化である。1988年では「基礎・基本は、基礎的・基本的な知識・技能にのみ適応するもの」と考えていたものが、「基礎・基本とは、ある課題を解決するために必要な要素と定義し、本校が考える基礎・基本は固定されたものではなく、解決しようとする課題にともなって変化するものである」（末吉 .1989. 2 p）と再定義している点である。そして、「基礎・基本」の考え方を「基礎的な・基本的な知識・技能」にのみ適応するという考えから「知識・技能」「学び方」「学習意欲」の三要因それぞれに適応するという結論に達している（末吉 .1989. 8-11 p）。また課題として、「三要因に視点をあてた各教科の学習目標内容分析表の作成や生徒の意欲や変容に気づかせる評価活動との連動、個を生かす工夫、生徒の思考過程を重視し課題に価値を認め課題意識をもった学習を促す教授活動の工夫、教授活動の最適化を図る、目標の明確化、学習内容の系統化など」が挙げられている。この中で用いられた『教授』という言葉は行動主義的な視点の影響があるものの、知識構造の構築を学習とする認知主義の分野に移行する時期といえよう。この点は、研究が生徒の側に立った「教え込む授業から自発的に学びとらせる授業へ」視点を変えている点からも明らかである。1990年の研究では、三要因に視点を当てた授業観察の視点の明確化が挙げられる。「三要因を身につけさせるための手だて」を授業にどのように関わらせていくかを工夫し、教材における知識・技能、学び方、学習意欲を明示し、細かい授業観察の視点を生みだしている（末吉 .1990. 9-12 p）。ただ、「授業の三要素（教師・教材・生徒）」との関わりが希薄であること、項目を箇条書きに並べただけでは授業研究会の時、活用しにくいという反省から、「三要因」と「三要素」をマトリックスに行い、評価欄を設けて「自発的に学びとる力を形成する授業の改善視点表 - 『三要因』と『三要素』との関わりに基づいて -」を作成し（末吉 .1990. 13 p）、自学自習の定着を図るために「自ら学ぶ - 学習の手引き -」を発行している。

課題としては、「授業改善の視点」をより精選・構造化し、日頃の授業でも活用できるようにすること、「授業の三要素」を構造的に明らかにすること、個を生かすための評価活動をどのように進めるか、「自ら学ぶ - 学習の手引き -」を活用し、望ましい学習態度の確立に努めることが挙げられている。1991年の研究は、「自発的に学びとる力を形成する授業の工夫」の最終年次であることから、その総括と時期研究主題の模索があり、自発的に学びとる力の三要因の抽出や授業の構造図及び授業の改善視点表の作成、「基礎・基本」の捉え方、「三要因の定義、要因を備えた生徒像、手だての集約」が明確化・詳細化している点が総論や各教科の成果としている（糸数 .1991. 2-6 p）。「自発的に学びとる力を形成する授業の工夫」として、「基礎・基本」の三要因、「授業の三要素」を詳細に分析し提示することが、この第1期研究の大きな成果であったという。第1期研究は、行動科学の理論を土台としながらも、「自発的に学びとる力の三要因」として学校独自の理論を生み出す点に意義があると自己評価している。記念講師として、自己評価などに見識のある梶田叡一先生を2カ年招聘、教師の意志決定や学習意欲に見識のある小泉秀夫先生や北尾倫彦先生を招聘している。ただ、「教育現場において魅力が感じられる成果は、授業の工夫

にあることに気づいた」というように（糸数 .1992. 2 p』）、次期研究テーマについての方向が最後に示され次期研究に引き継がれている。

（４）第２期の研究 学習意欲を高める授業の工夫（1992. 4-1995. 3）

1992年の研究は、研究主題「学習意欲を高める授業の工夫」を設定し、授業の工夫一覧表を作成し、研究単位の多様化、一人一研究、研究領域の拡大などがある。第１期研究が、「自発的に学びとる力を形成する授業の工夫」というタイトル前半の「自発的に学びとる力を形成する」理論を中心とした研究であったことから、タイトル後半の「授業の工夫」を開発する研究の方向を打ち出し、実践におけるより具体的な場面としての「教育実践の前線の研究」として、この年から第２期研究主題「学習意欲を高める授業の工夫」を設定している。その中では、「教育実践の前線のレベルでの記録は個性が強くて、どの学校でも同じように使えるものではない」という認識があるものの、より具体的なレベルまで提示することにより他の教師にも「ワタシもこれを参考に独自のものをつくってみよう」という触発のあるものになるのではと記述している（糸数 .1992. 1-2 p』）。このことは、普遍的・一般的な授業理論・授業方法を確立するというよりは、個々の教師の実践力を高めていくことを意識したことや、研究の重点が演繹的理論研究から帰納的実践研究へと移行した時期でもある。

また、「同僚から学ぶ」という同僚性の雰囲気づくりを意識していることは意義深い。それらのことは、次の第１期研究との違いの記述からみても明らかである。①学習意欲を高める「授業の工夫」の範囲が広がったことが挙げられる。授業の工夫は殆ど「学習意欲を高める」という概念で括れることに気づいた背景からである。②前期研究では、主題として理念が先にあり、その理論を受け「三要因」を設定し、その「三要因」の観点に基づいて、演繹的に「授業の工夫」を生み出してきたが、この研究は「授業の工夫」という実践を重ね、よい授業とはどういうものか、それぞれの「授業の工夫」の完成度を高めていく方向で研究を進める、いわば帰納的性格の濃い研究と予測している（糸数 .1992.p3』）。③研究形態を、教科単位の研究に、個人単位、領域単位、グループ単位も加えている。ただ、ここでの個人単位の研究は、純粋な個人研究ではなく、「共同研究を加味した個人研究」としてその独善を防止している。④校内研の基本的性格としては「決着型」より「称賛型」で進めることとしている。ここでいう「決着型」とは「どれが正しいか、論戦を尽くして一つに決めることに主眼をおく話し合い」ではなく、「相手の意図することをなるべく吸い上げる方向で、お互いにアドバイスしあい、完成度を増していく称賛型の話し合い」としている。

以上が、第２期の研究である。これを踏まえて、各教師が、授業実践に取り組みネーミングしている。その一覧を見ると、実に豊かな自分らしい授業があったことが伺える。記念講師として、最先端の教育者である佐伯胖先生を招聘しているが、状況論的学習理論の研究を意識したものはこの２期の研究ではなかった。1993年の研究は道徳・特活部会の設置などが特筆される。また、多様な授業実践をし、「授業の工夫」一覧を提示している（糸数 .1993. 5-15p）。記念講師として社会科教育実践で著名な有田和正先生を招聘している。1994年の研究も、前年同様、「授業の工夫」一覧表を提示している（糸数 .1994. 1-14 p』）。総括として次の文章がこの研究の特色を表している。「本研究の特色は、授業の位置づけを、ある一つの学習理論の検証のために行うのではなく、授業が重要な具体的な教育の場であることを認識し、授業の効果をねらうものである。ここでは、よりよい授業を行うために、学習理論は援用していいことにし、全体で一つの学習理論に限定して演繹的に進めることは、授業を検証のためのものとして位置づけることになり、どうしても枠が狭くなりがちで、多様な授業の可能性をそぐことになる。拡散的に授業の工夫を開発していこうということである」と述べている（糸数 .1994. 15 p』）。記念講師として、実践を重視した藤

岡信勝先生を招聘している。

第2期研究は、第1期研究に影響を受けながらも、実践を通じた研究が中心であった。個性的でユニークな授業実践を創出している点が特徴的である。記念講師をみても、授業方法や実践を中心とした研究者が招聘されているのがよくわかる。第1期研究の方法が全体主題からくるトップダウン方式であったのに対して第2期研究は、個々の実践から全国の実践研究に追いつくことを意図したボトムアップ方式が研究の方法であった。ただ、今日にも引き継がれている数多くの授業実践があるものの、拠り所となる理論背景が課題として指摘されている。第1期研究が、理論研究に重点を置き、第2期研究は実践研究を重点に置いたと言える。そこには、理論か実践かという二者択一的手法で、研究の重点選択が行われていたと考えられる。

（5）第3期の研究 生きる力－問題解決の力－を育む（1995.4-1998.3）

1995年から第3期研究として研究テーマを「生きる力－問題解決の力－を育む」というものであった。第1期及び第2期研究との大きな違いは、研究の領域を、教科領域に限定せず生徒の生活の領域まで広げた点である。「生きる力」を「人生の諸問題を主体的創造的に解決する問題解決の力」として捉えている。「人間は、自己の環境の中に、都合のよい変化を作り出すために、環境に働きかけることを日々繰り返している」という。この研究では、授業と生活の問題解決の特徴を相補的に捉え、「授業の工夫」と「集団づくり」の実践領域を研究の範囲としている。「授業の工夫」では、生徒たちが豊かでよく構造化された知識を膨らませていく態度を育めるような授業づくりを目指している。「集団づくり」では、生徒達が直面する課題を「話し合い活動」を核にして主体的に解決していけるような生徒集団の育成を目指している。この研究は、生活の中から生まれる問題を取り上げて、生活の中から生まれる問題の解決の意義を相補的に捉え、生徒たちに、両者を併せて取り組ませることで、個々の生徒の中に、生きる力としての問題解決の力が育まれることを期待している。

この研究の特筆すべき授業研究の視点は、新しい授業のモデルを、認知科学（Wingley, 1989を参考）の熟練者研究から提示したことである（狩俣.1995.6 p）。「新しい授業のモデル」と「伝統的な授業のモデル」を提示し、前者では、探究・探索を中心とする授業、後者では、説明・解説を中心にした授業などがあり、対比されていて分かりやすい。この「新しい授業のモデル」は、状況論的学習論の学校教育への応用を模索して表象主義的学習論（認知科学に基礎付けられたもので、知の営みを個人の頭の中の表象の操作と捉え、頭の中にスキーマや表象を形成し、拡張・再構築すればよいとする学習観）（日本カリキュラム学会.2001.7p）と対立するものとして捉えず、学習の深まりを捉える「別の視座」を提供するものとして考えている。研究の課題として、教科ごとに「新しい授業のモデル」の実践例をさらに集積し完成度を高めていくこと、学級活動、生徒会活動、学年委員会活動において、生徒自身が「問題解決のプロセスモデルの流れで自己決定できる範囲を広げることとしている」。記念講師として認知心理学と状況論のスタンスをもつ市川伸一先生を招聘している。

1996年の研究の特色や成果としては、問題解決的学習を「学習者」「課題」「学習の文脈（状況や場面の設定）」の三つの視点から考えている点や、「新しい授業のモデル」の目指す学力を「メタ認知の力（自分の認識の状態を知る力）」「集中的思考（関連づけ）」「研究者的態度（意欲・学び方）」「拡散的思考（ひらめき）」「豊かでよく構造化された知識（領域固有の知識）」で図式化・解説を加えた点である（狩俣.1996.10-17 p）。研究の課題としては、教科ごとに「新しい授業のモデル」の実践例を蓄積し、完成度を高めることと、学級活動、生徒会活動、学年委員会活動などにおいて問題解決のプロセスモデルの流れで取り組める範囲を拡大していくこととしている。記念講演として、社会的構成主義の考えをもつ管井勝雄先生を招聘している。第3期の成果と課題として、

1997年の研究は、第3期研究の総括として、研究の成果を5つ明示している。①「新しい授業のモデル」の実践例が集まったこと、②「学級づくり」と「学校行事」の研究における「問題解決のプロセスモデル」の流れの実践例が集まったこと、③学習の文脈が学びに大きな影響を及ぼすことを示す実践例を集めることができたこと、④学習の文脈づくりを取り入れた問題解決学習を提案したこと。⑤状況論的学習論の視点を、教科、道徳、学級活動、学校行事に取り入れることができたこととしている（狩俣.1996. 12-18 p）。

課題として、「学級づくり」の研究の大半が「話し合い活動をいかに組織するか」や「自己決定や集団決定をどのように促進するか」に割かれたこともあって、このことを裏づける実践例はあまり集まらなかった。また、教室の中に次のような学び合う学習集団を育むことが課題として挙げられている。①集団の中での相互交渉によって学びが成立していること。②生徒が自己の成長を確認できること。③生徒は、共に学ぶ仲間がいることによって自分自身も学ぶことができるという実感をもっていること（狩俣 10.1997. 19 p）。記念講演として琉球大学教授で沖縄のアイデンティティの示唆的研究をしている高良倉吉先生を招聘している。

第1期研究が行動主義の影響を受けた理論研究を重視した全体研究であったのに対し、第2期研究は、教師の研究の自由度が増す実践研究を重視した個人研究であった。そして、第3期研究は、状況主義を模索する時期であった。講師の招聘もそれに伴って、認知科学の市川先生から社会的構成主義の菅井先生、状況主義の中で出てくる「アイデンティティ」のことばから、沖縄のそれを研究している高良先生へと流れている。ただ、ここで「学び」ということばが出てくるが、そのことばの意味については触れられていない。その「学び」の意味を研究するのは、次期研究であった。

（6）第4期の研究 ともに生きる力－学び合う力－をはぐくむ（1998. 4-2001. 3）

1998年の研究は、第4期研究として、研究主題を「ともに生きる力－学び合う力－をはぐくむ」を掲げて研究を進めた。この年は、「学びについての視点」の想定、教科実践・模索、視点による学校行事の実践・模索があった。この研究の特筆すべき特色と成果は、同附属小学校の講演の際に講師として招聘された佐伯胖先生の講演内容からきている。それを基に「学びについての視点」を提案した経緯がある。それは、新しい視点と伝統的な視点を対比しながら、授業を「学びについての視点」で捉え直しするものである。「学び合う力」を学び合いの方法論や個々の相互関係のみで捉えず、学び合いを文化の継承・発展の視点で社会的なものとして捉えることや、教室に「学びの風土」や「共同体的学び」を捉える試みとしての方法を獲得できたとしている。課題として「学びについての視点」の把握がまだ十分でないことがあった（吉田.1998. 16 p）。記念講師として文化心理学の波多野誼余夫先生を招聘している。

1999年の研究は、「学びについての視点」の吟味、教科実践・吟味、総合的な学習の実践・吟味、「共同体的学び」の構築化吟味があった。成果として①「学びについての視点」を想定し、各教科、道徳、学級活動、総合的な学習の時間で実践し、数多く吟味することができたこと、②教師自身の学びや自分さがしの旅を自覚したこと、「共同体的学び」を構築するためには、新しい視点が中心的な役割を担うと考えていたが、授業実践で吟味していくと「伝統的な学びの視点」も重要であることが確認できたこと、③教師が生徒に寄り添うと、生徒同士、教師と生徒の関係において「共同体的学び」が展開できたこと、④教師同士の「学び合い」の実践があり、自分の授業だけの個人研究だけに固執するのではなく、他の教師と「共同体的学び」を構築し、共同研究、共同授業、共同学習したことである」としている。課題として、新しい視点と伝統的な視点と関連性、学校独自のカリキュラム編成が必要であることなどがある（斉藤.1999. 15 p）。記念講演として、この時期から取り組まれた「総合的な学習の時間」に見識のある児島邦宏先生を招聘している。

2000年の研究は、第4期研究の最終年次として総括する年である。「学びについての視点」で教科や領域、総合的な学習の時間で実践し、位置づけていく年でもある。その中で、「ともに生きる力」を関係論的視点で明示し、「共同体的学び」と関連づけていることが大きな特色である。成果として①「学びについての視点」を想定し授業実践すると、学び合いの場面が数多く見られ、視点の有効性が提案できたこと、②「共同体的学び」を他の関係をつくり出し、その関係を広げていく営みと捉えたこと、③教師自身の「自分さがしの旅」の自覚と実践がみられ、生徒の「自分さがしの旅」を扶ける営みが実践できたこと、④生徒同士、教師同士、生徒と教師の「学び合い」が実践でき、保護者や地域の人々との「学び合い」も賞味できたこと、⑤「学び」とは、教材・他者・自分と対話し自己の確立に取り組み、文化の伝達・創造活動に参加しようとする営みと捉え直すことができたことがある。

課題として、「学び合う力をはぐくむ」ために、本校独自の特色ある教科・領域・総合の年間指導計画等カリキュラム編成が必要であること、「学びについての視点」の「新しい視点」を授業実践により、多くの吟味・検証したが、「伝統的な視点」との関連性を明確にすることができなかったこと、教師がいろいろな場面で「共同体的学び」を構築し、「学びの風土」を育成するためには、教師と生徒、生徒同士を認め合い支え合う関係が重要なこと、自分自身の「自分さがしの旅」を感じた教師が多く出てきたが、「自分さがしの旅」をまだ感じていない生徒に寄り添い、ともに歩み探し出す支援の工夫が必要であること、学校内の閉ざされた文化だけを伝達・継承するだけでなく、学校外への開かれた文化、学校から社会へと「学びのネットワーク」づくりを推進していく必要があることが挙げられた（斉藤・2000. 16-19 p）。記念講師として、カリキュラム研究や「学び」を提唱した佐藤学先生を招聘している。

第4期研究は、状況主義を全面に打ち出した研究をしている。佐伯先生の講演を手がかりに6つの「学びの視点」を挙げ、第3期研究の「学び合い」を手段から目的に変えて研究しているのが特色である。その状況主義も文化的実践から対話的实践へと移行している流れも注目される。

【引用文献】

- 糸数剛 琉球大学教育学部附属中学校研究紀要第4-7集研究総論（1991-4年）
狩俣智 琉球大学教育学部附属中学校研究紀要第8-10集研究総論（1995-7年）
教科の学習における生徒の意識・実態調査（琉球大学附属中学校 1986年）
斉藤美喜夫 琉球大学教育学部附属中学校研究紀要第12-13集研究総論（1999-2000年）
稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』（岩波書店 1996）
秋田喜代美共著『変貌する教育学』（世織書房 2009）
佐藤学『学びの快樂』（世織書房 1999年）
末吉良治 琉球大学教育学部附属中学校研究紀要第2-3集研究概要（1989-90年）
日本カリキュラム学会『カリキュラム辞典』（ぎょうせい 2001年）
吉田直人 琉球大学教育学部附属中学校研究紀要第11集研究総論（1998年）
琉球大学附属中学校研究集録（1988年）
琉球大学教育学部附属中学校研究紀要第1集（1988年）