

「授業づくり」とは何か —研究としての授業実践開発に関する考察—

What is "Jugyo-zukuri"?

-An Inquiry about Development of Teaching as Research-

藤川 大祐

千葉大学教育学部

日本の教育界には、「授業づくり」あるいは「授業をつくる」という言葉がある。書籍の題名や研究会の名称等をたどると、1970年代から少しづつ使われてきたこれらの言葉が1980年代後半に広く使われるようになったことがわかる。「授業づくり」という言葉が広がった1990年以前と現在とでは、学校や子どもをめぐる状況は大きく変化し、「授業づくり」の課題も変わってきた。具体的には、「授業づくり」が個々の教師の営みから、教師が他の教師や学校外の人々と協力して行う営みに変化してきたことが挙げられる。こうした「授業づくり」の営みがいかにして成立しているのかを明らかにする研究は、「授業づくり」がなされる豊かな文脈を含めて「授業づくり」の過程をとらえる事例研究の積み重ねとなるであろう。私たちは、より中立性をもった概念である「授業実践開発研究」を今後さらに構築していく必要がある。

キーワード：授業づくり、授業をつくる、授業実践開発、教授行為、事例研究

1. 「授業づくり」の系譜

日本の教育界には、「授業づくり」あるいは「授業をつくる」¹という言葉がある。藤川も関わってきた『授業づくりネットワーク』²という教育雑誌が発行されていることをはじめ、「授業づくり」や「授業をつくる」という言葉が題名に入った書籍は多く、大学の授業の名称にも「授業づくり」という言葉が使われている³。

「授業づくり」あるいは「授業をつくる」という言葉は、日常的に繰り返されている授業という営みを、創造的なことがらとしてとらえた表現と言える。

では、「授業づくり」あるいは「授業をつくる」という言葉は、いつ頃からどのようにして使われるようになったのであろうか。教師たちの日常のコミュニケーションにおいてこうした言葉がいつ頃からどのように使われていたのかというところまでここまで踏み込みず、書籍の題名や研究会の名称を手がかりに検討していこう。⁴

すでに1970年代から、『生徒と共につくる社会科の授業』⁵、『国語授業の探究（第1巻）よい授業を創る』⁶、『絵をかく・美術の授業を創る』⁷といった書籍が出されており、「授業をつくる」という表現がある程度広く使われていたことがうかがわれる。特に、当時すでに多くの教育実践を発表していた小学校教師、斎藤喜博⁸に、『授業をつくる仕事』⁹という著書があることから、当

時の教師たちの中に「授業をつくる」という意識が広く生じていたことが推測される。

「授業づくり」という表現は、「授業をつくる」という表現と比べると、1970年代刊行の書籍にはあまり見られない。1976年から1977年にかけて、明治図書から『国語科わかる授業づくり』¹⁰、『理科わかる授業づくり』¹¹、『算数科わかる授業づくり』¹²といった書籍が出されている程度である。少なくとも書籍に関する限りでは、「授業をつくる」という表現が先に使われ、そこから派生して「授業づくり」という表現が使われるようになったと言える。

1970年代当時、「授業を創る」という表現を積極的に使用していたのは、白井春男、久津見宣子らの研究グループである。白井らは、1950年代より、民間教育団体である教科研（教育科学研究会）¹³で活動を始め、1960年代に発足した教科研社会科部会において「人間の歴史」と呼ばれる歴史教育の体系を構築し、さらには縄文時代の食生活の疑似体験や砂鉄を原料とした鉄づくり等の活動を行う「ものをつくる授業」といった一連の実践を重ねた¹⁴。その後、白井らは1973年に教科研から独立して「社会科の授業を創る会」（現「人間の歴史の授業を創る会」¹⁵）という研究会を組織し、活動を進めている。

このように白井らが「授業を創る」という表現を積極的に使用していたことは、「授業づくり」や「授業をつ

くる」という言葉について考える上で示唆を与えてくれる。

第一に、「授業づくり」は、単なる教育課程の編成や教材の開発にとどまらず、実際に授業を創造的に実践する営みとしてとらえられていたということである。白井らの取り組み以前にも、戦後すぐの「川口プラン」¹⁶等の初期社会科プランや、仮説実験授業¹⁷、水道方式といった民間教育運動の成果等はあった。だが、これらについては、「授業づくり」「授業をつくる」といった言葉の使用は見られない。白井らによる「人間の歴史」や「ものをつくる授業」の取り組みは、教育課程や教材のみならず試行錯誤をしつつ授業を実践するところに大きな特徴がある。白井らの取り組みは体系的な歴史教育の構築を目指したものではあったが、あらかじめ準備された教材で授業を行うのではなく、教師たちが創意工夫して次々と新たな実践を行う取り組みであった。こうした取り組みを表すのに、「授業を創る」という表現こそが適切だったと考えられる。

第二に、「授業づくり」は、民間教育運動の流れの中で発展したものだということである。日本の戦後教育において、官による研究組織とは別の、教師や研究者や一般市民が自主的に集って研究を進めた民間教育団体が重要な役割を占めてきた。「授業づくり」という考え方には、官から与えられた教育課程や教材をいただいて授業を行うという態度でなく、市民の側で主体的に実践を構築していくという態度をあらわすのに適切な表現であったと言える。

1980年代に入ると、多くの教師たち（あるいは教師経験のある研究者たち）が、「授業づくり」あるいは「授業をつくる」といった言葉を題名に使った著書を出すようになる。

たとえば、中学校教師の経歴をもち大学において小学校教員養成の仕事に携わるようになった佐久間勝彦は、『社会科の授業をつくる』¹⁸『地域教材で社会科授業をつくる』¹⁹といった著書を出している。佐久間は、小学校において自身が授業を行い、社会科の授業の「条件や原則」を「学生とともに模索」する取り組みを、小学校教員養成教育の一環として行っている。これらの著書は、佐久間が行った「冷害について」「戦後三九年ということ」「ちばらき県ということ」といった授業の記録を中心としたものである。ここでも、教育課程や教材にとどまらず、実際に授業を行うことが中心となっている。

また、中学校や高等学校の教師として国語教育や生徒指導の実践を精力的に発表してきた大西忠治には、都留文科大学教授となってからの著書に『授業つくり上達法』²⁰がある。この本には、大西の三十数年の教師としての経験で身につけられた授業の「基礎的な技術」が論じられている。たとえば、板書の際に子どもに完全には背を向けず「四分六の構え」をとる、大きな声を出すト

レーニングをした後に声の大小や強弱をコントロールする等、教師の身体のあり方に関わることがらを中心とした「技術」が論じられている。それまで多くの実践を発表してきた大西が、この段階で「授業づくり」ならぬ「授業つくり」を題名に入れた著書を出したことは、この時期に授業を実際に行うことが重視されてきたことを示している。

他にも、社会科の実践で知られる佐々木勝男が『子どもとつくる楽しい社会科授業』²¹、理科の実践家²²である玉田泰太郎が『理科の授業を創る』²³、生活指導等で知られる坂本泰造が『集中の授業づくり』²⁴と、当時の著名な教師が次々とこの時期に「授業づくり」あるいは「授業をつくる」を題名に入れた著書を出している。

これらに加え、同じ時期に、宮城教育大学附属小学校²⁵、東京学芸大学附属世田谷小学校²⁶、神戸大学教育学部附属住吉小学校²⁷、愛知教育大学附属名古屋小学校²⁸といった国立大学附属小学校が「授業づくり」「授業をつくる」といった表現を題名に含めた書籍を出していることにも注目する必要がある。すでに、1980年代後半の時点で、「授業づくり」という言葉は、教育界に定着していたと言えるであろう。

「授業づくり」という言葉は、1986年から活動を始めた「授業づくりネットワーク」の運動において、決定的に重要な位置を占めた。「授業づくりネットワーク」は、1986年に和歌山県白浜で行われた教科研全国大会に「授業づくり分科会」が設けられたことに端を発し、教科研授業づくり部会（旧名称：教科研教授学部会）の発足を経て、1988年の教育雑誌『授業づくりネットワーク』の発刊、その後の研究会、セミナーの実施と、活動を進めた。²⁹

「授業づくりネットワーク」は、それまでの民間教育運動の財産を継承、発展させつつ、1984年ごろから急速に発展していた「教育技術の法則化運動」³⁰とも連携し、「授業づくり」を行う教師や研究者のネットワークを構築することを目指した運動である。1996年に独立して「授業づくりネットワーク」という名称の組織となるまで、民間教育団体である教科研の一部会として活動がなされ、多くの民間教育団体と対立する傾向にあった「教育技術の法則化運動」とも活発に交流していた。「教育技術の法則化運動」によって注目された指示・発問等の教授行為の研究を重視し、ビデオを用いた「ストップモーション方式」の授業研究を展開したり、細部が明示された実践記録の書き方を提起したり等³¹、それまでなされた教育実践の成果を交流することに勢力が注がれた。

「授業づくりネットワーク」は、個々の実践家の授業づくりの活動を尊重しつつ、研究者がリーダーシップをとって授業づくりに関する交流を進めようとしたところに特徴がある。発足時から代表をつとめた藤岡信勝は、

以前には「授業書」等の教材開発の研究に力を注いでいたが、1980年代半ば頃には精力的にさまざまな実践家の授業を見学し、授業の様子をビデオ撮影して分析し、教授行為³²に関わる問題や授業記録のあり方について問題提起を行っていた。こうした活動を行っていた藤岡らが中心となって構築された研究者や教師のネットワークが、「授業づくりネットワーク」である。

1988年に出された『授業づくりネットワーク』創刊号³³は、創刊号らしく「授業づくりネットワークってなんだ!」という特集を組んでいるが、この特集においてはすでに「授業づくり」という言葉の意味は自明のものとして扱われ、その上で「授業づくりネットワーク」とは何かが各記事の著者によって論じられている。このことは、当時すでに「授業づくり」という言葉が日本の教育界に定着しており、あらためてそれが何を意味するかを論じる必要がなかったことを示唆している。

1990年代以降、「授業づくり」という言葉はさまざまな教育書の題名に多く見られるようになった。もちろん、「授業づくりネットワーク」に関わる書籍もいくつか出されているが、立場や内容を問わず多くの書籍で「授業づくり」という言葉が使われている。「教育技術の法則化運動」関連では当初「授業づくり」という言葉を題名に入れた書籍は見られなかったが、1990年以降は、『「分析批評」の授業づくり』³⁴、『中学数学・楽しい授業づくり』³⁵といった書籍が出されている。

以上、概観してきたように、「授業づくり」あるいは「授業をつくる」という言葉は、1970年代には一定の意味合いをもって日本の教育界で使われてきたが、1980年代に多くの著名な実践家によって使われ、さらには「授業づくりネットワーク」運動が展開されたことを受け、1990年代になると非常に広く使われるようになった。その後、学校の授業をめぐる状況にもさまざまな変化が見られる中で、今後私たちは「授業づくり」という言葉をどのようにとらえ、特に大学における研究の中で「授業づくり」をどのように扱っていくべきなのであるか。

2. 「授業づくり」のあり方

1990年以前と現在とでは、学校の授業をめぐる状況は大きく変化している。1980年代までは、一定の教材を用いることや、教師が適切な指示・発問を行うことが、授業の主要な要素と考えられることが多かった。このような考え方のもとでは、多くの教師が普遍的に活用できる教材や指導方法を確立することと、そうしたものを持ち切って授業を進められるような教師の力量を形成することが、「授業づくり」の主要な課題であった。もちろん、個々の学習者の特性をとらえて授業を行うことも重要であり、学習者のあり方に重点をおいた実践も

なされていたが、それにしても子どもをとらえる方法の確立と子どもをとらえる力量の形成が主要な課題であった。

すなわち、1990年代以前には、授業という営みは個々の教師による営みであり、そうした営みを支えられる教材や指導方法の確立や、授業という営みに習熟することによる個々の教師の力量形成こそが、「授業づくり」の課題であったと考えられる。

このことは、従来からの民間教育団体においても、「教育技術の法則化運動」においても、共通していた。民間教育団体においては、参加者が教材や指導方法について提案、交流し、指導的な立場の教員から学んで個々の教師が力量を形成していくことが目指されていた。「教育技術の法則化運動」においてはさらに明確に、「すぐれた教育技術」を共有財産化すること、そしてそうした技術を使いこなせるように個々の教師が「教師修行」をするということが示された。

だが、その後、以下の2点において、「授業づくり」のあり方は、こうした個々の教師の力量形成と密接に関わるものとは異なるものに変容しつつある。

第一に、複数の教師が連携して授業を取り組むことが当然とされるようになってきた。1980年代までの授業づくりにおいては、1人の関心の高い教員が多く文献にあたって教材研究を行い、それまでの経験の中で培われた授業技術を発揮して新たな授業を行うことが基本であった。だが、その後、チーム・ティーチングが日常的に行われるようになったり、同じ学年や教科を担当する教員が協力して一定の内容の授業を行うことが当然となったりして、1人の教員が独自の授業を行うことは難しくなった。このことは、「総合的な学習の時間」の準備が始まった1990年代後半から顕著となる。「総合的な学習の時間」では、学年で足並みをそろえて、教師たちが協力して授業を進めることが一般的であるため、教師個人の力量ではなく、教師たちの集団としての力量が問われることとなっている。

第二に、教師が学校外の人々と関わりつつ授業を行うことが強く求められるようになってきた。「総合的な学習の時間」で地域の協力者等とともに授業を行うようになっていることをはじめ、情報化の進展を受けて日常の授業の取り組みに関してもその都度学校外の人々の協力を得ることが必要になっている。たとえば、かつては鉄づくりについて教師がほとんど準備して指導するのが当然だったであろうが、現在では子どもたちがインターネット等で関連する情報を収集し、詳しい人に頼んで教室に来てもらって学ぶということがむしろ当然となっている。教師が自分ですべてをまかなおうとする必要はなく、子どもたちが直接学校外の情報にアクセスしたり、学校外の人と関わって協力してもらったりすることがむしろ求められるようになっている。

もちろん、現代においても、伝わるように話す、個々の子どもときちんと受け答えする、適切に視聴覚教材を使いこなす等、基本的と思われる教育技術を個々の教師が習得することは必要であろう。特に、小学校で「学級崩壊」が問題になる等、子どもたちがともすると授業に非協力的になる状況では、個々の教師が一定の力量をもっていることは重要である。また、今後、都市部を中心に若い教師が多く採用される見通しであることからも、個々の教師の力量形成は重要な問題でありつづけると言える。

しかしながら、インターネットが普及し、高度情報社会となった現在では、「授業づくり」の問題は個々の教師の力量形成の範囲をはるかに超える。以下、このことを子どもたちの環境の変化という観点から検討していく。

1970 年代頃まで、学校は子どもたちに情報を提供する主要な場であった。当時までは子どもが接することのできるメディアは限られており、各教科の内容に関わる情報は、基本的に学校の授業で獲得されるものであった。

だが、1980 年代頃から、徐々にこの状況は変化していく。塾や通信教育が広く普及して、教科の内容についても学校でなく民間教育産業を通して情報が提供されることが多くなった。さらには、テレビの教養番組や情報番組が充実し、映像を通して外国や宇宙の様子、科学の最先端等に子どもたちがふれることができるようになった³⁶。その後、漫画やテレビゲームも子どもにさまざまな情報をわかりやすく提供するようになり、インターネットの普及によって学校は完全に情報提供者としての特権的な地位を占めることができなくなっている。

一人の教師が時間をかけて教材研究して授業を実施しても、多くのスタッフが多額の経費をかけてつくったテレビ番組やテレビゲーム等が提供する情報より充実したものを準備することは、非常に困難だ。テレビ番組等で扱われない地域限定の内容を除けば、教師が一人で「授業づくり」をするより外部の資源を有効活用するほうが、効率的であり情報量も多くなる。

他方、子どもたちの環境から失われたものもある。それは、異年齢を含む大勢の集団の中で遊ぶことであったり、野山をかけめぐって自然の中で活動することであったり、大人たちの仕事（農作業等）を手伝うことであったりするであろう。こうした環境の変化は、子どもたちが生活の中で身につけてきた知識や能力を身につけてくくなつたことを意味する。現代の日本では、社会性、自然との関わり方、職業観等を子どもたちが地域社会で身につけることは期待できない。高度情報社会となっても子どもたちにこうした体験が提供されるわけではないことから、さしあたり学校がこうした体験を提供することが求められる。

多様な体験を提供するということを前提に「授業づく

り」を考えれば、教師が個人でできることは限られる。さまざまな人々と関わって授業を行うことが、むしろ求められる。当然、「授業づくり」は、教師個人の営みでなく、教師と他の人との協同作業ということになる。

「授業づくりネットワーク」が掲げてきた理念は、示唆的である。「授業づくりネットワーク」は、当初から「三つの柱」の第一として、「異質なものの学び合いの原則」を掲げている³⁷。代表の藤岡は、金子郁容の「結ばれるものがそれぞれ『違う』」ということがネットワーキングの前提である。お互いの違いを認識し、積極的に評価し合い、協力できるところでは協力し、対立するところでは対立しながら、自発性を基本に交流することがわれわれの関心のあるネットワークの原則である」という文章³⁸を引用し、互いに異質なもの同士が学び合うことの意義を述べている。この段階では所属団体、学校種別、教科等の違いをこえた交流、すなわち教育界内部での立場の違いをこえた交流が論じられているだけであるが、この発想はその後、学校外も含めたネットワークづくりへと発展することとなる。たとえば、1990 年頃から「授業づくりネットワーク」ではパソコン通信「NIFTY-Serve」における交流に関わるようになり³⁹、通信上でのディベートの専門家との交流を契機にディベート教育に関する「授業づくり」を展開している⁴⁰。また、インターネットを通してテレビ等のメディア関係者と交流して、メディアリテラシー教育の「授業づくり」を行っている⁴¹。言わば、異質なものどうしのネットワークという理念に、社会におけるコンピュータ・ネットワークの普及という状況が追いつき、学校外も含めたネットワークの構築を通じた「授業づくり」が展開されてきたのである。

かつて子どもたちの周囲に情報が乏しい一方でさまざまな体験がなされていた頃には、「授業づくり」は個々の教師の営みと考えてよかつたであろう。だが、子どもたちの周囲に多くの情報がある一方でさまざまな体験が失われている現在では、「授業づくり」は個々の教師の営みでなく、社会的な取り組みとしてとらえられる必要がある。そして、今後も、子どもたちの環境の変化に対応して、「授業づくり」のあり方は変化するであろう。

3. 「授業づくり」研究とは何か

ここまで見てきたように、「授業づくり」という営みは民間教育団体を中心に実践的に進められており、「授業づくり」を学術的にどのように研究するかについて、方法論が確立されているとは言い難い。しかし、「授業づくり」が日本の教育において重要な位置を占める営みである以上、「授業づくり」について学術的な研究が重ねられるべきである。「授業づくり」は、どのように研究されるべきなのであろうか。

私たちがまず問わねばならないのは、「授業づくり」という営みがいかにして成立しているのかということである。ここまで見てきたように、「授業づくり」とは単に日常的に授業を行うことを超えた特別な意味合いを含んだ概念であり、しかも時代によってそのあり方が変化せざるをえないものである。「授業づくり」という営みがいかにして成立しているのかを明らかにすることは容易ではない。

「授業づくり」の営みは、それぞれが豊かな文脈の中にある、一つ一つが特徴をもった相互に異なる営みである。それゆえ、事例研究として、一つ一つの営みを、豊かな文脈の中に位置づけて記述することが、「授業づくり」研究の中核となすべきである。個別の事例を深く豊かに記述することが、まずは「授業づくり」研究に求められるのである。

他方で、「授業づくり」という営み自体は、普遍性を志向するものだ。実際に行われる授業が特定の教師によって特定の教室でなされるものであっても、類似の授業を他の教師が他の教室で実践できることや、他の教室での授業に示唆を与えるものであることが志向されるであろう。「授業づくり」が公教育の中で行われる以上、それは特定の教師や学校ではなく広く公教育全体に寄与しようとするものにならざるをえない。

こうしたことから、「授業づくり」研究としての事例研究は、普遍性を志向する個別の営みを、豊かな文脈の中に位置づけて記述しようとする試みであることが求められる。「授業づくり」研究としての事例研究とは、単に授業の概要を記述したり特定の授業の前後の子どもたちの成績を評価したりすることにとどまるものでない。

「授業づくり」に関する事例研究を行おうとする者は、事例のものつ文脈をとらえられる者でなければならない。研究者本人が「授業づくり」を行う共同体に身を置くなり、「授業づくり」を行う経験をもっていたりすることが必要であろう。しかも、「授業づくり」の営みに没入しすぎることなく、「授業づくり」の営みを対象化できることが必要である。

このように考えると、「授業づくり」に関する事例研究を行うことは非常に困難に思える。たしかに困難ではあるが、実践的には大学院修士課程レベルである程度の対応が可能である。すなわち、研究者本人が「授業づくり」の営みに取り組むとともに、自らの営みについて、多様な背景をもつ他者たちに継続的に説明し続けるのである。このような状況に身を置くことによって、自らが事例のものつ豊かな文脈を自覚しつつ「授業づくり」を対象化することが可能になると考えられる。

「授業づくり」について、学校種別や教科の枠を超えて、互いの実践を記述することによって交流しようとした「授業づくりネットワーク」の理念は、まさにこうし

た「授業づくり」事例研究の考え方と合致する。また、千葉大学大学院教育学研究科カリキュラム開発専攻修士課程は、経験や専門が異なる教員グループおよび大学院生が各大学院生の「授業づくり」研究に対して定期的に検討する場を設けており、「授業づくり」事例研究にふさわしい場となっている。

もちろん、実際に研究を行う際には、乗り越えるべき課題は多い。経験のある教師が研究を行う際には、勤務校や所属研究会等で当然とされてきたことが多く、そうしたことを対象化して記述することに苦労しがちである。また、教員経験のないいわゆるストレート・マスターの大学院生は、「授業づくり」の際に考慮されるべきさまざまな要素を意識することが難しく、「授業づくり」の営みを過度に単純化しやすい。

こうした課題を乗り越えて、「授業づくり」に関する事例研究を行うことが求められる。では、個々の事例研究を超えて、「授業づくり」がいかにして成立するかを明らかにすることは、いかにして可能になるのであろうか。

「授業づくり」の個々の事例研究は、決してまったく独立になされるわけではない。特に、研究者自らが「授業づくり」の過程に関与する研究においては、過去の他の事例研究で明らかにされたことが当該の「授業づくり」に何らかの形で活かされることが多いであろう。たとえば、NPO 法人企業教育研究会が読売新聞社とともに開発している言語技術教育の授業⁴²には、授業づくりネットワークや全国教室ディベート連盟が取り組んだディベートの授業づくりが活かされている。

「授業づくり」が多様になされ、しかも時代とともに変化しているために、「授業づくり」が一般にいかに成立するかという問題に直接答えを出すことは難しい。だが、「授業づくり」の個々の事例を超えた知見が多く見いだされ、そうした知見が言わばネットワーク化することで、私たちは「授業づくり」について何らかのことを明らかにできると言えるであろう。

4. 「授業実践開発研究」の課題

私たちは、日本の教育界で積み重ねられ、今後も進められていくであろう「授業づくり」という営みについて、それがいかにして成立しているのかを明らかにするための研究を今後も続けていかなければならない。一連の「授業づくり」研究は、今後教育界に重要な貢献をするであろう。

ただし、本稿で見てきたように、「授業づくり」という言葉には独特の意味合いがあり、この言葉のみに依拠してあらゆる研究が進められることは授業に関わる営みをともすると狭く限定しそうする懸念がある。

こうした観点から、私は 2001 年 4 月に千葉大学教育

学部に赴任して依頼、私自身の研究室の名称を「授業実践開発研究室」とし、授業科目名でも「授業づくり」ではなく「授業実践開発」という言葉を用いてきた。「授業実践開発」という言葉は、「授業づくり」という言葉がこれまでもつてきいた意味合いかにとらわれずに授業実践を想像、開発する営みを、極力中立的に指示示す言葉として用いてきた。

すでに、この「授業実践開発研究室」から、多くの事例研究が生まれ、「授業づくり」に関して多くの示唆を与えてくれている。また、研究の側面をもって授業を開発、実施する主体として、研究室を基盤としたNPO法人企業教育研究会が2003年に千葉県から認証を受け、活動を続けており、質量ともに充実した活動ができる状況が整っている。

日本の教育界に目を転じれば、相変わらず学校現場での授業づくりの取り組みは盛んだと言えるものの、教育系の大学において「授業づくり」もしくは「授業実践開発」といったテーマの研究がなされることは、まだまだ少ない。授業自体が大変複雑な営みであることに加え、その授業を創造する過程 자체を研究対象とすることに困難が大きいことは間違いない。

だが、時代とともに生じる新たな教育課題に対応した授業が創造されることは今後もますます重要となるはずであり、「授業づくり」もしくは「授業実践開発」に関する研究が担うべき役割は大きい。

今後、授業実践開発研究が重ねられ、授業が創造されることについての知見が蓄積され、深められることが求められる。多くの実践家や研究者が、授業実践開発研究に取り組んでくれることを願う。

¹ 「授業を創る」と「創」の文字が使われることもある。以下、特に必要がある場合を除き、「授業をつくる」という表記で代表させる。

² 学事出版から発行されている月刊誌。1988年4月創刊。2007年4月現在、NPO法人授業づくりネットワークを母体とする編集委員会が編集している。この雑誌を基盤とする「授業づくりネットワーク」運動については、後に詳述する。なお、藤川はこの運動の発足直後から関わっており、授業づくりネットワークの事務局長等をつとめ、現在でも会員である。

³ 千葉大学大学院教育学研究科カリキュラム開発専攻（修士課程）には、「授業づくり実践研究」「授業づくりの諸問題（1～12）」といった授業科目がある。また、各大学のホームページによれば、秋田大学教育文化学部に「社会科授業づくり演習」、大阪教育大学大学院実践学校教育専攻修士課程に「授業づくりⅠ」という授業がある。

⁴ 以下、書籍に関しては、インターネット書店である「ア

マゾン」及び「Yahoo! ブックス」での検索結果による。

⁵ 本多公栄『生徒と共につくる社会科の授業』明治図書、1974

⁶ 石田佐久馬（編）『国語授業の探究（第1巻）よい授業を創る』東洋館、1975

⁷ 久保島信保『絵をかく・美術の授業を創る』太郎次郎社、1975

⁸ 1911～1981。小中学校の教師等を経て、群馬県佐波郡境町立島小学校、同町立境小学校の校長をつとめて多くの教育実践を発表、後に宮城教育大学教授をつとめた。

⁹ 斎藤喜博『授業をつくる仕事』一茎書房、1975

¹⁰ 原栄一『国語科わかる授業づくり』明治図書、1976

¹¹ 山田勝美『理科わかる授業づくり』明治図書、1977

¹² 山本喜治『算数科わかる授業づくり』明治図書、1977

¹³ 日本の代表的な民間教育団体の一つ。戦前から活動し、戦時中の解散を経て、1952年に再建された。ホームページは以下。

<http://homepage3.nifty.com/kyoukaken/>

¹⁴ たとえば、以下を参照。

白井春男（編）『人間とはなにか・ものを作る授業』太郎次郎社、1975

白井春男『人間の歴史シリーズ（1）地球の歴史・狩りと採集の時代』太郎次郎社、1977

¹⁵ ホームページは以下。

<http://www.kcat.zaq.ne.jp/hasshy/ninreki/ninreki.html>

¹⁶ 敗戦直後に埼玉県川口市の教師たちによって作られた社会科カリキュラム。初期社会科の代表的なプランである。

¹⁷ 1960年代、板倉聖宣によって提唱された科学の授業の方法。「授業書」と呼ばれる指導案兼教材テキストを用いて、仮説を立て、討論し、実験や観察を行う等して子どもたちが楽しく科学の法則を習得することを目指すもの。たとえば以下を参照。

板倉聖宣『仮説実験授業のABC』仮説社、1977

¹⁸ 佐久間勝彦『社会科の授業をつくる』明治図書、1985

¹⁹ 佐久間勝彦『地域教材で社会科授業をつくる』明治図書、1987

²⁰ 大西忠治『授業つくり上達法』民衆社、1987

²¹ 佐々木勝男『子どもとつくる楽しい社会科授業』明治図書、1983

²² 日本の教育界では、授業づくりに精力的に取り組み自ら実践する教師が「実践家」と呼ばれることが多い。

²³ 玉田泰太郎『理科の授業を創る』日本標準、1983

²⁴ 坂本泰造『集中の授業づくり－原理と技術』日本書籍、1986

²⁵ 宮城教育大学附属小学校『授業をつくる—子どもが確かにわかるよい授業の探究』明治図書、1984

²⁶ 東京学芸大学附属世田谷小学校『授業を創る—対立と協調の場の中で』東洋館、1985

²⁷ 神戸大学教育学部附属住吉小学校『一時間の授業をどう創るか—子どもの追求に沿って』明治図書、1986

²⁸ 愛知教育大学附属名古屋小学校『ベテラン教師に追いつく授業づくり』明治図書、1987

²⁹ 現在はNPO法人となっている。ホームページは以下。
<http://www.jugyo.jp/>

³⁰ 小学校教師であった向山洋一を中心となって進めた、教師の教育技術の共有財産化を目指す運動。当初からの予告通り2000年に解散し、その後はTOSSとして活動している。TOSSが運営する「TOSS ランド」のページは以下。

<http://www.tos-land.net/>

³¹ 詳しくは以下を参照。

藤岡信勝『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版、1991

二杉孝司・藤川大祐・上條晴夫（編著）『授業分析の基礎技術』学事出版、2002

³² 藤岡信勝は、教師の発問、指示、指名、板書、教具等、教材が具体的にどのような刺激として子どもに与えられるかを、「教育内容レベル」や「教材レベル」と区別して「教授行為レベル」と呼び、このレベルの研究の重要性を主張した。以下を参照。

藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍、1989

³³ 創刊号から第4号までは日本書籍から発売。

³⁴ 浜上薰『「分析批評」の授業づくり（1 理論編）』明治図書、1990

³⁵ 向山洋一（編）『中学数学・楽しい授業づくり』明治図書、1990

³⁶ テレビ番組の情報提供が学校教育を脅かすという指摘は、たとえば以下でなされている。

小西正雄『消える授業 残る授業—学校神話の崩壊のかで』明治図書、1997

³⁷ 授業づくりネットワーク創刊号、1988、参照。

³⁸ 金子郁容『ネットワーキングへの招待』中公新書、1986

³⁹ NIFTY-Serve上に設けられた「教育実践フォーラム」の運営に協力し、「授業づくり」会議室を設置する等した。

⁴⁰ 「授業づくりネットワーク」運動の中に「教室ディベート研究会」が設けられ、その後独立して「全国教室ディベート連盟」（現在はNPO法人）となり、「ディベート甲子園」（全国中学・高校ディベート選手権）の開催等、学校教育へのディベートの普及に取り組んでいる。

⁴¹ 2000年に「授業づくりネットワーク」の中に「メディアリテラシー教育研究会」が設けられ、その後独立して、現在は「日本メディアリテラシー教育推進機構」（JMEC）として活動している。

⁴² 藤川が理事長をつとめるNPO法人企業教育研究会は、読売新聞東京本社とともに、「インタビューをしよう」「記事を書こう」「見出しをつけよう」といったテーマ

で、言語技術教育の授業を、「教育ルネサンス ことばの授業（旧：ことばの教室）」として展開している。たとえば、以下を参照。

藤川大祐（編）、NPO法人企業教育研究会『企業とつくるキャリア教育』教育同人社、2006