

授業研究の方法論的枠組みに関する一考察 (2)

中 野 和 光

(平成元年9月9日受理)

1. はじめに

筆者は、さきに「授業研究の方法論的枠組みに関する一考察⁽¹⁾」という論文の中で、授業研究における主体的立場と観察的立場とを統合する授業研究のモデルを提案した。ただ、ここでは、具体的な研究の手づきは、論じられていなかった。本稿では、具体的な研究のモデルと、研究の方法について、とくに、本研究のもっとも基礎となると思わる事例研究法を中心に考察してみたい。

2. 主体的立場から行なわれる授業研究のモデル

最初に、もう一度、授業研究における主体的立場における授業研究のモデルについて、考えてみたい。

ここでは、パーシバル Percival F. らが、提案したものをとりあげてみよう。

パーシバルらの提案したモデルは、「誤謬除去 (error elimination)」というポパー Popper K. の考えを教育に適用したものである。この誤謬除去法による授業研究には、次の二つの前提がある。一つは、授業システムは、それ自体で独立して存在するものではなく、一つの全体的システムの一部であるとするものである。それは、状況AからBへの移行において、特別な機能をはたすものである。状況AからBへの移行において、授業システムの果たす役割は、図1のように表わされる。

図 1

状況A	状況B
ある目標を達成する能力をもっているが、必要な知識、技能、態度のうち、いくつかあるいはすべてを欠いていると考えられる生徒	→ 特定の目標を達成し、教育もしくは訓練の必要知識、技能、態度のうち、いくつかあるいはすべてを計された授業システム → すべての知識、技能、態度のうち、いくつかあるいはすべてを計された授業システム → 特定の目標を達成し、教育もしくは訓練の必要知識、技能、態度のうち、いくつかあるいはすべてを計された授業システム → 次の段階に進むことができる (または、社会における自分の位置を占めることができる) 生徒

二つ目の前提は、授業システムの開発と改善は、ポパーによって提示された次の図式によるのもっとも効果的に達成されるとするものである。

図 2⁽³⁾

P 1	T S	E E	P 2
最初の 問題状況	試行的解決	誤謬の除去	新しい 問題状況
授業システム に対する必要 性の確認	授業システム の開発と操作	授業システム が目標の達成 に失敗した原 因の追及	授業システム が改善される 可能性のある 領域の確認

これらの四つの段階をさらにくわしく説明してみよう。

第1段階 最初の問題状況の確認

この段階は、次の3つの連続的段階に分れる。

- (a) 望まれる目標 (知識, 技能, 態度) の確認——これらを X と呼ぼう
- (b) 生徒によってすでに保持されている、関連する知識, 技能, 態度の確認——これらを Y と呼ぼう
- (c) X-Y によって表現される目標の確認。X-Y によって表現される差が授業システムによって橋わたしされる。

第2段階 授業システムの開発

この段階は、さらに次の二つの段階に分かれる。

- (a) X-Y によって表現される目標の達成を可能にする授業システムの設計。具体的には、包括的構造の開発, 内容の選択と配列, 適切な教授方法の選択, などである。
- (b) 授業システムを運用できるような適切な経営的措置をとる。

第3段階 誤謬除去の過程

この段階は、段階1、段階2の批判的分析を行なう。まだ検証されない新しい科学理論の場合と同じように、新しい授業システムが検討される。すなわち、それが正しいというよりも、まちがっていることの証明によって検証される。新しい授業システムの場合は、その検証は、それが目標を達成することに成功したかどうかではなく、それが、明らかに成功しなかった理由を追求することによって行なわれる。

第4段階 新しい問題状況の確認

もし、正しく遂行されるなら、第3段階は、授業システムが改善を必要とする領域を明らかにし、(希望的には)それらの改善がいかに行なわれるかを指示する。こうして、次の開発サイクルの出発点となる新しい問題状況が見出される。⁽⁴⁾

誤謬除去の過程によって、授業システムについてたずねられる基本的な問いは、次の二つである。

1. 授業システムが、その設計目標の達成に明らかに失敗したやり方があるか?
2. 授業システムの組織と兵站学(logistics)に不満足なやり方はないか⁽⁵⁾

1の問いに答えるためには、次の二つの種類の調査をなす必要がある。

一つは、その授業を受けた生徒の調査である。

もう一つは、その授業には直接かかわっていないが、その授業について、何らかのコメントをしよう人々の調査である。たとえば、就職後のその生徒の雇用者、あるいは、その授業のあとの授業を受けもった教師の調査などである。⁽⁶⁾

2の問いに対する答えを見付けることは比較的容易であった。それは、次の二つの調査によって得られる。

一つは、その授業システムの実施に関わった人々の調査であった。

もう一つは、この授業を受けた生徒の調査である。⁽⁷⁾

これらの調査を行なうための評価の二つの範型として、パーシバルらはすでによく知られた2つ

のアプローチをあげている。

一つは、農業的植物学的アプローチである。これは、土壌の性質や、肥料が、穀物の成長に与える効果を評価するのと同じように、教育に対する入力に対する出力を測定する。すなわち、生徒の既有的知識や技能に対する獲得された目標の程度を測定する。その測定はしばしば統計的なものである。授業にたった教師、課程の内容や構造、教授法等は通常、偶然的な検討しかなされない。この評価法は、これまで異なった教授法の効果を比較しながら、個別学習プログラムの効果を測定するときに用いられてきた。

もう一つは、社会人類学的アプローチである。これは、進行中の教育の過程を、主観的に、しばしば、価値判断も含んで研究しようとするものである。この立場は、教育にかかわる変数はしばしば見きわめがたく、統制しがたい。また、入力と出力は複雑で、確実に記述しがたく、しばしば、実質的に測定できないと論じる。この立場においては、教師や生徒の認識、意見、態度の中から、さまざまな方法を用いて、その教育過程にひそんでいるものを明らかにしようとする。教育過程の暗箱をあげようと試みることから、この立場の評価は照明的評価と呼ばれる。⁽⁸⁾

パーシバルらは、評価のこれらの二つのアプローチをあげて、評価にあたっては、いずれか一つの方法が正しいとすべきではなく、どちらの方法を用いてもよいと述べている。

評価の技術としては、パーシバルらは、次のものをあげている。

- (a) 生徒評価の結果
- (b) 生徒へのアンケートとインタビュー
- (c) 授業の観察
- (d) 授業にかかわったスタッフからのフィードバック
- (e) 授業に間接的に関係した人々からのフィードバック⁽⁹⁾

以上のパーシバルらの研究方法は、要約すれば、生徒の状況AからBへの移行を行なうところの授業システムを設計し、その機能を農業植物学的アプローチであるか、社会人類学的アプローチであるかを問わず評価する方法である。

パーシバルらのいう状況Bとは、授業設計における目標と考えられる。この目標を達成する授業システムを設計し、評価しようとするわけであるから、パーシバルらのこの研究方法は、筆者のいうところの目標を達成する技術を研究する立場、

いわゆる主体的立場に近い。事前——事後テストのような客観的評価もインタビューなどの主観的評価のいずれも用いる点も同じである。

パーシバルらの研究方法で注目されるのは、状況Aと状況Bに生徒の態度を含ませている点である。ブルーム Bloom J.S. の目標分類学における情意に代わって、態度という概念を導入したことは、この研究方法が、教育実践の現実の姿により近づこうとしていることを示しているように思える。

また、わが国の教育実践の現実には照らせば、状況A、Bは実態A、Bといった方がわかりやすい。実態の分析の中には、個々の生徒だけではなく、学級も含めた方が、個々の生徒だけではなく、学級全体をも変えようとするわが国の教育実践の現実即している。

3. 観察的立場から行なわれる授業研究のモデル

この立場から行なわれる研究法として、授業そのものを対象にした研究ではないが、ここではスタッフビーム Stufflebeam D.L. のものをあげてみよう。

これは、評価のCIPPモデルと呼ばれるものである。この評価モデルは、1966年にスタッフビームによって、当時もっとも流行していた目標、テスト、実験計画を志向した評価研究に対する代替的评价法として提案されたものである。⁽¹⁰⁾

このモデルの基本的考え方は、評価のもっとも重要な目的は証明することではなく、改善することである、というものである。この立場においては、評価は、プログラムが人々に役立つ道具とみなされる。⁽¹¹⁾

CIPPモデルは、1965年の米国の初等中等教育法にもとづくプロジェクトの評価の試みの結果として生まれたものである。⁽¹²⁾ このモデルによる評価は、次の4つのタイプのものがある。

文脈評価

機関、プログラム、対象となる集団または、人物のような対象の強さ、弱さを確認し、改善のための指示を用意する。このタイプの評価の主要な目標は、対象の全体としての位置を評価し、その欠陥を明らかにし、その欠陥を修復することに役立つ手近な長所をしらべあげることにある。

入力評価

この評価の主要な目的は、必要な変化をもたら

すプログラムの記述を援助することにある。

過程評価

過程評価は、計画の実施に関する進行中の点検である。

成果評価

成果評価の目的は、プログラムの達成を測定し、解釈し、判断することである。⁽¹³⁾

スタッフビームのこの評価法は、文脈の評価から始まって、それを変えるプランの提案、そのプランの実施段階でのフィードバック、そしてその成果の評価として行なわれるものである。

スタッフビームのこの評価法に対しては、スクリヴン Scriven M. から次のような批判が行なわれた。

スクリヴンによれば、評価とは、対象の価値あるいは長所を体系的客観的に決定することであるが、評価は、消費者の要求に応えるための同様の対象物とその対象と比較し、その証拠を集積したときにもっともよく行なわれる。このような評価を総括的评价と呼べば、それは、ある対象の開発に役立つようなデータや判断を集めて報告する構成的評価 (formative evaluation) よりも、基本的により重要である。この点から考えみると、スタッフビームのモデルは、改善を志向するあまり、総括的评价の役割をほぼ完全に無視している。⁽¹⁴⁾

スタッフビームは、スクリヴンのこのような批判に対して、CIPPモデルは、構成的評価の役割も、総括的评价の役割も果たしうるとして、図3のような表を示している。⁽¹⁵⁾

スタッフビームは、こうして、CIPPモデルも、プログラムの利用者に対する意思決定のための情報や、消費者レポート的评价情報を与えられることを示したのである。

スタッフビームのCIPPモデルにおける評価の視点は、改善や、意思決定に役立つことを志向している点において、筆者が観察的立場と名づけたところの授業研究の立場に通じるものがあると思う。すなわち、観察的立場とは、「主体者が適用する技術を選択していくときの意思決定の基準として考慮するもの」としての目的 (西之園晴夫氏の定義) を実現する立場である。授業改善と、技術を採用するときの意思決定に関連している点において、スタッフビームのモデルと通ずるものがあると思われるのである。

スタッフビームのこのモデルは、しかしなが

ら、初等中等教育法にもとづくプロジェクトの評価のために提案されたもので、授業における方法技術の研究を目的としたものではない。このような評価方法が授業における方法技術の研究に対してもつ意味について、CIPPモデルに類する評価法を今一つあげて考えてみよう。それは、スタッフビームのCIPPモデルとほぼ同時期に発表されたステーク Stake R.E. の応答的評価 (responsive evaluation) である。

応答的評価もまた、目標志向的評価に対する代替の評価として提案されたものである。

ステークによれば、それは、人々が自然にものごとを評価することにもとづく評価である：人々は観察し、そして反応する。それは測定の正確さ

は犠牲にするが、プログラムの中とその周囲にいる人々に役立つとする評価法である。⁽¹⁶⁾

応答的評価において生じる主要なできごとをステークは図4のように表わしている。

図4のうち、先行事象 (antecedents), 遂行過程 (transactions), 結果 (outcomes) にかかわって、ステークは図5のような表を提案している。これはプログラムの評価者がデータを収集するためのマトリックスである。

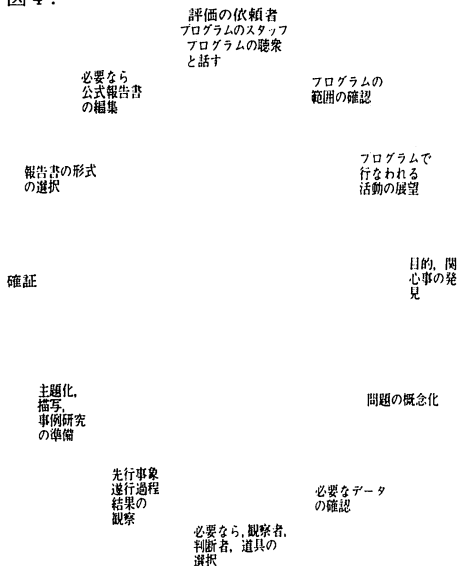
ステークのマトリックスは、「教育評価の様相 (countenance)」として1967年に『ティーチャーズ・カレッジ・レコード』誌4月号に発表されたものである。⁽¹⁹⁾

ステークは、目標分析やテストにもとづく評価

図3. 評価のタイプ

	文脈評価	入力評価	過程評価	成果評価
意思決定 (構成的評価)	目標の選択のためのガイダンスと優先順位の決定	プログラムの戦術の選択のガイダンス 手つぎの設計の記述のための入力	実施のためのガイダンス	終了, 継続, 修正, 設置のためのガイダンス
アカウントビリティ (総括的評価)	目標の記録とその選択のための基礎 必要性, 機会, 諸問題の記録とともに	選択されたストラテジーとデザインとその選択理由の記録	実際の過程の記録	達成とくりかえしの決定の記録

図4.



内容	観察		基準判断	
	先行事象	遂行過程	結果	
原理				
記述マトリックス				
判断マトリックス				

図5. 教育プログラムの評価者によって収集されるべき陳述やデータの割付け

のようなあらかじめ構造化された評価 (preordinate evaluation) とありのままにものごとを観察しようとする応答的評価とのちがいを表1⁽²⁰⁾のように表わしている。

表1 あらかじめ構造化された評価と応答的評価の比較

問題, 目標の確認	10%	10%
道具の準備	30%	15%
プログラムの観察	5%	30%
テスト	10%	—
判断の収集	—	15%
依頼者の要求の検討	—	5%
公的データの処理	25%	5%
非公式な報告の準備	—	10%
公式報告書の準備	20%	10%

この表によると、構造化された評価は (評価の) 道具の準備, 公的データの処理, 公式報告書の準備にその努力の多くを表しているのに対し, 応答的評価は, プログラムの観察にもっともその努力の多くをさいている。この観察において, 応答的評価の評価者は, プログラムの中で自然に生じたことを生徒の反応とそれにつづく対話も含めて, 起きたことと価値の両方を検討しながら記録しようとする⁽²¹⁾。

ステーキは, このような評価によって, 描画的 (portrayal), 全体的コミュニケーションを旨ざすと述べている⁽²²⁾。

ステーキのマトリックスでつかわれたカテゴリーは, スタッフルビームのモデルで要求されたカテゴリーと大きくは変わらないとステーキは述べている⁽²³⁾。

これに対して, スタッフルビームは, 一致点はかなりあるが, 顕著なちがいもあると述べている。スタッフルビームによれば, 文脈評価と入力評価は, 先行事象の評価に含まれている。遂行過程の評価は過程評価に対応している。そして, いずれの評価法も, タイラー原理よりは, 包括的評価をめざしている⁽²⁴⁾。

相違点は, スタッフルビームによれば, 次の点にある。

ステーキのモデルにおいては, プログラムの進行過程を検討することがもっとも適切な場合には, 評価者は, プログラムの実施段階から評価にかかわるように見えるのに対し, CIPPモデルにおいては, そのプロジェクトの前でもプログラムの

進行中からでもどちらでもよいし, 文脈評価, 入力評価, 過程評価, 成果評価のいずれか一つだけを行なってもよいし, それらを組み合わせてもよい。

ステーキのアプローチで印象づけられるのは, 徹底して, その評価を求める人々に奉仕しようとする姿勢である。この姿勢は, スタッフルビームにもうかがうことができる⁽²⁵⁾。

このことで思い出されるのは, タイラーが最初にその評価のモデルを考えるに至った経緯である。

すなわち, タイラーによれば, 八年研究における行動目標の構想の起源は, 彼が1929年にオハイオ州立大学教育研究局にいた時, 大学の生物学の教師に生徒がその学習を通して, いかなる種類の行動をするようになることを望んでいるかを尋ねたことにあるという。教師たちは, (1) 情報を思い出す (2) 概念と原則を理解する (3) 原則を具体的状況に応用する (4) 実験データを解釈する (5) 実験技術を用いる, の5つをあげた。タイラーはこの5つの目標を評価しやすいうように, 授業に役立つように書き直した。オハイオ州立大学におけるタイラーのこの経緯が後の行動目標となったのである⁽²⁶⁾。

この経緯をふりかえってみると, タイラーモデルといわれるものも, 一定のクライアント (この場合は大学の教師) の要望に応えるという形で生まれたものであることが理解される。

しかし, よく考えるてみると, 授業における教師の要望は, この時の生物学の教師のあげた要望につきるものではない。たとえば, すべての生徒が授業に熱心に参加し, 発言してほしい, もっと主体的に勉強するようになってほしい, ある教科のある部分を教えるときにいつも教えるにくいのが何かよい方法はないだろうか, など教師はさまざまな要望もっている。

こうした問題を, 生徒への説教や, 教師の態度の意識的変革 (教育実践としてはこれは重要なことであるが) によって解決するのではなく, 客観的な方法や技術によって解決しようとするのであれば, 客観的な方法や技術を適用する以前の授業の文脈をよく分析しなければならない。その上で適用しようとする方法, 技術を設計し, 実施し, その結果, 以前の場合とどのように変わったかが評価されなければならない。

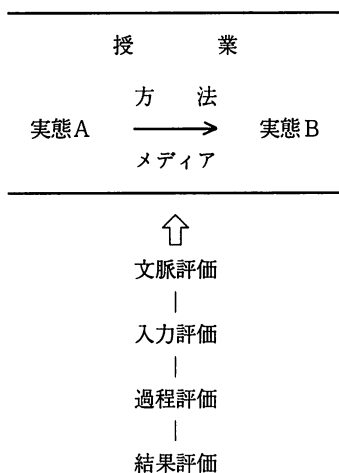
タイラー原理は, あの時の大学の教師たちの要望に応える形で始まった評価手法が, のちに一般的なカリキュラム構成の原理へと発展したものである。タイラー原理が一般的な普及をみた理由の

一つは、それが、カリキュラムや授業の重要な課題であるところの、知識の習得、概念や法則の理解、原則の応用、実験の技能といった目標をよくその原理の中に位置づけていたことにある。だが、このことは、教師のすべての要望にタイラー原理が応えうることを意味しない。知識や技能といった目標の達成に関わらない教師の要望に対しては、別の評価の枠組みで対応せざるを得ない。

スタッフルームのCIPPモデルやステークの応答モデルは、プロジェクトの評価モデルであって、方法、技術の設計と評価のモデルではない。だが、文脈評価にはじまるその考え方は、方法技術の研究に応用できるように思える。では、いかにしてか。

主体的立場と観察的立場とを統合するという本研究の出発点に帰ってみよう。パーシバルのモデルとCIPPモデルを図6のように組み合わせてみる。

図6



この図において、観察的立場から行なわれる授業研究はいかなるものかを検討してみよう。

観察的立場から行なわれる授業研究は、授業の改善をめざして行なわれる研究であるから、第一に改善しようとする授業の実態が明らかにされなければならない。現在、どのような方法やメディアが用いられているのか、そこにはどのような問題があるのか、が明らかにされなければならない。この段階は、文脈評価に該当すると考えられる。

第二に、導入しようとする方法やメディア、予測される効果が明らかにされなければならない。その研究が新しい授業方法の開発をめざしてい

る場合には、その方法が新しい方法であることが先行研究との関係において位置づけられなければならないだろう。この段階は、入力評価の段階に該当すると考えられる。

第三に、提案された方法やメディアが実際に授業において用いられて、その過程が観察される段階である。

第四に、授業の過程と結果に関する種々のデータが収集され、分析、総合されて、授業改善の目的が達成されたか検討される段階である。

さて、観察的立場から行なわれる授業研究の過程を以上のように検討してみて、気づかれることは次の点である。

授業の中で用いられる方法やメディアは、目標達成の手段であるから、方法やメディアの分析にあたっては、その用いられる学級や個々の生徒の実態Aや実態Bの検討が必要であるということである。逆に、主体的立場からの方法技術の研究も観察的立場から行なわれる文脈評価、入力評価、過程評価、成果評価は有益であるということである。

このことは、主体的立場からの授業研究も観察的立場からの授業研究も実は、相補的なものであることを示している。

4. 研究方法の問題

主体的立場と観察的立場の双方から、一つの個別的な授業のできるだけ正確な絵を描こうとする本研究の立場は、一つの個別的な授業を対象とするという意味において事例研究法に近いと考えられる。いったい、事例研究法は、教育研究の方法の中でどのような位置を占めるのであろうか。また、本研究において、実験研究などはどのように位置づけたらよいのであろうか。

ベスト Best J.W.によれば、教育研究の類型には、実験研究、記述研究、歴史研究の三つの類型がある。⁽²⁾

このうち、実験研究とは、変数が制御されたとき生じるもの、what will be を記述するものである。

実験計画は、真の実験計画、準実験計画、前実験計画に区別される。真の実験計画には、二つの類型がある。

ア. 等質集団で実験群、統制群を編成し、事前テスト、事後テストを行なって比較するものである。

イ. アと同じ条件で、事後テストを行なって比較するものである。

準実験計画には、二つの類型がある。

- ア. 非等質集団であるが、実験群、統制群を編成し、事前テスト、事後テストを行なって比較するものである。
- イ. 等質集団であるが、異なった方法で教え、それぞれ事前-事後テストを行なうものである。この場合、同じ学級を用いて、最初は統制群、次は実験群として行なってもよい。

前実験計画は、統制群がないか、統制群の等質性が保障できない場合の実験計画である。

前実験計画には、次の三つの場合がある。

- ア. 事例研究
ある方法を用いた場合、何が起るかをその方法を用いなかった場合に起るであろうことと比較するものである。一般化に対し、もっとも弱い根拠しか、この研究は与えない。
- イ. 一つの集団で、事前テスト——事後テストを行なうもの。
- ウ. 静的な集団比較計画

実験的なり扱いをうけた集団をそうでない集団と比較するものである。両集団の間に等質性を成立させようとするのではない。

記述的研究(descriptive study)として、ベストは査定(assessment)と評価(evaluation)と記述研究(descriptive research)の3つをあげている。

記述的研究は、研究の中では、非実験的な研究に属し、変数の間の諸関係、仮説の検証、普遍的な妥当性をもつ一般化、原則理論の形成に関連する。実験計画とのちがいは、記述研究は、実験研究とちがって、変数の統制を行なわないことである。さらにすでに起ったことや、現在の条件に関連する事象をとり扱う。

査定研究

査定とは、特定の時間における現象の位置を記述するものである。それは存在する状況を価値判断なしに記述する。その状況の背後に横たわっている理由をたずねたり、勧告を行なったりしない。

評価研究

評価は、これに対して社会的効用、望ましさ、効果性、等に関する価値判断を行ない、しばしば勧告を行なう。

記述研究(descriptive research)

ベストによれば、研究(research)は、査定とも評価とも区別される。それは統制された観察の体系的客観的な分析と記録であり、事象の予測と統制をもたらすような一般化、原則、理論の形成に導くところのものである。

記述研究として、ベストは、次のものをあげている。

ア. 資料分析・内容分析

記録、報告書、印刷物、手紙、日記、学術研究、書物、雑誌、紀要、絵、映画、等の分析を行なうことである。

イ. 事例研究

一個人、一家族、一社会集団、一社会的機関、あるいは、一地域社会を一つの全体として、観察、インタビュー、アンケート、記録などの方法によって集められたデータにもとづいて検討するものである。

ウ. エスノグラフィック研究

文化人類学的方法による研究である。観察、会話、被調査者による情報提供などにもとづいて検討を行なう方法である。日常生活における普通の行動の観察を強味とする。

エ. 事後研究

すでに起きた事象の研究を行なうものである。たとえば、「セサミスリート」が幼稚園の子どもたちに与えた読み方のレディネスの研究などは、この事後研究に当たる。

ベストのあげる3つ目の研究の種類は、歴史的な研究である。ここでは、説明を省略する。

ベストのあげた研究の種類の中で、事例研究は実験計画にも、記述的研究にもあげられていた。それは、研究(research)の一類型として、一般化、理論化を志向するが、一般化に対しては、もっとも弱い根拠しかもたないとされた。

この問題について、ステークは、次のように述べている。

事例研究は、その読者が、自分の経験に照らしてみても、当該の事例に本質的に類似性を見出すことは、その読者にとって、その事例は一般化の基礎になる。⁽²⁸⁾

ステークは、このような個人の経験に照らして行なわれる一般化を、自然主義(naturalistic)的一般化と呼び、法則的な一般化と区別している。法則的一般化も、個別的事象を説明する。しかし、その説明は単純化、しばしば事態の誤った理解に導きやすい。自然主義的一般化は、法則的一般化のこの危険性を、経験に照らし、また、沈黙思考

によって見ぬき、個別事象の完全な理解につとめる。真に有益な理解は、個別事象の、それを新しい異質の文脈⁽²⁹⁾においたときの認識も含めた、完全な認識である。

ステークのこの論述にもとづくなら、事例研究法は、法則的一般化という点ではたしかに弱い根拠しかもたない。しかし、個々の事象を個人の経験に照らして理解するという自然主義的一般化によって、事象の深い理解に貢献する。

本研究が、もっともその基礎とすると考えられる事例研究法の研究法の特質は以上のようなものである。実験研究の位置づけは次のように考えられる。本研究の評価の枠組みの中に、事前-事後テストがあることから本研究は、実験研究をこばまない。ベストのあげた研究類型の中で、事例研究が実験計画の中の前実験計画の中に含まれていることから、このことは、当然、予想されることであるが、統制群、実験群を用いた真の実験計画や準実験計画も、もしそれが、方法、技術の評価のより正確な描写を得る上に必要であり、適切であるならば、行われるべきであろうと考えられる。

5. おわりに

授業研究における観察的立場とは、かつて西之

園晴夫氏が提案された授業過程の改善のためのアプローチを筆者が名づけたものである。

西之園晴夫氏は、1981年に出版された『授業の過程』の中で、「教師は授業の実施者だけでなく、設計者・評価者としての役割をもってくる」「授業には、教育的価値と深くかかわった目標がある。それに従って授業は設計され実施される。さらに授業は評価される。それは分析的にだけとらえられるものではなく、全体的にとらえられるべきものである。したがって、授業は、それを実施する者と研究する者との間にフィードバックをもち、⁽³⁰⁾総合的、目的論的に解釈されるシステムである」と述べている。

授業研究における主体的立場とは、西之園氏の観察的立場に対照させて、人間の発達を媒介する技術を研究する筆者の立場をさして、そう呼んだものである。筆者は、この主体的立場からの研究から出発して、観察的立場からの授業研究もありうることを認め、両方の立場が実は相補的なものであることを述べるに至った。西之園氏と筆者とは、研究の経路は異にしながら、この点に関して、ほぼ同じ見地に立ったように思える。筆者自身は、本研究で示したような研究の枠組みにもとづきながら、人間の発達を媒介するところの方法、技術の研究に向かってゆきたいと思う。

引用文献

- (1) 中野和光「授業研究の方法論的枠組みに関する一考察(1)」『福岡教育大学紀要』 第37号 第四分冊 1988 1-8 ページ
- (2) Percival F. and Ellington H., A Handbook of Educational Technology, Kogan Page, 1988, p.131.
- (3) Ibid, p.132.
- (4) Ibid, pp.132-134.
- (5) Ibid, p.133.
- (6) Ibid.
- (7) Ibid.
- (8) Ibid, pp.134-135.
- (9) Ibid, p.135.
- (10) Stufflebeam, D.L., The CIPP Model for Program Evaluation, in Madaus, G.F., ed., Evaluation Models, Kluwer-Nijhoff, 1983, p.118.
- (11) Ibid, p.119.
- (12) Ibid.
- (13) Ibid, pp.128-136.
- (14) Ibid, p.123.
- (15) Ibid, p.125.
- (16) Stake, R.E., Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation, in Evaluation Models, p.292.

- (17) Ibid,p.298.
- (18) Ibid,p.296.
- (19) Stake,R.E.The Countenance of Educational Evaluation,Teachers College Record, Vol.68, 1967, No.7, pp.523-540.
- (20) Stake,R.E,Program Evaluation op.cited,p.299.
- (21) Ibid,p.298.
- (22) Ibid,p.299.
- (23) Ibid,p.295.
- (24) Stufflebeam,op. cited,p.122.
- (25) Ibid,pp.122-123.
- (26) Tyler,R.W,The Father of Behavioral Objectives Criticizes Them:An Interview with Ralph Tyler,Phi Delta Kappan,1973,Sept.,pp. 55-56.
- (27) 以下, Best,J.W,Research in Education,Prentice Hall,1981. にもとづく。
- (28) Stake,R.E,The Case Study Method in Social Inquiry,in Evaluation Models,p.283.
- (29) Ibid,pp.281-283.
- (30) 西之園晴夫『授業の過程』第一法規 1981 16ページ