日本教科教育学会誌
2006. 3　第28巻　第4号

〈研究動向と展望〉

皮肉を込めて「研究」を語れば……

―体育科の授業評価研究の動向と展望―

広島大学大学院教育学研究科　松岡重信
広島大学大学院教育学研究科　松尾千秋
広島大学大学院教育学研究科　院生　菅尾尚代
広島大学大学院教育学研究科　院生　岩田昌太郎
広島大学大学院教育学研究科　院生　郭　万里
広島大学大学院教育学研究科　院生　王　水泉

Ⅰ　はじめに：問題の所在

われわれが日々に直面する社会現象は，つい気にもとめないもの，少し気になるがやり過ごすもの，気になって仕方のないもの…と，色々ある。が，この際筆者らにとって，どこまでも気がかりなものとして標記のテーマに選んだ。それは世をあげて「評価」だ，「目標」あるいは「効率」だと言う社会的風潮が異様に形成されてしまっていることである。この事の中身のとらえ方が今や未来に大きな問題になると考えている。今更に経営学の「いろは」のごとくに，何が何でも「目標をたてて，実行して，評価して目標が達成されているかどうか」を問題にしようという風潮があるが，これらの一連の風潮は必ずしも歓迎されている訳ではない。にもかかわらず，学校という教育システムにしても，全体としてこの風潮・論調に完全に取り込まれてしまった。それでは逆に，これまでに評価問題や目標設定がなかったのかと逆襲すれば，決してそんなことはない。例えば，ある有名進学高校は東大に20人を合格させたとか，だから，来年は25人ぐらいは行こうとか，行けるだろうとか。また，どこどこの学校は，野球で甲子園に出たとか…何回戦まで行って，誰々が4割以上を打ったとか。これらは，主としてメディアが情報を伝えている。その内容は「事実である」ということと，「すごい事」で評価すべきであるということが，セットにして伝えられている。そして，これらの創作情報は意味ありげに，情報を焦点化して人々の関心を引きつける。この辺は，「ふーん，すごいね！」で終わるところであるが，今教育をおおっている雰囲気は，意味があるのかないのかを問題にする暇も与えない。例えば，大学では「お前は，昨年1年間で何本の論文を書いたか，何本通したか」と迫ってくる。学会での「論文査読制度」や，学生による「講義評価」も今では常識かもしれないが，ある種空しさも伴う評価の諸々である。外国の雑誌に掲載されることは誉れでも，国内雑誌は大したことないとか，ローカル学会誌など問題にしないという風潮も形成されてしまった。だが，これらは大学に勤務する者にとっては何十年も昔から存在していた評価の仕組みであったし，それが評価制度の1つであった。今更にこの評価や目標管理のような事項が重視されるのか。

大学の教員達や各学校の教師達は，時間管理や自己管理が甘いから，これらの管理と評価を，部局責任者・管理職がやるとか，そうすると教員達に何でもかんでも報告の義務を発生させることになる。これでは，学生達・子ども達・生徒達の方を向いて働いている時間が減少してしまうのも仕方ないことである。また，それら諸々の報告を受けた部局責任者や管理職も，その報告書の中身をいちいち読み取って評価したり整理したりするという責任が発生する。互いにこれでは時間的余裕もなくなってくる。これらの自分で自分の首を締めつけてしまう風潮が何故普通化してしまったか。

こうした中で例えば，体育科の授業の問題はど

うなっているのか。70年代に『教科教育学の構想』が発表され議論されたりするなかで，体育授業に関しても多様な検討が始まった経緯がある。それ以前には授業は，高尚な教育学の検討の対象でなかったかも知れないが，この時期の斎藤喜博ら現場人の活躍もあり，「授業で勝負しよう」という気運が生まれていた。小川 正は「授業研究にも２種類ある。１つは目的としての授業研究であり，もう１つは手段としての授業研究である」[1]。そして，われわれ保健体育科の世界でも，授業を語る多くの実践者や研究者が現れてきた。とりわけ，体育授業の評価に関しては，小林篤の授業評価方法の提案を新鮮な驚きをもって迎えたのを記憶している[2]。当時，同じようなことに興味を持っていたからかも知れない。また，各スポーツ種目の指導法の研究も盛んになった経過がある。特に，球技指導や水泳指導の研究は，広島大学グループ・同志会や岐阜大学グループをはじめ精力的に取り組まれてきた。

以降30年以上が経過するなかで，これらの経過はどう評価されているのだろうか。また，その評価手法や評価の結果は，誰がどう活用するのか。また，目標設定と言うこと，実践過程のあり様，それらの反省ということ，これらの一連のプロセスに関わって，授業にかかわる全体の枠組みが必ずしも明確でない状態で，「目標」・「評価」の問題がいつものごとくに再々浮上している。

そこで，本研究では，まず「目標設定」やその「評価」にかかわる問題を表面化させること。また，評価の内容と影響と時間的スパンの関係を問題にする。さらに，こうした実践にかかわる全体枠を問題にして，いわゆる関係性のチェックと関係性の形成や崩壊を問題にしたい。その上で，研究のあり方について，われわれなりの私見を述べていきたい。その方法は，研究対象たる授業の「全体像・部分像」・「流れや勢い」を描くに際して社会システム論的な見方を据える必要がある。とりわけ授業の全体像がみえてくるかどうかが１つの焦点である。第２に，これまでも生産や販売や人間の能力評価は常にどこにでもあったことであるが，これらはどこまでも分断した扱いをうけてきた。例えば，農業でいえば，米の生産（農家）や物流（運送業）・販売（スーパや小売店）のようにこれらが一連の経済システムを構成している。そして，販売者と購買者の関係では，「値算が高い方がいいという評価」・「値算がやすい方がいいという評価」と分断・対立がある。関わりのなかでは異なる価値観が共存していることになる。そして「物」の場合ではそれでもかまわないのかも知れないが，どこまでも全体枠が問われる中での問題である。第３に，誰かが「評価する」ことによって得られる情報や事後処置が問題になる。何故なら，評価のための評価になりかねない危険性もあり，そこに研究者の勝手な自己満足が見え隠れしないか，それをこそ評価する必要がある。

II　教育の世界の目標・目的・評価ということ

先にも，今の世の目標・目的や評価・効率について問題にふれた。何にが何でも目標・目的を定め，結果に照らして評価する。それも可能な限り数値化して序列をつけるという勢いがある。また，これも先に述べたことであるが，学校教育と，とりわけ授業中の，あるいは教科活動において，子ども達への評価が「絶対評価化」し，興味・関心・意欲・態度・技能・知識・学習方法など幾つかの観点を定めて，その「到達度を評価する」という。教師の教えることの中身（教科内容）や関連をこそ問題にしなさいということならば，まだ理解もできるし，教育方法とセットも可能である。また，評価問題はこれまでに幾らでもあった。われわれは，自らの経験において，例えば，筆者らが誰か他者の何かについて評価すれば，そこに相互の評価関係が発生する。そして筆者ら自身もその該当の他者から評価を受ける。評価は常に一方的に成立することではなく，相互作用として表面化する。

と言うより，もっと厳しく関係性を問うていく姿勢をもちたいと思う。今，国立大学の法人化が厳しく進行しているが，ここで提案されている百項目を超えるような「～します，～を変えます」式のこれらは何であろうか。大学の有り様を改変していきます式のこれらの「誓い」とも「命令」とも言えるものは，目下のところ「目的・目標」というより，「願望・夢」にさえなっていない。何故ならその大学や学部の構成員には，ほとんど関心の寄せようもないものからである。それとも，これらは「目的・目標の設定」ということ中期６ヶ

年で,完成させますということであろうか。目的・目標も常に問題になるところであるが，沼田裕之がくしくも指摘するように，欧米の文化システムに比較しても,日本の教育は,欧米のように目標・目標をたてるどころか，それらをもとうとさえしなかったとする[3]。文化的風土の差異ととも言えるし，ここで１つの授業の目的を云々している訳ではないが，まさに抽象化されたものを含んでの指摘である。

対「目的・目標」問題が，それ自体問題を含むものである。例えば，江刺幸政は時系列論との関係で,「原因－結果関係」・「目的－手段関係」等の諸関係で，教育理論や実践を眺めるべきであるとし，用語の乱用やすり替えを批判している[4]。この主張は，単に教育的実践を一面的に見てはならないと戒めているだけでなく，目的だけを何の脈絡もなく検討するのでもなく，まさに三者セット概念と位置づけて，関係性を議論すべきものしている。われわれ日本人にとって，もっと深刻な問題がある。例えば「～をできるようになることが，この授業の目的である…」ということは，その場でいえば，教師が子ども達・生徒達に目的を示したことになる。目的・目標を示すという行為がそのまま自動的に，子ども達に転化されるとは限らない。誰かに言われて，そのように100％従います式の人間関係は，その方がよほど問題かも知れない。われわれが，一定の人間関係を形成している，そう言う関係において目的・目標は，活動や生活と結びつくし,「生きてくる」と考えるのは，次の幾つかの点からいえることで，大きくは４つあるといえる[5]。

第１に,「目的・目標の所有性あるいは人称性」があげられる。このことは，間違いなく「私の目標」・「あなたの目標」・「全員の目標」というような「誰の目的・目標」というところの所有性や人称性が脈絡を形成していないこと多い。授業のようにある程度反復性のある場合は暗黙の了解はあるのかもしれないが，一般には勘違いが発生しやすいところであろう。

第２に,「緊張感の欠如」：如何なる事を目指せと言われても，そうしなければならないならないという様な各自の裏事情のようなものが自覚されていなければ緊張感は欠落しがちである。目的だ評価だと言われても，心理的緊張感のもてないような自己世界をもってしまうと，別の世界を創ってしまいがちである。大学の法人化にふれたところでも指摘したが,「～をする」という百を超えるような項目に，各構成員がどこまで対処しうるはずもない。しかし，ここに罠が仕掛けられているというような潜在意識が強烈にあれば，様子も変わってくるだろう。

第３に,「記述されている目標・目的と意識されている目的・目標」に関する問題である。前述の記述されている目的・目標とは，例えば，教育実習生が指導案を提示するとき「本時の目標」として数項目を記述する。あるいは，学習指導要領には「教科の目的」・「領域の目的」のようなものが五万とある。否，教育基本法や学校教育法にも抽象度は高いが目的・目標らしきものが記述されている。こうした法令文や目的記述は,まさに「記述された目的・目標」そのものである。子ども達にも教師達にも相互に響きあうような「意識され,自覚された目標」設定こそが，具体的な諸条件である許される状況や時間との関係で描かれる必要がある。

第４に「目的・目標」への「達成可能性への路」である。ある時間設定という条件下において,「これはできる・達成でき，かつ変化もさせられる」という「手段や方法」を明確にもち，保持できているか，場合によっては変形できるどうかの問題である。１つの授業においても，１年間や３年間という期限においても，100％ではないにしても８～９割位は達成できるという可能性を感じさせるものでなければならない。ここに全体としての脈絡が見えにくくなって,「目的・目標」と「手段・方法」との関係性が分断されてしまう傾向をもつ。まさに江刺が指摘した「目的－手段関係」である。

Ⅲ　体育授業にかかわる全体像と関係性の問題

1970年代からの授業の評価問題や授業への関心が教育界で非常に高まった。これには，むろん斎藤喜博らの影響も大きいが，高田典衛の発言は極めて新鮮であり説得的であった。有名な「高田四原則（動く・集う・伸びる・わかる)」は，今も関心をよせる対象である。また，学校体育研究同志会（以下「同志会」と略す）の活動も活発で,

例えば，岡田和雄の「誰でもできる体育」なども大きく注目されていた。また，「ドル平」の開発は余りにも有名である。相前後して，小林篤の因子分析による「授業評価方法」の提案があった。彼は，多くの子ども達に体育授業についての感想文を書いてもらい，そこから鍵概念やステートメントを選出し，その結果を因子分析をした。そこから30項目の調査項目を開発した。この小林篤の調査法の特色は「単元」を対象にしており，そこでの何時間かの子ども達生徒達の感想の変化を読み取り，その変化の平均的上下変動でみれば，授業のどこがうまくいって，別のどこがまずかったが読み取れるというものであった。小林篤は，こうした単元の始めと終わりに調査することを提案していた。けれども，必ずしもこの手法にこだわった訳ではない。簡便化を図ろうとしていたし，そこには高田らの発想を取り入れようともしていた[6]。それは，研究のために教師や生徒に負担をかけるのはまずいという発想があったと理解している。そして，その１時間だけの評価ならば数項目の調査でほぼ理解できるとしている。今も単元レベルならば，小林篤のこの手法を選び，１時間だけの評価が必要なら，高橋健夫らの開発したものを使うとする研究者もいる[7]。

こうした小林篤や，小林篤に習って異なる学年の調査を可能ならしめようとした梅野らの研究もある[8]。いずれにせよ，彼らは授業の長短を測る「物差し」を開発することに貢献したといえる。では，このような開発されたある種「物差し」は授業の「何を測定している」ことになるのか。この事は，授業が「生き物」であるとか「流れや勢い」があるとか，「プロセスが全体」であるとかの主張とどうかかわるのか。われわれは，ここに全体観と社会システム論を導入して説明したい。学校に限定された体育授業は，グランドや体育館・プールや道場などの専門化された場所を使用して行われる。原則一人の教師のもとに，20～40人の子ども達・生徒達が集まり活動する。これは通常の教室授業と異なり，子ども達・生徒達は活発に動くし，それだけに言動がばらける可能性を秘めている。このあたりの事情について斎藤喜博は，戦前と比較した場合でみると，授業の場でピラミッド体制が崩れた。つまり，教師がピラミッドの頂点に君臨して，その下に級長や優等生が控えて，全体を押さえつけていた。戦後民主教育の導入展開ということで，形式的にこのピラミッドは崩れたが，その抑圧体制から解放したその事は正しい[9]。が，それだけでは授業の水準はあがらなかった。そして，グループ学習や班別学習さらに学習集団などの，個々の子ども達・生徒達をバラバラにではなく集団のまとまりとして授業が展開されるのが一般的になってきた。それでも，まだこの戦前の体制は完全に壊れた訳ではない。相変わらず「小先生」をつかってクラスをコントロールする体制がないわけではない。

学校の体育の授業にかかわらず，子ども達・生徒達の学校での活動は，否，子ども達・生徒達の様々な生活そのものの活動は，家庭での生活や地域での人間関係も含めて全体まるごと含めて，考察の対象にならねばならないだろう。子ども達・生徒達は，学校だけで人間関係を営んでいるのでもなく，他の様々な状況において人間関係を営んでいる。これらの日常生活の様々をターゲットした全体的な検討こそ必要であろう。１コマ１コマの体育授業にある子ども達・生徒達は，その場の状況でのみ生活をし，人間関係を営んでいる訳ではない。また，子ども達・生徒達は生活の諸場面を時間変数で「対応」を変えていく。揺らぐ性質をどこまでももち，日々の生活や人間関係そのものが彼らの全体がある。そこで，営まれる人間関係は，体育の授業にも現れたり消えたりする。人間関係においても，獲得した能力においても，さらに，友人関係や師弟関係においても，現実的には大きく揺れる。それらが彼らの生活そのものである。こうした考え方で授業をみればおよそ以下のような全体観が描ける。

一つには，生活全体における「時間・空間関係（過去－現在－未来）」が描かれる。第二には，授業全体の〈目標－内容－方法－評価（教育的思考軸）〉である。これらは授業の中での諸関係からいえば，教師が描く「授業の前の構想（吉本1982」に匹敵する。いわば，授業のみに限定される未来を描くというイメージである。さらに，第三には，〈目標（評価）－内容（評価）－方法（評価）－全体（評価）〉という評価軸で，これも教師の授業に限定された反省的評価の系脈である。また，

授業の途中での「プログラム変更」などを意味している。第四には，これまでの「授業の三角形」に該当する（教師（作用項）－教材（媒介項）－生徒（被作用項））である。これらは実在の要素を示していて，相互作用の重要性を強調するものであるが，相互関係の機微や関係性の変化を裏付けているものではない。そして，これら四つの関係は下記の図のような関連をもつと言ってよい。つまり，これらの関係は，それ自体が一部フラクタル（自己相似性）を形成し，授業自体にのみ当てはめると，全体システム（子ども達の生活そのもの）と部分システム（授業システム）として存在している。これまでの関係性からみれば，教授行動が単直な理由から～の行動をとったと言うのではなく，図１のおよそ３～４層をなして動いていると見なせる総体として機能していることになる。授業は，教科を問わず，確かに極めて複雑ではあるが，図１では一番下の層に「時間・空間関係」として位置づけた。また，授業の目標や実施法を構想する目標－内容－方法の３者関係がある。その上に位置づくのは「対生徒」・「対教材」で表面化する「実際のやりとり関係」としている。

われわれが，授業の改善や諸関係をコントロールしたいと願うとき，われわれが犯しやすく，かつ見逃しやすい問題になるのは上部第１層の現実の授業の場でのやりとりに限られる場合である。該当の教師が「何故そうしたのか」という脈絡である。けれども，図１では表現できていないが，時間・空間関係の「過去－現在－未来」も，３者関係の「目標－内容－方法」関係も，現実的相互作用関係の「教師－生徒－教材」が，ともに三角関係をもつことである。また，三層間もまた三角関係（機能と三角構造をもつことである。

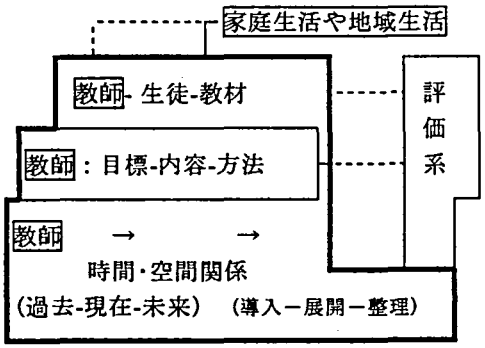

図１　授業の関係性の全体像

Ⅳ　体育科の授業評価を巡る問題

先にもふれたが体育科の授業研究や授業評価研究は，小林篤らによって端緒が拓かれた。これは，当時の体育科教育にとっては，驚くべきことであったかも知れない。この評価法が生徒達への調査によって成立しているとすれば，最近注目されている高橋健夫らの評価法は如何なる特徴をもつものといえるか[10)11)]。

彼らは，その著書『体育の授業を創る』において，複数の手法を紹介している。まず，子ども達・生徒達からの回答をもとに行われる評価方法が「診断的・総括的授業評価票」と「診断基準」が作成されている。その評価は，子ども達・生徒達が答える20問への回答から情報を得ることになる。これらは，「楽しさ（情意目標）」・「学び方（認識目標）」・「技能（運動目標）」・「協力（社会的行動目標）」の４成分から成立している。また，「形成的授業評価票」は，簡便化した９項目に対する反応から情報を得ようとしている。これも成分的には「意欲・関心」・「成果」・「学び方」・「協力」の成分を含むものとされる。これらは，小林篤の仕事に非常に類似した発想で着手された研究の成果であろうと思われる。これらを単元の「始めと終わり」にこども達生・徒達に調査し，それらの情報から「何がよかったか」・「何が問題であったか」を判断するものである。それら20項目や９項目は，今日の目標論や学力論をふまえ，また指導要領の観点別評価とも，ほぼ一致するものとしている。

第二は，授業を第３者が，観察して評価する方法である。これも２つの手法が考えられていて，教師の動きを①マネージメント（M），②学習指導（I），③認知的学習活動（A1），④運動的学習活動（A2）に分類された基準に従って，「中心的な指導－学習場面」を第３者が記録する方法である。コーディング・シートに上述のマークを入れ（10秒単位で記載できる），それらのマーク時間を合計して比率で表す。もう一は，「子ども達・生徒達の学習従事記録」の方法である。学習に従事している期間がどれくらいあるかという事を観察する方法である。従事から離れてしまう（off

task）の時間や人数が少ないほど，学習に集中しているという前おきがある。これは授業が進行している中で，「12秒で判断と人数カウントをし」，続く「12秒で記録し」，最終的に「ALT/PE (Academic Learning Time / Physical Educiation)」として集計される。基本的にはその値が高い方が「より課業に従事した比率が高く集中した授業であった」ということである。これも第３者観察が原則といえる。加えて「子ども達の情緒的雰囲気」や「教師の相互作用」の記録や「観察者による「授業評価チェックリスト」も紹介されている。

小林篤が先べんをつけ，10～20数年を経て，高橋健夫らが，ほぼこれ以上のものはあるまいというほどに多様な手法を提示したことになるのだろうか。それ故，これらの各手法を「目的に応じてこれらを使い分ければいい」という理解のようである。

図２　授業評価に関連する情報源と結果の意味

		評価のための「情報源」	
		生　徒	観察者（第３者）
評価結果の意味	直接性	・生徒の感想文 ・生徒への調査 ・授業介入	・分類論 ・カテゴリ頻度 ・授業観察
	間接性	・観察記録 ・学習ノート	・研究者から ・他者観察 （近縁でない）

このように状況を認識しながらも，通常の状態ならば，授業は「教師と子ども達・生徒達の関係づくりの場」である。それ故，その授業の前後にほとんど関与していない他者がわざわざ踏み込んだり，批判を加えたり，混乱させてしまうものとしては存在していない。むしろ，その「関係づくり」が，幾つかの方向性をもつと考える。教師に「同調している」・「教師に反発する」・「どちらでもない」のように。おそらく，現実の授業の場は，これら３方向どころではなく，対「運動やスポーツ」にだけでも「好き・嫌い」・「得意・不得意」・「有用・無用」というような現実的な自己準拠性もある。それらも時によっては揺らぐ性質をもっている。加えて，これまでの歴史ともいえる教室時間史を引きずっていて，これらが同時に揺れるところがある。仲良し・遊び仲間・嫉妬感・優越感・敗北感など，いずれも「関係性」として作用している。彼ら彼女らは，生活全体の「渦」のなかで，関係性を形成したり壊したり，この事が取りもなおさず彼ら彼女らの生活そのものである。それ故，彼らの動きや反応は，何か明確な原因があって，それらによって一定の固定的な直接反応があるとは必ずしも言えない。例えば，間接的反応で「～君に先生が…言ってた，褒めていた！」とかの情報は，別の人間から間接的に聞く方が，喜びや辛さは大きくなることもある。これらの記述は，単に授業は複雑であるということを強調するための記述であった。複雑さをどれほど強調しても強調しすぎではない。けれども，石戸は「授業システムの高度な複雑さは，単に量的な問題ではなく，それ以上に，その参加者がそれぞれに自己準拠しながら，コミュニケーションし合うことに由来する[12]」と指摘する。と言うことは，クラスの人数が多いことだけで複雑になるのではない。彼ら彼女らが，揺らぎ，変動することの方が大きな影響をもつことになる。言わば，結果としての「いい授業」「悪い授業」はあり得ても，如何なる変数とその変動範囲から良し悪しが決まるかは，必ずしも明確になっていない。で，ありながら「授業の名人」と呼ばれるような人達は結構いる。

これまで記述してきた授業に関する記述は一面的であるかも知れないが，逆にいえば，授業はこういうものであるという記述が明確にならねば，そのどこを修正する，どう振る舞いを変化させるかなどという論理が見えない。具体的な対象に対する具体的な記述である。わたし達は，教育実習生の授業や附属校の先生方の授業を参観させて頂く機会が多い。いわゆる「研究授業」であるが，こうした場合には多くの場合反省の会や意見交換をもつことが多い。こうしたセットの反省会や意見交換では，観点は幾つか異なっても．おおよそ意見は一致する。先に，授業の正否は，何か物差しを開発して図ることが必要というより，あるいはそうした物で測定しなければ分からない事かどうかを問題にした。そして，伝統的な研究授業の観察で，おおよその評価や反省点は見えてくる。だから，小林篤や梅野圭史，さらには高橋健夫ら

の開発したものを使わねば何も分からないとことか無意味と言ってるのではなく，数人の教師仲間等での意見交換の方が時間的にも，コスト的にも合理的である可能性が強いと主張している。先駆者の開発した手法が，授業を評価し，その事で教師たちに納得と安心を付与するものであれば十分な意味があることは承知している。

にも関わらず，われわれは，人間の感覚・知覚をもっと重視し，それらがどのように処理され，どう教授行動とつらなっているかを研究する必要があると考えている。授業におけるこれらの情報処理が如何に行われているかを議論する態度が必要であろうと考えている。「見ようとしなければ見えない」ということもありうるが，授業は基本的に色んな意味で，数値化や科学化の方向性が難しいと考えている。それどころか，難しいというレベルを超えて，無意味とさえ言えるかもしれないと感じている。今日まで，科学性志向のなかで，数値化や科学化は正しいということで，様々な物差し作りが行われてきた。けれども，仮に主観主義的であっても総合主義的であっても，教師その人が，状況や個々の生徒達と相互作用することは，外部的にも察知できる。教師その人の人間性や普段の関係づくりのなかで決まることを，もっと言えば授業でのやりとりやその意味合いを関知する力，修正すべきは修正できることの方が遙かに意味のあることである。その意味で，適切なレベルの「感受性」や「アサーションの訓練」というか，心根の育成というか，自らを客観視できることが必要である。見て聞いて対応出来ること，感じ取れることと，方向づけの出来るような「サイバネティカルな相互作用（調枝，1985)」の形成のようなことを重視したプログラムの開発を急ぐ必要がある。

V　授業を対象にした研究のあり様

1970年代の教科教育学構想期以降の授業評価の問題を先にふれた。そして，授業の名人といわれた高田典衛や，評価様式を開発した小林篤あるいは梅野圭史らに続いて，高橋健夫らが評価方法を開発し，その正当性を強くアピールしている。

ところが，われわれはそのようないわば「物差し」をわざわざ作って，その信頼性がどうとか言うよりも，もっと教師達の感覚や経験を重視すべきであることを訴えている。おおらかに考えれば，該当の教師にとって，今さっきの授業の成功や失敗は十分に「反省的に分かっている」であろうということを前提にしている。もともと教師の仕事は，吉本　均も指摘するように「思想的な」仕事であると強調している[13]。今の目の前の授業がどの程度のものかは，該当の教師のもつ価値観にも依存するし技術にも依存するが，教室史の延長であれば，該当の教師自身が十分に感じ取っていることであろう。

図１で言えば，第２層第３層にかかわるものである。従って，何か共通の尺度や物差しを意識したり，それらに従っているとは限らないのである。この様に考えると，この授業評価研究のあり方であり，かつ伝統的に実施されている公開の研究会や評価会は，多様に考えている参加教師や第３者達からの情報が提出される。また，その場で反省的情報が入手できる。ここには，評価と反省が同時的に成立することになる。現実に評価の尺度やもの差しが使われるのは，研究的意味合いにおいて使われることが多い。また，現実には「見ておればわかる」このやり方を多くは採用している。VTRにとったり，色々計算や分析をしなくとも分かっていく直接的・即効的な情報の方が遙かに魅力は大きいと考える。現実に多様なテストや観察カテゴリーを使った研究や授業の改善策が，あちこちで永く使用されているケースに出会っていない。ただし，この「見ておれば分かる式の手法」に問題が無いわけではない。例えば，授業を見た後の見解が大きく分裂したり，故意に悪意がはたらくと意味をなさなくなる。これらは主観的であるから問題なのではなく，授業に対する「思い」・「重要度」の違いとして存在する問題のとらえ方や授業に関する思想的な問題であろう。

われわれは，主観的かつ直接的な授業の「実践仮説」の成立要件を考えたい。それらは目下以下４点あって，①教材へのルート（教材構成）②グループ構成（人間関係の把握，③説明や行動の内容・勢い・音量の調節④表情の豊かさ等である。が，これらはそこに教科内容としての「実践仮説化」できるかどうかにかかっていると理解している。

Ⅵ　授業のアセスメント評価は成立するか

先に「実践仮説化」できるかどうかにポイントがあると述べた。これは，授業の事後に何かを問題にする態度も否定はしないが，事前にこの授業は「…のようになるのではないか」とするアセスメントの問題である。例えば，教育実習生達は，何度か指導案を書いて指導教官に提出する。その過程で，議論したり，修正して授業に臨む。随分緊張を強いられる場面でもある。このような授業の準備過程は，指導教員にはある程度未来に生起することの様子がうかがえる。だからこそ，実習生の考え方の修正や方法・手段の変更・場面設定の変更を求める。こうした場合，実習生の行う授業に何らかのまずさが予見できるから実習生に指導的に関わっていくことの意味が出てくる。これは事前のアセスメント評価ということになるだろう。

にも関わらず，学校現場の現役の教員の場合，よほどの場合でなければ，その授業を評価しあう機会は，何かの特別な時（研究発表，学年研会）の例外を除けば余りない。これは，授業をその経過や事後において評価することの意味が余り出てこないということを意味している。教員の「自己反省」として，授業の経過や事後の満足度を検討することは，意味のないことではない。けれどもより望ましくは，事前において，この指導案では「…の様になってしまうかも知れない」という可能性を検討する方が遙かに有意義といえるだろう。それでも，通常の場合教員達は，各授業の準備として指導案を精案として書いて検討することなど極まれである。その事を精密にやりうる時間をもてないでいる。かって，吉本は授業を構想することは，楽しい嬉しい作業でなければならないこと，「…すれば，あの子は…というだろう」，「この子は…どんな動きをするだろう」と。単なる授業の計画をもつとかではなく，その準備のための時間をこそキープしたいものである。

Ⅶ　「授業評価」の情報の使い方

授業の評価で得られた情報はどう使われるのか。このポイントは特に，小林篤・高橋健夫に限らず，単元をふくめたもの，授業をシステマティイックに観察して，カテゴリーの該当・無該当を判断して，「あなたの授業は…です」という場で発生する情報はどういう意味をもつのであろうか。例えば，われわれが独自でやった授業が客観的にどう評価されるとは別に，個々の子ども達・生徒達との授業史をもつ。それ故に客観的な情報以上に，「あの子が…のような発言したり」・「あの子はどちらかといえば…」のような歴史性が理解できる場合が多い。「今日の授業は，あの子がにっこり笑えば成功だ！」というように授業それ事態に教師自身の準拠性もある。否定的な発言・反抗的な態度がみられる場合も，おおよそその理由は関知できる。すべてが分からないまでも，おおよその子ども史・生徒史は担当教員には事の顛末が分かっていることが多い。

にも関わらず，ある観察システムを使って授業の評価を試みた結果が，研究誌に投稿される場合があるが，これは授業評価に絡む情報が，研究のために利用されていることになる。逆にいえば，授業をやった教員にとっては如何なる情報としての意味をもつのだろうか。教員が欲しがり求める情報は，個別の自らの授業について，どのように考えるべきか，どのようにどこを修正するかである。この点，小林はこの点を明確に意識していた。ある開発した評価手法が何のためのものかを明確に意識されていた。教授＝学習行動の評価が教員自身のために使用されるには，「評価記録－意味づけ」という相当の時間を自身ではなしえず，そこに訓練を受けた観察者・評価者や計算のプロセスが介在する。そのような記録や計算を必要とするが，それはおおよそ「評価用紙の作成」・「分類と記録」・「事後計算」・「結果の解釈」のような手順を教員ひとりでこなすのは，この範囲だけで相当に難しいことと言えよう。結論を導く前に，われわれは，子ども達・生徒達との関係において，何を見，何を感じて予定を変えたり継続したりしているか，「教師能力（Teacher Ccompetence）」の形成研究ということになるが，「Teaching Skill = Open Skill」として位置づける態度もある[14]。これらの概念はスポーツの分類論や人間行動の記述にもよく使われるところであるが，研究者と授業者の関係にも影響をあたえるものといえるだろう。

Ⅷ まとめ

体育科の授業を対象とした研究は，70年代から盛んになり，その研究は同時に体育授業の評価研究であった。その歴史は小林篤から始まり，高橋らに至っている。むろん斎藤喜博らの影響も見逃せず，また同志会の運動文化をベースにした実践研究の影響も無視できない。法則化運動やTOSS検定を展開する向山らの強烈な主張もある。それでも思う。向山らは幾つもの教科授業を計測評価しているのだろうか。直接的に感じているのではないか。

それでもわれわれは，それらの評価研究や実践記録化する研究よりも，現実的な個々特殊な場におかれる教師の教授行動への影響要因と一般に言われるような一般的要因を包括する形で議論すること，事後の評価を云々するより事前の構想を議論する方が有効であると思われること。その為には，学校内での勤務時間帯のなかに，子ども研究・教材研究・アセスメント評価を成立させることの重要性を訴えたい。そうした時間の確保や感覚を磨くことの余裕も無いところで，「研究せよ・懸命にやれ」ということの無意味さも知っておくべきことであろう。これまでの議論を要約すれば，以下三点のようにまとめられる。

1）授業研究のこれまでとこれからは，授業の何かを一定の物差しで測定して，判断評価する態度を否定はしない。これらは客観的で細かい情報のあれこれを提供するかもしないが，これらの時間のかかることは場合によるが長続きしない。それ故，もっと重要にして直接的な手法で，かつ有効なのは，われわれは感覚をとぎすまし，子ども達・生徒達の教室史を記憶化しつつ，ほどほどの「感受性」を形成する方が重要であると考える。

2）その理由は，「客観ー主観」か「事後評価ー事前評価」か，「一般か特殊か」の組み合わせの二者択一ならば，主観性を排除せず，事後を事前に読み取り，柔軟な主観・感覚をより重視すべきである。真に授業を改善したい教員・教師ならば，自分の目で，子ども達・生徒達の動きや反応を耳で聞く子ども達の風景，そして何より身体で感じる教室の風景を大切にすべきであろう。

3）授業改善の方法として，本当にその改善を願う教師であれば，自身の総合的感覚を重視し，かつ，加えて自己主義的・自己反省的情報の重要性を無視してはならない。

引用・参考文献

1）小川　正：「日本の授業分析の現状と課題」，教育学研究，33巻1号，20-30，1966

2）小林　篤：『授業分析法入門』，pp.26-103，明治図書，1975

3）沼田裕之：『教育目的の比較文化的考察』，pp.18-25，玉川大学出版部，1995

4）江剌幸政：「体育科教育における『目的』概念を巡る諸問題に関する一考察」，第57回中国四国教育学会（安田大学）「配布資料（未刊行）」，2005

5）松岡重信：「保健体育科の教育方法」，日本教育方法学会編『現代教育方法事典』pp.273-274，図書文化，2004

6）小林　篤：『体育授業の原理と実践』，pp.113-124，1986，大修館

7）山口孝治：「小学校体育授業におけるコース別学習の有効性に関する実践研究」，第31回 日本教科教育学会全国大会論文集，64-65，2005

8）奥村基治・梅野圭史・辻野　昭：「体育科の授業に対する態度尺度作成の試み」，pp.309-319，体育学研究，第33号巻第4号，1989

9）斎藤喜博：『授業入門』，pp.58-65，国土社，1960

10）高橋健夫（編著）：『体育の授業を創る』，pp.233-245，大修館，1997

11）高橋健夫，他訳：『シーデントップ体育の教授技術』，pp.267-310，大修館，1988

12）石戸教嗣：「システムとしての授業(2)，『ルーマンの教育システム論』所収，183-199，恒星社厚生閣，2000

13）吉本　均：『呼びかける指導案を構想する』・『否定のなかに肯定をみる』，ともに明治図書出版，『新・教授学のすすめシリーズ』として発刊されている，1989

14）Mary Jensen: Teaching; Open Skill, Implication for Teacher Training, QUEST, Vol32, No1, 60-70, 1980